

정책 2006 - 공모

# 미인가대안교육기관 운영 실태 조사 및 지원방안 연구

2007. 4

이 종 태

사단법인 한국교육연구소

경기도교육청

정책 2006- 공모

# 미인가대안교육기관 운영 실태 조사 및 지원방안 연구

연구책임자 : 이종태(한국교육연구소)

공동연구자 : 고병헌(성공회대학교)

심현각(서울시교육청)

정미숙(간디학교)

정유성(서강대학교)

최병갑(구로중학교)

홍후조(고려대학교)

연구 조원 : 김기은(한국교육연구소)

경기도교육청

정책  
2006  
|  
공모

미  
인  
가  
대  
안  
교  
육  
기  
관  
  
운  
영  
실  
태  
조  
사

및  
지원방안  
연구  
경기도교육청

- 이 연구는 2006년도 경기도교육청 교육정책 연구비로 수행되었으며, 이 연구에서 제시된 대안이나 의견 등은 경기도교육청의 공식 의견이 아니라 연구진의 견해를 밝힙니다.

## 연구요약

이 연구는 미인가 대안학교의 운영 실태를 조사하고 그에 따른 향후 지원 방안을 구안할 목적으로 수행되었다. 이를 위하여 교육인적자원부가 최초로 실시하는 미인가 대안교육기관 재정지원 사업 추진과 겸하여 전국의 미인가 대안학교에 대한 전수조사를 공모 형태로 실시하였으며, 조사 내용에 대한 분석을 바탕으로 전문가 협의회 등을 수차례 실시하였다. 이렇게 하여 산출된 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

우선 제2장에서는 미인가 대안학교의 등장 배경과 성격을 알기 위하여 국내 대안교육의 등장과 대안학교 설립 및 확산 과정을 정리하였다. 국내 대안교육은 90년대 전후의 극심한 입시 경쟁으로 인한 학생들의 자살 및 급증하는 중도탈락 현상 등을 배경으로 90년대 초중반 등장하였으며 이후 정부의 교육개혁 정책과 만나면서 민간 차원의 대안학교 설립과 제도 차원의 근거 마련이 거의 동시적으로 추진되었다. 1998년 6개의 특성화 고등학교 개교는 그 합작이라고 할 수 있다.

이후 특성화학교는 완만하지만 꾸준히 증가하였다. 하지만 비록 설립 기준을 대폭 완화했다고 하더라도 상당한 예산이 소요되는 정규 학교 형태의 특성화학교만으로는 확대되는 대안교육 수요를 제대로 충족할 수 없었다. 특히 제도적으로 아무런 대안이 없는 초등 수준의 대안교육 수요는 분출구가 없는 상황이 오래 계속되었다. 이에 일부 학부모들은 2000년대에 들어 불법임을 무릅쓰고 소규모의 대안학교를 직접 설립하기 시작하였으며 이후 급격하게 늘어 불과 5~6년 만에 그 수는 100여개 안팎이 되었다. 그러나 이는 엄연히 실정법상으로는 불법이기 때문에 정부는 이 문제를 해결하기 위한 방안으로 ‘각종학교 형태의 대안학교’를 법제화하고 그 시행을 위한 법령을 제정하고 있는 중이다.

그러나 마련중인 시행령이 공포된다고 하더라도 현재의 미인가 대안학

교들이 합법적인 지위를 획득하거나 필요한 재정적 행정적 지원을 받을 가능성은 현재로서 별로 없다. 왜냐하면 각종학교의 의미상 교육감이 일부 완화하여 허가할 수 있는 길은 있으나 설립 기준이 종래의 특성화학교의 것에서 달라진 것이 없어 신규 인가의 길을 찾기가 쉽지 않기 때문이다.

다양한 형태의 대안학교들은 비록 여러 가지 어려운 여건에서 운영되기는 하지만 기존의 학교교육이 안고 있는 교육적인 문제들을 해결하거나 적어도 해결의 가능성을 보여주고 있다. 학생들의 학교에 대한 만족도가 높다거나 교사들의 한결같은 교육적 열정, 학부모의 적극적인 학교 참여 등은 일반적인 학교에서 하나의 이상으로 그리는 것들이다. 바로 이런 점들은 우리 사회의 대안교육을 향한 다양한 시도에 대하여 정부나 사회가 적극적인 관심을 기울이고 활성화를 위한 지원을 아끼지 말아야 할 근거가 된다.

제3장에서는 미인가 대안학교들의 현황과 운영 실태를 조사, 분석하였다. 조사된 미인가 대안학교들은 모두 79개였으나 현재 전국적으로 산재된 기관들은 대략 100여개 안팎으로 추정된다. 과정별로 보면 초등보다는 중등 수준이 훨씬 더 많으며, 지역별로는 농촌보다는 도시지역에 더 많이 분포되어 있다. 특히 초등대안학교의 경우에는 수도권 소재교가 압도적이었다.

전체적으로 미인가 대안학교들은 매우 영세하고 열악한 조건하에서 운영되고 있었다. 활용하고 있는 건물이나 토지 등이 매우 협소하며 그나마 운영 주체가 소유하고 있는 경우는 극히 드물었다. 가장 기본적인 조건이 이러한 여타 교육기자재 등의 여건이 매우 열악함을 시사한다고 볼 수 있다.

학교당 평균 학생 수는 대략 40명 안팎이었으나 중등의 경우 실제 평균은 27명으로 더욱 영세하게 운영되고 있음을 알 수 있었다. 교사진은 학생에 비하여 수적으로는 충분하게 확보된 것으로 나타나고 있으나, 장

차 학교 인가에 필요한 자격증 소지자는 매우 적은 편이었다.

이밖에 교육과정은 매우 다양하여 공통적인 유형을 찾아보기 어려웠으며 그럼에도 불구하고 학교 운영을 위한 소요 재정의 대부분을 학생(학부모)이 부담해야 하기 때문에 저소득층에서는 접근이 불가능할 정도로 학비 수준이 높았다.

제4장에서는 2006년 11월부터 2007년 1월 사이에 추진된 미인가 대안교육기관 재정지원 사업의 추진 경과와 그 결과를 분석하고 향후 개선 방안을 제시하였다.

정부는 이미 100여개를 헤아리고 학생 수도 수천 명에 이르는 미인가 대안교육기관을 공적인 영역에서 방치하는 것이 바람직하지 않다고 판단하여 이에 대한 실태조사와 함께 최소한이나마 재정적인 지원을 하고자 연초부터 계획을 세우고 추진하였다. 구체적인 지원 사업에 대한 공표는 11월 하순에 이루어졌으며, 이에 따라 재정지원 신청이 공모되고 신청서가 접수된 학교들에 대한 심사가 이루어졌다. 재정지원을 신청한 학교 수는 모두 79개이며 이 중 기본 자격이나 운영 목적 등의 부적격 기관 등이 배제되어 모두 55개의 기관이 최종적으로 지원 대상기관으로 선정되었다. 이들을 위한 전체 지원 예산 규모는 7억9천만 원이었으며, 기관별로는 최고 지원액이 2천 5백만 원, 최저 지원액이 1천만 원이었다.

정부의 재정지원 사업 추진이나 지원 금액에 대하여 대부분의 대안교육기관들이 긍정적인 생각을 갖고는 있으나 심사가 이루어지는 과정이나 최종 결정에 대하여 일부 의문을 갖는 경우도 있었다. 주된 이유는 마치 예산의 차등 지원이 교육 프로그램에 대한 우열 평가를 반영하는 것으로 오해한 데서 비롯되었다. 같은 이유에서 전체 기관에 대한 현장 실사가 이루어지지 않은 점에 대해서도 일부 의문이 제기되었다.

이번의 재정지원 사업은 미인가 대안교육기관에 대한 정부의 간접적인 인정이라는 의의를 지니는 것으로 평가할 수 있다. 하지만 공모 형식을 띠면서도 사실상 기본적인 조건을 구비하는 모든 기관을 지원하였다는 점



은 형식과 내용의 다소간 괴리를 보여주는 것이었다. 이에 따라 향후의 지원은 기본적인 인프라 지원과 프로그램의 우수성 또는 방향성을 근거로 한 공모 성격의 지원을 이원화할 필요가 있음이 제안되었다.

마지막으로 제4장의 후반부에서는 미인가 대안교육기관을 포함하여 국내 대안교육의 활성화를 위한 정책 방향을 제시하였다. 즉, 대안학교의 설립과 운영이 용이하도록 법적 기반을 시급히 마련하고 정비할 것과 학력 인정을 위한 길을 쉽게 마련할 수 있도록 기존 취학의무 규정의 근본적인 전환, 바우처 방식에 의한 재정 지원의 길 마련, 대안학교 교사 자격의 완화, 네거티브 방식의 대안학교 교육과정 체제 마련, 대안교육의 질적 수준 유지를 위한 민관 협력의 자율적인 통제 시스템 구축 등이 제안되었다.

# 목 차

I. 서 론 .....	1
1. 연구의 목적 및 필요성 .....	1
2. 연구의 기대효과 .....	4
3. 연구 내용 및 범위 .....	5
4. 연구 방법 .....	5
II. 국내 대안교육의 등장과 대안학교의 설립 및 확대 .....	6
1. 국내 대안교육의 등장 배경 .....	6
2. 대안학교의 설립과 확대 .....	20
3. 미인가 대안학교 등장과 확산 .....	22
4. 대안학교의 유형 .....	25
III. 미인가 대안학교의 현황 및 운영실태 분석 .....	29
1. 미인가 대안학교의 현황 .....	29
2. 운영 실태 분석 .....	38
3. 미인가 대안학교의 특성과 과제 .....	47
IV. 대안교육의 발전을 위한 정책 방향 .....	66
1. 미인가 대안학교의 재정지원 사업 추진 .....	66
2. 대안교육 발전을 위한 향후 정책 방향 탐색 .....	75
V. 요약 및 제언 .....	81
1. 요약 .....	81
2. 제언 .....	84
참고문헌 .....	86
[부록1] 미인가 대안교육기관 종합현황 .....	88
[부록2] 미인가 대안교육기관 재정지원 공모 공모문 .....	94
[부록3] 미인가 대안교육기관 재정지원 신청서 .....	96
[부록4] 시도별, 기관별 최종 지원 결정액 .....	101

## 표차례

<표 3-1> 미인가 대안학교 전체 현황 .....	30
<표 3-2> 소재지 및 과정별 학교 수 .....	33
<표 3-3> 지역별 과정별 학교 수 .....	35
<표 3-4> 학교규모별 분포 .....	35
<표 3-5> 과정별 학교 수 .....	36
<표 3-6> 학생 구성 현황 .....	36
<표 3-7> 교사 구성 현황 .....	37
<표 3-8> 과정별 자격증 소지 교원 수 .....	38
<표 3-9> 과정별 교원 수 .....	38
<표 3-10> 시설 규모(건물) 현황 .....	39
<표 3-11> 세입세출 내역 구성비율 .....	46
<표 3-12> 학생 1인당 평균 부담액 .....	47

# I. 서론

## 1. 연구의 목적 및 필요성

국내에 대안교육이 대중의 관심을 끌기 시작한 지 10여 년이 흘렀다. 그 동안 상대적으로 종래의 학교교육에 대한 불만과 비판의 소리가 커진 것과 비례하여 대안교육에 대한 관심은 갈수록 확대되고 실제로 다니던 학교를 떠나 대안학교의 문을 두드리는 학생들도 지속적으로 증가하고 있다.

이러한 관심을 반영하여 정책 당국에서도 대안교육 수요를 수용하기 위한 정책을 입안, 시행하였다. 1998년 초 법령 개정과 동시에 개교한 특성화고등학교 제도는 그 첫 번째 결실이라고 할 수 있다. 국민공통기본교과목을 비롯한 82단위를 제외한 나머지 과목에 대해서는 학교 나름의 편성 및 운영권을 부여한 특성화고등학교의 등장은 당시까지 천편일률적이던 고등학교 교육에 획기적인 변화를 가져온 것으로 평가할 만하다.

그러나 다른 나라들과 달리 대안교육의 제도화가 초등에서부터가 아니라 고등학교에서부터 시작된 것은 중도탈락 문제의 해결을 위한 것임을 십분 감안하더라도 우리 사회의 대안교육 수요에 자연스럽게 부응하는 것은 아니었다. 1994년부터 시작된 공동육아어린이집 운동의 영향으로 이미 90년대 후반부터는 초등 수준의 대안학교에 대한 요구가 일각에서 꾸준히 제기되었었기 때문이다. 이러한 요구에 대한 정책적 무반응은 결국 2000년대에 들어 실정법을 뛰어넘는 대안학교의 등장을 불러왔다. 즉, 초·중등교육법 및 동 시행령에는 의무교육 단계의 학령아동을 학교에 보내지 않을 경우 부모가 100만 원 이하의 과태료를 물도록 되어 있고, 인가를 받지 않은 상태에서 ‘학교’라는 이름으로 학생을 모집하여 교육행위를 하

는 자는 3년 이하의 징역이나 2,000만 원 이하의 벌금을 내도록 되어 있음에도 불구하고 2001년 3월 부천(산어린이학교)과 광명(법씨학교)에서 소수의 학부모와 교사들이 초등 단계의 학생들을 모집하여 대안학교를 개교했던 것이다. 이로 인하여 잠시 학교와 당국간 긴장 분위기가 조성되기도 하였으나 불필요한 사회적 파장을 우려한 당국의 배려에 의하여 이들 학교에 대한 별다른 제재는 이루어지지 않았다. 이후 이와 유사한 대안학교들은 매우 빠른 속도로 증가하였다. 불과 5년도 채 지나지 않은 2006년 현재 잘 드러나지 않은 곳까지 감안할 때 대략 100개 가까운 미인가 대안학교들이 있는 것으로 추정된다.

인가받지 않은 학교들의 증가는 그 자체로 우리 사회의 새로운 교육적 수요를 충당시킬 수 있는 기회인 증가이기는 하지만 두 가지 점에서 간과할 수 없는 문제를 안고 있다. 첫째의 문제는 법과 제도의 운영 원칙과 관련된 것이다. 엄연히 실정법상으로는 불법임에도 불구하고 이를 제재할 수도 없고 또 달리 합법화하지도 않는 어정쩡한 상태가 오래 지속되는 것은 바람직하지 않다. 이 문제를 해결하기 위하여 교육부는 2005년 초중등교육법 개정을 통하여 미인가 대안학교들의 인가를 위한 법적 근거를 마련한 바 있다. 조만간 구체적인 시행령 제정을 통하여 새로운 대안학교의 합법화를 위한 정책이 2007년 중에 시행될 것으로 예상된다.

다른 하나의 문제는 대안학교가 날로 증가하고 있지만 이들에 대한 실태 파악 등 체계적인 관리를 위한 기반이 전혀 마련되어 있지 않으며, 따라서 여기에서 이루어지는 교육에 대한 질 관리나 학생들에 대한 경제적 지원 등을 제공할 수 있는 제도적 행정적 바탕이 전혀 마련되어 있지 않은 상태라는 점이다. 현실적으로 이에 관한 필요성은 매우 절실하다. 일부이기는 하지만 대안학교를 표방하면서 고가의 영어 사교육을 하는 곳도 있으며, 교육적으로 매우 바람직한 시도를 하여 학부모들의 높은 인기를 누리기는 하지만 학비가 비싸 중저소득층 부모들의 접근이 어려운 곳도 많기 때문이다. 앞의 유형에 대해서는 적절한 규제가 요구되는 한편, 뒤

의 유형에 대해서는 부분적이거나 국가의 재정적 지원이 필요하다고 할 수 있다. 그러나 현재의 상황에서는 어떠한 조치도 하기 어렵게 되어 있다. 말하자면 이미 전국에서 수천 명의 학생들이 재학하고 있음에도 불구하고 미인가 대안학교들은 일종의 정책적 사각지대를 형성하고 있다는 것이다.

후자의 문제는 전자의 문제가 마무리되면 서서히 해결될 것으로 기대할 수 있다. 하지만 비록 미인가 대안학교들의 합법화를 위한 방안이 마련되더라도 한편에서는 시설이나 교사 자격 등 인가를 위한 최소한의 기준조차도 대부분의 미인가 시설들이 충족시키기 어렵다는 점, 그리고 다른 한편으로는 인가에 따르는 당국의 규제가 대안교육의 고유성을 침해하리라는 우려<sup>1)</sup>가 대안교육 관계자들에게 상존하고 있다는 점 때문에 전자의 해결에도 불구하고 후자의 문제는 상당 부분 존속될 것이라는 예상이 일반적이다. 이는 전자의 문제를 해결하기 위한 노력과는 별개로 후자의 문제를 해결하기 위한 노력이 경주되어야 할 사실적이고도 논리적인 근거가 되고 있다.

이 연구의 문제의식은 여기에 자리 잡고 있다. 즉, 적지 않은 학생들이 몸담고 있으며 빠른 속도로 증가하고 있는 대안학교들을 계속해서 정책적 사각지대로 남겨둘 수는 없다는 것이며, 이를 위한 최소한의 기초 작업이라도 서두를 필요가 있다는 것이다. 이에 따라 이 연구가 추구하고자 하는 목적은 다음과 같다.

첫째, 미인가 대안학교들의 기본적인 현황과 운영 방법 등 기초적인 실태를 조사, 분석하고자 한다.

둘째, 실태 파악을 근거로 개략적인 수준에서나마 미인가 대안학교들의 교육 활동이 갖는 잠재적 의의나 문제점 등을 판단함으로써 향후 바람직

---

1) 2007년 신학기에 이러한 우려가 현실로 드러나고 있다. 경기도교육청은 지난 2월 미인가 대안학교 시설에 대한 실태조사 공문을 보내면서 각종학교 설립 관련 시행령이 공포된 이후 인가받지 못하는 대안교육 시설들에 대하여 단속 가능성을 시사하고 있다.

한 정책적 개입의 방향을 탐색한다.

셋째, 현재 수준에서 미인가 대안학교 현장들을 국가나 사회 차원에서 바람직한 방향으로 유도할 수 있는 지원 방안을 모색한다.

## 2. 연구의 기대효과

이 연구를 통하여 기대되는 효과들은 다음과 같다.

첫째, 이제까지 한 번도 시도된 바 없는 미인가 대안학교들의 현황과 운영 실태가 처음으로 파악, 정리됨으로써 향후 이들에 대한 정책적 접근이 가능하게 될 것이다. 특히 이 연구를 통하여 수집되는 자료들은 현재 제정이 추진되고 있는 각종학교 형태의 대안학교 설립과 운영에 관한 규정의 내용에도 직간접으로 영향을 미칠 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 대안학교에 대한 지원이나 적절한 정책적 유도 등 향후 대안교육에 관련된 정책적 개입의 방향을 탐색하는 데 중요한 시사점을 줄 수 있을 것이다. 다양한 유형의 대안학교 등장은 기존의 공교육 체제가 질적인 변화를 모색하지 않으면 안된다는 강력한 도전의 의미를 지니며, 따라서 이의 적절한 수용을 통하여 기존 교육이 안고 있는 한계를 돌파해내는 지렛대 역할을 기대할 수 있다. 이는 대안학교에 대한 국가의 적극적 지원이 필요함을 시사한다. 그럼에도 불구하고 대안교육을 표방하는 노선 중에는 바람직한 변화보다는 퇴행적 의미를 갖거나 사회적으로 용납되기 어려운 가치를 추구하는 경우가 있을 수 있다. 따라서 이러한 부분에 대해서는 적절한 제재가 요구된다.

셋째, 미인가 대안학교들의 실태에 관한 정확한 정보는 그들에 대한 지원 여부 및 수준에 대한 판단의 근거로 활용될 수 있다. 정부는 올해 미인가 대안교육 현장에 대한 소규모의 재정 지원을 계획하고 있는 바, 이 연구의 결과는 그러한 지원을 실행할 수 있는 구체적인 자료와 근거를 제

공하게 될 것이다.

### 3. 연구의 내용 및 범위

이 연구의 내용은 다음과 같다.

- 국내 대안교육의 등장 배경과 대안학교의 설립 및 확대 과정 분석
- 미인가 대안학교의 운영 현황 조사 및 분석
- 향후 대안교육의 바람직한 발전을 위한 정책적 방향 모색
- 미인가 대안학교의 내실 있는 발전을 유도하기 위한 지원 방안 마련

### 4. 연구 방법

이 연구는 다음과 같은 방법으로 추진되었다. 특히 조사연구 과정은 ‘대안교육연대’의 네트워크를 활용하였으며 조사 자료의 일차적 분석은 ‘대안교육연대’ 실무자들에 의해 이루어졌다.

- 문헌연구 : 기존의 대안교육 관련 연구나 정책적 문서 등의 분석
- 조사연구 : 정해진 항목으로 이루어진 조사지를 통한 전국 미인가 대안학교 시설 전수 조사 실시 및 현장 방문
  - 전수조사 실시 : 2006년 11월 20~27일
  - 현장방문조사 실시 : 2006년 12월 6~9일
- 전문가 토론회 및 워크숍 : 조사된 자료의 분석 결과를 토대로 향후 바람직한 정책 방향 및 지원 방안 모색을 위한 관련 전문가 토론회 및 워크숍 개최
  - 전문가토론회 3회 실시(2006년 11월 24일, 12월 3일, 12월 12일)
  - 대안교육 관계자 워크숍 1회 실시(2007년 1월 24일)



## Ⅱ. 국내 대안교육의 등장과 대안학교의 설립 및 확대

### 1. 국내 대안교육의 등장 배경

우리 사회에서 대안 교육이 등장하게 된 기본적인 배경은 종래 학교교육의 한계에 대한 비판적 인식이지만, 다른 한편으로는 20세기 후반에 세계적으로 확산된 생태주의적 세계관도 중요한 작용을 했다고 볼 수 있다. 이것은 다른 나라의 대안교육 등장 배경과 대동소이한 것이지만, 우리 사회의 특성이나 변화 과정과 관련하여 대안 교육이 등장하는 양상은 독특한 양상을 띠고 있기도 하다.

우리나라에서 학교교육에 대한 크고 작은 비판은 늘 있었지만, 특히 획일성과 비인간화 등 학교 제도에 대한 근본적인 문제의식은 70년대 중반 이후 몇 권의 비판적인 교육 수상집이 출간되면서 비로소 싹트기 시작했다고 할 수 있다. 이 무렵 탈학교론이나 인본주의적인 학교교육 비판서들이 번역 출간되었으며, 80년대에 들어서는 마르크스주의적 성향의 급진적 비판들도 소개되기 시작하였다. 그러나 이러한 비판들은 아직 대안적인 학교의 모색보다는 기존 학교교육의 개혁과 아울러 이를 위한 사회 개혁에 관심을 집중시키는 계기가 되었다. 1985년에 출간되어 필화사건을 일으킨 <민중교육>은 이러한 흐름의 집약이라고 할 만하다. 이후 90년대 초까지 기존 학교교육의 문제를 극복하려는 노력은 교사 집단에 의해 주도되면서 제도 교육 안에 국한되지만, 이념적으로는 그 안에서 대안적 이념을 모색하고 실천하려는 노력도 나타난다.

그러나 90년대 초를 넘으면서 이러한 양상에 커다란 변화가 나타난다. 정치 지형의 변화에 따라 급진적 사회 운동이 퇴조하면서 한국 사회의 급

격한 변화와 제도 교육의 구조적인 개혁에 대한 전망도 흐려지게 되었다. 반면, 해마다 100여 명 이상의 학생들이 입시와 성적 등의 문제로 자살을 택하고 수만 명의 학생들이 가출과 중도탈락을 하게 되는 등 학교교육의 문제는 더욱 심각해져 가고 있었다. 생활수준의 향상과 외국 문화의 유입으로 청소년의 의식과 문화가 빠르게 변화함에도 불구하고 학교교육은 구태의연한 방식을 답습하는 데서 상황이 더욱 악화되고 있었던 것이다.

90년대의 대안 교육은 이러한 상황에서 등장하게 된다. 이 무렵 학교 밖 또는 주변에서 학교교육 문제의 심각성을 느낀 다양한 소규모 집단들이 무언가 작지만 교실에서 질식한 청소년들에게 위안이 될 만한 프로그램들을 제공하기 위한 노력을 시작했던 것이다. 86년부터 시작된 ‘또 하나의 문화’ 캠프는 이 방면에서 선구적인 역할을 하였다. 대개는 방학이나 주말을 이용한 체험 활동이나 캠프로 시작된 이들의 활동은 학생들과 학부모의 호응을 얻으면서 확산되었고, 점차 매스컴을 통해 일반에게도 알려졌다. 95년 초에는 이들간에 최초의 연대 모임이 이루어졌으며, 이후 대안 교육은 사회의 지속적인 주요 관심사가 되었다. 특기할 만한 것은 이 과정에서 이미 50년대에 설립된 거창고등학교나 풀무농업고등기술학교, 70년대에 설립된 영산성지고등학교가 비록 형태는 기존의 학교와 같지만 이념과 방식에서 대안 교육을 실천하는 곳으로 세간의 주목을 받게 되었다는 점이다. 이들 학교는 대안 교육 운동의 초창기에 커다란 힘을 준 것으로 평가된다.

## 가. 대안적 교육의 선구적인 시도들

우리의 학교교육은 해방 후 꾸준히 팽창하여 초등학교의 경우 60년대에 이미 완전 취학을 이루었고, 70년대에는 중등교육 역시 대중화되기 시작하여 75년경에는 중학교의 취학률이 72%에 육박하였다. 85년에는 중

학교가 완전 취학을 이루는 한편 고등학교도 80% 가까운 취학률을 보이고 있었다(한국교육개발원, 1997).

이러한 학교교육의 보편화는 경제 개발의 원동력으로 작용하기도 했지만, 그 이면에 두 가지 부정적 측면을 수반하고 있었다. 하나는 상대적으로 소수인 비취학자들의 소외감이 커졌다는 점이며, 다른 하나는 학교교육이 점차 증가하는 빈부격차와 계층간 갈등을 오히려 심화시키는 기제로 이해되기 시작했다는 점이다. 특히 70년대 이후에는 학교교육이 상대적으로 가진자들을 위한 내용과 형식을 지니고 있다는 비판의식이 상당한 정도로 확산되었다.

이러한 사회적 분위기 속에서 학교교육에 대응하는 교육적인 실천이 다각도로 모색되었다. 그것은 한편으로 상실된 학교교육 기회를 복원하기 위한 것이기도 하였지만, 다른 한편으로는 학교교육의 지향을 비판하고 대안적인 이념을 추구하는 것이기도 하였다. 이러한 실천은 주로 민중교육이라는 이름하에 비제도권에서 이루어졌지만, 80년대에는 제도권 안에서 기존 학교교육의 성격 변화를 위한 시도가 활발하게 모색되었다. 또 다소 성격이 다른 또 하나의 흐름은 80년대 중반 이후 활발하게 전개되었던 빈민 자녀를 위한 공부방 운동이다.

