



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

대안학교장의 실천적 지식 형성과정과
표출양식에 관한 생애사

A Life Historical Study on the Formative Process of
Practical Knowledge and Expressive Mode of the
Principals in the Alternative Schools



2016년 2월

인하대학교 대학원

사회교육과(사회교육전공)

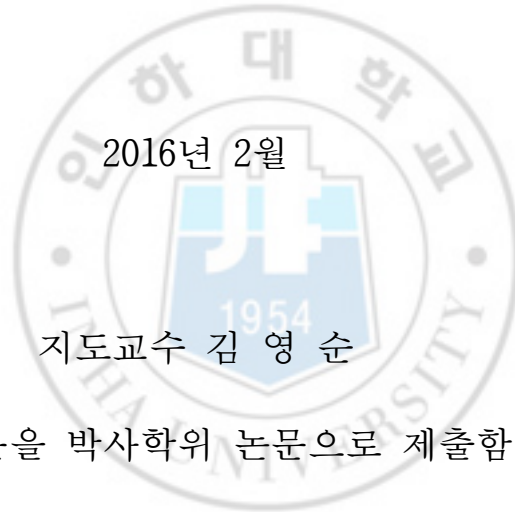
정 경 희



교육학박사학위논문

대안학교장의 실천적 지식 형성과정과
표출양식에 관한 생애사

A Life Historical Study on the Formative Process of
Practical Knowledge and Expressive Mode of the
Principals in the Alternative Schools



2016년 2월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

사회교육과(사회교육전공)

정 경 희



이 논문을 정경희의 박사학위논문으로 인정함

2016년 2월

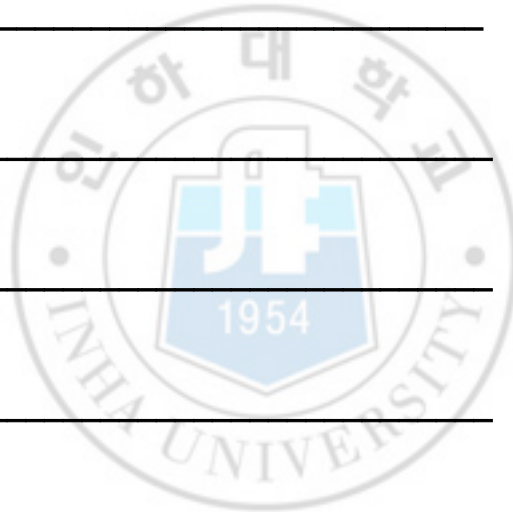
주심 _____

부심 _____

위원 _____

위원 _____

위원 _____





국 문 초 록

대안학교장의 실천적 지식 형성과정과 표출양식에 관한 생애사

인하대학교 대학원
사회교육과 사회교육전공
정 경 희

본 연구는 미인가 대안학교장의 실천적 지식 형성과정과 실천적 지식이 대안학교 현장에서 어떠한 유형으로 적용되고 있는지를 살펴보았다. 즉 미인가 대안학교장의 실천적 지식 형성 과정에 영향을 준 경험에 대한 의미를 분석하고, 학교 운영에서 실천적 지식을 어떻게 사용하는가에 대한 총체적인 이해를 도모함으로써 궁극적으로 대안교육의 정체성과 앞으로 대안교육이 나아가야 할 방향과 시사점을 모색하는 데 본 연구의 목적이 있다.

이에 미인가 대안학교장의 실천적 지식은 어떠한 경험을 통해 형성되고 있는지와 미인가 대안학교장의 실천적 지식은 학교현장에서 어떠한 유형으로 적용되는지를 본 연구의 연구문제로 삼았다. 이를 위해 생애사 연구방법을 사용하였으며, 미인가 대안학교장 네명을 연구참여자로 하였다. 자료수집은 인터뷰, 학교 홈페이지, 교육과정, 학교간행물, 신문기사, 저서 등 다양한 자료를 수집하였으며, 자료분석은 Merriam(2009)의 반복적 비교분석법을 활용하여 분석하였다.

대안학교가 기존의 제도권 교육과는 다른 새로운 교육을 추구하는 것이라고 정의할 때, 이러한 학교는 제도권 안이든 밖이든 ‘주류’라고 할 수 있는 정규교육 제도권에서 소외된 많은 사람들에게 있어서는 새로운 사회를 지향하는 이념과 실천 등 단순한 배움 이상의 의미를 지니고 있다. 그러므로 대안학교는 어떠한 형태의 것이든 간에 교육 이론과 실천 양면에서 대단히 중요한 의미를 지닌

다.

단위학교의 운영은 무엇보다 한 학교를 책임지고 있는 학교장에게 달려있다. 학교장은 법적으로 교무를 총괄하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육하는 학교행정의 최종 의사결정권자이다. 학교장은 학교운영에 있어서 자신의 신념과 가치가 반영되어진 실천적 지식에 의존하여 행정행위를 하게 된다. 하지만 이러한 실천적 지식은 일회적으로 이루어지는 것이 아니므로 그 주체의 생애과정을 통해서 실천적 지식이 어떻게 형성되어 왔는지를 살펴볼 필요가 있다. 특히 미인가 대안학교는 일반학교나 특성화 대안학교와 달리 국가의 지원이나 감독으로부터 매우 자유롭기 때문에 학교 운영에 있어 훨씬 학교장의 자율적 의사결정을 필요로 한다. 이러한 이유에서 본 연구에서는 미인가 대안학교장을 연구참여자로 선정하였고, 생애주기를 어린시기부터 청소년시기, 대학시기, 대학 이후부터 학교장이전시기, 학교장시기로 구분하여 그들의 연대기를 살펴보았다.

연구결과, 미인가 대안학교장의 실천적 지식은 전 생애를 지내오면서 다양한 경험을 통해 그들만의 실천적 지식을 형성하고 있었다. 이렇게 형성된 실천적 지식은 개인적 차원의 지식이지만 당시의 사회적·역사적 배경에 영향을 받는다. 이러한 시대적 상황과 맥락 안에서 형성된 실천적 지식은 학교현장에서 학생, 교사, 학부모 등 학교운영과 학교문화 형성에 영향을 주고 있었으며, 학생 개인 영역과 학교 안과 학교를 넘어 지역사회로까지 확장되어 궁극적으로 민주교육이 실천되고 있었다. 이렇게 나타난 교육과정을 통해 그들의 삶의 철학이나 태도, 교육이념 등 그들의 실천적 지식이 어떻게 형성되어왔는지 그리고 어떻게 발현되고 있는지를 가늠할 수 있었다. 또한 단위학교의 학교장의 실천적 지식은 학교문화 형성과 학교 구성원들에게 재생산 되고 있었다. 이에 미인가 대안학교장의 실천적 지식이 대안학교 운영을 통해 나타나는 다양한 교육과정과 실천들을 살펴보면서 대안교육의 특성과 정체성에 관한 논의와 앞으로 대안교육이 지속가능하기 위한 몇 가지 제언을 하였다.

주제어 : 대안학교장, 대안교육, 실천적 지식, 생애사



목 차

국문 초록	i
목 차	iv
표 목차	vii
그림 목차	viii
I. 서론	1
1. 연구 필요성 및 목적	1
2. 연구자의 연구 동기 및 내용	5
3. 연구 동향	11
II. 이론적 논의	15
1. 대안교육의 철학적 이념	15
1.1. 대안교육의 특성과 지향이념	15
1.2. 국외 대안학교의 성격	28
1.3. 우리나라 대안학교의 성격	39
2. 실천적 지식의 성격	52
2.1. 실천적 지식에 관한 이론	52
2.2. 실천적 지식의 개념 및 특징	60
2.3. 교사의 실천적 지식의 구성내용 및 형성 원천	64
III. 연구 방법	70
1. 생애사 연구	70
2. 연구참여자 및 환경	73
3. 자료수집 및 분석	82
4. 연구 윤리	86

IV. 미인가 대안학교장의 실천적 지식 형성 과정	89
1. 내면성장 추구자, 연구참여자 A의 연대기:	91
1.1. 어린시기부터 청소년시기	91
1.2. 대학생시기	95
1.3. 대학 이후부터 학교장 이전시기	97
1.4. 학교장 시기	101
2. 제자 양육의 조력자, 연구참여자 B의 연대기	106
2.1. 어린시기부터 청소년시기	106
2.2. 대학생시기	110
2.3. 대학 이후부터 학교장 이전시기	114
2.4. 학교장 시기	118
3. 민주교육의 열혈자, 연구참여자 C의 연대기	122
3.1. 어린시기부터 청소년시기	122
3.2. 대학생시기	125
3.3. 대학 이후부터 학교장 이전시기	130
3.4. 학교장 시기	137
4. 생태교육의 선봉자, 연구참여자 D의 연대기	142
4.1. 어린시기부터 청소년시기	142
4.2. 대학생시기	146
4.3. 대학 이후부터 학교장 이전시기	148
4.4. 학교장 시기	152
5. 소결	157
V. 실천적 지식의 표출양식	160
1. 교육원리로서의 아동중심성	160
1.1. 아동의 요구와 흥미를 고려한 교육과정 구성하기	161
1.2. 자발적 놀이와 노작중심의 교육활동하기	163
1.3. 아동의 개별성을 인정하고 존중하기	166

2. 교육신념으로서의 민주성	170
2.1. 자발적 참여를 통한 주인의식 함양하기	171
2.2. 고유의 특별함 속에서 다양성 인정하기	175
2.3. 비판적인 사고로 세상을 바라보기	178
2.4. 학교를 넘어 지역사회와 함께 배우기	182
3. 상징으로서의 자아 발견성	188
3.1. 자립적 교육을 통한 내 삶의 주인 되기	189
3.2. 여행을 통한 세상읽기와 자신과 사색하기	193
3.3. 자연과 함께 하는 생태교육으로 미래의 책임감 기르기	197
4. 소결	204
VI. 해석 및 논의	209
참고문헌	219
ABSTRACT	236

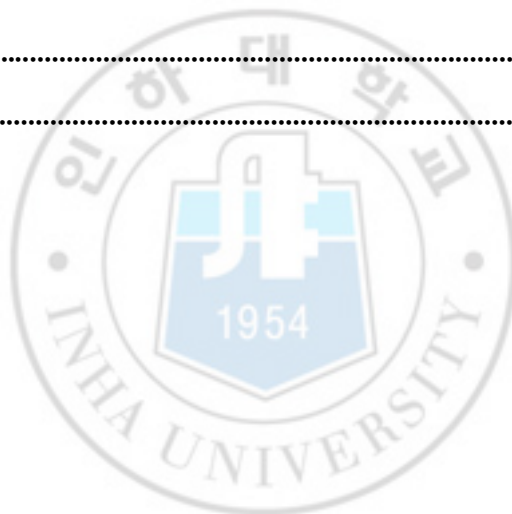


표 목차

<표 II-1> 제도권과의 관련 정도에 따른 유형	46
<표 II-2> 대상에 따른 대안학교 유형	47
<표 II-3> 운영형태에 따른 대안학교 유형(형식적 분류)	49
<표 II-4> 성격에 따른 대안학교 유형	50
<표 III-1> 연구참여자 특성	76
<표 III-2> 연구대상 학교의 특성	78
<표 III-3> 반구조화 질문 내용	83
<표 V-1> 실천적 지식의 표출 양식	205



그림 목차

[그림 I-1] 연구의 기술과정과 내용	10
[그림 III-1] 반복적 비교분석법의 절차	85
[그림 IV-1] 내면성장의 추구자, 연구참여자 A의 타임라인	106
[그림 IV-2] 제자양육의 조력자, 연구참여자 B의 타임라인	122
[그림 IV-3] 민주교육의 열혈자, 연구참여자 C의 타임라인	142
[그림 IV-4] 생태교육의 선봉자, 연구참여자 D의 타임라인	157
[그림 V-1] D학교 중학과정 목공수업계획서	166
[그림 V-2] D학교 중학과정 세월호 추모평화 주간일정	188
[그림 V-3] D학교 자립교과 알림 공고	192
[그림 V-4] D학교 협동조합 운영 매점	193
[그림 V-5] A학교 학생들이 텃밭 돌보는 모습	199



I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 교육의 존재 이유에 대한 모든 질문들은 궁극적으로 “삶을 변화 시키는 데 있어서 삶을 신뢰할 수 있는가”(고병권, 2009: 166)라는 질문으로 환원되고 있다. 즉 ‘우리나라 학교교육을 통해 우리의 삶이 그만큼 더 나아질 수 있을까?’ 이 질문은 궁극적으로 교육의 존재 이유에 대한 것이기도 하며, 지식위주의 교육내용과 입시경쟁에 의한 획일화된 교육체제를 꼬집는 말이기도 하다. 대안교육은 이러한 고민과 반성에서 등장하였으며, 제도교육의 문제점을 혁신하고자 하는 사회 개혁적 지향성을 갖고 있다. 이러한 교육개혁운동의 성격을 안고 있는 대안학교는 새로운 형태의 교육이나 교수·학습방법, 내용, 이념 등을 추구하고 있으며, 많은 학자들도 기존의 학교교육에 대하여 비판적, 대안적 견해를 제시하기도 하였다(Sergiovanni, 1992; 이병환·김영순, 2008).

대안학교가 기존의 제도권 교육과는 다른 새로운 교육을 추구하는 것이라고 정의할 때, 이러한 학교는 제도권 안이든 밖이든 ‘주류’라고 할 수 있는 정규교육 제도권에서 소외된 많은 사람들에게 새로운 사회를 지향하는 이념과 실천 등 단순한 배움 이상의 의미를 지니고 있다. 비판적 시각을 통해서 우리 교육계 전반의 구조적 모순과 난맥상을 타파하고 향후 활로를 모색하고자 등장한 대안학교는 어떠한 형태의 것이든 간에 교육 이론과 실천 양면에서 대단히 중요한 의미를 지닌다. 기존 학교교육의 비판에서 시작된 대안학교는 우리 주변에 무수히 생겨나고 있으며 공교육에도 많은 견인차 역할을 하고 있다.

그럼에도 불구하고, 공교육의 대안으로써 시도되고 있는 대안교육은 그 실천가들 내에서도 교수·학습방법적인 문제나 정체성에 대하여 적지 않은 고민과 문제점 등이 논의되고 있다. 강대중(2002)은 대안학교를 표방하는 곳들이 기존학교와 얼마나 다르게 운영되고 있는지에 대해 문제제기를 하였다. 예를 들어, 교육수요자 중심으로 운영되는 대안학교의 수업방식이나 학생평가방식, 학부모의 학교 참여방식 등이 과연 민주적으로 이루어지고 있는지, 학교의 교육과정이나

재정운영 등 공공성 부분에서 얼마나 투명한지에 관한 면밀한 검토가 필요하다고 하였다. 한병선(2006)은 미시적으로 보다 심도 있게 개발된 대안교육 프로그램을 활용하는 문제가 앞으로 풀어야 할 과제라고 보고 있다. 또한 현재 다양한 성격의 대안학교가 등장하고 있고 교육프로그램 역시 다양화 되는 상황에서 어떤 것이 진정한 대안인지를 엄격히 구분할 필요가 있으며, 귀족적인 대안학교도 대안적인 것인지, 대안을 모색하는 모든 것이 대안인지에 대한 고민이 요구된다고 하였다. 이러한 문제제기는 궁극적으로 우리나라의 대안학교들이 풀어나가야 할 현실적 과제이자 도전을 잘 나타내준다고 볼 수 있다.

하지만 2000년도 초반에 제기되었던 대안학교의 문제는 10년이 지난 지금도 그 현실적인 문제는 여전히 존재하고 있다. 최근 기사를 보면, 대안학교장이 국가보조금으로 지원된 학교운영자금을 회계장부를 조작하여 기소된 사건(중앙일보, 2014), 학교생활 부적응 학생의 학업 중단 예방을 위한 목적으로 만들어진 위탁형 대안학교에서 오히려 학생들을 내쫓고 있는 학교장의 언행과 태도가 문제가 되어 특별감사를 받은 사건(경향신문, 2013), 일부 미인가 대안학교가 고가의 귀족형 사설학원으로 변질돼 교육당국의 종합적 점검과 제도 개선이 절실하다는 사건(데일리 중앙, 2014) 등 대안학교의 문제점이 지속적으로 대두되고 있다. 무엇보다 과거 10여 년 전의 문제제기는 교육과정 개발과 학습자 중심의 요구가 무엇인지에 대한 교수 방법론적인 교육 본질에 대한 문제였다면, 최근에는 대안학교 정체성에 대한 모호함과 학교운영자의 교육관이나 교육철학 등의 문제가 제기되고 있는 것이다. 이는 우리 사회에서 대안학교의 수가 증가하고 그 관심도 많아지고 있는 반면, 대안교육으로서의 규범적이고 정체성에 대한 부분은 쇠퇴하고 있다고 볼 수 있다. 대안학교는 제도권 안에 있는 인가형 대안학교¹⁾와 위탁형 대안학교²⁾, 제도권 밖에 있는 미인가 대안학교³⁾ 등으로 구분되지만, 일반적으로는 이러한 구별 없이 대안학교라고 불리고 있다. 제도권 안에 있

-
- 1) 교육부가 공식적으로 학교형태임을 인정하고 학력인정을 해주는 대안학교이며, 특성화 대안학교와 각종학교로서의 대안학교가 있다.
 - 2) 일반학교에 재학 중인 학생들(정상적인 학교생활이 어렵거나 학업 중단 위기 학생)이 원하는 대안교육기관에서 학습을 하여 출석을 인정받을 수 있는 제도 하의 학교를 말한다. 졸업 시 기존 소속 학교의 졸업장을 획득하며, 대부분의 위탁형 대안학교는 각종학교로서의 대안학교로서의 대안학교를 겸하기도 한다.
 - 3) 교육부의 인가를 받지 못하거나, 받지 않은 학교이다. 그러므로 국가나 교육부로부터의 감독과 지원을 받지 않으며, 검정고시를 치루어 학력인정을 받아야 한다.

는 인가형 대안학교는 미인가 대안학교와 다르게 정부의 지원과 감독 등의 영향을 받고 있으므로 학교운영에 있어서 보다 자유롭지 못하다. 이러한 점 때문에 본 연구에서는 제정과 교육과정 운영이 국가의 간섭으로부터 매우 자유로운 미인가 대안학교를 대상으로 하였다. 미인가 대안학교는 그 특성상 자율성이 강조되고 있으며, 단위학교의 운영은 무엇보다 한 학교를 책임지고 있는 학교장에게 달려있다. 학교장은 법적으로 교무를 통솔하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육하는⁴⁾ 학교행정의 최종 의사결정권자이다. 교육행정의 효과성은 일차적으로 교직원에게 의해 결정되지만, 학교장의 학교운영에 있어 핵심은 학교장의 신념체계이며, 이러한 신념과 가치가 반영이 되어 행정행위로 발현된다(Sergiovanni & Carver, 1980). 학교장들이 같은 조건, 같은 상황에서 각각 다른 결정을 내리는 것은 학교장이 가지고 있는 신념·가치·철학이 다르기 때문이다(주삼환, 2007: 316). 그러므로 한 학교의 운명을 좌우하는 것은 학교장이라고 볼 수 있으며, 그 역할과 기능은 매우 중요하다. 이처럼 학교장이 전문성을 갖추어야 한다는 데는 이견이 없을 것이다. 학교장이 학교장으로서는 전문가가 되기 위해서 이전에 배운 이론을 현장에서 적용하는데 그치지 않고, 자신의 행위를 반성을 통해 실천적 지식을 창조해 내는 반성적 실천가가 되어야 한다는 주장 역시 바람직한 교육개혁의 방향이다(정윤경, 2013: 144).

Elbaz(1981)에 따르면, 실천적 지식은 교사가 교육과정 속에서 학생, 동료교사, 교육행정가, 전문가 등과 상호작용하면서 자신의 신념과 가치관을 바탕으로 재구성한 지식을 의미한다. 바꾸어 말하면, 실천적 지식은 학교장이 교육현장에서 학생을 교육하거나 학교행정행위 등의 현장 경험을 통해 스스로 터득하며 생성된 지식으로서 현장 문제 해결력에 적합한 지식이라고 할 수 있다(정윤경, 2013: 145). 이에 단위학교 수준에서 학교운영에 관한 대안학교장의 실천적 지식을 개별 맥락에서 짚어보는 것은 개인의 내러티브적 삶을 통해 대안학교의 특성상 학교장의 독특한 교육이념을 이해하는 데에도 중요한 의미를 가진다. 많은 구성원들은 살아가는 사회의 구조와 맥락에 따라 서로 다른 인식의 틀을 가진다. 특히 각 대안학교장의 특성에 따라 학교운영과 관련된 다양한 사건과 경험의 의미는 다르다. 따라서 대안학교장의 실천적 지식을 이해함에 있어서 학교장의 성별, 성장과정, 다양한 만남과 경험 등은 중요하게 고려되어야 할 부분이다. 또한, 실천적 지

4) 「초·중등교육법」 제3장 제20조 1항.

식은 실제 상황에서 실천경험과 이에 대한 성찰을 통해 구성되는 지식(한수민, 2014: 19)이므로 단기적으로 형성되지 않는다. 따라서 한 개인의 실천적 지식을 알기 위해서는 개인이 살아온 삶의 과정을 이해해야 한다. 생애사적 접근법은 대안학교장의 실천적 지식을 탐구하기 위해 적합한 연구방법이라 할 수 있다. 생애사적 접근법으로서 대안학교장의 실천적 지식을 연구함으로써 대안교육의 정체성과 학교운영 및 실천을 가늠할 수 있다. 1990년대 이후로 대안교육이 급물살을 타며 이슈화되었지만, 대안교육의 정신과 정체성이 왜곡되어 가고 있는 이 시점에서, 교육에 대한 어떤 방법을 논하기에 앞서 대안교육이 나아가야 할 방향성을 점검하는 일은 매우 의의가 있다.

이에 본 연구의 목적은 미인가 대안학교장 네 명을 대상으로 심층 인터뷰하여 개인의 생애사를 통해 실천적 지식 형성에 영향을 준 특별한 사건과 경험을 살펴보고, 대안학교를 운영하면서 그 실천적 지식이 어떠한 유형으로 적용되고 있는지, 그리고 현장에서 실천되고 있는 교육활동을 통해 대안교육의 특성을 탐구하는데 있다. 즉 미인가 대안학교장의 실천적 지식 습득 과정과 실천적 지식 형성에 영향을 미친 요인을 분석하고, 학교운영에서 실천적 지식을 어떻게 사용하는가에 대한 총체적인 이해를 도모함으로써 궁극적으로 대안교육의 정체성과 앞으로 대안교육이 나아가야 할 방향과 시사점을 모색하는 데 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구자의 연구 동기 및 내용

2.1. 연구자의 연구 동기

질적 연구는 인간의 행동을 행위자 자신의 준거 틀에서 이해한다. 특히 생애사 연구를 수행하는 과정에서 연구자는 연구참여자들의 경험과 의미를 해석하는 중요한 도구로서의 역할을 하게 된다. 따라서 본 연구의 이해를 돕기 위해 연구자가 미인가 대안학교장의 실천적 지식을 연구하게 된 동기에 대한 설명을 하고자 한다.

누구에게나 유년시절은 존재하며, 그 시절은 추억과 그리움을 담은 정서와 감정을 불러오게 한다. 대개 유년시절에는 다양한 장래의 꿈들을 갖고 있으며 그 수많은 장래의 직업 중에 많은 사람들이 한 번쯤은 교사에 대한 꿈을 갖게 마련이다. 연구자 역시 유년 시절의 꿈은 교사였다. 그리고 자라는 동안 그 꿈은 한 번도 변하지 않았으며, 결국은 교사의 꿈을 이루었다. 하지만, 어떠한 교사가 되어야겠다는 교사로서의 신념이나 정체성은 견고하지 못했으며, 이에 대해서 지금까지도 고민하고 있다. 연구자가 교사가 된 과정을 잠깐 살펴보면, 여러 가지 상황과 변수로 평범하게 일반 사범대학에 진학하지 못했고, 경제활동을 해야 했다. 야간에 공부를 하면서 방송대를 거쳐 교육대학원에 진학하여 교사로서의 꿈을 키웠다. 평범하지 않은 과정으로 교원자격증을 취득하였기 때문에 교사를 할 수 있게 되었다는 그 기쁨과 감격은 남다를 수밖에 없다. 연구자(나)는 교육대학원을 졸업한 후, 공립중학교에서 기간제교사와 미인가 대안학교에서의 경험을 가지고 있다. 공립학교에서의 기간제교사 경험은 교원자격증을 받은 후 첫 학교생활로 아이들과의 생활은 너무 즐거웠고, 새로운 세상을 만난 느낌이었다. 하지만, 교무실에서 지켜 본 교사들의 모습은 사뭇 달랐다. 일부 교사들은 학생들에게 언어적·물리적 폭력 등 비인격적으로 대하기 일쑤였고, 또 다른 교사들은 퇴근 시간 30분 전부터 짐정리를 해 놓고 ‘땡’ 하는 소리와 함께 자리를 비우기도 했다. 개인의 업무가 보다 더 부과되면 학생들이 교무실에 있든지 없든지 아랑곳 하지 않고 언성을 높여가며 싸움을 일삼는 교사들도 있었다. 반면, 무심코 넘길 수 있는 학생의 낯을 기억하며 학생들 책상 위에 정성스레 떡을

맞춰 올려놓는 따뜻한 선생님들도 있었다. 내가 근무한 학교의 모습은 현장을 경험하기 전 상상했던 그 교사들의 모습은 아니었다. 이러한 교사들의 다양한 행동에 학교장의 영향력은 미치지 못하고 있었다. 1년 6개월간 기간제교사 생활을 하면서 학교장이 두 번 바뀌었다. 퇴임하는 교장의 레임덕 상황과 새로 부임해온 교장이 학교 분위기를 파악하기 전 상황으로 학교장의 권한이나 리더십이 충분히 발휘되지 못했다. 교무회의는 정기적으로 진행되었고, 그 때마다 학교장의 훈화가 전해졌다. 그러나 그 훈화는 교무일지와 교무회의 자리에만 존재할 뿐 교무회의가 끝나면 제 각기 제 스타일에 익숙한 일상으로 돌아가곤 하였다.

한편, 연구자가 경험한 미인가 대안학교는 교회에서 설립한 기독교 대안학교로 인성, 실력, 영성을 겸비한 21세기의 리더배출을 위한 전인교육을 지향하는 학교였다. 연구자는 어린 시절부터 교사의 꿈을 갖기 시작하면서 순탄치 않은 긴 여정과 기간제교사라는 학교경험으로 교사로서의 자부심속에 초창기 멤버로서 삶의 전부로 여겼던 이 학교에서 8년간 재직하였다. 전에 경험했던 공립학교와 다른 모습은 교무실의 분위기이다. 교사와 학생간의 구별이 없을 만큼 교무실 문턱이 낮아 학생들이 쉬는 시간마다 드나들며 가족처럼 서로 친근한 관계를 맺고 있다. 교사들은 모두 기독교인으로 선발하며 학교가 속한 교회에 모두 출석하여야 했다. 학교장이자 담임목사의 철학을 학생들과 함께 공유하기 위해서이다. 하지만 시간이 흐르면서 학교장이 갖고 있는 목사라는 지위의 경험과 삶의 철학 때문에, 교회교육과 학교교육에 대한 교사로서의 정체성에 대해 고민이 되게 하는 지점이 있었다.

이러한 고민을 할 즈음 연구자는 2010년 EBS에서 《학교란 무엇인가》라는 주제로 교육대기획 10부작으로 다큐 프로그램을 보았다. 다음은 그 중 제 1부 <학교란>의 일부이다.

“학교가 숨을 쉽니다. 아이들이 살지 못했던 시대에 지식을 알려주고, 꿈꿀 수 없었던 꿈을 만나게 해 줍니다. 교실 창문 넘어 들어오는 숨결 속에서 아이들은 숨을 쉬며 살아갑니다. 학교란 무엇일까요? 정말... 학교란 무엇일까요?”
(내레이터, 2010).

5) EBS 교육대기획 10부작 《학교란 무엇인가》, 제1부 학교란 (2010.11.15. 방영)
<http://www.ebs.co.kr/tv/show?prodId=7503&lectId=3061730>

위와 같은 내레이션을 시작으로 경기도에 있는 H고등학교를 해가 뜰 때부터 해가 지는 늦은 시간까지 살아 숨 쉬는 생명체처럼 영상에 담고, 학교의 일상을 소개하였다. H학교에 다니는 학생들의 생활모습은 다음과 같다. 책가방이 아닌 핸드폰 하나만 들고 등교하는 학생, 웬지 교실에 있으면 답답하다며 수업 중간에 학교 담벼락을 넘어 도망가는 학생, 쉬는 시간마다 화장실에 가서 화장하고 고대기로 머리를 맡고 있는 학생, 꿈도 의욕도 없어 그저 책상에 엎드려 잠자고 있는 학생들이 주를 이루고 있다. 이에 대조적으로 수업이 지겨워 도망나간 학생을 자전거를 타고 찾아 헤매는 선생님, 쓰레기장과 같은 교실을 청소하고 있는 선생님, 시작중이 울려도 화장실에서 화장하느라 여념이 없는 학생들을 다독이며 교실로 들여보내는 선생님, 엎드려서 자고 있는 학생을 깨워가며 수업하는 선생님들이 있다. 그리고 학교 밖 주변에서는 이 학교 학생들이 사고를 쳤다며 계속 학교로 민원을 넣는다. 그러면 선생님들이 찾아가서 죄인인양 사죄를 하고 돌아오곤 한다. 전형적인 교실붕괴, 학교붕괴의 모습이다. 이러한 학생들을 마주하는 선생님들은 다음과 같이 이야기한다.

“안타까운 마음이 가장 커요. 사실은 ‘기분이 나쁘다’를 떠나서 진짜 모든 애들이 사실은 내가 맡은 아이들이고 다 내 새끼들과 다름없는 아이들인데 애들이 수업 잘 적응 못하고 왔다 갔다 하는 거라든가 이런 게 좀 제일 안타깝고 마음이 아프고,” (H고등학교, 유OO교사)

“학교 역할이 어디까지인지에 대해서도 막 혼란스러워요. 그런 아이들까지도 데리고 가는 곳이 학교인지...” (H고등학교, 류OO교사)

H학교 교사들은 이러한 학생들을 마주하면서 마음이 아프고, 학교의 역할이 과연 어디까지인지에 대해 안타까움과 절망을 토로하고 있다. 그럼에도 불구하고 H고등학교장은 다음과 같이 이야기를 한다.

“학교에서 이런 아이들을 포용하지 않을 때 과연 이 아이들은 어디서 어떻게 열일곱, 열여덟 나이를 보낼 것인지에 대해 고민해보면 여전히 학교의 몫이 아닌가 이런 생각이 듭니다.” (H학교장)

위와 같은 이야기를 하며 H학교장은 눈시울을 적시고 있다. H학교장은 어떠한 경우에도 학생들을 포기하지 않고 학교가 책임져야 할 몫으로 생각하고 있다. 학교장의 이와 같은 일관된 교육신념과 가치관으로 학교가 나아가야 할 방향을 제시해 줄 때, 교사들은 다시금 용기를 내어 도전하고 학생들에게 다가가는 모습을 볼 수 있었다. 이처럼 연구자는 작지만 다양한 경험 속에서 교사의 역할도 중요하지만, 학교의 분위기와 방향성을 좌우하는 데는 학교장의 역할이 매우 중요하다는 것을 알 수 있었다. 특히 미인가 대안학교에 재직하면서 우리나라 대안학교와 대안교육에 많은 관심을 갖게 되었다. 하지만 안과 밖에서 느끼는 대안교육에 대한 온도차가 있다는 것을 절감하게 되었다. 이와 같은 현실에는 분명히 학교장이 가진 신념이나 태도, 즉 학교장의 실천적 지식이 많은 역할을 차지하고 있음을 부인할 수 없다. 이에 연구자는 미인가 대안학교장의 실천적 지식의 형성과정이 중요하다는 것을 인지하고, 그들의 실천적 지식의 경험에 따라 발현되는 교육실천에 대한 의미에 관심을 갖게 되었다.

2.2. 연구내용

본 연구는 미인가 대안학교장들의 삶의 여정을 통해 나타난 다양한 사건과 경험이 그들의 실천적 지식에 어떠한 영향을 주었는지를 살펴보고, 학교 현장에서 실천적 지식을 어떻게 활용하고 있는지 탐구하는 데 있다. 본 연구의 목표를 이루기 위한 구체적인 연구내용은 다음과 같다.

첫째, 미인가 대안학교장의 실천적 지식은 어떠한 과정을 통해 형성 되고 있는가? 이 질문에 답하기 위하여 대안학교장들의 실천적 지식 형성에 영향을 준 다양한 경험을 생애주기별로 도출하였다. 또한 어떤 시기의 경험이 실천적 지식 형성에 직·간접적으로 영향을 미쳤는지 주요 내용을 찾아 분류하였다.

둘째, 미인가 대안학교장들의 실천적 지식은 학교현장에서 어떻게 활용되고 있는가? 이 질문에 답하기 위하여 학교장들의 실천적 지식은 학교운영과 학교 풍토에 어떤 영향력을 갖고 활용되고 있으며, 그러한 영향력은 사적 및 공적 영역에서 어떻게 변형되는지 그 기제를 살펴보았다.

본 연구는 다음과 같은 기술 과정과 내용으로 진행하였다.

I 장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구자의 연구동기와 연구문제 및 내용, 그리고 관련연구동향에 대하여 고찰하였다. 관련연구동향은 구체적으로 대안학교 운영에 관한 연구를 통해 미인가 대안학교의 연구가 미흡하다는 것과 학교장의 교육철학과 리더십이 학교운영에 미치는 영향에 관한 연구를 통해 정적인 상관관계가 있으며, 교육자 중심의 생애사 관련 연구를 통해 학교장의 교육철학이나 실천적 지식에 관한 연구로 생애사 연구방법이 적합하다는 시사점을 제시하였다.

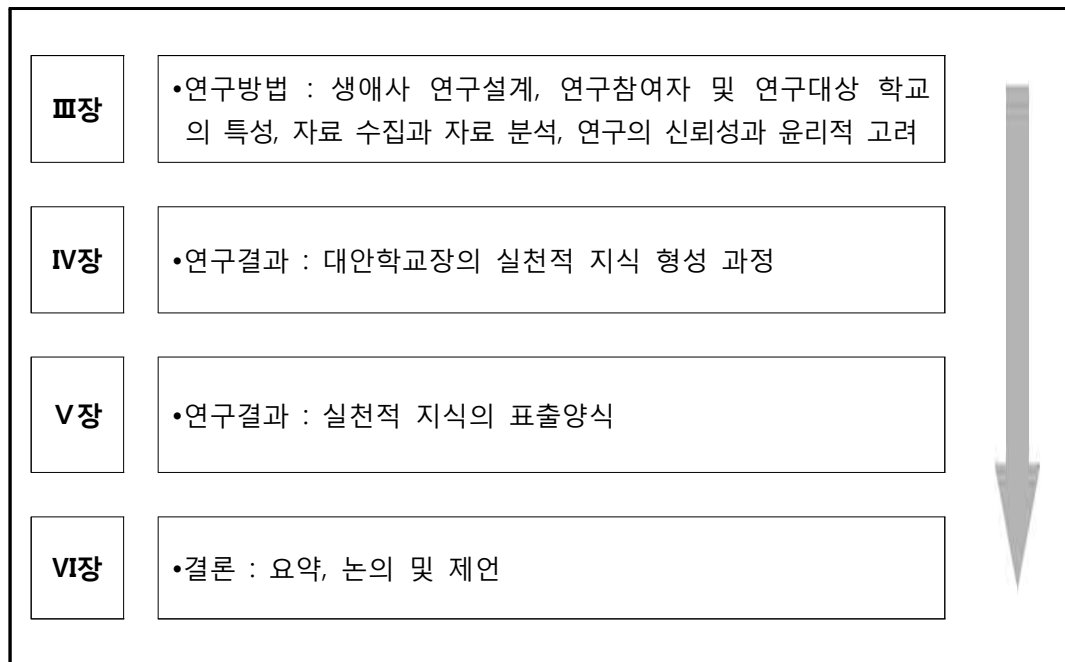
II 장에서는 대안교육의 철학적 이념과 특성, 국내외 대안학교의 성격에 대한 내용을 고찰하고 연구자의 관점에서 대안학교의 특성을 정의하였다. 그리고 실천적 지식에 관한 이론과 실천적 지식의 개념 및 특성, 실천적 지식의 구성내용과 형성원천에 대하여 논의하였다.

III 장에서는 미인가 대안학교장의 실천적 지식의 형성과정과 그 실천적 지식의 현장 적용 유형에 대해 해석하기 위하여 사용한 생애사 연구방법을 소개하였다. 그리고 연구참여자 선정기준과 특성, 자료 수집 방법과 자료 분석, 연구의 신뢰성과 윤리적 고려에 대하여 기술하였다.

IV 장과 V 장은 연구결과를 도출하는 과정으로 IV 장은 첫 번째 연구내용과 관련하여 미인가 대안학교장의 실천적 지식 형성 과정을 생애주기 동안 경험한 주요 내용을 기술하고 각 연구참여자의 연대기를 타임라인으로 제시하였다.

V 장은 두 번째 연구내용에 대하여 실천적 지식이 학교현장에서 어떤 표출양식으로 구현되고 있는지를 분석하여 대안학교에서 이루어지고 있는 교육활동의 특성에 대한 의미를 탐구하였다. 마지막으로 VI 장에서는 본 연구에 대한 결론으로 IV 장과 V 장의 연구결과를 중심으로 실천적 지식의 형성과정과 그 표출양식에 대해 요약하고, 대안학교장의 실천적 지식이 대안학교 현장에서 갖는 의미와 대안교육의 특성 및 정체성에 대한 의미에 대하여 해석 및 논의를 하였다.

이와 같이 위에서 언급하였던 논문의 기술과정과 내용을 간단하게 정리하면 아래의 [그림 1-1]과 같다.



[그림 1-1] 논문의 기술 과정과 내용



3. 연구 동향

우리나라에서는 1997년 대안교육운동이 특성화 대안학교로 등장하면서 대안학교에 대한 개념이 논의되기 시작하였다. 특성화 대안학교 인가 이후 2005년 3월 24일 공포된 「초·중등교육법」 제60조 3항의 ‘대안학교’는 미인가 형태로 운영되어 왔던 대안교육기관을 제도권의 대안학교로 인가하기 위해 마련된 각종 학교 형태의 대안학교이다. 따라서 인가를 기준으로 대안학교를 분류하면 특성화학교 형태로 인가받은 특성화 대안학교(위탁형 포함), 각종학교 형태로 인가받은 대안학교, 미인가 형태로 운영되고 있는 전일제 학교 형태의 대안교육기관으로 구별할 수 있다. 우리나라에서는 1990년대 후반부터 대안교육을 꿈꾸며 대안학교를 모색하는 실험적 시도들이 지속적으로 이어왔으며 대안교육에 관한 다수의 연구들은 2000년 이후부터 꾸준히 진행되어 왔다.

이에 관련한 연구들을 국내 학술지를 중심으로 살펴보면, 다음과 같다. 대안학교 운영에 관련된 연구(김성기, 2003; 임후만, 2005; 안봉선, 2006; 이병환, 2007) 등을 찾아볼 수 있는데, 김성기(2003)는 도시형 대안학교의 운영특성을 살펴본 결과, 대안교육은 교육목표가 유동적이고, 교육의 자원은 교실에 한정되지 않고, 인간관계에 있어 권위보다는 인격이 우선하고 있어 일반학교의 형태를 벗어날 수 있는 교육재구조화의 가능성을 가지고 있음을 밝히고 있다. 임후만(2005)은 비제도권 학교인 대안학교 사례를 통하여 상부 교육행정기관에 대한 자율성, 의사결정과정에서의 민주성, 학교운영의 공공성이 이루어지고 있음을 밝혀 주고 있다. 그는 학교단위 책임경영제의 확립을 위해서는 학교운영의 다양성과 자율성, 민주성, 공공성 등이 학교운영의 목표가 되어야 한다고 제안하였다. 안봉선(2006)에 따르면, 우리나라 초등대안학교에서는 자율성과 전문성을 중심으로 학교의 설립이념을 마련하고 있으며, 학교의 철학과 아동의 흥미에 기초하여 교과목을 편성하여 교육활동을 하고 있다. 구체적으로 지식교과보다 체험학습 활동이 많고, 공교육의 분절된 교과내용보다 주제중심으로 통합되어 있으며, 교육의 주체인 학생과 학부모의 의견 수렴장치가 활성화 되어 있고, 지역사회와 유기적으로 연결되어 있는 실천양상을 보여주고 있다. 이를 통해 초등대안학교의 교육실천의 방향성과 교육과정의 특수성을 이해하는데 시사점을 주었다.

이병환(2007)은 전국에 소재하고 있는 특성화대안학교를 대상으로 교육과정 운영 실태에 대한 설문과 방문면담을 통해 그 운영상의 문제를 진단하였다. 그 결과 특성화대안학교는 교육과정의 운영상 국가교육과정의 엄격한 제약에서 자유롭지 못하며, 교과목의 명칭, 시수의 편성, 평가 등 일반학교와 같은 방식의 규제에서 벗어나지 못하고 있다는 문제점을 안고 있었다. 이를 위해 단위학교 수준의 교육과정을 편성하고 운영의 자율성을 제고하는 것은 대안학교 정체성 확립을 위해서 필수적으로 요청된다고 제안하였다. 이와 같은 관련 연구들을 통해 대안학교는 일반학교보다 교육과정 운영에 있어서 보다 자유롭고 지식 위주의 교과수업보다 학생체험을 중시하는 통합수업 형태로 이루어지고 있으며, 학교운영에 있어서 민주성과 공공성이 제고되고 있음을 알 수 있다. 또한 인가를 기준으로 한 특성화 대안학교와 미인가 대안학교의 교육과정 운영에 있어서 미인가 대안학교가 보다 독특한 학교설립 이념에 맞는 자유로운 교육과정을 실천할 수 있는 환경을 가지고 있다는 시사점을 얻었다.

다음으로 대안학교장에 대한 연구는 매우 부족하여, 일반학교장의 교육철학이나 리더십이 학교운영에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구(이금화, 2004; 정금현, 2007; 김이경 외, 2008; 문성윤, 2010; 고학재·이윤식, 2011)를 살펴보았다. 이금화(2004)에 따르면, 학교장의 교육철학과 학교장의 도덕적 지도성의 경향과 장학행위와의 관계에서 학교장은 다양한 교육철학을 기반으로 하고 있었으며, 주로 진보주의와 실존주의 교육철학에 입각하여 학교운영을 하는 학교장이 많았다. 연구결과, 진보주의 성향의 학교장은 사명감, 본질주의 성향의 학교장은 공정성과 청렴성이 높았고, 실존주의 성향의 학교장은 비전 제시가 높고 비지시적 장학행위를 하는 것으로 나타났다. 따라서 학교장의 교육철학의 유형이 도덕적 지도성과 장학행위에 영향을 주고, 학교장의 도덕적 지도성은 계발될 필요가 있음을 시사하고 있었다. 정금현(2007)은 초빙공모교장제 학교에서 교장 자신이 인식하고 있는 권한 확대의 수준이 학교혁신 및 학교변화에 대한 인식에 어떤 영향을 미치고 있는지를 분석하였다. 이에 초빙공모교장의 도입으로 학교운영의 자율성, 책무성, 민주성이 제고되고, 학교혁신의 수준도가 향상된 것으로 나타났다. 하지만 교장의 권한 확대는 기대수준보다 낮은 것으로 나타났고, 특히 교원 인사권과 예산운영권은 상대적으로 미흡하다고 인식하고 있었다. 그러나 교장의 권한 확대가 학교혁신에 미치는 직접효과는 미흡하지만, 교장의 권한 확대는 학

교운영 변화를 매개변인으로 하여 학교혁신에 영향을 주고 있었다. 김이경 외(2008)에 따르면, 우리나라에서 초·중등 우수학교장이 되려면 자신이 처한 상황이나 조건 속에서 과제를 진단하고 해결할 수 있는 리더십을 길러야 한다고 하였다. 그리고 우리나라 학교장의 리더십이나 인성적 특성은 외국의 성공적인 학교장 사례 분석결과와 매우 유사하게 나타났으며, 우수한 학교장을 단위학교에 많이 확보하기 위해서 학교장 자격연수, 선발, 임용 등의 인사제도 개선과 이미 교장직을 수행하고 있는 현직 학교장에 대해서도 리더십 개선을 위한 지원이 필요하다고 제안하였다. 문성운(2010)은 새로운 환경에 적응하기 위해 주도적으로 이끌어갈 학교장의 리더십은 학교장 스스로 환경변화를 인식하고 변화하려는 노력과 실천을 통해서 새로운 리더십이 창출해 가야 한다고 제안하였으며, 주현준·김태연(2015)은 리더십 딜레마를 경험한 초등학교장을 대상으로 심층 면담을 실시하여, 초등학교장들은 학교장을 교육에 대한 전문성을 토대로 학교조직의 리더로서 문화의 중요성을 이해하고 주인의식을 갖고 책임을 지는 존재로 인식하고 있음을 밝혔다. 고훈재·이윤식(2011)은 학교장의 장학신념, 교사의 발달수준, 학교장학문화 및 장학 효과성과의 관계에서 학교장의 장학에 대한 신념이 학교장학문화 형성과 장학효과성을 높이는데 기여하고 있음을 알려주었다. 이와 관련한 연구들을 통해 학교장의 교육철학이나 리더십이 학교문화 형성에 많은 영향을 주고 있으며 학교장의 리더십의 유형도 전통적 권위주의 형에서 민주주의 형으로 그 패러다임이 변화하고 있음을 알 수 있다.

마지막으로 교육자를 중심으로 한 생애사 연구에 대하여 살펴보았다. 우선 미인가 대안학교의 특성은 국가교육과정에서 매우 자유롭기 때문에 학교장의 설립이념이나 교육이념에 따라 운영되고 있다. 따라서 대안학교장이 학교를 운영할 때 그의 교육철학이나 교육이념이 담긴 실천적 지식을 활용함에 있어 그 지식을 이해할 필요가 있다. 또한 실천적 지식은 교육활동을 수행하는데 필요한 개인화된 지식이며, 단회적으로 이루어지는 것이 아니므로 실천적 지식이 형성되는 과정을 생애사적으로 이해하는 것이 중요하다. 생애사 연구방법론에 대한 국내 논의는 1990년대를 기점으로 하여 상당수의 연구가 언어학, 사회복지학, 사회학 분야를 중심으로 진행되어 왔다. 특히 교육현상 연구에서 생애사 연구에 대한 관심이 증대되고 있고 이를 기초한 교육연구(강민수·문용린, 2007; 이병준, 2010; 김영천·한광웅, 2012)가 활발히 진행되고 있으며, 교육자 중심으로의 생애

사 연구(정금현·장홍재, 2005; 김진희, 2014; 이동성, 2014;) 등이 활발히 진행 중에 있다. 정금현·장홍재(2005)는 성장단계에 접어든 교사들이 발령과 함께 지식 학습에 어떤 의미를 부여하고 실제로 어떻게 지식학습을 해왔으며, 왜 그러한 인식과 실천을 해왔는지를 개인 생애사 맥락 속에서 이해하고자 하였다. 이를 통해 성장단계에 접어든 교사의 지식학습과정에 대한 생애사적 접근이 교직 생애 초기단계의 교사발달의 과정과 패턴을 이해하는데 중요한 실마리를 제공한다는 점을 알 수 있었다. 우지만·백종수(2011)는 한 중등체육교사의 초임시절부터 현재까지의 교직 생애에 대한 변화과정을 살펴보고, 그를 통하여 그 교육적 의미와 가치를 밝혔다. 이 연구는 예비교사나 현장 교사에게 지침이 될 수 있는 기초 자료를 제공하였다는데 의의를 갖고 있다. 김진희(2014)는 수석교사의 삶과 일에서 나타나는 정체성을 살펴보았다. 수석교사 제도의 인식이나 실태를 거시적으로 파악하기보다 수석교사 개인이 갖고 있는 생각과 관점을 통해 수석교사의 정체성을 나타냈다는 점에서 큰 의미가 있으며, 수석교사 선발축소, 관리자들의 인식 부족으로 겪는 고통과 갈등 등 열악해진 수석교사 제도를 몸소 개선해 나가겠다는 의지를 개인적 차원에서 소임을 다하고 있는 목소리를 들려주었다는 데 의의가 있다. 이동성(2014)은 한 초등학교 전문교사의 전문성 발달에 대한 예술기반 생애사 연구를 통해 다섯 개의 하위 범주와 두 개의 핵심범주를 생성하였다. 이를 통해 참여자의 생애담을 생동감 있게 재현하고, 분석적 및 해석적 글쓰기를 통하여 전문성 발달과 관련한 참여자의 생애담을 우리나라의 사회문화적 맥락 및 조건에 연결하였다. 또한, 기존의 조직적 전문성을 넘어서 개인적이고 직업적인 교수 전문성의 발달을 위한 몇 가지 아이디어를 제시하며, 초등학교 전문교사의 전문성 발달과 의미에 대한 해석적 논의를 통해 대안적인 전문성 개념을 재개념화하는 데 기여하였다.

이처럼 생애사적 연구는 참여자 한 개인의 살아온 삶의 이야기를 통해 지식의 형성 과정이나 교육현상이 생성되는 맥락으로서 이해할 수 있게 하는 성격을 갖고 있다. 따라서 본 연구에서 미인가 대안학교장의 실천적 지식이 학교현장에 어떤 유형으로 적용되고 있으며, 학교운영에 어떤 상관관계가 있는지 탐구하기 위해서 그들의 삶을 통한 실천적 지식의 형성과정을 이해하기 위한 생애사 연구 방법을 사용하는 것은 의의가 있다고 할 수 있다.

II. 이론적 논의

이 장에서는 미인가 대안학교장들의 실천적 지식에 대하여 어떻게 접근할 것 인지를 탐색하기 위한 이론적 도구를 모색하였다. 이를 위해 1절에서는 국내외 여러 학자들과 교육실천가들이 정의하는 대안교육의 특성 및 지향 이념을 탐구 하고, 연구자의 관점으로 대안교육에 대한 특성을 논의하였다. 다음으로 영국, 독일, 미국 등 국외와 우리나라의 대안교육의 등장 배경과 성격을 고찰하였다. 2절에서는 실천적 지식에 관한 이론과 실천적 지식의 개념과 특징을 통해 대안 학교장의 실천적 지식을 어떻게 볼 것인가에 대한 논의와 실천적 지식의 구성 요소와 형성원천에 대하여 살펴보았다.

1. 대안교육의 철학적 이념

1.1. 대안교육의 특성 및 지향 이념

대안교육이 지향하는 것은 현실이 안고 있는 문제들을 극복한 새로운 학교, 새로운 교육, 새로운 사회라고 할 수 있다. 대안교육은 현 교육문제를 심각하게 여기는 사람들이 자신의 신념에 따라 교육에 대한 반성과 교육의 본질을 되찾기 위한 노력의 산물이다. 하지만, 대안교육은 교육학자나 대안교육 실천가 사이에서도 일치된 개념은 없으며, 대안교육의 성격 역시 시대와 국가 그리고 학자마다 다르게 정의되고 있다. 먼저, 대안교육운동이 처음 일었던 서구유럽의 학자나 기관들에 의한 대안교육과 대안학교의 정의, 특성을 살펴보면 다음과 같다.

Fantini(1971)에 의하면 대안학교는 공교육에 대한 대안 형태로 출발한 학교이다. Smith(1976: 29-30)는 대안학교를 획일적인 교육체제에 대한 반발로부터 등장한 다양한 형식의 학교로 정의하고 학생과 학부모, 교사의 자유로운 선택의 기회, 적극적인 참여에 의한 유지, 융통성 있는 교육목표 설정, 학생 수 200명 안쪽의 작은 규모의 유연한 조직 등을 1960년대 이후 미국에서 등장한 대안학

교의 특성으로 들고 있다. Barr(1981)는 학습 형태의 다양성, 열린교육, 맞춤형 교수, 경험적 학습을 주로 하는 학교로 대안학교라고 표현하였다. Cooper(1994)는 대안학교를 일반적인 공립학교에서 진행되는 전형적인 것과는 다른 경험을 시도하며, 학생과 학부모들을 위하여 특별한 교수법과 교육활동 등을 제공하도록 계획된 학교라고 정의한다. 비영리 대안교육단체인 AERO⁶⁾에 따르면, 대안학교는 “첫째, 전통적인 기존의 교육이나 학습보다는 다른 시도를 하고 있는가? 둘째, 교육에 있어서 학습수요자 중심의 접근을 하고 있는가? 셋째, 어린이는 자연스러운 학습자라는 믿음이 있는가? 넷째, 학생들은 교육에 대하여 소신껏 발언할 수 있는가?”라는 질문에 긍정적으로 답할 수 있는 유형을 의미한다. 즉, AERO에서 정의하는 대안교육의 특성은 진보주의 관점에 있어서의 아동관과 학습관이라고 말할 수 있다. 예를 들면, AERO의 대안교육은 전통적인 주류의 교육에서 벗어나 교사중심이 아닌 학생에 초점을 맞추고 있고, 아동은 자율적인 학습자라는 것을 전제로 하고 있다. 또한 위로부터의 강요에 의하지 않고 자신들의 교육에 대해 자유롭게 의사표현을 할 수 있는 교육이 대안학교라고 말하고 있다. 대안학교와 대안교육에 대한 AERO의 정의는 AERO가 전 세계적으로 대안교육에 관한 소식을 전하고, 정보를 공유하는 단체라는 점에서 보편적인 대안교육의 특성을 가늠할 수 있다.

다음으로 우리나라의 여러 대안교육 연구자와 교육학자들이 설명하는 대안교육의 특성은 다음과 같다. 강태중(1995)은 지속가능한 가치의 지향, 지역사회에 뿌리내린 작은 규모의 학교, 교육주체인 학습자의 원상회복, 삶을 통한 교육 등을 지향하는 교육을 대안교육이라고 보았다.

조용재·이선숙(2000)은 대안교육의 성격을 인간 존중, 개인의 자율성 추구, 생명존중과 자연친화적인 생태계 회복, 변화 지향, 경험 중시, 전원학교에서의 노

6) The Alternative Educational Resource Organization:대안교육자원조직)는 1989년 교육자인 Jerry Mints에 의해서 설립된 비영리 대안교육단체이다. 자체 AERO MAGAZINE도 발행을 하고 있으며, 전 세계의 대안교육에 대한 소식을 전하고 있다. 현재의 교육 문제를 실제적으로 진단하고 미래의 새로운 교육 해결책을 대안교육에서 찾고 있는 이 단체는 학생중심의 교과과정과 활동을 연구하는데 주력하고 있을 뿐만 아니라 각종 대안 프로그램을 만들어 실제 학교에 제공하고 있으며 학교끼리도 서로 정보 교환을 할 수 있도록 매개 역할을 하는 중요한 단체이다.
<http://www.educationrevolution.org/>

작교육 실시, 지역사회에 뿌리를 내린 작은 규모의 학교 지향 등으로 정의하였다. 이종태(2001)는 대안교육이 지향하는 가치를 다음과 같이 주장하였다. 학생 개인의 개성과 인격을 존중, 경쟁보다는 협동을 통한 공동체성을 중시, 물질문명에 대한 비판적 사고와 생태적 삶을 지향, 특정 종교와 연계되지 않더라도 영성을 추구, 체험을 통한 놀이와 노작 교육을 추구하는 것이 그에 속한다. 고병현(2005)은 대안교육을 미래지향적·지속가능한 가치 지향, 지역사회에 뿌리 내린 작은 학교 지향, 교육 주체의 원상회복, 이론보다는 실천 우선, 교육은 삶에 있어 주체적인 작업이 되어야 한다는 지향점을 제안하였다.

이상과 같이 국내외 연구자들과 대안교육실천가들이 말하는 대안교육에 대한 특성과 그 지향이념에 대해 살펴보았다. 이들이 말하는 대안교육에 있어서 공통적으로 나타나는 특성이나 지향점은 다음과 같다. 첫째, 대안교육은 전통적인 교육 혹은 획일적이고 경직된 공교육 체제에 대한 것을 지적하며 그 대안으로 다양성과 열린교육, 학습자의 자유로운 선택이 보장되어야 함을 추구한다. 둘째, 대안교육은 작은 학교를 지향하며, 학교 운영에 있어 틀에 얽매이지 않고 유연함과 융통성으로 개별적인 행동 수정에 유용함을 추구한다. 셋째, 대안교육은 생명존중과 자연친화적인 생태계 회복을 강조하면서 지속가능한 삶과 가치를 추구한다. 넷째, 대안교육은 지역사회를 기반으로 경쟁보다는 협동을 모색하며 공동체성을 추구한다. 이 외에 특정 종교와 연계되지 않더라도 지성교육의 왜곡에 대한 문제 극복의 절박성과 새로운 인간 교육의 길을 모색하는 길로써 영성교육을 들고 있다(이종태, 2001; 홍성희, 2001; 고요한, 2011). 이처럼 대안학교에 대한 개념에 대해서는 교육학자나 대안교육 실천가 사이에서도 일치된 견해는 없지만, 다양한 가치 속에서 공통된 지향점을 발견할 수 있었다. 본 연구자는 위와 같은 견해들을 바탕으로 대안교육의 특성을 네 가지의 측면으로 정의하고자 한다. 첫째, 대안교육은 진보교육이다. 공교육이 안고 있는 문제와 한계를 극복하기 위해 다양한 형태로 혁신을 시도하고 있으며, 교사와 교재 중심이 아닌 학생의 입장에서 개인의 특성을 존중하여 개별화된 교수법을 추구한다. 둘째, 대안교육은 민주교육이다. 학생들의 자발적인 참여와 협동, 공동체성을 중시하고, 교육의 주체로서 교육에 대한 발언을 할 수 있는 자유로운 분위기를 유도한다. 또한 이러한 배움은 학교 내에서 그치지 않고 지역사회와 연대하여 지속적인 사회적 실천을 지향한다. 셋째, 대안교육은 생태교육이다. 지식위주의 교육

못지않게 일상적인 삶에 노력과 체험을 중시하고 생명존중과 자연친화적인 생태계 회복을 강조하면서 지속가능한 삶과 가치를 추구한다. 넷째, 대안교육은 영성교육이다. 특정 종교와 연계되지는 않더라도 영성을 추구하는 교육을 지향한다. 이러한 영성교육의 목적은 인성교육의 본연성을 상실해가고 있는 현대교육의 문제점을 인식하고 이에 대한 해결방안을 모색하기 위한 교육 인간학적 성찰을 도모한다.

1.1.1. 진보주의와 대안교육

진보주의 교육운동이 태동하게 된 계기는 19세기 말 미국의 각처에 있는 학교의 현실에 있다. 당시 미국의 일부 학교는 학생, 교사, 수업환경 및 재정적인 측면에서 열악한 상황에 처해 있었다. 학교교육은 학생들의 삶과 요구와는 무관한 이분법적이고 추상적인 내용을 가르치는 것이 일반적이었다(양은주, 2003: 26). 지방에 있는 학교들은 학년 체계도 없고 경력 교사도 없이 낙후된 교육환경을 갖고 있고, 도시의 학교들은 인구의 급증으로 교사 1인당 60여 명이 넘는 학생으로 열악한 수업 환경을 갖고 있었다. 더욱이 교육의 재정이 악화되면서 지역 정치가들은 경제적인 매커니즘에 의해 교사직분이나 행정직의 매매를 일삼았고, 교과서 선택이나 학교운영에 관계된 부문에서 정치적인 압력이 작용하는 부패가 심화되었다. 그 당시 학생들의 조기 자퇴율은 급증하였고, 학교를 떠난 청소년들은 비숙련 노동자로 생산 현장을 맴돌기 시작했다(Troen, 1976). 이에 학교의 위기라는 비판의식이 커지면서 제도권 안팎에서 여러 형태의 대안적 교육이 모색되었다. 그러나 진정한 교육의 가치를 살리는 대안 모색으로는 역부족이었다. Dewey는 이와 같은 현상이 학교의 교육과정의 지역사회 및 가정과는 무관하게 유리되어진 채 미리 짜여 있기 때문에 발생하였다고 보았다. 그의 저서 『경험과 교육』에 따르면, 전통적 교육의 주요 목적은 학생에게 잘 조직된 지식과 교육내용, 정보체계를 전달해 주는 것으로, 이때 교과는 과거의 지혜와 지식 중에서 가장 가치 있다고 생각되는 것들을 모아 놓은 것으로 본다(Dewey, 2002: 93-106). Dewey는 전통적 교육을 인류의 문화유산인 지식을 성인생활을 준비하기 위해서 학생들에게 주입하는 것이라고 보았다. 그러나 Dewey가 가지고 있는 교육에 대한 철학은 학생들이 가정이나 지역사회에서 상호작용 하면서

공동체적인 삶을 통해 경험하며 배우는 것이다. 다시 말하면, 교육이란 기성세대가 가지고 있는 아이디어를 기원 그대로 다른 실제의 체계에 외적으로만 적용하는 것을 뜻하지 않으며, 현대 사회생활이 가지고 있는 여러 상황들을 고려하여 올바른 지적·도덕적 습관을 형성하는 데에 관련된 문제들을 명백히 체계화하는 것이다. 따라서 Dewey는 전통적 교육과 진보주의 교육의 특징을 다음과 같이 비교하고 있다.

“위로부터의 강요 vs 개성의 표현과 신장, 외부로부터의 규율 대 학습자의 자유로운 활동, 교재나 교사로부터의 학습 대 경험을 통한 학습, 반복 훈련에 의한 단편적인 지식과 기술을 습득하는 것 대 직접적인 삶에서 생생한 의미를 지니는 지식과 기술을 습득하는 것, 다소간 현재의 삶과는 멀리 떨어진 미래를 위한 준비 대 현재의 삶 속에서 주어진 조건들을 최대한 활용하는 삶을 위한 것, 고정되고 불변하는 목적과 교육내용을 학습하는 것 대 변화하는 세상 속에서의 삶을 이는 것을 나열할 수 있다” (Dewey, 2002:99).

전통적 교육은 학생들이 교사로부터 지식을 수동적으로 받아들이는 것으로 이해한다. 그리하여 교육의 대상인 학생을 무지하고 무능한 존재로 규정짓고, 교육의 전권을 사회의 대변인인 교사에게 부여하는 것이다(노진호, 1996:21). 하지만, 위에서 Dewey가 말하는 진보주의 교육은 위로부터의 일방적인 지시나 강요가 아니라 학생 스스로 자율적으로 본인의 의사를 표현하고 자기 성장을 꾀하는 것이다. 또한, 교사나 교재 중심의 반복적인 훈련이나 교습이 아니라 직접적인 삶을 통해 체득된 삶에서의 모든 경험이 그들의 지식이 되는 것이다. 교육의 궁극적인 목적은 멀리 떨어진 미래를 위한 준비가 아니라 현재의 주어진 삶을 최선을 다해 사는 것이다. 이처럼 진보주의 교육관에서 보는 교육은 삶과 경험이 분리되지 않는다는 것이다. Dewey는 경험론의 전통을 이어받아 지식의 유용성을 중시하고 생활에서 얻은 경험적 지식에 의해미지의 세계를 실험하면서 실용적인 진리를 탐구해가는 실용주의 철학을 주창하였다. 교육과 경험에 대해서 Dewey는 인간은 경험을 제공하면 지성이 발달하고 지성이 발달하면 더욱 더 많은 경험을 학습자 자신의 것으로 만들 수 있다고 하며, 부가적으로 많은 경험을 내 것으로 삼게 될수록 지성은 더욱 발달하고 발달된 지성은 복잡한 경험을 내면화하고 확장시킨다고 하였다. 이런 식으로 지성과 경험이 반복적으로

수준을 높이면서 발달해가는 것을 경험의 성장에 의한 교육이라고 한다. Dewey 는 교육은 학습자가 경험을 계속적으로 재구성하는 것이며 학습자가 환경의 변화에 맞추어 지금 보다 더 나은 상태로 경험적 성장을 이루는 것을 진보라고 말하고 있다(Dewey, 1955).

대안교육은 현행 학교교육의 문제를 비판하고 그 대안을 찾는 움직임으로 열린 교육과정안에서 학습 수요자의 목소리에 귀 기울이고, 주도적인 참여를 우선하고 있다. 또한 대안교육은 미래를 대비하는 교육보다 현재의 삶을 중심으로 나 자신, 즉 개인적 차원에 머물지 않고 조직적으로 공동의 목표를 향해 지역사회와 연대하는 운동성을 보이고 있다. 이는 진보주의적 관점에서 갖고 있는 사회관, 교육관, 아동관 등과 매우 일치하고 있으므로 대안교육은 진보주의에서 그 철학적 이념을 찾을 수 있다.

1.1.2. 민주주의와 대안교육

민주주의의 원리는 인간의 존엄성을 근간으로 상호 인격을 존중하는 자유와 평등으로 표현된다. 이러한 기본적인 원리가 학교교육 전반의 과정이나 활동을 지배하거나 규정짓는 준거라고 할 때, 교사의 일방적인 권위에 의해 학생들이 맹종하며 따르게 하는 교육은 민주주의 교육과 대비되는 개념이라 할 수 있다. 민주주의 교육은 교사가 학생을 이해하고 학생이 교사를 존경하는 상호작용 속에서 가르치고 배우는 교육이다. 이와 같은 의미로 볼 때, 학교는 함께 살고 함께 일하며 최소한 서로 소통하기 위한 학습을 줄 수 있어야 한다.

학교는 학생들에게 인내심, 협력, 함께 살아가고 함께 일하는데 필요한 능력을 가르치는 장소이다(Campbell, 2010/김영순 외 역, 2012: 28). 가르치고 배우는 것은 미래를 개척한다는 것을 의미한다. 학교는 민주주의적 공동체를 기르고 구성함으로써 작게는 학교공동체와 지역사회, 더 나아가 국가와 세계를 보존하고 발전시키기 위해 다음 세대를 키우는 중요한 책무를 담당해야 한다. 학교는 다음 세대를 위한 중요한 책무를 맡고 있지만, 학교가 어떠한 가치를 지향하느냐에 따라 학교의 풍토는 매우 다른 양상을 나타낼 수 있다. 예를 들어, 학교는 평등과 불평등을 조장할 수도 있고 민주주의 가치를 가르치고 지지해 줄 수도 있으며, 권위주의적이거나 반민주주의적인 가치를 강화시키고 사회분열을 증가

시킬 수도 있다(Campbell, 2010/김영순 외 역, 2012: 27). 그럼에도 불구하고, 민주주의에 대한 가치를 강조하는 것은 과하지 않으며 학교교육의 사명이라고 할 수 있다. 민주주의의 기본 이념은 인간의 기본권 실현을 위해 자유와 평등이 전제가 된다. 학교에서 표현되는 민주사회의 다른 가치는 기회의 평등, 인권 존중, 자유선택 등이 포함되어 있다. 그리고 학생은 자기 결정을 위해 가치, 경제참여, 자기관리와 같은 가치를 학교에서 배워야 한다(Engle & Ochoa, 1988). 학교는 민주주의와 평등한 기회를 경험하고 구축할 수 있는 곳이 될 수 있다. 미국의 교육철학자 Dewey는 『교육에서 민주주의의 개념』에서 학교와 민주주의 사이의 관계에 대해 다음과 같이 진술하고 있다.

“모든 구성원이 동등한 조건, 이득, 참여를 위한 규정을 만들고, 각기 다른 형태의 삶의 상호 작용을 통해 융통성 있는 재조정을 할 수 있는 사회가 민주적인 사회이다. 이러한 사회는 개인에게 사회적 관계와 조정에 대해서 관심을 갖게 하고, 혼란을 일으키지 않으며 사회적 변화를 보장할 수 있는 교육체제를 가지고 있어야 한다.” (Dewey, 1966: 90).

Dewey가 말하는 민주사회는 모든 구성원에게 동등한 기회를 부여하고, 시민 스스로가 참여를 위한 규정을 만들어 서로의 참여를 최대한 권유한다. 또한 다수에 의해 정해진 규칙을 존중하고, 상호 작용을 통한 협력과 열린사회를 지향한다. Kohn(2005)은 폭력과 무력의 협박을 사용하는 대신, 민주주의가 육성된 학교 사회를 발전시킬 필요가 있다고 주장한다. 그 이유는 강압적인 힘을 사용하는 것은 몇 시간 동안 교실을 통제할 수 있을지 모르지만, 민주적인 가치를 가르칠 수 없기 때문이다. 안전한 학교에 있는 학생들은 그들이 학교에서 이러한 가치로 생활하기 때문에 정의와 공정성이라는 민주주의 가치를 선호하도록 배운다. 예를 들어서, 안전한 학교의 교육과정은 학생들에게 그들의 가치와 행동을 반영할 기회를 제공하고 그들이 비판적으로 생각하도록 가르치고 있다. 소외된 학생들에게 더 나은 가르침을 위해서는 학교가 반드시 교육과정의 일부로 민주주의와 공정성을 가르쳐야 한다. 학교는 아이들이 안전, 신뢰, 존중을 경험하는 곳이어야 한다. 이를 위해서는 학교가 교육적 실패와 증가하는 폭력, 소외, 불신의 문화와 지속적으로 맞서야 한다. 민주주의 가치는 민주주의에 관한 교과에서만 배우는 것이 아니라, 상호존중과 서로 다름에 대한 관용의 가치를 학교

환경조성을 통해 생활 속에서 체득되어야 한다. Dewey(1916)는 『민주주의와 교육』에서 생활양식으로서의 민주주의를 제시하였다. 그러면서 이러한 민주주의가 갖추어야 할 요소 두 가지를 제시하였다. 첫째 요소는 ‘사회성원이 공유하는 공동 관심사의 수가 많고 종류가 다양하다는 것뿐만 아니라, 상호관심사의 인정을 사회통제의 방법으로 더 중요시한다는 것’이며, 둘째 요소는 ‘여러 사회 집단⁷⁾ 사이의 보다 자유로운 상호작용이 있다는 것뿐만 아니라 사회적 습관이 변화한다는 것-다양한 상호작용으로 빚어지는 새로운 사태에 맞게 끊임없이 적응하는 것’이다. 즉, 사회성원과의 관심의 공유와 사회집단 사이의 자유로운 상호작용이 민주주의의 이념을 이루는 중요한 요소이다. 이와 같은 민주주의의 이념은 인간이 끊임없이 대화하고 상호작용을 하면서 진정한 소통으로 이루어야 한다. 이는 기본적으로 인간에 대한 존중으로 자유와 평등이 전제가 되어야 이루어질 수 있음을 의미한다. 이와 같은 생활방식으로서의 민주주의야 말로 인류가 찾아 낸 가장 좋은 생활방식으로 인간관계를 규정하는 일종의 생활 방식이며, 인간관계 전면을 규정하는 하나의 포괄적 원리라고 볼 수 있다.

학교의 근본적인 목적은 학생들이 미래 사회를 이해하는 당사자로서 또 미래 시민으로서 주체적으로 살아갈 수 있도록 현재의 삶속에서 민주주의 가치를 경험하게 하는 것이다. Arnstine(1995)는 청소년들에게 민주사회를 구축하는데 있어 적극적인 참여자가 되어야 한다고 주장하였고, Westheimer & Kahne(2004)는 민주사회를 구축하기 위하여 학생들에게 기술과 민주주의 가치를 제공하는 교육과정과 학교경험이 필요하며, 교육과정은 민주주의 가치를 솔직하게 가르치도록 바꿀 수 있다고 보았다. 그리고 AERO에서 추구하는 민주적인 학교는 “학생들과 스텝들 간에 의사결정 공유, 학생들 자신의 일상 활동을 선택하는데 있어서 학습자 중심의 접근, 스텝과 학생들 간에는 평등, 학급의 연장선으로서 학교 공동체”이다.

이와 같은 실천과 경험을 위주로 하는 교육과정 운영은 현행의 경직된 공교육과정으로서 어려운 형편에 놓여있다. 이에 대안교육은 삶의 방식으로서의 교육을 추구하고 있다. 앞 절에서 설명했던 대안학교의 특성에 대해 Balt(1981)는 학습모태의 다양성과 열린교육을 강조하였고, 강대중(2005)은 다양한 가치를

7) 이들 사회집단은 상호간의 단절을 의도적으로 도모하기 위하여 조직된 것이라고 볼 수 있다(차미란, 2011: 242).

추구하는 교육실천으로, 조용재·이선숙(2000)은 인간성 존중, 개인의 자유 존중, 경험 중시 등을 대안교육의 특성으로 주장하였다. 따라서 대안교육은 민주주의 이념을 추구하고 있으며, 이러한 이념을 실현 할 수 있도록 삶으로서 경험하게 하는 교육이라고 할 수 있다.

1.1.3. 생태주의와 대안교육

생태주의는 아직 개념의 범위나 특성이 확정되었다고 보기는 어렵지만, 학자 또는 문헌에 따라 생태적 세계관, 생태중심 사상과 같은 말들과 혼용되기도 하며 생명사상, 생명주의, 자연주의와 같은 용어로 사용되기도 한다. 생태주의는 근대 급속히 진행되고 있는 산업화로 환경파괴에 대한 각성에서 비롯되었지만, 단지 환경보호를 지향하는 것만이 아니라 오늘날의 환경위기를 초래한 종래 서구문명의 철학과 세계관, 인간관에 대한 근본적인 반성을 추구하고 그 대안을 모색하는 폭넓은 사상으로 발전하고 있다. 이 때문에 생태의 문제를 극복하기 위해서는 인간 중심적 윤리관을 버리고, 동식물은 물론 토양과 물 등의 생태계의 미생물에 이르기까지 존중하는 새로운 윤리체계를 정립해야 할 필요성이 있다(송명규, 2004:15-31). 이 때문에 전 지구적인 생태위기를 극복하려는 교육이 시도되기에 이르렀으며, 다면적인 성격⁸⁾을 가지고 있어 대안교육의 철학적 기초로 볼 수 있다.

정유성(1993:325)은 자연생태계의 파괴와 인간생존의 위기를 극복하기 위한 교육이 이루어지려면 전통적인 교육에 자리 잡고 있는 파괴성에 대한 성찰이 먼저 이루어져야 한다고 주장하였다. 이에 ‘생태주의 환경교육은 제도화된 학교 교육에서건 아니면 그 밖의 사회교육이든 이제까지의 전통적인 교육의 그것과는 다른 새로운 교육적 노력으로 채워져야 한다.’고 하여 생태주의를 가르치고 실천하는 대안학교의 필요성을 제기하였다. 이와 같은 생태주의는 기존의 교육이 새롭게 지향하는 또 하나의 추가된 이념이 아닌, 전통교육의 패러다임 자체의 전환을 요구하는 이념이라고 할 수 있다. Randle(1991)에 의하면, 영국에서

8) 다면적인 성격이라 함은 전지구적 생태위기 즉, 인류 생존 또는 지속가능성의 위기, 공동체의 위기, 자본주의 위기, 국제관계의 위기, 문명사적 위기 등 다면적인 측면에서 접근해 볼 수 있기 때문이다(이종태, 2007: 167).

창간된 『Green Teacher』⁹⁾에서는 대안적인 교육이념과 실천을 다음의 여섯 가지로 제시하였다. 첫째, 지구를 보호하기 위한 협력이다. 이는 갈수록 극심해지고 있는 환경 문제를 바르게 인식하고 유일한 지구를 보호하는 일이 우리 공동의 책임임을 깨닫게 하기 위한 것이다. 둘째, 사람 간의 모든 경계를 풀고 서로 협력하고 보호하는 것이다. 이는 이념과 이익 추구를 위한 경쟁적 삶을 지양하고 상호공존과 평화를 지향하기 위한 것이다. 셋째, 자율성과 자존감 및 독립성을 지닌 한 개인으로 성장하도록 한다. 성장을 교육의 중심으로 삼는 것은 개인이 자신의 잠재력을 최대한으로 실현하도록 함으로써 현재와 미래의 삶까지 지속가능한 행복을 누리게 한다는 것이다. 넷째, 기술공학과 삶의 양식을 위와 같은 목적에 부합하는 방향으로 설계하고 활용함으로써 지속가능한 사회를 지향하는 것이다. 다섯째, 아동의 미래를 준비한다는 의미에서 ‘정치행위’를 새로운 방식으로 시도해 보는 것이다. 예를 들면, 모의 선거처럼 실제 현장에서 이루어지는 정치행위를 직접 경험하고 이에 관해 토의함으로써 권력의 이양이나 평등, 참여 등을 실제로 이해하게 한다. 한편 스스로의 권리의식을 키워 이 사회의 주체로서 참여의식을 갖도록 한다. 여섯째, 모든 변화의 근원이 되는 영적 변화를 경험케 하는 것이다. 과학에 바탕을 둔 서구의 물질문명은 종교가 지닌 비물질적이고 내면적인 삶의 차원을 억압하였지만, 최근에는 영성의 중요성을 재확인하는 경향이 있다.

Randle이 주장하는 여섯 가지 기본 가정을 정리하여 본다면, 첫째, 자연스럽게 수반되는 대안교육의 또 다른 지향점은 인간적인 상호작용을 가능케 하는 작은 규모의 학교를 추구하는 것이라 볼 수 있다. 둘째, 단순하고 일방적인 내용전달이 아니라 학생들이 직접 체험하며 조사하고 토의를 거쳐, 발견과 창조를 통해 학습하는 과정중심으로서의 교육을 추구하는 것이다. 셋째, 지역사회가 커다란 틀의 학교로서 풍부한 학습의 원천이 될 수 있도록 하는 학교와 지역사회의 긴밀한 결합을 지향한다. 넷째, 학부모가 학교의 교육과정과 특별활동의 내용을 결정하는데 실질적으로 참여할 수 있는 학교와 학부모의 협력 등을 주장하며 자연스럽게 민주주의 교육도 거론하고 있다.

9) 『Green Teacher』는 교사, 학부모 그리고, 유치원에서 고등학교에 이르기까지 젊은 이들에게 환경과 글로벌 인식을 홍보하는 매거진이다. 여기에 실리는 대부분의 기사는 주로 환경 또는 글로벌 교육의 분야에서 근무하는 교사 등 교육자에 의해 작성되고 있다.

이와 같은 Randle이 말하는 생태주의는 앞 절에서 언급한 대안교육이 지향하는 바와 일치한다. 따라서 대안교육은 생태주의를 실천하는 교육이라고 볼 수 있으며, 생태주의 이념을 교육적 맥락에서 분석해 볼 때 근대교육의 성격과 한계를 새롭게 조명함은 물론 대안교육의 철학적 기초를 다시금 성찰해 보는데 의의가 있을 것이다.

