

## 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 학교 공동체의 의미 탐색\*

### Exploring the Meaning of School Community Recognized by Christian Alternative School Teachers

김종훈 (Jonghun Kim)\*\*

#### ABSTRACT

This article aims to explore the meaning of community that teachers of Christian alternative schools recognize. For this purpose, this study conducted a qualitative case study of eight teachers who have worked or had worked at various types of Christian alternative schools. As a results, for the teachers, the ‘community’ meant a field that shared common values and educational philosophy, a place where conflict and problems (must be) solved, and a natural product as time goes by. Also, findings include that a sense of community is tremendously shaken when the identity of teachers is threatened by the name of the community, when a colleague or a student, who are the supportive base of life, left a school, and when the school’s narrative is not passed on to the next generation. Based on the findings, the article concludes with some suggestions to build a healthy community for Christian alternative schools.

**Key words :** Christian alternative school, teachers, community, school community, meaning-making

---

\* 2020년 01월 15일 접수, 03월 01일 최종수정, 03월 17일 게재확정  
이 논문은 제14회 기독교학교교육연구소 학술대회(2019년 11월 30일)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

\*\* 성신여자대학교(Sungshin Women’s University) 교육학과 교수, 서울특별시 성북구 보문로 34다길2, ilovetem@sungshin.ac.kr

## 1. 들어가며

최근 교육학 연구 및 실천 분야에서 ‘교사 공동체’에 대한 관심은 그 어느 때보다도 높다. 교사학습 공동체(teacher learning community), 전문적학습공동체(professional learning community), 실천 공동체(community of practice) 등 교사의 공동체를 지칭하는 여러 개념이 등장하고, 이에 대한 이론적 탐색과 실천적 노력이 지속되어 온 것은 이러한 관심을 잘 반영한다.

사실, 지난 1980년대까지 교사의 실천 행위는 매우 개인적인 것으로 받아들여져 왔다. 전통적으로 교사교육에 대한 기본적인 입장은 교사양성기관(주로 교·사대)이 전공 교과와 관련된 핵심적인 지식과 기술을 가르치면, 이를 습득한 교사가 학생들에게 전달할 수 있다는 ‘기술-합리성 모형’(technical-rationality model)에 기반을 두고 있었다. 이러한 입장에서 바라보는 교사의 역할은 주로 ‘지식 전달자’(knowledge deliverer)에 국한되었다. 이후 Schön(1983)을 중심으로, 자신의 실천 행위에 대한 성찰(reflection), 이를 통한 교사의 학습(teacher learning)이 강조되기는 하였으나, 여전히 교사의 실천은 개인을 단위로 인식되었던 것이 사실이다.

그러나 지난 20세기 후반 이후로, 교사 전문성의 사회적 성격에 관한 관심과 논의가 지속해서 증가해 오고 있다. 교사를 하나의 개인으로, 가르침(teaching)을 개인 단위의 실천으로 이해하려는 종래의 관점에서 벗어나, 공동체의 관점에서 교사의 삶과 실천을 바라보려는 시도가 진행된 것이다. 이렇듯, 교사는 다양한 사회적 관계와 상호작용을 통해 성장하며(Darling-Hammond & Richardson, 2009), 공동체를 통한 교사의 성장과 전문성 계발이 학교교육을 긍정적으로 개선(김주영·장재홍·박인우, 2018; 박승렬, 2015)한다는 것이 교사교육에 대한 최근의 입장이다.

기독교 대안학교의 경우는 어떠한가? 각 학교마다 상황과 맥락이 다르기는 하나, 학교를 구성하는 사람들을 ‘공동체’로 보려는 데에는 이견이 없을 것이다. 그리고 학교 공동체를 통해 교사의 가르침과 삶을 이해하려는 입장 또한 다르지 않다. 더욱이, 기독교라는 신앙의 바탕, 교육에 관한 공통의 관심사, 대안학교의 특수성을 고려해 볼 때, 공동체에 대한 기독교 대안학교의 관심은 여타의 학교들에 비해 훨씬 높다고 할 수 있다. 실제로 모든 기독교 대안학교는 다양한 구성원들(학교 리더십, 교사, 학생, 학부모 등)이 주체가 되는 건강한 공동체를 만들고, 이를 통해 학교교육을 충실히 구현하기를 기대한다.

우리나라의 기독교 대안학교는 대략 20년의 역사를 가지고 있다. 5년 주기로 기독교 대안학교의 현황을 조사해 온 기독교학교교육연구소에 따르면, 1차 조사가 진행된 2006년에는 59개, 2차 조사인 2011년에는 121개, 그리고 3차 조사가 이루어진 2016년을 기준으로 265개의 기독교 대안학교가 설립·운영 중에 있다(박상진·이종철, 2019). 이와 같이 지난 20여년에 걸쳐 기독교 대안학교는 양적인 팽창을 거듭해 왔다. 이에 따라 기독교 대안학교에 대한 학술적 관심과 관련 연구 또한 근래 들어 활

발하게 이루어지고 있다. 대표적으로 여기에는 다양한 기독교 대안학교의 유형을 분류한 연구(박상진, 2010), 기독교 대안학교의 교육성과를 분석한 연구(강영택, 2010; 이은실·강영택, 2011; 함영주, 2015 등), 기독교 대안학교의 재정에 관한 연구(박상진 외, 2019)나 사회 변화에 따른 미래 전망 연구(박상진 외, 2015) 등이 있다.

한편, 교육학 연구 분야에서 공동체에 대한 관심이 증가함에 따라 기독교 대안학교를 하나의 공동체로 인식하고 그 특성을 탐색해야 한다는 목소리에 힘이 실리고 있다(김선요, 2013; 이정미, 2015). 그러나 이러한 필요성에도 불구하고 공동체의 관점에서 기독교 대안학교가 갖는 의미와 특징을 탐색하기 위한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 공동체의 관점에서 기독교 대안학교를 법제화하는 방안에 관한 연구(김선요, 2013)나 기독교 대안학교에서 조직·운영 중인 교사 공동체(teacher community)에 대한 연구(이정미, 2015)가 부분적으로 이루어졌을 뿐, 교사들이 인식하는 공동체로서의 기독교 대안학교, 즉 학교의 핵심 구성원 가운데 하나라고 할 수 있는 교사들이 학교라는 공동체를 어떻게 인식하고 있는가에 대한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

이러한 상황에 비추어 볼 때, 공동체로서의 기독교 대안학교에 대한 연구를 통해 학교 공동체에 대한 교사의 인식을 탐색하는 일은 중요한 학술적 의미를 지닌다. 그러나 공동체에 대한 교사들의 인식을 연구하기에 앞서 기억해야 할 사실은 학교라는 ‘공동체’가 하나의 개념을 갖지도, 고정된 의미를 갖지도 않는다는 점이다(김종훈, 2018). 공동체는 학교를 구성하는 사람들의 면면에 따라, 그들을 둘러싼 다양한 상황과 맥락에 따라 그 의미를 달리한다. 또한 학교와 그 구성원들이 경험하는 다양한 사건과 그들이 걸어온 여정을 통해 공동체의 의미는 변하고, 발전하며, 새롭게 되기도 한다. 따라서 공동체에 대한 교사들의 인식, 교사가 학교 공동체를 어떻게 생각하고 있는가를 탐색하기 위해서는, 공동체에 대해 그들이 가지고 있는 의미가 무엇인지 살펴볼 필요가 있다.

자신이 속한 공동체에 대하여 특정한 의미를 형성하는 일, 즉 의미형성(meaning-making)은 교사 개인이 학교를 통해 경험한 바, 그리고 그에 대한 해석을 기초로 이루어진다. 구성주의 철학에 기반을 두고 있는 학자들은 어떤 대상에 대해 한 개인이 특정한 의미를 형성해 가는 과정을 ‘학습’으로 본다는 점에서, 의미형성은 학습과 동일한 개념이다(Hein, 1999). 또한, 학습의 과정으로서, 교사가 특정 대상에 관한 의미를 만들어가는 과정에는 다양한 경험과 그를 둘러싼 상황이 적극적으로 관여한다(Dewey & Bentley, 1949/1991). 그러므로 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 학교 공동체의 의미는 학교를 구성하는 다양한 사람들과의 상호작용, 아이들을 가르치며 겪게 되는 다양한 삶의 경험, 교육에 대한 자신만의 신념과 가치관 등에 기초를 두고 자신과 공동체를 둘러싼 상황과 환경의 역동적인 개입을 통해 만들어진다.

