

대안교육 국제포럼 2015

대안교육의 국제적 동향과 발전과제

International Forum for Alternative Education 2015
International Trends and Future Directions

2015년 9월 16일(수) 09:30~18:00

The-K 호텔 서울 본관 3층 거문고홀

September 16, 2015 The-K Hotel Seoul, Geomungo Hall



 한국청소년정책연구원 부설
학업중단예방·대안교육지원센터

안녕하십니까? 한국청소년정책연구원장 노혁입니다.

먼저 바쁘신 가운데도 귀한 시간을 내어 ‘대안교육 국제포럼’에 참석해 주신 내외빈 여러분께 진심으로 환영과 감사의 말씀을 드립니다. 덴마크, 독일, 미국, 프랑스, 호주 그리고 한국의 대안교육 현황과 실천사례를 발표해 주시는 발표자 여러분과 토론자분들께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

한국의 공교육은 질 높은 교사와 우수한 교육과정을 바탕으로 각종 국제학업성취도 평가에서 우수한 학업성취수준을 입증하고 있지만, 청소년 행복지수와 학업 흥미도, 학습 자신감은 낮은 편입니다. 또한, 한국의 학업중단율은 1%대로 대다수 OECD 회원국의 학업중단율에 비해 낮은 수준이지만, 교실에서 무기력해져 있는 학생들이 늘어나고 있습니다. 청소년은 우리사회의 미래라고 합니다. 행복한 대한민국을 꿈꾼다면, 하루 중 대부분의 시간을 보내는 학교에서 청소년들이 가장 행복하고 활기차야 할 것입니다. 학교는 학생 개개인의 적성과 흥미를 고려한 행복교육을 통해 각 학생들이 잠재력을 최상으로 발휘할 수 있도록 도와야 할 것입니다. 우리의 대안교육은 비록 그 규모는 작지만, 혁신적인 교육의 실험장으로서 다양한 교육적 시도를 통해 한국교육이 나아가야 할 방향을 제시해 왔다고 할 수 있습니다.

이번 포럼에서는 국내외 대안교육의 현황 및 다양한 실천사례를 살펴보고 각국이 대안교육에 기울인 노력과 성과를 공유하여 우리나라 대안교육 발전의 시사점을 얻고자 합니다. 아무쪼록 이번 포럼이 대안교육에 대한 지식과 논의를 확산시켜 청소년들의 건강한 성장과 발달을 돕는 대안교육의 발전에 기여하기를 기대합니다.

끝으로 이번 포럼을 준비한 교육부와 한국청소년정책연구원 관계자 여러분들의 노고에 감사드리며, 여러분의 가정에 행복이 항상 함께하시길 기원합니다.

감사합니다.

2015년 9월 16일
한국청소년정책연구원장 노 혁

Opening Address

We heartily welcome all of you to this venue.

My name is Roh, Hyouk. President of the National Youth Policy Institute.

First of all, I would like to express a warm welcome and my sincere gratitude to all of the honorable guests for taking time out of their busy schedules to participate in the Alternative Education International Forum. My deepest appreciation also goes to all the presenters and panelists who will discuss the current status of alternative education and practices in the Australia, Denmark, France, Germany, Korea and the United States.

Korean public education stands out world-wide in major international assessments for its high teacher quality and quality curriculum. Still youth happiness, academic interest, and educational learning confidence indicators are all at low levels. Furthermore, the dropout rate in Korea is at 1% which is low compared with many other OECD advanced nations, but there is a growing number of students becoming lethargic in the classrooms. The youth is the future of Korean society. If we are dreaming of happy Korean nation, the youth should be at their happiest and most lively in schools where they spend most of their time. Schools must support each student to exhibit their maximum potential and individual talents and interests. Korean alternative education is small in size but has offered both vision and direction to the Korean education system by applying a variety of educational innovations.

Through this forum, we would like to gain an insight over the Korean alternative education by reviewing its current status and a variety of practical application in and out of Korea and by sharing the efforts and achievements. We expect this forum to contribute to the development of alternative education by increasing our knowledge and expanding the discussion of alternative education to assist the healthy development of our youth.

Lastly, I would like to deeply thank all of the members of the Ministry of Education and the National Youth Policy Institute who organized this forum. I wish you all health and happiness.

Thank you.

Sep. 16, 2015

Roh, Hyouk, President of the National Youth Policy Institute

안녕하십니까? 교육부 학생복지정책관 전우홍입니다.

먼저 새 학기가 시작되어 바쁘신 와중에도 우리 학생들을 위한 대안교육에 대한 관심과 열정으로 본 ‘대안교육 국제포럼’에 참석하신 내·외빈 여러분께 교육부를 대표하여 깊은 감사를 드립니다. 특히, 본 포럼을 위해 애써주신 노 혁 한국청소년정책연구원장님과 이하 임직원들, 그리고 한국 대안교육 발전에 도움을 주고자 먼 길을 와주신 덴마크, 독일, 미국, 프랑스, 호주 대안교육 전문가분들께 진심으로 감사와 환영의 인사를 드립니다.

오늘 이 자리는 우리보다 앞서 대안교육을 도입한 다양한 국가의 대안교육 실천사례를 통해 대안교육에 관한 깊은 이해를 제고하며 앞으로의 대안교육 발전방향을 모색하고자 개최하게 되었습니다. 교육부는 지난 98년도부터 공교육 현장에서의 학생부적응 문제에 대처하고, 다양한 교육적 수요에 부응하기 위한 대안교육 기회를 지속적으로 확대해 왔습니다. 이 과정에서 기존의 대안학교 뿐만 아니라, 학교 내 대안교실, 대안교육 위탁교육제도 등 다양한 형태로 그 영역을 넓혀나가게 되었고, 이에 힘입어, 지난 2014년 대한민국 학생들의 학업중단율은 OECD 국가 중 최저 수준인 0.8% 라는 의미 있는 성과를 이루어 냈습니다. 이처럼 값진 성과는 현장에 계신 수많은 교사들의 헌신과 열정이 빚어낸 결과라고 생각하며 다시 한 번 감사의 말씀을 드립니다.

이제 우리는 낮은 학업중단율에 만족하지 않고 학생 개개인의 소질과 적성에 맞는 다양한 교육 기회 제공을 통해 교육의 질을 높여 나감으로써 보다 근본적으로 학교 부적응 문제를 해결해 나아가야 할 것입니다. 여기 참석하신 국내·외 전문가들께서는 일찍부터 대안교육의 여러 형태와 운영에 관한 깊은 고민과 연구를 진행해왔으며, 다양한 대안교육의 시도를 통해 우수한 인재들을 다수 길러내 온 것으로 알고 있습니다. 이러한 경험과 성과는 우리에게 대안교육에 관한 깊은 이해를 돕고 대안교육 현장의 성장을 돕는 귀한 밑거름이 될 것입니다. 교육부 역시 본 포럼을 통해 국내·외 대안교육 관계자들과 적극적으로 소통하며 향후 대안교육 정책의 방향성을 같이 고민해 나가겠습니다.

끝으로 오늘 이 행사를 위해 애써 주신 관계자 여러분께 감사드리며, 참석하신 여러분 모두의 가정에 건강과 행복이 가득하시길 기원합니다.

감사합니다.

2015년 9월 16일

교육부 학생복지정책관 전 우 홍

Welcome Speech

I warmly welcome all of you to this forum.

My name is Jun Woo Hong, and I am Director General of the Student Welfare Policy Bureau of the Ministry of Education.

On behalf of the Ministry of Education, I would like to extend my sincere gratitude to all the distinguished guests from home and abroad for taking time out of your busy schedules during the start of a new semester to attend this forum. Your presence here clearly attests to your support and enthusiasm for alternative education for our young students. I would also like to thank Roh Hyouk, President of the National Youth Policy Institute and all of the Institute's staff for their dedicated effort in preparing this event. Let me also welcome and offer my deepest appreciation to all the alternative education experts here with us today who have come a long way from Australia, Denmark, France, Germany, and the United States to share their insights to further alternative education in South Korea.

We come together here today to share practices in alternative education among different countries that introduced alternative education earlier than South Korea. Such sharing is expected to deepen our knowledge and understanding in alternative education and help us explore future directions.

With an aim to respond to disengagement and poor adjustment of students in general schools and meet various demands for education, our Ministry has continued to improve access to alternative education since 1998. During this process, we have been able to broaden the scope of alternative education into diverse forms, including existing alternative schools as well as in-school alternative classes and outsourced alternative programs. These endeavors have helped the Republic of Korea achieve meaningful results in student dropout rates, down to 0.8% in 2014, the lowest among the OECD countries. I believe such a valuable outcome would not have been possible without the commitment and passion of numerous teachers on the ground, and in this regard, I must also express my gratitude to all the dedicated teachers.

Remaining complacent with such a low dropout rate, however, is not an option. We need to step up our efforts to provide diverse pathways to learning for students to follow their interests and talents, which will lead the way toward improving the quality of education and addressing the root cause of students' disengagement from general schools. I know that the experts here today, foreign and local alike, have devoted themselves to conducting and reviewing in-depth studies on various forms and operations of alternative education, thereby fostering a number of talents through extensive models and practices. Such experiences and outcomes will pave the way for us to broaden and deepen our knowledge in alternative education, and further the development of alternative education in practice. Our Ministry also seeks to actively engage with all alternative education experts and educators at this forum, pooling our wisdom to explore institutional directions for the future of alternative education.

In conclusion, I want to thank all the staff members for their tireless work to organize this event. I wish all the participants and your families good health and all the best.

Thank you.

September 16, 2015

Jun, Woo Hong, Director General of the Student Welfare Policy Bureau, Ministry of Education

프로그램

시 간	내 용
09:30-10:00	등 록
10:00-10:20	개회식 개회사 노 혁 원장 (한국청소년정책연구원) 환영사 전우홍 학생복지정책관 (교육부)
	제 1세션 대안교육의 국제적 동향 사회자: 송순재 교수 (감리교신학대학교)
10:20-12:00	주변에서 주류로: 독일의 대안교육 Anne Sliwka 교수 (독일 University of Heidelberg) 호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 성과, 활동, 원칙과 여건 Kitty te Riele 교수 (호주 Victoria University) 새로운 교육학과 새로운 교육의 시대: 프랑스 프레네교육을 중심으로 Olivier Francomme 교수 (프랑스 University of Picardie Jules Verne) 덴마크 대안교육 동향과 의미: 에프터스콜레를 중심으로 Jakob Clausager Jensen 컨설턴트 (덴마크The Danish Efterskole Association)
12:00-13:10	중 식
	제 2세션 대안교육 실천사례 사회자: 여태전 교장 (상주중학교)
13:10-15:00	학교 내 대안교육 프로그램 독일의 생산적 학습 Holger Mirow 디렉터 (독일 Institute for Productive Learning in Europe) 호주의 핸드온 러닝 Richard O'Donovan 사무총장 (호주 Hands on Learning) 성공적인 대안학교 운영 전략 미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과 Linda Webb 교장 (미국 Gonzalo Garza Independence High school) 미국 빅피쳐 러닝: 한 번에 한 아이씩 Jeff Petty 디렉터 (미국 Big Picture Learning)
15:00-15:20	휴 식
15:20-16:40	대안학교의 다양한 모습 프랑스 앙주 게팽 학교: 프레네 교육, 한국학교로의 적용 Francois Le Menaheze 교사 (프랑스 École Publique Ange Guépin) 덴마크 프리젠보그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기 Lone Greve Petersen 교사 (덴마크 Frijsenborg Efterskole) 한국 산마을고등학교: 산마을에서 전환학교를 꿈꾸다 안성균 교장 (한국산마을고등학교)
16:40-17:00	휴 식
	제 3세션 대안교육발전과제 : 지정토론 및 종합논의 사회자 : 윤철경 소장 (학업중단예방및대안교육지원센터)
17:00-17:50	지정토론 대안교육의 국제적 동향에 대한 토론 심성보 교수 (부산교육대학교) 대안교육 실천사례에 대한 토론 김주현 교사 (이우고등학교) 종합토론 : 질의 및 응답
17:50-18:00	폐회사

Program

Time	Program
09:30~10:00	Registration
10:00~10:20	Opening Ceremony Opening Address Roh, Hyouk President, National Youth Policy Institute Welcome Speech Jun, Woo Hong Director General, Student Welfare Policy Bureau, Ministry of Education
10:20~12:00	Session 1 International Trend of Alternative Education Session chair: Song, Sun-Jae Professor, Methodist Theological University, Korea
	From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany Anne Sliwka Professor, University of Heidelberg, Germany
	Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles and Conditions Kitty te Riele Professor, Victoria University, Australia
	The Era of New Pedagogies and New Education! Olivier Francomme Professor, University of Picardie Jules Verne, France
	Introduction to the Danish Efterskole Jakob Clausager Jensen Consultant of International Relations, The Danish Efterskole Association, Denmark
12:00~13:10	Lunch
13:10~15:00	Session 2 Variety in Alternative Education: Exemplary Case Presentation Session chair: Yeo, Tae Jeon Principal, Sangju Middle School
	Alternative Programs with in Schools Productive Learning in Germany Holger Mirow Director, Institute for Productive Learning in Europe, Germany
	Hands On Learning in Australia Richard O'Donovan Executive Director, Hands on Learning Australia
	Approaches of Successful Alternative Schools Garza Independence High School: The Proven Journey Linda Webb Principal, Gonzalo Garza Independence High School, USA
	Big Picture Learning: One Student at a Time Jeff Petty Regional Director, Big Picture Learning, USA
15:00~15:20	Break
15:20~16:40	Various Alternative Schools Application of the Freinet Pedagogy to Korean Schools Francois Le Menaheze Teacher, École Publique Ange Guépin, France
	Living and Learning Together for a Year at a Dannish Efterskole Lone Greve Petersen Teacher, Frijsenborg Efterskole, Denmark
	Dreaming of a Transition School at Sanmaeul An, Seong Kyun Principal, Sanmaeul High School, Korea
16:40~17:00	Break
17:00~17:50	Session 3 Progress and Challenges of Alternative Education: Panel Discussion and General Discussion Session chair: Yoon, Cheol Kyung Director, National Center for Dropout Prevention and Alternative Education
	Discussion Discussion of the Global Trend of Alternative Education Sim, Seong Bo Professor, Busan National University of Education, Korea
	Discussion of Alternative Education Practices Kim, Ju Hyun Teacher, Ewoo High School, Korea
	Panel Discussion : Q & A
17:50~18:00	Closing Ceremony

개요
OVERVIEW

■ 주 제 대안교육의 국제적 동향과 발전과제
Theme International Trends and Future Directions

■ 일 시 2015년 9월 16일(수) 9:30~18:00
Date September 16(Wed), 2015

■ 장 소 The-K 호텔 서울 3층 거문고홀
Venue The-K Hotel Seoul, Geomungo Hall

■ 주 최  교육부
Hosted by Ministry of Education

■ 주 관  한국청소년정책연구원 부설
Organized by 학업중단예방·대안교육지원센터
National Center for Dropout Prevention & Alternative Education, NYPI

목 차

CONTENTS

- 개 회 사 Opening Address
- 환 영 사 Welcome Speech
- 프로그램 Program
- 개 요 Overview

■ 제 1 세션 ■ 대안교육의 국제적 동향 1

■ Session 1 ■ International Trend of Alternative Education

- 주변에서 주류로: 독일의 대안교육 3
From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany
Anne Sliwka 교수 (독일 University of Heidelberg)
- 호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 결과, 행동, 원칙, 여건 29
Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles and Conditions
Kitty te Riele 교수 (호주 Victoria University)
- 새로운 교육학과 새로운 교육의 시대 59
The Era of New Pedagogies and New Education!
Olivier Francomme 교수 (프랑스 University of Picardie Jules Verne)
- 덴마크 대안교육 동향과 의미 95
Introduction to the Danish Efterskole
Jakob Clausager Jensen 컨설턴트 (덴마크 The Danish Efterskole Association)

■ 제 2 세션 ■ 대안교육 실천사례 139

■ Session 2 ■ Variety in Alternative Education: Exemplary Case Presentation

학교 내 대안교육 프로그램

Alternative Programs within Schools

- 독일의 생산적 학습 141
Productive Learning in Germany
Holger Mirow 디렉터 (독일 Institute for Productive Learning in Europe)

- 핸즈온 러닝: 배제를 넘어서는 대안 마련을 위한 학교의 선택 171
Hands On Learning: HOW SCHOOL CAN MOVE BEYOND EXCLUSION
Richard O'Donovan 사무총장(호주 Hands on Learning)

성공적인 대안학교 운영 전략

Approaches of Successful Alternative Schools

- 미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과 215
Garza Independence High School: The Proven Journey
Linda Webb 교장(미국 Gonzalo Garza Independence High school)
- 미국 빅피쳐 러닝: 한 번에 한 아이씩 243
Big Picture Learning: One Student at a Time
Jeff Petty 디렉터(미국 Big Picture Learning)

대안학교의 다양한 모습

Various Alternative Schools

- 프레네 교육, 한국학교로의 적용 265
Application of the Freinet Pedagogy to Korean Schools
Francois Le Menaheze 교사(프랑스 École Publique Ange Guépin)
- 덴마크 프리젠보그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기 311
Living and Learning Together for a Year at a Dannish Efterskole
Lone Greve Petersen 교사(덴마크 Frijsenborg Efterskole)
- 산마을에서 전환학교를 꿈꾸다 331
Dreaming of a Transition School at Sanmaeul
안성균 교장(한국산마을고등학교) / An, Seong Kyun Principal, Sanmaeul High School, Korea

■ 제 3 세션 ■ 대안교육 발전과제 : 지정토론 및 종합논의 361

■ Session 3 ■ Progress and Challenges of Alternative Education: Panel Discussion and General Discussion

지정토론 Discussion

- 대안교육의 국제적 동향에 대한 토론 363
Discussion of the Global Trend of Alternative Education
심성보 교수(부산교육대학교) / Sim, Seong Bo Professor, Busan National University of Education, Korea
- 대안교육 실천사례에 대한 토론 385
Discussion of Alternative Education Practices
김주현 교사(이우고등학교) / Kim, Ju Hyun Teacher, Ewoo High School, Korea

■ 사회자 프로필 Introduction of Session Chairs	393
■ 별첨: 발표자료 Appendix: Presentation Materials	397
• 주변에서 주류로: 독일의 대안교육	399
From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany	
• 호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 결과, 행동, 원칙, 여건	404
Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles and Conditions	
• 새로운 교육학과 새로운 교육의 시대	413
The Era of New Pedagogies and New Education!	
• 덴마크 대안교육 동향과 의미	421
Introduction to the Danish Efterskole	
• 독일의 생산적 학습	425
Productive Learning in Germany	
• 핸드온 러닝: 배제를 넘어서는 대안 마련을 위한 학교의 선택	435
Hands On Learning: HOW SCHOOL CAN MOVE BEYOND EXCLUSION	
• 미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과	443
Garza Independence High School: The Proven Journey	
• 미국 빅피처 러닝: 한 번에 한 아이씩	449
Big Picture Learning: One Student at a Time	
• 프레네 교육, 한국학교로의 적용	454
Application of the Freinet Pedagogy to Korean Schools	
• 덴마크 프리젠보그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기	464
Living and Learning Together for a Year at a Dannish Efterskole	
• 산마을에서 전환학교를 꿈꾸다	475
Dreaming of a Transition School at Sanmaeul	

제 1 세션

Session 1

대안교육의 국제적 동향

International Trend of Alternative Education

사회자: 송순재 교수 (감리교신학대학교)

주변에서 주류로: 독일의 대안교육

Anne Sliwka 교수 / 독일 University of Heidelberg

호주의 플렉서블 러닝 (Flexible Learning) 프로그램: 성과, 활동, 원칙과 여건

Kitty te Riele 교수 / 호주 Victoria University

새로운 교육학과 새로운 교육의 시대

Olivier Francomme 교수 / 프랑스 University of Picardie Jules Verne

덴마크 대안교육 동향과 의미

Jakob Clausager Jensen 컨설턴트 / 덴마크 The Danish Efterskole Association

Session 1

대안교육의 국제적 동향

주변에서 주류로: 독일의 대안교육

From the Margins to the Mainstream:
Alternative Education in Germany

Anne Sliwka

독일 하이델베르크대학교 교수

Professor, University of Heidelberg, Germany

From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany

Anne Sliwka

Professor, University of Heidelberg, Germany

History of Alternative Education in Germany

In Germany, the first traces of an alternative pedagogy can be found as early as the 19th century (Benner/Kemper 2003). The term “Reformpädagogik” (literally: “reformist pedagogy”), the German language equivalent to “alternative education”, first appears in 1863 in relation to the pedagogical ideas of Friedrich Fröbel, widely seen as the father of modern kindergarten. Later in the 19th century, Christian Gotthilf Salzmann and Johann Bernhard Basedow are acknowledged as German reformist pedagogues. In his 1933 book “Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie”, Herman Nohl uses the term “Reformpädagogik” for all attempts to question current educational practice with the intention of making the education system responsive and adaptive to challenges posed by changing times.

In a broader sense, “Reformpädagogik” in the German context has been used to describe any attempt to reform the culture of education to go beyond teacher-centered instruction to encompass alternative forms of pedagogy that enable students’ profound engagement in the educational process through rich and multi-faceted educational experiences. In that sense, the term Reformpädagogik has been applied to early modern and enlightenment pedagogues as well, such as Johann Amos Comenius, the 16th-century advocate of freedom in learning, student engagement and students as researchers in the learning process, and Johann Heinrich Pestalozzi, with his emphasis on the need for student agency in learning. During the first three decades of the 20th century, multiple ideas were developed and tested to counter what was seen as the authoritarianism of schools perceived as mere places of cramming and drilling. Through an alternative understanding of education

and learning, reformist pedagogues aimed at focusing on learning instead of teaching to enhance student agency in the learning process.

The four decades between 1890 and 1930 are often seen as a particularly fruitful period in the development of alternative forms of education (Keim/Schwerdt 2013). The so-called Jugendbewegung (“youth movement”) began to perceive adolescence as a unique transition period in human life during which individuals in their teens require the freedom to explore their identity, culture and environment. In 1905, the Swedish author Ellen Key announced the “Century of the Child” with her provocative book of the same title, widely discussed among German intellectuals at the time. Georg Kerschensteiner invented the “Arbeitsschule” (“work school”), which saw practical and productive work as a meaningful alternative to rote learning in the “book school” (Kerschensteiner/Gonon 2003). The Landerziehungsheimbewegung founded by Hermann Lietz and his friends created a number of alternative schools in rural areas outside the industrialized cities in which adolescents from the cities were supposed to experience their own agency in an unspoiled natural context. Berthold Otto developed the idea of “Gesamtunterricht” (comprehensive instruction), in which overarching themes were to be explored instead of teaching distinct and separate subjects. Alfred Lichtwark’s conceptual work on the role of arts in education contributed to the transformation of schools from places solely dedicated to cognitive education to places of aesthetic education as well.

Many of the reformers met in the “Bund für Schulreform” founded in 1908, which in 1915 became the influential “Deutscher Ausschluß für Erziehung und Unterricht” under the leadership of Peter Petersen, founder of the Jenaplan pedagogy based on the core concepts of work, conversation, play and celebration in mixed-age groupings. University professors like Herman Nohl, Wilhelm Flitner und Erich Weniger supported the practical work of the school reformers and provided the theoretical foundation for it. In the Weimar Republic of the interwar years, the reformist agenda gained significant influence in the academic and political sphere (Amlung et al. 1993). The “Bund entschiedener Schulreformer” (“Association of Determined School Reformers”) held a number of influential conferences, published books and the journal “Neue Erziehung” (“New Education”), in which they argued for increased student agency and democratic participation. According to the Weimar constitution, “talent and interest” instead of social background were to decide about the course of a child’s schooling. In those years, the German reformers began to network with international reformers like the Italian physician Maria Montessori, the French teacher Célestin Freinet and the Austrian philosopher Rudolf Steiner, whose educational ideas were part of a

broader anthropology and world view (Roehrs 2001).

When Adolf Hitler came to power, almost all of these activities ceased to exist. The reformist associations were disbanded and most alternative schools had to close. The term “Reformpädagogik” was not used under Nazi rule, and some of its leading figures collaborated with the Nazi regime. Jewish intellectuals had played a significant role among the school reformers. Some of them were able to emigrate, such as Kurt Hahn, who later founded Outward Bound and the United World Colleges (Knoll 1998).

After 1945, the ideas associated with alternative education were slow to take root again in Germany. In the 1960s, the term “Alternativpädagogik” (alternative pedagogy) was imported from the English language and used synonymously with “Reformpädagogik”. Montessori and Steiner pedagogy were the first movements to re-gain a broader influence in the second half of the 20th century. Between 1960 and 1989, hundreds of Steiner schools (called Waldorf schools in Germany) and Montessori schools were being founded in West Germany. As a response to the 1968 student movement in particular, alternative ideas and schools began to blossom again in West Germany. After the fall of the wall, this development extended to the former GDR. All 16 German states now have legal provisions for the founding of alternative schools, which are most commonly called “Freie Schulen” (“free schools”) (Hofmann 2013). As a response to the authoritarian school system of the GDR, several grass root parent initiatives used the new legal provisions to found schools based on alternative ideas such as student self-determination and democratic participation. In the early 21st century, the discourse on alternative schools and alternative educational ideas was overshadowed by the disclosure of sexual abuse at one of the most famous alternative schools in Germany, the Odenwaldschule founded as a Landerziehungsheim in the beginning of last century and re-founded after WWII. The abuse triggered a critical public debate on certain aspects of alternative education, namely the close contact, sometimes even friendship, between teachers and students, especially at boarding schools (Oelkers 2011, Miller/Oelkers 2014). This discourse has proven to be fruitful in terms of re-examining the strength and contributions of alternative educational ideas and their drawbacks as well.

In this paper I will argue that many of the pedagogical ideas developed in alternative settings have become part of mainstream schooling in Germany. I will start by examining some of the core educational concepts developed in alternative education settings.

Core Concepts of Alternative Education in Germany

Alternative schools and education settings in the German context have always been based on the concept of student agency, active engagement in learning, authentic learning environments and democratic participation. Based on these core understandings of learning, a whole range of innovations in learning have emerged over the past century of schooling in the German context.

Authentic learning environments

The characteristics of the spaces and places in which learning takes place influence learning opportunities in significant ways. Maria Montessori was among the first educators to describe the “learning environment” as a core feature of any learning process. In alternative education traditions in the German context, the “learning space” has been called “the third educator” because spaces determine the structure of learning opportunities. Alternative educators in Germany have always looked for rich learning environments, such as rural areas with a variety of landscapes, inner-city environments with dense infrastructure or cultural spaces with a diverse body of human talent at hand. These environments do not only stimulate and create natural incentives for student agency, they also offer authentic choices allowing learners to explore their personality and talents by choosing meaningful learning tasks.

Diversity as a resource in learning

While traditional education settings in the German context have been structured by criteria of homogeneity, alternative settings tend to embrace the idea of diversity in education. To this day, traditional German schools group students by age (in primary education) and by age and ability level (in secondary education). In the German tradition, homogeneity of learning groups has been seen as a precondition for effective learning. Alternative schools tend to embrace the opposite concept: The diversity of human talent and interest is seen as the very foundation of learning. In his Jenaplan concept, Peter Petersen introduced mixed-aged groupings as early as 1927 (Koerrenz 2011, 2014). In these “split grades”, students in grade 1, 2 and 3 would learn together in the “Untergruppe” (lower group), grades 4,5 and 6 in the “Mittelgruppe” (middle group) and grade 7,8 and 9 in the “Obergruppe” (upper group). These groupings would enable teachers to perceive each child as an individual with unique talents and interests. Because of their obvious diversity children would help each other in their learning process and grow into mature roles. Today,

“split grades” are frequently used in alternative education settings in Germany. In some German states, mainstream primary schools have adapted the idea for grade 1 and 2 to account for the diversity in learning abilities when students first start their schooling. Older students help younger students in their learning. “Split grades” make it possible for students to stay for one year, two years or up to three years in this first learning group, according to their developmental level and progress.

Since the 1970s, “Learning through teaching” has been popularized in alternative settings in Germany. Jean-Paul Martin, an expert on teaching foreign languages, applied this concept to French teaching with significant success. Martin activated students by letting them teach French to each other. He distinguished “learning phases” and “assessment phases”. During the “learning phases” his students taught each other French, while he only intervened when significant mistakes were made. In this stage, Martin also encouraged students to correct each other to jointly improve their language skills. It is only in the assessment phases at the end of a learning unit that Martin assessed students and graded them. By that time the students had learned so much through their active use of the language and through correcting each other’s mistakes that the learning outcome was impressive.

Student agency and self-determination

According to alternative educational philosophies, students are to be seen as the core agents of their own learning process. Motivation to learn is seen as a precondition for sustainable learning and achievement. It can only develop if student talent and interests are seen as a starting point of a learning process. Alternative pedagogies in Germany have thus been applying a range of methods to enhance student agency and self-determination. A good example of this is “Wochenplanarbeit”. Weekly work plans have been widely used in German alternative settings and have their roots in the pedagogy of Peter Petersen and Célestin Freinet. Students are given learning plans for an entire week that consist of core tasks that students have to work on over the course of the week, typically in core subjects such as German, English or Mathematics, and optional tasks from which students can choose according to their talents and interests. Often these weekly plans also create a structure for self-chosen projects. Within the given time frame of one week, students can choose when to work on a particular task and where to do the work. That way, self-organisation skills are being strengthened and individual learning needs are taken into account. The freedom typically goes along with some level of accountability, typically a structured conversation and feedback between the student and the teacher.

Project-based learning, problem-based learning and inquiry-based learning are typical processes in alternative settings in Germany. In Peter Petersen's Jenaplan, school projects were a core part of learning and the results of these presented at the end of each week in a public celebration inviting all students and often their parents, too. The scientist Martin Wagenschein was a pioneer in applying problem-based learning in science education and developed his own theory, "genetic teaching", as a hands-on exploratory form of science teaching. While John Dewey's educational thinking has never been widely received by mainstreams schools in Germany, reformist pedagogues have been using Dewey's ideas extensively in the German context (Knoll 2011). The reformist pedagogue Hartmut von Hentig, who familiarized himself with Deweyan pragmatism during his studies at the University of Chicago in the 1950s, set up a German version of Dewey's Chicago laboratory school, the "Laborschule" at the newly founded University of Bielefeld in 1974. It was mostly teachers and researchers affiliated to this school who popularized the idea of project-based learning in its various formats. More recently, another alternative school, Evangelische Schule Berlin-Zentrum, gained a lot of public attention for its bold move to include two full three-week-periods for project-based learning in its curriculum of grade 7 and 8. "Project Responsibility" requires students to find a community-based project to work on in teams, in "Project Challenge" students are asked to define a group challenge for themselves and work on it for three weeks.

Example: Project Challenge

Students start by designing their challenge in small teams. They present the idea and a detailed project plan to an audience of other students and teachers in the school, respond to their questions and receive feedback on their ideas. In light of this feedback, they redesign their project plan. The three-week period allows them to work on their project full time. Projects differ widely: One group of students learns to sew from the grandmother of one of the students and then spends the three weeks sewing their own Coco Chanel dress collection. Another team forms a music band and composes songs for their own music CD. One group chooses to teach a German crash course German to refugees newly arrived from Syria. A fourth group cycles along the Elbe river between Berlin and Dresden to learn about the people living in that part of the country. When the three weeks are over, all groups return to their school and present the results of their project in a big Challenge Fair to an audience of students, teachers and parents from the school.

Source: Sliwka, A., and Yee, B. (2015): From Alternative Education to The Mainstream: Approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World. In: European Journal of Education, Special Issue: Learning to Be — Idealism or Core Business? Volume 50, Issue 2, June, S. 175-183.

Alternative forms of assessment

Innovative assessment practices have been a distinctive feature of alternative schools in Germany. Whereas mainstream schools tend to use norm-referenced testing based on the comparison of students in a class or school, reformist pedagogy has focused on the diversity of learners and the dignity of the individual child and used individual progress as a reference in assessment since the beginning of last century. As a consequence, alternative forms of assessment, such as individual learning reports and student-teacher feedback conferences have dominated in these settings. Steiner schools in Germany do not compare different learners but provide them with detailed learning reports in which the teacher describes the individual student and his or her progress in learning. In the Jenaplan school in Jena, which is based on the 1920's model started by Peter Petersen and was refounded by parents after the fall of the wall in the early 1990s, students receive detailed written comments on their work and these are then discussed in a student-teacher-parent conference taking place at the end of each semester in school.

More recently, free schools and some state schools have been combining the individual reference norm with the criterion reference norm, using various methods such as rubrics and checklists, student self-evaluation, peer evaluations and portfolios, which students use to showcase and comment on their work and their learning process. While the practice of low-achieving students having to repeat an entire year still exists in traditional German schools, alternative schools have successfully fought for their right to go a different route. Instead of having students repeat an entire year of schooling, they typically offer alternative forms of support to overcome deficits in core knowledge areas. Alternative schools in Germany were among the first to establish tutoring and mentoring structures and to offer extra courses and summer programmes for students with remedial needs.

From Alternative Education to Mainstream Schooling:

How Concepts from Alternative Education are Impacting Mainstream German Schools

The first PISA study published by the OECD in 2000 triggered enormous debate on the state of the German education system. The study revealed that the German system had failed to support the most underprivileged learners, those from families with low socio-economic status as well as recent immigrants (Sliwka 2010). Features of the country's education system which had

always been taken for granted were now being re-examined, and across Germany policies were changed to allow for more experimentation and innovation. The rigorous sorting and sifting of students as young as nine or ten years old began to be questioned as streaming obviously played a big part in cementing the social structure of German society.

The factors encouraging students' intrinsic motivation to learn gained a lot more public attention. The detailed analysis of German PISA data on the level of individual schools showed that some alternative schools had had very positive effects on students' motivation to learn, which was reflected in their positive results. PISA also led to an increasing number of parents opting out of the state school system to look for alternative education in private and free schools, often Steiner schools and schools run by the Protestant or the Catholic church. In the first decade of the 21st century, Germany saw the emergence of a public discourse on what constitutes a good school. Even if this discourse is quite controversial, with hotly contested areas of conflict concerning early streaming and equity, the national debate has had some fruitful results: Apart from a number of policy initiatives aimed at increasing the quality of German schools, private foundations and NGOs are increasingly active in supporting the dissemination of innovative ideas in education. Schools using and further developing alternative pedagogies have formed a national network called "Blick über den Zaun" ("Learning from others") (<http://www.blickueberdenzaun.de>). Members organize mutual school visits, do peer reviews, share their knowledge in conferences and publish ideas and practices.

In 2006, a group of influential foundations under the leadership of the Bosch Foundation awarded the "Deutscher Schulpreis" (German School Award) (www.deutscher-schulpreis.de) for the first time. Six schools from all over Germany are selected each year by a jury of experts for their potential to motivate students to learn and achieve results on a high level. So far an impressive number of schools who were able to enhance students learning through innovative pedagogy even under dismal circumstances have won the award, which receives a lot of media attention and is presented to the schools by either the President or the Chancellor of Germany. A look at the criteria underlying the selections of schools reveals that many of the educational philosophies first developed in alternative schools over the course of the 20th century have now moved centre-stage and are increasingly shaping our understanding of what constitutes a good school.

Criteria: Winners of the German School Award need to be significantly above average in all of the following fields:

Achievement: Their students need to achieve outstanding learning results (in relation to their base line) in the core subjects (Mathematics, Languages and Sciences), in the arts (e.g., drama, fine arts, music or dance), in sports or in other areas (such as national student contests).

Diversity: The schools need to have found effective ways and means to work productively with educational disparities, different student interests and talents, diverse cultural and national backgrounds, diverse educational backgrounds of families, and the gender of their students. They need to contribute to the compensation of educational disparities and support individuals in their learning systematically and continuously.

Quality of teaching: The schools need to stimulate students to take charge of their own learning process. They enable their students to learn in hand-on ways that focus on deep understanding and let students also learn in authentic learning environments outside the classroom. The schools continuously digest new knowledge to improve the quality of teaching and learning.

Responsibility: The schools do not only advocated but actually find ways to enhance respectful behaviour, violence-free conflict resolution and care for the school and its environment. They support and request active participation and democratic engagement, citizenship and community in the classroom, the school and beyond.

School climate, school life and partners in the community: The schools need to show a positive climate and an active and stimulating school life. They need to be schools that students and teachers like to attend and parents enjoy visiting. They maintain meaningful relationships with their partners outside the school and with the public at large.

Schools as learning organizations: The schools need to practice innovative and result-driven forms of collaboration within the school team, the leadership practice and the democratic management and enhance the motivation and professionalism of their teachers effectively. They perceive the creative use of the curriculum and the organization and evaluation of learning as a core task and commit to it in a sustainable manner. (www.deutscher-schulpreis.de)

After a century of attempts to reform schools in Germany, the boundaries between “traditional” and “alternative” pedagogies is finally becoming more blurry. International empirical research on learning has confirmed some of the innovations that have emerged from alternative pedagogy (Boerkaerts 2010; Dumont, Istance & Benavides, 2010): Cognition, meta-cognition and motivation cannot be seen as separate, they form the DNA of any learning process. Learners have socio-emotional needs, and learning itself is a social process. These and other key understandings of how we perceive the process of learning today are in line with the beliefs German reformists pedagogues voiced almost a century ago. While many of the “alternative” concepts are increasingly visible

in mainstream German schooling – such as flexible differentiation instead of early streaming, individual learning support instead of having to repeat an entire school year, the extension of schools to encompass other more “authentic” learning environments instead of students just cramming in classrooms –, others have been challenged and discarded. The critical examination of alternative learning environments that have led to the abuse of students, especially in the case of the renowned Odenwaldschule, have made educators even more aware of the fact that teachers are “professionals” and not “friends” of their students and thus need to keep the right balance between proximity and distance (Oelkers 2011, Miller/Oelkers 2014).

Looking back over one century of alternative education in Germany, one thing stands out: Alternative pedagogies, developed at the margins of our society and of our school system, contested and even made illegal by totalitarian minds, are finally becoming part of mainstream education as schools in Germany are developing their individual pedagogical profiles and are using the range and diversity of alternative pedagogies to motivate students and to enrich school life. Innovations having emerged from alternative educational settings are becoming a core part of how we see education in our society today.

Bibliography

- Amlung, U., et al. (1993): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt: DIPA.
- Benner, B./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: Dumont, H./ Istance, D./ Benavides, F. (eds.): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD, S. 91-108.
- Dumont, H./ Istance, D./ Benavides, F. (eds.): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD,
- Hofmann, M. (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Eine Einführung. Ulm: Klemm und Oelschlaeger.
- Kerschensteiner, G./Gonon, Ph. (eds.) (2002): Der Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knoll, M. (ed.) (1998): Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Knoll, M. (2011): Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koerrenz, R. (2014): Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Paderborn: Schoeningh.
- Koerrenz, R. (2011): Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms. Paderborn: Schoeningh.
- Keim, W./ Schwerdt, U.(eds.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miller, D./Oelkers, J. (eds.) (2014): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim und Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, J. (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz.

- Retter, H. (ed.) (2004): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Röhrs, H. (ed.) (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Stuttgart: UTB.
- Schulze, T. (2011): Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute. In: Herrmann, U./ Schlüter, S. (ed.): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Skiera, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
- Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges. Paris: OECD, pp. 205–217.
- Sliwka, A. and Yee, B. (2015): From Alternative Education to The Mainstream: Approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World. In: European Journal of Education. Special Issue: Learning to Be — Idealism or Core Business? Volume 50, Issue 2, June, pp. 175–183.



Anne Sliwka | Professor, University of Heidelberg

■ **Principal Interests**

- School improvement, innovation in learning and teaching, learning during adolescence, education in the context of diversity

■ **Major Publications**

- From Alternative Education to The Mainstream: Approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World (2015)
- From homogeneity to diversity in German education. In: Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges (2010)
- The contribution of alternative education, In: Innovating to Learn – Learning to Innovate (2008)

주변에서 주류로: 독일의 대안교육

Anne Sliwka

독일 하이델베르크대학교(University of Heidelberg) 교수

독일 대안교육의 역사

독일에서 대안교육학의 시초는 19세기 초로 거슬러 올라간다(Benner & Kemper, 2003). “개혁교육학(Reformpädagogik)”은 “대안교육”과 동일한 개념의 독일어이며, 1863년 처음으로 현대 유치원의 아버지라 불리는 Friedrich Fröbel의 교육학적 발상과 관련하여 사용되었다. 19세기 후반에 Christian Gotthilf Salzmann과 Johann Bernhard Basedow는 독일 개혁교육가로서 인지도를 얻었다. 1993년 출간한 저서 “독일교육운동과 이론(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie)”에서 Herman Nohl은 “Reformpädagogik(개혁교육학)”이라는 용어를 ‘시대의 흐름에 따라 생겨나는 변화에 대응하는 교육시스템을 만들려는 의도로 현 교육 관행에 문제를 제기하는 모든 시도들’이라는 의미로 사용하였다.

더 넓은 의미로 봤을 때, 독일의 상황에서 “개혁교육학(Reformpädagogik)”은 교사 중심의 수업을 넘어서 학생들이 풍부하고 다양한 교육적 경험을 함으로 교육과정에 상당한 참여를 할 수 있도록 하는 대안적 형태의 교육을 아우르기 위해 교육문화를 개혁하려는 모든 시도를 뜻한다. 그러한 면에서, “개혁교육학(Reformpädagogik)”이라는 용어는 초기 근대와 계몽학자들에게도 해당되는데, 예를 들어, 16세기의 Johann Amos Comenius는 학습의 자유 및 학생참여, 학습과정에서 탐구자로서의 학생역할을 주장하였고, Johann Heinrich Pestalozzi는 학습에 있어 학생 주도권의 필요성을 강조하였다. 1900년대 들어 30년 동안, 주입식 교육과 훈련의 장이라고 여겨진 학교의 권위주의에 대항하기 위해 사람들은 다양한 발상을 고안하고 시험하였다. 교육과 학습의 대안적 이해를 통해, 개혁교육가들은 교사의 수업진행보다 학생의 학습에 중점을 두어 학습과정에서 학생 주도권을 향상시키고자 하였다.

1890년부터 1930년까지 40년간은 교육의 대안적 형태 개발 면에서 특히나 많은 수확을 얻은 시기였다 (Keim & Schwerdt, 2013). “청소년 운동 (Jugendbewegung)”은 청소년기를 10대들이 자신의 정체성을 탐구하기 위해 자유를 필요로 하는 인간 생애의 독특한 과도기로 인식하도록 했다. 1905년 스웨덴 작가 Ellen Key는 “어린이의 세기(Century of the Child)”라는 개념을 동명의 저서에서 발표하였고, 당대 독일 지식인들은 이에 대해 많은 토론을 하였다. Georg Kerschensteiner는 “노작학교(Arbeitsschule, work school)”를 고안하였으며, 이 곳에서는 실용적이고 생산적인 실무를 “교과서 중심 학교(book school)”의 암기식 학습에 대한 의미 있는 대안으로 여겼다 (Kerschensteiner & Gonon, 2003). Hermann Lietz와 후원자들이 설립한 Landerziehungsheimbewegung는 산업화된 도시 밖의 전원지역에 다수의 대안학교를 건립하였다. 이 학교들의 목적은 도시에서 온 청소년들이 훼손되지 않은 자연 속에서 자신들의 주도권을 경험하도록 하는 것이었다. Berthold Otto는 각각의 구별된 과목을 가르치는 대신 전체적인 주제를 탐구하는 “Gesamtunterricht(종합교육)”을 제창했다. Alfred Lichtwark는 교육에서 예술의 역할에 관한 개념적인 연구를 통해 학교가 단순히 인지적 교육을 제공하던 곳에서 심미적(審美的) 교육까지 실시하는 곳으로 변화되도록 기여하였다.

1908년에 설립된 “Bund für Schulreform(학교개혁연맹)”에 많은 개혁자들이 모였고, 이 연맹은 이후 1915년 작업, 대화, 놀이 및 다양한 연령층의 그룹화(mixed age groupings)라는 핵심 개념들을 기반으로 한 예나플랜(Jenaplan) 교육법의 창시자인 Peter Petersen의 주도 하에 “독일교육위원회(Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht)”라는 영향력 있는 단체가 되었다. Herman Nohl 및 Wilhelm Flitner, Erich Weniger 등의 대학 교수들은 학교 개혁가들의 실무를 도왔고 이론적인 기초를 제공하였다. 1차 세계대전과 2차 세계대전 사이 바이마르 공화국에서는 개혁적 안건들이 학계 및 정계의 상당한 영향력을 얻었다(Amlung 외, 1993). “결연한 학교 개혁가 협회(Bund entschiedener Schulreformer)”는 영향력 있는 회의를 여러 번 개최하였고 도서와 “신교육(Neue Erziehung)” 저널을 출간하였으며, 이를 통해 학생 주도권 확대와 민주적 참여에 대해 논하였다. 바이마르 헌법에 따르면, 사회적 배경이 아닌 “소질과 흥미”가 그 어린이의 교과과정을 결정하였다. 당시, 독일 개혁가들은 이탈리아의 물리학자인 Maria Montessori 및 프랑스 교사 Célestin Freinet, 오스트리아 철학자 Rudolf Steiner와 같은 국제적인 개혁가들과 교류를 시작하였다. 국제적인 개혁가들의 교육방법론은 더 넓은 인류학과 세계관의 일부였다(Roehrs, 2001).

Adolf Hitler의 집권 시, 이러한 활동은 대부분 사장되다시피 하였다. 나치 치하에서 “개혁교육학(Reformpädagogik)”이라는 용어는 사용되지 않았고, 일부 지도자들은 나치 정권과 협력하였다. 유대인 지식인들은 학교 개혁가들 사이에서도 상당한 역할을 하였다. 일부 개혁가들은 이민을 갈 수 있었고, Kurt Hahn와 같은 이는 아웃워드 바운드(Outward Bound)와 세계대학연합(United World Colleges)을 설립하였다(Knoll, 1998).

1945년 이후, 대안교육과 관련된 발상은 다시 독일에서 천천히 뿌리를 내렸다. 1960년대, “대안 교육학(Alternativpädagogik)”이라는 용어가 영어에서 유입되었고 “개혁교육학 (Reformpädagogik)”이라는 개념과 동의어로 사용되었다. 몬테소리(Montessori)와 슈타이너(Steiner) 교육학은 20세기 후반에 다시금 폭넓은 영향력을 회복한 첫 운동이었다. 1960년과 1989년 사이, 수 백 개의 Steiner 학교(독일에서는 ‘발도르프 학교’로 불림, 독일로 ‘Waldorf’, 이하 발도르프 학교)들과 몬테소리(Montessori)학교들이 서독에 설립되었다. 특히 1968년 학생 운동에 대응하여, 대안적 방안과 대안학교들이 다시금 서독에서 꽃피우게 되었다. 베를린 장벽붕괴 후, 이러한 발전상은 구 동독까지 확대되었다. 오늘날 독일의 16개 주에는 모두 대안학교 설립에 관한 법적 조항이 있으며, 대안학교는 통상 “자유 학교(Freie Schulen)”로 불린다(Hofmann, 2013). 동독의 권위주의적 학교시스템에 대응하여, 여러 풀뿌리 학부모 이니셔티브(grass root parent initiatives)는 학생의 자결권과 민주적 참여 등의 대안적 발상을 근간으로 하는 학교를 설립하기 위하여 새로운 법률조항을 사용하였다. 21세기 초에 대안학교와 대안교육에 관한 담론은 20세기 초 Landerziehungsheim으로 설립되어 2차 대전 이후 다시 설립된 유명 대안학교인 Odenwaldschule에서 있었던 성폭력 사건이 공개됨으로 시들해졌다. 이 사건은 대안 교육의 특정 면모(특히 기숙사 학교에서, 교사와 학생간의 친밀한 관계, 심지어 때로는 우정 같은 면)에 대해 비판적인 공적 논쟁을 야기했다(Oelkers, 2011; Miller & Oelkers, 2014). 이 담론은 대안교육의 장점과 기여도뿐만 아니라 단점을 재점검해볼 수 있었다는 점에서 의의가 있었다.

본고에서 필자는 대안적 환경에서 고안된 수많은 교육학적 방안이 독일 일반학교 교육의 일부가 된 점을 논하고자 한다. 대안적 교육환경에서 개발된 핵심 교육개념을 살펴봄으로써 논의를 시작하고자 한다.

독일 대안교육의 핵심개념

독일에서 대안학교와 대안교육 환경은 학생 주도권, 활발한 학습참여, 진정한 학습환경과 민주적 참여를 기반으로 한다. 이 같은 핵심이해를 기반으로 하여 지난 세기 동안 전반적인 교육혁신이 일어났다.

진정한 학습환경

학습공간의 특징은 학습 기회에 상당한 영향을 미친다. Maria Montessori 는 “학습환경”을 모든 학습과정의 핵심 특징으로 기술한 선구적 교육자이다. 독일의 대안교육 전통에서 “학습공간”은

“제3의 교육자”로 불리는데, 이는 공간이 학습기회의 구조를 결정하기 때문이다. 독일의 대안교육가들은 다양한 풍경이 보이는 교외, 시내인근의 밀집된 인프라나 다양한 재능을 지닌 사람들이 모여 있는 시내 인근의 문화공간과 같은 풍부한 학습환경을 찾고자 한다. 이런 환경은 학생 주도권(student agency)을 자극하고 자연스레 장려할 뿐만 아니라, 학습자들이 의미 있는 학습과제를 선택하여 스스로의 특성과 소질을 탐색할 수 있도록 하는 진정한 선택권을 제공한다.

학습자원으로서의 다양성

독일의 전통적인 교육 환경은 동질성을 기준으로 구성된 반면, 대안적 환경은 다양성을 교육에 포용하는 경향이 있다. 오늘날까지 일반 초등학교에서는 학생의 나이로, 중등교육에서는 나이와 능력 수준으로 학급을 구성한다. 전통적으로 독일에서는 학급의 동질성을 효과적인 교육의 전제 조건으로 여기나, 대안학교에서는 정반대의 개념을 추구하는 경향이 있으며, 인간의 소질 및 흥미의 다양성을 학습의 진정한 근간으로 삼는다. Peter Petersen은 자신의 예나플랜(Jenaplan)개념을 통해 1927년이라는 이른 시기에 다양한 연령을 아우르는 학급구성을 소개하였다(Koerrenz, 2011 & 2014). “학년 분리(split grades)”에서 1,2,3학년 학생들은 “저학년급”으로, 4,5,6학년 학생들은 “중학년급”, 7,8,9학년 학생들은 “고학년급”으로 분반되어 함께 학습한다. 이러한 학급구성은 교사들로 하여금 학생 한 명, 한 명을 독특한 소질과 흥미가 있는 개인으로 인식하게 만든다. 학생들은 서로 다른 다양성을 지니고 있으므로 서로서로 학습과정을 돕고 좀 더 성숙한 역할을 하게끔 성장한다. 오늘날, “학년 분리”는 독일의 대안교육 환경에서 흔히 사용된다. 일부 주(州)에서는 일반 초등학교에서도 이 방법을 도입하여, 학생 입학 시 학습수준의 다양함을 고려하여 1학년과 2학년을 대상으로 혼합학급을 운영한다. 나이가 많은 학생들은 어린 학생들의 학습을 돕는다. “학년 분리” 하에서 학생들은 발달 수준과 성취도에 따라 1, 2학년뿐만 아니라 3학년 때까지도 첫 학급에서 학습할 수 있다.

1970년대부터 “가르치면서 배우는 학습법(Learning through teaching)”이 독일 대안교육계에서 인기를 얻었다. 외국어 교습 전문가인 Jean-Paul Martin은 이러한 개념을 프랑스어를 가르칠 때 사용하여 상당한 성공을 거두었다. Martin은 학생들이 서로 프랑스어를 가르치도록 하였다. 그는 “학습단계”와 “평가단계”를 구분하였다. 그는 “학습단계”에서는 학생들이 서로 프랑스어를 가르치도록 했고 교정이 꼭 필요한 경우에만 개입하였다. Martin은 이 단계에서 학생들이 서로의 문제를 고쳐 주면서 동시에 자신들의 언어실력도 늘릴 수 있도록 장려하였다. 그는 학습단위가 끝나고 평가단계에서만 학생들을 평가하고 점수를 매겼고, 이 때쯤이면 학생들은 언어를 활발히 사용하고 서로의 실수를 고쳐줌으로써 많은 것을 배우게 되어서 놀라운 학습결과를 보여주었다.

학생의 주도권과 자기결정권

대안교육 철학에 따르면, 학생은 학습과정에서 핵심 수행자이다. 학습동기는 지속 가능한 학습과 성취를 위한 전제조건으로, 학생의 소질과 흥미를 학습과정의 시작점으로 볼 때에 향상될 수 있다. 따라서 독일의 대안교육학은 다양한 방법으로 학생주도권과 자기결정권을 향상시키고자 한다. 이에 대한 좋은 예가 “주간 학업 계획(Wochenplanarbeit)”이다. 주간 학업 계획은 독일의 대안교육환경에서 널리 통용되며 Peter Petersen과 Célestin Freinet의 교육학을 근간으로 한다. 주간 학습계획은 학생들이 그 주에 실행해야 하는 핵심과제로 구성되며, 독일어, 영어, 수학과 같은 핵심과목과 자신의 소질과 흥미에 따라 선택할 수 있는 선택과제로 구성되어 있다. 주간 업무계획 시에는 스스로 선택한 과제를 수행하기 위한 틀을 구상하기도 하며, 한주간 동안 언제 특정한 일을 하고 어디서 그 일을 할지를 선택할 수 있다. 이렇게 함으로써, 학생의 자율적 조직능력이 향상되고 학생 개인의 학습적 욕구를 고려할 수 있다. 이러한 자유에는 일정 수준의 책임이 따르며, 학생과 교사 간의 체계적인 대화와 피드백이 이루어진다.

프로젝트 기반 학습, 문제 중심 학습 및 탐구 기반 학습이 독일 대안교육의 전형적 학습과정이다. Peter Petersen의 예나플랜(Jenaplan)에서는 학교 프로젝트들이 학습의 핵심이며 학생들은 프로젝트 결과를 매주 마지막에 전 학년 학생들과 학부모를 초청하여 공개적으로 발표한다. 과학자인 Martin Wagenschein은 문제 기반 학습을 과학교육에 적용한 선구자였으며 손수 체험하는 형식의 과학교육이라는 점에서 “발생학적 수업(genetic teaching)”이라 불리는 이론을 제창하였다. John Dewey의 교육적 사상의 경우, 독일의 일반학교에서는 널리 수용된 적이 없는 반면, 개혁교육가들은 독일의 상황에 맞추어 광범위하게 적용하였다 (Knoll, 2011).

Hartmut von Hentig는 1950년대 시카고대학교(University of Chicago)에서 수학하며 Dewey가 제창한 실용주의에 정통하게 된 개혁교육가로서, 1974년 독일 버전의 시카고 실험학교를 당시 신설된 빌레펠트대학교(University of Bielefeld)내에 독일 버전의 시카고 실험학교인 “Laborschule”을 설립하였다. 이 학교의 교사와 유관연구자들은 다양한 포맷의 프로젝트 기반 학습법을 대중화시켰다. 좀 더 최근에는 또 다른 대안학교인 Evangelische Schule Berlin-Zentrum이 7학년과 8학년의 교과 과정에 각각 3주짜리 프로젝트 기반 학습을 과감히 포함하여 많은 대중적 관심을 받았다. “프로젝트 임무수행(Project Responsibility)”은 학생들이 지역사회를 기반으로 하는 팀 프로젝트를 찾도록 하며, “프로젝트 도전과제(Project Challenge)”는 학생들이 스스로 그룹 과제를 정하고 3주 동안 수행할 것을 요구한다.

예: 프로젝트 도전과제

학생들이 소규모 팀으로 과제를 짜는 것으로 시작한다. 구체적인 프로젝트 계획을 설계하여 교내 학생들과 교사들로 이루어진 청중에게 발표하고 청중의 질문에 답하고 피드백을 받는다. 이후, 학생들은 피드백을 반영하여 프로젝트 계획을 다시 수립한다. 3주간 학생들은 모든 시간을 프로젝트에 할애할 수 있다. 프로젝트의 종류는 매우 다양하다. 어떤 그룹에서는 한 학생의 할머니에게 바느질을 배운 뒤 3주 동안 자신만의 코코 샤넬(Coco Chanel) 드레스 컬렉션을 만든다. 또 다른 팀은 음악밴드를 구성한 뒤 자신들만의 음악 CD에 넣을 곡을 작곡한다. 한 그룹은 최근에 독일로 망명한 시리아 난민들에게 독일어를 속성코스로 가르치기도 한다. 네 번째 그룹은 베를린과 드레스덴 사이에 흐르는 엘베 강을 따라 자전거를 달리면서 그 지역 사람들에 대해 배우기로 한다. 3주 동안의 프로젝트가 끝나면, 모든 그룹들이 학교로 돌아온 뒤 대규모로 열리는 '도전과제 발표회(Challenge Fair)'에서 자신들의 프로젝트의 결과에 대해 해당 학교의 학생, 교사 및 학부모들로 이루어진 청중들에게 발표를 한다.

출처: From Alternative Education to The Mainstream: Approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World. In: European Journal of Education, Special Issue: Learning to Be — Idealism or Core Business? Volume 50, Issue 2, June, S. 175-183.

평가의 대안적 형태

혁신적인 평가 관행은 독일 대안학교의 뚜렷한 특징이다. 일반학교는 학급이나 학교에서 학생들을 비교하는 기준 참조 검사(norm-referenced testing)를 사용하는 반면, 개혁교육학의 경우, 20세기 초부터 학습자의 다양성과 개별 어린이의 존엄성에 중점을 두고 평가 시에는 개인별 학습진도를 참고한다. 결과적으로, 대안교육에서는 개별 학습보고서 및 학생-교사 피드백 회의 같은 대안적 평가 형식이 지배적이다. 발도르프 학교에서는 학습자간에 비교를 통해 평가를 하는 것이 아니라 교사가 개별 학생의 학습 진도를 기술하여 구체적인 학습 보고서를 제공한다. Peter Petersen이 시작한 1920년대 모델을 기초로 하며 1990년대 초 베를린 장벽 붕괴 후 학부모들에 의해 다시 설립된 예나(Jena)에 위치한 예나플랜(Jenaplan)학교에서는 학생들이 학업에 대한 구체적인 의견이 담긴 문서를 받으며 이를 두고 매 학기 말에 열리는 학생-교사-학부모 회의에서 논의한다.

보다 최근에는, 자유 학교와 일부 주립 학교들에서 지시문이나 체크리스트, 학생의 자체평가, 동료평가, 쇼케이스에 사용한 과제와 학습과정을 기록한 포트폴리오 등 다양한 방법을 활용하여 개별 참조 기준(individual reference norm)과 기준 참조 기준(criterion reference norm)을 결합하고 있다. 성취도가 낮은 학생이 해당 학년을 유급하는 관행은 전통적인 독일학교에서 여전히 존재하지만, 대안학교들에서는 학생들이 다른 방법으로 학습을 계속할 권리를 위해 투쟁해왔다. 한 학년 전체를 유급시키는 대신, 대안학교에서는 대개 주요 교과목에서 부족한 지식을 보충하도록 지원한다. 독일의 대안학교는 최초로 튜터링과 멘토링 체계와 보충수업을 필요가 있는 학생들을 위한 특별 과정이나 하계 프로그램을 선구적으로 제공하였다.

대안교육부터 일반학교 생활까지: 대안교육의 개념들이 일반 독일 학교에 미친 영향

2000년에 OECD가 발표한 첫 PISA 연구결과는 독일 교육제도의 상황에 대한 열띤 토론을 불러 일으켰다. 연구에 따르면, 독일의 교육제도는 사회경제적 지위가 낮은 가정의 학생이나 최근에 온 이민자들과 같이 가장 혜택을 받지 못하는 학습자들을 지원하는데 실패하였다(Sliwka, 2010). 당시 독일은 늘 당연시했던 자국 교육제도의 특징을 다시 살펴보았고, 이를 통해 전반적인 정책이 더 많은 실험과 혁신을 허용하도록 했다. 독일 사회에서 능력별 조기 학급편성(early streaming)은 사회 구조가 고착되도록 하는 주요 요인이었기에, 9살이나 10살처럼 어린 학생들을 엄격하게 분류하고 분리하는 점에 의문을 제기하기 시작하였다.

내재적 학습 동기를 장려하는 요소들은 많은 대중적 관심을 받았다. 독일 PISA 데이터를 통해 학교별 수준을 정밀 분석한 결과, 일부 대안학교들은 학생의 학습동기에 매우 유익한 영향을 끼쳤으며, 우수한 학습 결과가 이를 반영했다. PISA 결과는 또한 학부모들이 공립 학교 체제에서 벗어나 발도르프 학교들이나 개신교 및 천주교 교회에서 운영하는 학교들 같은 사립 및 자유 학교의 대안교육을 선택하도록 했다. 21세기 지난 십여 년간, 독일에서는 좋은 학교를 구성하는 요소에 대한 공론이 있었다. 능력별 조기 학급편성(early streaming)이나 평등(equality)같은 대립이 첨예한 주제에 대해 의견이 매우 분분하긴 했지만, 국가적 토의는 다음과 같은 의미 있는 결과를 도출하였다: 독일 학교의 질적 향상을 목표로 하는 다수의 정책 전략들과는 별도로, 사립재단 및 NGO들은 혁신적인 교육 아이디어들이 확산되도록 지원을 활발히 하였다. 대안교육법을 활용하고 발전시키고자 하는 학교들은 “타인으로부터 배우기(Blick über den Zaun)”라고 불리는 전국적 네트워크를 구축하였다(<http://www.blickueberdenzaun.de>). 회원들은 학교 간 상호 방문을 조직하고 동료평가를 하며 회의에서 얻은 지식, 방법 및 실행과업을 발표한다.

보쉬 재단(Bosch Foundation) 산하의 영향력 있는 재단그룹은 2006년 처음으로 “Deutscher Schulpreis(독일 학교상, www.deutscher-schulpreis.de)”을 수여하였다. 이들은 학생들의 학습동기를 향상하여 높은 학업수준을 달성하도록 장려하는 독일 전역의 6개교를 매년 전문심사를 통해 선정한다. 열악한 상황에서도 혁신적인 교육법을 통해서 학생들의 학습의지를 강화시킨 상당수의 학교가 이 상을 받으며, 이들 학교는 언론의 주목을 받으며 대통령이나 수상으로부터 상을 받는다. 우수학교 선정 기준을 보면, 지난 20세기 대안학교에서 처음 창안된 교육철학이 주축이 되어 좋은 학교를 바라보는 인식을 형성함을 알 수 있다.

기준: 독일 학교상 (Deutscher Schulpreis, German School Award) 수상자는 아래의 모든 항목에서 현저하게 평균 이상을 달성해야 한다.

성취: 학생들이 (자신들의 기본실력과 대비하여) 핵심과목(수학, 언어 및 과학) 예술과목(예: 연극, 순수미술, 음악 혹은 춤), 스포츠 혹은 기타 분야(전국학생콘테스트 등)에서 우수한 학습성과를 달성해야 한다.

다양성: 교육 격차, 각기 다른 학생들의 흥미와 소질, 다양한 문화 및 국가적 배경, 가족들마다의 다양한 교육적 배경, 학생들의 성별을 고려하는 효과적인 방법과 수단을 모색해야 한다. 학교들은 교육 격차를 해소 하는데 기여해야 하며 개인들이 체계적으로 계속적인 학습을 할 수 있도록 지원해야 한다.

수업의 질: 학생들이 스스로 학습과정에 책임을 지도록 자극해야 한다. 학생들이 학습하면서 심도 있는 이해를 할 수 있도록 돕고 교실 밖의 실제 환경에서 수학할 수 있도록 해야 한다. 학교는 수업과 학습의 질을 향상하기 위해 지속적으로 새로운 지식을 흡수해야 한다.

책임: 상호 존중하는 행동, 비폭력적 갈등해결법 등 학교와 학교 환경을 돌보는 것이 중요하다고 강조할 뿐 아니라 이를 실현할 방법을 찾아야 한다. 학교는 교실과 학교, 나아가 학교 밖에서도 학생들이 시민의식과 공동체의식을 지니도록 요구하고 지원해야 한다.

학교 풍토, 학교 생활 및 지역사회 파트너: 긍정적인 학교 풍토와 활동적이고 고무적인 학교생활을 보여주어야 한다. 학생과 교사들이 다니고 싶고 학부모들이 방문을 즐겨 하는 학교가 되어야 한다. 학교 밖의 협력체와 주민들과도 의미 있는 관계를 유지해야 한다.

학습기관으로서의 학교: 학교 내 협력, 리더십, 민주적 경영이 혁신적이고 결과주도적(result-driven)이어야 하며, 교사의 동기와 전문성을 효과적으로 증진시켜야 한다. 교과과정, 학습 구성 및 평가의 창조적 활용이 핵심 과제를 인식하고 지속 가능한 자세로 이에 힘써야 한다. (www.deutscher-schulpreis.de)

독일에서 학교개혁을 시도한지 한 세기가 지난 지금, “전통적” 교육학과 “대안적” 교육학 사이의 경계가 흐려지고 있다. 학습에 관한 국제 임상연구는 이러한 혁신의 일부가 대안교육학에서 나온 것임을 입증하였다(Boerkaerts, 2010; Dumont, Istance & Benavides, 2010). 인지, 메타 인지와 동기는 구분될 수 없으며, 모든 학습과정의 DNA를 구성한다. 학습자들에게는 사회정서적 필요가 있고, 학습 그 자체는 사회적 과정인 것이다. 오늘날 우리가 학습과정을 어떻게 인식하는지는 독일의 개혁교육가들이 100년 전에 주창했던 신념들과 그 맥락을 같이 한다. 능력별 조기 학급편성(early streaming) 대신 유연한 구별(flexible differentiation)이나 한 학년전체를 유급하는 대신에 개별 보충 학습을 지원 하는 것, 학생들이 교실에서 주입식 수업만 받는 대신에 실제 환경에서도 배울 수 있도록 학교의 장을 확대하는 것 등과 같은 “대안적” 개념들이 독일의 일반학교에 점점 더 확산되고 있으며, 또한 일부 개념들은 의문시되고 폐기되기도 했다. 특히, 잘 알려진 Odenwaldschule 사건의 경우와 같이 학생 학대가 유발된 대안교육현장을 점검함으로써, 교사란 “전문가”이지 “학생들의 “친구”가 아니기에 친근함과 거리를 두는 것 사이에서 적절한 균형을 이룰 필요가 있다는 사실을 더욱 인식하게 되었다(Oelkers, 2011; Miller & Oelkers, 2014).

지난 백 년간 독일 대안교육을 돌아보면, 두드러지는 한 사실이 있다. 우리 사회와 학교 제도의 주변부에서 개발되어 이의 제기를 받으며 심지어 전체주의자들에 의해 불법으로 간주되었던 대안 교육학은 마침내 주류교육의 일부가 되고 있다. 이는 독일의 일반 학교들도 학교별 특성을 살려 다양하고 폭넓은 대안교육법을 활용하여 학생동기를 유발하고 학교생활을 풍요롭게 하고자 하기 때문이다. 오늘날 우리 사회에서 교육을 바라보는 인식은 대안학교에서 나온 혁신을 중심으로 하고 있다.

Bibliography

- Amlung, U., et al. (1993): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt: DIPA.
- Benner, B./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: Dumont, H./ Istance, D./ Benavides, F. (eds.): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD, S. 91-108.
- Dumont, H./ Istance, D./ Benavides, F. (eds.): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD,
- Hofmann, M. (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Eine Einführung. Ulm: Klemm und Oelschlaeger.
- Kerschensteiner, G./Gonon, Ph. (eds.) (2002): Der Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knoll, M. (ed.) (1998): Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Knoll, M. (2011): Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koerrenz, R. (2014): Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Paderborn: Schoeningh.
- Koerrenz, R. (2011): Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms. Paderborn: Schoeningh.
- Keim, W./ Schwerdt, U.(eds.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miller, D./Oelkers, J. (eds.) (2014): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim und Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, J. (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz.

- Retter, H. (ed.) (2004): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Röhrs, H. (ed.) (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Stuttgart: UTB.
- Schulze, T. (2011): Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute. In: Herrmann, U./ Schlüter, S. (ed.): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Skiera, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
- Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges. Paris: OECD, pp. 205–217.
- Sliwka, A. and Yee, B. (2015): From Alternative Education to The Mainstream: Approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World. In: European Journal of Education. Special Issue: Learning to Be — Idealism or Core Business? Volume 50, Issue 2, June, pp. 175–183.



Anne Sliwka | 독일 하이델베르크대학교(University of Heidelberg) 교수

■ 관심 분야

- 학교교육 개선, 교수학습법 향상, 청소년기의 학습, 다양성 측면에서의 교육

■ 주요 저서

- From Alternative Education to The Mainstream: Approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World (2015)
- From homogeneity to diversity in German education, In: Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges (2010)
- The contribution of alternative education, In: Innovating to Learn – Learning to Innovate (2008)

Session 1

대안교육의 국제적 동향

호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 결과, 행동, 원칙, 여건

Flexible Learning Programs in Australia:
Outcomes, Actions, Principles and Conditions

Kitty te Riele

호주 빅토리아대학교 교수
Professor, Victoria University, Australia

Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles and Conditions¹⁾

Kitty te Riele

Professor, Victoria University, Australia

Introduction

This paper focuses on alternative programs in Australia that support completion of secondary education. In Australia, junior secondary education starts in Year 7 or 8 (depending on the state) and finishes on completion of Year 10. This is followed by senior secondary education (Year 11 and 12). The proportion of young people who complete high school is commonly estimated through the apparent retention rate from the start of junior high school (i.e. Year 7 or 8) to the end of senior high school (Year 12). This rate has increased markedly from 35% in 1980, to 64% in 1990, 72% in 2000, 78% in 2010, and 84% in 2014 (ABS, 2015). Key factors behind this increase were targeted government policies aimed at increasing school completion and a deteriorating youth labour market, especially for low-skill jobs. As Year 12 attainment became more common, the comparative disadvantages of *not* having completed school accelerated.

In this context, a wide variety of alternative educational programs have been developed in Australia, aimed at re-engaging disadvantaged young people with education and enabling them to gain secondary school credentials. These programs exist both within, and outside, mainstream schools. Such programs are characterized by a shared vision of providing inclusive educational pathways for young people who, for complex and varied reasons, are disengaged by mainstream

¹⁾ This paper is based on the following research report: Te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning. Available: <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/jigsaw/>

schooling. They recognise that mainstream approaches to school have not worked well for these young people and, therefore, different approaches are needed. Terminology in this field varies and is contested (see Te Riele, 2006). Programs may be referred to as alternative education, second chance education, or re-engagement programs. This paper refers to *flexible learning programs*, emphasising the innovation in pedagogical and curricular approaches demonstrated through the flexibility of these programs.

Australian policy landscape

In the past decade the requirements around compulsory schooling and participation for young people have changed. Of central relevance is the National Partnership on Youth Attainment and Transitions, between the Australian Federal, State and Territory governments. This asserted a target to raise the Year 12 (or equivalent) attainment rate to 90 per cent by 2015 (CoAG, 2009, p.7). Across Australia it is now compulsory for young people to complete junior secondary school (Year 10, usually at age 15 or 16) and until age 17 to participate full-time in schooling, recognised training or paid employment (DEEWR, 2011).

These policies impact particularly on those young people who traditionally have left formal education ‘early’. Mainstream schools have had to make adjustments to cater for a wider range of young people. Flexible learning programs (the focus of this paper) are playing a central role in providing access to education for this group. The policies have:

driven ‘demand’ amongst students for alternative education pathways. This has prompted providers in public and private education markets to respond with the provision of flexible learning opportunities (Dandolo Partners, 2014, p.84).

The evaluation report (Dandolo Partners, 2014) shows that in only 4 years the National Partnership had a positive impact on participation, engagement, attainment and transition outcomes for young Australians. The report also highlights that the job is not yet done, noting that “the number of disengaged young people remains high” (p.6) and “Australia’s school completion rates, in particular, continue to lag behind leading OECD nations” (p.7).

Flexible learning programs work exactly with these young people who need the most help to

finish school. However, there is no 'sector' of flexible learning. Programs in Australia. Programs are often isolated, *ad hoc*, and underfunded. Fragmentation is also evident in research on flexible learning programs (which is mostly of a case study nature). This fragmentation hinders professional development, communication, quality assurance, and advocacy.

Research design

During 2012-2014 a national investigation into flexible learning programs was conducted in order to begin to address problems created by the fragmentation of flexible learning programs depicted above. The overall goal of the project was to assess and enhance the potential of flexible learning programs for marginalised Australian youth to benefit young people as well as national educational attainment and social inclusion goals. Specific goals were to:

- 1) Investigate access to flexible learning programs across Australia.
- 2) Analyse the diversity of programs.
- 3) Analyse outcomes from promising 'good practice' programs.
- 4) Share implications and resources for enhancing successful educational provision for marginalised young people to assist future practice and policy.

Better knowledge about successful flexible learning programs, boosted by better dissemination of this knowledge, is needed so they can act as triggers for further innovation (Mills and McGregor, 2014) *both* for other flexible learning programs and for mainstream schools aiming to better serve disadvantaged young people.

The research undertaken for this project employed a tiered analysis of programs in Australia through three phases:

- Phase 1 investigated the provision and diversity of such programs across Australia, with the results (listing over 900 sites) available through the Dusseldorp Forum website²).
- Phase 2 analysed publicly available documentation from over 20 programs to generate insight in how they work and the outcomes they achieve. Short vignettes of each program are also on the Dusseldorp Forum website³).

²) <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/program-database/>

³) <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/case-studies/>

- Phase 3 involved more in-depth research with eight of those ‘vignette’ sites. For each program one member of the research team collected additional documentation and spent 3-4 days on-site to observe activities and interview staff, students, and community stakeholders. Detailed reports are also on the Dusseldorp Forum website⁴⁾

Characteristics of flexible learning programs

The research for *Putting the Jigsaw Together* distinguished between three main types of program, as outlined below.

- 1) Separate alternative programs: They include entirely separate schools that are registered in their own right, as well as separate programs that are governed by a mainstream high school or an Adult Community College. The first set is most easily recognised as offering alternative or flexible education. All of these programs are accredited by their State or Territory Department of Education as offering recognised curriculum and qualifications. If they are registered in their own right, they are funded directly by the government based on the number of students enrolled (using a census date to count students) with additional funding available for special needs. If they are governed through a school or College, that school or College passes on some of the funding to the alternative program. The way in which funding of these separate programs works vary somewhat between States and Territories in Australia, and can be quite contentious.
- 2) Programs within Adult Community Colleges: It is common for Adult Community Colleges to offer certificates in general education, ranging from a Certificate I in Access to Work and Training through to the Year 12 equivalent Tertiary Preparation Certificate. Many of these courses were initially designed for adults, but they increasingly cater for teenage students as well. Students can often be enrolled on a part-time as well as a full-time basis. These qualifications are recognised by the State or Territory Department of Education. Colleges are usually funded on a per-student basis for these programs.
- 3) Programs within mainstream secondary schools: These may take the form of electives,

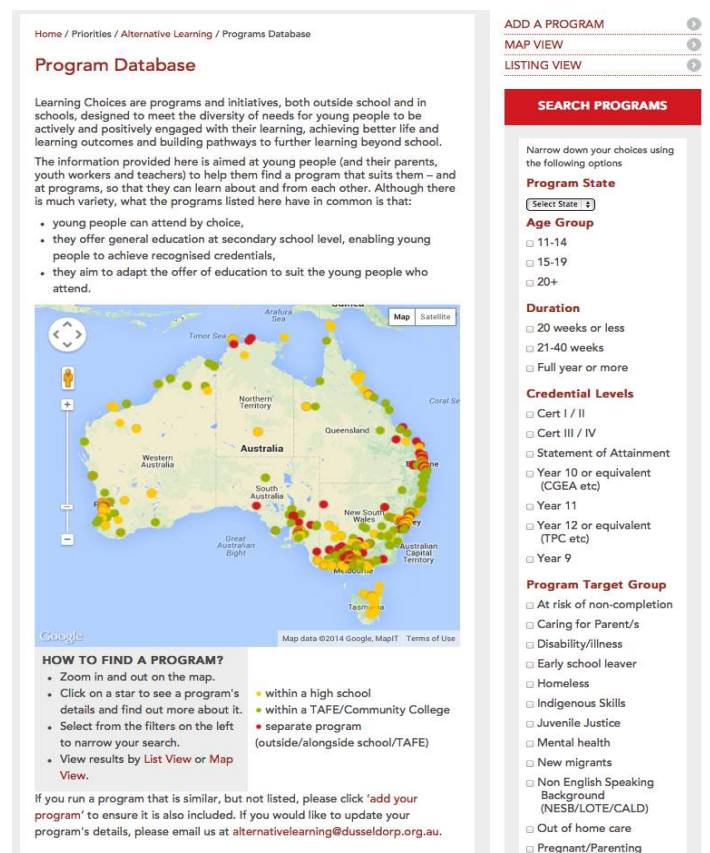
⁴⁾ <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/learning-choices-new-page/>

extracurricular activities or as replacement of regular classes for part of the school week. These programs may not directly lead to the attainment of educational credentials, but work to enable young people to learn and remain engaged in their school. These programs may not be recognised by the State or Territory Department of Education.

A small number of the first type of program is located in a youth centre or youth service (e.g. the Melbourne Academy⁵⁾) but most are school-based. While some programs have existed for several decades, in the past decade many new programs have developed in response to economic and policy pressures.

The database developed through Phase 1 lists over 900 programs that together educate, at a conservative estimate, 70,000 students per year. Most programs have 40-100 students each, but some are smaller (only 10 students or so) and a few are much larger (over 300 students). Most students are aged 15-19. Just over one-third are programs of type 1 above, and just under one-third are of types 2 and 3 above.

Figure 1. Screenshot of website for accessing program database



⁵⁾ <http://www.melbournecitymission.org.au/services/program-detail/melbourne-academy>

Through the database a wide range of material about each program is provided, for example, information about student population and curriculum, as well as location and contact details. The database can be searched by zooming in on a particular location on the map, and/or by applying filters such as age group and program duration. It is also possible to search an alphabetical listing of the programs⁶⁾. Figure 1 displays a screenshot of part of the main page for accessing the program database through the ‘map view’. As the map in Figure 1 demonstrates, the location of programs largely reflects the concentration of the Australian population along coastal areas and in capital cities.

Framework of quality flexible learning programs

This paper focuses on findings from Phases 2 and 3, which led to the development of a model to understand flexible learning programs and support successful flexible learning provision. The key dimensions in the model were derived from a pattern analysis of all the qualitative data to arrive at shared themes to express the most common facets of flexible learning programs in Australia exhibiting valued outcomes. Accordingly, the result is called the Framework of Quality Flexible Learning Programs [FQFLP]. The model has four key dimensions representing the work of flexible learning programs: Valued Outcomes, Actions, Principles and Conditions. These dimensions are interrelated, as evident in the schematic representation in Figure 2.

Figure 2. Framework of Quality Flexible Learning Programs [FQFLP]



⁶⁾ <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/program-database/>

The dimensions address aspects that are of relevance across flexible learning programs for marginalised young people. The dimensions are:

- **Valued outcomes:** This addresses outcomes from the program that count as ‘success’ in the perspectives of key stakeholders: students, graduates, staff and community members. Evidence is provided for achieving those outcomes, based on interviews, fieldwork observations, and program documentation.
- **Actions:** This refers to actions carried out in the program that support the achievement of the valued outcomes. This offers practical insights in how successes are realised.
- **Principles:** The program’s principles produce a foundation for actions. These principles together form the (implicit or explicit) philosophy or vision of the program.
- **Conditions:** This dimension includes various conditions that enable or hinder people in a program to act on its principles and achieve valued outcomes.

Valued Outcomes

Valued outcomes are at the heart of successful flexible learning programs. The analysis identified five major categories of valued outcomes that apply across programs, although there is variation in the way this takes shape in each program:

1. Better futures
2. Successful learning
3. Personal growth and wellbeing
4. Recognition from community
5. Contribution to community

First, gaining recognised and valuable credentials is a key that opens doors to future opportunities: “to go where you want to, whether it’s actually straight into employment or whether it’s into a university pathway” (Dianne, community member, SEDA Darwin). Young people gained a better sense of their capabilities and an awareness that a better future was possible for them. Ethan (graduate, WAVE) said, “My career is up and running through WAVE” and contrasted this with otherwise being “in jobs I don’t want”.

Second, successful learning as an outcome includes both academic achievement (new knowledge and skills) as a product, and engagement with learning as a process. Evidence for success in terms of process is provided by improved attendance, because many of these students “would have been

long-term non-attenders” (Shannon, staff, Key College). Moreover, young people are putting effort into their learning: “working really hard” (Aden, student, WAVE).

Third, the ability of flexible learning programs to enhance young people’s personal growth and increase their self-confidence means that young people are personally ‘better off’ as a result of the program. Danni (graduate, Key College) said, “They just really helped me to believe in myself and then that’s how I kept pushing forward”.

Fourth, recognition from community stakeholders for the program and for students is an important outcome. Public acknowledgement of students’ efforts and achievements is a major benefit because “if you’re going to do something and then you do it, it makes you feel like a million bucks and especially when people start recognising it” (Mathew, staff, WAVE). Such recognition from the community also helps to counter stigma and stereotypes about flexible learning programs and their students, for example seeing students “as real people and not this stereotype of what an at-risk youth is” (Jayne, staff, WAVE).

Finally, not only do programs and students get recognition *from* the community – in turn they also contribute *to* the community. From a parent perspective, Helen (parent, WAVE) suggested that her son:

is going to become a positive community member now as a result, whereas, the path that he was going down before was very, very negative. [...] He’s learnt now that he is a valuable member of the community and that he can contribute to that. So he’s not going to be a burden on society because he’s positive now that he can get some work.

A further contribution to the community is made directly through volunteering and service, so that students “are actually engaged in the community and giving back to the community” (Gary, community member, SEDA Darwin).

Actions

To achieve the valued outcomes outlined above, staff in flexible learning programs utilise a range of actions. The analysis identified six major categories of actions across programs:

1. Create meaningful learning opportunities
2. Provide significant support for learning
3. Build genuine & caring relationships

4. Provide practical support for living
5. Engage with community
6. Carry out reflection & innovation

First, flexible learning programs are characterised by a curriculum that is purposeful, relevant, enjoyable and individualised. This means the content of learning is meaningful for students. Emily (staff, Beacon at Cressy) affirmed, “every teacher is committed to teaching about how that subject has relevance in the world of working”. In addition, flexible learning programs also emphasise making curriculum interesting, personally relevant and tailored to each student. Individual plans and project-based learning approaches rely on the efforts of staff, to get to know each student and to map activities against the formal curriculum. David (staff, SKYS) proudly stated, “everything we do with the kids, we fit into the curriculum”.

Second, flexible learning programs use processes that enable young people to achieve successful learning. The experience that teachers support students “until you actually understand” (Ethan, graduate, WAVE) is much appreciated by students. Staffs talk about using scaffolding and repetition to make sure students are mastering content before moving on. Students recognise and like these techniques: “We can look at the big picture and then work out little things, one at a time, and that’s how they do it” (Sophie, student, Key College).

Third, the relational element of flexible learning programs is central to their success. As Felicity (staff, St Luke’s ESU) argued, “First and foremost number one priority is building a relationship, if you don’t have that then forget it”. The findings highlight relationships between staff and students, as well as among students, that are characterised by genuine and mutual respect, trust and care. Relationships are built in many different ways: staff “know everyone so well” (Carl, student, Beacon at Cressy); “are not going to judge you” (Cindi, student, WAVE); and “speak to us as a person” (Kenny, student, SKYS).

Fourth, in order to ensure that young people’s life circumstances do not inhibit their opportunity to succeed, flexible learning programs provide a wide range of practical support. This includes housing, transport, legal issues, health, food, and childcare. Programs are not necessarily able to deal with all issues themselves, but they act as the first port of call, adopting a ‘no wrong door’ approach: “They are told that they can come to anybody about anything at any time. There’s nothing we can’t do or sort out, and what we can’t do, we get somebody to do it” (Wendy, staff, Townsville FLC). This means young people do not need to navigate a multitude of agencies and services themselves.

Fifth, direct engagement with a wide range of community stakeholders is common among flexible learning programs. Some of this is collaboration in order to offer practical support and authentic learning opportunities (as outlined above). Kirsty (graduate, Beacon at Cressy) made clear how “what they’re good at is that pro-activeness and that ability to engage external professional community members and parents”.

The final action is that ongoing reflection and innovation is a hallmark of flexible learning programs. Emily (staff, Beacon at Cressy) frequently asks herself: “How do we have to tweak it?”. There is evident willingness in flexible learning programs to respond to feedback from students and from community partners.

Principles

The outcomes that are valued and the actions taken by flexible learning programs are underpinned by various principles that form the vision or philosophy of the program. The analysis identified four major categories of principles that are relevant across programs:

1. Commitment to each student's needs, interests and rights
2. Recognition that every young person has strengths
3. Valuing life and learning as meaningfully connected
4. Responsibility for empowering and transformative education

First, flexible learning programs operate from a deep-seated commitment to the right to education of each individual young person. James (staff, SKYS) highlighted that “I have a very strong belief that all young people have the right to a good quality education”. The stipulation that it must be a ‘quality’ education is important. Malcolm (student, Townsville FLC) explained how, “the staff here at Flexi support us young people in their endeavour to become the best that they possibly can”.

Second, the commitment to each young person is connected to a fundamental belief that each person has strengths. Rather than looking at where young people may have failed in the past, flexible learning programs work to find young people’s strengths and build on those. Sue (staff, Townsville FLC) stated, “These young people have such gifts to bring”. Teachers in flexible learning programs suggest the reason these strengths may not have been recognised in mainstream schooling is because they are not the traditional academic measures of achievement.

The third principle is that education and learning cannot be divorced from a young person’s life. This approach to education is holistic, in the sense that it recognises that learning happens

in real-life situations (in and outside of school) and also that schooling is part of life. As Dave (staff, St Luke's ESU) put it: "we don't deal with them in isolation as a school student. We deal with them as a person". Young people's experiences that happen outside of school are given credit for generating valuable learning.

Finally, flexible learning programs are committed to an education that not only leads to a better life but also empowers young people to steer that themselves. Michelle (staff, SKYS) said the aim is "to help them flourish and grow". The intention is to enable students to develop and assert their own independence and responsibility for learning and life "to participate fully in the community" (Townsville FLC, vignette).

Conditions

Several conditions enable (or constrain) the ability of staff in flexible learning programs to act on their principles in order to achieve valued outcomes. The analysis of the data collected identified five main categories of conditions that impact on flexible learning programs:

1. Flexibility
2. Systemic support and resources
3. Engaged and knowledgeable staff
4. Shared vision
5. Productive partnerships

First, the ability to be flexible underpins most actions in flexible learning programs, but especially the creation of meaningful learning opportunities. Flexible curricula enable the creation of meaningful modules and the mapping of a wide range of learning against the syllabus. Approaches to discipline are also more flexible. Most flexible learning programs deal with negative behaviours through communication and encouraging young people to take responsibility, for example, through a restorative justice approach.

Second, systemic support impacts on the ability of flexible learning programs to do productive work and achieve valuable outcomes. Both the level and the sustainability of funding is important. Small class-sizes and low student-staff ratios are expensive but also essential because they offer the "advantage of us knowing them really well. We're not just seeing them for 40 minutes maybe twice a week" (David, staff, SKYS). When a flexible learning program is part of a larger organisation or network, this can provide useful support and additional resources.

Third, the high quality of staff lies at the heart of flexible learning programs. Having not only teachers, but also youth workers, tradespeople and/or Indigenous workers, is a common and effective feature of flexible learning programs: “we’ve all got different skills and we all do things in a different way” (Andy, staff, WAVE).

Fourth, the common commitment to a vision is a condition of success, as it means everyone works together to move in the same direction. Mathew (staff, WAVE) described how “One thing that makes WAVE extremely successful is the network of staff who are on the same page”. Strong leadership by program managers helps to develop and maintain a shared vision.

Finally, fruitful collaboration with suitable partner organisations enables the work of flexible learning programs. This includes local government, local business and employers, and other service providers. Simone (student, Beacon at Cressy) said, “We wouldn’t have the school we were today [...] if we didn’t have the community’s support behind us”.

Conclusions

The Framework of Quality in Flexible Learning Programs (FQFLP) is shaped around four interrelated dimensions: Valued Outcomes, Actions, Principles, and Conditions. All the dimensions are of relevance across all flexible learning programs for marginalised young people. That is, all programs engage in specific actions, informed by their explicit or implicit principles aimed at achieving valued outcomes, and are enabled (or constrained) by certain conditions. Moreover, the specific aspects listed for each dimension apply to all programs examined through Phase 2 and 3, and are likely to apply to the vast majority of flexible learning programs. This does not, however, negate the diversity among flexible learning programs. This diversity is important, so that programs match the needs and interests of particular young people and communities.

In the FQFLP, programs may place different weightings on the aspects listed under valued outcomes, actions, principles and conditions. For example, a program working with homeless youth may pay relatively more attention to better futures (outcomes), providing practical support for living (actions), commitment to each student’s needs, interests and rights (principles), and require flexibility (condition). In addition, each of these aspects can be operationalised in many different ways. For example, creating meaningful learning opportunities (action) may entail finding a

common interest for young people (such as sport, construction or art) or offering a wide diversity of options for individual students.

Rather than mandating exactly what a flexible learning program should look like, the Framework for Quality Flexible Learning Programs enables programs to apply it to their own specific context and purposes. Successful flexible learning provision does not require each aspect to be implemented in a particular way. However, the FQFLP does encourage thoughtful consideration by program staff of how each dimension, and each aspect within a dimension, should be given shape within their own program.

The findings presented here have explained the ways in which certain actions, principles and conditions support flexible learning programs to achieve valuable outcomes for young people and for the wider community. As a final observation, it is useful to consider the counterfactual – in other words, what outcomes would be achieved if there had not been a flexible learning program available? Powerful evidence about the barriers these young people experience (in life and in previous schools) indicates that it is unlikely these benefits would have accrued without their flexible learning program. This is confirmed by young people themselves, and I give them the last words:

I wouldn't have gone anywhere if it wasn't for this place. I'm not even kidding, I wouldn't have finished school. I wouldn't have continued on to do further study. I would not have half the stuff I have in my life. (Jenna, graduate, WAVE)

I had been to three high schools before coming to YOYO, I was depressed and lost all hope... now I have a chance to be a success. (student, YOYO, vignette)

Teachers and staff are there step by step and helping you achieve what you want to achieve and helping you get where you want. (Tara, graduate, TFLC)

I know of a lot of kids that are really successful that have come through this school and I'm sure it's because of this school, 100 per cent is because of this school. (Sophie, graduate, Key College)

References

- ABS, 2010. *Schools Australia*, 4221.0. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
- CoAG (2009). *National partnership agreement on youth attainment and transitions*. Council of Australian Governments. Canberra: AGPS.
- Dandolo Partners (2014). *Evaluation of the National Partnership on Youth Attainment and Transitions. A report for the Department of Education*. 16 January 2014. Available: <http://www.education.gov.au/school-work-transitions-research-reporting-and-evaluation>
- DEEWR (2011). *Compact with Young Australians*. Government of Australia, Department of Education, Employment and Workplace Relations. Available: <http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/compact.aspx>
- Mills, M., and G. McGregor. 2014. *Re-engaging Young People in Education: Learning from Alternative Schools*. London: Routledge.
- Te Riele, K. (2006). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-146.
- Te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning. Available: <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/jigsaw/>



Kitty Te Riele | Professor, Victoria University, Australia

■ Principal Interests

- Educational policy and practice for marginalized young people
- Flexible and alternative education initiatives

■ Major Publications

- *Making Schools Different: Alternative Approaches to Educating Young People* (SAGE, 2009)
- *Interrogating Conceptions of "Vulnerable Youth" in Theory, Policy and Practice* (Sense, 2015)
- *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/jigsaw/>

호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 결과, 행동, 원칙, 여건¹⁾

Kitty te Riele

호주 빅토리아대학교(Victoria University) 교수

서 론

본고에서는 중등교육과정 졸업을 지원하는 호주 대안교육 프로그램을 집중적으로 다루고자 한다. 호주에서 전기 중등교육(junior secondary education)은 7학년 혹은 8학년(주마다 상이)에 시작해 10학년에 마무리된다. 이후 후기 중등교육(senior secondary education, 11학년 및 12학년)으로 이어진다. 중등학교 졸업률은 통상적으로 중학교 입학생(7학년 혹은 8학년) 대비 고등학교 졸업생(12학년) 비율로 산출된다. 이 비율은 1980년 35%에서 1990년 64%, 2000년 72%, 2014년에는 84%로 두드러지게 증가해왔다(ABS, 2015). 졸업률이 증가한 주요 원인으로는 졸업생 비율을 높이기 위한 정부의 집중적인 정책과 저숙련 일자리 등 청소년 노동 시장 축소 등이 있다. 12학년을 마치는 것이 일반적인 추세로 확산되면서 고등학교를 졸업하지 못하는 경우 받게 되는 상대적인 불이익은 확대되었다.

이러한 상황에서 취약 계층 청소년들에게 재교육을 제공하고 중등학교 졸업장을 받도록 돕는 다양한 대안교육 프로그램들이 호주에서 개발되었다. 해당 프로그램들은 일반학교 부설 과정이나 별개 과정으로 운영되고 있으며, 복잡다단한 이유로 일반 공교육에서 이탈해 있는 청소년들에게 포용적인 교육 기회 제공을 비전으로 제시한다는 점이 공통된 특징이다. 이같은 청소년들에게 일반 공교육은 그다지 효과가 없었기에 다른 접근방식이 필요하다고 인식하고 있는 것이다. 대안교육 과정을 지칭하는 용어는 다양하고 의견도 분분하다(Te Riele, 2006). 대안교육 프로그램들은

¹⁾ 본고는 다음 연구 보고서를 바탕으로 작성됐다: Te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. 멜버른: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning. <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/jigsaw/> 참조

대안교육, 두 번째 기회(second chance) 교육, 재교육(re-engagement) 프로그램 등으로 불린다. 본고에서는 해당 프로그램들이 유연한 교수방법과 커리큘럼 운영방식을 통해 입증한 혁신성에 초점을 두고자 이를 ‘플렉서블 러닝 프로그램(flexible learning programs)’으로 지칭한다.

호주 정책 기조

지난 10년간 청소년들의 의무 취학과 참여에 관한 요건은 변화해 왔다. 호주 연방, 주(州), 테리토리(준주(準州)로 호주수도테리토리와 노던테리토리 2개가 있음 - 역자주) 정부간 체결한 “National Partnership on Youth Attainment and Transitions”이 이러한 변화와 깊은 연관성이 있다. 본 협약에서 12학년(혹은 이에 상응하는 과정) 졸업률을 2015년까지 90%로 끌어올리겠다는 목표가 제시되었다(CoAG, 2009, p.7). 오늘날 호주의 모든 청소년들은 의무적으로 전기 중등과정 이수를 완료(10학년, 통상 15-16세)해야 하고, 17세까지 정규 학생으로 지내거나, 인증된 훈련을 받거나, 임금을 받고 근무해야 한다(DEEWR, 2011).

이 같은 정부 정책은 특히 ‘조기’에 정규교육을 이탈하는 청소년들에게 영향을 미쳤다. 일반학교는 다양한 청소년들의 욕구에 맞게 변화를 꾀해야 했다. 플렉서블 러닝 프로그램들(본고 주제)은 정규교육으로부터 소외된 청소년들이 교육에 접근할 수 있도록 주요한 역할을 하고 있다. 정부 정책들은 다음과 같은 역할을 해왔다:

정책들은 대안교육 기회에 대한 학생들의 ‘수요’를 촉진했다. 그 결과 공교육과 사교육 시장 공급자들이 이 같은 수요에 부응하여 플렉서블 러닝 기회를 제공하게 되었다(Dandolo Partners, 2014, p.84).

평가 보고서(Dandolo Partners, 2014)를 보면 “National Partnership on Youth Attainment and Transitions”은 체결된 지 단 4년만에 호주 청소년들의 참여율, 재학율, 졸업율, 진학율에 긍정적인 영향을 미쳤다. 이 보고서는 또한 “교육에서 소외된 청소년 수가 여전히 많고”(p.6), “호주 학교 졸업률은 특히 OECD 주요 국가들에 비해 계속 뒤쳐지고 있다”(p.7)고 지적하며 아직 가야 할 길이 멀다고 강조했다.

플렉서블 러닝 프로그램은 이와 같이 학교를 마치는데 가장 많은 도움을 필요로 하는 청소년들에게 효과적이다. 하지만 호주에서 플렉서블 러닝 프로그램 ‘부문’이란 존재하지 않는다. 해당 프로그램들은 소외되거나, 비정기적으로 운영되며, 재원 부족에 시달리는 경우가 비일비재하다. 또한, 플렉서블 러닝 프로그램에 대한 연구(대개 사례연구 방식)를 보면 프로그램들간의 단절성(fragmentation)도

명백히 드러난다. 이러한 단절성은 전문성 개발, 소통, 품질 확보, 지원에 걸림돌이 되고 있다.

연구 설계

앞서 설명한 플렉서블 러닝 프로그램의 단절성으로 인해 발생하는 문제를 해결하기 위해 2012년부터 2014년까지 플렉서블 러닝 프로그램에 대한 국가 조사가 실시되었다. 본 프로젝트의 기본 목적은 호주 소외계층 청소년을 대상으로 하는 플렉서블 러닝 프로그램의 잠재력을 평가하고 강화함으로써 청소년들뿐 아니라 국가 교육 졸업률과 사회 통합 목표에도 유익한 성과를 내는 것이었다. 세부 목표는 다음과 같다.

- 1) 호주 전역의 플렉서블 러닝 프로그램 접근성 파악
- 2) 프로그램 다양성 분석
- 3) 유망한 ‘모범 사례’ 프로그램 성과 분석
- 4) 향후 실행과 정책에 도움이 되도록 소외계층 청소년들에게 성공적인 교육 제공을 강화하기 위한 자원과 시사점 공유

성공적인 플렉서블 러닝 프로그램에 관한 정보를 널리 알리고 이해도를 높이는 것은 추가적인 혁신을 촉발할 수 있고(Mills & McGregor, 2014), 여타 플렉서블 러닝 프로그램과 일반학교 모두 소외계층 청소년들에게 보다 도움이 될 수 있는 변화를 가져오게 된다.

본 프로젝트를 위해 시작된 연구는 다음의 3단계를 통해 호주 프로그램들을 단계별로 분석하는 방식을 사용했다.

- 1단계에서는 호주 전역에 걸쳐 해당 프로그램들 운영 현황 및 다양성을 조사하고, 뒤셀도르프 포럼(Dusseldorp Forum) 홈페이지에 조사 결과(900여곳 포함)를 게시했다.²⁾
- 2단계에서는 20여개 프로그램들의 공개자료를 분석하여 운영 방식과 성과를 파악했다. Dusseldorp Forum 홈페이지에 각 프로그램별로 짚막한 소개가 나와 있다.³⁾
- 3단계에서는 이 중 8개 프로그램에 대한 보다 심도있는 연구를 진행했다. 각 프로그램마다 연구진 1명이 추가 자료를 수집하고, 3~4일간 현장에 방문해 활동을 참관했으며, 교직원, 학생, 지역사회 이해관계자들과 면담 시간도 가졌다. 이 세부 보고서도 Dusseldorp Forum 홈페이지에 게시되어 있다.⁴⁾

2) <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/program-database/>

3) <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/case-studies/>

4) <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/learning-choices-new-page/>

플렉서블 러닝 프로그램들 특징

“Putting the Jigsaw Together” 연구를 통해 다음과 같이 프로그램들을 3가지로 분류했다.

- 1) **별도 대안 프로그램:** 일반중등학교 혹은 성인전문대학(Adult Community College)이 관리하는 프로그램뿐 아니라 별개 기관으로 등록하고 자체적으로 운영하는 학교들도 여기에 해당된다. 대안교육 혹은 플렉서블 러닝을 제공한다고 가장 손쉽게 인정받는 형태이다. 이 프로그램들은 모두 주 또는 테리토리 교육부가 인증한 공인 커리큘럼을 운영하고 수료증을 수여한다. 별개 기관으로 등록한 경우 등록 학생수(학생수는 인구통계 자료를 사용해 산정)에 따라 정부로부터 직접 예산을 지원받고, 특별한 소요 발생 시 별도 자금도 배정받는다. 학교나 대학을 통해 관리되는 경우에는 해당 학교나 대학이 대안 프로그램에 자체 예산 일부를 전용해 준다. 이 같은 별도 프로그램에 대한 자금 지원 방식은 호주 주와 테리토리별로 상이하며, 의견도 매우 분분할 수 있다.
- 2) **성인 전문대학교(Adult Community Colleges) 부설 프로그램:** 직업훈련허용(Access to Work and Training) 자격증 I에서 12학년 검정 고등교육 준비 자격에 이르기까지 성인 전문대학교는 통상적으로 일반교육을 통해 자격증을 수여한다. 이러한 과정 상당수가 초기에는 성인을 위해 고안되었지만, 점차 청소년들에게도 제공이 되고 있다. 학생들은 정규학생뿐 아니라 시간제 학생으로도 등록할 수 있다. 이러한 자격증은 주 혹은 테리토리 교육부가 인증한다. 대학들은 보통 프로그램 등록 학생수에 따라 예산을 배정 받는다.
- 3) **일반중등학교 부설 프로그램:** 선택과목, 방과후 활동, 해당 학교 주간 중 정규 과목 대체 형태로 제공된다. 비록 교육학위 취득으로 직접 연계되지는 않지만, 청소년들이 학교에서 배우고 남아있도록 하는데 효과적이다. 본 프로그램들은 주 혹은 테리토리 교육부의 인증을 받지 못한 상태이다.

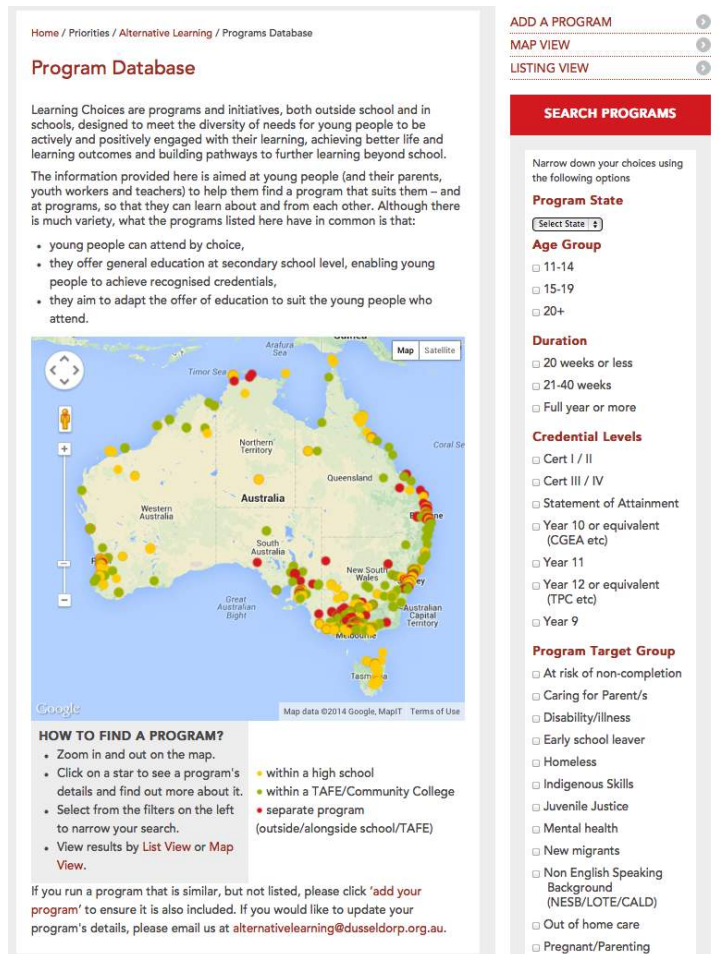
첫 번째 프로그램 형태 중 일부는 청소년센터 혹은 청소년과정(예: Melbourne Academy⁵⁾)에서 제공하지만 대부분은 학교에서 진행된다. 일부 프로그램은 수십 년 동안 이어져온 반면, 지난 10년 동안 많은 신규 프로그램이 경제적이고 정책적인 압력에 의해 개발되었다.

1단계를 통해 구축된 데이터베이스에는 보수적인 추산으로도 통상 연간 7만명에 달하는 학생들에게 교육을 제공하는 900여개 프로그램들을 담았다. 각 프로그램별 학생 수는 보통 40~100명

5) <http://www.melbournecitymission.org.au/services/program-detail/melbourne-academy>

수준이지만, 이보다 적거나(10명 내외) 많은(300명 이상) 경우도 있다. 대부분 학생들 연령대는 15세부터 19세 사이이다. 위에 기술한 첫 번째 형태의 프로그램들이 1/3 이상이며, 두 번째와 세 번째 형태는 각각 1/3 미만이다.

그림 1. 프로그램 데이터베이스 접속 웹사이트 화면



데이터베이스에는 학생과 커리큘럼에 관한 정보, 지역, 연락처 등 각 프로그램별 다양한 자료가 담겨있다. 데이터베이스는 지도상에서 특정 지역을 확대하거나, 연령대, 프로그램 참여 기간 등 조건을 설정해 검색할 수 있다. 프로그램을 알파벳 순서대로 검색하는 것도 가능하다.⁶⁾ 그림1은 ‘지도 보기’를 통해 프로그램 데이터베이스에 접속하는 메인 화면 일부이다. 그림 1 지도에서 알 수 있듯이 프로그램 지역들은 해안 지역과 주요 도시에 거주하는 호주 인구 밀도가 높다는 사실을 잘 반영한다.

⁶⁾ <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/program-database/>

양질의 플렉서블 러닝 프로그램 체계

본고에서는 2단계와 3단계 연구 결과를 집중적으로 살펴보고자 하며, 이러한 연구 결과 바탕으로 플렉서블 러닝 프로그램을 이해하고 성공적인 플렉서블 러닝 제공을 지원하는 모델을 개발할 수 있었다. 본 모델의 주요 속성은 모든 정성적 자료의 유형분석(pattern analysis)을 통해 도출했으며, 이를 통해 가치 있는 결과를 보여준 호주의 플렉서블 러닝 프로그램들이 공유하는 가장 일반적인 속성들을 대표하는 공통된 주제를 발굴했다. 이에 따라, 연구 결과는 양질의 플렉서블 러닝 프로그램 체계(Framework of Quality Flexible Learning Programs, FQFLP)로 칭했다. 본 모델은 플렉서블 러닝 프로그램 성과를 대표하는 4가지 주요 속성, 즉 가치 있는 결과, 행동, 원칙, 여건으로 구성된다. 그림2의 도식화된 설명에서 볼 수 있듯이 4가지 속성들은 서로 밀접한 연관성을 갖고 있다.

그림 2. 양질의 플렉서블 러닝 프로그램 체계[Framework of Quality Flexible Learning Programs, FQFLP]



4가지 속성들은 소외계층 청소년을 대상으로 하는 플렉서블 러닝 프로그램 전반에 관련된 측면들에 해당된다. 이러한 속성들은 다음과 같다.

- **가치 있는 결과:** 주요 이해관계자들 즉 학생, 졸업생, 교직원, 지역사회 일원 등의 관점에서 ‘성공’으로 간주되는 프로그램의 성과를 다룬다. 면담, 현장 참관, 프로그램 자료가 이러한 성과 달성이 사실임을 입증해준다.
- **행동:** 가치 있는 결과 달성을 지원하는 프로그램에서 수행한 행동들을 의미한다. 성공이 어떻게 실현되는지에 대한 실질적인 통찰력을 제공해 준다.

- **원칙:** 본 프로그램의 원칙은 행동의 근간을 마련해 준다. 이러한 원칙들이 어우러져 (내연적이거나 외연적인) 프로그램 철학 혹은 비전을 형성한다.
- **요건:** 프로그램에 참가하는 사람들이 원칙에 기반해 행동하고 가치 있는 성과를 달성하는데 도움이 되거나 방해가 되는 여러 요건들을 다룬다.

가치 있는 결과

가치 있는 결과는 성공적인 플렉서블 러닝 프로그램의 핵심이다. 분석을 통해 이를 5가지로 분류했으며, 이는 프로그램 전반에 걸쳐 적용될 수 있다. 하지만 각 프로그램마다 다양한 형태로 나타나게 된다.

1. 더 나은 미래
2. 성공적인 학습
3. 개인적 성장 및 안녕
4. 지역사회의 인정
5. 지역사회에 대한 기여

첫째, 가치 있고 인증된 졸업장을 받는 것은 미래의 기회를 향한 문을 여는 열쇠이다. 즉, “즉시 취업하든지 대학에 진학하든지 자신이 원하는 곳으로 나아갈 수 있는 것”이다(Dianne, SEDA Darwin 지역사회 일원). 청소년들은 자신들의 역량을 보다 잘 이해하고, 더 밝은 미래를 향해 나갈 수 있다는 것도 깨닫게 되었다. Ethan(WAVE 졸업생)은 “WAVE덕분에 커리어 도약과 구축이 가능”하다며, WAVE가 아니었더라면 “원치 않는 일”을 하고 있었을 것이라고 말했다.

둘째, 성공적인 학습은 결과로서의 학문적 성취(새로운 지식과 기술)와 과정으로서의 학습 참여를 모두 포함한다. 과정으로서의 성공은 출석을 개선을 통해 확인할 수 있는데, 대다수 학생들이 “장기 결석생”이 되었을 가능성이 농후했던 학생들이기 때문이다(Shannon, Key College 교직원). 또한, 청소년들이 학습에 힘을 기울이며, “실제로 부단한 노력을 기울이고”있다(Aden, WAVE 학생).

셋째, 청소년들의 개인적인 성장을 강화하고 자신감을 북돋아 줄 수 있는 플렉서블 러닝 프로그램이 갖는 효과는 청소년들이 해당 프로그램을 통해 개인적으로도 ‘성장’할 수 있다는 것이다. Danni(Key College 졸업생)는 “프로그램이 제 자신에 대한 확신을 갖는데 실제로 도움이 됐고, 끊임없이 앞으로 나아갈 수 있는 원동력이 됐다”고 말한다.

넷째, 프로그램과 학생들에 대한 지역사회 이해관계자들의 인정은 중요한 성과이다. 학생들의 노력과 성취에 대한 대중의 인정은 주요한 이점 중 하나로 “무언가를 계획하고 해내고, 사람들의 인정까지 받으면 정말 가치 있는 사람이 된 기분”이 들기 때문이다(Mathew, WAVE 교직원). 이

같은 지역사회의 인정은 또한 플렉서블 러닝 프로그램과 학생들에 대한 낙인이나 고정관념을 없애는데 도움이 된다. 일례로, 학생들을 “위기의 청소년이라는 고정관념이 아닌 실제 사람”으로 보게 되는 것이다(Jayne, WAVE 교직원).

마지막으로, 프로그램과 학생들이 지역사회의 인정을 받게 될 뿐 아니라, 역으로 학생들도 지역사회에 기여하게 된다. Helen(WAVE 학부모)은 학부모의 관점에서 자신의 아들에 대해 다음과 같이 말한다:

과거에는 미래가 매우 부정적이었지만 이제 프로그램을 통해 긍정적인 사회의 일원으로 성장하게 될 것이다……본인이 가치 있는 일원으로 사회에 기여할 수 있다는 사실을 배웠다. 이처럼 자신도 사회를 위해 할 수 있는 역할이 있다는 긍정적인 자세덕분에 더 이상 사회의 골칫거리가 되지는 않을 것이다.

봉사활동을 통해 지역사회에 직접적이고 더욱 적극적인 기여를 함으로써 학생들은 “지역사회와 실제로 소통하고, 보답하는 활동”을 한다(Gary, SEDA Darwin 지역사회 일원).

행동

위에 기술된 가치 있는 성과를 달성하기 위해 플렉서블 러닝 프로그램 교직원들은 다양한 활동을 활용한다. 분석을 통해 프로그램 전반에 걸쳐 나타나는 이러한 행동을 크게 6가지로 분류했다.