1.1.4. 영성¹⁰⁾주의와 대안학교

영성에 대한 추구는 학문과 교육에 있어서 오랫동안 빠져있었던 부분이다. 교육에서 영성이 본격적으로 분리되기 시작한 것은 르네상스 이후, 소위 ‘옥감의 면도날(Ockham’s razor)’로 대표되는 종교와 학문의 분리에서부터이다. 즉, 중세의 신 중심사회에서 탈피하기 위해 종교와 신앙으로부터 학문과 이성이 분리되기 시작하였다. 그러다가 실증주의와 분석철학을 거치면서 과학적이고 논리적인 언어로 포착되지 않은 종교의 영역은 학문의 영역 외부로 내몰리고, 영성함양은 교육의 관심사에서 제외되었다(유재봉, 2013). 다시 말해, 오늘날 교육학이 보이는 특징 중 하나는 스스로 종교적 차원과는 무관하게 정립하려는 것이다. 그러나 이러한 접근은 바람직하지 않으며 가능하지도 않다. 왜냐하면, 과학은 개개 사안을 논리적으로 밝힐 수는 있지만 그들 사안의 의미를 삶의 총체적 관련성 속에서 밝힐 수는 없기 때문이다. 그 총체적 관련성을 드러내는 것은 무엇보다도 철학이자 종교라고 볼 수 있다. 종교적 차원은 개인의 삶의 계기가 궁극적이며 가장 포괄적인 맥락에서 문제시될 때 드러난다. 이는 과학적 증명의 원리를 벗어나서, 오로지 내적으로 체험될 뿐이다(고병헌 외, 2009: 400). 교육에서의 종교와 영성의 배제는 총체적인 인간의 형성을 불가능하게 만들고 인간의 도구화, 인간성 상실, 내면의 메마름, 목적과 의미의 상실 등 다양한 문제들을 야기 시켰다. 17세기 이래 근대 경험과학은 인간의 삶을 근본적으로 변화시키고, 사실적 진리를 추구하였지만, 가치와 의미에 관해서는 침묵하고 있으며 관심을 두지 않았다.

10) 영성과 종교성은 개념을 어떻게 규정하느냐에 따라 다르지만, 비슷한 의미로 교차적으로 사용한다. 본 연구에서의 영성은 특정 종교에 국한시키지 않고 종교성보다 넓은 개념으로 이해하고 사용하였다.

오늘날 교육의 학교 현장에서는 심각한 교육문제가 발생하고 있다. 예컨대 학교폭력을 비롯하여 왕따, 소외, 무기력, 두려움, 정신적 혼란, 자살 등의 각종 병리현상 등이다. 이러한 병리 현상들은 내적인 마음의 문제가 외적으로 표출된 것으로 볼 수 있다(유재봉, 2013:99). 이러한 인간성의 상실은 전인적 혹은 총체적인 마음을 기르지 못한데서 비롯된 것이다. 이러한 인간의 내면의 문제가 발생하면서 20세기 후반부터 서구사회를 중심으로 영성에 관한 관심이 증가하기 시작하였다. 이 시기에는 제도화된 종교가 급격히 쇠퇴하고 있음에도, 오히려 영성의 시대라 불릴 만큼 영성에 대한 관심이 증가하였다. 영성의 외연이 확대됨에 따라 영성의 개념도 종교적인 범주를 넘어 훨씬 다양한 의미로 확장되었다. 영성은 인간 내면의 무엇인가를 표출하는 것이면, 그것이 무엇이든 간에 영성이라는 용어가 사용되고 있다(유재봉, 2013: 98). 이러한 영성의 부활은 교육의 가능성을 가져다 줄 수 있다. 영성의 부활은 교육에서 영성을 추구함으로써 무엇보다 총체적 인간 혹은 전인을 형성하는 것이 가능하기 때문이다(Groom, 1998/김도일 역, 2001: 445-446). 즉, 영성은 인간 삶의 편린들을 통합하며, 균형 잡힌 삶을 영위하도록 해줌으로써 인간답게 만드는 총체적인 역할을 할 수 있다. 교육은 마땅히 전인적으로 인간의 모든 부분을 조화롭게 발달시켜야 한다. 하지만 현실은 주지주의 교육으로 가르치는 내용이 객관적 지식이나 정보에 치우쳐 있다. 이와 같은 지식을 강조하다보면 그것을 내면화하는 주체의 역할을 간과하게 되며, 객관적으로 표현되지 않는 암묵적 지식을 배제하게 된다. 또한 그러한 지식은 자신의 관점 외부에 존재하기 때문에 균형 잡힌 삶을 유지하는데 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이 점은 Palmer(1993)의 다음 말에서도 잘 드러나 있다.

“사상의 체제에서는 세계는 우리를 머리만 가진 존재로 만들어 낸다. 그런데 교육은 이런 모든 방식들과 그 밖의 다른 방식들로 세계를 보고 있으며, 더구나 그것을 소위 ‘학문분야’로 산산조각 내면서 통일을 위한 시도는 거의하지 않고 있기에, 마침내 우리는 스스로를 조각난 세계만큼이나 통일성 없는 존재로 이해하게 되고 말았다.” (Palmer, 1993/이종태역, 2008:62).

위에서 보는 바와 같이 현대교육은 다양한 학문에 관한 객관적 지식을 가르

쳐 온 결과 각 학문의 지식을 가졌으나 인간성은 상실했으며, 총체적 혹은 전인적 인간을 기르기보다는 파편화된 인간을 양성하게 되었다. 이와 같은 맥락에서 대안이라는 용어는 기존의 것에 대한 문제의식에서 나타난다. 대안교육은 기존의 학교교육을 문제시하고 있다. 우리나라의 경우 입시를 향한 입시경쟁, 서열화, 권위주의, 주지주의 교육, 인권 경시 등이 문제가 된다. 이러한 학교교육은 학생의 인간성을 피폐하게 하므로, 오늘의 학교교육은 비인간화 교육이라고 비판받고 있다. 이러한 학교교육이 지닌 문제의 근원은 근대주의에 기반을 둔 근대교육이라고 할 수 있으며, 근대교육의 문제는 근대주의의 문제에서 기인한 것이라고 볼 수 있다(이재일, 2012: 96).

학교교육과 근대교육의 한계를 넘어서려는 대안교육은 학습자의 전인적 성장과 학습권을 중시하고, 협동과 체험을 통해 배워가는 교육을 지향한다. 대안학교는 나름의 건학이념으로 특색 있는 교육이념과 교육과정으로 운영되고 있지만, 대부분 학생과 학부모 교사 그리고 지역사회가 어울리는 공동체를 이상으로 삼는다. 종교란 본래 초월의 기능을 수행한다. 기존의 것을 넘어 ‘더 나은 대안’을 제시하는 것이 종교이다. 종교의 가르침은 그 자체가 대안적 특성을 담고 있다고 보아도 과언이 아니다. 종교성은 개인을 초월하여 가족, 이웃, 사회, 자연, 지구 우주 등 모든 존재가 서로 연관되어 있기 때문에 개인이 병들면 가족이 병들고 이웃, 사회, 자연이 병들고 지구가 병든다고 보는 홀리스틱교육과도 유사하다.

홀리스틱교육에서 중요하게 여기는 점은 생명(life)과 영성(spirituality)이다. 홀리스틱교육은 병든 환경과 병든 교육을 치유하는 데 새로운 교육문화의 창출이 시급하다는 필요에 의해서 1980년대 중반 캐나다를 중심으로 교육 분야에 도입되기 시작하였다(Miller, 1996). 이는 인간과 지구상의 모든 생명이 서로 공존하고 의지하여 조화를 이룰 때, 우리 개개인의 행복과 지구 공동체의 행복이 심원한 곳에서 모두 연관되어 일치하게 된다는 교육적 접근이다. 이러한 홀리스틱교육은 영성뿐만이 아니라, 앞 절에서 다루었던 생태주의와도 무관하지 않다.

이와 같은 맥락에서 세계미래학회는 영성이 이성과 지식의 다음 화두로 떠오를 것으로 전망하고 있다. 세계적 미래학자인 Naisbitts는 “영성은 종교에 국한된 것이 아니라 신성함을 경험하는 것과 그것을 경험하려는 욕구의 전부다.”라고 말했다. 또 워싱턴 대학의 Halal 교수는 “2020년에는 정보시대가 끝나고 지

식 이상의 가치와 목표를 중시하는 영성 시대가 올 것이다.”라고 예상했다. 영성은 신적 존재에 의존하는 것이 아닌 감정을 말한다(김복영, 2011: 116). 예컨대 인공지능 기술이 아무리 발전하고 있다고 해도 인공지능 기술이 인간의 감정을 만들어 낼 수 없는 만큼 심리에 대한 탐구가 이루어질 수밖에 없는 것과 같다. 기술발달로 급변하고 있는 상황에서 인간 중심의 본성 회복과 정신적·감정적 안정 추구는 시대의 요구인 것이다. 이러한 인간의 본성 회복과 더불어 생명 존중에 대하여 각 개인이 지니고 있는 막중한 책임을 깊이 인식시키는 영성교육이 절실히 요구된다. 이것이 바로 대안교육의 핵심이며, 이러한 대안으로서의 학교교육은 교육활동의 주체인 교육자와 학습자의 상호간의 행복한 삶이 보장되는 혁신이라고 볼 수 있다. 그러므로 대안교육으로서의 영성교육은 학습자의 삶에 질적 향상이 일어나는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

1.2. 국외 대안교육의 성격

20세기 초 신교육운동(New Education movement)은 당시 유럽 전역에 걸쳐 매우 광범위하게 확산되었던 교육운동이다. 19세기 말부터 새로운 학교교육문화를 모색하기 시작한 서구 유럽의 여러 국가들도 우리가 현재 가지고 있는 여러 교육적 문제들로 고민하고 있었다. 즉 기존의 교육이 진정한 개인의 성장과 자아실현에 기여하지 못한 채 기계적인 학습에 편중되어 있으며 학교체제 자체를 위해 학교가 존재하고 있다는 점 등 여러 문제들을 안고 있었다. 이와 같은 문제에 공감하고 해결하고자 하는 일련의 교육개혁의 시도들은 당시의 동시대인들에게 큰 반향을 불러일으켰다. 나라마다 빠르고 늦음에 다소의 차이는 있지만, 유럽 및 북미에서는 교육개혁을 위한 광범위한 시도들이 있었다. 나아가 일련의 교육운동으로 발전되어 큰 규모의 교육개혁운동인 ‘신교육운동’이 전개되었다. 신교육운동이 일어난 서구의 주요 국가들을 꼽는다면 영국, 독일, 이탈리아, 프랑스, 미국 등을 들 수 있다. 신교육운동은 그 운동의 본질에 있어서 어느 나라에서 발생했든 간에 그 운동의 명칭은 달라도 유사한 특징¹¹⁾을 공유하면서

11) 19세기 말부터 일부 선구적인 학교들에 의해 시작되어 구미 전체에 확산된 신교육운동은 그 개념이 갖는 포괄성에도 불구하고 특정의 가정들을 공유하고 있는 교육운동이다. 신교육운동이 각 주체들은 서로 관점은 달라도 도구적 교육과 성과별 지원

전개되었다. 예를 들어 독일에서는 ‘개혁교육학’, 미국·영국·프랑스에서는 ‘새 교육’이라고 명명되었다(오인택 외, 2002). 이에 본 절에서는 새로운 학교교육문화를 선도했던 영국, 독일, 미국의 신교육운동이라는 대안적인 교육을 모색하게 된 배경과 그 성격을 살펴보았다.

1.2.1. 영국의 신교육 운동

신교육 운동은 제1차 세계대전 이전의 4반세기에 그 기원을 가지고 있다. 영국의 경우 교육적 개혁의 필요를 확신한 선구자들에 의해 주도 되었고, 선구자들이 말하는 개혁의 길이란 그들이 비판한 기존의 사립중등학교들인 퍼블릭스쿨 시스템에서 벗어나는 것이었다. 퍼블릭스쿨은 오랜 역사를 가지고 영국의 교육제도를 지배해 왔다. 퍼블릭스쿨 교육은 여러 장점들이 존재함에도 적지 않은 단점들이 지적되었다(Badley, 1923: 4-5). 예를 들어, 퍼블릭스쿨이 중시해온 운동경기들은 지나치게 흥미 위주가 되거나 그 자체가 목적인 것처럼 과장되어 그 교육적 효과를 감소시켰다. 또한 학문, 법, 종교, 정치 등에 국한된 커리큘럼은 영국의 시대적 변화를 일으킨 산업화와 과학 분야를 경시하였다. 인성교육영역에서도 학생들로 하여금 일상생활 내에서 특정계층의 제한된 전통을 하나의 관습으로 받아들이게 하였다. 무엇보다 퍼블릭스쿨 커리큘럼이 고전중심으로 구성되어 시대에 부응하지 못하는 교육이라고 지적되고 있었다(오인택 외, 2006: 54). 신교육운동의 선구자들은 학교가 변화할 필요가 있다는 것에는 동의하지만, 새로운 학교들이 어떻게 운영되어야 하는가에 대해서는 그 초대 설립자들의 확고한 원칙들을 따름으로써 각각의 학교들은 개별적인 특징을 지니게 되었다. 그럼에도 그들은 민주적 교육, 그리고 좋은 학교와 사회생활의 근본적인 조건으로서의 자유에 대한 신념은 공유하고 있었다. 그 학교들 중 Cecil Reddie가 설립한 애보츠홀름(Abbotsholme)학교와 Badley가 설립한 비데일즈(Bedales)학교는 ‘전

제도에 대해 공히 거부하였다. 즉 문자 중심의 학습에 대해 실용적인 관점에서의 비판이 이루어졌으며, 또 자연주의적 관점에서 아동의 자연적인 본성과 힘을 억압하고 질식시키는 수업방식에 대한 비판이 행해졌고, 헤르바르트적 관점에 선 사람들은 교육이 아동의 다면적 흥미를 계발시키는데 실패하고 있다고 비판했다. 이러한 비판을 바탕으로 신교육운동에서 지시하는 ‘새로운(new)’ 교육이란 최소한도 ‘기술적교육’이나 ‘고전중심의 교육’, ‘자유교양교육’은 아니라는 점이다(Selleck, 1972:336).

원기숙학교'로서 영국 전통의 기숙학교인 퍼블릭스쿨의 한계를 보완한 새로운 전원학교로서 손꼽히고 있는 선구적인 학교이다(Boyd & Rawson, 1965). 이들이 설립한 전원기숙학교는 전원기숙학교 안에서 전원생활 자체가 학습의 장이 되게 하고, 자연을 토대로 다양한 노작과 체험을 중심으로 학습하게 한다. 이를 통해 구성원들 간의 우정과 협력에 기초한 자유롭고 평등한 인간관계를 경험하게 하였다. 이와 같은 교육은 현대 사회가 요구하는 지식과 시민의식, 창의성과 균형 잡힌 인성의 함양을 추구하는 교육이라고 할 수 있다(오인택 외, 2006: 55-57).

한편, 제1차 세계대전은 관련 국가의 교육에 심오한 영향을 초래했다. 짧은 전쟁 기간 동안 세 가지의 국면이 드러났다. 첫째는 전쟁 초기에는 교육과 관련된 모든 것이 중지되었다. 새 학교도 없었고, 실험은 드물었으며 계획은 제한되었다. 둘째는 전쟁 후반기에 접어들자 서부유럽 국가에서는 전쟁 후에 올 그들이 희망하는 새 나라를 구상하며, 새로운 교육을 위한 계획들 중시하기 시작했다. 그러나 막상 전쟁이 끝난 이후에는 전쟁에 쏟은 거대한 노력으로 재건의 여지가 없었고, 경제적·정치적 어려움은 교육 개혁자들의 발목을 잡았다(오인택 외, 2006: 74). 이러한 상황에서 의식 있는 개인들이 설립한 새 학교는 중요한 역할을 했다. 그들은 미국의 Dewey와 Parker의 제자들에게 영향을 받아 '미국 진보주의 교육협회'를 창설하였다. 이렇게 새로운 교육에 관심을 가진 개혁가들은 그 이전의 선구적인 학교들에 비해서 학생들에게 보다 많은 자율성과 그에 기초한 창의성을 발달시키는 것을 교육의 주안점으로 삼았다. 즉, 비권위주의적 교육의 성향이 더욱 뚜렷해졌는데, 이러한 교육개혁운동의 시작에 커다란 영향을 준 인물은 Edmond Holmes이다. Holmes는 장학관으로서의 현장경험을 바탕으로 새로운 교육의 비전을 제시한 그의 저서『교육의 현재와 미래』를 통해, 맹목적이고 수동적이며 비지성적인 복종이 서구교육체계의 기초였음을 비판하고, 전통적인 교육이 아동의 자발성과 창의성을 말살시키고 있다고 지적하였다. 이를 개혁하기 위해 자유의 중요성을 강조하였는데, 아동을 선천적으로 '별 받아야 할 아동'이 아니라 스스로 자아실현의 길을 가는 '신의 아동'으로 인식해야 한다는 아동에 대한 이해의 전환을 요청하였다(Selleck, 1972: 23-25). Holmes가 교육개혁가로서 끼친 영향은 적지 않았다. 그 이후 Holmes의 뒤를 이어 비권위주의 교육운동에 씨를 뿌린 사람은 Homer Lane 이었다. Lane은 Ford Republic

이라고 하는 비행 청소년 감화시설의 책임자로 일하면서 Lane 특유의 직관과 독특한 방식을 활용하여 비행청소년들을 모두 정상적인 소년들로 변화시켰다. 이때 Lane이 사용한 방법이 자율의 원리에 기초한 자치였으며, Lane은 비행청소년들에게 최대한의 인정과 자유를 부여함으로써 그들 마음 안에 있는 증오로부터 벗어나게 하여 스스로 정상적인 소년들이 되게 하였다(오인탁 외, 2006: 76-77). Lane의 뒤를 이어서 신교육운동의 전성기인 1920년대 초 가장 급진적인 비권위주의 학교인 Summerhill을 설립하여 커다란 영향을 준 인물은 Neill이었다. 그에게 있어서 새로운 교육의 본질은 불안과 죄의식으로부터의 자유를 의미했다. 이를 위해서 요구되는 것은 아동에 대한 전적인 신뢰였으며, 이 신뢰 위에서 그는 아동의 자율적인 성장을 가로막는 일체의 도덕과 종교적 억압을 학교교육에서 제거하였다. Neill은 아이들이 자발적인 자기선택의 원리에 의해 학습을 포함한 일체의 생활을 자율적으로 주도하게 하였으며, 공동체적 생활에 필요한 규칙과 질서도 자치에 의해서 만들어 가게 함으로써 그 어느 학교보다도 학생들에게 포괄적인 자유를 부여하는 비권위주의 학교의 전형이 되었다. 이와 같은 Neill의 사상과 실천은 많은 영국 사람들에게 지대한 영향을 주었으며 그의 Summer Hill학교는 신교육 자체였다고 평가하고 있다(Boyd & Rawson, 1965: 64-65).

이와 같이 진보주의적 교육철학은 영국학교에서 받아들여진 실제 그들의 사례에서 찾아볼 수 있다. 그리고 영국의 교육제도는 20세기 전체에 걸쳐서 완전히 변화되어 왔고 진보주의 교육의 철학이 폭넓게 퍼져 왔음을 확인할 수 있다. 그러나 영국의 신교육은 미국의 진보주의 교육과 일치하지 않고, 영국 나름의 국제적인 이해와 평화에 대한 교육이 더욱 강조되었다. 이처럼 영국의 초창기 신교육운동의 사상적 기반은 상당 부분 영국 국외의 사상가들로부터 온 것으로 특별히 창의적인 결과물은 아니다. 그러나 그것이 오로지 모방에 그친 것이 아니라 영국인들에 의해 또 영국인들을 위하여 재구성 되었다. 이것은 영국의 신교육운동이 전통적인 영국식 교육체제의 틀을 유지하면서 현 시대의 요구에 부응하는 변화된 교육을 제시하고자 노력한 것이라고 보인다.

1.2.2. 독일의 개혁교육학운동

독일에서는 1960년대에 반권위주의적 교육, 70년대에는 전통적인 교육학에 반기를 든 반(反)교육학 등이 논의되다가 대안교육이 그 자리를 차지하게 되었다. 독일의 대안교육적 시도를 살펴보면, 그 시도들의 다수가 교육학 이론에 기초했다기 보다 교사나 부모들의 주도로 학교라는 교육현장에서 실천되었다는 점을 알 수 있다. 독일에서 교사나 부모들에 의하여 주도된 대안교육들이 시도되는 과정은 결코 순탄하지 않았다. 그들은 많은 시행착오를 통해 대안교육적 시도들이 한낱 현장에서의 실험으로 끝나지 않으려면 그 실천의 뿌리가 될 교육학적 근거가 필요하다는 것을 깨달았다. 이러한 인식은 19/20세기 전환기의 개혁교육학에 대한 논의를 불러왔고 이는 이른바 개혁교육학의 부흥기로 이어졌다(김명신, 2001: 30). 개혁교육학 운동은 제각기 강한 개성을 지닌 다수의 교육이론가 혹은 교육실천가들이 서로 첨예하게 모순되는 논의들을 진행해 나가는 가운데 매우 다각적 차원으로 이루어졌던 교육적 시도를 포함하고 있다(최재정, 2002b). 개혁교육학 운동은 근대 이후 서구에서 거론되던 주요한 교육학적 주제들 가운데 당시의 특정한 역사적 배경을 가진 교육적 시도의 한 형태에 불과하다고 평가되기도 한다(Oelkers, J. 1989). 그럼에도 불구하고 개혁교육학 운동은 무엇보다도 그 중심적인 인물들이 당시의 교육현실을 신랄하게 비판하면서 그들의 논의를 전개했다는 점에서 공통점을 가지며, 개혁교육학이라고 하는 하나의 틀에 귀속시킬 만한 근거도 갖고 있다. 개혁교육학을 학문적인 대상으로서 다루기 위해서는 무엇보다도 이 영역이 지니고 있는 시대성과 특수성에 초점을 맞추어야 한다. 특히 독일은 이 시기에 세계사적인 차원에서 당시의 유럽의 다른 나라들과 구별되는 특별한 경험을 했다. 독일에서의 개혁교육학의 독특성은 무엇보다 '문화비판'에서 찾아 볼 수 있다(Bast, 1996; 최재정, 2002a).

이에 최재정(2003)은 '문화비판'이 담고 있는 다양한 경향성들이 개혁교육학 속에 어떻게 드러나고 있는지 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 문화비판에서는 흔히 주제, 자아의 모습이 지나치게 이상화되어 있다. 이는 문화의 차원에서 뭔가 변화를 일으키고자 했던 경향으로 개혁교육학 운동의 범위 속에서 특히 카리스마를 지닌 정신적인 지도자를 숭배하는 식의 태도로 표출되고 있다. 둘째, 위에서 나타난 이상화와는 반대로 전체성을 지극히 강조하는 경향이 문화비

판에서 발견되고 있다. 즉, 개인들의 전체에 대한 귀속성을 강조하였다. 문화비판은 자유의 개념을 반드시 ‘의무’와 ‘책임’의 차원과 함께 다룰 것을 요구한 개혁교육학 운동의 성향과 유사하다. 특히 ‘전원기숙사학교운동’의 대변자들에게 있어서 교육공동체란 자급자족적 형태를 띠며 구조화되어 있어 그 안에 속한 구성원들은 일정한 질서 속에서의 학교생활이 강제가 아닌 자유로움으로 느끼게 된다. 셋째, 당시 문화비판에서 보여 지는 비합리성과 낭만주의적 경향 등은 특히 교육제도에 대해 비판하는 내용, 즉 ‘학교비판’의 차원에서 가장 뚜렷하게 나타난다. 이들은 무엇보다 기존의 학교가 ‘책 위주의 학교’인 점, 교육내용이 지나치게 주지주의적인 점에 치우쳐져 있는 점 등에 대해 비판하고 있다. 이에 대한 대안으로 삶에 있어서 진실한 측면을 강조하는 교육이 이루어질 것을 요구한다. 넷째, 문화비판에 포함되어 있는 염세주의와 아포칼립스적인 경향성 또한 개혁교육학의 범위 속에서 흔히 발견된다. 특히 독일 정신문화의 전통 속에서 발견되는 교육학적 이상향으로서 교육의 성역을 이루고자 하는 시도는 전원기숙사학교 운동 속에서 가장 뚜렷하게 나타난다고 볼 수 있다. 더 나아가 아동 및 청소년은 새로운 교육을 통해 세계를 구원할 새로운 인간으로 거듭나야 하는 신성한 존재로 보고 있다.

이처럼 ‘문화비판’은 당시의 사회 속에서 교양시민들이 사회심리학적 차원에서 감지하고 있었던 불안감이나 불만감의 표출이었으며, 그들의 내부에 잠재되어 있던 욕구와 희망이 다양한 측면으로 투사되어 나타난 일종의 이상향이었다고 볼 수 있다. 결국 문화비판 속에 내포되어 있는 교양시민들의 미래적 희망과 비전이 당시 개혁교육학 운동을 가능하게 했던 원동력이라고 할 수 있다. 이 개혁교육운동의 범위 안에서 전개되었던 교육이론 및 실천은 당시 독일에서 벌어지고 있던 독일 특유의 시대 상황을 매우 뚜렷하게 반영하고 있다. 특히 청소년운동과 예술교육운동과의 깊은 연관성으로 전개되었으며, 이 두 운동 또한 개혁교육학운동의 다양한 조류들 중 가장 독일적인 특성을 강하게 드러내는 교육운동이었다. 이처럼 서로 깊게 관련된 이 두 운동에 있어서 매우 중요한 교육적 원리로 생각되던 핵심적 개념들은 당시 전원기숙사학교운동에서도 강조되었다. 독일에서는 Hermann Lietz가 ‘전원기숙사 학교’를 설립하였는데, 그는 1889년 일젠부르크에 첫 번째 전원기숙사학교를 세우기 바로 직전인 1887년에 『엠로슈 토바, 소설인가, 현실인가?』를 저술하였다. 이 책에서 Lietz는 당시 학교교육의

현실에 대해 신랄하게 비판하였으며, 그 비판에 입각하여 그 나름에 교육이념을 세워갔다. 당시 독일의 교육현실에 대한 Lietz의 비판적 시각이 담겨진 ‘전원기숙사학교’는 다음과 같은 특징을 가지고 있다(오인택 외, 2006). 첫째, 이 학교에서는 자연과의 접촉을 무척 중요하게 여긴다. 우선 학교가 산업화에 의해 오염된 도심으로부터 멀리 떨어진 곳에 위치하고 있었다는 점이 그러하다. 둘째, 인간에게 있어서 정신적 측면 못지않게 육체적 측면을 크게 부각하면 조화로운 전인교육을 추구하고 있다. 셋째, 교육과정을 운영함에 있어서 실제적인 삶과 실용적인 측면의 연결성을 매우 중요하게 여겼다. Lietz는 그 어떤 과목에서 배우는 지식이든 그것이 사장되면 안 된다는 점을 지적하고, 교육내용을 정할 때 교사가 아닌 학생이 주도해야 한다고 강조하였다. 넷째, 정규적인 수업 외에 종교의식과 유사한 행사를 거행하는 일이 중요하게 다뤘다. 이것이 지니고 있는 효과로서 학생들이 정신적인 통일성을 이루도록 한다는 점과 기독교적 정신을 근간으로 하여 학생들의 생활에 있어서 윤리적인 측면이 강화되도록 하는 점이 부각되었다. 다섯째, Lietz의 학교에서는 가장(家長)을 중심으로 하는 대가족에서와 같이 교사와 학생의 관계가 부자 관계처럼 구성되어 있었다. 이때 전체 학교의 구성원들은 Lietz라고 하는 매우 강한 카리스마를 지닌 가부장(家父長)을 중심으로 가족과 같은 분위기에서 자식이 아버지에게 하듯이 가부장으로서는 섬기는 생활을 했다. 여섯째, Lietz의 학교에서 그 구성원들 간의 관계는 대가족과 같은 형태로 운영되고 있었으며, 이외에 이 학교에서는 학생들에게 정기적으로 침묵의 시간을 갖고 있었다. Lietz는 이와 같은 행위를 통하여 학생들이 단지 소리를 내지 않는 차원을 넘어서 개인으로서의 요구를 주장하는 것이 아니라 공동체, 전체를 위하여 “자아를 포기”할 줄 아는 능력을 키울 수 있게 된다고 믿었다. 일곱째, 무엇보다 교과과정을 다루는 차원에서 Lietz학교에서는 언어, 특히 독일어의 습득이 매우 중요성을 띠고 있었다. 이는 다시금 위에서 이 학교에서 준수되어야 하는 교육적 원칙들에 대해 서술하는 부분에서 애국심을 고취하는 프로그램을 시행할 것을 요구한 점과 깊게 연관된다고 할 수 있다. 여기에서 주의할 점은 Lietz가 조국애 고취의 부분을 종교적, 윤리적인 심성을 키우는 일과 동시에 이루어져야 할 부분으로 여겼다는 사실이다.

이와 같이 독일의 개혁교육학운동의 대표성을 갖고 있는 Lietz가 설립한 전원기숙사학교의 특징을 통하여 Lietz의 사상과 그 당시의 독일 내의 개혁교육학운

동의 성격을 가늠할 수 있다. 이를 통해 Lietz의 ‘전원기숙사학교’가 일반적인 학교와 구별되는 특징들, 특히 전원기숙사학교의 장점들은 현재의 우리 교육현실의 문제들을 풀어가기 위한 일종의 화두로서 중요한 시사점들을 제공하고 있다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 전원기숙사학교 운동을 포함한 독일 개혁교육학 운동의 다양한 조류들을 현재의 우리가 수용하는데 있어서 발생할 수 있는 문제들 또한 배제할 수 없다는 것이다. 무엇보다도 개혁교육학운동은 그것이 지니고 있는 현재적인 의미와 중요성과는 별개로 특수한 역사적인 상황들로부터 비롯된 시대의 산물이라는 점을 간과해서는 안된다. 또한, Lietz가 학교에서 지향하는 대가족적인 공동체성과 아버지와 같은 역할은 오늘날 지향하는 공동체성과 민주주의 개념과는 구별되는 의미로 사용되고 있다. 즉 가족적인 공동체 속에서 전체의 측면이 각 구성원들의 개별성의 측면보다 훨씬 강조되는 의미로 사용되었다고 해석할 수 있다. 그리고 교육과정 속에서 독일어의 습득을 중요시 하는 것은 애국심을 고취시키고자 하는 민족주의적인 측면들이 나타나고 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 이처럼 국제적인 흐름의 일변으로 일어난 신교육 운동이지만, 국가마다의 사회적·역사적 맥락과 배경에 따라 그 특성에 맞게 교육운동이 전개되고 있음을 알 수 있다.

1.2.3. 미국의 진보주의 운동

진보적인 사회개혁 시도는 어느 시대 어느 사회에나 있지만, 미국에서는 특히 급속하게 산업화가 진행된 후인 1890년대부터 약 50년간 현저하게 나타났다. 역사가들은 미국에서 급변하는 산업사회의 도전과 문제에 직면하면서 다원적으로 개혁운동이 전개된 이 시기를 진보주의 시대라고 명명한다. 미국에서 산업혁명은 19세기 초에 시작되었고, 본격적으로 전기를 이용한 대규모 공장 체제가 자리 잡고 도시화가 진행된 것은 19세기 중엽이후이다. 이로부터 기계화·도시화로 열악한 환경, 빈곤, 계층적 대립, 이민 증가에 따른 문화적 갈등 등 사회문제가 심화되었고, 이를 해결하려는 다양한 개혁적 시도들이 있었다. 정치에서 부패를 척결하고 사회적 불평등 문제를 해소하여 복지국가를 이루기 위한 운동, 산업 부문에서 기업가와 노동자 모두에 의한 직업훈련 요구, 도시에서 지역사회 정화와 이주민들의 적응을 위한 사회교육 실천, 농촌에서 급진적 농업주의에 대한

온건한 자유주의적 대안, 대학에서 철학, 심리학, 사회과학에서의 형식주의를 혁신하려는 시도 등이 모두 이 시기의 진보적 개혁운동의 큰 흐름 가운데에 일부를 구성한다(Cremin, 1961; De Witt, 1968).

진보주의 교육이 태동하게 되는 19세기 말 미국의 전 지역의 학교교육 현실은 학생, 교사, 교실환경, 재정적 측면에서 극심한 문제 상황에 처해 있었다. 교실에서는 학생들의 실제적 삶과 무관한 내용을 단순 암기식으로 가르치고 있고, 지방의 학교들은 학년 구분도 없고, 잘 훈련된 교사도 없이 교사 1인당 60여명의 학생이 맡겨졌으며 학교환경은 매우 열악해져 갔다. 교육 재정적 어려움이 가중되면서 지역 정치가들은 소득원 찾기에 급급하여 교사직분이나 행정직을 사고팔았고, 교과서 채택이나 학교운영과 관련된 모든 부문에서 정치적 입김이 작용하는 식으로 부패가 심화되었다(Troen, 1976). 이와 같은 상황에서 학교를 떠나는 학생 비율이 급증할 수밖에 없고, 청소년들은 비숙련공이기 때문에 값싼 임금을 받으며 불안정한 일터로 내몰리고 있는 이 악순환으로 미국의 열악한 학교현실을 가늠할 수 있다.

당시 이러한 교육현실 문제가 공론화된 데에는 독일의 예나 대학에서 돌아와 교육의 과학화를 향한 신념에 가득 찼던 Joseph M. Rice가 포럼지에 기고한 학교 연재기사의 영향이 컸다(Cremin, 1961). Rice는 1892년 12월부터 6개월간 36개 도시 학교를 두루 조사한 후, 정치적 개입과 부패로 인한 학교의 황폐화, 지식과 자질이 없는 교사들, 학교 운영에 있어 경직되고 권위적인 교장 등의 열악한 학교 현실을 발표했다. 또한 당시 전 세계적으로 유명해진 Parker(1837-1902)의 학교처럼 빈곤층을 배려하는 열정적인 교사들과 전인교육의 좋은 사례들을 소개하였다. 이러한 보고는 학교교육 개혁의 절박함뿐만 아니라 진보적 교육 실천을 시도하는 학교에 대한 관심과 긍정적 여론을 형성하는 계기가 되었다(양은주, 2003: 28). Rice가 포럼지에 소개했던 Parker 학교에서 가장 대표적인 특징은 아동을 중심으로 하고 교과를 상호 연결하여 아동에게 유의미하게 만드는 것이다. 즉 학생들에게 의미를 갖는 삶의 맥락 안에서 교과 간 통합이 이루어지는 교실 수업을 강조한다. 그리고 Parker 학교의 교육원리는 활동을 통한 학습, 교과의 집중과 연결을 통한 힘의 생성, 민주사회 시민형성을 위한 공동체 중심 교육, 지적인 발달과 인격적 발달을 통합한 전인교육, 자연적 환경에서 구체적인 경험을 통한 교육 등으로 요약할 수 있다(Stone, 1999). Parker는 이와 같은

노력으로 학교가 모범가정, 완전한 공동체, 민주주의를 대표하는 곳으로서 교사-학생-교장-학부모의 공동체적 연대감이 근본적인 바탕이 되게 하였다. 이에 학교는 아동과 성인들이 함께 삶을 공유하는 터전으로서 자신들의 일상적 경험을 토대로 상호 고무하는 관계를 형성하는 비형식성을 특징으로 하는 장이 되었다.

Parker의 학교가 실천적으로 구현된 진보적 학교의 선구였다면, 시카고 대학 실험학교는 Dewey의 프래그머티즘 사상과 교육론이라는 확고한 철학적·이론적 기초 위에서 구현된 진보적 교육의 전형이라고 볼 수 있다. 1894년 Dewey는 시카고 대학의 철학·심리학·교육학 통합학과 학과장으로 부임하는데, 이 시기에 실험학교를 설립·운영하면서 그의 철학과 일관되는 교육의 이론적·실천적 모색을 시도하였다(Dewey, 1916; Mayhew & Edwards, 1936). 이러한 Dewey의 아이디어와 뜻을 함께 하는 지식인, 학부모, 교사들의 적극적인 참여에 힘입어 1896년에 시카고 대학의 실험학교가 문을 열었다. 이 실험학교의 특징은 첫째, 교과목 중심에서 탈피한 활동적 작업 중심으로의 전환이다. 이는 인간의 지성은 고정된 실체가 아니라 행위 가운데 발달한다는 프래그머티즘 지식론에 토대를 둔 것이다. 둘째, 인간의 기본적인 기능, 지식, 인성이 물리적·사회적 환경과 상호작용을 통해 자연적으로 발달할 수 있게 하였다. 셋째, 아동의 자발적 관심과 흥미를 교육적 성장의 내적 원천으로 보았다. 즉, 아동은 본성적으로 지적 호기심과 작업 활동을 좋아하고, 그것이 지식, 이해, 행위 등 내적 성장의 원동력으로 보았다(Dewey, 1910). 이때 주의를 요하는 점은 실험학교에서 실제적 삶의 관심과 맞닿아 있는 활동을 강조하지만, 그것이 목표하는 바는 개개인을 사회제도에 적응시키기가 아니라는 것이다. 실험학교에서 목표로 삼은 것은 사회적 접촉과 교제, 협동적 삶의 범위를 넓고 깊게 하는 것이다. 그로써 학교 구성원들이 그들의 다가올 미래의 사회적 관계를 보다 확장할 수 있도록 준비시키는 것이다. 이를 위하여 전통적 교과를 내려놓고, 새로운 대안으로서 실험학교가 시도한 것은 ‘진정으로 학생들 자신의 경험이 될 대상이면서 미래의 보다 잘 조율된 관심과 목적으로 인도할 대상을 발견해 내는 일’이었다(Mayhew & Edwards, 1936).

Dewey는 시카고 대학 실험학교 이후에 그의 딸 Evelyn과 함께 진보적 교육을 실천하는 학교 사례를 탐방 조사한 결과인 『내일의 학교들』을 발표했다(Dewey, 1915). 그 안에는 각각의 학교의 대안적 시도에 대한 세세한 기술과 함께 그 한계를 논했고 그것을 넘어서는 사례가 제시되었다. 그 책의 마지막은 인

디애나 주 게리지역의 학교개혁에 관한 것이 소개되었다. Gary plan¹²⁾으로 잘 알려진 학교개혁은 그 지역의 특수성을 고려하여 일 년 내내 계속해서 모든 계층의 사람들에게 열려있는 지역사회 학교로서 프로그램이나 조직 면에서의 유연하게 운영되고 있는 것이 가장 큰 특징이다. 전통학교처럼 고정된 교실과 책상을 개별학생에게 배정하는 것이 아니라 작업실, 실험실 등 특별활동실을 동시에 유동적으로 활용할 수 있게 운영하였다. 무엇보다 게리 학교는 축소판 공동체로서 학교 밖 지역과의 삶과 연속성을 갖고자 하였다. 학생들에게 사회적 삶의 상황에서와 같이 다양한 이질집단 가운데서 교육경험이 될 수 있게 강조하였다. 교육과정은 인디애나 주의 교육과정을 따르면서 개인적 사회적 필요를 반영한 통합적 교육프로그램으로 재구성하여 운영하였다. 초등학생과 고등학생은 같은 건물에서 생활하고 강당에서 전체 공동의 문제를 토론하며 민주주의 교육을 실현하고 있었다. 게리학교 체제는 학생들에게 놀이터, 정원, 도서실, 체육관, 수영장, 화실과 음악실, 과학실험실, 기술 작업실 등과 같은 확장된 교육 기회를 제공하여, 전통식 교실수업의 한계를 넘어서려고 시도하였을 뿐만 아니라, 지역사회의 중심지로서 지역공동체의 진보를 위한 중핵적 학교를 추구하였다. 이와 같은 Dewey의 공동체적 삶의 형식을 지향하는 진보적 학교 이념은 도시의 공교육체제 속에서 ‘과감하고, 용기 있고, 자유롭고, 상상력 넘치는 선구적 실험’으로 평가되고 있다(Cremin, 1961).

위에서 살펴본 바와 같이, Parker 학교는 교육실천가의 진보적 혁신 시도로부터 형성된 선구적 모델로써, 시카고대학 실험학교는 철학적 이념 위에서 그 실제적 삶을 시도한 교육실험으로써, 게리 지역학교는 공교육체제 속에서 지역과 연계하여 진보적 학교 가능성을 구현한 전형으로서 각각 독특한 의미와 가치를 갖는다. 그리고 이 학교사례들을 통해 Dewey가 진보주의 교육운동에서 지향하는 가장 핵심적인 이념이 인간주의와 민주주의라는 것을 발견할 수 있다. 여기에서 인간주의 교육이념은 산업화의 문명으로 학교교육에서 인간성이 상실되고, 아동교육이 수단화되어 가는 것을 다시 인간의 중심적 자리로 회복시키려는 것

12) Gary plan은 1908년 미국 인디애나주 게리시의 교육장 W.와트에 의하여 실시된 것으로, 학생을 플래툰(platoon)이라고 하는 두 그룹으로 나누어, 교실과 교실 외의 시설(강당, 운동장, 실습실 등)을 두 그룹이 교대로 이용할 수 있도록 하였다. 야간에는 이들 학교시설을 지역사회교육의 장으로도 이용할 수 있게 하였다(오인택 외, 2006: 149).

이다. 또한 민주주의 교육이념은 산업사회에서 계층적 갈등과 대립이 심화되고 있는 사회공동체적 연대감 상실로부터의 문제의식에 기초한 것이다. 따라서 이를 극복하고 사회구성원의 독특한 개성과 다양성이 존중되는 민주적 가치를 구현하는 교육을 모색한 것으로 이해한다. 이러한 진보주의 영향을 받아 미국에서도 대안학교가 1990년대 이후 10여년 사이에 급격히 늘어났다는 점에서 우리나라의 사정과 크게 다르지 않다. 미국 교육통계센터(NCES)에 따르면, 1993년에 2,606개였던 공립 대안학교가 1998년에는 3,850개로 1,000여개가 늘어났으며, 2000년 초반에는 10,900개의 학교로 무려 7,000여개로 증가하였다. 일반 공립학교 학생의 1.3%에 해당하는 612,000명의 학생들이 대안학교에 다니고 있는 셈이다(Mottaz, 2003). 이러한 통계에서 보여 지는 것처럼 일반 공교육 시스템으로도저히 수용할 수 없는 사례들이 꾸준히 증가하고 있는 것은 대안학교의 설립과 운영에 대한 사회적 요구가 강해진 것이라 볼 수 있다.

이처럼 미국 대안교육의 성공적인 실천이 우리나라에서도 성공을 확신할 수 있는 징표는 아니다. 그럼에도 진보주의 사상에서 두드러지게 보여주는 인간주의 이념과 민주주의 이념에 주목하여 우리나라 대안학교의 정체성을 점검하고 일반 공교육의 혁신을 추구하는 데에 시사점을 제공한다고 볼 수 있다.

1.3. 우리나라 대안교육의 성격

우리나라 교육문제의 역사적 근원은 오랫동안 다양하게 전개되어 왔다. 이 문제에 대한 해법은 역사적·사회구조적·심리학적·문화적 차원 등에서 폭넓은 이해가 전제되어야 한다. 학교교육의 문제가 이처럼 복잡하게 얽혀 있기 때문에 해결 방안 역시 그리 단순하지 않다(이병환·김영순, 2008: 37). 따라서 우리나라 대안교육의 역사는 우리나라 현실의 역사적 맥락과 함께 살펴보아야 한다.

1.3.1. 우리나라 대안학교의 전신 : 야학과 공동육아

우리나라 대안교육은 좁게 보면, 90년대 이후의 시대적 상황을 반영하는 특징적인 교육현상이라고 할 수 있다. 그러나 비록 이름은 다르지만 기존의 제도교

육과 다른 대안적 이념과 형태의 교육을 추구하는 노력은 오래전부터 꾸준히 전개되어 왔다고 할 수 있다. 특히 야학이나 공부방 사회에서 소외된 계층을 위한 비형식적 교육으로서 대안학교의 뿌리라고 볼 수 있다(이종태, 2001: 12). 대안학교의 전신이었던 야학의 역사를 살펴보자면 일제 식민사회로까지 거슬러 올라간다. 그 당시의 사회적 모순을 극복하기 위하여 움직였던 하나의 사회현상으로써 애국청년들이 민중들을 자각시키고 민족의 힘을 기르기 위한 야학운동이 그 태동기였다(조성표, 1993: 174). 우리나라의 야학은 그 시작부터 지식교습소의 차원을 넘어서 사회운동의 성격을 지니고 있었다. 6.25 이후 단절되었던 야학은 1950년대 말 이승만 독재권력 아래서 확대되고 있는 이농민·도시빈민의 자녀를 대상으로 교육의 기회 제공과 교화를 목적으로 다시 시도되었다. 1960년대 야학은 군사정부의 민족재건운동과 맞물리면서 확대되었고 특히 농촌에서는 계몽 운동적 성격을 띠고 있었으며, 경제개발 과정에서 소외된 민중의 검정고시 교육을 담당하게 되었다. 그 후 1970년대 전태일 사건으로 노동자층이 한국사회의 모순을 알리면서 사회운동의 이념도 종래의 자유·민주 등 추상적 이념에서 민중민족이라는 구체적인 주제로 옮겨졌다. 하지만, 저조한 검정고시 합격률과 합격해도 경제적 이유로 진학을 못하는 현실의 모순을 인식하면서 검정고시 교육이 대부분 연소 노동자인 야학 학생들의 고통을 근본적으로 해결하지 못한다는 자각이 일어났다. 그리하여 70년대 야학의 주종은 검정고시를 위한 야학이었지만, 교양교육을 목표로 하는 노동야학 등 다양한 야학이 공존하게 되었다. 그 이후 1970년대 말 두드러진 현상은 민중교육이론을 시작으로 의식화 교육이론의 도입과 자취방 야학이 일어났다. 일반대학생들의 자진교사로 운영되고 있던 소규모의 야학은 대부분 민중운동의 성격을 지향하는 진보야학이었다. 이에 탄압을 받게 되자 이후 야학운동은 새로운 방향을 모색하며, 이전 개별 야학운동을 기반으로 노동해방 운동의 외곽적 지원, 민중 운동적 진보야학으로서의 대안과 전망을 함께 고민하고 발전시켜왔다(조성표, 1993: 174-175). 이러한 노력들은 그 자체로서 대안교육이라고 하기는 어렵지만, 마땅히 교육이 추구해야 할 것임에도 간과했거나 제도교육이 포괄하지 못한 부분을 감당했다는 점에서 적어도 대안교육에 상응하는 교육 실천이라고 할 수 있다.

이와 같은 맥락에서의 또 다른 대안을 제시했던 공동육아에 대한 역사를 살펴보면 다음과 같다. 우리나라는 산업화를 거치면서 전통사회에 비하여 많은 것

들이 변화하였지만, 특히 가족생활에도 많은 영향을 미쳤다. 산업구조의 변화와 여성의 사회 진출 증가에 따라 가족 규모는 축소되었고 친족 유대는 약화되었다. 이러한 핵가족화 경향은 급변하는 사회 속에서 부모는 자기역할에 대한 역할 갈등 및 상실 상황에 놓이게 되었고, 가족의 고립을 촉진시켰다. 이는 가족의 본래의 기능이었던 자녀양육 및 사회화의 기능을 약화시켜 핵가족의 자녀양육문제가 개인문제가 아닌 우리 모두의 사회문제가 되었다(류경희·김순옥, 2000). 1990년대 초반부터 핵가족화와 맞벌이 가구의 수는 증가하였지만, 이러한 가족의 변화를 수용할 수 있는 사회적 조건은 미처 성숙하지 못한 상태였다. 우리나라의 복지제도는 보편적 복지를 목표로 하기보다 보호가 필요한 극히 소수의 특별 집단에만 집중하였다. 따라서 개별 가족은 자녀 돌봄을 위해 할머니, 고모, 이모와 같은 친족자원을 동원하기도 하였지만 이것은 오히려 가족 갈등을 야기하였다. 이러한 문제를 해결하고자 자녀들을 어린이집이나 유치원에 보내기 시작하였다. 하지만 사립 어린이집이나 유치원은 수익을 창출해야 한다는 한계 때문에 양질의 보육과 교육을 아동에게 제공하지 못하고 다양한 문제를 양산하였다(조윤경, 2011: 170). 이에 대한 대안으로 ‘품앗이 공동육아’, ‘공동육아 협동조합’ 등 미래의 공동체적 삶의 방식으로서의 육아방식이 생겨났다. 이 시기는 소위 386세대들이 부모 세대로 전환하는 시기이기도 하다. 이들은 사회운동 경험을 통해 일정한 목표를 위해 자발적 결사체를 형성할 수 있는 지식과 역량을 갖추고 있었다. 386세대는 부모가 되면서 자신의 사회 운동적 경험을 어린이집 만들기에 사용하였다. 마침내 이들은 1994년에 협동조합 방식¹³⁾으로 운영되는 ‘공동육아생활협동조합어린이집(이하 공동육아)’을 신촌에 설립하면서 대안교육의 풀뿌리였던 공동육아를 시작하였다. 공동육아는 부모의 참여로 이루어지며, 조합원인 부모들이 어린이집 재정과 운영 형태를 직접 계획하고 조직한다. 또한 보육과 교육을 담당하는 교사가 있지만 교사와 함께 교육활동을 지원하며 직접 참여한다. 따라서 공동육아는 가족 너머의 돌봄을 확산시키는 구조적 특징을 가지고 있다. 부모들은 자신의 자녀만을 돌보는 것이 아니라 공동으로 육아에 참여함으로써 다른 부모들과 육아 고민을 함께 나누고, 아이들을 함께 바라보는

13) 협동조합방식이란, 1세부터 10세까지의 자녀를 둔 30-40개 가족이 하나의 단위가 되어 각각 300만-500만원 정도의 출자금(지역에 따라 차이가 있음)을 내어 직접 어린이집을 설립하고 운영하는 주민자치적인 육아방식임(정병호, 2006).

‘공동부모’ 역할을 하는 것이다. 아버지들도 공동육아 과정에서 조합원들과 상호 작용하며 공동체성을 확인하게 되었다(류경희·김순옥, 2001). 이처럼 아버지들이 자녀양육에 관여하게 된 이유는 특히 IMF 이후 경제구조 전반의 상황이 불안정해진 사회·경제적 요인 때문이다. 가구경제의 안정성을 확보하기 위한 맞벌이가족이 증가하게 되었고 남성들의 자녀교육 참여에 대한 사회적인 요구도 증가하였다(이영자, 2006; 김혜경, 2007).

위에서 살펴본 바와 같이 공동육아는 보육과 교육의 수요자인 부모들이 협동 조합을 결성하여 공동출자로 설립하고 운영하고 있다. 그 설립과정에서부터 교육철학과 생활내용까지 공동체적 삶의 방식을 아이들과 어른들이 함께 실천하고자 하는 하나의 생활문화운동인 것이다. 따라서 오늘날의 대안교육의 뿌리를 두고 있다고 볼 수 있다.

1.3.2. 우리나라 대안학교의 흐름

이미 지난 1970년대 초부터 세계적으로 일기 시작한 대안교육 운동의 흐름이 우리 사회에서는 1990년대 중반을 넘어 일기 시작했지만, 그 속도는 매우 빠르게 진행되었다. 그것은 당시 우리 교육의 심각성과 변화에 대한 열망을 반영한다고 볼 수 있다. 이에 따라 많은 이들이 새로운 교육의 가능성을 찾아 나름대로 고민하면서 교육의 형식이나 내용을 바꾸기 위한 실천을 모색하여 왔다. 이러한 움직임들은 모두 대안교육이 성장할 수 있는 비옥한 토양을 제공하는데 기여하였다. 현존하는 교육의 근본적인 한계를 직시하고 그것을 극복하고자 시도하는 교육을 일컫는다고 할 수 있다. 어느 시기, 어느 곳에선든 기존의 교육이 안고 있는 문제를 해결하기 위한 대안이 모색되지 않은 적이 없겠지만 20세기 말 21세기 초의 교육이 맞닥뜨리고 있는 근본적인 한계점은 몇 가지로 요약해 볼 수 있다. 첫째, 이른바 정보화 사회 또는 지식기반사회로 불리는 새로운 사회의 도래로 산업사회의 패러다임에 입각한 획일적인 교육으로는 새로운 사회적 요구를 충족시킬 수 없게 되었다. 둘째, 산업사회를 지배해온 가치체제가 전 지구적 생태 위기를 맞게 하였다. 그러한 가치체제의 재생산에 기여했던 기존의 교육은 근본적으로 위기에 직면해 있다. 셋째, 인류가 활용할 자원은 무한하다는 가정에 추구했던 자본주의 중심축이 오늘날 근대문명을 이룩하였다. 그

러나 자원의 고갈은 분명하고 경쟁의 심화에 따른 여러 가지 부작용들은 가지지 않거나 공동체 의식을 새롭게 추구하게 되었다(이종태, 2007:130-132).

이러한 보편적인 대안교육에 대한 추구하고 달리 우리나라 역사적·사회적·정치적 맥락을 근거로 한 대안교육이 등장 배경에 대해 살펴보고자 한다. 우리나라 학교교육의 문제가 특히 불거져 나온 1990년의 시대적 상황이 대안교육을 불러일으켰다고 주장하기도 한다. 하지만 그 이전부터 우리 교육의 문제는 불거져왔고, 그것이 1990년대의 사회적 분위기와 맞물리면서 사회의 전면으로 다가온 것이다. 사실 1990년대 이전의 상황은 국내 정치적 환경과 밀접한 관련이 있으며, 비단 교육의 문제만이 아니라 사회의 전 분야에도 연계되어 있다. 해방 이후 우리나라의 정치적 상황은 독재와 부패로 물들어 있었다. 열강의 오랜 식민 지배에서 벗어났지만 이것이 완전한 정치적 독립으로 승계되지 못하였다. 해방 이후의 혼란했던 정치적 상황은 교육문제를 논할 상황이 전혀 아니었을 뿐 아니라 일반 대중에게 이해될 정도로 보편화되지도 못한 상황이었다. 친일파와 결탁된 독재정권은 반민주적 행태로 일관하였고, 절대 권력을 유지할 위한 부정선거로 오랜 군부집권을 초래하였다. 이처럼 부정한 권력 획득의 과정과 통치이념의 부재는 민주화를 이루는데 걸림돌이었다. 특히 경제성장이라는 자본주의에 맞춰진 이념과 반공이라는 이데올로기는 군사정권의 통치 기반을 이루었고, 교육 본질에 대한 진지한 고민과 반성은 관심 대상이 아니었다. 따라서 우리나라에서의 학교교육은 학생의 인격적 성장보다 경제성장이나 반공이데올로기에 맞춰진 획일적인 교육일 수밖에 없었다. 이와 같이 억압된 정치·사회적 배경 아래에서도 사회운동 차원에서 교육실천으로 앞장섰던 야학 이외에 1989년, 지금의 전국교직원노동조합의 전신이라 할 수 있는 ‘전국교직원노동자조합’이 결성되어 교사를 중심으로 민주·민족·인간화 교육에 대한 진지한 모색이 시도되었다. 합법화되기 이전의 교원노조를 지지하거나 고수하다가 해직된 교사는 공교육의 부도덕성을 인식하고 대안학교 설립과 운영에 적극적으로 참여하였다. 이러한 움직임은 1990년대 들어 구체적인 실천의 모습으로 빠르게 확산되었다. 1992년부터 1996년 사이에 문을 연 사례로 공동육아협동조합 형태의 어린이집을 비롯하여 유아를 대상으로 하는 학교, 가출청소년을 위한 학교 등 거의 제도권 교육과 병행하거나 그 틀과 별도로 시도된 것으로 추후 상당수가 ‘자유학교 물꼬’나 ‘민들레 학교’ 혹은 ‘숲속마을 작은 학교’ 처럼 추후 대안학교 설립을 지향하게 된

경우도 많았다(이병환·김영순, 2008: 37-41).

이러한 학교는 사회 운동적 차원에서 전개된 것이거나 공교육제도에 대한 강한 불신과 비판의식을 토대로 그와는 별도의 교육방향을 모색한 사례라고 할 수 있다. 이처럼 제도권 안팎에서 이루어진 다양한 시도와 아울러, 1990년대 중반 이후 전국 각처에서는 교육을 주제로 한 다양한 시민운동 단체가 결성되어 활동을 거듭하고 있었다. 또한 그들의 구체적인 활동 양상은 종래 경직성에서 벗어나지 못했던 교육체제 개선에 청신호가 되었다. 크고 작은 교직원단체가 결성되었는가 하면, 여러 학부모 단체도 잇따라 만들어졌고, 교사와 학부모, 학생이 상호 결합하여 독특한 모임도 결성하였다. 대안교육운동은 바로 이 시기, 즉 1990년대 중반의 교육적 상황을 배경으로 전개되기 시작했다. 그 시기를 즈음하여 우리 사회에 여러 가지 정신적 운동이 태동하였고, 그중 지금까지 뜨거운 관심을 동반하면서 두드러지게 성장해 온 몇몇 사례 가운데 하나가 바로 이 대안교육운동으로 나타난 것이다(송순재, 2006). 이러한 대안교육운동의 열기는 대중으로 하여금 교육에 대한 새로운 인식의 계기를 던져 주었다. 그동안 경직된 교육체제에서 탈정치적 맥락으로 활발하게 논의되기 시작했으며, 이러한 시도는 학생과 학부모에게도 관심 밖에 존재했던 개인의 성장과 교육의 문제에 대해서 진지하게 고민할 수 있는 여지를 제공하였다. 이러한 여건은 1990년대에 대안교육이라는 용어가 갑자기 등장한 것이 아니라는 의미를 담고 있는 것이다.

앞에서 살펴보았듯이 우리나라 대안교육 등장에는 오랜 역사적 맥락이 있고 무엇인가 문제의 원인을 바람직한 상태로 되돌려 보자는 노력의 일환으로 제기되었다. 공교육에서 시도하지 못했던 새로운 교육적 체험이 대안학교에서 이루어지고 있다. 획일적인 학교교육의 모습만을 보여주었던 기존의 교육 현실에서 대안교육의 외형적인 성과는 학교체제의 다양화뿐만 아니라 공립학교 내의 혁신을 추구하는 데에도 많은 영향을 주었다. 즉, 대안학교로 인해 새로운 가능성을 보게 된 것이다. 대안교육이라는 새로운 시도는 교육에 대한 근본적인 성찰을 가능하게 하였으며, 대안교육의 등장이 공교육 전반의 개혁에 긍정적인 영향을 주었다는 것은 시사하는 바가 크다.

1.3.3. 우리나라 대안학교의 양상

앞 절에서 우리나라 대안학교 등장 배경에 대한 역사·정치·사회문화적 맥락을 살펴보았다. 우리나라 대안학교의 전신으로서 대안교육을 담당했던 기관들도 있지만, 본격적으로 대안학교를 찾아 볼 수 있게 된 것은 1990년대 이후이다. 새롭게 등장한 대안학교는 학교마다 서로 다른 철학적 배경을 가지고 있어서 교육목표와 학교의 운영에서 매우 상이한 모습을 보이는 만큼 대안학교를 분류하는 관점 또한 다양하다. 본 연구에서는 이병환·김영순(2008)은 우리나라 대안학교를 제도권과의 관련 정도·대상·운영형태·성격에 따라 분류한 것을 재구성하였다. 이렇게 분류한 유형들을 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

1) 제도권과의 관련 정도에 따른 유형

다음의 <표 II-1>은 이병환·김영순(2008)에서 제도권과의 관련 정도에 따라 ‘제도교육의 틀 속’, ‘제도교육의 틀 곁’, ‘제도교육의 틀 밖’ 으로 분류한 것을 현재 제도권 내에서 사용하고 있는 유형인 ‘특성화 학교’, ‘각종 학교’, ‘미인가 대안학교’로 재구성하였다.

<표 II-1> 제도권과의 관련 정도에 따른 유형

유형	내용	학교
특성화학교	기본교육과정의 일정 부분과 자유롭고 특색 있는 교육과정을 일정부분 나누어 운영하면서 국가의 감독과 통제를 받는 공·사립학교	경기대명고등학교, 두레자연중·고등학교, 이우중·고등학교 등 특성화중·고등학교
각종학교	정규학교에서 교육할 수 없는 특수한 내용을 교육과정으로 운영하고 있지만 학력이 인정되는 학교	서울실용음악학교, 인천한누리학교, 쉐마기독교학교, 한동글로벌학교 등 각종학교
미인가 대안학교	제도교육과 무관하게 자유로운 교육과정과 형태로 운영되는 대안학교	홈스쿨링, 고양자유학교, 꿈틀학교 등 미인가 대안학교, 각종 공부방 등

출처: 이병환·김영순(2008:215) 재구성.

위의 <표 II-1>에서 보는 바와 같이 제도권과의 관련 정도에 따라 구분한 학교유형에 대한 내용은 다음과 같다. 첫째, 특성화학교는 ‘소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 학교’로 「초·중등교육법시행령 제76조, 초·중등교육법시행령 제92조」에 의거하여 대안교육 특성화중·고등학교라고 불리고 있다. 이 대안교육 특성화학교는 제도교육의 가치를 방법적 차원에서 새로운 교육방법을 도입하여 열린 학습을 시도하는 학교이다.

이 유형은 제도교육 내에서 작은 틈새를 이용하여 대안교육을 실천하고 있으며, 국민공통기본교육과정 35% 범위 내에서 자율운영이 가능하고, 선택중심 교육과정의 경우 전체적으로 자율운영이 가능하다. 특히 전인교육·인성교육 등을 위주로 한 공동체교육, 자신에게 주어진 시간을 본인 스스로 관리하는 자기주도 학습, 자연친화적 학습 등에 큰 비중을 두고 교육하고 있는 특징을 들 수 있다(교육부, 2009). 대안적 제도를 추구하기보다는 대안적 교육과정을 마련하여 제도 사이로 들어가 정규학교의 영역 내에서 다양한 교육 프로그램과 개방된 수업 등을 시도한다. 교육과정과 수업방식의 변화를 통한 ‘열린교실 모형’이라고 할 수 있다. 현재 우리나라에는 특성화 중학교 12교(공립3교, 사립9교)와 특성화 고등학교 25교(공립4교, 사립21교)가 있다.¹⁴⁾ 둘째, 각종학교는 우리나라 초·중등교육법 제60조제3항 및 고등교육법 제59조제5항에 규정되어 있는 학교¹⁵⁾의 한 종류로서 동법에 열거되어 있는 기타학교의 성격을 갖고 있다. 또한 우리나라 6·3·3·4제의 계통 밖에서 기간학제를 이루고 있으며, 일반학교교육과 유사한 교육을 실시하는 교육기관이다. 원래 각종학교는 정규학교에서 교육할 수 없는 특수한 내용, 즉 간호·미용·양재·속기·타자·자동차·통신·편물 등을 주로 하는 직업학교의 성격을 가지고 있으며, 현재 우리나라에 24교(공립6교, 사립18교)가 있다. 이 각종학교는 제도교육을 받는 학생에게 새로운 내용을 제공하여 제도교육의 폐해를 덜 받게 하고 나름대로 비판력을 키우려는 자유학교 모형이라고 할 수 있다. 셋째, 미인가 대안학교는 제도교육의 한계를 인식하고 그것을 넘어서는 대안적 사회를 구성하면서 새로운 교육을 시도하고 있는 학교이다. 학교 밖의 대

14) 교육부, 2015년 3월 기준.

15) ① 초등학교·공민학교 ② 중학교·고등공민학교 ③ 고등학교·고등기술학교 ④ 특수학교 ⑤ 대학 ⑥ 산업대학 ⑦ 교육대학 ⑧ 전문대학 ⑨ 방송대학·통신대학·방송통신대학 및 사이버대학(원격대학) ⑩ 기술대학 ⑪ 각종학교

안교육은 학교라는 공간 자체를 거부하는 흐름으로 제도권 밖에서 지역 특성에 맞는 작은 학교를 지향하며 설립하여 운영하는 학교이다. 다시 말해, 사회체제에 대한 변화와 새로운 가치를 생산하는 탈학교론의 구상과 맥을 같이 한다.

2) 대상에 따른 유형

학습자의 대상에 따라 구분한 대안학교의 유형은 기본적으로 연령대를 중심으로 하고 있다. 이와 같은 구분은 유아(만3-6세), 어린이(만7-12세), 청소년(만13-18세)으로 분류하였다. 이를 간략히 살펴보면 다음의 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 대상에 따른 대안학교 유형

대상	내용	학교
유아	연령이 만3-6세에 해당하는 유아를 대상으로 하는 공동육아형 형태의 어린이집	꿈꾸는 어린이집, 삼각산재미난학교, 신촌우리어린이집, 쌍쌍어린이집 등
어린이	연령이 만7-12세에 해당하는 초등학생을 대상으로 하는 유형의 학교	고양자유학교, 꿈틀자유학교, 버리학교, 성미산학교, 열음학교 등
청소년	연령이 만13-18세에 해당하는 중·고등학생을 대상으로 하는 유형의 학교	간디학교, 늦봄(문익환)학교, 무지개학교, 별무리학교, 불이학교, 평화학교 등 특성화대안학교 포함

출처: 이병환·김영순(2008:217) 재구성.

현재 우리나라에서 초등학교 이후의 학생을 대상으로 한 영역이 주를 이루고 있는 것에 반하여 유아를 대상으로 한 대안어린이집은 흔치 않다(이병환·김영순: 217). 유아기는 발달과 성격형성의 측면에서 결정적 시기로 매우 중요한 단계이다. 이와 같은 관점에서 <표 II-2>와 같이 대안교육이 추구하는 가치나 이념을 대상에 따라 유아·어린이·청소년으로 그 유형을 구분한 것은 의의가 있다.

먼저, 유아를 대상으로 하고 있는 ‘우리어린이집’은 공동육아¹⁶⁾ 시설로 서울

16) 공동육아는 친자연주의, 공동체주의, 평등주의, 시민자치주의 같은 철학을 바탕으로 하는 대안육아운동이다. 최근 공동육아 어린이집이 여러 지역에서 새로 생겨나고 있고, 사회적인 관심이 높아지고 있다.

신촌에 소재하고 있으며 우리나라에 1994년 공동육아 시설로 처음 문을 열었다. 그러나 지금은 전국에 70여 곳으로 확산되어 운영되고 있다. 공동육아형 어린이 집은 경쟁과 선행학습 혹은 빨리 터득하는 법 보다는 함께 어우러져 사는 법을 먼저 배울 수 있게 하는 것이 특징이다. 이와 같은 노력은 모두 현재의 제도적 유아교육이 안고 있는 문제에 대한 의문과 비판의식에서 출발한 것으로서, 이러한 교육기관을 졸업한 아동들과 부모들은 초등학교와 중·고등학교에 진학할 때 제도권 교육에도 상당한 영향을 주기도 한다. 이는 학생뿐 아니라 이들에게 대안교육에 참여할 수 있도록 배려한 부모에 의해서도 실천적으로 표면화될 수 있다는 데 더 큰 의의가 있다. 둘째, 초등학교 단계의 어린이 학교형이다. 현재 한국에서 어린이를 대상으로 제도권 교육 밖에서 새로운 대안학교를 설립하여 운영한다는 것 자체가 어려운 일이다. 따라서 서울을 중심으로 한 수도권 지역에서는 방과 후 프로그램을 통해서 새로운 모습의 대안교육을 일구어 나가고 있다.

특히 1960년대 이후 이촌향도 현상으로 인한 도시로의 인구집중 현상과 관련하여 노골화된 도시 빈민층과 하층 노동자를 교육하면서 구체화되기 시작했다. 먼저 1983년 하월곡동의 ‘산돌공부방’에서 시작한 이러한 공부방 활동은 종교와 설립배경 운영방식에는 다소 차이가 있지만 소외된 지역의 교육을 돕는 데 큰 역할을 담당하였다. 셋째, 중·고등학생이 대상인 청소년 학교형을 들 수 있다. 현재 한국에서 가장 다양하고 폭넓은 형태로 일구어지고 있는 대안학교가 청소년 학교의 유형일 것이다. 이 유형에는 인가를 받은 특성화 중·고등학교 36개 학교¹⁷⁾와 미인가형 대안학교를 모두를 포함하고 있다. 또한 교육부에서 인가를 받지 못했으나 인가 예정에 있거나 개교를 준비 중인 학교와 각종 학교의 형태로 계속 그 특수성을 유지해 나가는 학교도 이 유형에 포함될 수 있다.

3) 운영형태에 따른 분류

다음 <표 II-3>의 운영형태에 따른 대안학교 유형은 이병환·김영순(2008)이 분류한 것을 재구성한 것이다. 정규학교형, 계절형 프로그램, 방과 후 프로그램, 홈스쿨링으로 이 분류는 대안교육이 이루어지는 형식에 따라 분류하였다.

17) 교육부, 2015년 3월 기준.

〈표 II -3〉 운영형태에 따른 대안학교 유형(형식적 분류)

운영형태	특징	학교
정규학교형	기존 교육이 지닌 문제점을 제도교육의 틀 안에서 극복해보려는 시도로 운영되는 형태의 학교	부천실업고등학교, 풀무농업고등기술학교, 영산성지고등학교 등 인가 특성화 중·고등학교(36개교)
계절형 프로그램	여름방학·겨울방학, 혹은 4계절, 주말을 이용하여 체험위주의 교육활동으로 운영되는 형태의 교육	청소년과 놀이문화연구소 ¹⁸⁾ , 산골놀이학교 ¹⁹⁾ , 월악민속놀이학교 ²⁰⁾ 등
방과후 프로그램	학교활동이 끝난 다음 동네에서 주로 이루어지고 있는 교육활동	서울지역공부방연합회, 꾸러기학교, 구름산자연학교 등
홈스쿨링	제도권에 있는 학교 대신 집에서 부모한테 교육을 받는 재택 교육의 형태	학교너머 ²¹⁾ , 작은학교 ²²⁾ 등

출처: 이병환·김영순(2008:219) 재구성.

〈표 II -3〉에서 보는바와 같이 정규학교형은 일반학교와 같은 형태로 운영되는 형태로서 부천실업고등학교, 풀무농업고등기술학교 등이 대표적이고 인가받은 특성화 중·고등학교가 이 유형에 모두 해당한다. 계절학교형은 여름방학이나 겨울방학 혹은 4계절, 주말을 이용하여 체험위주의 교육이 이루어지는 형태로서 청소년과 놀이문화 연구소나 산골놀이학교 등을 대표로 들 수 있다. 방과 후 프로그램형은 학생들이 학교활동이 끝난 다음 동네에서 이루어지고 있는 방과 후 프로그램 학교로서 도시빈민을 대상으로 하는 서울지역공부방 연합회가 그 대표적이다. 홈스쿨링은 학교에 가는 대신 집에서 부모에게 교육을 받는 재택교육

18) 청소년과 놀이문화연구소는 계절 및 주말학교 형태로 이루어지고 있으며, 청소년들이 삶의 현장에서 실현가능한 대안을 제시하는 프로그램들을 연구개발하고 실행하고 있음 . http://www.ilf.or.kr/shop_main/main_body.htm

19) 산골놀이학교는 충남 공주에 소재하고 있으며, 전래놀이로 풀어나가는 계절형 대안학교임.

20) 월악민속놀이학교는 충북제천에 소재하고 있으며, 우리의 전통놀이문화를 되살려 우리의 얼을 심어주고, 학생들의 특성에 맞추어 놀이 공간을 이동해 가며 하고 싶은 놀이를 자유로운 분위기 속에서 프로그램을 진행하는 대안학교임.

21) 학교너머는 학교의 틀에서 벗어난 무형식 교육을 하고 있는 홈스쿨러 간 정보공유를 위해 제천 간디청소년 학교에서 운영하고 있음.

22) 작은학교는 ‘홈스쿨링을 함께하는 작은 학교’라는 시스템으로 자녀교육을 위한 대안으로써 함께 꾸미고 만들어나갈 부모님과 아이들의 작은 모임.

으로 무형식의 교육형태를 말한다. <표 II -3>에서 보는 학교너머나 작은 학교는 홈스쿨러들 간 정보를 교류하고 공유하는 공간으로서의 역할을 하고 있다.

4) 성격에 따른 유형

성격에 따른 유형으로 외국대안학교와 관련 정도를 고려하여 다음에서 보는 <표 II -4>와 같이 자유학교형, 생태학교형, 고유이념형, 재적응형 대안학교 등 네 가지로 분류하였다. <표 II -4>에서 보는 유형은 이병환·김영순(2008:221)이 구분한 것은 그대로 사용하였지만, 국내 학교 유형 소개에 있어서 조사되었던 시기에 비해 수년이 지나면서 많은 대안학교들이 사라지기도 하고 새롭게 설립된 것을 고려하여 제시하였다.

<표 II -4> 성격에 따른 대안학교 유형

구분	국외학교	국내학교	특징
자유 학교형	서머힐(영) 자유대안 학교(독)	간디학교, 두드 림 자유학교, 불 이학교, 영산성 지고등학교,	1970년대 미국, 독일 등지에서 등장한 이후 꾸준히 증가하고 있는 학교로, 주 된 설립 동기는 종래의 학교교육이 지 나치게 아동을 통제, 억압하며 교사중 심의 교육이 이루어지고 있음을 비판하 고, 아동의 잠재가능성에 대한 신념을 기초로 하는 교육을 실천하고자 한다.
생태 학교형	하트랜드의 작은학교(영)	간디학교, 성미 산학교, 불이학 교, 초등대안열 음학교	마을 안에서 소규모의 학생들을 대상으 로 지식교육뿐만 아니라 의식주에 관련 된 기본적인 활동을 교육내용으로 삼고 있다. 주로 생태와 노작, 지역사회와 학 교의 결합을 중시한다.
고유이념 (영성)형	발도르프 학교(독)	구름산 발도르프 학교, 별무리학 교, 여명학교, 영 산성지고등학교	독특한 교육이념과 방식을 바탕으로 대 안교육을 실천하고 있으며, 종교적 신 앙을 바탕으로 지역사회와 일체된 교육 을 지향한다.
재적응형	서머힐(영)	영산성지고등학 교, 경주화랑고 등학교	주로 일반학교에서 중도탈락한 학생을 대상으로 하며 교사의 헌신적인 노력이 요구된다.

출처: 이병환·김영순(2008:221) 재구성.

<표 II-4>에서 보는 바와 같이 자유학교형은 국외의 서머힐 학교와 자유대안 학교와 같이 아동의 잠재가능성을 존중하여, 교사중심에서 아동중심의 교육관으로 교육을 실천하는 학교를 말한다. 국내의 경우 간디학교, 두드림 자유학교, 불이학교, 영산성지고등학교 등이 이에 해당된다고 볼 수 있다. 위의 <표 II-4>에 나타난 바와 같이 서머힐은 원래 자유학교형 대안학교로 분류할 수 있으나 재적응형의 성격도 조금 띠고 있음을 알 수 있으며, 영산성지고등학교는 자유학교형, 고유이념과 재적응형 학교의 유형에도 중복으로 포함되고 있음을 알 수 있다. 생태주의형 학교는 마을 안에서 소규모의 작은 학교를 지향하고, 지식뿐만 아니라, 학생 스스로 기본적인 의식주를 해결하여 자립적인 생활을 가능하게 하는 교육실천을 의미한다. 국외의 하트랜드의 작은 학교와 국내의 간디학교, 불이학교, 성미산학교, 초등대안열음학교 등을 그 대표로 볼 수 있다. 고유이념 추구형의 학교는 Steiner의 12감각론 교육과 발도르프의 감성교육을 바탕으로 하고 있으며, 종교적 신앙을 포함하여 독특한 교육이념과 교육방식을 추구한다. 국외는 발도르프 학교가 대표적이며, 국내에서는 거창고등학교, 별무리학교, 여명학교, 영산성지고등학교 등 주로 종교단체에서 설립한 학교들이 이 유형에 속한다고 볼 수 있다. 재적응형 대안학교 유형은 주로 획일적이고 경직된 일반학교에서의 생활이 조금 불편한 학생들을 대상으로 하고 있으며, 서머힐 학교나 영산성지고등학교, 경주화랑고등학교 등 교사의 헌신적인 노력이 요구되는 학교가 이 유형에 속한다.

2. 실천적 지식의 성격

2.1. 실천적 지식에 관한 이론

2.1.1. 지식관의 변천

인식의 대상은 무엇이며, 인식은 어떠한 과정으로 성립하는가 등과 같이 지식의 생성과 존재에 관한 철학이 인식론이다. 이러한 인식론적 견해는 학자들에 따라 다양하게 구분되지만, Duffy & Jonassen(1991)은 크게 두 유형으로 구분하였다. 먼저 인식의 대상인 지식은 개인의 경험과는 무관하게 독립적·객관적으로 존재한다는 객관주의와 각 개인의 경험을 근거로 하여 인식의 주체 내에서 창출된다고 보는 구성주의로 구분하였다. 객관주의자들은 주관에 비해 객관을 존중하는 입장으로서 인식한다는 것은 단지 실제, 속성 그리고 관계를 아는 것이며, 경험은 여기에서 어떠한 역할도 할 수 없다고 주장한다(Lakoff, 1987). 또한 이들은 인간의 외부에만 완전한 지식의 구조가 있다고 보고 인간 주체 밖에 있는 완전한 지식의 구조를 불완전한 지식의 구조를 갖고 있는 인간 내부에 심어주는 작용을 교육이라고 보고 있다. Popper(1972: 108-109)에 따르면, 객관적 지식은 “인식하는 사람이 없는 지식, 즉 인식의 주체가 없는 지식”으로 개인의 주체성과는 무관한 외적인 존재로 여겼으며, Rorty(1991)는 객관주의에서 생각하는 지식(진리)을 “속박에 대한 요구, 즉 우리가 깨달아야 하는 기초, 벗어나서는 안 되는 틀, 자신을 제시하는 대상, 반박할 수 없는 표상을 발견하는 시도”라고 언급하며, 절대적으로 고정되어 변할 수 없는 진리를 지식이라고 보았다. 전통적 관점의 객관주의적 인식은 무려 300년 동안 지속되어 왔으며, 산업혁명 이후 근대적 대중교육이 보편화되면서 공식적 학교교육이 객관주의 인식론을 기반으로 실시됨으로써 객관주의 인식론은 대부분 사람들에게 확대 재생산되어 화석화되다시피 하였다(강인애, 2003). 이처럼 전통적인 관점에서의 객관적 지식은 우리의 외부에 존재하며, 주체의 인식행위와는 독립적 진리로 실재한다고 보았다. 그리고 개인의 경험을 포함하지 않은 독립된 실재를 유일한 지식으로 여기고 그것을 얻고자 하는 것이 객관주의자들의 바람이었다. 즉 객관주의자들은 개

인의 느낌이나 직관 혹은 경험과 같은 것이 지식의 근원이 된다고 여기지 않았으며, 지식은 인간에 의하여 발견될 뿐 창조되지 않는다고 보았다. 결국 객관적 지식은 합리성과 효율성의 관점에서 인간을 이해함으로써 개인의 주체성을 인정하지 않았고, 비인간화된 환경에 놓이게 하는 결과를 초래하였다. 이는 교육에 있어서 단순 개념획득, 사실암기 등 낮은 지식의 전달을 강조하여 학습자로 하여금 고등정신능력을 함양하는데 많은 제한을 보여 왔다. 전통적으로 지식은 Copernicus(1473-1543)에서 Newton(1642-1727)에 이르는 16, 17세기에 과학혁명으로 인간의 이성이 최고였고 합리적 사고가 중시되던 객관주의 인식론이 이 시대의 패러다임을 이루고 있었다.