이 글은 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 학교 공동체의 의미를 탐색하는 데에 그 목적을 두고

있다. 이를 위하여, 이 연구는 기독교 대안학교에 근무하거나 근무한 경험이 있는 여덟 명의 교사의 사례를 대상으로 삼아 질적 사례 연구(qualitative case study)를 수행하였다. 공동체에 대한 교사의 의미형성에 대한 탐색이 중요한 이유는 그 의미를 통해 공동체의 구성원으로서 그들이 경험한 삶의 다양한 양상을 들여다볼 수 있기 때문이다. 또한, 한 개인이 형성한 의미는 다시 ‘공동체’와 관련된 교사의 삶과 실천 행위에 방향성을 부여(김종훈, 2017, 2018; Turner, 2015)한다는 점에서, 하나의 공동체로서 기독교 대안학교 속에서 살아가는 교사들의 삶을 이해하기 위해 탐색할만한 가치가 있다. 질적인 접근을 통해 공동체에 대한 교사들의 의미형성을 살펴보려는 이 연구는 공동체 속에서 이루어지는 교사의 삶의 모습을 드러내 보임으로써, 기독교 대안학교 공동체에 대한 우리의 이해를 넓혀줄 것이다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

이 연구는 학교 공동체와 관련하여 기독교 대안학교 교사들이 만들어 온 의미가 무엇인지를 탐색하기 위한 것으로, 이를 위해 질적 사례 연구(qualitative case study)의 방법을 적용하였다.

우선 2019년 5월부터 6월 사이, 연구에 참여할 교사들이 ‘기독교학교교육연구소’의 도움으로 선정되었다. 이들은 연구의 주제와 방향에 적합하면서도, 기독교 대안학교의 유형에 따른 대표성을 가진 사람들이었다. 또한, 가급적 교육 경력과 연령을 고려하여 참여자의 다양성을 확보하고자 하였다. 더불어, 기독교 대안학교에 근무한 경력을 가지고 있으나, 면담이 이루어진 시점에서는 학교를 사직한 전직 교사 2인(아래 Table 1에 former로 표기)도 연구에 참여하게 함으로써, 보다 객관적인 관점에서 서술되는 기독교 대안학교의 이야기에도 귀를 기울이고자 하였다. 그러나 연구에 자발적인 참여 의사를 밝혀 온 전·현직 기독교대안학교 교사 전원이 남성이었기에, 여교사의 입장에서 기술되는 기독교 대안학교 공동체에 관한 이야기는 이 글에 담아낼 수 없었다. 이는 참여자 선정과 관련하여 본 연구가 갖는 한계이다.

이렇게 선정된 8인의 연구 참여자의 구체적 정보는 아래 Table 1에 기술된 바와 같다. 교직 경력, 소속 학교급, 전·현직 등의 여러 요인을 고려함으로써 학교 공동체에 대한 다양한 교사들의 목소리를 경청하기 위한 연구 참여자를 선정하였다는 점에서 이 연구는 유목적적 선별법(purposive sampling, Maxwell, 1996)을 따랐다고 할 수 있다.

Table 1. Participants

participants \ details	sex/age	teaching career (years)	grade to teach (in 2019) *	current/former **
A	M / 33	3	M 1	current
B	M/ 32	2	M 1	current
C	M / 39	10	M 1-3	current
D	M / 33	6	M & H	current
E	M / 43	8	E 1	current
F	M / 40	12	H 1	current
G	M / 34	4	E 4-6	former
H	M / 36	8	H 3	former

\* E: elementary school, M: middle school, H: high school

\*\* 'former' refers to a teacher who left school as of 2019.

## 2. 자료 수집 방법

연구에 참여한 교사들이 형성한 공동체의 의미를 탐색하기 위해 연구자는 면담(interview)을 통해 자료를 수집하였다. 면담에 앞서 연구자는 연구 참여자가 소속된 학교에 대한 기본적인 정보를 수집하였다. 주로 온라인(홈페이지)과 학교별 홍보 책자 등을 기초로, 학교 설립의 주체·목적·시기, 교육 목적, 학교 교육과정 및 특색 활동, 구성원과 최근 교육 활동 등을 통해 학교에 대한 전반적인 이해를 도모하고자 했다.

연구자는 각 학교에 대한 기본적인 이해를 바탕으로, 연구의 목적에 부합한 질문 목록을 사전에 준비하여 교사들과의 면담에 임하였다. 질문은 주로 기독교 대안학교 교사들이 가진 공동체에 대한 인식, 공동체를 구성하는 다양한 사람들과의 관계를 탐색하기 위한 내용으로, 구체적인 질문 내용은 다음과 같다.

- 교사 자신: 개인적인 성장 과정이나 신앙의 여정, 학교에 합류하게 된 계기, 현재 맡고 있는 학년이나 업무 등
- 학교 근무: 근무 기간, 보람, 어려움, 학교의 핵심 가치나 비전, 그에 대한 개인의 생각 등
- 학교 리더십(이사장, 교장, 교감 등)과의 관계: 리더십의 교육철학, 관계, 함께 하는 시간이나 기회, 관계에 있어서의 좋은 점과 어려운 점, 기대하는 바, 리더십의 역할에 대한 일반적인 생각 등

- 동료 교사와의 관계: 일상적인 관계, 업무 측면, 수업을 중심으로 한 관계(수업협의, 팀티칭 등), 회의나 의사결정 과정, 본이 되는 동료 또는 관계에 어려움을 가지고 있는 동료의 사례 등

Seidman(2006: 31)에 따르면, 면담의 목적은 질문에 대한 답을 얻거나, 미리 설정된 가설을 검증하기 위함이 아니며, 다른 이의 생생한 경험과 그 경험이 만들어 내는 의미를 이해하는 것이다. 따라서 연구자는 위 질문에 대한 구체적인 답을 얻으려 하기보다, 질문을 매개로 연구 참여자들과 이야기를 나누는 가운데, 공동체에 관한 경험과 그 의미를 이해하고자 하였다. 연구에 참여한 교사들은 연구자의 질문에 대해 자신의 구체적인 경험과 사례를 중심으로 이야기를 들려주었으며, 연구자는 그들의 답에 따라 면담 현장에서 즉각적으로 질문을 추가하거나 수정하기도 하였다. 따라서 이 연구에 수행된 면담은 반구조화된 면담(semi-structured interview, Patton, 1990)이라고 할 수 있다.

기독교 대안학교에 근무하는 교사 8인에 대한 면담은 총 2회(2019년 7월과 8월)로 나누어, 한 명의 교사별로 1시간에서 1시간 20분가량 진행되었다. 모든 면담 내용은 연구 참여자의 사전 동의하에 녹음되었으며, 이를 전사(transcription)하여 분석을 위한 원자료(raw data)로 삼았다.

### 3. 자료의 분석과 해석

수집된 자료는 면담이 종료된 이후, 즉시 분석되기 시작했다. 면담 자료와 함께, 면담이 진행되는 과정에서 생산된 연구자의 현장 노트(field notes)와 연구 참여자들이 각각 속해 있는 학교(교육)와 관련된 공식적인 문서(교육과정 문서, 학교 홍보 자료, 홈페이지에 게시된 교육활동 자료 등)가 분석의 대상에 포함되었다. 연구자는 이 자료들을 반복적으로 읽고 서로 다른 유형의 자료들을 비교·검토하는 과정을 진행하면서 공동체에 대한 교사들의 생각과 언급을 중심으로 핵심적인 개념을 도출하였다. 이렇게 도출된 개념은 지속적인 비교와 검토의 과정, 원자료와의 대조를 통해 유사한 개념들끼리 묶는 범주화 과정을 거쳤다. 이와 같은 과정을 통해 얻게 된 기술적 범주(descriptive category)는 보다 포괄적인 주제를 도출하기 위해 해석적 범주(interpretive category)로 다시 정리되었다(Miles & Huberman, 1994). 개념이 기술적 범주로, 다시 기술적 범주가 해석적 범주로 발전되는 과정에서, 연구자는 모든 유의미한 자료들이 범주에 반영되는 포화 상태에 이르기까지 지속적으로 원자료에 대한 검토를 반복했다. 최종적으로 도출된 해석적 범주는 다음 III, IV장에 기술된 연구 결과의 주요 내용을 구성하고 있다.