1. 유의미한 학습 기회 마련
2. 학습을 위한 주요한 지원 제공
3. 진솔하고 배려하는 관계 구축
4. 생계를 위해 실질적인 지원 제공
5. 지역사회에 참여
6. 점진 및 혁신

첫째, 플렉서블 러닝 프로그램은 목적지향적이고, 유의미하며, 흥미롭고, 개인 맞춤형되어 있다는 점이 특징이다. 즉, 학생들에게 유의미한 커리큘럼으로 구성되어 있다. Emily(Beacon 교직원, Cressy)는 “모든 교사는 학습 주제가 직업세계와 어떠한 연관성이 있는지를 가르치고자 최선을 다한다”고 언급했다. 또한, 플렉서블 러닝 프로그램은 커리큘럼을 흥미롭고, 개인과 연관성이 있으며, 학생별 맞춤형으로 진행하는데 중점을 두고 있다. 개별 계획 및 프로젝트 기반 학습 방식은 각 학생에 대해 파악하고 정규 커리큘럼에 해당되는 활동들로 구성하려는 교직원들의 노력이 바탕이 된다. David(SKYS 교직원)는 “학생들과 진행하는 모든 활동이 커리큘럼에 적합하다”고 자랑스럽게 선언했다.

둘째, 플렉서블 러닝 프로그램은 청소년들이 성공적인 학습을 달성할 수 있는 과정을 사용한다.

학생들이 “정말로 이해할 때까지” 교사들이 도와주는 경험(Ethan, WAVE 졸업생)에 대해 학생들은 매우 높게 평가했다. 교직원들은 비계 활용과 반복을 통해 학생들이 내용을 완전히 이해한 후에야 비로소 다음으로 넘어간다고 말한다. 학생들은 “먼저 큰 그림을 이해한 후 한번에 한 개씩 세부 사항들을 살펴보는 방식으로 학습”(Sophie, Key College 학생)해나가는 이러한 교수 기법을 높게 평가하고 선호했다.

셋째, 플렉서블 러닝 프로그램에 있어 관계 형성은 성공의 핵심 요소이다. Felicity(ESU 교직원, St Luke)는 “가장 중요한 우선 순위는 관계 형성이고, 관계를 구축하지 못하면 아무것도 할 수 없다”고 주장했다. 분석 결과를 보면 교직원들과 학생들간의 관계, 학생들 상호 관계는 진솔하고, 상호 존중, 신뢰, 배려에 바탕을 두고 있다. 관계 형성은 방식은 매우 다양한데, 교직원들이 “모든 학생들을 매우 잘 알고 있고”(Carl, Beacon 학생, Cressy), “누구도 판단하려 들지 않으며”(Cindi, WAVE 학생), “학생을 사람으로 대한다”(Kenny, SKYS 학생)고 학생들은 말한다.

넷째, 청소년들의 생활 환경이 성공할 수 있는 기회를 가로막지 않도록 플렉서블 러닝 프로그램은 다양하고 실질적인 지원을 제공한다. 주거, 통학, 법적 문제, 건강, 식품, 보육 등이 지원된다. 이 같은 모든 문제를 프로그램 자체적으로 해결할 수 있는 역량을 갖추 필요는 없지만, ‘아무에게나 요청하라(no wrong door)’는 전략을 취함으로써 학생들이 해당 프로그램에 가장 먼저 도움을 청하게 된다. “학생들은 언제든 어떤 문제이든 누구에게나 말해도 된다고 듣는다. 우리가 할 수 없거나 해결방안을 찾을 수 없는 문제는 없고, 설혹 그런 경우라도 책임자에게 도움을 요청할 수 있다”(Wendy, Townsville FLC 교직원)고 교직원들은 말한다. 즉, 청소년들이 여러 기관이나 프로그램을 전전할 필요가 없다는 것이다.

다섯째, 다양한 지역사회 관계자들과 직접 소통하는 것은 플렉서블 러닝 프로그램의 일반적인 특징이다. 앞서 설명한 바와 같이 실질적인 지원이나 진정한 학습 기회를 제공하기 위해 협업형태로 진행되기도 한다. Kirsty(Beacon 졸업생, Cressy)는 “프로그램들은 외부 지역사회 전문가들 및 학부모들과 적극적으로 소통하고 협력하는데 탁월”하다고 분명하게 말했다.

마지막으로, 지속적인 점검과 혁신이 플렉서블 러닝 프로그램만의 고유한 행동 특징이다. Emily(Beacon 교직원, Cressy)는 종종 “이것을 어떻게 바꿔볼까?”라고 자문하곤 한다. 플렉서블 러닝 프로그램에는 학생들과 학부모들의 피드백을 기꺼이 반영하고자 하는 의지가 확고히 드러난다.

원칙

플렉서블 러닝 프로그램의 가치 있는 결과와 활동들은 프로그램의 비전이나 철학을 형성하는 여러 원칙들이 근간이 된다. 분석을 통해 프로그램들 전반에 걸쳐 관련된 원칙들을 4개로 분류할 수 있었다.

1. 각 학생별 욕구, 흥미, 권리 존중
2. 모든 청소년은 각자 장점이 있다는 인식
3. 인생과 학습이 의미 있게 연결된다는 가치부여
4. 권한을 신장하고 변화를 가져오는 학습에 대한 책임감

첫째, 플렉서블 러닝 프로그램은 개별 청소년들의 학습에 대한 권리를 인정하는 뿌리깊은 신념을 바탕으로 운영된다. James(SKYS 교직원)는 “모든 청소년들은 양질의 교육을 받을 권리가 있다는 강한 신념이 있다”고 강조했다. 반드시 “양질”의 교육이어야 한다는 정의가 중요하다. Malcolm(Townsville FLC 학생)은 “학생들이 모든 잠재력을 최고로 실현할 수 있도록 Flexi 교직원들이 얼마나 최선을 다해 돕는”지 설명했다.

둘째, 각 청소년에 대한 헌신은 개인은 저마다의 장점이 있다는 근본적인 신념과 연결된다. 플렉서블 러닝 프로그램은 과거에 청소년들이 실패했던 부분을 살펴보기 보다는 장점을 찾아내고 이를 바탕으로 성장해나가는데 집중한다. Sue(Townsville FLC 교직원)는 “청소년들은 저마다 타고난 재능이 있다”고 강조했다. 플렉서블 러닝 프로그램 교사들은 공교육에서 이들의 재능이 인정받지 못하는 이유는 이러한 재능이 전통적인 학문적 성취 지표가 아니기 때문이라고 말한다.

세 번째 원칙은 교육과 학습은 청소년들의 삶에서 분리될 수 없다는 것이다. 이러한 교육 방식은 학습이 실제 삶의 현장(학교 내외)에서 벌어지고 재학은 삶의 일부라는 것을 인정한다는 점에서 총체적 접근법이라고 할 수 있다. Dave(ESU 교직원, St Luke)는 “학생들을 학교에 고립된 존재로 다루지 않고 사람으로서 대한다”고 설명한다. 학교 밖에서 벌어지는 청소년들의 경험이 가치 있는 학습의 밑거름이 된다고 인정받는 것이다.

마지막으로 플렉서블 러닝 프로그램은 더 나은 삶으로 이끌 뿐 아니라 스스로 미래를 개척해 나가도록 학생들의 성장을 돕는 교육에 대한 약속이다. Michelle(SKYS 교직원)은 프로그램 목표가 “학생들이 번성하고 성장하도록 돕는 것”이라고 전했다. 학생들 스스로 학습 및 삶에 대한 책임감과 자기주도성을 함양하고 적극적인 자세를 갖게 됨으로써 “사회의 온전한 일원이 되는”것이 궁극적인 목표인 것이다(Townsville FLC, 소개자료).

여건

몇몇 여건들은 플렉서블 러닝 프로그램 교직원들이 가치 있는 성과를 달성하기 위해 원칙에 기반한 행동할 수 있는 능력을 부여(혹은 방해)한다. 수집된 자료 분석 결과 플렉서블 러닝 프로그램에 영향을 미치는 여건들은 다음과 같이 5가지 분야로 분류될 수 있었다.

1. 유연성

2. 체계적 지원과 자원
3. 헌신적이고 해박한 지식을 가진 교직원
4. 공통의 비전
5. 생산적인 동반자 의식

첫째, 유연하게 운영 가능하다는 점이 플렉서블 러닝 프로그램의 대다수 활동이 갖는 가장 주요한 특징이지만, 유의미한 학습 기회 창출에 있어서 유연성은 더욱 특별하게 작용한다. 유연한 커리큘럼을 통해 유의미한 모듈들을 구성하고 강의 요강별 다양한 학습 활동을 제시할 수 있다. 규율에 대한 접근방식도 보다 유연하다. 대부분의 플렉서블 러닝 프로그램은 의사소통과 회복적 정의 접근(restorative justice approach)을 통해 청소년들이 스스로 책임을 지도록 장려함으로써 부정적인 행동을 개선한다.

둘째, 체계적인 지원은 플렉서블 러닝 프로그램이 생산적인 활동을 하고 가치 있는 성과를 달성할 수 있도록 영향을 미친다. 여기에는 자금의 규모 및 지속성 두 가지 모두 중요하다. 소규모 학급 구성과 학생대비 교직원 비율이 낮으면 비용은 증가하지만, “일주일에 두 번 40분씩 학생들을 그냥 접하는 것이 아니라 제대로 알 수 있다는 장점”(David, SKYS교직원)이 있기 때문에 반드시 필요하다. 플렉서블 러닝 프로그램이 더 큰 규모의 조직이나 네트워크의 일부일 때 유용한 지원과 추가 자원을 공급받을 수 있다.

셋째, 수준 높은 교직원들이 플렉서블 러닝 프로그램의 핵심이다. 교사를 비롯해 청소년, 장인, 토착민 등이 교직원으로 근무하는 것이 플렉서블 러닝 프로그램의 공통적이면서 효과적인 특징이며, “모든 교직원이 다양한 기술을 갖고 있고, 다양한 방식으로 일을 처리”(Andy, WAVE교직원)하고 있다.

넷째, 비전에 대한 공동의 헌신은 모두가 힘을 합쳐 같은 방향으로 나갈 수 있게 함으로써 성공할 수 있는 여건을 마련한다. Mathew(WAVE 교직원)는 “WAVE가 눈부신 성공을 거둘 수 있었던 한 가지 이유는 교직원들이 동일한 생각을 가졌기 때문”이라고 말한다. 프로그램 관리자들의 강력한 리더십은 공동의 비전을 구축하고 유지하는데 도움이 된다.

마지막으로, 적절한 파트너 기관과의 생산적인 협업을 통해 플렉서블 러닝 프로그램이 성과를 낼 수 있다. 지방 정부, 지방 기업 및 고용주, 여타 용역 제공업자들이 파트너 기관에 해당된다. Simone(Beacon 학생, Cressy 위치)은 “오늘날의 우리 학교는 ...지역사회의 협조가 없었더라면 불가능했을 것”이라고 말했다.

결 론

양질의 플렉서블 러닝 프로그램 체계(Framework of Quality Flexible Learning Programs, FQFLP)는 가치 있는 결과, 행동, 원칙, 여건 등 4가지 상호 밀접한 속성을 바탕으로 형성된다. 이러한 속성들은 모두 소외계층 청소년들을 대상으로 하는 플렉서블 러닝 프로그램 전반에 걸쳐 연관성을 지닌다. 즉, 모든 프로그램들은 특정 행동과 관련이 있고, 가치 있는 성과 달성을 목표로 하는 외연적 혹은 내연적 원칙에 기반하며, 특정 요건에 따라 기능(혹은 방해) 여부가 결정된다. 또한, 각 속성별로 나열된 세부 요소들은 2단계와 3단계에 거쳐 살펴본 모든 프로그램에 적용되며, 플렉서블 러닝 프로그램 대부분에도 적용될 수 있다. 하지만, 이러한 특징으로 인해 플렉서블 러닝 프로그램의 다양성이 훼손되는 것은 아니다. 플렉서블 러닝에서 다양성은 중요하며, 특정 청소년과 지역사회의 욕구와 흥미에 맞게 프로그램이 구성된다.

FQFLP에서 프로그램은 가치 있는 결과, 행동, 원칙, 여건하에 열거된 요소들에 대해 상이한 가중치를 줄 수 있다. 예를 들어, 노숙 청소년을 대상으로 하는 프로그램은 생계에 대한 실질적인 지원(행동)과 각 학생의 욕구, 흥미, 권리를 약속(원칙)함으로써 더 나은 미래(결과)에 상대적으로 보다 집중하고 유연성(여건)을 요구할 수 있다. 또한, 이러한 모든 요소들은 다양한 방식으로 운영될 수 있다. 예를 들어, 유의미한 학습 기회를 마련(행동)하기 위해 청소년들이 공통적으로 보이는 흥미(스포츠, 건설, 예술 등)를 찾거나 개별 학생들에게 다양한 선택 활동을 제공하는 방식으로 진행될 수 있다.

양질의 플렉서블 러닝 프로그램 체계(FQFLP)는 플렉서블 러닝 프로그램을 획일화하는 대신 자체적인 상황과 목표에 맞게 적용하도록 자율성을 부여한다. 성공적인 학습을 위해 각 요소가 반드시 특정한 방식으로 진행돼야 할 필요는 없다. 하지만, FQFLP는 프로그램 교직원들에게 각 속성과 속성별 요소들이 자체 프로그램 내에서 어떤 형태로 구성되어야 하는지 심도 깊게 고민해 볼 것을 권장한다.

본고에서 제시된 연구 결과를 보면 플렉서블 러닝 프로그램들의 특정 행동, 원칙, 여건들이 청소년들, 나아가 지역사회가 가치 있는 성과를 달성함에 있어 어떠한 도움을 주었는지를 설명해 준다. 마지막으로 발견한 사항은 현실과 반대되는 가정, 즉 플렉서블 러닝 프로그램이 없었더라면 어떠한 성과를 달성할 수 있었을지 생각해 보는 것도 유용하다는 것이다. 해당 청소년들이 (삶과 이전학교에서) 경험한 장애물들은 이를 잘 뒷받침하는데, 플렉서블 러닝 프로그램이 없었더라면 이러한 성과들을 달성하지 못했을 것이다. 이는 청소년들이 직접 확인한 사항으로, 필자는 마지막으로 청소년들에게 다음의 이야기들을 전달하고자 한다.

이 프로그램이 없었더라면 나는 아무것도 되지 못했을 것이다. 단언하건대 학교를 마치지도 못했을 것이다. 학업을 계속 이어가지 못했을 것이다. 현재 누리고 있는 것의 절반에도 갖지 못했을 것이다. (Jenna, WAVE 졸업생)

YOYO에 오기 전 고등학교 3군데를 전전했다. 우울증에 시달렸고 어떠한 희망도 없었다. 이제 성공할 수 있는 기회를 갖게 됐다. (YOYO 학생, vignette)

교사들과 직원들이 차근차근 원하는 바를 달성할 수 있도록 도와준다. (Tara, TFLC 졸업생)

이 학교를 통해 실제로 성공을 거둔 많은 학생들을 알고 있다. 이 학교였기 때문에 성공이 가능했고 오로지 학교 덕분에 성공을 이룰 수 있었다고 확신한다. (Sophie, Key College 졸업생)

References

- ABS, 2010. *Schools Australia*, 4221.0. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
- CoAG (2009). *National partnership agreement on youth attainment and transitions*. Council of Australian Governments. Canberra: AGPS.
- Dandolo Partners (2014). *Evaluation of the National Partnership on Youth Attainment and Transitions. A report for the Department of Education*. 16 January 2014. Available: <http://www.education.gov.au/school-work-transitions-research-reporting-and-evaluation>
- DEEWR (2011). *Compact with Young Australians*. Government of Australia, Department of Education, Employment and Workplace Relations. Available: <http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/compact.aspx>
- Mills, M., and G. McGregor. 2014. *Re-engaging Young People in Education: Learning from Alternative Schools*. London: Routledge.
- Te Riele, K. (2006). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-146.
- Te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning. Available: <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/jigsaw/>



Kitty Te Riele | 호주 빅토리아대학교(Victoria University) 교수

■ 관심 분야

- 소외계층 청소년을 위한 교육 정책 및 실천
- 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 및 대안교육

■ 주요 저서

- *Making Schools Different: Alternative Approaches to Educating Young People* (SAGE, 2009)
- *Interrogating Conceptions of "Vulnerable Youth" in Theory, Policy and Practice* (Sense, 2015)
- *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*, <http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/jigsaw/>

Session 1

대안교육의 국제적 동향

새로운 교육학과 새로운 교육의 시대

The Era of New Pedagogies and New Education!

Olivier Francomme

프랑스 피카디 질 베른 대학교 교수

Professor, University of Picardie Jules Verne, France

L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle !

Olivier Francomme

Professor, Université de Picardie Jules Verne, France

I. Introduction

Je suis très heureux d'être parmi vous aujourd'hui, pour plusieurs raisons : tout d'abord parce qu'avec une équipe d'éducateurs coréens, il y a 10 ans maintenant, nous avons mis en place la première école Freinet en Corée du Sud, grâce à l'aide du Dr Kim HuynhSoo, il s'agit de StarSchool. Ensuite, parce que le mouvement de l'Éducation Nouvelle connaît depuis quelques temps, un regain d'intérêt, pour ce qui me semble être une juste reconnaissance.

Le mouvement de l'École Moderne, encore appelé mouvement Freinet, fait partie des mouvements de l'Éducation Nouvelle¹). En 1957, au congrès de Nantes, est créée la FIMEM (Fédération internationale des mouvements de l'École Moderne)²). Elise et Célestin Freinet sont présents ainsi que le délégué

¹) Francomme Olivier, (2009).

²) Je m'attache dans un premier temps à la présentation rapide de la pédagogie Freinet, même si d'autres manières de faire auraient pu être envisagées, comme un séjour dans une classe Freinet (une vidéo), qui aurait permis de rendre compte de la « condensation » de toutes les dimensions diachroniques et synchroniques de cette praxis singulière. Celle-ci sera mieux décrite cet après-midi, par François Le Ménahèze.

La pédagogie Freinet est apparue au début du XX^e siècle²) au moment où s'est développé en Europe et aux Etats-Unis, le mouvement de l'Éducation Nouvelle, fondé par Ferrière, et déployé aux Congrès de la "Ligue internationale de l'Éducation nouvelle, déployant un espace de pratiques pédagogiques modernes et cohérentes.

1. **La pédagogie Freinet est une pédagogie centrée sur la personne**, l'enfant est considéré de même nature que l'homme.
2. **La pédagogie Freinet est une pédagogie du travail**, pris au sens de l'activité libératrice et émancipatrice. Les apprentissages, ou leur systématisation, sont souvent la conséquence des activités nombreuses et variées menées en classe.
3. **La pédagogie Freinet est une pédagogie de l'expression libre** qui utilise tous les langages : oral, corporel, écrit, graphique, mathématique, théâtral, ... dont historiquement elle a utilisé de nombreux médias : le papier, l'électronique, le numérique

de l'UNESCO, M Legrand. Aujourd'hui la FIMEM compte près de 40 mouvements qui ont le droit de vote à son Assemblée Générale, celle-viayant lieu tous les deux ans (la dernière ayant eu lieu l'an passé en Italie). À la prochaine assemblée générale (durant l'été 2016), la Corée du Sud devrait entrer dans la FIMEM, grâce à la vitalité de son club Freinet.

Le mouvement Freinet international possède deux caractéristiques qui lui procurent une dimension exceptionnelle : d'une part sa longévité et d'autre part son internationalisation. Sa longévité malgré la disparition de son fondateur en 1966 peut-être analysée de plusieurs manières : par la justesse de la matrice paradigmatique de son objet, mais aussi par la structure qui l'anime, une véritable structure de recherche, que j'ai décrite dans mes notes de synthèse de mon Habilitation à diriger des recherches³⁾, et qui fonctionne comme un Chercheur collectif coopératif. Son internationalisation doit être entendue comme originelle, c'est à dire que dès les premières rencontres pédagogiques organisées par Freinet, on peut noter la présence d'éducateurs étrangers. Aujourd'hui, la FIMEM continue son déploiement dans le monde, l'Asie et l'Afrique constituent les principaux vecteurs de développement, par exemple depuis 5 ans, la pédagogie Freinet se développe en Chine, et en Afrique a été créé un réseau régional des éducateurs Freinet regroupant certains mouvements africains.

Je souhaite qu'une prochaine RIDEF (Rencontre internationale des éducateurs Freinet) ait lieu en Asie. (il y en a déjà eu une au Japon en 1998)

II. Quelques constats sur l'école

Nous sommes arrivés à une époque contemporaine de la pédagogie : l'ère des pédagogies nouvelles ! Ce n'est pas seulement la citation de Blais, Gauchet et Ottavi⁴⁾ dont il s'agit, mais d'un véritable faisceau d'indicateurs qui nous le confirme :

- d'abord surgit **l'échec massif de l'école traditionnelle**. Les enquêtes internationales le montrent, en France particulièrement, les performances scolaires stagnent au mieux, sinon elles régressent⁵⁾

4. **La pédagogie Freinet est une pédagogie de l'ouverture sur le monde** qui privilégie la rencontre et la découverte sous toutes ses formes.

5. **La pédagogie Freinet est une forme coopérative**, les relations dans la classe sont organisées autour de l'entraide, de la coopération, de la gestion coopérative, des responsabilités. Cette forme coopérative dépasse la classe et caractérise le mouvement international qu'elle a créé.

³⁾ Francomme Olivier, (2011).

⁴⁾ Blais MC., Gauchet M. et Ottavi D., (2002).

! Baisse du niveau dans certaines disciplines, accroissement des écarts de niveau, et aggravation des déterminismes sociaux ! Qui peut se satisfaire d'une telle évolution ? Si je suis venu en Corée du Sud il y a 10 ans, c'est parce que des enfants se trouvaient rejetés en marge du système éducatif, qui les rejetait, mais qu'ils rejetaient aussi eux mêmes ! Et cette marge tendait à s'accroître ! La faillite endémique de l'école traditionnelle est une des conditions propice à l'émergence des alternatives pédagogiques.

- et puis advient **la fin du consensus entre apprentissages traditionnels et savoirs méthodiques**. Les publications scientifiques abondent : il y a des formes pédagogiques qui marchent, et il y a une forme traditionnelle qui persiste et qui ne marche pas. Les enfants (les adultes aussi) apprennent mieux et de manière durable dans les cadres d'une praxis éducative⁶⁾. Les publications scientifiques font état de cette réussite de l'Éducation Nouvelle. Aujourd'hui, on dispose même de résultats de recherches menées sur le suivi des enfants issus des établissements de l'Éducation Nouvelle⁷⁾, et les résultats sont édifiants. Mais plus encore, des études d'impact des formes pédagogiques telles la pédagogie Freinet ont été menées dans des quartiers déshérités, en France notamment⁸⁾. Une autre école est possible, elle réussit mieux ! La faillite scientifique de l'école traditionnelle est une autre condition propice à l'émergence des alternatives éducatives.
- nous sommes au moment **d'une renégociation du contrat entre la société et son école** : à quoi sert-elle ? quel doit être l'Homme du XXI^e siècle ? Les parents d'élèves sont à la recherche d'une autre école. Les phénomènes de décrochage, et de « home schooling » se sont généralisés, la Corée du sud est aussi touchée par ce phénomène⁹⁾. La confiance indélébile à l'égard de l'école traditionnelle s'efface, pour de nombreux enfants (et donc pour les parents) l'école a perdu son sens. La faillite sociale de l'école traditionnelle concourt à l'émergence d'autres formes scolaires.

Nous pourrions aller plus loin et montrer aussi la faillite politique de l'école traditionnelle, au regard de laquelle les dirigeants politiques sont bien en peine de chercher et proposer des solutions, et il y a bien quelques raisons !

⁵⁾ Enquête PISA site de l'Education nationale en France, voir sitographie en annexe.

⁶⁾ Imbert F., (1985).

⁷⁾ Bergeron P., (2013).

⁸⁾ Reuter Y., (2007).

⁹⁾ Francomme O., (2010), p 62.

III. Quelques analyses et réflexions

La première réflexion qui nous préoccupe ici, c'est : comprendre **la césure entre deux alternatives** qu'il faut nommer : l'école traditionnelle et l'Éducation Nouvelle. J'emprunterai volontairement ce terme dont l'acte fondateur remonte au 6 août 1921, date de la création de la ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, à Calais (France). Il existe deux principales postures en matière d'éducation, et elles ne sont pas compatibles ! Choisir l'une, c'est abandonner l'autre. Nous connaissons bien l'école traditionnelle :

Le travail mené par Olivier Brito sur l'école des Bourseaux¹⁰⁾ La recherche portera sur l'efficiencia des pédagogies alternatives sachant que « l'efficacité d'une pédagogie alternative ne peut se réduire aux résultats scolaires » (p 8).

Définition de la pédagogie traditionnelle, elle est : structurée, explicite, directive, directe, qui est sensée maîtriser les savoirs et les contenus. (On l'appelle aussi la classe autobus)

Définition de la pédagogie active, elle est : centrée sur l'enfant, travaille par la découverte et sur ses centres d'attention qui part du complexe pour aller au simple. (On l'appelle souvent la classe atelier).

L'avantage supposé de la pédagogie traditionnelle serait sa clarté opérationnelle, alors que la pédagogie de l'Éducation Nouvelle a besoin d'un travail d'interprétation.

Un premier travail, inachevé, tente de définir ce que sont les pédagogies nouvelles : actives, différentes, différenciées, centrées sur l'enfant, la complexité...

Cette césure ne partage pas deux mondes, mais elle nous traverse. L'éducation, les processus cognitifs, sont des phénomènes complexes, il faut en finir avec les caricatures réductrices qui nous sont versées tous les jours par beaucoup de médias et de gens. Le jour où l'éducation, la pédagogie, seront reconnues de la même manière que la médecine, alors des progrès seront possibles.

Parfois, par économie d'énergie souvent, nous conservons des réflexes pavloviens (sur le savoir par cœur par exemple), mais parfois nous savons aussi faire preuve d'auto-socio-constructivisme ! (nous le verrons après)

Les grandes falsifications historiques et contemporaines. Je pense qu'ici, personne n'est dupe sur certaines falsifications dont celle qui consiste à faire croire qu'en mettant un ordinateur en classe

Bruto O., (2010).

on modernise l'enseignement ! Certaines études menées en France montrent que cela introduit de nouvelles difficultés¹¹⁾ (formation, maintenance...), et qu'il y a souvent renforcement des pratiques traditionnelles ! L'ordinateur et l'informatique, sont des outils au service d'un enseignement, en aucun cas ils n'en sont une finalité. De la même manière que « penser qu'un retour en arrière serait souhaitable » serait simplement nier le développement des sciences et de la connaissance !

Mais il y a surtout les grandes falsifications historiques, et peut-être un jour se penchera t-on sur celles-ci : qui a pu avoir intérêt à jeter aux immondices les pédagogies de l'Éducation Nouvelle ? Comment une vaste enquête comme « Follow through » aux USA a t-elle pu faire l'objet de telles abjections scientifiques¹²⁾ ?

le projet « follow through », il y a 40 ans... , qui a aussi été une grande manipulation ! Quelques années plus tard, ont été dénoncé en vrac : la différence de discours entre les analystes et les personnes qui ont présenté le rapport final ; l'utilisation d'outils inadaptés, des résultats invalidés, une tricherie par le fait que les écoles traditionnelles étaient informées et s'étaient entraînées aux tests...

Beaucoup de personnes qui parlent des établissements alternatifs ne sont jamais allés une seule fois dans un de ceux-ci, et je parle pour mes collègues universitaires, du lieu où je travaille ! De plus si l'on considère leurs discours, au mieux il date des événements de mai 1968 en France ! Mais la tenue de ce forum, la détermination des familles à aider leurs enfants à recevoir « une bonne éducation » montre que nous sommes tous à la recherche d'une autre école et que nous sommes tous prêts à nous lancer dans une aventure incertaine pour certains aspects, mais résolument inéluctable !

Une pensée sur l'éducation qui reste figée. Un article récent de Sébastien Pesce¹³⁾ décrit fort bien quelques raisons d'une pensée sempiternellement figée de l'éducation : celle-ci n'aurait jamais été une pensée scientifique, mais idéologique. L'idéologie étant définie comme le plus mauvais habillage du politique dans le sens où elle fige ou dogmatise la pensée (les idéologies sont des systèmes clos). En particulier, La pédagogie est une science qui sait défaire les savoirs ¹⁴⁾ pour en produire de nouveaux. Ce qui opère dans l'action pédagogique, ce ne sont pas les techniques, mais la dynamique d'expérimentation qui préside à leur émergence. (et les formes d'investissement

¹¹⁾ Daguet H. et Wallet J., (2012).

¹²⁾ Brito O., (2010), *ibid.*

¹³⁾ Pesce S., (2013), p153.

¹⁴⁾ *Ibid* p 157.

psychiques et symboliques que cette dynamique permet). Nos rigidités de penser seraient donc en partie dues au cheminement normal de la science.

Dans un autre article¹⁵⁾ (non publié), je montrais l'enchevêtrement préjudiciable des réflexions sur un simple concept comme « la lecture » (mais particulièrement caractéristique) dans lequel il est extrêmement perturbant de ne pas différencier les niveaux et les champs des discours. « Au Moyen Âge il était interdit d'apprendre à lire, la lecture était réservée à certaines personnes privilégiées, aujourd'hui ne pas savoir lire montre l'échec des politiques. Cela n'autorise pas les politiques à intervenir dans le champ scientifique du comment on apprend à lire¹⁶⁾, en évitant tous les obstacles de cet apprentissage éminemment décisif ».

Mais il y a aussi des pays qui réussissent ! Prenons un cas, la Finlande. Comment ce petit pays peut-il caracoler en tête des presque toutes les analyses qualitatives des systèmes éducatifs ? Qui osera faire le lien avec le mouvement Finlandais de l'Ecole Moderne, Elämäkoulu, fondé en 1985 qui a joué un rôle très important dans les réformes du système éducatif¹⁷⁾ ?

Sur **la formation des enseignants**, lorsque vous interrogez les jeunes enseignants sur leurs difficultés principales, tous vous parlent de leurs difficultés pédagogiques relationnelles, et très rarement didactique (sachant que la pédagogie est une science du sujet, et la didactique une science de l'objet). Or, la pédagogie est ce qui est le moins enseigné dans les Universités (en France au moins), et pire, dans les institutions chargées de la formation des enseignants ! (dont elle peut être totalement absente des cursus !) Il est même parfois interdit d'aller dans des écoles innovantes, et cette interdiction revêt deux formes principales : d'une part l'interdiction des institutions académiques qui réservent à certaines personnes la possibilité d'accueillir des étudiants, et d'autre part la méconnaissance des universitaires (que nous avons déjà entrevue précédemment) qui n'orientent pas les étudiants vers les établissements alternatifs.

Quelques perspectives qui nous rassemblent

La rénovation des systèmes éducatifs.

Le processus de maîtrise de la qualification des enseignants est en cours. Cette restructuration

¹⁵⁾ Entrées en lecture, Francomme Olivier, écrit pour l'ABEF.

¹⁶⁾ En France on peut prendre les exemples désastreux des Ministres de l'éducation, tels Chevènement et de Robbien.

¹⁷⁾ Boudet M., Saint-Luc F., (2014).

internationale des diplômes et des cursus universitaires (réforme LMD : Licence, Master, Doctorat), permet d'ouvrir de nouveaux champs de réflexion, en particulier dans le domaine de la formation des éducateurs : comment en assurer leur cohérence? Quelle est la place de la recherche dans les cursus de formation des enseignants / éducateurs? Cela remet en cause la cohérence globale de la formation des enseignants: comment enseigner l'innovation?

Cette rénovation entraîne déjà deux grands changements : d'abord, en matière de scientificité, les articles, ouvrages sur les alternatives pédagogiques existent, il n'est plus possible de les ignorer ; et ensuite, ils peuvent même permettre d'introduire un dialogue avec la hiérarchie institutionnelle qui n'est plus censée les ignorer non plus ! Quelles sont les références scientifiques de l'école traditionnelle?

Les politiques ont parfois du courage !

Nous avons vu le cas de la Finlande, mais de manière plus modeste, on peut constater l'irruption de nouveaux acteurs dans le champ éducatif, et l'école, partiellement abandonnée par l'état. Dans le respect des prérogatives de chacun, le dialogue devient possible, parce que la dimension systémique des phénomènes éducatifs imposent cette confrontation, d'où chacun peut sortir vainqueur, voici quelques exemples :

L'échevin de la ville de Gand en Belgique a bien la volonté d'assurer la satisfaction des familles en développant une forme pédagogique qu'il ne connaît pas, mais qui est plébiscitée par les habitants de sa ville. Il agit aussi contre la violence et la délinquance locales, pour une forme de pacification sociale qu'il obtient en contrepartie. Ce faisant, il incite à la mise en place de véritables équipes pédagogiques Freinet, et à la création et au développement d'un centre de formation pédagogique municipal « Freinet !»...

La mondialisation, et l'apport de la réflexion internationale.

Comment peut-on encore ignorer ce qui se passe ailleurs? Il n'y a pas que les grandes enquêtes internationales qui doivent susciter la réflexion (PISA, PEARL,...), il y a aussi les innovations liées, l'ouverture à des champs d'expérimentation et d'expériences réussies...

La pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle : la classe, le nouveau laboratoire de recherche (exemple des Calandrettes¹⁸⁾)

¹⁸⁾ Francomme Olivier, Laffitte Pierre-Johan, (2014), p 220.

Les *Calandretas*, est mouvement associatif des écoles occitanes bilingues en immersion, en contrat avec le Ministère de l'éducation nationale, elles existent depuis trente ans (Aprene, 2011)¹⁹. Dans ces classe est pratiqué le bilinguisme immersif.

Le bilinguisme est lié à la complexité :

- Quant à notre regard sur le monde, le choix du bilinguisme entérine un choix irréversible : celui de l'altérité et de la complexité²⁰).
- Comment traduire cela pédagogiquement ? Travaillé par l'organisation coopérative du travail et les institutions créées et gérées collectivement, l'occitan n'est plus seulement un objet didactique, il peut devenir lui aussi une institution (P.J. Laffitte, 2011), étayage non seulement des apprentissages, mais de l'existence de l'élève.
- De la classe devenue milieu symbolique, structuré comme un langage, les enfants *avec* l'adulte sont à la fois sujets et maîtres. Tous accèdent ainsi à la trilogie fondatrice de toute subjectivité sociale : pouvoir, responsabilité, liberté²¹).

Conclusion

Pour une philosophie de l'agir

Ce nouveau paradigme est au cœur d'une philosophie de l'agir, qui explore le sens de l'action humaine. Paul Ricœur apporte une contribution fondamentale de ce point de vue sur le **devoir d'agir** que nous avons tous et qui nous inscrit dans un processus historique. Il souligne l'importance de la dette éthique de l'histoire à l'égard du passé. La logique même de l'action maintient ouvert le champ des possibles. L'utopie n'est pas le support d'une logique folle, mais a une fonction libératrice qui empêche l'horizon d'attente de fusionner avec le champ d'expérience. C'est ce qui maintient l'écart entre l'espérance et la tradition²²). L'histoire n'est pas orpheline à condition de répondre aux exigences de l'avenir. Nous devons concourir à la réappropriation du savoir au travers de ses processus d'élaboration qui oblige la contribution de chacun.

¹⁹) Cet ouvrage collectif recueille le panel le plus large consacré aux Calandretas. Cf. également www.calandreta.org et www.aprene.org. Patrice Baccou.

²⁰) Par « altérité », nous entendons qu'une langue autre est toujours la langue d'un autre, d'autres : la situation induite par une classe bilingue implique une rencontre avec une telle différence. Par « complexité », entendons, à la suite d'Edgar Morin, la multiréférentialité nécessaire à comprendre toute réalité humaine, à laquelle peut ouvrir une autre langue, quelque chose qui induit de la pluralité – pour peu du moins que l'on fasse le saut du deux (bilinguisme) au pluriel (plurilinguisme), ce qui est, à tous égards, la tâche la moins évidente de toutes (P. J. Laffitte, 2013).

²¹) Vasquez A., Oury F., 1971 : 407 et sv.

²²) Ricœur P., (1986), p 391.

Bibliographie

- Bergeron Pierrick, (2013), Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay – Clan : trajectoires et constructions identitaires, Thèse de Doctorat présentée et soutenue par Pierrick Bergeron le 13 novembre 2013, Jury: Marie-Anne Hugon, Hélène Bézillz, Christine Delory-Momberger, Henri Peyronie, Alain Vulbeau.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel & Ottavi Dominique, (2002), Pour une philosophie politique de l'éducation, Paris, *éditions Hachette*, 264p.
- Boudet Martine, Saint-Luc Florence, (2014), Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance, *éditions des Presses Universitaires du Mirail*, 480p.
- Brito Olivier, (2010), « Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Bourseaux », Recherche du CERIC, dir. Jacques Pain, Université de Paris Ouest – La Défense, 136p.
- Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques, Montpellier, *éditions La Poesia*.
- Daguet Hervé et Wallet Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE », *Recherches & éducations* [En ligne], 6 | juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2012, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/958>
- Francomme Olivier, (2009), Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale, Paris, *Revue française d'éducation comparée* n°5, p 159 - 176.
- Francomme Olivier, (2010), Être décrocheur en Corée du Sud, *Cahiers Pédagogiques*, n° 481, avril-mai 2010, p 61-62.
- Francomme Olivier, (2011), La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif, Notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Jacques Pain, Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense.
- Francomme Olivier, Laffitte Pierre-Johan, (2014), Cohérence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la maîtrise. FORLOT G. & MARTIN F. (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*. (n°spécial des Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique). Paris : *L'Harmattan*, pp 217-229.
- Imbert Francis, (1985), Pour une praxis pédagogique, éd. *Matrice*, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.

- Pesce Sébastien, (2013), *Pédagogie et Education Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition et 4 pistes d'action, Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle. Accompagner des transformations pédagogiques, Année de la recherche en sciences de l'éducation, éditions l'Harmattan*, pp. 153-162.
- Reuter Yves, (2007), *Une école Freinet : fonctionnements et effet d'une pédagogie alternative en milieu populaire, éditions L'Harmattan*, Paris, 255p.
- Ricœur Paul, (1986), *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II, éd du Seuil*, Paris, 414p.
- Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, éditions Maspéro, rééd. Vigneux, Matrice.

Sitographie

Club Freinet de Séoul : <https://www.facebook.com/groups/195174367269105/>

Education nationale (France) : <http://www.education.gouv.fr/>

Enquête PISA

<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

FIMEM : <http://www.fimem-freinet.org/>

ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Quelques travaux universitaires coréens sur C. Freinet (à réactualiser)

Hwang Ko Hwang Sung-Won, *Socialisation scolaire et Education Nouvelle. Travail de groupe (R.Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jean Houssaye, 1996

Hwang Sung-Won, *Socialisation dans le courant « pédagogie Freinet » : ses valeurs et ses pratiques*, éd. INRP, Questions de Recherches en Éducation 1999 / 1.

Jung Hoon, *Freinet Pedagogy's Core Ideas and Problems Presented in The Pedagogical Invariants (Les invariants pédagogiques) 1964*, in the Korean Educational Review, 2007, p 99-125. Doctorant à l'Université Kyung Hee.

Jung Hoon, *Freinet Célestin Freinet's educational princidles of School Cooperative: cooperation and democracy*, in the Korean Educational Review, 2007.2, p 207-227.



Olivier Francomme | Professor, University of Picardie Jules Verne, France

■ **Intérêts principaux**

- Innovation pédagogique
- Violence dans les établissements publics d'enseignement

■ **Expérience professionnelle principale**

- Professor at the UPJV (IUFM-ESPE)
- Teaching at the faculté of sociology
- Multiple international trainings : Freinet's pedagogy, institutional pedagogy

The Era of New Pedagogies and New Education!

Olivier Francomme

Professor, University of Picardie Jules Verne, France

I. Introduction

I am very pleased to be here today for several reasons: first of all, because it has been 10 years since, with a team of Korean educators, we established the first Freinet school in South Korea called the Star School, thanks to the help of Dr. Kim HyunSoo. Second, the New Education (Éducation Nouvelle) movement has been gaining more attention for some time, which I regard as a just recognition.

The Modern School movement, also called the Freinet movement, is part of New Education movement.¹⁾ In 1957, during the Nantes congress, FIMEM (International Federation of Modern School Movements) was founded²⁾. Elise and Célestin Freinet as well as the delegate of UNESCO, Mr. Legrand, were present. Today FIMEM consists of nearly 40 movements who have the right

¹⁾ Francomme Olivier, 2009.

²⁾ Freinet pedagogy emerged in the early 20th century when the New Education movement, founded by Ferrières and deployed in the Congress of the International League of New Education, was being carried out in Europe and the U.S. Freinet pedagogy places importance on the modern and consistent educational practices.

1. **Freinet pedagogy is person-centered education:** each child is respected as one human being.
2. **Freinet Pedagogy is work-driven education.** It involves conducting many and varied liberating activities in classrooms, through which diverse learning and systematic organization are possible.
3. **Freinet pedagogy values free expression of opinion.** All linguistic forms including oral, physical, written, graphic, mathematics, theater as well as many different media including paper, electronic, digital are fully utilized.
4. **Freinet pedagogy favors openness to the world,** encouraging encounters and discoveries in all its forms.
5. **Freinet pedagogy takes a cooperative form.** The relationships within classrooms are organized around mutual aid, cooperation, cooperative management, and responsibilities. This cooperative form goes beyond classrooms and further characterizes the international movement that Freinet pedagogy embodies.

to vote at the General Assembly, which is being held every two years (the latest one took place last year in Italy). At the next general meeting in summer 2016, South Korea will join the FIMEM, thanks to the vitality of its Freinet club.

The international Freinet movement has two features which makes it exceptional: its longevity and its internationalization. Its longevity, despite the death of its founder in 1966 can be analyzed in many ways: by the adequacy of the paradigmatic matrix of its object, by the structure behind, a genuine research structure that I described in my executive summary “Empowerment in Leading Research”³⁾ and which acts as a Cooperative Collective Researcher. Its internationalization is original, meaning that we should take note of the presence of foreign educators, even from the first educational meetings organized by Freinet. Today FIMEM continues to expand its presence in the world, and Asia and Africa are especially the main drivers of such development. For example since 5 years ago, Freinet education has gained momentum in China, and a regional network of Freinet educators was established in Africa, uniting different African movements together.

I hope that the next RIDEF (International Meeting of Freinet Educators) will take place in Asia. (There already has been one held in Japan in 1998)

II. Some Observations on Schools

Today, we are living in the age of contemporary education: the era of new education! I am not trying to simply quote Blais, Gauchet and Ottavi⁴⁾ , but there are indeed a number of indicators which confirm that the era of new education is here to stay:

- First, the **massive failure of traditional schools**. Such is evidenced by international surveys, and especially in France, academic performance is stagnating at best, otherwise it is regressing!⁵⁾ We can observe lower academic levels in some disciplines, increased gaps in academic levels of students, and aggravating social determinism arguing that we are born into our social class! Who would be ever satisfied with such a development? The reason I came to Korea 10 years

³⁾ Francomme Olivier, 2011

⁴⁾ Blais MC., Gauchet M. et Ottavi D., 2002.

⁵⁾ PISA survey site of French national education, see website list in Annex.

ago was because children were being marginalized from the education system which rejected them, but which they were also rejecting and giving up on themselves! And this trend tends to increase! The chronic failure of traditional schools is one of the conditions allowing the emergence of educational alternatives.

- and then the **end of consensus between traditional learning and methodical knowledge**. Scientific publications abound: there are educational forms that work, and there is a traditional form that persists and does not work. Children (like adults) learn better and more sustainably in the context of educational praxis or practice.⁶⁾ Many scientific publications reveal the success of New Education. Today, even researches on monitoring of children from New Education institutions are available,⁷⁾ and the results are inspiring. Even more, particularly in France, studies on the impact of specific educational form like Freinet education have also been conducted in disadvantaged neighborhoods. ⁸⁾ The studies found that other forms of schools different from conventional ones were feasible, and that they even excelled in performance! The scientific collapse of traditional schools is another condition leading to the emergence of educational alternatives.
- We are at the point of **renegotiating a contract between the society and its schools**: what are schools for? What should be the mankind of the 21st century? Parents of students are looking for other forms of schools. School dropout issue and home schooling trend have become widespread, and South Korea is also affected by such situation.⁹⁾ This indelible confidence in traditional schools is disappearing, and for many children (and thus for parents), schools have lost their meaning. Therefore, the social collapse of traditional schools contributes to the emergence of other school forms.

We can also go on and illustrate the political collapse of traditional schools, where political leaders are having difficulty seeking and proposing solutions, and quite a few reasons exist for that!

⁶⁾ Imbert F., 1985.

⁷⁾ Bergeron P., 2013.

⁸⁾ Reuter Y., 2007.

⁹⁾ Francomme O., 2010, p 62.

III. Some Analysis and Reflection

The first reflection is to understand **the distinction between two alternatives**, so-called: traditional schools and New Education. I will deliberately use this term “New Education” whose beginning and vision date back to August 6, 1921, when the International League for the New Education was first founded in Calais, France. In education, two main positions exist, and both are incompatible! Choosing one is to abandon the other. We already know very well about traditional schools:

The study of Olivier Brito on Bourseaux school. ¹⁰⁾ The research will focus on the efficiency of alternative education knowing that “the effectiveness of an alternative education cannot be limited to academic outcome” (pg 8).

Definition of traditional education is: structured, explicit, guiding, direct, which is supposed to master the knowledge and content. (It is also called the “bus” class)

Definition of active teaching is: child-centered, working through discovery and center of attention shifting from something complex to something simple. (It is often called the “atelier” class).

The supposed advantage of the traditional pedagogy would be: operational clarity, whereas the new educational pedagogy needs an interpretation work.

A first, incomplete work attempts to define what new pedagogies are: active, various, differentiated, child-centered, complexity...

This distinction is not in two separate worlds, but it goes through us all. Education, the cognitive processes are complex phenomena, therefore, we must put an end to all the reductionist caricatures that we receive from many media and people every day. When education and pedagogy will be recognized in the same way as medical studies, then progress will be possible.

Sometimes, to save energy, we keep Pavlovian reflexes (regarding memorizing knowledge for example), but sometimes we also show self- social constructivism! (We shall have a look at it later)

Great historical and contemporary falsifications. I think that at least here, nobody is fooled by falsifications including claims that putting a computer in the classroom modernizes teaching! Some studies conducted in France show that this in fact brings new difficulties¹¹⁾ (training, maintenance

¹⁰⁾ Brito O., 2010.

¹¹⁾ Daguet H. et Wallet J., 2012

...) and often leads to reinforcement of traditional practices! Computers and IT serve as tools of education, but by no means are they the ultimate objective of education. In the same way, "thinking that going back would be desirable" would simply mean denying the development of science and knowledge!

But there are especially great historical falsifications, and maybe one day we will be considering the following issues: who would ever benefit from ruthlessly dumping the New Education pedagogy? How could an extensive study like the "Follow Through" Project in the US could have been subject to such scientific abjections¹²⁾?

The "Follow Through" Project, 40 years ago..., was also a great manipulation! Few years later, the following were denounced as a whole: the difference of discourse between analysts and those who submitted the final report ; the use of inadequate tools, invalidated results, cheating by the fact that traditional schools were informed and trained in tests in advance ...

Many people who speak of alternative institutions have actually never set foot in any of these institutions, and I speak for the colleagues of my university where I work. Moreover if we look at what they say, at best, it dates back to the May 1968 events in France! But holding this forum and the families' determination to help their children receive "a good education" shows that we are all looking for a new form of school, and that we are all ready to embark on an uncertain adventure in some aspects but it is definitely inevitable !

Thinking about education remains frozen. A recent paper by Sébastien Pesce¹³⁾ describes very well a few reasons why our thought on education is frozen eternally: education has never been a scientific thought but ideological one. This ideology is defined as the worst political covering in the sense that it freezes or dogmatizes thinking (ideologies are closed systems). In particular, pedagogy is a science that knows how to undo knowledge¹⁴⁾ to make new one. What operate in pedagogical action are not techniques, but the dynamism of experiment and experience. (and psychic and symbolic forms of investment that this dynamism allows). Therefore our rigid way of thinking may be partly be due to the normal path of science.

¹²⁾ Brito O., 2010, *ibid.*

¹³⁾ Pesce S., 2013, p153.

¹⁴⁾ *Ibid* p 157.

In another paper (unpublished)¹⁵⁾, I showed the damaging entanglement of reflections on a simple concept like “reading” (but particularly characteristic). In such case, it is extremely disturbing not to differentiate the levels and fields of discourse. “In the Middle Ages it was forbidden to learn to read, and reading was reserved for certain privileged people; today not knowing how to read shows policy failure. This does not allow policies to intervene in the scientific field of like how we learn to read¹⁶⁾ while avoiding all obstacles in this evidently decisive learning.”

But there are also countries that succeed! Let us take the case of Finland. How can this small country secure the top in almost all qualitative analysis of educational systems? Who will dare to link such feat with the Finnish Modern School Movement, Elämäkoulu, founded in 1985 which played a very important role in the reforms of educational systems¹⁷⁾ ?

As to **teacher training**, when you ask young teachers about their major difficulties, all talk about their relational difficulties in teaching and very rarely about technical difficulties in teaching (given that pedagogy is a science of the subject, and teaching is science of object). But pedagogy is what is taught the least in universities (at least in France), and worse, in institutions responsible for training teachers! (It may be totally absent in the curriculum!) It is sometimes forbidden to go to innovative schools, and this ban takes two main forms : on one hand, restricting the opportunity to welcome and accommodate students in such academic institutions to certain group of people, and on the other hand, ignorance of universities (as we have seen before) who fail to direct teacher-to-be students to alternative schools.

Some Prospects to Consider

Educational Systems Reform

The “masterisation” process of teacher qualifications by introducing a compulsory master’s degree in education for all new schoolteachers is underway. This international restructuring of diplomas and university courses (LMD reform: bachelor’s, master’s, doctorate) opens up new fields of reflection, especially in the field of educator training: how to ensure consistency? What is the role

¹⁵⁾ Entry in reading, Francomme Olivier, written for ABEF.

¹⁶⁾ In France, we can take the catastrophic examples of Ministry of Education, including Chevènement and Robbien.

¹⁷⁾ Boudet M., Saint-Luc F., 2014.

of research in the training curricula of teachers /educators? This calls into question the overall coherence of teacher training: how to teach innovation?

Such reform already brings about two major changes: First in scientific terms, papers, books on educational alternatives exist and it is no longer possible to ignore them; today, such academic findings can even afford to open up a dialogue, going beyond the existing institutional hierarchy. Then what are the scientific references that traditional schools are based on?

Bold policy exists at times!

We have seen the case of Finland, but more modest, we see the emergence of new players in the field of education, and the state has in some aspects given up on intervening in schools. Dialogue, while respecting the position of each, has become possible because the systemic dimension of educational phenomena requires this confrontation, yet in this process, everyone can become the winner. Here are some examples:

The deputy mayor of the city of Ghent in Belgium introduced and developed an educational form that was quite popular with his people. Although he himself did not know much about this education, he was determined to satisfy the residents of his city. He also fought against local violence and crime to realize social pacification. In doing so, he established the professional Freinet teaching teams and "municipal Freinet Education Training Center"

Globalization and contribution of international reflection

How can we still ignore what is happening elsewhere? It is not only those large international surveys that need to generate attention and reflection (e.g. PISA, PEARL, etc), but we should also take note of relevant innovations, opening into the fields of successful experiment and experiences.

Freinet education and institutional education: classes, new research laboratory (e.g. Calandrettes¹⁸⁾)

The Calandretas is an educational movement led by schools teaching Occitan language, a local language with long history in southern France, which signed a contract with the Ministry of Education and have been active for the past thirty years (Aprene, 2011)¹⁹⁾. Immersive bilingualism

¹⁸⁾ Francomme Olivier, Laffitte Pierre-Johan, 2014, p 220.

¹⁹⁾ This collective work gathers the widest panel devoted to Calandretas. See also www.calandreta.org and

is practiced in the classes.

Bilingualism accompanies complexity:

- As for our view of the world, the choice of bilingualism endorses an irreversible choice: that of the otherness and complexity²⁰⁾.
- How to translate this educationally? Worked by a labor cooperative organization and collectively founded and managed institutions, Occitan is not only a teaching object, but it has also become a cultural foundation (PJ Laffitte, 2011), supporting not only curriculum but also the existence of students.
- As classrooms have become a symbolic structured environment like a language, children as well as adults within such environment become both subjects and teachers. All of them thus have access to the founding trilogy of all social subjectivity: power, responsibility and freedom²¹⁾.

Conclusion

For a philosophy of action

This new paradigm is at the heart of "philosophy of action", which explores the meaning of human action. Paul Ricoeur makes a fundamental contribution from that point of view on the **duty to act** which places us in the process of historical development. He stressed the importance of the ethical debt which history owes to the past. The logic of action opens the field of possibilities. Utopia does not serve as a medium of some absurd logic, but plays a role of freely expanding the horizon so that what we aspire and expect will go beyond our experience. This is what helps maintain the gap between hope for the future and tradition²²⁾. History is not an orphan if it meets the expectations of the future. This process of seeking better education requires everyone's awareness and contribution, and in such development process, we must contribute to new acquisition and accumulation, that is reappropriation of knowledge.

www.aprene.org. Patrice Bacco

²⁰⁾ By "otherness" we mean that another language is always the language of another, of others: the situation induced by a bilingual class involves an encounter with such a difference. By "complexity", we mean, according Edgar Morin, the multireferentiality necessary to understand all human reality, to which can be opened another language, something that induces the plurality - at least as long as we make the jump from the two (bilingualism) to plural (multilingualism), which is in all respects, the least obvious task of all (PJ Laffitte , 2013).

²¹⁾ Vasquez A., Oury F., 1971 : 407 et sv.

²²⁾ Ricoeur P., 1986, p 391.

Bibliographie

- Bergeron Pierrick, (2013), Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay – Clan : trajectoires et constructions identitaires, Thèse de Doctorat présentée et soutenue par Pierrick Bergeron le 13 novembre 2013, Jury: Marie-Anne Hugon, Hélène Bézillz, Christine Delory-Momberger, Henri Peyronie, Alain Vulbeau.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel & Ottavi Dominique, (2002), Pour une philosophie politique de l'éducation, Paris, *éditions Hachette*, 264p.
- Boudet Martine, Saint-Luc Florence, (2014), Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance, *éditions des Presses Universitaires du Mirail*, 480p.
- Brito Olivier, (2010), « Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Bourseaux », Recherche du CERIC, dir. Jacques Pain, Université de Paris Ouest – La Défense, 136p.
- Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques, Montpellier, *éditions La Poesia*.
- Daguet Hervé et Wallet Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE », *Recherches & éducations* [En ligne], 6 | juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2012, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/958>
- Francomme Olivier, (2009), Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale, Paris, *Revue française d'éducation comparée* n°5, p 159 - 176.
- Francomme Olivier, (2010), Être décrocheur en Corée du Sud, *Cahiers Pédagogiques*, n° 481, avril-mai 2010, p 61-62.
- Francomme Olivier, (2011), La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif, Notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Jacques Pain, Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense.
- Francomme Olivier, Laffitte Pierre-Johan, (2014), Cohérence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la maîtrise. FORLOT G. & MARTIN F. (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*. (n°spécial des Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique). Paris : *L'Harmattan*, pp 217-229.
- Imbert Francis, (1985), Pour une praxis pédagogique, *éd. Matrice*, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.

- Pesce Sébastien, (2013), *Pédagogie et Education Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition et 4 pistes d'action, Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle. Accompagner des transformations pédagogiques, Année de la recherche en sciences de l'éducation, éditions l'Harmattan*, pp. 153-162.
- Reuter Yves, (2007), *Une école Freinet : fonctionnements et effet d'une pédagogie alternative en milieu populaire, éditions L'Harmattan*, Paris, 255p.
- Ricœur Paul, (1986), *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II, éd du Seuil*, Paris, 414p.
- Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, éditions Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Sitographie

Club Freinet de Séoul : <https://www.facebook.com/groups/195174367269105/>

Education nationale (France) : <http://www.education.gouv.fr/>

Enquête PISA

<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

FIMEM : <http://www.fimem-freinet.org/>

ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Quelques travaux universitaires coréens sur C. Freinet (à réactualiser)

Hwang Ko Hwang Sung-Won, *Socialisation scolaire et Education Nouvelle. Travail de groupe (R.Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jean Houssaye, 1996

Hwang Sung-Won, *Socialisation dans le courant « pédagogie Freinet » : ses valeurs et ses pratiques*, éd. INRP, Questions de Recherches en Éducation 1999 / 1.

Jung Hoon, *Freinet Pedagogy's Core Ideas and Problems Presented in The Pedagogical Invariants (Les invariants pédagogiques) 1964*, in the Korean Educational Review, 2007, p 99-125.
Doctorant à l'Université Kyung Hee.

Jung Hoon, *Freinet Célestin Freinet's educational princidles of School Cooperative: cooperation and democracy*, in the Korean Educational Review, 2007.2, p 207-227.



Olivier Francomme | Professor, University of Picardie Jules Verne, France

■ Principal Interests

- Innovation in teaching methods
- Violence in public schools

■ Main Experiences

- Professor at University of Picardie Jules Verne (IUFM-ESPE)
- Teaching at the faculty of sociology
- Multiple international trainings: Freinet's pedagogy, institutional pedagogy

새로운 교육학과 새로운 교육의 시대!

Olivier Francomme

프랑스 피카디 쥘 베른 대학교(Université de Picardie Jules Verne) 교수

I. 서론

이번 회의에서 이렇게 여러분과 함께 하게 되어 매우 기쁩니다. 이 자리는 저에게 여러 가지로 의미가 있습니다. 무엇보다도 먼저, 지금으로부터 10년 전 김현수 박사님의 지원에 힘입어 한국의 뜻있는 교육자들과 함께 한국 최초의 프레네(Freinet) 교육기관 « 성장학교 별(Star School) »을 설립하였기 때문입니다. 두번째로, 신교육(Éducation Nouvelle)운동이 최근 들어 다시금 많은 관심을 불러일으키고 있기 때문인데, 저는 그 가치가 비로소 정당하게 인정받고 있다고 생각합니다.

« 프레네 운동 »이라고도 불리는 « 현대학교(École Moderne) 설립을 위한 운동 »은 신교육(Éducation Nouvelle)¹⁾ 운동의 일환으로 시작되었습니다.²⁾ 1957년 낭트(Nantes) 총회에서 « 현대학교운동 국제연합 (FIMEM: Fédération internationale des mouvements de l'École Moderne) »이 창설되는데, 당시 이 자리에는 Célestin Freinet와 Elise Freinet, 그리고 유네스코 대표로 M. Legrand가 참석하였습니다. 현재 FIMEM에는 40여 개의 개별 운동단체가 가입되어 있으며, 이들은 2년에

1) Francomme Olivier, 2009

2) 프레네 교육은 페리에르(Ferrières)가 창시하고 국제신교육연맹 총회에서 처음으로 공표된 신교육 (Éducation Nouvelle) 운동이 유럽과 미국에서 전개되던 20세기 초반에 등장했으며 현대적이며 일관성 있는 교육실천을 중시한다. 프레네 교육의 특징은 다음과 같다.

1. **사람중심의 교육:** 아동 개개인은 하나의 인격체로 존중된다.
2. **활동중심의 교육:** 교실 내에서 진행되는 여러 자유로운 활동을 통해 다양한 학습과 학습의 체계화가 이루어진다.
3. **자유로운 의사표현을 중시:** 자유로운 의사표현을 위해 말하기, 신체적 몸짓, 쓰기, 그래프, 수학, 연극 등 모든 언어적 형태와 종이, 전자, 디지털 등 다양한 매체를 활용한다.
4. **세계를 향한 열린 마음을 지향:** 다시 말해, 모든 유형의 만남과 발견을 장려한다.
5. **협동적 구조:** 교실 내에서의 모든 관계는 상호 협조, 협동, 협동의 조직, 책임을 기반으로 이루어진다. 오늘날 이러한 협동적 구조는 교실에서뿐만 아니라 더 나아가 국제적 교육운동인 프레네 교육을 특징짓는 중요한 요소가 되었다.

한 번씩 개최되는 정기 총회에서 의결권을 보유하고 있습니다(가장 최근 총회는 작년에 이탈리아에서 열림). 2016년 여름 개최될 차기 총회에서는 프레네 클럽 활동이 활발하게 이루어지고 있는 한국이 마침내 FIMEM에 가입할 예정입니다.

국제 프레네 운동은 두 가지 특징 덕분에 대단히 이례적인 사례로 평가 받고 있는데, 그 두 가지 특징이란 바로 장기적인 지속성, 그리고 세계화입니다. 프레네 교육론의 창시자가 세상을 떠난 1966년 이후에도 프레네 운동은 오늘날까지도 지속적으로 이어져 오고 있습니다. 이러한 장기적 생명력의 배경은 다양한 방식으로 해석될 수 있는데, 먼저 대상의 적합한 패러다임 모형 덕분이기도 하고, 또 한편으로는 프레네 운동을 지탱하고 활성화시키는 전체적인 구조 덕분이기도 합니다. 즉, 그 안을 들여다보면 진정한 연구중심 구조가 구축되어 « 협동적 공동 연구자 »로서 기능하는데, 이 부분은 저의 « 연구지도 자격 논문³⁾ » 요약기술서에 언급되어 있습니다. 프레네 운동의 세계화는 보다 본원적인 성격으로 이해되어야 하는데, 다시 말해서, 프레네 박사가 조직한 초창기 교육 모임에서부터 이미 외국 교육자들이 참석했다는 점에 주목할 필요가 있습니다. 오늘날에도 FIMEM은 계속해서 전 세계에 확산되고 있으며, 특히 아시아와 아프리카가 FIMEM의 발전과 성장의 중심에 있습니다. 일례로, 중국에서는 5년 전부터 프레네 교육이 확산되고 있고, 아프리카에서는 프레네 교육을 실천하는 교사들의 지역 네트워크가 구축되어 여러 교육 운동 단체들을 결집시키는 역할을 하고 있습니다.

저는 전 세계 각국에서 프레네 교육을 실천하고 있는 교사들의 교류의 장인 « 프레네 교육자 국제 대회(RIDEF: Rencontre internationale des éducateurs Freinet) »의 차기 행사가 아시아에서 개최되었으면 하는 바람입니다. (1998년 일본에서 한 차례 개최된 바 있음)

II. 학교에 관한 몇 가지 현황

우리는 이제 현대적 교육론이 필요한 시기에 직면해있습니다. 새로운 교육의 시대가 도래한 것입니다. 여기서 우리는 단순히 Blais, Gauchet 그리고 Ottavi⁴⁾를 인용하는 것에 그치고자 하는 것이 아닙니다. 새로운 교육의 시대가 도래하였음을 확인시켜주는 일련의 지표들이 다음과 같이 나타나고 있습니다.

³⁾ Francomme Olivier, 2011

⁴⁾ Blais MC., Gauchet M. et Ottavi D., 2002

- 첫 번째 현상으로, **기존의 전통적 학교의 대대적인 실패**입니다. 학업성취도 평가를 비롯한 여러 국제 조사에서는 학생들의 학업성취도가 잘해야 정체되어 있거나, 그렇지 않은 경우 오히려 후퇴하고 있음을 보여주고 있고, 이와 같은 현상은 특히 프랑스에서 두드러지게 나타납니다⁵⁾. 일부 과목에서 학력수준이 하락하고, 학생들 간의 학력수준 차이가 점점 벌어지며, 또 이미 사회적 계급이 결정되었다고 생각하는 이른바 사회결정론이 심화되는 등의 현상이 확인되고 있습니다. 이와 같은 상황에 이르게 된 것에 대해 과연 그 누가 만족스럽게 생각하겠습니까? 제가 10년 전 한국에 오게 된 것도 아이들이 교육제도 밖으로 밀려나 거부당했거나, 학생들 스스로가 교육제도를 거부하고 포기하는 상황이었기 때문이었습니다. 전통적인 학교가 제 역할을 하지 못하고 무너지는 상황은 자연스럽게 대안적 교육이 등장하는 계기가 되었습니다.
- 그 다음으로는, **전통적인 학습과 방법적 지식이 반드시 일치하지는 않는다**는 인식입니다. 이를 뒷받침하는 여러 과학적 연구 결과들이 넘쳐나고 있습니다. 실질적으로 효과가 있는 여러 교육 형태가 존재하는 반면, 효과가 없음에도 불구하고 여전히 이어져오고 있는 전통적 방식의 교육 형태도 있습니다. 사실 아이들은(어른도 마찬가지로) 교육적 실천 및 활동⁶⁾이라는 틀 안에서 비로소 지속적으로, 더 잘 배울 수 있습니다. 과학적 연구 결과들이 이와 같은 신교육(Éducation Nouvelle)의 성공을 잘 보여주고 있습니다. 또한 신교육을 실천하는 교육기관 출신 아동들을 대상으로 한 연구 결과⁷⁾도 존재하는데, 그 결과들은 시사하는 바가 매우 큽니다. 더욱이 프랑스에서는 소외된 낙후지역에서 프레네 교육과 같은 특정 교육 형태가 미치는 영향에 대한 연구 또한 진행된 바 있습니다⁸⁾. 지금까지와는 다른 형태의 학교라는 것이 가능하다, 오히려 성과가 더 뛰어나다는 것을 깨달은 것이지요! 이렇듯 전통적 학교의 취약점들이 과학적으로 입증되면서, 이는 대안교육의 등장을 유발하는 또 다른 배경이 되었습니다.
- 우리는 **사회와 학교 간에 맺은 계약을 재협상**해야 하는 시점에 도달했습니다. 학교는 과연 어떤 효용이 있는가? 21세기 인간이란 어떤 모습이어야 하는가? 학부모들은 이제 기존과는 다른 형태의 학교를 찾고 있습니다. 학교 중도 탈락 및 "홈스쿨링"이 일반화되었고, 한국에서도 이와 같은 현상이 나타나고 있습니다⁹⁾. 전통적인 학교에 대한 기존의 굳건한 믿음이 점차 흔들리면서 많은 아이들과 그 부모들에게 있어서 학교는 이미 그 의미를 상실했습니다. 전통적인 학교의 사회적인 붕괴가 기존과는 다른 형태의 학교의 등장을 가져오는 것입니다.

5) 프랑스 교육부 웹사이트 PISA 조사결과 및 별첨의 참고 웹사이트 목록 참조.

6) Imbert F., 1985

7) Bergeron P., 2013

8) Reuter Y., 2007

9) Francomme O., 2010, p 62.

여기에서 우리는 한 걸음 더 나아가, 전통적 학교가 정치적인 측면에서는 어떻게 실패에 이르렀는지도 살펴 볼 수 있습니다. 정치 지도자들이 이에 대한 해결책을 모색하고 제안하려고 애를 쓰고 있습니다만 쉽지 않습니다. 여기에도 몇 가지 이유가 있습니다.

Ⅲ. 몇 가지 분석 및 고찰

우리가 첫 번째로 생각해봐야 하는 점은 전통적인 학교와 신교육(Éducation Nouvelle)으로 명명되는 두 가지 대안 사이의 차이를 이해하는 것입니다. 저는 여기에서 신교육이라는 용어를 사용하고자 합니다. 1921년 8월 6일, 프랑스 칼레(Calais)에서 « 신교육을 위한 국제연맹 (Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle) »이 결성되는데, 바로 이 자리에서 신교육이라는 용어가 탄생하고 그 비전이 공표되었습니다. 교육 분야에서는 크게 두 가지 입장이 존재하는데, 이 두 가지는 양립 불가능한 것입니다. 즉, 하나를 선택하게 되면, 다른 하나는 포기해야 하는 것입니다. 우리는 전통적인 학교에 대해서는 이미 잘 알고 있습니다.

Bourseaux 학교에 대한 올리비에 브리토(Olivier Brito)의 연구¹⁰⁾: 대안교육의 효율성에 관한 이 연구에서는 « 대안교육의 효율성은 단순히 학업 성과에만 국한되지 않는다 » 는 점을 전제로 함 (p 8). 전통적인 교육이라는 것은 구조화된, 명시적인, 지시적인, 직접적인 성격으로 정의되며, 지식과 그 내용을 완벽하게 숙달하는 것을 지향함. (이를 고속버스 클래스-classe autobus-라고 부르기도 함) 능동적 교육은 아동 중심의, 발견을 통한 학습, 각자의 관심분야에 대한 학습으로 정의되며, 이 때 학습은 복합적인 것에서 출발하여 단순함에 이르는 과정임. (흔히 아틀리에 클래스 classe atelier - 라고 지칭함) 전통적 교육이 전제하는 이점은 실제 적용시의 명확성인 반면, 신교육의 접근법은 해석 작업을 필요로 함. 완결되지 않은 첫 번째 작업을 통해, 과연 새로운 교육이란 무엇인지 정의하고자 시도함: 능동적 (적극적), 다른, 차별화된, 아동 중심의, 복합성...

이러한 차이는 두 세계를 분리시킨다기보다는, 전체를 관통하는 문제의식을 낳습니다.

교육은 일련의 인지적 과정이며, 이는 매우 복잡한 현상입니다. 매일 수많은 언론과 미디어에서 교육을 극히 단편적인 형태로 축소, 왜곡시키려는 시도가 행해지고 있는데, 이제 이러한 행태와는 과감히 결별해야 합니다. 교육과 교육론이 의학과 같은 방식으로 인정받는 날에야 비로소 교육의

¹⁰⁾ Brito O., 2010

진정한 발전이 가능할 것입니다.

종종 우리는 어떤 일에 너무 많은 에너지를 쏟지 않기 위해서 파블로브의 반사와 같은 자세를 견지하기도 합니다(예를 들어, 암기된 지식 등). 그러나 또 어떤 경우에는 자가-사회적 구성주의 패턴을 보이며 스스로 적극적인 자세를 취하기도 합니다(이 부분과 관련해서는 추후 다시 다룰 것임).

과거와 현재의 대대적 사기극. 저는 적어도 이 자리에는, 교실에 컴퓨터를 설치함으로써 교육을 현대화하고 있다고 믿게 만들려는 말에 속아 넘어가는 어리석은 사람은 단 한 분도 안 계시리라 믿습니다. 프랑스에서 진행된 몇몇 연구들은 컴퓨터의 도입이 오히려 새로운 문제¹¹⁾를 초래했으며(교육, 유지보수 등), 전통적인 관행들을 더 강화한다는 결과를 보여주었습니다. 컴퓨터와 정보통신은 교육에 활용되는 도구이지, 그 어떤 경우에도 궁극적인 목표가 될 수 없습니다. 그렇다고 해서 “과거로 돌아가는 것이 바람직할 것”이라고 생각한다면 결국 과학과 지식의 발전을 부정하는 셈이 될 것입니다.

그러나 역사적으로 봤을 때 엄청난 거짓말과 속임수가 있어 왔고, 아마도 언젠가 우리는 다음과 같은 사안에 대해서도 생각해보게 될 것입니다. 과연 누가 신교육의 교육론을 가차없이 내다버림으로써 이득을 볼 수 있었을까? 미국에서 있었던 « Follow Through » 프로젝트와 같은 대규모 조사 연구가 어떻게 그러한 과학적 비열함의 대상이 될 수 있었을까¹²⁾?

40년 전 진행된 « Follow Through » 프로젝트는 결국 엄청난 조작극이었다! 몇 년이 지난 후, 그 실상이 여기저기에서 적나라하게 고발되었다. 분석을 담당했던 전문가들과 최종 보고서를 발표한 사람들 간에 서로 말이 달랐고, 부적절한 툴의 사용, 승인되지 않는 결과 등이 드러났다. 전통적 학교들이 미리 프로젝트에 대한 정보를 제공받고 테스트에 대비해 연습을 했다는 점에서 이는 완전한 속임수였다. ...

제가 몸담고 있는 대학의 동료 교수들 사례를 보면, 대안적 교육기관에 대해 이야기하는 많은 사람들이 실제로 그 자신은 그 어떤 대안 교육기관에도 발을 들인 적이 없었습니다. 그들이 하는 이야기도 그나마 1968년 5월에 있었던 프랑스 68혁명 시절로 거슬러 올라갑니다. 그럼에도 불구하고, 이렇게 이번 포럼이 개최된 것, 또 자녀들이 "좋은 교육"을 받을 수 있도록 지원하고자 하는 수많은 가족들의 존재는 결국 우리 모두가 뭔가 다른 형태의 학교를 찾고 있으며, 이를 위해 불가피하면서도 불확실한 모험에 뛰어들 준비가 되어있음을 잘 보여주고 있습니다.

¹¹⁾ Daguet H. et Wallet J., 2012

¹²⁾ Brito O., 2010, *ibid.*

교육에 대한 생각은 여전히 경직되어 있습니다. 세바스티앙 페세 (Sébastien Pesce¹³⁾) 의 최근 논문에서는, 교육에 대해 우리의 생각이 한결같이 굳어져 있는 몇 가지 이유에 대해 훌륭하게 설명하고 있습니다. 이러한 생각은 절대 과학적 생각이 아닌 이데올로기적 생각에 해당합니다. 이데올로기는 사람들의 사고를 고정시키거나 교리화한다는 점에서, « 정치의 가장 나쁜 포장형태 »로 정의될 수 있습니다(이데올로기는 폐쇄적인 시스템임). 특히, 교육학은 새로운 지식을 생산해내기 위해 기존 지식에 대한 해체를 시도하는 학문입니다¹⁴⁾. 가르치는 행위 내에서 실질적으로 작동하는 것은 단순한 테크닉이 아니라 실험과 경험의 동력입니다(그리고 이러한 동력이 가능케 하는 정신적, 상징적 노력의 투입임). 따라서 우리가 가진 사고의 경직성은 학문의 정상적인 흐름에 일부 기인하는 것이기도 합니다.

또 다른 미발표 논문¹⁵⁾ 에서 저는 "읽기"와 같이 간단한 개념(그러나 특징적 성격이 두드러지는)에 관한 성찰의 복잡성에 대해 설명해 보인 바 있습니다. 여기에서는 이야기가 너무 복잡해지지 않도록 발화의 영역과 수준을 구분할 필요가 있겠습니다. « 중세 시대에는 일부 특권 계층을 제외하고는, 글자를 읽는 법을 배우는 것조차 금지되어 있었다. 하지만 현대 사회에서 글을 읽을 줄 모른다는 것은 곧 정책적 실패를 뜻한다. 읽기는 그 어떤 학습보다도 본질적이고 결정적인 배움의 형태로, 여러 난관을 피해 어떻게 읽기를 배우는가 하는 과학적 영역에 정치적 개입은 허락되지 않는다¹⁶⁾.»

그렇지만 분명 교육 분야에서 훌륭한 성과를 자랑하는 나라들도 있습니다. 한 사례로 핀란드를 들어봅시다. 어떻게 이 작은 나라는 교육제도에 관한 거의 모든 정성적 분석평가의 상위권을 휩쓸게 되었을까요? 과연 누가 핀란드에서 1985년 일어난 «핀란드 현대학교 운동»인 «Elämäkoulu»과 이 같은 성과를 연결시킬 수 있을까요? 이 운동은 실제로 핀란드 교육제도 개혁에서 매우 중요한 역할을 했습니다¹⁷⁾.

교사들의 양성 및 교육에 있어서, 젊은 교사들에게 그들이 주로 어떤 어려움을 겪고 있는지 묻는다면, 모든 사람들이 가르치는 과정에서 겪는 관계적 어려움에 대해 토로하지, 기술적인 교수법에 대해 언급하는 사람은 매우 드물 것입니다(교육학은 주체(subject)의 학문이고, 교수법은 객체(object)의 학문이라는 점을 전제로 함). 그러나 실질적으로 대학에서는 교육학 (또는 교육론)을 거의 가르치지 않고 있고 (적어도 프랑스에서는 그러함), 더욱 심각한 것은 교사를 양성하는 전문 교육 기관의 현실도 마찬가지라는 사실입니다 (커리큘럼에서 아예 배제되어 있는 경우도 있음).

13) Pesce S., 2013, p153.

14) Ibid p 157.

15) Entrées en lecture(독서로의 입문), Francomme Olivier, écrit pour l'ABEF.

16) 프랑스에서는 과거에 Chevenement, Robien 전 교육부 장관의 정책 실패사례를 예로 들 수 있음.

17) Boudet M., Saint-Luc F., 2014

심지어 어떤 경우에는 혁신적인 학교를 찾아가는 것조차 금지되어 있기도 하는데, 이러한 금기는 주로 두 가지 형태로 나타납니다. 첫 번째는 해당 교육 기관에서 학생들을 맞이하고 받아들이는 역할을 몇몇 특정인물에게만 한정시키는 형태입니다. 두 번째는 앞서 살펴본 바와 같이 대학의 무지나 이해 부족으로 인해 앞으로 교사로 양성될 학생들을 대안적 교육기관으로 안내하거나 이끌지 않는 형태입니다.

함께 고민해봐야 할 향후 전망

교육 제도 개혁

교사로서의 자격 인정을 석사화하는 과정이 현재 진행 중에 있습니다. 이와 같은 대학 학위 및 커리큘럼 구조조정(LMD개혁: 학사/석사/박사 시스템)은 국제적인 차원에서 이루어지고 있으며, 특히 교육자 양성 분야에 있어서 새로운 성찰의 장을 열어주고 있습니다. 과연 어떻게 일관성을 보장할 것인가? 교사 및 교육자 양성과정의 커리큘럼 상에서 연구는 어떤 자리를 차지해야 하는가? 이러한 일련의 고민은 교사 양성 과정의 전체적인 일관성에 있어서도 문제를 제기합니다. 어떻게 혁신을 가르칠 것인가?

이러한 개혁은 이미 두 가지 커다란 변화를 가져왔습니다. 우선 학술적 측면에서 보면, 대안교육에 관한 다양한 논문 및 저서들이 존재하며 이제 더 이상 이를 간과하기란 불가능한 일이 되었습니다. 그 다음으로는, 이와 같은 학술적 결과물들이 존재함으로써, 기존의 제도적 위계를 넘어 새로운 대화의 시도를 가능케 할 수도 있습니다. 전통적 학교가 기준으로 삼고 있는 학술적 준거는 과연 무엇일까요?

패기 넘치는 정책도 존재한다!

앞에서 핀란드의 사례를 함께 살펴보았습니다만, 굳이 거창한 사례를 찾지 않더라도 이제 교육 분야에서 새로운 주체들이 등장한 것을 확인할 수 있고, 국가는 학교에 개입하는 것을 일정 부분 포기한 측면도 있습니다. 이제는 각자의 입장을 존중하면서도 대화가 가능해졌습니다. 교육 현장에서 발생하는 다양한 현상들은 어느 정도의 대립과 입장 충돌을 야기하지만, 그 과정에서도 각자 원하는 것을 얻을 수 있습니다. 몇 가지 사례를 들어봅시다.

벨기에의 Gand라는 소도시의 부시장은 주민들 대다수가 적극적으로 환영한 특정 형태의 교육법을 도입, 발전시켰습니다. 시장 자신은 이 교육법에 대해 잘 알지 못했지만, 주민들의 만족도를 높이하고자 하는 의지를 갖고 이를 추진했습니다. 그는 또한 지역사회 내의 폭력 및 범죄에 대항하는 조치를

취하여, 사회적 평화 구축이라는 결실도 맺게 됩니다. 이러한 과정 속에서 Gand 시에는 프레네 교육 전문팀이 도입되었고, « 시립 프레네 교육센터 »가 설립되었습니다.

세계화와 국제적 성찰의 기여

오늘날 우리는 다른 곳에서 일어나고 있는 일들을 계속 모른 척 하고 간과할 수 없을 것입니다. 저는 PISA나 PEARL과 같이 꼭 국제적으로 이름난 평가 결과 만이 우리의 특별한 관심과 성찰을 불러일으키는 계기가 되어서는 안 된다고 생각합니다. 우리 주변에서 들려오는 다양한 혁신 사례들도 있고, 성공한 실험 및 경험의 영역으로 시야를 더 넓혀야 할 때입니다.

프레네 교육과 제도적 교육: 새로운 실험실로서의 교실 (*Calandrettes*¹⁸⁾ 사례)

*Calandretas*는 남프랑스의 오랜 지역어인 오크어를 가르치는 학교들이 주도하고 있는 교육운동으로, 프랑스 교육부와 정식으로 계약을 맺고 30여 년 전부터 시행되어 오고 있습니다(Aprene, 2011)¹⁹⁾. 이들 학교의 교실에서는 이중언어 몰입교육이 이루어지고 있습니다.

이중언어 사용은 복잡성을 수반함:

- 세계를 바라보는 관점을 생각해 봤을 때, 이중언어 사용의 결정은 다시 되돌릴 수 없는 선택을 한다는 것을 뜻하는데, 이 선택이란 바로 타자성과 복잡성²⁰⁾입니다.
- 교육적 관점에서는 이를 어떻게 해석해야 할까요? 노동 협동단체 및 공동으로 설립, 운영되는 기관들이 주도하여 연구해온 바, 오크어는 이제 단순히 학생들에게 가르치는 과목으로 그치는 것이 아니라, 그 자체로서 하나의 문화적 기반이 되었습니다. 즉, 학습과정뿐만 아니라 학생의 존재를 뒷받침하는 요소로서 작용하게 된 것입니다.
- 교실은 이제 언어처럼 구조화된, 상징적인 영역이 되었고, 그 곳에서 아동들은 어른과 *마찬가지로* 주체이면서 또 동시에 교사가 되기도 합니다. 이렇게 해서 결국 모두가 사회적 주체성을 구성하는 세 가지 요소 - 권력, 책임, 자유 - 를 갖게 되는 것입니다²¹⁾.

18) Francomme Olivier, Laffitte Pierre-Johan, 2014, p 220.

19) *Calandretas*에 관해 가장 많은 표본을 확보하여 그 조사결과를 집약해놓은 저서. www.calandreta.org and www.aprene.org. Patrice Baccou.

20) 여기에서 우리는 «타자성»이라는 용어를 통해 타 언어는 항상 타자의 언어, 다른 사람들의 언어라는 것을 말하고자 한다. 이중언어를 사용하는 학급에서 발생하는 상황들은 이와 같은 필연적 차이와 만나게 됨을 내포한다. 한편, 에드가 모랭(Edgar Morin)에 따르면, «복잡성»이라 함은 인간 현실의 모든 측면을 이해하는데 필요한 다양한, 다면적인 준거를 의미하며 타 언어가 이러한 다원성을 증폭시켜주기도 한다. 2개 국어 사용에서 다국어로 넘어가는 과정 또한 물론 간단치는 않다. (P. J. Laffitte, 2013)

21) Vasquez A., Oury F., 1971 : 407 et sv.

결론

행동하는 철학을 위하여

이와 같은 새로운 패러다임은 인간 행위의 의미를 탐구하는 ‘행동하는 철학’의 핵심입니다. 이러한 측면에서 폴 리쾅르(Paul Ricoeur)는 우리 모두가 가지고 있는, 또 우리를 역사적으로 진행되는 과정 안에 위치시키는 **행동해야 할 의무**에 있어서 근본적인 기여를 한 바 있습니다. 폴 리쾅르는 역사가 과거에 대해 지고 있는 윤리적 채무의 중요성을 강조하였습니다. 행동의 논리 자체가 가능성의 장을 열어주는 것입니다. 유토피아는 허황된 논리의 매개체가 아니며, 우리가 열망하고 기대하는 바가 경험의 영역에만 국한되지 않도록 그 지평을 자유롭게 넓혀주는 기능을 합니다. 바로 이것이 미래에 대한 기대와 전통 사이의 간극²²⁾을 유지시켜 주는 것이지요.

미래가 요구하고 기대하는 바에 부응한다면, 역사는 결코 홀로 동떨어져 있는 존재가 아닙니다. 더 나은 교육을 모색하는 이러한 과정은 우리 개개인의 의식과 기여를 필요로 하며, 그 과정 속에서 우리는 지식을 다시 새롭게 습득하고 재전유(re-appropriation)해야 합니다.

²²⁾ Ricoeur P., 1986, p 391.

Bibliographie

- Bergeron Pierrick, (2013), Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay – Clan : trajectoires et constructions identitaires, Thèse de Doctorat présentée et soutenue par Pierrick Bergeron le 13 novembre 2013, Jury: Marie-Anne Hugon, Hélène Bézillz, Christine Delory-Momberger, Henri Peyronie, Alain Vulbeau.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel & Ottavi Dominique, (2002), Pour une philosophie politique de l'éducation, Paris, *éditions Hachette*, 264p.
- Boudet Martine, Saint-Luc Florence, (2014), Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance, *éditions des Presses Universitaires du Mirail*, 480p.
- Brito Olivier, (2010), « Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Bourseaux », Recherche du CERIC, dir. Jacques Pain, Université de Paris Ouest – La Défense, 136p.
- Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques, Montpellier, *éditions La Poesia*.
- Daguet Hervé et Wallet Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE », *Recherches & éducations* [En ligne], 6 | juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2012, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/958>
- Francomme Olivier, (2009), Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale, Paris, *Revue française d'éducation comparée* n°5, p 159 - 176.
- Francomme Olivier, (2010), Être décrocheur en Corée du Sud, *Cahiers Pédagogiques*, n° 481, avril-mai 2010, p 61-62.
- Francomme Olivier, (2011), La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif, Notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Jacques Pain, Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense.
- Francomme Olivier, Laffitte Pierre-Johan, (2014), Cohérence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la maîtrise. FORLOT G. & MARTIN F. (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*. (n°spécial des Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique). Paris : *L'Harmattan*, pp 217-229.
- Imbert Francis, (1985), Pour une praxis pédagogique, éd. *Matrice*, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.

- Pesce Sébastien, (2013), *Pédagogie et Education Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition et 4 pistes d'action, Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle. Accompagner des transformations pédagogiques, Année de la recherche en sciences de l'éducation, éditions l'Harmattan*, pp. 153-162.
- Reuter Yves, (2007), *Une école Freinet : fonctionnements et effet d'une pédagogie alternative en milieu populaire, éditions L'Harmattan*, Paris, 255p.
- Ricœur Paul, (1986), *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II, éd du Seuil*, Paris, 414p.
- Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, éditions Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Sitographie

Club Freinet de Séoul : <https://www.facebook.com/groups/195174367269105/>

Education nationale (France) : <http://www.education.gouv.fr/>

Enquête PISA

<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

FIMEM : <http://www.fimem-freinet.org/>

ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Quelques travaux universitaires coréens sur C. Freinet (à réactualiser)

Hwang Ko Hwang Sung-Won, *Socialisation scolaire et Education Nouvelle. Travail de groupe (R.Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jean Houssaye, 1996

Hwang Sung-Won, *Socialisation dans le courant « pédagogie Freinet » : ses valeurs et ses pratiques*, éd. INRP, Questions de Recherches en Éducation 1999 / 1.

Jung Hoon, *Freinet Pedagogy's Core Ideas and Problems Presented in The Pedagogical Invariants (Les invariants pédagogiques) 1964*, in the Korean Educational Review, 2007, p 99-125.
Doctorant à l'Université Kyung Hee.

Jung Hoon, *Freinet Célestin Freinet's educational princidles of School Cooperative: cooperation and democracy*, in the Korean Educational Review, 2007.2, p 207-227.



Olivier Francomme | 프랑스 피카디 쥘 베른 대학교(Université de Picardie Jules Verne) 교수

■ 관심 분야

- 교수방법 혁신
- 학교폭력

■ 주요 경력

- 피카디 쥘 베른 대학교 교육학 교수
- 사회학 교수
- 해외 연수 경험 다수: 프레네 교육, 제도주의 교육

Session 1

대안교육의 국제적 동향

덴마크 대안교육 동향과 의미

Introduction to the Danish Efterskole

Jakob Clausager Jensen

덴마크 에프터스콜레 컨설턴트

Consultant of International Relations, The Danish Efterskole Association, Denmark

Introduction to the Danish Efterskole

Jakob Clausager Jensen

Consultant of International Relations, The Danish Efterskole Association, Denmark

In the eyes of many Danes a year at an Efterskole¹⁾ is much more than a school year: it is a *dannelse*'s²⁾ journey, which in both academic and personal terms prepares young people for adulthood.

The Efterskole is a unique Danish residential school, where youngsters from the age of 14 to 18 can choose to spend one, two or three years to finish their lower secondary education. Each Efterskole is a self-governing independent institution, and they all deal with both the educational and personal development of the students. The Efterskoles embrace a common educational focus on enlightenment for life, general education and democratic citizenship. Solidarity, community and unity are key concepts within the Efterskole, which is grounded on the idea of combining academic education with that of general life-learning as a preparatory tool for all facets of life, as well as facilitating an understanding of the individual in a community.

It is written in the Danish law concerning Efterskoles, that the primary objective of the Efterskole is to ensure enlightenment for life, general education and democratic culture (Bekendtgørelse af lov om efterskoler 2015). Today approximately 25% of every year group attend an Efterskole before

¹⁾ *Efterskole*: An independent “boarding school” where Danish and foreign pupils aged 14-18 years choose to spend a year or two of their lower secondary school education before continuing on to upper secondary school. I will use the Danish form *Efterskole* throughout for translation purposes. Most Danish-English dictionaries offer *Continuation School* as a suitable description in English. However, the American English term *Continuation School* is a misleading description of the Efterskole's purpose and form. Therefore, the Efterskole will be used throughout to refer to this unique Danish school form, and an Efterskole or Efterskoles (plural form) will be utilized when referring to the schools as individual or collect entities.

²⁾ A Danish term means ‘formation’. It is applied to general, non-vocational education whose aim is to produce well-rounded individuals. *Dannelse* is similar in meaning to the German ‘*Bildung*’ used within Educational Sciences. There is currently no direct translation for either of these terms in English. However, one will often see ‘education’ and ‘character formation’ used in translation. I will use the Danish term *Dannelse* throughout for translation purposes.

beginning an upper secondary education (Efterskoleforeningen 2015).

One of the things that are unique about the Efterskole is the teacher/pupil relationship. The teacher is responsible for both teaching and supervision outside of school hours. This means that teachers and pupils are together all day from the time the pupils wake up until they go to bed. This often engenders a close, personal and non-formal relationship between pupils and teachers (efterskole 2015).

Efterskoles are popular: each year the 248 Efterskoles attract around 28,000 students from all levels of society. Some Efterskoles have 75 pupils, others 500, but on average an Efterskole has around 115 students. Besides the normal compulsory subjects, the schools offer courses such as football, dance, performance, riding, entrepreneurship, and citizenship (Efterskoleforeningen 2015).

Some schools have a particular profile focusing on gymnastics, music, international cooperation etc., whilst other so-called general Efterskoles offer a range of different courses. As Efterskoles are boarding schools, pupils and teachers are together all day long, this combined with a particular Efterskole pedagogy creates good conditions that both academically and socially strengthen the students as well as making them more independent and mature. Previous research has shown that young people, who have attended an Efterskole, have better foundations to do well in upper secondary and higher education.

- Pupils who have taken 10th grade at an Efterskole, are more likely to embark on and complete a secondary education than students who have not been to an Efterskole.
- ‘Schoolmate effect’ is particularly strong at an Efterskole, which means that students from education strong homes lift the weaker pupils up - while the strong students have an increased likelihood of a secondary education by going to school.
- The effect of the transition and completion of upper secondary education is strongest for 10th grade students and students who have taken both the 9th and 10th grade at an Efterskole. This proved that the additional year before starting secondary education pays off (Damvad 2012).

In the law on Efterskoles and free vocational schools it is stated, “The Efterskole shall contribute to enlightenment for life, general education and democratic citizenship.” (Bekendtgørelse af lov om efterskoler 2015).

The law clarifies that the Efterskole task is both educational in general as well as the broader task of supporting students' dannelsen. The Efterskoles have not come about by chance. Their founding was based on a pedagogical need, which required a school form, which through education, enlightenment

and democracy contributes to a shared existence and social cohesion within society (Oettingen 2011).

The History of the Danish Efterskole

During the 1830s Grundtvig sketched out numerous plans for setting up some kind of high school based on his experience in England. His idea was for the King to set up a higher civil service school. Here the country's future administrators would sit side by side in the classroom with the sons and daughters of peasant farmers, fishermen, workmen, tradesmen, housemaids – in short, the people at large – so that the future officers of the kingdom would get to know the wants and needs of ordinary folk and so be better able to serve the Danish people. For various reasons all these plans came to naught. But to offset that, Grundtvig's ideas came to play a major role for the Danish peasant farmers, as the free schools helped them to gain the authority and self-confidence to take full advantage of the democratic rights granted them under the Danish Constitution of 1849.

After Denmark's defeat by Germany in 1864, with the loss of the duchies of Schleswig and Holstein (some 40% of the country's territory), there was a sudden upsurge in the folk high school (folkehøjskole) movement. In less than ten years some 50 new folkehøjskoler were established throughout the remaining territory of the country. One of the schools' main concerns was to lay a basis for the nation to come to terms with the new situation. Practically all the folkehøjskoler in the last century were distinguished by a strong spirit of romantic nationalism. There was an intense interest in Danish history, culture, language, countryside, and above all in the present and future prospects for the country and the Danish nation. Paradoxically, defeat by Germany marked the beginning of a unique period of progress – a flowering of prosperity due not least to the new cultural self-assurance of the farmers. Alongside the expansion of the folkehøjskoler – and closely linked to it – they also developed a special form of organization: the cooperative movement. Together they established cooperative dairies, slaughterhouses, purchasing associations (consumer associations), insurance companies, saving banks and so on. These cooperative societies rested on the principles of solidarity and community, with each member having equal influence when it came to decision-making. Voting rights in the cooperative did not depend on how much property you owned, but went on the principle “one man, one vote”. The close parallel with popular education and the folkehøjskoler, where each individual is regarded as unique and incomparable, is unmistakable

(The Danish Folkehøjskole 2012).

The first Efterskoles were founded in the 1850'ties. The schools were closely related to the Danish Folkehøjskole and the educational ideas of N.F.S. Grundtvig (1789-1872) who wanted schools to provide enlightenment for life rather than formal vocational training. The important role of the Danish Folkehøjskole movement in the development of democracy and the transformation of Danish society in the 19th century (co-operative movements, changes in political, educational, religious, and judicial systems) is well documented. And the Folkehøjskoles, of which the first was founded in 1844, are recognized as Denmark's most original contribution to international education. N.F.S. Grundtvig (1783-1872) - bard, poet, educational thinker, politician and clergyman - was the founder and visionary genius of the Folkehøjskole movement, but it was most notably Chresten Kold (1816-1870) who transformed Grundtvig's visionary ideas into educational practice. While Grundtvig intended the Folkehøjskoles to be for adults, Kold wanted to reach the young people when they entered puberty. Thus Kold's first school, founded in 1851, was for young farmhands, and this school is recognized as the first Efterskole. A famous anecdote concerns how Kold met a young farmhand out in the fields and tried to persuade him to come to his Efterskole. When asked what good that would do a future farmer, Kold asked him if he had a pocket watch. Yes, he had. "That watch," said Kold, "can go for a time, and then it has to be wound up again, but at my school you will be wound up so that you will never stop!" (efterskole 2015).

Philosophy of Education

N.F.S. Grundtvig

Nikolai Frederik Severin Grundtvig was born at a time when education was establishing itself as a central concept. According to Ove Korsgaard Grundtvig came to belong to a group of educational philosophers that included Rousseau (1712-1778), Herder (1744-1803), Kant (1724-1804), Fichte (1762-1814), Steffens (1773-1845), Humboldt (1765-1835), Schiller (1759-1805), Hegel (1770-1831), and others, all of whom in various ways contributed to the formation of modern educational philosophy (Korsgaard 2011). Even though philosophy of education does not constitute a single cohesive theory, there are a number of common features in its theoretical foundations – features that are often overlooked in the interest of pointing out differences. Philosophy of education builds, according to

Ove Korsgaard, on the common idea that human beings have a threefold relation: to themselves, to society, and to the world. If we disregard one of these dimensions, we are not seeing the world from the perspective of modern philosophy of education (Ibid 2011).

Grundtvig's educational philosophy also follows this trichotomy. True enlightenment, he writes in *Education for the State* (1834), must take as its starting-point the fact that as individuals we only live by virtue of our community with our people and, by extension, with the entire world. According to Ove Korsgaard, Grundtvig praises "such an enlightenment – which by extending itself to the whole of human life and showing the deep connection between the life of the individual, the nation, and the whole human race, develops a way of thinking that is desirable for all social relations." The task is "to develop a complete human enlightenment" which will have the threefold effect of illuminating (Ibid 2011):

- "the everyday life of the moment"
- "the life of the people over centuries"
- "human life over millennia"

"Like many other great educational philosophers of the day Grundtvig is not a 'thinker' in the narrow sense of the word. His thought on schools and education arises from his reflections on what it means to be human. In this context it is important to note that from the outset his concept of education is not about teaching methods but involves a far greater compass: namely, that the individual's learning processes are connected to other learning processes in history and nature. The Danish nation and the Danish state cannot be understood without an appreciation of the contribution made by Grundtvig" (Ibid 2011: 13).

Chresten Kold

The more significant figure in the Folkehøjskole movement is Chresten Kold (1816-70). As a young school teacher Kold rejects the catechetical method which has forced pupils to learn by heart exact answers to the teacher's questions on religious matters. Instead, he tells his learners stories from the Bible and Danish history. After his rejection to be 'disciplined' he is sent away. In 1851 he starts his own Folkehøjskole, and in 1852 he establishes his own Free School (primary school) for Children in Ryslinge. Kold uses narrative teaching as his main educational method, and he is involved in the establishment of more than one hundred Free Schools. Kold pays less attention to logical-scientific thought in favour of the narrative.

His primary concern is emotionality, or ‘the education of the heart’, and he draws on Herder’s idea of discovering the ‘natural, authentic self’. According to both Grundtvig and Kold, the prerequisite for finding this genuine self is the use of the language learned at our mother’s knee, i.e. the mother-tongue. Their insistence that this peasant language can form the basis of ‘education’ indeed that it is a better aid than Latin for the purpose — is the starting-point for what they both call ‘popular education’(Ibid 2011: 33).

It was Kold’s idea that students were not ready for fruitful learning until they were gripped by enthusiasm for the subject. In those early days, for instance, it was not unusual at some schools for students to be forbidden to take notes while the teacher spoke, because it was thought this would distract their attention. After all, the teacher’s narrative was meant to make the topic more immediate and relevant for students – not to subject it to distanced, neutral scientific analysis (The Danish Folkehøjskole 2012).

Free schools

The curriculum at the different Danish schools places an emphasis not only on skills training but also on civic education and empowerment. The schools generate a vision for young peasant farmers by making a distinction between the two concepts of ‘commoners’ and ‘people’, which have been more or less synonymous terms. The young farmers learn not to consider themselves as commoners but as equal members of the ‘people’.

‘From commoners to people’ becomes a motto for the people’s enlightenment at the People’s High Schools, which are the key institutions in what has been called the Grundtvigian Cultural Revolution in Denmark. The new thinking has a tremendous impact on the growth of civil society, and also influences the Danish capitalist market economy (Korsgaard 2011: 33-34).

The emphasis on the empowerment of the people in the People’s High Schools has often been seen as the determining influence on the Danish farmers’ choice of the co-operative model. The Folkehøjskoles and the co-operative movement gain international renown in the 20th century, inspiring a series of reform movements (Ibid 2011).

The schools’ educational freedom does not just rest on an idée fixe. The entire structure rests on a very special view of human beings and a very special view of the relationship between the individual and the state. Any educational approach is based on a certain view of mankind. And

that view cannot be dictated by the state. In Grundtvig's words, man is a "divine experiment", and no one can take out a patent – neither state, nor Church and any other institution. This fundamental view of freedom and humanity is characteristic for Danish educational legislation as a whole (The Danish Folkehøjskole 2012).

Framework conditions

There is no legal obligation to attend school in Denmark, only an obligation to have some form of education. If a group of parents wish to set up a special school for their children because they have their own particular view of man and the world, they are entitled to state support for running it. Parents also have a right to educate their children at home themselves, so long as they can show that it is actually done (Ibid 2012).

All parties in the Danish Parliament want legislation ensuring financial support for free schools, partly based on the notion that the municipal schools also will benefit from the experience and competition offered by the free schools. About 20% of all children at basic school level, including compulsory preschool class and optional 10th form level, attend free schools (Danmarks Statistik 2015).

The legislation contains detailed rules about government financial support but only the most general rules about the educational content. The rule of the two main objectives is that the overall teaching must be equal to what is generally achieved in the municipal school and that the schools must prepare the pupils to a life in a society based on freedom and democracy, including gender equality.

Free schools will be recognized and receive government financing regardless of the ideological, religious, political or ethnic motivation behind their establishment as long as they act within the rules of the educational content.

First and foremost it is the responsibility of the parents of each free school to ensure that the school's performance measures up to the demands of the municipal schools. Alongside this responsibility the government carries out supervision of the sector (Storgaard 2014).

Compared to public schools the Efterskoles have substantial freedom in terms of e.g. choice of subjects, teaching methods and educational approach. These vary in accordance with the Efterskoles' political, religious or pedagogical orientation. Freedom of the Efterskole is assured by substantial state subsidies to both schools and pupils. According to the Danish law on free schools and

private schools (Bekendtgørelse af lov om friskoler 2015):

- The school should be a private and non-profit foundation.
- The school must be as an independent educational institution independent, and the school's funds may only be used for the school and the educational undertaking.
- The school must have a school board or a council, which is behind the school's creation and enterprise.
- The school should be able to start business on a reasonable economic basis.
- The school must own its buildings

Danish legislation establishes that parents must pay a part of the tuition/school fee themselves. The state contributes to the payment of tuition fees through a grant, the size of which is dependent on the family's income and the number of children in the household. The maximum grant per week in 2015 is €155 for incomes up to €44.000 a year and €75 per week for incomes above €114.000. Foreign nationals are not entitled to state grants for Efterskoles – except under specific circumstances specified by EU-regulation on the free movement of labour (Efterskoleforeningen 2015).

Status

Efterskoles vary in size from 25 to 500 pupils but most Efterskoles have a minimum of approximately 100 pupils. There are today 248 Efterskoles spread across Denmark, mostly in rural areas or near provincial towns. The number of Efterskoles and pupils attending an Efterskole has increased considerably over the years. Today approximately 16% of students age 14-18 within general education attend Efterskole (Efterskoleforeningen 2015).

Year	1908	1920	1942	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2013	2015
Schools	26	34	60	98	101	135	213	228	233	252	261	251	248
Pupils			1261	3500	6000	10500	16900	19650	21500	25000	28500	27300	28500*

* The exact number is not known yet (Ibid 2015)

Students of immigrants attending an Efterskole

2007	156
2008	182
2009	259
2010	335
2011	415
2012	467
2013	496
2014	453
2015	507 (Ibid 2015)

Students from Greenland attending an Efterskole

2009	400
2010	293
2011	286
2012	289
2013	321
2014	333
2015	313
(Ibid 2015)	

What do parents say?

In a survey from 2014 published by the Efterskole Association with 1,700 parents of students in 10th grade at 30 Efterskoles replying illustrated the parents' reason for choosing an Efterskoles. The questions were regarding the parents' motivation, selecting 10th grade at an Efterskole for their child, and their assessment of young people's development needs.

- 79% of parents responded that the youth in some or in a very high degree need clarification of their own skills and interests in relation to choice of education.
- 72% said one of the Efterskoles main characteristics is that young people learn to take responsibility for the community.
- 67% responded that one of the Efterskoles main features is the focus on the student's entire human development.
- 48% replied that the decision to take the 10th grade at an Efterskole in some or in a very high degree contributed that the young were not ready to start a youth/upper secondary education after 9th grade.
- According to parents the boys have a greater need to become more mature (27% versus 20% girls).
- The boys have a greater need to increase the motivation to learn new things (26% against 15% among girls).
- The girls have a greater need to strengthen self-esteem (37% against 27% for boys).

- The school's supply of subjects (80%) and the personal meeting (59%) largely determines whether the family chooses a particular school (Efterskoleforeningen 2014).

What do students say?

The students give the following reasons for choosing to attend an Efterskole:

- a need to change to a new environment or to get a fresh start (Danish students often share the same classmates from 1st-9th grade).
- a wish to meet new friends
- to improve the relationship with their parents
- an aspiration for personal development, improvement of self-confidence
- a desire to come to a school with a certain political, religious or educational orientation
- a need to improve skills and knowledge of basic subjects
- a wish to try those subjects and extracurricular recreational activities offered by the Efterskole or to devote more time and energy to certain subjects e.g. music, theatre, and physical education
- a need to mature and become able to make a more qualified choice concerning future life and educational direction (Nielsen 2000)

Dannelse that works – summary of a research project (Oettingen 2011)

Project background

The amount of research available that examines and describes the Efterskole's educative value and didactic instruments is relatively limited. Therefore, the Efterskole Association initiated the research project "*Dannelse that works*" in 2008. The project intended to document and describe the Efterskole's particular didactics and pedagogy along with the *dannelse's* process that Efterskole pupils undergo throughout the school year.

Similarly, it would provide proof to the outside world what added value (*dannelse's* value), the Efterskole has to society. In this context, the Efterskole Association was not only interested in collecting statistical data on students' education, but in particular in documenting the quantitative and normative effects that the Efterskole is able to provide.

Research challenges

A number of fundamental issues arise when researching the Efterskole's *dannelse's* effect and its pedagogy:

- *Dannelse* and *dannelse's* processes are not unique and well-defined concepts. Thus they require definition and a theoretical clarification. The same applies to the didactic methods and teaching methods, which are also wide-ranging phenomenon. However, by limiting the definition of these terms one always runs the risk of losing essential facts and insights.
- *Dannelse's* Processes are lifelong processes, and in order to document the effect, one must be able to identify their value over a long period. This raises the question as to whether one can measure a *dannelse's* effect over a long period of time say 30 to 50 years.
- The Efterskoles have different profiles and target groups. There are general schools, special schools and schools with special profiles (such as sports, outdoor pursuits, theatre, politics, religion, etc.). This means that the various Efterskoles have different normative cultures and didactical and pedagogical concepts.
- The Efterskole as a school form has a long history, which over the centuries has resulted in a number of ideological narratives and self-descriptions. These have contributed to the Efterskole's self-understanding and provided its cultural roots.

Research design and results

The project examined both current Efterskole pupils as well as those who graduated 10, 30 and 50 years ago. The aim was both to investigate the effect of studying at an Efterskole, whilst in attendance, and the effect that an Efterskole education has had on pupils many years after their graduation. In order to cover the Efterskoles *dannelse's* effect and their specific didactics, the project has made use of empirical studies as well as educational and socio-philosophical theories. Thus, the results of the project are an interaction between reality on the one hand and normative and hypothetical structures on the other.

The starting point for the project was that the Efterskole's educational and pedagogical practices are not a neutral or random. On the contrary the Efterskoles' didactics and student *dannelse's* processes actually include a number of intentional practices. Teachers and pupils do not act randomly or arbitrarily, but based on principles, ideas, choices and motives. It is the determinants of these practices that the project is helping to uncover. Within these determinants lies notions of a

particular Efterskole pedagogy - and not least the notion of the Efterskole's *dannelse's* significance.

Theoretical design

The research project has based the theoretical limitation of the definition of the concept of *dannelse* and the Efterskole's special didactics and pedagogy on the general educational and social philosophical research tradition (see for example Dietrich Benner, Axel Honneth, Charles Taylor).

To determine the concept of *dannelse*, the project adheres to the theory of recognition, more specifically to Axel Honneth's theoretical framework.³⁾ Honneth's impetus is the Hegelian assumption that modern man suffers from Indeterminacy (Leiden an Unbestimmtheit). Man is not born his purpose, but he must struggle for recognition through processes of recognition and *dannelse*.

Honneth's formulation that man suffers from Indeterminacy may sound abstract. What is meant by Indeterminacy, and why does he suffer, might you ask?

Indeterminacy supposes that man is not born with a particular biography. There are no predetermined roads down which one's existence will lead; what job will one get, which religious and ethical contexts will one adhere to, and what cultural interests will one develop. Everything must first be discovered and learnt, and therefore *dannelse's* processes are processes, where we learn what we want and do not want in life. With Honneth's words we turn "indeterminate" into something "*determinate*" - but we cannot know for sure that what we decide to do will be better and thus whether or not we will be happier. Man has to determine his own Indeterminacy in order to give his existence fullness and shape, but whether or not this will be a happy life will first be settled whilst life is being lived.

Therefore, *dannelse* concerns how to "determine one's existence and co-existence" without first being able to know what this will come to signify. Consequently, *dannelse* is not just something that happens to someone. It is not socializing or learning, but it is a process in which one's personality in interaction with whom or what one encounters - changes one's understanding of oneself and the world. One becomes something "*determinate*" through *dannelse's* processes. These processes are lifelong processes as throughout life one must constantly consider one's existence and coexistence.

³⁾ Se Axel Honneth: Von Person zu Person, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2008; -: Kampf um Anerkennung, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2003; -: Leiden an Unbestimmtheit, Reclam, Stuttgart 2001; -: Das Andere der Gerechtigkeit, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2000; C. Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.

It is with regards to this point that the Efterskole plays a huge role, because an Efterskole can put students on track to determining what *dannelse* means for their future lives.

According to Honneth one can point to three distinct forms of recognition, each of which contributes to a person's social-development (*dannelse*). These are love, rights and solidarity (Honneth, 1995: 92ff; also Honneth 2007, 129-142).

- The 'love/affective' recognition sphere; the intersubjective, reciprocal and emotional experience with others. An acknowledgment form which also appears in friendly relations.
- The 'moral/rights' recognition sphere; the experience and experiences of being an autonomous actor.
- The 'solidary/social' recognition sphere; the experience and experiences of being involved in a social community.

All three spheres of recognition are essential to the *dannelse*'s process and they indicate that the *dannelse*'s processes are not self-reliant processes, but processes that are mediated by "mutual recognition" i.e. "the Other". When encountering the unfamiliar, whether this is the other person or the world one does not know, *dannelse*'s processes are realized. When this Hegelian *dannelse*'s motif is selected as the point of departure for the analysis, it is mainly because it corresponds to an Efterskole experience which is constituted in the meeting with the Other and the others.

At the same time there lies a social-philosophical critique of the development of society in the Hegelian motif, and not least in Honneth's recognition theory also, whereby young people's *dannelse*'s options are becoming more and more streamlined and as a result threatened. An Efterskole provides space and time to encounter familiar, moral or social recognition forms, which are essential to students' processes of *dannelse*.

Dannelse's experiences

The study shows that the Efterskole *forms* young people in three ways, and on the basis of Honneth's three recognition categories, the project has examined through various interviews, these three specific *dannelse*'s experiences which Efterskoles in particular creates. The friendly communities enhance students' confidence, communities of common interest improve students' sense of self-worth, and the Efterskole's social community enhances students' self-esteem.

Dannelse through friendly communities

At an Efterskole, students stay with their peers around the clock in a pedagogical environment that supports and stimulates friendships. This means that the Efterskole provides space to experiment with relationships in a very open manner, and this has a strong *dannelse's* effect. They will gain enlightenment for life because they generate new and unfamiliar friendships, and through these friendships, pupils build confidence in developing their own identity, as well as responsibility and concern for others.

From both the qualitative and quantitative material, it becomes clear that friendships are a central phenomenon within the Efterskole and are crucial for the students' *dannelse's* process. The importance of an Efterskole as an “experimental area” for friendly relations, which has a lifelong and lasting quality, cannot be overestimated. By encountering the form of Efterskole's friendship, one gains a feeling of confidence that does not shut out, but rather opens up the world - not unlike what one might call enlightenment for life.

Dannelse through communities of common interests

As previously mentioned, the Efterskoles offer different courses in which students are given the opportunity to excel in subjects with teaching at a high level, for example, music, entrepreneurship or sports. In communities of common interest, students' self-esteem is strengthened and developed. Furthermore, they learn that their interests for example, languages, science, sports, gymnastics or theatre can be developed and shared with others. They also learn that teaching can be exciting - they learn that “learning” makes sense. An Efterskole prepares students making them more robust for further and higher education because it enhances their self-esteem; the Efterskole's community of interest helps to develop and increase student's engagement, as well as their freedom and ability to act, and thus in turn will strengthen them in the future.

The community at an Efterskole forces students, in a positive way, to relate to what they are being taught. This is especially due to the respectful nature of teaching, which students partly encounter through the teachers and partly through the schools' rules.

Dannelse through social communities

Through Efterskole communities students' self-esteem is developed and strengthened. The Efterskole community should be understood as the community that goes beyond friendship and interest-based

communities and include the wider community at the Efterskole. At Efterskole students experience that there are valuable associations which stretch far beyond their friendships and interests into a larger social community. Through this Efterskole community students learn to transcend their personal interests and specific relationships, and learn to actively participate in larger communities. Therefore, they feel that the social integrity that they experience along with others at the school, also has an important social and democratic integrity in society. This act of participation is preparation for adulthood as well as being part of a public and democratic community as a responsible citizen. It is therefore appropriate to say that the community at an Efterskole makes a distinct contribution to the wider democratic community. Efterskole leads to a social authority and experience of different type than what they have previously experienced.

Interaction/togetherness

Generally, one could say that the Efterskole's distinct contribution to students' *dannelse* occurs primarily in three *dannelses*'s spheres, each of which develops students' general formative experiences.

