

연구보고 08-R06

청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화 방안 연구

연구책임자 : 맹영임(한국청소년정책연구원 · 선임연구위원)

공동연구원 : 김 민(순천향대학교 · 교수)

연구보조원 : 박혜린(한국청소년정책연구원 · 연구보조원)

연구 요약

이 연구는 지난 90년대 중반 이래 우리사회에서 빠르게 확산되어 온 대안교육이 제도권 밖의 다양한 실천을 통해 청소년들의 삶을 증진시키기 위한 대화터를 마련하게 됨으로써 청소년 성장환경으로서의 새로운 가능성을 보여주고 있다는 데서 시작되었다. 일반학교에 비해 학습량은 적지만 자기 주도학습력이나 긍정적인 자아감 형성 등에서는 월등한 성과를 보여주고 있는 것으로 나타났기 때문이다. 이러한 점들은 대안교육 현장들이 청소년들의 미래지향적 성장환경 구축을 위해 매우 의미있게 기여할 수 있음을 시사하고 있다. 그럼에도 불구하고 아직 우리나라의 대안교육 현장들은 양적으로 매우 미미한 수준에 그치고있다.

따라서 청소년들의 미래지향적 성장환경이라는 관점에서 대안교육 현장들이 지닌 특성을 분석하고, 국가 수준에서 이들의 영향력을 확대하기 위한 정책 방안을 마련하는 것은 매우 의미있는 시도가 될 것이다. 이 연구에서는 미래지향적인 청소년 성장에 긍정적인 영향을 주고 있는 대안교육의 등장배경 및 현장들이 가지고 있는 다양한 특성들을 분석하고, 이것들이 청소년 성장환경의 주요 축으로 작동할 수 있도록 대안교육을 활성화 시킬 수 있는 정책 방안을 강구하는 것을 목적으로 한다.

대안교육실태 및 요구수준

기존의 교육에 대한 '대안'을 찾기 시작한 지난 10 여년 동안 성장해온 국내 대안교육 현장들은 청소년 성장환경의 한 축으로서의 새로운 가능성을 보여주고 있다. 대안교육 경험 청소년들과 대안교육 현장에 있는 교사들과의 면접조사 결과는 이를 뒷받침 해준다.

첫째, 대안교육 현장에 있는 청소년들의 일반학교와 대안학교와의 차이에 대한 인식은 학업, 교사, 친구, 시설 측면에서 학교유형별로 그리고 같은 유형내에서도 학교별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 일반적으로

는 일반학교에 비해 수업을 ‘함께 하는 것’ ‘재미있는 것’으로 인식하고 있으며, 서로 간에 소통이 가능하고, 개개인이 존중받고, 꿈을 가지고 키울 수 있는 공간으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 선택활동이나 프로젝트학습·토론식 수업이 많고, 포기하지 않고 기다려주는 교사와의 진솔한 관계가 형성되면서 신뢰가 쌓이고 자기수준에 맞는 자기주도학습이 가능한 결과인 것이다.

둘째, 청소년들의 대안교육 경험 결과는 가치관, 성격, 자신감, 대인관계, 학업 등의 다양한 영역에서 많은 변화를 보인 것으로 나타났다. 학업에 흥미가 생기고, 목표가 뚜렷해지고 의사표현력이 높아지고, 자신감이 높아진 것으로 나타났다. 성격도 원만해지고 활발해졌으며, 부모를 포함한 대인관계에서도 타인에 대한 배려와 인내심이 생긴 것으로 인식하고 있다. 이러한 변화에 영향을 미친 요인으로는 자유로운 환경과 자율적이고 다양한 수업과정, 교사, 친구 등인 것으로 생각하고 있다. 또한 자신을 가장 많이 지지해주는 사람들도 부모, 교사, 친구라고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이상과 같이 대안교육에 대한 만족수준이 높으면서도 청소년들은 학교생활과 수업에서 자율성이 더 강화되기를 원하고 있다. 반면, 공부를 너무 시키지 않아서 불만이라는 의견도 있다. 학교의 교육철학에 대해서도 확고한 신념없이 주류와 대안사이에서 혼돈스러워하는 것으로 인식하고 있기도 하며, 전원형 대안학교의 경우에는 외부와의 접촉이 자유롭지 않아서 답답해하는 경우도 있다.

셋째, 교사들이 인식하고 있는 개선사항은 너무 고립화되는 것 같다는 것이다. 또한 교사들은 성장에 대한 욕구가 강한 것으로 나타났다. 재충전할 수 있는 연수 및 자기성찰 기회 제고 등과 순환근무제 등을 할 수 있도록 서로 네트워킹을 해보는 것을 원하고 있다. 이밖에도 사회적으로 인정받기를 원하고 있으며 사회적인 복지나 문화적인 혜택도 많이 받을 수 있도록 지원해 주기를 희망하고 있다. 그러면서 한편으로는 대안교육 현장으로서의 특색 살리기에 고민하고 있는 것으로도 나타났다.

넷째, 대안교육 활성화 방안에 대해 청소년들은 ‘대안학교에 대한 사회

인식 변화'가 가장 시급한 것으로 인식하고 있다. 이러한 결과는 학교 부적응자가 다니는 학교라는 시선에 대해 상당히 불편해하고 있음을 알 수 있다. 그 다음으로는 '정부의 규제 완화 및 지원 강화' '대안학교의 양적 확산' '공교육 내에서의 변화 모색' 등으로 나타나 경제적인 부담과 제한적인 학교 선택으로부터 자유롭기를 희망하고 있음을 알 수 있다. 이밖에도 대안교육이 활성화 되기 위해서는 대안교육에 대한 끊임없는 관심과 소통 그리고 변화하려는 노력과 성찰이 필요하다고도 생각한다. 교사들 역시 대안교육 활성화 방안으로 '대안학교에 대한 사회 인식 변화'를 든다. 그리고 '과감한 교육과정 혁신' '교육프로그램 공유' '교사들의 연구모임지원 및 복지강화' '교사양성 및 선발체계 개선' '연수기회 확대' '행.재정적 지원' 등을 요구한다.

이처럼 대안교육에 대한 긍정적인 평가와 기대가 있음에도 불구하고 대안교육을 활성화하기 위한 정부차원의 지원은 매우 미미한 편이다. 대부분의 대안교육 기관이 제도권 밖에 있을 뿐만 아니라 대안교육에 대한 교육당국의 정책적 관심도 낮은 수준이기 때문이다. 결국 대안교육에 절실하게 요구되는 것은 자생체제다. 아울러 대안교육은 언제까지 대안교육이어야 하는지에 대한 성찰이 필요하다. 대안교육은 현재의 교육 시스템이 가진 문제점을 극복하고 새로운 교육적 가능성을 실현하기 위한 노력이라고 볼 때 대안교육적 흐름은 제도권 교육을 적극적으로 변화시키는 데까지 이르러야 하며, 궁극적으로는 제도권 학교들도 대안교육이 지향하는 새로운 교육학과 교육실천을 도입하도록 해야 한다.

대안교육 활성화 방안

대안교육이 청소년 성장환경의 한 축으로 미래지향적이며 통합적으로 작용할 수 있도록 활성화 시킬 수 있는 방안들을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 대안교육 관련 법체계 일원화가 이루어져야 한다. 현행 법체계는 특성화 학교와 대안학교를 위한 법령이 분리되어 있어 대안교육에 관한 일반의 이해나 정책추진 과정에서 혼선이 불가피하다. 법체계의 일원화를 위해서는

현행 초·중·등교육법 제60조의3을 폐지하고 동 시행령 제91조를 개정하여 대안교육 부분을 떼어낸 다음 양자를 아우르는 법(예컨대 ‘대안교육 지원을 위한 특별법’)을 제정해야 할 것이다.

둘째, 대안교육지원 전담부서를 통한 담당자 전문성 확보가 필요하다. 거시적으로 볼 때 대안교육은 기존 학교교육의 한계를 넘어설 수 있는 미래지향적 특성을 지니고 있으며 또 갈수록 수요가 늘어나고 있다는 점에서 시도교육청의 대안교육에 대한 지원활동이 더욱 적극적으로 수행되어야 하고 이를 위해 전담부서의 설치가 요구된다. 이를 위해서는 두 가지 조건이 필요하다. 하나는 대안교육 지원을 전담하는 부서가 있어야 한다는 것이며 다른 하나는 대안교육 지원 담당자의 대안교육 전문성이 구비되어 있어야 한다는 것이다.

셋째, 재정지원지침 및 규정 마련을 통한 재정적 지원체제가 개선되어야 한다. 비록 소수이기는 하지만 같은 특성화학교이면서도 교육청의 재정지원을 받지 못하는 학교들이 있다. 이를 해결하기 위해서는 대안교육 특성화학교의 설립인가를 보통의 사립학교와 마찬가지로 재정결함보조금 지원과 연동하도록 교육부 차원에서 명확한 지침을 마련해야 한다. 만일 이것이 여의치 않다면 특성화학교에 다니는 학생들이 일반 공립학교에 다니는 학생들이 국가로부터 받는 평균 공교육비 정도를 지원받을 수 있도록 하는 바우처 제도를 도입해야 한다. 재정지원이 좀 더 절실하게 요구되는 곳은 미인가 대안학교이다. 여기에서는 국가의 지원이나 다른 수입원이 거의 없기 때문에 교사 인건비나 학교운영비 일체를 학부모가 전액 부담할 수밖에 없다. 이것은 저소득층의 대안교육 기회를 심각하게 제한하는 요인이 될 뿐만 아니라 재정적 부담에 따른 대안교육의 질 제고를 제약하는 요인이기도 하다. 이 문제의 해결을 위해서도 앞서 재정지원을 받지 못하는 특성화학교를 위해 제안한 바우처 개념의 평균 공교육비 지원 방안을 적용해 볼 수 있다.

넷째, 대안교육연대체제 강화가 필요하다. 현행 느슨한 대안교육 현장의 연계와 협조를 위한 조직, 예컨대 대안교육연대나 대안학교협의회를 좀 더 강력하고 내실있는 연대체로 만들어야 한다. 아직은 교류와 협력 수준에 머물고 있는 조직의 위상을 그 대표성 뿐 아니라 교육, 평가, 미래지향적 기획의 기

능을 담지 할 수 있는 수준으로 높여야 한다. 특히 대안교육 관련 뿐 아니라 교육정책 전반의 수립이나 결정 등에 영향을 미칠 수 있는 강한 결속력과 행동력을 갖추는 것이 중요하다.

다섯째, 재정적 안정 도모를 위한 자구책 마련이 필요하다. 조직의 강화와 더불어 대안교육의 가장 큰 걸림돌인 재정적 안정을 도모하기 위한 다각적인 자구책을 마련하고 이를 실현해야 한다. 그동안 말만 무성했던 재단의 설립, 안정적인 재정사업 등을 종합적으로 기획하고 실행하며 다양한 방식으로 현장들을 연계하는 방식 등을 생각해 볼 수 있다. 대안교육에 절실하게 요구되는 것은 지원체제가 아니라 자생체제이다.

여섯째, 지역사회 연계협력체제 구축이다. 지역사회와 긴밀하게 연계하고 유기적으로 협력하는 체제를 만들어야 한다. 예컨대 대부분 생태주의를 추구하는 대안교육 현장인 만큼 무엇보다도 환경운동, 특히 지역의 환경운동을 비롯한 제반 대안사회, 대안문화 운동과의 연결이 필수적이다. 뿐만 아니라 영원한 한국사회 여성문제의 뿌리인 교육문제 해결과 대안모색을 꾀하는 운동인 만큼 여성운동과의 연계도 중요하다.

일곱째, 대안교육 교사양성체제 및 연수체제 구축이 필요하다. 교대나 사대에 부설된 코스로 또는 대안학교의 교사를 지망하는 사람들을 위한 높은 수준의 교사교육 프로그램과 현직 연수 프로그램이 마련되어야 한다. 대안교육 연대나 몇몇 대안학교들을 중심으로 교사교육 프로그램이 시도되고 있지만 좀 더 체계적이고 수준 높은 교사교육시스템이 구축되어야 한다.

여덟째, 청소년정책과의 연계·협력체제 구축이 필요하다. 대안교육은 ‘교육’의 영역에 속해 있으면서도 종래의 교육과 달리 청소년의 삶에 주된 관심을 두며 변화된 사회의 특성에 부응할 수 있는 다양성과 유연성을 가지고 있기 때문에 청소년정책의 맥락에서 대안교육에 관심을 갖게 된다. 대안교육의 이념은 청소년정책의 이념과 필요성에 있어서 그 의미를 같이 하고 있기 때문이다. 청소년정책과의 연계·협력 방안은 다음과 같이 제시될 수 있다. 첫째, 위탁형 대안학교 인허가시 청소년정책과의 연계·협력 차원에서 전문 청소년관련 시설·기관·단체들에게 보다 많은 기회를 주어야 한다. 둘째, 대안학교설립

운영위원회의 구성·운영시 청소년관련 전문가 2인 이상을 넣도록 한다. 셋째, 청소년정책에서는 관련법안 및 조항에 ‘대안학교’를 추가하여 연계협력의 근거를 명시해야 한다. 마지막으로 청소년들에게 보다 다양한 진로의 기회를 주기 위해서 특성화 대안학교를 전국적으로 확대하고, 청소년정책 영역과 다양한 청소년사업 및 프로그램들과 연계하여 운영하도록 한다.

아홉째, 대안교육 내실화 및 대안교육 이후의 대안에 대한 논의 및 연구 활성화가 요구된다. 제도적·사회적 지원만으로 대안교육이 활성화되기는 어렵다. 대안교육운동의 방향을 다시 한번 점검하고 대안교육의 내실화를 위해 활발한 연구와 토론이 필요한 시점이다. 교육의 내실화는 경쟁력 강화가 아니라 교육주체들 간의 관계의 질을 높이는 데 있기 때문이다.

열째, 공교육과의 활발한 교류협력을 통한 새로운 교육패러다임 창출이 필요하다. 스웨덴이나 독일의 경우 대안학교의 다양한 실험과 노력은 공교육에도 많은 영향을 주었고 또 변화를 일으켰다. 학교건축과 같은 환경 등의 변화뿐만 아니라 학교생활, 교육방식에 이르기까지 영향을 미쳤다. 뿐만 아니라 ‘좋은 교육, 학교란 무엇인가’하는 화두를 놓고 교류하고 협력하며 새로운 교육패러다임을 찾는 작업도 진행되고 있다. 대안교육(학교)이 공교육 안에 제도적으로 포함되어 있지 않지만 ‘법외(法外)’로 배제되는 것이 아니라, 일종의 ‘장외(場外)’ 영역의 교육으로 현실적으로 인정되며 또 지원을 받는 등 너른 교육지형에 포함되어 있다. 그러면서 공교육과의 활발한 교류, 협력을 통해 새로운 교육 패러다임 창출노력의 선두에 서서 이를 위한 실험의 장으로서의 몫을 푹 푹 해내고 있다. 스웨덴과 독일의 경우처럼 공교육과의 활발한 교류협력을 통하여 새로운 교육패러다임을 창출함으로써 이제는 대안교육이라는 용어가 더 이상 의미가 없는 교육환경을 지향해야 한다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구 내용	4
3. 연구 방법 및 절차	6
II. 이론적 고찰	9
1. 청소년 성장환경으로서의 대안교육	11
2. 대안교육에 대한 이해	37
III. 현황	51
1. 인가형 대안학교 현황	53
2. 비인가형 대안학교 현황	61
IV. 대안교육 경험 실태 및 특징	73
1. 조사개요	75
2. 조사결과 1: 대안교육에 대한 인식 및 만족수준	80
3. 조사결과 2: 대안교육 경험 및 변화수준	111
4. 조사결과 3: 대안교육 관련 요구수준	156
5. 소결	174
V. 외국사례	179
1. 독일	181
2. 덴마크	193
3. 스웨덴	204

4. 영국	223
5. 일본	240
VI. 청소년 성장환경으로서의 활성화 방안	253
1. 제도적 지원체제를 통한 활성화 방안	255
2. 사회적 지원체제를 통한 활성화 방안	274
3. 청소년정책과의 연계를 통한 활성화 방안	282
4. 대안적인 교육문화를 통한 활성화 방안	289
VII. 결론 및 제언	295
1. 결론	297
2. 제언	300
참고문헌	309
부 록	
1. 일본대안교육관련자료: 도쿄슈레	321
2. 대안학교청소년들의 일반학교 경험수준	328

표 · 그림 목차

<표 II- 1> 학교교육 위기현상 진단의 각 흐름별 입장	26
<표 II- 2> 우리나라 대안교육의 역사	39
<표 II- 3> 국내 대안학교·대안교육의 유형별 분류 및 특성 비교 ...	48
<표 III- 1> 학교 유형 비교	53
<표 III- 2> 특성화 대안학교 연도별 설립현황	54
<표 III- 3> 특성화 대안학교의 지역별 학교 분포	54
<표 III- 4> 특성화 대안학교 급별 재학생수(2006년 기준)	54
<표 III- 5> 특성화 대안학교 재학생의 학교선택 이유	54
<표 III- 6> 특성화 대안학교 졸업생 누적수	54
<표 III- 7> 2006년 특성화 고등학교 졸업생 진로	55
<표 III- 8> 2006년 특성화 중학교 졸업생 진로	55
<표 III- 9> 특성화학교 지정·설립 5년간 특성화고교 예산 지원 현황	55
<표 III-10> 특성화 대안학교 연간 세입 내역	55
<표 III-11> 특성화 대안학교 연간 세출 내역	55
<표 III-12> 특성화 대안학교 학생부담금 현황	55
<표 III-13> 특성화 고등학교 교육과정 운영 비교	56
<표 III-14> 특성화 중학교 교육과정 운영 비교	56
<표 III-15> 특성화교과 내용	56
<표 III-16> 특성화고등학교 선택교육과정 비교	57
<표 III-17> 위탁형 대안학교의 운영 개요	59
<표 III-18> 위탁형 대안학교 연도별 설립현황	59
<표 III-19> 위탁형 대안학교의 지역별 학교 분포	59
<표 III-20> 위탁형 대안학교의 급별 학교 수	59
<표 III-21> 위탁형 대안학교 재학생의 위탁 사유	60

<표 III-22> 2006년 위탁형 대안학교 중학교과정 졸업생 진로	60
<표 III-23> 2006년 위탁형 대안학교 고교과정 졸업생 진로	60
<표 III-24> 위탁형 대안학교 교육과정 운영 현황	61
<표 III-25> 전원형 대안학교 연도별 설립현황	62
<표 III-26> 전원형 대안학교의 지역별 학교 분포	62
<표 III-27> 전원형 대안학교의 급별 학교 수	62
<표 III-28> 전원형 대안학교 급별 재학생수(2006년 기준)	63
<표 III-29> 전원형 대안학교 재학생의 공교육 중단 사유	63
<표 III-30> 2006년 전원형 대안학교 고교과정 졸업생 진로	63
<표 III-31> 2006년 전원형 대안학교 중학교과정 졸업생 진로	63
<표 III-32> 전원형 대안학교 교사 현황	63
<표 III-33> 전원형 대안학교 연간 세입 내역	64
<표 III-34> 전원형 대안학교 연간 세출 내역	64
<표 III-35> 전원형 대안학교 학생부담금 현황	64
<표 III-36> 전원형 대안학교 교육과정	64
<표 III-37> 도시형 대안학교의 유형 구분	65
<표 III-38> 도시형 대안학교 연도별 설립현황	66
<표 III-39> 도시형 대안학교의 지역별 학교 분포	66
<표 III-40> 도시형 대안학교 급별 학교 수	66
<표 III-41> 도시형 대안학교 재학생의 대안학교 선택 사유	66
<표 III-42> 2006년 도시형 대안학교 중학교과정 졸업생 진로	66
<표 III-43> 2006년 도시형 대안학교 고교과정 졸업생 진로	67
<표 III-44> 도시형 대안학교 연간 세입 내역	67
<표 III-45> 도시형 대안학교 연간 세출 내역	67
<표 III-46> 도시형 대안학교 학생부담금 현황	67
<표 III-47> 초등대안학교 연도별 설립현황	69
<표 III-48> 초등대안학교의 지역별 학교 분포	69
<표 III-49> 초등대안학교의 설립·운영주체	69

<표 III-50> 초등대안학교 학생의 공교육 중단 사유	69
<표 III-51> 2006년 초등대안학교 졸업생 진로	70
<표 III-52> 초등대안학교 연간 세입 내역	70
<표 III-53> 초등대안학교 연간 세출 내역	70
<표 III-54> 공동육아기반학교의 교육과정 사례	71
<표 III-55> 기독교기반학교의 교육과정 사례	72
<표 III-56> 발도르프교육기반학교의 교육과정 사례	72
<표 IV- 1> 면접조사 대상학교 및 면접대상자: 청소년	76
<표 IV- 2> 면접조사 대상학교 및 면접대상자: 교사	76
<표 IV- 3> 면접조사 영역별 세부항목: 청소년용	77
<표 IV- 4> 면접조사 영역별 세부항목: 교사용	78
<표 IV- 5> 면접조사대상자의 일반적 특성: 청소년	79
<표 IV- 6> 면접조사대상자의 일반적 특성: 교사	80
<표 IV- 7> 대안학교 만족도: 청소년	102
<표 IV- 8> 사회적 지지자에 대한 청소년들의 인식 변화	149
<표 IV- 9> 자아존중감수준	154
<표 IV-10> 대안교육 활성화 방안에 대한 요구 수준: 청소년	168
<표 V- 1> 독일 대안학교들의 유형별 특성	185
<표 V- 2> 좋은 학교의 기준과 기본항목	192
<표 V- 3> 학교의 변화 추세(1990년대)	197
[그림 I- 1] 연구흐름(절차)도	8
[그림 V- 1] 대안교육을 위한 지원 절차	196

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법 및 절차

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

지난 90년대 중반 이래 우리사회에서 빠르게 확산되어 온 대안교육은 학문적 영역에서 이론적 관심사로 제기된 것이거나, 혹은 정부의 정책적 사안으로 제기된 것이 아니었다. 질곡에 빠져 허덕이는 우리 교육의 돌파구를 모색하기 위한 실천적 관심사에 의해 제기되었고 특정한 운동의 흐름을 형성하며 전개되어 왔다(송순재, 2005). 1970년대 초부터 세계적으로 일기 시작한 대안교육운동의 흐름이 우리사회에서는 80년대 중반을 넘어 일기 시작했지만 그 전개과정은 매우 빠르게 역동적인 양상을 보여주고 있다.

그리고 대안교육이 빠르게 확산되기 그 이전에도 이름은 다르지만 기존의 제도교육과 다른 대안적 이념과 형태의 교육을 추구하는 노력은 오래전부터 꾸준히 전개되어 왔다. 야학이나 공부방같이 사회에서 소외된 계층을 위한 비형식적 교육으로 또 한편으로는 제도교육 안에서 이념적으로 유사한 노력이 끊임없이 시도되었다(이종태, 2007). 기존 틀을 넘어서는 학교에 대한 생각과 실천은 대안교육 전반의 사상과 철학에 천착해 오면서 생활학교를 발전시키고 있든, 제도권 밖의 다양한 실천을 다루면서 청소년들의 삶을 증진시키기 위한 대화터를 마련하고 있든 모두의 관심 주제였다.

외국과는 다른 상황에서 지난 10여 년 전부터 등장한 국내 대안교육 현장들은 청소년 성장환경으로서의 새로운 가능성을 보여주고 있다. 일반학교에 비해 학습량은 적지만 자기주도학습력이나 긍정적인 자아감 형성 등에서는 월등한 성과를 보여주고 있는 것으로 나타났기 때문이다.

이러한 점들은 대안교육 현장들이 청소년들의 미래지향적 성장환경 구축을 위해 매우 의미있게 기여할 수 있음을 시사하고 있다. 그럼에도 불구하고 아직 우리나라의 대안교육 현장들은 양적으로 매우 미미한 수준에 그치

고 있다. 대안교육백서(2007, 교육부)에 따르면, 전일제 대안학교의 수는 98개교인 것으로 나타났다. 백서에 확인되지 않은 현장까지 포함하면 100~110개교 정도로 추정된다. 98개의 대안학교에 재학중인 청소년 수는 5,179명으로 일반학교에 재학중인 7,799,605명의 약 0.07%에 불과하다.

따라서 청소년들의 미래지향적 성장환경이라는 관점에서 대안교육 현장들이 지닌 특성을 분석하고, 국가 수준에서 이들의 영향력을 확대하기 위한 정책 방안을 마련하는 것은 매우 의미있는 시도가 될 것이다. 그간의 우리나라의 대안교육운동이 실천성이 두드러졌다면 이제는 이를 이론적으로 다져나가기 위한 작업이 긴요한 때이다. 각 대안교육 실천 현장의 내적 발전을 위한 철학, 교육과정, 공간구성과 시간구성, 교수학습과 같은 관심 영역을 좀 더 체계적으로 다루는 작업 또한 필요할 것이다.

이 연구에서는 미래지향적인 청소년 성장에 긍정적인 영향을 주고 있는 대안교육의 등장배경 및 현장들이 가지고 있는 다양한 특성들을 분석하고, 이것들이 청소년 성장환경의 주요 축으로 작동할 수 있도록 대안교육을 활성화시킬 수 있는 정책 방안을 강구하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구 내용

청소년 성장환경으로서의 대안교육에 대한 이론적 고찰과 실태분석을 통해, 대안교육 활성화 방안 모색 및 관련정책 수립에 활용될 수 있는 기초자료 제공을 목적으로 하는 이 연구의 주된 내용은 다음과 같다.

1) 대안교육에 대한 이론적 고찰

90년대 중반이후 우리 사회에서 빠르게 확산되고 있는 대안교육의 등장배경과 대안교육의 개념, 유형 등을 살펴보았다. 대안교육의 등장배경에는 국가주도의 공교육체제가 갖는 뿌리깊은 한계가 관련되어 있다. 지금까지

의 공교육 위기에 대한 이론적 관점을 크게 갈등이론, 탈근대적 학교교육론, 교육재구조화론, 공교육강화론 등 네 가지로 구분하고 각각의 이론적 관점을 통해 국가주도 공교육 체제가 어떠한 위기에 직면했다고 보는지를 탐색하면서 각각의 이론과 대안교육이 어떻게 접점을 이루는지를 살펴보았다. 또한 청소년 성장환경의 한 축으로서의 대안교육 개념정의를 위해 대안교육을 학교교육개혁운동, 교육체제 다양화의 일환으로 보는 포괄적 관점을 분석함으로써 오늘날 청소년과 대안교육간의 관계를 설정하는데 주요한 의미들을 도출하였다. 아울러 청소년활동과 대안교육의 접점으로서 청소년성장을 위한 대안교육장면의 지향가치들도 살펴보았다.

2) 대안교육 실태 및 요구 분석

이 연구에서는 대안교육백서(2007)에 따라 인가형 대안학교(특성화학교, 위탁형 대안학교)와 비인가형 대안학교(전원형, 도시형, 통합형)로 구분하였다. 2006년말 현재 전국 대안학교 급별현황은 초등학교 25개교, 중학교 16개교, 고등학교 26개교, 중고통합형 19개교, 초중고통합형 7개교, 초중통합형 5개교인 것으로 나타났다. 지역별 분포는 서울 17개교, 경기 36개교, 전남 8개교, 전북·충남 각 6개교, 강원·경남·충북 각 4개교, 광주·대전·인천 각 2개교, 경북·대구·울산·제주 각 1개교로 나타났다. 도농분포는 농촌이 39%(38개교), 도시가 61%(20개교)로 도시지역에 더 많이 분포되어 있다. 재학생 남녀비율은 남자가 57%(2,685명), 여자가 43%(2,017명)로 남학생이 조금 높은 비율을 차지하고 있다.

청소년 대상 면접조사 내용은 ① 대안교육에 대한 인식수준(대안교육의 개념, 의의 등에 대한 인식) ② 대안교육 선택 요인 및 만족수준 ③ 대안교육 경험 결과 및 변화 수준 ④ 대안교육 관련 요구수준(활성화 방안 등) 등의 영역으로 나누고 영역별로 세부항목을 구성하여 조사·분석하였다. 교사 대상 면접조사 내용은 ① 대안교육에 대한 인식수준(대안교육의 목표, 교육과정 등에 대한 인식) ② 재학 청소년들에 대한 인식수준(학업 및 개인관련

변화 등) ③ 대안교육에 대한 요구수준 ④ 대안교육 활성화 방안 등의 영역으로 나누고 영역별로 세부항목을 구성하여 조사분석하였다.

3) 외국의 대안교육 사례 조사·분석

외국(독일, 덴마크, 스웨덴, 영국, 일본)의 대안교육 관련 정책 및 현황과 주요 사례를 조사·분석함으로써 활성화 방안 모색을 위한 시사점 도출 및 기초자료로 활용하였다.

4) 대안교육 활성화 방안 모색

대안교육 관련 면접조사, 외국 사례조사, 전문가 자문회의 및 워크숍 등을 통하여 대안교육을 청소년 성장환경의 한 축으로 미래지향적이며 통합적인 측면으로 활성화시킬 수 있는 방안을 모색하였다. 활성화 방안은 크게 제도적 지원체제를 통한 활성화 방안과 사회적 지원체제를 통한 활성화 방안으로 나누어 제시하였다.

제도적 지원체제를 통한 활성화 방안은 대안교육이 학교교육의 대안적 패러다임이라는 관점에서 국가의 적극적인 지원을 통한 활성화 방안으로서의 의미 외에 청소년정책과의 연계 방안 모색이라는 의미도 갖는다. 사회적 지원체제를 통한 활성화 방안은 대안교육에 대한 사회적 인식 제고와 미래지향적 교육실천의 장으로서의 기회를 마련해 주는 지원체제를 중심으로 제시되며 이는 사회통합과 소통을 전제로 하였다.

3. 연구 방법 및 절차

청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화 방안을 모색하는 이 연구에서 사용한 방법은 다음과 같다.

1) 문헌연구

대안교육의 등장배경과 개념, 유형, 청소년활동과 대안교육의 접점으로서의 청소년성장을 위한 대안교육장면의 지향가치 등을 살펴보고자 국내·외 관련문헌 및 선행연구를 수집·분석하였다.

2) 면접조사

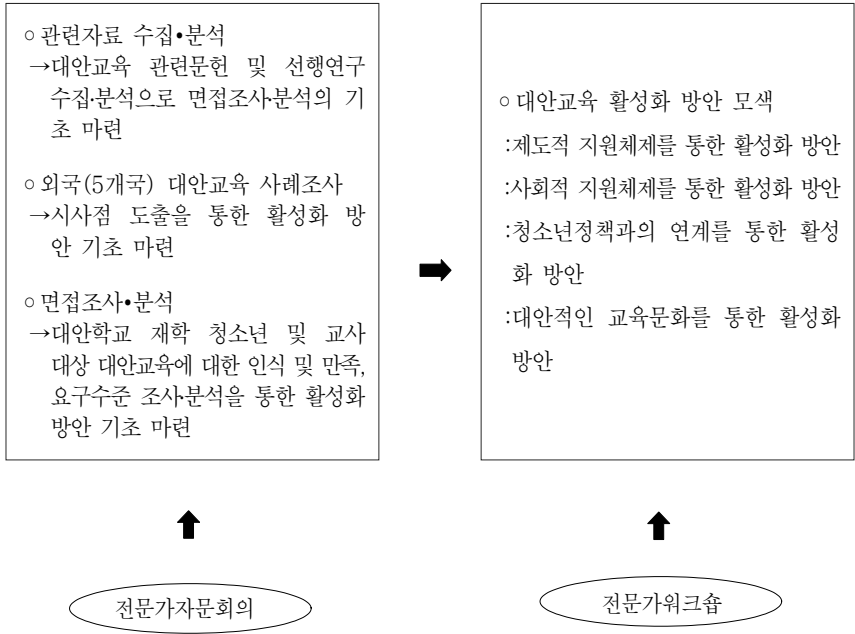
대안교육 현장의 청소년(87명)과 교사(19명)를 대상으로 대안교육에 대한 인식 및 만족도수준, 대안교육을 경험하면서 변화된 모습, 대안교육 관련 요구수준 등에 관해 심층면담을 실시하였다.

3) 사례조사

대안교육 활성화 방안 모색을 위한 시사점 도출 및 기초자료로 활용하기 위하여 외국(독일, 덴마크, 스웨덴, 영국, 일본)의 대안교육 관련 정책 및 현황과 주요 사례 등을 조사·분석하였다.

4) 전문가 자문회의·워크숍

대안교육이 청소년 성장환경의 한 축으로 미래지향적이며 통합적이고 실천적인 측면으로 활성화시킬 수 있는 방안을 모색하기 위하여 전문가 자문회의 및 워크숍을 실시하였다.



[그림 I -1] 연구흐름(절차)도

Ⅱ. 이론적 고찰

1. 청소년 성장환경으로서의 대안교육
2. 대안교육에 대한 이해

II. 이론적 고찰

1. 청소년 성장환경으로서의 대안교육

1) 공교육의 위기에 대한 이론적 관점

오늘날 대안교육이 등장하게 된 배경에는 국가주도의 공교육체제가 갖는 뿌리깊은 한계와 관련있다. 즉, 근대산업사회 이후 공교육체제가 출현한 이래 지금까지 거듭해서 드러난 학교교육의 여러 한계들을 극복하기 위해 대안교육이 등장한 것이다(송순재, 2006). 여기에 더해 지식기반사회로의 전이에 따라 새로운 교육패러다임의 전환과 함께 신 사회에 적합한 학교체제 다양화에 대한 요구가 높아졌고, 이에 부응하기 위한 다양한 대안교육 전략 및 장면이 등장하게 되었다(이종태, 2006; 정유성 외, 2008b).

근대 산업사회 이후 나타난 공교육체제는 18세기 전후 산업혁명 및 국민 국가의 등장과 맞물려 획기적인 팽창과 양적 확대를 이루었다. 국가주도의 공교육체제는 교육을 통한 국민양성의 제도적 장치로 발전하였기에 ‘대량 교육’과 ‘사회적 통제’를 기본 특질로 하였다(한용진 외, 2006). 특히 19세기 학교교육은 어린이를 보호하는 양육기능과 지식을 가르치는 교수기능 그리고 국가주의적 통제에 따르는 훈육기능을 갖고 있었으며 그 중에서 훈육이 가장 강조되었다.

그러나 국가주도 학교중심의 공교육체제는 곧, ‘온전한 인간으로의 성장’이란 교육의 고유한 내재적 가치와, ‘선발과 배치’라는 교육에 대한 시장의 수요가 상치되면서 끊임없는 모순을 드러내기 시작하였다. ‘교육의 온전성’과 ‘수단적 가치’의 대립으로 압축되는 이 모순은 학교교육의 태생적 한계를 가늠짓는 핵심으로 자리잡게 되었고, 이후 사회의 급속한 변화에도 불구하고 학교자체의 변화기능을 더디게 만든 근본 요인으로 기능하였다. 학교교육은 소위 “교육의 근원적 목적은 무엇이며, 교육의 본래적 기능은 무

엇인가”라는 명제에 대해 무의미하게 반복되는 도전과 응전의 굴레 속에서 외부 변화의 흐름을 민감하게 잡아내지 못한 채 스스로 자승자박의 함정에 서 벗어나지 못한 것이다. 따라서 외부환경의 급변에도 불구하고 여전히 변화에 대한 공교육의 보폭은 작기만 하였고 변화에 대한 동력 역시 스스로 만들어내지 못한 채 학교교육의 위기는 더욱 커져만 갔었다.

공교육 위기현상에 대한 선행문헌들을 정리하면, 지금까지 공교육 위기에 대한 이론적 관점은 크게 갈등이론, 탈근대적 학교교육론, 교육재구조화론, 공교육강화론 등 네 가지로 정리할 수 있다. 여기서는 각각의 이론적 관점을 통해 국가주도 공교육 체제가 어떠한 위기에 직면했다고 보는지를 탐색하면서 각각의 이론과 대안교육이 어떻게 접점을 이루는지를 살펴보고자 한다.

(1) 갈등이론의 관점

먼저, 지금의 공교육 위기현상은 전통적으로 비판적 교육사회학의 갈래에서 오래 전부터 ‘예견되어 온 주제’였다. 적어도 갈등이론의 입장에서는 오늘날의 학교교육 위기현상은 전혀 생소한 주제가 아니었다. 최근 스스로 학업을 포기하거나 거부하고자 하는 청소년들의 ‘탈학교론’(de-schooling) 역시 이러한 갈등론적 입장에 기초하고 있다.

갈등론적 입장은 흔히 기능이론(functional theory)의 관점에서 바라보는 학교교육의 기능과 역할을 정반대의 측면에서 살펴보면서 공교육의 위기를 설명한다. 이를테면, 사회화와 기술훈련, 선발과 분배, 지식의 전수, 학교조직과 관리, 사회이동 촉진과 같은 전통적 학교기능은 갈등론적 관점에서 사회유지를 위한 이데올로기적 통제와 획일화, 특정 능력에 맞춘 편향적 평가, 계급불평등 구조의 심화 등으로 대체되고 있다. 즉 학교는 사회의 영속성과 발전을 위해 요구되는 필수적인 제도가 아니라 기존 사회체제를 재생산하고 강화하는 장치란 점에 주목하고 있다. 그래서 갈등론자들에게 있어 학교는 인간 사회의 불평등구조를 심화시키고 그러한 심화과정을 교육

과정에 내면화함으로써 오히려 비인격적 교육결과를 산출하는 구조로 이해된다.

교육현장의 병리현상을 공교육제도의 한계로부터 찾고자 한 대표적인 공교육비판론자는 일리치(I. Illich, 1971, 1973)와 라이머(E. Reimer, 1972)를 들 수 있다. 이들을 중심으로 한 갈등론자들은 대중교육의 확산으로부터 힘의 근원을 둔 학교교육 중심의 교육신화와 이데올로기를 애초부터 부정하였다. 이들은 학교교육이 의도적 혹은 잠재적으로 교육의 수요자들에게 증산층(혹은 중간계급)으로의 사회이행을 가능케 하는 ‘민주적 기제’라는 신화와 이데올로기를 주입한다고 비판하였다. 그들에 따르면 현행 학교교육은 인간의 다양한 학습방법과 태도, 욕구들을 제도화· 획일화시키고, 인간성 회복보다는 제도화된 굴종과 복종감을 길러주는 장치이다. 따라서 학교는 다양한 인간욕구를 충족시키기 위한 최적의 장소는 아니며 사회병폐를 합리화하는 기제로 기능한다. 그래서 일리치의 ‘학교교육병폐론’은 라이머에 의해 ‘학교교육사망론’으로 이어져 전개된다. 또한 이른바 ‘학교교육무용론(無用論)’ 혹은 ‘학교사망론’으로도 불리는 이들의 입장과 견해는 후에 보울즈(S. Bowles), 긴티스(H. Gintis), 로젠바움(J. E. Rosenbaum), 카노이(M. Carnoy), 스프링(J. H. Spring) 등의 갈등론자들에게 적잖은 영향을 미쳤다. 일리치와 라이머로부터 이론적 기반을 두고 있는 보울즈와 긴티스, 로젠바움 등은 학교교육은 사회 직업계층에 상응하는 문화를 가르치고 있으며 상류층과 하류층의 구별처럼 영재와 범재를 양극화하여 불평등한 사회체제를 영속화시키려는 제도적 장치에 불과하다고 본다. 학교의 선발방법이나 절차가 바로 그런 수단인 것이다. 그래서 학교교육이 능력분위의 정의사회 건설을 지향한다는 기능론자들의 주장은 허구이며 오히려 모순된 경쟁체제를 통해 낙오자를 양산한다고 보았다(한준상, 1983).

잭슨(P. W. Jackson, 1968)도 교실생활을 통해 학교가 아동들에게 강자와 약자로서의 생활태도를 체화시키고 운명에 체념적으로 순응하도록 훈련한다고 보았다. 그에 의하면 학교는 일탈학생과 불량아, 낙오자를 제도적으로 생산해내는 기관이며 이 기관 내에서 이루어지는 주요 학습의 효과는 표면

적 교육과정보다는 잠재적 교육과정으로부터 연유한다. 즉, 학교에서 가르치는 형식적·표면적 교육내용보다도 그 표면 속에 잠재하면서 작용하고 있는 문화적·사회적 요인들의 작용이 더욱 중요한 영향력과 의미를 갖는다고 보고 그것을 ‘숨겨진 교육과정’(hidden curriculum)이라고 불렀다. 그래서 잭슨은 이른바 학생들의 학습결손은 숨겨진 교육과정에 의해 교사가 만들어낸 산출물로 보았다. 젠크스(C. Jencks)와 그의 동료들 역시 학교에서의 학생선발방법, 우열반 편성제도 등은 교육의 평등화를 저지할 뿐, 학교교육과 사회계층의 이동 사이에는 아무런 상관이 없다고 보았다(J. Karabel & A. H. Halsey, 1977). 그들에 의하면 사회적 출세에는 오히려 교육과는 무관한 재수나 행운이 변인으로 작용하며 학교교육은 그를 정당화시키는 기제일 뿐이다. 스프링, 카라벨(J. Karabel), 카노이 등에 이르는 갈등론자들의 견해도 비슷하다. 학교는 특정 소수집단의 복지를 극대화하는 도구이고 피해받는 집단을 그 자리에 묶어두는 수단이라는 것이 카노이의 주장이다. 그에 따르면, 교육기회를 확대한다고 해서 평등화가 실현되는 것은 아니다. 왜냐하면 교육기회가 확대될수록 졸업장의 과잉공급현상이 나타나게 되어 결국에는 취업에 필요한 자격증의 수준만 높아질 것이고 따라서 취업의 문은 그만큼 좁아지기 때문이다. 그러므로 교육기회의 확대에 의한 학교교육의 배분기능과 선발기능은 사회계층의 이동이나 사회진출과는 무관하다. 스프링은 이런 주장을 실증적 연구결과의 근거 위에서 전개한 바 있다(Spring, 1976).

우리 사회도 이러한 관점과 입장들을 잇는 논의가 있었는데 여기에는 대표적으로 김동춘(1999)과 정환규(1992)의 논의를 들 수 있다. 먼저 김동춘은 학교의 역할과 기능이 교육이념, 교육제도와 분리해 살펴볼 수 없는 문제이며, 오늘날의 한국사회에서 학교의 역할은 이제 무엇을 배웠느냐 보다는 어떤 졸업장을 받았느냐가 중요하게 된 실정이라고 고백하였다. 정환규는 교육학내의 불평등논쟁을 이데올로기 중심으로 살펴보면서 학교교육의 불평등과 청소년비행이 연관함을 논의하고 있다. 그에 따르면 교육의 불평등은 학교내부의 제도적·이데올로기적 관심에 머무르지 않고 교육수혜자인

학생에게까지 직접적인 부정적 영향을 미친다고 보았다. 또 갈등론자들은 학교기능에 있어 교사의 역할, 그리고 교사와 학생 사이의 긴장과 갈등에도 주목했다. 이들에 따르면 교육현장의 상층구조를 차지하고 있는 교사들은 교육을 가능케 하기 위해 학생들에게 획일적 통제와 규제를 사용한다고 보았다. 특히 시간이 지남에 따라 학교조직이 관료화되고 형식화됨으로써 학교의 역할은 통과외로서 기능하기 시작했고, 교사들이 학생들에게 요구하는 것은 일련의 순종과 통제성으로 비유되었다.

갈등론은 학교자체의 무효성을 주장하면서 결국 새로운 학습조직, 대안적 교육장면의 축조를 강조한다. 즉, 학교를 통해 구축되어진 학력주의 사회는 철폐의 대상이고, 대신에 자율적 학습네트워크에 기반한 대안교육장면들, 이른바 홈스쿨링, 지역통화 및 교육통화 시스템의 구축 등을 그 대안으로 상정한다. 이들에게 있어 학교교육 독점의 현 교육체제는 거부 대상이며, 이의 대안으로써 새로운 교육장면에서 학습자 중심의 혹은 교수자와 학습자간의 유연한 상호작용에 터한 대안교육은 곧 자연스러운 ‘핵심적 대안’인 셈이다. 일부 청소년 및 사회단체, 청소년단체에서 지지하는 탈학교론 역시 근원적으로 갈등이론에 기반을 두고 있다는 점에서 크게는 갈등이론과는 다르지 않다.

(2) 탈근대적 학교교육론의 관점

갈등론의 입장에 이론의 뿌리를 두면서 학교교육 위기의 원인을 급격한 시대변화에 부응하지 못하는 공교육의 유연하지 못한 자세로부터 찾는 시도가 탈근대적 학교교육론이다. 이 입장에서는 급격한 사회변화에 학교가 능동적으로 대처하지 못함으로써 공교육의 위기현상을 초래했다고 본다.¹⁾

1) 흔히 시대변화에 부응하지 못한 학교의 경직성과 정체에 대해 그 물리적 정체보다 문화적·의식적 정체가 더 크게 지적된다. 하지만 변화에 대한 학교의 정체를 상징적으로 보여주기 위해 단적인 예로 『내마음속의 풍금』이란 영화에서 그리고 조영남의 『내고향 충청도』란 노래에서 ‘물리적 정체’를 생각해 보자. 한국사회의 근대화과정을 배경으로 한 이 영화에서도 나타나듯 - 그리고 조영남의 노래에서도 나오듯 - 60년대와 70년대

여기에는 사회역사적 맥락에서 학교교육 체제가 전형적인 근대성을 담지하는 대표적인 사회제도이며, 특히 근대성을 강화하고 재생산하는데 있어서 학교는 매우 중요한 도구이자 기제로 사용되어 왔다는 입장이 주조를 이루고 있다.

김진균·정근식·강이수(1998)에 의하면 학교는 근대적 규율을 강화시키는 체제이다. 근대학교는 근대 산업자본주의 사회에 필요한 인간형을 ‘관을 찍듯이’ 만들어낸다. 구체적으로 학교는 학습자로 하여금 교육과정을 통해 근대적 지식을 교육받게 하고 동시에 각종 형태의 규율을 통해 근대적 태도마저 배양시킨다. 다시 말하자면 학교교육은 그 사회체제가 필요로 하는 인적자원의 생산과 지식적 권위를 거둬들이기 위하여 사회체제를 재생산하는 장에 지나지 않는다. 사실, 학교의 근대성에 대한 지적에 앞서 그 전조현상에 대한 논의와 지적 역시 있어 왔다. 즉, 학교는 인간이 만들어 놓은 사회제도 중에서 가장 효율성이 떨어지는 제도의 하나로써 평가받거나 (Mullin, 1991), 학교는 학습자를 둘러싼 여러 사회적 환경과의 경쟁에서 뒤쳐진 기관으로 전락하였다는 비판(고영희, 1985)이 그것이다. 학교가 갖고 있는 경직된 관료적 구조, 그리고 그 경직성과 관료성을 오히려 더 강화시키려는 내외부적 변인의 영향들, 변화에 대한 두려움을 포지하고 있는 구성원들의 성향에 대한 지적과 논의들은 곧 학교교육이 애초에 상정하였던 교육목표를 얼마나 달성했는가라는 학교교육의 책무성과도 자연스럽게 연결되었다. 그래서 기존의 경직된 교육행정구조나 계획이 더 이상의 교육적

의 근대기에서 학교는 마을에서 가장 크고 가장 현대적인 건물이었으며, 화장실도 당대의 기준에서 보면, ‘우리 집’보다 좋은 현대식이었다. 더욱이 학교교육을 받는 그 자체가 청소년기 또래의 아이들에게는 일종의 특혜였다. 실제로 당시 ‘학생’이라는 용어가 갖는 상징의 폭을 생각하면 이런 특혜적 인식은 더욱 강화된다. 그러나 지금에 있어 학교건물과 시설은 변화가 아닌 정체의 상징물이며, 안락함과 편안함보다는 근대적 불편감을 주는 거북스런 구조물로 대체된다. 집보다도 불편한 구조와 시설을 갖고 있으며 심지어는 사교육시장의 그것보다 더욱 열악하다. 이러한 상징의 기호가 응축되어 나온 영화, 『여고괴담』에서 보여지듯 오늘날의 학교는 한편으론 을씨년스러움의 대표적 공간이다.

성과를 얻어낼 수 없다는 인식 하에, 공식적 교육기관에서 학습자가 습득한 교육결과에 대한 책무성을 학교로부터 재확인 받아야 하는 상황에 이르렀다는 지적도 나오기 시작했다(Finn & Rebarber, 1992).

이렇게 변화에 둔감하고 사회변화에 조응하지 못하는 학교교육 체제를 지적한 논의들은 지금의 공교육위기 현상을 대표적인 근대성의 표상이라 할 수 있는 학교교육 체제가 탈근대성의 전위인 청소년을 포용하지 못함으로써 빚어지는 현상이라고 바라본다. 사회변화에 탄력적으로 학교교육을 변주해야 한다는 탈근대적 학교교육론을 주장한 논의들은 그 간 사회학계(조혜정, 1997, 1999)와 교육학계(김경희, 1995; 김민, 2000a 2000b; 이종각, 2000; 조용환, 2000; 후지다 히데노리, 1999)에서 주로 전개되어졌다. 그러나 사회학계에서 근대성(modernity)과 탈근대성(postmodernity)²⁾에 대한 다양한 논의가 여전히 진행 중이고, 근대와 탈근대의 분기점, 그리고 그 분기점에 해당하는 기준과 내용에 대한 견해들이 증충적이어서(김호기, 1999; 이진경, 1997; 조혜정, 1998; Robertson, 1992; Giddens, 1990), 현재 학교교육과 근대성·탈근대성을 연결짓는 작업은 일종의 ‘정초(定礎)상황’ 혹은 ‘진행상황’이라 할 수 있다. 그래서 근대적 학교상황을 언급하는 글들에는 식민지적 성향과 근대성 성향이 등치(等值)되기도 하고, 때로는 근대적 학교개혁이 탈식민지적 학교교육과 같은 맥락에서 사용되기도 한다. 특히 전근대성과 근대성, 그리고 탈근대성이 함께 혼재되어 있는 한국 사회상황의 경우에는 그 다층적인 성격과 구조로 인해 더욱 복잡한 성향을 띠고 있다.

그럼에도 불구하고, 근대성과 탈근대성에 관한 논의들은 오늘날 사회가 직면하고 있는 위기와 함께 공교육이 당면하고 있는 위기의 본질이 어디에 있는가에 대해 새로운 인식의 지평을 열어주고 있다. 예컨대 기든스는 현대의 위기가 근대 사회질서의 붕괴와 해체로부터 시작된 것이 아니라, 보다 급진화되고 보편화된 변화 그 자체를 수용하지 못하는 지금의 근대성으

2) ‘탈근대성’(post modernity)을 학자에 따라 ‘탈현대성’(김호기), ‘후기 근대성’ 또는 ‘급진화된 근대성’(기든스) 등으로 사용하고 있다.

로부터 연유한다고 지적하고 있다. 지금까지 무언으로 상징되어 왔던 전통은 이제 그 의미를 스스로 설명해야 하고, 자아 역시 스스로를 형성하고 조직해야 하는 ‘불확실성’의 사회가 되면서, 기존의 ‘단순한 근대화’가 아닌 이른바 ‘성찰적 근(현)대화’로의 변화가 요구되는 시기가 되었기 때문이다 (Giddens, 1998). 이러한 논의를 학교교육과 연결한다면, 전형적인 근대성-한국 학교교육은 전근대성과 근대성이 혼재되어 있지만-의 상징이라 할 수 있는 오늘날의 학교교육이 직면한 위기는 기존의 지배질서가 해체됨으로써 나타나는 위기가 아니라 그 본질은 근대성의 원칙이 더 이상 지배되지 못하는 학교사회 자체에 있다는 것이다. 보다 구체적으로 이야기한다면, 공교육의 위기와 같이 탈근대적 맥락에서 나타나는 위기현상들의 원인은 바로 일련의 변화 흐름을 수용하지 못하는 근대적인 학교교육과 그를 용인하지 못하는 또 다른 변화흐름으로부터 연유한다. 이러한 논의는 이른바 탈근대적 사회 위기를 감지하는 세대간의 의식 차와도 부합하는데, 기성세대의 경우 기존 지배질서의 붕괴와 해체로부터 그 위기감을 느끼고 있다면, 성장세대의 경우는 근대성의 원칙만을 고집하는 경직된 사회구조 자체에서 위기감을 느낀다.

탈근대적 사회로의 전이과정에서 갖는 위기감이 세대에 따라 다르다는 것이 포괄적인 사례라 한다면 공교육 위기에 대한 위기감은 이를 입증하는 보다 구체적인 사례이다. 즉, 기성세대가 근대적인 학교체제를 유지해 온 교실과 학교상황의 지배질서가 무너지고 있음으로 인해 학교실패의 위기를 느끼는 것이라면, 성장세대는 그들 세대의 변화된 가치관과 의식을 탄력적으로 수용하지 못하는 학교의 경직성으로부터 위기감을 느낀다. 따라서 성장세대를 중심으로 살펴보는 위기감이란 기존 질서의 파괴 혹은 붕괴로부터 오기보다는 밀물같은 변화의 폭을 수용하지 못하는 우리 사회의 근대성이란 단단한 껍질로부터 연유한다. 그 껍질은 구체적으로 교사와 교실, 학교가 될 수 있고, 더 크게는 아직까지 근대성을 극복하지 못한 사회 전반이 될 수도 있다. 그래서 탈근대적 학교교육론에서 살펴보는 공교육 위기현상은 기존 질서의 붕괴가 초점이 되는 것이 아니라 변화 자체의 폭과 내

용이 초점이 되어야 하며, 이렇게 생성된 변화를 받아들이지 못하는 근대적 사회의 틀이 결국 세대간의 갈등구조를 강화시키는 조건으로 다루어지고 있다. 더욱이 성장세대의 시각에서 바라보는 공교육 위기 현상은 기존의 전통적 질서의 해체가 아닌 성장세대의 문화와 가치 등이 학교문화에 충분히 고려되지 못하거나 반영되지 못하고 심지어 무시되기까지 하는 현실로 집약된다.

이러한 맥락에서 탈근대적 학교교육론은 오늘날 성장세대가 어떻게 변화되고 있는지 그 추이를 면밀하게 살펴보고 진단할 것을 요구한다. 왜냐하면, 기존질서의 붕괴에 초점을 둔다는 것은 이전 질서로의 회복을 대안으로 삼는 것에 불과한데, 공교육 위기 현상과 관련하여 그 전의 상황으로 환류한다는 것은 적절한 해결방법이라고 보기 어렵기 때문이다. 기실, 그 전의 교육상황이라 하더라도 건강한 교육사태라고 판단할 수 없고, 오히려 지금의 성장세대가 갖고 있는 변화의 범주와 내용들을 살펴봄으로써 긴 호흡을 갖고 지금의 사태에서 찾을 수 있는 최선의 방안들을 구안하는 것이 차라리 낫기 때문이다.

결국 갈등론적 입장이 갖는 이론적 한계가 있음에도 불구하고, 그리고 오늘날 학교란 공간이 여전히 청소년들의 생활에서 절대적 비중을 차지하고 있음에도 불구하고, 지금의 학교는 불행히도 이들에게 더 이상 ‘발전의 장’으로 기능하지 않는다는 비판을 충분히 받을 이유가 있다. 실제로 핑크 플로이드의 ‘벽’(The Wall)이란 영화 하나만으로도 우린 현대사회에서 청소년들이 겪어야 하는 불행한 운명의 조건들을 단숨에 파악할 수 있다. 특히 탈근대적 학교교육론이 의미하듯이 사회변화에 조용하지 못하는 학교교육의 미래는 그다지 낙관적이지 않은 것이 사실이다.

탈근대적 학교교육론은 기본적으로 갈등론적 관점과 크게 다르진 않다. 하지만 이념적으로 학교교육 기능의 무효성을 주장하는 기존의 전통적 갈등론과는 달리, 탈근대적 학교교육론은 보다 미시적 관점에서 오늘날 공교육의 위기에 대한 새로운 인식을 제공한다는 점에서 적잖은 의의가 있다. 이른바 탈근대성을 수용하는 사회전반의 변화, 그리고 그 변화에서 역시

가파른 가속도를 내는 성장세대의 의식변화와 비교해 더디기만 한 학교교육이 결국 오늘날의 공교육 위기를 초래하고 있는 근원이라 보고 있다. 따라서 이 입장에서는 새로운 사회변화에 유연하게 대처할 수 있는 새로운 대안교육장면의 필요성은 물론이고, 갈등론에서 주장하는 공교육에 대한 포기만이 아닌, 탄력적인 공교육의 변화에 대한 기대감도 숨기지 않는다. 이러한 기대감은 학교교육 장면에서 거시적 맥락뿐만 아니라, 곧 학생과 교사간의 교실문화 등에서 기존과는 다른 탄력적이고 유연한 변화가 이루어질 것을 요구한다.

(3) 교육재구조화론의 관점

오늘날 공교육의 위기를 보는 세 번째 관점으로는, 최근 우리 사회가 정보사회로 급격히 편입하는 과정에서 제기되는 '교육재구조화론'을 들 수 있다. 이는 산업사회를 기반으로 세워진 기존 학교교육체제의 한계를 직시하고, 새로운 학교교육 패러다임이 요청된다는 비판적 관점에서 있다. 이 주장에서 바라보는 공교육 위기현상의 원인은 급격한 사회체제로의 변화에 탄력적으로 대응하지 못하는 국가중심의 경직된 획일적인 교육체제이자 교수자 중심 교육의 한계이다.

이 관점은 기본적으로 기능이론에 입각해 있기 때문에 변화된 개별학습욕구를 수용하지 못하는 학교의 전반적 기능저하에 비판과 비평이 집중되어 있다. 따라서, 향후 공교육을 포함한 교육전반이 어떻게 재편되고 개조되어야 하는지에 대한 논의가 핵심이다. 특히 이 논의는 최근 가속도가 붙은 정보통신기술에 기반하여 가상공간에서의 대안적 학습(e-learning 등)과 평생교육체제 구축이란 새로운 교육패러다임의 축조 필요성이 함께 결합함으로써 학령기의 성장세대들이 갖는 학교교육의 위기현상을 단순히 개인의 일탈과 비행행위로 보는 기존의 시각으로부터 벗어나게 하여 궁극적으로 공교육의 위기가 학생 개인만이 아닌 학교에도 있음을 명징하게 보여준다.

이른바 '교육재구조화론'이라 명명할 수 있는 이 입장에서는 앞의 두 호

름, 특히 교육체제를 재구조화해야 한다는 점에서 탈근대적 학교교육론과 유사하지만, 단지 공교육장면에서 그치지 않고 교육전반(평생교육 혹은 생애교육)에 대한 핵심적 변화들을 폭넓게 주장한다는 점과, 정보통신기술의 발달에 근거한 낙관적 미래주의에 일정정도 경도되고 있다는 점, 그리고 무엇보다 학교교육에 대한 기본적 불신을 지니고 있지 않다는 점에서 기존의 두 흐름과는 크게 다르다. 그래서 교육재구조화론은 이론적 지점에 있어 갈등론과는 일정한 거리를 두면서 공교육의 기능변화에 대한 당위성을 사회문화적 맥락에서 제기한다. 따라서 이 입장에서는, 최근 산업화사회에서 지식기반의 정보화사회로의 전이과정과 그 내용, 그리고 그에 따른 교육의 목적과 기능변화에 주목하고 있다(한국교육개발원, 1996; 진동섭, 1996).

이 논의의 핵심에는, 기존의 국가중심의 독점적 교육체제가 정보사회의 편입과정을 통해 더 이상 지속될 수 없고(천세영, 1997), 더욱이 학교교육은 정보사회에 수반하는 기술혁신과 지식의 폭발적 증가에 의해 그 기능적 한계를 분명하게 노정할 수밖에 없음을 제기한다. 따라서 향후 미래사회에 부응하는 효과적인 교육수행을 위해 학교교육체제 및 교육전반의 패러다임이 지속가능하게 변화되어야 하며, 구체적으로 제도교육을 포함한 평생교육적 관점이 적극 개입되어야 한다는 점과, 네트워크를 통한 가상학교 등의 확대에 따라 교육제도가 경직된 틀에서 벗어나 개인의 욕구를 충족시키는 다양한 방향으로 발달해야 한다는 점에서 교육체제의 재구조화를 주장한다(한국교육개발원, 1996; 매일경제, 2001. 2. 19-20; 2001. 4. 8).

특히 이들은 지금까지 교육장면의 전반적인 풍토가 대량생산과 아이디어 모방, 근로노동자, 통일성 지향이란 산업사회의 장면에 부응하는 풍토였다고 지적한다. 그러나 오늘날의 사회는 혁신적인 정보통신기술의 발달 등 정보사회의 여러 부면의 변화에 따라 이전의 풍토와는 전혀 다른 교육장면에서의 대응들을 요구한다. 이런 맥락에서 학교교육 장면에서도 역시 다양한 교육적 대응이 이루어져야 한다고 보고 있다. 교육환경과 제도 및 조직구조들은 이전의 풍토와 전혀 다른, 이를테면, 소량생산, 아이디어 창출, 지

식근로자, 다양성 지향에 토대를 둔 형태로 변화되어야 한다고 논의한다.³⁾ 다시 말하자면, 학교교육을 통해 사회구성원들이 혁신적인 정보통신기술의 발달과 변화에 적극 적응하면서 동시에 미래사회의 삶을 예비하고, 영위할 수 있도록 다양한 교육적 장면들이 준비되어야 한다고 보고 있다. 여기에는 가상공간을 활용한 e-learning 강화, 원격교육매체를 활용한 원격교육 확대 실시, 학위 중심의 교육에서 자격증 중심의 교육 중시, 아동과 청소년을 주요 학습자로 생각하는 페다고지(Pedagogy)에서 성인교육자를 대상으로 하는 앤드라고지(Andragogy)의 교육관 이동 등을 사례로 들 수 있다(한준상, 1999b). 또, 의식면에서는 획일적이고 수렴적인 사고지향 중심의 교육관이 창의적이고 확산적 사고로 변화되어야 하며, 역할 및 방법에서는

3) 교육재구조화론에서 바라보는 산업사회에서의 학교교육은 전형적인 '공장모형'으로 비유된다(김중두, 2000: 26-27). 교장과 교사는 공장의 관리인이며, 학생은 공장의 노동자이고, 수업은 조립라인, 교육과정은 공정과정이 되고, 학습내용은 원재료가 되어 교육이 이루어지는 것으로 보고 있다. Hechinger(1992)도 교육현장을 공장으로 비유하면서 오늘날 학교는 생산성을 최고의 가치로 여기는 공장에서 노동자들에게 요구하는 것들, 말하자면 시간엄수(punctuality), 규율엄수(regularity), 주의집중(attention), 침묵의 강요(silence) 등과 같은 통제성들이 강요되었다고 논의한 바 있다. 두 사람 모두 산업사회 이후 정보사회에서는 새로운 변화에 능동적으로 적응할 수 있는 학교교육 체제가 갖추어야 하며 이를 위해서는 지금까지 이루어져 온 관료주의 체제에서 벗어나 개인이 사회의 요구에 적응하면서 생존할 수 있는 다양화를 기본목표로 해야 한다고 주장한다. 이러한 기본목표는 매일경제신문(2001. 4. 8)이 작성한 학습혁명보고서에서 보다 구체적으로 진술되어 있다. 이 보고서에 따르면 산업화시대의 교육 패러다임이었던 △ 교수(teaching) 우선주의 △ 재정만능주의 △ 국가관리주의를 과감히 버리고, 지식경제시대에 걸맞게 △ 학습(learning) 중심의 지식창조형 공교육 구축 △ 시장주의 확립 △ 기업도 교육주체라는 3대 과제를 제시하고 있다. 그리고 학습혁명의 3대 과제를 위한 실천방안으로 △ 교과서 해체(교과서디지탈화) △ 교육과정 구성을 교사에게 환원(공통기본과목의 최소화) △ 고등학교의 대학식 개편(학점, 전공제 도입, 선취학점 인정, 국민공통교과 중 3으로 단축, 자립형 고교, 특수목적고 50%까지 확대) △ 대학은 운영이 아닌 경영으로 변화(총학장의 CEO 화, 기부입학제 단계적 도입) △ 부실학교의 기업위탁 △ 학습최우선 기업문화 조성(기업내 학교설치, 운영자율화, 근로자 자기계발 기회 제공) △ 평생학습 고용부 신설(교육부와 노동부 통합, 사내대학 정규대학화, 평생학습 체제 조기마련) 등을 제안한 바 있다.

수동적이고 획일적이며 대규모화된 교육과정들이 능동적이고 실생활에 응용될 수 있는 다양한 소규모 교육과정으로 극복되어야 한다고 논의한다. 그리고 이러한 변화의 방향은 제도의 보완이 아니라 인식의 전환을 통해 패러다임의 변화를 의미하는 것으로 인식하여야 한다고 주장한다.

교육재구조화론에서는 기본적으로 다원화된 개인의 학습욕구를 충족시키기 위해 지금의 교육이 패러다임 차원에서 크게 전환되어야 한다고 생각한다. 또한 평생교육적 관점에 기초하여 향후 다양한 교육장면이 가능한 학습사회 건설이 이루어져야 한다고 강조한다. 따라서 공교육은 지식창조형의 새로운 패러다임으로 혁신적으로 개조되어야 하고, 여기에는 정보통신기술에 기반한 가상공간의 원격교육, 산업현장과의 유기적 관련성을 맺는 산학협력교육 등을 사례로 들고 있다. 반면에 국가중심의 경직된 획일적 학교교육 구조는 폐기 혹은 전환의 대상이다. 대안교육은 이러한 인식의 연장선상에서 구안되는, 말 그대로 대안적 교육장면의 하나이다. e-learning을 활용한 원격교육, 가상학교는 물론이고 학습자 중심의 지식창조형 교육체제가 대안교육의 원형으로 제시된다.

(4) 공교육강화론의 관점

공교육강화론의 입장에서 오늘날 공교육의 위기는 정부주도의 지속적인 교육개혁정책의 실패에서 기인한다고 본다. 이 입장은 정부가 주도해 온 교육개혁정책이 학교현장과 현격히 유리되어 왔으며, 따라서 교육을 개혁·강화시키기 위한 정책이 오히려 학교와 교사의 권위 등 전통적 질서와 위계를 심각하게 훼손, 이로 말미암아 공교육의 기반이 무너진 것으로 진단한다. 이 입장을 일컬어 ‘공교육강화론’이라고 한다. 이념적 측면에서 보수적 측면에 경도되어 있으나 전통적으로 공교육을 강화해야 한다는 입장은 보수적 집단과 진보적 집단을 아우르고 있다. 이 입장은 대체로 교사와 학부모 집단, 그리고 일부 언론을 중심으로 제기되고 있으며 부분적으로 다른 흐름들과 연계되어 있다.

공교육강화론이 바라보는 오늘날의 공교육 위기현상의 주범은 다름 아닌 ‘정부주도의, 현장과 유리된 졸속적인 교육개혁정책’이다. 이 논의의 핵심은 1990년대 후반 국민의 정부가 들어선 시점을 기준으로 그 동안 이루어진 교육정책들이 교육정책 입안 당초의 취지와 의미는 살리지 못한 채, 오히려 학교와 교사의 권위를 심각하게 훼손하고 이로 인해 전반적인 교육의 질 저하를 초래하였다는 주장과도 밀접하다. 이러한 주장에는 지금까지 수행되어온 수요자 중심의 교육정책에 대한 비평이 고스란히 담겨 있고, 상대적으로 폄하되어온 교원의 지위와 학교의 권위에 대한 회복을 함의하고 있다. 따라서 이러한 입장들은 대체로 교단의 지지를 통해 우리 사회에 확산되어졌다.

한편, 공교육 위기현상의 원인을 바라보는 입장에서는 크게 일치하지만 구체적인 진단이나 대안의 설정에서는 보수적인 공교육강화론과 진보적인 공교육강화론으로 구분하여 살펴볼 수 있다. 먼저 전문직으로서의 교사의 권위 존중 및 처우개선, 학교중심의 교육정책 실시를 중심으로 논지를 이어가는 보수적인 입장은(윤정일, 1999; 한국교원단체총연합회, 2000) 오늘날 학교현장과 유리된 정부주도의 교육개혁이 전면적으로 실패하면서, 그 동안 진행되었던 가정교육의 부재와 전통적인 사회가치관의 몰락과 결합이 공교육의 위기를 상승시켰고, 한편으로는 교육여건의 부실과 열악함이 함께 맞물리면서 총체적으로 교원의 사기마저 저하되어 사교육시장과 비교해 경쟁력을 상실한 처참한 학교가 되었다고 본다. 특히 이들이 바라보는 공교육 위기에 대한 접근은 교사집단의 ‘위축된’ 교권(敎權), 혹은 교수(敎授)의 질적 측면을 충분히 지원하지 못하는 교육정책의 부실에서 바라보기도 한다(동아일보, 2001. 5. 23).

반면, 진보적 입장에 서 있는 공교육강화론자들은 전체적으로 학교현장과 동떨어진 일련의 교육정책, 예컨대 교원정년단축, 수행평가, 7차 교육과정개편 등이 실패함으로써 오늘날의 공교육이 초래되었다고 본다. 즉, 학교 교육 현장과 유리된 교육정책의 실패가 지금의 공교육 위기를 초래했다는 점에서는 보수적 공교육강화론자들의 입장과 총론적으로 일치한다. 하지만

여기에 더해 그 동안 교육내부의 모순과 교육장면의 열악함도 함께 거론하는 입장이다. 이들은 교사의 교권확립이나 현장중심 교육개혁도 중요하지만 △학생들이 한 인간으로서 삶을 풍요롭게 살아갈 수 있는 학교문화를 개선하고 △교사들도 전문성과 자율성, 도덕성을 갖고 교직문화개선운동을 전개하며 △교육과정 체제도 전면 개혁하는 등 ‘생각하는 학교전략’, ‘따뜻한 학교공동체 만들기’에 주력할 것을 주문하고 있다(이인규, 2001).

공교육강화론자들이 공교육의 위기원인으로 삼는 정부가 취한 일련의 교원사기 저하와 관련한 교육정책들, 이른바 학교체벌금지, 촌지실태 고발, 학교폭력 등 비판의 대상이 되는 정책들의 정점에는 단연 교원정년단축 강행이 있다. 그리고 이러한 비판의 핵심은 수요자 중심의 교육정책이었으며, 이는 상대적으로 폄하되었던 교직사회의 분위기를 대변하는 것이었다. 이와 관련, 윤정일(1999)도 국민의 정부가 취한 그간의 교육정책이 일련의 공교육의 위기를 초래하였다고 주장한 바 있다.

다른 세 관점들이 공통적으로 혁신의 대상으로 ‘학교’를 보았다면, 오히려 공교육강화론에서는 학교가 아닌 공교육 기능을 저하하였던 그간의 공교육 정책을 혁신의 대상으로 삼는다. 학교현장중심의 교육정책으로 개편되어야 하고 이를 위한 획기적인 교육투자가 뒤따라야 한다고 주장한다. 따라서 이 입장에서는 학교문화를 개선하고 교직문화를 개선해야 한다는 진보적 관점을 인용한다 해도 근본적으로는 공교육 기능을 강화하는 교육정책의 변화가 우선되어야 한다. 따라서 공교육강화론의 관점에서는 대안교육은 핵심적 대안이 아니다. 보수적 입장에서는 오히려 대안교육이 공교육의 기능을 위축시킬만한 우려의 대상이 되기도 한다.

이상의 공교육 위기에 대한 네 가지 관점을 중심으로 학교교육 위기현상을 지지하는 집단과 원인, 대응방안들에 대해 요약하면 <표 II-1>과 같다.

〈표 II-1〉 학교교육 위기현상 진단의 각 흐름별 입장

구분	세부흐름	지지집단	학교교육 위기현상에 대한 원인 진단	고려하고 있는 대응방안들
갈등이론·탈학교론	갈등이론	갈등론자	○학교교육 중심의 교육신화와 이데올로기 ○학교기능(사회적 불평등의 재생산/교육불평등 구조)에 대한 불신	○학력주의 사회의 철폐(학력차별금지법 제정) ○자율적 학습네트워크에 기반한 홈스쿨링, 대안학교 등 대안적 교육장면의 촉조와 확산(학교교육 독점의 교육체제 거부) ○학습자의 인권강조 ○지역통화·교육통화시스템
	탈학교론	일부 청소년 및 사회단체/청소년기관·단체	○갈등론자 진단과 크게 다르지 않음 ○경직된 획일적 교육구조 ○학교교육 독점의 교육장면	
탈근대적 학교교육론	거시적 맥락	사회학자 일부	○탈근대성을 억압하는 전근대적·근대적 성향의 사회구조와 학교체제 ○사회변화에 대응하지 못하는 학교교육, 학교체제	○탈근대성을 수용하는 사회전반의 의식과 제도적 변화 ○탄력적이고 유연한 학교제도와 학교문화 개혁(탈근대적 학교개혁) ○대안적 교육장면의 촉조와 확산(갈등론자 입장지지) ○청소년에 대한 관점의 전환(학생→청소년) ○학교 외 장면의 다원화된 청소년 활동지지의 구축
	미시적 맥락	교육학자 일부	○거시적 맥락과 일치 ○학습자 변화에 비탄력적인 교실문화, 교사문화, 학교문화 ○융통성 없는 기성세대의 의식 및 학교교육의 경직성	
교육재구조화론	-	교육학자 일부/산업현장 및 기업교육	○산업화사회에 기반한 학교교육의 기능 한계 ○국가중심의 경직된 획일적 교육구조	○다원화된 개인의 학습욕구 충족을 위한 교육패러다임의 전환 ○평생교육 관점에 기초하고 다양한 교육장면이 가능한 학습사회 건설 ○학습중심의 지식창조형 공교육 구축 ○정보통신기술에 기반한 가상공간, 산업장면에서의 학습강조(가상학교, 기업교육활성화, 원격교육체제, e-learning 등)
공교육강화론	보수적 공교육강화론	보수적 교원단체/일부 언론과 일부 학부모	○학교현장과 유리된 수요자 중심의 교육개혁정책 실패→교단의 사기전하→교육의 질 저하→교권 및 학교의 권위 붕괴 ○가정교육의 부재 ○전통적 사회가치관의 몰락(아노미) ○매스미디어의 선정적 보도 ○부실하고 열악한 교육여건	○전문직으로서의 교사 권위 존중 및 현실적 처우 개선 ○공교육위기를 초래한 공교육정책의 개편 ○학교현장 중심의 교육정책 실시 ○전통적 가치관의 회복 및 가정교육/인성교육 강화 ○교육투자 확대
	진보적 공교육강화론	전교조/일부 언론/일부 학부모	○급진적인 신자유주의 교육정책의 강행과 실패	○공교육위기를 초래한 공교육정책의 개편 ○학교문화의 개선 ○교직원화 개선운동의 전개 ○생각하는 학교 전략 /따뜻한 학교공동체 건설

2) 공교육위기 극복을 위한 신 교육패러다임의 요청

앞서 언급한 이론적 관점들에 대한 설명은 공교육이 직면한 위기들을 각자의 이론에서 어떻게 해명하는지를 다각도로 살펴보게 하고 나아가 각자의 입장에서 오늘날 대안교육과 어떤 접점을 이루는지를 탐색하는데 유용

한 시사점을 준다. 특히 갈등론과 탈근대적 학교교육론, 교육재구조화론 등은 지금의 공교육이 처한 위기가 대안교육이 등장하게 하는 주요한 배경임을 논증하고 있다. 또 네 이론 모두 공교육의 위기를 극복해야 한다는 점에서는 공통적이다. 따라서 오늘날 공교육이 처한 위기를 극복하기 위해서는 지금의 교육패러다임을 혁신적으로 바꿔야 한다는 주장도 네 이론 모두에서 살펴볼 수 있다. 실제로 2000년대 이후 새롭게 등장한 신 교육패러다임의 출현은 오늘날 대안교육의 주요한 등장배경이다. 이와 관련하여 이종태(2007)는 오늘날 국가주도 공교육이 당면한 한계들을 다음과 같이 정리하면서 새로운 교육패러다임의 필요성을 주장한 바 있다.

첫째, 현대사회가 지식기반사회로 일컬어지는 새로운 사회로 편입됨에 따라 산업사회의 패러다임에 부응하여 정착·발달한 현재의 학교체제는 사회적 적합성의 차원에서 위기를 맞게 되었다. 대량생산체제에 맞는 획일적 방식의 학교교육으로는 오늘날 다양한 개성이 발휘되고 또 증시되는 새로운 사회적 요구를 충족시킬 수 없기 때문이었다.

둘째, 물질적 풍요와 편리함의 추구하고 같이 산업사회를 지배해 온 가치체제가 전 지구적 생태위기에 직면하여 정당성을 상실해 가면서 그러한 가치체제의 재생산에 기여했던 기존의 교육 역시 근본적인 정체성의 위기에 직면하게 되었다. 이성에 근거한 자연과학의 눈부신 업적은 물질적 풍요의 이면에 대량파괴와 살상이라는 비극을 잠재해 왔으며, 이를 직감하지 못한 근대적 합리성은 한낱 도구에 지나지 않았다는 것을 비로소 지각하게 된 것이다. 이러한 지각은 합리성과 보편성, 진보를 가정하는 근대교육의 근간을 뒤흔들었다.

셋째, 인류의 무한한 진보라는 신념이 퇴색되면서 새롭게 자각하게 된 것은 근대적 개인주의의 문제였다. 인류가 활용할 자원은 무한하다는 가정에 근거하여 개인의 무한한 자유를 추구했던 개인주의는 자본주의를 중심으로 하여 오늘날의 근대문명을 이룩했지만, 자원의 고갈이 분명해지고 경쟁심화에 따른 극심한 빈부격차를 보면서 개인주의적 세계관에 대한 회의가 확산되기 시작하였다. 이는 교육의 가치지향이나 방식에서 공동체의

식을 새롭게 주목하도록 했고 경쟁과 선발위주의 학교교육에 대한 새로운 대안을 모색하게 만들었다.

여기에 더해 지식기반사회에 적합한 새로운 교육체제가 등장하여야 한다는 새로운 입장이 나타남에 따라 대안교육에 대한 사회적 요구는 점차 힘을 얻기 시작하여 오늘날에는 세계적으로 광범위한 신교육담론을 형성하고 있는 실정이다. 이와 관련하여 독일 교육연구부는 지식기반사회로의 편입에 따라 향후 예상되는 교육제도의 변화, 곧 신교육패러다임의 예시를 다음과 같이 논의한 바 있다(독일교육연구부, 1999).

첫째, 학습장소가 다원화 될 것이란 점이다. 비록 앞으로도 상당기간 현재와 같은 학교는 유지될 것이고 학교출석도 의무화 된 채로 남겠지만 학생들이 학교 외 장소에서 학습하는 양이나 질은 지금보다 훨씬 증가할 것이다. 아울러 학습이 이루어지는 학교 외 장소가 점차 학교와 대등한 자격을 갖게 될 것이며 학교를 포함한 다양한 교육기관들 사이에 횡적인 네트워크가 증대될 것이다. 이러한 여건 하에서 다양한 학습자들의 요구에 부응해야 하는 학교나 다른 교육기관의 자율성은 지금보다 훨씬 확대될 것이다.

둘째, 학습내용이나 방법이 크게 달라질 것이다. 학습내용으로는 다문화 이해능력, 대인관계능력, 외국어능력, 기술적·방법론적 학습능력, 매체활용능력, 특정부문과 관련된 능력 등의 직업기초능력이 크게 강조될 것이다. 이러한 능력습득을 위해 학습방법의 변화도 요구될 것이다. 이는 전통적인 교사와 학생의 역할변화를 초래할 것이다. 즉, 학습자들은 이미 결정된 학습내용을 반추하는 수동적 입장을 벗어나 학습과정에서의 능동적인 제작자로 전환될 것이며 교사는 정보제공과 함께 학습자를 자극·지원·교무하는 조연자가 될 것이다.

셋째, 교육의 질 관리가 중시되고 이것이 교육제도의 개혁을 촉진하게 될 것이다. 교육기관의 수행능력에 대한 평가가 일반화 될 것이며 특히 전략적인 인적자원개발 계획이 최우선 과제로 다루어질 것이다. 아울러 교사의 능력을 향상시키기 위한 노력이 강화될 것이다. 수요자의 요구를 반영

하기 위한 노력이 강화됨에 따라 정부의 규제도 대폭 완화될 것이다.

요컨대 근대산업사회 이후 국가주도 공교육체제의 한계가 끊임없이 나타나게 되면서 이에 대한 새로운 교육적 대안이 모색되는 가운데 대안교육이 등장하게 된 것이다. 나아가 지식기반사회가 요구하는 새로운 교육패러다임이 대두되면서 교육의 체제적 변화 및 재구조화에 대한 사회적 요구가 출현하였고, 이는 다시 기존의 공교육에 대한 반성으로 환류되어 지식기반 사회에 적합한 대안적 교육체제 모색으로 바뀌게 된 것이다.

3) 청소년 성장환경으로서의 대안교육

(1) 대안교육에 대한 포괄적 접근의 필요성

우리나라에서 대안교육은 1990년대를 전후로 하여 본격 등장하지만(정유성 외, 2008a), 미국이나 유럽 등 선진국에서는 오늘날 대안교육과 같은 실험적 성격의 교육운동(education reform)은 이미 19세기부터 나타나기 시작하였다(Leiding, 2008; Finn and Rebarber, 1992). 이른바 대안교육을 학교 개혁운동 혹은 혁신적인 교육체제 다양화의 일환으로 보자면 그 역사는 꽤 긴 편이다.

대안교육을 학교개혁운동, 교육체제 다양화의 일환으로 보는 포괄적 관점은 오늘날 청소년과 대안교육간의 관계를 설정하는데 다음과 같은 주요한 의미들을 제공한다.

첫째는 대안교육이 사회변화에 의해 등장한 수동태 개념의 교육이 아니라 변화에 부응하고 오히려 변화를 적극 견인하는 능동태적 교육운동의 하나로 볼 수 있게 한다. 이러한 관점은 대안교육이 학교부적응, 학습부진아, 학업중도탈락(학업중단), 미혼부모청소년, 비행소년 등 변화에 능동적이지 못한 학생들을 대상으로 삼는 소극적 교육태가 아니라, 일반 아동 및 청소년 모두를 교육대상으로 삼아 그들의 잠재력과 역량을 발견·발휘케 하는 능동적 교육태이자 적극적인 교육모델이라고 인식케 한다. 변화에 능동적인

교육대는 곧 교육의 대상인 아동과 청소년을 제한적으로 삼지 않고 그 접근도 치료적 접근에만 제한하지 않는다. 즉 소수의 학생들을 대상으로 이들의 문제를 치유하는 것을 교육목적으로 삼지 않는다. 오히려 모든 학생으로 하여금 변화에 능동적으로 대처케 하되, 대처하는 방식으로는 이들의 잠재적 역량을 개발·강화시키는 역량개발 및 강화접근을 주요 접근방식으로 삼는다.

둘째는 대안교육이 기존의 전통적인 학교교육(conventional education)에 대한 대립적 혹은 대체적 개념의 대안교육(alternative education)만이 아니라, 다양한 교육목표와 가치를 지향하고 이를 실천 장면에서 삶의 새로운 전범으로 변주시키는 교육의 대안(alternatives in education)이란 점에서, 대안교육에 대한 그간의 협의적 오해를 극복할 수 있다. 이는 강태중(1996), 고병헌(1996), 정유성(1997), 이종태(2001) 등이 논의한 바와 같이, 대안교육이 단순히 기존 공교육의 교육내용이나 방법에 대한 대안모색만이 아닌 삶의 질적 패러다임을 전환시키는 새로운 교육적 모색, 혹은 교육의 대안이란 관점과도 맞닿는다. 이로써 대안교육은 오늘날 공교육이 갖고 있는 한계를 부분적으로 보완하는 대체적 교육방식이 아니라 공교육과 함께 청소년의 건강한 삶을 지원하는 새로운 교육환경으로서의 수평적 자리매김을 가능케 하는 관점이다.

그럼에도 불구하고 그간 우리나라는 대안교육을 사회변화에 뒤처지는 학생을 위한 부수적 교육, 혹은 전통적 학교교육의 대체적 보완교육이란 협의적 인식, 협의적 관점이 강했다. 즉, 교육체제 개혁의 일환으로 대안교육을 규정하기보다는 학교교육과는 별도의 특수한 형태교육으로 대안교육을 인식해 왔다. 그러다보니 학교개혁에 대한 논의의 흐름과 대안교육에 대한 논의의 흐름은 상호 중첩되거나 서로의 논의에서 시사점을 발굴하여 서로의 장점을 극대화하기보다는 다소 별개의 논의흐름을 가져온 단절의 역사가 더 크다. 오히려 어떤 측면에서는 양측 모두 대립각을 세워 이항대립적 구도를 형성해 온 감도 적지 않다.

이런 단절의 역사는 대안교육을 통한 교육개혁의 단초 마련 등 교육체제

혁신의 선순환 구조를 축조하는데 실패하게 한 근본적 원인이었다. 나아가 대안교육이 학교유형의 다양화, 곧 기존의 교육체제를 넘어선 새로운 교육 문화라는 당초의 취지에도 불구하고 학교 밖 교육실험과 관련된 일련의 시도들로 대안교육을 제한되게 인식케 한 원인이 되기도 하였다. 만약 대안교육이 학교 내외의 사회적 변화에 부응하는 교육의 혁신적 개혁운동 모두를 포섭하는 광의적 개념으로 확대한다면, 학교 밖의 변형된 교육형태라는 지금의 협의적 개념을 쉬이 극복할 수 있으며 나아가 기존 학교교육의 형식과 내용 자체를 뛰어넘는 미래지향적 삶의 운동, 교육운동으로도 자리매김 할 수 있다.

하지만 지금까지 대안교육을 제한적으로 바라보려는 대체적인 경향은 결국 새로운 교육적 실험이 이루어질 때마다 그 가능성과 한계에 대한 활발한 연구가 뒤를 잇는 외국의 선행연구들(참고: Woods, 1996; Cooper, 1994; Popkewitz, 1991; Arnowitz & Giroux, 1985; Kozol, 1982; Barrow, 1978; Silverman, 1973)과는 달리 대안학교 실태 및 전개과정에 대한 분석·평가(안봉선, 2007; 서정화·김태연, 2006; 김희정, 2006; 송순재, 2005; 이춘화, 2004; 김성기, 2003; 손영덕, 2003)나 대안교육의 정책 및 제도화 방안 중심의 연구(최호성·박창언·김희용, 2007; 이종태, 2005)에 초점을 맞추도록 하였다.

이는 대안교육의 역사가 일천한 우리나라의 사정에서 기인한 결과이기도 하지만, 그간 우리교육계가 가진 독특한 여러 사회적 정황과도 밀접하다. 이를테면 그동안 분단과 독재라는 독특한 정치상황에서 비롯된 강력한 이데올로기 통제와 이를 구현하기 위한 획일화되고 경직된 교육체제 운영, 국민의 높은 교육열과 융합된 강고한 학력주의 속에서 국가가 인정하는 학교를 떠난 교육은 상상조차 하기 어려웠다(이종태, 2007). 많은 나라들이 이미 1970년대부터 대안적인 이념과 방식의 교육을 모색해 왔음에도 불구하고 우리나라에서 이에 관한 학술적 논의조차도 거의 없었던 까닭이 여기에 있다.

그러나 오늘날 대안교육이 양적으로 팽창하고 질적으로 한 단계 높은 수준의 교육을 지향하기 위해서는 이제 대안교육에 대한 포괄적 접근과 관점

을 유지할 필요가 있다. 비록 대안교육이 실시되는 대안학교가 좁은 의미에서는 ‘현재의 표준적인 공립학교들이 제공하는 ‘전통적인’ 것과는 다른 경험을 추구하는 아이들과 학부모들을 위해 특별한 교수법과 프로그램, 활동, 여건을 제공할 수 있도록 고안된 대안학교’(Cooper, 1994; 이종태, 2001 재인용)로 이해되어 왔어도, 이제는 넓은 의미에서 교육개혁의 지평을 여는 시금석으로 삼아야 하기 때문이다. 따라서 오늘날 대안교육은 넓은 의미에서 새로운 교육패러다임의 전환 등 시대적 요청에 부응하는 ‘제3의 학습(tertiary learning)과정으로서 미래지향적인 교육모델’(정유성 외, 2008b)이자 ‘새로운 교육의 대안’으로서 그 의미의 외연을 확장하여야 한다. 그리하여 대안교육은 학교 밖 장면을 중심으로 수행되는 일련의 실험적인 시도만이 아닌 학교 내외에서 교육의 궁극적인 목표와 가치(인간교육)를 지향하고 이를 실현시키기 위한 삶살이 혁신을 위한 교육개혁운동으로 접근할 필요가 있다.

(2) 청소년활동과 대안교육의 접점

한편, 대안교육을 인간의 삶살이 혁신을 위한 교육개혁운동의 포괄적 관점으로 살펴보는 반면, 대안교육 장면에 다양한 교육장면도 포섭할 필요가 있다. 이 중 대표적인 장면이 바로 청소년활동이다.

청소년활동은 청소년정책의 범주에서 그간 진행되어 왔는데 이때 청소년정책은 넓게 보아 교육정책의 한 범주로 포함할 수 있다(이종태, 2008). 비록 그 안에 교육과는 무관한 분야가 있기는 하지만 청소년정책과 청소년활동은 궁극적으로는 청소년의 건강하고 올바른 성장을 위한 수단적 의미를 지니고 있기 때문이다. 실제로 청소년기본법이나 청소년활동진흥법상 청소년정책의 기본이념과 청소년활동의 법적 정의는 청소년의 건강한 성장과 발달에 초점을 맞추고 있음을 상기할 필요가 있다(국가청소년위원회, 2006). 그런데 기존의 청소년정책이나 청소년활동의 주요 분야들은 주로 ‘학교 밖 청소년’을 대상으로 이들 청소년의 ‘학교 밖 장면’만을 주요 대

상으로 삼아온 경향이 있어 왔다. 물론 학교교육의 보완이라는 점에서 이 역시 적잖은 의미를 지니고 있지만, 이러한 관행은 청소년정책이나 활동으로 하여금 청소년의 삶 자체를 온전하게 대상으로 포섭하지 못한 한계로도 지적되어 왔다. 즉, 청소년의 삶은 학교 밖은 물론 학교 내에서도 존재하는데 정작 청소년의 삶 모두를 포괄하는 청소년정책이나 청소년활동은 ‘학교 밖 청소년의 삶’에 국한되어 있어 청소년의 삶 전체를 그 대상으로 삼지 못한 비온전성을 지녀왔기 때문이다. 특히 오늘날의 학교교육이 변화된 사회에 부응하지 못하여 심각한 위기에 직면하고 있고 청소년에게도 갈수록 그 의미를 잃어가고 있음에도 학교교육의 자기 변신 가능성은 매우 낮아 보이는데, 이는 학교교육 과정이 삶의 거의 전부를 차지하는 청소년의 관점에서 불행하기 짝이 없는 상황이다. 따라서 청소년정책이 온전히 청소년의 삶의 맥락을 보듬고 청소년활동이 청소년의 건강한 성장과 발달을 꾀하기 위해서는 이제 ‘학교 안’ 또는 ‘교육의 문제’까지 관심의 대상을 확장해야 할 필요가 있다.

여기서 청소년활동은 대안교육과 만날 수 있다. 학교 안으로 삼투할 수 있는 지점이 곧 대안교육이기 때문이다. 즉, 대안교육은 교육의 영역에 속해 있으면서도 종래의 교육과 달리 청소년의 삶에 주된 관심을 두며 변화된 사회의 특성에 부응할 수 있는 다양성과 유연성을 가지고 있다. 따라서 청소년 정책이 ‘학교 안’에 새로운 영지를 개척하는 것이 어렵다고 볼 때 이러한 성격의 대안교육은 ‘교육’의 영역에까지 청소년 정책의 관심을 확장시킬 수 있는 주요한 통로가 될 수 있다. 사실 이런 통로기회는 진작부터 있어 왔다. 2000년대 이후 도시형 대안학교의 필요성이 서울을 중심으로 제기되고 서울시대안교육센터가 설립되면서 당시 다수의 도시형 대안학교가 청소년수련시설에 설치되었기 때문이다. 예컨대 서울청소년수련관의 민들레(현재는 민들레출판사내에 있음), 강북청소년수련관의 난나, 송파청소년수련관의 한들, 서울시립청소년직업체험센터(일명 하자센터)의 하자스쿨, 서울시립정보문화센터(일명 스스로넷)의 미디어스쿨 등이 그것이다. 따라서 청소년정책의 측면에서 온전성을 확보하고 청소년활동이 학교밖만이 아닌

학교 안까지의 삼투를 통해 오늘날 청소년분야가 청소년 삶의 온전한 성장 환경으로써 자리잡기 위해서는 청소년 대안교육장면으로의 적극적인 확장과 개입이 요구된다.

(3) 청소년성장을 위한 대안교육장면의 지향가치

교육의 궁극적 가치를 지향하면서 오늘날 성장세대에게 새로운 교육환경으로서 자리매김 될 대안교육은 어떤 교육이어야 하는가? 또 급변하는 사회환경에 부응하면서 성장세대의 역량을 발굴하고 이를 사회적 동력으로 이끌어야 할 대안교육이 당면하고 있는 과제는 무엇인가? 이러한 질문에 대해 이제 대안학교는 물론이고 우리 사회에 존재하는 수많은 대안교육장면은 응당 준비해야 한다. 그간 교육장면에서 국가주도의 공교육체제가 이러한 질문을 당연한 듯 화두로 삼아왔다면, 이 화두는 이제 다양한 대안교육적 장면들도 마땅히 지녀야 할 교육적 과제가 되기 때문이다.

대안교육이 지향해야 하는 교육적 가치는 기실 공교육이 잃어버린 가치와 무관치 않다. 즉, 대안교육이 지향해야 하는 교육가치는 곧 공교육이 스스로 위기를 자초하게 된, 그간 ‘상실한 가치’의 회복과 맞닿아 있다. 따라서 청소년의 건강한 성장환경으로서 자리매김 해야 할 대안교육이 오늘날 가져야 할 과제는 곧, 교육의 원형으로서 지향해야 할 다음의 가치의 회복이다.

① 삶 자체에서 가르치기와 배우기: 온전한 교수와 학습

“한 선생님이 찾아와 아슈람에서 아이들을 가르치고 싶다고 했다. 면접을 받은 바베웅이 질문을 했다. “선생님 전공이 뭐니까?” “농업입니다.” “그래요? 그러면 받은 걸 줄 알겠군요.” “아니요, 같지는 못해도 가르칠 수는 있습니다.” “모 심는 건 할 수 있겠지요?” “아니요 심지는 못해도 심는 걸 가르칠 수는 있습니다.” “그럼 여기 있는 토마토로 주스 만드는 건 할 수 있겠지요?” “아니요, 주스를 만들지는 못해도 주스 만드는 법을 가르칠 수는 있습니다.” 그러자 바

배움은 큰 소리로 나무랐다. “그러면 도대체 선생님이 할 수 있는 게 뭐요?” “가르치는 일 밖에도……”

비노바 바베웅, ‘Only teaching’(조용환, 1998에서 재인용)

이 글은 학교에서의 가르침과 배움이 삶의 실제와 얼마나 괴리되어 있는지를 상징적으로 보여준다. 학교에서 가르치기와 배우기는 오래전부터 실제 삶으로부터 유리되어 있다. 가르치고 배우는 교육과정은 삶과 유리된 것은 물론이고 가르치고 배우는 행위조차 삶으로부터 벗어나 있어 교육은 딱딱하고 딱딱하다. 이러한 문제를 가로지르기 위해 대안교육은 새롭게 등장하였다. 교육이 ‘인간다운 인간’을 만들기 위해서는 ‘교육다운 교육’부터 세워야 한다. 삶으로부터 유리된 가르침과 배움은 더 이상 ‘교육다운 교육’이 아니다. 이를 온전한 교수와 학습이라 한다면 온전한 교수와 학습은 마땅히 온전한 인간을 만들 것이기에 대안교육이 지향해야 할 가치 중 하나는 삶 자체에서 가르치고 배우기 곧 온전한 교수와 학습이다.

