

전북교육 2021-532

광역형 혁신+학교 정착을 위한 지원 연구: 고등학교 대안교육과정 개발

광역형 혁신+학교 정착을 위한 지원 연구: 고등학교 대안교육과정 개발

연구책임자 이종태(건신대 대안교육학과 석좌교수)
공동연구원 하태욱(건신대 대안교육학과 주임교수)
이병곤(제천간디학교장/건신대 겸임교수)
차상진(건신대 대안교육연구소 연구교수)

이 연구는 전라북도교육청의 연구지원비로 수행되었으나 여기에 제시된 정책대안이나 의견 등은 전라북도교육청의 공식적인 의견이 아니라 본 연구진의 견해를 밝힙니다.

목 차

| | |
|--------------------------------------|----|
| I. 서론 | 1 |
| II. 혁신학교와 대안학교 | 5 |
| 1. 혁신학교와 전북의 혁신학교 운동 | 5 |
| 가. 혁신학교의 확산과 성과 | 5 |
| 나. 전북 혁신학교 운동의 전개 | 14 |
| 2. 대안교육과 공립 대안학교 | 25 |
| 가. 국내 대안교육의 현황 | 25 |
| 나. 공립 대안학교의 특성 | 37 |
| III. 고산고등학교의 현황 및 교육과정 분석 | 52 |
| 1. 고산고 개요 및 현황 | 52 |
| 2. 고산고 교육과정 분석 | 57 |
| 3. 고산고 교사 및 지역사회 면담 분석 | 63 |
| 가. 대안학교 전환의 어려움과 장기적 전망의 필요성 | 63 |
| 나. 리더십의 문제 | 67 |
| 다. 교사공동체와 교육철학의 공유 | 72 |
| 라. 교사의 인식전환과 역량강화 | 75 |
| 마. 학교의 교육목표와 대안적 교육과정에 대한 새 인식 | 76 |
| 바. 대안교육과 마을중심 교육과정의 재구성 가능성 | 84 |
| 사. 현행 LTI교육과정의 한계와 개선 방안 | 87 |

IV. 마을교육공동체와 마을교육과정 93

| | |
|--|-----|
| 1. 대안적 교육을 위한 분석과 설계 : 메트 스쿨과 인턴십 프로그램 | 93 |
| 2. 국내 사례 : 제천간디학교의 인턴십을 통한 진로교육 | 97 |
| 3. 고산고등학교 마을연계 인턴십 중심 교육과정 개편방안의 시사점 | 103 |
| 가. 학교의 운영 방향과 LTI 교육 목표를 연계 | 103 |
| 나. 학년별 LTI 운영 목표의 학년별 세분화 및 체계화 | 104 |
| 다. 전담 교사와 인턴십 현장 멘토와의 소통 | 105 |
| 라. 민주시민교육과 사회적 경제에 대한 이해 | 106 |
| 마. 고산향마을공동체 활동가들과의 협력 | 107 |
| 바. 공식 발표회를 통한 상호 평가와 아카이빙 | 107 |
| 사. 학습으로의 전이 - 자신과 세계에 대한 이해 | 108 |

V. 요약 및 결론 110

| | |
|-------------|-----|
| 1. 요약 | 110 |
| 2. 결론 | 117 |
| 3. 제언 | 118 |

| | |
|---------------------|------------|
| [참고문헌] | 121 |
|---------------------|------------|

I. 서론

이 연구는 2021년 ‘혁신+학교’로 지정된 고산고등학교가 전라북도교육청이 추구하고 있는 참학력 기반의 대안적 교육과정을 구안하고 개발하는 데 도움을 주기 위하여 추진되었다.¹⁾

고산고등학교는 2013년 혁신학교로 지정되었고 2018년에는 대안교육 특성화고등학교 지정되었으며, 올해에는 다시 혁신+학교로 지정되었다. 대안학교로 지정된 지 3년이 경과하였으므로 이 학교 교사들은 교육과정 혁신과 관련된 상당한 경험을 지니고 있으며, 그동안의 노력에 의해 적지 않은 성과도 축적했다고 볼 수 있다. 하지만 오래 동안 일반고 교육과정을 운영해왔고 대부분의 교사들 역시 일반고 외의 경험이 거의 없다는 점을 감안할 때 지난 3년의 경험은 일반고에서 대안학교로 전환하기 위한 다각적인 모색과 시행착오의 과정이었다고 할 수도 있다. 이 시점에서 고산고등학교의 교육과정을 대안적으로 한 단계 더 근접시키려는 노력이 필요한 이유가 여기에 있다.

연구진은 이러한 목적을 위하여 교사들의 경험과 그 과정에서 형성된 인식, 그리고 현행 교육과정을 분석하여 그동안 축적된 학교의 잠재력을 확인하는 한편, 고산고가 위치한 지역사회의 여러 특성을 탐색하여 장차 고산고등학교가 지향할 교육과정의 핵심적 요소를 무엇으로 할 것인지를 특정하고자 하였다. 이를 위하여 교사들과 수차례 워크숍을 진행하였으며, 학교장을 포함하여 교사 00명, 인턴십 현장과 마을교육 등에 참여하여 학교와 긴밀하게 협력하고 있는 지역사회 인사 00명을 심층 면접하고 이를 분석하여 구체적인 시사점을 도출하였다.

국내의 대안학교는 1990년대 초반에 민간에서 시작된 대안교육운동이 1990년대 후반의 정부 교육개혁 정책과 만나면서 처음으로 등장하였다. 그 시작은 1998년 대안교육 특성화학교 제도의 도입(「초·중등교육법 시행령」 제 91조)이었으며, 2005년 「초·중등교육법」 제60조의3 제정으로 각종학교 ‘대안학교’로 확대되었다. 2장에서 볼 수 있듯이 특성화학교나 ‘대안학교’는

1) 연구 제목에서 보듯이 당초 목표는 교육과정 개발이었지만, 촉박한 연구 기간 및 학교와의 협의 결과를 반영하여 장차 학교가 개발할 대안적 교육과정의 방향과 주요 논점 등을 찾아 제안하는 것으로 하였다.

대부분 민간이 설립한 사립 형태이고 공립은 상대적으로 아주 적은 편이다. 하지만 2000년대 초반 10년의 후반부터 사립 대안학교의 설립이 주춤하게 되면서 이후에는 점차 시도교육청에 의한 공립 대안학교 설립이 증가하였다. 그 결과 2021년 3월을 기준으로 할 때 대안교육 특성화학교와 각종학교 ‘대안학교’로 인가를 받은 전체 93개교 중 공립으로 운영되는 대안학교들은 대안교육 특성화학교 10개교와 각종학교 대안학교 19개교로 비율로 보면 약 20.4%에 해당된다. 전라북도교육청은 2009년 전북동화중학교를 설립하고 2018년 고산고등학교를 특성화고등학교로 전환함으로써 관내에 중·고 특성화학교를 각각 1개교씩 갖게 되었지만, 각종학교 ‘대안학교’는 공·사립 모두 없다.

전국적으로 볼 때 최근 공립 대안학교의 수가 증가하는 있지만, 그것이 정교화된 정책 변화의 흐름을 반영한다고 보기는 어렵다. 공적 영역에서 대안학교를 다루는 방식은 대안교육의 지향점으로부터 간극을 보여주고 있기 때문이다(이은주, 2017). 풀뿌리대안교육운동은 공교육 체제가 드러낸 한계에 대한 문제제기(송순재, 2000)에서 전개된 교육개혁의 요구였음에도 불구하고, 정부의 대안교육정책은 1996년 9월부터 시작된 ‘중등학교 중퇴생 복교정책’에서 출발하여 같은 해 12월 25일 교육부가 발표한 ‘학교중도탈락자 예방종합대책’과 이후 연이어 발표된 ‘부적응 학생 및 청소년을 위한 교육체제 구축’, ‘부적응 학생을 위한 대안학교 설립·운영지원계획, 그리고 1998년의 대안교육특성화학교 관련 법령 제정, 2005년의 각종학교 ‘대안학교’ 법조항 신설로 이어지는 정책적 흐름을 가졌다(김태연, 2008). 즉, 민간에서 시작된 대안교육은 ‘학교’의 문제를 지적한 것이었음에도 불구하고, 제도권에서는 이를 부적응으로 인해 중도탈락한 ‘학생’의 개인적 문제로 바라본 것이다.

이런 문제의식은 대안교육운동을 제도권 학교의 변화를 위해 수용한 혁신학교운동의 측면에서도 발견된다. 혁신학교를 추진하는 주체들의 저변에는 ‘학교붕괴’로 상징되던 상황을 학교의 기능적 정상화를 통해 회복하고자 하는 한편의 욕구와, 근대학교 제도 극복을 통한 새로운 학교의 모델 제시라는 또 다른 욕구가 공존하고 있었다. 유사하지만 또 한편으로는 모순된 이 두 가지 지향점이 합일될 틈도 없이 정책적으로 떠밀리는 과정에서 혁신학교운동의 초점은 새로운 학교 또는 새로운 교육의 틀을 모색하기보다는 수업혁신을 통한 ‘학교의 회복’에 맞추어지게 되었다(김성천, 2018). 대

안교육정책이나 혁신학교정책 모두 근대교육체제로서의 ‘학교’에 대한 깊은 고민과 그것을 새로운 체제로 만들어내려는 노력보다는 구체체로서의 근대 학교를 지켜내려는 반동적 시도에 오히려 방점을 찍는 한계를 드러냈던 것이다(홍제남, 2019).

그러나 세계의 흐름을 보면, 21세기에 들어서면서 새로운 교육에 대한 요구가 커지면서 소위 ‘미래교육’ 체제에 대한 관심이 높아지고, 혁신과 대안의 수준을 단순히 ‘근대학교의 기능 회복’이 아니라 그것을 넘어서야 한다는 목소리들이 높아지고 있다. 4차 산업혁명으로 상징되는 변화의 파고 속에서 OECD는 DeSeCo 프로젝트의 ‘핵심역량’을 넘어 개인과 사회의 ‘웰빙’이라는 비전과 이를 실현하기 위한 학생들의 ‘전환 역량’을 새로운 화두로 던졌고, 세계의 교육 선진국들은 이를 공교육 체제에 반영하기 위해 다양한 노력을 시도하고 있다. 우리나라 정부도 2015교육과정을 통해 역량중심 교육을 선언하고 교과교실제, 자유학기제, 학생중심교육과정, 고교학점제, 교과집중이수제 등의 다양한 시도를 모색하고 있다(맹준호 외, 2019). 최근에는 학교의 담장을 열고 학교와 마을이 아이들을 위해 협력하는 마을 교육공동체 운동도 활발하게 모색되고 있다. 이러한 흐름은 미래의 아이들에게 필요한 것은 교과서적인 지식을 넘어 삶 자체에 대한 이해와 실제로 삶을 살아낼 수 있는 다양한 힘이라는 깨달음에 바탕을 두고 있다(서용선 외, 2016; 심정보 외 2019; 김용련, 2019).

최근의 코로나19로 학교가 물리적으로 문을 닫을 수밖에 없는 환경에 놓이면서 미래 교육의 방향에 대해서 근본적으로 다시 짚어야 하는 현실에 봉착했다(교육정책디자인연구소, 2020). ‘강제로 소환된 미래’라는 표현 속에는 막연히 미뤄왔던 문제가 갑자기 현실로 닥쳐온데 대한 당혹함이 읽힌다. 따라서 인간존중, 민주시민양성, 창의성, 문제해결력, 공감 및 의사소통 능력, 자기주도적 평생학습역량 등을 위한 새로운 교육 의제가 부각되어 있다(이영희, 윤지현, 2020). 그러나 한편으로는 미래교육 체제를 단순히 첨단기자재나 공간혁신의 차원으로만 접근하는 최근의 경향성에 대해 우려의 시각이 있기도 하다.

이러한 사회역사적 흐름은 이 연구에서 추구하는 공립 대안학교이자 혁신+학교인 고산고등학교 교육과정의 미래를 가늠하는 기저적 배경이다. 미래사회가 요구하는 새로운 교육을 위한 과정과 내용, 방법과 평가가 어떤 방식으로 재구조화 되어야 할 것인지에 대한 판단은 곧 혁신을 넘어 대안

적인 교육을 모색하는 고산고등학교의 새로운 교육과정을 위한 본질적 지침이 될 것이기 때문이다. 이는 고산고등학교라고 하는 특정 학교만의 문제로 한정되기보다, 혁신교육과 마을교육공동체, 그리고 미래교육에 대한 요구가 높아지는 시대적 흐름 속에서 새 길을 찾는 전북교육에 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대되기 때문이다.

Ⅱ. 혁신학교와 대안학교

고산고등학교는 1981년 고등학교 수준의 학령인구가 급속하게 증가하던 시기에 보통과 5학급으로 문을 열었다. 1991년에는 정부의 직업교육 강화 방침에 따라 정보처리과 학급이 추가로 인가되어 종합고등학교 형태로 운영되었다. 그러나 2000년대로 들어오면서 농촌의 쇠락과 함께 학교 운영도 어려움을 겪게 되면서 이를 극복하기 위한 새로운 시도가 요청되었다. 이에 따라 고산고등학교는 2013년에 혁신학교로 지정되어 새롭게 출발하였고, 2018년에는 한걸음 더 나가 대안교육 특성화고등학교로 전환하였다. 2021년에는 전북교육청에서 추진하는 ‘혁신 더하기(+)’ 학교로 지정되어 학교혁신 수준을 한 단계 더 높여야 하는 과제를 부여받고 있다.

이 장에서는 이러한 고산고등학교의 연혁에 비추어 향후 어떤 방향으로 가야 할지를 모색하기 위한 기초 작업으로 고산고등학교에 직접적인 변화의 계기를 마련한 혁신학교 제도와 대안교육 특성화고등학교 제도에 관하여 살펴보려고 한다. 우선 각 제도가 마련된 배경과 취지를 살펴보고, 그것이 한국교육의 변화에 어떤 방식으로 작용했는지, 또 그 과정에서 거둔 성과와 드러난 한계는 무엇인지 등을 살펴보고, 나아가 그러한 경험들이 주는 공립학교인 고산고등학교의 향후 발전에 대한 시사점은 무엇인지 등을 생각해보기로 한다.

1. 혁신학교와 전북의 혁신학교 운동

가. 혁신학교의 확산과 성과

1) 혁신학교의 등장과 확산

혁신학교 정책은 우리나라 교육 현장에 의미 있는 변화를 가져온 정책들 가운데 지방정부(시도교육청) 주도로 시작하여 전국적으로 확산한 대표적인 사례이다. 성열관·이순철(2011)은 이것을 ‘교육감 효과’로 표현한다. 즉, 교육감이 수장으로 있는 각 시도교육청이 교육현장의 분위기나 학교 운영 방

식을 바꾸기 위한 다양한 노력을 기울임으로써 나타나는 긍정적인 변화들이 있는데, 혁신학교는 그중에서도 가장 주목받고 있는 정책이라는 것이다.

이들의 말대로, 혁신학교 정책은 전적으로 교육감들에 의해 도입되고 빠르게 확산하였다. 최초의 혁신학교 정책은 2009년 9월 경기도교육청에서 시작되었다. 그해 봄에 실시된 보궐선거에서 당선된 김상곤 교육감은 임기가 1년도 남지 않은 상황에서 야심적으로 혁신학교라는 새로운 정책을 시작하였다. 이것은 수직적 관료주의 문화와 행정업무 중심의 교사 조직, 그리고 획일화되고 경쟁지향적인 교수학습 활동으로 교사도 학생도 무기력해지는 기존의 학교를 전면적으로 쇄신하려는 시도였다. 이것은 혁신학교 정책의 구상 단계에서 제시된 다음의 그림 1에 잘 나타나 있다(이광호, 2014).

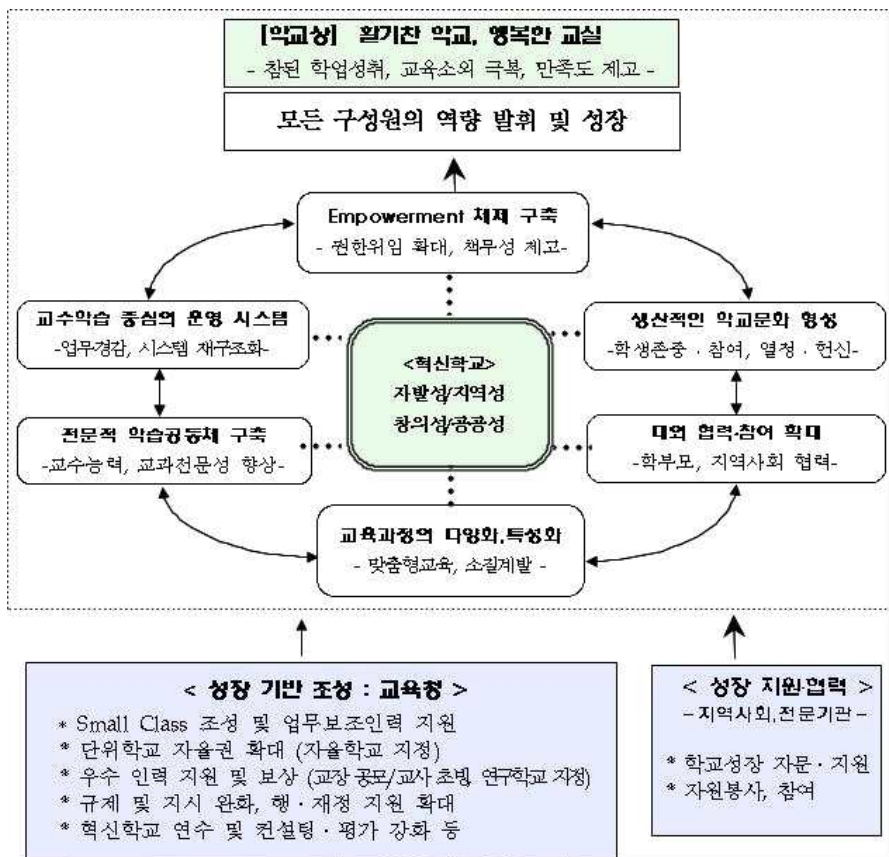


그림 1 혁신학교의 기본 모델(2009년 6월)

이 그림을 보면, 혁신학교는 자발성, 지역성, 창의성, 공공성을 바탕으로 하며, 학생 존중의 학교 문화 형성과 맞춤형 교육이 가능한 교육과정의 다양화와 특성화, 교사의 전문성 향상을 위한 전문학습공동체 구축과 업무 경감, 수직적 구조를 타파하기 위한 권한 위임 확대 등을 매개로 하여 모든 구성원이 스스로의 역량을 발휘하고 성장하는 ‘활기찬 학교, 행복한 교실’이라는 학교상을 지향하는 것으로 설정되어 있다. 다음 그림에서 보는 바와 같이, 이러한 구상은 점진적인 혁신학교 확산을 통한 공교육의 정상화, 다양화라는 비전으로 연결된다(이광호, 2014).

2010년 6월초에 실시된 민선 2기 교육감 선거 결과는 혁신학교의 전국적 확산을 가져오는 계기가 되었다. 이른 바 민주교육감이 당선된 6곳(서울, 경기, 강원, 전북, 전남, 광주)에서 혁신학교를 핵심 정책으로 채택하였기 때문이다. 물론 시도교육청마다 혁신학교에 붙이는 이름은 제각각이었다. 경기도는 원래의 ‘혁신학교’ 명칭을 고수했지만, 서울시는 ‘서울형 혁신학교’, 강원도는 ‘강원행복+학교’, 전북은 ‘전북혁신학교’, 전남은 ‘무지개학교’, 광주시는 ‘빛고을혁신학교’였다.

2014년 지방선거에서는 위 6개 지역을 포함하여 모두 14개 지역에서 민주교육감이 당선되었다. 그 결과 이후 혁신학교의 확산 속도가 훨씬 빨라지게 되었는데, 그 양상은 다음의 [그림 2-3]에 잘 나타나 있다. 2018년 제3기 민선교육감 선거에서도 이러한 양상이 계속되었는데, 특히 혁신학교를 가정 먼저 시작한 경기도의 경우 다음 <표 2-1>에서 보듯이 2021년에 이르러서는 혁신학교가 거의 대중화 수준에 이르렀다고 할 수 있다. 초·중·고 전체 학교 수 2,445교 중 1,393교가 혁신학교로 운영되고 있어 56.97%에 이르고 있다(<https://blog.naver.com/lee8742/222534967377>).

혁신학교가 짧은 기간에 이처럼 확산하게 만든 가장 큰 요인으로는 무엇보다도 14개 교육청의 적극적인 의지와 지원을 꼽을 수 있을 것이다. 경기도의 경우 초창기에는 혁신학교에 무려 2억 원씩 지원했으며, 2013년부터 본격적으로 시작한 전라북도 혁신학교의 경우에는 학교당 3~4천만 원씩 지원하였다(전북교육청, 2013). 학교는 이 지원금으로 교사들의 업무를 덜어줄 추가 인력을 고용하는 한편, 학생들에게 다양한 체험활동 기회를 제공할 수 있었다.

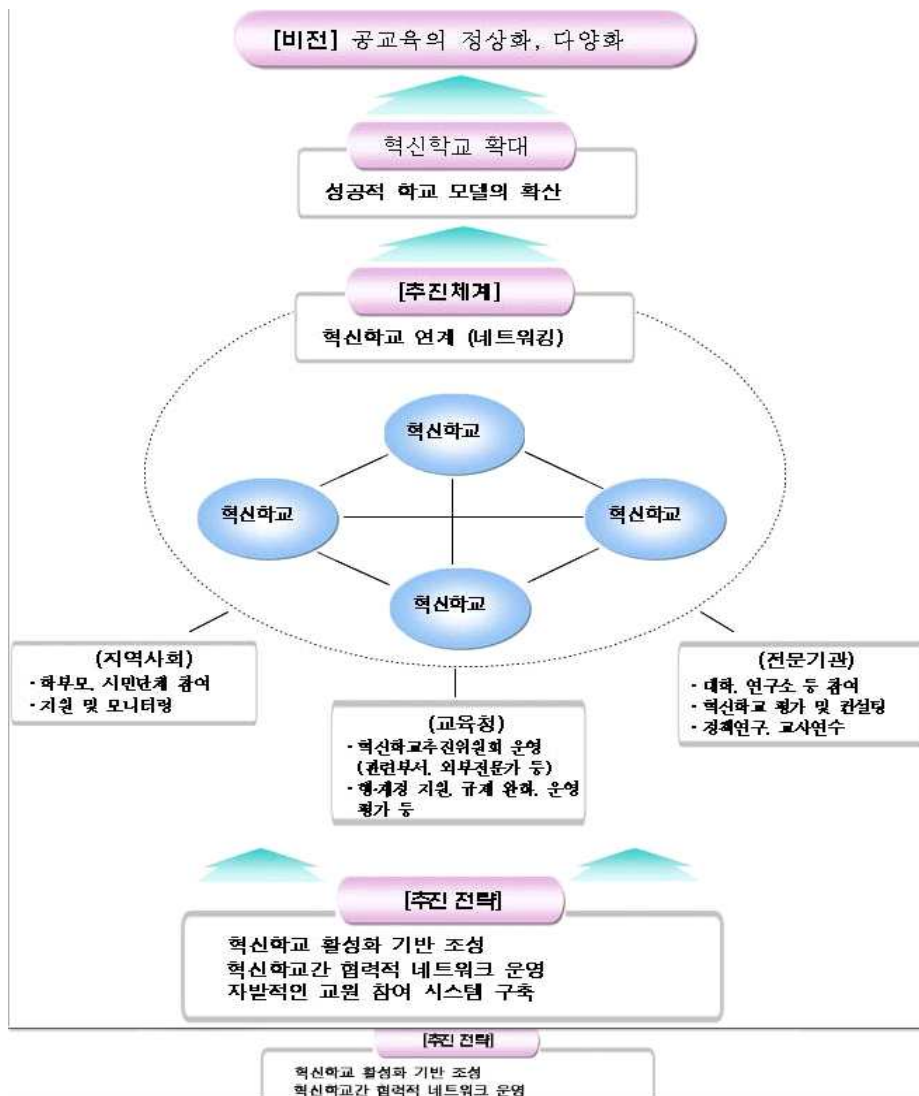


그림 2 혁신학교 비전 및 추진체계(2009년 6월)

하지만 혁신학교의 등장과 확산 요인을 이처럼 교육청의 정책적 의지와 행·재정적 지원으로만 보기는 어렵다. 우선은 그러한 교육청의 의지가 발동하도록 만든 근원으로서 기존의 학교 상태를 이대로 두어서는 안 되겠다는 다수 교사들의 문제의식이 교육현장에 폭넓게 퍼져 있었고, 다음으로는 실제로 기존의 학교를 어떻게든 바꿔보자는 교사들이 자발적인 움직임이 있었다는 점에 주목할 필요가 있다. 말하자면 혁신학교의 등장과 확산은 내생

적 요인과 외생적 요인의 결합으로 통해 만들어진 산물인 셈이다.

| 지역명 | 계(초·중·고) | | |
|-------|----------|-------------|-------------|
| | 학교총수 | 혁신학교 수 (전체) | 혁신학교 비율 (%) |
| 경기도 | 2445 | 1393 | 56.97 |
| 가평 | 24 | 13 | 54.17 |
| 고양 | 169 | 53 | 31.36 |
| 광명 | 47 | 31 | 65.96 |
| 광주하남 | 95 | 44 | 46.32 |
| 구리남양주 | 153 | 64 | 41.83 |
| 군포의왕 | 73 | 68 | 93.15 |
| 김포 | 84 | 52 | 61.90 |
| 동두천양주 | 77 | 42 | 54.55 |
| 부천 | 124 | 72 | 58.06 |
| 성남 | 153 | 68 | 44.44 |
| 수원 | 200 | 131 | 65.50 |
| 시흥 | 89 | 61 | 68.54 |
| 안산 | 109 | 65 | 59.63 |
| 안성 | 56 | 53 | 94.64 |
| 안양과천 | 96 | 41 | 42.71 |
| 양평 | 42 | 21 | 50.00 |
| 여주 | 45 | 34 | 75.56 |
| 연천 | 21 | 19 | 90.48 |
| 용인 | 185 | 86 | 46.49 |
| 의정부 | 69 | 58 | 84.06 |
| 이천 | 58 | 42 | 72.41 |
| 파주 | 103 | 60 | 58.25 |
| 평택 | 107 | 49 | 45.79 |
| 포천 | 52 | 36 | 69.23 |
| 화성오산 | 214 | 130 | 60.75 |

표 1 경기도 혁신학교 시군별 현황(2021년 9월)

송순재(2017)는 이런 내생적 요인의 핵심으로 새로운학교만들기운동과 작은학교운동을 들고 있다.²⁾ 이러한 운동의 발단은 남한산초등학교에서 시작되었다. 경기도 성남시 근교의 농촌지역에 자리 잡고 있는 남한산초등학교

2) 송동빈(2017)은 혁신학교의 등장 배경을 이보다 훨씬 넓게 잡고 있다. 그는 해방 직후의 새교육운동, 1960년대 제3차 교육과정 시기의 탐구수업, 80년대 하반기와 90년대 초반의 열린교육운동, 90년대의 대안교육운동 등을 혁신학교의 등장 배경으로 잡고 있다.

는 90년대에 들어 학생이 격감하여 1999년에 정부가 대대적으로 추진했던 소규모 학교 통폐합 대상이 되었다. 이에 지역주민과 학부모, 교사들이 연대 조직을 만들어 폐교 반대 운동을 전개하였고, 운동이 무르익으면서 교사들은 단지 학교를 유지하는 것을 넘어 학교 운영 방식과 교육활동의 면모를 일신하기 위한 노력을 기울이기 시작했다. 이러한 변화의 움직임은 학부모들의 강력한 호응을 얻어 도시에 있던 학생들이 대거 전입하였고, 이로써 당국의 폐교 방침은 저절로 철회되었다.

남한산초등학교의 성공 사례는 전국으로 파급되었다. 2002년에는 충남 아산에 있는 거산초등학교, 2003년에는 전북 완주군에 있는 삼우초등학교, 그리고 2005년에는 경북 상주군의 상주남부초등학교가 남한산초등학교와 유사한 방식으로 새로운 학교로의 탈바꿈을 시도하였다. 이들은 자연스럽게 서로 도움을 주고받을 수 있는 연대를 모색하였고, 그 결과 2005년에는 충남 공주에서 ‘작은학교교육연대’가 결성되었다. 2006년에는 부산의 금정초등학교, 전남 순천의 송산초등학교(당시는 분교), 경기도 양평군의 조현초등학교가 이 흐름에 동참하였다(송순재, 2017:20-21).

2009년 경기도교육청의 혁신학교 정책 출범은 교육감의 정책 의지나 교육청의 행·재정적 지원 이전에 이처럼 학교의 변화를 위한 교육현장 내부의 요구와 자발적인 시도 및 성공 사례가 있었기에 가능한 일이었다. 이 점은 혁신학교 성공의 요체가 무엇인가를 시사하며, 동시에 이후의 급격한 확산이 가져올 문제점을 예상할 수 있게 한다.

2) 혁신학교의 특성과 성과

혁신학교란 무엇인가? 혁신학교 운동의 초기에 책을 낸 성열관·이순철(2011:6)은 혁신학교를 간단하게 ‘배움과 돌봄의 책임교육 공동체’라고 정의한다. 즉, 혁신학교란 성적 경쟁으로 점철된 교육에서 학생들이 배움의 의미와 성장의 기쁨을 맛보는 교육으로 전환하고 동시에 교사와 학생 간 배려와 존중의 관계를 만드는 교육을 추구하는 학교라는 것이다. 이후 혁신학교를 주제로 한 수많은 책들이 출간되면서 혁신학교는 필자마다 조금씩 다르게 정의되었고, 또 14개 시도교육청마다 자신들이 추진하는 혁신학교의 개념을 상세하게 정의하였다.

이중현(2017)은 13개 시도교육청(대전시 제외)의 혁신학교 개념을 대조, 분석하고 대체적인 공통점을 ‘공교육 정상화 혹은 혁신의 모델학교’라고 결론지었다. 이어서 그는 기존 공교육의 문제를 1) 입시위주의 경쟁교육으로 인한 창의성·인성교육의 소홀, 2) 획일적인 교육내용(교육과정), 3) 경직된 학교운영 체제, 4) 상명하달식 교육행정, 5) 학교와 교원의 자율성 부족 등으로 꼽고, 혁신학교란 바로 이러한 문제들을 극복한 학교여야 한다고 하였다(138-140). 앞의 [그림 2-1]에서 경기도는 혁신학교가 지향하는 가치를 민주성, 윤리성, 전문성, 창의성으로 제시하고 있는데, 이중현(2017:140-141)이 분석한 표를 보면 각 시도교육청마다 여기에 한두 가지의 가치를 추가하거나 달리하고 있음을 알 수 있다.

손동빈(2017:54-55) 역시 이중현이 말한 ‘모델학교’와 유사하게 혁신학교를 일종의 파일럿 스쿨(pilot school)이라고 보았다. 혁신학교가 파일럿 학교라는 말은 공교육 체제를 전면적으로 바꿔야 하는 일이 궁극적 과제이지만 그것을 일시에 할 수 없으니 우선 준비된 학교, 즉 혁신학교를 중심으로 점차 바뀌나갈 수밖에 없다는 의미이다. 따라서 그는 현재의 혁신학교 운동을 우리나라 교육 패러다임을 바꿀 ‘공교육의 새로운 표준’을 만드는 과정으로 본다.

손동빈은 같은 글에서 이러한 표준을 만들기 위한 혁신학교의 특징을 다음과 같이 다섯 가지로 제시하였다(55-58). 첫째 학교와 교사에 대한 관점의 변화이다. 즉, 행정관료 체제의 말단 조직으로 간주되어 왔던 기존의 학교에 대한 시각을 교사와 학생이 구성하는 ‘민주적 교육활동 공동체’로 전환함으로써 교사들을 단순 행정가가 아니라 진정한 교육전문가로 새롭게 자리매김한다는 것이다. 둘째, 기존의 국가주도 개혁에서 교사들이 주체로 참여하는 상향적 개혁을 지향한다. 셋째, 분절적이고 부분적인 접근을 넘어 총체적인 변화를 지향한다. 넷째, 경쟁을 지향하고 협력 중심의 교육을 지향한다. 마지막으로, 학교 효과를 지향한다. 기존의 학교들은 선발 효과나 지역 효과에 기대어 학교 교육의 우수성을 추구했지만, 혁신학교는 잘 가르치겠다는 책임교육을 통해서 교육의 성과를 만들어내는 것을 지향한다.

이러한 혁신학교의 지향과 목표들을 이루기 위한 구체적인 과제로 손동빈은 세 가지 기본 과제를 제시한다(58-60). 첫째, 학교 업무 정상화이다.여기의 핵심은 기존의 행정업무 중심의 교사 조직을 교육활동 중심으로 바꾸는 것이다. 둘째, 수업과 교육과정의 혁신이다. 입시경쟁 위주의 수업을

참여와 협력 중심의 수업으로 바꾸고, 획일적인 국가교육과정을 학교와 학생들의 특성에 맞게 재구성하는 일이다. 셋째, 학교자치이다. 이는 더 이상 상부의 지시만 기다리는 말단 행정조직이 아니라 모든 구성원들이 동등한 주체로 참여하여 자치적으로 운영하는 학교를 만드는 일이다.

이러한 혁신학교 운동은 지난 10여 년 동안 우리 교육의 변화라는 측면에서 실제로 어떤 성과를 거두었을까? 정부나 연구기관에서 아직 이에 대한 총괄적인 평가가 이루어지지 않는 것 같다. 따라서 현재로서는 일부 연구기관이나 연구자들이 부분적으로 혁신학교의 성과에 대해 연구한 것을 바탕으로 전체적인 성과를 추정해 볼 수 있을 뿐이다.

최성보(2015)는 비교적 이른 시기에 혁신학교의 성과와 한계에 관한 논의를 시도하였다. 그는 선행연구 등의 자료를 바탕으로 혁신학교의 성과와 한계에 관해 다음과 같이 언급하였다. 우선 성과로는 첫째, 학교 운영에서 교원과 학생, 학부모의 참여를 유도하며, 교육과정 운영에 학생과 학부모의 참여를 확대시키고 있다. 둘째, 자율적인 학습 계획을 수립하고 경쟁보다는 협력하는 분위기를 조성하고 있다.

다음으로, 한계에 대해서도 세 가지를 언급하였다. 첫째, 혁신학교 교육의 특성상 학급당 인원이 적어야 하지만 그렇지 않은 경우도 많으며, 또 같은 이유로 혁신학교의 성과를 일반학교에 적용하는 데 어려움이 따른다. 둘째, 혁신학교에는 일반학교에 비해 상당한 수준의 지원금이 제공되는데, 장차 이것이 지속되지 않을 경우 개혁의 성과가 유지되기 어려울 수 있다. 셋째, 혁신학교 교사들은 동료 교사나 학부모들이 기대를 걸기 때문에 무언가 성과를 내야 한다는 부담감을 안고 있다.

위의 연구에 비해 백병부·박미희(2017)의 연구는 경기종단연구(GEPS) 1, 2차년도 자료와 혁신학교 교사 및 학생과의 면담 자료를 바탕으로 하여 체계적인 분석 결과를 내놓고 있다. 그들의 연구 초점은 교육격차에 있었는데, 우선 혁신학교와 일반 학교 학생의 성적을 단순 비교할 경우 일반학교가 더 높았지만(이는 대부분의 혁신학교가 경제적으로 열악한 지역을 우선하여 지정되었고 학교 성적은 가정 배경의 영향을 크게 받기 때문으로 설명되었다), 사교육 참여율이나 교육비 투입 등과 관련하여 학생 간 격차는 혁신학교가 일반학교 보다 낮게 나타났다. 교육과정 운영이나 수업 측면에서 양자의 두드러진 차이는 학생중심 수업이었는데, 이로 인하여 학생들의 교사 신뢰도나 학교 만족도 등에서 혁신학교가 훨씬 높은 결과를 보여주고

있었다.

가장 주목할 만한 결과는 혁신학교가 학생들 간의 교육경험의 차이나 성적 차이에서 학년이 올라갈수록 작게 나타났다는 점과 일반 학교에 비해 혁신학교에서 성적에 대한 가정 배경의 영향이 적게 나타난다는 점이었다. 일각에서는 학생들의 단순 점수를 근거로 혁신학교의 학력 저하 현상을 비판하지만, 그것은 출발점이 다르고 혁신학교 학생들의 가정 배경이 열악하다는 점을 간과한 악의적 비판이라고 할 수 있다. 연구자들은 학생 간 격차 감소라는 혁신학교의 효과가 주로 학생중심 수업에 기인한다는 점을 통계적으로 확인하였다.

이밖에도 혁신학교의 장점이나 성과에 대한 논의는 매우 많고 다양하다. 강민정(2017a, b)은 행정 중심의 학교가 교육 중심의 학교로 달라졌고 또 민주적 리더십이 살아 있는 학교라는 점을 강조하였고, 이희숙(2017)은 학부모의 참여가 활성화되고 있다는 점을 꼽았다. 김정안(2017)은 교육과정에서 지식만이 아니라 삶의 요소가 함께 강조되고 있다는 점을 성과로 꼽았고, 강민정(2017c)은 교사들이 서로 배우고 성장하는 수업을 하게 되었다는 점을 강조하였다. 이수미(2017)는 학생이 중심 되는 프로젝트 수업이 확산했다는 점을 꼽았고, 손유미(2017)는 혁신학교를 통해 성장과 발달 중심의 평가가 정착되기 시작했다는 점을 높게 평가하였다.

이밖에도 다양한 배경에서 다양한 형태로 운영되는 혁신학교의 장점이나 성과는 더 많이 제시할 수도 있을 것이다. 하지만 10여 년의 역사를 가진 혁신학교 운동의 현재 상황을 마냥 긍정적으로만 보기는 어려운 측면도 있다. 세간에서는 최근 혁신학교가 직면하고 있는 어려움이나 한계에 과하여 다음과 같은 점들이 지적되고 있다.

첫째, 전반적으로 볼 때 우리 사회에서 혁신학교가 주는 신선미가 초창기에 비해 매우 크게 감소하였다. 그 주된 원인은 물론 혁신학교가 많아졌고 또 등장한 지 오래 되었다는 점을 꼽을 수 있다. 하지만, 다른 한편으로는 이른 바 ‘무늬만 혁신학교’가 대거 늘어나 학생이나 학부모의 호응을 받지 못하는 현실이나 학교 내부에서 교사들의 피로도가 높아져 혁신학교가 본래 추구하고자 한 목표를 향한 추진력이 약화되고 있는 점도 혁신학교에 대한 매력을 잃게 만드는 요인들이다. 설상가상으로 최근 몇 년간 가속화되는 우리 사회의 보수화 바람을 타고 일부 지역에서는 학부모들이 혁신학교 지정을 공개적으로 반대하는 움직임을 보이고 있다. 이러한 상황에서 양과

질 측면에서 혁신학교가 더 확산하기는 어렵다고 생각된다.

둘째, 혁신학교가 추구하는 대부분의 과제들이 실은 전체 교육 시스템의 변화와 함께 추진될 때 비로소 충분한 효과를 거둘 수 있음에도 불구하고 시스템은 그대로 둔 채 학교 구성원의 노력에만 의존하는 방식으로 추진됨으로써 효율성은 낮은 대신 피로도만 높아지는 현상이 지속되고 있다. 예컨대, 획일적인 국가교육과정과 과도한 입시경쟁이 있는 상황에서 학생중심의 맞춤형 교육과정을 운영하고 협업 중심의 학습과 평가를 실현한다는 것은 사실상 어불성설에 가깝다. 혁신학교 정책이 실효를 거두기 위해서는 교육청 차원을 넘어 국가 수준에서 기존 학교 교육 틀 자체의 근본적인 변화가 모색되어야 할 것이다.

셋째, 혁신학교를 파일럿 학교나 장차 구현되어야 할 바람직한 학교의 모델로 보는 기존의 접근 방식으로는 학교 전체의 변화를 가져올 수 없다는 점을 인식할 필요가 있다. 선도적인 모델을 만들어 확산시킨다는 생각에는 커다란 맹점이 있다. 선도적인 학교가 누리는 환경이나 혜택이 뒤따라오는 학교에는 동일한 수준으로 주어질 수 없다는 점이다. 이는 선행연구에서 지적한 바이기도 하다. 예컨대, 초기 혁신학교들에게 주던 지원금에 비하면 훨씬 뒤의 혁신학교들이 받는 지원금은 절반도 되지 않는다. 이 점은 교사들의 구성에서 더욱 두드러진다. 초기 혁신학교는 대부분의 교사들이 학교를 바꿔보겠다는 강한 의욕을 가졌지만, 후기로 갈수록 그러한 열의를 가진 교사들은 줄어들었다. 그 결과는 마치 개발도상국이 선진국을 따라잡을 수 없는 것처럼, 학교 혁신 역시 학교 간 구조적인 불균등성을 안고 갈 수밖에 없게 된다. 이러한 양상은 전체적으로 볼 때 혁신이라는 목표의 실종이나 후퇴로 이어질 가능성이 높다.

나. 전북 혁신학교 운동의 전개

전북 혁신학교 운동은 2010년 지방선거에서 현 김승환 교육감이 당선되면서 시작되었다. 김승환 교육감은 선거운동 과정에서 혁신학교 정책을 주요 공약으로 내걸었고, 당선 후 곧바로 사업계획을 세워 당해 연도인 2010년 11월에 전북 최초의 혁신학교로 20교를 지정하였다(전북교육청, 2013: 부록). 이렇게 시작된 전북 혁신학교 정책은 김승환 교육감이 제16, 17, 18

대를 연임하는 동안 지속적, 발전적으로 이어졌다. 이하에서는 이러한 혁신 학교 정책의 추진 과정을 2012년 이후 교육청이 매년 발표한 ‘전라북도 혁신학교 추진 기본계획’을 바탕으로 하여 이념과 목표, 지원 방식, 지정 현황, 평가, 지원 조례 등으로 나누어 시계열에 따른 변화를 추적하는 방식으로 살펴보고자 한다.

