『신앙과 학문』. 25(3). 37-75.
https://doi.org/10.30806/fs.25.2.202009.37

기독대안학교 교사 양성과 재교육 시스템의 변화 방향*

Direction of Teacher Training and Re-education System in Christian Alternative School

김 성 천(Seong Cheon Kim)**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to explore the direction of change in the education and re-education system of Christian alternative school teachers. A survey was conducted on 331 Christian alternative school teachers from 27 schools. An in-depth interview was conducted for eight teachers who are working at Christian Alternative School or had working experiences and three experts in related fields. The results of the survey analysis are as follows: there was a demand for systematization of the training course to become an alternative school teacher, organized by the Christian Alternative Education Association rather than by the existing teachers' group. On the other hand, there were many opinions that the experience of teacher training courses and working experience in public education helped teachers at alternative schools perform their duties. However, groups with experience in public education gave somewhat negative assessments of qualifications, teacher training, and public education experiences, compared to the groups without public education.

As a result of the interview analysis, Christian alternative schools had two conflicting opinions that there was an environment that stimulated teachers' growth compared to public education, and that it was difficult for them to grow due to the outflow of excellent human resources due to poor conditions. Interviewees emphasized the integration of the curriculum, transformationality, spirituality and personality, calling consciousness, teacher professionalism, and interpersonal skills that integrate the Christian world view as necessary expertise and qualities for Christian alternative school teachers. The difficult elements of Christians' adaptation to the field are presented on an individual and school levels. Based on these findings, an applicable alternative was presented.

Key words : Christian alternative school, teacher training, re-education system, learning community

* 2020년 05월 08일 접수, 08월 10일 최종수정, 08월 20일 게재확정
이 논문은 기독교학교교육연구소가 주관한 제14회 학술대회(2019년 11월 30일)에서 발표한 원고를 수정·보완하여 작성하였음.

** 한국교원대학교(Korea National University of Education) 교육정책전문대학원 조교수, 충청북도 청주시 흥덕구 태성로 탑연삼거리 250 대학원 4층 교육정책전문대학원, skc22@knue.ac.kr)

Ⅰ. 들어가며

기독대안학교는 공립학교 내지는 일반 대안학교 이상으로 복잡한 논의의 층위를 지니고 있다. 기독교, 대안교육, 학교라는 3가지 요소를 함께 고려해야하기 때문이다. 곽광(2010)은 기독대안학교는 '기독교성', '대안성', '학교성'이 조화를 이루면서 강조되는 특성을 지녔다면서, 공동체 의식 강화, 기독교 세계관을 지닌 교사 정체성 확립, 교회의 관심 촉구를 제안하였다. '기독성'은 교육을 통해서 기독교 세계관을 가르치고, 내면화하고, 실현하겠다는 의미를 지닌다. '대안성'은 공교육이 지닌 한계를 인식하고, 공교육의 철학과 방법을 달리하여 적용하겠다는 의미를 지닌다. '학교성'은 학교가 지닌 속성을 고려한 개념으로서, 시설, 인사, 조직, 행정, 교육과정-수업-평가, 생활지도 및 학급운영, 의사소통 구조 등 보편적 체계를 갖추어 운영해야 함을 의미한다. 기독대안학교는 일반학교의 '기본기'를 갖추면서도, 대안교육과 기독학교의 '3중 정체성'을 동시에 충족해야 하는 어려운 과제를 안고 있다.

이종태 외(2005: 12-19)는 대안학교의 주요 특성으로 철학교육, 노작교육, 지식교육·감성교육·사회의식교육의 조화, 실생활 교육, 진로탐색교육, 문화적 감수성 신장 등을 제시하였다. 그러나 운영상의 한계로서 교과목 독자 개발에 따른 부담 증가, 열악한 재정 능력, 다양한 요구에 따른 교육과정의 나열화 경향을 제시하였으며, 극복과제로서 단위학교 주체 형성의 취약, 주체간 인식 공유 미흡, 자기성찰 부재, 교사 역량의 한계 등을 제시하였다. 이 연구는 대안학교 법제화에 대해서 대안교육 주체들의 노력을 공식적으로 인정받는 계기가 되며, 지속성을 높일 수 있고, 대안교육의 발전의 계기 된다는 점을 근거로 들어 긍정적으로 평가하였다. 2005년도의 연구에서 제시된 대안교육의 실태와 한계에 관한 진단이 현 시점에서도 유효한 점을 인정하지 않을 수 없다. 박상진·이종철(2019: 34)에 의하면 인가형 대안학교가 63개인 반면에 미인가 대안학교는 385개 이상으로 추정되는데, 그 중에서도 기독대안학교는 230개 이상에 달한다. 이처럼 일반 대안교육에 비해 공교육의 지원 체계에서 기독대안학교는 더욱 소외되고 있다. 한병선(2006)은 우리나라의 대안교육이 자생성, 운동성과 연대성의 속성을 지니다가 2000년대에 들어서면서 제도권 교육과 대안교육이 상호협력을 하는 시기에 접어들었다고 바라보았지만, 기독대안학교는 비제도권 영역에서 자생적으로 교육의 한 축을 오랜 세월 감당하고 있었다고 봐도 과언이 아니다. 기독대안학교는 인가학교 외에 비인가형 학교까지 포함되어 있고, 그 스펙트럼이 매우 넓다. 박상진·조인진(2011)은 기독대안학교를 국제성, 수월성, 긍휼성, 대안성, 기독교성으로 나누어 25개 학교를 유형화하여 기독교 국제학교, 기독교 수월성 학교, 기독교 긍휼학교, 대안기독교학교, 기독교미인가학교로 분류하였다. 이 연구는 기독대안학교의 목적과 지향에 학교간 차이 내지는 분화 현상이 발생하고 있음을 시사한다.

노상우·고현수·권희숙(2010)은 3개 대안고등학교를 졸업한 6명의 학생들을 대상으로 교사 만족

도에 대한 내러티브 연구를 실시한 결과, 학생들의 학교 및 교사에 대한 만족도가 높았는데, 일반학교와 비교하였을 때 교사들이 아이들을 대하는 모습에서 차이가 있다고 분석하였다. 이는 공교육과는 다른 양상의 문화와 관계맺음의 방식이 대안학교에서 작용하고 있음을 시사한다. 그러나 한병선(2006)은 대안교육의 제도적 성과와 내용적 성과가 존재했다고 평가하면서도 대안학교 교사의 자격과 양성문제에 관한 과제가 남아있다고 진단하였다. 배지현 외(2013)는 다과목 내지는 특성화과목을 가르치는 교사들이 개인연구 차원으로 전문성을 쌓는 방식보다는 교사재교육을 위한 지원 프로그램이 필요하다고 제언하였다. 결국 대안교육이 미래교육에 관한 다양한 실험을 할 수 있는 학교로 자리매김하려면 교사의 역량이 뒤따라야하고, 이를 위한 지원 시스템을 구축해야 한다. 대안학교 내지는 기독대안학교에 관련 연구물들은 대안학교가 지닌 한계와 과제를 제시하였는데 공통적으로 교사의 자격 내지는 전문성 확보를 위한 대안을 꾸준히 제시하고 있다. 기독 대안학교 역시 교사 전문성 성장에 주목한다. 김명자(2014: 31-37)는 기독대안학교 교사로서 준비과정 부족을 지적하면서 기독 교사를 위한 예비교사과정이나 계속교육과정의 체계화를 강조하였다. 이종우(2012)는 4개 광역지역의 기독 대안학교 교사들 171명을 대상으로 실시한 설문조사 분석을 바탕으로 교사들의 교육만족도라든지 참여율 등은 전반적으로 높게 나타났지만, 예비교육은 취약한 상황으로 진단하면서 교사교육의 활성화 방안을 제시하였다. 이 연구에서는 대안학교 교사자격증 제도 도입이 필요하다고 보고, 신학대학 및 기독교 대학 내 기독교대안학교교육과 개설, 기독교대안교육 연구소에서 교사교육과정 개설 및 운영, 기독교대안교육협의회에서 운영하는 방안을 제시하였다. 이 연구는 예비교사들과 혁신교사들을 위한 방학집중 코스 개발, 예비교사를 위한 집중과정 활성화, 교사자격증 급수를 정하고 이에 따른 인센티브 부여, 한국교회의 재정적 지원 강화, 대안학교 평가인증제 실시 및 강화를 제안하였다. 한편, 대안학교의 법제화에 관한 논의에서도 교원의 양성과 전문성 함양은 비중 있게 다루어진다. 이병환(2007)은 대안학교의 법제화가 성공하기 위해서는 대안학교에 대한 이해가 필요하며, 대안학교 스스로도 책무성 강화라든지 교과 전문성 함양을 위한 노력을 기울여야 한다고 제안하였다. 황준성·이혜영(2010)은 비(미)인가 대안학교의 불안한 법적 지위, 재정 부족에 의한 교육의 질 저하의 문제를 타개할 수 있는 방안으로서 새로운 법률 제정이 필요하다고 주장한다. 이 연구는 합리적인 등록 요건 제시, 대안학교에 대한 시도교육감의 권한 이양, 국가나 지방자치단체의 행·재정적 지원 근거 마련 등을 제시하였다. 이 연구에서는 교원의 자격체계를 논의하였는데. 산학겸임교사제도의 규정은 근본 해결책이 될 수 없고, 대안교육 자체가 기존 학교와 달리 특성화 교과가 차지하는 비중이 높기 때문에 교사 자격증 소지 교사의 배치 기준을 전체 교원의 일정 비율(1/3에서 2/3)로 최소화하고, 기존 활동경력을 인정하여 대안교육 교원자격증을 수여하는 등 전향적 방법을 모색해야 한다고 제안한다. 심대현(2018: 134-191)은 각종학교 형태 대안학교를 보면, 사립학교 비율이 전체의 약 74%를 차지하는데

그 비중이 지나치게 높고, 설립절차 및 운영시스템, 재정 등에서 공적 관리가 되지 않은 시스템을 문제 삼으면서 교원자격검정령을 개정하여 중등학교 정교사(2급) 자격을 취득한자 또는 이에 준하는 교육경력을 가진 자로서 교육감의 인정을 받은 자로 자격요건을 완화 내지는 확대하자고 제안하였다. 이처럼 대안학교의 법제화 과정에서 교원양성, 자격, 연수는 핵심적인 쟁점이 될 수 있다. 그러나 기독대안학교 교원을 어떻게 양성화하고, 자격체계를 어떻게 구성할 것인가에 관한 연구는 드물다. 한편, 김재준(2004)은 기독대안학교의 교사들이 갖추어야 할 모습으로 영성, 지, 덕, 체를 강조하였다. 이 연구에서는 기독대안학교에서 일하고 싶어 하는 예비교사를 위한 양성과정, 재정적 어려움을 극복하기 위해서 교회나 교단차원의 협력사업, 대안학교협의체 구성과 부모교육을 제안하였다. 조영미(2016)은 공주대 재학생들의 대안교육 인식을 살펴보았는데, 대안교육에 대해서 긍정적으로 평가하였고, 대안교육 관련 프로그램에 대한 예비교원의 관심과 참여의지가 높았다. 교·사대 교육과정에서도 대안교육에 관해 이해도를 높일 수 있는 교과목 개설 등이 필요함을 이 연구는 시사한다. 이러한 연구들은 대안학교와 기독대안학교의 교사의 자격체계 내지는 양성과정, 현직교원의 전문성 성장이 향후 대안교육의 질적 성숙 내지는 지속가능성을 높이는데 핵심 과제로 인식하고 있음을 시사한다.

대안학교 내지는 기독대안학교의 교원에 관한 연구는 다변화되고 있다. 이현주·배상훈(2018)의 연구는 교장의 변혁적 리더십이 교사의 조직 몰입에 긍정 영향을 미치고 있고, 교사의 교장에 대한 신뢰 수준이라든지 교사와 교장간 의사소통 수준이 조직 몰입에 기여할 수 있음을 시사한다. 대안학교 교장의 리더십뿐만 아니라 향후 기독대안학교 교사의 리더십 등도 심층적으로 밝힐 필요가 있다. 이학춘·심대현(2017)은 대안학교의 수요 자체가 안정적이지 않기 때문에 비인가 대안학교가 생기고 있으며, 다양한 환경에 처한 학생들에게 교육기회를 제공하는 측면도 있지만 불안전한 법적 지위, 교육의 질적 수준, 교원의 전문성 확보 등의 문제를 안고 있다고 보고, 이를 해소해야 한다고 주장한다. 이 연구는 대안학교를 바라보는 관점과 시각의 전환을 통해서 비인가 대안교육시설까지 포함한 완전 지원이 필요하다고 제언한다.

기독대안학교는 교사를 선발할 때 어떤 기준으로 제시하고 있는가를 살펴본 연구도 있다. 박상진·이종철(2019: 74-75)는 62개교 기독대안학교 교사 선발기준을 제시하였다. 선발기준은 영성 > 소명의식 > 인성 > 교사 자격증 여부 > 교과에 대한 기독교세계관 해석능력 > 학교 이념 동의 > 교사경력 > 외국어구사능력 > 선교단체훈련여부 > 기타 순으로 나타났다. 이러한 선발기준은 기독대안학교가 공교육 내지는 일반대안학교와는 다른 차원에서 교사를 바라보고 있음을 시사한다. 박상진·이종철(2019: 80) 연구에서는 미인가형 기독교대안학교의 교원자격증 소지자 비율이 2006년 60.6%, 2011년 53.1%, 2016년 40.0%로 지속적으로 하락하고 있다고 밝혔다. 2016년 기독교 대안학교 유형별 대안학교 자격증 소지자를 분석하였는데, 특성화학교(5개교) 78.60%, 위탁대안학교(4개) 37.40%, 미인

가대안학교(54개) 40.00%로 나타났다. 이처럼 기독대안학교의 교원자격증 소지자 비율은 해마다 낮아지는 추세이다. 초등 기독대안학교의 경우, 사실상 교원자격증을 지닌 교사를 확보하기 어렵고, 특성화 교과가 많이 늘어난 점, 미인가형 학교는 교원자격증을 선발의 핵심 요건으로 보지 않는 점 등이 작용한 결과로 보인다. 그러나 교원자격증 소지자 비율이 지속적으로 낮아지면 향후 대안학교의 제도화 과정에서 부담으로 작용할 수 있기 때문에 어떤 방식으로든 해소할 필요가 있다.

