

**대안교육 이해 증진 및
교원역량강화를 위한
연수 프로그램 개발 연구**

2018. 12.

교육부
—————
중앙교원연수원

대안교육 이해 증진 및 교원역량강화를 위한 연수 프로그램 개발 연구

연구책임자 이종태(건신대학원대학교)

공동연구원 하태욱(건신대학원대학교)

이병곤(건신대학원대학교)

교육부
중앙교원연수원

- 본 연구는 2018년도 중앙교육연수원 정책연구비 지원에 의한 것임.
- 그러나 본 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견은 중앙교육연수원의 공식 견해가 아니라 연구진의 개인적 견해임.

【연구 요약】

이 연구는 크게 두 가지 문제의식에서 출발하였다. 그 하나는 우리나라에서 대안교육이 공교육 맥락에서 주목을 받기 시작한 지 20여 년이 되었지만, 아직도 그 의미가 모호하고 다수의 교사들에게 왜곡된 형태로 받아들여지고 있다는 점이다. 이것은 단지 대안교육이 제대로 이해되지 못하고 있다는 문제가 아니라 이미 다양한 형태로 실천되고 있는 대안교육이 본래의 취지와 다르게 이루어짐으로써 학생들에게 실질적인 도움을 주지 못하고 있다는 문제의식이다.

다른 하나는 학교생활 자체를 어려워하는 학생들이 갈수록 증가하고 있으며 그들 중 많은 학생들이 학교를 떠나고 있는 현실에서 대안적인 교육적 관점과 노력이 절실히 요구되지만, 이제까지 일반 교사들에게 대안교육에 대한 이해나 소양을 심어줄 수 있는 연수 기회가 거의 없거나 아주 제한적이었던 점이다.

이러한 문제의식에서 첫 번째로 노력을 기울인 것은 그동안 우리나라에서 이해되고 실천되어 온 대안교육의 의미와 형태들을 반성적으로 살펴보는 일이었다. 본래 대안교육의 사상적 연원은 아이들을 대상화하고 어른들이 원하는 인간으로 만들려는 전통적인 교육에 대항한 루소의 아동중심교육사상이라고 할 수 있지만, 정작 우리나라에서 1990년대 중반에 제도화된 대안교육은 학교 부적응 학생들을 위한 일종의 이색공간으로서의 의미를 갖는 것으로 출발하였다. 물론 당시 아동을 중심에 놓고자 한 민간 영역의 대안교육운동가들은 이러한 정책당국의 접근에 반발했지만, 제도권 영역에서는 대안교육이나 대안학교를 학교 부적응이나 학업중단의 시각에서 보려는 경향이 압도적이었다.

이로부터 우리나라 대안교육은 오래도록 자기분열적인 인식과 형태를 유지해오고 있다. 비인가 대안교육기관으로 대표되는 대안교육운동의 본류는 부지불식간에 대안교육을 제도권 교육과 대립되는 것으로 인식하고 있으며, 제도권의 교사나 행정가들은 대안교육을 그 연원과는 무관하게 기존의 학교

교육에 적응하지 못하는 학생들을 맡아서 처리해 주는 부수적인 수단쯤으로 치부하고 있는 상황이다. 그 결과 현재 공교육 분야에서 대안교육 특성화중등학교, 각종학교 ‘대안학교’, 위탁 대안교육기관, 대안교실 등 다양한 대안교육 공간이 마련되어 있음에도 불구하고 실제로 전체 학생들에게 미치는 긍정적 영향력은 매우 제한적이며 기존의 학교교육 내용과 방식에 대한 학생들의 염증은 갈수록 확대되고 있다.

이 연구에서는 이런 현실에서 벗어나기 위해서는 대안교육에 대한 기존의 인식을 근본적으로 바꿀 필요가 있음을 제안하였다. 대안교육이란 다른 나라 기존의 교육에 대한 근본적인 혁신을 지향하는 것이며 따라서 그 본질은 학교 안이든 밖이든 결이든 동일하게 작동한다는 것이다. 달리 말하자면, 대안교육은 특정한 대상만을 위한 것도 아니고 반드시 학교 밖의 자유로운 공간에서만 가능한 것도 아니며, 모두를 위하고 어디서나 실천이 가능한 교육이라는 말이다. 대안적인 교육이 요구되는 맥락은 대상과 공간의 문제가 아니라 교육을 보는 관점과 아이들을 대하는 철학적 교육적 태도의 문제와 관련되어 있기 때문이다.

이 연구에서 두 번째로 노력을 기울인 것은 다양한 형태로 시행되어 온 기존의 대안교육 연수 프로그램들을 분석하는 일이었다. 교육 분야에서 이미 체계화되어 있는 다른 내용의 연수와 달리 대안교육 연수의 역사는 상대적으로 매우 빈약하며 그나마 많은 한계를 지니고 있었다. 가장 큰 문제는 대안교육에 대한 제대로 된 이해가 정착되어 있지 않음으로써 대개는 이미 주어져 있는 행정적인 실무를 전달하고 협의하는 수준으로 연수가 진행되어 왔다는 점이다. 그 결과 연수에 대한 흥미나 도전감이 사라지고 연례적인 행사나 정해진 예산을 집행하는 정도 이상의 의미를 갖기 어려운 상황이 되고 말았다.

이에 못지않은 다른 문제는 대안교육 연수의 대상이 거의 현재 대안교육 프로그램을 담당할 실무자로 제한되어 왔다는 점이다. 이는 연수의 내용이 행정적 실무를 안내하고 협의하는 것으로 설정되어 있었기 때문이기도 하지만, 무엇보다도 대안교육이 부적응 학생이나 학업중단 학생이라는 특정 집단만을 대상으로 하는 것이라는 오개념이 정착되어 있기 때문이라고 볼 수

있다.

또 하나의 대표적인 문제는 대안교육 연수가 체계화되지 못하고 임시방편적으로 운영되어 왔다는 점이다. 이미 중앙과 지역에 수많은 교원연수 전문기관이 있음에도 불구하고 교원 연수와 무관한 기관이나 업무담당 장학사 개인적인 업무 차원에서 연수가 기획되고 추진되어 왔다는 것은 그만큼 정책 당국이 대안교육이 갖는 잠재력을 인지하지 못했음을 보여준다.

한편, 이 연구에서는 대안교육이 상대적으로 널리 정착되어 있는 국가들의 대안교육 연수가 어떻게 실시되고 있는지를 알아보고자 하였다. 그러나 유감스럽게도 다른 나라들의 경우에 우리처럼 현직교사들에 대한 국가 수준의 대규모 연수기관이나 프로그램이 있음을 확인하지 못하였다. 따라서 이 연구에서는 우리와 같은 현직연수는 아니지만 특별히 대안학교에서 필요로 하는 교사들을 양성하는 두 개의 기관, 즉 이스라엘의 민주교육연수원과 덴마크의 자유교원연수원을 살펴보았다.

이들로부터 우리가 받을 수 있는 시사점으로 가장 중요한 것은 교사들에게 교과 지식을 가르치는 것 외에 사회 문제에 적극적인 관심을 가지고 참여하여 변화를 일구도록 적극 독려한다는 점이다. 특히 이들 기관의 교육과정은 학생들에게 삶과 삶의 과정을 하나로 연결하려는 다양한 프로그램들을 운영하고 있었다. 아울러 언급할 만한 또 다른 요소는 인내력이나 자존감, 호기심 등 교사로서 갖추어야 할 인성을 매우 강조하고 있다는 점이다. 이 점은 특히 양성과정은 물론 시험 점수를 기준으로 교사를 임용하는 우리의 현실에 뼈아프게 다가온다.

이상의 예비적인 검토를 바탕으로 하여 좀 더 체계화되고 대안교육에 대한 이해를 바로 잡을 수 있는 대안교육 연수 기본 모형과 몇 가지 예시적인 연수 프로그램을 개발하였다. 이들 예시적인 프로그램들은 향후 중앙교육연수원에서 파일럿 연수 형태로 운영하여 보완한 뒤에 전국 17개 시도교육청에 매뉴얼과 함께 보급될 수 있을 것이다.

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용 및 범위	3
3. 연구 방법	3
4. 관련 선행 연구에 대한 내용 분석(이론적 배경)	4
II. 이론적 배경 : 대안교육의 재개념화	11
1. 대안교육의 의미와 기본 철학	11
2. 국내 대안교육의 특성 : 가능성과 한계	16
3. 대안교육의 새로운 이해와 실천 방향	24
III. 대안교육 관련 연수 사례 분석 및 개선 방향	33
1. 중앙정부 차원의 연수 사례	33
2. 시도교육청 차원의 연수 사례	56
IV. 외국의 대안교육(민주교육) 연수 사례	66
1. 이스라엘 사례	66
2. 핀란드 사례	70
3. 시사점	73
V. 교원 대상 대안교육 연수 프로그램 개발	74
1. 대안교육 연수의 기본 방향	74
2. 연수 프로그램의 기본 모형	79
3. 관리자 대상 연수 프로그램	81
4. 교사 대상 연수 프로그램	85
VI. 요약 및 제언	89
1. 요약	94
2. 제언	96

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

‘대안교육’이라는 명칭이 한국 사회에서 하나의 사회적·교육적 현상으로서 의미 있게 논의되기 시작한 1990년대 후반 이래 현재까지 대안교육은 약 20년의 역사와 실천을 갖게 되었다. 그 동안 제도적으로는 두 차례에 걸치는 대안교육 관련 법제화가 이루어지면서 대안교육 특성화학교(초·중등교육법 시행령 제76조 및 제91조)와 각종학교로서의 대안학교(초·중등교육법 제60조의3)가 세칭 ‘인가 대안학교’로서 자리 잡게 되었다. 이에 더해 제도화 이전부터 풀뿌리 교육운동으로서 대안교육을 실천해온 ‘비인가 대안학교’ 현장들까지를 포괄하면 그 수는 250~700여개까지 추산된다. 추정치의 범위가 이토록 넓은 이유는 무엇보다도 대안교육에 대한 인식 차와 그 명칭이 가지는 모호성 때문에 대안교육의 범위를 어디까지로 보아야 하는가에 이견이 있기 때문이다. 아울러 ‘비인가 대안학교’들은 현 제도체제 속에서 인가절차를 거부하거나 인가기준을 충족시키고 있지 못하는 경우가 많기 때문에 이들에 대한 관리감독이 이루어지지 않고, 따라서 정확한 숫자를 추산하기조차 어려운 이유도 있다.

그럼에도 불구하고 분명한 사실은 대안교육이 지난 20년간 꾸준히 양적·질적으로 성장했다고 볼 수 있으며, 그 배경에는 교육의 변화를 열망하는 사회적 요구가 있었다. 그동안 이루어진 두 차례의 대안교육 제도화 역시 이러한 대안교육의 성과를 공적 자산으로 끌어안으려는 노력으로 볼 수 있을 것이다. 제도화 노력과는 별개로, 대안교육의 철학과 교육적 실험들을 학습하고 이를 공교육에 적용함으로써 혁신을 이루어내려는 노력들 역시 학교나 교사 개인 차원에서 다양한 형태로 경주되어 왔다. 작은학교운동이나 혁신학교운동의 성과는 대안교육이 축적한 경험이 공교육에 적용되어 의미 있는 성취를 이룬 대표적인 사례라고 평가된다.

그럼에도 불구하고 우리 사회에는 여전히 대안교육이 공교육을 부정한다거나, 대안학교는 부적응아 수용소라거나, 특정 대상을 위한 특별한 교육처럼 인식하는 편견이 널리 퍼져 있다. 학생과 학부모들이 대안학교 진학이나 전학을

꺼려하고, 상당수 교사나 관리자 사이에서 대안학교를 일시적인 피난처로 인식하는 시각 역시 바뀌지 않고 있다. 그리고 이런 부정적이거나 무지에 기반한 편견들은 대안교육을 통해 공교육이 더욱 풍성해질 수 있는 가능성을 원천적으로 가로막는 원인이 된다. 공립 대안학교들이 공적자금의 풍부한 지원에도 불구하고 긍정적인 평가를 받지 못하는 기저에는 이러한 대안교육에 대한 몰이해가 작용하고 있다.

대안교육에 대한 제대로 된 인식의 결여는 또 한편으로 대안교육에 대한 관리감독의 공백을 야기한다. 인가와 비인가를 불문하고 대안적이기보다는 오히려 구태에 가까운 모습의 현상들이 사회적 물의를 일으키는 경우가 적지 않다. 지나친 고가의 교육비, 공공연한 해외유학 중심의 편법적 국제형 교육과정, 권위적이거나 폭력적이기까지 한 학교문화, 지나친 종교편향 교육들이 ‘대안’이라는 명목으로 개인적 욕망을 사회적으로 용인되기 어려운 수준까지 끌어올리고 있는 현실이 그것을 말해준다. 그럼에도 불구하고 교육당국이나 사법당국이 옥석을 가려 이러한 일탈적 행위들을 제재할 수단을 마련하지 못하는 근원적인 이유는 바로 대안교육에 대한 이해 부족 때문이다.

이러한 상황에서 시급하게 요청되는 것은 공교육 교사, 공사립 대안학교 교사, 비인가 대안학교 교사들이 먼저 대안교육에 대한 바른 이해와 판단력을 갖도록 하는 일이다. 이들은 우리 사회의 교육적 인식을 선도하고 중심을 잡는 집단이기 때문이다. 따라서 이들이 올바른 인식과 실천을 통해 교육 및 대안교육과 관련한 우리 사회의 편견을 바로잡고 미래지향적으로 인도할 수 있는 역량을 갖추도록 지원하는 방안을 강구할 필요가 있다. 이러한 노력은 특히 인구절벽이 깊어질수록 더욱 절실하다. 대안교육은 본질적으로 모든 아이들이 각자의 특성을 발휘할 수 있는 길을 찾아줌으로써 한 사람도 낙오하지 않는 교육을 추구하기 때문이다.

그럼에도 불구하고, 뒤에서 보게 되듯이, 그동안의 대안교육 관련 연수는 학교교육에 종사하는 교사들 전체가 아니라 주로 대안교육 기관에 종사하는 교사들 중의 일부 혹은 사업 담당자들만을 대상으로 실시되어 왔다. 대안교육이 학업 중단자들을 위한 대안적인 교육실천일 뿐만 아니라 중단 위기 단계에서 중단을 예방하는 역할도 크다는 점을 감안한다면 모든 교사들이 대안교육에 관하여 깊이 있는 이해를 구비하도록 양성 과정과 현직 연수 교육과정이 마련

되어야 할 것이다.

이상과 같은 필요성에 따라 이 연구는 공교육과 대안교육 분야에서 아이들을 가르치고 있는 교사 집단의 대안교육 관련 인식과 이해 수준을 높이기 위한 연수 방향 및 프로그램 개발을 주 목적으로 삼고자 한다. 이를 위해 우리 교육 현실에 적합한 대안교육의 철학적 기반과 방법론을 마련하고, 국내외의 다양한 교육적 실험들과 성공 사례 등을 수집, 분석할 것이다. 최종적으로는 이러한 자료들을 바탕으로 구체적인 연수 교육과정을 개발하고 여기에 적합한 프로그램을 설계하고자 한다.

2. 연구의 내용 및 범위

- **우리 현실에 맞는 대안교육 개념 및 제도 구안** : 대안교육의 철학과 역사, 제도화 과정 및 현황, 해외사례 등의 분석을 통하여 우리 사회의 대안교육 발전과 공교육 혁신에 적합한 대안교육 개념 및 제도화 방안 모색
- **기존 연수 형태 및 내용 분석** : 공교육 및 대안교육 분야에서 기 실시된 대안교육 관련 각종 연수 형태 및 내용 분석
- **바람직한 연수 모델 및 교육과정 개발** : 대안교육 교원 전문성 확보를 위한 교육훈련 지원 방안 및 일반교원들의 대안교육 이해도 제고를 위한 연수 모형과 여기에 적합한 체계적인 교육과정 개발
- **프로그램 보급 및 일반화 방안 구안** : 중앙교육연수원과 시도교육청, 대안교육지원센터 등 관련기관들과의 유기적 협력을 통해 교육프로그램 보급과 일반화 방안 마련

3. 연구 방법

- **문헌연구**: 대안교육의 기본철학, 대안교육 현황 및 발전 과정, 대안교육기관의 제도와 정책, 해외 각종 법령과 제도 등과 관련된 문헌과

사례, 국내외 선행연구 결과 등에 관한 자료의 수집·분석. 기존
대안교육 관련 연수 및 교사양성과정 커리큘럼 수집 및 분석

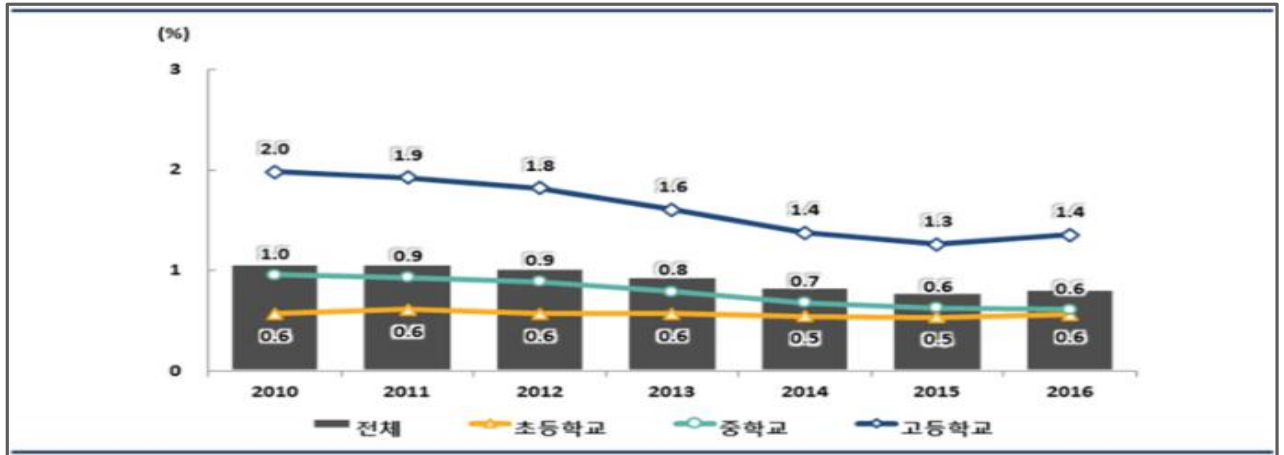
- 전문가 자문: 국내 대안교육 활동가 및 전문가·연구자, 대안교육 연수/교사
양성과정 운영자를 대상으로 과정설계의 체계, 운영의 유의
점 등에 대한 자문
- 대안교육 제도 및 교원양성과정 국제포럼 : 대안교육을 선도적으로 운영해
온 이스라엘과 덴마크, 한국과 교육적 맥락이 유사하면서도
최근 대안교육 관련법을 제정한 일본과 대만의 사례를 듣고
한국적 적용을 심도 있게 논의하는 포럼 개최

4. 관련 선행 연구에 대한 내용 분석(이론적 배경)

국내 대안교육 역사의 기점을 어디로부터 삼아야 할 것인가에 대해서는 일부
이견에도 불구하고 1997년 경남 산청의 비인가 전일제 대안학교로 개교한 간
디청소년학교(현 간디고등학교)를 그 본격적인 효시로 보는 것이 일반적이다
(하태욱, 2018). 이에 영향을 받아 제도권에서도 대안교육을 위한 법제화를 추
진한 것이 1998년 도입된 ‘대안교육 특성화고등학교’(초·중등교육법시행령 제
91조)였으며 이는 2002년 중학교로 확대되었다(초·중등교육법시행령 제76조).
이후 2003년 ‘각종학교 대안학교’(초·중등교육법 제60조의3) 제도가 도입되면
서 ‘대안학교’는 법적으로 공식적인 지위를 얻게 되었다. 학교로서의 직접적인
지위를 갖지는 않지만 2001년부터 위탁형 대안학교라는 제도를 도입하여 공교
육의 학적을 유지하면서 지정된 대안학교에 출석하여 학업을 이어갈 수 있는
길도 열렸다(교육인적자원부, 2007). 2018년을 기준으로 보자면 대안교육은 이
미 20년간 다양한 방식으로 공교육과 관계를 맺으면서 발전해 온 것으로 볼
수 있다.

공교육이 처음 대안교육에 관련해서 관심을 갖게 된 계기 중 가장 큰 하나는
1996년 10월에 발표된 ‘중도탈락 예방 종합대책’이었다. 1980년대부터 지속적
으로 드러난 학업중단 학생들에 대한 문제의식이 민간에서 설립된 대안학교

들을 지원하는 방식으로 가닥을 잡은 것이다. 여기에 지방교육청 역시 대안교육을 통해 직접 학업중단 문제를 해결해보겠다는 의지로 2002년 경기대명고등학교 개교를 시작으로 서울, 대구, 인천, 광주, 울산, 경기, 강원, 충북, 충남, 경남, 전북, 전남에 공립 대안학교들이 설립하게 되었다.



[그림 1] 연도별 초중고생 학업중단율

구분 (학년도)	계			초등학교			중학교			고등학교		
	학생 수	학업 중단자	학업 중단율	학생 수	학업 중단자	학업 중단율	학생 수	학업 중단자	학업 중단율	학생 수	학업 중단자	학업 중단율
2016	5,882,790	47,663	0.8	2,672,843	14,998	0.6	1,457,490	8,924	0.6	1,752,457	23,741	1.4
2015	6,088,827	47,070	0.8	2,714,610	14,555	0.5	1,585,951	9,961	0.6	1,788,266	22,554	1.3
2014	6,286,792	51,906	0.8	2,728,509	14,886	0.5	1,717,911	11,702	0.7	1,839,372	25,318	1.4
2013	6,481,492	60,568	0.9	2,784,000	15,908	0.6	1,804,189	14,278	0.8	1,893,303	30,382	1.6
2012	6,721,176	68,188	1.0	2,951,995	16,828	0.6	1,849,094	16,426	0.9	1,920,087	34,934	1.8
2011	6,966,847	74,365	1.1	3,132,477	19,163	0.6	1,910,572	17,811	0.9	1,943,798	37,391	1.9
2010	7,236,248	76,589	1.1	3,299,094	18,836	0.6	1,974,798	18,866	1.0	1,962,356	38,887	2.0

주 1) 학업중단율 = 학업중단자수 / 학생 수 × 100
 2) 구분의 연도는 학년도임(학생 수는 해당 학년도 4월 1일 기준이며, 학업중단자는 해당 학년도 3월~차년도 2월 기준)
 3) 초등학교와 중학교는 유예 및 면제자를 학업중단자로 봄
 4) 고등학교의 학업중단사유는 자퇴(질병, 가사, 부적응, 해외출국, 기타), 퇴학(품행), 유예, 면제, 제적임
 5) 학업중단자에서 사망자는 포함되지 않음

[표 1] 연도별 초중고생 학업중단 현황

앞서 밝힌 대로 그 배경에는 학업중단의 문제가 있다. 한국교육개발원의 교

육통계에 따르면 우리나라 초·중·고 학생들은 최근 해마다 5만 명 안팎이 학교를 떠나고 있다. 이 숫자는 90년대 후반의 7만 명 수준에서 매년 지속적으로 소폭 감소한 결과이다. 아래 그림과 표에서 보듯이 2015년부터 4만 대로 진입했으며, 전체 비율은 0.8% (초·중생 0.6%, 고교생은 1.4%) 수준을 유지하고 있다(blog.naver.com/kedi_cesi/2211829_57658).

학업중단 사유는 친구관계, 학습의욕 저하(무기력), 유학, 질병, 가정 문제 등 다양하다. 2016년 9월 교육부는 이 중에서 질병과 유학을 제외한 나머지 사유들을 ‘학교 부적응’으로 묶어 2014~2015학년도 학업중단 학생들의 현황을 발표하였는데(표2), 부적응 사유로 학교를 그만 둔 학생들은 전체 학업중단자의 절반을 약간 넘는 수준(53.0%)이었다.

연도	초		중		고		계	
	전체	부적응	전체	부적응	전체	부적응	전체	부적응
2015 (A)	14,555 (0.54%)	2,733 (0.10%)	9,961 (0.63%)	4,376 (0.28%)	22,554 (1.26%)	17,850 (1.00%)	47,070 (0.77%)	24,959 (0.41%)
2014 (B)	14,886 (0.55%)	2,777 (0.10%)	11,702 (0.68%)	5,476 (0.32%)	25,318 (1.38%)	20,249 (1.10%)	51,906 (0.83%)	28,502 (0.45%)
증감 (A-B)	-331	-44	-1,741	-1,100	-2,764	-2,399	-4,836	-3,543
(감소율) ((A-B)/B)	(-2.22%)	(-1.58%)	(-14.88%)	(-20.09%)	(-10.92%)	(-11.84%)	(-9.32%)	(-12.43%)

[표 2] 2014~2015년 학업중단 학생 사유별 현황

주1) 조사대상 기간 : 2013.3.1~2014.2, 2014.3~2015.2

주2) 괄호 안은 재적학생 수(조사대상 기간 4.1일 기준) 대비 학업중단 학생 비율

주3) 부적응 관련 학업중단자 수 : 질병, 해외출국을 제외하고 가사, 학업, 대인관계, 교칙, 품행, 기타 사유로 학교에 부적응하여 학업을 중단한 학생 수

주4) 감소율 : (2015년 학업중단자 수-2014년 학업중단자 수)/ 2014년 학업중단자 수 ×100

학업중단 학생들의 상당수는 당해 연도나 이듬해에 학교로 복귀하기도 하지만, 적지 않은 아이들은 학교 밖에 오랜 기간 머물러 있기도 한다. 이들은 90년대 부터 ‘중도탈락자’로 지칭되다가 2010년 전후 무렵부터 ‘학교 밖 청소년’으로 불리고 있다.

학교 밖 청소년이 얼마나 되는지 정확하게 파악하기는 매우 어렵다. 학교를 그만 둔 후의 상황을 파악하거나 관리하는 제도가 없기 때문이다. 유일한 방법

은 주민등록상의 연령별 전체 인구와 학교에 등록된 학생 수, 학적 변동자 수, 해외 출국자 수 등의 다양한 자료를 근거로 하여 추계하는 것인데, 한국청소년정책연구원은 몇 년 전부터 이 방법으로 학교 밖 청소년의 수를 추계해오고 있다. 이 자료에 따르면 2015년 말 현재 학교 밖 청소년 수는 405,849명이며, 순출국자를 제외한 국내 거주 학교 밖 청소년 수는 350,466명이다(윤철경 외, 2017).

그러나 이러한 간접적인 방식의 추계 외에 학교 밖 청소년들에 대한 구체적인 정보는 아주 미미한 수준이다. 대다수 청소년들은 알바와 같은 불완전한 취업이나 거리 청소년 또는 니트족 형태로 살아가고 있으며 일부 청소년들은 비인가 대안학교나 청소년 쉼터 등에 소속되어 있는 것으로 추정할 뿐 정확한 현황은 파악하지 못하고 있다. 교육부가 2012년에 실시한 비인가 대안학교 실태조사 결과(8,526명)가 유일한 공식적 자료지만, 당시에 모든 현장들을 망라하여 파악하지는 못한 것으로 알려져 있다. 그나마 그 이후에는 실태조사가 한 번도 실시되지 않았다.