1) 혁신학교 운영의 기본 틀

전북교육청은 2011년부터 혁신학교를 운영해왔지만 ‘혁신학교 추진 기본 계획’이 수립되어 발표된 것은 2012년부터였다. 여기에는 추진 배경으로서 교육감의 핵심 공약이라는 점과 전북 교육비전인 ‘가고 싶은 학교, 행복한 교육 공동체’, 그리고 사회변화에 따른 공교육의 새로운 모델 창출이 제시되어 있다. 아울러 혁신학교 철학, 학교 상, 혁신학교 운영 목표, 세부 실천 계획 등이 다음과 같이 제시되어 있다.

| 구 분 | 내 용 |
|---------------------------------|--|
| 혁 신 학 교 철학 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 자발성 : 학교 구성원들의 자발적 참여와 실천의지 존중 ○ 지역성 : 학교와 지역사회의 여건에 적합한 교육 추구 ○ 협동성 : 학교 구성원들의 수평적인 참여와 협력 중시 ○ 공공성 : 단 한 명도 배움으로부터 소외되지 않는 책임교육 제공 ○ 창의성 : 집단 사고와 지성으로 새로운 학교 문화 창조 |
| 혁신학교의 상 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 함께 만들어가는 상식적인 학교 ○ 일상적인 교육활동에 충실한 학교 ○ 구성원들이 배움의 공동체를 형성하는 학교 ○ 어려움을 극복하고 점진적으로 성장하는 학교 |
| 혁 신 학 교 운영 목표 및 세부 목 표 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 목표 1 : 배움 중심의 수업혁신과 교원 역량 강화 <ul style="list-style-type: none"> - 구성원 상호 배움과 성장이 일어나는 다양한 협력 학습 지향 - 행복한 배움과 성장을 고려한 새로운 평가 방법 마련 - 일상 수업 공개 및 학생 배움 중심의 동료간 수업 컨설팅 실시 - 전문성 신장과 역량 강화를 위한 정기적인 연수와 학습공동체 구축 ○ 목표 2 : 다양하고 특성화된 교육과정 편성·운영 |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - 학교의 철학·비전·목표·가치의 공유 및 교육과정 반영 - 다양화·특성화된 교육과정 편성·운영 - 미래 핵심역량을 길러주는 교육과정 운영 - 지역사회와 연계된 교육과정 운영(인적·물적 자원 활용) <p>○목표 3 : 소통과 협력의 학교 운영 문화 조성</p> <ul style="list-style-type: none"> - 따뜻한 리더십 구현과 민주적 논의구조 확립 - 업무경감체계 마련과 업무추진체계 단순화(불요불급 업무 덜어내기) - 학교문화의 점진적 변화와 개선, 제자리 찾기 <p>○목표 4 : 민주적인 학교 운영 시스템</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학생인권 존중 및 학생 자치활동 활성화 - 학부모의 적극적인 학교 참여를 통한 파트너십 구축 - 지역사회와 협력 네트워크 구축 - 주체별 교육만족도 조사 반영 |
|--|---|

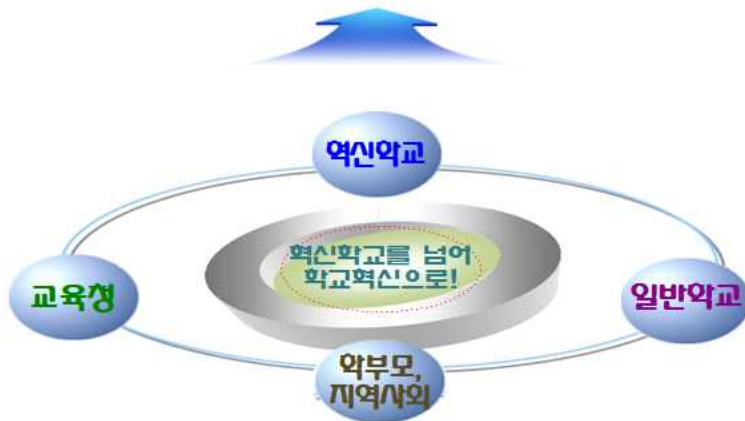
표 2 혁신학교의 철학과 상, 그리고 목표

매년 초에 발표되는 혁신학교 추진 기본계획의 내용은 위에 제시된 2012년 계획과 비교할 때 대동소이하면서도 조금씩 달라지는 부분이 있었다. 예를 들어 2014년 혁신학교 운영 목표를 보면, 목표 1이 ‘행복한 배움이 일어나는 수업혁신과 전문적 학습공동체 구축’으로, 목표 2가 ‘성장과 배움 중심의 미래지향적 교육과정 편성·운영’으로, 목표 3이 ‘주적·개방적인 학교운영 문화 조성’으로, 목표 4가 ‘교수-학습 중심의 학교 운영 시스템 구축’으로 바뀌었다. 그리고 2014년 추진계획에서는 혁신학교 추진체계도에서 ‘존중받는 아이, 성장하는 교사, 협력하는 교실, 행복한 학교’와 ‘혁신학교를 넘어 학교 혁신으로’라는 구호가 새롭게 등장하였다.

2014년 지방선거에서 김승환 교육감이 재선되어 새롭게 임기가 시작된 2015년에는 몇 가지 중요한 변화들이 나타난다. 가장 두드러진 것은 위의 그림(2-4)에서 보듯이 ‘혁신학교를 넘어 학교 혁신으로’라는 구호가 등장했다는 점이다. 이것은 두 번째 임기에 즈음하여 혁신학교의 정착을 넘어 새로운 단계로서 전체 학교의 변화를 추진하겠다는 정책 의지의 표현이라고 볼 수 있다.

가고싶은 학교 행복한 교육공동체⁺

존중받는 학생, 성장하는 교사, 협력하는 교실, 행복한 학교



운영 목적

- 새로운 공교육 모형 창출과 확산
- 자기주도적 삶을 살아가는 학생의 존엄한 성장 도모
- 행복한 교육공동체 문화 조성

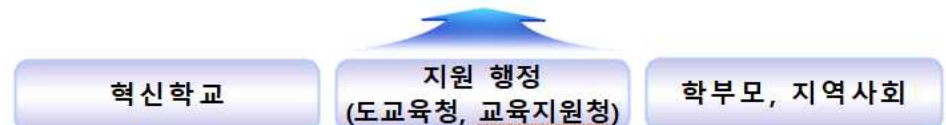


그림 3 2015년 전북 혁신학교 추진 체계

이를 위한 사업으로 등장한 것은 모든 학교를 대상으로 하는 ‘함께 만드는 우리 학교’와 일반 학교 중 일부를 지정하여 실시하는 ‘혁신학년제 운영’ 등이 있다. 이러한 사업들이 혁신학교의 외연을 넓히려는 목적을 가지는 것이라면(‘확산’), 혁신학교를 질적으로 심화시키기 위한(‘성숙’) 사업들도 새롭게 도입되었다. 이를 위한 사업으로는 수업혁신 역량 강화, 혁신학

교 2.0(혁신 인증제) 운영, 혁신+학교 운영 등이었다. 혁신+학교는 이 해 처음으로 4교가 지정되었다. 이들에게는 교육과정의 창조적 재구성 및 수업 혁신, 국제교육 추진 및 학교 혁신 지원, 상설 연수원 학교 운영 등의 역할이 부여되었다. 이와 함께 이 해부터 지자체와의 협력과 연대를 추구하는 혁신교육 특구 지정 운영이 시작되었다(전주, 남원, 정읍, 완주). 이러한 사업들은 2016년에도 그대로 이어졌다.

2016년 계획에서는 몇 가지 새로운 표현들이 등장하는데, 이것은 2015 개정 교육과정의 적용과 점과 혁신학교 학력 저하 논란에 대한 대응이 아니었을까 짐작된다. 전자의 영향으로 추정되는 것은 추진체계 안의 혁신학교 구성 요소에 새롭게 포함된 ‘교육과정-수업-평가 혁신’이고, 후자는 혁신학교 운영의 결과 요소에 ‘배움과 삶이 하나 되는 참학력 신장’이라는 표현이다. 수업혁신이 핵심 슬로 건으로 등장했다는 점도 이러한 문제의식의 연장이라고 볼 수 있다.

2016년 계획에는 ‘혁신 예비학교 운영’이 처음으로 등장하는데, 이것은 혁신학교의 확산 속도를 높이기 위한 방안으로 도입된 것으로 보인다. 혁신 예비학교는 교육과정 거점 학교 역할을 맡김으로써 성장을 지원하고 이로써 혁신학교 벨트를 구축한다는 목적을 지닌 사업이었다.

2017년 기본계획은 2016년과 거의 차이가 없지만, 김승환 교육감이 세 번째 임기를 시작하는 2018년에 이르러서는 다시 한 번 큰 틀의 변화가 감지된다. 우선, 이때부터 혁신학교 추진계획의 핵심어가 ‘혁신학교’가 아니라 ‘혁신교육’이 되고 있다. 여전히 혁신학교 운영이 중요한 사업이기는 하지만 정책의 초점이 혁신학교 지정과 운영이 아니라 모든 학교 교육의 혁신에 두겠다는 의지의 표현이라고 해석할 수 있다.

이것은 2018년 기본계획의 제목과 구성에서부터 뚜렷하게 드러나고 있다. 즉, 이전의 계획들은 모두 ‘혁신학교 추진계획’이었지만, 2018년부터는 ‘혁신교육 기본계획’으로 표기되고, 기본계획의 내용도 ‘혁신학교 운영 지원’, ‘함께 만드는 우리학교 추진계획’, ‘혁신교육특구 추진계획’으로 나누어 작성되었다. 이러한 구성은 혁신학교 지정과 운영 지원 계획의 비중이 축소되고 대신 모든 학교의 교육을 혁신하는 일에 무게중심이 놓인다는 것을 시사한다.

‘학교혁신 일반화 추진계획’이라는 부제가 붙은 ‘함께 만드는 우리학교 추진계획’에서는 혁신학교와 학교혁신을 바탕으로 하는 혁신교육의 궁극적 지

향점으로 참학력 신장을 제시하고 있다.³⁾ 이 단계에 이르러서는 앞에서 일부 필자들이 말한 바와 같은, 모델이나 파일럿 학교로서의 혁신학교 개념을 벗어났다고 할 수 있다. 말하자면, 혁신학교의 확산을 통한 점진적인 학교 혁신의 길이 아니라 모든 학교가 동시에 추진하는 교육 혁신의 길을 추구하는 셈이다.

2019 및 2020 기본계획은 2018 기본계획의 틀을 따르면서 혁신학교의 위상을 몇 가지로 세분화하여 접근함으로써 혁신교육의 질적 심화, 확산을 추구하고 있다. 2019년 계획에서는 혁신학교를 혁신학교(전문적 학습공동체를 바탕으로 민주적 학교문화 실천을 목적으로 하는 학교), 혁신+학교 지역거점형(지원청 단위 거점학교로 지역 내 연수원 학교 기능 수행), 혁신+학교 광역거점형(도교육청 단위 거점학교로 참학력 기반 혁신교육과정 개발 및 적용), 혁신지속학교(혁신학교 6년을 마친 후 추가 운영 희망 학교)의 네 유형으로 나누어 세분화된 접근을 시도한다. 이러한 혁신학교 운영의 중점 과제는 ‘참학력 기반 혁신교육과정 개발 적용 및 확산’이었다.

전북교육청은 이상에서 약술한 지난 10년의 변화 궤적을 다음과 같이 일목요연하게 정리하고 있다(출처 : 2020 기본계획).

○ 1기 공교육 정상화의 모델 창출 / 혁신학교의 외적, 내적 성장

- 학교의 교육적 본질 회복(학생의 배움과 성장에 집중)
- 학교문화 개선(비전 창출과 공유, 민주적 협의, 자율과 자치, 수업 중심)
- 교육과정-수업-평가 혁신을 통한 새로운 교육
- 학부모성장, 학부모 지역사회의 협력, 참여, 협치

○ 2기 혁신학교를 넘어 학교혁신으로/ 혁신교육 공감대 확산

- 참학력을 통한 모든 학교의 혁신교육의 비전, 성과 공유
- 모든 학교 학습공동체 구축(배움과 성장의 날 운영),
일반학교 지원(참학력학교, 혁신학년, 에듀버스, 학교혁신아카데미) 확대
- 지역중심 혁신(혁신특구, 마을교육과정, 마을교육공동체)

3) 전라북도교육청은 참학력을 ‘배움과 삶이 하나 되는 참학력’으로 표현하며, 이를 ‘스스로 배우고, 새롭게 생각하고, 더불어 살아가는 힘’과 동일시한다.

○ 3기 혁신학교, 학교혁신을 넘어 지역과 연대하는 혁신교육으로

- 혁신학교의 질적 도약(참학력 구현, 실질적 학교자치 구현)
- 지속가능한 혁신교육의 토대 구축(교육청-교육지원청 행정혁신, 지역교육과정거버넌스-혁신교육 비전 공유)
- 지속가능한 혁신교육생태계 지원(방향성, 일관성 유지)

2) 혁신학교 지원 방식의 변화

전북교육청은 2012년 처음으로 세운 혁신학교 추진 기본계획에서 혁신학교 지원방안으로 다음의 네 가지를 제시하였다. 첫째, 운영비 지원은 교당 5천만 원~3천만 원으로 한다. 이 돈의 사용처는 보조인력 운영, 연구 및 연구, 교육 프로그램 운영, 컨설팅, 교육여건 개선이었고, 학교 규모나 다른 분야의 예산 지원액 등을 고려하여 차등 지원한다. 둘째, 교원 인사 지원책으로는 전보 유예 제도를 시행하고 교사 공모제 조항을 신설한다. 셋째, 학급 정원은 작은 학급 편성을 지향하여 초등 25명, 중등 30명 이내로 한다. 넷째, 교원연수 및 컨설팅을 지원한다.

이후 혁신학교에 대한 지원 방식에서 큰 변화는 없었지만 2015년 이후에 좀 더 체계화하고자 했던 것으로 보인다. 2015년 기본계획에는 다음과 같이 혁신학교의 연차에 따라 차등 지원하는 것을 원칙으로 하고 구체적인 금액 기준도 제시하였다.

● 혁신학교 연차별 차등 지원

1년차 : 평균 50,000천원, 2년차 : 평균 40,000천원
3년차 : 평균 30,000천원, 4년차 : 평균 20,000천원(재지정교)
5년차(인증학교) : 평균 10,000천원,
6년차(인증학교) : 평균 5,000천원

- 학교 규모, 사업계획, 다른 분야의 예산 지원액 등을 검토하여 차등 지원
- 학교운영위 심의를 거쳐 목적에 맞게 사용

2016년에는 6년차 학교에 대한 지원이 1,000만 원으로 상향된 것 외에는 동일했으나 2017년에는 혁신학교 지정 초기의 학교(1년차~2년차)에 대한

지원이 1,000만원~500만원씩 줄어드는 대신 후기의 학교(4~6년차)에 대한 지원은 500~1,000만원씩 증액하고 7년차 이후의 혁신 지속학교에 대해서도 1,000만원씩 지원을 하는 것으로 변화했다.

그런데 2018년에는 이런 방식의 예산 지원이 아래와 같이 연차에 따른 기본급에 학생 1인당 3만원씩 계산하여 추가로 지원을 하는 방식으로 바뀌었다. 연차에 따른 기본급은 아래 표와 같다.

| 지정년도 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 연차기본급 | 8,000 | 8,000 | 12,000 | 16,000 | 21,000 | 30,000 | 35,000 | 40,000 |

표 3 2018년 혁신학교 예산 지원 (단위: 천원, 출처 2018년 기본계획)

2019년에는 혁신학교에 대한 예산지원 형태가 전면적으로 달라졌다. 기본계획에서 예산지원과 관련해서는 단지 ‘연차, 학생 수, 학급수, 혁신교육 과정 운영에 따른 지급’이라는 표현만 있을 뿐 아무런 구체적인 내용이 제시되어 있지 않다. 이것은 혁신학교에 대한 예산 지원을 대폭 줄였기 때문이 아니었을까 추정된다. 2017~2018년의 예산 지원 방식 변화가 점차 혁신학교에 대한 예산 지원이 연차의 차이에 따른 차등 폭을 줄여나가는 것이었다면, 2019년 이후에는 혁신학교에 대한 별도의 예산 지원을 대폭 줄이는 방향으로 전환한 것이다. 이러한 변화는 앞에서 본 바와 같이 혁신학교 지정과 확산이라는 종래의 정책 기조가 모든 학교에서 혁신교육이 정착되도록 하는 것과 상응한다.

3) 혁신학교 지정 방식 및 현황

혁신학교가 지정되는 일정은 대체로 다음과 같이 진행된다. 이러한 방식은 2011년에 시작되어 2017년까지 큰 변화 없이 지속되는데, 그에 따라 실제로 지정된 혁신학교 현황은 아래 <표 2-3>과 같다.

- 1월 혁신학교 추진 기본계획 수립
- 4월 혁신학교 선정계획 안내

- 5월 혁신학교 운영 희망 조사
- 8월 혁신학교 공모
- 9~10월 혁신학교 공모 계획서 심사·선정
- 11월 혁신학교 지정 통보
- 이듬해 1월 : 혁신학교 교직원 직무연수(합동연수)

그런데 전라북도 혁신학교는 지정 후 6년이 지나면 일종의 ‘졸업’이라는 관문을 거친다. 즉, 혁신학교라는 정책 틀에서 관리되는 것이 아니라 ‘혁신 지속학교’라는 이름으로 별도의 예산 지원 없이 기존의 혁신학교 방식의 교육활동을 이어가는 것이다. 2018년 기본계획 혁신학교 현황표를 보면, 혁신학교가 169교, 혁신지속학교가 43교로 제시되어 있는데, 2019년과 2020년 기본계획 혁신학교 현황표에는 초기 연도(2011, 2012)의 혁신학교 현황이 순차적으로 제외되어 제시되고 있고 이에 따라 혁신학교 누적 합계 수도 줄어들고 있다. 2020년 이후에는 일반학교의 혁신교육 추진에 역점을 두고 있어 혁신학교 수의 증감이 갖는 의미는 크게 줄어들고 있는 것으로 보인다.

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 유치원 | | | 1 | | | | | | | |
| 특·초등 | 12 | 20 | 22 | 13 | 12 | 20 | 1 | 5 | 7 | 8 |
| 중학교 | 6 | 8 | 9 | 3 | 7 | 5 | 6 | 2 | 1 | 3 |
| 고등학교 | 6 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 | 3 |
| 계 | 19 | 30 | 33 | 17 | 21 | 27 | 12 | 10 | 9 | 14 |
| (혁신+) | | | | | | 4 | 5 | 6 | 8 | 10 |
| (혁신지속) | | | | | | | 16 | 43 | 36 | 15 |

표 4 전북 혁신학교 연도별 지정 현황 (출처 : 전라북도 혁신학교 추진 기본계획 2012~2020을 바탕으로 재구성)

4) 혁신학교 지원 조례

전북교육청은 혁신학교 정책의 안정적인 추진을 위하여 2012년 6월 8일 ‘전라북도 혁신학교 운영에 관한 조례’를 제정, 공포하였다. 조례 제2조에서는 혁신학교를 ‘공교육 내실화의 성공 모델을 창출하여 이를 확산 보급하기 위한 목적으로 전라북도 교육감이 지정·운영하는 학교’로 정의하였다. 이어 각 조항에서는 혁신학교의 지정·운영, 평가 및 재지정, 전라북도 혁신학교 운영 위원회에 관한 사항, 재정 및 행정적 지원 등을 규정하고 있다.

이 조례는 2016년 4월에 큰 폭의 개정이 이루어졌다. 개정의 주된 내용은 혁신+학교와 혁신지속학교 개념을 도입한 것이었다. 제2조(정의)에 따르면, ‘혁신+학교’란 “혁신학교 중 혁신교육 상설연수원학교 운영과 국제 교류 등 지속적인 혁신교육 모델을 창출하기 위하여 노력하는 학교”이며, ‘혁신지속학교’란 “혁신학교 운영을 시작하여 6년 이후의 학교”를 말한다. 또 제3조(혁신학교의 지정·운영)에서는 혁신+학교의 운영 기간을 5년으로 규정하고 있다. 아울러 제5조에서는 교육감이 4년마다 혁신학교기본계획을 수립하도록 하는 규정을 신설하였다.

2019년 1월에는 두 번째의 조례 개정이 이루어졌다. 주요 개정 내용을 보면, 개념 정의에서 혁신학교와 혁신+학교를 ‘혁신학교’의 개념으로 통일 하되 두 종류로 구분하는 것으로 하고, 운영과 관련하여 혁신+학교의 운영 기간을 3년으로 줄이되 재정을 통해 3년을 연장할 수 있도록 하였다. 이 조례는 2020년에 한 차례 더 개정이 있었으나 특별히 눈에 띄는 내용은 없었다.

5) 혁신학교 평가

전라북도 혁신학교는 조례에서 규정한 대로 모든 학교가 사업 초기부터 매년 말 자체평가 형태로 평가를 실시하고 있다. 평가 방식은 교사, 학생, 학부모의 만족도 조사로 이루어지는데, 그 결과는 혁신학교 운영위원회에 제출된다. 다음의 <표 2-2>는 2014년 계획에 제시된 초창기(2011~2013년) 혁신학교의 평가 결과이다. 대체로 비교적 높은 만족도를 보이고 있지만, 상대적으로 학생의 만족도가 다소 낮게 나타나고 있음을 볼 수 있다.

| 연도 | 학교 수 | 설문평가 결과(만족도,%) | | | | | | | 비고 |
|------|------|----------------|------|------|-------|------|--------|------|-----|
| | | 교사 | 학생 | | | 학부모 | 계 | 평균 | |
| | | | 초 | 중고 | 평균 | | | | |
| 2011 | 20 | 77.4 | | | | | 77.4 | 77.4 | 자체 |
| 2012 | 50 | 81.8 | 84.8 | 79.2 | 82.00 | 85.0 | 248.8 | 82.9 | 자체 |
| 2013 | 83 | 82.0 | 79.8 | 72.7 | 77.33 | 79.5 | 238.83 | 79.6 | 연구소 |

표 5 전북 혁신학교 초기(2011~2013)의 자체 평가 결과 (출처 : 2014 전북 혁신학교 추진 기본계획)

이러한 자체평가 결과는 후반기에도 크게 달라지지 않았으나 다음 그림5에서 보듯이 미세하게나마 향상되고 있음을 알 수 있다.

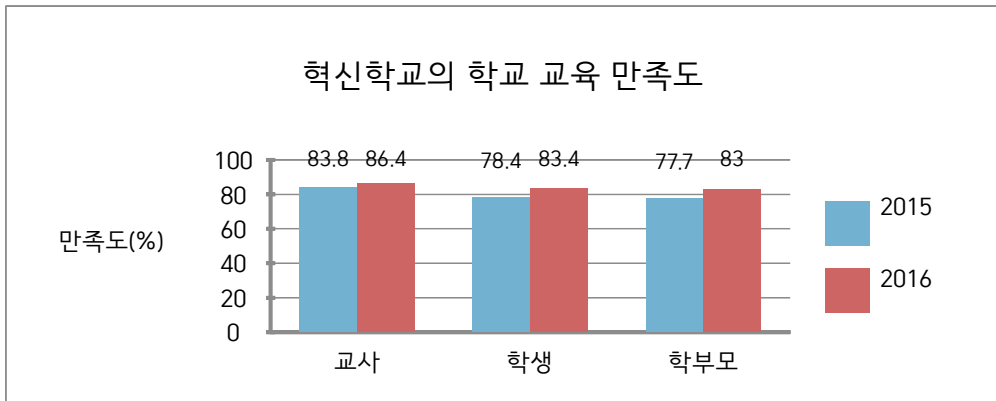


그림 5 혁신학교 평가 결과 (2015~2016)

혁신학교는 자체평가 외에 지정 후 3년차에 종합평가를 받는다. 평가 목적은 전북 혁신학교의 철학과 본질 구현 여부를 확인하여 재지정 여부를 판단하는 데 있다. 이 평가는 자체평가가 아니라 외부 전문기관에 의해 실시된다. 2013년에 최초로 20교를 대상으로 하여 실시된 종합평가 결과 역시 대체로 양호한 것으로 나타났다. 초등학교의 경우에는 만족도가 5점 만점에 4.29점(대체로 훌륭)이었고, 중·고등학교는 3.43점(보통)이었다(2014년 기본계획).

이러한 평가 틀과 추진 방식은 이후에도 별로 변하지 않은 것으로 보인다. 다만, 2018년 이후 혁신학교 추진계획의 초점이 혁신학교의 지정과 운

영지원보다는 전체 학교의 혁신교육 지원으로 전환되면서 혁신학교 운영 평가에 대한 관심은 실질적으로 줄어든 것으로 보인다. 이러한 변화는 혁신 학교를 넘어 선 혁신을 추구하는 과정에서 자연스러운 추세라고 볼 수도 있을 것이다.

2. 대안교육과 공립 대안학교

가. 국내 대안교육의 현황

1) 대안교육의 의미

국내에서 대안교육이라는 말이 처음으로 사용되기 시작한 것은 1995년 중엽으로 기억된다.⁴⁾ 당시 많은 사람들이 ‘이대로는 안 된다’는 말을 공공연하게 할 정도로 한국교육의 상황이 걱정스러웠고, 그러한 분위기를 반영하여 정부도 1994년에 대통령 직속기관으로 교육개혁위원회를 설치하고 대대적인 교육개혁 방안을 마련하여 이듬해 ‘5·31 교육개혁 방안’을 발표하였다. 민간에서도 극단으로 치닫는 입시교육을 대체할 대안이 필요하다는 생각이 팽배하였으며, 거창고등학교, 풀무농업고등기술학교, 영광 성지학교 등이 일종의 모범사례로 언론에 자주 등장하였다. 그해 7월에는 서울 평화교육센터 주최로 이들 학교와 당시 확산 일로에 있던 열린교육 관계자를 불러 밤샘 워크숍을 가졌는데, 아마도 이를 전후하여 자연스럽게 대안교육이라는 말이 사용되기 시작한 것으로 추정된다.⁵⁾ 물론 당시 대안교육은 명확한 내포를 갖는 말이라기보다는 기존의 입시위주 학교 교육과는 내용과 형식에서 다른 교육을 지향한다는 정도의 막연한 의미였다고 할 수 있다.

1996년 말에 발간된 한국교육개발원의 한 보고서(강태중·이종태·이명준,

4) 1995년 1월, 90년대 초부터 주말이나 계절제 프로그램 형태로 대안적인 교육을 시도하던 분들이 대전에서 최초의 모임을 가지면서 스스로 붙인 이름은 ‘새로운 학교를 만드는(꿈꾸는) 모임’이었다.

5) 한편, 1996년 말에 나온 한국교육개발원 보고서(강태중·이종태·이명준, 1996)에서는 이러한 사정을 언급하면서도 대안교육이라는 용어는 우리 사회에서 만든 말이라기보다는 외국어(alternative education)의 번역어라는 성격을 갖는 것으로 추정하였다.

1996)는 국내에서 대안교육에 관한 이론적 논의를 최초로 시도하였다. 이 보고서에서는 대안교육의 의미를 잠정적으로 ‘현행 학교 교육의 문제를 비판하고 그 대안을 찾는 움직임’이라고 규정하고, 쿠퍼(B. S. Cooper, 1994) 교육대백과사전의 ‘대안학교’ 정의(“표준적인 공립학교들이 제공하는 ‘전통적인 것’과는 다른 경험을 추구하는 아동과 학부모들을 위하여 특별한 교수법과 프로그램, 활동, 여건 등을 제공할 수 있도록 고안된 학교”)를 비롯한 몇몇 외국 문헌의 논의에서 그 구체적인 의미를 추적하였다. 하지만 이러한 검토의 결론은 대안교육이라는 말이 개념적으로나 실제로 애매성을 탈피하기 어렵다는 것이었다. 이 보고서는 대안교육으로 지칭되는 다양한 사례들을 기존 학교 교육의 변형된 형태로서 대안을 찾으려는 것과 아예 기존 학교 교육의 형식과 내용을 뛰어넘으려는 것으로 대별하면서 그 각각의 특징을 개관하였지만, 여전히 기존 학교 교육의 변형된 형태와 그것을 뛰어넘는 것을 확연하게 가르는 뚜렷한 경계는 제시하지 못하였다(153~160). 보고서는 그러한 논의의 결론으로서, 대안교육이 다양한 개인의 생각을 반영할 수 있는 자유로운 형식의 학교를 추구하며 따라서 제도보다 인간, 집단보다 개인, 교사보다 학습자를 우선한다고 하였다.

이처럼 대안교육의 의미를 기존의 학교 교육과 얼마나 어떻게 다른지에 초점을 두고 이해할 수도 있지만, 시대적 배경과 연결하여 이해할 수도 있다. 이 생각은 대안교육이 통시적인 현상이 아니라 대중교육 체제가 정착된 근대사회, 특히 20세기의 고유한 문제의식에서 발단되었다고 본다. 여기서 말하는 20세기의 고유한 문제의식이란 다음과 같은 것들이다(이종태, 2007:131f).

첫째, 정보화사회 또는 지식기반사회로 일컬어지는 새로운 사회의 등장으로 기존의 산업사회 패러다임에 부응하여 발달한 현행 학교체제가 적합성 차원에서 위기를 맞게 되었다는 것이다. 예컨대, 대량생산체제에 맞는 획일적인 방식의 교육으로는 다양한 개성이 발휘되는 새로운 사회의 요구를 충족시킬 수 없다.

둘째, 물질적 풍요와 편리함의 추구하고 같이 산업사회를 지배해 온 가치체제가 전 지구적 생태 위기에 직면하여 정당성을 빠르게 잃어가면서, 그러한 가치체제의 재생산에 기여했던 기존의 교육 역시 근본적인 정당성의 위기

에 직면하게 되었다는 것이다. 근대 이성은 자연과학의 눈부신 발달을 통해 물질적 풍요를 실현했지만, 그 반대급부로 대량 파괴와 살상이라는 비극을 수반했다. 이러한 자각은 근대교육의 근간을 이루고 있는 합리성과 보편성, 진보 등의 개념에 대해 근본적인 회의를 낳았다.

셋째, 인류의 무한한 진보라는 신념이 흔들리면서 근대교육의 기본 전제였던 개인주의에 대해서도 새로운 인식이 요구되었다는 것이다. 근대적 개인주의는 로크의 ‘자연 상태’ 개념에서 보듯이 인류가 활용할 자원은 무한하다는 가정에 근거하고 있지만, 자원 고갈이 현실화되고 경쟁 심화에 따른 극심한 양극화를 보면서 교육에서도 그러한 개인주의의 한계를 뚜렷하게 인식하고 공동체 의식의 중요성을 강조할 필요가 부각되었다.

이렇게 보면 대안교육은 산업화와 함께 형성, 발달한 근대 학교체제가 근대사회와 함께 근본적인 위기에 직면하고 있음을 자각하고, 근대사회를 대체할 대안 사회를 지향하는 한편 그러한 사회에 부합하는 가치를 바탕으로 하는 새로운 패러다임의 교육이라고 할 수 있다. 이런 관점에서는 기존 교육과 얼마나 어떻게 다른가는 별로 중요한 문제가 아니며, 현재 인류 사회가 직면한 문명적 위기를 극복하기 위한 가치와 목표가 무엇보다도 중요하다.

대안교육의 의미와 관련하여 생각해야 할 또 하나의 중요한 측면은 교육의 의미에 대한 반성적 자각이다. 이 점은 궁극적으로 교육의 초점을 어디에 둘 것인가 하는 문제이기도 하다. 전통적인 교육의 개념은 주로 인류가 축적해 온 지식이나 문화를 후세대에게 ‘전수’하는 것이었다. 이흥우(1990)가 대표적이라고 꼽은 세 가지의 교육 개념— 공학적 의미(인간행동의 계획적 변화), 성년식(지적 전통에 입문), 사회화(기존의 가치와 규범 내면화)—이 이점을 잘 보여준다. 이러한 개념 틀에서 중심은 언제나 교사이며 가르침이고, 학습자와 배움은 종속적인 위치를 차지한다. 대안교육은 이러한 관계를 역전시킨다. 즉, 교육에서 중심은 학습자와 배움이며 교사와 가르침은 어디까지나 보조적 위치에 있다. 얼핏 생각하기에는 너무 극단적인 이야기라고 할 수 있지만, 사실 교육사적으로 보면 18세기의 루소 이후 오랜 전통을 이어 온 생각인 동시에, 최근 급격한 기술 발달에 따른 미래 사회의 불확실성에 따라 그 정당성이 더욱 확고해지고 있다. 교사가 가르치는 지식

과 기능은 이미 미래사회에서는 낡고 무의미하므로 더 이상 가르침에 연연하기보다 학습자가 주도하여 스스로 미래사회를 헤쳐 나갈 방향과 방법을 찾을 수 있도록 도울 필요가 있다.

2) 대안학교 현황

대안학교를 ‘대안교육을 실시하는 학교’라고 정의하더라도 실제의 의미는 간단치 않다. 대안교육의 구체적인 내용과 방식이 다양하기 때문이기도 하지만 제도적으로도 대안학교가 다양한 형태로 되어있기 때문이다. 따라서 대화나 학술 논의에서 정확한 의사소통을 위해서는 자신이 말하는 대안학교가 어떤 것을 가리키는지 구체적으로 적시할 필요가 있다.

우선, 보통명사로서 대안학교는 ‘대안교육을 실시하는 학교’와 동일한 의미를 갖는다. 교육의 내용이나 방향이 무엇이든지 간에 스스로 대안교육이라고 표방하는 것을 하고 있다면, 그것이 인가를 받은 곳이든 그렇지 않은 곳이든 모두 대안학교라고 할 수 있다. 물론 운영자 스스로 대안교육이 아니라고 하는데도 밖에서 보는 사람들이 학교의 형태나 운영 방식이 여느 학교와 달라보여서 대안학교로 오인하는 경우도 있다. 아마도 이 경우에는 운영자의 분류에 따라야 할 것이다.

그런데 이런 단순 명쾌한 의미에 일대 혼란이 초래되는 계기가 있었다. 2005년 국회가 초·중등교육법을 개정하면서 제60조의3이라는 조항을 신설했는데, 제정 당시의 내용은 다음과 같다.

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.]

이 조항이 신설되면서 대안학교가 보통명사로서 갖는 의미 외에 법률적인 용어로서 갖는 별도의 의미를 갖게 되었다. 그것을 위 제1항이 길게 설명하고 있지만, 간단하게 말하자면 교육청에서 대안학교로 인가를 받은 학교를 말한다고 할 수 있다.⁶⁾ 이로써 대안학교의 의미는 크게 두 갈래로 나누어진다고 할 수 있다.

이와는 별도로 제도화 수준에서 대안학교의 유형을 나누어 볼 수도 있다. 이것은 보통명사로 통칭되는 대안학교 속에 다양한 형태의 대안학교가 있음을 의미한다.

우선 국내 대안학교들은 크게 제도권 대안학교와 비제도권 대안학교로 나눌 수 있다. 우리나라에서는 보통 ‘학교’라고 하면 교육청에서 설립 인가를 받은 학교(달리 말하면 정규학교)를 말하고, 그렇지 않은 배움터들은 다소 상징적인 차원에서 학교라는 말을 붙이기도 한다(예컨대 ‘주부학교’, ‘노인대학’, ‘야간 학교’ 등). 후자의 학교들을 상징적이라고 한 이유는, 그것들이 일반 학교처럼 체계적인 교육과정을 가지고 전일제 수업을 하는 곳이 아니기 때문이다. 초·중등교육법 제67조는 인가를 받지 않은 상태에서 이처럼 체계적인 교육과정을 가지고 전일제 수업을 하는 경우 이를 ‘사실상 학교의 형태로 운영’한 것으로 보아 그 운영자를 3년 이하의 징역이나 3천만원 이하의 벌금에 처하도록 하여 엄금하고 있다. 그럼에도 불구하고 2000년대에 들어 후자와 같은 형태의 인가 받지 않은 대안학교들이 다수 등장하였는데⁷⁾, 흔히 이들을 가리켜 비인가(혹은 미인가) 대안학교라고 부른다.

6) 이 보고서에서는 이 둘을 구분하기 위하여 후자(법적인 의미의 대안학교)에는 작은 따옴표를 붙여 ‘대안학교’로 표기하였다.

7) 2019년 한국청소년정책연구원의 미인가 대안교육 시설 실태조사 보고서에 따르면, 다양한 경로를 통해 파악된 시설의 명단이 639개에 이르렀고, 이 중 조사 과정에서 폐교, 휴교, 다른 기능을 갖는 곳이 205곳이었다(오해섭 외, 2019)

제도권 대안학교는 다시 크게 세 가지 유형으로 나누어진다. 첫 번째 유형이 특성화중·고등학교이다. 근거 법령은 초중등교육법 시행령 제76조(중학교)와 제91조(고등학교)이다. 이들 조항은 김영삼 정부가 1994년 시작한 교육개혁의 일환으로 추진된 교육법 체계의 전면 개편 과정에서 1998년 2월에 제정, 공포되었다. 이에 따라 1998년 3월에 6개의 대안교육 특성화고등학교가 처음으로 개교하였으며, 이후 완만하게 증가하였다.⁸⁾ 특성화중학교는 이보다 늦은 2002년에 2개의 학교가 개교함으로써 등장하였고 증가 속도도 더 완만하였다. 최근에는 주로 공립학교들이 간혹 설립될 뿐 사립학교 설립 사례는 거의 찾아볼 수 없다. 2021년 현재 특성화중·고등학교의 현황은 표6 및 표7와 같다.

○ 제도권 대안학교 현황

| 시도 | 학교명(과정) | 설립 구분 | 지정 연도 | 소재지 | 시도 | 학교명(과정) | 설립 구분 | 설립 연도 | 소재지 |
|----|----------|----------|----------|-----|----|-----------|----------|----------|-----|
| 대구 | 달구벌고등학교 | 사립 | '03 | 동구 | 충남 | 공동체비전고등학교 | 사립 | '03 | 서천군 |
| 인천 | 산마을고등학교 | 사립 | '00 | 강화군 | 전북 | 세인고등학교 | 사립 | '99 | 완주군 |
| 광주 | 동명고등학교 | 사립 | '99 | 광산구 | | 푸른꿈고등학교 | 사립 | '99 | 무주군 |
| 경기 | 두레자연고등학교 | 사립 | '99 | 화성시 | | 지평선고등학교 | 사립 | '09 | 김제시 |
| | 경기대명고등학교 | 공립 | '02 | 수원시 | | 고산고등학교 | 공립 | '18 | 완주군 |
| | 이우고등학교 | 사립 | '03 | 성남시 | 전남 | 영산성지고등학교 | 사립 | '98 | 영광군 |
| | 한겨레고등학교 | 사립 | '06 | 안성시 | | 한빛고등학교 | 사립 | '98 | 담양군 |
| 강원 | 전인고등학교 | 사립 | '05 | 춘천시 | | 한울고등학교 | 공립 | '12 | 곡성군 |
| | 팔렐고등학교 | 사립 | '06 | 홍천군 | 경북 | 경주화랑고등학교 | 사립 | '98 | 경주시 |
| | 현천고등학교 | 공립 | '14 | 횡성군 | 경남 | 간디고등학교 | 사립 | '98 | 산청군 |
| 충북 | 양업고등학교 | 사립 | '98 | 청원군 | | 원경고등학교 | 사립 | '98 | 합천군 |
| | | | | | | 지리산고등학교 | 사립 | '04 | 산청군 |

8) 이 당시 특성화고등학교는 두 종류였다. 하나는 대안교육을 목적으로 하는 학교(“자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교”)이며, 다른 하나는 직업교육을 목적으로 하는 학교(“특정분야의 인재양성을 목적으로 하는 교육을 전문적으로 실시하는 학교”)이다. 후자는 1998년에 1개 학교가 개교하였지만 빠르게 증가하다가 2009년 모든 직업계열 고등학교를 특성화고등학교로 개칭하면서 당초의 취지가 사라졌다.

| | | | | | | | | | |
|----|---------|----|-----|-----|--|--------|----|-----|-----|
| 충남 | 한마음고등학교 | 사립 | '03 | 천안시 | | 태봉고등학교 | 공립 | '10 | 창원시 |
|----|---------|----|-----|-----|--|--------|----|-----|-----|

표 6 (대안교육)특성화고등학교[25교: 공립5교/사립20교]

| 시도 | 학교명(과정) | 설립 구분 | 지정 연도 | 소재지 | 시도 | 학교명(과정) | 설립 구분 | 설립 연도 | 소재지 |
|----|---------|----------|----------|-----|----|-----------|----------|----------|-----|
| 대구 | 한울안중학교 | 사립 | '18 | 달성군 | 강원 | 팔렐중학교 | 사립 | '11 | 홍천군 |
| | 가창중학교 | 사립 | '18 | 달성군 | | 가정중학교 | 공립 | '17 | 춘천시 |
| 광주 | 평동중학교 | 공립 | '14 | 광주시 | 전북 | 전북동화중학교 | 공립 | '09 | 정읍시 |
| | | | | | | 지평선중학교 | 사립 | '02 | 김제시 |
| 경기 | 두레자연중학교 | 사립 | '03 | 화성시 | 전남 | 용정중학교 | 사립 | '03 | 보성군 |
| | 이우중학교 | 사립 | '03 | 성남시 | | 성지송학중학교 | 사립 | '02 | 영광군 |
| | 현산중학교 | 사립 | '03 | 용인시 | | 청람중학교 | 공립 | '13 | 강진군 |
| | 중앙기독중학교 | 사립 | '06 | 수원시 | | 나산실용예술중학교 | 공립 | '18 | 함평군 |
| | 한겨레중학교 | 사립 | '06 | 안성시 | 경남 | 남해상주중학교 | 사립 | '15 | 남해군 |
| | | | | | | 대병중학교 | 사립 | '21 | 함천군 |

표 7 특성화중학교[18교: 공립5교/사립13교]

두 번째 유형은 ‘대안학교’이다. 특성화중·고등학교가 일반적인 학교와 동등한 법적 지위(=정규학교)를 갖는 반면 ‘대안학교’는 각종학교의 지위를 갖는다.⁹⁾ 다만 2007년 ‘대안학교’ 관련 시행령(대안학교의 설립·운영에 관한 규정)을 제정하면서 설립 인가를 받을 경우 일괄적으로 학력 인정이 되도록 하였다.

제도권 안에서 대안교육을 실시할 수 있는 특성화중고등학교 제도가 도입된 지 10년도 채 되지 않아 다시금 새로운 형태의 대안학교 제도를 도입하게 된 배경은 다소 복잡하다. 핵심적인 이유는 2000년대에 들어서 불법적 지위를 갖는 비인가 대안학교들이 대거 등장했기 때문이다. 2000년대가

9) 초·중등교육법 제60조 제1항은 각종학교를 동법 제2조에 규정된 학교(초등학교, 중학교, 고등학교, 특수학교 등)와 ‘유사한 학교’라고만 정의하고 있다. 행정적으로는 설립 인가에 필요한 시설이나 인원이 다소 미흡한 경우에 정규 학교 대신 각종학교로 인가하는 경향이 있다. 이에 따라 일부 각종학교는 학력이 인정되지 않기도 한다.

되면서 90년대 중반부터 시작된 공동육아어린이집¹⁰⁾ 졸업생들이 초등학교에 입학하게 되는데, 이들의 부모들은 잠재적으로 대안교육에 대한 강한 열망을 지니고 있었지만 제도적으로 출구가 없었다. 이에 일부 부모들이 법적으로 허용되지 않음을 알면서도 2001년 3월 종래의 공동육아어린이집을 설립하는 방식으로 비인가 초등 대안학교를 설립하였는데, 이것이 계기가 되어 이후 급격한 증가 추세를 보였다. 당시 교육부는 이들에 대한 법적인 제재가 여의치 않다고 판단하고 대신 이들을 합법적 테두리 안으로 끌어들이기 위한 방안을 모색하였는데, 그 결과가 바로 초·중등교육법 제60조의3의 신설을 통한 ‘대안학교’ 제도의 도입이었다.