인간은 제도의 영향을 받지만, 제도를 바꾸기도 한다. 제도와 인간의 상호작용을 규명하려는 시도가 있었고, 경로의존성을 넘어 제도 변형이 어떻게 이루어지는가는 신제도주의의 관심사이다. DiMaggio와 Powell(1983)은 동형화(isomorphism)의 관점에서 조직을 설명하는데, 그 이유에 대해서 강제적 동형화, 모방적 동형화, 규범적 동형화로 설명한다. 강제적 동형화는 법률 규정을, 모방적 동형화는 성공사례를 스스로 따라하면서 표준화가 이루어지는 경우를, 규범적 동형화는 전문가 집단을 중심으로 내적 기준과 규범을 스스로 만들고 이를 따르면서 나타난 현상을 의미한다. 공교육에서는 법률 규정을 엄격하게 적용받지만, 미인가형 기독대안학교는 그렇지 않다. 그러나 모방적 동형화 내지는 규범적 동형화를 통해서 기독대안학교 나름의 특성과 성향이 만들어질 것이다. 향후, 기독대안학교가 제도화된다면 교원 양성과 자격, 선발 체계를 공교육 체계와 유사하게 동형화를 추구할 것인지 아니면 특수성을 인정받는 이형화를 추구할 것인가에 관한 판단이 필요하다. Streeck과 Thelen(2005)는 층화(layering), 표류(drift), 전환(conversion),대체(displacement)의 과정을 거쳐 제도가 변동된다고 보았다. 층화는 기존의 제도에 새로운 요소들이 추가되어 변형을 일으키며, 표류는 기존 방식이 외형으로는 안정화되었지만 실제로는 제 기능을 하지 못하는 상태를 말한다. 현재 기독대안학교는 공교육의 교원양성과 자격체계를 완전히 대체하지 않은 상태에서 일부 제도를 변형하여 적용하고 있다. 이런 상황에서 새로운 제도로 대체(displacement)를 시도할 것인지, 아니면 기존의 시스템을 활용하되 새로운 목적을 이루게 하는 전환(conversion)을 시도할 것인가를 판단해야한다.

교원양성과 자격을 포함한 기독대안학교의 제도화를 추진하는 과정에서 기독대안학교의 맥락과 특성을 고려하지 않으면 정책과 현장의 괴리 현상은 심화될 수 있다. 이러한 문제는 법제적 특성과 당위성만으로 그 길을 찾기 어렵다. 기독대안학교 교원을 어떤 방식으로 양성해야하는가? 기존의 교·사대 교육과정의 이수라든지 공교육 교사 경험은 대안학교의 직무를 수행하는데 어떤 도움을 주는가? 기독대안학교 교사들은 어떤 어려움을 경험하고 있는가? 이러한 질문은 향후 기독대안학교의 제도화를 위한 기초 자료를 형성하는데 도움이 될 것이다. 결국, 기독대안학교의 특수성과 현장성을 바탕으로 기독대안학교 교원양성과 교원재교육의 방향을 설정해야 한다. 그렇지 않으면 공교육의 연장선상에서 대안학교 내지는 기독대안학교의 제도화를 일방적으로 추진할 가능성이 있다. 본 연구는 기독대안학교 현장에서 교원 경험을 축적한 이들을 대상으로 설문조사와 면담을 실시하였다. 본 연구는 양

적연구와 질적연구를 결합한 혼합연구방법론((mixed methods research)을 적용하여, 설문조사만으로 확인하기 어려운 맥락과 요인을 구체적으로 살펴보기 위하여 면담을 추가 분석하였다. 본 연구는 기독대안학교의 교원양성체계와 현직교원의 재교육 시스템의 재구조화를 모색하면서, 관련 쟁점을 살펴보고, 그 방향을 제시하는데 목적이 있다. 본 연구의 주제는 다음과 같다.

가. 기독대안학교 교사들은 기독대안학교 교원의 양성체계에 대해서 어떤 방식을 선호하는가?
나. 기독대안학교 교사들의 관점에서 본 '기독대안학교 적응의 어려움과 한계 요인'은 무엇인가?
다. 교·사대교육과정 및 공교육 교사 경험은 기독대안학교 교사로 살아가는데 도움이 되는 측면과 그렇지 않은 측면은 무엇인가?
라. 기독대안학교 교원양성과 교원재교육의 방향은 무엇인가?

II. 설문분석 결과

1. 설문 응답자의 기초 사항

기독교학교교육연구소의 협조를 받아 40개교를 대상으로 설문지를 배포하였고, 27개교 학교에서 설문지를 회수하였다. 설문기간은 2019년 9월-10월이었다. 분석 도구는 IBM SPSS 21.0 프로그램을 사용하였으며, 빈도분석, 기술통계, T검정을 적용했다. 설문조사에는 331명이 응답하였으며, 일반적 배경에서 주요 변인은 응답자의 성별, 연령, 소속 학교급, 학교유형 등으로 <table 1>과 같다.

Table 1. Participants

variable		Respondents (N=331)	Ratio (%)	variable		Respondents (N=331)	Ratio (%)
Gender	male	100	30.2	area	Seoul	28	8.5
	female	231	69.8		Gyeonggi-do	199	60.1
age group	20's	48	14.5		Incheon	11	3.3
	30s	153	46.2		Gwangju	1	0.3
	40s	101	30.5		Busan	10	3.0
	50s	22	6.6		Gangwon	7	2.1
	60+	5	1.5		Chungcheong	56	16.9
	No response	1	0.3		Jeolla	10	3.0
school grade (duplicate response)	Kindergarten (pre-primary)	18	5.4		Gyeongsang	9	2.7
	Elementary School	149	45.0	Full-time or non-regular workers	Full-time	317	95.8
	middle School	178	53.8		non-regular workers	12	3.6
	high school	144	43.5		No response	2	0.6

School type	Accredited alternative school	49	14.8	University Major and Job Consistency	Consistency	257	77.6
	Unlicensed alternative school	274	82.7		Non-Consistency	70	21.1
	Other	2	0.6		No response	4	1.2
	No response	6	1.8				
the number of students in the school	Less than 50	50	15.1	Possession of teacher certificate	certificate holder	228	68.9
	51-100 people	39	11.8		non-certificate holder	100	30.2
	101-150 people	73	22.1				
	151 or more	167	50.5		No response	3	0.9
	No response	2	0.6				

응답자의 성별은 남성 100명(30.2%), 여성 231명(69.8%)이 참여하였다. 응답자의 연령은 20대 48명(14.5%), 30대 13명(46.2%), 40대 101명(30.5%), 50대 22명(6.6%), 60대 이상 5명(1.5%)로 나타났다. 30대(46.2%)가 가장 많고 40대(30.5%)가 그 다음 순이었으며, 60대 이상이(1.5%) 가장 낮고 50대(6.6%)도 응답률이 낮게 나타났다. 응답자의 소속 학교 급(중복 응답결과)은 중학교 178명(53.8%) > 초등학교 149명(45.0%) > 고등학교 144명(43.5%) > 유치원 18명(5.4%) 순으로 나타났다. 학교 유형은 미인가 대안학교 274명(82.7%)가 가장 많았으며, 인가 대안학교 49명(14.8%), 기타 2명(0.6%) 순으로 나타났다. 학교 학생 수는 151명 이상이(50.5%) 가장 많았으며, 101-150명(22.1%), 50명 미만(15.1%), 51-100명(11.8%) 순으로 나타났다. 학교 위치는 경기도 199명(60.1%) > 충청도 56명(16.9%) > 서울 28명(8.5%) 순으로 나타났다. 근무 형태는 풀타임 교사 317명(95.8%), 파트타임 교사 12명(3.6%) 순으로 나타났다. 전공과 현재 가르치는 과목은 일치 257명(77.6%), 불일치 70명(21.1%), 무응답 4명(1.2%) 순으로 나타났다. 교사 자격증 소지자는 228명(68.9%), 미소지자는 100명(30.2%)로 나타났다. 응답자의 경력은 공교육 경력과 대안학교, 총경력을 살펴보았는데, 대체적으로 10년차 이하가 압도적이었다. 공교육 경력은 1년 미만 206명(62.2%), 1년-5년 84명(25.5%), 6년-10년 27명(8.2%)로 나타났다. 11년-20년은 9명(2.7%)로 나타났다. 대안학교 경력은 1년 미만 27명(8.2%), 1년-5년 156명(47.1%), 6년-10년 112명(33.8%), 11년-20년 34명(10.3%) 수준으로 나타났다. 총경력은 1년 미만 19명(5.7%), 1년-5년 118명(35.6%), 6년-10년 117명(35.3%). 11년-20년 63명(19.0%), 21년-30년 8명(2.4%), 31년 이상 4명(1.2%)로 나타났다.

2. 교사 양성 및 재교육 시스템

빈도분석과 기술분석을 시행하였으며 자세한 내용은 다음 <table 2>와 같다. 각 항목별 평균은 2.57 ~ 3.88 범위에서 나타났다(5점 만점). 설문 항목별 평균은 문항 18(우리 학교는 교사의 성장을

위한 다양한 연수 프로그램에 참여하도록 지원하고 있다)이 평균 3.88점으로 가장 높게 나타났다. 그 다음은 문항 14(교직과정 또는 교·사대와 같은 공교육 교원양성과정의 경험이 대안학교 교원의 직무를 수행하는데 도움이 된다)가 3.83로 높게 나타났다. 반면, 문항 20(대안학교 교사의 전문성 향상을 돕는 재교육시스템은 충분한 편이다)은 2.57로 가장 낮게 나타났다.

"대안학교 교사가 되기 위해서 공교육에서 필요로 하는 교원자격증(1정, 2정) 소지가 필요하다."는 항목의 경우, 필요하다는 답변이 많았다. 매우 그렇다 63명(19%), 그렇다 142명(42.9%)로 나타났다. 61.9%가 필요하다고 응답했다. 보통이다는 67명(20.2%), 그렇지 않다는 55명(16.6%)로 나타났다. 평균값은 3.57로 나타났다. 대안학교에서 공교육에서 필요로 하는 교원자격증이 필요한가에 대해서는 교육에 관한 기본 학습과정을 거쳐서 입직할 필요가 있다는 의견에 대한 지지가 높았다. "교직과정 또는 교,사대와 같은 공교육 교원양성과정의 경험이 대안학교 교원의 직무를 수행하는데 도움이 된다."는 항목에는 매우 그렇다 70명(21.1%), 그렇다 178명(53.8%)로 나타났다. 74.9%가 긍정하였다. 평균값은 3.83이었다. 교원자격증과 같은 맥락에서 교·사대와 같은 공교육 교원양성과정에 대해서 부정적 견해보다는 필요하다는 의견이 높았다. "공교육에서 기간제 교사 또는 정교사 경험을 가지는 것이 대안학교 교육과정을 운영하는데 도움이 된다."는 항목에는 매우 그렇다 60명(18.1%), 그렇다 167명(50.5%)로 나타났는데, 68.6%가 긍정하였다. 평균값은 3.75로 나타났다. 공교육에서 기간제 교사 내지는 정교사 경험을 가지고 들어오는 것에 대해서는 긍정적 평가가 높았다. "앞으로는 대안학교 교사를 제도권 내에서 별도로 양성할 필요가 있다."는 항목에는 매우 그렇다 43명(13%), 그렇다 146명(44.1%)로 나타났다. 57.1%가 긍정하였다. 평균값은 3.45로 나타났다. 대안학교 교사를 제도권 내에서 별도로 양성할 필요에 대해서는 긍정 의견이 높았다. 제도권에 대한 개념은 1차적으로는 기존의 교·사대나 교육대학원에서 별도의 과정을 만들 수도 있고, 기독대안학교의 경우, 신학대나 별도의 대학원과정을 활용할 수도 있다. 또는 별도의 연맹 내지는 연합회에서 차원에서 주관하는 프로그램도 포함할 수 있다. "대안학교 교사 자격증이 필요하다."는 항목은 매우 그렇다 36명(10.9%), 그렇다 108명(32.6%)로 나타났다. 43.5%만이 찬성을 하였다. 평균값은 3.25로 나타났다. 본 연구에서는 대안학교에 관한 별도의 교사 자격증이 필요한가에 대해서는 다소 의견이 분분함을 알 수 있다. 다른 항목에 비해서 대안학교 교사 자격증에 관해서는 지지도가 상대적으로 낮았다. 대안학교 내지는 대안교육에 대해서 공부하고 접할 수 있는 과정에 대해서는 찬성 비율이 높지만 그것을 별도의 대안학교 교사 자격증으로 연결해야 하는가에 대해서는 판단이 다를 수 있음을 시사한다. "우리 학교는 교사의 성장을 위한 다양한 연수 프로그램에 참여하도록 지원하고 있다."는 항목은 매우 그렇다 901명(27.5%), 그렇다 145명(43.8%)로 나타났다. 71.3%가 긍정적으로 답변하였다. 평균값은 3.88로 나타났다. 개별 학교에서는 교사의 성장을 위한 연수 프로그램을 나름 운영하고 있고, 내실화를 기하고 있다고 응답

한 비율이 높게 나타났다. “대안학교 교사들의 전문성 향상을 돕는 대학원 과정이 필요하다.”에는 매우 그렇다 51명(14.4%), 그렇다 152명(45.9%)로 나타났다. 긍정답변은 61.3%로 나타났으며, 평균값은 3.63으로 나타났다. 대안학교 교사들의 전문성 향상을 돕는 대학원 과정에 대해서도 필요하다는 응답이 비교적 높게 나타났다. “대안학교 교사의 전문성 향상을 돕는 재교육 시스템은 충분한 편이다.”는 매우 그렇다 8명(2.4%), 그렇다 34명(10.3%)에 그쳤다. 12.7%만이 긍정적으로 답변하였다. 보통이다 40.8%, 그렇지 않다고 응답한 교사는 44.4%에 달했다. 평균값은 2.57로 낮게 나타났다. 현직 대안학교 교사의 전문성 향상을 돕는 재교육시스템이 충분하다고 응답한 비율은 매우 낮게 나타났다. 공교육의 경우, 각종 자격 연수와 부전공 연수, 직무연수 등을 다각도로 운영하고 있는데 비해 대안학교 교사의 성장을 체계적으로 돕는 시스템은 비교적 미흡한 것으로 보인다. 개별학교 차원의 노력에 비해 기독교 대안학교에 관한 지원시스템은 취약한 상황이거나 정책의 사각지대가 발생하고 있음을 시사한다.