우리나라에서 학업중단 청소년들에 대한 최초의 정책은 1998년 교육복지 차원에서 중도탈락자 구제를 목적으로 한 대안교육 특성화고등학교 설립이라고 할 수 있다(안병영·김인희, 2009). 하지만 이후에도 학교 밖 청소년에 대해서는 오래도록 무관심한 상태가 지속되다가 2011년 광주광역시가 시작하고 이듬해에 서울시와 경기도가 뒤따른 ‘학교밖청소년지원조례’ 제정을 통해서 비로소 공적 관심의 대상이 되었다. 이러한 흐름의 영향으로 2014년에는 여가부가 발의한 ‘학교밖청소년지원에관한법률’이 제정되었고 이듬해에는 이 법률에 근거하여 전국 시·도 및 시·군·구에 202개의 ‘학교밖청소년지원센터’가 설립되었다(이종태, 2017).

그러나 많은 사람들은 현재 실시되고 있는 학교 밖 청소년에 대한 지원이 한계가 있다는 점을 지적하고 있다(이상화, 2017). 위 ‘법률’에 근거하여 여가부가 추진하는 학교 밖 청소년 지원사업의 목적은 ‘청소년 개인의 특성과 수요를 고려한 상담지원, 교육지원, 직업체험 및 취업지원, 자립지원’으로 기술되어 있는데, 이 가운데 가장 중요하다고 할 수 있는 ‘교육지원’의 내용을 보면 학교 밖 청소년들에게 실질적인 교육기회를 제공하는 것이 아니라 ‘학업 복귀와 학력 취득 지원’으로 되어 있다. 이것은 학교가 싫거나 견디기 어려워 학교를 떠

난 청소년들에게 다시 학교로 돌아가 학업을 지속하도록 설득하겠다는 것이어서 누가 보더라도 실효성을 기대하기가 어렵다.

이러한 한계는 교육에 관한 업무와 권한은 교육부가, 청소년에 관한 업무와 권한은 여가부가 나누어 가지고 있는 현행 정부 직제에서 비롯되고 있다. 달리 말하자면, 현행 교육제도는 학교 밖 청소년이 여가부에서 제공하는 다양한 지원을 통하여 아무리 많은 학습활동을 한다고 해도 그것들을 ‘교육’으로 인정할 수 없게 되어 있다는 것이다. 이들이 학력을 인정받기 위해서는 자신이 싫어서 떠난 학교로 돌아가는 수밖에 없다.

그러나 학교로 돌아가는 것이 문제의 해결인가를 생각해보면 안타깝게도 이것이 미봉책에 머무른다는 사실을 깨닫게 된다. 학업중단의 원인이 되는 실질적인 이유들은 해소되지 않은 채 무조건 학교라는 공간으로 학업중단 학생들을 밀어 넣는 것은 진정한 해결책이 될 수 없기 때문이다. 미국의 성공적 공립 대안학교라 할 수 있는 메트스쿨(Met School)의 경험을 담은 책 『넘나들며 배우기』는 학업중단의 원인을 표층원인 네 가지(The Big Four)와 심층원인 네 가지(The Deeper Four)로 분리해서 볼 것을 강조한다. 즉, 학업중단에 대해 우리는 ‘학업실패, 문제행동, 삶의 번고, 관심 상실’이라는 현상들에 집중하지만 오히려 이는 문제의 원인이라기보다 문제로 인해 발생한 현상으로 보아야 한다는 주장이다. 이 병산의 일각 같은 현상들의 드러나지 않은 부분에는 훨씬 더 큰 실제적 원인들이 잠재하고 있는데 ‘방치, 어긋남, 재능과 흥미의 간과, 지나친 규제’가 바로 그것이라고 본다. 흔히 학업중단 대책이나 대안교육에 대한 논의는 심층원인들을 내버려둔 채 표층원인에만 매달린 나머지 악순환의 굴레에서 빠져나오지 못하고 있다는 지적이다(위셔&모즈카우스키, 2014).

우리나라에서의 연구결과도 비슷한 결론에 도달한다. 대안학교를 선택한 학부모들을 대상으로 연구한 ‘대안교육기관 만족도 연구’(하태욱 외, 2014)에 따르면 학업중단위기에 놓인 학생들은 ‘학습부진-규율규칙위반-교사와의 갈등-교우관계 갈등-잘못된 진로선택’이 분리되어 발생한 것이 아니라 하나가 다른 하나를 연쇄적으로 발생시키는 방아쇠 역할을 한다고 보았다. 따라서 학업중단의 원인을 각각의 현상에서 찾고 그에 대한 대응책을 마련하는 것은 효과를 거두기 어렵거나 오히려 역효과를 낸다는 것이다. 원인에 대한 심층적 이해와

종합적이고 대안적인 교육접근이 필요함을 역설하고 있다.

그럼에도 불구하고 이러한 대안적 교육접근에 대한 우리 사회와 교육계에 대한 이해수준은 매우 낮은 편이다. 학업중단 대책으로서의 필요성뿐만 아니라 미래형 혁신교육의 원형으로서 대안교육의 가치와 실천력이 민간과 개인차원에서는 주목받고 있는데 반해 사회적으로는 대안학교에 대한 편견이나 낙인에 간혀 혐오시설로 인식되는 경우까지 있다. 대안교육에 대한 몰이해는 정책적 오류를 만들어 내거나 그 교육적 가능성들을 놓치기 쉽다. 그 가장 두드러진 사례들은 공립 대안학교들의 현실에서 드러난다. 공립 대안학교는 대안학교에 대한 깊은 이해나 큰 고민 없이 학업중단 위기학생들을 단순 위탁시키는 방식으로 개교/개소함으로써 스스로 악순환의 고리를 만들었다. 학교가 개소할 지역민들에게는 혐오시설로 인식되어 반대에 부딪칠 경우 이를 돌파할 논리를 제대로 만들어내지 못했다. 학생들이나 학부모들 역시 낙인효과를 두려워함으로써 지원을 기피하고, 그 결과 학생 수 충원에 어려움을 겪을 수밖에 없었다. 불가피한 선택으로 학교에 온 학생들의 반감과 이탈은 더욱 심하게 일어나고, 이를 견어내는 교사들의 소진 정도도 매우 심한 형편이다. 학교에 대한 부정적 인상과 소문이 퍼져나가며 개교 초기의 의욕적 교사들이 학교를 떠나면 교사 충원도 어려워져서 대안교육에 대한 이해는 물론 교직경험도 부족한 신규교사들이 그 자리를 메우게 되어 결국 교육적 부실이라는 악순환이 불가피해진다(이수광 외, 2016). 이는 대안교육에 대한 철학적 기반과 실천적 지식에 대한 학습이 왜 필요한지를 매우 극명히 드러내주는 사례다.

서구의 경우 오래전부터 대안교육에 대한 가능성을 살피고 공교육 안에서 적용 가능성을 높이는 방향으로 발전해왔다. 영국의 경우 대안교육의 역사는 1890년대까지 거슬러 올라가며, 그 대부분은 현재 공교육 체제 안과 겹에서 교육적 다양성을 제공하는 방식으로 운영되고 있다. 우리에게 공교육 혁신 사례로 관심이 높은 북유럽의 경우에도 학부모들이나 교육자들이 자신들의 교육 철학에 따라 대안교육기관을 설립하고 그 것이 공적인 역할을 하고 있음을 증명해내면 국가가 지원하는 체제를 가지고 있다. 상대적으로 국가주도의 일원적 공교육 체제가 강했던 동아시아에서도 학습선택권의 차원이나 교육다양성 및 교육혁신의 차원에서 대안교육을 인정하고 육성하는 제도적 뒷받침이 마련되고 있는 추세다. 2016년 제정된 일본의 교육기회보장법이나 2017년 제정된 대

만의 실험교육법은 대안교육과 공교육의 만남을 고민하는 우리 현실에도 많은 시사점을 던져준다.

II. 이론적 배경 : 대안교육의 재개념화

1. 대안교육의 의미와 기본 철학

대안교육은 무엇인가? 문법적으로 보자면 대안교육은 ‘대안’과 ‘교육’이라는 두 단어의 합성어다. 따라서 대안교육은 교육의 대안을 추구한다는 의미다. 그런데 여기서 ‘대안’의 필요성은 두 가지 측면에서 대두된다. 하나는 다양성의 차원이다. 현대 사회는 포스트모더니즘의 대두와 함께 다원화되고 있으며 이 시대를 살아가는 사람들의 욕구와 개성의 다양성도 발현됨으로써 이전 시대와는 다른 패러다임을 제공하고 있다. 이를 ‘제 3의 물결’로 부르건, ‘4차 산업혁명의 시대’로 명명하건 간에 삶의 양태와 사회적 구조가 달라지고 있음을 부정하기는 어렵다. 그러다보니 19세기의 시대적 요청에 맞춰 등장한 근대학교 독점체제 중심의 교육은 이제 변화의 요청에 직면하고 있다. ‘교과서’로 대표되는 절대지식과 ‘시험’으로 완성되는 표준화 체제 교육이 새로운 시대적·교육적 요청 앞에 놓일 수밖에 없는 현실이다.

근대교육 체제로서 학교가 독점적인 지위를 가질 수 있었던 데는 몇가지 요인이 있었다. 우선은 산업혁명으로 인해 도시화 산업화가 급격하게 이루어지면서 이전 시대까지 존재했던 비형식적 교육이 더 이상 유효성을 가지기 어려워졌기 때문이다. 일자리를 찾아 도시로 몰려든 사람들에게 3R(읽기, 쓰기, 셈하기)을 비롯한 필수 교육과정들을 편성하고, 교육받은 인력들을 산업세계에 대량 공급하는 효율적 집중교육체제로서 학교는 발전하게 되었다. 또 다른 이유로는 근대 시민국가의 발전과 연관된다. 독일을 위시하여 뒤늦게 통일국가를 발전시키는 경우 학교교육은 국민들을 하나의 이데올로기로 묶어내기 위한 매우 중요한 수단으로 쓰였다. 따라서 국가는 교회 등 민간영역에서 시작된 교육을 국가주도의 무상교육체제로 변경하는데 적극적으로 나서게 된다. 마지막으로 프랑스혁명 이후로 퍼진 평등주의와 인본주의 정신에 있다. 중세 신분중심의 사회질서가 무너지고 시민사회가 형성되면서 누구에게든 교육받을 권리를 보장받고 아동의 조기 노동이나 학대로부터 국가가 교육권을 보장하기 위

한 교육의무가 만들어진 바 있다. 이 세 가지 요인은 서로 모순되기도 하지만 동시에 연결성을 갖기에 근대 학교체제에 독점권을 부여하면서 발전할 수 있었다.

하지만 과연 여전히 위의 요인들이 현대사회에서도 유효한가에 대한 문제제기가 있다. 우선 산업경제적인 측면에서 볼 때, 대량생산 중심의 산업사회에 요구되던 지식습득과 표준화에 맞춘 인재상과는 달리 시대가 정보화 사회로 급변화되면서 보다 자기주도적이고 창의적인 인재상으로 변화했다. 따라서 산업사회에서 필요한 기초지식들을 집약된 형태로 학습하고 그 학습량을 평가하던 방식의 교육이 얼마나 더 유효성이 있을 것인가에 대한 문제의식이 대두되었다. 두 번째로 국가주도의 부국강병론 역시 시효성 문제에 부딪혔다. 새로운 시대는 강한 민족주의 국가주도 이데올로기를 거부하고 개별적 시민들의 민주적인 결합체로서 국가를 구성한다. 기술의 발달은 시민들을 단순히 국가 이데올로기의 무비판적 수용자로서 대상화하기 보다는 스스로 적극적인 창안자이자 참여자로서 새로운 주체가 될 수 있는 길을 열었다. 따라서 교과서 중심의 일방적이고 수직적인 지식전달체계로서 학교교육은 변화의 요구 앞에 놓일 수밖에 없었다. 마지막으로 교육권으로서의 접근 역시 변화의 흐름 속에 있다. 물론 세계적으로 보자면 편차가 있기는 하지만 우리나라를 비롯한 상당수 국가들은 중등과정까지 무상보편교육을 구현해내고 있다. 이런 나라들에서 아동학대나 아동노동력 착취의 차원에서 취학의 의무를 위반하는 경우는 매우 예외적으로 취급된다. 오히려 다양한 교육적 선택을 추구하면서 공교육을 거부하는 경우들이 많아지고 있다. 즉, 보편교육에 대한 의무적 접근보다는 교육적 다양성에 대한 선택 권리의 차원에서 접근이 요청되고 있다. 이렇게 볼 때 학교교육을 요청했던 시대적 유효성은 상당히 퇴색되었고 새로운 교육적 요구들이 대두되고 있다고 볼 수 있다.

첫 번째 측면에서의 대안이 보다 근원적이라면 두 번째 측면에서 대안의 요청은 현상적이다. 그 현상의 원인은 앞서 언급한 시대적이고 근원적인 문제에 만 국한되지 않는다. 한국의 교육은 개화기 이후 나름의 사회적 맥락을 가지고 발전해 오면서 매우 독특한 교육문화와 그 문제들을 만들어내게 되었기 때문이다. 예를 들어 조선시대 500년을 거치면서 성리학과 과거제도는 문예승상과 입신양명이라고 하는 가치를 중요한 교육적 문화에 담아내게 되었다. 그러나

조선 후기부터 시작된 급격한 신분제 붕괴, 그리고 개화기 서구 신교육의 도입은 교육을 통한 능력주의(Meritocracy)의 실현에 대한 기대를 사회적으로 심어주게 되었다. 여기에 전통적인 군사부일체의 정신, 일제강점기 황국신민화 교육, 분단, 유신과 군사독재 시기의 비민주적 충성주의, 급격한 근대화로 인한 물질주의와 배금주의, IMF 시대를 거치며 더욱 악화된 사회적 불평등의 심화와 중산층 중심의 계층유지/상승 전략 등등이 씨줄과 날줄처럼 엮여서 한국 교육의 문화를 형성하고 있다. 그 와중에 청소년들을 획일화된 교육과정과 수직적인 학교환경, 경쟁적인 분위기와 성공신화 속에서 생활하게 된다. 1980년대 ‘행복은 성적순이 아니잖아요’로 상징화 된 청소년자살 문제, 1990년대 학교붕괴, 2000년대 학업중단 위기, 2010년대 학교밖 청소년 담론은 모두 같은 뿌리와 현상에 대한 다른 표현일 뿐이다. 그리고 그 문제적 상황들을 풀어 낼 다양한 해결책이 제시됨을 ‘대안’으로 바라본다. 그러므로 대안교육은 새로운 시대를 위한 혁신적 교육에 대한 철학적·실천적 방향제시이자 현재 우리 교육문화가 양산해온 왜곡된 교육문제들에 대한 대응이라는 두 가지 측면을 모두 가진다.

그러므로 대안교육을 이야기하기 위해서는 ‘대안’을 요구하는 맥락에 대한 검토가 중요하다. 무엇으로부터 출발해서 어떤 지향점을 가지고 어디를 향해 어떻게 가자는 의미에서의 ‘대안’인지가 제대로 검토되지 않으면 ‘대안’이란 무엇이든 담아도 문제되지 않을 실체가 모호한 대상이 되기 때문이다(Gordon, 1998). 실제로 이런 이유로 대안을 자의적으로 해석하면서 현행 공교육과 다르면 무엇이든 대안이 될 수 있다는 태도로 빠져 오히려 공교육에서 충족되지 어려운 세속적 혹은 개인적 욕망을 더욱 적극적으로 추구하는 경우들이 적지 않다. 흔히 귀족형 대안학교, 국제형 대안학교, 일부 종교계 대안학교들 중 상당수가 이런 문제로 여러 가지 사회적 혼란을 가중시키고 있기도 하다. 이에 대해서는 국내 대안교육의 세부적인 내용을 다루면서 다시 논의하겠지만, 특히 이런 왜곡된 형태의 대안들이 나오는 이유는 대안교육이 발 딛고 서 있는 대안의 출발점과 지향점이 분명하게 비어져있지 않기 때문이다. 따라서 대안교육을 위한 철학적·사회학적 근거들을 살피는 것은 매우 중요하다.

대안교육의 근간은 아동중심교육 사상이다. 고대 원시사회로부터 중세에 이르기까지 아동은 고유한 가치를 지니는 존재는 아니었다. 아동은 작은 어른으

로서 이후 기능에 따른 교육을 수용하는 존재거나, 원죄의 씨앗으로서 훈육과 억압의 대상이었기 때문이다. 아동에 대한 이해와 아동교육에 대한 체계화를 처음 제시한 사람은 루소였다. 루소는 이전까지 이어오던 어른 중심의 ‘만드는 교육’을 벗어나 ‘기르는 교육’ 또는 소극적 교육을 주창한 바 있다. 루소의 교육철학을 자연주의로 일컫는 이유는 여기에 있다. 아이들의 본성이 어른들의 의도나 목적에 따라 왜곡되지 않고 자연스럽게 성장할 수 있는 자연적인 환경을 만들어주기 때문이다. 이는 아동이 인간으로서는 물론 아동으로서도 자유로운 삶을 영위할 권리를 가지며 자신이 아닌 그 누구도 그 자유를 제약하거나 침해할 수 없다고 보았기 때문이다. 따라서 아동이 자신의 의지대로 자신의 있는 그대로의 속성을 발견하여 그 본성대로 자라날 수 있도록 기다리고 돕는 것이 교육의 본질이라 보았다. 그러므로 교육의 주체는 어른인 교사가 아니라 아동 자신이다. 루소의 이런 생각들은 이후 페스탈로치, 프뢰벨로 이어졌고 존 듀이를 통해 보다 구체화되었다. 듀이는 아동의 본성을 기반으로 하는 것이므로 아동의 흥미를 전제로 한 능동성이 기반이 되어야 한다고 보았다. 따라서 직접 실행함으로써 배우는 것(Learning by doing)은 듀이 교육의 중요한 핵심이 되었다. 아동중심주의, 자연주의, 실용주의의 철학은 이후 A. S. 니일이 설립한 씨머힐 학교를 통해 매우 실천적으로 구현되었고 대안교육의 중요한 전형 중 하나가 되었다.

대안교육에 또 다른 철학적 근간을 제공한 것은 바로 갈등론자들이다. 갈등론이 대두되기 전까지 교육을 사회적으로 이해하는 기본 바탕은 바로 기능론이었다. 즉, 인체의 각 부분이 자기 기능을 잘 하면 그것이 유기적으로 어우러져 한 인간의 활동을 조화롭게 유지시키는 것처럼, 사회의 각 영역도 그 각각의 기능을 잘 할 수 있도록 이해하고 촉진하는 것이 중요하다는 발상이었다. 그러나 마르크스를 필두로 한 갈등론자들은 그 ‘기능’이 어떤 이데올로기에 의해 구성된다고 보았다. 즉, 기득권을 가진 특정 계급의 이익을 보장하는 방식으로 질서가 편성되어 있고 그 질서를 유지시키고 재생산되도록 유형무형적으로 기능하는 것이 바로 교육이라는 것이다. 미셸푸코는 학교를 원형감옥(panopticon)이라는 개념을 통해 지식의 생산을 통한 감시와 처벌의 공간으로 이해하였다. 초기 갈등론자들은 갈등의 요인을 물질적인 것으로만 보았지만 후기 브루디외와 같은 학자들은 문화를 기반으로 한 재생산이론을 통해 사회를

통찰해내기도 하였다. 따라서 새로운 교육은 주어진 것을 그대로 학습하고 그 내용과 형식에 순응하기 보다는 비판적 사고를 통해 문제제기 할 수 있는 능력을 기르는 것이라 보았다. 특히 일리히는 근대학교 중심의 은행저금식 교육에 문제제기 하면서 탈학교(deschooling)라는 화두를 던져준 바 있다.

마지막으로 대안교육에 핵심적인 철학은 바로 포스트모더니즘이다. 앞서도 살펴본 바와 같이 대안교육은 다원주의에 근거한다. 이성과 절대지식을 통한 끊임없는 진보의 시대는 그 종언을 고했다고 본다. 오히려 분화된 개개인의 목소리에 집중하는 것이 중요하다는 지적이다. 학교라는 절대공간에서 교과서라는 절대지식을 통해 이성과 진보를 가르치는 방식은 더 이상 시대적으로 유효하지 않기 때문이다. 따라서 교실 안에서 학생들 한 사람 한 사람의 목소리에 귀 기울이고 그들의 흥미와 관심으로부터 교육이 출발하며, 그들의 삶이 교육에 반영되어야 한다고 보았다.

지금까지 살펴본 대로 대안교육은 단순히 공교육에 부적응한 특정 문제적 청소년들을 대상으로 하는 공교육의 보완재로서만 기능하지 않는다. 학교중심의 교육은 완전무결한 절대적 존재가 아니며 시대에 따라 변화와 혁신을 이뤄내야 하는 대상이다. 한국의 학교교육은 오랫동안 변화 없이 독점적인 지위를 누리면서 사회문화적으로 기능해왔으며 청소년들을 진정한 배움으로부터 소외시켜왔다. 따라서 학교를 변화시킴으로써 학령기 청소년들이 즐겁고 행복하게 스스로를 탐색하고 세계를 이해하며 나아갈 길을 모색할 수 있는 길을 찾는 것은 매우 중요하다. 1990년대 중후반 우리나라에서는 이를 ‘대안교육’이라는 이름으로 단순히 대중적인 대책이 아니라 새로운 교육적 발상이 필요하며 혁신적인 전환이 이루어져야 함을 실천적으로 보여준 바 있다. 따라서 대안교육은 앞서 지적한 것처럼 ‘공교육 보완재’가 아니라 ‘공교육 혁신 선도재’로서 바라볼 필요가 있다. 이런 맥락 속에서 대안교육은 공교육을 부정하고 그것을 대체하는 다른 어떤 것이 아니라, 오히려 혁신을 선도하여 실험하고 지원함으로써 공교육을 더욱 풍성하게 만들 수 있도록 돕는 존재로서 인식될 수 있을 것이다.

2. 국내 대안교육의 특성 : 가능성과 한계

대안교육은 무엇이며 어떻게 바라봐야 하는가에 대한 논쟁은 여러 형태로 제기되어왔다. 가장 대표적인 것은 소위 학업중단/학교 밖 청소년에 대한 대책담론이다. 이미 1980년대 중반부터 ‘행복은 성적순이 아니잖아요’라는 문제제기 속에서 엄청난 숫자의 학생들이 스스로 목숨을 끊거나 학교를 빠져나가기 시작했다. 교육부는 1990년대 중반부터 학교중도탈락자에 대한 대책방안들을 모색한 끝에 1998년 초중등교육법 시행령 제91조에 특성화학교라는 새로운 유형의 학교 설립 근거를 마련했다. 이 조치는 대안적인 새로운 교육수요와 학력인정을 위한 기존 교육제도를 결합시킨 것이지만 동시에 매우 현상적인 대응이었다는 측면에서 한계를 가진다(이종태, 2005). 즉, 학업중단/학교 밖 청소년 대책담론은 학교의 문제보다는 학생의 부적응에 초점을 맞추고, 그 대안으로 학업중단예방과 학교복귀의 방안들을 제시한다. 즉, 안전하고 정상적인 ‘학교 안’과 위험하고 문제적인 ‘학교 밖’을 대비하면서 학생들을 일반적 교육계도로 돌려보내기(back on track)에 초점이 맞춰져있다. 하지만 이 담론에는 우리 사회가 설정해놓은 궤도(track)에 대한 문제의식이나 개혁에 대한 의지가 스며들 여지가 매우 적다(하태욱, 2018).

현상의 원인을 파고들어가 보면 근대교육에 대한 근본적 문제제기가 있다. 우리나라의 근대 학교교육은 19세기 서구 신문물과 함께 도입된 후 양적으로 꾸준히 성장하여 근대화의 동력이 되었다는 점에 이견이 없다. 그러나 20세기 말 이후 급변하는 사회구조와 과학기술, 지식정보의 쓰나미가 몰려오면서 교육은 표류하고 있다. 국가주도의 학교교육이 실제 사회를 살아가는데 필요한 역량과 기능을 길러내지 못하고 있다는 비판 역시 높다. 자본주의와 신자유주의의 질주는 교육을 공공재로서 기능하게 하기 보다는 개인의 양명과 부귀를 위한 욕망의 전차로 전락시켰다. 한편으로는 개인화되고 다양화되는 요구들을 이전의 통제적이고 획일적인 방식으로 더 이상 강제할 수 없다는 한계 역시 드러났다. 19세기 건물에서 20세기의 교사들이 21세기의 아이들을 가르치고 있다는 뼈있는 농담은 우리 사회에 새로운 교육적 대안이 필요하다는 목소리로 돌아왔다. 그 응답으로서 교육의 새로운 길 만들기는 민간의 풀뿌리 교육운동으로서 출발해 왔다. 1997년 경남 산청에서 최초의 전일제 대안학교로 출범한

간디청소년학교 역시 같은 문제의식을 갖고 있었다.

꿈꾸지 않으면 사는 게 아니라고 별 헤는 맘으로 없는 길 가려네.
사랑하지 않으면 사는 게 아니라고 설레는 마음으로 낯선 길 가려 하네.
아름다운 꿈꾸며 사랑하는 우리 아무도 가지 않는 길 가는 우리들
누구도 꿈꾸지 못한 우리들의 세상 만들어가네.
배운다는 건 꿈을 꾸는 것 가르친다는 건 희망을 노래하는 것.
배운다는 건 꿈을 꾸는 것 가르친다는 건 희망을 노래하는 것.
우린 알고 있네. 우린 알고 있네.
배운다는 건 가르친다는 건 희망을 노래하는 것.
(간디학교 교가)

간디청소년학교 설립자 중 한 사람으로서 교장을 역임하고 이후 경남교육청과의 갈등 속에서 비인가 제천간디학교를 분리·독립시킨 양희창은 간디학교 교가를 통해 이것이 공교육 속에서 ‘누구도 꿈꾸지 못한’, ‘없는 길’이며 ‘아무도 가지 않는’ ‘낯선 길’이지만 ‘꿈을 꾸는 것’이므로 ‘설레는 마음으로’ ‘희망을 노래’하겠다는 의지를 분명하게 밝히고 있다.

1990년대 후반부터 대안교육의 이름으로 새로운 가치를 들기는 했지만, 그렇다고 우리 역사 속에서 교육의 문제를 타파하기 위해 혁신적 대안을 제기함으로써 주류교육을 변화시킨 사례들이 이때가 처음은 아니다. 한국 근대 교육사에서 제일 먼저 나타난 혁신적 움직임은 조선 말기에 나타난 민중야학운동을 들 수 있다. 우리나라가 일제에 의해 강제점령을 당한 시기 일제는 민족문화 말살정책을 통해 식민사관과 조선 지배 정당화 논리를 개발하여 교육을 통해 보급하였다. 우리나라의 역사를 왕조의 역사로 바라보는 이씨조선론, 일본과 조선은 원래 하나였으므로 하나가 되어야 한다는 일선동조론, 조선의 멸망 원인이 우리민족의 파쟁의식과 분열주의에 있다는 당파성론, 우리나라가 정치적 사회적 변화에 능동적으로 대처하지 못하여 발전하지 못하였다는 정체성론, 한국의 역사가 주체적이지 못하고 중국, 몽골, 만주, 일본 등 외세에 의해 좌우되었다는 타율성론 등을 골자로 하는 식민사관을 우리 민족에게 심어줌으로써 그들의 침략을 정당화하고 지배를 용이하게 하기 위한 의식을 심는 교육을

자행하였다. 이에 대응하여 민족의 주체성을 찾고, 자주독립을 위해 왜곡되어 가는 의식을 바로세우기 위해 저항적으로 등장한 것이 민중교육운동인 야학이다. 일제의 눈을 피하기 위해 야학들의 명분은 문맹 퇴치로 내걸었으나 그 실질적 목적은 독립 의식과 민족의식 고취였다. 식민사관을 타파하고 우민화교육에 저항함으로써 독립의 희망을 놓지 않으려는 시대적 대안이었다.