- Students are *formed* by participating in friendly communities that extend and refine their self-confidence
- Communities of common interest, which develop and refine their self-worth
- Efterskole communities that enhance and fine-tune their self-esteem.

All three processes are in play at an Efterskole, each of which contribute to the students' future. However, in the meantime, it is their active and mutual interaction that makes Efterskoles pressure cookers of *Dannelse*.

Dannelse's didactics

Regardless of whether you ask current students, 30- or 50-year-graduates, it is apparent that what is special about the Efterskole is the close relationship between teacher and student, where it is essential that the students and teachers meet each other in different contexts, in addition to the actual boarding school element where they are together all day long. As a form of boarding school the Efterskole offers a special pedagogical structure. This can be seen, for instance, in the daily routine where there are rules and social practices that must be observed and respected. These structures allow students and teachers to step into an educational fellowship with some special conditions to create meaningful and engaging lessons and learning. Students experience

what it means “to learn” and “to live” together, and it is precisely this combination which is the secret to the Efterskole’s special didactic principle.

Efterskoles have a unique opportunity to combine and connect learning to pupils’ own lives, so that they learn and experience that this can in turn increase their self-confidence, self-worth and self-esteem. However, this concrete lifestyle along with the learning processes that are encountered at an Efterskole, are “artificial” processes. They are didactically organized and by no means arbitrary.

The crucial role that the combination of interaction and coexistence with teaching plays in Efterskole didactics is described both directly and indirectly through the different interviews with teachers.

In the study of the Efterskoles’ didactics and pedagogy, the project relates to the general pedagogical tradition, developed, in particular, by Dietrich Benner. Benner has three pedagogical forms. This didactical tripartite division is based on three pedagogical actions: Structured social contact and interaction, educational interaction, and communal guidance⁴⁾.

The distinction is made between three didactical areas that are aligned with the three categories of *dannelse*.

- Structured social contact and interaction; the boarding school form supports a structured interaction around the students' *dannelse*’s processes. However, these structures do not dictate how life should be lived and experienced, but rather organize and enable learning and *dannelse*’s processes. The structured interaction creates frameworks and trust to ensure that life at an Efterskole does not end in chaos and anarchy.
- Educational interaction; At an Efterskole teachers and students are part of a number of different social practices that constantly have to be worked with. Teachers guide students through conversation, by asking and encouraging them to consider both professional and practical contexts. The educational interaction at the Efterskole unfolds in many different contexts and frameworks - both inside and outside the classroom. Teachers are not just teaching, they are also didactically present conducting serious and meaningful “learning” with knowledge and understanding from various viewpoints both inside and outside of the classroom. Through this educational interaction, pupils come to see that their lessons make sense and they see a value in their lessons that they have not encountered before, which in turn creates authority and freedom.

⁴⁾ See D. Benner: Allgemeine Pädagogik, Juventa, München 2010, A. von Oettingen: Almen pædagogik, Gyldendal, Copenhagen 2011.

- Communal Guidance; The Efterskole also allows for a generational meeting on issues that go far beyond lessons and into life's diversity. Teachers and students are part of an indicative togetherness where the answers and solutions are not known in advance. The indicative togetherness is the intergenerational process around "the indetermined dialogue." The teachers are authentic interlocutors, who take the questions young people have about their lives and future seriously, and who also guide them in relation to matters they might not yet even know the answer. The intergenerational dialogue is in a post-modern life more and more important, because it creates a *dannelse's* context (Oettingen 2011).

Conclusion

The Efterskole cannot create a social agenda, but it can make a difference in equipping the emerging generations to meet and manage the complex modern society. There seems to be much to be gained here in the *dannelse's* didactics and unique Efterskole pedagogy that has been documented and described in the research project "Dannelse that works" (Oettingen 2011). That is probably also the answer to why parents are very fond of sending their youngsters to an efterskole. A year where they cannot follow every move of their children; "help" them as they have done since birth; and a year where parents, contrary to public school, upper secondary school, university etc., must pay for the school year.

The survey from 2014 illustrates that parents are interested in more than just good grades. 79% of parents responded that the youth in some or in a very high degree need clarification of their own skills and interests in relation to choice of education. 72% said one of the Efterskoles main characteristics is that young people learn to take responsibility for the community. 67% responded that one of the Efterskoles main features is the focus on the student's entire human development (Efterskoleforeningen 2014).

Previous research has shown that young people, who have attended an Efterskole, have better foundations to do well in upper secondary and higher education (Damvad 2012).

Today the Efterskole is filling the gap between lower secondary and higher secondary educational institutions and more importantly - giving young people a chance to grow and develop in a residential school setting. The key to an understanding of this success is the attraction and impact of the

residential, educational and social environment to present-day youth in Denmark. The Efterskole has something to offer that the family, the municipal school, and Danish society is lacking. The attraction of the environment of the schools seems very essential, as it is based on fundamental principles and ideas counteracting present social tendencies to split life and personal relations. Last but not least it counts that the young students are taken seriously and really are expected to involve in the program and the social relations. The main strength of the Efterskole is that it offers “*values in everyday life*”.

Literature

- Damvad. (2012, September). Efterskolerne og uddannelsesmobilitet. Retrieved from Efterskoleforeningen:
<http://www.efterskoleforeningen.dk/da/Om-os/Undersoegelserogstatistik/Unders%C3%B8gelse/~media/8C7903115D7646208C1599E541CEEB5C.ashx>
- Danmarks Statistik. (2015). Flere elever på frie grundskoler - især de ældste. Retrieved August 10, 2015, from DST: <http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml.aspx?cid=18957>
- Efterskole. (2013). Facts about the Danish Efterskole. Retrieved August 10, 2015, from efterskole.dk:
www.efterskole.dk/en/In-english/Facts-about-the-Danish-Efterskole
- Efterskoleforeningen. (2015, August 05-11th). Hjort-Madsen, Mette; Bjerring, Ole. Copenhagen, Denmark.
- Efterskoleforeningen. (2014). Forældreanalysen. Copenhagen: Efterskoleforeningen.
- The Danish Folkehøjskole, T. D. (2012). Danish Folk High Schools. Retrieved August 10, 2015, from http://danishfolkhighschools.com/media/247068/the-danish-folkeh_jskole-web.pdf
- Korsgaard, O. (2011). Grundtvig's Philosophy of Enlightenment and Education. In E. Broadbridge, U. Jonas, & C. Warren, *The School for Life - N.F.S. Grundtvig on Education for the People*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Nielsen, S. B (2000). *Meet the Danish Efterskole*, 2000 2nd edition, Copenhagen, Efterskoleforeningen
- Oettingen, A. v., Andersen, C. H., Hansen, N. B., & Komischke-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker-efterskolens pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Storgaard, L. E. (2014). *International Forum on Alternative Education*. Seoul: the National Youth Policy Institute.
- UVM. (2015, June 15). Bekendtgørelse på lov om friskoler. Retrieved August 10, 2015, from Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=172928>
- UVM. (2014, August 13). Bekendtgørelse af lov om efterskoler. Retrieved August 10, 2015, from Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164199>

More information on Efterskoles

efterskole.dk/en : <http://www.efterskole.dk/>

South Korean TV-documentary about Efterskoles and the Danish educational system :

<https://www.youtube.com/watch?v=5c4lAPGgfV4&feature=youtu.be>

Scan Magazine, issue 58, November 2013 (p. 73-90) :

<https://www.youtube.com/watch?v=5c4lAPGgfV4&feature=youtu.be>

An Efterskole's Chinese cooperation concerning innovating teaching methods :

<https://vimeo.com/39811572>

Lists of different Efterskole profiles with school descriptions and contact information :

<http://www.efterskole.dk/en/Schools>

Statistics about Efterskoles :

<http://www.efterskoleforeningen.dk/da/Om-os/Undersoegelserogstatistik/Statestik>

Surveys about Efterskoles :

<http://www.efterskoleforeningen.dk/da/Om-os/Undersoegelserogstatistik/Unders%C3%B8gelse>

Non- Danish research articles about Efterskoles

Hyltoft, Malik: The Role-Players' School: Østerskov Efterskole (p.12-25), 2008 :

http://2008.solmukohta.org/pub/Playground_Worlds_2008.pdf#page=13

Brodersen, Bendix: "Efterskoler"-dargestellt am Beispiel der Deutschen Nachschule Tingleff, 2003 :

<https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=iHmFF0fnPQkC&oi=fnd&pg=PA84&dq=efterskole&ots=5fwJhACMqg&sig=JW7xlibtQPO6h7o0oAzCBsI-ffs#v=onepage&q=efterskole&f=false>

Heidegger, Gerald; Petersen, Wiebke:[PDF] Jenseits des Übergangssystems: Alternative Oberstufe zur Arbeits-und Kulturorientierung, 2011:

http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/heidegger_petersen_ws03-ht2011.pdf

Nagata, Yoshiyuki: Case Study: Denmark Alternative Education Fostered by Support Mechanisms Cultivated Through the History of the Common People, 2007:

http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4986-6_7

[PDF] Krassel, Karl Fritjof; Heinesen, Eskil:[PDF] Class-size effects in an optional 10th grade of lower secondary school: Evidence from Denmark, 2012 :

<http://www.iwae.org/papers%20sito%202013/Krassel.pdf>

Jandorf, Birgit D; Haven, Dorte; Nielsen, Helen: Dyslexia in Denmark, 2004 :

<https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=7IR65J6NfeQC&oi=fnd&pg=PA72&dq=e>

fterskole&ots=svQxIRKEAo&sig=k4Cf9EH6T93Ki0WiAAiWBsOJ5Qo#v=onepage&q
=efterskole&f=false



Jakob Clausager Jensen | Consultant of International relations,
The Danish Efterskole Association, Denmark

■ Major Publications

- Organizer of contact seminars for European teachers
- Consultant for international cooperation between efterskoles and school world wide
- Organizer of study trips to Danish efterskoles and free schools
- Organizer of courses, seminars and study trips for efterskole teachers
- Organizer of shorter and longer study visits to Danish efterskoles

덴마크 대안교육 동향과 의미

Jakob Clausager Jensen

덴마크 에프터스콜레 협회(Efterskoleforeningen) 컨설턴트

덴마크에서는 에프터스콜레¹⁾에서 보내는 1년이 일반 학교에서의 1년보다 훨씬 낫다고 생각하는 이들이 많다. 에프터스콜레가 학문적 그리고 개인적인 측면에서 청소년들이 성년기를 준비할 수 있게 해주는 **인격 형성(dannelse)**²⁾의 여정이기 때문이다.

에프터스콜레는 독특한 덴마크식 기숙학교로, 14세에서 18세 청소년들이 1년, 2년 또는 3년까지 재학 기간을 선택하여 초기 중등 교육을 마치는 곳이다. 모든 에프터스콜레는 자치적이고 독립적인 기관이며 학생들의 교육 및 인격 발달을 모두 담당한다. 에프터스콜레는 공통적으로 인생 계몽, 보편 교육, 민주적 시민의식 등의 교육에 초점을 맞추고 있다. 연대, 공동체, 단결은 에프터스콜레의 핵심 개념이다. 이는 삶의 모든 측면을 대비하기 위한 도구로서 학문 교육과 보편적 인생 학습을 연계할 뿐만 아니라 공동체 속에서 개인에 대한 이해를 높여야 한다는 생각에 뿌리를 두고 있다.

에프터스콜레에 관한 덴마크 법률에서는 인생 계몽, 보편 교육, 민주적 문화를 에프터스콜레의 주요 목표로 규정하고 있다(Bekendtgørelse af lov om efterskoler, 2015). 현재 모든 연령군의 약 25%가 후기 중등 교육을 받기 전에 에프터스콜레에 다니고 있다(Efterskoleforeningen, 2015).

1) **에프터스콜레**: 덴마크의 독립적 “기숙학교”로 14세~18세의 덴마크 및 외국인 학생들은 후기 중등 학교에 진학하기 전에 이곳에서 초기 중등 교육 기간 가운데 1년 또는 2년을 선택해 다닐 수 있다. 필자는 번역을 감안해 본 고 전반에 걸쳐 덴마크어인 **에프터스콜레(Efterskole)**를 사용할 것이다. 대부분의 덴마크어-영어 사전에서는 **연속학교(Continuation School)**를 적절한 번역어로 제시하고 있다. 하지만 미국식 용어인 연속학교는 에프터스콜레의 목적과 형태에 대한 적절한 설명이 아니다. 따라서 덴마크 특유의 학교 형태를 지칭하기 위해 본 고 전반에 걸쳐 에프터스콜레를 사용할 것이다. 아울러 개별 학교를 가리키는지 아니면 학교 전체를 가리키는지에 따라 단수형인 에프터스콜레(Efterskole) 또는 복수형인 에프터스콜레스(Efterskoles)를 사용하게 될 것이다.

2) “**형성**”을 뜻하는 덴마크어. 이는 다재다능한 개인을 양성하는 데 목적을 둔 보편적비직업 교육기관을 지칭하는 용어이다. **dannelse**는 교육학에서 사용되는 독일어 ‘**Bildung**’과 의미가 비슷하다. 현재 **dannelse**와 **Bildung**에 대한 영어 번역어는 없지만 ‘교육(education)’, ‘인격형성(character formation)’으로 번역되는 경우를 종종 확인할 수 있다. 필자는 번역을 감안해 본 고 전반에 걸쳐 덴마크어인 **dannelse**를 사용할 것이다.

에프터스콜레만의 특징 가운데 하나는 교사와 학생 간의 관계이다. 교사는 교과목을 가르치고 방과 후 활동을 감독한다. 학생이 눈을 뜨는 순간부터 잠자리에 들기까지 종일 교사와 함께 지내는 것이다. 이를 통해 교사와 학생은 서로 밀접하고 개인적이며 격의 없는 관계를 맺게 된다 (efterskole, 2015).

에프터스콜레는 인기가 높다. 매년 248개 에프터스콜레에 사회 각계각층에서 약 2만 8천 명의 학생들이 몰린다. 학생 수는 75명인 곳도 있고 500명인 곳도 있지만 평균 115명이다. 에프터스콜레에서는 필수 정규 과목 외에 축구, 춤, 연극, 승마, 기업가정신, 시민의식과 같은 과목을 가르친다 (Efterskoleforeningen, 2015).

에프터스콜레 중에는 체조, 음악, 국제협력 등에 초점을 맞춘 특별한 프로필(profile)를 가지고 있는 곳도 있지만, 그 외에 이른바 일반 에프터스콜레에서는 여러 종류의 다양한 과목을 가르친다. 기숙학교인 에프터스콜레에서는 학생과 교사가 하루 종일 함께 지내게 된다. 이는 에프터스콜레의 특별한 교육법과 맞물려 학문적·사회적 측면에서 학생들을 강화해주는 한편 독립적이고 성숙한 학생을 길러내기 위한 좋은 여건이 된다. 지난 연구를 보면 에프터스콜레를 다닌 청소년들이 후기 중등 교육이나 고등 교육에서 좋은 성과를 내는 데 필요한 기초를 잘 갖추고 있는 것으로 나타났다.

- 에프터스콜레에서 10학년을 이수한 학생은 그렇지 않은 학생보다 중등 교육을 시작하고 완료할 가능성이 더 크다.
- ‘학급동료효과(schoolmate effect)’는 에프터스콜레에서 특히 강하다. 다시 말해, 가정에서부터 교육을 잘 받고 온 학생들이 자신보다 약한 학생들을 끌어올려주는 한편 강한 학생들은 중등 교육에 진학할 가능성이 높아진다.
- 에프터스콜레 10학년 학생들과 이곳에서 9학년과 10학년을 모두 이수한 학생들이 후기 중등 교육으로의 진학 및 졸업 효과가 가장 컸다. 이는 중등 교육 시작 전에 추가된 1년이 효과가 있었음을 입증한다(Damvad, 2012).

에프터스콜레와 자유 직업 학교에 관한 법률에는 “에프터스콜레는 삶의 계몽과 보편 교육, 민주적 시민의식에 기여해야 한다”고 규정되어 있다(Bekendtgørelse af lov om efterskoler, 2015).

이 법률에는 에프터스콜레가 일반적인 교육 외에 학생들의 인격 형성을 돕는, 더 큰 역할도 담당해야 한다고 명시되어 있다. 에프터스콜레는 우연히 생겨난 것이 아니다. 에프터스콜레는 교육적 필요에 따라 설립되었고, 이를 위해서는 학교라는 형태가 필요했다. 그리고 이 학교가 교육과 계몽, 민주주의를 통해 사회적 공존과 사회 통합을 이루어 가는데 기여하게 된 것이다(Oettingen, 2011).

덴마크 에프터스콜레의 역사

1830년대에 Grundtvig는 영국에서 얻은 경험을 토대로 일종의 고등학교를 설립하기 위해 여러 계획을 구상했다. 국왕이 고위공무원학교(higher civil service school)를 세우게 하는 것이 그의 구상이었다. 이 학교에서 장차 행정관료가 될 사람들이 소작농, 어부, 직공, 무역상, 하녀의 자녀들 같은 일반 대중과 나란히 앉아 공부하게 되면, 일반 국민의 궁핍과 필요를 파악하게 되어 덴마크 국민들을 더 잘 섬기게 될 거라는 생각이었다. 여러 가지 이유로 이 계획들은 모두 수포로 돌아갔지만, 대신 Grundtvig의 구상은 덴마크 소작농들 사이에서 중요한 역할을 담당하게 되었다. 자유 학교 덕분에 소작농들이 권위와 자신감을 얻어 1849년 덴마크 헌법에 따라 부여된 민주적 권리를 십분 활용하게 된 것이다.

1864년 덴마크가 독일에 패하면서 국토의 약 40%에 해당하는 쉘레스비히(Schleswig)와 홀스타인(Holstein) 공국을 상실하게 되자, 민중고등학교(folkehøjskole) 운동이 크게 부흥했다. 10년이 채 안 되는 기간 동안 약 50곳의 민중고등학교가 남은 국토에 세워졌다. 이들 학교의 주요 관심사 가운데 하나는 국가가 위기 상황을 타개할 수 있도록 토대를 마련하는 일이었다. 실제로 지난 한 세기 동안 모든 민중고등학교는 강력한 낭만적 민족주의가 특징이었다. 덴마크의 역사, 문화, 언어, 농촌 그리고 무엇보다 조국과 덴마크 민족의 현재와 미래에 대한 관심이 뜨거웠다. 역설적이게도 독일에 패한 시기에 독특한 발전의 시대가 열린 것이다. 무엇보다도 농민들이 문화적으로 새롭게 확신을 갖게 됨으로써 맞이하게 된 번영의 시대였다. 민중고등학교가 늘어나자, 이와 밀접하게 연관되어, 농민들은 특수한 형태의 조직인 협동조합 운동도 시작하게 되었다. 이와 함께 농민들은 낙농 협동조합, 도축장, 구매 조합(소비자 조합), 보험회사, 저축은행 등을 설립했다. 이러한 협동조합 사회는 연대와 공동체의 원칙에 바탕을 두고 있는데 조합원은 의사 결정 과정에서 서로 동등한 영향력을 행사할 수 있다. 협동조합에서 투표권은 재산이 얼마나 많은가에 따라 주어지는 것이 아니라 “일인일표”의 원칙을 따르게 된다. 이는 협동조합 운동이, 개인을 독특하고 비교 불가능한 존재로 여기는 대중 교육 및 민중고등학교 운동과 상당히 유사하다는 점을 보여준다(The Danish Folkehøjskole 2012).

초기 에프터스콜레들은 1850년대에 세워졌다. 이 학교들은 덴마크 민중고등학교와 밀접한 관련이 있었을 뿐만 아니라, 학교에서 정규 직업 훈련이 아닌 삶의 계몽을 가르쳐야 한다고 생각한 N.F.S. Grundtvig (1789-1872)의 교육 사상과도 밀접하게 연관되어 있었다. 민주주의의 발전과 19세기 덴마크 사회의 격변(협동조합 운동, 정치교육종교사법 제도의 변화 등) 과정에서 민중고등학교 운동이 얼마나 중요한 역할을 했는지는 기록으로 잘 남겨져 있다. 아울러 1844년에 최초로 설립된 민중고등학교는 덴마크가 가장 독창적으로 국제 교육계에 기여한 일로 인정받고

있다. 시인이자, 교육 사상가, 정치인, 성직자였던 Grundtvig는 민중고등학교 운동의 창시자이자 비전을 가진 천재였다. 하지만 Grundtvig가 품었던 생각을 교육 현장에서 실천한 이는 Chresten Kold (1816-1870)이다. Grundtvig는 성인을 위해 민중고등학교를 세웠으나 Kold은 사춘기에 접어드는 청소년들도 민중고등학교에 입학시키고자 했다. 이렇게 해서 1851년 젊은 농부를 위한 Kold의 첫 번째 학교가 세워졌고 이 학교가 최초의 에프터스콜레로 인정받고 있다. Kold이 밭을 지나다 젊은 농부를 만나 에프터스콜레 입학의 권유한 일화는 유명하다. 에프터스콜레가 농부에게 어떤 혜택을 주느냐는 질문을 받은 Kold은 젊은 농부에게 회중시계가 있는지를 되물었다. 농부가 있다고 대답하자 Kold은 이렇게 말했다. “그 시계는 일정한 시간이 지나면 다시 태엽을 감아야 하지요. 하지만 우리 학교에서는 한번 당신의 태엽을 감으면 다시는 멈추지 않을 것입니다!” (efterskole, 2015).

교육 철학

N.F.S. Grundtvig

N.F.S. Grundtvig는 교육이 중요한 개념으로 자리잡아 나가던 시기에 태어났다. Ove Korsgaard에 따르면, Grundtvig는 Rousseau (1712-1778), Herder (1744-1803), Kant (1724-1804), Fichte (1762-1814), Steffens (1773-1845), Humboldt (1765-1835), Schiller (1759-1805), Hegel (1770-1831) 등을 포함하는 교육 철학자 가운데 한 명이였다. 이들은 모두 다양한 방식으로 현대 교육 철학의 형성에 기여했다(Korsgaard 2011). 교육 철학이 하나의 일관된 이론은 아니었으나 그 이론적 토대에는 공통적인 특징이 많았고, 이는 대개 차이점을 강조하느라 간과된 특징들이었다. Ove Korsgaard에 따르면, 교육 철학은 인간이 자기 자신, 사회, 세상, 이렇게 세 가지 대상과 관계를 맺고 있다는 공통의 사상에서 출발한다. 이 세가지 관계 가운데 하나를 간과하게 되면 현대 교육 철학의 시각으로 세상을 파악하지 못하게 된다(Korsgaard, 2011).

Grundtvig의 교육 철학도 이처럼 세 가지로 나뉜다. Grundtvig는 자신의 책 <국가를 위한 교육> (*Education for the State*) (1834)에서, 진정한 계몽은 우리 개인이 사람들과의 공동체, 더 나아가 전 세계 공동체의 도움으로만 살 수 있다는 사실에서 출발해야 한다고 강조한다. Ove Korsgaard에 따르면, Grundtvig는 “모든 인간의 삶을 계몽하고 개인과 국가, 전 인류 사이의 깊은 관계를 보여 주게 되면 모든 사회적 관계에 바람직한 사고 방식을 발전시킬 수 있다”면서 계몽의 가치를 높이 평가했다. 따라서 “완전한 인간 계몽을 발전”시켜야 하며 이는 아래와 같이 세 가지 계몽 효과를 갖게 될 것이다(Korsgaard, 2011).

- “순간의 일상”
- “수세기에 걸친 인간의 삶”
- “수천 년에 걸친 인류의 삶”

“당대의 여러 위대한 교육 철학자들과 마찬가지로 Grundtvig도 글자 그대로 단순한 “사상가”는 아니었다. 학교와 교육에 관한 그의 사상은 인간이란 무엇인가에 대한 그의 고민에서 출발한다. 이러한 맥락에서 처음부터 그의 교육 개념이 강의 방법에 관한 것이 아니라 훨씬 더 범위가 넓었다는 것을 염두에 두는 게 중요하다. 다시 말해, 개인의 학습 과정은 역사와 자연 속에서 다른 학습 과정과 관련을 맺고 있다는 것이다. 덴마크 국민과 덴마크라는 국가를 이해하기 위해서는 Grundtvig가 남긴 업적을 제대로 이해해야 한다.” (Korsgaard, 2011:13)

Chresten Kold

민중고등학교 운동에서 더 중요한 인물은 Chresten Kold (1816-70)이다. 젊은 교사 시절 Kold은 교사가 종교에 관한 문제를 내고 문제의 정답을 학생들에게 억지로 암기하게 하는 교리문답식 수업 방식을 거부했다. 대신, 학생들에게 성경이나 덴마크 역사에 나오는 이야기를 들려주었다. “징계 (disciplined)”를 거부한 Kold은 학교에서 쫓겨났다. 1851년 Kold은 자신이 직접 민중고등학교를 세웠고, 1852년에는 뤼스링(Ryslinge)의 아이들을 위한 자유학교(초등학교)를 설립하게 된다. Kold은 이야기 방식의 교수법을 주된 교육 방식으로 사용했고 100여 곳 이상의 자유학교 설립에 참여했다.

Kold은 논리적과학적 사고보다는 이야기하는 것에 더 많은 관심을 쏟았다.

“Kold의 주된 관심사는 감정(emotionality), 다시 말해 “마음의 교육”이다. Kold은 “자연스럽고 진정한 자아”를 발견하려 한 Herder의 생각에서 출발한다. Grundtvig와 Kold에 따르면, 이러한 진정한 자아를 찾기 위해서는 어머니의 무릎에서 배운 언어인 모국어를 반드시 사용해야 한다. Grundtvig와 Kold은 이러한 농민의 언어가 사실상 “교육”의 토대가 되며 라틴어보다 더 쓸모 있는 도구라고 주장한다. 이 주장이 자신들이 말하는 “대중 교육(popular education)”의 출발점이 되었다.” (Korsgaard 2011: 33)

학생들은 특정 과목에 대한 열정에 사로잡혀야만 학업의 결실을 맺을 수 있다는 게 Kold의 생각이었다. 예컨대, 당시 일부 학교에서는 주의를 산만하게 한다는 이유로 학생들이 교사의 수업 내용을 필기하지 못하게 하는 일이 흔했다. 결국, 수업 주제를 학생과는 거리가 먼, 중립적인 학문적 분석 대상으로 만들지 않고, 학생과 직접적으로 연결되고 관련이 있는 주제로 만들어 주는 것이 이야기식 수업의 목적이었다(The Danish Folkehøjskole, 2012).

자유학교

여러 덴마크 학교의 커리큘럼은 기술 훈련뿐만 아니라 시민 교육 및 권리 신장 교육에도 중점을 둔다. 자유학교들은 동의어로 취급되어 온 “평민(commoners)”과 “국민(people)”의 개념을 구분함으로써 젊은 소작농들에게 비전을 심어준다. 젊은 농부들은 스스로를 평민이 아닌 평등한 “국민”으로 자각하게 된다.

덴마크의 이른바 그룬트비 문화혁명 시기 핵심 기관이었던 민중고등학교에서는 “평민에서 국민으로”라는 말이 국민 계몽을 위한 모토가 되었다. 이 새로운 사고는 시민사회 성장에 지대한 영향을 주었고, 덴마크의 자본주의 시장 경제에도 영향을 끼쳤다. (Korsgaard, 2011: 33-34)

민중고등학교에서 국민의 권리 신장을 강조한 것이 덴마크 농부들이 협동조합 모델을 선택하는 데 결정적인 영향을 준 것으로 여겨지고 있다. 민중고등학교 운동과 협동조합 운동은 20세기에 전 세계적으로 알려졌고 여러 개혁 운동에 영감을 제공하였다(Korsgaard, 2011).

학교의 교육적 자유는 단순한 열망(idée fixe)만으로 달성할 수 있는 것이 아니다. 매우 특별한 인간관 및 개인과 국가 간 관계에 대한 매우 특별한 견해가 전반적인 학교 체계의 토대가 되어야 한다. 모든 교육적 접근법은 특정한 인간관에 그 바탕을 두고 있다. 이러한 인간관은 국가가 좌지우지할 수 없다. Grundtvig의 말을 빌리면, 인간은 “조물주의 실험작(divine experiment)”으로, 국가나 교회, 다른 어떤 기관도 이에 대한 특허를 받을 수 없다. 자유와 인간에 대한 이러한 근본적인 견해가 덴마크 교육법 전체의 특징이라고 할 수 있다(The Danish Folkehøjskole, 2012).

기반 조건(Framework conditions)

덴마크에서는 학교에 다녀야 할 의무는 없고 일정한 형태의 교육을 받을 의무만 있을 뿐이다. 학부모들이 특정한 인간관 및 세계관을 이유로 특별한 학교를 세우고 싶다면 국가로부터 운영비를 지원 받을 수 있다. 아울러 학부모들은 실제로 교육이 이루어지는지를 증명만 하면 아이들을 집에서 직접 교육할 권리도 있다(The Danish Folkehøjskole, 2012).

자유학교가 제공하는 경험과 경쟁이 공립학교에도 도움이 될 거라는 판단도 일부 작용하여 덴마크 의회는 자유학교에 대한 재정 지원 법안을 초당적으로 찬성하고 있다. 의무 교육 대상인 학령 전 학생(preschool class) 및 선택 교육 대상인 10학년 학생을 포함, 기본 학교 수준에 있는 모든 학생들 중 약 20%가 자유학교에 다니고 있다(Danmarks Statistik, 2015).

이 법안에는 정부의 재정 지원에 관한 상세한 규정이 담겨 있지만 교육 내용에 대해서는 가장

일반적인 규정만을 두고 있다. 법안의 두 가지 주요 목표는, 자유학교의 전반적인 수업이 공립학교의 일반적인 수업과 같아야 한다는 것과 학교가 성평등(gender equality)을 포함 자유와 민주주의에 바탕을 두고 사회 생활에 학생들을 대비시켜야 한다는 것이다.

자유학교는 교육 내용에 대한 규정을 준수하는 한 학교 설립의 근거가 된 이념 · 종교 · 정치 · 윤리적 동기와는 무관하게 정부의 인정을 받고 정부로부터 재정 지원을 받게 된다.

가장 중요한 것은 자유학교의 수업 내용이 공립학교의 수준에 부합하는지를 점검할 책임이 학부모들에게 있다는 점이다. 이러한 의무와 함께 정부는 해당 부문에 대한 감독을 실시한다 (Storgaard, 2014).

공립학교와 비교하면 에프터스콜레는 교과목과 강의 방법, 교육적 접근법 선택에 있어 상당한 자유를 누린다. 이 자유는 에프터스콜레의 정치적종교적교육적 지향에 따라 차이가 나기도 한다. 정부가 학교와 학생에게 지급하는 상당한 액수의 보조금이 에프터스콜레의 자유를 보장해준다. 자유학교와 사립학교에 관한 덴마크 법에서는 아래와 같이 규정하고 있다(Bekendtgørelse af lov om friskoler, 2015):

- 학교는 민간이 운영하는 비영리 재단이어야 한다.
- 학교는 독립 교육 기관으로서 독립성을 유지해야 하며, 학교 자금은 학교 및 교육 업무를 위해서만 사용할 수 있다.
- 학교는 학교의 설립과 운영을 지원하는 이사회 또는 운영위원회를 갖추어야 한다.
- 학교는 적정한 수준의 재원을 토대로 사업을 운영할 수 있어야 한다.
- 학교는 자체 건물을 보유하고 있어야 한다.

덴마크 법률에 따르면 학부모들은 수업료(tuition/school fee)의 일부를 부담해야 한다. 국가는 수업료를 보조금의 형태로 지급하며, 그 액수는 가구의 소득 및 자녀 수에 따라 달라진다. 2015년 기준, 주당 최대 보조금은 연소득 44,000 유로 이하는 155 유로, 연소득 114,000 유로 이상은 75 유로이다. 외국 국적 학생은 에프터스콜레를 위한 국가 보조금 수급 자격이 없다. 다만, 노동의 자유로운 이동에 관한 EU 규정에서 특별히 명시한 경우는 예외로 한다(Efterskoleforeningen, 2015).

현황(Status)

에프터스콜레의 학생 수는 25명에서 500명까지 다양하지만 대부분은 최소 약 100명의 학생이

있다. 현재 248개의 에프터스콜레가 덴마크 전역에 퍼져 있고 대부분은 농촌 지역이나 소도시 인근에 자리잡고 있다. 에프터스콜레의 수와 재학 중인 학생의 수가 최근 몇 년간 큰 폭으로 증가해왔다. 현재 일반 교육(general education)에서 14~18세 학생의 약 16%가 에프터스콜레에 재학 중이다(Efterskoleforeningen, 2015).

연도	1908	1920	1942	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2013	2015
학교 수	26	34	60	98	101	135	213	228	233	252	261	251	248
학생 수			1261	3500	6000	10,500	16,900	19,650	21,500	25,000	28,500	27,300	28,500*

* 정확한 수치 미발표 (Efterskoleforeningen, 2015)

에프터스콜레에 재학 중인 이민자 학생의 수

2007 156

2008 182

2009 259

2010 335

2011 415

2012 467

2013 496

2014 453

2015 507 (Efterskoleforeningen, 2015)

에프터스콜레에 재학 중인 그린란드 출신

학생의 수

2009 400

2010 293

2011 286

2012 289

2013 321

2014 333

2015 313

(Efterskoleforeningen, 2015)

부모들의 이야기

2014년에 에프터스콜레 협회(Efterskole Association)가 에프터스콜레 30곳의 10학년 학생들의 부모 1,700명을 대상으로 실시한 조사는 부모들이 에프터스콜레를 선택한 이유를 잘 보여준다. 설문은 학부모들의 동기를 묻는 내용이었으며, 에프터스콜레 10학년 학생들의 학부모를 대상으로 했으며, 청소년에게 필요한 부분이 무엇인지를 평가하는 내용을 담고 있다.

- 청소년들이 교육 선택과 관련하여 자신만의 능력과 관심사를 명확하게 할 필요가 있다는 항목에 학부모의 79%가 ‘어느 정도 그렇다’ 또는 ‘매우 그렇다’라고 응답하였다.
- 학부모의 72%가 에프터스콜레의 주된 특성 중 하나로 청소년들이 공동체에 대한 책임감을 배울 수 있다는 점을 꼽았다.

- 학부모의 67%가 에프터스콜레의 주된 특징 중 하나로 학생의 전인적 발달에 초점을 맞춘다는 점을 꼽았다.
- 에프터스콜레에서 10학년을 다니기로 결정한 이유가 9학년을 마쳤으나 청소년/후기 중등 교육을 시작할 준비가 되지 않았기 때문이라는 항목에 학부모의 48%가 ‘어느 정도 그렇다’ 또는 ‘매우 그렇다’라고 응답하였다.
- 학부모들은 남학생이 더욱 성숙해질 필요가 있다고 응답하였다(남학생 27% vs. 여학생 20%).
- 남학생들은 새로운 내용을 학습할 때 더 큰 동기 부여가 필요하다(남학생 26% vs. 여학생 15%).
- 여학생들은 자존감을 강화해야 할 필요성이 더 크다(여학생 37% vs. 남학생 27%).
- 학교가 제공하는 교과목(80%)과 개별 면담(59%)이 가정에서 특정 학교를 선택하는 데 가장 큰 요소로 작용한다(Efterskoleforeningen, 2014).

학생들의 이야기

학생들이 에프터스콜레에 다니기로 결심한 이유는 아래와 같다.

- 새로운 환경에 적응하거나 새롭게 시작할 필요가 있어서(덴마크 학생들은 1학년부터 9학년까지 동일한 학생들과 생활하는 경우가 많다)
- 새로운 친구를 만나고 싶어서
- 부모님과 관계를 개선하고 싶어서
- 개인적 발전을 도모하고 자신감을 키우고 싶어서
- 특정한 정치·종교·교육적 지향을 가진 학교에 다니고 싶어서
- 기본 과목에 대한 능력과 지식을 향상시킬 필요가 있어서
- 에프터스콜레가 제공하는 교과목 및 과외 여가 활동을 해보고 싶어서 또는 음악, 연극, 체육 등 특정 교과목에 시간과 열정을 더 쏟고 싶어서
- 더욱 성숙해져서 미래의 삶과 교육 방향에 관해 좀더 좋은 선택을 하고 싶어서(Nielsen, 2000)

Dannelse that works - 연구 프로젝트 요약(Oettingen, 2011)

프로젝트의 배경

에프터스콜레의 교육적 가치와 교육 수단을 조사하고 기술한 연구 자료의 양은 상대적으로

제한적이다. 이에 따라 에프터스콜레 협회(Efterskole Association)는 지난 2008년 “*Dannelse that works*”라는 연구 프로젝트에 착수했다. 프로젝트의 목적은 에프터스콜레 학생들이 1년간 경험한 **인격 형성** 과정을 포함해 에프터스콜레만의 교육 방법(didactics)과 교수법(pedagogy)을 기록하고 기술하는 것이다.

아울러 본 프로젝트는 에프터스콜레가 사회에 제공하는 부가가치(**인격 형성의 가치**)를 외부 세계에 입증해 보이려고 했다. 이러한 맥락에서 에프터스콜레 협회는 학생 교육에 관한 통계 자료 수집뿐만 아니라 특별히 에프터스콜레가 제공할 수 있는 양적이고 표준적인(normative) 효과를 기록하는 데도 관심을 두었다.

연구 과제

에프터스콜레의 인격 형성 효과와 그 교육법을 연구하는 과정에서 여러 가지 근본적인 문제들이 대두되었다

- **인격 형성과 인격 형성 과정**은 독특하다거나 잘 정의된 개념은 아니다. 따라서 정의를 내리고 이론적으로 상세히 설명할 필요가 있다. 역시 널리 알려진 현상인 교육법(didactic methods)과 교수법(teaching methods)도 마찬가지이다. 하지만 이 용어들에 대한 정의를 제한함으로써 본질적인 사실과 통찰력을 놓치게 될 위험은 늘 상존한다.
- **인격 형성 과정**은 일평생 계속되는 과정이므로 그 효과를 기록하기 위해서는 장기간에 걸쳐 그 가치를 확인할 수 있어야 한다. 이로 인해 30년에서 50년 정도 장기간에 걸쳐 인격 형성의 효과를 측정할 수 있을지에 의문이 제기된다.
- 에프터스콜레의 개요와 목표 집단은 학교마다 다르다. 일반학교도 있고 특수학교도 있고 스포츠, 야외 활동, 연극, 정치학, 종교 같이 특별한 개요를 보유한 학교도 있다. 에프터스콜레마다 표준 문화와 교육 방법과 교수법에 대한 개념이 다르다는 말이다.
- 학교 형태로서 에프터스콜레는 역사가 오래 되었고 수세기에 걸쳐, 이념에 기반한 여러 가지 이야기와 자기 묘사를 해왔다. 이것이 에프터스콜레의 자기 이해에 기여했고 문화적 뿌리를 제공했다.

연구 설계 및 결과

본 프로젝트에서는 에프터스콜레에 현재 재학 중인 학생과 10년, 30년, 50년 전에 졸업한 이들을 조사하였다. 이를 통해 에프터스콜레 재학 중에 나타나는 영향과 졸업 후 수년이 지난 뒤 에프터스콜레 교육이 학생들에게 미친 영향을 모두 조사하고자 하였다. 에프터스콜레의 인격 형성 효과와 구체적인

교육 방법을 알아보기 위해, 본 프로젝트에서는 실증적 연구와 함께 교육 이론과 사회철학적 이론을 활용하였다. 따라서 한편으로는 현실, 다른 한편으로는 규범적이고 가설적인 구조 사이의 상호 관계가 본 연구의 결과에 영향을 주었다.

본 프로젝트는 에프터스콜레의 교육적 및 교수법적 실천이 중립적이거나 임의적이지 않다는 사실에서 출발한다. 오히려, 에프터스콜레의 교육 방법과 학생들의 *인격* 형성 과정은 실제로 여러 가지 의도적 실천을 포함하고 있다. 교사와 학생들은 중립적으로 또는 임의적으로 행동하는 것이 아니라 원칙과 견해, 선택, 동기에 근거한 행동을 한다. 이러한 실천을 결정하는 요인이 무엇인지를 본 프로젝트에서 밝히고자 한다. 이러한 결정 요인 안에 특정한 에프터스콜레 교수법의 개념이 담겨 있고, 무엇보다도 에프터스콜레의 *인격* 형성이 갖는 함의가 포함되어 있다.

이론적 설계

본 연구 프로젝트에서는 *인격* 형성의 개념 및 에프터스콜레의 특별한 교육 방법과 교수법에 대한 정의가 갖는 이론적 한계를 일반적인 교육 연구 및 사회철학의 연구 전통에 기반해 해결하였다 (Deitrich Benner, Axel Honneth, Charles Taylor 참조).

인격 형성의 개념을 정하기 위해, 본 프로젝트에서는 인식이론, 구체적으로는 Axel Honneth의 이론 체계³⁾를 고수하였다. Honneth의 이론은 현대의 인간이 불확실성으로 고통 받는다(Leiden an Unbestimmtheit)는 Hegel의 가설에서 영향을 받았다. 인간은 목적을 가지고 태어나지 않았지만 인정 및 *인격* 형성 과정을 통해 인정을 위한 투쟁에 나서야 한다.

인간은 불확실성으로 고통 받는다는 Honneth의 명제가 추상적으로 들릴 수 있다. 그렇다면 불확실성이 의미하는 것은 무엇이고, 인간이 불확실성으로 고통 받는 이유는 무엇인지 질문해 볼 수 있다.

불확실성은 인간이 특정한 삶의 일정표를 가지고 태어나지 않는다는 점을 전제로 한다. 한 인간의 존재가 어떤 길을 따르게 될지, 어떤 직업을 갖게 될지, 어떤 종교와 윤리적 맥락을 고수하게 될지, 어떤 문화적 관심사를 발전시킬지 미리 정해진 것이 없다. 모든 것은 일단 발견하고 학습해야 한다. 따라서 *인격* 형성 과정은 우리가 인생에서 원하는 것과 원하지 않는 것을 알아가는 과정이다. Honneth의 말처럼, 우리는 “불확실한 것(indeterminate)”을 “확실한 것(determinate)”으로 바꾼다. 그렇긴 해도 우리가 내린 결정이 더 나은 것이어서 우리가 더 행복해질 것인지는 확실히 알 수 없다. 인간은 자신의 존재를 충만하게 하고 구체화하기 위해 자신의 불확실성을 결정해야 한다.

3) Se Axel Honneth: Von Person zu Person, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2008; -: Kampf um Anerkennung, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2003; -: Leiden an Unbestimmtheit, Reclam, Stuttgart 2001; -: Das Andere der Gerechtigkeit, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2000; C. Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.

하지만 이것이 행복한 삶으로 이어질지 여부는 살아가면서 결정될 문제이다.

그러므로 *인격 형성*이란 “당장은 이것이 어떤 결과를 가져올지 알지 못하는 상태에서 자신의 존재와 공존을 결정하는” 것이다. 이런 의미에서 *인격 형성*은 누군가에게 그냥 일어나는 일이 아니다. *인격 형성*이 사회화 과정이나 학습 과정은 아니지만 한 인간의 성격이, 자신이 만나는 대상과 상호작용하면서, 자신과 세계에 대한 이해를 변화시켜 가는 과정이라고 할 수 있다. 사람은 *인격 형성*의 과정을 통해 “확실한(determinate)” 존재가 된다. 사람은 끊임없이 자신의 존재와 공존에 대해 생각해야 하므로 이 과정은 평생 계속되는 과정이라고 할 수 있다.

바로 이 지점에서 에프터스콜레가 큰 역할을 하게 된다. 에프터스콜레를 통해 *인격 형성*이 장차 어떤 의미를 갖게 될지 학생들이 결정할 수 있기 때문이다.

Honneth에 따르면, 세 가지 독특한 인정의 형태가 있으며, 이러한 인정 하나하나가 한 사람의 사회적 발전(*인격 형성*)에 기여한다. 이러한 인정에는 사랑, 권리, 연대가 있다. (Honneth, 1995, 92ff; Honneth, 2007, 129-142).

- “사랑/애정” 인정 영역: 타인과의 상호주관적, 상호적, 감정 경험. 친구 사이에서도 나타나는 인정 형태
- “도덕/권리” 인정 영역: 자율적인 행위자가 되는 경험 및 경험들
- “연대/사회” 인정 영역: 사회 공동체에 가담하는 경험과 경험들

세 가지 인정 유형 모두 *인격 형성* 과정에 필수적이다. 그리고 이 세 가지 인정 유형은 *인격 형성* 과정이 개인이 스스로 만들어 가는 과정이 아닌 “상호 인정(mutual recognition)”, 예컨대 “타자(the Other)”에 의해 매개되는 과정임을 보여준다. 익숙지 않은 대상을 마주했을 때, 그것이 다른 사람이건 자신이 알지 못하는 세계이건, *인격 형성* 과정이 실현된다. 이러한 Hegel의 *인격 형성* 모티프를 분석의 출발점으로 선택하게 되는 가장 큰 이유는 이러한 모티프가 타자 및 다른 사람들과의 만남으로 구성되는 에프터스콜레에서의 경험과 맞아 떨어지기 때문이다.

이와 동시에, Hegel의 모티프, 특히 Honneth의 인정 이론에서 말하는 사회 발전에 대해, 사회철학적 비판도 존재한다. Honneth의 이론에 따르면 청소년들이 *인격 형성*과 관련해 선택할 수 있는 여지가 점점 줄어들어 결과적으로 선택권이 위협을 받기 때문이다. 에프터스콜레는 친근한 인정, 도덕적 인정 또는 사회적인 인정 형태를 접할 수 있는 공간과 시간을 제공하며, 이는 학생의 *인격 형성* 과정에 필수적이다.

인격 형성의 경험

본 연구는, 에프터스콜레가 세 가지 방식으로 청소년을 형성한다는 것을 보여준다. 아울러, Honneth의 세 가지 인정 유형에 따라 본 프로젝트는 다양한 인터뷰를 실시하여 에프터스콜레에서만 확인할 수 있는 이러한 세 가지 구체적인 **인격 형성** 경험을 조사하였다. 친근한 공동체는 학생의 자신감을 높여주며, 관심사를 공유하는 공동체는 학생 자신에 대한 자부심을 높이고, 에프터스콜레의 사회 공동체는 학생의 자존감을 높인다.

친근한 공동체를 통한 인격 형성

에프터스콜레에서 학생들은 우정을 독려하고 자극하는 교육학적(pedagogical) 환경에서 또래들과 24시간 함께 생활한다. 이는 에프터스콜레가 관계를 실험할 수 있는 공간을 매우 개방적인 방식으로 제공하고 있음을 의미하며, 이는 강력한 **인격 형성** 효과를 갖는다. 학생들이 삶에 대한 계몽을 얻게 되는 이유는 이들이 새롭고 낯선 친구들과 우정을 형성하는 과정에서 자신의 정체성 발달에 대한 자신감을 키울 수 있고 타인에 대한 책임감과 관심도 갖게 되기 때문이다.

질적 및 양적 자료를 보면 우정이 에프터스콜레에서 중심이 되는 현상이며 학생들의 **인격 형성** 과정에서 중요한 역할을 한다는 점이 분명해진다. 우정 관계는 평생 지속된다는 특징이 있다. 이러한 우정 관계를 “실험하는 영역”으로서 에프터스콜레가 갖는 중요성을 결코 과소평가해서는 안 된다. 에프터스콜레의 우정 형태를 접함으로써 세상과 단절하는 것이 아닌 세상과 소통할 수 있다는 자신감을 얻게 되는데 이것이 바로 삶에 대한 계몽인 것이다.

관심사가 같은 공동체를 통한 인격 형성

앞서 언급한 바와 같이, 에프터스콜레는 다양한 교과목을 제공하고, 학생들은 음악, 기업가정신, 스포츠 등에 대한 수준 높은 강의를 통해 해당 과목에서 두각을 나타낼 기회를 얻게 된다. 관심사가 같은 공동체에서 학생들의 자존감은 강화되고 발달된다. 게다가 학생들은 언어, 과학, 스포츠, 체조, 연극 등에 대한 자신들의 관심이 개발될 수 있고 타인과 공유될 수 있음을 알게 된다. 아울러 수업이 흥미로울 수 있다는 사실과 “학습” 내용이 이해가 된다는 사실을 깨닫게 된다. 에프터스콜레에서 학생들이 고등 교육기관에 진학해 학업을 심화시킬 수 있도록 준비시키는 이유는 이를 통해 학생들의 자존감을 높일 수 있기 때문이다. 관심사를 공유하는 에프터스콜레의 공동체는 학생들의 참여를 유도하고 높여줄 뿐만 아니라 행동할 수 있는 자유와 능력을 갖추는 데 도움을 주는데, 이는 다시 미래에 대비해 학생들을 강하게 만들어준다.

에프터스콜레의 공동체는 긍정적인 방식으로 자신들이 배우는 학습 내용과 학생 자신 사이의 연관성을 찾게 해준다. 이것이 가능한 이유는 무엇보다 에프터스콜레가 본질적으로 학생들을

존중하는 데 초점이 맞춰져 있기 때문이다. 학생들은 교사와 학교의 규칙을 통해 이러한 존중을 체험하게 된다.

사회 공동체를 통한 인격 형성

에프터스콜레 공동체를 통해 학생들의 자존감은 발달하고 강화된다. 에프터스콜레 공동체는 우정이나 관심사를 기반으로 한 공동체를 넘어서, 더 넓은 에프터스콜레 공동체를 포함하는 것으로 이해되어야 한다. 에프터스콜레에서 학생들은 우정이나 관심사를 넘어 더 넓은 사회 공동체로 확대되는 가치 있는 연합(associations)이 있음을 경험한다. 이러한 에프터스콜레 공동체를 통해 학생들은 자신의 개인적 관심사와 특정한 관계를 초월하는 법을 배우고, 더 큰 공동체에 적극적으로 참여하는 법을 배우게 된다. 따라서 학생들은 학교 안에서 다른 이들과 경험한 사회적 연합이, 더 큰 사회 속에서 중요한 사회적/민주적 연합으로 이어진다는 점을 깨닫게 된다. 이러한 참여 행위는 성인이 되기 위한 준비 과정일 뿐만 아니라 책임감 있는 시민으로서 공적이고 민주적인 공동체의 일원이 되는 준비 과정이기도 하다. 따라서 에프터스콜레의 공동체가 더 큰 민주적 공동체에 남다른 방식으로 기여하고 있다고 말하는 것도 틀린 말은 아니다. 에프터스콜레는 사회적 권위를 이끌어내고 학생들이 그 전까지 경험한 것과는 다른 유형의 경험을 제공한다.

상호작용/함께하기

일반적으로, 크게 세 가지 인격 형성의 영역에서 에프터스콜레가 학생들의 인격 형성에 독특한 기여를 하게 되며, 각각의 영역은 학생들의 일반적인 형성적 경험(formative experiences)을 발달 시킨다고 할 수 있다.

- 학생들은 본인의 자신감을 확대하고 개선해주는 친근한 공동체에 참여함으로써 형성된다.
- 본인의 자부심을 발전시키고 개선해주는 관심사가 같은 공동체들
- 학생들의 자존감을 강화하고 세밀하게 조정해주는 에프터스콜레 공동체들

세 가지 과정 모두 에프터스콜레에서 이루어지고 있고, 각각의 과정은 학생들의 미래에 도움이 된다. 하지만 이 과정에서 인격 형성이라는 에프터스콜레의 목표를 완성시켜주는 것은 학생들의 적극적인 상호 작용이다.

인격 형성의 교육 방법

현재 재학 중인 학생들이나 졸업한 지 30년에서 50년이 지난 이들에게 질문을 던져보면,

에프터스콜레의 특징이 교사와 학생 사이의 긴밀한 관계라는 점이 분명해진다. 에프터스콜레에서 학생과 교사는 하루 종일 함께 지내는 실제 기숙학교 생활 외에 다양한 맥락(contexts)에서 서로를 만나게 된다. 기숙학교의 한 형태로서 에프터스콜레는 특수한 교수법 체계를 갖는다. 예를 들어, 이러한 점은 규칙과 사회적 관습을 지켜야 하는 일상적인 삶에서 찾아볼 수 있다. 이러한 체계를 통해 학생과 교사는 의미 있고 참여가 가능한 수업과 학습을 만들어가는 특별한 조건 하에서 교육적인 연대의식의 단계로 나아간다. 학생들은 함께 “학습한다는 것”과 “생활한다는 것”의 의미를 경험하게 되고, 이 두 가지 요소의 결합이야말로 에프터스콜레만의 특별한 교육 원칙의 비밀이다.

에프터스콜레는 학생이 학습과 자신의 삶을 결합하고 연결할 수 있는 독특한 기회를 제공하고, 학생들은 이러한 기회가 다시 자신감과 자부심, 자존감을 높일 수 있다는 것을 배우고 경험하게 된다. 하지만 에프터스콜레에서 경험하게 되는 학습 과정과 이러한 특정한 생활 스타일은 “인위적인(artificial)” 과정이다. 이 과정은 교육적 고려에 따라 편성된 것으로 결코 우연히 이루어지는 것이 아니다.

상호작용과 공존을 교육과 결합하는 일이 에프터스콜레 교육 방법에서 핵심적인 역할을 담당한다는 점은 교사들과의 여러 인터뷰를 통해 직간접적으로 기술되어 있다.

에프터스콜레의 교육 방법과 교수법 연구에서, 본 프로젝트는 일반적인 교육학적 전통, 특히 Dietrich Benner가 개발한 전통과 관계를 갖는다. Benner는 세 가지 교수법적 형태를 주장하였다. 이러한 세 가지 구분은 세 가지 교수법적 행동인 구조화된 사회 접촉과 상호작용, 교육적 상호작용, 공동체 지킴⁴⁾에 바탕을 두고 있다.

세 가지 범주의 *인격 형성*에 맞춰 세 가지 교육적 영역을 아래와 같이 구분할 수 있다.

- 구조화된 사회적 접촉과 상호작용: 기숙학교 형태는 학생들의 *인격 형성* 과정에서, 구조화된 상호작용을 지원한다. 하지만 이런 구조가 인생을 어떻게 살아가고 경험해야 하는지를 규정하지는 않는다. 그보다는 학습과 *인격 형성* 과정을 조직하고 가능하게 한다. 구조화된 상호작용은 에프터스콜레에서의 생활이 혼란이나 무정부 상태로 끝나지 않게 해주는 기본적 틀과 신뢰를 만들어 낸다.
- 교육적 상호작용: 에프터스콜레에서 교사와 학생은, 끊임없이 협조해야 하는 여러 가지 서로 다른 사회적 실천에 참여한다. 교사들은 대화를 통해, 학생들이 전문적이고 실용적인 맥락을 고려하라고 요청하고 독려함으로써 학생들을 지도한다. 에프터스콜레의 교육적 상호작용은 교실 안팎에서 여러 가지 다양한 맥락과 틀(framework) 안에서 이루어진다.

4) D. Benner: Allgemeine Pädagogik, Juventa, München 2010, A. von Oettingen: Almen pædagogik, Gyldendal, Copenhagen 2011. 참조

교사들은 단지 가르치는 일만 하지 않는다. 교사들은 교실 안팎에서 다양한 관점을 견지하며 지식과 이해를 바탕으로, 진지하고 의미 있는 “학습”을 교육적으로 제공한다. 이 교육적 상호작용을 통해 학생들은 자신들이 배우는 내용을 이해할 수 있게 되고, 이전에 경험하지 못했던 수업의 가치를 알게 되는데, 이를 통해 교사의 권위와 학생의 자유를 보장할 수 있게 된다.

- 공동의 생활지도: 에프터스콜레는 수업을 넘어 삶의 다양성으로 이어지는 문제를 논의하는 세대 간 회의 시간이 있다. 교사와 학생은 정답과 해법이 미리 주어지지 않는, 암시적 연대(indicative togetherness)에 참여한다. 암시적 연대는 “불확실한 대화(the indetermined dialogue)”를 통한 세대 간 연대의 과정이다. 교사들은 청소년들이 인생과 미래에 대해 품었던 진지한 질문을 받아주는 진정한 대답자이자 아직 정답을 알지 못하는 문제에 대해서도 학생들을 지도해주는 사람이다. 세대 간 대화는, *인격 형성*의 맥락을 만들어 낸다는 점에서 포스트모던 시대에 점점 더 중요해지고 있다(Oettingen, 2011).

결론

에프터스콜레가 사회적 의제를 만들어낼 수는 없지만 떠오르는 세대가 복잡한 현대 사회와 만나 이에 대처할 수 있게 하는 데 기여할 수는 있다. “Dannelse that works” 연구 프로젝트에 기록되고 설명된, 인격 형성의 교육 방법과 독특한 에프터스콜레의 교수법에는 얻을 것이 많아 보인다(Oettingen, 2011). 이는 또한 부모들이 자녀를 에프터스콜레에 보내고 싶어하는 이유가 될 수도 있을 것이다. 1년간 학부모들은 자녀들의 일거수일투족을 관찰할 수 없다. 출생 이후부터 늘 해오던 대로 자녀들을 도울 수 없으며, 공립학교, 후기 중등 교육, 대학 등과는 달리, 1년간 학부모들이 학비를 부담해야 한다.

2014년 설문조사를 보면 학부모들은 단지 좋은 성적 이상의 것에 관심이 있다는 사실을 알 수 있다. 청소년들이 교육 선택과 관련하여 자신만의 능력과 관심사를 명확하게 할 필요가 있다는 항목에 학부모의 79%가 ‘어느 정도 그렇다’ 또는 ‘매우 그렇다’라고 응답하였다. 학부모의 72%가 에프터스콜레의 주된 특성 중 하나로 청소년들이 공동체에 대한 책임감을 배울 수 있다는 점을 꼽았다. 또한 학부모의 67%가 에프터스콜레의 주된 특징 중 하나로 학생의 전인적 발달에 초점을 맞춘다는 점을 꼽았다(Efterskoleforeningen, 2014).

지난 연구를 보면 에프터스콜레를 다닌 청소년들이 후기 중등 교육이나 고등 교육에서 좋은 성과를 내는 데 필요한 기초를 잘 갖추고 있는 것으로 나타났다(Damvad, 2012).

현재 에프터스콜레는 초기 중등 교육과 후기 중등 교육 제도 사이의 간극을 메우고 있고, 더 중요하게는 함께 생활하는 학교 환경에서 청소년들이 성장하고 발전할 수 있는 기회를 제공하고 있다. 이러한 성공을 이해하는 열쇠는 기숙사가 갖추어진 교육적이고 사회적인 환경이 오늘날의 덴마크 청소년들에게 매력적인 요인으로 영향을 주었다는 사실이다. 에프터스콜레는 가정이나 공립학교, 덴마크 사회에 결여되어 있는 부분을 채워줄 수 있다. 에프터스콜레의 환경이 갖는 매력도 매우 필수적으로 보인다. 왜냐하면 에프터스콜레의 환경은 삶과 인간관계를 단절시키는 오늘날의 사회적 경향에 맞서는 근본적인 원칙과 사상에 기반을 두고 있기 때문이다. 마지막으로 중요한 점은 어린 학생들을 진지하게 생각해야 한다는 것과 이들이 프로그램과 사회 관계에 참여할 것을 기대해야 한다는 점이다. 에프터스콜레의 가장 큰 장점은 “*일상생활의 가치*”를 제공한다는 데 있다.

Literature

- Damvad. (2012, September). Efterskolerne og uddannelsesmobilitet. Retrieved from Efterskoleforeningen:
<http://www.efterskoleforeningen.dk/da/Om-os/Undersoegelserogstatistik/Unders%C3%B8gelse/~media/8C7903115D7646208C1599E541CEEB5C.ashx>
- Danmarks Statistik. (2015). Flere elever på frie grundskoler - især de ældste. Retrieved August 10, 2015, from DST: <http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml.aspx?cid=18957>
- Efterskole. (2013). Facts about the Danish Efterskole. Retrieved August 10, 2015, from efterskole.dk:
www.efterskole.dk/en/In-english/Facts-about-the-Danish-Efterskole
- Efterskoleforeningen. (2015, August 05-11th). Hjort-Madsen, Mette; Bjerring, Ole. Copenhagen, Denmark.
- Efterskoleforeningen. (2014). Forældreanalysen. Copenhagen: Efterskoleforeningen.
- The Danish Folkehøjskole, T. D. (2012). Danish Folk High Schools. Retrieved August 10, 2015, from http://danishfolkhighschools.com/media/247068/the-danish-folkeh_jskole-web.pdf
- Korsgaard, O. (2011). Grundtvig's Philosophy of Enlightenment and Education. In E. Broadbridge, U. Jonas, & C. Warren, *The School for Life - N.F.S. Grundtvig on Education for the People*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Nielsen, S. B (2000). *Meet the Danish Efterskole*, 2000 2nd edition, Copenhagen, Efterskoleforeningen
- Oettingen, A. v., Andersen, C. H., Hansen, N. B., & Komischke-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker-efterskolens pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Storgaard, L. E. (2014). *International Forum on Alternative Education*. Seoul: the National Youth Policy Institute.
- UVM. (2015, June 15). Bekendtgørelse på lov om friskoler. Retrieved August 10, 2015, from Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=172928>
- UVM. (2014, August 13). Bekendtgørelse af lov om efterskoler. Retrieved August 10, 2015, from Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164199>

More information on Efterskoles

efterskole.dk/en : <http://www.efterskole.dk/>

South Korean TV-documentary about Efterskoles and the Danish educational system :

<https://www.youtube.com/watch?v=5c4lAPGgfV4&feature=youtu.be>

Scan Magazine, issue 58, November 2013 (p. 73-90) :

<https://www.youtube.com/watch?v=5c4lAPGgfV4&feature=youtu.be>

An Efterskole's Chinese cooperation concerning innovating teaching methods :

<https://vimeo.com/39811572>

Lists of different Efterskole profiles with school descriptions and contact information :

<http://www.efterskole.dk/en/Schools>

Statistics about Efterskoles :

<http://www.efterskoleforeningen.dk/da/Om-os/Undersoegelserogstatistik/Statestik>

Surveys about Efterskoles :

<http://www.efterskoleforeningen.dk/da/Om-os/Undersoegelserogstatistik/Unders%C3%B8gelse>

Non- Danish research articles about Efterskoles

Hyltoft, Malik: The Role-Players' School: Østerskov Efterskole (p.12-25), 2008 :

http://2008.solmukohta.org/pub/Playground_Worlds_2008.pdf#page=13

Brodersen, Bendix: "Efterskoler"-dargestellt am Beispiel der Deutschen Nachschule Tingleff, 2003 :

<https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=iHmFF0fnPQkC&oi=fnd&pg=PA84&dq=efterskole&ots=5fwJhACMqg&sig=JW7xlibtQPO6h7o0oAzCBsI-ffs#v=onepage&q=efterskole&f=false>

Heidegger, Gerald; Petersen, Wiebke:[PDF] Jenseits des Übergangssystems: Alternative Oberstufe zur Arbeits-und Kulturorientierung, 2011:

http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/heidegger_petersen_ws03-ht2011.pdf

Nagata, Yoshiyuki: Case Study: Denmark Alternative Education Fostered by Support Mechanisms Cultivated Through the History of the Common People, 2007:

http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4986-6_7

[PDF] Krassel, Karl Fritjof; Heinesen, Eskil:[PDF] Class-size effects in an optional 10th grade of lower secondary school: Evidence from Denmark, 2012 :

<http://www.iwae.org/papers%20sito%202013/Krassel.pdf>

Jandorf, Birgit D; Haven, Dorte; Nielsen, Helen: Dyslexia in Denmark, 2004 :

<https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=7IR65J6NfeQC&oi=fnd&pg=PA72&dq=e>

fterskole&ots=svQxIRKEAo&sig=k4Cf9EH6T93Ki0WiAAiWBsOJ5Qo#v=onepage&q
=efterskole&f=false



Jakob Clausager Jensen | 덴마크 에프터스콜레 협회(Efterskoleforeningen) 컨설턴트

■ 주요 경력

- 유럽 교사들을 위한 세미나 기획운영자
- 에프터스콜레(Efterskole) 국제협력컨설턴트
- 덴마크 에프터스콜레(Efterskole) 및 자유학교 현장학습 기획운영자
- 에프터스콜레(Efterskole) 교사 연수, 세미나, 현장학습 기획운영자
- 에프터스콜레(Efterskole) 장/단기 방문학습 기획운영자

제 2 세션

Session 2

대안교육 실천사례

Variety in Alternative Education: Exemplary Case Presentation

사회자: 여태전 교장 (상주중학교)

학교 내 대안교육 프로그램

독일의 생산적 학습

Holger Mirow 디렉터 / 독일 Institute for Productive Learning in Europe

핸즈온 러닝: 배제를 넘어서는 대안 마련을 위한 학교의 선택

Richard O'Donovan 사무총장 / 호주 Hands on Learning

성공적인 대안학교 운영 전략

미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과

Linda Webb 교장 / 미국 Gonzalo Garza Independence High School

미국 빅피쳐 러닝: 한 번에 한 아이씩

Jeff Petty 디렉터 / 미국 Big Picture Learning

대안학교의 다양한 모습

프레네 교육, 한국학교로의 적용

Francois Le Menaheze 교사 / 프랑스 École Publique Ange Guépin

덴마크 프리젠보그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기

Lone Greve Petersen 교사 / 덴마크 Frijsenborg Efterskole

산마을에서 전환학교를 꿈꾸다

안성균 교장 / 한국산마을고등학교

Session 2

대안교육 실천사례

【 학교 내 대안교육 프로그램 】

독일의 생산적 학습

Productive Learning in Germany

Holger Mirow

유럽 내 생산적학습연구소(IPLE) 디렉터

Director, Institute for Productive Learning in Europe, Germany

Productive Learning in Germany

Holger Mirow

Director, Institute for Productive Learning in Europe (IPLE), Germany

Abstract

The following article offers an introduction to *Productive Learning*, an alternative educational form that was inspired by the alternative High School ‘City-As-School’ in New York and developed during the last 20 years in more than hundred schools all over Europe.

After a short summary of the curricular and methodical basics it focuses on experiences in German schools. The curricular structure is outlined and the educational practice is illustrated by case studies. Selected results from evaluation and research complete the survey. The author was working as a teacher in *Productive Learning* in Berlin and as a project developer and consultant in different German states and internationally. He is now co-director of *the Institute of Productive Learning in Europe (IPLE)*, an affiliated Institut of the Alice Salomon University of Applied Science. *IPLE* is a non-profit organization that supports schools in the process of implementing *Productive Learning* and other models of alternative education by counselling, training, networking and evaluation.

Basic conception of *Productive Learning*

Productive Learning is based on a humanistic concept of education striving for self-dependence, maturity and responsibility. It follows the goals of general education formulated exemplarily in the Berlin School Law §3 (1):

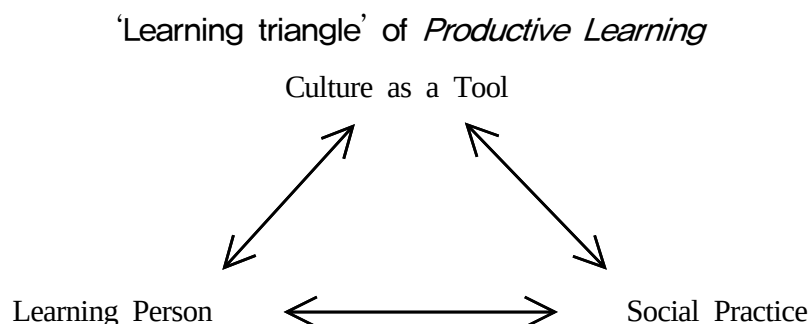
“The school is to impart knowledge, abilities, skills and values that enable the students to make their decisions independently and autonomously, to continue learning, to cope with professional

and personal development tasks, to participate actively in social, cultural and economic life and in shaping the future of society.”

Productive Learning provides a specific access to these goals for the students involved:

- They learn at school as well as ‘in practice’, in a location (e.g. company, institution,) selected by themselves.
- Starting point for the development of their ‘individual curriculum’ are experiences of activity in these ‘real-life situations’.
- To reflect the experiences and to qualify the own acting, the learners acquire knowledge, skills and other forms of ‘cultural tools’.
- The process follows to a large extent the interests and needs of the individual learners.
- Educators counsel and support this process with a strong focus on increasing autonomy and self-control concerning the educational process.

The practical activities are an integral part of education within the concept of *Productive Learning*. By offering options to choose the field and the location of activity they allow the students to follow their own interests in a special way. The participation in real-life situations offers diverse opportunities for the acquisition of personal and social skills and creates links between the ‘theory’ of the school subjects and their ‘practical’ use. It facilitates an integrated vocational orientation, based on first-hand experience as an integral part of the educational form. However *Productive Learning* is not ‘early’ vocational training, because the focus is not the acquisition of professional skills, but personal growth and general education. The relationships between the learner, the social practice and the ‘cultural traditions’ - which also includes the stocks of knowledge of school subjects - can be illustrated in a ‘learning triangle’:



Following the educationalist Wolfgang Klafki Productive Learning can be described as a process of ‘development’ or ‘opening’ which has three dimensions¹⁾:

- **Development of the own personality:** The learner opens up for a cut of reality by choosing sites and activities and by determining own learning objectives. He reflects the activity experience in terms of his personal goals and learning development.
- **Development of social practice:** By joining real-life situations the learner gains opportunities to participate in society and to develop a deeper understanding of the importance of learning objects in the context of the situation.
- **Development of culture:** To perform tasks, to reflect on experiences and to answer questions coming up, the learner opens up for knowledge and skills - ‘tools’ developed in the cultural history of mankind.

Productive Learning thus contributes to the development of learners in two ‘dimensions’ seen as equally important in the debate about education:

- the ‘acquisition of the world’ and the associated development of individuality,
- the social inclusion of the student and his participation in the society.

The development of *Productive Learning* is inspired and influenced by international concepts of progressive education, especially the ‘work school movement’ (Kerschensteiner and Gaudig), the ‘project method’ (Dewey) and the concepts of Montessori and Freinet. Current concepts in Germany that emphasize the anthropological context of experience, own activity and learning are subsumed in the terms ‘practical learning’ and ‘activity oriented learning’²⁾. With the approach of ‘Community Education’ *Productive Learning* shares the target that the participation of young people in socially relevant tasks nurtures both: their learning and personal development as well as the development of the ‘community’ (e.g. neighborhood, community, village or city district).³⁾

¹⁾ See Wolfgang Klafki (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, S.43

²⁾ For more information see W. Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung; 3. Auflage, Weinheim und Basel 2010

³⁾ A current project following the community education approach is the, Youth Empowerment Partnership Programme (YEPP). For more information see: www.ina-fu.org/institute/ice.

Curriculum structure and addressees

The curriculum structure differs in the countries according to the national curriculum and the legal frame. Usually it is a program for students during the last 2-3 years of secondary education in public schools as an ‘alternative’ to the ‘regular classes’ (e.g. 9th and 10th in Berlin). According to the political focus ‘to prevent dropping out of school’ it is targeted to “students at risk” especially. However the *Institute of Productive Learning (IPLE)* recommends keeping the program open for students of different talents, social backgrounds and level of school achievement. In most German federal states any student willing to follow the approach is allowed participate and the participation is voluntary. This ‘openness’ helped to prevent stigmatization and excessive demand of the learning groups although the majority of the participants changed to *Productive Learning* because of difficulties in there school career.⁴⁾

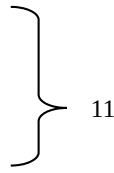
The school year in *Productive Learning* is divided in three terms (‘trimester’), allowing the student to visit three different sites of “learning in practice”. This division has proved to serve the following aims:

- The period is long enough to offer insight into the practice field and to develop an individual curriculum based on the tasks and experiences of the students.
- It offers the students to choose six different sites in two years. On the one hand the variety of situations and experiences facilitates a broader scope of questions and learning topics and therefore support the quality of general education. On the other hand it offers insight into up to six professional areas and supports orientation and sustainable decisions concerning the further (vocational) career.

Curriculum elements and weekly timetable

The following table shows the curriculum elements including the aspects of assessment and the amount of hours dedicated to the activities in *Productive Learning* in Berlin:

⁴⁾ A current survey of the student population in 23 programs of *Productive Learning* in Berlin showed that more than 75% of the participants were “at risk of leaving school without a certificate” and more than 50% missed school with regularity before changing to *Productive Learning* (see the annual report of IPLE “Productive Learning in Berlin Schools 2013/14”).

Curriculum Element and Aspect of Assessment	Hours per week
Learning in Practice	17
- Productive Activity - Opening up of Practice - Individual Productive Task - Documentation of Learning in Practice - German in Practice - English in Practice - Mathematics in Practice	 2 2 2
Learning in School	13
- Communication group - German in <i>Productive Learning</i> - English in <i>Productive Learning</i> - Mathematics in <i>Productive Learning</i> - Learning Area: Nature & Technology, , Man & Culture, Society & Economy - Ethics	3 2 2 2 2 2
Sum of Hours per Week	30

The learning in school usually takes place on two days a week. It is organized in groups of 15-25 students. The students learn in groups and individually in the ‘learning workshop’ equipped with computers and information technology.

The hours of ‘Learning in Practice’ usually take place on three days a week. According to the individual choice the students are usually spread over many different locations and ‘by themselves’ at the site. The responsibility for supervision and tutorial at the practice site is in the hands of a mentor. The mentor does not have to be a ‘trained person’ with regards to the educational concept of *Productive Learning*. He is an expert of the practice field – the responsibility of the ‘educational guidance’ and the quality of the general education is on the side of the *Productive Learning* educator. He visits the site with regularity and has weekly counselling sessions with the students to develop the individual curriculum and evaluate the progress together.

An educational itinerary in *Productive Learning*

“Kirstin”:

Kirstin's first learning in practice took place in accordance with her wish at a veterinarian. After two weeks she gave it up. Looking after sick animals was not what she had imagined it to be. For Kirstin the activity triggered an inner process leading to the decision to work for a taxidermist: she found out that a creative activity involving the use of her hands corresponded more to her educational needs than the more indirect, less manifest work with the veterinarian. Her fondness for animals had been the connecting link.

Later in her educational process Kristin decided to learn in a carpentry: she wanted to construct ‘her’ table - with little previous experience in this field. She was not primarily interested in the expertise of carpentry at the beginning, but more

- in testing her motivation for working with wood,
- in a constructive way of gaining autonomy,
- in developing the concept of her personality.

Nevertheless Kirstin found out, that this field fits her interests and abilities very well. She acquired a great deal of knowledge and technical ability from various disciplines starting from the idea of making a table in order to arrive at the finished product:

- technical drawing, measurement and arithmetic,
- providing oneself with the necessary material, comparing quality and prices,
- the characteristics of wood and the differences between kinds of timber,
- artisanal tools and their use,
- materials and techniques for treating wood surfaces.

During the course of her activity with a furniture restorer she was moreover concerned with

- historical changes in furniture making,
- auctions and the antique trade,
- substances for and techniques of restoration and conservation.

Kristin used the times in school to research necessary information and to acquire the needed skills. She documented the process and enhanced her competences in disciplines like mathematics,

science, reading comprehension and text production. She tested and clarified her future vocational plans and finally decided to become a carpenter.

Connecting “subject oriented learning” and activity experiences

According to the methods of *Productive Learning* ‘specific knowledge’ and skills are seen at first as ‘tools’ to solve real life tasks and to help the students to answer questions arising from the activity experiences. Respectively the ‘detection’ of the needed competences of different fields – particularly of the school subjects - is a key to open up the situation for general education. To facilitate and support this process of ‘development’ (see above) and connecting activity experience and academic learning is a key challenge for the educator in *Productive Learning*. It is quite different from the teaching traditions of most educators, because it puts the common paradigm of school curricula in a way ‘upside down’: The competences to be acquired and the topics of learning are not at first developed from the side of the school subject but from the side of the student and the demands of his activity. The *Productive Learning* educator is not at first the expert for an academic field (“school subject”) but an expert for the development of the individual curriculum and the methodical support of the learning process. The following questions help characterize the direction of curriculum development from the side of the student, the educator has to facilitate and support:

- Which are the knowledge and skills needed to cope with my tasks? What should I know and find out to understand the situation better and to be able to answer the questions I have?
- How can I acquire these skills and knowledge in practice and in school? How can I apply them in my activity?
- What is the ‘use’ of the acquired knowledge and skills for the activity and for my personal development?

School authorities usually open the degree of freedom for alternative educational programs. But when it comes to school certificates these programs have to follow the definition of needed competences equal or at least very similar to regular schools. In Berlin, all students – also the students of *Productive Learning* - have to pass standardized exams in German, Mathematics and English at

the end of 9th and 10th grade. Respectively the educator has to help the students to prepare for these requirements and he has to assure sufficient opportunities to develop the needed competences. The centralized tests for all students were introduced a few years ago in Berlin. The experience shows that they demand compromises in between the specific approach of *Productive Learning* and the curricular standards concerning school subjects. As far as we can see for now this bears risks for both sides – educators and students – to ‘regress’ to role patterns of “giving information” and “receiving information” on the one hand side. That means to miss specific opportunities of *Productive Learning* and in some cases on the side of the student the regression means that they reject learning in school again. On the other hand, the participation in standardized tests helps to raise the social recognition of *Productive Learning* as an equivalent form of general education. To cope with this ambivalence is a current topic of debate. Therefore, a crucial competence of the educators in *Productive Learning* is educational counselling and helping the student to define the individual curriculum in a way that it fits the personal interests, the demands of the situation and the personal goals concerning the school leaving certificate in a balanced way.

Impressions from educational practice in *Productive Learning*

The following slides illustrate the itinerary of two students of *Productive Learning* at Hufeland-Schule in Berlin: the preconditions, the itinerary in different fields of activity, the connection of experiences and academic learning in school and the process of personal growth and vocational orientation. It also shows that the individualization of significant parts of the curriculum allows that students with very different talents and educational biographies profit from learning together in a group.

Fulya

- immigrant family from Turkey
- six years in Germany
- broken German
- from a special needs school



© IFL

Stuart

- Pankow boy
- "Gesamtschule" (high school)
- "inner immigration"
- simply stopped doing anything in school



© IFL

The beginning: orientation and group building



© IFL

Stuarts "learning in practice" – a two year tour through crafts ...

Carpenter



Metal worker



© IFL

Electrician



Glazier



© IFL

Plumber



...and one time in service: supermarket



© IFL

Fulyas "learning in practice" – working with people in different ways ...



...in a beauty saloon



© IPLE

...in nurture and care



© IPLE

...and as a medical assistant



© IPLE

Stuart in school: back to learning – with rising level



© IPLE



Stuart:

- learning in practice at a plumber
- researching and explaining solar panels and photovoltaic energy production



© IPLE

Fulya in school:
- different needs and hard work (e.g. catch up in German language)
- often in partner-work with Stuart



© IPLE

After two years of PL ...



© IPLE

Fulya:

- "Hauptschulabschluss" (lower secondary school leaving certificate)
- apprenticeship as a medical assistant

Stuart:

- "Mittlerer Schulabschluss" (full certificate of secondary school)
- continuation in college (training in media design and "Abitur" = university entrance diploma)

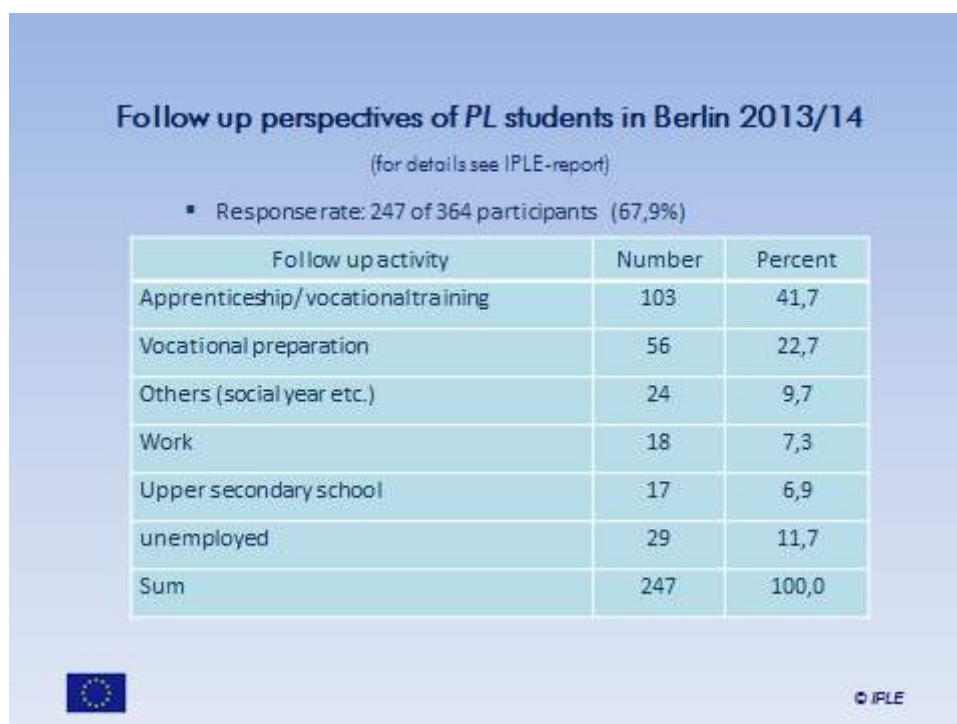
© IPLE

Results of *Productive Learning* with regard to school certificates and follow up perspectives

The experiences of the last decade show that *Productive Learning* helps many students with difficulties in the school career to regain interest in learning and to complete general education successfully. The rates vary between 70-85% in different states and years. The following chart shows the rates of certificates last year in Berlin. Despite the positive overall result the group of students who are not successful in *Productive Learning* needs high attention to handle the specific risks of exclusion.



Successful graduation from lower secondary school is an important factor for the educational itinerary. Nevertheless many school leavers after 10th grade have difficulties to develop a follow up perspective in time. The following chart shows exemplarily(Berlin, 2014) that the majority of the graduates of *Productive Learning* changes to apprenticeship/vocational training straight away or continues upper secondary school. There is no directly comparable figure from Berlin statistics, because the rate is not methodically collected with reference to the school leavers but with reference to the applicants for an apprenticeship only. However calculations of the German Ministry of Education and Research indicates, that about 35% of the students interested in vocational training in 2013 did not manage to acquire an apprenticeship place.⁵⁾ Against this background the apprenticeship rate of *Productive Learning* students with a high proportion of “at risk biographies” speaks for a high efficiency concerning the social and economic inclusion of the addressees. 38% of the training contracts are concluded at former sites of “Learning n Practice”.⁶⁾

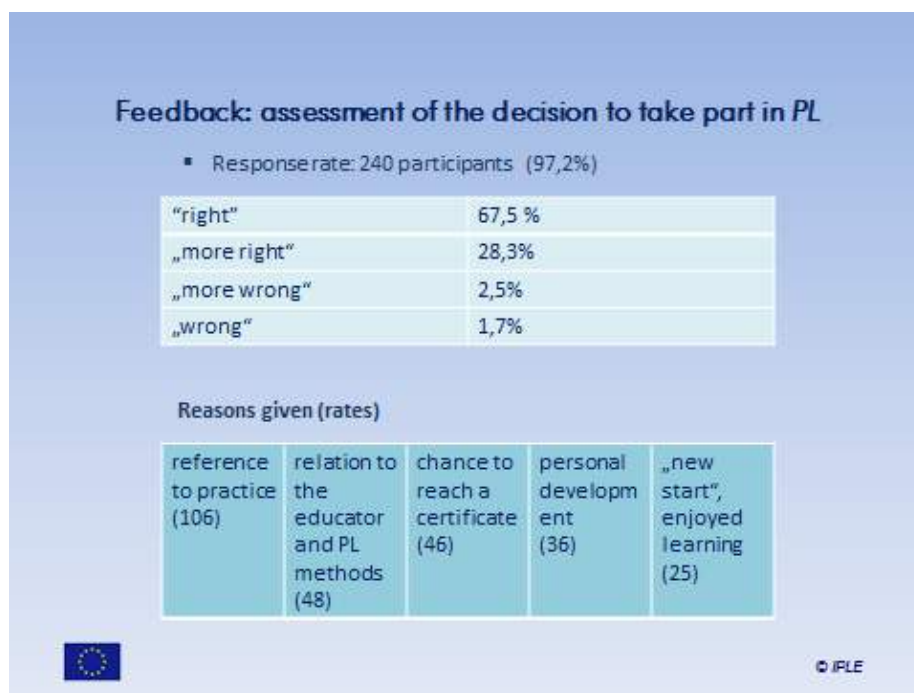


⁵⁾ See Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Berufsbildungsbericht 2014, p. 159.

⁶⁾ See IPLE (2015): Results of the Follow up Study for *Productive Learning* in Berlin 2013/14, p. 4.

Student feedback concerning the decision for *Productive Learning*

The following chart shows the assessment of the students concerning their participation in *Productive Learning* six month after completing. The large majority looks back with a positive assessment of the participation. Asked for reasons most answers concern the ‘reference to practice’, followed by the student-teacher relation, the methods of learning and the ‘chance to reach a certificate’.⁷⁾



The development of competences and the personality in *Productive Learning* was one focus of an external evaluation carried out by the university of Rostock, faculty of philosophy from 2009-2013 for *Productive Learning* in Sachsen. The findings support the thesis that the learning form facilitates personal growth and ‘the development, expertise, methodological competence, social and self-competence’. This assessment of the student fits the feedback of mentors who report from a positive development concerning ‘practical skills’ and “application of learning contents” as well as soft-skills like “reliability, motivation, punctuality and interpersonal skills”.⁸⁾

⁷⁾ See IPLE (2015): Results of the Follow up Study for *Productive Learning* in Berlin 2013/14, p. 11-12

⁸⁾ Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik (2013): Endbericht der externen Evaluation des Modellprojekts “Produktives Lernen an Mittelschulen in Sachsen”, p. 81

Conclusions

The analysis of biographies in *Productive Learning*, the core ‘numbers’ of successful graduation and transition to vocational training as well as the feedback of the students in Germany indicate that the educational form can contribute to school development and the prevention of dropping out. This conclusion is backed by international experience which cannot be reported here in detail.⁹⁾ The European Commission selected *Productive Learning* as an ‘example of practice’ in the report “Reducing early school leaving: Key messages and policy support” (2013).¹⁰⁾

Our experience as an institute in the field of school development shows that the dissemination of *Productive Learning* has to consider the specific interests and preconditions of the country/state. A common concept development with the ministries of education, the design of a specific program of training and consultancy for schools and a pilot period for a limited number of schools proved to facilitate the implementation. The evaluation of the pilot period can help to build the network of partners, to test and adjust the framework conditions and to come to sustainable decisions concerning the integration into the national curriculum.



Holger Mirow | Director, Institute for Productive Learning in Europe (IPLE), Germany

■ **Principal Interests**

- Curriculum development, activity based learning, alternative education, Productive Learning

■ **Major Publications**

- Teacher, Educator in Productive Learning, teacher training and school development in Europe

⁹⁾ Information about *Productive Learning* in 12 countries can be found in the report of a symposium in Berlin 2011 on “Productive Learning an international school development” (IPLE 2011).

¹⁰⁾ See: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf, p.41

독일의 생산적 학습

Holger Mirow

유럽 내 생산적학습연구소(Institute for Productive Learning in Europe, IPLE) 디렉터

초 록

본고에서는 미국 뉴욕시 대안 고등학교인 ‘시티애즈스쿨(City-As-School)’에서 착안한 대안교육 형태로서 지난 20년간 유럽 전역의 백여 개 학교에서 발달된 *생산적 학습(Productive Learning)*을 소개하고자 한다. 먼저 기본 교육과정과 교수방법을 간단히 살펴본 후 독일 학교들의 사례를 집중적으로 다루고자 한다. 교육과정 구성과 교육현장은 사례 연구를 통해 제시할 예정이다. 마지막으로 평가와 연구를 통해 선별된 결과로 마무리하고자 한다. 필자는 베를린 *생산적 학습* 교사로 근무했으며, 여러 독일 주(州)와 국제 프로젝트 개발자이자 컨설턴트로 활동했다. 현재 앨리스 살로몬 응용과학대학(Alice Salomon University of Applied Science) 부설 기관인 *유럽 생산적 학습 연구소(Institute of Productive Learning in Europe, IPLE)*에서 공동 학장으로 재직 중이다. IPLE 는 *생산적 학습* 등 대안 교육 모델을 실시하는 학교들을 상대로 상담, 교육, 네트워킹, 평가 등을 지원하는 비영리 기관이다.

기본 개념

*생산적 학습*은 자립, 성숙, 책임감을 목표로 하는 인문학적 교육 개념에 기초하고 있다. 이는 다음과 같이 베를린주 학교법 제3조1항에 대표적으로 제시된 일반 교육 목표를 따른다.

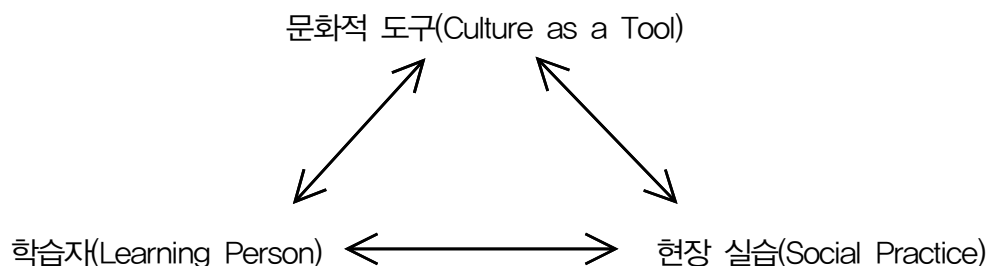
“학교는 학생들이 독립적이고 자율적으로 의사결정을 하고, 학습을 지속하며, 전문적이고 개인적인 발달 과업을 해결하고, 사회, 문화, 경제 생활과 미래 사회 형성에 적극 참여할 수 있도록 지식, 능력, 기술, 가치를 전달한다”

생산적 학습은 해당 학생들이 이러한 목표를 달성할 수 있는 구체적인 방안을 제공한다.

- 학교뿐만 아니라 학습자가 선택한 장소(예: 회사, 기관)에서 ‘실습’을 통해 배운다.
- 이러한 ‘실제 삶의 현장’에서의 활동 경험이 ‘개별 교육과정’ 개발의 출발점이 된다.
- 학습자들은 자신의 경험을 반영하고 행동을 개선하기 위해 지식과 기술 등 여러 형태의 ‘문화적 도구(cultural tools)’를 습득한다.
- 생산적 학습 과정은 대개 개별 학습자들의 광범위한 흥미와 요구를 따른다.
- 교육자들은 이 과정에서 학생들이 더 많은 자율성을 갖고 스스로를 통제할 수 있도록 상담과 지원을 제공한다.

이러한 실습 활동은 생산적 학습 개념에 있어서 교육의 필수적인 요소이다. 활동 분야와 장소에 대한 선택권을 학생들에게 부여함으로써 특별한 방식으로 자신의 흥미에 따라 활동할 수 있다. 실제 삶의 현장에 참여하는 것은 인성발달과 사회성을 함양할 수 있는 다양한 기회를 제공하고 교과목에서 배운 ‘이론’을 ‘실질적인’ 사용에 접목할 수 있게 한다. 또한, 교육의 필수 요소인 직접 경험을 바탕으로 통합적인 진로직업 지도도 가능하게 한다. 하지만, 생산적 학습은 전문 기술 취득이 아닌 인성발달과 교양교육에 중점을 두기 때문에 ‘조기’ 직업 훈련 과정은 아니다. 학습자와 현장 실습 및 교과목 지식 축적을 비롯한 ‘문화적 전통(cultural traditions)’간의 관계는 다음과 같이 ‘생산적 학습의 상호 작용(Learning Triangle)’으로 도식화될 수 있다.

생산적 학습의 ‘상호 작용(Learning Triangle)’



교육학자 Wolfgang Klafk에 따르면 *생산적 학습*은 다음과 같이 세 가지 측면으로 구성된 ‘발달’ 혹은 ‘개방(opening)’ 과정으로 설명될 수 있다.¹⁾

- **인성 발달(Development of the own personality):** 학습자는 실습 장소와 활동을 선택하고 스스로 학습 목표를 정함으로써 현실의 장을 열게 된다. 그래서 자신의 개인적인 목표와 학습 발달 면에서 체험활동을 반영한다.
- **사회적 실천을 통한 발달(Development of social practice):** 학습자는 실제 삶의 현장을 접함으로써 사회에 참여하고 실제 상황 속에서 학습 목표의 중요성을 심도 있게 이해할 수 있는 기회를 갖게 된다.
- **문화적 발달(Development of culture):** 학습자는 과업을 수행하고, 경험을 반추해보며, 떠오르는 의문사항에 대한 답을 얻기 위해 인류의 문화적 역사를 통해 발달된 ‘도구(tools)’로서의 지식과 기술을 받아들여지게 된다.

따라서 *생산적 학습*은 다음 두 가지 ‘측면’에서 학습자의 발달에 기여하며, 이러한 측면들은 교육에 관한 논쟁에서 동일하게 중요한 것으로 간주되고 있다.

- ‘실생활에서의 습득’과 인성 발달
- 학생에 대한 사회의 포용 및 학생의 사회 참여

*생산적 학습*은 ‘노작학교 운동(works school movement)’(Kerschensteiner & Gaudig), ‘구안법(project method)’(Dewey), 몬테소리(Montessori) 및 프레네(Frienet) 개념 등 국제 진보 교육 사상으로부터 영감과 영향을 받아 발전했다. 경험, 자기 활동 및 학습에 있어서 인류학적 맥락을 강조하는 오늘날 독일의 *생산적 학습* 개념들은 ‘실습을 통한 학습’과 ‘활동 지향적 학습’²⁾에 포함된다. ‘지역사회 교육(Community Education)’ 방식과 동일하게 *생산적 학습*은 청소년들을 사회와 연관된 과업에 참여시킴으로써 자기학습과 자기개발뿐 아니라 ‘지역사회’(예: 동네, 지역, 마을, 도시 등) 발전도 촉진하는 것을 목표로 한다.³⁾

1) Wolfgang Klafki(1963) 참조: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, S.43

2) 자세한 내용은 W. Scheibe 참조: Die Reformpädagogische Bewegung; 3. Auflage, Weinheim und Basel 2010

3) 현재 지역사회 교육접근법을 따르는 프로젝트는 “청소년 역량강화 파트너십 프로그램(Youth Empowerment Partnership, YEPP)”이다. 자세한 내용은 www.ina-fu.org/institute/ice 참조

교육과정 구성 및 대상

생산적 학습의 교육과정은 국가 교육과정과 법적 체계에 따라 국가별로 상이하게 구성된다. 통상적으로 공교육의 중등교육 후반 2~3년 동안 학생들에게 ‘정규 수업’(예: 베를린에서는 9학년 및 10학년)에 대한 ‘대안’으로 제공되는 프로그램을 의미한다. ‘학업 중단 예방(to prevent dropping out of school)’을 집중적으로 추진하는 정책에 따라 생산적 학습은 특히 ‘위기 학생(students at risk)’을 대상으로 한다. 하지만, 생산적학습 연구소(IPLE)는 다양한 재능, 출신 가정, 학업 성취도를 가진 학생들에게 해당 프로그램을 지속적으로 운영하도록 권장한다. 대부분 독일 연방주(州)에서 생산적 학습 참가를 희망하는 학생이면 누구나 자발적으로 참여할 수 있다. 비록 대다수 참가자들이 기존 학교에서 겪는 어려움으로 인해 생산적 학습을 선택하게 되지만, 이러한 생산적 학습의 ‘개방’은 참여 학생들의 낙인화와 과도한 수요를 방지하는데 도움이 된다.⁴⁾

생산적 학습은 학년 당 3학기제로 구성되며, 학생들은 ‘실습 학습(learning in practice)’ 장소 3곳을 방문하게 된다. 이러한 학기 구분은 다음과 같은 목표에 부합하는 것으로 입증됐다.

- 실습 분야에 대한 학생들의 이해를 높이고, 과업과 경험을 바탕으로 개별적인 교육과정을 마련하기에 충분한 시간이 확보된다.
- 학생들은 2년간 6곳의 실습 장소를 선택할 수 있다. 이로 인해 다양한 실습 환경과 경험으로 사고와 학습 주제의 폭이 넓어지고, 일반 교육의 질이 확보된다. 다른 한편으로는, 최대 6가지 전문 분야를 이해하게 되고, 향후 (직업) 진로를 탐구하며 지속가능한 결정을 내리는데 도움이 된다.

교육과정 요소 및 주간 시간표

다음 표는 베를린주(州) 생산적 학습 활동에 할당된 시간 및 평가 항목 등 교육과정 요소를 보여준다.

4) 베를린주(州)의 23개 생산적 학습 프로그램에 참여하는 학생집단을 대상으로 실시된 한 최근 연구에 따르면, 생산적 학습으로 전환하기 전에 75% 이상의 학생들이 “졸업증 없이 학교를 떠날 위기”에 처해 있었고, 50% 이상이 정기적으로 결석했었다(IPLE의 “2013/14 베를린 학교 생산적 학습” 연간 보고서 참조).

교육과정 요소 및 평가 항목 (Curriculum Element and Aspect of Assessment)	주당 시수 (Hours per week)
학교 밖 실습 교육(Learning in Practice) - 생산적 활동(Productive Activity) - 실습 수행(Opening up of Practice) - 개별 생산적 과업(Individual Productive Task) - 실습 자료 작성(Documentation of Learning in Practice) - 실용 독일어(German in Practice) - 실용 영어(English in Practice) - 실용 수학(Mathematics in Practice)	17 } 11 2 2 2
학교 안 학습(Learning in School) - 소통 그룹(Communication group) - 생산적 학습 독일어(German in <i>Productive Learning</i>) - 생산적 학습 영어(English in <i>Productive Learning</i>) - 생산적 학습 수학(Mathematics in <i>Productive Learning</i>) - 학습 분야: 자연과 기술, 사람과 문화, 사회와 경제 (Learning Area: Nature & Technology, , Man & Culture, Society & Economy) - 윤리(Ethics)	13 3 2 2 2 2 2
주당 시수 총계(Sum of Hours per Week)	30

교내 학습은 보통 주당 이틀 동안 진행된다. 15~25명의 학생들로 구성된 그룹 형태로 운영된다. 학생들은 컴퓨터와 IT 장비가 구비된 ‘학습 워크숍’에 서서 그룹 학습과 개별학습을 수행한다.

‘학교 밖 실습 학습’ 시간은 보통 주당 3일간 진행된다. 학생들은 개인적 선택에 따라 다양한 실습 장소로 흩어져 현장에 ‘홀로’ 남게 된다. 실습 현장에서 감독과 지도에 대한 책임은 멘토에게 있다. 멘토는 실습 분야의 전문가로서 *생산적 학습*의 교육 개념에 관해 ‘훈련을 받은 사람’일 필요는 없다. ‘교육 지침(educational guidance)’에 대한 책임과 교양교육의 질은 *생산적 학습* 교육 담당자에게 있다. 교육 담당자는 실습현장에 정기적으로 방문해 학생과의 주간 면담 과정을 거쳐 개별 교육과정을 마련하고, 진행 상태를 함께 평가한다.

생산적 학습에서의 교육일지(educational itinerary)

‘Kirstin’ :

Kirstin은 자신의 바람대로 동물병원에서 처음 실습을 시작했다. 하지만 2주 만에 실습을 포기하고 말았다. 아픈 동물을 돌보는 일이 상상했던 것과는 사뭇 달랐기 때문이다. 첫 번째 실습에 대해 곰곰이 생각해본 후 이번에는 박제사와 함께 일해보기로 결심했다. Kirstin은 간접적이고, 눈에 잘 띄지 않는 수의사와의 실습 활동보다 손을 직접 사용하는 창의적인 활동이 자신의 교육적

욕구에 부합한다는 사실을 발견했다. Kirstin의 동물에 대한 관심이 계속 연결고리로 작용했다.

교육과정이 좀더 진행된 후 Kirstin은 목공을 배우기로 결심했다. ‘자신만의’ 책상을 만들고 싶었는데, 이 분야에서의 경험은 거의 없었다. 처음에는 목공의 전문성보다는 다음의 목표에 더 큰 관심을 두고 있었다.

- 나무를 다루는 직업에 대한 의욕 확인
- 건설적인 방식으로 자율성 함양
- 인성 발달

하지만 Kirstin은 목공이 자신의 흥미와 능력에 상당히 잘 부합한다는 사실을 알게 됐다. 자신만의 책상을 만들겠다는 생각에서 시작해서 이를 최종 제품으로 만들어내기 위해 Kirstin은 다양한 분야에 대한 방대한 지식을 습득하고 기술적 역량을 쌓아나갔다.

- 기술도면, 측정, 수학
- 필요 재료 공급, 품질 가격 비교
- 나무 특성 및 나이테 종류별 차이점
- 공예 도구 및 사용
- 나무 표면을 처리하는 재료 및 기법

가구 복원전문가와 함께 작업하는 과정을 통해 Kirstin은 다음 주제에 더욱 흥미를 갖게 되었다.

- 가구 제작의 역사적 변화
- 경매 및 골동품 거래
- 복원 및 보존 물질과 기법

Kristin은 학교 시간을 활용해 필요한 정보를 조사하고 필수 기술을 익혔다. 제작 과정을 문서로 정리하고, 수학, 과학, 독해, 자료 작성 등의 학문 분야에서 역량을 쌓아나갔다. 장래 직업 계획을 시험하고 수정하는 과정을 거친 후 Kirstin은 목수가 되기로 최종 결정을 하였다.

‘교과목 중심 학습(subject oriented learning)’과 활동 경험의 접목

생산적 학습 교수법에 따르면 ‘구체적인 지식’과 기술은 실생활에서 과업을 해결하고 활동 경험에서 발생하는 질문들에 대해 학생들이 해답을 찾도록 돕는 ‘도구’로 간주된다. 그러므로

교과목 등 다양한 분야에 필요한 능력을 ‘파악’하는 것이 일반 교육을 위한 환경을 조성하는데 있어 핵심 요소이다. 이와 같은 ‘발달’ 과정(상기 참조)을 마련하고 지원하며 활동 경험을 학문적 학습에 접목하는 것은 *생산적 학습* 교육자의 주요한 도전과제이다. 이는 대다수 교육자들의 전통적인 가르침(teaching tradition)과는 매우 상이한데, 그 이유는 학교 교육과정의 일반적인 패러다임을 완전히 ‘뒤집어 엮는’ 방식으로 진행되기 때문이다. 즉, 습득해야 하는 역량과 학습 주제가 교과목에 맞춰 정해지는 것이 아니라 학생이 원하는 활동에 따라 우선 개발된다. *생산적 학습* 교육자들은 학문 분야(‘교과목’)의 전문가가 아니라 개별 교육과정과 학습 과정의 방법을 체계적으로 지원하는 전문가이다. 다음과 같은 질문을 통해 교육자들은 학생의 입장에서 교육과정 개발 방향을 용이하게 정립할 수 있도록 도울 수 있다.

- 내 과업을 해결하는데 필요한 지식과 기술은 무엇인가? 상황을 잘 이해하고 내가 갖고 있는 의문에 답을 할 수 있기 위해 무엇을 알고 발견해야 하는가?
- 이러한 기술과 지식을 현장과 학교에서 어떻게 습득할 수 있는가? 이를 어떻게 실습 활동에 적용할 수 있는가?
- 습득된 지식과 기술을 실습 활동과 인성발달에 ‘활용’한다는 것은 무엇을 의미하는가?

학교 당국은 일반적으로 대안교육 프로그램에 일정 수준의 자유를 부여한다. 하지만 졸업자격 취득에 있어서는 대안교육 프로그램들도 필수 교과에 대해 정규 과정과 동등하거나 적어도 유사한 수준의 기준을 따라야 한다. 베를린주(州)에서 *생산적 학습*을 비롯한 모든 학생들은 9학년 및 10학년 학기말에 독일어, 수학, 영어 표준 고사(standardized exams)를 통과해야 한다. 교육자들은 학생들이 이러한 요구조건에 대비할 수 있도록 돕고 필요한 실력을 개발할 수 있도록 충분한 기회를 보장해야 한다. 베를린주(州)는 모든 학생을 대상으로 하는 표준고사를 몇 년 전에 도입했다. 표준고사의 도입은 *생산적 학습*의 구체적 접근방식과 교과목에 관한 교육과정 기준간에 균형점이 요구된다는 점을 보여준다. 현재 알 수 있는 한가지 사실은 이러한 방식이 교육자와 학생 양측 모두가 ‘정보 제공’과 ‘정보 받기’라는 정형화된 방식으로 다시 ‘퇴행’하게 만드는 위험을 내재하고 있다는 것이다. 이는 *생산적 학습*의 세부적인 기회를 놓칠 수 있다는 것을 의미하며, 학생이 학교 학습을 거부하는 상황도 일부 발생할 수도 있다. 다른 한편으로는 표준고사를 치름으로써 *생산적 학습*에 대해 일반교육과 동등한 형태로 사회적 인식을 제고할 수 있다. 이러한 모순을 해결하는 것이 현재 논의되고 있는 주제이다. 따라서, *생산적 학습* 교육자들에게 요구되는 핵심 역량은 교육적 상담뿐 아니라, 학생들이 교육과정을 정할 때 개인의 흥미와 상황에 따른 요구 그리고 학교 졸업과 관련된 개인 목표를 균형 있게 반영할 수 있도록 도와주는 것이다.

생산적 학습 교육 실습의 시사점

다음은 베를린주 Hufeland-Schule의 *생산적 학습*에 참여하고 있는 학생 두 명의 교육 자료로 출신 배경, 여러 실습 분야의 체험, 현장 경험과 교과목 학습 접목, 인성발달 및 직업 지도 과정 등이 포함되어 있다. 또한, 교육과정 중 상당 부분을 개별화시킴으로써 다양한 재능과 교육 배경을 지닌 학생들이 그룹 학습을 통해 서로 함께 배우는 효과도 얻을 수 있음을 보여준다.

Fulya

- 터키 이민자 가정
- 독일 체류 기간 6년
- 서툰 독일어
- 특별 지원학교 출신



© IPLE

Stuart

- 팬코우(Pankow) 출신
- "게잡슐레트(Gesamtschule)" 고등학교
- "타지역에서 이주"
- 별 이유 없이 모든 학교활동 중단



© IPLE

시작: 오리엔테이션 및 그룹 구성



© IPLE

Stuarts "학교 밖 실습 학습"
- 2년간 공예분야 경험...

목수



금속공



© IPLE

전기기사



유리기능사



© IPLE

배관공



...서비스직 1회 실습:
슈퍼마켓



© IPLE

Fulyas “학교 밖 실습 학습”
-사람들과 다양하게 협업...



...미용실



© IPLE

...요양보육시설



© IPLE

...의료보조원

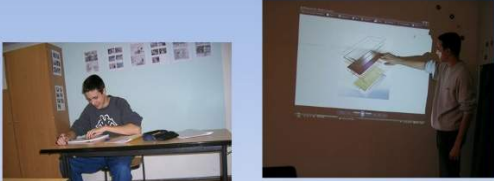


© IPLE

Stuart: 교내 학습 - 레벨 상승



© IPLE



Stuart:

- 배관공과 실습을 통해 학습
- 태양 전지판 및 태양광 에너지 발전에 대해 조사하고 설명



© IPLE

Fulya: 교내 학습

- 다양한 욕구 및 부단한 노력 (예: 독일어 실력 향상)
- 주로 Stuart와 공동 학습 진행




© IPLE

생산적 학습 참여 2년 후 ...



© IPLE

Fulya:

- "Hauptschulabschluss(전기 중등과정 졸업자격)" 취득
- 의학 보조원 견습생

Stuart:

- "Mittlerer Schulabschluss(전체 중등과정 졸업자격)" 취득
- 대학 진학(미디어 디자인 훈련 및 "Abitur(대학입학자격)" 취득)

© IPLE

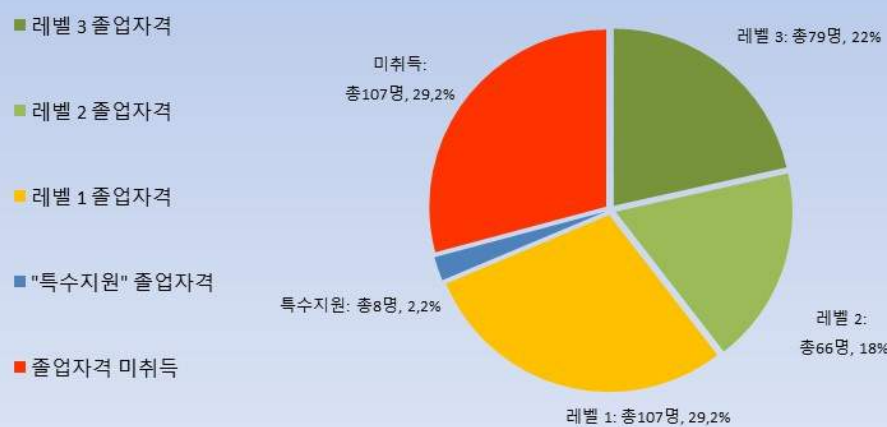
학교 졸업자격 및 졸업 이후의 생산적 학습 성과

지난 10년간의 경험에 비춰볼 때 **생산적 학습**은 학교생활에 어려움을 겪는 학생들이 학습에 대한 흥미를 되찾고 일반교육을 성공적으로 마치는데 도움이 되었다. 지난 몇 년간 **생산적 학습**의 졸업률은 여러 주(州)에서 70~85% 수준을 보였다. 아래 차트는 지난해 베를린주(州)의 **생산적 학습**을 통한 졸업자격 취득률이다. 전반적으로 긍정적인 성과를 보였지만, **생산적 학습**에서 성공적이지 못한 학생 그룹은 학업중단 위기를 해결할 수 있도록 높은 관심이 필요하다.

학교 졸업자격 취득률

(세부 사항은 IPLE-보고서 참조)

2013/14 베를린주 학교에서 생산적 학습 참여 학생 367명의 결과



© IPLE

또한 초기 중등학교를 성공적으로 마치는 것은 교육을 이어나가는데 있어서 중요한 요소이다. 그러나 10학년 이후 학업을 중단하는 학생들은 향후 후속 교육을 받기가 어렵다. 다음 도표는 생산적 학습 졸업생 대다수가 졸업 직후 견습생/직업 연수생이 되거나 후기 중등학교에 진학한다는 것을 보여준다(Berlin, 2014). 이는 학업 중단 학생들을 대상으로 체계적으로 취합된 것이 아니라 견습생 지원자들만을 대상으로 파악된 수치이기 때문에, 베를린의 다른 통계치와 직접 비교는 할 수 없다. 하지만, 독일연방교육연구부(German Ministry of Education and Research) 추산에 따르면 2013년 직업 훈련에 관심 있는 학생 중 약 35%가 견습생 자리를 확보하지 못했다.⁵⁾ 이러한 상황에서 '학업중단위기 경험'을 지닌 학생 비율이 높은 생산적 학습 출신의 견습생 비율은 생산적 학습 대상들에 대한 사회·경제적 포용성의 효과가 매우 높다는 점을 보여준다. 이들 견습생 계약 중 38%가 기존 '실습 학습' 현장에서 체결됐다.⁶⁾

⁵⁾ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Berufsbildungsbericht 2014, p. 159. 참조

⁶⁾ IPLE (2015): Results of the Follow up Study for *Productive Learning* in Berlin 2013/14, p. 4. 참조

2013/14년도 베를린주 생산적 학습 학생 졸업 후 진로

(세부 사항은 IPLE-보고서 참조)

■ 응답률: 총 참여학생 364명 중 247명 응답(67.9%)

졸업 후 진로	학생 수	비율
견습생/직업 훈련	103	41,7
취업 준비	56	22,7
기타(자원봉사 등)	24	9,7
취업	18	7,3
후기 중등학교	17	6,9
무직	29	11,7
총계	247	100,0



© IPLE

생산적 학습 결정에 관한 학생 피드백

다음 차트는 생산적 학습에 참여한 지 6개월 후 학생들의 평가 자료이다. 대다수의 학생들은 이 과정에 참여한 것을 긍정적으로 평가하고 있다. 그 이유로는 ‘실습 기회 추천’이 가장 높은 응답율을 보였고, 학생-교사와의 관계, 학습 방법, ‘졸업자격 취득 기회’가 뒤를 이었다.⁷⁾

피드백: 생산적 학습 참여 결정에 대한 평가 (2013/14년도 베를린주 생산적 학습)

■ 응답률: 참가자 240명 (97.2%)

„잘했다“	67.5 %
„매우 잘했다“	28.3%
„매우 잘못했다“	2.5%
„잘못했다“	1.7%

응답이유(비율)

실습기회 추천(106)	교육가와의 관계 및 생산적 학습 방법 (48)	졸업자격 취득 기회(46)	인성발달 (36)	‘새로운 시작’, 학습의 즐거움 (25)



© IPLE

⁷⁾ IPLE (2015): Results of the Follow up Study for *Productive Learning* in Berlin 2013/14, p. 11-12 참조

생산적 학습에서 역량과 인성 발달은 로스토크(Rostock) 대학교 철학과 교수진이 작센주(州)의 생산적 학습에 대해 2009년에서 2013년까지 실시한 외부 평가에서 주요 항목 중 하나였다. 본 평가 결과는 생산적 학습 형태가 개인의 성장과 ‘발달, 전문성, 방법론적 역량, 사회성 및 자기 역량감’을 촉진한다는 이론을 뒷받침한다. 학생에 대한 이 같은 평가는 ‘실용적인 기술’과 ‘학습 내용의 적용’을 비롯하여 ‘신뢰, 동기, 시간엄수, 대인 기술’ 등 소프트 스킬(soft-skills)과 관련된 긍정적인 발달을 보고한 멘토들의 평가와도 일치한다.⁸⁾

결론

생산적 학습의 발전 현황 분석과 졸업자격 취득률 및 졸업 후 직업 훈련을 받는 학생수 등 주요한 수치적 ‘성과’와 아울러 독일 학생들의 반응과 평가를 보면 생산적 학습 교육 형태가 학교 발전과 학습중단을 예방하는데 기여할 수 있음을 알 수 있다. 본고에서 자세히 설명할 수는 없지만 국제적인 경험도 이 같은 결론을 뒷받침한다.⁹⁾ 유럽위원회는 ‘학업중단 예방법: 핵심 사항 및 정책적 지원’ 보고서(2013)에서 생산적 학습을 하나의 ‘실천 사례’로 선정하였다.¹⁰⁾

유럽 생산적 학습 연구소(IPLE)가 학교 발전 분야에 대해 쌓아온 경험에서 비추어 볼 때 생산적 학습은 해당 국가나 주(州)의 특정한 이해관계나 필수 여건을 고려해 보급되어야 한다. 교육부와 공통 개념을 개발하고, 학교용 세부 교육 프로그램을 설계하고 자문 서비스를 제공하며, 소수 학교를 지정해 시범 기간을 운영하는 것이 생산적 학습 실행에 있어서 효과적이라는 사실도 입증되었다. 시범 기간 평가는 파트너들과 네트워크를 구축하고, 기본 조건들을 시험해보고 조정하며 생산적 학습을 국가 교육 과정에 통합시켜 지속적으로 운영되도록 결정하는데 도움이 될 수 있다.