② 학습네트워크를 통한 학습공동체: 학습두레

대안교육은 가르치고 배우는 이는 물론이고 교육장면에 참여 가능한 모든 이를 학습의 주체, 학습의 객체로 삼는 학습공동체적 가치를 지향한다. 모든 이를 위한 그리고 인간의 전 생애를 통한 학습공동체 운동은 오늘날 학습네트워크의 원형으로서 ‘학습협동조합’이라는 이명(異名)으로도 지칭된다. 이런 학습협동조합을 일컬어 ‘학습두레’라고도 하고 혹은 ‘학습교환소’(learning exchange)라고도 한다(김민, 2002). 학습협동조합이든 혹은 학습교환소이든, 학습공동체가 갖는 의미는, 구성원 모두에게 교육과 학습의 혜택이 고루 향유하도록 하되, ‘학교’라는 특정한 공간에서 이루어지는 학습만을 독점적·제한적 의미의 학습으로 인정하지 않고 나아가 지역사회에 있는 모든 자원들을 교육과 학습의 자원으로 적극 활용하는 학습네트워크의 중요성을 강조한다는 점에 있다. 특히 이러한 학습네트워크는 곧 모든 이의 학습권을 보장하는 실천적 기반이자 기술이다. 따라서 대안교육은 특정 공간에서 이루어지는 교수학습만을 교육의 전범으로 생각하지 않는다. 때

로는 거리에서 교육이 가능하고 때로는 마을에서 교육이 이루어진다. 또 대안교육은 가르치고 배우는 사람만이 교육의 주체가 아니다. 교육을 지원하고 참여하는 다양한 인적자원 모두가 교육의 주체이자 객체다. 그래서 대안교육에는 학습네트워크를 구축하는 다양한 교육전략과 기술이 필요하다. 인턴십과 멘토링이, 일일직업체험(job shadowing)과 현장실습(field work)이 학습네트워크를 구축하고 형성하는 주요한 기술이며 학습두레를 만드는 핵심기법이다.

③ 인간성장을 촉진하는 의미있는 학습: 인간성장을 위한 교육

“교육에 관련된 일을 하는 사람들은 학습이 인간성장에 있어서 중요한 활동이라고 간주한다. 그 중 로저스(C. Rogers)같은 인본주의 심리학자는 ‘인간성장을 해치는 학습’과 ‘인간성장을 촉진하는 학습’을 구별한다. 지금의 학교에서 드러나는 교사중심의 반강제적인 학습(oppressive learning)이나, 배우는 학생 스스로 왜 배우는 지도 모르게 익히는 소외조장의 학습(alienating learning)이 바로 (인간성장을 해치는) ‘의미 없는 학습’들이다. 이에 반해, 학습자의 삶을 존중하는 경험학습(experiential learning) 같은 것은 (인간성장을 촉진하는) ‘의미 있는 학습’(meaningful learning)에 속한다. 로저스는 인간화된 인간의 모습을 갖춘 학습자를 존중하는 학습이 바로 의미 있는 학습이라고 간주하면서 교육기관들은 이런 학습방법을 활용해야 한다고 주장했다. 로저스가 주장하는 의미있는 학습은 글래서(S. Glaser)가 주장하는 ‘실패 없는 학교, 실패 없는 학습’의 개념과 일맥상통한다. 당연히 교육기관에서의 학습은 학습자의 학습욕구와 동기를 존중하는 방법이나 활동의 모습을 취해야 한다.”

(한준상, 2001)

당초 모든 교육의 원형이 그러했듯이 교육은 인간성장을 촉진하는 의미 있는 학습이어야 한다. 대안교육 역시 그렇다. 인간이 중심이 되는 ‘사람의 학교’(조용환, 1998)이자 그런 사람들이 온전한 인간으로 성장하도록 돕는

교육이 바로 교육의 원형이다. 일찍이 국가주도의 공교육이 시작한 교육의 원형으로부터 출발했지만 오늘날 그 것은 무위의 결과를 초래했다. 대안교육은 다시 교육의 원형으로부터 출발하여 새롭게 인간으로 성장할 수 있는 교육의 근간을 세워야 한다. 교육의 원형, 근간을 세우는 일에는 기존 공교육과의 과감한 별리도 필요하지만 때에 따라서는 제도권 교육으로 편입하여 공교육 자체를 혁신하는 잉겔이 될 필요도 있다. 왜냐하면 그것은 교육의 원형을 세우는 일에 있어서는 같은 의의를 갖고 있기 때문이다.

2. 대안교육에 대한 이해

1) 우리나라 대안교육의 역사

국가주도 공교육의 근본적인 한계를 직시하고 교육개혁을 위한 광범위한 시도들은 20세기에 들어와 탈학교론, 재생산이론, 신 마르크스주의, 저항이론 등의 이론적 지지를 통해 새로운 교육모델들을 모색하기에 이르렀다 (Arnowitz & Giroux, 1985). 독일의 ‘개혁교육운동’을 비롯해, 프랑스의 ‘신교육운동’ 이탈리아의 ‘활동주의’ 영·미지역의 ‘진보주의교육’ 등이 이같은 맥락에서 발현된 신교육운동이었다. 1970년대와 80년대 이후에는 세계 각국에서 영국의 섬머힐과 독일의 발도르프학교 등을 모델로 한 다양한 형태의 자유학교나 생태주의 또는 공동체정신을 실천하는 대안적인 학교들이 출현하게 되었다. 여기에는 대표적으로 미국의 크롱라라와 서드베리, 일본의 키노쿠니, 태국의 무반택 등을 들 수 있다(대안교육백서, 2007).

우리나라는 1980년대에 이르기까지는 대안교육 논의와는 무관한 채 근대 공교육의 정상화 요구가 주된 쟁점이 되었다. 즉, 공교육강화론의 뿌리는 오래 전부터 시작된 셈이었다. 그러나 학교교육을 구조적으로 개혁하려던 교사집단의 노력이 좌절되면서 기존 공교육체제에 대한 회의가 확산되었

고, 다른 한편으로는 풍요로운 문화적 환경에서 자란 아이들이 획일적이고 억압적인 학교분위기에 적응하지 못해 중도탈락이나 자살을 택하는 경우가 빈번히 나타나게 되었다. 이 같은 상황은 1990년대 이후부터 학교붕괴, 교실붕괴, 수업붕괴와 같은 교육위기담론을 통해 한국사회의 총체적 학교교육 위기론을 낳게 하였고, 때마침 학업중도탈락현상(학업중단현상; school drop out)이 급증하게 됨에 따라 이에 적극 부응해야 하는 교육개혁의 시급한 요구로 대안교육담론이 본격적으로 표출되기 시작하였다.

사실 대안교육은 이와 같은 교육계의 위기담론 대두와 교육개혁에 대한 시급한 사회적 요구 이전부터 자연발생적으로 나타났다(정유성 외, 2008a; 하태민, 2003). 이미 1970년대부터 전개되기 시작한 민중야학이나 공부방 운동 등을 기점으로 하여 90년대 초에는 자발적 소모임이나 종교기관 등에서 공동육아운동, 방과후 및 주말 프로그램 또는 방학을 이용한 캠프형태를 통한 대안교육적 시도들이 이루어져 왔다. 학교 밖 장면을 중심으로 새로운 교육실험을 꾀하려는 이러한 노력은 점차 하나의 흐름을 만들어 자연스럽게 전개되었고 점차 기존의 학교교육에 대한 실망과 함께 새로운 교육에 대한 갈망으로 표출되면서 대안교육기관 간 연대의 움직임도 모색되기 시작하였다.

대안교육의 역사와 함께 대안교육기관간의 연대 움직임을 연대별로 구체적으로 살펴보면 다음 <표 II-2>와 같다.

대안교육의 역사는 1970년대 이전부터 시작되어온 야학과 공부방 활동까지 거슬러 올라간다. 당시 야학이나 공부방이 대안교육이란 정식 명칭으로 불리지는 않았지만 학교교육 외의 형식을 갖추면서 대안적 이념을 모색하려던 시도였다는 점에서 대안교육의 역사로 포괄할 수 있다. 그러다가 1990년대 들어 새로운 경향의 다양한 교육실천들이 소규모 단위로 모색되기 시작하였고 연대의 움직임도 나타나기 시작하였다. 오래전부터 자연친화적이고 아동중심적인 교육철학에 따라 비정규적인 교육활동을 전개해온 거창, 풀무, 영산성지학교 등은 1995년 2월 25일부터 26일까지 1박2일간 대

전 유성에서 ‘제1회 새로운 학교를 만드는 모임’을 가지면서 대안교육기관 간의 실천적 연대를 모색하기에 이르렀다. 이들은 각기 교육철학과 지향점이 다소 달랐지만 대체로 생태주의, 공동체적 삶, 자유와 자율을 중시하는 교육이란 점에서 공감대를 형성하게 되었고 이후 서로 연계하며 활동할 것을 약속하였다. 동년 7월에는 서울평화교육센터 주최로 ‘대안교육 모색을 위한 워크숍’을 개최하였고 동년 9월25일에는 고교유형의 다양화방안 정책연구도 수행하였다. 이후 1996년에 들어와 1월27일부터 28일까지 제2회 새로운 학교를 만드는 모임, 8월16일 제1회 대안교육한마당 행사를 개최하였으며 여기서 ‘대안학교의 모델과 실천’이란 제목의 사례집도 발간하게 되었다.

<표 II -2> 우리나라 대안교육의 역사

연대구분	내용	
1970년대 - 1980년대	야학(검정야학 중심) 및 공부방 활동	
1990년대 초반	새로운 경향의 다양한 교육실천들이 소규모 단위로 모색 - 사회변화보다 입시위주의 교육탈피 - 주말이나 방학을 이용한 소모임 또는 캠프	
90년대 중반	1990년-1994년	기존 학교교육에 대한 실망과 새로운 교육에 대한 갈망 표출 - 광명창조학교(1992), 대구 민들레학교(1993) 등
	1995년	연대 모색 - 2월 25일-26일 대전 유성 ‘새로운 학교를 만드는 모임’ - 7월 서울평화교육센터 주최 ‘대안교육모색을 위한 워크숍’ - 9월25일 고교유형의 다양화 방안 정책연구(연세대 오인택 교수)
	1996년	연대 후속실천 - 8월16일 제1회 대안교육 한마당 행사 - 12월 10일 교육부 학교중도탈락자 예방 종합대책 발표
90년대 후반	1997년	제도교육으로의 부분 편입 - 2월-3월 대안학교 현장조사 및 협의회 개최 - 3월9일 간디청소년학교 개교(최초) - 중고생 27명 - 3월17일 교육부 대안학교 설립 및 운영지원계획 확정 발표 - 초중등교육법 개정 특성화고등학교 입법화 - 12월26일 영산성지고등학교 특성화고교로 첫 인가
	1998년	특성화 대안학교 6개교 개교
	1999년	특성화 대안학교 4개교 개교

연대구분		내용
2000년대 초	2000년	위탁형 대안학교 등 대안교육 지평 확대 (교육부 지원예산 규모: 143억7백28만1천원)
	2001년	도시형 대안학교 등장 - 3월 서울시교육청 위탁 대안학교 3개교(성지, 청량, 한림) 지정 - 5월 서울시대안교육센터 출범(서울시 학교밖 대안프로그램 지원) - 10월31일 특성화 중고등학교 설립인가요건 완화 추진
	2002년	대안학교 다양화 방안 모색 - 지구촌고(부산), 대명고(경기) 2개교 개교 - 특성화중학교(성지송학중) 개교
	2003년	서울시교육청 역점사업 '영재교육 및 대안교육 강화' 채택 - 6월 서울산업정보학교 부설 대안교육종합센터 개설 - 서울산업정보학교 대안위탁교육 실시 - 교육부 대안교육 확대 및 내실화 추진방안 발표

※ 하태민(2003)의 연구를 수정·보완하였음.

이처럼 자연발생적으로 전개되어온 대안교육은 그러나 당시 사회적으로 대두된 여러 교육위기현상과 함께 이에 대한 대응을 위해 교육부 주도로 추진된 일련의 교육개혁정책과 맞물리면서 기존의 학교교육에 대한 실질적 '대안'으로 언론 및 사회적 주목을 받게 되었다. 이른바 학업중도탈락현상이 급증하던 당시 교육부는 1996년 12월10일 '학업중도탈락자 예방 종합대책'을 발표하였고, 1997년 3월17일에는 교육부가 대안학교 설립 및 운영지원 계획을 발표하면서 초중등교육법을 개정하여 제도교육 내에서 새로운 교육을 가능케 하는 특성화고등학교 제도가 입법화 되었다⁴⁾. 그리고 동년 12월 26일에는 영산성지고등학교가 특성화 고등학교로 첫 인가를 받게 되었다. 2000년대 들어서 초등대안학교를 비롯한 비인가학교와 위탁형 대안학교들이 빠르게 늘어나게 되었다. 2001년에는 도시형 대안학교가 등장하였는데 동년 3월 서울시교육청 공립형 위탁 대안학교 3개교(성지, 청량, 한림)와 5

4) 특성화고등학교는 크게 '소질과 적성이 있는 특정 분야의 인재양성'을 목적으로 하는 '직업분야 특성화 고등학교'와 '체험위주의 교육을 전문'으로 하는 '대안교육분야 특성화 학교'로 구분된다.

월 서울시대안교육센터가 출범하게 되었다. 2003년에는 교육부가 대안교육 확대 및 내실화 추진방안을 발표하였고 마침내 2005년에는 초·중·등교육법안에 대안학교 조항이 신설되기에 이르렀다.

오늘날 한국의 대안교육은 이처럼 제도권과 제도권 밖을 넘나들며 질적·양적으로 큰 성과를 이루어 냈다. 양적 규모면에서 보자면 특성화학교로 법제화되어 제도권 안으로 들어온 대안학교가 1998년에는 6개교였지만, 2006년에는 28개교로 늘어났고, 지난 2007년에는 전국 시도교육청에서 운영하는 대안교육 위탁교육기관들이 100여 곳으로 증가하였다. 또 국내 대안학교는 질적으로도 상당한 수준을 갖게 되었다. 최근에는 외국의 대안학교와 교류 및 협력활동도 활발하게 진행하고 있다. 1919년 최초로 설립된 이래 ‘교과서 없는 학교’, ‘8년간의 담임제’, ‘예술로서의 교육’, ‘에포크수업’ 등 고유의 교육철학 및 교육방법을 내세우며 전 세계적으로 1,000여개의 학교가 세워진 독일 발도르프 학교는 이미 과천자유학교(2002), 푸른숲학교(2003) 등에 적지 않은 영향을 미쳤고, 2008년에는 부산발도르프학교(가칭)가 개교할 예정이다. 섬머힐과 듀이의 교육사상을 모델로 하여 설립한 일본의 ‘키노쿠니’와 간디학교, 프랑스 자주학교인 ‘프레네’와 성장학교 별, 일본의 ‘도쿄슈레’와 ‘민들레’, ‘하자스쿨’ 등은 이미 오래전부터 서로의 교육철학과 방법을 공유·교환하면서 보다 나은 교육지향점을 함께 모색하기 시작하였다.

이상에서 살펴본 대안교육의 역사를 통해 다음과 같은 시사점을 발견할 수 있다.

첫째, 대안교육이 초기에는 학교 밖을 중심으로 공교육의 대안적 시도로써 개별적으로 전개되었지만 점차 내부 연대의 필요성에 따라 일정한 네트워크를 형성하게 되었다는 점이다. 이러한 연대와 협력은 오늘날 서울시대안교육센터와 같은 허브기구를 중심으로 나름의 네트워크 시스템을 축조하도록 하게 한 선경험이 되었다. 특히 연대의 초기단계부터 이루어진 ‘자발적’연대의 경험은 오늘날 도시형대안학교 네트워크 형성, 대안학교 합동교사연수 등의 장면은 물론 아직 느슨한 편이지만 전국단위 네트워크 형성의

토대도 되었다. 그러나 아직까지 네트워크 형성의 주체가 교사 혹은 기관 자체를 중심으로 제한적으로 이루어지고 있다는 점에서 향후 교육수요자(혹은 학부모) 차원의 협력과 연대의 과제는 여전히 남아있다.

둘째, 우리나라 대안교육은 교육적 필요에 따라 초기에는 자연스럽게 발생하였지만, 곧 학교교육의 위기현실과 함께 등장한 정부의 교육개혁정책에 의해 학교교육의 실질적 대안으로 등장하게 되었다. 특히 1990년대 중반 이후 나타난 학업중도탈락 및 학교붕괴와 같은 공교육 위기담론은 오늘날 대안교육을 제도적 교육의 한 부분으로 편입시키기까지 한 주요한 외적 변인이었다. 그러나 이는 부단한 자생적 노력을 통해 얻게 된 대안의 지위가 아니라 말 그대로 외적 변인에 의한 지위의 획득이었다. 그러다보니 제도권 내로 편입하는 단계부터 공교육으로부터의 잠재적 저항을 맞이할 수밖에 없었고, 대안교육장면 내부에서도 제도권 교육으로의 편입에 대한 찬반의 논의가 불거지게 되었다. 한때 일었던 학력인정대안학교로 갈 것인지에 대한 도시형대안학교들의 내부적 논쟁이 이의 방증이다. 이는 결국 교육위기에 대한 ‘대안’이란 오늘날의 대안교육의 사회적 지위가, 그간 대안교육이 추구해 왔던 교육철학 및 방법, 지향하는 교육가치 등이 공교육과의 정당한 경쟁을 통해 획득한 것이 아님을 의미한다. 다시 말해, 대안교육이 추구한 교육적 결과가 공교육의 그것과 비교하여 어느 한 부분이라도 우위에 있음을 증명하는 기회를 갖지 못한 채, 정책적 혹은 사회적 요구에 의해 공교육의 대안으로 자리매김하게 된 것이다. 이는 대안교육의 정당성 확보를 위한 근거의 취약성으로 기능하였고, 결국 최근에 이르기까지 대안교육에 대한 시민대중의 교육기대감으로 전이되지 못하고 있는 실정이다. 따라서 향후 대안교육은 공교육의 실질적인 대안이 되기 위한 부단한 노력을 경주할 필요가 있다. 공교육과의 차별적인 교수학습방법의 개발은 물론이고 대안교육의 효과에 대한 실증적 결과를 획득하는 데에도 노력을 기울일 필요가 있다.

2) 대안교육의 개념

대안교육은 오래전부터 각국에서 시도되고 있는 다양한 교육개혁은 물론이고 20세기 들어와서도 Illich의 탈학교운동(1970년대), Schumacher의 ‘작은 학교 설립운동’(1980년) 등에 이르기까지 광범위하고 다양한 스펙트럼과 특성을 지니고 있기 때문에 하나의 개념으로 제시하기는 쉽지 않다. 또한 국가와 학자별로 입장 및 방향, 기준이 각각 다르기 때문에 대안교육을 통합된 하나의 개념으로 정의하기란 용이하지 않다.

먼저 대안교육의 ‘대안’이란 의미를 살펴봐도 대안이란 개념에는 상이한 의미가 내재하여 있음을 알 수 있다. 서울대학교교육연구소(1999)에 따르면 대안이란 개념은 “정해진 목적 또는 목표달성을 위해 창출되는 ‘여러’ 방안”을 말한다. 즉, 대안은 하나가 아닌 여럿 곧 복수의 개념이다. 또 대안은 어떤 것에 대한 대안이기 때문에 ‘수단’의 의미와 ‘비교’의 의미가 포함되어 있다. ‘복수’나 ‘수단’, ‘비교’의 의미를 지닌 대안이라는 말 속에는 이처럼 다의적 개념이 포함되어 있기 때문에 대안교육이란 개념에도 대안교육이 지향하는 이념, 교육과정, 교육방법 등이 여러 형태로 중층화 되어 있음을 알 수 있다.

대안교육에 대한 선행연구자들의 견해도 이와 다르지 않다. 즉 명료하게 대안교육을 개념화 한 연구자들을 발견하기란 쉽지 않다. 다만 비교적 관점에서 기존의 전통적 학교교육과는 다른 교육이란 개념적 접근방법을 대체로 사용하는 편이다. 예컨대, 서중호(1998)는 대안교육을 입시위주식 또는 획일화된 커리큘럼과 같은 것들에 의해 문제점이 노출되고 여러 가지 사회 문제들이 일어나기 때문에 지금까지의 획일적인 틀을 깨고 다른 방법을 찾아보는 교육을 대안교육이라 하였다. 송순재(1997)는 미국에서의 대안학교에 대한 정의, 즉, ‘공교육의 부과된 의무가 아니라 선택할 수 있는 교육’(alternative education and programs)이라는 정의와 함께 ‘국가나 주 정부가 제공하는 표준화된 학교운영과 교육정책에 대해 의식적으로 반대하여 그와는 다른 특수한 교육을 시도하는 교육형태’를 대안교육이라 정의하였다.

실제로 미국에서는 1960년대 중반에서 70년대에 기존의 학교에 대한 비판적 시각에서 학생들의 다양한 요구에 부응하기 위한 선택적 실험학교들이 등장하였는데 이를 ‘자유학교’ 또는 ‘대안학교’라고 불렀다(Smith, 1974).

강태중(1996)은 이 같은 점에서 선행연구자들과는 달리 개념을 범주화시켜 다소 명료하게 대안교육 개념을 살펴보는 이론가이다. 그는 대안교육을 추상적인 사고를 통해 형성시킨 것이라기보다는 교육현장에서 일어나고 있는 변화의 실체를 지칭하는 표현으로 보고 대안교육을 다음과 같이 두 가지 범주로 나누어 살펴보았다. 첫째 범주는 기존 학교교육의 변형된 형태로서 대안적인 것을 찾으려는 교육변화의 실체를 의미한다. 두 번째 범주는 기존 학교교육의 형식과 내용 자체를 뛰어넘는 교육변화의 실체를 말한다.

대안교육을 말 그대로 ‘현행 학교교육을 비판하고 그 대안을 찾으려는 움직임(전자)’에서부터 ‘지금의 교육을 대신할 수 있는 새로운 교육의 형태(후자)’라고 할 때 우리나라에서 대안교육의 흐름은 크게 두 가지로 압축할 수 있다. ‘새로운 형태의 교육’이나 ‘대안’을 교육이념이나 목적에 대한 근원적 측면의 고민보다는 교육내용이나 방법적 측면에서 바라보느냐 아니면 인류의 이상을 위하여 교육이 궁극적으로 지향해 나가야 할 바인 교육이념이나 목적의 관점수준에서 바라보는 가가 바로 그것이다. 전자의 경우는 전통적인 공교육의 한계에 대해서 교육적인 대안을 모색하는 것으로 기존 교육의 패러다임 안에서의 대안 모색이다. 이는 미국 등에서 주로 사용되는 대안교육의 개념과 유사하다.

반면, 두 번째는 개인적 차원에서부터 국가적·지구적 차원에 이르기까지 우리가 직면하고 있는 심각한 위기에 대응할 수 있는 새로운 삶의 철학을 창출하고 그 새로운 삶의 방식, 새로운 관계 방식의 타당성을 우리 모두에게 설득하는 것이며, 나아가 바로 그 가치가 우리들의 일상적인 삶과 관계 방식에 용해하는 것으로 말 그대로 교육의 대안을 찾는 것을 말한다. 이러한 개념적 접근은 고병현(1996), 정유성(1997), 이종태(1998) 등에서 발견되어진다. 나아가 이종태(2001)는 대안교육을 “20세기 말의 상황에서 표출된 근대 공교육제도의 근본적인 문제들, 예컨대 획일화와 경직성, 경쟁과 물질

적 가치 지향 등에 주목하고 그것들을 극복하기 위해 전개하는 일련의 교육적 노력들”로 정의하면서 새로운 삶의 교육방식이라고 규정하고 있다.

특히 후자의 주장은 대안교육이 단순히 기존 공교육에 대한 내용이나 방법으로서의 대안 모색이 아니라 삶의 질적 측면의 ‘패러다임 전환’을 제공해야 한다는 점을 시사하고 있다. 즉 대안적 가치에 바탕을 두어 삶의 가치를 바꾸는 의식의 변화에 이르도록 하는 것을 의미하는 것이다. 이러한 인식은 곧 본 연구에서 지향하고자 하는 청소년 성장환경으로서 대안교육이 갖는 가능성을 지지하는 논리적 토대이기도 하다.

3) 대안교육의 유형

(1) 전일제 형태의 대안교육 현장

① 특성화 중고등학교 - 초기 대안학교의 대표적 형태

특성화 중고등학교는 교육부가 1996년 ‘학업중도탈락자 예방 종합대책’의 일환으로 대안학교 설립계획을 발표하였고 이후 1997년 학교설립기준을 완화하기 위한 ‘고교설립준칙주의’를 발표한 후, 1998년 2월 초중등교육법시행령에 특정분야의 인재양성(직업분야) 또는 체험위주교육(대안교육분야)을 할 수 있는 특성화고등학교를 둘 수 있도록 규정함으로써 법제화되었다. 이와 함께 ‘교육과정 운영의 특성화’를 위한 특성화중학교 조항도 마련되었다. 대안교육분야 특성화고등학교의 경우 1998년 6개 학교(성지, 간디, 월경, 화랑, 양업, 한빛)가 처음으로 개교하였고 이후 2007년 현재 22개 학교가 운영되고 있다. 특성화중학교는 2001년 성지송학중학교가 최초로 개교한 이래 2007년 현재 6개 중학교가 운영되고 있다.

학교규모는 대체로 한두 학급의 작은 규모의 학교지만, 개교 당시 한 학년에 4학급 100명인 한빛고등학교와 중고 각각 한 학년에 3학급과 4학급씩의 이우학교와 같이 상대적으로 큰 학교도 있다. 특성화고등학교의 교육과정은 대체로 일반교과가 60%정도 차지하고 나머지는 다양한 체험이나 활

동을 바탕으로 하는 특성화교과로 구성되어 있다. 반면 특성화 중학교는 국민공통 기본교육과정에 따르게 되어 있어 특성화교과의 비중은 고등학교에 비해 상대적으로 낮은 편이다.

② 비정규대안학교

전일제 학교형태로 운영되면서도 정규학교로 인가받지 않고 외견상 특성화고등학교와 다를 바 없는 학교로 전북진안의 ‘진솔대안학교’나 경남 마산의 ‘들꽃온누리고등학교’ 등이 있다. 2000년 4월에 한국청소년재단에서 문을 연 ‘도시속작은학교’는 저소득층 중고교 자퇴생을 주 대상으로 하여 대안교육을 진행하고 있다. 이와 비슷한 도시형대안학교들은 서울시대안교육센터를 통해 지원받으면서 상호 네트워크를 통해 일정한 연대와 협력을 이루고 있다.

2000년대에 들어서 중학교와 초등학교 과정의 비인가 대안학교들도 생겨나기 시작한다. 2000년에 문을 연 남원의 ‘실상사작은학교’는 불교계에서 만든 최초의 대안학교로서 중학교과정이다. 이밖에도 감리교단에서 만든 남양주의 산돌학교, 경남산청에서 충북 제천으로 옮겨간 제천간디학교, 지역운동가들이 만든 강화도의 마리학교, 원주의 참꽃작은학교, 강진의 늦봄학교 같은 중학교들이 생겼고 고등학교과정도 계획 중이다.

2001년에는 초등과정의 대안학교들도 다수 문을 열었다. 공동육아어린이집 부모들이 중심이 되어 문을 연 부친의 ‘산어린이학교’와 광명YMCA에서 만든 ‘뽕씨학교’ 등이 여기에 포함된다. 초등학교 가운데 뽕씨학교, 꽃피는 학교 같이 자체적으로 중등과정도 진행하는 학교도 있다.

전북 변산반도 ‘변산공동체학교’는 새로운 형태의 ‘기숙형 공동체학교’를 준비 중이다. 2004년에 문을 연 ‘자유학교 물꼬’도 공동체학교를 지향하고 있고 전국에 산재되어 있는 수련공동체들도 자체회원들의 자녀를 대상으로 하는 공동체학교를 운영하고 있으나 따로 학생들을 모집하지 않기 때문에 외부에는 잘 드러나지 않는 편이다.

③ 위탁대안교육기관

2000년대에 들어 새롭게 등장한 대안교육현장으로 학교생활을 지속하기 어려운 상황에 처했을 때 일정기간 또는 졸업할 때까지 맡아 학업을 지속할 수 있도록 하는 대안교육기관을 말한다. 이 제도는 1990년대 후반에 학생들을 제적시키지 못하도록 한 조치이후 학교부적응 학생에 대한 대책이 필요하게 되면서 도입되었다.

학생들을 위탁받는 기관은 교육청에 따라서 폐교를 임시교육시설로 개조해 사용하기도 하고 학력인정 평생교육시설이나 청소년수련시설을 이용하기도 한다. 위탁기간은 교육청별 또는 기관별로 짧게는 일주일에서 길게는 일 년까지 다양하며, 졸업할 때까지 있는 경우에는 학급을 편성하여 정해진 시간표에 따라 수업을 하지만 졸업장은 소속학교에서 받는다.

위탁대안교육기관의 수업내용은 주로 체험활동에 많은 시간을 배정하고 보통 교과시간은 최소로 편성한다. 대개의 위탁교육기관은 기존의 교육기관이나 시설에 부가적으로 설치되지만, 서울시교육청이 설립한 대안교육종합센터 부설 ‘꿈타래학교’처럼 위탁학생들로만 사실상 독립된 형태로 설치·운영되기도 한다. 입학시기가 학생들마다 다르다는 점을 제외하면 전일제 대안학교와 유사하다.

(2) 프로그램 형태의 대안교육 현장

① 계절학교

90년대 초반에 대안교육의 주요형태를 이룬 것이 계절제 프로그램이었다. 최근에는 계절제 프로그램과 주말프로그램을 동시에 운영하는 곳이 많아 두 가지를 구분하는 것이 무의미하기도 하다. 주로 초등학생들을 대상으로 자연관찰, 과학실험, 노작을 통해 다양한 체험을 하도록 하고 있으며, 대안학교 입학을 원하는 아이들에게 미리 경험해 볼 수 있도록 방학 때마다 초중학생들을 대상으로 하는 계절학교를 열고 있다.

② 방과후학교 또는 주말학교

경기도 광명에서 시작된 ‘창조학교’는 학부모가 주도하는 전형적인 방과 후 학교로써 현재는 여러 지역에서 다양한 형태로 시도되고 있다. 1990년대 중반 성남에서 운영되었던 ‘여럿이 함께 만드는 학교’는 ‘교육문화협동조합’운동으로 이어져 지금은 ‘아힘나마을’로 결실을 맺고 있다. 서울의 ‘따로 또같이하는학교’는 중고등학생대상의 주말 프로그램이었는데 이후 공연학습공간인 ‘난나학교’, 새터민청소년을 위한 ‘셋넷학교’등으로 이어지고 있다. 주5일제가 확대되면서 주말학교는 다양한 형태로 전개되고 있다.

③ 홈스쿨링(home schooling)

홈스쿨링은 학교가 아닌 집에서 교육을 받는 형태로 이른바 재택교육이라고도 불린다. 홈스쿨링은 종교적인 이유로 오래전부터 실천해 온 사람도 적지 않지만 사회에 본격적으로 알려진 것은 학교교육에 대한 불신이 커지면서 그 대안의 하나로 등장하게 되면서부터다. 이후 사회의 적잖은 관심의 대상이 되고 있으나 최근 비인가 초·중·등 대안학교들이 증가하면서 다소 주춤해지고 있는 실정이다.

이외에도 이종태(1998b), 심성보(1996) 등의 대안학교 유형을 종합 정리한 김광조(1998: 39)는 다음 <표 II-3>과 같이 국내 대안학교 및 대안교육의 유형을 분류하고 각각의 특성을 정리한 바 있다.

<표 II-3> 국내 대안학교·대안교육의 유형별 분류 및 특성 비교

구분기준	유형분류	유형특성
제도안 제도권관계	학교형	기존 학교제도 속에서 대안교육 추구: 새로운 교육방식을 제도권 교육 내에 도입하여 열린 학습을 시도하는 형태. 즉, 제도 교육의 틀 속에 있는 작은 틈새를 이용하여 교육을 실천하는 형태임. 이 유형은 대안적 제도를 추구하기보다는 대안적 교육과정을 마련하여 제도의 틈을 비집고 들어가 정규 학교의 영역 내에서 다양한 교육 프로그램과 개방된 수업 등을 시도. 교육과정과 수업방식의 변화를 통한 열린교육 모형이 이에 해당

구분기준	유형분류	유형특성
	제도밖 학교형	기존 학교제도 거부, 새로운 형식, 내용 추구: 제도교육의 한계를 인식하고 그것을 넘으려는 대안적 사회를 구성하면서 새로운 형태의 교육을 실천. 기존의 학교공간 자체를 거부하려는 흐름, 즉 제도권 밖에서 지역사회의 특성에 맞는 '작은 학교'를 설립하려는 움직임. 이는 사회체제에 대한 개별적 변화와 새로운 가치를 생산하는 '탈학교론'의 구상과 일맥상통
	제도결 학교형	기존 학교교육 유지, 방학·주말 대안교육 프로그램 추진: 이 유형의 대안교육은 제도 교육 속에서는 대안교육을 할 수 없지만 제도교육 밖에서 새로운 교육프로그램을 가지고 방과 후와 주말, 그리고 방학 기간을 통하여 자유롭게 교육활동을 실시. 이는 제도교육을 받는 아이들에게 새로운 교육내용을 제공하여 제도교육의 병폐를 덜 받게 하고, 나름대로의 비판력을 키우려는 '자유학교모형'이 이에 해당
학력인가	인가학교형	정식으로 학력을 인정받은 학교(특성화학교인정 대안학교)
	비인가학교형	학력을 인정받는 학교(위를 제외한 대부분의 대안학교)
	비인가재택 교육형	가정에서 독자적 교육을 받는 홈스쿨링
추구이념 및 형태	자유학교형	영국섬머힐, 독일자유대안학교 같이 아동의 자유를 중시하고 잠재간성성에 대한 굳은 신념에 기초한 학교
	생태학교형	1980년대 들어 생태위기 인식으로 영국 하트랜드 지방의 작은 학교같이 생태와노작, 지역사회와 학교와의 결합을 중시하는 학교
	재적응학교형	일반적인 정규학교에서 잘 적응하지 못하는 학생이 주 대상인 학교
	고유이념 추구형	독일 발도르프학교와 같이 독특한 교육이념, 방식에 바탕을 둔 학교
정규·비정규	정규형	특성화대안학교나 전일제 학교형태로 대안교육을 실시하는 학교
	비정규형	비전일제형 학교이면서 주말, 계절, 방과후 대안교육 프로그램 등을 운영하는 학교유형
각급학교별	초등학교	열린교육보다 더 진보한 교육과정을 채택한 초등대안학교
	중등학교	인가: 대안학교 유형으로 볼 수 있고 정규학력이 인정되는 경우 비인가: 대안학교 유형으로 볼 수 있으나 정식학력이 인정안되는 경우
대안교육 프로그램 운영	전일제학교형	정규학교와 같이 학교 내에서 대안교육을 실시하는 유형
	주말및 계절제	주말이나 방학을 이용한 소모임 또는 캠퍼스 형태로 운영
	방과후	정규수업이 끝난 후 대안교육 프로그램을 운영하는 유형
	주말방과후 계절혼합	주말, 방과후, 방학기간 등을 모두 이용프로그램 운영하는 경우
	도서관형 및 기타형	주민, 부모, 자치적 운영형태의 보육원이나 소모임 등에 의한 경우

※ 김광조(1998: 36)의 연구를 수정 보완하였음.

Ⅲ. 현 황

1. 인가형 대안학교 현황
2. 비인가형 대안학교 현황

III. 현 황5)

1. 인가형 대안학교 현황

1) 특성화학교

(1) 개요

특성화학교는 초중등교육법 시행령 제76조(특성화중학교) 및 제91조(특성화고등학교)에 의거하여 지정 고시된 학교이다. 일반학교와는 차별화되며 다양한 교육을 하기 위해 도입된 제도이다. 특성화학교는 제7차 교육과정을 기준으로 융통성있는 교육과정 편성 운영이 가능하다. 특성화 중학교의 경우 교육과정의 30% 정도, 특성화 고등학교의 경우 최대 70% 정도의 자율성을 갖는다.

<표 III-1> 학교 유형 비교

구분	일반 고등학교(평준화)	특수목적고	특성화학교
설립배경	평등한 교육기회 제공	교육의 수월성 추구	교육의 다양성 추구
기본이념	형평성	수월성	다양성
학생선발	연합고사 후 추첨 배정	지원 후 내신 및 필답고사	지원 후 입학 면담
교육과정편제	7차 교육과정 일괄 적용	전문 과목 82단위 이수	특성화교과 23-110단위
학교경영	지시와 통제 위주		자율과 책임 위주
의사소통	일방향 의사소통		쌍방향 의사소통
의사결정	중앙집권적		집단적(교사+학부모+학생)
장학	행정적 감독 위주		임상, 동료, 자기장학
학교선택권	×	×	○
학생선발권	×	○	○
문제점	교육의 수월성 저해 학교선택권 보장 못함	입시 위주의 교육 조장 교육기회 불평등 분배	특성화학교 교육과정 개발 재정지원 필요

5) 대안교육현황은 대안교육백서(교육인적자원부, 2007)의 내용을 중심으로 정리한 것임.

(2) 설립 및 운영 현황

<표 III-2> 특성화 대안학교 연도별 설립현황

구분	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	계
고등학교	6	4	1	0	2	3	2	1	2	21
중학교	0	0	0	0	1	5	0	0	1	7
계	6	4	1	0	3	8	2	1	3	28

<표 III-3> 특성화 대안학교의 지역별 학교 분포

	광주	대구	부산	인천	강원	경기	경남	경북	전남	전북	충남	충북	계
학교수	1	1	1	1	2	8	3	1	3	4	2	1	28
백분율(%)	3.6	3.6	3.6	3.6	7.1	28.5	10.7	3.6	10.7	14.3	7.1	3.6	100

(3) 학생 현황

<표 III-4> 특성화 대안학교 급별 재학생수(2006년 기준)

구분	중학교	고등학교	계
학생수(명)	559	1,919	2,478
백분율(%)	22.6	77.4	100

<표 III-5> 특성화 대안학교 재학생의 학교선택 이유

사유	개인선택	탈북	기타	질병	부적응	가사	계
학생수(명)	1,753	42	43	11	181	11	844
백분율(%)	85%	2%	2%	1%	9%	1%	100%

<표 III-6> 특성화 대안학교 졸업생 누적수

구분	중학교	고등학교	계
졸업생수(명)	368	2,591	2,959
백분율(%)	12.4%	87.6%	100%

<표 III-7> 2006년 특성화 고등학교 졸업생 진로

구분	대학진학	취업	기타	계
학생수(명)	574	14	48	636
백분율(%)	90%	2%	8%	100%

<표 III-8> 2006년 특성화 중학교 졸업생 진로

구분	대안학교 진학	공교육 진학	기타	계
학생수(명)	104	34	8	146
백분율(%)	72%	23%	5%	100%

(4) 재정 현황과 시설

<표 III-9> 특성화학교 지정·설립 5년간 특성화고교 예산 지원 현황

(단위: 백만원)

구분	1998년	1999년	2000년	2001년	2002년	2003년
국 비	4,331	1,044	2,534	1,189	508	9,606
지방비	1,460	2,503	4,025	5,013	6,464	19,465
계	5,791	3,547	6,559	6,202	6,972	29,071

▷국 고: 기숙사 시설비 용도 등 특별교부금으로 지원

▷지방비: 인건비, 운영비 등 사학 재정결합보조

<표 III-10> 특성화 대안학교 연간 세입 내역

항목	정부보조	운영주체보조	일반후원금	사업수입 (이용자)	기타 (외부지원)	계
비율(%)	54.8	5.4	0.5	38.6	0.7	100

<표 III-11> 특성화 대안학교 연간 세출 내역

항목	인건비	프로그램운영비	시설운영비	기타사무행정비	계
비율(%)	60	14	13	13	100

<표 III-12> 특성화 대안학교 학생부담금 현황

항목	급식비	기숙사비	수업료	입학금	기타	계
비율(%)	45	26	22	1	6	100

(5) 교육과정 편성 및 운영

<표 III-13> 특성화 고등학교 교육과정 운영 비교

구분	7차 교육과정기준(일반학교)	21개교 특성화고등학교 학년별 배당 시간
국민공통기본교과	56	56
선택교 과	일반선택	26~136
	심화선택	
특성화교과	.	23~110
재량활동	12	12
특별활동	12	12
총이수단위	216	216

<표 III-14> 특성화 중학교 교육과정 운영 비교

구분	7차 교육과정기준 (일반학교)	21개교 특성화고등학교 학년별 배당 시간
국민공통기본교과	952	794
재량활동	교과	115
	창의적/ 특성화교과	245
특별활동	68	95
연간수업시수	1,156	1,249

(6) 교육목표와 특성화교과 내용

<표 III-15> 특성화교과 내용

구분	공통이수과목	선택과목	
특성화 교과	<ul style="list-style-type: none"> 마음일기 생태 및 농사 표현활동(논술 및 토론, 공예, 음악, 미술, 영화관련) 현장학습 및 체험(등산, 다도, 성교육 등) 	표현예술 분야	<ul style="list-style-type: none"> 음악영역-실용음악, 기악합주, 국악, 풍물 미술영역-목공예, 도자기, 미술감상 체육영역-무예, 등산, 생활체육 및레져 기타-사진, 연극, 영상 등
		주제탐구	주제학습, 졸업작품
		기타	제2외국어, 컴퓨터조립 등

〈표 III - 16〉 특성화고등학교 선택교육과정 비교

국가수준 고등학교 교육과정			특성화학교		
	일반선택	심화선택	특성화교과		
국어 도덕 사회	국어생활 시민윤리 인간사회와 환경	독서, 작문, 문학, 화법, 문법 윤리와 사상, 전통윤리 한국지리, 세계지리 한국근·현대사, 정치 세계사, 사회·문화, 경제, 경제지리, 법과사회	학교 철학	철학, 마음공부, 인권, 종교, 식구총회 등	
			현장 체험	통합기행, 해외이동학습, 지역사회와 NGO, 봉사학습 등산, 국토행진, 생태 및 노작, 농촌봉사활동, 유적답사 등	
수학 과학 기술· 가정	실용수학 생활과 과학 정보사회와 컴퓨터	수학 I, 수학 II, 미분과 적분, 확률과 통계, 이산수학 물리 I, 화학 I 생물 I, 지구과학 I 물리 II, 화학 II 생물 II, 지구과학 II 농업과학, 공업기술, 가정과학	일반선택/ 심화선택	진로	직업연구, 직업실습, 인턴쉽, 졸업논문 등
				특기 적성	고전강독, 과학실험, 수학의논, 문예창작 작곡실기, 기악, 성악, 우리춤, 우리가락, 실용음악, 댄스, 디자인 만화창작, 애니메이션, 컴퓨터그래픽, 사진, 연극, 문학의이해, 영화읽기, 영상창작, 한국미술, 목공예, 철공예, 도예, 생활원예, 생태건축, 전통무예, 전통예절 및 다도, 옷만들기, 생활의학, 배낭여행, 오리엔티어링, 성과문화 등
체육 음악 미술	체육과 건강 음악과 생활 미술과 생활	체육이론, 체육실기 음악이론, 음악실기 미술이론, 미술실기			
외국어	영어 중국어 I, 독일어 I, 프랑스어 I, 일본어 I, 스페인어 I, 아랍어 I, 러시아어 I	영어 I, 영어 II 영어독해, 영어작문, 영어회화 중국어 II, 일본어 II, 독일어 II, 프랑스어 II, 스페인어 II, 러시아어 II, 아랍어 II			
한문 교련 교양	한문 교련 철학, 논리학, 심리학, 교육학, 생활경제, 종교 생태와 환경 진로와 직업 기타	한문고전			

2) 위탁형 대안학교

(1) 개요

위탁교육은 일반 중·고등학교를 다니는 아이들 가운데 학교가 맞지 않는 아이들이 원하는 교육기관에 가서 학습을 해도 출석으로 인정하는 제도이다. 전학과 달리 원래 다니던 소속 학교에 학적을 두고 위탁형 대안학교의 교육과정을 모두 마치면 소속 학교에서 졸업장을 받게 되는 것이다.

위탁형 대안학교의 법적 근거는 서울시의 경우, 서울시교육감이 2004년 1월 15일 공포한 ‘대안교육기관의 지정 및 학생 위탁 등에 관한 규칙(서울특별시교육규칙 제628호)’이다. 여기에서는 ‘대안교육기관’을 “정규교육기관에서 제공하는 전통적인 것과는 다른 경험을 추구하는 학생들을 위하여 특별한 교육 프로그램과 활동 및 여건 등을 제공하는 다양한 교육기관”으로 정의하고, ‘위탁교육기관’은 “당해 교육감이 정규교육기관(일반적 정규학교)이나 대안교육기관 중에서 위탁교육을 실시하는 데 적합하다고 인정하여 지정한 교육기관”으로 정의하고 있다. 위탁기관으로 지정되면 교육청으로부터 대안교육 위탁교육기관에 대한 장학 활동 및 운영비 보조 등 행정·재정적 지원을 받게 된다.

위탁 기간은 보통 1년이며, 위탁 기관장과 소속 학교장이 협의하여 연장이 가능하다. 위탁형 대안학교는 전체 교육과정 중 국민공동기본교과의 3분의 1만 이수하면, 나머지는 인성과 진로 분야의 다양한 교과를 배치할 수 있다. 따라서 위탁 대안교육기관의 수업 내용은 주로 체험활동에 많은 시간을 배정하고 보통교과시간은 최소로 편성한다.

위탁 절차는 다음과 같다. ① 학생·학부모 신청 → ② 소속 학교에서 위탁 교육 여부 결정(선도위원회) → ③ 소속 학교에서 대안교육종합센터와 협의 후 위탁할 기관 결정 → ④ 소속 학교에서 위탁 기관을 추천 → ⑤ 위탁 기관에서 소속 학교로 수탁 여부 통지 → ⑥ 위탁 준비 교육 이수 → ⑦ 대안 학교 기관으로 등교, 위탁교육 시작

<표 III-17> 위탁형 대안학교의 운영 개요

대상	정규 중·고등학교의 교육과정 이외의 다양한 분야에 흥미와 관심을 가지고 있는 학생 및 학업중단위기 학생
학칙	원 소속 학교(정원 외 관리)
졸업	소정의 과정을 마치면 소속교의 졸업장 수여
출결 및 성적처리	위탁기관에서 취득한 것을 소속 학교에서 그대로 인정
수탁해제	생활지도상 문제가 있는 경우 수탁 해제 가능 → 소속 학교의 규정에 의해 처리
수업료 (학교운영지원비)	학생은 소속 학교에 납부, 소속 학교에서는 추후 공문절차에 따라 대안학교 위탁기관으로 지급
위탁시기	월 2회(1일, 15일) 연중
교육과정	보통교과는 최소화 운영하고, 2/3정도 이상은 인성, 소질·적성·진로교육 등 대안교과로 편성·운영
위탁기간	통상 1년이며, 연장 가능(위탁 기관장과 소속 학교장이 협의하여 결정)
평가(성적처리)	· 보통교과(국민공통기본교과) 평가는 성취도 및 과목별 석차 산출 · 대안교육교과(인성교육활동 및 진로교육활동)은 이수 여부만을 평가 * 수업시간의 2/3 이상 출석하고 평가에서 40% 이상을 득점한 경우 이수로 인정

(2) 설립 및 운영 현황

<표 III-18> 위탁형 대안학교 연도별 설립현황

구분	2001	2002	2003	2004	2005	2006	계
학교수	2	0	3	13	3	4	25
백분율(%)	8	0	12	52	12	16	100

<표 III-19> 위탁형 대안학교의 지역별 학교 분포

	서울	경남	부산	경북	인천	울산	충남	강원	계
학교수	14	3	2	2	1	1	1	1	25
백분율(%)	56	12	8	8	4	4	4	4	100

<표 III-20> 위탁형 대안학교의 급별 학교 수

사유	중	중고병행	고	계
학교수	10	5	10	25
백분율(%)	40	20	40	100

(3) 학생 및 교사 현황

〈표 III-21〉 위탁형 대안학교 재학생의 위탁 사유

사유	부적응	자기선택	기타	질병및장애	가사	계
학생수(명)	687	90	42	17	8	844
백분율(%)	81	11	5	2	1	100

〈표 III-22〉 2006년 위탁형 대안학교 중학과정 졸업생 진로

구분	공교육 진학	대안학교 진학	기타	계
학생수(명)	188	8	3	199
백분율(%)	94	4	2	100

〈표 III-23〉 2006년 위탁형 대안학교 고교과정 졸업생 진로

구분	대학진학	취업	기타	계
학생수(명)	124	28	34	186
백분율(%)	67	15	18	100

24개 위탁형 대안학교의 상근교사 수는 총 158명이다. 위탁형 대안학교의 설립조건 자체가 ‘상근교사 2인 이상’이고, 그 밖의 강사료는 지자체의 지원을 받을 수 있기 때문에 2인 남짓의 상근 교사를 제외하고는 대부분 강사가 많다. 비상근교사로는 297명, 자원교사는 150명이다. 상근교사 외에도 총 447명이 직·간접적으로 위탁형 대안학교에 교육인력으로 참여하고 있다.

(4) 교육과정

위탁형 대안학교에서는 보통 위탁학생을 대상으로 별도의 교육과정을 편성·운영한다. 교육과정은 교과활동, 재량활동, 특별활동으로 편성하고, 교과는 보통교과와 대안교육교과로 구분하며, 각 교육청에서 기준으로 하고 있는 수업시수 또는 단위를 편성·운영해야 한다.

보통 교과의 필수과목은 제7차 교육과정에서 지정하고 있는 국민공통기본

교과를 편성해야 하지만 3분의 1이하의 수준만 하면 되고, 나머지는 인성과 진로 등의 분야로 다양한 교과를 배치할 수 있다. 단 대안교육의 기초가 될 수 있는 과목을 교육청의 승인을 거쳐 편성·운영하는 경우에는 이를 국민공통기본교과의 이수로 간주할 수 있어 교육과정상 학교의 재량 운영의 폭이 넓은 편이다. 대안교육교과는 인성교육활동 및 진로교육활동으로 나누어 대안교육 위탁교육기관의 재량으로 편성·운영할 수 있으며, 이 프로그램은 대학의 평생교육원이나 각종 대안학교 관련 기관이나 시설에 위탁하여 운영할 수 있다.

〈표 III-24〉 위탁형 대안학교 교육과정 운영 현황

	필수과목: 국민공통기본교과(7차교육과정)	
보통교과	선택과목: 『서울특별시 고등(중)학교 교육과정 편성』에 제시된 보통교과 선택과목의 범위 내에서 위탁기관장의 재량으로 편성·운영	
대안교육교과	· 특기적성교육 · 인성교육 · 진로교육	· 특성화과목 · 노작(생활)교육

2. 비인가형 대안학교 현황

1) 전원형 대안학교

(1) 개요

1990년대 후반부터 학업 중단 청소년들이 심각한 사회 문제로 대두되자 시민사회 영역에서는 이러한 청소년들이 학교 밖에서 지속적인 배움의 기회를 가질 수 있도록 다양한 시도들을 하였다. 그 시초라 할 수 있는 것이 바로 간디청소년학교다. 1997년 간디청소년학교의 개교 이후 비인가 대안학교 설립은 확산되었다.

2000년을 전후하여 특성화학교의 설립이 증가하고, 서울에서는 도시형 대

안학교가 설립되는 추세 속에서 민간 중심의 비인가 대안학교가 곳곳에 세워지게 되었다. 1997년 이후 해마다 평균 1개교씩 증가하여 2006년도 현재까지 전일제 전원형 대안학교는 15개교가 운영되고 있으며 여러 가지 필요성에 따라 설립은 증대되고 있다. 특히 교사 및 학부모가 학교 설립·운영의 주체로 점차 대두되고 있다.

전원형 대안학교는 획일화되고 정형화된 형식적인 교육과 인가된 특성화 학교의 제약에서 벗어나 보다 자유로운 교육과정을 운영한다. 상황과 대상에 따라 적절히 맞춘 프로젝트 중심의 교육과정을 탄력적으로 운영한다. 대부분 학교가 3년 6학기제로 운영되며, 무학년 통합과정을 추구하고 있다.

(2) 설립 및 운영 현황

<표 III-25> 전원형 대안학교 연도별 설립현황

구분	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	계
학교수	1	1	1	1	0	2	1	1	4	3	15
백분율(%)	6.7	6.7	6.7	6.7	0	13.3	6.7	6.7	26.7	20.0	100

<표 III-26> 전원형 대안학교의 지역별 학교 분포

구분	울산	인천	강원	경기	경남	전남	전북	충남	충북	계
학교수	1	1	1	3	1	2	2	2	2	15
백분율(%)	6.7	6.7	6.7	20	6.7	13.3	13.3	13.3	13.3	100

<표 III-27> 전원형 대안학교의 급별 학교 수

구분	초중통합	초중고통합	중	중고통합	고	계
학교수	1	1	7	5	1	15
백분율(%)	6.7	6.7	46.7	33.3	6.7	100

(3) 학생 및 교사 현황

<표 III-28> 전원형 대안학교 급별 재학생수(2006년 기준)

구분	초중통합	초중고통합	중	중고통합	고	계
학생수(명)	25	264	204	288	62	844
백분율(%)	3.0	31.3	24.2	34.1	7.3	100

<표 III-29> 전원형 대안학교 재학생의 공교육 중단 사유

사유	질병	부적응	가사	개인선택	기타	계
백분율(%)	0.2	4.3	1.4	93.9	0.2	100

<표 III-30> 2006년 전원형 대안학교 고교과정 졸업생 진로

구분	대학진학	취업	기타	계
학생수(명)	95	4	51	150
백분율(%)	63.3	2.7	34	100

<표 III-31> 2006년 전원형 대안학교 중학교과정 졸업생 진로

구분	대안학교 진학	공교육 진학	기타	계
학생수(명)	262	68	65	395
백분율(%)	66.3	17.2	16.5	100

<표 III-32> 전원형 대안학교 교사 현황

사유	초중통합	초중고통합	중	중고통합	고	계
교사수(명)	15	47	102	107	16	287
백분율(%)	5.2	16.4	35.5	37.3	5.6	100

(4) 재정 현황과 시설

〈표 III-33〉 전원형 대안학교 연간 세입 내역

항목	정부보조	운영주체보조	일반후원금	사업수입 (이용자)	기타 (외부지원)	계
비율(%)	0	4.7	6.7	85.7	2.9	100

〈표 III-34〉 전원형 대안학교 연간 세출 내역

항목	인건비	프로그램운영비	시설운영비	기타사무행정비	계
비율(%)	39.9	40.5	14.1	5.5	100

〈표 III-35〉 전원형 대안학교 학생부담금 현황

항목	급식비	기숙사비	수업료	입학금	기타	계
비율(%)	19.8	19.5	49.7	8.7	2.3	100

(5) 교육과정 편성 및 운영

비인가 전원형 대안학교에서는 평생학습차원에서 자기주도성과 다양성을 강조하기 때문에 획일적이고 통일적인 교과서가 아니라 상황에 따라 적절한 학습이 되는 프로젝트가 그때 그때 만들어진다. 교육과정은 탄력적으로 운영되며 개별 학생의 다양한 경험과 지속가능한 성장에 초점을 맞춘다.

〈표 III-36〉 전원형 대안학교 교육과정

구분	1년		2년		3년	
	1학기	2학기	3학기	4학기	5학기	6학기
목표	자기 탐색과 학교문화이해		자기주도적 학습태도형성		진로탐색과 진학준비	
주요 내용	철학, 인문학, 종교, 통합기행, 생태 및 노작		자립교과(농사, DIY 등) 프로젝트(개별·팀별 주제탐구) 봉사학습 및 해외이동학습		인턴십 졸업 프로젝트 및 논문	

2) 도시형 대안학교

(1) 개요

2000년대 초반부터 서울을 중심으로 비인가 도시형 대안학교들이 세워지기 시작했다. 비인가 도시형 대안학교는 샬터를 떠나거나 전원형 대안학교를 선택할 만한 여유나 여건이 되지 않는 탈학교 학생들을 위해서, 또 한편으로는 적극적으로 도시에서의 대안적 학습을 추구하는 이들을 중심으로 만들어지기 시작하여 2006년 12월 현재, 25개의 비인가 도시형 대안학교가 운영되고 있다. 주로 서울에 학교가 집중되어 있으며 20~30명 학생과 2~3명의 상근 교사가 상가 건물의 한 층 정도를 임대하여 운영하는 경우가 많다. 도시형 대안학교는 중고통합으로 운영되는 경우가 많고 도시에 위치한 만큼 통학을 하는 경우가 대부분이다.

비인가 도시형 대안학교의 교육과정은 학교의 특성에 따라 매우 다양하며 정해진 틀은 없다. 문화예술교육에 중점을 두는 학교, 치유와 성장에 중점을 두는 학교, 진로지도에 중점을 두는 학교 등 각 학교의 특징에 따라 교육과정이 달리 구성된다. 정규 교육과정에는 포함되어 있지 않지만 검정고시 준비를 지원하는 학교가 많으며, 타인과의 의사소통 능력을 기르며 자립 능력을 가춘 건강한 시민으로 성장하도록 하는것이 이들 도시형 대안학교의 설립 목적이라고 할 수 있다.

〈표 III-37〉 도시형 대안학교의 유형 구분

구분	유형	
연령 및 학교급	· 중학교(12-14세) · 초중고통합(8-20대초반) · 초중통합(8-14세)	· 고등학교(17-19세) · 중고등통합(15-20대초반)
설립주체	· 수련관(청소년관련재단법인) · 학부모	· 민간단체 · 개인
대상 청소년	· 다양한 교육과정 추구 청소년 · 탈북 청소년 · 학습 및 발달 장애 청소년 · 빈곤 가정 청소년	
교육과정 성격	· 문화작업형 · 진로탐색 및 직업체험형	· 기초학습 증진형 · 자유탐구형

(2) 설립 및 운영 현황

<표 III-38> 도시형 대안학교 연도별 설립현황

구분	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	계
학교수	1	0	0	9	2	4	6	1	3	26
백분율 (%)	3.8	0	0	34.6	7.7	15.4	23.1	3.8	11.5	100

<표 III-39> 도시형 대안학교의 지역별 학교 분포

	서울	경기	대전	광주	대구	부산	전북	충남	계
학교수	15	4	2	1	1	1	1	1	26
백분율 (%)	57.7	15.4	7.7	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	100

<표 III-40> 도시형 대안학교 급별 학교 수

사유	초중고통합	고	중	중고통합	계
학교수	5	4	2	15	26
백분율 (%)	19	15	8	58	100

(3) 학생 및 교사 현황

<표 III-41> 도시형 대안학교 재학생의 대안학교 선택 사유

사유	자기선택	질병및장애	탈북	가사	기타	부적응	계
학생수	180	100	46	31	17	219	593
백분율 (%)	30	17	8	5	3	37	100

<표 III-42> 2006년 도시형 대안학교 중학과정 졸업생 진로

구분	대안학교 진학	공교육 진학	기타	계
학생수(명)	18	8	9	35
백분율 (%)	51	23	26	100

<표 III-43> 2006년 도시형 대안학교 고교과정 졸업생 진로

구분	대학진학	취업	기타	계
학생수(명)	26	10	28	64
백분율(%)	41	16	43	100

(4) 재정 현황과 시설

<표 III-44> 도시형 대안학교 연간 세입 내역

항목	정부보조	운영주체보조	일반후원금	사업수입 (이용자)	기타 (외부지원)	계
비율(%)	19	20	12	29	20	100

<표 III-45> 도시형 대안학교 연간 세출 내역

항목	인건비	프로그램운영비	시설운영비	기타 사무행정비	계
비율(%)	49	35	13	3	100

<표 III-46> 도시형 대안학교 학생부담금 현황

항목	입학금	수업료	급식비	기숙사비	기타	계
비율(%)	3.6	62.6	8.5	20.6	4.7	100

(5) 교육과정 편성 및 운영

표준화된 교육과정을 운영하는 일반학교와는 달리 대안학교에서 교육과정의 스펙트럼은 대단히 넓다. 비인가 도시형 대안학교의 교육과정도 매우 다양하고 정해진 틀은 없다. 문화예술교육에 중점을 두는 학교, 심리적 치유와

성장에 중점을 두는 학교, 진로지도에 중점을 두는 학교 등 각 학교의 특징에 따라 교육과정이 달리 구성된다. 비인가 도시형 대안학교 교육과정의 이러한 다양성은 일반학교 중퇴청소년들의 다양한 특성과 학습욕구를 반영한 것이다.

교육과정의 수준 또한 다양하다. 일반학교의 학교급 단계로 따지면 중학 과정, 중고등통합 과정 등으로 운영된다. 하자작업장학교의 시니어 과정에서는 대안의 교양교육 수준에 해당하는 과목이 운영되기도 한다.

3) 초등대안학교

(1) 개요

초등대안학교란 수도권을 중심으로 공동육아, 종교단체, 지역운동 및 교육운동 등을 모태로 하여 생겨난, 초등학교의 학생들을 대상으로 하는 대안학교를 말한다. 일반 초등학교에 들어갈 나이의 아이들을 대상으로 전일제로 운영된다는 점에서 방과후학교나 계절학교와 차별성을 지닌다. 초등과정은 의무교육이기 때문에 현재의 초등 대안학교들은 모두 비인가 상태이다. 2001년 공동육아를 모태로 하는 산어린이학교 개교 이후, 매년 5~6개의 학교가 개교하고 있다.

비인가 초등대안학교는 교육과정을 자유롭게 구성할 수 있기 때문에, 학교의 설립·운영 목적에 따라 교육과정이 다양하다. 기본적으로는 자유, 자치, 평등, 인권, 공동체성, 생명 등이 강조된 교육과정을 구성한다. 또한 탄력적인 교육과정과 일과(日課)운영, 학부모의 높은 참여도, 모듬구성과 학년통합, 프로젝트 학습과 체험활동 등이 교육과정에서의 공동적인 특징으로 나타난다. 한편 공동육아운동, 종교단체, YMCA, 다양한 교육운동 등 설립·운영 주체에 따른 교육과정 특색도 드러나고 있다.

(2) 설립 및 운영 현황

<표 III-47> 초등대안학교 연도별 설립현황

구분	2001	2002	2003	2004	2005	2006	계
학교수	2	6	5	5	6	6	30
백분율(%)	6.7	20.0	16.7	16.7	20.0	20.0	100

<표 III-48> 초등대안학교의 지역별 학교 분포

	서울	경기	전남	충북	충남	제주	부산	계
학교수	4	20	2	1	1	1	1	30
백분율(%)	13.3	66.7	6.7	3.3	3.3	3.3	3.3	100

<표 III-49> 초등대안학교의 설립·운영주체

구분	공동육아 조합	교육 운동	종교 단체	YMCA 활동	생활 공동체	지역 운동	청소년 수련시설	계
학교수	12	6	4	3	2	2	1	30
백분율(%)	40	20	13.3	10	6.7	6.7	3.3	100

(3) 학생 및 교사 현황

<표 III-50> 초등대안학교 학생의 공교육 중단 사유

구분	개인선택	기타	질병	부적응	가사	계
학생수	978	151	25	79	31	1,264
백분율(%)	77.4	11.9	2.0	6.3	2.5	100

<표 III -51> 2006년 초등대안학교 졸업생 진로

구분	대안학교 진학	공교육 진학	기타	계
학생수	51	16	1	68
백분율(%)	75	23.5	1.5	100

(4) 재정 현황과 시설

<표 III -52> 초등대안학교 연간 세입 내역

항목	정부보조	운영주체보조	일반후원금	사업수입 (이용자)	기타 (외부지원)	계
비율(%)	1.4	11.8	3.5	76.4	6.9	100

<표 III -53> 초등대안학교 연간 세출 내역

항목	인건비	프로그램운영비	시설운영비	기타 사무행정비	계
비율(%)	59.2	16.8	15.7	8.3	100

(5) 교육과정 편성 및 운영

초등대안학교의 교육목표에는 자유, 자치, 평등, 인권, 공동체성, 생명 등의 가치가 공통적으로 들어가 있다. 설립·운영 주체별로 교육목표 및 교육과정의 특색이 드러나기도 한다.

① 공동육아를 기반으로 설립된 경우

공동육아를 기반으로 설립된 학교들의 교육목표에서는 학생과 교사, 학부모를 아우르는 공동체성이 강조된다.

〈표 III-54〉 공동육아기반학교의 교육과정 사례

교과구성	교과개요	수업형식
기초교과	말과글, 수학, 다른나라 말과글(영어)	학교 내 수업
생활교과	하루열기와 하루닫기, 산어린이회의, 너나들이, 손끝활동, 자유놀이	학교 내 수업
탐구교과	생태나들이, 텃밭가꾸기, 꽃밭가꾸기, 요리활동, 미디어로 세상읽기, 역사,	학교 내 수업, 짧은 나들이
(주제학습)	과학놀이, 소래산등산, 여행(한강도보여행, 생명평화탁발순례, 무전여행)	긴 나들이, 들살이
표현교과	흙작업, 떡작업, 몸놀이, 숲빛작업, 연극(극놀이), 문화나들이, 음악	학교 내 수업, 짧은 나들이, 긴 나들이
부모참여수업	부모가 일일교사로 직접 참여하여 수업 진행	매달 넷째 주 금요일

- 학교 내 수업: 기초교과, 생활교과 등 교실과 학교마당에서 이루어짐
- 짧은 나들이: 학교 주변나들이 등 한두 시간 정도 걸리며, 학교 공간 밖에서 이루어짐
- 긴 나들이: 학교 밖 멀리 하루종일 나들이를 하는 것으로 보통 금요일에 이루어짐
- 들살이: 학교 밖에서 1박 2일 이상 자면서 교육과 생활을 함께 하며 이루어짐

② 기독교를 기반으로 설립된 경우

기독교가 설립·운영의 주체가 된 학교의 교육목표에는 ‘예수님 영성으로 어린이를 섬김’, ‘성서의 가르침을 통해 하나님과 인격적으로 만남’, ‘하나님 안에서 잘 조화를 이루며 함께 행복한 삶을 살아가기’, ‘그리스도의 사랑을 기초로 하는 학교’ 등의 종교적인 이념이 담겨져 있다. 그러나 교육과정에서 다른 대안학교와 크게 구별되는 부분은 찾기 어렵다. 신앙교육은 전면적으로 강조되기보다는 환경과 생명, 평화교육, 인성교육 등에서 녹여내는 형태를 보인다. 그럼에도 예배시간이 따로 마련되어 있는 것이 특징이다.

<표 III -55> 기독교기반학교의 교육과정 사례

교과구성	교과개요	교과목
공통필수 교과	기본적으로 전학년 에 걸쳐 이수해야 하는 필수교과	· 외국어 교육(영어, 중국어) · 국어교육(독서, 일기쓰기, 올바른 언어생활) · 생활 및 인성교육(여행, 신앙교육) · 예절교육(한국의 전통의례, 다도, 동서양의 식사예절 및 인사예절) · 환경과 생명교육(환경, 생명과 평화교육) · 체육교육(수영, 현대무용, 구기운동) · 예능교육(악기 연주, 합창, 미술활동, 붓글씨, 풍물, 연기) · 체험교육(여행, 답사, 노동, 견학, 문화체험)
일반교과	중요 과목들을 학생들이 효율적으로 배울 수 있도록 집중적으로 가르치는 교과	· 국어, 수학 · 다른 과목은 통폐합하거나 체험학습을 이용함
개인별 교과	일대일 교육과정, 개인별 특성에 따른 재능 교육과 지도력 훈련을 포함	
전문과목 수업	검정고시를 대비한 준비과정	

③ 발도르프 교육 이념을 기반으로 설립된 경우

발도르프 교육 이념을 수용한 학교들은 교육목표에서 ‘창의적이고 예술적인 발도르프 교육을 지향’, ‘슈타이너 교육철학을 바탕으로’, ‘발도르프 교육의 아이 발달단계에 맞게 손, 발, 가슴과 머리가 조화롭게 자라는 사람’이라고 기술하고 있다. 교육과정에서는 학교들마다 정도를 달리하여 발도르프 교육과정을 수용하고 있다. 그 중 주기집중수업(에포크)은 가장 널리 수용되고 있다.

<표 III -56> 발도르프교육기반학교의 교육과정 사례

교과 구성	교과개요	교과목
주기 집중 수업	· 하루 수업시작부터 오전 쉬는 시간까지 100분 동안 진행 · 3주내지 4주 동안 한 과목에 대해 집중적으로 학습	1학년 형태그리기, 국어, 수학
		2학년 형태그리기, 국어, 수학
		3학년 형태그리기, 국어, 수학, 집짓기, 농사짓기, 창세이야기
		4학년 형태그리기, 국어, 수학, 동물학, 동네학(지리)
		5학년 형태그리기, 국어, 수학, 동물학, 식물학, 지리, 역사
		6학년 기하학, 국어, 수학, 동물학, 식물학, 지리, 역사, 물리학
전문 과목 수업	· 하루 수업시작부터 오전 쉬는 시간까지 100분 동안 진행 · 3주내지 4주 동안 한 과목에 대해 집중적으로 학습	7학년 기하학, 국어, 수학, 동· 식물학, 지리, 역사, 물리, 화학, 생물학
		8학년 기하학, 국어, 수학, 역사, 지리, 물리학, 인간학, 화학
		· 1~6학년: 영어, 중국어, 수공예, 나들이, 수채화, 체육, 음악 · 4~6학년: 서예, 한문, 수학연습 · 6~8학년: 목공예 · 7~8학년: 미술 · 8학년: 졸업연극

IV. 대안교육 경험 실태 및 특징

1. 조사개요
2. 조사결과1: 대안교육 인식 및 만족수준
3. 조사결과2: 대안교육 경험 및 변화수준
4. 조사결과3: 대안교육 관련 요구수준
5. 소결

IV. 대안교육 경험 실태 및 특징

1. 조사개요

1) 조사목적

대안교육 현장 청소년 대상 면접조사는 대안교육에 대한 인식 및 경험을 통한 만족도와 변화, 요구수준 등을 조사·분석함으로써, 대안교육 현장이 지닌 긍정적 측면과 부정적 측면, 정책적 현실 등에 대한 이해와 대안교육을 청소년 성장환경의 한 축으로 미래지향적이며 창의적인 측면으로 활성화시킬 수 있는 방안 모색을 위한 기초자료를 제공하기 위하여 실시되었다.

2) 조사대상·시기·방법

대안교육 현장 청소년 대상 면접조사는 전국의 대안학교 재학 청소년을 모집단으로 하여 대안교육백서(2007)자료를 기초로 학교급별(유형별) 학교수와 학생수에 따라 지역별로 유의표집 하였다(<표 IV-1> 참조). 조사대상자는 청소년 87명, 교사 19명으로 총 106명이었으며(<표 IV-2> 참조), 조사는 2008년 6월 23일에서 7월 24일에 걸쳐 면접조사원에 의해 이루어졌다.

<표 IV-1> 면접조사 대상학교 및 면접대상자 : 청소년

구분	인가(7)				비인가(10)						비고	
	특성화		위탁		전원형			도시형				대안초등 초중통합
	중	고	중	고	중	고	중고통합	중	고	중고통합		
서울			5	10					1	6/4	7	33
경기	5	5					5/2	5		2/4	5	33
경남		5										5
전남		5										5
충북							3/3					6
충남						5						5
학교수	1	3	1	2	0	1	2	1	1	3	2	17
	4		3		3			5			2	17
학생수	5	15	5	10		5	13(8/5)	5	1	16(8/8)	12(10/2)	87
	20		15		18			22			12	87

<표 IV-2> 면접조사 대상학교 및 면접대상자 : 교사

구분	인가(6)				비인가(10)						비고	
	특성화		위탁		전원형			도시형				대안초등 초중통합
	중	고	중	고	중	고	중고통합	중	고	중고통합		
서울			1	2					1	2	1	7
경기		2					1	1		1	1	6
경남		2										2
전남		2										2
충북							1					1
충남						1						1
학교수		3	1	2		1	2	1	1	3	2	16
	3		3		3			5			2	16
교사수		6	1	2		1	2	1	1	3	2	19
	6		3		3			5			2	19

3) 조사내용

이 연구에서는 대안교육백서(2007)에 의한 인가형 대안학교(특성화학교, 위탁형 대안학교)와 비인가형 대안학교(전원형, 도시형, 통합형)로 구분하였

다. 청소년 대상 면접조사 내용은 ① 대안교육에 대한 인식수준(대안교육의 개념, 의의 등에 대한 인식) ② 대안교육 선택 요인 및 만족수준 ③ 대안교육 경험 결과 및 변화 수준 ④ 대안교육 관련 요구수준(활성화 방안 등) 등의 영역으로 나누고 영역별로 세부항목을 구성하였다.

교사 대상 면접조사 내용은 ① 대안교육에 대한 인식수준(대안교육의 목표, 교육과정 등에 대한 인식) ② 재학 청소년들에 대한 인식수준(학업 및 개인관련 변화 등) ③ 대안교육에 대한 요구수준 ④ 대안교육 활성화 방안 등의 영역으로 나누고 영역별로 세부항목을 구성하였다. 조사항목은 연구진이 기존의 관련 논문 등을 참고로 하여 수정·보완하여 구성하였으며, 최종적으로 구성된 조사내용의 영역별 하위범주 및 세부항목은 <표 IV-3, 4>와 같다.

<표 IV-3> 면접조사 영역별 세부항목: 청소년용

조사영역	세부항목
일반학교에서의 경험 수준 : 교과, 교사, 교우, 부모	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과관계(수업 내용 및 방식 등) ○ 교사와의 관계 ○ 친구와의 관계 ○ 부모와의 관계
대안학교에서의 경험 및 만족 수준 : 교과, 교사, 교우, 부모	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과관계(수업 내용 및 방식 등) ○ 교사와의 관계 ○ 친구와의 관계 ○ 시설(환경)관계 ○ 부모와의 관계
대안학교에서의 변화 수준	<ul style="list-style-type: none"> ○ 개인적 변화(자아성장, 진로계획) ○ 교사, 친구 및 부모님과의 관계변화
학교밖 활동 체험수준 : 아르바이트, 여가활동	<ul style="list-style-type: none"> ○ 참여 영역, 형태 및 수준 ○ 만족도
대안교육에 대한 요구수준	<ul style="list-style-type: none"> ○ 개인적 측면 ○ 학교(교사) ○ 사회
개인·가정·사회적 요인	<ul style="list-style-type: none"> ○ 성별, 학교급, 학교적응수준 ○ 학교선택 동기(요인) ○ 생활수준, 부모의 양육태도 ○ 지역

<표 IV-4> 면접조사 영역별 세부항목: 교사용

조사영역	세부항목
대안교육에 대한 인식수준	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육목표·이념 등에 대한 인식 ○ 교육과정, 방법 등에 대한 인식 ○ 교육시설에 대한 인식 ○ 교사에 대한 인식 ○ 대안교육에 대한 희망 및 한계에 대한 인식
대안학교 재학 청소년들에 대한 인식수준	<ul style="list-style-type: none"> ○ 재학 청소년들에 대한 일반적 인식수준 (수업태도 학업수준, 개인적인 변화 등) ○ 청소년과 교사와의 관계에 대한 인식수준 ○ 청소년과 부모와의 관계에 대한 인식수준 ○ 청소년들의 진로에 대한 인식수준
대안교육에 대한 요구수준	<ul style="list-style-type: none"> ○ 개인적 측면에서 가장 필요한 지원 ○ 사회적(제도적) 측면에서 가장 필요한 지원
대안교육 활성화 방안	<ul style="list-style-type: none"> ○ 개인적 측면 ○ 제도적 측면 ○ 사회적 측면
개인요인	<ul style="list-style-type: none"> ○ 성별, 학교급, 담당교과, 근무기간 ○ 대안학교 지원동기

4) 조사대상자의 일반적 특성

조사대상자의 일반적 특성을 살펴보면 다음의 <표 IV-5, 6>과 같다.

청소년의 경우 성별로 살펴보면 남자청소년이 45명으로 전체의 51.8%, 여자청소년이 42명으로 전체의 48.2%를 차지하고 있어 남자청소년의 비율이 여자청소년 보다 조금 더 높은 것으로 나타났다.

재학기간별로는 1년미 만이 25.3%, 1년 이상~2년 미만이 8.0%, 2년 이상~3년 미만이 29.9%, 3년 이상이 36.8%인 것으로 나타나 대안교육 경험자가 다시 대안교육을 받고 있음을 보여주고 있다.

지역별로는 서울과 경기도 각각 37.9%, 경상남도과 전라남도, 충청남도가 각각 5.7%, 충청북도가 6.9%인 것으로 나타났다. 이 밖에도 청소년이 자각한 생활수준별로는 상위그룹이 16.4%, 중간그룹이 70.2%, 하위그룹이 13.4로

대부분이 중간그룹인 것으로 나타났고, 부모양육태도별로는 권위적이라고 지각한 경우가 20.3%, 허용적·민주적이라고 지각한 경우가 79.7%로 나타나 부모님들이 청소년들의 의견을 중시하고 있음을 보여주고 있다.

자아존중감수준별로는 과반수이상(55.7%)이 자아존중감 수준이 높은 것으로 나타났으며, 중간그룹이 28.6%, 하위그룹이 15.7%로 나타났다.

교사의 경우 성별로 살펴보면 남자교사가 8명으로 전체의 42.1%, 여자교사가 11명으로 전체의 57.9%를 차지하고 있어 여자교사의 비율이 조금 더 높은 것으로 나타났다.

재직기간별로는 3년 미만이 5.2%, 3년 이상~5년 미만이 31.6%, 5년 이상~7년 미만이 26.3%, 7년 이상이 36.9%인 것으로 나타났으며 초기설립멤버로 계속 대안교육 현장을 지키고 있는 경우도 36.9%인 것으로 나타났다.

지역별로는 서울이 36.8%, 경기도가 31.6%, 경상남도과 전라남도가 각각 10.5%, 충청남도과 충청북도가 각각 5.2%인 것으로 나타났다.

〈표 IV -5〉 면접조사대상자의 일반적 특성: 청소년

구 분		빈도(명)	비율(%)
성	남 자	45	51.8
	여 자	42	48.2
재학기간	1년미만	22	25.3
	1년이상-2년미만	7	8.0
	2년이상-3년미만	26	29.9
	3년이상	32	36.8
생활수준	상위권	11	16.4
	중위권	47	70.2
	하위권	9	13.4
부 모 양육태도	권위적	14	20.3
	허용적(민주적)	55	79.7
자아존중감수준	상위권	39	55.7
	중위권	20	28.6
	하위권	11	15.7

〈표 IV-6〉 면접조사대상자의 일반적 특성: 교사

구 분		빈도(명)	비율(%)
성	남 자	8	42.1
	여 자	11	57.9
재직기간	3년미만	1	5.2
	3년이상-5년미만	6	31.6
	5년이상-7년미만	5	26.3
	7년이상	7	36.9

2. 조사결과 1: 대안교육에 대한 인식 및 만족수준

1) 대안교육에 대한 인식수준

대안교육에 대한 인식수준은 청소년과 교사로 나누어 살펴보았다. 청소년들의 대안교육에 대한 인식수준은 일반학교와 대안학교에서의 학업, 교사, 친구, 시설 등에 대한 인식을 학교유형별로 나누어 살펴보았다. 교사들의 대안교육에 대한 인식수준은 대안학교의 목표와 이념에 대한 생각을 중심으로 살펴보았다.

(1) 청소년들의 대안교육에 대한 인식수준

대안교육 현장에 있는 청소년들의 일반학교와 대안학교에서의 학업, 교사, 친구, 시설 측면에서의 차이에 대한 인식은 학교유형별로 다음과 같이 나타났다.

① 학업에 대한 인식

일반적으로 수업을 ‘함께 하는 것’ ‘재미있는 것’으로 인식하고 있으며, 또래·교사와의 소통이 가능하고, 개개인이 존중받고, 꿈을 가지고 키울 수 있는 시간으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 선택활동이나 프로젝트학습·토론식 수업이 많아 자기주도학습이 가능하다고 인식하는 공통적인 특성도 있지만 학업에 대한 인식은 학교유형에 따라 다소 차이가 있는 것으로 나타났다.

가. 인가-특성화

특성화학교 중에서도 부적응 학생들을 위한 학교의 경우에는 수업방식뿐만 아니라 수업내용이 일반학교보다 적고 이해하기 쉽게 가르쳐준다는 점을 차이점으로 보고 있다. 그러나 대안 중학교를 다녔던 청소년의 경우에는 반강제적인 요소도 있다고 생각한다. 수업방식 면에서는 토론수업을 많이 하는 것, 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 보장한다는 점, 자기주도식 학습경험으로 혼자서 공부하는 법을 터득할 수 있는 것, 교사와의 원활한 상호작용이 가능하다는 것 등에 대해 만족도가 높다. 반면 고등학교에서는 입시를 위한 준비를 두고 엇갈린 반응을 보이고 있다.

특성화학교는 고등학교의 경우 국민공통교육과정의 70% 이상을 이수해야 하고, 중학교의 경우에는 30% 이상만 이수하면 된다. 그래서 수업시간표만 봤을 때는 일반학교와 크게 다르지 않아 보인다. 그러나 청소년들은 일반학교와 **수업방식** 면에서 차이가 있다고 느낀다.

“수업을 할 때 같이 함께 하는 수업이라는 게 굉장히 큰 차이죠. 일반적으로 생각을 주입시키고 이걸 이렇게 습득해라 이런 게 아니라 **같이 얘기하고 소통하면서 동기를 유발시키는 것** 같아요...”(고3, 19세, 여)

“저는 일반학교를 다녔었고, 홈스쿨링이라는 것을 통해서 제도권 밖으로도 나와 봤고, 또 인가받은 대안학교를 지금 다니면서 나름대로 결론을 내린 부분이 있어요. **대안학교를 다니는 친구들은 꿈을 꾸다는 점이 가장 큰 차이점인 것 같아요.**”(고3, 19세, 남)

“대부분 배우는 교과는 일반학교와 같지만 **재밌어요.** 일반계 학교에서 쓰는 외우기에 바빴는데 여기서는 적어도 실제로 해보기도하고 회곡 같은 거 다같이 나눠서 읽어보기도 하고…”(고2, 18세, 남)

그러나 **대안 중학교를 다녔던 청소년의 경우에는 반강제적인 요소도 있다고 생각한다.**

“대안 중학교 다닐 때는 자기가 스스로 공부하고 싶은 내용을 정해서 선생님 중 한 분에게 도움을 받으면서 공부를 했는데 여기(특성화고등학교)는 좀 반강제적인 요소가 있잖아요?”(고1, 17세, 남)

특성화학교 중에서도 **부적응 학생들을 위한 학교의 경우에는** 수업방식뿐만 아니라 수업내용이 일반학교보다 적고 이해하기 쉽게 가르쳐준다는 점을 차이점으로 보고 있다.

“일반학교는 진도 나가기 바쁘잖아요. 근데 여기는 그런 것에 쫓기지 않고 부담없이 하니까 더 머리에 잘 들어와요.”(고1, 16세, 여)

“선생님들이 되게 차근차근… 애들을 버리질 않아요. **뒤처지는 애들을 선생님이 붙잡고 가시려는 편이구요.**”(고2, 18세, 여)

“자는 애들도 깨워가지고 공부시키려고 하고… 일반 학교는 아예 무시하는데 감싸주려고 하는 그런 게 좋은 것 같아요.”(고2, 18세, 남)

수업방식 면에서는 **토론수업을 많이 하는 것에** 대해 만족도가 높았다. 토론식 수업이 아니더라도 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 보장한다는 점을 차이점으로 들었다. 또 **교사와의 높은 상호작용에** 대해서도 만족스러워 한다.

“항상 협동학습이 돼서 서로 배워가는 게 있는 거 같아요. 교과서에 안 나오는 내용이 애들 마음에선 나오잖아요.”(고2, 18세, 남)

“토론식 수업이 많아서 그 때 생각하는 힘이 굉장히 많이 길러졌죠.”(고2, 18세, 남)

“친구들이랑 모듬활동이나 토론하는 게 많잖아요. 선생님한테 물어보고 싶은 것도 쉽게 물어볼 수 있고, 선생님이랑 상호작용하면서 할 수 있으니까 좋아요.”(고2, 18세, 여)

“수업시간이 훨씬 재미있는데요. 왜냐하면 함께 얘기를 하면서 뭔가 문제를 풀어 나가기 때문에 그리고 수업이 끝나면 자기가 뭔가 발전했다는 느낌이 들어요.”(중3, 16세, 남)

“수업에 대해 평가하는 거예요. 그러면 선생님은 나쁜 점을 고치시려고 노력을 하시고. 다 같이 이렇게 고쳐가는 문화가 있어요.”(고2, 18세, 남)

고등학교에서는 입시를 위한 준비를 두고 엇갈린 반응을 보이고 있다.

“고등학교 외서는 입시공부를 해야 되잖아요. 수능 보는 애들도 많고 그러니까. 거기에 부담감을 애들이 많이 느껴서...”(고2, 18세, 여)

“고등학교외서는 토론보다는 수업이 많아져서 애들이 혼란스러워 해요. 이러려고 온 게 아닌데... 어떤 애들은 너무 활동을 안 해서 문제라고 하고 어떤 애들은 너무 수업을 안 해서 문제라고 하고요.”(고2, 18세, 여)

자기주도식 학습경험 덕분에 혼자서 공부하는 법을 터득한다.

“스스로 공부하는 법을 몰랐어요. 지금은 아예 학원도 안 다니고 공부도 스스로 하는 방법을 잘 찾아 가는 것 같아요.”(중3, 16세, 여)

“아! 어떻게 공부를 해야겠구나 하는 게 잡히더라고요. 수학이 좀 어렵긴 한데 그래도 방법을 알았으니까 노력하면 될 것 같아요.”(중3, 16세, 여)

나. 인가-위탁형

선택활동이나 프로젝트 학습을 할 수 있다는 점, 수준에 맞추어서 난이도를 조절하고 개별지도가 가능하다는 점, 수업방식도 대화를 통해서 조정하고 언제든지 자유롭게 질문하는 것이 가능한 것이 일반학교와 다르다고 인식하고 있다.

위탁형 대안학교는 일반학교에서 배우는 교과는 최소단위로 이수하고 나머지는 선택교과나 체험활동으로 이루어지고 있어 일반학교에 비해 즐겁게 수업할 수 있다고 생각하는 것으로 나타났다.

“교과목수는 여덟 과목이 안 돼요. 나머지는 프로젝트 학습이 가장 중요한 커리큘럼으로 있고, 그 다음으로 특별활동, 공동체 캠프. 학교 밖에서 체험활동 위주로 남은 시간은 그렇게 보충해요.”(고3, 19세, 남)

“일반학교는 다 공부 수업인데, 여기는 공부 수업 반, 예체능 수업 반해요. 학교 수업 들을 때는 되게 짜증나고 힘들었는데요 여긴 즐겁게 할 수 있어요.”(고3, 19세, 남)

일반학교와의 가장 큰 차이는 **선택활동이나 프로젝트 학습을 할 수 있다는 점**이다. 이를 통해 아버지와의 갈등이 해소되는 것 같은 특별한 경험을 해보거나, 의상 디자인 쪽에서 자기 적성을 발견하기도 한다. 또한 개인학습 시간을 통해 자기주도학습을 경험하기도 한다.

“프로젝트 학습이 가장 마음에 들어요. 평소에 관심있었던 사람을 주제로 정해서 그 사람에 대해서 파헤치는 식으로 진행을 하는데 저는 싫어하는 아버지를 주제로 진행을 했고, 진행하는 과정에서 17년 동안 있었던 오해가 풀렸어요. 관계도 훨씬 좋아졌고 또 대표발표과제로 선정되면서 긍정적인 평가도 받고, 그래서 참 뿌듯했어요.”(고3, 19세, 남)

“한복 프로젝트를 했어요. 그 다음에 한복디자이너, 패션일러스트, 중

양 디자인 콘테스트 참가 이렇게 연결이 됐어요.”(고3, 19세, 여)

“**개인학습시간**이 있는데 그 시간이 제일 좋아요. 자기가 할 것을 계획표로 작성하고 그대로 실천하고 실천했는지 못했는지 적는 건데 그 시간이 제일 도움 많이 되는 거 같아요.”(중2, 15세, 여)

보통 교과를 다룰 때에도 **수준에 맞추어서 난이도를 조절하고 개별지도가 가능**하다는 점이 다르며 수업방식도 학생들과 대화를 통해서 조정하고 언제든지 자유롭게 질문하는 것이 가능한 것이 다르다고 인식하고 있다. 따라서 이해가 잘 되지 않거나 혹은 의견이 있을 때 편하게 이야기할 수 있다고 한다.

“모르는 것부터 다 이해시켜줘요.”(고1, 17세, 여)

“본교는 그냥 딱 평균화된 고등학교 2학년, 3학년 이렇게 배우잖아요. 근데 여기는 배우는 것도 쉬운 편이에요. 그리고 선생님들이 세세하게 잘 알려줘요. 모르는 거 있으면 바로 물어봐서 알 수도 있고.”(고2, 18세, 남)

“**선생님들이 학생 하나하나를 끝까지 지도** 해주시고. 그러다 보니까 공부에 전혀 관심이 없는 애들까지도 따라가려고 노력하고… 여기 와서 이런 수업을 받는 것이 도움이 된다고 생각해요.”(고3, 19세, 남)

“질문을 자유롭게 하고, 개인지도도 해주고 상담도 해주고 하는 것이 다른 것 같아요…”(중3, 16세, 남)

“**선생님이랑 얘기를 많이 해요.** 수업은 이런 방식으로 했으면 좋겠다, 이런 거 배우고 싶다 이렇게…”(고2, 18세, 여)

“일반학교는 선생님이 준비를 해서 선생님이 하고 싶은 수업방식대로 하시잖아요. 근데 여기는 **애들이 원하는 수업방식**으로 해요.”(고3, 19세, 남)

다. 비인가-전원형

비인가 대안학교의 경우에는 교과운영에서 자율성이 보장되기 때문에 시간표부터 일반학교와 차이가 있다. 개설된 강의도 인가형 대안학교보다 다양하다. 어떤 학교는 국어와 같은 기초교과도 선택수업이다. 수업방식 면에서는 수업을 선택할 수 있다는 점을 가장 많은 차이점으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 특성화나 위탁형 대안학교의 선택수업은 특정시간에 두 세 과목 중 한 과목을 선택하는 것인데 반해(일반학교 특별활동시간처럼), 여기서의 선택은 대학교식의 선택·필수 개념에 더 가깝다. 졸업에 필요한 학점만 정해져 있고, 각 학기에 몇 과목을 수강할지를 스스로 정한다는 자기만의 시간표를 짜는 것이 가능하다. 선택식 수업의 장점은 **본인이 선택한 결과에 책임을 진다는 점**이고 단점은 **그릴 수 있는 힘이 생기기까지 시간이 오래 걸린다는 점**이다. 그러나 선택의 폭이 점점 좁아지고 있다는 의견도 있다.

교과운영에서 자율성이 보장되기 때문에 시간표부터 일반학교와 차이가 있다.

“저희 학교는 기본적인 공부도 하지만 자율적인 면이 있는 거 같아요. 시간표 처음 보고 되게 신기했던 거 같아요. 월요일날 와서 몸다루기 하고 그 다음날은 농사도 짓고. 놀이수업도 있고. 진짜 이게 학과론가 라는 생각도 들기도 했죠.”(중3, 16세, 남)

“교과 수업이 거의 없고, 자유롭고, 분위기 자체가 시험이 없다 보니까 경쟁하거나 각박하거나 이런 게 아니고, 사람들이 여유롭고. 대체적으로 음악이랑 예술을 많이 즐기고. 그런 면에서 다른 거 같아요.”(중3, 16세, 여)

개설된 강의도 인가형 대안학교보다 다양하다. 어떤 학교는 국어와 같은 기초교과도 선택수업이다.

“수업이 정말 다양해요. 옷 만들기 수업, 힙합 수업도 있고 노래 부르는 수업도 있고 듣는 수업도 있고 마음공부 하는 수업도 있고 되게 다양해서 다양한 시도를 해볼 수 있어서 좋아요…”(고2, 18세, 여)

“국어, 수학, 과학 외에 교양과목에서는 시사토론, 인권과 평화, 심리학 수업도 있고. 또 정치수업도 있고. 자립은 손으로 하는 것도 많고 손바느질, 도예같은…”(고3, 19세, 여)

수업방식 면에서도 일반학교와 차이를 느끼는 것으로 나타났는데 인가형 대안학교 청소년들의 인식과 유사하다.

“아무래도 시험위주가 아니다 보니까 일반교과서에 나오지 않는 사항 까지도 자세하게 파고 들 수가 있어요. 거기서 제 생각을 말한다거나 주제에 대해서 제가 공부를 해서 발표를 하고 과제를 낸 다거나 하는 식으로 수업이 진행되는데 수업을 하면서 많이 알게 되거든요.”(고2, 18세, 여)

“일반학교에선 그냥 듣는 입장이죠. 여기는 쌤들이 일방적인 수업보다는 얘기하는 게 되게 많아요. 토론 방식도 있고. 수업을 할 때도 그때 그때 제가 궁금한 것들을 물어볼 수도 있고, 그러면서 이해가 더 잘되는 부분도 있고. 딴 사람들 생각도 듣고 내 생각을 말도 하고 그러면서 제 생각이 폭이 넓어지고…”(고2, 18세, 여)

수업을 선택하는 점을 가장 많이 차이점으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 여기서의 선택은 대학교에서의 선택·필수 개념에 더 가깝다. 졸업에 필요한 학점만 정해져 있고, 그 학기에 몇 과목을 수강할지를 스스로 정하는 자기만의 시간표를 짜는 것이 가능하다.

“수업을 선택해서 들으니까 흥미가 높아지고 수업 방향도 선생님께서 제시하면 선택할 수 있으니 좋을 수밖에 없죠…”(고3, 19세, 여)

“저희는 선택을 해서 듣는 학점제예요. 단점은 듣고 싶은 것만 들어서 기본적인 지식이 좀 많이 떨어질 수도 있어요. 자기 싫은 거 안 들으면… 장점은 좀 더 성의를 가지고 참여하는 것…”(고1, 16세, 여)

“수강 신청하는 방식이 맘에 들었어요. 자기만의 스케줄을 자기가 짤 수 있다는 점에서 만족스러웠어요.”(고2, 18세, 남)

선택 수업의 장점은 **본인이 선택한 결과에 책임을 진다는 점**이고 단점은 **그럴 수 있는 힘이 생기기까지 시간이 오래 걸린다는 점**이다.

“일단 훨씬 자율적인 게 많은 것 같은데 그래서 단점인 것도 있거든요. 아예 그냥 늘어지는 애들은 한없이 늘어지는 게 대안학교 자율적인 수업의 단점 같은데… 그걸 스스로 조절하고 내가 해야겠다 하는 힘이 생길 때까지는 오래 걸리는 것 같아요…”(고1, 17세, 여)

“내가 선택한 거니까 내가 책임을 지고. 책임을 내가 물을 수 있잖아요. 가끔 내가 왜 해야 하지 이렇게 생각을 하다가도 내가 신청했구나 이러는 거. “니가 신청했잖아” 이러면 아무 말도 못하고. (단점은) 너무 느슨하다고 할까…”(중3, 16세, 여)

그러나 선택의 폭이 점점 좁아지고 있다는 의견도 있다.

“수업에 대해 요구하고 건의할 수 있어 좋은 것 같아요. 근데 점점 **선택의 폭이 좁아진 것** 같기는 해요. 자기주도적으로 살라고 하면서 우리가 어떤 것에 대해하기를 거부했을 때는 어쩔 수 없다면서 해야 한다고 강요하는 면이 있어요. 학교철학이고 정해진 교육과정이니 까 하라고 해요. 우리에게 선택권을 더 주었으면 좋겠어요”(고2, 18세, 남)

가장 근본적인 차이점은 **사람의 결을 살리는 교육**이라고 인식하고 있는 것이다.