Table 2. Frequency analysis and Descriptive analysis

Questionnaire number & Survey content	answer	N	%	M	SD
13. In order to become an alternative school teacher, it is necessary to have a teaching certificate required by public education.	I do not agree at all	11	3.3	3.57	1.11
	disagree	44	13.3		
	usually	67	20.2		
	Agree	142	42.9		
	Very agree	63	19.0		
	No response	4	1.2		
14. Experience in public education teacher training helps to perform the duties of alternative school teachers.	I do not agree at all	3	0.9	3.83	0.98
	disagree	21	6.3		
	usually	53	16.0		
	Agree	178	53.8		
	Very agree	70	21.1		
	No response	6	1.8		
15. Having a short-term teaching or teaching experience in public education helps to run alternative school curricula.	I do not agree at all	3	0.9	3.75	0.94
	disagree	17	5.1		
	usually	79	23.9		
	Agree	167	50.5		
	Very agree	60	18.1		
	No response	5	1.5		

16. In the future, it is necessary to train alternative school teachers within the system.	I do not agree at all	7	2.1	3.45	1.10
	disagree	45	13.6		
	usually	82	24.8		
	Agree	146	44.1		
	Very agree	43	13.0		
	No response	8	2.4		
17. We need an alternative school teacher certificate.	I do not agree at all	11	3.3	3.25	1.06
	disagree	63	19.0		
	usually	109	32.9		
	Agree	108	32.6		
	Very agree	36	10.9		
	No response	4	1.2		
18. Our school supports participation in various training programs for teachers' growth.	I do not agree at all	2	0.6	3.88	0.98
	disagree	24	7.3		
	usually	66	19.9		
	Agree	145	43.8		
	Very agree	91	27.5		
	No response	3	0.9		
19. Graduate courses are needed to help teachers at alternative schools improve their expertise.	I do not agree at all	4	1.2	3.63	0.97
	disagree	24	7.3		
	usually	95	28.7		
	Agree	152	45.9		
	Very agree	51	15.4		
	No response	5	1.5		
20. A re-education system is sufficient to help teachers at alternative schools improve their expertise.	I do not agree at all	23	6.9	2.57	0.93
	disagree	124	37.5		
	usually	135	40.8		
	Agree	34	10.3		
	Very agree	8	2.4		
	No response	7	2.1		

<table 3>은 공교육 근무경험 유무에 따라서 13번에서 20번 항목에 대한 독립표본 t검정을 적용해 본 결과를 보여주고 있다. 13번(대안학교 교사가 되기 위해서 공교육에서 필요로 하는 교원자격증(1정, 2정) 소지가 필요하다)과 14번(교직과정 또는 교,사대와 같은 공교육 교원양성과정의 경험이 대안

학교 교원의 직무를 수행하는데 도움이 된다), 15번(공교육에서 기간제 교사 또는 정교사 경험을 가지는 것이 대안학교 교육과정을 운영하는데 도움이 된다) 항목에서는 공교육 근무 경험을 지닌 집단과 그렇지 않은 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 평균값에 나타나고 있었다. 해당 항목의 집단간 평균값을 보면 13번(공교육 근무 경험 집단 3.35 < 무경험 집단 3.92), 14번(공교육 근무경험 집단 3.67 < 무경험 집단 4.05), 15번(공교육 근무 경험 집단 3.47 < 무경험 집단 4.20)에 차이가 나타난다. 다른 항목은 집단 간 통계적으로 유의미한 차이를 확인하기 어려웠다. 공교육 근무경험을 지닌 집단들이 그렇지 않은 집단에 비해 자격증, 교원양성과정, 공교육 경험에 대해서 다소 부정적 평가를 하고 있음을 시사한다. 대안학교는 공교육과 상당히 다른 환경과 문화, 메커니즘이 작동하기 때문에 교·사대의 학습경험이나 공교육 근무경험이 때로는 현장에서는 통하지 않거나 새롭게 적응해야한다는 점을 공교육 경험을 지닌 교사들이 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면에 공교육 근무경험이 없는 대안학교 교사들은 공교육의 경험을 지닌 교사들이 나름의 기본기를 갖추었다고 판단하는 것으로 보인다. 공교육 근무 경험도 기간제 경력과 임용고사를 합격한 정교사 경력으로 나누어볼 수 있는데, 본 연구에서는 이를 확인하지 못하였다. 향후, 이를 변인으로 삼아 정밀하게 살펴볼 필요가 있다.

Table 3. Independent sample t-test based on experience in public education

Questionnaire number	experience in public education	N	M	SD	SEM	significant probability
13	Experienced group	204	3.358	1.1509	.0806	.000
	Inexperienced group	125	3.912	.9590	.0858	
14	Experienced group	204	3.676	1.0797	.0756	.000
	Inexperienced group	125	4.056	.7546	.0675	
15	Experienced group	204	3.475	.9697	.0679	.000
	Inexperienced group	125	4.200	.7071	.0632	
16	Experienced group	203	3.626	3.7874	.2658	.923
	Inexperienced group	125	3.592	1.0325	.0923	
17	Experienced group	203	3.266	1.0569	.0742	.881
	Inexperienced group	125	3.248	1.0523	.0941	
18	Experienced group	203	3.852	.9533	.0669	.362
	Inexperienced group	125	3.952	.9743	.0871	
19	Experienced group	203	3.616	.9699	.0681	.557
	Inexperienced group	125	3.680	.9470	.0847	
20	Experienced group	203	2.537	.8913	.0626	.257
	Inexperienced group	125	2.656	.9681	.0866	

대안학교 교사의 양성 방식에 대한 결과는 <table 4>와 같다. 문항 21(대안학교 교사 양성의 방식으로 가장 바람직한 방식)에서 1순위 결과는 "대안학교 연맹체(연구소) 차원에서 자체적으로 공동 운영"에 26.3%로 가장 높게 나타났다. 그 다음 2순위 결과는 "학교별로 대안학교 근무를 희망하는 예비교원 프로그램 운영 후 지원 자격 부여"에 25.7%로 가장 높게 나타났다. 교·사대 교육과정에 별도의 대안교사 자격증 과정 신설에 대해서는 반응비율이 1순위와 2순위 공히 낮았다.

1순위와 2순위 항목에 순위별로 가중치를 부여하여 합산한 결과, 대안학교 연맹체(연구소) 차원에서 자체적으로 공동 운영 > 학교별로 대안학교 근무를 희망하는 예비교원 프로그램 운영 후 지원 자격 부여 > 현행 교직 내지는 교·사대 교육과정에 대안교육을 배울 수 있는 과목을 일부 포함 > 대학원에 석사학위과정으로 대안교육 전공 운영 > 제도화는 필요 없고, 현행처럼 다양한 배경을 가진 교원을 선발하면 됨 > 교·사대 교육과정에 대안교사 자격증 과정 신설 > 기타 순으로 나타났다. 기존 제도권 내 교원양성과정이라든지 대학원 과정은 기독대안학교의 특성을 충분히 고려하기 어렵다는 점에서 대안학교 연맹체 차원에서 운영할 필요가 있다는 의견이 높았으며, 학교별로 예비교원을 위한 프로그램을 운영하고, 지원 자격을 부여하는 방안도 높게 나타났다.

Table 4. The preferred way to train teachers in alternative schools (1st, 2nd)

	1st		2nd	
	N	%	N	%
Including subjects that allow students to learn alternative education at a teaching college	66	19.9	38	11.5
Establishing a new certificate course for alternative teachers at the College of Education.	20	6.0	32	9.7
Establishing a new major in alternative education in the master's degree	56	16.9	57	17.2
Self-operating at the federation (research institute) level of alternative schools	87	26.3	49	14.8
Qualifying to apply for alternative schools after operating the alternative school teacher training program	57	17.2	85	25.7
There is no need for institutionalization, and alternative schools should be able to select teachers from various backgrounds as they do now.	35	10.6	37	11.2
Other opinions	3	0.9	2	0.6
No response	7	2.1	31	9.4

문항 22(만약 대안학교 '교원양성 과정' 또는 '교원 재교육 프로그램'을 운영한다면 어떤 내용이 가장 중요하다고 생각하십니까)에서 1순위 결과는 "기독교 세계관"이 32.9%로 가장 높게 나타났다. 그 다음 2순위 결과에서도 "기독교 세계관"이 26.9%로 가장 높게 나타났다. 3순위 결과에서는 "생활지도 및 상담, 학생 이해"가 23.9%로 가장 높게 나타났다. 1순위에서는 기독교 세계관 > 소명의식 > 대안교육 철학 순으로 나타났다. 2순위에서는 기독교세계관 > 교육과정-수업-평가 전문성 > 대안교육 철학으로 나타났다. 3순위에서는 생활지도 및 상담, 학생이해 > 교육과정-수업-평가 전문성 > 대안교육 철학으로 나타났다. 1순위와 2순위, 3순위 항목에 순위별로 가중치를 부여하여 합산한 결과, 기독교세계관 > 소명의식 > 교육과정-수업-평가 전문성 > 대안교육 철학 > 생활지도 및 상담, 학생 이해 > 각종 대안 프로그램 운영 능력 > 학급운영 > 신학적 소양 > 기타의견 순으로 나타났다. 기독교세계관과 소명의식을 기본적으로 중시하면서 교육과정-수업-평가에 관한 전문성을 구축할 필요가 있다는 인식을 확인할 수 있다.

Table 5. Key content of the training process and program

	1st rank		2nd rank		3 rank	
	N	%	N	%	N	%
a sense of calling	100	30.2	39	11.8	29	8.8
philosophy of alternative education	39	11.8	44	13.3	37	11.2
Christian worldview	109	32.9	89	26.9	28	8.5
Curriculum-Class-Evaluation Expertise	28	8.5	75	22.7	77	23.3
class operation	0	0,0	6	1.8	7	2.1
Life guidance and counseling, student understanding	10	3.0	26	7.9	79	23.9
Ability to operate various alternative programs	7	2.1	18	5.4	27	8.2
faith and spirituality	23	6.9	15	4.5	24	7.3
knowledge of theology	2	0.6	4	1.2	3	.9
Other opinions	2	0.6	1	.3	0	0
No response	11	3.3	14	4.2	20	6.0

Ⅲ. 면담 분석

1. 연구 참여자 및 분석 방법

기독대안학교에서 근무를 하고 있거나 근무 경험을 지닌 8인 교원과 관련 분야 연구 내지는 업무 경험을 지닌 3인 전문가를 대상으로 관련 면담을 진행하였다. 면담 질문은 반구조화된 질문지를 사용하였으며, 대화의 맥락과 상황에 따라서 보충질문을 사용하였다. 연구참여자들은 가능하면 공교육을 경험하였거나 잘 알고 있는 이들로 구성함으로서 양쪽의 경험을 바탕으로 현재의 기독대안학교의 모습을 비교하여 공통점과 차이점을 설명할 수 있는 이들을 중심으로 선정하였다. 질문 내용은 기독대안학교 교사들의 역량수준에 대한 진단, 교·사대 양성과정과 공교육의 경험이 대안학교 교사로서 도움 여부, 기독대안교원 대상 프로그램 진단, 필요한 프로그램의 내용, 기독대안학교 교원양성체계의 방향, 기독대안학교의 문제점과 방향에 관한 내용이었다. 면담자료는 개방코딩과 범주화, 반복적 비교분석 방법((constant comparison method)을 시도하여 내용을 정리하였다. 반복적으로 내용을 읽으면서 비교와 대조 과정을 거쳐 세부 내용, 하위 범주, 상위범주로 분류하였다.

Table 6. Participants

mark	major career	Gender	age group	mark	major career	Gender	age group
K	-Christian Alternative School Work Experience (5 years) -Currently working in public education	male	40s	S	-Having a career as the principal of Christian Alternative School(10 years)	male	50s
W	-Christian Alternative School Work Experience (10 years) -No teaching experience in public education	female	50s	H	-Christian Alternative School Work Experience (5 years) -Have experience in public education teachers	female	30s
L	- Specialist in Christian Alternative School	male	40s	M	-Officials of the Federation of Christian Alternative Schools	male	50s

T	- Specialist in Christian Alternative School -University Professor	male	40s	P	-Christian Alternative School Work Experience (10 years) -No teaching experience in public education	male	40s
N	-Christian Alternative School Work Experience (8 years) -Have teaching experience in public education	female	40s	J	-Christian Alternative School Work Experience (10 years) -Have teaching experience in public education	male	40s
Y	-Christian Alternative School Work Experience (4 years) - Working as a teacher at a non-Christian alternative school	male	40s				

2. 분석 결과

1) 기독대안학교 교사의 역량에 대한 진단과 판단 근거

기독대안학교 교사의 역량 수준은 어느 정도인가? 공교육에 비해서 기독교사의 역량이 향상될 수 있는 가능성이 있다는 의견과 현실적으로 좋지 못한 환경에 의해 초기에 비해 떨어지고 있다는 의견이 함께 제기되었다.

가. 높은 수준으로 성장할 가능성 : 공교육에 비해 교사의 성장을 자극하는 환경

H교사, N교사, S교장은 비교적 기독대안학교 교사들의 역량에 대해서 높게 평가한다. 대체적으로 기독대안학교 교사의 역량은 공교육에 비해서 입직 단계에서는 낮을 수는 있어도 들어오게 되면 오히려 높아지거나 성장할 수 있는 가능성은 높다고 말한다. 교사 개인과 학교마다 역량의 편차는 발생할 수는 있다고 보면서도, 공교육에 비해서 부딪히는 경험의 성격이 다르고, 자율성이 보장되는 측면이 있기 때문에 교원 개인의 성장 가능성은 높다고 보았다. 공교육처럼 주어진 교육과정과 교과서를 사용하기보다는 학교 차원에서 자체 개발 내지는 재구성을 하기 때문에 교사들의 전문성은 높아질 가능성이 크다. 공교육에 비해서 조건이 열악하기 때문에 이를 메우기 위한 나름의 노력을 개인 내지는 학교 차원에서 기울일 수밖에 없다. L전문가는 편차의 문제가 있지만 새로운 시도를 하기 때문에

성장할 가능성이 크다고 보았다.