⁸⁾ Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik(2013): Endbericht der externen Evaluation des Modellprojekts “Produktives Lernen an Mittelschulen in Sachsen”, p. 81

⁹⁾ 12개 국가들의 생산적 학습에 대한 정보는 “생산적 학습 및 국제 학교 발전”을 주제로 개최된 2011년 베를린 심포지움 보고서에 나와 있다(IPLE, 2011).

¹⁰⁾ 참조: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf, p.41



Holger Mirow | 유럽 내 생산적학습연구소(Institute for Productive Learning in Europe, IPLE) 디렉터

■ 관심 분야

- 교육과정 개발, 활동중심학습, 대안교육, 생산적 학습(Productive Learning)

■ 주요 경력

- 교사, 유럽 내 생산적 학습(Productive Learning), 교사연수, 학교개선 분야 교육

Session 2

대안교육 실천사례

【 학교 내 대안교육 프로그램 】

핸즈온 러닝: 배제를 넘어서는 대안 마련을 위한 학교의 선택

Hands On Learning: HOW SCHOOL CAN MOVE BEYOND EXCLUSION

Richard O'Donovan

호주 핸드즈온 러닝 사무총장

Executive Director, Hands on Learning Australia

Hands On Learning: HOW SCHOOL CAN MOVE BEYOND EXCLUSION

Richard O'Donovan

Executive Director, Hands on Learning Australia

Naomi Berman

Foundation for Young Australians

Ani Wierenga

Youth Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne

Abstract

Healthy learning environments for young people are underpinned by respectful relationships. Unfortunately, Australian students who do not form reasonable relationships with peers and staff are unlikely to benefit from being at school. These students tend to disengage and often become excluded. However, a growing number of Australian schools have moved beyond exclusion as their default response to dealing with such students. In asking themselves *After exclusion what?*, they have found one answer is to create an onsite *enabling space* as an integral part of their student wellbeing practice.

Drawing on an Australian Research Council funded research project involving the University of Melbourne, Hands On Learning Australia and a wider team of partners, this article introduces the conceptual framework of enabling spaces to explore respectful relationships through the tripartite lens of *Connections*, *Capacities*, and *Meanings*. Enabling spaces built on respectful relationships foster a sense of belonging in students, encourage and develop self-efficacy, and provide a context for students to derive a sense of purpose. In this way they can help young – often disadvantaged – people maintain their connection with mainstream schooling. We argue that these elements are common features of all enabling spaces, and discuss the Hands On Learning method as an illustrative case study.

In light of this analysis, we question the validity of using a binary frame to describe options for disengaged young people in terms of inclusion and exclusion. Doing so tends to ignore the existence of other options available to schools for dealing with students at risk of exclusion, and perhaps inadvertently reinforces the impression prevalent amongst educators, bureaucrats, and politicians that such students do not belong in mainstream schools but in alternative settings. This article explores how services such as those offered by Hands On Learning Australia and other agencies help schools to look beyond this limiting inclusion/exclusion dichotomy, to re-vision how they can work with disengaged young people and protect them from the debilitating impacts associated with exclusion.

Introduction

This article introduces the concept of *Enabling Spaces* where students can form respectful relationships and derive a sense of *meaning*, *connection*, and *capacity*. Schools can be enabling spaces, and are exactly this, for many students. Alternative programs can also be vital enabling spaces, and as the other articles in this issue demonstrate, they can function this way for many of the students who have been displaced from mainstream education systems.

While recognising that schools can be damaging places for some young people, there is a growing body of thought that suggests dislocating young people from their everyday settings (friends, networks, credentials etc.) can also be counter-productive. For example, Keating (2010) has argued that keeping young people at school is paramount to positive personal and social outcomes. While many individuals need time out, it is also important to keep open the options and pathways re-enter 'mainstream' work and learning institutions.

In countering the current misconception that enabling spaces for disengaging students can only exist outside of mainstream schools, we provide a practice-based example of how schools in Victoria, Australia, have created such enabling spaces on their own grounds that are integrated into their normal education provision. We draw on this example to interrogate the binary frame used to describe options for young people in terms of either inclusion/exclusion in the realm of their educational choices. In particular, we argue that this false dichotomy ignores the existence of other options for students at risk of being excluded from school, and explore implications this may have for Australian education systems.

Enabling spaces

The concept of *enabling spaces* has emerged from our research, policy and practice-based investigations of what it takes to keep young people connected to their communities and to learning. An earlier Youth Research Centre project funded by the Victorian Government Department of Premier and Cabinet explored the question 'how can governments best support communities to work effectively with their most marginal young people?' (Wierenga, Wyn, Glover & Meade, 2003). This work observed that the agencies who do the most powerful work with young people do so

by creating ‘enabling’ social spaces. Such programs and organisations tend to start small, arising in direct response to observed needs of local young people, prioritise what is important to them, work on building capacities with the young people, and doing all of their work through the medium of respectful relationship.

More recently, in an Australian Research Council Funded project¹⁾ (Wyn et al, 2014 – working paper), we and our wider project team²⁾ have been investigating these ideas and challenges more deeply. Recognising that 10% of 15-24 year olds have completely disengaged from school and work (The Foundation for Young Australians, 2012), and that many more are in the process of disengaging), our research team has taken a ground-up approach to documenting and conceptualising the real work that organisations do to keep young people connected to learning. Our shared conceptual framework has evolved with the concept of ‘enabling spaces’ at the centre wherein organisations and communities who are effective in keeping young people connected to learning – wherever they are – are enabling spaces.

Our team’s analysis indicates that an enabling space is underpinned by three elements: *connections*, *capacities*, and *meanings*. An enabling space has a richness, a completeness, such that the phenomenon is analytically and substantively destroyed if the three elements of connection, control and meaning become unravelled, or one of them forgotten. *Connections* are about the existence of real and perceived or felt links to people, institutions and communities. *Capacities* are about dynamics such as feeling safe, having a voice, encouraging and developing self-efficacy, a sense of agency, or developing skills. *Meanings* are about people having a sense of purpose in their activities, and about how they relate these actions to their own lives, plans and/or identities.

In recognising the diversity of strategies and approaches which organisations have adopted to meet local and immediate needs, we also recognise that these three elements will be interchangeable in the order they appear. Below we highlight *connections, capacities, and meanings (CCM)* in that order to illustrate the workings of our case study. Understood in relation to students, an enabling

¹⁾ The project is ‘Building Futures for Young Australians: keeping young people connected to learning’ (Wyn LP: 120100220)

²⁾ The Chief Investigators of the *Building futures for young Australians at risk* project are Professor Johanna Wyn (Youth Research Centre, The University of Melbourne) and Associate Professor Gavan McCarthy (eScholarship Research Centre, The University of Melbourne). Partner Investigators are Social Ventures Australia (Simon Faivel), and the Foundation for Young Australians (Naomi Berman), in collaboration with Dusseldorp Skills Forum (Jo Taylor), Hands On Learning Australia (Richard O’Donovan) and the Beacon Foundation (Ebeny Wood). Senior researchers at the University of Melbourne are Dr. Ani Wierenga (Youth Research Centre), Mike Jones and Dr. Antonina Lewis (eScholarship Research Centre).

space is built on respectful relationships, fostering a sense of belonging and tangible links (connections), encouraging and developing self-efficacy, social and practical skills or capacities (capacities), and providing a context for students to derive a sense of purpose and personal satisfaction (meanings).

An enabling space is a creative field from which to acknowledge a whole landscape of relationships. It entails a set of respectful relationships within and around the project, activity or response setting, which in turn create the conditions for generating other respectful relationships in the world beyond. In an educational setting the relationship between enabling space and school becomes very important, since while schools act as enabling spaces for the majority of students, many do not experience them in this way and are often excluded as a result. A detailed case study is provided below outlining how schools can create enabling spaces as an integral part of their provision for these disengaging students. While this option has always been open to schools, a mindset has evolved such that disengaged students are not considered to fall within the remit of mainstream schools but rather alternative sites. This binary thinking tends to preclude schools from effectively catering to the needs of such students.

Binary thinking: the inclusion/exclusion dichotomy

Education discourse in Australia appears to be embedded in an inclusion/exclusion dichotomy, resulting in the binary constructs of ‘mainstream school’ and ‘alternative setting’. This has created a significant gap in contemporary thinking and the educational policies we have, in turn reinforcing the idea that schools and alternative learning settings are mutually exclusive.

As a policy artefact the terminology of ‘social exclusion’ first emerged in France in the 1970s to describe the marginality experienced by people in poverty; by the 1980s the term ‘social inclusion’ was adopted to counteract these patterns of exclusion (Allman, 2013). Social policy writers predominantly focus on the effects of exclusion and its relationship to social inclusion, often viewed as two ends of a continuum. Historically, anthropologists and then later post-colonial theorists problematised the inclusion/exclusion construct as producing a social ontology that is consistent with certain social groups within a hierarchically structured society (Pocock 1957, Sibley 1995), and unless social policy writers challenge the central premise of these constructs, they become quasi-facts that help shape the world they ostensibly describe. As a result, this dualistic approach

to understanding social life focuses attention on the categories identified and draws attention away from the gaps they may create, thereby invisibly placing limitations on what is thought to be possible.

The social inclusion/exclusion problematic has been interrogated more deeply in post-modern and post-colonial theory, which is mostly predicated on boundary debates between centre and periphery. To borrow from Anzaldua, inclusion/exclusion constructs are ‘two self-consistent but habitually incompatible frames of reference’ (1999, 100), and while there is merit in focusing on whose interests are served by these orientative constructions, doing so can obscure and reinforce false binary divisions by failing to challenge the categories themselves and exploring other ways of framing both the problem and what might be possible.

Arguably a discussion about inclusion/exclusion is also a discussion about status and location in time, space and place. Social policy debates are predominantly concerned with differential access and who defines others as excluded, and the latent biases within conceptualisations of social inclusion and exclusion. Part of this is an acknowledgement that focusing on the excluded ignores an analysis of the influences that keep the included actually included. There is a need to resist the temptation to buy into this integrationist discourse and to rethink such approaches and what is possible.

When applied to a school setting, the inclusion/exclusion dichotomy means that discussions around social inclusion/exclusion are problematic as they routinely create a condition by which there can only be two implications, cast as who is includable and who is excludable. Much of the thinking, particularly in the policy spaces, revolves around the effects (experiences) or root causes (blame) of social exclusion. The actual categories themselves remain unproblematic as social exclusion becomes a value-laden concept that needs to be resolved while social inclusion becomes the unproblematic other. Meanwhile less attention is paid to the internal logic – the dialectic between inclusion and exclusion – that sustains these mutually constituting categories. A more fruitful approach to recognising such binary constructs can be to move beyond these limited and limiting understandings and challenge both their ontological and epistemological assumptions by asking ‘What does this approach leave out?’ and; What blind spots are being created by this way of thinking and approach to social issues?

This has implications for school practice if other options and alternatives are opened up. Rather than focussing on the included/excluded, it places a whole set of relationships – and what supports them – into sharper focus. The case study below explains one practice that identifies those students enroute to exclusion and provides a way to re-include them by expanding the ways in which

schools operate, effectively creating an enabling space within an enabling space.

Creating enabling spaces for young people (a segue)

Humans are social creatures who tend to thrive when connected to others, and individuals cope less well when these connections are damaged or missing. In schools, students who generally relate reasonably well to each other and teachers experience school as an enabling space. Those who do not (or cannot) form reasonable relationships with peers and staff are at risk of not benefitting from what school has to offer them and begin to disengage from it.

The Hands On Learning (HOL) method, discussed in the case study below, is predicated on the belief that providing quality relationships for students who lack them will have a significant positive impact on their lives. Arguably this notion also underpins the success of institutionalised responses in the form of interventions that provide disengaged students with temporary alternatives to mainstream school such as Teaching Units, alternative education settings, or community agency ‘boot camps’. Such responses are often found to give these students an opportunity to connect to others in meaningful ways, with a concomitant reduction in disruptive and self-destructive behaviours (Cole, 2004; Department of Education and Early Childhood Development, 2010; Whitted & Dupper, 2008). However, a phenomenon not well researched in Australia – although some work has been done in North America viz. McCall (2003) and Reeder (2005) – is that many principals and student wellbeing staff report that students who have come back refreshed from alternative settings often revert to previous negative patterns within weeks of their return, frequently leading to more permanent forms of exclusion. In terms of enabling spaces built on respectful relationships, it is plausible that the successes these students experienced at the alternative sites evaporated along with the relationships they had formed there.

The positive impact of such relationships is reinforced by a growing body of research (Noble & McGrath 2012). For example, in Moore and Hamilton’s (2010) analysis of 4,000 interviews with students and their parents, they identified the key aspects of programs that are significantly associated with improved outcomes are where students experience: positive, warm, and trusting relationships; emotional and physical safety; and, a focus on life skills such as teamwork, leadership, and conflict resolution. Similarly, in a meta-analysis of mentoring evaluations Lawner, Beltz, and

Moore (2013) identified that greatest gains were attained in programs: targeting at risk young people; that focussed on the development of their social skills; and, which lasted for a year or more. The conclusions of these studies suggest that a space in schools that can provide disengaging students with opportunities to form positive, warm, and trusting relationships in safety, and where they can develop their interpersonal skills over a long period of time would enable them to remain attached to school and benefit from all that inheres from doing so. HOL is one such enabling space.

HOL as an enabling space

The HOL method uses a preventative approach that targets at risk young people, to specifically build enduring multi-year relationships with them in a safe, informal setting. It privileges the development of their social skills through teamwork, leadership opportunities, and shared targets, while they remain at school with HOL as a normal part of their schooling experience.

HOL began in 1999 at Frankston High School, a metropolitan school in Victoria, as a way of engaging and retaining students at risk of early school leaving. Several years of success attracted the attention of philanthropic organisations who were interested in expanding HOL to other schools. This led to a Harm Prevention Charity – Hands On Learning Australia (HOLA) – being formed in 2008 to take on this work. As a result HOL is currently being applied by 36 schools across Victoria, Australia. In addition to promulgating the HOL method, HOLA actively helps schools monitor and maintain the quality of their HOL implementations. Part of this involves the collection of data from staff, students, parents, and community partners, and the quotes below are part of data collected over the past 5 years.

The HOL method consists of cross-age teams of ten students working with two HOL artisan-teachers on creative construction projects in the school and local community. Each HOL team is constant in that the same ten students work with the same HOL artisan-teachers every week, for one day. From the students' perspective Tuesday, for instance, might be their HOL day, so each Tuesday they come to school in work clothes and go to the HOL hut they (or previous HOL teams) built on the school grounds, while the other four days of the week they come to school in uniform and attend their normal classes.

The HOL day is broadly structured as follows: prepare breakfast; go through individual focus plans for the day; first work session; prepare morning tea; second work session; prepare lunch;

third work session; pack up and reflect on focus plans and the days events. Weather may impact this sequence, as can any number of other logistical issues associated with construction projects, so having flexibility with the daily structure is important to accommodate the circumstances of each project.

All HOL schools quarantine Mondays from having students for two main reasons. First, there is no down time during HOL, so staff do not go to the staff room at recess or lunch, they spend the entire day with the students, thus Monday is when they are able to order materials and plan for the week ahead. Second, since none of the schools running HOL operate with students on Mondays, it creates an opportunity for HOL artisan-teachers from neighbouring schools to come together at morning *cluster meetings* where they support each other by sharing their experiences, excess materials, tools, business contacts, and coordinate joint community projects. HOLA also delivers professional development at these, and larger regional meetings on relevant theoretical and practical topics such as trauma theory, how to deal with difficult behaviours, setting appropriate focus plans, choosing good projects, how to build pizza ovens, building earth bag walls, the impacts of poverty on young people etcetera. This is also important because it attends to some of the other layers of respectful relationship involved in creating an enabling space. Just as HOL is a one-day-a-week enabling space for students, the Monday is effectively a one-day-a-week enabling space for the staff.

As outlined previously, the concept of enabling space can be viewed through the tripartite lens of Connections, Capacities, and Meanings in order to help elucidate what makes a space an enabling one. In this context it is useful to think of these as continuous rather than discrete categories, and the following section explores HOL in terms of these spectra.

HOL through the lens of Connections, Capacities, & Meanings

Connection is central to HOL since the success of the method is predicated on the formation of respectful relationships. In HOL respectful relationships are deemed to be long term, high quality relationships that are both enduring and endemic to the students' normal environment. The structure of the HOL method is intended to establish an environment *within the school itself* where quality relationships can be formed and maintained between disengaged students, peers, and

adults for long periods of time. While schools provide many opportunities for students to form relationships outside of classrooms, many of these are ephemeral - such as excursions, camps, or intra/inter-school sporting competitions. These kinds of events do not typically provide sufficient opportunities for students who already struggle socially to find a reliable point of connection to others, rather they tend to enhance existing quality relationships instead of helping to establish new ones.

Connection

One of the first tasks in establishing HOL teams is identifying a location on the school grounds where they will operate from, and where they will ultimately build the HOL hut. HOL huts are often unusual and interesting designs – for instance hexagonal pole and beam huts with various infill (straw bales, mud bricks, angled roofing iron etc.), rustic barn structures, ‘bushy’ cottage shapes etcetera (Figure 1 shows the first HOL hut built in 1999).

The hut is ideally located in a visible, but somewhat removed area of the school grounds – often in an area deemed ‘out of bounds’ to students during recess or lunch times which simultaneously adds an element of *street cred* to participants while reducing opportunities for non-HOL students to ‘visit’ and disrupt the team dynamic during their breaks.



Figure 1. The hut and pizza oven built by HOL teams at Frankston High School.

Positioning an unusual hut in a prominent location serves a number of purposes: it literally provides a presence within the school ensuring HOL is not an invisible activity but rather a normal part of the school's offerings and of which the school can be proud; it stimulates curiosity amongst students, staff, parents, and other community members – thereby making it better known, accepted, and valued; it provides a setting where marginalised students can be observed engaging in productive activities which frequently changes how they are perceived by peers and their teachers; and it provides an obvious landmark that students can (and do) show to family and friends as evidence of what they are part of and connected to. The following quote is typical of the feedback HOL schools receive:

“HOL has made school a good experience for Chris. I used to be on first name basis with all the teachers as Chris spent more time on suspension than he did at school. The last two years have been a big turnaround. Chris has developed his skills for later in life, he wants to be a chef and the teamwork and communication skills he has developed are making such a difference. Now I’m constantly dragged to school to see all the great projects he’s worked on or to meet his teachers and friends at the regular HOL parent nights. I’m stoked Chris has something like HOL and the chance to grow from that boy to man.”

Sue, Parent, Mornington Secondary College.

This comment illustrates the sense of ownership and pride students derive from the finished products they have helped to create. It exemplifies a strong sense of belonging to the places they have helped improve, and the overall increased sense of being connected.

While a dedicated setting provides many advantages, it would be just an empty building without the HOL teams. As described earlier a HOL team consists of two adults and ten students across a range of age groups and a mixture of male and female students and staff, as can be seen in Figure 2. The primary purpose of spending the entire day together each week is to get to know each other in a context designed to resemble a worksite rather than a classroom. Everyone is on a first name basis, and everyone ostensibly engages in the same work. Older students are encouraged to take on leadership roles within the team, and jobs are apportioned equitably.



Figure 2. Part of a HOL team working on a new feature wall for their school in metropolitan Melbourne.

Being part of the same group of people over the course of one or more years provides an effective means for students to form robust, quality relationships. These connections can have enduring positive impacts on young people's lives.

"HOL gave me a break, people to talk to. It was a safe haven for kids like me who needed space when I was struggling at school. We worked in small groups, felt accepted, people cared, and it was the first time I learnt that grown-ups can help us, instead of force things upon us all the time. Most of all it taught us how good it feels to work hard for something, see the finished result, walk around the school see all the things we built together and it felt great to see people valuing and enjoying what I had worked hard on. That lesson is just as useful now I'm at university."

Kate, past student Frankston High School.

“Before HOL I didn’t like going to school. I didn’t want to do the work, it wasn’t that I wasn’t capable, I just had no motivation. Sitting listening to talking all day, not doing, and being expected to retain all that information wasn’t the way I engaged in learning. It didn’t interest me so I didn’t give it a shot. Getting a chance to do things with my hands was a defining time for me. Being out of the classroom, doing something useful, and having the chance to try new things was brilliant. I fell in love with it straight away and the teachers were awesome. Hands On was a great way to learn the teamwork and relationship skills that I use every day of my working life. I’m so glad I stayed at school so I could get this job.”

Toby, past student, McClelland Secondary College

For these ex-students the formative nature of the relationships they developed in HOL led to powerful life lessons. In this way HOL provides young people with a sense of personal connectedness that has a positive influence on their lives well beyond the actual time spent in HOL.

It is also evident that students derive a strong sense of meaning and capacity from HOL. In their international review of education innovations Lucas, Claxton, and Spencer (2013) described HOL as a “powerful example” of real-world learning that promotes “group collaboration, problem-solving, and empathy for and care of the natural world” (p. 102). Such skills contribute to students sense of self-efficacy or control.

Capacities

The nature of schooling has arguably become increasingly dominated by abstracted curriculum of limited immediate relevance to students. As a result many young people find themselves disadvantaged or less connected to the core business of the classroom, especially those whose temperament is not well disposed to sitting for long periods of time, or those who do not naturally absorb or process information delivered in a predominantly visual manner. Compounding this effect is the sequential nature of curriculum—especially in Mathematics and English—such that a student who disengages at some point can easily become locked into an experience of feeling *left behind* and lacking the ability to catch up, contributing to a sense of being out of control – a passive spectator in the classroom.

In HOL the emphasis is not on a set curriculum but rather on practical tasks that have an inherent purpose. For instance, constructing a beach volleyball court that students use during lunch provides direct relevance to the HOL students' lives (see Figure 3). In this instance students are

creating a product of utility that the whole school community will benefit from. Furthermore, the skills they develop to build it have an application beyond the immediate project.



Figure 3. HOL students putting the finishing touches on a beach volleyball court they built at their school in country Victoria.

Collaborating on real projects helps to give students a sense of achievement in a way that is qualitatively different from completing a set of textbook exercises. The idea that students view HOL as somewhere that they engage in *real work* – unlike what they perceive themselves to be involved with in the classroom, is a recurring theme in their feedback.

“Helping out around school feels like real work instead of writing in a book. Last year we helped build a huge deck around an old maple tree outside the principal’s office. Each time I go past I think this is brilliant. If I can do that, imagine what else I can do, you get a real confidence boost.”

Max, Year 10, St Francis Xavier College, Berwick

“I hate doing school work, but this is something I can actually do because I’m a hands on person. We use maths every day with the measurements, but it’s real, not like class. Most

people can relax when they're doing Hands On instead of stressing you'll get bad grades, but when we do Hands On if you make a mistake you can work on it next time.

Dylan, Year 9, Northern Bay Secondary College

Data from independent studies/evaluations reveal that amongst the benefits students derive from HOL are: enhanced confidence; a sense of genuine success; and the development of practical skills (Deloitte Access Economics, 2012; KPMG, 2009; Burke, 2007).. Many are able to start connecting the curriculum they encounter in class to the real world and thereby start to appreciate what they had previously rejected as irrelevant (Lamb & Rice, 2008). Disruptive students who need to strengthen their pro-social skills are unable to use the irrelevance of the work they are engaged in as an excuse for their misbehaviour. This creates an opportunity for the HOL artisan-teachers to help such young people become aware of the underlying weakness in their social skills and to work on strategies that will strengthen them (Hands On Learning, 2013). Feedback from these young people reveals that can be oblivious to the impact their behaviour has on others, and consequently, themselves. Developing insight and better social skills can free students from counterproductive and limiting behaviours giving them greater self-awareness, more self discipline, and a greater sense of control over their lives.

The benefits that accrue from engaging in undeniably real work also helps to diminish the sense of disconnection and irrelevance that otherwise dominates these young people's experience of school, helping to introduce or strengthen the sense of purpose and meaning in their lives, as explored further below.

Meaning

There are clear benefits for marginalised students who come to be viewed in a more positive light by peers and teachers, however, there is a more subtle, and potentially more significant impact that obtains from young people performing a service for their community, or *giving back*. Such actions can shift these young people's self-perception from being of limited or no worth to being someone who has something valuable to offer society. The act of contributing something of value to others contains the implicit message that you must have something valuable to contribute, and that there are others who you can help. The following quotes illustrate the implicit benefits of contributing to the local community and the sense of meaning it instils:

“HOL community work takes the student away from looking at themselves as a person in need and helps them see that other people have different needs as well.”

Ken Massari, Principal, Northern Bay College

“We also built a chook shed for a charity that supports the intellectually disabled. We went to a celebration BBQ and they kept showing us all the eggs they got. It was real cool to see they were so excited about something we did.”

Max, Year 10, Frankston High School

“Hands On Learning students rebuilt the Seaford Scout Hall, one of our most graffiti- infested buildings that had been kicked to death, broken into and badly battered around. This program achieves so much. Not only is the work great quality, but the real magic is how valued the students feel doing something that other people really appreciate”.

Don Bone, Graffiti Management Coordinator, Frankston City Council

Such comments as these are routinely encountered amongst those who are involved with HOL community projects, including students, principals, and community members. They illustrate the way in which students’ connections to themselves, their school, and their community are enhanced through HOL. They also demonstrate the transitive nature of respectful relationships: as students demonstrate respect for others, others gain respect for these students, and everybody benefits.

While connections, capacities, and meanings are embedded in HOL, to some extent they follow a pattern of that starts with forming strong respectful relationships with other young people and adults that build confidence and security. This creates an environment conducive to building a greater sense of control through developing a variety of useful skills – both practical and social – which in turn enables them to make positive contributions to their school and community and thereby derive an authentic sense of purpose and meaning from the value placed on their efforts by others.

Implications

In many ways the concept of an enabling space is set in opposition to the inclusion/exclusion narrative. Schools and alternative settings are both enabling spaces, but seemingly for different cohorts of students and, for many students, experiencing school as an enabling space varies with

time and personal circumstance. Those who are excluded from school – socially, academically, physically – by definition did not experience school as an enabling space. Viewed in this way the emphasis shifts from the broad exclusion/inclusion dichotomy to a more nuanced and personal appreciation of the needs and capacities of individuals, but also the possibility of re-defining the existing relationships around them. It also helps to explain why a school can potentially be both excluding and enabling simultaneously, because it only caters for the needs of a subset of students, and consequently alienates those not catered for. The implication of this are three fold. First, enabling spaces are not panaceaic because one student's enabling space likely excludes another. Second, enabling spaces can be extended by nesting one within another. Last, by nesting – or integrating – enabling spaces, it is possible to cater to a wider range of young people and allow them to move between the different institutional and relational spaces as needed.

In terms of CCM, if a student feels connected and in control, then they are well placed to be able to extract a sense of meaning from the learning opportunities that are on offer, making that space an enabling one for them. While traditional schooling may offer the potential of meaning and purpose for all students, those who do not feel connected and/or capable in the classroom will struggle to appreciate or benefit from the various sets of meanings on offer. HOL helps to rectify this by providing a connection point, and assists students to develop their sense of capacity. Interestingly students are then able to tap into two types of *meaning trajectories*. The first trajectory is when students start to derive a sense of purpose from their physical labour and community work such that many of these students choose to pursue an apprenticeship or similar pathway. The other common trajectory is where once the missing/weak connection and capacity issues have been tackled, students become open to the meaning already available in school and reconnect to the classroom in pursuit of a school based pathway. Nesting enabling spaces in this way provides the conditions necessary for young people to be able to achieve a sense of meaning in their lives, which can be achieved once their individual level of need for connection and capacity are being addressed.

Since this level of need varies across individuals, it is incumbent on schools to provide sufficient supports, like HOL, to cater for those whose immediate needs threshold (for a sense of connection, control and or safety) are higher than the majority. While alternative settings external to schools are themselves enabling spaces, separation into alternative setting may ultimately have the effect of reducing the scope for students to reconnect with the academic mainstream trajectory. Instead they are more akin to stand alone HOL programs which can only provide outcomes by themselves.

Integrating enabling spaces like HOL into the fabric of mainstream schooling creates the possibility of students pursuing, and/or swapping between both meaning trajectories and support young people to find some real points of traction within their schools, within their communities, and within social and academic life more generally.

Separating these two kinds of enabling spaces into a forced choice between school or alternative setting entrenches each as a single trajectory institution for students, effectively only allowing them to pursue one track or the other. By our definition this deprives young people of choice and therefore control over their lives, and restricts the meaning trajectories they might pursue. Nesting enabling spaces (as HOL is nested within mainstream school) helps to expand the capacity of both types of enabling spaces and better accommodate students – particularly those who go through different phases and cope with volatile personal lives. In turn this makes it possible to increase their sense of control through the preservation of options, and opens up meaning trajectories that they can swap between as needed.

As described in the HOL case study, an enabling space is essentially about recognising key relationships, and creating a culture or a zone of safety in which these relationships can be re-defined, at times even transformed as respectful relationships. With all the demands that are placed upon them, schools will usually need support to undertake such process, i.e. the enabling space needs to function as much for schools, staff, workers as it does for students. This helps to explain the (often) short-lived nature of similar initiatives that schools spontaneously create from time to time (Lamb & Rice, 2008). Without adequate connection, control, and meaning for the practitioners within enabling spaces, the spaces themselves become alienated and in jeopardy. So for example, one of the explicit functions of HOLA is to create a network of HOL programs, training for HOL artisan-teachers, and liaison between schools, workers, and bureaucracies – in effect creating an enabling space for the HOL approach itself to help ensure its sustainability. Building outwards, another function is to support the emerging work of a community of like-minded people and programs by drawing them into a policy-focussed dialogue about inclusive education, and the contribution such programs can make to education practice more generally.

Current education policies and theoretical models are built on the binary mindset which reinforces the alternative setting/school divide rather than unifying them. It also effectively excludes financial support for attempts to integrate or nest enabling spaces, because such an approach falls between the binary divide. It also means that State Education Departments lack expertise in supporting or

implementing such approaches, but rather fosters an either/or mentality that sets alternative settings in quasi-competition with each other and schools. Similarly, different forms of research carry the message that rather than disengaged students, what we see is students being displaced. The focus moves back on to institutions and systems that are doing the displacing. However if all parties are recognised as actors, and actors which can act in harmony, this form of language could be recognised/further extended as a challenge to re-examine and address the ongoing (and potentially dynamic) relational processes between student and institution, rather than seeing those relationships as one way, exponential, signed and sealed, or over.

Rather than only focusing on services offered by flexible learning centres or alternative schools or colleges, whose existence could be understood to reinforce existing binaries of inclusion/exclusion, it is important to also examine the alternate solutions as a means to avoid re-asserting old dichotomies and think beyond the limiting inclusion/exclusion binary that dominates the education space. Bold and creative ways are necessary to resist definitions of social relations and the normative imperatives that underpin them, to deal with the broader question of what is implicated by these categories, and seeking ways to re-define the relationships at the centre.

A shift away from a focus on discussions of causes or effects, or definitions dominating public imaginaries necessarily results in a reinvention of the frames in which this issue is constructed. We are proposing an alternate mode of integration which calls for the use of divergent rather than convergent thinking (Anzaldua, 1999) to move beyond the binary frame used to describe options for young people.

Conclusion

Recognising that ontology drives our epistemology, pushing beyond exclusion means pushing beyond binary thinking. This is not simply a matter of reinvigorating existing debates but rather a necessity to create entirely new relationships and abandon the normative social categories that condemn people to be either 'in' or 'out'.

In this context naming and recognising enabling spaces means recognising the powerful work they do, both on the ground and also in terms of the growth edge that they present to educators conceptually.

Creating enabling spaces for learning for all young people means recognising the value of both school and alternative settings outside of schools. But it also means pushing beyond this dichotomy, to create new enabling spaces within schools and pushing beyond existing policies that serve to reinforce these binary categories by restricting discussion, funding, and ultimately innovation. While supporting the powerful practice that is already happening in all of these sites, it is time to embrace the question of how schools might become more enabling spaces for all students.

References

- Allman, D. (2013) The sociology of social inclusion, *SAGE Open* 2013 3: DOI: 10.1177/2158244012471957
- Anzaldua, G. (1999) *Borderlands/La Frontera: The new Mestiza* (2nd ed), Aunt Lute Books, San Francisco
- Burke, G. (2007) *The use of equity funding to improve outcomes*, Melbourne: Monash University Centre for the Economics of Education and Training.
- Cole, P. (2004) Learning in alternative settings: What makes a sustainable program? Paper presented at Choices Expo, Sydney 24 June, 2004 http://www.learningchoices.org.au/Peter_Cole.pdf
- Deloitte Access Economics (2012) *The socio-economic benefits of investing in the prevention of early school leaving*, Melbourne: Hands On Learning Australia.
- Department of Education and Early Childhood Development, (2010) *Pathways to re-engagement through flexible learning options: A policy direction for consultation*, DEECD: Melbourne.
- Foundation for Young Australians (2012) *How young people are faring 2013*. FYA: Melbourne.
- Hands On Learning Australia (2013) *The impact of HOL on vulnerable students*, report on 2011-12 data analysis.
- KPMG (2009) *Re-engaging our kids: A framework for education provision to children and young people at risk of disengaging or disengaged from school*, Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Lamb, S., & Rice, S. (2008) *Effective strategies to increase school completion report*, Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Lawner, E., Beltz, M. & Moore, A. K. (2013) What works for mentoring programs: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions, *Child Trends*, March 28, 2013
- Lucas, B., Claxton, G., and Spencer, E. (2013) *Expansive education: Teaching learners for the real world*, Berkshire, UK: Open University Press.
- McCall, H. J. (2003) When successful alternative students “disengage” from regular school, *Reclaiming Children and Youth*, vol. 12:2, pp. 113-117.
- Mohanty, C. T. (1984) Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses, *boundary 2*, vol 12:3-13:1, pp. 333-358.
- Moore, K., and Hamilton, K. (2010) How out-of-school time program quality is related to adolescent outcomes, *Child Trends*, #2010-19, pp. 1-8.

- Noble, T. and McGrath, H. (2012) Wellbeing and resilience in young people and the role of positive relationships, *Positive relationships: Evidence based practice across the world*, pp. 17-34, Springer, Berlin, Germany.
- Pocock, D. F. (1957) Inclusion and exclusion: A process in the caste system of Gujarat, *Southwestern Journal of Anthropology*, 13, pp. 19-31.
- Reeder (2005) *Mainstream success following placement in a modified Type II setting*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4753/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Sibley, D. (1995) *Geographies of exclusion: Society and difference in the West*, London, England: Routledge.
- Smyth, et al (2010) *Hanging in with kids in tough times* New York: Peter Lang Publishing.
- Whitted, K. S. and Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative school setting, *Education and Urban Society*, 40, pp. 329-341.
- Wierenga, A., Wyn, J., Glover S. and Meade, M. (2003) Application of enabling state principles in the delivery of youth services, for the Victorian Government Department of Premier and Cabinet, Social Policy Branch, Youth Research Centre: Melbourne.
- Wierenga, A and Wyn, J. (2013) Schools and universities are not railway stations *Rethinking disadvantage* Melbourne Social Equity Institute, University of Melbourne.
- Wyn, J., McCarthy, G., Wierenga, A., Jones, M., Lewis, A., O'Donovan, R., Wood, E., Taylor, J., Berman, N., Faivel, S., Peppercom, D., Shearman, C., and Bramble, S. (2014) Building futures for all young Australians: A coordinated measurement framework and data archive. Draft position paper, Youth Research Centre: Melbourne



Richard O'Donovan | Executive Director, Hands On Learning Australia, Australia

■ Major Publications

- Secondary school teaching
- Not-for-profit sector
- Social innovation
- Helping schools to establish the Hands On Learning early intervention program for students at risk of dropping out - HOL is currently in over 50 schools in Victoria, Australia
- Evaluation and research of interventions designed to help at-risk students

핸즈온 러닝: 배제를 넘어서는 대안 마련을 위한 학교의 선택

Richard O'Donovan

호주 핸즈온 러닝(Hands On Learning Australia) 사무총장

Naomi Berman

Foundation for Young Australians

Ani Wierenga

Youth Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne

초 록

청소년들을 위한 건전한 학습환경을 조성하려면 서로 존중하는 관계가 뒷받침되어야 한다. 안타깝게도 또래집단과 교사와의 적절한 관계를 형성하지 못하는 호주 학생들은 학교생활을 제대로 누리지 못하고 있다. 이런 학생들은 소외되고 종종 학교에서 배제되는 경향이 있다. 그 동안 호주 학교사회에서는 주로 배제라는 대응방식을 가져왔으나 이제는 더 바람직한 대응방식을 모색하는 학교들이 늘어나고 있다. 이러한 학교들은 “배제가 아니라면 어떤 선택을 할 것인가?”라는 고민 끝에 학생 복지 실천을 위한 핵심과제로 현장 디딤돌 공간(onsite enabling space)을 만드는 방법을 택하였다.

호주연구위원회(Australian Research Council)의 재정지원으로 멜번대학교(the University of Melbourne), 호주핸즈온러닝협회(Hands On Learning Australia), 기타 협력기관들이 참여한 프로젝트의 내용을 기반으로 하여 본문에서는 디딤돌 공간이라는 개념적 틀을 소개하고, 유대(Connections), 역량(Capacities), 의미(Meanings)라는 세 개의 렌즈를 통해 상호 존중 관계에 대해 살펴보고자 한다. 상호 존중 관계에 바탕을 둔 디딤돌 공간은 학생들의 소속감을 증가시키고 자기 효능감의 개발하고 증진을 유도하는 동시에 목적의식의 형성에도 기본 토대가 된다. 이러한 방법을 통해 특히 취약계층 청소년들은 제도권 교육과의 유대를 유지할 수 있다. 이러한 요소들이 모든 디딤돌 공간에서 공통적으로 발견된다는 점에 주목하며 본고에서는 핸드온러닝 방식(Hands on Learning method)의 사례를 통해 살펴보도록 하겠다.

소외된 청소년을 위한 여러 가지 대안을 설명하는 틀로 포용(inclusion)과 배제(exclusion)라는 이원론적 구조를 채택하는 것이 과연 타당한가 하는 의문을 제기하지 않을 수 없다. 이러한 이분법적 틀은 배제 위험에 놓인 학생들을 위해 학교가 활용할 수 있는 여러 대안을 간과하게 됨은 물론 교육자, 관료, 정치인들 사이에 팽배한 인식, 즉 그런 학생들은 제도권 학교가 아니라 대안적 환경의 몫이라는 인식을 의도치 않게 강화시키는 결과를 초래할 수 있다. 그래서 본고에서는 학교가 여러 가능성의 발현을 가로막는 포용과 배제의 이분법을 극복하고, 소외된 청소년들과 함께할 수 있는 비전을 다시 모색하고, 배제가 초래하는 부정적 영향으로부터 이들을 보호하는 데 있어 호주핸즈온러닝협회를 비롯한 여러 기관에서 제공하는 서비스가 어떤 유용성을 지니는지 살펴보도록 하겠다.

서론

이 글에서는 디딤돌 공간(enabling spaces)이라는 개념을 소개하고 있다. 디딤돌 공간이란 학생들이 서로 존중하는 관계를 형성하는 동시에 의미(meaning)를 발견하고, 유대(connection)를 강화하고, 역량(capacity)이 쌓이고 있다는 성취감을 느끼는 공간을 말한다. 학교도 디딤돌 공간이 될 수 있으며 많은 학생들의 경우 학교가 실제로 디딤돌 공간의 역할을 하고 있다. 대안교육 프로그램 역시 핵심적인 디딤돌 공간이 될 수 있으며, 이를 주제로 한 여러 논문에서 볼 수 있듯이 대안적인 프로그램은 제도권 학교에서 제대로 적응하지 못하고 그만둔 많은 학생들에게 디딤돌 공간으로서의 역할을 수행할 수 있다.

학교가 일부 청소년들에게는 상처를 주는 공간이 되기도 하지만, 청소년들을 일상적인 환경(친구, 네트워크, 그간의 성취 등)에서 분리시키면 오히려 역효과를 낼 수 있다는 인식도 증가하고 있다. 예를 들어, Keating(2010)은 개인과 사회가 모두 이익이 되는 결과를 도출하기 위해서는 청소년들이 반드시 학업을 계속해야 한다고 주장하였다. 많은 청소년들에게 학교를 떠나 있는 기간이 필요하기도 하나, 향후 ‘제도권’ 교육과 교육기관으로 복귀할 수 있도록 여러 대안과 길을 열어놓는 일 또한 중요하다.

제도권 학교 내에는 소외된 학생들을 위한 디딤돌 공간이 존재할 수 없다는 잘못된 인식을 바로잡기 위해 호주 빅토리아주에 위치한 학교들이 학교 내 교육 체계에 통합된 디딤돌 공간을 마련한 실제 사례를 제시하고자 한다. 이 사례를 통해 청소년들이 받는 교육과 관련한 여러 가지 대안을 설명하는 데 사용되는 포용과 배제의 이원론적 틀에 대해 면밀히 짚어보고자 한다. 특히 이러한 잘못된 이분법이 학업중단 위기 학생을 위한 여러 대안들의 존재를 간과한다는 점을 주장하며 이러한 관점이 호주 교육제도에 어떠한 함의를 지니는지 탐색해보도록 하겠다.

디딤돌 공간(Enabling Spaces)

디딤돌 공간이라는 개념은 청소년들이 지역사회와 교육기관과의 유대를 계속 이어나가도록 연구, 정책, 관행에 대해 종합적인 연구조사를 실시하는 과정에서 사용하게 되었다. 예전에 빅토리아주 주지사실(Victorian Government Department of Premier and Cabinet)의 지원을 받아 실시된 청소년 연구센터(Youth Research Centre) 프로젝트는 ‘가장 소외된 청소년들의 문제를 지역사회가 효과적으로 다룰 수 있도록 지자체가 지원하는 방법’을 모색했다(Wierenga, Wyn, Glover & Meade, 2003). 그 결과 청소년 문제를 가장 내실 있게 다루는 기관들이 ‘디딤돌’ 역할을 하는 사회적 공간을 마련했다는

점을 발견했다. 이러한 프로그램과 기관들은 지역 청소년들의 요구에 맞추어 소규모로 출범한 후 청소년에게 중요한 문제를 우선순위에 두고 청소년 역량 강화에 매진하는 동시에 상호 존중 관계를 바탕으로 모든 업무를 처리하는 경향을 나타낸다.

호주연구위원회의 지원으로 최근 실시된 프로젝트¹⁾ (Wyn et al, 2014 - 워킹페이퍼)에서 프로젝트 구성원들은 이러한 개념과 그에 따른 문제점을 더욱 심층적으로 연구하였다. 15~24세 청소년들 중 10%가 학교 및 일터로부터 완전히 소외되어 있고 (The Foundation for Young Australians, 2012) 그 외에도 상당수의 청소년들이 소외되는 과정에 있다는 사실에 주목하여 우리 연구팀은 청소년들이 배움을 지속하도록 독려하기 위해 여러 기관이 실제로 진행하고 있는 사업을 세세히 기록하고 개념화하는 작업을 실시했다. 우리의 공동 인식 틀은 ‘디딤돌 공간’이라는 개념을 중심으로 진화해왔으며, 여기서 디딤돌 공간이란 청소년들이 어디서 활동하든 배움을 지속하도록 효과적으로 유도하는 기관과 지역사회를 가리킨다.

우리 팀의 분석 결과 디딤돌 공간은 유대(connections), 역량(capacities), 의미(meanings), 이렇게 세가지 요소를 바탕으로 하고 있음이 드러났다. 디딤돌 공간은 내실 있는 완전체(完全體)의 특성을 지니고 있다. 따라서 위 세가지 요소의 결합이 느슨해지거나 그 중 하나가 간과되면 디딤돌 공간은 개념적으로 그리고 실질적으로 붕괴된다. 여기서 유대란 타인, 기관, 지역사회와의 유대관계가 실제로 존재하거나 존재한다고 인식하는 상태를 의미하며, 역량은 안정감, 의사표현 기회, 자기 효능감의 계발 및 증진, 행위 주체감, 능력 계발 등의 요소가 역동적으로 존재하는 상태를 가리킨다. 한편 의미는 자신의 행동에 대한 목적의식이 있으며 행동이 자신의 인생, 계획 및/또는 정체성과 어떤 연관이 있는지 이해하는 상태를 가리킨다.

여러 기관들이 각 지역의 즉각적인 요구에 따라 사용하는 전략과 접근방식이 다양하기 때문에 이 세가지 요소의 중요도가 경우마다 달라질 수 있다는 점을 인지하고 있다. 유대, 역량, 의미 (connections, capacities, and meanings, CCM) 의 순서로 개념을 살펴보면서 진행했던 사례연구를 상세히 소개하고자 한다. 학생들과의 관계 측면에서 본 디딤돌 공간은 상호 존중 관계를 바탕으로 소속감과 실질적인 유대관계를 형성시키고(유대, connections), 자기 효능감과 사회적, 실용적 능력 또는 역량의 계발을 장려하는 동시에(역량, capacities), 학생들이 목적의식을 형성하고 개인적 성취감을 느낄 수 있도록 환경을 제공한다(의미, meanings).

디딤돌 공간은 여러 관계를 포괄적으로 조망하는 창조적 공간이다. 이 공간을 통해 프로젝트나 활동, 특정 사안에 대한 대응 방안이나 그 주변에 상호 존중 관계가 형성되며 이를 바탕으로 더욱 확대된 범위의 상호 존중 관계가 형성된다. 교육 환경에서 디딤돌 공간과 학교의 관계는 매우

¹⁾ The project is ‘Building Futures for Young Australians: keeping young people connected to learning’ (Wyn LP: 120100220)

중요하다. 학교가 학생에게 디딤돌 공간의 역할을 하는 경우가 대부분이지만 그러한 경험을 하지 못한 채 결과적으로 학생이 학교생활에서 배제되는 경우 역시 자주 발생하기 때문이다. 아래에 제시된 사례연구에서는 학교가 소외 학생들을 위한 교육환경 조성사업의 핵심요소로 디딤돌 공간을 마련하는 과정을 소개하고자 한다. 사실 이러한 선택은 학교당국의 의지만 있다면 언제나 가능한 일이었다. 그러나 소외 학생 문제는 제도권 학교가 아니라 대안 교육기관이 고민해야 할 사안이라는 인식 역시 형성되어 온 것이 사실이며, 이러한 이원론적 사고는 학교들이 그런 학생들의 요구를 효과적으로 충족시키는 데 장애물로 작용하는 경향이 있다.

이원론적 사고에 따른 포용/배제의 이분법

호주의 교육 담론은 포용과 배제라는 이분법적 틀에 기반하여 ‘제도권 학교(mainstream school)’와 ‘대안적 환경(alternative setting)’이라는 이원론적 구조가 만들어졌다. 그 결과 현재의 사고방식과 교육정책에 큰 간극이 발생하였고, 이는 다시 제도권 학교와 대안적 환경의 양립이 불가능하다는 인식을 강화시켰다.

‘사회적 배제’는 1970년대 프랑스에서 처음 등장한 개념으로서 빈곤 계층이 국가정책에서 소외당하는 상황을 지칭하는 용어로 사용되었으며, 1980년대에 들어 이러한 배제에 맞서기 위해 ‘사회적 포용’라는 개념이 도입되었다 (Allman, 2013). 사회 정책 전문가들은 주로 배제의 영향과 배제와 사회적 포용과의 관계에 초점을 맞추며, 배제와 사회적 포용은 본질적으로 하나의 개념 안에 존재하는 양 극단의 요소로 간주되는 경우가 많다. 역사를 살펴 보면 인류학자들 그리고 이후에 등장한 후기 식민주의 이론가들이 포용/배제라는 개념 구조가 계층사회 내의 특정 사회집단에 부합하는 사회적 존재론을 형성한다고 주장하면서 이에 대해 문제를 제기했으며 (Pocock, 1957; Sibley, 1995), 사회 정책 전문가들이 이 구조의 핵심 전제에 대해 문제를 제기하기 않으면 이 구조는 유사 사실(quasi-facts)로 고착화되고 궁극적으로 이 구조가 현실화되는 결과가 초래된다. 따라서 사회에서의 이런 이원론적 접근은 분류를 통해 정착된 각각의 카테고리에 매몰된 나머지 카테고리화로 인해 발생하는 간극에 대해서는 간과하게 되며 드러나지는 않지만 미래의 가능성을 제약하는 결과를 낳는다.

사회적 포용과 배제의 문제는 포스트모더니즘과 후기 식민주의 이론에서 더 깊이 있게 논의되었는데, 후기 식민주의 이론은 주로 중심부와 주변부간의 경계 논쟁에 기반하고 있다. Anzaldúa에 의하면 포용/배제의 개념구조가 ‘각 요소는 일관성이 있으나 상호 양립이 불가능한 경우가 대부분인 준거체계(1999, 100)’이며, 이러한 개별적 요소를 지향하는 구조가 누구의 이익에 부합하는지

집중하는 것도 나름의 의미가 있으나 그렇게 되면 분류 자체의 문제점에 대해서는 이의를 제기하지 못한 채 문제 및 가능성을 바라보는 새로운 준거체계들을 모색하게 됨으로써 결과적으로 그릇된 이원론적 구분법이 강화되고 이러한 구분법의 본질을 파악하기가 더욱 어려워질 수 있다.

논란의 여지는 있으나, 포용/배제에 관한 논의는 시간과 공간 그리고 장소에 따른 지위와 위치에 관한 논의이기도 하다. 주로 계층에 따른 차별적 접근성의 문제와 특정인들의 배제를 누가 판단 할지에 대한 문제, 사회적 포용과 배제를 개념화하며 발생할 지도 모를 편견의 문제에 집중되어 있다. 이러한 쟁점들이 주로 부각되는 이유 중 하나는 배제된 대상에 집중하다 보면 포용된 계층이 계속 포용된 상태를 유지하는 이유에 대한 분석을 간과하게 되기 때문이다. 따라서 이러한 통합론적 담론을 무비판적으로 수용하는 자세를 지양하고 그러한 접근방식과 가능성을 새로운 시각에서 살펴볼 필요가 있다.

포용/배제의 이분법을 학교 환경에 적용해 보면, 사회적 포용/배제에 관한 논의가 포용 대상과 배제 대상이라는 두 가지 결론만을 반복적으로 도출하는 환경을 조성한다는 점에서 문제가 있다. 특히 정책 영역의 사고는 사회적 배제의 영향(경험) 또는 근본 원인(책임소재)을 중심으로 이루어진다. 이 때 사회적 배제는 가치판단이 많이 개입된 개념으로서 해결해야 할 부분으로 인식하는 반면 사회적 포용은 문제가 없는 부분으로 인식하는 분위기 속에서 이 카테고리들 자체에 대한 문제제기는 이루어지지 않는다. 한편 본질적으로 서로 영향을 주고받으며 변화하는 이 카테고리들을 유지시키는 내부 논리인 포용과 배제의 변증법에 대한 관심은 상대적으로 적다. 이 같은 이분법적 개념구조를 보다 발전적인 차원에서 인식하기 위해서는, 좁은 이해의 폭과 그로 인한 사고의 제약에서 벗어나 이러한 개념구조의 존재론, 인식론적 가정에 의문을 제기하는 질문, 즉 “이 접근방식은 어떤 점을 간과하고 있는가?”, “사회적 이슈와 관련하여 이러한 사고와 접근방식으로 인해 어떤 사각지대가 발생하는가?” 등의 질문을 던져보는 것도 유용한 방법이 될 수 있다.

이런 방법은 학교가 여러 방안과 대안을 모색할 때 취하는 접근방식에 시사점을 줄 수 있다. 또한 포용과 배제의 이분법에 초점을 맞추는 대신 전체적인 관계와 이 관계를 지속시키는 요인에 더욱 집중한다. 아래에 제시된 사례연구는 배제될 위험에 있는 학생들을 발견한 후 학교의 제도를 폭넓게 개편하여 이들을 다시 포용함으로써 실질적으로 디딤돌 공간 안에 또 하나의 디딤돌 공간을 창출해 낸 선례를 보여주고 있다.

청소년을 위한 디딤돌 공간 조성(유대감 형성)

인간은 사회적인 동물로서 타인과의 유대관계 속에서 성장하는 경향을 보이며, 이런 유대관계가

손상되거나 부재할 때 개인의 대응 능력은 떨어진다. 학교의 경우, 대개 또래와 교사들과의 비교적 좋은 관계를 맺는 학생들에게는 학교가 디딤돌 공간으로 작용한다. 반면 또래집단과 교사들과의 원만한 관계를 맺지 않는(또는 맺지 못하는) 학생들은 학교생활을 제대로 누리지 못할 가능성이 있으며 학교생활에서 소외되기 시작한다.

아래 사례연구에서 언급될 핸드즈온러닝(Hands On Learning, 이하 HOL) 방식은 관계 형성에 어려움을 겪는 학생들이 바람직한 관계를 맺도록 도와주면 그들의 삶에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다는 신념을 전제로 하고 있다. 논란의 여지는 있으나 이러한 신념은 제도화된 대응방식이 성공을 거두는 원동력이 되기도 한다. 예컨대 티칭 유닛(Teaching Units), 대안학교, 또는 지역사회 기관이 주최하는 ‘집중 캠프’ 등의 제도화된 대응을 통해 소외 학생들에게 제도권 학교에 대한 일시적 대안을 제공할 수 있다. 상당수의 경우 이러한 대안을 통해 학생들이 다른 사람들과 의미 있는 관계를 형성할 기회가 마련되는 동시에 수업방해 행동(disruptive behaviour)과 자기파괴적 행동이 줄어드는 효과가 나타난다 (Cole, 2004; Department of Education and Early Childhood Development, 2010; Whitted & Dupper, 2008). 하지만 북미에서는 일부 연구가 진행되었으나 (McCall, 2003; Reeder, 2005) 호주에서는 별다른 연구가 이루어지지 않는 것이 있다. 교장과 학생 복지 담당 교직원들에 따르면, 대안적인 환경에서 재충전을 하고 돌아온 학생들이 몇 주 안에 이 전의 부정적인 행동패턴으로 회귀하는 경우가 많고, 이전보다 더욱 고착화된 형태로 배제 상황이 악화되는 경우도 자주 발생한다고 한다. 디딤돌 공간이 상호 존중 관계를 기반으로 한다는 점을 염두에 두고 이 현상을 살펴본다면, 학교에 다시 복귀하고 난 뒤 대안적인 환경에서 형성했던 관계가 사라지면서 그 곳에서 이루어낸 성공의 기억 역시 함께 사려졌을 가능성이 있다.

이러한 상호 존중 관계가 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 증명하는 연구결과는 계속 늘어나고 있다(Noble & McGrath, 2012). 예를 들어, Moore와 Hamilton(2010)이 학생과 학부모들을 대상으로 실시한 4,000건의 인터뷰를 분석한 결과 긍정적이고 신뢰를 바탕으로 하는 따뜻한 관계가 형성되고, 정서적·신체적 안정감을 느끼는 동시에, 팀워크, 리더십, 갈등 해결 등 인생을 살아가는 데 필요한 역량을 기를 수 있는 경험을 많이 했을 때 프로그램의 성과가 크게 향상된다는 사실이 드러났다. 이와 유사하게 2013년 Lawner와 Beltz, Moore가 멘토링 평가에 대한 메타 분석을 실시한 결과, 위기 청소년을 대상으로 이들의 사회적 기술을 향상시키는 데 중점을 두고 1년 이상 실시된 프로그램들의 성과가 가장 뛰어났다. 이러한 연구 결과를 보면, 소외된 학생들이 안정감 속에서 긍정적이고 신뢰에 바탕을 둔 따뜻한 관계를 형성되면서 오랜 기간에 걸쳐 인간관계에 필요한 기술을 습득할 기회를 접할 수 있는 공간이 교내에 마련된다면 학생들이 학교에 대한 애착을 유지하고 이런 애착 속에서 만들어지는 모든 장점을 누릴 수 있음을 지적하고 있다.

디딤돌 공간으로서의 HOL

HOL은 위기 청소년들을 대상으로 하는 예방적 접근방식을 활용하여 안전하고 형식에 얽매이지 않는 환경에서 청소년들과 오랜 기간에 걸쳐 지속적인 관계를 형성하는 것을 목표로 삼는다. 이 때 중점을 두는 부분은 청소년들이 팀워크, 리더십 함양 기회, 공동 목표를 통해 사회적 기술을 습득하는 것이며 HOL이 학교 교육과정의 일부로 제공되는 가운데 학생들은 학업을 계속하게 된다.

HOL은 1999년 빅토리아주의 대도시 지역에 위치한 프랭크스톤 고등학교(Frankston High School)에서 학업 중단 위기 학생들이 학교를 떠나지 않고 학교생활에 적극적으로 참여하도록 유도하기 위한 목적으로 시작되었다. 수 년간에 걸친 성공사례가 알려지면서 HOL을 여러 학교로 확산시키는 데 관심이 있었던 자선단체들의 주목을 받았다. 이러한 사업의 시행을 위해 2008년 피해 예방 자선단체(Harm Prevention Charity)인 호주핸즈온러닝협회(Hands On Learning Australia, 이하 HOLA)가 설립되었다. 현재 HOL은 호주 빅토리아주 내 36개 학교에서 시행되고 있다. HOL 보급 사업과 더불어, HOLA는 HOL의 학교현장 적용 모니터링을 하면서 적절한 수준을 유지하도록 적극 지원한다. 이를 위해 교사, 학생, 학부모, 지역사회 협력기관으로부터 데이터를 수집하기도 하며, 아래에 언급된 피드백들은 지난 5년간 수집된 데이터의 일부이다.

HOL은 다양한 연령대의 학생 10명과 HOL 담당교사 2명이 학교와 지역사회에서 창조적인 건축 프로젝트를 수행하는 방식으로 진행된다. 각 HOL 팀에서 학생 10명이 같은 HOL 담당교사들과 매주 하루씩 작업을 진행하므로 일관성이 유지된다. 예를 들어 학생들의 의견에 따라 화요일이 HOL의 날로 지정이 되면 학생들은 매주 화요일 작업복을 입고 등교하여 자신들(또는 이전 HOL 팀들)이 학교 내에 만들어 놓은 HOL 작업실로 가고, 나머지 4일은 교복을 입고 등교하여 정상수업을 받는다.

HOL의 날이 되면 크게 아침식사 준비, 개인별 당일 중점 계획(focus plans) 점검, 1차 작업시간, 아침 다과 준비, 2차 작업시간, 점심식사 준비, 3차 작업시간, 하교 준비와 함께 중점 계획과 당일 활동 돌아보기 등의 순서로 하루 일과가 진행된다. 날씨를 비롯하여 건축 프로젝트 관련 여건에 문제가 발생하면 이 순서가 바뀔 수도 있기 때문에, 하루 일과를 융통성 있게 조정해야 프로젝트를 상황에 맞게 진행할 수 있다.

모든 HOL 학교들은 두 가지 이유로 월요일에는 HOL 프로그램을 운영하지 않는다. 첫째, HOL 중에는 휴식시간이 따로 없기 때문에 교사들은 쉬는 시간이나 점심시간에 교무실로 가지 않고, 일과시간 내내 학생들과 함께 한다. 따라서 월요일은 자재를 주문하고 한 주간의 계획을 세우는 데 할애한다. 둘째, HOL을 시행하는 학교들이 월요일에는 HOL 프로그램을 운영하지 않기 때문에 근처 여러 학교에서 근무하는 HOL 담당교사들이 오전에 모여 지역별 회의(cluster meetings)를 가진다.

그간의 경험을 공유하고, 다른 학교에 여분의 자재나 장비가 있는지 확인하고, 거래업체나 외부기관의 연락처를 주고받기도 하며, 공동 진행하는 지역사회 프로젝트와 관련된 사안을 조율하기도 한다. 또한 HOLA는 이러한 모임과 이보다 규모가 큰 지역회의가 열릴 때 전문연수 시간을 마련하여 트라우마 이론, 문제 행동 대처, 적절한 중점 계획(focus plans) 수립, 적절한 프로젝트 선정, 피자 화덕 만드는 법, 흙 부대 벽 쌓는 법, 빈곤이 청소년들에게 미치는 영향 등 다양한 이론적이고 실용적인 주제에 관해 교육을 진행한다. 이러한 연수는 디딤돌 공간의 바탕이 되는 상호 존중 관계의 한 축을 담당하는 교사들을 위한 시간이라는 점에서 중요한 의미를 갖는다. HOL이 일주일에 한번씩 학생들을 위한 디딤돌 공간 역할을 하듯이, 월요일은 일주일에 한번씩 실질적으로 교사들을 위한 디딤돌 공간의 기능을 한다.

위에서 설명하였듯이, 디딤돌 공간의 개념은 유대, 역량, 의미라는 세가지 렌즈를 통해 살펴볼 수 있으며 이를 통해 디딤돌 공간의 성립 조건을 더 명확하게 이해할 수 있다. 이러한 맥락에서 이 세 가지를 각각 별개가 아니라 아닌 연속성을 지닌 요소로 이해하는 것이 바람직하며, 이러한 관점에서 HOL에 대해 살펴보도록 하겠다.

유대, 역량, 의미의 렌즈로 바라본 HOL

유대는 HOL의 핵심 요소로서 HOL이 성공하려면 먼저 상호 존중 관계가 형성되어야 한다. HOL에서 상호 존중 관계는 장기적이고 건전한 관계가 오래 지속되어 자연스럽게 학생들 일상의 한 부분으로 자리잡은 상태를 말한다. HOL의 구조는 소외 학생과 또래 학생, 교직원들이 서로 건전한 관계를 형성하고 이를 오랜 기간 유지할 수 있는 환경을 *학교 내*에 조성하기 위한 목적으로 구상되었다. 학교가 학생들에게 교실 바깥에서 관계를 형성할 기회를 마련해 주기도 하지만 소풍, 캠프 또는 교내·외 운동경기처럼 일회성에 그치는 경우가 많다. 대개 이러한 행사에서는 이미 사회성 문제로 고민하고 있는 학생들에게 또래들과 안정적으로 유대감을 형성할 수는 기회가 충분히 주어지지 않고, 기존의 건전한 관계를 더욱 돈독하게 하는 효과만이 있을 뿐이다.

유대(Connection)

HOL 팀을 조직할 때 가장 먼저 해야 할 과제들 중 하나는 학교 내 어느 곳에서 활동하고, 궁극적으로 어디에 HOL 작업실을 들지 결정하는 일이다. HOL 작업실은 디자인이 독특하고 재미있는 경우가 많다. 육각형 구조에 기둥과 빔(beam)을 세우고 다양한 자재(벚꽃 더미, 진흙 벽돌, 각진 모양의 철제 지붕 자재 등)를 덧입혀 만들기도 하고, 소박한 헛간처럼 짓기도 하며, ‘덤불이 무성한’

오두막 모양으로 만들기도 한다(사진1: 1999년에 지은 첫 HOL 작업실).

작업실은 시야에 들어오기는 하지만 학교 건물에서 어느 정도 떨어진 곳에 있는 것이 좋다. 주로 쉬는 시간이나 점심시간에 학생들이 ‘가기 힘들다’고 생각하는 곳에 위치하여 참여학생들 사이에 일종의 동질감을 느끼게 해주는 동시에 HOL 참여학생이 아닌 학생들이 쉬는 시간에 ‘놀러와서’ 팀 분위기를 산만하게 하는 경우를 줄일 수 있는 장소가 바람직하다.



사진 1. 프랭크스톤 고등학교 HOL 팀이 만든 작업실과 피자 화덕

작업실을 눈에 잘 띄는 장소에 배치하는 데에는 몇 가지 이유가 있다. 첫째, 말 그대로 교내에서의 존재감을 확립하여 HOL이 눈에 띄지 않는 활동이 아니라 학교 프로그램의 일부이며 학교의 자랑거리임을 알릴 수 있다. 둘째, 다른 학생, 교직원, 학부모, 기타 지역사회 구성원들의 호기심을 자극하여 HOL이 더 알려지고 그 존재와 가치를 인정받을 수 있다. 셋째, 소외된 학생들이 생산적인 활동에 매진하는 모습을 보여주는 환경을 조성하면 이 학생들을 바라보는 또래집단과 교사들의 시각이 바뀌는 경우가 많다. 넷째, 작업실이 눈에 잘 띄는 랜드마크로 자리잡으면서 참여학생이 가족과 친구들을 작업실에 초대하여 자신이 참여하고 있는 활동의 내용과 그간 형성해온 유대관계를 보여줄 수 있는 기회가 마련되기도 한다. HOL 학교들은 보통 다음과 같은 피드백을 받곤 한다.

“HOL에 참여하게 된 이후로 Chris가 학교생활을 잘 하고 있다. 예전에는 Chris가 학교에서 보내는 시간보다 정학을 당해 집에서 보내는 시간이 더 많아서 내가 모든 선생님들과 어느 정도

친분이 있을 정도였다. 지난 2년은 커다란 전환점이 되었다. Chris가 졸업 후 활용할 수 있는 기술을 배웠고 이제는 요리사가 되고 싶다고 한다. 그간 몸에 익힌 팀워크와 의사소통 기술로 많은 변화가 생기고 있다. 지금은 아이가 하도 졸라서 수시로 학교에 와서 아들이 하는 근사한 프로젝트를 직접 보기도 하고, 정기 HOL 학부모의 밤에 참석해서 아이의 선생님들과 친구들을 만나기도 한다. Chris가 HOL에 참여하고 소년에서 남자로 성장하는 기회를 얻게 되어 무척 기쁘다.”

Sue(학부모, 모닝턴 고등학교)

이러한 학부모의 긍정적 반응에서 학생들이 자신의 힘으로 만들어낸 결과물에 대해 느끼는 주인의식과 자부심을 잘 보여준다. 이는 자신의 힘으로 개선시킨 공간에 대해 느끼는 강한 소속감과 전반적인 유대감 강화의 사례이기도 하다.

HOL활동 전용 공간이 생기면 많은 이점이 있지만 HOL 팀이 없이는 빈 건물로 전락하고 말 것이다. 앞서 언급한대로 HOL 팀은 어른 2명과 다양한 연령대의 학생 10명으로 구성되며 아래의 ‘사진 2’처럼 남녀 학생과 교사가 모두 참여한다. 매주 하루 일과 전체를 함께 소화하는 가장 큰 목적은 교실이 아닌 작업장과 비슷하게 조성된 환경에서 서로에 대해 알아가게 하기 위해서이다. HOL 활동에서는 모두 격의 없이 대하며 같은 일을 한다. 나이가 많은 학생들은 팀 내에서 리더 역할을 하도록 독려하며 일은 공평하게 분배된다.



사진 2. 멜번 지역에 위치한 학교의 HOL 팀이 학교만의 특색을 보여줄 새 담장을 만드는 장면

같은 사람들과 1년 이상 함께하는 경험은 학생들이 건전하고 돈독한 관계를 형성하는 효과적인 수단이다. 이러한 유대관계는 청소년들의 삶에 지속적으로 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다.

“HOL에 참여하게 되면서 마음이 편해졌고 이야기를 나눌 사람들이 생겼다. 학교생활이 힘들어 숨 쉴 공간이 필요했던 나 같은 아이들에게 HOL은 안식처가 되어 주었다. 우리는 소그룹 활동을 하면서 소속감을 느꼈고 사람들 간에 정(情)도 느낄 수 있었다. 또한 늘 이래라 저래라 하기만 할 줄 알았던 어른들이 우리를 도와줄 수 있다는 사실을 처음 알게 되었다. 무엇보다 뭔가에 몰두해서 결과물을 만들어내고 교정을 거닐면서 함께 이뤄낸 것들을 보는 게 얼마나 기분 좋은 일인지도 깨달았다. 내가 열심히 노력해서 만든 결과물이 가치를 인정 받고 사람들을 즐겁게 한다는 사실이 정말 좋았다. 이런 교훈이 지금 대학생활을 하는 데에도 도움이 되고 있다.”

Kate(프랭크스톤 고등학교 졸업생)

“HOL을 시작하기 전에는 학교에 가기가 싫었다. 공부도 하기 싫었다. 실력이 모자라서가 아니라 동기부여가 되지 않아서였다. 하루 종일 앉아서 직접 해보는 것 없이 듣기만 하고 그 많은 내용을 다 기억해야 하는 학습 방식은 내게 맞지 않았다. 흥미가 없으니 노력도 하지 않았다. 직접 내 손으로 무언가를 할 수 있는 기회가 생기면서 상황은 크게 달라졌다. 나는 이 활동에 푹 빠져들었고 선생님들도 정말 좋았다. HOL이라는 훌륭한 프로그램을 통해 배운 팀워크와 대인관계 기술이 지금 사회생활을 하는 데에도 늘 도움이 된다. 학교를 계속 다녀서 지금의 일 자리를 구할 수 있게 되어 무척 기쁘다.”

Toby(맥클러랜드 고등학교 졸업생)

HOL을 통해 맺은 인간관계는 위에 언급된 졸업생들의 인성을 형성하는데 밑거름이 되었고, 인생에 값진 교훈이 되었다. 이렇게 HOL은 청소년들이 인간적 유대감을 형성하게 함으로써 HOL에 참여하는 시기가 끝난 이후에도 그들의 인생에 긍정적인 영향을 미치도록 한다.

학생들이 HOL을 통해 큰 의미를 발견하고 자신의 능력에 대해 강한 자신감을 갖게 된다는 점 역시 분명하다. 전 세계의 교육 혁신 사례를 연구한 Lucas, Claxton, Spencer(2013)는 HOL이 실질적인 학습의 '훌륭한 사례'로 '협동심, 문제해결 능력, 자연에 대한 공감능력과 사랑'을 키워준다고 분석했다(p.102). 이러한 역량은 학생들이 자기 효능감 및 자제력을 형성하는 데 기여한다.

역량(Capacities)

학교 교육을 살펴보면 학생들의 삶과 직접적인 연관성이 없는 추상적인 교과내용이 상당부분을 차지하고 있으며, 논란의 여지는 있으나 이런 추세가 계속 강화되는 듯하다. 이로 인해 청소년들이 수업 내용을 제대로 따라가지 못하거나 수업에 대한 몰입도가 떨어지게 되며, 특히 기질적으로

오래 앉아 있기 힘들어하거나 주로 시각적인 방식으로 전달되는 정보를 자연스럽게 받아들이거나 소화하지 못하는 학생들의 경우 문제는 더 심각하다. 설상가상으로 수학과 영어를 비롯한 교과목들의 내용이 순차적으로 연결되는 특성을 가지고 있기 때문에, 학생이 특정 시점에 소외되면 뒤떨어졌다는 생각을 하게 되고 진도를 따라잡을 수 없어 교실에서 수동적인 방관자가 되어버리기가 쉽다.

HOL은 정해진 교과과정이 아니라 본래의 목적을 지닌 실질적 과제(practical tasks)에 중점을 둔다. 예를 들어 점심시간에 학생들이 뛰어 놀 비치발리볼 코트를 만드는 일은 HOL 참가 학생들의 생활과 직접적인 연관성을 갖는다(사진 3 참조). 이 경우 학생들은 학교 전체에 도움이 되는 실용적인 결과물을 만들어내고 있는 것이다. 또한 코트를 만들면서 익힌 기술은 프로젝트가 끝난 후에도 활용할 수 있다.



사진 3. 빅토리아주 농촌 지역에 위치한 학교의 HOL 참가 학생들이 비치발리볼 코트의 막바지 작업을 하는 모습.

실제 프로젝트에서 협동을 해본 학생들은 교과서 연습문제를 끝냈을 때와는 질적으로 다른 성취감을 느낀다. 교실 내 활동에 대한 반응과 다르게 HOL 활동을 할 때 **실질적으로** 무언가를 하고 있다는 느낌을 받는다는 얘기를 하는 학생들이 많다.

“책에 필기를 하는 것 보다 학교 일을 도울 때 무언가 하고 있다는 느낌을 받는다. 우리는 작년에 교장실 바깥에 있는 오래된 단풍나무 주위에 큰 테라스를 만드는 일을 도왔다. 테라스를 지나갈 때마다 마음이 뿌듯하다. 이 일을 할 수 있다면 다른 일도 할 수 있다는 자신감이 생긴다.”

Max(버워 소재 세인트 프랜시스 하비에(St Francis Xavier) 고등학교 10학년)

“학교 공부는 정말 싫지만, 내가 실용적인 것을 좋아해서 이 활동은 적성에 맞는다. 우리는 매일 무언가를 측정 하면서 수학을 이용하지만 수업 때와는 달리 실질적인 활용이 이루어진다. HOL에서는 학생들이 대부분 마음 놓고 활동하며 나쁜 성적이 나올까 봐 스트레스를 받지 않는다. 실수를 하더라도 다음에 또 시도하면 되기 때문이다.”

Dylan (노던 베이(Northern Bay) 고등학교 9학년)

독립적인 연구 및 평가 자료에 수록된 데이터를 살펴보면, 학생들이 HOL을 통해 자신감이 높아지고, 진정한 성취감을 느끼며 실용적인 기술을 습득하는 등의 효과가 있음을 알 수 있다 (Deloitte Access Economics, 2012; KPMG, 2009; Burke, 2007). 많은 학생들이 교실에서 배운 교과과정을 실생활에서 활용할 수 있기 때문에 이전에는 쓸모 없는 것으로 치부해왔던 것들의 가치를 인식하기 시작한다(Lamb & Rice, 2008). 또한 사회성을 기를 필요가 있는 수업에 지장을 주는 학생들은 자신의 그릇된 행동을 정당화하기 위해 수업 내용이 쓸모 없다는 핑계를 댈 수 없게 된다. 따라서 HOL 담당 교사들은 이런 청소년들이 본인의 사회적 기술이 근본적으로 부족함을 인식하도록 유도하고, 이들의 사회적 기술을 강화하기 위한 전략을 마련할 수 있다 (Hands On Learning, 2013). 이 청소년들의 이야기를 들어보면 본인의 행동이 타인 그리고 결국 자신에게 어떤 영향을 끼치는지 인식하지 못하는 경우도 있다는 사실이 드러난다. 청소년들이 성찰 능력을 키우고 사회적 기술을 습득한다면 비생산적이며 부정적인 결과를 초래하는 행동을 하지 않고, 자아 인식과 자기 절제 능력이 높아지며 주체적인 삶을 살고 있다는 자신감도 향상될 것이다.

청소년들은 학교 생활이 자신과는 단절되어 있고 쓸모 없다는 생각에 사로잡힐 수 있는데, 실질적인 일을 해본 경험은 이런 부정적 인식을 완화시키고 삶의 목적과 의미를 발견하거나 강화하는 데 도움을 준다. 이에 대해서는 아래에서 상세히 설명하도록 하겠다.

의미(Meaning)

소외된 학생들이 또래집단과 교사들에게 긍정적인 평가를 받게 되면 분명 바람직한 효과가 나타나지만 지역사회 봉사와 같은 사회 기여 활동에 참여할 때 발생하는 효과는 비록 확연히 드러나지는 않는다 하더라도 더 중요한 의미를 지닐 수 있다. 이런 활동을 통해 청소년들은 자신이 거의 쓸모없거나 아예 없는 사람이라는 생각에서 벗어나 사회에 가치 있는 기여를 할 능력이 있음을 자각한다. 타인에 기여하는 행동을 한다는 것은 자신이 기여할 능력을 보유하고 있으며 자신이 도움을 줄 수 있는 사람들이 존재함을 함축한다. 지역사회에 기여할 때 생기는 간접적인 효과와 의미의 발견은

아래의 피드백을 통해서도 알 수 있다.

“학생들은 HOL 지역사회 봉사활동을 통해 본인이 도움을 받아야 한다는 생각에서 벗어나 다른 사람들 역시 여러 도움이 필요하다는 사실을 깨닫는다.”

Ken Massari(노던 베이 고등학교 교장)

“우리는 정신지체 장애인들을 지원하는 자선단체를 위해 닭장을 만들기도 했다. 나중에 축하 바비큐 파티에 갔더니 우리에게 계속 닭갈들을 보여줬다. 우리의 봉사활동으로 다른 사람이 기뻐하는 모습을 보니 정말 기분이 좋았다.”

Max(프랭크스톤 고등학교 10학년)

“시포드 스카우드 홀(Seaford Scout Hall)이라는 건물이 그래피티로 매우 지저분해지고 거의 쓰러져가는 데다 무단침입자들로 인해 내부가 심각하게 훼손된 상태였는데 HOL 참여 학생들이 이 건물을 다시 지었다. 이 프로그램은 많은 성과를 거두고 있다. 결과물도 훌륭하지만, 무엇보다 가장 큰 수확은 학생들이 한 일이 남들에게 진심으로 인정 받으면서 큰 자부심을 느낀다는 점이다.”

Don Bone(프랭크스톤 시의회 그래피티 관리실장)

이러한 긍정적인 반응은 학생, 교장, 지역사회 구성원 등 HOL 지역사회 프로젝트에 참여하는 이들에게서 흔히 볼 수 있다. HOL을 통해 학생들이 자기 자신과 학교 더 나아가 지역사회와의 유대를 강화하게 되는 것이다. 상호 존중 관계가 가져오는 태도의 변화 역시 눈에 띈다. 학생들이 남들을 존중하면서 남들도 학생들을 존중하는 선순환적 효과가 발생하게 된다.

유대, 역량, 의미라는 요소가 HOL에 내재되어 있으나, 이 요소들이 교육현장에서 구체화될 때에는 어느 정도 일정한 패턴을 보인다. 먼저 다른 청소년과 어른들과의 탄탄한 상호 존중 관계를 형성하면서 신뢰와 안정감이 증가한다. 이로 인해 다양하고 유용한 실질적 기술과 사회적 기술을 습득함으로써 주도적인 삶을 살고 있다는 자신감을 키울 수 있는 환경이 조성되고, 이 환경을 기반으로 학생들이 학교와 지역사회에 긍정적 기여를 하는 동시에 다른 사람으로부터 그 노력을 인정받음으로써 진정한 목적과 의미를 발견하는 결과를 낳는다.

시사점(Implications)

여러 면에서 디딤돌 공간의 개념은 포용과 배제의 이분법과 대척점에 서 있다. 학교와 대안적인 장소 모두 디딤돌 공간이기는 하나, 특성이 다른 각 집단에 속하는 학생들 그리고 다수의 학생들이 학교가 디딤돌 공간의 역할을 한다고 느끼는지는 시기와 개인적 상황에 따라 달라진다. 사회적,

신체적, 학습적인 측면에서 배제된 학생들은 분명 학교를 디딤돌 공간으로 인식하지 않는다. 이렇게 본다면 포괄적인 배제와 포용의 이분법으로부터 개인의 요구와 역량을 당사자의 입장에서 깊이 있게 파악하고, 개인의 기존 관계를 재정립할 가능성을 모색해보는 방향으로 초점을 전환할 필요가 있다. 이는 또한 학교가 배제의 공간이 될 수도 있고 동시에 디딤돌 공간이 될 수도 있는 이유를 설명해 준다. 학교가 학생들 중 일부 집단의 요구를 충족시키면 결과적으로 요구가 충족되지 않는 집단은 소외되기 때문이다. 이에 따른 시사점은 다음과 같다. 첫째, 어떤 학생의 디딤돌 공간이 다른 학생에게는 배제의 공간이 될 수 있으므로 디딤돌 공간은 만병통치약이 될 수 없다. 둘째, 디딤돌 공간 내에 또 다른 디딤돌 공간을 만듦으로써 범위를 확대할 수 있다. 마지막으로 디딤돌 공간을 끌어안거나 통합하여 더욱 다양한 청소년들의 요구를 충족시키고, 필요 시 이들이 다른 기관으로 옮기거나 다른 관계를 맺을 수 있는 환경을 조성할 수 있다.

유대, 역량, 의미(Connection, Capacities, Meaning, 이하 CCM)의 맥락에서 살펴볼 때, 학생이 유대감과 자기통제감을 느끼는 경우 본인이 누리는 배움의 기회로부터 의미를 발견할 가능성이 높아지며 이 때 해당 공간은 디딤돌 공간이 된다. 전통적인 학교 교육이 모든 학생들에게 의미와 목적을 발견할 가능성을 열어줄 수도 있으나, 교실 내에서 유대감 또는 역량에 대한 자신감을 느끼지 못하는 학생들은 교실 환경에 존재하는 다양한 의미를 이해하거나 이러한 의미로부터 긍정적인 영향을 받기가 어렵다. HOL은 연결점을 제공함으로써 이 문제를 해결하는 데 도움을 주며 학생들이 역량에 대한 자신감을 형성하는 데 기여한다. 흥미로운 사실은 그 이후 학생들이 두 가지의 의미 경로(meaning trajectories)를 선택할 수 있다는 점이다. 첫째로 육체노동 또는 지역사회 봉사활동을 통해 목적의식이 생긴 후 많은 학생들이 견습생활 또는 이와 유사한 길을 선택한다. 둘째로 유대감이 없거나 취약하고 역량에 대한 자신감이 떨어진 학생의 경우 그러한 문제가 해소되면 학교에 이미 내재해 있던 의미를 비로소 발견하고 다시 공부에 마음을 붙이면서 학업을 기반으로 하는 길을 선택하는 경우도 많다. 이런 방식으로 디딤돌 공간을 끌어안으면 청소년들이 삶의 의미를 발견하는 데 필요한 조건을 형성할 수 있으며, 개인적 차원에서 유대감과 역량에 대한 자신감 문제가 해소되기 시작하면 의미의 발견이 이루어질 수 있다.

요구의 정도는 개인차가 있으므로, 즉각적인 요구의 정도(유대감, 통제감 또는 안정감에 대한 요구)가 다수 학생들보다 높은 학생들을 위해 학교가 주체가 되어 HOL과 같은 충분한 지원을 제공해야 한다. 학교 울타리 바깥에 형성된 대안적인 장소도 디딤돌 공간이기는 하나, 일단 대안적인 장소로 분리가 되면 결국 학생들이 제도권 교육과 다시 연결될 가능성이 낮아지는 결과를 초래할 수 있다. 오히려 대안교육 환경은 독자적인 HOL 프로그램과 유사하며 자체적인 성과만을 낼 수 있다. HOL과 같은 디딤돌 공간을 제도권 교육에 통합시키면 학생들이 두 의미 경로를 모두 추구하거나 필요 시 다른 경로로 전환할 수 있으며, 이와 더불어 학생들이 학교와 지역사회 더 나아가 인간관계와

학업에서 진정으로 원하는 것이 무엇인지 발견하도록 유도하는 환경을 조성할 수 있다.

이 두 디딤돌 공간들을 분리하여 학교와 대안교육 환경 중 하나만을 선택하게 한다면 학생들의 입장에서 각 디딤돌 공간이 개별적인 기관으로 고착화됨으로써 실질적으로 학생들은 둘 중 하나의 경로만을 밟을 수 있게 된다. 우리가 보는 개념에서는 이러한 상황이 청소년들의 선택권과 삶을 주도적으로 영위할 권리를 박탈하고, 이들이 추구할 수 있는 의미 경로를 제한하는 결과를 낳는다. 디딤돌 공간을 끌어안으면 (제도권 학교 내 HOL 공간 마련 등) 두 디딤돌 공간의 역량이 모두 확대되어 특히 인생의 여러 단계를 거치는 가운데 불안정한 시기를 보내고 있는 학생들의 요구를 더 효율적으로 충족시키는 데 도움이 될 것이다. 이렇게 선택의 폭을 열어두면 주도적인 삶에 대한 청소년들의 자신감이 증가하고 필요할 경우 두 가지 의미 경로를 넘나들 수 있는 길이 열린다.

HOL 사례연구에서 살펴보았듯이, 디딤돌 공간의 근본적 목표는 중요한 관계를 인식하고 이러한 관계를 상호 존중 관계로 재설정하거나 때로는 탈바꿈시킬 수 있는 안전한 문화 또는 공간을 창출하는 것이다. 수행해야 할 임무가 이미 상당히 많은 학교가 이러한 목표를 달성하도록 하기 위해서는 학교에 대한 지원이 필요하다. 다시 말해 디딤돌 공간이 학생들뿐만 아니라 학교와 교직원의 입장에서 제대로 운영되는 공간이어야 한다. 바로 이러한 이유 때문에 학교들이 자발적으로 시행하는 유사한 프로그램이 얼마 안 가 중단되는 경우가 많다(Lamb & Rice, 2008). 디딤돌 공간이 참여자에게 유대감, 통제권, 의미를 부여하지 못한다면 공간 자체가 소외되고 위태로워진다. 그렇기 때문에 HOL 프로그램 네트워크 구축을 HOLA의 임무로 규정해 놓은 것이다. 이 네트워크를 통해 HOL 담당교사 연수를 실시하고 학교, 교직원, 교육당국간의 의사소통을 원활하게 함으로써 결과적으로 HOL을 지속시키는 기반이 되는 디딤돌 공간이 창출된다. 한 발 더 나아가 HOLA의 또 다른 임무는 취지가 비슷한 사람들과 프로그램들이 추진하는 신규 사업을 지원하는 것이며, 이를 위해서는 정책 대화에 그들을 참여시켜 포용적 교육에 대해 논의하고 그러한 프로그램들이 교육 전반에 기여할 수 있는 방향을 함께 모색해야 한다.

현 교육 정책과 이론 모델은 이원론적 개념에 기반하고 있으며 이는 대안적인 장소와 학교의 통합이 아닌 분리를 강화한다. 또한 이원론적 개념으로 인해 디딤돌 공간을 통합하거나 끌어안는 사업이 애매한 위치에 놓여 실질적으로 재정지원을 받을 수가 없다. 뿐만 아니라 주 교육부(State Education Departments)는 그러한 접근방식을 지원하거나 실행하는 데에 전문성이 없을 뿐만 아니라 오히려 이분법적 사고를 조장하여 대안교육 기관들간에 그리고 대안교육 기관과 제도권 학교 사이에 유사 경쟁(quasi-competition) 관계가 형성되는 결과를 초래한다. 이와 유사하게 여러 연구에서 학생들이 소외의 차원을 넘어 탈락하고 있다는 결과를 담고 있다. 이 때의 초점은 이러한 탈락을 초래하는 기관 및 시스템으로 다시 넘어간다. 그러나 모든 당사자들이 조화롭게 협력할 수 있는 주체임을 인식한다면, 이러한 지적을 하나의 계기로 삼아 학생과 기관 사이에 지속되는

(또한 역동적인 양상을 보일 가능성이 있는) 관계 형성 과정을 재점검하고 보완해야 하며 이러한 관계를 일방적이거나 기하급수적인(exponential) 관계 또는 고착화되었거나 개선의 여지가 없는 관계로 규정짓는 태도를 지양해야 한다.

플렉서블 러닝센터(flexible learning centres), 대안학교, 제도권 학교의 존재가 포용과 배제라는 기존의 이분법을 강화시키는 것으로 인식될 수 있기는 하나, 이러한 기관들이 개별적으로 제공하는 서비스에 초점을 맞추기보다는 새로운 해결책을 모색하여 낡은 이분법의 재등장을 지양하고, 교육계에 만연해 있는 이분법, 즉 미래의 가능성에 제약을 가하는 포용과 배제의 이분법을 극복하는 사고를 추구하는 것이 필요하다. 과감하고 창조적인 방식을 채택하여 사회적 관계에 대한 정의와 이를 뒷받침하는 규범에 얽매이지 않고, 이러한 분류화가 주는 시사점이 무엇인지 포괄적으로 고찰하는 가운데 여러 핵심적인 관계를 재정립할 방안을 모색해야 한다.

인과관계에 대한 논쟁이나 일반 대중의 인식을 지배하는 개념에 초점을 맞추는 데서 벗어나면 이 사안을 바라보는 틀을 재정립할 수 있다. 이분법의 틀 안에서 청소년들을 위한 대안을 모색하는 방식의 한계를 극복하기 위하여 집중적 사고가 아니라 확산적 사고를 지향하는(Anzaldúa, 1999) 새로운 통합 방식을 채택할 것을 제안하는 바이다.

결론

존재(ontology)가 인식(epistemology)을 규정함에 대해 생각해볼 때, 배제의 극복은 곧 이원론적 사고의 극복을 의미한다. 이는 단지 기존 논의에 활력을 불어넣는 차원이 아니며 완전히 새로운 관계를 형성하는 동시에 양자택일을 강요하는 사회의 규범적 카테고리에서 탈피하기 위한 필수조건이다.

이러한 맥락에서 본다면, 디딤돌 공간을 명명하고 인식하는 과정은 교육현장에 지대한 영향을 끼칠 수 있을 뿐만 아니라 교육 관계자들이 개념에 관하여 한계를 극복하는 데에도 상당히 유용하다.

모든 청소년들에게 배움을 위한 디딤돌 공간을 조성하려면 학교와 비제도권 대안교육 환경 모두의 가치를 인식해야 한다. 뿐만 아니라 이분법적 사고를 극복하고 학교 내에 새로운 디딤돌 공간을 조성하는 동시에 이분법적 카테고리화를 강화하는 기존 정책에서 탈피함으로써 논의를 더욱 활성화하고, 재정지원을 확충하여 궁극적으로 혁신을 이뤄내야 한다. 여러 기관에서 이미 진행 중인 효과적인 사례에 대한 지원을 시행하는 한편, 이제 학교들이 모든 학생들을 위한 디딤돌 공간으로 거듭나기 위해 무엇을 해야할지를 모색해야 할 때이다.

References

- Allman, D. (2013) The sociology of social inclusion, *SAGE Open* 2013 3: DOI: 10.1177/2158244012471957
- Anzaldúa, G. (1999) *Borderlands/La Frontera: The new Mestiza* (2nd ed), Aunt Lute Books, San Francisco
- Burke, G. (2007) *The use of equity funding to improve outcomes*, Melbourne: Monash University Centre for the Economics of Education and Training.
- Cole, P. (2004) Learning in alternative settings: What makes a sustainable program? Paper presented at Choices Expo, Sydney 24 June, 2004 http://www.learningchoices.org.au/Peter_Cole.pdf
- Deloitte Access Economics (2012) *The socio-economic benefits of investing in the prevention of early school leaving*, Melbourne: Hands On Learning Australia.
- Department of Education and Early Childhood Development, (2010) *Pathways to re-engagement through flexible learning options: A policy direction for consultation*, DEECD: Melbourne.
- Foundation for Young Australians (2012) *How young people are faring 2013*. FYA: Melbourne.
- Hands On Learning Australia (2013) *The impact of HOL on vulnerable students*, report on 2011-12 data analysis.
- KPMG (2009) *Re-engaging our kids: A framework for education provision to children and young people at risk of disengaging or disengaged from school*, Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Lamb, S., & Rice, S. (2008) *Effective strategies to increase school completion report*, Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Lawner, E., Beltz, M. & Moore, A. K. (2013) What works for mentoring programs: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions, *Child Trends*, March 28, 2013
- Lucas, B., Claxton, G., and Spencer, E. (2013) *Expansive education: Teaching learners for the real world*, Berkshire, UK: Open University Press.
- McCall, H. J. (2003) When successful alternative students “disengage” from regular school, *Reclaiming Children and Youth*, vol. 12:2, pp. 113-117.
- Mohanty, C. T. (1984) Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses, *boundary 2*, vol 12:3-13:1, pp. 333-358.
- Moore, K., and Hamilton, K. (2010) How out-of-school time program quality is related to adolescent outcomes, *Child Trends*, #2010-19, pp. 1-8.

- Noble, T. and McGrath, H. (2012) Wellbeing and resilience in young people and the role of positive relationships, *Positive relationships: Evidence based practice across the world*, pp. 17-34, Springer, Berlin, Germany.
- Pocock, D. F. (1957) Inclusion and exclusion: A process in the caste system of Gujarat, *Southwestern Journal of Anthropology*, 13, pp. 19-31.
- Reeder (2005) *Mainstream success following placement in a modified Type II setting*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4753/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Sibley, D. (1995) *Geographies of exclusion: Society and difference in the West*, London, England: Routledge.
- Smyth, et al (2010) *Hanging in with kids in tough times* New York: Peter Lang Publishing.
- Whitted, K. S. and Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative school setting, *Education and Urban Society*, 40, pp. 329-341.
- Wierenga, A., Wyn, J., Glover S. and Meade, M. (2003) Application of enabling state principles in the delivery of youth services, for the Victorian Government Department of Premier and Cabinet, Social Policy Branch, Youth Research Centre: Melbourne.
- Wierenga, A and Wyn, J. (2013) Schools and universities are not railway stations *Rethinking disadvantage* Melbourne Social Equity Institute, University of Melbourne.
- Wyn, J., McCarthy, G., Wierenga, A., Jones, M., Lewis, A., O'Donovan, R., Wood, E., Taylor, J., Berman, N., Faivel, S., Peppercom, D., Shearman, C., and Bramble, S. (2014) Building futures for all young Australians: A coordinated measurement framework and data archive. Draft position paper, Youth Research Centre: Melbourne



Richard O'Donovan | 호주 핸드온 러닝(Hands On Learning Australia) 사무총장

■ 주요 경력

- 중등학교 교사
- 비영리 단체 활동
- 사회 개혁 활동
- 학업중단위기 학생들을 위한 핸드온 러닝 조기 중재 프로그램 개설 지원
- 위기학생 지원을 위한 중재 프로그램 연구 및 평가

WHAT DOES A TYPICAL DAY IN HOL LOOK LIKE?

8.45AM

Breakfast - The group sit together and share some fruit juice, warm drink and toast. Students clean up and do the dishes.

We have a 'check in' (what's been happening at school for the week).

We discuss Focus Plans.

Planning the tasks for the day follows – this may include doing JSA (Job Safety Analysis)

9.30 – 11.30AM

Work tasks – group can be split up and work on different projects

11.30 – 12.00PM

Morning tea. (students prepared, shared together and clean up)

12 – 1.15PM

Work tasks – continue work on tasks from morning, new projects or rotate groups around

1.15 – 2.00PM

Lunch – Suggestions can include: salad rolls, BBQ, wraps, pizza, soup, bacon and egg rolls.
(Students prepare, share together, clean up and do dishes)

2.00–2.45PM

New work tasks if required or finishing off the mornings work – pack up

**** this time could include a social game or activity**

2.45–3.15PM

Focus Plans – reflection time

3.15PM

Students leave

3.15 – 3.45PM

Staff Team debrief and discuss follow up – logbook entry

HOL의 하루는 어떨까요?

오전 8:45

아침식사 - 학생들과 함께 앉아 과일주스, 따뜻한 음료와 토스트를 나누어 먹고, 정리정돈과 설거지를 합니다.

HOL에게는 ‘일지(check in, 그 주에 학교에서 무엇이 하는지 기록하는 것)’가 있습니다.

중점계획(Focus Plan)에 대해 토론합니다.

그날 있는 과제에 대해 계획하는데, 이 계획은 작업안전분석(JSA, Job Safety Analysis)을 하는 것도 포함합니다.

오전 9:30 ~ 11:30

작업 과제 - HOL 그룹은 구성원을 나누어 각기 다른 프로젝트를 수행합니다.

오전 11:30 ~ 오후 12:00

오전 티 타임(학생들과 함께 준비하고 차를 마시며 정리정돈을 합니다.)

오후 12:00 ~ 1:15

작업 과제 - 오전에 하던 과제를 계속하거나 새로운 프로젝트를 수행하거나 또는 주변의 다른 그룹들을 둘러봅니다.

오후 1:15 ~ 2:00

점심 - 추천포함 예: 샐러드 롤, 바비큐,쌈(wraps), 피자, 스프, 베이컨 및 에그를 등
*(학생들은 함께 준비하여 점심을 먹고, 먹은 후 정리정돈을 하고 설거지를 합니다.)

오후 2:00 ~ 2:45

필요하다면 새로운 작업 과제를 하고 아니면 오전에 하던 일을 마무리 하고 짐을 쌉니다.

** 이 시간에는 사회성 향상을 위한 게임이나 활동을 할 수도 있습니다.

오후 2:45 ~ 3:15

중점계획(Focus Plan) - 정리시간

오후 3:15

학생들이 하교합니다.

오후 3:15 ~ 3: 45

HOL 선생님들이 모여 하루 동안 있었던 일을 이야기하고, 후속 조치에 대해 논의합니다 - 일지를 작성합니다.

Session 2

대안교육 실천사례

【성공적인 대안학교 운영 전략】

미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과

Garza Independence High School: The Proven Journey

Linda Webb

미국 곤잘로 가르자 독립고등학교 교장

Principal, Gonzalo Garza Independence High School, USA

Garza Independence High School: The Proven Journey

Linda Webb

Principal, Gonzalo Garza Independence High School, USA

“Garza looks easy to the outsider, but it is very complex. Unlike most schools, where students must fit into the organization, Garza is an ever-evolving organization that fine-tunes itself based on students’ structure, so the structure offered at Garza needed to be different.”

Dr. Cynthia Franklin, University of Texas

Schools in the 21st century are complex intricate systems; therefore, if a campus is designated an alternative school, its motto is superiority delivered every day, year round. What does that mean? That the school must evoke a level of superior structures: superior adult to student interaction; superior ability to embrace change that might cause friction; superior organizational order that might come out of chaos while learning; and superior ability to remain steadfastly certain that the school community has designed, crafted, written, and implementing best practices that empower students to achieve goals they never thought possible. Gonzalo Garza Independence High School (GIHS) in Austin, Texas is an alternative public school within Austin Independent School District (AISD). In 2012 the United States Department of Education and several national experts, identified and recognized GIHS alternative school as one of only 43 programs across the USA exemplifying best practices and effectiveness in improving outcomes for at-risk students.

The publication *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* (Franklin, Harris & Meares, 2012) identifies a comprehensive list of characteristics and best practices ‘based on empirical research’, common to successful alternative programs. The remainder of this document will demonstrate what and how Garza High School has researched, studied, and continues to model positive relationships academically, socially, and emotionally between students and adults.

1. Characteristics and Best Practices Common to Successful Alternative Education Programs

- **A student-to-staff ratio that is lower than in mainstream schools (Ingersoll & Leboeuf, 1997; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)**
- **One-on-one interaction between teacher and student with a total commitment to have each student be successful (Morley, 1991; Young, 1990; Schargel & Smink, 2001)**

Garza High School maintains an average class size of approximately 10-24 students, but can be smaller in number due to time of year; GIHS must also maintain at least a 75% at-risk population; and students *choose* to attend Garza High School from any of the 15 high schools in Austin Independent School District (AISD). GIHS does not recruit, nor can a student be placed on GIHS for disciplinary reasons. Potential students are often referred to GIHS by school counselors, friends who have attended Garza or by researching alternatives and finding GIHS on the internet. A potential student is set up with a face-to-face interview with school administrators where information is exchanged and a relationship begins.

After students are accepted into GIHS, attendance is mandatory to an orientation session to see what Garza sounds and looks like. Immediately, they remark on how quiet it is in the halls, that students are engaged individually with teachers or working on their self-paced blended curriculum. In classrooms, there is often more than one course being offered; thus, the blended curriculum and one-on-one instruction allow students to work at their own pace. For example, in English class there are students enrolled in English I, II, III, IV and/or Advance Placement college level material. This self-paced blended learning combined with individual instruction meets the student educational needs as well as builds the relationships to help ensure the whole child's needs are being addressed.

"I came to Garza because they accepted me for who I was; not for what I could bring, but for who I am. Garza opened its arms and let me in." Garza student

At GIHS, the school focus is on the youth's strengths, resources, and abilities rather than their deficits. The school community looks for ways to amplify what is already working. Therefore, there is increased efficiency by finding the healthy patterns or behaviors they already have and

magnifying them. In this way we help youths find their own answers to their problems, based on their own resources and with additional resources provided by the Garza community. The solution focused ideal is that youth have the solutions to their problems and it is our task to facilitate their discovering it personally and intellectually.

There are numerous issues/concerns that have not allowed students to reach their full potential prior to attending GIHS. If students want a new beginning, a new place that accepts who they are and/or their beliefs—we are the right school. The GHIS serves a wide range of students, including dropouts; English as a Second Language learners (ESL); students with children; students who have experienced academic setbacks; students with psychological concerns; special education students; and students who want to graduate early.

One hundred percent of students in the school year 2014-2015 at Garza applied for college. Over the past three years students have been awarded 7.1 million in scholarships, and been accepted at eighty three colleges and universities across the United States. This year, the GIHS college counselor was the recipient of an award only given to eight counselors in the United States, for dedication to the college counseling profession in a way that reflects and ‘cultivates a lifelong love of learning and provides the foundation for a successful and fulfilling life beyond college.’

2. Characteristics and Best Practices Common to Successful Alternative Education Programs

- **Caring faculty who have chosen to teach in alternative schools and programs and who are committed to counseling, mentoring, and tutoring students in these programs (Barr & Parrett, 2001; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)**
- **Continual staff development opportunities (Schargel & Smink, 2001)**
- **School staff having high academic standards and high expectations for student achievement (Schargel & Smink, 2001)**

When Garza High School was designed in 1998, we began a 17 year journey to understand, define, design, and comprehend Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) - not just with mental health professionals, but teachers, teaching assistants, secretaries, custodial staff, or anyone in our

school community. “SBFT is a strengths’-based and future-oriented intervention that focuses on working with the student to solution build rather than problem solve. The solution-building process directs students toward exploration of resources, past successes, and the identification of goals and future hopes as opposed to present and past problems.” (Franklin & Bolton, 2015) SBFT also makes use of solution talk and co-construction of meaning in the conversations; practicing position questions and dialogue in ways that help students think and feel differently about their current problems. Often teachers engage their students in ‘quick talks’ about tardies, lack of respect, non-attendance in class, lack of progress, absences, not responding to redirection, or passive/aggressive behavior. Experience teachers mentor all new staff in this shift in teacher talk, practical goals, and SBFT intervention. [Figure 1 - Garza High School SBFT Teacher conversation]

Staff development, therefore, is the lynch pin that holds the Garza ‘wheel’ together. Creating a solution-focused school starts with the critical component of leadership.

Figure 1. GARZA HIGH SCHOOL MATH TEACHER

One of my Pre-Calculus students wanted to drop the course. She had been in Pre-Calculus for three months and was making little progress, both due to the challenging curriculum and a lack of internal motivation. The only thing preventing her from dropping the class was her mom. This student told me, "As soon as I turn 18 in the spring, I'm changing to minimum graduation plan and drop Pre-Calculus. That is why I do not really care about doing a lot of work in here. I like math, but I just don't know if it's worth it for me to try really hard."

I was frustrated at her lack of progress and my lack of success in motivating her. While I saw a problem, this student did not. She felt she already had the solution - wait a few months and then drop the class! At last during one conversation, I asked the “miracle” question, "If you could snap your fingers and make things happen exactly as you'd want them to, what would your next few months be like at Garza and what would you do after Garza?"

She said she would be motivated, work hard in her classes, and would not drop to the minimum graduation plan. She would go to a four-year college after high school and major in engineering or biology. She admitted that she used to find math easy but she had an awful year in Algebra 2, and now Pre-Calculus seemed too challenging to finish. With those new insights, I was able to

steer this student toward recognizing the importance of completing pre-Calculus, or at least making her best effort in it, before going to study math-heavy topics in college. We revisited finding solutions to speed up her progress and give her more confidence. She came up with ideas that I had mentioned before: asking for help more frequently, improving the presentation of her work so I could follow her mathematical thinking, taking home some easy tasks like note-taking. This time, however, I think they have been successful because she accepted the ideas as her own. In the past three weeks, this student has made more progress than in the previous two months. Even though she still says she might go to the minimum plan when she turns 18, she cares enough about learning what she can while at Garza to take part in after-school tutoring with me once a week.

Today, there are a few teachers on the campus that were part of the original faculty when the campus opened in 1998. GIHS has a mix of professionals with 15 plus years, eight plus years, and early service teachers with zero to five years teaching experience. When hiring teachers that are fairly new to the teaching profession, expectations and scenarios are infused in the interview process. When hiring the school community actively seek professionals that desire a new approach to practicing, delivering, and engaging in thinking and learning. Newly hired staff, whether they be teachers or teaching assistants, must immediately be mentored and immersed in the Garza family by fellow teachers. If the new teacher requires training on any aspect of their pedagogy or solution focus understanding, it is immediately provided. Through faculty meetings, training continues to occur with role playing and other activities. Through department meetings every two weeks, specific needs and/or question can be addressed or attended by the administration to clarify expectations. Everyone works diligently to develop relationships that sustain student involvement emotionally and academically; the same can be said for newly hired.

Attention is given to individual strengths of students. Often students enrolled in a course get discouraged at some point and say, “I cannot write”, or do not like math or have been unsuccessful in chemistry, or failed this course and/ or a whole semester. The faculty then starts solution focused conversations with students. Through conversations, several solutions can surface like alternative assignments, teacher modifications, increased individual student conferences, or opportunities to retake tests. One example of an alternative assignment given in Physics class an option to complete their semester’s work by creating a children’s book that explains/demonstrates, synthesizes an extensive body of physics knowledge. The teacher and staff have been amazed to witness students’

abilities to create such a complex task, and one of the most gratifying parts is that students have to examine concepts at an analytical level to create the children's book. The level of reviewing, asking questions, re-interrupting the information is far deeper than just taking a standardized test. Students have been astonished at what they have learned and been able to do in a course they felt was far above their intellectual abilities.

All teachers write and re-write curriculum continuously and diligently to increase student interest and complex rigorous learning. Faculty even asks students to evaluate new units in courses in order to provide feedback on what works and what may need to be revised. There is a passion at Garza High School to instill within teachers and students new perspectives on traditional pedagogy.

What if the student is still struggling after repeated attempts in individual solution focus conversations with teachers and counselors? The teacher can submit a Student Support Services form. The Student Support Services committee is represented by counselors, administration, teachers, dropout specialist meets each week to closely monitor student growth and responsibility. After a conversation about a student, it may be determined there is a need for a parent conference, or conference with administration, or counseling. Concerns about students often occur around excessive absences, behavior, or lack of educational progress. This format makes it possible for everyone to take part in a student's success and helps build a clear plan for all community members to engage in to help the student find proper solutions.

3. Characteristics and Best Practices Common to Successful Alternative Education Programs

- **Provide a supportive, informal setting where personal relationships between student and teachers and a 'family-like atmosphere' (Morley, 1991; Young, 1990; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)**
- **Holistic services are provided to meet the emotional, physical, and academic needs of students (Reimer & Cash, 2003)**
- **Strong working relations with all parts of the school system and with other collaborating agencies that provide critical services to youth (Northwest Regional Educational Laboratory, 2001)**

From the first day students enter their classes' they observe the one-on-one interactions all adults in the building exhibit, from secretaries to counselors to custodians. The adults are smiling, saying, "Good morning or "How are you?", or "Is this your first day – welcome." All staff members interact with the students positively regardless of assigned duty in the school.

During orientation, students are introduced to the *Garza Code of Honor: Demonstrate personal honor and integrity at all times; choose peace over conflict; and respect ourselves and others.* Whether you are the secretary or student, we all strive to live by this code. When beginning solution-focused conversations with students, The Garza Code of Honor is the starting point.

Teachers exhibit a caring environment which allows students to feel comfortable approaching teachers with their concerns. When conversations appear to need more professional intervention, teachers can set up appointments for students to see their academic counselors, or Community in Schools (CIS) counselor, or college counselor. Community in Schools has a seamless partnership with the school district and provides emotional health/wellness through individual and group counseling. Through another community partnership, we have access to a counselor that helps with homeless students or those families who need more stable living arrangements. In addition, students can join numerous groups such as yoga, grief therapy, philosophy, or college bound to help support their various needs.

If students feel they need to work in another classroom because of the difficulty of a subject area or they are close to completing that course, teachers work with other faculty and the students to allow the students to work in another classroom. Often, a student may need to work in a course for more than one period a day or several days. We are sensitive to what their needs are, so students feel they have autonomy to construct their own learning.

4. Characteristics and Best Practices Common to Successful Alternative Education Programs

- **Student voices in decision-making and school operations is emphasized (Morley, 1991; Young, 1990; Ascher, 1982; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001)**

Our students are engaged in an advisory curriculum every two weeks. We call it Ujaama, a Swahili word meaning family ties, relationship building, cooperation, and opportunity. Teachers write lessons on such topics as: positive relationships, budgeting money for their futures, academic progress towards graduation, code of honor, healthy decisions' (adolescent drug use or adolescent drinking) impact on body/mind, and community outreach and volunteering.

Each advisory class chooses one student to be represented on the Principal – Student Advisory Cabinet (PSAC). This committee provides input to the principal about concerns and suggestions from the students. They are the ambassadors of Garza at the Austin Independent School District's functions and celebrations. Students must have the following qualifications to be part of the principal's cabinet: 90% or better attendance, making progress in all their classes, positive influence on fellow student's because they follow the Garza Code of Honor, willingness to work to improve every students' experience at Garza, and a willingness to develop leadership skills. Their duties are to maintain the Code of Honor at all times attend a majority of the meetings of the PSAC, present concerns brought by their advisory class representative to the PSAC, volunteer for campus activities and celebrations, and assist the advisory teacher in leading the warm-up activities. Students derive many leadership skills from the Principal's Advisory Cabinet, they are able to list on their college entrance applications and resumes as a leadership position and public service, they develop relationships with fellow students outside the academic setting, and have a positive impact on GIHS and the school district. The Principal's Advisory Cabinet is truly an open forum with total access to administration and direct contributions to improve school changes in policy and/or functions.

5. Characteristics and Best Practices Common to Successful Alternative Education Programs

- **Strong stable, and dynamic leadership (Reimer & Cash, 2003)**

Principal leadership is also crucial to the success and growth of solution building. GIHS is constructed with all voices heard from faculty and staff, and often issues/dilemmas are brought to the faculty by the principal, the school community is all in this together. Before making important

decisions, the principal listens to the consensus of ideas/options/arguments, and analyzes what is in the best interest of students and the Garza community. As a result of what the Garza community has been able to create together, the school has had numerous visits and/or inquiries from the United States Department of Education, to schools around the country, to countries outside the United States (i.e. Poland, Netherlands, Russia, China, etc.) to understand how Garza achieves SFBT daily which has dramatically increased our students' post-secondary educational opportunities.