하지만, 이런 취지에도 불구하고 ‘대안학교’ 제도의 시행은 심한 우여곡절을 겪었다. 그 주된 이유는 2007년 6월에 공포된 시행령(대안학교의 설립·운영에 관한 규정)이 ‘대안학교’의 설립 인가 기준과 교육과정 운영을 특성화학교와 동일한 수준으로 규제함으로써 합법적 테두리 안으로 끌어들이고자 했던 비인가 대안학교들에게 사실상 무용지물이 되었기 때문이다. 이에 교육부는 2009년 시행령을 대폭 개정하여 관련 조항을 크게 완화하였다. 하지만 그럼에도 불구하고 기존의 대다수 비인가 대안학교들은 여기에 호응하지 않았다. 주된 이유는 인가를 받아도 재정 지원이 전혀 없는 상태에서 교육청의 각종 행정 규제를 받아야 했기 때문이다.

‘각종학교’ 제도는 이처럼 당초 목표했던 비인가 대안학교들에 의해서는 외면당했지만, 대신 새로운 수요층을 만나게 되었다. 이들은 나름의 교육 목표를 가지고 학교를 설립하고 싶었으나 정규 학교 형태의 사립학교를 세우기에는 역부족인 사람들이었다. 2009년 법령 개정 후 ‘대안학교’의 설립은 비교적 빠르게 증가했으며, 최근에는 민간에 의한 부적응 학생 대상의 특성화중·고등학교 설립이 저조해지면서 교육청들이 이들을 대상으로 하는 공립 ‘대안학교’ 설립을 서두르는 경향을 보이고 있다. 2021년 현재 ‘대안학교’ 현황은 표8과 같다.

10) 공동육아어린이집이란 부모들이 스스로 출자하여 조합을 구성하고, 당시의 열악한 여건에 있던 민간 어린이집보다 훨씬 좋은 여건의 어린이집을 직접 설립, 운영했던 곳을 말한다.

| 시도 | 학교명(과정) | 설립구분 | 설립연도 | 소재지 | 시도 | 학교명(과정) | 설립구분 | 설립연도 | 소재지 |
|----|-----------------------|------|------|------------|----|------------------------|------|------|------------|
| 서울 | 서울실용음악고등학교(고) | 사립 | '09 | 중구 신당동 | 강원 | 해밀학교(중) | 사립 | '18 | 강원 홍천군 |
| | | | | | | 노천초등학교(초) | 공립 | '19 | 홍천군 홍천읍 |
| | 여명학교(고) | 사립 | '10 | 중구 남산동 | 충북 | 글로벌선진학교 (중·고 통합) | 사립 | '11 | 충북 음성군 |
| | 지구촌학교(초) | 사립 | '12 | 구로 오류동 | | 한국폴리텍다솜학교(고) | 사립 | '12 | 충북 제천시 |
| 부산 | 서울다솜관광고등학교(고) | 공립 | '12 | 중로 송인동 | | 다다예술학교(초·중 통합) | 사립 | '17 | 충북 청주시 |
| | 송정중학교(중) | 공립 | '19 | 강서구 송정동 | | 은여울중학교(중) | 공립 | '17 | 충북 진천군 |
| 대구 | 대구해울중고등학교 (중·고 통합) | 공립 | '18 | 대구 달서구 | 충남 | 은여울고등학교(고) | 공립 | '21 | 충북 진천군 |
| | | | | | | 여해학교(중) | 공립 | '13 | 충남 아산시 |
| 인천 | 인천청담학교(고) | 사립 | '11 | 연수 동춘동 | | 드림학교(고) | 사립 | '18 | 충남 천안시 |
| | 인천해밀학교 (중·고 통합) | 공립 | '12 | 남동 구월동 | | 충남다사랑학교(고) | 공립 | '19 | 아산시 둔포면 |
| | 인천한누리학교 (초·중·고 통합) | 공립 | '13 | 남동 논현동 | 전남 | 월광기독교학교(중) | 사립 | '18 | 전남 함평군 |
| 광주 | 월광기독교학교(초) | 사립 | '14 | 서구 화정동 | | 성요셉상호문화학교(고) | 사립 | '18 | 전남 강진군 |
| 대전 | 새소리음악고등학교(고) | 사립 | '12 | 서구 도마동 | | 이음학교 | 공립 | '20 | 광양시 광양읍 |
| | 새소리음악중학교(중) | 사립 | '17 | 서구 도마동 | | 송강고등학교 | 공립 | '21 | 담양군 봉산면 |
| 울산 | 울산고운중학교 (중·고 통합) | 공립 | '21 | 울산 울주군 | 경북 | 한동글로벌학교 (초·중·고 통합) | 사립 | '11 | 경북 포항시 |
| 경기 | TLBU글로벌학교 (초·중통합) | 사립 | '08 | 경기 고양시 | | 글로벌선진학교 문경 (중·고 통합) | 사립 | '13 | 경북 문경시 |
| | 화요일아침예술학 교(고) | 사립 | '11 | 경기 연천군 | | 산자연학교(중) | 사립 | '14 | 경북 영천시 |
| | 쉐마기독교학교 (초·중·고 통합) | 사립 | '11 | 경기 양주시 | | 나무와학교(중) | 사립 | '14 | 경북 영천시 |
| | 새나래학교 (중·고 통합) | 사립 | '11 | 경기 용인시 | 경남 | 링컨학교(중·고 통합) | 사립 | '17 | 경북 김천시 |
| 경기 | 경기새울학교(중) | 공립 | '13 | 경기 이천시 | | 유파스학교(고) | 사립 | '18 | 경북 경산시 |
| | 광성드림학교 (초·중 통합) | 사립 | '14 | 경기 고양시 | | 꿈키움중학교(중) | 공립 | '14 | 경남 진주시 |
| | 하늘꿈학교 (중·고 통합) | 사립 | '16 | 경기 성남시 | | 지리산중학교(중) | 사립 | '14 | 경남 하동군 |
| | 중앙예담학교 (중·고 통합) | 사립 | '18 | 경기 용인시 | | 고성음악고등학교(고) | 공립 | '17 | 경남 고성군 |
| | 노비파스음악중고 등학교(중고통합) | 사립 | '20 | 가평군 설악면 | | 밀양영화고등학교(고) | 공립 | '17 | 경남 밀양시 |
| | | | | | | 금곡무지개고등학교(고) | 공립 | '20 | 김해시 한림면 |
| | | | | | | 거창연극고등학교(고) | 공립 | '20 | 거창군 위천면 |

| | | | | | | | | | |
|--|----------|----|-----|------------|--|---------------|----|-----|------------|
| | 군서미래국제학교 | 사립 | '21 | 시흥시 정왕동 | | 남해 보물섬고등학교(고) | 사립 | '21 | 남해군 상주면 |
|--|----------|----|-----|------------|--|---------------|----|-----|------------|

표 8 대안학교(각종학교)[50교: 공립19교/사립31교]

제도권 대안학교의 세 번째 유형은 위탁 대안교육기관이다. 현재 각 시도 교육청은 학교에서 학습 부진 등 학교 부적응 성향을 보이는 학생들을 맡아 별도의 교육 프로그램을 실시할 수 있는 위탁교육기관을 직접 운영 또는 지정하고 있는데, 그 법적근거는 초·중등교육법 시행령 제54조 제2항이다.

초·중등교육법(학습부진아 등에 대한 교육 및 시책) 제54조 제2항
학교의 장은 학습부진아등에 대하여 교육감이 정하는 수업일수의 범위에서 체험학습 등 필요한 교육을 실시하거나 교육감이 적합하다고 인정하는 교육기관 등에 위탁하여 교육을 실시할 수 있다. [개정 2016.8.2.]

대안교육을 목적으로 한 위탁교육기관의 운영을 최초로 시도한 곳은 서울시교육청이었다. 서울시교육청은 2001년 3월 서울시내 학력인정 평생교육시설 중, 고등학교 교육과정이 설치된 학교 3곳을 위탁교육기관으로 지정하고, 부적응 학생들이 그곳에서 일정 기간(대개 짧게는 3개월에서 길게는 일년, 드물게는 졸업할 때까지) 교육을 받도록 하였다. 이후 이러한 위탁교육 방식은 전국 시도교육청의 공통 사업으로 확산하였다. 교육청마다 위탁교육 방식은 다소 차이가 있으나 공통적인 것은 학생의 원적(학교생활기록부와 성적 등)을 졸업할 때까지 유지한다는 점과 위탁교육기관에서 국, 영, 수 등의 보통교과 수업 시수를 최소단위(2단위 이하)로 편성할 수 있게 한다는 점이다.

위탁교육기관의 형태는 비인가 대안학교, 청소년 수련기관, 위탁교육을 목적으로 하여 설립된 사설 기관 등 다양하다. 교육청이 직접 운영하는 경우는 학생수련원 등에 별도의 시설을 꾸며 위탁교육기관으로 운영하는 방식이다. 최근에는 몇몇 시도교육청이 이러한 시설들을 ‘대안학교’로 전환하여 운영하는 추세를 보이고 있다. 대안교육 위탁교육기관은 변동이 잦아 정

확하게 파악하기는 어렵지만, 교육부가 파악하고 있는 2020년 현황은 표 9와 같다.

| 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 세종 | 경기 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 38 | 12 | 2 | 9 | 14 | 4 | 15 | 9 | 23 |
| 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 제주 | 전체 |
| 32 | 28 | 29 | 13 | 25 | 9 | 23 | 2 | 287 |

표 9 전국 대안교육 위탁교육기관 현황 (출처: 대전광역시교육청, 2020.5에서 재인용)

○ 비제도권 대안학교

비제도권 대안학교는 일반적으로 비인가 대안학교로 통칭된다.¹¹⁾ 교육 목적이나 내용, 과정, 규모, 운영 방식 등에서 워낙 다양하여 이들을 일목요연하게 분류하기 어려우며, 설립과 폐교를 신고하거나 등록할 필요도 없기 때문에 전체 현황을 파악할 수도 없다. 굳이 분류한다면 유일한 기준이 종교적 가치를 교육적 기반으로 삼는가 여부라고 할 수 있는데, 이에 따라 종교계 대안학교와 비종교계 대안학교로 분류되고 있다. 이들 비인가 대안학교들은 일종의 협의체를 두고 있는데, 전자는 한국대안교육기관연합회(한대련)이고 후자는 대안교육연대(연대)이다.

비인가 대안학교 현황은 공식적으로 이를 조사하거나 기록을 유지하는 곳이 없어서 정확하게 파악할 수 없다. 교육부에서 나름의 필요 때문에 몇 차례 실태조사를 했지만, 시도교육청을 통한 일종의 탐문조사 성격을 띠는 점에서 여전히 정확한 현황이라고 보기 어렵다. 현재로서 비교적 체계적인 방식으로 조사를 시도한 유일한 기록은 2019년에 실시한 한국청소년정책연구원의 ‘미인가 대안교육 시설 실태조사 연구’(오해섭 외, 2019)이다. 이들이 여러 경로를 통해 수집한 전국의 비인가 대안학교 시설 목록 현황 다음 표와 같다.

11) 하지만 교육부와 교육청의 문서에는 통상 ‘미인가 대안교육시설’로 표기된다.

| | | | | | | | | | |
|------|-----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 시도 | 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 세종 | 경기 |
| 시설 수 | 126 | 26 | 9 | 28 | 23 | 21 | 7 | 2 | 202 |
| 시도 | 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 제주 | 합계 |
| 시설 수 | 29 | 30 | 32 | 20 | 22 | 19 | 30 | 13 | 639 |

표 10 미인가 대안교육시설 현황 (출처: 오해섭 외, 2019: 29)

하지만, 639개 시설 목록 중 실제 조사 과정에서 우편물 반송이나 잘못된 전화번호 등으로 폐교로 추정되는 곳이 165개소, 휴교인 곳이 14개소, 직업훈련기관 등 대안교육시설이 아닌 곳이 26개소로 나타나 운영 중인 비인가 대안학교로 추정되는 곳은 434곳이었다.

최근 비인가 대안학교의 법적 지위가 변화될 가능성이 생겼다. 2020년 말 정기국회에서 비인가 대안학교들이 학력 인정은 되지 않더라도 불법시설의 지위를 벗어나 시도교육청에 합법적인 교육기관으로 등록할 수 있도록 하는 법률(대안교육기관에 관한 법률)이 제정되었기 때문이다. 이 법은 올해 1월 초에 공포되었으며, 시행령 제정 등 1년 동안 준비 과정을 거쳐 2022년 1월부터 시행될 예정이다.

‘대안교육기관에 관한 법률’은 기존의 비인가 대안학교의 명칭을 학교가 아닌 ‘대안교육기관’으로 정하고 기존의 ‘대안학교’에 비해 같거나 좀 더 완화된 기준으로 시설과 인력 등을 구비하여 시도교육청에 등록할 수 있도록 하였다. 하지만, 단순한 신고제와 달리 등록을 위해 구비해야 할 조건과 기준을 충족시켜야 하므로 등록을 할 수 없는 비인가 대안학교들도 적지 않을 것으로 보인다. 특히 법률에서 외국 유학이나 외국어 교육을 주된 목적으로 하거나 학원 방식으로 운영하는 대안교육기관은 등록할 수 없도록 명시하고 있어서 국제학교라는 명칭을 달고 운영되는 일부 종교계 대안교육 시설들은 여전히 비합법 지위를 유지할 수밖에 없을 것으로 예상된다.

나. 공립 대안학교의 특성

1) 공립 대안학교에 대한 기대와 현실

대안학교는 공통적으로 기존의 공교육 제도, 즉 국가가 운영하는 교육 제도의 획일성을 탈피하려는 경향을 갖고 있다. 따라서 대안교육을 실시하는 학교는 공립학교가 아닌 사립학교 형태로 설립되는 것이 일반적이다. 현재 운영되고 있는 특성화학교와 ‘대안학교’의 대부분이 사립학교인 까닭이 여기에 있다.¹²⁾ 하지만, 현행법상 학교 설립과 인가에 관한 권한이 교육감(시도교육청)에게 있기 때문에 교육감이 하고자 하면 공립 대안학교 설립이 불가능한 것은 아니다. 즉, 교육감이 특별한 교육 목적을 가지고 일반적인 학교와 다른 방식으로 운영되는 학교를 대안학교라는 이름으로 설립할 수 있다. 실제로 경기도교육청은 2002년에 최초로 부적응 학생들을 주 대상으로 하는 대명고등학교를 수원 지역에 설립하였다.

그런데 대안학교는 설립하는 것보다 성공적으로 운영하는 것이 더 어렵다. 대안교육이라는 것이 종래의 교육 내용이나 방식과는 많이 다르기 때문이기도 하지만, 특히 학습이나 학교생활에서 어려움을 겪는 학생들이 대부분을 차지하는 경우 수업 방식은 물론 교사와 학생의 일상적인 관계에서도 일반 학교에서와는 전혀 다른 접근 방식이 요구되기 때문이다. 경기도교육청이 최초로 설립한 공립 대안학교는 이 점을 충분히 고려하지 못했던 것으로 보인다. 무엇보다도 초기에 대안교육을 이해하고 이를 실천할 준비가 되어있는 교사들을 확보할 수 있는 제도적 여건을 마련하지 못한 것이 이후 학교 운영에 지속적인 제약 요인으로 작용했던 것 같다. 따라서 공립 대안학교를 설립하고자 하는 경우 이러한 제약 요인들을 방지하기 위한 대책을 세심하게 점검할 필요가 있다.

먼저 검토해 보아야 할 점은 공립 대안학교가 왜 필요한가, 혹은 공립 대안학교에 기대하는 것이 무엇인가 하는 것이다. 이미 말한 바와 같이 대안학교는 여러

12) 1996년 10월 교육부가 최초의 대안학교 설립 계획을 발표할 당시에는 대안학교를 직접 ‘설립’하겠다고 했었다. 하지만 당시 대안교육 관계자들이 그것은 국가가 운영하고 있는 학교체제를 스스로 부정하는 격이라서 부자연스럽다고 만류하였고, 결국 민간이 설립하고 정부가 이를 지원하는 방향으로 정책이 결정되었다.

측면에서 취약점을 가지고 있는 학생들을 개별적으로 배려할 수 있는 운영의 유연성을 필요로 한다. 하지만 공립학교는 국가에 의한 거대한 관료체제로 운영된다는 점에서 이러한 유연성이 원천적으로 배제된다. 이 점에서 ‘공립’과 ‘대안 교육’은 ‘검은 백로’와 같이 일종의 형용 모순 용어일 수 있다. 논리적으로 성립하기 어렵다는 이야기다.

그럼에도 불구하고 현실적으로 공립 대안학교가 설립되고 또 최근 들어 증가하는 이유는 무엇일까? 아마도 교육정책 당국이나 우리 사회가 지나치게 획일화되어 있는 기존 학교체제의 문제점을 자각하고 일부나마 유연하게 운영되는 예외적인 학교를 만들어야 하겠다고 생각했기 때문일 것이다. 우리 사회에서 이러한 자각을 가져온 계기는 두 가지로 꼽을 수 있다.

하나는 1990년대 초중반부터 두드러지기 시작한 학교 부적응 학생 증가였다. 이것은 80년대의 한국사회 변화와 이로 인한 청소년층의 심리적 정서적 변화에도 불구하고 입시 중심의 경직된 학교 문화가 그대로 지속되는 상황에서 불거진 현상이었다. 1995년 5월에 발표된 교육개혁 방안에서는 학교공부에는 관심이 없더라도 자동차, 만화 등에 남다른 취미와 소질을 가진 학생들(이른바 ‘마니아’ 집단)을 위한 별도의 학교¹³⁾가 필요하다는 제안을 담았고, 1995년 말에 취임한 안병영 교육부장관은 이듬해 10월 당시 증가일로에 있었던 학교 중도 탈락 학생들에 대한 대책으로 대안학교 설립 계획을 입안, 발표하였다(안병영·김인희, 2009). 대안학교 형성 초기의 이러한 생각들은 이후 교육부나 교육청이 대안학교를 부적응 학생을 위한 대책으로만 접근하게 만든 주요인이었다.

다른 하나는 90년대에 들어 싹트기 시작한 교육에 대한 새로운 인식이었다. 즉, 우리 사회의 일각에서 근대 학교 교육에서 드러내고 있는 문제들, 예컨대 획일성을 비롯하여 지나친 입시 경쟁과 소비 중심의 가치관 등을 비판적으로 성찰하고, 이를 극복한 새로운 교육의 장이 필요하다는 인식이 확산하기 시작했다. 특성화고등학교의 근거 조항인 초중등교육법 시행령 제91조에 들어 있는 ‘자연현장실습 등 체험위주의 교육’이라는 문구나 ‘대안학교’의 근거조항인 초중등교육법 제60조의3에 있는 ‘개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험위주의 교육’이라는 문구는 바로 이러한 인식을 반영한다고 할 수 있다.¹⁴⁾ 그러나 최근에 몇몇 교육청에서 시도하는 ‘미래학교’¹⁵⁾

13) 당시 일부에서는 이러한 학교를 가칭 ‘대중문화 학교’로 불렀다.

흐름이 생기기 전에는 이러한 인식은 주로 일부 사립 대안학교나 비인가 대안학교들의 교육활동에 반영되었을 뿐 공립 대안학교에서는 그 흔적을 찾기 어려웠다.

여기서 한 가지 생각해 볼 것은 사립이나 비인가 대안학교에 비해서 공립 대안학교가 더 유리한 점이 무엇일까 하는 점이다. 구체적인 조사 결과는 없지만, 학부모 중에는 사립 대안학교보다 공립 대안학교를 선호하는 경향이 있다. 그 주된 이유는 재정 지원이나 시설 여건 등의 측면에서 공립학교가 더 안정적일 수 있기 때문이다. 특성화학교의 경우 초창기에는 사립의 학비 부담이 컸으며, 정부의 재정 지원이 없는 사립 ‘대안학교’의 경우 지금도 학부모들의 학비 부담이 큰 편이다. 이밖에 교육과정 운영이나 교사의 질 등에 관한 학부모의 기대는 공립과 사립 간에 큰 차이는 없을 것으로 예상된다. 특히 정규학교 형태의 특성화학교의 경우 공립과 사립의 운영 방식에서 별 차이가 없다.

그렇다면 그동안 설립, 운영되어 온 공립 대안학교들은 학생이나 학부모, 교사 등이 기대에 비해 어느 정도로 만족스러운 결과를 보였을까? 이에 대한 평가나 판단을 시도한 선행연구는 보이지 않는다. 하지만, 실제 공립 대안학교 운영을 통해 그 실정을 잘 아는 한 필자의 다음과 같은 글은 공립 대안학교가 거기에 걸었던 사람들의 기대를 충족시키기 어려운 현실임을 보여준다.

공립 대안학교의 성공을 가로막는 난관들은 다양하다. 대안교육에 대한 오해와 편견, 편향된 학생 선발 기준, 정체성 혼란을 부추기는 국가의 간섭, 공립학교 교사들의 근무 방식과 거기서 비롯된 독특한 성격들, 과도한 잡무와 학교내 관료주의적 풍토, 교사 역량의 부족, 학부모의 이기주의와 대학 진학의 압박 등 어느 것 하나 수월한 것이 없다. 그런데 토론자 생각으로는 여기에 더하여 공립 대안학교에 대한 정책 담당자(집행자)들의 이율배반적인 기대와 요구가 또 하나의 큰 난관이라고 여겨진다.

우선, 기대의 측면을 보자. 정책 담당자들은 공립 대안학교들이 일반 학교에서 ‘처리’하지 못하는 부적응 학생들을 잘 다독여 성공적으로 학교생활

14) 일부 특성화학교 형태의 공립 대안학교들이 신입생 선발 기준으로 ‘사회적 배려 대상자 전형’(부적응 학생을 의미함)과 ‘대안교육 전형’을 두고 있는 배경도 이상과 같은 두 가지 동기를 반영한다고 볼 수 있다.

15) 대표적인 사례로 경기도교육청이 추진하는 미래형 대안학교 ‘신나는 학교’가 있다(하태욱 외, 2020).

을 마무리해 주기를 기대한다. 그러한 기대의 이면에는 일반 학교에서 잘 적응하지 못하는 학생들도 대안학교에서는 비교적 잘 적응하리라는 믿음이 있다. 대안학교는 일반 학교보다 자유롭고, 딱딱한 교과 위주가 아니라 흥미롭고 다양한 체험 위주의 교육을 할 수 있다고 생각하며 또 실제로도 그렇게 운영되는 것으로 알고 있는 듯하다.

그러나 공립 대안학교에 대한 정책 당국의 요구 측면에서 보면 이러한 기대를 사실상 정면에서 부정하다시피 한다(실은 사립 대안학교들도 이 점에 관한 한 마찬가지이다.). 그것은 우리나라 학교들이 운영되는 일반적인 규범과 규칙, 달리 말하자면 학교교육에 관한 법과 제도들의 획일적 강제성 때문이다. 공부하기를 극도로 싫어하는 부적응 학생들에게 필요한 자유롭고 흥미로운 내용들은 국가교육과정의 틀 속에서 자리 잡기 어렵다. 또 학교교육에 관한 완고하기 짝이 없는 고정관념들과 법보다도 강고한 관행들, 관료체제에서의 획일적 평등주의 등은 ‘대안학교도 학교다’라는 형식 논리를 벗어날 조금의 여유도 허락지 않는다. 성적 서열화를 거부하고 싶은 부적응 학생들도 학기당 2회의 시험을 반드시 보아야 하고, 극도로 싫어하는 수학 시간에 50분 동안 꼬박 교실에 앉전하게 앉아 있어야 한다. 이런 점들을 하나하나 뜯어보다 보면 문득 ‘여기가 대안학교 맞나?’ 하는 의문이 들고 곧 이어 ‘도대체 대안학교란 무엇인가?’라는 근본적인 질문을 떠올리게 된다. 여기서 사실상 대안학교일 수 없는 것을 대안학교라고 부르는 것, 즉 이름과 실체의 괴리라는 모순을 절감한다.

공립 대안학교가 갖는 이러한 태생적 혹은 존재론적 모순은 원천적으로 공립 대안학교가 성공하기 어려운 모델임을 시사한다. 그것은 마치 하나의 평면 위에 A와 not A가 공존하기를 요구하는 것과 같다. 본래 대안학교는 기존의 학교를 부정하고 그 위에 새롭게 세우고자 하는 학교라는 의미를 갖고 있음에도 불구하고, 그것을 기존의 학교와 동일한 존재양식에 맞추도록 요구하는 이율배반인 셈이다(이종태, 2013).

요컨대, 정책적으로는 융통성 없는 학교체제의 문제를 자각하고 예외적인 성격의 대안학교 제도를 도입했지만, 학교를 획일적으로 규율하는 국가교육과정이나 관료적 행정 체제로 인해 그러한 정책 취지가 무용지물이 되고 있다는 것이다. 그런데 이러한 사정을 더욱 악화시키는 요인으로 순환 전보라는 교원 인사제도에 주목할 필요가 있다. 장학을 위해 학교에 온 교육청 간부가 ‘대안학교도 학교다’

라는 논리로 여느 학교에서와 같은 방식의 정숙한 수업 장면을 요구했다면 대안 교육에 대한 그의 무지와 이해 부족 탓이라고 할 수 있다. 1년이 멀다하고 끊임없이 보직을 바꾸는 교육청 인사 관행 속에서 대안교육에 대한 전문성을 키우는 일은 불가능하다. 대안학교의 교사들 역시 마찬가지이다. 현재 대부분의 교육청에서 대안학교 교사들에게는 순환 주기의 두 배까지 연장을 허용하고 있지만, 대안교육이 지속성과 몰입을 필요로 한다는 점에서 교사들의 잦은 전보는 반 대안적이라고 할 만하다.

2) 공립 대안학교의 성공 조건

이종태(2013)는 공립 대안학교가 성공하기 위한 조건을 대안학교로서의 면모를 갖추기 위한 전제(=객관적 조건)와 실행을 위한 주제 역량(주체적 조건)이라는 두 측면에서 다음과 같이 제시하였다.

○ 객관적 조건

첫째, 인식적 측면에서 대안교육에 대한 관련자들의 이해와 공감의 형성이 되어야 한다. 무엇보다 급선무는 교육청 정책 담당자들이나 교육을 담당할 교사들이 대안학교가 ‘학교 부적응자들의 격리 수용소’라는 인식에서 완벽하게 벗어나야 한다. 많이 완화되기는 했지만 아직도 교육청과 학교에는 이러한 인식이 상당히 남아 있다는 느낌이다. 공립 대안학교를 설립하겠다는 정책 결정의 배경이나 이러한 대안학교를 보는 일선 학교의 상당수 교사들이 내비치는 은연중의 시각에서 그러한 혐의를 어렵지 않게 확인할 수 있다.

다음으로 필요한 것은 교육과 학교에 대한 새로운 철학이다. 대안학교가 ‘격리 수용소’가 아니라면 무엇인가? 아마도 그것은 ‘누구든지 자신의 길을 찾아가도록 안내하는 새로운 교육 공간’이어야 할 것이다. 거기서는 공부를 잘하든 못하든 누구에게나 기회가 열려 있어야 한다. 적어도 대안학교를 설립하거나 운영하는 데 관여하는 사람들은 지금까지 당연시 해왔던 학교의 모든 관행과 제도, 규칙들의 정당성을 의심할 수 있어야 하고 학생들의 유

의미한 학습을 가능하게 하기 위해서는 얼마든지 바꿀 수 있다고 보는 사고의 유연성을 가져야 한다. 학생들은 꼭 9시 이전에 학교에 가야 하는가? 학생들이 무엇을 배울지 학교가 일일이 정해주어야 하는가? 꼭 시험을 보고 성적과 등급(수)을 매겨야 하는가? 50분 수업을 하고 10분 쉬다는 규칙은 만고불변의 진리인가? 학습은 교사의 가르침에 의해서만 가능한가? ... 학교 설립을 준비하는 정책 담당자들이나 대안학교에서 근무할 교사들이 이러한 인식적 차원에서 준비가 소홀할 때 시시각각으로 직면하는 예기치 못한 사태들에 어떻게 대응할지는 불 보듯 뻔하다. 부지불식간에 그들의 판단과 행동은 대안학교라는 새로운 환경을 망각하고 오래전에 익숙해 있던 습성과 관행에 따르게 될 것이다. 그러나 그 순간 대안교육에 대한 지향성은 사라지고 만다.

둘째, 정책과 제도적 측면에서 최소한의 가시적 변화가 준비되어야 한다. 우선 교육과정 측면에서의 준비가 급선무이다. 1998년 특성화고등학교 제도가 도입될 당시에는 교육부가 제시한 운영 지침 속에 ‘특성화교과’라는 것이 있었다. 이것은 보통교과 외에 학생들이 다양한 체험을 할 수 있는 임의의 교과목을 신설할 수 있도록 한 것이고, 전체 이수 단위 중 거의 절반 까지도 개설할 수 있었다. 하지만 유감스럽게도 이 지침은 1998년 신학기 직전에 시행된 교육부 공문에만 있었을 뿐 국가교육과정 문서에 포함되지 않았기 때문에 이후 여러 차례의 교육과정 개편을 거치는 동안 사실상 실종되어 버렸다. 현재 특성화고등학교들은 자율학교로 지정되어 자율교과라는 이름으로 간신히 명맥만 이어가고 있는 실정이다. 하지만 특성화 교과는 정규학교에서 대안교육을 실천하기 위한 필수불가결한 요소이며, 따라서 어떤 방식으로든 이를 명시적인 규정으로 만들어 놓을 필요가 있다.

다음으로, 교육과정을 운영할 주체, 즉 교사들의 준비가 필요하다. 기존의 학교교육에 대한 철학과 고정관념, 그리고 공립이라는 환경에 익숙해진 관행과 습성을 바꾸어야 한다는 점은 이미 앞에서 언급하였다. 이에 못지않게 중요한 것은 본인의 의사와 무관하게 발령을 내거나 조금만 힘들어도 쉽게 떠나버릴 수 있게 하는 전보제도를 개선하는 일이다. 대안교육의 효과는 장기성과 일관성을 필요로 한다는 점에서 비록 공립이라 하더라도 교원 인사의 확실한 특례 적용이 필수적이다. 기존의 교장 공모를 넘어 교장에 의한 교사 초빙권도 적극적으로 부여해야 할 것이다. 훨씬 높은 노동 강도를 감내하고 지원을 유도할 수 있는 유무형의 보상체제도 마련되어야 할 것이다.

여기에 부가할 것이 교원의 배치 기준이다. 대안학교의 교원 배치 기준은 일반 학교의 학급 수 기준보다 강화된 기준이 필요하며, 상담이나 치료 또는 다양한 대안교육 프로그램 운영 등을 위한 비교과 교사 인력을 증강 배치할 필요가 있다.

또 다른 준비로 대안학교의 학생 구성 원칙을 들 수 있다. 원칙적으로 보면 공립 대안학교의 학생은 지원자를 선발하기 때문에 학생 구성을 인위적으로 통제할 방법은 없다. 하지만, 어떤 학생을 우선적으로 선발해야 하는가를 놓고 교육청과 학교 교사 사이에 이견이 존재하는 것 같다. 정책 당국은 그들이 생각했던 본래 취지대로 학교 부적응 학생을 우선 선발하는 것을 선호하는 반면, 학교 교사들은 지도가 용이한 일반 학생들도 일정 비율로 포함시키기를 원한다. 이를 최초로 정책화하여 실행한 곳이 2010년에 개교한 태봉고등학교이다. 이 학교에서는 양자(사회적 배려 대상자와 대안교육 희망자)의 비율을 7:3으로 정했는데, 이를 주도한 당시의 여태전 교장은 그렇게 한 이유를 학생 구성의 다양성 유지 때문이라고 하였다(2021년 8월 3일, 전문가협의회 대담에서). 초기 태봉고등학교의 성공적인 운영을 계기로 이러한 학생 선발 원칙은 이후 설립되는 여러 공립 대안학교에 확산되었다.

하지만 이러한 원칙은 자칫 당초 목적인 것과는 다른 방향으로 흘러갈 위험을 안고 있다. 하나는 이것이 갈수록 부적응 학생보다는 일반 학생의 구성 비율을 높여나가는 구실이 될 수 있다는 점이다. 교사 편에서 보면 비교적 고분고분한 학생들을 우선적으로 선발하고 싶은 유혹을 뿌리치기 어려운 일이다. 다른 하나는 학생 수가 격감하는 상황에서 이러한 원칙은 학교 지원자가 급격하게 줄어들게 하는 요인이 될 수 있다는 점이다. 벌써 10여 년 전부터 학생 수 감소 경향이 뚜렷해지면서 지방의 각 시군 교육청은 초중학교 졸업자들을 대상으로 ‘내 고장 학교 보내기 운동’을 강도 높게 추진하고 있는데, 이런 상황에서 어디서든 환영받는 일반 학생들이 굳이 평판도 좋지 않은 공립 대안학교를 선택하기가 더 어렵기 때문이다. 또 부적응 학생들도 자기들이 홀대 받는다는 느낌을 갖게 되어 덩달아 지원을 기피할 수도 있다. 태봉고등학교에 이어 2012년에 개교한 한울고등학교의 최근 상황이 후자의 예를 극명하게 보여주고 있다.

2015년에 개교한 현천고등학교는 당초 태봉고의 선발 원칙을 수용했지만 실제 운영에서 강조점은 다소 달랐다. 초대 교장으로 취임하여 2대째 이어

오고 있는 박경화 교장은 비록 비율은 7:3이지만 전학이나 편입 은 모두 부적응 학생만을 대상으로 하여 실제로는 8:2 정도가 된다고 하면서 그 이유를 공립 대안학교의 소명 때문이라고 하였다. 사실 그 아이들은 공립 대안학교가 끌어안지 않으면 사실상 갈 곳이 없다는 점에서 공립 대안학교가 힘을 쏟아야 할 주 대상은 바로 그들이어야 한다는 것이었다. 비록 그동안 교과 중심의 학습을 포기한 아이들이지만 이들이 의미 있게 배울 수 있는 여건과 프로그램을 제공하고 교사들의 헌신적인 배려와 지도를 통해 자기 나름으로 세상을 살아갈 수 있는 힘을 길러줄 수 있다면, 그것이야말로 공립 대안학교의 존재이유가 되기 때문이다.

셋째, 행·재정적 지원책이 준비되어 있어야 한다. 어떤 사람들은 대안학교 학생들을 위한 교육비가 너무 비싸다고 불평한다. 사실, 학급당 학생 수 기준도 적고 학교 규모도 작으면서 이런저런 프로그램 운영비는 더 많아 학생 1인당 교육비 기준으로 보면 일반 학교 학생에 비해 두세 배 이상이 될 수도 있다. 기계적 형평성 차원에서 보면 불합리하다는 지적이 가능하다. 그러나 반론 역시 가능하다. 헌법적 권리 차원에서 볼 때 누구나 자신의 능력에 따라 교육을 받을 수 있는 권리가 있음에도 불구하고 일반 학교에서는 그것을 충족시키지 못하였다. 귀책사유가 어디에 있느냐는 논란이 있을 수 있지만, 부적응 학생의 편에서 국가에 대하여 실질적인 교육의 기회를 요구할 수 있다. 국가의 편에서 보면 부적응자들이 장차 사회에 대하여 끼칠 해악을 미리 예방한다는 차원에서 얼마든지 추가적인 비용을 지불할 수 있다. 외국의 많은 연구들은 그러한 투자가 엄청난 사회적 기회비용의 감축을 가능케 한다는 결과들을 꾸준히 내어놓고 있다(켄 로빈슨, 정미나 옮김, 2021).

우리나라 학교의 시설이나 프로그램은 선진국에 비해 매우 빈약하고 단순하다. 그럼에도 불구하고 별로 불평이 없는 것은 입시 위주의 교육이 교과서와 칠판 이외의 것을 별로 달가워하지 않기 때문이다. 그러나 대안학교의 경우는 다르다. 좀 과장한다면 대안학교에서는 교과서와 칠판이 거의 필요 없다. 대신 다양한 기자재와 시설, 그리고 학교 안팎에서 진행되는 다양한 프로그램들이 요구된다. 그러기 위해서는 일반학교보다 훨씬 많은 비용이 투입되어야 한다.

○ 주체적 조건

어느 정도 객관적 조건들이 충족되더라도 그것이 공립 대안학교의 성공을 보장하지는 않는다. 말하자면 그것은 대안학교 성공을 위한 ‘필요조건’일 뿐이지 ‘충분조건’은 아니다. 그렇다면 충분조건은 무엇인가?

한 마디로 말하자면, 각 대안학교의 주체역량을 제고하는 일이다. 여기서 주체역량이라고 하면 일차적으로는 교장의 리더십과 교사의 교육적 역량, 그리고 이차적으로는 학부모와 학생의 주도적 참여 역량이라고 할 수 있다. 그러나 궁극적으로는 이러한 각각의 역량을 결합하여 최상의 시너지 효과를 내도록 하는 것이 필요하다.

수많은 교육 혁신 사례에서 보듯이(켄 로빈슨, 정미나 옮김, 2021), 교장의 리더십 역량은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 문제는 그러한 리더십을 가진 교장을 어떻게 확보할 수 있는가이다. 만일 새로 설립하는 학교라면 반드시 공모하고 전국의 대안교육 전문가들이 심사위원으로 참여하도록 해야 할 것이다. 지역사회나 교육청 주변의 인맥 영향을 차단하는 것은 매우 중요하리라 본다. 기존 교직사회 내 공모와 개방형 공모 중 어느 것이 더 바람직한가에 대해 쉽게 결론을 내릴 수는 없지만, 대안교육의 생소함을 극복한다는 면에서 보면 개방형 공모가 더 폭넓은 인재 확보를 가능케 한다는 생각이다. 신설 학교가 아니라 이미 잘 운영되고 있는 학교의 경우에는 학교 구성원들의 의견을 최대한 반영하여 연임이나 임기 연장과 같은 방안을 허용하는 것도 필요하리라 본다.

그런데 공모 자체만으로는 유능한 리더십을 확보할 수 없다. 공모 후 개교 이전에 실무를 익히고 구체적인 준비를 할 수 있는 기간을 확보해야 한다. 이 준비 속에는 교사들과의 팀워크 형성, 학교 비전과 철학의 정립과 공유, 여기에 바탕을 둔 교육과정 및 다양한 프로그램 개발 등이 모두 포함된다. 말하자면 소프트웨어 측면에서의 실질적인 개교 준비라고 할 수 있다. 이것이 제대로 되지 않으면 학생들 입학시켜 놓고 교실 건축 공사를 진행하는 신설학교의 익숙한 풍경만큼이나 불쌍사나운 일이 한 학기 혹은 일 년 내내 지속될 수밖에 없다. 이를 개선하기 위해서는 취임 직전에 교장을 선발하는 현행 공모 관련 법령과 관행의 변화가 필수적이다.

교사들의 교육적 역량은 크게 개인역량과 집단역량으로 나눌 수 있다. 전

자의 중요한 요소로는 대안교육에 대한 정서적 지적 이해, 담당 교과 지도에 대한 탁월성, 학생들의 부적응 행동에 대한 정서적 이해와 상담 등의 실제적 지도 능력 등을 들 수 있을 것이다. 이러한 역량의 제고를 위해서는 당초 다양한 경로를 통해 기본적인 역량을 구비하고 있는 교사를 초빙할 수 있어야 하며, 확보된 교사들을 대상으로 지속적인 자체 및 외부 연수 기회를 제공해야 할 것이다. 또 교육청은 평소에 교사들 중에서 그러한 역량을 기를 수 있도록 다양한 연수 기회를 마련해야 한다. 그러나 대안학교 차원에서 이것 못지않게 중요한 것은 집단역량이다. 한 마디로 팀워크를 통한 교육적 역량 수준을 최고도로 높이는 일이다. 이것은 공립학교 교사들이 오랜 교직 생활에서 습득된 개인주의적 성향을 바꿔야 하는 일이기 때문에 어렵지 않은 과제이다. 학교마다 형성되어 있는 교직문화와 교장의 인적 리더십이 주요 변수이겠지만, 모든 교직원들이 좋은 교육, 좋은 학교를 만들기 위해 협력해야겠다는 정서적 공감대가 무엇보다 중요한 요소라고 생각된다.

현재 시도교육청별로 설립 운영하는 대안학교에서 학부모의 참여 역량을 확보하고 제고하는 일은 훨씬 어려워 보인다. 왜냐하면 학부모의 거주지가 광역 단위로 흩어져 있기 때문에 학부모들이 모이거나 학교에 오는 것이 쉽지 않기 때문이다. 초기 태봉고등학교는 학부모회가 활발하게 활동하는 예외적인 면모를 보여주었다. 아마도 그 주된 비결은 적극적인 의지를 가진 학부모 집단의 존재와 이들을 중심으로 한 학부모 집단에 대한 교장의 지속적인 관심과 연수 등의 참여 기회 제공이라고 생각된다.

공립 대안학교 학부모 역량의 결집을 어렵게 하는 또 하나의 요인은 교육에 대한 시각차가 클 뿐만 아니라 학부모들의 교육 수준 및 경제적 능력의 차이가 크고 해체가정이 상당한 비중을 차지한다는 점 등이다. 이러한 장애요인들을 메울 수 있는 것은 오로지 교사들의 교육적 역량뿐이다.

공립 대안학교에서 학생들의 참여 역량을 높이는 일은 쉽지 않다. 부적응 학생들은 대체로 매우 소극적이어서 자신의 문제를 넘어 공적인 문제에 관심을 갖지 못하며, 또 어떤 기회가 주어져도 참여나 리더십을 발휘하기 어려운 심리적 방어기제를 가지고 있기 때문이다. 하지만 대안학교에 머무는 동안 점차 마음의 상처가 치유되고 자존감을 회복하게 되면 이들의 자발성과 참여의지가 놀라울 만큼 상승할 수 있다. 이를 가능케 하는 핵심 열쇠는 교사의 관심과 기대일 것이다. 현천고등학교 박경화 교장은 학생들이 전체

공동체 회의에 잘 참여하느냐는 질문에 의견 제시와 토론이 매우 활성화되어 있다고 답하였다. 비록 입학 당시는 부적응 학생이었지만 학교생활을 통해 크게 회복되어 있음을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

3) 공립 대안학교의 미래 방향

기존의 학교 교육이 갖는 한계들을 성찰하고 근본적인 대안을 모색하는 대안교육은 기본적으로 미래지향적 성격을 지닌다. 이 점은 앞에서 본 바와 같이 여러 가지 한계를 갖는 공립 대안학교의 경우에도 크게 다르지 않다. 그렇다면 공립 대안학교의 교육은 구체적으로 어떤 방향과 목표를 향하여 나가야 할까?

무성한 미래교육 담론의 영향으로 최근 1, 2년 사이에 교육부나 일부 시도교육청에서 미래학교 또는 미래형 대안학교와 관련한 정책들이 다양하게 모색되고 있다. 정부의 그린뉴딜 정책에 발맞추어 2019년부터 구체화된 교육부의 그린 스마트 미래학교 사업은 노후 학교와 교실의 교체를 계기로 과감한 공간혁신을 추진하여 미래형 학교 교육을 구현하겠다는 구상을 담고 있다. 그러나 앞에서 간략하게나마 살펴 본 미래학교의 주된 방향은 공간혁신도 그 한 요소이기는 하지만 학습자의 주도성을 어떻게 구현하는가가 핵심이었다. 이런 시각에서 보면 그린 스마트 미래학교 사업은 지엽적인 것을 마치 중심적인 것처럼 강조하는 일종의 정책적 트릭으로 보일 수도 있다.