### 1) 민중교육 운동

민중교육이라는 말 역시 대안 교육처럼 다양한 의미로 쓰이지만, 여기서는 제도 교육(또는 학교교육)에 대비되는 것으로서 특히 한국 사회의 발전에 관한 대안적인 이념을 추구하고자 했던 학교 밖의 교육 실천을 지칭하는 것으로 쓰고자 한다. 민중 또는 민중교육에 관한 논의는 사회적 갈등이 심화되는 70년대에 본격화되어 80년대 초반에 절정을 이루었으나, 90년대 이후 사회적 분위기의 변화와 함께 급격하게 퇴조하였다. 비록 추구하는 이념과 그 동기가 이질적이기는 하지만, 지배적인 학교 문화에 대한 대안적 위치에서 새로운 사회를 지향했다는 점에서 이 시기의 민

중교육은 90년대의 대안 교육에 비견되는 의미를 갖고 있다. 두드러진 차이라면 전자에 비해 후자가 다소 탈정치적이라는 점이다. 아래에서는 민중교육의 주된 흐름을 야학과 노동자·농민·도시빈민 교육으로 나누어 간략하게 고찰하고자 한다.

### 가) 야학

우리나라에서 야학은 구한말에 처음 등장하여 일제시대에는 독립운동의 일익을 담당하기도 할 만큼 그 유래가 깊다. 일제의 탄압으로 대부분 자취를 감춘 뒤 해방 후에 다시 나타나게 된 것은 50년대 말 빈곤 청소년을 위한 천막학교 형태였으며, 60년대 초 4·19의 좌절을 겪은 대학생들의 제2브나로드 운동이 5·16 군사정부의 재건국민운동과 만나면서 크게 확산되었다(기독교야학연합회, 1985: 25). 검정고시를 목표로 했던 이 시기의 야학 일부는 후에 고등공민학교나 새마을 학교로 발전하기도 하였다(한완상 외, 1985: 161)

좀 더 본격적인 야학 운동은 70년대에 들어 전개되었다. 경제 개발의 진전으로 이농 인구가 급증함에 따라 학교교육에서 소외된 도시 빈민층이 증가하는 한편, 60년대 말부터 노동 운동이 점차 활발해짐에 따라 근로 청소년에 대한 관심이 높아졌기 때문이다. 이에 따라 60년대 말에는 도시 빈민지역이나 소공장 밀집 지역에서 천막학교나 교회 부설학교 등의 야학이 등장하기 시작하였다. 대개 야학의 운영자나 교사는 대학생들이었다. 특히 1970년의 전태일 분신 사건과 2년 후의 유신체제 등장은 대학생들의 야학 참여를 확대하는 계기가 되었다.

70년대 야학의 전체적인 규모는 알려진 바 없으나 그 형태는 대략 세 가지로 분류된다. 대부분을 차지하는 것은 ‘검정고시 야학’이었다. 이는 정규 학교교육을 받지 못한 근로 청소년들에게 배움의 기회를 주고 이를 통해 학력을 취득케 하는 것이 주된 목적이었다. 그러나, 78년의 한 조사에 따르면 서울시내 15개 학교의 검정고시 합격률이 5%에 불과해 이런

측면에서 야학의 존재 이유가 문제시되기도 하였다(기독교야학연합회, 1985: 27). 따라서 일부에서 학생들에게 실질적인 도움을 주기 위한 야학이 모색되었는데, 이것이 ‘생활 야학’이었다. 말 그대로 학생들이 일상이나 직장 생활에서 필요로 하는 상식, 한문, 붓글씨 등을 가르치는 것이었는데, 대상이 주로 노동자였기 때문에 노동법 관련 내용도 포함되었다. 이에 비해 야학을 좀더 뚜렷하게 노동운동의 한 계기로 인식하여 그에 맞게 내용과 방식을 변화시키고자 한 것이 ‘노동 야학’이었다. 여기서는 배움의 목적을 학력 취득과 연관시키지 않고 현실 문제에 대한 정확한 인식과 참여적 태도를 기르는 것으로 삼았다. 대개 이러한 야학은 소규모의 인원으로 구성되고 또 당국의 눈을 피해야 했기 때문에 자취방에서 이루어지는 경우가 많았는데, 따라서 이를 ‘자취방 야학’이라 부르기도 하였다.

야학 운동은 80년대 초까지 활발하게 전개되었으나, 노동운동과의 연계를 차단하기 위한 당국의 탄압으로 83년 이후에는 양적으로 급격하게 감소되었다. 이 과정에서 야학들은 연대를 통한 야학의 활성화를 시도하기도 하지만, 80년대 중반 이후에는 중고등학교의 취학이 보편화됨에 따라 야학 학생의 자원이 감소하고 주요 교사 자원인 대학생들의 관심도 급진적 사회운동에 집중됨에 따라 규모나 역할 측면에서 크게 쇠퇴하였다.

#### 나) 노동자·농민·빈민 교육

야학이 형식이야 어떻든 주로 취학 기회를 놓친 청소년층을 대상으로 하여 비교적 일반적인 내용을 가르치는 것이었다면, 노동자나 농민 또는 빈민을 대상으로 하는 교육은 그들이 처한 실생활의 문제와 관련이 있는 내용을 위주로 하였다고 할 수 있다.

물론 이러한 교육에는 성격이 다른 두 종류가 있었다. 하나는 정부가 인정하는 공식적인 사회교육기관이나 그 유관 단체에서 하는 것이고, 다른 하나는 사회 비판적인 시각을 지닌 단체나 개인들에 의한 자발적인 교

육이다. 양자의 경계가 뚜렷한 것은 아니지만, 전자는 대개 현실 인정과 적응을 강조한 반면, 후자는 현실의 모순에 대한 비판적 자각과 변화를 위한 행동을 중시하였다. 흔히 민중교육으로 범주화되는 것은 후자이다. 그러나 후자의 교육이 어떤 양상으로 전개되었는지에 관한 체계적인 자료는 찾아보기 어려우며, 여기에서는 그 경향만을 살펴보고자 한다.

70년대에 ‘민중’이라는 말에 담긴 주된 이미지는 ‘못 가진 자’ 또는 ‘억눌린 자’였다. 따라서 저임금에 허덕이는 노동자나 저급가 정책에 의해 가난을 벗어나지 못하는 농민, 그리고 주로 이농에 의해 형성된 도시빈민은 전형적인 민중으로 인식되었다. 일찍이 사회적 약자인 이들에게 관심을 갖고 교육을 통해 이들에게 새로운 의식과 비전을 형성시키고자 한 집단은 주로 사회참여적 종교인들이었다.<sup>2)</sup> 그들은 사회적 모순이 심화되기 시작하는 70년대 초부터 사회선교의 가치를 들고 민중과 함께 생활하면서, 그들의 오랜 체념과 길들여진 의식을 극복하고 ‘역사와 사회구조 등 세계와의 관계 속에서 자기 존재의 중요성과 가치를 인식’하도록 하는 교육을 실시하였다(한완상 외, 1985: 238). 이들의 교육이 지향하는 핵심적인 가치는 의식화와 해방이었다. 이를 위해 사용한 방법과 내용은 다양하지만, 대체로 지식을 전달하는 것보다는 실제 상황을 주제로 한 대화나 함께 어우러지는 잔치, 문화활동, 문제 해결을 위한 공동의 실천 등이 교육의 내용이자 수단이었다.

80년대에 들어 사회운동의 의식과 폭이 확대되면서, 점차 외부 단체보다는 민중 집단 내부의 조직이 교육의 주체가 되는 경향이 나타났다. 특히 노동자 집단의 경우 노동조합이 활성화되면서 노동자로서의 자각과 사회문제 해결의 주체 형성을 목표로 한 교육이 활발하게 이루어졌다. 대학생들의 노동운동 참여는 이를 더욱 활성화하는 계기가 되기도 하였다. 80년대 후반과 90년대 초에는 사회 변화에 대한 요구가 더욱 거세어지면서

---

2) 도시산업선교회, 가톨릭동청년회, 가톨릭농민회, 크리스찬 아카데미 등이 이 시기의 대표적인 활동 단체였다.

종래의 주류 가치와는 다른 이념들을 바탕으로 하는 교육적 시도가 다양하게 나타났는데, 사회운동 단체들이 운영했던 시민학교나 민족학교, 노동자대학 등이 그 대표적인 사례였다. 그러나 이러한 시도들은 대안적인 교육기관으로서 위상과 내용을 확보하지 못하고 급격하게 이완되어가는 사회 분위기 속에서 점차 자취를 감추게 된다.

이상에서 본 바와 같이 7, 80년대의 민중교육은 주로 사회적으로 소외된 집단을 대상으로 그들 스스로의 의식적인 자각과 이를 통한 사회 변화의 주체 형성을 목적으로 하는 것이었다. 이는 실생활과 거리가 먼 지식과 기존 사회의 주류 가치 습득을 위주로 하는 학교교육과 극명하게 대비되는 것이었다. 그러나 민중교육은 전반적으로 사회운동의 한 계기로 이해되고 실천되었기 때문에 90년대에 들어 사회운동의 퇴조와 맥을 같이 하였다.

## 2) 학교 안에서의 대안적 교육 이념 추구

80년대에 들어 한국사회의 구조적 문제에 대한 인식의 심화를 바탕으로, 주로 학교 밖에서만 제기되었던 기존 학교교육의 문제가 학교 안의 교사들에 의해서도 자각되기 시작하였다. 즉, 학교는 단지 가치로운 지식을 가르치는 곳이 아니라 기존 사회의 잘못된 가치와 의식을 학생들에게 주입하는 곳이며, 그것을 통해 사회 질서를 유지하기 위한 도구가 되고 있다는 것이었다.

80년대 초부터 소모임 활동을 통해 이러한 인식을 공유한 교사들은 중반에 이르러 집단적이고 공개적으로 우리 교육이 안고 있는 문제를 제기하기 시작하였다. 그 핵심 내용은 크게 두 가지로 요약될 수 있었다. 하나는 학교교육 현상에 관련된 것으로서 열악한 교육 여건과 입시 위주의 주입식 교육으로 인한 학생들의 불행한 삶이었고, 다른 하나는 그러한 교육 현실이 분단과 외세 의존적인 지배 구조에서 비롯된다는 것이었다. 다시 말해서 한국 교육의 불행한 현실은 해방 이후 줄곧 정당성을 확보하지

못한 지배 권력이 교육을 정치의 도구로 삼은 데서 초래된 것이며, 당면한 교육 문제의 궁극적인 해결은 사회의 민주화와 남북 분단의 극복을 통해 가능하다는 것이었다. 이러한 인식을 바탕으로 교사들은 종래의 홍익인간이라는 교육 이념의 대안으로서 민족, 민주, 인간화를 제시하고, 이를 교육 내용과 방법에서 실천적으로 반영하고자 하는 한편, 기존 교육체제를 구조적으로 변화시키기 위한 노력을 기울였다. 1989년에 결성된 전국교직원노동조합은 그러한 노력의 결집체였다.

이러한 교사 집단의 노력은 우리 교육이 안고 있는 문제를 사회적으로 심도있게 이해시키는 계기가 되어 90년대 초에는 교육환경의 개선을 위한 재정 투자 확대를 가능케 했고, 1994년 이후 대대적인 교육개혁의 추진을 위한 사회적 분위기를 형성하였다. 또 학교 안에서 시도한 새로운 교육 이념과 방법의 실천은 학생들에게 새로운 시야와 경험을 열어주었을 뿐만 아니라 90년대에 들어 빠르게 확산되고 있던 열린교육 운동에도 방법적으로 커다란 기여를 하였다. 그러나 90년대의 전반적인 사회 변화는 종래 교육을 구조적으로 바꾸려는 교사들의 노력에도 많은 변화를 가져와 교육 현실을 개선하기 위한 좀더 다양한 양태의 노력들이 모색되었다. 이러한 새로운 시도들은 자연스럽게 대안 교육의 흐름과 만나게 된다.

### 3) 빈민 지역의 공부방 운동

80년대의 주요 현상 가운데 하나는 상대적 빈부격차의 심화와 함께 도시 빈민지역의 강제 철거가 잇따르면서 빈민운동이 활발하게 전개되었다는 점이다. 이 과정에서 새롭게 인식된 문제는 부부가 저임금의 장시간 노동을 할 수밖에 없는 빈민 가정의 자녀들 문제였다. 취학전 아이들의 문제는 다소 일찍이 인식되어 일부에서 탁아소가 운영되기도 하였지만, 취학한 아이들의 경우에는 방과 후에 골목길에 방치되고 있었다. 집에서 공부할 수 있는 주거 환경이 아님은 물론 누구도 돌보아 줄 사람이 없기 때문이었다(유승희, 1995: 98-100).



빈민운동가들의 일부 또는 빈민지역의 교회 실무자들은 이들을 올바르게 돌보는 것이 중요하다는 인식하에 교회 공간을 활용하거나 또는 작은 집을 세내어 아이들이 모여 공부할 수 있는 공간을 만들기 시작하였다. 서울지역의 경우 최초의 공부방은 1983년 하월곡동 동월교회에 설치된 산돌공부방으로 알려져 있으며, 이후 꾸준히 늘어 1989년에는 전국에 약 70여개로 추산되고 있었다(서울평화교육센터, 1996: 262). 90년대에 들어서에는 농촌 지역에도 공부방이 설치되기 시작하였다. 대부분의 공부방들은 특별한 지원이 없이 자원봉사자들에 의해 운영되기 때문에 이들의 어려운 처지를 돕기 위한 단체들이 생겨났는데, 1986년 12월에는 개신교쪽에서 부스리기선교회가, 1988년과 1993년에는 가톨릭지역아동연합회와 가톨릭공부방연합회가 각각 발족되었다. 또 1989년 10월에는 27개 공부방 실무자들이 모여 서울지역 공부방연합회를 결성하였다. 90년대 초반까지 공부방 운동이 활발하게 전개되었으나 최근에는 교육개혁을 통해 학교의 방과후 활동 프로그램이 실시되고 사회적 여건이 향상되면서 점차 감소하고 있는 추세이다.

공부방은 주로 초등학교 학생들을 대상으로 하지만 중고등학생을 포함하는 곳도 많이 있다. 활동 내용은 숙제와 학습 지도 외에도 공부방이 나름대로 준비한 프로그램들을 진행하는데, 대개 아이들의 연령을 고려하여 학교의 학습내용과 중복되지 않는 것을 소재로 삼는다. 그밖에 야외 학습이나 학예회를 갖기도 하고 자치회를 통해 민주적인 훈련을 쌓기도 한다. 가끔 공부방연합회를 통하여 청소년 문화제와 같은 연합 행사를 갖기도 한다. 공부방의 운영은 주로 상근자인 실무자가 담당하며, 대학생들이 교사로 봉사하기도 한다. 운영에 필요한 경비는 학생(학부모)의 회비가 기본이 되지만, 선교단체나 연합회 등의 지원이 큰 비중을 차지한다.

공부방 운동은 일차적으로 빈민지역의 아이들에게 놀이와 공부 공간을 제공하기 위한 봉사활동 차원으로 이해할 수 있다. 그러나, 그 바탕에는 빈민운동 차원에서 사회변화를 지향하는 열정이 깔려 있으며, 따라서 공

부방이 지역센터로서 위치지어지기도 하였다. 이러한 이념을 바탕으로 공부방 활동의 독특한 내용과 형식은 빈민지역 학생들에게 기존 학교교육과 대비되는 교육적 경험을 제공하였다. 비록 학교교육의 보조적 성격을 띠기는 했으나, 아이들에게 기존의 교육적 틀에 얽매이지 않는 교육 내용과 방법, 헌신적인 교사들과 자유로운 분위기, 다양한 자치 활동 등은 학교에서는 맛보지 못한 새로운 교육적 경험이었기 때문이다. 이러한 성과의 일부는 90년대의 대안 교육으로 계승된다.

## 나. 대안교육의 등장

### 1) 대안교육의 태동

이제까지 살펴본 바에 비추어 7, 80년대의 교육적 특징을 말하자면, 학교교육의 양적 팽창에 비례하여 상대적 박탈감이 커진 소외 집단을 대상으로 하는 민중교육이 활발하게 모색된 시기라고 할 수 있다. 특히 80년대에는 급진적 사회 변화를 위한 운동이 거세어짐에 따라 민중교육 부문은 물론 학교교육 안에서도 기존 교육에 대한 대안적 이념과 형식을 모색하려는 움직임이 더욱 심도있게 전개되었다.

그러나 이러한 흐름들은 90년대 초를 넘기면서 큰 변화를 겪는다. 부분적인 민주화의 진전으로 한국사회의 급진적 변화에 대한 기대가 이완되는 한편, 대신에 정보화나 세계화 또는 포스트모더니즘과 같은 새로운 사조들이 등장하였기 때문이다. 이러한 변화는 교육부문에 도 반영되어 급진적 변화를 추구하던 학교 안팎의 교육적 실천들이 약화되는 대신 새로운 경향의 다양한 교육적 실천들이 소규모 단위로 모색되었다. 이들은 사회 변화라는 큰 주제보다는 입시나 교과 성적 위주의 학교교육에서 고통받는 학생들에게 좀더 자유롭고 다양한 교육적 경험을 제공한다는 데 더 큰 관심을 두었으며, 주말이나 방학을 이용한 소모임 또는 캠프 형태로 진행되었다.

이런 흐름의 선구적 역할을 한 것이 동인 그룹 ‘또 하나의 문화’이다. 1984년에 결성된 이들은 권위주의적이고 가부장적인 기존의 문화를 바꾸는 것이 경제 구조와 국가 체제를 바꾸는 것 못지않게 중요하다고 보아 생활세계의 변화를 지향하는 ‘대안 문화 운동’을 선언하였다. 교육은 그 중요한 실천 영역 가운데 하나로서, 1986년부터 초등학생을 대상으로 하는 캠프를 1993년까지 20회 정도 개최하였다. 점수 경쟁과 타율적 인간을 양산하고 있는 기존의 교육 상황에 대한 근본적인 대안을 모색하기 위한 실험적 성격의 이 캠프는 ‘삶과 관련된 지식과 지혜를 스스로 만들어 갈 수 있는 어린이, 함께 공동체를 꾸려갈 수 있는 어린이’를 이상적인 어린이상으로 삼았다(‘또 하나의 문화’ 어린이 교육 모임, 1995: 243). 이 캠프는 또 어른과 아이, 교사와 학생, 남자와 여자의 차별을 철저하게 배제하는 한편 ‘싫다반’의 구성에서 드러나듯이 전적으로 아이들이 자치적으로 내용을 만들어가도록 하였다. 이는 시작 당시 많은 사람에게 일종의 충격이기도 했으나, 대안적인 교육을 찾는 사람들에게는 새로운 영감의 원천이 되었다. 90년대 중반에는 이러한 성격의 캠프가 상당히 확산되었다.

이와 유사한 사례는 ‘다솜학교’의 성립에서도 찾아볼 수 있다. 수년 전부터 ‘작은 교회’ 아이들을 중심으로 새로운 형식의 수련회를 개최해 오던 관계자들은 1990년을 전후하여 중고생들의 자살이 잇따르자 같은 해 6월 9일 교회 부설로 ‘다솜학교’를 열었다. 처음에는 중고생들을 상대로 하였으나 점차 중학생과 초등학생 위주로 바뀌게 된 이 학교는 매월 한 번씩 모여 대화와 토론, 공동 작업과 캠프 등을 통해 자기 표현력과 공동체 정신, 감성을 기르고자 하였다(대안교육을 열어나가는 모임, 1995).

90년대 초를 넘기면서 이와 유사한 형태의 시도들은 빠르게 증가하였다. 주요 사례로는 초등학생을 대상으로 하는 광명창조학교(1992), 대구의 민들레학교(1993), 자유학교 물꼬 준비 모임(1993), 부산 창조학교(1994), 여럿이 함께하는 학교(1994), 중고생을 대상으로 하는 따로또 같

이하는 학교(1995), 가출 청소년을 위한 들꽃피는 학교(예수가정, 1994), 유아를 대상으로 하는 꾸러기학교(1992), 공동육아협동조합 어린이집(1994) 등을 꼽을 수 있다. 물론 이밖에도 많은 사람들이 개별 또는 집단으로 새로운 교육을 모색하고 있었으며, 그들 가운데에는 니일 연구회, 아나키즘 연구회와 같이 연구자들 중심의 모임도 있었다.

이처럼 비슷한 시기에 많은 교육 소모임들이 집중적으로 출현한 것은 입시 중압감으로 인한 청소년의 자살과 비행이 급증함에도 불구하고 그 해결의 전망이 보이지 않는 교육 현실에 대한 절박감 때문이었다고 해석할 수 있다. 달리 말하자면 기존의 학교교육에 대한 기대가 사라지고 새로운 교육에 대한 갈망이 표출되었다는 것이다. 이들은 공통적으로 메마른 지식과 경쟁을 지양하고 자율적이되 남과 더불어 살며 감성이 풍부한 인간을 지향하는 한편, 자연 속에서의 노작과 체험을 중시하였다.

## 2) 대안교육 운동의 전개

각기 독립적으로 새로운 교육 이념과 방법을 모색하던 이들은 1995년 초에 상호 연대를 위한 모임을 갖게 되는데, 이를 계기로 대안 교육 운동이 본격적으로 전개되기 시작한다. 2월 25~26 대전 유성에서 열린 최초의 모임에는 모두 17개 소모임에서 47명이 참가하였다. 이들은 동기는 다소 달랐으나 대체로 생태주의적 세계관과 공동체적 삶, 자유와 자율에 기초한 교육이라는 공통적 지향점을 확인하였다. 여기서는 ‘새로운 학교를 만드는 모임’이라는 명칭을 정하는 한편 연대의 확산을 위한 방안을 협의하였다(새로운 학교를 만드는 모임 자료, 1996).

한편, 이 해 여름에는 이와는 다른 맥락에서 대안 교육의 확산을 위한 또 하나의 계기가 마련된다. 당시 기존의 학교교육에 대한 위기의식은 학자와 교사집단 사이에도 널리 퍼져 있었는데, 이들은 90년대 초부터 여러 언론 매체에 모범적인 교육을 실천하는 학교로 소개되고 있었던 거창고등학교와 셋별초등학교, 홍성의 풀무농업고등기술학교, 영광의 성지고등학교

교, 그리고 점차 확산되고 있었던 열린교육 등에 관심을 두고 있었다. 이러한 관심을 결집하여 공동의 토론장을 만든 것은 서울평화교육센터였다. 이 기관은 7월 4~5일에 경기도 수지에서 ‘대안교육 모색을 위한 워크숍’을 개최하였는데, 여기에는 새로운 교육에 관심있는 교사들과 학자, 교육 실천가 등 많은 인원이 모여 상기 학교들의 사례를 듣고 그 확산 가능성을 토의하였다.

이들 두 모임은 공통된 참석자들에 의해 자연스럽게 의사소통이 되었으며, 이듬해인 1996년 1월 27~28일에 대전에서 두 번째로 열린 ‘새로운 학교를 만드는 모임’에서는 수지 모임의 후속 작업으로 대안 교육 관련 사례 발표회 개최와 사례집 발간 등을 결정하였다. 이에 따라 8월 16일에는 고려대학교에서 제1회 ‘대안교육 한마당’ 행사를 갖고 다양한 대안 교육 실천 사례를 발표하는 한편, 이를 묶은 사례집 <대안 학교의 모델과 실천>을 출간하였다. 여기서 향후 연대 활동을 강화하기 위한 ‘대안 교육 그물모임’ 준비모임도 구성되었다. 언론은 이미 여러 형태의 새로운 교육에 관하여 보도하고 있었지만, 이 행사를 계기로 대안 교육에 관한 일반의 관심이 증폭되었다. 두 번째 대안 교육 한마당은 97년 7월 23~24일에 성공회대학교에서 개최되었다.

이처럼 대안 교육의 모색이 연대를 통한 사회 운동의 형태로 발전해 나가는 동안 대안 교육 실천 사례도 계속 확대되었다. 협동조합 형태의 공동체 운동을 통한 대안 교육 모색이 두드러졌는데, 특히 공동육아협동조합 어린이집의 확산은 괄목할 만한 것이었다. 또 1995년 하반기에는 산청 간디농장에 성인들을 대상으로 하는 단기과정의 간디대학이 시작되고 이듬해 여름에는 여기에 계절학교로서 간디 청소년 학교가 문을 열었다. 이러한 과정을 거쳐 1997년 3월9일에는 우리나라 최초의 상설 자유학교라 할 수 있는 간디청소년학교가 중고생 27명으로 개교하였는데, 이는 주로 계절 또는 주말 프로그램 위주인 대안 교육 실천을 내용과 형식에서 명실상부하게 기존 학교에 대비되는 대안 학교로 발전시킨 것이었다. 이

밖에도 1996년에는 광주 지역에 새로운 학교 설립 준비 모임이 결성되고 이어 원불교와 가톨릭을 중심으로하여 중도탈락 학생을 위한 학교를 설립하기 위한 노력도 여러 곳에서 가시화되었다.

그런데, 이상과 같은 대안 교육 실천의 급속한 확산과 달리 이론적인 측면의 노력이나 성과는 상대적으로 저조한 편이었다. 주된 이유는 대안 교육의 실천이 비제도 교육 부문에 종사하는 이른바 ‘비전문가’들에 의해 주도되었다는 데에서 찾을 수 있다. 대부분의 교육 전문가들은 대안 교육에 대한 사회적인 관심이 확산된 이후에도 전통적인 학교 중심의 교육에 시야를 고정시키고 있었던 것이다.

그런 가운데서도 초보적으로나마 대안 교육에 대한 이론적 접근이 시도되었다. 초기에는 주로 대안적인 교육 내용이나 방식을 탐색하는 국내외 문헌들, 예컨대 섬머힐 학교나 발도르프 학교, 또는 최근의 국내외 대안 학교들에 관한 소개서들이 단행본 또는 기고문 형태로 나타났다. 이후 점차 대안 교육에 관한 이론적 또는 실천적 모색을 바탕으로 초보적이거나 대안 교육을 체계적으로 이해하기 위한 시도들도 나타났는데, 다소 추상적인 논의에 그치기는 했지만 몇몇 연구자들이 집필한 <새로운 학교 큰 교육 이야기>(1995)는 그 첫 사례이다. 국내 대안 학교들의 사례를 담은 <대안 학교의 모델과 실천>(1996)은 우리 사회 대안 교육의 실체를 처음으로 대중화한 것이었으며, 한국교육개발원의 연구 보고서로 출간된 <‘새 학교’ 구상: 좋은 학교의 조건과 그 구현 방안 탐색>(1996)은 대안 교육을 이론적인 시각에서 이해하고자 한 최초의 문헌으로 볼 수 있다. 1997년에 출간된 정유성의 <대안 교육이란 무엇인가>는 대안 교육의 철학적 바탕을 좀 더 깊이 보여주는 저작이다. 한편, 1996년부터 일부 대학의 교육대학원에서 대안 교육을 주제로 한 학위 논문이 나오기 시작하여 학계의 관심이 점차 높아지고 있음을 반영하고 있다.