그러나 정치·경제·사회의 모든 영역과 관련되는 한 시대의 이념인 1960년에 일어난 문화운동인 포스트모더니즘²³⁾을 계기로 지식을 바라보는 관점이 변화하였다. 1920-1930년경 시카고학과를 중심으로 자연과학에서 활용되는 연구방법 및 목표를 인문·사회계통에서 활발히 수용하기 시작하면서, 1960년대 말에서 1970년대 초에 이르면서 이러한 과학주의에 근거한 연구방법론에 대한 비판적 의식과 더불어 새로운 방향으로의 고찰이 시작되었다. 먼저 사회학에서 시작된 연구방법론에 대한 비판적 고찰은 심리학으로 연결되면서 객관적인 통계나 숫자에 의해 해석되는 현실관에서 벗어나고자 하였다. 이에 Guba & Lincoln(1989)에 의하여 현실에 좀 더 밀착하여 현실의 다양성과 복잡함을 이해하려는 ‘자연적 접근(natural approach)’이 등장하게 되었다. 이처럼 객관성과 절대성에 대한 믿음이 무너지면서 지식을 바라보는 관점은 개인의 인지적 작용에 의하여 지속적으로 재구성될 수 있다는 패러다임을 형성하게 되었다. 즉 지식을 구성주의 인식론에 기초하여 보기 시작한 것이다. 구성주의는 지식이 순수하게 주관적인 사유를 통해 구성된다는 것에 근거를 둔다. 구성주의에서는 우리가 학습과정을 통해 도달해야 할 목적을 경험과 독립되어 있는 세계에 대한 객관적인 실재를 부정한다(박선미, 1998: 340). 즉 지식의 존재는 특정 시대의 사회·문화적 맥락 속에서 개인적인 상황과 경험이 포함된다. 이처럼 지식이 인식의 주체에 따라 구성된다고 보는 지식관은 구체적인 상황 속에서 새로운 지식이 탄생하고 다시

23) 포스트모더니즘은 근대적 합리성의 거대한 서사적 기능을 비판하고, 다양한 인식의 가능성과 차이에 주목하는 입장이며, 확실성과 절대성에 기초한 전체주의를 비판할 수 있는 기준을 제공하였다(장사형, 2003).

조직될 수 있다고 본 것이다. 따라서 명료한 언어 위주의 교육활동이나 절대적 이론보다는 교육적 맥락 속에서 경험과 이론을 유연하게 재구성하는 능력을 강조한다. 다시 말해 구성주의자들이 보는 지식은 사전경험을 바탕으로 개인이 주체적으로 구성할 수 있다고 믿는다. 따라서 경험이 다른 두 사람은 똑같은 지식을 가질 수 없다고 본다. 이것은 Dewey(1938: 74)가 『경험과 교육』이라는 그의 저서에서 “새로운 학교 교육의 기본 원칙은 학습자가 이미 가지고 있는 경험과 함께 이루어져야 한다”고 강조하면서 인식주체자의 사전 지식과 경험이 새로운 지식의 의미부여나 구성에 관여하는 내적 과정을 주장한 것과 일치한다.

사실, 교육에 있어서 구성주의는 새로운 이론은 아니다. 구성주의는 역사적으로 거슬러 올라갈 때 B.C. 5세기경 ‘회의주의자’들의 인식론으로부터 그 근원을 찾고 있으며, 후대에 인본주의자인 Vico(1668-1724)가 구성주의 선구자로 언급되고, 결정적으로 Piaget(1896-1980)의 발생적 인식론으로 인해 ‘급진적 구성주의’는 틀을 잡게 된다. 또한 구성주의 인식론의 배경은 지식의 의미 구성에 있어 맥락성을 강조한다는 점과 다양한 시간의 타당성을 강조한다는 점 등에서 앞에서 언급했던 포스트모더니즘 이론에서 그 기원을 찾기도 한다. 즉 구성주의는 17세기 이후 서구의 인식과 사고를 지배해 온 패러다임으로서의 전통적 지식인 객관주의적 인식론에 대한 비판으로 제기되었고, 특히 1960년대와 1970년대를 걸쳐 전환기에 인지이론의 한 형태로 구성주의가 등장하게 되었다.

학교현장에서 교사가 학생에게 교수-학습방법을 통해 전수해주어야 하는 것은 지식을 일상적인 삶 속에서 적용하며 살아가는 방법을 체득할 수 있게 해주는 것이다. 그러나 지식의 본질을 규정하기는 쉽지 않다. 송재홍(2001)에 따르면, 교수심리학 분야에서 주된 연구 성과는 경험적인 근거에 입각해서 학생들이 학습활동을 통해서 앎을 어떻게 발달시켜 나가는가의 문제와 앎이란 무엇인가의 문제를 이해하는데 도움이 될 만한 이론 개발이다. 가르치는 일의 우선순위와 가치 및 실재는 앎²⁴⁾과 학습의 본질에 관한 신념의 차이에 따라서 달라진다. 다시 말하면 앎은 인식의 주체가 가지고 있는 가치나 신념에 따라 달라질 수 있다는 것이다(Fosnot, 1996). 개인 주체의 인식이 내재된 주관적 지식에 주목하고 있는 Polanyi(1958:viii)는 “모든 앎의 대상을 탐구하는 사람의 열정적인 공헌

24) 여기서의 앎이란 앞으로 다루어질 주관적 지식과 같은 의미를 지니며, 동의어로 사용한다.

이 필수적이며, 이러한 주체의 개인적 참여는 지식을 불완전하게 만드는 것이 아니라 필수불가결한 요인이 된다”고 하였다. 즉 지식을 알고자 하는 인식주체의 개인적 참여가 존재할 때 얻어지는 지식이 중요하며 이를 ‘당사자적 지식’이라 불렀고, 이 지식을 객관적 지식과 구별하면서 개인적 요소와 객관적 지식을 통합하여 개념화하였다. 또한 Polanyi(1958: x)는 “우리는 알고 있는 것 이상을 알고 있으며, 말할 수 없는 것에 대한 우리의 삶에 의존하지 않고는 아무 것도 말할 수 없다”는 말로 개인적 지식의 암묵성을 강조하였다. Polanyi(1967)는 개인적 지식의 암묵성에 대하여 망치나 지팡이와 같은 도구를 사용하는 사례를 들어 보조식과 초점식으로 설명하였다. 다시 말하면, 망치로 못을 박는 경우, 못 박는 사람의 주의나 의식은 망치질하는 행위자체에 초점이 집중되어 있다. 그러나 이러한 주의나 의식만 가지고는 성공적으로 못을 박을 수 없다. 못을 박는 자는 못을 박는 행위와 더불어 못을 잡고 있는 손의 감각, 못과 망치를 한꺼번에 지각하는 협응력, 손잡이를 통해 손바닥에 전달되는 감각, 이러한 감각에 기초한 팔의 근육운동 등 총체적인 조절과 균형을 통해 행위로 나타나는 것이다. Polanyi는 이러한 행위를 수행함에 있어 주체의 의식이 집중적으로 이루어지는 대상을 초점식이라 불렀고, 그 행위를 성공적으로 마치기 위해 필수적으로 동원되지만 의식의 초점이 주어지지 않는 대상을 보조식이라 불렀다. 이처럼 초점식과 보조식들이 상호보완적으로 수반될 때 인식주체의 깊은 이해가 가능해 진다는 것이다. Polanyi의 관점은 인간이 어떤 새로운 문제를 발견하거나 그러한 문제에 대한 답을 추구하는 모든 과정에 있어서 발생하는 가능성과 추진력은 곧 개인이 가지고 있는 이해체계 및 배경지식의 통합과 깊은 관련이 있다는 점에 주목하고 있음을 알 수 있다.

이와 같은 구성주의 인식론은 최근 교과교육학분야에 큰 영향을 미치고 있다. 구성주의 인식론은 기존의 교과 이론을 진술한 명제나 규범, 각 교과와 주요 개념이나 원리, 이론과 사상 등 지적 특징 외에도 인간의 교육적 성장에 필요한 역량과 통찰력, 감수성 등을 지식에 포함하는 총체적인 지식관을 가져왔다. 이러한 지식관의 변화는 교과교육에 있어서 실천을 강조하게 되었다. 전통적 교육관은 이론과 실천은 항상 독립적인 관계로 논의되었으며 이론이 늘 실천의 중심에 위치하였다. 그러나 교육활동에 영향을 미치는 구성주의의 관점은 단순한 문제의 해결이라도 문제 상황이 다를 수밖에 없기 때문에 어떤 이론도 절대적

으로 적용될 수 없다고 본다. 따라서 교사의 교육활동은 예술적이고 직관적 과정이며, 이 과정에는 말로 표현하기 어려운 암묵성이 필요하다고 할 수 있다.

2.1.2. 지식과 실천과의 관계

위의 절에서 언급한 포스트모더니즘 사상가들은 인간의 이성적 사유의 힘으로 진리를 인식하고 가치를 발견하는데 절대적 기준이 필요하지 않다고 본다. Lyotard(1988)에 따르면, 모든 지식은 어느 것이나 역사성과 사회성을 초월한 인식의 절대적 기준을 가질 수 없으며, 그들은 그러한 가능성을 전제로 한 학문적 체계를 허구로 규정한다. 이돈희 외(1999: 19)는 철학적 포스트모더니즘은 진리와 합리성은 절대적 사유의 업적이라기보다는 역사적·사회적 산물이며, 필연적이고 항구적인 것이라기보다 우연적이고 임의적인 것이며, 주어진 것이라기보다는 인간의 관심과 목적에 의해서 성립시킨 것이라고 주장한다. 물론 구성주의도 포스트모더니즘의 경향과 맥락을 같이하는 것으로 그 초점을 ‘세상과 개인을 어떻게 이해하는가?’ 라는 인식론에 두고 있다. 다시 말해 구성주의는 지식이 어떻게 형성되며 학습은 어떻게 이루어지는가에 대한 이론, 곧 ‘앎의 이론’(Duffy & Jonassen, 1991)이다. 생물학적 개념으로 인지현상을 설명하는 선구자라 할 수 있는 Piaget(1970)는 생물적인 측면과 인지적인 측면 간에는 그 구조와 기능의 면에서 ‘부분적인 동형성’이 있다고 가정하고 생물학적인 개념들을 빌어 지식과 지식 기능의 발달을 설명한다. Piaget는 인간의 지적 구조가 선천적으로 주어졌다거나 혹은 그 반대로 환경에 의해서 전적으로 형성된다는 주장의 어느 것에도 동조하지 않는다. Piaget는 인간의 지식이란 개인과 환경 간의 상호작용에 의해서 그 개인 내부에서 점차적으로 구성되는 것으로 본다. 김영순·오영훈(2006: 33)은 인간은 의사소통을 하기 위해 언어뿐만이 아니라 인간이 살아오면서 경험된 내적 요소와 그 밖의 외적인 요소들에 기초하여 세계를 이해하고 자기 나름의 사고를 형성한다고 보았다. 이와 같은 입장은 Piaget의 지식의 구성 과정과 맥락이 같다.

구성주의에서 말하는 지식이란 ‘집단적 지식’ 혹은 ‘확산된 인지’ 또는 ‘공동체적 지식’의 개별적 구성이라고 볼 수 있다. 따라서 구성주의에서 말하는 지식은 반드시 개별성과 동시에 사회성을 동시에 전제로 하고 있다(강인에 외, 1999).

Polanyi는 지식은 객관적인 것이 아니라 개인이 성취하는 것(Gelwick, 1977: 77-78)이라 하였으며, Palmer 또한 무언가를 혹은 누군가를 안다는 것은 인식 대상과의 언약관계로 들어가는 것이라고 하였다(Palmer, 1993/이종태 역, 2006: 92). 즉, 진정한 앎은 인식주체와 그 대상을 하나로 결합시키며, 비록 그 둘이 별개라 할지라도 서로 상대의 삶과 운명의 일부가 되는 것이다. 배우다는 것은 참여적 지식을 획득하는 일인 것이며, 인식주체와 인식대상 간의 관계성을 회복하는 일이다.

강인애 외(1999)에 의하면 인간이 지식을 구성하고 습득해 나가는 이유는 공동체 구성원으로서 ‘공동체적 현실’에 잘 적응해 나아가기 위해서라 하고, Schmidt(1995)는 인간이 생명체계의 한 일부로서 현실 속에서 생존하기 위하여 보다 삶을 안락하고 재미있게, 또 의미 있게 만들기 위해서 지식을 구성해 간다고 말하고 있다. 인간은 자신의 행동 결과들이 자신의 기대와 일치하기를 지속적으로 바라고, 바람직하지 않은 결과에 대해서는 지양하는 방식으로 경험을 구성해 나가고 있다. 이러한 인지적 작용을 하기 위하여 Bettencourt(1993)는 인간은 최소한의 몇 가지 조건을 생득적으로 지니고 있다고 하였다. 첫째는 기억하고 유추하는 능력, 둘째는 비슷한 것과 다른 것을 구분·비교·판단할 수 있는 능력, 셋째는 여러 경험 중에 어떤 특정한 것에 좀 더 가치를 부여하고 좋아하는 경향을 갖는다는 것이다. 이러한 세 가지 조건을 고려해서 본다면, 인간은 자신이 좋아하는 가치를 추구하고 지향하고 있으며 합리적으로 판단할 수 있는 능력을 가지고 있다. 그리고 그 능력을 기반으로 행동하며 어떠한 결과를 낳을지도 유추할 수 있다. 따라서 인간은 자신이 지향하는 가치를 실현하기 위해 개인의 내적·외적 환경을 동원하여 지속적으로 지식을 습득하고 재구성해 간다고 할 수 있다.

한편, Ryle(1949: 27-32)은 지식이란 ‘어떠한 명제를 아는 것’을 기본적으로 논의하지만 ‘무엇을 하는 것에 대하여 아는 것’ 또한 포함되어 있다고 하였다. 이때 전자를 ‘명제적 지식(knowing that)’, 후자를 ‘방법적 지식(knowing how)’으로 구분하고 교육을 통하여 길러야 할 사람은 명제적 지식을 많이 지닌 지적 인간이기보다는 방법적 지식을 지닌 사람, 즉 지적으로 사고하고 행동하는 사람이야 한다고 보았다. 하지만 그는 명제적 지식에 대한 정확한 이해 없이 방법적 지식이 존재하기 어려우며 명제적 지식을 먼저 배우고 방법적 지식을 따로 배

을 수 있는 것도 아니라고 보았다. ‘명제적 지식’과 ‘방법적 지식’에 대한 Ryle의 구분은 두 가지 지식의 대립적 관계를 제시하는 것이 아니라 방법적 지식 그 자체에 이미 명제적 지식에 대한 이해가 포함되어 있음을 의미한다. 뛰어난 실천가는 명제적 지식을 잘 설명하는 것이 아니라, 훌륭한 실천으로 자신의 지식을 표현하는 것을 말한다. Ryle의 방법적 지식 개념은 지식이 명제로만 표현될 수 있다는 기존의 지식관을 비판한 점에서 주목을 받고 있다(홍미화, 2006: 29-30). 일반적인 지식의 성격에 주목한 라일과 달리 인식 주체인 교사의 역할과 지식의 원천을 실천적 지식으로 논의한 Oakeshott와 지식의 암묵적 특성을 부각시킨 Polanyi는 교사의 수업 활동을 이해하는 데 중요한 시사점을 제시한다. Oakeshott(1991: 12-17)는 과학이나 예술 등 인간의 일체 활동은 지식을 기초로 하고 있으며 인간의 모든 활동에는 기법적 지식(technical knowledge)과 실천적 지식(practical knowledge)이라는 두 가지 지식이 함께 존재한다고 밝혔다. 그는 실천적 지식에 대하여 다음과 같이 기술하였다.

“이것은 가르치거나 배울 수 있는 것이기보다는 전수되고 획득될 수 있는 것이다. 그것은 실천 속에서만 존재하며, 그것을 획득하는 유일한 방법은 스승과의 도제적 관계를 통해서이다. 이는 스승이 실천적 지식을 가르칠 수 있기 때문이 아니라, 실천적 지식은 그것을 부단히 실천하는 사람과의 지속적인 만남을 통해서만 획득되기 때문이다” (Oakeshott, 1991: 15).

Oakeshott에 따르면 실천적 지식은 주체가 인식하지 못하는 사이에 무형의 지식을 획득하고 체화하는 것이다. 그가 말하는 실천적 지식은 기법적 지식처럼 사실이나 규칙의 형태로 명문화될 수도 없고 오직 활용하는 과정에서만 드러나는 지식이며, 기법적 지식이 규칙이나 원리 혹은 지침처럼 포괄적인 용어로 명문화가 가능한 것이라면 실천적 지식은 행위로 발현하는 데 요구되는 관례적이고 전통적인 방식을 통하여 드러난다고 할 수 있다. Oakeshott가 말한 실천적 지식은 행위자의 판단을 포함하는 지식으로 그 판단의 과정에는 특정 교사의 특수한 정서와 감각이 영향을 끼치고 있게 되는 것이다. 즉 교사가 가르친다고 하는 일은 정보를 전달하는 동시에 판단하는 과정까지 전수하는 행위이며, 지식을 배우는 일은 정보를 획득하고 판단을 습득하는 일이다. Oakeshott가 정보와

판단의 관계를 통하여 지식의 내면화 과정을 설명하였다면, Polanyi는 초점식(focal awareness)과 보조식(subsidiary awareness)의 관계를 통하여 지식이 내면화된 사람의 활동에 초점을 두어 그 이면에 있을 수 있는 여러 능력들을 문제시하였다. Polanyi 또한 Oakeshott 처럼 지식이 인식의 주체를 벗어나서 연구되면서 지식 자체는 지식을 내면화한 사람과 분리되어 결국 지식의 본질을 왜곡시켜왔다고 주장한다. 그는 과학자나 철학자들이 명시적인 측면의 지식에만 주목한 나머지 인간의 인식 활동에서 실제로 진행되는 내용은 간과해 왔음을 주목하고 개인의 판단이 배제된 규칙이나 공식과 같은 객관적인 사실만으로는 인식 주체의 지식을 모두 설명할 수 없다고 보았다. Polanyi는 지식의 암묵적 측면이 모든 지식의 필수적인 부분이며 이 때의 지식은 인식 주체와의 관련성으로만 해명될 수 있다고 강조한다(Polanyi, 1962).

“우리는 말할 수 있는 것 이상을 알고 있다. 말할 수 없는 우리의 삶에 의존하지 않고는 아무 것도 말할 수 없다.” (Polanyi, 1983: 4).

이 명제는 모든 삶이 말할 수 있는 것과 말할 수 없는 것의 상호 기능으로 이루어지지만 결국 핵심은 말할 수 없는 암묵적 지식(tacit knowledge)임을 강조하고 있다. 또한 모든 지식은 명시적 지식과 암묵적 지식으로 구분되는 것이 아니라, 암묵적 지식과 암묵적 지식에 뿌리를 두고 있는 지식으로 구분된다. 지식의 핵심인 암묵지의 구조는 말할 수 있는 ‘초점식’과 말할 수 없는 것 ‘보조식’의 기능적 관계로 설명할 수 있다. 다시 말해, 망치로 못을 박는 행위는 행위의 주체가 의식적으로 주의를 기울이는 초점식과 못을 치는 행위자의 몸 상태에 주의를 기울이는 보조식으로 나눌 수 있는데, 이때 망치로 못을 박는 데 주의를 기울이는 동작인 초점식은 그에 따른 우리 몸의 상태에 주의를 기울이는 보조식에 의존하고 있다(Polanyi, 1962: 55-56). 이와 같이 암묵적 지식은 지식의 구조 속에서 이중적 의미로 사용되고 있다. 암묵적 지식은 보조식에 근거를 제공하고 있으며, 보조식과 초점식 양자 간의 역동적 상호작용에 의한 통합적 결과로서 두 차원을 모두 포괄하는 개념으로 이해되어야 한다.

2.2. 실천적 지식의 개념 및 특징

2.2.1. 교사의 교육활동에서의 실천적 지식의 개념

실천적 지식이란 practical knowledge, working knowledge, craft knowledge, tacit knowledge라고 불리며, 교육 분야에서 교사가 교실에서와 같은 실제 교수 상황에서 학생들에게 무엇인가를 가르치기 위해 사용하는 지식을 의미한다. 이것은 경험과 그 경험에 대한 성찰과 반성적 사고로서 만들어지거나, 실제적인 교수상황에서 이미 기존에 사용하고 있는 객관적 지식을 주의 깊게 사용하고 난 경험 이후의 결과로서 만들어진다는(Marland, 1997). 실천적 지식은 주로 북미, 유럽의 학자들을 중심으로 1980년대 이후부터 연구되기 시작했으며, 이론적·학문적 지식과 구별되는 것으로서 형식적인 학교현장에서의 교육보다 작업 현장에서의 경험을 통해 학습된 결과로 얻어진 지식을 의미하기도 한다.

또한, 실천적 지식은 경험지로서 이론적 배경을 토대로 지식, 신념, 태도까지 포함하는 총체적 개념이라고 할 수 있다(김민정, 2006). Putnam & Broko(2000)는 교사의 실천적 지식은 모두 실제적 경험을 통하여 영향력을 미치고 있으며 교사가 새롭게 받아들인 정보가 원래의 목표를 변화시킬 수 있다는 점에 주목하고 교사의 지식과 신념은 서로 밀접한 관계를 맺고 있어서 두 가지를 구분하기 어렵다고 주장하였다. 이것은 Schön(1983)이 교수학습을 ‘행위 내 앎(knowing-in action)’이라고 말한 것처럼 교사지식의 맥락적·과정적 측면을 강조한 말이다. 여기서 Schön이 말한 ‘행위 내 앎’이라는 것은 교사의 암묵적 실천지가 교실수업에서 표면화되는 것을 의미한다. Handel & Lauvas(1987)에 따르면, 교사의 실천적 지식은 특수하고 개별적이며 교수학습에서 사용한 경험으로 이미 가지고 있는 지식과 경험, 그리고 가치나 신념이 다시 변화하여 통합된 지식이다. 이때 교사가 가지고 있는 가치나 신념은 교사의 윤리적 행위와 정치적 행위에 깊은 영향을 미치고 있으며 교수·학습 활동을 하는 동안 합리적인 사고와 판단에 있어 긴장 상태를 지닌다. Clandinin(1985)은 실천적 지식은 교사가 실제 교수학습을 할 때 근거가 되는 지식이며, 개인이 가진 신념이나 가치관이 내재되어 형성된 지식으로 보았다.

Yinger(1987)는 교사의 실천적 지식을 ‘실천적 언어’로 같은 의미로 사용하고

있다. 실천적 언어는 교사들이 직접 교수학습에 참여하기 전에는 획득될 수 없는 지식으로 이 지식에는 교사가 교수행위를 행하는 과정에서 사용하는 어휘를 포함한다. 뿐만 아니라 교사들이 자신의 수업을 효과적으로 진행하는데 근거가 되는 사고와 교수학습방법에 대한 지식 등도 실천적 지식에 포함된다. 실천적 지식은 실천가의 언어보다는 실천가의 행위에서 더 잘 나타난다.

Elbaz(1983)는 사례연구를 통해, 교사들은 자신의 교수활동 모습을 결정하고 방향 짓기 위해 사용하는 복잡하고 실제적인 이해 체계를 가지고 있음을 발견하였다. 그는 이 지식을 ‘실천적 지식’이라고 명명하였다. 또한, 김자영·김정효(2003: 83)는 실천적 지식이란 “교사 개개인이 그가 가지고 있는 이론적 지식을, 그가 관계하는 실제 상황에 맞도록, 그 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식”으로 실천적 지식은 교사의 교수학습 행위에 근거가 된다고 하였다.

정재성(2008: 8)은 실천적 지식은 교사라는 지위로서의 경험, 상황과 맥락, 그리고 교사 자신의 가치와 신념 등이 서로 상호작용을 통해 이루어진 지식이라고 정의하고 있다. 교사는 배움과 가르침의 경험, 그리고 그 경험에서 산출된 반성에 근거하여 수업을 스스로 변화시켜 나가는 자율적 존재이며, 교사의 실천적 지식은 이러한 일련의 사고와 행위에 관련되는 모든 지식이다. 그의 정의는 실천적 지식은 인식주체의 개인적 참여가 지식을 완전하게 만드는 요인이 되며, 새로운 지식 창조의 기반임과 동시에 지식의 재구성에 대해 개방되어야 한다는 Polanyi(1958)의 개인적 지식에 그 철학적 근거를 둔다. 즉 교사는 교수행위를 할 때 강의나 책을 통해서 이미 배운 이론적 지식을 그대로 적용하는 것이 아니라 자신의 가치관이나 현장경험을 고려하고 스스로 체득한 지식을 재구성하여 사용한다는 것이다.

이상에서 볼 때, 교사의 교육활동에 근거가 되는 실천적 지식은 교사들이 다양한 상황에 맞게 활용할 수 있는 지식으로, 강의나 책을 통해 배운 이론이나 지식, 가치관이나 현장경험이 융합되어 형성된 지식이라는 점, 현장에서 교사의 모든 행동과 판단에 영향을 미친다. 이처럼 여러 학자들의 다양하게 정의된 실천적 지식의 개념을 토대로 본 연구자는 실천적 지식을 관련 이론을 검토하고, 개인의 생애 경험을 통해 형성한 가치관과 신념을 토대로 그 분야에서 반성적 사고를 거쳐 체득한 개인고유의 지식으로 정의하였다.

2.2.2. 교사의 실천적 지식 특징

교사의 실천적 지식은 복잡한 특성을 지니고 있기 때문에 학자의 초점에 따라 상황적 지식(situated knowledge), 개인적 실천적 지식(personal practical knowledge), 실천 행위 내 지식(knowing in action), 장인 지식(craft knowledge), 개인적 이론(teacher's personal theories) 등 다양하게 지칭되고 있다(박은혜, 2002: 56). Elbaz(1981)에 따르면 실천적 지식의 특징을 다음과 같이 설명할 수 있다. 첫째, 실천적 지식은 교사의 실제 교수 경험에 의해 만들어진다. 그러나 이것은 실제 경험만으로 형성되는 것이 아니라, 실제 경험에 대한 반성적 사고 과정을 통해 얻어지는 것이다. 둘째, 실천적 지식은 각 개인에 의해서 개인적으로 얻어진다. 실천적 지식은 교사의 자기 인식(self-knowledge)일 뿐만 아니라, 교수과정에서 개인의 가치관이나 신념에 따른 의미 있는 목적을 위해 활용하는 지식이라는 점에서 개인적이다. 왜냐하면 한 개인이 소유하고 있는 실천적 지식은 보편적인 지식이 아니라, 각 개인이 처한 특별한 상황에 따라 각 개인에게 적합하게 재구성 되어 고안된 것이기 때문이다. 셋째, 실천적 지식은 상황에 따라 지식의 적용에 한계를 갖는다. 실천적 지식은 그것을 만든 사람조차도 다른 상황에서 그 지식을 사용하고자 할 때는 새로운 상황에 맞게 그것을 재수정하여 사용해야 함을 의미한다. 이와 같이 실천적 지식은 항상 다른 상황과 사용자들에게 쉽게 일반화될 수 없는 한계가 있음에도 불구하고 그 지식의 잠재적 유용성에 대하여 가치 있게 여기고 있다. 넷째, 실천적 지식의 또 다른 특징은 이것이 매우 함축적이라는 데 있다. 실천적 지식은 주로 실행자의 마음속에 존재하며, 언어나 글로써 드러나는 경우는 많지 않다. 실천적 지식은 이론적 지식에 비해 과소평가 되고 간과되어 왔으며, 최근에 이르러서 그 중요성이 넓게 인식되고 있다. 그러나 실천적 지식을 설명하는 것은 쉬운 일이 아니다. 다섯째, 실천적 지식은 주변 환경 속에서 동료교사, 학생, 행정가 등 다양한 사람들과의 상호작용에 의해 형성된다는 점에서 상호작용적인 특징이 있다. 실천적 지식이 이러한 특징을 갖는 이유는 항상 다르고 변화하는 낯선 환경과 맥락 속에서 늘 새롭게 재구성되어지기 때문이다. 여섯째, 실천적 지식은 그것의 실용성에 있다. 실천적 지식은 보다 나은 교육의 실재를 창출해 낸다. 그러나 완벽한 실천적 지식은 존재하지 않는다. 한 분야에서 가장 노련한 전문가가 가지고 있는 실천적

지식이라 할지라도 그것은 한계를 가지고 있다. 왜냐하면 실천적 지식은 절대적이고, 보편적·객관적 지식이 아니라 상호관계성을 맺는 역동적인 특징을 갖기 때문이다. 이처럼 Elbaz(1981)가 설명한 실천적 지식은 개인적으로 얻는 것이지만, 사회적 맥락에서 상호작용에 의해 형성되기 때문에 사회성을 가지고 있으며, 끊임없이 성찰을 통해 재구성되기 때문에 절대적이지 않고 역동성을 갖는다고 볼 수 있다.

Driel(2000: 142)은 교사의 실천적 지식이 그들의 교수행위를 안내하는 지식이라는 점에 대하여 일반적으로 동의되어온 바와 함께 기존의 다양한 연구를 근거로 하여 실천적 지식의 특징을 정리하였다. 첫째, 실천적 지식은 타인의 직접적인 도움 없이 그들의 경험을 기초로 하여 만들어지고 축적된 지향적 지식이다. 둘째, 개인의 가치가 반영되고 특별한 상황과 관련된 개인적, 맥락적 지식이다. 셋째, 그들이 알고 있다는 것을 깨닫지 못하는 암묵적 지식이다. 넷째, 과학적 지식, 일상적 지식, 경험적 지식들이 복합적으로 관여되어 형성된 통합된 지식이다. 다섯째, 신념과 지식이 공동으로 작용하지만, 신념이 더 관여되어 형성된 지식이다. 그러나 여기서 중요한 점은 실천적 지식이 갖고 있는 특징에 대한 논의가 교사의 실천적 지식이 주관적이라는 점을 강조하기 위한 것이 아니다. 실천적 지식은 교실현장에서 이루어지는 교사의 교육활동이 단지 기술공학의 원리에 따른 기계적 행위가 아니라 교실현장과 상호작용하면서 이루어지는 그 교사만이 갖는 자발적이고 고유한 교육활동이라는 점을 부각시키기 위한 것이다. 또한 교사의 교육활동에 있어 자율성과 개인성을 강조하는 것은 객관적 지식의 중요성을 간과하고자 하는 것이 아니다. 그보다 객관적 지식과 개인의 지식이 상호작용해야 한다는 것을 설명하고자 하는 것이다. Marland(1995)는 실천적 지식의 큰 특성을 교사 자신에 대한 지식이라고 보면서 교사는 외적인 지식을 자신의 경험과 연결 지어 재구성하고 발전시키며 전문가들이 제시하는 이론적 구조보다는 자신의 과거 경험과 추론을 사용하여 새로운 발견과 문제 해결을 할 수 있는 일종의 학습 방법으로서 기능한다고 하였다.

교사는 책에 적혀 있는 지식과 바람직하다고 통용되는 지식을 이용하여 수업을 한다. 수업에서 드러나는 명시적인 목표나 내용은 교사가 직접적으로 주의를 기울이는 초점식이며, 특별히 교사가 주의를 기울이지 않고 수업에서 명료하게 드러나지는 않지만 이미 교사가 가지고 있는 마음 혹은 가치는 보조식이라고

할 수 있다(홍미화, 2006: 35). 결국 지식의 획득이란 말할 수 없는 앎을 밖으로 연장하여 말할 수 있는 앎의 대상에 적용함으로써 이루어진다. 말할 수 있는 앎이 나 자신이듯 말할 수 없는 앎 또한 나 자신의 것이다(이홍우, 2000: 258). Elbaz가 말하는 실천적 지식은 학습자의 학습 방식, 흥미, 요구, 장점과 곤란, 수업 기술의 측정과 교실경영의 기술 경험을 포함한다. 교사는 생존과 성공을 위하여 학교와 사회가 무엇을 요구하는지를 안다. 교사는 학교의 한 부분으로 속해 있는 지역 사회에 대해 알고 있으며, 그 지역 사회가 용인하는 것과 그렇지 않은 것에 대한 감각을 갖고 있다. 교사는 이러한 경험적 지식을 통해 교과, 아동 발달, 학습, 그리고 사회 이론과 같은 영역에 대해 알고 있기 때문에 교사가 갖고 있는 이론적 지식에 의해 영향을 받으며 계속적으로 실천적 지식을 재구성해 간다고 볼 수 있다.

2.3. 교사의 실천적 지식의 구성요소 및 형성 원천

2.3.1. 교사의 실천적 지식의 구성 내용과 요인

실천적 지식의 내용은 수업의 내용과 상황에 따라 다양하게 나타나는 일종의 방식이다. Elbaz(1981)는 개인이 가지고 있는 이론적 지식을 바탕으로 그가 관계하는 실제상황에 맞도록 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식을 실천적 지식으로 보았다. 이러한 실천적 지식은 교사 개인의 교수 행위의 근거가 되는데, 그 내용적 측면을 고려하여 교육과정지식, 교과내용지식, 교사 자신에 대한 지식, 교수-학습 환경지식의 다섯 가지로 구분하였다.

첫째, 교육과정지식은 교육과정 개발 과정과 방식 및 교육과정의 재구성과 관련된 지식을 의미한다. 교사는 교수-학습과정을 실행하기 전에 그와 관련된 학습 문제를 정하고 학생의 요구를 조사하여 새로운 교재를 개발하거나 조직하고 평가하는 교육과정지식을 필요로 한다. 교육과정지식이란 교육과정에서 제시하는 일련의 원칙을 알고 교사의 판단에 따라 새롭게 구성될 수 있는 지식까지를 포함한다. 따라서 교육과정지식은 개인의 정치적 성향이나 종교관, 신념, 가치관 등의 측면도 반영된다고 볼 수 있다.

둘째, 교과내용지식은 교사가 가르칠 교과목의 내용에 대한 지식 및 내용을 가르치는데 필요한 기능과 관련된 모든 것을 의미한다. 교육과정지식의 작은 범주라고도 할 수 있는 교과내용지식은 그 특정 교과에 대한 지식의 일종으로 그 기본 원리나 기능 및 개념 등 교과전문지식을 의미한다.

셋째, 교수학습지식은 학습의 의미를 어떻게 보는가를 포함한 학습자에 대한 이해 및 일반적인 교수지식과 교수방법적 지식을 의미한다. 학교에서 정해진 시수에 따라 학습내용을 구조화하거나 학습자와 상호작용과 관련하여 수업을 구성하고 평가를 적용하는 등의 활동을 포함한다. 또한 교사의 교수학습지식이라 함은 수업에 대한 학습자의 반응과 이해에 대한 이해, 그 교과만이 가지고 있는 독특한 학습방법에 대한 지식 및 교수·학습 방법에 따른 학습 내용의 선정 및 학습자의 내용이해와 평가의 적용에 관련된 지식이 포함될 수 있다.

넷째, 교사 자신에 대한 지식이다. 교사 자신의 개인적 가치와 신념에 관한 이해, 전문인으로서 교사가 자신의 평가와 스스로 가정하는 책임과 역할을 포함한다. 또한 교사가 교과수업을 할 때 개인의 가치성향과 수업에 대한 자신감 및 갈등 양상을 파악하는 성찰적인 태도와 관련된다.

다섯째, 교수학습 환경지식은 교사가 위치한 학교 및 교실을 둘러싼 교수활동과 관계된 모든 교육환경에 대한 이해이자 지식의 범위와 질을 결정하는 지식이다. 다시 말해, 교사가 교수활동과 관계된 모든 교육환경에 대한 신념으로 현재 교실 상황에 대한 판단과 동료나 행정가를 어떻게 생각하는지, 다른 과목이나 지역자원의 활용 등 연계된 활동수업에 대한 이해까지도 포함한다.

이와 같이 Elbaz(1981)는 실천적 지식의 구성 내용을 다섯 가지로 설명하였지만 명확하게 구분하기는 어렵다. 왜냐하면 교사의 실천적 지식은 어느 하나 구성내용을 분리해서 사용하는 것이 아니라 수업활동을 할 때 다섯 가지 모든 내용이 통합적으로 활용되고 있다.

한편, Shulman(1986)은 교사의 실천적 지식의 내용을 일곱 가지로 구분하였다. 첫째, 교과내용 지식, 둘째, 교수방법 지식과 학습특성 지식, 셋째, 교육과정 개발과 방식 및 교육과정 재구성 관련 개인 집단 간 정치적 갈등이나 상호관련성 등에 관한 교육과정 지식, 넷째, 교과내용 지식과 교수방법 지식을 융합한 교과교육학 지식, 다섯째, 학습자 특성에 대한 지식, 여섯째, 교육적 맥락에 대한 지식, 일곱째, 교육목적과 가치 및 철학적 역사적 근거에 관한 지식 등으로 구체

화하여 제시하였다.

특히, Shulman은 교육내용 지식과 교수방법 지식의 합성체로서 교사 자신의 특별한 형태의 전문적 이해를 뜻하는 교과교육학 지식에 특별한 관심을 가졌다. 교과교육학 지식은 교수에 관한 독특한 지식체를 밝혀 줄 뿐 아니라 내용과 교수에 관련된 지식이 어떻게 합성되느냐를 보여 준다. 또한 학습자의 다양한 흥미와 능력에 맞추어 교과가 어떻게 조직, 표현되고 제시되어야 하는가를 구체적으로 나타내 준다는 것이다.

또한 Cornett(1987)는 한 명의 사회과 중등교사와의 사례연구를 통해 교사가 학습자에 대하여 어떤 관점을 가지고 있는지, 교사의 역할을 무엇으로 보고 있는지, 교수·학습은 어떠한지 등의 실천적 지식의 내용을 연구하였다. 그 결과 교사의 실천적 지식의 내용을 학습자에 대한 긍정적 관점, 학습자에 대한 감정적 이해, 학습자의 필요 이해, 인간으로서의 교사, 재미있는 교수·학습 자료의 조직적이고 체계적인 제시, 책임감 있는 학생, 시사적 정보를 가진 시민으로서의 학습자임을 밝혔다.

앞에서 언급하였듯이 교사의 실천적 지식이 실제 수업상황에서 드러나는 것은 각기 다른 몇 가지의 형상으로 분류될 수 있는 것이 아니라 여러 가지 내용 요소들이 총체적으로 통합되어 새롭게 구성되는 것이다. 이에 실천적 지식은 실천적 지식의 내용적 측면에 의한 구분 뿐 아니라 일반화 정도에 따라 규칙수준의 실천적 지식, 원리 수준의 실천적 지식, 이미지 수준의 실천적 지식으로 구분되기도 한다.

첫째, 규칙수준의 실천적 지식이란 가장 구체적이고 교수행위로 나타나는 지식으로서 교수 상황에서 교사가 어떻게 행동할 것인가를 처방하는 간략하고 구체적이며 명백한 진술이다. 이들 규칙은 다른 수준의 지식 중 가장 구체적이며 교사가 무엇을 어떻게 하는가와 같이 교수 상황과 밀접하게 관련된다(홍용희·박은혜·김희진 외, 1997).

둘째, 원리 수준의 실천적 지식은 개인적 경험에서 유래되고 충분한 의논에 따른 반성에 의존하는 것으로 규칙 수준의 실천적 지식보다는 일반적인 수준의 지식이다. Spodek과 Yinghui(1995)은 원리수준의 실천적 지식은 교사의 행동을 안내하고, 교사가 교실에서 교육활동을 하는데 사용되는 지식이며 지금까지 당연히 여겨왔던 교수행위에 대한 교사의 목적의식이나 이유 등으로 구성된다.

셋째, 이미지 수준의 실천적 지식은 다른 수준의 지식 중에서 교사가 가진 교수에 대한 포괄적이고 전체적인 개념이며 가장 일반적인 지식이다. 이미지는 교사가 교수에 대하여 갖는 전체적인 신념이나 가치를 말하며(Clandinin, 1985), 구체적인 교수행위로 나타나는 것이 아니라 교사들이 무엇을 어떻게 가르치고, 어떤 지원이 필요한가를 결정하는데 근거가 되는 지식이다. 예를 들어, 교사들이 동일한 교수 이미지를 가지고 교실수업을 하더라도 그들의 이미지는 각각의 교실에서 다르게 반영될 수 있으며 다른 교수 이미지로 변화되기도 한다. 이는 교실마다 학생 구성원이 다르고, 수업시간마다 구성원의 상태나 주변 환경의 영향을 받기 때문이다.

2.3.2. 실천적 지식의 형성 원천

한 교실에서 교사가 수업에서 드러나는 실천적 지식이 어떤 배경에 의하여 형성된 것인지를 이해하려고 할 때 정향(orientation)이라는 용어를 사용한다. 정향이란 일정한 방향성을 갖는다는 의미로 교사가 어떤 행위나 말을 하게 된 배경의 구실을 하는 동시에 어떤 행위를 지향하도록 하는 기반을 의미한다. 이러한 기반에 근거하여 교사의 실천적 지식은 지향성을 갖게 됨과 동시에 항상 변화하고 발전하는 힘을 지니게 된다.

Elbaz(1981)는 교사가 실천적 지식을 형성할 수 있는 근거가 되며 동시에 실천적 지식이 효과적으로 재구성될 수 있는 영역을 상황, 개인, 사회, 경험 그리고 이론적 정향의 다섯 가지로 요약하였다. 상황적 정향이란 특정한 교실의 특정한 집단의 아동을 대상으로 하여 가르치는 데서 발생하는 특정한 요구를 의미한다. 개인적 정향이란 교사의 실천적 지식의 형성에 영향을 미치는 개인적인 느낌, 목적의식, 관점 등을 말하며, 사회적 정향이란 사회적으로 바람직하다고 인정되는 여러 가지 요인들을 의미한다. 경험적 정향이란 실천적 지식을 형성할 때 영향을 끼치는 교사의 경험이다. 교사가 경험을 쌓아감에 따라 다양한 교수 상황을 경험하게 되고 그러한 상황에 적절한 실천적 지식을 형성하게 된다. 이론적 정향이란 교사의 실천적 지식에 영향을 주는 이론이나 지식으로 Elbaz는 교사가 교사 이전의 어떤 직전교사 교육과정을 거쳤는가가 실천적 지식의 형성에 영향을 미치는 이론과 지식의 깊이를 좌우할 수 있다고 설명하였다.

McCutcheon(1995)는 실천적 지식의 형성원천으로 첫째, 교사가 되기 이전에 그 교사가 겪었던 다양한 경험들 즉 성장하면서 겪은 경험, 가족경험, 학창시절 학습경험, 여행경험, 일을 한 경험, 사람들과 사귀는 경험, 다른 문화에서 살았던 경험, 개인적 관심 등 교수 이전의 개인적 삶을 들었다.

둘째, 교사로서 재직하면서 맡고 있는 수업의 조건 및 교수적 맥락들 즉 교육정책, 가르치는 학년과 가르치는 학생의 능력, 학습자의 특성, 사용자료, 처한 환경, 동료의 실천적 지식, 전문적인 담화기회, 학습자 특성, 사용자료, 처한 환경, 동료의 실천적 지식, 전문적인 담화기회, 학습자의 문화적 인종적 특성, 지역사회 환경 등을 출처로 들었다.

셋째, 그 교사의 교수경험 즉 가르치는 경험과 가르친 후 반성을 통해 형성된 전문적 교수 경험을 실천적 지식의 출처로 들고 있다.

이 외에도 Beattie(1995)의 연구에서는 교사의 학창시절 학습경험, 교사로서 학교의 연간계획과 일상을 통한 교수경험, 지역사회 환경을, Spodek & Yinghui(1995)는 학창시절의 학습경험, 동료와의 협동연구, 부모로서의 경험, 교사로서 유아와 교생을 지도한 경험, 타문화의 연구와 여행에 대한 개인적 관심 등을 들었고, 그 이외에 교사의 개인적인 삶, 직전교사의 교육과정, 교수경험, 교수적 맥락 등을 들고 있다. 한편 김자영(2002)은 실천적 지식의 형성 요인으로서 경험을 교사 개인의 가족과 관련된 경험, 학창시절의 학생으로서의 학습경험, 직전 교사교육, 현직교사로서의 교수경험, 가르치는 학교의 지역사회 환경, 가르치는 학년, 동료교사의 철학, 이론적 탐구경험, 교육정책과 같은 교수 맥락 요소 등을 들고 있다.

이처럼 많은 연구자들을 통해 본 교사의 실천적 지식은 먼저, 아주 어린 시절부터 성장하는 과정의 전 생애를 거쳐 1차 집단이나 2차 집단에서의 모든 경험이 실천적 지식에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 또한 교사직전의 경험이나 교사로 재직하면서의 경험을 포함하여 한 교사의 실천적 지식을 형성하는데 미치는 요인은 아주 다양하다는 것을 알 수 있다. 이러한 경험들이 모두 긍정적인 영향을 미친다고는 볼 수 없지만, 한 개인의 실천적 지식에는 총체적인 영향을 미치고 있는 것은 분명하다. 이에 본 연구에서는 미인가 대안학교장의 실천적 지식을 형성하는데 미치는 경험들을 살펴보기 위해 어린 시절부터 초·중·고등학교 생활을 알 수 있는 청소년기 시절과 대학교 시절, 그리고 대학 이후부터 학교장

이전의 시절, 학교장 이후의 시절로 구분하여 연구참여자들의 생애를 통한 실천적 지식의 원천을 살펴보았다.



Ⅲ. 연구 방법

1. 생애사 연구

생애사연구는 한 개인의 삶을 연구하는 질적 연구방법 중의 한 장르로서 인문학, 사회과학에서 널리 각광받고 있다. 본 연구는 미인가 대안학교장의 실천적 지식을 탐구하기 위해 이야기식 인터뷰를 통한 생애사 연구방법을 활용하였다. 미인가 대안학교장의 실천적 지식이 어떻게 형성되었는가를 탐구하기 위한 그들의 삶의 경험은 ‘일회적’이 아닌 ‘과정적’ 경험이기 때문에, 미인가 대안학교장의 삶의 경험을 이해하기 위해서는 그들의 특정 시기의 횡·단면적 삶을 조각하여 보는 것보다 생애 전 과정을 살피는 생애사 연구가 유용하다(Ojermark, 2007: 3).

특히, 이야기식 인터뷰는 “개인의 경험을 구술자 시각으로 재구성하게 해주므로 개인의 자아발견 과정을 질적 연구 할 수 있게 한다”고 하는 사회구성주의 관점을 수용하고 있다(박성희, 2011: 151). 생애사는 화자, 자신이 살았던 삶의 경험에 대해 선택적으로 들려주는 이야기이다. 그러므로 한 사람에게 무슨 일이 일어났는지를 드러내는 표현양식으로서 한 인간의 일생 또는 어느 시점에서의 중요한 사건을 경험하고 무엇을 느꼈는지를 이야기하는 것이다. 이에 미인가 대안학교장의 삶의 이야기는 반드시 그 개인적 삶의 한 공간에만 머무르지 않고, 그 개인이 처했던 정치·사회·문화적 배경까지도 확대되어 전해 질 수 있다(김영천, 2013). 따라서 미인가 대안학교장 자신의 내부자적 목소리를 통해 구성된 삶의 이야기가 그들의 실천적 지식이 어떠한 경험을 통해 형성되었는지를 탐구하고자 하는 본 연구의 취지에 적합한 연구방법이라고 할 수 있다.

본 생애사 연구는 연구참여자 인터뷰를 통해 수집한 구술 자료를 해석한 결과를 삶의 이야기로 재구성 하였다. 즉, 연구참여자가 과거의 사실과 경험을 재구성된 삶의 이야기로 연구자에게 들려준 것을 연구자가 다시 한번 사회적 맥락 또는 문화적 맥락 속에서 재구성한 것이다(조용환, 1999). 그러므로 이 연구는 연구자가 어떤 관점과 렌즈를 가지고 보았는지가 중요한 관건이기도 하며 연구자의 몫이자 한계이기도 하다.

이에 한 개인의 삶에 대한 기술로 이해되는 생애사 연구방법은 다른 질적 연구방법과 구별되는 특성과 그 의의를 가지고 있다. 먼저, 생애사 연구방법의 가장 중요한 특징으로 ‘시간성’을 들 수 있다. 일차적으로 연구참여자가 살아온 삶의 이야기에 관심을 갖고 있기 때문에 과거의 지평과 현재의 지평 간의 지속적인 교섭에 기초하고 있다. 따라서 연구참여자의 현재의 삶은 과거로부터의 시간으로 인해 자리 잡은 삶이다(Goodson & Sikkes, 2001: 46). 그렇기 때문에 살아오면서 직면했던 삶의 기회와 인생의 전환점 등 일련의 일어났던 사건 등에 어떻게 대처하고 어떤 태도를 취하였는지에 초점을 두었다. 그리고 당시의 삶의 선택과 의사결정이 현재의 삶에 어떻게 반영되고, 영향을 미쳤는지 등의 질문으로 답을 얻었다.

한편, 생애사 연구에서는 일반적인 시간의 개념인 크로노스보다 카이로스라는 의식적이고 주관적인 시각의 개념을 더 중요하기 때문에(김영천, 2013: 210-211), 과거의 많은 사건들 중에서 연구참여자가 특별하게 기억하고 있는 것을 중심으로 이야기를 들을 수 있었다. 연구참여자들이 의미 있게 기억하고 회고한 경험들은 그 카이로스라는 시간으로 인식하는 한 개인의 심리적이고 주관적인 개념이라고 볼 수 있다.

둘째, 생애사 연구는 문화, 정치, 가족, 교육, 종교영역에 이르기까지 삶의 전반적인 맥락의 영향을 바탕으로 한다. 그러므로 연구참여자 한 개인 경험의 의미에 초점을 두기도 하지만, 개인 경험 이상의 넓은 사회적·역사적 맥락의 의미를 이해하는데 도움이 된다(이희영, 2005; Cole & Knowles, 2001: 20). 예를 들어, 연구참여자가 했던 행동들을 통해서 그 당시의 물리적 환경, 사회적 환경, 역사적 배경 등을 파악 할 수 있었다.

셋째, 생애사 연구는 연구참여자가 살아온 삶의 이야기를 탐구하는 연구기법인 이야기식 인터뷰를 사용한다. 이는 연구자와 연구참여자와의 상호작용에 의해서 이루어지는 것이므로, 연구참여자는 단순히 자료를 얻는 대상 또는 반응자가 아니다. 시간이 지날수록 연구자와 연구참여자는 깊은 공감자로서의 상호관계를 맺게 된다. 따라서 생애사연구는 연구참여자가 객체가 아닌 자신의 역사를 생성하는 주체자로서의 위치와 존재감을 갖게 한다는 의의가 있다(Casey, 1992: 188-189).

넷째, 생애사 연구는 개인의 인생이 성공한 삶인지 실패한 삶인지를 밝히는

것이 목적이 아니라 경험의 재구성을 통해 본인의 삶 자체의 의미를 찾는 것이 목적이다. 또한 생애사 연구는 연구참여자 개인의 삶의 의미를 찾는 과정도 있지만, 연구자가 연구참여자의 삶을 통해 연구자 자신의 인생을 되돌아보며 배움을 갖고 정체성을 찾아가는 것을 큰 의의로 볼 수 있다. 이처럼 생애사 연구방법을 통해 연구자나 연구참여자 모두에게 치유적인 기능이 있음을 알 수 있다. 연구자 역시 이 과정을 통해 개인의 정체성 또는 직업, 지위 등 정체성에 대한 고민과 자신을 돌아보고 성찰할 수 있는 계기가 된다. 이와 같은 과정을 통하여 연구참여자는 자신의 행위와 체험을 사회가 지향하는 가치에 따라서 만들어 가기 때문에 시간의 흐름에 따라서 지식의 지평이 넓어지고 삶에 대한 의미를 만들어 가고 있음을 깨닫게 된다.

본 연구에서는 미인가 대안학교장 개개인의 생애사 경험을 어떻게 기술하고 해석해 내느냐가 큰 관건이 된다. 왜냐하면 미인가 대안학교장의 생애 이야기를 통해 현재 대안학교 현장에서 지향하고 있는 교육이념이나 교육적 가치들이 대안교육의 철학적 이념과 어떻게 결합되어 발현되는지 살펴볼 수 있기 때문이다. 이것은 대안학교장의 입장에서 왜 그러한 삶의 방식을 선택했는지에 관한 설명이 가능하며, 이를 통해 미인가 대안학교장 자신의 삶에 부여하는 의미와 그 과정을 이해할 수 있게 된다. 따라서 본 연구에서 생애사 방법을 활용하는 연구자의 주된 연구문제는 미인가 대안학교장들의 생애가운데 어떠한 경험들이 현재를 있게 했는지, 또한 대안학교 현장에서 지향하는 교육적 가치는 무엇이며 어떻게 발현되고 있는지를 탐구하는 것이다. 따라서 이러한 연구문제를 통해 그들의 삶의 여정 속에서 당면한 문제마다 어떠한 가치와 태도를 가지고 해결했는지, 그것을 통해 현재와 미래를 설계하는 데 어떻게 작용했는지에 대하여 의미를 부여하고 해석하는지가 이 연구의 보다 큰 의의라 하겠다.

2. 연구참여자 및 환경

이 연구에서는 미인가 대안학교장 4명을 연구참여자로 선정하였으며, 표집 방법은 눈덩이 표집과 의도적 표집을 병행하였다. 처음에 연구참여자를 섭외할 때 지인의 소개와 인터넷의 정보를 참고로 선정하였다. 그 후 연구참여자와 인터뷰를 진행하면서 눈덩이 표집 방법에 의해 소개를 받았지만, 모두 수용한 것은 아니고, 어느 정도 연구자의 연구 의도를 충족시킬 수 있는 표집 기준으로 연구참여자를 선정하였다. 그 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, 미인가 대안학교를 설립·운영하고 있는 학교장을 연구참여자로 선정하였다. 그 이유는 일반 공립학교나 사립학교는 국가교육과정에 준하고 있으며, 국가의 지원이나 감독을 받기 때문에 자율적 운영이 어렵다. 대안학교인 경우에도 인가받은 특성화 대안학교는 국가교육과정에 의한 기본교육과정 50%와 특성화교육과정 50%를 반영하여 운영해야 하고, 학교운영에 대한 재정지원도 받고 있기 때문에 자유롭지 못하다. 그러나 미인가 대안학교는 제도권 밖에 있으므로 재정이나 국가의 감독으로부터 매우 자유롭기 때문에 교육과정 운영에 있어서 100% 자율적으로 재구성하여 사용한다. 다시 말해, 학교장이 가지고 있는 고유한 교육이념이나 신념, 실천적 지식이 보다 교육목표나 교육과정 등 학교운영에 잘 반영이 되어 나타날 수 있기 때문이다.

둘째, 전원기숙사형 대안학교를 운영하는 교장 2명과 도시형 대안학교를 운영하는 교장 2명을 연구참여자로 선정하였다. 우선 대안학교의 경우 전원기숙사형 대안학교와 도시형 대안학교로 구분할 수 있다. 전원기숙사형 대안학교는 자연친화적인 전원마을에서 기숙사 생활을 하고 있는 학교이고, 도시형 대안학교는 도시지역에서 등하교를 하면서 교육을 하는 학교이다. 이처럼 전원마을과 도시지역에서 이루어지는 대안적 교육은 그 교육내용과 활동에 있어서 어떠한 차이와 의미가 있는지를 살펴볼 수 있기 때문이다.

셋째, 대안학교장 이전에 공립학교 교사 경험이 있는 교장 2명과 그 외의 경력을 가지고 있는 교장 2명을 연구참여자로 선정하였다. 이때 전문적 교사양성기관인 교육대학교나 사범대학교를 졸업한 교사경력 교장과 그렇지 않은 교장의 교육철학과 지향점에는 어떻게 다르게 나타나는지를 살펴볼 수 있기 때문

이다. 그 외에 공립학교 교사의 경우 일반적으로 표현하는 정년이 보장되고 안정된 자리를 포기하고 다른 삶을 선택한 것에 대한 이유와 의미도 알아 볼 수 있기 때문이다.

넷째, 미인가 대안학교 중에서도 대안교육협의체에 가입되어 있는 학교를 기준으로 연구참여자를 선정하였다. 그 이유는 1990년대 후반 대안학교가 처음 등장할 무렵에는 일반학교에 적응하기 어려운 학생들을 위한 성격의 학교가 주를 이루었으나, 2000년대 중반부터는 우후순순처럼 대안학교가 설립되기 시작하였으며, 그 성격 또한 매우 다양해졌다. 초창기 설립의도와 다르게 이름만 대안교육이지 일반 공교육에 비해 대안적이지 않은 학교들이 생겨나기 시작하였다. 교육의 질이나 서비스 측면에서도 검증되지 않고, 그 의식과 가치 면에서도 왜곡된 것이 사실이다. 따라서 현재 우리나라에 비공식기관이지만, 초창기때부터 대안교육운동을 지속적으로 해왔던 분들이 구성해 놓은 협의체가 있다. 그와 같은 협의체는 대안교육연대²⁵⁾와 기독교대안학교연맹²⁶⁾이다. 따라서 연구자는 이 연구의 연구참여자를 이 두 곳의 대안교육협의체에 가입된 학교의 교장들만을 선정하였다.

다섯째, 미인가 대안학교장을 포함하여 교육경력이 10년 이상 된 교장을 연구참여자를 선정하였다. 그 이유는 원칙적으로 초·중등학교에서 정교사 2급 자격증을 가지고 시작하는 평교사를 기준으로 약 9-10년 정도의 기간이 필요하기 때문이다. 본 연구에 선정된 연구참여자들은 20년 정도의 교육경력을 가지고 있다. 사실, 미인가 대안학교장의 자격은 일반학교장의 자격 기준²⁷⁾과 다르기 때

25) 대안교육연대는 대안교육은 획일적 교육, 비민주적 교육, 입시위주의 교육을 극복하고자 하는 시대적 열망을 담아 적극적으로 대안적인 삶의 교육을 찾아가려는 모임이며, 대안적인 삶과 교육의 사회적 실천 활동 등을 주요 사업으로 하며 조직의 재정은 회원현장 및 개인의 회비와 후원으로 운영되는 순수 민간 NGO단체임. <http://psae.or.kr/>

26) 기독교대안학교연맹은 건강한 기독교대안학교 설립 방향을 제시하고 학교를 설립할 수 있도록 구체적인 도움을 제시하며 기독교대안학교 설립자의 역량강화를 목표로 삼고 있는 비인가 교육협의체임. <http://www.casak.org/>

27) 초·중등학교장의 자격기준은 「초·중등교육법」, (법률 제12129호, '13.12.30) 제21조 제1항에 의거 첫째, 초·중등학교의 교감 자격증을 가지고 3년 이상의 교육경력과 일정한 재교육을 받은 사람 둘째, 학식·덕망이 높은 사람으로 대통령령으로 정하는 기준에 해당한다는 인정을 교육부장관으로부터 받은 사람 셋째, 교육대학·전문대학의 학장으로 근무한 경력이 있는 사람(중등학교장만 해당함) 넷째, 특수학교의 교장 자격증을 가진 사람 다섯째, 공모 교장으로 선발된 후 교장의 직무수행에 필요한 교양

문에 일반적으로 공교육에서 교장이 되기 위해 거치는 교육경력 기간의 기준에 영향을 받지 않는다는 점이다. 본 연구에서 선정기준으로 살펴 본 연구참여자들의 특성은 다음의 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구참여자 특성

(2015년 8월 기준)

연구참여자 ²⁸⁾	연령	성별	학교장 이전 경력	총경력
			대안학교장 경력	
연구참여자 A	47	여	교육강사 10년/공동육아1년	22년
			대안학교 교사대표 11년	
연구참여자 B	51	남	공립교사 22년	27년
			대안학교장 5년	
연구참여자 C	61	남	공립교사15년/공동육아1년	31년
			대안학교장 14년	
연구참여자 D	48	남	대안학교교사14년/연구소장 2년	19년
			대안학교장 3년	

위의 <표 III-1>의 연구참여자들의 개별 특성을 소개하면 다음과 같다. 연구참여자 A는 현재 초등대안학교를 운영하고 있으며, 학교장 이전 경력으로 보습학원 강사를 10년 정도 하였다. 그리고 큰 아이를 공동육아어린이집에 보내면서 공동육아에 대한 새로운 경험을 하게 되었다. 공동육아는 전적으로 교사에게 위탁하는 것이 아니라, 부모가 공동으로 의논하며 육아에 깊이 관여하는 구조로 되어 있다. 따라서 부모가 공동육아어린이집에서 해야 할 역할은 상당히 많다고 볼 수 있다. 이처럼 연구참여자 A는 자녀의 공동육아의 경험이 인연이 되어 공동육아 어린이집에서 만든 대안초등학교에 자녀를 자연스레 보내게 되었다. 그 대안초등학교에서 지향하는 교육관의 차이로 몇 가정이 분리되어 나오면서 새

과목, 교직과목 등 교육부령으로 정하는 연수과정을 이수한 사람으로 되어있음.

28) 연구참여자를 구별하여 지칭할 때 A대안학교장은 연구참여자 A(혹은 A교장), B대안학교장은 연구참여자 B(혹은 B교장), C대안학교장은 연구참여자 C(혹은 C교장), D대안학교장은 연구참여자 D(혹은 D교장)로 사용함.

로운 대안초등학교를 시작하게 된다. 처음에 시작한 곳은 부천 쪽에서 설립하여 시작하였으나, 현재는 2009년도에 장수동으로 이전하게 되어 새 보금자리를 터전으로 삼아 아이들과 학부모, 교사들과 함께 대안초등학교를 11년째 운영하고 있다.

연구참여자 B는 교육대학교를 졸업하고, 인천 서구에 있는 초등학교에 첫 발령을 받아 공립학교교사로 23년간 재직하였다. 평교사에서부터 교무부장에 이르기까지 충실히 학생들을 지도하였다. 그러나 연구참여자 B가 가지고 있는 교육철학과 국가에서 요구하는 교육철학이 다른 것에 갈등과 고민을 하게 되었다. 대학교 시절부터 계속 활동하고 있는 ‘교사선교회’²⁹⁾라는 단체에서 2001년경에 여러 선생님들과 교육철학에 대한 고민을 나누며 20년 후에 학교를 세우는 뜻을 모으게 된다. 그 후 지속적인 모임을 가지면서 학급경영 연구, 교육과정연구, 해외교육기관 탐방, 연구교사들의 대학원 진학 및 교육과정 연구 등을 통해 단계적으로 학교설립을 위한 내면화 작업을 해왔다. 2007년 본격적으로 학교 부지를 구입하면서부터 ‘학교설립 추진위원회’를 조직하고 위원장을 맡으면서 본격적으로 학교설립에 착수하게 된다. 그 후 2011년에 교사를 미리 선발하여, 교재연구와 학생선발 준비 등을 거쳐 2012년 2월에 학교 준공식을 마치고, 3월부터 신입생 입학과 더불어 지금에 이르기까지 학교장으로서의 B학교를 5년째 운영해 오고 있다.

연구참여자 C는 74학번으로 사범대학을 졸업하고, 서울 Y고등학교를 첫 발령지로 시작하여 공교육에서 15년간 재직을 하였다. 그 재직 당시 교육민주화운동이 한창이던 때여서 해직과 복직 등 시대적 아픔을 겪기도 하였다. 그리고 공립학교 교사로 발령을 받아 15년간 재직한 이후 ‘이제 국가를 위한 봉사는 다 했다.’ 이러한 마음으로 새로운 교육을 찾았다. 마침 그 때가 대안학교가 태동하던 시기였기에 새로운 교육철학을 가지고 입시만이 아닌 진정한 교육에 눈을 돌리

29) 교사선교회는 1974년 그리스도의 사랑으로 교사의 길을 가고자 꿈꾸었던 기독교사들이 함께 모여 ‘기독교학생회 동문회’로 시작. 이후 하나님의 인도하심 가운데 세 차례의 개명을 거쳐 1988년 “하나님은 당신을 교사로 부르셨습니다.”라는 교사선교사로서의 부르심과 양육에 대한 비전을 발견하면서 정식으로 선교단체인 ‘교사선교회’로 출범함. 현재 교사선교회는 복음적이며 전문적인 기독교선교기관으로서 교사, 예비교사, 학급제자의 전도 양육을 위한 전국적인 지역모임과 캠퍼스 모임을 갖고 있으며, 해외선교를 위해 교사선교사를 파송하고 있음.

http://www.tem21.kr/layout.php?cath=html&exec=etc_kss_intro

게 되었고, 대안교육의 시발점이라고 볼 수 있는 공동육아 어린이집에서부터 새로운 생활이 시작되었다. 얼마 후 푸른꿈 고등학교에 초대 교장이 사임을 하게 되면서 공석이 되었을 때 교장으로 초빙을 받았고, 그 이후에도 몇 개의 대안학교 교장으로 초빙되어 근무하다가 현재 C대안학교를 설립하여 교장으로 재직하고 있다. 대안학교장으로 약 14년간 역임을 해왔으며, 대안교육연대에서 회장을 맡아 일하다가 지금은 자문위원으로 활동 중이고, 대안교육계의 어른으로서 자리매김하고 있다.

연구참여자 D는 어린 시절 경북 의성에서 태어나고 자랐으며, 고등학교를 대구인 도시로 옮겨가면서 인생의 전환기를 맞았다. 촌에서 자란 경험이 익숙하여 도시에서의 생활을 힘겹게 하면서도 고등학교를 마치고, 서울에서 대학생활을 하게 되었다. 대학에 진학해서도 전공이 적성에 맞지 않아 고민하던 끝에 ‘귀농’을 꿈꾸게 되었고, 이 꿈을 좇아 지금의 D대안학교의 전신이었던 산청에 소재하고 있는 D농장이라는 곳에 가게 되었다. D농장에서는 학생들을 대상으로 방학마다 캠프를 열어 대안프로그램을 진행하였다. 그러던 중에 학부모들의 열망과 캠프 운영진의 의견이 모아져서 학교를 설립하게 되었다. 연구참여자 D는 이곳에서 함께 학교 창립멤버 교사로 생활을 하였으며, 추후 수년이 지나고 금산에 있는 D교육연구소장으로 부임해 왔다가 D대안학교 교장으로 선출되어 3년간의 교장으로서 역할을 하며 현재에 이르고 있다.

다음으로 연구참여자들이 운영하고 있는 대안학교의 특성을 소개하고자 한다. 학교의 교육이념 및 목표, 교육과정의 원리 및 방향 등에 대하여 다음과 같이 살펴보았다.

<표 III-2> 연구대상 학교의 특성

학교	교육이념 및 목표	교육과정의 원리 및 지향	학교급	비고
A학교	스스로 서서 서로를 살리는 사람	①아이마다 타고난 본성을 존중 ②교육내용과 방법은 아이의 삶을 바탕으로 아이와 선생님이 함께 구성③아이의 생각과 마음과 몸의 조화로운 발달 ④또래집단과 전체학년이 통합된 활동 구성 ⑤아이들의 배움 방식을 존중하	초등	도시형 전일제학교

		기 위해 교과 간 통합을 지향 ⑥교과 외에 학교생활 모두가 중요한 배움의 과정		
B학교	하나님 나라를 위한 책임 있는 그리스도의 제자	①국가수준의 교육과정을 기독교적 세계관으로 재구성하여 학생들의 발달 단계에 맞게 재구성 ②특성화교육과정을 기독교학교로서 차별성과 정체성, 교육목적을 효과적으로 달성하기 위해 교과교육과정, 창의적 체험학습, 방과 후 프로그램, 학교행사, 계절학기 등에서 다양하게 운영	초·중·고	기숙형 전원학교
C학교	이 세상은 둘이 아니고 다르지 않다.	①평생학습의 기초가 되는 독서를 중시 ②인문학, 자연과학, 예체능의 균형 있는 배움을 추구 ③학생, 학부모, 교사 모두 배우고 공부하는 문화 추구 ④다양성과 개방성을 바탕으로 창의적인 사고 추구 ⑤자립적 생활습관과 자기주도 학습을 통하여 내 삶의 주인이 되게 함 ⑥통합을 기본으로 한 개별 교육 지향 ⑦지역사회에서 배움의 창구 역할	중·고	도시형 전일제학교
D학교	사랑과 자발성의 문화와 지혜의 탐구로 행복한 인간	①사랑과 자발성의 공동체 ②전인교육을 위한 실제적인 교육과정 ③생태적인 문화의 추구 ④의식주 교육 ⑤학생이 참여하는 수업방식 ⑥체험학습의 중시 ⑦지역과 함께하는 학교 ⑧해외 문화 체험 ⑨발표와 인터뷰를 통한 평가 ⑩민주적인 학교	중·고	기숙형 전원학교

A학교는 도시형 전일제 대안초등학교로서 초등 1학년부터 6학년까지를 대상으로 하고 있다. 전체 학생 수는 약 20여명으로 소수의 인원을 대표교사, 전임교사, 상담교사, 방과 후 교사, 교과지원교사 등 약 10여 명의 교사가 개별적 맞춤형 교육을 실시하고 있다. A학교의 교육이념은 “스스로 서서 서로를 살리는 사람”으로 먼저 ‘나’에 대한 정체성과 ‘너’라는 관계성, ‘우리’라는 공동체성을

학교의 교육철학으로 삼고 있다. 이에 내가 어떤 사람인지부터 알아가면서 나에게 대한 정체성과 존중감을 키운다. 그리고 타인의 소중함도 알아가며 배려할 수 있는 관계성을 배우고, 더 나아가 우리를 둘러싼 세상을 들여다 볼 수 있는 눈을 가지고 공동체성을 경험하게 하는 것이다. 또한 A학교는 교육과정을 구성할 때 기본적으로 다음과 같은 교육원칙을 적용한다. 첫째, 아이마다 타고난 본성을 존중한다. 둘째, 교육내용과 방법은 아이의 삶을 바탕으로 아이와 선생님이, 함께 만들어 간다. 셋째, 아이의 생각(인지)과 마음(정서)과 몸(신체)이 고루 발달하도록 한다. 넷째, 또래집단 활동과 전체 학년이 통합된 활동을 조화롭게 구성한다. 다섯째, 통합된 인격인 아이들의 배움 방식을 존중하기 위해 교과 간의 통합을 지향한다. 여섯째, 교과 외에도 학교생활 모두가 중요한 배움의 과정이다. 이와 같은 교육원칙을 토대로 우리말(국어), 수학, 과학, 예술, 역사, 자연(생태), 다른 나라말(영어), 몸으로 배워요(체육), 살림살이(밥·옷·집·몸·휴) 등 각 교과 영역에서 전인교육을 실시하고 있다. 특히 아이들의 자치활동으로 한자리모임, 반회의 동아리활동, 두레활동(교내 봉사활동), 자격증제도(복사기·제본기·사진기·워드) 등 아이들이 삶 속에서 자기 주도적으로 문제를 해결하고, 자립할 수 있는 역량을 기르게 하기 위해 모든 교육과정이 통합적으로 구성하여 운영하고 있다.

B학교는 기숙형 전원학교로서 농촌과 전원에서 함께 생활하며 배우는 학교이다. 초등·중등 통합과정으로 학교교육철학을 일관되고 연속적으로 운영하기 위해 초등과정 5-6학년, 중학교과정, 고등학교과정을 통합하여 운영하고 있다. 초등 5학년과 6학년은 각 1학급이고, 중학교과정 1-3학년, 고등과정은 현재 1학년만 개설되어 있으며, 각 학급당 20명 정원을 기준으로 한다. 그래서 현재 200여명의 학생을 위하여 25여 명의 교직원이 학교에서 지도하고 있다. 특히 B학교는 기독교 세계관을 바탕으로 설립되었으며, 교육의 목적이 “하나님 나라를 위한 책임 있는 그리스도의 제자”로 양육하는 것이다. 이에 세부적으로 창조세계를 알고 청지기적 소명을 실천하는 사람, 진리를 알고 사랑하는 사람, 나를 알고 스스로 성장해 가는 사람이라는 교육목표를 삼고 있다. B학교의 교육과정은 크게 교과교육과정과 특성화교육과정으로 구분하고 있다. 교과교육과정은 국가 수준의 교육과정을 기독교적 세계관으로 재구성하여 학생들의 발달단계에 맞춰 가르치고 있으며, 특성화교육과정은 정규 교육과정과 별도로 운영되는 것이 아

나라 기독교학교로서의 B학교만이 가진 차별성과 정체성을 토대로 교육목적을 효과적으로 달성하기 위해 창의적 체험학습, 방과 후 프로그램, 학교행사, 계절학기, 해외이동 수업 등 다양하게 운영하고 있다. 특히 B학교는 기독교사들이 오랜 시간을 두고 기도와 헌신으로 준비하여 설립된 학교이다. 수도권 공립학교에서 재직하던 부부교사 20여 가정이 충남 금산 지역으로 지원하여 발령 받아, 이 곳에 학교를 세우고 새롭게 집을 지어 마을을 구성하였으며, ‘마을이 학교이고, 학교가 마을이다’라는 이름하에 소외된 지역에서 주민들과 함께 교육공동체를 꾸려가고 있다.

C학교는 도시형 중등대안학교로서 중·고 통합과정으로 운영하고 있다. 전체 80여명의 학생들과 10여명의 교사들이 매우 자율적인 분위기와 전원적인 환경에서 학교생활을 하고 있다. 교육이념은 ‘이 세상은 둘이 아니고 다르지 않다’는 불이(不二, 不異)의 정신을 출발점으로 너와 나, 인간과 자연, 가르침과 배움, 삶과 행함이 둘이 아니고 다르지 않다는 균형 있는 배움을 지향한다. 이러한 이념 아래 다음과 같은 교육의 원칙을 삼고 교육과정을 운영해 가고 있다. 첫째, 평생학습의 기초가 되는 독서를 중요하게 여긴다. 동·서양의 철학이나 동·서양의 고전을 주로 읽히는 등 독서교육에 비중을 많이 두고 있다. 둘째, 인문학, 자연과학, 예체능의 균형 있는 배움을 추구한다. 셋째, 학생, 학부모, 교사 모두 배우고 공부하는 문화를 추구한다. 넷째, 다양성과 개방성을 바탕으로 창의적인 사고를 추구한다. 다섯째, 자립적 생활습관과 자기주도 학습을 통하여 자유로운 내 삶의 주인이 되게 한다. 여섯째, 통합을 기본으로 한 개별교육을 지향한다. 일곱째, 지역사회에서 배움의 창구 역할을 하고자 한다. 특히 C학교의 교육과정은 일반 학교와 달리 중등과정 1-2학년, 뽕틀과정 3학년, 고등과정 4-5학년으로 5년 과정으로 운영한다. 1학년은 청소년 입문과정, 2학년은 자아발견과정, 3학년은 청소년 도약과정, 4학년은 청년탐색 입문과정, 5학년은 청년 탐색 심화과정으로 진행하고 있으며, 포스트 과정이라고 하여 졸업 후 1년간은 담임교사가 멘토 역할을 하여, 졸업생들과 지속적 교류를 통해 그들의 정서적 안정과 성장을 돌보게 하고 있다.

D학교는 기숙형 전원학교로서 충남 진악산 자락에서 대안적인 교육과 문화를 실천하고 있는 마을학교이다. 학교가 마을 속에 위치하여 마을의 인적, 물적 자원과 학교교육과정이 결합하여 교육 커뮤니티를 형성하고 있다. 교육철학은 사

량과 자발성의 문화와 지혜의 탐구를 통해 행복한 인간으로 살게 하는 것이다. 이러한 교육철학을 실천하기 위하여 전인적인 교육, 공동체적 교육, 자연친화적 교육을 교육목표로 삼고 있으며, 교육방향으로 다음과 같은 지침을 지향하고 있다. 첫째, 사랑과 자발성의 공동체 둘째, 전인교육을 위한 실제적인 교육과정 셋째, 생태적인 문화의 추구 넷째, 의식주 교육 다섯째, 학생이 참여하는 수업방식 여섯째, 체험학습의 중시 일곱째, 지역과 함께하는 교육 여덟째, 해외문화체험 아홉째, 발표와 인터뷰를 통한 평가 열째, 민주적인 학교를 지향하고 있다. 또한 D학교는 중학교육과정과 고등교육과정을 분리하여 운영하고 있으며, 중학교육 과정은 6학기 과정으로 나누어 새로운 친구와 학교에 대해 체험하며 서로 알아가기를 시작으로 자기주도학습 연습, 지구촌 시민교육, 진로 찾기, 진학준비 및 졸업논문 및 작품 발표로 마무리 하는 학기로 진행하고 있다. 고등교육과정도 6학기 과정으로 연극이나 국토여행 등을 통해 자기 찾기를 시작으로 봉사체험, 인턴십, 작업현장 체험 등을 통한 사람과 더불어 사는 법을 배우고, 해외이동학습으로 세계와 더불어 사는 법을 익히고, 개인별 논문과 졸업 작품 발표와 진로를 찾는 학기 등으로 자기 적성과 특성에 맞는 진학준비를 시키고 있다. 특히 D학교의 특색으로는 중학과정, 고등과정 각 70명씩과 20여명의 교사들로 이루어진 작은 학교와 획일화된 기존 교육을 있는 그대로 받아들일 수 없다는 신념으로 새로운 문화를 창조해가는 위대한 불복종 정신을 지향하고 있다. 또한 문화적 창조자로서 독립적·자립적 인간으로 살아가는데 필요한 쓸모 있는 교육을 위해 목공예, 노작활동, 텃밭 가꾸기, 가축 기르기 등 경제적 자립교육과 생태교육을 하고 있으며, 자아의 진정한 표현과 개성, 자신의 분야에서 탁월성을 발휘할 수 있도록 자유롭고 유연하게 다양한 교육과정을 운영하고 있다.