해방 후에도 야학은 정부 및 민간 차원 양쪽에서 이어졌다. 1950년대 각 대학에는 정부 지원 하에 농촌계몽운동반이 생겨났으며, 1960년대 들어서는 민간 주도의 야학이 본격적인 활동을 시작하게 되었다. 교육의 혜택을 받기 어려웠던 도시 빈민과 노동자들을 위해 주경야독의 환경을 조성함으로써 제도권 교육만으로는 해결할 수 없었던 교육의 기회를 제공해주는 대안이었다. 검정고시 준비를 위한 '검시야학' 중심이던 1960년대 야학이 교육수혜계층을 넓히고자 하는 대안이었다면 1970년대 야학은 '생활야학', '노동야학' 등의 이름으로 농민과 도시 빈민들의 현실에 초점을 맞춘 교육이었다. 도시 빈민지역과 노동현장을 중심으로 현실인식과 계급의식 고양, 소외와 인권 함양에 주력했던 새로운 교육적 대안이었다.

1980년대는 대학입시를 정점으로 한 서열화 교육의 심화로 학생들이 입시지옥으로 내몰린 시기였다. 1986년 '행복은 성적순이 아니'라는 유서를 남기고 자살한 여중생의 사건은 그 폐해를 그대로 드러내는 계기가 되었다(동아일보, 1986년 6월 2일 11면). 그러나 이런 문제들은 나아지기는커녕 더욱 심화되면서 1990년대 후반부터는 '학교붕괴'라는 용어와 함께 학교가 정상적으로 굴러가기 어려운 사회적 현상들이 나타났다. 이때 학교붕괴란 일본의 '교실붕괴'라는 표현이 우리나라에도 변형 도입되었던 것으로서 '교실에서 수업이 이루어지고 있지 않는 현상'을 가리킨다. 학교에서 수업이 이루어지지 않는 상황에 대해 당시 전교조참교육실천위원회는 다음과 같이 증언한다.

수업붕괴가 가장 두드러지게 나타나고 있는 실업계 고등학교 교실에서는 교과서와 수업준비물을 아예 가져오지 않고도 태연자약하게 책상에 앉아 있는 학생들이 심하면 3분의 2를 차지한다. 문제는 그렇다고 하여 교사가 이를 제지하고 꾸짖어서 다음에는 가져올 수 있게 할 수도 없으며 그것을 문제로 삼는다면 교실에 남아 있을 학생들마저

몇 안 되고 말 것이다(전교조참교육실천위원회, 1999).

학교 급이 내려갈수록 이와 같은 극단적 붕괴 현상은 덜하지만 교사들의 증언에 따르면 다만 그것이 속으로 잠재되어질 뿐이었다. 즉 초등학생들의 경우도 그와 같은 잠재 욕구를 가지고 있어 수업 시간의 소음과 취침, 수업방해 등이 다반사로 일어나고 있었다. 교사의 교육적 혼화 혹은 징계에 대해소도 노골적으로 반항하는가 하면 상급학년 남학생들 반에 들어가는 초임 여교사들의 경우는 폭력의 위협을 느꼈다고 한다(같은 책). 학생들은 수업 시간 중에 책상에 앉아 있기보다는 오히려 복도에 나가서 벌을 서고 있는 편을 선호하는 경향들이 나타나며, 가능하다면 조퇴를 하거나 결석을 하고 싶어 한다고 한다. 마치 학교에 나오고 수업을 듣는 것이 학생들의 교육적 필요를 충족시키기 위해서기보다는 부모님의 감시망을 벗어나기 위해서거나 교사를 비롯한 어른들의 잔소리가 듣기 싫어서 '학교에 나와 주고 수업에 들어와 주는' 형국이라고 한다. 이와 같은 상황에서 교사가 수업 시간에 일정한 교육목표를 설정하고 학생들을 목표 행동으로 이끈다고 하는 수업 활동은 아예 상정될 수가 없는 것이었다. 김학한 당시 전교조 서울지부 정책연구국장은 다음과 같이 지적했다.

사실 우리나라 학교붕괴 현상은 공교육 자체의 문제라기보다는 공교육의 낙후성과 부실화에서 비롯된다. ...(중략)... 교사와 학생들의 교육적 권리와 참여가 배제되고 봉쇄되는 현실, 증대되는 사교육비에 비취 교육재정이 줄어들고, 그런 교육환경에서 학교가 무너지고 있다는 점을 분명히 하는 것이 이 문제를 해결에 무엇보다도 중요하다.(한겨레신문 1999년 11월 26일자. 9면)

이처럼 학교가 붕괴되고 수업이 무너지는 현실은 우리교육의 행태가 얼마나 낙후하고 부실한 지를 그대로 보여주는 사건의 면면이다. 이와 때를 같이하여 전교조의 참교육운동, 그리고 이와 맞물린 대안교육운동가들의 활동은 1990년대 초, 총체적 교육위기론과 더불어 사회주의권 붕괴와 더불어 신자유주의적 세계질서의 재편이라는 환경 속에서 강력한 교육개혁의 요구로 표출되었다(이종태, 2007). 이미 1970~80년대에 있어왔던 민중야학이나 공부방운동 등을 경

협했던 대안교육 운동의 출발은 1990년대 초부터 방과 후, 주말 프로그램, 방학을 이용한 캠프 등의 형태로 아이들에게 숨 쉴 수 있는 공간을 만들어주기 위해서 다양하게 시도되었고 이러한 시도들은 점차 하나의 대안적 운동으로 사회적 관심을 받게 되었다. 대안교육운동이 이처럼 사회의 주목을 받을 무렵, 교육부도 1996년 10월 ‘중도탈락자 예방 종합대책’의 일환으로 대안학교 설립 계획을 발표한다. 이후 정책 수립 및 수정을 통해 ‘고교설립준칙주의’를 발표하고 ‘특정분야의 인재양성(직업분야)’와 ‘체험 위주 교육(대안교육 분야)’를 할 수 있는 특성화고등학교를 법제화했다(이종태, 앞의 책). 이를 통해 대안교육 분야 특성화학교로 6개 학교가 개교하고, 이후 2016년 현재 36개교로 확장되었다. 특성화학교 제도는 대안교육을 제도권으로 감싸 안으려는 노력으로 평가될 수 있겠으나 여전히 많은 대안교육운동가들은 교육부가 말하는 미인가 학교가 아닌 주체적으로 인가를 거부하는 비인가학교로서 남아있기를 원했다. 이러한 원인은 특성화학교가 여전히 일반교과의 중심의 편제를 넘어서기 어려우며, 평가의 방법에서도 기존의 지필고사의 수준을 넘어서지 못하는 등 대안교육운동의 본질과는 거리가 있기 때문이었다.

이와 더불어서 1997년 교육부는 대대적인 농어촌학교 통폐합 정책을 추진하였다. 이러한 통폐합 정책의 이면에는 경제논리가 자리하고 있었다. 학교를 여러 곳으로 나누기 보다는 한 곳으로 통합하여 스쿨버스를 지원하는 것이 더 효율적이라는 단순한 경제성에 의해 아이들의 삶을 키워주는 학교라는 배움터를 통폐합하는 것이다. 당시 정부의 이러한 정책은 지역주민들의 반발을 불러 일으켰고, 이는 농어촌지역의 ‘작은 학교 살리기 운동’이라는 방식으로 나타났다. 이의 성공사례로 회자되는 경기도 광주에 소재한 ‘남한산초등학교’는 이러한 정책으로 폐교될 위기에서 지역 주민과 학부모, 교사들 간의 연대로 단순한 ‘학교 지키기’의 수준을 넘어서서 ‘새로운 학교 만들기 운동’으로 진화된 모습을 보였다. 같은 맥락에서 2002년 충남 아산의 ‘거산초교’, 2003년에는 전북 완주에서 ‘삼우초교’, 2005년에는 경북 상주에서 ‘상주남부초교’가 동일한 방향을 모색했다. 이처럼 시간이 지나면서 이들 학교들은 ‘작은학교교육연대’를 결성하고 새로운 학교의 핵심적인 상(像)을 만들어 냈다(이중현, 2011).

이와 같은 새로운 학교 만들기 운동의 골자는 ‘아이들이 건강하고 조화로운 삶을 살 수 있도록 교육’하는 것이었다. 이를 위해 첫째는 관료주의적 관행을

단위학교가 바탕이 된 교육활동 중심 체제로 바꿀 것, 둘째는 교육과정의 틀을 바꿔 국가교육과정을 기본 구조로 하되 작은학교의 특성에 맞는 교육과정을 발전시켰다. 여기에는 인력이 부족한 작은 학교에서 감당하기 어려운 문제들이 있었고, 이를 해결하기 위해 학부모와 지역민들의 도움을 요청하는 학교와 가정, 그리고 지역사회가 하나로 어울리는 배움의 공동체를 형성한 것이다(작은 학교교육연대, 2010). 이러한 일련의 노력들은 그동안 지속되어왔던 경쟁중심, 입시중심의 교육을 개혁하고 혁신하려는 시도였다.

이렇듯 풀뿌리 교육운동의 대안적인 흐름은 공교육 혁신과 손을 맞잡는 결과를 낳는다. 본격적으로 우리나라에 혁신학교가 대두된 것은 2006년 ‘공영형 혁신학교’가 그 시초로 혁신 의지가 강한 운영 주체에게 학교 운영권을 위탁하고 대폭적 자율권과 책무성을 부여함으로써 교육과정 운영과 교수학습방법 등을 혁신적으로 운영하는 학교를 표방하였다. 이러한 혁신학교의 도입 배경에는 고교교육의 다양성과 수월성을 추구하기 위해 도입된 자립형 사립고와 특수목적고가 입시명문으로 변질되고 있다는 문제를 극복하는 한편, 학교생활기록부의 반영비율을 확대한 2008 대입제도의 성공적 정착을 위해서는 고교교육의 신뢰확보가 관건이라고 보고 혁신학교 제도를 도입한 것이다(교육부, 2006).

혁신학교의 가장 큰 특징으로는 고교평준화의 기본 틀은 유지하면서 교육계 외부의 다양한 인적 자원을 적극 활용할 수 있도록 학교운영 주체를 개방하여 학교 설립과 운영은 국가나 지자체가 부담하고, 운영은 종교 단체, 시민 단체, 비영리법인, 공공기관 등 자율적으로 운영토록 하는 것이다. 뿐만 아니라 학사 운영, 교원인사, 학교예산 등 학교운영 전반에 대한 자율권이 대폭 확대되는 것이다. 국민공통기본교육과정 이외의 교육과정 운영을 자율화하는 것은 기존의 자율학교, 자립형 사립고와 동일하지만 여기에 학생별 수준 및 적성에 따라 무학년제 운영도 가능하도록 하였다. 지필고사를 금지하고 교원인사권도 자율성이 확대되며 공모 및 초빙임용을 원칙으로 하였다. 또한 교원의 순환 전보제를 적용받지 않도록 하며, 단위학교 예산은 총액 내에서 자율적으로 편성, 집행할 수 있도록 하였다.

공영형 혁신학교는 자율 및 책무에 기반을 둔 단위학교 혁신, 지역사회와 수평적 네트워크 구축, 저비용, 고품질의 교육기회 제공이라는 큰 틀에서 추진되어 학교혁신의 새로운 모델로 자리매김할 것으로 기대했으나, 정책적인 차원에

서 관 주도로 운영되어 만개하지 못하였다(허봉규, 2011). 이는 그동안의 대안적 움직임들이 정부주도의 하향적, 집체적, 획일적 개선 노력만으로는 한계가 있다는 것을 역사적으로, 사회적으로 증명한 것이라고 하지 않을 수 없다. 이러한 한계는 더 이상 제도권 교육개선 방안만으로 교육의 혁신을 이룰 수 없다는 사회적 공감대와 더불어 모두가 함께 주체적으로 이 문제를 고민해야 한다는 필요성을 불러일으켰다. 여기에 부응하는 노력이 혁신학교의 등장이다. 2009년 제1대 민선교육감인 김상곤 경기도 교육감이 당선되면서 경기도에서는 혁신학교라는 이름으로 대안교육의 교육내용을 공교육으로 이식하려는 움직임이 나타났다. 그는 그의 핵심공약집에서 입시에 종속된 경쟁과 서열 중심 교육에 마침표를 찍고 교육의 본질에 충실한 교육을 실천하고, 학교문화 혁신을 통하여 교실과 수업이 살아있고 학생들 중심의 배움이 일어나는 행복하게 공부하는 즐거운 학교를 만들겠다고 하였다(경기도교육감 인수위백서, 2009).

경기도 혁신학교는 공교육 혁신, 공공성 강화, 인간적인 삶을 최상의 가치로 삼아 기초교양 교육을 강화하고 학습자가 주체가 된 배움 중심의 유연한 교육 과정을 통해 인간 중심의 창의적인 민주시민을 기르는데 그 목적이 있다. 경기도 혁신학교가 지향하는 학교는 세 가지로 요약될 수 있다(같은 책). 첫째, 활기찬 학교, 행복한 교실이다. 배우고 가르치는 일이 즐겁고 참여와 소통의 생산적 문화를 만들어가는 역동적인 행복한 학교이다. 둘째, 학생, 교사, 학부모 모두가 성장하는 학교이다. 학생은 학습 공동체를 통하여 전인적 성장을 이루고, 교사는 전문적 공동체를 통하여 배우며 가르치고, 학부모는 참여와 협력의 교육공동체를 구성하는 학교이다. 셋째, 믿고 맡기는 학교이다. 학생과 교사가 모든 위험으로부터 보호되는 안전한 학교이며, 학생 개개인의 맞춤형 교육으로 미래 핵심역량을 길러주는 학교이다.

이와 같은 지향점에서 보듯이 혁신학교는 학생, 교사, 학부모가 주체적으로 교육의 문제를 고민하고 해결하기 위하여 협력을 시도하고 있음을 알 수 있다. 이후, 경기도 혁신학교는 2009년 경기도에서 13개 학교가 지정 운영된 이래, 2010년 지방자치 선거에서 같은 공약을 내건 교육감들이 당선되면서 2011년부터 5개 지역- 서울(서울형 혁신학교), 전북(혁신학교), 전남(무지개학교), 광주(빛고을 혁신학교), 강원(행복더하기학교)-에서 벤치마킹이 이루어지면서 전국적으로 확대되기 시작했다.

이 노력은 경기도 교육청을 중심으로 학생, 학부모, 교사 외에 지역사회와 지자체, 교육청 등 사회적 통합과 함께 고민의 장을 만들어가는 교육혁신으로 확산되고 있다. 일명 ‘넘나들며 배우기’를 기치로 하는 혁신교육의 외연 확장을 이루려 하였고, 그 결실이 ‘마을교육공동체’이다. 마을교육공동체의 출발은 교육의 가장 큰 문제점으로, 삶과 배움이 동떨어져 있다는 것에서부터 출발한다. 삶과 배움이 일치되기 위해서는 ‘삶’이 진행되는 ‘마을’과 ‘교육’이 진행되는 ‘학교’가 시간적으로, 공간적으로 유기적 관계에 놓여야 한다는 것이다. 그러한 유기적 관계가 이루어지는 곳이 바로 ‘공동체’이다(서용선 외, 2015). 그러므로 우리 아이들이 바로 옆에 있는 사람과 소통하고 협력하며 우리 주변의 문제를 해결할 수 있는 힘을 길러주기 위해서는 아이들의 삶의 장인 마을에서 출발해야 하며, 지역사회의 다양한 삶의 양상이 보다 적극적으로 학교교육과정 속으로 들어와야 하고 지역의 문제점들을 함께 고민하며 해결 방안을 모색하는 활동을 조직해내는 결과로서 마을교육공동체가 가지는 교육적 의의를 평가해 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 것처럼 혁신교육이라는 용어는 진보적 민선교육감이 등장하면서 공론화 되었지만, 그 시작은 이미 오래 전부터 있어왔다. 가깝게는 대안교육운동처럼 대학입시 중심 경쟁 교육과 이를 위해 도구화된 학교교육을 극복하려는 노력들을 이야기 할 수 있고, 멀게는 조선말 신학문의 등장에서부터 시작된 민족계몽운동이나 문맹퇴치운동, 그리고 시대적 한계를 극복하고자 했던 야학운동 등도 모두 당시의 구태적 교육을 혁신하고자 하는 노력이었다. 그 노력들은 변증법적으로 교육의 혁신을 이루어 교육적 대안들을 만들어 왔다. 이를 간략하게 표로 정리해 보면 다음과 같다.

	1910-40년대	1950-70년대	1980년대	1990년대	2000년대	2010년대
교육현상	일제의 식민지교육	산업화 인재양성	서열화 경쟁화로 사교육확대	학교붕괴 탈학교	관주도의 교육혁신	협치, 협육의 필요성 대두
혁신적 교육	왜곡된 역사 바로잡기와 민중계몽	교육의 기회 확대 및 권익 증진	교육민주화 운동	참교육 대안교육 운동	학교, 교사, 학생 주도의 교육혁신	삶과 교육의 일치, 협육

형태	민중야학	노동야학	자살, 학업포기	대안학교	대안교육운 동& 작은학교 살리기운동	혁신학교 & 마을교육 공동체
----	------	------	-------------	------	------------------------------	-----------------------

[표 5 혁신교육의 역사적 맥락]

표에서도 드러나는 것처럼 대안교육운동은 단순히 1990년대 후반과 2000년대 일어난 대안학교 설립-운영만의 문제는 아니다. 대안교육운동은 각각의 시대가 요청하는 교육문제해결을 위한 혁신적 대안이며 그 새로운 전망이다. 따라서 제도 밖/결의 대안교육운동과 제도 안 혁신교육운동은 뿌리와 지향이 같은 형제다.

3. 대안교육의 새로운 이해와 실천 방향

앞서 살펴본 것처럼 대안교육은 1990년대 중후반부터 지난 20여년동안 한국 사회에서 새로운 교육을 위한 학교의 혁신과 변화에 대한 실천을 보여준 바 있으며, 그 실천은 대안학교의 설립 및 확산이라는 측면뿐만 아니라 공교육의 혁신이라는 측면에서도 큰 가치를 이뤄내었다. 그러나 20년이 지난 현재 대안교육을 둘러싸고 있는 현실은 이전과 같지는 않다. 이미 대안학교들 앞에는 여러 가지 어려운 상황이 펼쳐지고 있다. 대안교육 특성화학교 제도는 직업교육 특성화학교 정책과 대안학교법(초중등교육법 60조의3)에 의해 고유성과 정체성을 잃을 위기에 처해 있다(이종태, 2016). 그 과정에서 초창기 대안교육의 의미가 퇴색되고 ‘대안’의 의미를 아전인수격으로 해석한 속칭 ‘변종대안’ 혹은 ‘사이비대안’들이 범람하고 있다(하태욱, 2016). 1990년대에는 공교육에 대한 안티테제로서 그 존재자체가 의미있었다고 한다면 이제는 신테제로서 새로운 교육을 보다 치밀하게 보여줄 필요가 분명하기 때문이다. 혁신학교를 비롯한 제도권 학교들의 혁신 노력은 기존의 대안학교들이 더 새롭고 매력적인 교육을 보여주지 못하면 존립하기 어려울 것임을 예고하고 있다. 2000년대 중반 이후 꾸준히 감소 추세에 있는 대안학교 신입생 지원자 수가 이러한 위험을 예고한다. 이런 상황을 고려하면, 초창기에 대안교육이 교육혁신 선도적 역할

을 담당했던 것처럼, 교육의 공공성과 책무성을 유지하면서도 다시 한 번 새로운 시대를 향한 도전을 시도할 필요가 있다. 아래에서 보듯이, 외부적 상황과 새로운 도전 요소들은 대안교육에 있어서도 큰 폭의 변화와 또 다른 혁신을 요구하고 있다. 그간의 교육적 성과에도 불구하고 간단치 않은 위기적 징후들을 보이고 있기 때문이다. 그 중에는 한편으로 한국사회와 제도 교육의 변화와 같은 외생적 요인에 의한 것도 있지만, 다른 한편으로는 학교 운영 주체들의 안이함이나 역량 부족과 같은 내생적 요인에 의한 것도 있다.

가. 정체성의 위기

여러 가지 시행착오와 혼란이 있기는 했지만, 그래도 초창기 대안교육의 실천들은 자신과 타자들로부터 대안교육으로서의 정체성을 인정받는 것이 어렵지 않았다. 무엇보다도 이들은 입시나 성적에 대한 부담을 최소화하고 학생들의 삶을 교육의 중심에 놓고자 하였다. 교사와 학생 사이가 지식이나 성적이 매개가 된 만남이 아니라 진실한 인격적 만남이 되고자 하였던 것이다. 일부 학교들은 상대적으로 입시와 성적에 더 많은 관심을 기울이는 경우도 없지 않았지만 그것이 청소년들을 짓누르지 않도록 따뜻한 인간관계와 교육활동의 다양성을 함께 추구하였다. 그러기에 대부분의 청소년들은 대안학교에 무한 애정을 가졌고 집보다 대안학교를 더 좋아하는 분위기가 유지되었다. 이러한 특성은 부적응 학생을 주 대상으로 하는 학교이든 개성이 있는 학생을 주 대상으로 하는 학교이든 대동소이했다.

그런데 시간이 흐르면서 대안교육의 상황은 점차로 변해갔다. 우선 내생적 요인부터 보자. 첫 번째 요인은 교육 대상 집단에 대한 교사들의 의식 변화이다. 이것은 특히 초기에 부적응 학생을 주 대상으로 했던 학교들에 해당되는 이야기인데, 생활지도나 수업에서 수없이 좌절하고 소진을 거듭하던 교사들이 에너지를 덜 소모할 수 있는 일반적인 학생들을 선호하게 되면서 학교의 성격을 크게 바뀌었던 것이다. 그 결과 일부 학교들은 치열한 입학 경쟁을 치러야 하고, 이 때문에 교과 공부에 관심이 없는 학생들은 접근조차 어려운 상황이 되었다. 여기서 대두된 문제의 핵심은 학교의 설립 목적이나 존재 이유가 불분명해졌고, 이에 관한 내부적 토론과 합의가 슬그머니 실종되었다는 점이다. 이

것이 사실이라면 그런 학교는 이미 평범한 일반학교가 된 것이며, 따라서 더 이상 대안교육이라는 틀 안에 머물 이유가 없을지도 모른다.

대안교육을 원하는 일반 학생을 대상으로 표방한 학교들 역시 매너리즘이라는 함정에 빠지고 있는 것은 아닌지 성찰할 필요가 있다. 대안학교는 아이들의 자율성에 기반한 다양한 활동을 강조하지만, 해를 거듭해도 동일한 패턴이 반복되기 때문에 새로움을 추구하려는 의지나 노력이 약화된다. 아이들과의 관계에서도 긴장감이나 신선감이 떨어짐으로써 아이들 내면의 변화를 따라잡지 못하는 상황이 벌어지기도 한다. 매년 새로운 아이들이 들어오지만, 교사들은 아이들 내면의 변화를 감지하지 못한 채 예전과 같은 방식으로 아이들을 대함으로써 학생과의 심리적 거리가 점점 멀어지는 것이다.

외생적 요인들은 특성화학교들이 겪고 있는 이러한 문제를 더욱 심각한 위기 상황으로 몰고 간다. 대표적인 것으로 혁신학교로 대표되는 제도권 학교들의 변화 노력이다. 혁신학교에 대한 평가와 기대는 사람마다 큰 차이가 있지만, 혁신학교들이 일방적인 교사 중심의 교육활동을 탈피하는 대신 아이들에게 다양한 활동의 기회를 제공함으로써 학교교육에 대한 흥미를 높이고 있다는 점은 부인하기 어렵다. 아주 제한적인 방식이기는 하지만 자유학기제 역시 기존의 제도권 학교가 갖는 경직성을 상당 부분 완화하는 데 기여하고 있다. 서울시교육청의 오디세이학교나 제도권 밖에서 시도하고 있는 덴마크식의 애프터스쿨레 운동은 기존 학교의 경계를 크게 허물고 있다. 다시말해 최근 제도권 학교들의 혁신은 예전에 대안학교에서나 볼 수 있던 교육방식을 상당 부분 차용함으로써 학생이나 학부모의 관심을 모으고 있다. 그 결과 대안교육에 대한 반신반의하던 부모들은 더 이상 대안학교를 찾아야 할 절실한 이유를 찾을 수 없게 되었다.

여기서 대안교육의 주체들은 심각하게 다음과 같은 성찰이 요청된다. 대안교육은 지난 20년간 한국 사회에 교육적 문제제기를 하고 대안학교와 혁신학교를 이끌어 낸 것으로 충분한 역할을 했는가? 그렇지 않다면, 당초 지향했던 ‘대안학교’로서 상황이 달라진 지금 대안교육이 가야 할 길은 무엇인가? 변화된 상황에서 대안교육이란 무엇이며, 어디에서 다시 시작해야 하는가?

나. 존립의 위기

물론 여전히 일부 대안학교들은 입학경쟁률이 존재한다. 매년 학생 수가 격감하고 있는 상황을 감안하면 대단하다고 할 만하다. 그러나 정반대의 상황에 처해 있는 경우들도 있다. 정원도 채우지 못할 정도로 지원율이 저조하고 학기 중에 전입생으로 빈자리를 채우더라도 들락날락 하는 바람에 부족한 학생 수 만큼 학교운영비 지원이 줄어드는데다 학교 교육과정의 완결성을 가져가기도 어렵다는 문제들이 지속되기도 한다. 앞으로 전체 학생 수가 격감하고 제도권 학교들의 변신이 지속될 경우 학생 모집 실패로 인한 학교의 존폐를 우려해야 하는 상황이 올 가능성은 충분히 있다. 그렇다고 학생을 유인하기 위하여 자사고나 특목고처럼 학교에 대한 학부모의 세속적 욕망에 부응한다면 무엇이 ‘대안’의 가치를 유지할 것인가 고민되지 않을 수 없다. 이런 측면에서 대안교육은 현재 심각한 ‘존립의 위기’에 직면하고 있다.

다. 제도적 위기

현재 대안교육과 관련된 제도적인 문제는 크게 두 가지이다. 그 첫째는 이원화, 혹은 삼원화되어 있는 대안교육 관련 법제의 문제이다. 현재 법적 제도로써 대안교육은 대안교육특성화학교와 각종학교대안학교로 이원화되어있다. 그리고 학업중단예방사업의 일환으로 공교육 기존 원적교에 적을 둔 채 대안교육기관으로 출석하는 위탁대안학교도 존재한다. 여기에 제도 안으로 편입되지 않는 그러나 그 숫자는 제도권 대안교육기관의 몇 배에 해당되는 비인가 대안교육 현장들도 존재한다. 조금 더 세부적으로 살펴보자.