몇몇 시도교육청은 정책연구를 발주하는 방식으로 미래학교의 방향과 형태를 모색하였는데, 경기도교육청과 서울시교육청이 대표적이다. 이 두 사례를 간략하게나마 살펴보기로 한다.

경기도교육청은 2020년 추진된 정책연구 사업을 통해 「미래형 대안학교 (가칭) 해리포터학교 설리방안 연구」 보고서를 출간하였다(하태욱 외, 2020a). 연구자들은 기존의 일반 학교제도와 인가 및 비인가 대안학교 사례들을 비판적으로 검토하고, 그 한계를 넘어설 수 있는 대안으로 미래형 대안학교, 가칭 해리포터학교의 상을 제시하였다. 그 핵심적인 특징을 보면, 학교의 비전이 “앓과 삶이 만나 꿈을 꾸는 길”로 설정되고 그것을 떠받치는 핵심 가치는 ‘자유롭게’ ‘신나게’ ‘함께’로 제시되었다. 학생상은 ‘자기결정권을 행사하는 삶의 주인(행복한 개인)’, ‘학교를 만들어가는 배움의 주체(도전적 실천가)’, ‘문화를 창조하는 예술적

존재(문화적 향연자)', '사회를 변화시키는 세계 시민(글로벌 민주시민)'으로, 교사상은 '돌봄과 소통의 멘토', '배움의 환경을 구성하는 조정자', '배움을 연결하는 연결자', '함께 성장하는 동반자'로 설정하였다.

교육과정에서 '삶과 삶이 만나 꿈을 꾸는 길'이라는 교육 목표를 실현할 수 있는 핵심 역량은 '관계 맺는 힘', '상상하는 힘', '실천하는 힘'으로 개념화되었다. 중·고 통합과정으로 운영될 이 학교는 전체를 3단계로 나누어 첫 단계(중 1~2학년 단계)에서는 '관계 맺는 힘'을 기르는 일에 집중하고, 둘째 단계(중3~고1)에서는 '상상하는 힘', 셋째 단계(고2~고3)에서는 '실천하는 힘'에 집중하는 방식으로 교육과정을 편성할 예정이다.

2021년 현재 이 '가칭 해리포터 학교'는 '신나는 학교'로 개칭되어 설립이 추진되고 있고, 2022년 봄에 개교할 예정이다. 대안학교 유형으로 보면, 정책연구보고서에서는 교육과정 운영이 자유로운 '대안학교' 형태를 지향하고 있지만 특성화학교 가능성도 함께 고려하고 있으며, 중학교와 고등학교 과정을 분리하지 않고 통합적으로 운영할 것을 제안하고 있다. 교육과정 편성에 대해서는 특성화학교 형태와 '대안학교' 형태의 두 가지 방안을 제시하고 있다. 특성화학교로 하여 2015 개정 교육과정을 따르게 되는 경우, 중학교는 대안교육과의 비율이 절반 정도(50.57%)이지만 고등학교는 이보다 더 많은 54.44%에 이르도록 하는 편성안을 제시하고 있다. '대안학교'로 하는 경우에는 이 비율이 각각 90.48%와 85.07%로 치솟는다.

같은 시기에 서울시교육청도 미래학교의 특성을 갖는 공립형 대안학교 설립을 위한 정책 연구를 추진하였다. 「서울형 공립 대안학교 설립의 필요성과 추진 방안 연구」라는 이름으로 발간된 보고서(하태욱 외, 2020b) 역시 경기도 연구보고서와 같이 기존의 학교체제에 대한 분석과 시사점을 제시했는데, 인가 대안학교 운영의 시사점으로 8가지를 언급하였다. 첫째, 기존의 공교육 체제의 문제를 선별적·부분적으로 해결하기 위한 대증요법으로 대안학교를 설립해서는 효과를 보기 어렵다. 둘째, 충분한 준비 과정이 있어야 성과를 기대할 수 있다. 셋째, 대안교육에 관한 전문적 리더십이 필요하다. 넷째, 자율성이 중요하다. 이 점에서 특성화학교보다는 '대안학교'가 대안교육에 더 적합하다. 다섯째, 학생 구성의 다양성을 확보할 필요가 있다. 여섯째, 학교 운영 전반에 걸쳐 민주성이 확립되어야 한다. 일곱째, 공동체성이 중요하다. 마지막으로, 지속가능성을 위한 조건을

구비하는 것이 중요하다. 특히 대안교육을 이해하는 교사의 지속적인 양성이 중요하다.

서울형 대안학교의 교육과정 편성과 운영은 경기도의 그것과 거의 동일하다. 학교의 운영 방안으로는 다음과 같이 8가지가 제시되었다. 첫째, 학생 중심의 학교 운영 원칙을 세운다. 둘째, 학생들이 자기 시간을 많이 가질 수 있도록 교육 과정을 유연화 한다. 셋째, 교사진의 구성을 다양화 한다. 넷째, 자유로운 학교 문화와 자치를 보장한다. 다섯째, 학교와 지역사회를 넘나들며 배울 수 있도록 조직한다. 여섯째, 기존의 대안교육기관들과 보완적인 관계를 유지하며 연계한다. 일곱째, 학부모와 학생을 대안학교 설립의 주체로 초대한다. 여덟째, 다양한 대안적 실험을 최대한 보장한다.

비록 미래학교라는 이름을 붙이지는 않았지만 세종시교육청 역시 같은 시기에 공립 대안학교 교육과정에 관한 정책 연구를 추진하였다. 그 결과는 「세종형 공립 대안교육기관 교육과정 개발 연구」(원순아 외, 2020)라는 이름으로 발간되었는데, 여기서 세종형 공립 대안교육기관 교육과정의 철학과 중점 교육 방향이 다음과 같이 제시되었다.

우선 지향하는 교육철학의 방향은 세 가지로 제시되었다. 첫째, 학생에 대한 관점과 태도를 바꿔야 한다. 모든 공동체 구성원들이 ‘부적응’이라는 시각을 버리고 ‘새로운 질문을 가진 아이’로 볼 수 있어야 한다. 둘째, 함께 배우고 성찰하는 교사가 필요하다. 아이들 한 명 한 명의 이야기를 끝까지 들어주는 교사가 필요하다. 셋째, 삶을 위한 수업 철학이 필요하다. 삶이 교육이고 교육이 곧 삶이다.

교육 중점 방향으로 다섯 가지가 제시되었다. 첫째, 개별화 맞춤교육이다. 한 번에 한 아이에게 집중함으로써 격차를 줄일 수 있어야 한다. 둘째, 규정과 규칙에 얽매이지 않는 유연하고 탄력적인 교육이 되어야 한다. 셋째, 몸과 마음을 깨우고 함께 돌보는 체험 중심의 ‘삶을 위한 교육’이 되어야 한다. 넷째, 교사와 학생이 서로 배우고 함께 성장하는 ‘사제동행 행복교육’이 되어야 한다. 다섯째, 기후 변화와 생태 위기를 극복하는 ‘생명평화 전환교육’이 되어야 한다.

이상에서 살펴 본 미래교육 담론이나 미래형 대안학교 방향에 관한 정책연구 논의들을 종합해보면, 대체로 일치하는 몇 가지 경향을 확인할 수 있다.

첫째, 학생이 교육의 중심이어야 한다는 생각이다. 지금까지 학교 교육에서 학생은 항상 주어진 내용을 배우고 정해진 규칙에 따라야 하는 피동적 존재였지

만, 미래학교에서는 배워야 할 것을 스스로 찾고 행동 규칙도 학생이 참여하여 결정하게 될 것이다. 그렇게 되어야 할 이유 가운데 하나는 교사가 가르치는 기존의 지식은 학생들이 살아갈 미래 사회에서는 더 이상 쓸모가 없을 수 있기 때문이며, 다른 하나는 학생이 스스로 주도하여 배우는 것만이 자신에게 의미 있게 받아들여질 것이기 때문이다.

학생이 교육의 중심이 되어야 한다는 것은 두 가지 의미를 포함한다. 하나는 미래교육이 가르침보다 배움을 중심으로 하여 펼쳐진다는 것이다. 이제 교육과정의 핵심 질문은 ‘무엇을 가르칠 것인가?’가 아니라 ‘무엇을 배우도록 할 것인가?’가 될 것이다. 다른 하나의 의미는 학생 하나하나에게 초점을 맞추는 교육, 즉 개인 맞춤형 교육이 기본이 되리라는 것이다. 지금까지 다중을 대상으로 한 교육은 실재하지 않는 ‘평균인’을 상정한 것이라는 점에서 대다수의 학생에게는 맞지 않는 것이었다. 모든 사람이 다 다르다는 점을 감안할 때 개인 맞춤형 교육은 자연스러운 요구라고 할 수 있을 것이다.

둘째, 교육 내용이 훨씬 다양해지리라는 것이다. 종래의 교육과정은 기존의 지식 중에서 전문가들이 엄선하여 체계화함으로써 정형화된 형태를 유지했지만, 이제는 학생들이 스스로 원하는 내용을 선택하게 될 것이므로 정형화된 교육과정이 있을 수 없고 나아가 배워야 할 내용과 그렇지 않은 것을 가르치는 경계도 있을 수 없게 될 것이다. 개인마다, 그리고 처한 상황에 따라 배워야 할 내용이 다를 것이기 때문이다.

셋째, 누가 가르칠 것인가의 경계 역시 매우 느슨하게 되리라는 것이다. 미래학교의 교육 내용이 개인의 관심에 따라 무한정 확대될 경우 지금처럼 표시과목 자격증을 가진 교사만으로는 배움의 요구에 부응할 수 없을 것이다. 경우에 따라서는 평범한 농부나 노동자에게서 배울 수도 있고 특정 운동선수가 자신의 장기를 가르칠 수도 있으며, 때로는 학생 스스로 관찰과 체험을 통해 배울 수도 있다. 이런 상황은 아마도 2025년부터 실시하게 될 고교학점제가 극단적으로 확대된 상태로 볼 수도 있을 것이다.

넷째, 배움의 장소 역시 무한정 확장되어 학교의 경계가 불확실하게 되리라는 것이다. 종래의 학교 교육은 학교 안과 밖이 명확하게 구분되며, 이에 따라 학교 밖에서 배운 것은 아무리 중요한 것이라도 공식적으로는 인정되지 않았다. 그러나 미래학교에서는 장소가 어디든 학생이 배우고자 원하는 것이 있고 가르쳐줄

사람이 있으면 가서 배울 수 있도록 해야 할 것이다.

마지막으로, 미래학교에서는 한 가지 잣대로 학생을 줄 세우는 일이 없으리라는 것이다. 학생마다 관심이 배움의 내용이 다르기 때문에 이를 비교하여 우열을 정할 수 없으며, 설사 비교가 가능하다고 해도 그 차이는 개인별 특성일 뿐 우열의 문제로 볼 수 없기 때문이다.

사실 위와 같은 특성들은 전적으로 새로운 것이라기보다는 이미 기존의 대안학교에서도 부분적으로 실현되고 있는 것이기도 하다. 그러나 미래형 대안학교라고 하면 이런 특성들이 전면적으로 구현되는 학교여야 할 것이다.

Ⅲ. 고산고등학교의 현황 및 교육과정 분석

1. 고산고 개요 및 현황

전라북도의 혁신교육은 2010년 최초의 민선 교육감이 당선되면서 ‘가고 싶은 학교 행복한 교육공동체’ 구현이라는 원대한 목적을 가지고 추진되었다. 전북의 혁신교육은 그 이전부터 추진되어 온 참교육실천운동, 작은학교 살리기운동, 학부모교육운동, 지역교육운동 같은 현장에서의 자발적인 학교 변화운동이 교육청의 적극적인 지원정책과 만나면서 꽃을 피우게 되었다. 가르침 보다는 배움에 중심을 두고, 국가수준의 교육과정을 천편일률적으로 수행하는 것이 아닌 학교마다의 고유한 철학이 담긴 교육과정을 실행하면서, 경쟁 보다는 성장의 과정을 성찰할 수 있는 학교 문화를 일구어내려는 노력을 계속하고 있다. 이에 따라 전라북도 혁신교육은 2011년 20개 학교를 시작으로 2021년 현재 92개의 혁신학교와 24개의 혁신+학교로 성장하였으며, 졸업학교를 포함하면 총 190개 학교에 적용되고 있다.

전라북도의 혁신교육은 네 가지의 기본 철학을 가지고 있다. 자율과 자치, 민주적 의사결정을 통해 학교민주주의를 실현할 수 있는 교육의 민주성, 한 아이도 배움으로부터의 소외됨 없이 모두에게 평등한 공교육의 책임을 다하려는 교육의 공공성, 구성원의 다양성이 존중되고 모두가 따뜻한 관계로 연결되는 교육의 공동체성, 지역의 고유성을 바탕으로 창의적인 교육과정이 마련되는 교육의 지역성이 그것이다. 즉, 관행적이고 권위적인 학교 문화를 바꾸어 배움과 삶이 연결 되는 참학력의 신장이 혁신교육의 궁극적인 목표인 것이다.

2010년에 출발한 전라북도의 혁신교육은 2021년 현재까지 총 3단계의 시기로 나뉜다. 제 1기(2010~2014년)는 혁신학교의 체계를 갖추고 외적으로나 내적으로 성장하면서 공교육 정상화 모델을 창출하려는 시기다. 제 2기(2014~2018년)는 혁신교육의 공감대가 확산되고 단순히 혁신학교를 넘어 학교의 혁신을 이루어내려는 시기다. 2014년에는 함께 만드는 우리학교 정책이 마련되었고 2015년에는 질적으로 보다 심화된 성장을 꿈꾸는 혁신+학교가 시작되었다. 제 3기(2018~2022년)는 참학력 기반의 혁신교육과정을 개발하여 혁신+학교의 내실을 다지기위해 노력하는 시기다. 이제까지 진행

된 혁신학교 및 학교혁신을 넘어 지역사회와 함께하는 혁신교육을 모색한다. 지역사회와 연대하여 그 지역 고유의 특성을 살린 혁신교육이 자리매김할 수 있는 지역교육 생태계 구축을 목표로 한다.

가. 학교연혁

1981. 3. 7. 개교 (보통과 5학급, 초대 강대진 교장)
 2018. 3. 1. 대안교육 특성화고등학교로 전환
 2020. 3. 1. 대안교육 특성화학교 1학년 3학급, 2학년 3학급, 3학년 3학급 편성제
 2020. 9. 1. 제14대 장종택 교장 부임
 2021. 1. 8. 제38회 42명 졸업(졸업생수 총 5,867명)
 2021. 3. 2. 2021학년도 41명 입학, 전라북도교육청 혁신+학교 선정

1981년 개교한 고산고등학교는 2018년 3월부터 대안교육 특성화고등학교로 전환되면서 혁신교육을 시작하였다. 이로부터 2020년까지 대안교육 특성화학교로서의 3년 교육과정 운영을 마쳤으며, 2021년에는 전라북도 교육청 혁신+학교로 선정되었다. 또한 고산고등학교가 위치한 완주는 전라북도 지역 내에서 고창과 함께 초·중·고를 아우르며 최소 3개 학교 이상이 연계하여 지역특화교육과정을 운영하는 혁신학교벨트지구라는 점 역시 주목할 만하다.

나. 학생현황

2021.03.10. 기준(특수교육대상자)

| 학 년 | 1 학 년 | | | | 2 학 년 | | | | 3 학 년 | | | | 총 계 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|-------|----|-------|---------|
| 반 | 1 | 2 | 3 | 계 | 1 | 2 | 3 | 계 | 1 | 2 | 3 | 계 | |
| 남 | 9(2) | 8 | 9(1) | 26(3) | 9 | 9(1) | 8 | 26(1) | 11(3) | 8 | 11 | 30(3) | 82(7) |
| 여 | 5 | 5(2) | 5 | 15(2) | 6(1) | 6 | 7 | 19(1) | 4 | 6(1) | 3 | 13(1) | 47(4) |
| 수 계 | 14(2) | 13(2) | 14(1) | 41(5) | 15(1) | 15(1) | 15 | 45(2) | 15(3) | 14(1) | 14 | 43(4) | 129(11) |

고산고등학교는 남녀공학으로 3개 학년이 각각 3학급씩 구성되어 있으며, 학년별 모집 인원은 45명으로 전교생 135명, 학급별 학생수가 15명이 넘지

않는 작은 학교이다. 신입생 모집은 고산중학교에서 전 교육과정을 이수한 졸업(예정)자를 1순위에 두는 지역 우선 전형을 실시하지만, 교육다양성 전형 및 사회통합 전형을 포함한다. 또한 전라북도 거주자에 한하여 전·편입도 가능하다. 2021년 현재 학생현황은 특수교육대상자를 포함하여 1학년 41명, 2학년 45명, 3학년 43명, 총 129명이 재학 중에 있다.

다. 교직원 현황

1) 정원

| 구 분 | 교 원 | | | | | | 행 정 직 | | | | | 합 계 |
|-----|-----|-----|----------|----------|----|----|-----------|----------|-----------|------------|----|-----|
| | 교 장 | 교 감 | 수석 교사 | 보직 교사 | 교사 | 계 | 행 정 실장 | 일 반 직 | 교 육 공무 | 행 정 대 체 | 계 | |
| 남 | 1 | 1 | | 6 | 2 | 10 | | 2 | 3 | 1 | 6 | 16 |
| 여 | | | 1 | 3 | 16 | 20 | 1 | 1 | 9 | | 11 | 31 |
| 계 | 1 | 1 | 1 | 9 | 18 | 30 | 1 | 3 | 12 | 1 | 17 | 47 |

2) 교과별 인원

| 구 분 | 윤리 | 국어 | 역사 | 사회 | 수학 | 과학 | 음악 | 미술 | 체육 | 기타 | 영어 | 정보 | 진로 | 특수 | 보건 | 영양 | 상담 | 중 국 어 | 계 |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|----|
| 인 원 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 28 |

3) 근무기간 및 공모 현황

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-------|--|--------|-------|---------|--|---------|--|--------|----|-------|--|----|--|
| 교직 기간 | 5년 미만 | | 5년~10년 | | 10년~20년 | | 20년~30년 | | 30년 이상 | | 비고 | | | |
| 인원 | 3 | | 1 | | 6 | | 9 | | 11 | | | | | |
| 현근무지 | 1년 | | 2년 | | 3년 | | 4년 | | 5년 | | 6년 이상 | | 비고 | |
| 인원 | 2 | | 8 | | 12 | | 4 | | 1 | | 3 | | | |
| 공모 여부 | | | | 공모 지원 | | | | | | 발령 | | | | |
| 인원 | | | | 21 | | | | | | 9 | | | | |

2021년 현재 고산고의 교직원은 총 47명이다. 이 중 행정직 교직원 17명을 제외한 교실 현장에서 학생들을 직접 만나는 교원 수는 총 30명으로 전체 학생 수와 대비하여 계산해볼 때 교사:학생 비율은 약 4.5명꼴로 혁신교육과정을 수행하는데 큰 무리가 없는 수준이다. 또한 교사들의 교직 근무기간을 보면 2/3 수준 정도가 교직경력 20년 이상의 오랜 경험을 가지고 있으며, 혁신학교에서의 근무 경험을 가진 교사가 7명이나 포함된 것 역시 고무적인 현황이라고 볼 수 있다. 다만 2018년 대안교육특성화학교 전환을 위한 교육과정 개발부터 적극 참여하였거나, 대안학교 근무를 희망하여 교사공모 지원을 통해 고산고로 전근하였거나, 혹은 교육혁신에 대한 관심이 크지 않음에도 행정적인 발령을 통해 고산고에 근무하고 있거나 등 대안교육에 대한 교사들 사이의 열정 및 이해 정도의 편차는 염두에 두고 숙고해야 할 필요가 있겠다.

4) 교사들이 진행한 고산고 SWOT 분석

| 강점(Strength) | 약점(Weakness) |
|--|---|
| <p>(1) 학생이 수업에 참여하지 않아도 별일이 없다는 면에서 자유롭다.</p> <p>(2) 학교 구성원들이 모두 참여하는 논의 기구가 있어 전체 구성원들이 자신의 의견을 말할 수 있다.</p> <p>(3) 1학년의 만경강 통합기행과 2학년의 해외 통합기행이 학생들의 공감대를 상당히 얻고 있다.</p> <p>(4) 지역사회와 함께 하는 수업(LTI)을 통해 우리 아이들이 지역의 인적 물적 토대 속에서 함께 자라고 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✳ 자유로움 ✳ 자유로움 ✳ 열정있는 교사 ✳ 민주적 학교 분위기 ✳ 마을과 연계된 교육과정의 다양화 ✳ 다양한 교육과정 | <p>(1) 자유로운 것이 때로는 지나쳐서 다른 학생들에게 피해를 주는 일이 있는 것 같다. 이는 학생들이 설문지를 통해 절절하게 말하고 있는 내용임.</p> <p>(2) 공동체 생활을 강조하다 보면 개인의 특수성이 간과되는 면이 있는 것 같다.</p> <p>(3) 달매듭 행사가 매너리즘에 빠지면 학생들의 지속적이고 능동적인 참여가 힘들어질 수 있을 것 같다.</p> <p>(4) 교사들의 교육철학이 서로 많이 달라 좋은 점도 있지만, 핵심적인 부분에서도 서로 말이 다르면 학생들은 많이 혼란스러울 것이다. 대안 특성화고의 교사로서 끊임없이 서로 토론하고 성찰하는 모임 같은 것들이 필요할 것으로 보인다.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✳ 학생들의 호불호에 의한 의지 부족 ✳ 무기력한 학생이 많음 ✳ 기본생활습관 정착이 안된 학생이 많음 |

| | | |
|--|--------|---|
| <ul style="list-style-type: none">✧따뜻한 학교 분위기✧학부모의 적극적 교육과정 참여✧풍부한 대안교육 예산✧학급당 학생수가 적음✧개개인별로 열심히 하고자 하는 구성원들 | S W | <ul style="list-style-type: none">✧사료공장 냄새가 심함✧전원 기숙사 생활로 생활지도 및 안전지도에 대한 부담감이 높음✧환경교육, 기후변화 대응 교육 부족✧단체봉사활동의 내실있는 운영✧대안교육에 대한 교사 전문성 부족✧교사-학생 갈등이 있는 경우 자원체제 미흡✧정서적 어려움이 있는 학생에 대한 체계적인 자원체제 부족✧ 각 주체 간의, 주체별 소통 부족✧ 그러다보니 다수의, 혹은 구조적인 문제를 소수의, 개인의 잘못으로 인식하는 경향이 있음. |
| <div><div>기회(Opportunity)</div><div><p>(1) 창체 동아리 활동 외에도 자율동아리, 교사동아리, 교사-학부모 동아리 등 동아리 활동이 활발하다.</p><p>(3) 노작 활동(작물 재배, 목공 활동, 바느질 등)을 통하여 인간 활동에 가장 기본적으로 필요한 것(식, 의, 주)들을 직접 만들어 보는 체험- 정말 중요한 것 같다.</p><ul style="list-style-type: none">✧ 창의적 발전 가능성이 항상 내재되어 있음✧풍부한 예산✧교사 인적자원 풍부✧학부모 협력적✧ 대안학교로서 철학이 확고하지 않으므로 이에 관한 폭넓은 논의가 전개된다면 새로운 방향으로 나아갈 수 있는 길이 있음.</div></div> | | O T |

2. 고산고 교육과정 분석

가. 고산고 교육목표

고산고가 궁극적으로 지향하는 학교 상은 ‘학교와 지역사회가 함께 만들어가는 마을교육공동체’이다. 교육철학이나 교육목표를 가지고 학교에서 실제적으로 운영하는 교육과정 너머에는 지역사회와 연대하여 만들어내는 마을교육공동체라는 이상이 그려져 있다. 그리고 이러한 이상은 전라북도 혁신교육의 궁극적인 지향점이기도 하다.

고산고의 교육과정을 이끄는 교육목표 기저에는 ‘나를 사랑하고 더불어 행복한 민주시민 교육’이라는 철학이 깔려있다. 이 교육철학을 내세운 고산고등학교 13대 장경덕 교장은 ‘이 세상에서 가장 소중한 것은 나지만, 나한테 내가 가장 소중한 것처럼 내 앞에 있는 사람에게는 그 사람이 가장 소중한 존재라는 것을 이해하고 존중해야 더불어 행복한 것이 가능(2020년 8월 5일, 장경덕 교장 인터뷰)하다’고 강조하고 있다. 이에 따라 고산고는 자기 삶의 주인이 되는 자율, 타인을 존중하고 세상과 소통하는 상생, 실패를 두려워하지 않는 창의, 그리고 평화를 교육목표로 내세우고 있다. 그리고 이러한 교육목표는 상상이 꿈이 되고 꿈이 삶이 되는 행복 교육, 내 삶의 주인이 되게 하는 교육과정 운영, 참된 배움을 가능하게 하는 전문적 학습공동체 형성, 협력과 소통으로 만들어 가는 민주적 학교 문화, 미래 핵심역량을 강화하는 학생 자치 활동 활성화라는 교육과정의 기본 방향을 제시한다.

2021학년도 혁신학교 운영계획서(2021, 고산고등학교)에 따르면, 고산고는 교육목표인 ‘나를 사랑하기’를 위해 꿈과 끼를 키울 수 있는 다양한 창의적 체험활동과 자신의 특기와 재능을 찾아갈 수 있는 발상과 표현, 문화예술, LTI(Learning Through Internship) 등의 교육과정을 편성하고, 마음교육을 통해 자아 존중감을 함양할 수 있는 행복교과를 운영한다고 밝히고 있다. ‘더불어 행복하기’를 위해서는 지역 생태 탐방 이동 프로젝트 학습인 ‘만경강 물줄기를 따라(1학년)’, 통합기행 ‘평화를 알고, 찾아가는 여정(2학년)’, 나를 찾아가는 이동학습 ‘꿈을 찾아 떠나는 여정(3학년)’과 함께 지역사회와 함께 만들어가는 교과연계 진로체험 프로그램을 마련하였다. 또

한 ‘민주시민교육’을 위해서는 학생회 중심의 자치활동 활성화, 아고라 광장에서의 다양한 토론 생활화, 학교와 지역사회가 함께 만들어가는 마을교육공동체를 계획하였다. 특히 고산향 교육공동체(향기 나는 고산 교육공동체)와의 연계는 지역사회와 연대하여 공동체 문화를 조성할 수 있는 의미 있는 소통 창구로 꼽고 있다.



나. 2021학년도 고산고 교육과정 편성표

| 교과 영역 | 과목 | 과목 유형 | 이수 구분 | 선택 과목 수 | 기준 단위 | 1학년 | | 2학년 | | 3학년 | | 운영 단위 |
|----------|--------------|----------|----------|---------------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| | | | | | | 1학기 | 2학기 | 1학기 | 2학기 | 1학기 | 2학기 | |
| 기초 | 국어 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 기초 | 수학 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 기초 | 영어 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 탐구 | 통합사회 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 탐구 | 통합과학 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 체육·예술 | 체육 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 체육·예술 | 음악 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 체육·예술 | 미술 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 생활교양 | 실용경제 | 교양 | 지정 | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 생활교양 | 행복 | 진로 | 지정 | 1 | 5 | 2 | 1 | | | | | 3 |
| 전문Ⅱ | 인턴십을 통한 배움Ⅰ | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 3 | 3 | | | | | 6 |
| 전문Ⅱ | 낭독 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 전문Ⅱ | 통합기행 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 1 | 2 | | | | | 3 |
| 전문Ⅱ | 노작 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 전문Ⅱ | 의사소통 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 전문Ⅱ | 발상과 표현 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 3 | 3 | | | | | 6 |
| 전문Ⅱ | 문화예술 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 기초 | 국어 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 기초 | 수학 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 기초 | 영어 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | | | 2 | 2 | | | 4 |
| 기초 | 한국사 | 공통 | 지정 | 1 | 6 | | | 2 | 2 | | | 4 |
| 탐구 | 통합사회 | 공통 | 지정 | 1 | 8 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 체육·예술 | 체육 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 체육·예술 | 음악 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 체육·예술 | 미술 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 생활교양 | 독일어Ⅰ | 일반 | 선택 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 생활교양 | 중국어Ⅰ | 일반 | 선택 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 생활교양 | 기술가정 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | 2 | 2 | | | 4 |
| 전문Ⅱ | 인턴십 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 5 | 5 | | | 10 |
| 전문Ⅱ | 통합기행 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 1 | 3 | | | 4 |
| 전문Ⅱ | 뮤지컬·공연·제작·실습 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 3 | 3 | | | 6 |
| 전문Ⅱ | 노작 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 전문Ⅱ | 미디어콘텐츠일반 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 2 | 2 | | | 4 |
| 전문Ⅱ | 발상과 표현 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 3 | 3 | | | 6 |
| 전문Ⅱ | 문화예술체험 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 기초 | 문학 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 2 | 2 | 4 |
| 기초 | 수학Ⅰ | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 2 | 2 | 4 |
| 기초 | 영어회화 | 일반 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 2 | 2 | 4 |
| 기초 | 한국사 | 공통 | 지정 | 1 | 6 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 탐구 | 고전과윤리 | 진로 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 체육·예술 | 스포츠생활 | 진로 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 2 | 2 | 4 |
| 체육·예술 | 음악감상과비평 | 진로 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 체육·예술 | 미술창작 | 진로 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 생활교양 | 진로와직업 | 교양 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 2 | 2 | 4 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------|--------|-----|----|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|----|
| 생활교양 | 독일어Ⅰ | 일반 | 선택 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 생활교양 | 중국어Ⅰ | 일반 | 선택 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 생활교양 | 행복 | 진로 | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | | 1 |
| 전문Ⅱ | 인턴십 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 5 | 5 | 10 |
| 전문Ⅱ | 통합기행 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 2 | 1 | 3 |
| 전문Ⅱ | 노작과제연구 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 전문Ⅱ | 졸업논문 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 3 | 4 |
| 전문Ⅱ | 말하기와표현 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| 전문Ⅱ | 발상과표현 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 3 | 3 | 6 |
| 전문Ⅱ | 문화예술체험 | 전문Ⅱ | 지정 | 1 | 5 | | | | | 1 | 1 | 2 |
| | | | | 180 | 30 | 30 | 29 | 31 | 30 | 30 | | |

고등학교에서 학생들이 이수해야하는 교과는 총 180단위이다. 일반계 고등학교에서 이수 단위는 대부분 보통교과로 채워지지만 특성화 고등학교의 경우 이를 보통교과와 전문교과로 나누어 편성할 수 있다. 전문교과란 학교마다 가지고 있는 고유한 교육철학과 목표를 기반으로 자율적으로 편성할 수 있는 교육과정을 의미한다. 고산고는 대안교육 특성화고등학교에 해당되므로 법적으로 지정된 보통교과 최소 필수 이수 66단위(전체의 약 37%) 외 나머지는 모두 전문교과로 편성이 가능하다. 2021학년도 교육과정 편성표에 따르면 고산고의 보통교과:전문교과의 비율은 3년 동안 이수해야 할 교과 전체를 100으로 놓았을 때 약 51:49 정도로 보통교과가 약간 높은 지분을 차지하고 있다. 이 비율은 학년별로 약간의 차이를 보이는데 1학년 58:42, 2학년 43:57, 3학년 52:48로 2학년의 경우에는 전문교과의 비율이 더 높게 나타난다.

고산고는 대안교육 특성화 교육과정으로 편성한 전문교과 중 주목할 만한 것으로 ‘인턴십’과 ‘발상과 표현’을 꼽는데 실제로 운영 단위수가 가장 높은 순서의 교과들이다. ‘인턴십’은 학교 내에서 ‘LTI(Learning Through Internship)’이라는 이름으로 통용되기도 하는데, 미국 매트스쿨에서 시작된 프로젝트 형 배움의 방식을 벤치마킹한 것으로 공동체성이 강한 고산의 지역사회 특성을 고려한 교과라고 볼 수 있다. 교육과정 편성표 상에 ‘인턴십’이라는 교과목명이 제시되어 있음에도 불구하고 통상적으로 ‘LTI’라고 칭하는 이유에 대하여 이 교과를 처음 기획한 제 13대 장경덕 교장은 ‘인턴십이라고 불러버리면 LTI 중에서 I, 그러니까 Internship에 방점이 찍힐 것 같은 염려 때문(2020년 8월 5일, 장경덕 교장 인터뷰)’이라고 강조한다. 다시 말하면, 그 방점을 L, Learning에 찍어 단순히 기능을 배우는 데 목적을 두는 것이 아닌 지역 어른들과의 만남을 통하여 그들의 삶을 들여다

보고 통찰할 수 있는 기회를 가지길 바라는 의도를 담고 있다. 고산고의 ‘인턴십’ 교과는 매주 1회 1학년은 3시간, 2·3학년은 5시간씩 실행된다. 길잡이 교사들이 학생들과 상담한 후, 미리 섭외된 멘토들과 연결하여 개별 프로젝트 방식으로 진행된다.

다. 인턴십 세부 운영 계획

| 구분 | 세부추진과제 | | 세부실천내용 | 1학기 | 2학기 | 비고 |
|-----------|--------|-------------|--|-----------|------------|-----------------------------------|
| 인턴십 교과 활동 | 준비 단계 | 자기이해 및 진로탐색 | · 진로관련검사 - 문장완성, 검사, 진로흥미검사, 청소년 성격검사 · 직업세계이해 / 진로계획수립 | 3월 | . | 진로상담부 담임, 학부모 (학부모 상담주간) |
| | 실행 단계 | 인턴십 준비 | · 멘토섭외 / 인턴십 활동 계획 및 일정표 · 프로젝트 주제 결정 | 4월 | 8월 | 인턴십 길잡이 교사 및 멘토 |
| | | 프로젝트 진행 | · 프로젝트 진행 기록 · 프로젝트보고서 및 결과물 | 4월~7 월 | 9월~12 월 | 인턴십 길잡이 교사 |
| | | 발표 및 평가 | · 발표원고 및 PPT 준비 · 인턴십 발표의 날 / 다음 학 기 계획 | 7월 | 12월 | |

‘발상과 표현’은 작업장 수업으로, 말 그대로 작업장에서 이루어지는 다양한 기능들을 배우는 시간이다. 고산고는 직업학교가 아니기 때문에 직업훈련으로까지 이어지기에는 부족하지만 다양한 기능들을 경험해 봄으로써 자신이 좋아하고 잘하는 일을 발견할 수 있는 기회를 가지는 것을 목적으로 한다. 작업 분야는 이미용, 댄스, 목공, 바리스타, 컴퓨터, 가죽공예, 도자공예, 금속공예, 제과제빵 등이 마련되어 있으며 학년별로 매주 1회 3시간씩 실행된다. 학년 초에 교내 체험박람회를 개최해 희망 분야를 조사한 후 작업장 별로 소집단 실습이 진행되며, 학교 축제와 인턴십 발표의 날 등을 통해 결과물을 공유하는 시간을 가진다.

라. 발상과 표현 세부 운영 계획

| 구분 | 세부추진과제 | | 세부실천내용 | 1학기 | 2학기 | 비고 |
|---------------------------|----------|---------------|---|------|------------------|----------------|
| 발상 과 표현 교과 활동 | 준비 단계 | 특기·적성 탐색 | · 체험박람회 / 희망 분야 설문 조사 · 학년별 7개 교과목 선정 | 2월 | 8월 | 특성화운영부 |
| | 실행 단계 | 7개 교과 분야선정 | · 지도 계획수립 · 산학겸임 전문강사 초빙 및 예 산 분배 | 3월 | 8월 | 담당지도교사 |
| | | 수업 진행 | · 매주 월·화요일 5~7교시(주당 3시간) 수업 실시 | 3~7월 | 8 ~ 다음해 1월 | 산학겸임 전문지도강사 |
| | | 발표 및 평가 | · 학교 축제날 전시, 발표 행사 · 인턴십 발표의 날 전시 행사 · 다음 학기 계획 | 7월 | 다음해 1월 | |

이 외에도 학년별로 특색 있게 실행되는 ‘통합기행’도 고산고에서 비중을 두고 편성한 전문교과로 꼽힌다. ‘통합기행’은 여행을 중심으로 기획된 것으로 1학년은 지역 탐방, 2학년은 해외이동학습, 3학년은 주제별 자율 여행 프로젝트로 구성하였다. 하지만 코로나19로 인해 2021년 현재에는 다소 축소된 형태로 국내 여행에 집중되었다. ‘통합기행’은 현장 중심의 프로젝트 수업으로 여러 교과를 통합 및 융합하여 진행할 수 있는 잠재적 가능성을 내포하고 있다. 1학년은 고산지역에 흐르고 있는 고산천이 만경강의 줄기라는 점에 착안하여 ‘만경강 물줄기를 따라’라는 주제로 진행되는데 학년 말에는 80km에 달하는 만경강 줄기를 따라 걸기로 일 년 프로젝트를 총화하는 자리를 가진다. 2학년은 ‘평화를 알고 찾아가는 여정’, 3학년은 ‘꿈을 찾아 떠나는 여정’이라는 주제이며, 전 학년 모두 매주 1시간씩 다양한 교과 담당 교사와 진행한 후 12월(3학년은 8월) 이동학습 보고서 발표대회로 마무리된다.

마. 통합기행 세부 운영 계획

| 구분 | 세부 추진 내용 | 시기 | 담당자 | 비고 |
|----|----------|----|-----|----|
|----|----------|----|-----|----|

| | | | | |
|-------------|------------------------------------|-------------------------|--------------|--|
| 사전 교육활동 | 교사 합동 워크숍 | 3월 실시 | 담당자 | |
| | 이동학습 협의회 및 설명회 | 3월 실시 | 담당자 | |
| 통합형 수업활동 | 학급별 모듈 편성 이동학습에 필요한 사전 학습 실시 | 3월 - 10월 (3학년 3월-7월) | 교과 담당자 | |
| 이동학습 | 이동학습 실시 | 10월 (3학년 8월) | 담임교사,담 당자 | |
| 사후 교육활동 | 이동학습 실시 결과 보고서 작성 | 11월 - 12월 (3학년 8월) | 교과 담당자 | |
| | 이동학습 보고서 발표 대회 | 12월 (3학년 8월) | 교과 담당자 | |

3. 고산고 교사 및 지역사회 면담 분석

고산고등학교가 대안학교이자 혁신+학교로서 운영되는데 있어 교사 및 지역교육자들이 가진 인식을 객관적으로 분석하기 위해 본 연구는 고산고등학교 내부에서 만든 다양한 문서들을 면밀히 검토하고 교사 및 지역교육자들과 집단 및 개별 인터뷰를 실시하였다. 또한 학교 내 교육과정과 관련된 회의들을 참관함으로써 내부자적 관점들을 확인하는데 노력하였다.

심층면접은 교사 12인, 마을멘토 5인과 각각 개별면접으로 시행하였으며, 학교의 교육과정TF와의 FGI 1회, 마을교육과정과 관계있는 5인과의 FGI 1회, 교육과정TF 회의 참여관찰 등을 실시하였다. 모든 면접과 참여관찰은 참가자들의 동의 아래 녹음되었고 이후 전사되었다. 전사자료는 연구자들의 기존 생각이나 편견을 최대한 괄호치기하고 다양하게 드러나는 시각들 속에서 공통적이고 핵심적인 현상을 찾아내는 방식으로 분석하였다. 이를 서술하면 다음과 같다.

가. 대안학교 전환의 어려움과 장기적 전망의 필요성

일반고이던 고산고는 대안학교로 전환을 결정하고 2016년 전북지역에서 혁신학교 운동에 의미있는 역할을 수행해 왔던 장경덕을 공모교장으로 선발하게 되었다. 일반적으로 타 시도의 경우 공립 대안학교들을 설립할 때는 대부분 신설학교로서 상당한 시간을 기울여 대안학교의 교사공동체로서 리

더십과 팔로우십을 형성하고 교육목표와 교육과정을 구성해나가는 과정을 충분히 확보하는 것에 반해 고산고등학교는 기존의 일반학교 교육과정을 운영하는 동시에 새로운 학교로의 준비를 물리적으로, 인적으로, 내용적으로 마련해야하는 이중고를 겪을 수밖에 없었다.

일단은 준비가 너무 안 되었다는 생각이 들었어요. 그래서 도교육청이 너무 원망스러웠어요. 여기 계신 분들은 정말 애쓰고 계셨던 게, “그동안에 있던 사람들이 뭐 했어?”라고 할 수 있는 분위기가 아니었어요. 정말 수업하면서 애쓰시면서도 저녁에 막 그런 거, 교육 과정이나 시설 관련된 거 준비하시고, 시스템 준비하시고, 행정실장님도 보통은 행정실장님들은 업무 같은 것도 잘 안하시고 막 이런 거를 저는 주로 봤었거든요. 사람도 없어가지고 행정실장님이랑 주사님이랑 같이 막 사물함 나르고 있고, 수건 막 싸들고 이런 식으로 다니세요. 지금 막 공사 소리 들리잖아요? 근데 그 공사를 본관 전체를 다 하고 있었는데, 제가 처음 와보니까 교감선생님께서, 그냥 여기 전부 다 공사판인 거예요. 교실 안에도. 그래갖고 “자네는.” 하면 웅~ 해가지고 그다음 말이 안 들리고, “아유, 시끄러워.” 막 이러면서 혼자 지키고 계시더라고요. 실도 제대로 없는데. 행정실 선생님은 막, 주로 일하셔야 하는 분은, 차석분은 정말 너무 힘드셔가지고 결국 못 버티시고 나가시고, 교장선생님은 나름대로 가장 힘드셨을 거고, 다른 선생님들도 각자, 일단은 왔을 때 시설적으로 안 돼 있다 보니까 너무 다들 힘들겠더라고요. [...] 그래가지고 너무 시설적으로 안정이 안 돼 있다 보니까 소프트웨어적인 거는 아예 다룰 기회가 없고, 그래서 너무 막막하더라고요. 그래서 ‘아휴, 이거 정말 어떻게 하지?’ 싶을 정도로 수업이 제대로 되겠어요, (교사K)

당시의 교사들도 이 학교의 전환 논의가 있기 전부터 근무했던 구성원들이 상당수였기 때문에 모두가 전환에 동의하는 것은 아니어서 같은 목표를 가지고 어려운 작업을 진행하는데는 한계가 있을 수밖에 없었다. 전환을 전후로 떠날 생각을 하는 교원, 전환에 미온적인 교원, 전환업무를 함께 하는 교원, 전환 이후를 위해 영입된 교원들이 뒤섞여있는 상황에서 새로운 교육을 위한 함께 합심하여 진행하는 데는 여러 가지 난점이 존재했다. 전임 교장인 장경덕 교장은 이 과정에서 리더로서 상당한 부담과 실무적 어려움을 홀로 떠안았던 것으로 보인다.