> 기본적으로 의미와 가치를 따라 대안학교에 참여하고 있다는 전제로, 교원들의 열정과 의지는 높다고 봅니다. 기준이 되는 지점이 별도로 존재하는 것은 아니기에 그 역량은 다양합니다, 일상의 현장에서는 교육과정과 내용을 생산해내는 어려움이 있습니다. 검인정 교과서를 사용하는 학교도 있지만 교과서를 사용하지 않고 다양한 교재를 함께 참고하거나 직접 만들어 사용하는 경우도 많아서 매일 분투합니다(H교사).

> 갈수록 입학하는 학생들의 모습들이 초기의 학생들과 달리 다양하고 개성이 있지만 어려움도 많은 학생들이 들어오기에 그에 맞춰 학생들을 대하고 그에 맞는 프로그램이나 생활지도를 구현하면서 공립학교 교사들이 경험할 수 없는 다양한 시도와 경험으로 성숙해나가는 모습도 있습니다(N교사).

> 내가 재직하는 학교의 경우 교과서를 그대로 사용하지 않기 때문에 별도의 교사용지도서가 없다든가, 공교육처럼 교사직무연수 프로그램이 다양하게 펼쳐지지 않다든가, 협업할 교사의 부재 등의 상황이 발생하기 때문에 교육 현장에서 교사 스스로 문제를 해결하는 과정을 통해 역량을 갖춰가거나 중견교사로 성장하는 속도가 공교육에 비해 빠르죠. 공교육과 대안교육을 두루 경험한 본인의 개인적인 생각으로는, 교직경력 5년차를 비교했을 때 기대학교 교사의 개인 역량은 일반 공교육에 비해 높은 편이라 평가합니다(S교장).

> 역량은 차이가 큽니다. 어떤 분들은 높은 수준의 역량을 지니고 있어요. 어떤 분들은 준비가 안 되어 있기도 해요. 기독대안학교의 시간이 쌓이면 역량은 증가하게 됩니다. 고민을 많이 하기 때문입니다. 전문성 성장의 폭은 커집니다. 진입의 전문성은 공교육보다 떨어질 수는 있겠지만, 더욱 좋아질 수 있는 여지가 있어요. 새로운 시도를 많이 하기 때문에 그 과정에서 성장할 수 있죠. 그런 분들 중에는 공교육 연수에서도 강사로 나서기도 합니다. 세월이 지나면 성장할 수 있는 구조를 가지고 있다고 봅니다(L전문가).

나. 갈수록 떨어짐 : 역량을 갖춘 교사들의 이탈 현상 가속화 & 자기 계발이 없는 우물 안 개구리

N교사와 P교사는 기독대안학교 교사들의 역량에 대해서 다소 우려를 하였다. N교사는 설립 멤버들도 현실의 벽을 느끼고 기독대안학교를 떠나는 경향도 있고, 진입 자원 자체가 기독교교육에 대한 비전과 꿈을 가지고 들어오는 이들이 적다는 점을 지적한다. 공교육도 마찬가지이지만 감당해야할 역량을 감당하지 못하는 이들이 늘어나고 있고, 공교육에 비해서 교사들의 재교육 시스템이 낙후되어 있다고 지적한다. P교사는 기독대안학교 교사들이 신분의 안정성까지 버리고 사명감으로 온 교사들

이 적지 않고 전문성이 높은 분들이 적지 않다고 보면서도 학교 안에 매몰되어 있다 보면 '우물 안 개구리'가 될 가능성이 크거나 자기 계발이 멈추어진 경우가 있다고 말한다. 특히 기간제 교사를 충원하다보면 기독성이 부족한 상태에서 교육에 투입되는 사례도 적지 않다고 보았다. M전문가는 대체적으로 전문성은 높은데 영역별 편차가 있다고 본다. 새로운 것을 시도하는데 강점이 있지만 수업과 교육과정에 관한 역량은 다소 떨어진다고 진단하였다. T전문가는 대안학교 교원들의 역량을 한마디로 진단하고 정의하기는 쉽지 않다고 말하면서도, 대안교육 1세대의 고민과 가치가 현재까지 이어지고 있는가에 대해서는 의문을 제기하였다. 특히, 그는 기독대안학교에 대해서 신앙심과 소명의식에서는 일정한 수준을 보이고 있지만, '교육적 대안성'에 대해서는 의문을 제기하였다. 교사로서 필요한 기본적 훈련 없이 쉽게 진입할 수 있는 구조에 대한 문제의식을 가졌다. Y교사는 경제적 안전망이 떨어지다보니, 중견 교사의 이탈이 높고 전문성을 지닌 교사들이 이탈할 가능성이 높고, 1인 다교과를 가르치는 구조에서 전문성과 역량이 축적되기 어려운 구조라고 진단하였다.

> 제가 경험한 학교가 한군데뿐이고 몇몇 학교는 피상적으로 알고 대부분의 학교의 상황에 대해서는 잘 알지 못하는지라 근무한 학교나 만나거나 탐방한 대안학교 교사들의 역량수준에 대해서만 말한다면 초창기에 비해 갈수록 교사들의 역량은 설립 멤버들에 비해 점점 부족해지고 있다는 생각을 합니다. 대부분 초기에는 기독교 대안교육에 대한 꿈과 비전을 가지고 공립학교에 근무했거나 다른 곳에서 기독교 교육에 대한 철학과 경험을 가지고 학교를 설립하고 서로 공부하고 토론하며 기초를 세우는 작업을 했기에 역량이 뛰어난 교사들이 많이 있었으나 점점 현실의 벽에 부딪치고 비전과 이상의 불일치, 소진 등으로 학교를 떠나는 교사들이 생기고 새로운 교사들이 영입되면서 기독교교육에 대한 큰 비전이나 꿈보다는 공립교사 임용고시에 떨어지거나 학원 강사들이 지원하는 경우가 늘어나고 있는 추세입니다(N교사).

> 현재 근무하는 학교의 경우, 학교 설립초기에 불모지와 같은 상황임에도 공립학교에 계시다가 대안교육의 뜻을 품고 오신 분들이 많습니다. 이런 분들은 교육공무원의 혜택이나 경제적인 안정을 포기하고 오신 만큼 그 사명감과 교사로서의 전문성이 확실합니다. 하지만 연수가 늘어나면서 교사교육이나 연수가 개별 학교 안에서만 진행되어 우물 안 개구리가 되는 경우가 있고, 중견교사들의 경우 가정의 육아, 과도한 업무 등으로 수업도 버거운 상황도 발생하면서, 자기 계발이 멈춰 있는 경우도 발생합니다(P교사).

> 대부분 좋은 역량을 가지고 있다고 보이지만, 어느 한 쪽으로 편중 된 측면이 많습니다. 보편적인 수업역량이나 교육과정을 기획하거나 실행하는 일반적인 영역은 경험의 미숙이 있는 듯 하고, 새로운 것을 시도하고 적용하는 역량은 매우 우수한 것 같습니다(M전문가).

기독대안학교들의 경우는 더 복잡해보입니다. 앞서의 1-3세대 문제에 더해서 신앙심과 소명의식, 실천력까지 담보하고 있는가의 문제까지 살피자면 쉽지 않기 때문입니다. 많은 기독대안학교 교사들이 신앙심과 소명의식의 측면에서는 일정 수준 이상을 갖추고 있으나 '교육적 대안성'을 갖추고 있는가에 대해서는 의문이 듭니다. 즉, 교육적으로는 일반 교육/사범대 수준의 체제교육으로 길러졌거나 심지어는 그 정도의 교사 훈련마저도 없이 보습학원 강사 채용되듯 되고 있는 것은 아닌지 성찰해볼 필요가 있습니다(T전문가).

경제적 안전망이 없다보니 갈등요인에 약할 수밖에 없고, 갈등을 관리하는 기술도 리더들에게 부족함을 발견하게 되면 이탈이 시작됩니다. 여기서 이탈이 되는 것은 어느 정도 그 학교에서의 경험이 있는 사람들이지요. 학교에서는 경험치를 잃게 되고 다시 신규 채용하는 무한루프를 반복하는 양상이 지속됩니다. 그래서 많은 학교들이 첫 시작한 리더그룹과 신규 채용된 신입교사들이 대부분이고 학교의 실무와 가치를 이어갈 중간그룹이 실종, 그리고 이것이 지속되는 양상을 보입니다. 이런 환경은 대안학교 교사들의 역량이 '축적'해 나갈 수 없는 구조적 한계를 내포한다고 생각됩니다(Y교사).

2) 필요한 전문성과 자질

기독대안학교 교사에게 필요한 전문성과 자질은 무엇일까? 현장의 경험을 바탕으로 연구참여자들은 다양한 내용을 제시하였는데, 상위범주로 묶으면 다음과 같다.

가. 기독교 세계관에 바탕을 둔 교과통합능력

S교장, J교감, N교사, P교사는 기독교세계관을 기본으로 하면서 이를 바탕으로 교육과정, 수업, 방법 등에 변화를 만들어야 한다고 말한다. 기독교 세계관 자체에 대한 학습을 넘어 그것이 교육과정과 수업 등으로 투영되고 적용되어야 한다는 점을 공통적으로 강조하였다.

기대학교 교사에게 필요한 전문성 중 가장 우선하고 중요한 것은 기독교세계관과 교과를 통합하는 능력입니다. 이는 대개의 기대학교가 '기독교세계관을 통하여 기독교교육을 하는 것'을 목표로 하기 때문입니다. 기독교사가 단지 자신이 가르치는 교과에 기독교를 덧칠하거나 개인적인 신앙심을 발휘하는 곳이 아니죠. 따라서 기독교세계관에 따라 교과내용을 재구성하고 질문을 만들어낼 수 있어야 하며 이를 바탕으로 자신이 맡은 수업을 스스로 디자인 할 수 있어야 합니다(S교장).

성경적 세계관에 근거한 교과 분석과 해석과 재구성 능력이 필요합니다. 이를 교과전문성이라고 말할 수 있습니다. 아울러, 다양한 교수법입니다. 내용에 따른 다양한 교수법 구현이 필요하고, 교수법에 대한 기독교적 고찰이 필요합니다(J교감)

기독교 가치인 사랑과 평화를 교육적 실천으로 구현해내고, 그 결과 길러지는 다음 세대들 역시 기독교 가치를 펼쳐낼 줄 아는 존재로 길러내야 합니다. 만약 학교와 교사들이 이에 동의한다면 우선 필요한 전문성과 자질은 교육에 대한 이해와 철학정립일겁니다. 물론 기독교적 가치와 영성에 기반을 둔 것이어야 하겠지요(T전문가).

나. 변혁적 가치

J교감은 공적가치를 고려한 변혁적 가치 역시 중요한 영역이라고 강조한다. 공공성이라든지 운동성, 영향력, 시대정신 등을 J교감은 강조하였다. T전문가는 교육을 통해서 사회를 견인할 수 있는 확장적 사고가 필요하다고 제언한다.

공공성입니다. 대외적으로 공교육에서의 영향력, 지역사회 교육 및 교육단체(기학연, 기대연, 좋은교사운동, 사걱세, 행수만 등)와의 연대와 운동이 필요합니다. 공교육과 여러 기독교학교와 대안학교에 대한 영향력을 키워가야 합니다. 기독교육, 미래교육, 남북통합교육, 대안교육 등에 대한 전망하는 능력과 비전을 제시해야합니다. 시대정신으로 말할 수 있습니다. 각 전문성은 교사에서 교육자로의 성장단계에 따라 그 전문성과 자질이 달라질 수 있다고 보입니다(J교감).

'엘리트주의'와 '세속주의'에 기반을 두는 것이 아니라 교육의 사회적 역할을 어떻게 만들어 나갈 것인지에 대한 기독교적 응답이 철학적으로 분명하게 세워져 있어야 할 겁니다(T전문가).

다. 영성과 인성, 소명의식

S교장은 영성과 인성, 실력의 통합을, L전문가는 영성과 소명의식을, J깜은 소명과 헌신을 강조한다. 이들은 학생들에 대한 사랑을 바탕으로 하면서 영성과 인성과 전문성의 통합이 필요하다고 강조한다. 학생들을 신앙으로 돌볼 수 있어야 하는데 이를 위해서는 교사 스스로 신앙이 바로 서야 하며, 동시에 학교 철학과 가치의 내면화라든지 기독교육에 대한 소명과 헌신이 중요하다. 신앙인으로서의 기본 토대가 중요함을 시사한다.

기대학교 교사에게 필요한 자질로는, 학생들을 사랑으로 한없이 바라보며 늘 배우려는 태도를 지녀야 하며 무엇보다 영성과 인성과 실력이 통합된 교사로 다음세대를 향한 긍휼과 간절함이 있어야 합니다. 왜냐면, 공교육보다 스킨십의 밀도가 높으며 학부모의 기대치 또한 높고 기독교사로서의 책무성이 그만큼 강하게 요구되기 때문입니다(S교장)

영성입니다. 소명의식을 포함합니다. 신앙적으로 아이들을 돌볼 수 있는 능력이 중요하지요. 목양과 비슷하다고 봅니다. 영적으로 양육할 수 있는 힘이 있어야 합니다(L전문가).

기독교육으로의 소명(부르심)과 헌신의 태도가 중요하지요. 동시에 학교의 철학과 가치에 대한 내면화가 필요합니다(J교감)

라. 교육과정 전문성

J교감은 교육과정 재구성능력을 강조한다. 이때의 전문성은 주로 교육과정 전문성을 의미하는데 일반 교사에게 필요한 전문성과 함께 기독교 정체성에 맞는 전문성이 별도로 존재한다는 관점으로 해석 할 수 있다. 기독교세계관에 의한 교과 해석 능력도 이 범주에 포함된다. L전문가는 기독교적 교과해석 능력은 학부에서 갖추어서 들어가기는 어렵고, 기독대안학교에 들어와서 길러야 할 역량으로 바라보았다.

교과단위, 통합교과, 학년단위, 학교단위에서의 교육과정 재구성능력이 매우 중요합니다(J교감)

교육과정에 대한 이해도가 보다 높아야 한다고 생각합니다. 교육과정의 차별성이 기독대안학교의 정체성과도 직결되기 때문입니다. 또 기독교세계관을 바탕으로 한 깊은 고민이 필요하지만 이것은 기독대안학교 뿐이 아닌 기독 교사들에게 공통적으로 요구되는 자질이기도 합니다(H교사).

교육과정에 대한 깊은 이해와 대안적인 방향으로 재구성하고, 실행할 수 있는 역량으로 보입니다. 무엇보다도 교육을 넓게 보면서도 아동을 이해하는 데에 깊은 안목을 가질 필요가 있을 듯합니다(M교사).