대안교육 특성화고등학교는 초중등교육법 시행령에 설립 근거를 둔 정규학교이다. 그러기에 학교 운영에 따른 대부분의 비용을 국가로부터 지원받지만 동시에 여느 학교와 똑같이 감독과 간섭을 받아야 한다. 재정 걱정을 덜 수 있는 대신 대안교육의 내용을 제대로 담을 수 없는 한계를 지니고 있는 것이다. 그런데 2005년 제정된 초중등교육법 제60조의3과 그 시행령인 대안학교설립·운영규정은 ‘대안학교’를 법적 용어로 정의하고 이를 ‘각종학교’라는 형태로 제도화하였다. 때문에 ‘대안학교’는 인가 대안학교나 비인가 대안학교 등 교육적

대안을 의미하는 일반 용어인지, 아니면 제60조의3으로 인가받은 학교들을 일컫는 법적인 용어(각종학교 대안학교)인지 모호해졌다. 그 설립취지에 따라서는 대동소이한 측면을 가지고 있으면서 서로 다른 법적 근거와 운영 방식을 가진 학교체제가 병존되어야 하는가 하는 문제제기가 가능하다. 또한 위탁형 대안학교는 학업중단예방이라고 하는 필요에 의해 만들어진 대증적 대책으로서 운영이 상당히 불안정하다는 한계를 지닌다. 더 큰 문제는 이런 이원화, 삼원화 된 제도적 장치에도 불구하고 절대다수의 대안교육 현장들이 제도안으로 들어오지 않고 있다는 문제다. 이는 현재의 제도가 대안교육의 현실을 제대로 포괄하고 있지 못하고 있기 때문이다. 따라서 대안교육 관련 법체제는 보다 포괄적으로 개편되어 일원화될 필요가 있다.

제도의 또다른 대안교육 특성화고등학교의 존재에 대한 행정상의 부정 문제이다. ‘특성화학교’라는 제도는 원래 미국의 마그네틱 스쿨을 참고한 것으로, 도시화의 결과 대부분의 중산층이 교외로 이전하게 됨에 따라 도심의 학교가 혹은 자녀들만 남게 되거나 공동화로 인해 학생이 격감하게 된 상황을 개선하기 위해 학생들을 유인할 수 있는 특별 프로그램을 개설하고 통학버스 등을 이용하여 학군에 관계없이 입학생을 받도록 한 학교였다. 그런데 대안교육특성화학교 제도의 도입 이래 교육부가 전체 직업분야 고등학교의 명칭을 특성화고등학교로 바꾸면서 ‘특성화학교’는 실업계 학교의 대명사가 되었다. 대안교육 특성화고등학교는 행정적으로는 설 땅을 잃었고 정책이나 대학 입시 등에서 인문계도 실업계도 아닌, 학교의 고유 목적이나 특성을 인정받지 못하는 사태가 빈번하게 발생하게 되었다. 말하자면 대안교육 특성화고등학교의 존재가 행정적으로 부정된 셈이다.

라. 극복해야 할 도전들

대안교육 특성화고등학교들은 시대 변화와 주변 조건들의 변화로부터 오는 여러 가지 도전에 직면해 있다. 이들 도전에 제대로 대응한다면 그것이 새로운 기회가 될 수도 있지만, 반대의 경우는 심각한 위기로 이어질 수도 있다.

1) 기술의 발전

21세기 벽두에 OECD가 제창한 미래사회 핵심 역량 개념은 곧바로 세계의 교육혁신을 위한 화두가 되었다. 기존의 교과지식 학습이나 한 분야에 정통한 전문인의 양성은 시대착오적 교육 유산으로 치부되었다. 지난 10여 년 동안 교육 선진국들은 핵심역량을 기르기 위한 교육 방법이나 학교체제를 만들기 위해 고심해 왔다.

여기에 더하여 최근에는 제4차 산업혁명이라는 화두가 대두되고 있다. 한 마디로 IT기술을 기반으로 한 인공지능이 인간의 일상적 노동까지도 대신하는 세상이 될 것이라는 전망 속에서 인간이 어떻게 적응하고 생존해야 하는가를 묻고 있다. 드러커와 같은 미래학자는 오래 전에 이미 학교에서 더 이상 종래의 정형화된 형태의 교과지식을 가르칠 필요가 없다고 하였고, 최근에는 인공지능의 발달로 오래지 않아 로봇이 학습의 상당 부분을 담당하게 될 것이라는 전망까지도 제시되고 있다. 이런 변화가 진행되면 현재와 같은 학교 형태나 교육과정은 더 이상 유지되기 어려울 만큼 크게 달라질 것이다. 지식의 증가와 이로 인한 변화 속도가 갈수록 급격해지고 있음을 감안하면 자칫 아무런 대비도 하지 못한 채 이러한 변화를 맞게 될 수도 있다. 이 엄연한 현실 속에서 대안교육은 어떻게 달라져야 할까? 인공지능이 보편화되는 미래사회에서 대안교육의 존재 의미는 무엇이며, 지금 어떤 변화를 준비해야 할 것인가 대답하지 않으면 안된다.

2) 학생의 변화와 인구 감소

매우 상투적이기도 하지만 실제로 청소년 세대의 특성은 어른들이 상상하는 것 이상으로 빠르게 그리고 깊게 변화했다. 테크놀러지의 발달은 게임중독이나 표상적 탐닉 등에 대한 기성세대의 부정적 우려에도 불구하고 새로운 민주주의의 가능성을 번뜩이며 보여주고, 때로 전율할 만한 결과를 만들어내기도 한다. 이제 세계 변화의 주역은 어른들보다도 신세대로 바뀌고 있다. 대안교육은 이런 상황을 이해하고 대처할 준비를 하고 있는가? 하루가 다르게 달라지는 세계와 아이들 앞에서 낭만주의적 목가를 부르고 있을수만은 없기 때문이다.

다음 세대와 관련된 또 하나의 어두운 현실은 바로 인구 감소와 경제성장의

정체다. 세계 최저 수준의 우리나라 출산율은 가까운 시일 안에 호전될 가망이 보이지 않는다. 살기 힘들고 키우기 힘든 현실을 개선하려는 정부 정책은 여전히 거북이 걸음이기 때문이다. 그렇다면 한 해 출생인구가 30만 명대로 떨어졌고, 오래지 않아 다시 20만 명대로 감소할 것으로 예측된다는 현재의 출산율이 당분간 나아지지 않는다는 전제를 놓고보면 농어촌은 물론이고 상당수도시지역에서까지 상당히 많은 학교가 없어질 수밖에 없다. 또한 더 이상 학교 졸업은 취업을 보장해주지 않는다. 이런 상황에서도 대안교육이 내놓을 수 있는 대안은 어떤 것이어야 하는가.

3) 교육의 탈근대화 가속

내용적으로 다소 중복될 수도 있지만, 공교육제도 운영에서 국가 주도성이 약화되는 탈근대화가 갈수록 심화되고 있다는 점도 간과할 수 없다. 우리나라의 경우 여전히 국가가 강력한 통제력을 유지하고 있지만, 북서유럽에서 보듯이 국가가 재정 지원을 하면서도 지역사회와 시민사회가 교육활동의 실행 주체로 자리를 잡아 가는 경향이 여력하다. 어떤 부분에서는 지역사회와 시민사회가 국가 통제하의 학교보다 아이들의 성장에 유효한 교육자원을 훨씬 더 많이 가지고 있고, 급격한 사회변화에 대응하는 유연성과 역량을 더 많이 가지고 있기 때문에 이런 경향은 더욱 확대될 것으로 예상된다. 이런 점을 고려하면 대안교육은 역시 현재의 이슈에 머물 것이 아니라 미래지향적인 담론에 관심을 기울이면서 유연한 교육적 상상력을 발휘해야 하는 상황이다. 이미 세계 각국은 지금과는 전혀 다른 형태의 학습 기관이나 교육 방식을 고안하거나 실험하고 있다.

이런 측면에서 최근 주목받고 있는 것은 바로 ‘마을교육공동체’다. 학교가 울타리를 넘어 지역사회와 함께 새로운 교육플랫폼을 구성함으로써 교육의 지평을 넓히는 한편 모두가 교육주체이자 교육수요자가 됨으로써 지역주민의 진정한 평생교육을 구현하자는 것이다. 물론 이런 문제제기는 대안교육의 철학적 뿌리만큼이나 깊고 오래된 것이다. 또한 한국의 대안교육은 초창기부터 이런 문제의식을 밑바탕에 깔고 부모와 지역사회를 교육에 직간접적으로 참여시키면서 다양한 교육적 자원들을 확장한 바 있다. 그러나 본격적인 의미에서 학교

를 넘어선 마을중심의 교육플랫폼을 구성해냄으로써 학교교육에 새로운 대안을 제시하는 것까지 구현하는데는 한계를 보였다. 이 한계를 뛰어넘는 새로운 실천이 어떻게 가능할 것인지 고민할 필요도 있다.

4) 대안교육의 경쟁력

마지막으로 생각해 볼 것은 이상과 같은 여러 가지 변화 속에서도 과연 대안교육이 여전히 유효한 것으로 인정을 받으면서 지금과 같은 교육 현장을 유지하면서 지속적인 경쟁력을 가질 수 있는가의 문제다. 원론적으로는 기술의 발달과 물질적 풍요를 상수로 하는 OECD의 교육개혁이나 이른 바 제4차 산업혁명에 대비하는 교육혁신은 사람을 중심에 놓는 대안교육의 시각으로 볼 때 여전히 많은 문제를 안고 있고 또 그만큼 대안교육의 존재 이유가 있다고 말할 수 있다. 하지만, 대안교육 역시 학생이나 학부모의 관심과 참여를 전제로 한다는 점에서 앞으로 대안교육도 학생 확보를 놓고 제도권 교육과 치열한 경쟁을 벌여야 한다. 이 때 필수적으로 갖추어야 할 것이 경쟁력 있는 교육 역량 또는 대안교육 역량이다. 대안교육 초창기와는 달리 요즘의 학생들은 단지 도덕적 가치나 교사들의 부드러운 미소에 이끌려 대안학교 문을 두드리지 않는다. 수많은 길 중에서 자신의 미래를 밝은 세계로 안내할 만하다고 믿어지는 학교를 선택할 것이다. 미래의 불확실성이 높을수록 이러한 비교 우위의 선택 경향은 커질 것이다. 대안학교 주체들은 이러한 도전에 대하여 어떤 준비를 해왔으며 또 할 것인가? 급박한 변화의 와중에서 대안교육의 의미와 목표를 어떻게 재규정하고 그 방법론을 어떻게 발전시킬 것인가? 아울러 이러한 도전을 이겨낼 수 있는 대안학교 교사들의 역량을 끌어올리기 위한 노력을 어떻게 경주할 것인가?

지금까지 살펴본 대안교육의 가치와 구조적, 시대적 한계 및 요청들을 감안할 때 대안교육의 새로운 지평이 고민되고 실천되어야 할 시점이라는 측면에서는 이견이 있을 수 없다. 이를 위해서 더 많은 연구와 해외사례에 대한 검토, 그리고 혁신학교를 포함한 공교육과의 협업 및 지역사회와의 관계망 구축이 필요하다. 또한 공교육 내 대안교육에 대한 이해를 넓히고 공교육 안팎에서

대안교육의 전문성을 가진 교원들을 양성해내야 하는 과제도 있다. 다음 장에서는 현재 대안교육에 대한 연수가 어떻게 이루어지고 있는지를 분석함으로써 그 문제점을 파악하고 개선방안을 검토해보기로 하겠다.

Ⅲ. 대안교육 관련 연수 사례 분석 및 개선 방향

1. 중앙정부 차원의 연수 사례

중앙정부 차원에서 실시하는 대안교육 관련 연수는 교육부가 한국청소년정책연구원 산하 학업중단예방 및 대안교육 지원센터에 위탁하여 이루어진 것과 중앙교육연수원에서 자체적으로 직접 실시한 것으로 나뉘어진다. 전자는 2014년부터 2017(일부 2018)년까지 이루어졌으며, 그동안 실시한 연수 프로그램은 ‘학업중단 예방 및 대안교육 주요 선진국 정책참방 국외연수’(2014, 2015, 2018), ‘대안학교 담당자 및 관리자 연수’(2014~2017), ‘학교 내 대안교실 관리자 및 담당자 연수’(2015~2017), 대안교육 위탁교육기관 담당자 연수(2017)의 네 가지 종류이다. 중앙교육연수원에서 실시한 연수는 전국 각종 대안학교 관리자 및 교사, 교육청 업무 담당자들을 대상으로 2017년과 2018년 각각 1회씩 이루어졌다. 각 프로그램의 연수 대상과 연수 내용을 간략하게 살펴본다.

가. 한국청소년정책연구원 학업중단예방 및 대안교육지원센터 연수

1) 학업중단예방 및 대안교육 주요 선진국 정책참방 국외연수¹⁾

실제 연수는 3회(2014년, 2015년, 2018년) 실시되었으나 여기서는 2018년 연수 실적을 하나의 예시로 제시한다.

가) 연수 개요

- 연수 참가자 : 20명
- 인원 구성 : 17개 시도교육청 담당자 각 1명(장학관 1명, 장학사 13명, 사무관 1명, 주무관 1명, 전문상담사 1명), 교육부 2명(사무관과 주무관)

1) 한국청소년정책연구원의 2018년 연수 자료를 참고하였음.

관 각 1명), 그리고 한국청소년정책연구원 학업중단예방 및 대안
교육 지원센터 소장(인솔자)

○ 일정 : 2018년 5월 23일(수) ~ 5월 30일(수) (6박 8일)

○ 연수 목적

- 학업중단 예방 및 대안교육 지원정책이 활발하게 이루어지고 있는 선진
지 사례에 대한 견학을 통해 우리나라 교육정책의 시사점 도출
- 학자, 교육부 정책 담당자 및 현장 전문가 등과의 만남을 통해 학업중단
예방을 위한 최근의 학문적 접근 동향과 정책 및 현장에서의 학업중단 청
소년을 위한 적용 사례 등 탐색
- 현지 교육 전문가와의 면담을 통해 학업중단 및 대안교육 정책에 대한
상호 이해와 공동 해결방안 모색

○ 연수 방법

- 브리핑, 강연, 질의응답, 현지워크숍
- 인사 → 연수단 발표 → 방문기관 발표(강연) → 질의응답 및 토론 → 기
념품전달 → 명함교환 → 기념촬영

○ 연수(방문) 기관

날짜	구분	주요 내용	연수 기관
5/24	방문연수	잉글랜드의 대표적인 학업중단예방체계 PRU	빅토리아 드라이브 초등위탁기관
5/25	방문연수	지속가능한 교육환경을 위한 미래학교 프로그램	스코틀랜드 교육청
	방문연수	무업화 예방을 위한 데이터허브 구축 및 지원 프 로그램	스코틀랜드 직업능력개발원
5/28	방문연수	청소년 미래설계교육 프로그램 운영 및 노하우	스벤스트립 에프터 스쿨레
	방문연수	상인과 청년 창업이 상생하며 공존하는 재래시장	토르브할렌 시장
5/29	방문연수	연령 통합교육을 실시하는 마리엔달 자유학교	마리엔달 자유학교

나) 연수 내용

(1) 잉글랜드의 대표적인 학업중단예방체계 PRU((Pupil Referral Unit))

- 영국은 1996년 제정한 교육법(Education Act 1996)을 통해 5세부터 16
세의 의무교육 기간에 있는 청소년들이 질병이나 퇴학 등의 이유로 학교

에 재학하지 못할 경우 지방정부나 지방교육청이 학교나 다른 기관에서 '적합한 교육'을 제공하여 의무교육을 마칠 수 있도록 해야 한다고 정하고 있다.

- 영국은 각 자치구별로 'PRU'(Pupil Referral Unit)라는 기관을 운영하고 있다. PRU는 일반학교 혹은 특수학교 교육에 적응하지 못하는 학생을 위한 위탁교육기관으로 모든 지역교육청(LEA)은 모든 의무교육 대상자의 교육을 시킬 의무가 있다고 보고 특정 기간 동안 질병 혹은 퇴학으로 인하여 학교교육을 받을 수 없는 학생들을 대상으로 교육 서비스를 제공한다.
- 각 구청은 퇴학 위기 학생 등에게 PRU에서 교육받을 기회를 반드시 제공해야 한다. 구청은 PRU에서 교육할 학생 수를 예측해 미리 학생 1인당 4,000파운드(한화 약 580만원)를 1년 예산으로 확보해 둔다. 지자체 차원에서 학교 밖 청소년들이 모여서 수업을 듣는 별도의 학교를 운영하는 셈이다.

※ 사례 : 런던시내 윈즈워스구의 빅토리아 드라이브 PRU

- 빅토리아 드라이브 PRU는 만 4~11세의 아동들을 대상으로 행동 및 학습지원 서비스, 멘토링, CAMHS 행동 및 학습지원 서비스 등 다양한 필요에 맞춘 프로그램을 지원한다. 교장, 교감, 교사, 보조교사, 학습멘토, 가정지원 사회복지사, 운전사 외에도 unique 프로젝트 담당자(정신보건사, 치료상담사, 가족체계치료사, 트레이니 교육심리치료사, 아동청소년 정신건강 서비스 담당자)가 참여한다.
- 총 4개의 학급을 운영하고 있으며(1반에 4개 그룹, 2반에 4개 그룹, 3반에 2개 그룹과 개인, 4반에는 2개 그룹과 개인이 있음) 그룹 당 최대 6명이 속한다. 한 그룹에는 1명의 교사와 1~2명의 보조교사가 배치된다. 하루 기준으로 오전/오후 각 18~20명씩 총 36~40명 정도가 오며, 교사는 5명이 근무하고 있다. 학생들은 주 2회 방문으로 오전반, 오후반을 선택할 수 있으며, 방문횟수는 학생의 필요에 따라 결정된다.
- 연간 120명의 학생들을 수용하며, 사회복지, 의료복지, 마약 문제 등 학생들의 여러 문제를 발견하며 적당한 서비스를 받도록 연계한다.

- 학교부적응 및 문제 학생을 위한 특별교육필요코디네이터(SENco) : 매일 학교현장에서 영국 교육법에 의해 정해진 특별교육필요정책이라는 활동을 하는 사람을 말한다. 예전에는 SENco가 교사자격증이 없는 사람도 가능했었는데 요즘은 교사자격증을 가진 사람만 가능하다. 매 학교마다 1명씩 배치하고 있다.

(2) 지속가능한 교육환경을 위한 미래학교 프로그램

※ 스코틀랜드의 Education Scotland(교육청)

- 스코틀랜드 정부의 산하기관이되 반관반민의 성격을 지니고 있다.
- 주요 설립 목적 및 역할 : △교육 품질 검수 △커리큘럼 개발·지원 △교사양성과 교육 △교육정책 자문
- 스코틀랜드 교육의 질 향상을 통해 스코틀랜드 전 연령층에게 공평한 학습기회를 제공하고 효과적인 교육 시스템 구축을 위한 활동을 수행한다. 특히 강조하는 것은 교육의 형평성인데, 스코틀랜드의 모든 학습자에게 공평한 교육기회를 제공할 수 있도록 끊임없이 개선하고 향상하는 것을 목표로 삼고 있다.
- 총 340명의 직원이 있고 스코틀랜드 전역에 8개 사무실이 있는데 그 중 글래스고가 가장 큰 사무소이다. 이전 정부에서 설립하였으며 설립된 지는 7년이 되었다.

(3) 무업화 예방을 위한 데이터허브 구축 및 지원 프로그램

※ 스코틀랜드 직업능력개발원의 무업청소년 지원 정책

- 스코틀랜드 정부가 펼친 ‘청소년 고용정책’은 효과적인 고용 지원을 위해 관련 기관·단체가 단일 협의체를 구성했다. 과거 지방정부를 의장으로 청소년 고용 동반관계를 설립해 자치단체의 관련 부서와 스코틀랜드 직업능력개발원, 대학들, 국민건강보험, 의회 자원봉사부, 주택협회 등 유관기관 및 단체의 역할과 기능을 일원화 했다.
- 국가 수준의 기술 관련 핵심이자 진로 서비스를 제공하는 스코틀랜드 직업능력개발원(SDS)은 진로 전략 이행을 약속했다. SDS는 스코틀랜드 정부의 청년 진로교육 및 직업훈련의 전달체계로, 16~19세의 청소년과 학교, 고용주를 대상으로 진로 및 직업훈련 정책을 전달한다.

- 2006년에는 ‘더 많은 선택과 기회’ 전략을 도입하여 32개 지자체에 자금을 지원하였고 2010년에는 ‘16+ 학습선택권’을 통해 더 적절한 진로 과정을 설정하는 지원책을 도입하였다. 2012년에는 ‘16+ Data Hub’를 도입하여 학업중단 청소년을 위한 안전망을 도입하였다. 또한 ‘모두를 위한 기회(2012년)’ 전략을 통해 현재의 무업청소년 모두에게 교육이나 훈련을 제공할겠다는 분명한 입장을 표명하였다.
- SDS는 파트너와의 협력을 기반으로 무업청소년을 지원하는데, 스코틀랜드 정부가 지원하는 전용 자금이 ‘더 많은 선택과 기회’ 및 ‘모두를 위한 기회’를 통해 32개 지자체에 제공되었다. 무업화 위험이 높은 청소년을 위해 이들의 무업화 방지와 감소를 지원하는 16세 전/후 대상 개입 프로그램을 개발하는데 활용되며, 지자체 상황에 맞는 맞춤형 NEET 프로그램과 개인별 욕구 충족을 위한 개인별 맞춤 NEET 프로그램을 실시한다.

※ 스코틀랜드 직업능력개발원의 16+ Data Hub

- 16+ Data Hub는 학업중단 청소년을 위한 안전망으로, 16+ 학습선택권의 일부로 시작되었으며 16~24세의 청소년들의 정보를 안전하게 공유할 수 있는 데이터망이다. 학생이 15.5세가 되면 교사가 학교시스템(SEEMIS)에 학생의 진로계획 등 상세한 정보를 등록하는데, 이것을 16+ Data Hub에 이관하여 관리하게 된다.
- 대학, 컬리지, 견습과정, 의료보험, 고용보험 등에 참여하는 22만 명의 데이터가 입력되어 있으며 데이터허브 상에 아무 움직임이 없는 무업 청소년을 발굴하여 해당 청소년을 지원하는 시스템을 구축하고 있다. 해당 연령의 95%가 정보이관에 동의하고 있다. 다양한 파트너 간에 데이터 공유를 실시하고 있으며, 법에 의해 안전하게 보장된다. 데이터 허브를 이용하여 청년들이 어디에 참여하고 있는지를 보여주는 ‘연간 참여도 통계’도 발간한다.

(4)) 청소년 미래설계교육 프로그램 운영 및 노하우

※ 덴마크의 스펀스트립 에프터스콜레

- 덴마크에는 크게 세 종류의 자유학교(대안학교)가 있다. 첫째, 덴마크 초등학교에 해당하는 9학년까지 학생들을 위한 '프리스콜레(friskole)' 둘째, 8~10학년 청소년 혹은 14~18세 청소년을 위한 '에프터스콜레(efterskole)' 셋째, 18세 이상과 성인을 대상으로 한 '폴케회이스콜레(folkehøjskole)'이다.
- 에프터스콜레와 폴케회이스콜레는 여유를 두고 인생을 설계할 수 있도록 제도적으로 보장된 학교이다. 특히, 에프터스콜레는 고등학교에 들어가기 전, 1년간 자신의 삶을 어떻게 살아갈 것인지를 스스로 선택할 수 있도록 도와주는 이른바 인생 설계학교로 우리나라의 자유학기제와 비슷하다. 현재 덴마크에는 250여개의 에프터스콜레가 있으며, 대부분 기숙학교 형태로 운영되는 사립형 학교이다.
- 에프터스콜레는 일반교육도 하지만 일반학교에 비해 교과과정과 학습방식에 있어 융통성 있게 운영되므로, 특정 분야(예술, 체육, 여행 등)에 초점을 맞춰 교육한다.
- 스벤스트립 에프터스콜레에는 9학년과 10학년 학생들이 재학하고 있다. 9학년은 4반, 10학년은 1반이 있다. 9학년은 정규 교육과정의 마지막 해이고, 10학년은 선택과정이다. 이에 따라 9학년은 좀 더 많은 정규교과과정 수업을 듣고 있으며, 10학년은 9학년보다는 수업 부담이 적은 편이다.
- 스벤스트립 에프터스콜레의 1년 예산은 덴마크 교육부에서 교부금을 받지만, 학부모가 내는 등록금에서 많은 부분을 충당하고 있다. 그리고 교육부의 교부금이 점점 줄어들고 있는 추세이다. 스벤스트립 에프터스콜레의 경우는 등록금을 내는 학생이 충분하기 때문에 현재까지 큰 문제 없이 운영하고 있다.
- 스벤스트립 에프터스콜레는 각 반을 상징하는 색깔을 정하고, 이 색깔로 모든 것을 보기 좋고 효율적으로 조직하고 있다. 예를 들어 9학년의 1반은 빨강색, 2반은 초록색, 10학년은 노란색이고 색깔을 각 반의 주요 테마로 이용한다. 전체 학급의 수업 시간표등도 이 색깔 시스템을 이용하면 한눈에 알아볼 수 있도록 정리된다.
- 한 반은 약 24명의 학생으로 구성되어 있다. 각 반은 각자 교실에서 수

업을 하고, 특별한 수업 기자재가 필요한 경우, 교실을 옮겨 수업을 한다.

(5) 상인과 청년 창업이 상생하며 공존하는 재래시장

※ 덴마크의 토르브 할렌 시장

- 토르브할렌 시장은 단순한 생활시장이 아닌 훌륭한 품질의 브랜드 상품들이 마켓과 융합되어 있는 트렌디한 곳으로 생선가게, 채소가게, 정육점 등의 식료품점부터 베이커리와 카페테리아까지 다양한 상점이 모여 있다.
- 특히 관심 있게 볼 점은 시장 상인 대부분이 젊은이들이라는 것으로 처음 기획할 때부터 창업을 원하는 청년들이 가게 운영 실무를 경험할 수 있는 프로젝트성 직업학교로 세워졌다.
- 토르브할렌은 15년 전 프로젝트를 시작, 긴 시간 동안 조심스런 과정을 통해 탄생된 계획 마켓이기에 전통적인 시장의 면모를 계승하되 현대적으로 시장을 재구성하여 세련됨과 멋스러움이 극대화 되어 있어 앞으로 우리나라 시장이 나아가야 할 방향을 제시한다.
- 외부적 구조를 살펴보면, 두 채의 건물 안에 마켓이 자리 잡고 있다. 프레임과 유리를 사용해 지어진 이 두 채의 시장 공간은 외부 채소 시장 공간을 사이에 두고 서로를 마주하고 있는데, 이러한 구성은 프로젝트를 주도한 덴마크 건축가 한스(Hans Peter Hagens)가 내부와 외부로 분리된 공간들을 연속되는 하나의 '열린 시장'으로 두고 싶었기 때문이라고 한다.
- 내부에는 각자의 판매 식품에 따라 다른 구조를 가진 가게들이 깔끔히 줄지어 들어서 현재 북유럽의 냄새가 물씬 풍기는 분위기에 젊은이들의 활기가 더해져 코펜하겐의 명소가 되었다.

(6) 연령 통합교육을 실시하는 마리엔달 자유학교

- 공립학교에 대응하는 대안교육 기관이 프리스콜레(Friskole, 이하 자유학교)다. 학교 운영비 가운데 교사 급여를 포함해 75%를 정부가 지원한다. 가난한 학생은 부모 소득을 기준으로 정부가 본인 부담금의 25%까

지 차등 지원한다. 공립학교와 자유학교 사이를 넘나들며 진학하는데 어떤 차별 요소도 없다.