자료에 대한 분석과 해석의 타당성을 높이기 위하여, 우선 연구 결과의 주요 내용을 연구 참여자들에게 공유하여 그것이 타당한가에 관한 의견을 청취하였다. 또한, 공립학교와 기독교 대안학교 근무 경험을 모두 가지고 있는 경력 교사 1인과 질적 연구 분야의 전문가 1인으로부터 연구 결과에 대한 조

언과 의견을 받아 최종적인 수정 작업을 거쳤다.

### III. 기독교 대안학교 교사가 형성해 온 ‘학교 공동체’의 의미

#### 1. 가치와 철학이 공유되는 장(場)

면담에 참여한 기독교 대안학교 교사들에게 있어 학교라는 공동체는 무엇보다도 ‘가치와 철학이 공유되는 장’이었다. 학교마다 추구하는 교육철학, 우선시하는 가치관에는 조금씩 차이가 있었으나, 기독교 대안학교 교사들은 학교 구성원이라면 대부분 공유하는 가치와 철학을 통해 본인이 속한 공동체가 정의될 수 있다고 보았다.

“일단 공동체라고 하는 것은 가장 중요한 건, 저는 가치의 공유라고 생각해요. … 얼마나 중요한 가치를 공유하고 있는가. (중략) 가치를 가지고 있다는 것은 존재할 수 있는 것과 바꾸어버리는 거죠.” (F 교사)

“일단 ○○학교에서 들려주는 얘기잖아요. 학교에 대해서. 학교가 추구하는 가치. 그 학생들을 지도하는 방침에 대해 저희가 연수를 한 학기 동안 종일 그것에 관한 이야기를 듣거든요. 선생님들과 소통하고.” (A 교사)

“… 공통된 가치가 있었고, 서로 대화하면서 ‘이러한 가치가 이 사람들이랑 잘 맞는구나.’ 그런 게 있었죠. (중략) 서로 비슷한 생각을 하고 있었으니까, ‘꿈을 함께 꾸자.’라고 했던 게 있었어요.” (F 교사)

실제로 대부분의 기독교 대안학교는 저마다 독특한 교육철학과 방향성을 가지고 있다. 그리고 이러한 철학은 학교 교육과정과 교육 프로그램을 통해 구현된다. 우리가 어떤 특정 학교를 떠올릴 때, 동시에 그 학교를 특징짓는 어떤 이미지는 학교가 가지고 있는 가치, 철학과 무관하지 않다. 이렇듯 기독교 대안학교는 가치와 철학을 공유하는 공동체라고 할 수 있다.

물론 학교의 설립 초기부터 현시점에 이르기까지 계속 근무한 교사가 아닌 이상, 교사의 입장에서 이러한 가치와 철학은 그들 스스로 만들어온 것이라기보다, 학교의 설립자나 리더십에 의해 이미 형성되었거나, 그래서 ‘주어진’ 경우가 대부분이다. 그럼에도 불구하고, 교사들은 학교의 철학과 방향성

에 동의하여 함께 하고자 하는 결심을 하게 되었으며, 학교의 철학과 방향을 개인의 것으로 받아들이는 과정에는 동료 교사의 역할이 중요하게 작용하였다.

“아무래도 학교에 있다는 건 그런 거잖아요. 학교 철학을 어느 정도 공감한다. 학교 철학에 공감한다는 이기 때문에 그 철학을 같이 공유하려 했던 것 같아요.” (G 교사)

“그 가치에 대해서 우리 학교에서 얼마나 연구하고 소중하게 생각하는지. 제가 느꼈던 거는 그 교육에 대해서 기독교 학교에 있었지만, 기독교적 철학이나 가르침이 부족하다고 느끼거든요. 이 부분에 대해서 선배 교사 선생님들에게 참 배울 게 많아요. 상대적으로 많이 연구하시는 것 같다는 생각이 들어서. 그 점이 배울 점인 것 같아요.” (A 교사)

그러나 교사들과의 면담을 통해 확인할 수 있었던 것은 학교가 가지고 있는 가치와 철학을 아무런 고민 없이 자연스럽게 개인의 것으로 받아들이지는 않는다는 사실이었다. 교사가 학교의 철학을 수용한다는 것은 곧 공동체의 구성원이 되는 과정과 다르지 않으며, 따라서 거기에는 나름의 타협과 절충의 과정이 필요했다.

교사들이 학교에 오게 된 과정을 살펴보게 되면, 각자 나름대로 기존의 교육에 대한 문제의식과 소명 의식이 뒤섞여 있음을 발견할 수 있다. 그리고 이러한 문제의식과 소명 의식은 실질적으로 현재 속한 학교에 발을 딛게 된 이유와 깊이 연결되어 있다. 교사는 이러한 상황과 배경, 가치관과 신념을 가지고 학교에 오게 되지만, 학교는 이미 나름의 가치와 철학을 정립하고 있기 때문에, 양자 간의 간극이 좁혀지고, 타협과 절충(주로, 교사 입장에서)의 과정이 필요하다. 이러한 과정을 거치고 나면 교사는 공동체의 일부로, 학교의 가치와 철학을 공유하며 살아간다.

“저도 (이 학교에) 5년을 있을 수 있었던 이유는 사명에 확신이 있었던 것 같아요. 교사라는 사명에 대한 확신이 분명히 있었고 ... 사명, 소명이 ○○학교로 우리를 불러주셨다는 확신이 있어서 ... 이 학교에 계속 있을 수 있는 이유인 것 같아요.” (B 교사)

요컨대, 기독교 대안학교는 공유된 가치와 철학에 의해 정의될 수 있는 공동체이다. 그러나 교사의 입장에서 이러한 공동체의 일부가 된다는 것은 저절로 이루어지지 않는다. 교사가 인식하는 공동체성은 학교가 가지고 있는 공동의 가치와 철학이 교사 개인의 소명과 신념이 만나는 역동적인 과정을 통해 형성된다.

## 2. 갈등과 차이의 문제를 해결(해야)하는 공간

여타의 공동체와 마찬가지로, 기독교 대안학교 역시 다양한 사람들로 구성된 공동체다. 교사로 한정해 보더라도, 학교에 오게 된 이유와 과정, 교육에 대한 관점, 가르치는 스타일, 타인과 관계를 형성하는 방식 등이 저마다 다르다. C 교사의 말대로 이렇듯 다양한 사람들이 어우러져 만들어진 기독교 대안학교는 “하나님이 만드신 다양한 모습의 사람들이 같이 빛을 내는 곳”이라고 할 수 있다.

그러나 다양한 생각과 신념을 가진 사람들이 모여 하나의 집단을 이루게 될 때, 거기에는 차이와 갈등이 존재할 수밖에 없다. 그리고 이러한 차이와 갈등은 다른 여타의 구성원들보다 많은 시간을 함께 지내며, 상호작용해야 하는 교사들 사이에서 빈번하게 일어난다.

“각각 학년마다 선생님이 다르니깐. 그런 것들이 처음에는 좀 많이 어려움이 있었어요. 기독교 학교라는 그 낮은 분위기에서 그런 관계 왜 그걸 따라 해야 해? 내가 저 선생님이랑 다른데... 내가 그걸 따라할 수 없는 부분들도 분명히 있고 내 성향하고 안 맞는 부분이 있는데 그것을 해야 하는 것들로.” (G 교사)

그러나 차이로 인해 발생하는 갈등 상황에 반드시 부정적인 측면만 있는 것은 아니었다. 기독교 대안학교 교사들과의 면담은 갈등을 해결해 가는 과정이 오히려 교사의 성장에도 도움이 될 뿐만 아니라, 공동체성을 다지는 데에 긍정적으로 이바지함을 보여주었다.

“사람들에게 자기 성형을 강요하지 않았어요. 강요하지 않으면서도 공통된 가치가 있었고, 서로 대화하면서 ‘이 사람들이랑 잘 맞는구나.’ 그런 게 있었죠. 거기에서는 어려웠던 거 힘들었던 거 다 나누고. 그래도 그곳이 토론의 장은 아니니까. 일로 만나는 것 외에도 많이 만났거든요.” (F 교사)

“그것(갈등)을 어떻게 해결해 가느냐 그러면서 ... 아, 내가 공동체에 속해 있구나. 우리가 좋은 공동체를 가지고 있구나라는 것을 인식하게 해주느냐 이 문제는 앞으로 과제인 거 같아요.” (F 교사)

이러한 ‘다름’의 문제를 해결하는 데에 있어, 교사들은 대화와 소통이 중요한 해결 방법이라고 인식하고 있었다.