이상과 같이 대안 교육 실천이 높은 사회적인 관심 속에서 확산되어감에 따라 1997년 가을 관계자들은 연대 활동을 한 차원 높이기 위한 방법

을 모색하였다. 즉, 상설적인 연락 체계를 갖추어 정보와 경험을 서로 교류하는 한편, 대안 교육에 대한 올바른 이해를 확산시킴으로써 향후 국가적인 교육정책에도 반영될 수 있도록 실천가와 연구자들이 망라된 협의체를 만든다는 것이었다.

## 2. 대안학교의 설립과 확대

학교 밖에서 비형식적 교육 프로그램의 형태로 진행되던 대안교육 운동은 1997년을 전후로 하여 새로운 전기를 맞이하게 된다. 그 계기는 두 가지였다.

첫째 계기는 비인가 형태의 간디청소년학교 개교였다. 1995년 이후 이미 기존의 학교교육이 안고 있는 근본적인 한계에 대한 공감대가 소수지만 대안교육 운동가들 사이에 확고하게 자리잡고 있던 상황에서 미국 유학 후 귀국하여 새로운 교육의 길을 모색하고 있던 양희규 박사는 1995년 말 『녹색평론』지에 새로운 학교의 설립에 관한 제안을 공개적으로 하였고, 이에 호응한 전국의 수십명 동조자들이 뜻을 모아 1996년부터 경남 산청에서 새로운 학교 설립을 위한 준비를 시작하였다. 이 계획은 착실하게 진행되어 결국 앞에서 언급한 대로 1997년 3월 27명의 중1~고1 학생으로 한국 최초의 전일제 대안학교 문을 열게 되었다. 이것은 보기에 따라 기존의 ‘학교 퇴출은 곧 인생 낙오’라는 우리 사회의 완고한 고정 관념이 무너지는 역사적 계기라고 할 수 있었다. 여기서 가능성을 본 많은 대안교육 운동가들이 이후 본격적으로 학교 설립을 모색하게 되었다.

다른 하나의 계기는 정부의 정책 전환이었다. 1993년 출범한 문민정부는 ‘교육대통령’이 되겠다는 대선 공약에 따라 1994년 초에 역사적인 교육개혁위원회를 출범시키고 이듬해 5월 이른 바 ‘5·31 교육개혁’ 방안을

발표하게 된다. 이 안에는 기존의 학교교육 틀을 상당한 수준으로 바꾸기 위한 다양한 방안이 포함되어 있었는데 그 가운데 대안교육과 관련되는 내용으로는 일반적인 학교와는 다른 형태의, 학생들의 소질과 특성을 고려하여 자유롭게 운영되는 학교(가칭 대중문화학교)를 만들겠다는 구상이 들어 있었다.

이 무렵 교육정책 당국이 새로운 문제로 인식하고 있던 현상 중의 하나는 중도탈락생의 증가였다. 1990년대 전후로 나타났던 성적 비관 자살학생의 증가가 90년대 중반으로 오면서 줄어드는 대신 중도탈락자 수는 급격하게 증가하고 있었기 때문이었다. 이 문제에 남다른 관심을 가지고 있던 안병영 교육부 장관은 1996년 가을 ‘중도탈락자 예방 종합대책’을 발표하면서 그 핵심적인 대안의 하나로 이들을 위한 6개의 대안학교를 설립 하겠다는 방침을 밝혔다. 이 방안은 대안학교를 단지 중도탈락자를 위한 학교로 편협하게 인식하였다는 한계(이러한 인식은 뿌리 깊게 각인되어 아직도 우리 사회 곳곳에 견고하게 자리 잡고 있다.)를 지니고는 있었으나 대안학교가 공적인 영역에서 논의되고 정책으로 추진되도록 한 결정적인 계기가 되었다.

많은 우여곡절이 있기는 하였으나 이 계획은 꾸준히 추진되어 1998년 초에 공포된 초중등교육법 시행령 제91조에 ‘특성화고등학교’라는 형태로 대안학교 설립 근거가 마련되었으며, 그해 3월 6개의 대안학교(정확하게 말하면 대안교육 특성화고등학교<sup>3)</sup>)가 개교하였다.<sup>4)</sup> 이어 1999년에는 다시 4개교가 추가되었고, 이후 다소 완만하게 증가하여 2007년 현재 19개의 특성화고등학교가 설립, 운영되고 있다.

---

3) 초중등교육법 시행령 제91조는 “소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정 분야의 인재양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교”를 특성화고등학교로 규정하고 있다. 이에 따라 특성화고는 전자의 직업분야와 후자의 대안교육 분야로 나누어진다.

4) 이 때 개교한 학교들은 전남 성지고등학교와 한빛고등학교, 충북의 양업고등학교, 경남의 간디고등학교와 원경고등학교, 경북의 화랑고등학교이다.



특성화고등학교들은 초기에 높은 정책적 관심에 따라 학교 부적응 학생들을 대상으로 하는 학교와 보통의 학생들을 대상으로 하되 새로운 철학 및 운영 방식을 지향하는 학교로 구분되는 경향이 있었다. 그러나 90년대 말 ‘학교붕괴론’의 등장 이후 점차 학교 부적응 학생 자체에 대한 관심보다는 학교 체제 및 문화의 변화에 대한 관심이 부각되면서 양자의 구분은 흐릿해지고 있다.

2000년대에 들어 나타난 새로운 경향은 대안교육을 지향하는 특성화중학교들이 설립되었다는 점이다. 위의 초중등교육법 시행령 제76조는 ‘교육과정의 운영 등을 특성화하기 위한 중학교’의 의미로 특성화중학교 설립 근거를 제시하고 있는데 법령 제정 초기에는 정부의 관심이 주로 고등학교 설립에 있었기 때문에 한동안 특성화중학교의 설립은 추진되지 않고 있었다. 그러다가 부적응 학생들을 위한 교육으로 많은 성과를 낸 성지고등학교의 광종문 교감이 중학교 단계의 부적응 학생 문제도 고등학교 못지않다는 판단 하에 중학교의 설립을 꾸준히 추진하여, 2001년 전남 영광에 최초의 대안교육 특성화중학교로 송악중학교를 설립, 문을 열었다. 이후 매년 하나둘씩 늘어 2007년 현재 7개의 특성화중학교가 운영되고 있다.

### 3. 미인가 대안학교의 등장과 확산

2000년대에 들어 국내 대안교육 운동은 새로운 양상을 띠게 되었다. 주된 변화는 초등교육 단계의 대안학교 등장과 이를 수용하려는 제도적 개편의 시도였다.

중등교육 과정의 대안학교 확산은 초등교육 과정의 대안학교 설립 수요를 자극하였다. 실은 기존 학교교육에 대한 불만을 가지고 새로운 교육을 모색하던 학부모들 가운데 초등학생 자녀를 둔 사람들은 일찍부터 초등

대안학교는 왜 없느냐는 불만을 토로하였었다. 이러한 수요를 키운 것은 특히 1994년부터 등장하기 시작한, 유아교육 단계에서의 대안학교라고 할 수 있는 공동육아 어린이집의 확산이었다. 아이들의 자발성과 친환경적인 교육을 주된 특징으로 하는 공동육아 어린이집은 꾸준히 늘어 2000년대 초입에 이미 전국적으로 40여개를 헤아릴 정도였고 여기에서 배출된 졸업생도 수백 명에 이르고 있었다. 이들 부모들은 대안적인 교육 방식에 익숙해진 아이들을 일반 초등학교에 보낼 수는 없다는 생각을 가지고 있었지만, 의무교육 단계에서의 대안학교 설립은 제도적으로 허용되지 않고 있었다.

이러한 상황에서 미인가 대안학교의 설립이 적극적으로 모색되었다. 비록 현행법상 불법이어서 법적인 제재의 가능성이 있고 동시에 경제적으로도 상당한 부담이 되기는 하지만 공동육아 어린이집을 만들듯이 부모들이 자발적으로 비용을 각출하여 학교를 만들고 거기서 대안적인 교육을 시키는 것이었다. 이러한 논의는 2001년 봄 부천의 산어린이학교와 광명의 법씨학교가 개교로 현실화되었다. 이들 학교의 개교시 언론의 주목과 교육당국만이 아니라 공안당국까지 제재의 기미를 보이는 상황까지 조성되기도 하였으나, 결국은 사회적 분위기를 고려하여 당국이 직접적으로 문제 삼지는 않고 암묵적으로 용인하는 상태로 마무리되었다.

이후 미인가 대안학교들은 빠르게 증가하였다. 5년이 지난 2006년 말 현재 초등 과정과 중등 과정을 합쳐 미인가 대안학교들은 전국에 걸쳐 70여 곳을 헤아릴 정도가 되었다. 물론 소규모 공동체 형식으로 운영되는 곳은 현황을 파악하기 어려워 실제로는 이보다 더 많은 대안학교들이 운영되고 있다고 보는 것이 정확할 것이다.

문제는 이러한 상황이 법제적으로는 비정상적이라는 점이다. 즉, 실정법상으로는 엄연히 불법인 상태에서 미인가 대안학교들이 증가하고 여기에 다니고 있는 학생들도 지속적으로 증가하고 있다는 것이다. 이에 따라 교육정책 당국의 고민도 깊어질 수밖에 없다. 법대로 하면 이들 학교에 보

내는 학부모는 100만 원 이하의 과태료를 내야하며, 학교 운영자는 3년 이하의 징역이나 2000만 원 이하의 벌금을 내도록 되어 있기 때문이다. 그러나 대안교육에 대한 사회적 관심이나 대안학교에 대한 학부모나 학생의 만족도가 월등히 높은 상황에서 법적인 제재를 가한다는 것은 사실상 불가능하다.

이러한 상황에서 당국은 다소 전향적인 정책을 택하였다. 그것은 미인가 대안학교들을 합법화할 수 있는 방안을 마련하는 것이었다. 이를 위해 교육부는 2004년 각종학교 형태로 대안학교를 설립할 수 있도록 하는 초·중등교육법 개정안을 국회에 제출하였으며 2005년 3월 다음과 같이 법률 개정이 확정되었다.

제60조의3 (대안학교) ①학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육 등 다양한 교육을 실시하는 학교로서 제60조제1항에 해당하는 학교(이하 "대안학교"라 한다)에 대하여는 제21조제1항, 제23조제2항·제3항, 제24조 내지 제26조, 제29조 및 제30조의4 내지 제30조의7의 규정을 적용하지 아니한다.

②대안학교는 초등학교·중학교·고등학교의 과정을 통합하여 운영할 수 있다.

③대안학교의 설립기준·교육과정·수업연한·학력인정 그 밖에 설립·운영에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

[본조신설 2005.3.24] [시행일:2006.3.25]

이에 따르면 학업 중단자나 자신이 원하는 교육을 받기 원하는 학생들을 대상으로 기존의 교육과정이나 학년제, 수업일수, 교과용 도서, 교육정보시스템 등의 규정에서 자유로운 학교를 설립, 운영할 수 있으며 이들 학교는 초·중·고 과정을 통합 운영할 수 있도록 하고 있다. 다만 이들 학교의 구체적인 운영 방식이나 학력 인정을 위한 기준 등은 대통령령으로

따로 정하도록 하고 있으며, 현재 시행령의 제정 작업이 진행 중이어서 2007년 상반기에는 공포될 전망이다.

## 4. 대안학교의 유형

대안교육에 대한 대중적 관심이 제기된 지 10여 년이 지나는 동안 그 양적인 증가 속도는 괄목할 만하였다. 그 형태 또한 다양하게 진화하였는데, 처음으로 등장한 특성화학교를 비롯하여 다양한 형태의 미인가 대안학교, 그리고 교육청에서 부적응학생들을 대상으로 하여 운영하고 있는 위탁 대안교육 시설 등이 그것이다. 다음은 그러한 유형들을 간략하게 기술한 것이다.

### 가. 정규 학교형 대안학교(특성화 중고등학교)

우리 사회에서 대안교육운동이 시작될 무렵 새로운 학교를 만들려는 움직임은 정부에서 제도권 속으로 끌어들이면서 생겨난 학교들이 특성화학교들이다. 외국의 대안학교들은 대부분 초등과정부터 설립하여 아이들이 자라면서 자연스럽게 중·고등과정이 생겨나는 과정을 거치고 있는데 우리나라의 경우 고등학교부터, 그것도 제도교육의 한 유형으로 생겨나기 시작한 것은 그만큼 입시교육의 문제점이 극명하게 드러나는 현상이 고등학교이기 때문일 것이다.

초·중등교육법 특성화학교 조항에 따라 인가받은 특성화학교에는 애니메이션고, 디자인고 같이 직업 분야 특성화학교가 있고, 인성교육 분야 특성화학교가 있다. 흔히 대안학교로 알려진 특성화학교는 후자를 가리키는 데, 현재 26개 학교가 있고, 그 중 고등학교는 19개 학교다. 넓은 의미에서 보자면 직업분야 특성화학교들은 실업계 학교의 대안으로 나온 것이

고, 인성교육 특성화학교들은 인문계 학교의 대안으로 나온 것이므로, 다 같이 대안학교라고 볼 수도 있겠다. 하지만 지금 우리 사회에서 말하는 대안학교는 주로 인성교육에 중점을 두는 학교를 일컫는다.

그렇다면 인성교육 특성화학교는 모두 대안학교라고 봐도 좋을까? 특성화학교들 가운데도 학교 운영이나 교육 방식에서 일반학교와 별 다르지 않은 모습을 보이는 학교들이 있다. 두발과 복장에 관한 구태의연한 교칙을 그대로 답습하고 있는 학교도 있고, 수업방식도 별로 다르지 않은 학교가 적지 않다. 이 점에서 특성화학교를 모두 대안학교로 바라보는 시각에 대해서는 일찍부터 다소간의 이견이 있어 왔다.

물론 틀에 박힌 교육을 6년, 또는 9년씩 받은 학생들을 받아들여 자율적인 교육방식을 적용해서 이상적으로 학교를 운영하기를 기대하는 것은 무리일 것이다. 고등학교 과정에서는 더욱이 쉽지 않은 일이다. 일반학교 시스템을 거의 그대로 답습하고 있는 학교들도 조금은 개선된 모습을 보이는 만큼, 그 정도에서 대안학교로 볼 수도 있겠다. 특성화학교는 말 그대로 교육과정에서 조금 특성이 있는 학교로 보는 것이 혼란을 피할 수 있는 길이다.

## 나. 미인가 대안학교

미인가 학교들은 초등과 중등으로 나뉘는데, 중등 경우는 학교가 자리한 지역에 따라 대체로 전원형 학교와 도시형 학교로 나눌 수 있다. 대도시에 자리한 도시형 학교들은 대개 탈학교 청소년들을 위한 학교로, 대부분 중고 통합과정으로 운영되고 있다. 일정한 교육과정을 갖춘 학교형도 있고, 쉼터와 그룹 홈스쿨링을 겸한 공간도 있다. 전원형 중등 대안학교들은 형태에서 볼 때 인가형 특성화학교와 큰 차이가 없는 학교들이 많다. 폐교를 활용하고 있고 대부분 기숙형으로 운영된다.

2001년에 가개교 형태로 문을 연 부천의 산어린이학교를 시작으로 초

등 대안학교 만들기의 물꼬가 터지면서 수도권을 중심으로 30여 개가 생겨났다. 외형상으로 제도권 학교에 견줄 수 없이 초라하지만 의무취학 법규를 어기면서, 또 재정적인 부담을 무릅쓰면서 이런 학교에 아이를 보내려는 학부모들은 갈수록 늘어나고 있다. 많은 초등 대안학교들이 아이들이 자라남에 따라 자연스럽게 중등 과정을 준비하고 있다.

조만간 정부에서 작은 규모의 대안학교도 설립요건을 완화해서 인가하는 방향의 관련 법 시행령을 입법예고했는데, 요건이 완화되었다 해도 대개의 비인가 학교 교사들이 교사자격증이 없어 인가 요건을 충족하기가 쉽지 않을 것이다. 하지만 교육과정에서 충분히 자율성이 보장되는 조건이라면 장기적으로는 인가를 받는 학교들이 늘어날 전망이다. 한편으로는 더 다양한 형식의 미인가 대안학교들이 생겨날 것으로 기대된다.

#### **다. 위탁 대안교육 기관**

위탁교육은 일반 중고등학교를 다니는 아이들 가운데 학교가 맞지 않는 아이들이 원하는 교육기관에 가서 학습해도 출석으로 인정하는 제도다. 전학과 달리 원래 다니던 소속 학교에 학적을 두고 위탁 학교를 다녀서 교육과정을 마치면 졸업 때는 소속 학교에서 졸업장을 받게 된다. 위탁생의 성격을 보면 여러 가지 이유로 학업중단 위기에 놓인 학생들이 많은데, 대체로 사회경제적으로 소외 계층에 속하는 편이다. 해마다 수만 명에 이르는 중도 탈락생들의 문제를 해결하려는 교육당국의 요구와 대안교육의 흐름이 만난 것이라고 할 수 있다. 위탁 교육기관은 전국적으로는 100여 군데에 이르는데, 기관에 따라 교육방식은 상당히 다른 모습을 띠는 만큼 위탁교육기관이 곧 대안학교라고 볼 수는 없다.

위탁기간은 짧게는 1주에서 길게는 졸업 때까지 1년을 넘기는 경우까지 다양하다. 후자의 경우 보통은 1년 이하이지만 위탁기관장과 소속 학교장이 협의하여 연장하는 방식으로 이루어진다. 위탁 대안교육 기관은

전체 교육과정 중 국민공통기본교과의 3분의 1만 이수하면, 나머지는 인성과 진로 분야의 다양한 교과를 배치할 수 있다. 서울시교육청 대안교육 종합센터에서 운영하는 꿈타래학교의 경우 아이들의 자발성을 일깨우는 프로젝트 학습을 해서 좋은 성과를 거두고 있다. 장기 입원 아동을 위해 병원에서 운영하는 학교도 좋은 반응을 얻고 있어 확대되는 추세이다.

## 라. 가정학교

흔히 홈스쿨링(HomeSchooling)으로 지칭되는 가정학교는 최근에 많은 관심의 대상이 되고 있다. 단순하게 말하여 아이를 학교에 보내지 않고 가정에서 가르치는 교육 형태를 가리킨다. 우리 사회에 가정학교가 본격적으로 알려진 것은 얼마 되지 않았으나, 종교적인 이유 등으로 오래 전부터 실천해 온 사람도 적지 않다고 한다. 최근 학교교육에 대한 불신이 커지면서 가정학교를 시도하는 사람들이 급격하게 늘고 있는데, 일부 언론에서는 국내의 가정학교 인구를 천명 이상으로 추산한 적도 있지만, 정확한 실태는 알 수 없다. 가정학교 방식으로 자녀를 기르고 있음을 공개적으로 밝히는 경우도 많지 않지만, 본질적으로 검정고시 등을 통하여 조기에 대학진학을 실현하고자 하는 경우와 대안적인 교육 방식으로 가정에서 학습을 하려는 경우가 구분되기 어려운 데서 기인하기도 한다. 가정학교라고 해서 꼭 부모가 가르치는 것은 아니며, 때로는 몇 가정이 분담하거나 특정 교사에게 맡기기도 한다. 최근 학교교육에 대한 불만이 높아지면서 가정교육을 선택하는 학부모가 늘어가는 추세이다.

### Ⅲ. 미인가 대안학교의 현황 및 운영 실태 분석

이 장에서는 전국적으로 70여 곳에 이르는 미인가 대안학교들의 현황과 운영 실태를 분석한다.<sup>5)</sup> 여기서 분석의 기초로 삼은 자료는 이 연구의 일환으로 2006년 11월 20~27일 실시한 전국 미인가 대안학교 운영 실태에 관한 조사 결과이다. 이 조사는 미인가 대안학교 지원을 위한 기초 자료의 확보를 목적으로 실시되었으며 모두 79개의 학교가 공모 형태의 지원 신청에 응모하였다.

#### 1. 미인가 대안학교의 현황

##### 가. 총괄

<표 3-1> 미인가 대안학교 전체 현황(재정현황 : 백만원)

기관수	교원수	학생수	교원1인당 학생수	재정현황		비고
				세입	세출	
79	1,197	3,362	2.8 (상근 6.3)	14,984	15,553	소유 26(33%) 임차 53(67%)

미인가 대안학교의 전체 현황은 위 표에 나타난 바와 같다. 물론 여기에 나타난 79개의 학교가 전체라고 보기는 어렵다. 이 숫자는 정부의 미인가 대안학교 재정 지원을 위한 공모사업에 응모한 학교들만을 가리킨

5) 여기서 ‘학교’의 의미는 초중등교육법상의 학교라기보다는 통상적으로 학생들을 모집하여 전일제 형태로 수업을 하는 곳을 가리킨다. 좀 더 엄밀한 표현을 쓴다면 ‘미인가 대안교육시설’이라고 할 수 있을 것이다.



다. 다만 극심한 재정 부족에 시달리는 미인가 대안학교들의 처지에서 비록 많은 금액은 아니더라도 정부의 지원을 받는 것은 매우 요긴한 일이므로 대다수의 학교들이 신청했음을 짐작하기는 어렵지 않다. 그럼에도 불구하고 평상시 익숙한 대안학교 중에서도 신청하지 않은 곳이 일부 있음을 감안하면 전체적인 규모는 100여 곳이 넘을 것으로 추산된다. 여기에 일반적인 대안학교와 달리 주로 선교적 목적과 원어민 영어교육을 주 내용으로 하여 매우 높은 수업료를 받는 기독교 대안학교들까지 포함할 경우 그 수는 훨씬 늘어난다.<sup>6)</sup>

공모에 신청한 미인가 대안교육 시설에 재학하고 있는 학생들은 모두 3,362명으로 집계되었다. 이 수는 2006년 초·중·고 전체 학생 수 7,776,211명의 약 0.04%에 해당한다.<sup>7)</sup> 단순 평균을 내보면 한 학교당 학생 수는 42.5명이다. 개별 학교에 따라서는 10명 이하인 경우도 있지만, 초등 대안학교 중에는 100명이 넘는 경우도 있어 평균적으로는 이러한 수치가 산출된다.<sup>8)</sup>

상근 비상근을 합친 교사 수는 1,197명으로 교원 1인당 학생 수가 2.8명(상근만으로 하면 6.3명) 수준이어서 이 면만으로는 최고의 교육 여건을 갖추고 있다고 볼 수 있다. 학교당 평균 교사 수는 15.2명인데 이처럼 많은 것은 비상근 교사까지 포함하여 계산하기 때문이다. 상근 교사만으로 계산하면 학교당 6.7명이다. 사실 학교의 규모를 생각하면 이 정도도

6) 이러한 이유로 기독교 대안학교들은 통상적으로 대안학교의 범주에 포함하지 않으려는 경향이 있다. 기독교 대안학교의 수 역시 정확하게 밝혀진 바는 없으나 2005년의 한 세미나에서 대략 30여 곳으로 추산된 적이 있다.

7) 특성화중고등학교 학생수는 대략 2,500여 명으로 추산되며 위 통계에 포함되지 않는 미인가 시설의 재학생은 수백 명을 넘지 않을 것으로 보여 모든 대안교육 기관의 재학생(위탁 대안교육 기관 제외) 총수는 6,000여 명 수준으로 볼 수 있다. 이 수는 2006년 현재 전체 초·중·고 학생수의 0.8%에 해당한다.

8) 특히 이러한 수치는 신청 기관 중 인성교육 중심의 3개 위탁대안교육기관 학생수가 포함된 결과이다(이들 기관은 지원 대상이 아님). 이들 기관의 학생수는 모두 740명으로 이를 제외하면 전체 학생은 2,622명으로 줄고 전체 학생 대비 비율도 0.3%로 줄어든다.

적지 않은 수라고 생각된다.

재정 현황을 보면, 재정 구조나 규모는 학교마다 큰 차이가 있기는 하지만, 한 학교 평균 세입총액이 약 1억 9천만 원 정도이고 1년에 약 7백만 원 정도 적자를 보고 있는 것으로 나타나고 있다. 이는 전반적으로 미인가 대안학교들이 재정적으로 큰 압박을 받고 있음을 드러낸다고 할 수 있다. 다른 한편으로는 이들 학교가 정부의 지원을 전혀 받지 못하고 있음을 감안할 때, 대안학교 재학생들의 교육을 위해 매년 학부모가 150억 원 정도의 추가적인 부담을 지고 있음을 의미한다.

한편, 대안학교들은 대부분 임차를 통하여 교육 시설을 확보하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 자기 소유 형태는 33%에 불과하며 67%는 임차 시설이었다. 이 역시 미인가 대안학교들의 불안정한 기반을 보여준다. 이 중 일부는 종교 시설이나 공공기관의 도움을 받아 상대적으로 안정된 기반을 가지고 있지만, 대부분은 일반 상가 건물이나 개인의 부동산을 임차한 것이어서 집 없는 서민의 주거 불안과 동일한 성격의 어려움을 안고 있다.

## 나. 학교 현황

<표 3-2>에서 나타나듯이 미인가 대안학교의 지역별 분포를 보면 학교수로 보나 학생수로 보더라도 전체의 2/3 이상이 도시에 집중되어 있음을 알 수 있다. 이 점은 특성화학교와 양상이 정반대이다. 특성화학교의 경우에는 도시 지역에 두세 곳밖에 없고 나머지는 대부분 읍면지역에 자리 잡고 있다. 그 이유는 주로 학교 설립에 필요한 예산 조달 때문이다. 비록 1997년의 고교설립 준칙주의에 따라 학교 설립을 위한 시설 기준을 대폭 낮추기는 하였지만, 기본적으로 건물과 토지가 자기 소유여야 하는 조건 때문에 도시 지역에서는 최소 규모로 학교를 설립하려고 해도 100억 원대의 자금이 소요된다. 그러다보니 거의가 다 사립학교 형태로 설립

되는 특성화학교는 비교적 토지가가 싼 농산촌 지역에 자리 잡을 수밖에 없다.

<표 3-2> 소재지 및 과정별 학교 수

소재지 별				과정별 학교 수						
농 촌		도 시		초	중	고	초중	중고	초중고	기타
26기관	1,030명	53기관	2,327명	25	12	2	3	32	4	1
33%	31%	67%	69%	32%	15%	2%	3%	41%	5%	1%

반면 미인가 대안학교들은 굳이 자가 소유의 건물이나 토지를 준비할 필요가 없기 때문에 대안교육에 대한 수요가 집중되어 있는 도시 지역에 몰리게 된다. 이는 앞서 2/3 이상의 미인가 대안학교들이 시설을 임차하여 이용하고 있는 실정과 일맥상통한다.