“좀 더 창조적이고 자기 정체성을 찾는 데 중점을 두는 게 먼저인 거 같고 사람의 결을 살린다고 해야 되나? **일반학교와의 가장 큰 차이점은 사람의 결을 살리는 게 맞는 거 같아요.**”(고1, 17세, 여)

라. 비인가-도시형

비인가 도시형 대안학교의 경우 통합형 학습을 하는 유형, 학교부적응 학생들을 위한 학습을 하는 유형, 자기주도식 학습이 강조되는 유형 등에 따라 인식 차이는 다소 다르게 나타났다. 통합형 학습을 하는 유형에서는 몰입식·발표식·체험식 수업방식이, 학교부적응 학생들을 위한 학습을 하는 유형에서는 개개인의 수준에 맞춰주고 자유롭게 진행되는 그러면서 지식이 아니라 마음이 클 수 있도록 동기부여를 해주는 수업방식이, 자기주도식 학습이 강조되는 유형에서는 정형화되어 있지 않은 수업방식을 차이점으로 인식하고 있다.

통합형 학습을 하는 경우 : 몰입식·발표식·체험식 수업방식

“일반학교에서는 45분 50분 딱딱 끊어서 하는 수업이라 하다가 만 느낌이 들어 아예 몰아서 했으면 좋겠다고 생각을 했는데 여기서는 그렇게 하니깐 좋구요…”(중2, 15세, 남)

“한 학기가 끝나고 학습발표회를 무대에서 하는데, 이런 것도 저희가 기획을 해보고, 무대에도 여러 번 서보고 이러니까 좋아요.”(중2, 15세, 남)

“직업체험 프로그램으로 미용학원에 잠깐 다녔던 적 있어요, 배울 때는 힘들고 귀찮고 이럴 때가 많은데 받고 나면 이게 내가 정말 하고 싶었던 거구나 라는 생각을 해서 더 배우고 싶죠.”(고3, 19세, 여)

학교부적응 학생들을 위한 학습을 하는 경우 : 개인수준맞춤학습·동기부여 방식

“일반학교에 비해 과목수가 적어요. 쉬는 시간도 넉넉하고 그래서 좀 자유로운 느낌이 들어요. 그리고 수업내용도 좀 쉬워요. 선생님들이 쉽게 가르쳐 주는 것도 있고…”(고1, 17세, 남)

“모르는 부분은 천천히 가고 한 명씩 한 명씩 가르쳐 주기도 해요.

그게 제일 다른 것 같아요.”(중2, 15세, 남)

“일반학교에서는 그냥 다 같이 수업을 해버리잖아요. 내가 알든 모르든 그냥 진도 나가면 그만이고 모르는 것은 계속 몰라야 하는 거고. 근데 여기는 각자 수준에 맞춰줘요. **학생들이 의욕이 생기도록** 선생님들이 많이 노력을 하는 것 같아요.”(고2, 18세, 남)

“제일 크게 다른 점은 일반학교는 지식을 키우는 곳이지만 여기는 **마음이 크는 곳**이라는 거.”(20세, 여)

자기주도식 학습이 강조되는 경우 : 정형화되어 있지 않은 수업방식

“일단 누가 강요를 해서 듣는 것도 아니고 스스로 배우고 싶어서 배우는 거잖아요. 그리고 수업내용도 재밌고…”(17세, 남)

“공부할 때 틀에 박힌 걸 안 하는 거요.”(중1, 14세, 여)

② 교사와의 관계에 대한 인식

일반적으로 대안교육 경험과 상관없이 교사와의 관계는 가깝고 의지할 수 있고 서로 이해할 수 있는 관계라고 인식하는 것으로 나타났다. 때로는 부모보다 더 친하고 친구에게 말 못할 고민도 털어놓는다. 관계도 강제적이지 않고 존중해주며 믿고 기다려준다고 생각한다. 초등과정에서는 교사와 학생이 반말을 사용하는 문화도 있다.

가. 인가-특성화

이전학교에서의 대안교육 경험과 상관없이 교사와의 관계는 가깝고 의지할 수 있고 서로 이해할 수 있는 관계라고 인식하는 것으로 나타났다.

“선생님들이 ‘완.전.’ 틀려요. 저는 선생님들 되게 싫어하는 스타일이 었거든요. 여기는 근데 선생님들하고 기숙사를 같이 쓰는 거예요. 처음에는 되게 그랬어요. 근데 요새는 선생님들이랑 막 그냥. 어떨 때

는 진짜 아빠같고, 어떨 때는 진짜 친구같고. 그리고 규율에서 벗어난 저희를 이해를 많이 해주시는 편이에요.”(고3, 19세, 남)

“여기에서는 조금 더 깊은 관계를 유지할 수 있었어요. 벽이라는 게 굉장히 낮게 느껴졌고 마음을 열면 더 다가갈 수 있다는 생각이 많이 들었고요….”(고2, 18세, 남)

“선생님들하고 편하게 얘기할 수 있는 언제나 가서 어떤 도움이든 부탁할 수 있고. 그런 부담이 하나도 없어요.”(중3, 16세, 여)

“선생님과 학생 관계가 아니라 친구관계 같아요. 영화 보여 달라고 하면 영화도 보여주시고. 고민 있을 때나 그러면 항상 선생님 찾아가요. 그러면 해결해 주시고 상담해주시고. 항상 매일매일 가도…”(중3, 16세, 남)

학교가 작아서 교사들에게 감출 수 없는 점도 많고, 교사와 학부모 사이가 가까워서 학부모와 시시콜콜한 이야기까지 주고 받는 것에 대해 부담스럽게 여기기도 한다(이 점은 도시형 대안학교에서도 나타난다).

“선생님들한테 반항하는 편인데요. 선생님들이 너무 아이들 안에서 일어나는 일에 참견하는 것 같아서 기분이 나빠요. 근데 선생님들과 교의 관계는 그래도 꽤 좋아요.”(중2, 15세, 남)

나. 인가-위탁형

일반학교 교사는 체벌을 하고 강압적인 데 반해 대안학교 교사는 이해를 잘 해준다는 점을 가장 큰 차이로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그래서 교사에게 마음을 닫았던 학생도 대안학교에 오고 나서는 마음을 연다.

“일반학교에서는 선생님한테 대들거나 수업하기 싫다고 하면 뭐라고 하고 때리는 식이거든요. 근데 여긴 그냥 웃으면서 ‘그래도 수업해야지’하면서 일단 다 달래주는 식이에요. 체벌이 아예 없어요.”(고2, 18세, 남)

“여기는 **폭력이라는 게 없어요**. 선생님들이 강압적인 것도 아니고. 여기 외서는 반항한 적이 없었어요.”(고3, 19세, 여)

“처음에 저는 선생님이라는 자체를 믿지 않았고 믿으려고 생각도 안 했어요. 한 달 정도는 사실 방황을 했어요. 항상 학교 올 때마다 긍정적으로 말씀해주시고 생각해주시고 챙겨주시는 모습이 어머니같다 라는 느낌을 받으면서 마음을 열기 시작했고….”(고3, 19세, 남)

“선생님들이 **애정이 있어요**, 한 명 한 명한테 한 번 더 생각하고 억 지사지로 생각하고 이해해주려고 노력하니까 애들도 어쩔 수 없죠, (반항하면) 자기가 더 나쁜 애가 되어버리니까 진짜.”(중2, 15세, 여)

“일반학교 선생님들은요 애가 아니다 싶으면 버리잖아요. 대체로 선생님ियो, 외모만 보고 판단하고 성적 보고 판단하고. 근데 여기 학교 선생님들은요 판단기준도 없구요. 다 다르게. 애는 뭘 잘하고 성격이 어떻고. 그런 거를 다 **이해하시고 배려하시는 거** 같아요.”(고3, 19세, 남)

“(대안학교는) **포기를 안 해요**. 숙제해야 할 건 다 해 와야 하구요. 하여튼 포기를 안 해요. ‘도저히 못 하겠어요’ 그러면 말로 설득을 해요. 근데 말로 다 먹혀요. 신기한 능력이에요. 그리고 애들의 마음을 다 읽어요. 그게 켈 무서운 점이에요. 제가 아무리 선생님을 이기려고 해도, 수 십 번 시도했는데도 실패했어요. 그냥 넘어갈 때는 있죠. 눈감아주고.”(고3, 19세, 남)

물론 처음부터 완전한 교사가 되는 건 아니다. 교사들도 적응한다.

“안 맞는 선생님도 있어요 애들이랑… 선생님들도 다 외부에서 오시는 분들이니까. 우리도 그 선생님한테 적응하지만 그 선생님도 여기에 적응을 해야 되요. 처음부터 강압적으로 하시는 분들도 많은데 그 래도 하다 보면 애들이랑 놀게 되요.”(고2, 18세, 여)

다. 비인가-전원형

교사와의 관계는 매우 친밀하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 때로는 부모보다 더 친하고 친구에게 말 못할 고민도 털어놓는다. 인생 선배로서 조언을 해줄 수 있다고 믿기 때문이다.

“일반학교에서는 선생님이랑 표면적인 얘기만 하죠, 근데 지금은 담임쌤은 거의 내 삶에 있어서 없어서 안 될 소중한 사람이 됐고…”(고2, 18세, 여)

“저희는 누구 쌤~ 이렇게 부르는데 교장쌤도 똑같이…, 고민이 있을 때 진짜 너무 힘들거나 그럴 때 쌤을 찾아가서 위로 받기도 하고. 상담하기도 하고. 단순히 쌤과 학생 관계는 아닌거 같아요.”(고2, 18세, 여)

“부모님보다 더 친근한 것 같아요. 감정교류 같은 거는 부모님하고 더 하겠지만. 대화하는 양이나 내용에 대해서는 부모님한테 못하는 얘기들을 많이 하고. 친구한테 못하는 얘기를 하기도 하고.”(고1, 16세, 여)

“저희한테 너무 헌신적이고 한 명 한 명 사랑으로 대하는데 그게 너무 많이 힘든 일 같아요.”(고1, 17세, 여)

“지금은 선생님하고 얘기도 친구처럼 편하게 자유롭게 하고… 나한테 조언을 해줄 수 있는 그런 사람이잖아요.”(고1, 17세, 여)

“대들 수 있어요. 서로 믿음이 있으니까 대들 수 있고 내 의견을 말할 수 있는 거잖아요…”(고2, 18세, 여)

“연배 높은 친구 같은 느낌이죠. 소통할 수 있는…”(고2, 18세, 남)

라. 비인가-도시형

다른 유형의 대안학교와 마찬가지로 친구같고, 가족같은 친밀감을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 교사와의 관계도 강제적이지 않고 존중해주며 믿고 기다려준다고 생각한다. 초등과정에서는 교사와 학생이 반말을 사용하는 문화도 있다.

“선생님이라고 하면 간섭하고 신경쓰고 그러면서도 솔직히 절 위해서 하는 말 같지가 않잖아요. 그러나 일단 친해지고 나니까 엄마같이, 친구같이 편하고 그런 게 있는 거 같아요.”(중3, 15세, 여)

“여기 쌤들은 가족 같고 엄마 같고…”(중3, 16세, 여)

“내가 잘못된 거를 말로 깨우치게 하시고, 더 생각해 볼 수 있게 하시고…”(고3, 19세, 여)

“일반학교에서는 선생님과 어울리긴 어울리는데 친분이라는 게 없었는데 여기서는 편안하고 잘 놀고 친구같다고 해야 할까…”(중3, 16세, 여)

“우리를 기본적으로 존중해주죠. 한 명 한 명 다 다른 것에 대해 옳다, 타당하다, 싫다 그렇게 판단하고 야단치지는 않죠.”(고2, 18세, 남)

“솔직히 좀 남다른 애들이 많잖아요. 다 개성이 뚜렷한데 그것들을 다 맞추려고 노력하시는 게 보여요. 또 우리를 믿고 기다려 줘요. 이런 신뢰가 쌓이니까 사이는 좋을 수밖에 없죠.”(20세, 여)

초등과정에서는 교사와 학생이 반말을 사용하는 문화도 있다.

“여기서는 서로 친구처럼 지낼 수 있으려면... 반말하면 더 친해지잖아요. 그러니까 반말을 쓰는 거 같아요.”(초5, 12세, 여)

③ 친구와의 관계에 대한 인식

학교 유형에 관계없이 친구는 가깝고 속을 털어놓을 수 있는, 친구이상의 의미를 갖는, 그리고 선후배간에도 수평적인 관계를 맺을 수 있고 편안함을 느끼는 것으로 나타났다.

가. 인가-특성화

친구관계 역시 대안학교에서 만난 친구들과 더 잘 지내는 것으로 나타났다. 기숙형이든 아니든 가깝고 속을 털어놓을 수 있는 관계라고 인식하고 있으며 선후배간의 관계도 좋은 것으로 나타났다.

“친구끼리 서로 가까워서 그런 게 좋은 거 같아요. 가족같고…”(고2, 18세, 여)

“초등학교 때 친구는요 놀 때 같이 노는 친구였던 것 같은데 여기와서는 서슴없이 다 터놓고 얘기하게 된 것 같고 싸워도 금방 화해할 수 있고 이해할 수 있는 관계가 됐어요.”(중3, 16세, 남)

“선후배들과의 관계인데요. 권위주의적인 선후배 관계에서 벗어나서 평등적인 관계, 수평적인 관계가 가장 큰 장점인 것 같아요.”(고3, 19세, 여)

“기숙사에서 사니까 아무래도 자기의 모든 모습을 보여주다 보니까, 그러면서 다른 사람하고 좀 더 관계가 깊어지는 건 맞아요.”(고1, 17세, 여)

나. 인가-위탁형

위탁형 대안학교에서도 일반학교와는 다른 친구관계로 인식하고 있으며 친구이상의 의미를 갖게 되기도 한다.

“일반학교는 부류가 딱 나뉘지는 경향이 심한데, 여기는 나뉘지거나 하는 경우가 없어요.”(고2, 18세, 남)

“일반학교 친구들은 친구 이상으로 생각하진 않았는데 여기서는 그냥 서로 속내같은 거 털어놓으면서 얘기도 하고, 또 상대방 얘기도 그렇게 들어주고, 그렇게 되면서 친구이상의 의미로 생각하고 있고…”(고3, 19세, 남)

“일반학교에서는요 서로 막 이득이 되면 친하게 지내고 이익이 안 되면 버리고 그러잖아요. 근데 여기는 그런 게 없어요. 일단 다 친하니까…”(고3, 19세, 남)

선후배관계도 일반학교는 위계적인데 반해 대안학교에서는 좀 더 친밀하다.

“본교는 선배하고 후배하고 이런 게 차이가 되게 크거든요. 여기는 그런 게 없다고 볼 정도로 같이 장난치는 그 정도. 그리고 수도 적으니까 서로 친밀감도 있고 좋은 거 같아요.”(고2, 18세, 남)

다. 비인가-전원형

친구와의 관계는 인가형보다 초기에는 다소 힘들었지만 매우 친밀한, 가족이상의 편안함을 느끼고 있는 것으로 나타났다.

“친구관계로 1학년 때 조금 힘들었어요. 요즘에도 그러기는 하는데 **대화로 많이 풀어요**. 옛날에는 툅툅 거리거나 욱하거나 앞에다 대놓고 쏘거나 이런 식으로 했는데…”(고3, 19세, 여)

“**아주 깊은 찌든찌든한 관계**… 4년 동안 맨날 같은 교실에서 같은 밥 먹고 같은 기숙사 살고 그러니까 그럴 수 밖에 없죠.”(고1, 16세, 남)

“여기는 집에 가서 공부도 같이 하고 씻고 같이 잠자고 하니까 너무 힘든데 그런 과정을 다 거치고 나면 4학년 쯤 부터는 너무 평화로워요. 서로를 너무 잘 아니까. 그런 관계를 거친 후에 나오는 끈적끈적한 우정이랄까. 그런 게 저한테 이 학교 와서 얻은 가장 소중한 거구요. **어디서나 쉽게 얻을 수 있는 관계는 아니라고 생각해요.**”(고1, 17세, 여)

“여기 친구들은 가족 같아요. 너무 편하고 오히려 집에 있을 때보다 학교 있을 때가 더 편하기도 하고 그래요. 그냥 애들이랑 **같이 방에 누워갖고 아무것도 안 하고 그냥 가만히 있는데도 그런 분위기가 너무 좋아요.**”(중3, 16세, 남)

“친구관계에서 많이 힘들었던 했는데, 일반학교 경우에는 싫으면 안 보면 그만이지 않아요. 여긴 싫어도 봐야 되니까. **그걸 해결하는 과정도 보면 되게 재밌어요. 가슴 아프고 팔치 아프긴 하지만…**”(고2, 18세, 여)

선후배간의 관계에서 위계질서도 느끼지만 역할모델을 찾기도 한다.

“위계질서 같은 게 있어서 이런 게 있구나 느꼈고…”(중3, 16세, 남)

“선배들이 우리들은 할 수 없을 것 같은 어려운 일을 하면 나도 저렇게 되겠지 하고…”(고1, 17세, 여)

라. 비인가-도시형

친구관계는 다른 유형의 대안학교와 마찬가지로 매우 친밀한 관계로 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 선후배관계도 편안하게 느끼고 있다.

“전에 다녔던 학교에서는요 친구들끼리 조금 가식적이고 경계가 좀 있긴 있어요. 도움되는 사람한테 더 친하려고 그러거나. 근데 여기서는 그런 거 없어요. 서로 다 친해질 수 있고…”(중3, 15세, 여)

“같이 생활하는 경우가 많아 서로 추한 모습 다 보고 그러니까 특별히 많이 안 친하더라도 마음으로 다 친한 관계예요.”(20세, 여)

“같은 상황에 있고 서로 의지하면서 있기 때문에 편해요.”(15세, 여)

“일반학교는 선후배 관계가 편안하지 않았는데 여기서는 반말을 써도 되니까 편하더라고요.”(중2, 15세, 여)

“친구 많이 사귄 수 있고, 서로 나쁜 일이나 좋은 일 서로 얘기해서 같이 위로해 주고… 그런 것들이 차이라고 볼 수 있어요.”(초5, 12세, 여)

④ 시설에 대한 인식

시설에 대해서는 상반되게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 일반학교가 더 좋다고 한 경우와 대안학교가 더 좋다는 경우로 나뉘어 있다. 이러한 결과는 시설에서는 학교별 편차가 있기 때문으로 볼 수 있다. 시설은 일반학교가 더 좋지만 지금 다니는 곳이 더 편하다고 생각한다.

가. 인가-특성화

일반학교가 더 좋다고 한 경우와 대안학교가 더 좋다는 경우로 나뉘는데 이러한 결과는 학교별 편차가 있기 때문으로 볼 수 있다.

“시설은 여기가 더 좋죠.”(고1, 17세, 남)

“시설은 일반학교가 좋긴 하죠.”(고3, 20세, 여)

나. 인가-위탁형

위탁형 대안학교의 경우 청소년수련관 건물을 함께 사용하거나 일반 학교 건물 내에 있는 등 인가조건을 갖추기 위한 시설이기 때문에 나쁘지 않다거나 일반학교보다 더 좋다고 인식한다. 그러나 작은 규모이기 때문에 숨을 공간이 부족하다고 생각한다.

“시설은 나쁘지 않은 것 같아요.”(고2, 18세, 남)

“가구를 들여놓을 때 색깔 하나조차도 학생 입장에서 신중하게 고려해서 고르신 거라고 말씀하셨거든요. 흠잡을 데 없어요.”(고3, 19세, 남)

“훨씬 좋아요. 편안하고. 일반학교에 있다 보면 농담으로라도 교복은 죄수복이고 학교는 감옥이고 이런 말을 하잖아요. 그런데 여기 있으면 집 같고 편해요.”(중2, 15세, 여)

“이쁘면서 편안한 그런 게 있어요.”(고1, 17세, 여)

“시설은 여기가 더 좋죠. 근데 여기는 저만의 공간이 없어요. 구석같은 데가 있으면 놀고 그러는데 여기는 그런 게 없으니까...”(중3, 16세, 여)

다. 비인가-전원형

건물을 언제 지었느냐에 따라 시설에 대한 인식 차이는 달라진다. 어떤 학교는 기숙사를 막 지어서 편견같다고 자랑하는가하면 어떤 학교는 기숙사가 부족해서 새로 짓느라 일반주택을 빌려서 생활하는 곳도 있다. 대부분의 비인가 전원형 대안학교들은 재정이 열악해서 불편한 점도 있지만, 강하게 자랄 수 있어서 좋으며 매우 낙관적인 생각을 보여 주기도 한다.

“지금은 새 건물이어서 깨끗해지고 기숙사는 편선같고…”(고2, 18세, 여)

“지금 기숙사를 짓고 있는데 잘 안 되고 있어 부모님들은 걱정하시지만 이런 완벽하지 않은 환경이 저희한테 이득이 된다고 생각해요. 좀 불편하고 좁고 그렇지만 그런 기억들이 다 너무 소중한 추억이고 제 상황을 긍정적으로 바라보게 되는 데 많이 도움을 줬고…”(고1, 17세, 여)

“시설면에서는 비교가 안 되죠. 돈이 없으니까 부족하죠. 공간이 많지 않고 컴퓨터, 악기 등도 비치하기 힘들고 그래서 애들이 모금해가지고 한 학기에 하나씩 사기도 하고…”(중3, 16세, 여)

전원형 대안학교이기 때문에 시골환경을 답답하게 여기기도 한다.

“여기 계속 있다 보면 도시 나가서 많이 보고 싶은 그런 마음도 많이 있어요.”(고1, 17세, 여)

라. 비인가-도시형

시설은 일반학교가 더 좋지만 지금 이 곳이 더 편하다고 생각한다.

“솔직히 학교가 여기저기 더럽고 이런 건 있는데 이 분위가 더 좋은 거 같아요.”(중3, 15세, 여)

“시설은 일반학교가 더 좋은데 더 편한 곳은 여기예요.”(중3, 16세, 여)

“아무래도 운동장도 없고, 큰 교실도 없고, 큰 건물 이런 게 없잖아요, 그래서 답답하고, 체육활동 하려면 멀리까지 나갔다 와야 되고 하니까 좀 힘든데 집 같아서 편하니까 불안감도 없고, 그래서 좋아요.”(고3, 19세, 여)

학교공간을 스스로 꾸밀 수 있다는 점과 주변 환경을 장점으로 보기도 한다.

“일반학교는 공부만 하고 나오는 것 같은 느낌이 들어요. 근데 여기는 교실이 각자 자기 학년의 개성에 따라서 꾸며져 있고 또 시설도 좋고 뭔가 아기자기 하잖아요. 쉼 공간도 저희가 꾸미고 만들고 이리니까 시설은 확실히 여기가 좋은 것 같아요.”(중2, 15세, 여)

“건물도 나쁘지는 않구요. 산이 옆에 있으니까 좋아요…”(초5, 12세, 여)

초등학생들의 경우에는 일반학교가 건물이 복잡하고 마음대로 다닐 수 없어서 오히려 더 불편했다고 한다.

“여기가 더 좋죠. 일반학교는 건물구조가 복잡해요.”(초5, 12세, 남)

“학교를 마음대로 돌아다닐 수 있으니까 더 좋아요.”(초5, 12세, 남)

⑤ 기타

건강과 규율에 대해서도 차이가 있다고 생각한다.

“맨날 기숙사 올라갔다 내려갔다 하고 그래서 체력이 많이 좋아지고 건강해지고… 공기가 좋잖아요.”(고1, 17세, 여)

“(규칙을) 회의해서 만들어요, 그런 건 되게 좋은 것 같아요. 저희들이 지킬 수 있는 규칙을 만들잖아요. 저희가 만드니까.”(고3, 19세, 남)

(2) 교사들의 대안교육에 대한 인식

교사들의 대안교육에 대한 인식수준은 대안학교의 목표와 이념에 대한 생각을 중심으로 살펴보았다.

교사들은 대안교육이 추구해야 할 방향으로 사람중심의 자유와 자발성을 존중하는, 그러면서도 이타적인 아이들의 성장을 돕는 즉 스스로 서서 서로를 살리는 교육으로 인식하는 것으로 나타났다. 궁극적으로는 대안학교가 더 이상 대안이 되지 않는 교육현실을 만들어나갈 수 있도록 좋은 목표를 세우는 것도 중요하지만 목표를 달성하기 위한 과정에도 집중해야 하는 것으로 생각하고 있다.

“대안교육이 추구해야 될 방향은 본질적으로 **사람중심, 인성교육 중심**으로 가야 되지 않나 하는 생각이 듭니다.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“각각의 대안학교들이 갖고 있는 교육목적은 한 가지라고 보는데요, **아이의 성장...**”(비인가-전원형, 11년차, 남)

“**자유 또는 자발성이 한 축인 것 같고, 또 한 축은 공동체 내지는 이타성**이란 생각이 들어요. 각각은 한계도 되면서 서로를 도와주는 요소라고 생각하거든요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“좋은 목표를 세우는 것도 중요하지만 목표를 달성하기 위해 **과정에도 집중**해야 할 것 같아요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“대안학교의 목표는 **대안학교가 더 이상 대안이 되지 않는 거...**”(인가-특성화, 5년차, 여)

“궁극적인 목표는 **스스로 서서 서로를 살리는 배움**이라는 것이고...”(비인가-도시형, 8년차, 여)

“기본적으로 인성교육과 주지교육을 조화시키는 거고, 일반학교와 다른 별도의 목적이나 목표를 설정한다 이런 건 아니고 **교육 고유의 본래의 목표를 회복**하자는 의미지...”(인가-특성화, 6년차, 남)

“**대안이라는 건 다양하게 펼쳐져야 되고, 그 속에서 다양한 사람들이 선택**할 수 있는 그런 게 돼야 될 거 같아요.”(비인가-전원형, 13년차, 남)

“정말로 중요한 거는 **아이가 자기의 가치관들을 형성**해 나갈 수 있게 도와주는 것 같아요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

2) 대안교육에 대한 만족수준

(1) 청소년들의 만족수준

대안교육 현장 청소년들의 대부분은 만족하고 있는 것으로 나타났지만 불만족인 요소들도 있는 것으로 나타났다. 만족관련 요인들은 크게 ①성장기회 ②자치권보장 ③자유 ④친구·교사 ⑤진로 ⑥기타로 나누어 살펴 보았다.

<표 IV-7> 대안학교 만족도: 청소년

	불만족	보통	만족	매우만족	계(명)
인 가-특성화	0	3	16	1	20
인 가-위 탁	2	4	8	1	15
비인가-전원형	0	4	12	1	17
비인가-도시형	1	11	19	3	34
계(명)	3	22	55	6	86

“일반학교와 비교하면 매우 만족하지만, 학교 학생회 측에서 봤을 때는 아직 고쳐나가야 할 점도 많고, 아직 완벽하지는 않으니까,”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“상대적으로 매우 만족하죠.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“학교 자체는 좋아요, 정말.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“그러나 고쳐나가야 할 문제들도 있고, 그건 불만이라기보다는 고쳐나가야 할 문제라고 생각한다.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

① 성장 기회 요인

자신에 대해 성찰해 볼 수 있는 능력과 자신의 꿈을 키워 나갈 수 있는 의지를 가질 수 있도록 변화된 모습에 만족하고 있는 것으로 나타났다.

“스스로 진지하게 고민할 수 있을 만큼 이렇게 키워줬고. 수준높은 생각을 할 수 있게 도와주고 자신감도 커져서 만족스럽다.”(인가-특성화, 중3, 16세, 여)

“스스로 가치도 높아졌고. 또 꿈도 키우게 됐어요. 어떻게 시작해야 되는지 알려준 학교고 기회를 준 학교거든요.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 남)

“많이 불편하고 어려운 것도 있지만 이 학교 덕분에 내가 많이 성장한 것 같아요. 생각이나 신체적이나 다…”(비인가-전원형, 중3, 16세, 남)

“변화(성장)할 수 있었고 내 생활이 편안하게 만든 게 있으니까 만족해요”(비인가-도시형, 고2, 18세, 남)

“하고 싶은 분야가 생기면 적극적으로 추진시켜주거나 해 주려고 하는 것이 가장 좋은 점 같아요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 여)

“뭔가를 하려고 하는 의지가 생긴 거. 저 스스로 누가 시키지 않아도 자기 관리를 하게 된 것 같아요. 스스로 결정하고 하다 보니까 더 즐거워진 것 같고…”(인가-특성화, 중3, 16세, 남)

② 자치권 보장 요인

자치권을 보장해주기 때문에 만족한다는 의견도 있었지만, 대안학교가 점점 자치권을 보장해주지 않아 불만이라는 의견도 있다. 학교만족도와 관련해서 자치권과 관련된 의견이 상당수를 차지하고 있다.

“구성원들이 스스로 학교문화를 만들어가는 점이 가장 만족스러운 일이에요.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“대부분 만족하지만 학생회 일을 하면서 선생님들과 소통이 잘 안되는 게 문제가 되는 것 같기도 해요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“좀 더 의견을 수렴해 주셨으면 좋겠어요. 선생님들 다 좋으시긴 한데 좀 더 얘기하고 싶은 게 있어요.”(인가-위탁형, 중2, 15세, 여)

“저희가 사고를 치는 만큼 규칙도 그만큼 많이 생기잖아요, 그래서 솔직히 옛날같이 사랑하는 마음이…”(인가-위탁형, 고3, 19세, 여)

“학생회에서는 그냥 토론만 할 수 있어요. 교사회를 통해 규칙이 만들어지는 편이어서 좀 **평등적이지 않잖아요.**”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“만족스러운데 그리고 학교의 취지도 좋은데 요즘 학교의 철학을 주입시키는 느낌이 들어서 몹시 실망스러워서요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

“처음부터 회의해서 기획하고 실현시키고 그런 것도 되게 큰, 어디서 해볼 수도 없는 것(경험) 같고, 또 같이 그렇게 생각하는 애들이랑 고민도 나누고 그런 점이 좋은 거 같아요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 여)

③ 자유와 자율성 요인

대부분은 대안학교에서 자유롭게 자율적으로 공부할 수 있다는 점을 만족요인으로 들지만, 일부는 대안학교 역시 하고 싶은 것보다 해야 하는 것을 강요하는 식으로 변해가는 것을 지적했다. 또 일부 학생들은 대안학교가 입시에 필요한 공부를 너무 시키지 않아 불안감을 느끼기도 한다.

“좋은 것은 공부하고 싶으면 하고 안 하고 싶으면 안 하는 거. 그리고 인간관계 같은 거…”(인가-특성화, 고3, 20세, 여)

“전 되게 만족하고 있어요. 자기가 원하는 게 있다면 더 많은 걸 경험할 수 있다고 생각하거든요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“자유가 있다는 게 가장 만족스럽다.”(인가-특성화, 중3, 16세, 남)

“편하게 살 수 있고 자유롭게 배울 수 있으니까 매우 만족한다. 친구들이나 선배들도 편하고 선생님들도 좋고…”(비인가-도시형, 고1, 17세, 남)

“일단 자유롭고, 개방적인거…”(인가-위탁형, 중3, 16세, 여)

“자유로운 게 너무 좋아요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 여)

“지금은 웬지 점점 일반학교 같이 되어가고 있는 것 같지만 그래도 재미있으니까 만족해요.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 여)

“만족스럽긴하지만 가끔 일반학교와 똑같이 느껴질 때가 있어요. 하고 싶은 수업과 꼭 해야 하는 수업이 다를 때가 있거든요”(비인가-도시형, 고3, 19세, 여)

“점점 일반학교 같아져요.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 남)

“공부를 너무 안 해서 좀 걱정이예요.”(비인가-도시형, 중1, 14세, 여)

“공부 (조금 더) 시켰으면 좋겠어요. 너무 진도도 안 나가주시고 그러니까. 조금 불안해요.”(인가-특성화, 고1, 16세, 여)

④ 친구 · 교사 요인

교사나 친구와의 관계 때문에 편안함을 느끼기도 하지만 가장 큰 고민거리가 되기도 한다. 특히 교사와의 관계가 수평적이기 때문에 언제든 지 안심하고 고민상담을 하고 기댈 수도 있지만, 너무 함부로 대하는 것이 아니냐는 우려도 있다.

“친구들끼리 학년친구들, 선배 후배랑 친한게 가장 좋은 거 같아요.”
(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“정 때문에 계속 나오는 거 같아요. 선생님 보고 싶고 애들이 보고 싶고 그러니까.”(인가-위탁, 고2, 18세, 여)

“학교가 인간관계에 대해 생각하게 해 주어서 좋고 편안함을 느껴요. 정서적으로 편해요.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 남)

“일반학교는 학생은 그냥 따라야 되고 선생님은 위에서 내려다보는 식이잖아요. 근데 여기는 배울 때도 그렇고 뭐 물어볼 때도 그렇고 소통이 잘 돼요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“선생님들한테 고민을 얘기하면 들어주시니까 그런 게 되게 좋아요.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 여)

“일단 쌤이 상담도 잘 해주시고 말도 잘 해주시는 거...”(인가-특성화, 고1, 16세, 여)

“기숙사나 친구관계에서 불편한 점이 많아서”(비인가-전원형, 중3, 남)

“애들이나 선생님들이 너무 가까워서 일반학교 보다 더 상처를 받는 것도 있고요…”(비인가-도시형, 고3, 19세, 여)

“학교자체에 대한 불만이 아니라 저하고 많이 안 맞는 애들이 몇 명 있으니까…”(비인가-도시형, 17세, 남)

“애들이요 선생님들한테도 너무 기어 올라가지고…”(비인가-도시형, 중1, 14세, 남)

“선생님한테 대하는 태도가 버릇없이 친구처럼 너무 하는 것 같아서 그거는 불만이 커요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 여)

⑤ 진로 요인

대안학교는 이후 진로에 대한 비전을 세우는데 도움을 주기도 하지만 일부 대안학교 청소년들은 졸업 이후의 진로문제에 대한 고민이 학교에 대한 만족도를 떨어뜨리는 요인이 되기도 한다.

“제가 공부를 할 수 있도록 일단 대학을 갈 수 있도록 최대한의 환경을 계속 만들어줘요.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 남)

“학교에서 요구하는 대로 하면 제 진로가 딱 정해지는 것도 아닌데 그래서 좀 더 진로에 대해서 개별적으로 고민을 해야 하니까…”(비인가-도시형, 고2, 18세, 남)

“진로상담을 할 때나 그 밖에 결정을 해야 하는 문제에 대해서는 알아서 하라는 식으로 반응을 보이는 경우가 많아요. 자발성을 강조하는 것 같기는 하지만 어떻게 해야 할지 몰라 구체적으로 도움을 받고 싶는데 선생님들은 알아서 생각해보라고 하세요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

입시준비를 해주지 않아 따로 개인적으로 사교육에 의지하는 경우도 있는데 이것이 학교운영이나 교육과정에도 영향을 미쳐 학교에 대한 만족도에 영향을 미치기도 한다.

“교육과정은 좋은 거 같은데요. 모순되는 게 많은 거 같아요. 사교육

받는 애들도 많고. 그냥 좀 나은 공부. 입시공부 좀 좋은 환경에서 하기 위해서 오는 애들도 있고. 거기서 충돌하는 게 좀 너무 많아지고. 그런 점이 좀 힘든 거 같아요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 여)

위탁형 대안학교의 경우에는 대안학교 특별전형 대상에 해당되지도 않고, 일반학교 아이들과 똑같이 경쟁하자니 이수한 과목수나 수업수준이 낮아서 불리한 위치에 처해있다고 생각한다.

“전문대 이상의 대학에 가려면 재수를 하든지 아니면 대학 쪽에서 포트폴리오를 제출할 수 있는 기회를 주든지 해야 한다고 한다.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 남)

⑥ 기타 요인

이상에서 나타난 요인 외에도 사회적인 소외감, 적극적인 사회참여, 비싼 학비등이 학교에 대한 만족수준을 낮추는 요인이라고 생각하고 있다.

“일반학교 친구들과 다른 길을 가고 있는데 잘 한 일인지..., 현재 대안학교가 너무 적기 때문이라고 생각해요.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“몇몇 동아리가 사회참여를 적극적으로 하는데 사회의 일을 함부로 말한다는 것은 모순이라 생각한다.”(인가-특성화, 고1, 17세, 남)

“학비가 너무 비싸요.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“학교 안에 흡연실이 있는데...너무 자율적이라고 해야 되나?”(인가-특성화, 고3, 20세, 여)

(2) 교사들의 만족수준

대안교육 현장의 교사들은 대부분은 만족하고 있는 것으로 나타났지만 불만족스러운 요소들도 있는 것으로 나타났으며 한계를 느끼고 있는 것으로도 나타났다.

① 만족스러운 요인

대안교육 현장의 교사들은 아이들의 새로운 모습을 보게 될 때, 인간적인 관계를 느낄 때와 같이 제자들이 성장하는 모습과 자신들 또한 성장하는 기회가 될 수 있다는 점에 대해 만족을 느끼고 있다.

“초반에 정말 잘 모르고 똑같이 생활하고 했을 때 행복했던 것 같고

아이들의 새로운 모습을 많이 보게 될 때…”(인가-특성화, 9년차, 여)

“일반학교보다 의사소통이 편안하다는 거…”(인가-특성화, 11년차, 남)

“스승과 제자의 관계를 넘어 내 자식 같고 내 동생들 같은…: 그리고 졸업을 하고 나서 각자의 방면에서 열심히 일하다가 연락해 오는 것.”(인가-특성화, 8년차, 남)

“졸업 후 사회 구성원으로서 사랑을 받을 때 참 보람을 느끼죠.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“애들이 기본적으로 선생님에 대한 믿음이 있고 대체적으로 순응하려고 하고…”(인가-특성화, 5년차, 여)

“내 삶에 의미가 되고 애들이 커나가는 걸 볼 때 내가 크고 있다는 것을 같이 느끼니까 좋고. 반면에 애들이 못 크는 것 같을 때 나도 퇴보하고 있는 것 같아 고민이 되는 부분이고…”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“아이들의 진심어린 욕구들을 같이 발견하게 됐거나 그것들이 점점이 공간에서 현실화되고 실현되어서 성장하는 모습을 보거나 할 때 제일 뿌듯한 거 같아요.”(비인가-도시형, 8년차, 여)

“저희 학교에서는 교사가 할 수 있는 게 많아요. 자유나 재량권이 많고 재미도 느끼고 책임감도 느끼고.”(비인가-전원형, 6년차, 남)

“여기 와서 제 모습을 애들을 통해서 보고, 동료 교사들을 통해서 보면서 제 스스로 많이 성장한 거 같다는 생각이 들어요. 여기만큼 자기 자신을 돌아보게 할 수 있는 곳도 드물지 않나…”(비인가-전원형, 13년차, 남)

“여기는 틀이 고정되어 있는 곳이 아니잖아요. 변화의 가능성. 그런 게 가장 좋은 것 같아요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

② 힘든 요인

대안교육 현장의 교사들은 학교철학에 대한 고민, 학부모나 동료교사와의 관계, 재정적인 측면과도 같은 현실적인 문제에서 어려움을 느끼기도 한다.

“교장선생님이 말씀하신 자유교육이 내가 생각하는 자유교육과 일치하는가? 과연 실행하고 있는가, 방법론적으로 내가 잘 하고 있는가 등에 대해 고민이 돼요.”(비인가-전원형, 6년차, 남)

“교사들마다 생각하는 교육철학이 다 다른 거예요. 관점이 다르다 보니 회의할 때마다 분위기가 안 좋아질 때 단합이 좀 안 되는 것 같아서 스트레스를 받는 것 같아요.”(인가-특성화, 9년차, 여)

“사람들과의 관계… 교사들과의 관계라든지 특히 학부모들과의 관계가 힘든 것 같아요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“이상을 현실화하는 데에 어려움이 있죠. 예를 들어 저희가 맹목적인 사교육 금지는 정책적으로 밀지만 아이들은 다 상황이 다른 거거든요. 선생님들도 학부모도 아이도 고민하고 갈등이 있어요.”(인가-특성화, 5년차, 여)

“재정 지원이 안 되니까 열악하죠.”(인가-특성화, 8년차, 남)

“새로운 것을 탐구하기 보다 반복되는 많은 격무들과 대안교육을 통한 실험에 온전히 집중하지 못한다고 생각할 때.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“잘못 가르치고 있는 것 같다 이런 생각이 들 때 어렵고.”(비인가-전원형, 5년차, 여)

“내가 진짜 교사 제대로 했는가. 애들한테 정말 뭔가를 전해주고 했었던가 이런 생각이 자꾸 들어서…”(비인가-전원형, 13년차, 남)

“힘든 점은 내 삶과 학교의 운영이나 아이들의 성장이 연결되어 있는 것, 그리고 또 현실적인 부분들을 감당해내야 되니까. 학교 운영하는 거, 돈 버는 거, 정산하는 거, 또 아이들이 많이 변했다고 생각했는데 어느 순간 원점으로 가는 거나 나빠진 것처럼 느껴질 때.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

이밖에도 대안교육에 대한 부정적인 시각, 열악한 교사 처우 문제 등을 통해서도 어려움을 느낀다.

“좋은 교사 뽑기가 너무 힘든 거예요, 위탁형은 기본적인 행정이 있어요. 성적관리부터 시작해서 교육청에서 제시하는 기본 틀이 있어요. 근데 대안교육에 대해서 환상을 가지고 있는 사람들은, 이 부분을 굉장히 견디기 힘들어해요.”(인가-위탁형, 여)

③ 한계요인

대안교육 현장의 교사들은 대안의 개념, 이상과 현실과의 괴리에서 오는 문제에서 한계를 느끼기도 한다.

“무엇에 대한 대안이냐는 거죠. 우리가 뭘 위해서 (대안학교를) 유지 할꺼냐.”(인가-특성화, 11년차, 남)

“아이들의 학습 능력이 많이 떨어집니다. 거기에 맞추다 보니까 선생님들도 많이 도태되지 않을까.”(인가-특성화, 8년차, 남)

“규모의 한계. 작은 규모여서 아이들 몇 명이 흔들려버리게 되면 전부다 흔들려버리니까. 적절한 규모를 이루어내야 되는데. 또래가 충분히 있으면 지들끼리 뭔가 만들어내거든요. 그런 거에 대한 아쉬움.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“많은 업무량 때문에 차근차근 방식들을 다 밟아가면서 하지 못할 때들이 있거든요. 아이들과의 관계 속에서도 좀 더 섬세하게 만난다는가 이런 것들은 좀 불가능해지는 면들도 있고.”(비인가-도시형, 8년차, 여)

“나 혼자만의 역량과 힘으로 굉장히 많은 걸 막아간다고 생각할 때. 과연 이 아이들한테 뭘 해줄 수 있겠는가 하는 한계를 느끼거든요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“매너리즘에 빠져 있는 건 아닌가 하는 생각도 들고. 함께 배운다는 게 무엇일까에 대한 고민이 많아지는 것 같아요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

3. 조사결과 2: 대안교육 경험 및 변화수준

1) 대안교육 경험수준: 청소년

대안교육 경험수준은 학교생활과 학교 밖 생활(방과후와 주말·방학), 기숙사생활등으로 나누어 살펴보았으며 향후 진로계획에 대해서도 알아보았다. 학교유형별로 그리고 같은 유형내에서도 학교별로 대안교육 경험수준이 다르게 나타났다.

(1) 학교생활 경험수준

학교생활은 학교유형별로 경험수준이 다르게 나타났다. 특성화 대안학교는 뮤지컬, 해외통합기행같은 프로그램에 대한 선호도가 높은 것으로, 위탁형 대안학교의 경우에는 학교생활 적응도를 평가하는 기준이 있는 것으로 나타났다. 비인가 대안학교의 경우에는 같은 유형이라도 학교별로 경험수준이 다르게 나타났다.

① 인가-특성화

체험형, 선택형 프로그램 등을 많이 경험하게 된다.

“1학년 때 했던 거는 뮤지컬이랑 해외통합기행인데 뮤지컬 같은 거는 주연도 해보고 이런 거 할 기회가 어디 있겠어요. 우리가. 그래서 되게 재미있었고. 해외통합기행도 일반 여행가는 게 아니에요. NGO같은 것도 만나고 여러 가지 많은 체험할 수 있으니까 훨씬 좋았어요. 다 우리가 해 나가는 방식으로. 선생님은 틀 같은 거 잡아주시고.”(고2, 18세, 남)

“베트남을 갔다 왔는데 월남전에서 잘못된 게 많은 줄 몰랐는데, 가니까 민간인 학살 한 것도 있고, 여러 가지 우리가 안 좋은 영향을 끼쳤더라고요 베트남에. 그런 것도 알 수 있게 되었고, 거기서 (집짓기) 봉사활동 하는 시간이 있었는데 이 학교에 잘 왔구나 이런 생각도 하고.”(고2, 18세, 남)

“(선택과목으로는) 1학년 2학년은 특성화라고 해가지고요. 목공을 한다거나 음식을 만든다던가. 일반학교 기가 시간에 한 학기동안 조금씩 조금씩 나눠서 하는데. 저희는 한 학기동안 분야별로 계속적으로 하는 거예요. 3학년에 올라가서는 제2외국어라고 해서 중국어나 일본어 이런 것을 선택해서 하고 있어요.”(중3, 16세, 남)

② 인가-위탁형

위탁형 대안학교의 경우에는 다른 대안학교와는 달리 학생의 학교생활 적응도를 평가하는 기준이 있다. 위탁형이기 때문에 학교에 성실하게 나오지 않으면 그 학생은 위탁대상에서 제외되고 다른 학생을 받아야 하기 때문이다. 평가 기준은 주로 출결이나 프로젝트 참여 여부 등 성실도가 된다.

“엘로우 캠프라고, 알아요? 그린, 엘로우, 레드. 이렇게. GYR 평가라고 있는데요. 거기 다 출결로 따져요. 출결이 예를 들어 70% 넘는 애

들은 그린, 그 이하는 엘로우. 그리고 맨 마지막에 레드인데. 엘로우 캠프는 좀 세구요. 그린 캠프는 그래도 참을만한데 어려워요.”(고2, 18세, 여)

“평가기준에 숙제는 없어요. 프로젝트나 출결. 왜 출결이 켈 크게 들어가냐면, 애들이 학교에 잘 안 나와요.”(고2, 18세, 여)

“농장체험. 일주일에 한번 2시간씩 하는데요. 좀 힘든데 재밌어요.”(중2, 15세, 여)

“보통 저희학교 온 애들이 다 자기가 하고 싶은 것만 하고 하기 싫은 건 포기하고 그런 애들이 거의 대부분이거든요, 그래서 도보여행 가서 자기가 뭔가 해냈다는 그런 걸 느끼게 해주고.”(고3, 19세, 여)

“수업시간에 선생님이랑 트러블 일어나는 경우도 있어요. 저희 학교 애들이 선생님을 무시하는 경향이 조금 있어요, 조금. 선생님들이 하도 오냐오냐 하고 잘해주고 존중해 주려고 하니까”(고3, 19세, 여)

③ 비인가-전원형

같은 유형이라도 학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 관계문제가 많은 학교도 있고, 자유수업의 한계를 느끼기도 한다.

가. H학교

“여기 학교 들어와서 **따돌림**을 당했어요. 말투 때문에.”(고3, 19세, 남)

“**선배가 은근히 시키기는 게 많죠.** 전체 청소라든가. 기숙사 생활뿐만 아니라 전반적인 생활 속에서 자기도 모르게 나오는 것 같아요. 이거 해라, 이거 가져와라, 뭐 해라 하는 식으로…”(고3, 19세, 남)

“(갈등을) 이겨냈을 때는 어느 정도 더 의지가 되거나 그 친구에 대한 깊이가 달라지는 것 같아요, 친구를 사귀는 깊이가.”(고2, 18세, 여)

나. I학교

“인격을 중요시하고 사람(을) 먼저 (생각)하고, 일을 처리하는 그런 거 보면요. 굉장히 공정하구요. 쉽게 판단을 안 해요.”(고1, 17세, 여)

“저는 지금 입시 그런 공부보다 더 많은 걸 배웠고, 이것들은 이 시기에만 얻을 수 있는 소중한 것들이니까.”(고1, 17세, 여)

“컴퓨터 사용은 학교에서 자유롭지 않아요. 왜냐면 애들이 너무 게임 많이 하고 밤에 몰래 가서 하고 그러거든요. 규칙을 정해 놓아도 애들이 잘 안 지켜요.”(고1, 17세, 여)

“**대안학교니까 이르면 안 돼**라는 생각을 저희가 갖고 있는 거 같기는 해요. 예를 들면 시험을 봐서 점수를 매긴다거나. 간섭하면 안 된다는 생각을 가지고 있어요. 내가 뭘 하든 내가 알아서 하면 되는 건데 왜 간섭하냐고 선생님들이랑 많이도 싸우고.”(중3, 16세, 남)

다. J학교

“수업은 일단 학년별로 대주제 프로젝트라고 해서 일주일에 하루가 통으로 들어있거든요. 거기에서 자기가 팀을 짜거나 개인으로 어떤 거를 하겠다 해서 한 학기 계획을 세우고 활동을 하는 거구요. 그 다음에는 자립기초라고 해서 목공, 음식 만들기, 옷 만들기 수업이 선택될 수로 있고, 그 다음에 감성교과 미술수업이나 음악수업 있고. 교과수업은 각 교과별로 선생님이 계시기는 해요. 근데 수업이 많지는 않구요. 강사분들이 오셔서 평소에 하고 싶었던 그런 욕구를 채워주는, 힙합이나 연극놀이, 일본어. 그렇게 있을 거예요.”(중3, 16세, 여)

“(공강) 시간에 해야 되는 게 많이 있죠. 특히나 이제는 논문 쓰거나 이런 것 때문에 자기가 시간을 만들어 놔야 돼요.”(중3, 16세, 여)

“자기가 조정해서 이번 학기에는 내가 뭐에 집중해서 바쁘게 살겠다 이러면 그렇게 하는 거고. 아니면 널널하게 산다고 마음만 먹으면 얼마든지. 정~말 잠만 자고 살 수도 있고.”(중3, 16세, 여)

④ 비인가-도시형

같은 유형이라도 학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 자유로운 환경과 관심과 사랑이 있는 공간에서 신뢰와 따뜻함을 배운다.

가. K학교

“일반학교를 다니다 보면요. 맨날 똑같이 학교 가서 똑같은 옷을 입고 짜여진 시간표 안에서 공부를 하고, 시험기간 되면 공부를 또 짝시게 하고, 이런데, 이 학교는 맨날 내가 입고 싶은 옷도 입을 수 있고, 머리를 바꾸고 싶으면 머리를 바꿀 수도 있는 거고, 내가 하고 싶은 공부 할 수도 있는 거고, 이런 게 자유롭다 보니까 답답한 게 없죠.”(고3, 19세, 여)

나. L학교

“진짜 징한 곳이에요. 학교 결석 한 번 하면 올 때까지 전화해요. 아님 집으로 찾아오고. 그럼 어쩔 수 없이 학교를 올 수 밖에 없죠. 관심이 많은 편이에요. 학생들한테 선생님들 모두. 학교는 나올 수밖에 없어요. 그래서 징해요.”(고3, 19세, 여)

“여기서는 선생님들이 공부해라 뭐해라 이거 해라 저거 해라 그런 게 없기 때문에 듣기 싫은 소리를 안 들어서 그래요. 그리고 선배님이라고 높이 보이는 게 없고 친근하게 지내는 거에 좀 편하고 학교에 다니는 게 좀 편해요.”(중3, 16세, 여)

“전 사람 사귀는 게 어려웠는데 학교 수업에서 그런 것에 대해 생각해 보게 하는 수업이 있어요. 수업에서만 끝나는 게 아니라 생활에서도 하게 되니까 다른 것에 대해 서로 배려하고 그러다 보면 잘 지내게 되요. 그래서 여기 와서 애들이랑 크게 싸우거나 말다툼하거나 그런 적이 없었던 것 같아요.”(고2, 18세, 남)

“그룹 홈 생활을 하다보면 나만의 시간이 없어요. 좀 숨기고 싶은 사생활 같은 게 있는데 그게 잘 안 돼요. 혼자 있고 싶거나 아무도 몰랐으면 할 때도 있어요. 그런 점에서는 좀 불편하기도 하죠.”(20세, 여)

다. M학교

“이제 애들이 많아졌잖아요. 그건 안 좋은 것도 있는 것 같아요. 좀 항상 시끄럽고. 아니면 좀 생각없는 애들도 오고.”(17세, 남)

“처음에는 진짜 좋았어요. 되게 따뜻한 사람들 같고. 여기 있는 모든 사람들이 애길 하면 되게 잘 들어주셨거든요. 제가 왔을 때 애들이 별로 없었기 때문에. 나를 어리지만 존중해준다는 느낌도 많이 받았고.”(15세, 여)

라. N학교

“수업도 선택할 수도 있고, 또 일반학교 가면 아이들이 너무 많아가지고 선생님들이 잘 몰라주잖아요. 근데 여기 오면 한 반에 열 명도 안 되니까 잘 해주실 수 있는 것 같아서 좋은 것 같아요.”(중1, 14세, 남)

“회의가 많아요. 일주일에 두 번인데, 한 번은 전체회의고, 한 번은 학생회인데요, 학생회 때는 규칙을 만들거나 그런 걸 주로 하구요 문제가 되는 거 있으면 전체회의에 건의하고...”(중1, 14세, 여)

마. P학교

“선택 과목이 있는데요. 화요일에는 생활 선택해서 목공 요리 뜨개질 이런 수업이 있고요. 금요일에는 예술 뭐 해서 미디어 아트, 밴드 이렇게 있어요. 저는 밴드로 들어갔는데...”(중3, 16세, 남)

“화요일은 교실에서 수업하지 않고 모두 다 야외를 나갈 수 있거든요. 보통은 수학 영어 우리말 그런 거 우리반에서 하고. 나눔프로젝트는 선물이나 그런 거 가지고 할머니네 집으로 한 달에 한 번 가거든요. 그 때 가서 할머니들 안마도 해드리고 얘기도 나누고 그러거든요.”(초3, 10세, 여)

바. Q학교

“자립여행. 4학년끼리만 같이 어디 한 곳을 가서 저희가 밥해먹고 빨래하고 하는 프로그램이 좋았어요.”(초5, 12세, 남)

“전에는 의견을 손들어서 얘기했는데 요즘에는 종이에 적어서 의논통에 넣어서 전체회의 때 빼가지고 그 의견을 해결하고 그래요. 근데

주로 누가 뺏어갔다, 때렸다, 물건 사라졌다 그런 것들이에요. 누가 폭력성이 있다든가. 벌칙은 나무 나르거나 장작 나르기. 아주 심한 폭력을 썼다거나 그러면 생각의 날이라든가 생각의 시간을 가져요.”
(초5, 12세, 여)

(2) 학교밖 생활-방과후 생활

① 인가-특성화

같은 유형이라도 학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 방과후에는 주로 동아리활동이나 학습보충, 운동, 취미생활이나 진로준비를 한다.

가. A학교

“저는 음악을 좋아해서 음악을 듣거나 악기를 연주하고 연습하는 그런 걸로 보내고. 또 책 읽는 것도 좋아해서 책도 읽고. 그리고 학교에서 했던 부족한 부분이나 과제 같은 걸 보충하기도 하구요. 주로 개인적인 내부에 있는 그런 적성들을 끌어올리기 위해서 많이 혼자 시간을 보내는 편이고. 그렇지만 방과 후에 친구들이랑 놀기도 하고 얘기도 하고.”(고3, 19세, 여)

“방과 후에는 동아리 활동 있는 날에는 동아리 활동하고 없는 날에는 그냥 바로 기숙사 올라가서 책을 읽거나, 애들하고 모여서 수다 떨거나 할 때도 있고, 그냥 도서관에 남아서 숙제할 때도 있는데. 학기 초에는 거의 동아리 활동 때문에 되게 바빴어요.”(고1, 17세, 여)

나. B학교

A학교와 달리 동아리 활동을 언급한 학생은 별로 없고 개인 취미생활이나 진로 준비에 대한 이야기가 많이 나왔다. 동아리가 있긴 하지만 이 학교는 동아리활동까지 수업으로 인식하고, 방과후는 저녁식사 이후부터이기 때문이다.

“영화 다운 받아보고 아니면 좀 여유 있으면 (시내)나가서 피씨방이 나 막 그런데 가서 그냥 컴퓨터도 하고…”(고3, 19세, 남)

“저녁 밥 먹고 만화 좋아하는 언니하고 같이 상담실로 내려가서 만화를 그려요.”(고1, 16세, 여)

“한국사 인증시험 대비반에 들어가 있구요. 저번에는 워드시험 준비하는 그런 것도 했었구요. 일본어 수업도 있어요. 농구하는 수업도 있구요. 또 고전소설 읽기 같은 게 있어요. 그건 좀 난이도가 높긴 한데요. 들어도 몰라요. 근데 들으면 좋아요.”(고2, 18세, 여)

“일학년 대 이학년 끼리 축구하고, 어쩔 때는 같은 학년 애들끼리 축구하고 농구하고 그래요.”(고2, 18세, 남)

다. C학교

“그냥 집에 가서 공부를 하든, 피아노를 치든…”(고2, 18세, 남)

“오늘 스터디있어서. 경제. 그니까 애들끼리 그냥 모여서 수업시간 말고 따로 그냥 공부하는 건데, 선생님도 한 분 초빙해서 하는 거예요. 오늘이 경제학원론 이런 거 보는 처음 날인데,”(고2, 18세, 남)

“숙제를 하거나 남아서 공부를 하거나 아니면 뭐 친구들과하고 얘기를 하거나 놀러가거나”(고2, 18세, 남)

“저는 학교수업 끝나고 나면 보통 특기적성을 해요. 그것 끝나고 나면 집에 가면 9~10시 되니까 숙제하다보면 11시 되고 씻고 자기에 바쁜 하루를 보내고 있어요.”(고2, 18세, 남)

“금요일 같은 경우는 아예 동아리 시간으로 학교에서 정해줬어요. 저희가 세미나준비를 해서 세미나를 하는 형식으로 하는데…”(고2, 18세, 남)

라. D학교

“친구들이랑 만나서 얘기하고, 또 악기를 배워요.”(중3, 16세, 여)

“시험 때는 바로 가서 집에 가서 공부하고, 금요일은 동아리활동하고 축제라든가 공연준비 있으면 거의 밤까지 있다가 가구요.”(중3, 16세, 여)

“숙제하고. 책도 읽고. TV도 보고 컴퓨터도 보고 그러는데 아무래도

더 여유롭죠. 할 수 있는 것도 많고.”(중3, 16세, 여)

“진로특강이라던가 아니면 스터디를 한다던가. 동아리활동 이런 걸 하고. 그 다음에 시간이 될 때는 친구들과하고 같이 농구를 한다던가. 아니면 숙제를 아예 학교에서 하고 집으로 들어가는 편이에요.”(중3, 16세, 남)

“과제가 좀 많아요. 철학 리포트를 쓴다던지 활동지 정리를 한다든지. 숙제를 일단 하고요. 시간이 남으면 부모님하고 대화를 한다던가 아니면 제가 부족한 거 수학을 पू다던가 아니면 여가 시간을 가져요.”(중3, 16세, 남)

② 인가-위탁형

같은 유형이라도 학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 동아리활동은 거의 없고 주로 집으로 가거나 맞춤수업을 한다.

가. E학교

E학교의 경우 학생들이 스스로 결성하는 동아리는 없다. 특기적성이나 선택과목과 같이 교육과정에 편성된 것들 중에서 선택해서 하는 활동만 있다. 학교 마치고 통학거리가 멀어서 거의 집으로 바로 간다고 말한다.

“여기가 오는 데 2시간 넘게 걸리는 애도 있거든요. 애들이 일단 (통학하기) 힘든 것도 있으니까 거의 다 왔다 갔다 하는 식이고. 노는 건 많이 없어요.”(고2, 18세, 남)

나. F학교

방과후에 동아리 활동을 하는 학생은 거의 없다.

“놀러갈 때도 있고 연습하러 갈 때도 있고, 기타요.”(중3, 16세, 남)

“집에 가기도하고 친구랑 놀기도 하고”(중2, 15세, 여)

“시간이 없어요. 집에 가면 8시 막 그래요.”(중3, 16세, 여)

“학교가 일단 늦게 끝나잖아요. 학교가 끝나면 이제 집에 가고 싶다는 생각이 들어요.”(중2, 15세, 여)

“애들이 빨리 집에 가요. 여기에서는 쉬는 시간하고 점심시간에 열심히 놀 수 있어서 하고 싶은 것은 만나서 다 해버리죠.”(중2, 15세, 여)

다. G학교

“수능 준비 때문에 학교가 10시에 끝나요. 맞춤수업이라고요. 영어 단어 매일 외우고 그래서 방과후라는 게 없어요.”(고3, 19세, 여)

“학교 끝나면 중학교 때 애들 만나러 놀고…”(고1, 17세, 여)

“사진부랑 밴드 만든다고 했는데요 하려고 하는 사람들이 없어서 계속 동아리 안 만들어지고 있어요.”(고1, 17세, 여)

③ 비인가-전원형

다른 유형과 마찬가지로 학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 동아리활동이나 숙제 등으로 방과후를 보낸다.

가. H학교

“남학생은 PC방을 다녀요. (여학생들은) 뭐 사먹으러, DVD 빌리러 (가고). 대체로 애들이 무기력해요.”(고3, 19세, 여)

“많이 바쁘게 생활하는 편이에요, 일과가 끝나면 동아리 모임이나 학생회 모임이 있어 집에는 바로 들어간 적이 거의 없어요.”(고2, 18세, 여)

“할 일을 하거나 애들과 놀거나 잡담을 떨거나 책을 보거나. 중학교 때보다 책을 훨씬 더 많이 있는 것 같아요.”(고2, 18세, 여)

나. I학교

“요즘엔 동아리 활동보다 숙제 많이 하는 것 같아요. 많이 내주시는 건 아닌데. 한번 내주면 손대야 될게 많아서.”(고1, 16세, 여)

“친구들이랑 많이 놀아요.”(고1, 16세, 여)

“그냥 친구들과 만나거나, 컴퓨터 하고 책 조금 보고, 남자 애들 만나면

pc방 가고 여자애들 만나면 그냥 밥 먹고 영화보고.”(고1, 16세, 남)
 “남는 시간이 거의 없어요. 동아리 워낙 많이 하고 있고, 또 학교 행사도 많고 학생회(임원)이기도 하고.”(고1, 17세, 여)
 “작년에는 그냥 내리 놀았거든요. 이제는 동아리활동 외에도 이것저것 할 일이 너무 많아 열심히 바쁘게 살고 있죠.”(중3, 16세, 남)

다. J학교

“기숙사와 학교가 너무 가까워서 방과 후라는 구분이 없고 혼자만의 시간이 늘었다. 취미도 늘었고 하고 싶은 게 뭔지, 해야 할 게 뭔지에 대해 계획을 세우게 된다.”(중3, 16세, 남)
 “(일반학교 다닐 때는) 학원에 다니거나 집에 와서 숙제를 하고 그래서 특별하게 지낸 게 없는데 여기 와서 축구 동아리 회장, 학생회 회장으로 활동하고 있어서 바빠요.”(고2, 18세, 남)

④ 비인가-도시형

학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 주로 편안하게 놀기, 동아리 활동, 숙제 등으로 방과후를 보내지만 학원에도 다닌다.

가. K학교

“소설책을 읽거나, 만화책을 읽거나 라디오를 듣기도 하고. 게임에 빠졌던 적도 있고, 집에 TV는 없어서 많이 안 보고.”(중2, 15세, 남)
 “평일 저녁에는 집에 갈 때도 있구요. 애들하고 잠깐 놀다가 집에 갈 때도 있고 노래방에 가기도 하구요, 농구하기도 하고.”(중3, 16세, 남)
 “특별한 행사가 있으면, 학교에서 행사준비 하고, 행사가 없을 때는 그냥 학교에서 조금 놀다가 집에 가서 놀고”(고3, 19세, 여)

나. M학교

종일제 학교가 아니어서 자신이 선택한 프로그램이 있는 요일에만 나온다. 학교에 오지 않는 시간에 무엇을 하고 보내는지 알아보았다.

“학교 안 올 때는 집에 있거나 아니면 놀러가거나.”(17세, 남)

“금요일은 밴드 협주하고, 수요일은 집에 있어요.”(18세, 남)

다. N학교

“아주 가끔가다가 선생님들하고 친구들과 함께 축구를 하고 아니면 집에 가요.”(중1, 14세, 남)

“다 끝나면 집에 가서 컴퓨터로 숙제 같은 거 하고, 피아노치고, 공부하는 거 안 해요. 책보고 그래요. 여기 애들은 다 떨어져서 사니까(집이 멀어서) 만나서 놀 수가 없잖아요. 그래서 학교에서 다 놀고 가는 것 같아요. 늦게 가면 8시쯤에 놀다가 갈 수도 있고. 한 달에 한 번씩 여기서 자고 갈 때도 있고.”(중1, 14세, 여)

라. P학교 : 초·중등 통합 학교

“학교 끝나면 애들끼리 모여서 놀아요. 집보다 학교가 편하고. 그래서 애들끼리는 학교에서 남아서 놀거나 학교에서 남아서 같이 공부한다거나 그렇게 많이 해요.”(중3, 16세, 남)

“그냥 집에 일찍 갈 때도 있고요. 학교에서 놀 때도 있고요. 또 아는데 집에 가서 놀 때도 있고요.”(초4, 11세, 남)

“학교 끝나면 학교가 너무 편하니까 학교에 두 세시간 있는 거예요. 컴퓨터실 있고, 휴게실 나가서 누워 있다가, 컴퓨터하고 핸드폰게임하다가 수다 떨고. 이러다가 피시방 갔다 와서 또 학교 오고 이러니까. 그야말로 학교에서 계속 사는 거예요.”(중2, 15세, 여)

“월요일하고 수요일하고 금요일은 수영장가고요. 화요일하고 목요일은 책보거나 아니면 노래음악방송 계획하고 회의하거든요.”(초5, 12세, 여)

마. Q학교

P학교와 Q학교의 경우 초등학생 중에서 방과후 학원에 다니는 학생들이 상당수 있다. 사교육에 대해서 학교와 함께 상의하고 결정할 수 있도록 열어놓았다. 맞벌이 부부를 위해, 초등학생 보호를 위해, 그리고 다양한 활동을 접할 수 있게 하자는 이유에서이다.

“앞집에 있는 독서 토론이라는 데도 다니고 드림 학원 다니기도 하고, 태권도도 해요. 수요일에는 드림가고, 화요일에는 독서토론가고, 화요일 빼고 월수목금은 다 태권도 가요.”(초3, 10세, 남)

“게임, 그 다음에 숙제하고, 복습하고”(초5, 12세, 남)

“집에 가서 피아노와 영어요. 선생님 오셔서.”(초5, 12세, 남)

“집에 가서 TV 보거나 만화 그리거나. 게임(웃음). 학원 같은 거는 아예 안 가요.”(초5, 12세, 여)

“검도 다니구요. 피아노 선생님이 집에 오세요.”(초5, 12세, 남)

(3) 학교밖 생활-주말·방학

주말이나 방학에는 주로 하지 못했던 일들을 자유롭게 하면서 보내지만 졸업 프로젝트나 방학숙제 등으로 일반학교 다니는 아이들과 비슷하게 보내기도 한다.

① 인가-특성화

학교별로 경험 수준이 다르게 나타났다. 편안하게 놀고 쉬기도 하지만 문화활동이나 직업체험 등 테마가 있는 활동도 한다.

가. A학교

“주말에는 학교에 내려와서 컴퓨터도 하고, 책도 읽고, 애들하고 얘기도 하고 가끔은 인근 도시에 나가서 놀 때도 있구요.”(고1, 17세, 여)

“주말에는 PC방에 애들이랑 단체로 가고요. 아니면 또 놀토땐 집에 가구요. 요샌 영화를 본다면 쉬는 경우가 많아요.”(고1, 17세, 남)

“방학 때도 비슷하게 보냈는데요. 학원을 다니지는 않았지만 대학에서 여는 인문학 강좌나 포럼 같은 걸 주로 많이 다녔고, 학교가 시골이다보니까 문화생활 하기가 힘들어서 영화를 보거나 공연을 보러 간다거나 전시관을 간다든가 하는 식으로 문화활동을 하는 편이에

요.”(고3, 19세, 여)

“우리 학교 같은 경우는 방학 때 자기 하고 싶은 일만 하고 그러다보니 방학 때 얻고 얻지 못하고는 개개인의 편차가 심해요. 정말 방학을 제대로 보낸 애들 같은 경우는 자기 나름대로 무엇을 얻은 애들이고, 그것을 못 찾아서 한 달 동안 내내 놀고 먹기만 반복하는 애들도 있고. 저 같은 경우는 방학 때마다 하는 일들이 달랐는데. 일학년 때는 춤에 너무 관심이 많아서 한달 내내 그것만 판 적도 있었고…”(고3, 19세, 남)

나. B학교

“방학 때는 저희가 직업 멘토링이라고 해서, 직업 체험하는게 있어요. 하루에 여덟시간씩 일주일정도의 기간을 주거든요. 3학년은 한 달 내내 하는 것도 있고. 돈은 우리가 무페이로 가서 일을 하는 거예요. 배우는 거예요. 진짜로 그 일을 체험을 하는 건데요. 방학 중에 그런 기간이 일주일정도 있고…”(고2, 18세, 여)

“지난 방학 때는 수영하고, 일주일 동안에 미래직업체험했어요. 제 꿈은 특수교사인데 특수학교 가서 실습 하는 거예요. 이번 방학 때는 학원 다닐려구요.”(고3, 20세, 여)

다. C학교

“집에서 하루종일 자거나 숙제 좀 하고. 가끔 애들도 만나고. 그냥 그렇게 지내요.”(고2, 18세, 여)

라. D학교

이 학교 아이들의 경우 특히 방학생활은 개인 여가시간이라기 보다는 학교생활의 연장이다. 졸업프로젝트, 방학숙제 등으로 일반학교 다니는 아이들과 유사하다.

“다른 학교에 비해서 숙제도 엄청 많아요. 저희가 미술관에 가서 그

림도 그려면 되고 영어도 해야 되고 수학도 해야 되고 일반 학교에 비해서 양은 적는데 시간이 많이 걸리는 것 들이예요. 물론 많이 늘 기도 했지만. 그리고 미용학원을 다녔어요.”(중3, 16세, 여)

“공부를 해야 할까 아니면 원하는 것만을 집중적으로 해야 하나 생각해 봤는데 아무래도 어느 정도의 수학 능력은 해놓고 제가 원하는 공부를 한다면 더 좋은 것 같아서 공부를 열심히 했어요.”(중3, 16세, 여)

“보통 방학 때는 다른 걸 체험하러 간다던가 숙제를 하고 보통 집에 있는 시간은 거의 적어요.”(중3, 16세, 남)

② 인가-위탁형·비인가-도시형

방과후 생활과 유사하다.

③ 비인가-전원형

주로 편안하고 자유롭게 원하는 활동을 하는 것으로 나타났다.

“(읍내에) 다락원이 되게 잘 되어 있거든요, 도서관도 엄청 크고 수영 하러 가기도 하고 맛있는 거를 먹기도 해요.”(고2, 18세, 여)

“아빠가 환경 쪽에 계시니까 캠프 같은 거 많이 다녔어요. 근데 아빠도 강압적으로 시켰어요. 가면 즐거웠는데 가기 전까지 그 과정이 싫은 거예요.”(고3, 19세, 여)

“인턴쉽으로 여성시민단체에서 일을 하게 됐어요.”(고3, 19세, 여)

“고 1때까지는 그냥 놀았어요. 근데 이번 방학 때부터는 수능 준비를 해야 해서 대입 검정고시 공부를 할 거예요.”(고2, 18세, 남)

“방학 때는 공부를 안 했어요. 친구들이랑 놀러 다니거나 악기를 주로 봤던 것 같아요.”(고2, 18세, 남)

(4) 기숙사생활

기숙사생활경험은 비인가 전원형 학교인 경우만 해당되지만 학교별로 차이가 있다. 부모로부터의 해방감도 느끼지만 익숙치 않은 공동체 생활에 적응하기까지는 힘들어하기도 한다.

① H학교

“기숙사 생활의 장점은 자립성? 서로에게 배려하는 마음가짐도 생기고. 서로한테 책임을 주는 거죠. 빨래 당번 정하고 간식 들고 오는 거, 청소, 분리수거 담당. 그리고 아침에 깨워주는 사람.”(고3, 19세, 여)

“단점은 청소문제? 가끔 밤에 라면 몰래 먹고 하나까. 냄새피해.”(고3, 19세, 여) : 라면은 원래 친환경식품이 아니어서 반입이 안 되는 건데 학생들이 몰래 들여와서 먹기도 한다.

“1년은 의무적으로 기숙사 생활을 하게 돼있고. 1년 지나면 자기가 선택할 수 있어요.”(고2, 18세, 여)

“내가 공부를 하고 싶은데 옆에서 못하게 막 시끄럽게 떠들어서 방해받는 게 아니라. 내가 좋아서 같이 뛰어들어서 얘기하고. 그게 되게 힘들었던 거 같아요.”(고2, 18세, 여)

“개인공간이 없고. 여자기숙사 같은 경우에는 옮겨왔는데. 책상도 없고 침대도 없어요. 그래서 그냥 맨 바닥에 엎드려서 하거나 박스들 해가지고 한다던가.”(고2, 18세, 여)

“자립적인 공간이잖아요. 그게 좋았던 거 같아요.”(고3, 19세, 여)

“종종 우리가 넘으면 안 되는 어떤 선이 있어요. 종종 있기도 하고 많기도 하고. 그런 문제에 대해서는 학생들은 그냥 통보 받아야 하고. 모순된 게 되게 많아요. 그래서 거기에 대해서 논문 쓰고 있어요.”(고3, 19세, 여)

“외동들이 많아서 공동체 생활 같은 거에 익숙하지 않은 애들이 많아요. 그리고 도난 사건이 너무 많았어요. (샘들이) 우리가 자치적으로

자발적으로 협력해서 문제해결을 할 수 있도록 기다려 주기도 하고 그런 점은 참 좋은 것 같아요.”(고3, 19세, 남)
“기숙사 안에서 타협하는 것을 배우게 되요.”(고2, 18세, 여)

② I학교

“혼자 있을 시간이 없잖아요. 갈등 같은 거는 기숙사 살면서 당연히 겪고 당연히 해결해야하는 거고. 오히려 그거를 바라고 기숙사를 다니는 걸지도 모른다는 생각을 했어요.”(고1, 16세, 여)
“기숙사 같은 경우는 단체적인 집단 분위기도 나긴 하는데. 그게 꼭 나쁘진 않고. 그런 게 또 즐겁죠.”(고1, 17세, 여)
“(고등과정생이 사는) 생활관 같은 경우는 굉장히 자율한 분위기지만 분명히 자기가 책임져야 할 것은 책임져야 하는 곳이구요. 사감선생님이 그렇게 **믿어주시기 때문인 거** 같아요.”(고1, 17세, 여)
“중등과정 기숙사는 좀 통제가 많을 수밖에 없는데 고등과정은 그렇지 않고 자율적이거든요. 아무도 안 말했는데 서로의 생활패턴을 다 알아서 보이지 않는 시스템이 있는 거예요.”(고1, 17세, 여)
“기숙사생활을 통해 사회에 대해서 잘 알 수 있다고 생각해요. 서로 맞춰가면서 지내는데 기숙사만큼 좋은 곳은 없다고 생각해요.”(중3, 16세, 남)

③ J학교

“가족과 떨어져서 공동체 생활을 하는 거, 정말 좋은 경험인 것 같고. 청소든 빨래든 계획을 세워서 혼자 알아서 해야 되는 게 좋다. 불편하긴 하지만 재미있는 것 같아요. 이런 게 공동체 생활이고 원래 참고 견뎌내야 하는 것이라고 생각이 들어서서 별로 불만을 갖지 않아요.”(중3, 16세, 남)
“고학년 되니까 서로 계속 하루종일 같이 있는 게 힘들구나 라는 생각도 좀 들긴 하는데. 아직까지는 큰 무리없이 지내고 있고. 확실히 자립심이 많이 길러지기는 해요.”(중3, 16세, 여)

“학생 의견이 반영된 기숙사가 아니라서 시설은 겉으로 보기에는 좋을지 몰라도 편하지 않아요. 불편한 게 많아요.”(고2, 18세, 남)

(5) 진로계획

진로계획 역시 학교별로 서로 다른 특징을 보여준다. 아직 명확한 진로계획을 세우지는 못했지만 자신의 적성을 탐색하며 고민하고 있다.

① 인가-특성화

자신의 적성을 고려해서 진로를 결정한 다음 그 꿈을 이룰 수단으로 대학진학을 선택한다는 점이 일반학교에서의 진로계획과 다르다.

가. A학교

대부분 대학진학을 염두에 두고 있었는데 일반학교와 다른 점이라면 어떤 분야의 일을 하고 싶은지 자신의 적성을 고려해서 결정한 다음 그 꿈을 이룰 수단으로 대학진학을 선택한다는 점이다.

“저는 흔히들 말하는 좋은 대학을 가려고 생각을 하고 있어요. 외국 유학을 가려는 바람이 있죠.”(고1, 17세, 여)

“진실을 알리는 언론인이 제 꿈이에요.”(고3, 19세, 남)

“정신과 의사가 되고싶어요.”(고1, 17세, 남)

“제가 원하는 외국어 하나를 전공하고 싶은데 제가 원하는 거를 일단 해볼 생각이구요.”(고3, 19세, 남)

나. B학교

“패션이랑 시각디자인 계열에 관심이 많아요. 디스플레이어랑 샵마스터 되는 게 꿈이에요.”(고3, 19세, 남)

“만화가 되고 싶어요.”(고1, 16세, 여)

“현재 목표는 언어 영역에서 1등급을 맞는 거예요. 원래 처음에 들어올 때는 1등급을 맞았었는데 해이해져서 3등급까지 떨어졌어요. 영어 영문학을 전공할꺼거든요.”(고2, 18세, 여)

“특수교육학과 생각하고 있구요. 거기 열심히 다녀서 졸업해서 일하고 싶어요.”(고3, 20세, 여)

다. C학교

“지금 제가 생각하고 있는 것 하나가 경영컨설팅 쪽이고 하나가 콘서트 같은 거 기획하는 거거든요. 방학에 학부모 중에 그 쪽 분야가 있는 분이 계셔서 (인턴쉽) 연결을 해주셨어요. 아무래도 선생님이 가장 상담도 잘 해주시고, 선배들이 그리고 이런 과정을 밟았기 때문에 많이 알고 계세요. 그래서 선생님한테 많이 의지하고 도움을 많이 얻는 편이죠.”(고2, 18세, 남)

“어릴 때 엄마가 공부는 안 시켜도 여행을 많이 시켜줬고. 그러면서 자연스럽게 접하게 된 건 비행기고 승무원이라는 직업을 생각하게 되었죠. 승무원이라는 직업은 사람에게 어떤 서비스함으로써 즐거움을 줄 수 있는 거잖아요.”(고2, 18세, 남)

“대안학교 선생님도 하고 싶고, 또 교육같은 거 연구하는 것도 해보고 싶구요. NGO같은 것도 하고 싶고.”(고2, 18세, 여)

“아무래도 교사를 하고 싶은 맘이 있어서 공부를 열심히 해야겠어요.”(고2, 18세, 남)

라. D학교

“현재는 영어 선생님이 되고 싶은 게 꿈이에요.”(중3, 16세, 여)

“베이스 기타 전공하고요. 고등학교는 00고가 약간 음악 분위기라서요. 00고 가려구요.”(중2, 15세, 남)

“대안학교도 졸업장을 인정해주는 그런 학교가 많으면 찾아갈 수 있을 것 같은데. 그런 학교도 많이 없고. 일반 학교 가기에는 적응하기도 힘들고. 그 일반학교 친구들과하고 생각 차이도 많이 날 것 같고. 그래서 00고(특성화대안학교)를 갈 수밖에 없을 것 같아요.”(중2, 15세, 남)

“아동들한테 그림을 이용해서 치료해 줄 수 있는 그런 거를 생각을 많이 하고 있어요.”(중3, 16세, 여)

“고등학교 때 대안학교에서 좀 더 많은 것을 보고 시아를 넓히면 오히려 저한테 더 도움이 되는 선택이 될 거라는 생각이예요.”(중3, 16세, 남)

“천천히 고민하고 일단 하고 싶은 것부터 행동하려고요.”(중3, 16세, 남)

② 인가-위탁형

소망과 능력간 차이를 인식하기도 하고 체험을 통해 막연한 선택을 조정한다.

가. E학교

“그냥 춤추고 싶어요. 대학은 아직 생각해 본적 없어요.”(고1, 17세, 여)

“처음엔 그냥 오토바이 레이서 하려고 했는데 안 될 것 같고. 일단 하고 싶은 것 보다는 돈 벌 수 있는 쪽으로.”(고2, 18세, 남)

“주말로 알바 다니고, 공부같은 걸 그래도 해놓으면 그나마 제가 하고 싶은 쪽으로 영역이 커지잖아요.”(고2, 18세, 남)

“꿈이 한복 웨딩샵 차리는 거거든요. 패션디자인과로 갈까, 전통복식과를 갈까 (고민중).”(고3, 19세, 여)

“제가 원래 초등학교 때부터 미술을 했어요. 고1때 본교에서 여기 오면서 그만두게 됐어요. 지금은 사회봉사 하고 싶어요.”(고2, 18세, 여)

나. F학교

“회사원이요. 월급 많이 받는. 대학은 가야죠.”(중3, 16세, 남)

“밴드 만들고 싶어요”(중3, 16세, 남)

“저는 집에서요 막 이것저것 살림같은 거 하는 거 좋아하거든요. 일하고 이런 거 별로 안 좋아해요.”(중3, 16세, 여)

“영화감독 하고 싶어요.”(중2, 15세, 여)

다. G학교

“애견연구소에서 인턴십도 했어요. 강아지 미용이 더 어려운 게 강아지는 그대로 가만히 있는 게 아니잖아요. 진짜 많이 힘들었어요. 그래서 접었어요. 그 뒤로 제가 하고 싶은 걸 아직도 모르겠어요.”(고3, 19세, 여)

“가이드, 선생님, 스투어디스. 근데 영어 때문에 걸려요. 그리고 변호사 같은 것도 한 번 해보고 싶고. 다 해보고 싶어요.”(고1, 17세, 여)

“디자인 공부하는 거요. 의상디자이너이요.”(고3, 19세, 남)

“헬스 트레이너 아니면 물리치료사. 헬스 트레이너 인턴십 두 달 했어요. 오랜만에 즐거움을 느꼈고 꿈도 생겼어요.”(고3, 19세, 남)

“건축, 산업디자인, 인테리어 쪽에 관심 있어요.”(고1, 17세, 여)

③ 비인가-전원형

하고 싶은 일들을 직업으로 갖고자 하며 여행과 예술방면 선호율이 높다.

가. H학교

“검정고시를 보고 1년 동안 여기저기 많은 일을 해보는 게 좋을 것 같아요 경험삼아. 목표는 여행밖에 없어요.”(고3, 19세, 여)

“(졸업생 중에는) 다들 여행가거나 아니면 예술 방면에서 일하는 사람들이 많아요. 사진, 미술, 패션 등. 저도…”(고3, 19세, 여)

“인턴십 기간에 많은 화가들을 만나봤어요, 대학은 거의 상관없다고 하지만 미술선생님을 하려면 미대를 가야할 것 같고. 갈등을 많이 겪고 있는 것 같아요.”(고2, 18세, 여)

“아마추어 심판 교육 같은 게 있어서 그런 걸 한번 들어볼까 생각 중이기도 하고. 야구관련 일을 하고 싶어요.”(고3, 19세, 남)

“내년에 다시 인도를 갈 계획을 세웠거든요. 내 손으로 직접 떠나는 여행이고 다음 학기는 휴학하고 아르바이트를 계획 중이에요.”(고3, 19세, 남)

“저는 여행을 다니고 싶어요, 대학은 모르겠어요, 필요가 있다면 대학

을 가겠죠. 그런데 대학이 필수 사항은 아니라고 생각해서 갈 수도 있고 안 갈 수도 있어요.”(고2, 18세, 여)

나. I학교

“대학 갈려고 하는데 그 이유는 내가 하고 싶은 공부를 하고 싶어서. 사실 그것만은 아닐 것 같고 사회적으로 인정해 주지 않잖아요 대학을 안가면. 그런 면도 있을 것 같아요. 저는 조향사가 될 거니까요.”(고1, 16세, 여)

“싱어송 라이터. 물론 먹고 살기 위한 직업은 하나씩 갖고 있어야 될 거 같아요.”(고1, 17세, 여)

“지금도 계속 모색 중인데 사실 좀 초조해요. 지금도 흥미있는 게 너무 많아서 그 중에서 뭘 골라야 할지 모르겠는 거예요.”(고1, 17세, 여)

“외국으로 가려고요. (미술 분야에서) 조금씩 계속 배우면서 제가 관심이 많은 쪽을 이제 알아가게 될 거라고 생각해요.”(고1, 17세, 여)

“관심있는 분야는 영상분야거든요. 학교 다니면서 진짜로 나한테 맞는 적성이 뭔지 찾아보고 찾으면 5학년들 지금 인턴십 나가 있는 것처럼 열심히 하고 싶어요.”(중3, 16세, 남)

“돈을 위해서만 달려가는 게 아니라 내가 하고 싶은 일을 하고 싶어요.”(중3, 16세, 남)

다. J학교

“초등 영어 교사가 되기 위해 준비하고 있어요.”(중3, 16세, 남)

“제가 켈 첫 번째로 하고 싶었던 게 연기나 뮤지컬이에요. 그걸 사오년 째게는 이삼년 하고. 그걸 하면서도 제가 사회학 공부를 하고 싶으니까 대학에 입학할 수도 있는 거고. 피스보트도 타고 싶어요. 제가 연극을 하던 게 있으니까 피스보트에서 제가 연극을 만들어서 친구들이랑 할 수도 있는 거고. 어쨌든 이것도 지금 학교에 있으니까 학교에 있는 걸 받아들이는 거고. 나갔을 때는 다양한 걸 받아들일 수 있잖아요. 그러면서 더 다른 길로 바꿀 수도 있는 거고.”(고2, 18세, 여)

“아직 잘 모르겠어요. 관심있는 분야는 배우, 외교관, 국제구호, 대체 의학 등...”(중3, 16세, 여)

“대학교를 갈 생각이예요. 경제학과에 가서 졸업한 후에 금융관련 쪽에서 펀드 매니저 같은 일을 하면서 경험을 쌓아서 정부기관 금감원에서 일할 거예요. 그러다 국회의원 하다가 나중에는 귀농하여 평화롭게 살고 싶어요.”(고2, 18세, 남)

“제가 하고 싶은 것도 2학년 때 찾았어요. 2학년 무빙스쿨 되게 고마워하는데. 그 뒤로 정말 배우가 되고 싶어요.”(중3, 16세, 여)

④ 비인가-도시형

예능계통의 많은 꿈을 키우고 있으나 불안감과 자신감 부족도 호소하고 있다.

가. K학교

“제가 지금은 요리분야를 공부하고 있는데 일어에 관심을 가지고 있어 그런 쪽으로 갈려고 생각중이거든요.”(중3, 15세, 여)

“진짜로 하고 싶은 거는 여행을 많이 다니는 것.”(중2, 15세, 남)

“만약에 검정고시를 합격하면 일반 고등학교도 갈 생각이 있어요. 일반 고등학교에서 기술 배워서 취업하려고요.”(중3, 16세, 남)

“미용사 뷰티아트과로 진학하려고요.”(고3, 19세, 여)

나. L학교

“마술사가 되는 게 꿈이에요. 1년도 안 되었지만 재미있어요. 현재 마술 학원에 다니고 있거든요.”(고1, 17세, 남)

“작가도 재미있을 것 같고, 그림도 그리고 싶고 시각디자인과 같은 데를 준비하고 싶기는 해요. 그래서 글 쓰면서 그림도 그리고 좀 더 구체적으로 고민해 봐야 해요. 좀 더 찾아봐야죠. 내가 뭘 할 수 있는지 뭘 해야 자립하면서 살 수 있는지.”(고3, 19세, 여)

“계속 하고 싶은 것은 비즈공예사, 그렇지만 여러 가지 직업을 가지고 싶어요. 작가, 변호사, 검사도 되고 싶어요.”(중3, 16세, 여)

“몸을 움직이는 사람이 되고 싶어요. 가수나 댄스, 아니면 스포츠 같은 것도 좋은 것 같고 연극도 하고 싶어요. 연극은 그 때만 볼 수 있잖아요. 그래서 의미있어요. 다시 리플레이하지 않으니까 남겨진 것보다 순간을 느낄 수 있는 짜릿함이 있어서 좋아요.”(중2, 15세, 남)

“요가나 몸에 대해 관심이 많아요. 그래서 지금 제가 수업 하나를 개설해서 (학교에서) 요가나 스트레칭 수업도 맡고 있고요. 그러면서 차츰 생활에 대한 만족도나 자신에 대한 자신감이 높아진 것 같아요. 대학에는 가고 싶은데 막연한 불안감이 있어요. 할 수 없을 것 같다는 부정적인 생각이 들어서요.”(고2, 18세, 남)

“배우를 하고 싶어요. 난타를 배웠는데 계속 배우고 싶어요. 뮤지컬이나 퍼포먼스 등 몸으로 배우고 표현하는 일을 하고 싶어요.”(20세, 여)

다. M학교

“관심 있는 분야가 영화 시나리오, 연출 분야인데 대학 가야 전문적으로 배울 수 있지 않을까…”(18세, 여)

“진로계획 그런 거 없는데… 아르바이트 같은걸 해서 여행 같은 걸 한번 가보고 싶긴 해요, 친구들이랑 같이 돈 상관 안하고 배낭하나 짊어지고. 일단 우리나라부터 나중에는 다른 여러 나라도 함께 돌고 지금은 그냥 딱 하고 싶은 거나 해야 되겠다 싶은 것만 하고 있거든요.”(18세, 여)

“음악으로 전 세계에 제 메시지를 전하고 제 감정을 전하고 전 세계 사람들이 공감할 수 있으면 되게 기쁘지 않겠어요?”(17세, 남)

“우선은 하는 공부도 계속 하고 여기서 대학 안 가도 된다는 사람들 많은데, 저도 안가도 상관은 없는데. 음악하려면 대학 가는 게 더 집중적으로 공부할 수 있고…”(15세, 여)

“레슨 하면서 돈 모아서 여행 다니고 아니면 나중에 나이 많이 먹었을 때는 카페 차려가지고 기타도 치면서 그렇게 살고 싶고.”(15세, 여)

“힘들 때 음악에 기대서 쉬었으니까 나랑 비슷하거나 같게 힘들어하는 사람들을 위해서 그런 음악을 하고 싶은 거. 누군가의 마음을 움직이는 것. 되게 힘들어서 죽어가는 사람을 0.001퍼센트라도 바꿀 수 있으면 그걸로 만족할 수 있을 것 같아요.”(18세, 남)

라. N학교

“초등학교 때는 개그맨과 소방관 그리고 도자기 만드는 사람이 되고 싶었는데요 이번에 여기 오면서 흙으로 집 짓는 사람이 되고 싶기도 하고요. 또 사업도 좀 해보고 싶고.”(중1, 14세, 남)

“원래는 동물이나 자연, 새 같은 거 연구하고 보호하는 사람이 되려고 했는데… 다른 사람들처럼 평범하게 살 것같은데 평범하게 사는 방법을 몰라요.”(중1, 14세, 남)

“만화 그리고 싶고.”(중1, 14세, 여)

마. O학교

“영상으로 밥 벌어 먹고 사는 일. 여러 사람들이랑 대안적인 삶을 꾸려 가면서 문화작업을 계속 만들어 가고 싶어요.”(20세, 여)

바. P학교

“아직 정하기는 너무 이르다 생각하기도 하구요. 그다지 생각나는 것도 없기도 하구요. 아직 그렇게 자신있는 것을 찾지도 못했죠.”(초5, 12세, 남)

“(여기 학교는) 올 해가 마지막이라는 생각하고, 고등학교를 일단 (다른) 대안학교 쪽으로 생각하고 있고. 대학교는 안 가려고요. 남들이 안 하는 거요. 만화가라든가. 운이 좀 따라주면 가수할 수도 있고.”(중3, 16세, 남)

“유전자공학 그리고 프로그래머. 유전자공학은요 제가요 생태에 관심이 많아서 하고 싶고요. 프로그래머는요 게임도 좋아하니깐.”(초4, 11세, 남)

“장래에 글 쓰는 쪽으로 공부를 해보려고 그래요. 확실히 재밌거나 내가 여기에 재능이 있다 이런 느낌은 없는데, 쓰다보면 되게 기분이 좋거나 그런 게 있어요. 확실히. 그리고 또 제가 어떤 글을 썼을 때 어떻게 좋다 얘기해주는 사람이 있으니까 자신감이 붙어가지고 하고 싶은데 아직 그거에 대해서 어떻게 될지는 모르겠어요. 글을 쓸지 아니면 또 다른 걸 찾아볼지는.”(중2, 15세, 여)

“사육사요, 제가 워낙 동물을 좋아하거든요. 유기견 보호소 같은 데

가서 봉사활동 해보고 싶어요.”(초5, 12세, 여)

2) 재학 청소년들에 대한 교사들의 생각 및 한계

(1) 재학 청소년들에 대한 교사들의 생각

재학 청소년들에 대한 교사들의 생각은 대부분 긍정적이다. 학교유형에 따라 다른 면도 있지만 대부분은 신뢰를 바탕으로 자율적인 아이들로 밝게 성장해 나갈 수 있는 힘을 키울 수 있도록 지원해 주고 있다. 그러나 한계를 느낄 때도 있고 의존성이 높아지지 않을까 우려하기도 한다.

“처음에 올 때 학교만 졸업하면 된다는 식으로 자기 스스로가 자기를 포기하고 오게 된 애들이 되게 많아요.”(인가-특성화, 8년차, 체육교사, 남)

“요즘 아이들이 무기력합니다. 그런 아이들까지 함께 갈려고 하니까 교육효과성이나 효율성에서는 더디죠.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“(중학교부터 올라온 경우) 약간은 좀 지쳐있는 애들이 있다든가 좀 새로움을 주면서 해야 되는 상황이 있어서 지금 그런 부분이 어려운 부분인거 같아요.”(인가-특성화, 5년차, 여)

“초반에는 규칙도 잘 지켜지고 선생님들이 잘 대하고 좋았는데 점점 학기말이 되어가면서 좀 흐트러지고 있어요.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“진실하면 다 통하더라구요. 실패한 경우는 용기가 없었던 거예요 애가 준비가 안 된 게 아니고. 내가 교사다, 어른이다라는 걸 내려놓고 진실하게 마음을 다 하면 아이들은 다 받아줘요.”(비인가-전원형, 5년차, 여)

“(옛날이나 지금이나) 고민하는 게 중1 때 들어왔을 때는 전부 적응 문제. 여학생들은 관계 문제. 그러다 2학년 쯤 되면 남녀 이성 문제. 3학년 되면 진로 고민하고, 계속 그 사이클로 패턴 똑같고. (지금은 내가) 믿으면서 바라볼 수 있는 눈이 생겼기 때문에 더 좀 푸근하게

다가갈 수 있을 건 같은데.”(비인가-전원형, 13년차, 남)

“애들 참 이쁘죠. 때때로 학교에서 연계하는 아이들도 있는데 어떻게 대해주느냐가 중요했던 거 같고 한 번 낙인찍히거나 이런 게 굉장히 무섭구나(라는 생각을 했다). 애들이 그 때 받은 상처를 지우는 게 굉장히 힘들어요. 그래도 본래의 모습을 나타내기 시작하는데 너무 이쁘죠.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“우선 아이들이 잘 버텼으면 좋겠다는 생각이 들어요. 자기가 자기를 극복하는 방법을 자기가 한번이라도 제대로 해보면 그 다음은 힘을 받아서 언제 어디서든 잘 할 수 있을 것 같은데.”(비인가-도시형, 4년차, 여)

“우리 사회에서 중요하게 생각하는 가치관들을 별로 습득하지 않았다라는 면에서 그리고 지금 그 가치관 안에서 청소년들이 가지고 있는 문화와는 전혀 다른 문화를 형성해가고 있다는 면에서 참 순진하고…”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“아이들과의 관계가 긴밀하다보니까 스스로 헤쳐 나가기 보다 교사한테 의존하는 면도 많잖아요. 그래서 아이들이 더 의존성이 많은 거 같아요. 그게 순진함을 유지할 수 있는 길이기도 하지만 의존성을 더 키워주는 양면성이 있는 거 같아요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

(2) 재학 청소년들에 대한 희망사항

재학 청소년들에 대해 교사들은 자유와 책임의 이중성과 한계를 인식하고 실천할 수 있는 힘을 키울 수 있기를 희망하고 있는 것으로 나타났다.