“굉장히 친밀하게 옆에서 같이 일하던 사람하고도 싸워야 하고, 생각이 조금씩 다르니까 제가 싸운다고 해서 제 말이 항상 옳은 건 아니잖아요. 그러니까 저도 저야 하는 상황도 생기고. 그러면서 저는 공동체가 나뉠 형성되어가고 있다.” (F 교사)

“갈등들이 있으면서 이것을 이제 학교에서 어떻게 해결해나가야 하나. 요즘은 그게 화두예요. ... 저희의 가치관의 확인은 면담으로 충분히 되지 않는데 그런 부분은 다룰 수 있는데, 그리고 다르다는 게 확인이 되었을 때, 저희가 그냥 그것이 아이들에게서 어떠한 이야기가 될 때 저희가 이렇게 자세를 취했던 거 같아요. ... 선생님들이 그런 부분들을 끊임없이 소통을 하려고 노력을 하죠.” (D 교사)

많은 대화와 지속적인 상호작용을 통해 서로 간의 차이를 좁혀가려는 노력은 리더십과 교사들 간의 관계에 있어서도 마찬가지였다. 기독교 대안학교에서는 리더십과 교사 집단 사이의 의견 차이가 종종 발생한다. H 교사가 속한 학교의 사례는, 이러한 상황이 발생했을 때, 교사 입장에서는 리더십이 자신들을 공감해 주기를 기대하지만, 많은 경우 리더십이 교사들을 설득하려고 하거나 그들의 주장을 관철시키려 한다고 받아들임으로써 갈등이 깊어진다는 사실을 보여주었다. 반대로, A 교사는 선배 교사 혹은 학교의 리더십과 자주 대화하고 소통할수록 갈등이나 문제가 일어날 수 있는 개연성을 미연에 방지한다고 보았다.

“만남이 좀 잦아요. 가볍게 만나는 시간이 좀 있어서. 들어주시는 분위기가 가장 크지 않나. 보통 업무, 그러니까 직장이면 그렇게 상사가 들어주시는 시간이 작잖아요. 만나는 시간도 서로 바쁘니까 그런데. 여기는 가볍게 대하면서 그러는 게 그걸 애초에 갈등 상황을 막지 않나. 그런 게 있는 것 같아요. 갈등이 있다면 따로 면담을 하시지 않나.” (A 교사)

갈등과 문제가 없는 공동체는 없다. 다만 공동체에 대한 교사의 인식은 이러한 갈등과 문제들을 어떻게 접근하고 해결해 가는가에 따라 결정되기도 하고, 이러한 과정이 공동체성을 빚어가기도 한다. 한국의 기독교 대안학교가 처한 여러 여건\*을 고려해볼 때, 기독교 대안학교 공동체에는 많은 갈등 요소들이 내재해 있다. 다만 이와 같은 ‘다름’의 문제를 어떻게 접근하고 다룰 것인가가 학교 공동체를 공동체답게 만든다. 여러 갈등 상황의 위협에 노출되어 있음에도 불구하고, 교사들은 ‘신앙’을 기

\* 탈종교화 현상, 한국교회 다음 세대의 위기, 공교육의 강화(박상진·이종철, 2019: 115-124), 재정과 관련된 어려움(박상진 외, 2017) 등

초로, ‘교육’이라는 공통분모 위에 세워진 기독교 대안학교가 이러한 문제를 잘 해결할 수 있는 공간이라고 여겼다. 이렇듯 기독교 대안학교는 갈등과 문제를 건강하게 해결하고, 또 해결해 가야하는 공동체라고 할 수 있다.

### 3. 오랜 시간이 빚어내는 자연스러운 산물

면담에 참여한 교사들의 학교는 저마다 다양한 방법으로 공동체성을 형성하기 위해, 구성원들로 하여금 공동체 의식을 느낄 수 있도록 하는 장치를 가지고 있다. 거의 모든 면담 참여자들의 이야기로부터 이러한 장치를 발견할 수 있었는데, 이러한 장치는 크게 교사 개인에 대한 접근 방법(아래 A 교사의 면담)과 전체 교사를 대상으로 하는 방법(아래 B 교사의 면담)으로 구분해 볼 수 있었다.

“먼저 ○○학교는 신입 선생님들에게도 교육이 많이 들어가거든요. 그러니까 뭔가 체계가 잘 잡혀 있어요. 교육에 있어서 많이 연구하셨고, 그리고 많이 변해오는 과정에서 신입교사 선생님도 어떻게 우리 학교에, 공동체에 같이 속해질 수 있는지 많은 고민을 하셨더라고요. 그런 것들 연수 듣는 것도 굉장히 많았고.” (A 교사)

“힘든 일들 예를 들어서 도보여행이라던가, 지리산 종주여행이라던가 이런 육체적으로 힘든 일들부터 해서 어떤 일을 하고 나서 그 뒤에 모여서 함께 피드백해주는 시간도 자주 갖거든요. 그러면서 서로에 대해 서로가 알려주고 몰랐던 나 자신에 대해 알아가고. (중략) 여행을 자주 가는 편이에요. 한 달에 한 번 정도는 가게 되는데, 여행을 갔다 오면 꼭 피드백을 해요. 이번 여행 때 우리가 어땠더라. 이번 여행지 선정이나 예상 집행, 학생들이 스스로 준비하는 영역이 꽤 있어요. 그런 부분에서 어땠고, 다음번에는 이러면 좋겠다. 그러면서 여행을 돌아보기도 하고, 서로 간에 피드백을 해요.” (B 교사)

각 학교는 이러한 개인 혹은 집단 전체를 대상으로 하는 공식적인 장치를 통해 공동체를 만들어가기 위해 노력하고 있었다.

그러나 굳이 의도하지 않더라도, 시간이 흐름에 따라 자연스럽게, 때로는 공식적인 방법보다 비공식적이고 우연한 기회를 통해 공동체성이 형성되는 경우가 의외로 빈번하게 발견되었다. 우선 “사람한테는 시간이 늘 필요한 것 같아요. 교사들 안에서 다져지고 교사들 공동체를 만들어가는 시간이 필요한 것 같아요.”라는 G 교사의 말처럼, 공동체의 형성은 절대적인 시간을 필요로 하는 일이었다. 마찬가지로 공동체 구성원 간의 신뢰 형성에도 시간이 필요했다.

“함께 하고. 저희는 일상을 공유하잖아요. 커피 한 잔도 같이 마시고 뭐 있을 때 다 모이고, 이런 교무실의 문화가 좋은 거죠.” (C 교사)

“저는 학교 초창기 때부터 있었으니깐. 그분들이 저를 아니깐. 그 신뢰를 쌓는 기간들이 이제 더 많죠.” (E 교사)

앞서 언급한 바와 같이, 공동체성은 모종의 의도된 방법에 따라 형성될 수 있다. 그러나 그것은 한편으로 시간의 흐름에 따라, 자연스러운 과정을 거쳐, 의도하지 않았음에도 형성되는 것이기도 하다.

“선생님들이 ... 간단하게 사교 모임처럼 책 읽기를 하거든요. 책 읽기를 하면서 그 안에서 자유롭게 얘기하고. 마무리, 짧게나마 학기 중에 어려웠던 것들 얘기 나누고. 그런 게 공식적으로 좋았고. 비공식적으로는 선생님들, 남자 선생님과 가볍게 스포츠를 즐겨요. 배드민턴 하거든요. 그런 것 하면서 ‘취미생활도 같이 어울릴 수 있는 게 참 좋다.’라는 생각이 들었어요. (중략) 그런 취미를 같이 함께하면서도 연장이 되니깐. 그게 좀 좋았던 것 같고. 공동체에서 같이 흡수해서 들어갈 수 있는 것도 좋았던 것 같아요.” (A 교사)

“함께 했던 교사들과 “의도치 않게 공동체가 만들어졌었죠. 보이지 않는 공동체였죠. 그분들과 서로 위로하고 서로 의지하면서 서로 좋은 교육하면 서로 위로도 얻고.” (F 교사)

공동체성이 의도하지 않았음에도 자연스럽게 빚어지는 것이라는 교사들의 말은 인위적으로 공동체를 조직하려고 하거나, 학교 전체를 하나의 공동체로 획일화하려는 노력이 반드시 옳은 방법이 아닐 수 있음을 알게 해 준다. “그냥 모이는 것, 어떻게든. 좋은 사람들끼리 조금씩, 조금씩 모이는 것. 그게 정기적인 모임이 아니지만, 어디 가면 있더라. 가면 또 반겨주더라. 그런 관계들을 만들어가는. (중략) 같이 얘기하고 그렇게 다 만들어갔던 것 같아요”라고 말한 한 교사의 생각은 이러한 사실을 잘 반영하고 있다.