도시지역에서 대안교육 수요가 많으면서도 이를 충족시키지 못하는 이유가 단지 토지와 건물을 공급할 수 없기 때문이라는 점은 정책적 측면에서 매우 불합리한 일이라고 할 수 있다. 즉, 교실 건물이나 체육장 시설의 경우 안정적인 기반의 확보를 위하여 자가 소유 원칙을 유지하는 것이 납득할 수 있는 일이라는 하나 그렇다고 철두철미하게 소유의 원칙을 고수할 필요는 없다고 본다. 만일 공공시설이나 종교시설에서 유무상으로 장기간 건물의 사용을 보장 받을 경우 소유나 다름 없을 것이기 때문이다. 특히 체육장의 경우 지방자치단체마다 점차 충분한 시설을 구비하고 있기 때문에 웬만하면 소규모의 대안학교 학생들은 이를 이용해도 충분한 교육적 효과를 거둘 수 있을 것이다. 이러한 점들은 향후 도시 지역의 대안교육 기회를 늘리기 위해 정책 당국이 좀 더 전향적이고 적극적인 고려가 필요한 사안들이다.

미인가 대안학교들의 과정별 분포를 보면 기존의 일반 학교들처럼 초, 중, 고를 따로 운영하기보다 이를 통합하여 운영하는 것을 선호하는 경향

이 나타난다. 위 <표 3-2>를 보면 중·고, 초·중·고, 초·중을 통합하여 운영하는 곳이 절반에 이르고 있다. 초등학교 과정의 독자 운영이 32%에 이르고 있는 것은 2001년 이후 초등 대안학교 설립 움직임이 많았음을 반영한다. 초등 과정의 대안학교 설립이 많은 것은 한 교사가 여러 과목을 가르칠 수 있다는 점에서 초등학교 설립이 비교적 용이하고, 부모 입장에서 초등학교 단계는 대학 입시 준비를 위한 부담감도 덜하다는 점도 작용하였다고 할 수 있다.

상하급 단계의 학교를 통합하여 운영하는 이유는 두 가지이다. 하나는 대안교육의 특성상 비교적 긴 기간에 일관된 원칙과 방식으로 교육이 이루어져야 한다는 필요 때문이다. 발도르프 학교의 경우가 가장 극단적인 경우인데, 대개 이들은 한 교사가 8년 동안 동일한 아이들을 담당하여 가르치고 지도한다. 미인가 대안학교의 경우 여러 가지 여건상 이러한 방식을 그대로 따르기는 어려워도 초등학교에서 길게는 고등학교 과정까지, 짧게는 중학교 과정까지 일관된 이념과 내용을 견지하고자 하며 이를 위하여 상하급 과정의 통합 운영 방식을 취하게 된다.

다른 하나의 이유는 현실적인 데 있다. 대개의 미인가 대안학교들은 매우 작은 규모로 운영되는데, 과목별 교사가 지도해야 하는 중고등 과정의 경우에는 학생 수에 비해 교사의 수가 상대적으로 훨씬 많이 소요된다. 교육법령상으로 보아도 중고등학교의 경우 한 학년에 한 반씩만 있어도 한 학급당 최소 교원 수가 3명으로 모두 9명이 있어야 한다. 따라서 굳이 인가를 받기 위하여 이 수를 다 채울 필요가 없는 미인가 대안학교들은 중고 과정을 함께 운영함으로써 과목 교사의 활용도를 최대한 높이고자 한다. 물론 이는 중고 과정의 교과 내용을 함께 가르쳐야 한다는 점에서 대안학교 교사들의 수업 부담이 더 클 수밖에 없음을 말해주는 것이기도 하다.

<표 3-3> 지역별 과정별 학교 수

지역	강원	경기	경남	경북	광주	대구	대전	부산	서울	울산	인천	전남	전북	제주	충남	충북	합계
초등		18						1	4			2	1	1	1		28
중등	1	10	5	3	4	1	4	3	10	1	1	3	3			2	51
합계	1	28	5	3	4	1	4	4	14	1	1	5	4	1	1	1	79

미인가 대안학교의 지역별(시도별) 분포는 <표 3-3>와 같다. 초등과 중등 과정을 통합 운영하고 있는 경우 이를 초등으로 계산하였다. 이 표에서 두드러지게 나타나는 것은 미인가 대안학교들이 서울, 경기 등 수도권에 집중되어 있고(전체의 54%) 특히 초등 과정은 주로 이 지역에만 있다는 점이다(79%). 반면 전남을 제외한 여타 지역에서는 대부분 중등 과정만 운영되고 있다. 이는 대도시 지역을 제외하면 초등 대안학교의 수요가 많지 않음을 의미하는 동시에 중등과정은 대체로 특성화학교처럼 학교 설립 비용이 덜 드는 지역에 설립하고 기숙제로 운영하는 곳이 많음을 보여준다. 이는 여타 지방에 있는 대안학교라 하더라도 학생들은 대부분 대도시 출신임을 암시하는 것이기도 하다. 물론 소수 저소득 계층의 자녀를 위한 대안학교의 경우는 이러한 특성을 공유하지 않는다.

<표 3-4> 학교 규모별 분포

	20명 미만	20~ 40명	41~60명	61명 이상	합계
초등	7	10	3	8	28
중등	19	21	2	9	51

<표 3-4>는 대략적인 학교 규모의 분포를 보여준다. 가장 많은 분포는 20~40명으로 전체의 절반이 넘는다. 상대적으로 지방에 많이 분포되어 있는 중등 과정 학교의 경우에는 20명 미만의 초미니 학교들이 더 많다. 초등 대안학교의 경우에는 상대적으로 규모가 고른 편이며 <표 3-5>의

전체 학생과 비교하여 계산하면 학교당 평균도 45.5명이다. 반면 중등의 경우에는 학교당 평균이 앞서 주 8)에서 언급한 학교를 제외할 경우 27.2명에 그치고 있다.

## 다. 학생 현황

<표 3-5> 과정별 학생 수

	초등	중등	계
전체 학생 수	1,274	2,078	3,362

미인가 대안학교의 학생 수는 초등에 비하여 중등 과정에 더 많은 학생들이 분포되어 있다. 이는 중등 과정의 학교들이 더 많이 설립되어 있는 탓도 있지만, 상대적으로 초등 과정 학생들이 대안학교에 대한 수요가 많지 않은 점도 작용하는 것으로 판단된다. 학습이나 학교생활 등에서 상대적으로 여유가 있기 때문일 것이다.

<표 3-6> 학생 구성 현황

계	남	여	학업중단사유별							소외계층별						비고
			계	질병	가사	부적응	개인선택	보호관찰	기타	계	수급자	한부모	장애아	외국인	기타	
3,357	1,593	1,764	3,357	103	133	519	1,938	97	567	684	191	328	127	21	17	
100%	47%	53%	100%	3%	4%	15%	58%	3%	17%	20%	6%	10%	4%	1%	1%	

위 표에서 ‘학업중단 사유’란 정규 학교를 그만두고 미인가 대안학교를 선택한 이유를 의미한다. 일부 저소득계층의 자녀나 특수 상황에 있는 학생들을 위한 교육기관을 제외하고는 대부분 ‘개인선택’이나 ‘기타’ 항목을 선택하고 있음을 알 수 있다. 학교 부적응을 이유로 대안학교를 선택한

비율은 15%에 그치고 있다. ‘소외계층’이란 미인가 대안학교의 지원 우선 순위를 고려하기 위하여 학교 관계자들에게 특별히 소외계층 자녀가 어느 정도인지를 응답하도록 한 결과인데 대략 20% 정도에 그치고 있어 많은 대안학교들이 주로 중산층 자녀들을 대상으로 하고 있음을 간접적으로 보여주고 있다.

## 라. 교사 현황

<표 3-7> 교사 구성

계	상근	비상근	자원봉사	교원 자격증	평일평균 교육시간	비고
1,197	532	426	239	324	7.5시간	
100%	44%	36%	20%	27%		

미인가 대안학교의 특성상 상근 교사는 전체의 44%에 그치고 있다. 소규모 학교로 운영되는데다 대부분 재정적으로 넉넉지 못하여 일부 교사만이 상근으로 학교 운영과 학생 지도를 전담하고 수업의 일부를 담당하며 대부분의 수업은 비상근 교사나 강사 또는 자원봉사자에 의존하는 실정이다. 대부분의 대안학교 교사들은 새로운 교육에 대한 열정을 지니고 있으며 일반 학교와는 내용과 성격이 상당히 다른 교과목을 운영한다는 점에서 이러한 교사진의 구성이 당장은 교육 활동에 큰 지장을 주고 있지 않으나 장기적으로는 이처럼 상근 교사의 비중이 작은 것은 원활한 교육 활동을 위해 상당한 제약 조건이라 생각된다.

한편, 미인가 대안학교 교사들이 정규 교원자격증을 얼마나 가지고 있는가를 보면 1/3이 채 안되는 수준이다. 교원자격증을 가진 교사 수는 현재 준비 중인 초·중등교육법 제60조의3(대안학교)에 의거하여 장차 각종 학교 형태의 대안학교로 설립 인가를 받기 위한 핵심적인 요건인데, 현재

의 수준으로는 인가 요건을 채우는 학교가 극히 적은 실정이다. 단순평균으로 볼 때 교원자격증 소지자가 학교당 4.1명에 불과하기 때문이다.

<표 3-8>은 이를 좀 더 세분화하여 과정별 학교별로 어느 정도의 교사 자격증 소지자가 분포되어 있는지를 보여준다. 여기에서 나타나듯이 대부분의 학교는 3명 이하의 극히 적은 수만 확보하고 있으며 현재 수준에서 인가에 필요한 교사를 확보하고 있는 학교는 79개 신청 기관 중 5개 (6.3%)에 그치고 있다.

<표 3-8> 과정별 자격증 소지 교원 수

과정	3명 이하	4명 ~ 6명	7명 이상
초등	20	5	3
중등	39	10	2

그렇다고 현재 미인가 대안학교들이 교사를 제대로 확보하고 있지 못한 것은 아니다. 다음 표는 자격증 유무를 떠나 상근 교사를 어느 정도 확보하고 있는지를 보여주는데 35% 이상(초등만 보면 57%)이 당장 인가에 필요한 교사 수를 구비하고 있다. 이는 미인가 대안교육기관을 합법화하기 위해서는 교사 자격증 요건에 대한 좀 더 전향적인 조치가 필요함을 시사한다.

<표 3-9> 과정별 교원 수

과정	교원 수	
	초등	6명 미만
	12	16
중등	9명 미만	9명 이상
	39	12



## 마. 시설 현황

미인가 대안학교들이 확보하고 있는 시설은 학교마다 천차만별이기는 하지만 전반적으로 매우 열악한 수준을 면하지 못하고 있다. 확보하고 있는 건물에 관한 다음 표는 이에 관한 개략적인 상황을 보여준다. 우선 현재 사용하고 있는 건물을 운영 주체가 소유하고 있는 곳은 초등 8곳, 중등 15곳으로 전체 79개 기관 중 29%에 그치고 있다. 그나마 장차 설립 인가에 필요한 규모를 갖추고 있는 곳은 초등 1곳 중등 7곳(10%)이다.<sup>9)</sup> 기본 시설이라고 할 수 있는 건물의 확보가 이러하니 체육장이나 특별교실, 기타 필요한 교육기자재 등의 확보는 말할 것도 없을 정도로 열악함을 짐작할 수 있다.

<표 3-10> 시설 규모(건물) 현황 (단위 : 평수)

과정	소유여부	346평 미만	346평 이상
초등	자기소유	7	1
	임차	15	1
중등	자기소유	8	7
	임차	32	3

## 2. 운영 실태

### 가. 학생 모집

9) 여기서 인가에 필요한 시설 기준으로 상정한 130평은 고등학교이하각급학교설립운영규정에 제시된 기준을 적용하여 임의로 계산해 본 것이다. 이 규정에 따르면 최소 시설 기준은 초등의 경우 학생당 7제곱미터, 중등의 경우 14제곱미터이다. 학생 규모 등에서 새롭게 제정되고 있는 각종학교 대안학교 관련 규정에서 완화된 것이 없으므로 기존의 최소 규모인 학급당 20명으로 하면 초등학교의 최소 규모는 120명, 중등의 최소 규모는 60명이 되고 확보해야 할 기준 면적은 최소 120×7(중등은 60×14)제곱미터이고 이를 평수로 계산하면 약 346평이다.

미인가 대안학교들의 학생 모집 시기나 방식은 학교마다 다르게 운영된다. 주로 2000년대에 들어 학부모들이 주축이 되어 설립한 초등 및 중등 대안학교들은 어느 특성화학교들과 마찬가지로 10~11월 경 인터넷 등을 통하여 공지하고 입학지원 신청을 받아 면접 등의 절차를 거쳐 선발한다. 일부 학교들의 경우에는 모집 정원을 넘는 학생들이 지원하여 나름의 원칙을 바탕으로 공정한 선발을 하기 위해 노력한다. 물론 이 경우에도 성적 요인은 거의 고려되지 않으며 주로 학교의 교육 이념이나 방식에 어느 정도 공감하고 함께 할 수 있는가에 초점을 두고 있다. 오히려 입학 여부를 결정하는 데 중요한 변수는 재정 부담이다. 대개의 학교들은 입학하는 학생들에게 상당 수준의 후원금이나 출자금을 받고 있으며 매월 부담하는 수업료 등의 학비도 만만치 않기 때문이다.

반면 저소득층 자녀나 특수한 처지에 있는 학생들을 주 대상으로 하는 대안학교들은 입학을 원하는 학생들이 적은 편이며 따라서 특별한 사정이 없는 한 지원하는 학생을 모두 수용하게 된다. 모집 시기 역시 정해져 있기는 하지만 그 외의 기간에도 입학을 원할 경우 가급적 수용하는 경우가 많다.

## 나. 교육과정 운영

미인가 대안학교들의 교육과정 운영 역시 천차만별이라는 표현이 어울릴 정도로 다양하다. 가급적 일반 학교의 교육과정을 원용하려는 곳부터 아예 과목의 명칭이나 시간 배당에서 일반 학교와 비교가 불가능한 방식으로 운영하는 곳까지 고르게 분포한다. 전자는 주로 교육 소외계층을 주 대상으로 하는 학교들이며 분포도 대도시보다는 지방에 많이 있다. 반면 후자는 중산층 학부모들이 주축이 되어 만든 학교들에서 많이 볼 수 있으며 대도시 주변, 특히 수도권에 많이 분포되어 있다. 일부 기독교 대안학

교들의 경우에는 미국 현지인들이 사용하는 영어 교재를 사용하기도 한다. 그러나 일부에서 우려하듯이 입시 위주의 과목 편성을 통하여 노골적인 사교육 기관의 성격이나 행태를 보이는 기관은 거의 없는 것으로 파악되었다.

다음은 일반 학교의 교육과정과는 판이하게 운영되는 대안교육과정의 한 사례를 예시한 것이다.

※ 「꽃피는 학교」 교육과정 운영 사례

「꽃피는 학교」는 2003년 경기도 하남시에서 '푸른숲학교'로 개교하였고 2005년 현재의 교명으로 변경한 유아(3년) 및 초중등 12년 과정의 대안학교이다. 현재 하남(초등 과정)과 제천(중등과정), 대전(초등)에 있고 부산에서도 개교를 준비하고 있다.

이 학교의 교육철학은 '하늘(얼)-땅(몬)-사람(새)의 온전한 조화를 지향하는 통전(統全)철학'으로 표현된다. 풀어 쓰면 '내면의 정신세계(얼)와 현실의 물질세계(몬), 그 사이에 펼쳐진 인간세계(새)를 균형, 조화, 발전시켜 두루 온전한 사람이 되어야 <참된 나>가 실현되며, 이러한 이해를 바탕으로 <세상의 평화>를 이루어 가야한다는 사상'이라고 한다. 이에 따른 교육 목표는 다음과 같이 제시되고 있다([www.peaceflower.org](http://www.peaceflower.org)).

사람은 누구나 하늘의 얼을 품은 귀한 이로서 자신의 꽃을 피워 세상을 아름답게 만들어 갈 과제를 지니고 있습니다. 그러기에 성장의 중요한 시기에 몸(신체)과 마음(정서)과 머리(인지)의 바탕을 발달의 과정에 따라 올바르게 건강하게 형성해야 합니다. 이러한 흐름 속에서 자신의 과제를 잘 발견하고 수행할 수 있게 돕는 것이 꽃피는 학교 통전교육의 목표입니다.

**가** [참다운 열, 眞] 자각과 성장을 통해 진리를 추구하는 영성인

- 철학: 하늘의 열을 품은 귀한 이임을 스스로 깨닫고 서로를 대합니다.
- 수학: 명백한 진리를 추구하며 직관적으로 파악할 수 있게 스스로를 가르칩니다.
- 언어: 자신의 열을 바르게 표현하고 다른 이들과 소통할 수 있도록 말과 글을 배웁니다.

**나** [제대로 된 문, 善] 세상의 원리를 바르게 알고 제대로 익히는 실력인

- 과학: 법칙과 원리를 탐구하며 객관적이고 유기체적인 사고로 만물의 통전성을 밝힙니다.
- 체육: 자신의 열을 실현할 몸을 바르게 이해하고 강인하게 훈련하여 의지력을 기릅니다.
- 경제: 세상을 자립적이고 건강하게 살 수 있는 의식주의 기반을 만드는 법을 익힙니다.

**다** [결 고운 새, 美] 삶의 과제를 알고 재능을 키워 꿈을 이뤄가는 실천인

- 예술: 소리와 빛깔의 예술을 사랑하고 즐겨 세상과 사람, 무엇보다 자신을 사랑합니다.
- 생활: 전체를 보는 눈으로 자신을 관리하며 더불어 살아가는 지혜를 깨우쳐 갑니다.
- 사회: 자기 자리를 찾기 위해 역사와 사회가 겪으며 얻은 교훈과 지식을 공부합니다.

이 모든 것을 조화롭게 성장 발전시켜나가려 합니다.

이 학교의 교육 방향은 통전교육, 발달교육, 절기교육, 민교육의 네 부분으로 이루어진다. 통전교육이란 정신과 몸과 타인과의 관계가 조화를 이루어 하나가 되는 것을 지향하는 것이고, 발달교육이란 마치 계절의 변화에 따라 식물이 자라듯 사람도 발달단계에 따라 적절하게 성취해야 할 일이 있다는 점을 고려하여 학습을 하도록 한다는 것이며, 절기교육이란

조상들이 24절기에 따라 움직였듯이 사계절의 변화에 따라 아이들에게 각기 다른 내용의 학습을 하도록 한다는 것이고, 민교육이란 국가나 사적 개인이 아니라 ‘평화와 인권 등 공적 가치를 실현하는 시민이 주체가 되어 실천하는 교육’이라는 의미이다.

교과목은 다음에서 보듯이 기본 영역 외에 모두 세 범주 9개 영역으로 나누어져 있다.

#### [기본 영역 교과]

- 열(정신세계) 영역 : 공부의 시작과 끝, 아침열기, 말하기와 듣기
- 몬(물질세계) 영역 : 힘껏 걷기, 위생 생활
- 새(인간세계) 영역 : 평화놀이, 흐름꼴 그리기, 노래

#### [열 교과]

- 철학 : 옛날 이야기, 신화, 위인 탐구, 경전 공부, 인문고전 읽기, 철학, 나를 찾아가는 길
- 수학 : 수와 셈에 깃든 열, 셈으로 만나는 수, 수로 이루어진 세상, 자연과 기하, 대수, 확률과 통계, 함수와 방정식, 도형과 공간
- 언어 : 우리말에 깃든 열, 글씨와 마음씨(글씨 쓰기), 아름다운 말과 글, 함께 읽는 한 마음(윤독), 생각 전하기, 대화, 글 속에 열린 길(읽기), 생명의 글쓰기, 외국어

#### [몬 교과]

- 과학 : 내 친구 꽃나무, 원예, 농사, 정원 가꾸기, 사람과 동물, 사람과 식물, 사람과 광물, 하늘의 질서(천문학), 물리학, 화학, 약초학, 지구학, 생태학
- 경제 : 꿈을 이루는 길, 가게 운영, 경제학, 경영학, 진로와 직업
- 보건 : 몸과 마음, 놀이, 신체와 보건, 체조, 무용, 구기 운동, 육상

[새 교과]

- 예술 : 나의 사랑 나의 시(낭독), 노래, 사람이 되고 싶어요(연극), 몸과 소리, 흐름꼴 그리기, 빗칠하기, 조소와 조각, 만들기와 공예, 미술사, 악기 연주, 사물놀이, 탈춤, 전시와 공연
- 생활 : 요리, 친구들과 지내기, 부서진 것 고치기, 단순-소박-진실의 삶, 자연의 흐름을 따르는 삶, 실생활 능력
- 사회 : 동네 공부, 지리학, 역사, 정치학, 경제학, 사회학, 다른 말 다른 문화(외국어), 평화운동, 대안사회, 국제사회, 자원봉사

이상의 교과 영역들이 각 학년의 교육과정에 어떻게 나타나고 있는지 한두 개의 실례를 살펴보자.

[3학년]

- 전제 : 이전까지 자신과 세상을 하나로 여기던 아이들이 이제는 자신과 주변을 분리하여 보게 된다. 또 어른들에 대하여 마음 속으로 의문을 제기한다. ‘이 사람이 진짜 우리 엄마 맞나?’ ‘우리 선생님은 정말 다 아는가?’ 이 시기는 유아기를 벗어나 사춘기로 진입하려는 중요한 때이다.
- 오전공부
  - 흐름꼴 그리기 : 자나 캠퍼스를 사용하지 않고, 이전보다 발전된 형태의 도형을 그린다.
  - 셈으로 만나는 수 : 사칙연산에 대하여 더 깊이 있게 공부하여 셈하기의 기초를 다진다.
  - 글씨와 마음씨 : 이야기에 등장하는 내용을 시와 노래로 만들어보고 연극으로 표현하며 글에 나타난 이미지를 직접 표현해본다.
  - 아름다운 말과 글 : 의성어, 의태어를 중심으로 말과 글의 아름다움을 느끼게 한다.

- 수로 이루어진 세상 : 시간과 단위, 측량에 대해 알게 한다. 이것은 이후 집짓기와 농사짓기의 실제적인 활동에 연계된다.

- 동네학 : 자신의 주변을 알아가는 공부를 통하여 시간과 공간에 대한 느낌을 키운다.

- 연극 : 창조신화를 주제로 하는 연극으로 '나'라는 인간 존재의 인식 능력을 키운다.

◦ 오후 공부

음악과 수공예, 영어와 일본어는 주2회씩, 요리수업은 금요일에 절기 공부의 일환으로 이루어진다. 야외에 나가 자전거 타기를 한다.

한편, 중학교 과정에서 배울 주요 교과목은 다음과 같이 제시되고 있다.

[6학년]

천자문, 추구, 별자리 관찰, 문법, 요점 정리, 도구 기하, 아시아의 지리와 문화, 사람과 광물, 고려시대와 동시대의 세계, 보건과 식생활, 대화, 외국어로 하는 수업, 등산, 농구, 조소와 조각, 사물놀이, 단순-소박-진실의 삶

[7학년]

바가바드기타, 삼국지, 위인 탐구, 도구 기하, 함수와 방정식, 조선시대와 동시대의 세계, 인체의 구조, 생각 전하기, 글 속에 열린 길 (읽기), 생명의 글쓰기, 하늘의 질서(천문학), 육상, 미술사

[8학년]

금강경, 인문고전 읽기 시작, 나를 찾아가는 길, 입체 기하, 확률과 통계, 조합, 근대와 현대의 세계, 동작과 감각의 기관들, 도형과 공간, 물리학, 탈춤, 자연의 흐름을 따르는 삶

[9학년]

요한복음, 철학, 2차방정식, 유추, 수열, 대수, 삼각법, 소화 호흡 기관, 경제학, 통사적 이해, 화학, 진로와 직업, 전시와 공연

### 다. 교육재정

<표 3-11> 세입세출 내역 구성비율

(단위:백만원)

세 입						세 출					
계	정부 보조	운영주 체 보조	일반 후원금	사업수입 (이용자)	기타	계	사무비	사업비 (시설비)	인건비	예비 비	기타
14,984	677	2,927	1,685	8,299	1,327	15,553	1,614	4,257	6,273	513	2,896
100%	5%	20%	11%	55%	9%	100%	10%	27%	40%	3%	19%

위 표에서도 알 수 있듯이 미인가 대안학교 운영의 주된 수입원은 학부모가 내는 납입금이다. 법규에 의해 인가받지 않은 교육시설이라 공적인 보조를 받을 수 있는 곳이 없기 때문이다. 그럼에도 불구하고 위 표에서 ‘정부 보조’가 5% 정도를 차지하는 것은 일부 특수한 처지에 있는 학생들을 돌보는 대안학교에서 다른 형태의 프로그램에 의한 정부(또는 지방자치단체) 보조를 받았기 때문이다. 일반적인 형태의 대안학교, 특히 가장 많은 수를 차지하는 도시 중산층 자녀들이 대부분인 초등 대안학교에서는 정부 보조가 전무한 실정이다.

‘운영주체 보조금’이란 학교를 설립한 기관이나 단체에 의한 자체 보조금을 의미한다. 미인가 대안학교 중에는 사회복지나 운동단체 또는 종교복지단체 등에서 설립한 곳이 적지 않으며 이들 학교의 운영비 일부는 이들의 지원금으로 충당되기도 한다. ‘일반 후원금’이란 불특정 다수의 독자에게 의한 후원금을 의미하는데, 특별히 사회적인 보호가 필요한 아이들



을 돌보는 학교의 경우 이러한 후원금의 비중이 매우 높은 학교도 있다.

한편 지출 내역을 보면 아무래도 인건비 비중이 가장 크다. 하지만 인건비 총액을 교사 수로 나누어보면 연 526만원(월 44만원)으로 최저생계비의 절반에도 미치지 못하는 수준이다. 물론 대안학교 교사들이 처음부터 정상적인 수준의 인건비를 기대하고 참여하지는 않지만, 그리고 상당수의 교사들은 부부간 역할 분담에 의해 생활비 부담을 던 채 대안학교 근무를 자원하지만, 이러한 현실은 대안학교 교육의 질을 높이는 데 상당한 제약 요인으로 작용할 가능성이 크다.

<표 3-12> 학생 1인당 평균 부담액

기부금 (1회)	예탁금 (1회)	입학금 (1회)	수업료 (월)	급식비 (월)	기숙사 (월)	기타 (연)
37기관 3,192천원	25기관 3,200천원	46기관 1,207천원	59기관 285천원	31기관 113천원	24기관 215천원	38기관 903천원

대부분의 미인가 대안학교들은 학교 운영에 거의 아무런 외부 지원이 없기 때문에 학생들의 학비 부담이 큰 편이다. <표 3-12>는 이 점을 잘 보여준다. 많은 학교들은 입학시 기부금이나 예탁금이라는 명목으로 300만 원 이상을 받고 있으며, 매월 내는 금액도 대부분의 기관에서 월 30만 원 안팎에 이르고 있다. 여기에 지방에 있는 학교들의 경우 기숙사비가 20~30만원 추가 소요되며 어느 학교에나 있는 방과후 활동 등 수익자부담 경비가 추가로 지출된다. 이렇게 보면 일부 저소득층 자녀를 위한 학교를 제외하면 대안학교 학생들이 부담하는 경비는 매월 평균 60만 원 이상이라고 볼 수 있으며, 중산층 이하의 가정에서는 매우 부담스러운 조건이라고 할 수 있다.