3. 자료수집 및 분석

생애사 연구에서는 연구참여자의 개인적인 경험과 인식의 변화과정을 심층적으로 이해하고자 하므로 연구참여자는 물론 그들의 사회·문화적 환경과 자연환경에 대한 자료까지도 필요로 한다. 따라서 심층면담의 방법을 활용하였으며, 연구참여자를 이해할 수 있는 저서, 지역신문, 웹문서(블로그, 인터넷 신문기사), 학교 홈페이지, 학교시간표와 교육과정, 학교간행물, 월간지 등의 다양한 자료를 수집하였다. 심층인터뷰 자료수집은 2014년 12월부터 2015년 9월까지 10개월 동안 실시하였으며, 심층인터뷰 외의 기타 자료들도 이 기간 내에 같이 수집하였다. 인터뷰 장소는 조용하게 면담이 잘 이루어 질 수 있는 곳으로 교장집무실이나 학교 정원, 교무실 등에서 이루어졌다. 그리고 인터뷰 내용을 녹음하면서 메모를 병행하였으며, 심층 인터뷰는 2-3회까지 이루어졌다. 1회에 대략 2-3시간 정도가 소요되었으며, 질문은 반구조화 질문지를 사용하여 인터뷰 상황에 따라 융통성을 가지고 다양한 질문이 가능하도록 하였다. 심층인터뷰를 위한 반구조화된 질문지의 내용은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 반구조화 질문 내용

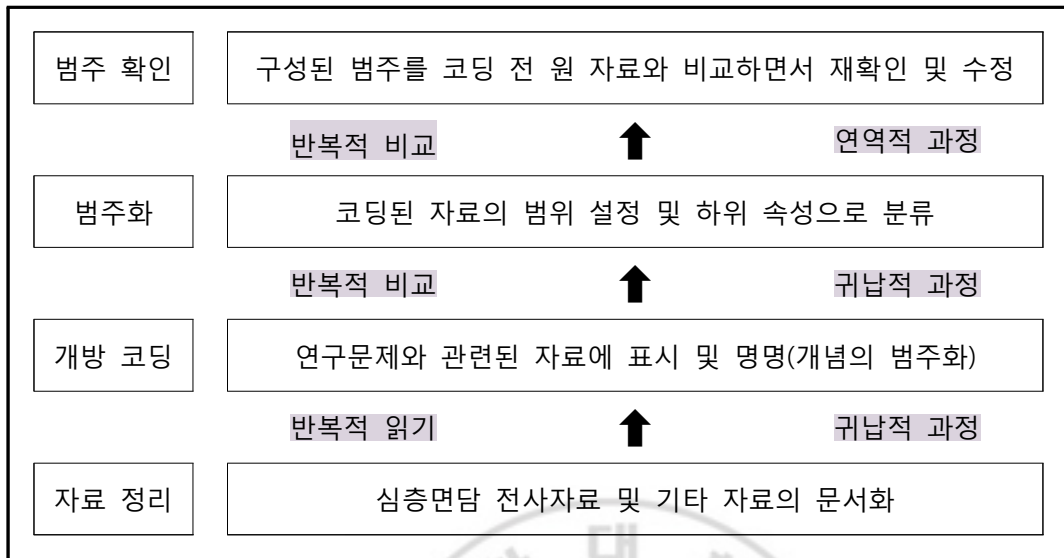
범주	질문 개요 내용
어린 시절	<ul style="list-style-type: none"> • 가족관계(형제자매, 서열) • 어렸을 때 가정환경과 지역 환경 • 어린 시절 장래 희망 • 부모님의 직업, 교육관
청소년 시절	<ul style="list-style-type: none"> • 학창시절 영향을 미친 선생님이나 책 • 학창시절 좋아했던 과목 • 학창시절 활동한 단체나 동아리
대학 시절	<ul style="list-style-type: none"> • 영향을 미친 수업이나 교수님 • 활동했던 동아리 • 기억에 남는 대학 생활의 에피소드
학교장 이전 시절	<ul style="list-style-type: none"> • 교사를 하면서 힘들었거나, 보람을 느꼈을 때 • 가장 기억에 남는 학생, 학부모, 동료교사, 학교장 • 대안학교장 이전의 경험들

학교장 시절	<ul style="list-style-type: none"> • 대안학교를 설립 동기와 모델을 삼은 학교나 교육철학 • 설립한 학교의 건학이념과 교육철학 • 학교 전반적인 운영(학생·교사 선발기준, 교육과정, 재정등) • 학교장이 된 이후 예전과 달라진 점 • 학교와 지역사회의 연계성 • 학교 운영 외에 참여하시는 모임이나 활동 • 향후 비전과 계획 • 현 대안교육의 문제점과 향후 과제
--------	--

연구참여자들의 생애주기를 나누어 반구조화 형태로 질문지를 작성하였으나, 질문의 순서는 전반적인 학교운영에 관한 질문이나 가벼운 이야기의 형태로 시작하였고, 시간이 지남에 따라 개인적 차원의 질문으로 좁혀 들어갔다. 마지막 면담과정에서 현 대안교육의 문제점과 대안교육의 향후 과제에 대한 질문으로 마무리를 하였다. 심층면담은 그 특성 상 본격적인 인터뷰에 들어가기 전에 연구참여자가 허심탄회하게 이야기 할 수 있게 하는 자연스러운 분위기 조성이 매우 중요하고 필요하다. 그래서 연구자는 연구참여자와 만나기 전에 전화 통화나 이메일 교환을 하였고, 연구참여자를 이해하기 위해서 관련 웹문서의 기사를 찾아 읽거나, 학교 홈페이지 등을 탐색하고, 저서가 있는 경우 저서를 구입하여 먼저 읽는 등 공감대를 형성하기 위한 노력을 하였다. 이와 같은 방법으로 연구참여자와 오랜 교감의 시간을 갖지 못했지만, 연구참여자 자신의 경험과 삶의 이야기를 진솔하게 들을 수 있었다. 또한 심층면담과 함께 연구참여자들의 일상을 살펴보기 위하여 1회 정도 학교수업이나 입학설명회, 학교 행사 등에 참석하여 비참여 관찰을 하였다.

이와 같은 방법으로 다양하게 수집된 자료들을 토대로 자료분석이 이루어졌다. 질적 연구에서의 자료분석은 연구문제에 대한 해답을 수집된 자료 안에서 찾는 과정이므로, 자료를 조직화해서 이를 해석할 수 있는 단위로 분류하고, 자료 안에 내재되어 있는 패턴을 찾는 작업이다. Merriam(2009)에 따르면, 질적 자료의 분석과정은 자료의 수집과 동시에 이루어지는 과정이기도 하다. 자료의 수집과 분석이 동시에 이루어지지 않으면 연구목적에 맞는 양질의 자료를 수집할 수 없기 때문이다. 이러한 이유에서 자료수집을 하는 과정에 분석을 함께 진행하면서 다음 면담과정에 추가적인 질문 내용을 찾거나 자료를 수집하는데 도움

이 되었다. 하지만 자료의 분석이 자료수집과 동시에 이루어졌다고 하여 자료수집 종료와 동시에 분석도 종료된 것은 아니며, 자료수집 이후 본격적인 자료 코딩과 분석은 반복적 비교분석법을 활용하였다(Merriam, 2009). 반복적 비교분석법을 활용한 구체적 자료 분석 단계는 다음과 같다.



[그림 III-1] 반복적 비교분석법의 절차

먼저 자료정리단계로서 연구참여자와 심층인터뷰 내용의 녹취록을 반복적으로 재생하며 듣고 전사(transcription)하였다. 전사하는 중에는 현장에 있을 때는 긴장하여 놓쳤던 내용이 새롭게 들리기도 하였다. 그리고 다른 연구참여자가 이야기한 내용 중에 좋은 범주로 여겨지는 질문이나, 심화된 질문을 놓친 부분은 메모를 하였다가 그 다음 면담할 때 추가로 질문하기도 하였다. 자료 분석 과정에서 인터뷰 전사내용 외에 연구참여자의 자료가 담긴 문서자료(신문기사, 웹사이트, 블로그 내용 등), 저서, 학교홈페이지, 학교교육과정, 이메일 내용, 메모 노트 등을 내용분석 하기 좋은 상태로 정리하였다.

둘째, 개방 코딩(open coding)단계이다. 개방 코딩은 자료를 읽으면서 중요한 자료에 명명하고, 이를 분류하는 작업이라고 간단히 말할 수 있다(Strauss & Corbin, 1990). 개방 코딩 작업으로 이름이 갖는 의미처럼 열린 마음으로 연구문제와 관련하여 중요해 보이는 자료에 이름을 붙였다. 정리되어진 자료들을 그동

안의 메모내용과 비교하면서 반복적 읽기를 계속하면서 의미 있는 진술을 뽑아 일정한 범칙을 찾으면서 표시해 두거나, 떠오르는 개념이나 생각들을 적었다.

셋째, 범주화단계로서 개방 코딩 이후 비슷한 이름으로 붙여진 자료들을 상위 범주로 분류하고, 그 범주에 이름을 붙이는 작업으로 귀납적 과정에 의해 진행하였다. 범주화 작업은 개방 코딩에 비해 보다 추상적인 작업이며, 특정한 범주가 형성되면 위에서 언급한 분석 대상의 자료들을 반복적으로 비교 분석하고, 일시적인 특정한 범주가 어떤 공통된 범주로 구성되어 하위 범주의 속성이 형성될 때까지 지속하였다. 다양한 자료들을 가로지르는 개념으로 범주화하는 작업이기 때문에 반복적 비교와 대조의 과정을 여러 차례 반복해야 하고, 직관력과 동시에 체계적인 훈련을 필요로 한다(Merriam, 2009). 이에 범주화 작업을 할 때 방향성을 놓치지 않기 위하여 연구문제를 지속적으로 떠올리면서 코딩된 자료들이 갖고 있는 다양한 주제들 간의 관계를 지으려고 노력하였다.

마지막으로 범주화 작업을 마치게 되면 범주화가 잘 구성되었는지 확인하기 위하여 개방 코딩 전 단계의 원 자료와 비교하는 절차이다. 지금까지 반복적 비교분석법의 과정은 귀납적 과정의 특성을 갖고 있었지만, 범주 확인 과정은 연역적 과정이다(Merriam, 2009). 범주 확인 과정을 통해 구성된 범주에 대한 보다 강력한 근거를 제시해 줄 수 있는 자료를 새롭게 재발견하기도 하였다. 하지만 원 자료들을 다시 확인하면서 이미 구성된 범주의 재수정이 필요한 부분도 찾을 수 있었다.

이와 같이 전사 자료에 대한 분석은 단순히 자료의 가치중립적 전달이 아니라, 연구참여자의 개인적 삶이 재구성되어 전달되어지는 것이기 때문에 연구참여자와의 상호작용을 통해 이해되어진 상황에 전적으로 의존하였다(김영천, 2013: 224). 이는 연구자는 연구참여자의 살아온 삶의 실재는 알 수 없고, 연구참여자의 재구성된 이야기를 통해서만 수용하고 구성할 수밖에 없기 때문이다(Atkinson, 1998: 5). 그리고 본 연구는 연구참여자의 수많은 과거의 흔적과 경험들 속에서 연구자의 질문과 의도에 따라 재생된 이야기이므로 경험을 해석하는 연구자와의 협동적 산물이라고 말할 수 있다(Harnett, 2010: 162). 따라서 생애사 연구방법을 사용한 본 논문에서는 연구참여자가 살아온 삶의 이야기를 재구성할 때 다양한 해석들을 전적으로 배제하지 않았다. 왜냐하면 인터뷰를 하는 상황에서 연구자와 연구참여자는 주관적 의미의 상호교섭이 일어났기 때문이다.

4. 연구 윤리

질적 연구는 양적 연구와는 다르기 때문에 연구의 평가기준도 구별된다. 양적 연구처럼 질적 연구 역시 연구의 결과가 갖는 신뢰성을 확보하는 방법으로 다양한 신뢰도와 타당도 준거들이 개발되어 왔다. 질적연구에서는 연구결과와 결과 해석을 신뢰할 수 있는 정도를 연구의 엄격성이라고 한다(Padgett, 2001). 질적연구는 연구자의 해석적 판단에 기대는 경우가 많기 때문에, 사태의 본질과 연구자의 해석사이의 절절한 정확성을 확보하는 것은 연구의 성패를 가르는 매우 중요한 관건이라고 할 수 있다(김애령, 2009). 본 연구자도 연구가 진행되는 동안 편향된 오류에 빠지지 않고 질적연구의 신뢰성과 엄격성을 확보하기 위해 Denzin(1989)이 제안한 연구자료의 다각화, 내적 일관성 유지, 연구참여자 확인법, 녹취록과 녹취자료의 보전 등의 전략을 사용하였다. 우선 연구 자료의 다각화를 위해 본 연구에서는 연구참여자의 면담 전사 자료뿐만 아니라, 공개 자료인 학교 홈페이지, 연구참여자의 저서, 웹사이트 상에 공개되어진 블로그, 인터넷 신문기사, 저널지에 실린 기사, 학교간행물, 홍보자료인 교육과정이나 시간표 등 다양한 자료를 확보하였다. 또한 학교의 일일탐방으로 연구참여자의 일상을 참여관찰도 하였으며, 일부이지만 연구참여자의 주변 인물들과의 인터뷰 또는 공개된 토크쇼에서 연구참여자와 학생과의 대화 등을 통해 자료의 다원화를 시도하여 자료 분석에 활용하였다. 둘째, 연구의 내적 일관성을 유지하기 위해 동료집단의 지지와 조언을 최대한 활용하였다. 또한 연구자는 스스로의 편향성을 극복하기 위해 수시로 지도교수의 코멘트를 받았으며, 대안교육에 일가견이 있는 박사와 교육학 전공 박사 및 수료생 등에게 연구의 방향과 해석과정에 대한 다양한 자문을 청하고 반영하고자 노력하였다. 특히 질적 연구방법 캠프나 질적 연구 학술세미나를 통해 연구자가 가진 고정관념과 한계를 극복하는데 도움을 받기도 하였다. 셋째, 연구결과에 대한 해석적 타당성을 높이기 위해 연구참여자 확인법을 통하여 분석자료의 타당성을 확보하려고 노력하였다. 이를 위해 연구참여자들의 경우 2회씩 인터뷰를 할 때마다 녹취록을 전사하여 전사내용을 첨부하여 이메일을 보냈다. 그래서 연구참여자들이 전사내용을 읽고, 녹취 상태가 안 좋거나 잘 못 알아들은 데 기인한 오류, 오타 등에 대한 부분을 점검 받

았다. 이처럼 연구참여자들의 피드백을 통해 해석적 타당도를 높이려고 노력하였다. 또한 연구와 관련된 면담 녹취파일과 전사자료 원본과 더불어 각종 메모와 자료들을 별도로 보관 관리하면서 연구결과와 해석할 때 재확인하는 작업을 병행하였다. 마지막으로, 연구의 엄격성을 확보하기 위해 연구자는 연구참여자와 신뢰관계 형성에 심혈을 기울였다. 연구참여자들은 학교장으로서 일정과 일과업무가 남달리 바쁘고, 특히 생애사 연구방법이므로 긴 시간 이야기를 나누어야 하기 때문에 일단, 약속을 잘 지키려고 노력하였다. 그리고 친분관계가 없기 때문에 연구참여자에 대한 공감대를 높여 래포(Rapport) 형성을 빨리 하기 위해 그들에 대한 자료나 정보를 확보하여 친밀감을 가지려고 노력하였다. 이러한 신뢰관계 때문에 연구참여자들은 자신들의 삶의 경험에 대한 이야기를 매우 적극적으로 진술해 주었고, 관련 자료와 정보를 제공해 주기도 하였다. 이상과 같이 본 연구에서는 질적연구의 신뢰성과 엄격성을 확보하기 위한 노력으로 특히 연구참여자를 통한 재확인 과정을 통해 연구내용에 오류가 발생하지 않도록 의미의 확인, 시각의 차이 등을 확인 할 수 있었으며, 연구자의 분석과정과 결과에 대해 일관성을 가질 수 있도록 점검할 수 있었다.

연구윤리는 윤리학에서 다루는 근본적인 윤리적 원칙들을 과학적 연구와 관련된 다양한 쟁점들에 적용하는 것이다. 연구윤리는 의학 연구 분야에서 가장 많이 발달되어 왔지만, 최근에는 사회과학 연구 분야에도 의학연구 분야와는 다른 종류의 윤리적 문제들을 가지고 있다. 이와 관련하여 연구주제를 선정함에 따라 연구참여자를 선택하고 참여자로부터 연구에 필요한 자료를 얻는 과정에서 연구자가 직면하게 되는 다양한 윤리적 문제와 고려해야 할 사항들이 발생할 수 있다. 연구참여자에 관한 윤리적 문제는 특히 인간 피험자들에 대한 보호라는 관점에서 논의가 되어 오고 있다. Reynolds(1979)에 의하면, 심층면담을 실시할 때에 개인의 생애사가 상세히 노출되고 그의 일상적 삶의 세밀한 부분이 공개될 수 있기 때문에 개인의 사생활보호, 양심의 자유보장, 상호신뢰의 약속 보장 및 연구 참여에 대한 개인의 자유의사에 의한 자발성 보장 등 윤리적 기준을 준수하여야 한다고 하였다. 이처럼 연구참여자들의 인권과 자율성 보장 등 윤리적 기준을 잘 준수하기 위하여 연구자는 본교에서 실시하는 IRB 정기교육을 2회 수강하였으며, 이 연구를 수행하기에 앞서 연구심사 의뢰서를 제출하여, 이 연구에 대한 IRB 심사를 받고 연구 승인³⁰⁾을 받았다. 승인을 받은 이후

에 연구참여자와 심층면담을 진행하였다. 심층면담을 진행하기에 앞서 연구참여자와 초기에 만날 때 연구자의 신분과 연락처, 연구목적과 연구방법, 면담 내용 녹음에 관한 부분을 설명하고, 연구참여자 동의서에 서명을 받은 이후 본격적인 심층 면담을 실시하였다. 연구참여동의서에는 연구에 참여하는 동안 발생할 수 있는 불편감 또는 위험 및 이익가능성에 대한 부분, 비록 연구 참여를 시작하여 진행단계에 있다 하더라도 언제든지 중단할 수 있다는 내용, 개인의 정보 및 비밀 보장, 녹취록 등 연구 자료에 관한 보존 연한에 관련한 사항이 안내되어 있으며, 이를 상세하게 설명하고 확인한 후 진행하였다.



30) IRB 심의승인 일자는 2014년 11월 24일, IRB 심의승인번호 141031-4A 임.

IV. 대안학교장의 실천적 지식 형성 과정

교육에 있어서 ‘교사가 중요하다’는 것은 오래된 믿음이며, ‘학교장이 중요하다’는 인식 역시 강하게 부상하고 있다(박수정·박선주, 2014). 학교에서 학생지도의 주체는 교사이지만, 학교교육과 경영을 이끌어 가는 책임자는 학교장이며, 단위학교의 교사들에게 수업 개선을 지원하고 협력을 통해 학교 변화를 이끌어 내는 것 또한 학교장의 중요한 역할이다. 학교장의 역할을 규범적 관점에서 보면 크게 학교의 비전과 목표, 수업, 관리행정, 조직정치, 대 사회적 관계 등 다섯 개 영역으로 나눈다(Lipham & Hoeh, 1974; Dunn & Dunn, 1983; Pounder & Merrill, 2001; 노민구, 1996; 주삼환·신재흡, 2006). 이처럼 학교장은 학생지도, 교사들의 장학지도, 학부모와의 관계, 이외의 교육행정에 관련한 것과 지역사회와의 연계 등 그 임무가 매우 다양하며 중요한 위치에 있다. 특히 미인가 대안학교의 경우는 공식적인 국가의 지원과 간섭으로부터 자유롭기 때문에 학교운영에 있어서 학교장의 의사결정은 더욱 중요할 수 밖에 없다. 이와 같은 의사결정에는 학교장의 교육신념이나 철학이 담겨져 있으며(주삼환, 2007: 316), 이러한 신념과 철학은 경험을 통해 형성된 실천적 지식에 의해 학교현장에서 구현된다. 이에 미인가 대안학교의 경우 학교 나름의 독특한 교육이념을 구현하기 위해서는 무엇보다 학교장이 가진 실천적 지식에 따라 달라질 수 있는 것이다. 실천적 지식은 한 개인이 가진 고유의 지식으로서 독특하며, 맥락적인 특성을 가진다. 또한 실천적 지식은 삶의 현장에서의 실천과 경험을 통해 형성된 지식을 말하며, 실천을 하기 위한 지식, 실천을 할 때 실제로 활용되는 지식을 말한다(Meijer, Verloop & Beijaard, 2001). 또한 McCutcheon(1995)은 학교장 이전의 개인적인 삶, 교수적 맥락³¹⁾, 학교장의 경험 등이 학교장의 실천적 지식을 형성하는 출처가 된다고 하였다. 이처럼 미인가 대안학교장의 실천적 지식은 직전경험 뿐만이 아니라 교육현장의 현실성을 감당할 수 있는 지식으로써 모든 삶의 현장에서 발생하는 갈등과 문제에 대처하면서 형성해 온 지식이므로 풍부한 지혜와 정보로 구성되어 있다(Black & Halliwell, 2000). 이러한 측면에서 생애사를

31) 교수적 맥락이란 그 당시의 교육정책, 가르치는 학년, 사용하는 자료, 처해있는 학교환경, 동료의 실천적 지식, 전문적인 담화의 기회, 학습자의 문화적 인종적 특성 등을 포함한다.

통해 개인의 직업적 경험을 이해하는 것은 직업적 삶에 대한 경험의 시간적인 영역뿐만 아니라, 경험에 영향을 미친 사회적·경제적·역사적·지리적 영향력을 탐구하는데 유용하다고 할 수 있다. 삶에서 과거와 현재와 미래를 하나로 묶어주는 것은 의미이다. 의미라는 것은 어떤 사건이 발생하는 순간 나타나는 것이 아니라, 하나의 사건을 경험할 때 생겨난다. 이때의 경험은 행동과 그에 따른 감정뿐만 아니라 행동과 감정에 대한 개인적인 성찰을 포함하는 개념이다(Bruner, 1986). 따라서 경험이라는 것은 주관적일 수밖에 없다. 하지만 화자가 자신이 경험한 것을 기억하고 다른 사람한테 이야기 하는 것은 자기한테 있었던 일들을 단순히 반복하는 것이 아니라 나름대로 평가하여 자기 자신을 재구성하여 표현하는 것이다. 때문에 이러한 관점을 연구자가 해석해 내는 것은 의미 있는 일이다(유철인, 1998: 187).

따라서 본 장에서는 미인가 대안학교장들의 심층 인터뷰를 통해 얻은 전사 자료와 그 외 학교간행물과 기사 인터뷰자료, 저서 등을 가지고 그들의 실천적 지식이 형성되는 과정을 살펴보았다. 이에 구체적으로 연구참여자들의 생애사를 어린 시기부터 청소년 시기, 대학생 시기, 대학 이후부터 학교장 이전 시기, 현 학교장 시기로 생애를 구분하여 그들이 특별히 기억하고 경험한 사건을 중심으로 내용을 구성하였다.



1. 내면성장의 추구자, 연구참여자 A의 연대기

1.1. 어린시기부터 청소년시기

1.1.1. 교사의 꿈을 갖게 해준 아버지

연구참여자 A는 아버지가 초등학교 선생님이어서 어렸을 때부터 사택에서 살았다. 학교 울타리 안에서 살면서 가끔씩 학교 교실이 내려다보이는 언덕위에서 아버지가 오르간을 연주하며 아이들과 수업하는 것을 보곤 하였다. 때문에 어린 나이이지만 학교는 꽤나 익숙한 공간이었다. 하지만 7살에 학교에 입학하여 굉장히 크고 두려운 공간으로 여겨지기도 했다.

“저의 아버지가 초등학교 교사셨어요, 어렸을 때 사택에서 살았거든요. 학교 울타리 안에서 살았던 거죠. 교과서 가지고 놓고요, 언덕에서 내려다보면 아버지가 오르간 연주하고 아이들 수업하는 거 내려다보면서 책 들고 앉아서 그렇게 놀았죠. 학교가 너무 익숙한 공간인거예요. 그렇지만 또 두려운 공간이기도 하고 너무나 크고 저는 너무 작게 느껴지는 공간이기도 했어요. 왜냐하면 저는 7살에 학교에 갔거든요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 A는 교사였던 아버지로부터 영향을 받아 어렸을 때부터 교사를 꿈꾸었다. 아버지는 아이들과 친밀하게 지내는 따뜻한 모습보다 연구하는 것을 즐겨했던 엄격한 교사였다. 아버지는 연구참여자 A가 6살인 어린 나이에 돌아가셨다. 교사였던 아버지와는 만남도, 사택에서의 생활도 지극히 짧은 기간이었지만, 어린 시절의 연구참여자 A에게 있어서는 교사였던 아버지가 굉장히 자랑스러운 존재였다.

“아버지가 좋은 교사는 아니셨어요. 굉장히 연구를 많이 하고, 연구하는 것을 즐겨워하신 분이시기 때문에 아이들과 친밀하게 지내는 모습을 보기 힘들었고, 아이들이 되게 어려워하는 교사, 이런 모습이었거든요. 저도 처음에는 그런 상이 있었는데..” (연구참여자 A 2014.12.09)

“어렸을 때 놀아도 어린아이들 모아 놓고 학교놀이 했구요(웃음). 놀 하고 싶어 했던 것 같아요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 A는 매우 짧았던 아버지와의 기억 속에서 강한 부정(父情)을 느끼며, 소중한 교사의 꿈을 키워 왔다. 먼 발치에서 바라본 아버지의 모습이지만, 아이들하고 친밀하지 않은 느낌을 기억하고 있다. 연구참여자 A 역시 교사시절 초기에 아버지와 같은 엄한 상을 갖고 있다고 표현했다. 연구참여자 A의 이야기를 통해 아버지에 대한 강한 연민과 그리움이 강하게 묻어남을 엿볼 수 있다.

1.1.2. 내면 성장에 영향을 준 어머니와 선생님: 아픈 만큼 성장한다

연구참여자 A는 어렸을 적 아버지에 대한 기억, 아버지에 대한 이미지와는 달리 좋지 않은 어머니에 대한 기억을 갖고 있다. 아버지는 가치 지향적이고, 연구하기를 좋아했던 선비와 같은 이미지라면, 어머니는 감각적이시고, 감정적인 이미지를 갖고 있는 것으로 표현하고 있다. 그리고 사춘기 시절에 어머니하고 감정적으로 맞서며 갈등이 심했다. 학창시절, 장학금 문제로 학교에 찾아오셨던 어머니가 새로 오신 나이 어린 선생님한테 자꾸 반말을 하셔서 난처함을 경험했다. 예민한 사춘기시절에 이러한 상황은 정말 수치스럽고 당황스러웠다. 아버지와는 너무 다른 가치관을 가진 어머니로 인해 오랜 시간 심적으로 혼란스러워 하며 어머니와의 골이 깊었다는 것을 가늠할 수 있다.

“아버지는 좀 가치 지향적이었던 분이셨고요, 어머니는 감각적이고 어, 뭐라고 표현해야 할까? 굉장히 감정적인 그런 분이셔서 두 분이 굉장히 다른 세계에 사는 사람처럼 느껴졌어요. (중략) 학교에 제가 장학금을 받는 것 때문에 오셨는데 저희 선생님한테 나이 어리시고 갓 오신 선생님이셨는데, 일하는 사람인 줄 하고 막 반말을 한 거예요. 저희 선생님이라고 말씀을 드렸는데도.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 A는 시간이 흐르고 장성하여 결혼을 하고 아이를 키우면서, 29살 나이에 홀로된 어머니의 마음을 이해하기 시작한다. 물론 완전히 벗어난 것은 아니지만, 아버지와 달랐던 감정적이고 낙관적인 어머니의 성격이 그 어려운 역경을 이겨내게 했겠구나 하는 어머니의 마음을 헤아리고 있다.

“저 개인적으로는 이제는 어머니에게 고마운 마음을 가질 수가 있는데, 자라는 동안에는 어머니가 혼자 저를 키우다 이런저런 일들이 있다 보니까, (중략) 제 평생 오랜 시간 트라우마로 가지고 있었어요.” (연구참여자 A 2014.12.09.)

“어머니의 삶 안에서 봤을 때에는 29살에 아이들 셋을 키운다는 것이 굉장히 버거운 삶이었다는 것, 그리고 어머니 한 여성으로서의 삶으로 바라 봐지고, (중략) 지금도 사실은 아직 오랜 시간 가지고 왔던 숙제였기 때문에 완전히 그 걸 벗었다고 보기는 힘들어요. 하지만 그것들을 인식하고 내가 수용해가는 과정에서 어머니의 세계와 아버지의 세계가 통합되고 내 안에서 이런 시기를 거치면서 저의 철학들도 좀 더 구체성을 가지게 된 거죠.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 A는 학창시절을 아버지와 어머니가 가지고 있었던 다른 세계관 속에서 힘겹게 보냈지만, 지금은 그것을 인식하고 수용해 가고 있다. 한편, 연구참여자 A는 초·중·고 시절을 지내면서도 늘 아버지에 대한 동경과 그리움으로 아버지와 같은 남자선생님들을 많이 따랐고, 그 선생님들로부터 많은 영향을 받기도 하였다. 물론 모두 좋은 기억으로만 남지는 않았다. 가끔씩 다른 아이들과 편애를 하는 선생님으로부터의 상처도 있고, 이것이 확대되어 학교가 정의롭지 못하다는 실망감으로 연결되었다. 너무 어린 나이에 아버지를 여의고 청소년시절에 이르기까지 아버지의 부재로 인한 정서적인 아픔을 겪고 있었다.

“초등학교 5학년 때 담임선생님이셨어요. 좋은 선생님은 아니셨구요. 그 당시에는 저도 아버지가 그리웠던 터였기 때문에 남자선생님이셨는데 인정받고 싶어서, 그 선생님께서 맞춰서 저의 삶의 방식들을 다 바꿨었어요. 저한테 그렇게 깊은 영향을 미쳤을 거라고 생각 못했는데, (생략) ” (연구참여자 A 2015.06.17)

“중등과정에 갔을 때 제가 가정이 불우하다는 그 이유 때문에 임원 후보에 못 올라간 적이 있어요. 너무너무 억울하더라구요 어린 마음에. 이런 불합리한 것들이 계속 있구나. (중략) 학교가 정의롭지 못하다는 것에 대해서 약간 그런 느낌들이 있었던 것 같구요. 고등학교 가면 다들 알잖아요. 돈들도 오고가고 누구는 서울대 갔더니 선생님 차가 바뀌었다는 등 이런 얘기 계속 오고 가잖아요. 그런 기대들이 사라졌던 것 같아요.” (연구참여자 A 2015.06.17)

연구참여자 A는 학창시절을 보내는 동안 부정적인 영향을 준 선생님들도 있지만, 정서적으로 균형 잡히게 성장 할 수 있도록 도움을 주었던 선생님들이 많았다. 연구참여자 A에게 좋은 선생님은 인격적으로 대우해 주셨던 선생님이다. 편애하지 않으시려고 이름을 알고 있지만 혹시나 다른 아이들에게 상처가 될까 일부러 출석부를 보면서 똑같이 이름을 불러주셨던 선생님을 좋은 선생님이로 기억한다. 그리고 학생들이 보낸 편지나 카드에 정성스럽게 답장을 해주시는 선생님 등을 좋은 선생님이로 기억한다.

“제가 어쨌든 교사라는 이름으로 불리워지고 이렇게 살고 있는 것은 그 선생님들이 보여주었던 그 태도나 이런 것 때문이라는 생각이 들어요. 부정적인 영향도 있었지만, 긍정적인 영향이 더 컸던 것 같아요. 저로서는. 인격적으로 대우해 주셨던 선생님들을 많이 만난 것 같고.” (연구참여자 A 2015.06.17)

연구참여자 A는 어린 시절부터 아버지로부터의 영향을 크게 받고 있었다. 그 때문에 아버지와 상대적으로 다른 어머니와의 갈등, 학창시절의 선생님들을 보는 관점이 남달랐다. 연구참여자 A는 정서적으로 예민한 영향을 미치는 청소년 시기에 다양한 선생님들과 정서적 교류 속에서 경험했던 특별한 기억이 지금 학교현장에서 구현하고 있는 실천적 지식에 영향을 주었다. 연구참여자 A는 이러한 내적 성장의 경험이 A초등대안학교를 운영하면서, 아이들의 마음 치료를 통해 정서적인 부분에도 많은 신경을 쓰고 있다. 이는 연구참여자 A가 성장기에 경험했던 마음의 상흔들로 인하여 아동기 때의 정서적 지지나 안정이 중요하다고 여기고 이와 같은 교육의 지향점에 영향을 준 것이라고 판단된다.

1.2. 대학생 시기

1.2.1. 신앙공동체에서 배운 새로운 세계관

연구참여자 A는 현재 교회에 다니지 않는다. 다시 말하면 과거 대학생 시기에 교회에서 신앙공동체 생활을 했다. 연구참여자 A는 학창시절에 좋아하고 잘 따랐던 선생님께서 상처를 입은 경험이 있다. 그 이후 교회에 나가게 되면서 어머니처럼 돌봐주시고 푸근하게 대해주시는 선생님을 만나 많이 치유되었다. 그렇게 교회 안에서 따뜻한 사랑도 경험했지만, 어릴 때부터 가치지향적인 아버지의 절제되고 엄격함 모습으로부터 하나님에 대한 상(像)도 역시 왜곡되어 있었다. 기독교에서는 하나님에 대한 상(像)이 다양하게 표현되고 있다. 사랑의 하나님, 자비로운 하나님, 공의의 하나님, 심판의 하나님 등 다양한 인격을 내포하고 있으며, ‘하나님 아버지’라고 하는 남성의 의미를 담고 있다. 이에 연구참여자 A는 과거 아버지의 영향으로 ‘심판의 하나님’으로 인식되어 굉장히 힘들어 했다.

“교회에서 어머니처럼 돌봐주시는 선생님도 만나고, 따뜻한 선생님도 만나고 그게 저에게는 큰 도움이 되었던 것 같아요. 많이 위로도 받고 선생님한테. 아, 잊어버리고 살았네요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

“교회에서 물론 따뜻한 관계들을 경험하고, 대학생 선교회나 여기서도 마찬가지로 관계망이나 관계성 이런 것들을 굉장히 많이 배운 거죠, 그 안에서. 그 부분들은 매우 감사한데, 거기서도 마찬가지로 가치로 많이 눌렀다는 느낌이 많이 들어요. 교회에서 제가 또 가지고 있는 아버지상이 건강하지 않았었기 때문에 (중략) 하나님의 상이 왜곡이 되더라구요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 A는 엄격한 심판의 하나님으로부터 벗어나기 위해 하나님 어머니라고 부르는 여성교회에도 다녀보고, 진보적인 민중신학이나 해방신학을 하는 교회에도 다녔다. 그러나 결국은 경직되고 보수적인 교회체제 내의 생활이 힘에 부쳐서 이제는 교회에 나가지 않는다.

“나중에는 제가 여성교회에 가서 하나님 어머니라고 부르는 교회에도 다녀보고, 진보적인 교회 민중신학, 해방신학 이런 경험들을 하게 되는데, ‘spirit’ 예수님처럼 살고 싶은 그런 지향은 저는 여전히 있어요. (중략) 다시 교회 제도 안에 들어가서 그 시스템 안에서 그렇게 지내고 싶지는 않아요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 A는 한창 힘들었던 시기에 교회 안에서 체험했던 따듯한 사랑은 잊지 않고 있으며, 교회에서 배운 그 가치들은 여전히 지향하며 살고 있다. 이러한 대학시절의 신앙적인 경험과 자극은 연구참여자 A로 하여금 하나님의 무소부재성에 대한 기독교적 세계관을 배우게 했고, 이러한 세계관은 새로운 삶의 가치를 얻게 해 주었다.

1.1.2. 사회적 현실에 눈 뜨게 해준 공정선거 감시단 경험

연구참여자 A는 1960년대 말에 태어났으며, 초등학교 시절 전남 광주에서 자랐다. 1987년 민주화운동이 한창이던 대학 시절에는 서울에 기반하고 있었지만, 광주에 있던 친구들한테 항쟁에 대한 소식을 듣다 보니 겉으로 보이는 내용은 진실과 매우 다르다는 것을 알기 시작했다. 연구참여자 A는 그 무렵 12월, 대통령 선거일에 서울 종로에서 공정선거 감시단으로 활동했다. 그 때, 구로에서 부정선거를 위해 투표함을 빼냈다는 사실을 알게 되었고 그 사실에 대해 구로로 달려가 항의하면서 싸웠다. 하지만 다음날, 뉴스나 언론에는 보도되지 않았으며 세상은 조용하고 침묵했다.

“실제로는 부정선거인데 외부적으로 보여 지는 것은 그렇지 않은, 너무도 잠잠하고 뉴스 보도나 언론도 그렇고 모두 다 침묵하고 그런 것을 보면서 젊었으니까 아팠죠. 몸으로... 며칠을 앓고 일어났는데 이게 현실이구나, 진짜로 진실이 이렇게 드러나지 않을 수도 있구나 이런 현실을 느꼈던 것 같고,” (연구참여자 A 2015.06.17)

연구참여자 A는 이러한 사회적 현실에 대해서 너무 화가 나고 놀라서 몇날

며칠 몸살을 앓았다. 그리고 이와 비슷하게 기독교 동아리 내에서도 재정 비리가 있었는데 그때도 참을 수 없었다.

“기독교 저희 동아리에 재정 비리가 있었을 때도 젊어서 그랬는지 그것도 참을 수가 없었던 것 같아요. 연합 씨클이라 굉장히 큰 조직이었었는데 거기서 자료집 배포하고, 그다음에 기독교 잡지에 투고하기도 하고, 알렸죠. (중략) 하나님 뜻에 맞게 이것도 정의가 설 수 있게 하는 게 맞다고 생각해서 (중략) 저는 그렇게 생각했어요. 공법과 정의를 서게 하는 것이 하나님의 뜻이라고 생각하고 그렇게 움직였던 거였죠.” (연구참여자 A 2015.06.17)

연구참여자 A는 대학교에서 동아리 부대표를 하면서 경실련, 기독교윤리실천운동, 철거하는 곳 등을 다녔다. 그러면서 자신의 타고난 기질이 새로운 것, 모험을 좋아한다는 것과 어려서부터 하고 싶은 대로 일이 되지 않거나 그 일을 못하게 되면 몸이 아프다는 사실도 이런 과정을 통해서 깨닫고 있었다.³²⁾ 연구참여자 A는 자신의 타고난 기질과 기독교적 세계관을 통해 사회에 정의를 서게 하는 것이 맞다고 생각하고 사회적 현실과 맞서며 실천지향의 삶을 살아왔다. 연구참여자 A는 자신이 어렸을 때 체험했던 부분이 성장해서 실천 지향적 삶이 되었다는 것을 몸소 깨닫고, 교육에 있어서도 어떠한 신념을 갖게 되었다. 그리고 지금, 초등대안학교 교육과정에서도 그의 고집과 신념을 엿볼 수 있다.

1.3. 대학생 이후부터 학교장 이전까지

1.3.1. 교사공동체에 대한 고민을 하게 한 보습학원의 경험

연구참여자 A는 어려서부터 교사가 되기를 원했지만, 가정형편으로 다른 길을 선택해야만 했다. 하지만, ‘궁하면 통한다’는 주역의 원리처럼 간절히 바라는 마음이 컸기에 공교육 현장은 아니지만, 아이들을 가르치며 보습학원 강사로 10년을 재직했다. 비록 학원 강사로서의 만남이지만, 강사 이상의 교사로 살고 싶

32) 장형일(2009). 배운다는 건 가르친다는 건. 노동세상 5월호.

었기에 아이들과 친밀하게 지내면서 개인상담도 해주고, 집에 데려와서 밥도 해서 먹이고, 나름의 행복한 생활을 했다. 하지만 이러한 학원생활은 한계가 있었다. 학원을 찾는 학생이나 부모들은 시험 성적을 위한 대비 교육이기 때문에 일상의 교육을 통한 전인적인 교육이 될 수 없다는 문제가 있었다. 그리고 아이들이 가지고 있는 폭력성과 마주하게 되는 순간들도 있었으며, 이러한 상황은 제도적으로 보호를 받지 못하기 때문에 심한 상실감으로 인해 ‘더 이상 아이들을 못 만나겠구나’ 싶을 만큼 마음을 닫아 버렸다.

“아이들이랑 친밀하게 지냈고, 개인상담도 많이 해주고, 집에 데려와서 밥도 많이 먹이고, 굉장히 친밀하고 충족감들은 있었는데, 이 제도에서 제가 해주어야 하는 것은 시험 준비이고 이런 것은 바꿀 수가 없는 거예요. 그리고, 그 안에 아이들이 가지고 있는 폭력성, 이런 것들은 그것과 한번 마주 대하게 되는 순간들이 있었거든요. 너무너무 혐오가 일어나더라고요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

“저희는 교사공동체잖아요. 아이 하나에 대한 이야기도 같이 나누고, 내반 네반 가릴 것 없이 같이 나누고, 교육적인 고민에 대한 부분들, 교육활동에 부분도 다 모두 충분히 나누죠. (중략) 그 당시는 제가 열심히 수업을 하면 미움을 받는 거죠. 시키지 않았는데 일찍 나와서 근무하고, 아이들 데려가서 밥 먹이고, 시간도 다 내고 있고 그러니까.(중략) 그게 참 힘들었던 것 같아요. 교사공동체가 아니다 보니까.” (연구참여자 A 2014.12.09)

보습학원의 한계는 아이들과의 문제만이 아니다. 학원 강사들 간에 공동체의식이 없다면 교사공동체로서 한 아이에 대하여 진지하게 고민을 나눌 수 없는 구조이다. 교사공동체는 교사들의 전문성 향상과 학생들의 학습 증진을 위하여 서로 협력적으로 배우고 탐구하고 실천하는 교사 집단이다(서경혜, 2009). 연구참여자 A가 현재 운영하고 있는 초등대안학교는 교사공동체로서 학생들의 교육과 발달을 위하는 교사공동체로 구성되어 있다. 하지만 연구참여자 A가 재직했던 학원은 이와 같은 체제가 아니었기 때문에 열심히 수업을 하고, 아이들과 친밀하게 지냈을 때 오히려 다른 동료교사들에게 오지랖 넓다고 찍혀 힘든 시간을 보내야 했다. 그래서 지금과 같이 아이들에 대한 고민이나 문제를 함께 나

눌 수 없는 단절된 문화가 무척 외롭고 견디기 어려웠다. 이렇게 힘든 과정을 겪었기에 교사로서 또한 교사공동체로서 정체성에 대해 깊이 고민하고 확립할 수 있었다고 사료된다.

1.3.2. 사랑과 신뢰를 가르쳐준 공동육아

연구참여자 A가 공동육아를 처음 알게 된 것은 우연히 TV시청을 하면서이다. 연구참여자 A는 안 해 본 것에 대하여 새롭게 도전하는 것을 좋아한다. 그래서 TV시청 이후 공동육아 어린이집 운영하는 곳을 찾아 나섰다. 큰 아이를 보내기 위해서이다. 공동육아 어린이집은 민주적 의사소통을 할 수 있는 구조로 되어있는 곳이다. 부모들이 주체로 굉장히 많은 역할을 분담하고 있으며, 각각 이사로서 존재한다. 공동육아는 일반 유치원이나 어린이집에서 대부분 교사들에게 육아를 일임하는 것과는 달리 부모들이 돌아가면서 청소도 매일 하고, 1년에 한 두 번씩은 휴가를 내어 선생님 역할도 해야 하는 특징을 갖고 있다. 연구참여자 A는 둘째 아이를 가진 상황에서 큰 아이를 보내게 되었는데, 공동육아 현장에 갈 때마다 아이들이 연구참여자 A의 배에 많은 관심을 가지고 들춰보고 만져보면서 아이들 모두의 동생처럼 귀하게 여겼다. 마침내 둘째 아이를 출산한 후에 몸조리로 힘들어 할 때, 공동육아에서 부모들이 큰 아이를 다 알아서 돌봐 주셨다. 이러한 과정이 공동체 안에서 이루어지고 있다는 사실에 연구참여자 A는 너무 행복했다.

“공동육아 어린이집은 대안학교의 뿌리인 것처럼 거기도 민주적 의사소통이 굉장히 중요하고 의사결정구조가 되게 중요한 부분이라서 부모들이 주체로 굉장히 많은 역할들을 해 내야 돼요. 이사라고 부르는데 각각 이사들이 역할을 해내야 하고, 돌아가면서 청소도 매일 해야 되고, 그리고 1년에 한 두 번씩은 휴가 내고 거기 가서 선생님역할도 해야 하고, 일이 되게 많았어요.” (연구참여자 A 2015.06.17)

“둘째 애를 가진 상황이었던거든요. 계속 배 불러오고 그랬는데, 아이들이 늘 제 배에 관심이 많고 항상 와서 들춰 보고 만져보고, (중략) 저한테는 그게 너무 좋았던 것 같아요. (중략) 제가 나중에 아기를 출산한 뒤에도 큰 아이를 다

알아서 해 주셨거든요. 그 과정들이 너무 좋았었어요. 작은 아이는 태어나서도 회의하고 그러면 옆에 늘 있고, 걸음마도 거기서 뛰고 그런 게 다 공동체 안에서 이루어진 거예요.” (연구참여자 A 2015.06.17)

공동육아를 하다보면, 토지문제 때문에 인감도장을 서로 주고받기도 한다. 그런데 어쩌다 현장에 가보면 인감도장이 이리저리 굴러다니고 있다. 그러면 “이렇게 굴러다니게 해도 되는 거냐”고 하면서 서로 웃곤 하는데, 이렇게 조금의 의심도 없이 한 가족처럼 지내는 이러한 공동체 생활을 각 가정마다 행복하게 여기고 있었다. 연구참여자 A는 이 곳에서 상담학 공부를 하자고 제안한 엄마로 인해 상담학 공부를 시작하였다. 공동육아를 함께 하는 엄마들과 상담학 공부를 하면서 자신에 대한 이야기를 나누는 과정에서 연구참여자 A의 큰 아이의 어려움을 발견하게 되었다. 이 사실에 대해 동료 엄마들이 깊은 애정을 가지고 관심 있게 봐준 덕분이라고 생각했으며, 서로가 이러한 과정을 통해 같이 성장하고 있었다. 그 이후 큰 아이는 놀이치료를 받았고 그때부터 상담이나 정서 부분에 대한 욕구가 커지기 시작했다.

“이리저리 굴러 다녀요 인감도장이. 이렇게 굴러다니게 해도 되는 거냐고 하면서 서로 웃고 막 그랬는데. 서로 조금도 의심도 없고 함께 즐거웠던 것 같아요.” (연구참여자 A 2015.06.17)

“공동체성에 대한 부분에 대해서는 공동육아도 마찬가지로 생각하는 데 뜨거웠죠. 첫사랑처럼. 거의 살다시피 했으니까 집집마다 다니면서 행복한 시간이었어요. 그리고 결정적인 것은 저한테 상담학 공부를 하자고 제안한 엄마가 있어서 상담공부를 했었거든요. 교육과정이 지금 돌이켜 보면 그게 있었기 때문에 지금 있는 것 같아요. 그때 같이 공부하고 이런 과정이 있어서 저희 큰 아이의 어려움을 발견 했구요. 다른 엄마들이 관심 있게 깊은 애정으로 저에게 이야기를 해 주고, 저도 받아들이고 큰 아이 놀이치료 받고 그런 과정이 있었던 거예요..” (연구참여자 A 2015.06.17)

일반적으로 아이에 관한 부분은 굉장히 민감한 일이다. 하지만 연구참여자 A는 그만큼 서로 신뢰했기 때문에 가능했던 일이라고 생각한다. 상담학 스터디를

하면서 아이들의 생활태도나 아이들 간의 갈등 문제 등 주로 정서적인 부분에 많은 관심을 가지고 문제해결을 해 나갔다. 연구참여자 A는 과거를 회상해 보면 좋은 경험이었고 추억이라 여긴다. 현재 운영하고 있는 A초등대안학교가 정서적인 부분에 깊은 관심을 갖는 이유도 공동육아 생활을 하면서 상담학 공부를 한 것이 근본 출발이라고 여기고 있다.

1.4. 학교장 시기

1.4.1. 동역자로서의 교사, 학부모의 만남

연구참여자 A는 대안학교장으로서 운영자이지만, 학교장으로 불리는 것보다 교사대표라고 불리는 것을 좋아한다. 학교의 처음 출발은 큰 아이가 공동육아 어린이집을 다녔기 때문에 자연스럽게 공동육아에서 세운 S어린이학교를 입학시켰다. 하지만, 그 안에서 어른들의 교육철학, 교육적 지향 때문에 공동육아 어린이집을 경험한 부모들과 공동육아를 경험하지 않은 부모들 사이에 갈등이 생겨서 그곳을 나오게 되었다. 그래서 나온 부모들과 홈스쿨링을 할 것인가 학교를 할 것인가를 고민하다가 1년 정도 학교를 한번 꾸려보자고 하여 시작된 것이 지금의 A초등대안학교이다. 이렇게 시작된 대안학교에서 다양한 선생님들과의 만남은 연구참여자 A에게 많은 삶의 지혜와 배움을 주었다. 그 중에 기억에 남는 두 선생님이 있는데, 이 두 선생님은 연구참여자 A에게 굉장히 적극적인 도움을 준 선배이자 스승이다. 두 선생님이 보여준 교사의 상(像)은 너무 달랐다. 한 선생님은 매일 아이들의 이름을 불러가며 기도해 주는 지극히 정적이고 감성이 풍부하고, 또 다른 선생님은 아이들의 사고력이나 인지 발달에 매우 관심이 많고, 연구하기를 좋아하는 학자와 같다.

“두 분이 참 많이 달라요. (중략) 한 사람은 너무나 정서적이고 수녀복을 입지 않은 수녀님이었어요(웃음). 매일매일 아이들의 이름을 부르며 기도하시고, 지극히 아이들을 사랑하시는 그런 분이고, 한 분은 굉장히 사고력이라던가 인지에 대한 아이의 발달에 대한 관심이 아주 깊은 그야말로 연구하는 그런 분이셨

는데, 되게 이성적이고 합리적인 사람이었어요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

이렇게 다른 두 선생님은 문제가 발생하면 굉장히 치열하게 논쟁을 벌인다. 하지만, 중요한 것은 기본적으로 두 선생님 모두 아이들에게 초점이 맞춰져 있다. 두 선생님의 주고받는 이야기 속의 내용들은 매일매일 새로운 양식과 같다. 새롭게 시작하는 학교운영자로서 이와 같이 아이들에게 집중된 동료교사들은 아주 귀한 선배이자 스승인 것이다. 그 이후에 연구참여자 A는 그 두 선생님이 지향하는 정서적 활동과 인지 및 사고력을 키우는 활동들을 학교 교육과정에 많이 반영하였다. 한편, 스승 같은 동료선생님들 못지않게 연구참여자 A에게 많은 영향을 준 분들은 A학교에 아이들을 보내고 있는 학부모들이다. A초등대안학교의 학부모들 중에는 현직 교사들이 많다. 그 부모님들이 초기부터 식구처럼 지내면서 아주 긴밀하게 지낸다. 그래서 지금도 A학교에서 졸업하고 자란 아이들이 군대 가기 전에 찾아오면 그 학부모님들이랑 이야기 나눌 때 ‘우리’가 키운 아이라는 말을 서슴지 않고 하게 된다. 이는 학교장과 학부모 사이에 교육의 수요자, 공급자라는 관계보다 우리 아이를 함께 교육시킨다는 동지로서의 의미가 더욱 크다고 볼 수 있다.

“초기에 저희와 함께 꾸렸던 부모님들은 거의 식구처럼 지냈으니까요. 너무나 친밀한 관계죠. (중략) 같이 키우던 아이와 군대 가기 전에 같이 만나고, 그 아이가 군대 가서 힘겹다 그러면 또 같이 의논하고, (중략) 저희 졸업한 아이 중에 이런 말을 하더라고요. 자기 평생 초등과정에서 사랑을 가장 많이 받았다고. 정말 흠뻑 많은 사랑을 주셨죠. 사실, 부모님들이 동지로 같이 해 주셨죠.” (연구참여자 A 2014.12.09)

“초창기 때 공교육에 계신 부모님들이 제가 자료 요청하면 서슴지 않고 그냥 주셨어요. 이것은 서로 돕지 않으면 안 되는 거예요. 저희가 가진 시도들, 실험들도 혁신학교 쪽으로도 많이 가고 있잖아요. 그것은 정말 앞으로 더 많이 문턱들이 낮아지고 했으면 하는 일들이구요” (연구참여자 A 2015.06.17)

연구참여자 A는 학교장으로서 또는 교사대표로서 선생님이나 학부모를 대할 때, 업무적관계가 아닌 동료로서 스승으로서 또는 동지와 같은 마음으로 권위적

인 구조가 아니라, 수평적인 관계로서 학교운명을 한다. 이와 같은 모습은 자라 오면서 겪었던 권위적이고 부정에 멍든 모습을 재현하고 싶지 않은 마음에서이다. 또한 연구참여자 A는 과거 공동육아 어린이집에서 학부모와 교사들의 교류했던 경험이 부지불식 중에 실천지로 형성되었으며, 이처럼 현재의 운영방식에 재현되는 것이라고 판단된다.

1.4.2. 대안교육연대에서 만난 멋진 선배들

대안교육연대는 전국 곳곳에 자리 잡은 대안학교 활동가들이 서로가 서로에게 힘을 보태는 연대의 필요성을 강하게 느끼면서 2002년 6월에 만들어진 순수한 민간단체이다. 연구참여자 A의 A초등대안학교도 이 대안교육연대에 가입되어 있다. 대안교육연대는 1년에 한 번씩 교사 한마당이라는 이름으로 모여 교사 연수를 한다. 연구참여자 A는 2005년에 교사연수가 있어 이 모임에 처음 참석하였다. 그 당시에는 대안교육과 공교육이 서로 대화하지 않고 소통이 되지 않을 때였다. 그때까지만 해도 대안교육은 공교육과는 좀 달라야만 살아남을 것 같은 생각에 무조건적으로 공교육에 대한 부정이 강했던 시기였다. 그래서 공교육의 틈을 깨부수어야 한다는 진보적인 성향의 분들이 대안교육연대에서 많이 활동을 하였다. 그런데 그때 한 선배가 “공교육과 대화해야 한다. 함께 소통해야 하고 함께 해나가야 한다”고 발언을 하여 연구참여자 A는 너무 놀랍기도 하고 기쁘기도 했다. 왜냐하면 이러한 다수의 분위기 속에서 그런 발언을 해주시는 어른이 계시다는 것이 좋았고 존경할만한 선배로서 마음에 담았다.

“2005년 2월이었구나. 초등대안교사연수가 있었어요. 지금도 매년 선생님들끼리 연수를 하는데, 그 당시 분위기로는 대안교육이 공교육하고 잘 대화를 하거나 소통을 하고 있을 때는 아니에요. (중략) 그런 분위기가 팽배했을 때 한 선배님이 발언을 한 부분이 있으셨는데 저는 깜짝 놀랐어요.” (연구참여자 A 2015.06.17.)

연구참여자 A가 대안교육연대에서 만난 대안교육의 선배로서 존경하게 된 데에는 연구참여자 A 자신이 고민하던 부분에 대하여 명쾌한 해답을 제시해 주었

기 때문이었다. 연구참여자 A는 대안교육이 섬처럼 고립되어 있으면 안 되고 함께 가야한다고 생각하고 있다. 그러나 대안교육 흐름의 대세가 그렇지 못했기 때문에 연구참여자 A로서는 자신의 지향점이 잘 못된 것은 아닌지 고민스러웠다. 그렇게 고민하던 부분에 대해서 카리스마 있고 단호하게 선배가 대신 자신이 하고 싶었던 이야기를 해 주니까 너무 속이 시원했던 것이다.

“지향이나 이런 게 제가 생각하는 방향이 맞구나 하는 이런 지지, 지원군처럼 느껴지기도 하구요. 사실은 약간 우리학교의 문화나 이런 것이 초창기 때는 되게 이질적으로 느껴졌었거든요. (중략) 공교육에 대한 태도, 지역에 대한 태도나 이런 것들도 그렇고 이런 게 계속 의문으로 가지고 있고 내가 소수자인 것처럼 느껴졌을 때 그 선배님이 이야기하시는 것 들으면서 내가 다행히 틀리지는 않았구나 하는 이런 생각이 들고.” (연구참여자 A 2015.06.17.)

연구참여자 A는 자신이 지향하는 가치나 태도가 선배의 이야기를 통해 다행히 틀리지는 않았구나 하는 안도감과 함께 자신에 대한 지지 또는 지원군처럼 느껴졌다. 그리고 자신이 가진 생각을 조금은 더 굳건하게 다질 수 있는 계기가 되었다. 대안교육연대 내에서도 큰 맥락적으로 한 번씩 균형을 잃지 않고 통합되어 갈 수 있도록 빛과 소금의 역할을 해주는 고마운 선배로 여기고 있다.

이와 같이 연구참여자 A의 생애사를 통해 그의 실천적 지식의 형성에 영향을 미친 부분을 시기적으로 나누어 살펴보았다. 그 과정을 통해 연구참여자 A는 어린시기에 겪었던 내면의 고통이 자리를 잡고 있었다. 그래서 아이들을 교육할 때도 정서적인 면에 많은 배려와 관심을 쏟으며 장애를 걸히게 해주고 싶은 소명을 가지고 있는 것을 발견했다. 그래서 ‘내면성장의 추구자’라고 명명하였다. 연구참여자 A의 연대기를 간략히 그림으로 제시하면 [그림 IV-1]과 같다.

생애 연대별 실천적 지식의 형성 과정			
1969년 - 1987년	1988년 - 1991년	1992년 - 2004년	2005년 - 2015년
어린시기 - 청소년 시기 6세 - 18세	대학생 시기 19세 - 23세	학교장 이전시기 24세 - 36세	학교장 시기 37세 - 47세
<ul style="list-style-type: none"> •교사였던아버지의지역과이별 •어머니와의 갈등 •선생님들의 영향 	<ul style="list-style-type: none"> •신앙공동체생활 •공정선거감시단 	<ul style="list-style-type: none"> •보습학원 재직 •공동육아 어린이집 	<ul style="list-style-type: none"> •대안학교의 설립 (교사와 학부모의 영향) •대안교육연대가입 (가치지향의 선배의 만남)
교사의 꿈과 정서적 내면의 상처	부정사회 현실에 대한 비판의식	교사로서의 정체성	교사(학교장)의 정체성

[그림 VI-1] 내면성장의 추구자, 연구참여자 A의 타임라인

위의 [그림 VI-1]에서 보는 바와 같이 연구참여자 A는 어린시기부터 청소년 시기에 교사의 꿈을 갖기 시작했고, 정서적인 내면의 갈등이 심한 시기였음을 알 수 있다. 그 후 대학생시기에는 새로운 세계관을 접하고, 시민단체활동을 통하여 부정사회에 대한 자각을 하기 시작하며 조금씩 자아정체성을 확립하기 시작한다. 대학생활을 마치고 학교장 이전 시기에는 교사에 대한 열망으로 보습학원의 강사로 10여 년 동안 교사생활을 하고, 큰 아이를 공동육아에 맡기면서 일반 어린이집과는 다른 운영방식을 새롭게 경험하게 된다. 그 경험은 또 하나의 실천지로서 내면화 되고, A학교에서 학교운영을 하며 발현되고 있다. 또한 그 지식은 고정화되지 않고 학교에서의 또 다른 경험과 활동으로 더욱 확장되고 다시 재구성되어 사용하고 있는 것이다.

2. 제자 양육의 조력자, 연구참여자 B의 연대기

2.1. 어린시기부터 청소년시기

2.1.1. 삶의 지혜를 가르쳐준 어머니

연구참여자 B는 초등학교 5학년 때 아버지께서 일찍 돌아가시고, 그 이후 어머니 혼자서 고생스럽게 4남 1녀를 키우셨다. 어머니가 항상 연구참여자 B를 희망이라고 여기고 늘 믿어 주셨기 때문에 지금 이 자리에 있게 된 것이다. 연구참여자 B는 공부를 잘 못했는데도 불구하고 어머니는 만나는 사람마다 “우리 아들 착하다, 공부 잘한다.”고 사랑을 했다. 공부도 열심히 하지 않다가 조금 할라치면 “몸 상하니까 그만 좀 공부해라”고 하신다. 그 이야기를 들으면 더 공부가 하고 싶어졌다. 연구참여자 B는 이렇게 따뜻하게 자신을 품어 주셨던 어머니를 훌륭한 심리학자이며 교육학자로 여기고 있다.

“아버님은 워낙 일찍 돌아가셔서 제가 잘 모르고, 어머니가 어렵게 키우셨어요. 혼자서 키우셔야했기에 참 고생을 많이 하셨고, (중략) 일단 절 많이 믿어 주셨고, ‘항상 네가 나의 희망이다’라고 여겨주셨고, 사실 전 공부를 잘 못했던 것 같은데, 우리 어머니는 누굴 만나든 늘 그렇게 칭찬을 해 주셨어요. 착하다 그러고, 공부 잘 한다 그러고, 어쩌면 저는 그 말 때문에 그렇게 된 것 같기도 해요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

“심리학도 안 배우신 분이실텐데, 제가 조금 공부하고 있으면 어머니가 ‘공부 그만하라고, 몸 상하니까 공부 그만해라 좀 쉬어라, 너무 열심히 하지 말고 좀 쉬어’ 이렇게 말씀하셨는데, 그 말을 들으면 저는 더 공부하고 싶어지는 거예요. 더 공부하라고 하면 안 했을 텐데. 공부도 안하고 있는데 와서 그만 하라고 하니깐, 아이 이거 참..(큰 웃음). 지금 커서 생각해보면 가장 훌륭한 교육학자이고 심리학자였구나 하고 생각할 때가 많아요. 그렇게 해주셨기 때문에 저는 공부를 좋아하는 사람이 되었어요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

연구참여자 B는 초·중·고등학교, 대학교를 다닐 때도 한 번도 누구에게 ‘공부해라’ 소리를 들어본 적이 없다. 그럼에도 스스로 공부하고, 독서하는 것을 무척 좋아한다. 이처럼 자기주도적인 학습 방법을 터득한 데에는 현명하고 삶의 지혜가 묻어나는 어머니의 양육태도에 있다고 사료된다.

“다른 사람들은 공부 좋아한다고 하면 거짓말이라고 하는데, 저는 진짜 공부가 좋았어요. 근데 그게 왜 그런가? 그때는 몰랐는데 생각해 보니까 우리 어머니의 그 영향이 있는 것 같아요. 그래서 공부를 마구 해야 하는 사람이 아니라 공부를 좋아하는 사람으로 만들어 주셨기 때문에 (중략) 여하튼 그런 면에서 어머니한테 감사를 많이 드리고,” (연구참여자 B 2014.12.17)

Becker(1964)는 양육태도란 부모 또는 양육자가 자녀를 양육함에 있어서 보편적으로 나타나는 태도 및 행동이며, 이는 자녀의 인지적·정의적 발달에 중요한 요인으로서 유아의 성격과 행동에 영향을 미친다고 하였다. 결국 부모의 좋은 양육태도는 특히 자녀의 자신감을 발달시켜 구체적 문제에 직면하는 태도를 긍정적으로 바꿀 수 있다.

2.1.2. 교사의 상을 갖게 해준 선생님

연구참여자 B는 스치듯 만난 선생님이로 인하여 현재까지 노래를 못하는 음치가 되었다. 그 이유는 초등학교 때 담임선생님이 결근하셔서 대신 들어오신 선생님과 에피소드 때문이다. 그 선생님은 대뜸 “반장 나와서 노래 불러봐”라고 하셨고, 이에 연구참여자 B는 최선을 다해 열심히 불렀다. 그런데 노래를 부르는 중간에 딱 끊으시더니 국어책 읽듯이 노래를 부른다고 편찬을 주시며 들어가라고 하셨다. 연구참여자 B는 어린 마음에 상처를 받아 그 이후로 음악이란 것을 가까이 하지 않게 되었다. 지금은 웃으면서 과거의 일을 회상하며 이야기 하지만, 어렸을 그 당시에는 정말 큰 충격이었다. 선생님의 대수롭지 않은 한 마디가 한 개인의 인생에 큰 영향을 줄 수 있다는 것을 크게 깨달았다.

“초등학교 5학년, 6학년 땀가? 제가 반장을 하고 있었는데, 우리 담임선생님이

결근을 하셔가지고 대신 들어오신 선생님이신데 저보고 반장 나오라고 해서 노래를 부르라고 하더라구요. 그래서 노래를 진짜 불렀거든요. 선생님이 부르라고 하니깐 불러야지요. 그 노래 아시죠? ‘소나무야, 소나무야’. 나는 최선을 다 해서 불렀는데 중간에 선생님이 딱 끊으시더니 “그게 노래냐? 국어책 읽는 거지. 야! 들어가라” 그러시는 거예요. 그때 상처를 받아가지고 그 이후로 음악이란 것을 아예 안 했죠. 그래서 음치가 됐잖아요.(웃음)” (연구참여자 B 2014.12.17)

반면, 연구참여자 B가 만난 고등학교 때 화학선생님은 또 다른 인생의 행복을 알게 해주었다. 그 분은 항상 애들을 잘 격려해 주시고 칭찬을 많이 해 주셨다. 그리고 연구참여자 B가 속한 반은 10개 반 중에 꼴등이다. 그런데 그 선생님은 “꼴등이니깐 앞으로는 올라가는 일만 남았다”고 하시며, 항상 자신이 맡았던 반은 1등으로 올라갔다며 매사에 긍정적으로 말씀해 주셨다. 그래서 연구참여자 B는 그 선생님을 ‘너희들 때문에 행복하다 또 이렇게 잘 해줘서 고맙다’고 하시며, 자신들을 행복하게 만들어준 선생님으로 기억하고 있다.

“고등학교 때 화학선생님, 우리 담임선생님이셨는데, ‘나는 선생님이 되면 그 선생님처럼 되고 싶다.’ 하는 그런 선생님이 계셨어요. 그분 때문에 고등학교 2학년 때 참 행복하게 잘 지냈던 것 같아요.” (연구참여자 B 2014.12.17.)

“우리 반이 10개 반 중에 꼴등반 이었는데, 첫날부터 오셔가지고, ‘너희들은 꼴등이니깐 이제 올라가는 것만 있다.’ 라고 하시면서 ‘내가 맡았던 반들은 학년이 올라갈 때는 다 1등으로 올라가더라.’ 그러시면서 항상 우리를 긍정적으로 항상 매사가 그런 식이에요. 우리에게 ‘왜 이렇게 못해?’가 아니라, ‘난 너희들 때문에 행복하다. 또 너희들이 이렇게 잘 해줘서 고맙다.’ 이렇게 격려해 주시는데 그게 진짜 우리 반을 그렇게 만들더라구요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

담임교사는 학급조직의 리더로서 학생들에게 여러 측면으로 영향을 준다. 리더십의 효율성을 다룬 연구(권동택, 2007; Dvir, Eden, Avolio, & Shamir, 2002)에 따르면, 리더의 특성이나 지도성에 따라 구성원들의 행동과 성과가 다르기 때문에 교사가 학생들을 어떠한 태도로 지도하느냐에 따라 학생들의 행동이나 성취,

집단역동이 달라질 수 있다. 이처럼 연구참여자 B는 교사가 된 이후에도 과거 담임선생님의 좋은 가르침을 기억하고 실천하고 있다. 초임시절부터 줄곧 아이들이 행복하게 자신의 것을 찾아갈 수 있도록 도와주는 것이 교사의 역할이라고 믿고 있다. 이와 같은 교사다움이 연구참여자 B에게 교육신념과 교육철학이 된 것은 청소년시기의 결정적인 좋은 선생님의 만남 때문이었다.

2.1.3. 친구 따라 교회가기

연구참여자 B는 인생의 전환점 중에 하나를 친구 따라 우연히 교회에 간 사건을 꼽았다. 원래 불교집안에서 태어나 고등학교 진학할 때까지 교회가 있는 줄도 모르고 자랐던 터라 교회생활의 첫 경험은 매우 큰 사건이었다. 고등학교가 마침 미션 스쿨이어서 1년에 한 번씩 예배를 드린 경험을 가지고 있다. 하지만 3년 동안 조르고 즐겼던 친구의 권유로 교회에 가게 된 것은 처음의 경험이며 이후의 인생을 크게 바꿔놓은 계기가 되었다.

“제가 고등학교 때 교회를 나가게 된 게 첫 번째 전환점 일거예요. 그 전엔 제가 불교 집안이었기 때문에 교회가 있는 줄도 모르고 자랐던 사람이거든요. (중략) 고등학교 때 처음 교회를 가게 된 게 친구가 3년 동안 조르고 즐라도 교회를 안 가다가 졸업하면서 ‘한 번은 가줄게’ 하면서 따라 갔었는데 그 때부터 교회를 다니기 시작했어요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

“교회에 처음 딱 가서의 그 인상이 학생부 예배를 드렸는데 너무 좋더라구요. (중략) 너무 마음이 편한 느낌이 드는 거예요. 교회를 한번 다녀볼까 그런 생각이 들어서 다니게 되었는데 그게 어떻게 보면 계기가 되었고 그렇다고 해서 제가 신앙적으로 알았던 것은 아니고.” (연구참여자 B 2015.06.29)

연구참여자 B는 고3때 친구 따라 우연히 교회를 가게 되어 그때 처음 기도라는 해 봤다. 신앙이 뭔지 아무것도 모를 때지만, 누구나 고 3때 느끼는 막연한 불안감과 대학진학에 대한 간절한 소망함이 처음 간 교회에서 기도를 하게 했다. 연구참여자 B는 ‘교육대학에 합격을 시켜주신다면 정말 아이들을 위해 훌륭한 선생님이 되겠다’ 며 간절한 마음으로 기도를 했다. 그런데 정말 합격이 되

있고 원하던 교육대학에 진학을 했다. 그 후 발령을 받았고 기도한 것에 대한 약속을 지키려고 훌륭한 교사가 되기 위해 지금까지 열심히 달려 온 것이다.

“그 때 처음 기도라는 것을 해 봤죠. ‘하나님, 제가 뭐가 뭔지 잘 모르겠지만, 저를 교사를 시켜주시면 정말 아이들을 위한 정말 훌륭한 선생님이 되겠습니다. 합격을 주신다면..’ 그렇게 기도했었는데 합격이 된 거예요. (중략) 어떻게든 합격이 돼서 그 약속을 지키려고 발령받고 진짜 열심히 살았던 것 같아요. 정말 훌륭한 교사가 되려고(웃음). 그렇다고 훌륭한 교사가 되는 것은 아니지만, 최선의 노력을 했었죠.” (연구참여자 B 2014.12.17)

연구참여자 B는 교사로서의 삶, 그리고 현재 대안학교장으로의 삶은 그 청소년 시기의 한 친구의 간곡한 권유가 계기가 되었다. 인생에 있어서 잊을 수 없는 친구이며, 삶의 변화를 준 친구이기도 하다. 일반적으로 친구란 공통적인 관심과 문제, 고민을 함께 나누는 관계로서 소속감과 심리적 안정감을 줄 수 있는 준거집단이 되는 기능을 갖고 있다(최정미·김미란, 2003:2). 이처럼 연구참여자 B가 지금도 인생의 대 전환 사건을 ‘친구 따라 강남간다’는 속담처럼 친구 따라 교회에 간 것을 꼽고 있다. 이는 청소년 시절에 사회적 관계의 중심으로 볼 수 있는 친구의 영향을 통해 그 삶에 큰 전환을 맞이하는 계기가 된 것이다.

2.2. 대학생 시기

2.2.1. 교사가 천직임을 알게 해준 교육대학교

연구참여자 B는 아버지가 일찍 돌아가시고 어머니 혼자 자녀들을 키우셨다. 그래서 가정형편 때문에 다른 대학에 진학하는 것을 포기하고 학비가 전혀 들지 않고 용돈까지 받아가면서 공부할 수 있는 교육대학교에 진학을 하게 된 것이다. 연구참여자 B는 고3때 담임선생님이 가정 형편을 알고 이 학교를 추천해 주시기 전까지 이런 학교가 있는 줄을 몰랐다. 연구참여자 B는 이러한 사정으로 교육대학교에 입학했지만, 다행히 천운으로 여겼다. 고등학교 3학년 때 친구

의 권유로 마지못해 따라간 교회에서 기도할 때를 떠올렸다. 마침내 합격이 되고 정말 이 학교는 자신을 위한 학교라고 여길 만큼 연구참여자 B에게는 운명적인 학교였다. 모든 생활이 행복했다. 게다가 대학교 2학년 때 교사선교회라는 인생 대 전환의 만남도 있었기 때문이다. 하지만, 교육대학교에서 필수과목인 피아노 치는 일은 너무 힘에 겨웠다. 가난하게 자라서 한 번도 피아노를 접해보지 못했다. 그래서 F학점을 맞을 줄 알았는데, 극적으로 국악 전공 선생님이 계시어서 피아노 대신 장구로 대체하여 간신히 F학점을 면하고 졸업할 수 있었다.

“그 학교에 기도하고 들어갔다고 했잖아요. 합격하고 들어가고 나서, ‘야, 이건 나를 위한 학교다. 제대로 된 천직이다.’라고 생각했었구요, 공부가 다 재미 있었어요. 뭐만 제일 힘들었냐면 피아노 치는 거요. 교대는 반주를 해야 하고 애국가까지 쳐야 해요. ‘도레미파솔라시도’를 처음 쳐 봤어요. (중략) 그래서 졸업 못하는 줄 알았어요. 피아노를 못 쳐 가지고. 다행히 음악 반주학과 교수님이 두 분이 계시는데 남자교수님을 만나게 된 거예요. 그 남자교수님이 국악이 전공이시거든요. 근데 이 분이 피아노는 거의 안하시고 국악을 하시는 거예요. 국악은 장구니까 처음이어도 할 수 있잖아요. 그래가지고 이거는 못 쳤지만, 국악은 좀 쳐 가지고 F는 안 맞고 간신히 졸업을 했죠.” (연구참여자 B 2014.12.17)

초등학교선생님들은 전 과목을 가르쳐야 하기 때문에 교육대학에서는 1전공 필수로 교육학을, 2전공으로 다른 과를 선택한다. 연구참여자 B는 체육학을 선택했다. 그런데 1학년 교양수학 수업을 하는데, 수학이 너무 재미있어서 열심히 했다. 그때 수학과 교수님이 “넌 아무리 봐도 체육과가 아닌 것 같다”며 수학과로 오라고 하셨다. 이에 고민을 하다가 아무래도 체육학과 학생들과 정도 들고 의리를 지키려고 옮기지 않았고, 못하는 체육이지만 기적처럼 졸업을 했다. 연구참여자 B는 어려운 형편 때문에 차선으로 선택한 학교였지만, 운명처럼 적성에도 잘 맞아 행복한 대학생활을 하였고, 오늘에 이르기까지 인생의 외길을 걸어올 수 있었다.

2.2.2. 인생의 터닝포인트 계기를 준 교사선교회

연구참여자 B는 대학교를 다니면서 기독교동아리인 교사선교회에 들어가 제자 훈련을 받으면서 예수님을 영접하게 되었고, 인생의 변화가 일기 시작하였다. 비록 교회는 고등학교 3학년 때부터 다니기 시작했지만, 정작으로 기독교에 대한 진리를 알게 되고 인생의 목적이 달라지기 시작한 것은 교사선교회에서 제자 훈련을 받으면서이다. 연구참여자 B는 제자 훈련을 받고 한 영혼에 대한 소중함을 알게 되면서 삶의 가치관이 달라졌다. 사귀던 여자 친구와도 연락을 끊고 오직 주님의 제자로 살아야겠다고 결심을 했다.

“대학교 다닐 때 제자 훈련 받으면서 예수님을 영접하게 됐고, 대학교 2학년 말이었는데 그때 인생의 변화가 되면서 제자 훈련 받으면서 제가 이제 그리스도의 제자로 살아야겠다고 생각이 든 게 그때였거든요. 대학교 3학년 때. 그때 제 인생이 많이 바뀌었어요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

“그때 제 인생의 가치관이나 상당히 많은 부분이 바뀌었어요. (중략) 인생의 터닝 포인트가 제자 훈련을 받으면서 제자를 삼는 일을 하면서 제가 한 영혼에 대한 소중함 그리고 이 한 생명이 얼마나 소중한가를 제가 교사가 되어서도 제자를 삼는 교사가 되어야겠다는 생각이 든 거고..” (연구참여자 B 2015.06.29)

연구참여자 B가 속한 교사선교회는 초등학교 현직교사와 교육대학교의 예비 교사들로 구성되어 있다. 제자 훈련을 받으면서 학교현장의 초등학생들에게 신앙적인 양육을 목적으로 하는 단체이다. 연구참여자 B도 한 때는 민주화 운동권에 가서 데모도 하는 실천가였다. 그런데 제자 훈련을 통해 한 사람의 생명을 재탄생하게 가르치고 돕는 일이 더욱 소중하다는 것을 알게 되었다. 왜냐하면 연구참여자 B가 직접 그 과정을 통해서 본인 자신에 대한 영혼의 가치를 발견하게 되었고, 자존감도 생겼기 때문이다. 그래서 연구참여자 B는 인생의 귀한 전환기로 여기고 있다.

“왜 제자 훈련이 우리 선교회에 생명이 되고 20여 년 동안 큰 영향력을 발휘했다고 생각하냐면, 제가 예수님을 만나게 된 거잖아요. 그러면서 나란 존재에

대한 가치, 이런 것들이 재탄생을 한 거거든요. 새로운 생명으로 내가 거듭났고, 제 영혼의 가치를 그때 발견했고, 제 자존감도 그때 생겨난 거고, 하나님이 하시려고 하는 가치를 제가 눈을 뜨게 된 거거든요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

“본인이 그 눈을 뜬 사람들은 한 영혼에 대한 가치를 알게 되어져요. 영혼 한 사람 한 사람에 대한 생명이 새로운 존재로 재탄생 한다는 게 얼마나 그 인생을 축복되게 만드는지에 대해서 본인이 경험했기 때문에 너무 잘 아는 거예요. 그렇기 때문에 한 영혼에 대해서 자기 인생을 드리는 것에 대해서 가치를 알게 되었어요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

연구참여자 B는 자신의 체험으로 후세대의 아이들, 한명 한명이 귀하다는 것을 깨닫고 그 생명을 위해 기꺼이 자기 생명을 드리는 삶이 행복하다고 여겼다. 어려운 형편으로 교육대학교에 들어왔지만, 다행히 적성에 맞았고, 이렇게 인생의 터닝포인트가 될 만한 교사선교회 생활은 연구참여자 B에게는 가난이 결핍돌이 되지 않을 만큼 굉장히 큰 행복이었다.

“가난이 문제가 아니더라고요 저는 가난했지만, 되게 행복했어요. (중략) 그때 우리는 촌지가 막 횡횡하고 있을 때였는데 우리 선교회분들은 다 촌지 안 받았거든요. 너무 그게 당연한 거예요. 왜냐하면 가치를 위해서 살아가고 있는 분들이기 때문에 이 세상의 가치를 쫓아가지 않아요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

연구참여자 B는 하나님을 만난 이후로 물질이나 이 세상의 가치에 휘둘리지 않고 더욱 정직하게 살려고 노력하고 있다. 교사선교회에 있는 선생님들은 모두 촌지를 거부하고 있으며, 그것을 너무도 당연하게 받아들이고 있다. 연구참여자 B는 기독교적 테두리 안에서 새롭게 인생의 눈을 뜨고, 기독교적 소명으로 아이들을 기독교적 가치관으로 양육하는 것이 교육의 답이라고 여기고 있다. 공교육현장에서 담임했던 아이들을 지속적으로 제자훈련을 통한 양육을 해왔다. 그러나 공교육에서는 종교중립의 문제로 한계가 있었고, 이에 대안으로 지금의 B 학교를 설립하였으며, 동일한 마음으로 여전히 아이들에게 기독교적 가치관으로 양육하고 있다.

2.3. 대학생 이후부터 학교장 이전까지

2.3.1. 생각이 결과를 낳게 해 준 데로우 밀러의 만남

연구참여자 B는 1997년도 대학원을 다닐 때 우연히 기아단체 부총재로 지내던 데로우 밀러(Miller, Darrow L.)의 강의를 들었다. 데로우 밀러는 『생각은 결과를 낳는다』라는 책을 쓴 저자인데, 그 분의 강의를 연구참여자 B의 인생을 두 번째로 바꾸어 놓은 것이다. 그 전까지만 해도 교사선교회 활동을 하면서 평생 제자훈련만 하면서 살아야겠다고 결심했었다. 그런데 이 분의 강의를 들으면서 학교를 세워야겠다는 생각을 갖게 된 것이다. 그리고 놀라운 것은 97년에 그 강의를 듣고 학교를 세워야겠다는 생각을 한 것이 20년이 지난 현재, 학교를 세웠고, 교장으로 학교를 운영하고 있다는 것이다.

“97년도에 대학원을 다닐 때였는데 우연히 그 기아단체 부총재로 있었던 데로우 밀러 그 분인가요? 그분이 우리나라에 와서 강의를 했는데, 그 강의에서 번역되어서 『생각은 결과를 낳는다』 이 책이 나왔는데, 그 때가 두 번째 터닝 포인트예요. 왜 터닝 포인트였냐 하면 그때는 학교를 세워야겠다는 생각을 그때 갖게 되었거든요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

데로우 밀러는 듀이의 제자들을 통해서 인본주의 교육이 어떻게 전 세계에 흘러들어가게 되었는가에 대한 이야기를 해주었다. 연구참여자 B는 이 이야기를 들으면서 한 사람의 영향력이 전 세계의 교육을 바꾸어 놓을 수 있다는 것에 대해 충격을 받았다. 그래서 제자훈련을 하며 평생을 바치려고 했던 생각에서 학교를 세우려는 결심을 하게 된 것이다.