#### IV. 교사들이 형성해 온 공동체의 의미를 위협하는 요인

앞 장은 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 ‘학교 공동체’의 의미에 대해 살펴보았다. 면담 과정에

서 교사들은 학교 공동체에 대한 그들의 인식을 드러내는 동시에 그들이 형성해 온 공동체의 의미를 무너트리는 요인이 무엇인지를 빈번하게 언급하였다. 이는 학교 공동체에 대한 그들의 인식을 중심으로 면담이 진행되는 동안 대다수의 연구 참여자로부터 자연스럽게 도출된 내용이었다. 이에 이하 내용에서는 기독교 대안학교 교사들이 형성해 온 공동체의 의미를 위협하는 요인을 다음 세 가지 차원으로 정리하고자 한다.

### 1. 교사의 존재와 자아정체성에 대한 침해

교사가 기독교 대안학교에 근무하며 교사로서 가장 큰 만족과 보람을 느낄 때는 언제일까? 개인에 따라 차이가 있을 수 있겠으나, 면담에 참여한 교사들 대부분은 학교 안에서 교사로서 자신의 존재가 인정을 받을 때, 그럼으로써 한 개인으로서의 정체성을 확인할 수 있을 때라고 생각했다.

“저는 ○○학교에서 (근무)할 때가 훨씬 더 많이 제가 더 제 꼴 더 많이 할 수 있어 좋았던 것 같아요.” (G 교사)

“○○(학교)에서 오래 있었던 이유는 … 수업의 자율권이 많이 보장이 돼요. … 선생님들은 하고 싶은 것을 마음껏 할 수 있었어요.” (F 교사)

특별히 교사의 정체성은 가르치는 일과 밀접한 관계를 갖는다. 교사에게 있어 가르침은 정체성이 형성되고, 확인되는 일이자, 자아가 반영되는 행위이기 때문이다. 기독교 대안학교 교사들 역시 가르침을 통해 교사로서 자신의 존재와 정체성을 확인하고 있었다.

“○학년을 맡았는데, ○학년은 국어가 선택 과정이고, 그래서 교과서는 폼으로 놓고 제가 교과서 새로 만들어서 썼어요. 그래서 거의 제가 꿈에 그리던 수업을 거기서 다 해본 것 같아요. … 그것에 대한 만족도가 굉장히 컸어요.” (F 교사)

“이제 아이들 어떤 교육적 보람으로는 학교에서 충분히 신앙을 가르칠 수 있고. 어떤 절제를 해야 할 필요 없고. 또 아이들과 충분히 그렇게 이제 교제 교육을 하면서, 이제 뭐 제가 가르치고 싶은 것들을 마음껏 가르칠 수 있으니까 거기에 대해서 이제 교사로서의 이제 보람됨은 쪽 높아지죠.” (E 교사)

그러나 학교라는 공동체가 공유하는 가치와 철학이 교사의 정체성을 흐드는 일이 발생할 때, 경우에 따라 공동체의 이름으로 교사가 ‘나 자신’이기를 포기하도록 요청받을 때, 교사가 가지고 있는 공동체에 대한 소속감은 심각한 위협을 받게 된다. 자기 자신으로 존재할 때 교사가 공동체에 대한 소속감을 느낀다는 것은 반대로 말해 그 정체성에 위협을 받게 되면 개인이 인식하는 공동체성도 함께 위협을 받음을 의미한다.

앞서 말한 바와 같이, 교사의 정체성은 가르침의 행위를 통해 구현된다. 교사는 수업을 통해 자기 자신으로 살아간다. 그러므로 교사에게 있어 가르침이란 곧 그 사람의 존재를 의미한다. 따라서 수업에 ‘직접적인’ 문제를 제기하면 교사는 그것을 자신의 근본적인 존재에 대한 위협으로 받아들인다.

“저의 수업에 대해서도, 사실 저는 이제 교사로서 생각하기로는 수업은 교사의 재량이고, 수업을 어떻게 이끌어가야 할지에 대해서는 교사가 재량껏 자신의 소신을 갖고 아이들을 잘 가르치는 것이 좀 중요하다는 생각을 가지고 있는데, 그 교장 선생님께서는 어쨌든 학교의 가치관도 물론 존중하고 하는데, 제 수업의 방식에 대해서 문제 제기한 것도 있고. 그런 거 저런 것들이 조금씩 쌓이기 시작하면서 ○○○(자기 이름)라는 교사에 의문을 품으셨던 것 같아요.”  
(D 교사)

공동체의 이름으로 교사 개인이 자신이기를 포기할 것을 강요받는 것은 교사에게 있어 학교를 옮겨야겠다고 생각할 만큼, 그리고 일부 교사는 실행에 옮길 만큼 중요한 사건이었다.

“학교를 옮기고, 우리(교사)가 학교의 주체적인 입장으로 근무...” (F 교사)

“교육에 대한 가치관의 충돌, 학교를 옮길만한 큰 사건.” (D 교사)

공동체와의 관계에 있어 교사는 양보할 수 없는 자신만의 마지노선을 가지고 있다. 교사에게 있어 그것은 ‘수업에 대한 자율과 권한’인 경우가 많았다. 학교가 공동체라는 이름으로 그 선을 넘을 때, 교사로서의 존재와 정체성은 심한 타격을 입게 된다. 이렇게 되면 교사가 가지고 있던 공동체성도 역시 흔들리고 만다.

## 2. 구성원의 이탈로 인한 공동체의 균열

교사는 기본적으로 다른 이들과의 관계를 통해 학교 공동체에 소속감을 형성한다. 그리고 그 관계는 교사로서의 삶을 지지하는 기반이 된다. 따라서 어떤 이유로 인해 이 기반이 흔들릴 때, 교사가 가지고 있는 공동체성에도 상당한 충격으로 다가오게 된다.

면담에 참여한 교사들에게서 공통으로 발견된 사실 가운데 하나는 교사가 학교를 공동체로 인식하는 과정에서 타인과 맺는 관계의 핵심에 동료 교사와의 관계가 있다는 점이었다. 달리 말하자면, 교사가 학교를 공동체로 인식할 때, 학교를 구성하는 다양한 구성원, 예컨대 학생이나 학부모와의 관계보다는 동료 교사와의 관계가 우선시 된다는 것이다. 교사가 ‘공동체’를 좁게 정의할 때, 심지어는 학교 리더십을 제외한 일반적인 교사들만을 지칭하기도 했다.

다음 C 교사의 말은 다른 구성원들과의 관계에서 겪는 어려움이 교사 공동체를 통해 극복된 사례를 잘 보여준다.

“가장 큰 건 학부모들이 학교교육을 너무 쉽게 생각하는, 학원처럼 생각하는 것이 좀 있었다. 이게 자기 뜻이 아니면 빼버리고 뭐 이런 것들. 그런 게 대개 너무 그 해가 너무 강했었고. (중략) 그러면서 많이 지쳤던 것 같고 나와서 공교육에서 기독교 학교를 바라보고 우리 학교를 바라보면서 돌아올 수 있었던 건 저희 교사 공동체였던 것 같아요. 저와 함께했던, 지금 있는 선생님들이죠.” (C 교사)

이렇듯 함께 근무하는 동료 교사, 그리고 그들과 맺은 관계는 교사에게 있어 공동체 안에서 교사로 살아가는 든든한 지지기반이 되어준다. 그렇기 때문에 이러한 삶의 지지기반으로서 동료와의 관계에 원치 않는 단절이 생기면, 교사는 공동체에 대한 신뢰와 소속감을 잃게 되고 만다. 지지기반으로서 동료를 잃는 것은 결국 나를 잃는 것이기 때문이다. 다음 F 교사가 겪은 사례는 이와 같은 지점을 잘 보여준다.