### 3. 미인가 대안학교의 특성과 과제

#### 가. 일반적인 특성

미인가 대안학교들은 기존의 학교교육에 대한 불만 때문에 자신이 원하는 방식의 교육을 찾거나 부적응 또는 여의치 못한 사정에 의해 정상적인 교육기회를 누리지 못하는 청소년들을 주된 대상으로 하여 제도적인 지원이나 간섭 없이 자연발생적으로 설립, 운영되는 교육기관이라고 할 수 있다. 따라서 이들 학교의 외형적인 형태나 내용, 교육의 목적 등은 매우 다양하며 일반 정규 학교들과 판이하게 구별된다. 정책적 시사점을 염두에 두고 그 특징들을 살펴보면 다음과 같이 몇 가지로 분류해 볼 수 있을 것이다.

첫째, 미인가 대안학교들을 일별할 때 우선적으로 눈에 띄는 것은 대부분이 소규모 영세 구조로 운영된다는 점이다. 이 장 첫째 절에서 본 바와 같이 학생 수로 보아 대부분이 일반 학교의 분교 규모를 넘지 못하며 상당수의 학교들은 과거 서당 수준의 규모를 유지하고 있다.

이렇게 작은 규모로 운영되는 이유는 의도적이기도 하고 어쩔 수 없이 받아들여야 하는 사정 때문이기도 하다. 의도적이라는 것은 대안교육의 특성상 교사와 학생의 긴밀한 소통이 필수적이며 따라서 대안학교들은 대체로 국내외를 막론하고 일정 규모(최대 100~200명)를 넘지 않는다. 국내에서 가장 오랫동안 대안적 방식으로 학교를 운영해 온 충남 홍성의 풀무농업고등기술학교 교장이었던 홍순명 선생은 몇 년 전 강연에서 풀무학교의 규모가 학년(1학년)당 25명으로 하여 전교생이 75명 선을 유지하는 이유를 ‘오랜 경험을 통해 볼 때 모든 교사와 모든 학생이 서로를 스스럼 없이 알고 지낼 최대 규모이기 때문’이라고 하였다. 영국에서도 1980년대 대안적인 교육을 모색하는 사람들 사이에 ‘인간적인 규모’(human scale)

운동이 전개되었는데, 그 규모는 대략 100명 이내, 아무리 커도 200명 이내로 파악되었다(Randle, 1989).

어쩔 수 없이 받아들여야 하는 사정이란 재정 조달의 한계를 말한다. 특정 종교재단이나 사회단체의 전폭적인 지원을 받는 경우를 제외하고 학교를 설립하는 데 필요한 자금은 거의 전적으로 설립 주체들(학부모 및 교사)이 자체 모금 등을 통하여 마련해야 하는 상황에서 큰 규모의 건물이나 토지를 확보하기는 매우 어렵다. 1인당 부담액을 늘리는 것도 어렵지만 적지 않은 돈을 내고 새로운 학교를 설립하여 자기 자녀를 보내고자 하는 학부모도 그리 많지 않기 때문이다. 결국 대개의 도시지역 대안학교들은 한 가정의 부담액이 적게는 몇 백만 원에서 많게는 1, 2천만 원 정도의 범위 안에서 결정되어 만들어진다.

학교가 영세 규모로 운영된다는 점은 거기에 긴밀하게 연동된 여러 가지 다른 특성들을 수반하고 있다. 가장 직접적인 것은 아이들을 위한 물리적인 교육 여건들을 제대로 갖추기 어렵다는 점이다. 일반 학교처럼 운동장을 갖추는 것은 처음부터 별로 필요성을 느끼지 않는 일이라고 하더라도 다양한 특별 교실이나 기자재, 도서관 등 규모의 경제를 바탕으로 하는 교육 환경은 제대로 갖추는 것이 원천적으로 차단된다.

물론 소규모 대안학교들의 경우 이러한 문제가 제대로 된 교육을 하는데 결정적인 제약 조건으로 작용하지는 않는다. 소규모 인원인 만큼 기동성이 뛰어나기 때문에 지역사회 공공시설이나 사설 기관들이 갖추고 있는 시설들을 필요한 만큼 이용하는 것이 쉽기 때문이다. 이러한 일들이 말 그대로 실효를 거두기 위해서는 교사나 학교 운영자들의 주도면밀한 조사와 기획이 뒷받침되어야 한다.

영세 규모에서 오는 또 하나의 결정적인 어려움은 교사의 열악한 처우와 근무 조건이다. 거의 전적으로 학부모의 부담과 일부 독지가의 후원금으로 운영되는 대안학교의 구조상 교사의 처우를 개선할 만한 재정적 여력이 없으며 극도로 제한된 교사의 수로 인하여 소수의 상근 교사가 수업

은 물론 기획과 잡무 처리까지 전담해야 하는 상황이다.

둘째, 대안학교의 이념이나 학교의 형태, 교육 내용, 운영 방식 등이 서로 매우 달라 공통적인 요소를 거의 찾기 어려울 정도로 다양하다. 물론 미인가 대안학교의 이념적 성향은 몇 가지로 분류가 가능하기는 하다. 가장 많은 형태는 학교 이름에서도 나타나듯이 영국의 섬머힐 학교 이상을 나름의 방식으로 창조적으로 적용하고자 하는 ‘자유학교’ 형태이다. 이들 학교는 학습자의 자율성을 최대한 존중하며 학교생활이나 교육과정에서 가급적 정형화된 틀을 배제하거나 최소화하려고 노력한다. 그런데 이러한 성향 자체가 학교간 다양성을 확대하는 요인이기도 하다. 학교를 구성하는 교사와 학부모, 지역의 특성 등이 반영되고 나아가 학생들의 역동적인 상호작용이 반영되어 동일한 자유학교 이념을 바탕으로 하더라도 실제의 학교 운영 방식이나 분위기는 천양지차일 수 있는 것이다.

다음으로 꼽을 수 있는 유형은 소외계층 청소년이나 부적응 학생을 위한 학교들이다. 이들 학교는 특별한 이념을 따르기보다는 교사와 학생간 긴밀한 유대를 통하여 학생들의 자존감을 북돋우고 이를 통하여 학습과 생활에서 긍정적인 변화가 일어나기를 기대한다. 따라서 이들 학교에서는 오히려 전통적인 학교의 이상적인 상이 은연 중 추구해야 할 학교상으로 그려지기도 한다.

이밖에 일부 학교들은 비록 소수이지만 자기 나름의 고유한 이념 및 가치 체계를 세워 이를 교육과정으로 구체화하고자 한다. 이 가운데 일부는 독일 발도르프 학교의 이념이나 방식을 응용하기도 하고 또 다른 일부는 한국 고유의 전통적인 기수련 방식을 교육과정에 적용하기도 한다. 이들 학교가 다수를 이루는 자유학교 유형들과 다른 점은 상대적으로 학생들의 자율적 영역을 좁게 설정한다는 점이다. 이들 학교라고 해서 학생들을 엄격한 규율로 통제하는 것은 아니지만, 대신 무엇을 배우고 어떤 상황에서 어떻게 행동해야 하는지 좀 더 분명한 기준과 목표를 제시하는 경우가 많다.

미인가 대안학교를 표방하는 학교 중에는 대안교육 운동 진영에서 대안학교로 인정하기를 꺼리는 곳들도 있다. 이들 학교는 주로 강한 종교적 성향을 보이거나 고액의 사교육 성격을 지니는 곳들이다. 특히 최근 몇 년 사이에 급격히 증가한 것으로 추정되는 이른 바 ‘기독교 대안학교’의 경우 창조론에 바탕을 둔 교재가 국내에 없다는 이유로 미국 기독교 학교에서 쓰는 교재를 직수입하며 이것을 가르치기 위하여 원어민 교사들을 채용함으로써 월 기백만 원 정도의 고액 수업료를 받는 것으로 알려져 있다. 이들 학교는 자녀에게 원어민 영어를 가르치고자 하는 중산층 학부모의 호응을 얻고는 있지만 학교의 설립목적이 선교에 있으며 고액 영어 과외의 성격이 짙고 대안교육이 일반적으로 추구하는 더불어 사는 삶이나 생태주의 등에 별 관심이 없다는 이유로 보통은 대안학교의 범주로 분류되지 않는다.

학교의 운영 방식은 세부적으로는 학교마다 다를 수 있지만 영세 규모와 정형화된 틀이 없다는 점에서 대체적으로는 유사하다고 할 수 있다. 즉, 교사와 학부모의 공동 참여를 통한 운영이 대세를 이룬다. 특히 자유학교 이념을 따르거나 중산층 학부모가 주축이 되는 학교의 경우에는 이러한 방식이 보편화되어 있다. 그러나 부적응 학생이나 소외계층 청소년을 대상으로 하는 학교들의 경우에는 부모의 참여가 거의 없으므로 주로 교사들이 주도하는 양상을 띠고 있다. 학생들의 학교 운영 참여 역시 자유학교 유형의 학교들에서 두드러진다. 흔히 말하는 ‘식구 총회’에는 모든 교직원과 학생들이 동등한 자격으로 참여하여 자신의 의견을 말하고 표결에 참여한다.

가장 일반적인 형태의 교사-학부모 공동 운영 방식은 학부모가 전적으로 재정적 기반이 되고 있다는 점에서 당연한 추세이면서도 나름의 장점과 단점을 함께 안고 있기도 하다. 장점이라면 학부모의 적극적인 참여를 통하여 그야말로 교사-학부모-학생이 삼위일체가 되는 교육적 이상을 실현할 수 있다는 점이다. 대개의 대안학교 학부모들은 학교 일이라면 최우

선적으로 참여하며 따라서 학교의 공식적 비공식적 행사에는 거의 모든 학부모들이 참여하는, 일반 학교에서는 상상하기 어려운 광경이 자연스럽게 연출된다. 아마도 이는 부모들이 학교의 일상적인 운영은 물론 심지어 존폐까지도 무한책임을 져야 하는 대안학교의 본원적 구조에서 비롯되는 것으로 판단된다.

그러나 이에 못지않은 단점이나 한계도 있다. 그것은 학부모의 참여 범위와 한계가 어디까지인가 하는 문제이다. 학교 운영에 깊숙이 관여하다 보면 때로는 그것이 교사의 고유 권한인지 아닌지 분간이 되지 않을 때도 있으며, 그러다 보면 부모와 교사, 부모와 부모 사이에 상당한 갈등과 대립으로 비화되기도 한다. 극히 예외적이기는 하지만 일부 학교들은 그런 이유로 진통을 겪다가 문을 닫기도 하고 둘로 쪼개지기도 한다. 학교마다 학교 설립 과정의 특성이나 교사의 교육적 리더십에 따라 어떤 학교는 학부모가 주도적인 역할을 하기도 하고 그 반대이기도 하면서 나름의 균형을 유지하고는 있으나 언제든지 긴장을 유발할 수 있는 가능성을 안고 있다.

셋째, 비록 영세 규모로 운영되어 시설이나 기자재가 부족하고 학교 운영과 관련하여 늘 크고 작은 문제가 발생하기는 하지만, 대안학교에 다니고 있는 학생들의 학교에 대한 만족도는 일반 학교에서는 상상하기 어려운 정도로 높은 편이다. 이것은 최대한 학습자 중심의 학교 및 교육과정 운영을 추구하고 학생들이 소수여서 교사와 학생의 관계가 매우 긴밀하고 원활하게 이루어지고 있기 때문에 가능한 현상이다. 고등학교 단계의 학교에서는 일부 대학 입시에 대한 부담이 영향을 주기는 하지만, 대학입학 자체에 부여하는 무게가 상대적으로 크지 않다는 점에서 그 역시 일반 학교 학생들과는 비교가 되지 않는다. 대안학교 학생들은 학교에서의 경험이 단지 대학 입시를 위한 준비가 아니라 자신의 삶의 일부로 받아들임으로써 매 순간 그 자체로서 만족스러운 결과를 낼 수 있도록 노력하며 교사들 또한 최대한 이러한 방향으로 이끌고자 한다.

학생들의 만족도가 높다는 사실과 동전의 앞뒤처럼 연관된 특성은 부모들의 높은 응집력이다. 이는 학교 행사 등의 참여가 높다는 사실에서 입증되기도 하지만, 근원적으로 학교의 운영이나 그 안에서 이루어지는 교육활동이 곧 자신의 삶의 일부로 받아들이는 학부모의 인식이 어느 정도 정착되어 있음을 반영한다고 볼 수 있다.

## 나. 주요 문제점

이미 언급한 특성들과 다소 중복이 되기는 하지만, 현재 미인가 대안학교들이 안고 있는 핵심적인 문제점은 다음과 같이 세 가지로 정리해 볼 수 있다.

첫째, 교육철학과 이념이 과연 대안적 성격을 충실히 반영하고 있는가 하는 문제이다. 대안교육은 말 그대로 현행 국가주도, 학교중심의 제도화된 교육에 대한 대안의 노력이다. 그만큼 대안교육에서 어떤 교육철학과 이념을 추구하느냐는 그 교육의 핵심이라고 할 수 있다. 물론 그동안 많은 실험과 노력을 거쳐 어느 정도 검증된 대안교육의 철학과 이념은 한국 사회 대안교육의 성장과정에서 제법 결실을 맺어 나름대로 공교육 체제, 제도화된 학교교육 체제와 ‘공존’할 수 있는 교육의 철학 이념으로 자리 잡기도 했다. 예컨대 ‘부적응 학생의 치유형 대안학교’나, ‘새로운 교육이념의 추구형 대안학교’로 알려진 두 가지 유형의 대안학교들에서 아동중심 학습자 중심 교육사상 같은 내용이나 생태주의, 생활중심 교육이념 등이 정착된 것이 그렇다. 하지만 미인가 대안교육 현장의 경우 뚜렷한 교육철학, 이념의 정립도 어렵거니와 그 객관적 검증이나, ‘서로 주관성(intersubjectivity)’에 따른 담론의 형성 등은 더욱 어려운 실정이다. 그러다보니 다음과 같은 문제점들이 노정된다.

그 하나는 교육의 대안성의 부재이다. 한국 교육 전반의 문제점이 학벌 사회, 입시위주 교육과 반인간적인 경쟁체제 따위의 ‘비교육적인 속성’이

라면 대안교육에 가장 현저한 문제점은 바로 교육 대안성의 부재이다. 비단 이번 지원 사업에 응모한 현장들의 면면을 보아도 서류 상 한 눈에 알아볼 수 있을 정도로 드러나는 대안성의 부재는 심각한 수준이다. 이들은 주로 흔히 말하는 대로 교육산업이나 교육시장에서 그 틈새를 노리고, 대중의 관심을 끌기 위해 대안교육을 표방하는 경우이다. 창궐하는 영어교육 또는 논술교육 시장을 노린 상업주의적 교육시설, 프로그램 등이 그 대표적인 사례들이다. 마치 예전 유아교육 시장에 ‘몬테소리’ 또는 최근 ‘발도르프’가 상업적인 목적으로 오용되고 남용되었던 것처럼, 이제 교육 시장 전반에 ‘대안교육’이 상표처럼 등장하기 시작한 것이다.

다른 하나는 비록 소수의 예외적 사례이기는 하지만 편협한 교육 이념을 이데올로기로 삼는 현상이 나타나고 있다. 대안교육은 학교로 획일적으로 제도화된 공교육 체제에 대한 반발과 그 대안으로 출발하지만, 교육의 공공성, 인간의 보편적 가치에 바탕을 둔다. 예컨대 특정 종교를 기반으로 하여 대안교육을 수행한다고 해도 그 종교의 테두리에 머물지 않고 보편적 인류가치에 뿌리를 두는 것이 그렇다. 하지만 최근 몇몇 대안교육을 표방한 현장에서는 특정종교의 소수집단, 그리고 편협한 이념을 이데올로기로 삼는 우려할만한 일들이 일어나고 있다. 여기서 그 특정한 종교나 집단을 지목할 필요는 없지만 이러한 교육현장이 대안교육 뿐 아니라 교육전반에 미칠 악영향과 그 폐해를 생각하면 이는 진작부터 경계해야 할 일이 아닐 수 없다.

결국 ‘미인가’라는 특성상 이렇다 할 제도적 제재에서는 자유롭다고 하더라도, 이러한 교육의 대안성 부재나 편협한 교육 이데올로기의 문제는 심각한 문제가 아닐 수 없다. 대안모색 부분에서 다시 논의하겠지만 적어도 이런 문제를 모니터링하고 제기하며 그 해결을 도모하는 담론체제의 마련은 시급하다. 아울러 이는 비단 미인가 대안교육 현장 뿐 아니라 기왕 제도화 되었거나, 제도 안팎에 걸쳐있거나, 제도 안에서 모색되는 대안교육 전반의 과제이기도 하다. 교육전반의 비판적 담론, 그리고 대안교



육 담론 등의 광범한 틀 안에서 대안교육을 통한 교육의 개혁과 갱신이 가능하도록 다각적인 노력이 요구된다.

둘째, 교육의 하드웨어라 할 수 있는 시설과 규모의 영세성과 규모, 열악한 여건 문제이다. 대부분의 미인가 대안학교 현장들은 일단 그 하드웨어적 측면에서 우려할만한 수준으로 그 규모가 영세하고 환경이 열악하다. 당연한 말이겠지만 그나마 제도의 지원을 어느 정도 받고 있는 인가 받은 대안학교보다 훨씬 그 심각성이 더하다. 서류상으로도 이러한 문제점이 두드러질 뿐 아니라 현장실사를 통해 살펴 본 현장의 상황은 암담하다 못해 참담할 정도이다. 이는 교육운영의 파행과 교육 당사자의 좌절이다.

여기서 귀결되는 첫 번째 현상은 교육활동에 기본적으로 필요한 인프라, 즉 공간이나 시설 등을 제대로 갖추지 못한 곳이 많다는 점이다. 그 아무리 바람직한 교육철학이나 이념을 표방한다 해도 이를 실행할 수 있는 기본적인 바탕이 마련되어 있지 않으면 별 소용이 없다. 게다가 이렇게 부족한 규모나 열악한 환경에서 오는 한계를 주로 몇몇 교사나 운영자들의 헌신에 의존해 타개하고자 진력하다보니 이러한 인력들의 소진과 절망이 뒤따른다. 이러한 한계에 부딪쳐 새로운 교육의 실험이나 모색은 더욱 어려워지고 급기야 답보상태에 빠지거나 퇴보하는 경향마저 보인다.

두 번째는 이로 인하여 교육 참가자들의 소진과 좌절이 불가피하다는 점이다. 대부분 이러한 교육현장에 찾아오는 학생이나 부모들은 대안교육의 대안성 때문이라기보다 제도교육에서 좌절된 탓에 불가피한 선택일 때가 많다. 그런데 이들을 제대로 보살피고 돌보며 새롭고 대안적인 교육으로 거듭나게 할 만한 기반이 조성되어 있지 않아 거듭 좌절을 느낄 수밖에 없다. 무엇보다도 소외된 집단의 교육 참가자들의 상황을 생각하면 이는 안타까운 일이다. 교육 소외집단에게 희망과 전망을 제시해주는 커녕 거듭된 교육의 좌절과 절망을 안겨주는 악순환이야말로 미인가 대안학교 현장이 갖는 가장 큰 문제점 중에 하나라고 할 수 있다.

셋째, 교육 소프트웨어로서 교육과정과 교사의 질 확보가 용이하지 않다는 점이다. 아무리 상황이 열악해도 진정한 교육의 승부는 그 내용에서 난다. 실제로 실사를 통해 열악하기 짝이 없는 현장에서도 헌신적인 교사들이 창의적이고 개성적인 교육내용을 만들어 경이롭고 경탄할만한 교육을 수행하는 경우가 적지 않았다. 다만 이는 개별적인 교사의 헌신에 의존하는 체계적이고 항구적인 교육체제는 아니라는 데 문제가 있다. 어떻게 하면 이런 개별적이고 소모적인 교사의 헌신이나, 산발적이고 분산적인 교육내용을 교육과정으로 집결하고 축적하느냐가 관건이다. 물론 이는 비단 미인가 대안교육 현장의 문제 뿐 아니라 대안교육 전반, 아니 교육 전반의 문제이기도 하다. 이와 관련한 미인가 대안교육 시설의 두드러진 문제는 다음의 두 가지이다.

우선 하나는 체계적인 교육과정의 부족이다. 언제나 그렇듯이 체계적으로 개발되고 축적되며, 현장에서 늘 새롭게 역동적으로 개발되는 교육과정은 교육의 지속성과 창발성을 담보한다. 하지만 대부분의 미인가 대안교육 현장에서는 위의 여러 가지 한계와 제약 때문에 즉흥적이거나, 또는 기존의 진부한 교육내용을 위주로 한 교육과정을 운영한다. 때로는 아예 그런 교육과정의 틀이 부재하기까지 한다. 이는 교육의 항구성이나 효용성 측면에서 치명적이라고 할 수 있다.

다른 하나는 교사의 역량과 처우문제다. 결국 대안교육 뿐 아니라 모든 교육의 질은 교사에 의해 좌우된다. 하지만 미인가 대안교육 현장의 교사들의 역량과 이와 직결된 처우문제는 심각한 수준에 있다. 일단 너무도 열악한 환경 탓에 이들의 교육적 전문성을 따지기 전에 생계문제부터 해결이 어려운 실정을 들 수 있다. 그 결과 그나마 헌신과 봉사로 갈음해 온 역량마저 쉽게 고갈되고 소진되어 교육의 질은 커녕 그 지속성을 담보하기 어렵다. 대안교육 현장에서 교사와 학생들의 인간관계는 그 어느 교육현장 못지않게 중요하다. 그런데 이렇게 열악한 상황에서는 교사가 학생들과 제대로 된 인간관계를 맺고 신뢰를 쌓아 그 바탕에서 새로운 교육

활동을 모색할 엄두조차 내기 어렵다.

## 다. 향후 과제

미인가 대안학교와 관련하여 향후 해결 또는 개선되어야 할 과제는 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 하나는 대안학교들이 스스로 해결해야 할 것들이며 다른 하나는 정부나 사회가 나서서 해결해 주어야 할 것들이다.

### 1) 대안학교의 과제

첫째, 앞에서 지적한 대로 아직까지는 미인가 대안학교들의 교육 여건이나 환경 등 교육활동 기반은 매우 취약하며 불안정한 수준이다. 따라서 대안학교들은 일차적으로 이러한 불안정한 기반을 보완하여 학생들이 최대한 안정적인 학습과 경험이 가능하도록 해야 한다. 즉, 건물 주인의 요구에 따라 몇 년마다 이사를 다니는 사태를 막아야 하며 학생들에게 양질의 교육 경험을 제공하는 데 기본적으로 필요한 기자재나 교육 자료들을 확보할 수 있어야 한다. 아울러 교사의 빈번한 이직을 막고 안정된 생활 기반 위에서 교육활동에 전념할 수 있도록 처우와 근무 조건을 개선할 수 있어야 한다. 이를 위해 필요한 일은 물론 재정적인 기반을 마련하는 길이다. 그러나 현재 학부모들이 부담하는 비용을 더 늘리는 일은 가능하지 않으므로 국가나 사회적 지원을 확보할 수 있도록 다양한 방안을 강구할 필요가 있다. 이는 개별 학교 차원의 대응보다는 대안교육 진영이 하나의 사회적 세력을 형성하여 대안교육에 대한 사회적 관심을 촉발시키고 이를 바탕으로 제도적 재정적 지원을 얻어낼 수 있도록 하는 전략이 필요할 것이다.

둘째, 교육의 질적 수준을 높이는 일이다. 현재 대부분의 대안학교 학생들이 학교에 대하여 높은 만족도를 보이는 것은 다행스러운 일이지만, 사

실 따지고 보면 그것이 곧 대안학교 교육의 질을 보증하는 것은 아니다. 많은 학생들은 단지 이전에 다니던 일반 학교에 비하여 학생들의 활동이 자유롭고 교사들이 인간적인 관심을 보여주는 데서 감동하고 만족스러워하는 면도 있다고 보아야 할 것이다.

교육의 질을 높이기 위해서는 두 가지 측면에서의 노력을 필요로 한다. 그 두 가지란 양질의 교육 프로그램을 준비하는 것과 수준 높은 교사를 확보하는 일이다. 양질의 교육 프로그램을 준비하기 위해서는 학교 운영자, 즉 교사와 학부모의 교육 및 대안교육에 대한 이해가 깊어야 한다. 교육의 본질적 특성이 무엇인지, 대안교육이 요구되는 맥락과 그 방향은 어떠해야 하는지 등에 관한 깊이 있는 토론과 이를 통한 구성원의 충분한 공감대 형성이 선결적으로 요구된다. 나아가 학교가 처한 객관적인 상황과 구성원들의 특성 등을 고려하여 최적의 구체적인 프로그램을 기획해내야 한다. 이 과정에서 특히 고려해야 할 점은 시대 및 사회의 변화 추세이다. 이미 사회는 지식기반사회를 넘어 후기지식기반사회로 이행하고 있다고 한다. 아울러 생태계의 위기 심화에 대한 경고는 지속적으로 들려온다. 그러면서도 세계 각국은 상호 경제적 문화적 경쟁을 가속화하고 있어 경쟁력 문제가 교육과 관련하여 지속적인 과제로 대두된다. 이러한 상황에서 대안교육이 시대를 앞서 그 소임을 다해야 함은 물론 사회적 개인적 생존력을 키우기 위한 노력에서도 치지도외시 하지 않음을 보일 수 있어야 한다. 그만큼 양질의 대안교육 프로그램 기획과 실천을 위해서는 폭넓은 시야와 깊이 있는 역량이 요구된다.