전환 개교를 하기 위해서 공모 교장선생님을 뽑는다 해가지고 교장선생님이 뽑히셨어요. 그 과정을 다 진행하고 하는데 옆에서 도움을 주고 [...], 그것을 진행하고 하는 사이에, 계속 교장선생님을 보는 거죠, 옆에서. 되게 안타깝게 됐어요. 왜냐하면 다 저처럼 생각하는 거예요. ‘떠나면 그만인데, 대안교육이 실현되든지 말든지 나는 그냥 어차피 갈 사람인데 당연히 갈 거고, 이 학교가 전환될 때 이미 남아 있는 사람이 거의 없고, 그다음에 또 새로운 사람들로 채울 거라는데, 그 대안교육을 생각해서 오겠다는 사람으로 채울 건데, 내가 뭐, 무슨 역할이 필요해?’ 근데 다들 그런 생각을 가지고, 그렇지만 TF팀에는 어찌 됐든 준비가 필요하기 때문에 참여를 하긴 하는데, 완전히 적극적이지는 않았어요. 제가 처음에는. 그런데 교장선생님이 계속해서 고민을 하세요. 근데 인품이 되게, 이렇게 노골적으로 “내가 너무 힘들다.” 이런 얘기를 하지 않으세요. 아무도 도움 주지 않지만 “나 이런 도움이 좀 필요해.”라는 말도 표현하지 않으세요. 그냥 혼자 고민하시고, 혼자 묵묵히 ‘이걸 어떻게 해낼까.’ 이러는 거죠. [...] 혼자 괴로워하고 그것을 “내가 괴롭다.”가 아니라 “우리 안사람이 나한테 내가 요즘에 너무 힘들어하는 것 같다고 하는데.” 이런 얘기를 커피를 마시면서 했는데, 딱 봤는데 너무 죄송스럽다는 생각 (교사D)

더구나 이 과정을 맡은 핵심그룹들의 경우에도 대안교육에 대한 전문성을 가진 구성원들을 갖추기에는 현실적으로 어려웠기 때문에 학습과 벤치마킹을 위해 고민과 노력을 기울일 수밖에 없었다. 앞에서도 지적한 바와 같이 성공적인 공립 대안학교의 모델이 부재한 가운데 다양한 레퍼런스들을 해석하고 대안학교로서 고산고등학교의 틀을 만들어내는 데는 상당한 한계를 느꼈던 것으로 보인다.

대안교육 학교로 전환하는 어떤 이런 공청회, 그 후에 교사 공청회가 있었죠. 근데 거기에 선생님들이 반대 의견도 많으셨어요. 왜 그러냐면, 그분들은 전부다 인문계 학교라고 생각하고 여기에 왔기 때문에 이 학교가 대안학교로 전환된다면 ‘내가 대안교육에 하나도 모르는데 거기의 주체로 과연 참여할 수 있을까?’라는 그러한 생각, 지각들이 많으신 거예요. 왜냐면 내가 여기에 6년을 있어야 되는데, 여기가 갑자기 대안학교로 전환이 된다면 내가 여태까지 해온 시스템에 다른 교육 과정이 적용되고 활동도 달라질 건데, 그때 당시에 팽배한 게 뭐였냐면, [...] 인문계 학교에서만 근무하시는 분들은 계속 인문계 학교만 지원하시고, 거기서도 그런 사람을 원하고 해서 서로 의기투합해서 데려가고 데려오고 이런 게 있다 보니까 발령이 나는 경향이 있다 보니까, 인문계

학교에서 근무하실 때 어떤 패턴으로 하나면, 이렇게 큰 학교에서 애들을 가르치다가 잠깐 시골에 와서 조금 어떻게 보면 좀 느긋해진다? 규모가 작으니까. 그랬다가 다시 또 돌아가는, 이런 패턴으로 하거나, 아니면 다른 큰 학교들만 징검다리처럼 건너가시는 그런 분들로 구성되어 있는 사람들이나, ‘그러든지 말든지 이 학교가 바뀌든지 말든 상관없어. 우리는 2년이면 움직일 수 있으니까 내가 싫으면 나가면 되고, 내가 그것을 감수하겠다면 여기 남으면 되지.’ 근데 정말 제가 놀란 게, 정말 거의 대다수의 선생님들이 나가시는 걸 택하고, ‘내가 나갈 거기 때문에 여기가 대안학교가 되는 것이 지역민들이 원한다면 오케이.’ 이렇게 얘기가 되는 거죠. (교사D)

더구나 전환과정에서 교육과정과 학교시설개선을 동시에 진행했어야 했기 때문에 대안적 교육과정을 먼저 고민하고 그에 맞는 시설과 설비를 갖추는 것은 어려운 일이었다. 대안교육에 대한 리더십, 교사의 전문성, 충분한 시간 모두 갖춰지지 않은 상태에서 전환시기에 맞춰 모든 것을 준비해야하는 힘든 과제를 교사들의 고분분투로 극복해야만 했던 것으로 보인다. 공립 대안학교의 설립을 위해 기존 공립 대안학교들의 성공과 실패를 검토했던 이수광 외(2015)의 연구에서 ‘대안교육 전문성을 갖춘 리더십’, ‘함께 대안교육과정을 만들어 갈 교사공동체’, 그리고 ‘이를 준비할 충분한 시간’이라는 세 가지 요건을 가장 중요하게 거론했던 것을 감안하면 그 아쉬움이 더 크게 드러난다. 시간은 주어진 것이었다 하더라도 리더십이나 교사공동체가 내용적으로 만들어지기 어려웠던 이유는 무엇이었을까?

두려움이라고 생각해요, 저는. 그 당시에 저의 판단으로는 그거이지 않을까 추정을 해봤었거든요. 회의 공론화시켰는데 이게 어떻게 될지 모르겠는 거예요. 그걸 감수하고 가는 거잖아요, 이게 민주적인 의사소통이라는 것은? 근데 사람들을 신뢰하기 어려운 거죠. 회의를 하게 되면 서로 싸우게 되고, 그래서 회의를 해서 회의를 해서 나가야 되는 건 알고 계시면서도 그 과정에서 사실은, 제가 봤을 때는 우리가 교무회의라는 것에 어떤 틀 같은 것도 제대로 없고, 운영 방식이 좀 정돈이 돼야 될 필요가 있었는데, 봉숭아학당도 아니고 서로 너무 싸우기만 하고, 어른들 회의인데, 너무 좀 난잡하기도 하고. 서로 고성에 막 이런 거를 보면 안타까운 점이 많이 있었는데 그런 의사결정 방식이 제대로 갖춰지지 않은 면도 있다 보니까 그냥 이 얘기 저렇게 다 가져와가지고 서로 자기 주장하면서 ‘마이 라이트, 나의 권리’에 의해서 이렇게 싸우다 보니까

[당시 교장 선생님도] 그 과정을 어느 순간부터 피하기 시작을 하셨는지, 처음에는 제안을 하시고, 분명히 그렇게 해야 한다고 말씀을 하시면서도 되게 부담스러워하시고, 그래서 회의가 나중에는 그냥 정보 공유 정도로 가게 되고 이런 상황으로 가게 되는 거예요. 실질적인 우리가 토론을 해야 할 그런 그 뜨거운 감자들은 다루지 못하고. (교사K)

이 과정에서 불가피하게 드러난 혼란과 빈틈이 뒤에서 분석할 많은 문제들을 현재진행형으로 연장하고 있는 것으로 분석된다. 따라서 대안학교이자 혁신더하기학교로서 고산고는 완성되었다기 보다는 여전히 전환과정에 있다고 보는 것이 타당하다. 그런데 고산고등학교를 바라보는 주변의 기대수준은 이미 완성형에 가깝다. 고산고에 대한 장기적인 안목과 정책적 전망을 가지고 학교의 ‘전환’을 만들어가는 것이 필요해 보인다. 그런데 더 큰 난점은 주어진 시간이 넉넉하지 않다는 것이다. 교육과정TF에 소속된 교사들을 비롯한 많은 구성원들이 고산고에서의 긍정적인 경험들을 통해 교사로서 새로운 효능감을 느끼고 있었다. 다만 그 효능감과 경험들이 쌓이고 새로운 학교를 만들어 나가기 위해서는 짧지 않은 시간이 요구된다. 문제는 행정의 시간과 학교의 시간이 다르다는 점이다. 공모교장의 임기는 4년 중 이미 1년 반이 지나가고 있고, 혁신+학교로서 교사들이 다른 학교보다 장기로 있을 수 있지만 그것이 늘 장점으로만 작용하지는 않을뿐더러 어쨌든 언젠가는 떠나야 한다. 새로운 구성원들이 또 새롭게 효능감과 경험을 쌓아야 하는 새로운 시간이 온다는 의미다.

따라서 교사들에게 주어지는 충분한 시간 외에 두 가지 요소들을 어떻게 보장할 것인지에 대한 세밀한 계획이 함께 만들어질 필요가 있다. 지역사회에 굳건히 자리잡는 ‘대안적’ 학교로서 새로운 정체성을 만들어 갈 수 있도록, 그리고 교육청이나 교직원의 교체에도 불구하고 만들어 갈 ‘고산고 대안학교 및 혁신더하기 학교 전환 완성 5~10개년 계획’ 등의 밑그림이 요청된다.

나. 리더십의 문제

본 연구진은 2021년 전북교육청으로부터 고산고등학교가 대안학교이자 혁신+학교로서 새로운 교육과정을 만들어 낼 수 있도록 고산고 교사공동체

와 함께 교육과정을 개발을 목표로 연구를 수탁한 바 있다. 그러나 고산고와의 첫 미팅에서부터 연구진이 가지고 있던 생각과 기대는 난관에 부딪힐 수 밖에 없었다. 학교가 연구를 받아들이는 것에 대해 내부적으로 기본적인 합의조차 시작하지 못하고 있었기 때문이다. 연구의 내용이나 방식은 얼마든지 학교의 필요대로 융통성 있게 변화될 수 있음을 강조했음에도 불구하고 문은 쉽사리 열리지 않았다. 연구진은 학교가 문을 일부라도 열어 연구를 시작할 수 있을 때까지 상당히 긴 시간을 기다릴 수밖에 없었다.

우리 학교 교육과정을 연구해서 전망할 수 있게끔 나왔으면 좋겠다, 해서 연구작업을 올해부터 들어가기로 했어요. 선생님들 찬성도는 반반이긴 한데, 우리가 특별하게 해 놓은 것도 없고, 보여줄 만한 근사한 것도 없는데 무슨 연구냐 라고 하시는 분들이 받은 되고 그래서. 모든 것이 다 만들어지고 확실한 결과가 나오는 것은 사실상 어렵다. 교육이라는 것은 항상 변화해야 하니까. 또 하나가 그걸 만들어가는 과정 자체가 중요한데 다 만들어 놓은 상태에서 연구가 무슨 필요가 있느냐. 제 생각은 그러거든요. 어쨌든 그런 의견이 좀 팽배하게 맞서다가 (교사1)

연구용어로 ‘문지기(Gate Keeper)’라는 개념이 있다. 연구자들이 연구대상을 들여다보기 위해서 들어갈 수 있도록 열쇠를 가지고 문을 따줄 실질적 인물을 의미하는 용어다. 문지기는 그 곳의 대표자이거나 상위기관일 수도, 내부의 은밀한 실권자일수도, 개인이 아닌 집단일수도 있다. 본 연구진은 처음에 교육청이나 고산고의 교장이 이번 연구의 문지기 역할을 맡고 있는 것으로 기대했었다. 그런데 첫 미팅에서 그들이 열쇠를 가진 문지기가 아니었다는 알게 된 이후 더 큰 당혹감은 이후 누가 진짜 문지기인지 내부의 어느 누구도 모른다는 데서 더 커졌다. 이는 단순히 연구를 수행하는데 있었던 하나의 해프닝이 아니다. 오히려 고산고의 현 상황을 상징적으로 보여주는 사건일 수 있겠다. 연구를 위한 문을 열어줄 열쇠는 누구도 갖지 못하고 있는 것이 아니었을까. 그리고 열쇠는 연구에 해당해서만 없는 것이 아니라 학교의 운영 전반을 가로질러 없는 것은 아닐까 하는 의문이다.

저희가 의사결정 방식, 의사결정 구조에 대해서 논의를 하자는 얘기는 계속 나왔지만, 실질적으로 해본 적이 별로 없어요. 그러다 보니까 그게 항상 애매해요. 교무회의가 최종이긴 하지만. 거기서 모든 것을 다 다루지는 못하고, 그

래서 부장 회의에 어느 정도 일정 권한을 위임했다고는 하지만, 그러지도 않고. TF라는 것은 그냥 연구의 느낌이니까, 아이디어적인 차원이지, 그거로써 무슨 큰 결정을 내리지도 않고, 사실은 그것의 부재가 좀 크다고 보고요. 그것과 큰 이유 중에 하나도 교육 목표 같은 게 좀 불분명한 이유도, 좀 더 전환 학교가 아니었고 그냥 일반 처음 시작했다면 어느 정도 정해놓고 주제 다 정해놓고 그거로 쪽 가보다가 중간에 이렇게 피드백을 받아가지고 다시 바꾸고 이렇게 갔을 텐데, 완전히 정해지지 않은, 좀 애매한 상태에서, 모두의 동의를 받지 않은 상태에서, 확고하지 않은 상태에서 다양한 생각을 하는 사람들이 들어와 버렸고, 의사결정을 같이한다고 해놓고, 그러니까 또다시 모여가지고 생각을 모으는 일은 어려워지고, 그 모이지 않은 상태에서 내려지는 의사결정들은 빈곤할 수밖에 없고, 그러다 보니까 그 문제가 해결되지 않는 거로 보여서,

고산고의 리더십은 어디에 있는가? 물론 특정 개인의 강력하고 독단적인 리더십을 찾고자 하는 것은 아니다. 물론 모든 사람들이 일사분란하게 하나의 큰 조직에 부속품처럼 움직이는 일은 가능하지도 않을뿐더러 바람직하지도 않다. 필요한 것은 집단적 리더십이거나 민주적 합의에 근거한 리더십일 수도 있겠다. 하지만 집단적이고 민주적인 합의를 이끌어내는 조직 내의 힘 역시 리더십이다. 어떤 방식이든 하나의 배를 움직여 항해하기 위해서는 목표를 잡고 지형을 읽고 함께 나아가도록 구성원들을 묶는 역할이 필요하다. 그럼에도 불구하고 고산고가 항해해 온 과정은 전환단계에서부터 지금까지 그 어떤 리더십도 인정하지 않았던 것처럼 보인다. 그러다보니 훌륭한 자질을 가진 개개인들이 개별적으로 열심을 쏟아 붓는데도 배가 잘 나아가지 않을 뿐만 아니라 그 누구도 이 배가 어디로 가는지 잘 모르고 있는 흐름으로 읽힌다.

행정적으로 리더인 교장은 실질적 리더십을 가지고 있는가에 대해서도 구성원들은 부정적인 인식들을 많이 가지고 있었다.

작년에 너무 많이 막 부딪히고, 그러니까 교장선생님은 어떤 대안교육의 어떤 정수의 길을 걸어오셨잖아요? 근데 너무 주장하는 바가 세요. 그래서 지금 현재 있는 선생님들이 그 교장선생님이 주장하는 바를 인정을 잘 못 했어요. 작년에 특히 더. [...] 마을에서도, 어제 들었던 얘기도 뭐냐면, 마을에서는 처음에 교장으로 왔으면 좋겠다고 생각을 했대요. 그런데 이 양반의 어떤 그런 걸

어온 길이라든지 그런 것들을 보니까 너무 사람이 강경하더라. 그래서 대안 교육에 대해서는 이만큼 훌륭한 사람은 없는데, 그러니까 우리 지원했던 분들 중에. 그런데 그럼에도 불구하고 이분이 안 됐으면 좋겠다고 생각하셨대요. 그 이유가 뭐냐고 물어보니까 너무 주장이 세서 기존의 선생님들과 융합이 안 돼서 오히려 그냥 차라리 아무 생각 없이 순한 교장선생님이 있는 것보다 더 일이 안 될 수도 있겠다라는 생각을 하셨다. 근데 사실 작년에는 좀 그랬어요. (교사E)

[교장선생님이] 공교육에 1도 경험이 없으시기 때문에 솔직히 말하면 이게 저희가 생각하는 가장 큰 요즘의 일인데, 4년, 5년째인가, 우리 학교가. 4년째만의 첫 위기인데, 저는 이 리더의 부재라고 전 생각해요. 이제 이게 1년밖에 안 돼서 앞으로 남은 시간 봉합하고 잘해야 하는 과제가 있는데 [...] 그 걸림돌이 뭐냐.'라고 했을 때 저는 모든 교사들이 이분을 인정하지 않는 그건 아닌데, 걸림돌이 되는 어떤 [...] 정확한 진단이 필요하거든요. [...] 바깥에서 만났을 때의 제 느낌은 '교장의 리더십이 발휘되지 않고 있다.' 그러면 일반교사들의 분위기가 푹푹 뭉치면 저는 괜찮다고 생각해요. 그런데 그 일반교사들의 분위기도 푹푹 뭉치지 못하는 지점이 있다, [...] 같은 교육자, 같은 일반교사로서. 그러면 이 열쇠를 어떻게 풀어야 되느냐가 저는 관건이거든요. [...] 그래서 최선을 다해서 간다고 치더라도, 내년이 됐을 때 여기에서 선생님들이 크게 변화하지 않는다고 하면 지도력으로서의 어떤 갈등, 교사 안에서의 어떤 대안. (멘토B)

교사 복지가 너무 안 돼 있다. 우리 너무 힘들다.” 계속 막 인정 투쟁을 하고 있거든요. 그 와중에 새로운 걸 한다고? 그러니까 모든 변화의 시도를 그게 무엇이든지 간에 이걸 막 좀, 일단은 경계를 하시고 계세요. 그 마음이 녹아들어 있지 않아요. [...] 일단 오셨으니까 그렇게 도와드려야 되겠다라고 생각하는 분들도 꽤 있으셨거든요. 근데 그 추진하는 속도가 이것도 교장선생님의 생각과 선생님들이 바라보시는 게 너무 크신 거예요. 예를 들어서 최근에 저한테 하신 말씀 중에 하나가, 선생님들이 이렇게 막 어떤 자본주의에 대한 그런 인식이라든가, 신자유주의의 문제점, 대안교육에 대한 생각, 이런 게 없대요. (웃음) 그래갖고 '아니, 그거를 이제 아셨을까. 큰일났네.' 그동안 교장선생님께서 판단하시기로는, 교장선생님이 한 분, 한 분 다 이야기를 나눠보셨지만 그렇게까지 우리가 마음을 나눌 시간이 없었던 거죠. 저는 너무 바쁘다고 생각을 해요. 너무 바쁘고 여유가 없고 그러니까 좀 분명히 이야기도 하고 우리가 시간적으로 충분히 좀 나누기만 하면 분명히 잘 될 것 같거든요. 이야기가

지금으로서는 많이 힘들고, 그렇기 때문에 오히려 그게 에너지가 돼서 바뀌려는 데는 충분한 동력이 될 거라고 보거든요. 근데 각자의 삶을 살아가는데도 너무 바쁘고, 누군가는 이거로 막 “너무 일찍 퇴근한다.” 이런 거로 비난을 하지만, 사실은 뭐 따져보면 어쩔 수는 없는 거고요. [...] 여유를 만들어가지고 그 시간 내에서 좀 계속해서 조금씩 조금씩이라도 만들어나가고 할 수 있으면 큰 목표를 다 같이 논의하고, 같이 공유하고 이래야 될 텐데, 교장선생님이 그걸 싫어하시는 것도 아니고, 근데 너무 다들 바쁘다 보니까, 그런 걸 못 하는 와중에, 그게 같이 공유가 안 되는 와중에, 그리고 관계가 형성이 잘 안 되는 와중에, 분명히 바뀌야 되니까, “교육과정 이걸 바꿉시다. 그다음에 실을 이렇게 만들었는데 밑에 실을 바꿉시다. 이번엔 뭘 합시다. 학부모를 받아들여야 됩니다.”라고 하니까 이 주장에 대한 어떤 당위성을 가지고 계속 막 설파를 하세요. 바쁘거든요. 그런데 선생님들은 그냥 그렇게 말씀하시는 것 자체를 되게 싫어하시는 것 같아요. 그리고 사실상 어느 정도 그게 이미 맞는 이야기이기 때문에 조금 질문으로 다가갔다면, “이거에 대해서 어떻게 할까요?”라고 한다면 그다음에 결정하고, 그리고 어느 정도 안이 나왔을 수도 있는데, 이미 교장선생님께서는 하기로 결정이 난 것을 “이런 안으로 합시다.”라고 던지시는 거예요. 충분한 시간적 여유가 없는 상황에서 그런 논의가 되다 보니까 거기에 대해서 선생님들은 이해도 안 된 상태에서 계속 질문을 하게 되고, 그게 당위성 설파하시고 반박하게 되고, 오히려 그렇게 큰 의제를 던지는 게 안 좋은 효과로 계속해서 연결이 되더라고요. 그래서 그게 첫 번째도 그랬지만 두 번째, 세 번째, 네 번째 넘어가면서는 이제 오히려 주변에서 교장선생님께서 그렇게 말씀하시는 걸 말리는 상황이에요. 그래서 교장선생님 입장에서는 굉장히 갑갑하시고, 다른 선생님들 입장에서는 ‘아휴, 또 일 벌이시네.’ 그런데 교장선생님은 오히려 그거를 또 다시 한번 교장은 일 벌이는 존재라고 판단해서 ‘그게 옳아.’라고 하시니까 계속해서 평행선을 걷는 것처럼 벌어지고 있는 면이 있어요. (교사K)

물론 교장과 소통과 공동 경험이 늘어가면서 신뢰가 쌓이고 함께 방향성을 맞춰가는 과정은 점차 좋아지고 있지만 여전히 교장이 학교의 방향키를 튼튼히 쥐고 있다고 보기에는 어렵다.

내용적으로 보자면 현재 고산고에서 ‘리딩그룹’으로 부를 수 있는 것은 ‘교육과정TF’로 보인다. 하지만 고산고 이들의 존재감을 부정할 수 없음에도 고산고 교사공동체가 이를 리더십으로 인정하는 가는 또 다른 문제다. 교육과정TF에 소속된 교사들 역시 스스로 이 집단의 정체성을 리더로 설정

하기 보다는 ‘초기 논의의 촉발자’ 수준에서 매우 조심스럽게 접근하고 있다.

[TF그룹에 계시는 선생님들이 “아니야. 아니 우리는 리딩 그룹이 아니야. 우린 그냥 초기 논의를 하는 사람들이고, 결정권도 없고, 우리가 하는 건 아무 중요함도 없다고 스스로 물러선다는 느낌은] 왜냐하면 밖에서 찌르니까. 그러니까 그동안 고산고 지금 3년 동안의 역사가, 그러니까 소위 선진 분자들이 이야기 하는 거에 대해서 나머지 사람들이 공격을 많이 받았어요. [...] 초기에 공격을 많이 받았어요. 그래서 “너희들이 다 해 먹을거야?” [...] 선생님들이 타인한테 비난받는 거에 대해서 매우 취약하더라고. 너무너무 필요 이상으로 취약해요. 부정적 피드백에 대해서. 그러니까 지금 그런 어떤 전철이 있기 때문에 선생님들이 자꾸 “너희들이 다 해 먹을 거야?” 이러면 확 물러서고 그래요. 그건 어쩔 수 없다고 봐요. 어쩔 수 없다. (교사 H)

상황이 이렇다보니 학교의 목표와 방향을 세우는 일은 종종 표류한다. 모든 사람이 다 똑같은 마음으로 임하기는 어렵다. 그런 측면에서 변화와 혁신을 이끄는 데 있어 리딩그룹의 역할을 매우 중요하다. 변화의 선도자로서 전체 조직에 영감을 불어넣고 공감대를 형성해나가는 일은 중요하다. 그런데 현재의 모습은 지나치게 조심하고 소극적이다. 물론 여기에는 교사집단이라고 하는 직업적 특수성이 존재한다. 하지만 기존의 특성을 깨지 못한다면 변화를 기대하기 어렵다. 교육과정TF 스스로도 이 한계성을 깨닫고 새로운 조직적 틀로 그 과정을 만들어보고자 하는 것으로 보인다. 리더십이 하루아침에 만들어지는 것은 아니다. 리더십은 팔로우십을 기반으로 한다. 팔로우십을 형성하고 리더십을 세워나가는 과정 역시 공동체의 몫이다. 그리고 그 과정에는 또 한 번 ‘시간’이 필요하다.

다. 교사공동체와 교육철학의 공유

리더십의 문제와 함께 이미 여러 번 언급하게 된 것은 팔로우십의 문제다. 단순히 하나의 울타리 안에 묶여 있다고 해서 공동체가 되는 것은 아니다. 그런 의미에서 고산고의 교사공동체는 이 학교의 전환단계에서부터 어려운 조건이었다. ‘새 술을 새 부대에’ 담기 보다는 학교 운영과 전환 작업,

새로운 학교 만들기를 동시에 해야 하는 3중고 속에서 교사공동체는 각자의 속내를 가지고 각자의 살길을 찾아가다 보니 핵심 작업을 떠맡은 소수의 인물들만이 과도한 업무량과 부담에 시달렸던 것으로 보인다. 그리고 전환과정에서 떠나는 사람이 생길 때마다 그 결원을 이 학교에 의미 있는 역할을 할 수 있는 교사들로 초빙하다보니 초기에 교사공동체가 대안교육에 대한 이해나 고산고의 방향성에 대해 함께 고민하고 마음을 맞춰나갈 수 있는 충분한 기회와 시간이 주어지기에는 어려움이 많았을 것이다. 동상이몽 속에서 서로를 이해하는 시간이 부족하다보니 갈등과 분열이 생기기도 했다. 그리고 후유증과 어려움은 현재까지 이어지고 있는 것으로 보인다.

[대안학교 전환 초기 교사] 열두 분이 들어오신 분들이 준일한 집단은 또 아니게, 그분들끼리도 회의에서 서로 막 한 세 분이서 막 격론이 오가고, 교장선생님이란 또 오가고, 그 당시가 굉장히 정말 좀 힘든 시기가 아니었나 생각이 들어요. 왜냐하면, 그러니까 그전에는, 2018년도에는 차라리 이분들이 나가시면 그래도 좀 새로운 분들이 들어오고 건물도 들어오고 하니까 하나하나 뭔가 만들어지는 느낌이 있고, 부족하지만 그래도 어떻게 하고 있는 느낌이 들었거든요. 근데 새로운 분들이 다 들어오면 엄청 기대를 했죠. 많이 바뀔 거고, 근데 막상 오셨는데 아까 말씀드렸다시피 기능으로 다 이렇게 뽑았기 때문에 우리에게 대한 생각을 맞출 과정이 없었던 거예요. 그 막상 생각들이 쏟아져 나오면서 주체가 안 되고, 감당이 안 되는 거예요. 그래서 기존에 계시던 분들은 나름 진짜 열심히 해가지고 진짜 엄청나게 고생해가면서 준비해 온 게 이건데, 왜 이렇게 했냐고, 이거를 가지고 완전 뭔가 전권 휘두르고 있는 사람들처럼 폼하가 너무 돼버리고, 심지어 콧 집어가지고 “당신, 니가 문제야. 니가 나가야 돼.”라고 경우까지 있었으니까 그게, (교사)

고산고등학교가 나아가고자 하는 방향은 무엇인가? 고산고가 혁신학교가 아닌 대안학교의 길을 택한 것은 어떤 지향을 갖고 있었기 때문인가? 다시 말해 혁신학교와 차별성을 갖는 대안학교로서의 상은 무엇인가? 하태욱(하태욱 외, 2020a, 2020b, 2020c)은 일련의 미래학교 연구들을 통해 우리나라의 대안교육운동과 혁신학교운동이 두 가지 유사하지만 상반된 이상을 추구해왔다고 지적했다. 즉 ‘학교붕괴’로 대표되는 학교의 어려움을 해결하고 학교를 배움의 공간으로 되돌리고자 하는 ‘학교정상화’ 요구가 한 축에 있었던 것과 동시에, 근대적 교육기관인 학교를 새롭게 미래적 배움의 플랫폼

폼으로 세우고자 하는 ‘새로운 학교’ 담론이 있었다. 이 두 가지는 모두 현재의 학교로는 교육이 어렵다는 공통된 인식을 가지고 있었지만, 동시에 하나는 기존 학교의 회복을, 또 다른 하나는 기존 학교의 ‘파괴적 혁신’을 전제로 한다는 측면에서 전혀 방향성이 다르다. 많은 대안/혁신 교육의 실천들이 이 두 가지 상반되는 지향성을 혼재한 상황에서 길을 잃거나 공동체적 철학과 목표 합의에 실패하곤 했다는 지적이다.

고산고등학교의 경우는 ‘대안학교로의 전환’이라는 주어진 과제 안에서 이에 대한 논의를 심도있게 나눌 수 있는 기회가 주어지지 않았던 것으로 보인다.

도대체 우리 학교의 철학이 뭐냐.’ 그래갖고 어떤 선생님들은 맨날 철학 이야기하게 하자고 하면서 실상 우리는 철학을 얘기한 적도 없고, 공유된 적도, 모르겠다라고 지금 몇 년째 계속 이야기를 하고 있거든요. 그래서 LTI, 잠깐 그랬어요. 엘티아이가 가장 크고, 너무 어렵고 힘들고 하다 보니까 이거를 학년 별로 어쩔 수 없이 분리해서 들어가고, 담당자도 바뀌고, 뭔가를 1학년부터 막 시도를 해보고 하다 보니까 조금은 달라지기 시작하는 거죠. 그게 지금 철학에 맞는지까지 아직은 잘은 모르겠어요. 하지만 그 노력을 지금 하자는 말이 계속해서 나오고 있어요. 그러니까 시간이 지나면 조금 더, 조금씩 조금씩 바뀔 것 같다는 생각이 들어요. 그래서 우리가 철학을 서로 간에 공유하고, 맞추는 것도 필요하지만, 현재 어쨌든 명시된 게 있거든요. 다 같이 만들었다고 이야기가 되는데, 제안된 것은 대부분 장경덕 교장선생님이 제안한 게 채택이 됐다고, 무기명으로 이렇게 다 가려놓고 했는데 그게 채택이 됐다고 하고요. [...] 개교 전에. 개교 전에 그렇게 해가지고 만들어진 건데, 아까 말씀드렸 다시피 이게 너무 과거이기는 하지만, 그 당시 분들은 “아니, 교장선생님이 비전을 정해 주세요.” 이렇게 해서 왔다 갔다 했던 면이 있었기 때문에 그 점 상황을 고려하시고, 지금은 그게 계속 있다고 말은 하지만, 우리가 그걸 가지고 교육 과정에 녹여본 적이 없었던 거예요. 그러니까 그렇게 해보지도 않았는데 또 새로운 가치를 만들자고 하는 것도 어쨌면 이런 생각이 들기도 해요. 계속해서 우리가 교육철학에 대한 교육목표에 대한 얘기를 해보자 하는데, 4년이 흐른 상황에서 그 얘기가 계속 나오고 있는 거면, 우리는 그 의지가 없거나, 만들 수 있는 능력이 없거나 이건데, 의지가 없는 것 같지는 않아요. 뭔가 이렇게, 아휴, 되게 모르겠고, 어느 순간에서인가 선생님들 전부 다 그 말씀을 하시거든요. “도대체 우리가 왜 이걸 하고 있는지 모르겠다.” 갈구하고, 갈구는 하시는데, 우리가 그걸 체계적으로 교육철학을 어떻게 이야기해보고

검토해보고 맞는지 점검해 나갈 수 있는 시간적 여유나 아니면 어떤 과정들을 충분히 못 만들어내지 않았었나라는 생각이 들고, (교사K)

그런 의미에서 다시 고산고의 지향을 묻는다. 고산고는 좋은 ‘학교’가 되기를 원하는가, 아니면 ‘새로운’ 학교가 되기를 원하는가? 이 문제는 이후에 따라올, ‘어떻게’에 해당되는 교육과정, 교육내용, 교육방법, 교육평가와 관련된 모든 논의들의 지향점이 된다는 측면에서 매우 중요하다. 같은 지향을 가지고 함께 항해하는 공동체로서 이를 어떻게 합의하고, 전망을 가지고, 함께 노력할 것인가에 대한 세밀한 계획이 준비되지 않으면, 한정된 시간과 근시안적 대응 속에서 표류하게 될 가능성이 매우 높다.

라. 교사의 인식전환과 역량강화

교육과정의 재구성을 위해서는 기존의 교사들이 훈련되어지고 실행해 온 과목중심성을 혁신할 필요가 있다. 혁신은 ‘가죽을 벗겨 무두질 함으로써 그 성질을 완전히 바꾸어 낸 후, 이를 새로운 것으로 재구성해낸다’는 의미를 가진다. 따라서 기존의 과목중심적 문화를 그대로 둔 채로 새로운 교육을 만들기는 쉽지 않을 것이다. 그러기 위해서는 교사들을 ‘과목별’로 충원해온 기존의 교사수급체제를 과감하게 바꿀 필요가 있다. 물론 제도적인 한계 때문에 완전히 전복적인 인적구성을 가질 수는 없겠지만, 과목별 충원을 교과군별 충원으로 전환하거나 산학겸임교사 제도, 기간제 교사 제도 등을 적극적으로 수용해서 인적구성의 패러다임을 변화시키는 것 역시 중요할 것이다.

같은 맥락 속에서 교사들의 수업효능감을 넘어서는 인식적 전환이 필요하다. 자신이 맡은 과목의 수업을 잘 함으로써 학생들에게 교과내용을 잘 ‘전달’함으로써 좋은 교사로서 효용감을 느끼고자 했던 기존의 교사 문법을 혁신할 필요가 있기 때문이다. 코치, 코디네이터, 링커, 네트워커로서의 교사 역할에 대한 전환에 대해 몸으로 받아들이고 새로운 교육과정에 맞는 새로운 역할을 스스로 부여하는 과정이 요청된다. 물론 이것이 교사로서 책무 방임을 의미하지 않는다. 오히려 과목과 수업에 대한 충실성이 교육의 책무성을 감당하기에 가장 쉬운 길이었음을 비판적으로 받아들이면서 학생들의 경험을 어떻게 교육적으로 조직하고, 관찰하고, 해석하고, 확장할 것

인가 고민하고 실천하고 있다.

교사의 예술가적 역량이라고 할 만한 이러한 접근이 쉽게 전환되지는 않을 것이다. 따라서 교사들에 대한 체계적이고 근본적인 연수가 필요하다. 단순히 학생들의 관심을 끌만한 수업들이나 학생들이 원하는 과목을 늘어놓고 교사들이 이를 먼저 배워 잘 가르치는 방식의 일차원적 학생중심성을 넘어서서 어떻게 해야 ‘나를 사랑하고 더불어 행복한 민주시민’이 길러질 수 있을 것이며 개별 교사들은 이를 어떻게 학생들과의 만남 속에서 구현해 낼 것인가 함께 고민하고 만들어가는 작업이 필요하다. 역시 ‘시간’과 ‘노력’이 많이 들어가는 작업이겠으나 이런 노력 없이 새로운 교육을 만들기란 어려운 것이다.

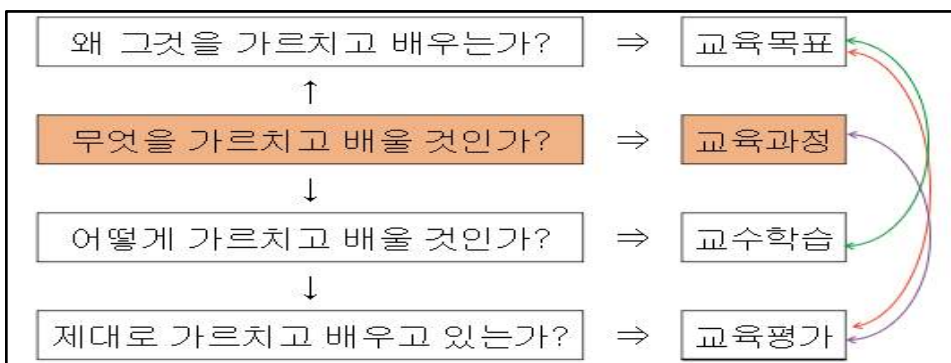
마. 학교의 교육목표와 대안적 교육과정에 대한 새 인식

공립이라는 제도적 제약 속에서 대안학교가 가능하기 위해서 필요한 것은 무엇인가. 고산고등학교가 공립 대안학교로 전환되는 과정에서 이에 대한 깊이있는 고민이 동반되지 못하고, 오히려 부정적인 인식 속에서 과제로서 받아들여지게 된 측면이 크다.

그냥 나는 여기를 스쳐 간다는 생각, 근데 어쩔 수가 없어요, 그건. 그거를 누가 뭐라 할 수 없는 게, 우리는 모든 학교를 다 스쳐 가요. 그래서 저는 처음에 대안학교가 된다고 할 때 ‘그게 한계일 거야. 왜? 선생님들이 여기에 헌신하고, 여기 내가 교육 과정을 어떤 의도에서 만들었는지 내내 지켜봐야 돼. 근데 그게 아니라 만들어놓고 또 가고, 그게 실현된 것도 없고, 결과물도 없는데 그냥 또 가고, 획획 가고, 갈 수 있으면 언제든지 가는 이런 공립체제에서 대안학교는 불가능해.’라고 저는 처음부터 되게 부정적인 이유가 그거였거든요. 그래서 그런 얘기도 했죠. 나는 그것이 한계라고 생각하기 때문에 공립학교에서 대안교육이 불가능하고 오히려 사립이 되거나 아니면 국가 대세에서 약간 벗어나기 때문에 이제 그것을 굉장히 중심으로 생각, 내 중요한 가치는 그게 아니라고 생각하는 그 어떤 그룹들이 만들어내는 게 대안교육이라고 생각하기 때문에 ‘불가능한데 그걸 해본다고 할까? 어떻게 보면, 실험이니까 해볼 만하지. 그게 결국 실패로 끝나더라도 한 번 해볼 만은 하지. 근데 상당히 어려울 거야.’라는 생각은 했지만, ‘어찌 됐든 가기로 했으니까 가야 돼.’ 이렇게 생각을 한 거죠. (교사D)

제도적으로 보자면 고산고등학교가 택하고 있는 ‘대안교육특성화고등학교’라는 제도는 대안교육이라는 내용을 담기에 충분한 그릇은 아니다. 오히려 나중에 생긴 ‘자율학교’나 ‘혁신(더하기)학교’ 같은 정책적 제도들이 훨씬 대안적 교육을 만들어 나가기에 유리한 환경이어서 대안교육 특성화학교들이 이런 정책들을 끌어오는 경우도 상당히 많다. 그럼에도 불구하고 여전히 대안교육특성화학교는 대안학교로서 나아가는데 상당히 많은 제약을 갖는다. 각종학교로서 대안학교(초·중등교육법 60조3)이 등장한 배경도 같은 맥락이 있다. 그런 측면에서 후발주자로 탄생한 고산고등학교가 과감하게 각종학교 대안학교로의 재개교를 선택하지 못한 것은 아쉽다.

그렇다고 하더라도 대안교육 특성화학교로서 고산고등학교가 대안교육을 실천하기에 불가능하다는 의미는 아니다. 다만 이를 위한 세밀한 준비와 실행이 요구된다. 우선은 학교의 교육목표에 대한 새로운 인식이 필요하다. 여기서 ‘새롭다’는 것은 두 가지 의미를 지닌다. 우선은 기존의 근대학교가 분절적으로 인식해 온 교육적 틀과 지향에 대한 전복적이고 통전적인 인식이 필요하다는 의미다. 과목중심, 수업중심, 학년중심으로 세분화 한 후 개별 교사들을 과목별, 학년별, 보직별로 분업화해 온 기존의 학교 틀에서 벗어나 학생들의 배움과 성장을 중심에 두고 함께 방법론적 고민을 할 수 있는 인식적 전환이 필요하다. 또 다른 한 편으로는 레토릭으로 존재하는 형식적 교육철학을 실질적으로 구성하는 작업이 필요하다. ‘나를 사랑하고 더불어 행복한 민주시민’을 길러내기 위해서 고산고는 어떻게 교육과정을 새롭게 구성할 것인가 고민되지 않으면 대안적 교육과정은 편성표 위에서 길을 잃기 쉽다



위 그림에서 보는 것처럼 교육과정은 단순히 그 자체로 구현되는 것이라기보다는 교육철학이나 교수학습, 교육평가와 지속적으로 유기적으로 연계되고 환류되면서 구성되는 것이라 보아야 한다. 하지만 고산고의 경우 교육목표와 교육과정, 교수학습, 교육평가가 연역적으로 구성되는 과정 없이 타 공립 대안학교들의 유의미한 실천들을 모아서 교육과정을 만들다 보니 교육목표나 교육평가와의 체계적인 연계성 없이 만들어진 측면이 커 보인다. 그러다보니 교육목표는 구호에 가깝고, 교육평가는 기존 일반학교의 평가틀을 넘어서지 못하고, 사회 통념적으로 요구되는 대학입시 외에 큰 대안을 만들어내지 못하고 있는 측면이 크다. 여기에 기존 혁신학교나 일반학교에서 교사들이 개인적으로 하지 못했던 것들에 대한 욕구가 ‘대안학교’라는 명분 속에서 자유롭게 터져 나오면서 유기적이고 체계적인 교육과정의 틀이 만들어지기 보다는 다양성이라는 흐름으로 뒤섞이는 결과를 낳게 된 것으로 보인다.

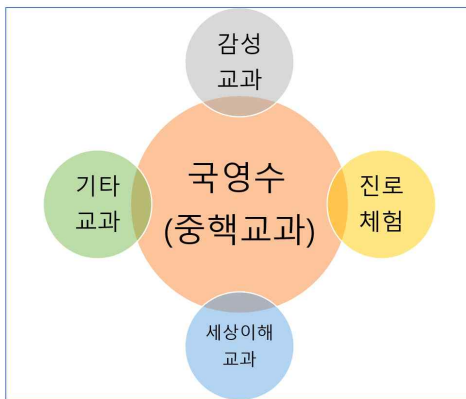
따라서 대안학교이자 혁신+학교로서 고산고등학교는 3년간의 배움과 성장에 대한 등뼈(Back Bone)를 세우고 그 중심을 향해 교육적 내용들을 채워가는 방식으로 새로운 교육과정을 만들어갈 필요가 있다. 이런 측면에서 현재 고산고등학교가 시행착오를 통해 변화시켜나가고 있는 LTI 교육과정의 틀은 매우 바람직한 방향성을 갖고 있는 것으로 보인다. 단순히 학교 밖으로 나아가 멘토를 만난다고 하는 형식적 틀에서 벗어나, 자기탐색-멘토연결과 탐색-심화의 단계로 나아가는 교육과정으로의 수정은 이 학교 교사공동체가 가진 잠재력을 현실화한 사례라 하겠다.

다만 여전히 LTI를 비롯한 대안교육과정이 교육과정 전반에 대한 재인식으로 전환되기 보다는 또 다른 과목 설정으로 이해되고 있다는 점은 앞으로 극복되어야 할 과제로 보인다. 학생들이 흥미로워 할 교육과정을 무한대로 늘리고 학생들을 교육‘선택’의 소비자로 놓으면서, 그 것을 학교가 다 제공해야 한다는 부담감을 떠안는 방식은 대안적이지도 않고 현실성도 적다. 뒤에서 논의할 메트스쿨의 LTI수업은 멘토와의 만남을 교육의 등뼈로 세우고 이를 통한 학생의 성장을 어떻게 이끌어 낼 것인가로 교육과정을 모두 재편한 것이다. 고산고의 교육과정 역시 과목중심적 사고에서 벗어나 학생들의 배움과 성장에 대한 목표를 정하고 이를 위한 교육과정의 목표지향적 재구성이 만들어져야 할 필요가 있다.