전문성은 교·사대를 통해 얻을 수 있는 전문성도 있지만, 기독교적 교과해석 능력이 중요합니다. 기독교세계관으로 재구성해야 합니다. 갖추어서 들어오기는 어렵다고 ㅂ홉니다. 사전에 그런 것을 배울 수 있으면 좋지만 내부적으로 길러야 합니다. 그런 학교도 있고, 선배들로부터 배우는... 아예 배우지 않는 학교들도 있죠(L전문가).

이때 '전문성'이란 공교육에서의 전문성이나 사교육시장에서의 전문성과 분명히 다르다고 봅니다. 즉, '대안'을 내놓을만한 전문성이 있는가에 대한 문제이겠지요. 기독대안학교와 그 교사들이 기존의 교육적 질서에 매우 순응적으로 대응하여 '착한 범생이'들을 길러내고자 하는 것은 아닌지 성찰할 필요가 있다고 봅니

다. 그 성찰의 결과로 내놓을 수 있는 대안은 무엇일지, 그 대안을 만들어 낼 수 있는 전문성과 자질은 어떻게 갖춰질 수 있을지 잘 살필 필요가 있다고 봅니다(T전문가).

전문직관에 비춰본다면 위의 동기를 바탕으로 한 담당 교과에 대한 전문성이 필요합니다. 수업 기획 역량과 학생과의 관계가 중요하죠.(Y교사).

마. 대인관계 능력

교육은 혼자서 감당하는 것이 아니라 관계를 통해서 함께 만들어가는 과정이다. 학생과 학생, 교사와 학생, 학부모와 교사, 교사와 교사, 교사와 지역, 교사와 교회, 교사와 단체 등 다양한 관계를 형성하면서 학교 내부의 문제를 해결하고, 교회와 지역의 발전에 기여해야 한다. 나름 신념을 가지고 기독대안학교를 선택한 만큼, 주체 간 이견이 발생할 가능성이 크기 때문에 이를 잘 풀어갈 수 있는 능력이 필요하다. H교사, N교사, P교사는 이러한 소통과 관계, 네트워크 등을 강조한다. 이들의 주장을 정리해보면, 교사와 학교의 고립을 경계할 필요가 있다.

일반학교보다는 학생과의 관계, 부모(가정)와 관계가 가까운 편이기에 소신 있는 부드러운 소통이 실제적으로 요구됩니다(H교사).

서로 다른 신앙관을 가진 교사들이나 학생, 학부모들과 열린 마음으로 소통하고 다름을 수용할 수 있는 능력이 필요합니다. 기독성을 생각할 때 학교의 기원이 다르기에 교사들도 다르지만 제가 근무했던 학교는 초교파라 다양한 교파와 선교단체의 경험을 가진 교사들이 섞여있습니다. 그에 대한 다름이 교육을 풍성하게도 만들었지만 혼란을 주었던 경우도 많습니다. 서로 상호신뢰하면서 모두가 함께 자신의 목소리를 내며 합의의 과정을 거치는 커뮤니티를 만드는 능력과 노력이 필요하다고 생각합니다.(N교사).

관계능력입니다. 아이들을 대하는 관계능력, 학부모를 대하는 능력, 교사와 서로 소통하는 사회적 영역이죠. 외골수 기질로는 한계가 있어요. 다른 사람과 잘 지내야 합니다. 기독교 대안학교는 신념을 가진 분들이 많아서 부모도, 교사도 서로 충돌할 수 있어요. 기독교적 재구성을 하려면, 재구성하는 연구에서 느끼는 벽은 교사들이 성경에 대한 지식이 생각보다 없다는 거예요. 신앙을 오래했어도 신학적 이해, 성경 이해가 부족하고, 해석이 빈약해집니다(L전문가).

꾸준히 성장하고 성찰할 수 있는 외부 네트워크 능력이라고 봅니다(P교사).

3) 현장 적응의 난점 요소

가. 교사 개인 차원 : 경제적 어려움, 성장하기 힘든 구조, 갈등 발생, 전문성 부족, 소진 현상

기독대안교사들이 경험하는 현장 적응의 어려움은 크게 교사 개인과 학교 차원의 문제로 나누어볼 수 있다. 교사 차원에서는 경제적 어려움, 성장하기 힘든 구조, 갈등 발생, 전문성 부족으로 압축이 된다. 학교 차원에서는 학교의 비전과 방향의 모호성 내지는 합의 부족, 교회의 지나친 간섭, 학부모의 간섭, 재정 지원 부족, 역사적 안목 및 중장기적 전망의 부족으로 압축된다. 교사 개인이 직면한 어려움은 공교육에 비해 충분하지 않은 급여체계이고 결국 열정페이에 의존하는 구조인데, 학교에 집중하기 힘들게 만들고, 지속가능성을 저해하게 만든다(H교장, N교사).

> 교사 개인에게는 감수해야 하는 열정페이가 차지하는 비중이 커지기 마련입니다. 최저임금, 또는 그에도 못 미치는 수준의 급여로 생활을 유지하고 있는 교사들이 많으며, 이는 지속적이고 연계된 학교 운영에 걸림돌이 되기도 합니다(H교사).

> 두 번째는 규모가 작은 학교가 많아서 당장 주어진 일을 감당하기 버거운 상황이라든지 바쁜 현실에서 성장을 위한 축적의 시간을 확보하지 못하는 상황이라고 말한다(S교장, M전문가).

> 주어진 요구가 많고, 현장에 접하는 많은 업무들로 인하여 너무 분주합니다. 사실은 교사로 완성되어 현장에 가 있는 것이 아니기 때문에, 현장에서 계속적인 성장이 필요합니다. 그런데, 많은 경우에 교사들이 대안교육현장에서 성장하지 못하는 현실이 있습니다(M전문가).

세 번째는 교육과정을 수행하는 과정에서 다양한 주체들과의 관계를 맺는 과정에서 나타나는 갈등의 발생이다. 갈등의 대상은 학부모, 교회, 학교장, 이사장, 교사 등 다양하게 나타난다. Y교사는 소통과 협업이 중요한데 이에 대한 역량과 경험이 부족하다고 말한다.

> 대안학교에서는 교원들 간의 협업과 소통이 무엇보다도 중요합니다. 일반 학교가 갖추고 있는 공적 체계와 시스템이 부족하기 때문에 그것을 함께 소통하면서 메꿔야하고, 대안학교라는 태생 자체가 관료제적 학교에 대한 대안이기 때문에 함께 소통을 통해 수업에 대해 함께 성찰하는 것이 필수적입니다. 하지만 대안학교의 교사들도 민주적인 소통과 협업 자체를 경험한 적이 없습니다. 이것을 지향해도 해낼 수 없을 때 오는 한계들이 많습니다. 게다가 단위 학교당 교원 수가 일반 학교에 비해 적고 개별 업무량은 많아 그 협업과 소통은 더욱 어려워집니다(Y교사).

네 번째는 전문성의 부족이다. 현실적으로 힘들고 어려운 아이들이 찾아오는데 이들을 감당할 수 있는 전문성을 부족하다는 개인적 한계를 느끼는데, 전문성을 배울만한 기관과의 연계가 미흡하며(J교감), 변화하는 아이들의 특성에 대응할 수 있는 전문성이 부족한 상태(N교사)이다.

> 전문성을 배울 수 있는 선배교사들이 없는 경우가 많습니다. 아무래도 기독교대안학교에서는 경계성 장애학생들이 많이 오는데 이들에 의해서 발생하는 사안들을 해결해야하는데 관련 전문성이 없다고 느낄 때 개인적 한계를 느낍니다. 실제적인 전문성을 배울 수 있는 기관과의 연계가 부족합니다. (J교감).

> 다섯째는 피로감의 누적과 소진 현상의 경험이다. 기독대안학교에서는 다양한 행사와 프로그램을 진행할 수밖에 없는데, 그 과정에 피로감이 형성되며(J교감), 기숙형 학교의 경우, 그 어려움이 더욱 가중된다(N교사).

> 기독대안학교 중에서도 기숙형학교에 근무했던지라 학교와 가정이 분리되지 않은 것이 교원들의 가장 큰 어려움 중의 하나였습니다. 이는 교사의 업무소홀과 소진을 불러오는 요인 중 하나였습니다(N교사).

나. 학교 차원: 학교의 비전과 방향 부재, 교회의 비전문가적 관여

학교 차원에서 경험하는 어려움은 우선 학교의 비전과 방향을 설정하지 못하면서 나타난 갈등이다. 입시 교육에 대한 학부모의 요구가 커지면서 수월성 교육으로 방향을 돌리는 사례가 발생하며(S교장), 철학과 방향에 대한 비전 공유가 구성원 사이에서 이루어지지 않으면서 갈등과 논쟁이 발생하며(H교사), 대안학교의 원리에 부합되지 않은 가치의 추구하는 일부 사례(N교사)에 대한 어려움을 토로하였다.

> 교회가 지원하는 기독교대안학교의 경우, 교회 내에서 기대학교에 대한 비전이 충분히 공유되지 않거나 서로 다른 철학과 가치로 인해 겪는 오해나 반감 때문에 때때로 교사들이 큰 상처를 받기도 합니다. 실제로 기독대안학교를 백업하는 많은 교회의 구성원들이 갖고 있는 교육에 대한 생각이 일반 학부모가 지닌 입시 중심의 교육과 별반 다르지 않거나 때로는 번영주의 신학에 영향을 받아 '하나님의 영광'을 돌려야 한다는 명목으로 수월성교육에만 더 집착하는 경우가 있습니다(S교장).

두 번째로는 교회의 비전문가적 관여이다. 교회의 리더십이 학교를 수평적 소통 구조가 아닌 수직적 명령 구조로 인식할 때 갈등이 발생할 수밖에 없다. 기독학교를 바라보는 교회의 시선에 대한 우려

를 읽을 수 있다(S교장). H교사 역시 수평적이고 평등한 구조가 형성되지 않아서 나타나는 문제, 즉 교회에 지나치게 종속되면서 전문가로서의 공간을 인정받지 못하는 상황에 대한 내면의 갈등을 토로하였다(H교사). 그 외에 학부모의 요구에 의해서 학교의 일관성이 흔들리는 경우라든지(N교사), 재정적인 어려움(H교사), 역사적 안목과 중장기적 전망이 부재한 상황을 우려하였다(M전문가).

> 가장 심각한 문제는 주로 교회가 지원해주는 학교에서 일어난다. 독립적인 운영을 약속했음에도 신앙정서나 교리를 빌미삼아 교회리더십이 관여하기도 합니다. 예를 들면, 교목을 교회에 소속된 목사로 일방적으로 임명하면서 학교조직의 질서나 체계가 복잡해지는 것이나, 학부모가 기대학교의 정체성을 정확하게 인식하지 못하고 교회학교(Sunday School)의 틀에서 벗어나지 못한 경우 교회의 조직체계와 혼동하고 교회문화 안에 익숙해진 관습으로 학교를 바라보는데 있다. 그래서 교사를 교회의 직원이나 부교역자 쯤으로 바라보죠(S교장).

> 수직적 체계와 수평적 체계가 혼재된 곳이 많습니다. 그것은 대안학교 주체자들의 세대교체와도 연결되는 문제인 것 같습니다. 조직을 보다 효율적인 방향으로 운영한다면 수직적인 체계가 안정성을 높이겠지만, 대안적인 조직 또한 대안교육에서 먼저 교사들이 보이고, 경험해야할 선결과제라고 생각한다면 수평적이고 평등한 주체자들의 연합이 그 과제라고 봅니다(H교사).

4) 교·사대 교육과정과 공교육 교사 경험이 기독대안학교 교사의 삶에 도움이 되는 정도

가. 긍정적 측면: 기본기 구축

교·사대 교육과정과 공교육 교사 경험이 기독대안학교 교사의 삶에 도움이 어느 정도 되는가에 대해서 연구참여자들은 대체적으로 도움이 되는 측면도 있고 그렇지 않은 측면도 있다고 말한다. 도움이 되는 측면에서는 행정업무나 학생활지도의 경험이며(S교장), H교사는 교·사대 교육과정을 통해서 교육과 인간을 바라보는 관점이 도움이 되었고, 혁신학교 근무 경험을 가졌는데, 공교육에 대한 이해를 높일 수 있었다고 말한다. N교사는 공교육 경험이 기독대안학교 교사로 살아가는데 밑거름이 되었다고 말한다. M전문가는 교육과정을 안정적으로 준비하는데 도움이 되며, L전문가는 교육학적 지식과 학생을 다루는 기본적 테크닉을 익히는데 도움이 된다고 말한다. P교사는 자신의 학교에서 국가교육과정을 일정부분 적용하고 있기 때문에 교육과정 차원에서 도움이 되며, 다양한 네트워크를 구축하는데 도움이 된다고 말한다. Y교사는 초기 대안학교를 만들 때 교육에 관한 기본적 지식도 모르는 구성원들이 많았다고 보면서 사범대학의 경험이 도움이 된다고 보았다.

> 물론 행정적인 업무나 학생생활지도 등에서는 공교육의 경험이 도움이 됩니다. 또한 국가교육과정에 대

한 문제의식이 있는 교사의 경우 수업을 혁신하거나 교육과정을 개선하기 위해 다양한 아이디어를 제시하며 교육현장을 실제로 변화시킬 수 있다는 것을 부인할 수 없습니다(S교장).

일반학교든 대안학교든 교사의 다양한 경험은 언제나 도움이 됩니다. 사범대 교육과정 중 배우고 실제 도움이 되었던 것들은 아동발달에 대한 이해, 교육철학과 교육심리학을 통해 배운 인간에 대해 이해하는 시각, 교육사회학을 통해 교육과 연결된 사회구조의 모습 등이 도움이 되었다고 생각합니다. 결국, 인간에 대한 이해를 도운 분야들이라 할 수 있습니다. 기타 다른 과정들은 현장에서는 이미 과거의 소산이었습니다. 공교육의 경험은 학생들을 경험하고, 교사의 자리와 학생의 자리라는 경계를 알아가고 조직이라는 사회적 시스템을 알아가는 경험으로는 많은 도움이 되었습니다. 그리고 공교육의 맹점, 변화의 필요성, 대한민국 교육의 방향성, 문제의식 등을 깨닫는 데 도움이 되었습니다. 교육계 전반의 큰 그림을 볼 수 있는 시각은 공교육을 경험해서 얻은 소득이라는 생각이 듭니다(H교사).