다른 하나의 노력은 양질의 교사를 확보하는 일이다. 물론 이를 위한 일차적 조건은 앞서 지적한 대로 처우와 근무 조건을 개선할 수 있는 재원을 확보하는 일이다. 그러나 그 외에도 필요한 일이 있다. 처우가 좋아진다고 훌륭한 대안교육 전문가가 저절로 길러지지 않는기 때문이다. 현재 국가 수준이나 대학 수준에서는 대안교육을 전문적으로 다루거나 관련 교사를 양성하는 제도 혹은 프로그램이 없다. 따라서 현재는 단지 개인적

으로 대안교육 관련 경험을 쌓거나 입문 수준의 이런 저런 강좌를 들음으로써 대안학교 교사가 되기 위한 준비를 하는 경우가 아니면 아예 대안교육에 대한 아무런 사전 지식이 없이 교사로 임용되는 경우가 대부분이다. 이것은 교사 자신은 물론 학생들에게도 결코 좋은 일이 아니다. 이를 답답하게 여기는 일부 대안학교들은 아예 교사 양성 및 훈련을 위한 자체 프로그램을 만들어 운영하기도 한다.<sup>10)</sup> 그러나 이처럼 개별 학교 차원의 시도는 대상이 지나치게 소수로 제한되며 학교의 부담이 너무 크다는 단점이 있다. 따라서 이러한 교사의 양성 및 훈련은 대안교육 진영 전체의 노력을 통해 이루어질 필요가 있다. 대안교육연대가 이를 위한 주축이 될 필요가 있으며 개별 현장은 일정 부분 이를 지원하는 대신 자신의 학교 교사들이 훈련 기회를 갖도록 하는 한편 그곳에서 신규 양성된 교사를 임용하는 방안을 모색해야 한다. 아마도 이러한 노력이 축적될 경우 한국에서 대안학교 교사 양성기관으로서의 모델을 구축할 수도 있을 것이다.

셋째, 대안교육에 대한 사회적 관심과 신뢰를 높이는 일이다. 물론 지난 10여 년 동안 대안교육 불모지였던 우리 사회에서 대안교육에 대한 인식은 양과 질 모두 크게 확산되었다고 할 수 있다. 두 차례에 걸친 정부의 대안교육 법제화 노력도 이를 반영하며, 아직 양적으로는 전체 학생의 1%에도 미치지 못하지만 이미 많은 학생과 학부모는 대안교육의 존재를 알고 많은 대안학교의 입학생 선발시 정원보다 훨씬 많은 학생들이 지원하여 선별에 애를 먹고 있기도 하다. 그럼에도 불구하고 대안교육 및 대안학교에 대한 사회적 인식은 더욱 높아질 필요가 있다. 그 주된 이유는 우리 사회가 교육에 대한 종래의 그릇된 인식과 관행을 근본적으로 바꿀 필요가 있으며, 이를 위하여 대안교육은 매우 긍정적인 역할을 할 수 있을 것이기 때문이다. 예컨대, 점수나 서열 중심이 아니라 아이들이 진정으로 좋아하고 관심을 두는 공부가 무엇인지 찾도록 한다든지, 대학의 이름이 중요한 게 아니라 생애에 걸쳐 자신이 무슨 가치를 추구하면서 살아

---

10) 간디학교, 이우학교, 꽃피는 학교 등이 여기에 해당한다.

야 하며 그것을 위해서는 대학 진학이나 이후에 어떤 진로를 찾아야 하는지를 생각하도록 하는 대안교육은 일반적인 학교교육이 시급히 주목해야 하는 덕목들이다.

대안교육에 대한 사회적 관심을 높이기 위해서는 적극적인 홍보가 필요하다. 물론 그렇다고 대안학교들이 매일 기자들과 상대하여 로비를 하라는 것은 아니다. 입시철에 일부 학생이 명문대학에 입학한 사실을 널리 알리는 것도 바람직하지는 못하다. 반면, 대안학교에 다니는 학생들이 학교에 대하여 얼마나 긍정적으로 생각하는지, 대안학교에서 배우는 내용과 가치가 어떤 것이며 그 결과로 학생들이 학교에 들어오기 전과 후에 얼마나 달라졌는지 등을 체계적으로 정리하고 이를 널리 확산시킬 수 있는 방안들을 모색할 필요가 있다. 이 또한 개별 학교 차원에서 감당하기는 쉽지 않을 것이다. 대안교육연대와 같은 연합기구의 힘을 이용하는 것이 필요하다. 연대는 이런 차원에서 적극적인 출판 활동을 전개할 필요가 있다고 생각된다.<sup>11)</sup>

## 2) 정책당국과 사회의 과제

앞에서 본 바와 같이 대안교육은 그 특성상 기존의 학교교육 체제의 여러 가지 문제들을 해소하거나 대안을 찾기 위하여 모색하는 교육적 과정 혹은 그 결과이기 때문에 현실적인 교육 문제들의 해결이라는 차원에서 다양한 정책적 시사점을 줄 수 있다. 더구나 직접적으로는 이미 수천 명에 달하는, 적지 않은 학생들이 학력 미인정 등의 불편한 점이 있음에도 불구하고 대안학교를 선택하고 있다는 사실에 비추어 대안학교는 더 이상

---

11) 2년 전 어느 대안교육 특성화학교에서 ‘PISA 2003’의 문제해결력 검사지를 가지고 일반 고교 학생과 동일하게 테스트를 해 본 결과 학년이 낮음에도 불구하고 월등히 좋은 점수를 얻었다고 한다. 물론 이는 공신력을 가질 만큼 체계적인 것이 아니어서 공개하지는 않았지만, 만일 기회와 조건이 된다면 공적인 기관에서 유사한 조사를 해보도록 하는 것도 필요하리라 생각된다. 만일 이러한 결과가 공식적으로 확인된다면 일반 학교교육의 관행을 바꾸는 데 커다란 영향을 미칠 수 있으리라 기대되기 때문이다.

공적으로 방치할 수 없는 상황에 처해 있기도 하다. 이런 점에서 정부 정책당국이나 사회 차원에서 대안교육의 흐름을 사회에 도움이 되는 방향으로 유도하고 지원하는 방안을 모색할 필요가 있다. 특히 미래사회의 변화 흐름에 비추어 전향적인 요소를 갖는 대안교육의 요소들을 우리 사회와 교육의 공적인 역량으로 끌어안을 필요가 있다. 이를 위해서는 좀더 확고한 사회적 지원체제의 구축이 요구된다.

사회적 지원체제가 필요한 이유는 다음의 몇 가지로 생각해 볼 수 있다.

첫째, 기존의 공교육제도는 이미 심각한 존립의 위기에 봉착했으며 새로운 패러다임으로의 전환을 모색하지 않으면 안 되는 상황에 처해 있다는 점이다. 1999년 ‘학교 붕괴’ 담론이 제기된 이래 많은 연구자들은 그것을 ‘학교교육 위기’, ‘공교육 위기’ 등으로 개념화하고 그 대안을 모색해 왔다.

둘째, 대안교육의 등장 동기나 그 동안의 실천 과정에서 대안교육은 이미 근대성의 한계를 극복할 수 있는 이념이나 실천적 지향을 보여주었다는 점이다. 몇 가지 예를 들어보자. 대안교육은 근원적으로 근대 물질문명의 출발 동기를 이루었던 물질적 풍요와 안락에 대한 추구를 위협시키고 적절한 수준으로 통제하고자 한다. 그렇다고 금욕주의를 견지하지는 않지만, 20세기 후반에 인류가 자각한 전지구적 생태 위기와 자원의 고갈 등은 모두 근대적 욕망에서 비롯된 것임을 인식하기 때문이다. 이러한 인식은 자연스럽게 자신만의 욕구 충족을 추구하는 이기적 개인주의를 ‘더불어 사는 삶’을 통해서 극복하고자 하며, 자연과의 소통은 물론 초자연적인 존재에 대한 겸허한 자세를 견지하도록 한다. 때로는 열심히 지식과 기술을 탐구하고 습득하기 위한 노력을 기울이지만, 그것은 일신의 안락과 지위를 위한 것이 아니라 이웃과 사회, 지구적 차원의 봉사를 위한 것이기를 지향한다.

셋째, 가장 현실적으로 대안교육은 이미 많은 학생과 학부모의 적극적

지지를 받고 있다. 대학 입시를 최종 목표로 하여 무미건조한 교과 지식의 암기와 맹목적인 점수 경쟁에 시달리는 학생들에게 대안교육은 사막의 오아시스와 같은 별천지이며 그야말로 대안적인 삶을 구현할 수 있게 해준다.

우리가 세간에서 늘 듣는 이야기 중 하나는 부모를 따라 외국의 학교에 가 본 우리나라 아이들은 거의 예외 없이 그 학교를 좋아하며 국내로 되돌아오기를 매우 싫어한다는 것이다. 말조차 서툴고 정서적으로 낯설지만 아이들에게는 학생 개개인을 존중해주고 시험과 점수로 압박하지 않는 그곳 학교가 백 번 낫다고 생각될 수밖에 없다. 대안학교는 바로 국내에서 학생들에게 이러한 공간을 제공한다. 아니, 외국의 학교보다 훨씬 더 자유롭고 개개인을 존중하는 분위기가 충만하며 경쟁으로 인한 스트레스가 없는 곳이 대부분의 대안학교이다. 그렇다고 대안학교들이 학습이나 새로운 지식의 습득을 소홀히 하는 것도 아니다. 비록 기존 학교의 교과에 비해 관점이나 체계는 다를지라도 대안학교 역시 학생들이 세계를 정확하게 인식하고 자신만의 독특한 관점을 형성할 수 있도록 심혈을 기울인 학습 경험을 유도한다. 이 속에서 아이들은 박제된 사고가 아니라 싱싱하게 살아 숨 쉬는 관점과 정서를 함양한다.

인가 여부에 상관없이 대부분의 대안학교들이 지원자가 없어 애를 먹는 사례가 거의 없다는 점은 이미 많은 학생과 학부모들이 이러한 현실을 알고 있음을 시사한다. 일부 특성화학교들은 비록 오지에 있어도 정원을 훨씬 넘는 지원자 때문에 선발의 어려움을 겪고 있으며 도시 근교의 학교는 입학정원의 열배 이상이 지원하기도 한다. 상황이 이러함에도 불구하고 아직 대안학교가 우리 사회의 특수한 소수를 위한 것이라 생각하고 지원을 소홀히 한다면 적절한 처신으로 보기 어렵다.

그렇다면 사회적 지원체제의 현실은 어떠한가? 현재로서는 대안교육에 대한 사회적 지원체제가 전반적으로 매우 빈약한 실정이다. 우선 사회인식의 측면에서 보자. 전반적으로 볼 때 대안교육에 대한 우리 사회의 인



식은 아직 공교육 제도에 제대로 적응하지 못하는 아이들에 대한 보상적 교육 수요이거나 일부 유별난 중산층 학부모들의 자발적 교육행태라는 정도에 머물고 있다. 그렇기 때문에 국가나 사회가 나서서 이를 도와야 할 필요성을 별로 느끼지 않는다. 심지어 일각에서는 대안교육을 강조하는 것이 중산층의 학교선택 욕구를 충족시키기 위한 것이고 결과적으로 교육 불평등을 낳을 수도 있다는 적대적 시각을 보이고 있다. 이들의 눈에는 대안학교와 자립형 사립고등학교가 별로 차이가 없어 보이기 때문에 국가가 대안학교 설립과 운영을 지원하는 것이 일종의 신자유주의 정책으로 해석되기도 한다.

다음으로, 대안교육에 대한 제도적 지원 실태를 보면 이 역시 미흡한 실정이다. 현재 시행되고 있는 것으로는 1998년에 도입된 특성화학교 제도와 2001년부터 시도교육청이 운영하고 있는 위탁 대안학교 정책이 대표적이다.

특성화학교 제도는 정부가 1996년 10월에 발표한 ‘중도탈락 예방 종합 대책’에서 비롯되었다. 당시 증가일로에 있던 중도탈락자 문제를 해결하기 위하여 전국을 여섯 권역으로 나누어 모두 6개의 대안학교를 설립하겠다는 것이 대책의 핵심이었다. 이로 인하여 대안학교의 이미지가 아직도 학교 부적응 학생을 위한 것으로 남아있게 되었지만, 실제로는 그 뒤에 다양한 교육이 가능한 학교로 정책 기조가 수정되었다.

특성화학교 제도 도입의 일차적 의의는 교육의 내용이나 질보다는 학력 취득 여부가 더 중시되는 우리 현실에서 학력이 인정되는 정규 학교의 틀 안에서 대안교육이 이루어질 수 있는 길을 열었다는 점이다. 실제로 그것은 두 가지 측면에서 장벽을 낮춤으로써 가능하게 되었다. 하나는 학교설립을 위한 시설 기준이나 규정을 대폭 완화한 것이다. 이는 ‘고교설립 준칙주의’로 발표되어 후에 ‘고등학교이하각급학교설립운영규정’ 및 동 규칙에 반영되었다. 이를 통하여 학교 설립에 필요한 학생수와 시설 등의 최소 기준이 대폭 낮아지게 되었다. 다른 하나는 교육과정 편성의 자율권을

일반학교에 비해 대폭 확대한 것이다. 이는 명시적인 정책의 입안을 통해 서라기보다는 특성화학교를 위한 국가교육과정을 별도로 제정하지 않는 소극적 방식을 통하여 구현되었다. 즉, 특성화고등학교는 고1 단계의 국민공통기본교육과정만 의무적으로 이수하도록 하고 나머지는 학교가 자율적으로 편성할 수 있게 한 것이다.

대안교육이 정규학교 형태의 특성화학교라는 틀 안에서 이루어지게 된 것의 또 하나의 혜택이라면 바로 국가의 예산지원이 가능해졌다는 점이다. 특성화고등학교 설립 초기에는 일부 학교만이 지원을 받았지만, 점차 확대되어 현재는 이우학교를 제외하고는 거의가 다 일반 사립학교와 동일하게 재정결함보조금 방식으로 지원을 받고 있다. 이것은 특히 대안교육이 공적 지원에 의해 이루어지는 선례를 만들어놓았다는 점에서 의의가 있다.

그러나 특성화학교라는 제도적 형식이 기존의 학교 설립 기준을 크게 완화한 것임에도 불구하고 다양한 형태의 대안교육 수요를 담기에는 그릇이 너무 크다는 문제가 있다. 1998년 이후 수차례 개정된 ‘고등학교이하 각급학교설립운영 규정’이나 동 규칙은 한 학급당 학생 수 20명 이상(3개 학년 60명)의 소규모 학교 설립을 가능케 하였지만, 이들을 위한 최소한의 건물과 시설이 모두 설립자의 소유여야 한다는 점은 그대로 유지되었다. 그러나 도시 지역에서 재력보다는 교육에 대한 뜻만을 가지고 대안교육을 시작한 대개의 소규모 대안학교 설립자들에게는 이러한 기준마저도 넘기 어려운 장벽이 되고 있다. 예컨대, 최소한의 조건을 구비하기 위해서 수도권 지역에서는 약 100~200억 원이 소요되고 농어촌 지역으로 가더라도 줄잡아 50억 원 이상이 요구된다.

미인가 대안학교의 급격한 증가는 이러한 사정에서 기인하고 있다. 인가를 위해 필요한 거액의 자금을 마련하는 것이 불가능해져 대안교육에 대한 강한 열정을 가진 소수의 교사나 학부모들이 십시일반으로 적은 자금으로도 가능한 미인가 형태의 대안학교를 만드는 것이다. 그러나 이들

에 대한 법적 제도적 보호나 지원 장치가 전무하고 사회적으로도 관심이 높지 않은 상태에서 이들의 어려움은 불문가지일 수밖에 없는 것이다. 따라서 향후 우리 사회의 대안교육 지원체제는 주로 이들을 주된 대상으로 하여 모색될 필요가 있다. 그렇다면 조치들이 추가로 마련되어야 하는가?

가장 시급하게 요청되는 것은 자연발생적으로 이루어지고 있는 다양한 대안교육 현장들을 사회적으로 인정하는 일이다. 불법이라는 딱지를 떼고 그것도 어엿한 공교육의 한 경로가 될 수 있도록 제도적 여건을 마련해야 한다. 이 점에서 새롭게 마련된 ‘각종학교 대안학교’ 제도는 중요한 의미를 지닌다. 다양한 대안교육 현장들이 합법의 영역에 들어올 수 있는 단초를 마련하는 일이 되기 때문이다. 그러나 이미 현재 마련되고 있는 법령(초중등교육법 제60조의3에 대한 시행령 : ‘대안학교 설립 운영 규정’)은 이러한 기대의 상당 부분을 충족시키기 어려운 상황이다. 미인가 대안학교의 설립인가 과정에서 가장 핵심적인 시설 기준과 교원자격 소지자의 확보가 전혀 완화되지 않았기 때문이다. 따라서 새롭게 제정되는 법령이 기준을 완화하는 방향으로 대폭 개정되기 전에는 현재와 같은 미인가(불법) 상태가 지속될 수밖에 없는 실정이다.

이러한 상황에서 시도해 볼 수 있는 하나의 방안은 비록 제도적으로 양성화는 어렵더라도 실질적으로 양질의 대안교육을 위해 애쓰는 대안학교들에 대하여 최소한이나마 공적 재정의 지원을 위한 길을 모색하는 것이다. 사실 제도화되지 않은 교육기관에 대하여 정부 예산을 지원하는 일은 거의 원천적으로 차단되다시피 되어 있지만, 경우에 따라서는 민간에 대한 정부의 다양한 지원이 있음을 고려하면 사회적 해악을 끼치지 않고 오히려 교육적으로 상당한 기여를 하고 있다고 평가되는 미인가 대안교육 현장에 대하여 소외계층 지원 등의 명분을 활용, 어느 정도의 지원은 가능할 수도 있다.

이러한 맥락에서 2006년은 중요한 해로 기억될 것이다. 정부가 최초로 미인가 대안학교에 대한 지원을 실시하였기 때문이다. 이에 대해서는 다

음 장에서 상술할 것이기 때문에 여기서는 설명을 생략하기로 한다. 다만, 앞으로도 상당 기간 동안에는 정부의 이러한 노력이 절실하게 요구된다는 점을 강조하고자 한다.

한편, 대안학교에 대한 정부 이외의 민간 지원체제를 생각해 볼 수 있다. 그러나 아직 이 부문도 현재로서는 아주 초보적인 수준을 벗어나지 못하고 있다. 언론기관들이 지면이나 화면을 통하여 대안교육 현장들을 소개하는 것은 중요한 사회적 지원이라고 할 수 있다. 지난 10여 년간 대안교육이 확산되는 데에는 이러한 언론의 역할이 컸다. 이 점에서 앞으로도 언론매체들과의 건강한 관계를 유지하는 것은 매우 필요한 일이라고 본다.

하지만 대안교육 현장에 대한 좀 더 절실한 것은 시설이나 재정과 관련된 지원이다. 우리 사회에는 교육과 문화 분야에 투입될 수 있는 많은 자원과 물질 인프라가 기업 등 민간 부문에 상당히 축적되어 있다. 이와 관련하여 주목할 만한 선례는 수년 전부터 매년 대안교육 현장에 재정을 지원하고 있는 교보생명(주)의 사례이다. 기업의 사회적 기여 차원에서 이루어지는 이 사업은 규모면에서 그리 크지는 않지만 대안교육 현장의 입장에서 보면 대안교육에 대한 사회적 인정과 지원이라는 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 만일 이 사업이 갖는 의미가 대안교육운동 주체들에 의해 적극적으로 인식되고 기업의 이미지 제고와도 관련하여 적극 홍보되었다면, 그 규모가 더 확대될 수도 있었을 것이다.

이 점에서 앞으로 대안교육에 대한 민간부문의 지원을 이끌어내기 위해서는 좀 더 다양한 전술적 접근이 요구된다. 대개 민간부문의 행동양식은 유무형의 재화가 교환되는 것을 전제로 하기 때문에 대안교육 운동의 입장에서 무엇을 줄 수 있는지 또는 무엇을 기대하도록 만들 것인지 미리 구상할 필요가 있는 것이다. 물론 일부에서 우려하듯이 이러한 노력이 자칫 대안교육의 본령을 벗어나 자본과의 타협이라는 방식으로 일탈해서는 안 될 것이다.

## IV. 대안교육의 발전을 위한 정책 방향

이 장에서는 2006년 말에 시행된 미인가 대안학교에 대한 정부의 재정 지원 사업 추진 경과와 결과를 분석하고 개선 방안을 모색하는 한편, 향후 국내 대안교육의 활성화를 유도하기 위한 정책 방향을 탐색하고자 한다.

### 1. 미인가 대안학교의 재정지원 사업 추진

정부는 2006년 전국의 미인가 대안학교들에 대한 최초의 재정지원 사업을 추진하였다. 여기서는 그 사업의 개요와 추진 경과 및 결과 등을 소개하고 그 과정에서 나타난 긍정적인 면과 부정적인 면 등을 분석하여 향후 이 사업의 개선 방향을 제시하고자 한다.

#### 가. 사업의 추진 경과

“미인가 대안교육기관 재정지원 사업”으로 명명된 이 사업은 본래 2006년 초 교육인적자원부의 대통령 업무 보고에 기본 계획이 포함되어 있었으며 준비를 거쳐 실제로는 2006년 11월부터 추진되어 12월에 각 기관별 지원금액이 결정되었고 행정적 절차를 거쳐 2007년 1~2월경 지원금이 배정되었다. 이 사업의 전체 내용은 다음과 같다.

□ 사업의 추진 배경

○ 학업중단 중도탈락자 등에 대한 국가의 책무성 제고

- 미인가 대안교육기관에 대한 재정지원 필요
- 대안교육기관의 접근성 강화 및 교육기회의 양극화 해소
- 미인가 대안교육기관에 대한 정보제공 기능 강화

□ 사업의 추진 원칙

- 대안교육의 자율성과 공교육의 보편성 조화 추구
  - 종교 등으로부터의 분리, 건전한 시민양성이라는 공교육의 기본 이념 틀 속에서 대안교육의 자율성과 실험성 존중
  - 공교육이 지향하는 국가 교육과정 운영의 목적 등을 고려하여 평가 시스템 설계
- 대안교육계의 자율 규제 및 평가방식으로 사업 추진
  - 교육부(청)와 대안교육계의 파트너십을 통하여 대안교육 지원의 민주성과 효율성 담보
  - 총괄 조정기능은 교육인적자원부에서 수행하되 심사 및 현장방문 등 실제 운영은 대안교육 전문가 중심으로 운영
- 미인가 대안교육에 대한 지원기능 강화
  - 현실적으로 존재하는 미인가 대안교육기관에 대해 기존의 소극적인 자세에서 적극적 지원 형태로 전환
  - 등록 학생 중 실제 중도탈락자 비율, 시설 및 교사 확보 정도, 교육과정 운영의 실제, 기관 운영 재원 등 지원에 필요한 사실 자료 파악
- 사업의 안정적 정착 후 시도교육청으로 업무 이관
  - 미인가 대안교육에 대한 지원 초기단계로 교육인적자원부에서 직접 사업 총괄
  - 평가 단계에서 시도교육청의 부분적 참여 기회를 제공함으로써 대안교육에 대한 이해의 폭을 점진적으로 확신

□ 사업 추진 개요

○ 지원 원칙

미인가 대안교육기관에 대한 재정지원이 첫 해인 점을 감안하여 가능한 한 다수 기관이 지원을 받을 수 있도록 하되 기관 운영 방향과 교육적 성과를 심사한 후 차등적 지원

○ 지원 대상

학업중단 학생 등을 교육하는 미인가 대안교육기관에 한정

※ 대안교육 위탁기관, 프로그램 형태 운영기관 제외

○ 지원 내용(예시)

- 교수학습활동에 직접 필요한 기자재 및 교재 구입비

- 기초생활수급자 등 교육 소외계층에 대한 지원비

※ 교육 소외계층 : 한부모 가정, 외국인 노동자 가정, 장애인 가정 등

- 특수교사 강사비 및 특수교육 공간 설치비

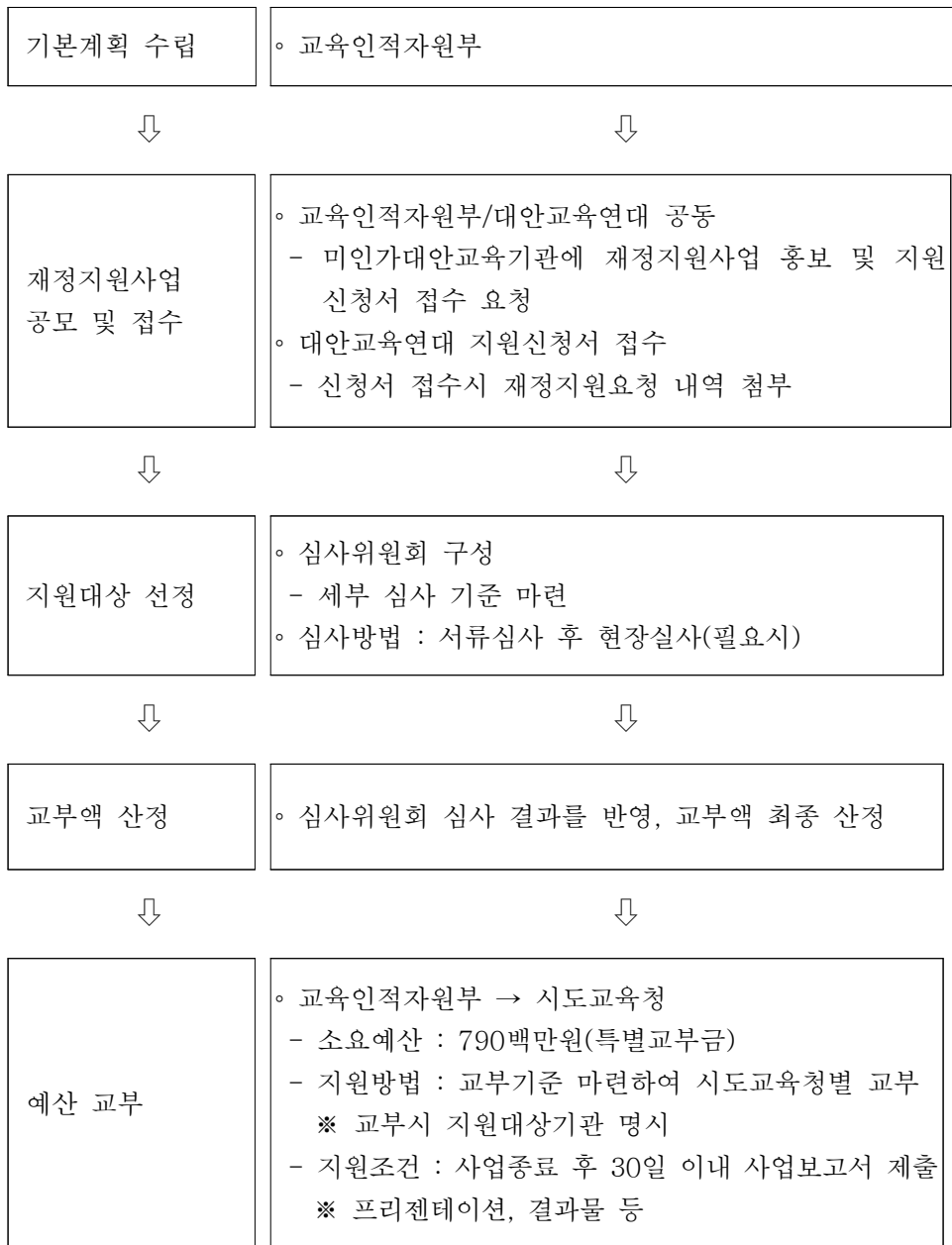
- 자체 개발한 대안교육 프로그램 운영비

- 기타 우수 대안교육 실천 사업비

이 사업의 추진을 위한 예산은 2006년도 특별교부금에서 마련되었으며, 전체 규모는 7억 9천만 원으로 책정되었다. 기관별 지원 규모는 3천만 원 이하로 하였다.