“엄청나게 존경스러운 분이예요. 진짜 굼직한 분이었는데, 그분이 나가시게 되면서 충격을 많이 받았어요. ... 나를 학교에 계신 분들은 다 내 학교라 생각하고 헌신적인 분들이었는데 거기에서 그렇게 했던 분이 나가시면서 충격을 많이 받았고, 그러면서 다른 꿈을 꾸기 시작했죠. (중략) 힘들게 짐을 짊어지고 일을 한다는 게 그런 일들을 어떻게 보면 수습해가는 일인데, ‘좋은 동료를 잃고 수습을 한다는 게 무슨 의미가 있는가?’ 그런 생각들을 한 거죠.” (F 교사)

안타깝게도 이 교사에게 있어, 의지했던 동료가 학교를 떠나게 된 일은 리더십을 포함한 학교 공동체에 대해 불신하고 실망하게 된 ‘결정적 사건’\*(critical incident, Bohl, 1995; Woods, 1993)이었다. 삶의 지지기반으로서 동료 교사와의 단절을 경험하는 결정적 사건을 통해 교사는 공동체성을 상실하게 된다.

한편, ‘한 아이’에 대한 관심과 사랑이 많은 기독교 대안학교 교사들의 특성상, 정을 주고받았던 아이가 학교를 떠나는 일 역시 교사로서의 삶에 적지 않은 충격을 가져다주는 일이었다. “아, 정말 교사는 이렇게 그런 자신의 소명감을 다시 확인할 수 있는 건가. 학생들에게 좀 감사했어요.”라고 이야기한 A 교사의 말처럼, 교사들은 대부분 아이들에 대한 사명감과 소명 의식이 있기 때문에 기독교 대안학교로 오게 되었고, 교사로서 살아갈 힘을 얻는다. 그렇기 때문에 가르치던 아이를 떠나보내야 하는 상황은 교사에게 공동체의 구성원으로서 적잖은 상실감과 회의감을 갖게 만드는 일이었다.

“가장 어려웠던 것은 지금도 현재진행형이지만, 아이들이 선생님들, 학교에 대해 오해를 갖고 이것은 나에게 대한 공격이나, 이것은 나를 이해해주지 않는다고 생각해서 오해가 비롯되어 학교를 중간에 그만두게 되었을 때. 사실 그 때가 가장 안타깝고 마음이 아프죠.” (D 교사)

교사의 삶은 학교 공동체를 이루는 여러 구성원들과의 관계 위에서 이루어진다. 함께 일하는 동료 교사, 애정을 담아 가르치는 아이들, 지지와 신뢰를 보내주는 학부모와의 좋은 관계 형성이 교사로서의 삶을 지탱하는 기반이 된다. 따라서 이러한 관계가 원치 않는 일로 인해 끊어지게 되었을 때, 교사의 공동체(성)는 흔들릴 위험에 처한다.

### 3. 공동체 내러티브의 단절

공동체성을 무너뜨리는 요인과 관련하여 앞서 살펴 본 두 가지는 공동체에 대한 개인적 차원의 문제와 관련된 것이었다. 다시 말해, 공동체의 이름으로 개인의 정체성이 희생을 요구받게 될 때, 그리고 교사로서의 삶을 지탱하고 있는 관계에 원치 않는 단절이 생겼을 때, 교사 개인이 공동체에 대해 가지고 있는 인식에 균열이 생긴다는 것이다.

이것과 달리 학교라는 공동체의 관점에서 볼 때, 기독교 대안학교 교사들은 공동체성이 지속되기 위해서 학교라는 공동체가 만들어 온 이야기(내러티브, Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1988)가 이어져 내려가야 한다는 데에 동의하고 있었다. 학교가 만들어 온 이야기를 다음

\* ‘결정적 사건’(critical incident)이란 질적 연구의 한 갈래인 내러티브 탐구(narrative inquiry)에서 주로 사용되는 용어로, 한 개인의 가치관이나 세계관을 바꿀 만큼 중요하거나 영향력 있는 사건을 의미함(김영천, 2015: 188).

세대에 전수하는 일은 일반적인 학교와 비교하여 교사와 학생이 상대적으로 자주 바뀌는 기독교 대안학교의 특성상 공동체를 유지하는 데에 매우 중요한 과업이었다.

“역사와 전통이 있는 해외 공동체들이나 비슷하게 함께 나아가고 있는 다른 공동체들 보면서 많은 자극도 받고 하는데 도전도 받고 하는데…” (B 교사)

“기독교 학교에서는 그게 아쉬운 점인 거 같아요. 일반 학교에서는 연차를 쌓고 그대로 이동하고 그것들로 가지고 순환을 하다 보니 대개 많은 아이디어도 ‘다른 학교는 이렇게 하더라.’하는 정보를 공유할 수 있고 이 학교에서는 이렇게 하는데 그것 좀 줘봐 어떻게 해봐 선생님들끼리 연락도 많이 하시더라고요. 그런데 기독교 학교는 그냥 그 학교만을 위한 선생님인 게 많아요. (중략) ○○(학교 이름)같은 경우도 지금 설립할 때부터 남아계신 선생님이 없으세요. 그건 되게 큰 차이인 것 같아요. 학교에서 학교에 대한 마음이라든지 아니면 학교가 어떻게 운영했었고. 그것을 알려줄 수 있고 없고의 차이는 되게 큰 것 같더라고요.” (G 교사)

면담에 참여한 저경력 교사들은 선배 교사로부터 학교에 관한 많은 이야기를 전해 듣는 일에 중요한 의미를 부여했다. 그들은 학교의 문화, 학교가 일구어 온 역사를 전해 듣는 과정을 통해 학교 공동체 안으로 한걸음 더 다가갈 수 있었다고 이야기한다. 또한, 그들 자신에게도 공동체를 유지하기 위해 학교의 이야기를 다음 세대에 전수해야 할 책임이 있음을 인식하고 있었다. 경력이 쌓여 선배 교사의 위치에 가게 되었을 때 후배들에게도 동일하게 “학교가 추구하는 가치에 관하여 이야기를 들려주고 싶다”는 A 교사의 말은 학교의 이야기가 전수되는 일을 얼마나 가치 있게 여기는가를 보여준다.

한편, 공동체를 유지하기 위해 학교 공동체가 만들어 온 이야기를 전수하는 과정에는 ‘학교 리더십의 이양’이 포함되기도 한다. 설립자 혹은 오랜 기간 리더로서 학교를 이끌어 온 사람이 가진 생각과 철학은 학교 공동체 전체의 방향성에 결정적으로 관여한다. 따라서 리더십을 중심으로 만들어 온 학교의 공동체성이 다음 세대에 전수되는 일은 학교 공동체의 존속과도 밀접하게 관련이 있다.

“그런데 이제 가장 중요한 거는 ○○○(학교장)이 연세가 많으세요. 건강도 좋다고 할 수 없고, 설립자이기도 하시고 공동체의 대표로 이끌어 오셨는데, 이제 ○○○이 안 계신 뒤가 자연스럽게 생각이 나는 거죠. 그 이후를 위해서 더 잘 쌓아놔야겠다. 지금까지 해왔던 것보다 더 우리 스스로들을 단단하게 쌓아놓고 더 열어놓고 여러 가지 과제들을 안고 일단은 언젠가 올 일이지만 현재로서는 그게 가장 큰 문젯거리라기보다는 중요한 이슈라고 생각합니다.” (B 교사)

“이 공동체가 얼마나 귀하고 소중한 것인지 모르고 그러면... 어느 순간에 모를 수 있지 않을까.” (C 교사)

어떤 학교의 역사가 20년 되었다고 해서, 이 학교 ‘공동체’가 반드시 20년이라고 볼 수는 없다. 공동체를 이루는 구성원이 바뀌고, 새로운 교사들이 주류를 이루게 되면, 그 동안 공동체로서의 학교가 만들어 온 이야기(공동체성, 문화, 축적된 철학과 가치 등)는 사라질 수도 있다. 학교 공동체의 이야기는 다음 세대에게 저절로 이어져 내려가지 않는다. 개인 차원의 틀을 넘어서서 학교라는 공동체 차원에서 생각할 때, 기독교 대안학교 교사들은 학교의 공동체성이 무너지지 않기 위해, 학교의 이야기, 공동체의 내러티브가 유지되고 전수되어야 한다고 보았다.