공교육의 경험은 학교가 세워진 이래 만들어지고 변화되어온 여러 가지 틀이 기본적으로 교사가 갖추어야 할 소양이나 학교가 세워지고 유지되기 위해 필요한 것이 무엇인지 알고 경험하게 해 주었습니다. 이것의 중요성을 대안학교에 가서야 깨닫게 되었습니다. 개인적으로 공교육에서 많은 연수와 공동체 모임을 통해 배움과 성장을 경험해 전문성을 갖추었기에 그것이 대안학교에서 내가 원하는 기독교교육을 펼쳐나가는데 밑거름이 되었습니다(N교사)

나. 부정적 측면 : 공교육 경험에 갇히기

반면, 도움이 되지 않는 측면에 대해서는 공교육의 경험과 신념이 자칫 대안학교에 들어와서는 동료교사와의 갈등으로 이어지거나 자신만의 경험에 갇힐 수 있다고 말한다. 대안학교의 문법과 공교육의 문법에 일정한 차이가 있는데, 지나치게 공교육 경험을 앞세우는 경우 도움이 되지 않을 수 있다(S교장, N교사, L전문가, P교사). Y교사는 사범대학에서 배운 경험 체계가 도움이 되지만, 자칫 사고의 경직성을 가져올 수도 있다고 말한다. W교감은 기존의 교·사대 교육과정에 대해서 비판적 입장을 취한다. 지식적인 측면 외에는 전문성과 역량성장에 별로 도움을 주지 못한다고 말한다.

대안을 세워나가야 하는 학교에서 기존 공교육에 젖어있는 사고와 업무의 틀을 벗어버리는 것이 쉽지 않아서 자유분방하고 기준 없이 상황에 맞춰 움직이는 학교 상황에 적응하기가 쉽지 않았습니다(N교사).

공교육의 경직화된 문화나 가치관은 대안교육에 도움이 되지 않습니다. 그리고 공교육의 경험만으로는 대안학교 교원으로서 서기에는 부족함이 있습니다. 공교육과 구분되는 대안교육에 대한 철학이 분명히 있

어야 합니다(P교사).

교·사대 교육과정은, 지식적인 측면 외에는 전문성과 역량성장에 거의 도움이 되지 않는다고 봅니다(W교감).

5) 기독대안학교 교원양성 방식

기독대안학교의 교원양성방식은 어떠해야하는가? 연구 참여자들은 기존의 교·사대 체제에서 대안학교 교사를 양성하는 방식에 대해서는 대안으로 보지 않았다. 현실적으로 교·사대에서 대안학교 교육과정을 만들기도 어렵고, 제도권 내에서 기독대안학교 교원양성과정을 운영했을 때에 그 효과를 기대하기도 어렵기 때문이다. 다만, 교원양성과정에서도 대안교육에 대해서 배울 수 있는 교과목 개설은 필요하다는 의견이 개진되었다(H교사). 최근 공교육에서도 대안학교를 운영하거나 위탁 운영하는 경향이 있고, 학교에 대한 새로운 상상력을 요구하는 시점에서 교·사대 내에서 예비교원들이 대안교육을 배우거나, 참관이나 교생실습을 대안학교로 나가보는 방식은 검토할만 하다.

우리나라 전반적으로 대안교육에 대한 이해가 부족하고 잘 알지 못하는 실정이기에 대안학교의 실제 모습에 대해 설명하고 알 수 있는 프로그램은 만들어져도 좋겠다는 생각은 합니다. 오히려 교원양성과정에서 대안교육도 포함해 가르치는 것이 더욱 바람직한 방향이 아닐까 하는 생각이 듭니다(H교사).

M전문가는 기독교사의 성장을 위한 과정은 필요하지만 현행 교육대학원 방식은 지양할 필요가 있다고 본다. 현행 교육대학원은 예비교육을 길러내는 과정인지 현직교원을 위한 재교육기관인지 모호한 면이 있으며, 일반대학원처럼 연구역량을 길러내는 것도 아니고, 현장에 필요한 실행 지식을 제대로 배운다고 보기도 어렵다. 이러한 한계를 M전문가는 지적하였다.

현행 교사양성의 장점과 단점은 공존하는 것 같습니다. 장점은 전문성이라고 할 수 있지만, 단점은 현재 대안학교가 필요로 하는 전문성은 약한 것 같습니다. 그러므로 교사연수를 위한 과정은 필요하다고 봅니다. 그러나 이 연수과정이 기존의 교육대학원의 스타일이라면, 별로 필요 없다고 보입니다(M전문가).

P교사는 기독대안학교에서는 교원자격증이 중요하지는 않다고 보고, 교원자격증을 지닌 이들과 없는 이들 간 입직 기회를 등등하게 줄 필요가 있다고 주장한다. 다만, 현직교사의 전문성을 만들기 위한 체계적인 과정은 필요하다는 입장을 제시하였다.

원칙적으로 지원의 기회는 균등하게 주는 것이 옳다고 생각합니다. 즉 꼭 자격증이 있어야만 지원할 수 있는 것이 아니라, 교·사대를 나오지 않았어도 대안교사로서의 뜻이 분명하다면 지원이 가능하다고 생각합니다. 하지만, 이들에 대해 교사로서의 준비성은 검증이 필요하기 때문에 별도의 인증 프로그램은 필요하다고 생각합니다. 교·사대 전체의 교육과정은 아닐지라도, 교사로서 기본적으로 준비할 수 있는 2~3년 정도의 체계적인 교육과정이 필요하고 교수의 전문성도 잘 확보되어야 한다고 생각합니다(P교사).

S교장은 해외사례를 언급하면서 기독 대안학교 교사를 위한 별도의 과정은 반드시 필요하다는 입장을 견지한다. 다만, 기존의 4년제 대학 방식보다는 별도의 대학원 과정을 만들거나 기존의 대학원 체제 내에서 별도의 과정을 만들어 체계화하자는 입장을 제시하였다.

결론부터 말하면, 당연 별도의 프로그램과 과정을 만들어야 합니다. 덴마크 자유학교교원양성대학원이나 독일의 발도르프학교교육대학원과 같이 기독학교 교사를 위한 별도의 과정은 반드시 필요하다고 봅니다. 이를 위해 대안학교교사양성을 위한 대학원대학교를 별도로 설립하거나 교육대학원 내 대안학교 교사를 위한 별도의 교육과정을 개설해 추가 학점을 이수할 수 있도록 복수전공과정을 두어 기대학교 교사자격을 부여하는 방법은 어떨까요(S교장)

L전문가는 초등과 중등 현실이 다르다고 보았다. 중등은 교원자격증을 가진 이들이 많이 기독대안학교에 유입되고 있는데, 초등은 현실적으로 초등교원자격증을 가진 이들이 매우 부족한 현실을 지적하면서 일종의 보수교육 방식으로 이러한 문제를 해결할 수 있는 시스템이 필요하다고 주장한다. 신학대학교 내에 별도의 과정을 만들거나, 대안교사를 위한 대학원 과정의 신설 내지는 기독대안학교를 지원하는 연맹과 연구소 등이 연합하여 별도의 연수과정을 만드는 방안까지 열어놓고 제시하였다.

중등은 사대 출신을 뽑아서, 기독교대안프로그램을 교육시키면 됩니다. 초등은 다른 대안이 필요하다. 서울장신대에서 신학과 to중에서 초등대안교육과정 시스템을 만들고 있고, 초등양성과정을 운영하고 있지요. 초등 대안교육전공은 필요합니다. 대학설립은 현실적이지 않았다고 봅니다. 그런 기능을 할 수 있는 연수원을 만들어서 가야 합니다. 최근에 관련 단체에서 논의가 이루어지고 있습니다(L전문가).

Ⅳ. 방향 검토

1) 교원양성과정

본 연구의 설문조사에서는 대안학교 교사를 제도권에서 별도로 양성할 필요가 있다는 항목에 57.1%가 긍정적으로 답하였다. 제도화 및 체계화에 대한 요구가 있음을 알 수 있다. 제도화로서 검토할 수 있는 방법은 대안교사 자격증 신설이다. 대안교사자격증을 신설하려면, 교원자격검정령 19조에 전문상담교사와 영양교사 자격증을 별도 조항으로 신설한 것처럼 대안교육 항목을 별도로 구성할 수 있다.[1] 20조에는 1항에는 "대학, 산업대학, 전문대학, 고등교육법 제2조 제5호에 따른 원격대학 또는 국군간호사관학교의 장이 자격증의 취득을 위한 교직과정을 설치하고자 할 때에는 교육부장관의 승인을 받아야 한다"고 규정하고 있다. 3항에는 "대학·산업대학 및 교육대학의 장 또는 시도교육감은 제1항의 규정에 의한 교직과정 외에 자격증 취득을 위한 교육·연수과정을 개설하고자 하는 경우(교육대학원 또는 대학원에 과정을 개설하고자 하는 경우를 포함한다)에는 교육부장관의 승인을 받아야 한다,"고 규정하고 있다. 이러한 규정을 바탕으로 교육대학 또는 사범대학, 교육대학원에서는 전공과목 50학점 이상, 교직과목 22학점을 규정하고 있다. 교원자격검정령 시행규칙에는 교원자격증의 표시과목을 규정하고 있다. 동 시행규칙 별표에는 교사자격증 표시과목을 제시하고 있는데, 전문상담교사 내지는 영양교육과정을 참고하여 별도의 대안교육교사 과정을 만들 수 있다. 이를 기준으로 본다면 기존의 교육대학 또는 사범대학에 1) 대안교육 자격증 과정을 개설하는 방안 2) 교육대학원에 별도 전공을 개설하는 방안 3) 전문상담교사 또는 영양교사와 같은 대안학교 교사과정을 비교과 방식으로 별도로 신설하는 방안이 가능하다. 그러나 설문분석과 면담결과를 중심으로 살펴보면, 공교육 교원을 기르는 양성 내지는 자격 체계에서 대안교육자격증 과정을 신설해야 한다는 요구라기보다는 기독대안학교의 특성을 고려해야 한다는 요구가 더욱 컸다. 본 연구의 설문과 면담에서는 대안학교 연맹체(연구소) 차원에서 자체 공동 운영을 선호하였다. 대안교사 자격과정을 현행 교사대에 신설한다고 해도 실익은 크지 않아 보인다. 공교육 임용이 보장되지 않은 상태에서는 대안교원자격에 대한 수요가 발생하지 않을 가능성이 크다.

대안교육이 완전 법제화되었을 때는 핵심적으로 가르쳐야 할 공통과정을 제외하고는 특성화 전공 내지는 산학겸임교사 등을 활성화하거나 별도의 인정요건을 제시한다면 교원자격증 소지하지 않은 교사들을 흡수할 수 있는 제도적 장치는 가능할 것으로 보인다. 최근 고교학점제 도입을 기반으로 자격증이 없어도 특정분야의 전문가가 수업을 진행할 수 있는 제도 보장에 대한 요구가 커지는 만큼, 대

1) 교원자격 취득에 관한 사항은 교원자격검정령에 명시되어 있다. 제19조에는 무시험검정의 방법 및 합격기준을 제시하고 있다. 교육대학 또는 사범대학을 졸업한 사람, 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원 교육과에서 석사학위를 받은 사람, 교사양성 특별과정을 이수한 사람 등을 규정하고 있다. 그런데 19조에는 전문상담교사 양성과정, 영양교육과정을 별도로 규정하고 있다.

안교육의 유연성을 보장할 필요가 있다. 이런 맥락에서 기존의 교·사대 교육과정을 염두에 두고 대안교육 교사자격증 신설은 현실 가능성도 낮고 실익도 크지 않다. 설문조사와 면담 결과에서 다수의 의견으로 제시된 것처럼, 대안교육 연합회 차원에서 민간 자격증 구축 방안을 검토하거나, 연합회 내지는 학교 차원에서 아카데미를 운영하고 지원 자격을 부여하거나, 면접에서 이를 참고하는 방안이 현실적이다. 하지만 대안교육에 대해서 공교육 주체들도 이해를 같이 할 필요가 있고 예비교원의 진로의 다변화라든지 대안교육 발전 차원에서 대안교육에 대해 이해할 수 있는 교과목을 교·사대 내에 개설을 할 필요가 있다. 인가형 대안학교의 경우, 교생 실습교로 적극 홍보하고 흡수함으로서 대안교육에 뜻을 지닌 예비 교원들의 이해를 넓힐 필요가 있다. 추후 교·사대 교육과정의 개편 과정에서 대안교육에 대한 이해를 높일 수 있는 교과목 개설을 교육부나 교·사대가 적극 검토해야 한다.

기독대안학교 교원선발방식은 현행처럼 교원자격증 소지자를 기준으로 선발하되, 대안교육 아카데미 이수자를 포함하여 인력 풀을 넓혀서 학교 별로 선발하는 방식이 현실적인 방안으로 보인다. 하지만 개별학교 차원에서 예비교원을 위한 아카데미 과정을 이수하기는 현실적으로 쉽지 않기 때문에 기독대안학교 관련 연맹이나 연합회, 연구소 차원에서 공동으로 기획하여 주기적으로 운영할 필요가 있다. 대안교육 아카데미 등을 공동으로 운영하되 기본과정과 심화과정으로 이원화하여 심화과정에서 실습을 일정 기간 겸하는 방식도 검토할 만하다. 기독대안학교 연맹 내지는 학교 차원에서 과정 이수에 대한 인증을 하거나, 채용 시 이수자에 대해 가산점을 부여하거나 이수 여부를 지원 자격으로 활용하는 방법이 현실적인 대안으로 보인다. 요약하면, 기독대안학교 교원에 대한 체계적 양성과정 요구가 있으나 기존의 교사대 교육과정을 통해서 별도의 대안교사 자격증을 주는 방식이 아니라 기독대안학교의 특수성을 고려하여 기독대안학교 연맹의 체계적 프로그램 운영이 현실적으로 보인다. 다만, 현직 기독대안학교 교사들이 관련 대학원에서 재교육을 받을 수 있는 전공과 과정은 보다 확대될 필요가 있다.