- 자유학교는 △자신의 이념을 실천할 자유 △교육 내용과 방법을 선택할 자유 △경비를 어떻게 쓸 지 결정할 자유 △교사자격증이 없는 사람도 교사와 교장으로 임명할 자유 △입학하려는 학생과 학부모를 선택하고 거부할 자유 등 5가지 자유를 지닌다.
- 자유학교도 일반 공립학교가 가르치는 과목은 반드시 가르쳐야 한다. 하지만 과목 이수 방법, 교육 방법, 교재 등 구체적 교육 방식은 일절 규제 받지 않는다. 학교 운영은 7명으로 구성된 학부모위원회가 전적으로 관장한다. 학부모위원회는 교육 방법·교육 자료 선택·학생 선발·교사 채용 등을 모두 결정한다.
- 이처럼 교육에 관한 자유를 전적으로 허용하면서도 국가가 자유학교 재정을 75%까지 부담하는 이유는 덴마크 법이 교육의 의무를 ‘학교교육’으로 한정하지 않았기 때문이다. 덴마크 학교법은 교육 받을 권리를 더 넓게 인정한다. 1814년 제정된 첫 덴마크 학교법은 ‘아이를 학교에 보낼 권리는 집에서 자체적으로 교육할 권리로 대체할 수 있다’라고 규정했다.
- 코펜하겐 도심에 위치한 마리엔달 자유학교는 지하 1층, 지상 4층 건물이 학교 부지의 전부이며 덴마크 자유학교 연합 소속으로 1981년 설립, 유치원에서 9학년까지의 교육을 제공하며 학생 수는 135명이다.
- 학교가 지향하는 교육철학은 덴마크 다른 자유학교와 마찬가지로 학생의 성적보다는 인간관계, 협동을 매우 중시한다는 점이다. 이러한 교육철학은 수업시간 뿐 아니라 다양한 학교행사에 녹아들어 있다. 첫 번째 두 번째 수업시간이 끝나면 매일 일정한 시간에 전교생, 전교사가 체육관에 모여 그들만의 ‘조회’ 시간을 가지는데 주제는 매일 바뀐다.
- 또한 스웨덴 같은 인근 나라로 캠핑을 가는 등 교사와 학생, 학생들 간의 인간관계를 심화시키기 위한 노력을 한다. 그 과정에서 학생들은 협력하고 소통하는 능력을 배운다.
- 이 학교의 특징은 연령별 수업, 프로젝트 수업을 통한 자율성 및 창의적 사고를 강조하는 수업을 지향한다는 점이다. 종종 과목과 연령을 통합하

여 수업을 진행하기도하고 보통 한 과목을 50분 수업을 두 개씩 묶어서 블럭타임제를 실시한다.

- 마리엔달 자유학교에서는 수업시간에 교재를 사용하지 않는데 교재를 사용하는 경우 별 생각 없이 교재만 따라가기 때문에 2~3년이 지나면 교사들도 같은 내용을 반복하는 것이 지겨워질 수 있다. 또한 교재가 없으면 정확한 지표가 없으니 수업내용을 생각해내서 해야 하기 때문에 훨씬 수업이 다양하게 진행될 수 있다는 장점이 있다. 도서관에 가면 관련된 책들을 필요할 때 복사해서 쓰는 경우도 있으나 시스템처럼 이 교재를 끝낸다는 것은 없다. 영어는 교재를 사용하지만 다른 수업은 교재를 사용하지 않고 교사가 처음 수업을 시작할 때 계획을 세우고 할 것을 정해서 따라가는 시스템이다.

2) 대안학교 담당자 및 관리자 연수²⁾

이 연수 과정은 한국청소년연구원 부설 학업중단예방 및 대안교육지원센터가 발족한 2014년 이후 매년 실시되었다. 여기에서는 2017년 실시한 연구를 하나의 사례로 소개한다. 센터는 이 연수를 ‘담당교원협의회’로 명명하고 있는데, 프로그램의 성격이 본격적인 연수가 아님을 시사한다. 대안학교는 특성화중고등학교와 각종학교인 ‘대안학교’를 의미한다.

가) 연수 개요

- 연수 대상 : 대안학교 담당자
- 인원 구성 :
- 목적 : 대안학교 담당 교원의 역량 강화와 전문성 제고를 위한 연수 기회 제공 및 대안교육 관계자간 소통의 기회 마련
- 연수 기간 : 2017. 9. 1.(금) 10:30~17:00
- 장소 : 서울 JW메리어트동대문(지하1층 그랜드볼룸)
- 세부 일정 : (다음 쪽)

2) 한국청소년정책연구원의 2017년 연수자료를 참고하였음.

나) 연수 내용

(1) 강의 1 : 왜 우리 아이들이 무기력해졌을까?(강사 : 정신건강의학과 전문의)

※ 연수 세부 일정

시 간	내 용	비 고
~10:30	등 록	
10:30-10:35	5' 개 회 사	오 해 섭 (한국 청소년정책연구원 부설대안교육지원 센터장)
1부 대안교육의 이해		
10:35-12:00	85' 왜 우리 아이들이 무기력해 졌을까? - 교사 상처 회복을 통한 청소년 마음 읽기 -	김 현 수 (정신건강의학과전문의)
12:00-13:00	60' 점 심	
2부 꿈과 희망이 있는 대안학교 만들기를 위한 교사 역량강화 지원		
13:00-14:50	90' 우주 최고 선생님이 들려주는 버츄프로젝트, - 학급의 기적, 미덕의 힘이다. -	권 영 애 (용인 손곡초등학교교사)
	20' 분임협의 1 성장과 치유 이야기 공유	
14:50-15:00	10' 휴 식	
대안학교에서 활용 가능한 신 교수방법 소개		
15:00-16:20	30' 1. Design Thinking과 문제해결 역량	김 주 현 (성남 이우고등학교교사)
	30' 2. 4차 산업혁명과 메이커(Maker) 교육	이 승 택 (천안 동성중학교교사)
	20' 분임협의 2 프로그램 개발 실습 및 발표	
16:20-16:30	10' 휴 식	
16:30-16:55	25' 대안학교 대입진학지도	권 선 미 (한국대학교육협의회 대입상담센터 전문원)
16:55-17:00	5' 향후 일정안내 및 폐회	

- 이해가 되어야, 소통(설명)이 되어야 공감이 가능하다.
- 프로이트가 말한 불가능한 직업 세 가지
- 현대사회에서의 교사 1
 - 가르치는 사람에서 복잡한 노동을 하는 사람으로
 - 교사노동의 복잡화
 - 학교라는 사회기관의 역할, 배치의 변화

- 수업, 상담, 행정, 돌봄, 네트워크, 마을?
- ⇒ 교사 정체성 수용의 혼란→소진
- 현대사회에서의 교사 2
 - 교사노동의 강도 - 국가 간 차이 - 미국은 최고 수준의 노동으로 평가
 - 교사업무(노동)에 대한 선호/비선호에 대한 이유
 - 학생들의 변화-학대/트라우마-교사의 대리외상
 - 학교 폭력-법 집행과정
 - ⇒ 교사 노동강도의 강화 → 소진
- 현대사회에서의 교사 3
 - 정보사회 이후 독점적 지위의 상실(정보제공자, 고급지식전수자)
 - 약화된 학교의 지위적 측면과 강화된 학교의 역할 측면
 - ⇒ 교사 지위의 약화 → 소진
- 지금과 같은 방식으로 배우지 않겠다는 아이들의 증가
- 아이들이 힘들어진 이유, 그리고 아이들 속에 흐르는 내면의 시대정신은 무엇일까?
 - 시대 변화
 - 아이들의 울분, 마음 고생
 - 아이들을 지배하는 문화
- 알 수 없는 새로운 상태들의 등장
 - 새로운 우울증(무기력)
 - 공격성과 울분(분노)
 - 사회성 부족
 - 자기중심성
 - 성격장애
 - 비전통적 범죄
- 아이들은 모두 우리에게 메시지를 전한다.
 - 구제 환상
 - 전능감
 - 이상화 대상

(2) 강의 2 : 꿈과 희망이 있는 대안학교 만들기를 위한 교사 역량 강화

- 버추 프로젝트 행복교실(강사 : 초등학교 교사)
- 버추(VIRTUE)란?
- 버추 프로젝트의 유래와 보급 현황
- 버추프로젝트 인성교육관
- 버추프로젝트 5 전략
 - 미덕의 언어로 말하라
 - 배움의 순간을 인식하라
 - 미덕의 울타리를 쳐라
 - 정신적 가치를 존중하라
 - 정신적 동반을 제공하라

(3) 분임 협의 1 : 성장과 치유 이야기 공유

(4) 강의 3, 4 : 대안학교에서 활용 가능한 신 교수방법 소개

- 디자인 싱킹과 문제 해결 역량(강사 : 고등학교 교사)
- 4차 산업혁명과 메이커 교육(강사 : 중학교 교사)

(5) 분임협의 2 : 프로그램 개발과 실습

(6) 강의 5 : 대안학교 대입 진학 지도(강사 : 대입 상담센터 전문원)

3) 학교 내 대안교실 관리자 및 담당자 연수³⁾

대안교실 연수는 대안교실 사업이 시행되기 시작하고 2년 뒤인 2015년부터 대안교육 연수 업무가 시도교육청으로 이관되기 직전인 2017년까지 매년 실시되었다. 이 사업 역시 한국청소년정책연구원이 마지막으로 실시한 2017년 연수 내용을 통해 살펴보기로 한다.

3) 한국청소년정책연구원의 2017년 연수자료집 내용을 참고하였음.

가) 연수 개요

- 대상 : 대안교실 운영 학교의 관리자 및 담당자
- 연수 인원 구성 :
- 목적 : 대안교실 사업을 운영하는 학교 관리자 및 담당자의 대안교실 사업의 이해와 성공적인 노하우 전수
- 기간 : 2017년 5월 30일 20:30~15:50
- 장소 : 서울 더케이 호텔

나) 연수 내용

- (1) 강의 1 : 학교 내 대안교실 정책 소개(강사 : 교육부 담당사무관)
- (2) 강의 2 : 이 아이들도 우리의 미래입니다(강사 : 청소년 단체 대표)
 - 학교를 떠난 아이들은 지금 어디서 무엇을 하고 있을까?
 - 거대한 벽을 만나다
 - 도태된 아이들을 통해서 발견한 희망
 - 아이들 모두를 있는 그대로 존중합니다
 - 문제아가 문제 해결자로
 - 아이들은 '좋은 말'을 듣는 것이 아니라 '좋은 사람의 말'을 듣습니다
 - 위기의 아이들을 고통스럽게 만드는 세 가지
 - 참을 수 없는 존재의 가벼움
 - 느껴지지 않는 사랑
 - 신뢰받지 못하는 나
 - 위기의 아이들을 붙들어주는 세 가지
 - 함께 해 줄 한 사람
 - 버티게 하는 힘, 재미
 - 미래에 대한 비전
- (3) 강의 3 : 성공적인 대안교실 운영을 위한 관리자 역할(강사 : 고교 교

장)

- 학교 내 대안교실이란?
- 학교 내 대안교실의 운영 형태
 - 전일제 대안교실
 - 부분 운영제 대안교실
- 대안교실 교육과정 운영 모형(예시)
 - 치유 중점
 - 공동체 체험 중점
 - 학습·자기계발 중점
 - 진로·직업 중점
- OO고 운영 사례
- 행복한 학교 만들어가기
- 학생이 주인인 학교

(4) 강의 4 : 학교 내 대안교실 운영 관리자를 위한 힐링 드라마 관람(강사 : 한국 드라마치료연구소)

4) 대안교육 위탁교육기관 담당자 연수⁴⁾

위탁교육기관 담당자를 위한 연수는 2017년 처음으로 시작되었지만 연수 업무의 시도교육청 이관으로 당해 연도 1회로 끝났다. 이 연수 내용을 간략하게 정리해 본다.

가) 연수 개요

- 대상 : 대안교육 위탁교육기관 담당자
- 연수 참여 인원 구성 :
- 목적 : 대안교육 위탁교육기관 담당자들의 대안교육 이해 심화와 위탁교육기관 운영 관련 정보 제공

4) 한국청소년정책연구원의 2017년 연수 자료를 참고하여 정리하였음.

○ 일시 : 2017년 8월 29일 11:00~16:50

○ 장소 : 서울 웨라톤 위커힐

나) 연수 내용

(1) 강의 1 : 교육부 정책 소개(강사 : 교육부 업무 담당자)

(2) 강의 2 : 대안교육 마인드 제고 - 교육원형과 대안교육, 그리고 실천 과제(강사 : 특성화중학교 교장)

- 삶이란?
- 교육의 원형(原形) : 실존에 대한 각성
- 학교의 원형
- 대안교육 실천의 배경 맥락
- 대안교육기관의 실천적 지향과 과제
- 교육활동을 관통하는 키워드 : 존엄, 공존재, 인간적 질감, 자기 돌봄, 자기 객관화
- 교사의 삶

(3) 강의 3 : 소통과 공감을 위한 감성 레시피(강사 : 대학 교수)

- 감정의 이해
- 감정의 힘
- 감정 게임
- 감정의 조절
- 감성 레시피

(4) 강의 4 : 지역사회 자원 활용 및 연계 협력 - 우리 지역에서 대안 찾기(강사 : 사회활동가)

- 위탁형 대안학교와 지역사회의 관계 질문
- 지역기반 위탁형 대안학교 사례(노원지역)
- 교육에서 마을(지역)이 왜 중요한가?

- 지역사회의 새로운 흐름
- 위탁 학생과 지역 자원의 연계
- 위탁교육기관 실무자가 겪는 어려움
- 노원지역 자원연계 네트워크 구축 사례
- 대안학교와 지역연계 코디네이터 활동
- 지역사회 자원개발 전략

(5) 강의 5 : 가이드북 내용 소개 및 활용방법 안내 - 학생 위·수탁 절차 및 교무행정 중심(강사 : 문화예술정보학교 교사)

- 가이드북 개발
- 학생 위·수탁 및 교육 절차
- 학교생활기록 작성 및 관리 지침
- 위탁교육기관의 교무·행정 활동
- 위탁교육기관의 출결관리

나. 중앙교육연수원 연수 사례

중앙교육연수원은 2017년과 2018년 겨울 두 차례에 걸쳐 각종 형태의 대안학교 및 대안교육기관 관리자 및 교사들과 교육청 대안교육 업무 담당자들을 대상으로 한 연수를 실시하였다. 본래 이 연수는 미리 계획된 사업이 아니라 향후 체계적인 연수 프로그램 구상을 위한 예비적 성격을 가진 것이었다. 두 차례의 연수 내용을 간략하게나마 정리한다.

1) 2017년 대안학교 및 대안교육기관 관리자 과정 시범운영

가) 연수 개요

- 연수 대상 : 전국 대안학교 및 대안교육기관(비인가 및 위탁대안교육기관) 관리자
- 인원 구성 : 60명

- 취지 : “모든 아이는 우리 모두의 아이”라는 문재인 정부의 교육신념에 따라, 위기학생을 책임지고 지원하는 대안교육 관리자 과정 개발을 위한 시범 운영
- 기간 : 2017년 12월 27일(수) ~ 12월 28일(목) (1박2일)
- 장소 : 중앙교육연수원

나) 연수 내용

- (1) 강의 1(주제발표) : 마음공부를 통한 사람교육과 대안교육(강사 : 특성화고 교장)
 - (2) 패널 토의 : 주제 - 대안학교의 도전과 고민(패널토의 사회자 주제 하에 주제발표 내용에 대한 6명의 지정 패널 토론 후 청중의 질의응답으로 진행)
 - 대안교육 특성화중고교, 비인가 대안교육기관, 위탁대안교육기관 등의 현황과 고민, 과제, 발전 방향
 - 대안교육지원센터의 역할과 과제
 - 대안교육을 위한 시도교육청의 역할과 고민
 - (3) 분임 토의
 - 참석자들을 4분임으로 나누어 대안교육 발전을 위한 각 현장의 정책 및 제도 개선 방안 제안
 - (4) 교육부와 함께 하는 희망 토크
 - 교육부의 대안교육정책 소개
 - 분임별 토의 내용 및 정책 제안 발표
 - 대안교육 발전을 위한 자유토론
- 2) 2018 대안교육 연수 “꿈·도전·우리가 만드는 미래, 대안교육 20주년”

가) 연수 개요

- 연수 대상 : 대안학교 및 대안교육기관 교원, 관심 있는 일반 교원 및 직원
- 인원 구성 : 약 100명
- 취지 : 대안교육에 대한 이해 제고를 통한 대안교육의 발전 방향 모색
- 기간 : 2018년 11월 9일(금) ~ 11월 10일(토) (1박2일)
- 장소 : 중앙교육연수원

나) 연수 내용

- (1) 제1부 : 대안교육의 국제적 동향에 관한 국제포럼
 - 주제발표 1 : “미래사회와 미래교육을 책임질 마을교육공동체의 방향과 모델 모색”(강사 : 이스라엘 대안교육 전문가 야콥헥트)
 - 주제발표 2 : 일본의 대안교육 발전과 교육기회확보법 제정 과정(강사 : 일본 와세다대학 기타 아키토 교수)
 - 주제발표 3 : 대만의 교육 발전과 실험교육법 제정 과정(강사 : 대만 탐강대학 왕 메이링 교수)
 - 주제발표 4 : 한국의 대안교육 제도화 과정(강사 : 한국 이종태 교수)
- (2) 제2부 : 분임토의
 - 첫날 야간 시간에 참석자들을 5개 분임으로 나누어 대안교육의 상황과 현장별 문제점들을 공유하고 발전 방안에 대하여 토론
- (3) 제3부 : 대안교육의 미래에 대한 대담(토크쇼)
 - 대안교육 전문가 교수의 사회로 각각의 현장을 대표한 5명의 패널들이 단상 위에서 다양한 주제에 관해 의견을 주고받음으로써 청중들이 대안교육에 대한 이해와 쟁점에 관한 의견을 정리할 수 있도록 하였음.

다. 중앙정부 차원 연수 사례들의 문제점 및 개선 방향

이상에서 일별한 중앙정부 차원의 대안교육 관련 연수 사례들은 전반적으로 연수의 내용이나 방법에서 아직 체계화되지 않았다는 점이 역력히 드러내고 있다. 다소 임의적이기는 하나 기존의 연수 프로그램들이 보여 준 문제점들을 다음과 같이 정리할 수 있을 것이다.

1) 문제점

가) 대안교육 철학의 빈곤

- 연수의 기획 단계에서 대안교육을 어떻게 이해하고 이를 현장에서 구현해야 하는지에 대한 고민을 하지 않은 채 단편적인 실무와 임의의 강사에 의해 주어지는 대안교육 철학에 의존하고 있다.
- 이에 따라 대안교육의 의미를 어떻게 이해해야 하는지에 대한 내용이 연수 내용에 거의 포함되어 있지 않다. 특히 국내의 대안교육이 지난 20여 년 동안 전개되어 오는 동안 빠지게 된 편향과 오류가 무엇이며, 지금 학교교육 현장에서 일어나고 있는 여러 가지 교육적 어려움을 해결하는 데 대안교육이 어떤 역할을 해야 하고 할 수 있는지, 또 그런 역할이 가능한 대안교육의 의미와 방법은 무엇인지에 대한 고민이 시도조차 되고 있지 않은 상태로 연수가 이루어지고 있다.

나) 연수 방향의 모호성

- 연수를 통해 무엇을 달성하고자 하는지가 추상적이거나 불분명하며, 연수를 통해 어떤 지식이나 기능을 습득해야 하는지가 분명하게 설정되어 있지 않다.
- 그 결과 대상자가 다르더라도 연수 내용은 대동소이하게 구성되어 있으며, 연수 내용의 수준은 대안교육 업무를 처음 맡은 사람들을 위한 입문 과정이라고 할 만하다. 따라서 연수를 여러 번 참석한 교사들에게는 매우 지루한

연수가 될 수도 있다.

다) 연수 대상의 제한성

- 연수 대상이 대안학교 또는 대안교육기관의 담당자들에 한정되어 있다. 현업에 대한 실무연수라는 막연한 생각 때문에 그럴 것이라고 추측은 되지만, 연수 내용은 실무적인 내용들이 매우 적은 비중을 차지하고 대안교육에 대한 일반적인 이해나 사례에 대한 예시가 주를 이루고 있어 연수 대상과 내용이 서로 어긋나고 있다.
- 담당자 중심의 연수가 갖는 근본적인 문제는 특히 공립학교나 교육청에서 담당자들이 매년 바뀐다는 것을 고려하지 않았다는 점이다. 즉, 연수를 받은 사람은 그 이듬해에 정작 다른 일을 하게 되고 새로 일을 맡은 사람은 아무런 사전 지식 없이 주어진 업무를 수행하게 된다.
- 또 하나의 근본적인 문제는 지금까지의 대안교육 연수가 어떤 교사들이 대안교육에 대한 이해를 필요로 하는지에 대한 고려가 전무했다는 점이다. 이것은 대안교육을 어떻게 이해하는지에 따라 달라지는 문제이기도 하다. 이와 관련하여 현재 우리나라 학교교육에서 가장 뜨거운 문제 중 하나인 학업중단 예방과 대안교육의 관계를 생각해보면, 일반학교 교사들에게 특히 대안교육 연수가 필요하다고 할 수 있다. 왜냐하면, 교사들이 대안교육적인 마인드를 가질 경우, 즉 좀 더 아이들을 배려하고 학습자중심 태도를 견지할 경우 학업중단률을 크게 낮출 수 있기 때문이다.

라) 연수 내용의 비전문성

- 매번 다양한 대상자들을 한 자리에 앉혀놓고 입문 수준의 연수를 진행하다보니 대개의 내용들이 누구든지 들으면 좋을 내용일 뿐이지 참석자들이 현장에서 겪고 고민하는 문제들을 속 시원하게 해결해 줄 만한 전문적인 내용들이 많지 않다.
- 이 문제는 특히 다양한 대상들이 한 자리에 모인 상태에서 진행되는 연수라는 점과 결합되어 있다. 만일 특정 분야에만 절실하게 필요한 내용일 경우

다른 참석자들에게는 불필요한 것이기 때문에 연수 내용에 포함시킬 수 없게 된다.

마) 연수 과정의 획일성과 객체화

- 참여자들의 배경이 무엇인가와 무관하게 하나의 연수 과정은 모든 참석자들에게 시종일관 똑같이 제공된다. 요즘 학교에서도 선택과목이 확대되고 있다는 점에 비추어 보면 지나친 획일성이라고 할 만하다.
- 연수 내용 중에서 전체 참석자들이 함께 들어야 할 것들이 있는 반면, 참석자들의 배경이나 성향에 따라 분반을 해서(혹은 선택을 하도록 해서) 들을 수 있도록 하는 모듈 방식의 연수가 필요하다고 생각된다.
- 또 다른 문제는 거의 모든 연수에서 연수 참여자들은 처음부터 끝까지 듣는 일만 하다가 가게 된다는 점이다. 연수 참여자들이 어떤 활동을 하거나 체험할 수 있는 내용 요소가 없다는 것이다. 이것은 짧은 연수 일정에서 오는 한계이기도 하지만, 처음부터 이에 대한 필요성을 인식하지 못한 데서 오는 한계라고 할 수 있다.

바) 연수 일정의 촉박함

- 한국청소년정책연구원에서 제공하는 연수 프로그램들은 거의 모두가(국외연수 제외) 당일 4~5시간짜리 연수이다. 전국에서 긴 시간을 들여 잠깐 앉아 있다가 가는 연수인 셈이다.
- 많은 참석자들은 자신의 고민을 해결할 수 있는 구체적인 정보나 지식을 얻거나 다른 현장 사람들과 진솔한 이야기를 나누고 싶어 하기도 한다. 하지만 이 짧은 시간에 그럴 틈은 불가능하다. 반면 중앙교육연수원의 1박2일 일정은 참석자들이 야간에 다양한 소통과 나눔의 시간을 가질 수 있는 장점을 가지고 있다.

사) 연수 실적의 체계적 관리 부재

- 현재 대부분의 교사 연수 실적은 연수 학점으로 관리된다. 하지만 청소년정책연구원에서 실시하는 모든 연수는 이와 무관한 것으로 보인다. 아직까지 연수기관으로 지정되지 않은 탓도 있지만, ‘대안학교 관리자 및 담당자 연수’의 경우 실제 명칭은 ‘협의회’로 부르는 데서도 알 수 있듯이 그 내용이 연수라기보다는 전국의 대안학교 실무자들 중 일부가 모여 서로 얼굴을 보고 정보를 교환하는 기회 정도로 그 실질적인 의미를 부여하고 있는 것으로 보인다.
- 정규 학교 교사가 아닐 경우 연수 학점이 아무런 의미도 없겠지만, 적어도 대안교육에 관한 체계적인 연수를 받는다면 그 참여자들에게 수료증도 주고 그 실적이 학점으로 누가기록이 될 수 있도록 체계화되어야 할 것이다.

2) 개선 방향

가) 연수의 방향 및 철학적 기초 재정립

- 대안교육 연수는 대안교육 관련 업무 담당자들에게 실무적인 도움을 주기 위해서도 필요하지만, 그보다 먼저 일반 교원 및 업무 담당자들에게 대안교육의 철학적 기초가 무엇이고 그것이 왜 이 시점에서 절실하게 필요한지를 알게 하려는 목적도 가지고 있다.
- 이에 따라 이제는 대안교육에 대한 명확한 이해 없이 여러 형태의 대안학교에서 이루어지고 있는 것이 곧 대안교육인 것처럼 상정한 대안교육 연수는 지양해야 할 것이다. 본래 대안교육이 지향하는 것은 분명하게 설정되어 있어야 하며, 정규 학교 형태로 이루어지든, 각종학교나 위탁교육기관 형태로 이루어지든, 또는 비인가 교육기관 형태로 이루어지든, 그것은 변함이 없다. 다만, 실무적으로 각 교육기관에 따라 그 본질을 구현하는 방식이 다를 수 있고 연수 과정에서도 그 다름에 따른 요구를 충족시켜 줄 수 있도록 해야 할 것이다.

나) 연수 대상의 확대

- 연수 대상을 대안학교 관리자 및 담당자나 대안교실 관리자 및 담당자 등 실제 업무 관련자로 제한을 할 것이 아니라 일반 학교에서 근무하면서도 대안교육에 관심을 가진 모든 교사 또는 관리자로 확대할 필요가 있다.
- 하반기에 연수를 받고 이듬해에 다른 곳으로 이동함으로써 연수 낭비를 초래하는 경우를 최소화하기 위해서도 대상자의 확대가 필요하다. 이를 위해서는 현업 담당자보다는 이듬해 그 업무를 맡을 가능성이 있거나 최소한 그 일을 맡고자 하는 의사가 있는 교사들에게 우선권을 부여하는 제도 운영의 개선이 필요하다고 생각된다.

다) 체험과 참여를 기본으로 하는 연수 과정의 구성

- 앞으로 대안교육 연수는 시종일관 듣기만 하는 것이 아니라 연수 참여자들이 직접 체험하고 적극적으로 참여하는 프로그램으로 재구성될 필요가 있다. 최근 모든 연수는 참여자들의 액티브 러닝(active learning)을 가능하게 하는 방식으로 운영되고 있음을 고려할 때 더욱 그렇다. 각종 대안교육 현장 방문은 매우 좋은 체험 요소일 것이고, 역할극이나 상담의 시연은 좋은 참여 요소일 것이다.
- 물론 여전히 강의 형태의 요소도 필요할 것이다. 따라서 강의와 체험, 참여 활동이 잘 안배된 프로그램을 구안해야 할 것이다. 참여활동 중에는 참여자들 간의 대화와 소통도 포함되어 있다.