LTI교육과정의 운영체계에 대한 보다 세밀한 설계도 필요하다. 이에 대한

논의는 뒤에서 더 자세하게 할 수 있을 것이다. 다만 무엇보다 중요한 것은 LTI를 단순히 대안학교가 가질 수 있는 뷔페식 교육과정의 하나라는 인식을 뛰어 넘는 것이다. LTI를 제안한 메트스쿨의 경우 ‘배움을 삶과 연관시킨다’는 대전제 아래서 멘토와의 만남을 학생이 자신의 삶에 연결시키는 중핵교과로 놓고 이 경험을 교사(Advisor)와 학생이 함께 해석해내는 과정에서 필요한 지식들이 결합되는 형태를 가진다.

전통적 교육과정



LTI기반 교육과정



이처럼 LTI중심 교육과정으로 고산고등학교의 교육과정 전반을 재구조화한다면 소위 ‘국영수’로 대표되는 기초교과, 예체능을 기반으로 하는 정서교과, 사회와 과학 등 세상을 이해하는 교과 등이 어떻게 LTI를 통해 배움과 성장을 확장할 수 있을 것인지 고민될 필요가 있다.

현재 LTI와 함께 대안학교로서 고산고등학교의 특징을 가장 잘 드러낸다고 여겨지는 ‘발상과 표현’ 과목도 일반학교는 물론 혁신학교의 관점에서 보자면 매우 획기적인 과목이다. 교사들도 자기 전공과목을 벗어나 한 번도 다뤄본 적이 없거나 관심만 가지고 있었던 과목을 감당해 본 적이 없다는 측면에서 매우 당혹스러울 수도 있다.

처음엔 뭐, 싫음보다 그냥 너무 놀라서 아무 감정이 안 들었어요. 아무 생각이 안 들고, 그냥 당장 하루 사이처럼 ‘내일은 이거 준비해야겠다.’ 이렇게 그냥

준비하면서 그냥 지낸 것 같아요. 그리고 발상과 표현이, 제가 이미용을 맡았는데, 제가 이미용을 하는 게 아니라 이미용 강사 선생님께서 오셔가지고 해주시고, 그러면 저는 애들을 같이 관리하면서 같이 뭔가 해가면서 해보자고 독려하고 하는 과정이어서, 사실 발상과 표현은 저는 조금 재미있게 했고, 예, 보조 강사처럼 해서 사실 처음에는 되게 소외되는 기분이었거든요. 학생들이 강사 선생님께 질문을 할 수밖에 없고, 그리고 저는 작년에 처음 왔기 때문에 애들도 잘 몰랐고, 항상 뒤에 혼자 이렇게 앉아 있는 그런 느낌이었었는데, 뽀뽀했거든요. 근데 이제 2년 차가 됐기도 해서 이제 애들하고도 친하고, 강사 선생님하고도 좀 친해졌고, 해서 이제 좀 괜찮아졌어요. 그래도 재미있었어요. (교사F)

발상과 표현은 학생들이 전통적인 교육과정을 벗어나 다양한 관심사를 접할 수 있다는 측면에서 매우 매력적인 교육과정이다. 그러나 동시에 발상과 표현이 학생들의 요구를 얼마나 담고 있는지, 교사가 가르칠 수 있는 범위를 벗어날 때 어떻게 그 선택을 담아낼 수 있을 것인지까지 고민되기는 쉽지 않다. 또한 학생들의 요구가 늘어날 때 뷔페식으로 계속 비대해지는 교육과정을 어떻게 ‘현실성’이라는 제약을 기준으로가 아니라 실질적 배움과 성장의 중요성을 중심으로 정리할 수 있을지 논의될 필요가 있다.

발상과 표현에 관련된 더 큰 고민은 이 과목이 단순히 학생들의 흥미와 관심을 높여준다는 측면을 넘어 교육과정의 뼈대에 대한 전반적인 관련성이 약하다는 점이다. 그러다보니 재미있고 의미 있는 교육임에도 불구하고 이 교육과정이 교육목표나 장기적 교육성취와 연관하여 치밀하게 기획되었다는 느낌을 갖기 어렵다. 따라서 LTI와 강한 연계성 속에서 학생들이 자신의 관심과 흥미, 재능을 세상으로 연결하는 도구로서 발상과 표현이 재구성될 필요가 있다. 이에 관해 서울에서 인턴십 관련한 교육과정을 오랫동안 꾸려온 경험을 갖고 고산으로 귀촌한 한 멘토의 이야기는 귀기울여야 할 부분이 매우 많다. 길지만 인용해본다.

고산고 안에서 고산고의 교육과정 안에서 아이들이 단편적으로 인턴십, 뭐, 뭐 하는 게 아니라 다 연결될 수 있는 고리가 너무 많이 보이는 거예요. 그러니까 인턴십도 마찬가지지만, 예를 들어서 어떤 하나의 흥미를 가지고 인턴십을 한다고 하면, 지금은 그냥 인턴십만 바라보게 되는데 이게 발상과 표현하고 연결될 수도 있고, 예, 논문도 연결되어 있고, 여러 가지가, 노작도 다, 그러니

까 어떻게 보면 이거를 하나만 꿰기만 하면, 그러니까 ‘한 친구가 일주일에서 일주일 동안 학교에서 생활하는 게, 다 한 흐름으로 갈 수도 있겠구나.’라는 생각이 되게 많이 드는 거죠. 그런데 그러려면 이게 되게 어려운 일이긴 하지만, ‘누군가는 그 한 친구가 어떤 흐름으로 가고 있는지 계속 지켜봐 주는 사람이 있으면 좋지 않을까.’ 예를 들어서 길잡이교사 선생님이 맡은 것처럼 한 분의 길잡이 선생님이 한 친구의 3년을 좀 바라볼 수 있게 되면, 그러니까 1학기 때는 애가 어떤 고민이 있어서 뭐가 준비가 안 됐고, 어떻게 지내는지 알고, 그래서 그거를 바탕으로 2학년이 됐을 때 인턴십도 어디로 가면 좋겠고, 발상과 표현도 좀 어떻게 연결이 됐으면 좋겠고, 이런 것들이 더 자극이 있었으면 좋겠고, 이렇게 되어서 마지막 3학년 때, 그러면 구체적으로, 아주 구체적으로 대학을 준비하는 과정부터 시작해서 “너는 2년 동안 이렇게 준비해왔으니 이런 것들을 포트폴리오처럼 잘 담아서 이렇게 하면 또 진학에도 도움이 될 거고.” 혹은 진학을 원하지 않는 친구들은 거기에 맞춰서 어디를 창업교육이나 어디를 가든, 그러니까 ‘한 친구가 1년, 2년, 3년을 살아온 그 맥락을 누군가는 봐줄 수만 있으면 되게 큰 효과가 되지 않을까.’라는 생각이 들긴 했거든요. 그래서 1학년 때는 그렇게 인턴십을, LTI를 하고 2학년 때 갔을 때도 새로운 멘토를 만났을 때도 “애가 1년 동안 이렇게 지내온 친구고, 그래서 이런 게 필요한 친구였다.”라는 멘토한테 정보가 있으면 또 더 잘 될 거고, 그래서 ‘그런 식의 흐름이 되면 참 좋겠구나.’라는 생각을 혼자 하긴 했어요. 그런데 이게 구조적으로, 행정적으로 가능한지 여부는 잘 모르겠지만, 너무 그렇게 엮일 수 있는 거리들이 너무 많이, 되게 좋은 과정들이 많이 있는데, 다 동떨어져 있는 것 같아서, ‘한 친구가 한 맥락으로 다 모든 것들을 볼 수 있을 텐데, 하나씩만 보고 있는 게 아닐까.’라는 생각들이 좀 들긴 하더라고요. 그래서 그런 마을 안에서도 멘토들이 모여서 하나의 목소리를 내어서 고산고 LTI를 어떻게 바라볼 건지, 멘토의 역할은 뭔지, 마을 안에서도 그런 준비들이 시간이 가면 갈수록 착착 더 쌓여가긴 하겠지만 학교 안에서도 그런 구조적인 문제가 해결이 될 수 있을까. 혹은 안 된다면 어떤 또 다른 방법이 또 생겨날 수도 있으니까, 그런 식의 고민들이 좀 필요하지 않을까 하는 생각이 좀 들긴 하더라고요. (멘토C)

정리하자면, 학교와 마을 간 대안교육에 대한 철학적 공유를 기반으로 교육과정 전반의 재인식과 재구성이 필요하며, 그것은 학생 한 사람 한 사람의 흥미와 관심이라는 삶 중심의 교육을 바탕으로 배움과 성장이 가능하도록 다양한 영역이 달라붙을 때 비로소 가능해 진다. 물론 이는 하루 아침에

가능한 일이거나 말만으로 해결 될 쉬운 과제는 아닐 것이다. 다만 학교 안에서는 고산고가 그 길을 만들어나갈 리더십과 팔로우십이 만들어진다면 불가능하지 않을 것이라는 낙관적 전망이 고산고 안에는 있다.

일단 학교의 이 느슨한 교육과정 안에서 아이들이 숨통을 찾아가고, 굉장히 편안해하고, 또 행복하다고 표현하고, 또 선생님들도 애정을 가지고 보고 있고. 당연히 보충을 하고 그럴 부분은 많지만, 저희들도 막 ‘발상과 표현’이나 이런 걸 하고 있지만, 이것들이 그냥 어떤 수동적인 입장인 거죠, 짜여져 있는 틀이 있기 때문에 왔으니까. 우리가 짠 것도 아니고 수동적인 입장이지는 않지만, 선생님들이 매번 워크숍 통해서 자꾸 되돌아보게 하고 있고, 어떻게든 자꾸 연결하려고 노력하고 있고. 중요한 것은 그 선생님들의 마음이 하나로 모여 가는 과정인 것 같아요. 그런데 아직까지는 물론 군데군데 어떤 폭탄처럼 [...] 그래도 많이 좀 부드러워지고 있고, 자기 틀을 깨려고 하고 있고. 하여튼 큰 흐름으로 봐서는 지금 마음이 모여 가고 있는 것 같아요. (교사L)

사람들이 잘살고 싶은 거야, 행복하고 싶은 거야. 다 그래요. 그렇기 때문에 그 지점들이 서로 이렇게 연결이 돼야 돼. 그러면 안 좋을 리가 없어요. [...] 그 작업들이 우리가 좀 되어지면서 매우 편안하게 어떤 저런 이야기를 다 할 수 있고, 그다음에 자기가 여기서 좋은 아이디어를 위해서 인정받는 어떤 그런 것까지 다 경험하게 되는 거. 이게 긍정성들이 계속 쌓여나가고, 그다음에 거기서 나오는 어떤 창의적인 아이디어들이 흘러넘칠 때 다른 선생님도 인정하게 이해하게 될 것이다. 저번 전학공 있잖아요? 그날도, 우리 선생님도 이거 준비해서 갔잖아요. 정말로 얼마나 좋은 아이디어들이 툭툭 나왔어요? 처음에는 그냥 꿈을 꾸어 보자는 식으로 가서 했던 말이죠. 금요일 오후에 얼마나 선생님들이 와가지고 막 인상 박박 구기서 “이걸 해야 되네, 어찌네.” 그러다가 “재미있겠다.” 그런 것처럼, TFT가 그렇게 내용적으로 긍정적으로 계속 연결되어지는 공간과 시간들이 확보되어지면 당연히 그렇게 될 것이다. 그 다음에 이것이 자기의 삶의 자기 행복에 유리한 것이라는 것들에 대해서 이해를 하기 시작하면 반드시 문을 연다. 그런데 지금 이 문제를 우리가 조직적이나 문제를 해결하기 위해서 같이 앉아서 이야기하면 절대 그런 방식을 해결할 수가 없다. 그것을 깔고 앉으면서, 그것을 옆두에 두면서 우리가 끊임없이 포지티브하게 우리의 어떤 내용들을 쌓아나가야 된다. (교사H)

대안학교로서 함께 토론하고, 마음 맞추고, 작은 것부터 하나씩 만들어가

는 과정은 대단히 중요하며, 그런 측면에서 학교의 방향은 더디지만 바람직한 방향으로 가고 있다고 볼 수 있겠다. 다만 문제는 시간이다. 공립학교라는 특성상 이 학교를 공모제를 통해 온 대안교육 경험이 출중한 교장도, 대안교육적 교육과정을 만들어가고 있는 핵심 그룹도 공립학교라는 특성 상 일정 기간 이후에는 다른 학교로 전출을 갈 수밖에 없는 구조다. 기존의 핵심적 인력이 떠나고 새로운 구성원들이 왔을 때 같은 과정을 소모적으로 반복해야 하지는 않을까에 대한 우려가 있다.

교장선생님 가셨고, 교감선생님 가셨고, 진로부장선생님 가셨고, 그리고 그다음 해에 운영위원을 하게 되면서 또 밀접하게 관계를 맺었는데, 그때 당시에 논의됐던 내용들이 그다음 해에 전혀 반영이 하나도 안 되어 있는 상황이었던 거예요. 그래서 또 운영위원을 얘기하셔가지고 들어가면서 거기서부터 쓴소리도 많이 하고, 그럼에도 불구하고 이렇게 구조가 일단 세팅이 되어 있다는 것 자체가 되게 이상적이라고 지금도 생각을 해요. 어떻게 보면 그때도 얘기했지만 돈 한 푼 안 받고 이렇게 하고는 있지만, 그래서 ‘계속 이렇게 하는 게 맞나.’ 싶을 때도 있긴 하지만, 뭔가 되게 오랫동안 아끼고 있었던 것들을 놓기 힘든 그런 마음이고, 뭔가 바라고 있는 것보다도, 그리고 더 장기적으로는 뭔가 말 씀드렸지만 공동육아를 하고 있고, 공동육아에서 이미 1년 전에 졸업한 애기들이 지금 초등학교를 갔고, 애네들이 또 언젠가는 중학교를 갈 거고, 저 역시도 부모님이 살아오신 것처럼 아이들을 이 동네에서 키워 나갈 것이기 때문에, 그때도 얘기했던 것처럼 5년마다 한 번씩 선생님들이 바뀌고 저게 어떻게 될지 모르겠지만 그래도 우리는 있을 것입니다. 우리가 있을 거고, 우리 애들이 여기서 자라서 클 거고, 그러니까 잘 이렇게 계속 조금씩 시간이 걸릴 거라는 생각을 하긴 하겠지만 잘 만들어가야겠다고 생각합니다. (멘토C)

따라서 앞에서 지적한 것과 같이 학교의 방향과 대안교육적 전환과정을 만들어 낼 수 있는 장기적인 전망이 필요하다. 예를 들어 ‘고산고등학교 대안교육(마을중심 교육과정) 재구조화 10개년 계획’ 같은 것을 구성할 수 있다면, 일종의 나침반, 혹은 항해지도가 될 수 있을 것이며, 신규 교사나 공모교장도 이를 통해 같은 배에 승선할 수 있을 것이다.

바. 대안교육과 마을중심 교육과정의 재구성 가능성

학교의 주인은 누구인가? 지역사회가 학교의 주인이어야 한다는 당위성이나 귀농귀촌 마을운동의 성공사례로서 교육자원이 풍부한 고산이라는 지역적 특성을 반영할 때 교사들은 마을이 이 학교의 주인이어야 한다는 현실적 인식을 가지고 있다.

마을이 아마 학교의 주인일 거고요. 예, 저는 주인이 아닐까 싶은데요. 그 안에 다 우리는 좀 더 큰 개념으로, 결국에는 우리도 다 떠나는 존재들이고, 결국에는 크게 봤을 때 마을이 학교의 주인이 아닐까, 저는 그렇게 생각하는데, (교사K)

실질적으로 고산고등학교가 대안학교로 전환되고 있는 과정에서도 마을의 결단이 결정적으로 작용했기 때문에 ‘교사’로 대표되는 학교는 수동적으로 이를 받아들일 수밖에 없었다.

[혁신학교의 종착역으로서 대안학교]까진 아니고요, 혁신 학교는 그냥 우리 마을에서는 해야만 하는 것 같은 느낌의.... 그냥 우리 마을에서는 혁신 학교 합시다. 초등학교만 혁신하는 게 무슨 의미일까요, 중학교, 고등학교 12년 합시다, 이런 요구가 있었기 때문에 받은 것 같고. 대안 학교는 어느 날 갑자기 떨어졌는데. 고산고 안에서보다도 마을에서 팽팽했어요, 받아야 하나 말아야 하나. 1년 넘게 엄청나게 싸워서 받은 거죠. 그때 학교는 별 선택권이 없었던 것으로 느껴져요. 학교 교사들은 왜냐면 나가면 댔으니까. 이거는 도 교육청에서 한 것으로 하기로 했고, 이 마을이 받는 데가 없어서 갈 데가 없다가 고산에서는 치열한 논쟁 끝에 받겠다고 했고. 이곳이 그러니까 할 수 있는 곳 중의 하나였으니까 여기서 이걸 하고 싶은 사람은 와라, 하기 싫은 사람은 나가라 이런 상황이니까 고산고에 기존의 대안 학교를 해야겠다, 말아야겠다. 이런 의지는 별로 중요하지 않았죠. (멘토B)

그러나 동시에 ‘학교는 교사들의 것’이라는 관습적 인식도 여전히 강하게 작동하고 있었다. 학교는 마을과 소통해 본 경험이 없으며, 마을도 학교에 대해 조급한 시각을 가지고 있다.

[마을에 대해 시어머니 여러 명하고 같이 사는 느낌이라고 표현하게 된 계기는] 우리 학교가 세워지게 된 동기도 사실은 마을의 요구거든요. 교육감하고 이래저래 해서 마을 내에서 트러블이 있었지만, 대안학교로 전환하게 해 달라 해서 전환이 된 거거든요. 그런데 어떤 식으로 나오냐면 '우리에 의해서 학교가 이렇게 됐기 때문에, 학교를 개방해야 된다.' 이런 식으로 이제 당위성을 가지고 말을 하면, 우리는 그때 그 멤버들이 아니잖아요. 그러니까 공감을 하면서도 이제 사사건건 간섭을 한다는 그런 느낌도 없지 않아 있어요. 인턴십도 물론 한편으로 고맙기도 하지만, 고마운 부분도 있지만, 여기는 고마운 마음은 사실 조금 많이 표현되지 않았어요. 고맙기도 하지만, [...] "우리 학교는 대안학교니까 선생님들이 복장을 좀 대안학교스럽게 입었으면 좋겠어." 그런 말도 들으니까 그런 건 이제 짜증이 나는 거죠, 어느 필요 이상으로 막. 그리고 교육과정도 선생님들이 한다고 하고 있는데, 방치한다는 표현을 막 쉽게 쓰고 그러면, [...] 애쓰고는 있지만, 저도 그냥 같이 가서 어울리고 대화는 하고 있지만, 피곤한 감이 없지 않아 있죠. '내가 계속 이러고 살아야 되나?' 그런 생각도 들기도 하고. (교사L)

그러다보니 모든 논의는 학교 안에서 교사들을 중심으로 이루어지고 있으며 그 과정에 마을이 끼어들 여지는 매우 적어보인다. 마을의 결단으로 대안학교로 전환되었지만 학교의 전환은 전적으로 학교 중심으로 이루어졌으며 마을은 구색을 맞추는 수준에서 결합되었다.

제가 봤을 때는 구색을 갖추고 싶었던 것 같아요. 말 그대로 이 학교만의 것이 아니다, 지역과 함께 해야 한다는 처음부터 기조에 있었던 것 같아요. [... 학부모 운영위원들이] 같이 TF 활동을 했었어요. [...] 근데 저는 그냥 회의에 참석하는 정도로 학교에서는 요구가 됐고, 깊은 교육 과정을 짤 때는 제 의견은 별로. 왜냐면 담당자가 있잖아요, 학교의 교원이 아니기 때문에 논의하는 자리에는 제가 있을 수 있었으나 실제로 실무를 하는 자리에서는 약간 배제됐다고 할까. 초안을 짜 오면 그때 얘기하는 회의 구성원에선 제가 있어서 의견을 낼 수 있었고, [...] 다들 그 안에서 어떤 깊은 논의를 통해서라기보다는 그 TF팀에서 좋다, 긍정, 패스 이렇게 된 거고 [...] 그 안에 저도 어쨌든 논의 자리에는 있었고. 그때 제가 LTI를 해야 하나, 말아야 하나 이런 의견권은 저한테는 사실은 없었고. 제가 교육 전문가가 아니고, 일개 학부모기 때문에 뭐 그런 과정에서 선생님들이 좋은 거로 생각해서 그 많은 것들이 이거를 가져오셨겠지, 라고 하는 당연히 암묵적인 지지, 그러면 그걸 나는 잘 되게 도와드려야

되겠다, 이런 식으로 흐르는 거죠, 제 개인으로 봤을 땐. (멘토B)

마을도 고산고등학교를 대안학교로 전환하는 과정에서 교육청과 이해관계가 맞아떨어지면서 적극적인 역할을 수행하기는 했으나 이 에너지가 대안학교를 만들어가는 과정까지 이어지지는 않았던 것으로 보인다. 그러다보니 대안학교로서의 교육적 형식과 내용을 갖춰가는 과정에서 의도치 않게 소외되는 현상이 일어나고, 심정적 지원과 자원봉사 수준의 결함 이외에 교육의 주체로 설 수 있는 기회가 주어지지 못했다. 그러다보니 마을도 학교에 대한 아쉬움이 크지만 이를 적극적으로 문제제기하거나 새로운 제안을 내놓고 있지는 못한 채 조심스럽게 주변부에 머물러 있다. 이를 논의하거나 문제를 해결할 수 있는 어떤 구조나 통로도 마련되어 있지 않은 형편이다. 아직까지는 대안학교 전환 초기여서 마을이 학교의 협조요청에 매우 협력적으로 응하고 있지만 이런 틀이 얼마나 지속가능성을 가질 것인가에 대해서는 회의적일 수밖에 없다.

지금 체험처가 너무 없어서 다양하지 않고 그렇잖아요. 농업처럼 내가 오너인 경우는 말고, 기업체나 그런 데는 사례를 하고 그래서 인턴십을 진행하는 것도 겸해서 발굴해나가면 다양하게 되지 않을까. 왜냐면 그런 기업이나 이런 데 들은 인센티브가 있으면 좀 다른 형식이긴 하지만 또 다른 멘토가 가능하지 않을까. 제가 그때 업체 소속이었을 때 회사에 인센티브[금전적 보상]를 줬으면 내가 좀 더 담당하지 않았을까, 그런 생각이 들긴 했거든요. 네, 멘토에게가 아니고. 회사는 어쨌거나 경제적 이윤이 있으므로 내 직원이 그 시간대 아이들과 활동하는 것에 대해서. 물론 그런 거 전혀 받지 않고 되레 해줄 수 있으면 좋겠지만 그걸 좀 한다고 하면 그런 체험처들이 다양하게 생길 수 있지 않을까. 그리고 회사 소속의 멘토도 좀 더 긍정적, 눈치 좀 덜 보고 활동할 수 있지 않을까. (멘토E)

이는 고산고의 교육목표 체계에도 그대로 반영된다. 학교가 표방하고 있는 교육목표 체계에 따르면 마을의 공간이 없다. 물론 지향하는 학교의 상으로서 ‘학교와 지역사회가 함께 만들어가는 마을교육공동체’라고 표방하고 있고, 학교상에 ‘마을교육공동체의 중심이 되는 학교’를 천명하고는 있으나 이를 위한 구체적인 방향성이나 교육목표에 반영된 실천방안들이 보이지는 않는다. 그러다보니 ‘마을’은 추상적인 지향점으로 남아있거나, 학교의 교육

과정을 지원하는 보급창 정도의 인식과 역할 외에 크게 받아들여지지 않는다.

물론 지역사회에 대해 매우 폐쇄적으로 운영되어왔던 기존의 학교체제가 일순간에 갑자기 마을로 문을 활짝 열거나 마을과 공동으로 학교를 운영하는 거버넌스 체계를 갖추기는 쉽지 않을 것이다. 그럼에도 불구하고 학교를 지켜나가야 할 주체는 지역사회일 수밖에 없다. 마을학교로서의 정체성을 만들고 내용을 구체화해가는 것 역시 마을이 함께 하지 않으면 안되는 지점일 것이다. 새로운 논의와 거버넌스의 실질적 체제가 고민될 필요가 있다.

사. 현행 LTI교육과정의 한계와 개선방안

대안학교로서 고산고등학교가 가지고 있는 가장 큰 특징에 대해서 대다수는 LTI 수업을 거론하고 있다. 국가교육과정에 매여 있는 공교육 체제 하에서 학생들을 교실 밖으로 장시간 내 보낼수 있다는 것은 고산고로서는 매우 큰 의미를 가진다.

저희 학교에서 가장 비중이 큰 게 지금 인턴십이거든요. (교사L)

저는 진짜 우리 학교에서 제일 매력 있는 게 'LTI'라고 생각하는데 [...] 마을과 학교가 함께하는 교육과정으로서 저희 고산고등학교를 대표하는 프로그램이라고 보는데 [...] 우리가 수업 시수를 6시간 하는 건 LTI밖에 없어요. (교사C)

LTI 수업의 필요성은 고산고가 대안학교로 전환되는 과정에서 다른 공립 대안학교들을 참고하면서 이 학교에 가장 잘 맞을만한 교육과정을 벤치마킹 하는 과정 속에서 만들어졌다.

막 태봉고, 현천고 막 돌아다니고, 선생님들은 그런 학교들은 공립형은 우리가 벤치마크 많이 해야 되니까 어떤 좋은 사례들이 있고, 어떤 걸 고쳐야 되는지를 알기 위해서 그런 데는 교직원 전체가 가요. 그런데 그렇지 않고 주변에 있는 산청간디학교, 어디에 간디학교 이런 데는, 그룹, 3명, 4명 이렇게 가요. 그래서 각자 거기 가서 2~3일 있어 보니까 '이런 것이 있더라. 거기는 교육

과정이 이런 게 있더라. LTI는 블록으로 운영되더라.’[...] 보고 “이 수업을 조금 들어가도 될까요? 이거 해도 될까요?” 이렇게 하면서 들어가 보기도 하고, 개네들이 수업하는 곳을 따라다녀 보기도 하고 이렇게 하면서 ‘아, 이런 거구나. (교사d)

고산고가 대안학교로 전환되는 과정에서 고산고 나름의 교육목표와 필요한 교육과정이 명확하게 분석되고 새롭게 만들어졌다고 보다는 타 공립 대안학교들을 무작위로 참고하고 그 중에서 좋아 보이는 것들을 체계적으로 조합하는 과정을 거쳤던 것으로 보인다.

그러다보니 LTI 수업 역시 전체 교육목표 속에서 마을과 함께 만들어가는 교육과정으로 설계되지는 못했다. 마을 중심의 학교로서 마을과 함께하는 교육과정을 그 기치로 삼았지만 실질적으로 마을과 교육과정을 함께 기획하는 과정에 대해서는 매우 서툴렀던 것으로 보인다.

이거는 마을 교육공동체가 굉장한 협조를 해줘야만 성공할 수 있는 수업이었잖아요. (교사I: 그런데 이 LTI 수업에 대해서는 마을은 전혀 배제되고 사실상 학교에서 짠다는 그런 결론이겠네요) 시작하기 전에는 마을에 자원을 알고 있으면, 정확히 알고 있다기보다는 아, 이 동네는 가능하니까 라고 생각하는 것들은 있었어요. [...] 전혀 마을과 호흡해보지 않았던 선생님들이 이걸 실행하시게 된 거예요. 오죽하면 그걸 짤 때 신임 초보 두 분이 이걸 짜놓고 바로 다른 학교 가셨거든요. 애를 낳아놓고 가버린 거야. 하하. 그러니까 이제 이걸 짤 때까지는 이거를 굳이 확인 안 해도 될 정도로 아는 선생님이 계셨고, 오너가. 근데 이제 그분이 퇴직하고 가시고 나서 받은 사람들은 분명히 있어 보이고 아는 것 같은데, 실제로 같이 활동해보지는 않았기 때문에 저는 간극이 있었다고 보고. 그랬을 때 마을에서 두드렸거든요, 많이. 두드렸는데 경험 없는 건 어떻게 할 수 없잖아요. 그래서 그걸 못 받으시더라고요. (멘토B)

마을과 함께 교육과정을 설계하지 못하다 보니 교육자들은 설계과정에서 자연스럽게 드러나거나 만들어지기보다 급하게 ‘섭외’된다. 섭외하는 과정 역시 학생들의 선호직종이나 마을에 가능한 자원들이 체계적인 과정을

거치지 못한 채 섭외된 측면이 있다.

학교에서 체험처로서 혹은 멘토로서 해주실 수 있는지를 학교에서 먼저 연락을 받았고, 그리고 아이들이 오는 것은 개별적으로 신청을 했어요. 저한테 전화하거나 아니면 문자를 보내거나 해서 [...] 면접을 보지는 않았어요. 그리고 학교에서도 면접을 봐서 진행해주세요, 했었던 것도 얘기는 없었고요. 오겠다는 아이들. [...] 일단 면접을 볼 수 있다는 생각 자체는 못 했었고요. 그래서 사실 아이들이 이 직업군이라도 해야 하나, 이 직업군에 대해서 얼마나 관심이 있는지 그리고 LTI 자체에 대해서도 어느 정도의 의지를 갖추고 참여하고 있는지 이런 부분들이 점점이 못 됐었던 건 맞는 것 같아요. 그래서 2년 차 때 좀 힘들었었고 (멘토A)

교사가 갖춰져 있고 가르쳐야 할 교육과정이 정해져있던 기존의 학교시스템 속에서 어떻게 하면 그 교육과정을 잘 전달할 것인가 고민해 온 것이 교사들의 전형적인 직무행동방식이었을 것이므로 LTI는 완전히 새로운 도전이었을 수밖에 없었을 것이다. 그런 측면에서 교사들도 충분한 준비가 되어있지 않았었고 우선 학생들이 갈 수 있는 곳을 최대한 확보하는데 급급할 수밖에 없다보니 충분한 소통을 가져가기는 어려울 수밖에 없었다.

자꾸 좋은 마음으로 시작은 했으나 근데 나중엔 그런 마음도 있는 거죠. 학교에서 그냥 애들을 막 내보낸다. 왜 우리한테 이렇게 애들을 내보내는 거지. 왜 약간 내가 왜 남의 애를 봐주고 있지? 이런 느낌도 있는 거죠. 그래서 처음 한 2년 정도는 제 느낌에도 그냥 막 내보내셨어요. 체험, 그러니까 와서 좀 견고하게 토의를 안 하시고 애들이 와요. 갑자기. 저한테 몇 명정도 가능하고 이런 협의가 아무것도 없었는데, 저기 가면 되게 편하다고 그러니까 애가 애 친구 데리고 오고, 막 4명씩 와서 앉아있어요. 미리 알지 못했는데. 그러면 좀 화가 나죠, 천불이 나죠. 너 다시 가서 선생님께 확실히 얘기하고. 근데 그게 애네들이 오기 전에 그게 이루어져야 하는 건데, 그게 한 2, 3년 정도 그랬던 거 같아요. 그래서 다른 멘토분들도 똑같았었던 거 같아요. 마음이. (멘토D)

[학교로부터 LTI와 관련한 요청] 그런 건 없었던 것 같아요. 그냥 제 느낌에는 학교에서도 아이들이 체험처에 가면 그 선생님, 멘토의 어떤 개별적인 역량이나 취향에 맞춰서 아이들과 같이 그냥 지내주는 것으로 생각하고 계셨던 것 같아요. 아무런, 뭐 이렇게 해주세요, 이런 걸 해주세요, 라는 요구가 전혀

없었거든요. (멘토A)

LTI 교육과정을 준비하고 시행하는데 급급하다보니 학교와 멘토가 함께 충분히 소통하고 교육과정을 만들어가는 과정이 부족할 수밖에 없다. 이는 결국 LTI수업의 대부분이 전적으로 멘토의 ‘개인기’에 기댈 수밖에 없는 한계로 드러난다.

결국, 그 지점에서 조금 바로 잡고 가야 하는. 근데 처음에 그런 지점이 혼란이 있었던 게 저 같은 경우는 어쨌든 좀 그런 것을 낭만적으로 뭐랄까 접근을 한 거죠. 애한테 단순히 오늘은 이거까지 해, 일을 던져주고 그런 게 아니라 뭐 삶도 같이 공유하고, 때로는 산책도 하고 이야기도 하고 내가 애한테 막 큰 영향을 미치진 않지만 그래도 몇 년이 지났을 때 말들이 생각나고 이런 걸 꿈꾸기도 했죠. 근데 어떤 분들은 시장 내 그런 저의 가게 말고도 또 다른 분들도 계셨거든요, 그 당시에는. 근데 그냥 체험으로 인식하신 분들도 많아요. 그래서 몇 시간 정도 애네들이 와서 뭘 만들기 체험을 한다든지. 근데 그런 게 한계가 있잖아요, 이거는 분명 체험이 되서는 안 되고. 근데 그것을 처음에 시작할 때 이제 제대로 설명이나 충분한 공감 없이 시작됐었던 거 같아요. 몇 시간만 애들을 그렇게 내보낼 테니 뭘 해주십시오. 그래서 그냥 멘토들의 성향에 따라서 어떤 내가 하나의 이렇게 기준점 없이 그냥 계속 몇 년 동안 체험으로 하는 분들도 계시고. 그냥 와서 가만히 계시는 분들도 계시고. 저마다 그렇게 흘러갔었던 거 같아요. (멘토D)

충분한 이해와 체계적인 과정을 가지고 LTI에 접근할 수 있는 기회가 없었던 것은 멘토 뿐만이 아니었다. 학생들에게도 LTI는 막연히 접근할 수밖에 없는, 그러다 보니 학생 개별의 ‘개인기’에 역시 기댈 수밖에 없는 과정이 반복된 것으로 보인다.

[지원하는 학생들에 대해] 면접을 보지는 않았어요. 그리고 학교에서도 면접을 봐서 진행해주세요, 했었던 것도 얘기는 없었고요. 오겠다는 아이들. [...] 일단 면접을 볼 수 있다는 생각 자체는 못 했었고요. 그래서 사실 아이들이 이 직업군이라도 해야 하나, 이 직업군에 대해서 얼마나 관심이 있는지 그리고 LTI 자체에 대해서도 어느 정도의 의지를 갖추고 참여하고 있는지 이런 부분들이 점점이 못 됐었던 건 맞는 것 같아요. 그래서 2년 차 땐 좀 힘들었고, 1년 차에는 아이들 자체가 자기가 그 직업에 대한 관심도도 높고 의지가 많고 성

실한 아이들이었기 때문에 그 아이들과 그냥 같이, 우리가 뭘 딱히 지원하지거나 크게 노력하지 않아도 그냥 잘 어우러져서 지내게 됐었던 측면이 있어서. 그랬기 때문에 더 2년 차 때 더 고민 없이 그냥 아이들을 받았었던 것 같아요. (멘토A)

LTI의 운영이 멘토의 개인기에 기대다 보니 학생들 개별에 맞는 교육과정이 체계적으로 이루어지기 보다는 지속적으로 시행착오를 겪게 되거나 분절적으로 운영되기 쉽다. 멘토가 중심성을 가지고 장기적으로 운영하기 어려운 구조를 가지기 때문이다.

[매주 같은 날 오니까 그날 프로젝트를 고정적으로 맡기는 방안] 그렇게 할 수 있어요. 근데 아이들도 유아 아이들과 관계 형성이 되어야 해서 그게 일주일에 한 번씩 오다 보니까 거의 사실 상반기에는 그런 관계 형성하는 데에 쓰이는 시간인 거 같아요. 그래서 [...] 2학기 때는 좀 더 많은 활동을 주도적으로 할 수 있게 해주려고 하는데, 이게 또 LTI는 원래 1년 프로젝트가 아니고 학기별 프로젝트라고, 그러니까 아이들이 한 학기 지내고 나서 2학기 때는 다른 데를 갈 수도 있고. 다행히 뭐 손가락이나 모터를 선택한 친구들은 1년 정도를 쫓 오긴 하는데, 어쨌든 관계 형성을 생각해도 학기별로 나눠서 하는 건 좀 호흡이 짧은 것 같아요. 1년을 기준으로 놓고 학교에서 잡아주면 좋겠다는 생각도 들어요. (멘토A)

개별적인 경험과 성장의 기회를 제공하기에 LTI 현장이 부족하기도 하고, 그러다보니 한 현장으로 몰려가는 학생들의 숫자가 지나치게 많아지기도 한다. 또한 LTI가 다른 자기탐색의 교육과정과 연계되지 못한 채 단독으로 운영되다보니 LTI 수업의 취지를 잘 이해하고 의미있는 시간을 보내는 숫자는 소수에 그치는 현상도 있다.

다행히 고산고가 큰 학교는 아니어서 아이들 숫자가 적지만, 그래도 인턴십을 하기에는 너무 많은 숫자예요. 제가 느낄 때. 아이들이 어떤 작업장에 10명씩 몰리는 팀도 있을 거 아니예요. 저는 그 팀에서 그게 제대로 이루어질 수 있을까, 라는 생각도 들어요. 물론 1대 1로 만나서 되게 깊게 이야기를 한다고 해서 그것이 막 견고해지고 내면을 막 바꾸고 이거는 아닌 건 알지만, 10명 정도가 우르르 와서 길게는 4시간 애들이 있죠. 짧게는 3시간 2시간 이렇게

있을 수도 있고. 그러면 정말 그냥 체험으로 끝나는 것밖에 안 되는 거 같아요. (멘토D)

마을과 교육과정을 함께 만들어나가자 한다면 학교가 헤게모니를 가지고 마을을 활용하기 보다는 제 3의 지대에서 학교와 마을이 함께 만나는 경험을 쌓아나가는 것이 필요하다. 이를 위해서는 학교에서부터 마을에 대한 관점을 새롭게 가져가는 것이 전제되어야 한다. 물론 ‘수업’에 집중해왔던 기존의 학교 관성으로 보자면 쉬운 일은 아닐 것이다. 그럼에도 불구하고 이를 극복해내지 않으면 마을과 함께하는 교육과정, 마을중심의 학교, 삶과 일치하는 교육이라는 구호는 허울좋은 수사들에 불과할 것이다. 마을과 교육과정을 만들어 온 다른 지역의 사례는 이를 분명히 보여준다.

서울에 있는 대안학교들이. 그래서 ‘인턴십이라는 과정을 어떻게 풀어가야 될까.’라는 생각을 굉장히 많이 했었고, 거기에 굉장히 핵심적인 게, 그러니까 단순히 어떤 직업체험의 의미가 아니라 삶의 체험의 맥락으로서 멘토를 직접적으로 만나고, 직업이 아니라 멘토를 만나게 되고, 그래서 이 친구들이 밀접하게 자기의 진로를 구체적으로 고민할 수 있게 하는 교육과정을 그때 만들었거든요. 그래서 인턴십은 이렇게 되어야 된다. 단계별로 이렇게 해야 되고, 고산고에서도 있지만, 멘토와 길잡이교사와 학생 간의 관계는 어떻게 설정을 해야 되고 이런 식의 연구모임도 쪽 이어서 왔었거든요. 그래서 아마 제가 알고 있는 대부분의 내용들이 지금 인턴십 자료집에 있는 그 안에 있는 것과 거의 일맥상통하는 부분이 있어요. [...] 현장에 따라서 많이 다르고, 그리고 저희는 이렇게 될 수 있었던 구조가, 꽤나 오랜 시간 동안 그 준비작업을, 지역하고도 계속 만나고, 꼭 인턴십 만으로만 만나는 게 아니라 그때 당시에는 마을의 맥락에서 서로 돕고 이런 일들이 되게 많았는데 [...] 예, 그래서 워낙 인프라가 이미 잘 되어 있어요. 그래서 그 기관에 있는 선생님 멘토분들도 워낙 그런 것에 대해서 이해를 잘해주시고, 그래서 실제로는 거의 분기에 한 번씩은 마을모임 같은 것들을 계속 나가고, 저희도 일부러 나가고. 그런 식으로 진행을 하고 있어서, 너무 오랫동안 쌓여왔었던 것들이 되게 많았던 것 같아요. 그래서 충분히 알고, 이해하고, 조율할 수 있는, (멘토C)

IV. 마을교육공동체와 마을교육과정

1. 대안적 교육을 위한 분석과 설계 : 메트 스쿨과 인턴십 프로그램

미국의 교육에서 학업 중단 문제는 공교육을 위협할 만큼 중대한 문제로 떠오르고 있다. 현재에도 미국에서는 12초마다 한 명씩 학교를 그만두는 청소년들이 나오고 있으며, 이에 따라 매년 2백5십만여 명의 학생들이 학교를 떠나 아무런 직업훈련이나 교육을 받지 못하는 사회문제 현상이 발생하기 때문이다. 2001년 조지 부시 정부 아래서 아동낙오방지법(NCLB: No Child Left Behind)을 통과시키면서 기초학력 증진과 학업 중도 탈락 방지를 위한 정책을 시도했지만 별다른 성과를 보이지는 못하고 있다.

하지만 모두가 실패하는 것은 아니다. 미국의 교육학자이자 교육실천가인 엘리엇 워셔와 데니스 릿키는 학업 중단율이 가장 높은 대도시들의 빈민가 소재 학교들을 혁신적으로 개혁하여 주목을 받아왔다. 두 사람은 수백 명의 학업 중단 위기 청소년들과 인터뷰를 통해 연구하였고, 학교를 떠나는 핵심적인 원인에 대해 분석했다. 워셔와 릿키는 기존 학계에 잘 알려진 학업 중단의 4가지 원인에 대해 분석하면서 이를 ‘주요 표층 원인 네 가지(The Big Four)’라 이름 붙였다.

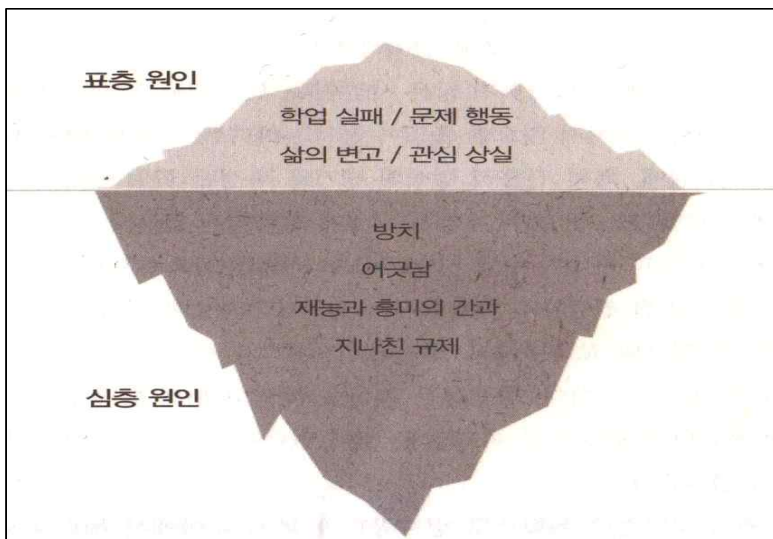


그림 10) 넘나들며 배우기(2014)

앞의 그림에서 보는 바와 같이 ○학업 실패 ○문제 행동 유발 ○개인적 가정적 배경에서 갑작스럽게 맞이하는 변고, 그리고 ○자신의 힘으로 넘지 못할 현실의 벽 앞에서 모든 일에 관한 관심을 잃어버리는 상황이 바로 그것이다.