2) 현직 교원

가. 학습공동체

설문조사 결과, 대안학교 교사의 전문성 향상을 돕는 재교육 시스템이 충분한다는 의견은 15.7%에 불과하였다. 면담 결과에서도 기독대안학교 교사들의 성장을 저해하는 요소가 나타났고, 기존 교사대 교육과정에서 가르치지는 않으나, 기독대안학교에서 필수적으로 요구되는 역량이 별도로 존재하고 있음을 알 수 있다. 별도의 기독대안학교 교워 양성을 위한 자격과정이 없다고 해도, 현직교원의 역량을 강화하기 위한 다양한 경로를 보장할 필요가 있다. 가장 현실적이고, 바람직한 방식은 단위학교의 교사학습공동체 활성화이다. 기독대안학교는 명실상부한 학습조직으로 변모해야 한다. 정기적인 시

간을 확보하면서, 기독교세계관, 교육과정-수업-평가, 생활지도 및 학급운영 등에 관해서 학교 구성원들의 꾸준하게 학습을 하는 과정은 교사 개인과 기독대안학교 조직에서 역량 확보를 위한 매우 중요한 과정이 아닐 수 없다. 이를 위해서는 학습공동체의 중요성에 대한 의미 공유가 필요하고, 이를 지속적으로 진행할 수 있는 구성원들의 동기 부여, 학교장의 관심과 지원이 필수적이다.

공교육에서는 혁신학교를 중심으로 시작한 학습공동체를 활성화하기 위하여 학교 자체 활동을 연수학점으로 인정하는 흐름으로 나아가고 있고, 관련 예산을 지원하고 있다. 이러한 학습공동체의 핵심은 수업의 개방과 나눔. 피드백, 개선의 순선환 구조의 형성이다. 수업을 사유지가 아닌 공유지로 바라보는 인식 전환에서 교실 수업은 개선된다. 무엇보다 학교 구성원 스스로 학습공동체 과정을 기획하고 운영한다. 자발적 참여, 학습공동체의 중요성에 대한 의미 공유, 지속적인 시간 확보, 적절한 학습 전략, 학교 차원의 지원이 어우러질 때 진정한 학습공동체는 작동할 수 있다. 하지만, 학습공동체 역시 '규모의 경제'가 작동하는 측면이 있다. 교원 규모와 예산, 정보 등이 결합될 때 학습공동체가 내실 있게 진행될 수 있다. 이런 관점에서 보면 단위학교 중심의 폐쇄적 학습공동체가 지니는 한계도 있다. 학습공동체를 이끌어갈 수 있는 리더의 부재. 전문성을 지닌 교사의 부족, 학습공동체에 관한 노하우, 학습공동체를 우선시하지 않는 학교의 방향성, 학교의 지원 부족 등이 결합되면 단위학교에서 교사들이 성장하는데 어려움이 발생한다. 이러한 문제를 해소하기 위해서는 학습공동체의 중요성에 대해서 교회 내지는 학교 리더들이 인지할 필요가 있다. 개별학교 차원의 학습공동체를 넘어선 기독대안학교 교사들의 학교 밖 학습공동체를 활성화해야 한다. 이를 통해 교사와 학교간 네트워크를 구축해야 한다. 최근 공교육에서는 교사간, 학습공동체간, 학교간 네트워크를 중시하고 있다. 공교육에는 교육청이 네트워크를 묶어내는 경향이 있는데, 기독대안학교는 연구소나 연맹 또는 자발적 교원학습공동체가 주도할 수밖에 없다. 기독대안학교 교사들의 생애주기를 연구하여 저 경력-중경력-고경력자를 중심으로 당면한 어려움과 과제는 무엇이고, 이를 극복할 수 있는 전략과 방안에 대해서 경력 교사들이 신임교사에게 전수할 수 있는 시스템을 구축해야 한다. 이러한 학습을 촉진할 수 있는 지원 방안을 연맹이나 연구소 차원에서 혹은 연합 차원에서 적극적으로 모색해야 한다. 동시에, 대안학교 교사들의 학습공동체 참여 활성화가 필요하다. 기독대안학교 내에 형성된 학습공동체, 학교 밖 학습공동체, 공교육 교사들과 함께 참여하는 학습공동체의 결합이 필요하다. 기독대안학교 교사들이 학교 안팎의 학습공동체에 참여할 수 있는 흐름과 문화를 조성해야 하며, 이에 대한 의미공유와 공감이 필요하다. 공립학교에서는 연구년 교사제를 부분적으로 운영하고 있는데, 재정의 여유가 있는 기독대안학교 차원에서, 연맹 차원에서 기금을 조성하여 프로그램을 운영하고, 개인단위의 연구를 넘어 개인과 학교의 실천을 정리할 수 있는 미션을 제시하고, 그 결과물을 공유할 수 있는 방안도 모색할 필요가 있다.

나) 대학원

기독대안학교 교사를 위한 대학원 과정에 대한 수요는 어느 정도 확인할 수 있었다(P교사, S교장, L전문가). 현실적으로는 기존의 아세아연학신학대학교나 한동대학교, 장로회신학대학교 교육대학원에서 대안교육관련 교과목을 추가 개설하고, 수요가 많은 경우 별도의 기독대안교육 전공과정을 개설할 수도 있을 것이다. 장신대 교육대학원의 경우, 기독교교육개론, 성서교육방법 등이 개설되어 있으며 한동대 교육대학원의 경우, 성서 이해 및 해석학, 기독교세계관의 이해, 소명과 기독 교사론, 아세아연합신학대학교 교육대학원은 기독교세계관과 교육, 기독교학교 교육과정 이론, 기독교학교 교육과정 운영 실제, 기독교학교 경영 및 행정, 기독교적 학급운영 등의 교과목을 현재 개설 운영하고 있다. 기독대안학교 교사들이 교육자로서 기본적으로 알아야할 과정과 기독대안학교의 상황과 맥락에 맞는 특화된 과정으로 이원화하되, 선택과정의 폭을 넓힌다면 기존의 과정에서도 기독대안학교 교사들의 성장에 도움이 되는 교과목을 제공하거나, 별도의 전공과정을 충분히 구성할 수 있을 것이다. 다만, 교과목을 개설해도, 이에 대한 실천력과 전문성이 결합된 교수진이 없으면 편제와 내용 간 간극이 발생할 수 있다는 점에서 대안학교에서 실천 경험을 가진 교수진의 채용을 확대하고, 현장경험이 풍부한 교원을 겸임교수로 적극 활용해야 한다. 기독대안학교와 연계한 실습 내지는 실행 연구과정의 강화 등을 함께 모색해야 한다. 이러한 과정과 함께 모색해볼 수 있는 과정은 계약학과 방식이다. 2003년 이후 '산업교육진흥 및 산학협력촉진에 관한 법률'에 의해 국가, 지방자치단체, 산업체 등과 대학이 계약을 맺고, 학위과정을 운영하는 흐름이 나타나고 있다. 대학원도 최근 정원확보가 어렵기 때문에 현장 수요를 반영하여 운영하고 있다. 계약학과 방식은 아니어도, 서울교육청과 경기도교육청은 각 대학과 mou를 맺고, 혁신전공과정을 교육대학원의 일부 전공으로 개설하여 운영하고 있다. 최근들어 교육대학원의 경우, 정원을 확보하지 못하는 현상이 서서히 나타나고 있기 때문에 전공에 대한 신설 수요에 탄력적으로 대응하는 경향이 있다. 이러한 흐름을 잘 활용한다면 기독대안학교 교사들의 성장을 위한 전공 개설이나 교과목 개설은 충분히 가능한 상황이다. 기독대안학교연맹이나 기독교교육연구소 차원에서 특정대학과 협약을 맺고 협력교육과정을 운영할 수도 있다. 처음에는 비학위과정으로 출발을 하다가 프로그램을 검증하면서 발전시키면 학위과정으로 발전시킬 수도 있다. 기독대안학교에서 일정 기간 연구년 교사 제도를 적용하고, 이들을 위한 대학원 과정을 일부 적용하는 방법도 가능하다. 학비가 문제가 될 수 있는데, 본인 분담과 교회, 연맹, 학교 차원의 분담을 통해 사람을 키우는 체계적 전략 단위로 대학원을 적극 활용하는 방법도 모색할 필요가 있다. 향후 교육감 공약 과정에서 인가형 뿐만 아니라 미인가형 대안학교 교사들을 위한 지원 방안을 적극 요구할 필요가 있는데, 학습공동체 활성화 예산이라든지 각종 직무연수 참여권, 파견 및 연구년제(인가형)의 지원대상 확대 등을 요구할 필요가 있다. 관련 법률 내지는 지원조례 등의 근거가 있다면 대안학교에 대한 지원 범위

와 영역의 확장을 충분히 모색할 수 있다. 대학원과 상관없이 연맹과 연구소 등이 연합하여 일종의 대안대학원 과정을 시도하면서, 비학위과정으로 출발하고, 이후 성과를 바탕으로 특정 대학의 대학원과 공동운영을 모색할 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

설문분석 결과를 보면, 교직이수나 교원양성기관을 거쳐서 교육에 관한 기본 소양과 자격을 거쳐서 기독대안학교 교사로 임용될 필요가 있다는 의견에 대해서 74.9%가 긍정하였다. 동시에 공교육에서 기간제 교사 내지는 정교사 경험을 가지는 것이 대안학교 교육과정을 운영하는데 도움이 된다는 의견도 68.6%로 나타났다. 대안학교 교사를 별도로 양성할 필요가 있다는 의견도 57.1%로 나타났다. 이러한 견해는 면담 결과에서도 일정하게 확인을 할 수 있었다. 교·사대를 나왔다는 사실이 기독대안학교 교사로서 필수요소는 아니겠지만 교육의 기본기를 갖추는 데는 일정하게 도움이 되고, 공교육을 거치게 되면 교육과정이나 학생 생활지도 등에 도움을 줄 수 있다는 의견이 많았다. 기독대안학교 역시 학교이고, 시공간을 초월한 교육의 보편적 요소를 지닌다. 교사에게 필요한 자질과 전문성, 역량에 관한 공통분모가 공교육과 기독대안학교에 존재하기 때문이다. 하지만, 공교육의 일반학교 교사에게 요구하는 요소와 별도로 기독대안학교 교사로서 필요한 고유한 특성과 자질 역시 요구된다. 동시에 기독대안학교와 일반 공교육의 교육철학과 목표, 비전, 문화, 운영양성 등에는 일정한 차이가 있기 때문에 별도의 과정을 통해서 학습될 필요가 있다는 의견이 많았다. 이는 공교육 경험을 가진 집단들이 그렇지 않은 집단에 비해서 교원자격증, 교·사대교육과정, 공교육 경험에 대해서 부정적으로 바라보는 인식에서 확인할 수 있다. 면담 결과, 연구참여자들은 현실적으로 기존의 교·사대 교육과정에서 대안교원 자격증을 취득하는 체제는 쉽지 않고, 있다고 해도 바람직하지 않다고 보면서, 대체적으로 연맹이나 연구소 차원에서 별도의 과정을 만들 필요가 있다는 의견을 제시하였다. 다만, 기존의 교·사대 교육과정에서도 예비교원들이 공교육뿐만 아니라 대안교육을 교과목을 이수할 필요는 있다는 의견도 제시되었다.

이런 맥락에서 대안학교 교사자격증이 별도로 필요한가에 대해서는 상대적으로 찬성 의견이 낮게 나타났다. 본 연구의 설문조사에서는 43.5%만이 찬성하였다. 대안학교 내지는 대안교육을 예비교사들이 배우고 익히는 과정은 의미가 있지만, 이를 별도의 자격체계로 가져가야 하는가에 대해서는 이견이 존재했고, 연구참여자들도 대안교사의 자격증 체계에 대해서는 크게 공감하지 않았다. 다만, 중등에 비해서 초등의 경우, 현실적으로 교원자격증을 취득한 자원이 매우 부족한 현실이라는 점에서

이들의 기본기 내지는 전문성을 향상시킬 수 있는 연수 프로그램은 필요해 보인다. 대안학교 교원양성과정의 경우, 현행 교직 내지는 교·사대 교육과정에 대안교육을 배울 수 있는 과목을 일부 포함하면 충분하다는 의견이 제시되었고, 대안학교 연맹체 차원에서 각종 프로그램을 운영하면 좋겠다는 의견이 많았다. 대안학교 연맹 차원에서 예비교원과 현직교원을 위한 프로그램에 대한 기획해달라는 요구가 있었다. 그러나 현행 방식에 대해서는 개선 요구가 있었다.

종합해보면, 기독대안학교에 엄격한 대안교사 자격증을 요구하는 방식보다는 비교적 개방적인 교원채용과정을 원하고 있었다. 하지만 현직 기독대안학교교사의 역량을 기를 수 있는 대학원 체제를 선호하는 경향도 나타났다. 기존의 교육대학원 내에 대안학교 전공과정을 만들거나, 신학대학원 내에 별도의 전공과정을 만들 수도 있다. 설문조사에서는 대체적으로 학교에서 교사를 위한 다양한 연수 프로그램에 참여하도록 지원하고 있다는 응답 비율이 71.3%로 높게 나타났지만, 대안학교 교사의 전문성 향상을 돕는 재교육시스템에 대해서는 충분하다고 응답한 비율은 12.7%에 그쳤다. 프로그램의 양과 질적인 측면 모두 취약한 상태로 보인다. 교원양성기관 내지는 교원재교육 프로그램의 핵심에는 기독교세계관, 소명의식, 대안교육 철학, 교육과정-수업-평가 전문성, 생활지도 및 상담, 학생이해가 들어가야 한다는 요구가 많았다. 면담 결과. 기독대안학교 교사의 역량 진단에 대해서는 공교육에 비해서 자율성이 보장되기 때문에 성장할 수 있는 조건의 형성되어 있다고 보았지만, 교사 간 편차가 발생할 수 있고, 공교육보다도 지원시스템이 취약하기 때문에 성장이 머무르거나 역량이 떨어질 수 있다는 의견도 개진되었다. 기독 교사들에게 필요한 전문성과 자질은 기독교 세계관을 바탕으로 한 교과통합능력, 변혁적 가치, 영성과 인성, 소명의식, 교사의 전문성(교육과정과 대안을 제시할 수 있는 역량), 대인관계 및 네트워크 활용 능력이 제시되었다.

기독 교사들이 현장에서 겪는 어려움 역시 적지 않은데, 교사 개인과 학교 차원으로 나누어볼 때, 교사 개인은 경제적 어려움, 성정하기 어려운 상황, 다양한 갈등의 발생, 전문성 부족, 피로감 누적과 소진 현상으로 나타났다. 학교 차원은 학교의 비전과 방향의 부재, 교회의 비전문적 간섭, 학부모의 간섭, 재정 지원 부족, 리더십 및 역사적 안목의 부재로 나타났다. 이러한 어려움을 해소할 수 있는 교원에 대한 체계적인 지원 프로그램과 기독대안학교의 조직 재구조화가 필요하다.