라) 모듈화된 연수 프로그램의 구안

- 처음부터 끝까지 모든 참여자들에게 똑같은 과정을 겪도록 하는 대신, 내용 요소에 따라 전체가 함께 하기도 하고 배경이나 선택에 의해 그룹별로 나누어지기도 하는 모듈 방식의 프로그램이 필요하다. 일반적으로 모두에게 필요하거나 이질적인 참여자들 간의 소통이 필요한 내용은 전체가 함께 하고, 특정 분야에 있는 참여자들에게만 필요한 내용은 그들끼리만 참여하도록 하는 것이다.
- 이를 통해 이질적인 배경을 가진 참여자들이라도 자신이 원하는 바를 얻어

갈 수 있는 연수가 될 수 있을 것이다.

마) 연수의 체계화 및 누가기록 관리

- 앞으로 대안교육 연수도 일반 교원들의 직무연수처럼 체계화되고 또 관리될 수 있어야 할 것이다. 즉, 기본적인 연수를 15시간(2박3일)으로 하고 집중연수의 경우는 30시간(4박5일)으로 하여 이에 따른 학점을 부여하고 모든 참여자들이 연수 학점을 누적시킬 수 있도록 하는 것이다.
- 이것은 촉급한 일정으로 인한 연수의 형식화도 극복할 수 있고 참여자들 간의 충분한 소통과 나눔도 가능하게 할 수 있을 것이다.

2. 시도교육청 차원의 연수 사례

2017년 문재인 정부가 출범하면서 지방분권과 자치의 확대 방침에 따라 초·중등교육과 관련한 교육부 기능 중 일부를 시도교육청으로 이관하게 되었다. 대안교육 관련 연수도 그 안에 포함되어 한국청소년정책연구원이 수행하던 대안교육 연수 중 대부분도 2017년을 마지막으로, 2018년에는 전국 17개 시도교육청이 각기 실시하게 되었다.

2018년 17개 시도교육청이 실시한 연수의 세부적인 내용들은 아직 완료 전이라 전모를 파악하기 어렵다. 또 어떤 시도교육청은 자체적으로 연수 계획을 세워 추진했지만 외부 기관이 운영하는 온라인 강좌를 이수하도록 한 교육청도 있었다. 여기서는 그 중에서 비교적 체계적으로 실시했다고 판단되는 경기도 교육청 연수 사례를 중심으로 하고 다른 일부 시도교육청들의 연수 사례를 부분적으로 살펴보고 한다.

가. 경기도교육청의 대안교육 연수 사례⁵⁾

5) '2018 경기도교육청 대안교육 및 학업중단예방 관련 연수 운영 현황' 자료 참조

1) 2018년 연수 운영 현황

영역	연수명	대상자	일시	장소	참석자 수(명)
대안교육 위탁기관	대안교육 위탁기관 지정서 수여, 운영 대표와 담당자 연수	2018 대안교육 위탁기관 총 25기관의 운영 대표, 담당자	3.27	경기도교육청 북부청사	50
	대안교육 위탁기관 운영 대표와 담당자 역량강화 연수	2018 대안교육 위탁기관 총 25기관의 운영 대표, 담당자	8.23	서초구립 배유스센터	33
	대안교육 위탁교육 운영에 대한 단위학교 교사 이해 증진 연수	교육지원청별 단위학교 교사	4.24~6.1.	교육지원청별 지정장소	2,640
학교 내 대안교실	학교 내 대안교실 운영담당자 협의회	학교 내 대안교실 운영교 운영 담당자	5.3	성남국립국제교육원	325
	학교 내 대안교실 운영교 관리자 리더십 강화 연수	학교 내 대안교실 운영교 관리자	6.26 / 6.27 / 7.3	성남한국잡월드	317
대안학교 및 대안교육 특성화학교	대안학교 및 대안교육 특성화학교 교원 협의회	대안학교 및 대안교육 특성화학교 교감, 교사	12.18	경기도교육청 북부청사	18
학업숙려제	학업중단 예방 역량강화 단위학교 담당자 연수	단위학교 학업 숙려제 담당자	4.24~6.1.	교육지원청별 지정장소	2,640
학업중단 예방	학업중단 예방 집중지원학교 컨설턴트 워크숍	집중지원학교 컨설턴트	4.23	경기도교육청 북부청사	26
	학업중단 예방 집중지원학교 업무 담당자 연수	집중지원학교 담당자	2018. 4.17	경기도교육청 북부청사	101
	학업중단 예방 집중지원학교 권역별 교원 협의회	집중지원학교 담당자	2018. 7월~11월	권역별 지정장소	100
	꿈키움 멘토 업무담당자 연수	교육지원청별 꿈키움 멘토 업무담당자	2018. 11.9	롯데인재개발원(용인)	82
미인가 대안교육기관	미인가 대안교육기관 학생을 위한 진로진학 설명회	미인가 대안교육기관 학생, 학부모, 교사	2018. 6.19 / 6.25	경기도교육청 북부청사 성남국립국제교육원	156
	학업중단 예방 대안교육 지원 사업 관련 운영자 협의회	학업중단 예방 대안교육 지원사업 운영 담당자(미인가 대안교육기관)	2018. 5.24	경기도교육청 북부청사	31

2) 연수 내용

가) 대안학교 및 대안교육 특성화학교 협의회⁶⁾

○ 목적

- 대안학교와 대안교육 특성화학교의 의견수렴을 통한 대안교육 내실화
- 2019 대안학교 및 대안교육 특성화학교 운영 지원 사업 계획 수립의 공고화
- 대안학교와 대안교육 특성화학교 협의체 구성을 통한 경기 대안교육 발전 방안 모색

○ 방침

- 대안학교와 대안교육 특성화학교의 학교운영 실무담당인 관리자와 담당교사의 의견 수렴
- 2019년 대안학교와 대안교육 특성화학교 운영 지원 사업 운영 방향 협의
- 2019년 대안학교와 대안교육 특성화학교 우수프로그램 운영 지원 방향 협의
- 대안학교 및 대안교육 특성화학교 발전 방향 수립의 위한 협의체 구성 방안 모색

○ 연수 내용

- 한국청소년정책연구원이 실시한 연수과정과 달리 외부 강사의 강의가 일체 없이 담당 장학사 주관의 실무 설명 및 협의 수준
- 운영 시간은 2시간 30분(15:00~17:30)
- 1부는 2019년 사업 소개, 2부는 협의체 구성 방안 협의

나) 2018 학교 내 대안교실 담당자 연수 및 협의회

○ 목적

6) 이 '협의회'라는 용어는 2017년까지 한국청소년정책연구원에서 실시한 연수가 이와 동일한 명칭을 썼기 때문인 것으로 보인다. 물론 실제 내용도 본격적인 연수로 보기는 어렵다.

- 2018 학교 내 대안교실 담당자 전문성 강화로 학업중단 위기학생의 학업중단예방 지원
- 2018 학교 내 대안교실 협의회 구성·운영을 통한 학교 내 대안교실 활성화

○ 방침

- 학교 내 대안교실 담당자 전문성 강화 및 공교육 내 대안교육 내실화를 위한 연수 운영
- 학교별 대안교실 프로그램 운영 공유를 위한 2018 학교 내 대안교실 협의회 구성·운영
- 교육지원청별 협의회 대표 선출로 권역별 컨설팅 및 지원 방안 협의

○ 연수 내용

- 강의 : 우리도 사랑할 수 있을까?(강사 : 오연호 오마이뉴스 대표이사)
- 운영 시간 : 3시간 30분(14:00~17:30)
- 1부는 강의, 2부는 대안교실 사업 안내, 3부는 협의회 구성

다) 2018 학업중단예방 대안교육지원사업 운영자 협의회⁷⁾

○ 목적

- 2018 학업중단 예방 대안교육 지원 사업 운영자 협의를 통한 학교 밖 청소년의 현황 및 교육실태 파악으로 학교 밖 청소년 기본학습권 보장
- 미인가 대안교육기관 내 학생의 대안교육 및 안전교육 지원 발전방안 모색으로 단 한 명의 아이도 포기하지 않는 경기교육 실현

○ 방침

- 2018 학업중단 예방 대안교육 지원 사업 추진기관의 운영자 협의회 운영
- 미인가 대안교육기관의 학생현황 및 교육내용 공유를 통한 학교 밖 청소년 교육지원 발전 방안 모색

7) 여기서 '학업중단예방 대안교육지원사업'이란 비인가 대안교육기관을 말함.

- 학업중단 예방 대안교육 지원 사업 추진목적 및 운영 방향과 결과보고 등에 대한 안내
- 다음년도 학업중단 예방 대안교육 지원 사업 추진 내실화 모색

○ 연수 내용

- 학업중단예방 대안교육 지원 사업 소개 및 설명 및 업무 협의
- 운영 시간 : 2시간(15:00~17:00)

나. 전남교육청의 대안교육 연수 사례8)

1) 2018년 연수 진행 현황

구분	일시	장소	대상	참여인원
대안교실 운영학교 컨설팅	1학기:6.22~7.17 (10회) 2학기:11.20~12.6 (5회)	대상 거점학교	초등 4교, 중 20교, 고11교 (총 35교)	각교 교장·교감 1명, 업무담당자 1학기- 총89명, 2학기- 총45명
학업중단예방집중지원학교 컨설팅	1학기:6.22~7.6 (5회) 2학기:11.28~12.7 (3회)	대상 거점학교	특성화고 22교 일반고 7교 (총 29교)	각교 교장·교감 1명, 업무담당자 1학기- 총47명 2학기- 총39명
학업중단예방집중지원학교 대안교실 담당자 역량강화연수	7.30~8.1(2박3일)	서울, 인천 일원	·대안교실 및 학업중단예방집중지원학교 업무담당자 ·학교밖청소년지원센터	42명
대안교육 역량강화 연수	8.8~8.10(2박3일)	서울, 강원 일원	도내 초중고교 교원	46명
학업중단예방집중지원학교 대안교실 담당자 연수	12.13~12.14	보성다비치 콘도	·학업중단예방집중지원학교담당자1명 ·대안교실담당자1명 ·교육지원청업무담당장학사, Wee센터 실장 각1명, 도교육청 관계자	98명

2) 연수 내용(학업중단예방집중지원학교 및 대안교실 담당자 연수)

위 표의 5개 연수 프로그램 중 대안교육 연수라고 할 만한 것은 아래 3가지이

8) 전남교육청의 '2018 대안교육 연수 프로그램 현황' 자료 참조

다. 그런데 역량강화 연수로 명명된 두 가지는 업무 담당자들의 타시도 대안학교 탐방으로 특별한 연수 프로그램이 준비되지 않은 것으로 보이며, 마지막에 있는 ‘학업중단예방 집중지원학교 및 대안교실 업무 담당자 연수’만이 유일하게 제대로 된 연수 형식을 갖추고 있다. 그 내용을 보면 다음과 같다.

○ 목적

- 학교 내 학업중단 예방 및 대안교육 프로그램 운영 성과 공유
- 학교부적응으로 학교생활이 어려운 학생 및 대안교육 희망 학생의 개인 특성에 맞는 맞춤형 프로그램의 효율적인 활용방안 모색

○ 추진 방향

- 학업중단예방 및 대안교육 전문가 초빙으로 전문성 신장
- 실사례 중심의 우수사례 공유로 발전방안 토의
- 향후 학업중단 예방을 위한 담당자 네트워크 활동 강화

○ 연수 개요

- 참석 대상 : 학업중단예방 집중지원학교 담당자, 대안교실 담당자, 교육지원청 업무담당 장학사, 위센터 실장, 도교육청 관계자 등 총 115명(실제 참석 98명)
- 기간 : 12월 13일 18:00 ~ 14일 16:30(1박2일)
- 장소 : 보성다비치 콘도

○ 프로그램 내용

- 제1부(첫날 야간) : 집중 분임토의 및 2019 사업 협의
- 제2부(둘째 날) : 강의 1(지역연계 협의체 구성 및 운영 우수 사례발표 ‘아름다운 동행’ - 강사 곡성군청소년상담복지센터장)
- 강의 2 : 지역과 함께하는 학업중단예방(강사 - 영광군 청소년상담복지센터장)
- 강의 3 : 지역사회와 함께하는 학업중단예방(강사 - 물금중학교 교사)
- 제3부 : 체험 및 분임토의(타로를 통한 상담과 소통배우기)

다. 경남교육청 대안교육 연수 사례

경남교육청은 대안교육 연수를 자체적으로 계획하여 실시하지 않고 대안교육 관련업무 종사자들로 하여금 민간업체인 에듀니티가 운영하고 있는 온라인 연수 중 대안교육 관련 강좌를 수강하도록 지원하고 있다. 아직 2018학년도 연수 실적을 확인할 수는 없어서 에듀니티의 대안교육 관련 온라인 강좌 내용만을 소개한다.

1) 연수 개요

- 온라인 30시간 연수

2) 교육 목표

- 대안교육 현장의 다양한 교육과정을 현장의 교사, 학부모, 학생과 심층 인터뷰를 통해 생생하게 이해할 수 있다.
- 대안학교의 구체적 교육과정, 철학, 장단점, 한계, 교육현장의 비전 등을 고려하여 공교육 현장에 적용할 수 있는 방법을 강구할 수 있다.
- 변화의 시대에 주체적인 자세로 교육적 상상력을 발휘할 수 있다.

3) 교육 내용

- 서론에서 대안교육에 관한 개괄적인 해설이 있을 뿐 대부분의 강좌 내용은 각종 비인가 대안교육기관 탐방에 관한 것이고 마지막 두 차례는 이들 학교에서 근무하는 교사들과의 면담 내용을 소개하고 있다.
- 실제 교육 내용 예시

[시작]

1. 대안교육과 공교육의 즐거운 동행
2. 대안학교 프로젝트의 시작(1)
3. 대안학교 프로젝트의 시작(2)

[배움]

4. 배움이 즐거워지는 아침열기 / 푸른숲발도르프 학교
5. 교육과정을 세우는 주체는 누구인가? / 범씨학교, 성장학교 별
6. 경쟁과 점수 없이 성장하는 아이들 / 성장학교 별
7. 범씨학교 아이들의 제주살이 보고서 / 범씨학교
8. 삶과 분리되지 않은 교육 - 프로젝트 수업(1) / 꿈틀자유학교, 금산간디학교, 산청간디중학교
9. 가르침에서 배움으로 - 프로젝트 수업(2) / 제천간디학교
10. 무엇을 어떻게 섞을것인가? - 융·복합수업 / 불이학교
11. 아이마다 속도가 다를 뿐 - 장애·비장애 통합 교육 / 꿈틀자유학교
12. 로드스쿨라의 긴 여행 / 양산창조학교
13. 우리는 매년 5월이 기다려진다 / 두레자연중학교
14. 차이를 몸으로 느끼며 지구촌 시민이 되다 / 금산간디학교
15. 진로(進路)가 아닌 진로(眞路)를 말하다 / 금산간디학교
16. 마음을 직면하는 용기로부터 배움은 시작된다 / 산돌학교
17. 집중 명상을 통해 진정한 '나'를 찾기 / 지혜학교

[삶]

18. 식술회에서 회의의 원형을 찾다 / 금산간디학교
19. 학교 민주주의는 학생자치회로부터 / 중등무지개학교, 지혜학교
20. 무두무미가 일깨우는 위대한 평민의 학교(1) / 풀무학교
21. 무두무미가 일깨우는 위대한 평민의 학교(2) / 풀무학교
22. 여백과 수다로 갈등을 막는다고? / 꿈틀자유학교
23. 부모 또한 학교의 주인이다 / 불이학교
24. 부모는 자녀와 함께 성장하는 존재다 / 불이학교
25. 춤추는 숲속에 마을학교를 만들다 / 성미산학교
26. 범씨 마을에서 놀다 / 범씨학교
27. 골목과 트임의 공간미학, 산마을학교에 가다 / 산마을고등학교
28. 필요한 공간은 우리 손으로 짓는다 / 이우학교

[나눔]

29. 대안학교 선생님들을 만나다(1)
30. 대안학교 선생님들을 만나다(2)

라. 시도교육청 연수 사례의 문제점과 개선 방향

1) 문제점

- 연수라기보다 실무 협의 형태의 운영
 - 갑작스러운 업무 이관으로 준비할 시간도 없었겠지만, 연수 내용이 정책 설명과 관계자들 간의 협의체 구성 위주로 편성
 - 운영 시간도 2시간~3시간 30분 정도로 매우 간단하게 진행(전남의 마지막 실무자 연수의 경우만 유일하게 1박 2일)
- 대안교육 전문성 제고 내용 부재
 - 대안교육 관련 심화된 이해를 위한 내용이 거의 없음
 - 외부 전문가 활용 사례가 극히 일부에 불과
 - 업무 담당자들의 정책 실무에 관한 안내에 치중하고 있고, 일부 현장 견학으로 대신하고 있음.
 - 전남교육청의 경우 지역 내 외부 강사 3명을 초빙했음.
- 자체 기획력 부재
 - 대안교육 연수가 각 시도교육청의 업무 담당자(장학사 또는 주무관) 개인의 업무로 되어 있어 사실상 자체 기획 불가
 - 그 결과 실무적인 정보와 교육청의 요구 사항 전달에만 치중하거나 외부의 온라인 강좌에 의존하고 있는 실정임.

2) 개선 방향

- 실질적이면서 전문성 있는 연수 필요
 - 대안교육 관련 업무 담당자는 물론이고 일반 교원들에게 대안교육에 관하여 정확하게 이해할 수 있도록 하는 체계적인 연수 필요
 - 현재 이루어지고 있는 각종 대안교육 관련 프로그램들의 철학적 바탕과 정책 취지에 대한 심층적 이해를 위한 연수 내용 필요
 - 정책 소개 및 실무 협의 차원이 아니라 체계적이고 전문적이며, 그 실적

이 누가기록 될 수 있는 연수 프로그램 운영이 필요함.

- 시도교육청의 취약한 연수 기획력을 보완할 수 있는 방안 마련
 - 현재 시도교육청 교원 연수는 별도로 설치된 교원연수원에서 기획하여 실시하고 있음.
 - 따라서 앞으로는 대안교육 관련 연수도 이들 연수원에서 담당해야 할 것으로 생각됨. 그러나 아직 각 시도교육청 교원연수원은 대안교육과 관련하여 체계적인 연수 프로그램을 개발할 역량을 갖추고 있지 못한 실정임.
 - 이를 보완·지원하기 위해서는 대안교육에 관한 전문성과 기획력을 갖춘 중앙 단위의 기관에서 해당 프로그램을 개발하여 운영 매뉴얼과 함께 각 시도교육청에 보급할 필요가 있음.

IV. 외국의 대안교육 연수 사례

교원 연수에 관한 한 우리나라나 일본은 세계에서 보기 어려운 제도를 운영하고 있는 것 같다. 그 외의 나라들에서는 국가가 많은 예산과 조직을 동원하여 현직 교사들을 연수시키는 사례를 보기 어렵다. 대개 현직 연수(in service training)이라고 하면 신규 교사가 근무하는 학교 안에서 선배 교사들이나 교장에 의해 이루어지고 있고 전문 연구기관에서 그러한 연수에 필요한 정보나 자료 등을 제공하고 있는 것으로 알려져 있다.

이 점은 대안학교 교사들의 경우에도 마찬가지이다. 여기서 소개하는 두 가지 사례 역시 우리나라에서 말하는 현직 교사 연수가 아니라 교사 양성 과정이다. 그럼에도 불구하고 이들 사례를 소개하는 것은 기존의 대학들에서 운영하고 있는 교사 양성 과정이 있음에도 불구하고 대안교육 이념을 바탕으로 하는 새로운 교사 양성 기구를 만들어서 운영하고 있는 사례들이 특이하고, 이들이 제공하는 프로그램을 통해 이들 나라에서 추구하고 있는 대안적 교사들의 자질과 상(像)을 살펴볼 수 있기 때문이다.

1. 이스라엘의 민주교육연수원⁹⁾

가. 개요

○ 기본 취지

- 이스라엘의 사회와 교육 변화를 위한 활동가들을 훈련시키기 위한 과정으로 이 연수원을 설립하였음.
- 여기서의 교사 훈련은 학부 및 석·박사 학위 과정에 맞추어 실시되고 있음.

9) 명칭을 이렇게 번역하였지만, 실제로는 이하 내용에서 알 수 있듯이 사회교육 분야의 교사 양성을 운영하고 있음.

○ 연수 방향

- 우리의 연수는 사회교육 분야 종사자들을 대상으로 하고 있으며, 교육과 사회의 혁신 및 민주적 문화의 고양을 겨냥하고 있음.
- 연수원이 마련한 단기 과정에서는 워크숍과 세미나 방식으로 연수가 이루어지고 있음.
- 이 과정은 다양한 교육, 사회, 지역사회의 맥락 안에서 조직적인 변화를 이끌 지도력을 기르고 향후 방향을 그리며 비전을 형성하기 위한 것임.

○ 목표

- 사회교육 분야에서 변화를 촉진할 종사자들에게 민주적 의식을 고양하고 민주적인 삶의 방식을 실행하는 도구들을 구비할 수 있도록 하기 위함임.

○ 프로그램의 특징

- 학업 진로와 연수 과정은 혁신, 행동, 전문성으로 특징지워짐.
- 학업 진로는 시민운동과 교육운동을 통해 이스라엘 사회를 변화시키고자 하는 뛰어난 젊은이들을 유치하고자 함. 참여자들의 절반은 남성인데, 이것은 이스라엘의 교사양성기관에서 매우 이례적인 통계수치임.
- 여기서 제공되는 연수 과정은 이스라엘 교육부가 실험적인 프로그램으로 선정한 것이며 현재 전문화된 프로그램의 하나로 인정받고 있음.

※ 현재 텔아비브 대학, 텔아비브 소재의 키브츠 교육대학, 베어쉐바 소재의 카예교육대학, 그리고 키랴티본 소재의 오라님 교육대학 등에서 다양한 학업 과정이 진행되고 있음. 이 외에도 우리는 이스라엘 내의 다윗 옐린 교육대학, 오라님 교육대학, 그리고 해외에 있는 미국 시카고의 스페르투스 유대인 학습 및 리더십 연구원 등과 협력사업을 추진하고 있음.

나. 이스라엘의 학위 프로그램 사례들

1) 교육지도자 양성 프로그램

이 과정은 민주적인 문화로 사회변화를 이끌기 위한 예비교사들을 훈련시키기 위한 것임. 이 과정은 키부츠 교육대학과 협력하여 학부 학위와 교사자격을 수여하는 과정의 일환으로 제공되고 있으며 지난 13년간 성공적으로 운영되어 왔음. 이것은 뛰어난 학생들이 교직에 들어가기 전에 참여하는 프로그램인데 (평균 연령 27세), 그중의 절반은 남성임. 이 독특한 양성 프로그램은 학생들이 아직 양성 과정에 있는 동안에도 사회 및 교육기업에서 활동적인 역할을 할 수 있도록 하고 있음.

이 과정을 마친 졸업생들은 500명을 넘고 있는데, 이들 중에는 교사나 교장으로로서 교육 분야에서 많은 영향력을 발휘하고 있거나 활동가나 기업가로서 시민사회 영역에서 큰 영향력을 발휘하고 있는 사람들이 많음.

2) Paths 프로그램

이 과정은 카예 교육대학의 사회 및 환경교육 교사 양성 과정으로 운영됨. 그것은 주로 교실 밖에서 가능한 실험적이면서 경험적인 도구들을 활용함. 이 과정은 경력이 많은 교사들이 박사학위 과정을 마무리하는데 활용되기도 하는데, 교사들을 혁신적인 교육가로 양성해내고 있음.

이 프로그램에서는 지구적 환경 위기를 자연의 위기가 아니라 사회의 위기로 봄. 왜냐하면 그것은 사람과 자연 사이의 관계가 아니라 사람들 사이의 관계에서 비롯되기 때문임. 따라서 위기의 해결책을 찾는 일은 교육적 관점에서 접근해야 함.

이 과정의 졸업자들은 아래와 같은 자격을 받게 됨.

- 교육학 학사
- 고교 지리 교사 자격증
- 지역사회 청소년 또는 위기 청소년 등을 위한 활동 분야에서 일하는 비형식 교육 전문가 자격증
- 민주교육연수원이 부여하는 자격증
- 카렌 카레프에서 주는 상담사 자격증

Paths 프로그램은 교육부의 실험적인 프로그램으로 개발되었으며 이스라엘 남부에서 대표적인 교사 양성 과정으로 인정받고 있음. 이 과정에는 남부 이스라엘의 다양한 분야 및 주민들 중에서 유대인과 아랍인들이 함께 참여하고 있음. 그들은 나란히 앉아서 대화하고 협력하면서 배우고 있음.

3) 아카데미 칸(Khan) 프로그램

네게브 지역은 여러 가지 사회 및 환경적인 사업들을 제안하였고 현재 다양한 조직에서 지역 발전에 종사하는 사람들이 있음. 그러나 이들 중 다수는 충분한 훈련을 받지 못해 제대로 역량을 발휘하지 못하고 있음. 아카데미 칸은 한편으로 환경에 대한 공동의 책임의식을 키우고 의미 있는 학습을 촉진하는 효율적인 훈련 과정을 통해서, 그리고 다른 한편으로는 네게브 지역을 통틀어서 활동 영역을 확장함으로써 이러한 문제를 해결하는 데 기여하고 있음.

아카데미 칸은 민주연수원과 베어쉐바 지역에 있는 카예 교육대학의 협동과정임. 여기에서는 다양한 주제에 관한 학점을 부여하는 학업 과정을 운영함. 이 프로그램은 최소한 60 시간으로 구성되며, 교실 밖의 배움(여행, 방문, 회의 등)이나 세미나, 강의 등을 포함하고 있고, 이론과 실천을 포함한 다양한 형태로 진행됨. 모든 참여자들은 최종 프로젝트까지 참여하도록 되어 있음. 이 프로그램은 단기 과정이기 때문에 전일제 근무를 하는 사람들에게 적합함.

아카데미 칸은 민주교육, 환경교육, 민주적 리더십, 2세기 역량, 새로운 사회 및 환경계획 등과 같은 혁신적 교육 주제들을 개발하고 훈련시키고 있음.

이들 과목을 예시하면 다음과 같음.

- ‘변화의 퍼즐로서의 네게브 지역’ - 이 강좌는 네게브 지역에 있는 이스라엘 화학회사(ILC) 제안에 의해 시작되었으며 이스라엘 자연·공원청이 고용하는 안내원을 양성하고 있음. 이 강좌에서는 산업, 정착촌과 시오니즘, 관광, 군대, 자연 보존 등 이 지역에 상존하는 다양한 요구들에 대응하고 있음. 강좌의 목표는 지역의 서로 다른 요구들이 얼마나 복잡하게 얽혀있는지를 더 잘 이해하도록 하는 것임.