“어떤 선택을 했을 때, 그 선택에 대해서 자신감있게 치고 나갈 수 있어야 되는 부분이 있고 거기에 대해서 책임감 있게 유지시키는 뭔가가 있어야 되는데 요즘 아이들은 그런 게 없는 것 같아요.”(인가-특성화, 11년차, 남)

“(대안학교 학생들이 자기주장이 강하다는 이야기를 하면서), (수업시간에 텍스트를) 객관적으로 읽어내지 못하고 자기 생각을 (쓴다거나). 그 얘기는 자기들끼리도 남의 얘기를 잘 못 듣는다는 얘기에요. 그럼

공동체의 생활이. 운영하거나 이런 거에서 어려움이 있는데…”(인가-특성화, 5년차, 여)

“중종 아이들이 착각을 해서 경계를 넘나드는 부분이 있는데, 자유로움에 대해서, 자기가 선택을 해놓고 그걸 제대로 책임지지 못했을 때는 그에 상응하는 벌칙을 준다거나(하는데). 항상 강조하는 게 지금이 순간에 집중이거든요. 이거는 좀 부족하더라고요.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“아이들이 순박하다고 생각을 하고, 일탈하지 않는 바른 아이들이라고 생각이 되요. 그렇지만 다양성을 인정하는 데는 약하고, 자기 주장은 잘 얘기하고, 듣는 데는 약하고. 이런 특성은 주위 청소년들과 비슷하게 갖고 있는 거 같아요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“관계에서 편하려고 한다는 생각이 많이 들어요. 힘들어서 다른 점을 서로 인정하는 것을 배워야 된다고 생각해요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

그러면서도 한편으로는 공부도 열심히 해주기를 바란다.

“성적이 놀랄 만큼 높은 애들이 많이 들어 왔어요. 이 정도 능력이 있는데 공부보다는 동아리활동이나 사회참여활동에 더 관심을 갖다 보니까 공부가 자꾸 뒷전이 되는 것 같아 안타까워요.”(인가-특성화, 9년차, 여)

(3) 재학 청소년들의 수업태도에 대한 생각

처음에는 자유로운 분위기 때문에 수업에도 안 들어오고 자기도 하지만 점차 자유롭고 자율적인 분위기 속에서도 스스로 공부하는 즐거움과 방법을 터득해 가는 모습을 보며 흐뭇해 하지만 안타까운 모습도 발견된다.

“지적향상 면에서는 초창기보다 굉장히 높아졌어요. 공부하는 의지가 아니라, 공부‘되어진 머리’가. 아쉬운 점은 자기 혼자 공부하는 법을

모르는 거예요.”(인가-특성화, 11년차, 남)

“오늘처럼 뭔가를 알아서 즐거워하는 모습을 보면 아이들이 수업을 좋아하는 것 같고요”(인가-특성화, 9년차, 여)

“예전엔 아이들이 수업에 안 들어왔어요. 근데 지금은 없거든요. 교수 학습에 있어서는 자율성이 많이 있는 것 같아요.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“수업 진행에서 흥미를 추구하죠. 새로운 것을 추구하고. 그런 부분은 본 교과에서도 재량수업이나 대안교과수업 안에서도 이루어질 수 있는데도 불구하고 잘 지켜지지 않았던 것 같아요.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“고등은 자기개설교과를 많이 넣고 선택수업을 많이 넣는데 떨어지는 애들을 어떻게 독려할 건가가 문제다. 강제로는 가르칠 수가 없어요. 배움이 일어나지 않아요. 새로운 동기가 자기한테서 나와야 되는데 교사가 그걸 계속 주는 건 어려워요.”(비인가-전원형, 5년차, 여)

“학교란 어떤 곳이고 선생님이 어떤 존재이고, 학생은 어떤 모습이어야 되는 나름의 이해와 충분한 오해를 갖고 있기 때문에 굉장히 방어적으로 나오고, 전략적으로 그 수업에서 피하고 싶은 것은 피해가려고 하고”(비인가-도시형, 4년차, 여)

“변화해가는 아이들은 분명히 있어요. 저희가 더 주목하는 건 가능성에 주목을 하니까 (우리가) 마련한 장치들이 배움의 어떤 장치로서 충분히 효과를 갖고 있다라고 생각을 하고 있는 거고.”(비인가-도시형, 8년차, 여)

“아이들이 고분고분하진 않거든요. 고분고분하지 않은 거에서부터 출발해서 자기 주관을 잡는 거라고 생각을 해요. 공부란 주어진 게 아니라 스스로 알아가는 것임을 알았으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“학교에서 수업에 대한 강요가 별로 없으니까 애들이 학년이 올라갈수록 공부하고 싶다는 욕구가 커지고 그리고 한번 해봐야지 하는 생각들이 드는 것 같아요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

(4) 교사들이 지각한 재학 청소년들의 자아존중감 수준

재학 청소년들의 자아존중감 수준은 상반된 것으로 나타났지만 대체적으로는 높다고 지각하고 있다. 이러한 결과는 청소년들이 스스로 지각한 자아존중감 수준과도 일치하고 있다.

“좀 높은 편이죠. 많은 사람들이 여기 와서 애들이 너무 행복해보인다고 얘기해줘요.”(비인가-도시형, 8년차, 여)

“전반적으로는 자존감이 높다고 생각해요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“자아존중감 수준은 굉장히 떨어져요. 일반적인 길을 가지 않았다는 것 자체가 아이들은 굉장히 불안감이 크구요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“일반학교에 비해서 많이 떨어지죠. 애들의 자아존중감 수준은 처음에 올 땐 많이 떨어져요. 하지만 그걸 길러주는 게 선생님들의 역할이고. 나중엔 아이들이 진짜 나도 소중한 아이다, 나도 소중한 사람이다 그런 것을 많이 느껴요.”(인가-특성화, 8년차, 남)

(5) 학업수준에 대한 교사들의 생각

교사들이 지각하고 있는 재학 청소년들의 학업수준은 대체적으로 낮지만 편차는 심하지 않다. 그러나 학교유형별로는 학업수준의 편차가 있다고 예상한다.

“학업수준은 낮다고 봐야죠.”(인가-위탁형, 3년차, 남)

“검정고시를 웬만한 점수로 합격을 하니까 어느 정도는 되는 거 같고. 발표회를 통해서 아이들의 자기 학습 성취도를 나타내잖아요. 어쨌든 모두 같이 적절한 역할을 맡아서 그걸 연습하고 훈련해서 무대에 서니까. 학업간 편차도 그다지 높지 않은 거 같아요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

(6) 교사들이 지각한 재학 청소년들의 적응 및 만족수준

대부분 학교생활에 잘 적응하고 있으며 만족도가 높다고 인식하는 것으로 나타났다. 교사의 숨은 노력 때문이라고 보기도 하고, 관계로부터 자존감이 향상되었기 때문이라고 보기도 한다.

“대체적으로 만족하고 사는 것 같아요. 요구하는 것은 다양하지만 어떤 애는 왕따 당해서 온 애가 있는가 하면 어떤 애들은 그 왕따를 괴롭힌 애들도 있고. 너무 폭이 다양하기 때문에 어느 수준을 맞춰서 애들을 대하기가 참 힘들어요.”(인가-특성화, 8년차, 남)

“아이들의 기대치가 달라서 성공적이지는 않지만 만족도는 비교적 높을 거라고 생각해요.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“수업내용에 대해선 80%이상 만족합니다.”(인가-위탁형, 3년차, 남)

“2주 적응교육기간의 의미는 최소한의 적응기간의 의미죠. 2주 적응교육을 마치면 80%는 계속 다니더라구요. 적응률이 높다고 보는 거죠.”(인가-위탁형, 3년차, 남)

“아이들 연령대도 좀 낮추고 교육과정도 바꾸고 이러면서 탈락률이 20% 정도로 낮아지고.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“이곳에 와서 그동안 자기 것을 드러내지 못했던 걸 드러내고 정리하는 시간들을 갖는 것 같아요. 그 과정에서 아이들이 말한 자신감이 찾아질 수 있고 자기 얘기를 꺼내 놓음으로써 좀 시원하게 자기 정리가 될 수도 있고…”(비인가-도시형, 4년차, 여)

“만족하는 편인 거 같구요. 이 공간 안에서 내가 다른 사람과 관계를 맺으면서 느끼는 그 존중감들이 많이 커지면서 생기는 효과이기도 한 거 같아요.”(비인가-도시형, 8년차, 여)

3) 대안교육 경험 결과 변화수준

(1) 청소년 자신에 대한 인식 변화수준

① 변화 영역

가치관, 성격, 자신감, 대인관계 등에서 많은 변화를 보인 것으로 나타났다.

“일단 공부에 좀 흥미가 생긴 것 같아요. 그리고 다른 친구들의 의견을 듣거나 다른 시선으로 바라보려는 노력을 하고 있는 것 같고, 생활태도도 좋아진 것 같고, 친구들과의 관계도 훨씬 깊이가 있어졌고, 선생님들과도 더 친하게 잘 지내는 것 같고…”(인가-위탁형, 중3, 16세, 남)

가. 가치관의 변화

주류가 아니어도 자신감을 갖게 되었고 다양성을 인정하게 되었다.

“주류의 문화가 아닌 대안적인 삶을 살 수 있는 자신감을 가지게 되었다.”(인가-특성화, 고3, 19세, 여)

“내가 죽어있는 지식만 공부하다가 살아있는 공부를 하는 것 같다. **유연해지고** 아는 것도 좀 많아지고. 다들 그렇게 된 것 같아요. 1학년 애들이.”(인가-특성화, 고1, 17세, 여)

“학교가 저한테 지식적인 측면이나 그런 부분에서 엄청난 도움을 줬다라고 말을 하는 것보다는 **저도 모르게 저 스스로를 성장시키는 부분이 많았던 것 같아요.**”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“**모든 거 보는 눈이 달라진 것 같아요.** 그게 나이일 수도 있고, 학교 영향일 수도 있을 것 같아요. 사회문제, 환경문제들이 많이 보였고, 관심을 가지게 되고.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“그 전에는 주어진 대로만 살았어요. 근데 지금은 정해진 길이 아닌 벗어나서 길을 찾고 싶어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“**생각하는 게 틀려진(달라진) 거 같아요.** 옛날엔 그냥 고등학교 졸업해서 알바나 하고 살지 이런 생각이 있었는데. 지금은 인간관계에 대해 많이 생각하고 사람들 이해해주려고 해요.”(인가-위탁형, 고2, 18세, 여)

나. 목표를 찾음

하고 싶은 일을 찾으면서 목표도 확실해 졌다.

“목표를 확실하게 찾은 거, 계획을 확실하게 세우고 뚜렷해진 건 확실해요. 여기 와서”(인가-위탁형, 중2, 15세, 여)

“하고 싶은 걸 찾을 시간이 많아졌어요”(인가-위탁형, 고2, 18세, 남)

다. 성격의 변화

차분해지고 남을 배려하고 인내할 줄 아는 성격으로 변화되고 있다.

“중학교 때까지만 해도 싸가지 없다는 말 굉장히 많이 들었어요. 동글동글 해졌다는 소리를 들어요. 요즘은 화나도 “흐읍!(참기)” 이런 거? 부모님이 제일 먼저 놀라셨어요. 말 하는 것도 좀 달라지고 생각하는 것도 달라지고…”(인가-특성화, 고2, 18세, 여)

“다혈질에 제 주장이 좀 세고, 이기적이었어요. 그래서 토론식 수업을 하면은 항상 골칫거리가 됐죠. 이제 말하는 방법이라든지 토론을 할 때 생각하는 방식 그런 게 많이 변했어요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“초등학교 때는 제가 좀 이기적이어서 남에게 지우개 하나 못 빌려주는 그런 성격이었는데 여기서는 친구관계가 너무 자유롭고 친하다 보니까 그럴 수가 없는 거예요. 그래서 저도 변하다 보니까 이제 뭐든지 잘 빌려주고 그런 것 같아요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 남)

“차분해지고, 인내력이 있어졌다.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 여)

“거친 애들은 부드러워지고 소극적인 애들도 거의 다 평균으로 올라가요. 그래서 나중엔 거의 무난하게 다 돌아오는데. 저는 되게 소극적이고 완벽주의고 좀 딱 막힌 애였는데 학교 와서 좀 자유로워진 편이구요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“감정 컨트롤 부분과 자기 주도성이 달라졌어요. 혼자 추진하는 게 아니라 같이 하는데 리더십 같은 거라고 해야 하나 그런 게 생긴 것 같아요. 또 남의 일에 예민하지 않고 신경을 덜 쓰게 되는 것이 변화한 점이에요. 학교 덕분이죠.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

“생각이 좀 더 많아진 것 같고. 짜증이 많이 났었는데 여기서는 화

가 거의 안 나오.”(비인가-도시형, 15세, 남)

“가장 변한 거는 성격. 옛날에는 남의 의견을 너무 많이 따라갔다면 이제는 제 의견을 내고. 그리고 또 여기 와서 바뀐 거는 내가 잘 할 수 있는 게 있구나 이런 거를 느끼게 된 거.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 여)

“여기 와서는 막 활발해지고. 자유를 주니까 그런 거 같아요.”(비인가-도시형, 중1, 14세, 남)

“일단 전보다 활기차진 점. 그리고 본교에서 다닐 때는 어떻게 하면 머리 기르나 뭐 이런 쪽으로 생각이 들었는데, 그런 쪽으로 생각을 안 하게 되니까 일단 생각이 많아져요.”(인가-위탁형, 고2, 18세, 남)

라. 자신감 획득

의사표현을 확실하게 할 수 있게 되고 마음의 여유도 갖게 되었다.

“의사표현 확실히 하고. 자신감이라고 해야 되나? 앞으로 어디 가든 기죽지 않겠다. 살아남을 수 있겠다. 그런 거.”(인가-특성화, 고3, 20세, 여)

“되게 많이 의기소침했는데 표정도 되게 없고 뭐 같이하자 하면 잘 꺼려하던 친구들이 점점 막 나아지는 모습을 종종 봐요, 표정이 일단 밝아지고 재밌게 얘기하고.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“저에 대한 확신이 생겼던 것 같아요. 지적 호기심이 높아졌어요. 내가 하고 싶은 공부에 대한 의욕도 높아졌고.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“내가 나의 중심. 누가 이걸 해라 해서 하는 게 아니라 **내가 중심이 돼서 내가 끌어나가는 것** 같아요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“집에서는 부모님이 뭔가 계속 해주는데 학교 와서는 내가 혼자서 해야 되는 게 많잖아요. 안 해본 것을 해보면서 성취감 같은걸 얻고 자신감이 생기고 그런 것 같아요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“여기 오고 나서는 편해서 주장이라든가 내 생각을 자유롭게 말할 수 있게 되었어요. 마음에 안 들면 마음에 안 든다고 얘기할 수 있고 마음대로 이야기할 수 있고 자유로운 분위기니까 자연스럽게 이야기

할 수 있게 되었어요.”(비인가-도시형, 고3, 19세, 여)

“자신감이 생겼어요. 예전에는 사소한 말에도 정말 상처를 많이 받았
었거든요. 여기에는 그런 소리 들어도 기분이 나쁘다는 생각이 안 들
고 뭐 그때만 어떤 이유로 그런 소리를 한 거지 하고 상처를 받지 않
고 그러려니 하는 마음이 생겼어요.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 여)

마. 사고와 행동의 변화

어른스러운 사고와 행동의 변화를 갖게 되었다.

“생각이 되게 커진 것 같아요. 엄마도 어른스럽게 보인다고. 문제가
있으면 토론하고 서로 계속 부딪혀보고 그런 게 생각이 클 수 있는
걸 만들어 준 것 같아요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 여)

“주관이 뚜렷해졌어요. 개방적이니까.”(인가-위탁형, 중2, 15세, 여)

“남을 **배려하고** 그런 게 되게 많아졌어요. 그리고 자발적으로 하는
것도 바뀌고.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“아무렇지도 않게 같은 학교 내에서 막 뺨뜯고 때리고. 저는 그걸 아
무렇지 않게 생각했어요. 간단하게 입장만 바꿔 생각해도 그러면 정
말 안된다는 것을 쉽게 알 수 있는데, 그런 걸 여기와서야 느낄 수
있게 된 것 같아요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“**폭력적인 행동이** 없어졌어요.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 남)

“옛날에는 그냥 생각하기도 싫어하기도 했지만 사건이 터지거나 문제
가 일어나면 피하려고만 했거든요. 근데 지금은 왜 그런 일이 일어났
고 어떻게 해야 할 지에 대해서 생각을 하니까 그게 달라진 것 같아
요.”(비인가-도시형, 고2, 18세, 남)

바. 학업태도 변화

수업시간에도 안 자고 학교도 잘 나오게 되었다.

“가장 큰 부분은 아무래도 공부겠죠. 하지도 않았던 공부를 시작하게
돼서.”(인가-특성화, 고1, 17세, 남)

“수업시간에 안 자는 거요.”(인가-위탁형, 중1, 14세, 여)

“학교 잘 나오는 거요.”(인가-위탁형, 중3, 16세, 남)

사. 관계변화

사람과의 관계에서 편안함을 느끼게 되었다.

“사람을 대하는데 있어서 훨씬 편해진 거 같고 안 좋은 일이 생기면 쌓아두지 않고 어떻게든 풀려고 해요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 남)

“친구들이 친근감을 느끼게 해주고.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 남)

“여기 와서는 많이 웃게 되고, 딴 사람에 의해서 상처받는 것도 줄고, 아무래도 선생님들도 따듯함으로 대해주시고, 심리적으로 편해서 그런 거 같아요.”(비인가-도시형, 고3, 19세, 여)

“다른 사람을 대하는 태도가 많이 달라진 것 같아요. 예전에는 대들거나 욕을 막 하고 그랬는데 지금은 마음이 편하니까. 신경써주고 애기도 많이 나누고 그런 게 달라지게 한 거죠.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 남)

“사람들하고 관계하는 게 더 좋아졌어요. 사람들 만나는 게 더 좋아지기도 했고 내가 나를 더 관리해야한다고 해야 되나 내가 할 일이라거나 제 자신을 컨트롤하는 것도 많이 좋아진 거 같고요. 책임감이 라고 해야 되나. 그리고 또 많이 긍정적이고 더 밝아진 것 같고.”(비인가-도시형, 15세, 여)

“여기서는 내 중심으로 갈 수 있는, **나한테 더 집중할 수 있는 시간들이 주어지는 것** 같아서 저는 그게 좀 부족한 사람이었는데 그런 경험을 주어서 좋았어요.”(비인가-도시형, 20세, 여)

아. 부모와의 관계 변화

이해와 믿음이 생기고 대화가 시작되었다.

“요즘에는 엄마, 아빠가 아무리 나쁘게 말해도 “아 알았어 엄마, 이젠 잘할게.” 이런 식으로 말해요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“부모님하고 관계가 상당히 좋아졌고, 또 성격 자체가 상당히 너그러워졌어요. 원래는 욕하는 성격이 상당히 강했었는데. 지금은 누가 먼저

말을 하면 긍정적으로 먼저 생각을 하고.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 남)
“엄마하고 대화도 별로 안하고 사이가 별로 안 좋았는데 대화도 많아지고, 옛날에는 학교를 보내놓고도 엄마가 (학교에서 온) 전화벨 울릴까봐 그랬는데 지금은 마음이 되게 편한 거죠.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 여)

“옛날에는 엄마가 날 믿어주지 않았던 것 같아요. 믿음도 없고 대화도 하려고 해도 엄마한테는 좀 폭력적인 게 있잖아요, 지금은 내가 학교에서 적응 잘하고 행복하게 지내고 있으니깐 그런 모습에 마음을 여시는 것 같았어요. 제가 진짜 많이 변했죠.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“제가 엄마의 그늘에서 벗어나야겠다는 생각이 가장 큰 소득인 것 같아요. 또 인간관계의 중요성을 깨달은 것.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 남)
“엄마와의 관계도 나를 알아가다 보니까 엄마도 보이게 되고 솔직히 엄마는 아직 다 이해는 못해요. 하지만 이해하려고 노력을 한다는 게 크게 달라진 거죠. 서로 생각의 차이에 대해서 인정하게 되니까 그렇게 된 것 같아요.”(비인가-도시형, 고2, 18세, 남)

“엄마에게 이것 좀 해줘 하고 엄마도 너 이거해라 그런 식의 대화였는데 요즘은 서로 얘기도 조금씩 하고.”(비인가-도시형, 고3, 19세, 여)

② 변화에 영향을 미친 요인

변화에 영향을 미친 요인은 자유로운 생활환경과 교육과정, 교사를 비롯한 주위사람들 등인 것으로 나타났다.

가. 자유로운 생활환경

자유로운 생활환경은 생각하는 것과 태도에 많은 영향을 미쳤다.

“환경이 자유롭다 보니까 여기 오면 모든 게 달라져요. 태도도 달라지고 생김새도 달라지고. 인간관계에 대해서도 생각을 많이 하면서 바뀌고 그런 모습을 보면서 많이 기뻐하시기도 하셨고.”(인가-특성화,

고3, 19세, 남)

“자유로운 환경 때문에 자유로워졌어요.”(인가-위탁형, 중3, 16세, 남)

“웬지 모르게 자신이 좀.. 말로 할 수 없는 뭔가 변화가 있어요. 활발해지고, 자유를 주니까 그런 거 같아요.”(비인가-도시형, 중1, 14세, 남)

“자율적인 분위기여서 말을 좀 많이 하게 된 것 같아요. 아버지를 만나도 전보다 대화를 좀 더 많이 하는 것 같아요. 새 엄마랑도 전화 통화하고 말수가 는 게 가장 변한 것 같아요.”(비인가-도시형, 고1, 17세, 남)

“폭력적인 행동이 없어졌어요. 거의. **환경이 달라져서** 그런가봐요.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 남)

“저 스스로는 성장을 한 거 같아요. 자유로운 **공간 존재 자체가** 변화에 도움을 준 거 같은데요.”(비인가-도시형, 17세, 남)

나. 수업·교육과정

체험위주·자기기획식 수업으로 문제해결력과 시야가 많이 넓어졌음을 느낀다.

“생각하는 폭이 넓어졌어요. 여행 다니면서 부딪히는 일이 많잖아요, 그래서.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 여)

“말을 하는 방법이나 삶을 생각하고 정리하는 법을 배운 것 같아요. **여행이나 체험** 같은 것을 많이 하고 우리가 기획하고 준비하는 가운데 넓은 시야를 가지게 된 것 같아요. 나를 알고 서로를 알게 되니까 시야도 넓어지고 관대해지고 그런 것 같아요.”(비인가-도시형, 20세, 여)

“나 자신이 많이 변했어요. **수업을 통해** 많이 없어지기도 했고 많이 변한 것 같아요.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 남)

다. 교사와 주위 사람들

믿고 기다려주는 교사와 다양한 사람들과의 만남이 변화를 이끌어 주었다.

“제일 큰 건요 누군가(교사)가 그렇게 될 때까지 기다려주었기 때문인 것 같아요. 우리가 변화하려고 변화하는 것도 있겠지만 **제일 중요한 건 누군가 지켜봐주고 누군가 계속 끌어주고 있고.**”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“수업을 통해 **다양한 사람을 만나게** 된 것 같아요. 그러다 보니깐 약간 보는 눈이 넓어진 거 같아요.”(비인가-도시형, 18세, 여)

“여기 와서 친구란 것도 만들었고 되게 따뜻하다는 걸 알았는데, 이전 학교에서는 그런 걸 몰랐으니까.”(비인가-도시형, 18세, 남)

(2) 사회적 지지자에 대한 청소년들의 인식 변화수준

사회적 지지자에 대한 인식수준은 응답자수가 적기 때문에 대안학교 청소년들의 생각이라고 일반화할 수는 없지만 학교유형별로 서로 다른 특성을 보인다. 또한 개인차에 따른 차이도 많이 보인다. 예를 들어 독립적인 성격의 학생 경우에는 “학교에서도 보통 제가 알아서 하는 편이고, 집에서도 제가 알아서 하는 편인데(비인가-도시형, 중1, 14세, 남)” 교사와 부모님들에게 도움을 받는다는 식으로 답하거나, 자기 욕구가 강한 경우에는 자신이 하고 싶은 일을 하는데 자기가 누구에게 어떤 도움을 받을 수 있는지 구체적으로 나열하며(인가-위탁형, 중2, 15세, 여) 응답했다.

<표 IV-8> 사회적 지지자에 대한 청소년들의 인식 변화

분류	응답자수			
	인가-특성화	인가-위탁	비인가-전원형	비인가-도시형
	인원	인원	인원	인원
선생님	1	2	1	10
부모님	3	1	4	5
친구	2	2	1	2
모두	2	5	1	5
계	8	10	7	22

① 선생님

일상생활에 관한 것부터 진로문제까지 다양한 이야기를 하고 지지를 받는다. 교무실이 항상 개방되어 있기 때문에 대화를 많이 할 수 있다.

선생님은 “학교에서 오래 만나니까 더 말을 잘 들어주시는” 분이다. 또한 청소년기가 되면 엄마 아빠하고도 얘기는 많이 하지만 속마음이나 힘든 얘기는 잘 안하게 되면서 교사와 일상생활에 관한 것부터 진로문제까지 다양한 이야기를 하게 된다. 대안학교는 교무실이 항상 개방되어 있기 때문에 학생들은 일상적으로 교사들과 대화를 많이 한다. 무슨 일이 생기면 담임선생님께 가서 얘기를 하고, 혹은 교사가 보기에 안색이 안 좋거나 무슨 일이 있는 것 같으면 선생님이 먼저 알아서 얘기하는 식이다. 이런 식의 관계는 부모와의 관계와도 유사한데, 어떤 학생은 부모와 교사의 차이를 ‘관심’과 ‘지지’로 구분한다. 부모는 자식이 잘 되기를 바라는 마음에서 무엇이든 도와주지만 그 방향이 본인이 하고 싶은 것과 항상 일치하지는 않는 반면, 교사는 학생들이 하고자 하는 일을 찾아주고 격려해준다는 것이다(비인가-도시형, 중2, 15세, 여). 따라서 부모의 관심은 때론 부담스럽지만 고마운 것이고, 교사의 지지는 든든하게 생각한다.

인가-위탁형의 경우에는 자신들을 잡아주는 존재로서 교사의 역할을 강하게 인식하고 있다. 일반학교에서는 자퇴를 하고 나면 어디에도 의지할 데가 없고 엇나가기 쉬운데, 대안학교는 교사가 ‘잡아준다’는 것이다(인가-위탁형, 고2, 18세, 남). 또한 가정 내에서 지지를 받을 수 없는 환경의 아이들 경우에 교사는 ‘늘 적극적인 후원자’(비인가-도시형, 20세, 여)이다. 이들에게 학교는 이후 삶을 대비할 수 있도록 준비를 해주는(혹은 할 수 있는) 마지막 보루다. 이와 같이 학교 유형별, 혹은 학교별 차이가 나타난다.

“학교에 들어와서 자신감이 생겼는데 그렇게 변화하게 된 데에는 교사의 영향이 가장 크다.”(인가-위탁형, 고1, 17세, 여)

“기본적으로 여기는 조금이라도 잡아주는 사람이 항상 있었어요. 저는.”(인가-위탁형, 고2, 18세, 남)

“되게 많이 든든하고. 무슨 일이 생기면 담임선생님께 꼭 가서 얘기하고. 만약 제가 안색이 안 좋거나 무슨 일이 있는 것 같으면 선생님이 먼저 알아서 저한테 오셔서 얘기하고.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“제가 어떻게 나아가야 될지에 대해서 잡아주고 있고.”(비인가-도시형, 중3, 15세, 여)

“선생님이 뒤에서 많이 응원해 주세요.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 여)

“선생님이 있잖아요. 쌤들한테 물어보면서 천천히 알아 가면 돼요. 친절하게 많은 것을 알려주고 설명해주시고 그래요.”(비인가-도시형, 15세, 남)

“선생님들이 계시죠. 진로에 대해서는 생활교사 쌤들이나 학교 쌤들이 다들 걱정해주시고 같이 고민해주시고 있죠. 그래도 어차피 제가 결정하고 선택할 수밖에 없는 일이잖아요. 제 일이니까요. 제 삶이니까요. 그래서 내가 나를 지원해야하고 지지해야죠.”(비인가-도시형, 18세, 남)

“제일 가까이에 있는 학교 선생님들이 계시죠. 늘 적극적인 저의 후원자이니까요.”(비인가-도시형, 20세, 여)

“선생님들이 좀 더 편하고 더 많이 솔직히 위로가 되는 거 같아요. 힘들 때 위로해주고 같이 슬퍼해주고...”(비인가-도시형, 15세, 여)

“부모님은 저를 지지한다기보다는 저에 대한 관심. 제가 좋은 쪽으로 가라고 하시는 거니까. 담임선생님은 다른 이유에서 제가 하고 싶은 걸 찾아주시려고 하고 그거에 대해서 또 계속 진행시켜주시는 분이시고 하니까 저를 가장 도와주시는 것 같아요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 여)

② 부모님

부모님은 세상 사람들 모두가 자신에게 등을 돌려도 끝까지 지켜주고 함께 해주시는 분이며 재정적인 후원자로 인식한다.

부모님은 제일 편하게 얘기 할 수 있는 존재로 인식한다. 세상 사람들이

자신에게 등을 돌려도 “지치고 힘들 때 부모님 밖에 없으며”(고1, 17세, 여), 교사도 편하긴 하지만 결국 교사는 학교 입장에서 이야기를 하지만(중3, 16세, 여) 부모님은 어디까지나 내 편이고 재정적인 후원자(15세, 남)라고 생각한다.

“한 번도 공부 때문에 혼내신 적도 없고요. 기다려주시는 편이고. 뭘 하든지 다 열심히 해라 하고 다 지지해주시고 또 지원도 많이 해주시는 것 같아요. 고민도 다 얘기할 수 있고.”(인가-특성화, 고2, 18세, 여)
=> 부모님이 위탁학교를 알아보고 추천해준 케이스 대안학교를 추천해준 것도 자신에게 기회를 주고 지지해주었다고 여긴다.

“제가 어떤 행동을 해도 다 이해를 해주시는 것 같아요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 여)

“아무래도 제가 남자여서 그런지 아빠랑 더 말이 잘 통하는 것 같아요. 제가 생각할 때 정말 이해가 안 가는 그런 사회적 모습(?)들을 아빠한테 얘기를 하면 다른 시선으로 보는 방법들을 가르쳐 주고 도움이 되는 것 같아요. 힘들 때도.”(인가-특성화, 중3, 16세, 남)

“믿음을 되게 많이 주세요. 저를 믿는다는. 학교에서 전화하면 다른 것보다 잘 지내냐고 행복하냐고 물어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“사실 저희 부모님은 굉장히 많이 기다려주신 편이에요. 그리고 굉장히 많이 믿고 많이 도와주셨어요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“엄마가 돈을 주시니깐”(비인가-도시형, 15세, 남)

③ 친구들

교사나 부모님보다도 또래 친구들과 좀 더 깊은 대화를 하고 고민을 털어놓음으로써 지지를 받고 있다고 생각하며 이중에는 이성친구도 포함된다.

“그냥 많이 도움되고, 힘이 되고 그래요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“전에는 애들이 때리고 그래서 기분도 안 좋고 막 그랬는데요. 여기 와서는 친구들이 잘 대해주고 잘 놀아주고.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 남)

“끈끈한 친구들 그룹이 있어서 많은 이야기를 하고 하소연도 하고 연애이야기도 하고 죽겠다고도…”(비인가-도시형, 20세, 여)

④ 모두-선생님, 부모님, 친구들 모두

특정 인물이 아니라 자기 주위 사람들 모두라고 말하기도 한다.

집에 있을 때는 부모님이 당연한데, 학교에 있을 때는 선생님들이나 친구들이 훨씬 더 많이 이해해 주고 지지해 주는 것 같다며(인가-특성화, 중3, 16세, 남) 부모, 교사, 친구가 각각 다른 차원에서 지지와 도움을 준다고 구분하기도 하지만, 통틀어서 모두를 칭하기도 한다.

“집에 있을 때는 부모님이 당연한데, 학교에 있을 때는 선생님들이나 친구들이 훨씬 더 이해를 잘 해주는 것 같아요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 남)

“내가 뭐 한다고 그러면 주변 사람들 대부분이 지지해줘요.”(인가-위탁형, 고2, 18세, 여)

“친구는 같은 세대여서 통하는 게 있고, 지치고 힘들 때는 부모님 밖에 없으니까…”(인가-위탁형, 고1, 17세, 여)

“부모님은 가장 편하게 얘기할 수 있고 따뜻한 존재, 선생님들은 진로에 대한 얘기를 언제든지 들어주실 준비가 돼 있으시고.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)

(3) 자아존중감수준 변화

자아존중감 수준은 대체적으로 높은 편이나 여러 유형으로 분류되며 상반된 의견도 나타났다. 대안학교에 와서 높아졌다고 인식한 경우도 있지만 오히려 자신의 결점을 인식하게 되면서 낮아졌다고 생각하고 있는 경우도 있다.

<표 IV-9> 자아존중감수준

구분	0	1	2	3	4	5*	계
인 가-특성화	0	0	1	2	9	4	16
인 가-위탁형	0	0	2	6	4	1	13
비인가-전원형	0	0	1	3	5	7	16
비인가-도시형	1	1	7	9	2	8	28
계	1	1	11	20	20	20	73

* 1: 매우 낮음 2: 낮음 3: 보통 4: 높음 5: 매우 높음

① 대안학교에 와서 높아졌다고 생각하는 경우

많은 것을 이루었다는 것을 느끼면서 높아졌다고 생각한다.

“좀 긍정적인 게 많이 좋아진 것 같아요.”(인가-특성화, 고1, 17세, 남)

“예전에는 그냥 부모님이 시키는 대로 학교에서 시키는 대로 하는 게 다였고 주도적으로 했던 일은 거의 없었어요. 여기에서 뭐든지 경험할 수 있다는 그 자체에서 만족하고 그 기회를 통해서 많은 것을 이뤘다는 것을 느끼면서 또 만족하고.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“여기 와서 자신감이 생겼어요.”(인가-위탁형, 고1, 17세, 여)

“좀 더 자유로워졌는데. 변화한 제 모습이 맘에 들고 자아존중감도 높아지고 다 여기 와서 찾은 거거든요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“여기 오면서 애들이 저한테 칭찬을 많이 해줬어요. ‘너는 정말 매력적이야’ 그러면서 다시 제 자신을 돌아보고”(비인가-도시형, 중3, 16세, 여)

“예전보다는 좀 더 자신감도 있고, 생각하는 것도 일단 재미있게 친구들과 어울려서 하고.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 여)

“물론 아직 화도 잘 내고 실수도 많이 하고 그렇긴 하지만 스스로 내가 만족하고 있는 게 많아요. 진로에 대해서 어느 정도 자리 잡은 것도 있구요.”(비인가-도시형, 고2, 18세, 남)

② 원래 높았다고 생각하는 경우

자신에 대해서는 불만없이 원래부터 만족하고 있는 경우이다.

“전 지금 제 모습을 다 좋아하거든요.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)

“저에 대해서는 만족했어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

“그냥 오래전부터 저에 대해선 되게 만족하는 편이에요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 남)

“스스로한테 불만이 없어요. 현재로서는 완벽하게 만족해요.”(비인가-도시형, 고1, 17세, 남)

③ 대안학교에 와서 낮아졌다고 생각하는 경우

오히려 스스로에게 실망한 것이 많다고 생각한다.

“학교에 오면서 오히려 조금 저 스스로에 대해서 실망한 게 많아요.”(인가-특성화, 고1, 17세, 여)

④ 현재 자신의 결점 때문에 낮다고 인식하는 경우

“좀만 못해도‘아 난 왜 이거 못해, 나 진짜 바본가? 탄 애들은 이 문제를 풀어도 금방 하는데 나는 왜 안 되지?’그런 생각 때문에 자아존중감이 더 낮아진다.”(비인가-도시형, 고3, 19세, 여)

“아직 자신감이 부족해요.”(비인가-도시형, 20세, 여)

“요즘 슬럼프에 빠져있어 자신에 대해 별로 만족하지 못하고 있어요.”(비인가-도시형, 20세, 여)

⑤ 원래 낮다고 인식하고 있는 경우

아직 자신에 대해 만족하지 못하고 있는 상태다.

“아직 제가 바라는 것은 되게 많은데 그거에 반하는 대가는 아직 찾지 못하고 있어서. 게다가 잘난 게 없어서.”(비인가-도시형, 18세, 남)

“내가 마음에 안 들어요. 잘 표현 못하는 (성격이).”(비인가-도시형, 중1, 14세, 남)

“제 자신이 별로 마음에 들지 않아요.”(비인가-도시형, 중3, 15세, 여)

“나를 존중하는지는 잘 모르겠어요. 항상 나는 왜 이럴까, 나는 왜 이걸 못하는 걸까? 이런 생각이 더 많거든요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 여)

4. 조사결과 3: 대안교육 관련 요구수준

1) 개선사항에 대한 요구수준

(1) 청소년들이 희망하는 개선사항

① 학교(교사)에 바라는 요구사항

학교유형에 따라 요구수준이 다르게 나타났지만 일반적으로 학생들의 의견을 더 수렴해 주고 존중해주며 수업에서도 자율성이 더 보장되기를 희망한다.

가. 학생 자치(자율성) 강화

“솔직히 말해서 학부모 학생 선생님이 이렇게 같이 얘기를 할 수 있다고 하는데, 아직까지는 학생의 입지가 부족한 거 같아요. 총학생회가 있기는 하지만 그것도 소수의 인원이고, 아무래도 전체 학생의 의

견을 대표하기에는 좀 부족한 것 같아요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“지금 학교가 되게 **침체**되어 있다, **무기력**하다는 말을 많이 해요. 그런 면들이 많이 좀 고쳐졌으면 좋겠어요.”(인가-특성화, 고1, 17세, 여)

“학생회와 교사회가 따로따로 나뉘었지 않았으면 좋겠어요. 같이 만나서 진짜 진지한 얘기 해봤으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 남)

“선생님들은 조연자 역할로서 우리 뒤를 봐주고 모든 문제는 학생들이 처리해야지만 조금 더 하고 싶은 일들을 더 열심히 해보고 그러지 않을까 싶은데 **철학을 주입시키고 규정을 따지니까** 하고 싶은 일도 마음대로 못하는 거예요. 자발성 그런 말이 퇴색되고 있는 그런 느낌.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

“문제는 다양한 관점으로 볼 다양한 세계가 있는데 그걸 좀 한정된 관점으로 본다는 것. 학교 철학에 맞춰서. 그게 조금 안타까워요. 무빙스쿨 나가는데 큰 단체보다는 작은 단체. NGO 단체. 시민단체. 이런 식으로 너무 한정되어지는 거예요. 그게 오히려 고착화? 그렇게 되는 게 있을 수 있다고 생각을 하거든요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

나. 자율적 수업 보장

“일단은 수업이요. 어떤 것들은 되게 대안적이고 좋은데, 어떤 수업들은 별로예요. 그래도 여기는 대안학교고 대안을 찾기 위해 모인 사람들이니까, 일반학교 교육과정에 맞춘 그런 것들이 아니라 뭔가 좀 **색다르고 좀 더 다양한 활동**을 하고 싶어요.”(인가-특성화, 고1, 17세, 여)

“공부하는 거 강제적이 아니었으면 좋겠어요. 수능 때문에 (강제를 하는데) **자율로 했으면** 좋겠어요. 자기한테 필요가 없는데 그걸 강제적으로 해야 된다면 그건 인권침해죠.”(인가-특성화, 고3, 20세, 여)

“웬만해서는 공교육을 따라하지 않았으면 좋겠어요. 대학을 가려면 그런 건 다 필요하다고 생각해요. 근데 굳이 그렇게 강요할 것까지는 없다고 생각해요.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 남)

“불만족스러운 건 많은데 제가 그걸 안하면 안 되니까. 저는 학교 늦게 끝나는 게 싫거든요? 근데 그걸 해야죠. 왜냐면 수능을 봐야 되니까. 다 그런 식이에요.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 여)

“수업을 선택할 수 있는 범위가 점점 좁아지고 가면 갈수록 공교육 쪽으로 가는 거 같아요. 수학 선생님의 경우 외부에서 많이 오시는 편인데 대안교육에 대해 제대로 이해를 못 하시니까.”(비인가-도시형, 중3, 16세, 남)

“각자가 하고 싶은 거 중심으로 학생들이 시간표를 만들었으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 중2, 15세, 남)

반면, 공부를 너무 시키지 않아서 불만이라는 의견도 있다. 실컷 놀아서 공부할 준비가 되어 있다고 해석할 수도 있겠지만, 대안학교가 지식교과를 적게 가르쳐서 불안해하는 학부모의 목소리와도 오버랩 된다.

“공부 좀 더 많이 시켰으면 좋겠다.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 남)

“공부시간 좀 더 늘리면 좋겠다. 한 시간이 40분인데 한 시간에 55분까지 좀 더 길게 해서.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 여)

다. 더 많은 교사의 관심과 적극성

“선생님들이 우리를 좀 더 진실된 느낌으로 이해를 한다는 걸 저희가 느끼게끔 했으면 좋겠어요. 다 그러시는 건 아닌데요. 선생님들 중에서는 좀 안 좋게 보시는 분들이 아직 있는 것 같아요. 아예 처음부터 ‘나는 이런 걸 이해 못 하겠다’고 하시면 그게 거짓말이 아니잖아요. 근데 ‘이해한다 애들아’ 했는데 아니면 ‘헐!’ 이런 느낌?”(인가-특성화, 고2, 18세, 여)

“먼저 이야기하지 않으면 선생님들은 도와주지 않는 편이에요. 선생님들의 적극적인 관심과 도움이 필요해요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

“애들이 쉽게 안 잘렸으면 좋겠어요. 어떻게 하다가 보면 애들이 없어져요.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 남)

라. 학교 철학의 실천

“현재 졸업생들이 대학진학을 한다든가, 정부로부터 인가를 받았다는
가, 하는 이유로 인해서 학교가 **주류와 대안적 삶 사이에서 ‘줄타기’**
를 하고 있다. 이제 어느 정도 결정을 내려야 하지 않을까 생각하고
있다.”(인가-특성화, 고3, 19세, 여)

“친환경적인 그런 인식들을 다시 되살렸으면 좋겠어요, 옛날에는 학
교에서 환경도 같이 더불어 살자 이런 얘기가 되게 많이 나왔고, 그
렇게 많이 지키려고 노력을 했었는데 지금은…”(비인가-전원형, 고2,
18세, 여)

“학교에서는 화학적인 음식이나 과자, 치킨 등을 먹지 말라고 해요. 건
강한 삶을 해치는 거니까 먹지 말라고 해요. 근데 학교 안에서는 그렇
게 살 수 있지만 학교 밖이나 집에만 가도 그것은 금방 어겨지는 거예
요. 학교에서는 생명, 평화, 이상적인 것, 정의 안에서 옳은 것인데 학
교 밖에서 나가 살아야 할 우리에게는 어차피 그것들을 다 지키고 살
기는 힘든 거예요. 학교에서 배운 대로 살려면 좀 희박하죠. 그런 점에
서 학교가 좀 모순적인 것 같아요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

마. 기타

전원형 대안학교의 경우에는 외부와의 접촉이 자유롭지 않아서 답답해하
는 경우도 있다.

“고등과정 올라오면 컴퓨터 사용이 자유롭지 않은 게 되게 불편하거
든요. 사실 고등과정쯤 올라갔으면 게임도 애들이 별로 안 할 거예요.
자유개설 교과를 위해서라든지 내가 하고 싶은 것을 위해서 인터넷
이 굉장히 유용하잖아요? 그래서 컴퓨터 사용이 더 자유로워 졌으면
 좋겠고요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“학교 밖으로 전시회나 공연을 보러나가는 것도 자유롭게 할 수 있으
면 좋겠고,”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

중고등 과정을 통합해서 운영하는 경우, 고등학교 과정에 필요한 지적·문
화적 자극이 없다며 중등과 분리하기를 원하기도 한다.

“중·고통합이 되다 보니까 고등학교 올라갔을 때 받아야 될 신선한 문화충격이 없어요. 선배들한테 받아야 될 그런 지적이든 문화로든. 중학교 때랑 똑같아요. 선배들도 있어봤자 다 알던 선배들이니까 똑 같아요. 지금 2학년은 1학년이랑 동급취급을 받는 정도. 발언권이 없는 거예요. 3학년들은 3학년들 나름대로 4,5학년들한테 가려져서 잘 안 되고 눈치 보고. 4,5학년들은 4,5학년대로 뭘 하고 싶은데 3학년들한테 기회를 줘야 되니까 못 하는 거고. 그래서 중·고 분리를 해야 되는 거 아니냐는 의견이 많이 나오고 있는데 아직 지금 진전된 게 없어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“홈페이지 활성화. 공지를 제때 빠릿빠릿하게. 그리고 한눈에 알아볼 수 있게 홈페이지 관리자님께서 잘 좀 해줬으면 하기도 하고.”(비인가-도시형, 18세, 여)

② 개인 측면에서 요구되는 개선사항

학교유형에 따라 다르게 나타났지만 학생들의 무기력함이나 소극적인 태도, 선후배간에 권위를 내세우거나 위계감을 조성하는 것, 교사에 대한 최소한의 예의 지키기 등 새로운 문화를 만들어야 된다는 의견이 일반적이다.

개인적인 측면에서의 개선사항으로 몇몇 학생들은 ‘무기력함’ ‘소극적 태도’를 지적했다. 학생자치활동에도 소극적으로 참여하고 자기주도학습을 하라고 수업을 선택제로 바꾸어 놓으면 아무것도 하지 않고 놀기만 한다는 것이다.

“자기가 선택하지 않으면 얻을 게 없어요, 그래서 무기력한 학생들이 많이 보여요, 자기가 하기 싫은 건 안하는데 계획이 없는 거죠, 선택을 안 한 시간이. 한 두 번 정도는 쉬고 자고 할 수 있다고 쳐도 매일매일 그게 반복되는 건 좀 문제가 있잖아요, 나태해지고.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“자유를 방종으로 해석하는 그런 아이들이 있거든요. 책임 못 질 자유를 자유라고 보긴 힘들잖아요.”(인가-특성화, 고1, 17세, 남)

“요새 좀 무기력하고 가족회의 같은 데서도 속 깊은 얘기나 이런 게

잘 안 나오는 것 같아서. 학생회에서 뭔가 일을 하고 싶은데 다들 무
기력하고 관심이 별로 없고 해서…”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)
“요즘 과거의 선배들이 **만들어놓은 틀에서 머물러있기**를 원하는 점이
있어요. 모험하는 것을 **두려워한다기보다는 귀찮아하는** 측면이 있어
요. 그 친구들 스스로가 학교라는 도화지에 그림을 그릴 수 있도록,
학교가 끊임없이 이야기를 해주면 좋을 것 같아요.”(인가-특성화, 고
3, 19세, 남)

무기력함에 대한 대응책으로 청소년들은 상반된 두 가지의 견해를 내놓았
다. 하나는 학생이 학교철학에 맞춰서 변해야 한다는 것이고 다른 하나는
학교가 학생들의 의견을 수용해야 한다는 것이다.

“학교를 좀 더 좋아하고 우리 학교 학생이라는 자부심이 있었으면 좋
겠다.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)
“학생들이 선생님들에게 불평만 하기 보다는 학생들이 자기 자신부터
되돌아보는 자세가 필요하지 않나. 정말 학교를 이끌어가는 것은 학
생이니까. 그리고 또 그 모습이 비추어지는 주체도 또 우리 자신이니
까. 학교에 대해서 바라는 점은 그 뒤고. 일단은 학교에 맞는 학생부
터 되어야지.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

선후배간의 학년차에서 오는 권위나 위계감이 존재함을 드러내는 의견도
있다. 후배들은 기가 놀리는 것을 느끼고 선배들은 어려움을 토로한다.

“선후배끼리 친해지고 싶어요. 1학년 애들이 점점 느낌이 더 어려워
다고 그래야 되나? 아무런 장난을 걸 수가 없어요, 장난을 걸잖아요,
그러면 애들은 무조건 선배가 괴롭힌다고 느껴요. 그게 참 힘들어요,
(인사도) 깃듯이 하고 모든 말을 존댓말 쓰고 그런 게 저는 싫어요,”
(비인가-전원형, 중3, 16세, 남)
“애들이 자기생각을 뚜렷하게 말 안하고 그런 게 있어요. 약간 선배들
한테 기가 놀린다고 그래야 되나?”(비인가-전원형, 중3, 16세, 남)

이밖에도 교사들에게 최소한의 예의는 지키기, 학교 구성원이 한뜻을 모아서 협력하기, 텃세 등 잘못된 문화 고치기 등을 지적했다.

“선생님께 버릇없이 굴지 않는 거요.”(비인가-도시형, 초5, 12세, 남)

“저는 그냥 (학교구성원들이) **다같이 같은 생각을 가지고** 학교를 믿고 열심히 참여하는 그런 학교가 됐으면 좋겠어요. 어떻게 보면 되게 이상적인데요. 실패를 하더라도 좀 노력했으면…”(인가-특성화, 고2, 18세, 여)

“중학교에서 올라온 애들이 텃세를 부릴 때가 있거든요. 그때 피곤하고 짜증이 많이 나거든요. 아무리 학교에서 받쳐줘도 결국 친구관계가 어긋나면 아무것도 되지 않거든요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

③ 사회·제도적 측면에서 바라는 요구사항

대안학교에 대한 사회의 인식이 바뀌고 학력을 인정받기 원하고 있다.

“저는 사회가 바뀌었으면 좋겠어요. 줄 세우기식 교육 같은 거 말고 자기 하는 만큼의 점수를 얻고 자기가 하는 만큼의 성취도를 느낄 수 있었으면 좋겠어요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“무엇보다 이제 학교 내에서보다 학교 외에서 대안학교에 대한 시선들이 많이 바뀌었으면 좋겠다고 생각해요.”(인가-특성화, 고2, 18세, 남)

“학력 인정받는 거하고, 대안학교에 대한 편견이라도 없어졌으면. 문제야가 있는 곳이 아니라 공부보다는 다른 것들을 중요하게 생각하는 곳이라고 생각해줬으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 16세, 여)

“내가 진짜 대학교에 들어가지 않고 영상으로(하고 싶은 일 하면서) 밥 벌어서 먹고 살 수 있는 것이 한국에서 가능하냐고 질문했을 때 진짜 그때야말로 불안한 거죠. 한국의 교육 사회라든지, 인력구조라든지 내가 감당하고 그럴 수 없다는 것을 너무 잘 알기 때문에. 대안교육이 중고등학교에만 치중하는 것이 아니라 대안적인 삶을 위한 발판으로서, 그리고 정말로 기관이 필요하다면 **대안적인 삶을 꾸릴 수 있는 기관으로서 역할을 하는 곳이 존재하기를 기대하고**”(비인가-도시형, 20세, 여)

(2) 교사들이 인식하고 있는 개선사항

① 교사 개인 측면에서 요구되는 개선사항

개개인 역량 강화 필요와 교과간의 연계 등을 통한 교육 관련자료.정보 공유 와 공론화가 가능한 개방적 태도, 비전의 필요성을 개선사항으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

가. 사례 공유·공론화 필요

“너무 고립화되는 것 같아요. 학교도 그렇고 교사들도 그렇고 학생들도 그렇고. 학생들은 오히려 개방적인 부분이 있는데. **교사들이 굉장히 좀 고립화되어 있는 느낌을 받아요.**”(인가-특성화, 11년차, 남)

“요즘 아이들이 끈기가 없고 책임감이 없다는 것은 이제 핑계에 불과한 거죠. **사례에 대한 공유**가 필요한 것 같아요. 구체적인 프로세스에 관한 것을, 수업 연구하듯이 사례연구를 해서 혼자 애쓰지 않고 있다는 것을 서로 공유하면서 공부했으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 4년차, 여)

“**다양한 사회적 지원 체계라든지 후원자 그룹을 발굴**해서 아이들에게 직접 연계하고 하는 게 필요하죠. 후원금보다 아이들에게 더 많은 관심의 표현과 책임을 나누기 위해서 좋은 것 같아요. 그러나 아이들의 관심을 어떻게 찾아 연결할 것인가 문제는 고민으로 남지요.”(비인가-도시형, 4년차, 여)

나. 교사 자질의 향상 필요 : 개방적인 태도, 정체성·성실성, 소통능력

“가장 필요한 것은 **자기 삶을 조금 더 희생해야 되지 않나.** 교사한테 가장 필요하고. 또 정신적으로 또 많이 생각해야 될게 말 그대로 일반교육하고 많이 다른 교육이기 때문에 **이 교육에 맞는 정신을 좀 더 많이 배워서 누구나 존중할 수 있는 존중감이나, 제가 좋은 모습을 보여야 애들도 따라가거든요.** 그런 부분들을 좀 더 한 번 생각해야 되지 않을까.”(인가-특성화, 8년차, 남)=> 초기 교사들이 나중에 들어온 신입교사들을 보면서 주로 하는 이야기와 유사하다. 대안학교

가 교사 복지를 우선으로 하는 곳도 아니고 자기 것 다 챙겨가면서
아이들 돌보기 힘든 형편이니만큼 교사의 희생정신이 요구된다는 것.
“삶의 다양한 폭넓은 체험이 필요한 거 같아요. **삶의 다양한 영역에
대한 경험들이 계속 보충되어야 되는 것이 있구요.**”(인가-특성화, 6년
차, 남)

“자기 교과와 타교과와의 연관, 지식의 연관 이런 것들에 대한 개방
적인 태도”(인가-특성화, 6년차, 남)

“**정체성, 성실성** 두 가지가 필요하다고 봅니다. 이것을 가지고 아이들
하고 만나야 되는 거고. 그리고 그걸 성실하게 계속 꾸준히 할 수 있
는 힘이 있어야 되고.”(비인가-전원형, 5년차, 여)

“**서로 조율할 수 있는 능력**, 학부모든 교사든 그 사이에서 그 역할을
해야 하는 거니까 아이들 눈높이에 맞춰 전문적인 것을 전달할 수도
있고. 어떤 분은 아이들과 잘 만나 그런 역할을 하고, 어떤 분은 조
직하는 거 잘 하고 뭐 다양하게 사람 사는 곳을 만드는 거죠.”(비인
가-전원형, 6년차, 남)

다. 비전, 철학에 대한 성찰 필요

“교육에 대한 자기 중심. (교사 자신의) 교육이념과 교육철학이 본인
이 몸담고 있는 대안학교와 일치해야 될 거 같아요.”(인가-특성화, 5
년차, 여)

“**비전이 필요한 것 같아요.** 지금 우리 학교가 어디가 목표인지, 어떤
학교를 만들고 싶은 건지 저는 잘 모르겠어요. 그래서 그거가 정해지
면 아이들도 덜 힘들 것 같다는 생각이 들고, 교사들도 혼란이 적지
않을까라는 생각이 들어요.”(인가-특성화, 9년차, 여)

라. 소통능력 향상 필요

“애들이 제기하는 문제 중 하나가 **선생님들이 규칙을 통해서 우리를
바라보는 것 같다.** 하나 하나 개개인으로 바라보는 게 아니고 그런
얘기죠. 교사회에서도 기계적이라고 해야 되나 그런 느낌을 가질 수
밖에 없지 않습니까.”(비인가-전원형, 13년차, 남)

“**선생님들 간의 의소소통도 잘 이루어져야 할 것 같아요.** 전체 대안

교육을 하고 있는 **선생님들 간의 만남의 자리**가 필요하구요. 교류같은 게 활발해져야 할 것 같아요.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“**모델링**이나 소통할 수 있는 자연스러운 공동체적인 연대나 연결 이런 게 있었으면 좋겠어요. 대를 이은 연결... **선배는 후배에 대한 책임감이 있었으면 좋겠어요.**”(비인가-도시형, 7년차, 여)

② 사회·제도적 측면에서 요구되는 개선사항

사회적 인식 전환과 아울러 교사성장을 뒷받침해 줄 수 있는 연수 등의 기회제공 및 다양한 대안교육을 위한 제도적 뒷받침과 복지의 필요성을 제기한다.

가. 교사성장기회 제공 필요

교사 성장에 대한 욕구가 강하다. 교사가 성장할 수 있는 구체적인 방법에 대해서는 연수, 자기 성찰, 스스로 재미있는 활동을 찾아서 할 수 있는 시간적, 공간적 여유, 숨 좀 트일 수 있도록 배려하는 것, 순환근무제 등이 나왔다. 순환근무제는 현재 대안교육연대 소속 학교들 간에도 이야기가 나오고 있는데, 교사가 다른 학교, 혹은 다른 대안적인 공간에서 돌아가면서 근무할 수 있도록 서로 네트워킹을 해보자는 것으로 아직 전반적으로 시행되고 있진 않지만, 각 학교별로 시도해보는 곳도 있다.

“너무 학교생활과 **아이에 매몰되지 않고 자기를, 자기 공부를 할 수 있는 시간, 이것을 충분히 가져야지만** 대안학교 교사로서 여유롭게 길게 갈 수 있다는 생각이 들어요. 중요한 건 자기 들여다보기. 그니까 **교사의 성장**인거죠.”(비인가-도시형, 3년차, 여)

“가장 필요한 건 **자신이 즐겁고 자신이 재생산될 수 있는** 리프레쉬될 수 있는 과정들이 반드시 있어야 된다는 건데. 그걸 보장할 수 있는 시스템들이 다른 데서도 많이 마련될 수 있다면 좋겠다는 생각이 들구요. 그리고 **시간적 여유.**”(비인가-도시형, 8년차, 여)

“학교 **교환근무제**등을 통해 심적으로 시간적으로 **숨통을 트이게 할**

수 있는 그런 장치가 있었으면 좋겠고.”(비인가-도시형, 3년차, 남)
 “예전 학교 선생님들을 대상으로 하는 연수들이 있잖아요. 근데 그런 연수들 말고, **진지하게 우리를 성찰할 수 있는 부분이 필요한 것** 같고, 쉬면서 새로운 것들을 아이들한테 제공해야 되는데, 매일 똑같은 반찬만 내놓으면 아이들이 질리잖아요.”(인가-특성화, 11년차, 남)
 “**교사 연수도** 필요한 것 같아요.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

나. 경제적 지원 필요

“경제적으로 지원을 해주면 좋죠. 대안학교가 거의 시골에 있잖습니까. 그러다보니 **사회적인 복지나 문화적인 혜택도 많이 떨어지고.**”(인가-특성화, 8년차, 남)
 “**현장에 있는 선생님들은 경제적인 부분을 많이 고려를 하시고 그러십니다.**”대안학교가 사회에 기여하는 점을 고려해서 경제적인 지원이 사회제도적으로 뒷받침이 되었으면 좋겠다.”(인가-특성화, 8년차, 남)
 “우리가 하는 일에 대한 가치를 알아줬으면 좋겠고, 적어도 교사들 월급이라도 지원해 줬으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

다. 대안학교로서 특색 살리기 필요

“대안학교가 대안학교로서 존재하려면 국가에서 요구하는 교육과정 자체를 뛰어넘어야 되는데, 그렇지 않으면 몇 년 안에 지금 현재의 대안학교들은 **메리트를 잃을 것 같아요.**”(인가-특성화, 11년차, 남)
 “**지금 현재는 교육과정대로 한다면 이걸 백화점식 수업 밖에는 못해요.** 작은학교라고 말은 했지만 학생들 대비 교사들이 많이 있지만 교사들은 공강이 없어요. 결국 그러면 아이들은 소통할 사람이 없어지는 거죠.”(인가-특성화, 11년차, 남)=> *특성화학교이다 보니까 국가교육과정을 70% 이상 이수해야 하기 때문임.*

라. 유형별(중도탈락자 등)·지역별 대안학교 설립 필요

“중도탈락하는 애들을 위한 대안학교가 많이 생겼으면 좋겠어요. **부적응자, 중도 탈락자들을 위한 학교가 각 시도마다 생겼으면 좋겠습니다.**”(인가-특성화, 6년차, 남)

“저희 학교 같은 경우도 지금은 덜한데 거의 과반수 50%이상이 서울 경기도 애들입니다. 그 지역에 대안학교들이 많이 생겨가지고 입학할 수 있으면 좋겠습니다.”(인가-특성화, 6년차, 남)

지역간 대안학교에 대한 인식이나 정보력의 차이를 언급하고 있으며, 지역에 뿌리내린 학교로 만들기 위해서는 지역마다 학교가 골고루 있어야 한다는 의견이다.

“지역사회 내에 있는 학교는 지역사회 내에서 만들어가야 되지 않느냐 이런 생각이 듭니다. 학교발전에도 좋고 부모님들이 오가기도 쉽죠.”(인가-특성화, 6년차, 남)

2) 활성화 방안에 대한 요구수준

(1) 대안교육 활성화 방안에 대한 요구수준 : 청소년

대안학교 재학 청소년들을 대상으로 ‘대안교육 활성화 방안’에 대한 면접조사 결과 가장 많이 나온 의견은 ‘대안학교에 대한 사회 인식 변화’인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 평소에 학교 밖에서 학교 부적응자로 낙인찍는 시선에 대해 상당히 불편해하고 있음을 알 수 있다. 그 다음으로는 ‘정부의 규제 완화 및 지원 강화’ ‘대안학교의 양적 확산’ 등으로 나타나 경제적인 부담과 제한적인 학교선택으로부터 자유롭기를 희망하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-10> 대안교육 활성화 방안에 대한 요구 수준 : 청소년

단위: 명(%)

항 목	학교유형				합 계
	인 가 특성화	인 가 위탁	비인가 전원형	비인가 도시형	
대안학교에 대한 사회 인식 변화	5(25)	3(20)	4(22)	7(21)	19
정부의 규제 완화 및 지원 강화	4(20)	0(0.0)	5(28)	4(12)	13
대안학교의 양적 확산	3(15)	3(20)	1(6.0)	3(9.0)	10
공교육 내에서의 변화 모색	5(25)	2(13)	0(0.0)	0(0.0)	7
대안교육에 대한 홍보 강화	0(0.0)	1(7)	1(6.0)	3(9.0)	5
졸업생들의 사회진출을 통한 변화	1(5.0)	0(0.0)	2(11)	0(0.0)	3
대안학교간 교류 활성화	0(0.0)	0(0.0)	1(6.0)	2(6.0)	3
재학생 의견 적극적 반영	0(0.0)	0(0.0)	1(6.0)	1(3.0)	2
기 타	2(10)	0(0.0)	3(17)	6(18)	11
무응답	5(25)	6(40)	2(11)	12(35)	25

① 대안교육(학교)에 대한 사회인식 변화

대안학교는 문제가 있는 또는 부유한 집안의 청소년들이 다니는 곳이라는 그릇된 편견에 대해 마음의 상처를 많이 받고 있는 것으로 나타났다. 대안학교에 대한 홍보 활성화를 통해 그릇된 인식이 변화되기를 희망하고 있다

“대안학교에 대한 편견 깨기가 제일 먼저인 것 같아요. 수업시간에 어떤 애가 막 떠들고 있으니까, 선생님께서, “너 자꾸 그럴거면 대안학교나 가라!” 이렇게 말씀 하시는 거예요. 대안학교는 문제아들만 가고, 사회 부적응아들만 가고 이런 의식이 아직도 많이 남아 있는 것 같아요.”(인가-특성화 고1, 17세, 여)

“제가 이 학교 간다고 했더니 거기는 문제아들만 가는 학교고, 너 무슨 문제 있냐고 그리고 완전 부자들만 가는 곳 아니냐고. 제대로 알고 말해주시면 좋겠어요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 여)

“내가 대안학교를 다닌다고 하면 나를 보는 시선들이 인상이 찌그러져요. 처음 고등학교 입학할 때도 사람들 시선이 그랬어요.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 남)

“대안학교라는 말을 들으면 “거기는 학교에 적응하지 못해 다니는 거니?”라는 말을 들을 때도 많고… 홍보를 통해서 많이 알려져 찾아오게 했으면 좋겠어요.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 남)

“사람들 인식이 바뀌었으면 좋겠어요. 다양한 경험을 쌓거나 아니면 정형화된 학교에서 벗어나서 좀 더 자유롭게 커갈 수 있는 학교라는 쪽으로…”(비인가-도시형, 중3, 15세, 여)

“외부의 좋지 않은 시선, 무시하는 경향들을 바꾸면 좋을 것 같아요. 자율적이고 원하는 것을 할 수 있는 학교로 알게 하면 좋을 것 같아요. 안 좋다는 편견을 없애야 할 것 같아요.”(비인가-도시형, 17세, 남)

② 정부의 규제 완화 및 지원 강화

대안학교의 자율성을 믿어 주고 열악한 부분은 지원해 줌으로써 대안교육이 활성화 되기를 바라는 것으로 나타났다.

“대안학교를 믿어주고 대가 없이(일반 교육과정을 해야 한다는 등)그냥 지원해 주었으면 좋겠어요.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“재정적으로 어려우니까 어려움이 있어요…하고 싶은 공부를 자유롭게 할 수 있도록 지원이 됐으면 좋겠어요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“재정적인 지원이 있다면 선생님들도 좀 더 안정적으로 학교에 계실 수 있고, 부모님들도…이런 부분이 해결이 됐으면 좋겠어요.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)

“일반학교들은 돈을 많이 내지 않잖아요. 우리도 좀 그랬으면 좋겠어요…동아리 같은 거 할 때 돈을 안 내고 할 수 있게 해줬으면 좋겠어요.”(비인가-전원형, 초5, 12세, 남)

“인가라서 돈을 내주기보다는, 미인가라서 더 대안적인 발달 가능성이 있으니까 더 지원을 많이 해주는 게 더 바람직하지 않나 생각이

듭니다.”(인가-특성화, 고3, 19세, 남)

“대안학교는 교육비가 너무 많이 드니까…집안 사정에 따라 못 오는 경우가 없으면 좋겠어요.”(인가-특성화, 고3, 10세, 남)

③ 대안학교의 양적 확산

대안학교가 많아짐으로써 선택의 폭이 넓어지고 많은 청소년들이 함께 할 수 있기를 희망하는 것으로 나타났다.

“대안학교가 더 많이 생겼으면 좋겠어요. 모든 일을 학생들이 먼저 할 수 있게끔 하는 학교가 필요할 것 같아요.”(인가-특성화, 고1, 17세, 남)

“대안학교가 더 많아 저서 하고 싶은 거 할 수 있고, 그게 좋은 거 같아요.”(인가-위탁형, 중3, 16세, 여)

“대안교육의 취지를 많이 알리고 잘 인식시켜서 많이 활성화 되었으면 좋겠어요. 일반학교는 대개 주입식 교육인데… 이런 게…저는 별로 안 좋다고 생각하거든요. 대안교육이 좀 더 넓은 범위를 차지했으면 좋겠고.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

“사람이 다 다르고 배우고 싶은 것도 다 다른데 어떻게 다 같게 할 수 있겠어요. 근데 일반학교에서는 그렇게 강요하잖아요. 그래서 다르게 배울 수 있고 각각에 맞는 교육을 받을 수 있는 대안학교를 많이 세워야죠.”(비인가-도시형, 고2, 18세, 남)

④ 공교육 내에서의 변화 모색

대안학교가 활성화 되기 위해서는 일반학교에서의 변화도 필요하다고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

“공교육 내부에서 선생님과 학생들 간에 ‘소통’이 원활해지는 것이 가장 중요하지 않을까 생각해요.”(인가-특성화, 고3, 19세, 여)

“선생님들이요 학생들에게 좀 더 신경을 많이 썼으면 좋겠어요. 선생

님들이 학생들을 금방 포기하는 거 같아요. 근데 저희학교 선생님들은 진짜로 좋아서 하는 게 보이거든요.”(인가-위탁형, 고3, 19세, 남)

⑤ 기타

대안교육이 활성화 되기 위해서는 대안교육에 대한 끊임없는 관심과 소통 그리고 변화하려는 노력과 성찰이 필요하다고도 느끼고 있는 것으로 나타났다.

“대안교육이요. 아직 처음 단계에서 조금 벗어난 것 밖에 안 되잖아요. 아직 완벽해지고 체계적이 되고 이게 00학교다운것이다 라고 하려면 되게 많은 시간이 필요할 것 같아요. 저희 학교에서 겪은 시행착오를 다른 대안학교에서는 겪었기 때문에 서로 공유할 수 있잖아요. 대안학교가 더 늘어나면 늘어날수록 시행착오가 줄어들 수 있고 함께 발전할 수 있다는 생각이 들어요.”(인가-특성화, 중3, 16세, 여)

“대안교육이 잘 되게 하려면, 대안교육에 대안적인 것을 자주 고민을 하면 될 것 같아요.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“대안교육이 기존에 있는 교육에 좀 이진 아니다 라고 생각해서 만든 거잖아요. 그러니까 그만큼 더 좋게 만들었으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 중1, 14세, 여)

“대안교육을 받았던 사람들이 단순히 먹고사는 문제에서부터 삶을 꾸리는 문제까지 뭉칠 수 있는 그리고 소통할 수 있는 커뮤니티같은 것이 조금 활성화되었으면.--- 서로 나누고 알려주는 그러한 움직임이 조금 더 필요하지 않나 그런 생각이 들어요.”(비인가-도시형, 20세, 여)

(2) 대안교육 활성화 방안에 대한 요구수준 : 교사

대안학교 재직 교사들을 대상으로 ‘대안교육 활성화 방안’에 대한 면접조사에서 나온 다양한 의견들을 종합하여 유형화한 결과는 다음과 같다.

① 학교·교사 수준에서의 활성화 방안

교육과정의 내실화와 교육프로그램에 대한 공유와 연구를 통한 끊임 없는 실험을 통해 대안정신을 계속 유지하는 것을 학교수준에서의 방안으로 인식하고 있다.

“교육과정을 과감하게 혁신해주지 않으면 대안학교는 더 이상 메리트가 없습니다. 이제는 좀 내실화 시켜야 되고, 좀 혁신할 필요가 있는 것 같아요.”(인가-특성화, 11년차, 남)

“대안학교 교과서 개발과 교육 프로그램에 대한 공유가 활발하게 이뤄졌으면 좋겠어요.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“학교들 나름대로 임금 수준 기준이 있어야 된다, 교사들한테 희생하라는 게 아니라 교사들이 어떤 보람이라든지 또 다른 보상이라든지 이러한 것들을 잘 만들어 주지 않으면 현실적으로 갈 수록 힘들어질 것 같다.”(인가-위탁형, 4년차, 여)

“아이들이 자기 목소리를 낼 수 있고, 자기가 하고 있는 것에 대한 만족감, 가치를 알려면 그런 걸 잘 배울 수 있어야 되는데 이미 학교 안에서의 교과서 수준으로 하는 배움은 너무나 낮고 학교 밖에서 이루어지는 교육은 수준이 너무 높은 것들이 많아요. 그러나 아이들은 분명히 그런 걸 배워야 되고, 그런 것들을 잘 가르치려고 연구 중이에요. 교사들이 연구모임도 만들고 하고 있는데, 그런 것들이 학교 안으로도 전해졌으면 좋겠어요.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“제일 중요한 건 원래 시작했던 의미, 실험성을 떨어뜨리지 않고 계속 유지할 수 있는 걸 우리가 생각을 해내고 보충을 해서 그러는 게 가장 활성화에서 중요한 거라고 생각해요.”(비인가-도시형, 3년차, 남)

“각 현장에서 제대로 대안성을 구현해서 사람들이‘아, 대안교육이라는 게 저런 거고, 내 아이뿐만 아니라 사회에도 도움이 되는 구나’라는 것을 인식시키는 것.”(비인가-도시형, 7년차, 여)

“교직 경험이 있는 교사와 그렇지 않은 교사가 적당히 비율이 맞으면 좋겠다는 생각이 들고.”(인가-특성화, 9년차, 여)

“대안교육을 맡은 선생님들은 항상 자신을 돌아보고 겸손하고 항상 모신다는 생각으로, 항상 내려놓는 자세.”(인가-위탁형 3년차, 남)

“교사 공동체가 비전을 공유해야 돼요.”(비인가-전원형, 5년차, 여)

“교사집단의 공동체 연수(훈련)하는 게 쟁 중요한 거 같아요. 서로 일하는 스타일 안 맞고 그런 게 다 있으니까. 오래 있었던 사람도 연수(훈련)를 계속 하지 않으면 또 잊어버려요.”(비인가-전원형, 5년차, 여)

② 제도적·사회적 측면에서의 활성화 방안

교사양성 및 선발체제 확립, 학력인정, 재정적 지원 등의 제도적 지원과 사회적 인식 전환 및 확산 등의 사회적 지원을 활성화에 필요한 사항으로 인식하고 있다.

“교사양성부터 좀 바뀌어야 한다는 생각이 듭니다. 대안학교에 대해서 모르고 대안교육에 관심도 없는 사람들이 들어오는 경우가 간혹 있습니다. 교사양성체계라도 만들어야.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“교사선발 과정도 좀 더 체계적이어야 하지 않을까.”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“특성화과목에 관련해서 따로 또 다른 차원에서 예산을 지원을 해줘야 하지 않느냐. 물론 이런 것을 수익자 부담 하면 되는데 그러기에는 애들이 너무나 부담이 크거든요.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“대학입시가 좀... 유연해져야 되겠죠. 지금같은 대학입시제 하에서 대안교육은 상당히 사람을 이중화시켜요. 다니는 학생들도 그렇고 교사들도 그렇고 부모들도 그렇고.”(인가-특성화, 6년차, 남)

“재정적인 지원이나 학교 공간 확보를 할 수 있는 지원들이 필요한 것 같아요. 그리고 교사처우문제도...”(인가-위탁형, 10개월차, 여)

“미인가 대안학교에 대한 재정지원이 조금 더 많아졌으면 좋겠어요.”(인가-위탁형, 4년차, 여)

“아이들이 학습권이나 교육권을 제대로 누리지 못하고 있거든요. 제도적으로 분명히 보완되어야 한다고 봐요.”(비인가-도시형, 3년차, 여)

“사회적으로, 대안학교에 대한 부정적인 인식이 좀 바뀌어야 되겠죠? 아직까지는 극단이잖아요, 굉장히 귀족학교와 문제아들이 다니는 학교라는 거와 그 두 가진데, 그게 좀 바뀌었으면 좋겠고.”(인가-위탁,

4년차, 여)

“대안교육이 섬이 아니고 그들만의 리그가 아니라 사회교육 일반적인 이슈가 되어야 한다고 생각이 들어요. 그래서 오픈되어야 한다고 생각하죠.”(비인가-도시형, 4년차, 여)

“대안학교를 보내는 대부분의 부모님들조차도 저는 좀 이중성을 갖고 있다고 보는데. 우리나라가 대안교육 열풍이 90년대 초반 꽤 많이 붐이 일어났지만 아직도 그 진전의 폭이 크지 않은 부분은 그거라고 보거든요. 부모님들의 성장이 따라오지 못했던 거.”(비인가-도시형, 3년차, 여)

5. 소결

대안교육 경험 청소년들과 대안교육 현장 교사들의 대안교육에 대한 면접 조사 결과는 다음과 같이 요약될 수 있다. 결과는 크게 대안교육에 대한 인식 및 만족수준, 대안교육 경험결과 및 변화수준, 대안교육 관련 요구수준 등으로 나누어 살펴보았다.

첫째, 대안교육 현장에 있는 청소년들의 대안학교와 일반학교와의 차이점에 대한 인식은 학업, 교사, 친구, 시설 측면에서 학교유형별로 그리고 같은 유형내에서도 학교별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 일반적으로는 일반학교에 비해 수업을 ‘함께 하는 것’ ‘재미있는 것’으로 인식하고 있으며, 서로 간에 소통이 가능하고, 개개인이 존중받고, 꿈을 가지고 키울 수 있는 공간으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 선택활동이나 프로젝트학습·토론식 수업이 많고, 포기하지 않고 기다려주는 교사와의 진솔한 관계가 형성되면서 신뢰가 쌓이고 자기수준에 맞는 자기주도학습이 가능한 결과인 것이다.

교사들의 대안교육에 대한 인식수준은 대안학교의 목표와 이념에 대한 생각을 중심으로 살펴보았다. 교사들은 대안교육이 추구해야 할 방향으로 사람중심의 자유와 자발성을 존중하는, 그러면서도 이타적인 아이들의 성장을

돕는 즉 스스로 서서 서로를 살리는 교육으로 인식하는 것으로 나타났다. 궁극적으로는 대안학교가 더 이상 대안이 되지 않는 교육현실을 만들어나갈 수 있도록 좋은 목표를 세우는 것도 중요하지만 목표를 달성하기 위한 과정에도 집중해야 하는 것으로 생각하고 있다. 청소년들에 대한 교사들의 생각은 대부분 긍정적이다. 학교유형 따라 다른 면도 있지만 대부분은 신뢰를 바탕으로 자율적인 아이들로 밝게 성장해 나갈 수 있는 힘을 키울 수 있도록 지원해 주는 역할을 하고 있다. 그러나 한편으로는 스스로의 한계를 느끼기도 한다.

둘째, 대안교육 현장 청소년들의 대부분은 만족하고 있는 것으로 나타났지만 불만족인 요소들도 있는 것으로 나타났다. 성장할 수 있고, 자유롭게 자율적으로 공부할 수 있다는 점을 만족요인으로 들지만, 일부는 대안학교 역시 하고 싶은 것보다 해야 하는 것을 강요하는 식으로 변해가는 것을 지적했다. 또 일부 학생들은 대안학교가 입시에 필요한 공부를 너무 시키지 않아 불안하다고도 한다. 대안학교는 이후 진로에 대한 비전을 세우는데 도움을 주기도 하지만 일부 대안학교 청소년들은 졸업 이후의 진로문제에 대한 고민이 학교에 대한 만족도를 떨어뜨리는 요인이 되기도 한다. 이상에서 나타난 요인 외에도 사회적인 소외감, 적극적인 사회참여, 비싼 학비등이 학교에 대한 만족수준을 낮추는 요인이라고 생각하고 있다.

대안교육 현장의 교사들도 대부분은 만족하고 있는 것으로 나타났지만 불만족스러운 요소들도 있는 것으로 나타났으며 한계를 느끼고 있는 것으로도 나타났다. 대안교육 현장의 교사들은 아이들의 새로운 모습을 보게 될 때, 인간적인 관계를 느낄 때와 같이 제자들이 성장하는 모습과 자신들 또한 성장하는 기회가 될 수 있다는 점에 대해 만족을 느끼고 있다. 반면, 학교철학에 대한 고민, 학부모나 동료교사와의 관계, 재정적인 측면과도 같은 현실적인 문제에서 어려움을 느끼기도 한다. 또한 대안의 개념, 이상과 현실과의 괴리에서 오는 문제에서 한계를 느끼기도 한다.

셋째, 청소년들의 대안교육 경험 결과는 가치관, 성격, 자신감, 대인관계, 학업 등의 다양한 영역에서 많은 변화를 보인 것으로 나타났다. 학업에 흥

미가 생기고, 목표가 뚜렷해지고 의사표현력이 높아지고, 자신감이 높아진 것으로 나타났다. 성격도 원만해지고 활발해졌으며, 부모를 포함한 대인관계에서도 타인에 대한 배려와 인내심이 생긴 것으로 인식하고 있다. 자아존중감수준도 과반수이상(55.7%)이 높은 것으로 나타났으며, 중간그룹이 28.6%, 하위그룹이 15.7%로 나타났다. 자신들의 이러한 변화에 영향을 미친 요인으로는 자유로운 환경과 자율적이고 다양한 수업과정, 교사, 친구 등인 것으로 생각하고 있다. 또한 자신을 가장 많이 지지해주는 사람들도 부모, 교사, 친구라고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

넷째, 대안교육에 대한 만족수준이 높으면서도 청소년들은 학교생활과 수업에서 자율성이 더 강화되기를 원하고 있다. 반면, 공부를 너무 시키지 않아서 불만이라는 의견도 있다. 학교의 교육철학에 대해서도 확고한 신념없이 주류와 대안사이에서 혼돈스러워하는 것으로 인식하고 있기도 하며, 전월형 대안학교의 경우에는 외부와의 접촉이 자유롭지 않아서 답답해하는 경우도 있다.

교사들이 인식하고 있는 개선사항은 학교와 자신들이 너무 고립화되는 것 같아 서로 공유하고 소통이 가능한 네트워크 및 지원체제를 구축해야 한다는 것이다. 또한 교사들은 성장에 대한 욕구가 강한 것으로도 나타났다. 재충전할 수 있는 연수 및 자기성찰 기회 제고 등과 순환근무제를 할 수 있도록 지원해 주기를 원하고 있다. 이밖에도 사회적으로 인정받기를 원하고 있으며 사회적인 복지나 문화적인 혜택도 많이 받을 수 있도록 지원해 주기를 희망하고 있다. 그러면서 한편으로는 대안교육 현장으로서의 특색 살리기에 고민하고 있는 것으로도 나타났다. “대안학교가 대안학교로서 존재하려면 국가에서 요구하는 교육과정 자체를 뛰어넘어야 되는데, 그렇지 않으면 몇 년 안에 지금 현재의 대안학교들은 메리트를 잃을 것 같아요.”

마지막으로, 대안교육 활성화 방안에 대해 청소년들은 ‘대안학교에 대한 사회 인식 변화’가 가장 시급한 것으로 인식하고 있었다. 이러한 결과는 학교 부적응자가 다니는 학교라는 시선에 대해 상당히 불편해하고 있음을 알 수 있다. 그 다음으로는 ‘정부의 규제 완화 및 지원 강화’ ‘대안학교의 양적

확산' '공교육 내에서의 변화 모색' 등으로 나타나 경제적인 부담과 제한적인 학교선택으로부터 자유롭기를 희망하고 있음을 알 수 있다. 이밖에도 대안교육이 활성화 되기 위해서는 대안교육에 대한 끊임없는 관심과 소통 그리고 변화하려는 노력과 성찰이 필요하다고도 생각한다. 교사들 역시 대안교육 활성화 방안으로 가장 시급한 것으로는 '대안학교에 대한 사회 인식 변화'를 든다. 그 다음 순으로는 '과감한 교육과정 혁신' '교육프로그램 공유' '교사들의 연구모임지원 및 복지강화' '교사양성 및 선발체계 개선' '연수기회 확대' '행·재정적 지원' 등인 것으로 나타났다.

V. 외국 사례

1. 독일
2. 덴마크
3. 스웨덴
4. 영국
5. 일본

V. 외국사례

1. 독일⁶⁾

1) 관련정책 및 현황

(1) 개요

① 독일 대안교육 배경

독일은 2차 세계대전 이후 탈나치, 민주화라는 연합국의 요구를 반영한 교육내용의 부분적인 변화 이외에는 냉전 시대에 편승하여 기존 구체제를 답습한 교육제도를 유지했다. 그러다 지난 60년대 말 경제 부흥에 미치지 못하는 구태의연한 교육제도와 내용에 대한 반성이 일면서 이른바 ‘교육의 위기’, ‘교육의 재난(Bildungs- katastrophe)’논쟁이 벌어졌다. 그 결과 70년대 대규모 교육개혁이 추진되어 주로 교육제도의 민주화, 기회균등의 보장, 교육 내용의 선진화 등을 도모했다. 이는 또한 1968년 ‘학생혁명’부터 비롯된 사회 전체의 민주화, 탈권위주의 운동과 맞물려 교육 안팎에 커다란 변화를 가져오기도 했다. 그러나 이러한 이른바 ‘거대담론(Große Erzählung)’ 차원에 주로 진행된 교육 개혁 논쟁 및 시도는 그 노력에 비해 실제 교육 현장에는 이렇다 할 새로운 변화를 가져오지는 못했다. 특히 그것이 이데올로기적 성격과 구조 중심의 논의로 집중되어 구체적인 교육현장의 개혁, 교육 현실의 개선까지 추동해 내지 못했기 때문이다. 물론 이 와중에 처음으로 사회민주당이 정권을 잡게 됨에 따라 교육의 민주화, 기회균등의 보장, ‘종합학교(Gesamt- schule)’의 설립, 통합 교과목의 도입 등 주목할 만한 변화가 일어난 것은 사실이다. 하지만 그 구조나 체제에 비해 내용적 변화는 미미하다는 것이 오늘날의 일반적인 평가이다.

6) 독일사례는 정유성교수(서강대학교)가 집필하였음.

반면 이러한 제도에서 벗어나 새로운 학교, 다른 교육을 추구하는 대안교육 운동이 새로운 교육문화 사회운동으로 60년대 말, 70년 대 초 거듭 대두되었다. 이는 한편 일찍이 현대사회로의 이전을 이룩하고 시민사회 정착과 그에 따른 문화적인 담론이 꽃을 피웠던 지난 세기 말부터 1920년대까지 다양한 교육개혁 및 새로운 문명이론 등에 따른 대안교육 담론의 전통을 이은 것이다.⁷⁾ 다른 한편 대안적인 삶의 방식과 가치를 추구하는 ‘새로운 사회운동들(Neue soziale Bewegungen)’속에서 자연스럽게 공교육 체제나 제도교육 구조 안에서가 아니라 그 밖에서 새롭고 다른 교육의 장을 만들려는 노력을 기울이게 된 것이다. 이후 고도 산업사회로 접어든 80년대 들어 침체 상태에 접어들었던 독일 대안교육 운동은 지난 1991년 독일 통일 이후 새로운 전기를 맞게 된다. 흡수통합에 따른 교육모순이 첨예하게 되면서 구 동독 지역 중심으로 대안교육 운동이 거세게 일어나 거듭 대안교육 전반의 새로운 노력과 시도가 독일 전역에 다양한 형태의 대안학교들로 실현되고 있다.

② 독일 대안교육 정책

독일은 전형적인 지방분권의 나라로서 전통적으로 각 주정부의 ‘문화주권(Kultur- hochheit)’을 보장한다. 그러다보니 각 주가 관장하는 교육 부문은 그 어느 나라보다도 철저히 공교육화 되어 있다. 주마다의 사회, 문화, 역사적 특성을 살린 다양한 교육정책을 펴 나가되, 그 역시 주가 중심이 되는 일종의 ‘다원적 중앙집중식’의 교육 구조가 독일 교육의 근간이다. 독일 학교 체제는 그래서 주정부 관할 아래 공립학교를 기본으로 한다. 그밖에 사립학교들을 ‘자유학교(freie Schule)’라고 분류된다. 이 학교들도 모두 주 정부의 인가를 받아야 하며, 학력인증 또한 따로 받아야 한다. 이렇게 ‘인가(Genehmigung)’ 및 ‘인증(Anerkennung)’을 받은 자유학교들은 공립학교에 준하는 재정적 지원을 받으며 동시에 제도 및 교육과정 상 통제를 받는다. 여기에는 종교기관에서 운영하는 기숙학교들, 독자적인 교육철학을 따르는

7) 예컨대 엘렌 케이(Ellen Kay)나 몬테소리의 아동중심 교육사상, 슈타이너(Steiner)의 인지학(Anthroposophie) 이론에 따른 발도르프 학교 모델, 톨스토이의 생활중심 자연친화적 교육담론 등이 그것이다(Scheibe, 1999; Benner/Kemper, 2003 II).

발도르프 같은 학교들, 외국어 학교들,⁸⁾ 그리고 대안학교들이 포함된다. 다만 대안학교는 대부분 인가는 받았지만, 그 목적이나 이념 상 새롭고 다른 교육과정과 내용을 추구하기 때문에 인증을 받지 않은 경우가 많다. 이럴 경우 학력인증은 졸업의 경우 관할 교육청에서 요구하는 학력인증 시험을, 전학의 경우 해당 공립학교의 학력검증을 거쳐야 한다.

대안학교는 일단 준비위원회를 결성하고 설립신청을 내고서 3년 동안의 시험기간을 거쳐 인가를 받는 과정을 거친다. 시험기간 동안은 부분적인 재정지원만 받기 때문에 자생력과 운영능력을 보여야 하고 소정의 교육적 성과를 거두어야 한다. 인가과정은 다른 자유학교들과 마찬가지로 주로 시설 기준이나 교사 자격기준 등을 중심으로 진행된다.⁹⁾ 다만 교육과정이나 교사 자격기준은 학력인증과 연계된 부분이어서 기존 공립학교나 그에 준하는 학교만큼 까다롭지는 않다. 재정지원은 한국의 사립학교처럼 주로 교사들 인건비가 대부분이고 나머지 재정은 학부모들이 부담하는 학비로 충당한다.

독일의 대안교육 정책은 이렇게 볼 때, 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 지방분권 체제 및 공교육 중심 구조에 따라 대안학교 역시 각 주 정부가 관할하되 이를 법외(法外)지역에 방치하는 것이 아니라 인가를 통해 제도교육 테두리 안에 포괄하고 재정지원 등을 통해 다양한 교육받을 권리를 보장한다.

둘째, 대안학교의 실체를 인정하고 그 특성상 고유한 교육철학의 추종, 다양한 교육과정 운영 등을 묵인하되, 학력인정이라는 틀을 통해 공교육 체제

8) 외국어 학교는 한국의 외국어 고등학교와는 전혀 다른 역사 및 문화적 배경을 가진 외국어로 수업하는 학교를 말한다. 예컨대 일찍이 중세에 종교박해를 피해 이주해 온 위그노들이 세운 베를린의 '프랑스 학교'부터, 영어로 수업하는 다양한 '국제학교', 그리고 다문화 사회로 접어들면서 곳곳에 세워진 '터키어 학교', '이탈리아어 학교', '그리스어 학교'들은 이민자들의 언어와 문화를 보호하여 다문화 사회를 만들어 갈 목적으로 세워진 학교들이다.

9) 이 경우도 일관된 인가과정이 있는 것은 아니고, 각 주마다 사정이 다르다. 전통적으로 보수적이고 까다로운 주의 경우, 또는 극단적인 교육실험을 모색하는 학교유형의 경우 인가가 쉽지 않다. 어떤 학교는 십 수 년 간 법정투쟁 끝에 인가를 받기도 했으며, 오랜 기간 동안 인가를 위해 노력하다가 결국 문을 닫은 학교도 있을 정도이다.

의 교육과정과 내용의 일관성이나 표준을 유지한다.

(2) 독일 대안교육 현황과 특성

① 독일 대안학교 유형

독일 대안교육은 매우 다양하다. 예컨대 발도르프 학교부터,¹⁰⁾ 톨스토이 학교, 몬테소리 학교, 프레네(Freinet) 학교 등 기존 교육모델에 따른 학교들부터 유명한 교육학자인 폰 헨티히(von Hentig)의 교육이론에 따라 운영되는 실험학교(Labor- schule)에 이르기까지 유형화하기 힘들 정도다. 이러한 대안학교들은 그 역사적 배경과 설립목적이 저마다 다르며, 철학이나 이념적 기초, 추구하는 교육 목표와 구체적인 교육 방식도 서로 다르다. 그러다 보니 어디서부터 대안학교며, 어디까지가 대안학교인지 그 구분조차 쉽지 않다. 여기서는 일단 독일 대안학교들의 연합체며, 독일 대안교육 운동을 이끌고 있는 ‘독일 대안학교 연대(Bundesverband der freien Alternativschulen Deutschlands)’에 소속된 학교들로 대안학교를 제한해서 살펴보도록 하자. 대안학교 연대에 가입한 학교들은 설립 준비 중인 설립위원회를 포함해서 약 80개 정도이다.¹¹⁾ 이 대부분의 대안학교는 독일학제 중 기초단계(1-4학년) 및 중등 I단계(5-10학년)에 집중되어 있다. 물론 유아원, 유치원 과정을 포함하는 학교는 많다.

여기 소속된 독일 대안학교들조차 매우 다양한 이념들을 표방하고 그 교육과정이나 운영 등도 편차가 크다. 그런 만큼 이를 유형화하기는 쉽지 않

10) 세계적으로 널리 알려진 대안학교 모델 중 하나인 발도르프 학교의 경우, 일단 독일에서는 거의 일반 사립학교로 받아들여진다. 고유한 교육철학을 따르고, 독자적인 교육 과정을 운영하는 등 대안교육의 특성을 여전히 보이고 있지만 그 인가부터 교사교육 과정까지 자체기구와 제도에서 할 수 있도록 위임받을 정도로 공교육체제 안에 이미 정착된 모델이기 때문이다. 여타 종교기관에서 운영하는 학교들 또한 비슷한 체제로 운영되고, 또 공교육의 부분으로 인정되는 만큼 발도르프 학교는 적어도 독일에서는 대안학교라기보다는 일반 사립학교로 분류될 수 있다.

11) 독일 대안학교 현황과 관련해서는 Borchert(2003)의 자료와 지난 2008년 2월 독일 대안학교 연대 이사인 Ebenbeck과의 인터뷰에 힘입은 바 크다.

은 일이지만 일단 그 학교들의 특성을 발도르프 학교와 비교해 유형화해 보면 아래 <표 V-I>과 같다.

<표 V-I> 독일 대안학교들의 유형별 특성

특성	스펙트럼상의 비교						
	영성적		발도르프	몬테소리		자유대안 프레네	
인간관	영성적		발도르프	몬테소리		자유대안 프레네	비관적, 합리주의적
발달단계	규정적	몬테소리 발도르프			프레네	자유대안	비규정적
교수 (학습)법	교사(교수법) 중심		발도르프		자유대안 프레네 몬테소리		아동의 창의성(학습법) 중심
수업 참석	참석 의무	발도르프	프레네 몬테소리		자유대안		비의무(수업 기회만 제공)
교육과정	교육과정의 자유성		발도르프		자유대안 프레네 몬테소리		국가교육과정 준용
교사 권위	인정	발도르프			몬테소리	자유대안 프레네	불인정
개인의 독자적인 학습가능성	최소화		발도르프			자유대안 프레네 몬테소리	최대화
감관 활용	오감을 통한 학습	몬테소리	자유대안 발도르프 프레네				한두가지 감관에 집중
교육환경	어른중심	발도르프		몬테소리	자유대안 프레네		아동중심
문화	고급문화 선호		발도르프	몬테소리	자유대안 프레네		청소년의 생활문화 선호
학생들의 학교운영 참여	최소화		발도르프		몬테소리	자유대안 프레네	최대화
시공 활용	시공의 규제	발도르프		몬테소리 프레네	자유대안		시공의 열림
학습 유형	집단학습			발도르프 프레네	몬테소리 자유대안		개인학습
평가	객관적 평가 및 시험, 성적표 존재			프레네	자유대안 발도르프 몬테소리		개인발전에 대한 주관적 서술평가
학습 방법	단일성		발도르프		자유대안 프레네 몬테소리		다원성

※ Borchert(1998: 75)의 내용을 재정리한 것임.

(2) 독일 대안학교의 특성

독일 대안학교연대에 가입된 학교들의 특성은 지난 1988년 대안학교연대를 설립하면서 정리한 다음과 같은 독일 대안교육 운동의 기본강령에 잘 나타나 있다.

① 우리 사회가 직면하고 있는 오늘날과 앞날의 문제들(환경, 평화, 가난 등)은 오로지 자기책임과 민주정신을 체험하고 생활하는 사람들에게 의해서 민주적인 방식으로만 해결될 수 있다. 대안학교에서는 어린이들과 교사 그리고 학부모들에게 일상생활에서 자율성과 민주주의 실천을 끊임없이 실험해 볼 수 있는 기회를 제공하고자 한다. 이것이 대안학교운동의 가장 중요한 정치적 의미이다.

② 대안학교운동은 아동기를 결코 성인이 되기 위한 준비과정이 아니라 자기결정의 권리와 행복과 만족을 누릴 수 있는 권리를 가진 독자적인 삶의 과정으로 본다.

③ 대안학교는 어린이들이 마음대로 활동하고, 자발적으로 발언하고 독자적으로 시간계획을 짜며 또래문화를 형성하는 등 자신들의 욕구를 마음껏 펼칠 수 있는 교육공간을 마련한다.

④ 대안학교는 어린이들을 규제하고 통제하려는 모든 강제적 수단을 포기한다. 어린이들 사이나 교사와 어린이들 사이의 갈등을 해소하기 위한 규칙과 범위는 함께 정하되 바꿀 수 있다.