워셔와 릿키는 연구를 위해 만난 청소년들과 조금 더 깊게 인터뷰를 하면서 기존에 잘 밝혀지지 않은 학업 중단 요인들 4가지를 더 밝혀냈다. 그것은 ○부모나 교사에 의한 학생의 삶 방치 ○학생의 바람이나 욕구가 주변과 잘 맞지 않는 어긋남 ○학생이 가진 재능인 흥미를 보호자/교육자들이 살피주지 못함 ○지나친 기준 준수 요구로 집약되는데, 두 연구자는 이를 심층 요인 네 가지(The Deeper Four)로 이름 붙였다.

학교 떠나는 원인에 대한 규명을 기반으로 두 사람은 미국 공교육 개혁의 표상이라 할 메트스쿨(Met School)을 1995년에 개교하였다. 이 학교의 독특한 학습 체계를 설계한 핵심 근거에는 바로 The Deeper Four에 대한 도전이 있었다. 즉 학생들로 하여금 학교를 떠나게 만든 요인을 학교에서 제거해 보자는 시도라 할 수 있다. 여기에는 어른들이 청소년들의 요구와 바람은 진지하게 들어주는 것이 핵심 골자였다. 청소년들의 요구와 흥미를 학교가 실현해 주고, 그들의 재능을 펼칠 수 있게 하며, 일반 학교에서 강조하는 형식적 규율 준수 요구를 낮춰 아이들에게만 집중해보자는 것이다. 일견 매우 단순한 논리에 근거한 학교 설립이라고도 볼 수 있겠으나 그것을 실현하는 과정과 연구 결과 및 경험적 사실에 바탕을 둔 혁신 방안 수립이 유의미한 교육 실천이라 할 수 있다.

워셔와 릿키는 학생들이 학교에서 바라는 배움의 특징을 아래와 같이 열 가지로 집약하였으며, 그것을 모두 충족시킬 수 있는 학습 형태를 메트 스쿨 시스템을 통해 고안해 냈고, 성공적으로 실행하였다. 아래 그림의 구조가 보여주듯 학생이 학교에 바라는 열 가지 기대는 놀이, 시기, 시간, 훈련, 선택, 관계, 진정성, 연관성, 도전, 적용으로 집약된다. 다시 말하면 학습을 놀이처럼, 자신이 원하는 시기에, 자신이 원하는 시간만큼, 좋아하는 것을 훈련으로 연마하고, 자신이 하고 싶은 것을 선택할 수 있는 학교라 할 수 있다. 또한 학습은 교내 다양한 타자들과 의미 있는 관계 위에서 진행되어야 하며, 진짜 자신이 원하기에 진정성 있는 배움이고, 학습자 자신의 삶과 직접적 연관성 있는 배움이어야 한다. 학습 난이도는 학습자의 능력보다 약간 더 도전적인 수준이며, 자신이 배운 것을 실제로 곧바로 적용해 봄으로

써 배움의 유용성을 체감하는 것이어야 한다.



그림 11) 학생이 학교에 바라는 10가지 기대

위셔와 릿키의 메트 스쿨 모델이 뛰어난 점은 위에서 열거한 열 가지 바람을 한둘이 아니라 모두 충족시키는 학교 시스템을 창출해 낸 것이라 할 수 있다. 거의 불가능할 것처럼 보이는 이 체제를 가능하게 하는 핵심 교육 과정이 바로 ‘인턴십’을 활용한 학교 안팎에서의 넘나드는 학습의 도입이었다.

아래 그림은 인턴십을 통한 혁신적 학습이 어떤 구조 아래 가능한지를 보여주는 개념도다. 우선 메트 스쿨은 일반적인 학교에서와 같이 틀에 짜인 교과목 시간표가 없음을 전제로 한다. 왼쪽 원 안에 적힌 ‘어드바이저’가 일반 학교의 담임교사이며, 15명의 학생을 맡아 고교 4년간 연속으로 지도를 하는 체제다. 담임교사는 학생 한 명, 한 명의 흥미와 관심사를 살펴 학습 동기를 발견하고, 그것을 도우면서 키워낼 수 있는 교내외의 조력자를 연결하게 하는 역할을 맡는다. 특히 학교 밖 지역사회에 폭넓게 존재하는 또 다른 스승, 즉 인턴십 현장에서의 멘토를 발굴하여 학생과 연계시킨다.

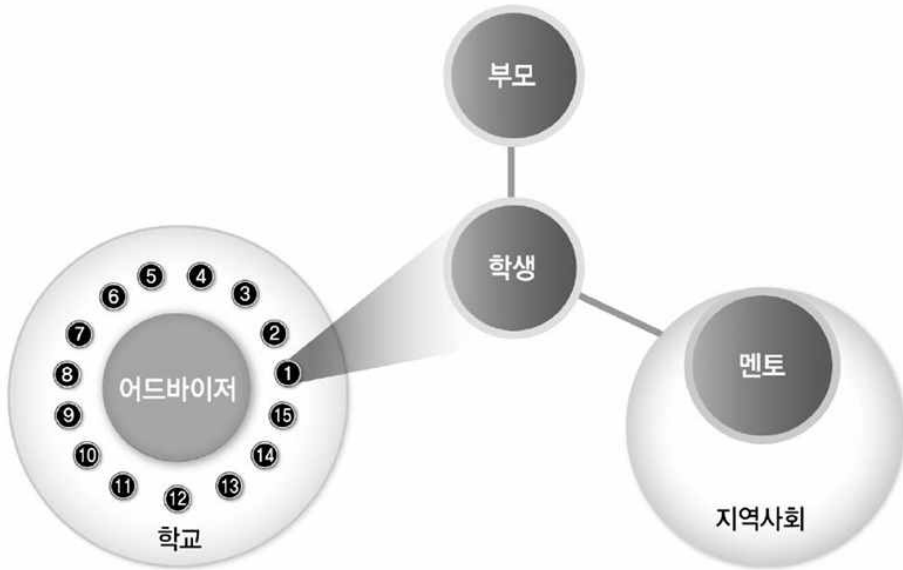


그림 12) 메트 스쿨의 협력적 학습 지원 구조

학생은 일주일에 특정한 날 학교 밖 인턴십 현장에서 멘토의 작업장 또는 사업장에서 현장 실무를 익혀나간다. 담임교사는 정기적으로 인턴십 현장을 방문하여 학생의 배움 상황 전반을 체크하고 협력과 협의를 지속한다. 학생은 인턴십이 마무리되는 시점에서 학내 구성원들에게 보고회를 하면서 그동안 자신이 성장한 내용을 정리하고 피드백을 받는 기회를 얻게 된다. 이와 같은 방식으로 4년 재학 동안 복수의 인턴십을 수행할 수 있으며, 학생들의 성장이나 지적 호기심, 배움에 대한 지원이 필요할 때 교사의 적절한 개입과 도움이 이뤄진다. 학습을 책임지고 이끌어가는 주체는 학생이며, 교사는 적극적 경청, 엄정한 수행 관리, 적합한 학습 자원 제공 등의 역할을 맡으면서 학생의 성장을 돌보는 구조다.

메트 스쿨이 보여주듯 이러한 원리를 적용한 학교를 워셔와 릿키는 미국 전역 70여 곳으로 전파하였다. 이 같은 학교 운영 시스템을 ‘빅픽쳐러닝’이라 부르며, 현재에도 미국과 몇몇 서구 국가에서 지속적인 활동과 확산을 이어가고 있다. 특히 빅픽쳐러닝 소속 학교가 자리한 지역적 특성이 유색인종 비율이 높고, 영어를 모국어로 사용하지 않아 열악한 교육환경에 놓인 대도시 도심 지역이라는 점에 주목해야 할 필요가 있다.

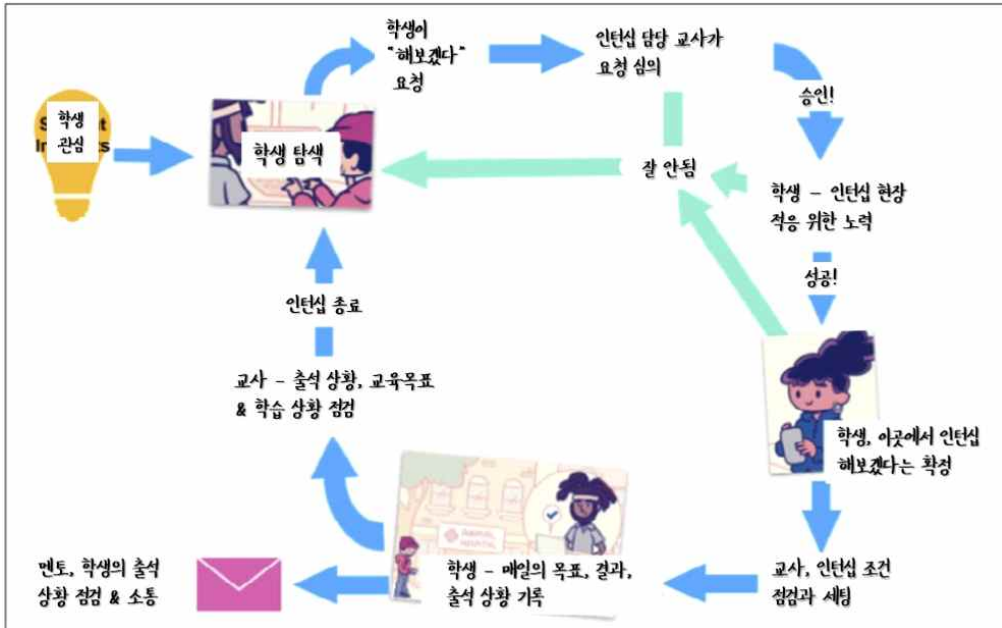


그림 13) 빅픽처러닝 학교에서의 인턴십과 심화 학습(Deeper Learning)

위의 그림은 전술한 인턴십 프로그램이 어떻게 진행되는지를 보여주는 흐름도다. 인턴십 진행 과정에 학생의 관심, 교사의 관찰, 관심 있는 분야에서의 종사, 의문점이나 더 필요한 지식과 태도에 대한 요구, 그것에 걸맞은 교사의 지원과 피드백 등이 작용하게 된다는 사실을 유추하거나 확인해볼 수 있다. 인턴십은 현장에 학생을 보낸 뒤 학교 측이 관망만 하는 체제가 아니다. 학교와 담임교사는 학생의 흥미 발견과 그것을 연결 지을 수 있는 인턴십 현장을 끊임없이 발굴해야만 한다. 특히 현장 멘토는 학생들에게 큰 영향을 끼칠 수 있는 지역사회의 또 다른 교육자이기에 대단히 중요하므로 학교 측은 신중하게 선별하고, 밀도 있게 교감하며, 끊임없이 소통해야 한다.

2. 국내 사례 : 제천간디학교의 인턴십을 통한 진로교육

제천간디학교는 1997년에 개교하여 현재에 이르는 비인가 기숙형 중고 통합 6년제 대안학교다. 제천시 덕산면 선고리의 외진 마을에 소재하고 있

다. 학생수는 108명이며, 각 학년은 20명 안팎으로 구성되어 있다. 마하트마 간디의 자립 경제, 소박한 삶, 비폭력 저항주의 정신을 교육이념으로 세우고 있으며, 이에 따라 교육과정 전반에 걸쳐 농사, 바느질, 목공과 같은 자립 기초 교과가 편성되어 있다.

졸업반인 6학년(=고3) 전원은 1학기 중 14주 전후로 전국의 일터나 기관에서 개별 인턴십 교육을 실행한다. 담임교사는 1학기 동안 20명 안팎의 학생들이 근무하고 있는 전국 분포의 인턴십 현장을 각각 3회씩 방문한다. 물론 6학년이 되어서 갑자기 학교로부터 인턴십을 떠나게 되는 것은 아니다. 학생들은 5년 동안 자립기초 교과, 현장 탐방 학습, 보고서 작성과 발표, 노동인권 교육, 젠더교육 등 사회생활에 필요한 관련 교과들을 이수한 상태이며, 현장학습 및 개인 또는 소그룹 프로젝트 학습 형태에 익숙한 편이라 할 수 있다. 또한 학생들은 5학년 1학기 때 3주간의 짧은 인턴십을 먼저 경험한다. 이를 토대로 자신의 흥미, 진로, 적성, 호기심 등에 기초하여 5학년 2학기 중에 자신의 인턴십 분야와 구체적인 대상 기관을 정해나가기 시작하게 된다. 원칙적으로는 5학년 12월 초순 이전에 인턴십 실행 기관이 확정되어야 한다. 학생들은 자기소개서를 작성하여 자신이 희망하는 분야의 여러 기관에 접촉하게 되는데, 평균적으로 보면 대략 4~5개 기관으로부터 인턴십 참여를 거절당하게 된다. 그 사유로는 사무실 공간 부족, 적절한 멘토의 부재, 기관 업무의 과다 등 다양한 이유가 있다. 최근에는 코로나19 상황 아래 더욱더 인턴십 현장 찾기가 어려워졌다는 문제가 있다. .

그럼에도 불구하고 인턴십 현장 섭외는 아주 특별한 경우가 아닌 이상 온전히 학생들의 역량에 맡긴다. 여러 번의 도전에도 불구하고 관련 단체들로부터 지속해서 인턴십 지원에서 현장 제공을 거부당하는 경험이 최대 14번 이상 되는 사례도 있기도 하다. 계속되는 인턴십 현장 찾기로 3월부터 시작되는 인턴십 시기 직전에 가까스로 현장 섭외가 마무리되는 경우도 없지 않다. 인턴십을 준비하는 과정에서 학생들은 10월 중에 자신의 인턴십 준비 현황에 대해 전교생 앞에서 약 15분간의 발표 기회를 갖는다. 이 발표 및 질의응답 시간을 통해 자신의 관심사를 밝히며, 준비 정도를 중간 점검하게 된다. 학생이 주도한 인턴십 현장 섭외가 완료되면 학교 측은 현장과 연결하여 양측 기관 사이에 학생의 안전과 정상적인 교육 체험을 약속하는 ‘협약서’를 작성한다. 또한 해당 기간에 학생을 맡아줄 현장 교사에게 ‘멘토 위촉서’를 전달한다.

3월부터 인턴십이 시작되면 담임교사는 전국에 흩어진 학생들을 찾아다니면서 학생들의 적응 관련 어려움이나 현장 상황에 관한 이야기를 청취한다. 또한 현장 멘토와 협의회를 가지면서 제반 문제들에 대한 의견을 나눈다. 인턴십 진행 7주차 전후에 일정한 도시를 정하여 각지에 흩어져 있던 6학년 학생 전체가 직접 만나는 시간을 통해 인턴십 과정에 대한 중간 점검과 상황 공유 및 각종 회의를 진행한다.

인턴십 현장은 개인적 흥미나 관심, 재능 등을 따라 정해지다보니 숙소가 문제가 되기도 한다. 자신들의 집이나 학교 기숙사, 친척이나 지인의 집에서 기거하며 출퇴근하는 경우도 있지만 낯선 지역에서 자취를 해야하는 경우도 상당히 많다. 이때 인턴십 현장에서 숙소 찾기를 도와주는 사례도 있다. 인턴십을 떠나기 전에 철저한 사전 지도와 함께 여러 가지를 당부하지만 학생의 안전에 대한 우려, 또는 일탈의 위험 등은 여전히 남아 있다. 결국 학생들을 믿을 수밖에 없는 부분이다. 그런데도 이 교육과정의 첫 실행 이후 지난 12년 동안 안전 문제나 심각한 교칙 위반은 발견되지 않았다. 그만큼 학생들이 인턴십을 중요한 교육과정으로 받아들이고 진지하게 임한다는 반증이기도 하다.

모든 6학년 학생은 6월 넷째 주 이전에 인턴십 과정을 마치고 7월 초에 학교로 복귀한다. 학교에 돌아오면 2주일 동안 인턴십 보고서와 프레젠테이션을 작성하게 된다. 그리고 여름방학식 직전에 한 학생당 40분 정도씩 자신의 인턴십 실행에 대한 발표를 시행한다. 이 행사에는 전교생, 전체 교사, 졸업생 학부모들과 일부 다른 학년 학부모들이 모두 참여하기 때문에 전체 발표가 이뤄지는 이들 동안은 전교의 일반 교육과정 운영은 모두 중지된다. 학생들이 제출한 보고서는 모두 취합되어 <인턴십 보고서> 자료로 묶이며, 이는 이후 도서관과 학교 문서 자료실에 보존된다. 이 자료들은 후배들의 인턴십 준비를 위한 참고문헌으로 다시 활용되게 된다.

제천간디학교는 비인가 대안학교이기 때문에 교육비를 개별적으로 부담하는 재정구조이다. 하지만 이 기본 교육비 이외에 인턴십을 위해 학생들이 추가로 부담해야 하는 교육비는 없다. 다만 본인의 집이나 친척, 친지 집에서 출퇴근하는 것이 아닐 때 숙소, 식사, 교통 등에 들어가는 비용은 등은 학생 본인이 자부담해야 한다. 최근 5~6년 사이에 학생들이 다녀온 인턴십 현장을 분야별로 모아보면 아래 표와 같다.

| 분야 | 활동 현장 |
|-------------------------|---|
| 정당/정치/사회 | 심상정 선거캠프, 녹색당, 기본소득당, 전국금속노동조합, 참여연대 |
| 인권/통일 | 평화와 통일을 여는 사람들, 장애와 인권 발바닥 행동, 피난처, 인권운동 사랑방, 삼달다방, 휴먼트리, 인권재단 사람, 세월호유가족 4.16TV, 피스박스, 한빛미디어노동인권센터, 밥퍼 나눔운동본부, 정의기억연대, 키뮤 스튜디오 |
| 환경/생명 | 보틀팩토리, 동물해방물결, 핫핑크 돌핀스, 동물권 행동 카라, 생명다양성재단, 제주생태관광, Oh!boy |
| 여성 | 청소년 페미니즘 네트워크, 언니네 네트워크, 제주 여민회 |
| 대안경제/ 사회적기업/ 협동조합 | 하자센터, 기업 발전소, hug_in, 공공공간, 성북슬로비, 공감만세, 공감 게스트 하우스, 지구마을보부상 어스맨, 방물단, 슬로워크, 행동하는 복지연합, 별빛 사회적협동조합, 팜프라, 협동조합 이공, 부산 귀농운동본부, 마을공방 사이, 행복농장, 들락날락, 스페이스仙, 도시농업 네트워크 |
| 교육 | 교육공동체 ‘나다’, 한마음 어린이집, 코도모노모리 학교, 진저티 프로젝트, 지노 도예 학교, 문화학교 숲, 구립 서초유스센터, 고양 자유학교, 산어린이학교, 안중 방정환 재단 지역아동센터, 대안교육연대, 제천간디학교, 칠평초등학교 어린이집, 학교밖청소년 자립교육센터 |
| 문화/예술 | 스톤십, 동네형들, 보안여관, 웨스트 브릿지, 재익 프로젝트, 페이지터너, 필봉 농악회, 보안 아트스페이스 1942, 행복 바구니, 공상온도, rabbit-on, 큰들, 푸른 영상, 택매직, 이포, 청색종이, the lord studio, 모자이크 필름, 프린지 네트워크, 아이디어팩토리, 불가불가레코드, 수산업, 최계바라 기획사, 레코드 팩토리, 한국전통마상무예학교, 롤링홀, 듀이듀이, 춘천일기, 공공공간, 토탈뮤지엄, 필더필, 작은집 건축학교, 관객의 취향, 레트로 덕천, 살롱 샤콘느, 어반플레이, 고춧가루부대, 탈영역 우정국, 작은따옴표 |
| 출판/도서/언론 | 딴지일보, 느티나무 도서관, 고요서사, 작은것이 아름답다, |

| | |
|--------------|--|
| | 옥천신문사, 민들레 출판사, 녹색평론사, 진주문고, 대전 시청자미디어센터, 책방 이음, 풀무질, 책방 연희, 매거진 책, 달리 봄 |
| 음식/ 바른먹거리 | 마을카페 통, 카페 빈둥, 코로돈, 슬로우푸드 문화원, 마을 찻집 마주이야기, 남미플랜트랩 |

표 11) 제천간디학교 학생들이 다녀온 분야별 인턴십 현장 사례

제천간디학교의 인턴십 과정은 메트 스쿨의 그것이 그랬듯이 학생 자신이 알고 싶은 주제나 진로 분야를 정하고, 그 내용을 실천하고 있는 현장에 가서 직접 체험하며 배우는 학습 과정이라 할 수 있다. 학교에서 공동체적 정신을 배우며 지냈던 성장 환경과 달리 일반적으로 경쟁과 효율을 우선시하는 사회에 나가서 그동안 자신이 배우고 익힌 것들을 어떻게 자기 삶 속에서 구체화할 수 있는지 타진해 보는 과정이기도 하다. 막연하게 생각했던 ‘공적 가치’들이 어떻게 실천되고 있는지, 현장이 사회에 주고자 하는 희망이 무엇인지, 각 분야 활동가들의 삶, 일하는 태도와 마음가짐 등은 어떠한지 현장 활동을 통해 배울 수 있는 기회다.

학생들의 인턴십 보고서를 살펴보면 매년 비슷한 경험을 효과 있게 하고 있음이 드러난다. 학생마다 현실에서 희망을 잃어 내기도 하지만, 때로는 깊은 회의감에 빠져들기도 한다. 그러나 대부분의 학생은 현장에서 목격하고 경험하는 과정을 통해 커다란 내적 성장에 이른다. 졸업을 아직 한 학기 앞두고 있지만 이미 ‘사회인’으로 성장한 느낌을 받는다고 교사들은 평가한다.

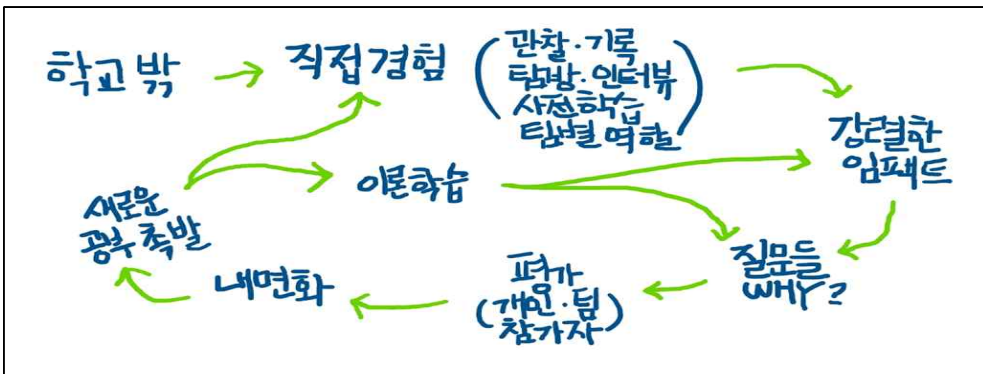


그림 14) 인턴십 교육과정과 심화 학습의 계기

인턴십 교육과정은 위와 같은 ‘자기 학습 사이클’이라는 선순환 구조를 촉발한다. 학생들은 그동안 학교에서 배운 내용을 현장에서의 목격, 체험, 탐방, 인터뷰 등을 통해 입체적으로 이해하거나 현실과의 불일치를 바라볼 계기를 가질 수 있다. 따라서 인턴십 교육과정의 핵심 목표는 심층 학습(Deeper Learning)으로 이어가는 징검다리 역할이 된다. 일회적 체험으로서 ‘인턴십에서만’ 그치는 프로젝트성 교육과정이 아니라, 학생들의 의식에 강렬한 충격을 가져다주는 배움의 계기라는 측면에 주목해야 할 필요가 있다. 이것을 어떻게 하면 좀 더 심화한 내면화, 즉 자기 학습의 계기로 이어가야 하는지를 촘촘히 고민해보아야 성과 있는 학습활동으로 자리 잡을 수 있을 것이다. 제천간디 6학년들의 경우 1학기에 인턴십을 마무리하고 나면, 경험을 해석하고 이를 개인의 차원을 넘어 인간과 사회에 대한 이해로 나아가기 위한 인문학 캠프를 교육과정으로 가져간다.

위의 사례는 비인가 대안학교 현장에서 실행한 학습활동이지만 인가/비인가, 정규학교/센터형을 뛰어넘어 어디서든 얼마든지 활용될 수 있을 것이다. 설령 교육에 대한 기대치와 자존감이 매우 낮은 청소년들을 대상으로 한다고 하더라도, 선행 연구들이 보여주듯이 그들은 나름대로 진로 탐색, 심화 학습에 대한 의지가 남아 있음을 알 수 있기 때문이다. 메트 스쿨을 설립한 교육자들 역시 학업을 중단할 위기에 처한 미국 청소년들을 데리고 진실한 교육적 실천을 통해 괄목할 만한 교육성과를 이루었다. 이는 ‘프로그램’을 개발하여 ‘돌리는’ 습관적 반복 행동 대신 위기 청소년들이 생겨나는 근본 원인을 분석하고, 그것을 극복할 수 있는 핵심 원리를 파악해 들어가서 그 원리가 살아날 수 있는 교육 현장을 건설했다는 점에서 위대한 교육 실천이라 할 수 있을 것이다. 인턴십을 통한 교육이 우리나라의 새로운 교육적 실천의 계기로 원용될 수 있으리라 전망한다.

3. 고산고등학교 마을연계 인턴십 중심 교육과정 개편방안의 시사점

가. 학교의 운영 방향과 LTI 교육 목표를 연계

초기에 공립 대안학교로서 고산고를 운영할 때 여러 가지 교육과정 구성 요소 가운데 인턴십을 통한 학습(LTI)을 도입했다. 선행하던 공립 대안학교의 실천 사례를 가져다 썼다. 인턴십을 통한 교육 목적을 올바르게 실현하기 위해서는 입체적인 교육과정 설계가 필요하다. 무엇보다 고산고가 ‘어떤 교육목표를 실현하는 공립 대안학교’가 될 것인가에 대해 교육주체들의 내부 토론이 이뤄져야 한다. 동일한 인턴십 교육이라 하더라도 실제로 그것을 풀어나갈 때 다양한 지향점을 가지고, 여러 가지 변수에 맞서 프로젝트를 추진해야 할 것이기 때문이다. 학생, 교사, 인턴십 현장에서 ‘이것을 왜 하지?’ 의문을 가진 채 기계적 결합으로 교육과정을 실행하는 경우 그 목표가 원하는 만큼 얻어질 수 없기 때문이다.

이러한 논리적 연관성이 이상적인 수준으로 이뤄지지 않는 못할지라도 교육과정 수행에 대한 동력으로 작용할 수 있도록 토론, 합의, 명료화, 협력을 위한 의식 다지기라는 사전 정지 작업이 이뤄져야 한다. 현재 상황은 초기에 다소 막연한 교육프로그램 벤치마킹으로 시작한 인턴십 교육이 지역사회 활동가들과 협력하면서 차츰 구체화되고 있는 단계로 진입하고있다. 그렇다 하더라도 모든 교육 참여 주체들에게 위와 같은 교육과정 목표의 명료화 작업이 필요하다.

- a) 고산고는 X를 지향한다.
- b) 인턴십을 통한 교육은 X를 실현하는 데 필수 불가결한 과정이다.
- c) 학생, 교사, 인턴십 현장 멘토는 X가 무엇인지 충분히 인식하고 있으며, 이를 성취하려는 공동의 목적과 동일 수준의동기와 의욕을 가지고 학생 인턴십 프로그램을 수행 또는 지원한다.

나. 학년별 LTI 운영 목표의 학년별 세분화 및 체계화

LTI 프로그램은 모든 개별 학생에게 교사를 비롯한 교내의 모든 교육 자원을 집중해서 쏟아붓고 지원하는 체제로 설계되어야 그 목표를 달성할 수 있는 교육방식이다. 따라서 현행과 같이 일주일 동안의 수업 시간표 가운데 3~4시간 정도를 할애하여 진행하는 형태로 이뤄지는 인턴십 교육은, 안 하는 것보다는 낫겠지만, 자칫 잘못하면 ‘무늬만 인턴십’ 상태로 빠지기 쉽다.

현재와 같이 재학생 60~90명 넘는 숫자가 고산면 지역이나 전주 지역으로 동시에 인턴십을 나가게 되면 한정된 수의 교사로는 현장 멘토와 긴밀하게 의사소통하기가 거의 불가능하다. 학생들의 인턴십 진행 상황 역시 올바르게 파악하기가 어렵다. 한 학기 동안 학생들의 인턴십 상황을 모니터링하고 적절한 조언과 지도, 그리고 현장 방문과 확인이 이뤄지기 위해서는 교사 한 명이 20명 이하 학생들을 전담하도록 체계를 갖춰야 내실 있는 운영이 가능하다.

현재 고산고 LTI는 1학년이 고산고 주변 지역을 탐색하고, 2학년은 지역사회 멘토단과 협력하여 현장에서 인턴십을 수행하며, 3학년은 진로 프로젝트로 진행해 왔다. 3년 동안의 시행을 거쳐 이렇게 정착되어가는 결을 살리되 조금 더 세심하게 체계를 가다듬는 작업이 요청된다. 1학년의 경우는 본격적으로 인턴십 현장으로 나가기보다는 자신의 관심 분야나 직업 적성 탐색, 자신을 알아가기, 노동인권교육, 민주시민교육, NGO 단체 활동 이해 1등기 등을 수업 내용으로 구성할 수 있을 것이다.

이와 같은 준비 과정을 바탕으로 2학년 때는 인턴십 현장을 물색하고 방문해 본다. 본격적인 인턴십은 3학년 때 갖도록 설계하며, 2학년 때는 인턴십 현장 체험과 거기에서 얻은 경험을 바탕으로 한 통합학습으로의 연계를 모색한다. 예를 들어 지역의 사진 스튜디오에서 2~3주 간 인턴십을 다녀온 뒤에 사진의 역사, 자기 경험의 진술, 멘토로부터 배운 내용이나 인터뷰 녹취 전사 등은 경험 통한 글쓰기, 반성적 사유, 자기 발견, 진로 모색 등의 다른 영역 활동과 얼마든지 이어질 수 있다. 필요에 따라 학기마다 이와 같은 인턴십 경험을 두 곳의 현장에서 각각 실시해도 좋다. 2학년 때 이런 과정을 거치면 3학년 인턴십은 조금 더 길게, 전문적인 기술을 배울 수 있고, 자기 진로와도 조금 더 확고하게 연계된 현장을 선택하여 실시한다.

학년별로 인턴십 목표를 설정하고, 체계화 하며, 학생의 준비와 교사들의 프로젝트운영 능력 제고 등이 단계적으로 이뤄지면 훨씬 더 안정적인 기반 위에 인턴십 교육과정이 안착될 것이다.

다. 전담 교사와 인턴십 현장 멘토와의 소통

인턴십 프로그램의 성공은 학교 측 담당 교사와 인턴십 현장 멘토와의 원활한 소통과 이해, 협력 여부에 달려있다. 이를위한 전제 조건이 앞서 진술한 것처럼 프로그램의 목적과 자기 역할에 대한 인식, 그리고 체계적인 과정 설계이다. 시작단계에서는 학교 측과 교사들이 인턴십 현장을 발굴해 놓고, 그에 대한 정보를 제공할 수밖에 없다. 하지만 이 프로젝트가해를 거듭할수록 아이들이 다녀왔던 현장에 대한 정보가 누적된다. 또한 더 적극적인 아이들은 자신의 힘으로 직접 새로운 인턴십 실시 단체를 발굴해 올 수도 있다.

일단 학생이 인턴십을 나가기로 확정된 현장에는 교사가 직접 방문하여 해당 장소와 단체, 구성원들이 교육에 적합한 조건을 갖추고 있는지 파악해야 한다. 가능하면 학교장과 해당 단체의 대표자가 인턴십 시간 중 학생의 안전과 교육에 대한협의서를 작성하여 각각 1부씩 나눠갖는다.

인턴십 기간 중 교사와 멘토는 학생의 현장 안착, 상담, 업무 전수, 생활 교육 등의 전반적인 사항에 대해 정보를 교환한다. 학생의 동기화 수준, 열의, 관심, 능력 등을 종합적으로 고려하여 인턴십 현장에서 별도의 프로그램을 만들어 실행할 수있다.

앞의 사진 스튜디오를 다시 예로 들자면 학생이 촬영하고 직접 현상하여 만들어낸 사진들을 모아 사무실 내 작은 작품 전시회를 개최하고, 주변 지인들에게 알려서 전체적인 평가를 받아보는 것이다. ‘실전’을 통해 전시를 해본 경험, 전문가들로부터 받은 엄정한 평가 등은 학생에게 커다란 교육적 경험과 새로운 계기를 부여할 수 있다. 최근 수년간 인기를 끌여온 ‘쇼미더머니’ 같은 실력 겨루기 방식이 문화적으로 익숙한 학생들에게는 전문가들로부터 평가를 받아보는 경험이 커다란 자극제가 될 것이다.

이런 가능성이 열리려면 인턴십을 지원하며, 학생의 학습 경험을 조직하는 교사의 세심한 안목과 조정 능력이 반드시 요청된다. 현장의 멘토 역시

학생을 향한 교사의 이해 정도, 애정, 프로그램 운영 방식에 상당한 영향을 받는다. 개방적 태도와 현장에 대한 존중 정신이 멘토와 의미 깊은 협력을 이끌어내는 필수 요소이다.

라. 민주시민교육과 사회적 경제에 대한 이해

인턴십 프로그램을 진로교육이나 직업교육의 일환으로 좁게 생각해서는 곤란하다. 기능과 기술의 전수에만 중점을 둔다면 일반 특성화고등학교의 교육과정과 무엇이 다른지 그 차별성이 드러나지 않는다.

대안학교에서의 교육은 현재의 삶을 벗어나 사회적으로 의미 있는 ‘대안성’을 어떻게 추구할 것인가를 고민하는 선상에서 새롭게 시도되어야 한다. 그렇게 하려면 대학 입시에만 매달려서 경쟁적으로 지필고사 성적 향상에 연연하는 현행 학교 체제를 넘어서서 대안적 사회를 꿈꿀 수 있어야 한다. 그 꿈이 실제로 이뤄지는, 혹은 이루려 애쓰는 그 곳이 바로 인턴십을 나가려는 ‘현장’인 것이다.

대안적 사회를 이루려고 하는기관, 단체가 반드시 생태, 여성, 노동 분야의 시민운동 조직일 필요는 없다. 마을에서의 삶을 지속 가능하게 하는 곳은 슈퍼마켓, 미용실, 집수리 설비업체, 제화점일 수 있다. 마을과 도시에 산재한 이들 현장은 노동으로 생계를 이어가는 신성한 곳이며, 지역사회의 주춧돌을 형성하고, 다양한 삶의 이야기가 불박혀 있는 인간세상이기도 하다. 아이들은 문자로 추상화되어 있지 않은 현실을 통해서 직접적으로 배운다. 그곳에서 아이들은 다른 학생들과 경쟁할 필요 없으며, 졸지도 않는다. 의미를 부여받지 않으며, 스스로 의미를 찾아가야 하는 환경에 노출된다.

인턴십 현장으로 학생들이 나가기 전에 기초적인 민주시민교육과 사회적 경제에 대해 배우면 이 프로그램이 가진 의미와 자신의 실천에 더 큰 뜻을 부여할 수 있다. 그만큼 자부심이 커지면서 자기 활동에 대한 의미를 스스로의 언어로 제3자에설명 가능하다. 학생들은 자신이 수행했던 활동에 대한 ‘진술’은 곧잘 하지만 그것이 가지는 ‘의미’를 설명하는데 큰 어려움을 느낀다. 학습을 통해 축적해야 할 개념적 언어가 부족하기 때문이다. 현장의 구체성을 통해 경험을 쌓고, 그것을 개념적 언어로 진술하는 과정에서 공부이 가치와 필요성을 느낀다.

인턴십 과정을 다소 이상적으로 표현해 봤지만 사실 이것이 일반학교, 대안학교를 가리지 않고, 모든 학교에서 이뤄져야 할 ‘진정한 학습’의 과정이다. 혁신학교나 혁신더하기학교가 추구하는 이상적 학교 모델과 비교해 보아도 그럴 것이다. 인턴십 프로그램의 가치 지향이 반드시 민주시민교육이거나 사회적 경제가 아니어도 좋다. 어떤 가치와 철학이 되었던 인턴십을 통한 교육을 일반적인 직업, 진로교육으로 협애화 하지 않으려면, 대안학교 교사들의 의식적 지향과 노력이 교육과정 설계 초반부터 설정되어 있어야 하겠다.

마. 고산향마을공동체 활동가들과의 협력

고산고등학교가 ‘고산향마을공동체’ 가운데 놓여 있다는 사실은 인턴십을 통한 학습 프로그램 입장에서 볼 때 ‘축복’이다. 이 교육과정은 경쟁을 통한 학습능력 향상, 상위권 대학으로의 진학 경쟁과 거의 상관이 없는 교육이다. 따라서 특정지역의 학교 주변에 경쟁교육을 신봉하는 학부모 비율이 높다면 지지받을 수 없는 교육과정이기도 하다. 하지만 고산고등학교는 그러한 걱정에서 한참 멀리 떨어져 있다.

뿐만 아니라 2011년부터 활동을 시작한 고산향마을공동체 소속 마을활동가들은 이미 지역에서 공동체 일구기, 미디어센터 설립, 사회적협동조합 창립, 마을을 기반으로 한 공방 운영 등 여러 층위에서 지역활동을 해온 전문가들이기도 하다. 초기에는 이들 활동가들과 학교 측의 상호 이해 부족 등으로 어려움을 겪었지만 차츰 이들이 학교운영위원회 참여, 진로교육 담당 기간제 교사 등으로 학교 측과 회의, 교류를 넓혀 가면서 지역공동체와 함께 성장할 접점들을 발견하고, 씨앗을 틔워가기 시작한다. LTI는 그와 같은 조건을 성숙시키고, 학교와 마을이 협력하는데 최적의 조건과 계기를 마련해 주었다.

바. 공식 발표회를 통한 상호 평가와 아카이빙

LTI의 성패는 한 두해 만의 실행으로 판가름 나지 않는다. 인턴십 현장의 발굴, 학생들의 실습과 평가, 교사 및 멘토의 학생 평가 등 다차원에서의

평가와 기록, 보고서들이 남는다. 아쉽게도 고산고에서 초기에 실행했던 인턴십 기록들은 거의 남아 있지 않았기에 연구를 위한 데이터가 없는 상황이다. 지금부터라도 체계적인 아카이빙이 필요하다. 발표회 개최나 보고서 출간은 반드시 이뤄져야 한다.

LTI를 학교 교육과정 운영의 기본 토대로 삼고 있는 메트스쿨의 경우에도 인턴십 마친 이후 발표회를 소중한 학습 연계, 확장, 확인, 평가, 다른 학습으로의 전이 기회로 삼고 있다. 제천간디학교에서는 졸업을 앞둔 학년의 인턴십 발표회 개최이 이틀 동안은 모든 교육과정을 중단하고, 학생 교사 학부모들이 모여 인턴십 수행자들의 발표를 경청한다. 네 달 동안 펼쳐진 자신의 배움을 45분 안에 녹여내야 한다. 지필고사 평가는 아니지만 백 여명의 적극 경청자들이 바라보는 시선과 질의 응답 시간은 스스로에게 내적으로 엄정한 자기 평가 시간을 가져다 준다.

학생들이 발표회를 위해 제작한 파워포인트 자료는 전자문서 저장 공간에 폴더를 만들어 보관하고, 글로 작성한 보고서는 모두 취합하여 자료집으로 제작한다. 학년별, 개인별로 이렇게 누적한 자료들은 후배들이 자신들의 인턴십을 새로 기획할 때 좋은 참고자료가 된다. 아카이빙의 힘은 세월이 지날수록 더 강력하게 발휘된다.

사. 학습으로의 전이 - 자신과 세계에 대한 이해

인턴십 현장에서의 체험은 세상에 첫발을 내딛어본 학생들에게는 그 자체로 생생한 학습 경험으로 남을 것이다. 이것은 다른 학습을 촉발시키는 계기로 작용하게 되는데 그 과정에서 교사의 인지와 지원이 동시에 필요하다.

다른 학습으로의 전이 방식은 현장 방문, 인터뷰, 다른 형태의 체험, 보고서 작성, 인터넷 강의, 여행, 관련 분야 전문서적읽기, 관심 그룹으로의 연계, 평생교육기관에서의 프로그램 수강, 도제식 훈련 센터, 관련 프로젝트 참여, 공모전 응모 등그 형식은 매우 다양할 수 있다. 교사는 아이들의 관심, 욕구, 진로, 직업 적성 등을 살펴 여러 학습 방식을 권유하고, 필요한 정보를 제공함으로써 학생의 학습 동기에 긍정적 영향을 주도록 한다.

학교는 교사가 가르칠 수 있는 것에만 집착하지 말고, 기존 학교에서라면

학생이 배울 수 없는 것들을 배울 수 있도록 환경을 만들어가야 한다. 학습자들의 자발성은 내적, 회적 동기가 서로 맞을 때 발생한다. 학습의 동기를 찾은 학생은 가르치기 이전에 스스로 배운다. 즉, 학교는 어떻게 하면 가르칠 수 없는 내용을 아이들이 배울 수 있도록 학교의 조직과 교육과정을 바꿔나갈 것인가를 고민해야 한다. 이것의 실현이 곧 대안학교의 존재 이유이기도 하기 때문이다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

이 연구는 고산고등학교의 ‘혁신+학교’ 안착을 위한 미래 교육과정 개발을 지원하기 위한 목적으로 수행되었다. 고산고등학교는 이미 3년여의 대안교육 특성화고등학교 운영 경험을 가지고 있지만, 혁신을 넘어 미래지향적인 대안적 교육을 구현하기 위해서는 기존의 경험을 보완하는 새로운 상상력이 요구된다. 이를 위해 학교장을 포함한 교사들과 마을교육에 주도적으로 참여하는 지역사회 인사들을 심층 면접하여 시사점을 도출하였다.

제2장에서는 고산고등학교의 특성을 규정하고 있는 두 가지 정책, 즉 혁신학교와 대한학교 정책이 배경과 개념, 현황과 특성 등을 살펴보았다.

우선, 혁신학교 정책은 우리나라 교육 현장에 의미 있는 변화를 가져온 정책들 가운데 지방정부(시도교육청) 주도로 시작하여 전국적으로 확산한 대표적인 사례이다. 그 계기는 2007년부터 시행된 지방교육자치에 관한 법률 개정안에 따라 2009년 5월 최초의 주민 직선 교육감(경기도)이 탄생한 것이었다. 당시 김상곤 교육감은 그 이전부터 일부 교사들의 자발적인 운동으로 추진되고 있었던 작은 학교 살리기 운동과 학교 내부의 민주화, 교육과정 혁신 등의 노력을 바탕으로 단위학교가 변화할 수 있도록 혁신학교 정책을 만들고, 준비가 된 학교들을 우선으로 지정하여 행·재정적 지원을 아끼지 않았다. 경기도에서 소수로 시작된 혁신학교는 이듬해 실시된 지방선거에서 6명의 민주교육감이 당선되면서 확산의 계기를 맞이했으며, 2014년과 2018년 선거에서는 13~4명의 민주교육감이 당선됨으로써 사실상 전국적으로 추진되는 정책으로 발전하였다. 경기도 사례를 보면, 2021년 현재 약 2,500개의 학교 중 1,400개에 가까운 학교가 혁신학교로 지정되어 운영 중에 있다.