6. Characteristics and Best Practices Common to Successful Alternative Education Programs

- **Focus is on individualized learning that takes into account student's expectation and learning style within a *flexible schedule* that allows students to work at their own pace (Ascher, 1982; Chavkin, 1993; Dollar, 1983; Franklin & Streeter 1991; Northwest Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)**

"It's a great school with a lot more flexibility than most. It enables you to have the independence that a lot of kids should have. It helped me have concrete goals to work with as far as my education. At other schools, you know, as long as you are there you can pass. But that's not true here. You have to be actually present – body and mind. And you have to do something. Everyone has to do something. Before I was going to graduate a year late and now I'm going to graduate a semester early." Garza student

New students enter GIHS about every two weeks. Because no student starts a curriculum at the same time or place there is a need for teachers to craft a self-paced curriculum. Teachers have more than one grade level in a class, and students are taught through a blended model of online and one-on-one instruction in areas where students are struggling. Students can move through the curriculum at a steady pace or for a particular class that they may need extra time to master, have the class for more than one period. This structure in writing, designing, and implementing the curricula pushes teachers to advanced levels of research, interacting with the pedagogy at rigorous levels, developing intricate writing with clarity/precision so students can fully comprehend each aspect of complexity, and crafting curriculum in such a way that allow students to strive hard to

meet the challenge. Therefore, it can reasonably take a year to create a course.

Students can graduate any day or time of year. When students have completed the credits needed for graduation, they create a digital portfolio that includes the following requirements: 20 volunteer community service hours, 10 hours towards college, quality work page displaying three favorite assignments or projects from their time at Garza, resume, letter of references, ‘about me page’ displaying hobbies, interests, and things of value, and senior essay. Students give a presentation of their portfolio to invited family members, friends, and other supportive people in their lives. Without a doubt, this is an emotional event for all participants. The students’ senior essay talks about the inspiration afforded them during their time spent at Garza; the personal impact adults and other students have contributed; and their aspirations for the future.

2014 Garza Graduate Portfolio Senior Essay

“...when I was 12 years old my mom passed away. From that moment forward I knew my life would be different. Since then I feel like I never really escaped death or loss. People close to me continued to pass away or leave me and it seemed to never really stop. My way of coping with this amount of loss was by trying to perfect every other aspect of my life. Since I had no way of controlling the people that came and left my life I wanted to be perfect...my senior year became impossible. I was exhausted and felt like I was in a complete rut. Every aspect of my life felt like it was falling apart and this time I couldn’t smile and pretend to be okay. Depression and anxiety began to consume me...This is when I came to Garza. Desperate to save myself I make the switch. The positive energy was unlike anything I had ever experienced. I felt encouraged by everyone around because everyone wanted to see everyone else succeed too. Every teacher was kind and wanted to help regardless if they had you as a student or not. I found pride in my pain and experience that made me the strong person I am today.....Next fall I plan to attend the University of Arkansas and major in broadcast journalism. Thank you Garza High School for allowing me to graduate happier and stronger than I’ve ever been before. Thanks to this place, my faith in humanity and love for life is restored. I would not be who I am today without this place.”

GIHS continues to search out other pathways to impact at-risk students and serve all district high school students. To date, teachers and Garza’s on-line curriculum manager specialists have designed ‘Garza Online.’ Garza Online is a web version of the self-paced curriculum, which can

be accessed anywhere through the Internet. This ability to reach more students helps to address the higher costs of the smaller alternative school setting by providing services beyond students sitting in traditional classrooms. Garza Independence High School truly exemplifies the quote: “The voyage of discovery is not seeking new landscapes but in having new eyes.”

References

- Ascher, C. (1992). ERIC/CUE: Alternative schools: Some answers and questions. *Urban Review*, 14, 65-69.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (2001). *Hope fulfilled for at-risk and violent youth*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Chavkin, N. F. (1993). School social workers helping multiethnic families: Schools and communities join forces. In N. E. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 217-228). Albany: State University of New York Press.
- Cox, S. M., Davidson, W. S., & Bynum, T. S. (1995). A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. *Crime and Delinquency*, 41, 219-234.
- Dollar, R. (1983). What is really going on in schools? *Social Policy*, 13, 7-19.
- Franklin, C. & Bolton, K. (2015). Solution-focused brief therapy. In R. Witte & S. Mosley (Eds.), *Mental health issues in today's schools: Practices and interventions* (pp. 145-167). New York, NY: Springer.
- Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Meares, P. (2012). *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1991). Evidence for the effectiveness of social work with high school dropout youth. *Social Work in Education*, 13, 307-327.
- Ingersoll, S., & LeBoeuf, D. (1997). *Reaching out to youth out of the education mainstream*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Kraemer, J., & Ruzzi, B. B. (2001). Alternative education cannot be left behind. *Education Week*. Retrieved January 23, 2004, from <http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=06kraemer.h21>
- Martin, N., & Halperin, S. (2006). *Whatever it takes: how twelve communities are reconnecting out-of-school youth*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Morley, R. (1991). *Alternative education* (ED349652). Clemson, S.C.: National Dropout Prevention Center.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2001). Alternative schools: Approaches for students at-risk. Retrieved May 1, 2004, from <http://www.nwel.org/request/sept97/article2.html>
- Reimer, M. S., & Cash T. (2003). *Alternative schools: Best practices for development and evaluation*.

Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network.

Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Young, T. (1990). *Public alternative education: Options and choices for today's schools*. New York: Teachers College Press.



Linda Webb | Principal, Gonzalo Garza Independence High School, USA

■ **Principal Interests**

- Solution Focused Alternative education
- Integration of technology with learning

■ **Major Publications**

- Adjunct professor at Texas State University
- Director of Curriculum for Austin Independent School District

미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과

Linda Webb

미국 곤잘로 가르자 독립고등학교(Gonzalo Garza Independence High School) 교장

“학교 밖에서는 단순히 보이겠지만 GIHS는 매우 복잡다기한 학교이다. 학생들이 조직이라는 틀에 적응해야 하는 대부분의 학교와 달리, GIHS는 학생 중심의 구조를 토대로 조직 자체가 변화를 모색함으로써 끊임없이 진화한다. 따라서 GIHS에서는 차별화된 구조를 제공한다.”

Cynthia Franklin박사, 텍사스대학교

21세기의 학교는 복잡다기한 시스템이라고 할 수 있다. 대안학교로 지정된 학교는 연중 매일 우수성(superiority)을 전달하는 것을 목표로 삼는다. 이는 무엇을 의미하는가? 학교가 다양한 차원의 우수성을 제공해야 함을 말한다. 예를 들어 학생과 소통할 수 있는 교직원의 우수성, 갈등이 일어날지도 모르는 변화를 포용할 수 있는 우수성, 학습 중 일어나는 혼란을 정리해 줄 수 있는 조직의 우수성, 그리고 학생들이 불가능하다고 생각했던 목표를 달성할 수 있도록 모범관행(best practices)을 학교 공동체가 설계하고 구체화하여 지속적으로 실행할 수 있는 우수성을 창출해야 하는 것이다. 텍사스 주 오스틴에 위치한 Gonzalo Garza 독립고등학교 (Gonzalo Garza Independence High School, GIHS)는 오스틴독립학군(Austin Independence School District, AISD)에 속한 공립 대안학교이다. 2012년 미국 교육부와 전문가들은 모범관행을 실천하고 위기학생(at-risk student)의 수행성과를 효과적으로 향상시키는 미국 내 43개 교육 프로그램 중 하나로 GIHS를 선정하였다.

‘학교 서비스 자료집: 학교 내 전문가들을 위한 지침(The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals)(Franklin, Harris & Meares, 2012)에서는 성공적인 대안교육 프로그램이 공통적으로 가지고 있는 특성과 ‘경험적 연구에 근거한’ 모범관행을 포괄적으로 열거하고 있다. 본고에서는 GIHS가 교육적, 사회적, 정서적으로 긍정적인 학생-교직원 관계를 구축하기 위한 모델을 연구하고 지속적으로 개발해 온 과정에 대해 기술하고자 한다.

1. 첫 번째 성공적인 대안교육 프로그램의 공통적 특성과 모범관행

- 일반 학교보다 낮은 학생 대 교직원 비율(ngersoll & Leboeuf, 1997; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)
- 교사와 학생간의 일대일 상호작용과 학생 개개인의 성취를 이끌어내기 위한 헌신적인 노력 (Morley, 1991; Young, 1990; Schargel & Smink, 2001)

GIHS의 학급당 평균 학생 수는 약 10~24명이지만 연중 시기에 따라 이보다 줄기도 한다. 또한 GIHS의 전체 재학생 중 최소 75%는 위기학생이다. 학생들은 오스틴독립학군(AISD)에 속한 15개 고등학교 중 본인의 '선택'에 따라 GIHS에 다니고 있다. GIHS는 학생 모집활동을 하지 않으며, 징계조치의 일환으로 학생들이 GIHS에 배정되지도 않는다. 상담교사 또는 GIHS에 다녔던 친구들의 추천을 받아 입학하거나 학생 스스로 인터넷에서 대안학교를 검색하다가 GIHS를 발견하는 경우가 많다. 입학하고자 하는 학생은 GIHS의 학교 운영진과 일대일 면담을 통해 정보를 교환하고 관계를 형성하게 된다.

일단 GIHS에 입학하게 되면 오리엔테이션에 의무적으로 참석하여 학교에 대한 안내를 받는다. 신입생들은 GIHS에 들어서는 순간 조용한 복도와 선생님과의 일대일 학습 또는 혼합형 교육과정 (blended curriculum)을 통해 자신에게 맞는 진도로 학습하는 재학생들의 모습을 발견하고 깊은 인상을 받게 된다. 교실에서는 하나 이상의 과목이 진행되는 경우가 많아서 혼합형 교육과정과 일대일 지도를 통해 학생들은 자신에게 맞는 진도로 학습할 수 있다. 예를 들어 영어 수업의 경우, 학생들은 '영어 I', '영어 II', '영어 III', '영어 IV' 또는 대학 수준의 '고급영어(Advance Placement)'를 수강할 수 있다. 이렇듯 학생 각자의 진도에 맞춘 혼합형 학습과 개별 지도를 병행함으로써 학생들의 교육적 요구를 충족시킬 뿐만 아니라 그들의 전반적인 요구를 파악할 수 있는 관계가 만들어진다.

*“내가 GIHS를 택한 이유는 어떤 학생인지 따지지 않고 나를 있는 그대로 받아주었기 때문이다.
GIHS는 나를 열린 마음으로 받아주었다.”*

GIHS 학생

GIHS는 학생들의 부족한 점보다는 장점과 역량에 주목하고, 잘하는 것을 더욱 강화될 수 있는 방법을 모색한다. 기존의 좋은 습관이나 행동을 파악하여 이를 강화하는 방식이 상대적으로 효율성이 높기 때문이다. 이런 지도방식에서는, 학생 본인의 역량과 학교의 도움을 두루 활용하여 당면한 문제에 대해 자신만의 해결책을 도출하도록 독려한다. 해결책에 중점을 두는 접근방식(solution focused ideal)은 청소년이 자신의 문제에 대한 해결책을 도출할 수 있다는 믿음을 기반으로 하며,

우리의 임무는 청소년 스스로의 고민을 통해 해결책을 찾을 수 있도록 독려하는 촉진자의 역할을 수행하는 것이다.

GIHS재학생들도 이 곳에 입학하기 전에는 수많은 문제점과 장애물로 본인의 잠재력을 완전히 실현할 수 없는 상황에 처해 있었다. 새로운 시작을 하고 싶고 자신의 본 모습과 신념을 있는 그대로 받아들이는 새로운 곳을 찾는 학생이 있다면 바로 GIHS가 해답이라고 생각한다. GIHS에는 중퇴자, 영어가 모국어가 아닌 학생, 청소년 미혼모, 성적부진, 심리치유 대상자, 특수교육 대상자, 조기졸업 희망자 등 다양한 학생들이 재학 중이다.

2014-2015학년도를 기준으로 GIHS 재학생 전원이 대학에 지원했다. 지난 3년간 학생들이 받은 장학금 총액은 710만 달러에 달하며 미국 내 83개 대학에 합격했다. 올해 GIHS 진학상담사는 전국에서 상담사 8명에게만 수여되는 상을 수상했다. 대학 진학상담 분야에 대한 헌신을 통해 ‘평생교육에 대한 열정을 반영하고 배양하여 대학 졸업 후에도 성공적이고 보람찬 삶을 영위할 수 있는 토대를 마련해준’ 공로를 인정 받은 수상이었다.

2. 두 번째 성공적인 대안교육 프로그램의 공통적 특성과 모범관행

- 교직원의 대안학교 및 대안교육에 대한 소명의식과 학생상담, 멘토링, 개인지도에 쏟는 열정 (Barr & Parrett, 2001; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)
- 지속적인 교사 자기계발 기회 (Schargel & Smink, 2001)
- 교직원의 높은 학문수준과 학생들의 성취에 대한 기대 (Schargel & Smink, 2001)

1998년 GIHS가 개교되며 해결중심 단기치료(Solution-Focused Brief Therapy, 이하 SFBT)를 명확하게 이해하고 정의하여 이를 교육현장에 구현하기 위한 노력이 17년에 걸쳐 진행되었으며, 정신건강 전문가뿐만 아니라 교사, 보조교사, 비서, 시설관리 담당자, 기타 모든 학교 관계자가 이러한 노력에 동참했다.

“SFBT는 강점에 기반(strengths-based)한 미래지향적 지도방식으로서 문제 해결 자체보다 학생과 함께 해결방안을 모색하는 데 중점을 둔다. 해결책 도출 과정(solution-building process)에서 학생들은 지금까지의 성공 경험을 돌이켜보고 방법을 탐색함으로써 향후의 목표를 설정하고, 과거와 현재의 문제와는 반대되는 희망적인 미래를 설계하는 경험을 하게 된다.” (Franklin & Bolton, 2015) SFBT는 대화를 통해 해결책을 도출하고 함께 의미를 만들어나가는 과정이다. 입장에 관한 질문

(position questions)과 대화를 주고받음으로써 학생들이 현재 직면한 문제를 다른 시각에서 생각하고 느껴보도록 유도하는 것이다. 교사들은 지각, 불손한 태도, 수업 무단이탈, 성적 부진, 결석, 교사 지시 불이행, 수동적/공격적 행동에 대해 학생들과 '짧은 대화'(quick talks)를 자주 한다. 경험이 많은 교사들은 모든 신입 교사들을 대상으로 교사 대화 기법, 실질적인 목표와 SFBT 지도방식에 대한 멘토링을 실시한다. [참고 1 - GIHS의 SFBT 교사 대화]

따라서 교사 역량 개발은 GIHS라는 ‘바퀴’를 안정적으로 고정시키는 핀과 같으며, 해결 중심 학교(solution-focused school)는 리더십이라는 핵심 요소에서 시작된다.

참고 1. GIHS 수학 교사 사례

내 기초미적분 수업을 듣는 학생 한 명이 기초미적분을 포기하고 싶어했다. 기초미적분 수업을 들은 지 3개월이 되었는데도 교육과정이 어렵고 내적 동기부여가 되지 않아 실력이 거의 늘지 않았기 때문이었다. 하지만 포기하지 못하는 유일한 이유는 그녀의 어머니 때문이었다. 이 학생은 “18살이 되자마자 최소 졸업요건 과정으로 바꾸고 기초미적분을 필수 이수 과목에서 뺄 거예요. 그래서 이 과목을 열심히 하고 싶은 마음이 별로 없어요. 수학을 좋아하기는 하지만 그렇게 열심히 할 필요가 있는지 모르겠어요”라고 말했다.

학생의 실력도 늘지 않고 동기부여도 제대로 시켜주지 못하는 상황이 무척이나 답답했다. 나는 이렇게나 걱정이 되었으나 정작 당사자에게는 문제의식이 전혀 없어 보였다. 단지 몇 달만 기다렸다가 기초미적분을 필수 이수 과목에서 제외할 생각만 하고 있었던 것이다. 그러던 어느 날 대화 도중 나는 마침내 ‘기적’의 질문을 던졌다. “마술을 부려서 원하는 대로 상황을 바꿀 수 있다면 앞으로 몇 달 동안 학교생활이 어땠으면 좋겠고 졸업 후에는 뭘 하고 싶니?”

학생은 상황이 원하는 대로 바뀐다면 동기부여가 되어 수업도 열심히 듣고 최소 졸업요건 과정으로 내려가지도 않을 것 같다고 대답했다. 또 졸업 후에 4년제 대학에 들어가서 공학이나 생물학을 전공하고 싶다고 말했다. 이어서 옛날에는 수학이 쉬웠지만 대수학II을 수강할 때 너무 힘들었던 기억으로 이제는 어려운 기초미적분을 끝낼 수나 있을까 하는 의문이 든다고 토로했다. 이렇게 새로운 관점에서 문제를 접근해본 후, 학생에게 기초미적분을 이수하거나 최소한 최선을 다해본 경험이 있어야 대학 입학 후 수학 개념이 많이 포함된 과목들을 들을 수 있다는 점을 깨닫도록 유도할 수 있었다. 우리는 다시 한 번 머리를 맞대고 빠른 실력 향상과 자신감을 높이기 위한 해결책을 고민했다. 학생은 고심 끝에 내가 조언한대로 한 번 해보겠다고 말했다. 지금보다 더 자주 질문하고, 수학적 개념을 잘 파악하고 있는지 내가 판단할 수 있도록 과제물을 깔끔하게 정리하고, 노트 필기 같은 간단한 과제들을 집에서 해보겠다는 것이었다. 이전과는 달리 학생 스스로 이것이

필요하다고 느꼈기 때문에 성공할 수 있었던 것 같다. 이 학생은 지난 2개월보다 최근 3주간 더 많은 실력향상을 보여주었다. 지금도 18살이 되면 최소 졸업요건 과정으로 바꿀지도 모른다고 이야기하지만, 1주일에 한번씩 내게 방과 후 지도를 받을 정도로 GIHS에 있는 동안 할 수 있을 때까지 배워야 한다고 생각하고 있다.

1998년 학교가 개교할 때 함께했던 원년 멤버들 중 지금까지 재직 중인 교사들이 몇 명 있다. GIHS에는 경력 8년 또는 15년이 넘는 중견 교사들과 교육 경력 5년 이하의 새내기 교사들이 함께 근무한다. 교육 경력이 전혀 없는 신입 교사들을 채용할 때는 면접 과정에서 교사의 임무와 향후 발생 가능한 여러 상황에 대해 자세한 안내가 이루어진다. 학교는 채용 할 때 사고와 학습에 대해 참여하고 전달하며 실천하는 새로운 접근을 갈망하는 전문가들을 영입하기 위해 적극적으로 노력한다. 교사든 보조교사든 직급을 막론하고 신규 채용된 교사들은 동료 교사들의 멘토링을 통해 GIHS 가족이 되도록 배려한다. 신입 교사가 교수법 또는 해결책 중심 접근방식에 대해 교육이 필요하다고 할 경우 즉각 연수를 받을 수 있도록 조치한다. 연수는 교사 회의 시에도 역할극을 비롯한 여러 활동을 통해 지속적으로 이루어진다. 격주로 열리는 부서별 회의에서 특정한 요구나 의문사항에 대해 다루거나 서로의 기대사항에 대해 분명히 이야기한다. 모든 교직원들은 학생들이 학교생활을 하면서 정서적 친밀감과 학습에 대한 흥미를 지속적으로 느낄 수 있도록 버팀목이 되어주는 관계를 형성하기 위해 많은 노력을 기울이며, 이는 신입 교사들의 경우에도 마찬가지다.

각각 학생들의 잘하는 점에 주의를 기울인다. 학생들이 수업을 받다가 특정한 시점에 “저는 글 쓰는 데 재주가 없나 봐요”하며 의기소침해 하거나 수학에 흥미를 잃거나 화학 학습이 잘 안 되거나 해당 과목이나 한 학기 전체에서 낙제를 하는 경우가 종종 발생한다. 이 때 교사들은 학생들과 해결책에 중점을 둔 대화(Solution focused conversations)를 시작한다. 대화를 통해 대체 과제를 제시하거나 다른 선생님에게 배우기도 하고, 개인지도 횟수 추가, 재시험 기회 등 여러 가지 해결책이 마련될 수 있다. 예를 들어 해당 학기의 물리 과목 이수 조건으로 광범위한 물리학 지식을 쉽게 설명하거나 보여주는 아동용 도서를 만드는 대체과제가 주어지기도 한다. 과목 담당 교사와 동료 교사들은 학생들이 어려운 과제를 해내는 모습을 보며 뿌듯했던 경험이 여러 번 있다. 가장 만족스러운 점은 학생들이 아동용 도서를 만들면서 여러 개념에 대해 스스로 자세하게 분석해봐야 한다는 점이다. 내용을 살펴보고, 의문을 가지며 정보를 재점검하는 과정에서 표준고사(standardized test)를 치를 때보다 훨씬 더 깊이 있는 학습이 이루어진다. 학생들은 그들의 능력으로는 벅차다고 생각했던 과목에서 보다 많은 것을 습득하고 해냈다는 것에 스스로도 매우 놀라워한다.

모든 교사들은 학생들의 흥미를 높이고 복잡하고 어려운 학습 내용을 더욱 내실화하기 위해 교육과정을 지속적으로 기획하고 보완한다. 새로운 단원을 배우고 그 수업에 대해 잘된 부분과

어떠한 부분이 수정이 필요한지 피드백을 받기 위해 학생들의 평가를 요청하기도 한다. GIHS는 교사와 학생들에게 전통적 교수법에 대한 새로운 시각을 불어넣기 위해 적극적으로 노력하고 있다.

상담교사를 비롯한 교사들과 여러 차례 논의를 통해 개별적인 해결책을 찾으려 노력했지만 여전히 어려움을 겪는 경우에는 어떻게 해야 할까? 이런 경우 교사는 학교에 학생지원서비스(Student Support Services)를 신청할 수 있다. 학생지원서비스 위원회는 상담교사, 학교 운영진, 교사, 학업중단위기 관련 전문가로 구성되며 매주 회의를 통해 학생의 성장과 책임에 대해 면밀한 모니터링을 실시한다. 학생에 대한 논의 후 학부모 면담, 학교 운영위원회 회의 또는 상담이 필요하다는 결론이 내려진다. 학생들의 문제로는 과도한 결석이나 문제행동, 학습부진 등이 상당부분 차지한다. 학생지원서비스를 통해 모든 구성원들은 학생의 성공적 학교생활을 위한 방안 마련에 참여하고 학교 전체가 학생이 적절한 해결책을 찾도록 지원하는 구체적인 계획을 함께 수립한다.

3. 세 번째 성공적인 대안교육 프로그램의 공통적 특성과 모범관행

- 배려 깊고 형식에 얽매이지 않는 환경에서 교사와 학생 간의 개인적 관계 및 ‘가족적’ 분위기 형성 (Morley, 1991; Young, 1990; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)
- 학생들의 정서적, 신체적, 학습적 요구를 충족시키는 전인적인(holistic) 기회 제공 (Reimer & Cash, 2003)
- 학교와 다른 협력기관과의 긴밀한 관계를 통해 청소년들에게 필수적인 기회 제공 (Northwest Regional Educational Laboratory, 2001)

처음 등교를 하는 학생들은 상담교사, 건물관리인을 비롯하여 학교 내의 모든 교직원들이 보여주는 일대일 상호작용을 경험하게 된다. 교직원들은 미소 띤 얼굴로 “안녕”, “잘 지내니?”, “오늘이 첫 날이니? 환영한다” 등의 인사를 건넨다. 모든 교직원들은 학교 내에서 담당하는 역할에 관계 없이 학생들과 긍정적 상호작용을 한다.

오리엔테이션에서 학생들은 ‘항상 개인의 명예와 도덕성을 유지한다. 갈등보다 평화를 선택한다. 자신과 타인을 존중한다’는 내용의 ‘가르자 명예 수칙(Garza Code of Honor)’을 접하게 된다. 학교 내 모든 사람들은 모두 이 수칙을 준수하기 위해 열심히 노력한다. 학생들과 해결중심 대화를 시작할 때, 가르자 명예 수칙은 출발점의 역할을 하기도 한다.

교사들의 노력으로 조성된 따뜻한 분위기 속에서 학생들은 마음 내려놓고 교사들에게 고민을

털어놓는다. 학생들과 대화를 하며 전문가의 개입이 필요하다고 판단되는 경우 학습 상담교사, 학교 커뮤니티 상담사(Community in Schools/CIS counselor), 또는 대학진학 상담사와 면담을 할 수 있도록 자리를 마련한다. 학교는 교육청과 긴밀한 파트너십을 구축하고 있으며 개인 및 집단 상담을 통해 정서적 건강과 복지를 증진시킨다. 또한 다른 지역사회 파트너십을 통해 집 없는 학생들이나 더 안정된 주거 환경이 필요한 가정을 지원하는 상담사와의 만남이 가능하다. 이와 더불어 학생들은 요가, 애도 치료(grief therapy), 철학, 대학 진학 문제 등 자신들의 다양한 요구에 맞는 여러 모임에 참여할 수 있다.

학생들이 개인적으로 과목 내용이 어렵거나 진도가 거의 끝나서 다른 교실에서 공부하기를 원하는 경우, 해당 학생과 동료 교사들이 함께 의논하여 다른 교실에서 공부할 수 있도록 한다. 학생이 교과 내용 학습을 위해 하루 또는 며칠에 한 번씩은 두 시간 이상 수업에 참여해야 하는 경우도 자주 발생한다. 학교가 학생들의 요구에 적극적으로 대응하기 때문에 학생들은 본인의 학습과정을 자율적으로 결정할 수 있다.

4. 네 번째 성공적인 대안교육 프로그램의 공통적 특성과 모범관행

- 학교 운영과 전반적인 의사결정에 대해 학생들의 의견을 적극 반영 (Morley, 1991; Young, 1990; Ascher, 1982; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001)

GIHS학생들은 격주로 상담 수업에 참여한다. 우리는 이 수업을 ‘우자마 (Ujaama)’라고 부르며 이 단어는 스와힐리어에서 가족의 유대, 관계 형성, 협력, 기회라는 뜻으로 쓰인다. 교사들이 작성한 교안을 바탕으로 수업이 이루어지며 긍정적인 관계, 미래를 위한 예산 계획 수립, 졸업 시까지의 학습능력 향상, 명예 수칙, 건전한 의사결정(청소년 약물남용 또는 청소년 음주 관련)이 신체와 정신에 미치는 영향, 지역사회 봉사 및 자원활동 등 다양한 주제가 다루어진다.

각 상담 학급은 학생 한 명을 교장-학생자문위원회(Principal - Student Advisory Cabinet, 이하 PSAC) 위원으로 선발한다. 이 위원회는 학생들의 우려사항 및 제안사항을 교장에게 전달하는 역할을 한다. 이 학생들은 오스틴(AISD) 독립학군의 축하행사를 비롯한 여러 행사 때 GIHS의 대표로 참여한다. PSAC의 위원이 되기 위해서는 여러 자격조건을 충족해야 한다. 먼저 출석률이 90% 이상이어야 하고, 모든 과목에서 향상을 보여야 하며, 가르자 명예 수칙을 준수하여 다른 학생들에게 모범이 되어야 한다. 이와 더불어 GIHS에서 모든 학생들의 경험을 더욱 풍요롭게 만들기 위해 노력할 자세가 갖춰져 있어야 하며 리더로서의 자질을 계발하려는 의지가 있어야 한다.

PSAC 위원으로 선발된 후에는 명예 수칙 준수라는 기본 의무를 이행하는 가운데 다양한 임무를 수행하게 된다. PSAC 회의에 반 이상 참석하여 상담 학급 대표가 PSAC에 제기하는 문제에 대해 발표하고, 교내 활동 및 축하행사 때 자원활동을 하며, 상담 교사가 준비 활동(warm-up activities)을 진행할 때 보조 진행자의 역할을 하기도 한다. 학생들은 PSAC 활동을 통해 리더에게 필요한 여러 가지 자질을 계발할 수 있으며, 리더로서의 활동과 봉사에 대해 대학입학 지원서 및 이력서에 포함시킬 수 있다는 것도 PSAC 활동의 이점 중 하나이다. 뿐만 아니라 교과학습이 아닌 다른 환경에서 또래 학생들과 관계를 형성하는 경험을 하면서, GIHS는 물론 소속 학교지구 전체에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다. PSAC는 학교 행정당국과의 포괄적 소통을 가능하게 하는 진정한 열린 포럼인 동시에 학교 정책과 운영의 바람직한 개선 방향을 도출하는 데 직접 기여할 수 있는 기회이기도 하다.

5. 다섯 번째 성공적인 대안교육 프로그램의 공통적 특성과 모범관행

- 탄탄하고 안정적이며 역동적인 리더십 (Reimer & Cash, 2003)

교장의 리더십 또한 해결책 도출의 성공과 발전에 핵심적인 역할을 한다. GIHS는 교사를 비롯한 모든 직원들의 목소리를 바탕으로 조직되고, 교장이 교사들에게 각종 사안과 난제를 제시하기도 하며, 학교 전체가 이 모든 과정에 참여한다. 중요한 결정에 앞서 교장은 학생들을 비롯한 GIHS 구성원들의 생각과 의견을 신중히 수렴한 후 그들에게 최선의 이익이 무엇인지 분석해낸다. GIHS 전체가 합심하여 이뤄낸 성과가 알려지면서 학교로 수많은 문의가 들어왔고 외부인들의 방문도 잇따랐다. 미국 교육부를 비롯하여 국내는 물론 외국 (폴란드, 네덜란드, 러시아, 중국 등)의 학교 관계자들의 문의와 방문을 통해 GIHS가 SFBT 방식의 교육을 매일 실시함으로써 학생들의 졸업 이후의 교육 기회를 비약적으로 증진시킨 비결을 배워갔다.

6. 여섯 번째 성공적인 대안교육 프로그램의 공통적 특성과 모범관행

- 개별화된 학습(individualized learning)에 초점을 두고 학생의 기대사항과 학습 스타일에 맞추어 *융통성 있는 일정(flexible schedule)*을 수립한 후 본인에게 맞는 진도로 학습할 수 있도록 배려(Ascher, 1982; Chavkin, 1993; Dollar, 1983; Franklin & Streeter 1991; Northwest Educational Laboratory, 2001; Schargel & Smink, 2001)

“GHIS는 대부분의 학교보다 훨씬 융통성(flexibility)이 있어서 좋아요. 아이들이 누려야 할 자율성도 보장되고요. 학교의 도움으로 학업 목표를 구체적으로 세울 수 있었어요. 다른 학교에서는 출석만 하면 과목을 이수할 수 있지만 우리 학교는 달라요. 몸과 마음이 모두 학교에 있어야 하고요, 성과를 얻고 싶으면 직접 부딪쳐서 해야 돼요. 이건 모든 학생들이 마찬가지죠. 이 학교에 들어오기 전에는 졸업이 1년 늦어질 수 밖에 없는 상황이었었는데 지금은 한 학기 일찍 조기졸업을 하게 됐어요.”

GIHS 재학생

GIHS에는 약 2주에 한번씩 입학생이 들어온다. 학생마다 교육과정을 시작하는 시기와 장소가 다르기 때문에 교사들은 학생 개개인의 진도에 맞춘 교육과정(self-paced curriculum)을 만들어야 한다. 교사들은 한 학급에서 두 학년 이상의 학생들을 가르치며, 학생들은 온라인 강의와 본인이 힘들어하는 부분을 다루는 개인지도가 혼합된 방식(blended model)을 통해 학습한다. 학생들은 일정한 진도에 따라 학습하기도 하고 내용의 완전한 이해를 위해 보충이 필요한 경우 2교시 이상을 할애해서 수업을 받기도 한다. 교사가 이러한 교육과정을 구상하고 구체화하여 실행에 옮기기 위해서는 상당한 노력이 필요하다. 이러한 교육과정을 구성하고 실행하는 것은 교사로 하여금 연구 역량을 크게 향상시키고 교수법을 심층적으로 연구하도록 함은 물론, 학생들이 복잡한 내용을 완벽하게 이해할 수 있도록 글을 정확하고 정교하게 작성하는 방법을 터득해야 하며, 어려움에 부딪혔을 때 열심히 노력할 수 있도록 동기 부여가 되는 교육과정을 만들도록 한다. 따라서 수업 하나를 기획하고 구체화하는 데 보통 1년이 소요되기도 한다.

학생들은 연중 시기에 관계 없이 졸업이 가능하다. 졸업에 필요한 학점을 모두 이수한 경우 학생들은 디지털 포트폴리오를 작성한다. 이 포트폴리오에는 20시간 이상의 지역사회 봉사활동 내용, 10시간의 대학진학 관계 내용, 재학 중 수행했던 과제나 프로젝트 중 가장 마음에 드는 세 가지를 일목요연하게 보여주는 것, 이력서와 추천서, 그리고 취미, 관심사, 가치, 졸업 에세이로 구성된 ‘자기소개’ 부분이 반드시 들어가야 한다. 학생들은 가족, 친구, 친지 등을 초대하여 포트폴리오에 대해 발표하는 시간을 가지며, 이 시간은 참석자 모두에게 매우 뜻 깊은 자리가 된다. 학생들의 졸업 에세이에는 GIHS에 다니면서 깨달았던 교훈, 교직원과 다른 학생들로부터 받은 개인적인 영향, 미래에 대한 포부 등이 담겨 있다.

2014년 GIHS 졸업 포트폴리오에 소개된 졸업 에세이 중에서

“...내가 12살 때 엄마가 돌아가셨고, 그로 인해 내 인생이 달라지리라는 예감이 들었다. 엄마를

떠나 보낸 이후에도 죽음 또는 상실에서 한번도 자유로운 적은 없었던 것 같다. 친했던 사람들이 하늘나라로 가거나 내 곁에서 떠나가는 등 이별은 계속됐다. 이런 상실에 대처하는 방법으로 내 인생에서 인간관계를 제외한 모든 면이 완벽하기 위해 노력했다. 만남과 이별은 내 의지로 어떻게 할 수 있는 부분이 아니었기 때문에 나 자신만큼은 완벽한 모습이 되고 싶었다...졸업반 생활은 무척 힘들었다. 나는 완전히 지쳤고 지루한 일상이 계속 반복되었다. 내 인생 전체가 무너지는 듯 했고 이번에는 그냥 웃으며 아무렇지 않은 척 할 수가 없었다. 우울하고 불안한 감정이 나를 휩싸고 있었다...이런 상황에서 GIHS에 입학하게 되었다. 내 자신을 구해야 한다는 절박한 마음에서 변화를 시도한 것이다. GIHS에는 이전에 전혀 느껴보지 못한 긍정적인 에너지가 학교 전체에 배어있었다. 모두가 서로의 성공을 기원하는 분위기 속에서 주변 사람들 모두 나를 격려해주었다. 모든 선생님들이 친절했고 본인의 담당 학생이든 아니든 구분하지 않고 기꺼이 도와주셨다. 지금은 여러 경험과 시련을 거치면서 단단해진 내 자신을 보며 스스로 대견함을 느낀다...가을에는 아칸소대학(University of Arkansas)에 진학하여 방송 저널리즘을 전공할 예정이다. 그 어느 때보다 행복하고 강한 모습으로 졸업할 수 있게 도와준 GIHS에 감사 드린다. 학교생활을 하면서 사람에 대한 신뢰를 회복하고 삶에 대한 열정을 되살릴 수 있었다. GIHS가 없었다면 오늘의 나도 없었을 것이다.”

GIHS는 위기학생들(at-risk students)에게 긍정적인 영향을 끼치고 오스틴독립학군(AISD) 내 모든 고등학생들에게 도움이 될 수 있는 여러 방안을 계속 모색하고 있다. 그간 교사들과 GIHS의 온라인 교육과정 운영 전문가들이 힘을 합하여 ‘가르자 온라인(Garza Online)’을 설계해왔다. 가르자 온라인은 개개인의 진도에 맞춘 교육과정의 웹 버전으로서 인터넷을 통해 어디에서나 접속 가능하다. 소규모로 이루어지는 대안교육의 특성상 교육비용이 높아지는 문제가 발생하는데 이러한 온라인 서비스를 통해 고비용 문제를 어느 정도 해소할 수 있으며, 교실이라는 물리적 공간의 제약에서 자유롭기 때문에 더 많은 학생들이 대안교육을 접할 수 있다. GIHS는 “발견은 새로운 사물을 찾아내는 것이 아니라 새로운 시각으로 사물을 바라보는 것”이라는 격언을 진정한 의미에서 실천하고 있다.

References

- Ascher, C. (1992). ERIC/CUE: Alternative schools: Some answers and questions. *Urban Review*, 14, 65-69.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (2001). *Hope fulfilled for at-risk and violent youth*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Chavkin, N. F. (1993). School social workers helping multiethnic families: Schools and communities join forces. In N. E. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 217-228). Albany: State University of New York Press.
- Cox, S. M., Davidson, W. S., & Bynum, T. S. (1995). A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. *Crime and Delinquency*, 41, 219-234.
- Dollar, R. (1983). What is really going on in schools? *Social Policy*, 13, 7-19.
- Franklin, C. & Bolton, K. (2015). Solution-focused brief therapy. In R. Witte & S. Mosley (Eds.), *Mental health issues in today's schools: Practices and interventions* (pp. 145-167). New York, NY: Springer.
- Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Meares, P. (2012). *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1991). Evidence for the effectiveness of social work with high school dropout youth. *Social Work in Education*, 13, 307-327.
- Ingersoll, S., & LeBoeuf, D. (1997). *Reaching out to youth out of the education mainstream*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Kraemer, J., & Ruzzi, B. B. (2001). Alternative education cannot be left behind. *Education Week*. Retrieved January 23, 2004, from <http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=06kraemer.h21>
- Martin, N., & Halperin, S. (2006). *Whatever it takes: how twelve communities are reconnecting out-of-school youth*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Morley, R. (1991). *Alternative education* (ED349652). Clemson, S.C.: National Dropout Prevention Center.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2001). Alternative schools: Approaches for students at-risk. Retrieved May 1, 2004, from <http://www.nwel.org/request/sept97/article2.html>
- Reimer, M. S., & Cash T. (2003). *Alternative schools: Best practices for development and evaluation*.

Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network.

Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Young, T. (1990). *Public alternative education: Options and choices for today's schools*. New York: Teachers College Press.



Linda Webb | 미국 곤잘로 가르자 독립고등학교(Gonzalo Garza Independence High School) 교장

■ 관심 분야

- 대안교육을 통한 문제해결
- 기술과 학습의 통합

■ 주요 경력

- 텍사스주립대학교 겸임교수
- 오스틴 독립학군 교육과정 디렉터

Session 2

대안교육 실천사례

【성공적인 대안학교 운영 전략】

미국 빅피쳐 러닝: 한 번에 한 아이씩

Big Picture Learning: One Student at a Time

Jeff Petty

미국 빅피쳐 러닝 디렉터
Regional Director, Big Picture Learning, USA

Big Picture Learning: One Student at a Time

Jeff Petty

Regional Director, Big Picture Learning, USA

This presentation will focus on Big Picture Learning's work in the Pacific Northwest region as exemplary of Big Picture's work in the United States and internationally. I sense that South Korean educators share demands and challenges similar to those faced by Big Picture, particularly the challenge to implement innovative educational programs at scale in a national context of high stakes school and system accountability. There is an inherent tension between pedagogies that encourage creativity, innovation, and the development of life-long learners, and those that are easily measurable at scale. This will be a consistent theme through the presentation.

Context

The Northwest region, like the nation as a whole, experiences high and chronic dropout rates, substantial needs for academic remediation in or prior to college, and persistent test-score and graduation rate gaps by race and class. The push for standards and accountability at the federal level, pressed on states and districts, has been only marginally effective in focusing attention on struggling students. Instead, educational leaders' attention has been captured by teacher evaluation reform and the implementation of the Common Core State Standards (CCSS). A pervasive culture of compliance prevents school and district leaders from designing innovative approaches to addressing the needs of the students who are poorly served by the existing system. These challenges are compounded for the most disadvantaged students, who are in higher proportion subjected to the

least engaging instruction, as efforts to raise their test scores typically consist of more exposure to direct instruction on what is easiest to measure within a limited range of subjects, with no substantive change in pedagogy.

The region's capacity for addressing these inadequacies is weak. Not only are truly innovative school and program designs in short supply, there is a dearth of principals and teachers to lead much-needed innovative design and development work. Charter schools, conceived as providing test beds for innovative approaches, have produced only marginal differences in the student learning experience. Moreover, these differences are assessed through narrow measures of competence that provide little confidence of student readiness for success in postsecondary learning, in careers, and as community and global citizens. Current education, training, and support systems for preparing principals and teachers to create and sustain innovative schools and programs is woefully inadequate, focused as it is on tweaking existing school designs for marginal improvements. In short, we need to create truly innovative new schools and convert existing ones, and we need to do that work with a much-expanded and strengthened professional and organizational competence for innovating.

Our Approach

The Puget Sound Consortium for School Innovation (a regional Big Picture initiative) is developing a scalable, regional school innovation zone that combines the incubation of new schools and the redesign of existing ones with a learning network of teachers and leaders within schools, districts, and partner organizations. Our goal is to transform public education to better meet the needs of all students, particularly those least effectively served by existing schools and programs. Our approach includes three interrelated initiatives: (1) designing new schools and transforming existing ones; (2) developing innovating school leaders; and (3) transforming regional professional development.

Designing schools

While district and school leaders in the region increasingly recognize the value of personalized approaches to learning and of connecting student work to careers, district capacity to implement and support such innovations is inadequate. Despite the expectation that charter schools would provide models of exemplary design and practice, most existing charter schools replicate with

minor variations the designs of existing, often failing schools. It is unlikely that such schools will provide the spark for innovation. Rather, the region needs new innovative designs that are implemented through strong school leadership and competent and committed faculty. In such schools, teachers, leaders, and policy-makers throughout the region can observe first-hand both the effects of highly personalized and relevant learning, including on previously disengaged students, and also the adult practices that facilitate such learning. These schools will serve as proof points and learning laboratories. These new schools and existing Big Picture schools will form the core of a growing regional network that shares with a broader audience its learning about student engagement for deep and productive learning. A core component of the regional innovation zone is a collaborative network of middle and high schools supporting each other to achieve high fidelity implementation of best practices aimed at long-term postsecondary success for students, particularly students of color and those from low income families. Design of new schools as well as school redesign will be guided by a set of principles informed by Big Picture Learning's "distinguishers" and refined in collaboration with the Consortium's national advisors, including founders and/or senior leadership from High Tech High, EdVisions, the North Carolina New Schools, and the founder/director of Fenway High School and Boston Arts Academy. These are referenced in the final two pages of this document and will be discussed in more detail during the presentation. The four core principles outlined there are simple to grasp but deeply complex to implement with integrity in the prevailing educational paradigm. I will endeavor in the presentation to give adequate time to the importance of these principles and their implications for the design and implementation of schools. The other two aspects of the Consortium's work are included here to convey the importance of and some strategies behind a holistic approach to transforming educational systems, but they may be given less discussion in the presentation.

Developing leaders

There is currently no accredited graduate program in the Northwest designed to incubate leaders for innovative new school design and development. By way of example, the principal leadership program at the University of Washington is explicit about its aim to eliminate the achievement gap and prepare leaders to address issues of educational inequity. In practice, however, the program places candidates in internships in traditional public schools, focusing on what gains can be made given existing policies and organizational structures. In other words, we are preparing leaders for

the schools we have rather than the schools we need. The Consortium is working with the University of Washington and other programs to seed transformation of inequitable and ineffective systems by preparing leaders for developing new innovative schools and redesigning traditional ones. Part of this work includes an “Equity by Design” module beginning with the 2014-15 cohort of aspiring principals. The module follows a sequence adapted from that developed by IDEO, the international design and innovation company and refined by the Stanford d school (Hasso Plattner Institute of Design) around a series of steps and attitudes described as “design thinking.” Design thinking involves identified roles, techniques, environments, and tools that focus on solving problems using human centered design, a bias towards action, and the use of rapid prototyping to visualize ideas. Human-centered design means that challenges are approached first by developing an understanding of the challenges by observing and engaging the population affected by the problem. From this analysis, a definition of the problem is created using different methodologies for developing an “empathetic point of view.” A variety of methodologies are used to synthesize ideas and visualize solutions to the problem, including brainstorming, rapid prototyping, character compositions, and solution pathway mapping.

In the UW partnership, teams of aspiring principals will identify intransigent and high leverage barriers to student achievement related to areas of specific interest (e.g., early learning, special education, etc.). The course of the module will take them through the stages of the design thinking process, culminating with actual change proposals presented to team-specific panels including funders and stakeholders essential to implementation of proposed solutions (e.g. district leadership, regional or local education authorities, key community partners). Aspiring principals interested in designing new schools will intern within the aforementioned network of innovative schools to incubate their ideas for new schools or program transformations.

Transforming professional development

Despite the persistent shortcomings of schools serving many low-income families and students of color, adult learning in and around schools is no more learner-centered or innovative than our prevailing practice with students. Compliance mandates, currently concerning CCSS and new teacher evaluation frameworks, dominate district-led professional development for principals and teachers, often delivered as direct instruction in large meetings. Few schools achieve meaningful and sustained student engagement in deep and productive learning for more than a small minority of their

students. Indeed, our sense is that there is only a superficial understanding of what these innovations look like when designed and executed well. Therefore, teachers and leaders need to engage in design sessions and in focused education, training, and support that facilitates innovative classroom practice.

There is currently no regional professional development resource for teachers and others who wish to employ truly innovative programs and practices. Individual and small clusters of teachers attempt innovations in relative isolation, unable to exchange best practice across schools and districts. For example, those few public schools or clusters of schools designed around engagement and personalized learning, most notably some high-fidelity implementers in the Deeper Learning Network (DLN), are neither meaningfully engaged with each other in place-based collaborations nor well-equipped to share practice with adjacent non-charter schools and systems. To address these issues, the Consortium engages in the following practices:

- Convening various critical friends groups (CFGs) to explore specific dilemmas (e.g., how to make math more real *and* rigorous, how to design a middle school component from an existing high school). The Consortium currently convenes a CFG of innovating principals from around the region, a second CFG of innovating district leaders from around the state of Washington, and is initiating a CFG of teachers embedded in Big Picture and other schools around the northwest region.
- Hosting structured visits to Highline Big Picture and other demonstration schools to support visiting school and district teams in school redesign initiatives focused on personalization and real world learning.
- Supplying student consultants from Highline Big Picture to collaborate with district leaders to design new schools and with educators in traditional public schools to address issues of school culture (e.g., bullying), student leadership group development, advisory design, etc.
- Conducting workshops with school-based teams on designing programs for development of non-cognitive variables, restorative justice, and other practices of exemplar schools.

In closing, I will share my impression from experience that the most significant barriers to making the changes that our students need may like in (1) our inability to empathize and connect our own reflections on powerful learning to the systems and processes we create for students, and (2) our fear of trusting students to direct more of their own learning. Thus while the political and logistical barriers to reform are significant and can seem beyond our control, we can take heart

that the far more significant barriers related to our own courageousness to act are, at least, well within our means.

Big Picture Learning: A Leadership lens

(a working draft developed for Big Bang Leadership advisory, 2015)



Real. Community partnerships (e.g., internships, virtual and in-person project coaching, and place-based learning) connect students to adults in their workplaces, giving real context to academic learning and supporting authentic career exploration. Students learn to navigate ambiguity and innovate to solve open-ended challenges as they apply skills from various disciplines.

Personal. Learning pathways are highly individualized and personalized, and students are known well by multiple adults in and outside the school. Instruction is grounded in the interests of students, who have a significant voice in what and how they learn. Innovative uses of technology support individualized academic pathways. Families are meaningfully engaged in planning, supporting, and assessing their students' learning.

Lasting. Long-term college and career planning is integrated into all grade levels. Non-cognitive competencies shown to support life-long learning and post-secondary success are incorporated into academic work through learning experiences outside the school and assessments such as performance tasks, exhibitions, and portfolio reviews. Graduates are tracked and supported in their postsecondary educational and career endeavors.

Equity-driven. Big Picture schools and partners have a mission to serve low-income and diverse students and communities.

Viable pathways exist for students whose credit deficiencies would deter participation in a traditional school, and innovative approaches to truancy and discipline (e.g., restorative justice) are components of a tenacious approach to retaining and serving students who have been marginalized

by traditional systems.

Moving away from...	Moving toward...	asking...
Ample scaffolding Solving clearly defined problems Replicating known solutions Learning happens at school Discrete subject areas	More ambiguity and open-endedness Learning to define meaningful problems from contexts Innovating Learning happens everywhere Multi-disciplinary thinking and acting	<i>How could this be more REAL?</i>
Everyone doing the same work Professional development as a school- or district-wide program Teacher directed (for students) Principal directed (for teachers) Compliance-driven	Individualized learning plans Professional development as an individualized strategy Student-adult equity (see ladder of student involvement*) Teacher-principal equity Interest-driven	<i>How could this be more PERSONAL?</i>
Doing things for the grade or credit Focus on test scores We teach content We train our teachers Tracking the students we have now	Cultivating a passion for learning Focus on long-range indicators of success (e.g. Noncognitive competencies**) We help students develop skills, attributes, and effective networks We build an innovating adult learning community Staying connected to students into adulthood	<i>How could this be more LASTING?</i>
Equitable means equal Racial and cultural identities ignored Assimilating Responding to equity concerns	Equitable means shifting systems to be more just Celebrating and cultivating cultural identity Developing a critical lens Persistently examining our practice for systemic inequities	<i>How could this be more EQUITY-DRIVEN?</i>

*<http://soundout.org/ladder-of-student-involvement/>

**<http://www.bigpicture.org/ncc/>

Big Picture School Distinguishers

Big Picture Schools share common **design principles** articulated by ten ‘distinguishers.’ These interrelated principles inform one another and function as a comprehensive whole; none takes precedence or works in isolation. The combination of the distinguishers, the degree to which Big Picture schools employ them, and ongoing reflection and improvement drive the effectiveness of the Big Picture approach.

Distinguisher 1: Learning in the Real World				
A critical design element of a Big Picture school is that students learn in the real world. A core component of each student's education is the LTI (Learning Through Interest/Internship) experience, often involving two full days/week working alongside an expert mentor in a professional setting.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few students engaged in real world learning experiences supported by expert mentors.	Some students engaged in real world learning experiences supported by expert mentors.	Most students engaged in real world learning experiences supported by expert mentors.	All students engaged in real world learning experiences supported by expert mentors.
Distinguisher 2: One Student at a Time – Personalization				
In a Big Picture school, personalization expands beyond “academic” work and involves looking at a student holistically. Students are encouraged to explore and pursue their interests, and a unique and interest-based Learning Plan guides each student's learning.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few aspects of the school's programming are designed to identify students' interests and individualize learning accordingly.	Some aspects of the school's programming are designed to identify students' interests and individualize learning accordingly.	Most aspects of the school's programming are designed to identify students' interests and individualize learning accordingly.	All aspects of the school's programming are designed to identify students' interests and individualize learning accordingly.
Distinguisher 3: Authentic Assessment				
Learning at a Big Picture school is substantiated with quality products. Assessment criteria are individualized to the student and the real world standards of a project (as gauged by the expert mentor). Students present multiple exhibitions each year to present and discuss their work and learning with staff, parents, peers, and mentors.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few assessments are individualized to the student and real world standards and informed by outside experts.	Some assessments are individualized to the student and real world standards and informed by outside experts.	Most assessments are individualized to the student and real world standards and informed by outside experts.	All assessments are individualized to the student and real world standards and informed by outside experts.
Distinguisher 4: School Organization				
The organizing principle of a Big Picture school is to educate one student at a time and to support real-world learning infused with a rich network of relationships, within and beyond the school building, schedule, and calendar. To accomplish this, Big Picture schools are typically small (less than 150 students) and use time, people, facilities/space, and other resources in unique ways.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few of the school's structures support one-student-at-a-time education in real world contexts within a network of relationships.	Some of the school's structures support one-student-at-a-time education in real world contexts within a network of relationships.	Most of the school's structures support one-student-at-a-time education in real world contexts within a network of relationships.	All of the school's structures support one-student-at-a-time education in real world contexts within a network of relationships.
Distinguisher 5: Advisory Structure				
The advisory is the core organizational and relational structure of a Big Picture school, often described as a “second family” by students. Advisories meet daily, have few students (goal of 15), and continue for a minimum of two years, ideally four. The advisor builds relationships with each student and his or her family (this includes home visits and regular one-on-one meetings with each student) in order to effectively support the student's Learning Plan.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few elements of advisory design and function support the many strong relationships essential to deep and productive learning.	Some elements of advisory design and function support the many strong relationships essential to deep and productive learning.	Most elements of advisory design and function support the many strong relationships essential to deep and productive learning.	All elements of advisory design and function support the many strong relationships essential to deep and productive learning.

Distinguisher 6: School Culture				
In a Big Picture school, culture is not a means to an end but an end in itself. There is palpable trust, respect and equality between and among students and adults. Students take leadership roles in the school, and teamwork defines the adult culture. Visitors are struck by the ease with which students interact with adults.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few indicators suggest strong trust, respect, and equality between and among students and adults.	Some indicators suggest strong trust, respect, and equality between and among students and adults.	Most indicators suggest strong trust, respect, and equality between and among students and adults.	All indicators suggest strong trust, respect, and equality between and among students and adults.
Distinguisher 7: Leadership				
In a Big Picture school, leadership is shared and spread between a strong, visionary principal; a dedicated, responsible team of advisors and other staff; and students. A pervasive sense of shared ownership drives a positive culture and ongoing improvement.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few aspects of the school's practice and culture reflect strong and shared leadership.	Some aspects of the school's practice and culture reflect strong and shared leadership.	Most aspects of the school's practice and culture reflect strong and shared leadership.	All aspects of the school's practice and culture reflect strong and shared leadership.
Distinguisher 8: Parent/Family Engagement: Adult Support				
Parents and families are an essential element of a Big Picture school, from start up through everyday operation. They feel welcome and valued at the school and participate regularly in Learning Plan meetings and exhibitions, where they collaborate in the planning and assessment of student work. They use their assets to support the work of the school, including through their networks of potential internship mentors.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few families are meaningfully engaged with the school and in their child's learning process.	Some families are meaningfully engaged with the school and in their child's learning process.	Most families are meaningfully engaged with the school and in their child's learning process.	All families are meaningfully engaged with the school and in their child's learning process.
Distinguisher 9: School/College Partnership: College Preparation and Support				
A Big Picture school shows deep faith in all students and works to make college an opportunity for every graduate. Challenging individual Learning Plans, visits to colleges, educating families about the process, and building relationships with local colleges are all part of a pervasive college-going culture. A Big Picture school emphasizes non-cognitive competencies linked to college persistence and requires and helps students to create post-high school plans. All students take college entrance exams and apply to college or post-secondary school programs. A Big Picture school also follows and supports its students as alumni.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few elements of college preparation and support for students and alumni are evident in school organization and culture.	Some elements of college preparation and support for students and alumni are evident in school organization and culture.	Most elements of college preparation and support for students and alumni are evident in school organization and culture.	All elements of college preparation and support for students and alumni are evident in school organization and culture.
Distinguisher 10: Professional Development				
Professional development is ongoing for principals, advisors, and other staff both at the school and within the Big Picture network. A Big Picture school is a community of lifelong learners in continuous improvement.	1 - Beginning	2 - Emerging	3 - Developed	4 - Well-Developed
	Few aspects of the school's practice and culture reflect a thriving learning organization engaged in continuous professional development.	Some aspects of the school's practice and culture reflect a thriving learning organization engaged in continuous professional development.	Most aspects of the school's practice and culture reflect a thriving learning organization engaged in continuous professional development.	All aspects of the school's practice and culture reflect a thriving learning organization engaged in continuous professional development.



Jeff Petty | Regional Director, Big Picture Learning, USA

■ Major Publications

- Founder, Puget Sound Consortium for School Innovation
- Regional Director, Big Picture Learning
- 20+ years experience as a teacher, principal, and consultant in personalized innovative secondary schools

미국 빅피처 러닝: 한 번에 한 아이씩

Jeff Petty

미국 빅피처 러닝(Big Picture Learning) 디렉터

본 발표에서는 미국을 비롯한 국제적인 빅피처(Big Picture) 운동의 대표적인 사례로서 태평양 연안 북서부 지역에서 진행된 빅피처 러닝 활동을 집중적으로 살펴보고자 한다. 필자는 대한민국 교육자들도 빅피처와 유사한 난제에 직면해 있음을 느끼는데, 특별히 보상과 처벌을 강조하는 학교 책무성 시스템(high stakes school and system accountability)이 팽배한 환경에서 혁신적인 교육 프로그램을 대단위로 실행하는 점이 대표적이다. 창의성, 혁신, 평생학습자 개발을 장려하는 교육과 정량적 성과에 치중하는 교육은 고유한 긴장관계에 놓여있다. 이러한 점은 발표 전반에 걸쳐 일관되게 다룰 주제이다.

배경

태평양 연안 북서부 지역은 전미 지역의 현황과 동일하게 고질적이고 높은 학업 중단율, 대학 진학 전이나 재학 중 학업보충 교육(academic remediation)에 대한 중대한 필요성, 인종 및 계층에 따른 성적과 졸업율의 지속적인 격차가 있다. 연방 차원에서 주정부와 지방정부에 압박을 가해 일률적인 기준을 수립하고 학교와 교사에게 책임을 요구하는 접근은 학교 생활에 어려움을 겪고 있는 학생들에게는 그다지 효과적이지 못한 채로 남아있다. 교육 지도자들은 교사 평가 개혁과 공통핵심 학업기준(Common Core State Standards, CCSS)의 실행에 큰 관심을 보여왔다. 이렇게 과도한 순응주의 문화는 학교와 지역사회 지도자들이 기존 제도에서 소외된 학생들의 필요를 채울 만한 혁신적 접근방식을 개발하기 어렵게 한다. 이러한 문제점들은 학생 참여도가 가장 낮은 형태의 수업을 주로 받는 소외계층 학생들 가운데 더욱 두드러지는데, 이는 실질적으로 교육방식은 변화

시키지 않은 채 시험 성적을 올리기 위해 가르치는 범위를 제한하여 손쉽게 측정 가능한 과목 위주로 주입식 교육을 하기 때문이다.

이러한 문제상황을 해결할 만한 북서부 지역의 역량은 미흡한 실정이다. 진정으로 혁신적인 학교와 교육 프로그램은 별로 개발되지도 않을뿐더러 혁신적인 설계와 개발 작업을 이끌 교장 및 교사의 수도 턱없이 부족하다. 혁신적 접근법의 시험대로서 고안된 차터스쿨은 학생들의 학습 경험에 단지 미미한 변화만을 가져왔다. 게다가 이 변화를 측정하는 척도는 중등 후 교육과정과 직장에서, 지역사회에서와 세계 시민으로서 학생들이 성공하기 위한 준비가 되어 있다는 자신감을 주는데 별다른 도움이 되지 못하는 제한된 자질을 평가한다. 현재의 교육, 훈련, 지원 시스템은 교장 및 교사들이 혁신적인 학교와 프로그램을 개발하고 유지하도록 하기에는 매우 부적절한 편인데, 이는 기존의 학교 설계를 조금 수정해서 최소한도로 개선하는 데에만 집중하고 있기 때문이다. 요약하자면, 진정한 혁신 학교를 신설하고 기존 학교를 변혁하며, 전문성과 조직적 역량을 더욱 확충하고 강화하여 이같은 혁신 작업을 추진해 나가야 한다.

컨소시엄 접근 방식

빅피처 지역 이니셔티브인 학교혁신을 위한 퓨젯사운드 컨소시엄(Puget Sound Consortium for School Innovation)은 확장 가능한 지역 내 학교 혁신지구를 개발하는 조직으로, 학교, 지역, 협력 기관 내의 교사와 지도자를 위한 학습 네트워크를 신설학교 및 혁신을 꾀하는 기존 학교와 연계시키는 일을 하고 있다. 컨소시엄의 목표는 공교육 혁신을 통해 모든 학생들의 욕구에 보다 더 부응하는 것으로, 특히 기존 학교 및 교육 프로그램에서 가장 소외된 학생들을 대상으로 한다. 컨소시엄의 접근 방식은 상호 연계된 3가지 이니셔티브를 포함하는데, 이는 (1) 신설 학교 설계 및 기존 학교 혁신, (2) 혁신학교 지도자 개발, (3) 지역 내 직업전문성 개발 프로그램의 변혁이다.

학교 설계

북서부 지역의 사회 및 학교 지도자들은 개인맞춤형 학습 방법과 학생들의 과업을 진로와 연결해주는 방식이 매우 가치 있다고 인식하지만, 이러한 혁신을 실행하고 뒷받침해줄 지역사회의 역량은 부족하다. 차터스쿨이 모범적인 설계 및 실행 모델을 제공해 줄 것이라는 기대에도 불구하고 대부분의 차터스쿨은 실패를 겪고 있는 기존 학교를 거의 그대로 답습하고 있다. 이러한 학교들이 혁신의 기폭제가 되기는 어려울 것이다. 오히려, 이 지역에는 강력한 학교 리더십과 실력과 열정을 겸비한 교직원들이 실행에 옮길 수 있는 새롭고 혁신적인 설계가 필요하다. 이 지역 전역의 교사,

지도자, 정책 입안자들은 개인맞춤형 학습과 연계학습이 기존에 소외된 학생들에게 미치는 효과와 이와 같은 학습을 촉진하는 실천 사례들을 해당 학교에서 직접 관찰할 수 있다. 이 학교들은 효과를 입증하는 장소이자 학습 연구소 역할을 하게 될 것이다. 이러한 신설 학교들과 기존의 빅피쳐 스쿨은 날로 성장하는 지역 네트워크의 중심축 역할을 맡아 생산적 심화학습을 위한 학생 참여에 관한 노하우를 더 많은 사람들과 공유하게 된다. 지역 혁신지구의 핵심 요소는 중학교 및 고등학교의 네트워크로서, 유색 인종 학생들과 저소득층 출신 학생 등이 중등과정 이후에 장기적인 성공을 거두는 것을 목표로 모범 사례들을 충실히 실천해 나갈 수 있도록 상호 협력하고 지원한다. 신설 학교 설계 및 학교 재설계는 빅피쳐 러닝의 “특장점”을 반영한 원칙을 따르며, 하이 테크 하이 (High Tech High), 에드비전(EdVisions), 노스캐롤라이나 뉴 스쿨(North Carolina New Schools) 설립자 및 대표, 펜웨이 고등학교(Fenway High School), 보스턴 아트 아카데미(Boston Arts Academy) 설립자 및 학장 등 전국 컨소시엄 자문단과의 협업을 통해 정비해 나갈 것이다. 해당 내용은 본 자료 마지막 2페이지에 걸쳐 소개되어 있으며, 보다 자세한 사항은 발표를 통해 설명할 예정이다. 간략하게 소개한 4가지 핵심 원칙은 이해하기는 쉽지만, 기존의 교육 패러다임과 통합하여 실행하기는 쉽지 않다. 발표 시 적절한 시간을 할애하여 이러한 원칙의 중요성과 학교 설계 및 실행에 관한 시사점을 설명하고자 한다. 교육 시스템 혁신을 위한 통합적인 접근방법의 중요성과 전략들을 설명하기 위해서 컨소시엄 작업의 나머지 두 가지 측면도 본 자료에 포함시켰지만, 발표에서는 주요하게 다루지 않을 예정이다.

지도자 양성

북서부지역에 현재 혁신적인 신설학교를 설계하고 개발할 수 있는 지도자를 양성하기 위해 설립된 인증받은 대학원 과정은 존재하지 않는다. 예를 들어, 워싱턴대학교(University of Washington)에서 진행되는 교장 리더십 프로그램은 성취도 격차를 줄이고 지도자들이 교육불평등 문제를 다룰 수 있도록 준비시키겠다는 목표를 분명하게 밝히고 있다. 하지만 실제로 본 프로그램은 기존의 일반 학교 인턴십에 후보자들을 배치하여 현 정책과 조직적 구성에서 어떠한 이점을 찾을 수 있는지를 집중적으로 다룬다. 다시 말하자면, 필요한 학교보다는 이미 존재하고 있는 학교를 위해 지도자를 훈련시키고 있는 것이다. 컨소시엄은 워싱턴대학교 및 다른 프로그램들과 함께 협력하여 신설 혁신 학교를 개발하고 일반 학교를 재설계하도록 지도자들을 훈련시킴으로써 불평등하고 비효율적인 시스템에 혁신의 씨앗을 뿌리고 있다. 이러한 작업의 일환인 “설계에 의한 평등(Equity by Design)” 모듈은 2014~5년에 포부로 가득 찬 교장들을 중심으로 시작되었다. 본 모듈은 “디자인 사고(design thinking)”로 묘사되는 일련의 절차와 태도에 관해 국제 설계 혁신회사인 IDEO가 개발하고 스탠포드 디자인 학교인 핫소 플래트너 디자인 연구소(Hasso Plattner Institute of Design)가 수정한

내용을 각색하여 마련한 절차에 따라 진행된다. 디자인 사고는 인간 중심 설계, 행동 지향, 사고의 형상화를 위한 빠른 시제품화(prototyping) 등을 활용해 문제해결에 집중함으로써 역할, 기법, 환경, 도구를 파악하는 방식이다. 인간 중심 설계는 문제의 영향을 받는 대상군을 관찰하고 소통하여 이들이 처한 문제점들을 우선 이해하는 방식으로 접근한다. 이 분석 과정에서는 다양한 방법을 사용해 “공감적인 시각”을 형성함으로써 문제를 정의하게 된다. 브레인스토밍, 빠른 시제품화, 인물 구성(character compositions), 해결 방안 도식화 등 아이디어를 종합하고 문제에 대한 해결책을 형상화하는데 여러가지 방법이 사용된다.

워싱턴대학교(UW) 파트너십에서 열정이 가득한 교장팀은 특정 관심 분야(예: 조기교육, 특수교육 등)와 관련해 학생들의 성취를 가로막는 만성적이고 파급 효과가 큰 장애물들을 파악하게 된다. 본 모듈 과정을 통해 교장들은 디자인 사고 과정 단계들을 거치게 되며, 제안한 해결책을 실행하는데 있어서 반드시 필요한 자금 제공자 및 이해관계자 등 팀별 패널들(예: 지역 지도자, 지역 및 지방 교육 당국, 주요 지역사회 파트너)에게 실제 변화 제안서를 발표하는 단계로 마무리 된다. 신설 학교 설계에 흥미와 열망을 갖고 있는 교장들은 신설 학교나 프로그램 변혁에 관한 아이디어를 얻고자 앞서 언급한 혁신 학교 네트워크에서 인턴십을 수행하게 된다.

전문성 개발 변화

저소득 가정과 유색 인종 학생들을 대상으로 하는 학교들의 고질적인 단점에서 불구하고, 학교 안팎에서 이뤄지는 성인 학습이 일반적인 교육 방식보다 특별히 학습자 중심적이거나 혁신적이지는 않다. 지역 차원에서 진행되는 교장 및 교사들의 전문성 개발 과정은 현재 CCSS 및 신규 교사 평가 체계와 관련된 준수 의무사항들로 채워져 있고, 종종 대규모 회의에서 하달 지침 형태로 직접 전달되기도 한다. 일부 학생들을 제외하고 유의미하고 지속적인 방식으로 학생들을 생산적인 심화 학습에 참여시키는 학교는 드물다. 실제로 이러한 혁신이 잘 설계되고 실행되었을 때 어떠한 모습일지에 대해서는 단지 피상적인 이해만 존재한다는 느낌이 든다. 따라서 교사들과 지도자들은 설계 세션과 혁신적인 교실 실천을 촉진하는 집중 교육, 훈련, 지원에 참여할 필요가 있다.

현재 진정으로 혁신적인 프로그램과 실천을 목표로 하는 교사 및 여타 관계자들을 위한 지역내의 전문성 개발 자원이 없는 상태이다. 소규모 개별화된 교사들의 모임은 상대적으로 고립된 상태에서 혁신을 시도하고 있어서, 학교 및 지역간에 모범사례를 공유하지 못하고 있다. 예를 들어, 심화교육 네트워크(Deeper Learning Network, DLN)에서 충실히 활동하고 있는 학교를 포함하여 참여학습 및 개인맞춤형 학습을 중심으로 설계된 극소수의 학교들은 지역중심의 상호 의미 있는 협력을 진행하지 않고 있으며, 인근에 위치한 비(非)차터스쿨과 사례를 공유할 수 있는 기반도 충분히 갖추지 못하고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 컨소시엄은 다음과 같은 활동을 하고 있다.

- 다양한 핵심 친구집단(critical friends group: 지역 내 교원 모임 - 역자주)을 소집하여 세부적인 딜레마(예: 수학을 좀더 현실적이고 역동적으로 만드는 방법, 기존 고등학교를 바탕으로 중학교를 설계하는 방법)를 모색. 컨소시엄은 지역 전역에 혁신적인 교장 CFG와 워싱턴주 전역에서 혁신적인 지역 지도자들을 위한 제2의 CFG를 소집 중이며, 빅피쳐에 포함된 교사들과 북서부 지역 내 다른 학교들의 CFG를 구성 중이다.
- 하이라인 빅피쳐(Highline Big Picture) 및 여타 시범학교에 조직적인 방문을 주최하고, 개인맞춤형 학습 및 실생활 학습에 집중하여 방문학교와 학교 재설계 이니셔티브 지역팀을 지원한다.
- 하이라인 빅피쳐에서 학생 컨설턴트를 공급하여 지역 지도자과의 협력을 통해 신설 학교를 설계하고 기존 일반학교 교육자들과 학교 문화에 관한 문제(예: 학교 폭력), 학생지도부 개발, 자문조직 설계 등을 해결한다.
- 학교에 기반한 팀들과 비인지적 변수, 회복적 정의, 우수학교 사례 개발 프로그램 설계에 관한 워크숍 실시

마지막으로, 필자의 경험을 토대로 학생들이 필요로 하는 변화를 가로막는 가장 심각한 장벽에 대해 느낀 바를 공유하고자 한다. 이러한 장벽들은 (1) 효과적인 학습에 대한 우리 자신의 성찰을 강조하여 학생을 위한 제도와 과정에 연결시키지 못하는 점과, (2) 학생들이 자기 주도 학습을 할 수 있다고 선뜻 신뢰하지 못하는데 있다. 따라서 개혁을 가로막는 정치적이고 절차적인 장벽이 심각한 수준이고 우리가 제어할 수 있는 범위를 넘어서는 것처럼 보이지만, 스스로 행동하는 용기와 관련된 훨씬 중요한 장벽들은 우리가 충분히 노력할 수 있다는 점에서 힘을 낼 수 있을 것이다.

빅피쳐 러닝: 리더십 사고의 틀

(빅뱅(Big Bang) 리더십 자문단을 위해 작성된 초안, 2015)



현실적. 지역사회 파트너십(예: 인턴십, 가상 및 대면 프로젝트 코칭, 장소기반학습)은 직장에서 성인들과 학생들을 연결하여 학문적 학습에 실질적인 맥락을 조성하고 진정한 직업 탐구를 지원한다. 학생들은 다양한 분야의 기술을 적용함으로써 모호함을 헤쳐나가는 법을 배우고 개방형(open-ended) 도전과제를 혁신적으로 해결한다.

개인화. 학습 경로는 고도로 개별화, 개인화되어 있으며, 학생들은 학교 안팎의 여러 성인들과 친밀한 관계를 형성한다. 수업은 학생들의 흥미를 바탕으로 진행되며, 배우는 내용과 방식에 대해 학생들의 목소리가 비중있게 반영된다. 혁신적인 기술을 활용하여 개인맞춤형 학업 진행 과정을 지원한다. 가족들은 학생들의 학습 계획, 지원, 평가에 유의미하게 참여한다.

지속적. 장기적인 대학 진학 및 직업 계획이 전(全)학년 과정에 편성되어 있다. 평생교육 및 중등과정 이후의 성공과 관련된 비인지적 자질은 학교 밖 학습활동과 수행과제, 전시회, 포트폴리오 검토 등을 통해 학습과정에서 함양되도록 한다. 졸업생들의 고등교육 및 직업 활동을 추적하고 지원한다.

평등 지향. 빅피처 스쿨(Big Picture schools)과 협력체는 저소득층 학생 및 다양한 학생들과 지역사회를 위해 봉사할 임무가 있다. 학점 부족으로 일반 학교 진학이 어려운 학생들에게 학업을 이어갈 수 있는 방안을 제공하고, 무단결석학생의 징계와 관해 혁신적인 제도(예: 회복적 정의)를 도입하는 등 전통적 체계에서 소외된 학생들이 학교생활을 유지하도록 끝까지 포기하지 않고 돕는 접근방식을 사용한다.

지향...	지향...	질문...
풍부한 비계(scaffolding) 명확히 정의된 문제 해결 알고 있는 해결책을 반복 학교만이 학습의 장 단편적인 교과영역	모호성과 개방성 확대 실제 상황에서 유의미한 문제점을 파악하는 법 학습 혁신 모든 곳이 학습의 장 다학문적 사고 및 행동	어떻게 보다 현실적 으로 만들 수 있을까?
모두 동일한 과제 수행 학교 혹은 지역 프로그램 차원에서 전문성 개발 교사가 학생에게 지시 교장이 교사에게 지시 순응 위주	개별화된 학습 계획 개별화된 전략으로써 전문성 개발 학생-성인 평등(학생 참여 사다리— ladder of student involvement * 참고) 교사-교장 평등 흥미 위주	어떻게 보다 개인화된 방식으로 만들 수 있을까?
점수 혹은 학점을 위한 과제 수행 시험 성적에 집중 내용 전달 교사 훈련 재학생 추적	학습에 대한 열정 함양 장기적 성공지표에 집중(예: 비인지적 자질— Noncognitive competencies** 참고) 학생들의 기술, 특성, 효율적 네트워크 개발 지원 혁신적인 성인 학습 커뮤니티 구축 학생들이 성인으로 성장해나가는 동안 관계 지속	어떻게 보다 지속적으로 만들 수 있을까?

지양...	지향...	질문...
형평성은 평등을 의미 인종 및 문화 정체성 간과 동화 평등에 대한 우려에 대응	형평성은 보다 정의롭게 체계를 변경하는 것을 의미 문화 정체성을 장려하고 함양 비판적 사고의 틀 발달 실행방식을 지속적으로 분석하여 체계적 불평등 파악	<i>어떻게 보다 평등 지향적일 수 있을까?</i>

*<http://soundout.org/ladder-of-student-involvement/>

**<http://www.bigpicture.org/ncc/>

빅피쳐 스쿨 특징점

빅피쳐 스쿨은 10가지 ‘특징점(distinguisher)’에 바탕을 둔 설계 원칙(design principle)을 공유한다. 상호 연결된 이 원칙들은 서로 영향을 주는 종합적 집합체로서 작용한다. 어느 한가지도 앞서가거나 동떨어져 작용하지 않는다. 10가지 특징들의 조합, 빅피쳐 스쿨이 10가지 특징들을 수용하는 정도, 지속적인 검토와 개선을 통해 빅피쳐 접근법의 효율성이 높아진다.

특징 1: 실생활에서의 학습				
	1 - 시작(Beginning)	2 - 부상(Emerging)	3 - 발전(Developed)	4 - 성숙(Well-Developed)
빅피쳐 스쿨의 핵심 설계 요소는 학생들이 실생활에서 배운다는 점이다. 각 학생 별 교육의 핵심 요소는 LTI(Learning Through Interest/Internship, 개인의 흥미에 기반한 인턴십을 통한 배움) 경험으로 매주 이들 전체를 할애하여 실제 직장에서 전문가 멘토와 함께 업무를 수행한다.	극소수 학생만이 실생활에서 전문가 멘토가 지원하는 학습 경험에 참여	일부 학생이 실생활에서 전문가 멘토가 지원하는 학습 경험에 참여	대부분 학생이 실생활에서 전문가 멘토가 지원하는 학습 경험에 참여	모든 학생이 실생활에서 전문가 멘토가 지원하는 학습 경험에 참여
특징 2: 한번에 한 학생씩 - 개인맞춤 교육				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
빅피쳐 스쿨에서 개인맞춤화는 “학문적” 교육을 범위를 넘어 학생을 전인적 관점에서 보도록 한다. 학생들이 자신들의 흥미를 탐구하고 추구하도록 격려하고, 흥미에 기반한 독자적인 학습 계획(Learning Plan)을 통해 학습을 이어가도록 지원한다.	극소수 학교 프로그램만이 학생들의 흥미를 파악하고 이에 따라 개별화된 학습을 진행하도록 고안됨	일부 학교 프로그램이 학생들의 흥미를 파악하고 이에 따라 개별화된 학습을 진행하도록 고안됨	대부분 학교 프로그램이 학생들의 흥미를 파악하고 이에 따라 개별화된 학습을 진행하도록 고안됨	모든 학교 프로그램이 학생들의 흥미를 파악하고 이에 따라 개별화된 학습을 진행하도록 고안됨
특징 3: 참평가				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
빅피쳐 스쿨에서의 학습은 수준 높은 결과물로 확인된다. 평가 기준은 프로젝트의 실생활 기준(전문가인 멘토의 판단에 따름)과 각 학생에 맞게 설정된다. 학생들은 매년 여러 전시물을 전시하고, 결과물과 학습을 놓고 교직원, 학부모, 동급생, 멘토들과 함께 토론한다.	극히 일부 의 평가만이 외부 전문가가 제시한 실생활 기준과 학생 개인에 맞게 개별화된 형태로 진행	일부 평가는 외부 전문가가 제시한 실생활 기준과 학생 개인에 맞게 개별화된 형태로 진행	대부분 평가는 외부 전문가가 제시한 실생활 기준과 학생 개인에 맞게 개별화된 형태로 진행	모든 평가가 외부 전문가가 제시한 실생활 기준과 학생 개인에 맞게 개별화된 형태로 진행

특징 4: 학교 조직				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
빅피쳐 스쿨의 조직 원리는 개인맞춤 교육을 실시하고 풍부한 인적 네트워크를 바탕으로 학교안팎에서 학사 일정에 구애 받지 않고 실생활 학습을 지원하는 것이다. 이를 달성하기 위해 빅피쳐 스쿨은 보통 소규모(학생수150명 이내)로 운영되며, 독자적인 방식으로 시간, 사람, 시설/공간, 여타 자원을 활용한다.	학교 체계 중 극히 일부 가 인적 네트워크를 바탕으로 한 실생활에서 '한번에 한 아이씩 개인맞춤화 교육'을 지원	학교 체계 중 일부 만 인적 네트워크를 바탕으로 한 실생활에서 '한번에 한 아이씩 개인맞춤화 교육'을 지원	학교 체계의 대부분 이 인적 네트워크를 바탕으로 한 실생활에서 '한번에 한 아이씩 개인맞춤화 교육'을 지원	학교 체계 전체 가 인적 네트워크를 바탕으로 한 실생활에서 '한번에 한 아이씩 개인맞춤화 교육'을 지원
특징 5: 자문 조직				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
자문(advisory) 조직은 빅피쳐 스쿨의 핵심 조직이자 관계 조직이며, 학생들은 종종 어드바이저를 “제2의 가족”이라고 부른다. 어드바이저들은 매일 만나고, 소수의 학생 (최대 15명 목표)을 관리하며, 최소 2년 이상적으로는 4년동안 어드바이저 역할을 지속적으로 수행한다. 어드바이저는 각 학생 및 학생 가족과 만나 (가정 방문, 학생과의 일대일 정기 면담 포함) 학습계획(Learning Plan)을 효율적으로 지원한다.	자문 계획 및 기능 요소 중 극히 일부 가 생산적 심화 학습에 필수인 강한 유대감 형성을 뒷받침	자문 계획 및 기능 요소 중 일부 만 생산적 심화 학습에 필수인 강한 유대감 형성을 뒷받침	자문 계획 및 기능 요소 대부분 이 생산적 심화 학습에 필수인 강한 유대감 형성 뒷받침	자문 계획 및 기능 요소 전체 가 생산적 심화 학습에 필수인 강한 유대감 형성 뒷받침
특징 6: 학교 문화				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
빅피쳐 스쿨에서 문화는 목표를 위한 수단이 아니라 그 자체로 목표이다. 학생과 성인들간에 분명한 신뢰, 존경, 평등이 존재한다. 학생들은 학교에서 주도적인 역할을 맡게 되고, 팀 워크가 성인 문화의 핵심적인 특징이다. 방문객들은 학생들이 성인들과 손쉽게 상호작용하는 것을 보고 깊은 인상을 받는다.	극히 일부 지표만이 구성원간에 강한 신뢰, 존경, 평등이 존재한다고 제시	일부 지표만이 구성원간에 강한 신뢰, 존경, 평등이 존재한다고 제시	대부분 지표가 구성원간에 강한 신뢰, 존경, 평등이 존재한다고 제시	모든 구성원간에 강한 신뢰, 존경, 평등이 존재한다고 제시
특징 7: 리더십				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
빅피쳐 스쿨에서 리더십은 강하고 비전이 있는 교장, 헌신적이고 책임감 있는 어드바이저 및 교직원, 학생간에 공유되고 널리 퍼져있다. 주인의식이 널리 공유되고 확산되면 긍정적인 문화를 조성하며 지속적인 개선을 이끈다.	극소수 학교 관행과 문화 요소가 공동의 강한 리더십 반영	일부 학교 관행과 문화 요소가 공동의 강한 리더십 반영	대부분 학교 관행과 문화 요소가 공동의 강한 리더십 반영	모든 학교 관행과 문화 요소가 공동의 강한 리더십 반영
특징 8: 학부모 및 가족 참여: 성인 지원				
	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
학부모 및 가족들은 학교 설립에서부터 일상적인 운영에 이르기까지 빅피쳐 스쿨에 없어서는 안될 핵심 요소이다. 이들은 학교에서 환영 받고 존중 받는다는 것을 느끼며, 학습계획(Learning Plan) 회의와 전시회에 정기적으로 참여하고, 학생 과업의 계획과 평가를 위해 협력한다. 인턴십 멘토 네트워크 등 자산들이 가진 자산을 활용해 학교 활동을 지원한다.	극소수 가족들만 학교 활동 및 자녀 학습 과정에 유의미하게 참여	일부 가족들이 학교 활동 및 자녀 학습 과정에 유의미하게 참여	대다수 가족들이 학교 활동 및 자녀 학습 과정에 유의미하게 참여	모든 가족들이 학교 활동 및 자녀 학습 과정에 유의미하게 참여

특징 9: 학교/대학 파트너십: 대학 진학 준비 및 지원

	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
빅피쳐 스쿨은 모든 학생들에 대해 깊이 신뢰하며, 모든 졸업생들이 대학 진학의 기회를 누릴 수 있도록 노력한다. 개별 학습 계획(Learning Plan)을 짜고, 대학에 방문하며, 해당 과정에 대해 가족들을 교육하고, 지역 대학들과 관계를 구축하는 등의 모든 활동은 빅피쳐스쿨의 대학 진학 문화를 보여준다. 빅피쳐 스쿨은 대학생들을 지속하는 것과 관련된 비인지적 자질을 강조하고, 학생들이 고등학교 졸업 후 계획을 마련하도록 요구하고 지원한다. 모든 학생들은 대학입학시험을 치르고, 대학이나 상급학교 프로그램에 지원한다. 빅피쳐 스쿨은 또한 졸업생들을 추적하고 지원한다.	재학생과 졸업생의 대학 진학 준비를 지원하는 극히 일부 요소가 학교 조직과 문화에 보임	재학생과 졸업생의 대학 진학 준비를 지원하는 일부 요소가 학교 조직과 문화에 보임	재학생과 졸업생의 대학 진학 준비를 지원하는 대부분 요소가 학교 조직과 문화에 보임	재학생과 졸업생의 대학 진학 준비를 지원하는 전체 요소가 학교 조직과 문화에 보임

특징 10: 전문성 개발

	1 - 시작	2 - 부상	3 - 발전	4 - 성숙
학교 및 빅피쳐 네트워크 내에서 교장, 어드바이저, 교직원들을 위한 전문성 개발이 진행된다. 빅피쳐 스쿨은 꾸준히 발전하는 평생 학습자들의 커뮤니티이다.	학교 관행과 문화 요소 중 극히 일부 만이 지속적인 전문성 개발을 통해 반영하는 학습 조직임을 반영	학교 관행과 문화 요소 중 일부 가 지속적인 전문성 개발을 통해 반영하는 학습 조직임을 반영	학교 관행과 문화 요소 대부분 이 지속적인 전문성 개발을 통해 반영하는 학습 조직임을 반영	학교 관행과 문화 요소 전체 가 지속적인 전문성 개발을 통해 반영하는 학습 조직임을 반영



Jeff Petty | 미국 빅피쳐 러닝(Big Picture Learning) 디렉터

■ 주요 경력

- 학교혁신을 위한 퓨젯사운드 협력단 설립자
- 빅피쳐 러닝 지부장
- 교사(20년 이상), 교장, 사립 중등혁신학교 컨설턴트

Session 2

대안교육 실천사례

【 대안학교의 다양한 모습 】

프레네 교육, 한국학교로의 적용

Application of the Freinet Pedagogy to Korean Schools

Francois Le Menaheze

프랑스 양주 게팽 학교 교사
Teacher, École Publique Ange Guépin, France

Les apports de la pédagogie Freinet à l'école coréenne

François Le Ménahèze

Teacher, École Publique Ange Guépin, France

I. Quelques rappels historiques sur la pédagogie Freinet

Il s'agit d'une pédagogie qui s'est d'abord appuyée sur Célestin Freinet (1896-1966), très vite soutenu puis développé par des milliers d'enseignants en France et dans le monde. On ne doit pas oublier la part d'Elise Freinet dans les premiers travaux de Freinet, notamment par le développement artistique qu'elle apporta au mouvement Freinet.

C. Freinet devient enseignant en 1920 dans le sud de la France, juste après la première guerre mondiale. Ses constats sur l'école française sont critiques : école élitiste - non prise en compte des enfants, surtout ceux du milieu populaire – uniformisation des esprits. Il a encore en tête les terribles images de la guerre. Il faut donc, pour lui, développer une réelle éducation à la paix en s'appuyant sur des fondements tels que l'expression libre, la coopération, l'ouverture de l'école vers l'extérieur. Et cela commence par le rejet du dogmatisme scolaire (enfermement des esprits) et de l'endoctrinement nationaliste (tout pour la patrie – leçons de morale...). Il développe tout de suite des techniques et des outils qui vont développer la formation à l'esprit critique des enfants qu'il considère comme les futurs citoyens.

Vers une école populaire (pour tous) et libre (publique, laïque).

Il écrit dans de nombreuses revues éducatives et crée la revue qui deviendra celle du Mouvement Freinet aujourd'hui, « le Nouvel Educateur ». Il écrit également de nombreux livres (« l'éducation du travail », « l'école moderne française », ...)

Il s'intéresse très vite à ce qui se passe au niveau international (Allemagne/école de Hamburg, Suisse/Pestalozzi, URSS/Makarenko, ...). Il participe au mouvement international de l'éducation nouvelle créé par Ferrière.

Il s'entoure de collègues enseignants qui deviendront ses compagnons et construiront ce mouvement pédagogique. Il crée réellement son Mouvement en 1957, l'I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) puis en 1966 la F.I.M.E.M (Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne). C'est ce qui permet à la pédagogie Freinet aujourd'hui de poursuivre et continuer à faire évoluer la pédagogie Freinet qui est tout sauf une « méthode » figée et non évolutive.

Il s'agit d'oeuvrer pour une pédagogie populaire par un réel changement des pratiques et un ancrage dans l'école publique.

Ces mouvements (ICEM, FIMEM) animés par des milliers de professeurs, en France et dans le monde, font vivre aujourd'hui la pédagogie Freinet. Celle-ci est reconnue par le ministère de l'éducation nationale français en tant que mouvement pédagogique d'éducation populaire et comme institut de formation.

Pour en savoir plus :

- Barré Michel, Célestin Freinet : un éducateur pour notre temps, éditions PEMF, 1995-1996

Tome 1 : 1896-1936 : Les années fondatrices

Tome 2 : 1936-1966 : Vers une alternative pédagogique de masse

- Bruliard Luc, Schlemminger Gérald, Le mouvement Freinet : des origines aux années 80, éd. l'Harmattan, Paris, 1996

.....

II. Les grands fondements de la pédagogie Freinet

La pédagogie Freinet considère l'élève tel qu'il est, un enfant, et donc comme être pluriel, à la fois corporel, cognitif, affectif, conscient, inconscient, social, traversé par son histoire personnelle et ses déterminations culturelles, sociales, familiales, linguistiques. Elle tente de prendre en considération l'intégralité du vécu de l'enfant, du jeune.

S'éduquer, c'est apprendre à s'autoriser et à créer. On ne peut le faire qu'ensemble, dans un

contexte coopératif. On peut résumer ainsi le processus en pédagogie Freinet :

L'institution de l'élève comme auteur.

L'enfant devient auteur par une activité de création. Il lui faut trouver, ou retrouver, la puissance créatrice du désir dans le processus d'apprentissage. Créer par le dessin, par l'écrit, par les arts, par le corps, par la parole, ...

L'organisation d'un processus social de transformation de ces créations

Les créations éprouvées par l'enfant représentent pour lui une réelle conquête, une puissance nouvelle :

- sous l'action stratégique du professeur, par un référentiel de connaissances ;
- sous l'action vivante du groupe par l'effet de l'organisation coopérative.

L'action pédagogique, pour transformer les rapports aux savoirs, transforme les rapports de production des savoirs.

Pour résumer, on peut dire que la pédagogie Freinet institue des rapports coopératifs de production des savoirs. L'expression consacrée de « donner du sens aux apprentissages » trouve ici une application concrète.

Mettre en pratiques les fondements de la Pédagogie Freinet suppose de la part de l'enseignant **une organisation riche du milieu** et une réflexion sur ce qui sous-tend une action pédagogique harmonieuse et motivante.

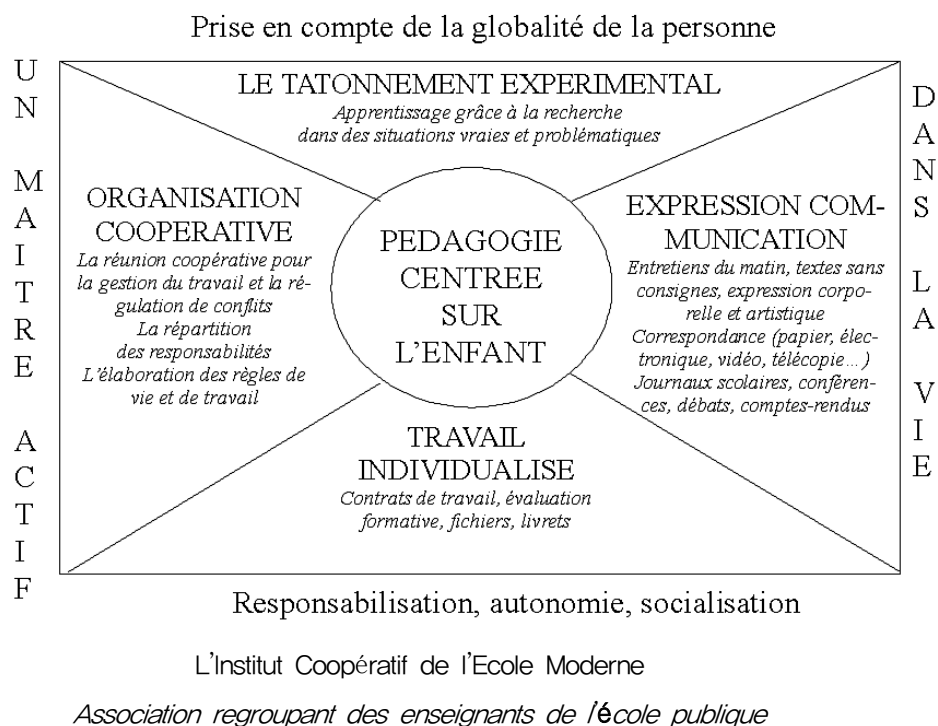
- donner aux enfants une part d'autodétermination ;
- créer un climat de relations sociales sereines au sein du groupe classe ;
- organiser le travail pour que chacun ait le sentiment d'effectuer des tâches qui ne soient pas hors de portée et qui permettent de prendre conscience de ses progrès.

Il s'agit de développer des pratiques pédagogiques ancrées dans la réalité sociale pour œuvrer à une réelle émancipation des enfants. La pédagogie Freinet revendique une école où chaque enfant peut s'exprimer, se responsabiliser, coopérer, expérimenter et s'ouvrir sur le monde.

Le projet pédagogique s'accompagne d'un projet politique, social et économique reposant sur la coopération. L'ambition est de permettre aux enfants issus des milieux les plus humbles d'accéder

aux connaissances pour en faire des citoyens cultivés.

Elle défend une démarche centrée sur l'enfant acteur et auteur de ses apprentissages. Celle-ci est articulée autour de quatre axes : **l'expression et la communication, le tâtonnement expérimental, le travail individualisé et la vie coopérative**. Ce dernier est celui qui à la fois organise et structure les apprentissages tout en développant des pratiques critiques.



Une organisation :

- **des groupes départementaux** : information - réflexion pédagogique - formation - publications - ...
- **des secteurs** (maths - français - environnement - équipes ...) : recherche pédagogique et didactique - formation - production - publications ...
- **des chantiers** : édition d'outils, de livres documentaires - réflexion pédagogique et documentaire ...
- **des réseaux** : de correspondance - de délégation départementale, nationale et internationale - de classes d'accueil ...
- **autres institutions** : un CA - des enseignants détachés - un secrétariat - un réseau internet ...

...Et donc des rencontres :

- internes : Journées d'Etude - stages
- vers l'extérieur : Salons - Colloques - Universités d'été - stages de formation -...
- départementales, régionales, nationales, internationales.

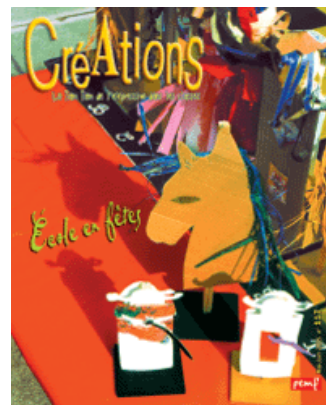
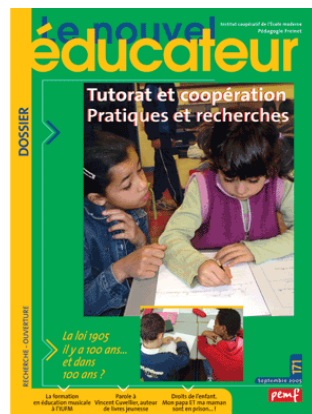
Des productions, des publications ...issues du matérialisme scolaire cher à Freinet :

Des revues pédagogiques

L'ICEM Pédagogie Freinet publie une revue de réflexion pour les enseignants provenant des pratiques, réflexions, analyses des praticiens-chercheurs de l'ICEM ...Et extérieurs au Mouvement :

« **Le Nouvel éducateur** » avec des récits de pratiques de classes, des dossiers sur des démarches pédagogiques, des textes de recherche et d'ouverture, des regards sur le champ social et politique, l'actualité des productions documentaires et des outils pédagogiques ...

« **Créations** » (maintenant intégré au Nouvel Educateur) avec des récits et pratiques dans le champ de l'éducation à l'expression et à la création artistiques.



Des outils pour la classe

Outils de travail individualisés : les fichiers autocorrectifs

Issus d'un chantier de travail de l'ICEM, de réseaux de classes lectrices et critiques...



Des livres



Des revues documentaires

L'ICEM-Pédagogie Freinet publie des revues documentaires aux Éditions PEMF*.



...qui suivent le même parcours...Et donc les productions sont issues des classes et/ou des enseignants

Jmag (J Magazine) niveau maternelle et début élémentaire.

BTJ (Bibliothèque du Travail Junior) niveau élémentaire et début collègue

...et maintenant une encyclopédie numérique « **Encycoop** » permettant une recherche autonome de la part des élèves de tout âge.



Des contacts

ICEM – Pédagogie Freinet - 10 rue de la Roche Montigny, 44000 NANTES

Tél. : 02 40 89 47 50 – Fax : 02 40 47 16 91

Mél. : secretariat@icem-freinet.org Site Internet : <http://www.icem-freinet.info>

* Le Nouvel Educateur (reue nationale) et Editions ICEM disponibles au secrétariat ICEM – 18 rue Sarrazin-44000 Nantes (02 40 89 47 50 - Fax 02 40 47 16 91) - secretariat@icem-freinet.org

Des outils de travail individualisé, outils documentaires, revues, albums, BCD...

- Site PEMF/BPE : <http://www.pemf.fr/>

- Editions Odilon <http://www.odilon.fr/>

Des ouvrages de référence :

- « Oeuvres pédagogiques », Célestin Freinet, Edition en 2 volumes, Ed. du Seuil, 1994
- « Cinq études sur Célestin Freinet », Vergnion Alain, P.U. de Caen, Sciences de l'Education, 2005
- « Une école Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire », Reuter Yves, L'Harmattan, 2007
- « Démarrer en pédagogie Freinet. Pourquoi ? Comment ?, (avec CD-Rom) ICEM, Editions ICEM
...Et tous les autres ouvrages des éditions ICEM.

III. Les transferts, les apports possibles à l'école coréenne

Les quelques pistes qui vont suivre s'appuient sur le travail de milliers d'enseignants travaillant en pédagogie Freinet. Elle s'appuient aussi sur les résultats d'une recherche menée par une équipe de chercheurs durant cinq années sur une école Freinet qui a abouti à un ouvrage « *Une école Freinet : effets et fonctionnement d'une pédagogie alternative en milieu populaire* », Reuter (sous dir. de), L'Harmattan, 2007. Nous appellerons d'ailleurs par la suite cette école « l'école F ».

a. Quelles réponses aux problématiques d'abandon scolaire, d'inadaptation à l'école ?

- Instaurer (ou restaurer) un réel rapport au travail :

On parle en pédagogie Freinet d'une éducation au travail, non pas le travail laborieux auquel on est soumis mais bien le travail émancipateur, celui qui ouvre, qui autorise ; d'où l'appellation en pédagogie Freinet de « l'enfant auteur » et pas simplement acteur. C'est lui en effet qui, seul et avec d'autres, va produire régulièrement des savoirs, par l'expression

- de sa parole (« quoi de neuf ? », « débats philo », ...) ;
- de ses écrits (« texte libre ») ;
- de ses recherches (« conférences d'enfants ») qu'il va présenter au groupe-classe, parfois même au groupe-école, aux correspondants ou par l'intermédiaire du journal ;
- de son corps (« expression corporelle, danse libre »),

- des mathématiques (« créations maths, recherches maths, calcul vivant ») ;
- etc.

Le travail mené par chacun est valorisé à travers les présentations régulières au groupe et la critique constructive et coopérative de celui-ci.

Les chercheurs de l'école F ont mis l'accent sur ce phénomène : « *Evolution positive des rapports à l'école, au travail, aux apprentissages, aux savoirs. Le climat de travail s'améliore : moins de stress, plus de prise de risque, stimulation de tous. Le travail ne fait pas l'objet de discours dévalorisants. Parents, maîtres et autres élèves sont considérés comme des recours possibles face aux savoirs.*

- *autonomisation dans les tâches et prise de risque (questionnements, manifestations d'incompréhension, aveux d'ignorance, absence de crainte des erreurs, essais de stratégies diversifiées...), opposées à l'inhibition des élèves, souvent notée ailleurs ;*
- *développement d'une distance réflexive accompagnée de discours explicatifs et argumentatifs étayés ;*
- *sentiment de sécurité (dans la cour...) et de sérénité (par exemple, par rapport à l'entrée dans l'écrit) ;*
- *clarté dans la relation entre situations, activités et objectifs ; conscience et contrôle des tâches ;*
- *sens attribué aux apprentissages et sentiment précoce et important d'être en apprentissage à l'école via le travail ;*
- *vision positive de l'école et des savoirs »*

On peut alors parler de renversement du rapport de production des savoirs.

Les élèves produisent, créent, expérimentent. L'organisation coopérative de la classe permet des échanges, des interactions constructives, des confrontations. L'enseignant reste le garant de cette organisation et du travail de tous. Il permet, engage, met en relation, assure des médiations, régule, étaye, rectifie, apporte ses propres savoirs, ...

Les chercheurs de l'école F y ont identifié les progrès majeurs des élèves : « *Progrès dans les apprentissages disciplinaires : « Même s'ils demeurent hétérogènes, nombre de résultats convergent autour de progrès, avec des résultats égaux ou supérieurs à ceux d'élèves de milieu équivalent mais soumis à un mode de travail pédagogique différent voire, sur certains points, avec des*

résultats moins éloignés de ceux d'élèves de milieux plus favorisés.

C'est ainsi le cas pour :

- *l'entrée dans l'écrit ; la production écrite avec notamment l'investissement, la diversification des moyens textuels, l'actualisation conjointe de l'imaginaire et de la structuration textuelle...*
- *la gestion de l'oral (dès la maternelle) avec des indicateurs intéressants quant à l'écoute et au respect de l'autre, la longueur des productions, l'élocution et l'aisance, la capacité à parler sans notes ;*
- *les apprentissages mathématiques : notamment en ce qui concerne le questionnement, le rapport aux savoirs, leur mise en réseau et la dynamique à l'œuvre dans leur construction.*
- *Les apprentissages scientifiques notamment en ce qui concerne le questionnement, le rapport aux savoirs et la dynamique à l'œuvre dans leur construction...*

Globalement, moindre dispersion des résultats, ils sont moins hétérogènes, principal effet de la coopération et de l'entraide. »

- Mobiliser (ou-remobiliser) les élèves dans l'école, dans leur vie :

Plusieurs phénomènes sont essentiels dans la problématique de « la motivation scolaire ».

- Il faut se sentir considéré. Ici cela se joue par l'exercice d'un certain nombre de droits : droit à la parole, à l'erreur, au respect ...et bien sûr avec les devoirs correspondants (respecter les règles de parole, aider en cas de difficulté d'un camarade, ...)
- Il faut se sentir faisant partie d'un groupe, d'une culture. Cela se joue dans la classe par la participation à la prise de décision, le fait de pouvoir émettre des propositions, des projets.
- Il faut disposer de temps et d'espaces. Cela se jouera par des temps de travail individualisé, personnalisé durant lesquels on sera autorisé à mener des projets, des recherches, mais aussi à pouvoir travailler ses besoins.

On parle alors de « motivation intrinsèque », de mobilisation de l'élève dans son travail. Cf *études sur les types de motivation (amotivation – motivation extrinsèque – motivation intrinsèque).*

Là aussi ce point essentiel est relevé par les chercheurs de l'école F « *Meilleure intégration des élèves « à problèmes » : Les élèves envoyés par les autres écoles ou les élèves « en souffrance*

» semblent mieux s'intégrer en étant sollicités au même titre que les autres (et non comme des élèves singuliers), cette « restauration » fonctionnant en relation étroite avec la pédagogie commune et la construction des savoirs. Le traitement des problèmes s'effectue en intégrant autant que faire se peut ses élèves dans le collectif-classe, dans les dispositifs partagés, dans le travail de construction des savoirs... »

Un autre phénomène souvent déstabilisant pour les élèves fragiles apparaît clairement dans ce rapport au travail, **celui du rapport à l'évaluation**. La pédagogie Freinet développe une évaluation quotidienne à travers les productions et la présentations des travaux. Il faut retourner à l'étymologique même du mot pour se rendre compte qu'évaluer, c'est « donner de la valeur à ». Nous sommes alors bien dans une évaluation sensible, formative qui est envisagée comme source de progrès et d'accumulation de réussites. Ce sera par exemple dans l'utilisation de livrets de formation (livrets comprenant les savoirs à acquérir pour la période et en possession de l'enfant), dans le passage de brevets (savoirs, compétences), par la mise en valeur de chefs d'oeuvre (création nouvelle dans la classe). En conséquence, nul besoin de contrôles, de notes, de classements et autres outillages habituels.

Que révèle d'ailleurs les résultats obtenus de l'école F sur le sujet?

Les résultats analysés par l'éducation nationale concernant les évaluations sont éloquentes : « Les évaluations 6^{ème} : Les résultats sont en progression constante par rapport aux scores attendus. Cette progression est lisible également dans les graphiques élaborés par l'inspection académique. »

L'équipe de chercheurs a mis également le doigt sur cet aspect : « Souplesse adaptative : moins déstabilisés que d'autres face à des tâches, des situations ou des tests inhabituels auxquels nous avons pu les soumettre et plus sereins que d'autres dans leurs relations à des adultes qu'ils connaissent moins. »

b. Quelles relations établir avec les élèves pour une meilleure réussite de tous ?

Instaurer des relations de respect, de confiance et d'entraide

Pour cela, un certain nombre de techniques et d'outils de la pédagogie Freinet y répondent.

- La mise en place de la coopération par le biais
- d'une organisation coopérative de la classe : mise en place du conseil de classe, engageant

- la participation des élèves ; élaboration de règles dans la classe, dans l'école (parole, circulation, ...) ; prise de décisions collectives (activités, projets, recherches, nouvelles lois, ...) ; abolition de la punition pour développer une réflexion sur la sanction éducative (celle qui fera grandir l'enfant concerné, celle qui lui fera comprendre la loi) ;
- par la mise en place de l'entraide (chacun sait quelque chose et donc chacun peut l'apporter aux autres. L'entraide spontanée peut suffire, mais une entraide plus institutionnalisée peut être utile (mise en place d'un tableau d'entraide « j'aide X en ... »).

Les résultats de la recherche sur l'école F confirme ces conclusions « *Les phénomènes de violences tendent à diminuer, accompagnés d'une évolution des représentations et des normes chez les élèves : meilleure intégration des normes ; appropriation du règlement supérieure à celle constatée dans d'autres établissements ; un sentiment de justice plus fort accompagné d'une meilleure acceptation des sanctions ; moins de stigmatisation des différences ou des problèmes entre les élèves* »

Adaptation, organisation, capacités réflexives

Il est souvent évoqué le fait que le changement ultérieur de fonctionnement pédagogique (école, puis collège et lycée) s'avérerait préjudiciable pour les élèves des classes Freinet. Les chercheurs de l'école F montrent le contraire. « *Le passage en sixième ne s'avère pas problématique. Contrairement à nombre d'idées reçues, globalement, les élèves conservent leur niveau antérieur, ils s'adaptent bien (au point d'ailleurs de ne pas toujours être repérés par les enseignants), et ils n'éprouvent pas de sentiment de rupture particulier. Les capacités réflexives permettent de mieux analyser les modifications de structures.* » Cette analyse est confortée par les enseignants Freinet qui ont régulièrement ce type de retour de la part de leurs collègues ou des parents : capacités d'adaptation, d'organisation, d'autonomie dans leur travail, de responsabilisation, ...

Les effets du travail en équipe

Les enfants s'habituent au travail à plusieurs, en équipes plurielles, ce qui favorise à la fois la co-construction des apprentissages cognitifs et sociaux. Les pédagogues Freinet sont les premiers à favoriser le travail en équipe dans leurs écoles. Certains forment d'ailleurs, quand le contexte est favorable des équipes Freinet (cf école F), sinon la plupart travaillent seuls, ou à plusieurs, dans une école dite traditionnelle. Ce travail d'équipe est reconnu aujourd'hui comme facteur favorisant

les apprentissages de tous : continuité des apprentissages, cohérence dans le cursus scolaire d'en élève, ...). Constats là aussi repris par les chercheurs de l'école F : *« Des effets intéressants chez les enseignants de cette école / Travail d'équipe : Développement de compétences collectives, d'aptitudes à travailler à plusieurs. Ils assument leurs responsabilités, ne se défilent pas devant les résultats. Pas de demande de mutation, solidarité, concertation constante (y compris entre maternelle et primaire), congruence dans les manières de faire au sein de l'école. »*

La place, le rôle des parents d'élèves

Un phénomène important apparaît dans le rapport des parents à l'école et à la scolarité de leur enfant. Ces pratiques pédagogiques ouvrent l'école qui devient un lieu de savoir au même titre que ce qui se passe à l'extérieur de l'école (sorties régulières, enquêtes dans le milieu, classes de découverte, ...). Les chercheurs de l'école F le constatent : *« Déplacements de la part des parents dans les discours, les attitudes, les comportements : satisfaction accrue vis à vis de l'école, amélioration (même fragile) de certaines relations, investissement un peu plus important comme parent d'élève, voire comme animateur d'atelier du soir... »*

Pour conclure, l'équipe de chercheurs sur l'école F de référence évoque des « points de transférabilités » possibles :

- **la solidarité de l'équipe** (accompagnée par une concertation constante associant enseignants de maternelle et du primaire) ;
- **la construction collective et récurrente des règles** de fonctionnement ainsi que leur respect scrupuleux (de la part des élèves et des maîtres) ;
- **le respect des élèves** et l'attention constante à leur cheminement, aux questions et aux problèmes qu'ils peuvent soulever ;
- **le souci d'informer le plus précisément possible d'impliquer les parents :**
- **l'accent mis sur la coopération et l'entraide** ainsi que l'articulation entre reconnaissance des sujets dans leur singularité et construction d'une collectivité ;
- **l'importance accordée à la notion de travail** et à sa conscientisation accompagnée d'une valorisation des efforts de chacun ;
- **l'articulation forte entre production (diversifiée, fréquente ...) et construction d'une attitude réflexive.**

- **la diversité des catégories d'activités et de positions** face aux savoirs, associée au tissage incessant de relations entre elles ;
- **l'établissement d'un climat propice aux apprentissages** (sérénité, droit à l'erreur, encouragement des essais, appui sur le questionnement des élèves, écoute de leurs interrogations, réponses à leurs demandes de clarification ...) ;
- **la recherche constante de clarté** quant aux cadres, règles, tâches, objectifs...
- **la place importante attribuée au temps** (pour le cheminement de chacun, pour mener à terme ses recherches...), très fortement structuré tout en restant « ouvert »...
- **la construction d'une culture commune à la classe**, transaction entre cultures scolaire et extrascolaire, patrimoine commun et base des recherches...

Des dispositifs relativement pertinents émergent de cette analyse :

« Outre les textes libres et les « quoi de neuf »,

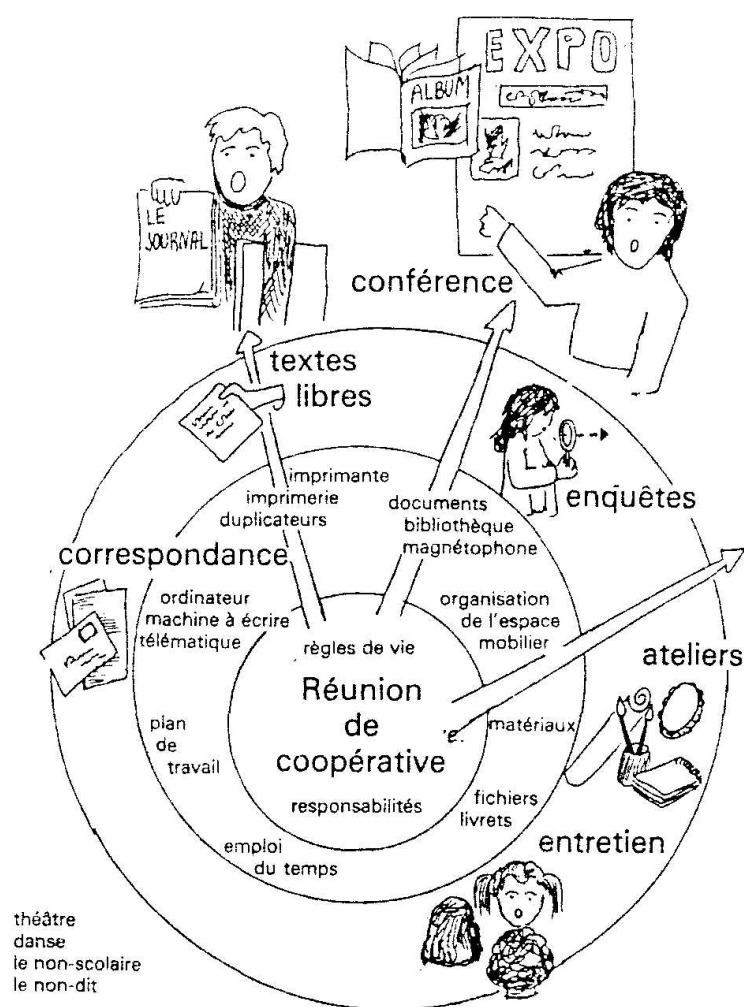
1. les recherches et créations mathématiques (que nous n'avons pas rencontrées ailleurs),
2. les dictées coopératives (activant l'entraide et les postures métalinguistiques), les modes d'intégration de l'outil informatique,
3. les dispositifs de socialisation (expositions, présentations aux parents le samedi...),
4. les conseils réguliers et fréquents,
5. les métiers (avec les différentes responsabilités attribuées aux enfants),
6. les multiples types de relance (image ou texte donné par le maître en écho à la réalisation de l'élève ; questions pour approfondir ou socialiser une recherche individuelle...) ;
7. la gestion publique des problèmes de conduite ;
8. la mise en œuvre de plans de travail individualisés ;
9. les situations diversifiées de prises de parole orale et publique, fréquentes et précoces, accompagnées d'un contrôle de l'écoute ;
10. les lectures régulières effectuées aux élèves de maternelle par ceux de primaire...