“제가 우리 선교회는 제자를 삼는 선교회였는데 그 생각을 갖게 된 계기가 그분 말씀 때문이었어요. 존 듀이의 얘기를 해주시면서 인본주의 교육이 어떻게 이 전 세계에 존듀이의 제자들을 통해서 어떻게 인본주의가 전 세상에 흘러가게 되었는가 이런 이야기를 하시면서 그 한사람의 영향력이 얼마나 전 세계의 교육을 바꾸어 놓았는지 그 하나에 충격을 받았고, 두 번째 충격은 허치슨하고 존듀이하고 교육적 논쟁을 하고 있을 때 기독교 교수들은 다 빠져 있었다는 거

에요.” (연구참여자 B 2015.06.29)

연구참여자 B의 두 번째 충격은 미국에서 듀이와 허치슨이 교육적 논쟁을 하고 있을 때 기독교 교수들은 침묵하고 그 논쟁에 참여하지 않았다는 것이다. 기독교 교육도 강력한 생명력이 있는 교육 중의 하나이고 그 논쟁 속에 함께 끼어들어서 이 땅에 교육이 어떻게 이루어져야 하는지를 강력히 주장해야 하는데, 기독교 교수들이 그 논쟁에 참여하지 않았다는 사실이 충격을 준 것이다. 그 기독교 교수들이 ‘우리는 교회에서 예배만 잘 드리면 되지’ 하는 안일한 생각으로 행동으로 옮기지 않았기 때문에 결과적으로 교육의 흐름을 바꿔 놓게 되었다는 것이다. 연구참여자 B는 결과적으로 데로우 밀러의 강연 속에 등장했던 그 당시의 기독교 교수보다 큰 일을 해 냈다. 1997년, 연구참여자 B는 30대 초반의 나이에 기독교 세계관에 입각한 학교를 세우고 싶다는 생각을 했다. 그리고 생각에만 머무르지 않았다. 학교를 세우기 위한 고민하고, 그 생각을 교사선교회 선생님들에게 끊임없이 설득시켰다. 왜냐하면 교사선교회에 계신 모든 분들은 이미 공립학교에 재직 중이었고, 제자 훈련하는 데 까지만 동의하고 있었기 때문이다. 하지만, 연구참여자 B의 지속적인 설득과 노력이 지금의 B 대안학교가 있게 된 것이다.

2.3.2. 공교육의 교육철학과 나의 교육철학과의 갈등: 공교육 23년의 재직

연구참여자 B는 공교육 현장에서 23년 재직했다. 공교육에 몸 담고 있으면서, 공교육의 교육철학과 자신의 교육철학 간의 갈등이 늘 있어 왔다. 교직에 들어온 지 한 10년이 지난 이후 교회에 대한 사회적 영향력이 상실해 가면서 더욱 교육철학에 대한 고민이 커지기 시작했다. 특히 학생을 양육할 때 가장 큰 고민은 교육에는 철학이 있는데, 공교육에서 추구하고자 하는 철학과 연구참여자 B가 길러내고자 하는 학생상(像)에 대한 교육철학이 일치하지 않음에 대한 갈등이었다.

“이제 공립학교에서 학생들을 양육하고 훈련시킨다는 게 사회적으로 힘들어지는 시기였고, 또 교회 전체적으로도 사회 영향력을 많이 상실한 시기였기 때문

에 그게 점점 어려워졌어요. 그런 걸 보면서 고민을 하기 시작한 것이 97, 98년도 였구요, 그 때 저도 교직에 있으면서 학생들을 양육하면서 가장 큰 고민이 교육에는 철학이 있는데, 공교육에서 추구하고자 하는 철학과 내가 길러내고자 하는 학생의 상이 있는데 이게 일치하지 않는 것을 느끼고 많이 갈등을 갖게 돼요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

“그런 고민 속에서 그때는 2001년이었는데 3년 정도 고민하다가 한 20년 후에 학교를 세우는 것도 괜찮겠다 하는 생각을 했죠. 그래서 기독교 학교에 대한 준비를 계속해가면서 학교를 개교하자는 생각이 있었구요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

연구참여자 B는 나라의 녹을 받고 있는 공교육교사로서 교육기관법에 종교적인 편향교육을 하지 말라고 되어 있고, 연구참여자 B 자신이 갖고 있는 교육철학과는 맞지 않으니 고민이 많을 수밖에 없다. 다시 말해, 기독교 세계관을 가지고 있는데 인본주의 교육을 쫓고 싶지는 않았다. 이러한 갈등 속에서 연구참여자 B는 그때가 2001년이었는데, 3년 정도 고민하다가 한 20년 후에 기독교 학교를 세우는 것도 괜찮겠다는 생각을 하기 시작했다. 그 후에 연구참여자 B는 교사선교회에 있는 선생님들과 지속적으로 의논해 가면서 지금의 기독교 대안 학교를 설립하게 된 것이다.

2.3.3. 캐나다 비씨주 기독교학교 연맹 탐방

연구참여자 B는 1997년 약 20년 전부터 학교설립에 대한 꿈을 키워오고 있었다. 교사선교회라는 공동체 구성원들에게 끊임없이 10여 년 간 설득을 하며, 마침내 2008년 학교설립위원회를 만들어 지금의 B대안학교를 설립하고 5년째 운영하고 있다. 이 뿐만이 아니라 2004년부터 연구모임을 하면서 자체적으로 기독교적인 철학을 가지고 교육과정을 재해석 할 수 있는지를 공부하다가 한계에 부딪혔다. 연구모임팀은 각자 대학원에 진학하여 공부한 뒤 2007년에 다시 모이 모였다.

“우리가 2004년부터 연구모임을 하면서 원래는 자체적으로 한 3년 정도 연구

를 했어요. 그게 철학부분이라든지 교수법이라든지. (중략) 우리의 실력으로는 공교육하고 이 교육하고는 완전히 다른 분야라는 것을 공부를 할수록 알게 된 거예요. 그래서 대학원에 다 진학을 하자. 그때 연구했던 분들이 어떤 분은 한동대 대학원 가고, 저 같은 경우는 고신대, 또 어떤 분들은 해외로 유학가고 해서 박사과정, 석사과정 하고 그리고 모이자. 그래서 2004년부터 공부를 시작 해가지고 다시 모인 것이 2007년이 된 거죠.” (연구참여자 B 2014.12.17.)

연구참여자 B의 학교설립을 위한 노력은 대학원에 진학하는 데서만 그치지 않았고, 국내·외 학교의 여러 모델을 찾아 다녔다. 그러다가 캐나다 비씨주에 있는 기독교학교연맹에 까지 다녀왔다. 그곳에서는 교육과정 자체를 별도로 만들지 않고 공립학교의 교육과정과 똑같은 교육과정을 쓰지만, 학교마다 특징에 맞게 교육과정 일부를 재구성한다는 것이다. 내용이든, 교수법이든 또는 책 자체를 바꾸든 이러한 형태로 진행하고 있었다. 이곳에서 많은 아이디어를 얻어서 B대안학교에 많은 적용하게 되었다.

“국내에서는 모델을 찾진 못했구요. 우리가 음.. 교육적 아이디어를 얻었다라면 캐나다의 비씨주에 있는 어떤 기독교학교연맹의 모델을 좀 저희들이 많이 참고로 했어요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

연구참여자 B는 캐나다 비씨주 기독교연맹에서의 여러 가지 체제를 모델로 하고 싶은 마음에 사무총장에게 우리를 도와달라고 했더니 최종적인 답은 못 도와주겠다는 답변이 왔다. 그 이유는 한국과 캐나다는 교육 문화가 다르기 때문에 나름 고민해서 만들어야지 우리 것을 그대로 사용하면 오히려 도움이 되지 못한다고 한 것이다.

“그거 참 좋은 모델이다 하면서 캐나다 사무총장을 만나서 우릴 좀 도와줄 수 있느냐? (중략) 나중에 최종 답이 못 도와주겠다고 왔어요. 못 도와주겠다고 하는 이유는 한국과 캐나다는 다르다. 한국은 너희들이 고민해서 너희들이 만들어야 된다. 이걸 우리가 도울 수 있는 게 아니다. 우리는 우리나라의 문화와 우리나라 형편에 맞게 오래도록 만들어 온 거고 우리가 이런 자료를 다 준다고 하더라도 너희들하고는 맞지 않을 거다. 그러기 때문에 도움이 안 된다.” (연

구참여자 B 2014.12.17)

이와 같이 연구참여자 B는 지금의 B대안학교 설립을 위해 꿈을 꾸고, 꿈의 실현을 위해 열심히 행동하는 실천가가 되었다. 학교설립이란 계획을 B대안학교라는 구체적인 실상으로 나타내기까지 적지 않은 노력이 있었다. 그러한 노력을 하는 데에 그를 지배하고 있는 교육관, 교육신념, 교육철학 등 실천을 가능하게 한 실천지(實踐知)가 존재하고 있었기 때문이다.

2.4. 학교장 시기

2.4.1. 대안학교 발전을 위한 연합 활동

연구참여자 B가 학교장으로 있는 B대안학교는 10여 년 전부터 학교설립을 위해 준비해 왔고, 설립하여 개교를 한 뒤에도 기독교대안학교연맹이라는 단체에 가입하여 다양한 공동체 학교들과 정보교환과 나눔을 통해 지속적인 발전을 꾀하고 있다. 기독교대안학교연맹은 기독교적인 소명의식으로 한국교회와 사회 속에서 영향력 있는 교육의 모델링을 만들어 가는데 기여할 수 있도록 서로 돕는 역할을 하는 단체이다. 이 연맹에서 연구참여자 B는 TF팀의 팀장을 맡아 대안학교 법을 어떻게 만들어 갈까를 고민하면서 일하고 있다.

“기독교대안학교연맹에 우리 법제를 만들기 위한 TF팀이 있는데, 거기 팀장을 하면서 대안학교 법을 우리가 어떻게 만들어 갈까 고민하고 있고요,” (연구참여자 B 2014.12.17)

연구참여자 B는 그 기독교대안학교연맹 이외에 중부권 대안학교 협회에서도 함께 협력하고 소통하고 있다. 연구참여자 B는 중부권 대안학교협회에서 계획하고 있는 것은 공립학교에 있는 청소년들까지도 모여서 함께 할 수 있는 문화의 장을 만들어 가고 싶어한다.

“여기 중부권은 중부권 대안학교 협회가 있어요. 기독교이든 아니든 다 함께 모이는 그런 모임이 있는데 올해는 잠깐 못 나갔지만, 내년엔 그 중부권 대안 학교 모임들하고,” (연구참여자 B 2014.12.17.)

“가깝게 D학교하고 하면서 지난번 D학교 교장선생님한테 제안하기를 우리가 대안학교이긴 하지만 공립학교 청소년들까지도 모여서 할 수 있는 문화의 장을 우리가 주도적으로 만들어가자. (중략) 제안을 했더니 아주 긍정적으로 대답을 하시더라구요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

연구참여자 B는 대안학교 단체에 소속된 학교끼리의 연합을 지양하고, 공립 학교, 비기독교학교 모두를 포괄하는 교육적 교류를 지향한다. 연구참여자 B의 꿈은 공교육과 소통하고 네트워크를 구축하여 큰 교육적 모델을 만드는 것이다. Illich(2004)는 가르치거나 배우려는 사람이 보다 쉽게 서로를 찾아 만날 수 있고, 배우려는 사람은 언제든지 학습자원을 활용할 수 있는 교육망을 구축하는 것을 새로운 교육제도로 제안하였다. 이것은 학습자원이 교류될 수 있는 네트워크가 학교제도를 넘어서는 것을 의미한다. 연구참여자 B는 Illich와 같이 탈학교를 지향하는 것은 아니지만, 대안학교가 공교육과 연계하여 교수학습자원을 함께 공유하고 궁극적인 교육의 장을 만들고자 하는 것이다. 이에 연구참여자 B는 B 학교가 미래의 비전을 실현하기 위한 초석이 될 수 있도록 학교운영에 있어 심혈을 기울이고 있다.

2.4.2. 지역과 소통하기 위한 ‘희망마을 만들기’ 공모

연구참여자 B는 행정안전부에서 실시하는 ‘희망마을 만들기’라는 공모사업에 지원하여 당첨되었다. 그 작성 내용에 ‘우리는 귀촌마을이다. 우리는 교육마을을 꿈꾸고 다 귀촌하신 분들이고, 선생님들이 여기 사신다.(이하생략)’ 라는 내용의 글을 보냈다. 경쟁이 치열했는데도 불구하고 다행히 당첨이 되어 이듬해부터 공사가 시작된다.

“이제 ‘희망마을 만들기’ 라는 공모 사업인데, 공모서를 썼어요. ‘우린 귀촌마을이다. 우린 교육마을을 꿈꾸고 다 귀촌하신 분들이고, 선생님들이 여기 사신

다. 여기 원래 주민들은 농부이었고, 100여 년 동안 그렇게 살아오시고, 고향을 지키셨던 분이다. 그런데 우린 이 마을에 공통점이 별로 없다. 이 공통점을 만들 수 있는 매개체가 필요한데 그게 우리는 문화센터라고 생각한다. 문화센터 하나 지어주십시오.’ 굉장히 경쟁이 심했는데, 됐어요.” (연구참여자 B 2014.12.17.)

이 문화센터가 세워지면 센터를 이용해서 원주민들을 모시고 와서 농사에 관한 강의도 부탁려고 한다. 그것이 잘 되면 농림부에서 공모하는 ‘농촌문화세우기’ 라는 사업에도 지원할 것이다. 연구참여자 B는 이러한 사업구상들을 통해 어떻게 하면 지역사회를 변화시키고 활성화시킬 수 있을지를 늘 고민하고 있다.

“센터를 이용해서 우리 원주민분들도 오셔서 농사에 관한 강의도 해주시고, 문화 공연할 때 같이 참여하고 해서 함께 만들어 갈거거든요. 그것이 잘 되면 농림부사업에 한번 지원해 보려구요. 농림부에서 ‘농촌문화세우기’라는 사업이 있거든요. 그런 걸 가지고 문화를 특화한 마을로 지역사회를 어떻게 한번 살려갈까? 이렇게 지역과 함께하는 것을 아이들이 보게 하는 것이 자연스럽게 그리스도의 책임을 저는 배우는 것이라 생각하거든요.” (연구참여자 B 2014.12.17)

B대안학교가 지향하는 교육이념은 그리스도의 책임을 다하는 학생들로 키우는 것이다. 연구참여자 B는 이러한 교육이념을 실천하기 위해 이렇게 지역과 학교가 함께 할 수 있는 문화사업 등을 계속 탐색하고 추진하고 있다. 이와 같은 문화사업을 통해 아이들이 자연스럽게 사회와 어울리며 자신들이 해야 할 부분이 무엇인지 찾을 수 있다고 믿기 때문이다.

이와 같이 연구참여자 B가 어린시기부터 지내오는 동안 그의 실천적 지식의 형성에 영향을 준 특별한 경험과 사건에 대해 살펴보았다. 이와 같은 과정을 통해 그의 일생의 꿈이었던 제자 양육에 대한 열정으로 지금은 학교를 세워 교장이 되었지만, 여전히 그의 비전은 아이들이 가지고 태어난 본성을 찾아 세상의 책임을 다하는 그리스도의 제자가 되기를 돕는 자로서 소명을 갖고 있다. 그래서 ‘제자양육의 조력자’ 라고 명명하였다. 연구참여자 B의 연대기를 간략히 정리하면 아래의 [그림 IV-2] 와 같다.

생애 연대별 실천적 지식의 형성 과정			
1964년 - 1983년	1984년 - 1987년	1988년 - 2008년	2009년 - 2015년
어린시기 - 청소년 시기 6세 - 18세	대학생 시기 19세 - 23세	학교장 이전시기 24세 - 45세	학교장 시기 46세 - 51세
<ul style="list-style-type: none"> •어머니의양육태도 •선생님의 영향 •친구 따라 교회 가기 	<ul style="list-style-type: none"> •교육대학교 입학 •교사선교회 동아리 활동 	<ul style="list-style-type: none"> •대로우 밀러의 강연 •공립학교 재직 •캐나다 비씨주 기독교학교 연맹 탐방 	<ul style="list-style-type: none"> •기독교 대안학교 설립 •대안학교 협의체 활동 (기독교 대안학교연맹) •'희망마을 만들기' 공모당첨
바른 학습태도와 좋은 교사상	기독교 세계관의 교사정체성과 소명	교육철학의 갈등과 학교설립에 대한 비전	대안학교의 설립과 교육 네트워크 확장에 대한 비전

[그림 IV-2] 제자 양육의 조력자, 연구참여자 B의 타임라인

[그림 IV-2]에서 보는 바와 같이 연구참여자 B는 어린시기부터 어머니의 양육 태도로부터 좋은 습관을 익히게 되었고, 학창시절 선생님들의 영향으로 막연한 선생님의 좋은 교사상을 갖게 되었다. 가정 형편으로 교육대학교를 가게 되었지만, 교사가 적성에 맞고 천직이라는 것을 발견하게 되었다. 그리고 그의 운명을 바꿔놓은 것은 교사선교회라는 동아리이다. 교사선교회 활동을 하면서 하나님을 만나게 되고 기독교세계관에 입각한 교사로서의 제자 양육의 삶을 가야겠다는 소명감을 형성하게 된다. 그 후 교직생활을 하다가 우연히 대로우 밀러의 강연을 듣고, 교육철학에 대한 고민과 함께 기독교 세계관에 입각한 교육철학으로 학교를 설립해야겠다는 결심을 하게 된다. 철저한 계획과 준비 끝에 지금 B학교를 설립하여 학교 내외적으로 부단한 활동을 하며 또 다시 교육의 네트워크를 통한 확장을 꿈꾸며 교육에 대한 지평을 넓혀가고 있다.

3. 민주교육의 열혈자, 연구참여자 C의 연대기

3.1. 어린시기부터 청소년시기

3.1.1. 범생이와 날날이의 어울림

연구참여자 C는 1954년생이다. 6.25가 일어나고 휴전이 된지 얼마 되지 않은 당시에 태어났다. 연구자도 그 시절을 직접 경험하진 못했지만, 대중매체나 책을 통한 간접 경험으로 그 당시의 모습이 어떠했는지 조금은 상상을 할 수 있다. 지금처럼 놀잇감이나 놀이공간이 다양하지 못했던 그 시절, 동네가 아이들에겐 유일한 놀이터이다. 하루 종일 동네에서 친구들과 붙어 다니며 전쟁놀이하고, 패싸움하고 놀다가 어두워져서 ‘밥 먹어라’는 고함을 치면, 그때가 저녁 시간이고 귀가할 시간이다. 이렇게 놀던 친구들이 아침이면 가방 메고 함께 학교에 가곤 했다. 하지만 오늘날의 분위기는 예전과 다르게 학교친구와 동네친구가 구별되고 있다. 어떤 부모들은 학군을 좇아 여기저기로 옮겨 다니고, 아이들은 방과 후에 곧바로 뿔뿔이 학원으로 흩어져 버린다. 연구참여자 C가 살았던 시절에는 학교친구가 곧 동네친구이고, 동네친구가 곧 학교친구였다.

“그건 나에겐 자연스러운데, 동네에서 그렇게 자랐으니까. 그땐 동네라고 그랬잖아요. 그땐 내내 놀고 그랬으니까 저녁 어두워질 때 까지 놀다가 “밥 먹어라” 그러면 들어가고, 그런 동네에서 전쟁놀이 하고, 패싸움하고, 그 분위기가 다 학교랑 같은 거야. 그러니까 이제 큰 어려움 없이 동네 분위기, 학교 분위기 이런 것들이 같지. 그런데 지금은 학교 따로 동네 따로 잼아요. ‘따로따로..’” (연구참여자 C 2015.04.30)

연구참여자 C의 어린시절에는 너도나도 구분 없이 모두가 가난했다. 가난을 모두 내 놓고 다녔기 때문에 열등감이라는 것을 따로 느끼지 않았다. 그래서 모든 동네 친구들이 다들 엉켜서 공부하고, 놀 수도 있었다. 그러나 지금은 대부분 중산층이고 가난한 사람이 적기 때문에 예전과 다른 열등감을 갖게 되고, 그 때문에 친구들끼리도 서로 구별 짓기도 한다.

“아마 상상이 안가실거예요. 그런 거는 다 친구기 때문에 이웃이 모두 친구였어요. 그러니까 서슴없이 같이 놀러가고. (중략) 가난한 사람은 열등감을 느끼게 돼. 하지만 그때는 가난하지만 열등감은 없었어. 이런 차이가 있어요. 그때는 가난하지만 열등감이 없었으니까. 옛날엔 가난을 다 내놓고 다녔어. ‘열등감 없는 가난함’ 뭐 이런 거지.” (연구참여자 C 2015.04.30)

시대가 변하면서 동네의 모습, 학교의 모습, 친구의 모습도 변해 가고 있다. 연구참여자 C가 언급한 것처럼 경제적인 차이로부터 즉, 빈부격차가 심해지면서 상대적인 박탈감과 열등감으로 예전처럼 동네친구, 학교친구의 개념이 달라졌다. 연구참여자 C는 중·고등학교 시절에 재미난 기억은 많지 않다. 흔히 일컫는 낱날이들과 잘 어울려 노는 범생이었다. 그때는 지금처럼 ‘왕따’도 없었고, 낱날이여도 지금과는 다른 순진한 낱날이었다. 연구참여자 C는 시험이 끝나고 나면 이 낱날이 친구들과 청량리역에서 기차타고 대성리 같은 데 가서 놀다오곤 했다. 그 시절 친구들과 밤 세우며 이야기 나누는 것이 나름의 재미다.

“중·고등학교 시절에는 뭐 크게 기억에 남는 선생님은 없는 것 같고.. 저는 뭐 그냥 낱날이들과 어울리는 범생이었어요 (중략) 그때는 뭐 지금처럼 왕따 이런 게 없었으니까, 순진하다고나 할까? 그때 낱날이들은 순진한 낱날이였어요. (중략) 늘 시험이 끝나면 청량리에 가서 기차타고 대성리 같은데 가서 소주 먹고 오고, 그런 게 재밌지(웃음). 나는 술을 안마시지만 애들이랑 같이 가서 얘기하고..” (연구참여자 C 2015.04.30.)

그 범생이었던 시절에 낱날이들과 어울려 다닌다고 선생님이나 부모님이 걱정하지 않았다. 그 때는 동네마다 후레자식 같이 버릇없고 막 돼 먹은 아이가 있으면 내버려 두지 않고, 내 자식처럼 공동체에서 함께 훈육하였다. 그래서 낱날이도 범생이를 끼워주고, 범생이도 낱날이와 구별 없이 함께 어울리며 지낼 수 있었다.

“어울리는 친구들 중에는 음..다른 세계니까 다른 사람을 만나는 게 세상을 넓히는 거예요. 같은 생각 갖고 있으면 뭐 같은 생각 밖엔 없는데.. 다른 생각

의 친구를, 다른 사람을 만나는 것이 세상이 넓어진다는 것을 알게 됐어요. 나는 범생이지만, 낯날이들과 같이 어울리고.. 그 애들은 거절하지 않죠. 자기가 놀겠다고 하는데..” (연구참여자 C 2015.04.30)

연구참여자 C는 서로 다른 세계의 사람을 만나고 어울리는 것이 세상을 넓히는 것이라고 생각한다. 세상에 같은 생각을 갖고 있는 사람만 있다면 단일한 생각만이 존재하는 좁은 세상이지만, 다른 생각의 친구들 즉, 나와 다른 사람들을 만나는 것이 세상이 넓히는 길이라는 것을 알았다. 때문에 연구참여자 C는 범생이였지만 나와 다른 낯날이들과 어울리는 것이 당연했다. 이렇게 연구참여자 C나 낯날이 친구들이 서로 다르지만 그 다름이 문제가 되지 않고 함께 어울릴 수 있는 것은 그 당시의 사회적·경제적·문화적 맥락의 영향 때문이다. 청소년기는 독립욕구가 커지면서 평등한 권위관계를 유지할 수 있는 또래집단에 상대적으로 몰입하려는 특성을 갖고 있다. 많은 시간을 또래와 함께 지내면서 친구가 중요한 사회적 관계의 중심이 된다(최정미·김미란, 2003: 374). 친구는 공통적인 관심과 문제, 고민을 함께 나누는 관계로서 소속감과 심리적 안정을 주는 준거집단의 기능을 하고 있다. 따라서 친구관계 또는 친구와의 상호작용은 평등적인 성격의 사회화를 학습하는 데 매우 중요한 기능을 한다고 볼 수 있다. 이처럼 C대안학교가 ‘이 세상은 둘이 아니고 서로 다르지 않다’는 것을 교육이념으로 삼고 있는 것은 연구참여자 C가 어린 시절 친구들과의 어울렸던 경험과 무관하지 않다.

3.1.2. 교사에 대한 꿈

연구참여자 C는 고등학교 때 ‘상록수’ 를 읽고, 그 소설 속의 주인공인 채영신과 같은 선생님이 되고 싶어서 사범대에 진학했다. 연구참여자 C는 자아정체성이 형성되는 청소년기에 농민계몽에 대한 의지로 그 실천 양상을 드러냈던 채영신의 모습에서 강한 동기부여가 되었다.

“고등학교 때부터 「상록수」 책을 읽고 채영신 같은 선생이 되자 해서 사대로 갔고..(웃음)” (연구참여자 C 2015.04.30)

“옛날 선생님들은 이야기를 많이 해 주셨어요. 여러 가지 국제 정세에서부터 요즘에는 꿈도 꿀 수 없는 얘기인데, 다들 해박하시더라고요. 지금 생각해보니 까. 그런 얘기들을 당당하게 학생들 앞에서.. ” (연구참여자 C 2015.04.30)

연구참여자 C는 중·고등학교 시절에 국제정세나 정치 등 여러 분야에 대하여 많은 이야기를 서슴지 않고 해 주신 선생님들이 존경스러웠다. 그 시절의 모든 선생님들이 교과 관련 외에 해박한 지식을 가지고 있다는 것이 놀라웠던 것이다. 입시경쟁 체제 속에서 교과 진도 나가기에 여념이 없는 오늘날의 학교 현실과 비교했을 때, 연구참여자 C가 중·고등학교를 다녔던 1970년대 초반의 사회적 분위기를 가늠할 수 있게 하는 부분이다. 또한 청소년시기에는 자아정체감의 확립을 통하여 자기 자신의 모습을 비롯하여 존재의 가치, 삶의 목표와 의의를 찾게 된다(허정철, 2009: 433). 자아정체감은 자아가 경험하는 모든 대상들을 자기의 고유한 방식으로 조직하고 통합하는 과정에서 일관성, 동일성, 연속성을 가지고 구체적으로 사고하고 행동하게 하는 능력이며, 사회적 현실 속에서 끊임없이 환경과 상호작용 하면서 형성된다(이차선, 1999). 이처럼 자아정체감은 자신과 타인이 구별될 수 있는 독자성, 일관성인 동시에 과거-현재-미래의 연속성을 유지하는 것이라고 할 수 있다(Mussen, 1974). 따라서 연구참여자 C가 교사에 대한 비전을 갖게 해 준 책이나 학교 선생님들과의 만남이 청소년시기에 이루어진 것은 매우 중요한 의미를 갖고 있다고 판단된다.

3.2. 대학생 시기

3.2.1. 박정희 정권의 ‘긴조’ 시대 : 시대의 아픔 1970년대

연구참여자 C는 박정희 정권의 긴급조치가 있었던 1970년대에 대학교를 다녔다. 그 시절에는 피가 끓는 젊은 대학생들을 재판 없이 마구 구속하고, 연행해가버리는 법도 뭐도 없는 긴급조치만이 통용되던 이름하여 박정희 정권 말기에 벌어졌던 ‘긴조’시대라고 부른다. 또한 지식인 교수들은 모두 대학에서 쫓겨나서

해직교수가 되었다. 그리고 정권을 유지하기 위해 필살기로 유신헌법의 긴급조치 9호가 내려졌다. 긴급조치 9호, 다시 말해 긴급조치 9호 세대라고 불리는 사람들은 해직교수들을 포함한 수많은 지식인들이다. 이러한 시대에 학문을 익히고 다음 세대의 주인으로 성장해야 할 대학생들이 연구참여자 C를 포함하여 시대적 아픔을 경험하였다.

“긴급조치는 긴급조치를 통해서만 취소할 수 있어요. 그러니까 긴급조치 1호를 없애려면 긴급조치 2호가 생기고 그런 식으로 긴급조치가 그런 거야. (중략) 그 이후로는 아마 긴급조치가 하나도 없었을 거야. 이렇게 박정희시대 말기에 ‘긴조시대’ 라고 그래.” (연구참여자 C 2015.07.14)

“교수들이 전부다 쫓겨 가고 그랬어. 해직교수라고 해서 그러면서 마지막에 조치 9호가 그거예요. 그건 무시무시한데 ‘유신헌법’이라고 그래. 그때 이슈가 유신헌법철폐야. (중략) 그런 시대에 대학을 다닌 거지.” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 이러한 시대에 가장 큰 사건으로 전태일 사건의 일화를 기억하고 있다. 그 당시 전태일이 “노동자는 기계가 아니다”라고 외치며 분신자살을 하였다. 전태일은 노동현장에서 생활하면서 한문으로 적혀있는 근로기준법을 읽을 줄 몰라 아쉽게도 근로자의 권리를 요구할 수 없었다. 전태일이 죽기 전에 ‘나에게 대학생 친구가 있었다더라면’이라는 구절을 일기장에 남겨 놓았다고 한다.

“그때 가장 큰 사건이 전태일, 1970년. (중략) 그 유명한 구절 전태일이 남긴 ‘노동자는 기계가 아니다’ 막 그러면서 분신자살 했잖아요. 거기서 일기장을 압수한 게 있었는데 ‘나에게 대학생 친구가 있었다더라면’ 요말 때문에. 근로기준법이 한자로 되어 있어서 못 읽은 거야.” (연구참여자 C 2015.07.14)

이렇게 전태일이 일기장에 남겨놓은 문구가 대학생들을 일깨우는 도화선이 되었다. 대학생들은 ‘이렇게 가까운 곳에 민주주의를 실천할 수 있는 장이 있었는데..’ 하면서 너도나도 할 것 없이 노동현장으로 들어가기 시작했다. 연구참여자 C는 74학번으로 S사범대학에 입학하였다. 그 당시 학교 앞에는 동양 최

대 파출소가 함께 세워졌다. 한창 대학생들이 민주화운동을 하던 시대였기 때문이다. 그래서 학교에 대학생들이 등교할 때면 전경들이 로마병처럼 방패를 들고 저벅저벅 함께 등교를 했다. 전경들과 함께 등교하던 그 시절, 옆에서 누군가 ‘학우여!!’ 한마디 외치는 순간 형사들이 덮치곤 하였다. 그리고 도서관 같은 데를 점거하여 농성하면 한 10분 정도는 버틸 수 있다하여 그 방법도 사용했다. 한편, 그 시절엔 대학교에 학도호국단 체제가 구성되어 연구참여자 C도 대학생 신분으로 교련훈련을 받았다. 지성의 전당이라고 불리우는 대학에서 전경들과 경찰들이 난무하던 이 시절, 이 시대의 아픈 과거를 잊을 수 있다. 연구참여자 C는 독어독문을 전공하였지만, 그 당시 긴급조치로 교수들이 대부분 해직 당하고, 대학 수업은 잘 이루어지지 못했다. 그래서 모든 과와 상관없이 학생들끼리 자체적으로 커리큘럼을 짜 가지고 사회과학에 대한 공부를 했다. 그 당시 대표적인 교과서가 리영희 교수의 『전환시대의 논리』였다. 이 책은 기자였던 리영희 교수가 월남전의 실상을 폭로한 책으로 대학생들이 모여서 주요 교재로 공부했던 책이다. 연구참여자 C는 이 당시에 사회과학에 대한 공부를 가장 많이 했던 것으로 회상하고 있다.

“그때 데모는 조금만 ‘학우여!!’ 한마디 하면 그 순간 형사들이 와서 덮쳐서 그래서 할 수 있는 방식이 분신하는 방식이에요. 그게 그래서 나온 거야. 시간을 오래 끌고 그러니까 그다음에 점거 농성, 도서관 점성을 하면 한 10분은 버틸 수 있는 거야. 그래서 그게 나온 거야.” (연구참여자 C 2015.07.14.)

“우리는 사회과학공부를 주로 했지 모든 과 상관없이 커리큘럼 짜 가지고. 그 때 이제 대학생들의 스승이 누구겠어요. 다 해직교수들인데 리영희의 그 「전환시대의 논리」가 우리의 교과서였어요.” (연구참여자 C 2015.07.14)

이 시절 대학에 대한 폭력적 통제와 대학인에 대한 사회적 배제가 전격적으로 이루어졌다. 박정희 정권에서 대학에 대한 가장 폭압적인 통제는 강제적 휴교 및 휴업조치였다. 1965년 8월 27일 교육법시행령을 “학교장이 휴업 명령에도 불구하고 휴업을 하지 아니할 때에는 감독청은 휴교처분을 할 수 있다”고 개정하여 행정 당국이 휴교를 강행할 수 있도록 했다. 또한 1971년 교련 반대 시위,

1972년 유신헌법 통과, 1974년 민청학련 사건 등의 이유로 시위를 하면 행정 당국에 의하여 강제적 휴업, 휴교 조치가 셀 수 없이 행해졌다. 그래서 1974년 10월에는 44개교가 휴강하였고, 15개 대학이 휴업에 들어갔다. 1975년 4월에는 시위로 구속되거나 해직된 교수에 대하여 복직을 추진한다는 이유로 사립대학에 대한 특별감사가 실시되었고, 총장의 해임을 요구하는 등 특정 대학을 대상으로 한 긴급조치 7호까지 발동되었다(강명숙, 2014: 153). 개인의 의식은 사회의 성원으로 성장함에 있어서 그가 속한 사회의 사고, 습관, 감정을 내면화하는 사회화 과정을 통하여 형성된다(김중서 외, 2009: 232). 대학생 시기의 의식은 청년 후기 단계에서 요구되는 사회화 과정을 통하여 발전하게 되고, 여러 매개체로부터 영향을 받는다. 특히 대학교육에서는 교수, 학생, 교과서의 3대 요소(김광웅·방은령, 2001: 36; 차경수, 1985: 70; Havighurst & Neagarten, 1968: 463-464)와 대학교육의 총책임자인 총장(손경애, 2012: 122)은 대학생의 사회화에 결정적인 역할을 할 수 있다고 했다. 이와 같은 연구를 통해 보았을 때, 연구참여자 C는 대학시절에 암울하고 어두웠던 시대적 아픔을 고스란히 온몸으로 경험한 것이다. 그럼에도 불구하고 연구참여자 C는 심약하고 소외된 학생들에 대한 염려도 갖고 있었다.

“그때는 좀 안타까운 것이 하나 있는 게 그런 것을 놓쳐서는 안 되는데 조금 문학적이고 심약한 청년들도 있는 거예요. 데모하고 그러는 것을 동조는 하지만 자기는 못 나서는 사람들은 굉장히 죄의식을 느끼게 되고, 왜 참여 못하는가 이런 그 부류도 분명히 있지요. (중략) 이런 괴로움이 있었더라구. 사회통합하는데, 독재정권의 폐해가 그런 면으로 가는 거야. 친구들 사이를 갈라놓는..” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 수많은 대학생들이 민주화운동으로 대학을 달구었던 이 시절에 안타까웠던 것 중에 하나가 문학적으로 조금은 심약한 청년들을 간과했다는 것이다. 데모하는데 심적으로 동조는 하지만 못 나서는 청년들이 굉장히 죄의식을 느끼고 있었다. 그 다음은 왔다갔다하면서 가슴 아파하기도 하고, 가끔 뒤에서 돌도 던져보지만 앞장서지는 못했던 이러한 차이가 친구들 사이를 갈라놓기도 했다는 것을 마음 아파했다. 연구참여자 C는 이러한 아픔은 독재정권의 폐

해라고 여기고 있었다. 이러한 사회적 현실과 분위기 속에서 내면화되면서 형성되어 온 개인의식 속에는 다양성에 대한 것을 인정을 해주어야 한다는 의식과 신념이 자리 잡고 있었던 것이다.

3.2.2. 그래도 낭만이 있었던 청년문화, 1970년대

연구참여자 C는 긴급조치 시대로 상황이 급박하게 돌아가고, 전경들과 함께 등교하고 날마다 데모가 일어나고 학우들이 잡혀가던 그 시절에 그래도 낭만이 있었다고 회상한다. 흔히 시대의 변천사를 거론할 때 많이 들었던 청년문화로 청바지, 통기타, 생맥주가 유행했던 세시봉들의 활동 당시에 활동을 기억한다. 그 세시봉의 주역들 송창식, 윤형주, 김세환, 조영남 등 이런 가수들의 노래가 좋았다며 미소를 머금는다.

“청년문화.. 청바지, 통기타, 생맥주.. (웃음) 요새 말하는 세시봉들이 그 당시에 활동했어. 청바지 입고, 통기타 치면서 생맥주. 생맥주가 그 때 나왔어요. 그것이 청년문화의 세 가지라고 해가지고, 송창식, 윤형주, 조영남 그리고 몇몇 더 있죠. 노래가 참 좋았어.” (연구참여자 C 2015.07.14)

“70년대 그때, 축제 때 모여서 그런 노래 부르고 아, 양희은, 캠퍼스의 여왕이었지(미소). 그때 서강대 불문학과 72학번 양희은. 캠퍼스 축제할 때마다 다니고, 김민기는 언더에서 하고 ‘아침이슬’. 금지곡 되고, 송창식 노래도 금지곡 되고, 이장희, 고래사냥 영화 이런거. (중략) 70년대 중후반.. 그때 그런 대중문화들 장발 단속, 미니스커트, 통행금지 그런 거 있을 때고, 그런 낭만시기를 그렇게 보냈네.” (연구참여자 C 2015.07.14)

그 시대에 캠퍼스 축제에 많이 불러 다녔다며 ‘서강대 불문학과 72학번 양희은’ 이렇게 구구단을 외우듯 당시의 캠퍼스의 여왕을 소개했다. 그리고 경찰들이 가위와 자를 들고 다니면서 장발머리를 단속하고, 무릎 위로 몇 센티미터 올라가면 안 된다며 미니스커트를 단속하고 통행금지가 있었던 그 시절을 아련하게 기억하고 있다.

“1970년대는 굉장히 낭만적이고 감성적인 시대였어. 지금 가만히 보면은 (중략) ‘막걸리 긴급조치’, ‘막걸리 반공법’ 이렇게 막걸리 마시고 고함치다가 잡혀가고 이런 좀 감성적인 시대였고.” (연구참여자 C 2015.07.14.)

연구참여자 C는 학우들과 함께 치열하게 살았던 긴급조치 시대였지만, 그 이면에 낭만은 있었다고 회상한다. 1970년대는 ‘긴조시대’로 긴급조치가 발령 날 때마다 막걸리 마시고, 이때 ‘막걸리 긴급조치’, ‘막걸리 반공법’ 이렇게 명목을 붙여 막걸리를 마시며 고함을 치다가 잡혀가곤 했다.

이혜림(2005: 13)에 따르면, 1970년대의 청년은 이전 시대의 젊은 세대나 동시대의 다른 집단에게는 주어지지 않은 특수한 역사적 정체성을 보유하고 있었다. 우리나라의 1970년대 청년문화를 형성될 수 있었던 것은 ‘청년’으로 불리는 특수한 집단을 출현 시킨 사회적·역사적 조건과 무관하지 않다. 예를 들면, 유신체제가 성립되면서 정부는 장기휴교령과 계엄령 등의 엄격한 조치로 정치·사회적 영향력을 행사할 수 있는 청년들을 탄압하였기 때문에 이 청년들은 역사적 정체성을 떨 수밖에 없었다는 것이다. 한편, 박대현(2012)은 청년문화의 탄생을 4월 혁명 이후 청년들의 정치성이 표출될 만한 공간이 통제됨에 따라 그 영역을 문화라는 공간으로 그 탈출구로 삼았다고 보고 있다. 왜냐하면 외형적으로는 직접적 행동으로 나타나는 정치성과 거리를 두고 있기 때문이다. 이와 같은 연구들은 연구참여자 C가 말했던 ‘막걸리 긴급조치’, ‘막걸리 반공법’을 외치며 사회적 현실을 풍자한 것으로 확인할 수 있다. 다시 말해, 1970년대의 청년문화라고 하는 것은 대학생들에 대한 구속감이나 가치체계의 혼란, 정치인들에 대한 불만을 그들만의 리그를 형성하여 치환시켰을 것으로 사료된다.

3.3. 대학생 이후부터 학교장 이전까지

3.3.1. 공립학교 재직 시절 교사민주화 운동 : 서울YMCA교사회

연구참여자 C는 사범대를 졸업하고 서울에 있는 Y고등학교로 첫 발령을 받았다. 교생실습을 나갔던 기간에도 학생들을 만나면 가슴이 뛰었고, 시간이 너무

빨리 지나갔다고 느낄 만큼 그 생활은 기쁨이었다. 연구참여자 C는 부푼 꿈을 안고 교직생활을 시작했다. 그런데 한 선배교사가 와서 대뜸 “3년 안에 교직을 떠나라”는 말에 충격을 받았다. 선배는 교직에 대해 큰 즐거움을 느끼지 못했기 때문에 시간이 지나면 어쩔 수 없이 교직에 남아야 하니 나를 후배를 위한 충고였던 것이다. 하지만 연구참여자 C는 오히려 평생 교직에 있어야겠다고 굳은 결심을 했다. 그 후 연구참여자 C는 첫 발령지인 Y고등학교에서 젊은 교사들 중심으로 이루어진 교사교육운동 모임에서 쉽게 말하면, 80년대 초 사회적 상황을 고려하여 교사민주화운동을 통해서 모든 자신의 인생에 있어서 원형질을 형성했다.

“교직에 처음 발령 받았을 때 젊은 교사 중심으로 교사교육운동을 한 거예요. 거기에서 모든 내 인생의 원형질이 생기지 않았나 생각이 들고, 명칭이 뭐 ‘교사운동’ 이라고도 하고 뭐 ‘교육민주화운동’ 80년대 초반이니까 그때 우리 사회적 상황과 아주 밀접한 관계가 있었는데.” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C가 초임교사 재직 당시에 교사교육운동에 참여하는 교사들을 민주교사라고 불렀다. 당국에서는 그러한 교사들을 일명 ‘벌떡교사’라고 부르며 문제교사 취급을 하였고, 심지어는 ‘문제교사 식별법 5가지’라는 지침을 교육부에서 몰래 내려 보냈다. 비밀리에 내려진 공문을 동아일보 서중석 기자가 취재하여 <<신동아>>³³⁾라는 잡지에 실어서 아주 히트를 쳤다. 그 문제교사 식별법에 해당하는 5가지 유형의 교사는 교사회의 할 때 ‘이의 있습니다’하며 손들고 질문하는 교사 일명 벌떡교사, 수업을 열심히 하는 교사, 촌지 거부하는 교사, 풍물을 가르치는 교사, 토론식으로 수업하거나 반장을 선거로 뽑는 등 민주주의 방식을 실천하는 교사가 문제교사 식별법에 해당하는 5가지 유형의 교사이다.

“우리는 민주교사라고 불렀고, 거기서는 문제교사라고 불렀는데. 문제교사 식별요령 5가지가 나왔어(웃음). 동아일보 서중석이라는 기자가 그 기사 취재해가지고 ‘신동아’ 라는 잡지에 실어서 아주 히트한 글인데, 다 그게 사실이니까 아무도 고소고발 못하고.” (연구참여자 C 2015.07.14)

33) 1989년 7월호.

연구참여자 C가 경험한 또 하나의 사건은 수학여행에 관한 일이다. 어쩌면 지금도 관행으로 이루어지고 있을 법한 일이기도 하다. 경주로 수학여행을 갔었는데, 아이들이 숙박하는 방은 2층, 3층으로 미로와 같이 되어 있어서 만약 화재가 나면 그건 대형사고로 번질 수 밖에 없는 구조로 되어 있었다. 그리고 아이들 밥은 개밥처럼 형편없이 주면서 선생님들을 위한 밥은 상다리가 부러지도록 진수성찬으로 나오는 어이없는 일이 벌어지고 있었던 것이다. 젊은 교사들이 문제를 제기하고 여행사를 바꾸자고 해도 이미 5년간 교장과 커미션을 주고받았기 때문에 안 되는 상황이었다.

“또 수학여행이 가관이에요. (중략) 경주에 갔는데 밤에 뭐 여관 들어가 보고 진짜 깜짝 놀란 거예요. 음식이 형편없는 것은 말할 것도 없고, 2층, 3층으로 되어있는데 정말 미로같이 되어 있어요. 만약에 화재 나면은 그거 대형사고 나게 되어 있어 그냥. 그땐 나도 의식이 완전 없는 상태였는데도, 약간 미로처럼 방이 다다다닥 붙어가지고, (중략) 그래서 왜 이렇게 하냐고 바꾸자고 했더니 전혀 안 되는 거예요. 이미 5년간 교장이 돈 먹고 5년간 계약을 해 버린거야. 죽어도 못 바꾼다는 거야.” (연구참여자 C 2015.07.14.)

이와 같은 관행과 비민주적인 행태가 학교현장에서 만연하게 벌어지고 있었다. 이렇게 굵고 굵은 학교현장을 조금이라도 개선해 보고자 전교조가 민주화라는 이름으로 만들어졌지만, 연구참여자 C는 민주화라는 이름은 너무 거창하고, 일개 교사들의 비명, 학생들을 살려달라고 외치는 교사의 비명으로 여기고 있었다. 연구참여자 C는 학교 안에서의 교사민주화운동단체의 확산으로 교사들도 조직이 필요하다 하여 이미 만들어진 단체에 들어가서 교사회를 구성하게 되었다. 그 단체가 바로 YMCA교사회이다. 연구참여자 C는 서울에 있는 학교에 재직하고 있었기 때문에 서울 YMCA교사회에서 활동을 했다. 그 이름을 ‘상록회’라고 불렀는데, 김민기의 ‘상록수’라는 노래를 연상하며 ‘우리는 서울의 상록회다’라고 여기고 큰 자부심을 갖고 있었다. 그런데 재미있는 일은 나중에 알고 보니, 교장들 현역 부인들 모임이 상록회라는 것이다. 그 당시 교육민주화의 최대의 적은 교장이었다. 학교현장에서 교육민주화로 가장 많이 싸운 것이 ‘몰려

가라! 타도하라!’가 아닌 ‘자율학습반대’, ‘보충수업반대’ 이런 문제가 고작이었다.

“서울YMCA교사회, 우리는 그것을 상록회라고 불렀어요. 서울YMCA라는 자부심이 좀 있었지. 그게 재미있는 게 나중에 알고 보니까 교육민주화의 최대의 적은 교장이예요. 사사건건 현장에서 부딪히고 그랬는데, 교장들 현역 부인들 모임이 상록회더라구(웃음). 그래서 나중에 알고 나서 재미났어요. ‘상록수’라는 노래 있잖아요. 김민기 ‘저들의 푸르른 솔잎을 보라♪’ 그런 노래도 많이 부르면서 우리는 그런 상록수를 생각을 했지. 우리는 서울의 상록회다. (중략) 제일 많이 싸운게 아주 낮은 단계 ‘물러가라 타도하라’가 아니라 ‘자율학습, 보충수업 반대’ 이런 문제 시비 걸고,” (연구참여자 C 2015.07.14)

그 당시에는 1970년대 말기 조금이라도 학생운동을 경험했던 교사들이 현장에 나가서 선도적으로 이끌고 양심적으로 고민하던 교사들이 많았다. 그래서 조금이라도 제대로 해보려고 4.19를 가르치면 찍혀서 쫓겨 나가고, 오히려 5.16을 가르치라고 매번 공문이 내려왔다. 이처럼 웃지 못할 사건이 일어났던 시대가 바로 오래지 않았던 1980년대였고, 여전히 그러한 작태가 벌어지고 있다. 그리고, 연구참여자 C는 1986년 교육민주화선언을 한 역사적인 날의 경험을 잊을 수가 없다. 그 이듬해 6월에 민주화항쟁이 벌어지는데 그 전까지 계속해서 민주화의 열기가 상승세를 타고 있었다. 힘이 없는 교사들이 각 지역마다 모여서 교육민주화선언을 하고 나서 총화로 전국에서 하자고 하여 서울지부에서 교육민주화선언문을 같이 만들었다. 연구참여자 C는 그 선언문을 몰래 광주지부로 전달해 주는 임무를 맡았다. 경찰이 자꾸 따라 붙으니까 돈도 없는데 파리바게트에서 케익을 사서 나눠 먹고, 007작전처럼 그 상자 안에 민주화선언문 500장을 넣어 고속버스를 타고 광주로 향했다.

“그날이 바로 86년 교육민주화선언을 한 날이야. 아주 역사적인 날이지. 1년 뒤에 6월 민주화항쟁이 벌어지는 건데 그 전까지 계속해서 상승세를 탄 거야. 교육민주화선언문을 같이 만들고 나는 그것을 광주로 가지고 내려가기로 했어(웃음). 자꾸 따라 붙으니까 이제 없는 돈에 파리바게트에서 케익을 사서 같이 나눠 먹고 그 속에다가 민주화선언문 큰 종이야. 그거를 한 500장 정도 넣고 그것을 들고 고속버스를 타고 이제 내려가는 거야.” (연구참여자 C)

2015.07.14)

연구참여자 C는 민주화선언문을 전달했던 그 시절 그 현장 속에 있는 듯한 상기된 표정으로 그 때의 일화를 전해주었다. 이처럼 1986년 5월 10일에 이들 교사모임을 중심으로 교육민주화선언이 발표되었고, 그 이후 전국 규모의 공식적인 교사단체를 조직하기 위한 노력으로 1989년 5월 28일 ‘민족 민주 인간화교육’을 목표로 내걸고 전교조를 결성했다. 전교조는 교사의 기본적 권익옹호, 민주교육 발전에의 기여, 참교육 실현을 목적으로 내걸고 있다(노순규, 2013: 1). 하지만 전교조 결성 당시 정부는 전교조를 현행법을 위반한 불법단체로 규정해 교원조합의 결성을 무효화하고 관련교사를 구속·과면·해임 조치했다. 이와 같은 조치에 대하여 연구참여자 C를 비롯한 전교조 교사들은 굴복하지 않았다. 그 당시에는 민주화의 열기가 계속 상승세를 타고 있었기 때문에 아무도 힘들다고 여기지 않았고, 지지지도 않았다. 하지만 오늘날의 현실을 보면 그때와 같은 민주화운동의 열기와 열정이 없음에 대해 몹시 아쉽고 안타깝게 여기고 있다.

3.3.2. 해직, 그리고 복직

전국교직원 노동조합은 1980년 중후반에 교사들이 민주주의를 가르칠 수 없고 그 어떤 것도 시도할 수 없는 상황에서 일명 전교조라고 하는 것이 만들어졌다. 교사들의 조직을 지켜줄 수 있는 최고의 조직은 노동조합 밖에 없다 하여 전교조를 만든 것이다. 그러기 위해서 그 설립신고서를 접수해야 하는데, 그 신고서를 들고 직접 제출한 장본인이 연구참여자 C이다. 그것을 접수하는 장면이 기자들에게 사진이 찍혀서, 징계할 때마다 그 사진이 따라다닌다.

“공무원 노조 접수해가지고, 그 사진 찍혀가지고 나 징계 할 때마다 내내 나를 쫓아 다녀. (중략) 사범대에서 첫 발령받아 크게 봐가지고 교육민주화운동, 현장에서 그 때는 무슨 거창한 그런 게 아니야. 기본적인 abc도 안 되는 데서 교사의 양심이 허락하지 않는 거야 이거는. abc를 이루기 위해서 최소한의 양심을 따라가기 위한 행동, 거기서 인제 해직이 됐지. 1989년에.” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 공무원 노조 접수를 했다는 이유로 해직이 되었고, 징계를 받을 때마다 접수할 때 찍힌 사진은 계속 따라다녔다. 그 당시 전교조에 가입된 교사는 모두 해직되었는데, 해직된 교사가 무려 1500명이나 된다. 그러한 숫자만큼 민주화의 열망이 얼마나 컸었는지를 짐작할 수 있다. 교사들이 해직된 이후의 5년간의 생활은 참으로 눈물겨웠다. 어떤 여선생의 경우는 부모님, 시부모님한테 해직되었다는 말도 못하고 매일 아침 출근하다고 하고 나와서는 어디론가 정처없이 헤메이는가 하면, 어떤 아버지는 자살도 했다. 연구참여자 C는 같은 동료 입장에서 ‘강제로라도 탈퇴를 시켜서 해직을 면하게 했어야 하지 않겠나’ 하며 후회를 해본다.

“5년간 생활이 참 눈물겨워요. 저는 뭐 그냥 그랬었는데. 여선생 같은 경우는 기가 막힌 사정은 해직되었다는 말을 시어머니한테 아직 못 했어 부모님들한테 맨날 어딘가 가야돼. 출근하러 나가야 되는 거야. 이런 경우도 있고. 얼마나 기가 막히겠어. 여선생이 집에다 말을 못해.. 실제로 부모가 막 쫓아와서 탈퇴하라고. 전교조 탈퇴하면 해직을 안시키고. 그 기준이 그거야. 어떤 아빠가 자살도 했어요. 그래서 끝까지 안 한 사람이 1500명인데. 그때 전술적으로 탈퇴를 시켰어야 했는데 지금 보니까 그때 조금 순진했나? 조금 무모했기도 했고.. 근데 뭐, 탈퇴하라고 해도 동지들이 탈퇴를 안했을 거야. 아마 그때는” (연구참여자 C 2015.07.14)

한 5년이 지나 최초의 문민정부였던 김영삼 정부가 들어섰다. 그 당시 사회의 최우선 과제는 해직교사 복직문제였다. 민주정권이라고 썼는데 외면할 수 없는 문제였기에 절차를 밟아 복직을 시켜주었다. 전교조는 교육부가 제시한(1993. 7. 24) ‘선탈퇴 후복직’ 방침을 받아들이게 되었고 해직교사들은 복직신청서의 전교조 탈퇴 확인란에 확인 도장을 찍음으로써 복직이 가능하게 되어 1994년 3월 1300여명의 임용이 확정되었다(노순규, 2013: 1). 하지만 30년 된 교사도 모두 초임으로 발령을 냈다. 1994년 그 때, 연구참여자 C도 복직을 했다.

“그때 정권이 바뀌었지. 김영삼정부. 그때 장관이 누구였더라. 아, 오병문장관이구나. 그때 어떤 식으로 발령이 되었냐 하면은 초임발령으로 다 됐어 그냥.

30년 된 교사도 그냥 초임발령으로 다 됐어.(중략) 그때 94년에 내가 복직을 했을 거야 아마.” (연구참여자 C 2015.07.14)

“복직한 교사들의 공통된 말들이 적응이 안되더라구. 애들이 달라진 거야. 애들이 너무 달라져서 버릇이 너무 없어지고, 수업불능, 교실붕괴, 이런 단어들이 많이 나올 때였어요. 5년간의 공백이 있다가 이제 막 이미 학교가 붕괴가 되고 있던 상태였어요. (중략) 다른 특별한 이유는 없고, 나는 수업에 대한 열망이 많아요. 계속해서 수업하는 것도 그렇고.. 수업에 대한 게 채워지지 않으니까 마지막 것이 무너진 거야 나한테.” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 복직한 이후 몇 년 있다가 본인이 교직을 그만 두었다. 왜냐하면, 복직한 교사들의 공통된 이유와도 같이 학교생활에 적응이 안 되었기 때문이었다. 해직된 5년간의 공백이 너무 크게 다가왔다. 교실에서의 수업이 전혀 이루어지지 않는 수업불능, 교실붕괴 현상이 나타났다. 수업에 대한 열망이 누구보다 컸던 연구참여자 C로서는 학교에 남아있을 이유가 없었다. 수업에 대한 욕구가 채워지지 않았기 때문에 교사로서의 마지막이 무너졌다는 생각에 교직을 그만 두었다. 그 후 때마침 대안교육이라는 교육에 눈을 돌리게 되어 새로운 배움의 도전에 나서게 되었다.

3.3.3. ‘교육사랑방’ 에서 만난 송순재교수

연구참여자 C는 학생을 위한 최선의 수업과 학교 내의 민주화를 위해 역동적인 삶을 살았다. 그 당시 민주화운동을 하는 교사들을 주변에서 좋은 시선으로 보지 않기 때문에 연구참여자 C는 흠 잡히지 않으려고 더욱 좋은 교사가 되려고 노력했다. 하지만 복직 이후 교실붕괴라는 새로운 국면을 맞이하면서 공립학교를 그만두었다. 그 이후 ‘교육사랑방’이라는 모임에서 교육학 공부를 시작하였다. 이 교육사랑방은 대안교육으로 유명한 송순재, 고병헌 교수가 주도하여 한 달에 한 번씩 3년간 모임을 가지며 전혀 알려지지 않았던 유럽의 교육학을 배우는 모임이다. 우리나라 교육학은 주로 미국 피바디대학 출신의 라인으로 전해져 왔었는데, 이와는 전혀 다른 교육학을 접하게 되었다. 예를 들면, 몸과 교육

의 관계, 시간과 교육의 관계, 공간과 교육의 관계 등 놀라운 주제들로 연구참여자 C는 망치로 머리를 얻어 맞은 듯한 신선한 충격을 받았다.

“‘교육사랑방’이라고 공교육 때부터 참여를 했는데 송순재교수라고 감신대 기독교교육학과 교수였는데, 거기서 ‘교육사랑방’ 에서 그때는 대안학교가 많지 않았으니까 그냥 넓게 봐서는 대안학교를 준비하는 사람들하고 주로 공교육 교사들이에요. 한 달에 한 번씩 공부만 한 거야. (중략) 나는 교육에 대해서 교육학을 따로 공부한 적이 없었는데, 불어과를 할 때는 교육학은 많이 안했는데 거기서 내가 첫 번째 개안(開眼)을 한 거지. 내가 들었던 교육학하고는 전혀 다른 교육학이에요.” (연구참여자 C 2015.07.14)

“몸과 교육의 관계, 시간과 교육의 관계, 공간과 교육의 관계, 오! 그냥 망치로 팡팡 맞는 것처럼 놀라운 주제들이, 유럽의 교육학이었던 거예요. 우리는 미국 피바디 대학 그쪽에서만 왔었는데 유럽의 교육학을 진짜로 처음 들어보는 거였는데 또 전체 교육학 교수들도 좀 낯선 주제들이에요.” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 그 당시 유럽의 교육학에 대해 처음 들어보았다. 이 모임을 통해 시간과 교육의 올바른 관계 맺기, 공간과 교육의 올바른 관계 맺기, 아이들이 학교에 숨을 쉴 수 있는 공간이 있는가? 등과 같은 낯선 질문을 들으면서 교육학에 대해 새롭게 눈이 뜨이는 경험을 했다. 연구참여자 C는 이러한 느낌을 ‘세례를 받았다’ 또는 ‘교육학 석사를 받았다’는 말로 표현할 만큼 정말 새로운 교육학으로 받아들였다. 이처럼 연구참여자 C는 교육사랑방 모임에서 송순재교수로부터 배운 유럽의 교육학을 기반으로 대안교육의 이론적 기반들을 정립했으며, 지금도 끊임없이 노력하고 도전하고 있다.

3.4. 학교장 시기

3.4.1. ‘100박스 클럽’ 에서 만난 박문호교수

연구참여자 C는 사범대를 졸업하자마자 학교에 발령을 받은 이후로 15년간을 공교육현장에서 교직생활을 하였다. 그리고 우리나라의 정치적·사회적인 현실로 우여곡절의 교육적 삶을 살아왔다. 그럼에도 불구하고 불혹의 나이에 대안교육에 대한 새로운 공부를 시작했고, 지천명이라고 불리는 나이에는 자연과학과 뇌과학에 빠져 인문학이었던 전공 분야를 바꿔 또 다른 분야에 도전을 했다. 연구참여자 C는 우연히 ‘100박스 클럽’이라고 1년에 책을 100권 읽는 모임이 있다는 것을 알고 서울 ‘100박스 클럽’을 찾았다. 그 곳에서 박문호교수를 만나게 되었는데, 그 교수에게서 자연과학공부를 하게 되었다. 그래서 연구참여자 C의 인생에 있어서 큰 스승은 교육학을 가르쳐 준 송순재와 자연과학에 대해 눈을 뜨게 해준 박문호, 이 두 교수를 꼽는다.

“한참 또 지나서 50이 거의 다 되가지고, ‘100박스 클럽’ 이라고 있어요. 1년에 책을 100권 읽는다. 우리나라에서 아주 드문 조직이야. (중략) 자연과학에 있어서는 박문호야. 거기서 뜻 밖에 스승을 만났는데, 내 모든 자연과학의 원형질이 거기서 나오는데,” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 100박스 클럽에서 박문호교수로 하여금 자연과학을 배우고, 그 안에서 상대성이론을 이해하기 위해 주말마다 5시간씩 방정식을 미친 듯이 풀면서 미적분을 다시 배웠다. 힘들고 어려운 과정이었지만, 어느 미적분을 번역한 책을 공부하다가 그 머리말에 ‘한 바보가 할 수 있는 일은 다른 바보도 할 수 있다’ 라는 문구를 표어 삼아서 미친 듯이 공부하여 미적분을 끝까지 공부하였다. 이렇게 돌파하고 났더니 새로운 세상이 열리는 환희를 알게 된 것이다.

“그 전까지는 몰랐던 세상이었는데..(중략) 자연과학 공부를 하고 나서 6개월 정도 지나니까 내가 세상을 절반을 모르고 살았구나. 그리고 1년을 지나고 나니까 ‘세상을 99%를 모르고 살았다.’라는 생각이 들더라구. 다른 말로 말하면 두 눈으로 봐야 하는데, 한 쪽 눈만 뜨고 살아온 거야. 그러니까 초점이 안 맞지. 인간이 뭔지 모르는 거야. 두 눈으로 보니까 인간이 뭔지 딱 초점이 맞춰 보여.” (연구참여자 C 2015.07.14)

연구참여자 C는 자연과학을 공부하다 보니 우리나라 교육이 너무 인문학 쪽으로 편중되어 있다는 것을 알게 되었다. 다른 말로 말하면 두 눈으로 봐야 하는 세상을 한 쪽 눈만 뜨고 바라보니 초점이 안 맞고 그래서 인간이 뭔지 그 정체성을 못 찾고 사는 게 아닐까 하는 생각을 하게 되었다. 자연과학 공부를 약 10년을 하고 난 뒤에 두 쪽 눈으로 세상을 보려고 하니 이제야 인간이 뭔지 초점이 맞춰 보였다. 이러한 깨달음을 개인에게만 머무르지 않고, 학생들에게 알려주어야 한다는 사명감으로 지금도 현장에 학생들을 가르치며 두 쪽 눈으로 세상을 바라보는 방법을 시도하고 있다. 연구참여자 C가 살면서 축적된 실천적 지식은 또 끊임없는 새로운 경험을 하고 성찰하면서 재구성되어 가고 있음을 확인할 수 있다.

3.4.2. 대안교육연대 활동

연구참여자 C가 교장으로 있는 C대안학교는 고양시에 소재하고 있다. 연구참여자 C는 그 지역 내에서 환경운동연합이라는 단체에서 의장역할을 맡고 있으며, 대안교육연대라는 교육협의체의 전(前)대표를 역임하고 이제는 임기를 마치고 자문위원으로서 그 연대에 참여활동을 하고 있다. 대안교육연대의 역할은 교육부와 교섭하는 통로로써 교육부를 상대로 교육적 정책 제안 또는 투쟁을 하며, 대안학교 교사들의 상호친목과 전문성 강화를 위한 교사연수 등을 하고 있다. 그리고 지금은 55개 정도의 대안학교가 가입되어 있다. 이 단체에 가입조건은 정관 같은 것을 제출하면 간단히 심의과정을 거친다. 이는 대안학교의 난립을 방지하고 대안학교에 대한 질을 높이기 위한 하나의 노력으로 볼 수 있다. 연구참여자 C는 학교장으로서 학교 내의 업무 이외에 대외적인 활동인 대안교육연대의 활동을 하고 있다.

“한 7-8년 전에 대안학교들이 모여가지고 연합체를 구성하자고 했는데 취지가 이제 몇 가지가 있는데.. 그 중에 하나가 교육부와의 통로를 마련하는 거, 교육부와 교섭을 대비해서 대표성을 갖는 그 통로역할을 하는 대안교육연대, (중략) 대안학교 교사들의 상호 친목과 어떤 전문성 강화, (중략) 이제 뭐 특별법 같은 교육부와 계속 교섭도 하고 투쟁 같은 것도 거기서 맡아서 하고, 또 국회의원

접촉 같은 것,” (연구참여자 C 2015.07.14)

대안교육연대는 1년에 한 번 교사 한마당을 개최하여 교사들이 연수 및 친목을 도모하는 일을 한다. 2014년에는 교사 한마당 축제를 아이텍(IDEC: International Democratic Education Conference)이라는 국제민주화교육회의로 대체하였다. 아이텍은 교육현장에서 민주교육에 대해 고민하고 실천하는 세계 각국의 교육 관계자들이 참석하는 국제학술대회이며, 2014년 7월 27일에서 8월 3일까지 8일간 진행되었다. 아이텍 행사는 학생, 학부모 등 교육에 관심이 있는 시민 누구나 참여할 수 있는 축제로서 관록 있는 교육 전문가와 어린학생이 민주적인 교육법과 학교의 모습에 대해 토론하는 자리였다. 대안교육연대에서 일련의 행사를 민주와 교육, 교육과 청년, 지역과 교육, 지구마을 청년들의 행동하는 삶 등의 주제를 다루고 있는 국제민주화교육회의에 참석하는 것을 통해 대안교육연대의 지향하는 이념과 실천상을 엿볼 수 있었다. 김항중·송선희(2011)에 따르면, 학교장은 학교경영의 중심축에 서 있으며, 그 역할을 의사결정자로서의 역할, 교육자로서의 역할, 학교 경영전문가로서의 역할, 교육개혁 선도자로서의 역할, 교육기관 통합자로서의 역할로 보고 있다. 이를 위하여 학교장은 학교교육과 관련되는 여러 집단의 다양한 요구를 조정하고 중재하는 지식과 기술이 요구된다. 이처럼 연구참여자 C는 대내·외적 변화의 성격과 속도를 읽기 위하여 끊임없이 활동을 하고 있으며 학교의 미래를 위해 비전을 제시해주고 있다. 대안교육연대 활동을 하고 있는 연구참여자 C의 민주적인 삶과 철학, 그 실천적 지식의 형성 과정까지도 가히 가늠할 수 있다.

이와 같이 연구참여자 C의 삶의 여정을 통해 그의 실천적 지식에 영향을 주게 된 사건과 경험들에 대해 살펴보았다. 연구참여자 C의 실천적 지식 형성과정을 간단하게 아래의 [그림 IV-3]로 나타내었다.

생애 연대별 실천적 지식의 형성 과정			
1954년 - 1972년	1974년 - 1979년	1980년 - 2000년	2001년 - 2015년
어린시기 - 청소년 시기 - 18세	대학생 시기 19세 - 26세	학교장 이전시기 27세 - 46세	학교장 시기 47세 - 61세
<ul style="list-style-type: none"> •범생이와날날이의어울림 •상록수를 통해 본 교사에 대한 꿈 	<ul style="list-style-type: none"> •비극의 시대 1970년대, 박정희정권의 '긴조'시대 •그래도 낭만이 있었던 1970년대, 청년문화 	<ul style="list-style-type: none"> •교사민주화 운동(상록회) •해직, 그리고 복직 •공동육아 어린이집 •교육사랑방을 통한 송순재 교수와의 만남 	<ul style="list-style-type: none"> •대안학교 초빙교장생활과 대안학교 설립 •100복스 클럽을 통한 박문호 교수와의 만남 •대안교육연대 활동
다양성의 내면화와 교사에 대한 꿈	민주화에 대한 열망과 상실	민주교사의 정체성과 대안교육에 대한 희망	꿈임 없는 도전과 교육을 통한 혁신

[그림 IV-3] 민주교육의 열혈자, 연구참여자 C의 타임라인

[그림 IV-3]에서 보는 바와 같이 연구참여자 C는 6.25전쟁 직후 태어나 어린 시절을 보냈으며, 학교친구, 동네친구 구별 없이 뛰어들어 어울려 지냈던 그 시대의 사회적 분위기를 가히 가늠할 수 있다. 연구참여자 C는 상록수를 통해 채영신과 같은 교사가 되고자 하는 결심을 하고 사범대에 입학하였다. 그러나 우리나라의 시대적인 아픔이었던 1970년대, 박정희정권의 긴급조치 시대를 겪으면서 민주화운동으로 대학생활을 보내야 했다. 사범대 졸업 후 첫 발령을 받은 이후 교직생활을 하면서 대학시절의 민주화에 대한 정체성을 토대로 교사민주화 운동을 하면서 학교의 민주화를 위해 열심히 투쟁하며 해직과 복직 등의 다사다난한 경험을 하게 된다. 그 후에 대안교육이라는 새로운 교육에 위로와 호기심을 가지고 대안교육활동에 입문하게 되면서 지금의 C학교에 까지 이르게 되었다. 지금도 여전히 교단에서 학생들과 자연과학을 통해 소통하고 있으며 대안교육연대 등의 활동을 하면서 미래의 교육을 위해 새로운 비전을 제시하고 있다.

4. 생태교육의 선봉자, 연구참여자 D의 연대기

4.1. 어린시기부터 청소년시기

4.1.1. 철학소년으로 만들어준 죽음에 대한 고민

연구참여자 D는 어렸을 때부터 알 수 없는 죽음에 대해 두려움과 고민이 많았다. 가끔씩 자기 전에 누워 있다가 막연히 죽으면 어떻게 될까 하는 공포감이 생기면 엄마를 붙잡고 울곤 하였다. 한 5살 때부터 ‘내가 없어지면 어떻게 될까’ 하는 죽음에 대한 고민과 함께 두려움이 생겼다. 하지만 어린 나이에 말로는 표현하기 어렵고, 무조건 울음으로 그 상황을 대변할 수밖에 없었다. 이와 같은 증상은 초등학교 5학년이 되어서야 없어졌다.

“어릴 때 죽음에 대해 관심을 가졌어요. ‘죽으면 어떻게 될까’ 이 고민을 아주 어릴 때 했어요. 그것 때문에 많이 울었고.. (중략) 한 5살 때부터가? 그 즈음에 해마다 한 번씩 왔어요. 저한테.” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 과거에 두 번째 형님이 돌이 안돼서 죽었다는 이야기를 들은 적이 있다. 큰 누나 바로 밑으로 태어난 형님이었는데 이유는 알 수 없지만 일찍 이생과 하직한 것이다. 그리고 가끔 엄마가 그 형이 살아있었으면 너는 안 태어났을 거라는 이야기를 몇 번 들은 기억이 있다. 어린 시절 연구참여자 D의 무의식 속에 그 둘째 형님의 죽음에 관련한 생각이 잠재되어 있었던 것으로 판단된다. 프로이트는 의식과 함께 무의식이 정신의 한 부분이라고 보고 있으며, 무의식이 의식에 못지않게 중요한 역할을 한다고 하였다(이창재, 2004). 이처럼 연구참여자 D는 그 당시 무심코 어머니가 했던 형님 죽음에 대한 이야기가 무의식에 속에 남아 가끔씩 그의 의식 밖으로 표출된 것이다.

“뭐가 있었냐면 형님 중에 두 번째 형님이 일찍 돌아가셨는데 아마 돌이 안돼서 돌아가셨다고 들었는데, (중략) 어머니가 뭐라고 했냐하면 저보고 ‘그 형이 있었으면 너는 안 태어났다.’ 그런 얘길 몇 번 들었어요. 아마 지금 추론하면

그 형 때문에 뭐 이런 생각을 가지지 않았을까.” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 죽음의 두려움을 가졌던 어린 시기 이후에도 친구들과 ‘우주는 왜 생겨났을까?’, ‘사람이란 뭘까?’, ‘죽으면 어떻게 될까?’ 등 심오한 인간의 근원적인 물음에 대한 이야기 나누는 것을 좋아했다. 교실 밖 운동장에서 친구들과 운동하고 뛰어놀아야 할 청소년 시기에 여느 남학생들과 달리 조용하게 정적인 담소 나누기를 좋아한 것이다. 이처럼 연구참여자 D는 어린 시절의 죽음에 대한 고민과 두려움이 철학소년과 같이 책읽기를 좋아하고 정적인 학생으로 자라게 한 것으로 사료된다.

4.1.2. 경북 의성 강촌에서의 어린시절

연구참여자 D는 어렸을 때 경북 의성이라는 작은 강촌에서 태어나고 자랐다. 어린 시절 시냇가에서 친구들과 어울려 고기를 잡고 놀면서, 자신들이 직접 잡은 수확물에 대한 뿌듯함으로 집으로 돌아오곤 했다. 연구참여자 D는 동네친구들과 여기저기 마구 돌아다니며 놀곤 했던 그 때가 굉장히 행복했다. 또한 아버지는 낚시광이셨는데, 아버지가 잡아온 다양한 물고기를 구경하는 것을 몹시 좋아했다. 그리고 밤낚시에서 잡아온 커다란 물고기를 구워 먹는 그 맛이 여간 좋은 것이 아니다.

“시냇가에서 뭐 고기 잡고 놀았는데, (중략) 그 다음에 그걸 가지고 집에 돌아올 때 그 뿌듯함 그게 굉장히 좋았고. (중략) 아버지가 낚시해서 오면 그 고기 구경하는 것 그게 너무 좋았어요. 아버지가 밤낚시 해서 오시면 그 고기를 구울 때 그럴 때 참 좋았죠.” (연구참여자 D 2015.06.29)

“고향집 뒤 뜰에 우린 전세 살았고, 그 뒷집 주인이 호박을 길렀는데 (중략) 제가 한 3학년인가 싶은데, 가면서 호박꽃을 탁탁 쳤어요. 얼마나 알미웠을까? 주인이 그것을 보고 ‘야, 임마!’ 이래가지고 아버지한테 우리 집에 가서 아들내미가 이렇게 그랬다 하니까 아버지가 화를 내면서 ‘이리 와라’하니까 갔죠. 가니까 빨래방망이로 보는 앞에서 엄청 맛았죠..” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 어렸을 때부터 자라온 환경이 시골 동네였고, 가까이서 아버지가 늘 낚시해오는 모습을 보고 자랐기 때문인지 늘 시골에 대한 동경과 생태에 대한 관심이 많았다. 연구참여자 D는 안 좋은 일이 있던 어느 날, 터덜터덜 집으로 걸어오다가 뒷집 뜰 안에 예쁘게 핀 노오란 호박꽃들을 ‘탁탁’ 쳐서 망가지게 했던 일이 있다. 그 때 그 집 주인이 그 모습을 보고 아버지한테 이르는 바람에 빨래 방망이로 엄청 맞았다. 하지만 연구참여자 D는 그 시절을 회상하며 매 맞는 기억보다 시골스럽고 생태적인 마을의 풍경을 더욱 그리워했다. 이수원(2015: 164)에 따르면, 일반적으로 사람들은 무엇이 정상이며, 무엇이 표준인지에 대하여 그 기준을 마음속에 갖고 있다고 하였다. 그리고 그 기준에 근거하여 이야기하고 행동한다. 이처럼 연구참여자 D는 어릴 때부터 도시생활과 다르게 자연에 노출되어 얽매이지 않고 자유롭게 자랐다. 이러한 경험이 그의 정서적 기준이 되어 도시로 고등학교를 진학했을 때와 서울에서의 대학생활도 무척 버거워하게 했고, 늘 고향에 대한 그리움으로 귀농생활을 꿈꾸게 한 것으로 사료된다.

4.1.3. 선생님의 정서적 지원

연구참여자 D는 학창시절에 영향을 주었던 좋은 선생님에 대한 이야기를 먼저 해주었다. 중학교 때 만난 사회선생님은 수업이 끝나고 시간이 될 때마다 애들한테 몇 백원을 받고 이발을 해 주셨다. 그렇게 받은 수익금은 다시 학급비로 사용하라고 주시는 멋진 선생이었다. 그 사회선생님은 재미있고, 친구같이 대해 주시는 다정다감한 분이어서 많이 좋아했고, 그분의 영향을 많이 받았다. 그리고, 고등학교 때 담임선생님은 방임적으로 학생들에게 자율권을 많이 부여해 주었지만, 개별적인 만남도 게을리 하지 않으셨다. 그 선생님은 신념에 의한 수동적인 자율권으로 믿음, 신뢰 관계를 형성할 수 있게 해 주었다. 연구참여자 D는 이와 같은 선생님들의 영향으로 현재 대안학교에서 학생들과 재미있고, 친구 같이 자유롭게 지내고 있다.

“중학교 때 좋아했던 선생님이 한 분 있었어요. 이분은 담임은 아니었고, 사회선생님이었는데 애들하고 친하게 잘 지냈고, 그리고 사회선생님이셨는데 수

업 하고 난 다음에 시간이 되면 머리 깎고 싶은 애들 500원 주면 깎아주셨어요. (중략) 곱고 뭐라 말할까 친구 같은 분, 되게 재밌고 웃기셨고 화도 잘 안 내시면서 그런 분이셨는데, 아무튼 그분의 따뜻함, 친구 같고 정이 있는 이게 전 참 끌렸죠.(중략) 고등학교 때 2학년 때 담임선생님이신데 그 분이 이제 방임적이었어요. (중략) 학생들을 다 보고 1:1로 만나기도 하고 약간 떨어져서 보시는 그런 거 잘 하시던 분이예요. 그 분 같은 경우에는 자율권을 주셨고, (중략) 신뢰의 관계 이런 것을 많이 주셨던 분이죠” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 초등학교 3학년 때 선생님이 되게 싫었다. 왜냐하면, 출산 때문에 학교를 잘 못 오셨고, 오랜만에 오셔서는 잘못된 것만 보고 지적하고 벌을 주셨기 때문이다. 의도한 것은 아니지만, 산후가로 아이들과 오래 떨어져 있어서 미처 친밀감을 형성할 수 없었기 때문으로 사료된다. 그럼에도 불구하고 연구참여자 D는 그 선생님을 자기주장에 대해서도 자기생각에 있어서도 성실하지 않다고 느끼고 있었다.

“초등학교 3학년 때 선생님을 되게 싫어했어요. 이 분은 학교에 별로 오지도 않았고, 애기 낳는다고 못 오시고 그랬는데 오시면 애들 잘못된 것만 보고 처벌해서 때리기도 하고 (중략) 중학교 1학년 때 선생님이 계셨는데 좋아하는 애들은 좋아했지만, (중략) 점심때 애들이 도시락을 싸오면 도시락을 한 손가락씩 받아가지고 먹고 자기 거 먹으면 될 텐데 약간 이것도(손짓으로 돈 모양) 밝히신 것 같기도 하고 그리고 시험 성적도 조작했어요.” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 중학교 1학년 때 선생님이 아이들의 도시락을 항상 빼어 먹고, 시험성적을 조작하여 부정을 해서 싫어했다. 사실 그 시험성적 조작한 것이 연구참여자 D에게는 유리한 상황이었는에도 불구하고, 좋아하지 않았다. 연구참여자 D는 학생들을 믿어주고, 친절하게 대해주는 정의로운 선생님을 좋아한 반면, 학생들에게 불편한 마음을 갖게 하고 정의롭지 못한 행동을 하는 선생님을 싫어했다. 신희영(2015)에 따르면, 예민하고 자아정체감이 형성되는 청소년기에는 교사들의 정서적인 지원과 긍정적인 관계성이 청소년의 또래 관계와 친구를 통한 사회화 과정에 중요한 영향을 미치고 있다고 하였다. 이에 연구참여자 D

는 비교적 청소년기에 긍정적인 교사와의 관계를 경험하였기에 교사에 대한 꿈을 갖게 되었고, 지금도 오랜 시간동안 평교사를 거쳐 교장 자리에 있게 되었다고 판단된다.