재정지원이 이루어지는 절차는 공모 형식으로 이루어졌다. 즉, 교육부가 미인가 대안교육기관에 대한 재정지원 사업을 공고하고 각 대안교육기관은 각자의 형편과 사정 및 지원 요구액 등을 양식에 따라 작성하여 응모하면 미리 구성된 심사위원회의 심사와 현장 실사 등을 거쳐 지원 대상기관과 구체적인 지원 금액을 결정, 통보하는 수순이었다. 예산의 출처가 특별교부금이었기 때문에 교육부는 대상 기관과 기관별 지원금액을 결정

하여 각 기관의 소관 시도교육청에 통보하는 일까지 하고 실제 지원금은 시도교육청이 대안교육기관에 직접 제공하도록 하였다. 다음은 이러한 절차를 도식화한 것이다.







미인가대안교육기관 지원 및 사후 관리



- 시도교육청
  - 미인가 대안교육기관 운영비 지원
  - 예산집행 관리, 감독
- 사후 관리
  - 사업보고서(프리젠테이션, 결과물 등)에 의한 평가
  - 예산 집행의 적절성, 문제점 및 개선사항 도출

위와 같은 계획에 따라 공모 계획은 2006년 11월 20일 교육인적자원부 및 대안교육연대 홈페이지에 8일간 공고되고 같은 기간에 신청서가 접수되었다(‘미인가 대안교육기관 재정지원 공모서 및 신청서 내용은 부록 참조). 아울러 11월 21일에는 위원장을 포함하여 7명의 대안교육 및 학계 전문가 등으로 심사위원회를 구성하고 첫 회의를 개최하였다. 여기서 결정된 심사 원칙은 다음과 같다.

□ 일반적 심사 기준

○ 일반적 심사 기준

- 기관 설립 과정과 역사성
- 기관 운영의 민주성과 재정 운영의 투명성
- 교육과정 운영의 공공성 및 실험성
- 교사 채용 및 양성시 연수 프로그램의 유무
- 학업 중단자에 대한 포용성 및 개방성 등

○ 우선 지원 대상기관 선정 기준

- 장애인, 저소득층 등 교육 소외계층을 위한 실천적 교육기관
- 지역사회를 위한 실천적 교육기관(방과후 프로그램 운영 등)
- 동반 성장을 위한 정보 교류 여부 등

○ 지원 제외 대상기관 기준

- 사교육 및 입시교육을 목적으로 하는 기관
- 종교교육이 주로 이루어지는 기관 등

공모 결과 최종적으로 79개 기관이 신청서를 접수하였다(전체 신청기관 명단 부록 참조). 이에 대하여 심사위원회는 개별 심사 및 세 차례에 걸친 회의를 통하여 지원 대상 기관 및 지원 금액을 결정하였다. 심사 과정에서 지원 대상 기관을 거르는 절차는 두 단계로 이루어졌다. 1차 심사는 심사 대상이 되는가의 여부였다. 기본 계획에서 대안교육 위탁기관이나 프로그램 형태로 운영되는 기관은 제외하기로 하였기 때문에 이들 기관에 대해서는 내용을 심사하기 전에 심사 대상에서 제외할 필요가 있었기 때문이었다. 이 1차 심사에서 모두 8개의 기관이 탈락하였다. 2차 심사에서는 심사의 대상은 되지만 지원 대상에서 제외하도록 한 사교육이나 입시교육을 위주로 하는 기관, 종교교육을 위주로 하는 기관을 고르는 것이었다. 일부 기관의 경우 이 기준에 부합되는가를 두고 다소의 이견도 없지 않았지만, 이런 이유로 다소간의 사회적 물의를 빚은 기관은 지원 대상에서 제외하는 방향으로 의견을 모았다. 이 과정에서 다시 16개의 기관이 제외되었다.

결과적으로 55개 대안교육 기관이 재정지원 대상으로 최종 선정되었다. 가급적 많은 기관이 지원을 받도록 한다는 교육인적자원부의 원칙에 의하여 교육 프로그램의 질은 크게 고려되지 않은 셈이었다. 어느 정도의 교육의 질과 성실성만 있다면 재정지원 대상 기관으로는 선정될 수 있었다.

가장 어려운 단계는 어느 기관에 얼마나 지원금을 배정하는가를 결정하는 것이었다. 이 문제는 다음과 같이 결정하였다. 즉, 교육인적자원부가 설정한 원칙에 의거하여 우선지원 대상이 되는 기관을 먼저 정하고 여기에 가장 많은 지원을 하는 것으로 하고 그 상한선을 3천만원 이하로 하

였다. 또 모든 기관이 최소 1천만 원 이상의 지원이 가도록 하되 중산층 학부모들이 주된 구성원을 이루고 있는 기관은 대체로 이들 기본 지원 대상으로 정하기로 하였다. 그리고 나머지 기관들은 기관이 특성이나 소외 계층 학생들의 포함 정도 등을 고려하여 중간 수준으로 배정하였다. 최종 심사 결과 최고 지원금은 2천 5백만원, 최저 지원금은 1천만원으로 하였으며 그 사이에 기관별로 약간씩 차등을 두어 가급적 금액과 기관 수가 고르게 분포되도록 하였다(각 기관별 지원금 확정 내용은 부록 참조).

지원이 확정된 이후에는 피지원 기관들이 지원금을 사용하고 그 결과를 사후 보고하는 취지 및 요령을 습득하도록 하기 위하여 2007년 1월 24일 ‘미인가 대안교육기관 재정지원 사업 관계자 워크숍’을 개최하였다. 여기에는 대안교육기관 관계자만이 아니라 16개 시도교육청 대안교육 관계자도 함께 참석하여 지원 업무의 처리에 관한 정보를 상호 교환하였다. 이 워크숍에서는 대안교육기관들은 각기의 계획과 학교 교육활동 소요에 따라 가급적 상반기 중에 지원금 사용을 완료하고 차후에 그 결과를 보고하는 것으로 의견을 모았다. 이 최종 보고는 형식적 성격도 물론 갖추어야 하겠지만 더 중요하게는 각 기관별로 거둔 성과를 발표하는 자리가 되도록 한다는 데에도 어느 정도 의견이 수렴되었다.

## 나. 미인가 대안교육기관 재정지원 사업의 의의와 개선 방향

정부 차원에서는 최초로 시행된 이번의 미인가 대안교육기관에 대한 재정지원 사업은 지원 규모의 크고 작음을 떠나 매우 커다란 의의를 지닌다. 무엇보다도 지금까지 공적 관심의 대상이 되지 못하여 그 실질적인 교육적 성과 여부를 떠나 사회적으로 백안시 또는 불온시 되기까지 했던 미인가 교육기관에 정부가 관심을 구체적으로 보여주었다는 점에 중요한 의미가 있다. 비록 법령이나 제도를 통하여 미인가 대안교육기관들을 합법화한 것은 아니지만 적어도 정부가 운영에 필요한 자금을 지원하였다는

사실만으로도 사회적으로는 공신력을 크게 신장시키는 효과를 가져 올 수 있기 때문이다.

이뿐만 아니라 지원금 자체도 영세한 대안교육기관들에게는 매우 중요한 의미가 있다. 비록 적게는 1천만 원에서 많게는 2천 5백 원이라는 금액은 연간 수익씩의 예산을 필요로 하는 학교들에게 많은 금액은 아니지만 꼭 짜인 예산 외에 추가로 생긴 돈이기 때문에 추가적으로 숙원 사업을 추진해 볼 수 있는 결정적 계기를 마련할 수 있다. 더구나 초미니 규모의 학교나 소외계층 자녀들을 중심으로 운영되는 학교들에서는 그야말로 일시적으로나마 생활의 주름살이 펴지는 정도의 변화를 줄 수도 있는 금액이다.

그러나 사업이 추진되는 동안 드러난 문제점들도 있다. 첫 번째 문제는 다양한 이념과 내용, 방식으로 운영되는 대안교육기관들을 심사하고 평가하는 일 자체가 쉽지 않은데서 비롯된다. 사실 일률적으로 지원한다면 별 문제가 없지만 심사와 평가를 거쳐 차등지원 한다고 할 때 더 많이 지원 받는 학교와 그렇지 못한 학교 사이에 위화감이 생길 수 있다. 이번 심사 과정에서도 이러한 오해가 생기지 않도록 최선의 노력을 기울였다. 당초 계획에서는 어떤 방식으로든 우수하다고 판단되는 기관에 더 많은 지원을 한다는 생각이 있었지만, 이것이 자칫 대안교육에 대한 가치판단을 의미하거나 일정한 방향으로 공적인 규제를 한다는 오해의 우려가 있어 차등 지원은 철저하게 소외계층 대상이나 운영의 곤란 등 정부 지원의 필요가 절실한 정도를 반영하고자 하였다 그렇게 하였음에도 불구하고 최종 지원 계획이 공개되었을 때 일부 현장에서는 불만과 우려의 목소리가 있었던 것으로 전해지고 있다.

두 번째 문제는 현장 실사에 관한 일부 기관들의 불만이었다. 이는 첫 번째 문제와 연관된 것으로, 제대로 심사와 평가를 하기 위해서는 모든 기관을 전수 방문했어야 한다는 것이었다. 물론 글자 그대로 심사와 평가를 한다면 각 기관을 모두 방문하여 실제의 운영 실태를 점검해야 하지

만, 이번에는 미인가 대안학교의 운영 상황을 개략적으로 파악하는 데 초점을 두었기 때문에 굳이 그렇게까지 할 필요는 없다고 판단하였다. 현장 실사의 대상은 주로 지원 서류상으로 성격을 정확하게 파악하기 어렵다고 판단되거나 모범 사례로 여길 만한 가능성이 있다고 판단되는 기관들로 하였다.

그러나 이러한 양해는 첫 해에 한하여 가능할 것으로 판단된다. 만일 이 사업이 매년 지속하여 추진된다면 심사와 평가를 위한 좀 더 명확한 기준이 마련되어야 하며 이를 판단하기 위한 서류 및 현장 실사 평가가 엄격하게 이루어져야 할 것이다.

세 번째 문제는 이번 사업의 주된 의의와 연관되어 생각해 볼 수 있다. 이번 사업이 정부의 관심과 실질적인 재정 지원에 의하여 미인가 대안교육기관의 사회적 공신력을 높여주었다고 할 때 과연 지원을 받은 모든 기관이 거기에 합당한 자격과 질을 갖추었다고 장담할 수 있는가? 물론 심사위원회에서는 제출된 서류와 현장 실사 자료, 그리고 대안교육연대가 이미 파악하고 있던 정보 등을 종합하여 적격 여부를 신중하게 판단하였다. 그러나 모든 학교를 방문하여 일일이 확인하지 않았고 또 방문한다고 하더라도 그 속을 정확하게 알 수 없다는 점을 감안하면 극히 일부나마 이번 지원 사업의 기대와 다른 결과를 보여줄 수 있는 가능성을 배제할 수 없다. 이 점은 이후 심사의 엄격성과 신중함을 요구한다.

이러한 문제들을 바탕으로 미인가 대안교육기관에 대한 지원 사업이 향후 고려해야 할 개선 방향을 다음과 같이 생각해 볼 수 있다.

첫째, 지원 사업의 목표를 좀 더 명료하게 설정할 필요가 있다. 이번 지원 사업의 목표는 앞에서 밝힌 대로 미인가 대안교육기관에 대한 정부의 관심을 구체적으로 보여주는 데 두었기 때문에 가치 판단은 최대한 억제하였다. 이는 결과적으로 대안교육기관을 격려하고 장려한 것이지만, 당사자들로서는 스스로 지닌 자부심과 노고에 상응하지 않는다는 불만을 지닐 수 있다. 따라서 앞으로는 지원 사업의 목표가 단순 장려와 격려인지

아니면 프로그램의 우수성이나 교육적 의의와 같은 가치판단을 기초로 일종의 보상적 성격을 갖는 것인지를 명확하게 제시할 필요가 있다.

둘째, 바로 이런 이유에서 앞으로는 지원 성격의 이원화를 적극 검토할 필요가 있다. 즉, 일정 요건을 충족시키는 모든 기관들에 대하여 일률적인 지원을 하는 동시에 우리 교육의 미래를 위해 선양하고 키워야 할 우수 프로그램에 대한 선별과 지원을 병행하는 것이다. 물론 후자는 글자 그대로의 ‘공모’가 되어야 할 것이다.

셋째, 앞에서 지적한 대로 정부 지원은 미인가 대안교육기관에 대한 일종의 공적 인정을 의미하므로 그 판단에 정확성과 신중함을 더하기 위하여 현장 실사를 강화할 필요가 있다. 만일 물리적으로 이것이 불가능하다면 서류나 면접 등으로 보완할 수 있는 방안을 강구할 수 있을 것이다. 특히 앞에서 말한 후자, 즉 공모에 의한 우수 프로그램의 선별을 위해서는 특히 현장 실사가 필수적이다.

마지막으로, 비록 올해 이루어진 재정지원 사업만으로도 큰 의의를 지니지만 이것은 향후에도 지속되어야 하며 지원 규모도 좀 더 확대될 필요가 있다. 앞에서 지적한 대로 많은 학교의 학비가 월 60만원 안팎임을 고려할 때 저소득층 가정에서는 접근이 불가능하고 이것이 대안교육에서도 계층간 차별을 가져오는 주요인이 되고 있다. 이 점을 완화하기 위해서도 지원의 양과 질이 확대되어야 할 것이다.

## 2. 대안교육 발전을 위한 향후 정책 방향 탐색

여기에서는 미인가 대안학교에 대한 재정 지원 외에 좀 더 전향적으로 대안교육의 발전을 위해 우리 사회 및 정부가 취해야 할 정책 방향을 몇 가지 제시하고자 한다.

첫째, 대안교육의 활성화를 위해서는 무엇보다도 법적인 지원 체제가 확고하게 마련될 필요가 있다. 이를 위해서는 이미 1998년 마련된 특성화학교 관련 법령이 제정되었고, 2005년 초·중등교육법 제60조의3에 각종 학교 형태의 대안학교 설립을 위한 근거가 마련된 바 있다. 후자의 시행을 위한 대통령령은 2007년 상반기 중에 공포될 전망이다.

그러나 지금까지의 법적인 지원 체제는 두 가지 점에서 문제를 안고 있다. 하나는 현재 마련 중인 대안학교 관련 시행령이 시설 기준이나 교사 확보와 관련하여 기존의 특성화학교를 위한 것에서 거의 완화된 것이 아니라는 점이다. 비록 ‘교육감이 그 기준을 완화하여 인가할 수 있다’고는 하지만, 각종학교 설립을 가급적 억제하거나 설립되더라도 학력인정이나 재정 지원을 꺼리는 상황에서 교육감의 적극적인 역할을 기대하기는 어려운 실정이다. 앞서서도 검토한 바와 같이 특히 대안교육 수요가 많은 도시지역의 경우 일반 학교에 비하여 기준이 크게 완화된 특성화학교의 설립을 위해서도 적지 않은 예산이 소요된다는 점을 감안할 때, 현재와 같은 상황에서 미인가 대안교육기관의 법적 인정은 매우 요원하리라 예상된다.

또 하나의 문제는 대안교육에 관한 법적 근거가 특성화학교에 관한 것과 각종학교 형태의 대안학교에 관한 것으로 이원화되어 있다는 점이다. 대안교육이 지향하는 바가 비록 다양하기는 하지만 기존의 특성화학교나 대안학교 사이에 일관된 차이가 없음을 감안하면 양자는 어떤 방식으로든 통합되어야 할 것이다.

둘째, 대안교육 활성화를 위한 법적인 지원체제로서 가장 절실한 것은 현행 각종 교육관련 법령에서 관철되고 있는 ‘취학의 의무’ 기조를 수정하는 것이다. 우리의 교육 관련 법령은 헌법에 규정된 ‘교육의 의무’를 정부가 인가한 학교에 다녀야 할 ‘취학의 의무’로 좁혀 제한하고 있다. 사실 미인가 대안학교에 다님으로써 실제로 무엇을 얼마나 배워 알고 있는가를 떠나 학력(졸업 자격)을 인정받지 못하도록 되어 있는 현실은 당사자들의 불만이나 불편은 말할 것도 없이 기본적인 인권이나 법제적인 측면에서도

검토의 여지가 많다. 이와 관련하여 이미 다른 나라들은 다양한 방식으로 대안을 마련하고 있는데, 미국에서는 명시적으로 가정학교(Home schooling)를 합법화하고 있으며 영국에서는 기본 법령에 ‘otherwise’라는 말을 삽입함으로써 정규 학교 외의 다양한 교육의 수단을 인정하고 있다. 영국식의 접근을 취한다면 우리의 경우에도 취학의 의무를 규정하고 있는 교육 관련법에 ‘학교’를 ‘학교 등’으로 바꿀 수 있을 것이다. 물론 정규 학교 외에 어떤 형태의 교육 수단을 인정할 것인지는 시행령 수준에서 좀 더 구체적으로 정할 수 있을 것이다.

셋째, 대안교육기관에 대한 재정 지원 방법을 좀 더 전향적이고 적극적으로 모색할 필요가 있다. 대안학교에 자녀를 보내는 많은 부모들은 우리가 국가에 세금을 내는데 왜 국가는 우리에게 아무런 지원을 하지 않는다고 반문한다. 실정법상으로는 분명 이들의 문제제기가 타당하지 않음을 지적할 수 있지만 원리상 이들의 요구는 정당하다고 할 수 있다. 이를 해결할 수 있는 하나의 방안은 미국의 일부 주에서 시행중인 바우처 제도를 도입하는 것이다. 즉, 우리나라 학생들에게 공적으로 지원되는 평균 공교육비를 산출하고 그에 해당되는 금액을 대안학교에 재학하고 있는 학생들에게 제공하는 것이다. 그렇게 되면 현행 사립학교에 대하여 실시하고 있는 재정결합 보조금처럼 과도한 재정이 소요되지 않을뿐더러 교육기관별로 더 많은 학생들을 받기 위해 교육 프로그램의 질을 높이려고 노력할 것이기 때문에 일부 사립학교에서 볼 수 있는 비리나 무사안일도 방지할 수 있을 것이다.

넷째, 대안교육기관들이 고심하고 있는 대표적인 문제 중의 하나가 교사와 관련된 것이다. 사실 대안학교에서는 기존의 사범대나 교육대를 졸업한 것이 큰 의미를 갖지 못한다. 즉, 현행 법령에 의한 교원자격증이 대안교육의 맥락에서는 크게 소용되지 않는다는 것이다. 그럼에도 불구하고 대안학교가 학생들에게 학력 인정의 길을 열어주기 위해서는 현행 법령의 요구대로 자격증 있는 교사들을 일정 수 이상으로 확보해야 한다.



이 문제를 해결하는 길은 두 가지이다. 하나는 원천적으로 대안학교에 대해서는 최소 필수 과목(예컨대 국민공통기본교과 중 주지교과)을 제외하고는 교원자격증이 없더라도 교사로서 인정해주는 예외적 조치를 취하는 것이다. 이것은 이미 기존 법령에 규정하고 있는 ‘산학겸임교사’ 내용을 대폭 손질하는 것으로 가능할 것이다. 다른 하나는 대안교육을 전담하기 위한 교사 양성과정을 기존의 사대나 교대와는 별개로 민관 합동으로 개설하여 운영하는 것이다. 이를 통해 교사로서 일반적으로 기대되는 지식과 품성을 습득하도록 함은 물론 대안교육 고유의 가치와 방법 등을 연마할 수 있도록 하는 것이다. 만일 기존의 교사 자격증 소지자가 이 과정을 지원할 경우 그 기간이나 내용을 크게 단축시킬 수도 있을 것이다.

다섯째, 대안교육기관이 운영하고 있는 교육과정을 어느 정도 정형화할 것인지, 내용에 대한 규제를 어느 수준까지 할 것인지도 결정하기 매우 까다로운 문제이다. 현재 특성화학교의 교육과정은 대체로 국민공통기본교과의 경우 국가가 고시한 대로 따르도록 하고 있다. 그러나 이는 전과목 대부분이 공통교과로 편성되는 중학교의 경우 사실상 독자적인 내용을 추가하기 어렵게 하고 있으며, 고등학교의 경우에는 1학년까지만 규제를 받기는 하지만 이미 정상적인 학력 수준을 갖추지 못한 아이들에게 국민공통교과를 의무적으로 이수하도록 하는 것도 실질적인 교육성과와는 무관한 조치가 되고 있다. 그렇다고 국가로서는 현재 대부분의 미인가 대안교육기관들에서 볼 수 있는 무정형한 교육과정 운영 방식을 그대로 인정하여 공식 학력을 부여하기도 어려운 처지이다.

이에 대한 대안으로는 두 가지 점이 고려될 필요가 있다. 하나는 교육과정에 대한 국가의 규제 방식을 기존의 포지티브 방식에서 네가티브 방식으로 전환하는 것이다. 포지티브 방식이란 국가가 학교에서 무엇무엇을 가르쳐야 한다고 정하는 것이다. 이 경우에는 원칙적으로 국가가 정한 것 외의 내용을 가르치지 못하여 교육의 다양성이 크게 제약된다. 반면 네가티브 방식이란 국가가 학교에서 반드시 금해야 할 것만을 제시하고 나머

지는 자율적으로 알아서 가르치도록 하는 방식이다. 후자는 대안학교의 다양성이나 독창성을 충분히 살릴 수 있다는 장점이 있다. 금해야 할 내용으로는 아마도 반국가적인 이념이나 내용, 또는 공적으로 인정되기 어려운 특정 종교 이념이나 사상, 그리고 입시경쟁을 부추기는 사교육적 내용과 방식 등이 될 수 있을 것이다.

다른 하나는 우리나라 학력 인정의 기준과 방식을 전환하는 것이다. 기존의 방식은 정부가 인정하는 학교(또는 과정)에 입학하여 정해진 기간만큼 다닐 경우 실제로 어느 정도의 성취를 했는가와 무관하게 졸업장을 주도록 되어 있다. 따라서 여기서는 개개 학생의 학습의 질보다는 학교와 그곳에서 제공되는 교육과정의 형식적 요건들이 더 중시된다. 그러나 지식기반사회에서는 간판이나 학력보다는 실제로 습득한 지식이나 능력이 중시된다는 점을 고려하면 굳이 대안학교가 아니라도 이러한 방식은 과감하게 바뀔 필요가 있다. 만일 학습과 교육의 과정이 어떤가와 무관하게 최소한의 필수 과정만을 이수하도록 하되 실제로 학생들이 습득한 지식과 능력을 평가하여 학력을 인정한다고 하면 대안교육기관의 교육과정을 일일이 정부가 규정하거나 간섭할 필요가 없어지게 될 것이다. 물론 최종 학력을 취득하기 위한 시험의 내용이나 방식은 간접적으로 대안교육기관의 교육과정을 규제하게 될 것이지만, 이 점은 국가나 대안교육기관 모두 수용할 수밖에 없다.

마지막으로, 대안교육의 방향과 질적 수준의 관리를 위하여 자율적인 통제 시스템을 구축할 필요가 있다. 만일 대안교육의 발전을 위해 정부 수준이든 교육청 수준이든 국가가 직접 나선다면 대안교육은 획일화되고 실험적 특성을 잃음으로써 그 고유한 활력을 발휘하기 어려울 것이다. 반대로 대안교육기관들을 계속해서 방치할 경우에는 이미 일부에서 그 조짐이 보이는 것처럼 이를 특정 이념의 전파 수단이나 소수의 사적인 욕망을 채우는 방편으로 악용될 가능성도 있다. 이 점에서 사회의 안정적이고 건전한 발전을 위한 정부의 가이드라인을 적용하되 대안교육이 본래 지향하

는 긍정적인 가치들이 온전하게 유지되도록 하기 위해서는 양자의 협력을 바탕으로 하는 자율적인 기구가 마련되어야 한다.

물론 현재 활발하게 운영되고 있는 대안교육연대가 이러한 역할의 일부를 수행할 수 있을 것이다. 그러나 자율적인 기구가 제 역할을 다하기 위해서는 대안교육기관간 정보 교류는 물론 대안교육기관들에게 도움을 줄 수 있는 다양한 수업자료 및 방법의 생산과 대안교육의 새로운 방향에 관한 철학적 정책적 방안들을 개발하기 위한 연구개발 활동도 수행해야 한다. 이를 위해서는 적지 않은 인력과 재정이 소요되며 국가 혹은 사회적 지원이 없이는 구현되기가 어렵다. 대안교육에 대한 자율적 통제시스템이 국가와 대안교육기관들의 협력에 의해서만 가능한 이유가 여기에 있다.

## V. 요약 및 제언

### 1. 요약

이 연구는 미인가 대안학교의 운영 실태를 조사하고 그에 따른 향후 지원 방안을 구안할 목적으로 수행되었다. 이를 위하여 교육인적자원부가 최초로 실시하는 미인가 대안교육기관 재정지원 사업 추진과 겸하여 전국의 미인가 대안학교에 대한 전수조사를 공모 형태로 실시하였으며, 조사 내용에 대한 분석을 바탕으로 전문가 협의회 등을 수차례 실시하였다. 이렇게 하여 산출된 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

우선 제2장에서는 미인가 대안학교의 등장 배경과 성격을 알기 위하여 국내 대안교육의 등장과 대안학교 설립 및 확산 과정을 정리하였다. 국내 대안교육은 90년대 전후의 극심한 입시 경쟁으로 인한 학생들의 자살 및 급증하는 중도탈락 현상 등을 배경으로 90년대 초중반 등장하였으며 이후 정부의 교육개혁 정책과 만나면서 민간 차원의 대안학교 설립과 제도 차원의 근거 마련이 거의 동시에 추진되었다. 1998년 6개의 특성화 고등학교 개교는 그 합작이라고 할 수 있다.

이후 특성화학교는 완만하지만 꾸준히 증가하였다. 하지만 비록 설립 기준을 대폭 완화했다고 하더라도 상당한 예산이 소요되는 정규 학교 형태의 특성화학교만으로는 확대되는 대안교육 수요를 제대로 충족할 수 없었다. 특히 제도적으로 아무런 대안이 없는 초등 수준의 대안교육 수요는 분출구가 없는 상황이 오래 계속되었다. 이에 일부 학부모들은 2000년대에 들어 불법임을 무릅쓰고 소규모의 대안학교를 직접 설립하기 시작하였으며 이후 급격하게 늘어 불과 5~6년 만에 그 수는 100여개 안팎이 되었다. 그러나 이는 엄연히 실정법상으로는 불법이기 때문에 정부는 이 문

제를 해결하기 위한 방안으로 ‘각종학교 형태의 대안학교’를 법제화하고 그 시행을 위한 법령을 제정하고 있는 중이다.