- ‘자연치유를 위한 교육적 안내’ - 학생들이나 안내원, 그리고 다른 인기 있는 직업인들이 이 강좌를 듣기 위해서는 면접을 통과해야 함. 이 강좌는 이론과 실천을 함께 적용하여 자연치유와 옥외 훈련(ODT), 그리고 지역 내 위기 청소년을 향한 유연한 사고 개발 등의 과목에 집중하고 있음. 강좌 말미에서 각 참여자들은 집단의 치유지도를 그리게 됨.
- ‘이스라엘 자연·공원청의 환경교육 상담사’ - 이 강좌는 동일 분야 학교를 졸업한 군인-교사 및 군인-안내원을 위해 설계되었으며, 그들이 환경교육에 대한 이해와 역량을 심화시키고, 환경 정체성을 개발하며, 일반 여행이나 교육 여행 과정에서 열린 공간을 창안해 내도록 하는 데 주된 관심을 쏟고 있음. 이 강좌는 일주일 집중과정으로 운영되고 있음.
- ‘사회·청소년과 청소년 조정자를 위한 지역사회 리더 과정’ - 이 강좌는 베들린 지역의 사회·청소년과 훈련 과정의 일환으로 이 지역 청소년 조정자들을 위해 고안되었음. 이 강좌는 다음과 같은 주제들을 다루고 있음 : 누가 의미 있는 지도자인가? 참된 리더십이란 무엇인가? 어떻게 지역사회의 변화를 이끌 것인가? 지역사회에서 새로운 계획을 세우고 동역자들을 모으는 것은 어떤 일인가? 이 강좌의 말미에서 청소년 조정자들은 각자 자기 지역에 필요한 새로운 사회 및 환경계획을 제시해야 함.

2. 덴마크의 자유교원대학¹⁰⁾

○ 배경

- 덴마크의 교사 양성은 우리와 같이 교사양성 기관을 따로 두지 않고 우리나라 일반 대학의 교직과정처럼 보통의 학위과정과 병행하여 이루어지고 있음.
- 자유교원대학은 덴마크 교육사상가 그룬트비와 콜의 교육이념에 기반하

10) 이스라엘 사례와 마찬가지로 이 사례도 교사 양성기관에 관한 내용임.

여 교사를 양성하는 사립대학교임.

- 이 대학을 졸업한 학생들은 대부분(80% 이상) 덴마크 자유학교(프리스콜레, 에프터스콜레, 포크호이스콜레) 교사로 일하지만 일부는 공립학교나 다른 사회단체에서 일하기도 함.

○ 개요

- 5년제로 운영되며, 3학년 기간에 교생 실습을 나감.
- 입학 연령은 최소 20세 이상이어야 함(전체 학생 평균 연령이 26~27세에 이름).
- 일체 시험이 없음. 그러나 학생들은 모든 강좌에서 개별적으로 긴 보고서를 써야 함.
- 출석은 의무임.
- 교과 내용에 관한 한 교육부와 어떤 약정도 하지 않음.

○ 교육 이념

- “교육이 전적으로 교사와 학생의 의지에 의존하고 있다는 점에서 알 수 있듯이, 학교는 모든 인간관계 중에서 가장 자유로운 것을 드러내 보여준다. 하지만, 학교는 또한 생생한 상호작용을 중시하는데, 그것은 매우 독특한 존재들인 교사와 학생의 능력에 의존한다.”(그룬트비)
- “학교는 관계들 위에 존재하며, 그것들은 수많은 질문들을 생성해낸다. 학교에 대한 수요는 결과들에 기반하며, 그것들은 여러 가지 답들을 좌우한다.” (콜)
- 자유교원대학의 모든 사업은 이 분들의 사상과 전통 속에서 지역사회 일원으로서의 학교, 지역사회의 삶이라는 관점에 토대를 두고 있음.

○ 교육 목표

- 덴마크의 자유학교나 공립학교 또는 그 어떤 유형의 학교에서도 가르칠 수 있는 교사의 자질을 갖추도록 함.
- 특히 시민교육, 적극적인 시민정신, 세계 시민정신을 강조하고 있음.

- 지역사회에서 일어나는 모든 형태의 일(협회, 단체, 노조, 네트워크 등)에 참여하고 리더십을 발휘할 수 있도록 함.
- 계속교육 강좌들을 개발하여 제공하고 있음.

○ 교육과정 구조

- 공통교과(필수) : 전공 교과들, 서사 및 스토리텔링, 교직학, 심리학과 교수법
- 필수 선택(택4) : 덴마크어, 수학, 역사/심리학, 종교, 영어, 독일어, 물리/화학, 자연과학, 야외생활, 연극, 미디어, 음악, 체육, 기술
- 일반 선택 : 통합교과로서의 음악, 수영, 성교육, 시민윤리, 철학적 방법, 논문 쓰기, 옥외 교수법
- 특별 강좌들(필수) : 3주간 예비과정, 4주 연구과정, 4주 프로젝트, 집단 논문쓰기, 2주 특별과제, 필수 선택과목의 핵심 과제

○ 교생 실습

- 1학년과 2학년에서 3주간 참관 실습
- 3학년 1년 동안 교생실습(이 기간에는 기존 교사와 똑같이 일하고 동일한 보수를 받음.)

○ 교사 철학

- 교사가 된다는 것은 인내심, 자기통제력, 호기심, 양심, 의지력, 자부심 등으로 자신의 성품을 가꾸는 일이기도 하다.
- 교사는 모름지기 자존감, 자신감, 자부심에 바탕을 둔 학습 환경을 만들어내야 한다.
- 교사에게 민주주의는 하나의 생활방식이어야 하며, 시민정신과 세계시민성을 구비하고 있어야 한다.
- ※ 교사에게는 지식 습득 능력만이 아니라 현장에서 필요한 능력도 필요하다고 보기 때문에 입학 사정에서 높은 성적을 원하지 않음.

3. 시사점

이스라엘과 덴마크의 대안학교 교사 양성 과정 운영 사례들은 다음과 같은 점에서 우리에게 중요한 참고가 될 수 있을 것으로 보인다.

첫째, 교사 양성의 목표에 단순히 학생들에게 교과를 가르칠 수 있는 능력을 함양하는 것만이 아니라 사회 혹은 지역사회의 다양한 문제들을 직접 참여하여 해결하려는 태도와 능력을 함께 기르도록 하는 것까지 포함하고 있다는 점이다. 이에 비추어볼 때, 우리나라 교사 양성 과정은 물론 대안학교 교사들의 연수 내용에도 사회적 책임이나 리더십과 같은 새로운 요소들을 추가할 필요가 있다고 생각된다.

둘째, 졸업 후는 물론 양성 과정에서도 학생들이 다양한 지역사회 문제에 직접 참여하고 그 속에서 리더십을 발휘하도록 적극 권장하고 지원한다는 점이다. 이에 비해 우리나라 교사 양성 과정은 그 시야가 지나치게 교실 안에 제한되어 있고, 졸업 후의 비전 역시 개인적 진로 차원에 국한되어 있다.

셋째, 교사가 되는 경로나 이수해야 할 과목들이 매우 다양하다는 점이다. 이를테면, 우리나라와 같은 별도의 교직과목이 없으며 오히려 사회와 교육 분야의 지도자로서 필요한 다양한 지식과 경험들을 습득하도록 기회를 제공하고 있다.

넷째, 덴마크의 경우이지만, 교생 실습 기간이 무척 길다는 점이다. 1, 2학년 때는 3주씩 참과 실습을 하지만, 3학년은 1년을 꼬박 현직 교사와 똑같이 전일제 교사로서 근무한다. 아마도 이 기간에 기존 선배교사들로부터 많은 지도를 받을 것이지만, 이를 통해 현직에 입문하기 전에 이미 완전한 교사로서의 역량을 구비하게 된다. 4학년에 단 4주간의 교생 실습으로 교사 자격증을 받는 한국의 현실과 크게 대비된다.

마지막으로, 교사의 인성을 크게 강조한다는 점이다. 덴마크의 자유교원대학은 ‘교사가 된다는 것은 자신의 성품을 가꾸는 것’임을 강조한다. 교사들이 갖추어야 할 성품이란 인내심, 자기통제력, 호기심, 양심, 의지력, 자부심 등이다. 이에 비추어 양성이나 입문 과정(임용고사)이 오직 학문적 지식 습득에 전념하도록 하고 있는 우리 현실은 시급히 개선할 필요가 있다.

VI. 교원 대상 대안교육 연수 프로그램 개발

1. 대안교육 연수의 기본 방향

세부 내용이 무엇이든 간에 교육 분야의 연수는 기본적으로 성격이 다른 두 가지 내용을 동시에 포함해야 한다. 그 하나는 교육에 대한 심화된 이해이며, 다른 하나는 그러한 이해를 바탕으로 한 다양한 교육적 기능이나 방법의 숙달이다. 전자를 철학적 바탕이라고 한다면 후자는 실제 교육의 수행 능력이라고 할 수 있다. 대안교육 연수 역시 이러한 기본적 원칙에 부합되어야 할 것이다.

이런 시각을 바탕으로 하여 앞의 제2장에서 제시한 대안교육에 대한 심화된 이해, 제3장에서 제시한 대안교육 연수의 개선 방향, 그리고 해외 대안교육 연수 사례들의 시사점들을 종합하여 향후 대안교육 연수의 방향을 다음과 같이 설정하였다.

- 기본 방향 1 : 대안교육에 대한 이해 심화와 자신의 감성 및 태도 변화를 위한 연수가 되어야 한다.

대안교육은 교육을 보는 시각이나 철학이 통상적인 학교교육 맥락과 상당히 다르다. 무엇보다도 기존의 학교교육 실체가 교사 중심의 타율성을 바탕으로 했다면 대안교육은 학생 중심의 자율성을 지향한다. 비교적 최근에 이르러서는 시대 환경이 바뀌고 청소년 세대의 기질이나 성향이 기성세대와 질적으로 달라짐에 따라 기존의 교사 중심 학교문화에 대한 변화의 요구가 강하게 제기되고 있기도 하다. 이러한 추세는 기존의 학교교육과 대안교육의 철학적 지향이 수렴될 수도 있음을 시사한다.

문제는 실제 현장에서 교육에 종사하고 있는 교사들의 인식이 이러한 이론적이고 철학적인 문제의식에 접근하기 어렵다는 점이다. 그 주된 이유는 교사들이 이미 오랜 세월 기존의 인식과 습성에 익숙해 있다는 점과 학교를 포함한 거대한 교육제도가 국가권력을 바탕으로 한 수직적 관료제 방식으로 운영되고

있다는 점이다. 현실에서는 설사 교사가 학생 중심의 교육이 필요하다고 인식하더라도 그것을 실천하기 어려운 환경이라는 것이다.

이런 상황에서 부분적으로 도입된 기존의 대안교육 관련 제도들은 처음부터 대안교육이 가지고 있는 문제의식이나 철학을 바탕으로 했다고 보기는 그때그때 정책적 필요에 따라 대안교육이 가지고 있는 장점들을 활용하기 위한 수단적 성격이 강했다고 볼 수 있다. 학교 부적응이나 중도 탈락을 예방하기 위한 목적으로 설립된 특성화중등학교나 학업중단자 증가와 이들을 위한 비인가 대안교육기관의 급증 현상에 대응하기 위해 도입되었던 각종학교 ‘대안학교’ 제도가 바로 그러하다. 위탁대안교육기관들은 더 말할 나위도 없다. 그렇다보니 기존의 연수들이 주로 이미 설립(또는 설치)된 기관들을 효율적으로 운영하기 위한 기법이나 행정 절차 중심으로 이루어질 수밖에 없었을 것이다. 그러나 그러한 방식의 연수는 실제로 현장에 큰 도움이 되기 어렵다. 무엇보다도 교사의 인식과 태도가 달라지지 않기 때문에 교사와 아이들의 소원한 관계가 그대로 유지되며 학생들은 여전히 관리의 대상으로 남게 된다.

대안교육에 대한 이해를 심화시킨다는 것은 대안교육에 대한 여러 이론적 지식을 습득한다는 것이 아니라 지금까지 통상적으로 인식하거나 자신의 교육적 행동의 바탕을 이루어 왔던 전제나 가치관에 대하여 대안적 교육의 시각에서 반성적으로 성찰해 본다는 것을 의미한다. 말하자면 교사로서의 자신의 인식과 태도를 되돌아보고, 이를 통해 향후 학생중심의 교육활동을 실천하고자 하는 의지를 갖도록 하는 것이다.

이 점에서 앞으로 대안교육 연수는 대안교육에 관한 지식이나 기능의 습득 못지않게, 어쩌면 훨씬 중요하게, 자신의 교육 인식과 감성, 태도의 변화를 목표로 하는 입체적 연수가 되어야 할 것이다.

○ 기본 방향 2 : 대안교육 연수의 대상이 실무자나 업무 담당자만이 아니라 교육에 종사하는 모든 교원으로 확대되어야 한다.

이미 언급한 바와 같이, 대안교육에 대한 이해는 교육에 대한 재개념화이자 자신에 대한 성찰이기 때문에 학생을 지도하는 모든 교사들에게 필수적으로 요구된다. 이것은 대안교육 연수의 대상을 모든 교원으로 확대해야 하는 첫 번

째 이유이다. 그런데 이 외에도 연수 대상을 확대해야 하는 이유는 또 있다. 그것은 우리나라 교사들의 근무 형태이다. 우리나라에서 다수를 이루고 있는 공립학교 교사들의 근무 형태는 순환근무제이다. 어느 한 학교에 지속적으로 머물러 있는 것이 아니라 주기적으로 이동한다는 말이다. 교사들뿐만 아니라 행정직이나 전문직도 마찬가지이다. 이것은 어느 하나의 업무를 맡는 사람이 일정치 않고 반복적으로 바뀐다는 것을 의미한다.

이런 조건 하에서는 아무리 좋은 대안교육 연수를 실시한다고 하더라도 그것이 현장에 별 도움을 주기 어렵다. 왜냐하면, 연수를 받은 교사(또는 직원)가 이듬해에는 다른 곳으로 이동하고 업무에 매우 생소한 다른 교사(또는 직원)가 그 업무를 맡게 될 것이기 때문이다.

이상의 두 가지 이유에서 향후 대안교육 연수는 모든 교원으로 확대될 필요가 있다. 물론 그렇다고 해서 기존의 연수처럼 현재 대안교육 관련 업무 담당자들을 연수 대상에서 제외하거나 소홀히 해도 된다는 것은 아니다. 그들에게도 여전히 연수가 필요하며 오히려 더욱 적합한 실무연수 기회를 만들어야 할 것이다.

○ 기본 방향 3 : 대안교육 연수는 듣는 연수가 아니라 체험과 참여를 통한 ‘적극적 학습’(active learning)이 가능한 연수가 되어야 한다.

기존의 연수들은 분임토의나 워크숍 같은 일부 참여형 프로그램이 포함되어 있기는 하지만, 대부분의 프로그램들은 강사의 강의를 듣거나 교육부와 교육청 업무 담당자의 정책 설명을 듣는 것으로 구성되어 있었다. 연수 참여자들은 대부분 처음부터 끝까지 한 마디 발언기회조차 갖지 못한 채 연수장을 떠나기 일췌였다.

앞으로 새롭게 구성될 대안교육 연수는 기본적으로 참여자들이 적극적 참여와 다양한 체험, 그리고 참여자들 상호 소통과 나눔을 통해 자신이 스스로 새로운 지식과 감성, 태도를 형성해가는 ‘적극적 학습’의 과정이 되어야 할 것이다. 즉, 강의를 듣는 프로그램도 있어야겠지만, 국내의 다양한 대안교육 현장을 방문하고, 워크숍을 통해 자신의 생각과 아이디어를 구상하고 표현하며, 참여자들 간 치열한 토론을 통해 다양한 견해의 존재와 다름을 수용할 수 있는

기회를 제공할 필요가 있다.

- 기본 방향 4 : 대안교육 연수 프로그램은 참여자들이 ‘따로 또 같이’ 할 수 있는 모듈 방식으로 구성되어야 한다.

기존의 연수 프로그램들은 거의 예외 없이 모든 참석자들이 시종일관 같은 자리에서 같은 내용을 수강하는 형태로 구성되어 있었다. 그렇다보니 참석자들의 서로 다른 특성이나 요구를 배려하는 요소를 포함시키는 것이 불가능했고, 누구나 들어도 좋을 만한 내용들만 포함시킬 수밖에 없었다. 이것은 연수 내용을 단조롭게 만들 뿐만 아니라 전체적으로 심화된 연수보다는 입문적 성격의 연수가 반복되도록 하는 원인이었다.

새로운 연수 프로그램은 한편으로 참여자 전체를 대상으로 하는 내용 요소는 물론 참여자들의 담당 업무를 고려하거나 각자가 원하는 바에 따라 서로 다른 것을 선택할 수 있는 요소도 함께 포함하는 모듈 방식이 되어야 할 것이다. 예컨대, 대안교육의 이해 심화나 정부의 대안교육 정책에 관한 설명은 참여자 전체를 대상으로 하는 강의 방식이 적합할 것이지만, 위탁교육이나 대안교실 관련 업무에 관한 연수는 분반을 통해 서로 다른 내용을 접하도록 하는 것이 필요하다.

- 기본 방향 5 : 대안교육 연수도 교육 관련 다른 직무연수와 동일한 방식으로 체계적으로 기획, 관리되어야 한다.

기존의 대안교육 연수는 중앙교육연수원을 제외하고는 모두 연수 전문기관이 아닌 일반 기관에 의해 실시되었고, 그렇다보니 연수에 대한 체계적인 기획과 관리가 불가능했다고 할 수 있다. 이 점을 극복하기 위해서는 다음 세 가지의 개선이 필요하다.

첫째, 대안교육 연수가 일반 행정기관(또는 민간기구)이나 교육청(부) 업무 담당자 개인에 의해 추진되기보다는 국가 또는 시도교육청 전문 연수기관에 의해 기획, 추진되어야 한다. 만일 일반 행정기관(또는 민간기구)가 연수를 실시할 경우, 사전에 그 기관(구)을 특별 연수기관으로 지정할 필요가 있다.

둘째, 대안교육 연수도 다른 교육 연수처럼 학점화 할 수 있도록 프로그램 내용과 길이 등을 재구성해야 한다. 이를테면 현재 교원 연수에서 학점 단위로 설정되어 있는 15시간(2박3일), 30시간(4박5일) 등의 형태로 연수 프로그램이 구성되어야 한다.

셋째, 대안교육 연수를 담당한 기관은 연수 참여자들의 연수 실적을 기록하고 이를 누적하여 관리해야 한다. 기존의 연수 결과들을 보면 중앙교육연수원 외에 한국청소년정책연구원이나 17개 시도교육청 모두 연수 실적에 대한 구체적인 기록을 거의 남기지 않고 있으며, 개인별 연수 참여 실적에 대한 누가기록도 찾아볼 수 없다.

- 기본 방향 6 : 시도교육청 산하 연수기관들이 대안교육 연수 관련 기획력과 추진력을 구비할 때까지 중앙 단위에서 연수 프로그램 모델을 개발하여 시험 운영하고, 이에 관한 운영 매뉴얼을 함께 제작하여 시도교육청에 보급한다.

2018년부터 초중등 교원을 대상으로 하는 대부분의 연수 업무는 17개 시도교육청 관할로 이관된 상태이다. 하지만, 아직 시도교육청들은 다른 교육 연수와 달리 대안교육 연수를 교원 연수전문기관에서 담당하지 않고 해당 업무 담당 장학사 개인 수준의 업무로 처리하고 있다. 그 결과 2018년에 추진된 대안교육 연수 프로그램들은 대안교육에 관한 심화된 이해를 위한 내용이 없이 지극히 단편적인 실무 중심으로 편성되어 있다. 이러한 방식의 업무 처리는 당분간 변하기 않을 것으로 예상되지만, 설사 이 업무가 전문적인 각 시도교육청 교원연수원으로 이관된다고 해도 아직은 대부분의 연수원들이 대안교육 관련 연수 프로그램을 개발할 역량을 충분히 갖추지 못한 상태로 판단된다.

이런 상황에서 전문적이고 체계적인 대안교육 연수가 가능하기 위해서는 전문성과 기획력을 갖춘 중앙 단위의 연수 기관이 일정 기간 지원을 할 필요가 있다고 판단된다. 즉, 먼저 대안교육 분야 전문가들의 도움을 받아 대안교육 연수 프로그램의 모델들을 개발하고, 이를 시험 운영을 통해 보완한 뒤 프로그램 운영 매뉴얼을 함께 개발하여 시도교육청 산하 연수원들에게 이를 보급하는 것이다. 이를 위한 기간은 최소 2~3년이 걸릴 것으로 예상되며, 그 기간

안에 각 시도교육청 연수원들이 이에 관한 준비를 할 수 있도록 유도해야 할 것이다.

2. 연수 프로그램의 기본 모형

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기	체험, 나눔		
	대안학교 교사로 살아가기	○ 대안학교 교사의 자질과 특성 ○ 교사로서의 경험 공유하기	나눔' 토론		
지식·사례 탐구	대안교육의 이해	○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 ○ 외국의 대안교육 사례	강의, 토론		
	청소년과 함께 하기	○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실 ○ 청소년과의 소통	강의 질의응답		
	대안학교 운영 사례 탐구	○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관)	분임별 발표, 토론		
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용	발표, 토론		
기타	입교식 등	○ 입교식 ○ 수료식			

가. 체험·공감·나눔 영역

○ 취지

- 현장 방문을 통한 대안교육의 생생한 이해
- 방문지에서 참여자들 간 소통 기회 마련
- 대안학교 교사로서 겪는 어려움과 희망 공유

- 과목
 - 대안학교 현장 체험
 - 대안학교 교사로 살아가기
- 운영 방법
 - 현장 방문 견학
 - 경험 나눔 및 토론
- 시간 배당
 - 전체 연수 시간의 25 ~ 30%

나. 지식·참여·사례 탐구 영역

- 취지
 - 대안교육의 철학과 가치, 실제 형태에 대한 심층적 이해
 - 최근 청소년의 특성과 삶의 세계를 이해하고 소통 방법 찾기
 - 다양한 유형의 대안학교 운영 실재를 구체적으로 들여다보기
 - 강좌 진행에 직접 참여하여 활동하기
- 과목
 - 대안교육의 이해
 - 청소년과 함께 하기
 - 대안학교 운영 사례 탐구
- 운영 방법
 - 강의
 - 질의응답 및 토론
 - 그룹별 사례 발표 및 토론
- 시간 배당
 - 전체 연수 시간의 60~65%

다. 환경구축·자원 활용 영역

- 취지
 - 대안교육과 지역(마을)의 유기적인 연계 필요성
 - 구체적인 연계 방식의 이해
- 과목
 - 지역사회 연계 및 자원 활용
- 운영 방법
 - 사례 발표(또는 강의)
 - 질의응답 및 토론
- 시간 배당
 - 15~20%

3. 관리자(대안교육기관 운영자, 교육청 업무담당자 포함) 대상 연수 프로그램

가. 9시간(1박2일) 연수 교육과정

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기 	체험, 나눔	3	
지식·참여·사례 탐구	대안교육의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 	강의, 토론	2	
	대안학교 운영 사례 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	분임별 발표, 토론	2	
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용 	발표, 토론	2	
기타	입교식 등	<ul style="list-style-type: none"> ○ 입교식 ○ 수료식 			

나. 15시간(2박3일) 연수 교육과정

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기 	체험, 나눔	4	
지식·참여·사례 탐구	대안교육의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 	강의, 토론	3	
	청소년과 함께 하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실 ○ 청소년과의 소통 	강의 질의응답	2	
	대안학교 운영 사례 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	분임별 발표, 워크숍	3	
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용 	발표, 토론	2	
기타	입교식 등	<ul style="list-style-type: none"> ○ 입교식 ○ 수료식 		1	

다. 교과목 안내

○ 대안교육 현장 체험

- 백문불여일견(百聞不如一見)이라는 말과 같이 대안교육에 관한 구체적인 이해를 위해서는 현장을 직접 보고 느끼는 것이 가장 효율적임.
- 다만, 충분한 시간을 가지고 그 현장이 만들어진 과정과 운영 실태를 보지 않으면 피상적인 이해와 함께 불필요한 편견을 가질 수도 있다는 점을 유의할 필요가 있음.
- 따라서 사전에 방문할 현장과 긴밀하게 협력하여 치밀한 준비를 해야 하며, 짧은 시간 안에 강렬한 인상을 심어 줄 수 있는 내용 요소들을 준비할 필요가 있음.
- 방문 현장에 대한 체계적인 소개와 함께 해당 현장의 교사나 학생의 생생한 육성이 필수적으로 포함되어야 하며, 방문자들이 자유롭게 질문하고 응답할

수 있는 시간이 필요함.

- 아울러 연수 참여자들끼리 느낌과 경험을 나누는 제2부 시간을 가질 것을 권고함. 이 시간에는 서로 보고 느낀 점들을 나누고 이어서 각자가 대안교육에 관하여 가지고 있는 생각과 경험을 제시하고 나누는 기회를 가짐으로써 그동안 자신이 가지고 있던 대안교육에 대한 이해의 지평을 넓히는 계기로 삼도록 함.

○ 대안교육의 이해

- 이 과목에서 가장 중요한 점은 대안교육에 관하여 각자 가지고 있던 선입견이나 통념을 깨고 새로운 인식과 태도를 갖도록 하는 것임.
- 이를 위해서는 한편으로 근대 공교육제도 속에서 대안교육이 대두된 기원과 가장 핵심적인 철학 및 가치들을 이해하도록 해야 하며, 다른 한편으로는 실제 우리나라 교육 속에서 대안교육이 등장한 맥락과 실제 정책 속에서 어떻게 편향 또는 왜곡되어 왔는지를 설득력 있게 보여주어야 할 것임.
- 아울러 대안교육이 바람직하게 이루어지고 있는 현장 사례들을 간접적으로나마 풍부하게 제시함으로써 다양한 교육 현장에서 대안교육이 바르게 실천될 수 있도록 안내할 필요가 있음.
- 시간적 여유가 될 때 우리보다 훨씬 긴 역사와 풍부한 사례를 가지고 있는 외국의 대안학교 사례들을 동영상이나 설명 자료 등을 통해 소개해 주는 것도 매우 유익할 것으로 생각됨.
- 이 과목의 특성상 주로 강의에 의존할 가능성이 높는데, 이를 방지하기 위하여 연수 참여자들 간의 짧은 주제토론이나 쟁점 토론과 같은 참여 시간을 충분히 확보할 필요가 있음.

○ 청소년과 함께 하기

- 2000년대 이후의 청소년들은 ‘신인류’라고 불릴 만큼 기성세대와는 다른 특성과 기질을 보이고 있음. 많은 교사들이 이 점을 소화하지 못해 학생들과 부딪치고 이로 인해 적지 않은 학생들이 학교를 떠나거나 부적응의 길을 걷게 됨.
- 따라서 모든 교사들, 특히 대안교육 현장의 교사들이 최근의 청소년들이 가

지고 있는 특성과 습성들을 정확하게 알 수 있도록 하는 것이 이 과목의 목표임.

- 아울러 교사들이 외계인처럼 변해버린 청소년들과 어떻게 소통하고 교류할 수 있는지 그 경로와 방법들을 풍부하게 소개하는 시간이 되어야 할 것임.
- 이를 위해 이 과목의 강사는 청소년들과 긴밀하게 호흡하는 청소년 활동가나 청소년 지도자들 중에서 선택하는 것이 필요할 것임.
- 시간적 여유가 된다면, 막무가내식의 행동을 보이는 학생과 이를 제지하려는 교사 간의 역할극이나 심리극을 실행하여 교사들의 다양한 반응을 이끌어낼 필요도 있음.