4.2. 대학생 시기

4.2.1. 자유로운 영혼의 자기탐색기

연구참여자 D는 어렸을 때 시골에서 자라서 도시생활의 적응이 어려웠다. 그리고 대학도 적성과는 다르게 공대 계열에 진학을 해서 공부하는 게 그리 재미있지 않았다. 때문에 전공수업보다 미학 수업 같은 다른 전공의 강의를 들으러 다니면서 공대생이 가지고 있던 논리를 많이 깬다. 그 가운데 일본으로 유학을 다녀오신 교수님으로부터 일본 유기농 생태에 관한 강의를 들은 것이 매우 기억에 남는다. 특히 시간이 지나 졸업할 즈음에 그 교수님을 찾아가서 “과거에 말씀하셨던 유기농 생태적인 삶을 살고 싶습니다” 했더니 그건 극단적인 예라고 하시며 지지해 주시지 않아 좌절했던 경험이다.

“학과에 교수님이 4분정도 계셨는데 이분들의 성향이 다 다르지 않습니까? 성향이 다른데, 1학년 때 화학 수업을 했는데 이 분이 무슨 이야기를 했냐하면 일본에 있는 유기농 생태적인 이야기를 했어요. 이 분이 일본 유학을 갔다 오신 분인데.. ‘오!! 독특하네? 괜찮겠다.’라는 생각을 이미 하긴 했었어요. 이 분이 기억에 남는 게 그 이유죠.” (연구참여자 D 2015.09.21)

연구참여자 D는 시골에 어머니와 형님, 누님이 계시고 혼자만 서울에 올라와 자취를 하며 대학생활을 했다. 가족들은 시골 동네에서 막둥이가 서울에서 대학을 다니고 있으니 여간 자랑스럽고 기쁜 게 아니다. 그래서 기꺼이 공부하는데 지장이 없도록 지원을 잘 해 주었다. 때문에 조금은 취업에 대한 강박에서 벗어나 보다 자유롭게 대학생활을 즐길 수 있었다. 때로는 도서관에 가서 열심히 공부도 하고, 스터디 모임도 갖고, 테니스 레슨도 하며 나름의 자기 탐색의 시간

을 가졌던 것이다.

“자유로운 영혼으로 대학시절을 충분히 보낼 수 있었고, 그랬던 데에는 부모님들이 잘 모르니까 대학에 대해서 형들도 잘 모르고 누나들도 모르니까, 그냥 지원을 해 준거고 저는 그런 계기로 혼자 잘 재밌게 놀면서 그것이 일종의 자기탐색을 충분히 할 수 있었던 기회였던 것 같아요.” (연구참여자 D 2015.09.21)

특히, 연구참여자 D는 영어스터디를 통해 자발적인 스터디 모임이 가장 좋은 학습방법이라는 것을 터득하였고, 테니스 레슨을 하면서 일대일로 개인지도를 잘 할 수 있는 법을 익혔다. 예를 들면, 개인지도에 있어서 그 학생에 대한 전적인 지지와 개인별 수준에 맞게 단계별로 가르쳐야 한다는 것을 깨달은 것이다. 이처럼 연구참여자 D에게 있어서 대학생활은 누군가의 강요와 얽매임 없이 스스로 하고 싶은 것들을 찾아가며 자유롭게 시간을 가졌던 것이 일종의 자기탐색의 기회와 일생을 살아가는데 많은 자양분이 된 것이다.

2.4.2. 녹색평론 페인 되기

연구참여자 D에 있어서 재수의 경험은 다른 사람들에 비해 조금 다르다. 적성에 맞지 않는 공대계열로 간 것이 일단 힘들었고, 그리고 도시생활의 버거움으로 어떻게 하면 고향인 농촌으로 내려갈 수 있을까를 생각하다가 한의사가 되면 개인적으로 고향으로 돌아갈 수 있는 명분이 될 것 같아 대학생활 중간에 재수를 선택한 것이다. 이러한 귀농에 대한 고민을 친구들과 나누다 보니, 재수반 친구 한 명이 읽어보라며 프린트물 한 장을 건네주었다. 그 내용은 귀농한 젊은 사람의 이야기였는데, 그것이 바로 「녹색평론」³⁴⁾의 한 글이었다.

“재귀농한 젊은 사람 이야기가 나오는 거예요. (중략) 그 녹색평론을 읽고 난

34) 「녹색평론」은 1991년에 창간하였으며, 창간 이래 공생적 문화가 유지되는 사회의 재건을 위해 힘써왔으며, 사람과 사람, 사람과 자연 사이의 분열을 치유하고, 공생적 문화가 유지될 수 있는 사회의 재건에 이바지하려는 의도로 격월로 발간되는 잡지이다. <http://www.greenreview.co.kr/>

다음부터 녹색평론 1권부터 다 샀어요. 다 사가지고 녹색평론 폐인이 되버렸어요. 읽으면서 녹색평론에 있는 그 관점, 철학들을 익혔죠. 생태적인 삶을 살아야 된다. 그것이 우리의 살길이다 그랬죠.” (연구참여자 D 2015.09.21)

연구참여자 D는 친구가 건네 준 「녹색평론」 1편의 글을 통해, 「녹색평론」에 빠져서 폐인이 될 만큼 거기서 지향하는 관점, 철학들을 익히기 시작하였다. 그래서 1권부터 발행한 것을 모두 사서 읽었다. 「녹색평론」은 사람과 사람, 사람과 자연 사이의 분열을 치유하고 공생적 문화가 유지될 수 있는 사회의 재건에 이바지 하려는 의도로 발간된 격월지이다. 그리고, 「녹색평론」을 발행자인 김종철 교수가 강의에 온다하면 그 강의를 들으러 쫓아 다녔고, 직접 연락해서 찾아가 만나기도 하였으며 「녹색평론」 모임에 참석하기도 하였다. 이렇게 찾아가 사람들을 직접 이야기를 나누다 보니 책 속에서 얻는 것 이상의 또 다른 배움이 있다는 것을 알게 되었다. 그래서 그 이후로 학생들에게도 저자들을 책으로만 만나지 말고 직접 찾아가 만나든지 모셔오든지 하라고 가르치고 있다.

4.3. 대학생 이후부터 학교장 이전까지

4.3.1. 대안학교 교사의 첫 걸음, 농장 생활

연구참여자 D는 아직까지 살아오면서 인생의 3대의 사건이 있는데, 그 중에 하나가 현재까지 대안교육 현장에 있을 수 있게 한 D대안학교 전신(前身)인 D농장을 만나게 된 일이다. 연구참여자 D는 운명의 D농장을 만나게 된 것 또한 대학생 시절에 폐인이 되게 했던 「녹색평론」의 영향이기도 하다. D농장을 운영하던 양희규선생님의 ‘사랑과 자발성 교육’이란 글이 「녹색평론」에 실렸는데, 그 글을 읽고 감동과 흥분된 마음으로 양희규선생님께 직접 전화를 걸고 찾아가셨다. 그리고 그곳에서 초·중·고학생들을 대상으로 방학 때마다 개최하는 계절캠프에 자원봉사로 참여 했었는데, 그때 학생들이 50-60명이 왔다. 캠프는 15일간 진행되었고, 거기서 교사로 참여하는 동안 학생들이 많이 좋아하는 것을 느끼기도 했고, 연구참여자 D 자신도 교사로서의 소명이 있음을 발견하는 계기도 되었다.

었다. 그 후 2학기 때부터 그곳에서의 생활을 본격적으로 시작하게 되었다.

“그 책을 격월지니까 11월에 받아놓고는 12월까지 안 읽고 있다가 우연찮게 그날 그것을 읽게 되었어요. 딱 읽어보니까 ‘사랑과 자발성교육’이 나온 거예요. ‘야! 이거 옳다구나’ 그래서 곧바로 양희규선생님한테 전화를 해서 찾아갔죠.” (연구참여자 D 2015.09.21)

연구참여자 D는 캠프에서 학생들과 만났던 행복하고 벅찬 마음을 가지고 D농장에서 귀농의 생활을 열심히 하면서 그 다음을 계획하였다. 그런데 캠프에 참여했던 학생들이 집으로 돌아가서 생활태도가 바뀌고 좋아졌는지, 부모님들이 학교를 만들자고 건의를 하여 급하게 학생선발을 하고, 1997년 3월에 개교 준비를 하게 되었다. 부모님들의 제안으로 개교 준비를 서두르다 보니, 교사(校舍)도 아직 준비가 덜 되어 있고, 교사진은 경력 있는 교사보다 대부분 다른 분야에서 종사하던 분이나 민주노동운동을 하던 분들로 구성되었다. 우여곡절 끝에 개교는 하였지만 기숙사도 없고 하니까 부모님들이 돈을 빌려주겠다고 하면서 200만원씩 전세금과 같은 이름으로 예탁금으로 내 놓으셔서 그 돈으로 기숙사를 지었다. 그렇게 해마다 예탁금을 받아가지고 건물들을 지어나갔다. 이렇게 시작한 예탁금이 지금은 대안학교 설립의 관례처럼 되어버렸다.

“부모님들이 각 지역에 모임을 만든다 이렇게 이야기하면서 가시화되는 거죠. 원래는 준비를 한 3년 하자 했는데 준비가 막 시작되고, 겨울이 되니까 ‘학생선발 하자’, ‘3월에 개교준비하자’ 해가지고 급히급히 막 진행이 됐죠. (중략) 어쨌든 3월에 개교가 됐는데 그때, 기숙사도 없고 하니까 부모님들이 그러면 돈을 빌려주겠다. 200만원씩 전세금조로.. 그래서 입학하는 분들이 200만원씩 예탁금을 그 돈으로 기숙사를 지었어요.” (연구참여자 D 2015.09.21)

연구참여자 D는 「녹색평론」에 실린 ‘사랑과 자발성 교육’이라는 글이 인연이 되어 29살 청년의 나이에 산청에서의 대안학교 교사의 생활을 시작하게 되었다. 그리고 산청에서 시작한 D대안학교는 조금씩 발전하여 다른 지역에도 분교와 같이 D학교를 세워 생태환경에서 자연과 조화된 인간을 기르는 일에 전념해 오고 있다. 그 여러 분교 중에 하나인 금산의 D대안학교를 연구참여자 D가

현재 학교장으로 운영하고 있다.

4.3.2. 정신적 멘토와의 만남

연구참여자 D는 앞서도 언급했듯이 인생의 3대 사건이 있었다. 그 중에 하나는 D대안학교를 알게 되었다는 것이고, 또 하나는 지금의 아내와 결혼한 것, 마지막 하나는 원불교의 멘토 한분을 만나 원불교에 귀의하게 된 것이다. 연구참여자 D가 원불교에 귀의하게 된 계기는 1997년 D대안학교의 생활을 1년 정도 한 다음 연수를 갔던 영산성지고에서부터 시작된다.

“원불교를 가지게 된 것은 그 97년에 산청에 있는 D대안학교를 시작하고, 연수를 어디로 갔냐하면 영산 성지로 갔어요. 영광에 있는 성지고등학교. 성지대안학교 있지 않습니까? 거기를 갔는데, 그 교감선생님 이야기를 들었는데 우리학교보다 더 이상한 학교라는 생각이 들었어요. 우리는 1년 동안 어깨에 힘이 막 들어갔죠. 이렇게 ‘우리는 이런 학교를 한다’ 그리고 막 언론에서도 나오고 하니까 20대 후반에는 막 그런 것도 있고 하지 않습니까? 갔는데.. 저절로 고개가 숙여지게 되더라고요.” (연구참여자 D 2015.06.29)

영산성지고는 산청 D학교보다 더 이상하다는 생각을 갖게 했다. 그 이상함이란 본인이 있는 산청 D대안학교가 학생들에게 이상적인 교육을 하고 있다는 자부심을 가졌었는데, 영산성지고에서는 학생들에게 더욱 대안적인 삶을 제시하고 있다는 것에 대한 놀라움과 존경의 표현이다. 연구참여자 D는 29살, 30살 이 젊은 나이에 산청 D대안학교에서 교사생활을 하면서 대단한 자부심을 가지고 있었다. 하지만 영산성지고에 있는 스님선생님들은 D학교 보다 훨씬 더 열악한 환경에서 잘 지내고 있는 것을 보니 저절로 머리가 숙여졌다. 왜냐하면, 1998년 당시 영산성지고는 10년 정도 학교를 운영해 왔는데, 학생들은 전부 사고 친 아이들이나 교도소에도 다녀온 상대하기 어려운 아이들였고 교사들의 급여도 매우 적었기 때문이다.

“그 학교선생님이 학교 연수를 하러 왔어요. 왔다가 가시는 것을 보면서 제가 원불교에서 쓰는 일종의 성경이라고 하나? 전서라고 하는데 그걸 달라고 했어

요. 그걸 주시더라고요. 그걸 한번 읽어봤더니만 와, 저랑 맞는 거예요. 그래서 제가 입교를 했죠. (중략) 몇 년간 잘 안다니다가 제천에서 나오다가 고민 막 하면서 스승을 다시 만나게 됐죠. 그 스승을 만나서 이제 길을 뚫 제대로 찾았죠.” (연구참여자 D 2015.06.29)

어느 해 그 학교 선생님들이 D학교로 연수차 왔다가 원불교에서 쓰는 일종의 성경전서를 주고 갔는데, 그것을 읽어 봤더니 연구참여자 D의 사상과 너무 잘 맞는 것을 느끼고 원불교에 입교하게 되었다. 예전에도 다른 타 종교에 관심이 있어서 몇 번 가보긴 하였으나 다니다 보면 아니다 싶어 다시 나오곤 하였다. 그런데 이번에는 자신의 성향과 가치관에 맞는 것 같아 아내와 결혼하자마자 함께 입교를 했고, 그 곳에서 지금까지도 삶의 큰 영향을 미치는 스승님을 만나 멘토로 삼고 있는 것이다.

“라마나 마하리쉬는 인도분인데 (중략) 『나는 누구인가』라는 그 책을 다시 읽는데 너무 감동적이었어요. 나는 누구인가라는 나의 정체에 대한 것이 너무 감동적이어서 이때부터 이 분이 나의 정신적인 스승이 됐죠. 그래서 내가 이분 책을 모두 읽어 봤죠. (중략) 저는 뵈지도 않고 만났지만은 이 분이 저에게 첫 스승이었죠.” (연구참여자 D 2015.06.29.)

연구참여자 D가 삶의 멘토로 삼은 또 한분은 라마나 마하리쉬³⁵⁾라고 하는 인도분이다. 이 분을 알게 된 것은 기숙사 사감을 할 때, 누군가 우연히 놓고 간 『나는 누구인가』라는 책을 우연히 읽게 되면서 부터다. 책의 내용이 재미있지 않아서 처음 책을 잡았던 그 당시엔 잠시 접어두었다. 그 후 시간이 흘러 인생의 중년기가 되어 그 책을 접했을 때에는 ‘나는 누구인가’라는 정체성에 대해 깊은 성찰과 감동이 일었다. 이후에 라마나 마하리쉬의 저서를 모두 읽었고, 이분 제자의 이야기도 읽으면서 동양철학과 영성에 대한 깊은 관심을 갖게 되었

35) 라마나 마하리쉬(1879-1950)는 남인도 타밀 지방의 티루출리라는 작은 마을, 브라만 계급 출신의 변호사 가정의 둘째 아들로 태어났으며 인도의 힌두 철학자이다. 그의 가르침은 침묵을 통해 자신의 상태를 직접 전달함으로써 제자들로 하여금 스스로 참나를 자각하도록 하였다. 언제나 세상 속에 살면서도 참나를 깨달을 수 있다고 강조했으며, 자기에게 주어진 일들을 처리해 나가면서 주의를 내면으로 돌리는 것, 그것이 라마나의 가르침이다(이호준 역, 1987).

다. 그리고 인간의 존재에 대한 그 깊은 바닥, 신은 무엇인가 등에 대한 근원적인 부분에 대해서도 깨달음을 얻게 되었다.

연구참여자 D는 이 후로 인간 근원에 대한 깨달음을 준 라마나 마하리쉬를 인생의 스승으로 모시게 되었다. 연구참여자 D는 주로 책이나 책의 저자들에게서 많은 영향을 받았다. 이경식(1979: 112-113)에 따르면, 독서는 자기실현을 도와주고 자율성을 조장하며, 자기 이해를 지원하는데 있다고 하였다. 그리고 한철우·박영민(2003: 334)은 책 읽기는 독자로 하여금 기대하는 목표를 끊임없이 지향하게 하고, 그 목표를 명확하게 하는 기능도 있다. 또한 인간에 대한 본질적인 질문과 관련하여 한 인물의 생애를 묘사한 전기나 한 인물에 대한 실제적인 모습을 다룬 문학작품 그리고 미담 등의 이야기는 독자로 하여금 그 인생관이나 세계관 또는 자기 진로를 발견할 수 있게 해 준다. 이처럼 연구참여자 D는 어린 시절 죽음에 대한 깊은 고민이 있었기 때문에 성장하면서 사색하기와 책읽기를 좋아했다. 때문에 사색과 독서를 통하여 내면의 성숙을 다지게 되었고, 「녹색평론」의 글을 통해 귀농에 대한 꿈을 꾸고, 진로의 길을 찾아 나서게 되었다고 판단된다.

4.4. 학교장 시기

4.4.1. 평교사와 다른 학교장 생활

연구참여자 D는 20대 후반 D농장에서 진행하는 계절캠프를 통해 학생들을 좋아하게 되었고 그들과 소통이 되는 것을 알았다. 연구참여자 D는 학교장이 되기 전에 교사나 담임으로서 학생들을 만날 때는 늘 학생 입장에서 고민도 들어주고, 이야기도 많이 해 주는 친구 같은 교사였다. 그리고 다른 어떤 것보다 애들하고 어떻게 하면 친해질까 하는 오로지 학생만을 바라보는 입장이었다. 하지만, 학교장이 되고 난 뒤에 달라진 점은 학생뿐만 아니라 교사와 학부모 등 학교 전체를 보아야 한다. 학교가 지속가능하려면 어떤 관점에서 보아야 하는지 거시적으로 보아야 하기 때문에 학생들과 개별적인 관계를 형성할 수 있는 시

간이 줄어들었다는 아쉬움을 가지고 있다. 예를 들어, 연구참여자 D는 학생 간의 관계, 학생과 교사 간의 관계, 학생과 부모 간의 관계, 교사 간의 관계, 교사와 학부모 간의 관계뿐만 아니라, 지역사회와도 지속적인 소통을 해야 한다. 때문에 대외 활동을 많이 하게 되어 내부적으로 감이 떨어지고 있어 딜레마에 빠져 있다.

“교사 할 때나 담임 할 때는 그 애들을 봐야 하니까 애들하고 어떻게 하면 친해질까 이런 관점에서 봤다면, 교장이 되면 학교 전체를 봐야 하니까 (중략) 애들하고도 만나는 감이 떨어지고, 교사들하고도 만나는 것도 이게 저는 조금 딜레마예요.” (연구참여자 D 2015.06.29.)

“교장으로서는 좋은 것은 학교를 전체적으로 보고 이런 학교를 만들어 보고 싶다 이런 걸 생각해 보고 선생님들하고 계속 소통해 가면서 선생님들이 안 받아들이지만, 그런데 안 받아들여진다고 생각하고 가만히 있다가 언제가는 할 수 밖에 없는 상황이 오더라구요. (중략) 그 타이밍을 적절하게만 맞춰주면 선생님들이 다 찾아가겠구나.” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 외부 활동이 많아진 이유로 내부적인 소통 문제가 딜레마이긴 하지만, 학교를 전체적으로 볼 수 있다는 점과 개인적으로 ‘이런 학교를 만들어 보고 싶다’는 비전을 품을 수 있고 시도를 해 볼 수 있다는 점이 학교장으로서 좋은 점이라고 여긴다. 연구참여자 D는 시도하고 싶은 것이 있으면 선생님들과 계속 소통하며 추진을 해 나간다. 하지만 선생님들이 안 받아들일 때에는 일방적으로 밀어붙이지 않고 때를 기다린다. 그러다 보면 선생님들이 스스로 움직인다는 것을 알게 되었다. 한편, 연구참여자 D는 외부 활동으로 대안교육연대 정책위원회의 일을 맡게 되어 요즘은 그 본부에 자주 간다. 특히 작년에 교육부에서 대안학교에 대하여 폐쇄를 전제로 한 법제화를 추진하고 있어서 이 사안에 대한 대응을 하느라고 매우 바빠졌다.

“지금도 대안교육연대 정책위원회 쪽 일을 맡아서 지금 거기에 자주 가요. (중략) 대안교육을 폐쇄를 전제로 한 법제화인데, (중략) 우리는 이것을 반대한다. 이래가지고 교육부에서 시위를 한 거예요. 광화문에서도 하고. 이 일이 있

고 난 다음에 교육부에서는 이 추진을 일단 뒤로 미뤘죠.” (연구참여자 D 2015.09.21)

“‘학교밖청소년지원법’이라고 우리랑 관련된 법이 있어요. 그런 법들이 진행이 될 때 어떻게 대책을 세울거냐에 대해 몇몇 교수하고 정책위를 만들어서. 이런 일들을 하니까 일이 터지면 때마다 대응을 해야하니까 (중략) 선생님들과 학교 안의 대화를 하게 되면 약간의 감이 떨어지죠.” (연구참여자 D 2015.09.21.)

대안교육연대 측에서는 그 법제화 문제에 대하여 강력하게 광화문과 교육부 앞에 가서 반대 시위를 하며 반대 성명을 하였다. 이로 인해 교육부 측에서는 일단 법제화 추진을 뒤로 미루기로 했다. 법제화 문제 외에도 새로운 움직임으로 ‘학교밖청소년지원법’ 추진으로 어떻게 대책을 세울 것인가에 대한 사안에 대해서 함께 담당을 맡고 있는 교수와 종종 의원실도 찾아가고 교육부도 찾아가는 등 외부 활동의 양이 많아졌다. 대안교육연대는 이 사회에서 대안적인 교육이 무엇인지를 함께 고민하는 장으로서 획일적 교육, 비민주적 교육, 입시위주의 교육을 극복하고자 하는 시대적 열망을 담아 적극적으로 대안적인 삶의 교육을 찾아가려는 모임이다. 이처럼 지향하는 바가 같거나 비슷하기 때문에 이 연대와 함께하는 것이다. 하지만 연구참여자 D 개인적으로 본다면, 대안교육연대 활동을 하면서 현장 동료들과의 만남을 통해 상호교류하며 더욱 구체적이고 실제적인 대안교육의 지향점을 공유하고 실천적 지식을 발전시켜 나가는 계기가 될 수 있다고도 사료된다.

4.4.2. 놓을 수 없는 학생들과의 수업

연구참여자 D는 학교장으로서 대외적인 활동이 많고 거시적으로 학교를 살펴야 하기 때문에 학생들과 수업을 하는 것은 그리 쉬운 일이 아니다. 그럼에도 불구하고 굳이 시간을 내어 수업을 하고자 하는 것은 학생들을 매우 좋아하고 지속적으로 소통하고 싶어하기 때문이다. 연구참여자 D는 자신이 음악을 좋아하기 때문에 음악을 매개로 학생들과 만나 밴드음악 수업을 하고 있다. 연구참여자 D는 밴드음악은 그 시대의 사회·역사적 배경과 굉장히 밀접하기 때문에 밴

드수업을 통해 그 사회의 흐름이나 역사를 학생들에게 다뤄보게 하고 싶은 의도로 이 수업을 개설하였다.

“밴드음악이라는 것이 대중적이면서도 우리나라에서는 인디적이지 않습니까. 그러면서 외국 같은 경우에는 청년문화를 그대로 보여주는 정형적인 모델이거든요. (중략) 지금 현재의 음악을 보면 이 사회의 문화를 딱 볼 수 있어요. 그런 몇 가지 것들을 애들과 나누고 싶고 이 밴드문화가 그 시대의 역사하고 굉장히 밀접하기 때문에 이 밴드를 이야기 하면서 그 사회의 흐름이나 역사를 다뤄보게 하면서 그걸 좀 해보고 싶어요.” (연구참여자 D 2015.06.29.)

“진로 수업을 하니까 학생들한테 핵심적인 것은 ‘자기발견’ 자기를 보게 하는 것, 자기를 보게 하는 것은 자기가 가지고 있는 흥미라든가 능력, 가치, 성향 그리고 굉장히 많지 않습니까? (중략) 한 존재로서 나를 보면서 그림과 동시에 내가 나라고 만들어 놓은 ‘상(像)’ 들 내가 뭘 좋아하고 어떤 것에 가치를 두고 있는지와 같은 자기 발견이라고 하고.” (연구참여자 D 2015.06.29)

연구참여자 D는 밴드수업 이외에 진로 관련 수업도 하고 있다. 진로수업은 학생들한테 핵심적인 자기발견을 하게 하는 것이 목적이다. 예를 들어, 학생 자신이 가지고 있는 흥미, 능력, 가치, 성향 이러한 부분을 객관적으로 바라보게 하고 ‘나’라는 정체성이 무엇인지를 찾아내게 하는 수업이다. D대안학교는 일반 학교와 다른 대학진학만을 목적으로 하지 않으며, 학생 개인의 잠재력에 근거한 다양한 선택을 존중하고, 학생 각자가 자신의 분야에서 탁월성을 발휘할 수 있도록 교육과정을 유연하게 운영하고 있다. 그래서 학생들이 자기 삶의 주체로 살아가는 힘을 키워주고, 단순히 세상에 적응하는 존재가 아닌 세상을 바꾸고 개선하는 자로 살아가도록 가르치고 있다. 이에 연구참여자 D는 학생들과 소통하며 요즘 세상의 트렌드를 읽을 줄 알고, 세상에서 필요로 하는 부분이 무엇이며 내가 가진 것을 어떻게 결합할 것인가를 알게 해주고 싶어 한다. 동시에 학교장으로서 끊임없이 학생들을 이해하고 학습자가 요구하는 것이 무엇인지를 파악하고 연구하여 보다 나은 교육을 위해 노력하고 있는 것이다.

이와 같이 연구참여자 D의 생애사에 대한 이야기를 통하여 그의 실천적 지식에 영향을 주었던 특별한 사건과 경험을 살펴보았다. 연구참여자 D의 연대기를

간단하게 아래의 [그림 IV-4] 와 같이 나타내었다.

생애 연대별 실천적 지식의 형성 과정			
1968년 - 1986년	1987년 - 1995년	1996년 - 2013년	2013년 - 2015년
어린시기 - 청소년 시기 - 18세	대학생 시기 19세 - 26세	학교장 이전시기 27세 - 45세	학교장 시기 46세 - 48세
<ul style="list-style-type: none"> • 죽음에 대한 두려움과 고민 • 경북 의성 광촌에서의 어린 시절 • 선생님의 정서적 지원 	<ul style="list-style-type: none"> • 대학시절, 자유로운 영혼의 자기 탐색기 • 녹색평론의 폐인 시절 	<ul style="list-style-type: none"> • 산청 D농장의 인연과 대아 학교 교사생활 • 정신적 멘토와의 만남 - 원불교 스님과 '나는 누구인가'의 저자 라마나 마하리쉬 	<ul style="list-style-type: none"> • 평교사와 달랐던 학교장으로서의 생활 • 놓을 수 없는 학생들과의 수업(열정) • 대안교육연대 정책위 활동
죽음의 공포를 통한 철학적 감수성과 시골생활의 정감	귀농생활에 대한 추억과 그리움	대안학교 교사로서의 정체성	지속가능한 교육에 대한 비전

[그림 IV-4] 생태교육의 선봉자, 연구참여자 D의 타임라인

위의 [그림 IV-4]에서 보는 바와 같이 연구참여자 D의 실천적 지식은 어린시기 시골에서 자란 영향이 가장 크다. 특히 어린시절에는 알 수 없는 죽음으로부터의 공포와 두려움으로 학창시절로 자라면서 사후세계와 우주에 대한 주제에 관심이 많았고, 내성적인 성향으로 책 읽는 것을 좋아했다. 연구참여자 D 역시도 학창시절의 선생님들로부터 정서적인 지원을 받아 교사상(像)이 잠재적으로 내재되어 있었다. 대학생 때는 고향에 대한 그리움으로 취업에 대한 고민보다 귀농을 향한 깊은 신음을 하고 있던 차에 「녹색평론」이란 월간지를 알게 되면서 그의 꿈의 실마리를 찾게 되었다. 그 덕분에 인생의 전환기라고 할 수 있는 산청에 있는 D농장을 찾아가게 되면서 대안학교를 시작하면서 줄곧 15년 정도 교사생활을 하게 된다. 그리고 잠깐의 D학교 소속의 교사양성기관이 연구소에 있다가 지금의 D대안학교에 교장으로 선출되어 그의 열정을 불태우고 있다.

5. 소결

본 IV장에서는 연구참여자인 미인가 대안학교장의 어린시기부터 청소년시기, 대학생시기, 대학이후부터 학교장이전시기, 현재의 학교장시기에 이르기까지 생애사를 통해 그들의 실천적 지식에 영향을 미친 특별한 사건과 경험들을 살펴 보았다.

먼저 어린시기와 청소년시기의 경험을 시사회화의 측면으로 살펴볼 때, 연구 참여자들은 기본적인 인성과 자아정체감을 형성하는데 많은 영향을 주는 1차적 사회화의 경험에 기인하고 있었다. 특히 연구참여자 A의 경우 어린 시절 교사인 아버지의 영향으로 교사가 되는 꿈을 갖게 되었으며, 아버지와 전혀 다른 세계관을 가진 어머니와의 갈등으로 내면의 심한 갈등을 겪었다. 연구참여자 B의 경우는 한결같은 어머니의 칭찬과 격려로 좋은 학습태도를 익히게 되었다. Cooley(1909)에 따르면, 부모나 가족, 친족, 또래집단 등 1차 집단에 의한 전인격적인 만남은 사회적 본성의 형성과 개인의 가치관 형성에 있어 핵심적인 토대가 된다. Marchand, Schedler & Wagstaff(2004)는 인간발달에 있어 가장 중요한 시기인 유아기에는 부모의 양육방법이 중요한 영향을 미친다고 하였다. 이와 같은 점을 고려할 때 어린 시절 부모나 또래집단인 친구들과의 관계형성은 매우 중요하다고 볼 수 있으며, 연구참여자들은 부모나 가족, 친구들의 영향을 많이 받았다고 판단된다. 또한, 공통적으로 청소년시기에 2차 사회화 기관 중에 하나인 학교생활에 대한 기억과 경험을 많이 갖고 있다. 선생님과 학생은 핵심적인 학교구성원이다. 선생님의 가르침과 배움을 매개로 만나며, 이들 관계는 지식의 습득만이 아니고 학생의 참된 인격 형성에 많은 영향을 줄 수 있는 관계이다. 특히 청소년기의 긍정적 자아개념은 개인의 사회적 행동과 역할을 결정하는 주요한 특성이며, 개인의 성격발달과 긍정적 자아실현에도 중요한 요인이다(김광웅, 2007). 선생님이 가지고 있는 자아개념 즉, 학생에 관한 선생님의 지식이 학생의 자아개념에 영향을 주고 있다(Blackledge & Hunt, 1985: 250). 이에 연구참여자들은 청소년 시절 학교 선생님의 비인격적인 행동이나 차별과 편견에 대한 경험과 세심한 배려와 따뜻한 돌봄, 긍정적인 격려를 현재도 기억하고 있으며 그 때의 경험이 연구참여자들의 자아 그리고, 교사정체성에 영향을 미치

고 있음을 확인할 수 있었다.

둘째, 연구참여자들은 대부분 대학생 시기에 자신의 자아를 발견하고 정체성을 견고하게 하고 있었다. 대학은 단순한 교육기관이 아니라 커뮤니티 내에서 학생뿐만 아니라 교수, 직원, 동문, 중앙과 지방정부, 지역 사회 등 다양한 이해관계자들과 연계된 거대한 조직(Hall & Baker, 2003)이라 할 수 있다. Sung & Yang(2009)에 따르면, 대학생활의 경험은 대학 졸업 후 진로의 방향이나 삶의 가치관 형성하는 데 지대한 영향을 준다. 연구참여자 A의 대학시절 시민단체에서 정치참여 활동경험, B교장의 교사선교회 동아리 모임, 연구참여자 C의 치열했던 학생민주화운동 참여, 연구참여자 D의 동아리 활동이나 자기탐색의 경험 등이 그들의 자아나 교사정체성 형성 또는 실천적 지식 형성에 상당한 부분 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 이처럼 대학시절 동안 학업활동, 학생회나 동아리 활동, 봉사과 아르바이트 등 다양한 활동을 하면서 개인과 개인을 둘러싼 환경을 통해 지적·사회적·정서적 측면에서 다양한 경험이 축적되어 나름의 실천적 지식을 형성할 수 있다고 판단된다.

셋째, ‘교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다’는 말은 교직생활을 나타내는 진부한 용어로 치부될 수 있지만, 여전히 교육의 전문성을 규정하는데 흔하게 사용되고 있다. 이를 학교장으로 치환하여 이야기해보면, 한 단위 학교장의 책임 있는 학교운영이 학교 내의 교사와 학생의 교육뿐만 지역사회에 까지도 그 교육의 영향이 미칠 수 있는 것이다. 따라서 학교장이 가지고 있는 전문성은 학교장이 성장해 오는 과정을 통해 나타나는 경험의 산물이라고 볼 수 있다. 특히 미인가 대안학교장은 「사립학교법」 제2조제3항36)에 따른 설립주체의 자격기준과 무관하기 때문에 그의 학교장 이전의 경험은 일반학교장의 경험과 다를 수 있다. 연구참여자들 중에서 A교장은 보습학원, 공동육아 어린이집에서의 경험을 가지고 있고, 연구참여자 D는 D농장 청소년수련원과 오랜 기간 동안 대안학교의 교사생활을 한 경험이 있다. 연구참여자 B와 연구참여자 C의 경우는 교육대학교와 사범대학을 거쳐 일반적인 공립학교의 경험을 가지고 있다. 하지만 대안

36) 「사립학교법」 제2조제3항법에서 “사립학교경영자”라 함은 「유아교육법」, 「초·중등교육법」 및 「고등교육법」과 이 법에 의하여 사립학교를 설치·경영하는 공공단체외의 법인(학교법인을 제외한다) 또는 사인을 말한다.

<개정 1999.8.31., 2004.1.29., 2008.3.14.>

학교장이 되기 직전까지 연구참여자 B는 대학원과 지속적인 교사선교회 활동을 하면서 학교설립에 대한 꿈을 갖고 있었고, 연구참여자 C는 공동육아 어린이집과 '교육사랑방'이라는 모임을 통해 대안교육에 심취해 있었다. 이처럼 대안학교장 이전의 경험이 일반학교장과는 다른 다양한 경력과 경험을 가지고 있다. 그러나 모두 교육 분야에 관련된 활동을 하고 있었으며 이러한 일련의 과정이 개인으로서 뿐만 아니라 전문인으로서 학교장의 정체성을 확립하는데 도움을 주었다고 사료된다.

넷째, 학교장의 실천적 지식은 학교장 개인의 독특하며, 맥락적이고, 통합적인 특성을 가진다. 즉 삶의 현장에서의 실천과 경험을 통해 형성된 지식이며, 실천을 하기 위한 지식, 실천할 때 실제로 활용되는 지식이다. 연구참여자들은 학교장으로서 학교의 전반적인 운영에 총체적인 책임자이다. Black & Halliwell(2000)와 Rushton(2004)에 따르면, 학교장은 현장에서 발생하는 각종 문제를 해결할 수 있는 정보와 능력을 습득하고, 구체적으로 갈등하고 충돌하는 현장의 현실성에 직면하여 이를 해결하고 조정해 나갈 수 있는 지식이 필요하다고 하였다. 연구참여자들은 공통적으로 지역주민들과 연대하기 위해 마을행사에 적극 참여하고, 희망마을 만들기 등에 공모하여 정부의 지원을 받게 해 주기도 하고, 마을주민들을 강사로 초빙하여 아카데미를 운영하는 등 지속적으로 지역과 소통하고 있다. 그리고 미인가 대안학교이기 때문에 교사연수, 직무연수 등 정부의 지원과 간섭이 없다. 때문에 대안교육연대와 기독교대안교육연맹 등 대안교육 협의체에 적을 두고 정기적인 모임을 통해 교사연수와 대안교육 발전에 대한 정보를 서로교류하며 공유하고 있다. 그 외에도 '태바도인'이라는 환경시민단체 활동, 교사선교회교육국 활동, '100박스 클럽'을 통한 자연과학 공부, Adler 심리학 공부 등 개인의 특성에 맞는 활동 등을 통해 자기발전과 교육의 지경을 넓히고 있었다. 이와 같은 연구참여자들의 경험과 사례를 살펴보았을 때 평교사 시절과 다른 무게감과 책임감을 갖고 있으며, 학교 미래를 위해 비전을 제시해 주고, 고유한 학교이념을 유지·발전시키기 위해 끊임없이 공부하고 도전하고 있다고 사료된다. 아울러 학교장의 주요 역할로 학교현장에서 교수활동, 학생과 교사·학부모와의 관계 형성, 지역 활동 등을 통해 구현되는 실천적 지식은 그동안의 삶의 현장에서 겪은 다양한 경험이 내면화되고 해석되어 실천되는 지식이라고 볼 수 있다.

V. 실천적 지식의 표출 양식

앞선 IV장에서는 대안학교장들의 실천적 지식의 형성에 영향을 준 경험들을 어린 시절부터 청소년 시기, 대학생 시기, 대학생 이후부터 학교장 직전 시기, 학교장 시기의 연대기를 통해 살펴보았다. Elbaz(1981)에 따르면, 실천적 지식은 이미지, 은유, 신념, 원리, 규칙의 형태로 나타나며, 개인마다 지니고 있는 독특한 유개인적인 지식, 처한 상황에 적응되어지고, 그 안에서 정의되어진 맥락적 지식이나 경험을 통해 형성되고 표현된다. 이에 앞선 IV장이 실천적 지식 형성 과정의 측면에서 기술했다면, 이번 V장은 연구참여자들이 어린 시절부터 현재에 이르기까지의 특별한 사건과 경험을 통해 형성된 실천적 지식이 교육현장에서 어떠한 유형으로 실천되고 있는지를 기술하였다.

1. 교육원리로서의 아동중심성

학교장은 교육과 행정의 총괄자로서 교수행위를 포함한 학교운영 전반의 모든 과정에서 고려하거나 준수해야 할 나름의 원칙이나 준거를 가지고 있다. 독특한 교육철학을 실현할 수 있는 대안학교의 경우, 그 교육적 원리나 준거는 그 학교장의 생애 경험을 통하여 누적된 실천지로부터 많은 영향을 받고 있다. 특히, 전통학교에서의 일방향이었고 교육수요자의 입장을 고려하지 않는 경직된 교육과정에 반하여 등장한 대안교육은 아동의 입장, 즉 교육수요자의 요구를 반영하고 있다. 유치원 교육의 창시자 Fröbel이 아동중심교육이라는 용어를 처음 사용한 이래 많은 사람들은 각자의 의도대로 그 의미를 다르게 구성하여 왔다(정선아, 2000; Chung, 2000). 따라서 아동중심교육이라는 용어는 담론으로서 하나의 의미를 내포하고 있지 않다. 이 절에서는 연구참여자들의 실천지를 기반으로 표출하고 있는 교육원리로서의 아동중심성에 대해 살펴보려고 한다.

1.1. 아동의 요구와 흥미를 고려한 교육과정 구성하기

대안학교는 기존 학교의 국민공통기본교육과정에 준해야 하는 부담이 없기 때문에 학교이념이나 학교철학에 맞게 자유로운 교육과정을 구성하여 사용할 수 있다. 따라서 대부분의 대안학교에서는 학교 나름의 교육과정을 운영하고 있다. 연구참여자 A의 학교는 초등 1학년에서부터 초등 6학년까지 초등학생들을 대상으로 학교운영을 하고 있다. A학교는 교사를 중심으로 교육과정연구팀을 운영하고 있으며, 새 학기를 시작하기 전에 모여 어떠한 주제로 교육과정을 운영해 나갈 것인가에 대해 치열하게 공부를 하고 있다. A학교는 교육과정 구성과 관련하여 다음과 같은 교육 원칙을 갖고 있다.

“가)아이마다 타고난 본성을 존중한다. 나)교육내용과 방법은 아이의 삶을 바탕으로 아이와 선생님이 함께 만들어간다. 다)아이의 생각(인지)과 마음(정서)과 몸(신체)이 고루 발달하도록 한다. 라)또래 집단 활동과 전체 학년이 통합된 활동을 조화롭게 구성한다. 마)통합된 인격인 아이들의 배움 방식을 존중하기 위해 교과 간 통합을 지향한다. 바)교과 외에도 학교생활 모두가 중요한 배움과정이다.” (A학교 입학설명회 자료집, 2015, p.5).

A학교의 교육 원칙에서 보는 바와 같이 A학교의 교육의 내용과 방법은 일방적인 교육자 중심이 아니라 아이의 삶을 바탕으로 아이와 선생님이 함께 구성해 가고 있다. 또한 학부모들의 도움과 지원을 받기도 하며 교육의 수요자 입장을 충분히 반영하고 고려한다. 여기서 ‘아이들의 삶을 바탕으로’ 한다는 교육원칙은 아이들의 흥미와 요구를 우선으로 하며 고려한다는 것을 보여주는 것으로 생각할 수 있다. 또한 수업을 진행하는 방식도 주제중심의 통합수업으로 어떠한 주제를 선정할 때도 아이들의 내적 동기를 유발하고 충분히 관심을 끌 수 있게 하는 주제를 선정·조직한다. 다음 아래의 내용은 A학교에 지원하고자 하는 학부모들이 가장 많이 질문하고 중요하게 여기는 내용으로 입학조건에 관한 물음에 대한 학교의 입장을 밝힌 내용이다.

“지원 학생에 대해서는 ‘모든 아이는 문제가 없다’ 는 것이 저희 학교가 갖

고 있는 관점입니다. 문제가 있다면 부모와 선생님을 포함한 주변 환경에 있다고 보는 것이지요. 그래서 자녀들이 잘 자라기 위해서는 학교와 함께 부모들의 노력이 필요하겠지요. 그래도 기준이 되는 것이 있다면 지원하는 학생에게 A학교가 적절한 교육환경을 제공할 수 있는지, 재학 중인 A학교 학생들과 지원 학생이 잘 어울릴 수 있는지 같은 것입니다.” (A학교 입학설명회 자료집, 2015, p.15).

이와 같은 학교 입장을 통해 A학교에서 입학생을 선발할 때 가장 우선시하고 중요하게 여기는 것은 아이 자체에 대한 존중과 배려라는 것을 알 수 있다. 한 아이에 대한 진정한 교육을 위해서 부모와 교사를 포함한 주변 환경의 개선과 노력이 필요하다는 것이다. 그리고 지원하고자 하는 아이에게도 학교를 선택할 수 있는 권리가 주어지고, 이미 재학하고 있는 학생들의 입장 또한 배려하고 있음을 알 수 있다. 교사나 어른들의 일방적인 선택과 강요가 아니라 아이들의 선택과 입장을 존중해 주는 것으로 A학교의 교육이념과 교육철학을 충분히 표출해주는 지점이라 여겨진다. 또한, 이를 통해 연구참여자 A의 아이들에 대한 태도와 관점도 반영된 것이라는 알 수 있다.

한편, 연구참여자 B는 B학교만의 교육과정을 만들겠다는 결심과 함께 선생님들과 함께 끊임없이 고민하며 만들어 가고 있다. 이렇게 고민한 끝에 B학교만의 기독교교육을 바탕으로 한 교육과정을 구성하였고, 지금도 지속적으로 재구성하고 있다. B학교는 교육과정을 ‘뚝배기 된장찌개’와 같은 음식으로 비유하고 있다.

“이 땅에서 태어나 자란 아이들을 고려해서 교육재료를 선택한다. 아이들을 배제한 교육과정은 아이들에게 독이 될 수 있기 때문이다. 그래서 교육과정은 종이 안에 가둘 수 없다.” (B학교 간행물1, 2014, p.8).

연구참여자 B는 우선적으로 교육과정에서 아이들을 배제해서는 안 되며, 교육과정은 종이 안에 가둘 수 없고, 고정된 교육과정이 아니라 언제나 아이들의 특성에 맞게 끊임없이 조정되고 수정될 수 있는 유연함이 있어야 한다고 보았다. 그러므로 교사는 아이의 개인별 특성이 어떤지 면밀히 살피는 작업이 우선되어야 하며, 그러기 위해서는 아이들 한명 한명을 품어내는 인격적인 만남이

필요하다. 그러한 과정을 통해서 교사의 삶이 아이들에게 영향력을 미칠 수 있도록 교사의 삶 자체가 교육과정인 되어야 한다는 것이 연구참여자 B의 교육신념이며 실천적 지식이라고 할 수 있다.

이처럼 교육은 궁극적으로 인간의 삶을 행복하게 하기 위한 목적적인 활동이기 때문에 인간의 개인적 욕구나 흥미와 관련이 있어야 한다. 교육에 있어서 흥미는 하나의 태도이며, 행위의 주체인 아동이 흥미를 가질 수 있도록 교육적 상황과 여건을 부여하는 것이 중요하다(Archambault, 1956). 자발적 학습이 일어나기 위해서는 흥미가 있어야 하며, 흥미는 교육의 목적과 내면적으로 연결되어 있어야 한다. 이는 아동의 현재 능력과 관련된 흥미로써 아동에게 관심이 없는 대상에 유혹을 하거나 외형적인 대상을 이용하여 흥미를 갖게 하는 것과는 구별된다(Dewey, 1916). 이와 같은 점을 고려하여 보았을 때 A학교를 비롯한 연구대상 학교에서 이루어지고 있는 수업방식과 교육과정은 Dewey가 주장한 아동의 요구, 흥미, 상호작용을 강조하는 교육방법이라고 볼 수 있다. 다시 말해, 전통주의 교육방법의 타인주도의 교육, 통제교육, 비대면 교육의 한계를 치유할 수 있는 새로운 대안적 교육이라고 생각한다.

1.2. 자발적 놀이와 노작 중심의 교육활동하기

연구참여자 C가 가지고 있는 아동관은 그의 저서에서 찾아볼 수 있다. 연구참여자 C는 공립학교를 그만두고 새로운 교육의 현장인 공동육아어린이집에서 아이들과 생활하며 경험한 내용을 책으로 출판하였다. 연구참여자 C가 경험하며 갖게 된 아동관은 생각하는 아이들은 카오스와 같은 태초의 순수와 혼돈을 가지고 있는 존재다. 아이들 개개인도 다르지만 같은 아이일지라도 어제와 오늘이 다르고, 오전과 오후가 다르며, 시시각각 변화하는 주체라고 보았다. 이 변화무쌍하고 가소성이 높은 아이들에게 틀에 박히고 획일적인 교육이 아니라 수많은 경험과 놀이를 통해 성장하도록 해주어야 한다고 주장한다.

“모든 아이들이 서로 다르고, 같은 아이일지라도 어제와 오늘이 다르고 오전과 오후가 다르며, 어린이집과 가정에서가 다르다. 같은 강을 같은 방식으로

두 번 건널 수 없듯이 어제의 아이는 더 이상 오늘의 아이가 아니며, 이곳에 있을 때와 저곳에 있을 때가 다르다. 따라서 가장 인간적이다.” (연구참여자 C 저서1, p.79)

인간은 이성적·사회적·문화적 존재와 더불어 놀이를 하는 특성을 지닌 유희적 존재이다. 여기서 유희란 단순히 논다는 의미가 아니라 정신적인 창조활동을 한다는 의미이다. 인간발달의 초기인 아동기의 경험은 모든 면에서 성숙되지 않은 특성을 지니기 때문에 이러한 아동기의 경험은 대부분 놀이를 통하여 이루어진다. 놀이는 아동 생활의 대부분을 차지하고 있지만 전통적인 교육에서는 놀이를 교육방법으로 관련시키지 않았으며, 놀이가 교육과 연결되는 것은 Rousseau, Pestalozzi 그리고 아동 교육에 있어서는 Fröbel에서 시작되었다(남궁용권 외, 2008: 18-19).

“놀이는 아이들 삶의 거울이다. 아이들은 놀이를 통해서 자신의 내부 세계를 밖으로 내보인다. 어른들은 놀이를 통해서 아이들 내면의 세계와 만나게 되고 그들의 요구 및 성장하는 힘의 흐름을 알 수 있다.” (연구참여자 C 저서1, p.89)

진보주의 교육가들은 아동이 타고난 호기심과 자신의 발견으로 학습할 수 있는 능력을 갖추고 있으며, 대체로 아동이 놀이의 본성을 소유하고 있다고 믿는다(정훈, 2008: 1-2). 섬머힐 학교의 창시자인 Neill에 따르면, 놀이는 아동이 하는 자연스러운 것이기 때문에 놀이는 어떤 교육적 정당화나 학습의 증진을 위해 활용하지 않아야 한다고 주장한다(Darling & Nordenbo, 2003: 301). 이처럼 아이들에게 있어서 놀이는 본능적이며, 놀이를 통해 얻은 경험은 후속되는 경험에 새로운 방향을 제시하고 통제하는 하는 역할을 한다(송영경·엄정희, 2004). 따라서, 연구참여자 C는 공동육아어린이집에서의 경험을 통해 ‘아이들은 놀이를 통해 자신의 내부 세계를 밖으로 표출하며 성장해 간다’는 또 하나의 실천적 지식을 형성하였다.

D학교에서는 자립교과로서 생활에 필요한 옷, 음식, 빵, 가구, 적정기술, 생활비누를 만들고 그것을 공유하는 목공수업을 진행하고 있다. 청소년기에 손으로 하는 작업은 삶에 대한 의지를 키워주는 큰 도구로써 목공수업은 삶과 연결되

어 스스로 삶을 조직해 나가는 것이 공부라고 여긴다. D학교는 획일적인 시간표 대신 여러 과목을 개설하고 학생들이 자신의 흥미와 적성에 맞는 수업을 선택하여 수업을 하고 있다. 아래 [그림 V-1] 목공수업계획서를 통해 목공수업은 목재를 이용해 자신이 생각한 것을 직접 손으로 제작하면서 감각의 자극을 통한 창의력과 결과물을 통한 성취감을 갖게 하고, 서로 간에 유대관계를 통한 사회성을 증대시켜주는 기대효과도 가지고 있음을 알 수 있다. 또한 중학교 과정으로 수강학생 10명에 담당교사가 2명인 것은 개별학생에 대한 맞춤형 교육을 할 수 있는 좋은 환경이다. 더욱 눈에 띄는 것은 평가방법이다. 평가요소를 출석, 수업태도, 완성도 3영역으로 나누어 평가하고 있다. 가장 큰 비중을 두어 평가기준을 삼은 것은 수업태도로, 학습준비물이나 참여도, 성실성이다. 다음으로 결석, 지각, 조퇴 등의 출석이지만 이 평가요소 또한 성실성이 이에 속한다. 마지막 완성도로 작품발표에 10%의 비중을 두고 있는데, 이와 같은 평가방법을 통해 수공구 사용법, 도면 작성, 공작물 가공조립 등의 명시적 수업목표와 더불어 그 이면에 잠재적인 기대효과 있음을 가늠할 수 있다.

1. 수업개요			
과목명	목 공	교과구분	자립
수업시간	월요일 4교시	학점	3학점
수강대상(인원)	10명	담당교사	전찬식,곽병설
2. 수업소개			
수업교과설명	목재를 이용해 생각한 것을 직접손으로 제작하면서 감각을 자극하게 되고 창의력과 성취감을 만들어준다.또한 서로간에 유대관계를 형성하도록해 사회성을 증대시켜준다.		
수업 목표	.수공구 사용법을 익히고 숙달한다 .스스로 도면을 작성할수 있도록 한다 .정확한 치수의 공작물을 가공조립할 있다.		
수업 신청자 조건	목공에 관심있는 학생,개인공구 준비 (양치,톱,공구함,직각자,명판)		
진행방법 (교수법)	.개인별 수준에 맞춤교육		
3. 평가방법			
평가요소(형태)	내용		비중
출 석	결석,지각,조퇴		30%
수업태도	학습준비물,참여도,성실성		60%
완성도	작품발표		10%
4. 주별 계획표			
주차	큰 주제	세부활동	기타 (준비물)
1	3/9	O.T	
2	3/16	달장 만들기	개인수공구
3	3/23	달장 만들기	-
4	3/30	달장 만들기	-

[그림 V-1] 2015년 1학기 D학교 중학교과정 목공수업계획서

이와 같이 D학교에서는 목재나 철을 이용해 닭장, 그네, 정자 등을 직접 손으로 제작하면서 감각을 자극하게 하여 창의력과 성취감을 체험하게 하고 있다. 이를 통해 수공구 사용법을 익히고, 스스로 도면을 작성하며, 정확한 치수의 공작물을 가공 조립하는 것을 수업목표로 삼아 스스로 자립할 수 있는 능력을 키우는 것이다. 노작학습 또는 노작교육은 학교에서 전달할 교육내용을 학생들의 실제 경험과 연결시켜주는 교육과정 중 가장 전형적인 것이다.

이러한 노작교육이 학생들의 지적 탐구를 높은 수준까지 쉽게 올라갈 수 있도록 해주는 교육과정이라는 것은 노작교육사상가들의 공통된 견해이다(정모근, 1995: 207). 이와 같은 노작교육사상가들의 견해를 알고 있거나 한 듯 연구참여자들이 운영하고 있는 학교에서는 동아리활동이나 정규 교육과정, 특성화 교육과정 등을 통해 노작교육을 하고 있다. 노작활동은 노동의 교육적 가치를 고려하여 학생 개개인이 일상생활의 중요성, 일의 필요성에 대한 이해를 바탕으로 삶을 풍성하게 하고 지적 성장이 일어날 수 있다고 믿고 있는 연구참여자들의 교육관이며 실천적 지식이다.

1.3. 아동의 개별성을 인정하고 존중하기

인간이 인간으로서 당연히 존중되어야 한다는 기본적인 인권 관념이 제도화되기 시작한 것은 불과 200여 년 전의 일이다(법무부, 2010: 46). 게다가 아동은 부담스러운 존재, 어른의 소유물 정도로 인식되어져 왔고 심지어 아동학대까지 자행되어 왔다. 인간의 인권에 관심을 기울이면서 아동에 대한 권리 역시 주목받게 되었는데, 아동은 성인과는 구별되는 인격체로서 독립적 권리의 주체로 인정받고(변진석, 2009: 105), 인류 역사상 아동의 권리를 가진 존재로서 법적인 보장을 받게 된 것은 불과 40-50년 전의 일로서 비교적 최근의 일이다(문영희, 2010: 73). 우리나라 아동들은 과거에 비해 경제적으로 보다 나은 삶을 제공받고 있지만 복잡한 입시위주의 교육환경 속에서의 성장기를 보내야 하는 것은 여전하였다. 이와 같은 왜곡되고 모순된 교육제도 환경에 대해 변화를 시도하고자 하는 운동이 1990년대 후반부터 일어났으며, 기존의 교육을 ‘대신할 안’을 찾

고자하는 의미로 대안교육이라 명명하기 시작하였다.

이러한 흐름 속에 연구참여자 A도 아동중심 교육에 대한 신념을 가지고 초등 대안학교를 일궈 왔다. 위의 인용문에서도 언급했듯이 ‘아이마다 타고난 본성을 존중한다’는 교육원칙은 특별히 아동 개인의 개성 혹은 개별성을 존중한다는 의미이다. 아동에 대한 개별성은 개개인이 가지고 태어난 고유의 특성으로 다른 아동들과 구별된 성질이다. A학교에서는 학교교육을 통해 나, 너, 우리로 ‘나’에 대한 정체성 즉, 자아존중감을 우선하여 익히게 한 후 다음으로 타인인 ‘너’라는 관계성과 ‘우리’라는 공동체 생활을 통해 소통과 배려를 가르치고 있었다. 이는 나 자신의 존중감을 알고 자아가 건강해야 타인의 존귀함도 알 수 있을 것이라는 기대감 속에서 아동 개별성을 존중하고 있음을 알 수 있다. 이에 대한 연장선상에서 A학교는 마음성장 수업이라는 예술치료를 매학기 마다 개설하고 있다.

“멈춰 서서 자기를 만나는 것이 어른인 저도 사실 늘 목마른 부분인 데, 정말 중요한 부분이라고 느껴져요, (중략) 그 시간이 지나고 나오면 아이들이 흠뻑 자기표현을 하고 나온 아이는 자기도 모르게 시원하다고 하는 표현하기도 해요. 아무래도 예술치료가 영향을 미친 것 같다 하고 부모들끼리 같이 결의를 했어요. 사실, 예술치료를 학교에서 계속 가져가려면 많은 예산이 필요하거든요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

이 마음성장 수업인 예술심리치료는 미술이 주매체로 사용되고 더불어 동작, 소리, 연극, 놀이 등 두 가지 이상의 매체를 사용하는 심리치료기법이다. 이러한 미술치료는 예술심리치료의 한 부분이라고 할 수 있다. 이 수업시간에 A학교 학생들은 학년별로 일주일에 한 시간씩 전문상담선생님의 도움을 받아서 자신의 내면을 들여다보기도 하고 다른 아이들과의 관계 속에서 풀어야 할 어려움을 함께 조정하기도 한다. 이 시간 외에도 한 학기에 몇 번은 상담 선생님을 개인적으로 만나서 더 세심한 도움을 받을 수 있기도 하다. 이 마음성장 수업은 학교 내부에 있는 상주교사와 분리하여 외부의 전문적인 상담교사를 통해 이루어지고 있다. 따라서 연구참여자 A로서는 부모들의 교육비와 후원금으로만 운영되고 있는 학교 재정이 굉장히 부담스럽다. 하지만, 각 아이들 내면이 건강해

야만 서로를 살리는데 좋은 영향을 미칠 수 있다는 생각에 부모들과 합의하여 지속적으로 진행하고 있다. A학교의 교육과정³⁷⁾에서 초등학교 1학년부터 6학년까지의 영역별 편성을 보면, 아래 학년과 위 학년으로 나누어 배우는 영역이 구별되어 있지만, 마음성장 수업은 아래 학년과 위 학년 구별 없이 일 년 내내 학기 구별 없이 수업 영역에 포함시킨다. 또한, 아이들이 아파도 이 수업이 있는 날은 등교를 할 만큼 미술이라는 매개체를 통해 자신을 드러내는 이 수업을 매우 좋아한다. 연구참여자 A가 재정의 부담을 감수하면서까지 마음성장 수업을 중요하게 여기는 것은 아이들이 좋아하는 이유도 있지만, 연구참여자 A가 어린 시절과 청소년 시절에 내적 갈등과 성장통을 겪었기 때문에 아이들에게는 그러한 내적 갈등으로 고민하지 않고 자유롭게 해주고 싶은 경험자로서의 마음이 반영된 것으로 생각된다. 엄연석(2012: 189)에 따르면, 어떤 사람이 행동하는 것은 반드시 그가 행위의 기준으로 삼고 있는 것에 기인한다고 했다. 연구참여자 A는 자신의 과거 경험 속에서 내적 갈등으로부터 해방을 간절히 원했다. 그러한 경험이 지금의 아이들에게 마음성장 교육을 중요하게 여기는 기준이 된 것이다. ‘나’에 대한 정체성, ‘너’라는 관계성, ‘우리’라는 공동체 생활로 소통과 배려를 체득하여 세상을 볼 수 있는 눈을 갖게 하는 것, 즉 ‘스스로 서서 서로를 살리는 사람’이라는 A학교의 교육이념이다. 이와 같은 교육이념을 통해 연구참여자 A는 한 아이의 개별성을 인정하고 존중하고 있음을 알 수 있다. 그리고 개인의 안정과 성장이 더 나아가 공동체의 발전을 가져올 수 있다는 그의 교육철학이자 실천지를 엿볼 수 있다.

다음으로 B학교에서는 아동의 개별성에 대한 존중이 학교 설립 목적에 다음과 같이 명시하고 있다.

“1)인간은 상호 관계를 맺으며 사는 공동체적인 존재들이다. (중략) 본교는 학생들이 이웃에 대한 진정한 관심을 갖고 다양한 은사들을 통해 서로를 위해 봉사하고 인정해 주는 삶을 실천하기 위하여 설립한다. 2)인간은 하나님의 형상으로 모두가 나뉘는 개성과 인격을 지닌 존재들이다. 모든 인간은 다른 사람들과 비교할 수 없는 고유한 존재이다. (중략) 본교는 학생들이 전 인격적인 존재

37) A초등대안학교 2015년도 입학설명회 자료집. p.7.

로 성숙해 가도록 돕기 위해 학생들의 소질과 적성을 개발하기 위해 특성화프로그램 및 체험위주의 전인교육을 전문적으로 실시하기 위하여 설립한다. (생략) ” (B학교 간행물2, 2011, P.28-29)

연구참여자 B는 기독교 세계관에 기반을 두고 학교를 설립하였다. B학교의 설립목적 1)에 ‘다양한 은사들을 통해’ 라는 표현은 기독교 세계관으로 보는 아동관임을 나타낸다. 기독교에서는 인간은 하나님의 형상대로 지음 받은 창조물로서 인간 자체로 존귀하며, 인간마다 하나님이 창조한 이유와 목적이 있고 은사가 각기 다르다고 여긴다. 여기서 은사는 달란트(talent)와 같은 의미로 사용되고 있다. 달란트(talent)는 본래 화폐의 단위를 말하지만, 성경에서는 통화단위로서 뿐만 아니라 하나님이 각 개인에게 부여한 재능이나 능력을 나타내는 말로도 사용되었다. B학교는 학생 각 개인이 가지고 있는 타고난 재능들을 찾아내어 자신만을 위한 삶이 아닌 타인을 위한 봉사하는 삶을 살게 하는데 목적을 두고 있다. 이에 학생들이 가지고 있는 소질과 적성이 무엇인지 탐색할 수 있는 기회의 장을 제공하는 곳이 학교이고 돕는 역할을 하는 자가 교사라고 생각하여 다양한 특성화된 프로그램과 체험위주의 교육과정 개발에 심혈을 기울이고 있다. B학교의 설립목적 2)에 표현된 ‘인간은 하나님의 형상으로 모두가 나뉠의 개성과 인격을 지닌 존재들이다’ 라는 의미는 다시 말해 모든 인간은 다른 사람들과 비교할 수 없는 고유하고 독창적인 존재라고 전제한다. 이 또한 설립목적 1)에서 내포하고 있는 의미와 다르지 않으며 아이들의 타고난 개별성을 인정하고 존중해 주는 것으로 볼 수 있다.

이러한 개별성 교육은 우리나라 교육환경에서 인정받지 못하고 있었다. 왜냐하면 우리나라의 학교교육은 개화기 무렵 근대국가 건립의 필요성이 대두되었고, 근대화를 위한 산업인력 양산을 목적으로 학교교육이 시작되었기 때문이다. 그래서 근대 학교교육의 보편적 경향성을 띠고 있는 국가사회 중심적 교육을 지향해 왔다(이길상, 2008: 438). 또한 오랜 기간 동안 유교적 전통문화와 세계관 속에서 교육이 실천되었던 한국에서는 학생을 개별적 인간보다는 가족이나 문중(門中)의 일원으로 여겼고(정영근, 2013: 4), 가풍과 가문이 지향하는 삶을 살아왔기에 개인 고유의 ‘자아’는 찾을 수 없었다. 하지만 연구대상 학교에서 표출되고 있는 교육활동이나 교육이념에서 기본적으로 아동의 개별성을 존중하고

아동중심적인 세계관이 내포되어 있음을 알 수 있다. 존중을 강조하는 대표적인 관점에 아동중심교육관이 있다. Peters는 아동중심교육을 비판하고 있으면서도 교육개념과 교육의 준거를 토대로 볼 때 존중은 교육의 본질적 개념은 아니지만 아동의 개별성에 대한 규범적 보호자 역할을 한다고 주장하였다(Peters, 1966/이홍우·조영태 역, 2004). Peters가 주장하는 교육입문에서의 존중의 원리가 어떤 비중을 차지하고 있는지 살펴보면 다음과 같다.

“교육체계가 더 많은 과학자와 기술자 양성과 같은 국가의 요구 충족 방향으로 나아간다면 개인들은 어떤 교조적인 패턴에 따라서 엄격히 주형되는 방향으로 나아갈 때는 개인적인 자아실현의 목적이 강조되는 것이 유익하다. 그러한 조건 하에서는 개인들 간의 차이가 강조되고, 개인들 각자의 세계관, 열망, 능력, 개인들의 독특한 취향 등이 존중되는 윤리적 원리가 강조되는 것이 중요하다.” (Peters, 1966/이홍우·조영태 역, 2004: 55).

이처럼 교육적인 존중의 요구는 국가적 차원에서 추구하는 목적이 교육을 도구화하고 개별성을 무시하는 방향으로 나아간다면 그런 병폐로부터 개인을 보호해주는 보호막의 기능을 한다. 이러한 측면에서 존중은 교육적 측면에서 중요한 의미를 갖고 있으며, 특히 아동의 개별성을 인정하며 침해받지 않게 해주고 있음을 알 수 있다. 따라서 대안교육에서 두드러진 특성으로 알려진 아동존중 관점은 그들 자신이 존엄성을 부여받은 존재로 인식할 수 있도록 그들을 대하는 것이다. 하지만 서머힐 학교에서 이루어지고 있는 지나친 자율성 보장에 대해서는 숙고해야 할 문제이며 적절한 제한과 조정을 통해 조화를 이루어야 한다.

2. 교육신념으로서의 민주성

신념이라는 것은 한 개인의 사고와 행동을 가이드 해 주는 것(Harvey, 1986)으로 실천지와 유사한 의미를 갖고 있으며 실재의 개인적 표현으로 나타나게 한다. 또한 신념은 경험을 통하여 정신적 세계관을 구축하고 직접적인 행동으로 표출하도록 기여하며 세상을 이해하는 틀로 정의하기도 한다(Pajares, 1992). 어

면 교사들은 자신의 신념을 바탕으로 ‘대안적 세상’이나 ‘대안적 교실’을 꿈꾼다. 교사의 신념은 학생에 대한 교사의 가정(假定), 교육이나 수업 등에 대해 교사가 생각하는 이상을 담고 있다. 이러한 교사의 신념은 개인적, 에피소드적, 감정적 경험과 밀접하게 관련되어 있으며, 개인적 신념에 근거하여 적합성을 판단할 수 없는 상황에서 상황의 의미를 읽어낸다(이소연, 2012: 19). 교사들은 자신의 신념에 따라 다양한 목표 가운데 우선순위를 정한다. 어떤 교사들은 교과내용에 치중하며, 어떤 교사들은 학생들의 인성을 중요하게 여긴다. 이처럼 신념은 한 개인에게 있어서 다양한 활동 중에서 어떤 분야에 관심과 에너지를 집중할 것인가에 대하여 조절하게 해주는 역할을 한다. 이 절에서는 대안학교장의 교육신념으로서 학교현장에서 표출하고 있는 민주성 교육에 대하여 살펴보고자 한다.

2.1. 자발적 참여를 통한 주인의식 함양하기

오늘날 ‘참여정부’ 또는 ‘참여민주주의’ 등 ‘참여’라는 용어를 많이 사용하고 있다. 시민의 참여를 적극 권장하여 이 나라의 주인임을 자인하고 보다 안정적인 민주주의 체제를 정립하기 위해서이다. 이때 ‘참여’와 유사하게 사용하고 있는 ‘참가’와 ‘참여’의 차이를 보면 ‘참가’는 일회적인 행사나 모임 등에 나아가 그것에 관련된 일을 하는 것을 말하고, ‘참여’는 꾸준히 지속해야 하는 공적인 일이나 사회 운동 등에 관여하여 도움을 주는 것을 의미한다. 이처럼 참여는 사적인 이익보다 공적인 일에 자발성을 원칙으로 지속성을 갖고 있다. 이를 통해 소속된 조직에 도움을 주며 자신의 존재감과 일에 대한 성취감을 느낄 수 있는 것이다.

이러한 측면을 고려하여 A학교에서는 참여에 대한 의미를 우선 교육과정 구성을 할 때 학부모의 적극적인 참여와 지원에서 그 의미를 찾고자 한다. A학교는 일반학교에서 사용하고 있는 국민공통기본교육과정을 따르지 않고, 독창적으로 아이들의 특성과 흥미를 고려하고 A학교가 추구하는 이념을 담아 자체적으로 재구성하여 사용한다. A학교는 교육과정 재구성시 교사들뿐만 아니라 학부모들도 참여케 하여 교육주체로서 교육에 대한 고민을 함께 나눈다. 연구참여자 A는 현직 교사인 학부모들을 좋은 인적자원이라고 여기고 있으며, 겨울방학동안 교육과정 지원팀이 모여 어떠한 주제로 새 학기를 꾸려 나아갈지에 대한 모

임을 갖는다. 이처럼 A학교는 교육과정이나 학교운영에 대하여 학부모의 적극적인 지지와 참여 속에 이루어지고 있다. 이처럼 학부모의 참여로 구성된 교육과정은 보다 아이들의 요구와 흥미를 반영할 수 있을 뿐만 아니라 전통학교에서의 일방적이고 획일적인 교육과정에 대한 대안적 방안이며 민주성을 반영하고 있다고 볼 수 있다.

“좋은 인적자원(학부모)이라고 느껴져 저희가 초기부터 교육과정 지원팀을 꾸렸어요. 그래서 모니터링부에서 부탁드립니다 했는데, 때로는 겨울에 대부분 교육과정에 집중해서 몰입을 하는데 회의에 같이 들어오시기도 하구요,” (연구 참여자 A 2014.12.09.)

연구참여자 A가 학부모들의 참여를 유도하고 있는 것은 지난 공동육아 어린이집에서의 경험 때문이라고 생각된다. 연구참여자 A가 과거 공동육아 어린이집에서 모든 의사결정이나 아이들 양육에 있어서 부모들이 직접 참여했던 경험이 있었고, 그 경험에 대한 좋은 기억을 가지고 있었기에 A학교에서 부모들의 참여 환경을 적극 조성하고 있는 것이다. Meijer, Verloop & Beijaard(2001)에 따르면, 실천적 지식은 교사를 중심으로 내적, 외적 모든 요인의 복합적 영향력에 의해 형성된다. 한 개인이 지각하는 복합적 요소들은 지각하는 정도와 방향에 따라 저마다 다른 영향을 미치고 있으며, 개인에 의해 지각되어진 이러한 요소들은 서로 얽혀서 통합적인 성격을 가지고 영향력을 발휘한다. 따라서 연구참여자 A의 학교운영의 방식은 공동육아 어린이집에서의 경험만이 아닌 연구참여자 A가 가진 독특한 삶의 맥락과 통합되어 나타난 결과라고 볼 수 있다. 다시 말하면, 같은 공동육아 어린이집에서의 경험을 한 다른 사람의 경우, 연구참여자 A와 다른 경험지를 형성할 수 있으며 다른 양상으로 표현될 수도 있다. 하지만 연구참여자 A에게는 공동육아 어린이집에서 학부모로서 참여했던 경험이 무엇보다 아이들을 위해 좋았다고 여겨졌기 때문에 A학교를 운영하는데 있어서 학부모들의 참여를 적극적으로 유도하고 권장하고 있다고 생각한다. 또한 학부모의 참여뿐만 아니라 학생들의 발언권이나 참여에도 주안점을 두고 있다. A학교 개교 당시 학교명을 정할 때에도 학부모와 교사뿐만이 아니라 교육의 주체로서의 아이들도 참여하여 당당히 그들의 권리를 행사할 수 있게 해주었다. 그래서

학교명도 다수의 의견을 좇아 아이들이 원했던 현재의 'A' 라는 이름이 있게 된 것이다. 아이들은 이 학교에서 자신들을 주체적인 존재로 인정받고 있다고 생각한다. 그 예로 학교에 방문할 때마다 느낄 수 있었던 것은 어린 초등학생임에도 불구하고 외부인을 대할 때 집주인으로서 책임감 있게 안내를 해주는 모습이었다. 또한 학생자치회를 진행하는 모습도 지켜보았는데, 자신들이 회의를 통해 정해놓은 규칙에 대하여 지키지 못했을 때 주의를 주는 모습이나 그 의견을 받아들이는 태도나 학교건물을 더럽히는 주변인에 대한 대안이나 건의사항에 대해서도 학교주인으로서 무척 진지하게 회의에 임하고 있었다. 학생자치회가 끝나고 회의 진행을 했던 학생회장(6학년)에게 회장으로서는 어떤 마음으로 회의를 진행하는지를 물었다.

“아무도 말을 못해서 억울한 상황이 안 생기게 모든 사람에 말에 경청하고, 그래도 줄구장창 끝어서 너무 애들이 지루해 하거나 뒤에 할 일을 놓치지 않게 하려고..(생략)” (A학교 학생회장 J군 2015.06.17)

학생회장은 초등학교 6학년이지만 학생회를 이끌어 감에 있어 모든 학생들이 말을 못하여 억울한 상황이 발생하지 않도록 모두에게 귀를 기울이고 있었다. 또한 소수자에 대하여 귀를 기울이는 동안에도 다른 학생들에 대한 배려 또한 놓치지 않으려고 두루 살피고 있음을 볼 수 있었다. 이처럼 A학교 학생들은 학교에서 교사들에 의해 일방적으로 세워 놓은 틀에 갇혀서 생활하는 것이 아니라 대부분 학생들의 의견이 반영되고 학생 자치적으로 세운 규칙에 의해 학교 생활을 하고 있다. 이것은 학생들의 자유로운 참여기회를 제한하지 않는 학교풍토가 영향을 준 것이며, 이러한 학교풍토 형성에는 학교장인 연구참여자 A의 학교운영 철학이 담겨 있다고 볼 수 있다.

이와 같은 관점에서 연구참여자 C도 같은 경우라고 할 수 있다. C학교는 운영위원회, 기획홍보소위원회, 교육소위원회, 시설터전소위원회, 미래발전소위원회 등 여러 소위가 있는데, 이 모임은 모두 학부모들이 주축이 되어 운영되고 있다. C학교의 운영위원회는 전반적인 대안교육의 발전과 지역문제를 고민하며 각종 현안에 대한 대책과 활동 참여 그에 따른 보고 등을 담당한다. 그리고 교육소위원회에서는 신입학부모 교육을 맡아 진행하고 있고, 미래발전소위원회는

마을주민들과 연대하여 마을협동조합을 만들어 도시농부 강의 등 학생과 지역 주민을 대상으로 아카데미를 열고, 텃밭공동체 사업들을 운영하여 C학교 학생들이 졸업한 이후 진로의 장으로 이용할 수 있도록 미래의 장을 기획하고 있다. 이와 같은 교육주체들의 능동적인 참여는 C학교의 특징으로 교사와 학부모 그리고 학생들이 학교의 미래를 위해 많은 활동을 하고 있다.

“부모모임에 소위가 많이 있는데 거기에 미래발전이라고 있어. 미래발전소위. 거기가 ‘포스트 불이’ 를 많이 연구하는 부모들 모임이야. 불이 이후에 어떤 진로를 다양하게 고민하고 그래서 여기 학부모들이 교육소위 이렇게 소위를 쪽 나뉘어. (중략) 미래의 지역사회와 진로를 고민하는 학부모들이 들어가 있고. 그 일환의 하나로 협동조합을 만든 거예요.” (연구참여자 C 2015.04.30.)

앞서 말한 미래발전소위원회에서 진행하고 있는 아카데미는 학생, 지역주민들과 함께 배움의 기쁨과 소통의 보람을 찾고자 학부모들이 주관하여 다양한 강좌를 개설하고 있다. 특히, 자연과학 강좌는 연구참여자 C가 인문학과와의 균형을 잡기 위해 만학의 나이에 배운 자연과학을 함께 나누고 공유하려는 의도로 학부모들과 함께 개설하여 강좌를 진행하고 있다. 이러한 연구참여자 C의 참여를 통해 학교장임에도 불구하고 끊임없이 학생과 소통하고자 하는 마음과 젊은 교사시절 부터 가지고 있었던 수업에 대한 열망을 읽을 수 있다. 연구참여자 C는 공교육 교사로서 있던 시절 교사민주화운동을 하며 교단의 민주화, 수업의 민주화 등을 실천했던 경험이 누적되어 그의 삶에 녹아 있으며 학생이나 학부모들의 요구에 민감하게 반응한다.

“교학상장(敎學相長)을 대안교육 버전으로 바꾸면 교-학-부모 상장이 된다. 아 이를 가운데 두고 교사-아이 부모가 함께 성장한다는 것인데, (생략)” (연구참여자 C 저서2, p.200)

연구참여자 C의 저서에서 알 수 있는 그의 교육관은 피교육자인 학생이 어떤 사람이 되어야 할지를 정하는 주체는 교사나 학부모가 아니다. 연구참여자 C는 부모의 경험과 교사의 정보, 그리고 학생의 꿈을 서로 주고 받으면서 함께 만들어 가는 것이라고 말한다. 이러한 그의 교육철학과 삶이 교육의 주체들의 자발

적 참여를 불러오고 있음을 가늠할 수 있다.

2.2. 고유의 특별함 속에서 다양성 인정하기

다양성이라 함은 나이, 종교, 성(性), 인종, 가치관 등 사람들의 개인적인 특성의 차이를 나타낸다. 다양성은 민주주의 사회에서 폭넓게 이해되는 개념의 핵심이며, 인간관계의 소통에 있어서 경험하는 차이와 다양성은 관여와 참여를 증가시키는 데 도움이 된다(나은경, 2007: 183). 이 절에서는 연구참여자들의 교육적 가치가 학교현장에서 다양성이 어떠한 방식으로 표출되고 있는지 보고자 한다.

A학교는 교사를 선발할 때 서류심사와 집단 면접 등 그 기준과 절차가 따로 정해져 있다. 연구참여자 A는 교사를 선발할 때 주로 대안교육 이념에 대한 것은 공유하고 있으면서 기존에 있는 교사와 다른 특성이나 성향을 가지고 있는 사람을 선호한다. 기존의 교사와 다른 기질과 정서를 지녔을 경우 갈등의 요인이 될 수 있지만, 다양성 속에서 함께 생활하며 서로를 보완 해 주는 것이 보다 큰 장점이라 여긴다. 이는 전적으로 교사들의 다양성이 무엇보다 아이들에게 일색인 것보다 유익하다는 생각을 갖고 있기 때문이다.