⑤ 학습내용은 어린이들이 자신의 경험을 바탕으로 스스로 결정하여 교사와 함께 만든다. 학습대상 또한 어린이들과 교사의 생활체험이라는 배경에서 나오도록 한다. 학습방법이나 과정은 놀이, 학교생활 등 다양하면서도 융통성 있는 수업형태로 학교주변의 사회 환경을 도입한 것으로 한다.

⑥ 대안학교는 지식습득을 넘어서 모든 학습과정에서 학습자가 새롭고 익숙하지 않은 인식경험을 할 수 있는 개방적인 학습과정을 꾀한다. 이런 학습과정을 통해서 오늘날과 앞날의 사회문제의 해결을 위한 기반을 마련한다.

⑦ 대안학교는 교육 당사자 모두가 함께 자주적으로 관리하는 학교이다. 자율적으로 자주 관리하는 학교운영의 경험은 어린이, 교사, 학부모 모두에게 민주적인 인간관계를 익히는 좋은 기회가 된다.

⑧ 대안학교는 모든 교육 당사자들이 개방적인 인생관이나 생활태도를 익히는 장소이다. 대안학교는 이들에게 모험을 체험하고 삶을 학습하는 장소가 된다(Borchert, 1992).

이러한 강령에서 출발한 대안학교들은 다양한 교육 및 학교모델, 교육내용을 추구한다. 그러면서도 그 바탕에는 한데 묶어볼 수 있는 교육의 새로운, 대안적인 패러다임이 나타난다. 그 주된 내용은 다음과 같다.

첫째, ‘생명 중심’ 원칙이다. 세계를 이루는 모든 구성물이 자기생성과 자율적인 조정으로 이루어져 있다는 인식에서 출발하여 이러한 생태계의 질서 안에 자리한 인간 또한 자연 생태계와는 물론 사회 환경과 교류하며 자신 스스로를 비로소 형성해가는 존재라는 것이다. 그러므로 인간은 주체로서 스스로를 생성하고 자율적인 조정을 통해 인간을 완성해 나가고, 교육은 단지 이런 과정이 자율적으로 자발적으로 일어날 수 있도록 돕는 것이다.

둘째, 아동중심 원칙이다. 모든 교육의 기획, 실행, 평가 과정에는 언제나 교육 당사자인 어린이, 청소년들이 주체로 선다. 이들을 중심으로 제도교육에서 금과옥조로 삼고 있는 위계 질서화된 나이별, 성별, 학과별 가르침과 나뉘는 말할 것도 없고, 학교와 밖의 세계와의 가르침까지도 열고 트도록 노력한다. 그러기 위해서 학교를 배움터로서 뿐 아니라 삶터, 나아가서 체험의 터전으로 삼고자 학교의 구조, 체계를 철저히 평등과 민주, 그리고 ‘자율구성 원칙 (Selbstregulierung)’에 따라 함께 만든다.

셋째, 생활중심 원칙이다. 교과과정이 죽은 글자로 생활에서 유리된 내용으로 된 딱 짜여진 교과과정 보다는 삶과 연결된 내용으로 삶의 현장에서의 배움의 과정으로 채워져 있다. 또한 경험의 장으로서의 학습과정이 강조되는가 하면, 학생들의 삶의 경험을 바탕으로 한 학습과정으로 함께 만드는 배움의 장이 되도록 한다.

2) 주요 대안교육(학교) 사례

(1) 대안학교 사례

먼저 대표적인 독일 자유대안학교의 사례를 구 서독 지역과 구 동독 지역에서 하나씩 살펴보도록 하자.

① 보훔 자유대안학교(freie Schule Bochum)

독일 루르 공업지대 한 가운데 위치한 보훔(Bochum) 시에서 이미 70년대부터 대안학교를 설립하고자 꾸준한 노력 끝에 지난 1981년 정식으로 자유대안학교를 개교했다. 전일제 학교이며 1학년부터 10학년까지 약 150명 정도의 학생이 재학 중이며 학년 당 15명 남짓, 교사 1인당 약 17명의 학생 수로 안온한 분위기에서 교육한다. 교육과정 상 특징은 생활중심, 아동중심, 자연 친화성 등으로 집단 또는 개인별 프로젝트 수업으로 고정된 수업시간이 아닌 능동적이고 융통성 있는 구조이다. 특히 직업교육, 진로교육에 중점을 두어 다양한 직업체험과 연구활동 등을 통해 직업전망을 구체적으로 실현하는 것이 특징이다.

여느 대안학교들처럼 월요일 아침이면 ‘총회(Schulversammlung)’를 열어 교사, 학생, 학부모 모두 민주적이고 평등하게 참여하여 교육 및 생활관련 제반 사안을 의논·결정한다. 반 권위주의적이고 공동체적인 학습 및 생활문화가 정착되어 누구나 자신의 의견을 개진할 수 있고, 또 규칙 위반의 경우 그 제재 또한 함께 정하고 따른다. 입학자격의 제한은 없으며, 학교이념에 동의하는 학생들은 누구나 입학 또는 전학할 수 있다. 인가는 받았으나 학력인정은 받지 못한 학교이므로 졸업자격 취득이나 전학의 경우 따로 학력인정을 받아야 한다. 재정조달은 기본적으로 주 정부의 지원금과 학부모의 학비로 충당하는데 소외계층을 배려하여 학비부담은 부모의 소득수준에 비례하여 결정한다.

수업 진행은 다음과 같다. 8~9시 열린 시작으로 대화를 통해 학습 분위기

를 조성한다. 9시~14시는 의무 수업시간이다. 수업은 기본 그룹이 모여 하루 일과를 의논하고 이야기를 나누고 책을 읽어 주고 하는 것으로 시작한다. 10~11시 사이에는 각 학년별로 수업하되 열린 수업 형식을 따른다. 11시 이후 수업은 집단학습으로서 각 수업에 참여하는 것은 의무지만 어떤 것을 어떻게 배울지는 모두 스스로 결정한다. 공동 점심식사 이후에는 개별 학습 및 활동시간이다. 대개 따로 또 같이 일주일 단위로 스스로 계획한 활동을 진행한다. 시기마다 다른데 2003년의 경우 교육활동의 중점으로 양성평등 학습, 통합교육(나이 및 배경), 오감을 통한 체험학습 등이 주제였다 (Borchert, 2003). 나아가 청소년의 위기상황과 관련된 다양한 상담 및 자체 ‘자조활동(Selbsthilfe-Aktion)’ 그리고 문화활동 등 또한 특기할 만하다 (Maas, 2003).

② 라이프찌히 자유학교(freie Schule Leipzig)

구 동독 지역인 라이프찌히(Leipzig) 시에 있는 자유학교는 ‘라이프찌히 자유학교법인’에 의해 설립된 대안 사립 초등학교부터 시작하여 구 동독 체제 와해 직전인 1990년 허가를 받아 통일 이후에 작센 주에 의해서도 인가를 받았다. 재정 문제는 1990년 설립 당시 설립지원금과 기초단체에서의 지원금, 그리고 후원금과 등록금으로 충당해 오다가 통독 이후 작센 주 법에 따라 공식적인 지원을 받고 있다.

역시 전일제 학교로서 1학년에서 10학년까지 약 140명의 학생이 재학 중이다. 학년 구분 없이, 그러나 연령대에 따라 네 집단으로 나누어 4년간 공동체적인 생활 속에 교육한다. 오전 중에만 프로젝트 수업 형식으로 주지교과에 대한 인지학습을 하며, 공동 점심식사 이후 오후 시간에는 자유로운 학습, 예술, 체육활동을 집단별 또는 개인별로 수행한다. 교육적 중점은 학습과 놀이의 구분 없이 자결 원칙에 따른 학습, 즉 학습 내용과 형식의 공동 결정, 교수 학습의 전문화나 구분 없는 총체적 학습, 가족 분위기에서의 사회성 학습, 학교 안팎으로의 열림에 의한 지역 공동체와의 연계 학습 등이다.

최근 진행되고 있는 이 학교의 대표적인 학습 및 교육활동은 ‘발명과정’이다. 일주일에 한번 씩 일종의 특별활동 및 학습과정으로 진행된다. 참여하는 모두가 자신의 발명 계획을 세우고 개인 또는 집단별로 교사나 전문가의 도움을 받아 한 학기, 또는 일 년 동안 프로젝트 식으로 수행한다. 그 결과를 모아 구체적이고 실제적인 영역에서 활용하거나, 아이디어를 모아 전시 등을 통해 이들의 창의력을 진작한다(Borchert, 2003).

(2) 대안교육과 공교육의 교류

독일 대안학교 연대는 그동안 주로 내부적인 연대와 교류에 집중했다면 지난 90년대부터 나뉠대로 대안교육의 발전과 교육담론 전반의 변화에까지 적극적으로 나서고 있다. 그 가장 대표적인 활동이 ‘학교 담장 너머 보기(Blick über den Zaun)’ 프로젝트다. 이는 다른 아닌 학교라는 현대의 대표적인 교육기관인 ‘학교’에 대한 대안적인 평가체제이다. 비단 대안학교 뿐 아니라 일반적인 공교육 학교를 포함하여 학교에서 어떻게 교육의 본질을 되살리며 새로운 시대적 요청에 적극적으로 응답하는 새로운 교육을 모색할 수 있는지 성찰하고 그 구체적인 대안을 제시하려는 노력을 담고 있다. 그러려면 그 평가의 방식부터 ‘대안적’이어야 한다는 것이다. 그동안 일반화된 외부로부터, 정량적이고 계량화된, ‘차가운’ 평가방식에서 내부에서, 밑으로부터, 상호 주관적인 ‘따뜻한’ 평가방식으로 전환하자는 뜻이다. 그 도입배경과 진행과정은 대체로 다음과 같다.¹²⁾

지난 1989년부터 시작된 이 프로젝트는 교육에 대한 새로운 시대적 요청이 첨예하던 시기에 대안학교들 뿐 아니라 공교육에 속한 학교들 중에 변화를 모색하고 새로운 실험에 노력 중인 학교들이 ‘대체 좋은 학교란 무엇인가’라는 물음에 답하고자 모인 데서부터 시작되었다. 서로 다른 배경과 지향을 가진 학교들이지만 급변하는 시대전환기에 교육을 고민하고 시대적 요청

12) 이하 내용은 ‘학교 담장 너머 보기’ 프로젝트의 역사를 담은 Seydel(2007)의 글과 무엇보다도 독일 자유대안학교 연합 대외담당 이사인 라이프치히 자유대안학교 에벤벡(Ebenbeck)의 증언에 의존하고 있다.

에 응답하기 위한 대안을 찾으려는 공동 관심사에 초점을 두고 상호 교류하고 경험을 나누고자 한 것이다. 여기에는 비단 대안학교를 비롯한 교사들 뿐 아니라 교육학자들을 비롯한 외부 전문가, 학부모, 교육정책 담당자들까지 참여하였다. 모임이 계속되면서 ‘현장중심’의 논의와 경험 나누기를 위해 개별학교의 담장을 넘어서 서로 방문하고 참여 관찰하여 각각의 교육활동을 모니터링하고 평가하고 환류 하는 일종의 ‘동료적 상호평가 프로그램(peer review)’을 도입하게 되었다. 이를 통해 대안학교 자체의 평가 뿐 아니라 교육전반에 대한적 교육담론을 제기하고 정착시키는 계기가 마련된 것이다.

이 프로젝트에 참여하는 학교 수는 1989년에는 15개였지만 그동안 꾸준히 늘어 2007년 현재 57개 학교가 참여하여 6개 그룹으로 나뉘어 활동하고 있다. 그 실제적인 활동과정은 다음과 같다. 각 그룹에 속하는 8개 정도의 학교마다 2~3명을 선정하여 평가집단을 구성한다. 그 자격은 학교 운영진, 교사, 학부모, 또는 외부 인사 등에게 열려있고 그 중 한 사람은 일정 기간 학교담당 책임자로 고정되어 활동한다. 이 평가집단이 1년에 한 차례씩 자신이 속한 학교를 제외한 7개 학교를 2박 3일의 일정으로 방문하여 평가한다. 첫날은 만남의 시간으로 학교에 대한 자세한 소개와 더불어 학생, 교사들과 평가집단이 서로 만나고 사귀다. 둘째 날은 방문과 생활의 시간으로 학교의 모든 곳을 둘러보고, 학습은 물론 학교생활 전반을 돌아본다. 셋째 날은 상호평가의 시간으로 평가집단의 의견을 듣고 학교가 답한다. 이 모든 과정은 문서, 사진, 영상 등으로 기록되어 학교, 평가집단, 프로젝트 본부 등에 보관한다.

이 같은 ‘학교 담장 너머 보기’ 프로젝트는 이제 30년 가까운 경험을 통해 일종의 자기평가, 상호평가의 기준이 되는 좋은 학교의 상(像)과 그 기준이 되는 항목, 그리고 항목마다 점검목록의 표준을 개발하였다(Harder, 2007). 그 이론적, 실제적 기본 틀로 지난 2003년 ‘혁신적 교육을 실행하는 학교들의 강령’을 만들어 채택하였는데 그 내용은 첫째, 대안학교들이 추구하는 ‘좋은 학교’의 상을 정립하는 일, 둘째, ‘학교 담장 너머 보기’를 통한 상호평

가 방식을 체계화하여 대안학교 뿐 아니라, 교육전반, 나아가 시민사회 성숙한 교육발전에 기여하는 일 등이다.

이러한 좋은 학교의 기준에 따라 각 기준마다 해당되는 기본항목은 다음과 같다.

<표 V-2> 좋은 학교의 기준과 기본항목

좋은 학교의 기준	기준에 따른 기본항목
개별 학생에 대한 배려와 고려 - 진작(振作)과 촉구(促求)	○ 개인에 대한 고려와 배려 ○ 학습과정의 개별화 ○ 진작과 통합 ○ 환류, 학습지원, 평가
'다른 배움'이 가능한 학습 - 수업, 지식전달, 도야(陶冶)로서의 교육	○ 의미망 및 경험 지향적 학습 ○ 학습의 자기책임 및 자기주도성 ○ 학습과 창조의 기쁨 ○ 다양성과 차별성 ○ 질적 기준, 평가의 방법
공동체로서의 학교 - 민주주의 학습과 생활의 장	○ 상호존중과 인간관계, 학교 분위기 ○ 생활과 경험의 장으로서의 학교 ○ 민주주의 공동체 및 실험의 장 ○ 대 사회적 개방성 및 사회참여
학습하는 기관으로서의 학교 - 안에서, 그리고 밑으로부터의 개혁	○ 학교의 고유한 정체성과 발전 ○ 작업환경과 조직 ○ 평가 ○ 재교육

* Hrader(2007: 4-8)의 내용을 바탕으로 재구성 한 것임.

3) 시사점

이상에서 살펴본 독일 대안교육은 양적으로 보면 독일에서도 아주 작은 그리고 미미한 실험에 지나지 않는다. 그러나 그 운동 과정이 일으킨 파문은 결코 작지 않다. 앞서 살펴본 대로 거듭 중앙집중식 교육 통제와 규제로 차단고 있는 최근의 독일 교육 개혁의 과정에서 이 운동의 경험은 진정한

형식과 내용의 교육 자치, 새로운 교육문화운동의 본보기를 보여주고 있다.

다른 한편 독일 자유대안학교의 다양한 실험과 노력은 그동안 공교육에도 많은 영향을 주었고 또 변화를 추동(推動)했다. 생명 중심 원칙에 따른 학교 건축, 환경 등의 변화나 학교생활의 변화부터 아동중심, 생활중심 원칙에 따른 ‘학습법’의 강조, ‘인지학습’과 ‘체험학습’, ‘사회학습’의 조화 등의 교육원칙 뿐 아니라 ‘집중수업’, ‘프로젝트 수업’ 등의 교육방식에 이르기까지 영향을 미쳤다(Krüger, 2004).

뿐만 아니라 위에 소개한 ‘학교 담장 너머 보기’프로젝트처럼 공교육, 대안교육 할 것 없이 ‘좋은 학교란 무엇인가’하는 화두를 놓고 교류하고 협력하며 새로운 교육 패러다임을 찾는 작업도 그 본보기라고 할 수 있다.

독일 또한 다른 대안교육이 발전한 나라들과 마찬가지로 대안학교가 공교육 안에 제도적으로 포섭되어 있지는 않다. 하지만 한국처럼 ‘법외(法外)’로 배제되는 것이 아니라, 일종의 ‘장외(場外)’영역의 교육으로 현실적으로 인정되며 또 지원을 받는 등 너른 교육지형에 포함되어 있다. 그러면서 공교육과의 활발한 교류, 협력을 통해 새로운 교육 패러다임의 창출노력에 선두에서 서서, 이를 위한 실험의 장으로서의 몫을 톡톡히 해내고 있는 것이다. 이는 한국의 대안교육 담론 뿐 아니라 교육 및 청소년 담론 일반에 좋은 시사점이 될 것이다.

2. 덴마크의 대안교육¹³⁾

1) 관련정책 및 현황

덴마크는 면적이 우리나라의 5분의 1정도이고 인구는 5백 40만 여명인 작은 나라이지만 국민 1인당 GNP는 우리나라보다 세 배이상 많다. 덴마크는

13) 덴마크 사례는 한김지영박사(덴마크튜빙스쿨공동체교사)가 집필하였음.

유럽연합(European Union)에서 GNP를 기준으로 교육 분야가 가장 높이 지출되는 나라이다. 덴마크 역시 교육열이 뜨겁지만 시험과 학벌에 대한 경쟁이 치열한 우리나라와는 달리 아동과 청소년들의 복지와 평화에 초점을 맞추어 교육운동이 일어났다. 덴마크의 교육 시스템은 두 가지 주요 요인에 의해 다양한 교육방식이 실험될 수 있었다. 첫 번째는 아이들이 교육을 받음에 있어 학교 출석이 필수적이지 않다는 것이다. 19세기 초부터 법적으로 교육은 부모의 권리이기에 홈스쿨링이나 부모들에 의해 학교들이 세워지기 시작했고 정부는 그들을 지원했다. 아이들이 교육을 받는데 있어서 학교의 출석 여부가 중요한 것이 아니라 아이들이 수업을 받는지를 중요시했다. 역사적으로 학교 설립은 정부에 의해서보다 지역주민과 부모들의 인식에 의해서 세워지기 시작했다.

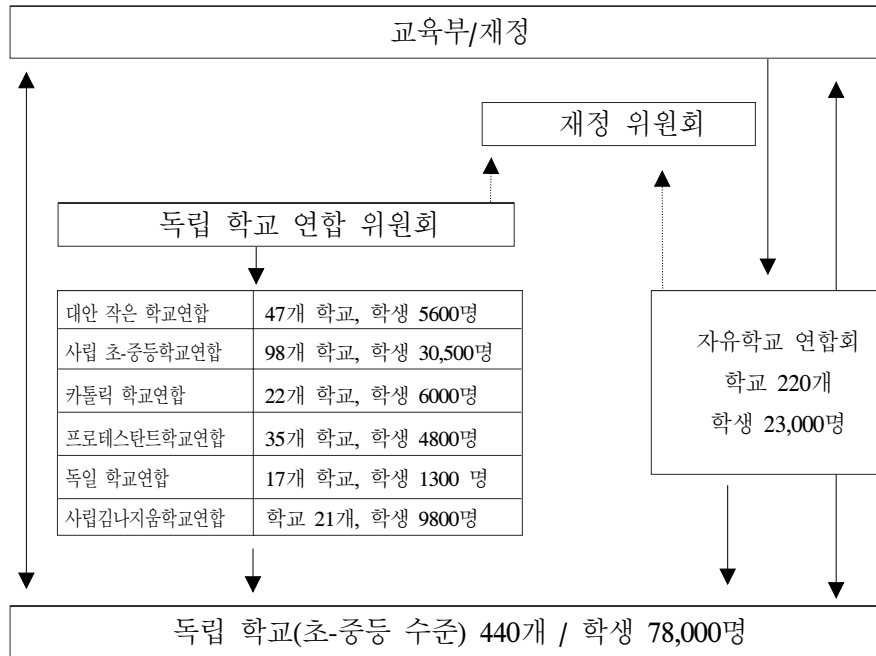
또한 19세기에 덴마크에서는 농촌 지역에서 ‘영적이며 종교적 각성과 해방’이라는 사건이 일어났는데, 이와 병행하여 성인들을 위한 기숙학교로 구성된 자유학교운동이 시작되었다. 소위 Folk High School(평민대학)이라는 것으로 14~18세의 청소년들을 위한 기숙학교와 지역마을 자유학교는 19세기 후반기에 나라 전역에 걸쳐 농촌 사람들 손으로 건립되었고, 현재 100여개의 평민대학이 존재한다. 농부들이 자유학교를 세우고 운영함에 있어 지역주민들을 이끈 학교운동의 정신적 기초 및 사상을 이끈 사람과 사상은 신학자이자, 철학자이며 시인이자 문필가인 그룬트비그(Grundtvig)와 소크라테스적 학교 교장인 콜드(Kristen Kold)의 시도를 따른 것이다. 학교운영에 적용된 원리는 함께 공동체 생활을 하면서 개인의 잠재능력 개발과 의사소통(교제), 민주주의 구성원으로서 참여를 중요시하는 것이었다. 또한 시험제도가 없고 교육방법이 자유로웠다. 그들의 자유주의 교육사상이 전파되면서 다양한 학교들이 설립철학과 이념에 따라 매우 다양하게 학교를 운영하게 되었다. 예를 들어, 이론과 실제를 결합한 과목들, 범교과적 주제들, 혁신적인 교육방법의 도입, 소규모 학습 동아리, 워크숍, 학생주도수업 등 각 학교의 철학과 이념, 상황에 맞는 교육운영 등이다.

아이들의 교육에 있어서 부모들은 4가지의 교육 시스템을 선택할 수 있는 기회가 주어진다. 정부에서 모든 학비가 지원되는 공립학교에 보내거나 독립학교(Independent school)로 불리고 있는 학교에 보낼 수 있다. 독립학교의 경우 학교 운영의 75%를 정부에서 지원받기 때문에 부모들이 학비를 내는데 부담을 받지 않는다. 세 번째 방식은 홈스쿨링이다. 홈스쿨링은 부모들에 의해 아이들의 교육이 진행되고 있고 현재 약 1%의 아이들이 홈스쿨링을 받고 있다. 마지막 대안적인 방식으로는 독립학교를 세우는 것이다. 독립학교를 세우는데 있어서 기본적인 교육 환경이 완비된다면 교사의 월급과 학교 운영자금을 정부에서 보조받을 수 있다. 다음과 같은 요건을 충족한다면 누구나 국가에서 보조금을 지원받을 수 있다([그림 V-1] 참고).

- 비영리 단체이어야 한다.
- 어떤 사람이나 기관에게 통제받지 않고 독립된 단체로서 학교 자체로 수입이 적용될 수 있어야 한다.
- 학교 건물과 토지는 같은 장소에 함께 위치해야 한다.
- 적어도 5명으로 구성된 이사회가 구성되어야 한다(이사회 구성원의 2명 이상은 학교에 다니는 아이의 부모여야 함).
- 이사는 보상없이 의무로써 그들의 일을 수행하여야 한다.
- 학교에서의 교수활동과 관련해 책임을 맡는 주임교사가 있어야 한다.
- 노동조건은 정부와 독립학교의 근로 조건과 관련해서 소정의 동의를 따라야 하고 모든 교사는 노동조건의 규정을 따라야 한다.
- 한 학교에 적어도 28명의 학생이 있어야 한다(첫 해에는 12명, 두 번째 해에는 20명, 3년째에는 28명이어도 됨).

사립초중등학교연합회의 비서장에 의하면 ‘한 사람에게 맞는 교육이 존재한다면 그 사람은 대안적 방식의 교육을 선택할 수 있다. 만약 대안적인 방식의 교육이 우리에게 맞지 않다면 우리에게 맞는 또 다른 대안적인 교육을 창조할 수 있다고 보고 있다.’라고 했다. 그만큼 덴마크에서는 대안학교를 만들 수 있는 기회가 열려 있다.

12% 이상의 아이들이 독립학교에 다니고 있고 현재에도 꾸준히 증가하고 있는 추세이다(<표 V-3> 참고). 덴마크에는 1,681개의 초·중등학교가 있고 그 중에 독립 초·중등학교는 440개가 있다. 자유학교는 그룬트비그(Grundtvig)와 콜드(Kold)의 철학적 영향 아래 설립되었고 덴마크의 주 종교를 이루고 있는 프로테스탄트 이념을 지닌 학교와 로마 카톨릭 학교가 있다. 독일 국경 근처에 사는 독일 학생들을 위한 학교와 몬테소리 학교, 슈타이너 학교, 이슬람 이민자들을 위한 학교, 장애인 학교 등 다양한 독립학교들이 있다. 비슷한 이념을 가진 학교들은 서로 네트워크를 가지고 있고 다양한 방식으로 협력하고 있다.



[그림 V-1] 대안교육을 위한 지원 절차

<표 V -3> 학교의 변화 추세(1990년대)

재정연도(19__)	공립학교(%)	변화	독립학교(%)	변화	전체	변화
90/91	1,779(81.3)	-51	409(18.7)	6	2,188	-45
91/92	1,722(81.2)	-57	399(18.8)	-10	2,121	-67
92/93	1,688(80.0)	-34	421(20.0)	22	2,109	-12
93/94	1,680(80.0)	-8	421(20.0)	00	2,101	-8
94/95	1,677(79.9)	-3	421(21.1)	0	2,098	-3
95/96	1,675(79.7)	-2	426(20.3)	5	2,101	3
96/97	1,671(79.4)	-4	433(20.6)	7	2,104	3
97/98	1,672(79.4)	1	433(20.6)	0	2,105	1
98/99	1,668(79.2)	-4	437(20.8)	4	2,105	0
99/00	1,671(78.6)	3	452(21.3)	15	2,125	18
전체		-159		49		-110

2) 주요 대안교육(학교) 사례

(1) 교사공동체

우리나라의 전국교사조합이 1989년 독재 정권에 반대하여 교육의 민주화 일환으로 탄생한 반면, 교사공동체는 1970년대 문화혁명의 분위기 아래에서 여행평민대학 학생들이 세계를 여행하면서 세계의 현실을 목격하고 다양한 삶을 살고 싶어 하는 사람들이 만들었다. 우리나라 1980년대 학생운동을 했던 사람들을 386세대라고 부르는 것처럼 이곳 또한 1968년 문화혁명 당시의 세대들을 68세대라고 부르고 있다. 68세대는 덴마크의 다양한 삶의 지평을 열어주는 계기가 되었다. 유럽 또한 세계대전이후 베이비붐이 일면서 1960년대 후반 젊은 사람들이 많아지게 되고 나이든 사람들이 상대적으로 적게 되면서 젊은 사람들이 다양한 삶의 방식으로 살기를 주창했다. 이 당시 생태공동체, 여행공동체, 무정부공동체, 히피족 등이 생겨나기

시작했고, 동시에 마약과 술 등에 심취한 사람들 등 다양한 방식의 삶이 실험되었다. 68세대들은 결혼해서 애를 낳고 가족을 꾸리고 돈을 버는 평범한 삶에서 벗어나 비슷한 아이디어를 갖고 있는 사람들과 함께 살면서 평범한 삶에서 벗어나고자 했다. 이 당시 자국에서 벗어나 세계로 떠나고 싶은 사람들이 많이 생겨났고 1970년 여행평민대학의 학생들이 버스를 빌려서 덴마크에서 인도까지 여행하면서 개발도상국의 기아, 질병, 문맹에 의한 고통을 직접 목격하면서 삶을 변화시키는 데에는 교육이 중요하다고 생각하여 교사공동체를 설립하였다.

공동 시간, 공동 분배, 공동 경제에 동의하는 사람은 연령, 국적, 학력, 능력에 상관없이 누구나 교사공동체의 일원이 될 수 있다. 공동 시간이란 오전 8시~오후 4시를 업무 시간이라고 나누지 않고 자신이 계획해서 자율적으로 스케줄을 조절한다. 학생들과 요리하고 식사하고, 학생들이 조직한 저녁 이벤트에 참여하고, 상담하는 등 함께 살아가기 때문에 업무 시간과 휴일이 따로 정해져 있지 않다. 공동 분배는 한 분야에서 2~5년 동안 활동하고 그 이후 다른 분야에서 활동할 수 있음을 의미한다. 교사공동체는 자유 학교, 돌보미 집(Care home), 여행평민대학(Travelling Folk High School)과 대안사범대학뿐만 아니라 아프리카에서 사범대학(Teacher Training College), 아동원조 프로젝트(Child Aid Project), 거리 아동 프로젝트(Street Children Project), 직업학교(Vacational School) 등과 유럽과 미국에서 헌옷 수거와 관련한 비즈니스 등 다양한 분야에서 활동을 하고 있기 때문에 자신의 능력과 관심에 따라 활동을 하게 된다. 교사 또한 다양한 경험을 통해서 새로운 도전에 부딪치고 성장하도록 한다. 공동 경제는 모든 구성원들의 돈을 다 모아서 각 구성원들이 필요한 만큼만 쓰고 나머지는 새로운 프로젝트나 경제적으로 문제가 있는 프로젝트에 쓰임을 의미한다. 비즈니스와 관련해서 활동하는 교사의 경우 비즈니스의 이익금은 모두가 교사공동체에 환원되고 개인이 필요한 만큼만 조달받는다. 자본주의 사회에서 살고 있는 우리는 경제적인 부분 때문에 현실과 이상의 괴리에 놓이게 되지만 이곳에서는 경제적인 문제를 홀로 짊어지지 않고 모든 것을 공동의 책

임아래 서로 협력하며 문제를 해결하고 있다. 교사의 영역을 학교라는 틀에만 국한하지 않고 사업장을 이끌어가는 리더로서 사람들이 각 사업장에서 개인이 성장할 수 있도록 하고 다양한 교육 프로젝트와 연계하여 협력해 나가고 있다. 두 달에 한 번씩 유럽의 교사공동체에 속한 일원들이 모두 모여서 다양한 주제에 대해서 연구하고 토론하고 각 학교의 문제점에 대해서 논의한다. 교사들은 자신의 관심사에 따라 다른 교사의 조언을 받으며 학습을 할 수 있다. 그리고 덴마크에 있는 교사공동체 일원은 두 달에 한 번씩 건물 주말(Building Weekend)이라고 하여 모든 학생과 교사들이 모여서 함께 건물을 보수하거나 건설한다. 이곳에서 교육은 학생의 내적 성장과 행동에 의해서 실질적으로 변화를 일으키는데 주안점을 두고 있다.

(2) 대안사범대학 Tvind

교사공동체에서는 1972년도 덴마크 Tvind에 대안사범대학(The Necessary Teacher Training College: <http://www.dns-tvind.dk/>)를 만들었다. 대안사범대학에서는 ‘행함으로써 배운다(Learning by doing)’의 방식에 의해 교육을 실시하고 있다. 이들은 세계의 가난한 나라에 살고 있는 사람들 중 1억여 명이 하루 1달러(1000원)로 살고 있고, 매일 7~8,000여명의 사람들이 에이즈로 인해 죽고 수천 명의 아이들이 고아가 되고 있는 현실에서 벗어나 같은 인간으로써 행복할 수 있도록 하는데 교육의 목적을 두었다. 또한 선진국에서는 많은 아이들이 범죄, 마약, 성매매 등에 노출되어 있고 이러한 아이들은 전통적인 학교 방식에서 거부되고 있다. 그러한 아이들이 많아지고 있지만 그들을 받아주는 곳이 전무하기에 자라나는 세대들이 새 출발할 수 있도록 돕는데 주안점을 두었다. 대안사범대학에서는 교육에 있어 계발과 변화를 중요시하고 교사들은 개척자가 될 수 있고 새로운 세대들을 가이드 할 수 있도록 학습하고 있다. 이곳에서 경제는 공동의 책임이기 때문에 교사가 되고 싶은 사람들에게 학비는 무료이다. 대안사범대학을 다니면서 교육에 필요한 재정을 함께 풀어나간다.

4년제 대학으로 매년 3개월 동안 거리에서 기부금을 형성하거나 건물을 짓고 보수하는 등 일하면서 학비를 함께 벌고 3개월 동안 교육학과 심리학에 관련한 이론을 공부하고 나머지 6개월은 실습을 한다. 1학년 때에는 6개월 동안 아시아를 돌아다니면서 세계를 바라보는 지평선을 넓히고 팀원들이 함께 여행을 통해서 공동체 의식을 형성하고 새로운 도전들을 극복하는데 의의를 두고 있다. 2학년 때에는 6개월 동안 덴마크 내에 있는 자유학교나 여행평민대학에서 실습을 통해 교사의 역할을 경험하게 된다. 자유학교의 경우에는 대부분이 마약이나 술 중독 혹은 정서적으로 불안정한 청소년들을 대상으로 하고 여행평민대학의 경우에는 전 세계의 청년들을 대상으로 하기 때문에 새로운 도전에 맞부딪히게 된다. 자유학교에서 실습을 할 경우 폭력, 폭언 등이 난무한 곳에서 교사는 평정심을 유지하고 교육을 행해야 하기 때문에 이곳에서 좌절하는 경우 교사의 길을 포기하게 된다. 새로운 도전을 이겨낸 교사실습생들은 3학년 때 6개월 동안 아프리카에 있는 사범대학에서 실습한다. 학생들은 새로운 언어와 문화에 동화되어 아프리카의 교사들이 희망의 바람을 일으킬 수 있도록 동기화하는데 주력한다. 4학년 때에는 3년간의 노하우를 갖고 팔레스타인에 평화캠프 프로젝트를 만드는 등 새로운 프로젝트를 팀원들과 만들어서 행할 수 있도록 하고 있다.

(3) 린더스벌드학교연합회(Lindersvold school center)

덴마크의 사우스질랜드(South Zealand)에 위치한 린더스벌드학교연합회에는 3개의 다양한 학교가 운영되고 있다. 국제구호활동가를 양성하는 여행평민대학(Travelling Folk High School), 사회와 가정에서 소외받는 아이들이 다니는 데이학교(Day School), 방화, 알콜 중독 등으로 사회적으로 돌봄이 필요한 성인들을 위한 돌보미 학교(Care Home)가 있다. 이곳의 교육은 다른 사람들을 돌볼 수 있는 능력이 되는 학생과 돌봄이 필요한 학생의 협력을 통해서 함께 성장하는데 의의를 두고 있다.

여행평민대학은 학생들이 아프리카에서 국제구호활동을 할 수 있도록 교육하고, 공부와 노동이 분리되지 않고, 교사와 학생의 서열 구조가 나누어지지 않고, 교사와 학생이 함께 학교를 운영한다. 이곳에서 교사는 학생들이 목표에 도달할 수 있도록 가이드하고 함께 삶을 느끼고 살아가는 존재이다. 학습 구조는 자기 주도적 학습(Modern Determination of Methods), 코스(course), 경험(experience), 기부금 조성(Partnership)이라는 네 가지로 이루어진다. 자기 주도적 학습은 각 학생에게 개인 컴퓨터가 지급되고 데이터베이스로 모든 지식이 공유된다. 데이터베이스에는 개발학과 관련된 주제로 학생들의 관심사에 따라 학습할 수 있는 구조이다.

각 장에는 주제에 대한 소개와 학습 방법이 쓰여 있고 학생들은 질문의 답을 찾아야 한다. 혼자서 학습하거나 집단으로 학습할 수 있도록 구조화되어 있다. 교사는 학생들이 답변한 내용에 대해 코멘트를 달아주는 형식으로 학습을 도와준다. 학생과 교사는 시간에 구애됨 없이 학습하고 그에 대해 평가를 할 수 있기 때문에 과목별로 교사가 필요하지 않다. 1년에 네 팀으로 각 팀당 5명~15명으로 구성되고, 헝가리, 이탈리아, 리투아니아, 라트비아, 스웨덴, 에스토니아, 핀란드, 독일 등 다양한 유럽 국가의 사람들이 참여하고, 연령은 18세에서 50세로 다양한 경험들을 가진 사람들로 구성되어 있다. 앓은 자신이 공부한 것을 남에게 가르칠 수 있을 때 형성되는 것이기에 프레젠테이션을 중요시한다. 각 개인이 갖고 있는 관심사와 경험이 다양하고 모든 사람들에게는 한 가지 이상의 재능이 있기 때문에 저마다 1개 이상의 코스를 준비하여 모든 사람들 앞에서 발표한다. 경험(experience)은 자신이 어떤 경험을 했고 그것이 자신에게 어떤 의미가 있는지 리포트를 쓴다. 삶에서 필요한 기본적인 기술과 공동체 생활에 필요한 자질을 함양해야 하기 때문에 끊임없이 새로운 경험을 하게 된다. 공동체를 유지하기 위해 학생들마다 필요한 책임 구역을 나누어 책임지고 팀원들과 협력하면서 경험한 것들을 글로 쓴다. 학생들은 아프리카에서 프로젝트를 맡겠다는 목표 의식이 있고 아프리카로 가기 위한 경비를 마련해야 한다. 교육 프로그램 중 여행 경비를 모금하는 활동을 통해 다양한 방법으로 기부금을 조성하는 방법을

터득하게 되고, 어려움에 부딪혔을 때 팀원들과 함께 극복하고 해결해가는 힘을 기른다. 예를 들어서 잡지를 거리에서 팔거나 악기를 연주하여 기부금을 받는다. 교육 방법에 있어 구체적인 목표가 있고 각 개인의 노력과 팀원간의 협력을 통해 목표를 이룰 수 있도록 구성되어 있다. 1년에 4번 모든 여행평민대학이 연합하여 함께 큰 행사를 통해서 서로 교류하는 프로그램이 진행된다. 음악 콘서트, 연극, 개발회의, 올림픽을 통해서 유럽에 있는 여행평민대학의 학생과 교사들이 모여서 서로 정보를 교환하고 우정을 쌓는다.

데이학교(Day School)는 12~17살의 23명 학생과 5명의 교사가 있다. 이곳에 오는 학생들은 신체나 정신, 성격에 장애가 있거나 부모가 돌볼 수 없는 형편에 있는 아이들이 다니는 학교이다. 각 개인이 갖고 있는 환경과 수준이 다르기 때문에 교사공동체에서 개발한 자기주도적 학습(DMM)을 통해서 학습이 이루어진다. DMM에는 각 과목별로 수준에 맞추어 데이터베이스화되어 있기 때문에 학생이 스스로 공부할 수 있도록 프로그램화 되어 있고 교사는 학생이 질문이 있을 경우 도와주게 된다. 매달 주제에 맞추어서 교사의 주도 하에 코스가 준비되고, 여행평민대학 2명의 학생이 함께 코스를 준비한다. 여행평민대학의 학생의 경우 영어로 대화를 해야 하기에, 대안학교에 다니는 학생들은 대부분 영어 수준이 다른 과목에 비해서 높은 수준이다. 이곳 학생들은 오랫동안 집중을 요하는 일을 하기가 쉽지 않기에 항해, 말 타기, 정원 가꾸기 등 활동적인 학습이 많다. 데이학교(Day School) 또한 교사공동체에 소속된 다른 자유학교와 연합을 통해 매년 함께 봄 콘서트, 연극, 올림픽 등을 진행하면서 서로 교류하고 있다.

돌보미 학교(Care Home)는 20세 이상의 성인을 대상으로 강도나 방화 등의 범죄를 행하거나 마약 및 술을 통제할 수 없는 사람들을 대상으로 일반적인 생활을 할 수 있도록 하는데 교육의 목표를 두고 있다. 이곳에는 2~8명의 학생과 3~5명의 교사가 있고 학생은 옷 수거와 관련된 일을 하면서 여행평민대학의 학생들과 함께 공동체 생활을 한다. 덴마크 정부에서는 사회적으로 돌봄이 필요한 사람들을 통제하고 처벌하기 보다는 교육을 통해서 일반적인 생활을 할 수 있도록 하는데 지원하고 있다.

3) 시사점

청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화에 있어서 교육방법의 다양화, 대안적인 교사 양성 체제, 대안학교들의 연합, 대안학교에 대한 정부의 지원이 필요하다. 린더스벌드 학교연합의 청소년 및 성인을 대상으로 하는 교육에 있어서 책과 이론을 통한 암기식 교육에서 벗어나 실제적인 경험과 새로운 도전을 통해서 고난과 역경을 극복하여 문제를 해결해 나갈 수 있도록 하는 교육방식에서 우리나라 교육에 시사하는 바가 크다고 볼 수 있다. 이곳에서의 교육은 삶을 배우는데 의의를 두고 있다. 공동체 생활을 통해 협력하는 방법과 삶을 살아가는데 필요한 기본적인 의식주를 해결하는 방법을 배운다. 또한 교육방법에 있어서도 자기주도적 학습(DMM)을 통해서 개인의 흥미와 관심사에 따라 수준별로 학습할 수 있도록 개발되었다. 교사라는 위치는 학생들의 계획과 목표점에 도달할 수 있도록 지원하고 학생이 도전할 과제를 제시한다. 이곳에서의 평가는 타인과의 비교를 통한 경쟁에서 벗어나 개인의 개발과 성장에 초점을 맞추고 있다는데서 우리나라의 평가제도에 대해서 재고해 볼만 하다.

우리나라 또한 새로운 교사양성 체제가 필요한 때이다. 왜냐하면 교사가 다양한 경험, 창의적인 사고와 민주주의 의식이 부족하다면 청소년들을 대상으로 하는 대안학교가 있다고 한다 하더라도 대안적인 교육이 이루어질 수 없기 때문이다. 수십년간 사범대학의 교수 방법이 변화하지 않았다면 사범대학에서 교육을 받은 교사들 또한 새로운 대안 교육 모델을 찾는데 한계를 가질 것이다. 교사 양성 체계에 있어 다양한 경험을 통해서 새로운 도전들을 이겨나갈 수 있도록 해야 할 것이다. 교사는 새로운 세대들을 가이드하고 신세계를 만드는데 개척자가 될 수 있도록 육성되어야 할 것이다.

대안학교들은 학교를 운영함에 있어 생기는 문제점들과 노하우를 다른 학교들과 공유하고 연대 체계를 만들어야 할 것이다. 학교들이 경쟁을 통해 자신의 학교의 우수성을 드러내는 데에서 벗어나, 청소년들의 성장에 맞추어 다른 학교들과의 협력과 행사 진행을 통해 팀워크를 형성하고 다양한

학생들의 교류를 통해 네트워크를 형성할 수 있도록 해야한다. 대안학교 교사들 또한 타학교 교사들과의 교류를 통해서 학습하고 함께 문제를 해결해 나갈 수 있도록 해야 할 것이다.

정부는 대안학교 설립에 있어 학교의 설립 이념과 교육 방식에 자율권을 부여하고 다양한 교육 이념의 학교들을 학부모와 학생들이 선택할 수 있는 기회를 가질 수 있도록 지원해야 할 것이다. 덴마크 농부들의 풀뿌리 운동에 의한 자유학교들의 설립과 정부의 지원에 의해 민주주의가 형성되고 개인의 계발에 초점을 맞출 수 있었던 것처럼 우리나라 또한 교사, 학부모와 학생들의 교육 문제의식에서 시작된 대안운동에 정부의 지원이 이루어진다면 새로운 대안운동으로 거듭날 것이다.

3. 스웨덴의 대안교육¹⁴⁾

1) 대안교육 관련정책 및 현황

스웨덴을 비롯한 북유럽의 복지국가에서 국가는 국민의 세금을 재원으로 하여 모든 국민에게 최고의 질 높은 교육을 제공할 책임을 갖는다. 따라서, 전통적인 의미에서 국가와 지방자치단체가 제공하는 공교육이든 새로운 교육학적 원리를 바탕으로 이루어지는 대안적인 학교에서의 교육이든 국민에게 제공되는 모든 교육은 무상으로 제공되고 있다. 이러한 복지국가적 교육관의 바탕에는 교육이란 국민 개개인이 자기의 부담으로 구매하는 서비스가 아니라 국가가 기획하고 준비해서 완전히 무상으로 제공해야 할 기본적인 복지 서비스의 하나라는 관점과 철학이 깔려 있다.¹⁵⁾

14) 스웨덴 사례는 안승문박사(스웨덴 웁살라대학 객원연구원)가 집필하였음.

15) 복지국가적 교육관에 따르면, 이른바 기존의 제도권 교육이 그 구태의연함과 경직성으로 인해 만족을 주지 못한다고 느끼는 학생이나 학부모는 국가나 지방자치단체를 향해서 새로운 유형의 교육, 대안적인 교육을 제공해 달라고 요구할 권리를 갖는다. 실제로 스웨덴에서는, 고등학교에 입학하고자 하는데 자기가 원하는 프로그램이 자기

우리나라를 비롯해서 교육을 개인의 부담으로 돌리는 많은 나라에서 학부모들이 일반적인 제도권 학교가 아닌 대안교육을 선택할 경우 학부모가 학비를 부담해야 하는 것과 달리 스웨덴에서는 일반 공립학교를 보내든 대안학교라고 할 수 있는 자율학교에 보내든 학비는 전액 국가가 부담한다. 뿐만 아니라, 상당수의 공립학교에서도 몬테소리나 발도르프 또는 프레네 등 개혁교육학적 특성을 내세우면서 교육하고 있다는 점에서 제도권 교육과 대안교육을 구분하는 것이 쉽지 않다.

그럼에도 불구하고 스웨덴은 대안교육이나 대안학교의 천국이다. 스웨덴에서는 새로운 교육과 새로운 학교에 대한 아이디어를 가진 사람들은 누구나 법인(단체나 재단)을 설립해서 학교를 세우고 창의적인 교육과정 운영과 교육 방법에 따라 교육할 수 있다. 스웨덴 국가교육청은 전통적인 학교 교육의 틀을 뛰어넘어 교육학적으로 특성화된 대안적 교육 실천이 활성화되도록 하려고 노력한다. 국가가 나서서 대안교육을 적극적으로 지원하고 있다고 해도 과언이 아니다.

물론, 대안교육이나 대안학교의 좀 더 본질적인 의미를 강조하는 원론적인 관점에서 본다면 스웨덴에는 대안교육이나 대안학교가 없다고 할 수도 있다. 즉, 국가 주도의 교육에 대항하는 교육, 국가주의적인 교육과정 목표나 지침조차도 부정하고 그것을 뛰어넘는 교육을 대안교육이라고 하는 관점에 선다면 스웨덴에는 대안교육이나 대안학교가 있을 수 없다.¹⁶⁾ 제도권 안에서 특별한 교육학적 이론과 철학을 바탕으로 다양하고 창의적인 교육 실천을 하는 학교들이 있을 뿐이다.

따라서, 여기에서는 스웨덴의 제도권 자율학교의 일부이면서 개혁 교육학적인 실천을 특징으로 하는 학교를 대안학교, 그런 학교에서 이루어지는 교

가 사는 지방자치단체에 의해서 제공되지 않을 경우 그것을 제공하는 다른 지방자치단체에 있는 학교를 선택해서 입학할 수 있는데, 이런 경우 교통비(지역이 먼 경우 하숙비까지)를 지방자치단체가 제공해야 한다.

16) 스웨덴에서는 일시 체류하는 외국인 자녀를 위한 국제학교 등 특별한 소수의 학교를 제외하고는 스웨덴 교육법이나 국가수준의 교육과정 목표나 교수요목을 따르지 않는 학교는 존재할 수 없다. 것처럼 특별한 소수의 학교들은 문자 그대로 사립학교로 스웨덴 정부가 예산 지원을 하지 않는다.

육을 대안교육으로 분류한다.

(1) 자율학교 제도의 도입과 대안교육의 맥락 17)

스웨덴에서는 기존의 공립학교 제도 안에서 관심 있는 연구자들과 교사들에 의해 몬테소리, 발도르프, 프레네 교육학 등 대안교육적 실천들이 꾸준하게 이루어져 왔다. 그러나, 교사의 강의가 중심이 된 전통적인 교육의 관성과 경직된 학교 분위기, 변화를 싫어하는 교사들의 성향 등으로 인해 크게 활성화되기 어려운 상황이었다. 그러던 중, 1992년에 스웨덴 정부가 자율학교(friskola=independent school)제도를 도입하면서부터 개혁교육학적 대안 모색을 위해 노력해 온 교사와 연구자, 학부모들이 본격적으로 자율학교 형태의 대안학교 설립에 나서게 된다.

1990년대 이전까지 스웨덴 교육정책의 초점은 국가의 책임 아래 공립학교에서의 교육을 통째로 모든 학생들에게 동등한 교육의 기회를 제공한다는 데 맞추어져 있었으며, 교사·학생의 비율에서 수업 시수, 교육과정까지 중앙 정부의 지침과 관리 아래 있었다. 1980년대 말 공공 부문 개혁의 일환으로 중앙 권력의 지방 이양과 자율화가 진행되는 가운데 교육부문 역시 분권화와 자율화가 강력히 추진되었고, 1991년 1월 1일부터 의무교육과 고등학교, 성인교육에 관한 공식 책임이 국가로부터 지방 정부로 이양되었다. 중앙 정부의 역할은, 지방자치단체와 학교가 달성해야 할 국가 수준의 성취 목표를 설정하고, 국가수준에서 평가가 이루어지도록 하는 데 한정되었다.¹⁸⁾ 이 후, 1991년 총선에서 중도보수 연합이 집권한 뒤 분권화와 학교 선택의 자유를 강조하면서 지방자치단체가 독점해 왔던 학교 설립 권한을 법인이나 기업에게까지 개방하여 다양한 특성을 가진 학교들이 자유롭게 설립될 수 있게 하

17) 자율학교는 스웨덴어로 friskola이다. friskola는 자유학교(free school)라고 할 수도 있으나, 스웨덴 정부의 영문 문서에서는 friskola를 independent school이라고 번역하고 있으므로 여기서는 '자율학교'라고 부르기로 한다. 국가 교육청의 관리와 통제 아래 있는 일반 공립학교와의 구분에 중점이 두어진 호칭이다.

18) Åsa Ahlin and Eva Mörk, Effects of decentralization on school resources:Sweden 1989-2002, Working Paper 2007:9, Department of Economics, Uppsala University.

였다. 즉, 학생과 학부모에게는 자신들이 원하는 학교를 선택할 수 있는 권한을 부여하면, 공립학교와 자율학교들이 학생 유치를 위해 경쟁하는 가운데 학교교육의 질이 전반적으로 높아질 것이라는 것이 자율학교 도입의 논리였다.

자율학교 제도는 학교 개혁을 촉진한다는 명분으로 도입된 일종의 바우처 제도로, 도입 초기에는 국가 교육청으로부터 인가를 받은 경우 공립학교 학생들에 대해 지원하는 교육비의 85%를 지원받을 수 있었으며, 1994년 사회당이 재집권하면서 75%로 일시 낮아졌다가, 1997년부터 공립학교와 똑같은 교육비의 100%를 지원받게 되었다. 물론, 자율 학교들이 설립 인가를 받기 위해서는 국가가 정한 교육관계 법령과 교육과정 목표와 교수요목에 따라야 한다. 국가가 정한 교육 목적과 교수요목에 따르지 않는 경우 학교 설립 인가가 취소될 수도 있다. 그러나, 자율학교가 일단 국가교육청으로부터 인가를 받게 되면 일반 공립학교와 같이 입학한 학생 수에 따라 소요되는 교육비 전액을 국가로부터 지원 받는다.

그런 점에서 스웨덴의 대안학교(자율학교)는 국가나 지자체의 통제나 지원 밖에 존재하는 것이 아니라 제도권 안에서 다른 학교들과 같은 권리와 의무를 누리면서 일정한 통제와 지원을 받는 학교들이다. 또, 스웨덴에서는 대안학교(자율학교)든 일반 공립학교든 국가 교육과정 목표의 범위 안에서 새롭고 다양하면서도 창의적인 방법으로 교육할 수 있도록 학교와 교사의 자율성을 크게 보장하고 있다.¹⁹⁾

자율학교 제도의 도입으로 스웨덴에서는 몬테소리, 발도르프, 프레네 등의 개혁 교육학에 바탕을 두는 학교로부터 이른바 학교 기업에 의해 체인 형태로 설립되어 기업적인 마인드로 운영되는 학교에 이르기까지 다양한 ‘대안적인’ 학교들이 활발하게 설립되다가, 2000대 이후로는 특별한 교육학적 배경을 가진 학교 설립이 줄어들고 공립학교처럼 일반 교육을 하는 학교의 설립이 많아지고 있다.

19) 스웨덴의 일반 공립학교에서도 자율학교 못지않게 다양하고 창의적인 교육활동을 할 수는 있다. 그러나 공립학교에서 오랜 관행이나 학교장 또는 교사들의 타성 등으로 인해 뛰어넘기 어려운 벽을 자율학교들은 훌쩍 뛰어넘어 새로운 교육실천을 적극적으로 할 수 있다는 것을 의미한다.

다음은 교육법령에 담긴 자율학교 관련 사항들을 정리한 스웨덴 국가 교육청 자료의 일부이다.

- 자율학교들은 모든 사람들에게 개방되어 있으며, 국가 교육청으로부터 승인을 받아야 한다. 자율학교에 다니는 학생이 거주하는 지역 관할 지방자치단체는 학생당 1년 단위로 교육비를 지불한다. 지원하는 교육비 총액은 그 학교에 등록된 학생 수와 학생들의 필요에 따라 결정된다.
- 자율학교는 지방 공립학교의 교육과 같은 기본적인 교육목표를 가지고 운영되어야 하나, 일반 공립학교와 다른 특징을 가질 수 있다. 예컨대, 자율학교들은 특별한 종교적 특성을 갖거나 언어적 또는 민족적 성향을 가질 수 있으며, 몬테소리나 발도르프와 같은 특별한 교육적 접근법을 사용할 수 있다. 자율학교가 국가가 정한 인가 요건 규정을 따르지 않는 경우에는 국가 교육청은 그 승인을 철회할 수 있다.
- 의무교육 이후 단계의 자율학교는 공립 고등학교에 상응하는 학교(고등학교 프로그램을 제공하고 지방자치단체의 보조금을 받는 학교)와 보충하는 프로그램을 제공하는 학교로 나뉜다. 후자 가운데 예술이나 수공 프로그램 등을 제공하는 학교가 있다. 위에 언급한 유형의 학교들 이외에 스웨덴에는 부분적으로 정부의 재정지원을 받는 국제학교들이 있다.

(2) 국가 교육과정에 명시된 스웨덴 학교의 임무와 대안학교 20)

스웨덴의 자율학교의 대안교육은 일반 공립학교 교육과 다름없이 국가적인 교육과정 목표와 지침을 준수하고 교육과정에 따른 교수요목을 따라야 한다. 교육과정 목표와 지침, 교수요목 등은 엄격하게 지켜져야 하지만, 대

20) National Agency for Education, 『Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre Lpo 94』, 1994, 2006 수정

부분 포괄적인 철학과 방향과 원칙에 관한 규정들이기 때문에 단위 학교에서의 교육 활동이나 교사들의 창의적인 교육 실천을 침해하지는 않는다. 스웨덴 교육과정에는 학교의 임무가 다음과 같이 규정되어 있으며, 이와 같은 임무는 대안학교들에게도 똑같이 요구된다.

학교의 임무-의무교육 교육과정

학교의 임무는 개인들을 격려하여 지식을 습득하도록 함으로써 학습을 촉진시키는 것이다. 학교는 가정과 협력하여 학생이 책임 있는 사람이자 사회의 구성원으로 발달하도록 촉진시켜야 한다.(교육법 1장 2조)

학교는 개인을 위한 관심과 배려와 관용으로 가득 차 있어야 한다. 깊은 의미에서 교육과 양육은 우리의 문화적 유산-가치, 전통, 언어, 지식 등-을 한 세대로부터 다음 세대로 발전시키고 계승하는 일을 포함한다. 학교는 가정에서 자녀들을 양육하고 발달시키는 일을 지원해 주어야 한다. 그 결과, 학교와 가정 사이에는 긴밀한 협력이 있어야 한다. 창조적인 활동과 놀이는 활기찬 학습을 구성하는 가장 중요한 요소들이다. 학교는 전체적인 학교 일정의 틀 안에서 학생들에게 날마다 신체적인 활동을 제공하기 위해서 노력해야 한다.

학교는 학생들이 사회에서 생활하고 일할 준비를 시키기 위해서, 기본적인 가치를 가르치고 학생들의 학습을 촉진시키는 임무를 갖는다. 따라서 학교는 사회가 요구하는 공통된 준거가 될 수 있는 변화되지 않는 지식을 가르쳐야 한다. 학생들은 엄청난 정보의 흐름과 변화의 속도가 빠른 복잡한 현실 속에서 자신의 입장을 지킬 수 있어야 한다. 그래서 새로운 지식과 기능을 습득하고 사용하는 방법들을 익히는 것이 중요하다. 학생들이 사실과 관계를 비판적으로 검토하고, 그들이 직면하는 다양한 대안의 결과들을 통찰할 수 있는 능력을 개발하는 것이 중요하다. 언어와 학습과 개인적인 정체성을 발달시키는 것은 모두 긴밀하게 연관되어 있다. 토론하고 읽고 쓸 수 있는 많은 기회를 제공함으로써 모든 학생들은 자신의 의사소통 능력을 개발하고 자신의 언어 능력에 대한 자신감을 높이게 될 것이다.

학교가 해야 할 중요한 임무는 보편적이면서도 일관성 있는 관점을

제공하는 것이다. 학교는 학생들이 자기 주도적으로 활동하며 책임질 수 있는 기회와, 자주적으로 작업하고 문제 해결하는 능력을 개발하는데 필요한 조건들을 만들 기회를 제공해야 한다. 특히, 어린 시기의 학교생활에서는 지식을 습득하도록 하는데 놀이가 매우 중요하다.

교육이 보편적인 사고방식을 제공하는 것은 중요하다. 역사적인 관점은 학생들이 미래를 준비하고, 역동적인 용어(dynamic terms)로 생각할 수 있는 능력을 발전시킬 수 있게 한다. 환경적인 관점은 학생들에게 그들 자신이 직접적으로 영향을 미칠 수 있는 지역의 환경에 대한 책임을 질 기회뿐만 아니라, 지구적인 환경 이슈에 관해서 개인적인 견해를 세울 수 있는 기회를 제공한다. 교육은, 지속가능한 발전을 위한 조건을 창출하기 위해서, 사회의 기능과 우리의 생활 방식이나 일하는 방식들이 어떻게 변화되어야 하는지를 밝혀주어야 한다.

국제적인 연대를 창조하고, 문화와 문화, 국가와 국가 간의 접촉이 더욱 긴밀해지게 될 미래 사회에 대비하기 위해서, 국제적인 관점을 갖고 자신의 현실을 국제적인 맥락에서 바라볼 수 있게 되는 것은 매우 중요하다. 국제적인 관점을 갖는다는 것은 또한, 그 나라 내에서의 문화적인 다양성에 대한 이해를 증진시킨다는 것을 의미하기도 한다.

윤리적인 관점은 학교 안에서 다루어지는 다양한 문제들을 위해서 대단히 중요하다. 이런 관점은 학생들이 개인적인 입장을 세우는 능력을 개발하는 근거와 지원을 제공하도록 하기 위해서 학교 활동 곳곳에 스며들어 있어야 한다.

학습 증진이라는 학교의 임무는, 모든 학교들에서 지식의 개념에 대한 토론과 현재와 미래에 중요한 지식을 구성하는 요소는 무엇인지에 대한 토론, 그리고 학습 과정 자체를 발전시키는 데 대해서 활발한 토론이 이루어질 때에 제대로 달성될 수 있다. 지식과 학습에 대한 다양한 견해들이 그와 같은 토론의 자연스러운 출발점이 된다.

지식은 서로를 전제로 하기도 하고 상호 작용하기도 하는 다양한 형태—사실, 이해, 기능, 축적된 경험 등—로 표현될 수 있는 복잡한 개념이다. 그러므로 학교의 교육은 개별 학생들에게 의미 있는 전체를 구성할 수 있도록 하기 위해 이런 다양한 형태—사실, 이해, 기능, 축

적된 경험 —들이 균형을 맞추고 상호작용하기도 하는 학습의 과정을 창조하는 것은 물론, 이들이 서로 다른 지식의 형태를 표현할 수 있는 여지를 제공하는 데 초점을 맞추어야 한다.

학교는 학생들의 조화로운 발달을 증진시켜야 한다. 이것은, 내용과 작업 방식들을 다양하게 그리고 균형 있게 결합시킬 때에 이루어질 수 있다.

학교를 구성하는 공동의 경험들과 사회적이고 문화적인 세계는 학습과 발달을 위한 전제조건과 기회를 제공하며, 이를 통해서 여러 형태의 지식들이 일관된 전체를 이루게 된다. 입학 전 학급과 학교, 여가 센터에서 이루어지는 교육학적 접근 방법을 상호 교류하는 것은 학생들의 발달과 학습을 풍부하게 하는 데 큰 도움이 될 것이다.

학교는 학생들이 자기의 임무를 세우고 자신의 임무를 해결해 나가도록 자극해야 한다. 학교에서의 작업을 통해 지적인 면뿐만 아니라, 실천적 관점, 감각적이고 미학적인 관점, 건강과 생활양식의 문제 역시 주목하도록 해야 한다. 학생은 지식의 여러 형태들을 경험하고, 여러 방식으로 자신의 지식을 표현하는 경험을 해 볼 수 있는 기회를 갖아야 한다. 학교는 학생들이 다양한 표현 형식을 시도해 보고 개발하며, 느낌과 분위기를 경험하도록 격려해야 한다. 연극, 몸짓, 무용, 음악 그리고 미술 창작, 글쓰기, 디자인 등 모두가 학교의 교육활동의 한 부분을 이루어야 한다. 발달과 교육이 조화를 이룰 때, 학생들은 여러 가지 유형의 지식과 경험을 탐구하고, 조사하고, 습득하고, 표현하는 기회를 갖게 된다.

(3) 자율학교(대안학교)의 설립 인가와 운영 원칙

스웨덴은 유럽 여러 나라들 가운데 학교 설립이 가장 쉬운 나라라고 해도 과언이 아니다. 국가교육청은 지정된 요건을 충족시키는 학교를 대부분 인가해 준다. 일단 설립 인가를 받은 자율학교는 등록된 학생 수에 따라서 공립학교와 똑같은 예산을 지원해 준다. 누구도 경제적인 이유로 교육받을 기

회를 갖지 못하는 일이 없어야 한다는 평등주의적인 철학과 모든 교육은 국가가 책임지고 제공해야 한다는 복지국가의 원칙 때문이다. 스웨덴의 자율학교는 국가 교육청으로부터 인가를 받아야 설립될 수 있으며, 다음과 엄격한 요건 아래 인가되고 지원된다.

① 설립 신청 자격

자율학교를 설립하고자 하는 법인(단체, 재단)이나 기업은 누구나 학교 설립 계획을 세워 인가 신청을 할 수 있다.

② 심사와 인가

설립 신청서에는 기본 조건, 교육과정과 교수요목 및 등급 평가, 일반 목표와 기본적 가치, 입학의 원칙, 교육할 최소 학생 수, 적절한 건물과 시설, 재정 대책, 교원의 자격, 설립 지역 등을 담겨 있어야 한다.²¹⁾ 설립 요건을 충족한 학교에 대해서 국가교육청은 지방 의회의 견해를 들은 뒤 바우처 시스템에 의해 재정 지원을 받을 수 있는 권리를 부여한다. 인가 후에 국가 수준의 교육과정을 준수하지 등 정해진 인가 조건을 지키지 않는 경우 승인을 철회할 수 있다.²²⁾

③ 재정지원

자율학교에 다니는 학생이 거주하는 지역 관할 지방자치단체는 학생당 1년 단위로 교육비를 지불한다. 교육비 지원의 기준은 관할 지역 공립학교에 지원하는 것과 동일하며, 지원하는 총액은 그 학교에 등록된 학생 수와 학생들의 필요에 따라 결정된다. 고등학교 단계의 자율학교에 대해 관할 지방자치단체가 프로그램을 지원하지 않는 경우, 그 프로그램을 운영하는 데 요

21) 설립 신청은 1년에 한 번 3월에 받아 4월 1일에 심사를 시작해 5월까지 지원 서류를 검토하고, 9월에 지방자치단체로부터 의견을 들으며, 10월에서 12월 사이에 인가를 완료한다.

22) 2007년에 자율학교 설립 신청은 2006년보다 매우 많은 59건이 접수되어, 국가 교육청은 이 가운데 17건(기초학교 10건, 고등학교 7건)을 인가하였다. 23건은 스스로 지원을 철회하였고, 19건은 승인 거부되었다.

구되는 평균 비용에 상당하는 보상을 국가 교육청으로부터 받을 수 있다.

④ 평가와 장학 감사

어떤 자율학교가 교육활동을 시작하면, 국가수준의 학력 평가와 장학 감사를 통해서 그 교육활동과 교육의 질을 평가하게 된다. 이러한 틀 안에서 학교는 자유롭게 자신의 프로그램이나 시간표 등을 조직하게 된다. 자율학교들에 대한 장학 감사는 국가교육청이 담당한다. 장학감사 결과 교육청은, 해당 학교가 국가 교육 목표와 교육과정에 충실할 수 있도록, 학교의 조직이나 교수요목 등의 문제를 지적할 수 있다. 자율학교가 소재한 지역의 지방의회는 자율학교에 다니는 학생들에 대해 긍정적인 책임을 지며, 자율학교를 감독할 법적 권한을 가진다. 지방의회는 자율학교에 요구하여 필요한 정보를 제공받을 권한이 있다.

⑤ 운영 원칙과 책임

국가의 자율학교는 다음과 같은 운영 원칙을 반드시 지켜야 하며, 이런 원칙을 준수하지 않는 경우에는 교육청은 인가를 취소할 수 있다. 첫째, 국가 교육과정 목표와 교수 요목에 따라야 하며, 공립학교에서와 같은 민주적인 가치를 가르쳐야 한다. 둘째, 지원자의 학습 능력이나 배경 등에 관계없이 입학할 허가해야 한다(성적 등을 근거로 한 선발을 금하며, 기본적으로 지원한 순서에 따라야 함). 셋째, 지자체가 지원하는 바우처 이외에 학부모에게 어떤 학비 부담도 지워서는 안 된다.

2) 주요 대안교육(학교) 사례

자율학교는 1991년에 제도가 도입된 뒤 매우 빠른 속도로 그 수가 늘었다. 1991~1992년에는 6~15세 학생 중 1%미만이, 고등학생 중 1.5%만이 90개 정도의 자율학교에 다녔다. 10년 후인 2002~2003년에는 그 수가 약 450개의 기초학교와 200여개의 고등학교로 늘었다. 공립과 같은 재정을 지원하는 바

우체 제도와 자율학교가 가진 순기능에 대해 스웨덴 국민과 정당들은 비교적 폭넓게 지지하고 있다. 사회민주당도 도입 초기에는 매우 부정적이었지만, 1994년에 재집권하고도 자율학교 제도를 폐지하지 않고 재정지원만 공립과 동일한 수준으로 하는 정도의 개선을 하는 데 머물렀다. 2005년에는 기초학교 585개교로 74,091명(7.4%)의 학생이 다녔으며(일반 학교 234, 특수한 교수 방법 177, 종교 65, 언어·민족 31, 과목 특성화 33, 기타 45), 고등학교 단계의 자율학교는 268개 학교로 47,410명(13.1%)의 학생이 다녔다. 2006~2007년에는 8%의 학생들이 기초학교에, 15%의 학생들이 고등학교에 다녔으며, 2007년에는 학교 수가 총 900개교로 늘었다.

스웨덴 교육법은 모든 학교는 평등과 민주주의적 가치, 개인의 고결함과 공동의 환경에 대한 존중, 괴롭힘과 인종주의의 배격 등을 천명하고 있다. 이러한 법적인 원칙은 자율학교에도 똑같이 적용된다. 아울러, 자율학교에서도 공립학교와 같이 팀워크와 자기주도성을 촉진하는 것이 중요하다. 자율학교들은 획일적인 지식 교육에 그치지 않고, 국가 교육과정 목표 이상으로 폭넓은 교육을 하기 위해 일반 공립학교와 다른 창의적인 시도들을 하기 위해 노력한다. 이를 위해서, 프레네나 몬테소리, 발도르프 교육학 같이 특별한 교육적 접근을 중시하거나, 종교적 특성을 강조할 수 있으며, 언어 또는 민족적 특성을 내세운 학교도 가능하다. 고등학교 단계에서도 17개의 국가 프로그램은 물론 예술 또는 수공 등 등 특성화된 보충 프로그램들을 제공할 수 있다.

(1) 몬테소리 학교와 몬테소리교육협회²³⁾

개혁교육학에 따라 교육하는 자율학교들 가운데 그 수가 가장 많은 것은 몬테소리 교육을 하는 학교들이다. 몬테소리 교육학은 자율학교들만이 아니라 많은 공립학교의 교육활동에도 스며들어 있는데 특히 유아교육 부문에서는 몬테소리 교육학 적용이 두드러진다. 몬테소리 교육을 하는 기관은 대

23) 몬테소리 교육 관계자 인터뷰 및 몬테소리교육협회 홈페이지(<http://www.montessoriforbundet.a.se/>) 참조.

략 유치원이 약 330개, 몬테소리 기초학교가 200여 개 정도 이다.²⁴⁾ 몬테소리 교육은 몬테소리교육협회를 중심으로 하여 이루어지는데 몬테소리교육협회(회장 Peter Jormüus)에는 250여 개의 기관과 학교가 가입되어 있다. 몬테소리 협회의 주요 활동은 유치원과 기초학교에서 가르치는 몬테소리 교사들을 대상으로 하는 교육과 홍보 업무, 각종 박람회에 참여, 세미나와 컨퍼런스의 조직, 몬테소리 가제트 제공, 몬테소리 관련 정보와 자료의 제작과 배포 및 몬테소리 교육을 위한 정치인 대상 활동 등으로 이루어진다.

몬테소리교육협회의 사업 중 특히 중요한 것은 한 학기에 3회 정도 스웨덴의 주요 도시를 번갈아 가면서 개최하는 교사와 학교를 대상으로 한 특별 강좌 및 세미나 프로그램이다. 몬테소리 교육 협회에서는 또 몬테소리 교사 자격을 수여하는데. 몬테소리 교사 자격 인증은 1994년 이후 매년 NAMEX(national specialist examination for montessori teacher)라는 이름의 특별한 인증 시험 통해서 몬테소리 교육을 할 수 있는 자격을 부여하는 일이다. 아울러, 몬테소리교육협회에서는 1년에 6회 격월간으로 몬테소리 교육학에 관련된 다양한 내용들을 담은 몬테소리 교육 전문 잡지를 펴낸다. 몬테소리 교육학 전문지에는 현장에서 적용할 수 있는 크고 작은 교육학적 방법들과 시사 문제, 몬테소리 교육기관의 소식 등이 담긴다.

(2) 발도르프 학교와 발도르프교육협회²⁵⁾

개혁교육학에 따라 교육하는 학교들 중에서 두 번째로 그 수가 많은 것이 발도르프 교육을 특성으로 하는 학교들이다. 스웨덴의 발도르프교육협회(회장 Göran Fant)의 자료에 따르면 발도르프 교육학에 기초하여 교육을 하고

24) 몬테소리 교육을 하는 학교나 유치원이나 학교의 수를 정확히 산출하기는 매우 어렵다. 몬테소리 교육을 적극적으로 표방한 학교들도 있고, 일반 학교에서 한 두개의 몬테소리 학급을 운영하는 경우도 있고, 몬테소리 학교이면서 유치원을 함께 운영하기도 한다. 따라서 여기 제시한 수치는 몬테소리 교육 협회의 자료를 근거로 하여 대략 산정한 것이다.

25) 발도르프 교육 관계자 인터뷰 및 발도르프 교육 협회 홈페이지(<http://www.waldorf.se/index.php>) 참조.

있는 학교들은 대략 유치원 70여개, 기초학교 34여개, 고등학교가 14개 정도가 있다. 발도르프교육협회는 발도르프 교사와 학교들을 대상으로 발도르프 교육 연수 프로그램을 운영하며, 1년에 4차례 계간으로 2500부 정도의 발도르프 교육 전문 잡지를 발간하여 교사들과 학교 및 기관, 도서관 등에 배부한다.

그러나, 스웨덴의 발도르프 교육은 지금 위기 상황에 놓여 있다. 지금까지는 발도르프 교사 교육과 교사 자격 인증을 스톡홀름 대학에서 담당하였으나, 지난 6월 4일에 스톡홀름 대학 교사 교육위원회에서 최근에 발도르프 교사 양성 과정을 폐지하기로 결정했기 때문이다. 교사 교육위원회가 그런 결정을 내린 이유는 발도르프 교육학 자체를 부정하는 것이 아니라 발도르프 교사교육에 사용되는 문헌들이 사실에 근거하기보다는 신화적인 이론에 바탕을 두고 있기 때문에 스톡홀름 대학의 과학적 기준에 맞지 않는다는 것이다. 이에 따라 발도르프 교육을 지지하는 교수들과 발도르프교육협회는 스웨덴의 발도르프 학교에서 교육받고 있는 7,000여 명의 학생들이 자격 없는 교사로부터 교육을 받을 상황이 되었다며 스톡홀름 대학의 이러한 조치에 대해 반발하고 있다.

(3) 프레네 학교와 프레네교육협회²⁶⁾

스웨덴에서 프레네 교육학을 따르는 학교들은 유치원 5개, 기초학교(유치원 병립학교도 포함) 10개, 고등학교 1개교로 몬테소리나 발도르프 학교에 비해 그 수가 적다. 그러나, 새로운 교육 실천을 위한 프레네 교사들의 노력은 매우 활발한 편이다. 프레네 학교와 교사들은 프레네 교육 협회를 통해서 프레네 교육 실천에 관한 정보와 자료들을 교환한다. 특히, 소통과 나눔을 중시하는 프레네 정신에 따라 프레네 교사들은 프레네 인터넷 사이트를 통해서 적극적으로 소통하고 있다.

26) 프레네 교육 관계자 인터뷰 및 프레네교육협회 홈페이지(<http://freinet.se/>, <http://webnews.textalk.com/kaparen/>) 참조.

프레네 교사 협회에서는 매년 봄과 가을 학기 중에 한 번씩 프레네 교사 연수를 개최하며, 여름 방학 때는 스웨덴 동남부 고틀란드 섬 등에서 집중 세미나를 열어 프레네 교수법에 관한 다양한 실천 사례들을 공유하는 등 전문적인 연수 프로그램을 운영하고 있다. 프레네 교사들은 특히, 교과목 별 교육과정 목표에 따른 평가 기준 개발 등 스웨덴의 국가 교육과정과 프레네 교육의 이론 및 실천과 연계시키기 위한 노력을 많이 기울이고 있다

(4) 자율학교 제도 도입의 성과와 문제점²⁷⁾

자율학교 제도의 도입으로 다양한 특성과 교육학적 배경을 가진 학교들이 늘어나는 등 상당한 교육적 성과가 나타나고 있지만, 자율학교 제도를 도입한 뒤 지금까지 스웨덴에서는 이 제도를 둘러싼 찬반 논란이 계속되고 있다. 이 제도로 인해서 복지국가의 근간이 되어 왔던 ‘복지 혜택의 하나로 국가가 책임져 왔던 교육’의 전통이 훼손되지 않을까, ‘질 높은 교육을 받을 기회를 모든 국민들에게 고르게 제공할겠다는 형평성의 원칙’을 깨뜨리지 않을까 노심초사 하는 원조 복지국가 다운 논란이자 고민이다. 이것은 대안학교형 자율학교의 경우에도 마찬가지로 적용될 수 있는 문제점이기도 하다. 스웨덴 자율학교 제도가 가져온 성과와 문제점들은 다음과 같은 것들을 들 수 있다.

① 자율학교 제도가 가져온 성과

가. 새로운 교육실천을 촉진, 공립학교 교육 향상의 자극제

전체 학교나 학생 수에 비하면 자율학교 움직임은 여전히 미미하지만, 그동안 많은 자율학교들이 새로운 교육학적 실천을 선도하고 대안적인 교육 사례를 만들어냄으로써 공립학교의 교육이 변화하는 데 매우 긍정적인 영향

27) skolverket, 『School choice and its effects in Sweden』, 2003.

skolverket, 『Schools like any other? - INDEPENDENT SCHOOLS AS PART OF THE SYSTEM 1991-2004』, 2006.

을 미쳤다. 특히, 자율학교가 많은 지역에서는 학생 모집을 둘러싸고 자율학교와 공립학교 사이에 은근한 경쟁이 생기면서 공립학교의 변화를 촉진시켰다는 평가도 있다.

나. 상당수 자율학교 학생들의 상대적으로 높은 학업 성취

국가 수준의 학업성취도 평가를 비롯하여 일반 공립학교와 비교 가능한 평가의 결과 많은 자율학교의 학생들이 공립학교보다 좋은 성취도를 보였음이 확인되었다. 이런 결과로, 일부 지자체나 공립학교들은 학교의 조직과 교수법 등을 향상시키기 위해 특별한 노력을 하기도 했다. 학교교육의 질을 향상시키려 했던 자율학교 도입 취지에 비추어 매우 고무적인 현상이다.

다. 새로운 교육 실천을 위한 교사들의 실험정신과 열정을 자극

자율학교 제도는 프레네 교육, 몬테소리 교육 등 특별한 교육학에 매료된 열정적인 교사들이 공립학교와 다른 매우 자율적인 조건 속에서 자신들의 교육 철학과 교육론을 펼칠 수 있게 하는 기회를 마련해 주었다. 공립학교의 권위주의나 경직된 분위기를 탈피하고자 하는 교사들에게 자신들의 교육적 꿈을 펼칠 수 있는 실천적인 기회를 마련해 준 셈이다.

라. 이민자 밀집지역이나 취약 계층에게 새로운 교육기회 제공

자율학교들 중에는 스톡홀름을 비롯한 대도시 변두리 다양한 인종의 이민자가 거주하는 지역이나 지방 소도시에 설립되어 큰 성과를 거둔 학교들이 있다. 지역적 조건이나 가정 환경에 의해 소외되고 뒤쳐지기 쉬운 이러한 지역에 설립된 자율학교들의 교육적 성취는 감동적이기까지 하다. 자율학교는 또, 가난한 지역 학생들이 부유한 지역 자율학교에 다닐 수도 있게 하여 사회경제적 다양성의 수준을 높였다는 평가도 있다.

② 자율학교 제도에서 나타난 문제점

가. 대도시 학생과 학부모만의 특권이 되어버린 학교 선택권

학생과 학부모의 선택권을 확대한다는 것은 자율학교 제도 도입의 중요한 목적이자 명분이기도 했다. 그러나, 자율학교 제도 도입 15년이 넘는 지금 자율학교가 하나도 없는 지자체가 전체 지자체의 절반 가까이 된다. 더구나, 농촌 지역에는 자율학교가 매우 드문 반면에 많은 자율학교들이 스톡홀름과 요테보리 등 대도시에 집중되어 있다는 것은 스웨덴 전체로 볼 때 지역적으로 심각한 교육적 차별이 존재하고 있음을 드러내고 있다. 자율학교 제도가 주는 학교선택권은 명백히 도시인만을 위한 선택권이 되고 있는 것이다.

나. 지자체 교육행정의 혼란과 과잉 투자, 재정 지출 증가

자율학교 제도의 도입 이후 학교 선택으로 인해 자율학교로의 학생 이동이 잦아지면서 지방자치단체의 학생 배정에 많은 혼선을 주고, 특히 학생수에 비해 시설이 과잉되는 현상이 빚어지기도 했다. 스웨덴 교육청이 펴낸 평가보고서에 따르면 자율학교가 많은 지방자치단체에서는 교육 재정이 부담이 과거보다 더 늘었다는 점이 확인되었다. 이러한 결과는, 비용효과성 측면에서는 자율학교 제도의 도입이 그리 성공적이지 못했음을 보여준다.

다. 학생의 사회 문화적 배경, 민족/인종에 따른 차별의 경향성

회의론자들 중에는, 공립학교에서 높은 교육 동기를 가진 부모들이 자녀를 자율학교로 전학시킴으로써 공립학교에는 불리한 조건의 학생들만 남게 될 것이라고 비판하는 사람도 있었다. 또, 대도시 지역에서, 학력이나 사회적 배경이 좋은 (특히 고학력 이민자) 학부모들이 자녀를 자율학교에 보내는 경향이 있기 때문에 자율학교의 학업 성취가 더 좋을 수밖에 없다는 지적도 있었다. 실제로 자율학교에 관한 연구는, 모든 자율학교가 그런 것은 아니겠지만, 자율학교가 학생의 사회문화적 배경과 성취도 민족, 인종적 배경에 따른 차별의 경향을 가지고 있다고 분석한다.

라. 교육을 사업으로, 학교를 이윤 추구의 대상으로 보는 문제

스웨덴에서는 기업이라는 개념으로 자율학교를 세워 운영할 수도 있다. 실제로, 소수이기는 하지만 몇몇 거대 학교 그룹들은 나름대로 새로운 학교 경영 전략과 교수방법을 자랑하면서 기업 경영 기법들을 동원해가면서 학교를 운영하고 있다. 이들 학교들은 궁극적으로 ‘교육 사업’을 통해서 이윤을 추구하는 것까지를 겨냥하고 있다는 점에서 우리나라의 특별한 학원과 비슷한 개념의 학교라고 할 수 있다. 그러나, 이런 학교들이 교육을 공공재로 보는 스웨덴 국민들의 인식과 사회 분위기 속에서 아직은 노골적으로 영리를 추구하고 있지는 못하다.

마. 교육학적 특성 없는 일반형 자율학교 증가 추세

최근에 제출되는 자율학교 설립 신청의 경향은 제도 도입 초기와 같이 특별한 교육학적 방법론이나 창의적인 특성을 내세우는 학교가 아니라, 전통 공립학교와 큰 차이가 없는 ‘일반형 자율학교’가 늘고 있다고 한다. 새로운 교육학적 방법론이나 참신한 교육 실천으로 공립학교의 향상에 영향을 미치겠다던 자율학교의 취지에 비추어볼 때 매우 퇴행적이다. 그런 학교들은 자율학교의 특성을 제대로 살리지 못할 뿐 아니라 자율학교 무용론의 빌미가 될 수도 있다.

바. 편향적인 종교교육으로 인한 문제

또한, 일부 종교계 자율학교들에서 생물 시간에 ‘세계와 그 안에 사는 유기체들은 절대자에 의해서 창조되었다’는 창조론을 가르쳐 문제가 되기도 했다. 그러나, 스웨덴 교육청은 교육과정에 위배되는 종교교육은 강력히 금지시키겠다는 입장을 가지고 있다. 이와 관련해 스웨덴 교육부장관은 “학생들은 어떤 형태의 근본주의로부터도 보호되어야 한다”면서 종교 교육을 위한 교과목이나 기도를 하고 하루를 시작하는 정도는 허용되지만 그 이상은 금지시키겠다고 했다.

3) 시사점

스웨덴에서 자율학교 제도의 도입은 국가가 책임졌던 복지국가의 학교 제도에 학교 선택권과 교육의 다양성이라는 명분으로 국가가 예산을 지원하는 새로운 형태의 일종의 사립학교 제도를 도입한 것이었다. 자율학교 제도 도입 이후로 지금까지 ‘학교선택권의 확대’라는 시장과 경쟁의 논리와 ‘모두에게 평등한 교육을’이라는 형평성과 복지의 논리가 적절한 접점을 찾지 못하고 있다. 형평과 복지를 지키고자 하는 사회민주당도, 부인하기 어려운 이데올로기화 되어버린 ‘선택권’의 가치를 상쇄할 수 있는 특별한 대안을 내놓지 못하고 있고, 선택권과 경쟁을 중시하는 중도보수 연합 측에서도 ‘형평과 복지’라는 스웨덴적 가치를 전면적으로 거스르지 못하고 있는 듯하다. 이런 가운데서도, 개혁교육학적 특성을 내세우는 대안학교들과 대안교육 운동은 스웨덴의 많은 공립학교 교육에 의미 있는 영향을 미치면서 꾸준히 전개되어 오고 있다. 스웨덴의 자율학교와 대안학교 운동은 한국 대안교육에 다음과 같은 시사점을 준다고 할 수 있다.

먼저, 일정한 교육의 질 관리를 전제로 모든 대안학교에 공립학교와 같은 수준의 예산을 지원하는 스웨덴의 제도는 우리나라에도 시급히 도입되어야 한다. 정부는 국가 교육과정 목표를 따르고, 일정한 수준의 교육의 질이 담보되는 대안학교에 대해서 현재 사립학교에 준하는 예산을 지원해야 한다. 중학교까지 의무교육이 확대된 상황에서 공립학교가 아닌 대안학교를 선택했다는 이유로 학비를 학부모에게 떠넘기는 것은 국민의 교육권이나 평등의 원칙에 크게 어긋난다.

둘째, 몬테소리 교육 등 외국에서 도입한 교육학적 이론을 내세워 영리를 추구하려는 행위는 자제되어야 한다. 우리나라는 세계 최고 수준의 사교육비 부담을 지는 나라라는 오명을 가진 우리나라에 최근에는 온갖 해외의 교육 이론이나 교육 방법 등을 내세우며 영리를 추구하려는 사람들이 너무 많다. 대안교육을 이윤 추구의 수단으로 생각하면서 또 하나의 사교육으로 변질시키려는 사람들이 받을 붙이지 못하도록 대안교육의 공공성 확립을 위한 노력

이 절실히 필요하다. 대안교육 윤리강령 등을 제정하는 것도 좋을 것이다.

셋째, 교대나 사대에 부설된 코스로 또는 대안학교의 교사를 지망하는 사람들을 위한 높은 수준의 교사교육 프로그램과 현직 연수 프로그램이 마련되어야 한다. 대안교육 연대나 몇몇 대안학교들을 중심으로 교사교육 프로그램이 시도되고 있지만 좀 더 체계적이고 수준 높은 교사 교육 시스템이 구축되어야 한다. 이를 위해서는, 개혁교육학 등 대안교육에 대한 이론적·실천적 전문가집단이 형성될 수 있도록 정부와 대학들로부터 다양한 지원을 끌어내는 방안이 모색되어야 할 것이다.

넷째, 대안교육은 언제까지 대안교육이어야 하는지에 대한 성찰이 필요하다. 대안교육은 현재의 교육 시스템이 가진 문제점을 극복하고 새로운 교육적 가능성을 실현하기 위한 노력이라고 볼 때 대안교육적 흐름은 제도권 교육을 적극적으로 변화시키는 데까지 이르러야 하며, 궁극적으로는 제도권 학교들도 대안교육이 지향하는 새로운 교육학과 교육실천을 도입하도록 해야 한다. 그렇게 되기 위해서는 대안교육 교사들과 제도권 교사들 사이에 적극적으로 소통하고 교류 협력할 수 있어야 한다. 가능하다면 제도권 학교와 대안학교의 교사들이 서로 학교를 바꾸어 근무해볼 수 있도록 하는 등의 교류프로그램을 제도화하는 것도 좋을 것이다.

다섯째, 스웨덴의 종교계 자율학교에서도 종교 편향 교육이 문제가 되고 있듯이 우리나라에도 일부 종교계 대안학교들은 건강한 시민의식 함양을 비롯하여 교육이 가져야 할 사회 통합적인 노력을 방기하고 특정 종교에 편향된 종교교육 기관과 같이 운영되는 경우가 적지 않다. 부모가 교육비를 전액 부담한다는 이유로 보통교육이 기울여야 할 최소한의 사회통합적인 노력이나 교육의 공공성에 대한 관점을 포기한다면 커다란 사회적 갈등 원인이 야기될 수도 있다. 대안교육은 어떤 경우에도 어떤 정치적·종교적인 편향됨도 없는 전인적인 발달을 지향해야 한다.

여섯째, 한국의 대안학교나 대안교육 운동 진영에서도 대안교육 활성화를 위해 노력하고 있지만, 결과적으로 교육에서의 또 다른 차별을 조장하고 있지 않은지에 대해 성찰해야 한다. 특히, 적지 않은 학비 부담을 학부모가 지게 되

어 있는 우리나라 현실에서 중산층 이상의 재력이 없는 한 대안학교에 자녀를 보내기 어렵다고 볼 때, 대안학교가 또 다른 차별을 조장할 우려가 있다는 지적에도 귀를 기울여야 한다는 것이다. 대안교육이 특목고와는 또 다른 의미에서 특권층을 위한 교육으로 변질되어서는 안 될 것이기 때문이다.

4. 영국²⁸⁾

1) 관련정책 및 현황

(1) 영국의 교육정책

1997년, 대처리즘의 18년에 종지부를 찍고 정권을 되찾아 온 노동당의 젊은 당수 토니 블레어는 노동당 내의 전통적인 좌파들에 맞서 당의 개혁을 주장하며 ‘제 3의 길 (The third way)’을 내세웠다. 노동당이 전통적으로 내세웠던 사민주의 복지국가가 고복지-고부담-저효율의 결과를 낳은 제 1의 길이었다면, 제 2의 길은 마가렛 대처가 소위 ‘영국병’의 치유를 위해 처방했었던 고효율-저부담-불평등의 신자유주의 시장경제였다. 토니 블레어는 제 1의 길 지나친 복지 혜택으로 국가의 경쟁력을 떨어뜨렸던 반면 제 2의 길은 지나친 경쟁으로 사회적 불평등을 야기했다고 보았다. 따라서 ‘복지’라는 미명아래 국민들에게 경제적 혜택을 직접 제공하기 보다는 인적자원의 개발에 투자함으로써 자립을 가능케 하는 제 3의 길을 열겠다는 것이었다.

그러나 제 3의 길은 보수당의 정책들을 필요에 따라 실용적으로 취사선택 (pick-'n-mix pragmatism)²⁹⁾하는 차원을 넘어 대처의 적자(嫡子)라 할 수 있을 정도로 보수당의 신자유주의 정책을 그대로 이어받은 측면이 강했다. 여기에는 몇 가지 요인이 작용했는데, 우선 18년간의 계속된 선거 패배를

28) 영국 사례는 하태욱박사(성공회대 외래교수)가 집필하였음.

29) Alcock, Pete. (2000). "Welfare Policy", in Dunleavy et al. *Developments in British Politics* 6. London: Macmillan, pp. 238-256.

끊어내기 위해서는 노동당이 근본적으로 변화해야 한다는 필요성이 그 근간에 있었다. 노동당의 전통적 지지기반이던 노조는 대처 시대를 거치면서 제조업의 약화와 법적 제도적 규제에 의해 영향력이 현저히 약화되었다. 또한 금융, 서비스 등의 중산층 직종이 늘어나고 신자유주의 경쟁체제가 자리 잡으면서 사회가 급격히 보수화된 것 역시 노동당으로 하여금 변화를 모색하지 않을 수 없게끔 한 요인이었다. 대처정부의 상당기간동안 실업인구가 꾸준히 늘어났음에도 노동당이 사회적으로 선택받지 못했다는 사실은 노동당의 변화가 절실함을 단적으로 보여준 것이었다. 중산층을 중심으로 한 영국의 유권자들이 신자유주의적 개혁에 상당한 지지를 보내고 있는 상황에서 이념에 충실한 정책 보다는 유연하고 현실적인 정책으로 전환이 필요했던 것이다.

보수당과의 차별성을 가져야 한다는 당위론과 보수당의 신자유주의적 정책을 이어받을 수밖에 없다는 현실의 충돌은 앤서니 기든스(1998)라는 이론가에 의해 제 3의 길을 찾게 된다. 그는 현대사회에서 국가가 사회 복지에 대한 모든 의무와 책임을 떠맡을 수는 없으므로 개인, 가족, 지역공동체와 같은 사적 영역과의 협조 아래 사회적 파트너십을 형성할 수 있도록 제도적 연결망을 만들어야 한다고 주장했다. 이를 통해 국가는 소득 재분배 같은 직접적 혜택의 부여보다 고용의 재분배, 교육, 취업 훈련 등을 통한 ‘기회의 재분배’에 초점을 맞춰야 한다고 보았다. ‘일을 위한 복지(welfare-to-work)’를 내세운 이 새로운 복지정책은 가진 자들로부터 없는 자들에게 사회적 가치를 재분배하기 위해 공공 서비스와 혜택을 제공하는 보편주의적 복지 개념을 탈피하고자 했다. 사회적 시민권(Social Citizenship)이라는 권리적 차원에서 벗어나 일을 통해 자활하려는 노력을 스스로 기울여야만 한다는 시민적 의무를 포괄한다. 이로 인해 사회 보장에 의존하던 전통적인 연금자들의 비용을 낮출 수 있다면 직접적인 복지 보조로 지출되던 비용을 줄여 보건이나 교육 분야에 투자할 수 있는 자금의 여력이 생겨나고, 고용증대를 통한 자립이라는 사회적·개인적 성취까지 얻어낼 수 있는 일거양득의 정책(the ultimate win-win policy)³⁰⁾이라는 것이다.

따라서 교육은 ‘일을 위한 복지’를 성취하는 가장 중요한 수단이 된다. 한 축으로는 재교육·재활 프로그램들을 통해 복지의 새로운 해결방안을 열고, 또 다른 축으로는 공교육을 강화하여 교육으로부터의 잠재적 탈락층을 최소화시키려는 것이다. 신노동당 집권 초기부터 진행된 다양한 교육개혁들은 모두 이러한 맥락 속에서 이해되어야만 한다. 초등학교를 대상으로 한 일련의 학력신장 정책들, 중등학교 개혁을 위한 각종 조치들, 그리고 고등교육과 직업교육의 강화에 이르기까지 교육은 블레어 정부의 가장 중요한 핵심 의제였다. 이미 1996년 노동당 전당대회에서 토니 블레어는 자신의 세 가지 정책적 우선순위를 ‘교육, 교육 그리고 교육’이라고 언급한 바 있다.³¹⁾ 경쟁보다는 협동, 권리보다는 의무, 개인의 욕구보다는 공동체의 선, 이타성을 강조하는 학교공동체 운동을 통해 자유주의적 합리주의가 갖는 한계를 넘어서 다양성과 일치, 비판적 사고와 공유된 전통, 자율성과 공동체 전략을 구사하겠다는 청사진이었다.(Wringe, 1994).

그러나 일정한 성취에도 불구하고 공공부문에서 개인의 역할과 의무를 강조하는 정책 속에서 교육은 빠르게 의사시장(Quasi-market)화 되어갔다.(Witty, 1998). 교육에 시장원리가 적용되면서 소비자로서의 학부모의 교육 선택권은 점점 더 중요해졌고, 이로 인해 아동중심의 진보적 교육이념과 전문성의 과대로 인해 일어난 교사의 실패에 대해 ‘소비자’인 학부모들이 공격하는 ‘학부모정치 (Parent Politics)’ 전술이 펼쳐지게 된다(Beresford, 1992). 정부로서는 학부모의 선택권으로 대표되는 자율성 확대와 함께 학교의 ‘품질관리’ 역시 소비자들의 힘으로 만들어내는 소득을 거두게 되는 것이다. 그러나 신노동당 정부의 장밋빛 청사진에도 불구하고 현실은 녹록치 않았다. 물론 소득이 없었던 것은 아니었다. 학교현장들로부터 엄청난 비판과 반발

30) Working for Welfare Reform, BBC, Wednesday, 29 April, 1998.

http://news.bbc.co.uk/2/hi/special_report/1998/04/98/labour_-_one_year_on/84770.stm
검색일 2008. 7. 1.

31) “Ask me my three main priorities for government, and I tell you: education, education and education.” (Tony Blair speech at the Labour Party Conference, 1 Oct 1996).

을 받기는 했지만 초등학교의 전국평균성적은 지속적으로 상승했고, 낙후지역의 중등학교는 도시속 수월성(EiC, 우리나라의 교육복지투자 우선지역 정책과 유사), 확장된 학교 (Extended School), 아카데미(Academy) 학교의 신설과 확대 등 각종 정책들을 통해 새출발을 다짐했다. 그럼에도 불구하고 기본적으로 ‘경쟁을 통한 성장’이라는 기본 전제 속에서 ‘인적 자원’에 투자하는 ‘효율적 학교 (Effective School)’의 태도는 공적 영역의 특징을 강하게 가지는 교육부문에 있어 필연적으로 문제를 야기할 수 밖에 없었다. 그 가장 단적인 측면은 소위 ‘빈익빈 부익부’로 일컬어지는 소외지역 공교육의 위기이다.