교·사대교육과정과 공교육교사경험의 유효성은 다소 분분했지만, 교·사대 교육과정에 대해서는 회의적 시각이 많았다. 교육의 기본기를 다지는데 도움이 되지만 현장과 임상과 실천이 약하기 때문에 나타난 현상으로 보인다. 공교육 교사 경험에 대해서는 도움이 되는 측면과 그렇지 않은 측면이 있다. 설문조사에서는 도움이 된다는 의견이 많았지만 면담에서도 도움의 정도에 대해 지지가 높지 않았다. 공교육에서 굳어진 신념과 방법이 오히려 대안학교의 현장에 맞지 않을 수 있고, 자칫 동료교사들과 갈등을 일으킬 수도 있다는 의견이 제시되었다. 기독대안학교 교원양성방식은 다소 다양한 스펙트럼

의 의견이 개진되었다. 교·사대를 나와야지만 기독대안학교 교사가 되는 방식에 대해서는 선호하지 않았다. 다만, 기존의 교·사대교육과정에서 대안교육에 대해서 배울 수 있는 교과목이 필요하다는 의견이 제기되었다. 현직교사를 위한 교사연수과정은 필요하지만 기존의 교육대학원 방식은 별로 도움이 되지 않을 것이라는 의견도 제기되었다. 현실적으로는 기독대안학교 연맹체에서 연합과정을 만들거나, 별도의 전문대학원을 운영하거나, 기존의 대학원 내 하나의 전공과정을 개설하는 방식으로 방안이 압축될 수 있다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 다음과 같이 제언한다.

첫째, 교회와 기독대안학교의 성찰과 반성을 바탕으로 비전 세우기와 합의, 공유가 필요하다. 기독대안학교가 양적으로 확산되는 경향이 있지만, 두 조직이 협력의 양상을 보이기보다는 관점과 문화, 일하는 방식의 차이에 의해 긴장과 갈등이 때론 나타나기도 한다. 교회의 수직적 구조 하에서 기독대안학교를 하부조직으로 인식하면서 대안학교의 자율성과 전문성을 보장하지 못하게 되고 이 과정에서 기독대안학교 교사들의 정체성과 효능감은 저하될 수 있다. 기독대안학교를 교회가 왜 세웠는가에 대한 문제의식을 다시 확인하면서 초기 정신에서 이탈한 부분이 무엇이고, 지켜지고 있는 것은 무엇인지 점검하고, 교회와 학교가 가진 이격 요소가 어디에 있는가를 확인하면서 해법을 찾아야 한다. 기독대안학교가 미래학교를 열어가는 학교로서의 비전과 위상 정립이 필요하다. 학령인구 감소라든지 탈기독교 현상이 강화될수록 기독대안학교의 전망은 어두워진다. 여기에 공교육에서는 혁신학교를 확산시키면서 대안학교 수요를 흡수하고 있다. 이러한 점에서 기독대안학교는 교육과정에 관한 과감한 실험과 함께 공동체성의 가치를 더욱 복원하면서 한명의 학생이 지닌 고유성과 잠재가능성을 극대화할 필요가 있다. 동시에 변혁의 가치를 삶에서 구현하는 기독시민을 길러내는 학교의 위상을 갖추어야 한다. 이러한 비전을 실현하는 학교로서 그 위상을 정립하고, 이를 감당할 수 있는 기독대안교사를 양성하고 성장시키는데 총력을 기울여야 한다.

둘째, 기독대안학교의 실천과 경험에 대한 기록과 축적, 공유의 장이 필요하며, 교육과정 네트워크를 구축해야 한다. 학교 안팎 학습공동체를 활성화해야 한다. 본 연구에서는 기독대안학교 교사의 이탈현상이라든지 소진 현상이 이루어지고 있었고, 교사의 성장 구조가 취약한 점을 면담을 통해서 확인할 수 있었다. 기독대안학교 간에서도 다양한 스펙트럼이 존재하고 역량 간 차이가 나타날 수밖에 없다. 역사와 전통이 누적된 기독대안학교에서 인근의 기독대안학교를 품으면서 네트워크를 해야 한다. 소위 거점 기독대안학교를 중심에 세우고, 이 학교를 중심으로 인근의 학교를 견인하면서 기독대안학교 교사의 성장 모델을 일상에서 제시할 필요가 있다. 특히, 기독교세계관을 교육과정에 적용하고 해석하고 실행하는 역량은 입직 이후에 본격적으로 키워야 한다. 이에 관한 기획과 실행과정을 학습공동체를 통해서 체계화해야 한다. 동시에, 기독대안학교 간 교육과정 네트워크를 구축해야 한다. 최근 공교육에서는 공동교육과정을 통해서 개별학교에서 감당하지 못하는 교육과정을 인근의 학교

와 공유하고 있다. 대안학교와 대안학교 간 협력교육과정을 운영하고, 각자의 학교가 지닌 강점 프로그램과 교·강사를 공유하는 모델을 활성화할 필요가 있다. 인근의 학교와 공유하면서, 필요시 토요일 강좌 등을 열어서 교육과정 네트워크 모형을 활성화할 필요가 있다. 이를 통해 교사의 성장을 촉진하고 기독대안학교의 역량을 제고해야 한다.

셋째, 기독대안학교의 제도화 과정에서 학교에 필요한 교사의 전문성 확보를 위한 보편적 원리와 기독대안학교가 지닌 특수성의 원리를 함께 고려해야 한다. 본 연구에서는 교육과정과 수업, 평가, 생활지도, 학급운영에 관한 교사가 갖추어야할 보편적 전문성을 요구하는 목소리도 있었고, 기존의 교원양성기관이나 대학원와 같은 제도권 양성 체제로는 기독대안학교의 특수성을 고려하기 힘들다는 요구도 동시에 나타났다. 이는 기독대안학교가 지닌 고유의 속성과 특성이 존재하기 때문에 그 특성을 고려해야 한다는 요구로 해석된다. 결국, 기독대안학교의 특수성을 고려한 제도화 방식이 필요하다. 본 연구에서는 기독대안학교 교사들이 겪는 개인과 학교 차원의 어려움을 확인할 수 있었다. 기존 기독대안학교 관련 교육과정을 운영하는 대학원에서는 기독대안학교 교사들이 직면하는 문제를 교육과정으로 흡수하고, 해당분야 경력을 지닌 인사를 교수진으로 활용함으로서 현장성과 문제해결 능력을 강화해야 한다. 동시에, 기독대안교육 관련 연구소와 연맹, 연합회 차원에서 공동으로 예비교원 및 교원을 위한 아카데미를 체계적으로 운영함으로서 양질의 기독대안교사를 확보해야 한다.

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

참 고 문 헌

곽 광(2010). **신앙공동체를 지향하는 기독교 대안학교**. 서울: 예영커뮤니케이션

[Kwak, K. (2010). Christian Alternative School Towards a Community of Faith. Seoul: Yeyoung Communications.]

김명자(2014). **기독교대안학교 교사의 교육체험에 대한 질적 연구**. 백석대학교 박사학위논문

[Kim, M. J, (2012). *The Status Analysis and Revitalization Measures of Teacher Training in Korean Christian Alternative School*. Doctoral Dissertation. Baekseok University, Cheonan, Korea]

김재림(2004). **기독교대안학교의 교사상에 관한 연구**. 총신대 석사학위논문

[Kim, J.L.(2004). *The study of a model of teacher in christianity alternative school. Masters Dissertation*. Chongshin University, Seoul, Korea]

노상우·고현수·권희숙(2010). 대안학교 학생의 교사만족도에 대한 내러티브 탐구. **교육문제연구**, 15(1), 191-220.

[Ro, S. W., Ko, H. S., Kwan, H.S.(2010). A Narrative Inquiry on Alternative School Students' Satisfaction with Teachers. *The Journal of Education Assignment*, 15(1), 191-220.]

박상진·이종철(2019). **당신이 기독교대안학교에 대해 알고 싶은 모든 것**. 서울: BOOKK

[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.]

박상진·조인진(2011). 한국 기독교대안학교의 유형분류에 대한 연구. **신앙과 학문**, 16(3), 121-145.

[Park, S.J.,& Cho, I.J.,(2010). A Study on the Classification of Christian Alternative Schools in Korea. *Faith & Scholarship*, 16(3), 121-145]

배지현 외 2013). **학교교육과정 편성·운영 개선을 위한 연구 - 대안학교(학력인정) 교육과정을 중심으로**-. 교육부

[Bae, J.H. et al. (2013). A Study on the Improvement of School Curriculum Composition and Operation – Focusing on Alternative School (Academic Recognition) Curriculum. the Ministry of Education]

조영미(2016). 예비교사들의 대안교육에 대한 인식조사 연구. **교육논총**. 53(1), 1-27

[Cho, Y.M.(2016). Teachers College Students ' Perception toward the Alternative Educations.

The Journal of Education Studies, 53(1), 1-27]

심대현(2018). **대안교육 제도의 문제점과 개선방안에 관한 법적연구**. 동아대학교 법학박사학위논문.

[Sim, D.H(2018). *A Legal Study on Problems and Improvement of Alternative Education System. Doctoral Dissertation*. Dong-A University. Pusan, Korea]

이병환(2007). 대안학교 관련 쟁점 분석 - 관련 법령에 대한 대안학교 교원들의 인식을 중심으로. **교육행정학연구**, 25(4), 535-563

[Lee, B.-H.(2007). A study for the analysis issues in the alternative schools - Goes by survey for ordinances related with alternative schools - *The Journal of Educational Administration*, 25(4), 535-563]

이종태 외(2005). **대안교육의 영향분석 및 제도화 방안 연구**. 교육인적자원부

[Lee, J.T., et al. (2005). A Study on the Impact Analysis and Institutionalization of Alternative Education. Ministry of Education and Human Resources Development]

이종우(2012). **한국기독교대안학교의 교사교육 실태분석 및 활성화 방안**. 호서대학교 박사학위논문

[Lee, J.-W, (2012). *The Status Analysis and Revitalization Measures of Teacher Training in Korean Christian Alternative School*. Doctoral Dissertation. Hoseo University. Cheonan, Korea]

이학춘·심대현(2017). 비인가 대안교육 시설에 관한 제도적 개선방안 연구. **법학연구**, 25(4), 205-229.

[Lee, H.C., Sim, D.H. A Study on the Improvement of Institutional Improvement on the Unauthorized Alternative Educational Facilities. *Legal study*, *25(4)*, 205-229.]

이현주·배상훈(2018). 대안학교 교장의 변혁적 리더십이 신뢰와 의사소통을 매개로 교사의 조직몰입에 미치는 영향. **열린교육연구**, 26(1), 1-29.

[Lee, H. J., Bae, S. H.(2018). The Mediating Role of Transformational Leadership in the Organizational Commitment of Teachers in the Alternative School: The Influence of Trust and Communication in the Organizations. *The Journal of Yeolin Education*, 26(1), 1-29.]

한병선(2006). 한국의 대안교육 성과와 과제. **한국사진지리학회지**, 16(1), 61-67.

[Han, B.S(2006). Korea's Alternative Education and Future Tasks. *Korean Society of Photography Geography*, 16(1), 61-67]

황준성·이혜영(2010). 대안학교 관련 법제 정비방안 연구. **교육법학연구**, 22(1), 169-197.

[Hwang, J.S., Lee, H.Y.,(2010). A Study of Law and Legislation on Alternative Schools. *The Journal of Law of Education*. 22(1), 169~197.]

DiMaggio, P., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

Streeck, W., & Thelen, K. A. (2005). *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies.* New York: Oxford University Press.

기독대안학교 교사 양성과 재교육 시스템의 변화 방향*

Direction of Teacher Training and Re-education System in Christian Alternative School

김 성 천 (한국교원대학교)

논문초록

이 논문의 목적은 기독대안학교 교사의 양성과 재교육 시스템의 변화 방향을 탐색하는데 있다. 이를 위하여 27개교 331명의 기독대안학교 교원을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 기독대안학교에서 근무를 하고 있거나 근무 경험을 지닌 8인 교원과 관련 분야 3인 전문가를 대상으로 심층 면담을 진행하였다. 설문 분석결과, 대안학교 교사가 되기 위한 양성과정의 체계화에 관한 요구가 있었으나 기존의 교·사대에 의해서 길러지는 방식보다는 기독대안교육 관련 연합회가 주관하는 방식을 선호하였다. 한편, 교·사대와 같은 교원양성과정과 공교육 교사 경험이 대안학교 교사의 직무 수행에 도움이 된다는 의견이 많았다. 그러나 공교육 근무경험을 지닌 집단들이 그렇지 않은 집단에 비해 자격증, 교원양성과정, 공교육 경험에 대해서 다소 부정적 평가를 하였다. 이는 기독대안학교는 공교육과 다른 문화와 체제가 작동하고 있음을 시사한다. 교원양성과정 및 교육 재교육 프로그램에서는 기독교세계관과 소명의식, 교육과정-수업-평가 전문성이 반영되어야 한다는 의견이 높았다.

면담 분석결과, 기독대안학교는 공교육에 비해서 교사의 성장을 자극하는 환경이 존재하는 의견과 열악한 조건에 의해서 우수 인력이 유출되어 성장이 이루어지기 어렵다는 견해가 동시에 제기되었다. 면담자들은 기독대안학교 교사에게 필요한 전문성과 자질로서 기독교 세계관을 통합한 교과통합능력, 변혁성, 영성과 인성, 소명의식, 교사 전문성, 대인관계 능력을 강조하였다.

본 논문에서는 기독대안학교 교사들의 현장 적응의 난점 요소를 개인과 학교 차원에서 제시하였다. 교·사대교육과정과 공교육 교사 경험이 기독대안학교 교사에게 필요한 기본기를 쌓게 한다는 점에서 도움이 되지만, 경직된 사고와 인식을 가져올 수 있다는 우려도 제기되었다. 기독대안학교의 특수성을 고려한 교원양성방식이 필요하다는 의견이 많았다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 적용 가능한 대안을 제시하였다.

주제어: 기독대안학교, 교사 양성, 재교육시스템, 학습공동체