“저희가 가지고 있지 않은 걸 가지고 있는 사람일수록 더욱 좋은 것 같아요. (중략) 서로 이게 갈등의 요인이 될 수 있긴 하지만 같이 있다 보면 많이 서로가 서로를 보완해 주는 것들이 큰 것 같아요.” (연구참여자 A 2014.12.09)

연구참여자 C도 교사를 채용할 때, 기존교사회와 잘 어울리고 적응할 수 있는지를 보고, 특히 기존 교사회와 상호보완성을 고려한다. 연구참여자 C는 남녀 노소의 비율을 고려하여 구성비의 균형을 맞추고, 전공은 물론 달라야 하지만, 취향이나 취미까지도 서로 달라 다양성을 추구하는 것을 이상적인 교사구성으로 보고 있다. 교사를 다양화 구성하는 이유는, 다양한 교사의 구성이 학교생활에 있어서 서로 즐겁고 지루하지 않기 때문이며, 학생들에게도 균형된 교육을 실시할 수 있기 때문이다. 또한, C학교의 교육이념과 철학은 연구참여자 C가 지향하는 바와 같이 ‘이 세상은 둘이 아니고 다르지 않다’는 불이(不二 또는 不異)의 정신을 출발점으로 하고 있다. 너와 나, 인간과 자연, 가르침과 배움, 앞

과 행함이 둘이 아니고 다르지 않으며, 나아가 개인과 공동체, 인문학과 자연과학이 둘이 아니고 다르지 않다는 정신으로 이 세상을 배우고 느끼며 살아가는 것이다. 그리고 C학교의 배움과 가르침은 어느 한 방향으로만 향하지 않고 서로를 향해 공명한다. 주류와 비주류의 이분법적인 논리를 거부하며 세상을 균형 있게 배우고, 모두가 하나 됨을 가르치는 교육을 지향하고 있다.³⁸⁾ 연구자가 연구참여자 C에게 학생들을 가르치시면서 가장 기뻐할 때가 언제냐고 물으니, ‘가장 기쁘고, 가장 슬프고 이런 거는 기억이 안 나고, 별 필요성을 느끼지 않는다’고 답했다. 연구참여자 C는 기쁨과 슬픔, 행복과 불행은 함께 있는 것이지 따로 분리된 것이 아니라 동전의 양면과 같고, 행복은 일을 하다 보면 자연스럽게 따라오는 것이지, 일부러 행복을 추구하는 것이 아니라는 확고한 생각을 갖고 있다. 연구참여자 C는 대학시절 박정희 정권의 긴급조치 시대와 교사 발령 이후 교사민주화 운동에 참여하던 민주화항쟁 시절을 몸소 투쟁하며 치열하게 살았다. 1970년대는 박정희 시대 18여 년 가운데 가장 폭압적인 시기였으며, 이 시대의 긴급조치의 대부분은 학생운동을 겨냥한 것이다. 1971년 10·15위수령, 긴급조치 4·7·9호, 1979년 10·18계엄령과 10·20위수령은 오로지 학생운동을 진압·통제하기 위한 목적으로 발동하였다(신동호, 2013: 10). 이러한 상황으로 미루어 보아 연구참여자 C는 학생시위가 매우 잦고 격렬했던 이 시절, 함께 참여했던 동료들이 잡혀가는 것을 목도하고, 시대의 정의가 거부되는 것도 지켜보면서 어떠한 심정이었는지를 가히 가늠할 수 있다. 반면, 연구참여자 C는 시위현장에서 몸으로 직접 행동하지 못하고 도서관에 있어야만 했던 심약한 친구들과 교사민주화 운동에 참여하지 못했던 동료교사들에게 남다른 마음을 쓰고 있었으며 그들을 충분히 이해하고 비난하지 않았다. 그들의 사고와 행동을 틀리다고 보지 않고 다양함으로 받아들인 것이다. 연구참여자 C는 다양성이 인정되고 존중될 때 자연의 법칙이 성립될 수 있으며, 세상에 모든 생명체가 같은 종(種)으로만 되어있지 않기 때문에 멸종하지 않고 지금까지 존재할 수 있다고 믿고 있다. 연구참여자 C가 이와 같은 다양성에 대한 관점을 갖게 된 데에는 다음과 같은 이유에서 찾을 수 있다.

“대안교육의 철학도 철학이지만 그보다 아이들의 살아있는 모습과 동료 교사

38) C학교 2014년 하반기 총회자료집, p.35.

들의 열정에 감동하면서 그 힘이 나를 이끄는 원동력이 되었다. 평생 제자로 삼을만한 아이를 찾다가 포기한 이유는 모든 아이들이 다 특별하다는 진실을 깨달았기 때문이다. 이것이 내가 걸어온 교육의 길에서 다른 사람들이 만든 화려한 교육철학에 앞서는 나의 교육철학이고 나의 모든 것이다.” (연구참여자 C 저서2, 2014: 4)

연구참여자 C는 교사의 존재 이유를 아이들에서 찾는다. 모든 아이들을 특별하게 여기고 있기 때문에 위에서 언급했던 학생을 가르치면서 가장 기뻐던 일도, 가장 슬펐던 일도 그에게 있어서는 별 의미가 없다는 말이 비로소 이해가 된다. ‘교사 없는 아이는 있을 수 있지만, 아이 없는 교사는 있을 수 없다’는 연구참여자 C의 말도 같은 맥락이라고 이해할 수 있다. 연구참여자 C는 공교육과 대안교육을 통해 30여년 지내오면서 아직 미지의 것이 많이 남아있다는 것과 교사는 매순간 변하고 성장하는 아이들 속에서 아이들의 성장 속도를 따라잡아야 하는 벽찬 직업이라는 것을 깨닫는다.

따라서 연구참여자 C에게 있어서 하나하나 다른 특성과 다양함을 가지고 있는 아이들의 존재는 끊임없이 공부하고 학문탐구에 도전하게 하며, 그의 살아갈 이유와 원동력으로 여기고 있음을 알 수 있었다. 다양성과 다원성은 개인에 대한 확고한 신뢰와 개인을 용납하는 관용이 이루어질 때 인정될 수 있는 것으로 (박의경, 2010), 민주주의가 형성, 유지, 지속되기 위한 가장 중요한 기제이다. 물론 민주주의의 기본 이념은 자유와 평등이 그 기본 개념이지만, 이것이 지속되기 위해서는 서로의 다름을 인정하는 관용이 필요하다. 또한, 다양성은 학습을 촉진함으로써 실제 적용가능한 해결책을 찾아낼 뿐 아니라 혁신적이고 창의적인 아이디어들을 생산할 수 있다(Van Der Vegt & Bunderson, 2005). 이처럼 A학교나 C학교에서는 다양성에 대하여 배타적이지 않으면서 상호보완의 관계로 인정하고 있다. 이는 학교 내에서 구성원들 간의 인간적인 신뢰가 있기 때문이며, 혁신적이고 창의적인 환경과 문화가 형성되었기 때문이다. 이러한 문화의 정착은 짧은 시일 내에 이루어지지 않으며 오랜 시행착오를 거치면서 이루어진다. 이처럼 학교의 교사선발에 있어 다양성을 추구하는 학교장의 철학은 교사들에게뿐 아니라 학생들과의 상호관계 속에 영향을 미치고 있었으며, 이러한 문화와 풍토가 그 학교만의 특성으로 자리매김 하고 있다.

2.3. 비판적인 사고로 세상을 바라보기

비판적으로 사고하는 능력을 기르는 것은 교육과 밀접한 관계를 맺고 있다. 왜냐하면 교육은 교육을 받은 사람이, 즉 많은 경험과 다양한 활동을 한 사람이 사고하는 과정에서 근본적으로 공정한 것을 받아들이도록 도와주는 활동이기 때문이다(Scheffler, 1973: 80). 게다가 비판적 능력이 발달하기 위해서는 인지적·정서적 영역과 더불어 비판적 가치와 태도의 발달이 필요하다(Scheffler, 1966: 2). 특히 급격하게 변화하는 사회에서 다양한 가치가 더욱 확산되고 있기 때문에 자율적인 삶을 영위하기 위해서는 무엇보다도 먼저 비판적인 사고가 요구된다.

B학교에서는 특성화교육과정의 한 영역으로 시대적 변화 속에서 능동적으로 살아가기 위해 세상과 소통하는 교육을 지향하고 있다. 그 일환으로 효과적으로 소통할 수 있는 기술(IT, PPT)과 논리적이고 정확하게 의사소통할 수 있는 능력을 기르기 위해 영어, 토의토론(디베이트), 독서논술 등의 교육과정을 운영하고 있다.³⁹⁾ 즉, 비판적 사고와 의사소통 능력의 두 영역으로 나누어 역점을 두고 있다.

“디베이트는 논제를 분석하는 능력과 다양한 방법으로 정보를 수집하여 활용하는 능력을 키워주며 자신의 의견을 적극적으로 표현하는 의사소통 능력 배양을 목적으로 합니다.” (B학교 홈페이지)

특히, 디베이트는 자유토론과 달리 하나의 주제에 대한 찬반을 통한 학습자의 판단을 보다 구체적이고 분명히 하는 절차를 띠고 있다(하운수, 2011: 138). 이러한 디베이트의 교육적 의미는 학습자의 고등적사고력과 협상능력까지 제고시키고 있기 때문에 상대방을 설득시키기 위한 충분한 논리와 설득을 필요로 한다. 위에서 언급한 Mcavoy와 Hess(2013)에 따르면, 디베이트는 대화와 토론과는 조금 다른 방식으로 이루어진다고 볼 수 있다. B학교는 이러한 디베이트와 더불어 토론수업을 통해 친구들과끼리 다툼이나 갈등이 발생했을 때 ‘회복적 대화’

39) B학교 소개 및 입학안내서, 2014.

라고 하여 대화와 타협으로 갈등을 해소해 가는 특별활동도 진행하고 있다. 갈등을 해소하기 위해 대화를 사용한다는 것은 기본적으로 상호 간에 인격을 존중한다는 의미이다. 다시 말해, 인간의 존엄을 전제로 상호 평등함을 인정하고, 더 나아가 민주주의 기본이념으로 인간의 존엄과 가치를 실현하는 것이기도 하다. 인권을 존중하는 문화는 우리 사회에서 가치관의 혼란과 계층 간의 갈등, 사회통합의 요구 등 사회문제를 해결하는 원동력이 될 수 있다. 이러한 인권의 중요성, 인권보호 등 인권 감수성에 대한 제고가 학교 내에서 보다 필요하다(정상우, 2013)고 볼 수 있으며 이를 해결하기 위한 방법으로 대화를 사용하는 것이다. 또한, 학교에서 일어나는 다양한 문제와 사안들에 대해 일방적인 결정이 아니라 상호간의 대화와 논의를 통해 함께 결정해 가는 구조는 민주시민이 지켜야 할 생활원리로서 자기 입장을 논리적으로 설득하거나 다른 사람의 의견을 수용하는 중요한 소통 방법이라고 할 수 있다.

C학교에서는 비판적 사고력을 함양하기 위한 교육과정으로 인지교과영역⁴⁰⁾과 이성교과영역⁴¹⁾이 있다. 인지교과는 올바른 판단을 내리는데 필요한 기초적인 지식을 쌓고, 평생학습으로 나갈 수 있는 배움의 기초와 자기주도 능력을 기르는데 필요한 과목으로 구성되어 있다. 이성교과는 깊은 사유를 통해 자신의 가치관을 확립하는데 밑거름을 마련하는데 목적을 두고 구성하였다. 특히 이성교과 내용을 자세히 살펴보면, 입시위주의 공교육에서는 하기 어려운 장기간의 평화여행이나 논어, 도덕경, 성경, 불경 등 동·서양의 철학과 동서 고전 등을 다루고 있음을 알 수 있다. 연구참여자 C는 한창 민주화시대 때 존재했던 수많은 인재들, 시대의 지식인들이 사라진 것에 대한 안타까움을 가지고 있다. 지식인들이 큰 역할을 해야 하는데, 요즘 시대에 지식인들이 없는 이유를 가치를 주입식으로만 교육 받아서 그 깊이가 얕다고 생각한다. 민주화운동 때 주로 교재 삼아 읽었던 리영희선생의 책 가운데 페다고지의 마지막 문장은 ‘내 책을 비판적으로 읽지 않았으면, 내 책을 제대로 읽은 게 아니다’라고 적혀있었다. 여기서 ‘비판적 읽기’는 글의 정확성, 객관성, 타당성 등을 독자가 판단하면서 읽는 것

40) 인지교과 : 우리말글(고등국어, 문학, 글쓰기), 수학(수준별 수학, 인문수학), 외국어(영어, 일본어 등), 과학(생명과학, 자연과학, 융합과학, 지구과학 등), 역사·사회(한국사, 세계사, 정치, 사회문화, 지리 등)

41) 이성교과 : 독서교육, 학생부자치부, 평화감수성, 동·서양 철학(논어, 도덕경, 성경, 불경 등), 철학 에세이, 성교육, 동서 고전 읽기(그리스·로마 신화, 문학작품 등)

으로 단순히 내용을 이해하는 수준이 아닌 고차원적 독서 활동⁴²⁾이다. 이에 비판적 독서를 통해 비판적 사고능력을 길러야 함을 중요하게 생각한다.

또한 C학교는 시간표를 구성함에 있어 주로 오전에는 인지교과와 이성교과를 중심으로 배치하고, 오후에는 예체능 과목 등을 배치하여 보다 오전시간에 합리적인 판단을 잘 할 수 있는 교과로 구성하였다. 이와 같은 시간표 구성은 학교장 이전 시기에 ‘사랑방 모임’에서 송순재교수로부터 배운 유럽교육학이 영향을 준 것으로 생각된다. 그 당시 한 번도 들어보지 못했던 ‘몸과 교육의 관계’, ‘시간과 교육의 관계’, ‘공간과 교육의 관계’ 등 미국의 교육학과는 다른 관점에서 소개하는 유럽의 교육학을 송순재교수로부터 배우며 큰 충격을 받았다. 연구참여자 C의 배움의 과정을 통해서 학생들을 위해 존재하는 교사로서 무던히 노력하고 있다는 것을 엿볼 수 있었으며, 어떻게 하면 학생들에게 좋은 교육을 할 수 있을까를 고민한 흔적이 역력했다. 학생들에게 비판적 사고에 대한 중요성을 인식시키기 위해 시간과 교육과의 관계를 접목시킨 시도는 학생과 교육과의 관계에 대하여 고민하고 세심하게 배려하고 있음을 알 수 있다.

D학교는 작은 학교, 위대한 불복종 정신, 쓸모 있는 교육, 탁월성 교육이 네가지를 기반으로 행복한 인간을 추구하는 교육철학을 지향하고 있다.⁴³⁾ 특히, 위대한 불복종 정신은 획일화된 기존 교육을 있는 그대로 받아들일 수 없다는 신념으로 새로운 문화를 창조해 가고자 한다. 연구참여자 D는 “불복종은 반항의 개념과 다르고 너와 내가 다르다는 이유로 단지 싫은 감정을 표현하는 것이 아니다. 합당하지 않은 것에 대한 근거와 이유가 있는 저항이다.”고 이야기한다.

D학교 학생들은 이와 같은 학교 교육철학에 근거하여 창의적 불복종 정신으로 사회에서 일어나는 이슈에 대하여 다음과 같은 관점을 갖고 실천을 하고 있다. 2013년 6월 29일 “국정원 대선 개입, 민주주의 도난사건”이라는 제목으로 경향신문에 기사⁴⁴⁾가 하나 실렸다. 국가정보원 대선 개입을 규탄하는 촛불집회가 열렸는데 광주역 광장에서 시민사회단체 회원 3000여명이 모인 가운데 D학교를 포함한 4개 대안 고교생들이 이 집회에 참여하고 시국선언문을 발표하였기 때문이다. 그리고 D학교 고등과정 학생들이 자체적으로 발간하는 간행물에 집회

42) Basic 고교생을 위한 국어 용어사전, 2006. 11. 5

43) D학교 홈페이지.

44) 경향신문(2013.6.29.). “국정원 대선 개입, 민주주의 도난사건”

http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201306302209305&code=940202

에 참여했던 내용을 다음과 같이 전하고 있다.

“저희 D학교가 두 번이나 국정원에 맞서 싸운 것은 단순히 정부에 반항하는 것이 아닌, 생명과 평화 등의 가치를 존중하고 민주적 가치를 지향하는 대안학교로서, 국정원이 대선 개입과 대안학교 불법 사찰(민간인 사찰과 뭐가 다를까요)등을 하는 것에 반대해 더 나은 민주 사회를 만드는데 보탬이 되고자 하는 노력입니다. D학교인들은 우리 사회에 진정한 민주주의가 꽃필 날을 기대하고 또 그렇게 되기를 바랍니다.” (D학교 간행물<앎다움>, 2013-2호, p.21)

D학교 학생들은 어떤 사회의 문제에 대한 비판에 그치는 게 아니고 대안이 뭔가를 찾고, 창조적으로 만들어 내어 실천하는 것, 이것을 ‘창조적 불복종’이라고 배우고 몸소 실천하고 있다. 연구참여자 D는 사회문제에 대한 이야기를 학생들에게도 끊임없이 이야기 하고, 학생들로 하여금 그 문제를 직시하고 아이디어와 대안을 찾아낼 수 있는 교육을 하는 것이 그의 교육목표이자 곧 교육철학이다. 이러한 창조적 불복종이 D학교의 핵심 중에 핵심이고 앞으로 실현해 나가야 할 중요한 지향점이라고 한다.

역사적으로 정복과 억압의 과정에서 국가가 완전한 정의의 상태에 도달할 때까지 억압받는 자들의 저항과 불복종은 지속되어 왔으며, 이 정신은 17세기 영국 혁명기에 근대 민주주의로부터 그 기원을 찾을 수 있다(이재승, 2014: 14). 이러한 비폭력을 전제로 한 불복종은 현실 세계에서 정치적 권력, 경제적 권력, 문화적 권력 등 견고하게 결합되어 하나의 지배체제를 이루고 있는 곳이라면 언제나 필요하다(이재승, 2014: 13). 다시 말하면, 불복종은 대의민주주의 체제의 결함을 보완하기 위한 것이 아니라 민주주의의 본질적인 부분이자 국민의 주권임을 밝히는 행동이다. 따라서 D학교는 위대한 불복종 정신을 비롯하여 교육철학과 교육방향⁴⁵⁾을 통해 민주교육을 지향하고 있음을 알 수 있다. 연구참여자

45)●교육철학 : ①작은학교: 몇 십명의 작은 학교로 교사, 학생, 학부모가 가족처럼 생활합니다. ②위대한 불복종 정신: 획일화된 기존 교육을 있는 그대로 받아들일 수 없다는 신념을 바탕으로 새로운 문화를 창조해 갑니다. ③쓸모 있는 교육: 문화적 창조자로서 독립적이고 자립적인 인간으로 살아가는데 진정 필요한 것들을 가르치려합니다. ④탁월성 교육: 자아의 진정한 표현, 활짝 핀 개성, 고유한 잠재력 속에서 탁월성을 기대합니다.

●교육방향 : ①사랑과 자발성의 공동체 ②전인교육을 위한 실제적인 교육과정 ③생

D가 민주교육을 지향하는 데에는 1996년 9월에 찾아간 산청에 있는 D농장 수련원 생활이 첫 계기가 되었다. D농장에서 학교로 설립되는 과정에 모였던 다른 초창기 멤버들 중에 민주화 운동을 하던 교사분들이 많았고, 산청 D대안학교의 교육적 토대와 이념이 지금과 같은 간디정신을 이어왔기 때문에 그의 실천지를 형성하는데 많은 영향을 주었을 것이다. 산청 D대안학교는 처음 설립할 때 영국 하틀랜드와 서머힐 두 학교를 모델로 삼았다. 특히 하틀랜드를 설립한 Satish Kumar는 인도출신의 녹색환경가이고, 평화운동가로 알려져 있으며 『작은 것이 아름답다』라는 책의 저자이기도 하다. 간디선생의 일종의 제자이기도 한 사티쉬 쿠마르가 지향하는 학교는 삶과 동떨어진 것이 아니고 지역 안에서 살아가는 아이들을 위해 교사는 지역에 몸을 담고 살아가야 하고 도서관이 중심이 되어 도서관에서 아이들이 함께 책도 읽고 밥도 먹는 마을 중심의 공동체 학교였다. 이처럼 연구참여자 D가 가지고 있는 교육철학을 이해하기 위해서는 초창기 산청 D대안학교 시절부터 거슬러 올라갈 수밖에 없으며, D대안학교의 교육철학 역시도 연구참여자 D의 생애사적 삶과 무관하지 않음을 알 수 있다.

2.4. 학교를 넘어 지역사회와 함께 배우기

오늘날 우리사회가 기대하고 지향하는 좋은 시민이란 ‘민주시민’, ‘참여하는 시민’일 뿐만 아니라 ‘지역과 함께하는 시민’이다. 곧 ‘지역사회를 자신의 삶의 터전으로 여기고 지역사회 안에서 지역주민들과 소통하는 가운데 지역사회 발전의 비전을 지니고 지역사회의 문제를 스스로 찾아 해결할 역량을 지닌 시민’은 우리 사회가 바라는 가장 이상적인 시민일 것이다(김민호, 2011: 195). 박원순(2009)의 ‘마을이 희망이다’는 구호가 갖는 상징적인 의미는 지역사회에 관심을 두면서 종래 저항과 비판의 담론을 넘어 대안과 참여의 맥락에서 시민의 주체적 역량을 개발하자는 것이다. 하지만 이러한 시민의 자발적이고 주체적인 역량은 하루아침에 갖추어지지 않는다. 이러한 역량을 갖춘 시민사회를 만들기 위해서는 어릴 때부터 학교교육에서부터 이루어져야 한다. 이와 같은 염원을 담아

태적인 문화의 추구 ④의식주교육 ⑤학생이 참여하는 수업방식 ⑥체험학습의 중시 ⑦지역과 함께하는 학교 ⑧해외문화체험 ⑨발표와 인터뷰를 통한 평가 ⑩민주적인 학교

연구참여자들의 학교에서 어떠한 노력을 하고 있는지를 알아보고자 한다.

연구참여자 A는 아이들의 배움터를 학교 교실에 한정 짓지 않고 A학교가 소재하고 있는 마을 일대를 배움의 장으로 인식하고 있으며, 마을과 지속적으로 소통하기 위해 네트워크 형성을 시도하고 있다. 청소년수양관이나 마을 근처에 있는 공원이나 놀이터 등을 학교 운동장 삼아서 활용하고 있으며, 마을 신문에 아이들과 선생님의 글을 투고하고, 마을의 중요한 상징인 느티나무 근처에서 동네 어르신들을 모시고 마을잔치도 함께 하며 주민들과의 교류를 하고 있다. 동네를 아름답게 꾸며 보자는 취지로 진행된 ‘2014년 남동구 행복한 마을 만들기 공동벽화 그리기’에 참여한 A학교는 벽화를 그리기 전에 아이들과 함께 사전교육을 받았다. 그 사전 교육으로 인천지역 공공미술전문 ‘거리의 미술’ 사무실을 방문하여 일러스트레이터 작가에게 벽화그리기에 대한 구체적인 실기수업도 받았다. 「장수동 사람들」⁴⁶⁾이란 마을신문에 실린 마을벽화그리기에 참여한 아이들의 소감을 일부 소개하면 다음과 같다.

“실제 벽에서 선생님이 그려 놓은 해바라기를 색칠했다. 마치 꽃들이 흔들리는 것 같았다. 그래서 기분도 좋고 다음에 꼭 더 그리고 싶다.” (초등4학년 김 OO, 2014.11.27)

“오늘은 우리 동네를 더 예쁘게 할 벽화색칠을 했습니다. 저희 1-3학년은 색깔을 나눠서 했습니다. 초록, 연두 너무 예뻐습니다. 모두 다 즐겁게 했습니다. 해바라기 그림이었는데 고학년 언니오빠들이 하고 나면 더 예쁠 것 같아 설레었습니다. 하지만 옷이 묻는 것은 속상했어요ㅠㅠ.” (초등3학년 송 OO, 2014.11.27)

A학교 아이들은 마을벽화그리기를 통해 내가 살고 있는 마을에 보다 관심을 갖게 되었고, 예쁘게 꾸며진 벽화를 통해 뿌듯한 성취감도 느끼고 있다. 또한 선후배의 역할 분담을 통해 협력하는 법을 배우고 있다. 이와 같은 활동들을 통해 연구참여자 A는 아이들에게 동네가 배움터인 동시에 맘껏 추억을 쌓을 수 있는 운동장이라는 것을 직접 경험하게 하고 있었다. 동서고금을 막론하고 학교는 물리적으로나 상징적으로 지역사회의 중심이 되어 왔다. 우리나라에서 지역

46) 창간준비호, 2014.11.27. 이야기꽃이 만발한 장수마을만들기 추진위원회 발행.

사회학교의 문제가 논의되기 시작한 것은 1953년 UNESCO-UNKRA에서 한국에 파견한 교육계획사절단의 ‘대한민국 교육 재건’ 이라고 하는 최종보고서로 지역사회 학교의 과제가 거론된 때부터이다(김향식·최은수, 2009: 3). A학교는 열악한 학교의 사정을 오히려 지역사회를 배움의 장으로 활용하며 혁신학교를 시도하고 있다. 아이들은 동네 벽화 그리기나 A학교에서 조성해 놓은 교육환경을 통해서 동네에서 보고 들으며 많은 배움의 과정을 경험하고 있다.

“장수동은 아이들의 배움터인 동시에 맘껏 추억을 쌓을 수 있는 운동장이다. (중략) 아이들은 직접 경험한 것을 통해 참으로 많은 것을 배우게 된다. 동네에서 보고 들은 것을 통해서도 배움의 과정이 일어날 수 있기 때문에 장수동 전체를 학교로 보고, 교육환경 조성을 위해 다양한 활동을 하고 있다.” (경기일보 2015.09.18. 연구참여자 A 관련 기사)⁴⁷⁾

연구참여자 A는 동네 어르신들의 인생이야기, 제과점 아저씨의 빵 굽는 요령, 부동산 사장님의 동네 돌아가는 소식들을 아이들이 직접 듣고 경험하면서 자연스럽게 민주시민의 자질을 배워나갈 수 있다고 생각하고 있다. 그래서 아이들에게 지역주민들과 만나서 이야기를 듣고 조사한 내용을 발표하게 하는 과제를 내주기도 한다.

이처럼 대안교육은 인간적인 교류가 가능한 ‘작은 학교’를 지향하고 있으며, 일방적 전달이 아니라 학생 스스로 조사하고 탐구하며, 발견과 창의적 사고를 통해 학습하는 과정중심의 교육내용, 지역사회가 하나의 커다란 학교로서 풍부한 학습 원천이 될 수 있는 학교를 추구한다(Randle, 1991). 연구참여자 A는 Randle이 추구하고 있는 대안교육의 특성에 맞게 작은 규모의 학교를 지향하며 지역사회학교로서 자리매김하고 있다. 일반 행정에서도 주민참여형 마을만들기라는 표현을 많이 사용하고 있으며, 어느 지방자치단체에서는 동사무소 주도로 벽화그리기를 기획하기도 한다(이은진, 2006: 12). 물론 자발적 시민참여가 아닌 관(官)개입은 지방자치와 거리감은 있지만, 지방자치의 활성화는 국가주의적 대의제 정치구조에 대안으로 등장한 풀뿌리 민주주의를 의미하며, 이는 시민들의

47) 경기일보, 김민기자. <장수동 채운 배움 열기, 동네 전체가 ‘학교’> 2015.09.18.일자.
<http://www.kyeonggi.com/news/articleView.html?idxno=1034464>

직접적인 참여를 기본 원칙으로 한다. 따라서 A학교에서 마을을 배움터로 활용하고 있는 교육과정은 장차 미래의 시민으로 자라날 아이들에게 지역 활동에 참여하는 법을 익히게 하고, 지방자치의 원리를 배우게 하는 민주교육이라고 볼 수 있다. 사실 A학교의 교육과정은 매시간 수업을 통하여 실현된다. 한 교사의 수업은 수업문화를 통해 이해 될 수 있으며, 이 수업문화란 ‘어떤 집단이 외부로의 적용과 내부의 통합’이라는 과제에 대처하기 위하여 학습한 즉 집단이 창조하고 발견하고 발전시켜온 기본적 전제의 패턴이다(Schein, 1985). 즉 수업은 학교문화와 관련이 있으며, 학교문화나 풍토는 학교장의 교육관과 무관하지 않다. 때문에 A학교에서 민주교육을 지향하는 것은 연구참여자 A의 교육관이나 실천적 지식이 반영된 결과라고 볼 수 있다.



연구참여자 B는 대학교 때 교사선교회 활동을 한 이래로 그의 삶의 중심과 지향점은 기독교적 세계관에 기반을 두고, 학급 제자들을 양육하는 것이었다. 하지만 양육을 받은 제자들이 상급학교에 진학한 후 다시 만나 대화를 하다보면 그 가치관이나 삶의 태도들이 양육을 받지 않은 아이들과 크게 다르지 않다는 것이 고민이었다. 그러던 중에 대로우 밀러(Miller, Darrow L.)의 강의를 듣고 가치관과 세계관이 변화하기 위해서는 훈련이 필요하다는 것을 깨닫고, 기독교 세계관에 입각한 학교를 설립을 해야겠다는 결심을 하였다. 그 후 지금의 B학교를 설립하여 ‘하나님 나라를 위한 책임 있는 그리스도의 제자’로 키우는데 교육목적을 두고 있다. 이에 아이들 스스로 자신의 독특한 자질을 발견하여 사회와 공동체 안에서 책임져야 할 부분을 찾는 법을 가르치고 있다. 이신철(2005)에 따르면, 기독교내에는 정치적 지향을 갖는 기독교 우파와 일정한 종교적 태도를 유지하고 있는 복음주의와 근본주의로 구분된다. 특히 정치적 지향을 지니는 기독교 우파의 경우는 미국의 전통적 가치의 위기라는 사회의 세속화, 자유주의화 등 사회적 위기 징후에 대항해 발생했다. 이 기독교 우파는 편협된 종교주의에서 벗어나 선거에 영향을 미치는 것을 넘어서 미국의 국내외 정책에도 영향을 미치고 있다. 다시 말하면, 기독교가 민주주의에 대해 개인의 자유와 결합된 공동체적 가치 실현의 문제를 고민하고 문제제기를 하고 있다는 것이다. 이러한 관점에서 볼 때, B학교는 기독교 세계관을 바탕으로 설립된 학교이지만, 대화와 토론, 디베이트 등의 수업방식을 통해 합리적이고 민주적인 의사결정방식을 배우고 있다. 또한 지역주민들과 함께 살아가기 위하여 ‘희망마을 만들기’

등의 프로젝트를 시행하고 있으며 끊임없이 시도하고 있다. 이와 같은 학교 교육과정 운영 등을 통해 연구참여자 B는 일정한 종교적 태도에 머물지 않고 사회·정치 지향적인 태도를 갖고 사회적 실천을 하고 있음을 알 수 있다.

D학교는 머리로 익히는 배움, 가슴으로 익히는 배움, 몸으로 익히는 배움 이 세 가지 배움의 조화로움을 이루는 전인교육을 추구한다. 머리의 지식과 가슴의 사랑과 몸의 건강이 함께 조화를 이룰 때 학생들은 자유와 지혜라는 것을 얻게 된다고 믿고 있으며, 학생들은 지식과 사랑과 이를 통해 얻은 용기와 도전으로 세상 밖으로 나아가고 있다. 또한 연구참여자 D는 인간은 교과를 통한 배움뿐만 아니라 살아가면서 배우는 것이 많다고 생각한다. 과거를 돌이켜 보면 교실에서 배운 수학과 같은 교과수업의 기억보다 친구들과 만나 놀러 다니며 재미있게 놀았던 기억과 실제로 체험했던 것들이 주로 배움이 된 경험을 갖고 있다. 그는 이러한 경험이 개인에게만 머무는 것이 아니라 사회에까지 확장되기를 바란다. 그래서 연구참여자 D는 그 일환으로 지난 세월호 사건 때 중학생들을 데리고 직접 팽목항에 다녀왔다. 그곳에 가서 실의에 빠져 있는 부모님들을 위로하기 위한 것이었는데 그것을 계기로 현재까지도 학생들과 팽목항에서 만난 부모님들과 좋은 관계를 맺고 있다. 현장에 다녀온 학생들은 단회적인 경험으로만 그치지 않고 그 다음해에도 세월호 사건을 기억하며 그 현장에서 뜨거웠던 마음을 ‘0416 그날, 몸으로 기억한다’ 라는 주제로 세월호 1주기 추모제를 지냈다. D학교 학생들은 중학교과정의 학생이지만 그들 나름대로 <세월호 추모 평화주간 일정>의 계획을 세워 다이빙벨 상영, 70조각의 캔버스 맞추기, 소감문 낭독, 등 앞서간 친구들을 추모하는 마음으로 꺼지지 않는 초를 밝히며 하루 밤을 학교복도에서 지새우기도 하였다. 다음 아래에서 D학교 중학교과정 세월호 추모제 준비팀의 단장이 지은 글인 세월호 사건에 대한 소감문의 일부와 D학교 홈페이지에서 발췌한 학생들의 세월호 주간 일정의 사진을 소개한다.

“궁금했을 겁니다. 무섭고 두려웠을 겁니다. 앞으로의 미래를 생각했을 겁니다. 그런데 국가는 그 믿음을 묵인했습니다. 세월호가 침몰한지 벌써 1년이 다 되어 갑니다. 사람들은 말합니다. 이제 그만할 때도 되지 않았냐고. 고작 1년입니다. 아직 아무것도 밝혀지지 않았는데 무엇을 그만하나요. 사람이 죽었는데 아무도 책임을 지지 않았습니까. 누군가는 끊임없이 묻는데 누군가는 그만 하

라며 화를 내기도 합니다. 세월호를 묵인하고 잇는 것이 맞는 걸까요? 그냥 ‘하나의 큰 참사’ 이 정도로 기억하고 마는 것이 과연 잘 하는 일일까요? 우리는 질문해야 합니다. 밝혀야 합니다. 알아야 합니다. 알려야 합니다. 그리고 우리는 기억해야 합니다. 나누어야 합니다. 밝혀야 합니다. 목소리를 높여야 합니다. (생략)” (D학교 홈페이지 학교풍경)

	세월호 내용	참가하는 사람들
4/14 (화) 6:30 pm	- 다이빙벨 상영 - "0416 그날" 동영로 기록하다 - 커지지 않는 조난 방송하다	왕강수, 설다민, 유영우, 한재민, 유하영, 은혜 
4/15 (수)	세월호 70개 조각 캔버스화 밀그림 그리기 (세월호 준비팀)	김영욱, 정소담, 강찬희, 최재욱, 전솔, 홍세희, 진아
4/16 (목) 7:00 pm	추모 공연 	김태욱, 김동하, 이재민, 박재현, 문달하, 박저진, 숙

[그림 V-2] D학교 중학과정 세월호 추모평화 주간 일정

이와 같은 교육활동을 보면서 연구참여자 D는 체험과 교과를 연결한 통합적 수업을 지향하고 있으며, 학교 내에서 뿐만 아니라 사회적으로 그 배움의 장을 확장시키고 있음을 알 수 있다. 연구참여자 D는 D학교 2대 교장으로 새로 선출되면서 학생들과의 인터뷰 자리에서 다음과 같이 이야기 했다.

“나는 유전자가 신기해. 내가 대학에 갔을 때도 1기로 들어갔거든, 그리고 D 학교로 와서 산청에서도 창단멤버로, 그리고 제천으로 옮겨 갔을 때도 창단멤버로 가고, 물론 금산에서는 아니지만 2대 교장으로서 초창기처럼 뭔가 새로운 걸 할 수 있는 곳이잖아.” (D학교 간행물<알음다움>, 2013-1호, p.9.)

연구참여자 D는 그가 말한 대로 신기한 유전자를 가지고 있는 듯 그의 학교와 학생에 대한 사랑과 열정은 대단하게 보였다. 연구참여자 D는 단순히 물리적인 측면만 성장시키는 것이 아니라, 학교 안에서 교사와 학생 모두의 관계가

끈끈한 정이나 사랑이 넘쳐나고 자발적으로 움직일 수 있는 학교가 되길 시도하고 있다. 그와 동시에 국내외적으로 네트워크를 형성하여 우리끼리 만의 대안학교가 아니라 모든 대안학교가 동반자로서 함께 추진하는 것을 도모한다. 그 일환으로 학교와 지역사회와의 관계부터 맺고자 한다. D학교선생님들과 함께 지역 활동을 계속 해가면서 예전처럼 학교 안에서만 있는 게 아니라 학교 안팎을 같이 아울러 확장된 지역사회학교 형태로 거듭나고자 하는 것이다. 이와 같은 시도는 연구참여자 D의 생각이자 D학교의 교육철학이다. 지금은 마을과의 소통이 조금 부족하지만, 청소년들과 함께 창의적·경제적 플랫폼 등 프로젝트의 형태로 진일보한 학교로 가고자 노력하고 있다. 연구참여자 D는 그가 자라오면서 초등학교 때는 탁구선수를 해서 친구들에게 탁구를 가르쳐 주었고, 중학교 때는 투포환을 해서 친구들한테 투포환을 가르쳐 주었고, 대학교 때는 테니스를 쳐서 레슨도 하고, 이렇게 점점 가르치는 것에 익숙해지면서 상대방을 어떻게 대해야 보다 효과적으로 잘 가르칠 수 있는지를 고민해 왔다. 이러한 가운데 연구참여자 D는 현재의 학교에서도 늘 새롭게 도전하면서 획득했던 성취감과 기쁨을 학생들에게도 전수해주고 싶은 그 만의 유전자로 학생들과 함께하고 있음을 알 수 있다.

3. 상징으로서의 자아발견성

Turner(1982)는 사회·문화적 맥락에서 형성되는 상징을 중요하게 다룬다. 그는 상징을 시간의 흐름과 체제의 변화 속에서 의미를 발견하고 수렴해 가는 사회적 산물이자 문화의 기본 단위로 보고 있다. 이 절에서는 대안학교에서 상징으로 표출되고 있는 아이의 타고난 본성과 본질을 발견하게 해주는 교육에 대해 살펴보고자 한다. 이러한 교육은 한 개인의 타고난 재능과 본성을 존중하고, 자신이 선택한 것에 대해 스스로 책임지고 자립할 수 있도록 가르치는 교육환경에서 가능하다. 문화인류학적 관점으로 볼 때 상징적으로 표출되는 교육활동을 통하여 연구참여자들의 사회·문화적 맥락과 실천지를 이해하는데도 도움이 될 것이라고 생각한다.

3.1. 자립적 교육을 통한 내 삶의 주인되기

청소년기의 발달과업을 보면 부모 또는 다른 성인으로부터 정서적으로 독립하고, 자신의 적성에 맞는 직업을 선택하고 준비하는 일이다. 이 시기에는 현실적으로 진로수행에 있어서 다양한 경험을 통해 진로를 결정하고 동시에 심리적으로는 부모로부터 독립하여 안정된 정체성을 형성할 수 있도록 교육적 환경을 조성해 주어야 한다.

A학교에서는 교육이념으로 “스스로 서서 서로를 살리는 사람”이라는 주제 아래 나의 정체성, 너와의 관계성, 우리라는 공동체성을 지향한다. 이때, 나의 정체성을 형성하기 위한 방법으로 ‘생활에서 배우고 자기 살림을 스스로 꾸린다’는 목표에 다다르기 위한 다양한 교육활동을 하고 있다. 다음은 A학교에서 사용하고 있는 카페에 올려진 학교행사로 자격증 제도에 관한 글이다.

“A학교에서는 학교에 있는 기기를 사용할 수 있는 자격증 제도가 있습니다. 복사기, 제본기, 컴퓨터인데 컴퓨터는 한글과 파워포인트 사용에 대한 자격증입니다. 5학년 가을 학기부터 프로젝트 수업을 준비인데요, 프로젝트 수업은 준비와 과정 전체를 주도하는 거라 필요한 작업을 스스로 해내야 하기 때문입니다. 이번에 시험에 떨어진 친구들이 여럿 있었던 모양입니다. 그래서 4학년 부터 응시할 수 있고 1년에 두 번 기회가 있어서 차근차근 자격증을 따 두어야 합니다.” (A학교 카페 학교행사, 2015.6.3.)

A학교는 자격증을 소지한 학생들만 복사기나 제본기 등의 기기를 사용할 수 있다. 이 외에 스캐너를 다루는 자격증과 파워포인트 자격증도 있으며, 교내에서 자격증 취득 기간을 정해 놓고 복사기, 제본기, 파워포인트 강좌를 열어 실습을 하고 시험을 치룬 뒤 자격증을 학생들에게 발급하고 있다. 이렇게 학생들이 스스로 서기 위한 노력으로 자격증 제도 외에도 홀로 서기 위한 자립 활동을 시행하고 있다. 초1 학생부터 교사까지 예외 없이 점심식사 이후에는 전교생 모두가 각자 설거지를 한다. 그리고 실과 바늘, 끈 등으로 옷살림의 기본 기술을 익히고, 텃밭도 가꾸어 발작물로 샐러드나 국, 찌개를 끓일 수 있게 하고

있다. 또한 달력과 시간을 보고 시간표나 계획표를 만들어 자기 생활을 꾸리는 습관을 키워 스스로를 관리할 수 있게 한다. 이러한 활동을 통해 아이들은 성취감을 느끼고 자신에 대한 자신감을 형성하고 있다.

C학교에서도 A학교와 유사한 교육과정을 운영한다. C학교는 A초등대안학교와 달리 중·고등학교 청소년 시기의 학생들을 대상으로 하고 있기에 자신에 대한 이해를 바탕으로 관심분야를 분명히 하는 자신의 진로를 개척하는 데 더욱 관심을 기울이고 있다. 그래서 교육목표를 ‘나를 이해하기’, ‘세상 이해하기’, ‘나아갈 길 찾기’로 정하고 스스로 몸과 마음이 독립할 수 있도록 하고 있다. C학교의 교과영역은 인지교과, 이성교과, 감성교과, 생활자립, 진로탐색으로 나뉘어져 있으며, 특히 생활자립 교과영역에서는 다음과 같은 목표로 이루어지고 있음을 알 수 있다.

“밥살림, 집살림, 옷살림을 시기에 맞게 배워 자기 삶을 스스로 꾸려갈 수 있는 독립적인 사람으로 키우고자 합니다. 텃밭에서 직접 먹을거리를 키워 만들어 먹고 기본적인 의식주를 스스로 해결하며 손발이 부지런한 사람이 되는 것을 목적으로 합니다. 자기 몸을 스스로 가꾸고 지키는 생활습관을 갖도록 합니다. 농작물을 키우는 과정을 통해 생명의 순환을 직접 경험합니다.” (C학교 교육과정)

이와 같이 C학교는 학생들에게 개인과 공동체의 삶에 필요한 기술을 익혀 스스로 서고, 서로 도울 수 있는 인간이 되기를 지향하고 있다.

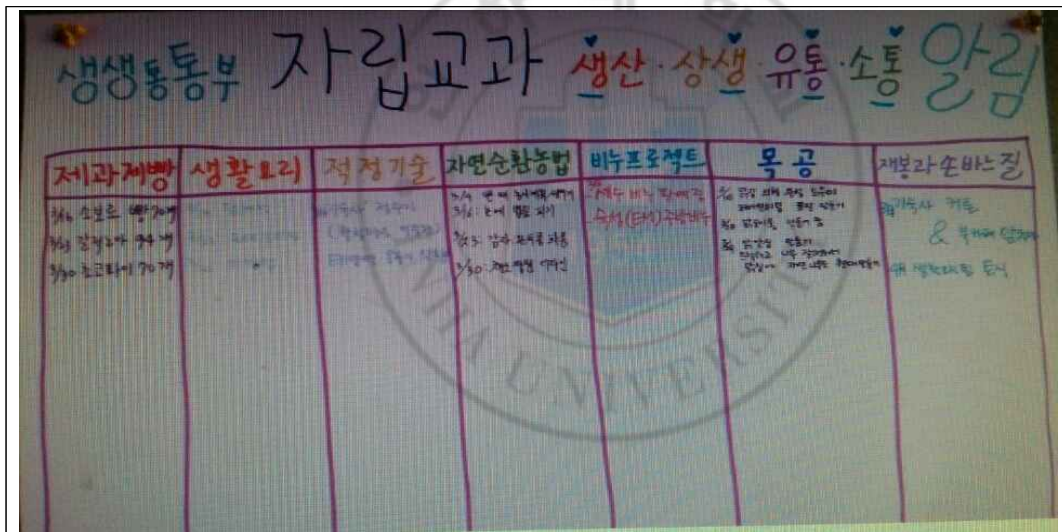
D학교의 교육과정에도 자립교과 영역이 있다. 자립교과가 갖는 목표는 삶을 위한 최소한의 자급 기술을 배우고 머리와 손의 균형을 맞추어 살아가는 능력을 키우는 것이다. 연구참여자 D는 음식은 물론 에너지 차원에서도 자립을 하고 싶어 하며, 더 나아가 학교 내에서 가능하면 에너지를 충원할 계획을 갖고 있다. 에너지 자립의 차원에서 학교자체 내에서 전기를 생산하여 자가 공급할 수 있는 ‘전환학교’에 대한 비전을 꿈꾸고 있는 것이다.

“음식부터 좀 자립하고, 에너지 자립, 학교도 사실 앞으로 에너지 자립하는 데로 가려고 앞으로 지향하는 것이 이제 에너지가 가능하면 학교 안에서 전부 소비될 수 있는 아까 말씀드린 생태 지향의 일종의 ‘전환학교’, ‘전환기획’ 많이

하지 않습니까? 전환학교로서 에너지 자립하는 학교로.” (연구참여자 D 2015.09.21)

전환학교, 전환기술은 적정기술이라고도 부른다. 적정기술의 정신적 기초는 간디의 사상 ‘스와데시’로 모국(母國)을 뜻하는 힌디어로부터 왔다. 이는 외부 시장에 대한 경제적 의존을 피하고자 하는 국산품 애용운동이다(이충구, 2015:54). 이처럼 경제적 자립이 곧 애국이라는 정신을 D학교의 모태로 삼고 있으며 연구참여자 D 역시 공유된 가치관을 지향한다.

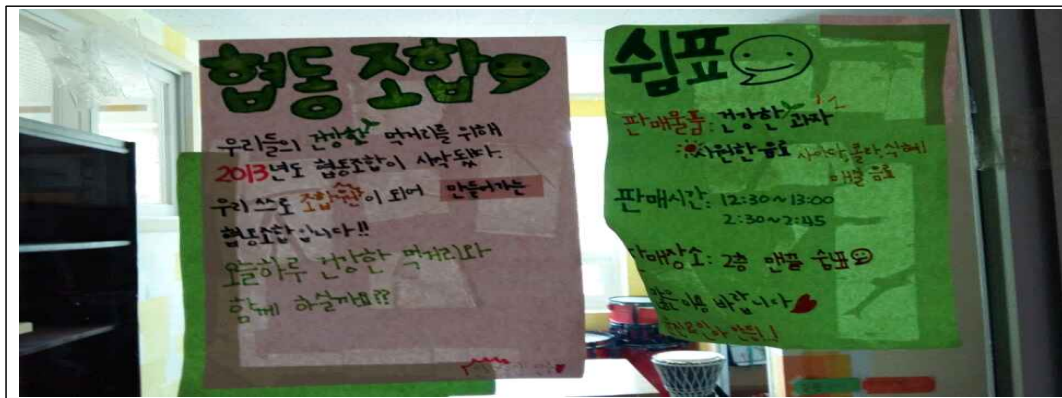
이와 같은 학교의 교육이념이 학생들의 교육활동에서 고스란히 나타나고 있음을 알 수 있다. D학교 학생들은 교내에서 제과제빵, 생활요리, 적정기술, 자연순환농업, 비누프로젝트, 목공, 재봉과 손 바느질 등 다양한 프로그램을 알림판 공고를 통해 스스로 선택하고 배우고 있다. 이러한 프로그램의 선택은 교사들이 일방적으로 계획하여 강요하는 것이 아니라, 학생들의 의견이 다양하게 수렴되어 결정을 하고 알림판을 통해 자신의 적성을 고려하고 자유롭게 선택하는 것이다.



[그림 V-3] D학교 자립교과 알림 공고

D학교는 전원에 위치해 있기 때문에 도시에서와 같이 대형 슈퍼나 편의점 시설을 가까운 곳에서 접하기 어렵다. 그래서 학교 자체에서 학생들이 좋아하는 음식이나 음료 등은 협동조합을 통해 자치적으로 운영한다. 그 종류로 매점과

카페 등이 있는데, 이는 학생들의 건강한 먹거리를 위해 협동조합 형태도 2013년도부터 운영되기 시작하였다. 매점과 카페 역시 학생들 스스로 자치적으로 일정한 판매시간을 정해 놓고 ‘쉽표’ 라는 이름으로 운영하고 있다.



[그림 V-4] D학교 협동조합 운영

이와 같은 과정을 통해 학생들은 스스로 살아가는 법과 경제활동의 기초를 직접 체험을 통해 익히고 있다. 이처럼 청소년기에는 부모로부터의 물리적·정서적 독립이 무엇보다 중요하다. 청소년기에 부모를 비롯한 교사나 성인으로부터 독립을 하지 못하면 성숙한 이성 관계, 확신 있는 직업선택, 자아정체감 확립 등 이후의 발달과제의 수행도 어려워진다(박완성, 2003: 3).

Hoffman(1984)은 유아가 부모로 떨어져 독자적으로 행동하려는 변화의 과정과 청소년기에 부모의 보호로부터 분리하여 나오려는 욕구를 연결시켜 심리적 독립에 대한 개념을 보다 구체화 하였다. 그는 청소년들이 독립된 개체로서 자아정체감을 획득하려면 부모로부터 심리적 독립을 해야 한다고 강조하면서 심리적 독립을 재는 척도로 네 개의 하위 영역을 나누었는데 다음과 같다. 첫째, 기능적 독립성이다. 이는 부모의 도움 없이 자신의 실제적이고 개인적인 일상을 스스로 처리하는 능력을 의미한다. 둘째, 태도적 독립성이다. 자신을 부모와 구별되는 자신만의 신념, 가치관, 태도 등을 지닌 개체로서 정의하는 것을 말한다. 셋째, 정서적 독립성이다. 부모에게서 친밀함, 인정이나 정서적인 지지를 과도하게 받고 싶은 욕구로부터 자유로운 것을 의미한다. 넷째, 갈등적 독립성이다. 부모에 대한 과도한 죄책감과 부담감, 적의, 분노 등의 부정적인 감정으로부터 자유로운 것을 말한다. 이처럼 Hoffman의 심리적 독립 척도를 기반으로 본

다면, A학교는 주로 기능적 독립성을 기르고 있는 것으로 보인다. 이는 초등대안학교이기 때문에 아이들의 특성과 발달단계에 맞춘 것이라 생각된다. A학교는 아래 학년에서는 기본생활습관 위주로, 상급 학년으로 올라 갈수록 복사기나 제본기 자격증 취득 등 물리적인 기계 사용법과 자신의 적성에 맞는 진로 선택을 위해 일반 중학교나 다른 대안학교 탐방의 기회를 주고 있었다. 다른 측면으로 본다면 아동의 눈높이에 맞는 맞춤형 교육인 것이다. 한편, C학교나 D학교는 기능적 독립성, 태도적 독립성, 정서적 독립성, 갈등적 독립성 모든 영역이 동시에 나타나고 있음을 알 수 있다. 기능적인 부분에서는 초등학생들과 같은 바느질, 목공 등 단순 기능이지만 그것을 이용하여 만들어 내는 결과물은 다르다. 그리고 B, C, D학교는 중·고등학생들이기 때문에 청소년기로서 예민한 사춘기에 접어들어 태도적·정서적·갈등적 독립기에 놓여진 시기이다. 그리고 C학교와 D학교는 생활자립, 자립교과 등의 유사한 교과영역을 가지고 있어 학생들로 하여금 생활의 자립, 성인들로부터의 자립을 위한 생활교육을 주로 하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 독립적인 사람은 타인의 의견에 흔들리지 않고 자신의 의견을 당당하게 제시할 수 있고, 자신의 가치관, 목표, 행동양식에 대해 확신을 갖고 있다(박완성, 2003: 9). 연구참여자들이 운영하고 있는 학교에서는 대체로 일반 전통학교에서처럼 교실 내의 수업에만 의존하지 않고, 삶 속에서 자립할 수 있는 교육활동을 지향하며 학생들로 하여금 ‘내 삶의 주인되기’ 를 가르치고 있었다.

3.2. 여행을 통한 세상 읽기와 자신과 사색하기

학생들에게 의미 있는 교육, 변화하는 미래 사회를 살아가는데 핵심적인 능력을 계발하기 위해서 기존의 고정관념에서 벗어나 열린 마음으로 세상을 바라보는 것이 요구된다. 어떤 광고에서 ‘열심히 일한 당신 떠나라’ 라는 이야기를 들어 본 적이 있다. 흔히 일상을 탈출하기 위해 여행을 가기도 하고 사고의 전환을 위해 익숙한 공간에서 벗어남을 시도하기도 한다. 이러한 측면에서 학생들의 열린 사고를 위해서 여행을 시키는 것도 좋은 교육방법이다. 학교에서 늘 단체로 다녔던 소풍이나 수학여행도 이러한 교육방법의 일환이다. 실제로 세계지리 과목의 경우 과목이나 교과서의 명칭을 변경하거나 교육과정 수준에서 여행이나 관광의 요소를 도입해야 한다는 주장이 끊임없이 제기되고 논의된바 있다(김

학회, 2006: 232). 또한 8차 교육과정 개정작업 과정 중에도 여행(관광) 요소의 도입을 둘러싼 논쟁(류재명, 2002; 이희용, 2002; 한국교육과정 평가원, 2006)도 있었다. 물론 시도와 논의에서 그쳤지만, 여행이 교육적 의미로 충분히 가치가 있음을 나타내 준다고 볼 수 있다. 여기에서 말하는 여행은 일반학교에서 모(某)월드나 모(某)랜드와 같은 놀이공원으로의 일일 소풍이나 관광버스를 대절하여 단체로 움직여야 하는 수학여행과는 다른 의미를 갖는다고 생각한다. 이에 연구참여자들이 운영하는 대안학교에서는 이러한 소풍이나 수학여행의 대안으로 어떠한 방법을 이용하고 있는지 알아보려고 한다.

B학교는 기독교세계관에 의해 설립된 학교이다. B학교의 교육목표는 ‘창조세계를 알고 청지기적 소명을 실천하는 사람, 진리를 알고 사랑하는 사람, 나를 알고 스스로 성장해 가는 사람’이다. 연구참여자 B는 아이들이 스스로 자기정체성과 소명이 무엇인지를 알아가기 위해서는 몸소 체험하고 느껴야 된다고 생각한다. 그래서 교육과정으로 특성화교육과정 안에서도 ‘창의도전’의 영역으로 현장체험학습, 테마여행, 국토순례, 해외이동수업 등 다양한 프로그램을 운영하고 있다. 미래사회의 폭발적인 지식의 증가는 주어진 지식을 암기, 숙달하는 주입식 교육과는 다른 방식의 학습형태를 필요로 하기 때문이다. 그래서 공동체가 직면한 문제를 주어진 자원과 정보를 융합하여 창의적으로 해결할 수 있는 능력과 자신의 관심사를 독창적인 절차와 방법으로 터득해 나가는 과정을 배우게 할 목적으로 이와 같이 세상을 읽는 교육을 하고 있다.

먼저, 국토순례의 경우는 이를 통해 아름다운 자연을 주신 창조주에 대한 감사를 배우고, 걷기를 통해 순례자의 인내를 배운다. 그리고 혼자서는 어렵지만 공동체를 통해 각자의 약한 부분을 서로 도와 가며 연합함으로써 서로에게 유익을 주는 섬기는 삶을 배우는 것을 목적으로 한다. 테마여행은 일괄적인 움직임이 아니라 학생들이 희망하고 원하는 관심에 따라 과학, 역사, 문화, 사회적인 이슈의 현장을 체험하고 오는 것이다. 학생들이 직접 계획하고 찾아 경험하면서 이 시대를 이해하는 기회로 삼게 하고 있다. 아이들이 학교 밖을 벗어나 자연과 세상을 보다 관조적으로 바라보고 체험을 통해 다양한 문화를 접할 수 있는 기회를 부여하고 있는 것이다. 그리고 해외이동수업으로 인도에 선교사들과 커뮤니티를 맺어 봉사활동과 선교활동도 그 곳에서 인도문화와 함께 체험할 수 있게 하고 있다. 이처럼 해외이동수업은 글로벌 시대에 책임 있는 그리스도의 제

자로 준비되기 위하여 집중적인 외국어(영어)학습을 하고, 다양한 경험을 통해 견문을 넓혀 자신의 달란트에 맞는 진로를 탐색하는 기회를 갖게 하는 것이다. 연구참여자 B는 8개월 정도 인도체험을 하고 돌아온 아이들을 보며 많이 의젓해지고, 생각도 많이 성숙해져 오고 있음을 느꼈다고 한다. 아래의 내용은 아이들이 인도로 해외 이동수업을 갔을 때, 그 곳 현지에서 생활하면서 학교 홈페이지에 그때마다의 느낌과 소감을 올려 놓은 글이다.

“드디어 떨리는 마음으로 인도 친구들을 만난 저희는 우선 가까워지기 위해 페이스페인팅을 서로 해주며 알아갔고, (생략)” (B학교 홈페이지 사진앨범, 2014.06.23)

“오늘은 8월 15일 인도의 독립기념행사를 했습니다. 한국은 1945년 8월 15일, 인도는 1947년 8월 15일, 일본과 영국으로부터 독립을 했죠. 그래서인지 살면서 느끼는 것인 분명히 다른 점도 많았지만 같은 점도 많은 곳이 인도라는 생각이 듭니다. (중략) 애국가를 부르고 인도국가를 부르며 행사를 마쳤습니다. 지금 세대를 사는 우리들에게 또한 잊지 못할 광복절이었을 것이고 앞으로도 잊지 말아야 할 광복절이었을 것입니다.” (B학교 홈페이지 사진앨범, 2014.08.15)

B학교 아이들이 인도로 갔던 해외이동수업을 통해 인도 아이들과의 만남, 낯선 나라에서 우리나라 독립기념 행사를 통해 느꼈던 특별한 경험은 감수성이 예민하고 자기 정체성을 형성해 나갈 시기의 청소년기에 오랜 기억과 자기 성장이 있다고 보여진다. 특히 B학교에서는 모든 교육과정을 기독교적 세계관에 바탕으로 두고 학교 설립 본래의 취지인 “하나님 나라를 위한 책임 있는 그리스도의 제자”로서 살 수 있도록 늘 공동체를 지향하는 삶을 추구한다. 그래서 여행이나 해외 이동 수업을 통해서도 넓은 세상 속에서 나보다 어려운 환경이나 처지에 놓인 사람들을 볼 수 있는 눈과 내가 가진 재능을 필요로 하는 곳이 어딘지를 늘 생각하게 한다. 이와 같은 교육과정과 활동들을 보면서 연구참여자 B가 대학시절 만났던 하나님, 그리고 교사선교회의 활동을 하며 배웠던 가치들이 그의 삶 속에 녹아 있으며, 그러한 가치를 지금의 아이들에게도 전수해 주려는 마음으로 그 교육적인 환경 조성을 위해 애쓰고 있는 것을 이해할 수 있었

다.

C학교에서도 3학년이 되면 인도나 네팔로 평화여행을 다녀온다. 이 평화여행의 목적은 가난하지만 행복하게 살아가는 이들과 함께 지내면서 서로 평화와 사랑을 나누는 실천적인 봉사활동을 경험하게 하는 것이다. 또한 여행을 통해 사람, 자연과 만나며 넓고 깊은 인간관과 세계관을 키우고, 과거와 현재가 공존하는 인도와 네팔의 다양한 문화를 보고 느끼고 체험하게 하기 위한 것이다. C학교는 5년 과정의 중·고 통합과정으로 운영하고 있는데, 중등과정 1-2학년, 뿔뿔과정 3학년, 고등과정 4-5학년으로 구분한다. 이때 중등과정에서 고등과정으로 넘어가는 뿔뿔과정으로 인도나 네팔 등 해외로 가서 평화와 봉사활동을 하며 여행을 통한 배움을 갖고 온다.

“밥을 아이들에게 퍼주거나, 설거지, 돌아다니며 더 먹고 싶은 아이들에게 더 퍼주는 일까지 우리 3기가 같이 참여했다. 그 후 타파탈리 빈민촌으로 이동해 준비했던 팀대로 수업을 진행했다. (중략) 방과 후 교실은 아이들과의 의사소통, 소극적인 아이들과 지나치게 적극적인 아이들, 각 교실을 무분별하게 왔다 갔다 하는 아이들로 인해 초반에 많이 빼거덕 했지만 전체적으로 봤을 때 아이들의 반응과 3기와 아이들이 말이 아닌 같이 노는 것만으로도 소통이 되었던 게 우리로선 성공적인 결과가 아니었나 추측해 본다.” (2013년 C학교 발행 신문 제20호, 송OO기자)

“그만큼 우리에게 평화여행은 너무 값진 경험이었고, 특별한 경험이였다. ‘똥은 것이라기보다 나누는 것이라는 마음으로.’ 라는 S쌤의 조언을 명심하며 이 평화여행이 3기에게 어떤 변화를 주었는지 조심스레 기대해본다.” (2013년 C학교 신문 제20호, 송OO기자)

C학교 학생들은 인도나 네팔 등지에서 우리와 다른 문화에 살고 있는 사람들과의 특별한 만남이나 경험을 통해 타자의 삶을 이해하고 나를 돌아보기도 한다. 이처럼 여행은 역사를 배우고 다양한 문화와 삶의 형식을 접할 수 있는 기회이다. 한편 비슷한 취향과 욕구를 가진 또래집단과 함께 하는 여행은 그 자체가 학습과 배움의 공간이 될 수도 있다. 청소년 시절 범생이였던 연구참여자 C는 시험이 끝날 때면 낱알이 친구들과 어울려 청량리에서 기차를 타고 가평이

나 대성리 같은 곳으로 놀러다녔던 일을 기억하고 추억한다. 그 청소년 시절 친구들과의 여행이 연구참여자 C에게는 매우 의미 있는 시간이었고 경험이었다고 생각한다. 김인선(2010: 26)에 따르면, 특히 청소년들에게 여행이라는 형식을 통해 제공되는 체험과 교육은 자기성찰의 기회와 역사문화에 대한 새로운 인식뿐만 아니라 사회성, 공동체성을 키워주고 자신감과 성취감을 북돋으며 다양한 진로탐색의 기회를 제공한다고 하였다. 따라서 연구참여자 C는 자신의 여행 경험에서 체득된 이로움의 실천지를 교육현장에서 보다 확장하여 반영하고 있음을 알 수 있다.

실제로 여행을 할 때는 현재의 장소에서 다른 장소로의 지리적 이동이 있다. 익숙한 공간에서 낯선 공간으로 이동하면서 예기치 않은 일들을 경험하기도 하고, 새로운 것과 마주하며 설레기도 하면서 갇힌 공간에서는 느낄 수 없는 다른 경험을 하게 된다. 일반적으로 우리는 여행과 관광을 구별하지 않고 사용한다. 하지만, 여행은 관광과 유사하지만 엄밀하게 보면 관광의 의미를 포괄하는 상위의 개념을 갖고 있다. 즉, 여행이란 출발지점으로 되돌아오는지의 여부와 상관없이 어떤 목적을 두고 자신의 생활영역을 벗어난 다른 곳으로 이동하여 활동하는 것으로 정의한다(김광근 외, 2001: 37). 세계문화사전(2005)에 의하면, 여행을 뜻하는 영어 단어인 ‘travel’의 어원은 ‘travail(고통, 고난)’이다. 여행은 본래 고통이나 고난이 따르는 것이었으나 오늘날 오락이나 즐거움으로 여겨진 것은 교통수단의 발달이라고 한다. 이처럼 여행이 교육적으로 의미가 있다고 여겨지는 것은 소풍과 같은 오락 기능보다 어떤 목적을 가지고 힘듦이나 어려움을 각오하고 자신의 일상영역을 벗어난 자신의 삶을 내려놓고 다른 문화를 철저하게 배우고 이해하는 것을 배우는 것 때문이라 생각한다.

3.3. 자연과 함께하는 생태교육으로 미래의 책임감 기르기

2011년 3월, 후쿠시마에서 발생한 초대형 핵 재앙은 미래에도 인류가 지속적으로 존재할 수 있을지에 대한 두려움과 엄청난 책임이 우리에게 있음을 시사해 준다. 인류는 자연으로부터 인간 해방을 위한 계몽의 역사로 자연을 지배해 왔지만, 인간이 자연과 맞서 이성과 과학의 힘으로 정복하기 시작하면서 인간과 자연의 관계는 역전되기 시작했다(노희정, 2013: 62). 앞서 말한 후쿠시마 원전

사고가 그 전형이라 볼 수 있다. 따라서 우리는 인류와 지구공동체의 생태적 위기를 극복하기 위해 냉철한 분석과 철저한 자기반성을 통해 인간과 자연과의 화해를 시도해야 하고, 자연을 사랑하고 존중하는 생태적 감수성을 길러내야 할 것이다. 이러한 시대적 이슈와 고민을 가지고 연구대상 학교에서는 어떠한 교육 활동을 하고 있는지 살펴보았다.

A학교는 상가건물 두 개 층을 빌려 쓰고 있어서 다른 학교와 달리 정식 운동장이나 터전이 없다. 도시형 대안학교이다 보니 고운 모래가 깔린 운동장이나 넓은 텃밭을 마련하는 일은 쉽지 않다. 하지만, A학교는 세상 어느 학교보다 넓은 마을을 교실이나 운동장 삼아 사용하고 있다. 지난 2005년부터 시작된 생태교실은 한 달에 한 번 아이들이 가까운 교외로 나가 자연의 생명력을 직접 체험해보는 현장학습으로부터 진행되어 오고 있다.



[그림 V-5] A학교 학생들이 텃밭 돌보는 모습

연구참여자 A는 생태교실을 통해 아이들과 정기적으로 자연현장에 나가 나무를 비롯한 생물들을 살펴본다. 겨우내 죽은 줄만 알았던 마른 나무에서 새싹이 돋는 것을 보고 감격의 눈물이 흘린다. 이처럼 생태교실을 통해 아이들도 선생님들도 자연과 사람, 사람과 사람이 더불어 함께 살아가는 방법들을 배워가고 있다. 연구참여자 A는 아이들이 달라지는 게 눈에 보이고, 아이들뿐만 아니라 학부모들도 같이 성장하는걸 보면서 힘을 얻는다. 또한 A학교 근처에 텃밭을 마련하여 봄에는 토란, 백련초, 감자, 고구마 이런 것들을 심고, 하반기에는 무, 배추, 파, 쪽파 등을 심고, 겨울이 되면 길러낸 배추와 파 등을 가지고 직접 김

장을 하고, 담근 김장을 겨우내 점심 반찬으로 먹고 있다. A학교 아이들이 직접 심고 길러낸 채소를 가지고 김장을 담그는 것은 생태체험 뿐만이 아니라, 살림살이를 배워 자립심을 키우는 교육과정의 일부에 해당하기도 한다. 이 밖에도 생태교육의 일환으로 A학교 아이들은 매일 아침 마을 근처에 있는 대공원을 찾는다. 환경을 깨끗하게 하기 위한 청소가 목적이지만, 아이들은 이 공원의 아침 공기를 너무 좋아하고 있다. 궁극적으로 이 맑은 공기의 행복을 누릴 수 있는 것은 자신들이 매일 아침 공원을 찾아가 청소를 하여 얻은 대가라는 것을 깨닫고, 인간과 자연의 상호 공존의 관계를 배우는 것은 생태교육에서 매우 의미 있는 일이라 할 수 있다.

또한 A학교 교사들은 밀양의 송전탑 건설 현장에 다녀온 이후로 교사회의를 거쳐 교육과정을 통해 ‘에너지 주제 수업’을 진행하기로 했다. 우리나라도 화력이나 원자력 발전소에 대해 여러 우려점이 제기되고 있는 만큼, 앞으로 어떻게 전기를 생산하며 살아갈 것인가에 대한 고민을 나누는 시간을 수업을 통해 마련한 것이다. A학교 6학년 에너지 주제수업을 담당했던 E교사는 대안교육에서 에너지에 대한 관심과 교육은 필수불가분의 관계이며, 에너지 수업은 지속가능한 삶을 위해서는 꼭 잡고 있어야 하는 주제라고 주장한다.

“밀양 송전탑 건설 현장에서 삶의 터를 온몸으로 지켜내고 계신 할머니, 할아버지들을 만나고 우리나라 에너지 정책과 핵에너지에 대해 알면 알수록 가만히 있을 수가 없었다.” (시사인천 연구참여자 A 인터뷰 기사, 2014.09.03)

A학교는 생태교육의 일환으로 에너지수업을 전 학년을 통해 진행하고 있으며 전반적인 흐름은 크게 자연 수업을 포함하는 살림살이와 과학영역에서 에너지를 다루고 있다. 에너지 수업으로 관련된 장소를 탐방하거나 캠페인 활동 등을 하며 사회문제에 대한 인식을 제고 시키고 적극적인 참여를 통해 삶에 대한 실천을 강조하고 있다. 연구참여자 A는 인천에는 핵발전소가 없어 시급한 현안으로 와 닿지 않지만, 중국 황사영향권의 직접적 영향을 받고 있기 때문에 중국 핵발전소 문제가 큰 지역적 상황으로 다가올 수 있다고 판단한다. 따라서 핵에너지의 위험성과 탈핵운동을 시민들에게 인식시킬 필요성을 느낀다. 아울러 연구참여자 A는 대체에너지와 적정기술을 구체적으로 만들어가야 함을 인식하고,

2014년 5월에 ‘태양과 바람의 도시를 만드는 인천모임(이하 태바도인)’을 만들어 그의 생태철학에 대한 실천을 하고 있다. ‘태바도인’⁴⁸⁾은 2014년 5월 24일 인천 YWCA 나눔장터에서 탈핵 캠페인을 시작으로 탈핵강연회, 탈핵 관련 영화제 등을 준비하고 있다.⁴⁹⁾ 연구참여자 A의 탈핵캠페인, 탈핵강연 등 주도적인 사회 참여활동은 어린 시절부터 부당함이나 편견, 정의롭지 않은 일에 순응하지 않고 몸으로 부딪혀 저항하며 살아왔던 삶이 몸에 녹아 실천적 지식으로 표현되고 있다. 또한 A학교 선생님들은 환경운동 차원에서 ‘태바도인’에 참석하며 대체에너지나 적정기술을 위한 논의와 ‘노후 원전 연장금지법’을 만들기 위한 서명운동에도 동참하면서 연대활동을 한다. 이러한 ‘태바도인’과 함께 연대해 한 걸음 내딛는 과정이 대안교육을 넘어 보편적 교육운동을 지향하고 삶의 총체적 대안성을 추구하고 교육의 생태적 전환을 시도하고 있다. 이와 같은 A학교에서의 에너지수업은 한정된 에너지 자원을 비효율적·비합리적으로 소비하는 것은 국가적 차원에서의 큰 손실이며 지구환경을 파괴하는 결과를 초래한다는 시민교육 차원의 수업이다. 작은 몸짓이지만 이러한 수업방식으로 시민의 정치 참여하는 것을 경험케 하는 것은 시민의 자기개발과 시민의식 형성에 실질적으로 기여한다(김혜정, 2012: 213). 이와 같은 시민교육을 주도하고 있는 연구참여자 A는 대학생 시기에 시민단체 활동을 통해 형성된 시민의식이 사장(死藏)되지 않고, 공동육아에서 자연스럽게 민주적 운영방식으로 연결되고, 이러한 경험 등이 축적되어 정치효능감으로 나타나고 있다고 생각된다.

Campbell, Gurin, & Miller, 1954: 187)에 따르면, “정치적 효능감은 개인의 정치적 행위가 정치적 과정에 영향을 미치거나 미칠 수 있다는 감정”이라고 말한다. 이 정치효능감은 정치참여를 설명하는 중요한 심리학적 기제중의 하나로 평가받고 있으며(Kenski & Stroud, 2006), 민주주의 체계의 건전성을 파악할 수 있는 가늠자로로서 기능하기도 한다(Craig, Niemi, & Silver, 1990). 따라서 연구참여자 A는 어려서부터 불의와 편견에 대한 내적인 고민들이 대학시기에 시민단

48) ‘태양과 바람의 도시를 만드는 인천모임’의 줄임말. 이하 ‘태바도인’이라고 함.

‘태바도인’은 후쿠시마 원전폭발사고, 수명연장 노후 원전에 관한 안전성 문제, 밀양과 청도에서 진행중인 송전탑 건설 반대 투쟁 등 핵발전소의 안전에 대한 위험성, 문제점에 대한 인식이 증가하는 상황에서 탈핵운동의 필요성을 느끼고 공감하면서 탈핵과 녹색 삶의 가치를 나누기 위해 만들어진 시민환경단체임.

49) 시사인천 2014.09.03.일자, 초등대안학교 이야기② ‘A학교의 에너지 주제수업’

체 활동으로 승화하여 참여하게 하는 원동력이 되었다. 또한 대안학교장으로 재직하면서도 대안교육연대 활동을 통해 교육문제, 사회문제 등으로 동료들과 지속적인 유대관계를 가지면서 더욱 정치적 효능감이 높아가고 있으며 그의 실천적 지식이 점차 발전 재구성되어 가고 있음을 가늠할 수 있다.

D학교는 교육목표로 전인적 인간, 생태적 인간, 공동체적 인간을 추구하고 있다. 특히 생태적 인간은 공존과 조화의 삶을 추구하는 지구별 여행자로 살아가기 위해 퍼머컬처와 생태감수성의 지향을 말한다.⁵⁰⁾ 연구참여자 D는 학생들이 어떻게 하면 생태주의적인 삶을 나누고 키워갈 것인가에 대한 고민이 많다. 이와 관련하여 노작의 날 행사를 마친 후 홈페이지에 올려진 글을 통해 연구참여자 D의 생태철학을 이해해 본다.

“노작의 날이었습니다. 오전에는 중고등 함께 손 모내기를 하고, 고등은 체육대회, 중학은 오후에 시원하게 물놀이를 했습니다. 땀의 소중함, 노동의 가치... 그리고 손 모내기를 한 후 점심을 먹을 때 어떤 친구는 쌀 한 톨의 소중함을 느껴 밥을 남기면 안되겠다고 이야기합니다. (생략)” (D학교 홈페이지 학교풍경, 2013.6.19.)

학생들은 직접 몸으로 모내기를 하며 땀을 흘린 후에 노동의 가치와 쌀 한 톨의 소중함을 느끼고 있다. 연구참여자 D는 이 외에 노동의 가치와 생태적 감수성 제고를 위하여 중등과정에서는 텃밭에서 배추나 무를 심어 기르고, 토끼와 닭의 사육과 벼농사를 짓는 등 유기농을 실시하며 퍼머컬처를 정착시키려고 노력한다. D학교에서 이루어지고 있는 학교급식은 대부분 직접 재배한 것들로 만들어진 반찬이다. 그러다 보니 육식 반찬보다 채소 중심의 반찬들이다. 학생들은 고기반찬이 없는 것에 대해 아쉬움과 불만을 드러내기도 한다. 연구참여자 D는 요즘 젊은 세대가 치킨을 간단히 주문하여 결제만 하면 해결된다고 여기는 사고를 우려하고 있다. 따라서 닭을 단지 치킨으로 보는 게 아니라 하나의 생명으로 여기는 인식, 즉 생태 감수성을 기르는 교육이 필요하다고 보고 있다. 연구참여자 D는 농사만 짓는다고 생태적이라고 생각하지 않는다. 땅과 사람과 지구를 보살피는 지속적인 농업문화(Permanent agriculture)가 이루어져야 한다고

50) 2015 금산 D학교 중등과정 학교요람, pp.12-13.

주장한다. 연구참여자 D는 이와 같이 지속적인 농업문화를 ‘퍼머컬처’라고 명명하였고, 이러한 문화는 하루아침에 이루어지지 않는다고 생각한다. 그래서 학생과 교사가 한 가족을 이루어 가족텃밭 가꾸기, 매일 그냥 지나치던 주변을 다르게 보기, 자연에서 주는 먹거리로 자급하는 풀(full)학교 운영하기 등 삶 자체를 새롭게 디자인하는 ‘퍼머컬처’ 생태수업중심의 교육을 지향한다.

전통적으로 인간과 환경 간의 상호작용을 강조하는 환경 속의 인간이라는 관점을 유지해 왔다. 단지 개인에게만 초점을 두거나 혹은 사회 환경을 분리해서 접근하기보다 양자 간의 상호작용을 중시하는 관점이 필요하다(이인정·최해경, 1995: 359). 교육이란 인위적이고 작위적인 것이 아니라 아이의 실제 삶 속에서 아이가 스스로 선택하고 체험할 수 있는 방법으로 접근되어야 한다. 이렇게 체험을 통해 습득된 지식을 가지고 실천한 행동에는 책임이 있음을 가르쳐야 한다. 자기 행동의 의미 및 궁극적인 목적에 대한 질문도 포함한다. 따라서 인간은 모든 행동뿐만 아니라 자연을 이용하는데 따른 책임을 잘 인식할 수 있게 해야 한다. 그것이 미래 세대에 대한 책임이라는 새로운 차원의 발견이기 때문이다. 미래 사회에 지구에서의 인류의 식량 확보, 에너지수급 안정, 삶의 공간으로서의 생태계 보존과 같은 문제의 어려움이 증가하고 있음을 고려할 때, 해결되어야 할 이 시대의 과제들과 교육은 분리될 수 없다. 그러므로 학교에서는 자연과 생명의 소중함과 미래에 대한 책임을 가르치고 배우며 실천할 수 있는 다양한 계기가 제공되어야 할 것이다.

이와 같은 맥락에서 본다면, 연구참여자 D는 어린시절부터 생태적인 자연환경에 자연스럽게 노출되어 있었다. 그의 삶 자체가 놀이였고, 그 환경 자체가 학습의 장이었다. 때문에 그 어린 결정적 시기에 학습되고 체득된 실천지의 영향으로 도시에서의 학교생활이 적응하기 어려웠고, 귀농을 꿈꾸게 했던 것이다. 궁극적으로 그는 그와 같은 진로를 선택하였으며 많은 대안학교 중에서도 생태환경 속에 둘러싸인 학교로만 옮겨 다녔고, 현재도 그러한 환경에서 학교를 운영하고 있다. 특히 D학교에서의 다양한 생태교육의 모습을 통해 연구참여자 D가 생태교육에 대해 남다른 고민과 성찰이 있음을 알 수 있다. 그의 생태적 감수성은 어린 시절 깡촌에서 자라면서 보고 느꼈던 자연적 경험에서 비롯되었다고 본다. 그 경험은 대학생시절 「녹색평론」의 귀농이야기를 통해 더욱 깊어지고 확장되었으며, D농장에서의 생활 역시 그 연장선상에서 볼 수 있다. 이처럼

연구참여자 D의 학교현장에서 실천되고 있는 생태교육의 관점은 그의 일시적인 삶의 영향이 아니라 전 생애를 통해 맥락적으로 형성되고 누적된 연구참여자 D만의 실천적 지식이라고 볼 수 있다. 또한, 생태교육에 있어 A학교, D학교를 비롯하여 B학교, C학교 모두 다양한 형태로 생태교육을 진행하고 있다. 특히 전원 기숙형 대안학교인 B학교와 D학교는 학교가 소재한 곳이 바로 자연 속이기 때문에 다른 교육활동을 일일이 열거하지 않아도 자연스럽게 생태적 환경 속에 놓여 있어 생태교육은 필연적이라 볼 수 있다. C학교는 전일제 도시형이지만 경기도 고양시 부근 도심지와는 멀리 떨어진 전원과 밀접한 곳에 위치하고 있어 전원학교와 일반 다르지 않다. A학교 역시도 도시형이지만 앞서 소개한대로 연구참여자 A와 교사들의 생태에 관한 지대한 관심과 노력으로 적극적인 생태교육을 하고 있음을 알 수 있었다.