영국의 유명 일간지 <가디언(The Guardian)>의 탐사보도 전문기자이던 닉 데이비스 (Nick Davis)는 소외지역에서 실패의 늪에 빠져 허우적대고 있는 공립학교들이 왜 그 구렁텅이에서 벗어나지 못하는가에 대한 의문을 안고 취재에 들어갔다. 그 결과물은 10개월에 걸쳐 총 아홉 차례 학교현장 보고(School Report)라는 제목으로 연재되어 영국사회에 큰 반향을 일으켰다.³²⁾ 닉 데이비스가 발견해낸 문제의 핵심은 간단하다. 결국은 돈의 문제라는 것 그리고 그 밑바닥에는 사회계층의 문제, 오래된 엘리트주의 교육의 전통, 그리고 교육에 어마어마한 돈을 투자했다고 떠벌리기 좋아하는 정치인들이 얽혀있었다. 또한 이 기사는 시장화 된 교육시스템에 의해 종합중등학교(Comprehensive School) 중심의 평준화 정책이 흔들릴 때 발 빠른 중산층들이 어떻게 시스템의 허점을 파고드는지, 그리고 그 달음박질에서 도태된 아이들과 그 가족들, 그리고 그들이 다니는 학교는 어떻게 사회문제로서 낙인찍히고 또다시 문제청소년들을 양산해내는 장으로 악순환하는지를 사실적으로 보여준다.

32) 이 특집 연재 기사는 <위기의 학교>라는 제목으로 최근 번역되어 우리나라에도 출판되었다. 명문 사립학교로 흔히 알려진 영국교육의 이면을 매우 적나라하게 보여줌으로써 시장주의 원칙이 교육에 어떤 악영향을 미치게 되는가에 대한 선례를 보여주는 책이라 할 수 있다. 이 책에 대한 서평을 함께 참고하면 그 맥락이 더욱 명료하게 다가올 수 있을 것이다. 하태욱(2008), ‘평준화 교육을 흔드는 정치적 논리에 대하여’, 민들레(통권 56호, 2008년 3~4월호), 서울: 도서출판 민들레.

(2) 영국 대안교육의 현재³³⁾

대안교육의 범위를 어디에 두느냐에 따라 논의의 차별성이 필요하겠지만 우리나라에서 논의되는 ‘대안학교’와 유사한 개념으로 한계를 짓는다면, 현재 영국의 제도상 대안학교들은 모두 사립학교(Independent School)에 속한다. 이후 써머힐(Summerhill School)에 대한 사례연구를 통해 더 자세하게 살펴보겠지만, 우리의 사립학교와는 달리 영국의 사립학교들은 국정교과과정을 따라야 할 의무는 없다. 정부가 기본 요건으로 정해주는 안전관련 법규 (Health and Safety Law)를 만족시키고 학생들의 학습에 필요한 교육을 ‘적절히’ 제공하는 한 어떤 교육내용을 가지고 어떤 교과과정을 어떤 교육방법을 통해 교육하는가 하는 것은 철저히 각 사립학교의 자율에 맡겨져 있다. 물론 사립학교들은 교육시장(Education Market)의 가장 일선에 노출되어 있기 때문에 학교의 학업성취도와 학비의 비율이 학부모들의 학교선택에 가장 중요한 기준이 된다. 그러므로 학업성취도를 올리기 위해 사립학교들은 성취도평가(SATs), 중등졸업시험(GCSE) 및 대학입시(A-level) 준비에 연연할 수 밖에 없게되었다. 따라서 사립학교들은 교육과정에 전적인 자율권을 가지고 있음에도 그 어느 학교들보다 국정교과과정에 충실한 교육을 하게 되는 것이다. 대안학교들의 경우 역시 이 상황에서 자유롭지 못하다.

대처리즘으로 대표되는 보수당 정부와 제3의 길을 내세운 신노동당 정부가 펼쳐낸 일련의 신자유주의적 교육정책들 속에서 대안교육이 현재 영국사회에서 차지하고 있는 자리는 매우 미미하다. 그 가장 큰 이유 중에 하나는 영국의 공교육이 우리나라에 비교하여 볼 때 비교적 덜 경쟁적이고 더 창의적이어서 대안에 대한 요구가 상대적으로 덜 한 측면이 있기 때문이다. 열린 교육이 처음 시작되었던 나라답게 영국의 유아교육과 초등교육은 매우

33) 이 장의 내용은 현재 작성 중에 있는 필자의 박사학위 논문의 결론부분을 요약한 것이다. 주제와 초점은 약간 다르나 비슷한 내용으로 좀 더 자세히 전개된 글이 ‘영국 대안교육운동사에서 우리가 배울 점들’이라는 제목으로 민들레 통권 43호(2006년 1~2월)와 44호(2006년 3~4월)에 연재되어 있다.

열린 구조로 구성되어 있으며 아이들은 즐겁고 친화적인 환경 속에서 학습을 만들어 간다. 1890년대 빅토리아식 교육에 대해 시작되었던 대안교육의 문제제기는 20세기를 거치면서 대부분 공교육 내에서 수용되었기 때문에 공교육에 대한 '대안'으로서 대안교육은 몇몇 특수한 사례들을 제외하고는 크게 절박함이 느껴지지 않는다. 더구나 20세기를 거치면서 교육은 국가가 제공하는 것이라는 인식이 강하게 자리 잡은 영국의 일반 대중들에게 적지 않은 교육비를 부담해야 하는 대안학교들은 그다지 매력 있는 선택이라고 할 수 없다.

또 한편으로는 공교육에 대한 대안이 다양하게 마련되어 있어서 굳이 대안교육이라는 명칭을 붙이지 않아도 학생들이 학교 공부에 흥미를 붙이지 못하거나 학교생활의 측면에서 어려움을 겪을 때 갈 수 있는 방향이 이미 다양하게 마련되어 있다는 점 역시 지적되어야 한다. 앞 장에서 지적한 바, 사회복지의 차원에서 다양한 직업교육이나 자활 프로그램들이 마련되어 있고, 여러 가지 프로그램들이 학교 안이나 밖에서 제공된다. 모두 한 줄로서서 등수대로 대학으로 발맞춰 가야하는 우리네 중등 교육과는 달리 다양한 루트와 트랙이 가능하기 때문에 공교육 안에서도 선택의 폭이 상대적으로 넓기 때문이다.

그러나 대안교육 내부의 문제점들도 지적되어야 한다. 첫 번째로는 사회의 변화에 적극적으로 발맞추지 못했다는 점이다. 20세기 후반 들어 교육의 지형은 엄청난 변화를 가져왔음에도 대안학교들은 그 변화에 발맞춰 새로운 대안을 제시하지 못하고 여전히 100년 전의 문제제기에 머물러 있었다. 21세기를 맞는 공교육은 더 이상 빅토리아식 교육이 아님에도 대안교육 내부에서는 새로운 시도를 통해 변혁을 꾀하기 보다는 오래된 자유주의적 이상향에 만족하는 측면이 강했다. 더구나 영국교육의 가장 큰 사건으로 여겨지는 1988년 교육법 개정은 대안교육의 근간을 뿌리채 흔들 수 있는 사건이었음에도 불구하고 대안교육 현장들은 적절하게 대응하지 못하고 다른 여타의 사립학교들과 함께 무비판적으로 이를 받아들인 측면이 강했다. 1988년 교육법 개정의 가장 큰 내용은 국정교과과정(National Curriculum)의 도입이

었다. 1988년 이전까지는 어떤 교육내용을 어느 학년에서 어떻게 가르칠 것인가에 대한 모든 결정권이 개별 현장의 개별 교사들에게 있기 때문에 교사들은 지식의 전달자라기보다 지식의 창조자로서 전문성에 대한 자부심이 강했다. 그러나 한편으로는 전국의 모든 학교마다 제각각 가르치는 내용과 방식이 달라 학교를 옮기는 사람들이 불편함을 겪어왔고, 교육의 질이 개별 현장과 개별 교사에 따라 지나치게 들쭉날쭉한 측면이 있기도 했다. 따라서 전국적으로 고른 교육의 질을 보장하는 한편, 그 교육을 받는 학생들의 성취도를 높이려는 방안들이 교육법 개정과 함께 등장했다(Tomlinson, 2001). 이런 일련의 조치들 속에서 개별 대안교육 현장들은 국정교과과정을 어떻게 바라보고 어떻게 대응할 것인지에 대해 냉철한 판단과 함께 대안을 제시하기 보다는 받아들일 수밖에 없는 대세라고 판단, 무조건적인 수용에 들어갔다.

여기에는 물론 앞에서 지적한 바, 정부의 신자유주의적 정책들과 함께 경쟁의 현실로 내몰린 중산층 학부모들이 교육에 대해 매우 공격적인 태도를 갖게 된 점을 빼놓을 수 없다. 전통적으로 대안교육의 학부모 층은 매우 자유주의적이며 진보주의적인 철학과 생활양식을 지닌 중산층들이었다. 그러나 무한경쟁의 시대에 돌입하면서 학부모들이 교육을 통해 원하는 바는 자유나 창의성보다 자격증과 졸업장에 맞춰질 수밖에 없었다. 중산층은 현대교육의 의사시장화 상황에서 교육소비자로서 가장 민감한 계층이며 자녀들의 학교를 쇼핑하는데 가능한 모든 정보와 수단을 동원한다(Power et al., 2003). 모든 것을 성적과 자격증을 통해서 보여주어야 하는 중산층들은 경쟁사회에서 늘 도태의 위협을 느낄 수밖에 없는 상황에서 대안교육은 이에 대한 새로운 논제를 제기하기 어려웠고 따라서 정부의 신자유주의적 교육정책에 강력하게 반발하지도 적극적으로 따라가지도 못하는 어정쩡한 태도로 스스로의 정체성을 잃어버린 탓이다. 1988년 교육법 개정으로 국정교과과정이 도입되었을 때 대안교육 현장이 별다른 대응을 만들어 낼 시점을 놓친 부분도 있지만, 한편으로는 대안교육 현장들 역시 그 주 ‘교육소비자 계층’의 보수적 이해와 요구에 충실히 복무한 측면도 있는 것이다.

또한 대안교육 현장에 몸담고 있는 교사들 간의 소통 문제도 있다. 오래 된 교사일수록 대안교육에 대한 열정만큼 시대에 맞서 싸울 만큼의 에너지가 남아있지 않다. 교사들이 갖고있는 피로도도 상당히 높은 수준인데, 일반 공교육 교사의 그것과는 다른 차원의 것이기에 사회적으로 다스려지기 어렵다는 측면도 있다. 젊은 교사들은 교사들대로 설령 대안교육 현장에서 일하게 되었다 하더라도 기본적으로 교육에 대해 이전 세대와는 다른 접근법을 가진다. 특히 1988년 교육법 개정 이후에 교사로 교육받은 세대들은 국정교과과정을 당연히 받아들여야 하는 기본 전제로 생각하며, 학부모들로부터 들어오는 사회적 요구를 교육적으로 당연하게 받아들인다. 교사가 되기까지 대안교육에 대한 교육을 받아본 경험이 전무한 상황에서 젊은 교사들에게 현실에 비판적인 시각을 가지고 대안을 만들어내라고 요구하는 것 자체가 무리라는 교사들의 자체 평가도 있었다.

무엇보다 문제가 되는 것은 대안교육 내부의 소통이 존재하지 않는다는 것이다. 100년이 넘는 대안교육의 역사에도 불구하고 대안교육 현장들이 각기 고립되어 외딴 섬으로 존재하면서, 서로의 경험을 나누거나 교육문제와 사회문제에 공동의 목소리를 낼 수 있는 연대체가 구성되지 못했다는 것이 가장 큰 요인이었다.³⁴⁾ 개별 현장은 하루하루 일상을 살아나가야 하는 입장에서 교육정책에 대한 대책이나 새로운 대안적 교과과정의 개발을 만들어내기 매우 어려운 것이 사실이었다. 그럼에도 불구하고 대안교육의 현장들이 정기적으로는 고사하고 비정기적으로라도 만나서 축적된 경험을 교환하고 새로운 길을 열려는 시도가 전무했다. 따라서 1988년 교육법 개정으로 인한 국정교과과정 도입문제는 물론 경쟁력과 현실성을 앞세운 학부모들과 사회의 요구에 당당하게 맞설 힘을 모으지 못했다는 문제점들이 있다.

34) 특히 유럽 지역에서의 대안교육 현장들이 흔히 외딴 환경에 고립된 채 교육의 장을 펼쳐나가는 경우들이 많은 데 대해 몇가지 이유로 분석이 가능하겠지만, 그중 가장 큰 이유는 유럽의 대안교육이 대체적으로 그 근원을 루소의 교육철학에 대고 있기때 문일 것이다.

(3) 세계 대안교육의 새로운 전망, 민주시민교육

이런 상황 속에서 대안교육이 1990년대부터 새로이 제기하고 있는 화두는 ‘민주주의’이다. 사실 ‘민주’가 그 핵심화두인 것은 대안교육만의 일이 아니다. 공교육 진영에서도 21세기를 맞이하면서 ‘민주시민교육’을 그 핵심 주제로 삼고 있다. 영국은 1999년에 민주시민교육(Education for Citizenship)이라는 과목을 정식교과로 채택하였으며, 호주는 국어(영어), 수학, 과학과 함께 민주시민교육(Citizenship Education)을 핵심교과로 지정하였다. 대부분의 서구 유럽 국가들이 21세기를 맞이 전후해서 속속 민주시민교육을 도입하고 강화해왔다. 이는 평화나 환경과 같은 전 지구적 문제가 나와 내 이웃 간의 삶으로부터 시작된다는 절박감에서 출발한다. 그런데 이 민주시민교육을 또 하나의 교과로 단순 도입하는데 비판이 크다. 지식교과가 아닌 이러한 가치교과의 경우 지식과 태도와 기술(KAS: Knowledge, Attitude, Skill)이 통합적으로 길러지지 않으면 안 되기 때문이다(Hicks, 1988).

이런 문제의식을 공유하면서 1990년대 이후 세계의 대안교육 진영은 민주교육을 그 열쇠말로 삼고 있다. 이는 대안교육을 지칭하는 용어가 자유자율학교(Free School), 자치학교(Self-governing School) 등으로 변주되어 왔다는 측면에서 고려해볼 때 당연한 결과이다. 통합적인 교육으로서 민주시민의식 함양은 생활 속의 자치와 자율을 추구해 온 대안학교들이 가장 잘하고 있는 영역이기 때문이다. 이러한 인식 속에서 신교육운동으로 시작된 씨머힐이나 그 맥을 잇고 있는 샌즈, 그리고 최근에 생긴 대안학교들 까지도 스스로를 민주학교로 칭하고 있다. 또한 유럽의 대안학교들을 중심으로 1993년 시작된 국제민주교육회의(IDEC: International Democratic Education Conference)는 현재 가장 국제적이며 광범위한 대안교육 연대체로서 일 년에 한 번씩 회원국을 돌아가며 많게는 30여 개국의 대안학교, 학생, 학부모, 교사, 연구자들이 모여 대안교육 한마당을 열고 있다(2009년에는 한국 개최를 준비하고 있다).

현재 진행되고 있는 민주교육이 이전의 대안교육이 보여주었던 한계나

문제점들을 상당부분 해소하고 있는 것은 매우 고무적인 일이다. 새로운 논점 수립으로서의 ‘민주’의 문제, 정부나 지방정부 또는 시민사회 단체와의 연대, 대안학교들 간의 소통과 교류 등 이전에는 보기 어려웠던 시도들이 현장에서 일어나고 있다. 민주교육을 통해 민주시민을 어떻게 길러낼 것인가에 대한 교육과정 차원에서의 고민이 더욱 채워지고, 이를 통해 어떻게 교육운동으로서 사회운동으로서 확산과 연속성을 함께 가져갈 수 있을지 논의될 수 있다면, 대안교육은 21세기에서 새로운 전기를 맞을 수 있을 것으로 기대된다.

2) 주요 대안교육(학교) 사례

(1) 써머힐에 대한 오해와 환상, 그리고 진실

써머힐의 위기사태 사례를 떠나 써머힐의 교육 자체에 대한 진단과 점검도 필요하다. 한국에서 많은 대안학교들이 써머힐로부터 직간접적으로 많은 영향을 받은 관계로 대안교육과 관련된 글에서는 많은 필자들이 써머힐에 대한 언급을 하고 있었으나, 상당부분 써머힐에 대한 오해와 편견에 기반한 논의여서 아쉬움이 있다. 물론 써머힐을 비롯 많은 유럽의 대안교육들이 루소의 자연주의 교육에 크게 기반하고 있음은 사실이다. 따라서 듀이의 사회적 실용적 진보주의 교육에 더 큰 영향을 받은 미국 대안교육 진영에 비해 이러한 ‘기르기’, 혹은 ‘스스로 자라나기’의 경향이 강한 것도 부정할 수는 없다. 그러나 놓치지 말아야 할 사실은 A. S. 닐은 써머힐을 설립한 초기부터 어른과 아이에 관계없이 학교 구성원 모두에게 동등한 권리와 발언권을 부여함으로써 민주적인 구조를 분명하게 갖추었다는 점이다. 짧은 방문만으로 써머힐이 지난 80년 넘게 실천해온 교육적 가치를 파악하기는 어려울 수밖에 없으며 이에 따라 방문자들이 이 학교의 걸모습에 실망을 안고 발걸음을 돌리는 경우가 흔히 있기는 하다.³⁵⁾ 그러나 조금 더 깊숙이 들여다보면, 써

35) 하태욱. ‘영국의 대안교육운동에서 자유의 문제’. <민들레> 2007년 3~4월 통권 50호.

머힐은 지난 80여년간, 매일매일의 일상에서 발견되는 시행착오들을 함께 논의하고 고쳐나가면서 구조적으로 단단히 자리잡고 있다. 그곳에는 쉽게 눈에 드러나지는 않지만 구성원들은 모두가 인지하는 질서가 존재하며, 아이들은 물론 어른들도 그 질서를 통해 함께 살아가는 법을 깨달아 나간다. 앞서서도 이야기 하였듯이 써머힐이 지나치게 자유방임적인 이미지를 갖게 된 데는 그 학교가 처했던 사회문화적 맥락을 이해해야만 한다. 흔히 써머힐을 대표하는 풍경으로 나체수영이 등장하곤 하는데, 이는 1960~70년대 히피문화가 미국을 중심으로 서구사회에 널리 퍼졌던 시기 미국출신의 교사들과 학생들이 들어온 문화였다. 영국의 채널4라는 방송국에서 써머힐에 대한 다큐멘터리를 만들면서 방송의 센세이셔널리즘에 기반해 이 장면이 내보내졌고 지금까지 이어지게 된 것이다(이 다큐멘터리는 현재도 써머힐 사람들이 가장 싫어하는 써머힐 소개 프로그램으로 남아있다). 현재의 써머힐에는 나체로 수영하는 구성원이 없다. 다만 나체로 수영할 수도 있는 자유가 남아있을 뿐이다. 물론 이 자유는 다른 이의 자유를 침해하지 않는 범위내에서만 가능하다. 써머힐에서 규칙이란 구성원들이 필요에 따라 함께 합의한 사항이며, 같은 맥락에서 어느 구성원이라도 문제를 제기하면 재논의되고 수정될 수 있는 길이 열려 있다. 써머힐의 그 유명한 ‘학교회의’는 연령을 불문하고 각 구성원들에게 동일하게 한 표씩만을 부여한다.

써머힐의 자유주의 교육이 무작정 자유를 부여하는 것은 아니다. 이 학교의 학교회의가 충분한 논의의 과정없이 바로 투표로 들어가는 것은 아니기 때문이다. 학교 생활속에서 갈등을 경험하였을 때 그것을 어떤 형태로 문제제기해야 하며, 그것에 대한 논의는 개인적 관계를 떠나 공적인 영역에서 어떻게 이루어져야 하고, 충분한 논의가 이루어진 후 투표와 표결은 어떻게 진행되어야 하며, 결정된 사항에 대해 공동체의 일원으로써 어떻게 행동해야 하고, 거기에 또 다시 문제가 발견되었을 경우 어떻게 다시 문제제기해야 하는가 하는 일련의 삶의 방식에 대한 배움이 써머힐의 학교회의에는 있다. 여기서 흥미로운 사실은 이러한 배움의 과정에서 중요한 것은 ‘나이’가 아니라 ‘경험’이라는 점이다. 어린 아이들이 자신의 욕망을 잘 다스리지 못하고

고집을 피우듯 써머힐에 온지 얼마 안되는 어른들은 자신의 논리가 어린아이들에게 전혀 권위를 갖지 못한다는 사실에 충격을 받고 고집을 부리는 경우가 흔하다. 회의에서 자신의 의견만을 고집하고 어른으로서의 권위만을 내세우는 신입교사가 있는 반면 열린 자세로 다른 이의 의견을 경청하고 자신의 의사를 똑똑히 밝히며 의견을 조율할 줄 아는 어린 학생도 있다. 이는 실로 ‘나이’나 ‘발달단계’의 문제가 아니라 우리가 교육을 통해 인간과 인간간의 관계맺음을 어떻게 형성할 것인가 하는 문제인 것이다. 학생이든 교사든, 아이든 어른이든, 이 학교에서는 배움의 첫단계로 돌아가 공동체의 일원으로 권리와 책임을 동시에 영유하며 살아가는 법을 배워야만 한다. 결국 차이는 얼마나 민주적으로 의사소통 하는 법을 배우는가 하는 ‘학습’의 차이에 있다.

그러나 이 과정에서 두려움과 고통을 느끼는 것은 오히려 아이들이라기 보다는 기득권을 버려야 하는 어른들이 된다. 아이들은 책임앞에 내팽겨쳐지는 것이 아니라 써머힐의 가족같은 울타리 안에서 보호받으면서 시행착오를 통해 성장해가기 때문이다. 또한 함께 살아갈 공동체의 한 구성원인 어린아이를 돌보고 배려하는 것 역시 이 과정에서 학습해 나가야하는 중요한 내용이다. 써머힐에서 가장 급진적인 제도로 알려진 수업선택권(수업에 들어갈·들어가지 않을 자유)의 문제 역시 이런 맥락 속에서 고민되고 검증되어야 한다. 현재의 써머힐은 지식교육을 절대 간과하고 있지 않으며, 그렇게 비치는 것을 원하지도 않는다. 다만 스스로에게 공부할 시기를 선택할 자유를 줌으로써, 그리고 개개인에게 다 다른 그 시기를 강요하지 않음으로써 아이들이 스스로 배움의 세계로 나갈 수 있는 길을 열어두려는 교육철학의 실천이다. 따라서 써머힐은 단 몇해 안에 효과를 거둘 수 있는 곳이 아니라 영국 학제상 초중등을 모두 아우르는 장기적인 과정이 된다.

(2) 써머힐 1998년 사태와 대안교육의 위기

써머힐은 1998년 영국의 장학기관인 교육기준청(Ofsted, Office for Standards in Education)의 장학감사에 결과 ‘시정명령서(Notice of Complaint)’를 받았다.

‘시정명령서’란 그 안의 시정 지시사항들을 6개월 이내에 해결하지 않을 경우 교육고용성(DfEE, Department for Education and Employment)으로부터 학교 폐쇄명령을 받을 수 있다. 그 후로 일년여 간의 싸움 끝에 써머힐은 법정에서 정부측 변호사로부터 써머힐의 요구조건을 거의 수용한 양보안으로 합의하자는 제안을 받음으로써 전 세계의 대안학교들에게 교육선택권이라는 측면에서 희망적인 선례로 남게 되었다.

써머힐의 그 전년도 장학검열은 매우 우호적인 분위기 가운데 이루어졌었으며, 당시 장학검열 팀에 속해있었던 한 장학관도 포함되어 있어 감사 직 전까지도 별다른 걱정을 하지 않았다고 한다. 그러나 교장 조이 레드헤드(Zoe Readhead)가 써머힐의 분위기를 참조해 부디 캐주얼한 복장으로 와달라고 특별히 부탁했음에도 불구하고 장학관들은 정장에 가죽가방을 들고, 서류들을 옆에 끼고 학교로 걸어 들어왔다고 한다. 그 첫 인상에서부터 써머힐 사람들은 장학결과에 대해 어느 정도 부정적인 예감을 할 수밖에 없었다고 한다. 결국 보고서는 써머힐의 철학에 대한 기본적인 이해는 커녕 반감속에서 행해졌다고 밖에 볼 수 없는 형태로 진행되었다. 일례로 한 장학관은 하루종일 수업에 들어가지 않고 학교 이곳저곳을 빙빙 돌아다니던 두 여학생을 따라다니면서 그 아이들이 얼마나 학교생활을 배우는 것 없이 보내고 있는지 보고서에 적었는데, 아이니컬하게도 두 여학생은 후에 항변하기를, 자신들의 뒤를 밟으며 말을 엿듣는 이 무례한 어른을 피해 다닌 것이었다고 밝혔다. 그들은, 만약 써머힐의 구성원이 이런 형태로 다른 사람의 생활을 방해했다면 당장 ‘학교법정’에 회부되었을 것이라며 장학감사의 과정에 대해 분개했다. 일년여간의 싸움을 통해 써머힐은 이 학교가 다른 일반학교들과 달리 매년 장학감사를 받았던 이유가 교육기준청의 ‘특별감시대상’이었기 때문이었음을 알게 되었으며, 이 장학감사가 애시당초 학교의 철학을 이해한 상태에서 그 교육적 성취를 보고자 한 것이 아니라 이미 일반학교와 동일하게 규정된 기준에 얼마나 잘 들어맞지 않는가를 지적하고자 한 것이라는 사실을 깨닫게 되었다.

이러한 상황속에서 써머힐이 가장 먼저 한 일은 이 학교가 처한 상황을

외부로 알려져 도움을 청하는 것이었다. 사실상 써머힐은 그 철학적 밑바탕에 동의하는 사람들조차도 ‘그들만의 파라다이스’라고 비판할 정도로 외부세계와 단혀 지냈다. 이 현상은 써머힐의 창시자이자 써머힐에 대한 저술 이후 많은 외부강연을 다녔던 닐 (A. S. Niell)이 사망한 후 그 아내와 딸로 교장이 바뀌는 동안 더욱 심해졌다. 이 학교는 영국 내에서 대중들에게 잊혀져가는 학교가 되었을 뿐만 아니라 다른 대안교육 기관이나 학교들과의 교류도 전혀 없었다. 그저 닐의 책을 접하고서 순례자처럼 찾아온 방문객들을 맞는 것이 이 학교가 외부세계와 접하는 유일한 통로였었다.

써머힐은 우선 학교회의를 통해 대책기구를 마련하고 SAVE Summerhill (Save Alternative Values in Education)이라는 캠페인에 들어갔다. 이 캠페인의 일환으로 유치한 것이 매년 세계의 대안학교 한 곳이 주최하여 열리던 대안교육 관계자와 학생들의 축제, 국제 민주교육회의-아이텍(IDEC, International Democratic Education Conference)이었다. 3박4일간 ‘자유로운 아이(The Free Child - 문제적 아이 The Problem Child 라는 닐의 책에서 패러디 한 제목)’라는 주제아래 써머힐에서 열렸던 이 행사에는 영국을 비롯한 유럽지역은 물론, 미국, 호주, 뉴질랜드, 일본, 대만, 우크라이나, 러시아 등 세계 곳곳에서 모인 대안교육 교사·학생·학부모·연구자들의 축제처럼 진행되었었고, 써머힐이 처한 상황을 영국내는 물론이고 해외까지 알림으로써 국제적인 연대를 마련하는 시금석이 되었다. 유사한 노력으로 써머힐 학생들은 국회위원에게 편지쓰기, 수상관저로 행진하여 수상에게 편지 전달하기, UN 어린이 인권기구에 도움을 요청하기, 국회 하원 본회의장에서 학교회의를 개최함으로써 학교의 철학과 민주교육을 홍보하기, 라디오 토크쇼 출연 등 다양한 캠페인을 펼쳤었으며, 이는 언론의 보도를 통해 일반인들에게 관심을 불러일으킬 수 있는 기회가 되었다.

두 번째로는 써머힐이 의도적으로든 의도적이지 않던 간에 조직했던 전문가 집단들의 뒷받침이 있었다. 써머힐이 정부와 갈등을 겪고 있다는 사실을 접한 전직 교수이자 교육 컨설턴트 이안 커닝햄(Ian Cunningham)은 객관적인 위치에서 써머힐의 교육을 평가하고 교육기준청의 장학검열을 재검토하

고자 뜻맞는 전문가들을 규합, 독립 장학검열팀을 꾸렸다. 이 팀은 세명의 비즈니스 컨설턴트, 1명의 장학관, 2명의 교장, 1명의 시인이자 방송가, 2명의 교육학 교수로 구성되었으며, 이 학교의 교육철학을 감안한 장학검열을 실시하고자 학교측과 구체적인 절차에 대해 함께 논의하였다. 따라서 이 팀의 장학검열은 비교적 장기간에 걸쳐 소수의 그룹이 돌아가며 학교를 방문하여 학교에서 일어나는 모든 직간접적 교육행위들을 관찰하고, 학생 및 교직원들과 심층적인 인터뷰들을 실시한 후 보고서를 퍼내었다. 이 보고서는 몇몇 부분에 있어 써머힐이 고쳐나가야 할 사항들을 지적하고 있기는 했지만 대체적으로 교육기준청 장학사들의 지적사항이 편협한 이해에서 비롯된 것임을 밝혀내었다. 한편 이 독립 장학감사팀과는 별도로, 써머힐의 직접적인 요청에 의해 전문가들로 구성된 학교평가 팀도 써머힐의 교육적 가치를 높게 사는 한편 교육기준청 장학관들의 장학감사 과정에 대한 접근방식과 편견을 질타하는 보고서를 내놓았다. 이 두 보고서는 지금까지 교육 철학적인 입장에서 대안교육의 필요성만을 역설하던 측면에서 벗어나 대안교육이 실질적으로 어떠한 교육적 효과를 거두고 있는지를 학문적으로 뒷받침하는데 크게 기여한 것으로 보인다. 특히 이 연구들은 써머힐이 정부측의 논리를 반박하고 써머힐 고유의 철학을 그 교육의 근본에 지속시키면서도 교육적 효과를 거두고 있다는 논리의 근거가 되었기 때문이다. 이 사건으로 인해 세계에서 가장 유명한 대안학교였던 써머힐은 또 다른 의미를 갖게 되었다. 우선 써머힐이 정부의 형식논리에 맞서 '의무가 아닌 권리로서의 교육선택권'을 확보하였다는 측면이다. 이는 써머힐이라는 학교가 전세계 대안학교 차원에서 상징적으로 자리잡고 있는 위치를 감안할 때 더욱 깊은 의미가 부여된다.

두 번째로는 대안학교에 대한 장학감사를 이슈화했다는 의미가 있다. 대안학교가 교육의 일환을 담당하고 있다고 할 때, 장학감사의 필요성을 전면적으로 부정할 수만은 없다. 그러나 대안학교에 대한 장학감사에 일반학교와 동등한 잣대를 들이대면서 획일적으로 맞추라고 요구하는 것은 대안교육의 기본 존립철학인 교육의 다양성 확보라는 측면에서 무리가 있다. 따라서

대안학교들을 어떤 형태로 장학감사 하는 것이 이 학교들의 기본 철학을 존중하면서도 각 학교들의 문제점들을 밝혀내어 좀 더 나은 형태로 이끌어 갈 수 있는가 하는 방법론적 고민이 필요하다. 씨머힐은 정부와의 투쟁과정에서 전문가들을 끌어들여 장학감사의 선례를 남김으로써 대안학교에 대한 장학감사에 새로운 길을 열어주었다.

세 번째로는 대안학교들이 폐쇄성에서 벗어나 제도권 교육과 적극적인 대화를 시도했다는 데 그 의미가 있다. 특히 외부세계에 닫혀있던 씨머힐이 정부와의 갈등을 타개하기 위해 이 학교가 가진 교육적 가치를 적극적으로 홍보했던 것은 매우 좋은 방식이었다. 예를들면 영국교육이 ‘시민성 교육(Education in Citizenship)’에 큰 공을 들이고 있음을 감안하여, 씨머힐이 지닌 민주성 교육의 장점을 주요 이슈화 했던 것이 그 예이다. 이는 대안학교들이 의도하건 의도하지 않았건 간에 그 존재가치를 역설하는 과정에서 빚어진 불필요한 오해들과 기성 교육체계와의 적대적인 감정을 넘어설 수 있는 단초가 되기 때문이다. 따라서 대안학교들이 기존의 교육체계를 혁명적으로 전복한다거나 공교육을 부정한다는 선입견을 넘어 교육적 다양성에 기여함으로써 우리 교육을 더욱 살찌우는 역할을 담당한다는 측면을 강조할 필요가 있어 보인다.

마지막으로는 대안학교, 혹은 더 나아가 세계에 흩어져있는 모든 대안교육의 연대를 형성해내었다는 측면이 있다. 1890년대 영국에서 소위 ‘대안학교’라는 것이 처음 생긴 이래 전 세계에서 비슷한 실험들이 각각의 사회적 조건에 맞춰 다양한 형태로 나타났었다. 그러나 유사한, 심지어는 똑같은 시행착오와 실패를 거듭하면서도 대안학교들은 서로의 경험을 나누거나 예전의 경험으로부터 배우는데 소홀해 왔다. 그러나 1998년 위기를 경험하면서 씨머힐은 물론 세계의 많은 대안학교들이 상호 연대와 협력의 필요성을 적극적으로 느끼기 시작하였으며, 이후 실제적으로 어려움에 빠진 학교들을 국제적 연대를 통해 살려내는 사례들을 만들어냈다.

3) 시사점

최근 우리나라에서 발표되고 있는 각종 교육정책들은 상당부분 영국이 지난 10년간 토니블레어의 신노동당 정책들을 통해 펼쳐낸 것과 일맥상통한다. 학부모의 학교선택권, 각급 학교의 자율성 확대, 성적과 평가를 통한 투입자본의 효율적 관리 등 신자유주의 정책들은 더욱 심화될 것으로 보인다. 이런 상황을 10여년 전부터 겪어낸 영국의 대안교육을 통해 우리가 참고해야 할 부분들은 다음과 같다.

첫 번째로는 교육과정에 대한 강화가 필요하다. 시험과 자격증이 보다 중요시되는 사회에서 국가주의 교육과정의 고착은 더욱 심각하게 일어날 것이다. 이에 대응하여 대안교육은 어떠한 대안적 교육과정을 만들어내고, 그것을 어떠한 방식으로 전달할 것인가에 대한 연구개발이 필요하다. 이를 위해서는 대안교육이 기르고자 하는 인간상이 어떤 것인가 하는 각 교육현장별 교육철학에서부터 다시 명확화 하는 작업이 선행되어야 할 것이다. 대안적 교육과정의 개발과 동시에 지금까지 대안교육 현장들에서 운영되고 있는 교육과정을 데이터베이스화 하고 그 중 우수한 사례들을 발굴하여 대안교육 내부는 물론 공교육의 학교들과도 소통할 수 있는 계기로 삼는 것도 필요하다.

두 번째로는 학부모 및 교사 교육의 문제가 제기된다. 대안교육의 중추적 계급인 중산층들이 급격하게 보수화되는 상황 속에서, 대안교육의 필요성과 그 가치에 대해 학부모들과 함께 고민하고, 각 대안교육 현장이 공교육과는 달리 어떤 차별성을 가지고 어떻게 교육하고 있는지 알려야 할 필요가 있다. 그리하여 학부모들로부터 시작되어 대안교육에 자녀를 보내지 않는 학부모들에게까지 대안교육에 대한 올바른 시각을 전달하고 더 큰 교육운동, 사회운동으로 확산을 도모하여야 한다. 한편으로는 대안교육에 종사하는 교사들의 전문성을 길러야 한다. 현행 교사양성 제도 속에서는 대안교육에 대한 고민을 담아낼 공간이 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 따라서 교사자격증을 가졌다고 하더라도 대안교육에서 직접 부딪히는 현실과 배운 이론은 매

우 동떨어져 있다. 더구나 비인가 대안교육 현장들의 경우에는 교사가 제도권 교사양성과정을 밟지 않은 경우가 많기에 교사교육에 대한 필요성은 더욱 절실하다.

마지막으로는 연대의 중요성이다. 앞서 여러 차례 지적한 바와 같이 각 개별 현장이 할 수 있는 한계는 분명하다. 써머힐의 경우에서 보듯 역사가 오래되고 체계가 잘 잡힌 곳의 경우에도 정부와 갈등을 겪거나 일시적인 재정 위기에 빠지기도 한다. 더구나 첫 번째와 두 번째 제기했었던 문제들은 하루하루 버텨내기가 벅찬 개별 현장의 힘만으로는 만들어내기 어려운 과제들이다. 따라서 대안교육 현장들을 묶어내고, 정책과 내용을 개발하며, 연구를 통해 비전을 제시해줄 수 있는 연대체의 구성과 활동이 반드시 이루어져야 할 것이다.

5. 일본³⁶⁾

1) 관련정책 및 현황

일본에서는 6년 동안의 초등교육과 3년 동안의 중등교육을 무상으로 받을 수 있도록 법률로 정하고 있다. 9년에 걸친 의무교육 기간 동안의 교육내용은 ‘학습지도요령’으로 규정하고 있는데, 2차 대전이 끝나고 얼마 지나지 않은 1947년에 처음으로 시행되기 시작했다. 학습지도요령은 오늘에 이르기까지 거의 10년에 한 번씩 그 내용을 개정했다. 첫 ‘학습지도요령’은 아이들의 일상적인 생활 안에서 겪는 경험을 중시하고, 삶에 뿌리내린 지식이나 기술을 배워 가는, 또 아이들 스스로가 구체적인 문제 해결 과정을 통해서 살아 있는 지식이나 기술을 획득한다는, 그런 학습 내용이나 방법에 중점을 두고 있었다. 이와 같은 학습에 대해서는 전문가들은 그 공과를 자주 지적했다. 아이들의 흥미나 관심을 불러일으킨다는 점에서는 큰 장점이 있으나 학문

36) 일본 사례는 김경옥주간(민들레 편집주간)이 집필하였음.

간의 연계나 지식의 체계를 논리적으로 습득해나가고자 할 때 효율성이 떨어진다는 지적이 그것이다. 또 당시의 학습지도요령은 교사들에게 지도와 조언에 그치는 일종의 ‘지도서’ 같은 성격으로 학습지도요령을 반드시 가르쳐야만 하는 것도 아니었다. 지도요령대로 가르치지 않았다고 교사에게 처벌을 내리거나 불이익이 있거나 하는 법적인 강제력이나 구속력이 없었다. 그러다 보니 지역이나 교사에 따라 가르치는 내용이나 방법이 아주 달라졌다. 비교적 자유로운 학습지도가 가능했던 셈이다.

이와 같은 학습지도요령이 지금 같은 획일적이고, 효율적인 방향으로 전환하게 된 것은 첫 학습지도요령 이후 거의 10년 뒤인 1958년 무렵이었다. ‘기초학력의 충실’ ‘과학기술교육의 향상’이 강조되는 것은 물론 학습지도요령에 대한 법적 구속력도 주어졌다. 그 결과 전국에서 언제나 어느 학교에서나 같은 단원을 배워야 하는 교육환경이 만들어진다. 지금 현재 우리나라와 유사한 일본교육의 특징적 요소들이 정착된 것도 바로 이 무렵이다. 일본이 고도경제성장을 구가했던 1960년대부터 1970년대에 걸쳐 이런 획일적이고 국가독점적인 경향은 한층 강화된다. 특히 1968년에 이루어진 학습지도요령의 개정에서는 고도의 과학기술 진보에 대응할 수 있고 경제 성장을 뒷받침할 수 있는 인재육성이 필요하다는 사실을 강조하면서 교육내용도 이에 견주어 새롭게 재구성하게 되었다.

‘주입식교육’ ‘서열화교육’ ‘표준화교육’ 같은, 각종 교육문제를 만들어내는 요인이 이때 만들어진다. 다른 사람보다 더 우수한 성적을 얻어야만 살아남는 수험 전쟁이 격심해지고 학력 사회가 자리를 잡는다. 수험에 실패하면 그것으로 인생이 끝난 듯 상실감에 빠져 헤어나지 못하는 젊은이들이 나타나기 시작했다. 그러다 1990년대 들어서 일본의 경제에 균열이 일어나기 시작한다. 부동산 거품이 꺼지면서 이른바 버블 붕괴가 일어나면서 일류 대학을 나와 일류 회사에 취직만 하면 평생 편안하게 살아갈 수 있다는 신화가 무너진다. 공부해도 소용이 없다는 비관적인 생각이나 무엇 때문에 공부하는지 모르겠다는 무력감이 젊은이들 사이에 확산되어갔다.

일본의 학습지도요령은 이런 흐름 속에서 또 한차례 변화를 겪는다. 효율,

경쟁, 획일화, 학습력이 강조되던 것에서 ‘여유’나 ‘인간성’ ‘살아갈 힘’이라는 키워드를 넣어 새롭게 수정되었다. 그러나 이도 오래가지는 못하였다. 2000년대 들어 OECD 회원국 학생들의 학습력 테스트에서 순위가 뒤로 밀렸다는 자료를 들이대며 학습력을 향상시켜야 한다는 목소리가 높아졌다. 많은 이들이 학력 저하를 염려하며, 더 이상 학습내용의 범위를 좁혀서는 안 된다는 주장을 강하게 드러냈다. 학습지도요령은 다시 기초학습력, 집중 학습 같은 말로 채워지게 되었다.

지금도 일본 교육계에서는 학습자의 자발적 학습욕구에 맞춰 여유있는 학습을 지원해야 한다는 의견과 학습력을 강화해야 한다는 의견이 부딪히면서 소모적 논쟁을 거듭하고 있는 실정이다. 그러다 보니 아이들을 위해 당면한 문제를 해결하는 의견이 모아지지 않고, 문부과학성에서 제안하는 대책들도 조삼모사하는 가운데 교육현장은 여전히 혼란스럽다.

2) 주요 대안교육(학교) 사례

(1) 프리스쿨(free school)의 탄생

위와 같은 교육상황은 아이들에게 직접적으로 영향을 미친다. 경쟁이 강화된 교실 안에서는 이지메가 횡행하고, 이를 견디지 못한 아이들의 비명 소리도 높다. 집에서 두문불출하며 대인관계를 멀리하는 히키코모리를 비롯해 청소년 범죄도 비약적으로 늘어났고 특히 범죄를 일으키는 연령이 점점 낮아지고 있기도 하다. 특히 학교를 가지 않으려는 부등교 아이들의 존재는 일본 사회에서는 80년대부터 큰 사회문제가 되었다. 현재 일본에는 13만명(전체 아동·학생 수의 1.18%)이 넘는 장기결석자(연간 30일 이상)가 보고되고 있다. 일본의 부등교 학생 수는 60년대 들어 잠깐 줄기 시작해 75년부터 다시 늘어났다는 통계가 남아있는데, 이 점에 대해 부등교 문제를 오랫동안 연구해온 정신과의사가 의미있는 말을 하였다.

“일본의 학교는 2차 산업 종사자를 육성하기 위해서는 유효한 시스템입니다. 1964년 도쿄올림픽 때 일본 선수단이 한 치의 흐트러짐도 없이 입장 행진을 해서, 텔레비전을 지켜보던 전 세계인들에게 웃음거리가 됐다는 에피소드도 있지만 제2차 산업이 중심이었던 60년대는 학교의 존재가 사회가 요구하는 것과 일치했습니다. 그래서 도시와 농촌의 대립 속에서 떠밀려나온 아이들을 다시 학교로 불러들이면서 부등교 학생수가 줄었습니다. 그러나 70년대 중반부터 오늘에 이르는 사회는 서비스업인 3차 산업이 팽창을 거듭했지만 학교 시스템은 이전의 구태의연한 방식 그대로여서 모순이 확대될 수밖에 없었습니다.”

이런 시각이 완전히 맞는지 어떤지는 분분하겠지만 일본의 획일적인 교육 시스템이 어느 시기를 경계로 더 이상 유효하지 못하다는 점은 인정해야 한다는 의견이 많은 사람들의 공감을 얻고 있다. 부등교, 이지메, 히키코모리 등 교육 문제가 심각해지면서 이를 해결해보려는 움직임도 활발하게 일어난다. 무엇보다 아이들의 보호자인 부모들이 직접 나서기 시작한다. 다양한 형태의 대안적인 교육이 행해지는 프리스쿨(대안학교)은 이런 부모들이 발 벗고 나서 만들었다. 아이를 학교에 보내기 위해 애를 쓰다 더 이상 학교가 아이의 대안이 아니라는 사실을 인식한 부모들이 새로운 교육적실천을 희망하는 전문가들과 결합해 현장을 만들어내기 시작했다. 일본의 프리스쿨은 크게 다음과 같은 성격을 지니고 있다. ① 슈타이너, 프레네, 몬테소리, 니얼, 듀이의 교육사상들을 적극적으로 수용한 프리스쿨 ② 덴마크의 폴케호이스콜레 등 다른 나라의 교육환경이나 방식을 기초로 하는 프리스쿨 ③ 행동과잉증 아이들처럼 특별한 배려가 필요한 아이들에게 맞는 섬세한 대응을 목적으로 하는 프리스쿨 ④ 농업이나 낙농 같이 체험활동을 중시하는 프리스쿨 ⑤ 음악, 미술, 연극, 댄스 같은 예술적인 활동에 힘을 기울이는 프리스쿨 ⑥ 아이들이 하고 싶어하는 것을 중심으로 개별적인 커리큘럼을 구성하고 있는 프리스쿨 ⑦ 기숙이라는 공동생활을 통해 자립심을 기르고 공동체성을 내면화하려는 프리스쿨. 물론 이상의 여러 요소가 복합적으로 들어있는 케이스도 많이 있다. 그야말로 공적인 교육기관이 아닌 공간에서 다양한 교육실천이 전개되고 있다.

프리스쿨은 원래 유럽에서 발달한 사립학교가 그 원형이다. 학생의 자유, 자주를 중요한 교육이념으로 개성을 키우는 교육을 강조하는 니일의 ‘섬머힐’이나 인지학이라는 사상을 바탕으로 세계적으로 확산되고 있는 예술교육을 바탕으로 둔 ‘슈타이너학교’ 같은 곳들이 일본에서는 일찍부터 모델로 손꼽혔다. 하지만 일본에서 ‘프리스쿨’이라는 이름으로 움직이고 있는 곳이 반드시 이런 교육이념이나 사상을 기반으로 만들어지지 않은 곳도 많다. 심각한 부등교 움직임에 대한 대응책으로 나온 곳이 거의 대부분이다. 앞에서 밝힌 대로 부등교 상황에 있는 아이를 둔 부모들이 직접 아이들이 있을 공간을 만들어보자는 뜻으로 생겨난 곳이 상당수 있다. ‘수업을 따라가지 못한다. 학교가 재미없다. 뭘 위해 공부하는지 알 수 없다. 아이들끼리의 인간관계가 능숙하지 못하다. 교사와 잘 안 맞는다. 학교에 가는 의미를 느낄 수 없다.’ 이 같은 다양한 이유로 학교에 다니기를 거부하는 아이들, 또는 학교에 다니고 싶지만 다닐 수 없는 아이들이 계속 늘어난 것이 전국 각지에 프리스쿨이 탄생하는 커다란 요인이다. 자기 아이가 학교에 다니지 않게 되고, 그때야 비로소 처음으로 기존의 학교가 아닌 다른 곳을 찾아다니는 보호자들 사이에서도 프리스쿨이라는 말을 바로 떠올릴 정도로 지금은 일반적인 단어가 되었다. 프리스쿨이 널리 알려지긴 했지만 아직은 선택적 현상이라기보다는 부등교 아이들이 가는 곳이라는 인상이 강한 편이다.

일본 프리스쿨의 대표적인 사례로는 도쿄슈레가 있다. 1987년 부등교아인 자녀 문제를 함께 풀기 위해 부모회가 꾸려지고 이 부모회에서 우리가 아이들의 배움터를 만들어보자고 의지를 모아 만든 배움터다. 특히 주도적이었던 오쿠치 게이코씨는 자신이 중학교 교사였지만 학교를 그만 두고 새로운 배움터를 만들었다. 누구나 오고 싶어하면 올 수 있고, 와서 뭘 해도 상관없는 곳이다. 쉬다가 놀다가 그리고 공부가 하고 싶으면 슬슬 뭔가를 시작하면 되고, 특히 자기가 뭘 원하는지 잘 알아갈 수 있도록 돕는다. 도쿄의 신주쿠에서 시작한 도쿄슈레는 지금 현재 도쿄도내 신주큐, 오지, 오타 세 곳에 도쿄슈레를 두고 있고, 일종의 대안대학인 슈레대학도 운영하고 있다. 또 배움터에 나오지 않고 집에서 학습하는 아이와 부모를 지원하는 홈슈레도

꾸러 다양한 학습, 생활지원을 하고 있다.

도쿄슈레는 지난해 지바현의 지원을 받아 공립대안중학교도 만든다. 폐교를 공간으로 하고, 도쿄슈레에서 실시하던 교육과정 그대로 아이들을 지도하는 공립중학교를 만들었다. 기존 교육 틀에 들어가는 것을 거부해오던 도쿄슈레가 이 공립대안중학교를 만든 이유는 프리스쿨에 오기를 꺼려하는 아이들에게도 새로운 학습에 대한 경험을 할 수 있도록 돕고 싶어서라고 한다. 한 해 60여명의 중학교 아이들이 입학해 탈락자 없이 즐거운 학교생활을 해냈다고 한다. 이런 활동을 시도하는 데는 도쿄슈레 단위 현장의 활성화만으로는 별 의미가 없다는 생각이 강하기 때문이다. 도쿄슈레에 와서 즐겁게 생활하는 아이들뿐 아니라 일본의 많은 청소년들이 조금 더 자유롭게 즐거운 환경에서 배우고 자라기를 바라는 까닭에 일본 사회에 자신들의 실천을 널리 알리기 위해 열심히 노력하고 있다. 공립대안중학교를 비롯해 프리스쿨의 연대망인 전국 프리스쿨네트워크의 주도적 운영, 부등교신문 제작 같은 일들이 그렇게 해서 꾸준히 이어지고 있다. 도쿄슈레의 활약은 일본 사회에 큰 반향을 불러일으킨다. 많은 프리스쿨들이 일본 전국 각지에 생겨나고 지금은 앞에서 말한 것처럼 많은 사람들이 굳이 설명하지 않아도 프리스쿨이 뭘 하는 곳인지 알 정도가 되었다.

학교에 다니지 않는 것으로 불이익을 받았던 과거에 비춰 지금 현재 프리스쿨을 다니는 아이들은 몇 가지 혜택(?)을 누리고 있다. 우선 프리스쿨에 다니면 학교에 출석하는 것으로 간주한다. 1992년 문부성은 ‘부등교는 누구에게나 일어날 수 있다’라는 사실을 인정하고 민간을 포함한 학교 이외의 장소에 다니는 아이에게 출석일수를 인정하도록 대책을 발표하지만 출석일수로 인정이 되고 안 되고는 재적하는 학교의 학교장이 결정하도록 되어있다. 2005년 문부성은 ‘집에서 인터넷이나 팩스 등을 사용해 학습하면 그것을 학교 출석으로 봐도 좋다’는 시책을 발표한다. 통신제 고등학교와 부등교 상태에 있는 아이들을 위해 집에 교사를 파견하는 상황을 고려해서 나온 시책이라 하겠다.

또 프리스쿨에 다니면 초중학교에 다니는 아이들과 마찬가지로 정기통학

권을 발급받을 수 있다. 정기통학권은 학교장이 출석일수로 헤아려야 한다고 판단한 이상 학교에 다니는 것과 마찬가지로 혜택을 받아야 한다. 따라서 학교에 다니는 아이들과 똑 같이 정기통학권을 받을 수 있다. 재적 상태에 있는 초중학교에서 증명서를 받아서 역에서 구입하면 된다. 처음부터 학교 밖 청소년에게 이런 대우를 해준 것은 아니다. 도교슈레를 비롯한 다양한 프리스쿨의 아이들이 적극적으로 어필해서 얻은 열매다. 이런 상황의 변화와 함께 널리 알려지긴 했지만 도교슈레를 포함한 프리스쿨은 여전히 부등교아들이 가는 곳이라는 인식이 강하다. 내용에 대한 이미지는 이보다는 다양하다. ‘무엇을 해도 좋은 학교’라고 생각하는 경우도 있는가 하면, 반대로 ‘아무 것도 하지 않는 학교’로 여기고 있는 경우도 있다. 이곳에서 어떻게 배우고 뭘 하는지 한마디로 꼬집어 말하기 힘든 까닭에 생긴 인식이기도 하다. 프리스쿨은 앞에서 말한 것처럼 아주 다양한 모습을 하고 있어 한마디로 정의하기 힘들지만 정리해보면 ‘기존 학교교육에 맞지 않거나 또는 바라지 않는 아이들이나 부모들을 위해 있는 교육시설’이라 할 수 있다.

이런 ‘프리스쿨’이 현재 어떤 상황 속에서 활동하고, 어떤 과제를 안고 있는지 간단하게 살펴보면 다음과 같다.

① 프리스쿨이 직면한 과제

프리스쿨이 안고 있는 과제는 여러 가지를 들 수 있지만 그 대부분은 ‘인가’와 ‘공적지원’을 얻지 못한 데서 온다.

가. 인가를 얻지 못하는 데서 생긴 과제

- 법적인 효력이 있는 졸업증서를 발행할 수 없다. 다만 초중학생은 프리스쿨에 다니는 출석일수가 재적하고 있는 학교의 출석으로 인정받게 되어 (학교장의 판단에 따라), 해당 학교에 하루도 출석하지 않았더라도 졸업증서를 받을 수 있다.

- 고교 진학에 제약을 받는다. 고교에 진학하려고 할 때 입학시험 점수만이 아니라 중학교에서 활동실적 같은 것을 평가한 ‘내신점’이 크게 영향을

미치는데 프리스쿨에 다닌 경우는 재적인 중학교에서 최저평가 내신점을 진학하려는 고교에 보내는 경우가 대부분이라 큰 제약이 된다.(한국의 경우는 검정고시 점수가 내신을 대신한다.)

- 씩씩하게 프리스쿨에 다니고 있는 아이라 할지라도 미인가 학교인 점에 콤플렉스를 안고 있는 경우가 많다. 기존 학교에 다니는 것이 정상이라는 가치관에 휘둘려 인가받지 않은 프리스쿨에 다니고 있는 것은 자기에게 무언가 문제가 있다는 의식을 가지기 쉽다.

- 보호자는 아이를 초중학교에 취학시킬 의무가 있어서 프리스쿨에 보내는 것은 법률위반이 된다. 특히 보호자가 기존 학교교육에 의문을 가지고 스스로 의지에 따라 아이를 프리스쿨에 보낸 경우 교육위원회에서 독촉을 받는 경우가 많다.

나. 공적 지원을 얻지 못하는 데서 오는 과제

- 프리스쿨의 운영은 보호자에게 받은 수업료에 기대고 있어서 초중등 교육은 무상으로 받을 수 있음에도 보호자는 세금과 수업료를 이중부담을 강요받고 있다. 또 프리스쿨을 이용하고 싶어 하는 아이나 보호자가 있어도 금전적인 이유로 포기하는 경우가 많다.

- 프리스쿨의 경영은 불안정한 곳이 많다. 스태프 자신도 개인 재산을 밀어 넣기도 하고 수입을 얻기 위한 다른 방안을 찾으려 하면서 어렵게 운영해나갈 수밖에 없다. 그 결과, 자기 아이가 자립하고 배우자의 수입이나 연금으로 생활하고 있는 50~60세 이상이나 독신생활을 보내고 있는 20세 후반~30세 전반의 스태프가 중심이 되어 중견 정도의 스태프를 키우기가 어렵다.

- 경영상의 이유로 폐교할 수밖에 없는 상황에 처해 있는 곳도 간혹 있고 그 경우 아이나 보호자에게 닥치는 심리적인 부담이 매우 크다.

- 프리스쿨은 도시에 있는 경우가 많고 도시가 아닌 곳에 사는 아이나 보호자들은 아주 이용하기 힘들다. 도시는 아이들 수가 많아서 프리스쿨 수요가 높은 것은 당연하지만 도시 말고도 부등교 문제는 심각한 상태다.

이 같은 어려움에 직면한 프리스쿨 가운데는 학교 자체는 필요하다고 생각하고, 교육이념이나 내용, 방법의 독자적 추구가 가능하다면 인가나 공적 지원을 받을 수도 있어서 인가 받거나 공적 지원을 얻기 위해 부지런히 활동하고 있는 현장도 있다. 하지만 많은 프리스쿨은 학교라는 시스템 자체를 부정하고 있어 인가에 연연해하지 않는 곳들도 많다. 이런 프리스쿨은 인가나 공적인 지원을 필요로 하지 않는 것이 아니라 지금의 교육 실천의 스타일을 바꾸지 않아도 좋다는 조건으로 어떻게 그런 것들을 얻을 수 없을까 고민하고 있다는 표현이 적절할 것이다. 현재 일본의 교육법에서는 국가, 지방공공단체 또는 학교법인만이 학교를 만들 수 있다고 정하고 있어 프리스쿨이 학교로 인가받는 것은 결코 쉽지 않을 것이다. 독자적인 교육이념을 바탕으로 학교를 운영하고 싶다면 학교법인을 만들면 된다는 주장도 간혹 있지만 그러려면 막대한 자금이 필요하고 프리스쿨을 운영하는 측에서 보면 거의 불가능하다고 할 수 있을 것이다. 가령 자금을 조달하는 일이 되었다 해도 현재의 학습지도요령 내용과 너무도 거리가 먼 교육실천을 하고 있는 프리스쿨이라면 이런저런 규제 때문에 결국은 인정받지 못할 것이다. 또 공적인 지원을 실시한다 하더라도 주 1~2일만 활동하고 있는 프리스쿨도 있고, 부등교 아이들에게 일종이 쉼터를 제공하고, 안심하고 지낼 수 있도록 특별히 정해진 커리큘럼을 준비하지 않고 아이들의 상황에 맞추어 활동하고 있는 ‘프리 스페이스’라고 불리우는 단체도 있어서 프리스쿨의 범위를 어떻게 정할지도 어려운 논의사항이다.

인가나 공적 지원을 얻을 수 없다는 것 말고도 프리스쿨이 직면하고 있는 커다란 과제 하나는 정보공유이다. 정보를 제대로 정확하게 전할 수 있는 매체가 없거나 통로를 찾지 못해 정보가 필요한 아이나 보호자들에게는 그다지 정확한 정보가 전해지지 않는 게 현실이다. 유명한 몇몇 프리스쿨만이 언론을 타게 되면서 오히려 프리스쿨에 대한 고정관념이 생기기도 한다. 각 지자체나 교육관련 기관에 부등교 상담창구가 있지만, 어느 정도 규모나 활동실적이 있는 프리스쿨이 아닌 경우 이들 기관에서 정확하게 파악하고 있지 못하다. 또 민간의 인가도 받지 못한 정체불명의 교육기관을 소개하는

것에 저항감을 가진 관료들도 있다. 정보의 확산과 공유는 여전히 어려운 숙제다. 전국프리스쿨네트워크 등이 이런 문제를 해결하는 실마리가 되고 있기는 하다.

② 프리스쿨의 전망

대안교육연구회(국립교육정책연구소)의 조사에 따르면 일본에는 현재 약 400여 개의 프리스쿨이나 프리스페이스가 존재하고 있다고 한다. 한 현장의 힘만으로는 실현이 어려운 일들도 전국에 있는 프리스쿨이 서로 힘을 모으면 많은 일들이 가능하리라는 생각에서 만들어진 연대체를 중심으로 네트워크 활동이 활발해졌다.

여러 가지 형태의 프리스쿨이 있는 상황에서 프리스쿨의 수평적인 연대를 구축해서 ‘각 현장마다 각자의 내용을 성장시키고, 정보교환을 더욱 확실하게 해서 정확하게 사회에 알려내고 길을 찾지 못해 헤매고 있는 아이들이나 보호자들에게 그 모든 것을 돌려주고 싶다’는 바람으로 1998년에 ‘일본프리스쿨연맹’(뒤에 가서 ‘일본프리스쿨협회로 이름을 바꿈)이 탄생했다. 또 앞서 언급했던 것처럼 프리스쿨의 선구자라고 여겨지는 도쿄슈레¹⁾가 중심이 되어 제8회 IDEC(International Democratic Education Conference)이 열리고 그것이 계기가 되어 다음해 2001년에는 프리스쿨 전국네트워크도 탄생했다. 이 두 조직에 참가하고 있는 단체가 좀 다르기는 하지만(가운데는 둘 다 가입한 현장도 있다), 양 쪽 모두 다음과 같은 활동에 열심이다.

- 프리스쿨 사이의 정보교환이나 공부모임 개최, 교류회 등을 실시한다.
- ‘어린이 권리’ 보장이나 확대, 프리스쿨의 지위향상들을 위한 사회기반을 정비(교육행정기관과의 의견교환이나 의견서 제출 등)하고 확대 시킨다.
- 프리스쿨 정보를 실은 책을 내고 홈페이지를 작성하고, 신문이나 텔레비전을 이용해서 정보를 내 보낸다.
- 부등교 문제로 고민하는 보호자들에게 상담을 실시하고, 이를 위한 상설 창구를 설치한다.

- 아이들이나 교육에 관한 조사, 연구를 실시한다.
- 아이나 청소년들의 다양한 활동을 지원한다.
- 프리스쿨의 설립을 지원한다.
- 프리스쿨 활동가를 기르기 위한 연수나 강습회를 개최한다.

두 조직 모두 현장은 일본 전국에 걸쳐있고 사무국은 도쿄에 있다. 최근에는 이런 움직임이 전국 각지에서 활발하게 전개되면서 각 지역별 네트워크도 만들어지고 있다. 만나기 쉽고 소통하기 좋은 형태의 다양한 연대기 이뤄지고 있다. 이런 움직임이 우리 사회에 조금씩 영향을 미치게 되면서 프리스쿨을 둘러싼 환경도 느리지만 변화를 보이기 시작했다.

(2) 기타 다른 대안교육 현장들 : 키노쿠니어린이마을 · 자유의숲학교

지금까지 일본의 공교육 밖에 있는 프리스쿨을 중심으로 일본 대안교육에 대해 일별했다. 80년대 부등교 아이들의 대두와 함께 프리스쿨이 만들어진 이래 일본의 학교 밖 교육은 다양한 변화를 겪는다. 특히 교육현장 아주 다양해졌다. 아이들에게 꼭 학교가 아니어도 된다고 다독여주는 곳이 프리스쿨이라면 여전히 학교로 돌려보내기 위한 기관도 있다. 서포트교라 불리는 곳으로 일종의 위탁형 대안학교로 이해할 수 있다. 서포트교에서는 부등교 위기에 처한 아이들을 재적 학교로부터 위탁받아 각종 프로그램에 참가시키기도 하고, 다양한 활동도 하면서 가급적이면 다시 학교로 돌아가도록 설득하는 역할을 한다. 프리스쿨에 보내기에는 여전히 불안해하는 부모들 입장에서는 이같은 현장이 적잖이 매력적이기도 하지만 장단점이 있다. 부등교를 해야했던 이유가 서포트교에 있으면서 해소가 된 경우 학교로 돌아가 무사히 지내는 경우도 있지만 부등교아로 하여금 자신의 부등교를 끝내 이해 해주지 못하는 어른들에 대한 불신감만 키울 수도 있다. 이곳에서 행해지는 프로그램은 학교교육과정의 보완적 성격을 지닌다. 통신고등학교도 또 한 트랙으로 꼽을 수 있다. 학력은 인정되면서 학교라는 공간에 딱히 나갈 필

요는 없는 시스템으로 최근 학교를 떠나고 싶어하는 아이들에게 인기가 높다. 이런 흐름에 발 맞춰 다양한 교육내용과 프로그램을 갖추고 아이들을 맞고 있다.

프리스쿨과 함께 일본의 대안교육현장으로 주목해야 할 곳으로 키노쿠니 어린이마을이나 자유의숲학교 같은 대안학교들이 있다. 이들은 부등교아들을 위한 대안으로 나왔다기보다는 일본의 획일적인 교육시스템이나 교육내용의 문제를 지적하면서 교육전문가들이 만든 현장들이다. 1980년대 중후반 활발하게 논의되고 만들어져 많을 때는 20여개의 학교가 있기도 했다. 지금은 재정 사정이나 학생 모집이 어려워지면서 문을 닫은 학교도 많다. 우리처럼 대학을 강조하는 사회 분위기 속에서 대학을 의식하지 않은 교육과정을 지속적으로 학생을 모집하는 데는 웬만한 지구력이 아니고는 견디기 힘들었던 탓이다. 많은 학교들이 또 다른 입시 명문으로 전환하기도 하고, 일반사립학교의 모습을 띄기도 한다. 그 중 키노쿠니학교나 자유의 숲학교는 나름의 교육과정을 유지하면서 지금까지 활발한 실적을 보여주고 있다. 이들 대안교육현장은 프리스쿨과는 달리 일반사립학교 설립 과정을 따른다. 다만 지자체에 따라 학교 설립에 따른 제약이 느슨하기도 하고, 또 서로 소통이 가능하기도 해 일반 사립학교로 문을 열 수 있었다.

특히 키노쿠니는 자기주도적 학습, 무학년, 통합학습 현장으로 유명하다. 이곳에서 실시하는 통합학습을 배우기 위해 일본 전국 각지에서 교사들이 공부하러 오기도 한다. 삶에서 배운다는 취지를 백분 살려 집을 지으며 수학을 배우고, 두부를 만들며 지역과 생물과 국어 공부도 한다. 한 주제를 깊이 있게 들여다보면서 각각의 과목에 대한 소양을 키워나간다. 와카야마현 하시모토시 히코타니 골짜기에 초등학교로 출발했던 키노쿠니는 이어 중학교도 세우고 고등전수학교도 세웠다. 이 학교의 실적이 전국에 널리 알려지면서 하시모토라는 동네까지 덩달아 유명해졌다. 이를 지켜본 다른 지자체에서 적극적으로 학교 설립을 부탁해 카즈야마에도 키노쿠니학교가 세워졌다. 오사카대학 교수였던 설립자 호리선생은 300킬로미터가 넘는 두 학교를 오가며 수업과 운영을 맡아서 한다. 호리선생은 키노쿠니가 특별한 아이들

을 위한 학교가 아니라고 강조한다. 일본의 보통 아이들이 와서 즐겁게 공부하다보면 아이들 내면의 힘이 저절로 발휘되어 누구나 자기 삶을 주도적으로 꾸려갈 사람으로 성장한다고 말한다. 프리스쿨이 아니고 일반 사립학교로 인가를 받아 학교를 세운 이유도 뭔가 특별한 학교로 인식되기보다 일본 사회 확대재생산 가능한 모델임을 증명하고 싶어서라고 한다.

3) 시사점

지금 우리의 교육적 상황은 일본과 유사한 상황이다. 국제중학교 설립, 일제고사 부활, 경쟁력 강화 같은 말들은 두 나라 어느 신문에 실려도 어색하지 않을 것들이다. 일본에서도 여유있는 교육 탓에 아이들의 학습력이 떨어졌다고 걱정하고 있는 것처럼, 우리나라에서도 국제중학교에 보내기 위해 초등 저학년, 아니 유치원 때부터 학업성취수준을 높이기 위하여 동분서주하는 학부모들이 있다. 그러나 한편으로는 일찍이 새로운 교육을 찾아나서는 이들도 있다. 보통 아이들이 와서 즐겁게 공부하다보면 아이들 내면의 힘이 저절로 발휘되어 누구나 자기 삶을 주도적으로 꾸려갈 수 있는 사람으로 성장하게 하는 일본 대안교육 현장의 철학은 우리의 미래인 아이들을 위한 교육은 진실로 어떠한지 다시 한번 생각해 볼 수 있게 한다.

VI. 청소년 성장환경으로서의 활성화 방안

1. 제도적 지원체제를 통한 활성화 방안
2. 사회적 지원체제를 통한 활성화 방안
3. 청소년정책과의 연계를 통한 활성화 방안
4. 대안적인 교육문화를 통한 활성화 방안

VI. 청소년 성장환경으로서의 활성화 방안³⁷⁾

여기에서는 청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화 방안으로 제도적·사회적 지원체제를 통한 방안과 청소년정책과의 연계 및 대안적인 교육문화를 통한 활성화 방안을 중심으로 살펴본다.

1. 제도적 지원체제를 통한 활성화 방안

전통적으로 교육을 보는 두 가지의 상반된 비유가 있다. 하나는 주형(鑄型)의 비유이고 다른 하나는 성장(成長)의 비유이다(최병태, 1981). 주형의 비유란 마치 쇳물을 미리 만들어진 모형 속에 부어 원하는 용기를 만들듯이, 어떤 사람이 되어야 할 것인가를 부모나 교사가 미리 정하고 그 방향으로 아이들을 기르는 것으로 교육을 이해한다. 반면 성장의 비유는 식물이 스스로 자라듯 교육이란 각자의 내면에 있는 잠재력이 적절한 외부의 자극과 도움을 바탕으로 하여 외부로 발현되는 과정으로 이해한다. 세계의 모든 사물이 질서정연하게 조직되어 있고 규칙적으로 돌아간다고 본 근대의 세계관과 그것을 바탕으로 하는 근대 산업사회에서는 교육을 주형의 관점에서 접근하려는 경향이 강했다. 학교는 군대식으로 조직되었으며 아이들이 배워야 할 내용은 교육과정과 교과라는 형태로 정형화되었다. 아이들의 개성이나 관심, 능력의 차이 등은 별로 고려되지 않았으며 교사는 학생들에 대하여 절대권력자의 위치에 있었다. 거대한 관료체제로 운영되는 학교제도를 통하여 학생들은 기존의 산업사회와 정치질서가 요구하는 ‘표준화된 인간’으로 주조되었다.

그러나 근대교육이 이러한 방식으로 이해된 것은 다소 아이러니컬하다. 왜냐하면 근대사회는 각자의 이성이 모든 판단에서 최고의 권위를 갖는다고

37) 이 장은 이 연구의 일환으로 이루어진 워크숍자료집 ‘청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화 방안’(이종태·정유성·이민희·현병호·이완재)을 요약·정리한 것임.

믿는 개인주의를 기반으로 하고 있었기 때문이다. 이러한 모순은 근세 초기부터 다양한 방식으로 표출되었다. 루소를 원조로 하는 아동중심교육사상은 당시의 주류 교육에 대한 대표적인 저항 이념이었다고 할 수 있다. 이 흐름은 초기에는 주로 교육 선각자들의 생각과 소규모의 실천 속에서만 면면히 이어지다가 20세기 초에는 이른 바 유럽과 미국에서 진보주의 교육이라는 이름으로 대중화되었다. 하지만 미국교육의 역사에서 보듯이 실제로는 거대한 정치적 구호로만 남았을 뿐, 국가와 자본은 교육을 통해 자기들이 원하는 인간을 만들고자 하였다.

이러한 근대교육의 문제를 지적하는 목소리는 끊임없이 제기되었지만, 성장의 관점에서 접근하는 교육이 단순한 비판을 넘어 현실적인 의미를 갖고 모색되기 시작한 것은 탈산업화 또는 ‘탈근대’ 시대가 전개되면서부터이다. 탈근대 시대의 세계는 더 이상 예측가능한 질서를 보여주지 않으며 의외성과 불확실성이 상존한다. 이제 기업이나 사회는 더 이상 ‘표준화된 인간’을 원하지 않으며 저마다의 특징과 개성을 지닌 인간을 우대한다. 기성세대의 문화나 관습에 익숙한 사람보다는 새로움과 낯섦에 거리낌 없이 다가설 수 있는 사람이 각광을 받는다.

이처럼 변화된 사회는 종래와 다른 새로운 패러다임의 교육을 요청한다. 그것의 핵심 특징은 더 이상 주어진 틀에 주물을 붓는 식이 아니라 저마다의 개성과 소질을 잘 가꾸고 발휘하도록 하는 것이다. 그러나 불행하게도, 어쩌면 필연적인 것인지도 모르지만, 기존의 학교교육은 이러한 요청에 제대로 부응하지 못하고 있다. 푸코(오생근 역, 2003)가 보았듯이 근대교육이란 본래 통제를 통해 길들이는 것을 태생적 목적으로 하기 때문이다. 이로 인한 종래 교육체제와 변화된 사회 간의 부정합성은 근대교육 체제의 위기로 표현된다(이종태, 2007). 이러한 상황에서 대안의 모색은 필연적이며 또 자연스러운 일이기도 하다. 거시적으로 볼 때 요즘 많은 사람의 관심 대상이 되고 있는 대안교육은 바로 이러한 대안 모색의 주요 흐름을 구성한다.

우리 사회에서 기존의 학교교육과는 성격이 다른 교육을 암중모색하기 시작한 시기는 기존 교육의 모순이 한계상황에 다다른 80년대 후반에서 90년

대 초반이지만, ‘대안교육’이라는 용어와 함께 명시적으로 기존의 교육에 대한 ‘대안’을 찾기 시작한 것은 90년대 중반에 이르러서이다(이종태, 2007). 때마침 시작된 국가 주도의 교육개혁과 만나면서 대안교육의 일부는 제도권 안으로 편입되었으며 2000년대에 들어와서는 대안교육이 제도권 안팎에서 다양한 형태로 분화, 확산되었고 학부모나 학생들의 관심도 질과 양에서 모두 증대되었다. 2008년 현재 초중등 과정의 각종 대안교육기관에 재학중인 학생들은 대략 6,500명(0.01%) 정도에 이르고 있으며(이종태, 2008), 일부 대안학교의 경우에는 입학경쟁이 치열하기도 하여 그 수요가 날로 증가하고 있다.

그러나 이처럼 대안교육에 대한 긍정적인 평가와 기대가 있음에도 불구하고 대안교육을 활성화하기 위한 제도적 지원은 매우 미미한 편이다. 대부분의 대안교육 기관이 제도권 밖에 있을 뿐만 아니라 대안교육에 대한 교육당국의 정책적 관심도 낮은 수준이다. 여기에서는 대안교육에 대한 제도적 지원 현황과 문제점을 먼저 살펴보고, 이어서 대안교육 활성화를 위한 이들의 개선 방향 및 방안에 관하여 살펴본다.

1) 대안교육에 대한 제도적 지원 현황과 문제점

우리나라에서 대안교육과 관련이 있는 기관은 대체로 다음과 같은 다섯 가지 유형을 들 수 있다. 그러나 여기서 검토하려고 하는 것은 앞의 두 가지, 즉 비교적 정부의 지속적인 정책적 관심 대상이 되어 온 특성화학교와 비인가 전일제 대안학교이다. 위탁 대안교육기관은 대안학교로서의 성격이 애매하다는 점에서, 그리고 뒤의 두 형태는 정책당국의 관심이 아직은 전무하다는 점에서 검토할 가치가 별로 없다고 생각되기 때문이다. ‘대안교육에 대한 제도적 지원’의 내용은 법적 지원, 행정적 지원, 국가기관에 의한 재정적 지원의 세 부문으로 나누어 각 부문별 지원 실태와 문제를 중심으로 살펴본다.

(1) 법적 지원 현황과 문제

우리나라는 확고한 성문법 체제를 택하고 있기 때문에 모든 공식적 행위는 법적인 근거를 가지고 있어야 한다. 특히 우리나라 교육법 체제(다른 분야도 대부분 마찬가지지만)는 법이 허용하는 것만을 할 수 있도록 하는 ‘positive system’이어서 법령에 명시적 규정이 없으면 일단 그것이 아무리 교육적으로 바람직해 보여도 공식적으로는 불법으로 간주된다. 따라서 대안교육에 대한 제도적 지원의 일차적인 과제는 대안교육을 할 수 있는 법적 근거를 마련하는 일이다.

현재 대안교육을 지원하는 법적 근거는 크게 두 종류로 되어 있다. 하나는 1998년 3월에 공포된 초중등교육법시행령(이하 시행령) 제76조(중학교)와 제91조(고등학교)에 규정된 특성화학교 관련 조항이다. 전자는 “교육과정의 운영 등을 특성화하기 위한 중학교(이하 “특성화중학교”라 한다)를 지정·고시할 수 있다.”고 하여 일반 학교 체제를 따르면서도 교육과정을 다르게 편성, 운영할 수 있도록 함으로써 대안교육의 여지를 열어놓고 있다. 이와 달리 후자는 “자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교”로 표현하여 조금은 더 대안교육의 내용적 특성을 언급하고 있다.

다른 하나는 2005년 3월에 개정, 공포된 초중등교육법 제60조의3(이하 법)에 규정된 ‘대안학교’관련 조항이다.³⁸⁾ 여기에는 각종학교 형태로 “학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육을 하는 학교”를 대안학교로 정의하고 다른 일반학교와는 다른 운영상의 특례를 규정하고 있다. 그러나 이러한 학교의 설립과 운영을 위해서는 구체적인 지침들이 필요하기 때문에 별도의 대통령령을 두도록 하였으며 이에 따라 2007년 6월에는 ‘대안학교설립운영규정’이 공포되었다.

물론 이처럼 걸음으로 드러난 것 외에도 대안교육이 기존의 학교 틀 안에서

38) 초중등교육법 제60조의3 제정에 따라 대안학교는 이중적 의미를 갖게 되었다. 하나는 의미를 특정하지 않고 사용되는 대안학교이며 다른 하나는 법 60조의3에 따른 대안학교이다. 이하에서 후자는 ‘대안학교’로 표기된다.

도 가능하도록 하기 위한 조치들이 있었다. 특성화고등학교 설립을 추진하던 1997년에 당시 교육부는 민간에 의한 대안학교 설립을 용이하게 하기 위해 ‘고교설립 준칙주의’를 발표하고 학교 설립 요건을 대폭 완화하였다(학급당 최소 인원과 학교 설립을 위한 최소 학급 수, 교실과 체육장 등 시설 기준의 완화 등). 그 내용은 ‘고등학교이하각급학교설립운영규정’ 및 동 규칙에 반영되어 있다. 시행령을 근거로 하여 6개의 대안학교(정확하게 말하면 ‘대안교육 특성화고등학교’)가 1998년에 처음으로 개교하였고 이후 완만하게 증가하여 2008년 현재 22개교가 운영되고 있다. 한편 특성화중학교는 2001년 영광 송학중학교가 최초로 문을 연 뒤 현재 7개 학교가 운영되고 있다.

법을 근거로 한 ‘대안학교’는 아직 문을 열지는 못하고 있다. 교육부 내 논란이 길어지면서 시행령 제정이 늦어진 것이 한 원인이지만, 더 큰 이유는 시행령의 내용에 있다. 본래 법 조항(60조의3)의 신설 취지는 대안교육을 하는 학교의 설립 기준을 특성화학교보다도 훨씬 완화하려는 것이었지만 시행령 제정 과정에서 법체계의 일관성을 이유로 하여 ‘대안학교’의 설립 기준도 이전의 특성화학교 설립 기준과 동일하게 만들었던 것이다. 이로 인하여 합법적 지위를 얻고자 기다렸던 많은 미인가 대안학교들이 조건의 미비 때문에 설립인가 신청조차 할 수 없게 되었다. 반면, 일반적인 의미의 대안교육 기관이라기보다는 특정 분야의 사교육기관이라고 볼 수 있는 곳들(예를 들어 실용음악학교)이 설립인가 신청을 하여 내년 초 소수의 ‘대안학교’가 문을 열 것으로 보인다.

전반적으로 대안교육을 위한 현재의 법적 지원체제는 부실하거나 미흡한 수준에 머물러 있다. 우선, 특성화학교 관련 시행령은 대안교육에 관한 이해가 낮았던 시기에, 그리고 제7차 교육과정 적용 이전에 제정된 것으로 다음과 같은 한계를 안고 있다.

첫째, 대안학교 설립을 위한 시설 기준이나 운영 방식이 일반학교와 아무런 차이가 없다는 점이다. 1997년 새로운 초중등교육법과 동 시행령을 제정하는 과정에서 대안학교 설립을 용이하도록 하기 위한 방안으로 도입된 고교설립 준칙주의는 고등학교이하각급학교설립운영규정에 반영되었는데, 결

과적으로 이는 특성화학교만을 위한 것이 아니라 초중등 수준의 모든 학교의 설립에 공통적으로 적용되는 기준이 되었다. 말하자면, 이 규정은 학교 설립을 위한 일반적인 원칙을 완화함으로써 대안학교(특성화학교)의 설립을 용이하게 하자는 취지지만, 소규모와 무형식성 그리고 다양성을 특징으로 하는 대안교육을 담는 그릇으로는 적절하지 못하다고 할 수 있다. 그것은 단지 학급 규모와 학급 수, 그리고 체육장 등 일부 시설 기준만을 축소하였을 뿐 건물과 토지의 소유나 교육과정 운영, 교사의 배치 등에서는 기존의 틀을 따르고 있다. 결국 대안학교의 법적 지위는 ‘특성화학교’라는 이름에도 불구하고 특별한 것이 아무것도 없으며, 학교 설립과 운영에 필요한 재정 규모도 대안교육을 모색하는 사람들에게는 버거운 수준이 유지되고 있다.

둘째, 대안학교의 교육과정 운영에 관한 법령 차원의 별도 근거가 없다는 점이다. 물론 특성화학교의 경우 교육과정 운영상의 특례가 적용되어 대략 30% 안팎의 ‘특성화 교과’를 자율적으로 편성 운영하고 있다. 사실상 대안학교라고 할 수 있는 유일한 근거를 여기서 찾을 수 있다고 해도 과언이 아닌데, 문제는 이 점에 관한 법적 근거가 없어 일부 교육청의 경우 특성화 교과 편성 자체를 인정하지 않으려 한다는 것이다. 본래 특성화 교과 편성을 포함하여 대안학교 교육과정 운영에 관한 것은 1997~8년 특성화학교 설립 추진 과정에서 교육부장관의 지침 형태로 각 시도교육청에 시달되었다. 당시는 제6차 교육과정 체제였는데, 공통필수 과목을 포함하여 고교 전체 이수 단위의 1/3 정도를 보통교과로 편성하도록 하고 나머지는 학교가 자율적으로 결정하도록 하였었다. 그러나 곧 제7차 교육과정으로 이행하는 과정에서 일부 교육청의 교육과정 담당자들은 기존의 특성화학교만을 위한 교육과정 운영 지침을 인정하지 않고 제7차 교육과정의 운영지침만을 강요하는 일이 발생했던 것이다. 아직도 일부 교육청에서는 이러한 해프닝이 심심치 않게 일어나고 있는데, 그 원인은 특성화학교의 교육과정 운영 특례가 법적 근거를 갖지 못한 때문이다.³⁹⁾ 특성화학교 교육과정의 문제점은 중학교 단계에

39) 교육부는 이러한 단점을 ‘자율학교 제도’를 통해 일부 보완하고 있다. 1999년부터 시행

서 더 확실하게 드러난다. 고등학교의 특성화 교과는 국가교육과정상의 11, 12학년의 심화선택과목으로 편성할 수 있지만 특성화중학교는 현행 제7차 교육과정의 국민공통기본교육과정 체제를 따르도록 되어 있어 특성화교과를 편성할 수 있는 여유가 전혀 없다. 따라서 특성화교과는 기본 교과 외에 추가로 편성할 수밖에 없는데, 그 결과 특성화중학교는 수업 시간이 고등학교보다도 더 많은 실정이다.⁴⁰⁾ 적어도 현행 교육과정 고시내용으로만 볼 때 중학교단계의 대안교육(특성화교과)은 원천적으로 불가능한 상황이다. 좀 더 일반적으로 말한다면 현행 교육과정이나 교육관련 법령이 대안학교(특성화학교)의 교육내용과 관련하여 아무런 규정을 두고 있지 않다는 점을 문제로 지적할 수 있다. 다양성을 보장해야 한다는 점에서 국가교육과정에서 대안교육의 내용을 함부로 규정하지 않은 것은 잘한 일이지만, 대안학교에서 새로운 교과나 교과서를 개발하고자 할 때 이를 지원할 수 있는 근거가 전혀 없다는 것은 대안학교(특성화학교)를 만들어 놓고 교육의 질에 대해서는 너무 무관심하다는 것을 말해준다.

셋째, 대안교육을 담당할 교사의 양성이나 임용, 연수 등에 관한 아무런 법적 근거가 없다는 점이다. 대안교육은 그 지향하는 바가 다양하기는 하지만 현행 교사 양성과정 이수만으로는 감당하기가 버겁고 별도의 연수나 인턴십을 거쳐야 그 교사가 될 수 있다는 점에서 공통적이다. 그러나 현행 특성화학교나 ‘대안학교’에 갈 수 있는 교사의 자격이나 경력에 관하여 아무런 규정도 없으며 따라서 대안교육에 관한 아무런 이해도 되어 있지 않은 교사들이 대안교육을 담당하는 불합리한 현상이 벌어지고 있다. 특히 특성화 교과를 담당하는 교사의 경우 기존 교사 양성기관 출신자도 없고 새롭게 이를

된 이 제도는 교육감이 지정하는 학교의 경우 교육과정 편성과 운영을 어느 정도 자율적으로 하도록 하기 위한 것이라는 취지를 가지고 있다. 그러나 실제로는 자율학교의 교육과정 운영에 관한 법적 근거가 어디에도 없으며, 또 모든 대안학교(특성화학교)가 자동적으로 자율학교로 지정되는 것은 아니라는 점에서 제대로 보완이 된다고 보기는 어렵다.

40) 일부 시도교육청에서는 기본 교과 이수시간의 30% 정도를 감하고 대신 특성화교과로 편성할 수 있도록 허용하고 있는데, 이는 바람직한 것이기는 하나 현행 국가교육과정 고시 내용에는 어긋나는 행정 행위이다.

담당할 수 있는 자격을 부여하는 절차도 없는 상황이다. 일부 특성화학교에서 산학겸임교사 제도를 통하여 이러한 문제를 부분적으로나마 해결하고 있기는 하다. 하지만 이 제도는 전문계 고등학교 교사의 수급을 위해 마련된 것이어서 대안교육을 위해 필요한 교사들을 임용할 수 있는 유력한 수단은 되지 못하고 있다.

한편, ‘대안학교’를 위한 법 제60조의3과 동 규정의 시행령인 ‘대안학교설립운영규정’은 다음과 같은 한계를 가지고 있다.

첫째, 명칭상의 문제이다. 본래 대안학교란 그 내용이나 방식이 다양한 대안교육을 추구하는 학교라는 의미이며 따라서 특정 양식의 학교를 법적으로 ‘대안학교’로 명명할 수는 없다고 보아야 한다. 그럼에도 불구하고 정부입법 형태로 법 제60조의3이 신설됨으로써 대안교육 관계자들은 용어의 사용에서 적지 않은 혼란을 겪게 되었다. 앞의 각주에서도 언급하였지만, 누가 대안학교라고 하면 그것이 법상의 ‘대안학교’인지 아니면 일반적인 의미의 대안학교인지 구분이 되지 않기 때문이다.

여기서 비롯되는 더 큰 문제는 대안학교에 관하여 오도된 인식을 확산시킬 우려가 있다는 점이다. 법 제60조의3은 ‘대안학교’의 의미를 각종학교 중에서 “학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육을 하는 학교”로 정의하고 있다. 이것은 당장 종래 시행령에 의해 인가받은 특성화학교(이는 정규학교임)는 대안학교가 아닌가 하는 의구심을 불러일으키며 또 수많은 미인가 대안학교는 ‘대안학교’가 아닌 불법학교로 간주하게 되는 효과까지 가져올 수 있다. 나아가 이 규정은 ‘대안학교’에서 하는 교육내용의 특징을 나름대로 정의하고 있는데 사실상 그것은 대안교육의 내용도 아니고 아닌 것도 아닌, 매우 애매모호한 입장을 견지하고 있다. 그 부정적 여파는 당장 ‘대안학교’로 설립인가를 받고자 하는 학교들의 특성에서 확인된다. 2009년 3월 개교 예정으로 몇몇 시도교육청에 설립인가 신청을 한 학교들의 면면을 보면 흔히 말하는 대안학교는 한 곳도 없으며 주로 고액의 교육비를 받고 영어나 예체능교육을 위주로 하는

사설학원 형태 또는 원어민 영어교육을 기치로 내거는 기독교 대안학교들이다.

둘째, 법조항의 신설 취지와 시행령 내용의 비일관성 문제이다. 본래 법 제60조의3은 대안교육을 하고자 하는 학교들이 기존의 학교설립 기준과 절차(특성화학교 제도 도입 이후)로는 도저히 설립인가를 받을 수 없기 때문에 이 장벽을 낮추어주자는 취지로 신설된 것이었다. 따라서 교육부는 2005년 이 조항의 시행령 제정을 위한 정책연구를 대안교육 전문가들에게 위탁하였으며 그들은 대안교육 진영의 여론을 수렴하여 기준을 대폭 낮춘 시행령 초안을 제안하였었다. 그러나 교육부의 고위 정책회의에서 이 안은 기존의 초·중등교육법 체계에 위배된다는 이유로 대부분 거부되었으며(교육과정 편성 및 운영의 특례만 수용) 학교설립 기준은 다른 학교들과 마찬가지로 ‘고등학교이하각급학교설립운영규정’을 따르도록 하였다. 이것은 대안학교의 경우 법이 면제해주고자 했던 체제를 고스란히 유지시키고 있다는 점에서 법조항의 신설 취지에 정면으로 배치된다고 볼 수 있다.

이것은 다음과 같은 이유에서도 말이 안 된다고 볼 수 있다. 즉, 특성화학교를 설립할 수 있는 여건(토지와 건물 등)을 구비한 학교가 정규학교인 특성화학교로 인가받지 않고 굳이 각종학교인 대안학교로 인가받을 필요가 있겠는가 하는 점이다. 만일 기존 특성화학교가 대안교육을 하기에는 지나치게 많은 규제를 받고 있기 때문이라면 특성화학교 관련 조항을 개정하든가 관련 시행령을 따로 만들면 된다. 이 점에서 대안학교 시행령은 기존의 법 체계와 중복되는 불필요한 법령이기도 하다.⁴¹⁾

(2) 행정적 지원

여기서 행정적 지원이라 함은 대안교육을 안정적으로 실시하거나 확산시킬 수 있도록 행정적 지원 체제를 갖추는 것을 의미한다. 달리 말하자면 대안학교의 설립과 운영 또는 각종 지원을 위한 별도의 행정부서를 두거나 그

41) 이러한 법령이 어떤 이유로 제정될 수밖에 없었는지는 추후 면밀한 분석이 요청된다.

와 관련된 체계적인 행정기능을 발휘하는 것을 가리킨다.

결론부터 말하자면 이와 관련된 제도는 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 비록 중앙정부에서 나름의 정책적 의도를 가지고 특성화학교와 대안학교 제도를 만들기는 하였으나 그것이 당초 취지대로 운영될 수 있는 행정적 지원 체제는 거의 구비되지 않은 상태이다. 대안학교 설립과 운영 방안은 그저 수없이 많은 교육정책들 중의 하나로서 시도교육청에 넘겨졌으며, 시도교육청은 기존 학교의 고정관념에서 한 치도 벗어날 줄 모르는 장학진⁴²⁾의 손에 이를 맡김으로써 대안학교가 대안교육을 할 수 있는 여건과 환경을 거의 만들어주지 못하고 있는 실정이다.

이렇게 된 것은 제도를 만든 교육부의 탓이 크다. 새로운 제도가 만들어지면 그것이 정착되기까지 특별 전담부서가 이를 배양(incubating)하는 것이 필요하나 교육부는 교육자치제 정신에 따라 중앙정부의 권한을 시도교육청에 이양하라는 사회적인 요구에 밀려 별다른 조치 없이 일반적인 교육정책과 같은 방식으로 처리했기 때문이다.

시도교육청의 행정지원 체제도 대안학교에게는 매우 불리하게 되어 있다. 형식상 대안학교 관련 업무를 담당하는 직원이 지정되어 있기는 하나 이는 단지 공문 등의 행정 처리를 위한 것일 뿐 실제로 교육과정이나 재정지원 등의 업무는 각 분야의 업무 담당자에게 분담되어 있다. 대안학교 업무 담당자는 각종 회의나 연수 등을 통하여 대안교육에 관한 최소한의 상식이나 마 접할 수 있지만 여타의 업무를 담당하는 직원들은 그럴 기회가 거의 없기 때문에 대안교육의 특수성을 이해하지 못한 채 대안학교 관련 업무를 처리할 수밖에 없다. 일부 교육청에서 특성화 교과를 인정하지 않고 보통교과로 편성할 것을 요구하는 사례가 발생하는 까닭이 여기에 있다.

대안학교에 대한 행정적 지원이 이처럼 낙후된 상태로 유지되는 근본적인 이유는 대안학교(특성화학교)의 특성을 고려하는 행정적 지원의 근거가 어디에도 없다는 점이다. 설립단계부터 대안학교의 특성을 고려할 수 있는 법

42) 이들은 대부분 대안교육을 부적응 학생을 위한 비정상적인 교육으로 간주하고 있다. 따라서 공부를 좀 덜 해도 되는 방식의 규제 완화는 쉽게 수용되지만, 설립 기준이나 교육청의 감독권 같은 기존 학교의 틀을 벗어나려는 시도는 완강하게 거부된다.

령적 근거가 없으며 대안학교를 전담하는 부서가 중앙정부나 시도교육청에 설치되어 있지 않다. 게다가 우리의 교육현실은 아직도 과거 식민지 시대나 권위주의 시대의 상명하달식 관료체제가 온존해 있으며, 그 속에서 대안교육을 제대로 이해하지 못하는 관료들(장학진)이 대안학교에 관한 행정을 전담하고 있다. 이러한 현실은 대안교육을 활성화하기는커녕 오히려 미약한 숨통조차 조이고 있다.

이러한 상황을 감안할 때 신설된 법조항을 근거로 하는 대안학교의 앞날도 매우 험난할 것으로 예상된다. 정규학교인 특성화학교에 대한 이해나 지원도 아직 미흡하기 짝이 없음을 감안할 때 비정규학교(각종학교) 형태로 신설되는 대안학교에 대한 우호적 지원은 더욱 기대하기 어려울 것이기 때문이다. 그나마 교육복지를 강조한 지난 정부에서 교육기회의 다양화라는 명분으로 대안학교 설립인가를 위한 정책적 압력이 주효하여 현재의 수준까지 왔지만, 과거지향의 성적경쟁을 핵심으로 하는 수월성 교육을 강조하는 현정부 아래에서는 교육청의 관심 대상에서 더욱 멀어질 것으로 예상된다.

(3) 재정적 지원

교육재정은 양질의 교육을 위한 중요한 조건이다. 대안교육 역시 마찬가지이다. 물론 올바른 교육 목표나 내용, 그리고 이를 바탕으로 하는 헌신적인 교사의 유무가 훨씬 근본적인 요소이지만, 충분한 재정적 뒷받침 없이는 이내 무기력해질 수밖에 없기 때문이다. 따라서 대안학교의 운영을 위한 정부나 교육청의 재정지원 제도는 대안교육 활성화를 위해 매우 중요하다. 그러나 대안학교를 위한 재정지원 제도 역시 만족스럽지 못한 실정이다.

두 종류의 대안학교 중 특성화학교의 경우에는 상대적으로 나은 편이다. 특성화학교는 정규학교이기 때문에 예외적인 경우⁴³⁾를 제외하고는 일반 사

43) 설립된 지 3년이 지났음에도 불구하고 아직 재정지원을 받지 못하고 있는 학교로는 경기도의 이우중고등학교와 강원도의 전인고등학교가 있다.

립학교와 마찬가지로 교육청으로부터 재정결함보조금을 받는다. 여기에는 교사의 인건비와 학급 규모에 따른 학교운영비가 포함되어 있다. 그럼에도 불구하고 실제로 대부분의 특성화학교들은 재정적인 어려움을 겪고 있다. 현행 재정결함보조금으로는 학교 운영에 필요한 재정소요를 제대로 충족시킬 수 없기 때문이다.