○ 대안학교 운영 사례 탐구

- 이 과목은 우리나라의 다양한 대안교육 현장 출신자들이 함께 연수를 받는다는 가정 하에 설정한 것임. 만일 단일한 성격의 현장 교원들만을 대상으로 할 경우에는 다른 방식으로 운영할 수 있을 것임.
- 다른 과목들과 달리, 이 과목은 같은 대안학교 유형 출신자들끼리(일반학교 출신 교원들의 경우 각자의 관심에 따른 선택으로) 소그룹(분임)을 형성하고, 그 안에서 공통의 관심사를 깊이 있게 토론하여 공동의 목표와 비전을 만들어갈 것을 기대하고 있음.
- 이를 위해 각 분임별로 사전에 자기 현장이나 자신의 가장 절실한 문제들을 정리해 오도록 과제를 주고, 이 시간에 각자 발표하고 의견을 나누며, 시간이 있을 경우 좀 더 도전적인 비전과 발전 방향을 만드는 워크숍 방식으로 운영하는 것을 적극 권장함.
- 비인가 대안교육기관 관계자들의 참여 여부는 연수기관에 따라 다르게 결정할 수 있을 것임.
- ※ 만일 동일한 종류의 대안학교 현장 교원들로만 연수 집단을 구성할 경우, ‘대안교육 현장 체험’ 과목과 결합하여 운영할 수도 있을 것임.

○ 지역사회 연계 및 자원 활용

- 이 과목은 대안교육 현장과 지역사회의 연계가 얼마나 필요하며 또 대안교육에 도움이 되는지를 깨닫게 하기 위해 설정되었음.

- 따라서 이에 관한 좋은 사례를 보여줄 수 있는 현장 출신 강사를 섭외하여 생생한 사례를 보여줄 필요가 있음. 이미 일반 학교에서도 다양한 형식과 내용으로 마을공동체 사업을 추진하고 있으며, 일부 비인가 대안교육기관들은 풍부한 사례들을 만들어내고 있음.
- 그러나 사례 소개에 그치지 말고 그 이후에는 각자가 속한 현장의 상황들과 결합하여 좀 더 바람직한 연계 방안을 모색하도록 함.
- 아울러 이러한 연계를 통해 대안교육에 도움이 될 수 있는 지역사회 인적·물적 자원의 모색과 활용에 대한 다양한 아이디어를 교류하도록 유도할 필요가 있음.

4. 일반 교사(대안교육 프로그램 담당자 포함) 대상 연수 프로그램

가. 15시간(2박3일) 연수 교육과정

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기 	체험, 나눔	4	
	대안학교 교사로 살아가기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안학교 교사의 자질과 특성 ○ 교사로서의 경험 공유하기 	나눔' 토론	2	
지식·참여·사례 탐구	대안교육의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 ○ 외국의 대안교육 사례 	강의, 토론	2	
	청소년과 함께 하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실 ○ 청소년과의 소통 	강의, 질의응답	2	
	대안학교 운영 사례 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	분임별 발표, 토론	3	
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용 	발표, 토론	2	
기타	입교식 등	<ul style="list-style-type: none"> ○ 입교식 ○ 수료식 			

나. 30시간(4박5일) 연수 교육과정

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기 	체험, 나눔	5	
	대안학교 교사로 살아가기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안학교 교사의 자질과 특성 ○ 교사로서의 경험 공유하기 ○ 미래의 자기 교사상 그려보기 	강의, 토론, 나눔	4	
지식·참여·사례탐구	대안교육의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육의 철학과 가치 ○ 대안교육의 역사 	강의, 토론	2.5	
	해외 대안교육 사례	<ul style="list-style-type: none"> ○ 해외 대안교육 역사 ○ 해외 대안교육 현장 영상 탐방 	강의, 동영상 시청	2.5	
	대안교육의 실제 따라잡기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육과정 운영의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 	강의, 토론	2	
	청소년과 함께 하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실 	강의 질의응답	2	
	청소년과 소통하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 역할극 ○ 심리극 ○ 체험담 나누기 	참여, 나눔	3	
	대안학교 운영 사례 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	분임별 발표, 토론	3	
	대안학교 비전 및 발전방안 구상	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	워크숍	2	
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용 	강의 또는 사례발표 토론	3	
기타	입교식 등	<ul style="list-style-type: none"> ○ 입교식 ○ 수료식 		1	

다. 과목 안내(※ 앞 절에서 소개한 과목들 제외)

○ 대안학교 교사로 살아가기

- 이 과목의 취지는 대안학교 교사들의 애환과 고민을 나눔으로써 소진된 마음의 치유 기회를 마련하는 데 있음.
- 강의 혹은 참여자의 발표를 통해 대안학교의 교사가 갖추어야 할 자질과 특성에 대하여 함께 생각해 볼 수 있는 시간을 가진 후에 대안학교 교사로 살아오는 동안에 겪었거나 직면했던 문제들을 서로 나누면서 힐링의 시간을 갖도록 함.
- 나아가 자신이 어떤 교사로 성장할 것인지 또는 살아갈 것인지 스스로 그려보고 이를 참석자 간에 나누는 시간을 가짐.
- 이 시간을 인도하는 강사(또는 대표자)는 교사로서의 삶에 대해 깊이 고민하고 다양한 경험을 가진 분으로 섭외하는 것이 관건이라고 생각됨.

○ 해외 대안교육 사례

- 대개의 외국 대안학교들은 굳이 부적응 학생이나 학업중단학생을 따로 거론하지 않고 모든 성향의 학생들이 함께 어울릴 수 있는 자유롭고 민주적인 방식의 교육활동을 펼치고 있음.
- 따라서 교사들에게 이런 구체적인 사례들을 영상이나 자료 등을 소개함으로써 대안교육에 대한 그릇된 고정관념에서 벗어나도록 하는 것이 이 과목의 취지임.
- 단순히 영상 자료 등을 보여주는 데 그치기보다는 우리에게 비해 공교육제도 안에서도 상당히 자유로운 교육활동을 펼치는 외국에서 왜 학부모들이 굳이 스스로 학비를 부담하면서까지 대안교육을 선택하는지 등에 관한 배경을 설명하는 것도 필요할 것임. 그것을 통해 연수 참여자들은 지극히 정상적이고 당연하다고 여겨 왔던 근대 학교교육 체도가 안고 있는 근본적인 한계를 부분적이거나 인지할 수 있을 것임.

○ 대안교육 이해하기와 대안교육의 실제 따라잡기

- 이 과목들은 대안교육 해외사례와 함께 기본 모형에서는 ‘대안교육의 이해’

라는 과목의 요소들이었지만, 교사들을 대상으로 하는 30시간 연수에서는 각각의 내용 요소들을 좀 더 세분화하여 심층적인 내용을 다룰 수 있도록 각각 별도의 과목으로 분리한 것임.

- 다만, 그럼에도 불구하고 이런 내용들이 강사에 의해 일방적으로 주입하는 방식이 되지 않도록 해야 할 것임.

○ 청소년과 소통하기

- 이 과목 역시 기본 모형에서는 ‘청소년과 소통하기’의 한 하위 내용이었지만, 30시간 심화연수 과정에서 별도의 과목으로 분리하였음. 대개의 교사들은 강의나 동영상 시청을 통해 ‘아하, 그렇구나! 나도 앞으로 저렇게 학생들을 대해야지.’하고 결심하더라도 막상 아이들을 대면하게 되면 예의 자기 습성이 그대로 재현되기 일쑤임. 따라서 좀 더 깊은 내면의 변화를 가져올 수 있는 방안으로 참석자들이 직접 시연하는 역할극이나 심리극을 시도해 보는 시간으로 설정하였음.
- 이 과목은 참석자들이 모든 거추장스러운 마음을 내려놓고 시간적 여유를 확보한 상황에서 자신의 내면세계를 충실하게 드러내도록 하는 것이 매우 중요함. 아울러 인도자는 이 과정에서 각 참여자들이 느끼는 작은 감정 요소들까지 충분히 귀를 기울이면서 함께 나누는 시간이 되도록 유도해야 할 것임.

○ 대안학교 비전 및 발전 방안 구상

- 이 과목 역시 각 유형의 대안학교들이 가지고 있는 문제와 경험들을 공유하고 소통하기 위한 ‘대안학교 운영 사례 탐구’ 과목의 한 요소였지만, 심화연수 과정에서 별도의 과목으로 독립시킨 것임.
- 여기서는 앞의 과목에서 각 분임별로 소통하고 공유한 생각들을 바탕으로, 자기들이 몸담고 있는 대안학교의 미래 비전과 발전 방안 혹은 전략들을 구상하고 개발하기 위한 워크숍 활동이 이루어져야 함.
- 이러한 활동을 통해 참여자들은 자신들의 활동에서 부족했던 것이 무엇인지를 스스로 깨닫게 될 것이며, 아울러 교육청이나 교육부가 무엇을 더 지원해야 할지 요구사항들을 정리하여 제안하게 될 것으로 기대됨.

V. 요약 및 제언

1. 요약

이 연구는 크게 두 가지 문제의식에서 출발하였다. 그 하나는 우리나라에서 대안교육이 공교육 맥락에서 주목을 받기 시작한 지 20여 년이 되었지만, 아직도 그 의미가 모호하고 다수의 교사들에게 왜곡된 형태로 받아들여지고 있다는 점이다. 이것은 단지 대안교육이 제대로 이해되지 못하고 있다는 문제가 아니라 이미 다양한 형태로 실천되고 있는 대안교육이 본래의 취지와 다르게 이루어짐으로써 학생들에게 실질적인 도움을 주지 못하고 있다는 문제의식이다.

다른 하나는 학교생활 자체를 어려워하는 학생들이 갈수록 증가하고 있으며 그들 중 많은 학생들이 학교를 떠나고 있는 현실에서 대안적인 교육적 관점과 노력이 절실히 요구되지만, 이제까지 일반 교사들에게 대안교육에 대한 이해나 소양을 심어줄 수 있는 연수 기회가 거의 없거나 아주 제한적이었던 점이다.

이러한 문제의식에서 첫 번째로 노력을 기울인 것은 그동안 우리나라에서 이해되고 실천되어 온 대안교육의 의미와 형태들을 반성적으로 살펴보는 일이었다. 본래 대안교육의 사상적 연원은 아이들을 대상화하고 어른들이 원하는 인간으로 만들려는 전통적인 교육에 대항한 루소의 아동중심교육사상이라고 할 수 있지만, 정작 우리나라에서 1990년대 중반에 제도화된 대안교육은 학교 부적응 학생들을 위한 일종의 이색공간으로서의 의미를 갖는 것으로 출발하였다. 물론 당시 아동을 중심에 놓고자 한 민간 영역의 대안교육운동가들은 이러한 정책당국의 접근에 반발했지만, 제도권 영역에서는 대안교육이나 대안학교를 학교 부적응이나 학업중단의 시각에서 보려는 경향이 압도적이었다.

이로부터 우리나라 대안교육은 오래도록 자기분열적인 인식과 형태를 유지해 오고 있다. 비인가 대안교육기관으로 대표되는 대안교육운동의 본류는 부지불식간에 대안교육을 제도권 교육과 대립되는 것으로 인식하고 있으며, 제도권의 교사나 행정가들은 대안교육을 그 연원과는 무관하게 기존의 학교교육에 적응

하지 못하는 학생들을 맡아서 처리해 주는 부수적인 수단쯤으로 치부하고 있는 상황이다. 그 결과 현재 공교육 분야에서 대안교육 특성화중고등학교, 각종 학교 ‘대안학교’, 위탁 대안교육기관, 대안교실 등 다양한 대안교육 공간이 마련되어 있음에도 불구하고 실제로 전체 학생들에게 미치는 긍정적 영향력은 매우 제한적이며 기존의 학교교육 내용과 방식에 대한 학생들의 염증은 갈수록 확대되고 있다.

이 연구에서는 이런 현실에서 벗어나기 위해서는 대안교육에 대한 기존의 인식을 근본적으로 바꿀 필요가 있음을 제안하였다. 대안교육이란 다름 아니라 기존의 교육에 대한 근본적인 혁신을 지향하는 것이며 따라서 그 본질은 학교 안이든 밖이든 결이든 동일하게 작동한다는 것이다. 달리 말하자면, 대안교육은 특정한 대상만을 위한 것도 아니고 반드시 학교 밖의 자유로운 공간에서만 가능한 것도 아니며, 모두를 위하고 어디서나 실천이 가능한 교육이라는 말이다. 대안적인 교육이 요구되는 맥락은 대상과 공간의 문제가 아니라 교육을 보는 관점과 아이들을 대하는 철학적 교육적 태도의 문제와 관련되어 있기 때문이다.

이 연구에서 두 번째로 노력을 기울인 것은 다양한 형태로 시행되어 온 기존의 대안교육 연수 프로그램들을 분석하는 일이었다. 교육 분야에서 이미 체계화되어 있는 다른 내용의 연수와 달리 대안교육 연수의 역사는 상대적으로 매우 빈약하며 그나마 많은 한계를 지니고 있었다. 가장 큰 문제는 대안교육에 대한 제대로 된 이해가 정착되어 있지 않음으로써 대개는 이미 주어져 있는 행정적인 실무를 전달하고 협의하는 수준으로 연수가 진행되어 왔다는 점이다. 그 결과 연수에 대한 흥미나 도전감이 사라지고 연례적인 행사나 정해진 예산을 집행하는 정도 이상의 의미를 갖기 어려운 상황이 되고 말았다.

이에 못지않은 다른 문제는 대안교육 연수의 대상이 거의 현재 대안교육 프로그램을 담당할 실무자로 제한되어 왔다는 점이다. 이는 연수의 내용이 행정적 실무를 안내하고 협의하는 것으로 설정되어 있었기 때문이기도 하지만, 무엇보다도 대안교육이 부적응 학생이나 학업중단 학생이라는 특정 집단만을 대상으로 하는 것이라는 오개념이 정착되어 있기 때문이라고 볼 수 있다.

또 하나의 대표적인 문제는 대안교육 연수가 체계화되지 못하고 임시방편적으로 운영되어 왔다는 점이다. 이미 중앙과 지역에 수많은 교원연수 전문기관

이 있음에도 불구하고 교원 연수와 무관한 기관이나 업무담당 장학사 개인적인 업무 차원에서 연수가 기획되고 추진되어 왔다는 것은 그만큼 정책 당국이 대안교육이 갖는 잠재력을 인지하지 못했음을 보여준다.

한편, 이 연구에서는 대안교육이 상대적으로 널리 정착되어 있는 국가들의 대안교육 연수가 어떻게 실시되고 있는지를 알아보고자 하였다. 그러나 유감스럽게도 다른 나라들의 경우에 우리처럼 현직교사들에 대한 국가 수준의 대규모 연수기관이나 프로그램이 있음을 확인하지 못하였다. 따라서 이 연구에서는 우리와 같은 현직연수는 아니지만 특별히 대안학교에서 필요로 하는 교사들을 양성하는 두 개의 기관, 즉 이스라엘의 민주교육연수원과 덴마크의 자유교원연수원을 살펴보았다.

이들로부터 우리가 받을 수 있는 시사점으로 가장 중요한 것은 교사들에게 교과 지식을 가르치는 것 외에 사회 문제에 적극적인 관심을 가지고 참여하여 변화를 일구도록 적극 독려한다는 점이다. 특히 이들 기관의 교육과정은 학생들에게 삶과 삶의 과정을 하나로 연결하려는 다양한 프로그램들을 운영하고 있었다. 아울러 언급할 만한 또 다른 요소는 인내력이나 자존감, 호기심 등 교사로서 갖추어야 할 인성을 매우 강조하고 있다는 점이다. 이 점은 특히 양성 과정은 물론 시험 점수를 기준으로 교사를 임용하는 우리의 현실에 뼈아프게 다가온다.

이상의 예비적인 검토를 바탕으로 하여 좀 더 체계화되고 대안교육에 대한 이해를 바로 잡을 수 있는 대안교육 연수 기본 모형과 몇 가지 예시적인 연수 프로그램을 개발하였다. 이들 예시적인 프로그램들은 향후 중앙교육연수원에서 파일럿 연수 형태로 운영하여 보완한 뒤에 전국 17개 시도교육청에 매뉴얼과 함께 보급될 수 있을 것이다. 아래에 연수 기본 모형과 네 가지 예시적 연수 프로그램을 제시한다.

○ 대안교육 연수 기본모형

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험 · 공감 · 나눔	대안교육 현장 체험	○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기	체험, 나눔		

	대안학교 교사로 살아가기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안학교 교사의 자질과 특성 ○ 교사로서의 경험 공유하기 	나눔' 토론		
지식·사례 탐구	대안교육의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 ○ 외국의 대안교육 사례 	강의, 토론		
	청소년과 함께 하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실 ○ 청소년과의 소통 	강의 질의응답		
	대안학교 운영 사례 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	분임별 발표, 토론		
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용 	발표, 토론		
기타	입교식 등	<ul style="list-style-type: none"> ○ 입교식 ○ 수료식 			

○ 관리자를 위한 9시간(1박 2일) 연수 프로그램

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기 	체험, 나눔	3	
지식·참여·사례 탐구	대안교육의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 	강의, 토론	2	
	대안학교 운영 사례 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관) 	분임별 발표, 토론	2	
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용 	발표, 토론	2	
기타	입교식 등	<ul style="list-style-type: none"> ○ 입교식 ○ 수료식 			

○ 일반 교사를 위한 15시간(2박3일) 연수 프로그램

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기	체험, 나눔	4	
	대안학교 교사로 살아가기	○ 대안학교 교사의 자질과 특성 ○ 교사로서의 경험 공유하기	나눔' 토론	2	
지식·참여·사례 탐구	대안교육의 이해	○ 대안교육의 철학과 가치, 역사 ○ 대안적 교육과정의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기 ○ 외국의 대안교육 사례	강의, 토론	2	
	청소년과 함께 하기	○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실 ○ 청소년과의 소통	강의 질의응답	2	
	대안학교 운영 사례 탐구	○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관)	분임별 발표, 토론	3	
환경구축·자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용	발표, 토론	2	
기타	입교식 등	○ 입교식 ○ 수료식			

○ 일반 교사를 위한 30시간(4박5일) 연수 프로그램

영역	교과목	내용 요소	교육방법	시간	비고
체험·공감·나눔	대안교육 현장 체험	○ 대안교육 현장 방문하기 ○ 대안교육 실천경험 나누기	체험, 나눔	5	
	대안학교 교사로 살아가기	○ 대안학교 교사의 자질과 특성 ○ 교사로서의 경험 공유하기 ○ 미래의 자기 교사상 그려보기	강의, 토론, 나눔	4	
지식·참여·사례 탐구	대안교육의 이해	○ 대안교육의 철학과 가치 ○ 대안교육의 역사	강의, 토론	2.5	
	해외 대안교육 사례	○ 해외 대안교육 역사 ○ 해외 대안교육 현장 영상 탐방	강의, 동영상	2.5	

			시청		
	대안교육의 실제 따라잡기	○ 대안적 교육과정 운영의 실제 ○ 대안교육 정책 따라잡기	강의, 토론	2	
	청소년과 함께 하기	○ 청소년의 특성 ○ 청소년의 삶의 현실	강의 질의응답	2	
	청소년과 소통 하기	○ 역할극 ○ 심리극 ○ 체험담 나누기	참여, 나눔	3	
	대안학교 운영 사례 탐구	○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관)	분임별 발표, 토론	3	
	대안학교 비전 및 발전방안 구상	○ 특성화중학교 ○ 특성화고등학교 ○ 각종학교 대안학교 ○ 대안교실 (○ 비인가 대안교육기관)	워크숍	2	
환경구축· 자원 활용	지역사회 연계 및 자원 활용	○ 대안적 교육 환경 구축 : 마을교육 공동체 구상 ○ 인적 자원의 활용 ○ 물적 자원의 활용	강의 또는 사례발표 토론	3	
기타	입교식 등	○ 입교식 ○ 수료식		1	

2. 제언

앞으로 대안교육 연수가 체계화되고 또 성공적으로 정착될 수 있도록 하기 위해서 중앙교육연수원이 다음과 같은 점에 노력을 기울일 필요가 있다고 생각된다.

첫째, 체계적인 대안교육 연수 프로그램과 운영 매뉴얼을 개발하고 이를 시도교육청 등에 보급해야 할 것이다. 이를 위해서 우선 이 연구에서 제시한 대안교육 연수 기본모형 및 예시적인 프로그램들을 바탕으로 향후 2~3년 간 파 일럿 연수를 실시할 것을 제안한다. 아울러 이 연수 결과를 세심하게 모니터링 하여 좀 더 완벽한 연수 기본 모형과 시행 가능한 연수 프로그램들로 보완해 나갈 필요가 있다.

둘째, 앞에서 지적한 것처럼, 현재 대안교육은 특정 부류의 학생들만이 아니라 대다수 전체 학생들을 위해서도 요구되기 때문에 대안교육 연수의 대상을 해당 업무 담당자만이 아니라 전체 교원들로 확장할 것을 제안한다. 특히 공립 학교 교사들은 수시로 보직이 바뀌기 때문에 업무 담당자들 위주로 연수를 실시할 경우 정작 이듬해에는 또 다시 초보자가 그 업무를 담당하게 될 가능성이 매우 크기 때문이다. 아울러, 일반 교실 상황에서도 교사들이 대안적인 교육 방법과 태도를 실천할 수 있다면 학생들과의 관계가 훨씬 좋아질 것이며 나아가 학교 부적응이나 학업중단 현상을 크게 줄일 수 있을 것이기 때문이다.

셋째, 파일럿 연수가 진행되는 동안 시도교육청 대안교육 담당자와 교원연수 기관 기획 담당자들을 대상으로 한 메타 연수를 실시할 것을 제안한다. 이미 교원연수에 관한 권한과 책임이 교육부에서 시도교육청으로 이관된 이상 중앙교육연수원이 지속적으로 대안교육 연수를 담당할 수는 없을 것이다. 그러나 다른 한편으로는 현재까지 시도교육청 차원에서 체계적이고 전문적인 대안교육 연수를 기획하고 추진할 수 있는 역량을 구비하지는 못하고 있다. 따라서 향후 수년 이내에 시도교육청 차원에서 자체적으로 대안교육 연수를 기획, 추진할 수 있는 역량을 구비하도록 중앙교육연수원이 지원할 필요가 있다.

[참고 문헌]

- 강태중 외(1996). '새 학교' 구상: 좋은 학교의 조건과 그 구현 방안 탐색. 한국교육개발원.
- 고병헌(1997). 교육개혁 운동으로서의 대안교육 운동. <처음처럼> 1997년 11-12월호 (통권 제4호) 5-39.
- 공동육아연구원(1993). 함께 크는 우리 아이. 서울: 또 하나의 문화
- 교육부(1998). 한국교육 50년사. 교육부
- 교육부(1996). 교육복지 종합대책. 교육부
- 교육부/한국직업능력개발원(1999). 지식기반사회의 교육. 서울: 교육부/한국직업능력개발원.
- 김희동(1999). 대안학교 교사양성. 제2차 프로젝트 관련 워크숍 발제원고. 1999년 3월 20일.
- 라이머, E.(1979). 학교는 죽었다. 서울: 한마당.
- 사티쉬 쿠마르(1993). 심성교육과 작은 학교. 녹색평론 통권 13호. 녹색평론사
- 송순재(1997). 학교를 위한 삶인가, 삶을 위한 교육인가. <처음처럼> 1997년 5-6월호 (통권 제1호) 104-128.
- 원동연(1997). 5차원 전면교육학습법. 서울: 지식산업사.
- 윤구병(1998). '자연의 아들'과 '사람의 아들'이 하나가 되는 교육. <처음처럼> 1998년 1-2월호(통권 제5호), 3-7쪽.
- 이기범(1994). 참여민주주의와 공교육의 의미. 강영혜 외(1994). 현대사회와 교육의 이해. 서울: 교육과학사, 361-408.
- 이종태(1998). 대안학교의 운영. 교육진흥 98 여름호, 18-31
- 일리치, I.(1979). 학교사회로부터의 탈출. 서울: 범조사.
- 정영수(1998). 발도르프 학교의 교육. <처음처럼> 1998년 1-2월호 (통권 제5호). 43-64.
- 정유성(1994). 사람, 삶, 되살림. 인간다운 생존을 위한 교육. 서울: 한울.
- 정유성(1997가). 대안교육이란 무엇인가. 서울: 내일을 여는 책.
- 정유성(1997나). '에듀토피아', 거기 사람은 없었네. 한국교육학회 교육철학연구회 편 (1997). 한국교육의 개혁과 철학. 서울: 문음사. 13-31.
- 정유성(1998). 새로운 교육문화 사회운동론: 사람, 삶, 되살림 2. 서울: 한울.

- 조혜정(1997). 학교를 거부하는 아이들, 아이를 거부하는 사회. 서울: 또하나의 문화.
- 한주미(1999). Emerson College의 쉬타이너 교사양성 체계. 제2차 프로젝트 관련 워크샵 발제원고. 1999년 3월 20일.
- Adorno, Th.W.(1975). Theorie der Halbbildung. in: Adorno, Th.W.(1975). Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 66-94.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen(1995). Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Neu-wied: Luchterhand.
- Borchert, M.(1992). Zur aktuellen Lage der Freien Alternativschulen in der Bundesrepublik. in: Schulz, N.(Hrsg.)(1992). Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wofratshausen: Drachen. 15-25.
- Borchert, M.(1998). Was unterscheidet Freie Alternativschulen von anderen reformpädagogischen Schulen? in: Borchert, M./Maas, M.(Hrsg.)(1998). Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. 36-82.
- Borchert, M./Maas, M.(Hrsg.)(1998). Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Bress, U. u.a.(1998) Sechs Jahre in der Freien Schule Bochum. in: Borchert, M./Maas, M.(Hrsg.)(1998). Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. 182-188.
- Döpp, W. u.a.(1996). Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien. Weinheim: Beltz.
- Döpp, W./Schulz, G.(1997). Wo kommt der Schung her? in: Thurn, S./Tillmann, K.-J.(Hrsg.) (1997). Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Reinbeck: rororo. 279-297.
- Gottwald, F.-Th./Sprinkart, K.P.(1997). Multi-Media Campus. Düsseldorf: Metropolitan.
- Heydorn, H.-J. (1979). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Hollbrügge, B./Kraaz, U.(1997). Lehrerinnen forschen. Ein Blick in die Curriculum-Werkstatt. in:
- Horkheimer, M./Adorno, Th.W.(1969). Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer.

- Kellmayer, J.(1995). How to Establish an Alternative School. California: Corwin Press, INC.
- Kronsfeld, B.(1998). Lust und Frust einer Alternativschullehrerin. in: Borchert, M./Maas, M. (Hrsg.)(1998). Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. 155–163.
- Lambrich, H.–J.(1992). Erkenntnisse zum mathetischen Prinzip – Freiheit im Lernprozeß. in: Schulz, N.(Hrsg.)(1992). Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wofratshau– sen: Drachen. 318–330.
- Leist, M.(1998). Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Maas, M.(1998). Geschichte, Mythen und Erfolg der Alternativschulbewegung. in: Borchert, M./Maas, M.(Hrsg.)(1998). Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. 153–35.
- Randle, D.(1989). Teaching Green. London: Green Print
- Scholz, N.(Hrsg.)(1992). Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wofratshausen: Drachen.
- Sieglin, A.(1992). Anregungen zu einer Curriculumreform. in: Schulz, N.(Hrsg.)(1992). Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wofratshausen: Drachen. 156–176.
- Thurn, S./Tillmann, K.–J.(Hrsg.)(1997). Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Rein– beck: rororo. 263–278.
- von Hentig, H.(1993). Die Schule neu denken. München: Hanser.
- von Hentig, H.(1996). Bildung. München: Hanser.