## V. 논의 및 제언

공동체는 유기체와도 같아서 고정된 하나의 개념을 갖지 않는다. 학교마다 가지고 있는 공동체의 의미는 다르며, 하나의 학교 내에서도 시간과 역사가 축적됨에 따라, 그것을 이루는 다양한 구성원들에 따라, 공동체는 계속해서 그 의미는 변하고, 더해가며, 바뀌기도 한다. 이러한 관점에 기초하여, 이 연구는 한편으로 교사들이 학교라는 공동체를 어떻게 인식하고 있는지, 다른 한편으로 그들이 형성해 온 공동체성을 무너뜨리는 요인은 무엇인지를 탐색함으로써 기독교 대안학교 교사들에게 있어 ‘학교 공동체’가 갖는 의미가 무엇인지를 살펴보았다. 요컨대, 기독교 대안학교 교사들에게 있어 학교 공동체는 가치와 철학을 공유하는 장이었으며, 다양한 구성원들로 인해 발생하는 갈등과 문제 상황을 해결하는 공간이자, 오랜 시간을 함께 하는 과정에서 자연스럽게 형성되는 산물이었다. 그러나 동시에 그들은 학교를 통해 형성해 온 공동체성이 공동체라는 이름으로 개인의 정체성과 존재를 침해할 때, 구성원(대표적으로, 동료 교사나 학생)이 공동체로부터 이탈함으로써, 공동체가 형성해 온 고유의 이야기가 단절됨으로 인해 위협을 받는다고 보았다.

공동체에 대한 교사들의 인식의 구체적 면면은 다를 수 있으나, 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 공동체의 의미와 이에 대한 위협 요인을 탐색한 연구 결과를 바탕으로, 향후 기독교 대안학교가 바람직한 학교 공동체를 형성하기 위하여 다음과 같은 제언이 가능하다.

무엇보다도 기독교 대안학교, 특히 학교의 리더십(이사회, 교장, 교감 등)은 교사들이 공동체와 관련하여 긍정적이고 바람직한 의미를 형성할 수 있는 기회를 마련하는 데에 관심을 기울일 필요가 있다. 연구의 사례들에 비추어 볼 때, 이러한 기회는 학교의 공식적인 행사는 물론, 동료 교사들과의 비

공식적·비형식적인 관계를 통해 부여되는 것이었다. Turner(2015)가 주장한 바와 같이, 한 개인은 그가 형성한 의미를 토대로 공동체의 구성원으로서 각자의 삶을 영위해 나간다. 이러한 사실에 비추어 볼 때, 교사들은 학교라는 공동체에 관하여 좋은 의미를 형성할 수 있도록 다양한 기회를 제공받을 필요가 있다. 주목해야 할 것은 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 가장 중요하고도 우선시되는 공동체는 무엇보다도 교사 공동체라는 사실이다. 즉, 기독교 대안학교 교사에게 있어 함께 공동체를 이루는 동료 교사는 “가장 든든한 지원군”(교사 B 면담 중에서)이었다. 그들에게 있어 동료 교사들과 함께 이루는 공동체는 “학교 안에서 학부모님들 때문에 힘들고, 학생 때문에 힘들고, 리더십 때문에 힘들기도 하지만, 교사 공동체 안에서 그런 일들을 서로 다 용납하고 함께 그런 공동체”(C 교사)다. 교사는 동료 교사들과 함께 이루어 온 공동체에 대한 의미를 토대로 다양한 학교 구성원들과의 관계를 만들어가고, 의미를 형성해 간다. 동료 교사들과의 관계로부터 공동체에 대한 좋은 인식을 획득하게 될 때 이렇게 형성한 의미를 바탕으로 공동체 구성원으로 살아가게 되는 것이다.

또한 기독교 대안학교 공동체는 그 학교가 형성해 온 공동체성을 저해하는 여러 위협 요인들이 무엇인지를 면밀히 탐색하여 이를 방지하거나 극복하기 위한 노력을 기울일 필요가 있다. 이 연구의 사례에서 확인할 수 있었던 사실은 개인의 노력보다도 공동체 차원에서 접근하고 해결하기 위한 노력이 보다 중요하다는 점이었다. 예컨대 면담에 참여한 많은 교사들이 어떤 사안에 대해 깊이 논의하고, 소통하는 과정이 기독교 대안학교라는 학교 공동체를 공동체답게 만드는 중요한 요인으로 생각하면서도, 동시에 잦은 회의와 긴 시간을 요하는 숙의(熟議) 과정이 이들을 육체적으로나 정신적으로 지치게 한다고 생각했다. 이는 성찰하고 공유할수록, 가르치는 일에 마음을 쏟을수록 업무에서 오는 만족감과 보람은 높아지지만, 동시에 업무 피로도 또한 높아지거나 사적인 삶(가정생활 등)의 희생이 따르기 때문이었다. 또 다른 예로써, 기독교 대안학교는 기독교성과 대안성을 추구할수록 학교의 설립 목적과 취지에 충실하게 되나, 이것이 재정 자립도와 학교의 존속 가능성에 위협이 될 때, 학교 운영의 방향성에 있어서 선택의 딜레마를 겪고 있음이 여러 교사들의 면담을 통해 발견되었다. 면담에 참여한 교사들은 기독교 대안학교의 설립 취지에 적합한 교육을 위해 “작은 학교를 지향”해야 한다고 생각하였으나, 이것이 학교의 재정 건전성과 안정적인 운영에는 부정적인 영향을 미친다는 사실 또한 절감했다. 이와 같은 문제들은 개인 차원의 노력으로 해결하기에 어려운, 공동체 차원의 제도와 문화를 개선하는 일을 통해 접근되어야 할 성격의 것이다. 기독교 대안학교가 직면하고 있는 다양한 문제들을 공동체 차원에서 효과적으로 접근하고 해결해 나가려는 노력을 통해 건강한 학교 공동체를 유지할 필요가 있다.

비록 이 연구는 여덟 명의 교사와의 면담을 통해 다소 제한적인 방법으로 수행되었으나, 우리로 하여금 기독교 대안학교 교사들이 형성한 공동체의 의미를 이해함으로써, 이들의 삶의 양상을 보다 깊

이 이해할 수 있도록 하는 데에 도움을 준다.

그러나 한편으로 연구자는 기독교 대안학교 교사들과의 면담을 진행하는 동안, “이미 소진될 대로 소진된 사람들”(H 교사)에게 공동체에 대해 좋은 의미를 만들어가도록 권면하고, 또 그것을 토대로 공동체적인 삶을 살아가도록 제안하는 것이 과연 옳은 일일까 하는 회의감을 갖기도 하였다.

“한창 다 사르고 재가 나왔는데 거기에다 또 불 때는 건 쉽지 않죠. 오히려 판을 바꿔줘야겠죠. 판을 바꿔서 새로운 시스템을 담아주고, 그들도 그렇게 대우해줘서 ‘refresh를 하는 게 맞다’라고 생각해요. 그런 점에서 선생님들께도 힘을 내라고 말씀드리고 싶어요.” (H 교사)

면담을 통해 연구자가 갖게 된 기독교 대안학교 교사의 이미지 중 하나는 긍정적인 의미에서든, 부정적인 의미에서든 ‘떠날 때를 준비하는 사람들’이었다. 어떤 교사들은 공동체에 대한 신뢰와 기대가 무너지는 경험으로 인해 학교에 등을 돌리기도 했고, 또 다른 교사들은 자신의 꿈(대안교육과 관계가 있든, 그렇지 않든 간에)을 이루기 위해 학교를 떠나기도 했다. 그러나 기독교 대안학교가 가진 불안정한 상황과 여건에도 불구하고 교사들이 여전히 학교에 몸담고 있는 이유는 자신을 향한 하나님의 부르심, 동료 교사와 만들어 온 끈끈한 관계, 아이들에 대한 사랑 때문이었다. 그리고 이 세 가지는 서로 긴밀하게 연결되어 있었다.

면담을 마치며 ‘기독교 대안학교 교사로서 학교 공동체에 바라는 바’에 관하여 한 교사가 했던 말은 이 글이 끝으로 제언하고자 하는 이야기를 잘 담고 있다.