...avec en conclusion finale

« Au regard de l'état antérieur de l'école, des élèves concernés et du milieu environnant, cette expérience est indéniablement une réussite, quels que soient les problèmes mentionnés. Le mode de travail pédagogique « Freinet » a manifesté ses potentialités et son adaptabilité au delà des

classes uniques, du milieu rural ou des élèves « non défavorisés ».

Les résultats les plus notables mais difficilement chiffrables ont été obtenus dans la réduction des actes de violence, le rapport des élèves et des parents à l'école et dans les acquisitions en sciences et en histoire analysées par des chercheurs du laboratoire téo.di.le. »



François Le Ménahèze, Septembre 2015



Francois Le Menaheze | Principal, École Publique Ange Guépin, France

■ **Intérêts principaux**

- Enseignant à l'école primaire (1984 à 2015)
- Directeur d'école (2000 à 2015)
- CA national ICEM-pédagogie Freinet
- Formation enseignants projet collège-lycée Freinet - Nantes

■ **Publication majeure**

- Éditions ICEM "Coopérer, s'entraider dans la classe", "Les apprentissages individualisés dans la classe coopérative", "Travailler en équipe aujourd'hui : de l'utopie à la réalité"
- Recherches universitaires "Coopérer...pour apprendre : la coopération entre élèves, la médiation de l'enseignant : un processus de co-construction des savoirs"; "La classe Freinet : un milieu constructeur de la relation d'entraide"

Application of the Freinet Pedagogy to Korean Schools

François Le Ménahèze

Teacher, École Publique Ange Guépin, France

I. Some Historical Reminders on the Freinet Pedagogy

The Freinet Pedagogy was initially put forth by Célestin Freinet (1896–1966), and soon supported and developed by thousands of teachers in France and around the world. The part contributed by Elise Freinet to Celestin's early works, including artistic development that brought the Freinet Movement, should also be remembered.

C. Freinet became a teacher in the South of France in 1920 right after the First World War. His findings on French schools are important: elite schools – that failed to consider the children, especially those of the working class – and standardized thinking. Freinet would have still suffered from horrible images of the war. It was therefore essential for him to develop a true education for peace based on fundamentals such as free expression, cooperation, and openness of the school towards the outside. This starts with a refusal of school dogmatism (repression of the spirit) and nationalist indoctrination (all for the homeland – moral lessons...). He first developed skills and tools that would improve the training in critical thinking for children, whom he saw as future citizens.

Towards popular (for everyone) and free schools (public, non-religious)

Freinet wrote in numerous educational magazines and created a magazine himself, which has been adopted by the Freinet Movement today, called *Le Nouvel Educateur* (The New Educator). He also wrote a number of books, including (*L'éducation du travail* (Work Education), and *L'école moderne française* (Modern French School).

He quickly became interested in what was happening around the world (Germany/School of Hamburg, Switzerland/Pestalozzi, USSR/Makarenko, etc.), and he joined a new, international educational movement created by Ferrière.

He surrounded himself with fellow teachers, who later became his companions and with whom he started this pedagogical movement, establishing the Cooperative Institute of Modern School (ICEM) in 1957 and the International Federation of Modern School Movements (FIMEM) in 1966. This is what has enabled the continued evolution of the Freinet pedagogy today, which is anything but a rigid and non-progressive “method”.

Efforts were made for a popular pedagogy, such as by making real changes in the practice and anchoring it in public schools.

These movements (ICEM, FIMEM) encouraged by thousands of teachers both in France and in the world, have brought the Freinet pedagogy to life today. It is recognized by the French Ministry of National Education as an educational movement for popular education and as a training institute.

For more information:

- Barré Michel, *Célestin Freinet: un éducateur pour notre temps (Célestin Freinet: An Educator of Our Times)*, PEMF, 1995-1996
 - Tome 1: 1896-1936: Les années fondatrices (Volume 1: 1896-1936: The Founding Years)*
 - Tome 2: 1936-1966: Vers une alternative pédagogique de masse (Volume 2: 1936-1966: Towards an Alternative Pedagogy in Mass Education)*
- Bruliard Luc, Schlemminger Gérald, *Le mouvement Freinet: des origines aux années 80 (The Freinet Movement: from the 1980s)*, éd. l'Harmattan, Paris, 1996

II. Fundamentals of the Freinet Pedagogy

The Freinet pedagogy regards the student as he is, a child, and therefore plural: physical, cognitive, emotional, conscious, subconscious, and social, with his personal story and cultural, social, familial and linguistic determinations. It attempts to take into account the entire experience of the child and the youth.

Educating oneself means learning how to control oneself and to create. We can only do it together

in a cooperative context. The process in the Freinet pedagogy can be summarized as follows:

Making the Child an Author

A child becomes an author through creative activity. He needs to find, or rediscover, the creative power of desire in the learning process. He creates things by drawing, writing, or expressing himself through the arts, his body or words.

Building a Social Process of Transforming These Creations into Knowledge

Creations by a child represent a real conquest and new power for him:

- guided by the strategic actions of the teacher, through sets of knowledge
- under the lively activities of the group by the effect of cooperative organization.

In order to transform cooperative relations into knowledge, pedagogical activities transform the cooperative relations of production of knowledge.

To sum up, we can say that the Freinet pedagogy establishes the cooperative relations of knowledge production. The expression “to give meaning to learning” here has a concrete application.

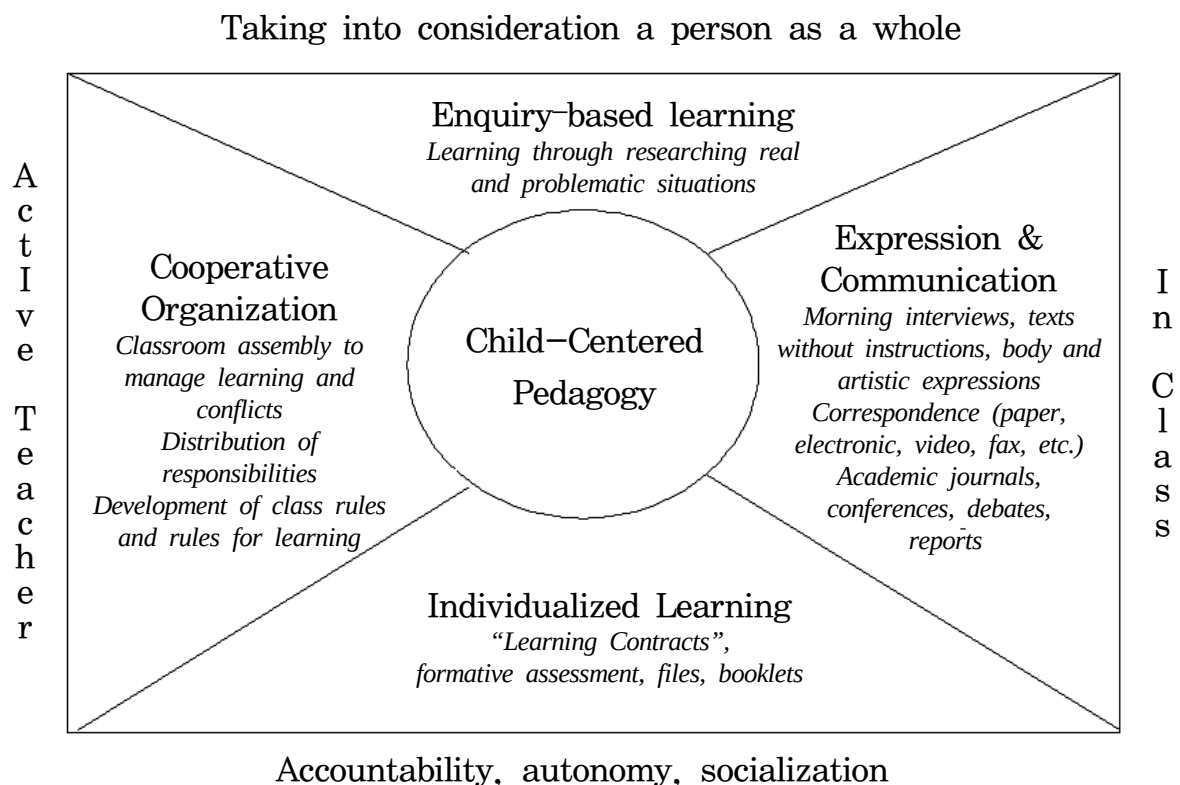
From the teacher’s perspective, putting the principles of the Freinet pedagogy into practice refers to **an organization of rich environments** and a reflection that underlies harmonious and motivating pedagogical activities.

- Give children their fair share of autonomous decisions
- Create an environment of calm social relations within the class group
- Organize work so that everyone feels they are performing tasks that are not out of their reach and that will allow them to see their progress.

It is to develop educational practices rooted in social reality for the genuine emancipation of the child. The Freinet pedagogy calls for a school in which every child can express himself, take responsibility for himself, cooperate with others, engage in various experiences and open up to the world.

The educational project is accompanied by a political, social and economic project based on cooperation. The goal is to allow children from the most humble backgrounds to have access to the knowledge required to become educated citizens.

The Freinet pedagogy supports an approach that focuses on the child, who is the actor and author of his own learning. It is articulated in four axes: **expression and communication, enquiry-based learning, individualized learning and a cooperative class**. The last axis is the one that both organizes and structures learning while developing critical practices.



Cooperative Institute of the Modern School (ICEM)

An association of public school teachers

An organization of:

- **Departmental groups:** information – pedagogical thinking – training – publications – etc.
- **Sectors** (math – French – environment – teams, etc.): teaching and learning research – training – production – publications, etc.
- **Projects:** editing some tools and educational books – pedagogical and informative thinking
- **Networks:** of contacts – departmental, national and international delegations – special open classes, etc.
- **Other institutions:** Organizing Committee – seconded teachers – Secretariat – internet network, etc.
- ... **And so,**
- Internal meetings: “Study days” (Journées d’Études) – internships

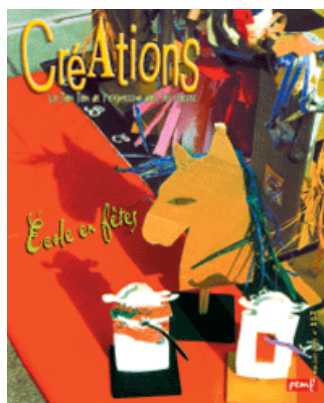
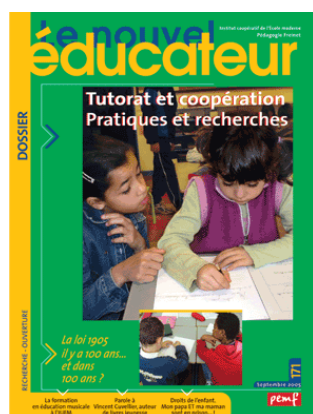
- External meetings: exhibitions – conferences – summer schools – training courses – etc.
- Departmental, regional, national and international meetings

Productions, publications, etc. coming from “Academic Materialism” to which Freinet was committed

Pedagogical Magazine

The Cooperative Institute of the Modern School (ICEM) publishes a magazine for teachers on different ideas related to practice, concepts and analyses by its hands-on staff/researchers ... and even those unrelated to the Movement.

***Le Nouvel Educateur* (The New Educator)** contains the stories of classroom practices, records of pedagogical approaches, research texts and opening texts, views on social and political fields, news related to educational productions and tools, etc.



***Créations* (Creations)** (which has been integrated with *Le Nouvel Educateur* magazine) includes stories and practices in the field of education, as well as artistic expressions and creations.

Tools for the class

Tools for individualized learning: self-correcting files

From the ICEM projects and the networks of reading and critical thinking classes...



Books



Learning Magazines

ICEM publishes learning magazines with the publisher PEMF*.



The following creations are from the same source: classrooms and/or teachers.
Jmag (J Magazine): kindergarten and early primary school level
BTJ (Library for Junior Learning): primary school and early middle school level
... and now a digital encyclopedia called **Encycoop**, which allows independent research by students of all ages.



Contact Information

ICEM – Freinet Pedagogy – 10 rue de la Roche Montigny, 44000 Nantes

Tel.: 02 40 89 47 50 – Fax: 02 40 47 16 91

Email: secretariat@icem-freinet.org Website: <http://www.icem-freinet.info>

* *Le Nouvel Educateur* (national magazine) and ICEM editions are available at the ICEM Secretariat
– 18 rue Sarrazin-44000 Nantes (02 40 89 47 50 – Fax 02 40 47 16 91) – secretariat@icem-freinet.org

Tools for individualized learning, supporting materials, magazines, albums, BCD
(library resource center) ...

– PEMF/BPE Website: <http://www.pemf.fr/>

– Odilon (Publisher): <http://www.odilon.fr/>

References

- « Oeuvres pédagogiques (Pedagogical Works) », Célestin Freinet, Edition en 2 volumes, Ed. du Seuil, 1994
- « Cinq études sur Célestin Freinet (Five Studies on Célestin Freinet) », Vergnion Alain, P.U. de Caen, Sciences de l'Education, 2005
- « Une école Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire (A Freinet School: Effects and Functioning of an Alternative Pedagogy in the Middle Class) », Reuter Yves, L'Harmattan, 2007
- « Démarrer en pédagogie Freinet. Pourquoi ? Comment ? (Start the Freinet Pedagogy. Why? How?), (with CD-Rom) ICEM, Editions ICEM
- ... and all other works from the ICEM.

III. Possible Transfers & Application to Korean Schools

The few records that follow are based on the works done by thousands of teachers practicing the Freinet pedagogy. They are also based on the results of a study on a Freinet school, conducted over five years by a research team. This study resulted in a book titled *Une école Freinet : effets et fonctionnement d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (A Freinet School: Effects and Functioning of an Alternative Pedagogy in the Middle Class) (under the direction of) Reuter published in 2007 by L'Harmattan. This school will hereinafter be referred to as "School F".

a. What Would be the Answers to the Issues of Students' Academic Interruption and Maladjustment?

- Establish (or Restore) True Relations with Learning:

In the Freinet pedagogy, we talk about education for work – not the hard work to which we are subject, but the liberating work, which opens, which allows; hence, the name “child author”, not simply “actor”, is used in the pedagogy. In fact, it is the child author, by himself and with others, who will regularly produce knowledge by expressing:

- his words ('Quoi de Neuf?', 'philosophy debates', etc.);
- his writings ('free writing');
- his research ('children's meetings'), which he will present in front of the class group, sometimes even in front of the school group, to correspondents or by newspaper;
- his body ('body language, free dance');
- mathematics ('mathematical creation, math research, living arithmetic');
- and others.

Each student's work is promoted through regular presentations in front of a group followed by constructive and cooperative critiques of their work.

The researchers of School F focused on this phenomenon: *Positive evolution of relations with the school, the work, the learning, and the knowledge. The working environment has improved: less stress, more risk-taking and motivation in all. Work is not the subject to be diminished. Parents, teachers and other students are regarded as possible helps towards knowledge acquisition.*

- *Empowerment in the tasks and risk-taking (questioning, explicit expression in case of incomprehension, confession of ignorance, lack of fear of mistakes, trying diversified strategies, etc.) as opposed to the inhibition of students often seen in other schools;*
- *Development of reflective distance accompanied by well-supported explanatory and argumentative discourse;*
- *A sense of security and a sense of calm (e.g. with regard to the beginning of writing classes for pupils);*
- *Clarity in the relationship between situations, activities and objectives; being aware of and controlling tasks;*

- *Meaning attributed to learning, and an early and important feeling of being in school, learning through work*
- *Positive vision of the school and knowledge.*

Now we can talk about the reversal of the relations of knowledge production.

Students produce, create and experience. The cooperative organization of the class allows exchanges, constructive interactions and confrontations. The teacher remains responsible for the organization and for everyone's work. He allows, engages, connects, ensures cogitation, regulates, supports, corrects and brings his own knowledge...

The researchers of School F have identified major progress seen in students: *"Progress in interdisciplinary learning: even if they remain heterogeneous, a number of results reveal the progress, showing equal or better results than those of students from equivalent environments. Although they are subject to a different mode of educational work, in some points, the results are not so different from those of the students from more privileged backgrounds.*

This is also the case for:

- *Introduction to writing; written production with commitment, diversification of textual methods, realization of both imagination and textual structure...*
- *Management of verbal skills (starting from kindergartens) with interesting indicators as to listening to and respecting others, the length of verbal productions, speech and fluency, ability to speak without memos;*
- *Mathematical learning: especially with regard to questioning, relations with knowledge, networking and dynamics in learning;*
- *Scientific learning: especially with regard to questioning, relations with knowledge, networking and dynamics in learning;*

Overall, the results are less dispersed and less heterogeneous, which is one of the main effects of cooperation and mutual assistance."

- Mobilize (or Re- mobilize) Students in the School, in their Classrooms:

Several phenomena are essential for "academic motivation."

- One should feel recognized. This is realized by the exercise of certain rights: the right to speak, to make mistakes, to be respected ... and of course with corresponding duties (to respect the speech rules, help when a classmate faces difficulty, etc.)
- One should feel that he is part of a group and a culture. This occurs in the classroom through participation in decision making, and being able to make proposals and create projects.
- One should be given time and space. This occurs through individualized and personalized learning hours, during which he is authorized not only to work on projects and conduct research, but also to work according to his needs.

This is called “intrinsic motivation”, or mobilizing a student in his learning. cf. *Studies on the types of motivations (amotivation - extrinsic motivation - intrinsic motivation)*.

Again, this important point is raised by the researchers of School F. *“Better integration of ‘problematic’ students: the students sent by other schools or the students whose studies were suspended seem to integrate themselves better when treated in the same way as others (and not as different students). This ‘recovery’ works closely with the common pedagogy and knowledge construction. The problems are handled by integrating students as much as possible in the collective class, with shared plans in the work of building knowledge ...”*

Another phenomenon that is often destabilizing for vulnerable students is clearly seen in this relation with work, which is **the relation with evaluation**. The Freinet pedagogy develops a daily evaluation across production and presentation of works. Looking at the origin of the word, we can realize that “to evaluate” means “to give value to something”. Therefore, students are subject to a sensitive and formative evaluation, which is considered a source of progress and accumulation of successes. For instance, this will be in the use of training booklets (booklets containing knowledge owned by and to be acquired by the children over a particular period of time) and in successful passage leading to a diploma (knowledge, skills) by developing ‘masterpieces’ (new creations in the classroom). Therefore, there will be no need for control, scores, rankings or other conventional evaluation tools.

What other points do the results obtained from the research on School F demonstrate on the subject?

The findings announced after analysis by the Ministry of National Education concerning the evaluations speak for themselves: *“Evaluations of 6th graders: the results show steady progress compared to the expected scores. This progress is also visible in the graphs developed by school inspectorates.”*

Moreover, the research team has pointed out this aspect: *“Adaptive flexibility: when faced with unusual tasks, situations or tests to which we were able to bring our students, they were less destabilized than others, while our students were more serene than others in their relations with adults that they know less about.”*

b. What Kind of Relationships Needs to Be Established with Students for a Better Success for All?

- A Relationship of Respect, Trust and Mutual Assistance

For this, a certain number of skills and tools used in the Freinet pedagogy can be the answer.

- Putting cooperation in place through the following measures:
- Cooperative organization in class: establishing a Class Council and encouraging student participation; development of rules in classrooms and in schools (speech, movement, ...); collective decision-making (activities, projects, research, new laws, ...); abolition of punishment to develop a way of thinking on educational sanctions (that will allow children to grow and help them better understand the law);
- Making mutual assistance an integral part of the classroom experience (everyone knows something and can bring it to the others. Spontaneous assistance may be sufficient, but assistance in a more systematic manner is more useful (setting up of a support table such as “I help X in ...”)).

The researchers involved in the study of School F reached the following conclusion: *“The phenomenon of violence tends to decrease along with an increase in the progress of performance and norms among students: better integration of standards; greater adjustment to rules than that found in other institutions; a stronger sense of justice accompanied by a greater acceptance of sanctions; less stigmatization of differences or problems between the students.”*

Adaptation, Organization and Reflexive Capacities

It is often said that the subsequent change of pedagogical stages (primary school, then middle school and high school) prove to be detrimental to the pupils in Freinet classes. However, the researchers of School F found the opposite: *“Moving on to the 6th grade is not a problem. Contrary to much conventional wisdom, students on the whole keep their former levels, they adapt well and do not feel any*

particular sense of failure (despite their performance not always being recognized by teachers). Reflexive capabilities allow a better analysis of structural changes.” This analysis is supported by the Freinet teachers, who regularly receive this kind of feedback from their colleagues or parents of the students: the ability to adapt and organize, autonomy in their work, empowerment, etc.

The Effects of Teamwork

Children get used to working with others, in different groups, which promotes the construction of both cognitive and social learning. Freinet educators are the first ones to promote teamwork in their schools. Some form Freinet teams (cf. School F) in favorable situations, but if this is not ideal, most teachers work alone or with others in a so-called traditional school. This teamwork is nowadays recognized as a factor in creation of a stimulating learning environment for everyone: continuity of learning, consistency in student curricula, etc. This is also confirmed by the researchers of School F: *“Some interesting effects are found among the teachers of this school / team, such as development of collective competence, or the ability to work with others. They assume their responsibilities and do not make excuses in front of the results. They do not request transfers but show solidarity, engaging in constant dialogue (including between kindergarten and primary schools) and show congruence in the ways they do things within schools.”*

Position and Role of the Parents of Students

Another important phenomenon appears in the relationship of parents with the school, and with the schooling of their children. These educational practices turn the school into a place of knowledge in the same way as what happens outside of the school (regular trips, investigations in society, discovery classes, etc). The researchers of School F note: *“Changes observed from the parents in their speech, attitude and behavior: increased satisfaction with the school, improvement in certain relations (however weak they are), and a little more commitment as the parent of a student, even participating as leaders of an evening workshop.”*

In conclusion, the research team brings up potential “transferable points”:

- **Solidarity of the team** (accompanied by a constant dialogue involving teachers of kindergartens and elementary schools);
- **Collective and recurrent construction of operating rules** and strict adherence to them (by students and teachers);

- **Respect from students** and constant attention to their progress as well as the questions and problems that can arise;
- **Concern for informing the parents as accurately as possible and involving them;**
- **Emphasis on cooperation and mutual assistance** as well as links between recognition of unique subjects and construction of a community;
- **Importance given to the concept of work** and to raising its awareness while adding value to individual efforts;
- **Strong link between (diversified, frequent ...) creation and construction of a reflective attitude**
- **Diversity in types of activities and positions** with regard to knowledge, combined with the constant weaving of relations between them;
- **Establishment of an environment favorable to learning** (tranquility, right to make mistakes, encouragement to make attempts, encouraging questions from students, listening to these questions, responding to their requests for clarification, etc.);
- **Constant search for clarity** about the framework, rules, tasks, goals, etc.;
- **Important position allocated to time** (for the progress of everyone and eventually for a student to conduct his research ...), very well structured while remaining “open” ...;
- **Building a common culture within the class**, transaction between curricular and extracurricular cultures, common heritage and base of research, etc.

Relatively pertinent features emerge from this analysis:

In addition to the free writing and “Quoi de Neuf?”:

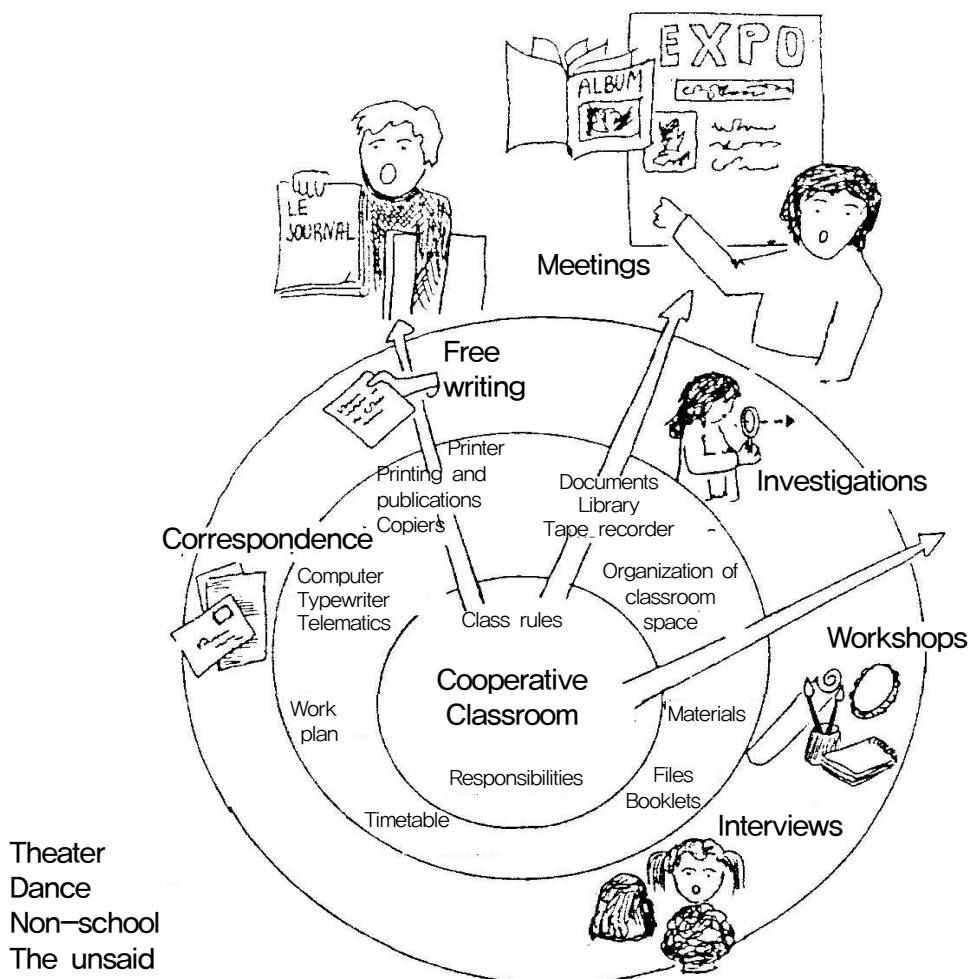
1. Research and mathematical creations (which we have not encountered elsewhere);
2. Cooperative dictation (activating mutual assistance and metalinguistic position), modes of integration of computer tools;
3. Measures for socialization (exhibitions, presentations to parents on Saturdays ...);
4. Regular and frequent classroom assembly;
5. Jobs (with different responsibilities given to children);
6. Multiple types of activities (image or text given by a teacher echoed for the realization of a pupil; questions to socialize individual research or deal with it in depth);
7. Public management of behavioral problems;
8. Implementation of individualized work plans;

9. Diverse situations where students can frequently make verbal and public speech from an early age, accompanied by classroom management of listening;
10. Regular reading sessions for kindergarten pupils by primary school pupils ...

... and the final conclusion is:

“Considering the previous status of the school, the concerned students and the surrounding environment, this experience is undeniably a success despite the problems mentioned. The work of the Freinet pedagogy has shown its potential and adaptability beyond special classes, rural areas or “disadvantaged” students.

Most notable but not easily quantifiable results have been obtained, such as a reduction of violence, better relations between students and parents towards the school and acquisitions in science and history analyzed by researchers at the laboratory téo.di.le.”





Francois Le Menaheze | Principal, École Publique Ange Guépin, France

■ Main Experiences

- Elementary school teacher (1984 – 2015)
- School Headteacher (2000–2015)
- National Supervisor of ICEM–pedagogie Freinet
- Teachers instructor for the Freinet’s middle school–high school project

■ Major Publications

- ICEM Edition “Cooperate, help one another in class”, “Individualized learning in a cooperative class”, “Study with a team today: from Utopia to Reality”
- University researches “cooperate...to learn: teamwork between students, the teacher’s mediation: a co-building process of knowledge”, “Freinet’ s class: a building environment for a mutual aid relationship”

프레네 교육, 한국 학교로의 적용

François Le Ménahèze

프랑스 앙주 게펑 학교(École Publique Ange Guépin) 교사

I. 프레네 교육의 역사

프레네 교육(Freinet pedagogy)은 Célestin Freinet (1896-1966)이 주창한 교육으로, 프랑스와 전 세계 교사 수천 명의 지지를 받으며 발전해 왔다. 또한 부인 Elise Freinet가 프레네 운동(Freinet Movement)에 예술성 발달에 관한 영감을 불어넣음으로써 초기 연구에 큰 역할을 했다는 점도 잊어서는 안 된다.

Freinet는 1차 세계대전 직후인 1920년 프랑스 남부지방에서 초등학교 교사로 근무했다. Freinet는 당시 프랑스 학교는 어린이, 특히 노동자 계층의 아이를 고려하지 않는 엘리트 학교이며, 획일화된 사고방식을 요구한다는 중대한 사실을 발견했다. 전쟁의 끔찍한 잔상에 여전히 시달리고 있던 Freinet는 표현의 자유, 협력, 외부 세계에 대한 학교 개방이라는 원칙에 입각하여 평화를 위한 진정한 교육을 발전시키는 것이 중요하다고 보았다. 이는 정신을 억압하는 학교 독단주의(school dogmatism)와 모든 것이 조국을 위한 것이라는 도덕적 교훈을 내세우는 애국심 주입(nationalist indoctrination)을 거부하는 것으로 시작되었다. Freinet는 미래의 시민이 될 아동들이 비판적 사고력을 훈련할 수 있도록 교수기법과 도구를 개발하였다.

모두를 위한 대중적이고 자유로운 비종교적 공립학교를 향하여

Freinet는 다양한 교육 잡지에 글을 게재하였고 직접 잡지를 창간하기도 했다. 《신 교육자 (Le Nouvel Educateur)》라는 이 잡지는 오늘날까지도 프레네 운동에 쓰이고 있다. 책도 여러 권 집필하였는데, 저서로는 《일의 교육(L'éducation du travail)》, 《현대 프랑스 학교(L'école moderne française)》 등이 있다.

그는 곧 독일 함부르크 학교(School of Hamburg)와 스위스의 Pestalozzi, 구소련 Makarenko 등 국제적 차원으로 진행되는 일에 관심이 생겨났고 Ferrière가 창시한 세계 교육운동에도 참여하였다.

Freinet의 주변에는 동료 교사들이 많았는데, 이들은 훗날 프레네 운동에 동참하는 동반자가 된다. Freinet는 1957년 현대학교협회(ICEM: Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), 이후 1966년에는 현대학교운동 국제연맹(FIMEM: Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne)을 설립하며 프레네 운동을 시작했다. 이 덕분에 프레네 교육이 틀에 박히지 않은 진보적인 교육법으로서 오늘날까지 꾸준히 발전해 올 수 있었다.

여기에는 교육현장의 실질적인 변화를 통해 공립학교에 자리매김하려는 대중적인 교육론이 있었다. 프랑스와 전 세계 수천 명의 교사가 지지하는 (ICEM과 FIMEM 등의) 프레네 운동은 오늘날 프레네 교육에 활기를 불어넣었으며, 프레네 교육은 프랑스 교육부로부터 대중교육을 위한 교육 운동이자 교육기관으로 인정받았다.

더 자세한 정보는 아래 문헌을 참고하길 바란다.

- Barré Michel, Célestin Freinet: un éducateur pour notre temps (셀레스탱 프레네: 우리 시대의 교육자), PEMF, 1995-1996
Tome 1: 1896-1936: Les années fondatrices (1권: 1896-1936: 초창기)
Tome 2: 1936-1966: Vers une alternative pédagogique de masse (2권: 1936-1966: 대중적 대안교육론을 향해)
- Bruliard Luc, Schlemminger Gérald, Le mouvement Freinet: des origines aux années 80 (프레네 운동: 1980년대부터), l'Harmattan, Paris, 1996

II. 프레네 교육의 원칙

프레네 교육에서는 학생을 있는 그대로의 ‘아동’ 즉, 통합적인 존재로 간주한다. 학생 자신의 개인사와 문화적, 사회적, 가족적, 언어적 경험을 토대로 만들어진 육체적이고, 인지적이며 정서적이고, 지각능력이 있는 동시에 잠재능력이 있으며, 사회성을 지닌 하나의 복합적 존재라는 것이다. 프레네 교육은 이렇게 아동과 청소년의 총체적 경험을 반영하고자 한다.

‘스스로 배운다’는 것은 자기 자신을 다스리고 절제하며 창조하는 방법을 배운다는 것을 의미한다. 이는 협력적 분위기 속에서 모두와의 협동을 통해서만 가능하다. 프레네 교육의 절차는 아래와 같이 요약될 수 있다.

아동 작가(child author)

아동은 창조 활동을 통해 ‘작가’가 된다. 이들은 배움의 과정에서 창의력을 발견하거나 재탐색해야 한다. 아이들은 그림을 그리거나 글을 쓰고 예술을 통해, 또는 몸짓이나 언어로 자신을 표현하며 새로운 것을 창조해낼 수 있다.

창작물을 지식으로 전환하는 사회적 프로세스 개발

아동에게 자신이 작업한 창작물은 다음의 두 가지 경우에서 모두 구체적으로 이루어낸 성취의 결과물이자 새로이 얻은 힘이라 할 수 있다.

- 교사의 전략적 주도 하에 일련의 지식을 습득하여 창작물을 얻는 경우
- 활발한 그룹 활동 하에 협동정신을 통하여 창작물을 얻는 경우

교육학적인 활동에서는 협력적인 관계를 지식으로 바꾸기 위해 협력적 관계를 지식생산(knowledge production)으로 이어지게 한다.

요컨대, 프레네 교육은 지식생산을 위해 협력적인 관계를 수립하는 것이라 할 수 있다. “학습에 대한 의미를 제공한다”라는 표현이 구체적으로 적용되는 셈이다.

교사의 관점에서 보면, 프레네 교육의 원칙을 실행하기 위해서는 동기를 부여하는 조화로운 교육활동의 밑바탕에 대한 성찰과 다양한 환경을 조직하는 것이 전제되어야 한다.

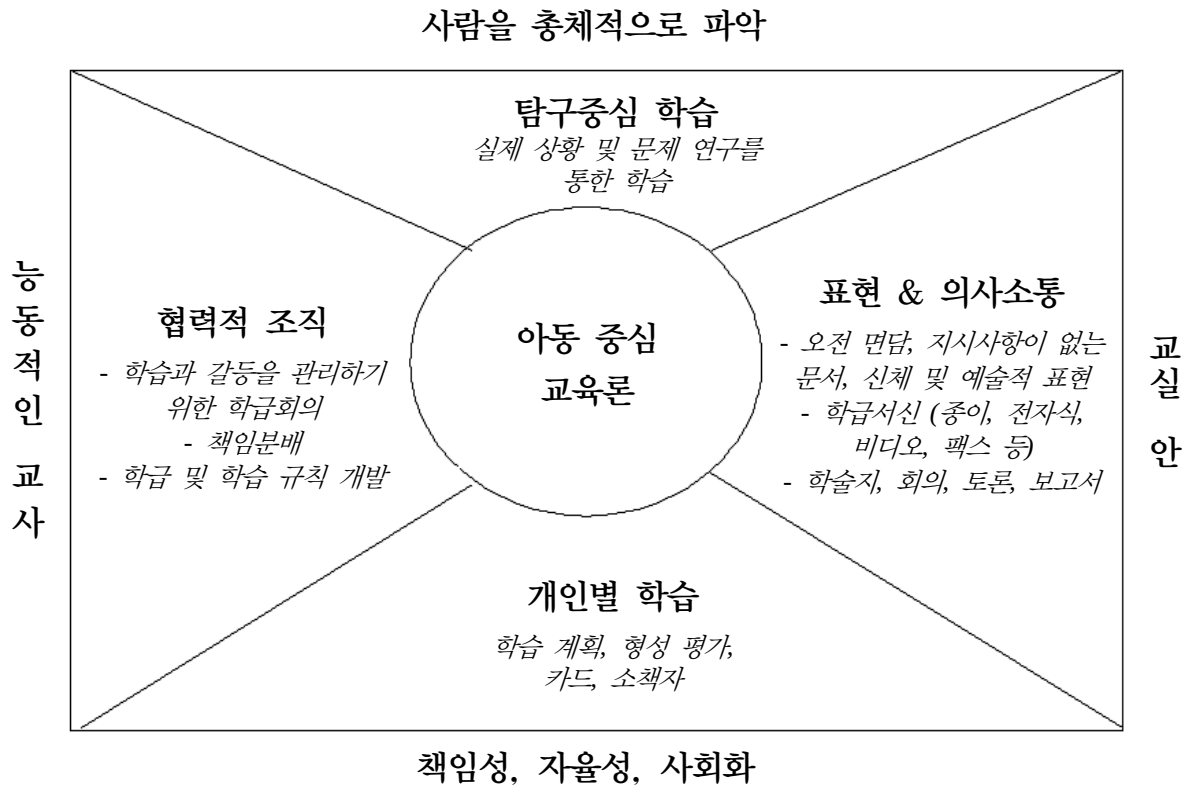
- 아이들이 스스로 결정을 내리게 한다.
- 학급 내에서 차별하게 사회적 관계를 쌓을 수 있는 환경을 만들어준다.
- 학생들에게 주어진 과제가 본인의 능력범위를 벗어나지 않는다고 느끼도록 하고, 과제를 통해 본인의 발전 양상을 자각할 수 있게끔 학업을 구성한다.

이는 사회 전반에 뿌리내린 교육적 관행들을 발전시켜 아동의 진정한 해방을 이루게 하기 위함이다. 프레네 교육은 모든 아이가 자기 자신을 표현하고, 본인의 행동에 책임을 지며, 다른 사람들과 협력하고, 다양한 경험에 참여하며 세계로 나아갈 수 있게 해주는 그런 학교를 표방한다.

교육사업에는 협력에 기반을 둔 정치적, 사회적, 그리고 경제적 사업이 수반된다. 이러한 교육사업의 목표는 출신 배경이 어려운 아이들이 교양 있는 시민이 되는 데 필요한 지식에 접근하게 해주는 것이다.

프레네 교육은 행동의 주체이자 자신이 학습하는 내용의 저자이기도 한 아동에게 초점을 맞춘다. 이는 **표현 및 소통, 탐구중심 학습, 개인별 학습, 그리고 협력 학급**이라는 네 가지의 축으로 구성되어

있다. 마지막 축에 해당하는 ‘협동 생활’을 통해서 비판적인 사고를 실천하기 위한 방법을 개발하고 동시에 학습내용을 짜임새 있게 구성하고 있다..



현대학교협회(ICEM)
공립학교 교사들의 협회

ICEM의 조직도

- 부서별 그룹: 정보- 교육학적 사고 - 교육/연수 - 출판 등
- 분야별 (수학 - 프랑스어 - 환경 - 팀 등): 교수 및 학습 연구 - 교육/연수 - 창작물 생산 - 출판 등
- 프로젝트: 교육관련 도구 및 서적 편집 - 교육학적 및 유익한 사고방식
- 네트워크: 연락망 - 부서별, 국가별, 세계적 대표단 - 특별 공개 수업 등
- 기타 조직: 조직위원회 - 파견 교사들 - 사무국 - 인터넷 네트워크 등

ICEM의 회의내용

- 내부 회의: ‘배움의 날 (Journées d’Études)’ - 인턴십
- 외부 회의: 전시회 - 콘퍼런스 - 여름 학교 - 교육/연수 과정 등
- 부서별, 지역별, 국가별, 국제 회의

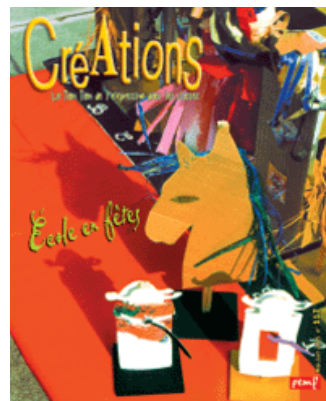
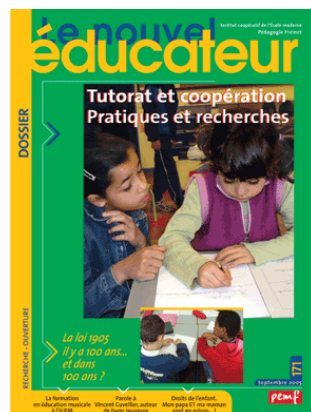
Freinet가 강조한 학습자료의 중요성에서 시작된 창작물 및 여러 출판물

교육학 잡지

ICEM은 교사들을 위해 ICEM 실무자, 연구진 및 외부 인사들의 실천사례, 견해, 분석 내용을 담은 잡지를 발간하고 있다.

《신 교육자 (Le Nouvel Educateur)》는 교실 내 활동에 대한 이야기, 다양한 교육론에 대한 기록, 연구 보고서와 자유로운 기고문, 사회·정치적 분야에 대한 의견들, 교육 작품 및 교구들과 관련된 뉴스 등을 다룬다.

《창작물(Créations)》은 교육 분야의 다양한 이야기와 활동, 예술적 표현 및 창작물에 대한 이야기를 다룬 잡지로 이후 《신 교육자》와 통합되었다.



수업 도구

개인별 학습용 도구: 자가수정 카드

ICEM 프로젝트 중 읽기와 비판적 사고 수업을 위한 학습도구



도서



학습잡지

ICEM은 PEMF 출판사와 함께 학습잡지를 출판하고 있다.



이와 마찬가지로, 아래 잡지들도 교사들이 학생들과 학급 내에서 만들던 것에서 시작되었다.

Jmag (J Magazine): 유치원 및 초등학교 저학년용

BTJ (Library for Junior Learning): 초등학교 및 중학교 저학년용

또한 이제는 Encycoop이라는 이름의 디지털 백과사전을 통해, 모든 연령대의 학생들이 독자적인 연구를 할 수 있게 되었다.



연락처

ICEM - Freinet Pedagogy - 10 rue de la Roche Montigny, 44000 Nantes

전화: 02 40 89 47 50 - 팩스: 02 40 47 16 91

이메일: secretariat@icem-freinet.org 홈페이지: <http://www.icem-freinet.info>

* 《신 교육자》 잡지와 ICEM이 발간한 출판물들은 ICEM 사무국에서 이용할 수 있다.

주소: 18 rue Sarazin-44000 Nantes (전화: 02 40 89 47 50 - 팩스: 02 40 47 16 91) - secretariat@icem-freinet.org

개인별 학습 도구, 보조자료, 잡지, 앨범, BCD (도서관 자원 센터) 등

- PEMF/BPE 웹사이트: <http://www.pemf.fr/>

- Odilon (출판사): <http://www.odilon.fr/>

참고 문헌:

« Oeuvres pédagogiques (교육학 저서) », Célestin Freinet, Edition en 2 volumes (총 2권), Ed. du Seuil, 1994

« Cinq études sur Célestin Freinet (셀레스탱 프레네에 대한 다섯 가지 연구) », Vergnion Alain, P.U. de Caen, Sciences de l'Education, 2005

« Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire (프레네 학교: 중산층 내 대안교육의 운영 및 효과) », Reuter Yves, L'Harmattan, 2007

« Démarrer en pédagogie Freinet. Pourquoi ? Comment ? (프레네 교육 시작하기. 그 이유와 방법), (CD-Rom 포함) ICEM, Editions ICEM

기타 ICEM에서 진행된 모든 제작물

Ⅲ. 한국학교로의 이전 및 적용 가능한 부분

앞으로 소개할 내용은 프레네 교육을 실천하는 수천 명의 교사들이 연구한 내용과 한 연구팀이 프레네 학교(Freinet School) 한 곳을 대상으로 5년 동안 진행한 연구 결과에 바탕을 두고 있다. 해당 연구의 논문은 《프레네 학교: 서민층 내 대안교육의 운영 및 효과, *Une école Freinet : effets et fonctionnement d'une pédagogie alternative en milieu populaire*(Reuter Harmattan, 2007)》이다. 이 학교를 이하 “프레네 학교(School F)”라 칭한다.

a. 학업중단과 학교 부적응 문제에 대한 해답은 무엇일까?

- 배움에 대한 진정한 관계 수립 또는 회복

프레네 교육에는 ‘일(work)을 통한 교육’이라는 개념이 존재하는데, 여기서 일이란 우리가 의무적으로 해야 하는 고된 노동을 의미하는 것이 아닌 학생들에게 가능성을 열어주고 자유롭게 할 수 있는 일을 의미한다. 바로 이러한 이유로 프레네 교육에서 아동을 단순한 행위자(actor)가 아닌 아동 작가(child author)’이라고 부르는 것이다. 그래서 아동은 주체로서 혼자 또는 다른 학생들과 함께 다음을 통하여 주기적으로 지식을 창출한다..

- 말을 통한 표현 (쿠아 드 뇌프2), 철학 토론 등)
- 글을 통한 표현 (자유 글쓰기)
- 연구를 통한 표현 (어린이 회의). 학급 또는 전체 학교를 대상으로 발표하고, 이를 다른 학급에 보낼 서신 또는 학급신문 등으로 발표
- 신체를 통한 표현 (신체언어, 자유무용)
- 수학 (수학적 창조, 수학 연구, 실생활에 사용할 수 있는 수학)
- 기타

각 학생들이 공부한 내용은 정기적인 발표와 그 내용에 대한 건설적이고 협동적인 비평을 통해 가치가 부여된다.

프레네 학교에 대한 연구를 진행한 연구진은 다음과 같은 현상에 주목했다. 학교와 일, 학습, 지식과의 관계의 긍정적인 발전: 학습 환경이 개선되어 스트레스는 줄었고, 과감히 도전하려는 의지가 많아졌으며 모든 것에 동기를 부여하게 되었다. 이들에게 학습은 함부로 깎아 내릴 만한 대화주제가 아니다. 부모와 교사, 다른 학생들은 지식을 얻기 위해 도움을 청할 수 있는 존재로 여겨진다.

- 프레네 학교의 경우에는 과제에 대한 자율성을 부여하며 스스로 위기대처능력을 기르도록 하는데(문제 제기, 이해하지 못한 것은 이해하지 못했다고 확실히 표현, 모르는 것은 솔직하게 모른다고 인정, 틀릴 것을 두려워하지 않기, 다양한 전략 시도 등) 다른 학교에서는 학생에게 이러한 것을 허용하고 있지 않다.
- 의견의 차이를 표명하고 그에 대해 충분히 입증하며, 설명적이고 논증적인 견해를 덧붙인다.
- 안정감을 느낀다. 예를 들어 아동들이 처음으로 작문 수업을 듣기 시작할 때에도 불안해하지 않는다.

2) 아동들이 무엇인가를 말하여 함께 생각을 나누는 시간을 의미한다. 황성원, 『표현과 소통의 교육, 셀레스탱 프레네』, 창지사, 2010.

- 과제가 주어진 상황과 그에 따라 필요한 활동, 그리고 그 목적간의 관계를 명확히 하여 다양한 과제를 자각하고 인식한다.
- 배움에 의미를 부여하여 어렸을 때부터 학교에서 일을 통해 배운다는 자부심을 지닌다.
- 학교와 지식에 대해 긍정적인 시각을 가진다.

지식생산의 관계전환에 대해 이야기해 보자.

학생들은 창출하고 창조하며 경험한다. 교실이라는 협동 조직을 통해 교류하고, 건설적으로 상호작용하며 의견 대립을 보일 수도 있다. 조직과 학생 활동에 대한 책임은 여전히 교사에게 있다. 교사는 학생들의 활동에 수궁하고 참여하며, 매개자, 중재자, 관리자, 지지자, 교정자, 지식 공유자로서의 역할을 한다.

프레네 학교 연구진은 학생들이 상당히 발전하였음을 확인하였다. "교과 학습에서의 발전: 학생마다 개인차가 있지만 다양한 연구결과에 따르면 프레네 학교 학생들은 유사한 환경에 있지만 다른 교육법으로 배우는 학생들과 같거나 더 뛰어난 결과를 보여주었을 뿐만 아니라 특정 분야에서는 더 나은 환경에 있는 학생들과 크게 다르지 않은 결과를 보였다. 그 특정 분야란 다음과 같다.

- 작문 입문: 시간을 투자해 작성한 결과물, 원문의 다양성, 상상의 실현과 문장 구조화 등
- 구술 능력 배양: (유치원에서부터 시작하는) 타인 의견 경청 및 존중, 발화의 길이, 어투 및 여유 있는 발화태도, 노트 없이 말하는 능력 등 흥미로운 지표들을 활용하여 구술 능력을 배양
- 수학적 학습: 특히 의문제기에 관한 학습, 수학과 지식과의 관계, 네트워킹, 지식축적 과정의 역학
- 과학적 학습: 특히 의문제기에 관련된 학습, 과학과 지식과의 관계, 네트워킹, 지식축적 과정의 역학

학습 결과는 전반적으로 편차가 크거나 차이가 많이 나지 않았는데, 이는 협동과 상호협력의 주요 효과라고 할 수 있다.

- 학급과 학교 내 학생들에 대한 동기 부여 (또는 재부여)

학생들에게 학습 동기를 부여하기 위해서는 다음과 같은 몇 가지 현상이 필요하다.

- 학생들은 인정받는다느 느낌을 받아야 한다. 이는 말할 권리, 실수할 권리, 존중 받을 권리 등의 권리를 행사함으로써 이루어진다. 물론 이러한 권리에는 말할 때 특정 규칙을 따를 의무, 곤경에 처한 동급생을 도와줄 의무 등 그만큼의 의무도 따른다.

- 학생들은 자신이 어떠한 그룹과 문화의 일부라는 느낌을 받아야 한다. 이는 학급 내 의사결정에 참여하고 어떠한 제안을 하거나 프로젝트를 진행할 기회가 주어지는 경우에 이루어진다.
- 학생들에게 시간과 공간을 줘야 한다. 이는 본인의 희망과 요구사항에 따라 학습시간을 구성하고, 그 시간 동안 프로젝트와 연구를 진행하며 필요한 부분을 학습함으로써 이루어진다.

이를 내적 동기(intrinsic motivation)라고 한다. 즉, 학생이 본인의 학습을 위해 스스로 동기를 부여하는 것이다. 무동기(amotivation), 외적 동기, 내적 동기 등 다양한 동기 유형에 관한 기존의 연구들을 참조하길 바란다.

프레네 학교 연구진은 또 다른 중요한 요소도 제기하였다. “소위 문제를 일으키는 학생들이 학교에 잘 통합되는 모습을 보인다. 다른 학교에서 전학 당한 학생들 혹은 ‘학업을 중단한’ 학생들은 (남들과 다른 취급이 아니라) 여느 학생들이 받는 만큼 관심을 받자, 학교에 잘 적응하고 통합되는 모습을 보였다. 이렇게 학생들이 ‘회복’ 되는 모습은 공동의 교육론과 지식생산과도 매우 긴밀한 관계가 있다. 학생들을 집단에 통합시키고 지식을 쌓기 위한 공동의 계획에 참여시킴으로써 문제들이 해결되었다.”

취약한 학생들을 불안정하게 만드는 또 다른 현상은 바로 **평가와 관련된 것**이다. 프레네 교육에서는 학습 결과물과 발표를 통한 일일 평가(daily evaluation) 방식을 개발했다. 사실 ‘평가한다(evaluate)’는 단어는 ‘무언가에 가치(value)를 부여한다’는 의미에서 파생되었다. 따라서 학생들은 발전하고 성과를 축적하는 데 근원이 되는 세심한 형성평가의 대상이 된다. 예를 들어 교육용 소책자(특정 기간 동안 습득해야 할 지식을 담은 아동용 소책자)를 사용하거나 지식과 능력 활용에 대한 인증서를 수여하거나, 학급 내에서 ‘결작’이라 불릴 수 있는 새로운 창작물을 만들어 내는 것 등을 통해서 이루어진다. 결국, 학생들을 통제하거나 점수와 순위를 매기거나 기타 평가도구를 사용할 필요가 없는 것이다.

그럼 프레네 학교에 대한 연구에서 얻은 결과로는 또 어떤 것이 있을까?

평가와 관련한 프랑스 교육부의 분석 결과를 보면 이를 알 수 있다. “6학년 학생들을 대상으로 진행한 평가 결과를 보면, 학생들이 예상 점수에 비해 꾸준한 발전을 보였다. 이러한 발전은 조사단에서 제시한 도표에서도 볼 수 있다.”

연구팀은 또한 다음과 같은 측면에도 주목하였다. “유연한 적응력: 프레네 학교의 학생들은 일반적이지 않은 과제나 상황, 시험에 직면했을 때 다른 학생들에 비해 크게 동요하지 않았으며,

면식이 없는 어른들과의 관계에서도 더 침착한 모습을 보여주었다.”

b. 모든 학생의 학업 성공을 위해서 학생들과 어떠한 관계를 확립해야 하는가?

• 존중, 신뢰와 상호협력의 관계

이를 위해서는 프레네 교육에서 사용되는 다양한 기술과 도구들이 해답이 될 수 있다.

- 다음의 방법을 통해 협력이 가능하다.

- 학급 내 협력적 조직: 학급 위원회 설립 및 학급회의 진행, 학생 참여 독려, (언어사용, 행동 등과 관련된) 학급 및 학교 규칙 설립, (활동, 프로젝트, 연구, 새로운 규칙 등에 대한) 공동의 의사 결정, 교육적으로 제어할 수 있는 새로운 방안을 고안하기 위해 처벌 폐지 (이를 통해 아이들이 성장하고 법의 개념을 더 잘 이해할 수 있도록 함)
- 상호협력을 교실 내 경험에서 필수 요소로 만들기 (각자 자기가 아는 것을 다른 사람들과 공유), 그때그때 자연스럽게 도움을 주는 것도 충분하지만, 좀 더 체계적인 방식으로 지원을 제공할 수 있으면 더 유용할 것이다. (예: “나는 OO가 OO하는 것을 도와주었어요” 등의 내용을 작성할 수 있는 게시판 등을 설치)

프레네 학교 연구에 참여한 연구진은 다음과 같은 결론에 도달했다. “폭력 현상은 감소하였고, 동시에 학생들의 표현 방식과 규범 측면에서 많은 진전이 있었다. 규범이 더욱 잘 통합되고, 다른 학교보다 상위 규정에 잘 적응하며, 정의감이 강하고 제재를 더 잘 받아들인다. 학생들 간의 격차나 발생하는 문제에 대한 비난도 적다.”

• 적응, 조직 그리고 반성적 사고

사람들은 교육체제가 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로 변화하는 것이 프레네 학교 학생들에게는 불리하다고 종종 이야기한다. 하지만 프레네 학교 연구진들은 이러한 주장과 반대되는 사실을 발견하였다. “6학년으로 진급하는 것은 전혀 문제가 되지 않는다. 일반적인 사회통념과는 반대로, 전반적으로 학생들은 과거의 수준을 유지하고 (교사들이 이 사실을 늘 알아차리지는 못하지만) 적응도 잘하며 딱히 단절감을 느끼지도 않는다. 사고능력을 통해 구조 변화를 잘 분석할 수 있다.” 이러한 분석은 프레네 교육을 펼치는 교사들에 의해서도 뒷받침되는데, 이들은 동료 교사들과 학부모들에게서 프레네 학교 학생들이 적응 및 조직 능력, 학업의 자주성과 자율성 등을 보인다는 내용의 피드백을 자주 받는다.

• 팀워크의 효과

학생들이 다양한 그룹 안에서 다른 학생들과 함께 일하는 것에 익숙해지면, 이는 이들의 인지적 학습과 사회적 학습에 모두 유리하게 작용한다. 학교 내에서 팀워크를 강조한 것은 프레네 교육학자들이 처음이다. 상황이 좋은 경우, 일부 교육학자들은 프레네 학교와 같이 프레네 교육을 펼칠 수 있는 조직을 구성하지만, 상황이 이상적이지 않은 경우 대부분 기존의 ‘전통적인’ 학교에서 혼자 또는 다른 교사들과 함께 프레네 교육을 전개한다. 오늘날의 팀워크는 학습의 지속가능성과 교육과정의 일관성 등 학습환경을 고무적으로 만드는 요인으로 인정받고 있다. 이는 프레네 학교 연구진이 실시한 연구에서도 확인된다. “프레네 학교/팀의 교사들 사이에서 일부 흥미로운 효과들이 발견되었다. 예를 들면 협업 능력, 즉 여럿이서 함께 일하는 능력이 발전했다는 점이다. 각자가 책임을 다하고, 결과 앞에서 핑계를 대지 않는다. 전출을 요구하지 않고, 연대감을 보인다. (유치원부터 초등학교 까지를 포함하여) 지속적인 협의 체제가 유지되며, 학교 내에서 일을 처리하는 방식이 일치함을 볼 수 있었다.”

• 학부모들의 위치와 역할

또 다른 중요한 현상은 학부모와 (자녀의) 학교 그리고 학교 교육과의 관계에서 발생한다. 이러한 교육적 활동은 학교 밖에서 이루어지는 정기적인 여행, 사회환경조사, 발견수업 등을 통해 ‘배움터’인 학교의 문을 개방한다. 프레네 학교 연구진은 다음과 같은 점에 주목한다. “부모들의 말투나 태도, 행동에서 관찰된 변화들: 학교에 대한 만족도가 증가하였고, 특정 관계에 있어 미약하나마 어느 정도의 발전이 있었으며, 부모로서 좀 더 헌신하게 되었고 심지어는 저녁 워크숍의 리더로 참여하기도 했다.”

결론을 내리자면, 연구팀은 적용 가능한 부분들을 아래와 같이 정리하였다.

- 공동체의 연대감 (동시에 유치원 및 초등학교 교사들을 지속적인 대화에 참여시킴)
- 운영 규칙을 공동으로, 또 반복적으로 설정하고 이를 학생과 교사들이 엄수
- 학생 존중, 학생들의 학업성과와 그들이 제기할 수 있는 모든 질문과 문제에 대한 지속적인 관심
- 부모들에게 정확한 정보를 전달하고, 부모들을 참여시키는 것에 대한 배려
- 협력 및 상호협력 강조, 그리고 고유한 특성에 따른 주제 인식과 그에 따른 유기적인 공동체 구성
- ‘일’이라는 개념의 중요성, 각자의 노력에 가치를 부여하는 동시에 의식화의 중요성
- 다양하고 빈번한 지식 생산과 성찰적 태도 사이의 강력한 유기성

- 지식과 관련된 **활동 범위와 상황의 다양성**, 그리고 이들 간의 관계를 지속적으로 엮어나가는 활동
- **학습에 적합한 환경 구축** (평온함, 실수할 수 있는 권리, 다양한 시도를 하도록 격려, 학생들의 질문을 독려하고 질문을 경청하며, 확인이 필요한 부분 등 요청에 적절히 대응함)
- 기틀, 규칙, 과제, 목표 등에 대한 지속적인 **명확성 추구**
- **시간의 중요성** (모두의 발전을 위해, 그리고 결국 학생이 연구를 수행할 수 있도록 하기 위함), 잘 구성되어 있는 동시에 “열린” 구조를 취해야 함
- **학급 내 공통의 문화를 형성**, 교육과정과 과외활동 간 타협, 공통 유산 및 공동의 연구 기반 등

이러한 분석에서 아래와 같은 적절한 방식들이 주목을 받게 된다.

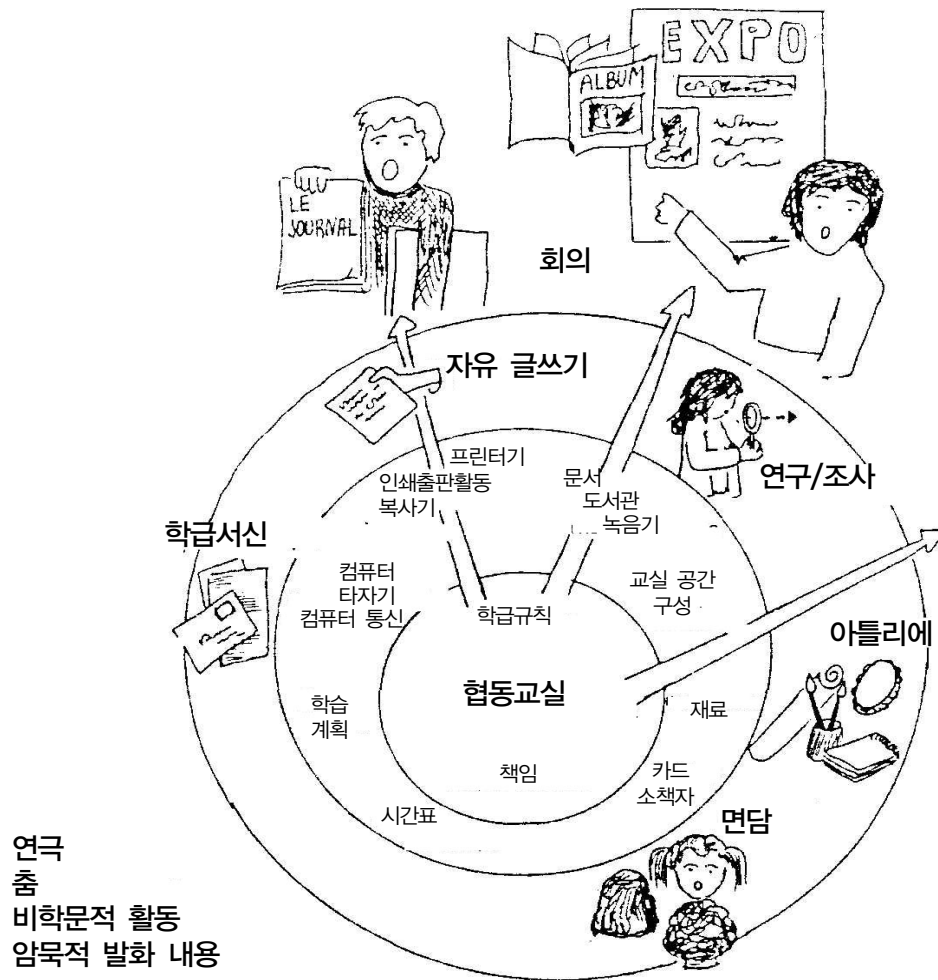
자유 글쓰기와 ‘쿠아 드 뇌프’ 이외에도,

1. 연구 및 수학적 창작 (다른 곳에서는 발견할 수 없는 부분임)
2. 협력적 받아쓰기 (상호협력을 가능하게 하고 초언어적(metalinguistic) 자세), IT도구를 통합한 방식
3. 사회화 방안들 (전시회, 매주 토요일 부모들을 대상으로 하는 발표회 등)
4. 빈도 높은 정기적 학급회의
5. 역할분담 (학생들에게 다양한 책임이 주어짐)
6. 다양한 종류의 활동 (교사가 제공하는 글이나 그림을 학생이 실제로 구현, 개인적인 연구를 사회화하거나 더 심도 있는 연구를 진행하기 위한 질문들)
7. 문제적 행동의 공동 관리
8. 개인적 학습 계획 실행
9. 어린 나이부터 공개연설을 하도록 다양한 기회를 조성, 동시에 교실 내 ‘듣기’의 중요성 관리
10. 규칙적인 읽기 시간. 유치원 학생들에게 초등학교 학생들이 글을 읽어주는 시간.

최종 결론은 다음과 같다.

“과거 학교 상황과 관련하여 학생들, 환경적 요인들을 고려해 볼 때, 프레네 교육법은 어떤 문제든 상관 없이 성공적으로 적용되어왔고, 특수학급이나 시골 학교 또는 ‘특권층’ 학생들에게만 국한되지 않고 더 많은 곳에 적용될 수 있다는 가능성과 잠재력을 보여주었다

Téo.di.le 연구소의 연구진이 분석한 바에 따르면 수치로 나타내기는 어려우나 프레네 교육법을 통해 폭력 감소, 학생과 부모와 학교 간의 관계 발전, 그리고 과학과 역사 부문의 지식 습득 등 매우 주목할 만한 결과를 얻을 수 있었다.”



Francois Le Menaheze | 프랑스 앙주 게팽 학교(École Publique Ange Guépin) 교사

■ 주요 경력

- 초등학교 교사(1984-2015)
- 학교 교장(2000-2015)
- ICEM-프레네 교육 국가 고문
- 프레네 중고등학교 프로젝트 교사연수 담당자

■ 주요 저서

- ICEM Edition "Cooperate, help one another in class", "Individualized learning in a cooperative class", "Study with a team today: from Utopia to Reality"
- University researches "cooperate...to learn: teamwork between students, the teacher's mediation: a co-building process of knowledge"; "Freinet's class: a building environment for a mutual aid relationship"

Session 2

대안교육 실천사례

【 대안학교의 다양한 모습 】

덴마크 프리젠보그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기

Living and Learning Together for a Year
at a Danish Efterskole

Lone Greve Petersen

덴마크 프리젠보그 에프터스콜레 교사
Teacher, Frijsenborg Efterskole, Denmark

Living and Learning Together for a Year at a Danish Efterskole

Lone Greve Petersen

Teacher, Frijsenborg Efterskole¹⁾, Denmark

History and facts about Frijsenborg Efterskole

Frijsenborg Efterskole is an independent boarding school situated in the green and open landscape of Eastern Jutland.

Frijsenborg Efterskole was founded in 1949 and after thorough pedagogical considerations a new school was build rural in surroundings and with architecture that supports the values, ideas and pedagogical methods of the school. In 2003 the school was extended, with up to date classrooms for music, multimedia studies and science.

Today the school has 91 students and is slightly smaller than the average efterskole of approximately 120. The students are between 14 and 18 years old. 1/3 of the students are in year 9 and 2/3 in year 10. The school is for students of normal academic ability.

The school is based on the idea that the student body should reflect the diversity in society, and we therefor try to have one or two physically disabled students each year, as well as immigrant students, who do not attend efterskole by family tradition.

¹⁾ *Efterskole*: An independent “boarding school” where students aged 14-18 years choose to spend a year or two of their lower secondary school education before continuing on to upper secondary school. I will use the Danish form *Efterskole* throughout for translation purposes. Most Danish-English dictionaries offer *Continuation School* as a suitable description in English. However, the American English term *Continuation School* is a misleading description of the Efterskole’s purpose and form. Therefore, the Efterskole will be used throughout to refer to this unique Danish school form, and an Efterskole or Efterskoles (plural form) will be utilized when referring to the schools as individual or collect entities.

Frijsenborg Efterskole has specialized in teaching hearing impaired students and students with Cochlear Implantation. These students make up 25% of the student body. Due to the need of microphones, multi frequency FM equipment and other forms of technical support, all teaching is conducted in classes with a maximum of 15 students. We support all teaching and social education with visual means and all forms of modern aid that promote teaching and communication for the hearing impaired. The school has employed teachers who are specialized in teaching hearing impaired pupils.

We prioritize documentation and evaluation of the school's work. Therefor the school works together with several colleges/education centers and also public and private companies to assist the continued development of the school.

Basic values of Frijsenborg Efterskole

The school is a non confessional school based on Grundtvig's and Kold's view of humankind and education, where community spirit is strengthened daily through song, narration and conversation. Apart from the normal lessons, the school has a variety of creative and sports orientated components.

A main component through the school's education and togetherness is: trust, democracy and freedom, combined with responsibility for the whole community, as well as mutual respect and a cheerful and relaxed atmosphere.

We believe that all students should have the opportunity to gain authentic experiences, as well as being challenged academically. The personal, social and academic development is looked upon as being equally important.

“Efterskole” – a setting for living, learning and leisure

The architecture of the Frijsenborg Efterskole supports our pedagogical aim: to challenge and promote the personal, social and academic development of the students. The school is build as one coherent structure. It is the setting for living, learning and leisure. The building is primarily in one level, has few stairs, is spacious and transparent with large window facades, allowing daylight and the natural surroundings to enter and influence school life. All classrooms have

exterior doors, which gives easy access to outdoor activities as an educational supplement. Transparency is a keyword as well as closeness to everything in the school, as nearness. Everyone can freely go anywhere at the school and participate in all aspects of the school life. We have very few locked doors, and students as well as staff are in this way encouraged to be active and inclusive members of the school community.

Living together – sharing residence

The students live together in different sections, arranged around a small kitchen and lounge, connecting two dormitories consisting of four rooms, each furnished with two beds, two desks, bookshelves, cupboards, etc. to fulfill the needs of the individual life. Eight boys and eight girls live in each dormitory, two by two, and form a small community within the school. The aim of this form of accommodation is to give the students a homely base, where they can obtain privacy, retreat from the demanding challenges of the school community, and create an individual sphere with a homely atmosphere.

Besides, and even more importantly, the aim of living in a two-person room is to learn how to live closely with a person that you have not chosen to live with yourself. The students are paired randomly at the beginning of the term, and twice during the “efterskole-year” they are again randomly paired with a new roommate from the eight-person dormitory group. The learning outcome of this structure, is to extend tolerance, generosity, curiosity, etc. in the student, as sharing a room rises numerous situations, where you learn about the other person’s personality, habits, background, interests and preferences. This contributes to what we in the Grundtvig-Kold tradition refer to as enlightenment for life. It intensifies the understanding that difference and variation is richness and strength – both at a personal level and in society as a whole.

The students’ room is also the place where individual homework is done. Every day after the evening meal the students spend an hour in their own rooms, where they do their homework, talk to their roommate or takes time for themselves to i.e. listen to music, communicate with family and friends, reading, and the like. Everything is to be carried out in a silent and considerate atmosphere in order to create a contemplative environment.

Living together also includes participating in practical work like in a normal household. The

students clean their own room, bathroom, kitchen and lounge, but they also share the responsibility of keeping the whole school and surroundings clean and tidy. Furthermore, they participate in the kitchen a couple of weeks during the year. The purpose is not only to provide meals, but also to learn how to prepare nutritious food and to be part of a professional working group, which includes cleaning, studying recipes, planning working procedures together, presenting the meals for the rest of the school etc. The students regard working in the kitchen to be very attractive.

Frijsenborg Efterskole has a clear nutritional policy, where healthy, organic food is essential. Keywords are; lots of greens, limited meat consumption, wholesome food, and everything is homemade by professional cooks and students. We pay much attention to the three major meals, which are all enjoyed in small family groups. Besides this, the students have three minor meals to keep them well nourished all through the day – and prevent them from unhealthy snacking. To further support a healthy lifestyle, the students participate in daily exercise, a morning run, before breakfast. Smoking is obviously not allowed at the school.

Learning together – sharing knowledge.

The school's professional teaching takes the student's qualifications it's starting point, and attempts to improve this as much as possible. The teaching is based on the assumption that every child should be met academically at an individual level and we always try to accommodate new ways of teaching and pedagogical methods.

We teach compulsory subjects such as Danish, Natural Sciences, Mathematics, English, German etc., with a curriculum catered to the final state-examination. We have the freedom to choose contents, methods and organization. We use this freedom to widely organize the subjects in interdisciplinary themes, courses and projects. For example, we group students in terms of ability and special needs, i.e., Danish for immigrants, courses for the hearing impaired students, higher-level English etc.

The interdisciplinary approach in Natural Sciences and Citizenship, which includes topics from History, Social Science, Religion and Ethics, enables the subjects to address authentic issues in a very motivating form. Last year, as an example, the Natural Science course worked with issues such as sustainability, climate changes and the nuclear disaster in Fukushima. Citizenship, on the other hand, worked with the worlds refugee issues, the Middle East conflict and the current situation in Ukraine

and Russia. The students engage with the historical and religious background for these current issues. This approach ensures actuality and relevance, and leads to the development of personal values and ethics, and thus fosters personal judgment and encouragement to take action whenever possible or needed. During the courses, students are further motivated through the possibility of communicating with people such as experts or politicians, who are engaged and knowledgeable on the subject.

We encourage students to work in groups with a specific, self-chosen aspect of the theme or issue studied, and to make a presentation of their work in-class or to the whole school. The aim of this approach is not only to ensure motivation and high academic standards, but also to develop a sense of self-efficacy in the students. This creates ability to act upon gained knowledge and to developed ethics.

In our pedagogical thinking, a well-rounded person should be able to enjoy and exercise sports, music and drama, as well as having the possibility to express oneself in different creative and artistic ways. Thus the efterskole emphasizes that all students participate in these subjects.

The combination of living and learning together creates unique opportunities to combine the students own life experience to academic knowledge. The students often conclude that they finally can see the use or the value of what they learn. This increases their self-confidence and self-esteem.

Ritualized elements in the efterskole

Besides compulsory courses, an efterskole always has some more ritualized elements of learning and being together. At Frijsenborg Efterskole all students and teachers meet in the assembly hall every morning and most evenings for singing, storytelling, listening to the news, and often teachers, guests or students give small lectures of common interests or entertain with their own music or media productions.

Singing together every day infuses the students with a common treasure of songs and is regarded as a cornerstone in the tradition of the independent schools in Denmark, as it represents a special and enriching way of being together that strengthens the sense of community and belonging. Poetry is a pathway to obtaining language and forming manifold images of life and existence, which is not easily conveyed and obtained through formal teachings.

Activities as the morning run, meals, celebrating every students birthday, the evening round-off

and other small routines and rituals like vice contributes to structuring the day and the week.

Democratic education

The ethos of the school is based on democracy. The history and ideas of democracy is taught in the course, Citizenship, and besides that, the students are taught to practice democracy through many daily activities, decisions, conflict solving and responsibilities. The school has a school council that includes all students and teachers. The students elect one representative from each dormitory and together with two teachers, they form the school council for a period of three months, after which a new council is elected and new procedures and questions can be put forward. Every other week the school council, meets in the Assembly Hall to debate urgent problems and more general questions of common interests i.e. how to improve environmental sustainability at the school, or how we could manage the increasing use of modern technology in the classroom. Equally, we debate more local issues, such as what we can do to obtain a better social environment on the school, and if everybody is well included in the efterskole life. Every month the student members of the school council meet with the board of trustees in order to air their opinions and discuss issues of common interests. Frijsenborg Efterskole has very few set rules²⁾ that the students have no influence on. Many issues are open for discussion, and this often demands strong argumentation from both students and teachers. This is preparation for being an active citizen in a democratic society.

The students can of course not, in a meaningful way, debate and vote on questions regarding the schools economy or the teachers work situation, but a lot of other issues are open for debate and changes.

The role of the efterskole teacher

Besides teaching and taking responsibility for the students' academic progress as a subject teacher, an efterskole teacher acts in several other roles.

²⁾ Frijsenborg Efterskole has 3 fundamental rules : 1. You should act as you want others to act. 2. No use of alcohol, drugs or tobacco. 3. No sex at school

Outside the classroom, the students are connected to a small family group of 6-7 students and a family teacher, who pays special attention to the personal and social wellbeing of the student. The family group share meals, certain tasks, and often the family teachers bring the group to his or her private home and a more intimate brotherly and sisterly atmosphere develops. In this sphere the teacher takes up a parental role and must act as a substitute parent in some situations.

Besides academic education Frijsenborg Efterskole offers different courses in drama, media, sports, art and music. The students choose which courses they want to participate in and here they meet non-academic teaching at a high level. The colleagues who teach these courses are or have been professionally engaged in the subject they are teaching e.i. our drama teacher is also a performing actor, our music teachers play in bands, our P.E. teacher is an athlete, our photo teacher is also a professional photographer, the kitchen teacher used to be a professional cook etc. Teachers with such backgrounds tend to be very impassioned about their subjects and eager to meet and push the students' creative or athletic ambitions. This drive is reflected in the activities offered during leisure time. Teachers on duty in the afternoons, evenings and weekends offer different extra-curricular activities, often based on their personal interests and thus serves as inspiration for the students.

During leisure time the role of the efterskole teacher is more complex. The teachers are authentic adults engaged in experiences and questions the students present to them – not necessarily in order to present an answer, but to challenge the students to find his or her own answers through dialogue and new questions. Sometimes the teacher is like a coach or role model for students who share a common passion for i.e. music, drama, sports, outdoor life etc., These different teacher roles contributes to a special bonding between student and teacher.

Recent research has shown that the special teacher-student relationship at an efterskole is very valuable for the students, even 30 or 50 years after the efterskole year, the experience of having had a particular and close relation to an adult outside ones own family appears to be outstanding.

Being a teacher at an efterskole is a very versatile job. You have a unique opportunity to use many aspects of your personality; socially, academically, experientially and very often the efterskole teacher is able to share interests and to exercise personal passion for art, sport, cooking, reading etc. with students.

The teachers at Frijsenborg Efterskole have different backgrounds. The Majority has a BA in Education, some have a university degree and several have a postgraduate diploma in different fields such as hearing and speech therapy, careers guidance and school management. Many have

previous employment in completely different fields and have chosen the career as a teacher late in life. These various backgrounds contribute to school life in many positive ways.

Educational and vocational guidance

The efterskole is the connection between lower secondary and upper secondary school, which is why a vital element in the "efterskole"-year is educational, vocational and career guidance, as the students are moving on to choosing their branch of study in upper secondary education. Career guidance is seen as a subject, has a set curriculum and offers a variety of guidance activities during the year, some of which are obligatory, some optional.

The fundamental principle is that everyone has access to guidance. Three members of the school's staff are trained and appointed counsellors along with their other duties as teachers and are at the students' disposal during all school days. Every student is offered two individual conversations with the counsellor a year, and guidance is a continual part of the school timetable with varying organisation, themes and substance. Apart from its status as a subject, the aim is to integrate career guidance in multiple aspects of the learning environment. All employees participate in the task that it is to prepare young people for the future.

Consequently, family teachers are involved, as their close attention to the personal and social development of their family group students is essential. Subject teachers contribute through their selection of themes, methods and teaching resources, and the syllabus for the individual subjects aim to broaden the educational and vocational horizon of the students.

Throughout the year a wide range of professionals within different occupational fields are invited to give presentations or lectures. Former students are invited to come and share their experiences with transition to various youth education programmes, and parents are invited to a Career's Evening where they pass on their occupational and educational experience.

Career guidance is seen not only as a question of choosing the "right" youth education programme or aiming at a specific line of work, but in a broader perspective as "empowerment of the students" ability and will to, on a reflected foundation, make decisions that, in a wide sense, lead to "the good life".

Efterskole parents

In spite of public support to efterskoles it is costly to send a child to an efterskole. One might ask: Why do they do it? What are their expectations? The common answers from parents at Frijsenborg Efterskole are that they expect their children to become more mature, open minded, independent and responsible not only for themselves but also in regards to other people and society. They expect their children to develop academically and to become more aware of what they want to study or what profession they intend to achieve. The parents have trust in the schools values and widely respect the way we choose to handle problems and conflicts. Dialogue is the keyword when problems and misunderstanding occur.

The parents are always welcome to visit their children, take them home if they are sick, have family arrangements or for special occasions. The parents are continuously informed about their child's academic achievements and life at the school, through newsletters, the schools homepage and mail from their child's family teacher.

In closing, I would like to state that a year at Frijsenborg Efterskole – or any efterskole - is much more than a school year: it is a life experience. When students visit our school after they have left, they always tell us that it was one of the most rewarding years in their life. Living and learning together with peers in a safe, challenging and inspiring environment was both a unique way to make friendships for life and a very valuable preparation for it.



Lone Greve Petersen | Teacher, Frijsenborg Efterskole, Denmark

■ Principal Interests

- The contribution of schools to the development of democratic values, personal and social growth.
- Social inclusion of youth with special needs.
- Residential schools' potential in dealing with youth education and life issues.
- Student-teacher relations.

■ Main Experiences

- Associated professor of Education
- Teacher of Social Science and Religion
- Board member of The Danish Efterskole Association
- 10 years of experience with teaching and living at an Efterskole

덴마크 프리젠보그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기

Lone Greve Petersen
덴마크 프리젠보그 에프터스콜레¹⁾ 교사

프리젠보그 에프터스콜레의 역사와 정보

프리젠보그 에프터스콜레는 유틀란트 반도 동부(Eastern Jutland)의 탁 트인 녹지 경관에 위치한 독립 기숙학교이다.

프리젠보그 에프터스콜레는 1949년에 설립되었다. 철저한 교육학적 고려를 바탕으로 농촌 지역에 세워졌으며, 학교가 지향하는 가치와 사상, 교육 방식에 걸맞은 구조를 가지고 있다. 2003년에 학교 건물을 확장하여 음악과 멀티미디어, 과학 수업이 가능한 최신식 교실을 갖추게 되었다.

현재 프리젠보그 에프터스콜레에는 91명의 학생이 재학 중이며 약 120명 수준인 일반적인 에프터스콜레보다는 규모가 약간 작은 편이다. 학생들의 나이는 14세에서 18세이고, 이 가운데 3분의 1은 9학년에 재학 중이고, 나머지 3분의 2는 10학년에 재학 중이다. 프리젠보그 에프터스콜레는 일반적인 학업 능력을 갖춘 학생들을 대상으로 한 학교이다.

프리젠보그 에프터스콜레는 학생들이 사회의 다양성을 반영할 수 있어야 한다는 기본 이념에 따라 매년 1~2명의 장애인 학생은 물론 가족의 전통에 따라 에프터스콜레에 다니지 못하는 이민자 학생들도 입학시키고 있다.

1) *에프터스콜레*: 덴마크의 독립적 “기숙학교”로 14세~18세의 덴마크 및 외국인 학생들은 후기 중등 학교에 진학하기 전에 이곳에서 초기 중등 교육 기간 가운데 1년 또는 2년을 선택해 다닐 수 있다. 필자는 번역을 감안해 본 고 전반에 걸쳐 덴마크어인 에프터스콜레(Efterskole)를 사용할 것이다. 대부분의 덴마크어-영어 사전에서는 연속학교(Continuation School)를 적절한 번역어로 제시하고 있다. 하지만 미국식 용어인 연속학교는 에프터스콜레의 목적과 형태에 대한 적절한 설명이 아니다. 따라서 덴마크 특유의 학교 형태를 지칭하기 위해 본 고 전반에 걸쳐 에프터스콜레를 사용할 것이다. 아울러 개별 학교를 가리키는지 아니면 학교 전체를 가리키는지에 따라 단수형인 에프터스콜레(Efterskole) 또는 복수형인 에프터스콜레스(Efterskoles)를 사용하게 될 것이다.

프리젠보그 에프터스콜레는 청각 장애가 있는 학생이나 달팽이관(Cochlear)을 이식한 학생들에 대한 교육을 전문으로 하고 있다. 이런 학생들이 전체 학생의 25%를 차지한다. 이들을 위해서는 마이크와 다중 주파수 FM 장비, 여타 기술 지원이 필요하기 때문에, 모든 강의는 최대 15명을 수용할 수 있는 교실에서 이루어진다. 우리는 청각 장애 학생들을 위한 강의와 이들의 소통을 도울 수 있는 시각 자료와 현대식 학습 도구를 제공하여 모든 강의와 사회화 교육을 지원한다. 학교에는 청각 장애 학생 지도를 전문으로 하는 교사가 근무하고 있다.

우리는 학사 업무를 문서화하고 평가하는 데 큰 우선순위를 부여한다. 이에 따라 일부 대학/교육센터뿐만 아니라 공기업 및 민간기업 등과 협력하며 학교의 지속적인 발전을 지원하고 있다.

프리젠보그 에프터스콜레의 기본 가치

프리젠보그 에프터스콜레는 Grundtvig와 Kold의 인류관과 교육관에 바탕을 둔 비종교적(non-confessional) 학교이다. 우리 학교에서는 매일 노래와 이야기, 대화를 통해 공동체 정신을 키워준다. 아울러 정규 수업 외에 창의성을 고양하고 스포츠 활동을 지향하는 다양한 과목을 운영하고 있다.

우리 학교의 교육과 공동체 생활을 통해 얻고자 하는 주요 가치는 신뢰, 민주주의, 자유, 공동체에 대한 책임감, 상호 존중, 즐겁고 편안한 분위기 등이다.

우리는 모든 학생들이 실제적인 경험을 쌓는 한편 학문적으로 자극 받을 기회를 가져야 한다고 생각한다. 이곳에서는 학생의 개인적, 사회적, 학문적 발달을 모두 중요하게 여긴다.

“에프터스콜레” - 생활, 학습, 레저를 위한 환경

프리젠보그 에프터스콜레의 건축양식은 학생들의 개인적, 사회적, 학문적 발달을 자극하고 촉진한다는 우리의 교육적 목표에 잘 들어맞는다. 학교 건물은 일관된 구조를 적용하여 지어졌다. 생활, 학습, 레저를 위한 환경을 조성한 것이다. 건물은 대부분 1층 구조여서 계단이 거의 없다. 널찍한 공간에 전면 대형 유리창을 달아 안이 훤히 들여다 보여 햇빛과 주변 자연환경이 학교 생활에 영향을 줄 수 있게 했다. 모든 교실에는 외부로 나가는 문이 있어서 수업과 관련한 야외 활동을 용이하게 한다. 교내의 모든 건물은 투명하게 설계했고 건물 사이의 거리가 멀지 않게 하였다. 모든 학생들은 교내 어디든 자유로이 다닐 수 있고 학교에서 일어나는 모든 일에 참여할 수 있다. 학교에는 문이 잠긴 곳이 거의 없어서 학생들과 교직원들이 학교 공동체 구성원으로서 소속감을 가지고

적극적으로 생활할 수 있게 한다.

함께 살기 - 주거 공유

학생들은 작은 주방과 휴게실이 갖춰진 방에서 구역을 나눠 함께 산다. 방이 4개 딸린 기숙사 2채가 연결되어 있고, 방마다 침대와 책상이 2개, 책장과 찬장이 1개씩 있어 개인적인 필요를 충족시켜준다. 기숙사별로 남학생과 여학생이 각각 8명씩이 거주하며 2명이 방을 같이 사용함으로써 학교 안에서 작은 공동체를 이루고 있다. 학생들에게 집과 비슷한 환경을 제공하여 사생활을 보장해주고, 학교 생활의 고된 도전에서 휴식을 취할 수 있게 함과 동시에 아늑한 분위기로 개인적인 공간을 만들어주는 것이 이러한 숙박 형태의 목적이다.

2명이 한 방에서 생활하게 하는 이유는 자신이 원하지 않는 사람과도 친밀하게 지내는 법을 배우게 하는 목적에 있다. 매 학기 초 학생들은 임의로 짝지어지며 ‘에프터스콜레 재학 기간’ 중 2번, 기숙사에 사는 8명 중 한 명과 또다시 무작위로 짝지어진다. 이러한 제도가 갖는 교육적 효과는 학생들에게 인내심과 관용, 호기심을 키워 준다는 점이다. 방을 함께 쓰게 되면 여러 가지 상황에 직면하게 되고, 다른 사람의 성격, 습관, 배경, 관심사, 선호도 등에 대해 알게 된다. 이것이 Grundtvig-Kold 전통에서 말하는, 삶의 계몽에 도움이 된다. 이는 차이와 다양성이 개인적으로나 사회 전체적으로, 풍요로움이자 힘이라고 보는 우리의 신념을 강화해준다.

이뿐만 아니라 학생들의 방은 개인 과제를 수행하는 장소이기도 한다. 매일 저녁 식사 후 학생들은 자신의 방에서 1시간을 보내게 된다. 이 시간에 학생들은 과제를 하고, 룸메이트와 대화하거나 음악을 들으며 자기만의 시간을 갖는다. 또한 가족과 친구에게 연락을 한다거나 독서 등을 할 수도 있다. 사색적인 분위기 조성을 위해 모든 활동은 조용히 남을 배려하는 분위기 속에서 이루어진다.

아울러 함께 생활하게 되면 일반 가정에서와 마찬가지로 실질적인 일을 하게 된다. 학생들은 자신의 방, 욕실, 주방, 휴게실 등을 치우는 일은 물론, 학교 전체와 주변을 청소하고 정돈하는 책임도 서로 분담한다. 게다가 학생들은 1년에 한 번 몇 주 동안 주방에서 일을 하게 된다. 주방 활동의 목적은 식사를 제공하는 일뿐만 아니라 영양가 있는 음식을 만드는 법을 배우고 전문적인 활동에 참여하는 법을 배우는 데 있다. 이러한 활동에는 청소, 조리법 연구, 작업 절차 수립, 다른 학생을 위한 배식 등이 포함된다. 학생들은 주방 활동을 매우 즐겁게 생각한다.

프리젠보그 에프터스콜레의 급식 원칙은 명확하다. 몸에 좋은 유기농 음식이 필수적이다. 풍부한 채소와 제한적인 육류 섭취 등 건강식을 핵심으로 하며, 모든 음식은 전문 요리사와 학생들이 직접 만든다. 제일 심혈을 기울이는 부분은 소규모 가족 집단(small family group)이 모두 함께하는 세 번의

식사이다. 이 외에도 몸에 해로운 군것질 섭취를 막고 하루 종일 생활하는 데 필요한 영양을 충분히 공급하기 위해 학생들에게 세 번의 간식을 제공한다. 더욱 건강한 라이프스타일을 위해 학생들은 매일 오전 아침식사 전에 조깅을 한다. 또한 교내 흡연은 철저히 금지된다.

함께 배우기 - 지식 나누기

프리젠보그 에프터스콜레의 전문적인 강의에서는 학생들의 현 능력을 출발선으로 삼아 이를 최대한 향상시키기 위해 노력한다. 모든 학생이 개인적 차원에서 학문적으로 충족되어야 한다는 가정에 바탕을 두고 강의를 진행하고 있으며, 우리는 언제나 새로운 강의 방식과 교육법을 수용하려고 노력한다.

우리 학교에서는 국어, 과학, 수학, 영어, 독일어 같은 필수 과목 및 국가고시에 대비한 교과 과정을 운영한다. 우리는 교육 내용과 방식, 편성 등을 자유롭게 선택할 수 있다. 이러한 자유를 바탕으로 우리는 다양한 학문 사이를 오가는 주제와 교과목, 프로젝트로 수업을 구성한다. 예를 들어, 우리는 학생들을 개인의 능력과 특별한 필요에 따라 나누고 그에 걸맞은 교육을 제공한다. 이민 학생을 위한 덴마크어 수업, 청각 장애 학생을 위한 수업, 고급 영어 수업 등이 좋은 예라고 할 수 있다.

자연과학과 시민의식 수업에서는 다학문적 접근을 시도한다. 여기에는 역사, 사회과학, 종교, 윤리학 등에서 뽑은 주제가 포함되는데 이를 통해 수업에서 학생들에게 동기를 부여해 실질적인 문제들을 다루어 볼 수 있다. 일례로 지난 해에는 자연과학 수업에서 지속 가능성, 기후 변화, 후쿠시마 원전 사고 등의 문제를 다루었다. 한편 시민의식 수업에서는 전 세계적 난민 문제, 중동 분쟁, 우크라이나와 러시아의 현 상황 등을 논의했다. 학생들은 이러한 시사 문제에 대한 역사적·종교적 배경지식을 갖추고 수업에 참여한다. 이러한 접근법을 통해 학생들은 학습 대상이 실제적이며 자신과 관련이 있음을 확인하게 된다. 이는 개인의 가치와 윤리 발달로 이어지고, 가능한 또는 필요한 순간마다 적절한 행동의 판단력을 길러주고 학생들에게 동기부여가 된다. 또한 학생들은 수업에서 해당 분야에 종사했거나 식견이 풍부한 전문가나 정치인들과 소통할 수도 있기 때문에 더욱더 동기 부여가 된다.

우리는 학생들에게 조를 편성하게 하고, 스스로 선택한 특정 주제나 문제의 한 측면을 조사하게 한 뒤, 그 결과를 학급이나 전교생 앞에서 발표하게 한다. 이러한 방식을 통해 학생들에게 동기를 부여하고 학업 성취도를 높일 뿐만 아니라 자신감(self-efficacy)을 길러주려는 것이다. 이런 과정을 통해 자신이 배운 지식에 따라 행동하는 능력과 윤리의식을 키우는 능력을 배양하게 된다.

우리 학교의 교육 이념에 따르면 다재다능한 인간은 스포츠, 음악, 드라마 등을 즐기고 참여할

수 있어야 하며, 자신을 독창적이고 예술적으로 표현할 수 있는 잠재력도 가져야 한다. 이런 이유로 에프터스콜레는 이러한 과목에 모든 학생들이 참여해야 함을 강조한다.

공동체 생활과 공동 학습을 결합함으로써 학생들은 개인적 경험과 학문적 지식을 연계해 볼 수 있는 독특한 기회를 얻게 된다. 그 결과 자신이 배우는 내용의 효용이나 가치를 깨닫게 되는 경우가 많다. 이는 학생들의 자신감과 자존감을 높여준다.

에프터스콜레의 제도화된 요소

에프터스콜레에는 필수 과목 이외에 공동 학습과 공동 생활과 관련해 의례적으로 하게 되는 요소가 몇 가지 더 있다. 프리젠보그 에프터스콜레에서는 모든 학생과 교사가 매일 아침과 거의 매일 저녁에 강당에 모여 노래, 스토리텔링, 뉴스 청취를 한다. 또한, 교사나 초대 강사, 학생들이 보편적인 관심사를 주제로 짧은 강연을 자주 하고, 자신들이 직접 만든 음악이나 미디어 결과물을 시연하기도 한다.

매일 함께 노래를 부르는 일은 학생들에게 노래가 가진 보편적 가치를 심어준다. 함께 노래하는 것은 덴마크의 독립 학교 전통에서 매우 중요한 역할을 한다. 노래는 사람들이 함께 생활하기 위한 특별하고 풍성한 방법이며, 공동체 의식과 소속감을 키워주는 도구이기 때문이다. 시는 언어를 습득하게 해주는 방법이자 정규 수업을 통해서는 쉽게 전달하거나 습득하기 어려운 삶과 실존의 다양한 이미지를 형성하게 해주는 방법이다.

아침 조깅, 식사, 모든 학생의 생일 축하, 저녁 모임(evening round-off), 그 외의 다른 작은 일상이나 행사 등이 하루 및 주간 일정을 구성한다.

민주주의 교육

에프터스콜레의 기본 정신은 민주주의에 바탕을 두고 있다. 민주주의의 역사와 사상은 시민의식 수업에서 배울 수 있고, 이 외에 학생들은 여러 가지 일상 활동과 의사 결정, 갈등 해결 및 책임 의식을 통해 민주주의를 실천하는 법을 배운다. 학교에는 모든 학생과 교사가 참여하는 운영위원회가 있다. 학생들은 기숙사별로 한 명의 대표를 선출하고 이들이 교사 두 명과 함께 3개월간 운영위원회를 구성한다. 3개월이 지나면 새로운 운영위원회가 구성되어 새로운 절차와 문제점들을 제안할 수 있다. 2주에 한 번씩 강당에서 운영위원회가 열려 시급한 문제나 공통의 관심사에 기반한 좀 더

공통적인 문제들, 예컨대 환경을 위해 학교에서 실천할 수 있는 지속 가능한 방법이나 증가하고 있는 교실에서의 현대식 기술 사용 문제에 어떻게 대처할 것인가 등의 문제를 논의한다. 이와 동시에 우리는 좀더 구체적인 문제, 예를 들어 학교의 사회 환경 개선을 위해 무엇을 할 것인가 등을 논의하거나 모든 학생들이 에프터스콜레의 생활에 잘 참여하고 있는지를 논의한다. 운영위원회에 소속된 학생들은 매달 학교의 이사들(board of trustees)과 만나 자신들의 의견을 전달하고 공통의 문제들에 관해 논의한다. 프리젠보그 에프터스콜레의 규칙²⁾ 중에 학생들이 영향력을 행사할 수 없는 규정은 거의 없다. 대부분의 문제들은 공개적으로 토론이 가능해 학생과 교사들 간에 날카로운 논쟁이 벌어지는 경우도 많다. 이는 민주 사회의 적극적인 시민이 되기 위한 준비 과정이다. 물론 학생들이 적극적으로 학교의 예산 또는 교사의 근무 환경에 관한 문제를 논의하거나 표결에 부치는 것은 불가능하다. 하지만 다른 여러 가지 문제들에 대해서는 토론과 변화의 가능성이 열려 있다.

에프터스콜레 교사의 역할

강의를 하거나 과목 담당 교사로서 학생들의 학업 성취도를 책임지는 일 외에도 에프터스콜레의 교사는 몇 가지 다른 역할을 수행한다.

교실 밖에서 학생들은 6~7명으로 이루어진 소규모 가족 그룹과 담임교사에게 소속되어 있다. 담임교사는 학생들의 개인적·사회적 행복에 각별한 관심을 쏟는다. 가족 그룹은 함께 식사를 하거나 특정한 과업을 함께 수행한다. 담임교사가 가족 그룹을 집으로 초대해 학생들 간에 형제·자매 같이 더욱 친근한 분위기를 이끌어내는 경우도 많다. 이러한 환경에서 교사는 부모의 역할을 하게 되며 어떤 상황에서는 부모를 대신해야 한다.

학문 교육 이외에 프리젠보그 에프터스콜레에서는 드라마, 미디어, 스포츠, 예술, 음악 등 다양한 과목을 가르친다. 학생들은 자신들이 원하는 수업을 선택할 수 있고 이런 수업을 통해 학문 이외의 분야에 대한 수준 높은 강의를 경험하게 된다. 담당 강사들은 해당 분야에서 전문적으로 활동해 왔거나 현재 재직 중인 이들이다. 실제로 우리 학교의 드라마 교사는 연극배우이기도 하고, 음악 교사는 밴드에서 활동 중이며, 체육 교사는 운동선수이고, 사진 교사는 전문 사진가이며, 요리 교사는 전직 전문 요리사였다. 이러한 배경을 가진 교사들은 교과목에 대한 열정이 상당히 높기 때문에 학생들의 창의성이나 운동에 대한 열망을 적극적으로 충족시키고 지원해 준다. 에프터스콜레의 이러한 노력은 레저 시간에 이루어지는 활동에도 반영되어 있다. 오후와 저녁, 주말에 근무하는

2) 프리젠보그 에프터스콜레의 3가지 기본 규칙: 1. 타인에게 대접받고 싶은 대로 타인을 대접한다. 2. 술, 마약, 담배 금지
3. 교내 성관계 금지

교사는 대개 개인적인 관심사에 바탕을 둔 다양한 과외 활동을 실시하여 학생들에게 동기를 부여하고 있다.

레저 활동 시간에는 에프터스콜레 교사의 역할이 더욱 복잡해진다. 교사들은 다양한 경험을 몸소 체험한 진정한 성인으로서 학생들의 질문에 답변을 한다. 이는 꼭 대답을 제시하기 위해서가 아니라 학생들이 대화나 새로운 질문을 통해 자신만의 대답을 찾아가게 하기 위함이다. 교사는 음악, 드라마, 스포츠, 야외 활동 등 자신과 관심사가 비슷한 학생들에게 코치나 롤 모델이 되기도 한다. 이처럼 다양한 교사의 역할이 학생과 교사 사이에 특별한 유대감을 형성하는 데 기여한다.

최근 연구 결과 에프터스콜레만의 독특한 교사-학생의 관계가 심지어 학교 졸업 후 30년, 50년이 지나도 상당히 가치 있는 것으로 나타났다. 가족이라는 울타리 밖에서 만난 성인과 특별히 밀접한 관계를 맺었던 경험이 크게 작용한 것으로 보인다.

에프터스콜레에서 교사로 일하려면 다양한 일을 해야 한다. 교사는 사회성, 학문적 능력, 경험 등 자신의 다양한 측면을 활용할 특별한 기회를 갖게 된다. 에프터스콜레 교사는 자신의 관심사를 학생들과 공유하고, 이들에게 예술, 스포츠, 요리, 독서에 관한 개인적인 열정을 보여주는 경우가 매우 많다.

프리젠보그 에프터스콜레의 교사들은 다양한 배경을 가지고 있다. 대다수가 교육학 학사 학위를 소지하고 있지만 대학 학위만 가진 교사들도 있다. 몇몇 교사들은 듣기 말하기 치료, 진로 지도, 학교 운영과 같은 다양한 분야의 박사학위를 가지고 있다. 대부분 전혀 다른 분야에서 근무하다가 나중에 교사를 직업으로 택한 이들이다. 이렇게 다양한 교사의 배경은 여러 가지 면에서 학교 생활에 긍정적으로 기여한다.

교육과 직업 지도

에프터스콜레는 초기 중등 학교와 후기 중등 학교 사이를 이어주는 역할을 한다. 학생들은 후기 중등 학교에서 무엇을 공부할지 선택해야 하므로 “에프터스콜레” 재학 기간 중에는 교육과 직업, 진로 지도가 핵심적인 요소가 된다. 진로 지도는 과목으로 간주되어 별도의 정해진 커리큘럼이 있으며, 1년간 다양한 진로 지도 활동을 제공한다. 진로 지도 과목 가운데 일부는 필수 과목이고 일부는 선택 과목이다.

기본 원칙은 모든 학생이 진로 지도를 받을 수 있어야 한다는 것이다. 3인으로 구성된 교직원들이 교사 업무 외에 교육을 받고 상담자로 임명된다. 재학 기간 동안 학생들은 원하면 언제든지 이들의 상담을 받을 수 있다. 모든 학생들은 1년에 2차례 상담교사와 개별 면담을 할 수 있다. 다양한 과목

편성 방법과 주제, 교재로 운영되는 진로 지도 과목이 항상 학사 일정에 포함되어 있다. 과목으로 가르치는 것 말고도 진로 지도를 다양한 학습 환경 속에 통합시키려 한다. 이처럼 에프터스콜레에서는 청소년들이 미래를 준비할 수 있게 하는 일에 모든 교직원이 참여하고 있다.

이러한 맥락에서 담임교사의 참여가 중요하다. 가족 그룹 학생들의 개인적·사회적 발달을 위해서는 교사의 세심한 관심이 필수적이기 때문이다. 과목 담당 교사들도 수업 주제와 방법, 강의 자료 선택 등을 담당한다. 개별 과목을 위한 교수요목(syllabus)은 학생들의 교육적·직업적 지평을 넓히는 데 목적이 있다.

일년 내내 여러 직업 분야에서 다양한 전문가들이 초청을 받아 발표나 강연을 한다. 졸업생들도 초청을 받아 다양한 청소년 교육 프로그램을 체험했던 이야기를 나누기도 한다. 학부모들도 “진로 체험의 밤(Career’s Evening)”에 초청되어 직업과 교육에 관한 경험을 전달한다.

진로 지도는 “올바른” 청소년 교육 프로그램을 선택하는 과정 또는 어떠한 구체적인 직업을 목표로 정하는 과정으로 간주된다. 여기에서 더 나아가 진로 지도는 넓은 의미에서 “바람직한 삶”을 영위하기 위해 심사 숙고하여 결정할 수 있는 능력과 의지를 학생들에게 길러주는 일이기도 하다.

에프터스콜레의 학부모

자녀를 에프터스콜레에 보내려면 국가의 지원이 있음에도 불구하고 적지 않은 돈이 들어간다. 그렇다면 이러한 의문이 들 수도 있다. 왜 부모들은 자녀를 에프터스콜레에 보내려고 하며 기대하는 것은 무엇인가? 이에 대해 공통적으로 프리젠보그 에프터스콜레의 학부모들은 아이들이 더욱 성숙하고, 열린 마음을 가지며, 독립적이고, 자신뿐만 아니라 타인과 사회에 대한 책임감도 갖기를 기대한다고 대답한다. 학부모들은 아이들이 학문적으로 발달하기를 기대하고, 자신이 공부하고 싶은 게 무엇인지, 어떤 직업을 갖고 싶은지 알게 되기를 기대한다. 우리 학부모들은 학교의 가치를 신뢰하고, 우리가 문제와 갈등을 해결하는 방식을 전반적으로 존중해준다. 문제점이나 오해가 발생하게 되면 대화가 중요한 역할을 하게 된다.

학부모들은 언제든지 학교로 자녀를 만나러 올 수 있고, 아이가 아프다거나 가족 행사 등 특별한 일이 있는 경우 아이를 데려갈 수도 있다. 학부모들은 학교 뉴스레터나 홈페이지, 담임교사가 보내는 우편물을 통해 지속적으로 자녀의 학업 성취도와 학교 생활에 대해 안내를 받는다.

마지막으로 필자는 프리젠보그 에프터스콜레나 다른 에프터스콜레에서의 1년이 일반 학교에서의 1년보다 훨씬 좋다고 말하고 싶다. 에프터스콜레는 인생을 경험해보는 곳이다. 졸업한 학생들이 학교를 방문하면 한결같이 이 곳에서의 생활이 평생 가장 보람된 시간이었다고 말한다. 안전하고,

도전적이며, 동기를 부여하는 환경에서 또래들과 함께 생활하고 공부하는 일이 평생의 우정을 쌓아가는 독특한 방법임과 동시에 인생을 매우 가치 있는 준비하는 일이었다는 것이다.



Lone Greve Petersen | 덴마크 프리젠보그 에프터스콜레(Frijsenborg Efterskole) 교사

■ 관심 분야

- 민주주의적 가치와 개인·사회적 성장에 기여하는 학교
- 도움이 필요한 청소년의 사회 통합, 교사-학생간 관계
- 청소년 교육과 삶에 관한 기숙학교의 잠재성

■ 주요 경력

- 교육학 조교수
- 사회과학 및 종교학 교사
- 덴마크 에프터스콜레 협회(Efterskoleforeningen) 이사
- 에프터스콜레(Efterskole) 교사 및 사감(10년 이상)

Session 2

대안교육 실천사례

【 대안학교의 다양한 모습 】

산마을에서 전환학교를 꿈꾸다

Dreaming of a Transition School at Sanmaeul

안성균 An, Seong Kyun

한국 산마을고등학교 교장

Principal, Sanmaeul High School, Korea

산마을에서 전환학교를 꿈꾸다

안 성 군

한국 산마을고등학교 교장

교학상장 敎學相長

교육의 3주체 가운데 중심이 학생임은 주지의 사실이다. 그러나 학생중심의 교육과정은 외발교육이요, 중요한 것은 교사와 학생의 상호작용에 입각한 상호중심이다. 교사와 학생이 서로 자란다는 ‘교학상장(敎學相長)’은 이를 의미한다.

과연 학교의 주인은 누구인가? 학생도 아니요, 교사도 아니요, 학부모도 아니다. 학교의 실체는 지향해야할 가치에 입각한 교육철학이요, 3주체는 이를 따름으로써 학교의 주체로서 의미를 지닌다. 빈곤한 교육이념은 결국 현실과 타협하여 끝없는 질곡으로부터 벗어날 수 없음을 익히 겪어 왔다.

교사의 변화를 견인하는 것은 누가 뭐라 해도 학생이다. 학생으로부터 끊임없이 자극받고 도전 받는 도정에서 그 시험을 통과한 교사들만이 살아남을 수 있다. 그 연단을 통해 교사는 성장하고 변화한다. 교사의 질적 제고 없이는 교육의 질이 향상될 수 없다. 열정만으로 변화를 이끌던 초기 대안교육의 밀월 시대는 끝났음을 인정해야 한다. 정돈된 시스템과 질 높은 수업, 준비된 교사의 공력, 대안적인 사회의 비전이 요구되고 있다.

대안교육 代案敎育

역사적으로 볼 때 지금의 공교육도 100여년 전엔 실험적인 시도와 나름의 관찬은 철학으로

무장된 당시의 대안교육이었다. 우리나라의 경우에도 퇴계 이황으로부터 비롯된 16세기 서원교육이야말로, 출세를 위해 물불 안 가리고 과거시험에만 목매던 기성교육(관학) 풍토를 개탄하며 차분하게 개혁을 도모했던, 명실공히 도학(道學)을 배우고 가르치고자 했던 한국판 대안교육운동이었다고 생각한다. 비록 아래로부터의 운동이 아니었다는 한계와 함께, 유교의 말폐에 더하여 18세기에 이르러 실학으로부터 견제를 당하고 19세기말 근대교육의 이데올로기로부터 심하게 공격받아 만신창이가 되었지만, 이 땅에 진리가 집을 짓는 이상사회를 실현하고자 했던 그 정신에 의해 몇백 년 동안 조선의 주류 교육으로서 흔들림이 없었다. 200년에 불과한 서구 근대교육의 판도 요즘의 속도로 계산하면, 20-30년 뒤엔 오늘의 소수 대안교육적 시도들이 공교육의 대세가 될지도 모른다. 아니 그렇게 믿고 싶다. 한국만으로 축소해서 볼 때, 최근 불붙기 시작한 행복교육이나 혁신학교 운동은 본격적인 전주이다. 언젠간 이 땅의 많은 학교가 오늘날의 대안학교 또는 혁신학교처럼 바뀔 것이다. 그리고 그 즈음 또 하나의 새로운 교육운동의 흐름이 등장하며 변증법적으로 발전해갈 것이다.

대안교육은 살인적 입시경쟁, 승자독식의 서열교육을 거부하고, 참된 인간성의 함양이란 가치를 공통적으로 추구한다. 기존 제도학교의 문제로부터 탈피하여 교육본연의 모습을 회복한다는 사명감으로 출범했다. 1990년대 초에 불붙기 시작한 우리의 대안교육운동은 160여 년이 넘는 세계 대안교육 운동사에 비하자면 걸음마 단계에 불과하지만, 서구 어느 나라도 이루지 못한 속도로 제도권에 진입한 역동의 교육사를 기록하고 있다. 1997년 산청간디고등학교를 필두로 삼시간에 세워진 제도권 1세대 대안교육 특성화 중고등학교가 36개교, 그 후 60조 3항에 의거 설립된 제도권 2세대 각종 학교 형태의 대안학교도 전국에 24개교가 운영되고 있다. 여기에 더하여 2014년 교육부 통계로 전국에 170개의 비인가 대안교육현장이 있고, 파악되지 않은 비인가 대안학교도 그만한 수가 존재하리란 추정을 한다. 이 땅에서 대안교육운동이 깃발을 든 지 벌써 20년이 흘렀다. 다음 세대를 위해 새로운 질적 변환을 준비해야 하는 시점이다. 공교육에 숨통을 틔어 놓은 특성화학교와 혁신학교 모델은 대안교육적 시도와 상상력으로부터 비롯된 것임을 부정할 수 없다. 산마을학교가 그 흐름의 선도에 서서, 그야말로 얹어 구체적인 삶으로 전환되고, 교육이 실질적인 삶의 운동이 되어야 한다는 교육의 본질을 펼칠 최적지로 발돋움 하기를 고대한다.

자연 평화 상생 自然 平和 相生

산마을 학교가 지향하는 교육적 인간상은 ‘자연을 사랑하는 사람 · 평화의 씨를 뿌리는 사람 · 지혜와 배움을 나누는 사람’으로 요약될 수 있다. 달리 간략하게 표현하면 **사랑을 바탕으로 살아갈**

‘**평화의 일꾼(Peace maker)**’을 희망한다는 메시지이다. 이를 실현하기 위해 학교와 공동체는 ‘사유하는 학교 · 땀 흘리는 학교 · 마음 나누는 학교’라는 교육철학을 공유한다. 이러한 교육철학은 민주적, 개방적 의사소통, 자율과 자치의 학교 문화, 가르치고 배우며 함께 성장하는 학교, 몸과 마음의 균형을 이루는 교육, 가치와 미래 지향의 진로 교육, 창의적, 개방적, 밀도 있는 수업, 지역과 세계를 생각하는 교육, 개성과 다양성이 공존하는 교육으로 구체화되어 교육과정으로 드러난다.

산마을은 국내에서는 그 예를 찾지 못할 교육적 시도를 감행한 바 있다.

첫째, 전면적인 **생태적인 학교건축**을 들 수 있다.

“학교공간은 무엇보다도 산마을의 ‘작은 구도자’들이 자신의 길을 갈 수 있도록, 그리고 그들이 자연에 가까운 삶을 누릴 수 있도록 도와주는 역할을 해야 한다고 생각했어요. 진정한 자아발견과 수행을 돕는 구도의 공간은 어떤 형태를 띠어야 하는가? 자연에 가장 가까운 재료와 공법은 어떤 것일까? 전통적인 우리 고유의 정서를 현대적인 삶과 접목시킬 수 있는 방법이 과연 있을까? 이런 물음들을 안고서 남도의 몇몇 서원들을 기웃거리 보기도 하고, 또 수도자들의 생활공간인 수도원에도 관심을 갖게 되었지요.