4. 소결

본 V 장에서는 연구참여자들이 어린시기부터 현재까지 전 생애과정에서 특별한 사건과 경험을 통해 형성된 실천적 지식이 대안학교 현장에서 어떻게 적용되고 표출되고 있는지 그 양식을 살펴보았다. 연구참여자들은 학교현장에서 교육원리로서의 아동중심성, 교육신념으로서의 민주성, 상징으로서의 자기 발견성으로 크게 세 개의 대주제로 나누어 그의 교육철학을 실천하고 있었다. 그리고 아래의 <표 V-1>에 보는 바와 같이 하위주제의 교육활동을 통해 그들의 삶과 실천을 연계해 볼 수 있었다.

<표 V-1> 실천적 지식의 표출 양식

대 주 제	하 위 주 제
교육원리로서의 아동 중심성	아동의 요구와 흥미를 고려한 교육과정 구성하기
	자발적 놀이와 노작 중심의 교육활동하기
	아동의 개별성을 인정하고 존중하기
교육신념으로서의 민주성	자발적 참여를 통한 주인의식 함양하기
	고유의 특별함 속에서 다양성 인정하기
	비관적인 사고로 세상을 바라보기
	학교를 넘어 지역사회와 함께 배우기
상징으로서의 자아 발견성	자립적 교육을 통한 내 삶의 주인 되기
	여행을 통한 세상읽기와 자신과 사색하기
	자연과 함께하는 생태교육으로 미래의 책임감 기르기

먼저 연구대상 학교현장에서 ‘교육원리로서의 아동중심성’을 통해 표출되고 있는 교육활동을 살펴보았다. A학교와 B학교는 아동중심 교육과정을 지향하며 학생들이 스스로 자신의 적성과 흥미를 고려하여 자기계발과 진로를 선택할 수 있는 기회를 제공하고 있었다. 연구참여자 B는 아이들을 배제한 교육과정은 독이 될 수 있다고 생각한다. 그리고 교육과정은 종이 안에 가둘 수 없고 고정된 교육과정이 아니라 언제나 아이들의 특성에 맞게 끊임없이 재구성 될 수 있는

유연함이 있어야 한다고 강조한다. 또한 C학교와 D학교에서는 놀이와 노작교육을 통해 신체적 활동을 위주로 하는 기술적인 부분이나 자연을 활용하는 차원에 그치는 것이 아니라 정신적 창조활동을 강조함으로써 교육의 개선을 도모하고자 하였다. 물론 A학교와 B학교에서도 놀이나 노작활동은 기본적으로 활용하고 있다. A학교는 동아리 활동으로 목공방에서 원하는 것을 조작하여 만들 수 있고, B학교에서도 특성화교육과정에 전문교사를 모시고 진행하고 있다. 이처럼 자발적인 놀이와 노작활동은 흥미유발과 함께 성취감과 노동의 가치도 알게 하는 교육활동이라고 볼 수 있다. A학교와 B학교에서는 기존의 일반학교에서는 찾아보기 힘든 학생 개개인의 타고난 본성을 존중하며, 아이의 눈높이에 맞는 교육을 하고 있었다. 이는 소수로 운영하고 있는 대안학교의 특성이기도 하고, 학교운영자 즉 학교장의 교육철학이 반영된 결과이기도 하다. 아동중심 교육은 교사와 교육내용을 중심으로 하는 교육과는 상반되는 의미로, 교육에서 아동이 교육의 주체라는 사실을 소홀히 여겼던 반성을 포함한다(전숙경, 2007: 112). 하지만, 아동중심적으로 교육한다고 하여 아동을 방임하거나, 아동의 요구를 모두 수용하여 기존의 가치나 질서에 반하는 무례한 아이로 자라게 하는 것은 아니다. 아동을 위한다는 것은 매우 다양하게 해석될 수 있지만, 우선 아동을 존중한다는 의미로 성인과 같이 인격적 존재로 존중해 주어야 한다는 의미이다(송도선, 2004).

둘째, ‘교사신념으로서의 민주성’에 관한 교육활동으로 A학교와 C학교는 교육과정이나 교육활동에 있어서 학부모와 학생들의 자발적 참여가 이루어지고 있었다. 참여는 자신의 가치와 존엄을 깨닫고 동시에 자신이 속한 공동체에 대한 귀속감을 증대시켜 일체감을 가져오게 하는데 큰 의미가 있다(이승종·김혜정, 2011). 이와 같은 참여과정을 통해 주인의식을 갖게 되고, 책임감과 함께 개별적인 사회적·정치적 행동이 개발될 수 있는 공동체를 지향하고 있음을 알 수 있었다. 또한 A학교와 C학교는 아동중심교육에 있어서 각 개인의 타고난 본성을 존중하고 개인차를 인정해 주는 교육을 하고 있다. 그 연장선상에서 그 고유하고 특별한 것이 자칫 우월감이나 소외감 등으로 잘못된 선입견이나 편견이 되지 않도록 다양함, 그 자체로 인정할 수 있도록 하고 있다. 그래서 교사를 선발할 때의 기준은 다양함이다. 다양한 교사의 구성은 학교생활에 있어서 서로 즐겁고 지루하지 않으며 무엇보다 학생들에게 균형 된 교육을 할 수 있기 때문이다. B

학교는 대화와 토론 방식을 이용한 교육활동을 기획하여 갈등을 해소하고 의사소통 하는 방법을 익히게 한다. 대화와 토론이 가능하다는 것은 기본적으로 상호간의 인격을 존중한다는 의미이며, 민주시민이 지켜야할 생활원리로서 타인의 의견을 수용하는 중요한 소통방법이기도 하다. C학교는 비판적 사고를 기르기 위한 교육과정으로 인지교과와 이성교과 영역을 구성하여 논어와 도덕경, 동서양의 고전 등 폭넓은 독서교육과 유럽식 교육을 토대로 하여 시간표 구성에 있어 세밀한 배치를 하고 있었다. D학교는 위대한 불복종 정신을 학교의 교육이념으로 지향하고 있다. 여기에서 불복종 정신은 반항의 개념과 다르며, 합당하지 않은 것에 대한 근거와 이유가 있는 저항이라고 가르치고 있다. 하운수(2007)에 의하면, 비판은 논제에 대한 단순히 공격적으로 부정적 시각을 전제하는 것이 아니라, 어떤 사실을 무조건적으로 받아들이는 것을 부정하고 그 진위의 여부를 밝혀 합리적이고 민주적 절차에 의해 비판하는 고급사고를 의미한다. 연구대상 학교는 모두 일반 학교에서 시도하기 어려운 지역마을과 함께 아이들을 키우고 있다. A학교는 지역사회와 함께하는 교육으로 아이들의 배움터를 학교로 한정짓지 않고 온 마을을 학습의 장으로 활용하고 있다. 그래서 지역주민이 모두 아이들의 교사이기도 하다. B학교와 D학교는 전원기숙형 학교라는 장점을 이용해 전원 한 가운데 학교가 위치하고 있어 마을 주민들과 연대하여 마을 공동체를 형성하고 있다. C학교도 학부모와 학생들이 주체가 되어 지역마을과 함께 연대하여 협동조합을 조직하거나 ‘C학교 아카데미’를 운영하면서 여러 강좌를 개설하고 강사로 초빙하여 교육에 동참하게 하고 있다.

이와 같이 연구참여자들이 운영하고 있는 학교에서는 주로 참여, 다양성, 비판적사고, 지역성 등의 민주교육과 밀접한 관계를 갖고 있다. 민주시민교육은 정치체제의 통합성과 일체감을 형성하는 가치와 개인의 다원성의 가치를 조장하는 프로그램을 구성하고, 인간의 존엄성에 대한 존중, 개인의 권리존중, 사회변화에 대한 관심과 참여, 개인보다 집단을 먼저 생각하는 공동체의식의 함양을 주장하였다(Butts, 1988: 22-56). 허영식(2005: 19)에 의하면, 현대사회는 여러 분야에서 복합적 위협에 놓여 있기 때문에 이를 극복하기 위한 실천적 방안의 하나가 민주시민교육이다. 또한 현대사회에서 중요한 것은 학교를 위한 학습도 아니고, 지식 그 자체를 위한 지식도 아니며, 개개인과 사회전체에게 행복과 보람의 기회를 부여하는 ‘삶을 위한 학습’이다. 따라서 연구대상 학교들은 모두 이

사회가 요구하는 교육을 하고 있는 생활원리로서의 민주교육을 하고 있는 셈이다. 이러한 민주시민교육은 당연히 이루어져야 할 영역으로 이론으로 습득될 수 있는 지식이 아니라 부단히 삶에서 부딪히며 몸으로 체득되어야 할 지식이며 삶의 태도이다. 그렇게 때문에 연구참여자들이 긴 여정을 살아오면서 청소년시절, 대학시절, 또는 학교장이 되기 이전과 이후로의 모든 삶을 통해 경험한 것으로 그들이 중요하다고 생각하는 가치관, 이념, 철학 등을 삶으로 전수하고 있다고 보여진다. 교육은 인간에게 있어서 의도적이고 계획적인 활동이기 때문에 목적이나 이상을 추구한다. 교육은 교육하는 사람이 피교육자에게 가치 있다고 여기는 것을 전수하는 활동이므로 교육은 이상과 목적을 고려할 수밖에 없다.

셋째, ‘상징으로서의 자아발견성’으로 발현되고 있는 교육활동은 대안학교 현장에서 흔히 보여지는 특징이라고 볼 수 있다. 학생들 안에 내재되어 있는 숨은 끼와 재능들을 자유로운 분위기와 열린 공간에서 맘껏 펼칠 수 있게 도와주는 것이 대안교육 즉 대한학교의 장점이라고 볼 수 있다. 학생들이 가지고 있는 재능을 이끌어 내기 위해서는 우선 학생들이 물리적 혹은 정서적으로 독립하여 자신의 삶을 주인으로 여겨야 한다. 이에 A학교에서는 자아정체성을 형성하기 위한 방법으로 생활에서의 자립을 배우게 하고 있다. 자격증 제도나 살림살이 교과 영역으로 복사기, 컴퓨터 등의 활용이나 간단한 손바느질, 설거지 등 기본 생활습관에 대하여 부모나 교사에게 의존하지 않는 법을 익힌다. C학교와 D학교는 A학교와 유사하게 생활자립을 목표로 하고 있지만, 대상이 중고등학생이다 보니 A학교 보다는 높은 단계의 생활자립을 배운다. 바느질을 하되 자수나 퀼트를 배워 생활용품을 만들고, 텃밭에서 직접 가꾼 것을 가지고 반찬을 만들고, 목공을 이용해 정자나 그네를 만들어 학생들의 휴식공간으로 이용하게도 한다. C학교의 경우는 바자회를 열어 ‘아나바다’를 실천하고 경제적인 자립을 배우기도 한다. 이처럼 교실 안에서의 수업보다 삶 속에서 자립할 수 있는 교육활동을 지향하여 내 삶의 주인되기를 도모하고 있다. 또한 연구대상 학교들은 대체로 학년별, 학급별 또는 동아리별로 소규모로 그룹을 지어 테마여행을 통해 우리나라 명소나 의미 있는 장소를 찾아다니며 배운다. 그리고 해외이동수업이라 하여 인도나 필리핀 등지에 6개월에서 8개월 정도 머물다 온다. 그곳에서 우리의 문화와 다른 문화 공간을 통해 기후나 환경이 열악한 곳에도 처해보고, 나보다 어려운 아이들을 만나 봉사활동도 하고 돌아온다. 이렇게 감수성이 예민

하고 자기 진로에 고민이 많은 청소년기의 학생들이 일상을 벗어나 여행을 통하여 넓은 세상을 경험하고 나와 다른 사람들을 만나며, 동료들끼리 어려울 때 서로 돕는 법을 배우고 돌아온다. 더불어 내가 가진 재능을 어디에 사용해야 할까를 생각하고 자신과의 대화 속에서 진로를 탐색하는 기회를 삼고 있다. 그리고 자아를 발견하는 방법으로 생태교육을 통한 생태감수성과 미래사회에 대한 책임감을 배운다. A학교는 학교 인근에 있는 대공원을 이용하여 산책과 더불어 자연의 아름다움을 배우고, 마을 텃밭을 가꾸어 생명이 자라나는 신비감을 배우게 하고 있다. 또한 적극적인 교육방법으로 핵개발 반대 캠페인 등에 참여하여 전 지구적인 환경에 대해서도 체득하게 하고 있다. D학교는 노작의 날을 정해 직접 모내기를 하며 노동의 가치와 식생활에 있어서 많은 영향을 미치고 있는 생명의 소중함을 깨닫게 하고 동물을 길러 생태감수성을 함양시키려고 노력하고 있다. 이처럼 인간은 자연과 분리되어 살 수 없다. 그러나 인간은 자연과 생명의 소중함을 뒤로 하고 무한 개발을 일삼다가 오히려 이제는 자연의 역습을 당하고 있다. 이에 어려서부터 아이들에게 생태교육을 통한 생태감수성과 미래사회의 책임감을 갖게 하는 교육은 매우 중요하다고 본다. 이와 같은 교육은 대안교육 현장에서 생태교육의 가치를 알고 실천할 수 있는 이들로 하여금 이루어질 수 있다고 생각한다. 따라서 연구대상 학교에서 이러한 생태교육을 비롯하여 자기를 발견하기 위한 다양한 교육활동이 이루어지고 있음은 연구참여자들의 특별한 교육철학과 이념이 담긴 실천적 지식의 표출 양식이며, 역으로 말하면, 실천적 지식의 표출양식은 생애사를 통해 담겨진 그들만의 고유한 교육철학이라고 생각할 수 있다.

Ⅵ. 결론 : 해석 및 논의

본 연구는 연구참여자인 미인가 대안학교장의 생애 이야기를 통해 그들이 학교장으로서 어떠한 배움과 가르침의 과정에 참여하였으며, 현재에 이르기까지 어떠한 실천지를 형성하였는지를 살펴보았다. 이를 위하여 그들의 생애주기를 어린시기부터 청소년시기, 대학생시기, 대학 이후부터 학교장 이전시기, 학교장 시기로 분류하여 심층적인 인터뷰를 실시하였다. 구체적으로 가정 배경, 교사가 된 동기, 자신에게 가장 많은 영향을 준 인물이나 책, 학창시절의 경험과 교우 관계 등 연구참여자가 대안교육에 관심을 갖게 된 계기와 대안학교장으로서 갖는 교육적 신념이나 교육철학을 이해하기 위하여 본 연구를 실시하였다. 그리고 대안학교 현장에서 발견되고 있는 실천적 지식의 표출양식을 통해 그들이 생애를 살아오면서 형성된 실천지를 이해하고, 어떤 의미를 내포하고 있는지 해석하고자 하였다.

연구결과, IV장에서는 연구참여자들의 실천적 지식의 형성과정을 살펴보기 위해 생애주기별로 그들의 삶의 이야기를 기술하고 해석하였다. 연구참여자들은 출생연도, 성별, 태어난 고향, 가정배경 등이 서로 다르고, 각처에서 각기 다른 삶을 살아왔다. 그럼에도 불구하고 이야기를 통해 그의 삶을 깊이 들여다보면서 유사한 점을 발견할 수 있다.

연구참여자들이 교사가 된 동기를 살펴보면, 연구참여자 A의 경우는 아버지가 초등학교 교사였다. 그러나 연구참여자 A가 여섯 살 때, 그의 아버지가 돌아가셨기 때문에 그의 총체적인 삶에서 아버지와 만남은 무척 짧았다. 아버지는 자상하고 친절한 교사의 상은 아니었지만, 연구참여자 A는 늘 책을 보며 연구하기를 좋아했고 형이상학적 세계관을 추구했던 아버지의 모습을 기억하고 그리워하고 있다. 그런 아버지의 모습을 보면서 어린 나이에 교사가 되고픈 꿈을 갖기 시작하였다. 연구참여자 A는 우여곡절 끝에 지금의 대안학교에서 학교장으로서 또 교사로서 아이들을 가르치고 있다. 연구참여자 A는 처음에 학교운동을 시작했을 때에는 학교와 학생에 대한 열정이 너무 커서 밤낮 없이 일만 했고, 카리스마적인 리더십을 발휘하였다. 하지만, 세월이 흐르면서 자신을 위해 시간을 낼 수 있는 여유와 자신을 돌아보고 다양함을 수용할 수 있는 여유를

갖게 되었다.

연구참여자 B는 초등학교 4학년 때 아버지가 돌아가셨다. 그리고 홀로된 어머니가 힘겹게 4남매를 키워야 했고, 그의 학창시절은 너무 가난했다. 그래서 그는 일반대학에 진학하는 것을 포기하고 고 3때 담임선생님의 권유로 학비 걱정 없는 교육대학을 추천받아 장래 희망과 다르게 교사가 되었다. 하지만, 대학에서 교사선교회라는 동아리 모임을 통해 그의 인생관은 달라졌다. 교회라고는 한 번도 다녀 본적이 없고, 고 3때 친구의 권유로 딱 한번 교회 초청행사로 따라갔을 뿐이었다. 연구참여자 B는 교사선교회 모임을 통해 기독교 세계관에 대해 알게 되면서 교사로서의 정체성과 사명감이 재조명이 되기 시작했다. 기독교적 관점에서 아이들을 새롭게 바라보게 된 것이다. 그래서 공립학교 교사로 재직하면서 아이들을 위해 평생 제자양육만을 하며 살겠다고 결심하였다. 하지만 공교육에서 지향하는 교육철학과 자신이 기독교적 관점으로 갖게 된 교육철학으로 갈등이 생기기 시작했다. 그 무렵, 우연히 기아단체 부총재로 지내던 대로우 밀러(D. L. Miller)의 강의를 듣고 학교설립에 비전을 갖게 되었고 꾸준히 기도하며 준비하여 오늘의 B학교를 설립하게 되었다. 연구참여자 B는 연구참여자 A처럼 교사를 꿈꾸지 않았다. 가정형편 때문에 교육대학에 진학하여 말 그대로 우연히 교사가 되었지만, 특별한 계기로 가치관이 변화하게 되면서 지금의 대안 학교장을 하게 된 것이다. 그는 아이들에 대한 특별한 마음을 갖고 있다. 그 이유는 연구참여자 B가 교사선교회 동아리에 가입하면서 처음으로 신앙이라는 것을 접하게 되고, 절대자의 사랑을 알게 되면서 자신이 매우 사랑받고 있고 존귀하다는 것을 깨닫게 된 것이다. 그 이후로 아이들을 바라보는 관점이 바뀌게 되었다. 그에게는 아이들 한 명 한 명이 너무 귀하고, 그들이 이 땅에 태어나 목적이 분명히 있기 때문에 그들이 이 땅에 온 목적을 찾아주어야 한다는 소명감이 생겼다. 그에게는 그의 소명을 다하기 위해 지금의 특별한 B학교설립이 필요했던 것이다.

연구참여자 C는 학창시절 『상록수』를 읽으면서 책 속에 주인공으로 등장했던 채영신을 보고 교사가 되기를 결심했고, 사범대학에 진학하였다. 하지만, 연구참여자 C가 대학에 입학하던 시기는 1974년도로 ‘긴조시대’로 불렸던 긴급조치가 선포되던 시기였다. 이때는 전경들이 대학생들과 나란히 등교하고 여기저기서 데모가 한창이던 시기였다. 당연히 정상적인 수업은 잘 이루어지지 못했

다. 교수들은 대부분 해직되거나 구속되었고 대학생들은 삼삼오오 모여서 해직 교수들을 찾아다니고, 리영희 교수의 『전환시대의 논리』 등과 같은 책을 읽으며 이시대의 실체를 알아가던 시기였다. 대학 졸업이후 서울에 있는 Y고등학교에 첫발령을 받고 이제는 민주교사로서 열정을 받친 시간을 보낸다. 그리고 ‘상록회’라 불리는 서울 YMCA 교사회에 가입하여 민주교사, 즉 좋은 교사가 되기 위해 열심히 투쟁하고 전교조를 만들기 위한 극적인 장면도 연출하였다. 하지만 결국은 교사민주화를 외치던 이들은 모두 해직되었고, 연구참여자 C도 물론 해직되었다. 고통의 시절을 보내고 복직되었으나 수업에 대한 자부심으로 견뎌던 연구참여자 C는 학교붕괴, 교실붕괴라는 시대적 흐름에 학교를 그만두고 나와 대안교육의 길로 접어들게 되었다. 그리고 마침내 마지막이라고 여기고 있는 지금의 C학교의 교장으로 있으며, 연구참여자 C도 학생들과의 만남을 위해 지금도 자연과학이라는 수업강좌를 열고 있다. 연구참여자 C는 이 시대에 가장 치열하게 민주화운동이 일어났던 시절에 대학생활을 하였고, 그 후 초임교사시절에도 민주화 열풍은 계속되었었다. 그러나 군사정권 앞에 무릎을 꿇지 않았고, 타협도 하지 않고 올곧게 그의 길을 걸어갔다. 이는 심훈의 소설 『상록수』의 채영신의 영향도 있다고 생각한다. 소설 속의 채영신은 최용신이라는 실제의 인물이기도 하다. 최용신 선생은 함남 덕원 사람으로 식민지 수탈에 의해 피폐된 농촌사회의 부흥을 위해 농촌계몽운동으로 일생을 바친 여성 독립운동가이자 농촌 계몽운동가이다. 이때 최용신 선생은 ‘아는 것이 힘이다’라는 생각으로 문맹퇴치를 위해 힘을 쏟았다고 한다. 일제의 삼엄한 감시 속에서도 한글을 가르치며 식민지 농촌 수탈에 교육으로 대항한 그 시대의 독립투사였던 것이다. 이러한 사실로 미루어 짐작할 수 있는 것은 연구참여자 C가 대학시절 군부 독재의 칼과 총에 굴하지 않고, 민주화운동에 열심히 앞장 설 수 있었던 것은 소설 속의 채영신의 영향을 받은 것이라고 생각한다. 이는 청소년기에 일어나는 이상화 현상으로 볼 수 있다. 이상화는 가수나 영화배우와 같은 연예인부터 작가, 정치인에 이르기까지 그 대상의 폭이 다양하며, 이러한 이상화의 원인은 일반적으로 대중매체의 보급 증가로 여겨지고 있다(Raviv, Bar-Tel, & Ben-Horin, 1996). 그러나 연구참여자 C는 1954년생으로 중고등학생 시기가 1970년 즈음인 것을 감안한다면, 그 당시는 TV보급률도 높지 않아 대중매체의 영향이라고 보기는 어렵다. 다만, 책을 통해서나 그들의 감수성을 키우고 이상화현상이 나타

났을 것이라고 추측할 수 있다. 따라서 연구참여자 C는 대학시절 민주화운동이나 교사민주화에 앞장 섰던 것은 책 속에서 영향을 받은 채영신의 신념이나 가치관에 의한 이상화현상이라고 볼 수 있다.

연구참여자 D는 연구참여자 B와 같이 어린시기에는 교사가 되고자 하는 생각을 갖고 있지 않았다. 연구참여자 D는 경북의성에서 태어나서 어린시기를 보냈다. 그에 의하면 그 시절 의성은 매우 깡촌이었고, 어린시절 고향에서 자연과 벗 삼아 친구들과 뛰어놀던 추억을 갖고 있었다. 그래서 연구참여자 D는 대구에 있는 고등학교로 진학을 했을 때나 서울에서 대학생활을 하면서 고향에 대한 향수로 무척 힘들어 했다. 때문에 연구참여자 D는 자기 진로에 대한 탐색을 하면서도 늘 고향에 돌아갈 궁리를 하던 차에 「녹색평론」을 접하게 되었다. 그리고 그 월간지에 Y선생님의 ‘사랑과 자발성 교육’이라는 농장의 공동체생활에 관한 글을 읽고 이런 학교를 하고 싶다는 생각을 처음으로 갖게 되었다. 연구참여자 D는 즉시 산청에 있는 Y선생님을 찾아가 D농장 생활에 입문하게 되고 그곳에서 학교를 함께 세우며 대안학교 교사생활을 처음 시작하였다. 그리고 10여년이 훨씬 넘는 기간 동안 교사생활을 계속하면서 지금의 대안학교장의 자리까지 이르게 되었다. 연구참여자 D는 「녹색평론」의 글을 통해 인생의 전환기를 맞이하였고, 인생의 큰 스승 역시 글을 통해 만나게 되었다.

이처럼 연구참여자들이 교사를 하게 된 동기는 서로 다르다. 어렸을 때부터 간절히 원했거나, 가정형편 때문에 자신의 의지와 관계없이 교사가 된 경우도 있고, 글을 통해서 교사가 되기를 결심한 연구참여자도 있다. 하지만, 연구참여자들은 교사가 되기 전에 혹은 교사가 된 이후에 누군가의 영향을 받아 더욱 교사로서의 정체성이나 학교에 대한 설립을 제고하게 되었다는 공통점을 가지고 있다. 그리고 그 ‘누군가’는 실제의 인물일수도 가상의 인물이기도 하였다. 그보다 중요한 것은 그들이 가지고 있는 생각, 신념, 가치관으로부터 영향을 받았다는 것이다. 그래서 연구참여자들은 교사로서의 정체성 또는 대안교육의 정체성을 찾아 줄곧 달리고 행동할 수 있었다. 이처럼 한 개인이 무엇을 믿고, 무엇을 지지하며, 무엇을 중요하게 생각하느냐로 ‘무엇’에 해당되는 것이 가치관이라고 말한다. 이 가치관은 바라보는 관점에 따라 사람들의 판단과 선택, 그리고 행동양식이 달라지게 되므로 바람직한 가치관을 형성하고 확립하는 일은 한 개인이 인생의 방향을 설정하는데 있어서 매우 중요하다고 볼 수 있다(정호범,

2013: 122).

V 장에서는 IV 장에서 살펴본 연구참여자들의 생애 경험을 통하여 형성된 실천적 지식이 대안학교 현장에서 어떤 양식으로 표출되고 있는지를 살펴보고, 그 특성과 의미를 해석하였다. Elbaz(1981)에 의하면 실천적 지식은 이미지, 은유, 신념, 원리, 규칙의 형태로 나타나며, 개인마다 지니고 있는 독특한 유개인적인 지식, 처한 상황에 적응되어지고, 맥락적 지식이나 경험을 통해 형성되고 표현된다. 이에 심층인터뷰, 교육과정, 학교간행물, 시간표, 학교 홈페이지나 카페 등을 통하여 연구참여자들이 학교현장에서 발현하고 있는 교육활동에 관한 자료 수집을 하였다. 그 결과, 연구대상 학교에서 나타난 Elbaz가 정의한 실천적 지식의 표현 양식은 다음과 같이 나타났다.

첫째, 교육원리로서의 아동중심성이다. 연구참여자들은 교육과정을 모두 학교 고유의 이념대로 재구성하여 사용하고 있었다. 그리고 교육의 주체인 학생과 학부모들의 개입도 허용한다. 그러나 일부학교에서는 학생의 흥미, 적성, 발달단계 등을 고려하여 학생들의 요구를 반영하지만 학부모를 배제한 상태에서 수 년 간의 경험을 노하우로 갖고 있는 교사들의 전문성을 활용하여 교육과정을 재구성하기도 하였다. 하지만 공통적으로 일반 공교육과 같이 획일적이지 않으며 변화무쌍한 아이들을 고려하여 언제든지 재구성할 수 있는 유연함을 가지고 있었다. 그리고 교실 안에서의 경직된 수업보다 자율적인 열린 공간에서 자발적인 놀이와 목공수업 등 노작활동을 통한 노동의 가치와 성취감을 느끼게 해주는 아동 중심의 활동이 다양하게 이루어지고 있음을 볼 수 있다. 교육은 궁극적으로 인간의 삶을 행복하게 하기 위한 목적적인 활동이다. 때문에 인간의 개인적 욕구나 흥미와 관련이 있어야 한다. 교육에 있어서 흥미는 하나의 태도이며, 동기유발을 통해 행동하게 해야 한다. 행위의 주체인 아동이 흥미를 가질 수 있도록 교육적 상황과 여건을 부여하는 것은 중요하다(Archambault, 1956). 자발적 학습이 일어나기 위해서는 흥미가 있어야 하며, 흥미 또한 교육의 목적과 괴리감이 나타나지 않도록 아동의 내면의 작용과 연결시켜야 한다(Dewey, 1916).

이러한 측면으로 보았을 때, 연구참여자들은 공교육현장, 공동육아, 보습학원, 대안학교 등에서 20여 년간 꾸준히 아이들과 함께 동고동락을 하였다. 그리고 아이들과 함께 있는 것이 즐겁고 행복하기 때문에 평교사에서 학교장으로 지위가 바뀌었어도 수업의 끈을 놓지 않으려고 하였다. 아이들과 계속 소통하고 싶

어하는 것이다. 아이들 역시도 교장선생님과 거리를 두고 있지 않으며 스스로가 이 대하였다. 연구참여자 A는 ‘해바라기’라는 닉네임을, 연구참여자 C는 ‘강아지 똥’이라는 닉네임을 가지고 있다. 이 학교 아이들은 ‘선생님’, ‘교장선생님’이라는 호칭 대신에 ‘해바라기’ 또는 ‘강아지 똥’이라고 부른다. 그리고 연구참여자들도 그렇게 불러주는 것을 좋아하는 것 같았다. 연구참여자 D도 별명은 따로 없지만 아이들은 교장선생님이라는 호칭 대신에 ‘OO쌤~!’이라고 부른다. 늘 익숙한 상황으로 보였고 그 학교의 문화로 여겨졌다. 심지어 연구참여자 C는 아이들이 자기들 취향대로 손톱에 발라준 매니큐어를 벗겨질 때까지 계속 지우지 않고 다니곤 하였다. 이러한 모습은 교육과정에 나타난 교육활동은 아니지만, 전반적으로 학교의 분위기나 풍토를 읽을 수 있는 학교 전반의 문화를 보여준다.

둘째, 교육신념으로서의 민주성이다. 교육신념은 교사들의 내면화된 가치체계이며, 외형적으로 표출된 행동양식을 결정해 주는 자신의 가치관이자 인생관이다(정종진, 1999). 그러므로 연구대상 학교에서 발견되는 민주교육 활동들을 통해 연구참여자들의 내면화된 가치관, 신념, 실천지를 이해할 수 있다. 연구대상 학교들은 전반적으로 학생과 학부모들의 자발적 참여를 통해 운영되고 있다. 미인가 대안학교는 취학통지서나 컴퓨터를 통해 의무적으로 배정받아 입학하는 것이 아니라 학부모나 학생, 즉 교육수요자 자신의 취향과 적성을 고려하여 학교가 지향하는 교육철학과 학교문화를 보고 선택하는 구조이다. 때문에 이러한 구조 안에서 교육주체들이 자발적으로 참여하는 것은 당연하며, 민주교육의 활성화를 이룰 수 있는 기본 토대라고도 볼 수 있다. 민주시민사회에서 참여를 민주주의의 핵(Verba & Nie, 1972; Elkin & Soltan, 1999)이라 부를 만큼 참여는 자신의 가치와 존재감을 증대시켜 공동체에 기여하게 작용한다. 또한 연구대상 학교들은 민주교육의 하나로 다양성을 인정하는 문화를 형성하고 있었다. 특히 A학교나 C학교에서 교사 선발을 할 때의 기준을 다양함에 두고 있었다. 다양한 교사의 구성은 다양한 학생들에게 균형된 교육을 할 수 있기 때문이다. 다양함은 갈등의 요소로 작용하기도 하지만, 그것을 인정하고 극복하는 과정에서 진정한 민주주의를 실현할 수 있다. 민주주의의 우월성은 획일성이 아니라 다양성에 기인하기 때문이다. 이처럼 다양한 가치가 추구되고 있는 급변하는 사회에서 자율적인 삶을 영위하기 위해서는 무엇보다 비판적 사고의 기술을 터득하고 비판

정신을 갖는 것이 중요하다(Marples, 1999: 85). 비판적으로 사고하기 위해서는 원리와 목적을 파악하고 그것을 지지하거나 반대하기 위한 합리적인 논리와 근거가 필요하다. 이러한 논리와 근거를 갖출 수 있는 능력을 키우기 위해 연구대상 학교에서는 전체 학생회의, 디베이트, 학생자치회, 식솔회 등 다양한 이름으로 학교 내외적으로 일어나는 현황에 대해 토론할 수 있는 기회를 제공하고 있다. 비판적 사고는 우리가 살아가는 사회에서 규범적 지식, 이론, 정책적 제안, 주어진 다양한 문제를 해결하는데 필요한 민주시민이 길러야 할 덕목 중의 하나이다.

오늘날 많은 학교들이 지역사회에서 고립된 섬으로 존재하고 있다. 하지만, 연구대상 학교들은 민주교육의 일환으로 학교가 섬으로서만 존재하지 않기 위해 학교 담장을 넘어 배움의 장을 확장시키고 있다. 만약 학교가 지역사회와 단절된다면 지역사회가 보유하고 있는 풍부한 인적·물적 자원들을 놓치는 우를 범하게 된다. 또한 지역사회가 필요로 하는 바를 학교교육에 반영하지 못한다면 학생들은 졸업 후 지역사회에 진출할 기회를 잃게 된다(강영택·김정숙, 2012: 28). 이에 연구대상 학교에서는 지역주민들과 협동조합을 구성하고 지역주민들을 강사로 초빙하여 인적자원으로 활용하기도 하고, ‘희망마을 만들기’사업에 공모하여 정부로부터 지원을 받아 마을회관을 짓고 지역주민들과 함께 배움의 장을 만들어 가고 있다. A학교의 경우는 지역에 있는 대공원과 텃밭을 활용하고, 청소년수련관의 협조를 얻어 열악한 학교의 환경을 극복하고 있다.

이와 같이 연구대상 학교에서는 주로 참여, 다양성, 비판적사고, 지역성 등의 민주교육과 밀접한 관계를 맺고 있다. 민주시민교육은 정치체제의 통합성과 일체감을 형성하는 가치와 개인의 다양성을 존중하는 가치를 연결하게 하는 작업이다. 현대사회는 여러 분야에 복합적 위험에 놓여 있기 때문에 이를 극복하기 위한 실천적 방안의 하나로 민주시민교육을 필요로 하며, 개인과 사회전체에 행복과 보람의 기회를 부여하는 삶을 위한 학습을 지향한다. 이러한 측면에서 본다면 연구대상 학교들은 현대 사회가 요구하는 교육을 실천하고 있으며, 아이들에게 어려서부터 몸으로 체득하는 민주시민교육을 하고 있는 것이다. 이와 같은 민주시민교육이 자발적이고 끊임없는 혁신을 통해 이루어지고 있는 것은 연구참여자들의 신념과 가치관이 행동양식으로 표출되고 있다고 볼 수 있다. 또한 연구참여자들의 민주적 신념과 가치관은 우리나라 민주화운동의 역사의 현장에

서 경험한 삶을 통해 형성된 것이다. 물론 서로 다른 경로를 통해 민주화의 경험을 하였지만, 이 사회의 독재와 부정에 대해 순응하지 않았고 끊임없이 이의 제기하고 투쟁하면서 민주화에 대한 가치를 제고시켜 온 그들만의 실천적 지식이라고 볼 수 있다.

셋째, 상징으로서의 자아발견성이다. ‘상징’이란 ‘함께 던지다’, ‘결합하다’라는 뜻을 가진 그리스어 ‘심발레인’으로부터 온 말로, ‘겉으로 드러난 것이 보이지 않는 다른 것을 가리키고 드러내는 기능을 하는 것’을 의미하는 단어이다(양금희, 2012: 177). 여기서 상징으로서의 자아발견이란 눈에 보이지 않는 내면의 자아를 구체적인 교육활동을 통해 자아정체성을 찾게 하는 교육이다. 이러한 상징적 교육은 학생들 안에 내재되어 있는 숨은 끼와 잠재력들을 자유로운 분위기와 열린 공간에서 자유롭게 펼칠 수 있게 도와주는 것으로, 이는 대안교육의 장점이며 특징이라고 할 수 있다. 연구대상 학교에서는 이러한 아이들 내면에 숨겨져 있는 본질, 즉 재능이나 잠재력을 밖으로 끌어내기 위해 우선 학생들이 물리적 혹은 정서적으로 독립하여 자신을 삶의 주인으로 만드는 작업을 하고 있다. 그리고 국내나 국외로 여행을 다니면서 일상에서 벗어나 세상을 바라보는 눈과 자신과의 사색을 통해 자신을 객관화하여 볼 수 있는 환경을 조성해 주고 있다. 그리고 인간은 자연과 더불어 살아가야 하는 존재임을 깨닫게 해주기 위해 생태교육을 하여 생태적 감수성과 우리 사회의 미래에 대한 책임감을 기를 수 있도록 하고 있다. 그 예로 텃밭 가꾸기, 모내기, 동물사육하기, 에너지수업과 탈핵 반대 캠페인 등 체험적인 교육활동을 통해 생태감수성을 함양하고 전 지구적 사고를 통해 미래에 대한 책임감을 기를 수 있도록 하고 있다. 이러한 측면에서 볼 때, 연구참여자들은 부모님과의 정서적인 갈등, 막연한 죽음에 대한 두려움, 교사의 정체성이나 교육철학에 대한 고민, 민주화에 대한 갈등 등 자기 내면과의 갈등으로 인해 자라오는 동안 깊은 상처로부터 극복했던 경험이 있다. 이러한 경험이 그들만의 실천적 지식이 되어 학생들로 하여금 자기 안에 갇혀 있지 않고 밖으로 쉽게 나올 수 있는 방법을 전수해 주고 싶어한다.

이와 같은 연구결과를 통해 연구참여자들의 실천적 지식은 각기 다른 배경과 환경 속에서 다양한 경험으로 형성되었지만, 학교현장에서 실천적 지식으로 표출되고 있는 양식을 보면 연구대상 학교 모두 세 가지의 유형으로 분류할 수 있었다. 대안학교장의 실천적 지식은 학교문화 형성에 재생산 되고 있다. 학교

문화는 학교에 소속된 구성원들이 모두 받아들일 수 있는 공통의 신념, 이념, 교육관, 관습 등을 모두 포괄하는 넓은 개념이다. 이러한 학교문화 형성에 학교장의 교육철학과 리더십이 지대한 영향을 준다는 연구결과에 대해서는 앞서 밝힌 바 있다. 이러한 학교환경과 문화의 중요성에 대해서 Bronfenbrenner(1970a)는 아동을 둘러싸고 있는 물리적·심리적·사회적 환경 등 생활경험의 총체가 아동에게 심대한 영향을 끼친다고 언급한 바와 같이 형식적으로 문서화 되어 있지 않고 의도하지 않았으나 잠재적으로 학교 환경과 문화에 의해 그 가치의 영향을 받게 되는 것이다. 이기범(2000)에 따르면, 좋은 학교문화를 이루어나가기 위해 학교장은 좋은 삶을 향한 교육의 비전을 재구성하고, 시간과 공간의 개방, 관계와 참여의 확대, 자기개신의 지속 등을 제시해야 한다. 이러한 환경에 놓이게 된 학교 구성원들은 공유된 경험에 의해 정신모델이나 기술 등의 암묵지가 창조할 수 있는데, 이를 공동체 속에서 사회화의 과정으로 볼 수 있다(임지혜, 2014: 65). 이와 같은 과정으로 형성된 학교문화는 학교의 구성원인 학생, 교사, 학부모들에게 의도적이든 비의도적이든 간에 영향을 주고 있고 있으며 구성원 또한 내면화 되어 암묵지를 형성하게 된다. 그리고 반복적으로 이러한 학교문화는 다시 표면화 되고, 새로운 구성원들에게 또 다시 영향을 주게 되는 것이다. 이러한 문화가 형성되고 정착하기까지는 많은 시간을 필요로 한다. 특히 좋은 학교문화는 더욱 그러하다. 하지만 공립학교의 경우에는 학생, 교사, 교장 등 일정한 주기로 구성원이 순환되기 때문에 어느 특정한 문화를 유지하기에는 한계가 있다. 그러나 대안학교의 경우에는 특별한 경우를 제외하고는 교사와 학교장의 이동이 적고, 학생 수도 많지 않고 전학률이 많지 않기 때문에 오랜 시간동안 일구어진 학교문화는 지속될 수 있다. 따라서 특히 미인가 대안학교장의 실천적 지식은 학교문화 형성에 큰 영향을 주는 동시에 공동체 내에서 계속 재생산되며 확대되어져 간다고 볼 수 있다.

이상으로 미인가 대안학교장의 실천적 지식 형성과정과 실천적 지식의 표출양식에 관한 생애사에 대해 그 의미를 해석하였다. 이를 통해 앞으로 대안교육이 지향해야 할 정체성과 모색해야 할 부분에 대해 몇 가지 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 초창기 대안학교가 등장하게 된 때에는 현 학교체제의 멍든 아이들을 위하여 대안적인 삶을 모색하기 위해 세워졌다. 하지만 최근에는 대안학교가

‘대안적인 삶’을 모색하는 학교보다 ‘대안적 입시’를 모색하는 학교로 가는 경향을 보이며 그 대안성이 흔들리고 있다. 흔히 의식 있는 중산층 인텔리 부모들이 제 아이를 공교육 현장에서 위회시켜 궁극적으로는 대학 입시를 위한 선택으로 변모하고 있으며, 귀족학교라는 비판을 받고 있다. 이와 같은 현실을 고려할 때, 우리나라 대안교육의 역사가 20년을 넘기고 있는 이즈음에 대안교육이라는 이름에 대해 본래의 취지와 정체성을 찾고자하는 노력이 필요하다고 본다.

둘째, 대안학교가 지금까지 교육적 성공을 가져온 것은 대안적 관점보다는 그것을 실천에 옮긴 대안교육 실천가들의 의지와 희생 때문이다. 특히 대안교육의 1세대라고 불리는 강한 신념과 교육적 철학을 가진 선구자들 지도력의 결실이라고 볼 수 있다. 그러나 앞으로 대안교육이 추구하고 있는 교육이념과 철학을 실현할 인적·물적 자원이 부족하다. 대안초등학교의 경우에는 초등교원의 임용 경쟁률이 낮아 대부분 공립학교에 발령이 나기 때문에 공립보다 열악한 재정에 있는 대안학교에서는 교사선발이 어렵다고 한다. 현재 대안학교에 몸 담고 있는 교사들의 열정과 헌신성은 뛰어나지만 앞으로 대안교육을 실천해 나갈 인적 역량은 상대적으로 부족하다고 볼 수 있다. 그리고 1세대 개척자들이 가졌던 초기의 이념도 조금씩 퇴색하고 있다. 따라서 앞으로 대안교육의 이념을 계승하고 지속시켜 나갈 수 있도록 인적·물적 인프라를 구축하는 일에 관심을 모아야 될 것이다.

셋째, 대안교육과 공교육의 접점을 찾는 문제이다. 대안교육의 시작은 공교육 체제에 대한 반기로 모색한 길이었기 때문에 아직까지 공교육과의 관계는 묘연하다고 볼 수 있다. 하지만 20여년이 지나오는 동안 교육의 패러다임은 바뀌어 가고 있다. 그 단적인 예로, 공교육 내에서 혁신학교의 바람이 불었고, 공교육 체제 안에서 대안교실을 모색하고 있는 것으로 짐작할 수 있을 것이다. 앞의 논의에서와 같이 작은 대안학교가 융통성 있는 교육을 할 수 있는 조건을 갖추고 있기에 먼저 경험한 좋은 교육활동은 큰 공립학교와 나누고, 작은 학교이기 때문에 시도할 수 없는 부분은 큰 학교의 도움을 받아 서로 공생할 수 있는 대안을 모색해야 할 것이다.

이러한 시대적 흐름과 요청에 의해 본 연구는 대안교육의 뒤편길을 돌아보며 대안교육의 성과를 진단하고 정체성에 대한 재정립과 앞으로 나아가야 할 길을 모색하는데 의의가 있다.

참고문헌

- 강대중(2002). 『대안학교는 학교가 아니다』, 박영률출판사.
- 강명숙(2014). “1960-1970년대 대학과 국가 통제”, 『한국교육사학』, 36(1), 137-159.
- 강민수·문용린(2007). “생애사 여구의 교육심리학적 고찰”, 『인간발달연구』, 14(1), 1-19.
- 강영택·김정숙(2012). “학교와 지역사회의 파트너십에 대한 사례연구: 홍성군 흥동지역을 중심으로”, 『교육문제연구』, 43, 27-49.
- 강인애(2003). 『우리시대의 구성주의』, 문음사.
- 강인애·황윤한·이화진·이주섭·백선수(1999). 『구성주의와 교과교육』, 문음사.
- 강태중(1995). “학교효과 연구의 조망”, 『한국교육학회소식』, 31(2)
- 고병권(2009). 『추방과 탈주』, 서울: 그린비.
- 고병헌(2005). “사회통합기제로서의 대안적 평생교육 방안 연구”, 『평생교육학연구』, 11(1), 145-172.
- 고병헌·김찬호·송순재·임정아·정승관·하태욱·한재훈(2009), 『교사, 대안의 길을 묻다』, 이매진.
- 고요한(2011). “가르침과 배움에서 영성형성의 의미와 방법에 대한 교육인간학적 고찰”, 『교육철학연구』, 33(3), 1-23.
- 고학재·이윤식(2011). “학교장의 장학신념, 교사의 발달수준, 학교장학문화 및 장학효과성과의 관계”, 『교육행정학연구』, 29(4), 195-223.
- 권동택(2007). “초등학교 교장의 리더십이 교사의 조직헌신 및 집단응집에 미치는 영향”, 『학습자중심교과교육연구』, 7(1), 41-61.
- 김광웅(2007). “자아존중감 및 자기수용과 스트레스 대처행동과의 관계”, 『상담 및 심리치료』, 19(4), 983-999.
- 김광웅·방은령(2001). 『한국 청소년의 정치의식과 형성요인』, 서울: 집문당.
- 김명신(2001). “19/20세기 전환기 독일의 예술교육운동”, 『경희대학교 교육문제연구소 논문집』, 17, 29-53.
- 김민호(2011). “지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건”, 『평생교육학연구』, 17(3), 193-221.

- 김복영(2011). “홀리스틱 교육이 추구하는 목적으로서의 영성지능”, 『홀리스틱교육연구』, 15(1), 115-134.
- 김성기(2003). “도시형 대안학교 운영 특성에 관한 연구”, 『교육행정학연구』, 21(2), 129-154.
- 김애령(2009). “현상학과 해석학의 방법론적 적용의 문제 : ‘체험연구’의 현상학적 토대와 해석학적 확장”, 『탈경계 인문학』, 2(1), 231-258.
- 김영순·박지선(2006). “민주시민교육과 미디어 문화 리터러시”, 『한국민주시민교육학회보』, 11(1), 91-110.
- 김영순·오영훈(2006). “급진적 구성주의에 이해 모델에 관한 인지적 해석”, 『언어과학연구』, 36, 19-36.
- 김영천(2013). 『질적연구방법론 II Methods』, 아카데미프레스.
- 김영천·한광웅(2012). “질적 연구 방법으로 생애사 연구의 성격과 의의”, 『교육문화연구』, 18(3), 5-43.
- 김은주(2005). 『생태유아교육의 이해-생태유아교육프로그램 실천 사례 연구』, 경기: 한국학술정보(주).
- 김은주(2010). “실천적 지식의 탐색: 교사교육에의 함의와 문제”, 『한국교원교육연구』, 27(4), 27-46.
- 김이경·김도가·김갑성(2008). “우수 학교장의 리더십 특성에 관한 질적 사례 연구”, 『교육행정학연구』, 26(3), 325-350.
- 김인선(2010). “배움이 있는 여행, 여행문화를 바꾼다”, 『한국관광정책』, 41, 24-33.
- 김인순·송진영(2013). “통섭의 관점에서 본 생태유아교육의 의미 탐색”, 『생태유아교육연구』, 12(2), 205-225.
- 김자영(2002). “초등교사의 수업 속에 나타난 실천적 지식에 대한 이해-초등수학수업을 중심으로-”, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김자영·김정효(2003). “교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색”, 『한국교원교육연구』, 20(2), 77-96.
- 김진희(2014). “생애사를 통해 본 수석교사의 삶과 정체성”, 『교육문화연구』, 20(4), 35-59.
- 김진희·최원준(2005). “현장 실천가 의미: 수업연구를 위한 교사와 연구자의 내

- 러티브 탐구”, 『한국스포츠교육학회지』, 12(2), 1-22.
- 김태연(2008). “특성화 대안학교 정책평가연구”, 홍익대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김학회(2006). “세계지리에서 여행의 교육적 의미 탐색”, 『한국지리환경교육학회지』, 14(3), 231-250.
- 김현진·전용관(2011). “학교조직풍토와 교사효능감을 매개로 학교장의 과업지도 성과 인화지도성이 교사만족도에 미치는 영향”, 『한국교원교육연구』, 28(3), 79-99.
- 김향식·최은수(2009). “지역사회학교의 평생교육 실천적 함의: 지역사회 학교의 평생교육 활동 사례를 중심으로”, 『평생교육·HRD연구』, 5(1), 31-53.
- 김혜경(2007). “여성의 노동사를 통해 본 일과 가족의 접합”, 『페미니즘 연구』, 7(2), 37-82.
- 김희규·류춘근·최상영(2014). “학교장의 감성적 리더십이 학교풍토 및 학교효과성에 미치는 영향”, 『교육종합연구』, 12(2), 181-202.
- 나은경(2007). “다양성에 기초한 민주주의-온라인 사회연결망 이질성 인식 수준에 따른, 다양성과 민주적 시민태도의 다면적 관계”, 『한국언론학보』, 51(6), 163-189.
- 노민구(1996). 『교장의 역할과 지도성』, 성원사.
- 노순규(2013). “전교조의 역사화 학교갈등 사례 연구”, 『한국인사관리학회 학술대회 발표논문집』, 1-34.
- 노진호(1996). “Dewey의 교육의 개념에 대한 고찰”, 『교육학연구』, 34(3), 19-33.
- 노희정(2013). “생태학적 자아의 정립과 생태학적 감수성 증진을 위한 교육”, 『환경철학』, 16, 61-81.
- 류경희·김순옥(2000). “공동육아협동조합의 대안적 가족형태로서의 가능성 탐색”, 『한국가족관계학회지』, 5(2), 119-151.
- 류재명(2002). “한국 지리교육과정의 개선 방향 설정에 관한 연구”, 『한국지리환경교육학회지』, 10(1), 27-40.
- 문성운(2010). “학교장 리더십의 새로운 패러다임 탐색”, 『교육연구논총』, 31(1), 1-19.
- 문영희(2010). “아동의 권리실현을 위한 인권교육에 관한 고찰”, 『인권복지연

- 구』, 6, 71-93.
- 박대현(2012). “청년문화론에서의 ‘문화/정치’의 경계 문제”, 『한국문화이론과 비평』, 56, 419-444.
- 박선미(1998). “구성주의와 수행평가: 이론적·실제적 접점”, 『사회과교육』, 31, 339-356.
- 박성희(2011). 『생애사에 기초한 질적 연구방법』, 도서출판 원미사.
- 박수정·박선주(2014). “학교장의 특성 및 학교경영 활동이 일반계 고등학생의 학업성취도에 미치는 영향”, 『교육평가연구』, 27(5), 1127-1155.
- 박완성(2003). “심리적 독립성·성역할 정체감·학업성취와 진로자아효능감과 관계”, 『진로교육연구』, 16(2), 1-36.
- 박원순(2009). 『마을에서 희망을 만나다』, 서울: 검동소.
- 박은혜(2002). 『지식기반 사회에서의 유아교사의 지식』, 창지사.
- 박의경(2010). “미국 민주주의와 관용의 정신: 에머슨과 소로우의 초월주의를 중심으로”, 『한국정치연구』, 19(3), 285-311.
- 법무부(2010). 『한국인의 법과 생활』, 2010년 개정판.
- 변진석(2008). “미국헌법상 아동의 권리”, 『안암법학』, 27, 105-131.
- 서경혜(2010). “교사공동체의 실천적 지식”, 『한국교원교육연구』, 27(1), 121-148.
- 서용희(2013). “학교장의 여성적 리더십 특성에 대한 연구”, 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 서울대학교교육연구소 편(1994). 『교육학 용어사전』, 서울: 하우동설.
- 손경애(2012). “대학생의 민주시민 의식에 대한 관련 변인의 상대적 영향력”, 『경영과 정보연구』, 31(2), 115-142.
- 송도선(2004). 『존 듀이의 경험교육론』, 서울: 문음사.
- 송명규(2004). 『현대 생태사상의 이해』, 도서출판 따님.
- 송민영(2002). “통합적 사고로 이끄는 영성교육: 초등학교에서 영성교육의 홀리스틱 방향 탐색”, 『홀리스틱교육연구』, 6(1), 71-104.
- 송순재(2006). “한국에서 대안교육의 전개과정, 성격과 주요 문제”, 『신학과 세계』, 56, 156-201.
- 송영경·엄정희(2004). 『새 시대를 위한 교육학개론』, 교육아카데미.

- 신동호(2013). “1970년대와 1980년대의 학생운동연구: 긴급조치 9호 시기 학생운동의 구조와 전개-서울대 이념서클과 서클연합회를 중심으로”, 『기억과 전망』, 29(-), 6-52.
- 신희영(2015). “교사의 정서적 지원이 청소년의 공격행동 관련 교유 영향 과정에 미치는 연구”, 『교육심리연구』, 29(2), 361-382.
- 안봉선(2006). 우리나라 초등대안학교 교육과정 운영 실태 분석, 『초등교육학연구』, 13(2), 163-179.
- 양금희(2012). “틸리히, 리피르, 라너의 상징이론을 통해서 본 기독교교육의 과제”, 『기독교교육논총』, 29, 175-206.
- 양은주(2003). “미국의 진보주의 교육운동: 교육의 인간화·과학화·민주화를 위한 실험”, 『연세교육연구』, 16(1), 25-48.
- 엄연석(2012). “유가철학의 ‘마음’ 이론과 심리학의 ‘자아’ 개념: ‘마음’과 ‘자아’ 사이의 소통가능성을 중심으로”, 『태동고전연구』, 28(-), 175-206.
- 오인탁·양은주·황성원·최재정·박용석·윤재홍(2006), 『새로운 학교교육문화운동: 대안교육의 뿌리를 찾아서』, 학지사.
- 오천석(1975). 『민주주의 교육』, 광명.
- 우지만·백종수(2010). “한 중등체육교사에 대한 생애사 연구”, 『한국스포츠교육학회지』, 18(2), 27-43.
- 유재봉(2013). “교육에서의 영성회복: 학교에서의 영성교육을 위한 시론”, 『교육철학연구』, 35(1), 97-117.
- 유철인(1998). “생애사 연구방법: 자료의 수집과 텍스트의 해석”, 『간호학탐구』, 7(1), 186-195.
- 이경식(1979). 『새로운 독서지도』, 서울: 집문당.
- 이관춘(1996). “생명가치구현을 위한 영국의 대안교육: 슈마허학회의 작은 학교를 중심으로”, 『교육사회학연구』, 6(2), 149-171.
- 이금화(2004). “학교장의 교육철학 유형별 도덕적 지도성과 장학행위와의 관계 연구”, 『교육연구논총』, 25(1), 91-116.
- 이기범(2000). “제도교육의 재구조화를 위한 좋은 학교의 교육철학·문화의 비교 문화연구”, 『교육인류학연구』, 3(3), 185-211.

- 이길상(2008). 『20세기 한국교육사. 민족, 외세, 그리고 교육』. 파주시: 집문당.
- 이돈희 외(1999). “지식기반사회와 교육”, 『교육부정책연구보고서』, 1-22.
- 이동성(2014). “한 초등학교 전문교사의 전문성 발달에 대한 예술기반 생애사 연구”, 『한국교원교육연구』, 31(4), 1-27.
- 이병준(2010). “평생학습연구에 있어서의 교육학적 생애사 연구”, 『평생교육학연구』, 16(1), 91-113.
- 이병환(2007). “대안학교 교육과정 질 관리를 위한 정책 제안”, 『열린교육연구』, 15(3), 75-99.
- 이병환·김영순(2008). 『대안교육의 실천과 모색』, 학지사.
- 이수원(2015). “다문화 가정 외국인 어머니의 놀이 이해와 실천에 대한 내러티브 연구: 표현된 세계를 중심으로”, 『열린부모교육연구』, 7(3), 161-176.
- 이승종·김혜정(2011). 『시민참여론』, 박영사.
- 이신철(2005). “미국 기독교 우파의 이념적 특징과 정치참여”, 『사회와 철학』, (10), 253-281.
- 이영자(2006). “남성 부양자 모델과 여성빈곤”. 『성평등연구』, 10, 83-115.
- 이은진(2006). “마을 만들기 운동의 현황과 과제”, 『지역사회학』, 8(1), 5-31.
- 이재승(2014). “불복종, 저항 그리고 민주주의”, 『민주법학』, 55(-), 13-51.
- 이재일(2012). “학교교육과 대안교육에 대한 통일교적 이해”, 『종교교육학연구』, 40(-), 95-113.
- 이종태(2001). “대안교육, 어떻게 볼 것인가”, 『국회보』(2001.4), 80-83.
- 이종태(2007). 『대안교육 이해하기』, 도서출판 민들레.
- 이차선(1999). “청소년의 자아정체감 형성변인 분석”, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 이창수(2012). “공모교장의 리더십: 구성요인별 기여도 및 교사 직무만족에 미치는 영향”, 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이창재(2004). 『프로이트와의 대화』, 서울: 학지사.
- 이충구(2015). “평생교육론과 적정기술의 역사를 통한 개념 탐구와 공통점 탐색”, 『적정기술』, 7(1), 51-66.
- 이혜림(2005). “1970년대 청년문화구성체의 역사적 형성 과정-대중음악의 소비양상을 중심으로-”, 『사회연구』, 10, 7-40.
- 이홍우(2000). “교과의 내면화”, 『아시아교육연구』, 1(1), 249-271.

- 이희영(2005). “사회학 방법론으로서의 생애사 재구성: 행위이론의 관점에서 본 이론적 의의와 방법론적 원칙”, 『한국사회학』, 39(3), 120-148.
- 이희용(2002). “학생 중심의 교육과정 편성을 위한 제안”, 『한국지리환경교육학회지』, 10(1), 77-85.
- 임지혜(2014). “마을문화콘텐츠의 기호학적 해석 모델에 관한 연구”, 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 임후만(2005). “대안학교의 자율성과 공공성 탐색”, 『교육행정학연구』, 23(3), 25-48.
- 장사형(2003). “포스트모더니즘의 도덕교육에의 시사”, 『교육철학』, 23, 179-195.
- 전숙경(2007). “아동중심 교육의 대화원리- ‘내 영혼이 따뜻했던 날들’ 을 중심으로-”, 『미래교육연구』, 20(1), 112-132.
- 정 훈(2008). “교육적 놀이의 범주화를 위한 시도: 프레네 ‘놀이-일’ 개념으로”, 『교육과학연구』, 39(1), 1-17.
- 정금현(2007). “교장의 권한 확대가 학교 변화 및 혁신에 미치는 영향: 초빙공모교장제 운영에 관한 교장들의 인식을 중심으로”, 『교육행정학연구』, 25(1), 119-139.
- 정금현·장홍재(2005). “성장단계에 있는 교사의 지식학습과정에 대한 생애사적 접근”, 『한국교원교육연구』, 22(1), 177-197.
- 정모근(1995). “노작교육의 원리와 교육적 가치”, 부산교육대학교 『초등교육연구』, 6, 205-230.
- 정병호(2006). 『함께 크는 삶의 시작, 공동육아』, 또하나의문화.
- 정상우(2013). “인천지역 중고등학생의 청소년 인권의식에 관한 연구”, 『법과인권교육연구』, 6(1), 147-169.
- 정선아(2000). “프레벨의 아동중심 용어의 의미”, 『유아교육연구』, 20(4), 189-208.
- 정유성(1993). 『환경의 이해』, 환경운동연합 출판부.
- 정윤경(2013). “교사교육을 위한 교육철학의 역할”, 『교육사상연구』, 27(2), 139-157.
- 정재성(2008). “초등교사의 실천적 지식이 교육과정 재구성에 미치는 효과”,

단국대학교 대학원 박사학위논문.

- 정종진(1989). “교대생의 통제소제와 교육적 신념에 관한 연구”, 『학생생활연구』, 15, 26-27.
- 정호범(2013). “가치관 형성에 있어서 동기와 태도”, 『사회과교육연구』, 20(1), 121-135.
- 조상식(2009). “민주시민교육의 교육 이론적 지평”, 『교육사상연구』, 23(1), 209-228.
- 조성표(1993). “야학의 올바른 자리 매김을 위해”, 『숙대학보』, 32(-), 174-177.
- 조용재·이선숙(2000). “우리나라 대안학교의 이념과 역사”, 『교육학논총』, 21(1), 157-170.
- 조용환(1999). 『질적연구-방법과 사례』, 교육과학사.
- 조윤경(2011). “협동조합형 공동육아에 참여한 아버지들의 자녀 돌봄 재구성”, 『가족과 문화』, 23(1), 169-205.
- 주삼환(2007). 『교육행정철학』, 서울: 학지사.
- 주삼환·신재흡(2006). 『학교경영의 이론과 실제』, 학지사.
- 주현준·김태연(2015). “초등학교장의 리더십 딜레마에 관한 연구”, 『초등교육연구』, 28(2), 203-229.
- 차경수(1985). 『학교와 지역사회』, 서울: 학문사.
- 차미란(2011). “민주주의와 교육 : 듀이의 교육이론과 그 대안”, 『도덕교육연구』, 22(2), 239-262.
- 최재정(2002a). 『개혁교육학, 위대한 교육사상가들 V』, 교육과학사.
- 최재정(2002b). “20세기 초 독일에서의 ‘개혁교육학 운동’ 과 ‘문화비판’ ”, 『교육철학』, 28(2), 165-196.
- 최재정(2003). “20세기 초 독일의 ‘개혁교육학 운동’의 성립과 전개 : ‘전원기숙사학교 운동’을 중심으로”, 『연세 교육연구』, 16(1), 79-103.
- 최정미·김미란(2003). “청소년의 친구관계 특성과 만족도 및 자아존중감에 관한 연구”, 『청소년학연구』, 10(3), 373-394.
- 하운수(2007). “비판적 교수법을 통한 새로운 민주시민교육론의 수업구성”, 『사회과교육연구』, 14(4), 139-157.

- 하윤수(2011). “사회과 토론 수업의 실제와 과제”, 『사회과교육연구』, 18(4), 137-150.
- 한국교육과정평가원(2006). 『고등학교 사회과 선택 교육과정 개선방안연구 세미나 자료집』, 연구자료 ORM 2006-3.
- 한병선(2006). “한국의 대안교육 성과와 과제”, 『한국사건지리학회지』, 16(1), 61-67.
- 한수민(2014). “실천적 지식 구성을 위한 교수-학습 모형 개발 : 가족생활교육 수업사례를 중심으로”, 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 한준상(2007). “홀리스틱교육 패러다임과 사회과학 간의 상관성”, 『홀리스틱 교육연구』, 11(1), 23-50.
- 한철우·박영민(2003). “독서클럽 활동을 통한 인성 지도”, 『독서연구』, 9(-), 331-352.
- 허영식(2005). “민주시민교육의 방법론적 착근방안”, 『한국민주시민교육학회보』, 10, 19-58.
- 허정철(2009). “청소년의 자아정체감이 진로 의사결정 유형에 미치는 영향”, 『한국콘텐츠학회논문지』, 9(8), 433-441.
- 홍미화(2006). “교사의 실천적 지식으로 읽는 초등사회과 수업”, 한국교원대학교 대학원, 박사학위논문.
- 홍용희·박은혜·김희진·이지현(1997). “이야기 나누기에 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 탐구: 유아교육의 전문성 신장을 위하여”, 『유아교육연구』, 17(1), 67-85.
- Archambault, R. D. (1956). *John Dewey on education*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Atkinson. R.(1998). *Life Story Interview*. Sage.
- Badley. J.(1923). *Bedales, a pioneer school*. London: Methuen.
- Barr, R. D.(1981). *Alternative for the Eighties: A Second Decade of Development*. Phi Delta Kappa International. 62(8), 570-573.
- Bast, R. (1996). *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*. Dortmund.
- Beattie, M.(1995). *New Prospects for Teacher Education: Narrative Ways of*

- Knowing Teaching and Teacher Learning, *Educational Research*, 37, 53-70.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kind of parental discipline, In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman(eds.), *Review of Child Development Research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Bettencourt, A.(1993). *The constuction of knowledge: A radical constructivist view*. In K. Tobin(ed.), *The practice of constructivism in science education*. 39-50. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, A. L. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Bookchin, M. (1982). 박홍규 역(1998). 『생태주의란 무엇인가』, 서울: 문음사.
- Boyd, W., & Rawson, W.(1965). *The story of the New Education*. London: Heinemann.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two world of childhood: U.S. and U.S.S.R*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bruner, E. (1986). Experience and Its Expression. In V. Turner and E. Bruner(eds.), *The Anthropology of Experience*. (pp.3-30). Urbana : University of Illinois Press.
- Butts, R. F.(1988). *A Personal Preface*, C. F. Bahmueller. ed. Civitas: A Framework for Civic Education. Calabasas. C. A.: Center for Civic Education.
- Cambell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Campbell, D. E.(2010). 김영순 외 역(2012). 『민주주의와 다문화교육』, 서울: 교육과학사.
- Casey, K.(1992). Why do progressive women activists leave teaching?: Theory, methodology and politics in life-history research. I. F. Goodson(ed.), *Studying Teacher' s Lives*. Routledge, 187-208.
- Chang, H. N., Nguyen, L., Murdock, B., Pell, E., & Femenella, T. S.(2000). *Walking the Walk: Principles for Building Community Capacity for Equity*

- and Diversity*. Oakland, CA: California Tomorrow.
- Chung, S., & Walsh, D. (2000). Unpacking child-centeredness: a history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-234.
- Clandinin, D. J.(1985). Personal practical knowledge: A study of teacher' classroom image. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Cole, A. L & Knowles, J. G.(2001). *Lives in Context: The Art of Life History Research*. Rowman & Littlefield.
- Cooley, C.(1909). *Social Organization: A Study of the Larger Mind*, New York: C. Scribner' s.
- Cooper, B. S.(1994). *Alternative school and Programs*, in *The International Encyclopedia of Education*, 2nd ed. vol. 1
- Cornett, J. W. (1987). *Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case of secondary social studies teacher*. Doctoral dissertation, University of Ohio state.
- Craig, S. C., Niemi, R. G., & Silver, G. E. (1990). Political efficacy and trust: Areport on the NES pilot study items. *Political Behavior*, 12(3), 289-314.
- Cremin, L.(1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education 1876-1957*. NY: Alfred A. Knopf.
- Darling, J. & Nordenbo, S. E.(2003). Progressivism. In Nigel Blake et al.(eds.) *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. London: Blackwell.
- De Witt, B. P.(1968, originally 1916). *The progressive movement: A non-partisan comprehensive discussion of current tendencies in American polics*. Scattle: University of Washington Press.
- Denzin, N.(1989). Interpretive Biography. *Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods*, 17. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dewey, J. (1955). Experience and education. New York.: Macmillan Co.
- Dewey, J.(1910). *Interrest and efforts in education*. The middle works vol. 7. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J.(1915). Schools of To-Morrow. *The Middle Works*, 8, 205-404.
- Dewey, J.(1938). Experience and education. *The Later Works*, 13, 1-62.

- Dewey, J.(1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press/Macmillan.(Original work published 1916).
- Dewey. J.(1916). *Democracy and Education. Middle Works 9*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press. 1-370.
- Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N.(2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38: 2, 136-158.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1991), Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31(5), 7-12.
- Dunn, K. & Dunn, R.(1983). 송화섭 역(1994). 『학교장의 역할: 학교장의 상황별 지도와 조처』, 서울: 양서원.
- Elbaz, F.(1981). The teacher' s 'Praactical knowledge' : Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-70.
- Elbaz, F.(1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, New York: Nichols.
- Elkin S. L. and Soltan, K. E. (eds).(1999). *Citizen Competence and Democratic Institutions*. Pennsylvania: The Pennsylvania. State University Press.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S.(1988). *Education for democratic citizenship: Decision making for the social studies*. New York: Teacher College Press.
- Fantini, M. D.(1971). *The What, Why and Where of the Alternatives Movement*. National Elementary Principal.
- Fosnot, C.(1996). *Constructivism: A psychological theory of Learning*. In C. Fosnot(Ed.), *Consttuctivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gelwick, R.(1977). *The way of discovery : an introduction to the thought of Michael Polanyi*. New York: Oxford University Press
- Goodson, I. F & Sikes, P.(2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Open University.
- Goodson, I. F. & Choi, P. L. (2008). Life history and collective memory as

- methodological strategies: Studying teacher professionalism. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 5-28.
- Groome, T. H.(1988). 김도일 역(2001). 『생명을 위한 교육』, 서울 : 한국장로 교출판사.
- Guba E. G. & Lincoln. Y. S (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. Newbury Park. Sage.
- Hall, M. R. & Baker, G. F.(2003). Public relations from the ivory tower: Comparing research universities with corporate/business models. *The CASE International Journal of Educational Advancement*, 4(2), 127-154.
- Handel, G. & Lauvas, P.(1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Practice*, Philadelphia: Open University press.
- Harnett, P.(2010). Life Story and Narrative Research Revisited. A. Bathmaker & P. Harnett(eds.), Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research. *Routledge*, 159-170.
- Harvey, O. J. (1986). Belief Systems and Attitudes toward the Death Penalty and Other Punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Havighurst, R. and Neagarten, B. L.(1968). *Society and Education(3rded)*, Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Kohn, A.(2005). Unconditional teaching. *Educational Leadership*, 63(1), 20-24.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lipham, J. M. & Hoeh, J. A. (1974). *The Principalship: Foundations and Functions*. Harper & Row, Publishers, Inc., N.Y.
- Lyotard, J. F.(1988). *The Differend: Phrases in Dispute*. Georges Van Den Abbeie, Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Marchand, J. F., Schedler, S., & Wagstaff, D. A. (2004). The role of parents' attachment orientations, depressive symptoms, and conflict behaviors in children's externalizing and internalizing behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 449-462.
- Marland, P. W.(1995). Implicit Theories of Teaching, In L. W. Anderson(ed.).

- International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education(II)*, 131-136.
- Marland, P. W.(1997). *Practical theory of teaching: Towards more effective open and distance teaching*. London: Kogan Page.
- Marples, R.(1999). *The Aims of Education*. London and New York: Routledge.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of Living*. Boston: D. Reidel(Original work published in 1973.)
- Mayhew, K., & Edwards, A. (1936). *The Dewey school: The laboratory school of the Univ. of Chicago 1896-1903*. NY: Appleton-Century.
- McCutcheon, G.(1995). *Developing the curriculum, solo and group deliberation*. Longman publishers USA.
- McIntosh, H., Hart, D., & Youniss, J. (2007). The Influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter?, *Political Science & Politics*, 40(3), pp. 495-499.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 171-184.
- Merriam, S. B.(1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J. P.(1996). *The holistic curriculum*. Toronto: OISE, Press.
- Miller, J. P.,& Nakagawa, Y. (eds.) (2002). *Nurturing our wholeness*. Brandon, VT: The Foundation for Education Renewal.
- Moffitt, T. E.(1993). Adolescent-limited and life course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mussen, P. H., Conger, J. J & Kagan, J.(1974). *Child Development and Personality(4th ed.)*. NewYork : Harper & Row, 1974.
- Oakeshott, M.(1991). *Rationalism in Politics and Other Essays*, T. Fuller(ed) , Yale University Press.
- Oelkers, J.(1989). *Reformpädagogik. Eine Kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München.

- Ojermark, A.(2007). *Presenting Life Histories: A Literature Review and Annotated Bibliography*. Working Paper 101, Chronic Poverty Research Centre, UK:Manchester.
- Pajares, M. K. (1992). Teacher' Belifes and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, P. J.(1993). 이종태 역(2008). 『가르침과 배움의 영성』, 서울: IVP.
- Peters, R. S.(1996). Ethics and Education. 이홍우·조영태 역(2004). 『윤리학과 교육』 (수정판), 서울: 교육과학사.
- Piaget, J.(1970). *Structuralism* , NY: Harper & Row.
- Polanyi, M.(1958). *Personal knowledge: Towards a post-Critical philasophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M.(1962). *Personal knowledge: Towards a post-Critical philasophy*. The University of Chicago Press.
- Polanyi, M.(1967). *The tacit dimension*. Garden city: Doubleday & Company.
- Polanyi, M.(1983). *The Tacit Dimension*, Peter Smith.
- Popper, K. R.(1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford university press.
- Pounder, D. G. & Merrill, R. J.(2001). Job desirability of the high school Principalsip: a job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27-57.
- Putnam, R. T. & Borko, H.(2000), What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning?, *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ramana Maharishi.(1976). 이호준역(1987). 『나는 누구인가』, 서울: 청하.
- Randle, D.(1991). *Teaching Green: A Parent' s Guide to Education for Life on Earth*. London: Green Print.
- Raviv, A., Bar-Tel, D., & Ben-Horin, A.(1996). Adolescent idolization of popsingers : Causes, expression, and reliance. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 25, No. 5, 631-650.
- Reynolds, P. D. (1979). *Ethical Dilemmas and Social Science Research*. CA:

- Jossey-Bass.
- Rorty, R.(1991). *Objectivity, relativism, and truth: Philosophical papers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student-teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*, 36(1), 61-79.
- Ryle, G.(1949). *The Concept of Mind*, NY: BARNES & NOBLE, Inc..
- Scheffler, I.(1966). *Philosophy of Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Scheffler, I.(1973). *Reason and Teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A.(1983). *Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Selleck, R. W.(1972). *English primary Education and the progressives: 1914-1939*. London: Rkp.
- Sergiovanni, T. J. & Carver, F. D. (1980). *The New School Executive : A Theory of Administration, 2nd ed*. New York : Harper and Row.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. S. (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective*. In M. C. Wittrock(ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition, 3-36). New York: Macmillan.
- Smith, V. H.(1976). *Alternative school : The development of options in public education*. Lincoln, NE: Professional Educators Publications.
- Spodek, B., & Yinghui, H.(1995). *Educational principles underlying the classroom decision-making of two kindergarten teachers*. (Eric Document Reproduction service No. ED 383 663).
- Sung, M., & Yang, S. U.(2009). Student-university relationships and reputation: a study of the links between key factors fostering students' supportive behavioral intentions towards their university. *Higher Education*, 57(6), 787-811.

- Troen, S. K.(1976). The Discovery of the Adolescent by American Educational Reformers, 1900-1920: An Economic Perspective. In Stone(Ed.) *Schooling and society: Studies in the history of education* (pp.39-251). Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre : The Human Seriousness of Play*, New York City: Performing Arts Journal Publications.
- Van der Vegt, G. S. & Bunderson, J. S. (2005). Learning and performance on multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal*, 48(3): 532-547.
- Verba, Sidney and Norman H. Nie(1972). *Participation in America*. New York: Harper and Row.
- Westheimer, J., & Kahne, J.(2004). What kind of citizen? The politics of educating for a democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- EBS 교육대기획 10부작 《학교란 무엇인가》, 제1부 학교란 (2010.11.15. 방영)
<http://www.ebs.co.kr/tv/show?prodId=7503&lectId=3061730>
- 경향신문. ‘학생이 매니큐어 칠하면 술집여자’ 황당한 대안학교 교장. 2013.10.02. 사회면.
http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?code=940100&artid=201310021110461
- 중앙일보. 국가보조금 빼돌려 쓴 가정폭력상담소장, 대안학교 등 무더기 적발 2014.08.02.사회면.
http://article.joins.com/news/article/article.asp?total_id=15667060&ctg
- 데일리중앙. 일부 미인가 대안학교, 귀족학교로 변질. 2014.08.20. 정치면.
<http://www.dailiang.co.kr/news/articleView.html?idxno=67721>

ABSTRACT

A Life Historical Study on the Formative Process of Practical Knowledge and Expressive Mode of the Principals in the Alternative Schools

Jung, Kyung Hee

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Young-soon Kim

Dept. of Social Studies Education

Inha University

February, 2016

This study investigated the formative process of practical knowledge and expressive styles of the principals in unauthorized alternative schools. In other words, its purpose was to analyze the meanings of the experience that influences practical knowledge of the principals in unauthorized alternative schools, to understand overall how practical knowledge is applied to school operation, to find the identity of alternative education, and to suggest the future direction for the alternative education.

To achieve that, this researcher set the research issues: what kinds of experience influence the creation of practical knowledge for the principals in unauthorized alternative schools?; how is practical knowledge of the principals in unauthorized alternative schools applied to school field? To address the issues, biography research method was used, and based on the selection criteria of research participants, four principals of unauthorized alternative schools were chosen. Various data, such as the transcription contents obtained from in-depth interviews that were performed with the participants two or three times, web-sites, curriculums, publications, newspaper articles, and books

regarding the schools, were collected for diversified examination.

Given that alternative school is defined to pursue a new type of education which is different from existing institutionalized education, such a school gives more meanings for the idea and practice than simple learning in the new society, to many people who are isolated from the regular education system called the 'main stream'. Therefore, alternative school, no matter what type it has, is greatly significant in the aspects of both educational theory and practice. In the meantime, operation of unit school is dependent on its principal in charge of the school. Legally, a principal generally manages school affairs, instructs and supervises its teaching staff, and becomes the final decision-maker of school administrative affairs for the education. A principal takes administrative actions by relying on his or her practical knowledge that reflects his or her belief and value in school operation. However, the practical knowledge is not formed at one time. Therefore, it is necessary to explore how the practical knowledge is built in his or her life time. Unlike general school and specialized alternative school, unauthorized alternative school is quite free of national support and supervision and thus greatly requires autonomous decision-making of a principal in school operation. For the reason, this study chose principals of unauthorized alternative schools as study participants. Their life time was divided into from childhood to adolescence, undergraduate years, the years before the principal, and the years of the principal in order to investigate their biography.

The study results showed that practical knowledge of the principals in unauthorized alternative schools had been created through their variety of experience in their life time. Their practical knowledge is influenced by social and historical background. The practical knowledge that had been created in the conditions and contexts of the times influenced students, teachers, parents, school operation, and school culture in the field. Furthermore, it went beyond students' personal area and school, and expanded to local communities. Ultimately, democratic education was found to be performed. The education

curriculum generated in this way showed how to create and reveal their practical knowledge including their philosophy and attitude of life and educational idea. Also it was found that practical knowledge of principals led into the formation of school culture and was reproduced in school members. By investigating a variety of curriculums and practices that were made in school operation on the basis of practical knowledge of principals in unauthorized alternative schools, this study discussed the quality and identity of alternative education and made some suggestions for sustainable alternative education.

Key words : the principal alternatives, Alternative Education, Practical-Knowledge, Life History