“기독교 대안학교를 간다는 건, 거기서 선생님을 한다는 건 다른 거 보고 하는 건 아닌 거 같아요. 돈이나 여유나, 삶의 질이나. 이런 건 아니라 사명이 진짜 많은 부분을 차지하고 있다고 생각하거든요. 그 사명, 거기서 오는 좋은 피드백, 어떤 성취, 이런 것들을 같이 나눌 수 있는 공동체가 되면 좋겠습니다. 학교에서 학교지만, 아이들을 가르치고 아이들한테 뭔가 주기만 하는 것들이 아니라, 내가 이 학교에서 역할이 교사, 가르치는 사람으로 끝나는 게 아니라 학교를 같이 만들어가는 사람, 학교에서 뭔가를 같이 하나님의 나라를 만들어가는 사명과 성취감을 느낄 수 있도록 해주시면 좋겠습니다. 사실 월급 안 되고, 일의 양(을 줄이는 것)도 안 될 것 같고, 이거 한 가지. 그런 것들을 만들 수 있는 공동체를 정말 만들 수 있게 해주시면 좋겠습니다.” (G 교사)

교사는 하나님으로부터 온 소명, 동료 교사와 맺은 관계, 아이들에 대한 사랑을 통해 학교를 ‘공동

체'로 받아들이고, 공동체의 일원으로 살아간다. 앞서 살펴보았듯이, 공동체성을 이루는 요소들이 흔들리거나 위협을 받게 될 때, 교사들의 공동체는 심각한 위협에 처하게 된다. 기독교 교육, 대안교육, 학교에 관하여 저마다 다른 이해, 가치, 철학, 목적을 가지고 있는 다양한 구성원들을 아우르는 힘은 결국 소명 의식, 동료애, 사랑으로부터 나온다. 교사들이 자신을 향한 부르심과 아이들을 향해 가지고 있는 사랑이 식지 않도록, 더 깊어질 수 있도록 돌보는 것이 기독교 대안학교 공동체를 공동체답게 만들어갈 수 있는 가장 중요한 길이다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”

---

## 참 고 문 헌

- 강영택(2010). 기독교대안학교의 교육성과에 대한 질적 사례연구. **신앙과 학문**, 15(1), 31-58.
- [Kang, Y.-T. (2010). A qualitative case study on the outcomes of Christian alternative schools. *Faith & Scholarship*, 15(1), 31-58.]
- 김선요(2013). 대안교육 지원을 위한 법제화 방안: 미인가 기독교 대안교육 공동체를 중심으로. **서울여자대학교 사회과학논총**, 20, 127-151.
- [Kim, S.-Y. (2013). A study of law and legislation system for supporting alternative education focusing on unauthorized community of Christian alternative education in Korea. *The Journal of Social Science Research Institute, SWU*, 20, 127-151.]
- 김영천(2015). **질적연구방법론 II: Methods** (2판). 파주: 아카데미프레스.
- [Kim, Y. (2015). *Qualitative research methods II: Methods* (2nd Ed.). Paju: Academy Press.]
- 김주영·장재홍·박인우(2018). 전문적 학습공동체 참여 여부에 따른 교사협력정도, 수업개선활동, 교사 효능감, 교직만족도 비교 분석. **교사교육연구**, 57(1), 1-15.
- [Kim, J.-Y., Jang, J.-H., & Park, I.-W. (2018). Co-operation, activities to improve classes, teacher efficacy, and teacher satisfaction based on participation in a professional learning community, *Teacher Education Research*, 57(1), 1-15.]
- 김종훈(2017). 교사들이 형성한 '교육과정 재구성'의 의미 탐색. **교육과정연구**, 35(4), 281-301.
- [Kim, J. (2017). A narrative inquiry into teachers' meaning-making of 'curriculum reconstruction'. *The Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 281-301.]
- 김종훈(2018). 교사들이 형성한 '공동체'의 의미: 교사학습공동체를 통한 연계와 협력에 대한 사례 연구. **교육과정연구**, 36(3), 29-47.
- [Kim, J. (2018). The meaning of community as formed by teachers: A case study of solidarity and collaboration in a teacher learning community. *The Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 29-47.]
- 박상진(2010). 기독교대안학교 유형화 연구. **장신논단**, 37, 153-187.
- [Park, S. J. (2010). A study on types of Christian alternative schools. *Korea Presbyterian Journal of Theology*, 37, 153-187.]

- 박상진·김창환·김재웅·강영택(2015). **기독교학교의 미래 전망** (기독교학교교육연구신서 13). 서울: 예영 커뮤니케이션.
- [Park, S. J., Kim, C. H., Kim, J. W., & Kang Y. T. (2015). *Future prospective of Christian alternative schools*. (Christian schooling research series 13). Seoul: Jeyoung Communications.]
- 박상진·이길재·최용준·강영택(2019). **기독교 대안학교의 재정** (기독교학교교육연구신서 15). 서울: 예영 커뮤니케이션.
- [Park, S. J., Lee, G., Choi, Y. J., & Kang, Y. T. (2019). *Education finance of Christian alternative schools*. (Christian schooling research series 15). Seoul: Jeyoung Communications.]
- 박상진·이종철(2019). **당신이 기독교대안학교에 대해 알고 싶은 모든 것: 5년마다 알아보는 기독교대안학교의 현황**(제3차 기독교대안학교 실태조사). 서울: 부크크.
- [Park, S. J., & Lee, J. C. (2019). *All that Christian alternative schools: Status of Christian alternative schools every 5 years*(The 3rd survey on Christian alternative schools). Seoul: BOOKK.]
- 박승렬(2015). 교사 학습공동체에서의 숙의가 학교교육과정 개발에 주는 함의. **학습자중심교과교육연구**, 15(12), 617-644.
- [Park, S.-R. (2015). Implication of the school-based curriculum development through deliberation of teachers' learning community. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*. 15(12), 617-644.]
- 이은실·강영택(2011). 기독교대안학교 졸업생들이 인식하는 교육성과에 대한 질적 연구. **기독교교육논총**, 26, 418-515.
- [Rhee, E. S., & Kang, Y.-T. (2011). A qualitative study of Christian alternative school graduates on their perceptions of the educational performance. *A Journal of Christian Education in Korea*, 26, 418-515.]
- 이정미(2015). 기독교대안학교 교사공동체의 집단적 수업성찰 사례연구. **기독교교육정보**, 47, 231-263.
- [Lee, J. (2015). Case study of Christian alternative school teacher's collective reflection on their teaching. *Christian Education & Information Technology*, 47, 231-263.]
- 함영주(2015). 기독교 대안학교 졸업생들의 교육성과에 대한 질적 연구: 딜레마 내러티브 분석을 중심으로. **신학과 실천**, 47, 459-483.

- [Ham, Y.-J. (2015). A qualitative research of educational achievements among Christian alternative school graduates. *Theology and Praxis*, 47, 459-483.]
- Bohl, N. (1995). Professionally administered critical incident debriefings for police officers. In M. I. Kurke, & E. M. Scrivner (Eds.), *Police psychology into the 21st century* (pp. 169-188). Washington, DC: APA Publishers.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. CA: Jossey-Bass.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experiences*. NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters?. *How Teachers Learn*, 66(5), 46-53.
- Dewey, J., & Bentley, A. (1949/1991). *Knowing and the known*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Hein, G. E. (1999). Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making?. *The Exhibitionist*, 18(2), 15-18.
- MacIntyer, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3rd ed.). 박혜준·이승연 역(2009). *질적 연구 방법으로서의 면담*. 서울: 학지사.
- Turner, E. O. (2015). Districts' responses to demographic change: Making sense of race, class, and immigration in political and organizational context. *American Educational Research Journal*. 52(1), 4-39.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London, UK: Falmer Press.

# 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 학교 공동체의 의미 탐색

## Exploring the Meaning of School Community Recognized by Christian Alternative School Teachers

김종훈 (성신여자대학교)

### 논문초록

이 글의 목적은 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 공동체로서 학교의 의미를 탐색하는 것이다. 이를 위해 이 연구는 다양한 유형의 기독교 대안학교에 근무 중이거나, 근무한 경험이 있는 여덟 명의 교사를 대상으로 질적 사례 연구를 수행하였다. 연구 결과, 연구 참여자 교사들에게 있어 기독교 대안 학교라는 ‘공동체’는 가치와 철학을 공유하는 장, 갈등과 문제를 해결하고 해결해야 하는 공간, 시간이 빚어내는 자연스러운 산물이라는 의미가 있었다. 한편, 기독교 대안학교 교사들은 공동체의 이름으로 나 자신의 존재와 정체성이 흔들릴 때, 삶의 지지기반인 동료 교사와 아이가 학교를 떠나는 경험으로 인해, 그리고 공동체로서 학교의 이야기가 다음 세대로 전수되지 않을 때, 구성원들이 형성해 온 공동체의 의미가 무너질 위험에 직면하게 된다고 보았다. 이상의 연구 결과를 바탕으로 이 글은 기독교 대안학교 교사들이 건강한 학교 공동체를 형성하기 위하여 공동체 차원에서 어떤 노력이 필요한가에 관하여 논의 및 제언을 하였다.

**주제어:** 기독교 대안학교, 교사, 공동체, 학교 공동체, 의미형성