그러나 마련중인 시행령이 공포된다고 하더라도 현재의 미인가 대안학교들이 합법적인 지위를 획득하거나 필요한 재정적 행정적 지원을 받을 가능성은 현재로서 별로 없다. 왜냐하면 각종학교의 의미상 교육감이 일부 완화하여 허가할 수 있는 길은 있으나 설립 기준이 종래의 특성화학교의 것에서 달라진 것이 없어 신규 인가의 길을 찾기가 쉽지 않기 때문이다.

다양한 형태의 대안학교들은 비록 여러 가지 어려운 여건에서 운영되기는 하지만 기존의 학교교육이 안고 있는 교육적인 문제들을 해결하거나 적어도 해결의 가능성을 보여주고 있다. 학생들의 학교에 대한 만족도가 높다거나 교사들의 한결같은 교육적 열정, 학부모의 적극적인 학교 참여 등은 일반적인 학교에서 하나의 이상으로 그리는 것들이다. 바로 이런 점들은 우리 사회의 대안교육을 향한 다양한 시도에 대하여 정부나 사회가 적극적인 관심을 기울이고 활성화를 위한 지원을 아끼지 말아야 할 근거가 된다.

제3장에서는 미인가 대안학교들의 현황과 운영 실태를 조사, 분석하였다. 조사된 미인가 대안학교들은 모두 79개였으나 현재 전국적으로 산재된 기관들은 대략 100여개 안팎으로 추정된다. 과정별로 보면 초등보다는 중등 수준이 훨씬 더 많으며, 지역별로는 농촌보다는 도시지역에 더 많이 분포되어 있다. 특히 초등대안학교의 경우에는 수도권 소재교가 압도적이었다.

전체적으로 미인가 대안학교들은 매우 영세하고 열악한 조건하에서 운영되고 있었다. 활용하고 있는 건물이나 토지 등이 매우 협소하며 그나마 운영 주체가 소유하고 있는 경우는 극히 드물었다. 가장 기본적인 조건이 이러한 여타 교육기자재 등의 여건이 매우 열악함을 시사한다고 볼 수 있다.

학교당 평균 학생 수는 대략 40명 안팎이었으나 중등의 경우 실제 평균은 27명으로 더욱 영세하게 운영되고 있음을 알 수 있었다. 교사진은 학생에 비하여 수적으로는 충분하게 확보된 것으로 나타나고 있으나, 장차 학교 인가에 필요한 자격증 소지자는 매우 적은 편이었다.

이밖에 교육과정은 매우 다양하여 공통적인 유형을 찾아보기 어려웠으며 그럼에도 불구하고 학교 운영을 위한 소요 재정의 대부분을 학생(학부모)이 부담해야 하기 때문에 저소득층에서는 접근이 불가능할 정도로 학비 수준이 높았다.

제4장에서는 2006년 11월부터 2007년 1월 사이에 추진된 미인가 대안교육기관 재정지원 사업의 추진 경과와 그 결과를 분석하고 향후 개선 방안을 제시하였다.

정부는 이미 100여개를 헤아리고 학생 수도 수천 명에 이르는 미인가 대안교육기관을 공적인 영역에서 방치하는 것이 바람직하지 않다고 판단하여 이에 대한 실태조사와 함께 최소한이나마 재정적인 지원을 하고자 연초부터 계획을 세우고 추진하였다. 구체적인 지원 사업에 대한 공표는 11월 하순에 이루어졌으며, 이에 따라 재정지원 신청이 공모되고 신청서가 접수된 학교들에 대한 심사가 이루어졌다. 재정지원을 신청한 학교 수는 모두 79개이며 이 중 기본 자격이나 운영 목적 등의 부적격 기관 등이 배제되어 모두 55개의 기관이 최종적으로 지원 대상기관으로 선정되었다. 이들을 위한 전체 지원 예산 규모는 7억9천만 원이었으며, 기관별로는 최고 지원액이 2천 5백만 원, 최저 지원액이 1천만 원이었다.

정부의 재정지원 사업 추진이나 지원 금액에 대하여 대부분의 대안교육기관들이 긍정적인 생각을 갖고는 있으나 심사가 이루어지는 과정이나 최종 결정에 대하여 일부 의문을 갖는 경우도 있었다. 주된 이유는 마치 예산의 차등 지원이 교육 프로그램에 대한 우열 평가를 반영하는 것으로 오해한 데서 비롯되었다. 같은 이유에서 전체 기관에 대한 현장 실사가 이루어지지 않은 점에 대해서도 일부 의문이 제기되었다.

이번의 재정지원 사업은 미인가 대안교육기관에 대한 정부의 간접적인 인정이라는 의의를 지니는 것으로 평가할 수 있다. 하지만 공모 형식을 띠면서도 사실상 기본적인 조건을 구비하는 모든 기관을 지원하였다는 점은 형식과 내용의 다소간 괴리를 보여주는 것이었다. 이에 따라 향후의 지원은 기본적인 인프라 지원과 프로그램의 우수성 또는 방향성을 근거로 한 공모 성격의 지원을 이원화할 필요가 있음이 제안되었다.

마지막으로 제4장의 후반부에서는 미인가 대안교육기관을 포함하여 국내 대안교육의 활성화를 위한 정책 방향을 제시하였다. 즉, 대안학교의 설립과 운영이 용이하도록 법적 기반을 시급히 마련하고 정비할 것과 학력 인정을 위한 길을 쉽게 마련할 수 있도록 기존 취학의무 규정의 근본적인 전환, 바우처 방식에 의한 재정 지원의 길 마련, 대안학교 교사 자격의 완화, 네거티브 방식의 대안학교 교육과정 체제 마련, 대안교육의 질적 수준 유지를 위한 민관 협력의 자율적인 통제 시스템 구축 등이 제안되었다.

## 2. 제언

이미 앞장에서 향후 미인가 대안학교를 포함한 대안교육의 발전을 위한 정책 방향을 제시한 바 있다. 따라서 여기서는 미인가 대안학교에 대한 우리 사회 및 정책 당국이 견지해야 할 시각 전환의 필요성만을 언급하는 것으로 마치고자 한다.

현재 지속적으로 확산되고 있는 미인가 대안교육기관들은 보기에 따라서는 우리 사회의 사소한 움직임 가운데 하나로 간과할 수도 있다. 학교 수나 학생 수로 보아 미미한 수준이며 그 성과 또한 아직은 확신하기는 어렵기 때문이다. 그러나 시각을 달리하여 보면 이들 기관이 가지고 있는

잠재력은 무한하다. 무엇보다도 이들은 우리 사회의 구성원 대다수가 대학 입시 등 과거지향적인 교육행태에 머물러 있음에 비해 더불어 삶과 생태적 삶 등 미래지향적인 가치를 추구하고 있으며 열정적으로 교사-학생-학부모의 혼연일체적 교육공동체를 만들고 있어 학교붕괴 또는 공교육 위기라는 말이 어색하지 않은 교육 현실에서 보기 드문 교육적 청량제 역할을 하고 있다. 이에 따라 학력 미인정이라는 불편에도 불구하고 사회적 관심은 물론 학부모와 학생들의 관심과 선호도도 갈수록 높아지고 있다. 이러한 점 하나만으로도 미인가 대안교육기관에 대하여 정부가 적극적인 관심을 가지고 지원해야 할 근거는 충분하다고 본다. 이 연구 결과가 이러한 노력의 시작을 위한 초보적인 단초를 제공할 수 있기를 기대한다.



## 참고 문헌

- 강태중, 이종태, 이명준(1996). 새 학교 구상 : 좋은 학교의 이념과 그 구현 방안 탐색, 한국교육개발원
- 고병현(1996). 대안교육의 지향, 서울평화교육센터(1996), 대안교육의 모델과 실천, 내일을 여는 책
- 기독교야학연합회(1985), 민중야학의 이론과 실천, 풀빛
- 김희동(1994). '94 겨울 민들레학교 언니자료집
- 대안교육을 열어가는 모임(1995). 미간행 자료집
- 또 하나의 문화 동인(1995), 또 하나의 문화 제5호: 누르는 교육 자라는 아이들, 도서출판 또 하나의 문화
- 새로운 학교를 만드는 모임(1996). 미간행 자료집
- 서울평화교육센터(1996), 대안교육의 모델과 실천, 내일을 여는 책
- 정유성(1994). “사람 · 삶 · 되살림” . 서울: 한울
- 정유성(1997), 대안교육이란 무엇인가, 내일을 여는 책
- 한국교육개발원(1997). 한국의 교육지표
- 한완상 외(1985), 한국민중교육론, 학민사
- Butts, H.W. & Provenzo, E.F.(1989), History of Education and Culture in America, New Jersey: Prenticehall
- Cooper, B. S.(1994). Alternative Schools and Programs, in The International Encyclopedia of Education, 2nd ed. vol. 1, 260-266
- Fenstermacher, G. D.(1975). To what is alternative education an alternative? in Goodlad, J. I. et al.(1975). The Conventional and the Alternative in Education, LA: Univ. of California
- Gatto, J. T.(1994). Dumbing us Down, 김기협 옮김, “바보 만들기” , 서울: 푸른 나무
- Goodlad, J. I. et al.(1975). The Conventional and the Alternative in Education, LA: Univ. of California

Neil, A. S.(1992). Summer Hill

Randle, D.(1989). Teaching Green, London: Green Print

von Hentig, H.(1993). Die Schule neu denken Munchen: Hanser  
Verlag

## [부록 1] 미인가 대안교육기관 종합 현황

### 1. 미인가 대안교육기관 종합 현황

#### 가. 초등교육기관(28기관)

학교명	설립주체	학생수/정원	교사수	자격증 소지자	소재지	시설규모 (평수)	소유 여부
별씨학교	광명YMCA	71명/210명	8	5	경기도 광명	78	소유
산어린이학교	공동육아에 동의하는 부모, 교사, 시민	33명/학년별 10명 내외	5	1	경기도 시흥	52	임차
고양자유학교	학부모	51명/60명	7	3	경기도 고양	90	소유
과천자유학교	교사, 학부모 공동	107명/학년별 20명 내외	8	4	경기도 과천	236	임차
무지개학교	무지개학교 설립위원회	55명/학년별 13~16명	9	2	경기도 과천	60	임차
꿈틀자유학교	학부모	29명/60명	5	3	경기도 의정부	50	임차
벼리어린이학교	안양YMCA	35명/학년별 15명	6	2	경기도 의왕	120	임차
참좋은기초학교	부교장 유재은(요안나)	69명/100명 (유치부포함)	6	4	서울시 구로구	200	
서울전인새싹학교	교사, 학부모	15명/42명	3	3	서울시 강서구	100	임차
푸른숲학교	푸른교육 공동체를 이끈 학부모	65명/140명	14	2	경기도 하남	60	임차
평화학교	순천YMCA	85명/126명	11	4	전남 순천	330	소유
문화교육들살이	교육공동체 5명	5명/25명	3	0	제주도 서귀포	170	임차

하남 꽃피는 학교	학부모	52명/75명	6	1	경기도 하남	70	임차
대전 꽃피는 학교	학부모, 교사	38명/75명	7	2	충남 공주	46	소유
삼각산 재미난학교	부모와 교사	40명/40명	7	0	서울시 강북구	101	소유
성미산학교	학부모, 교사 설립추진위원회	103명/165명	13	8	서울시 마포구	551	소유
물이랑 작은 학교	학부모 모임	16명/100명 미만	3	1	경기도 과천	99.53	소유
수원칠보산자유학교	교사, 학부모	31명/72명	4	0	경기도 수원	60	임차
두레초등학교	두레교회	90명/90명	9	8	경기도 구리	160	소유
열음학교	설립위원회	10명/13명	3	1	경기도 부천	30	임차
구름산초등학교	구름산 방과후학교 교사	15명/60명	4	1	경기도 광명	50	임차
기린배움터	과주에 사는 교사, 학부모, 학생	18명/학년별 5명	3	0	경기도 과주	72	임차
의왕 온뜻학교	학부모	6명/20가정 이하	2	1	경기도 의왕	34	임차
빛고을학교	참나무와 도토리	126명/200명	16	8	전남 나주	533	임차
행복한학교	행복한 학교 설립추진위원회	27명/학년별 10명	5	2	경기도 파주	112	
꿈나제청소년학교	이재문 목사	25	3	0	전북 전주	100	임차
부산 꽃피는 학교	부산보육교사회 내 방과후 교사모임	29	7	1	부산시 금정구	65	임차
전인새싹학교	학부모	28	10	5	경기도 양평	257	임차

## 나. 중등교육기관

학교명	설립 주체	학생수/정원	교사수	자격증 소지자	소재지	시설규모 (평수)	소유 여부
간디마을 학교	김송현(이사장), 양희규(설립자&교장), 둔철&갈전교육생태마을주민/간디마을학교학부모	34명/72명	11	6	경남 산청	115.29	임차
간디자유 학교	간디학교 교육협동조합	62	14	7	경북 군위	617	소유
제천간디 학교	간디농장 및 간디학교 설립준비위원회	85명/연20~25명 선발	17	13	충북 제천	524	소유
거침없는 우다다 학교	(사)사랑의도시락보내기운동본부	34	4	2	부산 금정구	96	임차
광주남구 청소년보 건센터 (해오름 터)	전남대학교	268	6	2	광주 남구	27.06	임차
곡성평화 학교	재학생 학부모	20	6	3	전남 곡성	120	임차
실상사작은 학교	실상사	39명/45명	11	4	전북 남원	80	임차
마리학교	마리학교 설립위원회	47명/미정	9	4	인천 강화	123	임차
산돌학교	기독교대한감리회	60명/120명	11	6	경기도 남양주	250	임차
참꽃작은 학교	(사)생명교육연구소	7명/45명	3	1	강원도 원주	20	임차
더불어가는 배움터길	배움터길학교 발전위원회	12명/미정	3	1	경기도 의왕	40	임차
들꽃피는 학교	들꽃피는학교	34명/50명	9	6	경기도 안산	360	소유
은평씨앗 학교	상근교사	10명/15명	3	1	서울 은평구	30	임차

꿈꾸는 아이들의 학교	학교운영위원회	13명/15명	3	0	서울 관악구	150	임차
성장학교별	학생, 학부모, 교사회	40명/40명	6	1	서울 관악구	90	임차
꿈틀학교	(사)청소년내길찾기	22명/20명	4	1	서울 종로구	30.5	임차
도시속참사람학교	(사)맥지청소년사회교육원	30명/40명	5	3	광주 남구	100	임차
광진도시속작은학교	한국청소년재단	6명/20명	2	0	서울 광진구	171.5	임차
민들레 청소년사랑방	사랑방운영위원회	12	2	0	서울 마포구	35	임차
풀잎대안학교	공동체	7	14	2	대전시 서구	52	임차
꿈터학교			2	1	서울시 송파구	30	임차
늦봄(문익환)학교	(사)늦봄 평화교육사업회	40	12	4	전남 강진군	286	소유
다니엘스쿨	예닮교회	30	4	0	광주 서구	500	소유
담쟁이시민학교	대전지역사회교육협의회	84	2	1	대전시 서구	6	임차
대안교육센터 시소학교	사)청소년문화공동체 십대지기	15	4	2	경기도 의정부	209	소유
돈보스코 영상특성화대안학교	돈보스코정보문화센터	10	5	2	서울시 영등포구	1113	소유
둘나라 한농예능학교	(사)한농복구회	87	0	0	전북 완주	213	소유
디딤돌학교	학교밖청소년배움공동체디딤돌	25	5	3	경기도 성남시	78	임차
로고스기독학교	한국기독사관학원	61	13	6	경기도 고양시	200	임차
마근답농		34	7	0	경남 산청	557	임차

업학교							
밝은꿈학교	대전시대안교육지원센터	20	2	2	대전시 서구	35	임차
범숙학교	사회복지법인 범숙이사회	25	4	3	경남 창원	63	소유
서울실용음악학교		27	4	0	서울시 중구	310	임차
수상한교육문화공동체 결		0	2	0	광주시 남구	22	임차
아시아공동체학교		15	4	2	부산시 남구	180	임차
아힘나평화학교		14	6	2	경기도 안성	35	임차
영남전인학교		26	7	3	경북 울산	520	소유
에프랑카카데미	사단법인 한민족미래운동	20	4	2	전남 무안	140	소유
왈덴스 영어 대안학교		10	3	0	경북 예천	60	
울산시민학교		11	4	2	울산시 중구	150	임차
웨슬리마을 신나는 디딤터		23	6	1	부산시 서구	356	소유
전인자람학교	전인교육실천연대	35	10	5	경기도 양평	727	소유
꽃피는 학교 제천 중등과정	푸른교육공동체	28	9	6	충북 제천	476	임차
지리산가람일학교	박해성	5	0	0	경남 산청	244	임차
진솔대안학교		65	7	6	전북 진안	342	소유

충청성인 학교		320	4	3	대전시 중구	230	소유
푸른꿈대 안학교	(사)푸른꿈청소년상담 원	20	5	0	경기도 용인	85	임차
하나인학 교	(사)아름다운청소년공 동체	16	8	0	경기도 파주	300	임차
한빛청소 년대안센 터	(사)한빛청소년대안센 터	18	1	1	서울시 송파구	50	임차
해밀스쿨		152	0	0	경남 창원	70	임차



## [부록 2] 미인가 대안교육기관 재정지원 공모 공고문

### 미인가 대안교육기관 재정지원 공모

---

---

#### 1. 목적

미인가 대안교육기관에 대한 재정지원을 통하여 기관 운영의 어려움을 완화하고 학업 중단 청소년 등에 대한 실질적 지원 확대

#### 2. 사업개요

- 지원 대상 : 학업중단 학생 등을 교육하는 미인가 대안교육기관
- 지원 내용
  - 직접 교수학습활동에 필요한 기자재 및 교재 구입비
  - 특수교사 강사비 및 특수교육 공간 설치비
  - 우수 프로그램 운영 지원비 등

#### 3. 공모 및 선정 방법

- 지원신청서 접수 : 대안교육연대 사무국(<http://www.psae.or.kr/>)
    - 접수기간 : '06. 11. 20.(월)~ 11. 27.(월), (8일간)
    - 접수방법 : 우편, 메일 접수(※ 우편접수시 파일을 저장매체에 저장하여 함께 제출)
  - 주소 : (우.121-865) 서울시 마포구 연남동 258-3. 2층 대안교육연대
  - 메일 : psae0590@empal.com
- ※ 지원신청서는 교육인적자원부([www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr)) '공지사항' 또는 대안교육연대([www.psae.or.kr](http://www.psae.or.kr)) '대안교육 소식' 등에서 내려 받아 사용

◦ 선정방법 : 심사위원회의 서면심사-현장실사(필요시) 후 최종 결정

4. 지원 조건 : 사업 종료 후 30일 이내 사업보고서(프리젠테이션, 결과물 등) 제출

5. 기타 사항

◦ 제출된 서류는 반환하지 않으며, 향후 대안교육 정책 자료로 활용될 수 있음

◦ 제출 서류는 사실에 근거하여 정확하게 작성하기 바람

◦ 기타 자세한 내용은 교육인적자원부 교육복지정책과 또는 대안교육연대 사무국(02-322-0190, 0590)으로 문의 바람

## [부록 3] 미인가 대안교육기관 재정지원 신청서 양식

### 미인가 대안교육기관 재정 지원 신청서

작성일 : 2006 . 11. ( )

#### 1. 신청개요

신청기관 개요	기관명		대표자	
	주소		전화번호	
	설립연월일		팩스번호	
	홈페이지			
	소속법인(단체) 또는 운영기관	단체명		대표자
주소			전화번호	
설립연월일			팩스번호	
신청자	담당자			담당자 전화번호
				담당자 메일

#### 2. 기본 현황

##### 1) 기관 연혁

설립과정 및 설립목적에 담은 학교의 역사(연혁) 등

##### 2) 교육과정 및 특색

교육철학의 공공성 등 교육과정의 반영 정도, 기타 프로그램 운영 소개

##### 3) 기관 운영의 민주성

학부모회, 교사회, 자치회 등 의사결정 구조 및 절차, 방법, 내용 등 특히 재정 운영 및 관리의 민주성, 투명성 등

#### 3. 운영 현황

1) 교원 현황

성명	직책	최종학력 (관련경력)	현기관 근무기간	담당역할	주당업무 시간	자격증	상근여부

※ 전체 교원 모두를 기재하되, 상근 여부(상근, 비상근, 자원봉사)를 표시

(1) 교사 채용 및 연수(교육) 방법

- 별첨 가능

2) 이용 대상자(만 18세 이하) 현황

(1) 재적인원 :   명(남   , 여   )

(2) 학업중단 사유별 현황

구분	질병	가사	부적 응	개인 선택	.	.	.	기타	계
학생수									

※ 총인원은 위의 재적인원과 일치하게 작성하되 구분을 상세히 구분 작성

(3) 교육 소외계층 종류별 현황

구분	기초생 활수 자	한부모 가정	장애아 가정	외국인 가정	새터민 가정	.	기타	계
학생수								

3) 일일교육 운영현황

구분	운영일시	교육시간(평일)	토요일 및 휴일운영시간
학기중	: ~ :	: ~ : ( 시간)	: ~ : ( 시간)
방학중	: ~ :	: ~ : ( 시간)	: ~ : ( 시간)

4. 재정 현황

1) 재정 총괄

(단위: 원)

세 입		세 출	
구 분	내 역	구 분	내 역
	2005년(결산)		2005년(결산)
계	(100%)	계	(100%)
정부 보조금	(00.0%)	사 무 비	(00.0%)
운영주체 보조금	(00.0%)	사 업 비	(00.0%)
일반 후원금 수입	(00.0%)	인 건 비	(00.0%)
사업수입 (대상자이용료포함)	(00.0%)	예 비 비	(00.0%)
기 타 수 입 (외부지원 포함)	(00.0%)	기 타 비	(00.0%)

※ 2006년도 신설 기관은 공모일 기준으로 2006년 예산(집행 결과)을 작성<‘2006년(예산)’으로 정정>

2) 2005년 외부지원 상세 내역(지원 규모가 큰 순으로 빠짐없이 작성)

지원사업명	지원내역	지원금액	지원처	지원기간
총계				

※ 2006년도 신설 기관은 공모일 기준으로 2006년 예산(집행 결과)을 작성<‘2006년(예산)’으로 정정>

3) 이용자 부담 경비 상세 내역

내 역	1인당 부담액(원)	내 역	1인당 부담액(원)	내 역	1인당 부담액(원)
기부금(입학시)		발전기금(수시)		학습재료비	
예탁금		(급)식비		.	
입학금		기숙사비		.	
수업료		현장학습비		.	

※ 작성요령 : 2006년을 기준으로 작성하되, 1인당 1회, 월, 분기 등으

로 구분하여 기재

예) 월10,000원, 입학시1,000,000원, 분기당50,000원, 연1,000,000  
원, 필요시30,000원 등

5. 시설 현황

시설 현황	대지면적 총 m <sup>2</sup> ( 평)	사용방법	<input type="checkbox"/> 단독사용 <input type="checkbox"/> 공동사용
	건물면적 총 m <sup>2</sup> ( 평) ( 층)	소유현황	<input type="checkbox"/> 소유 <input type="checkbox"/> 임차(전/월세: 만원)

6. 학교운영 성과 및 전망(1쪽 이내, 최근 3년간을 중심으로)

- 학교를 대표하는 프로그램이나 전반적인 운영 등에 대한 교육적 성과와 자체 평가,
- 향후 과제 등을 기술

7. 재정 지원 요구 내역(별지 작성 가능)

순	사업명(품명)	수량(단위)	요구액(원)	요구 사유 및 용도
	계			

8. 기관(시설) 약도

## [부록 4] 시도별, 기관별 최종 지원 결정액

시·도 기관별 지원금액

(단위: 천원)

시도	기 관 명	지원액	시도	기 관 명	지원액
서울	광진도시속작은학교	10,000	경기	산어린이학교	18,000
서울	꿈꾸는아이들의학교	10,000	경기	수원칠보산자유학교	13,000
서울	꿈터학교	11,000	경기	아힘나평화학교	11,000
서울	꿈틀학교	15,000	경기	열음학교	11,000
서울	대안교육공간민들레사랑방	10,000	경기	의왕온뜻학교	11,000
서울	돈보스코영상특성화대안학교	10,000	경기	푸른숲학교	15,000
서울	삼각산재미난학교	14,000	경기	하나인학교	11,000
서울	성미산학교	15,000	경기	하남꽃피는학교	15,000
서울	성장학교별	11,000	경기	행복한학교	12,000
서울	은평씨앗학교	10,000	계	<b>23개 기관</b>	<b>321,000</b>
<b>계</b>	<b>10개 기관</b>	<b>116,000</b>	강원	참꽃작은학교	16,000
부산	거침없는우다나학교	24,000	<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>16,000</b>
부산	아시아공동체학교	23,000	충북	제천간디학교	20,000
<b>계</b>	<b>2개 기관</b>	<b>47,000</b>	충북	제천꽃피는학교	12,000
대구	가온학교	11,000	<b>계</b>	<b>2개 기관</b>	<b>32,000</b>
<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>11,000</b>	충남	대전꽃피는학교	13,000
인천	마리학교	20,000	<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>13,000</b>
<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>20,000</b>	전북	돌나라한농예능학교	20,000
광주	도시속참사람학교	12,000	전북	실상사작은학교	18,000
<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>12,000</b>	전북	진솔대안학교	15,000
대전	풀잎공동체대안학교	11,000	<b>계</b>	<b>3개 기관</b>	<b>53,000</b>
<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>11,000</b>	전남	곡성평화학교	12,000
경기	고양자유학교	20,000	전남	늦봄문익환학교	19,000
경기	과천무지개학교	20,000	전남	빛고을학교	15,000
경기	과천물이랑작은학교	11,000	전남	순천YMCA평화학교	15,000
경기	과천자유학교	15,000	<b>계</b>	<b>4개 기관</b>	<b>61,000</b>
경기	광명YMCA법씨학교	15,000	경북	간디자유학교	20,000
경기	구름산초등학교	11,000	<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>20,000</b>
경기	기린배움터	11,000	경남	간디마을학교	13,000
경기	꿈틀자유학교	18,000	경남	범속학교	24,000
경기	대안교육센터시소학교	11,000	경남	지리산가랑잎학교	10,000
경기	더불어가는배움터길학교	11,000	<b>계</b>	<b>3개 기관</b>	<b>47,000</b>
경기	들꽃피는학교	13,000	제주	문화교육들살이	10,000
경기	디딤돌학교	15,000	<b>계</b>	<b>1개 기관</b>	<b>10,000</b>
경기	벼리학교	13,000	<b>합계</b>	<b>55개 기관</b>	<b>790,000</b>
경기	산돌학교	20,000			

※ 시·도 기관별 가나다순임. '울산은 없음'