원래 다랑이 논의 한 자락이었던 부지의 지형에 순응해서 계단식으로 여러 동들을 앉힌 것, 그리고 땅을 밟고 다닐 수 있도록 대부분의 동들을 단층으로 지은 것, 그 나지막한 동들을 전통마을처럼 몇 개의 뜰을 둘러싸고 올망졸망 모여 있는 형태로 배치한 것, 흙이나 나무나 돌처럼 자연에서 온 재료를 주로 사용한 것, 생태적인 순환 원리를 존중한 것 등은 바로 이런 물음들에 대한 답이지요.” (산마을 고등학교 학교건축 이해, 이은)

여러 생활규정이나, 교육계획서상의 교육과정 설계, 수업장면에서 실현되는 교육과정뿐만 아니라, 소위 잠재적 교육과정이라 할 만한 수업 외적인 요소들이 학교의 교육에서는 작용하기 마련이다. 그 대표적인 것이 바로 교육공간이다. 지금도 많은 사람들이 산마을을 방문하는 가장 큰 이유 중에 하나는 산 속 스머프마을처럼 조성된 자연을 닮은 교육공간 때문이다. 시골마을의 자연 속에 자리잡고 흙 나무 돌 쇠 등 자연으로 환원되는 소재를 사용하여 건축한 건물과 태양광과 지열 등 지속가능한 재생에너지를 사용하는 산마을학교는 그야말로 생태학교이다. 일상을 살며서 필수적인 먹고 자는 문제도 순환의 시스템 속에서 굴러간다. 생태농업을 통해 경작한 식자재를 일부 공급 받으며 먹고 쉰 톱과 오줌은 거름으로 밭에 뿌려진다. 학생들이 살고 자라는 학교라는 공간은 단순한 학습공간이 아니라 삶의 공간이다. 하루살이 가운데 가장 오랜 시간을 머무는 장소임에도

불구하고 그동안 ‘거주공간으로서의 학교’에 대한 전문적인 연구와 교육당사자들의 고민은 대학 입시와 경쟁, 그리고 경제 효율성이란 괴물 앞에 늘 뒷전일 수 밖에 없었다. 그러나 산마을은 학교건축상의 행적적인 어려움도 마다않고 이를 추동해 냈다. 태아의 집이 엄마의 자궁이라면 학생의 집은 학교이다. ‘사람은 집을 만들고 집은 사람을 만든다’는 말을 빌리지 않더라도 아이를 둘러싼 교육환경의 영향력은 매우 지대하다. 정겨움과 즐거움이 감도는 ‘집’과 같은 거주공간으로서의 학교를 건축하고 리모델링하는 작업은 교육외적인 사안이 아니라, 교육의 본질에 속하는 중차대한 교육과정이자 교육설계이다. 거주지에 대해 많은 사고를 한 바슐라르는 집에 대해 ‘하늘과 삶의 어떠한 폭풍우 속에서도 인간을 똑바로 서 있도록 지탱시켜준다. 집은 우주에 맞서기 위한 하나의 도구이다’라고 하였다. 학교에서 안온함과 신뢰를 경험하는 것은 아이들이 세상에 우뚝 설 수 있는 힘을 길러주는 과정이다. 더불어 인간이 더 넓은 세계 속에서 온전하게 존재하는 삶의 방식을 배우는 도구로서 교육공간이 자리매김해야 할 것이다. 산마을에서는 몇 년동안 학교폭력사건이나 그 흔한 왕따 현상등이 발생한 적이 없다. 학생끼리 큰소리로 싸우거나, 교사가 혼내는 장면을 목격한 적도 없다. 그야말로 숲속에 작은 전통 평민마을을 옮겨놓은 것같은 교육공간과 최대한 땅에 가까운 건축을 추구했던 학교설립이념 덕분에 평화로운 상생의 기운이 감돌기 때문이라고 추정하고 있다. 한국에서는 학교의 교육철학을 반영하여 설계와 시공을 겸비한 거의 유일한 사례가 아닌가 싶다. 학교건축 분야의 연구성과가 일천한 한국의 학교건축사에 있어서 기념비적인 작품이라 평가한다.

우리는 지금도 학교라는 ‘집’에서 살면서, 배우면서 ‘말을 걸어오는 학교건축물’과 대화를 나눈다. 공간과의 말없는 대화는 물리적 공간에서 이루어지는 ‘불언지교 不言之教(노자 43장)’에 다름아니다. 산마을이라는 집에서 그 대화를 통해 배우는 이들은 성장할 것이고, 학교 또한 변화할 것임을 믿어 의심치 않는다.

둘째, 학교 전반에 **민주적인 의사결정 구조와 학생 자치문화**를 정착시켰다는 점을 들 수 있겠다. 초창기의 갈등을 넘어 제2의 설립자의 뜻을 이어 다른 학교에서는 볼 수 없는 공익적인 학교법인을 만들었다. 이사장을 비롯한 모든 이사진이 이사장의 측근이 아닌 인천 강화 지역의 덕망있는 시민 사회 종교단체 인사와 교육전문가들로 구성되어 있다. 거의 모든 교육과정운영과 중요 의사결정은 각 단위별로 유기적으로 이루어지고 있는데, 교장도 공모제 형식을 통해 이사회, 교사회, 학부모회, 외부 교육학자 등이 참여하는 교장임용인사위원회가 별도로 설치되어 선임한다. 또한 학생총회와 식구총회, 학교운영위원회를 통해 중요 안건들이 공동체 정신에 입각하여 처리된다. 이러한 분위기는 학생들의 자치문화를 꽃피우는데 직간접적으로 작용하여 그 어느 학교보다 학생들의 자율적인

토론문화와 각종 행사기획, 동아리활동 등이 활발하게 이루어져서 최근에도 외부 교육연구기관의 학생자치문화 리서치 대상학교로 다루어진 바 있다. 학생들의 자발적인 기획과 참여로 이루어지는 수많은 행사와 축제, 문화제는 가짓수를 헤아리기 힘들 정도이다. 더군다나 정식으로 활동하는 30개 정도의 동아리와 그때 그때의 관심과 흥미에 따라 명멸하는 비공식동아리도 20여개가 돌아가는 동아리 천국이다. 각종 위원회와 기획단, 동아리 활동을 통해 주체적인 학생문화의 꽃이 만개한 산마을은 아이들의 활력으로 가득하다.

물론 졸업 이후의 진로와 대입이라는 대한민국 공통과업은 그들을 비껴가지는 않아 3학년쯤 되면 불안의 그림자가 드리우기도 한다. 그러나 대부분의 일반학교처럼 입시에 맞추어 교육과정을 파행적으로 운영하거나 본격 대입전략을 짜지 않아도 평균적으로 70~80%의 학생이 나름 주관을 가지고 대학을 진학한다. 건강부회같지만 2015년 교육통계상 70%의 고등학교 졸업생이 고등교육 기관으로 진학하는 한국적 현실에서, 학교차원에서 선행학습을 하거나 보충수업, 문제풀이수업 등과 같은 대입지도를 전혀 하지 않는데도 불구하고 학교생활을 충실히 한 결과로 그만큼 진학을 하는 것은 교육당국이 최고의 당면목표로 삼는 공교육 정상화 모델의 전형이 아닐까 싶기도 하다. 나머지 비진학 학생들은 시민사회단체나 일터에서 열심히 활동하거나 여행을 떠나는 주체적인 생활을 영위하고 있다. 참고적으로 산마을학교 신입생 입학전형에서는 중학교 때의 교과성적을 보지 않는다.

셋째, 현재 안정적으로 운영되고 있는 교육과정의 질적 심화를 도모하기 위해 ‘**교육과정위원회**’가 설치되어 있다. 일반 학교에서는 형식에 불과한 기구이나 산마을에서는 2013년 2학기부터 교사 학부모 학생 대표가 모여 단위별로 회의와 설문작업을 통해 그간의 교육적 공과를 분석하고 각 단위의 욕구를 반영하고 대안사회의 주요 가치를 지향하며 산마을학교의 제3의 교육과정 편성 운영을 위한 작업을 시작했다. 정확하지는 않아도 교육과정위원으로 학생이 참여하여 그들의 목소리를 적용한 선구적 사례라고 자임한다. 장차 특성화학교, 혹은 혁신학교가 담보하지 못하는 대안교육의 새로운 영역을 탐구하는 기구로 기능하리라 기대해 마지 않는다.

여타 대안학교의 교육지표도 자연 평화 상생 민주라는 이념에서 그리 벗어나지 않을 것이다. 특정 기능인을 양성하는 학교가 아니라, 특출난 엘리트를 키우는 교육이 아니라, 자연에 가까운 삶을 살며 진정한 자아발견과 수행을 돕는 장으로서 학교가 존재하고, 사랑과 평화의 일꾼을 길러내기 위해 모든 공동체 구성원들이 사유하고 땀 흘리는 민주적인 과정이 바로 교육이 아니겠는가.

사유하는 학교, 마음나누는 학교, 땀흘리는 학교

이미 이러한 교육목표를 달성하기 위해 민주적, 개방적 의사소통·자율과 자치의 학교 문화·가르치고 배우며 함께 성장하는 학교·몸과 마음의 균형을 이루는 교육·가치와 미래 지향의 진로 교육 밀도 있는 창의적 수업·지역과 세계를 생각하는 교육 개성과 다양성이 공존하는 교육이라는 교육원칙과 강조점이 설정되어 있다. 우리는 다만 이를 실현하기 위해 따르고 애쓸 뿐이다.

사유하며 마음을 나누고 땀흘리는 배움의 공동체로서, 자연 상생 평화의 생명공동체로서의 지향을 가능하게 하기 위한 구체적인 교육과정이 설계되어야 할 것이다. 그리고 표어에 그치지 않고 이념을 넘어선 실천할 수 있는 목표가 설정되어야 한다. 전체적으로 보통교과와 특성화교과, 창의적 체험활동이 잘 어우러진 커리큘럼을 운영하고 있다. 국제이해교육·생태환경교육(생태농업)·창작활동·삶과 철학·통합기행, 생활기술 등을 운영하는 특화된 분야는 잘 계승하여 발전시킬만한 내실을 다져왔다. 특히 산마을 야학은 지역의 인프라를 활용한 탁월한 프로그램이다. 여타 학교처럼 입시나 국영수 중심의 방과후 학교가 아니라 20여개의 다양한 예체능과 인문학 영역으로 활성화된 야학은 학생이나 학부모의 만족도가 매우 높다. 수강대상을 지역민(인근학교 학생 및 학부모)까지 넓히고 있어 지역의 평생교육에 이바지하는 동시에 학생들도 적절한 자극을 받고 개방적 관계망을 경험하는 기회를 제공하고 있다.

산마을의 모든 교육과정 미래에의 청사진은 기본적으로 학교구성원의 동의와 참여 없이는 불가능하다. 특히 교사회의 합의에 기초하지 않는 추진은 업무와 관계의 피로도를 높이고 불신을 야기시키기 마련이다. 무엇보다 학부모와 학생들이 동반자적인 참여와 애정이 절실하다. 이사회, 교사회, 학생회, 학부모회와 유기적으로 협의하고 진행하는 과정을 찬찬히 밟아가고 있다. 학생·학부모·교사·이사 등이 참여하는 정례적인 산마을포럼이나 각종 위원회가 중심이 되어 비전과 과제를 공유하고, 서로 간 지지와 협력의 학교문화를 조성하며 공동체적 파트너십을 유지하면 학교의 교육력은 극대화될 것이다.

산마을의 미래상, 그리고 현재진행형

산마을 학교는 강화도라는 역사적 배경 위에 다양한 인맥과 천혜의 자연환경을 소유한 축복받은 학교이다. 게다가 지정학적으로도 탁월한 조건을 갖추고 있다. 작게는 수도권에 위치하여 온갖

문화적 세례와 정치적 의제를 풍요롭게 누리고 다룰 수 있으며, 넓게는 인천항과 김포·인천공항이 근거리에 위치하여 동아시아 지역과의 접근성이 매우 용이하다. 게다가 남북군사분계선을 가까이 둔 까닭에 그 어느 곳보다 국제적인 평화감수성과 통일의식의 함양에 적합한 장소이다. 이러한 외적 요소를 강조하는 이유는 그만큼 성장가능성과 미래의 역할이 기대되기 때문이다. 또한 내적으로도 그동안 여러 어려움을 극복하고 닦아온 교육과정과 교사의 공력은 다음 도약을 가능하게 만드는 든든한 동력이다.

참으로 피나는 노력을 경주했지만 기존 공교육은 마을과 지역사회와 벽을 쌓아 왔고 획일화되어 왔음을 인정할 수 밖에 없다. 교육방법도 극단적인 동료간 경쟁을 불러일으키는 방식으로 고착화 되어 왔다. 그래서 대안학교는 학교와 지역사회의 담을 허물어 상호 영향을 주는 교육적 분위기를 조성하고 교육방법 또한 협력하는 방식을 모색해 왔다. 그렇지만 제도적으로 학교가 안정화되면 될수록 학교와 지역사회의 연관이 줄어들고 기존의 비판받는 제도학교와 다시금 비슷해질 가능성은 언제든지 남아있다. 산마을도 예외는 아니다. 그래서 학교와 지역사회를 항상적으로 결합시키는 틀과 힘, 그리고 내용으로서의 산마을 거버넌스와 지역에 기반한 대안대학의 설립 필요성이 제기된다. 나아가 글로벌 시대를 준비하는 중심으로서의 동아시아 교류가 더욱 중요하게 부상된다고 하겠다.

• 산마을 살림 배움터(산마을 거버넌스 및 커뮤니티 센터 구축)

우선, 지역적인 면에서 강화도에는 학식과 덕망이 남다른 인사들 뿐만아니라 내공이 출중한 재야의 고수들이 다수 포진해 있다. 그들로부터 얻게 될 정신적 자양과 실천적 지침, 그리고 소소한 생활의 지혜는 공동체 구성원이 학교라는 좁은 울타리를 넘어 생활인으로서의 행복감과 세계적인 안목을 키울 수 있는 토대가 될 것이다. 이를 촘촘한 그물망으로 엮어 다양한 형태의 교수학습 과정을 학교와 부설기관에 개설하여 학생을 위시한 지역 공동체 사람들의 ‘산마을 살림 배움터(산마을 커뮤니티 센터)’로 살려나가도록 한다. 이미 산마을의 가장 특색있는 교육과정으로 자리잡고 진행되는 **산마을 야학**은 이의 훌륭한 기반이다.

‘학교의 모든 강좌는 주민에게 개방하고, 주민이 현장교수가 되고 주민이 학생이 되어 평생지역 교육을 하는 풀뿌리주민대학을 실현한다’는 풀무전공부의 학교 설립이념은 시사하는 바가 크다. 학교교육이 점점 더 이 사회로부터 고립되고 획일화되고 있음은 주지의 사실이다. 물론 예전보다 ‘인성교육’, ‘지역학교’ 등등의 용어들이 훨씬 많이 거론되고 다양한 프로그램들을 개발하고 실행하고 있는 것은 사실이다. 그렇지만 여전히 학습위주의 기존교육 형태, 삶의 터전과 전혀 관계없는 단순히 변별력 확보를 위한 교육형태는 그대로 유지한 채, 몇 가지 프로그램을 운영하는데 그치거나

교육활동의 주체 중 한 축인 학생과 학부모의 직접적인 참여없는 프로그램 운영은 여전히 만연하지 않은가? ‘지역사회학교’를 표방하지만 지역에 대한 충실한 파악없이, 지역에 어떠한 교육자원이 있는지, 지역에서는 학교에서 어떤 인재를 양성하는 것이 필요한지, 학교는 지역사회에서 어떤 역할을 하는 것이 필요한지 등에 대한 깊은 고민없이 ‘지역사회학교’가 기능하지 않을 것이다. 한 아이를 제대로 키우기 위해서는 마을전체가 필요하다는 격언을 기억하자.

현재 산마을학교가 소재한 양도면의 초중고를 묶어 ‘진강산 마을학교’라는 이름으로 첫발자국을 내딛고 있는 중이다. 얼마 전부터 조용한 바람을 일으키고 있는 대안교육의 새로운 장르인 ‘마을학교’이다. 우리의 전통 서당이나 서원이 그렇듯이, 덴마크의 에프터스콜레가 그렇듯이, 전통적으로 대안적인 교육실험과 삶을 위한 실제적인 공적 교육은 동서양을 막론하고 마을에서 시작되었다. 오래되어 익숙한 유형이지만, 새삼 주목받는 배움터이다. 마을사람들이 뜻을 모아 방과후학교, 계절학교, 주말학교를 운영하든지, 각양각색의 단기중점학교를 지역특성에 맞게 돌려보는 것도 괜찮겠다. ‘마을이 학교’라는 지극히 평범한 문명사적인 교육담론을 다시금 힘껏 전개할 고무적인 흐름이 아닐 수 없다.

• 동아시아 국제 청소년 교류센터 – 글로벌시민교육

산마을 학교가 이미 시도하고 있는 동아시아 지역과의 교류를 더욱 확대하고 내실을 기한다면, 한중일을 잇는 중심축으로서 동아시아와 유럽을 아우르는 ‘동아시아 국제 청소년 교류센터’로서의 가능성이 충분하다. 그동안 일본의 스즈카 공동체 및 자유노모리(自由の森) 학교와의 교류, 유네스코 협동학교 활동, 동서양권과의 인적 교류(WWOOF) 등을 지속적으로 발전시켜왔으며, 더 나아가 올해는 유럽지역의 덴마크 대안학교(에프터스콜레)와 교류를 시작했다. 또한 베트남평화기행을 주제로 해외이동수업을 신설하여 지난 5월 2학년 학생들이 베트남을 다녀왔다. 일본과의 국제관계에서는 제국주의의 침탈 및 태평양전쟁의 피해자로서의 입장과 동시에 베트남전쟁의 가해자 국가로서 견지해야할 역사적 균형의식을 도모하기 위해 글로벌시민교육 차원에서 추진된 프로젝트 수업이다. 국제교류는 가급적 생명 평화 공동체 영성운동을 하는 교육기관이나 국제 NGO 단체와의 협력을 통해 교류를 추진하고자 한다.

아직도 끝나지 않은 전쟁의 상흔과 분단의 고통이 남아있는 강화도에서 세계의 청소년들이 모여 평화의 노래를 부르는 장면을 상상하면 가슴이 뗌다. 소박하게 산마을에서 추진되고 있는 이 날개짓이 좀 더 확산되기를 바란다. 산마을 주변에 센터를 세우든지, 장차 협약이나 혹은 위탁 운영을 통해 강화 인근의 적절한 시설이나 학교를 청소년 국제교육문화센터로 활용하는 방안도 고려해 보자. 이 센터는 상생과 평화라는 학교의 교육이념을 세계인과 나누는 소통의 장이 될 것이다.

• 대안대학

지금은 중등과정의 고등학교 하나만 운영되지만 중장기적으로 고등교육과정을 설치하여 산마을의 이념이 사회에 실천될 수 있도록 받쳐줄 실질적인 기반을 조성할 필요가 있겠다. 인근의 학교부설 수련원과 토지를 활용하여, 대안적 가치를 추구하는 실력있는 청년을 길러낼 ‘대안대학’을 구상중이다. 설립 운영에 산마을학교가 주체적으로 참여함으로써, 산마을을 졸업한 친구들의 진로와 연계된 내부사업으로서 자리매김하고, 더불어 대안사회의 활동가를 양성하는 사회사업에 나서는 공적 통로가 되리라 믿는다. 덴마크의 DNS, 인도의 맨발의 대학, 홍성의 풀무 전공부는 앞선 모델이다. 얼마전 출범한 산마을고등학교 학교협동조합은 이러한 구상의 작은 씨앗이 될 것이다.

• 전환학교(Transition School)

자연 평화 상생이라는 산마을고등학교 교육철학의 사회적 실천은 물론이고, 자립정신에 입각한 학교와 교육의 생태적 전환, 마을과 사회의 생태적 전환은 이 시대의 교육적 의무요 과제이다. 일부 나라에서 시작하고 있는 ‘전환마을(Transition town)’도 장기적으로는 산마을 학교의 외연 확대를 통해 실현가능하리라 본다. 서울이나 경기도에서 추진하고 있는 마을교육공동체사업은 그 시도 중의 하나이다. 산마을학교의 교육과정과 생활도 ‘자립과 전환’이란 코드로 재편되어, 마침내 자립과 전환이란 시대적 가치가 학교와 마을에서 전면적으로, 또 일상적으로 전개되기를 기대해마지 않는다. 4,000여명의 학교 논을 규모 있게 경작하여 이미 **쌀만큼은 자급자족**을 달성했으며, 기존의 태양광발전과 지열냉난방 덕분에 **화석에너지 사용은 50%이하**를 유지하고 있다. 학교 내 적정기술의 보급 및 절전으로 석유 및 원자력 에너지 사용을 최소화하는데 박차를 가할 것이다.

2015학년도부터 산마을학교에는 ‘**생활기술**’이라는 특성화교과가 개설되었다. 생활기술 수업은 생태전환, 자급자족, 지역순환 사회를 지향한다. 의(衣·醫)·식·주·에너지 분야의 다양한 생활기술을 익히고 삶에 적용하고자 한다. 누구든지 살아가는데 필요한 기본적인 삶의 기술을 익힘으로써 인간을 기계의 노예상태로부터 해방시키고, 인간의 본성과 자연과의 공존에 초점을 맞추고자 한다. 생활기술을 배움으로써 아무 것도 만들어내지 못하는 소비자로 전락한 자신의 정체성을 확인하고, 기계문명과 자본의 타락으로 말미암아 상실해버린 인간 본래의 만들고, 창조하고, 표현하는 데서 오는 기쁨을 누리보자는 것이다. 현재 직조와 철공예를 중심으로 교과수업이 진행되고 있지만 특성화 교과목 중에도 창작활동(옷만들기, 목공예 등)이나 생태농업, 방과후 야학 프로그램에도 천연 발효빵 만들기, 서각, 요가 등 생활기술에 해당되는 내용들이 다수 포진되어 있다.

자라나는 청소년들이, 특히 산마을 학교의 학생들이 고대 그리스 철학자 에피쿠로스가 설파한

‘클리나멘(clinamen)’처럼 주어진 직선 코스나 관성적 운동에서 벗어나려는 힘을 키웠으면 한다. 인공위성이 궤도를 이탈해 우주에 진입하기 위해서는 기존의 속도와 시선, 동선 등에서 새로운 접근이 필요하듯이, 교육이든 삶이든 속도를 줄이고 관점을 바꾸어 방향을 달리하는 변화가 있어야 비로소 기존의 궤도를 탈피하여 중력의 대기권을 뚫고 저 광활한 우주로 나아갈 수 있다. 산마음이 그러한 탈주와 전환의 베이스캠프이면 좋겠다. 애초 피크 오일과 기후변화에 대비한 마을의 변화를 꾀하는 차원에서 시작한 전환마을 운동이 인간이 인간답게 살만한 공동체를 지향하고, 자연과 벗하는 생태적인 삶으로의 전환으로 진화하는 과정은 교육의 장에도 적용할만하다. 산마음이 그 증거의 하나로 존재하기를 바란다. 에너지와 식량의 자립, 협동과 적정기술의 습득, 생태적 감수성의 함양, 민주시민으로서의 소양, 인문적 사유와 자연과학적 사고의 조화, 나아가 자연과의 공존 및 영성에 대한 추구를 위해 우리가 걸어가야 할 머나먼 길이 ‘전환학교’라는 새로운 이름으로 지금 눈 앞에 놓여 있다.

• 산마을 협동조합과 마을공동체

이상의 사업을 추진하기 위한 실무적 기구로서 ‘산마을 협동조합’ 설립을 모색 중이다. 교사회, 학생회, 학부모회, 이사회, 지역인사 등 각 단위가 적극 참여하여 산마을 비전 실현의 모태가 될 수 있도록 마음을 모으고 있다. 이미 몇 년전부터 이사회에서 일차 거론된 바 있고, 강화지역 학부모회를 중심으로 논의가 무르익는 과정을 밟고 있다. 협동조합이 새롭게 각광받고 있는 한국 사회의 고무적인 현상도 한몫한다. 낮은 단계의 협동조합 모델은 이미 산마을고등학교 학생들을 중심으로 ‘**산마을고등학교 학교협동조합**’이라는 장(場)으로 펼쳐졌다. 학교내 문화카페 및 매점운영, 교육사업, 마을장터(마르쉐-‘sea market’) 기획 운영을 골자로 출범을 했다. 설립 주체인 학생들은 장차 협동조합이 산마을학교 졸업 이후의 삶을 준비하는 데 기여하리라는 일말의 희망을 품고 있다. 그들은 그들대로, 또 산마을의 전체 구성원들 모두는 대안대학이든, 마을기업이든, 그야말로 단순한 협동조합이든 산마을고등학교 주변에서 유의미하고 가치있는 삶을 영위하는 마을공동체로서의 청사진을 그려보고 있다.

맺는말

탁월한 교사 개인의 교육 역량과 배우고자 하는 학생들의 욕구가 집단의 성장으로 나타날 수 있기를, 사랑의 그물망 위에서 서로의 개성과 재능을 최대한 발휘하여 교사 및 학생이 각자 하고 싶은 교육활동과 할 수 있는 교육활동을 공유하고 공감하는 가슴뛰는 시간을 산마을에서 더불어

함께 보내길, 우리는 간절히 소망한다.

‘교육은 흐르는 강물’과 같이 늘 새로움을 잃지 않아야 한다고 비노바 바베는 말했다. 그의 신 교육운동(Nitya Nai Talim)의 핵심은 나날이 스쳐가는 삶의 내용과 함께 교육 또한 끊임없이 변해야 한다는 주문이다. 한문 사자성어로 환언하면 ‘온고지신(溫故知新)’이라 표현해도 무방할 것이다. 고정된 틀에 맞추다보니 조건과 상황을 고려하지 않은 채 정작 당사자인 아이들을 놓쳐버리고 만다. 사후약방문 식으로 땀질해 왔던 누더기를 불사르고 그들을 중심에 놓고 고민해야 한다는 것이다. 지금 이 땅에서의 교육은 어디로 흘러가는가? 물처럼 흘러가면서 학생 교사 학부모 3주체가 과거 인류의 지혜를 조금씩 온몸으로 체인하면서, ‘교육의 목표는 새로운 일을 할 수 있는 사람을 길러내는 일이다’라는 피아제의 경구를 산마을에서 온전히 펼쳐내고 싶다.

새로이 옷을 갈아입은 학교(교육)의 이름을 혁신학교라 부르든, 대안학교라 부르든, 또는 전환 학교, 인생학교, 행복학교라 이름짓든 상관없다. 우리가 추구하는 학교의 본령은 변하지 않을 것이고, 배움의 처소는 어딜 가나 존재할 수 밖에 없다. 교육사적으로 모든 교육개혁운동이 지향하는 바나 한국의 구체적인 혁신교육, 탈학교, 대안교육운동의 목적은 학교없는 사회를 위해 달려가자는 것이 아니라 학교(교육)다운 학교(교육)를 만들어보자는 것이 요체이다. 출세와 경쟁의 사다리로 전략한 교육을, 아직도 전근대적 이데올로기를 구축하는 공장으로 기능하는 학교를 살펴보는 몸부림이다. 그렇지만 그간의 교육개혁이나 교육운동이 제도나 기관을 바꾸는 쪽으로 집중된 우를 반복하지는 말아야 한다. 사람을 토대로 한 변화여야 생명력을 상실하지 않는다. 아직 온전히 실현된 적은 없지만 아이들이 환대받고, 우정을 나누는 공동체로서의 즐겁고 행복한 학교는 얼마든지 가능하다. 서로 듣는 관계가 민주주의이며, 서로 경청할 때 상대를 삶의 주인공으로 만들어준다는 사토마나부교수의 간단명료한 정의는 ‘교학상장(敎學相長)’이란 고전적 교육명제를 펼쳐낼 학교의 갈 길을 일러준다.

학교의 존재 이유는 역사적으로 동서양이 유사하다. 학교(school)의 고대 라틴어 어원인 ‘schola’는 한가함, 우정, 여유를 뜻한다. 즉 ‘삶을 즐긴다’고 의역할 수 있겠다. 삶을 재미나게 사는 법을 배우는 곳이 바로 학교라는 것이다. 숲, 혹은 기둥이 있는 공간이나 운동장 같은 곳에서 음악을 즐기며 교양을 습득하고 즐길 수 있게 하는 것이 학교의 목적이었다. 시공간을 뛰어넘어 공자의 ‘흥어시興於詩 입어예立於禮 성어락成於樂’(시로 흥하고 예로 서며 즐거움/음악으로 이룬다)이라는 말씀이나 ‘도서관, 시, 자전거’를 공생공락(共生共樂)의 3가지 도구로 제시했던 이반 일리치의 사상은 일맥상통한다. 즐겁고 우호적이고 여유로운 상태를 의미하는 ‘conviviality’를 경험

하고 지향하는 곳이 다른아닌 학교여야 하고, 나아가 우리 사회이기를 바랬던 일리치의 외침은 여전히 유효하다. 교사와 학생, 그리고 학부모 자신이 사랑하는 삶을 살며, 변화의 가능성을 확신하고 도모하는 치열하고 행복한 학교가 다른아닌 산마을 학교이다. 지금 여기 자연 평화 상생의 공동체 산마을에서 삶과 교육의 생태적 전환이라는, 그 실현 가능한 꿈을 꾀다.



안 성 균 | 한국 산마을고등학교 교장 / 삶을 위한 교사대학 협동조합 이사

■ 주요 경력

- 백범학교 교장
- 산돌학교 대표교사 및 이사
- 대안교육연대 운영위원
- 대안교육대학 설립준비모임 대표
- 인천광역시교육청 대안학교설립운영위원

Dreaming of a Transition School in Sanmaeul

Ahn Seong-gyun

Principal of Sanmaeul High School

Learning by Teaching and Growing by Learning

It is well known that the student is the centerpiece among the three agents of education. A student-centered curriculum, however, is an imbalanced form of learning because a reciprocity-based approach based on interaction between the teacher and the student is the optimal learning environment. This is the fundamental meaning of the saying “learning by teaching and growing by learning (教學相長),” as teachers learn by teaching students, and students grow by learning from teachers.

Who is the owner of the school? It is neither the students, nor the teachers, nor the parents. The essence of a school lies in its educational philosophy that is underpinned by the values it pursues, and when the three agents of education act on the philosophy, they all assume the role of the leaders of the school. I am fully aware that education based on shallow ideals results in compromising with reality, shackled under the yoke of relentless tribulations.

If there is anyone who drives teachers to change, it must be their students. Among teachers, the only ones who survive and thrive are those who succeed in passing the testing process of relentless stimulation and challenges posed by students. Through such trials and struggles, teachers grow and change. Improving the quality of teachers is a prerequisite for quality education. We have to admit that the honeymoon period for early alternative education, when innovation was solely propelled by passion, has come to an end. Today, we are faced with requests for a

structured system, quality classes, the skill of well-prepared teachers, and alternative social visions.

Alternative Education

Looking back 100 years ago, the public education we know today was also a form of alternative education that offered experimental methods and convincing philosophies. The same applies to Korea. In the 16th century, Yi Hwang, a renowned Korean Neo-Confucian scholar referred to by the pen name Toegye, initiated teaching at Seowon, or private Confucian academies. Seowon education, I believe, was a Korean version of an alternative education movement with the vision of teaching ethics and leading by example, lamenting the then-established system that was only focused on national civil service exams as a means to rise rapidly in social position. However, Seowon education had limitations as it was not a grass-roots movement, and it was later challenged by Silhak, a neo-Confucian practical learning movement, in the 18th century, on top of the negative effects of Confucianism in its last stages. Furthermore, Seowon was devastated by the ruthless attack of the ideology of modern education at the end of the 19th century. Nonetheless, Seowon teaching took firm root as the mainstream form of education for hundreds of years during the Joseon dynasty, aspiring to build an ideal society on Earth where truth prevails. Given the short 200-year history of Western modern education and the fast-changing speed of today, current minor flows of alternative education may become the mainstream in education in 20-30 years. If so, around that period, another new educational trend will emerge and develop dialectically.

Alternative schools share several common principles, including rejecting fierce competition for college entrance, or the-winner-take-all ranking system, and pursuing values to nurture personal character. They were established with a sense of mission to break away from the issues found at general schools, thereby recovering the essence of education. Compared to the over 160-year-old history of global alternative education, South Korea is only in the fledgling stage, as its alternative education was launched in the early 1990s. Although still young, South Korea's alternative education has written a dynamic history of success through its unprecedented speed of integration into the national curriculum, something not seen in many Western countries. Today, less than a generation has passed since the introduction of alternative education in South Korea. The first generation comprised

of 36 specialized secondary schools for alternative education was established right after the founding of Sancheong Gandhi School in 1997, and they have been operated as part of the national curriculum. Pursuant to Article 60-3 of the Elementary and Secondary Education Act, the second generation of 24 alternative schools of various types has been established across the nation. According to the statistics of the Ministry of Education in 2014, 170 unauthorized alternative schools were reported across the nation, and it is presumed that, in reality, there must be almost as many that are not counted but in operation. It has already been 20 years since alternative education raised its banner in South Korea. Now is the time for us to prepare for its qualitative transformation for the future generation. It is undeniable that specialized and innovative school models, which have brought one breakthrough after another to the public education system, were born from the experimental methods and imagination of alternative schools. Sanmaeul School is willing to take the initiative. I hope to see the school leap forward to become an optimal venue to realize our long-cherished dreams, where knowledge is manifested into a palpable life and education becomes a part of daily living.

Nature, Peace, and Co-existence

The ideal educated person that Sanmaeul School aims to foster can be summarized as “a person who loves nature, sows the seeds of peace, and shares wisdom and knowledge.” In other words, the school delivers a message of hope that it aspires to nurture peacemakers who will live with love. To realize this goal, the school and community share the common educational philosophy of “a school where we reflect, sweat, and share our minds and hearts.” This philosophy is translated into concrete curricula with an approach based on open, democratic communication; an autonomous and independent school culture; teaching and learning for mutual growth; balanced physical and mental growth; value- and future-oriented career instruction; creative, open, and well-structured lessons; education embracing the community and the world; and diversity-driven learning.

Sanmaeul School has attempted unprecedented educational experiments in South Korea. To begin, **eco-friendly school architecture** is a part of such endeavors.

“School, I thought, was supposed to be a space, where ‘little seekers of truth’ were able to explore their own pathways to learning, helping them live a life close to nature. I asked myself:

‘What shape should a space for seeking truth take on to help the seekers find their true self and carry out their training?’; ‘Which materials and engineering are the closest to nature?’; and, ‘Is there a way to connect traditional Korean feelings and emotions to the modern life?’ With these questions, I visited several Seowon, traditional Confucianism academies, in the southern provinces. During this process, I also grew to pay attention to temples, the monks’ living spaces.

I managed to come up with answers to these questions: construct several buildings as if sitting on descending steps, inspired by the topography of existing terraced rice fields; keep most buildings to one-story, thus letting students tread on the soil; arrange these buildings to stay close to each other, surrounding several gardens, like traditional Korean villages; use natural materials like soil, wood, and stone; and, respect the principle of ecological cycles.” (Lee Eun, Understanding on Architecture of Sanmaeul High School)

On top of various behavioral regulations, the curriculum design in the teaching plans, and actual activities in classes, other extracurricular elements, the so-called latent curricula, function together in school education. Among them, one of the representative elements is the educational space. A key feature that attracts many people to Sanmaeul is that its space is inspired by nature, kind of like a Smurf village in the mountains. It is a green school located in the natural setting of a rural neighborhood, using soil, wood, iron, and other materials close to nature, and it is powered by sustainable, renewable energy such as solar and geothermal heat. The essential daily activities of eating and sleeping are integrated into an ecological circulation system. Ecological farming provides food, and night-soil becomes manure for the fields. The school venue, where students live and grow, is not a mere space for learning but a space of living. Even if students stay long hours at school every day, the idea of school as a space of living has been overshadowed by college entrance, competition, and the monstrous logic of economic feasibility in the minds of professional researchers and educators. Sanmaeul School, however, has put the quality of its space as the top priority, even in spite of administrative difficulties in school construction. As a mother’s womb is home to her child, school is home to students. There is no need to refer to the saying “Humans build a home, and a home makes humans” to point out the tremendous influence of the educational environment on children. Constructing and remodeling the school as a living space like “home sweet home” is not an extracurricular matter, but a significant pedagogical process and design, a core factor of education. Gaston Bachelard, a French philosopher who examined space intensively, described a house in the following words: “It maintains him through the storms of the heavens and through those of life. It is a tool for him

to fight against the universe.” Experiencing peace and trust at school is a process in which children foster the strength to persevere in the world. At the same time, the educational space should remain as a vehicle for humans to learn a way of life to possess integrity in a broader world. At Sanmaeul School, we have never witnessed a single case of school violence or bullying, which is common in other schools. Loud quarrels among students or high-pitched admonishments from a teacher have never taken place. We presume that such a non-violent culture has been possible thanks to the peaceful atmosphere for co-existence surrounding our school, which is instilled by its founding ideology to build an educational space like a traditional, small commoners’ village in the forest and keep the buildings low to the ground. This might be an unprecedented case that reflects educational philosophy in design and construction in South Korea. I appreciate the school buildings as monumental works in the history of school facilities in the nation, where studies on school architecture have rarely been conducted.

We still live in a house of school and learn, and converse with the school architecture, which talks to us. Non-verbal communication with the space can be likened to “speechless interactions (不言之教)” in physical space (Lao-tzu, Chapter 43). I firmly believe that those who learn through these dialogues will grow, and the school itself will change.

Second, we have set up a **democratic decision-making system and instilled an autonomous student culture** around the entire school. Addressing conflicts at an early stage and following the aspirations of the second founder, we have established a school corporation that serves the public interest, a unique system compared to other schools. The school’s leadership, including the executive director, consists of respected figures from civil, social, and religious groups and educators in the region of Ganghwa, Incheon, without any trace of nepotism. Almost all curriculum implementations and major decisions are organically handled by each unit. The principal of the school is elected through an open recruitment process facilitated by the independent Principal Appointment Committee with members of the board of directors, teacher’s association, parent’s association, and external educators. In addition, major agenda items are handled by the student council, stakeholder council, and school steering committee, based on the spirit of community. Such an atmosphere helps, directly and indirectly, instill a culture of self-regulation among the students, blossoming into a debate culture, the self-planning of various events, and student social club activities that are more active than any other school.

This is why an external educational research institute recently conducted a study on an autonomous student culture. It is almost hard to count the number of ceremonies, festivals, and cultural events, organized through the planning and voluntary engagement of students. Furthermore, Sanmueul is a paradise for student clubs, including 30 regular and 20 ad-hoc ones that follow the current interests of our students. The school is full of the vitality of children as the sense of ownership among students can be witnessed through the activities of diverse committees, planning groups, social clubs.

Of course, as they are not immune to the burdens of post-secondary careers and college entrance, anxiety does cast its shadow over the seniors. However, even if we do not switch to a crippled curriculum solely revolving around the college entrance examination or develop strategies only focused on college entrance, on average, 70 to 80% of our students proceed to college to pursue goals of their own. It may sound far-fetched, but I think our school is an exemplary model for the normalization of public education, which is the top priority of the educational authorities in South Korea. While the figure is 70% for Korean high school graduates proceeding to higher education according to the educational statistics in 2015, what's more, our students continue on to higher education as a result of continued engagement in school activities, without receiving any instructions on college entrance such as prerequisite learning, supplementary lessons, or rote problem-solving classes at school. Those who opt out of college also lead lives with ownership, working for social civil organizations or other workplaces or using their time to travel. Furthermore, Sanmaeul School does not reflect academic performance at middle school in the admissions process.

Third, we are operating the **Curricula Committee** to further the qualitative improvement of our curriculum, which is in stable operation today. In general schools, a similar committee tends to be mere window dressing, but at Sanmaeul, representatives of the teachers, students, and parents have come together by unit since the second semester of 2013 to analyze the educational achievements attained and reflect the needs of each unit, thus embarking on developing and implementing a third curriculum of Sanmaeul School to drive the major values of alternative society. I appreciate this approach as a trailblazing case, where the voices of students are heard as members of the committee. I expect this committee will grow into an organization that will explore new realms of alternative education, which cannot be delivered by specialized schools or innovative schools.

The educational systems of other alternative schools may not deviate much from the ideals of nature, peace, co-existence, and democracy. Our school exists not to nurture particular technicians or exceptional elites, but to help students lead a life in harmony with nature, find their true self, and develop personal competencies. In this venue, education is supposed to be a democratic process involving all members of the community in reflecting on themselves and working together to foster messengers of love and peace.

A School of Reflecting, Sharing Hearts, and Sweating

In order to achieve these educational goals, we have set up our educational principles and priorities as follows: democratic, open communication; an autonomous and independent school culture; teaching and learning for mutual growth; balanced physical and mental growth; value- and future-oriented career instruction; creative, open, and well-structured lessons; education embracing the community and the world; and diversity-driven learning. We are striving to put these strategies into practice.

As a learning community based on reflecting on ourselves, sharing our hearts and minds, and sweating, the school needs to design a concrete curriculum as its framework to grow into a life community of nature, co-existence, and peace. In addition, feasible goals, not propaganda or ideological slogans, need to be established. Overall, we are implementing a curriculum that is balanced with general and specialized subjects and creative, hands-on activities. We have developed substantial programs, including classes to nurture a global perspective, ecological and environmental education (ecological farming), creative activities, life and philosophy lessons, multi-task tours, and skills for living, as the hallmarks of our school, which are valuable enough to be passed down for continued development. In particular, Sanmaeul Night School is an excellent program, leveraging our community infrastructure. Unlike other after-school programs centered on the core subjects of Korean, English, or mathematics, the program offers over 20 classes in arts, sports, and the humanities, showing high satisfaction levels among students and parents alike. As the Night School is even open for community residents (students of nearby schools and their parents), it contributes to the life-long learning of the community while appropriately stimulating students and offering them opportunities to experience an open relationship network.

The blueprint for the future pedagogical approaches of Sanmaeul would not be able to be implemented without the consent and participation of school members. In particular, putting the plan into practice without the agreement of the teacher's association would inevitably cause distrust, escalating fatigue at work and in the educational relationships. Most of all, the engagement of and loving partnership between parents and students are essential in this process. Therefore, we carefully proceed with organic discussions with the board of directors, teacher's association, student council, and parent's association to implement any activities. The educational capacity of our school would be maximized if regular Sanmaeul forums and various committees, engaged with students, parents, teachers, and directors, continue to lead the way forward for us to share our vision and tasks, create a supportive and cooperative school culture, and maintain partnerships as a community.

Visions of Sanmaeul, and Its Sustained Endeavors

Sanmaeul School is an institution blessed with various human networks and a wonderful natural environment against the historical backdrop of the island of Ganghwado. Moreover, it has outstanding geopolitical conditions. In a narrow sense, it is located in South Korea's capital area, which allows the school to enjoy and engage in rich cultural and political activities, while in a broad sense, it is close to Incheon Port, Gimpo International Airport, and Incheon International Airport, offering excellent access to the East Asian region. Its proximity to the military demarcation line between South and North Korea makes the school an ideal place to foster a sense of international peace and Korean reunification. I stress these external factors as they are supposed to help our school grow further and play an important role in the future. In addition, within the school, the curricula and the abilities of our teachers that we have developed through the course of various challenges are growth engines for the school to leap forward.

We have to admit that the existing public education has been isolated from neighborhoods and communities, providing uniform lessons, in spite of relentless efforts otherwise. Its approach has led students to be mired in extreme competition against each other. Therefore, alternative education has explored ways to create an environment that is mutually engaging with communities and goes beyond the school walls, while also adopting approaches to work with them. Nonetheless, if

alternative schools growingly become a part of the mainstream in general education, they are likely to follow suit, being disconnected from communities. Sanmaeul is no exception. This is why it is essential to establish an alternative college based on the Sanmaeul governance and community, as the framework and mechanism to sustainably connect the school and the community. Furthermore, the necessity of promoting exchanges across East Asia is a significant vehicle in preparing for a truly global era.

- Sanmaeul Living Learning Center (building Sanmaeul governance and Community Center)

First and foremost, Ganghwado Island is home to a number of prominent and revered figures, as well as unsung heroes with seasoned experience and skill. The spiritual teachings, behavioral guidelines, and simple yet valuable wisdom for life that we can learn from them will pave the way for our community members to attain happiness as members of society and nurture global perspectives, going far beyond the narrow boundary of the school. By garnering all the resources already in place, we will establish diverse programs at the school and affiliated institutions, which will grow into Sanmaeul Living Learning Center (Sanmaeul Community Center) for local residents as well as students. Sanmaeul Night School, recognized as one of Sanmaeul's hallmark programs, will serve as an excellent platform for the Center.

The founding ideology of Poolmoo Community College of Ecological Agriculture, “All school programs are open to local citizens, and we implement a grass-roots community college for life-long education serving the local community, where local residents become students as well as professors with expertise in practice,” has significant implications. It is undeniable that general schools are increasingly isolated from society and provide uniform education. Of course, it is true that the buzz words “learning for personal growth,” “community schools,” and other related phrases are mentioned far more frequently than before, and more diverse programs than ever before are available for learners to choose from. However, mainstream public education still resorts to existing pedagogical approaches with direct instruction, focused on several core subjects, to conveniently evaluate the performance of learners with measures, which have nothing to do with daily living. At the same time, most programs are operated without engaging the students or their parents, two major pillars of education. Creating a “local community school” is not possible if there is only talk and no action to better

understand the local community, the available educational resources in place, the kinds of talents the local community expects the school to foster, and the role the school needs to play for the neighborhood. We should remember the saying “it takes a whole village to raise a child.”

Currently, we are taking our first step by building a network for the “**Jingangsan Community School**,” a group of elementary and secondary schools in Yangdo-myeon, where Sanmaeul School is located. A new genre that has recently been providing a breath of fresh air for alternative education is the community school. Like Korea’s traditional village schools of Seodang and Seowon and Demark’s Efterskole, pedagogical approaches of alternative education and public education for living were inspired by local communities, Eastern and Western alike. Learning in the local community is an old and familiar concept, but it is drawing new attention these days as an educational venue. Like-minded local residents can come together to organize afterschool, seasonal, or weekend programs, or other courses fitting their community. This inspiring trend provides momentum to pursue the original pedagogical approach, “The village itself is a learning community.”

- Global Youth Exchange Center in East Asia – Global Citizen Education

If Sanmaeul School steps up its efforts to deepen and broaden the scope of exchanges with the East Asian region, it can serve as a global youth exchange center for East Asia, a hub connecting South Korea, China, and Japan, and encompassing East Asia and Europe. We have continued to expand people-to-people exchanges with Japan’s Suzuka Community and Jiyounomori Gakuen Junior and Senior high school, UNESCO Associated Schools, and World-Wide Opportunities on Organic Farms (WWOOF). Furthermore, Sanmaeul began to work with Demark’s Efterskole, a European alternative school, through an exchange program. In May this year, Sanmaeul juniors visited Vietnam as a part of the newly established “go-global class” under the theme of a Vietnam peace trip. This is a project-based class to foster global citizens with a balanced view toward history, reflecting on the relationships with Japan as a victim of the plunder of its imperialism and the Pacific War and with Vietnam as an offender in the Vietnamese War. For future exchange programs, we plan to mainly cooperate with global non-governmental organizations or educational institutions that promote movements based on life, peace, and the spirit of community.

My heart races with excitement whenever I imagine youth from across the world gathering and

singing a song of peace on Ganghwado Island, where the traces of the Korean War and the pain of national division still remain. I hope that this small beating of wings initiated by Sanmaeul will spread further. We may consider options to build an exchange center around Sanmaeul, or utilize a facility or school near Ganghwado Island as a youth global education and culture center by concluding an agreement or outsourcing its operation. The center will serve as a venue for us to share the founding philosophy of Sanmaeul, peace and co-existence, with people around the world.

- Alternative College

Today, Sanmaeul is operating only a high school as a secondary education institution, but in the mid- to-long-term, we need to establish a higher education institution, thus laying a firm foundation to manifest the pedagogical ideals of the school in the broader society. To this end, we are drawing up plans for an “alternative college,” using the training center affiliated with the school and its land, to nurture talented young adults who seek to pursue alternative values. As Sanmaeul School takes the lead in efforts to establish and manage the college, I believe that the college will provide opportunities for graduates of Sanmaeul High School to continue their studies, while incubating activists for alternative society through social services. Denmark’s DNS, India’s Barefoot College, and Korea’s Poolmoo Community College of Ecological Agriculture are representative models for such endeavors. The Sanmaeul High School Co-op, launched a while ago, will be the seed for this new initiative.

- Transition School

It is an educational obligation and task of our times to put the pedagogical philosophies of Sanmaeul High School, i.e. nature, peace, and co-existence, into practice in our society. We must also complete the ecological transition of school and education as well as village and society based on self-sufficiency. I view that in the long term, Sanmaeul can implement a transition town, which some countries have already begun, through expanding the size of Sanmaeul School. The Village-Based Education Community project that Seoul and Gyeonggi Province are currently pursuing is a part of such an attempt. I expect that the curricula and life of Sanmaeul School will be realigned with the priorities of self-sufficiency and transition, thus ultimately spreading these two values of our times across the school and local villages, as well as into our daily lives. In Sanmaeul, we are **self-dependent for** rice through cultivating the school field of over 4,000 pyeong, or 13,223 m², while lowering the

consumption of fossil fuels to less than 50% for heating and cooling thanks to solar panels and geothermal heating facilities. We will accelerate our efforts to minimize gas and nuclear energy consumption by distributing appropriate technologies and saving energy.

From the 2015 school year, Sanmaeul School has established a specialized subject called **“Living Skills.”** The class envisions ecological transition, self-sufficiency, and social ecosystem linking communities. Through the lessons, students learn various skills to apply to their own lives in the areas of clothing, feeding, sheltering, and energy. The subject is focused on the co-existence of humans and nature, liberating them from the status of slaves of machines by teaching essential skills for living. During the process, students can examine their current identity, often degraded to a consumer who is not able to produce anything they need, restore their true nature lost in mechanical civilization and the unfettered flow of capital, and feel pleasure in creative and expressive activities. Currently, the school subject mainly consists of fabric weaving and wire craft, but we also offer various programs on living skills, including creative activities (making clothes, wood crafts, etc.) and eco-farming as specialized classes, and cooking with natural-yeast bread, wood carving, and yoga as Night School programs.

I hope that our young students, in particular those of Sanmaeul School, nurture the strength to swerve off a fixed pathway and break out of a state of inertia, as Greek philosopher Lucretius’s clinamen does. In order for a spacecraft to leave orbit and enter interstellar space, it needs to take a new approach in terms of velocity, line of sight, and trajectory. Likewise, only when you pace yourself, freshen your perspective, and change direction towards new itineraries, whether in education or life, may you break away from your narrow orbit, resist gravity with enough force to pass through the atmosphere, and shoot out into the broader universe. Sanmaeul, I hope, will be the base camp for our students during these adventurous and transformational expeditions. In this regard, we may apply the transition town movement to our educational field, an initiative which started to respond to peak oil and climate change by creating resilient local towns and which has evolved into a network of communities where locals are happier and live a life in harmony with nature. I hope that Sanmaeul will be a part of these endeavors. There is a long road ahead of us on the path towards transition school, seeking self-sufficiency in energy and food, cooperation for and acquisition of appropriate technologies, eco-sensitivity, democratic citizenship, harmony between the humanities and natural science, co-existence with nature, and the pursuit of spirituality.

- Sanmaeul Co-op and Village Community

We are currently looking for ways to establish the Sanmaeul Co-op as a working body to implement the projects described above. Each and every unit of Sanmaeul, from the teacher's association to the student council, parent's association, board of directors, and representatives of the local community is coming together to develop a co-op as the platform to realize the vision of Sanmaeul. The board of directors discussed the plan a few years ago, and currently, the parent's association in the Ganghwa region is taking the plan to the next level through intensive discussions. An inspiring trend in Korean society that is shedding new light on co-ops also plays a role in developing our vision. A low-level co-op model has already been implemented as **"Sanmaeul High School Co-op,"** led by students. The co-op was launched with an aim to plan and run a culture café, canteen, educational project, and village fish market (marché). Students have hope that the co-op will be helpful for them to prepare for postsecondary life. All the stakeholders of Sanmaeul, including the students, are drawing up blueprints, whether it is an alternative college, a community enterprise, or a simple co-op, for a village community where they can live a meaningful and valuable life around Sanmaeul High School.

Conclusions

We earnestly hope that the excellent teaching abilities of our teachers and the needs of students are translated into collective growth at Sanmaeul. We hope all in our community can harness and show their talents to the fullest out of love, thus spending a joyful time together in the educational activities they choose.

Vinoba Bhave stated that education should never lose its newness, like a running river. The essence of his Nitya Nai Talim (continuous new education) indicates that education should continue to change with the passing days of life. This could be translated as "getting better by taking lessons from the past (溫故知新)" as a four-character Chinese idiom. When we try to fit into a fixed frame without considering the conditions and environment, we tend to shift our focus from the children. We should break away from our past practices of papering over the cracks and start from scratch by making students the top priority. What direction is South Korea's education heading?

I hope that the three major agents of education, i.e. students, teachers, and parents, flow like water and experience the wisdom of humanity from the past, thus completely realizing in Sanmaeul the statement of Jean Piaget, “The principal goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things.”

It does not matter what we call the newly changed school (education), whether it is an innovative school, an alternative school, a transition school, a life school, or a happiness school. The true nature of the school we pursue remains the same, and a venue for learning exists everywhere. The movement of innovative education, post-school, and alternative education in South Korea aspires not to move toward a society free of schools, but to establish a true, genuine school (education), as did all previous educational reforms. This is a desperate gesture to revive our schools, which have been degraded into ladders for success and competition, or factories that produce a pre-modern ideology. Nonetheless, we have to be careful not to repeat the same mistake as the educational reforms and movements that have come before, which is focusing on changing policies or institutions. In order not to lose momentum, the change should be based on humans. A school where children are warmly welcomed and are happy to share friendships is possible even though it has yet to be manifested in reality. Associate Professor Satomana from Tokyo University suggested a simple definition of a school as a place where mutual listening relationships are democratic, and we listen to each other, thus making the other as the hero of their own life. This provides guidance for schools to follow in order to realize the old pedagogical proposition, “learning by teaching and growing by learning (教學相長).”

The significance of the existence of school is similar in both the Eastern and Western worlds. “Schola,” the ancient Latin origin for school, means leisure, friendship, and rest. Therefore, we can paraphrase it into “enjoying life.” This means that a place where we learn how to enjoy life is a school. The purpose of school used to be to play music and learn general education in the forest, a place with columns, or a playground. Confucius said, “Take inspiration from poems, learn lessons through courtesy, and complete personal character with songs (興於詩, 立於禮, 成於樂),” which is aligned with the thinking of Ivan Illich, who presented the library, bicycle, and poem as tools for conviviality. The argument of Illich is still valid today, stressing that school, or society as a whole, should be a place to experience conviviality, a pleasant, friendly, and restful state.

Sanmaeul School is a school of happiness, where teachers, students, and parents love their lives, have confidence in the possibility of change, and constantly challenge the status quo. Here at Sanmaeul, a community of nature, peace, and co-existence, we dream a feasible dream towards the ecological transition of life and education.



An, Seong Kyun | Principal, Sanmaeul High School, Korea
Director, Teacher's College for Life (TCL), Korea

■ Main Experiences

- Former Principal, Paekpeom School
- Former Representing teacher and Director, Sandol School
- Former Steering Committee, People's Solidarity of Alternative Education (PSAE)
- President, Alternative University Foundation Commission
- Committee Member, Alternative School Foundation Commission, Incheon Metropolitan City Office of Education

제 3 세션

Session 3

대안교육 발전과제: 지정토론 및 종합논의

Progress and Challenges of Alternative Education:
Panel Discussion and General Discussion

사회자: 윤철경 소장 (학업중단예방 및 대안교육지원센터)

지정토론

대안교육의 국제적 동향에 대한 토론

- 대안교육의 새로운 대안을 위해
심성보 교수 / 부산교육대학교

대안교육 실천사례에 대한 토론

- 해외 대안교육 사례가 현장 교사에게 주는 의미:
대안교육 국제 포럼 6개 사례를 중심으로
김주현 교사 / 이우고등학교

종합토론: 질의 및 응답

Session 3

대안교육 발전과제: 지정토론 및 종합논의

【 대안교육의 국제적 동향에 대한 토론 】

대안교육의 새로운 대안을 위해

For New Alternative in Alternative Education

심성보 Sim, Seong Bo

부산교육대학교 교수

Professor, Busan National University of Education, Korea

대안교육의 새로운 대안을 위해

심 성 보

한국 부산교육대학교 교수

1. 독일의 “주변에서 주류로: 독일의 대안교육”에 대한 논평

독일에서 일반적으로 ‘대안교육학 Alternativpädagogik’과 동의어로 사용되고 있는 ‘개혁교육학 Reformpädagogik’은 역사적으로 코메니우스, 프뢰벨, 페스탈로찌, 청소년운동, 노작학교(Kerschensteiner)와 전원교육운동(Herman Lietz), 종합수업(Berthold Otto), 학교개혁연맹(Peter Petersen, Herman Nohl, Wilhelm Flitner 등), 1968년과 베를린 장벽 붕괴 이후의 자유학교 Frie Schulen 운동과 풀뿌리 학부모 이니셔티브들, 몬테소리, 슈타이너, 프레네, ‘타인으로부터 배우기 Blick über den Zaun’, 노동학교 Laborschule(Harmut von Hentig) 등에 사상적 근원을 두고 있다. 이들은 모두 주입식 교육과 훈련의 장이라고 여겨지던 학교의 권위주의에 대항하였고, 작업·대화·놀이, 프로젝트 기반/문제 기반/탐구 기반 학습 그리고 교사와 학생간의 친밀한 관계와 학생들 사이의 우정, 구조화된 대화와 응답을 통한 독일 대안학교의 전형적 학습을 소중하게 여지고 있다. 이러한 학습은 모두 진정한 교육환경/학습공간, 학습자원의 다양성, 학생의 참여와 주도권 student agency과 자결권 등 민주적 참여를 요청하였다.

그동안 독일 사회와 학교체제의 주변부에 머물렀던 대안교육/대안교육학—한 때는 전체주의자에 의해 불법화되었던—의 이념이 주류의 제도권 교육 mainstream schooling의 일부가 됨으로써 대안학교와 공립학교의 경계선은 많이 무디어졌다. 그만큼 공립학교가 대안학교로부터 나온 ‘좋은 학교상 good school’ 또는 ‘혁신학교상 innovative school’을 많이 수용했기 때문이다.

2006년 보쉬 재단이 수여한 독일학교상의 기준은 학생들의 학습 성취와 동기를 고양시키고, 높은 수준의 결과를 달성하도록 하는 학교의 잠재력, 다양성, 수업의 질, 책임, 학교풍토, 학교생활 및 지역사회 파트너십, 학습기관으로서의 학교 등을 중심으로 선정되었는데, 이러한 공교육 안의

혁신적 모델은 모두 대안학교의 교육적 성취로부터 나온 것이다.

그런데 위의 좋은 학교상에서는 대안교육이 중시하는 가치, 이를테면 교육기회의 평등성, 평화주의, 그리고 생태주의 과제가 포함되어 있지 않다. 이 문제는 교육의 변화와 사회의 변화가 연동되어 있지 않는 것과 맞물려 있다. 학교의 대안이 사회의 대안으로 연계되지 않을 때 진정 대안교육이라고 말할 수 있는가? 그렇다면 ‘학교 안의 세계’와 ‘학교 밖의 세계’를 어떤 방식으로 연계시켜야 하는가? 학교 안과 밖을 넘나드는 실험과 혁신을 어떻게 상생적으로 도모할 수 있는가?

2. “호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 성과, 활동, 원칙과 여건”에 대한 논평

호주의 전기 중등교육은 7학년 혹은 8학년에 시작해 10학년에 마무리된다. 이후 후기 중등교육(11학년 및 12학년)으로 이어진다. 중등학교 졸업률은 통상적으로 중학교 입학생(7학년 혹은 8학년) 대비 고등학교 졸업생(12학년) 비율로 산출된다. 졸업률이 증가한 주요 원인으로는 졸업생 비율을 높이기 위한 정부의 집중적인 정책과 저-숙련 일자리 등 청소년 노동 시장의 축소 등이 있다. 12학년을 마치는 일반적인 추세로 확산되면서 고등학교를 졸업하지 못하는 경우 받게 되는 상대적인 불이익이 확대되었다.

이러한 상황에서 취약계층 청소년들에게 재교육을 제공하고 중등학교 졸업장을 받도록 하는 다양한 대안교육 프로그램들이 호주에서 개발되었다. 2009년 정부는 12학년까지 졸업률을 2015년까지 90%로 끌어올리겠다는 정책을 발표하면서 정규 교육을 ‘조기’에 이탈하는 청소년들을 상당히 구제하고자 하였다. 그리하여 호주의 모든 청소년들은 법률적으로 전기 중등과정(10학년, 통상 15-16세)을 이수하도록 하고 있으며, 17세까지 정규 학생으로 지내거나, 인증된 훈련을 받거나 임금을 받도록 하고 있다. 그 일환으로 출현한 것이 “flexible learning program”이며, 정규교육에서 소외된 청소년에게 재교육을 제공하고 중등학교 졸업장을 받도록 돕고 있다.

그리하여 저자는 “flexible learning program”이 공교육에서 이탈해 있는 청소년들에게 포용적인 교육 기회를 제공하는 대안교육 프로그램으로서 지금 호주사회에서 각광을 받고 있다고 말한다. 이에 따라 유연한 교수방법과 교육과정 운영방식의 혁신에 초점을 맞추어 “flexible learning program”의 원칙, 행동, 결과, 여건을 소개하고 있다.

그런데 정부 기관뿐 아니라 사교육시장까지 끌어들이는 “flexible learning program”이 공교육의 공적 기능을 약화시킨 조치는 아닌가? 이런 의심을 갖게 하는 것은 최근 호주 정부가 ‘영재학교 selective school’에 중심을 둔 신자유주의 정책(국가경쟁력 강조, 구조조정 등)으로 경도됨으로써 그동안 세계적으로 칭송받던 TAFE(Technical and Further Education) 제도가 크게 위축 또는 약화되고

있다는 지적을 받고 있기 때문이다. 게다가 최근 호주 청소년들이 곧바로 고달픈 작업장으로 나가기보다 대학교육을 통해 편한 직장을 찾는 열망이 더욱 커지고 있는 보도를 본 적이 있는데, 이런 현실에서 소외계층에게 도움을 주는 “flexible learning program”이 진정으로 ‘유연성’을 발휘할 수 있는가?

이런 판단을 가진 토론자는 “flexible learning program”이 추구하는 근본적 사회적 안정망은 무엇인지가 궁금해진다. 이 문제는 직업/노동구조와 교육/훈련체제가 맞물린 복잡한 문제일 것이다. 이 문제는 세계적으로 칭송받던 호주의 직업기술교육의 중심에 서 있는 TAFE 체제가 요동치고 있는 것과 맞물려 있다. 복지국가의 취약성을 극복하고자 하였던 신자유주의 교육정책에 대한 장밋빛 환상이 깨지고 있는 지금의 상황에서 “flexible learning program”의 장래 전망은 밝은가? 교육복지 지원 정책은 ‘낙인’도 ‘시혜성 지원’도 아닌, 교육권을 보장하는 교육서비스이어야 하지 않은가? “flexible learning program”은 직업기술교육과 교양교육 및 과학과 인문학 사이의 통섭 consilience을 어떻게 다루고 있는가? 직업기술에 대한 태도와 소양은 어디에서 가르치고 있는가? “flexible learning program”를 포함하여 이 복잡한 문제에 대해 호주의 대안교육운동가들은 어떤 반응을 보이고 있는가? 호주의 “flexible learning program” 이외에 또 다른 대안교육활동은 어떻게 진행되고 있는가?

3. 프랑스의 “새로운 교육학과 새로운 교육의 시대: 프랑스 프레네교육을 중심으로”에 대한 논평

저자는 ‘고속버스 반 classe autobus’라고 불리는 전통적인 방식의 학습체제—구조화된, 명시적, 지시적, 직접적 학습, 지식과 내용을 완벽하게 숙달하는 것, 지식의 암기, 조작적 명료성, 파블로브 조건반사 등—가 붕괴됨으로서 자연스럽게 ‘아틀리에 반 classe atelier’으로 불리는 대안적 교육/신교육—아동 중심의 발견을 통한 능동적 학습, 개별화, 복잡한 것에서 단순한 것으로 이동, 자주적-사회적 구성주의 self-social constructivism—이 등장하는 계기가 되었다고 진단한다. 교실을 새로운 실험실로 보고 있는 신교육 운동은 소외된 낙후지역에서 많은 성공을 보이고 있다고 말한다. 저자는 사람들의 사고를 고정시키거나 교조화하는, 정치의 가장 나쁜 포장 형태인 이데올로기 교육이 아니라, “새로운 지식을 생산해내기 위해 기존 지식/이데올로기에 대한 해체를 시도하는 학문”으로서, 실험과 경험의 동학으로서 그리고 지식을 다시 새롭게 습득하고 체화시키는 ‘재-전유 re-appropriation’¹⁾의 교육학을 제창한다.

1) ‘재-전유’는 어떤 기호가 놓여 있는 맥락을 변경함으로써 그 기호를 다른 기호로 작용하게 하거나 다른 의미로 바꿔게 하는 행위를 수반한다.

그것의 모델을 저자는 1985년 핀란드 교육체제에 중요한 역할을 한 ‘인생학교 Elämäkoulu/School Of Life’, 벨기에 Ghent 시에서 지역의 폭력과 범죄 척결과 사회적 평화를 위한 활동을 하고 있는 ‘시립 프레네 교육센터 municipal Freinet educational training center’, 남프랑스에서 이중언어 몰입교육을 하고 있는 학교 밖 학교인 ‘조합원학교 Calandretas/Association School’의 사례에서 찾고 있다.

오늘날 젊은 교사들은 기술적인 교수법보다는 학생들과의 관계적 어려움을 겪고 있다고 한다. 이렇게 된 이유를 저자는 교사양성대학에서는 객체의 과학인 ‘교수법 teaching’이 중심이고, 주체의 과학인 ‘교육론 pedagogy’도 가르치지 않고 있으며, 그리고 ‘혁신학교 innovative schools’나 ‘대안학교 alternative schools’에 대한 안내도 없는 데서 찾고 있다. 선진적인 프랑스 교육도 오늘날 심각한 병을 앓고 있음을 보여주고 있다. 한국의 교사교육도 프랑스와 마찬가지로 병을 앓고 있을 것이다.

저자가 세계를 바라보는 교육사상의 밑바탕에는 ‘타자성 otherness’과 ‘복잡성 complexity’의 철학에 깊은 뿌리를 두고 있다. 권력, 책임, 자유 등 사회적 주체성 social subjectivity의 관점에서 볼 때 상징적 영역인 교실 공간은 아동도 어른과 마찬가지로 주체(subjects)이면서 동시에 교사(teachers)이기도 하다는 주장을 이끌어내고 있다. 이런 주장들은 토론자가 보기에 포스트모던 인식론에 바탕을 두고 있는 것으로 보인다.

그런데 아동/학생의 주체성 확보를 위한 교사의 주체성은 어떻게 확보할 수 있는가? 학생과의 관계 차원—지적, 정서적, 의사소통 차원을 포함하여—에서 교사의 지도성은 어떻게 발휘될 수 있는가? 교사의 지도/훈육과 학생의 흥미/자발성의 조화는 어떻게 가능한가?

그리고 주체의 형성은 학교 공간에서 머물지 않고 지역사회로 확산되어야 대안교육의 이념이 현실화되는 것 아닌가? 지역의 주체과 학교의 주체를 동시에 만들어내야 시너지 효과를 발휘하는 것 아닌가? 학교교육의 개혁만으로는 공교육의 한계를 보이기 때문에 학교와 지역사회의 협력적 연계와 네트워크의 구축을 통해 지역사회/마을의 변화를 동시에 이루어야 학교교육의 개혁도 성공할 가능성이 높지 않은가?

4. “덴마크 대안교육 동향과 의미: 에프터스콜레를 중심으로”에 대한 논평

덴마크는 크게 세 가지 유형의 대안학교—자유학교 friskole, 에프터스콜레 Efterskole, 회이스콜레 højskole—가 있다. 첫째 자유학교는 1~10학년 아이들을 위한 초중을 통합한 종합학교이다. 자유학교는 평민 commoners과 인민 people을 구분함으로써 젊은 소작농에게 큰 비전을 제시하였다. “평민에서

인민으로”라는 기치 아래 민중고등학교 Folkehøgskole가 인민의 권리 신장을 강조한 것은 덴마크 자본주의 시장 경제에도, 덴마크 농부들이 협동조합 모델을 선택하는데 커다란 영향을 미침으로써 시민사회의 성장에 큰 기여를 하였다고 할 수 있다.

둘째, 저자가 특별히 중시한 에프터스콜레 Efterskole—영어로는 ‘After school’이지만—는 매일 정규학교의 정규과정을 마친 뒤 시행하는 방과후 학교 정도가 아니라, 긴 기간을 할애하여 정규 학교 밖의 교육과정을 거치도록 제도이다. 평민대학 højskole²⁾에서 분화된 에프터스콜레 Efterskole는 상위중등학교에 입학하기 이전의 하위중등학교에서 1년 또는 2년 또는 3년까지 재학 기간을 선택 하여 초기 중등교육을 마치는 자율대안학교의 한 유형이다. 9년 과정을 이수한 후 김나지움이나 직업학교에 가기 전 진로 탐색과 쉼의 시간을 갖는다. 대체로 8~10학년(14-17세) 아이들을 대상으로 하고 있다. 공립학교와 비교하면 에프터스콜레는 교과목과 강의방법 등에서 있어 상당한 자유를 누린다. 오늘날 에프터스콜레를 다닌 청소년들은 초기 중등교육과 후기 중등교육 제도 사이의 간극을 메우고 있어 후기 중등교육이나 고등교육에서 좋은 성과를 내고 있다는 평가를 받고 있다.

에프터스콜레의 이념은 N.F.S Gruntvig와 Chresten Kold의 교육사상에서 그 원천을 찾을 수 있다. Gruntvig는 성인을 위해 민중고등학교Folkehøgskole를 세웠으며, 그의 사상을 이어받은 Chresten Kold는 사춘기에 접어든 청소년들까지 민중고등학교에 입학시켰다. 그것은 이후 자유학교로 발전 해갔다. Kold는 학생과의 거리가 먼, 중립적인 논리적-과학적 사고보다 학생에게 직접적으로 연결 시켜 관련 있는 주제로 만들어주는 서사적(narrative) 수업을 중요하게 여긴다. 이것은 오늘날 잘 형성된 논리적 논증의 구조를 따르는 ‘패러다임적 사고’—학문중심교육과정—에 의해 간과되었던, 스토리를 중시하는 ‘서사적 사고 narrative thinking’를 복원시킨 Jerome Bruner, 지식의 형식으로서의 공적 입문으로부터 벗어나 사회적 실천 social practice을 강조한 P. Hirst를 상기시킨다. Kold는 자연스럽고 진정한 자아를 찾는 ‘마음의 교육 the education of heart’을 위해 라틴어보다 어머니의 무릎에서 배운 모국어, 즉 농민들의 언어인 이야기가 민중교육 popular education의 출발점이 되어야 한다고 역설하였다.

에프터스콜레는 어떤 인생을 살 것인지를 핵심적으로 공부하는 사실상 ‘인생설계학교’라고 할 수 있다. 학문적이고 개인적인 측면에서 청소년들이 성년기를 준비할 수 있는 인격 형성 dannelse/Bildung/character formation의 여정의 체제를 갖고 있기 때문이다. 자치적이고 독립적인 기관인 에프터스콜레는 공통적으로 삶을 위한 각성 enlightenment for life, 일반/보통교육 general education, 그리고 민주적 시민의식 democratic citizenship의 함양에 초점을 맞추고 있다. 아이들이 처음으로 가족과 떨어져 ‘학습하기 to learn’와 ‘생활하기 to live’가 동시에 이루어지는 기숙학교

2) 회이스콜레 højskole는 기숙형 평민대학으로서 민중대학이나 시민대학으로 번역할 수 있다. 18세 이상 청년과 성인층을 위한 학교이다.

boarding school이기에 함께 생활하는 학교환경에서 청소년들은 성장하고 발전할 수 있는 공동체적 체험을 하게 되는 것이다.

그리고 덴마크의 민주주의 발전과 협동조합운동과 연동되어 있는 에프터스콜레의 교육이념에는 Axel Honneth의 ‘상호인정 mutual recognition’ 철학이 녹아 있다. 이 철학은 인간이 스스로의 목적을 가지고 태어난 것이 아니지만, 인격 형성의 과정을 통한 ‘인정투쟁’을 하지 않을 수 없다는 헤겔의 사상³⁾에 바탕을 두고 있다. 인격 형성 dannelse은 사회관계 속에서 상호인정의 과정을 통해 형성되는 것이다. 그것은 개인이 스스로 만들어가는 가는 과정이 아니라, ‘상호인정’, 예컨대 ‘타자 the Other’에 의해 매개되는 과정이라고 할 수 있다. 인간은 자기 자신, 사회, 그리고 세상이라는 대상과 관계를 맺고 있기에 사람들과의 공동체, 더 나아가 전 세계 공동체의 도움으로만 살 수 있다는 사실에서 출발한다.

결론적으로 에프터스콜레의 교육이념은 학생의 전인격적 발달과 공동체 대한 책임을 증시하는 것으로 정리할 수 있다. 자치적이고 독립적인 기관으로서 삶을 위한 각성과 일반/보통교육, 그리고 민주적 시민의식의 함양을 증시하고 있다. 이런 측면에서 우리나라가 내년부터 중학생들에게 전면적으로 실시할 예정인 ‘자유학기제’⁴⁾에 주는 함의는 매우 지대하다. 자유학기제는 학생들이 시험의 부담에서 벗어날 수 있고, 교사들도 어느 정도 평가로부터 자유롭고 자율적으로 수업을 혁신할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 이런 요소를 적극적으로 활용하면 입시중심교육의 병폐를 극복하고, 학교교육을 개혁할 수 있는 가능성도 있다. 그렇지만 우리는 ‘자유학기제’의 실험을 통해 덴마크의 에프터스콜레의 이념을 제대로 구현하고 있는지에 대해 재-성찰할 수 있는 중요한 기회로 삼아야 한다. 자유학기제가 성공하려면 에프터스콜레로부터 더 많은 시사를 받아야 할 것 같다.

그리고 최근 시행된 ‘인성교육진흥법’을 성공적 안착을 위해서는 에프터스콜레의 학교철학에서

3) 하버마스의 사위였던 호네스는 아동의 정서적 발달 과정을 통해 자신의 ‘인정투쟁’의 경험적 토대를 제공하고자 했다. 이것은 헤겔 철학의 주인과 노예의 변증법의 연속선상에 서 있다. 헤겔 철학에서 노예는 노동을 통해 자아실현의 기회를 얻는 반면, 주인은 사물과 직접적인 관계를 맺지 못하고 자신과 사물사이에 노예를 끼워 넣음으로써 자신의 존재를 확인할 기회를 잃고 만다. 반면 노예는 주인의 인정을 얻고자 하는 동기로 인해 끊임없이 사물과의 관계 맺기, 즉 노동을 하고, 이 과정에서 자신의 자기의식을 고양시키는 계기를 얻게 된다. 주인의 인정을 받기 위한 노예의 노력은 자신이 자유로운 존재이며, 자기 존재의 주인임을 인정받고자 하는 주인에 대한 투쟁으로 전환된다. 결국 노예는 주인이 되고 나태한 주인은 노예로 전락하는 변증법적 과정이 일어난다. 이러한 변증법적 전환의 마지막은 서로가 주인임을 인정하는 ‘상호 인정’이라고 헤겔은 주장한다. 호네스의 주장에 따르면 인정욕구의 출발을 엄마와 아기의 정서적 상호작용에서 발견하고자 한 것이다. 즉 엄마와 아기의 정서적 상호작용에서 발견되는 상호인정의 이상적 상태는 하버마스의 의사소통적 이성(도구적 이성의 상대어)이 형성되는 것과 같은 맥락이다. 인정투쟁이 사라지는 가장 이상적인 상태의 원형은 아기와 엄마 사이에 일어나는 정서 공유의 놀이라는 이야기다. 인간이 수단이 되고 도구적 이성만이 활개를 치는 이유는 놀이가 사라졌기 때문이다. 상업주의의 소외된 재미만 판을 치고 정작 사람과 사람 사이의 정서적 교류를 통한 놀이가 사라진 까닭이다. 현대 사회에서 인간은 서로를 경계하면서 서로 속고 속일 것을 두려워하는 까닭이다. 타인을 불안해하는 까닭은 놀이가 사라졌기 때문이다. 놀이는 상호인정의 틀이 유지되는 마지막 공간이다.

4) ‘중학교의 한 학기 교육과정을 유연하게 운영하는 제도’인 한국의 “자유학기제”는 한 학기만큼은 학생들에게 교과 시간을 줄이고, 그 시간에 진로탐색이나 다양한 체험 활동에 참여하도록 운영하는 제도이다. 이런 차원에서 이를 통해 천편일률적인 교육보다는 학생들이 적성과 소질에 맞는 진로를 탐색할 수 있고, 자기주도적 학습 능력을 기를 수 있으며, 점수 위주의 교육보다는 인성과 미래역량을 함양할 수 있도록 하는 취지를 가지고 있다.

배울 점이 많다. 인격 형성의 과정은 우리가 삶을 살아가는 데 있어 바람직한 것과 바람직하지 않은 것을 알아가는 과정이라고 할 수 있다. 한 인간의 인성/인격 형성은 자신이 만나는 대상과 상호작용하면서, 자신과 세계에 대한 이해를 변화시켜가는 과정이라고 할 수 있다. 사람의 인격 형성은 자신의 실존 existence과 공존 co-existence을 끊임없이 생각하고 실천하는 평생에 걸쳐 만들어지는 과정이다. 따라서 에프터스쿨레는 친근한 인정(사랑과 애정의 경험), 도덕성과 권리 인정(자율적 행위자 autonomous actor로서의 경험), 그리고 사회적 인정(연대의 경험) 등 다양한 형태를 접할 수 있는 공간과 시간을 제공하여야 한다. 이는 학생의 인격 형성 과정에 필수적인 요소이다.

인격 형성은 낯선 친구와의 우정을 자극하고 독려하는 친밀한 공동체 friendly communities를 통한 인격 형성, 관심사가 같은 공동체를 통한 인격 형성 communities of common interests, 그리고 결사체(association) 활동 등 더 넓은 사회적 공동체 social communities의 참여를 통한 관계망의 형성을 통해 가능할 것이다. 학생들 사이의 적극적인 상호작용 그리고 교사와 학생 사이의 친밀한 관계는 학생들의 인격 형성의 원동력이 될 것이다. 이 모든 과정은 학생들의 형성적 경험 formative experiences을 발달시킬 것이다. 인격, 공동체, 민주주의 등의 가치가 융합된 실험을 하고 있다. 이 교육적 실험은 성인이 되기 위한 준비 과정일 뿐 아니라, 책임감 있는 시민으로서 공적이고 민주적인 공동체의 일원이 되는 준비 과정이기도 하다.

인격 형성의 교육방법 didactics은 생활이 혼란이나 무정부 상태로 끝나지 않게 해주는 ‘구조화된 사회적 접촉과 상호작용’, 교사와 학생 사이에 끊임없이 협조해야 하는 ‘교육적 상호작용’, 그리고 교사와 학생 사이의 대화가 이루어지는 ‘공동의 생활지도 communal guidance’를 필요로 한다. 이런 공동체적 경험을 통해 학생들은 자신감, 자부심 그리고 자존감이 증진되면서 자연스럽게 인격 형성이 될 것이다.

이러한 점을 미루어본다면 우리의 ‘인성교육진흥법’은 개인 내면 깊숙이 자리한 자아의 인성적 자질/태도 함양에만 머물 것이 아니라, 인격과 공동체 그리고 민주주의가 결합된 민주시민의 덕성 함양으로 나아가야 할 것이다. 그렇게 해야 ‘인성교육진흥법’은 학교와 사회가 더 큰 민주적 공동체로 발전시킬 수 있는 변화를 보일 수 있다.

그리고 발표자는 에프터스쿨레의 학교철학에 영향을 미친 Axel Honneth의 이론에 따라 청소년들의 인격 형성의 기회가 점점 줄어드는 선택권의 위협 사태에 대해 사회철학적 비판을 하고 있다. 그런데 발표자는 에프터스쿨레가 사회적 의제를 만들어낼 수는 없다면서 떠오르는 세대가 복잡한 현대사회와 만나 이에 대처할 수 있는 가능성을 주창하면서, 분명하지는 않지만 인격 형성을 사람의 관계로 한정하는 듯한 뉘앙스를 풍긴다. 이 문제의식을 확대하면 사회적 부조리나 불의의 상황이 발생할 때 인격 형성이 취하는 입장은 사회적 의제를 포기하는 듯한 느낌을 갖게 한다. 인격을 둘러싼 사회적 상황에 대한 비판의식을 별로 강조하지 않고 있기 때문이다. 말하자면 인격의

관계적 또는 공동체적 측면만 강조하지 인격의 비판적 기능에 대해서는 별 언급이 없다. 정의와 비판 없는 관계성이나 공동체의식은 온정주의로 흐를 위험이 있다.

이렇게 본다면 불평등하고 반-생태적인 사회에 대한 대안교육의 의제를 더욱 부각해야 하지 않는가? Axel Honneth의 상호인정과 인정투쟁론을 따를 경우 위험하지 않는 관계만으로 형성되는 인격은 아니지 않는가?

5. 대안교육의 ‘새로운 대안’을 위해

‘신교육’, ‘개혁교육학’, ‘진보주의 교육’ 등 각 나라별로 다르게 불리어지는 “대안교육”은 교실에서의 변화와 이를 둘러싼 정치적 환경의 변화와의 관계를 어떻게 설정하고 있는가? 정치, 경제, 사회적 기반 구축(임금, 복지 체제 개혁, 고용 분야의 혁신 등)과 교육시스템의 혁신(입시체제, 교육방법의 혁신, 학교생활의 혁신, 의무교육 연계망의 혁신 등)이 잘 조화될 수 있는 방안은 무엇인가? 정치적 지향성이 다르고, 이념이 서로 다른 정당이 존재하는 국가에서 학교개혁의 방향성을 어떻게 설정할 것인가?

이렇게 대안교육의 이념과 철학은 매우 광대한 이상에 바탕을 두고 있다. 그렇다면 시대의 한계를 넘어 우리가 꿈꾸는 보다 이상적인 유토피아를 건설하고자 하는 대안교육의 목표를 어디에 두어야 하는가? 공교육/제도교육을 넘어 대안교육의 상과 대안사회/유토피아의 상은 공존할 수 있는가? 공존할 수 있다면 교육체제와 사회체제의 동시적 혁신을 추구하는 대안교육의 모습은 어떤 것일까? 앞으로 우리가 지향해야 할 대안교육의 새로운 이상은 무엇이 될 것인가? 새로운 사회상에 조응하는 새로운 학교상은 어떤 모습이 될 것인가? 이런 대안교육운동을 누가 주도해야 하는가? 위로부터의 대안교육운동과 아래로부터의 대안교육운동은 어떻게 만날 수 있는가?

근본적으로 이 문제는 사회의 혁신을 추구하는 사회학(사회 중심/비판적 교육학) 對 아동의 혁신을 추구하는 심리학(아동 중심/발달교육학)의 갈등이 노정되어 있다. 그렇다면 양자의 긴장과 갈등을 어떻게 조화시킬 수 있는가? 전자는 사회의 혁신을 위한 교사에 의한 교회indoctrination/imposition의 불가피성을 요청하는 반면, 후자는 아동의 흥미와 자발성에 기반하지 않는 교회는 전체주의를 불러오기 쉽기에 비판적/창의적 사고를 중시하는 경향이 있다. 따라서 양자의 벌어진 간격을 좁히기 위해 아동존중/아동중심주의와 사회변화/사회재건주의를 동시에 공존시키는 제 3의 대안 담론을 만들어내야 한다.

불완전한 사회가 존재하는 한, 그것을 개혁/혁신하는 대안교육의 이상은 계속하여 새롭게 부상할 것이다. 대안교육의 가치 지향, 즉 자유, 평등, 우애, 인권, 평화, 생태, 특히 우리의 경우 통일의

가치 등은 새로운 유토피아를 향해 계속 나아가야 하는 이상과 목표이기에 계속 현실화의 노력을 기울여야 한다. 그렇게 해야 제도화된 학교 및 사회 체제의 한계를 넘어설 수 있을 것이다.



심 성 보 | 부산교육대학교 교수

■ **주요 경력**

- 한국교육연구네트워크 이사장
- 흥사단교육운동본부 상임공동대표

■ **주요 저서**

- 인간과 사회의 진보를 위한 민주시민교육
- 민주시민을 위한 도덕교육
- 전환시대의 교육사상

For New Alternative in Alternative Education

Sim, Seong-Bo

Busan National University of Education

1. Comments on Germany's "From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany"

Reformpädagogik (Reformative Pedagogy), used interchangeably with *Alternativpädagogik* (Alternative Pedagogy) in Germany, has its origins in the thinking of Johann Amos Comenius, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, *Jugendbewegung* (Youth Movement), *Arbeitsschule* (Work School, Kerschensteiner), and *Landerziehungsheimbewegung* (Country Boarding School Movement, Hermann Lietz), *Gesamtunterricht* (Comprehensive Instruction, Berthold Otto), *Bund für Schulreform* (Peter Petersen, Herman Nohl, Wilhelm Flitner, etc.), the *Frie Schulen* (Free Schools) movement and grass-root parent initiatives after 1968 and the fall of the Berlin Wall, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, *Blick über den Zaun* (Learning from Others), and *Laborschule* (Labor School, Harmut von Hentig). All these thinkers, pedagogues, or movements share a common resistance towards school authoritarianism, which regards school as a place for rote learning and training, and advocate in some manner the typical processes in alternative settings in Germany such as: work, conversation, and play; project-based learning, problem-based learning, and inquiry-based learning; close teacher-student relationships and friendships among students; and structured conversations and responses. These processes all call for authentic educational environments/learning spaces, diversity in learning resources, and democratic participation from student engagement and agency as well as self-determination.

Alternative education/pedagogy, developed on the margins of German society and of the German school system and even made illegal by the former totalistic regime, have become a part of mainstream

schooling, blurring the lines between alternative and public schools. This was in large part the result of public schools embracing alternative ideas about what constitutes a “good school” or an “innovative school.”

In 2006, the Bosch Foundation awarded the first German School Award. Schools were selected for excellent performances across multiple criteria: their potential to motivate students to learn and achieve outstanding results; diversity; quality of teaching; responsibility; school climate, school life and partners in the community; and schools as learning organizations. These innovative models in public education have all come from the educational accomplishments of alternative schooling.

However, the above understanding of a “good school” fails to address the values emphasized by alternative education: for instance, equal opportunities of learning, pacifism, and ecologism. This relates to the fact that changes in education are not connected to changes in society. Can it be seen as genuine alternative education if the alternatives in a school are not linked to those of society? In what way should the “world inside school” be connected with the “world outside school?” How can we seek experimentation and innovations by going beyond the school walls in a mutually-beneficial manner?

2. Comments on Australia's “Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles, and Conditions”

In Australia, junior secondary education continues from Year 7 or 8 through Year 10. This is followed by senior secondary education (Year 11 and 12). High school graduation rates are commonly estimated through the retention rate from the start of junior high school (Year 7 or 8) to the end of senior high school (Year 12). These rates have increased markedly in recent years with major factors being targeted government policies aimed at improving school completion and a deteriorating youth labor market, especially for low-skilled jobs. As Year 12 attainment has become more common, the comparative disadvantages of not having completed high school have accelerated.

In this context, a wide variety of alternative education programs have been developed in Australia, aimed at re-engaging disadvantaged young people with education and enabling them to gain secondary school credentials. In 2009, the Australian government announced a target to raise the Year 12 attainment rate to 90 percent by 2015 in an effort to provide access to education for those young

people who have left formal education "early." As a result, it is now compulsory for all young people to complete junior secondary school (Year 10, usually at age 15 or 16) and until age 17 to participate full-time in schooling, recognized training or paid employment. Having emerged as part of these efforts, flexible learning programs play a central role in providing access to education for marginalized youth and helping them successfully complete secondary school.

In essence, the author of "Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles, and Conditions" states that flexible learning programs are widely accepted in Australia as a form of alternative education, offering inclusive educational pathways to young people disengaged from public education. She then goes on to introduce the four dimensions of flexible learning programs, namely, principles, actions, valued outcomes, and conditions, with a focus on flexible teaching methods and innovations in how curriculums are run.

However, have flexible learning programs served to weaken the very public function of public education by involving the private education market as well as government bodies? What gives rise to this question is a view that the recent shift in the Australian government toward neoliberal approaches (e.g. stronger emphasis on national competitiveness and restructurings), with an emphasis on "selective schools," significantly undermines or impairs the globally-acclaimed TAFE (Technical and Further Education) framework. I have also seen a recent report that young Australians increasingly pursue college education as a passage to an easy job rather than transitioning straight to tough workplaces after the completion of high school. Under these circumstances, can flexible learning programs intended to benefit marginalized youth be truly "flexible"?

With this in mind, the discussant is curious about the fundamental social safety net envisioned by flexible learning programs. This is likely to be a complex issue on which the occupation/labor structure and education/training framework of Australia will be intertwined. It also closely relates to the now-challenged TAFE framework, the linchpin of vocational education and training in Australia which garnered worldwide recognition. Do flexible learning programs still have a bright future ahead now that the illusions surrounding the neoliberal education policy aimed at overcoming the shortcomings of a welfare state are being shattered? Shouldn't the policy to support education welfare serve to provide education services that guarantee the right to education instead of being associated with a stigma or offering of condescending assistance? How do flexible learning programs deal with consilience between vocational and liberal arts education and between science and the humanities? Where are the proper attitudes toward and knowledge on vocational skills being

taught? How do advocates for alternative pedagogy in Australia, including the providers of flexible learning programs, react to this complex issue? How are endeavors in alternative education other than flexible learning programs faring?

3. Comments on France's "The Era of New Pedagogies and New Education"

The author of "The Era of New Pedagogies and New Education" articulates that the breakdown of traditional education, called *classe autobus* (the "bus" class)-with the characteristics of being, or connected to, structured, explicit, guiding, direct, knowledge and content mastery, memorizing knowledge, operational clarity, and Pavlovian reflexes-led to the arrival of alternative / new education, also known as *classe atelier* (the "atelier" class) defined as, or associated with, child-centered, working through discovery, individualization, shifting one's center of attention from something complex to something simple, and self-social constructivism. According to the author, the new education movement, which regards a classroom as a new laboratory, has been successful especially in marginalized and underdeveloped areas. The author then advocates for pedagogy as "a science that knows how to undo knowledge to form new knowledge," as an experimental and experiential dynamism, and as the pedagogy of re-appropriation to newly obtain knowledge and internalize it, in lieu of the ideological one defined "as the worst political covering that freezes or dogmatizes thinking."

The author looks for a model of such pedagogy in actual examples: *Elämänkoulu* (School Of Life) which played a crucial role in the reforms of the educational systems of Finland since its foundation in 1985; a municipal Freinet educational training center in the city of *Ghent* in Belgium, fighting against local violence and crime to realize social pacification; and *Calandretas* (Association School), an associative movement of immersive bilingual "schools outside schools" in Southern France.

The author observes that young teachers today cite relational difficulties with their students as major challenges much more than difficulties in teaching. The author attributes this to the fact that teaching, a science of the object, takes the center stage while pedagogy, a science of the subject, is minimally taught in teacher training institutions; and that there is additionally restricted access to or lack of guidance regarding innovative or alternative schools. This attests to the serious conditions that currently exist in the teacher training process in France, which is one of the most advanced training processes in the world. Teacher education in Korea is characterized by similarly serious conditions.

Underneath the pedagogical ideas of the author lies the philosophy of otherness and complexity. The author makes an argument that children, like adults, are both subjects and teachers in the symbolic environment of classrooms in that they all have access to power, responsibility, and freedom, the elements of social subjectivity. To the eyes of the discussant, this argument seems to have its basis on postmodern epistemology.

Then, how can the subjectivity of teachers be assured while ensuring the subjectivity of children/students? How can a teacher's leadership be demonstrated in a teacher-student relationship-at intellectual, emotional, and communicational levels? In what way can the instruction/discipline of teachers and interest/self-motivation of students be harmonized?

Shouldn't such subjectivity extend to local communities rather than being confined to schools to realize ideas of alternative education? Is it wrong to assume that subjects need to be created both in the community and in school to generate synergy? Given the limitations of formal education reforms, isn't it true that school system reforms are more likely to succeed when changes also occur in the community/village in tandem with those in schools through a collaborative link and network between schools and communities?

4. Comments on Denmark's "Introduction to the Danish Efterskole"

Alternative schools in Denmark can be roughly categorized into three forms: *Friskole*, *Efterskole*, and *Højskole*. The first form, the friskole, is a comprehensive school, covering both primary and lower secondary education from Grades 1 to 10. The friskole presented a strong vision for young peasants by making a distinction between commoners and people. Under the motto of "from commoners to people," *Folkehøjskole* (People's High School) placed a strong emphasis on the people's enlightenment. This new thinking had a determining influence on the Danish farmers' choice to adopt a co-operative model and significantly contributed to the growth of civil society as well as the Danish capitalist market economy.

Secondly, the efterskole, the primary focus of the paper-despite its English translation of "afterschool"-is much more than programs offered at formal schools outside school hours. Instead, it is a unique system of allowing students to go through educational courses outside regular schools for a considerable length of time. The efterskole, derived from the højskole, is a type of a self-governing alternative

school where students can choose to spend one, two, or three years as a means of finishing their lower secondary education before going on to upper secondary school. Upon the completion of the ninth year, students, mostly at Grades 8 to 10 (ages 14-17), are given an opportunity to explore their potential career paths and refresh themselves before typically moving on to a *Gymnasium* or a vocational school. Compared to public schools, the efterskole has substantial freedom in terms of the choice of subjects and teaching methods, among other things. Today, it is generally believed that young people who attend efterskoles fill the gap between lower and upper secondary education and deliver high achievements in upper secondary and higher education.

The efterskole has its origins in the educational philosophies of N.F.S. Grundtvig and Chresten Kold. Grundtvig founded a folkehøjskole for adults and Kold, who realized Grundtvig's ideas in practice, accepted young people who just entered puberty to folkehøjskoles. This evolved into the uniquely Danish tradition of free schools. Kold uses narrative teaching as his main educational method by directly connecting with students and by making the topics relevant, as opposed to distanced, neutral, and logical-scientific thought. His ideas are reminiscent of those of Jerome Bruner, who restored story-focused “narrative thinking,” which has been largely overlooked by “paradigmatic thinking”—discipline-based curriculum—that relies on well-constructed logical reasoning, and of P. Hirst, who saw education as an initiation into social practices rather than an initiation into all forms of knowledge. According to Kold, the language learned at our mother's knees, i.e. the mother tongue and the language of farmers, rather than Latin, should be the starting point for “popular education” for the purpose of the education of the heart, the process of finding one's natural and genuine self.

The efterskole is essentially a “school for life planning” where students focus their energy on discovering what kind of life they want to live. It offers the journey of *dannelse* (equivalent to *Bildung* in German or character formation in English), which at both academic and personal levels, prepares young people for adulthood. A self-governing independent institution, the efterskole embraces a common educational focus on enlightenment for life, general education, and democratic citizenship. At an efterskole, young people stay with their peers around the clock away from their families for the first time and experience what it means “to learn” and “to live” at the same time. This unique environment provides a community experience for students to grow and develop further in a pedagogical setting.

The thinking behind the efterskole strongly influenced the development of democracy and co-operative movements in Denmark. It has elements of the Axel Honneth's theory of “mutual recognition.” His

theory has its basis in the Hegelian assumption that Man is not born with his purpose, but he must “struggle for recognition” through processes of recognition and dannelsen. According to this assumption, dannelsen can only be obtained through a process of mutual recognition in social relationships. It is not a process created by an individual on his own, but is a process that is mediated by “mutual recognition” i.e. “the Other.” This idea is based on the acknowledgement that humans form relationships with themselves, society, and the world and thus can live only in a community with others and in a world community that supports them.

In summary, the education philosophy behind the efterskole stresses the importance of the development of the whole personality and responsibility for communities. As a self-governing independent institution, it values enlightenment for life, general education, and democratic citizenship. In this context, the efterskole implies profound possibilities for the “free semester” program to be introduced across Korean middle schools next year. The free semester program can relieve students of the burden of exams while providing an opportunity for teachers to try innovative ways of teaching with more discretion and less pressure from assessments. Utilized effectively, it may even have the potential to help us tackle the problems associated with educational reality so heavily tilted towards preparation for entrance exams and successfully carry out reforms of school education. However, we need to use this experiment as a crucial chance to re-examine whether we are successfully implementing the pedagogical thinking behind the efterskole. For the program to succeed, it seems that we should gain more insight from the efterskole.

I also believe that there is a lot to be learned from the efterskole approaches for the newly-implemented Character Education Promotion Act of Korea to serve its purpose. The process of character formation can be viewed as one in which young people learn what is desirable and what is not in life. Dannelsen is a process in which one changes his/her understanding of oneself and the world in interaction with who or what one encounters. These are lifelong processes as throughout life one must constantly consider one's existence and coexistence. Consequently, the efterskole should provide time and space to expose students to various forms of recognition: “love/affective” recognition (friendly form of acknowledgement); “moral/rights” recognition (the experience of being an autonomous actor); and “solidarity/social” recognition (the experience of being involved in a social community). All these forms of recognition are essential to the dannelsen process.

Dannelsen can be achieved through friendly communities that support and stimulate new and unfamiliar friendships, through communities of common interests, and through the formation of a

relationship network based on participation in wider social communities (including the engagement with associations). Active interactions among students and close relationships between teachers and students will be the driver of dannelsen. All these processes will help develop students' general formative experiences. The efterskole is an experiment integrating values of character, community, and democracy. This educational experimentation affords young Danes the experience of being a part of a public and democratic community as a responsible citizen as well as a process to prepare for adulthood.

The efterskole didactics require “structured social contact and interaction” to ensure that life at an efterskole does not end in chaos and anarchy, “educational interaction” from teachers and students constantly having to work together, and “communal guidance” enabled by the intergenerational dialogue between teachers and students. The exposure to this community environment promotes self-confidence, a sense of one's own worth, and self-esteem; all of which assists the students' dannelsen process.

In this regard, I believe that Korea's new legislation needs to go beyond building character attributes and attitudes deep inside one's self, and towards cultivating the virtues of a democratic citizen by combining character, community, and democracy. This will ensure that the new law effects changes in schools and society that transform them into larger democratic communities.

Following the theory of Axel Honneth, which had a strong influence on the efterskole pedagogy, the author of “Introduction to the Danish Efterskole” also provides a social-philosophical critique that young people's dannelsen options are becoming more and more streamlined and as a result threatened. However, although it is not completely clear, the author seems to confine dannelsen to person-to-person relationships in stating that an efterskole cannot create a social agenda but it can equip the emerging generations to meet and manage our complex modern society. Extending this observation, one might get the impression that dannelsen chooses to abandon social agenda altogether when confronted with social irregularities or injustices. This owes to the fact that not much attention is being paid to the critical mindset on social context or situations surrounding character. In other words, there seems to be little discussion on the critical function of character while the paper focuses on aspects of character associated with relationships and communities. Relationships and a sense of community may lead to charity if not based on a strong sense of justice and criticism.

In light of this observation, isn't there a need for the author to put more emphasis on the agenda of alternative education in addressing the unequal and anti-ecological state of society?

Based on Axel Honneth's theory of mutual recognition and struggle for recognition, isn't it correct that character is not formed solely on safe relationships?

5. For “New Alternative” in Alternative Education

How does alternative education, also called “new education,” “reformatory pedagogy,” or “progressive education” in different countries, define the relationship between the changes in classrooms and those in the political environment surrounding them? What are the ways to harmonize the building of political, economical, and social infrastructure (e.g. wages and welfare system reforms, innovations in employment) with innovative ideas on the education system (e.g. innovations in the entrance exam framework, teaching methods, school life, and compulsory education infrastructure)? How can the direction of school reforms be established in a country where political parties with different political orientation and ideologies exist?

As seen in the author's and above discussions, ideas and the philosophies of alternative education have been formed based on broad ideals. What exactly then should alternative education aim for in its pursuit of a more ideal utopian society transcending the limitations of the times? Going beyond public and mainstream education, can alternative education and an alternative society/utopia, as we envision them, exist together? If so, what will an alternative education look like if it strives for simultaneous innovations in both educational and social systems? What are the new ideals of alternative education we should work towards going forward? What will the new school that corresponds to a new society be like? Who should lead this movement of alternative education? How can top-down alternative education movements and bottom-up movements meet?

In essence, these questions present conflicts between sociology calling for innovations of society (society-centered, critical pedagogy) and psychology more interested in children's innovations (child-centered, developmental pedagogy). How, then, can the tensions and conflicts between the two be reconciled? The former demands the inevitability of indoctrination/imposition by teachers for social innovations whereas the latter tends to stress critical/creative thinking given that the indoctrination/imposition without children's interest and self-motivation easily lends itself to totalitarianism. To narrow the gap between the two, we need to create a third alternative discourse through which respect for children / “child-centrism” and social change / social reconstructionism co-exist.

As long as there are imperfections in society, the new ideals of alternative education will continue to emerge to reform and innovate. The values highlighted by alternative pedagogy, i.e. freedom, equality, friendship, human rights, peace, ecology, and unification in the Korean context, represent ideals and goals that help us keep moving towards a new utopia, and we must make ceaseless efforts to fulfill them. Only then will the limitations of institutionalized school and social systems be challenged and overcome.



Sim, Seong Bo | Professor, Busan National University of Education, Korea

■ Main Experiences

- Chief Director & Chairman, Korean Education Research Network
- Standing Co-Representatives, Young Korean Academy Education Movement Headquarter

■ Major Publication

- Citizenship Education for Progress of Human and Society
- Moral Education for Democratic Citizen
- Educational Philosophy of Transformative Era

Session 3

대안교육 발전과제: 지정토론 및 종합논의

【 대안교육 실천사례에 대한 토론 】

해외 대안교육 사례가 현장 교사에게 주는 의미 － 대안교육 국제 포럼 6개 사례를 중심으로

Implications of Foreign Case Studies of Alternative Education on Teachers:
Six Case Studies Introduced in the Forum for Alternative Education

김주현 Kim, Ju Hyun

이우고등학교 교사

Teacher, Ewoo High School, Korea

해외 대안교육 사례가 현장 교사에게 주는 의미 - 대안교육 국제 포럼 6개 사례를 중심으로

김 주 현
이우고등학교 진로진학상담교사

구체적인 실천(실험)에 기반을 둔 이야기들을 공유하는 시간은 언제나 새로운 자극과 깨달음에 대한 기대감을 갖게 만든다. 특별히, 해외에서 오랜 기간 동안 꾸준히 실천해오면서 나름의 이론적 토대까지 갖추고 있는 사례여서 그런지 오랫동안 높은 기대감을 가지고 대할 수 있었다. 다음은 6개의 해외 사례들을 살펴보면서 새로운 시각으로 바라볼 수 있었던 내용들을 중심으로 현장 교사에게 주는 의미에 대해 정리해 본 내용이다.

1. 생각보다 널리 퍼져있는 이분법적 사고의 폐해

호주 Hands On Learning 사례에서 언급하고 있는 포용과 배제라는 이분법적 사고가 생각보다 훨씬 많은 영역에서 너무나 손쉽게 활용되고 있는 것은 아닐까라는 생각을 하게 되었다. 그리고 이러한 이분법적 사고 체계가 얼마나 많은 상상력과 다양성을 제한하게 되는지에 대해서도 다시금 분명하게 인식할 수 있었다. 가끔 이우학교에서 실천되어졌던 내용들을 다른 학교 선생님들과 공유할 기회를 가질 때가 있는데, 그럴 때면 예외 없이 다음과 같은 피드백을 마주하게 된다. ‘그것은 이우학교니까 가능한 것이다. 한 반의 학생 수가 20명인 학교에서만 가능한 것이고, 대안학교로 시작했기 때문에 가능한 것이다’와 같은. 이러한 사고의 틀이 주로 제도권 학교와 대안학교 환경을 구분하는 상황에서만 나타나는 것처럼 보이지만, 주변을 조금만 둘러보면 생각보다 심각한 상황임을 발견할 수 있을 것이다. ‘사회교과 선생님들이니까 저렇게 할 수 있는 거야. (오히려) 제도권 학교니까 저렇게 할 수 있는 거야’ 등등.. (어디서 많이 들어 본 말들 아닌가?) 이러한 이분법적 사고의 틀을 예민하게 감지해 내고 또한 극복해 나갈 수 있다면 교육 현장에서 마주하는 수많은 문제들 앞에서

훨씬 더 다양한 해결책들을 상상하고 또한 실현할 수 있을 것이다. ‘배제가 아니라면 어떤 선택을 할 것인가?’와 같은 단순하면서도 강력한 질문들이 우리에게 필요하다.

2. 학교 내 프로그램이 가진 가능성

앞에서 언급한 이분법적 사고의 틀에서 벗어나야겠다고 생각하기 시작하자 오랫동안 고민을 해 오던 학교 교육과정 개편과 관련해서도 새로운 방법을 떠올릴 수 있었다. 미래 사회를 살아가야 하는 아이들을 제대로 준비시킬 수 있는 혁신적 교육과정은 이미 일정한 정도의 틀을 갖추고 있는 환경에서는 거의 불가능하다고 생각해 (국가교육과정으로부터 한결 자유로운) 학교 밖 프로그램으로만 가능하지 않을까 하는 생각에 사로잡혀 있었는데, 학교 내에서 일종의 트랙 개념으로 새로운 교육과정을 만들어낼 수 있음을 보여준 독일의 Productive Learning 사례와 역시 학교 내에서 디딤돌 공간을 만들고 운영해 오고 있는 호주 Hands On Learning 사례를 통해 학교 내 프로그램으로 마련할 수 있는 중요한 힌트를 얻을 수 있었고, 오히려 학교 내 프로그램으로 적용할 때 얻을 수 있는 여러 장점들도 새롭게 인식할 수 있는 계기가 되었다. ‘학교 밖이 아니라면 어떤 선택을 할 것인가?’라는 질문을 더 자주 던져 볼 필요가 있다고 생각한다. 관련해서 별도로 활용할 수 있는 여유 공간이 거의 없는 도시형 대안학교의 경우에는 디딤돌 공간을 어떻게 마련할 수 있을지와, Productive Learning 교육과정과 Hands On Learning 프로그램이 성공적으로 진행될수록 점점 커지는 학생들의 수요는 어떻게 해결할 수 있을지에 대해서도 좀 더 구체적으로 확인해보고 싶다.

3. 고도의 개별화 교육과정

아이들이 자유롭게 선택할 수 있는 과목들을 많이 개설하는 것만으로도 개별화 교육과정을 충실히 운영하고 있다고 생각해 왔는데, 아이들 한 명 한 명의 현재 상태와 수준, 개인적 필요와 흥미로부터 출발해 그야말로 고도의 개별화 교육과정을 운영하는 것이 왜 중요하며 어떻게 가능할 수 있는지에 대해서도 프랑스 앙주 계평 학교의 사례를 포함해서 새롭게 바라볼 수 있게 되었다. 또한, 인턴십을 비롯한 현장에서의 실제적 경험들은 결국 개별화된 교육과정으로 연결되어질 때 좀 더 의미 있는 성장을 기대할 수 있게 된다는 점 역시 여러 학교의 사례를 통해 확인할 수 있었다. 이 대목에서는 결국 학교 내 교육과정이 얼마나 유연할 수 있느냐 하는 것이 결정적 요인으로 작용할 수밖에 없을 텐데, 이 부분에서는 국가교육과정으로부터 자유로울 수 없는 이우학교와 같은 제도권 내 대안교육 현장들의 입장에서는 과연 어떤 방식으로 적용해갈 수 있을지 매우 궁금하기도 하다.

4. 실제 경험과 학문적 학습과의 연계

대부분의 학교 사례에서 다루고 있듯이 국내의 많은 대안교육 현장에서도 아이들의 ‘실제적 경험’의 중요성을 깊이 인식하고 있으며 따라서 좀 더 다양하고 의미있는 경험들을 할 수 있도록 여러 방식으로 노력하고 있는 것으로 알고 있다. 다만, 그러한 경험들을 학문적 학습과 연계하는 것에 대한 강조나 그에 따른 경험과 축적된 노하우 등이 공유되는 사례는 많이 접해보지 못한 것 같다. 미국의 Big Picture Learning을 비롯해 독일의 Productive Learning과 호주의 Hands On Learning 사례에 대한 좀 더 자세한 이해가 필요하다고 생각된다.

5. 학교 중도 이탈 예방이라는 관점을 넘어서기

여러 사례들을 통해 다양한 자극과 영감이 존재했음에도 불구하고 덴마크의 에프터스콜레 사례를 제외하면 교육 정책 당국과의 관계에 있어서 대부분의 프로그램과 실천이 학교 중도 이탈자들을 예방하는 측면에서의 접근에 머무르고 있다는 한계가 느껴지기도 한다. 각각의 실천들이 가지는 의미들과 가능성들을 좀 더 폭 넓게 해석하는 시도가 절실히 필요하다고 할 수 있겠다.

이 외에도 아이들의 창조성에 대한 관점과 배움의 과정에서 만들어진 창조물들을 효과적으로 공유하고 평가하는 방식, 신뢰와 상호 존중을 바탕으로 한 교사와 학생 관계의 중요성을 비롯해 새롭게 정의해나 가야 할 필요가 있는 대안학교 교사상 등과 관련해서도 다양한 자극과 영감을 받을 수 있었던 시간이었다. 앞으로도 좀 더 구체적이고 다양한 관점의 이야기들을 포럼을 통해 공유할 수 있기를 기대한다.



김 주 현 | 이우고등학교 진로진학상담교사

■ 주요 경력

- 이우고등학교 정보·컴퓨터 교사
- (주)삼성멀티캠퍼스 강사(XML)
- (주)삼성선물 전산실 프로그래머
- (주)보람은행 정보전산부 프로그래머

■ 주요 저서

- XML 30일 완성

Implications of Foreign Case Studies of Alternative Education on Teachers: Six Case Studies Introduced in the Forum for Alternative Education

Kim Ju-hyeon
Ewoo High School

Sharing stories that are based on concrete practices (experiments) is always edifying. I took especially great interest in the cases presented at the forum since they were about theoretically sound practices that have long been used in foreign countries. The following outlines new perspectives gleaned from the six foreign case studies and their implications on teachers in Korea.

1. Harm of dichotomous thinking

The dichotomous thinking of “inclusion and exclusion” mentioned in the Hands On Learning Australia case is, I believe, far more common and widespread than we know. I also now clearly realize the degree to which imagination and diversification are limited by such dichotomous thinking. Every time I share what Ewoo School does with teachers from other schools, I am inevitably told: “It is possible because it’s Ewoo School,” “It is possible because there are only 20 students in a classroom,” or “It is possible because Ewoo School was founded as an alternative school.” This type of thinking appears to occur only when distinguishing between a non-alternative school and an alternative school. However, if you look around, you will find that the situation is more serious. For instance, you may hear people say, “They can do that because they teach social science.” or “(Conversely) They can do that because they are schools within established institutions (Sounds familiar, right?).” If we can perceive this dichotomous thinking more sensitively and overcome it, we will be able to imagine and execute more solutions to numerous problems that we face in education. We need to ask simple yet very probing questions such as: “If not exclusion, what should we choose?”

2. Possibility of intramural programs

As soon as I realized that I needed to break away from the dichotomous thinking like that stated above, I managed to come up with new ideas concerning the reorganization of school curricula, which is an issue I have long thought about. I was preoccupied with the idea that the innovative curriculum, which can help children prepare themselves to live in the future society, would be possible only through programs outside the school (freer from the government requirements) because devising an innovative curriculum in an environment where a given framework is already established seems infeasible. I did manage, however, to receive an important hint about creating in-house programs from Productive Learning of Germany, which demonstrated a possibility of creating a new curriculum as a kind of track and Hands On Learning Australia where space for stepping stones is established and managed in school. Through these case studies, I realized that there are many advantages to utilizing intramural programs. We need to ask more often: “If not outside the school, what should we choose?” With regard to these programs, I would like to delve more deeply into ways in which we can provide the available space for stepping stones in the case of urban alternative schools that have space restrictions; and how to meet the likely increase in demand from students as the Productive Learning curriculum and the Hands On Learning program become more established.

3. Highly-personalized curriculum

I had previously believed that offering a personalized curriculum merely required providing many courses that students can freely choose from. However, the Ange Guépin school in France showed me why it is important and how a highly-personalized curriculum based on individual student's current state, personal needs, and interests can be offered. I was also able to verify from cases of many schools that hands-on experiences including internship can help students grow more meaningfully only when they are linked to personalized curricula. This is where the degree of flexibility of a school curriculum is a determining factor. In this regard, I am very interested in determining how Ewoo School and other alternative schools within established institutions, which are subject to the national curriculum standards, can utilize such personalized curricula.

4. Alignment between actual experience and academic learning

As addressed in most case studies, numerous alternative schools in Korea also make multilateral efforts to enable their students to have more varied and meaningful experiences, in deep awareness of the importance of children's 'hands-on experience.' However, I have seen few cases where the linkage between such experiences to academic learning is emphasized, or where such experiences and know-hows are shared. I believe we need to better understand the cases of Big Picture Learning in the US, Productive Learning in Germany, and Hands On Learning Australia.