그 주된 이유는 특성화학교의 작은 규모에서 비롯된다. 대다수의 특성화학교들은 학급당 인원이 20~25명이며 학년당 학급도 1~2개에 불과하다. 특히 문제가 되는 것은 학급 수를 기준으로 하여 인가되는 교사 수이다. 학급 수가 작다보니 인가되는 교사 수가 필수과목을 겨우 충당하는 수준이며 나머지 선택과목을 담당할 교사나 학교 운영에 필요한 직원들은 강사 또는 임시직으로 임용할 수밖에 없다. 그런데 이들을 위한 인건비는 지원되지 않기 때문에 학교운영비로 써야 하는데, 학생 수가 워낙 작아 이 역시 너무 부족한 수준이다. 따라서 많은 학교들은 학부모로부터 추가로 찬조금 등을 받고 있다.

사정이 이러하다 보니 학생들의 교육활동을 위한 비용이나 교재개발, 교사 연수 등을 위한 비용 지출은 그야말로 최소한의 수준에 머물고 있다. 대안교육의 특성상 다양한 체험이나 깊이 있는 교사연수, 다양한 교재나 수업 방법의 개발 등이 요구되며 이를 위해 많은 재정이 소요되지만 현재의 재정 지원 실정으로는 엄두조차 내기 어렵다. 대안교육의 질을 높이기 위하여 얼마간이라도 이러한 시도를 하려고 하면 그 비용은 대부분 학부모의 지원으로 충당할 수밖에 없는 실정이다.⁴⁴⁾

미인가 대안학교들의 경우에는 더욱 심각하다. 이들 학교는 본래 제도권 밖에 있다는 점에서 정책당국의 관심 대상이 될 수 없었다. 그러나 2000년 대에 들어 현행법상 불법적 지위에 있는 이들 학교가 우후죽순처럼 늘어나면서 정책당국에 적잖은 짐이 되었고, 이를 해결하기 위한 시도로 앞에서 검토한 대안학교 법조항이 신설되었었다. 교육부의 처음 의도는 새로운 제

44) 일부에서 대안교육을 '중산층을 위한 교육'으로 보는 시각은 여기에서 비롯된다. 학비 부담이 높아 서민들에게는 접근이 어렵기 때문이다. 그러나 이것은 새로운 교육에 대한 정부의 지원 체제가 미흡한 탓이지 대안학교 탓은 아니라고 보아야 할 것이다.

도로 다수 미인가 학교들을 제도권 안으로 편입시키고 점차 재정지원을 확대해나가려는 생각이었으나 앞에서 언급한 대로 아직은 그러한 길이 열릴 기미가 별로 보이지 않는다.

미인가 대안학교들의 제도권 편입이 여의치 않아지자 2006년부터 교육부(정확하게 말하자면 교육부 안의 대안교육 담당과장)는 ‘미인가 대안교육기관 재정지원 사업’을 실시하기 시작하였다. “학업중단 중도탈락자 등에 대한 국가의 책무성 제고, 미인가 대안교육기관에 대한 재정지원 필요, 대안교육기관의 접근성 강화 및 교육기회의 양극화 해소, 미인가 대안교육기관에 대한 정보제공 기능 강화”를 추진 배경으로 하는 이 사업은 공모 방식으로 전국에 산재한 미인가 대안학교로부터 신청을 받고 일정한 심사를 거쳐 학교별로 지원금을 배정하는 것이었다(이종태 외, 2007). 첫해에는 7억 9천만 원을 55학교에 배정하였으며 이듬해와 올해에는 약 10억 원 정도로 지원금을 증액하였다.

비록 금액으로 보면 학교당 1,500만~2,500만 원 정도의 소액이 할당되었지만 이 재정지원 사업이 갖는 의미는 컸다. 무엇보다도 그것은 제도권 밖에 방치되었던 미인가 대안학교가 국가의 정책 대상으로 선택되었다는 것을 의미하며 이를 통하여 점진적으로나마 미인가 대안학교들이 공신력을 확보할 수 있게 되었기 때문이다. 또 영세한 미인가 대안학교들에게는 지원금 자체의 효용성도 적지 않았다.

그러나 미인가 대안학교들에 대한 재정지원 사업은 근본적인 약점을 안고 있다. 그것은 아무런 법적 근거를 갖지 못할 뿐만 아니라 정책적 지침조차도 불분명한 채 추진되고 있기 때문이다. 유일한 버팀목은 담당 부서(과장)의 의지와 미인가 대안학교 지원에 대한 사회적 호감도 뿐이다. 이는 상황 변화에 따라 언제든지 중단될 수도 있음을 시사한다.

2) 대안교육에 대한 제도적 지원체제 개선 방안

대안교육에 대한 제도적 지원체제에서 생각해야 할 가장 중요한 점은 이

미 우리 사회에서도 널리 확산되고 있는 ‘학교 밖 학습 형태들’을 어떻게 하면 그 생명력을 보존하면서도 제도 안으로 포섭해낼 수 있는가 하는 것이다. 기존의 학교교육에 식상한 많은 학생과 학부모들은 더 좋은 교육목표와 방법을 찾아 학교 밖으로 나가고 있으며 또 적지 않은 사람들은 거기에서 상당히 만족스러운 교육경험을 얻고 있기 때문이다. 이들을 제도 안으로 끌어들이는 것은 소극적으로는 학교 밖의 ‘불법적인’ 교육기관들을 해소하는 것이지만, 적극적으로는 새로운 교육적 시도들을 수용함으로써 우리나라 청소년들에게 바람직하고 행복한 성장 기회를 확대하는 것이기도 하다. 앞에서 지적한 바와 같이 이미 기존의 학교들이 사회적으로나 교육적으로 시대적 요청에 부응하지 못하고 있으며 청소년들의 미래지향적 삶에 질곡이 되고 있다는 점에서 이러한 적극적 의미부여가 필요하고 또 가능하다고 생각된다. 바꾸어 말하자면, 기존 학교와는 여러 면에서 다른 대안교육 기관들에 대한 제도적 지원방안을 마련하는 일에 인색할 필요가 없다는 것이다.

대안교육이 활성화된다는 것은 크게 양과 질의 두 측면에서 생각해 볼 수 있다. 양적인 면에서는 대안학교의 수나 재학생 수가 늘어나는 것이며 질적인 면에서는 대안교육의 내용이 풍부해지고 그 수준이 높아지는 것이다. 양자는 물론 긴밀하게 연관된 것이지만, 전자를 위해서는 주로 학교 설립이 용이하도록 시설 기준 등을 완화하고 행정적 지원을 늘려야 하고 후자를 위해서는 주로 학교 운영과 관련한 규제를 줄이는 동시에 재정적 지원을 늘려야 한다. 이것은 대체로 앞에서 정리한 문제점들을 해소 또는 완화함으로써 가능할 것이다.

(1) 법적 지원체제 개선 방안

대안교육 활성화를 위한 법적 지원과 관련하여 가장 시급한 과제는 대안교육 관련 법체계를 일원화하는 것이다. 앞에서 본 바대로 현행 법체계는 특성화학교와 대안학교를 위한 법령이 분리되어 있어 대안교육에 관한 일반의 이해나 정책 추진 과정에서 혼선이 불가피하다. 특히 대안학교 법조항의

등장 이후 특성화학교는 대안교육기관이 아니라 기존 학교의 한 유형으로 고착되는 느낌조차 들어 양자 사이의 보이지 않는 반목을 조장하기도 한다.

법체계의 일원화를 위해서는 현행 초중등교육법 제60조의3을 폐지하고 동시행령 제91조를 개정하여 대안교육 부분을 떼어낸 다음 양자를 아우르는 법(예컨대 ‘대안교육 지원을 위한 특별법’)을 제정해야 할 것이다. 이 법에는 사설교육기관들의 난입을 막기 위하여 대안교육의 기본 취지와 방향을 규정함과 동시에 학교 설립인가 기준을 기존의 학교에 비해 대폭 완화하고 인가된 학교의 경우 재정지원이 이루어지도록 근거 규정이 포함되어야 할 것이다. 물론 이 법에 의해 설립되는 학교의 명칭은 대안학교가 아니어야 할 것이며 설립인가를 받았다고 반드시 학력인정을 받는 학교일 필요는 없다.

대안교육기관의 학력인정은 두 단계로 나누어 접근할 필요가 있다. 일단 최소한의 요건을 갖출 경우 합법적 지위를 부여하며(이는 각종학교일 수도 있고 그냥 ‘대안교육시설’일 수도 있다.) 추가적인 요건이 충족될 경우 일반 학교와 같은 학력인정 자격을 부여한다(현행 특성화학교 형태). 단지 합법적 지위만을 갖는 학교의 경우에는 프로그램 인정 방식을 통하여 부분적인 학력인정 지위를 부여할 수도 있고 검정고시처럼 최종 학력을 검정하여 학력인정을 받도록 할 수도 있다. 물론 이 경우 과거 고등공민학교의 경우처럼 검정 과목을 축소하는 것이 필요할 것이다.

가장 어려운 문제는 교육과정과 교사에 관한 것이다. 이것은 새로운 학교가 기존 학교 체제의 틀을 따르는가 아니면 부분적으로나마 이를 벗어나도록 할 것인가와 관련이 되기 때문이다. 현행 교육법령은 어떤 경우에든지 국가가 인가한 교육기관에서 가르치기 위해서는 교사자격증을 획득할 것을 요구하고 있음에 반하여, 현재 미인가 대안학교의 교사 중 절반 이상은 자격증 미소지자이다. 그러나 이들 중 상당수는 이미 대안교육 전문성을 구비한 터라 이들을 배제한 채 대안교육기관을 인가할 수는 없는 상황이다. 따라서 새롭게 설립될 대안교육기관의 교사에 대해서는 부분적인 예외조치나 경과조치 등이 불가피하다고 생각된다.

교육과정의 문제 역시 간단치 않다. 현행 국가교육과정을 그대로 따르도

록 할 경우 국민공통기본과목들 때문에 대안교육의 특성을 살리기 어려울 것이지만 그렇다고 국가가 인정하는 교육기관에서 이를 면제해주기도 어려운 실정이다. 현행 ‘대안학교설립운영규정’에는 기본과목을 50% 이상만 편성할 경우 나머지는 자유롭게 편성할 수 있도록 하고 있는데, 아마도 이를 원용할 수도 있고 더 적극적인 방안을 창안해낼 수도 있을 것이다. 아마도 국민공통기본교육과정의 취지가 특정 과목의 이수 자체라기보다 그것을 통하여 습득하는 기초 지식에 있다고 본다면 비록 과목명이나 교재는 다르더라도 최종적으로 기본교과목 이수자와 동등한 기초지식을 습득했음을 확인하는 방식으로 국가교육과정 적용의 문제를 해결할 수도 있을 것이다.

만일 법체계의 일원화가 여의치 않은 상황이라면 차선책으로 현행 법과 시행령을 따로따로라도 개정해야 할 것이다. 우선 법 제60조의3은 명칭부터 대안학교를 다른 이름으로 바꿔야 하며 되도록이면 법 제60조의 각종학교 우산에서 벗어날 필요가 있다. 각종학교 제도는 경제적 사정이 넉넉하지 못하던 시대에 학교교육 기회를 늘리기 위해 등장했던 것으로 이제는 존속되어야 할 의미가 거의 없다. 그런데도 새로운 시대의 교육적 이상을 담고자 하는 대안교육기관을 각종학교 틀에 집어넣는다는 것은 아무리 좋게 보려고 해도 시대착오적 발상임을 부인하기 어렵다. 아울러 새로운 교육기관의 정체성이 가급적 명료해지는 방향으로 조항의 내용도 수정되어야 할 것이다. 그리고 이러한 법개정 취지를 반영하여 현행 ‘대안학교설립운영규정’도 대폭 손질해야 할 것이다. 아마도 이러한 작업의 결과는 내용적으로 앞에서 말한 법체계의 일원화에 유사한 것이 될 것이다.

한편, 현행 특성화학교 관련 시행령 내용도 좀 더 전향적으로 개정할 필요가 있다. 앞에서 문제로 지적한 일반 학교와의 무차별성을 해소하여 대안교육기관으로서의 정체성과 차별적인 지위를 확보할 필요가 있으며 이를 바탕으로 대안교육의 특성에 맞는 행재정적 지원을 요구할 수 있도록 해야 한다. 특히 이미 오래 된 장관 지침으로만 존재하는 특성화교과의 편성 근거를 최소한 교육과정 고시나 시행령 수준에서 명문화함으로써 교육청 담당자의 자의적 판단이 개입되지 않도록 해야 할 것이다.

아울러 소규모의 특성화학교를 위한 교사 배치 또는 교수요원의 자격에 관한 특례 규정도 추가될 필요가 있다. 학급 수에도 불구하고 기본적인 교수활동에 필요한 교사를 최대한 확보하여 배치할 수 있도록 한다거나 기존의 산학겸임교사 의미를 확대하여 다양한 특성화교과 지도나 상담과 미술치료 등의 특수 분야 전문가가 교사로 임용될 수 있는 길을 열어주어야 할 것이다. 교사 배치와 관련된 이런 유연성은 대안학교의 개정 법령안에도 동일한 방식으로 반영될 필요가 있다.

(2) 행정적 지원체제 개선 방안

행정적 지원체제에서 가장 중요한 것은 대안교육에 대한 올바른 이해를 바탕으로 그 특성에 맞는 전문적 지원 서비스를 제공하는 것이다. 이를 위해서는 두 가지 조건이 필요하다. 하나는 대안교육 지원을 전담하는 부서가 있어야 한다는 것이며 다른 하나는 대안교육 지원 담당자의 대안교육 전문성이 구비되어 있어야 한다는 것이다.

대안교육 전담 부서는 중앙 부처와 교육청 차원에서 각각 생각해 볼 수 있다. 교육자치제를 선택하고 있는 우리나라의 행정구조상 초중등교육은 교육청에서 전담하게 되어 있으며 따라서 대안교육 지원 행정 역시 교육청이 전담하는 것이 정상적이라고 할 수 있다. 하지만 우리나라 역사의 특수성에 비추어 교육자치제가 실시된 지 이미 15년이 넘었음에도 불구하고 우리의 교육행정은 상명하복식의 수직적 관료체제에서 벗어나지 못하고 있다. 아울러 교육청의 행정 관행과 행정 담당자들의 의식은 통제 중심의 학교교육 체제에 너무나 익숙해 있어 새로운 변화에 매우 둔감하고 때로는 저항적이기까지 하다. 이러한 상황에서 낯설게 느껴지는 대안교육에 관한 업무를 교육청에만 맡겨놓는 것은 대안교육을 고사시키자는 것이나 다름없다. 일정한도 안에서나마 교육부가 대안교육에 관한 업무를 담당할 필요가 여기에 있다.

물론 현재에도 교육부는 대안교육에 관한 업무를 수행한다. 그러나 그 범

위는 정책의 기획과 기본 지침의 마련 등에 국한되며 대안학교에 대한 실질적인 지원 업무는 대부분 시도교육청에 위임하고 있다. 그러나 앞의 문제점에서 지적한 대로 대안교육에 대한 교육청의 이해와 관심이 낮아 교육부의 의도가 교육청에서 제대로 관철되지 않는 경우가 대부분이다. 따라서 교육부는 대안교육에 관한 교육청의 이해 수준이 어느 정도 궤도에 올라 대안교육에 대한 지원이 제대로 이루어질 때까지는 교육청의 대안교육 지원업무에 관한 직접적인 감독권을 행사할 수 있는 장치를 마련할 필요가 있다. 구체적인 방식은 여러 가지가 있을 수 있다. 교육부 안에 감독관을 둘 수도 있지만 대안교육 관련 민간단체에게 일정한 권한을 위임하여 교육청의 대안교육 관련 업무를 지원하고 감독할 수도 있을 것이다.

시도교육청 차원의 대안교육 관련 업무의 전문성을 확보하는 일은 참으로 기대하기 어려운 형편이다. 대안교육 관련 업무가 다양한 부서에 분산되어 있을 뿐만 아니라 담당자들도 어느 정도 익숙해질 만하면 교체되기 때문이다. 게다가 교육청 업무의 대부분은 기존의 일반적인 학교와 관련된 것이어서 특수한 성격의 대안교육을 돌아볼 시간과 여유를 갖기 어렵다. 바로 이런 것들이 시도교육청이 대안교육 지원 업무를 전담하는 부서를 두어야 하는 이유이기도 하다. 아울러 거시적으로 볼 때 대안교육은 기존 학교교육의 한계를 넘어설 수 있는 미래지향적 특성을 지니고 있으며 또 갈수록 수요가 늘어나고 있다는 점에서 시도교육청의 대안교육에 대한 지원 활동이 더욱 적극적으로 수행되어야 하고 이를 위해 전담부서의 설치가 요구되기도 한다.

교육청의 전담부서 역시 몇 가지 형태가 있을 수 있다. 소규모라도 대안교육 관련 업무를 전담하는 부서를 설치하고 현재 분산되어 있는 일반 행정 지원과 교육과정, 학생지도, 시설 및 재정지원 등의 업무를 총괄하도록 할 수도 있고(이 경우 소수의 인원이 감당해야 하므로 특정 부분에 관한 전문성 부족의 문제가 있을 수 있으나 대안교육에 관한 전문성을 더 잘 확보할 수 있다는 장점으로 그것을 보완할 수 있을 것이다.) 지금과 같은 체제를 유지하더라도 대안교육 업무 담당자의 권한을 강화하여 각 영역별 대안교육 관련 업무 처리자에 대한 지휘와 감독이 가능하도록 하는 방안을 생각해 볼

수도 있다. 전담부서 또는 업무 담당자는 지역별 대안교육 관련 단체나 전문가의 도움을 받아 부족한 전문성을 보완할 수도 있을 것이다.

(3) 재정적 지원체제 개선 방안

비록 소수이기는 하지만 같은 특성화학교이면서도 교육청의 재정지원을 받지 못하는 학교들이 있다는 것은 형평성 문제를 야기할 뿐만 아니라 지원 여부에 대한 판단이 교육청 또는 담당자에 따라 달라진다는 자의성 문제를 드러내는 것이기도 하다. 이를 해결하기 위해서는 대안교육 특성화학교의 설립인가를 보통의 사립학교와 마찬가지로 재정결함보조금 지원과 연동하도록 교육부 차원에서 명확한 지침을 마련해야 할 것이다. 만일 이것이 여의치 않다면 특성화학교에 다니는 학생들이 일반 공립학교에 다니는 학생들이 국가로부터 받는 평균 공교육비 정도를 지원받을 수 있도록 하는 바우처 제도를 도입해야 할 것이다. 우리나라 중학생들이 국가로부터 지원받는 평균 공교육비가 대략 350만 원 정도인데 이에 해당하는 금액만큼 특성화학교 학생들이 바우처 형태로 지원을 받도록 하자는 것이다.

특성화학교가 소규모이기 때문에 교사 배치나 학교운영지원비에서 불이익을 당한다는 점은 앞에서 법적 지원체제 개선과 관련하여 지적하였다. 이외에도 다양한 체험활동이나 다양한 특성화 교과와 교재개발 등 특성화학교의 정상적인 교육활동을 위한 추가적인 재정 소요를 충당하기 위해서는 학부모의 부담만이 아니라 선도적인 교육개혁의 지원 차원에서 당국에 의한 재정 지원이 별도로 이루어질 필요도 있다. 이것은 법적인 강제사항이라기보다 교육청의 의지와 재정 형편에 관한 문제이지만 중앙정부 차원의 권고적 성격의 지침이 있다면 지원이 훨씬 수월해질 것이다.

재정지원이 좀 더 절실하게 요구되는 곳은 미인가 대안학교이다. 여기에서는 국가의 지원이나 다른 수입원이 거의 없기 때문에 교사 인건비나 학교 운영비 일체를 학부모가 전액 부담할 수밖에 없다. 이것은 저소득층의 대안교육 기회를 심각하게 제한하는 요인이 될 뿐만 아니라 재정적 부담에 따른

대안교육의 질 제고를 제약하는 요인이기도 하다.

이 문제의 해결을 위해서도 앞서 재정지원을 받지 못하는 특성화학교를 위해 제안한 바우처 개념의 평균 공교육비 지원 방안을 적용해 볼 수 있다. 물론 이를 위해서는 미인가 대안학교의 합법적 지위를 확보하는 것이 선결 문제인데, 이에 관한 방안은 법적 지원체제의 개선 방안에서 이미 제시한 바 있다. 아울러 앞에서 지적한 대로 현재 아무런 근거 규정이나 지침이 없이 이루어지는 미인가 대안학교 재정지원 사업이 안정적으로 확대될 수 있도록 규정이나 지침을 마련하는 일도 절실하게 요구된다.

2. 사회적 지원체제를 통한 활성화 방안

우리나라 교육의 많은 문제는 슬한 개혁의 실패에서 비롯되기도 했다. 위낙 모순의 뿌리가 깊고 양상이 복잡한 나머지, 낡은 구조를 혁파하거나 새로운 제도를 도입한다고 해도 사정이 나아지진 않는다. 교육의 병이 죽음에 이르도록 깊어 서투른 처방이나 외과적 수술은 오히려 병을 덧칠뿐이다. 다만 그 뿌리를 갈고 체질을 바꾸는 방법 밖에는 없다고 해도 지나친 말이 아니다. 그러나 교육은 단 하루도 멈출 수 없는 인간의 본원적 사회활동인 만큼 그런 치유도 해야겠지만, 동시에 당장 각자 선 자리에서 작지만 어기찬 애씀 또한 기울여야 한다. 이미 시작된 미래, 또는 구체적인 이상향의 예감인 대안교육 이야말로 그 화두가 아닐 수 없다. 대안교육은 대안적인 사회, 대안적인 삶, 사람, 살림의 첫 자리다.

그러나 지난 10년 남짓 세월 동안 그 모순에도 불구하고, 아니 바로 그 때문에 급속하게 성장하고 교육 전반에 결코 무시할 수 없는 영향을 미치고 있는 대안교육 운동은 이런 상황 속에서 성장해 왔고, 또 그 정황 때문에 유난히 심각한 성장통을 앓고 있는 중이다. 그 성장통의 징후나 원인은 대체로 다음과 같다.

먼저 양적인 확산에도 불구하고 사회적 인정이 뒤따르지 못하고 있다는

점이다. 대안교육 운동은 지난 10년 사이 양적인 팽창을 거듭해 이제 결코 무시할 수 없는 규모를 가지게 되었지만 무엇보다도 대부분의 대안교육 영역이 미인가, 또는 비인가 학교로서 이른바 교육의 ‘범외 지역’에 남아있어 관심과 지원 밖에 있다는 현실에서 오는 제한과 한계가 뚜렷하다.⁴⁵⁾ 예컨대 학력인정과 진학 같은 핵심 교육관련 사안부터, 시설부터 교사 처우에 이르기까지 재정 및 교육환경 문제 등이 그렇다.

다음으로는 위의 상황과 직간접적으로 연결된 문제점으로서 열악한 인프라와 안정적 기반의 부족을 들 수 있다. 시설만 해도 대부분의 학교가 기숙 형태에다 그 지향점인 생태주의에 따라 산간벽지에 자리하다 보니, 도시형 대안학교들 말고는 접근성이 떨어진다. 이는 또한 재정문제와 맞물린다. 그나마 제 건물인 경우에는 사정이 조금 낫지만, 임대차 형태가 많다 보니 안정성이 떨어지고 바람직한 교육환경을 만들고 이어나가기 어렵다. 또 재정적인 기반이 취약하고 지원 또한 미약한 형편이라 교사 처우수준은 낮고, 소규모 집중교육에 따른 노동 강도만 높아 지속성을 가지고 대안교육 이름에 값하는 교육을 꾸준히 해내지 못할 뿐 아니라 이직률이 높다. 교사들 전문성 또한 위태로워 상근교사 비율이 46%, 상근 교사 중 교사 자격증 소지 비율이 36%에 머물고 있다.

마지막으로 지적하지 않을 수 없는 것은 바로 이러한 대안교육 현장, 대안학교들에서 추구하고 실행하고 있는 교육의 본질적인 ‘대안성(alternativeness)’⁴⁶⁾이

45) 초중등교육법 등 관련법규에 따르면 엄격히 말해 대안학교 대부분은 학교가 아니다. 이들은 아직 인가를 받지 못한 ‘미(未)인가 상태’의 교육시설일 뿐이다. 물론 개중에는 처음부터 인가 등 제도화가 가져오는 폐해를 거부하고 ‘비(非)인가’로 남고자 하는 적극적인 교육운동 현장도 있다. 아무튼 이런 법적인 틀에서 벗어난 현장들은 모든 교육관련 관심과 지원을 받을 수 없는 탓에 많은 어려움을 겪고 있다. 이런 상황을 고려하여 얼마 전부터 대안교육의 위상을, 범을 어기는 ‘불법’이나, 범의 보호를 아직 받지 못하는 ‘미인가’ 등의 용어를 피하고 적극적인 의미를 살리고자 ‘범외’라는 용어를 사용하기도 한다(정유성, 2008가, 2008나).

46) 아직 대안교육의 ‘대안성’에 대한 합의는 없는 상황이다. 일단 일련의 대안교육 관련 심사나 평가기준으로 보면 ‘지나친 종교편향’, ‘입시교육 지향’, ‘영어교육 강조’ 등의 부정적 요소가 보이면 대안교육 범주에서 제외한다. 하지만 이것은 현상 차원의 가장

다. 한동안 워낙 제도교육의 모순이 심각하다 보니 조금만 그 틀에서 벗어나면 ‘대안’이라고 대접받기도 했고, 또 표방하기도 쉬웠다. 하지만 이제 어느새 10년 이상 연륜이 쌓이고, 적어도 대안학교를 거쳐 간 청소년들이 성인으로 사회에 나간 지금, 여기 대안교육 현장은 그 정체성과 지향 등을 볼 때 심각한 위기가 아닐 수 없다. 전혀 대안성이라고는 찾아보기 어려운 현장들이 사회적 지원이나, 인정을 노려 대안교육의 장으로 투입하려 드는 경우부터, 논란의 여지가 많은 사상이나 가치체계를 앞세워 ‘교조화(indoctrination)’의 위험이 높은 경우까지 겹쳐 보이는 문제도 심심치 않게 불거진다. 뿐만 아니라 기존 대안학교나 현장 중에서 그 지향이나 실행, 운영 등을 놓고 교육주체들 사이에 갈등이나 대립이 안팎으로 드러나는 일도 드물지 않다. 기왕 제도와 적어도 타협을 해서 특성화 학교로 분류되는 현장에서 벌어지는 입시교육과의 연계는 논외로 하더라도 그 밖의 현장에서 벌어지는 이와 관련된 많은 문제점들은 향후 대안교육이 직면하고 또 해결해야 할 버거운 과제다.

1) 사회적 지원 현황과 문제점

(1) 지원현황

① 정부 차원 대안교육 지원 사업

대안교육에 대한 교육정책 당국을 비롯한 다양한 민간 차원의 지원이 몇 해 전부터 착실하게 진행되고 있다. 교육부의 경우 지난 2007년부터 “미인가 대안교육기관 재정지원 사업”을 시행해 왔다. 학업중단 중도탈락자 등에 대한 국가의 책무성 제고, 미인가 대안교육기관에 대한 재정지원 필요, 대안교육기관의 접근성 강화 및 교육기회의 양극화 해소, 미인가 대안교육기관에

소극적이고 초보적인 기준일 뿐이다. 좀 더 적극적으로는 ‘생명, 생태주의 지향’, ‘아동 및 생활중심 교육’ 등의 가치지향이나 ‘소규모 학교’, ‘마을 학교’ 등 외적 범주 등이 고려되기도 한다(이종태, 2001). 외국, 특히 독일의 경우 발도르프, 몬테소리, 프레네, 톨스토이... 등 대체로 검증된 교육모델에 따라 그 대안성의 기준으로 삼기도 한다(정유성, 1997).

대한 정보제공 기능 강화 등을 배경 및 목표로 시작한 사업이다. 2007년에는 7억 9천만 원의 예산을 특별교부금으로 확보하여 79개 현장의 지원을 심사한 끝에 55개 기관에 그 시급성이나 특성에 따라 1천만 원에서 2천 5백만 원 사이로 재정을 지원했다. 그 내용은 다양해서 인건비를 제외한 거의 모든 영역, 그러니까 시설 개보수, 기자재 구입, 교육 운영비 등으로 사용되었다(이종태, 2007나). 이 사업은 2007년에도 이어져 이번에는 10억으로 증액된 예산 안에서 일반지원 영역과 교육 프로그램 지원영역으로 나누어 그 내용을 좀 더 세분화 했다. 지원한 기관은 66개였고 이중에서 58개 기관이 등급에 따라 9억 6,700만원을 지원했고, 나머지 9개 기관의 우수 프로그램에 대해 3,300만원을 지원했다(정유성, 2008나). 그밖에도 일회적으로 2007년에 ‘대안교육 현장 인력 지원 사업’을 시행했다.

② 민간단체 주관 대안교육 지원 사업

정부 차원 말고도 민간단체들이 주관하는 미인가 대안교육 지원 사업들이 있다. 대표적인 것으로 교보생명교육문화재단의 ‘대안교육 지원 사업’과 삼성고른기회재단의 ‘고른기회 배움터 사업’ 등이 그것이다. 그밖에도 대안교육 현장에 국한되지 않고 새로운 문화예술 교육활동이나 체험교육 프로그램을 지원하는 기관과 프로그램 또한 간접적으로 대안교육 현장을 지원한다. 서울시 문화재단, 경기 문화재단, 아르떼 등이 주로 문화예술 교육일반을 지원하는 데, 대안교육현장에서는 이런 크고 작은 지원을 받아 학교 교육과정을 진행하는 데 실질적인 도움을 받고 있다. 또 5. 18 기념 사업회, 청소년위원회 등에서는 청소년들의 창의적이고 진취적인 프로그램과 활동을 지원하는 데, 많은 대안교육현장들이 이런 기관에서 실시하는 공모사업에 참여하여 재정적인 도움을 받고 있다(정유성, 2008나).

이 중에서 가장 대표적이라고 할 수 있는 교보생명교육문화재단의 ‘대안교육 지원사업’과 삼성고른기회재단의 ‘고른기회 배움터 사업’의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

교보생명교육문화재단에서는 2003년 교육복지 부문 지원 사업을 시작하여

사회교육분야에 대한 지원 사업을 벌이고 있는데, 사회교육분야는 대안교육 현장을 지원하는 것을 핵심으로 한다. 2000년 이후 대안학교 설립이 활발해지면서 전국적으로 다양한 교육현장이 생겨나게 되는데, 무엇보다도 탈학교 청소년의 학습 지원을 위해 생겨난 도시형 대안학교들은 그중 열악한 상황에 놓여있다. 특별히 저소득층 지원에 한정하지 않고 새로운 교육실험이나 시도, 교육프로그램의 활성화를 위해서도 재정 지원을 할 수 있는 길을 열었던 교보생명교육문화재단의 지원은 열악한 대안교육현장에 집중하여 더욱 큰 보탬이 되었다. 특히 다양한 체험학습, 자료개발, 교사교육이 이뤄지는데 재단의 지원금들이 거름 역할을 했다.

이 사업은 2006년까지 같은 형태로 실시되다가, 2006년 교육부 재정 지원 사업을 지켜보면서 2007년 사업 방향을 변경했다. 즉, 대안교육현장에서 활동하는 활동가 개인에 대한 지원을 비롯해, 교사재교육, 교사 성장을 위한 지원을 대폭 늘려 교육부의 재정지원사업과의 차별화를 꾀한 것이다. 대안교육 현장 교사들의 교육 전문성 제고를 통한 대안교육의 질 향상을 위해 교사들의 다양한 자기장학 및 자기개발을 위한 교사교육 프로그램을 공모해 지원하는 내용이다.

다음으로 2007년 3월 시작해서 2008년 3월 2번째 지원현장을 선정한 삼성고른기회재단의 ‘고른기회 배움터’ 사업은 교육소외계층 아동 및 청소년의 다양한 학습활동을 지원하려는 의도에서 기획되었다. 학교 안팎, 교육현장의 양태에 일정한 규정을 두지 않고 아이들의 학습이 실제로 이루어지는 곳이면 어디든 지원이 가능하도록 제안된 사업이다. 그러다보니 결과적으로 교육소외계층 청소년들을 만나고 있는 여러 대안교육 현장들이 지원을 받을 수 있었다. 지원금은 사업규모나 수혜자 수에 따라 그 액수에 차이가 있어서, 적게는 1500만 원에서 많게는 1억 원이 넘기도 한다. 탈학교 청소년을 대상으로 하는 전국의 도시형 미인가 대안교육현장들은 대부분 삼성고른기회재단의 지원을 받고 있다. 이 사업은 프로그램 지원사업과 지역네트워크 지원 사업으로 나누어 진행되는 데, 프로그램 지원 사업은 자유주제 공모형태로 신청한 교육소외계층(저소득층) 아동 및 청소년이 참여할 수 있는 교

육 프로그램을 선정하여 지원한다. 그리고 지역 네트워크 지원 사업은 교육 소외계층 아동·청소년에 대해 통합적·전문적인 교육지원을 하기 위해 공동 프로그램 개발·보급·진행, 공동사업, 관련기관 간 연계망 구축하는 사업을 발굴·선정하여 지원한다. 그 내용이나 규모로 볼 때 목표 집단 지향적, 프로그램 중심 지원 사업이라고 할 수 있다.

③ 지원사업의 의미

이렇게 정부 뿐 아니라 민간단체 대안교육 지원 사업이 주는 의미가 각별하다. 일단 아직 공적 지원이 제대로 이루어지지 않은, 그러나 사회적으로 중요한 의미를 갖는 영역에 민간에서 지원을 하고 있다는 사실부터 그렇다. 이는 물론 지금 진행되고 있는 이른바 ‘탈국가화’가 교육과 같은 고유의 국가 주도영역에까지 영향을 미치고 있는 반증이기도 하다. 근대교육의 축이었던 국가주도, 학교중심의 공교육 체제는 이미 서구에서 보듯이 급격히 변화하고 있다. 그 와중에 시민사회, 그리고 민간의 참여와 개입이 두드러지는 영역이 바로 교육이다. 특히 한국과 같이 공교육 체제의 문제점이 심각한 데서는 이러한 변화가 의미심장하다. 여기서 그 의미를 자세히 짚어볼 개재는 아니지만, 적어도 이러한 변화의 징후가 바로 대안교육 영역에서, 그것도 내로라하는 기업에서 운영하는 복지재단에서 진작부터 이런 지원이 이루어지고 있는 사실 하나만으로도 그 의미를 짐작할 수 있다. 그 의미를 좀 더 짚어보면 이렇다.

첫째, 흔히 복지재단의 지원은 소외계층에 집중되게 마련이다. 소년소녀 가장이나 교육 양극화의 희생자라고 할 수 있는 계층에 대한 지원은 정부나 민간기관이나 예전부터 관심을 기울여 온 영역이다. 하지만 이런 계층에 따른 소외 뿐 아니라 문화적 소외, 나아가 이를 적극적으로 극복하려는 대안적 노력에 지원한다는 사실 하나만으로도 그 의미가 크다. 지금까지 국가가 소홀히 하거나 관심을 가지지 않았던 영역에 먼저 눈을 돌린 민간기관의 혜안은 높이 살만 하다. 이렇게 새로운 시대전환에 따라 복지의 개념 또한 전통적 소외집단에 대한 지원에서, 다양한 소외영역에 대한 배려와 더불어 이

를 극복하려는 노력에까지 확산, 심화되어야 한다는 점을 옹변해주는 일이 아닐 수 없다.

둘째, 지금까지 대부분의 지원은 소외된 계층, 지역, 영역에 대해 포괄적으로 이루어지는 것이 보통이었다. 2006년부터 실시되는 교육부 재정지원 사업 또한 대안교육 현장에 대한 포괄적 지원의 성격이 짙다. 그런데 위 두 민간기관의 경우 처음에는 포괄적 지원으로 출발했다가, 특히 교육부 사업이 시작되자 그 중복이나 타성을 피해 특화하고 개별화했다. 교보재단의 경우는 교사지원으로, 고른기회재단의 경우는 개별 배움터 뿐 아니라 그 네트워크에 대한 지원으로 특화하고 집중하는 탄력성과 운영의 묘를 보인다. 대안교육 현장과 같은 미래지향적이며 교육 뿐 아니라 문화운동의 성격을 띠는 영역에 대해서는 이와 같은 방식의 지원이 바람직하다.

셋째, 이를 종합해 보면 이제 대안교육에 대한 지원이든, 정책적 배려든 흔히 말하는 ‘협업과 분업’에 따른 유기적이고 종합적인 체제가 요구된다. 대안교육 현장 자체의 열악한 상황을 고려할 때 하다못해 이런 지원 사업에 응모하는 서류를 꾸미고, 평가에 대비하는 일조차 버겁기까지 하다. 그리고 사업마다 그 특성과 요구가 다르거나 많아 그 준비가 쉽지 않다. 이런 의미에서 정부와 민간이 합동으로 종합적인 평가체제를 마련하고, 이에 따라 성격을 달리하는 지원 사업들을 체계적으로 진행하는 것이 필요하다.

(2) 문제점

대안교육에 대한 지원사업들은 한편 그동안 소외된 대안교육 현장에 많은 도움을 준 것은 사실이다. 하지만 여전히 많은 문제를 안고 있다.

첫째, 정부든 기업이든 일회적인 공모 사업에 국한하여 대안교육 전반의 토양을 다지거나 건실한 성장을 돕는 데는 한계가 있다. 물론 대부분 사업이 해마다 시행되는 만큼 이를 감안한 대안교육 현장의 계획이나 전망이 가능할 수도 있지만, 여전히 안정적인 지원이라고 보기는 어렵다. 또 대부분 사업이 재정지원 사업에 국한되어 열악한 대안교육 현장에 단비가 되기는

하지만, 자칫 가뜩이나 어려운 상황을 악화시키는 독이 될 수도 있다. 항구적이고 체계적인 재정 기반을 마련하지 못하고 외부의 불안정한 지원에 의존하게 되는 결과를 낳을 수 있기 때문이다.

둘째, 정부 및 민간의 지원 사업은 여전히 위, 또는 밖으로부터 주어진 것이다. 이는 아무리 그 의도가 좋고, 또 상황이 어렵다고 해도 지원체제일 뿐이다. 지원은 곧 종속을 낳고, 운동자체의 성격을 규정하기 때문이다.

2) 사회적 지원 체제를 통한 활성화 방안

대안교육 현장에 대안교육이든, 또 다른 대안사회, 대안문화 운동이든 모든 대안운동은 마땅히 현장 자체에서, 또는 대안교육을 중심으로 한 지역사회나 다른 시민운동과의 연계 등 생활세계 안에서부터 우러나는 힘으로 발전과 변화를 모색해야 한다. 이른바 ‘비정상적인 것에 대한 저항에서 정상적인 것에 대한 저항(조희연, 2004)’으로서 말이다. 아직 사회 전반에 이를 만들고, 끌어내고, 펼쳐나갈 힘이 모자란 탓이기도 하지만, 바로 이런 힘을 만들어내는 것만이 진정한 대안교육을 비롯한 대안운동의 바탕임을 잊어서는 안 된다. 결국 대안교육에 절실하게 요구되는 것은 지원체제가 아니라, 자생체제다.

그렇다고 해도 당장 대안교육 운동이 이런 자생체제를 갖는 것은 쉬운 일이 아니다. 그 자생체제 구축으로 가는 길에 일단 위에 살펴본 다양한 지원체제를 적극 활용할 필요가 있다. 대안교육 활성화를 위한 지원체제를 체계화하고 그 효율성을 높여가면서 이를 넘어 대안교육 정착을 위한 자생체제를 만들어가야 한다. 그 주안점은 다음과 같다.

첫째, 현행 느슨한 대안교육 현장의 연계와 협조를 위한 조직, 예컨대 대안교육연대나 대안학교 협의회를 좀 더 강력하고 내실 있는 연대체로 만들어야 한다. 아직은 교류와 협력 수준에 머물고 있는 조직의 위상을 그 대표성 뿐 아니라 교육, 평가, 미래지향적 기획의 기능을 담지 할 수 있는 수준으로 높여야 한다. 특히 대안교육 관련 뿐 아니라 교육 정책 전반의 수립이

나 결정 등에 영향을 미칠 수 있는 강한 결속력과 행동력을 갖추는 것이 중요하다. 이는 비단 대안교육 현장들을 아우르는 조직 뿐 아니라 교사들, 학부모들, 학생(졸업생 포함), 연구자, 나아가 관심 있는 시민들이 따로 또 같이 모이고 움직이는 유기적인 조직으로써만 가능하다. 또한 이제 활발해지고 있는 다른 나라 대안교육 현장, 나아가 그 연대 조직과의 협력도 더욱 활성화 할 필요가 있다.

둘째, 조직의 강화와 더불어 대안교육 운동의 가장 큰 걸림돌인 재정적 안정을 도모하기 위한 다각적인 자구책을 마련하고 이를 실현해야 한다. 그동안 말만 무성했던 재단의 설립, 안정적인 재정사업 등을 종합적으로 기획하고 실행하며 다양한 방식으로 현장들을 연계하는 방식 등을 생각해 볼 수 있다.

셋째, 지금 당장, 그리고 앞으로 다양한 시민사회 생활세계 운동은 말할 것도 없고 지역사회와 긴밀하게 연계하고 유기적으로 협력하는 체제를 만들어야 한다. 예컨대 대부분 생태주의를 추구하는 대안교육 현장인 만큼 무엇보다도 환경운동, 특히 지역의 환경운동을 비롯한 제반 대안사회, 대안문화운동과의 연결이 필수적이다. 뿐만 아니라 영원한 한국사회 여성문제의 뿌리인 교육문제 해결과 대안모색을 꾀하는 운동인 만큼 여성운동과의 연계도 중요하다. 아직 해당 지역사회에 녹아들지 못한 현장이 많다는 점을 고려할 때 지역사회와의 연대부터 모색하는 것부터 시작할 일이다. 결국 대안교육 현장 활성화를 위한 바람직한 사회적 지원체제란, 이 같은 자생체제로 가는 험한 길을 따로 또 같이, 함께 가는 것이다.

3. 청소년정책과의 연계를 통한 활성화 방안

청소년 정책은 넓게 보아 교육정책의 범주에 포함된다고 할 수 있다. 비록 그 안에 교육과는 무관해 보이는 다양한 갈래들이 있기는 하지만, 그러한 일들이 궁극적으로는 청소년의 건강하고 올바른 성장을 위한 수단의 의

미를 지니고 있기 때문이다. 그러나 청소년 정책은 기존의 교육정책과 근본적으로 다른 특성을 가지고 있다. 교육정책이 ‘교육’이라는 사회적 영역을 정책 대상으로 하고 있음에 비하여 청소년 정책은 ‘청소년’이라는 특정 세대를 정책 대상으로 하고 있기 때문이다. 교육정책은 ‘교육을 위한’ 정책이기 때문에 청소년을 대상화하기 쉽지만 청소년 정책은 ‘청소년을 위한’ 정책이라는 점에서 출발부터 청소년과의 공감적 입장에 설 수밖에 없다.⁴⁷⁾ 청소년 정책이 짧은 역사에도 불구하고 국가의 의도보다는 청소년의 활동이나 자율과 참여 등 청소년의 입장을 대변하는 데 주력할 수 있었던 것은 이러한 차이에 비추어 보았다고 생각된다.

그런데 기존의 청소년 정책은 주로 ‘학교 밖 청소년’이나 청소년의 ‘학교 밖 경험’만을 대상으로 해온 경향이 있다. 물론 학교교육의 보완이라는 점에서 그것도 나름의 의미를 가지고는 있지만, 이제는 종래의 관행을 과감하게 벗어날 필요가 있다. 그 이유는 두 가지이다. 하나는 청소년 정책이 청소년 세대의 삶 전체를 그 대상으로 해야 온전한 정책일 수 있다는 형식론이다. 종래에는 교육정책과 청소년 정책이 학교 담을 경계로 하는 ‘물리적 영역’으로 나뉘었지만 이제는 서로 담장을 넘어 ‘교육’과 ‘청소년의 삶’으로 부딪치면서 또 동시에 구분되는 새로운 접근이 필요하다. 다른 하나의 이유는 상황론이다. 즉, 기존의 학교교육은 변화된 사회에 부응하지 못하여 심각한 위기에 직면하고 있으며 청소년에게도 갈수록 그 의미를 잃어가고 있다. 그럼에도 불구하고 학교교육의 자기 변신 가능성은 매우 낮아 보이는데, 이는 학교교육 과정이 삶의 거의 전부를 차지하는 청소년의 관점에서 불행하기 짝이 없는 상황이다. 청소년 정책이 청소년의 삶의 맥락에서 ‘학교 안’ 또는 ‘교육의 문제’까지 관심의 대상을 확장해야 할 이유가 여기에 있다.

청소년 정책의 맥락에서 대안교육에 관심을 갖게 되는 이유가 여기에 있

47) 물론 우리나라 노동정책이 그렇듯이 청소년 정책이라고 해서 청소년을 대상화하지 말라는 법은 없다. 우리나라 초창기의 청소년 정책사가 이를 보여준다. 하지만, 그러한 정책 기조는 자연스럽지 못하며 오래 가지 못한다. 결국 청소년 정책은 성인이나 사회의 어떤 영역의 이익이 아니라 청소년에게 가장 좋은 것, 바람직한 것을 직접 겨냥하는 정책일 수밖에 없다.

다. 대안교육은 교육의 영역에 속해 있으면서도 종래의 교육과 달리 청소년의 삶에 주된 관심을 두며 변화된 사회의 특성에 부응할 수 있는 다양성과 유연성을 가지고 있기 때문이다. 청소년 정책이 학교 안에 새로운 영지를 개척하는 것이 어렵다고 볼 때 이러한 성격의 대안교육은 교육의 영역에까지 청소년 정책의 관심을 확장시킬 수 있는 주요 통로가 될 수 있다. 하여간에, 대안교육이 청소년의 삶과 건강한 성장을 위해 긍정적인 역할을 하며 따라서 청소년 정책의 관점에서 의미 있게 고려되어야 한다고 볼 때 그것이 활성화될 수 있는 방안을 찾는 것은 자연스러운 일이다.

1) 대안교육적 가능성으로서의 청소년정책 탐색

(1) 대안교육과 청소년정책의 관계 설정

‘대안(代案; alternative)’이란 말은 부족한 것을 보충하여 온전하게 만드는 ‘보완’과는 달라 완전히 대상을 바꾸어 다른 것을 선택한다는 말이다. 우리나라에서는 1990년대 이후 대안교육이 운운되고, 대안학교가 공식적으로 정부에 의하여 정책적으로 수행되고 있다. 이것은 조기유학에서 볼 수 있듯이 기존의 학교교육이 많은 문제점을 가지고 있다는 것을 정부가 스스로 인정하고 있다는 증거이다. 이러한 대안교육과 청소년정책의 관계를 설정하기 위하여 둘 간의 차이점과 공통점을 살펴본다.

먼저 차이점을 논하자면 대안교육은 학교교육정책의 일환이고, 학교라는 체도에 기초하여 주로 학교에 적응하지 못하는 소수 학생을 대상으로 하고 있다. 반면에, 청소년정책은 학교 밖의 생활공간에서 모든 청소년들의 삶에 관한 전반적인 지원을 위하여 존재하고 있다는 것이다. 이는 일반적으로 학교교육정책과 청소년정책의 거점과 수행영역의 경계를 말해주는 큰 차이점이라 할 수 있다. 이러한 경계로부터의 차이는 정책대상이 학생청소년들로서 같음에도 불구하고 서로 다른 법제도를 가지고 오랫동안 두 정책 간의 연계와 협력 없이 서로 평행선을 그리게 하였다.

공통점을 말하자면 청소년정책의 이념과 같이 대안교육도 우리나라 학교 교육의 잘못된 현상인 대학입학시험 위주의 교육에서 벗어나 차별화된 교육을 수행하고 있다는 점이다. 이러한 대안교육은 학력이 인정되는 특성화된 교육을 목적으로 운영되거나, 비록 학력이 인정되지 않지만 다양한 교육적 목적을 지양하는 정부의 위탁기관이나 민간기관에서 새로운 교육실천으로서 그의 실험적 가능성을 찾아가고 있다는 점이다. 대안교육의 이념과 교과과정의 내용은 비록 그를 통해 학력을 인정받지는 못하더라도 청소년정책과 대안학교 모두가 청소년들의 자발적이고, 자유로운 선택과 자율참여로 이루어진다는 점에 있어서 둘 간의 관계설정에 있어 시사하는 바가 매우 크다.

(2) 대안교육과 청소년정책과의 연계·협력시 문제점

‘대안’의 문제점은 그것이 삶이 되었던, 교육이 되었던 그를 택한 자들이 항상 소수로 남게 된다는 데 있다. 즉, 좋은 대안이라면 그것이 일반화되어 모두가 함께 좋은 결과를 공유해야하는데 안타깝게도 그렇지 못하다는 것이 대안의 딜레마이자 한계다. 인류의 또 하나의 선택이었던 사회주의 체제도 그것이 스스로 대안의 속성인 자유와 자율을 통제하면서부터 몰락이 예고되었다고 할 수 있다. 그렇다면 대안은 대안일 뿐 속성 상 국면을 반전시킬 수 없는 소수의 영원한 비주류에 머물러야 하는 것일까?

그 동안 역사 속에서 주류 교육에 대안으로 등장했던 20세기 초 독일의 발도르프, 영국의 썸머힐, 미국의 1960년대 자유학교 운동과 그 이후 Illich와 Freire 같은 학자들의 대안교육적 이상은 오늘 날까지도 비주류로 남아 있거나 소멸되어 가고 있다고 할 수 있다. 우리나라에서는 뒤늦게 1990년대에 와서야 비로소 활발히 시작되었던 대안교육도 역시 거대한 대학입학시험 위주의 주류 교육에 묻혀 일반화 되지 못하고 일반학교에 적응하지 못하는 소수만을 위한 비주류의 교육으로 남아있는 것이 현실이다. 반면에, 청소년정책은 대안학교뿐만 아니라 일반학교의 모든 청소년들 다수를 대상으로 정

책을 수립하고 있으므로 대안학교와의 연계협력에 있어서 일반화의 문제점을 가질 수 있다.

한편, 고학년으로 갈수록 대학입학시험을 앞두고 부모들이 대안학교의 설립 목적과 운영 방침을 흔들며 학력신장을 위한 교과과정을 요구하는 등의 항의가 늘어나고 있는 상황이다. 이러한 대안교육의 실제 상황에서 청소년 정책은 학교 밖 자연과 청소년들의 삶 속에서 학교가 못하고 있는 역할을 보완하여 청소년들의 다양한 체험활동을 통해 지, 덕, 체가 조화롭게 균형 잡힌 청소년들의 전인적 성장을 목표로 대안학교와의 연계·협력에 있어서 적지 않은 어려움이 예상된다.

(3) 대안교육과 청소년정책과의 연계·협력 가능성과 한계

대안학교의 교육이념이 평등, 자발, 자율, 자결, 참여 등 청소년정책의 이념과 다르지 않아 다양한 연계·협력의 가능성을 가지고 있다. 또한, 대안교육 현장으로 청소년수련관이나 청소년종합지원센터, 청소년활동진흥센터, 청소년쉼터 등과 같이 청소년단체로 등록되어 있는 기존의 민·관 청소년시설과 청소년단체 및 청소년기관들이 활용되고 있는 실정이다. 이러한 현황은 교육정책의 입장에서 청소년정책의 영역과 내용을 교육적 대안으로 생각하기 시작했다는 것을 의미하고, 더 나아가서 이러한 대안학교의 확대를 통해 학교교육정책과 청소년정책의 연계·협력 가능성을 인식하기 시작했다고 볼 수 있다.

이렇게 대안교육과 청소년정책과의 연계·협력 가능성이 있음에도 불구하고 여기에는 대안학교가 가지고 있는 한계로 말미암아 연계·협력에도 한계가 있음은 부인할 수 없는 사실이다. 이러한 한계는 앞서 언급한 것과 같이 대안학교가 학교교육정책의 영역에서 비주류 소수로서 그의 자리매김이 주어져 있기 때문에 연계·협력의 대상과 내용, 범위도 일반화하기가 어렵다는 것이다. 예를 들어 현재 운영되고 있는 대안학교 청소년 위탁기관들은 가출, 폭력, 성매매, 장애 등의 문제를 가지고 있는 청소년들을 대상으로 교

정이나 지원을 위한 대안교육을 하고 있어 많은 수의 일반 학생청소년들을 대상으로 하는 연계·협력은 찾아보기가 어렵다.

이러한 대안교육과 청소년정책의 연계·협력의 한계에도 불구하고 이들 소수 청소년들을 위한 연계·협력이 절대로 간과되어서는 아니 되고 지속적으로 확대되고 발전되어야 한다. 여기에는 명확한 연계·협력의 대상 청소년에 따른 양질의 프로그램과 전문교사나 청소년지도사, 그리고 맞춤형 시설과 관련 설비들이 지원되어야 한다. 특히, 많은 대안학교들의 성공여부가 무엇보다 재정적 문제와 연관되므로 정부의 많은 지원이 절실한 상황이며, 무엇보다 재정지원을 이유로 대안학교의 자율적 특성과 권한을 침해하고 간섭하는 일이 없어야 할 것이다.

2) 청소년정책을 통한 활성화 방안(연계·협력 방안)

대안학교는 앞서 언급한 것과 같이 대안학교 자체가 청소년정책의 이념과 필요성에 있어서 그 의미를 같이 하고 있어 학교라는 이름을 가지고 있지만 기존의 일반학교를 벗어난 즉, ‘학교 밖의 학교’라 할 수 있다. 이는 마치 독일에서 청소년정책의 핵심 키워드인 ‘청소년지원’을 ‘학교 밖 교육’이라 부르는 것과 같은 의미이다. 이렇게 볼 때에 대안학교는 태생적으로 청소년정책의 범주에 속한다고 보는 것이 더 맞다. 그러므로 대안학교와 청소년정책은 일반학교들 보다 더 청소년정책과 긴밀한 연계·협력이 필요하다. 이러한 대안학교와 청소년정책 간의 연계·협력 방안은 다음과 같이 제시될 수 있다.

첫째, 학교교육정책 당국은 위탁기관 대안학교 인허가를 줄때에 청소년정책과의 연계·협력 차원에서 전문 청소년관련 시설·기관·단체들에게 보다 많은 기회를 주어야 한다.

둘째, 부실한 위탁기관 대안학교의 설립과 운영을 막기 위하여 「대안학교의 설립·운영에 관한 규정」 제5조(대안학교설립운영위원회의 구성·운영) ②항의 위원 구성내용에 청소년관련 전문가 2인 이상을 넣도록 한다.

셋째, 대안학교가 보다 많은 청소년정책과의 연계·협력을 통한 교과과정을

편성할 수 있도록 위의 법 제9조(교육과정) ①항에서 교육과학기술부장관이 정한 교육과정상 교과별 수업시간 수의 100분의 50 이상 운영을 100분의 30 이상으로 하여 다양한 연계·협력 프로그램을 자율적으로 확대 수행할 수 있도록 제도를 개선한다.

넷째, 청소년정책은 「청소년기본법」 제48조(학교교육 등과의 연계) ①항의 “국가 및 지방자치단체는 청소년활동과 학교교육·평생교육을 연계하여 교육적 효과를 높일 수 있도록 하는 시책을 수립·시행하여야 한다.”의 조항에 청소년정책의 이념에 가장 근접한 대안교육을 넣고, 관련조항인 「청소년활동진흥법」 제9조(학교와의 협력 등) ①항과 ②항에도 대안학교를 추가하여 연계협력의 근거를 명시하도록 한다.

다섯째, 학생들에게 보다 다양한 진로의 기회를 주기 위해서 대안학교 특성화학교를 설립할 때 청소년들이 진로에 관심이 많은 음반, 애니메이션, 게임, 패션, 영화, 출판 등 문화산업과 관련된 특성화 대안학교를 전국적으로 확대하고, 청소년정책 영역과 다양한 청소년사업 및 프로그램들과 연계하여 운영하도록 한다.

여섯째, 대안학교에서도 충남의 단위학교에서 성공을 거두고 있는 맞춤형 교실인 대안교실 ‘친친교실’을 도입하여 전국 대안학교의 학급단위에서까지 청소년정책과 연계·협력을 위한 실천적 노력들이 활성화될 수 있도록 한다.

일곱째, 대안학교는 학교의 대안적 특성에 따른 다양한 활동을 실시하도록 하고, 이를 학력인정과 상급학교 진학 시 가점을 부여할 수 있도록 하여 대안학교의 정체성과 대안교육의 효과를 제고할 수 있도록 제도를 개선하여야 한다.

여덟째, 자치단체 교육청은 청소년 담당 행정기관들과 MOU를 체결하여 소속 대안학교들이 ‘school-to-community’ 청소년정책 연계·협력의 모형에 따라 자율적으로 근린 지역사회 청소년시설, 기관 및 단체들과 다양한 청소년활동 프로그램들을 연계·협력을 통하여 수행 할 수 있도록 제도적 개선과 재정적 지원을 하도록 한다.

4. 대안적인 교육문화를 통한 활성화 방안

제도적·사회적 지원만으로 대안교육이 활성화되기는 어렵다. 대안교육운동의 방향을 다시 한번 점검하고 대안교육의 내실화를 위해 활발한 연구와 토론이 필요한 시점이다. 교육의 내실화는 교육주체들 간의 관계의 질을 높이는 데에 있음을 놓쳐서는 안 된다.

1) 청소년의 성장환경, 사람들의 네트워크

청소년의 성장에 영향을 미치는 환경은 다양하지만 크게 나눌 때 자연과 사람 그리고 문화를 들 수 있을 것이다. 자연만한 스승이 없다지만 자연 속에서 자란다고 훌륭한 교육이 저절로 되는 것은 아니다. 청소년기는 아동기에 비해 자연보다 도시의 문화나 사람들에게 더 끌리는 시기다. 전원생활 속에도 나름의 문화가 있지만, 대개의 청소년들에게는 도시의 다양한 문화 체험이 더 강렬한 자극을 준다. 현재 많은 중등 대안학교들이 도시에서 멀리 떨어진 시골에 자리를 잡고 기숙학교 형태로 운영되고 있는데, 갑갑해하는 학생들이 많다. 그나마 마음이 통하는 친구들, 선생님들과 어울리는 맛으로 학교에 마음을 붙이고 있는 아이들이 대부분일 것이다.

청소년기에는 마음이 통하는 친구(동성과 이성)와 선생님을 만나는 것만큼 가슴을 뛰게 하고 성장을 자극하는 것도 없다. 사실 사람이 성장하는 데 자연보다 더 큰 영향을 주는 것은 다름 아닌 ‘사람’이다. 부모와 형제, 친구들, 선생님들, 우리가 자라는 동안 만나게 되는 가까운 사람들이야말로 우리에게 가장 중요한 환경이자 스승이다. 도시에서도 얼마든지 좋은 사람들을 만날 수 있고 좋은 관계를 맺어갈 수 있다. 중요한 것은 그런 좋은 만남이 가능한 환경을 만드는 것이다. 좋은 친구, 좋은 선생님을 만나고 그 만남이 더 깊어질 수 있도록 배려하고 그런 만남을 통해서 서로가 더욱 성장할 수 있는 환경을 만드는 것이 교육이 해야 할 가장 중요한 일 가운데 하나다.

청소년들의 성장을 위한 (대안)교육의 활성화는 이런 만남을 활성화시키는 일이다. 대안교육의 활성화는 여러 가지 수준 높은 대안 프로그램을 만들어 아이들에게 제공하는 데 있는 것이 아니라 제대로 된 관계를 맺을 수 있는 기회를 제공하는 데 있다. 그 관계의 대상이 사람이든 동물이든 나무 토막이든 몰입하면서 깊은 만남을 가질 수 있게 도와주어야 한다. 십대 아이들에게는 무엇보다 우정을 쌓을 수 있는 기회를 주어야 한다. 동문이니 학연으로 맺어져 사회에서 서로 밀어주고 끌어주는 관계가 아니라 진짜 삶을 풍성하게 해주는 우정을 경험하기 위해서는 절대적으로 텅 비어 있는 시간이 필요하다. 친구와 수다를 떨든, 함께 무엇을 하든 아이들이 스스로 채워갈 수 있는 절대적 시간을 주어야 한다.

교육은 곧 만남이라고 할 때, 만남의 대상은 다양할 수 있지만 그 만남이 스치고 지나가는 것이 아니라 존재와 존재의 깊은 만남이라면 사람을 변화시키는 마련이다. 그런 만남이 가능할 수 있으려면 무엇보다 몰입할 수 있는 시간이 필요하다. 대안학교들이 구태의연한 교과와 수업시간을 고수하는 것은 아이들의 성장에 그다지 도움이 되지 않을 것이다. 그렇다고 무작정 자유시간을 주는 것이 최선은 아니다. 다양한 인간관계 속에서 몰입과 성찰의 기회를 어떻게 만들 것인가가 대안적 교육과정을 고민할 때 핵심 과제가 되어야 한다.

가정이나 학교의 문화는 결국 그 구성원들의 관계의 질이 결정한다. 어려움을 겪는 대안학교들의 경우 재정의 어려움보다 교육주체들 사이의 소통이 잘 안 되면서 서로를 불신하게 되고 건강한 문화가 만들어지지 않아 그런 경우가 많다. 교사, 학생, 부모, 지역사회 주체들 사이의 관계 문제는 결국 문화의 문제다. 제도나 정책의 변화, 사회적 지원체계라는 것도 구체적인 교육주체들 사이의 관계의 질을 높이는 쪽으로 작용할 때 의미가 있다. 청소년 성장환경의 핵심도 거기에 있을 것이다. 관계의 질을 어떻게 높일 것인가, 이것이 대안적인 교육의 본질적인 과제다.

2) 다양한 배움터 공간의 필요성

진정한 배움터는 학습을 하는 곳이기보다 여가, 곧 자신에게 주어진 시간을 창조적으로 쓰는 훈련을 하는 곳이다. 근대학교에서는 학습과 배움이 노동이 되어버렸다. 학습노동의 일터가 되고 만 학교에 대한 문제의식에서 생겨난 대안학교들이 새로운 배움터로서 학교의 성격을 바꾸어가고 있지만, 학교체제의 흡인력이 워낙 강해서인지 점점 학교다운 학교의 모습으로 바뀌어가고 있다. 교과과정이 좀 다르고 두발과 복장이 좀 자유로울 뿐 학교의 틀은 비슷하다.

십대 청소년을 위한 교육 공간은 학교태보다 자유로운 형태가 더 바람직하다. 도시에 자리잡고 있고, 지역의 다양한 인적·물적 자원을 교육자원으로 활용하는 네트워크형 모델이 확산될 필요가 있다. 일주일에 2-3일 정도만 학교에 나오고 나머지 시간은 다른 곳에서 다양한 활동과 배움을 추구하는 것이다. 도시에서 학교태를 갖춘 대안학교를 만들려면 너무 많은 비용이 들기 때문에 사실상 중산층 이상만이 이용할 수 있지만, 학교태가 아닌 공간은 훨씬 적은 비용으로 더 효과적인 교육활동이 가능하다. 이러한 공간에서는 학교태보다 다양한 인간관계를 맺을 수 있고 자신이 몰입하고 싶은 활동에 몰입할 수 있는 시간을 확보할 수 있다.

이런 공간은 홈스쿨러에게 더욱 필요하다. 홈스쿨링 인구가 계속 늘어나고 있고, 서로 도움을 주고받을 수 있는 네트워크의 필요성을 많이 느끼지만 아직까지 상실화된 만남의 공간이나 학습지원센터가 없는 실정이다. 민들레출판사에서 만든 <공간 민들레>와 제천 간디학교에서 만든 <학교너머>, 수유너머에서 만든 <월목학교>들이 홈스쿨러들의 만남과 배움을 지원하는 역할을 하고 있지만 수요에 비해 많이 부족한 실정이다. 서울시대안교육센터에서 2009년도 사업으로 학교태를 벗어난 이러한 공간을 확산하는 데 주력하겠다고 밝힌 것은 현실적인 판단이라고 볼 수 있다.

도시는 그 나름의 장점을 갖고 있다. 도서관을 비롯해 교육자원이 될 수 있는 문화시설이 풍부하다는 것도 빼놓을 수 없는 도시의 장점이다. 대도시

일수록 더욱 풍부하다. 유익한 강좌들도 많고 무엇이든 배우려면 가까운 곳에서 가르쳐줄 사람을 찾을 수도 있다. 기숙사와 도서관을 따로 갖지 않아도 된다. 자연과의 만남도 조금만 노력한다면 도시에서도 얼마든지 가능하다. 우리나라 도시들은 대부분 주변에 산을 끼고 있다. 조금만 변두리로 나가면 산을 만날 수 있다. 산 가까이에 자리를 잡든지 외곽 주택가에 자리잡고 수시로 산을 찾을 수도 있고 주말농장을 활용해서 작물을 가꿀 수도 있다. 그런 일회적인 자연체험이 아니라 자연 속에서 살면서 깊이 있는 시골 생활을 경험하고 싶은 사람은 도농교류학습 형태로 농촌에 한 한기 또는 일 년씩 체류할 수도 있을 것이다. 농촌의 대안학교와 교환학생 제도를 구상해 볼 수도 있다.

하나의 현장이 완결성을 갖추기보다 서로의 장점을 살려서 도움을 주고받는 네트워크를 이루는 것이 더 바람직하다. 비용을 줄이는 길이기도 하고 노마드식 교육환경이 오히려 다양한 인간관계를 촉발할 수도 있다. 지나치게 불안정한 교육환경도 좋지 않겠지만, 한 곳에 고여 있는 것은 더 좋지 않다. 공간이 관계의 질에 미치는 영향을 고려할 때, 대안적인 교육을 위해서 교육공간에 대한 다양한 실험이 더 필요한 시점이다.

3) 대안교육 그 이후 대안적인 진로개발을 통한 활성화 방안

청소년들이 장래 비전을 찾을 수 있을 만큼 다양한 진로가 개발되어야 한다. 우리 사회를 보다 건강하게 만들어갈 수 있는 다양한 분야의 실력 있는 일꾼을 길러내야 한다는 데는 대안교육판에 몸담고 있는 이들 가운데 이견을 가진 이들이 없을 것이다. 사교육이 사적이 이익을 추구하는 엘리트층을 길러내는 쪽이라면 대안교육은 공공의 이익을 추구하는 엘리트층을 길러낼 수 있어야 한다. 입신출세를 위해 노력하는 인간이 아니라 공동선을 위해 노력하는 엘리트층을 길러내지 못하면 대안사회는 이를 수 없는 꿈일 것이다. 대안교육을 통해서 대안사회를 만들어갈 수 있는 역량 있는 관료와 기업가들, 과학자와 학자들의 싹을 길러낼 수 있어야 한다. 대안사회에 대한 비전과

삶의 동기부여가 된 아이들을 길러낼 수 있다면 대안교육은 대안으로서 충분한 의미를 갖는 셈이다.

대안교육의 성패는 결국 대안교육을 받은 아이들이 성장해서 어떤 어른이 되느냐에 달려 있다고 봐도 틀리지 않을 것이다. 무엇을 할 것인가 이전에 어떻게 살 것인가가 분명해지면 길을 잃지는 않을 수 있다. 다양한 아이들이 저마다 자기 가능성을 십분 발휘하면서 성장하기 위해서는 다양한 진로 탐색의 기회가 반드시 필요하다. 때문에 중등과정 이후의 진로문제가 중등 대안학교들 사이에서 본격적으로 거론되고 있다. 이 문제는 개별 학교 차원에서 해결할 수 있는 문제가 아니어서 공동대응을 하기 위해 대안교육연대 차원에서 중등 대안학교 교사와 학부모들 중심으로 포스트 중등 과정에 대한 논의를 하고 있다.

대안교육을 받은 아이들의 대부분은 대학에 진학하고 있지만 다른 진로를 택하기도 한다. 무조건 일류대를 지원하기보다 자신이 하고 싶은 일에 실제로 도움 되는 공부를 할 수 있는 곳을 찾는다. 직업훈련원을 가는 경우도 있다. 금산간디학교에서는 학교 인근에 따로 작업장학교를 만들어 대안적인 진로를 모색하고 있다. 대학진학이 곧 학력사회에 편입되는 것이라고 단정 지을 수는 없지만 대학진학이 아닌 다양한 대안적인 진로가 개발될 필요가 있다.

이와 관련해서 대안교육 학부모들이 멘토링 및 인턴십 네트워크를 구축하려는 움직임이 일고 있다. 건강한 삶의 철학을 갖고 다양한 분야에서 전문가로 활동하고 있는 부모들이 서로의 아이들에게 멘토가 되어줄 수 있는 네트워크를 구축하려는 것이다. 아이들은 부모들의 일터에서 인턴십을 할 수도 있고, 폭넓은 인간관계를 통해 인생 공부를 할 수도 있다. 이는 대안학교가 학교의 틀에서 벗어나 교육을 삶 속으로 확장시키는 매우 좋은 방안이기도 하고, 홈스쿨러들의 경우 외로운 섬에서 벗어나 사회적 연대망을 구축하는 효과적인 방안이기도 할 것이다. 멘토 네트워크를 구축하는 일은 청소년들이 성장환경 가운데 가장 중요한 요소인 ‘사람’을 풍성하게 하는 작업이다.

물론 멘토는 누구나 할 수 있는 일이지만 아무나 할 수 있는 일은 아니다. 멘토가 되기 위한 자격증이 필요하지는 않지만 자질을 기를 필요는 있다. 비인가 대안학교가 교사 자격증을 요구하지는 않지만 교사 재교육에 신경을 쓰듯이, 인턴십이나 멘토링이 제대로 이루어지기 위해서는 멘토 교육이 선행되어야 한다. 이 분야는 우리 사회에서 아직 미개척 분야인 만큼 대안교육 진영에서 노하우를 축적해가야 한다. 미국에서 메트스쿨이 지난 십 년 동안 축적해온 노하우에서 배울 점도 적지 않을 것이다. 교사와 멘토의 자질을 높이는 것이 대안교육의 내실을 기하는 데 가장 중요한 과제라고 볼 수 있다. 교육은 결국 사람과 사람의 관계 속에서 이루어지는 일임을 잊어서는 안 된다.

VII. 결론 및 제언

1. 결 론
2. 제 언

VII. 결론 및 제언

1. 결론

변화된 사회는 새로운 패러다임의 교육을 요청한다. 푸코가 지적했듯이 근대교육이란 본래 통제를 통해 길들이는 것을 태생적 목적으로 하기 때문이다. 이로 인한 종래 교육체제와 변화된 사회 간의 부정합성은 근대교육체제의 위기로 표현된다(이종태, 2007). 이러한 상황에서 대안의 모색은 필연적이며 또 자연스러운 일이기도 하다. 대안교육은 바로 이러한 대안 모색의 주요 흐름을 구성한다. 대안교육에서의 대안은 자기만의 특별한 정체성을 갖는 고유명사가 아니라 어느 목표에 이르는 과정을, 그것도 기존의 것과는 다른 자기목표를 실현할 수 있는 가능성이 좀 더 높은 수단이나 방법, 혹은 길을 의미한다. 그래서 대안교육은 언제나 ‘교육이란 무엇인가’ 혹은 ‘교육이란 무엇이어야 하는가’라는 고민과 함께 가야 한다(고병현, 2007).

우리 사회에서 기존의 학교교육과는 성격이 다른 교육을 암중모색하기 시작한 시기는 기존 교육의 모순이 한계상황에 다다른 80년대 후반에서 90년대 초반이지만, ‘대안교육’이라는 용어와 함께 명시적으로 기존의 교육에 대한 ‘대안’을 찾기 시작한 것은 90년대 중반에 이르러서이다(이종태, 2007). 이후 외국과는 다른 상황에서 지난 10여 년동안 성장해온 국내 대안교육 현장들은 청소년 성장환경의 한 축으로서의 새로운 가능성을 보여주고 있다. 대안교육 경험 청소년들과 대안교육 현장에 있는 교사들과의 면접조사 결과는 이를 뒷받침 해준다.

대안교육 현장에 있는 청소년들의 일반학교와 대안학교와의 차이에 대한 인식은 학업, 교사, 친구, 시설 측면에서 학교유형별로 그리고 같은 유형내에서도 학교별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 일반적으로는 일반학교에 비해 수업을 ‘함께 하는 것’ ‘재미있는 것’으로 인식하고 있으며, 서로

간에 소통이 가능하고, 개개인이 존중받고, 꿈을 가지고 키울 수 있는 공간으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 선택활동이나 프로젝트학습·토론식 수업이 많고, 포기하지 않고 기다려주는 교사와의 진솔한 관계가 형성되면서 신뢰가 쌓이고 자기수준에 맞는 자기주도학습이 가능한 결과인 것이다.

청소년들의 대안교육 경험 결과는 가치관, 성격, 자신감, 대인관계, 학업 등의 다양한 영역에서 많은 변화를 보인 것으로 나타났다. 학업에 흥미가 생기고, 목표가 뚜렷해지고 의사표현력이 높아지고, 자신감이 높아진 것으로 나타났다. 성격도 원만해지고 활발해졌으며, 부모를 포함한 대인관계에서도 타인에 대한 배려와 인내심이 생긴 것으로 인식하고 있다. “공부에 흥미가 생긴 것 같아요. 그리고 다른 친구들의 의견을 듣거나 다른 시선으로 바라보려는 노력을 하고 있는 것 같구요. 친구들과의 관계도 훨씬 깊이가 있어졌고. 선생님들과도 더 친하게 잘 지내는 것 같고…”(중3, 남). 자신들의 이러한 변화에 영향을 미친 요인으로는 자유로운 환경과 자율적이고 다양한 수업과정, 교사, 친구 등인 것으로 생각하고 있다. 또한 자신을 가장 많이 지지해주는 사람들도 부모, 교사, 친구라고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

이상과 같이 대안교육에 대한 만족수준이 높으면서도 청소년들은 학교생활과 수업에서 자율성이 더 강화되기를 원하고 있다. 반면, 공부를 너무 시키지 않아서 불만이라는 의견도 있다. 학교의 교육철학에 대해서도 확고한 신념없이 주류와 대안사이에서 혼돈스러워하는 것으로 인식하고 있기도 하며, 전원형 대안학교의 경우에는 외부와의 접촉이 자유롭지 않아서 답답해하는 경우도 있다.

교사들이 인식하고 있는 개선사항은 너무 고립화되는 것 같다는 것이다. “학교도 그렇고 교사들도 그렇고 학생들도 그렇고. 학생들은 오히려 개방적인 부분이 있는데 교사들이 굉장히 좀 고립화되어 있는 느낌을 받아요.”(11년차, 남). 또한 교사들은 성장에 대한 욕구가 강한 것으로 나타났다. 재충전할 수 있는 연수 및 자기성찰 기회 제고 등과 순환근무제(교사가 다른 학교, 혹은 다른 대안적인 공간에서 돌아가면서 근무하는 것)를 할 수 있도록 서로 네트워킹을 해보는 것 등을 원하고 있다. 이밖에도 사회적으로 인정받

기를 원하고 있으며 사회적인 복지나 문화적인 혜택도 많이 받을 수 있도록 지원해 주기를 희망하고 있다. 그러면서 한편으로는 대안교육 현장으로서의 특색 살리기에 고민하고 있는 것으로도 나타났다. “대안학교가 대안학교로서 존재하려면 국가에서 요구하는 교육과정 자체를 뛰어넘어야 되는데, 그렇지 않으면 몇 년 안에 지금 현재의 대안학교들은 메리트를 잃을 것 같아요.” (11년차, 남)

대안교육 활성화 방안에 대해 청소년들은 ‘대안학교에 대한 사회 인식 변화’가 가장 시급한 것으로 인식하고 있다. 이러한 결과는 학교 부적응자가 다니는 학교라는 시선에 대해 상당히 불편해하고 있음을 알 수 있다. 그 다음으로는 ‘정부의 규제 완화 및 지원 강화’ ‘대안학교의 양적 확산’ ‘공교육 내에서의 변화 모색’등으로 나타나 경제적인 부담과 제한적인 학교선택으로부터 자유롭기를 희망하고 있음을 알 수 있다. 이밖에도 대안교육이 활성화 되기 위해서는 대안교육에 대한 끊임없는 관심과 소통 그리고 변화하려는 노력과 성찰이 필요하다고도 생각한다. 교사들 역시 대안교육 활성화 방안으로 가장 시급한 것으로 ‘대안학교에 대한 사회 인식 변화’를 든다. 그 다음으로는 ‘과감한 교육과정 혁신’ ‘교육프로그램 공유’ ‘교사들의 연구모임지원 및 복지강화’ ‘교사양성 및 선발체계 개선’ ‘연수기회 확대’ ‘행·재정적 지원’ 등인 것으로 나타났다.

이처럼 대안교육에 대한 긍정적인 평가와 기대가 있음에도 불구하고 대안교육을 활성화하기 위한 정부차원의 지원은 매우 미미한 편이다. 대부분의 대안교육 기관이 제도권 밖에 있을 뿐만 아니라 대안교육에 대한 교육당국의 정책적 관심도 낮은 수준이기 때문이다. 결국 대안교육에 절실하게 요구되는 것은 자생체제다. 아울러 대안교육은 언제까지 대안교육이어야 하는지에 대한 성찰이 필요하다. 대안교육은 현재의 교육 시스템이 가진 문제점을 극복하고 새로운 교육적 가능성을 실현하기 위한 노력이라고 볼 때 대안교육적 흐름은 제도권 교육을 적극적으로 변화시키는 데까지 이르러야 하며, 궁극적으로는 제도권 학교들도 대안교육이 지향하는 새로운 교육학과 교육실천을 도입하도록 해야 한다.

2. 제언

여기에서는 대안교육이 청소년 성장환경의 한 축으로 미래지향적이며 통합적으로 작용할 수 있도록 활성화 시킬 수 있는 방안들을 중심으로 살펴본다.

대안교육이 활성화된다는 것은 크게 양적인 측면과 질적인 측면의 두 측면에서 생각해 볼 수 있다. 양적인 측면에서는 대안학교의 수나 재학생 수가 늘어나는 것을 의미하며, 질적인 측면에서는 대안교육의 내용이 풍부해지고 그 수준이 높아지는 것을 의미한다. 양자는 물론 긴밀하게 연관된 것이지만, 전자를 위해서는 주로 학교 설립이 용이하도록 시설 기준 등을 완화하는 등의 법적·행정적 지원을 늘리는 방안 등이 있어야 하고 후자를 위해서는 주로 학교 운영과 관련한 규제를 줄이는 동시에 재정적 지원을 늘리는 것 등의 제도적 지원체제(이종태, 2008) 뿐만 아니라 대안교육에 대한 사회적 인식 제고 및 미래지향적 교육실천의 장으로서의 기회를 마련해 주는 지원체제를 중심으로 하는 방안 등이 있어야 한다.

즉, 제도적 지원체제를 통한 활성화 방안은 대안교육이 학교교육의 대안적 패러다임이라는 관점에서 국가의 적극적인 지원을 통한 활성화 방안으로서의 의미를 갖는다. 사회적 지원체제를 통한 활성화 방안은 대안교육에 대한 사회적 인식 제고, 미래지향적 교육실천의 장으로서의 기회를 마련해 주는 지원체제를 중심으로 이루어지는 즉, 사회통합과 소통을 지향하는 활성화 방안인 것이다.

이밖에도 기존교육의 대안적 전망으로서의 대안교육을 위해 미래사회 변화의 성격을 분석하고 반영하는 대안교육 실천의 대안성을 확고히 하는 대안적 전망을 세울 수 있어야 한다. 모든 대안교육 실천들은 스스로 대안적 교육이라고 생각하고, 동시에 대안교육이라는 용어가 더 이상 의미가 없는 교육환경을 지향한다는 자세와 관점을 견지할 필요가 있다(고병헌, 2007). 기존의 것과의 질적 차별성 뿐만 아니라 동시에 미래사회에도 작동할 수 있는 힘을 가진 대안이어야 한다는 의미이다.

현행 법체계는 특성화학교와 '대안학교'를 위한 법령이 분리되어 있어 대안교육에 관한 일반의 이해나 정책추진 과정에서 혼선이 불가피하다. 법체계의 일원화를 위해서는 현행 초·중등교육법 제60조의3을 폐지하고 동 시행령 제91조를 개정하여 대안교육 부분을 떼어낸 다음 양자를 아우르는 법(예컨대 '대안교육 지원을 위한 특별법')을 제정해야 할 것이다. 이 법에는 사설교육기관들의 난입을 막기 위하여 대안교육의 기본 취지와 방향을 규정함과 동시에 학교 설립인가 기준을 기존의 학교에 비해 대폭 완화하고 인가된 학교의 경우 재정지원이 이루어지도록 근거 규정이 포함되어야 할 것이다. 물론 이 법에 의해 설립되는 학교의 명칭은 대안학교가 아니어야 할 것이며 설립인가를 받았다고 반드시 학력인정을 받는 학교일 필요는 없다.

가장 어려운 문제는 교육과정과 교사에 관한 것이다. 현행 교육법령은 어떤 경우든 국가가 인가한 교육기관에서 가르치기 위해서는 교사자격증을 획득할 것을 요구하고 있음에 반하여, 현재 미인가 대안학교의 교사 중 절반 이상은 자격증 미소지자이다. 그러나 이들 중 상당수는 이미 대안교육 전문성을 구비한 터라 이들을 배제한 채 대안교육기관을 인가할 수는 없는 상황이다. 따라서 새롭게 설립될 대안교육기관의 교사에 대해서는 부분적인 예외조치나 경과조치 등이 불가피하다. 교육과정의 문제 역시 간단치 않다. 현행 국가교육과정을 그대로 따르도록 할 경우 국민공통기본과목들 때문에 대안교육의 특성을 살리기 어려울 것이지만 그렇다고 국가가 인정하는 교육기관에서 이를 면제해주기도 어려운 실정이다. 현행 '대안학교설립운영규정'에는 기본과목을 50% 이상만 편성할 경우 나머지는 자유롭게 편성할 수 있도록 하고 있는데, 아마도 이를 원용할 수도 있고 더 적극적인 방안을 창안해낼 수도 있을 것이다. 아마도 국민공통기본교육과정의 취지가 특정 과목의 이수 자체라기보다 그것을 통하여 습득하는 기초 지식에 있다고 본다면 비록 과목명이나 교재는 다르더라도 최종적으로 기본교과목 이수자와 동등

한 기초지식을 습득했음을 확인하는 방식으로 국가교육과정 적용의 문제를 해결할 수도 있을 것이다.

만일 법체계의 일원화가 여의치 않은 상황이라면 차선책으로 현행 법과 시행령을 따로따로라도 개정해야 할 것이다. 우선 법 제60조의3은 명칭부터 ‘대안학교’를 다른 이름으로 바꿔야 하며 되도록이면 법 제60조의 각종학교 우산에서 벗어날 필요가 있다. 아울러 새로운 교육기관의 정체성이 가급적 명료해지는 방향으로 조항의 내용도 수정되어야 할 것이다. 그리고 이러한 법개정 취지를 반영하여 현행 ‘대안학교설립운영규정’도 대폭 손질해야 할 것이다. 아울러 소규모의 특성화학교를 위한 교사 배치 또는 교수요원의 자격에 관한 특례 규정도 추가될 필요가 있다. 학급 수에도 불구하고 기본적인 교수활동에 필요한 교사를 최대한 확보하여 배치할 수 있도록 한다거나 기존의 산학겸임교사 의미를 확대하여 다양한 특성화교과 지도나 상담과 미술치료 등의 특수 분야 전문가가 교사로 임용될 수 있는 길을 열어주어야 할 것이다. 교사 배치와 관련된 이런 유연성은 ‘대안학교’의 개정 법령안에도 동일한 방식으로 반영될 필요가 있다.

둘째: 대안교육지원 전담부서를 통한 담당자 전문성 확보

거시적으로 볼 때 대안교육은 기존 학교교육의 한계를 넘어설 수 있는 미래지향적 특성을 지니고 있으며 또 갈수록 수요가 늘어나고 있다는 점에서 시도교육청의 대안교육에 대한 지원 활동이 더욱 적극적으로 수행되어야 하고 이를 위해 전담부서의 설치가 요구된다. 이를 위해서는 두 가지 조건이 필요하다. 하나는 대안교육 지원을 전담하는 부서가 있어야 한다는 것이며 다른 하나는 대안교육 지원 담당자의 대안교육 전문성이 구비되어 있어야 한다는 것이다.

대안교육 전담부서는 중앙부처와 교육청 차원에서 각각 생각해 볼 수 있다. 물론 현재에도 교육부는 대안교육에 관한 업무를 수행한다. 그러나 그 범위는 정책의 기획과 기본 지침의 마련 등에 국한되며 대안학교에 대한 실

질적인 지원 업무는 대부분 시도교육청에 위임하고 있다. 따라서 교육부는 대안교육에 관한 교육청의 이해 수준이 어느 정도 궤도에 올라 대안교육에 대한 지원이 제대로 이루어질 때까지는 교육청의 대안교육 지원업무에 관한 직접적인 감독권을 행사할 수 있는 장치를 마련할 필요가 있다. 교육부 안에 감독관을 둘 수도 있고 대안교육 관련 민간단체에게 일정한 권한을 위임하여 교육청의 대안교육 관련 업무를 지원하고 감독할 수도 있을 것이다.

시도교육청 차원의 대안교육 관련 업무의 전문성을 확보하는 일은 참으로 기대하기 어려운 형편이다. 대안교육 관련 업무가 다양한 부서에 분산되어 있을 뿐만 아니라 담당자들도 어느 정도 익숙해질 만하면 교체되기 때문이다. 교육청의 전담부서 역시 몇 가지 형태가 있을 수 있다. 소규모라도 대안교육 관련 업무를 전담하는 부서를 설치하고 현재 분산되어 있는 일반 행정 지원과 교육과정, 학생지도, 시설 및 재정지원 등의 업무를 총괄하도록 할 수도 있고(이 경우 소수의 인원이 감당해야 하므로 특정 부분에 관한 전문성 부족의 문제가 있을 수 있으나 대안교육에 관한 전문성을 더 잘 확보할 수 있다는 장점으로 그것을 보완할 수 있을 것이다.) 지금과 같은 체제를 유지하더라도 대안교육 업무 담당자의 권한을 강화하여 각 영역별 대안교육 관련 업무 처리자에 대한 지휘와 감독이 가능하도록 하는 방안을 생각해 볼 수 있다.

셋째: 재정지원지침 및 규정 마련을 통한 재정적 지원체제 개선

비록 소수이기는 하지만 같은 특성화학교이면서도 교육청의 재정지원을 받지 못하는 학교들이 있다는 것은 형평성 문제를 야기할 뿐만 아니라 지원 여부에 대한 판단이 교육청 또는 담당자에 따라 달라진다는 자의성 문제를 드러내는 것이기도 하다. 이를 해결하기 위해서는 대안교육 특성화학교의 설립인가를 보통의 사립학교와 마찬가지로 재정결함보조금 지원과 연동하도록 교육부 차원에서 명확한 지침을 마련해야 할 것이다. 만일 이것이 여의치 않다면 특성화학교에 다니는 학생들이 일반 공립학교에 다니는 학생들이

국가로부터 받는 평균 공교육비 정도를 지원받을 수 있도록 하는 바우처 제도를 도입해야 할 것이다. 우리나라 중학생들이 국가로부터 지원받는 평균 공교육비가 대략 350만 원 정도인데 이에 해당하는 금액만큼 특성화학교 학생들이 바우처 형태로 지원을 받도록 하자는 것이다.

재정지원이 좀 더 절실하게 요구되는 곳은 미인가 대안학교이다. 여기에서 국가의 지원이나 다른 수입원이 거의 없기 때문에 교사 인건비나 학교 운영비 일체를 학부모가 전액 부담할 수밖에 없다. 이것은 저소득층의 대안교육 기회를 심각하게 제한하는 요인이 될 뿐만 아니라 재정적 부담에 따른 대안교육의 질 제고를 제약하는 요인이기도 하다. 이 문제의 해결을 위해서도 앞서 재정지원을 받지 못하는 특성화학교를 위해 제안한 바우처 개념의 평균 공교육비 지원 방안을 적용해 볼 수 있다. 물론 이를 위해서는 미인가 대안학교의 합법적 지위를 확보하는 것이 선결 문제이다. 아울러 앞에서 지적한 대로 현재 아무런 근거 규정이나 지침이 없이 이루어지는 미인가 대안학교 재정지원 사업이 안정적으로 확대될 수 있도록 규정이나 지침을 마련하는 일도 절실하게 요구된다.

넷째: 대안교육연대체제 강화

현행 느슨한 대안교육 현장의 연계와 협조를 위한 조직, 예컨대 대안교육연대나 대안학교협의회를 좀 더 강력하고 내실 있는 연대체로 만들어야 한다. 아직은 교류와 협력 수준에 머물고 있는 조직의 위상을 그 대표성 뿐 아니라 교육, 평가, 미래지향적 기획의 기능을 담지 할 수 있는 수준으로 높여야 한다. 특히 대안교육 관련 뿐 아니라 교육정책 전반의 수립이나 결정 등에 영향을 미칠 수 있는 강한 결속력과 행동력을 갖추는 것이 중요하다. 이는 비단 대안교육 현장들을 아우르는 조직 뿐 아니라 교사들, 학부모들, 학생(졸업생 포함), 연구자, 나아가 관심 있는 시민들이 따로 또 같이 모이고 움직이는 유기적인 조직으로써만 가능하다. 또한 이제 활발해지고 있는 다

른 나라 대안교육 현장, 나아가 그 연대 조직과의 협력도 더욱 활성화 할 필요가 있다. 대안학교들은 학교를 운영함에 있어 생기는 문제점들과 노하우를 다른 학교들과 공유하고 연대 체계를 만들어나가야 한다. 학교들이 경쟁을 통해 자신의 학교의 우수성을 드러내는 데에서 벗어나, 청소년들의 성장에 맞추어 다른 학교들과의 협력과 행사 진행을 통해 팀워크를 형성하고 다양한 청소년들의 교류를 통해 네트워크를 형성할 수 있도록 해야 한다. 대안학교 교사들 또한 타학교 교사들과의 교류를 통해서 학습하고 함께 문제를 해결해 나갈 수 있도록 해야 한다.

다섯째: 재정적 안정 도모를 위한 자구책 마련

조직의 강화와 더불어 대안교육의 가장 큰 걸림돌인 재정적 안정을 도모하기 위한 다각적인 자구책을 마련하고 이를 실현해야 한다. 그동안 말만 무성했던 재단의 설립, 안정적인 재정사업 등을 종합적으로 기획하고 실행하며 다양한 방식으로 현장들을 연계하는 방식 등을 생각해 볼 수 있다. 대안교육에 절실하게 요구되는 것은 지원체제가 아니라, 자생체제이다.

여섯째: 지역사회 연계·협력체제 구축

지역사회와 긴밀하게 연계하고 유기적으로 협력하는 체제를 만들어야 한다. 예컨대 대부분 생태주의를 추구하는 대안교육 현장인 만큼 무엇보다도 환경운동, 특히 지역의 환경운동을 비롯한 제반 대안사회, 대안문화 운동과의 연결이 필수적이다. 뿐만 아니라 영원한 한국사회 여성문제의 뿌리인 교육문제 해결과 대안모색을 꾀하는 운동인 만큼 여성운동과의 연계도 중요하다. 아직 해당 지역사회에 녹아들지 못한 현장이 많다는 점을 고려할 때 지역사회와의 연대부터 모색하는 것이 필요하다.

일곱째: 대안교육 교사양성 및 연수체제 구축

새로운 교사양성 체제가 필요하다. 교사가 다양한 경험, 창의적인 사고와 민주주의 의식이 부족하다면 청소년들을 대상으로 하는 대안학교가 있다고 하더라도 대안적인 교육이 이루어질 수 없기 때문이다. 수십년간 사범대학의 교수 방법이 변화하지 않았다면 사범대학에서 교육을 받은 교사들 또한 새로운 대안교육 모델을 찾는 데 한계를 가질 것이다. 또한 교대나 사대에 부설된 코스로 또는 대안학교의 교사를 지망하는 사람들을 위한 높은 수준의 교사교육 프로그램과 현직 연수 프로그램이 마련되어야 한다. 대안교육 연대나 몇몇 대안학교들을 중심으로 교사교육 프로그램이 시도되고 있지만 좀 더 체계적이고 수준 높은 교사 교육 시스템이 구축되어야 한다. 이를 위해서는, 개혁교육학 등 대안교육에 대한 이론적·실천적 전문가집단이 형성될 수 있도록 정부와 대학들로부터 다양한 지원을 끌어내는 방안이 모색되어야 할 것이다.

여덟째: 청소년정책과의 연계·협력체제 구축

대안교육은 교육의 영역에 속해 있으면서도 종래의 교육과 달리 청소년의 삶에 주된 관심을 두며 변화된 사회의 특성에 부응할 수 있는 다양성과 유연성을 가지고 있기 때문에 청소년정책의 맥락에서 대안교육에 관심을 갖게 된다. 청소년 정책이 학교 안에 새로운 영지를 개척하는 것이 어렵다고 볼 때 이러한 성격의 대안교육은 교육의 영역에까지 청소년 정책의 관심을 확장시킬 수 있는 주요 통로가 될 수 있다. 대안교육의 이념은 청소년정책의 이념과 필요성에 있어서 그 의미를 같이 하고 있다.

그러므로 대안학교와 청소년정책은 일반학교들 보다 더 청소년정책과 긴밀한 연계·협력이 필요하며 방안은 다음과 같이 제시될 수 있다. 첫째, 위탁형 대안학교 인허가시 청소년정책과의 연계·협력 차원에서 전문 청소년

년관련 시설·기관·단체들에게 보다 많은 기회를 주어야 한다. 둘째, 대안학교 설립운영위원회의 구성·운영시 청소년관련 전문가 2인 이상을 넣도록 한다. 셋째, 청소년정책에서는 관련법안 및 조항에 대안학교를 추가하여 연계협력의 근거를 명시해야 한다. 마지막으로 청소년들에게 보다 다양한 진로의 기회를 주기 위해서 특성화 대안학교를 전국적으로 확대하고, 청소년정책 영역과 다양한 청소년사업 및 프로그램들과 연계하여 운영하도록 한다.

아홉째: 대안교육 내실화 및 대안교육 이후의 대안에 대한 논의와 연구 활성화

제도적·사회적 지원만으로 대안교육이 활성화되기는 어렵다. 대안교육운동의 방향을 다시 한번 점검하고 대안교육의 내실화를 위해 활발한 연구와 토론이 필요한 시점이다. 교육의 내실화는 경쟁력 강화가 아니라 교육주체들 간의 관계의 질을 높이는 데에 있기 때문이다.

대안교육의 성패는 결국 대안교육을 받은 아이들이 성장해서 어떤 어른이 되느냐에 달려 있다. 다양한 아이들이 저마다 자기 가능성을 십분 발휘하면서 성장하기 위해서는 다양한 진로탐색의 기회가 반드시 필요하다. 때문에 중등과정 이후의 진로문제가 중등 대안학교들 사이에서 본격적으로 거론되고 있다. 이 문제는 개별 학교 차원에서 해결할 수 있는 문제가 아니어서 공동대응을 하기 위해 대안교육연대 차원에서 중등 대안학교 교사와 학부모들 중심으로 포스트 중등 과정에 대한 논의가 필요하다. 청소년들이 장래 비전을 찾을 수 있을 만큼 다양한 진로가 개발되어야 한다. 대안교육은 공공의 이익을 추구하는 엘리트를 길러낼 수 있어야 한다. 대안교육을 통해서 대안 사회를 만들어갈 수 있는 역량있는 성인으로 키워낼 수 있어야 한다. 대안 사회에 대한 비전과 삶의 동기부여가 된 아이들을 길러낼 수 있다면 대안교육은 대안으로서 충분한 의미를 갖는 셈이다.