전라북도교육청은 2010년 지방선거에서 김승환 교육감이 당선되면서 혁신학교 정책을 시작하였다. 최초의 혁신학교로 2010년 말 20교가 선정되어 2011년 신학기부터 운영되었으며 이후 매년 비슷한 수의 혁신학교가 추가로 지정되어 꾸준히 증가하였다. 2016년에는 4개의 혁신+학교가 시작되어 2020년까지 10교로 늘었으며 2017년에는 혁신학교 6년이 경과된 ‘혁신지

속학교’(일명 졸업학교)가 출현하여 2020년까지 110교로 증가하였다.

일반적으로 혁신학교의 성격은 전반적인 학교 교육 혁신을 위한 모델학교 또는 파일럿 학교로 규정된다. 이때 혁신의 지향점은 대체로 ‘공교육의 정상화’로 설정된다. 즉, 지나치게 획일화되어 있고 시험과 경쟁 위주의 타율적 학습에 길들여져 있는 기존의 학교 교육을 학습의 관심에 따라 다양한 내용을 탐구하거나 체험할 수 있도록 교육과정과 수업을 혁신하고, 이것이 가능하도록 교사의 교육과정 자율성 확대와 학교의 민주적인 운영을 적극 장려한다. 물론 이러한 일들이 원활하게 추진될 수 있도록 재정 지원도 이루어졌는데, 경기도의 경우 최초에는 2억원까지도 지급되었으며, 전북에서는 5천만원이 지급되었다. 그러나 점차 혁신학교 수가 증가함에 따라 지원액수는 매년 감소했으며, 최근에는 일반학교와 거의 차이가 없을 정도로 줄어들었다.

전북교육청은 혁신학교의 발전 과정을 세 시기로 구분하고 있다. 제1기는 대략 초기부터 2014년까지로 공교육 정상화의 모델로 혁신학교를 만들고 이를 외적으로나 내적으로 성장시키는 것을 목표로 하였다. 제2기는 김승환 교육감의 두 번째 임기 시절로 ‘혁신학교를 넘어 학교혁신으로’라는 구호 아래 혁신교육에 대한 공감대를 확산하는 시기였다. 2019년 이후 본격적으로 추진되고 있는 제3기의 구호는 ‘학교 혁신을 넘어 지역과 연대하는 혁신교육으로’인데, 참학력 구현과 실질적인 학교자치의 실현으로 혁신학교의 질적 도약을 목표로 하고 있다.

전북교육청은 비교적 이른 시기인 2012년 6월에 혁신학교를 지원하기 위한 조례를 제정하였다. 2016년에는 혁신+학교와 혁신지속학교라는 개념을 도입하는 조례 개정이 이루어졌으며, 2019년에는 다시 혁신+학교의 운영기간을 종래 5년에서 3년+3년으로 변경하는 하는 개정을 추진하였다.

다음으로, 대안학교 정책은 90년대 초 입시와 성적 스트레스로 인한 학생 자살과 중도탈학 학생의 증가라는 현상에 직면하여 기존의 학교 교육 패러다임과 다른 교육을 모색하던 민간의 교육운동이 90년대 중후반 시작된 국가 수준의 대대적인 교육개혁 정책과 만나 성립된 중앙정부 주도의 정책 사례이다. 최초의 민간 대안학교는 1997년 산청 간디에 세워진 간디청소년학교(비인가 중고등학교, 현재 산청간디고등학교의 전신이다)이며, 2000년대 이후 다양한 비인가 대안학교들이 뒤를 이어 지금은 수백개를 헤아리고 있다. 정부 정책에 따른 최초의 인가 대안학교는 1998년에 개교한 6개의

특성화고등학교이며, 2001년부터 특성화중학교도 설립되기 시작하였다. 2021년 현재 고등학교는 25교(공립 5교)이며 중학교는 18교(공립 5교)이다. 2005년에는 초중등교육법 제60조의3(대안학교)이 신설되면서 각종학교 형태의 대안학교 제도가 새롭게 등장하였고 현재 50개교(공립 19교)가 설립되어 있다.

본래 대안학교는 정부 주도의 획일적인 관료체제의 기존 학교를 비판하고 학습자 중심의 대안적인 내용과 방식의 교육을 추구하는 학교라는 의미를 가지고 있다. 이 점에서 대안학교 정부(교육감)의 설립 인가를 받고 국가의 재정 지원으로 운영된다는 것은 어색하다. 더구나 사립도 아닌 공립학교를 대안학교로 지정하거나 설립한다는 것은 여러 모로 이율배반적이다. 규제의 당사자가 규제를 탈피하려는 목적을 가진 대안학교를 설립, 운영하는 형국이기 때문이다. 그 이유는 두 가지로 설명할 수 있다. 하나는 기존의 일반적인 학교에 적응하기 어려운 학생들에게도 교육기회를 누릴 수 있도록 하자는 취지이며, 다른 하나는 모든 학교를 일시에 학습자 중심의 실험적인 학교로 만들기 어려우므로 미래를 대비한 예외적인 형태의 학교를 선도적으로 만들자는 취지이다. 현재 정부나 교육청이 실제로 따르고 있는 취지는 전자에 국한된 것으로 보인다.

공립 대안학교는 인력과 예산 측면에서 민간이 운영하는 대안학교나 특히 비인가 대안학교들과는 비교할 수 없을 만큼 유리한 조건을 가지고 있다. 하지만, 특성화학교의 경우 기본적으로 국가교육과정에 준하여 교육과정을 운영하고, 교육청을 통해 내려오는 수많은 시책 사업과 각종 지침에 따라 학교를 운영해야 하므로 대안교육의 본질적 특성인 교육 내용과 방법의 유연성이 매우 부족하다. 또 교사들도 순환근무의 원칙에 따라 대안교육에 대한 이해나 훈련 등의 준비가 되지 않은 채 오가고 있어 질 높은 대안교육이 원천적으로 불가능하다.

따라서 공립 대안학교가 나름의 의미 있는 성과를 거두기 위해서는 몇 가지 조건이 충족되어야 한다. 첫째는 객관적 조건이다. 이것은 대안학교 구성원들이 대안교육에 대한 정확한 이해와 나름의 확고한 철학 정립, 그리고 충분한 행·재정 지원책 등을 포함한다. 둘째는 주체적 조건이다. 이것은 주체적 역량이라고 할 수 있는 것으로서, 교장의 리더십, 교사들의 교과 및 학생 지도 역량, 학부모의 교육에 대한 합리적 이해와 참여 의지 등이다.

공립 대안학교의 미래 방향은 다음의 다섯 가지로 꼽을 수 있다. 첫째,

학생 중심의 교육을 실천해야 한다. 둘째, 교육 내용이 교과 형태를 벗어나 훨씬 다양화되어야 한다. 셋째, 학생이 배울 수 있는 대상이 교사를 넘어 훨씬 다양화되어야 한다. 넷째, 배움의 장소 역시 무한정 확장될 수 있어야 한다. 마지막으로, 어떤 방식으로든 학생을 한 줄로 세우는 평가는 사라져야 한다.

제3장에서는 고산고등학교의 현황과 교육과정을 분석하고, 교사들을 집중 면담하여 고산고의 잠재력을 확인하는 한편, 미래로 나아가는 데 필요한 시사점을 도출하였다.

혁신학교를 거쳐 대안교육 특성화고등학교 및 혁신+학교로 지정되어 있는 고산고등학교는 자연적, 물리적 환경이 비교적 양호하고, 교사 1인당 학생 수나 학급당 인원 규모 등의 측면에서 좋은 조건을 가지고 있다. 교사들은 장기 경력자들이 많아 안정된 교육력을 가지고 있지만, 대안교육에 대한 이해나 경험의 측면에서는 다소 취약하거나 교사 간 편차가 심한 편이다. 교사들이 자체적으로 작업한 SWOT분석 내용을 보면, 강점으로는 원활한 의사소통 구조와 학생과의 공감 등을 꼽고 있는 반면, 약점으로는 자유로움으로 인한 방종의 가능성과 교사 간 이질적인 철학으로 인한 불편함 등을 꼽고 있다. 기회 요인으로는 풍부한 예산과 학부모의 협력 태도를, 위협 요인으로는 매너리즘과 학교에 대한 주체들의 심리적 이격 등을 꼽고 있었다.

고산고등학교가 지향하는 학교 상은 ‘학교와 지역사회가 함께 만들어가는 마을교육공동체’이며, 교육과정의 기저는 ‘나를 사랑하고 더불어 행복한 민주시민 교육’이라는 철학이 깔려 있다. 내가 소중한 것처럼 다른 사람도 소중함을 깨달아 서로 존중할 때 비로소 행복한 사람이 된다는 것을 아는 사람을 길러야 한다는 것이다.

전체 이수 단위가 180 단위로 편성된 고산고등학교 교육과정 내용은 크게 보통 교과와 대안교과로 나눌 수 있는데, 1, 3학년의 경우 보통교과의 비중이 약간 높은 반면, 2학년은 대안교과의 비중이 다소 높다. 고산고등학교가 가장 역점을 두고 있는 대안교육 프로그램은 LTI(인턴십을 통한 배움)이다. 단순한 직업 기능을 배우는 것이 아니라 어른들과의 만남을 통해 그들의 삶을 들여다보고 통찰할 수 있는 기회를 갖도록 하는 것이 주된 목적이다. 매주 1회 1학년은 3시간, 2·3학년은 5시간씩 진행된다. 길잡이 교사들이 학생들과 상담한 후, 미리 섭외된 멘토들과 연결하여 개별 프로젝트 방식으로 진행된다.

다음으로 중요시하고 있는 교과는 발상과 표현 및 통합기행이다. ‘발상과 표현’은 작업장 수업으로, 말 그대로 작업장에서 이루어지는 다양한 기능들을 배우는 시간이다. 분야는 이미용, 댄스, 목공, 바리스타, 컴퓨터, 가죽공예, 도자공예, 금속공예, 제과제빵 등이 마련되어 있으며 학년별로 매주 1회 3시간씩 실행된다. 학년 초에 교내 체험박람회를 개최해 희망 분야를 조사한 후 작업장 별로 소집단 실습이 진행되며, 학교 축제와 인턴십 발표의 날 등을 통해 결과물을 공유하는 시간을 가진다. ‘통합기행’은 여행을 중심으로 기획된 것으로 1학년은 지역 탐방, 2학년은 해외이동학습, 3학년은 주제별 자율 여행 프로젝트로 구성하였다. 하지만 코로나19로 인해 2021년 현재에는 다소 축소된 형태로 국내 여행에 집중되었다.

교사들의 집중 인터뷰 내용을 분석하여 얻은 시사점은 다음과 같다. 첫째, 일반고에서 대안학교로 전환하는 일은 많은 어려움이 있으며 따라서 좀 더 충분한 시간이 필요하다는 점이다. 전입 시기와 경험의 폭의 측면에서 교사들의 구성이 다양하며 특히 대안교육에 대한 이해나 친화력이 서로 달라 대안학교로서 고산고등학교가 지향해야 할 틀을 만들어내기가 매우 어려운 상황이다. 따라서 지역사회에 굳건히 자리잡는 ‘대안적’ 학교로서 새로운 정체성을 만들어 갈 수 있도록, 그리고 교육청이나 교직원의 교체에도 불구하고 만들어 갈 ‘고산고 대안학교 및 혁신더하기 학교 전환 완성 5~10개년 계획’ 등의 밑그림이 요청된다.

둘째, 고산고등학교 구성원들의 역량을 한 방향으로 모아 이끌고 갈 수 있는 리더십이 없거나 매우 취약하다. 연구진이 학교의 연구 협력을 기대하고 누군가가 문을 열어주기를 바랐지만, 문지기로 기대했던 학교장이 그러한 역할을 할 수 없음을 알고 놀랐으며, 교육과정 혁신을 목표로 하여 구성된 교사TF 역시 전체 교사들을 이끌고 갈 수 있는 리더십을 가지고 있지 못했다. 리더십이 하루아침에 만들어지는 것은 아니다. 리더십은 팔로우십을 기반으로 한다. 팔로우십을 형성하고 리더십을 세워나가는 과정 역시 공동체의 몫이다. 그리고 그 과정에는 또 한 번 ‘시간’이 필요하다.

셋째, 교사 구성원 간 교육철학이 공유되지 못하고, 그에 따라 고산고등학교가 나아갈 방향이 무엇인지 불투명하다. 단순히 하나의 울타리 안에 묶여 있다고 해서 공동체가 되는 것은 아니다. 그런 의미에서 고산고의 교사공동체는 이 학교의 전환단계에서부터 어려운 조건이었다. 동상이몽 속에서 서로를 이해하는 시간이 부족하다보니 갈등과 분열이 생기기도 했다. 그리

고 후유증과 어려움은 현재까지 이어지고 있는 것으로 보인다. 고산고는 좋은 ‘학교’가 되기를 원하는가, 아니면 ‘새로운’ 학교가 되기를 원하는가? 같은 지향을 가지고 함께 항해하는 공동체로서 이를 어떻게 합의하고, 전망을 가지고, 함께 노력할 것인가에 대한 세밀한 계획이 준비되지 않으면, 한정된 시간과 근시안적 대응 속에서 표류하게 될 가능성이 매우 높다.

넷째, 고산고등학교가 대안학교로서 어떤 교육목표를 가져야 할지가 불분명하며, 대안의 의미를 학교 교육과정 전체에 대하여 적용하기보다는 개별 교과목에 분절적으로 적용하는 인식을 가진 것으로 보인다. 예를 들어 LTI 과목의 운영을 교육과정 전반에 대한 재인식으로 풀기보다는 단지 하나의 새로운 과목으로 이해하고 있다는 점은 극복해야 할 과제로 보인다. 학생들이 흥미로워 할 교육과정을 무한대로 늘리고 학생들을 교육 ‘선택’의 소비자로 놓으면서, 그것을 학교가 다 제공해야 한다는 부담감을 떠안는 방식은 대안적이지도 않고 현실성도 적다.

다섯째, 대안학교로서 교육적 역량을 키우기 위해서는 교사들의 교과 중심 인식과 수업효능감 위주의 교직관을 넘어설 필요가 있다. 사실 대안학교에서 교과 수업의 비중은 양적으로나 질적으로 매우 낮은 편이다. 대안학교의 교육과정을 학생의 삶을 중심으로 하여 재구성하는 일은 교과를 단위로 하는 접근을 뛰어넘지 않으면 불가능하다. 이 점에서 고산고등학교의 교사 충원을 과목 담당 교사 TO에 맞추는 방식을 최대한 벗어날 필요가 있다. 최소한 교과군별 충원이나 산학겸임교사 제도를 적극 활용할 수 있을 것이다.

마지막으로, 고산고등학교가 처해 있는 주 객관적 상황을 볼 때 마을중심 교육과정을 재구성할 수 있는 가능성이 얼마나 될까 의구심이 든다. 교사들은 고산지역이 가지고 있는 지역적 특성을 생각하여 때 마을이 학교의 주인이어야 한다는 인식에 논리적으로는 동의한다. 그러나 동시에 ‘학교는 교사들의 것’이라는 관습적 인식도 공고하게 작동하고 있다. 그러다보니 실제로는 모든 논의가 학교 안에서 교사들을 중심으로 이루어지고 있으며 그 과정에 마을이 끼어들 여지는 매우 적어 보인다. ‘마을’은 단지 추상적인 지향점으로 남아있거나 학교의 교육과정을 지원하는 보급창 정도의 인식에 머물러 있다. 물론 지역사회에 대해 매우 폐쇄적으로 운영되어왔던 기존의 학교체제가 일순간에 갑자기 마을로 문을 활짝 열거나 마을과 공동으로 학교를 운영하는 거버넌스 체계를 갖추기는 쉽지 않을 것이다. 그럼에도 불구

하고 학교를 지켜나가야 할 주체는 지역사회일 수밖에 없다. 마을학교로서의 정체성을 만들고 내용을 구체화해가는 것 역시 마을이 함께 하지 않으면 안되는 지점일 것이다. 새로운 논의와 거버넌스의 실질적 체제가 고민될 필요가 있다.

제4장에서는 국내와 국외의 마을교육과정 사례를 분석, 소개하고 이를 참고삼아 고산고등학교 교육과정을 마을연계 인턴십 중심 교육과정으로 개편하는 방안을 제시하였다.

마을 연계 교육과정의 모범적인 사례로 미국의 공립 대안학교인 메트스쿨 인턴십 교육과정을 들 수 있다. 메트스쿨의 인턴십은 이 학교의 설립자 워셔와 릿키가 파악한, 학생들이 학교에서 바라는 배움의 특징 10가지(놀이, 시기, 시간, 훈련, 선택, 관계, 진정성, 도전, 적용)를 모두 충족시키는 교육체제를 가능케 하는 핵심 교육과정으로 설계되었다.

메트 스쿨은 일반적인 학교에서와 같이 틀에 짜인 교과목 시간표가 없다. ‘어드바이저’가 담임교사로서 15명의 학생을 맡아 고교 4년간 연속으로 지도를 한다. 담임교사는 학생 한 명, 한 명의 흥미와 관심사를 살펴 학습 동기를 발견하고, 그것을 도우면서 키워낼 수 있는 교내외의 조력자를 연결하게 하는 역할을 맡는다. 특히 학교 밖 지역사회에 폭넓게 존재하는 또 다른 스승, 즉 인턴십 현장에서의 멘토를 발굴하여 학생과 연계시킨다.

학생은 일주일에 특정한 날 학교 밖 인턴십 현장에서 멘토의 작업장 또는 사업장에서 현장 실무를 익혀나간다. 담임교사는 정기적으로 인턴십 현장을 방문하여 학생의 배움 상황 전반을 체크하고 협력과 협의를 지속한다. 학생은 인턴십이 마무리되는 시점에서 학내 구성원들에게 보고회를 하면서 그동안 자신이 성장한 내용을 정리하고 피드백을 받는 기회를 얻게 된다. 이처럼 학습을 책임지고 이끌어가는 주체는 학생이며, 교사는 적극적 경청, 엄정한 수행 관리, 적합한 학습 자원 제공 등의 역할을 맡아 학생의 성장을 돌본다.

메트스쿨의 인턴십은 학교와 마을의 긴밀한 협력을 바탕으로 하여 유지된다. 물론 여기서 마을은 단지 물리적 근거리만을 가리키는 개념은 아니다. 학생의 성장에 관심을 갖고 도움을 줄 수 있는 사람(멘토)이 있는 곳이면 어디든지 마을이 된다. 사실 학생은 인턴십 현장에서 과제를 수행하는 동안 크게 성장한다. 이 과정에서 멘토의 역할은 아무리 강조해도 지나치지 않을 만큼 크다. 이 점에서 어드바이저와 멘토의 협력, 다시 말해 학교와

마을의 협력은 인턴십을 통한 학생 성장의 전부라고 할 수 있다.

제천간디학교의 인턴십을 통한 진로교육은 메트스쿨의 인턴십을 참고한 것임에도 불구하고 몇 가지 점에서 차이가 있다. 우선 제천간디학교의 인턴십은 고등학교 재학 중 특정 시기, 즉 6학년(고교 3학년 해당) 1학기에 집중적으로 이루어진다. 물론 제천간디학교는 인턴십을 사회에 나가기 위한 본격적인 준비 과정으로 보고, 고등학교 1, 2학년 과정에서 사회와 대면하기 위한 여러 가지 준비 공부(예컨대, 의식주 등 자립 교과, 노동인권교육, 젠더교육, 보고서 작성과 발표 등)를 하고, 5학년 1학기에는 3주간의 짧은 인턴십을 통해 장치 있을 본격적인 인턴십을 연습한다. 인턴십 현장은 학생이 스스로 물색하여 섭외하며, 현장의 범위는 전국에 퍼져 있다. 인턴십 기간은 3월에서 6월에 걸쳐 14주 동안 지속되며, 학생들은 이 기간에 인턴십 현장 근처에서 숙식을 한다. 인턴십이 끝나면 7월초에 학교에 복귀하여 2주 동안 보고서를 작성하고 발표(프리젠테이션) 준비를 한다. 담임교사는 학생들이 있는 전국의 인턴십 현장(대략 20곳 안팎)을 세 번씩 방문하여 점검하고 보살핀다.

학생들의 인턴십 보고서를 살펴보면 매년 비슷한 경험을 효과 있게 하고 있음이 드러난다. 학생마다 현실에서 희망을 잃어 내기도 하지만, 때로는 깊은 회의감에 빠져들기도 한다. 그러나 대부분의 학생은 현장에서 목격하고 경험하는 과정을 통해 커다란 내적 성장에 이른다. 졸업을 아직 한 학기 앞두고 있지만 이미 ‘사회인’으로 성장한 느낌을 받는다고 교사들은 평가한다.

2. 결론

고산고등학교는 비교적 이른 시기인 2013년에 혁신학교로 지정되었다가 6년 후인 2018년 대안교육 특성화고등학교로 전환되었고, 다시 2021년에는 혁신+학교로 지정되었다. 이러한 이력은 낙후되어가는 고산고가 농촌 지역의 소규모 학교지만 미래 교육을 향한 충분한 잠재력이 있음을 보여주는 객관적 지표로 해석될 수 있다. 고산고는 제3장에서 본 바와 같이 혁신학교의 경험과 대안학교로서의 경험을 풍부하게 가지고 있을 뿐만 아니라 학교 교육에 적극 협력하고

참여할 수 있는 풍부한 인적 물적 자원이 지역사회에 준비되어 있다. 특히 제4장이 제시하고 있는 바와 같이 다양한 전문성과 직업적 배경을 가진 도시 출신의 이농·귀촌 주민들은 현재 활발하게 진행되고 있는 고산고 학생들의 LTI 현장을 제공할 뿐만 아니라 고교학점제 이후 학생들의 다양한 과목 선택이나 미래의 맞춤형 교육과정을 설계·추진하는 과정에서도 큰 역할을 할 수 있을 것으로 기대된다. 전국에서 접근이 용이한 지역사회에 이만한 질적 양적 교육 여건을 구비하고 있는 학교는 찾아보기 어려울 것이다.

이런 사정들을 고려할 때, 앞으로 고산고등학교에 가장 적합한 교육과정 모형은 학생 맞춤형에 기반을 둔 마을연계 인턴십 중심 교육과정이라고 결론지을 수 있다. 그것은 고산고등학교만이 가질 수 있는 고유성을 충분히 보장할 뿐만 아니라 최근 미래교육과 관련한 국내외 흐름에서 확인할 수 있는 배움의 외연 확장 추세와도 맞닿아 있기 때문이다.

마을연계 인턴십 중심 교육과정은 기존의 학교 교육과정을 마을로 가져가는 것도 아닐뿐더러 마을의 다양한 교육 자원과 역량을 학교 안으로 가지고 들어오는 것도 아니다. 그것은 일차적으로 학교와 마을이 배움의 주체인 학생들이 자유롭게 탐색하고 선택할 수 있는 다양한 기회를 마련하는 것이며, 나아가 이들의 선택과 배움이 의미 있는 결실로 이어질 수 있도록 마을과 학교가 유기적인 협력 틀을 만드는 것이다. 이 일은 학교로서는 기존 학교 교육과정이 가지고 있던 폐쇄성과 경직성을 과감하게 탈피해야 하고, 마을 주민들로서는 학교 교육이 따를 수밖에 없는 형식성을 어느 정도 받아들여야 함을 의미한다. 이처럼 양자가 자신의 원칙이나 관행을 양보해야 하는 이유는 마을중심교육과정에서 가장 중요한 요소가 바로 학생이고 또 학생의 배움이기 때문이다.

3. 제언

고산고등학교에서 마을연계 인턴십 중심 교육과정이 구현되기 위해서는 학교와 마을, 그리고 교육청이 다음과 같은 점들에 유의해야 할 것이다.

첫째, 학교의 시대적 요청을 고려하면서 마을 중심으로 학교가 운영된다는

것이 어떤 의미일지 새롭게 인식할 필요가 있다. 대안학교이자 혁신더하기 학교로서 마을교육공동체를 기반으로하는 학교운영체제를 시범적으로 운영하겠다는 인식 없이 적당한 수준에서 마을과 ‘연계’한다는 것은 한계가 클 수밖에 없다. 마을과 교사, 그리고 더 나아가서는 학생까지 함께 학교를 운영하는 지배구조(Governance)를 만들어 내기 위해서 어디로부터 어떻게 시작할 것인가 논의를 시작해야 할 것이다. 이를 위해 새 시대에 맞는 미래교육·대안교육적 리더십을 구성하고 교사공동체 및 마을공동체와 좋은 팔로우십을 함께 만들어가는 것이 핵심적인 과제가 될 것이다.

둘째, 위의 거버넌스 체제를 통해 학교의 철학과 운영방안에 대한 구성원들의 합의와 지향점이 분명하게 만들어져야 한다. LTI를 대안학교로서 가장 중핵교과로 세우고자 한다면 학교와 마을의 운영 주체들이 마을연계 인턴십 중심 교육과정을 통해 도달하고자 하는 교육 목표가 무엇인지 분명하게 설정하고, 이를 모든 주체들이 충분히 공유해야 할 것이다. 4장에서 제시한 국내외의 두 사례 모두 인턴십이 직업적 기능을 습득하는 과정이 아니라는 점에서는 공통적이었지만, 메트스쿨은 일반지식의 습득을 통한 더 넓은 배움의 길을 준비하는 데 강조점을 둔 반면 산청간디학교는 장차 사회에서 자립하여 살아갈 수 있는 능력을 기르는 데 강조점을 두고 있다. 그렇다면 고산고등학교의 인턴십 중심 마을교육과정은 구체적으로 어떤 가치나 능력을 습득하는 데 주안점을 둘 것인가? 이것을 결정하기 위해서는 교사, 학생, 마을 주민이 다양한 방식으로 여러 차례 충분히 토의하여 충분한 공감대를 형성해야 할 것이다.

셋째, 기존의 틀을 벗어나 대안학교로서 새롭게 만들어지기 까지는 충분한 시간이 필요하다. 그러나 그 과정에서 학생과 교사, 그리고 학부모들은 계속적으로 교체될 수밖에 없다. 교육청이 지원을 약속한다 하더라도 담당자가 바뀌고 나면 그 취지와 흐름을 충분히 이해하고 정책을 가져가기 쉽지는 않다. 따라서 새로운 학교를 만들어갈 의지를 갖춘 구성원들이 충분히 연속성을 가지고 운영할 수 있도록 다양한 형태로 장기적 근무를 보장하는 배려가 필요하다. 더 중요하게는 학교가 구성원들의 변화에도 흔들림없이 장기적인 변화의 길을 점진적으로 만들어 갈 수 있도록 장기적인 전략이 필요하다. 고산고 대안학교 전환

10개년 계획과 같은 장기 계획 속에서 교사와 교장을 공모하고 마을이 그 중심성을 가져갈 수 있도록 체제를 제공할 필요가 있다.

넷째, 마을연계 인턴십 중심 교육과정의 세부 내용 구성과 운영에 관하여 학교와 마을의 유기적인 협력 체제를 구축해야 할 것이다. 마을연계 인턴십 중심 교육과정은 학교 입장에서 보면 전체 교육과정의 일부이지만, 마을의 입장에서 보면 마을이 학생들에게 제공할 수 있는 교육 기회의 전부라고 할 수 있다. 이러한 차이로 인하여 교육과정의 운영 과정에서 이견과 충돌이 발생할 수 있다. 이를 방지하기 위해서는 사전에 학교에서 이 교육과정에 부여할 수 있는 최대치와 최소치는 무엇이고 마을이 기대하는 최소치와 최대치는 무엇인지를 충분히 교감한 상태에서 세부적인 운영 원칙을 정해야 할 것이다.

다섯째, 마을연계 인턴십 중심 교육과정 운영에 필요한 행정 관리와 예산 집행에 대한 충분한 융통성이 부여되어야 할 것이다. 관공서의 예산을 집행하거나 행정 지침을 이행하고자 할 때 일반인이 보기에는 지나치게 규제가 심하다고 느낄 때가 있다. 예를 들어 학생들에게 간식이나 물품을 공급할 때 농어촌 지역에서는 영수증 처리가 불가능할 때도 있고 돌발 사태로 인하여 예산에 없던 항목으로 지출해야 할 때가 있다. 따라서 이런 사례가 사후에 문제되지 않도록 학교와 마을 담당자들에게 예산 집행 절차와 방식과 관련하여 최대한 융통성과 재량권을 부여해야 할 것이다.

마지막으로, 미래사회와 교육의 혁신적 변화에 대한 끊임없는 연구와 연수가 가능하도록 지원할 필요가 있다. 고산고의 전환이 단편적이거나 형식적인데 머물지 않고 전북교육에 새로운 전망을 제시할 수 있는 파일럿 스쿨로서 자리매김하고자 한다면 그 구성원들이 다양한 상상력을 넓혀갈 수 있도록 충분한 기회가 주어질 필요가 있다. 해외 및 국내의 다양한 사례들을 단순 견학의 수준을 넘어 체계적으로 학습하고 고산고에 적용가능한 방식으로 창의해내기 위해서 다양한 전문적 지원이 함께 이루어져야 할 것이다.

[참고문헌]

- BBC News Coronavirus will be with us forever, Sage scientist warns 2020. 08. 22. (<https://www.bbc.com/news/uk-53875189> 2020. 12. 01 검색)
- Beard, M. (2009), *The Roman Triumph*, Harvard University Press.
- Cameron, C. & Moss, P(Eds.)(2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. Jessica Kingsley Publisher.
- Cartherall, R. et al. (2017). *Social Entrepreneurship in Education: Empowering the Next Generation to Address Society's Needs*. British Council.
- Gordon, T.(1986). *Democracy in One School: Progressive Education and Restructuring*. Routledge Falmer.
- Hemenway, T. (2009), *Gaia's Garden: A Guide to Home-Scale Permaculture*. Chelsea Green.
- HISCOX DNA of an Entrepreneur Report 2015. <http://www.hiscox.com/small-business-insurance/blog/hiscox-dna-of-an-american-entrepreneur-2015/>
- Hopkins, R. (Eds) (2005). *Kinsale 2021: An Energy Descent Action Plan*. Kinsale Further Education College.
- Jeffers, G. (2007). *Attitudes to Transition Year: A Report to the Department of Education and Science*. National University of Ireland.
- Jenson, J. & Sineau, M. (2001), *Citizenship in the era of welfare state redesign*, In J. Jenson & M. Sineau(Eds.), *Who Cares?*, University of Toronto Press.
- Kumar, S.(1978), *No Destination*. Green Books.
- Martin, R., & Osberg, S.(2007). *Social Entrepreneurship: The Case for Definition*. Stanford Social Innovation Review, Spring 2007. Stanford Graduate School of Business.
- Mawson, A.(2008). *The Social Entrepreneur: Making Communities Work*. Atlantic Books.

- Mitra, S.(2013) Sugata Mitra: Build a School in the Cloud. TED: Future of the Learning. (<https://youtu.be/y3jYVe1RGaU> 2020. 12. 01 검색)
- Mollison, B.(1991). Introduction to permaculture. Tasmania, Australia: Tagari.
- Storø, J.(2013). Practical Social Pedagogy. The Policy Press.
- Mills, M.(2014). 대안학교의 정책과 실제: 영국과 호주 사례를 중심으로. 대안교육 국제포럼 2014 대안교육의 국제적 동향과 발전방향: 정책과 실천 자료집. 교육부.
- NHK 무연사회 프로젝트 팀. 2012. 무연사회: 혼자 살다 혼자 죽는 사회. 용오름.
- 강명숙, 윤철경, 하태욱, 황지원(2019). 학교 밖 청소년 학습지원 강화 방안. 서울시교육청.
- 강민정(2017a). 행정중심에서 교육 중심의 학교로. 송순재 외. 혁신학교 - 한국교육의 미래를 열다. 서울:살림터
- 강민정(2017b). 지역사회와 협력하는 혁신학교. 송순재 외. 혁신학교 - 한국교육의 미래를 열다. 서울:살림터
- 강민정(2017c). 서로 배우고 성장하는 수업. 송순재 외. 혁신학교 - 한국교육의 미래를 열다. 서울:살림터
- 강선보·김정환(2016). 교육학개론. 박영사.
- 강수돌(2003). '나부터' 교육혁명. 그린비.
- 강수돌. 2012. 노동을 보는 눈. 개마고원.
- 강옥희 외(2016). 마음과 땀을 심은 학교. 광명YMCA범씨학교.
- 강태중·이종태·이명준(1996). 새학교 구상 : 좋은 학교의 조건과 그 구현 방안 탐색. 한국교육개발원 연구보고서
- 공자(2010). 사서오경: 인간의 도를 논하다. 신원문화사.
- 공자(2016). 논어. 홍익출판사.
- 교육부(2009). 펼쳐라! 대한민국 고등학교 여기 다 보인다. 교육부
- 국립국어원 편(1999). 표준국어대사전.
- 국립특수교육원(2009). 특수교육학용어사전. 하우.

기획재정부. 2011. 우리나라의 국가경쟁력 분석체계 개발. 한국개발연구원.

김기수 외(2018). 경기미래교육 비전과 전략 연구. 경기도교육연구원.

김용련(2019). 마을교육공동체 : 생태적 의미와 실천. 살림터

김용일 (2006) 5.31 교육개혁의 현황과 전망, 교육문제연구 제24집, pp. 127~145.

김유리 (2016) 제4차 산업혁명과 서울미래교육의 실제, 서울교육 이슈페이퍼 제3호. 서울특별시교육청교육연구정보원

김은영 외(2016). 영유아 사교육 실태와 개선방안. 육아정책연구소.

김은영(2016). 영유아 사교육 실태와 개선 방안Ⅱ:2세와 5세를 중심으로. 육아정책연구소

김현수(2019). 요즘 아이들 마음고생의 비밀. 해냄출판사

김희삼. 2015. 이동성과 창의성: 구조개혁의 키워드. 한국개발연구원.

니일, A. S.(1991). 문제의 아동. 양서원.

니일, A. S.(2006). 자유로운 아이들 서머힐. 아람드리미디어.

도담희 외(2016). 아동의 창의성 증진을 위한 양육환경과 뇌발달 연구. 육아정책연구소.

레빈, E.(2004). 학교를 넘어선 학교, 메트스쿨. 민들레.

로버트 액설로드(2009). 협력의 진화. 시스템마.

맥러플린&데이비드슨. 2015. 더 나은 삶을 향한 여행, 공동체. 생각비행 은공.

문은희(2011). 엄마가 아이를 아프게 한다. 예담Friend.

미셀 푸코(2016). 감시와 처벌: 감옥의 탄생. 나남출판.

민들레편집실 편(2006). 대안학교 길라잡이. 민들레.

민들레편집실 편(2017). 마을육아. 민들레출판사.

박종국(2006). 아동중심성의 구성주의적 해석. 초등교육연구 19(1).

백선희(2008), <이명박 정부의 보육정책에 관한 비판적 고찰>, 이명박 정부의 보육정책 과연 수요자 중심인가 토론회. KYC/ 공동육아와공동체교육/참여연대사회복지위원회/한국단체연합.

법륜(2011). 엄마수업. 휴.

보리편집부(1997). 작은 학교가 아름답다. 보리.

복지건강마을지원단. 2012. 서울시 복지건강 마을사업 보고서. 서울시.

서용련 외(2016). 마을교육공동체란 무엇인가? - 탄생, 뿌리 그리고 나침

반. 살림터

성열관·이순철(2011). 한국교육의 희망과 미래 : 혁신학교. 서울:살림터

손동빈(2017). 이미 시작한 본보기 미래학교. 송순재 외. 혁신학교 - 한국
교육의 미래를 열다. 서울:살림터

송다영(2011), <보육 서비스 정책 개편 쟁점에 관한 연구>, 《한국사회복지
학》, 63권 3호.

송미영 외(2014) PISA2012 결과에 나타난 우리나라 학생들의 성취 특성.
한국교육과정평가원.

송순재(2006). 한국에서 “대안교육”의 전개과정, 성격과 주요문제. 신학과
세계. 통권 56호.

송순재(2017). 혁신학교의 출현과 성장. 송순재 외. 혁신학교 - 한국교육의
미래를 열다. 서울:살림터

송주명(2020). 코로나19 시대의 학교, 어떠해야 할 것인가? 뉴스폴
2020.11.03.

슈팽글러. 2015. ‘상상력으로 세상을 만들어가는 사람들’. 맥러플린&데이비
드슨. 더 나은 삶을 향한 여행, 공동체. 생각비행 은공.

신영복(2015). 담론. 돌베개.

심성보 외(2019), 마을교육공동체운동 : 세계적 동향과 전망. 살림터

쓰지 신이치(2014). 사티쉬선생, 최고인생을 말하다. 달팽이출판.

양희규(2005). 꿈꾸는 간디학교 아이들. 가야넷.

양희창 외(2013). 흔들리며 피는 꽃: 제천간디학교 10년의 기록. 궁리.

여태전(2004). 간디 학교의 행복 찾기. 우리교육.

여태전(2014). 공립 대안 태봉고 이야기. 여름언덕.

오마이뉴스 특별취재팀, 2013. ‘결국, 마을이 복지다: 김낙준 서울시 마을공
동체 담당관 인터뷰’. 마을의 귀환. 오마이북

오진곤(2011). 1970년대와 1980년대 한국 고교생영화의 관계성 연구: <고
교 알개>(1977)와 <행복은 성적순이 아니잖아요>(1989)를 중심으로. 현대
영화연구 12. 한양대 현대영화연구소.

워셔, E. & 모즈카우스키, C.(2014). 넘나들며 배우기: 한 번에 한 아이씩,
메트 스쿨의 학교 혁신 프로젝트. 민들레.

윌리엄 파운즈스톤(2004). 죄수의 딜레마. 양문.

유창복, 2013. ‘관이 아닌 주민을 위한 마을만들기’. 오마이뉴스 특별취재

- 팀, 마을의 귀환. 오마이북.
- 윤태근(2011). 성미산마을사람들. 북노마드.
- 윤흥식, 김인숙, 최은영(2007), 일과 가족생활 양립을 넘어서: 쟁점, 사례, 원칙과 방향. 진보정치연구소
- 이광호(2014). 혁신학교 철학, 운영원리. <https://blog.naver.com/lkhbd/222493689016>
- 이미희 외(2012). 2012년 전국보육실태조사: 어린이집조사 보고. 보건복지부·육아정책연구소.
- 이병환(2004). 국내외 대안학교의 운영 특성에 관한 연구. 열린교육연구. 통권12호.
- 이보경(2020). 코로나 시대 교사 분투기. 양철북.
- 이수광 외(2015). 4·16 교육체제 비전과 전략 연구. 경기도교육연구원.
- 이수광(2018), 학교체제 전환의 상상력: ‘학교문법’ 재구성과 정책 과제. 한국교육연구네트워크 편, 더 나은세상을 위한 학교혁명. 살림터.
- 이수광, 이병근, 하태욱, 이경석(2015). 공립 대안학교 (가칭)‘자유학교’ 설립 및 운영에 관한 연구. 경기도교육연구원.
- 이영범. 2013. 서울시 복지건강 마을사업의 성과와 과제. 주거 V.8 n.1. 한국주거학회.
- 이인철(1998). [대안교육/간디학교]『의식주는 내손으로』자립심 키워. 동아일보 1998.02.09.
- 이종태(2007). 대안교육 이해하기. 민들레.
- 이종태(2007). 대안교육의 이해. 민들레출판사
- 이종태(2013). ‘공립 대안학교’에 대한 기대와 조건. 태봉고등학교 4주년 기념 토론회 발표 원고
- 이종태, 하태욱, 윤영소(2017). 간디고등학교 컨설팅 보고서. 간디고등학교.
- 이중현(2017). 혁신학교는 지속가능한가. 서울:에듀니티
- 이한(2010), 학교를 넘어서. 민들레.
- 이혜정(2014). 서울대에서는 누가 A+를 받는가 :서울대생 1100명을 심층조사한 교육 탐사 프로젝트. 다산에듀.
- 임동석 역(2011). 동석자/윤문자/공손룡/신자. 동서문화사.
- 장영호(2020). 한국 PISA 결과에 대한 교육의 역사 문화적 관점의 해석. 상명대학교 교육학 석사논문.

전교조참실위(1999). 학교붕괴. 푸른나무.

전라북도교육청 혁신학교 추진 기본계획 2012~2020

조한혜정 외(2016). 노오력의 배신. 창비.

조한혜정. 2007. 다시 마을이다: 위험사회에서 살아남기. 또 하나의 문화.

조혜정(1997). 학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회. 또하나의문화.

주희·여조겸 편(1998). 근사록. 홍익출판사.

지그문트 바우만·데이비드 라이언(2014). 친애하는 빅 브라더: 지그문트 바우만, 감시사회를 말하다. 오월의봄.

지슬비(2018). 오디세이 학교 교육과정 분석: H 오디세이 학교를 중심으로. 상명대석사논문.

탈학교모임친구들(1999). 자퇴일기. 민들레.

통계청(2017). 2016년 초·중·고 사교육비조사 결과. 통계청.

통계청(2019). 초중고사교육비조사.

통계청. 2012. 장래가구 추계.

푸코, M.(2003). 광기의 역사. 나남.

피시킨, J.(2016). 병목사회: 기회의 불평등을 넘어서기 위한 새로운 대안. 문예출판사.

피에르 부르디외(2005). 구별짓기. 새물결.

하태욱 외(2015). 심표형 꿈의학교 추진 운영 방안 연구. 경기도교육청.

하태욱 외(2020a). 미래형 대안학교 (가칭)해리포터 학교 설립 방안 연구. 경기도교육청

하태욱 외(2020b). 서울형 공립 대안학교 설립의 필요성과 추진 방안 연구. 서울시교육청

하태욱 외(2020c). 대덕구형 미래학교(가칭) 및 혁신 놀이터 설립 운영 방안 연구. 대전광역시 대덕구청

하태욱(2014a). 교육이란, 불안을 넘어 함께 가는 길. 한겨레 베이비트리 팀 편. 고마워 내 아이가 되어줘서. 북하우스.

하태욱(2014b). 우리 마을의 그물마을 촘촘히 하는 길. 중도일보.

하태욱(2018). 대안교육 100년을 내다보며. 격월간 민들레 115(2018년 1-2월호).

하태욱(2018). 대안교육 제도화의 흐름과 방향. 민들레 116호(2018. 3-4월호)

하태욱(2019). 위탁 대안교육 제도의 가치와 지속 가능성. 대안교육 위탁교육기관 지원을 위한 정책토론회. 대전광역시의회.

하태욱(2020a), 새로운 교육을 꿈꿀 수 있겠는가, 한겨레

하태욱(2020b). 공립 대안학교통계. 건신대학원대학교대안교육연구소

하태욱, 이종태, 이병곤(2018). 비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사 연구. 국가인권위원회.

한민철(2020). 포스트 코로나 시대, 교사의 역할은? 한국교육신문 2020.06.05.

The Care Act https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/23/pdfs/ukpga_20140023_en.pdf?view=extent

<http://www.bbbbc.org.uk/>

<https://crystalwaters.org.au/permaculture/>

<https://transitionnetwork.org/>

<https://www.transitiontowntotnes.org/>

<https://blog.naver.com/leee8742/222534967377>