5. Beyond the dropout prevention perspective

The case studies were surely stimulating and inspirational. Except for Efterskole in Denmark, however, with regard to the relationships between schools and the educational authorities, most programs and practices seem to have limitations in that they are intended merely to prevent dropping out. The implications and possibilities of each of the practices should be interpreted more extensively.

The forum was also insightful and inspiring with respect to the perspectives of student's creativity, ways to effectively share and evaluate creations produced in the course of learning, the importance of the relationship between teachers and students based on mutual trust and respect, and the image of teachers of alternative schools that needs to be defined newly. Going forward, I expect the forum to afford us more opportunities to share more specific cases and diverse perspectives.



Kim, Ju Hyun | Teacher, Ewoo High School, Korea

■ Main Experiences

- Instructor, Samsung Multicampus
- Programmer, Samsung Futures
- Programmer, Boram Bank

사회자 프로필

Introduction of Session Chairs

Introduction of Session Chairs



Song, Sun-Jae

Professor, Methodist Theological University, Korea

■ Main Experiences

- President, Seoul Education Training Institute
- Chairman, The Korean Society of Christian Religious Education

■ Major Publications

- The Beautiful Schools and Progressive Educational Movement in Europe
- Pedagogy through Imaginations
- Eine Schule, die gelingt – Enja Rigel und die Helene-Lange-School



Yeo, Tae Jeon

Principal, Sangju Middle School, Korea

■ Main Experiences

- General school teachers 18 years
- Teacher & Head teacher, Gandhi High School (Private Alternative School)
- Principal, Taebong High School (Public Alternative School)

■ Major Publications

- There is one dream (Anthology)
- Gandhi School's Search for Happiness (A Qualitative Study on an Alternative School)
- Public Alternative Taebong High School Stories (Alternative Education Practices)



Yoon, Cheol Kyung

Senior Research Fellow, National Youth Policy Institute, Korea

Director, National Center for Dropout Prevention & Alternative Education, Korea

■ Main Experiences

- Member, Volunteering Promotion Team, Ministry of Security and Public Administration
- Member, Seoul City Youth Welfare Finance Evaluation Committee
- Member, Seoul City Office of Education, Education Welfare Regional Project Advisory Board · Evaluation Committee

사회자 프로필



송 순 재

감리교신학대학교 교수

■ 주요 경력

- 서울시교육연구원장
- 한국기독교교육학회 회장

■ 주요 저서

- 유럽의 아름다움 학교와 교육개혁운동
- 상상력으로 교육에 맡기기
- 꿈의 학교 헬레네 랑예(역서)



여 태 전

상주중학교 교장

■ 주요 경력

- 18년 동안 일반학교 교사(개운중, 효암고, 삼현여고)
- 간디고등학교 교사, 교감(사립 대안학교)
- 태봉고등학교 교장(공립 대안학교)

■ 주요 저서

- 꿈이 하나 있습니다(시집)
- 간디학교의 행복 찾기(대안학교 질적 연구)
- 공립 대안 태봉고 이야기(대안교육 실천사례)



윤 철 경

한국청소년정책연구원 선임연구위원
학업중단예방 및 대안교육지원센터 소장

■ 주요 경력

- 학업중단 학생 중단 정책 연구
- 대안교육 성과 분석 및 지원방안 연구
- 학교부적응 학생 교육지원방안 연구

별첨: 발표자료

Appendix: Presentation Materials

주변에서 주류로: 독일의 대안교육

From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany

From the Margins to the Mainstream: Alternative Education in Germany



Prof. Dr. Anne Sliwka
University of Heidelberg
sliwka@ibw.uni-heidelberg.de

Reformpädagogik

The term, Reformpädagogik, was first used in relation to the pedagogy of Friedrich Fröbel (1782-1852).



Mainstream Education in the 19th Century

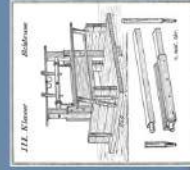
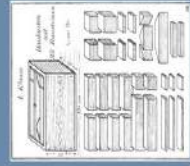


Definition Reformpädagogik

“Reformpädagogik” in the German context has been used to describe any attempt to reform the culture of education to go beyond teacher-centred instruction to encompass alternative forms of pedagogy that enable students’ profound engagement in the educational process through rich and multi-faceted educational experiences.

Georg Kerschensteiner (1854-1932)

Georg Kerschensteiner invented the “Arbeitsschule” (“work school”), which saw practical and productive work as a meaningful alternative to rote learning in the “book school”.



Hermann Lietz (1868-1919)

Hermann Lietz and his friends created a number of alternative schools in rural areas outside the industrialized cities in which adolescents from the rapidly growing cities were supposed to experience their own agency in an unspoiled natural context.



Berthold Otto (1859-1933)

Berthold Otto developed the idea of "Gesamttunterricht" (comprehensive instruction).

Overarching themes were to be explored instead of teaching only distinct and separate subjects.



Peter Petersen (1884-1952)

Core ideas of the Jenaplan:
communal life and shared responsibility by students and parents. Mixed-aged groups 1-3, 4-6, 7-9, 10-12.

Learning: project-based learning, independent study projects, courses.

Celebration: morning circle, week closure celebrations etc.

Conversation: round-tables, debates etc.

Play: use of games in learning, drama and performances



European Influences

Maria Montessori
(1870-1952)



Self-regulation in a prepared environment"

Célestin Freinet
(1896-1966)



Creative text production
Responsible jobs in the class

Rudolf Steiner
(1861-1925)



Holistic education
including artistic
activity

(Elite) Social Movement

- Association for School Reform (1908)
- German Committee for Education and Instruction (1915) under the leadership of Peter Petersen
- Renamed Association of Determined School Reformers held a number of influential conferences, published books and the journal "New Education", in which they argued for increased student agency and democratic participation, supported by university professors like Herman Nohl and Wilhelm Flitner.

Dark Times for Alternative Educational Ideas (1933-1945)

When Adolf Hitler came to power in 1933, the reformist associations were disbanded and alternative schools had to close. Some of the leading figures collaborated with the Nazi regime.



Jewish intellectuals had played a significant role among the school reformers. Some were able to emigrate, such as Kurt Hahn, who later founded Outward Bound and the United World Colleges.



Revival of Alternative Education

- Slow revival of alternative educational ideas after 1945
- Montessori and Steiner pedagogy ("Waldorfschule") were the first movements to re-gain a broader influence.
- Boom of alternative schools in West Germany in the 1970s (H. v. Hentig founded Laboratory School in 1974) and in the former GDR after 1989.
- Legal provisions for alternative "free schools" in all 16 Länder



Re-Assessing Reformpädagogik

Revelations about widespread sexual abuse (in the 1970s and 1980s) at famous alternative school triggered public debate on critical aspects of alternative education, namely the power of teachers and the close contact between teachers and students, especially at boarding schools.

This discourse has been fruitful in terms of re-examining the contributions of alternative educational ideas and their drawbacks.



From the PISA Shock to the German School Award

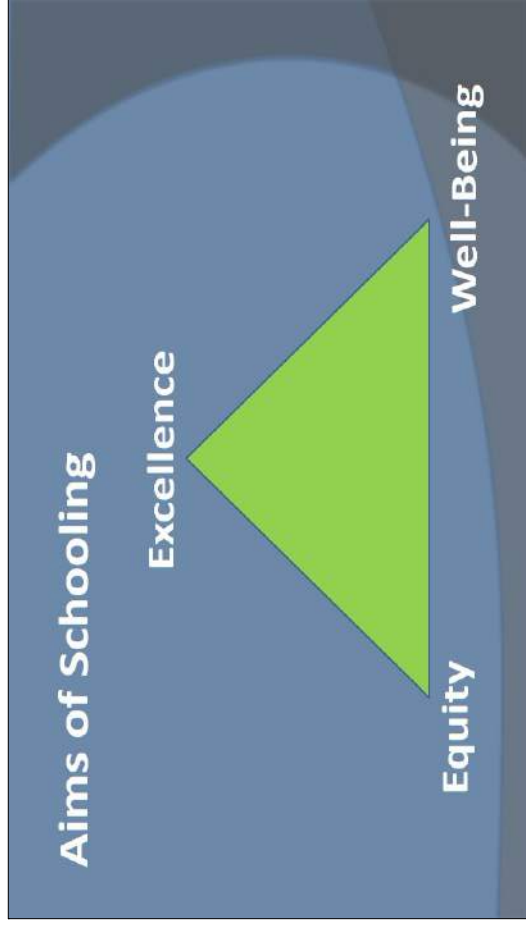
PISA study (OECD, 2000) triggered enormous debate on state of German education system which had failed to support the most underprivileged learners (low SES and immigrants).



Post-PISA, Germany saw the emergence of a public discourse on what constitutes a good school.

Since 2006 the German School Award has annually showcased many ideas developed in alternative settings.





From the Margins to the Mainstream

Many of the concepts developed in alternative settings are becoming more mainstream

- Project-based, cooperative, inquiry-based and SL moving to the core
- Democratic formats, such as weekly class council, school parliament
- Multiple learning spaces (real-life and virtual settings)
- Mixed-age groupings, diversity as a resource
- Science and mathematics through inquiry and experimentation
- Authentic tasks in language teaching
- Fine arts, drama and music performances as a part of school culture
- Strengthening individualised and criterion-based formative assessment instead of norm-referencing.



Thank you for your attention!

Prof. Dr. Anne Sliwka
University of Heidelberg

Mail:
sliwka@ibw.uni-heidelberg.de

호주의 플렉서블 러닝(Flexible Learning) 프로그램: 결과, 행동, 원칙, 여건

Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, Actions, Principles and Conditions



Flexible Learning Programs in Australia: Outcomes, actions, principles and conditions

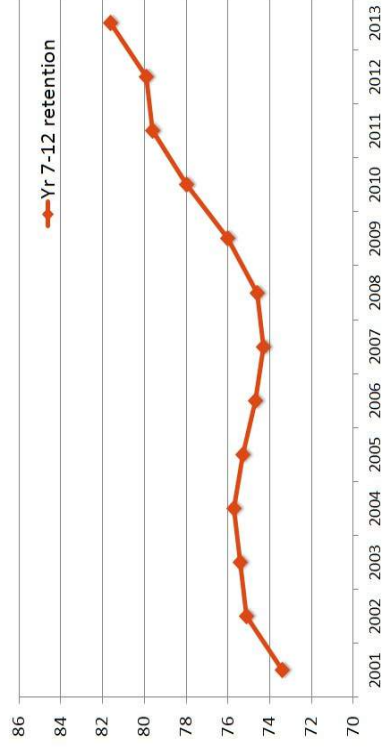
Kitty te Riele

International Forum for Alternative Education
Seoul, Republic of Korea
16 September 2015



Australian school completion

Junior High school: Year 7-10 (ISCED 2 – lower secondary)
Senior High School: Year 11-12 (ISCED 3 – upper secondary)



Defining alternative education

There is no commonly-accepted, or commonly-understood, definition of what constitutes "alternative education".

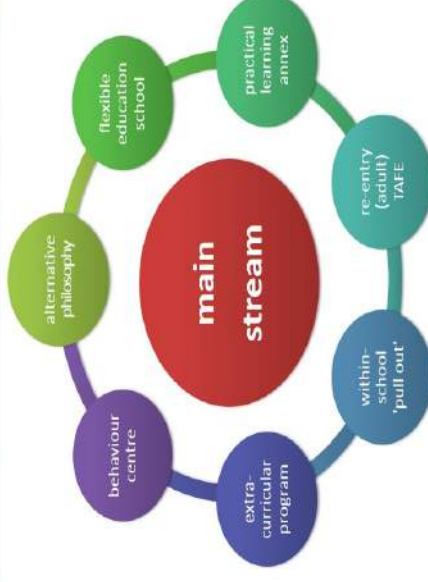
In part this reflects the newness of the field (at least as an area that is attracting widespread and mainstream interest), the variety of environments and contexts in which alternative education programming has evolved, and the many sub-groups of vulnerable youth who might benefit from some type of alternative education, broadly defined. (Aron and Zweig, 2003, pp.20-21)

Terminology varies, including:

Alternative
Second chance
Flexible
Re-engagement



Alternative learning programs



Research sites



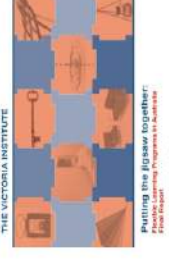
Selection criteria:

- ◆ Changing the approach to schooling to support young people to (re-)engage
- ◆ Enabling young people to gain a school-level credential
- ◆ Young people who are marginalised / disenfranchised (in education and society)
- ◆ Focus on learning (but often hand-in-hand with well-being)

The 'jigsaw' research project

Project

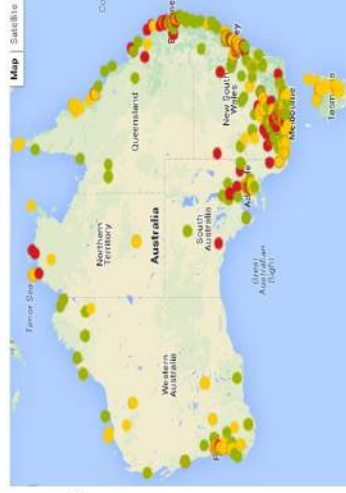
Putting the jigsaw together:
Innovative learning engagement programs in Australia
dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/



Mapping & Database

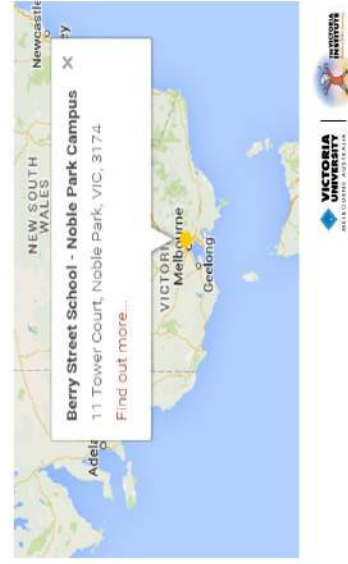
Searchable / zoomable map
<http://dusseidorp.org.au/priorities/alternative-learning/program-database/>

- within a high school
- within a TAFE/Community College
- separate program (outside/alongside school/TAFE)



Mapping what exists – aim 2

Help programs share knowledge and wisdom
Example: how to work with homeless young people



Filters:

- State
- Age group
- Target group

Click to get more information, including contact details

Mapping what exists – aim 1

Help young people find a suitable program

- Zoom (eg Melbourne)
- Filter (eg pregnant/parenting)
- Click on dot for more info.



Short case studies (23)

WESTERN BULLDOGS FRESH PROGRAM

Established in 2004, the Fresh Program is a community education service provided by the Western Bulldogs Football Club, aimed at young people who have experienced difficulties with mainstream education. The program offers a supportive environment for young people to complete their education and gain employment. The program is run by a dedicated staff team and is supported by the club's resources and facilities. The program has been successful in helping young people to complete their education and gain employment, and has been recognized for its achievements.

How this program works

Fresh aims to empower young people and build their social capital through academic, personal and vocational training. The program is run by a dedicated staff team and is supported by the club's resources and facilities. The program has been successful in helping young people to complete their education and gain employment, and has been recognized for its achievements. The program is run by a dedicated staff team and is supported by the club's resources and facilities. The program has been successful in helping young people to complete their education and gain employment, and has been recognized for its achievements.



Outcomes

Young people who complete this program, including and beyond the program, experience of learning, personal and social skills, access to further education, training and employment pathways and strong community connections. Individual student achievement: Graduates report a 40% increase in employment, their mental and physical health, and their social skills. The program has been successful in helping young people to complete their education and gain employment, and has been recognized for its achievements. The program is run by a dedicated staff team and is supported by the club's resources and facilities. The program has been successful in helping young people to complete their education and gain employment, and has been recognized for its achievements.



Why this program is successful

The program is successful because it provides a supportive environment for young people to complete their education and gain employment. The program is run by a dedicated staff team and is supported by the club's resources and facilities. The program has been successful in helping young people to complete their education and gain employment, and has been recognized for its achievements.

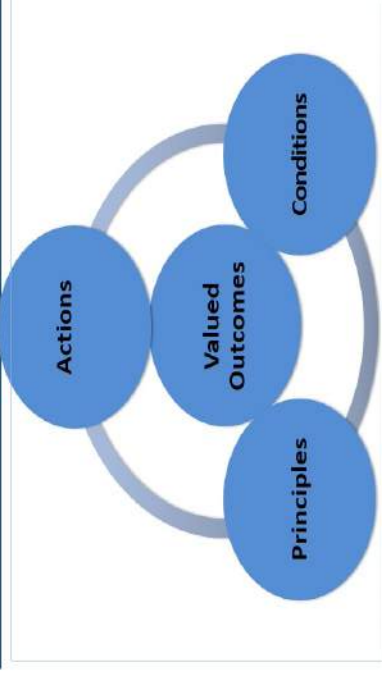
Detailed case studies (8)

<http://dusseldorp.org.au/priorities/alternative-learning/learning-choices-new-page/>

1. BEACON PROGRAM AT CRESSY DISTRICT HIGH SCHOOL (CDHS)
2. EREA YOUTH+ TOWNSVILLE FLEXIBLE LEARNING CENTRE
3. SEDA SPORTS DEVELOPMENT PROGRAM DARWIN
4. SKILLS FOR TOMORROW AT HUNTER TAPE
5. ST KILDA YOUTH SERVICES (SKYS) EDUCATION: 2FAZE AND YOUNG PARENTS
6. ST LUKE'S EDUCATIONAL SERVICES UNIT
7. WIRREANDA ADAPTIVE VOCATIONAL EDUCATION (WAVE)
8. YOUTH OFF THE STREETS, KEY COLLEGE, REDFERN



Framework of Quality Flexible Learning Programs



Note: This model was developed by Kitty to Fiele as Chief Investigator of the project team. Use permitted for non-commercial purposes and with attribution to Kitty to Fiele and this report.



Valued Outcomes

Better futures

My career is up and running through WAVE. If it wasn't for WAVE I would have just left it, would have been in jobs I don't want. (student)

This program was about setting them up so they've got all the tools they need, and skills and ability to continue on to further study and/or employment. (staff)



Valued Outcomes

Successful learning

It's halfway through the year, and he's still hanging in there, and he's delivering. He's got some good scores and he's got some average scores, but he's got scores. Two years ago he would have got zeroes. He wouldn't have even gone to class. (parent)

For me, school was a place where I just went there to socialise about, not somewhere where I come to learn. Now I enjoy learning. (student)



Valued Outcomes

Personal growth and wellbeing

To be successful just means to be happy... You just need to do what you find is enjoyable, and just focus on it... the Flexi program lets you do that. (graduate)

They just really helped me to believe in myself and then that's how I kept pushing forward. (graduate)



Valued Outcomes

Recognition from community

Example from a Young Mums program:

Just even the local community are aware that this is happening I think, rather than the terrible stereotypes that exist about young parents. They can see that they're actually out there and trying to do the right thing, the best thing for themselves and for their children. (Staff)



Valued Outcomes

Contribution to community



Actions

Create meaningful learning opportunities

Here you will choose what you learn about and then they'll support you and find ways to make that help you in the long run. (student)



Actions

Provide significant support for learning

The teachers, they don't dumb it down but they narrow it down so we all understand what they're talking about.
(student)

Well when you're in a lesson, for example like maths or English, a teacher will actually sit down with you and explain to you what happens, whereas at my old school they'd just hand you the sheet and tell you to do it.
(student)



Actions

Build genuine and caring relationships

Because when they talk to you, you trust them, so a lot of the kids here can't really read and write properly which is half the reason they've never done any school work being too shy to ask, but here I guess they just ask.
(student)

First and foremost number 1 priority is building a relationship, if you don't have that then forget it.
(staff)



Actions

Provide practical support for living

On a kind of broader perspective what the organisation offers them – the links with community and resources – really enables them to get on, whether it's clothes that they need; whether it's food; whether they're needing support with transport or housing.
(staff)



Actions

Engage with community

it's a community capacity building thing [...] We're starting to talk more about how we can have shared resources and access programs.
(staff)

We also can make referrals into that program and similarly they can make referrals through to us so we've got those sorts of connections.
(community member)



Actions

Carry out reflection & innovation

It's really good to think though that even though there were some rocky times, stuff hasn't been brushed under the carpet. We have all sat down together, we have all tried to work out:

"look, what wasn't working, what can happen differently?"

And the fact is people have actually taken up the ball and run with it and it is happening differently and you don't always get that. (community member)



Principles

Commitment to each student's needs, interests and rights

"we know school is not for everybody, but education is". So it's a matter of finding an education system that fits these kids. (community stakeholder)

I have a very strong belief that all young people have the right to a good quality education. (staff)



Principles

Recognition that every young person has strengths

These young people have such gifts to bring. (staff)

You've got to come from that space and recognising that they've got strengths, so we did a fair bit about that in the initial stages, about their strengths and what they bring and so it became a positive place for them to be. (staff)



Principles

Valuing life and learning as meaningfully connected

They've been parents and they've gained skills, and then they start to realise that

"oh, actually I'm half way through this unit, because I do this every day at home with my child". (staff)



Principles

Responsibility for empowering & transformative education

In these alternative settings, I think that achieving a certificate is really crucial. I've got sort of a philosophy that if you move young people one step closer to 20 or 21 without helping them get some kind of accreditation, then in lots of ways you're doing them a disservice. (staff)

It's all about 'is it effective in engaging and changing the lives of young people?'. (staff)



Conditions

Flexibility

It's a portable program, so it runs where we need it to [and will adapt to] the current group of students, the skills and abilities, what they're interested in, and what the opportunities are locally. (staff)



Conditions

Systemic support and resources

The environment is important so you've got to find the right space. (staff)

I'm with the same teacher all day, which helped me a lot more. I was seeing seven teachers a day at the other school. (student)

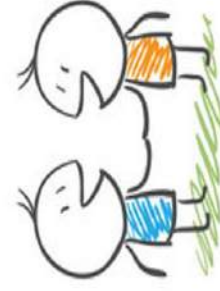


Conditions

Engaged and knowledgeable staff

The teachers are always about the kids [...] about what will help them achieve what they want. (graduate)

The combination of the two [teachers and youth workers] makes it this power team [...] in a positive manner of professional backgrounds and developing people's different expertise. (staff)



Conditions

Shared vision

Everybody's talking the same language and that is about participation in education. (community stakeholder)

Their sense of shared purpose, is really important [...] that continuity of vision and continuity of shared purpose. (staff)



Conditions

Productive partnerships

[It] has taken a lot of work for us all [and requires] real goodwill all around to make that work. (community stakeholder)

I think that the reason why the project has worked so well and we've been able to develop an effective model, is because of everybody's qualities, because of the mix of the stakeholders. (staff)



The final word ...

I wouldn't have gone anywhere if it wasn't for this place. I'm not even kidding, I wouldn't have finished school. I wouldn't have continued on to do further study. (graduate)

I had been to three high schools before coming [here], I was depressed and lost all hope ... **now I have a chance to be a success.** (student)

I know of a lot of kids that are really successful that have come through this school and **I'm sure it's because of this school,** 100 per cent is because of this school. (graduate)

Teachers and staff are there step by step and helping you achieve what you want to achieve and **helping you get where you want.** (graduate)



Thank you!
kitty.teriele@vu.edu.au



새로운 교육학과 새로운 교육의 시대

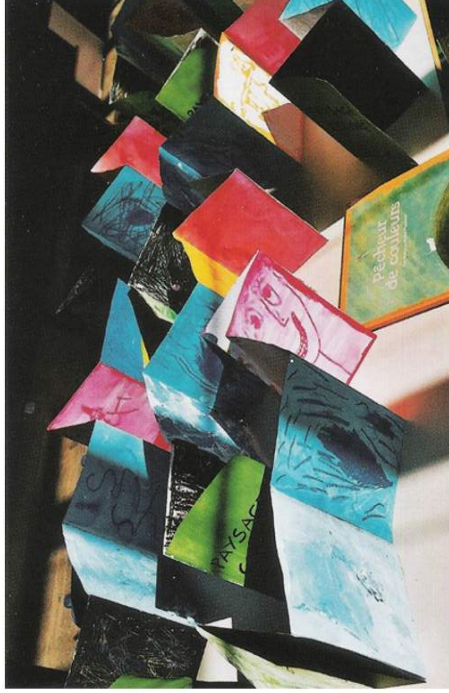
L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle !

Alternative Education International Forum 2015

Séoul, 15-17 septembre 2015

Olivier Francomme olivier.francomme@u-picardie.fr

« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »



« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

Programme :

- Introduction
- Quelques constats sur l'école
- Quelques analyses et réflexions
- La pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle: la classe, le nouveau laboratoire de recherche
- Conclusion: pour une philosophie de l'agir



« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

I-Introduction

Il y a 10 ans, en Corée du sud déjà!

Présence de la pédagogie Freinet dans le monde.



L'École de l'étoile à Séoul

« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

II - Quelques constats sur l'école

- L'échec massif de l'école traditionnelle.
- La fin du consensus entre apprentissages traditionnels et savoirs méthodiques.
- Une renégociation du contrat entre la société et son école



« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

III – Quelques analyses et réflexions

- la césure entre deux alternatives
- Les grandes falsifications historiques et contemporaines.
- Une pensée sur l'éducation qui reste figée.
- La formation des enseignants



« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

IV Quelques perspectives qui nous rassemblent

- La rénovation des systèmes éducatifs.
- Les politiques ont parfois du courage !
- La mondialisation, et l'apport de la réflexion internationale.
- La pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle : la classe, le nouveau laboratoire de recherche.



« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

Conclusion: Pour une philosophie de l'agir



« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

Alternative Education
International Forum 2015

Séoul, 15-17 septembre 2015

Olivier Francomme
olivier.francomme@u-picardie.fr



- Bibliographie**
- Bergeron Pierrick, (2013), Anciens-nés élèves du lycée pilote innovant de Jaunay – Clan : trajectoires et constructions identitaires, Thèse de Doctorat présentée et soutenue par Pierrick Bergeron le 13 novembre 2013, Jury: Marie-Anne Hugon, Hélène Bédilz, Christine Delory-Mombberger, Henri Peyronie, Alain Vulbeau.
 - Biais Marie-Claude, Guichet Mirceil & Ottavi Dominique, (2002), Pour une philosophie politique de l'éducation, Paris, éditions Esprit.
 - Boudet Martine, Saint-Luc Florence, (2014), Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance, éditions des Presses Universitaires du Mirail, 480p.
 - Brito Olivier, (2010), « Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Boursaux », Recherche du CERIC, dir. Jacques Pain, Université de Paris Ouest – La Défense, 136 p.
 - Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), Calendretas, 30 ans de créations pédagogiques, Montpellier, éditions La Poésie.
 - Le Riquet et Wallez Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE », Recherches & Éducatives [En ligne], 6 | Juin 2012, mis en ligne le 19 juin 2012, URL : <http://www.recherches-et-educatives.org/1958>
 - Francomme Olivier, (2009), Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale, Paris, Revue française d'éducation comparée n°5, p 159 - 176.
 - Francomme Olivier, (2010), Être décrocheur en Corée du Sud, Cahiers Pédagogiques, n° 481, avril-mai 2010, p 61-62.
 - Francomme Olivier, (2011), La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif, Notes de synthèse pour l'habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Jacques Pain, Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense.
 - Francomme Olivier, Lefitte Pierre-Johan, (2014), Coherence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la maîtrise, LOMLOT G. & MARTIN F. (dir), Regards sociolinguistiques sur les pratiques : Territoires, espaces et complexités de la recherche, (N° Spécial des Carnets de Mémoires de Sociolinguistique), Paris : L'Harmattan, pp 217-235.
 - Imbert Francis, (1985), Pour une praxis pédagogique, éd. Motrice, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.
 - Pease Sébastien, (2013), Pédagogie et Éducation Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition et 4 pistes d'action, Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle. Accompagner des transformations pédagogiques, Année de la recherche en sciences de l'éducation, éditions L'Harmattan, pp 153-162.
 - Reuter Yves, (2007), Une école Freinet : fonctionnements et effet d'une pédagogie formative en milieu populaire, éditions L'Harmattan, Paris, 255p.
 - Vassier, J. (1986), Du livre à l'école : l'écrit d'herméneutique II, éd. du Seuil, 300p.
 - Vassier, J. (1971), D'une classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, éditions Mappemonde-Vergara-Méridien.

« L'ère des pédagogies nouvelles et de l'Éducation Nouvelle ! »

- **Sitographie**
- - Club Freinet de Séoul : <https://www.facebook.com/groups/195174367269105/>
- - Education nationale (France) : <http://www.education.gouv.fr/>
- Enquête PISA : <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>
- - FIMEM : <http://www.fimem-freinet.org/>
- - ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>





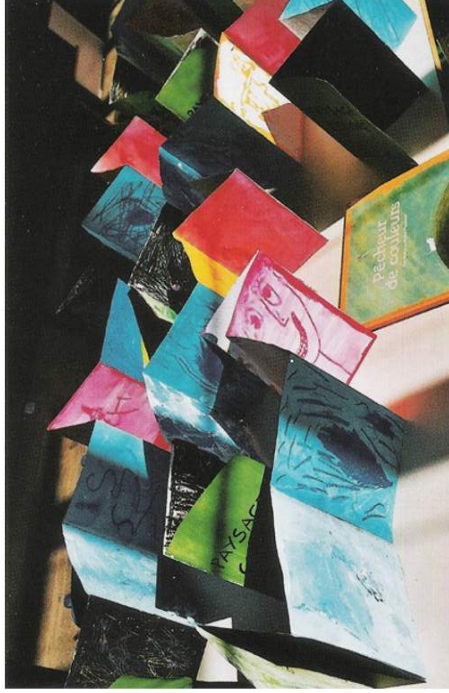
새로운 교육학과 새로운 교육의 시대 The Era of New Pedagogies and New Education!

International Forum for Alternative Education 2015

15-17 September 2015 in Seoul

Olivier Francomme: olivier.francomme@u-picardie.fr

« The Era of New Pedagogies & New Education! »



« The Era of New Pedagogies & New Education! »

Program:

- Introduction
- Some Observations about Schools
- Some Analysis & Thoughts
- Freinet's Pedagogy & Institutional Pedagogy: Class, New Research Lab
- Conclusion: For a Philosophy of Action



« The Era of New Pedagogies & New Education! »

- I - Introduction
Already 10 years in South Korea!
- Global presence of Freinet's pedagogy



L'École de l'étoile ("School of the Star") in Seoul

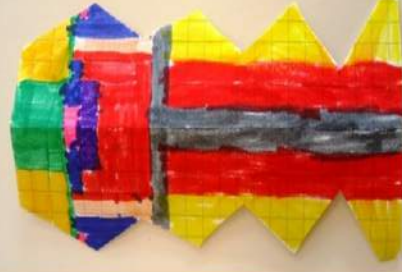
« The Era of New Pedagogies & New Education! »

- II - Some Observations about Schools
- Massive failure of traditional schools
 - End of consensus that traditional learning leads to systematic knowledge
 - Renegotiation of the contract between society and schools



« The Era of New Pedagogies & New Education! »

- III – Some Analysis & Thoughts
- The gap between two alternatives
 - Great historical and contemporary falsifications
 - A thought on education, which remains rigid
 - Training of teachers



« The Era of New Pedagogies & New Education! »

- IV - Some Perspectives that Bring us Together
- Reform of the education system
 - Sometimes politicians have courage!
 - Globalization and the contribution of international thinking
 - Freinet's Pedagogy and Institutional Pedagogy: class, new research lab



« The Era of New Pedagogies & New Education! »

Conclusion: For a Philosophy of Action



- Bibliography**
- Bergeron Pierrick, (2013), *Andréens-nés élèves du lycée pilote innovant de Jaunay – Clan : trajectoires et constructions identitaires*, Thèse de Doctorat présentée et soutenue par Pierrick Bergeron le 13 novembre 2013, Jury: Marie-Anne Hugon, Hélène Bédiz, Christine Delory-Mombberger, Henri Peyronnet, Alain Vulbeau.
 - Elias Marie-Claude, Guichet Mircea & Ottavi Dominique, (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, éditions Hachette.
 - Boudot Martine, Saint-Luc Florence, (2014), *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*, éditions des Presses Universitaires du Mirail, 480p.
 - Brito Olivier, (2010), « Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Boursaux », Recherche du CERIC, dir. Jacques Pain, Université de Paris Ouest – La Défense, 136 p.
 - Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, *Établissement d'enseignement supérieur Aprene*, (2011), Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques. Montpellier, éditions La Poésie.
 - Le Riquet et Wallez Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE », *Recherches & Éducatives* [En ligne], 6 | Juin 2012, mis en ligne le 19 juin 2012, consulté le 19 juin 2012. URL : <http://www.cairn.info/revue-recherches-et-educatives-2012-6.html>
 - Francomme Olivier, (2009), *Histoire du mouvement Freinet*, Son action internationale, Paris, *Revue française d'éducation comparée* n°5, p 159 - 176.
 - Francomme Olivier, (2010), *Être décrocheur en Corée du Sud*, *Cahiers Pédagogiques*, n° 481, avril-mai 2010, p 61-62.
 - Francomme Olivier, (2011), *La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif*, Notes de synthèse pour l'habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Jacques Pain, Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense.
 - Francomme Olivier, Lefitte Pierre-Johan, (2014), *Coherence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la maîtrise*, LOMLOT G. & MARTIN F. (dir), *Regards sociolinguistiques sur les pratiques : Territoires, espaces et complexités de la recherche*, (N° Spécial des Carnets de Mémoires de Sociolinguistique), Paris : L'Harmattan, pp 217-235.
 - Imbert Francis, (1985), *Pour une grammaire pédagogique*, éd. Motrice, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.
 - Pease Sébastien, (2013), *Pédagogie et Éducation Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition et 4 pistes d'action*, Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle. Accompagner des transformations éducatives, Année de la recherche en sciences de l'éducation, éditions L'Harmattan, pp. 153-162.
 - Reuter Yves, (2007), *Une école Freinet : fonctionnements et effet d'une pédagogie d'immersion en milieu populaire*, éditions L'Harmattan, Paris, 255p.
 - Vassier, J. (1986), *Du Texte à l'Action : l'outil d'herméneutique II, éd. du Seuil*, 300 p.
 - Vassier, J. (1971), *On la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, éditions Mappemonde-Vergues-Méridon.



« The Era of New Pedagogies & New Education! »

International Forum for
Alternative Education 2015

15-17 September 2015 in Seoul

Olivier Francomme
olivier.francomme@u-picardie.fr

« The Era of New Pedagogies & New Education! »



- **Bibliography – Websites**
- - Club Freinet de Séoul:
<https://www.facebook.com/groups/195174367269105/>
- - Education nationale (France):
<http://www.education.gouv.fr/>
- Enquête PISA
<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>
- - FIMEM: <http://www.fimem-freinet.org/>
- - ICEM: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>



덴마크 대안교육 동향과 의미

Introduction to the Danish Efterskole



Jakob Clausager Jensen
Consultant International Relations
The Danish Efterskole Association



Brief facts Denmark

Welfare

Flexicurity

Education for all

Lifelong learning

Active participation

Happiness



WHY IS DENMARK THE HAPPIEST COUNTRY IN THE WORLD?

FREE CHILD CARE

FREE HEALTHCARE

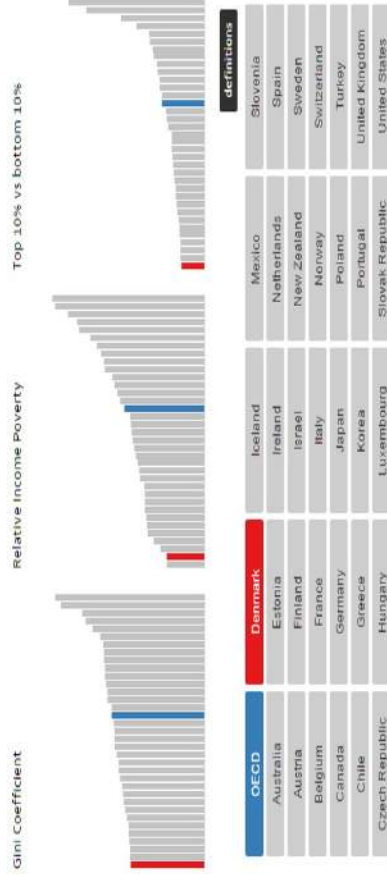
FREE UNIVERSITY

\$20 MINIMUM WAGE

37 HOUR WORKWEEK



Gini Coefficient – OECD 2015



Source: <http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>

efterskolerne

Brief facts on schools (1st-10th grade)

- 10th grade is an optional year in Denmark

Alternative schools: 7.9% of GDP is targeted on education (6.1% OECD average)

All school forms are subsidised by the state

Disappointing PISA results (math 22; science 27; reading 25)

1,300 state schools - 560,000 pupils (82%)

540 alternative schools - 110,000 pupils (15%)

248 Efterskoles - 28,560 pupils

10,380 pupils in 8th and 9th grade (36%)

18,180 pupils in 10th grade (64%)

210 general Efterskoles (drop out 5%)

20 Efterskoles focus on dyslexic pupils (drop out 8%)

18 Efterskoles for pupils with special needs (drop out 18%)

Approximately 25% of every year group attend an Efterskole before beginning an upper secondary education.

On average an Efterskole has around 115 students (75 to 600)



efterskolerne

The Danish Efterskole

The Efterskole is a unique Danish school form, where students from the ages of 14 to 18 can choose to spend one, two or three years before starting an upper secondary education.

History

Common educational purpose

Freedom of the Efterskole

Teacher-student relationship

Subjects and exams



efterskolerne

What is an efterskole?
In Korean with
Mr. Oh, Yenon-Ho

0.027 / 0.036

efterskolerne

The Danish Efterskole

The Efterskole is a unique Danish school form, where students from the ages of 14 to 18 can choose to spend one, two or three years before starting an upper secondary education.

History

Common educational purpose

Freedom of the Efterskole

Teacher-student relationship

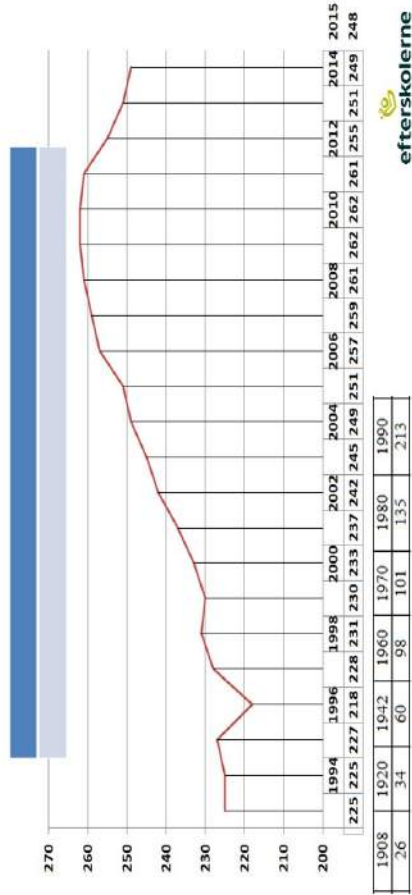
Subjects and exams



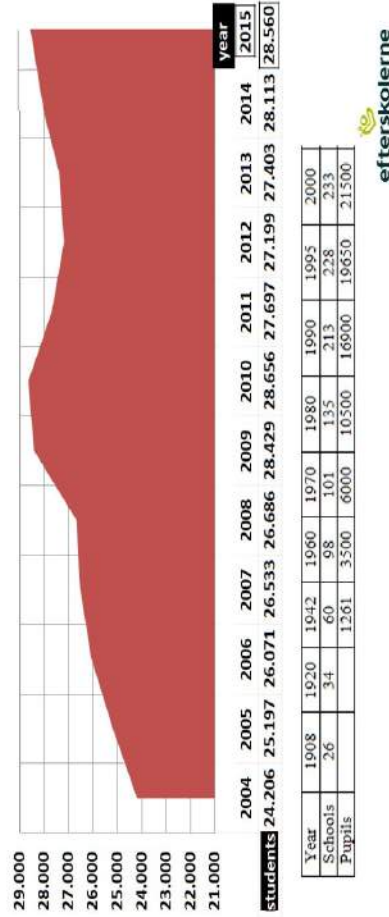
efterskolerne



The Number of Efterskoles



The Number of Pupils



Effects of an Efterskole Year



- Pupils who have taken 10th grade at an Efterskole, are more likely to embark on and complete an upper secondary education than students who have not been to an Efterskole.
- The 'Schoolmate effect', where pupils from education strong homes lift the weaker pupils up, is particularly strong at an Efterskole.
- The effect of the transition and completion of upper secondary education is strongest for pupils in 10th grade and pupils who have taken both the 9th and 10th grade at an Efterskole.
- Young people, who have attended an Efterskole, have better foundations to do well in upper secondary and higher education.

efterskolerne

What do parents say? - survey from 2014

- 79% of parents responded that the youth in some or in a very high degree need clarification of their own skills and interests in relation to choice of education.
- 72% said one of the Efterskoles main characteristics is that young people learn to take responsibility for the community.
- 67% responded that one of the Efterskoles main features is the focus on the student's entire human development.
- 48% replied that the decision to take the 10th grade at an Efterskole in some or in a very high degree contributed that the young were not ready to start an upper secondary education after 9th grade.
- According to parents the boys have a greater need to become more mature (27% versus 20% girls).
- The girls have a greater need to strengthen self-esteem (37% against 27% for boys).
- The school's supply of subjects (80%) and the personal meeting (59%) largely determines whether the family chooses a particular school.



efterskolerne

Dannelse that Works

- research project from 2011

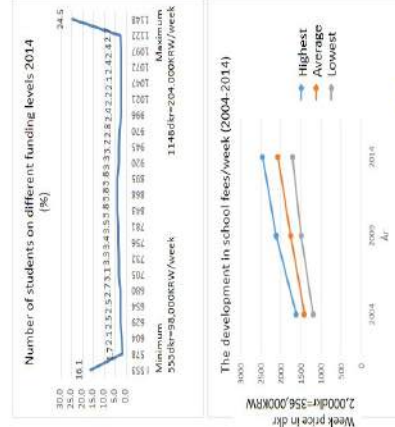
- The Efterskole pedagogy
- The key to an understanding of this success
- The Efterskole has something to offer
- "Values in everyday life"



efterskolerne

State Funding - depends on the parents' income

- The average funding per pupil has fallen by 3% from 2004 to 2014.
- The weekly fee has increased by 22% from 2004-2014.
- An average school fee has increased by 48% from 2004 to 2014.
- In 2014, 16% of the pupils received the smallest funding (income of \$50,000 kr. per year)
- In 2014, 24% of the pupils received the highest support rate (incomes below 325,000 kr. per year.)
- Pupils at schools with more than 150 pupils receive an average of 140 dkr (150,000 KRW) less per week in student fee



efterskolerne

독일의 생산적 학습 Productive Learning in Germany

International Forum for Alternative Education

Seoul, 16th September 2015

Holger Mirow, *IPLE*

Productive Learning in Germany



© IPLE

INSTITUTE FOR PRODUCTIVE LEARNING IN EUROPE

Affiliated Institute of the Alice Salomon Hochschule Berlin



Institute for school development and teacher training



© IPLE

Dissemination of Productive Learning



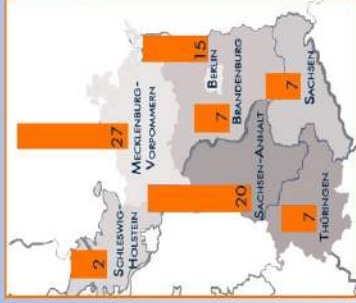
Productive Learning in
85 schools in Germany



Network of INEPS in 15 countries



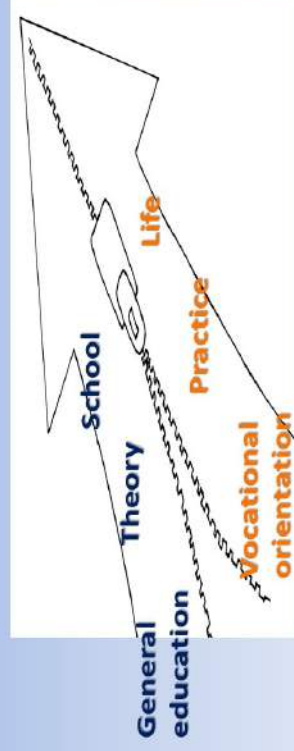
Productive Learning in Germany



© IPLE

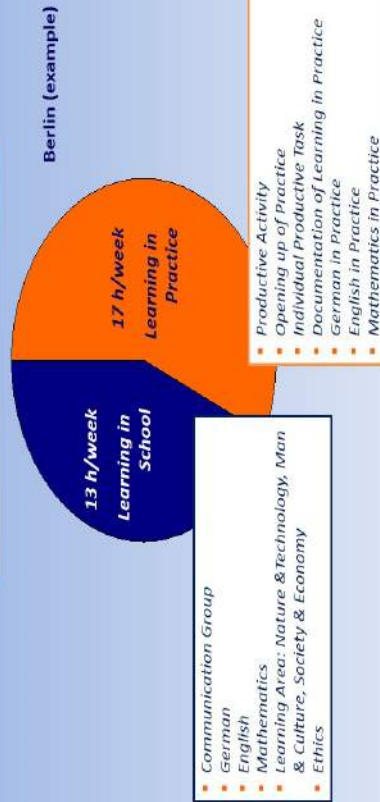


What is Productive Learning?



© IPLE

Table of Subjects (9th and 10th grade of secondary school)



© IPLE



AN-INSTITUT DER ALICE SALOMON HOCHSCHULE

Productive Learning

Personal significance

- Individual interests and preconditions



... the starting point of learning

© IPLE



Productive Learning

AN-INSTITUT DER ALICE SALOMON HOGESCHULE

Reference to practice

➤ Learning in "real life situations"



... allows experiences and success



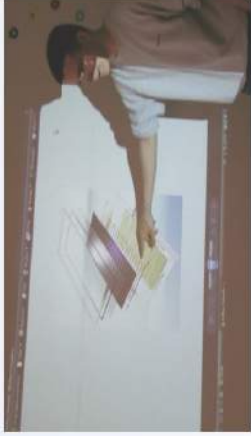



Productive Learning

AN-INSTITUT DER ALICE SALOMON HOGESCHULE

Reference to "culture"

➤ Knowledge as a "tool"



... reveals the meaning of learning




**Curriculum an Methodology
of Productive Learning**

An introduction via "case studies"




Fulya

- immigrant family from Turkey
- six years in Germany
- broken German
- from a special needs school






Stuart

- "Pankow boy"
- "inner immigration"
- simply stopped doing anything in school



© IPLE

The beginning: orientation and group building



© IPLE

Stuarts "learning in practice" – a two year tour through crafts ...

Carpenter



Metal worker



© IPLE

Electrician



Glazier



© IPLE

Plumber



...and one time in
service: supermarket



Fulyas “learning in practice” –
working with people in different
ways ...



...in a beauty saloon

...in nurture and care



...and as a medical
assistant



Stuart in school: back to learning – with rising level



© IPLE

© IPLE

Stuart:

- learning in practice at a plumber
- researching and explaining solar panels and photovoltaic energy production



© IPLE

© IPLE

Fulya in school:

- different needs and hard work (e.g. catch up in German language)
- often in partner-work with Stuart



© IPLE

© IPLE

After two years of PL ...



© IPLE

© IPLE

Fulya:

- “Hauptschulabschluss” (lower secondary school leaving certificate)
- apprenticeship as a medical assistant

Stuart:

- “Mittlerer Schulabschluss” (full certificate of secondary school)
- continuation in college (training in media design and “Abitur” = university entrance diploma)



© IPLE

Crucial point in Curriculum development *Productive Learning*:

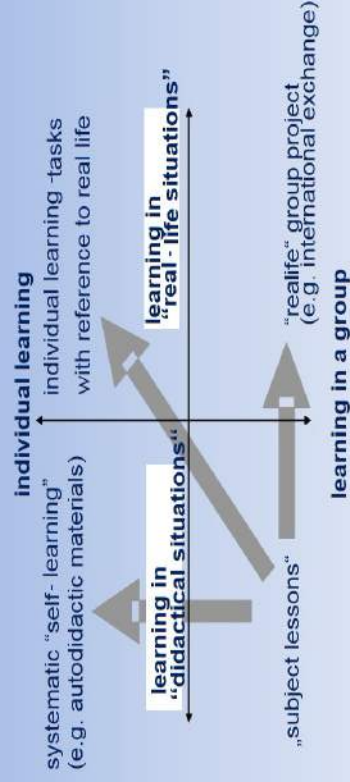
- Subjects and curricula based on standards
- Individualisation of learning: curricula based on interests, real-life situations and experiences



© IPLE

IPLE *Subject-related learning in PL – What are the directions of the development?*

AN-INSTITUT DER ALICE SALOMON HOCHSCHULE



© IPLE

Results of *Productive Learning*

- school certificates
- follow up perspectives

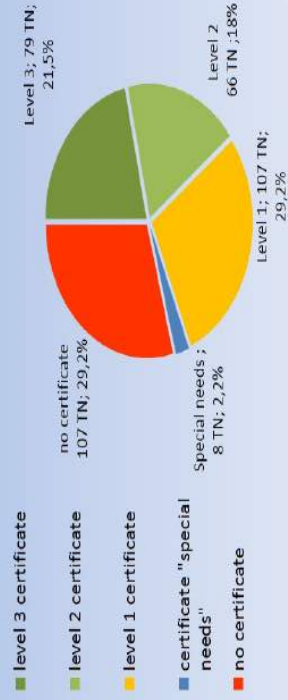


© IPLE

School leaving certificates

(for details see IPLE-report)

Results of 367 students of *Productive Learning* in Berlin Schools 2013/14



© IPLE

Follow up perspectives of PL students in Berlin 2013/14

(for details see IPLE-report)

- Response rate: 247 of 364 participants (67.9%)

Follow up activity	number	percent
apprenticeship/ vocational training	103	41,7
vocational preparation	56	22,7
others (social year etc.)	24	9,7
work	18	7,3
upper secondary school	17	6,9
unemployed	29	11,7
sum	247	100,0



© IPLE

Follow up perspectives of PL students in Berlin 2013/14

(for details see IPLE-report)

- Response rate: 247 of 364 participants (67.9%)

Follow up activity	number	percent
apprenticeship/ vocational training	103	41,7
vocational preparation	56	22,7
others (social year etc.)	24	9,7
work	18	7,3
upper secondary school	17	6,9
unemployed	29	11,7
sum	247	100,0



© IPLE

Student feedback

- right or wrong decision?
- why?



© IPLE

Feedback: assessment of the decision to take part in PL (*Productive Learning in Berlin 2013/14*)

- Response rate: 240 participants (97,2%)

„right“	67,5 %
„more right“	28,3%
„more wrong“	2,5%
„wrong“	1,7%

Reasons given (number of mentions)

reference to practice (106)	relation to the educator and PL methods (48)	chance to reach a certificate (46)	personal development (36)	„new start“, enjoyed learning (25)



© IPLE

Current aspects of discussion and development in *Productive Learning*:

- Challenge or “mission impossible”: individualized curricula – standardized testing?



© IPLE

Feedback: assessment of the decision to take part in PL (*Productive Learning in Berlin 2013/14*)

- Response rate: 240 participants (97,2%)

„right“	67,5 %
„more right“	28,3%
„more wrong“	2,5%
„wrong“	1,7%

Reasons given (number of mentions)

reference to practice (106)	relation to the educator and PL methods (48)	chance to reach a certificate (46)	personal development (36)	„new start“, enjoyed learning (25)



© IPLE

Current aspects of discussion and development in *Productive Learning*:

- Inclusive education – alternative offer for all students or focus on “students at risks”?



© IPLE

Current aspects of discussion and development in
Productive Learning:

- “Mainstreaming” – elements of “activity based education” for all students?



© IPLE

Current aspects of discussion and development in
Productive Learning:

- International cooperation – “tailor made programs” in different states/countries



© IPLE



International Forum for Alternative Education,
Seoul, 16th September 2015

Holger Mirow:
Productive Learning in Germany

Thank you very much for your attention!



© IPLE

호주의 핸드온 러닝 Hands On Learning in Australia



Dr Richard O'Donovan
Executive Director – Operations
Hands On Learning Australia
Melbourne, Australia



Targeted engagement

Hands On Learning (HOL) is a targeted engagement method that builds self-esteem and supports students to achieve and get the most out of school.

STUDENTS DEVELOP CRITICAL SKILLS

AND ABILITIES LIKE:

- Collaboration
- Leadership
- Problem solving
- Resilience
- Communication
- Empathy

HOL TACKLES:

- Poor attendance
- Challenging behaviour
- Bullying
- Low self-esteem
- Social isolation



How HOL works



Small groups of cross-age students work collaboratively with two artisan-teachers. They form strong, long term relationships by engaging in significant building projects that benefit the school and local community.

ONSITE

Not sending students away, positive experience at their own school

TEN KIDS, TWO STAFF

Strong relationships, small groups

ONE DAY

One day a week in HOL, four days in normal class

PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Ongoing training and support from the not-for-profit charity Hands On Learning Australia

Four elements build the platform for learning



A PLACE TO BELONG
A physical sanctuary at school where students feel safe and a part of something.



PEOPLE TO BELONG TO
Small teams working together, sharing meals and building strong relationships.



REAL THINGS TO DO
Engaging in creative and meaningful projects like building decks, picnic tables, and garden beds at school, to foot bridges, bike trails, and community gardens.



GIVING BACK
Making valuable contribution to their community, building self-esteem, pride, a sense of worth and connections.

A typical day in HOL

- 8.30am** Arrive and make breakfast
- 8.50am** Planning for the day, including discussion of Focus Plans and what jobs and tasks need to be done
- 9.15am** Work teams get stuck into projects
- 10.45am** Morning tea
- 1.00pm** Team lunch - making, eating, and cleaning up
- 1.30pm** Resume project work
- 2.45pm** Reflection time – achievement of work tasks and Focus Plans
- 3.15pm** Follow up/communication with key staff (teachers etc.)



Outcomes

Schools are peppered with students suffering as a result of family, learning, social and emotional issues. HOL builds the foundational social emotional wellbeing of students, helping to transform classroom dynamics.

Snapshots of HOL student data

SOCIAL COMPETENCIES:

- 24% ↑ intra-personal skills
- 24% ↑ inter-personal skills
- 28% ↑ self-management skills

ATTENDANCE AND BEHAVIOUR:

- 54%↓ in unexplained absences
- 83%↓ in behavioural detentions

UNEMPLOYMENT:

- 2.2% HOL alumni unemployment vs.
- 10.8% Australian youth rate.



IMPROVED SOCIAL EMOTIONAL WELLBEING

Strong relationships

BUILD

Self-esteem and good choices

IMPROVES

Behaviour

CREATES

Stronger engagement with learning

FOSTERS

Increased attendance

TO

Get the most out of school and life



In their own words...



<https://www.youtube.com/watch?v=oSvzJEYLZps>

Positive connections across the school

Focus Plans are simple, achievable and individualised to address specific behavioural concerns.

EXAMPLES

- Show us you can do as asked the first time
- Show us you can ask for help when you need it
- Show us you don't always have to have the last word

INTEGRATING HOL ACROSS THE SCHOOL

- Students know each others Focus Plans
- Reinforcing Focus Plans encourages success to follow students back into the classroom
- Inform classroom teachers what the current Focus Plan is so they can use them too



Getting started

1. Allocate staff and small project budget
2. Create intake system – key staff meet to select students
3. Prepare work base – temporary HOL hut
4. Interview students – cross-age mix from Years 7-10
5. Develop focus plans – created with Student Wellbeing team support, communicated to key staff each week
6. Identify good projects – around school and the community
7. Start!



What makes HOL different?



- Onsite, early intervention
- Kids can be in HOL as long as it takes, up to four years
- Creative building projects in school and community - valued by others
- Statewide network to train and mentor staff
- HOL gives kids a place to belong, people to belong to, real things to do, and a chance to give back



THANK YOU!
Hands On Learning



Young people working together
for a brighter future...

헨즈온 러닝: 배제를 넘어서는 대안 마련을 위한 학교의 선택



Richard O'Donovan 박사
최고 운영책임자(Executive Director – Operations)
호주 제철화슬(Hands On Learning Australia)
호주 멜버른



선별적 참여(Targeted engagement)

헨즈온 러닝(Hands On Learning, HOL)은 학생들이 자존감을 형성하고 학교 생활을 최대한 값지게 영위하며 최상의 결과를 성취할 수 있는 선별적 참여 교수법이다.

- 학생들이 주요 기술과 능력 개발:

- 협동심
- 지도력
- 문제 해결력
- 끈기
- 의사 소통력
- 공감 능력

- HOL을 통해 개선:

- 저조한 출석률
- 반항적 행동
- 학교 불만
- 낮은 자존감
- 사회적 고립



HOL 진행 방식



다양한 연령의 소규모 학생들이 2명의 담당 교사들과 함께 협력하여 작업한다. 학교와 지역 사회에 보탬이 되는 주요 건설 프로젝트에 참여함으로써 끈끈하고 장기적인 관계를 형성한다.

현장
학생들은 학교에서 멀리 떨어진 곳이 아니라 학교 내에서 긍정적인 경험

학생 10명 당 교직원 2명
소규모 그룹으로 끈끈한 관계

하루
주당 1일 HOL, 나머지 4일 정상 수업 진행

전문성 개발
비영리 자선단체인 호주 핸드즈온 러닝의 지속적인 훈련과 지원

학습 기반을 구축하는 4가지 요소



소속 장소
학교 내에서 학생들이 안전함과 소속감을 느끼는 물리적 보호구역(sanctuary)

소속 집단
소규모 팀이 함께 작업하고 음식도 함께 먹으며 강한 유대감 구축

실제 과업
학교에서 간판, 피크닉 테이블, 화단이나 보행로, 자전거 통로, 지역 화단 구축을 장의적이고 의미 있는 프로젝트에 참여

기여 (GIVING BACK)
지역 사회에 가치 있는 기여를 하고, 자존감, 자부심, 자긍심, 연대감 구축

HOL 하루 일정

- 8.30am 도착 및 아침 준비
- 8.50am 증진계획(Focus Plans) 및 해야 할 작업과 과제 논의 등 당일 일정 계획
- 9.15am 실행팀 프로젝트 착수
- 10.45am 오전 다과
- 1.00pm 팀 점심-준비, 식사, 뒷정리
- 1.30pm 프로젝트 작업 재개
- 2.45pm 정리 시간-작업 임무 및 증진계획 성과
- 3.15pm 주요 교직원(교사 등)과 후속조치/대화



성과

학교는 가족, 학습, 사회적 및 감정적 문제로 인해 고통 받는 학생들로 가득하다. HOL은 학생들의 기본적인 사회적 정서적 편안함(well-being)을 형성하여 교실 내 역학관계(dynamics)를 변화시키는 데 도움이 된다.

HOL 학생 데이터 요약

- 사회적 자질:**
 - 24% ↑ 내적 기술
 - 24% ↑ 대인관계 기술
 - 28% ↑ 자기관리 기술
- 학습 및 행동:**
 - 54% ↑ 무단 결석
 - 83% ↓ 행동 교정을 위한 격리

실업률:
2.2% HOL 졸업생 실업률 vs. 10.8% 호주 청년 실업률



사회적·정서적 편안함 개선

강한 유대감^을

형성하고,

자존감과 올바른 선택^{으로}

개선된

행동을

하며,

적극적 학습 참여를

촉진하여

출석률이 증가함으로써

학교 생활과 삶을 값지게 영위하게 된다.



학생들 만능...



<https://www.youtube.com/watch?v=oSvzJEYLZps>

학교 전체의 긍정적인 연대감



증점 계획은 단순하고, 달성가능하며,
각 개인별 구체적인 행동상의 문제점을
다루도록 작성된다.

예시

- 처음 요청 받은 대로 할 수 있다는 것을 보여준다.
- 필요할 때 도움을 청할 수 있다는 것을 보여준다.
- 최종 달인을 향상 할 필요가 없다는 것을 보여준다.

HOL을 학교 전체에 통합

- 학생들은 서로의 증점 계획을 한다.
- 증점 계획의 강화로 인해 제철활동의 성공이 교실에서의 성공으로 이어지게 된다.
- 담당교사에게 현재의 증점계획을 알려서 활용하도록 한다.

시작하기

1. 교직원과 소액 프로젝트 예산 배정
2. 학생 퍼싱 체계 마련 - 주요 교직원이 만나 학생 선별
3. 기본 작업 준비 - 임시 HOL 헛간
4. 학생 인티뷰 - 7~10학년 혼합 구성
5. 증점 계획 개발 - 학생 복지(Student Wellbeing) 팀의 도움을 받아 작성, 핵심 교직원과 매주 소등
6. 우수 프로젝트 파악 - 학교 및 지역사회 대상
7. 시작!



HOL의 차별성



- 현장, 초기 개입
- 원하는 만큼 최대 4년까지 HOL 진행 가능
- 학교와 지역사회 내 창의적인 건설 프로젝트 - 타인이 가지 인정
- 교직원을 교육하고 조언을 제공하는 전국 네트워크
- 학생들에게 소속 장소, 소속집단, 실제 과업 및 보람 기회 제공

감사합니다! Hands On Learning(핸즈온 러닝)



더 밝은 미래를 향해 협력하는
청소년들...

미국 곤잘로 가르자 독립고등학교: 경험과 성과

Garza Independence High School: The Proven Journey



Garza: A story of success

United States Department of Education and several national experts, identified and recognized GHS alternative school as one of only 43 programs across the USA exemplifying best practices and effectiveness in improving outcomes for at-risk students.



Garza High School

- Began in 2002
- A public school in Austin, Texas
- Serves a district with 14 high schools
- Serves students who were in danger of dropping out of high school or had already dropped out
- All staff were trained in the Solution Focused approach



Great Foundation of Learning



Dr. Cynthia Franklin
School of Social Work
The University of Texas at Austin

For the past 13 years I have been a consultant and researcher at Garza High School. Both Insoo Kim Berg and I did training at the school from 2002-2006 and from that time forward Garza gained an international reputation for its' solution-focused practices and success for graduating students that are at-risk. It has been my distinct pleasure to continue working with Dr. Linda Webb who became the principal in 2008. Dr. Webb has sustained and also improved the success of Garza so that the school continues to be a solution-focused school where dreams come true.



Garza High School 2014

- Of students served, 75% are at "Federally at Risk"
- 85% graduation rate
- 80% of graduates go onto college
- Ranked in the top quartile in all areas of state and federal testing
- Course offerings ranging from Robotics to sustainable gardening
- Students who feel safe and cared for



A Base to Build Upon

- Find a group of people who believe there is a need for something different
- Strong but flexible curriculum
- Self-Paced
- Establish guidelines for behavior



Leadership

- Know the pulse of your school
- You must act as you profess to believe
- Create a safe environment for teachers to try new ideas and possibly fail



How to Invest in Relationships

- Listen, Listen, Listen
- Are we empowering or enabling
- All members of the community are held to the same standards



Code of Honor

Demonstrate personal honor
and integrity at all times

Choose peace over conflict

Respect others and ourselves



The Nuts and Bolts of Curriculum and Instruction

- Classrooms have a certified teacher
- Ratio is typically less than 20 to 1
- Teacher aids where needed
- 4 periods a day
- Curriculum



Selecting, training and supervising the team

- Interviewing
- Frequent training is important for ongoing support
- Safe teaching and learning environment
- Leading with clear understanding



Fostering School Climate and Culture

- Interview process
- Orientation
- Are we empowering or enabling
- Celebration of Success
– Star Walks



Student Support Team

- A team which focuses on concerns about students brought forward by teachers
- Members include counselors, social worker, administrators, special education teacher, drop out specialist and teacher representative
- Meets weekly
- Student's picture displayed to team
- Takes action and provides feedback to teacher who submitted the referral



How to Sustain the Program

- Be a good steward
- Maintain good relationships with Central Office and fellow administrators
- Use the successes as the fuel needed to keep you and staff invested
- Online Garza

From the School to Online



Cost efficiency of Online



- Free resources including online calculators, digital textbooks, free software, and videos
- Variety of materials for students to choose from to cater to diverse learning styles
- Supplemental materials for students needing additional support for each lesson
- Teachers can teach students from different campuses and schools to offer more variety of courses including foreign languages, specialized fields, and advanced level courses.

Building online from the classroom



- GIHS teachers built courses for students to learn independently in the classroom or lab.
- Through direct interaction, teachers gather resources to address student needs, which builds a library of resources for their courses.
- Teachers duplicate resources from the independent learning classroom onto a learning platform or learning management system (LMS) to build an online course.

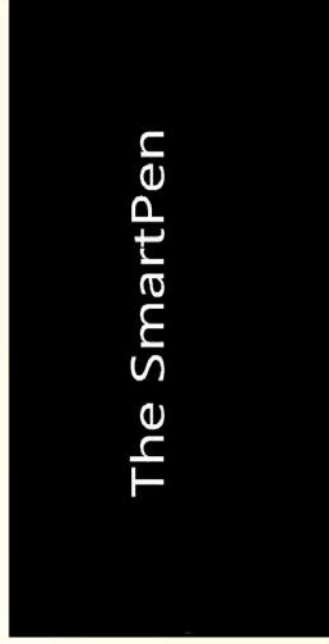
Relationships within Online



- Students and teachers can send direct messages and individualized feedback
- Student courses can include blogs or forums to exchange ideas and interact with other students
- Video conferencing and audio/video presentations can be integrated into assignments



Sample Tool: Smartpen



Garza Independence High School



www.garzagriffins.org



info.garzahighschool.net

Garza Online uses technology to build relationships

미국 빅피쳐 러닝: 한 번에 한 아이씩

Big Picture Learning: One Student at a Time

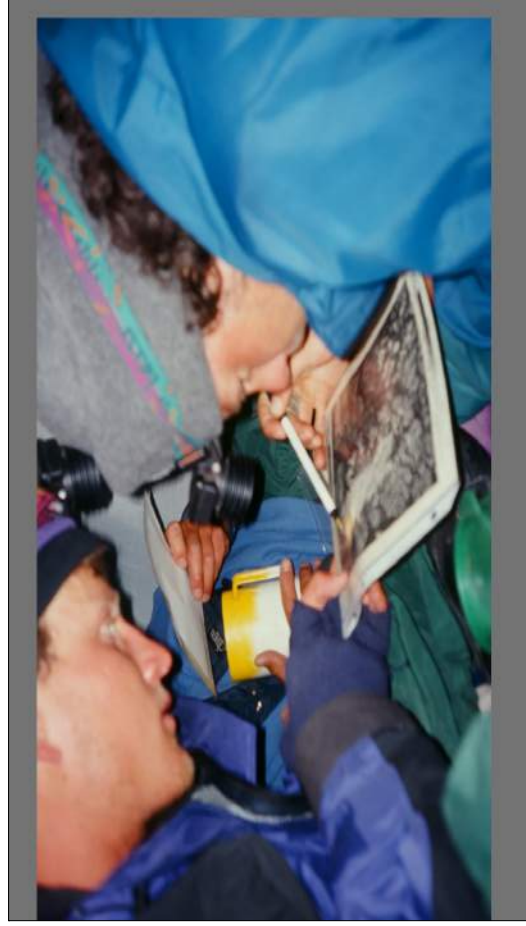
Big Picture Learning: One Student at a Time

Jeff Petty

Director, Puget Sound
Consortium for School
Innovation



How do we prepare
learners for their
future?



Three Ideas

- **Nothing is more rigorous than reality.**
 - Greg Bamford, Leadership and Design
- **If you want to learn to ride a horse, you better have a horse.**
 - Elliot Washor, co-founder, Big Picture Learning
- **The closest we can get to the future is right now.**



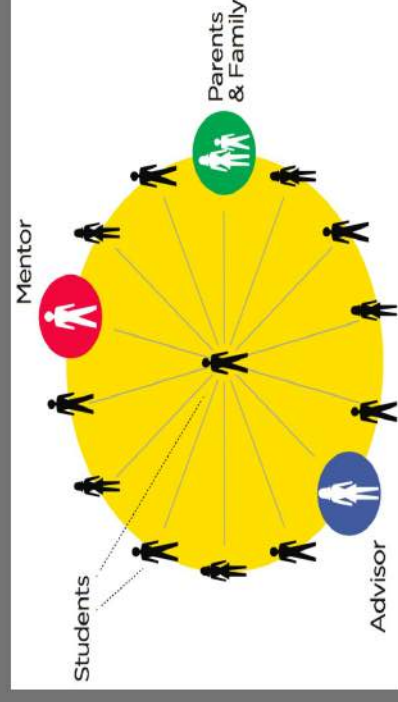
Advice to schools

- Talk less, listen more (to the interests and needs of students).
- Get outside yourselves – Leave to Learn.
- Stop leading with standards and content, start leading with interests, curiosity, and compelling work.
- Stop organizing the day into contrived compartments and relationships.

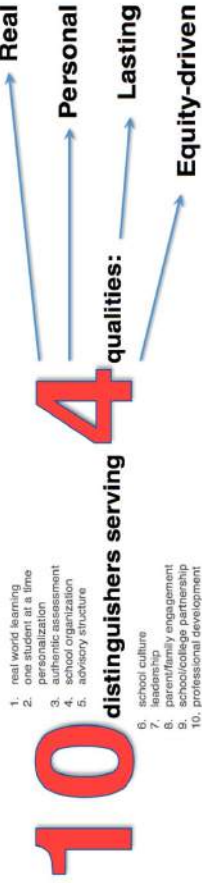
Designing for Future Learners

- Each student has a unique Learning Plan.
- School as staging area for learning in real settings with passionate adults.
- Learning drives the standards, not the other way around. (This has *lots* of implications for assessment.)

Big Picture Design



Big Picture Learning: A Leadership lens
(a working draft developed for Big Bang Leadership advisory, 2015)



The 5 “Learning Goals” at Big Picture Schools

- Communication
- Quantitative Reasoning
- Empirical Reasoning
- Social Reasoning
- Personal Qualities

What is an Exhibition?

- A student’s oral presentation of his/her portfolio of work at the end of a quarter.
- Opportunity for a student to self-reflect on his/her learning process (meta-cognition).
- A conversation about a student’s learning.
- Part of a continuous and connected cycle of learning.

Rigor is being in the company of a passionate adult who is rigorously pursuing inquiry in the area of their (interest) and is inviting students along as peers in that adult discourse.

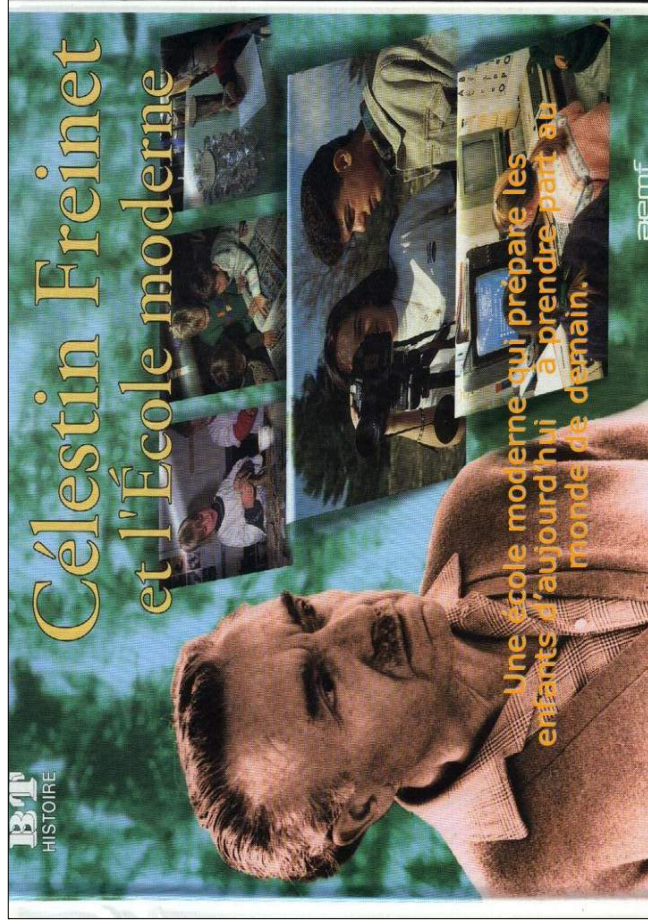
– Larry Rosenstock, co-founder, High Tech High

Implications for South Korea?



프레네 교육, 한국학교로의 적용

Les apports de la pédagogie Freinet à l'école coréenne



Les apports de la pédagogie Freinet à l'école coréenne

LA CLASSE FREINET AU QUOTIDIEN

à travers
a présentation d'une journée-type de classe

*Expérience de l'école publique Ange Guépin
et des autres écoles Freinet*

Un programme d'enseignement/apprentissage
« non pré-déterminé »
organisé autour de
temps quotidiens de travail complémentaires

François Le Ménahèze, 09/2015

2

1- Temps d'expression libre (écrit-lecture-artistique-mathématique)

Chaque enfant se met à son activité d'expression libre (un « type » d'expression par jour ... ou imposé).

-Ecrit : j'écris un texte libre (j'en choisis le thème, le style, la longueur) ; ou j'écris un article pour le journal ; ou j'écris une lettre à son correspondant ; ...

-Art : je dessine mon premier jet sur mon bloc dessin ; ou je le reproduis au propre sur le support choisi ; ou j'invente une musique, une danse, ...

-Mathématiques/scientifique : je débute une nouvelle création maths ; ou je poursuis une recherche maths ; je monte une expérience ...

Ces créations peuvent à certains moments être menées à plusieurs.



1b- « Quoi de neuf » ? Un temps spécifique pour l'oral

L'animateur donne la parole aux enfants qui la demandent (inscription préalable ... ou pas)

Un enfant prend la parole. Il apporte un événement de sa vie, de son vécu (fait, anecdote, document, objet, ...)

Puis chacun peut réagir, questionner, apporter un complément.

Puis une autre prise de parole ...

Enfin l'enseignant reprend la parole et demande les envies de projets, recherches issues des événements du quoi de neuf.

Les enfants qui ont choisi un sujet à approfondir partent pour une recherche avec quelques questions issues du groupe.



Les objectifs :

- développer le potentiel expressif de chacun, sa puissance créatrice ;
- donner, retrouver confiance en soi ;
- oser s'exprimer, s'autoriser ;
- devenir auteur d'une nouvelle création.

Des règles :

- de parole
- de circulation



Des outils :

- Cahier d'écritvair
- Bloc dessin
- Cahier de créations

L'enseignant :

- Il circule, aide, accompagne, incite l'enfant à développer d'autres styles de création ...
- Il identifie les savoirs des programmes, non pas dans un ordre pré-établi, mais au fur et mesure des créations
- Il corrige, apporte de nouvelles pistes ...



Les objectifs :

- oser, s'autoriser à prendre la parole ;
- faire entrer la vie dans la classe
- construire le patrimoine culturel du groupe ;
- donner du sens aux futurs projets

L'enseignant :

- Il fait respecter la parole de tous
- Il écoute, questionne, aide au questionnement
- Il aide au lancement de nouveaux projets, recherches issus des événements apportés



Des règles :

- de parole
- de respect





2- Un temps de présentations, conférences

Chacun peut présenter ses créations personnelles et/ou collectives : texte, lecture, œuvre d'art, musique, danse, recherche (conférence), expérience, ...

L'animateur donne la parole à l'enfant inscrit aux présentations.
Il présente.

Puis le groupe-classe et l'enseignant le questionnent et lui apportent des critiques constructives (en terme de propositions d'amélioration).



3- Des temps collectifs coopératifs

Le point de départ du travail est la création d'un enfant, d'un groupe d'enfants ou un ensemble de travaux d'enfants repérés par l'enseignant :

- **- mise au point d'un texte** : amélioration de la syntaxe - émergence de règles - enrichissement du vocabulaire - lien avec textes du patrimoine ...
- **- reprise d'une création, recherche maths** : émergence de nouvelles lois mathématiques, solutions trouvées, ...
- **-reprise d'une recherche ou expérience présentée** : reformulation d'un savoir historique, géographique, scientifique - synthèse des savoirs issus de la recherche



Les objectifs

- valoriser les créations des enfants ;
- construire le patrimoine culturel du groupe ;
- enrichir les premières créations, s'engager dans un processus social de transformation des créations)



Des règles :

- de parole
-de respect

L'enseignant :

Il écoute, questionne

Il apporte ses critiques pour amener les créations à s'enrichir

Il amène le groupe classe à aller plus loin dans ses perceptions, son analyse.

Des outils :

- Un animateur de jour
- Des grilles de lecture progressives des présentations
- Une organisation matérielle (besoins en matériel, vidéo project, ...)

[illegible][illegible]

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12. ☐ 13. ☐ 14. ☐ 15. ☐ 16. ☐ 17. ☐ 18. ☐ 19. ☐ 20. ☐ 21. ☐ 22. ☐ 23. ☐ 24. ☐ 25. ☐ 26. ☐ 27. ☐ 28. ☐ 29. ☐ 30. ☐ 31. ☐ 32. ☐ 33. ☐ 34. ☐ 35. ☐ 36. ☐ 37. ☐ 38. ☐ 39. ☐ 40. ☐ 41. ☐ 42. ☐ 43. ☐ 44. ☐ 45. ☐ 46. ☐ 47. ☐ 48. ☐ 49. ☐ 50. ☐ 51. ☐ 52. ☐ 53. ☐ 54. ☐ 55. ☐ 56. ☐ 57. ☐ 58. ☐ 59. ☐ 60. ☐ 61. ☐ 62. ☐ 63. ☐ 64. ☐ 65. ☐ 66. ☐ 67. ☐ 68. ☐ 69. ☐ 70. ☐ 71. ☐ 72. ☐ 73. ☐ 74. ☐ 75. ☐ 76. ☐ 77. ☐ 78. ☐ 79. ☐ 80. ☐ 81. ☐ 82. ☐ 83. ☐ 84. ☐ 85. ☐ 86. ☐ 87. ☐ 88. ☐ 89. ☐ 90. ☐ 91. ☐ 92. ☐ 93. ☐ 94. ☐ 95. ☐ 96. ☐ 97. ☐ 98. ☐ 99. ☐ 100. ☐

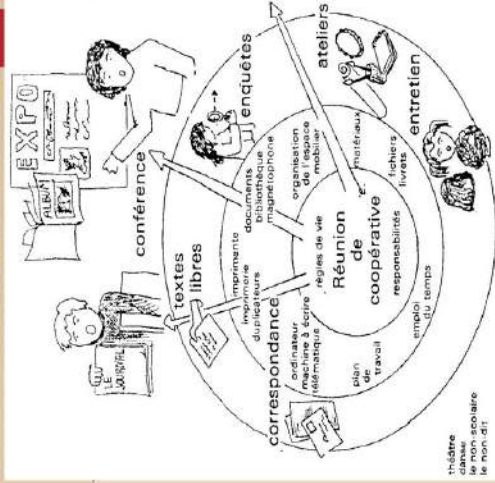
[illegible][illegible][illegible]

☒ *no more* *Persepolis* ☐ *Indignantly poor* *happy* *in 8th*



Instance de décision au
coeur de l'organisation
coopérative de la classe

On réfléchit ensemble sur ce qui nous préoccupe
« l'amitié — la vie — la mort
— fille et garçon ... » Pour
apprendre à penser.



프레네 교육, 한국학교로의 적용

Application of the Freinet Pedagogy to Korean Schools



Application of the Freinet Pedagogy at Korean Schools



FREINET CLASS ON A DAILY BASIS

by
providing a typical day of class

Experience of Ange Guépin Public School and other Freinet schools

« Non pre-determined » teaching/learning program organized around daily periods of complementary work

François Le Ménahèze, 09/2015

2

1- Free Expression Time (writing-reading-art-mathematics)

Each child starts to freely express oneself(one "kind" of expression per day or imposed).

-Writing: I write a free text (I choose the theme, style, length); or I write an article for the newspaper; or I write a letter to his correspondent; ...

-Art : I draw my first jet on my drawing block; or I reproduce it on a chosen medium; or I invent a song, a dance, ...

-Mathematics/science: I begin a new mathematical creation; or I do a mathematical research; I set up an experiment. ...

These creations can be made together with others.



Tools:

- Writer's notebook
- Drawing block
- Creation notebook
- Creation supporting materials

Teacher :

He moves around, helps, accompanies, encourages the child to develop other creative styles...

He identifies the knowledge of programs not in a pre-defined order, but with the development of the creations

He corrects, offers new approaches...



Objectives:

- Develop the potential for self-expression, for creative power;
- Give, regain self-confidence;
- Challenge to express oneself, take initiative;
- Become the author of a new creation

Rules :

- Speech
- Movement

1b- «What's New? » Time for Verbal Speech

The facilitator gives the floor to children who wish to speak (prior application... or not)

The child speaks: He talks about an event in his life or his past experience (fact, anecdote, document, object, ...)

Then everyone can react, ask questions or provide additional comments.

Then another child makes a verbal speech...

Lastly, the teacher takes the floor again and asks the needs in terms of projects, researches from the <<what's new?>> events

Children who chose an in-depth topic go and do research with some of the group's questions.



Objectives:

- Challenge to speak out for oneself;
- Bring life experience into classroom;
- Build the group's cultural heritage ;
- Give meaning to future projects

Teacher:

He makes sure that everyone's words are respected.

He listens, asks questions, and supports questioning.

He helps to initiate new projects and researches of selected events.

Rules:

- Speech
- Respect



Tools:

- Facilitator for day
- Secretary
- Writing board for projects and research



2- Time for Presentations and Conferences

Everyone can present one's personal and/or group creations: text, book, art work, music, dance, research

Then other groups in class and the teacher asks the child questions and provides constructive criticism (suggestions for improvement, etc.)



8

Objectives:

- Add value to children's creations
- Build the group's cultural heritage
- Enrich the first creations, participate in the social process of transforming creations

Tools:

- Facilitator for day
- Step-by-step checklist for presentations
- Arrangement of Materials (materials, video projector, ...)

Rules:

- Speech
- Respect

Teacher:

- He listens and asks questions
- He provides constructive criticism to enrich creations
- He leads groups in class to further develop their perceptions, analyses

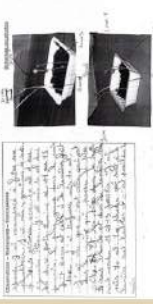


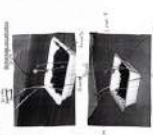

9

3- Time for Cooperative Groups

The work begins with one creation made by an individual child or group of children or many creations made by children picked out by the teacher.

- **Finalize text:** improvement of syntax- emergence of rules – enrichment of vocabulary - link with heritage text
- **Repeat creation, research on math:** emergence of new mathematical rules, identified solutions, ...
- **Repeat presented research or experience:** reformulation of historical, geographical, scientific knowledge – summary of results from the study

Indispensable: Clarified Knowledge for All (Teacher and Children)

Training booklet includes all the competencies of the program (diploma)

(ex. « I know how to divide decimal numbers »)

« I know how to write a text using correct punctuation »

The child has it in his possession. He sets his work goals with the teacher's help (time for personalized work).

Once the knowledge is applied (alone, in pairs, with the teacher), he can pass the diploma exam.

If he succeeds, he colors the diploma green. If he fails, he goes through the areas of difficulty again with the teacher (or with other children if they have already succeeded) during the next period.

The creations of children and their daily presentations contribute to prepare the diploma and competences of each and every one of them !



5- Assessment

Looking back on the day (wrap-up)

- 1- « What did we learn today? » Looking back on the new knowledge
- 2- « Who has criticisms or compliments to offer? » Looking back on the social relations
- 3- « Who had difficulties? Who needs help? » Towards new knowledge

Je peux aider (aideur)	Je suis aidé (aidé)	Et ...
Pierrot (M) / Gabby (1 & amiee) +	Chloé (1 & amiee) -	Nombres ... 1000
Benis	Charles	PENF (fichier)
Amia	Fatim	Nombres décimaux
Benoit	Naomi	Organisation
Maela	Gaby	Divisions
Benis	Agila	Adaptations à retenir
	Gaby	Technique Opératoire C1
	Noéla	

16

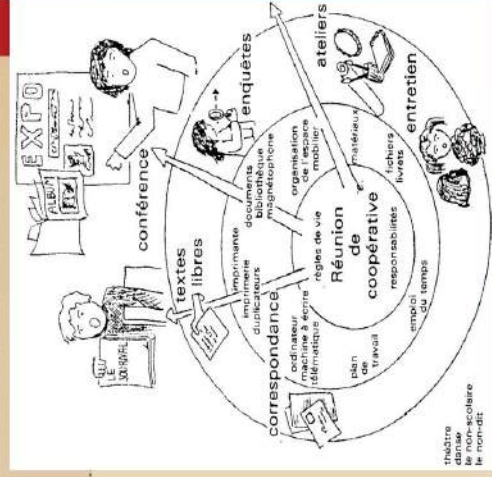
Other Indispensable Complementary Time

Class council:

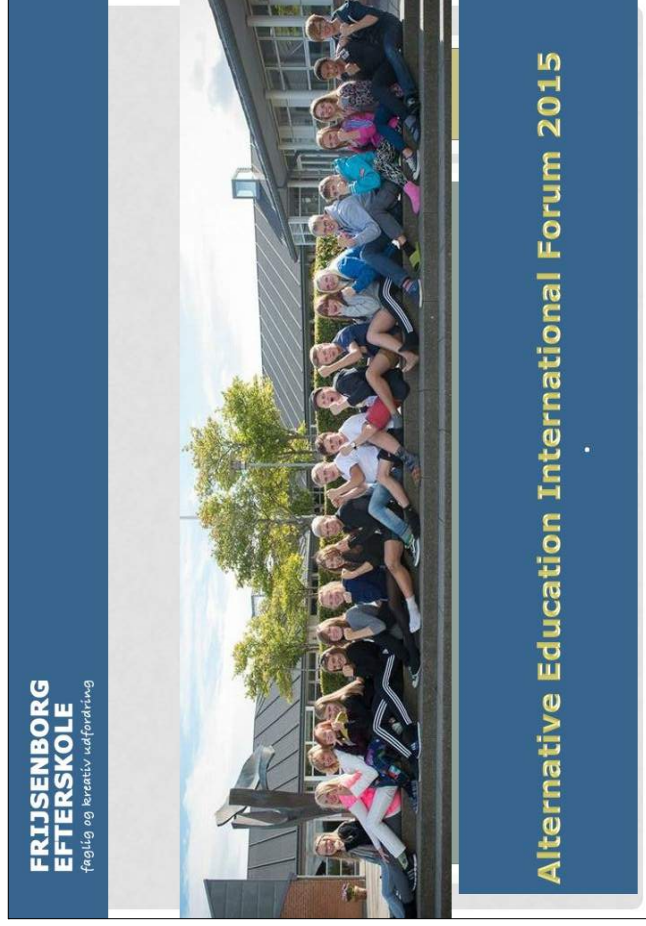
Decision-making body at the heart of the class cooperative organization

Philosophy debate:

Together, we think about our concerns « friendship-life-death-girl and boy... » to learn how to think.



덴마크 프리젠버그 에프터스콜레에서 함께 살며 배우기 Living and Learning Together for a Year at a Danish Efterskole



FRIJSENBORG EFTERSKOLE

- Independent boarding-school, based on the ideas of Grundtvig.
- Apart from the academic education, the school has a variety of creative and sports orientated components
- Community spirit is strengthened daily through song, narration and conversation.
- 91 students in 9th and 10th grade
- 18 teachers responsible 24 hours 7 days a week

The Danish Efterskole

3



THE STUDENT BODY

- *The student body represents the diversity in our society.*
- Boys and girls between 14 and 18 years old
- Normal academic ability
- 25 % of the students have hearing disabilities
- Immigrant children
- Disabled – accessible for wheelchairs
- Diagnoses: ADHD, OCD, ADD, paresis, Asperger, depression, social anxiety etc.
- Diversity in socioeconomic backgrounds





CORE VALUES AT FRIJSENBERG EFTERSKOLE

- Trust and responsibility
- Dialogue and democracy
- Inclusion and appreciation of differences
- Sustainability
- Healthy lifestyle, including foods and exercise
- Freedom with respect to the community
- Multidisciplinary approach to academic subjects

THE MORNING RUN 6.50



6.50	Morning run	Morning run	Morning run	Morning run	Morning run	Morning run
7.30	breakfast	breakfast	breakfast	breakfast	breakfast	breakfast
8.10	Morning assembly	Morning assembly	Morning assembly	Morning assembly	Morning assembly	Morning assembly
8.30	citizenship	Science German	Drama/sport/music/media/art	Drama/sport/music/media/art	Danish	Open schedule
9.40	Break/snack	Break/snack	Break/snack	Break/snack	Break/snack	Break/snack
10.00	Science	Drama, sport, music, media, art	House Council Meeting in family group	Danish	Open schedule	Open schedule
12.00	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
13.00	Math/English	Math/English	citizenship	Sport/German	English Math	English Math
14.30	Break/snack	break/snack	break/snack	break/snack	Friday assembly	Friday assembly
14.50-16.20	Math / English	Science/sports	Math / English	Staff meeting/room cleaning		

BREAKFAST 7.30-8.00



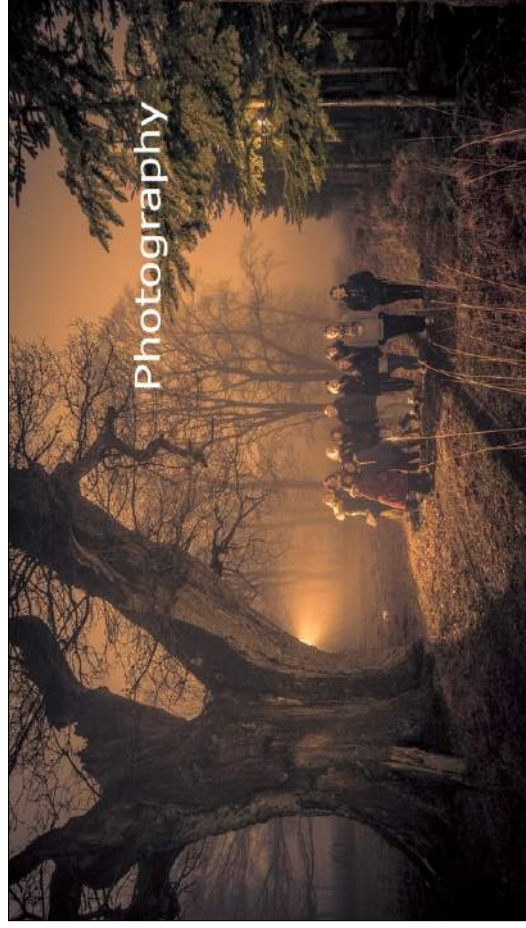
MORNING ASSEMBLY 8.00-8.30



NON-ACADEMIC CLASSES

- Academic and non-academic classes equally important.
- Art, sport, gastronomy etc. has an intrinsic value!
- Non-academic classes create student groups with common interest.
- Visual Art
- Sports
- Media Studies
- Music
- Photography
- Gastronomy
- Drama







HOUSE COUNCIL 10.00-12.00

- Students and teachers
- Each dormitory elects a student to the council
- Meeting every other week to a prepared agenda.
- Urgent problems and questions of common interests.
 - How can we improve environmental sustainability at the school?
 - How can we manage the increasing use of modern technology in the classroom?
 - How can we obtain a better social environment on the school?
- Often debates in smaller groups
- Student council meets with the school board



LUNCH 12.00-12.30

- The lunch is prepared by 4 students - and two cooks.
- The students who have prepared the food presents the lunch.
- Lunch is eaten in family groups with time to chat and joke with the others
- Appreciation of the food is essential.
- After all meals there is time for public announcements by teachers and students.



ACADEMIC CLASSES - IN GENERAL

- No set curriculum nor plan of instruction.
- The teachers make their own syllabus together - and can draw inspiration from the The Ministry of Education's suggested curriculum for public schools.
- All teaching is planned together. A teacher is never solely responsible for the teaching.
- We don't use textbooks. Teaching material is all digital and made by ourselves.
- We have to meet the same educational goals as the public schools.
- Examination is voluntary, but all our students choose it.
- The students have some influence on the content of the teaching - this varies from subject to subject.

ACADEMIC CLASSES

Compulsory subjects:

- Danish
- Natural Sciences (chemistry, physics, biology, geography)
- Mathematics
- English
- German
- Physical Education
- Citizenship (history, social science and religion)
- Educational and Vocational career guidance



CITIZENSHIP 13.00 – 14.30

(HISTORY, SOCIAL SCIENCE AND RELIGION)



CITIZENSHIP

(HISTORY, SOCIAL SCIENCE AND RELIGION)

- Content.
 - Certain required topics or themes
 - The students questions and interests
 - Current political and social issues
 - Topics requested from students:
 - The great civilisations
 - Homosexuality
 - The current conflict in Ukraine
 - Islamic State
 - Climate change
 - European Union

CITIZENSHIP

- Project work
 - General introduction
 - Literature at different levels revealing different dimensions of the theme
 - Essays with a tripartite structure / three taxonomic levels.
 1. Description
 2. Analysis (often comparison)
 3. Argument – including reflections on possibly personal action
 - Group work
 1. Self-chosen perspective
 2. Teacher tutoring
 3. Presentation to class/school
 - Evaluation
 - Written
 - Oral
- Narration
 - Grundtvig tradition critical towards narrow academic teaching
 - Teacher must spark the students curiosity.
 - Lively and inspiring
 - Supported with slides, maps, photos, chronological lines, models, youtube videos etc
 - Dialogue
 - Touch on emotions

MATHEMATICS 14.50-16.20



AN ORDINARY AFTERNOON AND EVENING AT EFTERSKOLE

- 16.20 Leisure time
- 17.30 Dinner
- 18.00 Cleaning and doing dishes
- 18.30- 19.30 Quiet hour at ones own room



DINNER – WE PRIORITIZE HEALTHY AND TASTY FOOD



DOING THE DISHES AND CLEANING THE KITCHEN IS PART OF LIFE!



PRACTICAL WORK 18.00-18.30



- **Authentic learning.**
- Citizenship competences:
- Cooperation, equality, contributing to the community, responsibility-
- Practical work is a perfect way to get in a conflict with a good learning potential!
- Almost all cleaning at school is taken care of by the students.

A QUIET HOUR IN THEIR OWN ROOM 18.30-19.30



- An hour for:
- Homework
 - Relaxation
 - Listening to music - with headphones
 - Chatting with ones roommate
 - Reading
 - Communication with family on the internet
 - Taking a nap

LEISURE TIME 19.30 – 22.30



- Getting help with homework
- Workshops and creative activities
- Gaming, playing music, sport depending on the teacher
- Evening snack
- Hanging out in the dormitory lounge
- Evening assembly
- Getting away from the school etc.

GOOD NIGHT 22.30



EDUCATIONAL AND VOCATIONAL CAREER GUIDANCE

- The goal is not just to help the student to choose "the right" education; but to empower the students will and ability to make decisions that, in a wide sense, leads to "the good life".
- Three teachers are appointed counsellors and have a minimum of two individual conversations with all students.
- Career guidance is integrated in multiple aspects of school life
- It is seen as a subject with a "set curriculum" and a variety of guidance activity.
- All teachers participate in preparing the students for the future, but in different roles:
 - Family teachers
 - Academic teachers
 - Non-academic teachers

TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

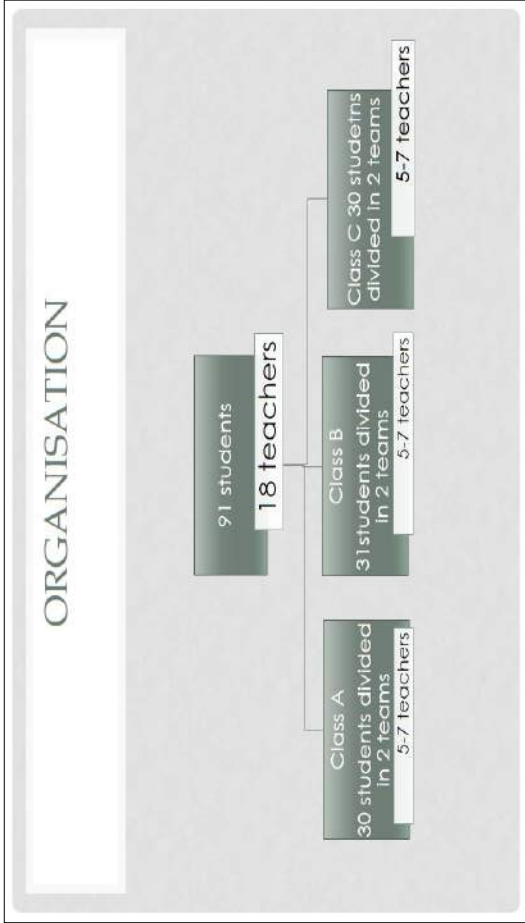
- The teacher is responsible for both teaching and supervision outside of school hours. This means that teachers and students are together all day from the time the students wake up until they go to bed.
- This opens up for a close, personal and non-formal relationship between students and teachers.

The Danish Efterskole

3/6

STUDENT MADE FILM

https://www.youtube.com/watch?v=L_Z_L_JSDu8



산마을에서 전환학교를 꿈꾸다

Dreaming of a Transition School at Sanmaeul



산마을은...

- 살아 있는 마을(Living town)
- 산에 있는 마을(City on a hill)

"너희는 세상의 빛이라.

산 위에 있는 마을이 숨겨지지 못알 것이요(마태 5:14)"



산마을 학교는..

스머프 마을이다 ^^



학교 연혁 개요

2000년 개교
2005년 교사 신축 이전
3학급 (안악년 안악급 20명 정원)
학생 61 명
교사 10 명 교직원 15 명 강사 20여명
전국 단위 모집, 전원영 기숙학교
대안 교육 특성화 고등학교



교육 이념



교육 목표

사유아는 학교

맘 을리는 학교

마음 나누는 학교



교육적 인간상 Peace maker

자연을 사랑아는 사람

평화의 씨를 뿌리는 사람

배움과 지혜를 나누는 사람



교육 경영의 방향

차립

- 식량 자급 차립 - 쌀 100% 자급, 식재료 일부
- 에너지 차립 - 태양광발전, 지열난방, 열전
- 삶의 기술 연마 - 생활기술교과(의식주 차립)

전알

- 생태적 삶으로의 전환-순환농법, 친환경급식, 천연
- 교육과정의 전환-특성과 및 선택교과 확대심화
- 절기수업 - 모내기, 장당그기, 생대농업
- 지속가능 개생에너지 시설

공동체

- 학생/식구총회, 생활관리위원회, 각종위원회(기역단)
- 산물림, 어울림 축제, 문화제(매달)
- 주여시(주를 여는 시간), 동아리(40여개)
- 학교업무조정, 마을잔치, 마을학교 만들기



학교특색

노작, 수련, 영성의 통편제 교육

↓

에너지 자립, 생태 건축의 교육공간

↓

자율과 자치에 민주적인 학교 문화

↓

대안사회와 미래지향의 진로교육

↓

세계민주시민으로의 국제이해교육

↓

지역 사회와 함께하는 학교



산마을 소개 II



Sanmaeul School introduce



산마을의 교육과정



특성과 교과



삶과 철학

- 5~6개 주제를 정하여 무학년 선택제, 세미나수업

생각활동

- 웃,영와, 비누,목공,풍물,통기타,직조,밴드/무학년 선택제

지역과 세계

- 강화역과 지역봉사로 10명 단위의 소규모 운영

생태농업

- 1학년 4단위, 2학년 2단위, 3학년 자율(일상화)/텃밭조외

통합기행

- 지리산중주,울릉도 생태기행,제주도4.3기행
- 강화 도보 일주, 예외이동수업, 진로인턴쉽

특성과 교과



생활기술

- 대안사회로의 전원을 위해 일상에서 적용해야 할 전원(직정)기술 및 자급자족을 위한 삶의 기술 습득 ex 직조, 절경에

문과비평

- 장영문과에 대한 비판적 사고와 함께 대안적 문화 감수성 고양

진로세업

- 멘토링과 체험활동 중심의 프로젝트를 실시하며 단기방학을 이용해 1주간 실시

약령 / 식구종외

- 약령/식구종외의 정례화로 공동체 및 약령 토론 문화 정립

생태농업



통합기행



장작활동



장작활동



생활기술



진로교육

진로토크(콘서트)

- 학부모 / 졸업생 진로토크 및 콘서트

진로제업

- 1학년 진로 인터뷰, 3학년 진로 인턴십

진로특강

- 사회적 저명인사, 전문가, 재야의 교수 초청



학부모 졸업생 진로토크



진로특강



독서 교육

편익교의 도서관(교실, 생활관, 부속실)

자유로운 도서 대출

구성원이 읽고 싶은 도서 구입(년 1인당 10권)

세미나식 수업(인문학수업, 야학)

간영을 제작 - 산악 (계간교지), 라온계나 (문예지), 신문



교과 멘토링



방과후 학교 야학

자연건강요법



북토크



연극



방과후 학교 야학

	월	화	수	목
19:00-20:40 (100분)	음악 인문학	미술 신, 세, 성장역 I	재활/재미활동	세계
	마미 라이프 세미나	인간필요환경 만들기		일본어 외화
	연극만들기	요가 II		미술, 신, 세, 성장역 II
	요가 I	영어 글쓰기		가야금
	자연건강요법	아로니아 웰빙다		밴드
19:00-21:00 (120분)	평화 인문학	세계 영혼 영단어 외고 토론하기		수능국어
	북토크	수능 영어		필터영어 노래하기
일요일	미리본 수업(19:00-21:00)			

* 신, 세 22강제습 인문학 32%, 예체능 55%, 수능관련 13%



범교과 프로젝트

- 전교생 자기개별 교과
- 자신의 관심분야와 소질개발
- 전 교과 수행평가에 10% 반영



범교과 수행평가 주제 예시	
역교영종조합 만들기	트포 기사 읽고 쓰기
비즈니스트 재경 (인마을에서 아고 있었던 일들 아기)	장작시 5면, 장작 소영 1면 장작 그림 10면, 장작 음악 1곡
RPG 롤로 게임만들기	언어에 대한 탐구
독일교육	Grammar zone 기술 문제풀기
세계의 대안대학	인제그림 그리기
독일의 지속가능교육	음악 앨범 만들기
무선비행기 제작	인마을소개 리플릿 제작
오리와 과학의 만남	인물 조상와
베트남 평화기행 다류제작	영상편집배우기
생태연못 살리기	마을잔치 기획
속구클럽 쓰기	그림책 만들기
아구배과사전 만들기	인복과 패션 공부하기
일본어 배우기(교재-'바나나의 커진')	작곡
끼리안 옹주	예제임리 공부하기

범교과 수행평가 발표



교육과정위원회

- 학생, 교사, 학부모 3주제의 참여
- 교과신설 및 교과편성 심의
- 교육과정 운영상의 제반문제 검토
- 교육과정 평가 및 비전 제시



Sanmaeul School introduce

III. 結論을 위한

북교회는 이제 교육



국세이해교육
프로그램을

부교류

- 일본 자유모리(自由森) 학교 교류
- 일본 스카공제(As one Community) 교류
- 덴마크 에프터스콜레(Ryslinge Efterskole) 교류
- 베트남 애이둥수영 - 베트남전쟁 평화기원

부고 12월 14일

- 우퍼 Woof(Willing Workers On Organic Farms)
- 유네스코 협동학교



영남세무대학교



다들 물어봐서 알려주려고



베트남 해외 이동 수업 - 베트남 평화 기행



우퍼 교류



Sanmaeul School introduce

산마을 소개 IV

산마을의 생태순환 교육



자연을 닮은 학교

생태적
교육공간

흙, 나무, 돌, 석로 지은 학교와 생활관

천연에너지 - 태양광 발전, 지열 시스템

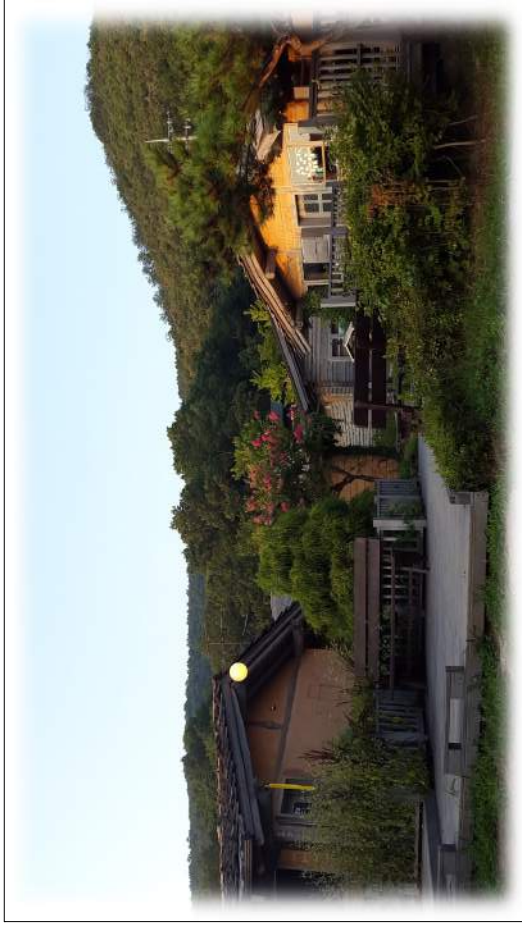
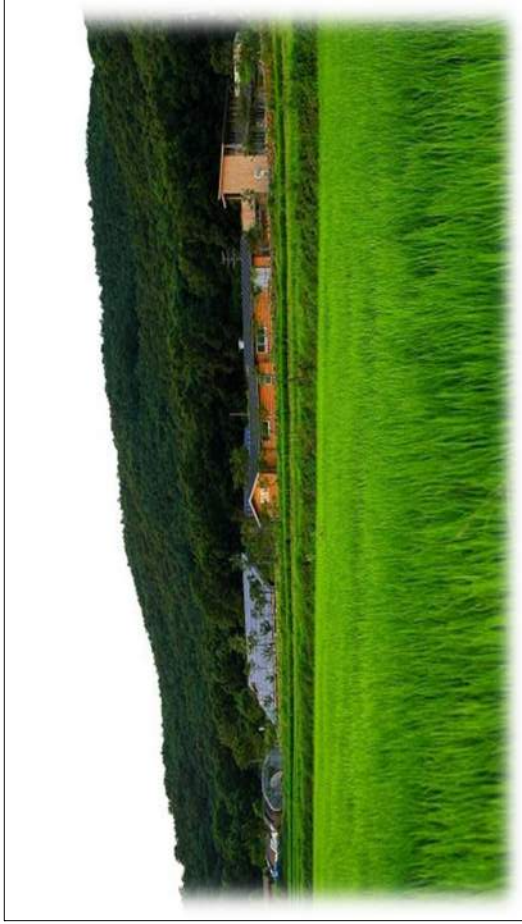
유기농업 - 일습지 5,000평(논과 밭)

신원경, 지역, 계절, 세식 위주 급식

퇴비장, 양배장, 생태돛간, 짚기 텃밭 가꾸기

신원경 세계 각세계각 사용(장작알동)





땅에 가까운 교육공간



Sanmaeul School introduce

산마을 소개 V

산마을의 학생자치활동



학생회 / 중외 위원회 / 푸여시

동아리 협의회

• 장의적 제염활동 8개 동아리, 가을동아리 20개, 임의동아리 10~30개

스포츠 위원회

• 남녀 풋살리그 운영, 체육대의 기역 및 운영 생활관 자치 위원회(동강협의회)

문화계 / 숙제준비 위원회

• 반딧불이 달리는 밤, 산올림숙제, 밴드계, 야악발표, 요맘때 산마을 학교염동조합

• 매점, 문화카페, 마을장터(sea market) 운영 및 기획 산상 편집 위원회 (교지)

학생식구중외/푸여시/간담회



어울림 안마당



산울림 안마당



문화제



런치 콘서트



마을잔치



산마을 학교협동조합



Sanmaeul School introduce

산마을 소개VI

산마을의 생활관



생활관

생태건축(움베틀, ALC), 집과 같은 독립권을 6개

생활관 운영 규칙 (공동체 약속)

- 일과시간 정확히 지키기
- 남의 동이나 방에 들어가지 않기
- 남의 물건 허락 없이 쓰거나 빌리지 않기
- 정리정돈의 일상화 - 제자리에 놓기

외부 유해음식 먹지 않기

묵약시간에는 조용어, 모든 전자기기 사용하지 않기



Sanmaeul School introduce

산마을 소개VII

산마을의 친환경 급식



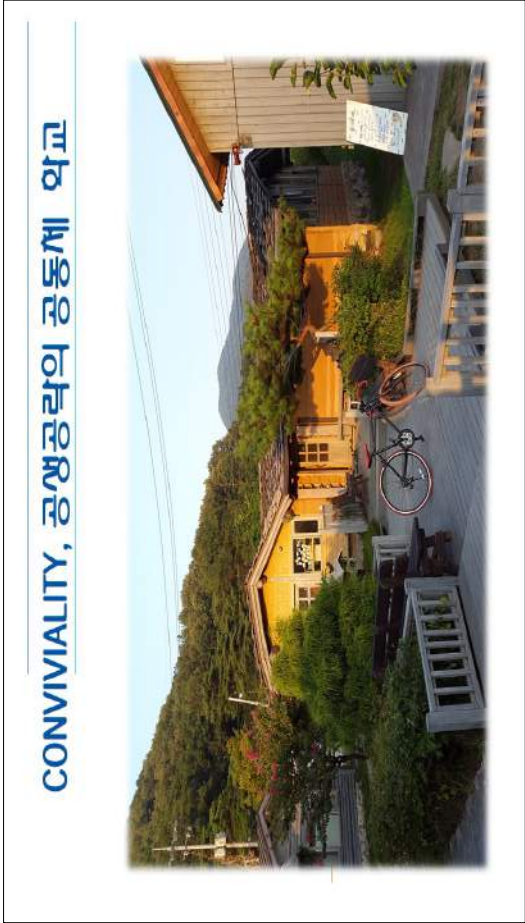
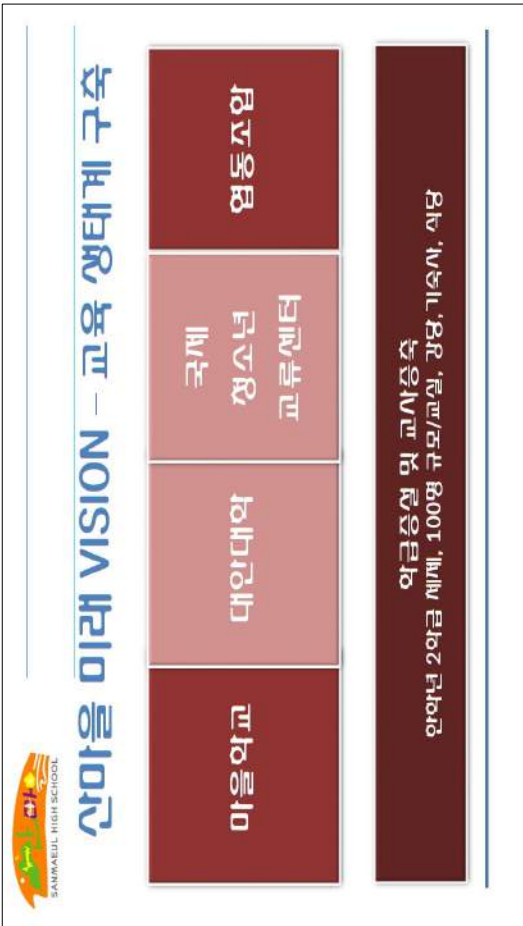
**산마을
생애 원적**

**산마을의
신완경 급식**

급식 4대 원적 - 신완경, 지역, 계절, 채식 위주 식단
육류 생위 자재, 텃밭 및 공동경작지 야채류 급식 공급
우유 및 유제품 미공급, 콩, 두부등으로 단백질 공급
무기질, 식이섬유 풍부한 식단 - 교육정 우수사례 선정
쌀 100% 자급 (논 5000평)
김장 100% 자급 (밭 1000평)

신완경/ 지역/ 계절/ 채식위주

**텃밭에서
식자재 공급**





평화의 씨를 뿌리는 산마울

고맙습니다..

sanmaeul.icehs.kr
ask0508@naver.com

포럼자료집 15-S34

대안교육 국제포럼 2015
International Forum for Alternative Education 2015

인 쇄 : 2015년 9월 16일

발 행 : 2015년 9월 16일

발행처 : 한국청소년정책연구원 부설

학업중단예방 및 대안교육지원센터

세종특별자치시 시청대로 370 세종국책연구단지 사회정책동

전화 044) 415-2159

발행인 : 한국청소년정책연구원장 노혁

인쇄처 : (주)계문사(02-725-5216)

※ 이 책 내용의 일부 혹은 전체를 허락 없이 변경하거나 복제할 수 없습니다.