독일의 경우 대안학교의 다양한 실험과 노력은 공교육에도 많은 영향을 주었고 또 변화를 일으켰다. 학교건축과 같은 환경 등의 변화뿐만 아니라 학교생활, 교육방식에 이르기까지 영향을 미쳤다. 뿐만 아니라 ‘좋은 교육, 학교란 무엇인가’하는 화두를 놓고 교류하고 협력하며 새로운 교육 패러다임을 찾는 작업도 진행되고 있다. 대안교육(학교)이 공교육 안에 제도적으로 포함되어 있지 않지만 ‘법외(法外)’로 배제되는 것이 아니라, 일종의 ‘장외(場外)’ 영역의 교육으로 현실적으로 인정되며 또 지원을 받는 등 너른 교육지형에 포함되어 있다. 그러면서 공교육과의 활발한 교류, 협력을 통해 새로운 교육 패러다임의 창출노력에 선두에 서서, 이를 위한 실험의 장으로서의 몫을 톡톡히 해내고 있다.

스웨덴의 대안교육 운동 역시 많은 공립학교 교육에 의미 있는 영향을 미치면서 꾸준히 전개되어오고 있다. 스웨덴과 독일의 경우처럼 공교육과의 활발한 교류협력을 통하여 새로운 교육 패러다임을 창출함으로써 이제는 대안교육이라는 용어가 더 이상 의미가 없는 교육환경을 지향해야 한다.

참 고 문 헌

- 강미나(2006). 대안학교 학생의 사회적 지지와 학교생활 적응의 관계 연구. 서울시립대학교 도시과학대학원 석사학위논문.
- 강태중(1996). 새학교 구상: 좋은 학교의 조건과 그 구현방안 탐색. 서울: 한국교육개발원.
- 고병헌(1996). 대안교육운동에 대하여. 서울평화교육센터 편. 대안학교의 모델과 실천. pp. 11-30. 서울: 내일을 여는 책.
- 고영희(1985). 학생들은 학교에서 어떻게 실패하는가. 서울: 배영사.
- 공양희 역(2007). 존홀트의 학교를 넘어서. 서울: 아침이슬.
- 교육인적자원부(2007). 대안교육백서. 서울: 교육인적자원부.
- 구자억 외(2005). 동서양 주요 국가들의 새로운 학교. 서울: 문음사.
- 국가청소년위원회(2006). 청소년기본법. 국가청소년위원회.
- 김민(2000 a). 학교붕괴, 신화인가 현실인가. 교육인류학연구, 3(2). 서울: 한국교육인류학회.
- _____ (2000 b). 청소년복지실현을 위한 학교문화의 과제. 충북교육학연구, 3. 청주: 충북교육학회.
- _____ (2002). 교육정책과 청소년정책의 이분법을 넘어선 대안교육의 필요성. 작은학교, 큰 그림. (제2차 대안교육심포지움 자료집, 2002. 5. 29). 서울시 대안교육센터.
- 김경희(1995). 교육의 현대성과 탈현대성의 비교적 고찰. 한국교육연구, 2. 서울: 한국교육연구소.
- 김광섭(2005). 중학교 과정 대안학교의 활성화를 위한 사례연구. 한국교원대학교 교육정책대학원 석사학위논문.
- 김광조(1998). 학교설립 준칙주의와 특성화 학교. 교육진흥, 10(4). p. 39. 서울: 한국교육개발원.
- 김대현 외(2007). 대안학교 통합학습 운영실태 분석, 교육과정연구 제25권 2호, pp. 91-119.
- 김덕순(2006). 도시형 대안학교 학생들의 또래 폭력에 영향을 미치는 요인: 학교환경요인을 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 김동춘(1999). 학교해체 현상을 통해본 한국의 국가, 계급, 그리고 청소년. 왜 지금 우리는 청소년을 이야기하는가: 청소년과 근대성. 서울: 연세대청년문화센터(1999. 10. 30. 국제학술심포지움 자료집).
- 김동희(2006). 초등 대안학교의 유형별 특성에 관한 연구. 강릉대학교 석사학위논문.
- 김명신(2002). 대안교육. 서울: 민음사.
- 김상현(2007). 대안교육의 사례 및 그 발전 방향. 경북대학교 석사학위논문.

- 김성기(2003). 도시형 대안학교 운영 특성에 관한 연구. 教育行政學研究 제21 2호, pp. 129-154.
- _____ (2003). 도시형 대안학교 운영특성에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김수연(2004). 우리나라 대안학교와 활성화 방안 연구 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영신(2006). 시민성교육으로서의 대안학교의 이해 -꽃동산학교의 사례에 대한 질적 연구-, 시민교육연구 38권 3, pp. 1-38, 한국사회과교육학회.
- 김은산 역(2001). 키노쿠니 어린이 마을. 서울: 민들레.
- 김종두(2000). 정보화사회의 학교교육체제 정립을 위한 교육정보화 수준측정 연구. 한국 교원대학교 대학원 박사학위 청구논문. 김진균·정근식·강이수(1998). 일제하 보통학교와 규율.
- 김진규(2006). 대안교육 특성화고등학교 교육과정 비교분석. 경남대학교 박사학위논문.
- 김진균·정근식 편(1998). 근대주체와 식민지 규율권력. 서울 : 문화과학사.
- 김찬호(2003). 교육의 판을 다시 디자인하는 대안교육, 도시와 빈곤 제61호, pp. 5-15.
- 김태연(2007). 특성화 대안학교 정책 평가 연구. 홍익대학교 박사학위논문.
- 김호기(1999). 한국의 현대성과 사회변동. 서울 : 나남출판사. 47-59.
- 김홍태(2002). 일본대안교육의 사례 탐색, 초등교육연구 제15권 1호, pp. 87-105.
- 김희정(2006). 한국 대안교육의 전개과정에 관한 연구. 경상대학교 석사학위논문.
- 남건우(2006). 대안학교 교원 연수체제 개편의 방향과 과제. 참마음교육학회학술대회 자료집, pp. 191-196.
- 남기석(2005). 대안교육 수용의 특성 및 결정요인 분석. 홍익대학교 석사학위논문.
- 노재은(2005). 사회복지기관 위탁형 대안학교에서의 다체계 협력에 관한 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 독일교육연구부. 교육부·한국직업능력개발원 역 (1999). 지식기반사회의 교육. 교육부·한국 직업능력개발원.
- 동아일보(2001. 5. 23). 흔들리는 교권.
- 매일경제(2001. 2. 19~20; 4. 8). e 학습혁명보고서.
- 민들레편집실 역(2006). 대안학교길라잡이(중등). 서울: 도서출판민들레.
- _____ (2006). 대안학교길라잡이(초등). 서울: 도서출판민들레.
- 박영규(2006). 긍정적 자아개념 형성을 위한 대안학교 교육과정 개발. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 박영재(2005). 대안학교교육을 이수한 학생들의 경험과 변화. 경남대학교 석사학위논문.
- 박일식(2006). 대안학교 교육과정 및 내용구조에 관한 연구. 경성대학교 석사학위논문.
- 박준기(2005). 초중등단계 대안교육 발전방안에 대한 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 배은주(2004). 청소년센터 학습의 교육적 가능성과 한계. 교육인류학연구 제7권 2호, pp. 1-28.

- _____ (2006). 청소년센터의 대안적 학습의 특징과 교육적 시사점 탐색. *교육사회학연구* 제16권 2호, pp. 61-83.
- 서근원(2004). 산들초등학교의 교육공동체 형성에 관한 교육인류학적 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 서울대학교 교육연구소(1999). *교육학용어사전*. 서울: 대교출판.
- 서울시대안교육센터(2004). *학교를 넘어선 학교*. 서울: 도서출판민들레.
- 서정화, 금태연(2006). 대안교육 분야 특성화고등학교 교육의 과정 평가. *人文科學* 제14권, pp. 125-149.
- 서중호(1998). 지방화시대: 대안교육의 오늘과 내일. 포항: 포항MBC.
- 손민호 외(2005). 주요국 대안교육프로그램 비교 연구. 서울: 교육인적자원부.
- 손영덕(2003). 대안학교 교육만족도 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 송순재(1997). 학교를 위한 삶인가, 삶을 위한 교육인가. 서울: 내일을 여는 책.
- 송순재(2006). 한국에서 대안교육의 전개과정, 성격과 주요 문제, 신학과 세계 56권. pp. 156-201. 서울: 감리교신학대학교.
- 송영희(2004). 청소년 권리에 대한 대안학교 청소년과 일반학교 청소년의 비교연구. 대전대학교 대학원 석사학위논문.
- 신장은(2006). 도시형 대안학교의 만족도에 관한 연구: 교사와 학생집단을 중심으로. 국민대학교 석사학위논문.
- 신혜영(2003). 대안학교 학생의 진로태도성숙에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 심성보(1996). 한국 대안학교 운동의 현황과 과제, *교육사회학 연구*, 6(2). 서울: 한국교육사회학회.
- 아사히신문사 편(1999). *학급붕괴. 홍영의 역*. 서울: 초록배매직스.
- 안봉선(2007). 초등대안학교 교육과정 운영 실태 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 여태전(2004). *간디학교의 행복찾기*. 서울: 우리교육.
- 염병훈(2003). 지역사회에서 공교육과 대안교육, *도시와 빈곤* 제61호, pp. 16-23.
- 오인택 외(2006). 새로운 학교교육문화운동. 서울: 학지사.
- 윤수종(2007). 대안운동의 현황과 방향, *사회이론 가을/겨울호*, pp. 255-287.
- 윤정일(1999). 학교교육 붕괴의 종합진단과 대책. *학교교육붕괴, 이대로 방치할 것인가*. 서울: 한국교원단체총연합회(1999. 10. 12. 제 33회 교육정책토론회 자료집). 6-12.
- 이건만 외(2002). PAULO PREIRE와 대안학교의 교육사상탐구. 서울: 문음사.
- 이민희 외(2001). 청소년의 문화산업 참여여건 조성방안에 관한 연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 이민희(2005). 청소년정책과 학교교육정책의 연계·협력 방안 연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 이병환(2004). 대안학교 활성화를 위한 국가수준 교육과정의 운영 방안 연구. 서울: 교육

인적자원부.

- _____ (2007). 대안교육을 통한 청소년학업중단 예방 방안, *중등교육연구* 55권 1, pp. 69-89, 경북대학교 중등교육연구소.
- 이은영(2006). 새로운 '배치'로서의 대안학교에 관한 연구. 서강대학교 석사학위논문.
- 이인규(1999). 무너지는 학교, 흔들리는 교단. *창작과 비평*, 105. 서울: 창작과 비평사.
- _____ (2001). 학교붕괴의 원인과 해결방안. *오늘의 청소년*. 5. 서울: 한국청소년단체협의회.
- 이종각(2000). 21세기와 학교와 교실, 어떻게 달라져야 하는가? 21세기 학교교육 발전방향. 서울 : 한국교육과정평가원(1999. 2. 11. 한국교육과정평가원 창립 2주년 기념 세미나 자료집).
- 이종태(1998a). 대안교육의 가능성과 한계. *한국교육연구*, 5(1). pp. 85-102. 서울: 한국교육연구소.
- _____ (1998b). 대안학교의 운영, *교육진흥*, 10(4), 서울: 한국교육개발원
- _____ (1999). 대안교육의 철학적 기초 탐색 -생태주의 교육이념을 중심으로-, *한국교육* 26권 1, pp. 1-19.
- _____ (2001). *대안교육과 대안학교*. 서울: 민들레
- _____ (2005). 대안교육의 영향분석 및 제도화 방안 연구. 서울: 교육인적자원부.
- _____ (2006). 학교체제의 다양화와 분권화. *경기개발연구원 편 (2006). 지방화시대의 교육경쟁력 강화 방향 및 과제(GRI 연구총서 4)*. 경기개발연구원.
- _____ (2007). *대안교육 이해하기*. 서울: 도서출판민들레.
- _____ 외(2007). 2006년 미인가 대안교육기관 운영 실태 조사 및 지원 방안 연구. 경기도 교육청연구보고서.
- _____ (2008). 방송대 대안교육 강좌 읽기 자료. 미간행 원고.
- _____ (2008). 제도적 지원체제를 통한 대안교육 활성화 방안. *청소년성장환경으로서의 대안교육 활성화방안(위크숍자료집)*. 한국청소년정책연구원.
- 이종태·정유성·이민희·현병호·이완재(2007). *청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화 방안 위크숍 자료집*. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 이진경(1997). 근대적 시공간의 탄생. 서울 : 푸른숲.
- 이진우(2004). 현대 대안교육운동의 기원으로서의 덴마크의 자유교육. *감리교신학대학교 석사학위논문*.
- 이호철(2004). *살아있는 교실*. 서울: 출판사보리.
- 임영희 역(2005). *독일의 자존심 발도르프학교*. 서울: 밝은 누리.
- 장희정(2005). 독일 대안학교의 교수이론과 학습에 관한 연구. 단국대학교 박사학위논문.
- 전교조참교육실천위원회 편(1999). *학교붕괴*. 서울: 푸른나무.
- 정연갑(2007). 사명의 역할에 기초한 도시형대안학교의 운영에 관한 연구 : 성장학교 별의 사례를 중심으로. *경희대학교 NGO대학원 석사학위논문*.

- 정연순(2006). 미국의 대안교육 사례, 교육비평 제21호, pp. 14-33.
- 정유성(1996). 대안교육의 어제, 오늘, 그리고 앞날 -새로운 교육문화로 사람다운 삶을 되살리려면-, 한독교육학연구제1권 제1호, pp. 69-95.
- _____(1997). 대안교육이란 무엇인가 서울: 내일을 여는 책.
- _____(1997). 대안교육이란 무엇인가. 서울: 내일을 여는 책.
- _____(2006). 국가주의 의무교육 비판. <사회과학연구> 14/2. 120-137.
- _____(2008a). 대안교육 프로그램 평가모형 연구. 교육인적자원부 연구보고서.
- _____(2008b). 2006년 미인가 대안교육기관 운영 실태 조사 및 지원 방안 연구. 서울시교육청 연구 보고서.
- 정유성·고병현·김경옥·방승호·이종태·정만교·정연순(2008a). 미인가 대안교육시설의 운영현황 및 지원방안 연구. 서울: 서울특별시교육청.
- 정유성·이종태·오정숙(2008b). 대안교육 프로그램 평가모형 개발연구. 교육인적자원부.
- 정현주(2007). 학업중단 청소년들이 위탁형 대안학교에서 겪는 경험. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 정환규(1992). 학교교육과 불평등문제. 청소년의 권리와 사회적 불평등. 서울: 한국청소년연구원.
- 정희욱 외(2000). 권리에 대한 청소년 의식 조사. 한국교육개발원.
- 조영승(1998). 청소년육성법론. 서울: 교육과학사.
- 조용환(1998). 대안학교의 가능성과 한계에 관한 문화기술적 연구. 교육인류학연구 1(1). pp. 113-155. 서울: 한국교육인류학회.
- _____(2000). 교실붕괴의 교육인류학적 분석 : 학교문화와 청소년문화의 갈등을 중심으로. 교육인류학연구, 3(2). 서울: 한국교육인류학회.
- 조은희(2007). 대안학교 청소년이 지각한 자아 탄력성과 학교생활적응과의 관계. 단국대학교 석사학위논문.
- 조응주 역(2005). 살아있는 학교 어떻게 만들까. 서울: 도서출판민들레.
- 조자하(2007). 위탁형 대안학교의 교육과정에 관한 연구. 서강대학교 공공정책대학원 석사학위논문.
- 조혜정(1997). 학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회. 서울: 또하나의 문화.
- _____(1998). 성찰적 근대성과 페미니즘. 서울: 또 하나의 문화.
- _____(1999). 청소년문제에서 청소년존재에 대한 질문으로 : 한국의 근대화와 청소년의 주체형성, 왜 지금 우리는 청소년을 이야기하는가 : 청소년과 근대성. 서울: 연세대청년문화센터(1999. 10. 30. 국제학술심포지움 자료집).
- 조희연(2004). 비정상적인 것에 대한 저항에서 정상적인 것에 대한 저항으로. 서울: 나남.
- 진동섭(1996). 정보화 사회에서의 교육체제의 재구조화. 교육학연구, 34(4). 서울: 한국교육학회. 56-57.

- 천세영(1997). 정보사회에서의 학교교육의 변화 방향. 교육연구. 17(6). 서울: 한국교육생 산성연구소.
- 최병태(1981). 교육의 비유적 설명에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최지현(2005). 일반학교와 대안학교의 학교내 학생문화에 대한 비교·분석. 경희대학교 석사학위논문.
- 최호성 외(2005). 대안학교 교육과정운영 국가기준 개발 연구. 서울: 교육인적자원부.
- _____ 외(2006). 대안학교의 제도화와 교육과정 정책방향의 탐색, 2006년도 춘계 학술대회 및 국제심포지움 발표자료집, pp. 306-316.
- 최호성·박창언·김희용(2007). 대안학교 설립·운영 규정(안)에 대한 비판적 논의. 중등교육 연구 제55권 1호, pp. 181-201
- 푸코(오생근 역, 2003). 감시와 처벌. 서울: 나남.
- 河上亮一(1999). 學敎崩壞. 東京: 草思社. 이충일 역(1999). 변해버린 아이들, 무너지는 학교. 서울: 조선일보사.
- 하태민 (2003). 대안교육의 개념과 흐름(역사). 서울특별시 대안교육종합센터 편. 2003학년도 중등교원 대안교육 직무연수 자료집. 서울특별시 교육청.
- 하태욱(2006). '영국의 대안교육운동사에서 우리가 배울 점 (1), (2)', 민들레 (통권 43, 44호, 2006년 1~2, 3~4월호), 서울: 도서출판 민들레.
- _____ (2008). '평준화 교육을 흔드는 정치적 논리에 대하여', 민들레 (통권 56, 2008년 3~4월호). 서울: 도서출판 민들레.
- 한국교원단체총연합회(2000). 국민의 정부 교육정책에 대한 중간평가. 서울: 한국교원단체총연합회.
- 한국교육개발원(1996). 한국교육비전 2020 : 세기의 대전환. 서울: 한국교육개발원.
- 한국청소년개발원(1999). 학교붕괴실태 및 대책 연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 한용진·권두승·남현우·오영재·류지현(2006). 교육학개론. 서울: 학지사.
- 한준상(1983). 새로운 교육학. 서울: 한길사.
- _____ (1999). 호모에루디티오. 서울: 학지사.
- _____ (2001). 학습학. 서울: 학지사.
- 허정숙(2008). 대안학교의 학교운영과 지속가능성에 관한 연구 : 산청 간디마을학교 사례를 중심으로. 진주산업대학교 석사학위논문.
- 홍순명(2006). 풀무학교 이야기. 서울: 부키.
- 홍인숙(2005). 독일 대안학교에 관한 연구, 독어교육 제32호, pp. 533-556.
- 황인국(2008). 위탁형 대안학교에서의 학생 변화 과정 이해에 관한 연구 : “도시속작은학교”를 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 후지다 히데노리(1999). 기로에 선 학교 - 학교상의 재검토. 처음처럼, 16. 서울: 내일을 여는 책.

- Arnowitz, S. & Giroux, H.(1985). Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling. South Hadley. MA: Bergin & Garvey.
- Aron, L. Y.(2006). An overview of alternative education. U. S. Department of Labor.
- Barrow, R. (1978). Radical education: A critique of freeschooling and deschooling. Oxford: Martin Robertson.
- Benner, D.-Kemper, H.(2003). Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Bereford, E.(1992). 'Education and Community: The Politics of Practice', in Allen, G. & Martin, I., Education and Community: The Politics of Practice, NY:Carstell.
- Borchert, M.- (Hrsg.)(2003). Freie Alternativschulen in Deutschland. Marl: Verlag des Bundesverbandes der freien Alternativschulen in BRD.
- Borchert, M.- /Maas, M.(Hrsg.)(1998). Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Borchert, M.(1992). Zur aktuellen Lage der Freien Alternativschulen in der Bundesrepublik. In: Scholz, N.(Hrsg.)(1992). Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. 15-25.
- Brown, L. H. Beckett, K. S.(2007). Building community in an alternative school. Peter Lang Pub Inc.
- Cooper, B.(1994). Alternative schools and programs. Husen, T. & Postlethwaite, T. (Eds.) The international encyclopedia of education (2nd Ed.). pp. 260-266. New York: Elsevier Science Inc.
- Dangel, J. R., Guyton, E. M.(2005). Research on alternative and non-traditional education. Rowman & Littlefield Pub Inc..
- Davis, N.(2000), School Report, 이병곤 역(2007). 위기의 학교, 서울: 우리교육.
- Deutscher Bundestag(1998). Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland - Zehnter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drs. 13-11368.
- Finn, Jr. C. E and Rebarber, T.(1992). The Changing Politics of Education Reform. Jr. C. E. Finn and T. Rebarber(eds.), Education Reform in the '90s. pp. 175-193. New York : Maxwell Macmillian.
- Giddens, A.(1990). The Consequences of Modernity. Cambridge : Polity. 이윤희, 이현희 역. 포스트모더니티. 서울: 민영사.
- Giddens, A.(1998). The Third Way. 한상진 · 박찬욱 역. 제 3의 길. 서울: 생각의 나무. 241-259.

- Harder, W.(Hrsg.)(2007). Beobachten, bewerten, beraten. Stuttgart: Schulverband 'Blick über der Zaun'.
- Hechinger, F.(1992). *Fateful choice : Healthy youth for the 21st century*. New York : Hills and Wang.
- Hicks, D.(1988), *Education for Peace*, 고병현 역 (1993). *평화교육의 이론과 실천*, 서울: 양서원.
- Illich, I.(1971). *Deschooling Society*. New York : Harper.
- Illich, I.(1973). *Tools for Conviviality*. New York : Perennial Library.
- Jackson, P.(1968). *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- K.K. Aegidius(2002). *Fundermental Ideas and Teaching Methods/ Principles in the Folk High School Adult Education in Denmark*
- Karabel, J. & Halsey A. H. ed.,(1977). *Power and Ideology*. New York : Oxford University Press. 22-26.
- Knight, G. R.(1998). *Issues and alternatives in educational philosophy*. Andrew University Press.
- Koetzsch, R. E.(1997). *The parent's guide to alternatives in education*. Random House Inc..
- Kozol, J.(1982). *Alternative Schools*. New York: Continuum.
- Krüger, O.(2005). *Lernen Regelschulen von Reformschulen?* Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Leiding, D.(2008). *The hows and whys of alternative education.: Schools where students thrive*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Maas, M.(2003). *Alternativschule und Jugendkultur*. Weinheim: Beltz.
- Mullin, M. H.(1991). *Education for the 21st Century*. New York : Madison Books.
- Popkewitz, T.(1991). *A political sociology of educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Power, S. et al.(2003). *Education and the Middle Class*, Buckingham: Open University Press.
- Reimer, E.(1972). *School Is Dead*. New York : Anchor Books.
- Robertson, R.(1992). *Globality, modernity and the issue of postmodernity*. Globalization. Sage Publication. 윤민재 역(2000). *근대성, 탈근대성 그리고 세계화*. 서울: 사회문화연구소.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugend- bericht(Hrsg.)(2005). *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Scheibe, W.(1999). Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim: Beltz.
- Seydel, O.(2007). Wie können Schulen voneinander Lernen? In: Harder, W. (Hrsg.) Beobachten, bewerten, beraten. Stuttgart: Schulverband 'Blick über den Zaun'. 4-7.
- Silverman, C.(Eds.) (1973). The open classroom reader. New York: Vintage Books.
- Smith, V. H. (1974). Alternative school: The development of option in public education. New York: Professional Education.
- Spring, J. H(1976). The Sorting Machine. New York : David Mckay.
- Thrupp, .M.(2002). Education policy and social change, British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, No. 2, pp. 321-332.
- Tomlinson, S.(2001). Education in a Post-Welfare Society, Buckingham: Open University Press.
- Whitty, G, Halpin, D. & Power, S. (1998). Devolution & Choice in Education, 이병곤 외 역(2000), 학교, 국가 그리고 시장, 서울: 내일을 여는 책.
- Woods, P.(1996). Critical Students: Breakthroughs in learning. in P. Woods (Eds.). Contemporary issues in teaching and learning. London: Routledge.
- Yoshiyuki Nagata(2007). Case Study: Denmark, Alternative Education Fostered by Support Mechanisms,

부 록

1. 일본 대안교육 관련자료 : 도쿄슈레
2. 대안학교 청소년들의 일반학교 경험수준

부록 1: 일본 대안교육 관련자료: 도쿄슈레48)

1. 도쿄 슈레는 FREE SCHOOL 이다.

FREE SCHOOL(이하 대안학교)이라고 해서 ‘학교’는 아니다. 학교 제도에 얽매이지 않고, 자유롭게 창조하고, 문부성(교육부)의 지시나 교과서에 얽매이지 않고, 할 것을 자유롭게 결정하고, 졸업이나 출석에 얽매임 없이 자유로운 통학 방법을 하는 아이들의 배움터이다.

2. 도쿄 슈레는 학교에 가지 않는 아이들이 많이 오고 있다.

학교에 가는 아이는 학교에 다니니까, 도쿄슈레와 같은 학교 밖의 장소에는 학교에 가지 않는 아이들이 많이 오고 있다. 그렇지만 착각은 금물, ‘부등교 아이들은 학교를 갈 수 없는 불쌍한 아이들이라 특별한 곳에 다녀서, 학교에 갈 수 있도록 해야한다.’는 말이다. 도쿄슈레는 부등교를 바로 잡아야 한다고 생각하지 않는다. ‘학교에 간다, 가지 않는다.’ 는 아이 스스로가 정하는 것으로, 어느 것이든 좋고, 어느 곳에서든 성장해나갈 수 있기 때문이다.

3. 도쿄슈레에는 어느 정도의 아이가 있는가?

현재 3개의 공간과 숙박형 통나무집(로그하우스) 슈레, 홈 슈레 부문이 있다. 각 공간에 들어오는 것은 만 여섯 살 부터 열여덟 살까지. 스무 살 까지 있어도 괜찮은 것으로 되어 있다.



○ 세 곳의 인원은 다음과 같다(1999년 7월 현재).

王子 슈레	약 120명	통학
大田 슈레	약 25명	
新宿 슈레	약 40명	
홈 슈레	약 300명	집에서
로그하우스슈레	약 20명	숙박을 하면서

4. 도쿄슈레의 하루는?

월~금요일의 오전 10시~오후 6시. 그렇지만 ‘몇 시에 오고, 몇 시에 돌아가는가’, ‘머칠 다녀다’는 자신이 결정하면 된다.

5. 들어올 때 조건은?

입시도 아무 것도 없다. ‘이러한 아이는 들어올 수 없다’가 없다. 유일한 조건은 아이가 ‘들어오고 싶어하는가 어떤가’하는 것뿐이다. 입회도 졸업도 자신이 정한다. 부모나 교사, 의사가 권한다 해도 아이가 원하지 않으면 안된다.

48) 도쿄슈레 홈페이지를 번역한 것임.

6. 도쿄슈레에서는 아이의 자유와 자기결정을 존중한다.

하루를 보내는 방법, 어떤 강좌와 행사에 참가할지, 머리모양, 복장, 식사, 소지품 모두 자유다. 교칙이나, 테스트, 통지표도 없다.



7. 도쿄슈레에서는 무엇을 어떻게 할 것인가를 아이들이 결정한다.

학교에서는 문부성, 교육위원회, 교장, 교사들이 정한 내용에 따라 학교생활을 하지만, 이곳에서는 아이들이 의논해서 결정한다. 시간표를 만드는 것도, 어떤 일을 언제 하고 싶다 같은 것까지 서로 이야기하면서 만들어 오고 있다.

8. 활동가(STAFF)는 어떤 사람들인가?

현재 세곳의 슈레에 스무 명의 활동가가 있다. 회원 모두가 즐겁게 지낼 수 있도록 도와주고 있다. 아이들과 함께 놀기, 수다 떨기, 배우고 싶은 것을 함께 배우기는 말할 것도 없고, 친구, 부모, 연애, 학교와 관련된 고민상담을 하는 것도 항상 이 사람들이다. 그 밖에 등교 거부나 가정학교(홈 에듀케이션)를 세상에 알리고, 아이들의 권리를 넓히는 활동도 하고 있다. 남과 여, 20대에서 50대까지 폭 넓게 있지만 30세 전후의 젊은 사람들이 거의 대부분이다. 대학졸-대학원졸도 있지만, 도쿄슈레에서 자라서, 어른이 되어 활동가로 활약하고 있는 사람도 있고, 학부모회에서 슈레를 도와주는 사람, 다른 일을 하다가 활동가가 된 사람도 있다. 취미도 컴퓨터, 음악, 캠프놀이, 만화, 격투기 등 다양하다. 슈레의 전화를 받는 사람은 모두 활동가들이다.

도쿄슈레에서는 이런 일을

1. 슈레는 이전에는 東十條에 있었다.

도쿄슈레는 14년 전 1985년에 시작했다. 좁고 허름한 빌딩의 방 하나에서 였다. ‘아이가 갈 곳이 학교밖에 없다’ 하는 것도 시대에 맞지 않는 것은 아닌가? 여러 곳이 있어서 ‘자신의 생각이나 개성에 맞춰서 자유롭게 간다면 좋겠지!’ 하는 생각에서 <등교거부를 생각하는 모임>의 부모들과, 학교에 가지 않는 형태로 자라는 아이들을 도와주려는 시민 모두의 협력으로 문을 열었다. 아이의 등교거부를 지켜보다 ‘학부모모임’을 만들어 대표를 맡았던 奥地圭子 씨가 중심이 되었다. 당시 공립학교 교사를 하고 있었지만 ‘좀 더 자유롭고 아이들이 주인공으로서 커나가는, 점수 경쟁이나 교칙이 없는 배움터가 있었으면 좋겠다’ 생각하고 22년 동안 근무했던 학교를 그만 두고 도쿄슈레를 시작했다.

2. 하고 싶은 일이 점점 실현된다.

규모가 점점 커진 슈레에서는 ‘운영위원회’를 만들어 매월 슈레의 회계를 검토했다. ‘도쿄 슈레 기금’도 만들고, ‘정기통학권을 사용할 수 있도록 해 주세요?’ 운동을 하기도 했다. 1993년에 정기통학권을 실제로 사용할 수 있게 되었다. 직접 만든 열기구로 닛코 하늘을 날기도 하고, 가정에서 배우는 아이들을 위한 ‘홈슈레’가 만들어져 가정학교를 지원하고 네트워크를 이루어나갔다. 1994년, 오래된 보육원 시설에 大田슈레를 개설했다. 1995년, 新宿에도 거처를 마련하여 新宿슈레를 시작했다. 그 해 여름에는 유라시아 대륙횡단여행도 이루어졌다. 가을에는 10주년 축제가 이틀간에 걸쳐 마음껏 숨은 재주를 펼쳤다. 1996년, 모두가 바라던 통나무집(로그하우스)을 나가노현 우미마을에 지었다. 이곳에는 도쿄슈레 출신 청년들이 학력을 필요로 하지않는 ‘주식회사 유토리’를 만들어 지금까지 유지, 운영하고 있다. 이렇게 해서, 모두 세 곳의 공간에서 배우는 약 200명의 아이들과 홈슈레 약 300명 친구들과 그리고 활동가 21명이 매일매일 활동을 계속하고 있다.

도쿄슈레에서는 지금 이런 일을

1. 수업과 강좌



‘알고 싶다. 해보고 싶다.’하고 생각했던 것들을 하는 시간. 학교수업과는 달리, 수업이나 강좌를 담당하는 강사, 활동가, 함께 하는 아이들이 무엇을 어떻게 할 것인가를 정해서 한다.

- 사회강좌, 예를 들면 타이요리를 만들고 먹으며 타이 사람들의 생활을 이해한다. 슈레에는 국어, 수학, 이과, 사회, 영어 등 학교에 있는 여러 과목이 있지만 모두 슈레 분위기로 바뀐다. 알고 싶은 것을 새로운 방법으로 즐긴다.
- 음악, 댄스, 미술 등 자기를 표현하는 것이 인기가 있다. 댄스 강좌는 오리지널 모던 댄스를 즐긴다. 만화 일러스트, 수채화, 기타, 피아노, 드럼도 빼놓을 수 없다.
- 인간강좌도 인기가 있다. 만화 작가, TV 게임 설계자와 같이 사회에서 활약하고 있는 이들의 이야기를 듣기도 하고, 슈레 친구들이나 활동가들이 경험을 들려주기도

한다.

2. 동아리

- 지금 사람이 제일 많이 모이는 곳은 축구 동아리. 거의 매일 연습을 한다. 일요일에는 어른들, 외국인이 모이는 곳에 가서 시합을 하기도 한다.
- 오키나와 동아리는 시작된지 5년이 되었다. 도쿄슈레 행사 때 자주 연주를 한다.

3. 회의

슈레의 활동을 정하고, 서로 이야기도 나누는 중요한 활동이다. 활동가도 아이들과 같이 한 표로 결정에 참가한다. 사회 진행, 기록도 하고 싶은 아이가 맡는다. 가장 많은 사람이 참가한다.

4. 여러 가지 이벤트와 프로젝트

크리스마스 파티, 할로윈 파티, 여름 합숙, 스키 합숙, 슈레의 탄생을 축하하는 축제 등 해마다 하는 것도 있고, 닛코 대안학교 교류, 유라시아 대륙횡단 여행, 로그하우스 건축 등과 같은 특별 기획도 있었다. 기획은 하고 싶은 사람이 실행위원회를 만들고, 계획, 진행을 도맡는다. 자신들의 손으로 완성해 가는 맛을 즐긴다. 도쿄슈레 10년을 축하하는 '10주년 축제'는 이틀간에 걸쳐 무대에서 발표를 하고 작품 전시와 바자회를 열기도 했다. 중국에서 네덜란드까지 유라시아대륙을 열차로 횡단하는 여행을 했다. 한 달동안 원주민들과 교류도 하면서 뜻있는 시간을 보냈다. 일본과 미국을 서로 방문하고 미국에 있는 대안학교들과 교류를 기획했다. 하코네에서 전국의 부등교 아이들이 300 명 가까이 모여 하이킹도 하고, 서로의 이야기를 듣기도 했다. 나가노현의 우미마을에 약 60평의 통나무집을 아이들 손으로 만든 것도 잊을 수 없는 일이다. 여름은 시원하고, 겨울은 스키, 스케이트도 천혜의 장소에 자리잡았다. (여러분도 머무러 오시지 않겠습니까?) 여름 합숙의 장소도 아이들이 정한다. 가장 인기가 있는 곳은 홋카이도. 광활한 홋카이도의 여름은 더할 나위 없는 배움터다.

도쿄슈레와 홈슈레⁴⁹⁾

일본 각지에서 새로운 교육운동이 시작된 것은 1980년 즈음이라고 볼 수 있다. 60년대의 주입식 교육은 대량의 '낙제생'을 낳았고, 70년대에 들어서는 폭력, 비행 청소년이 줄을 이었다. 80년대에는 '이지메'가 학교마다 심각한 문제로 나타났다. 학교 교육 환경이 열악해지면서 '또 하나의 학교'를 찾는 목소리가 점점 커지기 시작했다. 각 지역 사회에 작은 모임들이 만들어지고 참다운 교육을 찾는 노력이 하나 둘 늘어났다. 모임을 만든 사람들은 대부분 6,70년대 운동권 세대였고, 또 학교를 가지 않게 된 아이의 부모들이었다. 교육운동은 새로운 시민운동

49) 이 내용은 '또하나의 문화'에서 펴낸 『새로 쓰는 청소년 이야기 2』와 '도쿄슈레' 홈페이지(<http://www.shure.or.jp>)를 참조해서 정리한 것임.

의 한 구심점으로 활발하게 이루어졌고 지역사회에 운동을 뿌리내리게 하는 좋은 계기가 되었다.

새로운 교육운동은 제도교육의 폐해를 극복하는 다양한 대안들을 낳았다. 그 중에서도 주목할 만한 것은 곳곳에 세워진 ‘또하나의 학교(대안학교)’들이다. ‘대안학교’는 여러 가지 이름으로 불리고 있고, 규모나 내용도 다양하여 정확한 숫자로 밝히기가 어렵다. 크게 네 가지로 ‘프리스쿨 free school’과 ‘프리스페이스 free space’, 그리고 공공기관인 ‘적용지도교실’과 ‘서포트support교(校)’가 있다.

프리스쿨은 민간운영 교실로, 전국에 600개 정도 있는 것으로 추정된다. 보통 그 지역 부모들이 자금을 출자해서 만들고 학생수는 50명 이하인 작은 규모이다. 다양한 체험 교육과 행사, 아이들의 자율적인 참여, 나이와 상관없는 교실 운영, 아이와 부모, 교사의 대등한 관계 같은 점이 특징이라 할 수 있다.

프리스쿨의 대표적 학교로 ‘도쿄슈레(東京shure)’가 있다. ‘슈레shure’는 그리스 말로 ‘정신을 자유롭게 쓰는 곳’이라는 뜻이다. 1985년 도쿄에서 시작되어, 획기적인 교육이념으로 국내 외에서 많은 관심을 모아왔다. 도쿄슈레가 만들어지는데 중심 역할을 한 오쿠치 게이코(奥地圭子)는 아이가 학교를 안 가게 되자 비슷한 문제를 가진 부모들끼리 만나 서로 교류할 필요성을 느껴 1983년 ‘등교 거부를 생각하는 모임’을 만들었다. 공립학교 교사로 있던 오쿠치 게이코는 22년 동안 몸담았던 학교를 나와, 경쟁과 억압적인 교칙이 없는 슈레의 활동가로 일을 시작했다. ‘아이들이 갈 수 있는 곳이라곤 학교밖에 없다. 자기 생각과 개성에 따라 자유롭게 찾을 수 있는 곳이 다양하게 있어야 한다’고 생각한 이들이 힘을 모아 만든 것이 ‘도쿄슈레’다.

현재 도쿄슈레는 ‘오지’ ‘오오타’ ‘신주쿠’ 세 곳에 있다. 회원제로 운영하는 이 모임에서는 6살부터 21살까지 다양한 아이들이 나오고 있다. 회원이 되기 위해서는 무엇보다 아이의 의사를 우선한다. 시험도 자격도 필요없지만 아이가 원할 때에만 들어올 수 있다. 아이는 원하지 않는데 부모나 선생님, 의사가 권유한다고 해서 받아들이지는 않는다. 매일 다니는 정회원이 200명 정도 있으며, 아이들은 다양한 프로그램에 자주적으로 참여하고, 활동을 직접 계획하기도 한다. 주요 활동은 다음과 같다.(도쿄슈레 홈페이지에서 발췌)

1. 수업 강좌 시간 ; 학교와 같이 국어, 수학, 이과, 사회, 영어와 같은 교과목 시간이 있지만 수업방식은 전혀 다르다. 예를 들어 사회교과에서 태국 수업은 태국 요리를 함께 만들어 먹으면서 그 나라의 문화, 정치, 역사를 이야기한다. 그밖에도 피아노, 춤, 컴퓨터, 그림 같은 다양한 강좌가 있어 전문 활동가가 담당하고 있다. 특히 인기 있는 만화의 원작자나 컴퓨터 프로그래머 같은 사람들을 직접 만나 이야기를 나누는 ‘인간’이라는 강좌는 아이들에게 아주 인기가 있다.

2. 여러 가지 경험하는 시간 ; 일 주일에 하루는 자유로운 활동 시간이다. 손으로 만들기, 견학, 스포츠, 요리 같은 것들을 아이들 스스로 계획해서 활동가와 의논하면서 함께 한다.(도

교슈레의 활동가-슈레에서는 스태프이라 부른다-는 오쿠치 게이코를 비롯해서 모두 20명이 있다. 아이들을 돕는 도우미들이다. 함께 놀고 이야기를 나누며 같이 배우기도 한다. 대학을 나온 사람들도 있고 도쿄슈레 출신도 있다.)

3. 운영 회의 ; 학교 규칙이 없는 대신에 문제가 생길 때마다 활동가와 아이들은 대등하게 이야기를 나눈다. 큰 행사나 수업 내용, 활동 계획 같은 것도 함께 검토한다. 회의의 사회, 기록도 원하는 아이가 맡는다.

4. 실행위원회 ; 행사를 할 때마다 아이들이 중심이 된 실행위원회를 구성하여 계획에서 실행까지 의논한다. 요즘은 통나무집 건설, 영국 여행, 오키나와 연수, 지역 라디오프로 담당이 있다.

5. 동아리 ; 취미 활동을 같이 하는 친구들의 모임으로 음악, 스포츠, 공예 동아리 등이 있다. 가장 활발한 동아리는 축구 동아리이다. 매일 나와 연습을 하고 일요일이면 다른 팀과 연습게임을 하기도 한다.

6. 자주 시간 ; 프로그램 중에 빈 시간이나 프로그램에 참가하지 않는 아이들이 자유롭게 지내는 시간이다. 학교에서는 빈틈없는 시간표로 할 일이 다 정해져 있지만, 여기서는 누구나 자유롭게 지낼 수 있는 시간이 있으며, 하고 싶은 일을 한다.

7. 「도쿄슈레 통신」 편집, 발행 ; 아이들이 편집하는 통신으로 129호가 나왔다. 한 달 동안의 활동 보고, 여러 특집 기사, 고민 상담이 주요 내용이다.

8. 행사 ; 아이들의 자주성과 사회성을 키우며, 경험을 풍부하게 하는 다양한 행사가 있다. 아이들이 지은 통나무집에서 합동 합숙, 스키 합숙, 연극이나 합창 발표회를 겸한 크리스마스 모임, 등산, 열기구 제작, 미국 프리스쿨과의 교류 같은 행사들이 있다. 최근에는 유라시아 횡단여행이 있었다. 중국에서 네덜란드까지 지구촌 곳곳의 사람들을 만나며 한 달간 여행을 다녀왔다.

‘도쿄슈레’의 활동이 널리 알려지면서 등교 거부에 대한 사회적 편견이 점점 없어졌으며, 지방에 크고 작은 프리스쿨들이 생겼다. 도쿄슈레를 다닌 아이들이 당당하고 건강하게 지내는 모습이 전해지자 부모들의 반응도 바뀌기 시작해 학교에 집착하지 않게 되었다. 한편으로는 이것이 등교 거부를 증가시킨 요인의 하나라고 평가되기도 한다.



‘또하나의 학교’에 대한 문부성의 인식도 많이 달라졌는데, 이 변화에도 도쿄슈레가 큰 영향을 미친 것으로 평가된다. 특히 ‘또하나의 학교’에 다니는 아이들이 전철을 이용할 때 ‘실습용 통학정기권’을 이용할 수 있게 된 것은 큰 성과였다. 이는 진보적인 국회의원과 함께 2년 동안 싸워서 얻어낸 것이었다. 학교측의 반응도 많이 달라졌다. ‘아이들은 자기에게 맞는 환경 속에서 자라는 것이 좋다’고 ‘도쿄슈레’를 다니는 것을 인정해 학교에서 진급, 졸업

처리를 해주게 되었다. 그리하여 ‘도쿄슈레’를 다니는 아이들 모두가 학교 졸업을 인정받고 있다고 한다. 92년 문부성은 “등교 거부는 누구에게나 일어날 수 있는 것”이라고 발표했고, 민간 교육시설을 적극 인정하는 방향으로 바뀌게 되었다.

문부성은 학교 수업을 거부한 아이들이 민간 교육을 받을 때, 그 출석을 학교 출석으로 인정해준다는 더 구체적인 대책까지 마련했다. 통학 정기권 사용 허가, 출석 처리와 같이 민간 교육이 공식적으로 인정받을 수 있음을 알게 되자 ‘출석으로 인정된다’는 이유 하나만으로 도쿄슈레에 부모와 아이들이 모여들기 시작했다. 일반 학교 교사 중에는 도쿄슈레에 아이의 출석 여부를 확인하는 전화를 걸어 일반 학교처럼 아이들을 관리하려고 하는 경우도 나타났다. 이러한 현상들은 도쿄슈레가 바라는 교육과는 전혀 다른 방향이었다.

도쿄슈레는 최근 또 하나의 시도를 시작했다. 이것이 ‘홈 에듀케이션 home education’, 즉 가정에서의 교육운동이다. 1994년 9월에 도쿄슈레가 개최한 ‘나는 집에서 지내고 싶어! 홈 스쿨링·홈 에듀케이션·부등교에 대해 생각하는 우리나라 처음의 국제 심포지움’에는 하루에 900명이 넘는 사람들이 모였다. 미국과 영국의 ‘홈 에듀케이션’이 소개되고, 1994년 11월부터 ‘홈 슈레’가 본격적으로 시작되었다. 또 하나의 새로운 교육인 ‘홈슈레’는 현재 300여 가정이 회원으로 되어 있다. 아이는 ‘바룬(열기구)’, 부모는 ‘메세지’라는 월간 통신문으로 여러 정보들을 얻는다. 통신문 내용은 다음과 같다.

1. 만남의 장: 등교 거부에 관한 정보 제공, 고민상담, 편지나 시 등을 자유롭게 표현할 수 있는 장

2. 생활 경험을 풍부하게 하는 정보 ; 동물 사육, 목공, 영화, 음악 등

3. 학습 교재나 지적 관심을 넓히는 정보 ; 학교 학습과 같은 기초 학습과 에이즈나 환경문제 같이 현대를 살아가는데 필요한 정보들. 초등학생은 학년별로, 중학생 이상은 분야별로 선택할 수 있게 되어 있다.

각 가정에서 지내는 아이들은 이러한 내용이 담긴 80쪽쯤 되는 통신문을 받아 읽고 직접 체험도 해보고, 편지, 창작, 그림을 사무실로 보내기도 하고, 학습 지도를 요청하기도 한다. 또 통신문을 통해 펜팔을 하기도 한다. 전화, 팩스, 컴퓨터 통신을 이용한 상담도 가능하다. 그 지역에서 받을 수 있는 체험교육 장소를 소개받기도 한다. 회원들이 직접 만나는 모임도 있다. 일일만남이나 적당한 곳을 빌려 합숙을 하며 서로 정보도 나누고 친구를 사귈다.

부록 2: 대안학교 청소년들의 일반학교 경험수준

(1) 일반학교에서의 교사와의 관계

교사와의 관계에 대한 반응은 크게 세 가지로 분류된다. 하나는 ‘교사에게 인정받고 친밀하게 지낸 경우-친밀한 관계’, ‘교사에게 무시당하거나 싸웠던 경우-갈등 관계’, ‘서로 무관심한 경우-무관심한 관계’로 구분된다.

① 인가-특성화

같은 유형의 대안교육 현장에서도 서로 다른 특징이 나타난다.

가. A학교

친밀한 관계

“선생님들하고는 관계가 되게 좋은 편이었어요.”(고3, 남)

“중학교도 대안학교를 다녔기 때문에 선생님들과 사이가 많이 좋았어요.”(고1, 남)

무관심한 관계

“언제나 우리가 일방적으로 가르침을 받고 일방적으로 뭔가를 얻는 그런 형태지 지금 대안학교처럼 상호간에 소통하는 건 거의 없었던 것 같아요.”(고1, 여)

“중학교 시절에는 그렇게 친한 적은 없었어요.”(고3, 남)

나. B학교

갈등 관계

“트러블을 많이 일으켜서 사이가 되게 안 좋았어요. 나중에는 아예 서로 아는 척도 안 하는.”(고3, 남)

“담임선생님하고는 사이가 좋았는데 다른 선생님들하고는 사이가 안 좋았어요. 무시를 많이 했어요.”(고2, 18세, 남)

무관심한 관계

“일단은 별로 대화를 많이 안 했고요.”(고1, 여)

“일반학교에서 나는 수많은 학생들 중 한 명일 뿐이에요.”(고2, 여)

다. C학교

갈등 관계

“초등학교 때는 선생님이 그냥 말 그대로 공포의 대상이고,”(고2, 18세, 남)
“일반계 학교에서는 선생님이 학생을 많이 때리잖아요. 선생님이 학생을 쉽게 때리니깐 학생도 다른 학생을 쉽게 때릴 수 있는 것 같아요.”(고2, 18세, 남)

라. D학교

친밀한 관계

“선생님이랑은 많이 친한 편이었어요. 그리고 임원 같은 거를 하는 거를 많이 하다보니까 관계가 나빴던 적은 없었어요.”(중3, 여)
“항상 친절하셨고 잘 가르쳐주셨고 시험 끝나면 많이 놀게 해 주셨고.”(중3, 남)

② 인가-위탁형

가. E학교

갈등 관계

“교문 들어가는데요, 머리가 걸렸어요. 머리 잡아끄는 거예요. 앉으래요. 무릎을 꿇으래요. 그래서 때리고. 그 뒤로 학교에 안 갔어요.”(인가-위탁형, 중1, 여)
“복장 불량이라고 학주선생님이 다짜고짜 때리는 거예요. 그래서 여기에 혹 나고요, 다 멍들고 온 몸에. 그래서 병원가고 그랬어요.”(인가-위탁형, 중1, 여)
“수업을 해도 따라가지 못하고 맨날 잠만 자고. 그니까 선생님한테 맨날 욕듣고 그러니까. 다 싫어했죠. 서로.”(인가-위탁형, 고2, 18세, 여)

나. F학교

친밀한 관계

“담임선생님이 맨날 모닝콜 해주시고, 숙제 같은 거 적어서 맨날 주시고. 뭔 일 터지면 선생님이 바로바로 해결해 주시고.”(인가-위탁형, 중3, 16세, 여)

갈등 관계

“담임선생님하고는 괜찮았는데, 교과선생님하고 싸운 적 있었어요.”(인가-위탁형, 중3, 남)
“학생부장선생님하곤 좋았는데 생활부지도실에 있는 다른 선생님들과 좀 안 좋았어요.”(인가-위탁형, 중2, 여)

다. G학교

갈등 관계

“선생님들과는 거의 사이 안 좋았구요.”(인가-위탁형, 고3, 남)

“정말 싫어하는 선생님은 욕하고 싸운 적도 있고,”(인가-위탁형, 고3, 여)

③ 비인가-전원형

가. H학교

친밀한 관계

“선생님들이랑 사이가 안 좋은 적은 없었어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

갈등 관계

“(이전학교가) 문제아들도 되게 많았어요, 선생님들도 되게 엄격하고 폭력적이었죠. 지각하면 다 엎드려뺨쳐서 발로 차고.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

“제가 다니던 학교에는 새로 오신 선생님보다 옛날 분들이 많았어요, 그러다 보니까 체벌 같은 경우에도 너무나 심각한 경우가 많았고.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

무관심한 관계

“말면 말고 그런 식이어서 별로.”(비인가-전원형, 고3, 19세, 여)

나. I학교

갈등 관계

“(초등학교 때) 애들이니까 잘못할 수도 있고 막 장난도 칠 수도 있고 그런데. 잘 얘기해서 풀어나갈 수도 있었을 텐데 너무 선생님이 화를 내고 짜증내고 때리고 그랬어요.”(비인가-전원형, 고1, 17세, 여)

무관심한 관계

“괜찮았어요, 저는 별로 문제 없었어요.”(비인가-전원형, 고1, 16세, 남)

다. J학교

친밀한 관계

“쌤들한테 이쁨받는 스타일? 무난하게 학교생활 잘 하는 부류였어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 여)

“선생님들이랑 가깝고 얘기를 거리낌없이 하고.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)

“쌤들이 되게 잘 이뻐했어요. 임원같은 것도 좀 도맡아서 하는 편이었고.”(비인가-전원형, 중3, 16세, 여)

무관심한 관계

“교사나 친구들 관계 모두 다 좋았어요. 그냥 평범하게 지냈어요.”(비인가-전원형, 고2, 18세, 남)

④ 비인가-도시형

가. K학교

갈등 관계

“중 3때 담임선생님은요 맨날 치고 박고 그랬던 사이예요.”(고3, 19세, 여)

무관심한 관계

“선생님들하고는 별로 나쁘지는 않았는데요.”(중2, 15세, 남)

“좋은 선생님은 없었지만 그렇다고 나쁜 선생님도 없었어요. 우리한테 별로 관심이 없었나 보죠.”(고1, 17세, 남)

나. L학교

친밀한 관계

“선생님과의 관계는 좋았어요. 선생님이 시키면 말 잘 듣고,”(중3, 16세, 여)

“제가 학교에 안 나오면 전화도 많이 하시고 왜 안 왔냐고 계속 물어보고 의외로 저에게 관심을 보여준 분들이 있었어요. 결석이 많아지자 선생님이 걱정을 많이 했어요.”(고2, 18세, 남)

갈등 관계

“선생님들은 다 나를 포기했죠. 학교도 포기했죠. 나쁜 짓도 많이 하고 경찰서에서도 불러 오고 그랬으니까 손버릇이 나뻐잖아요. 그리고 담임 쌤이 반 평균 나빠진다고 그랬어요.”(중2, 15세, 남)

무관심한 관계

“그냥 무신경 했다는 거죠. 서로 신경을 안 쓰는 거죠.”(20세, 여)

다. M학교

갈등 관계

“수업시간에 애들 성희롱 같은 거 하면 양호선생님한테 달려가서 애들하고 같이 항의하고. 수업 방식에 대한 항의도 하고. 그것 때문에 선생님들한테 완전히 찍혀서.”(18세, 여)

“초등학교 다닐 때 맘에 안 드는 선생님들이 있었죠. 복도를 걸어 다니다가 선을 잘못 갔다고 그래서 혼난 적 있고.”(15세, 남)

무관심한 관계

“초등학교 5학년 때 선생님 빼고는 괜찮았어요.”(18세, 남)

라. N학교

갈등 관계

“선생님 성격이 좀 안 좋았어요.”(중1, 14세, 남)

무관심한 관계

“나쁘진 않았어요.”(중1, 14세, 남)

“선생님들이 다 그리 무섭진 않아가지고 편하게 지낸 거 같아요.”(중1, 14세, 남)

마. O학교

무관심한 관계

“저는 조용히 그냥 잘 지냈던 것 같아요. 내가 검정고시 출신이라서 처음에는 공부 뭐 이런 거 신경 좀 써 주시더니 공부도 그러저럭 하겠다 하니 신경도 안 써주더라구요.”(20세, 여)

바. P학교

갈등 관계

“선생님이요 무서우서가지구요. 애들 다 때리고.”(초5, 12세, 남)

“미움을 받는 편은 아니었어요. 심부름 금방금방 잘했고.”(중3, 16세, 남)

“담임쌤하고 그런 사람들은 거의 안 친했고요. 방과후활동을 했었는데요. 컴퓨터 선생님하고요 과학 선생님하고 친했었어요.”(초3, 10세, 여)

사. Q학교

무관심한 관계

“운은 좋았죠, 거의 혼나지 않은 선생님 만났어요.”(초5, 12세, 남)

“그냥 선생님과 학생관계, 친하지는 않았어요.”(초5, 12세, 남)

“담임선생님은 여자였고, 조금 친절했던 거 같아요.”(초5, 12세, 여)

(2) 일반학교에서의 친구와의 관계

일반학교에서의 친구와의 관계는 대부분 무난했던 것으로 나타났지만 학교유형별로 그리고 같은 유형내에서도 학교별로 차이를 나타낸다. 일반학교 경험이 없고 대안학교만 다닌 경우에도 차이를 보인다. 아주 잘 지낸 경우도 있는 반면, 왕따를 당한 경험 또는 친구를 사귀

기 위해 특별하게 노력하지 않은 경우도 있는 등 개인의 성격적·환경적인 요소가 영향요인으로 작용하고 있음이 나타났다.

① 인가-특성화

가. A학교

“다 친했죠. 인원이 적으니까…”(고1, 17세, 남) - 대안중학교 졸업생
“일반학교에서는 좀 표면적으로 친구하는 면이 강한 것 같아요. 그리고 여자애들 같은 경우에는 다른 사람 욕하면서 친해진다고 하잖아요. 그래서 그런 면이 강해서 조금 힘들었을 때도 있었어요.”(고1, 17세, 여)
“같이 놀고 함께 할 때는 친구같이 지냈지만은 **시험기간 때나 공부의 요소에서는 너무나 날카롭게 변화해버리는 모습이** 조금 실망감을 갖게 됐어요.” (고3, 19세, 남)
“중학교 때는 친한 애가 그다지 없었어요. 구석에 있는 애들(?)끼리 같이 놀거나. 근데 개들이랑도 그다지 많이 친한 편은 아니었고, 그냥 학교생활에서 심심하지 않은 벗…”(고3, 19세, 남)

나. B학교

“다 재밌게 놀고 친하고 그랬는데요.”(고3, 19세, 남)
“애들이 되게 착했어요. 송별회도 해주고. 애들이랑은 별로 트러블 없었던 것 같아요.”(고1, 16세, 여)
“다 잘 지냈어요.”(고3, 20세, 여)
“반 친구들이랑은 사이 좋았어요. 중학교 때부터 다 알던 애들이 그 학교로 몰린 거거든요. 그래서 웬만한 애들은 다 (원래) 알았어요.”(고2, 18세, 남)

다. C학교

대부분 일반학교 다닐 때 친구관계가 좋았다고 응답하였다.

라. D학교

“일단 5학년 때까지는 되게 잘 지냈구요. 지금까지 그냥 잘 지내고 있어요. 연락도 하고.” (중3, 16세, 여)
“제 성격이 활발하고. 나쁘지 않았어요. 다 괜찮았던 것 같아요.”(중3, 16세, 여)
“특별하게 좋은 건 없었는데. 그러니까 왕따 당하지는 않을 정도로.”(인가-특성화, 중3, 16세, 남)

② 인가-위탁형

가. F학교

“좋았어요.”(중3, 16세, 남)

“친구들 다 좋았어요.”(중2, 15세, 여)

“좋은 애들은 엄청 좋았고, 나쁜 애들은 엄청 나빴어요.”(중3, 16세, 여)

“좋았어요. 저는 친구들 가리지 않거든요. 애들이 나를 동경하는 심리가 있었던 것 같아요. 자기들은 못하는 일을 하니까 피어싱도 그렇고. 그래도 애들은 저를 싫어하지는 않으니깐. 애들이랑 엄청 좋았는데.”(중2, 15세, 여)

나. G학교

“전학 오자마자 갑니다 이래가지고 여자애들이 췌려보고 그러는 거예요, 저는 그런 거 신경 안 쓰거든요, 우리반 여자애들하고는 되게 잘 놀았어요.”(고3, 19세, 여)

“본교 같은 데는 무리가 이렇게 따로따로 있잖아요. 그런데도 좀 서로 별로 안 친하고 그런 게 있는데요.”(고1, 17세, 여)

“원래 같이 다니던 친구들이 있는데요, 개네들이랑 안 놀고 혼자 따로 공부하고 다니니까요. 애들이랑 멀어지고요. 그런 것 때문에 싸웠어요.”(고3, 19세, 남)

③ 비인가-전원형

가. H학교

“쉽게쉽게 바뀌는. 친구들이 다 관계가 얇고. 나는 그랬어요.”(고3, 19세, 여)

“좋았죠. 재밌게 잘 보냈죠. 일반학교에서 문제의식을 가질 게 별로 없었어요.”(고2, 18세, 여)

“애들 중에 이기적이고 짜증나고 뒤에서 욕하고 그런 정도였지 다른 건 없었어요.”(고3, 19세, 여)

“저는 중학교 때 친구 관계가 원만하지는 않았어요. 중학교 3학년 때 날라리들이 저를 따돌렸어요. 몸집이 크니까 건들지는 못했으나 어이없는 소문 퍼뜨리고 반에서 아예 구석으로 몰았던 것 같아요.”(고3, 19세, 남)

“친구들은 괜찮았어요, 점심시간에 놀고.”(고2, 18세, 여)

나. I학교

“거기 친구들이랑은 아주 친하고 반 친구들이랑도 문제없이 잘 지냈어요.”(고1, 16세, 남)

“전교생이 다 알죠. 다 동네친구들이고 그러니까. 유치원도 같이 나오고 어린이집 똑같은데 나오니까. 눈만 봐도 재가 딱 뭘 원하는구나 딱 아는데.”(고1, 17세, 여)

“일반학교 애들의 우정이 가볍고 가치없고 그런 건 아니지만, 거긴 참 왕따도 많고 학교폭력도 많고. 그런 게 좀 안타깝죠.”(고1, 17세, 여)

“친구들하고는 잘 지냈죠.”(고1, 17세, 여)

“친구들과의 관계는 너무 좋았다. 되게 좋아서 그것 때문에 흔들렸는지 모른다.”(중3, 16세, 남)

다. J학교

“얇게 넓은 스타일. 또 애들이랑 친하다고 해도 싸우는 애들 있잖아요. 제가 싫어하면 그만인 거예요. 거기는 그냥. “재 왜 저러냐” 그러면서 그냥 뒤에서 적당히 씹어주고.”(고2, 18세, 여)

“애들이랑 싸울 때가 더 많았던 거 같은데(웃음). 왜 학교에 보면 논다고 하는. 좀 협조 안하는 애들 있잖아요.(질문: 같이 하자 이러는데 싫다 이러면서 얘기하고 이런 거?) 네.”(중3, 16세, 여)

“다들 친하게 지내고 그랬는데 다른 일반 중학교를 안 가고 대안학교를 가는 것에 대해 친구들이 대개 부러워하는 편이었어요.”(고2, 18세, 남)

“내가 왜 그랬는지 모르겠는데 우리 반에 전따가 있었거든요. 개를 놀리면 개네들하고 맨날 주먹갔다 싸우기도 하고.”(중3, 16세, 여)

④ 비인가-도시형

가. K학교

“저는 친구들을 안 좋아했었구요. 친구들은 친하게는 굴었었는데 어땠는지는 잘 모르겠어요.”(중2, 15세, 남)

나. L학교

“친구들하고는 서로 놀 시간이 별로 없었어요. 애들 학교 끝나면 학원에 가 버리고 그래서 저도 학원을 다니거나 혼자 놀거나 했던 것 같아요. 무난했어요. 별로 친한 친구도 없고 싫은 친구도 없고 특별하게 만나는 친구는 없어요.”(고1, 17세, 남)

“중학교 때 내내 모두 하고 사이가 안 좋았어요. 전 늘 밤을 새고 제대로 씻지도 못하고 학교를 가는데 애들이 좋아 했겠어요. 냄새나고 학교에서 맨날 즐기만 하는데 아니면 지각하거나 자고 그러는데 좋아할 일이 없죠.”(고3, 19세, 여)

“저는 왕따라는 게 친구들이 저를 괴롭히고 그런 쪽보다는 무시하는 쪽이었어요. 있는 듯 없는 듯 공기처럼.”(중3, 16세, 여)

“내 가정 형편 알고 손버릇도 알아서 대충 이해했었어요. 같이 친해서 같이 놀

러 다니는 친구는 없었어요. 한 때는 그냥 만나게 되는 형들이나 친구들이 있었는데 돈 없고 그러니까 혼자 놀게 되었어요.”(중2, 15세, 남)

“연락을 하지만 속마음까지 보여 줄 애들은 없었구요. 진짜 친구를 만나는 게 제일 힘든 것 같아요. 나쁜 사이도 없지만.”(고2, 18세, 남)

다. M학교

“별로 그다지 좋았던 거 같지는 않은데. 단짝 친구는 있었는데.”(18세, 여)

“친한 애들은 있었어요. 무리지어서 다니는데 보통 5-6명 애들끼리 모여서 다니잖아요. 친구들이 그렇게 같이 다니고.”(17세, 남)

“괴롭힌 건 아닌 것 같고. 학교 다닐 때 친구가 없었어요.”(18세, 남)

라. N학교

“사이는 나쁜진 않았는데. 그냥 좋았어요.”(중1, 14세, 남)

“친구들도 꽤 괜찮았던 거 같고.”(중1, 14세, 남)

마. P학교

“친구들하고 관계가 나빠진 게 5학년 정도에 시작했었어요. 4학년 때까지는 친구들한테 인기는 있었어요. 애들 좀 웃기는 편이었고.”(중3, 16세, 남)

바. Q학교

“잘 지냈죠.”(초5, 12세, 남)

“많이 놀았어요.”(초5, 12세, 남)

(3) 일반학교에서의 학업관계

일반학교에서의 학업관련 문제도 학교유형별(인가-위탁형에서는 대부분이 수업이 재미없었다고, 비인가도시형에서는 수업을 거의 포기했었다고 말한다)로 그리고 같은 유형내에서도 일반학교에서의 적응 수준 등에 의해 차이를 보여준다.

① 인가-특성화

가. 적응을 잘 한 경우

“학원은 안 다녔지만 학교 수업 듣고 하면서 그냥. 근데 그때는 학업이 거의 생활의 주를 이뤘던 것 같아요.”(고1, 17세, 여)

“학원을 다니질 않았어요. 수업을 하거나 수행평가 같은 거는 되게 성실하게 해서 나름대로 중학교 안에서는 점수를 잘 받아가는 쪽이었는데요. 과정에 대

해서 즐기는 편이었어요.”(고3, 19세, 남)

“시험 자체가 엄청 곤욕이었어요. 그게 꼭 필요한 과정이다. 정말 시험은 잘 보는 게 좋다. 나중에 미래에 도움이 된다. 그런 틀이 너무.”(고3, 19세, 남)

나. 대안교육 경험이 있는 경우

“(중학교 때는) 아예 안 했었어요. 공부를. 고등학교 진도 맞추려고 중학교 과정 공부를 혼자 하려니까 힘들더라고요. 지금은 그래도 많이 노력해서 많이 따라왔어요.”(고1, 17세, 남)

다. 적응을 못했던 경우

“너무 주입식이라 되게 벅찼어요. 따라가기가.”(고3, 19세, 남)

“거기는 여고라서 그런지 애들이 막 시험 때 되면 미친 듯이 공부해요. 쉬는 시간에도 안 일어나고 공부하고. 그래서 그런 게 좀 힘들었어요.”(고1, 16세, 여)

“일반학교에서는 공부하는 애들은 하고 노는 애들은 놀고 그러니까요. 공부가 안 돼요.”(고2, 18세, 남)

라. 외국에서 살다 온 경우

“초등학교 때는 특별하게 없었어요. 수준 자체가 쉽다보니까. 제가 미국에 갔다 왔거든요. 초등학교 4학년 때 와서. 그때 조금 적응하기 힘들었고. 그 다음부터는 괜찮았어요.”(중3, 16세, 남)

② 인가-위탁형

“재미없죠.”(중3, 16세, 남)

“솔직히 공부는 잘...”(중2, 15세, 여)

“그냥 자거나 막 그랬어요.”(고3, 19세, 여)

③ 비인가-전원형

“공부도 안하고. 놀기 좋아하고.”(고3, 19세, 여)

“지금은 강압적인 분위기였다고 생각하지만 그때 뭐 당연하다고 그냥 받아들였던 거 같아요. 지금은 그런 수업 들으면 따분하죠.”(고2, 18세, 여)

“공부에 별로 취미가 없으니까 엄마가 하라는 만큼만 했거든요. 좀 순종적인 편이었어요.”(고3, 19세, 여)

“완전히 공부는 안 한 건 아니었어요. 영어, 수학은 계속 했어요. 학원 다니면서.

기억이 좋은 편이라서 운동하면서도 책도 많이 읽었고.”(고3, 19세, 남)

“초등학교 졸업하고 그냥 막 놀기만 좋았어요, 저는 성적이 별로 안 좋았거든요, 놀다보니까 오히려 공부가 하고 싶어진 거예요. 혼자 공부를 하는 건 되게 재밌는 거예요. 나중에 갈수록 더 공부를 열심히 했던 거 같아요.”(고2, 18세, 여)

“중간이상은 한 것 같은데.”(고1, 16세, 여)

“다른 애들에 비해서 공부를 하지는 않았어요.”(고1, 16세, 남)

“저는 집에서 혼자 공부하는 게 다였는데. 그래서 점점 너무 힘들어지는 거예요, 6학년 때 많이 잘 못하고 그랬어요.”(중3, 16세, 남)

“아빠의 실망하신 모습을 보기 싫으니까 열심히 하긴 했는데. 거기에 못 미치니까 스트레스를 받았다.”(중3, 16세, 남)

“욕심이 많았던 거 같아요. 공부를 싫어하거나 못하거나 이런 건 아니었구요. 학원을 다닌 것도 아니었고. 그냥 집에서 하고 싶은 때는 했어요.”(중3, 16세, 여)

“공부는 당연히 해야 하는 것이라 생각이 들었어요. 안 하면 안 되는 줄 알았어요.”(고2, 18세, 남)

“열심히 했어요. 못하는 건 아니었는데. 중상위권. 머리가 좋은데 안 해서 그렇지. 할 때만큼은 티가 팍팍 나고.”(중3, 16세, 여)

④ 비인가 도시형

“열심히 듣고, 성적도 그리저럭 잘.”(중2, 15세, 남)

“노력을 별로 안 했어도 등수를 유지했어요. 실업계 고등학교를 다닌 거라 애들이 꼴통이 많았어요.”(고2, 18세, 남)

“중반 정도는 했었는데. 집안이 공부를 잘 하는 집안이라서 계속 치이는 거예요. 스트레스 받고…”(18세, 남)

“일반학교 다닐 때는 공부를 어느 한 쪽 분야로만 잘했어요.”(중3, 16세, 남)

“거의 다 어려웠어요.”(중3, 16세, 여)

“손 났어요, 공부에서.”(고3, 19세, 여)

“귀찮았어요. 시험 치는 거 대개 싫었어요. 성적 스트레스는 받은 적이 없었던 것 같아요. 못 해도 걱정은 안 했어요.”(고1, 17세, 남)

“고등학교 1학년 다니다가 그만 뒀거든요. 중학교 내내 새엄마네 가게에서 전단지 돌리는 일을 했어요.”(고3, 19세, 여)

“공부나 성적에 대한 스트레스는 없었어요. 공부를 못했는데 제가 공부를 열심히 해도 안 되는 그런 게 아니어서 하기 싫어서 아예 안 했었거든요.”(중3, 16세, 여)

“학교 안 가니까 기초 몰라서 공부 못했어요.”(중2, 15세, 남)

“일반학교에서 공부하는 방식이 싫었던 것 같아요. 수학을 못했는데 수학 문제 풀이를 하는데 풀고 있으면 교사들이 막 돌아다니잖아요. 그때마다 뭔가 감시 받는 느낌이 들었어요.”(20세, 여)

“처음에는 되게 열심히 하려고 했어요. 근데 점점 성적이 안 좋아져서 그 다음부터는 석차를 안 세었어요.”(18세, 여)

“책 보는 척 하면서 자고…”(15세, 남)

(4) 부모와의 관계

일반학교 다닐 때 부모와의 관계는 원만한 관계였던 경우와 갈등 관계였던 경우로 양분된다.

① 인가-특성화

가. 원만한 관계

“이해가 많으시고요. 제가 말하는 주장은 다 따라주시고. 잘 납득이 안 가시는 부분도 잘 이해해 주시려고 노력하시고. 모든 부분에서 좀 대화를 많이 나누고 싶어 하세요.”(중3, 16세, 여)

“일단 권위적이지는 않고요. 저의 선택을 존중을 해주시는 것 같은데. 무엇보다 자유롭게 선택은 하되 그 선택에 대해서 제가 책임을 지는 사람이 될 수 있도록 그런 식으로 가르쳐 주시고 있고요. 저를 많이 이해해 주시려고 노력하시는 것 같아요.”(중3, 16세, 남)

“되게 관대하세요. 근데 해야 될 건 꼭 해야 한다는 그런 마음을 갖고 계세요.”(중3, 16세, 남)

“저는 중학교 때도 부모님이랑 사이가 되게 좋았고.”(고2, 18세, 여)

나. 갈등 관계

“엄청 저한테 스트레스를 주는 존재이셨구요. 성적 잘 안 나오면은 비꼬듯이 이야기하시거나 이랬던 경우가 많아가지고.”(고3, 19세, 남)

“중학교 때까지만 해도요 아빠랑 이야기를 안 하고 살았어요.”(고2, 18세, 남)

“(부모님이 바빠서) 대화를 잘 못하고. 또 엄마 아빠가 오빠한테만 굉장히 신경을 많이 쓰셨어요. 옛날에 초등학교 때는 많이 화냈어요. 근데 이제는 이해할 수 있을 것 같아요.”(중3, 16세, 여)

② 인가-위탁형

가. 원만한 관계

“자유롭게 뉘둬주긴 해요. 안될 건 안 되고. 나머진 자유로운데. 선이 있어요. 무단 외박. 이런 거나 억지부리는 거 좀 안된다고 해야 되나.”(고1, 17세, 여)

나. 갈등 관계

“아버지는 독재적이시고. 어머님은 민주적이시고 허용해주시는 그런. 서로 제 문제로 인해서 가정이 편할 날은 없었으니까. 그러다 최근에 와서 갈등관계가 해소가 되기 시작했는데. 중학교 때부터 바람 잘날 없었어요.”(고3, 19세, 남)

“엄마랑은 좋은데 아빠랑은 안 좋아요.”(중3, 16세, 남)

“아빠랑 살 때도 같이 못 보고. 엄마랑 살 때도 같이 못 보고. 사이 그냥 그래요. 맘에 안 들 때는 제가 나가면 되는 거고. 사이 좋을 때는 들어오면 되는 거고.”(중3, 16세, 여)

③ 비인가-전원형

가. 원만한 관계

“아빠랑 친구 같지는 않은데. 엄마는 조금 친구 같은 면이 있고, 어려운 면이 아예 없지는 않아요.”(고1, 16세, 여)

“엄마 아빠가요 친구처럼 대하고 얘기 하는 걸 많이 잘해요.”(고1, 16세, 남)

“아빠는 나를 최우선으로 생각해 주세요. 집에 가면 아빠한테 뭐라고 막 그러는데 아빠는 다 받아주시는 편이에요.”(중3, 16세, 남)

“부모님이랑은 거리낌 없이 다 얘기하고.”(중3, 16세, 여)

“저희 아버지가 어렸을 때 돌아가셨거든요. 그래서 엄마랑 저랑 둘이 살았는데 엄마는 저한테 모든 걸 맞춰주는 편이었어요. 근데 제가 아빠가 없어서 그런지 일찍 철이 들어가지고 엄마의 눈빛만 보면 다 아는 거예요.”(고2, 18세, 남)

나. 갈등 관계

“제가 엄마 말만 너무 잘 들으면서 자라왔구요. 그게 근데 좀 억압당한 느낌이랄까? 어머니가 말하는 메시지가 있고 뭔가 있을 텐데 이해를 못했어요. 맞는 다, 언어맞는다는 느낌 때문에 깊게 생각 못했고.”(고3, 19세, 남)

④ 비인가-도시형

가. 원만한 관계

“민주적이에요.”(중3, 15세, 여)

“친구 같아서”(18세, 여)

“어머니는 잘 이해해주세요. 아버지는 잔소리.”(중1, 14세, 남)

“편부모 가정이고 그랬는데 두 분과 저와의 사이는 별 문제가 없어요. 특히 엄마와의 관계는 다른 친구보다 더 친할 때가 있고.”(20세, 여)

“아빠는 나한테 잘 대해 주셨어요. 아버지 혼자 자신을 키우는 게 힘들었어요.”(고1, 17세, 남)

나. 갈등 관계

“아빠는 나만 보면 돈 벌이라 그러고 엄마는 다이어트 하라고 그러고. 그래서 스트레스를 많이 받았어요. 두 분이 다 나에게 압박을 많이 했어요. 엄마랑 살면서 그 히스테리 때문에 청소년센터 소개를 받아 상담을 받았어요.”(고3, 19세, 여)

“농장 일을 하던 부모님이랑 오빠랑 시골에서 살았는데 IMF 때문에 파산했어요. 부양할 능력이 없어진 거죠.”(20세, 여)

“저희는 좀 이상하다 싶을 정도로 엄마와 충돌이 많았거든요. 짜증냈다가 집에 돌아오면 별 일도 아니고. 그러다 또 싸웠다가 10분 있으면 또 까먹고 이러니까. 싸우는 것 같지도 않아요.”(중2, 15세, 여)

“서로 말도 별로 안 하고 서로 짜증내고 그러죠.”(고2, 18세, 남)

(5) 대안학교에 다니고 있는 것에 대한 부모의 생각

대안학교에 다니고 있는 것에 대한 부모의 생각은 원래 긍정적이었던 경우와 원래 부정적이었던 경우, 그리고 긍정적으로 변화된 경우와 오히려 부정적으로 변화된 경우로 나뉘어진다.

① 인가-특성화

가. 원래 긍정적

“저희 부모님은 중학교 때부터 보낼 걸 이라고 말씀하시거든요.”(고3, 19세, 여)

“지금은 공부를 약간 뒷전으로 미뤄놨어요. 그래서 부모님이 지금 좀 걱정을 하고 계세요. 근데 다른 부분에 있어서는 제가 여기 와서 되게 행복해하고 즐거워하고 있기 때문에, 잘 보냈다고 생각하고 계시고. 제가 경험해 보지 못한 것

들을 경험해보는 것들도 되게 반갑게 생각하시는 것 같아요.”(고1, 17세, 여)
“진학문제가 꺼 있으니까 부모님이 매우 예민하신데요. 선택에 대해서는 후회를 안 하신다고 하시더라고요.”(중3, 16세, 남)

나. 원래 부정적

“학교에 좋은 면만 받아들였으면 좋겠다고 말씀을 하세요. (다른 애들한테) 물들까봐.”(고2, 18세, 여)

다. 긍정적으로 변화

“지금은 더 좋아하세요. 제가 여기 와가지고 많이 변했거든요.”(고2, 18세, 남)
“처음에는 반대를 했었는데 일단은 한번 해봐라 하는 식이었어요. 지금은 이제 오히려 아버지가 좋아하시는 거 같기도 하고.”(고2, 18세, 남)

② 인가-위탁형

가. 원래 긍정적

“자퇴하느니 졸업장도 나오고 하니깐 반겨하셨어요.”(고2, 18세, 남)
“엄마는 긍정적으로 생각, 아빠는 부정적”(중3, 16세, 남)

나. 원래 부정적

“학교를 다니기 싫어하니깐 어쩔 수 없이 다니는 거다. 이렇게 생각하세요.”(고3, 19세, 여)
“고등학교 졸업장을 따는 조건이었어요.”(고3, 19세, 남)

다. 긍정적으로 변화

“좋아졌다는 걸 아빠가 느껴요. 본교로 돌아갔으면 좋겠대요.”(중1, 14세, 여)
“아버지는 처음에는 반대 많이 하셨거든요.”(고3, 19세, 남)

③ 비인가-전원형

가. 원래 긍정적

“뭘 배우냐 보다 행복하게 생활할 수 있는 곳에 가라고 찬성을 해주시고.”(고2, 18세, 여)
“진짜 잘 보냈다는 생각 드신대요. 아버지도 너 학교 싶은 거 찾아서 하라고.”(중3, 16세, 남)
“굉장히 적극적이시죠.”(고2, 18세, 여)

“학교에 노작의 날 있을 때 와서 같이 하시고.”(중3, 16세, 여)

나. 긍정적으로 변화

“아빠는 공교육에 젓어 있다가 대안학교를 좋아하게 되었고.”(고3, 19세, 남)

“엄마는 처음엔 반대했다. 비인가이고 학력인정이 안 되니까. 그리고 학비 때문에 아빠가 신경을 쓰셨다.”(중3, 16세, 남)

“아빠가 지금은 학교일 되게 열심히 하세요.”(중3, 16세, 여)

다. 부정적으로 변화

“엄마는 처음 여기 보내고 나서 후회를 많이 했다고 하세요. 대학 입시 문제 때문에.”(고3, 19세, 남)

④ 비인가-도시형

가. 원래 긍정적

“일단은 애들하고 친해지고, 사회성을 기르고 하니까 좋아하세요.”(중3, 16세, 남)

“엄마는 자원교사로 오시구요. 좋게 생각하시는 것 같은데.”(17세, 남)

“대안교육을 얘기를 꺼내신 건 부모님이 먼저 꺼내셨는데, 워낙 그쪽에 관심이 많으셔서가지구요.”(18세, 남)

“아빠는 좋아서 보낸 거 같아요.”(중1, 14세, 남)

“저희 부모님은 대부분은 좋게 생각을 해요.”(초6, 14세, 여)

나. 원래 부정적

“다니는 것에 대해서는 뭐라고 안 하는데요. 아버지가 대학교는 가야 된다고 그래가지고. 합의를 봐서 검정고시는 보겠다 그래서.”(17세, 남)

“아빠는 (크게 반대는 안 하고) 그냥 학교처럼 왔다가 가고 그런 거라고 생각을 하시는 거 같아요.”(17세, 남)

“엄마 쪽만 찬성이고, 아빠가 좀 불편해 하셨어요. 대학문제도 있고.”(15세, 남)

다. 긍정적으로 변화

“아빠한테는 학교를 그만 둔 걸 비밀로 하고 그랬어요. 지금은 괜찮아요. 엄마나 아빠 모두 이해해 주신 편이었어요.”(중3, 여)

“이 학교 오고 나서 내가 너무 즐거웠어요. 그래서 아버지한테 이런 저런 얘기 많이 해줬고. 그래서 아버지가 궁금하시다면서 조금씩 참여하시게 됐어요. 그래서 많이 바뀌셨어요.”(중3, 남)

“제가 왕따를 당할 때는 조금 나쁘게 생각하는 면도 있었지만. 요즘에는 그다지 나쁘게 생각하시는 것 같지는 않아요.”(초5, 남)

라. 부정적으로 변화

“저희 엄마 아빠는 저를 여기 보내신 걸 후회한다고 그러셨어요. 아무것도 안 하고 계속 놀고만 있으니까 한심한가 봐요. 근데 엄마 아빠가 학교 일에는 많이 동참하고 계세요. 그러니까 그렇게 나쁘게 생각하시는 것 같지는 않아요.”(중2, 15세, 여)

(6) 아르바이트 경험

① 인가-위탁형

“알바는 던킨도넛츠에서 하루에 6시간 정도해봤어요. 지금은 알바 그만 뒀고요 거의 집에서 놀고 쉬고.”(고2, 18세, 남)

“해봤다가 학교 다니면서 아르바이트 하기 너무 힘든 거예요. 그래서 하다가만 적도 많아요. 한 두 번, 세 번? 마트에서 계산대 한 두 개 정도 있던 거. 그리고 주유소.”(고3, 19세, 여)

“피자집, 삼겹살집에서 서빙같은 거, 주로.”(중3, 16세, 여)

“고기집에서 서빙, 그리고 전단지. 그 다음에 주유소. 엄마 가게 보기. 그런 거 했어요. 친구들 못갈 때 대타식으로 많이 해봤어요. 시급이 엄마가 주는 게 켈센 거 같은데(웃음).”(고1, 17세, 여)

“그냥 서빙. 원래 평일만 할 때도 있었고. 주말만 할 때도 있었고. 평일 주말 다 할 때도 있었고.”(고3, 19세, 남)

② 비인가-전원형

“고등학교 때 한번은 화장품 가게에서 전단지 나눠 주고 붙이는 거 했는데 (심심해서) 2주하고 때려 쳤어요. 그러다 작년 2학년 겨울방학 때 롯데리아에 있었어요. 점장 무섭지. 매니저 무섭지. 사람들이 나한테 막 대하지. 진짜 사회에 나가서 그런 대우를 받을 거라고 상상도 못했어요.”(고3, 19세, 여)

“이모네서 잠깐 했었어요, 이모가 CGV 있는데서 푸드코너 하는데. 너무 바빠가지고 가서 주문받고 ‘몇 번 나왔어요’ 이런 거.”(고2, 18세, 여)

“전단지 알바를 하려고 했었는데 아빠가 나이가 어리고 그래서 허락하지 않았어요.”(중3, 16세, 남)

“지금 학교에서도 근로장학생이라고 알바라면 알바인데 봉사차원이에요. 전산실 관리하는 알바인데 시급 500원이에요. 시급 500원. 전산실 근로장학생을 만

들어서 애들 컴퓨터 시간이라든지 게임 등을 관리하는 일을 하고 있어요. 정리하고 관리하는 일들을 하고 있어요.”(중3, 16세, 남)

“중학교 입학할 때 아빠 고깃집을 하셔서 아르바이트를 했었어요. 그리고 책대어점에서 알바를 했었는데 책 보는 것을 좋아해서 일주일 동안 거기서 알바를 했었어요, 처음에는 책이 많아서 일하는 게 즐거웠는데 이틀 만에 만화들을 다 봐 버려서 할 일이 없어서 좀 재미없어졌어요.”(고2, 18세, 남)

“농구강사. 유치원, 초등학교 대상으로 하는 농구 수업에서 보조 강사 했어요. 하다가 금방 두었는데 아시는 분이어서 돈은 받았던 것 같아요. 쉽게 돈을 쓸 수 없는 거예요. 일을 해보니까 고통이 따른 거예요. 돈 버는 게 쉽지는 않고, 웬지 그 일을 하는 순간엔 학교를 안 다녀도 내가 하고 싶은 일을 하면서 살 수 있겠구나 생각이 들었어요.”(고2, 18세, 남)

③ 비인가-도시형

“이틀인가 짧게 미용실이요. 학원에서 배울 수 없는 것들을 느끼게 되니까 즐거워요. 학교에서는 열시간 진짜 느리게 가게 느끼는데요, 거기 미용실에서 일하고 있다 보면은 하루가 금방이고.”(고3, 19세, 여)

“행사 도우미같은 거 단기로 해서 짧은 시간에 하고 돈 많이 받는 거라서 한번 했었고. 편의점은 뽕빵으로 잠시 했었는데. 클럽에 오디션 붙어가지고 거기서 일하면서 돈 받는 게 나올 거 같아요. 아르바이트를 하면 시간을 뺏기잖아요. 저가 하고 싶은 거 못하고.”(17세, 남)

“하자센터에서 커피 배우고. 언니가 (먼저 거기서 일을) 했었거든요. 일할 사람이 없어서 제가 한다고 했는데. 거기서 커피 수업 배우고. 사실 생각보다 좀 힘들었어요. 거기는 그냥 커피만 만드는 것도 아니고 물청소도 해야 되고 설거지도 해야 되고 그러니까. 그리고 또 거기는 사람들하고 관계하는 게 힘들었어요. 두 번. 목, 금. 했는데 되게 힘들었어요.”(15세, 여)

“직장체험 과정으로 영상방에 6개월 동안 붙어 있으면서 영상 장비를 대여해주고 관리하는 일로 한 달에 30만원 정도 받으면서 했어요. 그리고 편집 아르바이트 했어요. 그건 사실 돈을 벌기 위한 목적이기보다는 영상과 친해질 수 있는 효과적인 방법 중의 하나였던 것 같아요.”(20세, 여)

연구에 도움을 주신 분들

◆ 자 문 진 ◆

정유성 서강대학교 교수
이수광 이우고등학교 교감
강원재 서울시대안교육센터 부센터장
김경옥 민들레 편집주간

◆ 전문가워크숍 참여한 ◆

이종태 (전)한국청소년정책연구원 원장
정유성 서강대학교 교수
이민희 평택대학교 교수
현병호 『민들레』 발행인
이완재 꿈타래학교 부장

◆ 외국사례 집필진 ◆

정유성 서강대학교 교수(독일)
한김지영 덴마크튜빙스쿨공동체 교사(덴마크)
안승문 스웨덴옵살라대학 객원연구원(스웨덴)
하태욱 성공회대학교 외래교수(영국)
김경옥 민들레 편집주간(일본)

2008년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

■ 기관고유과제

- 08-R01 한국 청소년 패널조사 연구(KYPS) VI: 조사개요보고서 / 이경상·임희진·안선영
08-R01-1 빈곤이 청소년 성장에 미치는 영향 / 이경상·임희진·박창남·정익중
08-R01-2 청소년 고등학교 단계 진학 계열화의 관련요인 및 결과 / 이경상·안선영
08-R02 초·중·고·대학생 의식구조 비교에 의한 미래사회변동 전망 : 세대관 및 교육·정보에 대한 인식을 중심으로 / 이창호·김종길·이항우
08-R03 한국 청소년 발달지표 연구 III : 총괄보고서 / 최인재·임지연·김형주
08-R03-1 한국 청소년 발달지표 연구 III : 2008 한국 청소년 발달지표 / 임지연·최인재·김형주
08-R03-2 한국 청소년 발달지표 연구 III : 청소년종합통계체계 구축방안 연구 / 김형주·최인재·임지연
08-R04 청소년의 지역사회 청소년시설 이용실태와 주체적 참여 방안 모색 연구 : 청소년문화의집을 중심으로 / 조혜영·유진이
08-R05 청소년의 글로벌 역량강화 정책방안연구 : 글로벌 일자리와 관련하여 / 윤철경·유성렬
08-R06 청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화방안 연구 / 맹영임·김민
08-R07 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구 / 양계민·정진경
08-R08 청소년 성 의식 및 행동 실태와 대처방안 연구 / 백혜정·김은정
08-R09 국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III : 청소년인권실태의 국제비교 / 김영지·김희진·김진숙·김진호·안재희·이경자
08-R09-1 국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III : 청소년인권실태의 국제비교 [통계표] / 김영지·김희진·김진숙·김진호·안재희·이경자
08-R10 지방자치단체의 청소년복지정책 비교 및 발전방안 연구 / 이해연·서정아·김영호·이용교
08-R11 소외계층 청소년 복지서비스 전달체계 개선방안 연구 / 김영한·강혜규
08-R12 청소년 정보화 현황과 대응방안 IV: 인터넷채팅에서의 청소년 인권침해 현황과 대응방안 / 이춘화·성윤숙·조아미
08-R12-1 청소년 정보화 현황과 대응방안 IV: 인터넷댓글에서의 청소년 인권침해 현황과 대응방안 / 성윤숙·이춘화·유익선
08-R13 북한이탈 청소년 종합대책연구 III / 김경준·오성배·강태중·정유성·이부미·조정아
08-R13-1 북한이탈 청소년 종합대책연구 III: 정규학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색에 대한 질적연구 / 이수정·김현아·원재연·윤상석
08-R13-2 북한이탈 청소년 종합대책연구 III: 대안학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색 프로그램 개발연구 / 정병호·김찬호

■ 협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-01** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 총괄보고서 / 문경숙·김현철·김지연·민경석 (자체번호 08-R14)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-02** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 네트워크 분석을 통해서 본 청소년기 사회화과정 국제비교 / 문경숙·김현철·김지연 외 5명 (자체번호 08-R14-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-03** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 청소년기 사회화과정의 환경 국제비교: 교육·가족·청소년정책을 중심으로 / 김지연·김현철·문경숙 외 11명 (자체번호 08-R14-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-01** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 총괄보고서 / 김기현·장근영·김지연·소경희·김진화·강영배 (자체번호 08-R15)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-02** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 도구 활용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 최동선·임언·이수영 (자체번호 08-R15-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-03** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 사회적 상호작용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 김태준·윤혜경 (자체번호 08-R15-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-04** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 자율적 행동에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 김기현·김지연·장근영 (자체번호 08-R15-3)

■ 수시과제

- 08-R16 신정부 청소년정책의 발전방향과 과제 / 윤철경·김영지·김기현·오성배
- 08-R19 청소년의 세대특성 및 세대간 소통방식에 대한 연구 / 배규한·이창호

■ 용역과제

- 08-R17 국립 영덕 청소년 환경센터 건립 기본계획수립 / 김영한·서정아
- 08-R18 청소년의 국가관·안보의식 함양을 위한 정책대안 연구 / 오해섭·김형주
- 08-R20 초등학교용 학교폭력 가해 및 피해학생 교육·상담 프로그램 개발 / 최인재·백혜정
- 08-R21 2008청소년 방과후 아카데미 효과·만족도 조사연구 / 양계민
- 08-R22 2008년 제4회 청소년특별회의 의제연구 / 오성배·김희진
- 08-R23 한국고용정보원 고용보험기금 위탁사업 평가연구 / 김기현
- 08-R24 아동청소년정책 5개년 기본계획연구 / 김현철·이경상·조혜영
- 08-R25 청소년방과후아카데미 운영모형 개발연구 : 학교 내 설치를 중심으로 / 조혜영·김호순
- 08-R26 안전한 학교를 만들기 위한 학교 안전지표 개발 / 성윤숙
- 08-R27 아동청소년정책통합에 따른 국립수련원의 사업개선방안 연구 / 안선영

- 08-R28 한강특성공원 청소년원드서핑교육사업 평가 / 임지연
- 08-R29 다문화 가정 학생 교육지원을 위한 중장기계획 수립을 위한 연구 / 오성배·강태중·이기범
- 08-R30 청소년지도사 자격검정제도 변화에 따른 급수별 자격연수 교과과정 개발연구 / 이춘화·김영한·박철웅·이상진
- 08-R31 2008 아동청소년백서 발간 / 김기현·이창호
- 08-R32 청소년 가치관 국제비교 조사 / 임희진·김지연·이경상
- 08-R33 아동청소년권리지수 개발연구 / 이해연·김영지·김신영
- 08-R34 2008년 지방행정기관 청소년 정책 평가에 관한 연구 / 성운숙·홍성례
- 08-R35 청소년 유해업소 구분기준 및 지역사회 유해환경 감소방안연구 / 김영한·김희진
- 08-R36 2008청소년지도사자격검정 / 김경준
- 08-R37 2008서울시 청소년 프로그램 운영평가 / 임지연·김형주
- 08-R38 2008청소년시설종합평가 / 윤철경·김경준·김영지·최창욱
- 08-R39 청소년글로벌 역량지표개발 및 활용방안연구 / 오해섭, 문경숙, 권일남, 김소희
- 08-R40 진로교육에 대한 교사 인식 조사 / 맹영임·임경희
- 08-R41 지역아동청소년권리센터 시범사업지원단 / 성운숙·김경준·김영지

■ 세미나 및 워크숍 자료집

- 08-S01-1 「아동청소년정책 통합과 발전과제」 (3.28)
- 08-S01-2 「아동정책과 청소년정책의 대화」 (5.6)
- 08-S02 「청소년의 사회적 역량강화 방안 모색」 (5.27)
- 08-S03 「패널데이터 분석방법론 세미나 II 자료집」 (7.8)
- 08-S04 「채팅에서의 청소년 인권침해 관련 입법례 국제비교」 (8.22)
- 08-S05 「청소년발달 지표의 현황과 과제」 (9.2)
- 08-S06 「청소년기 사회화에 관한 한일비교」 (9.16)
- 08-S07 「청소년 핵심역량 개발과 추진과제」 (9.19)
- 08-S08 「청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화방안」 (9.26)
- 08-S09 「청소년 진로교육 활성화 방안」 (9.30)
- 08-S10 「한국 청소년 발달지표 조사III - 한국 청소년 문화자본 지표 개발」 (9.26)
- 08-S11 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 1차 Workshop」 (9.26)
- 08-S12-1 「청소년기 사회화과정의 환경 국제비교연구 I」 (10.24)
- 08-S12-2 「청소년기 사회화과정의 환경 국제비교연구II」 (10.28)
- 08-S13 「청소년 인권신장 정책개발을 위한 워크숍」 (10.17)
- 08-S14 「청소년 세대특성 및 미래의 교육전망」 (10.17)
- 08-S15 「청소년문화의집 이용실태 및 방향성 모색」 (10.14)
- 08-S16 「지방자치단체의 청소년 복지정책 발전 방안 모색」 (10.17)
- 08-S17 「청소년의 인터넷 댓글 인권침해 현황과 대응방안」 (10.17)

- 08-S18 「청소년 다문화교육 활성화를 위한 정책방안 모색」 (10.16)
- 08-S19 「제5회 한국청소년패널 학술대회」 (11.18)
- 08-S20 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 2차 Workshop」 (11.24)
- 08-S21 「아동·청소년 참여권 - 한·일 아동과 청소년의 참여권·아동과 청소년의 권리인식 실태」 (11.28)
- 08-S22 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 3차 Workshop」 (12.22)

■ 학술지

- 「한국청소년연구」 제19권 1호 (통권 제48호) / 학술정보팀
- 「한국청소년연구」 제19권 2호 (통권 제49호) / 학술정보팀
- 「한국청소년연구」 제19권 3호 (통권 제50호) / 학술정보팀
- 「한국청소년연구」 제19권 4호 (통권 제51호) / 학술정보팀

■ 청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑧ 「청소년인권론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

■ 한국청소년정책연구원 문고

한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

■ 기타 발간물

한국청소년정책연구원 기타 발간물 01 「자녀의 성공을 위해 부모가 함께 읽어야 할 73가지 이야기」, 다솔

연구보고(고유과제) 08-R06

**청소년 성장환경으로서의
대안교육 활성화 방안 연구**

인 쇄 2008년 12월 26일

발 행 2008년 12월 29일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 태봉로 114

발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 선명인쇄(주) 전화 (02)2268-4743

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)

ISBN 978-89-7816-739-0 (93330)