

대안학교 제도화 이후 교사 전문성의 구조적 공백과 교사양성 체계 모색: 기독교대안학교 사례를 중심으로*

Structural Gaps in Teacher Professionalism and the Reconfiguration of Teacher Education Following the Institutionalization of Alternative Schools: Focusing on the Case of Christian Alternative Schools

장유정 (You Jung Jang)**

ABSTRACT

This study examines the structural gap between the institutional recognition of alternative schools and the absence of a systematic framework for teacher professional formation. Focusing on the national teacher education system, the study analyzes the Teacher Certification Ordinance, teacher professional standards, teacher education institution evaluation systems, and related policy discourses to identify the teacher model assumed by the state. The findings reveal that the national system defines teacher professionalism primarily as an institutional form based on qualification requirements, course completion, and performance-oriented competencies, and tends to frame teachers as professional practitioners who implement the national curriculum. In this structure, elements such as educational purpose and teacher identity are not sufficiently addressed. In contrast, alternative schools are grounded in specific educational purposes and philosophies, emphasizing holistic growth, community-oriented life, and the integration of knowledge and lived experience. This divergence produces a structural tension between the state-defined teacher model and the teacher professionalism required by alternative schools, resulting in a structural gap in teacher professional formation following institutionalization. Accordingly, this study argues for the need to move beyond a uniform teacher education model toward a purpose-oriented framework of teacher professional formation. As an illustrative case, it proposes a model of Christian

* 2026년 5월 9일 접수, 6월 8일 최종수정, 6월 10일 게재확정
본 논문은 2026년 한국기독교교육정보학회 춘계학술대회(2026년 5월 23일, 서울신학대학교)에서 발표한 「대안학교 제도화 이후 교사 전문성의 구조적 공백과 정책적 과제: 기독교대안학교 교사 양성과정 사례를 중심으로」를 수정·보완한 것임.

** 한국침례신학대학교(Korea Baptist Theological University/Seminary) 기독교교육학과 교수, 대전 유성구 북유성대로 190, yjjang@kbtus.ac.kr

alternative school teacher education that integrates theological foundations, disciplinary expertise, and practical teaching competence. In particular, a multi-layered structure linking theological institutions, comprehensive universities, and training institutes, along with multiple teacher education pathways, is suggested as a feasible approach to achieving both alignment with national standards and the holistic formation of teachers.

Key words: teacher education system, teacher professionalism, alternative schools, professional formation framework, Christian alternative schools

I. 서론

학교교육의 질은 궁극적으로 교사의 전문성에 의해 좌우된다. 교사는 단순한 교육과정 실행자가 아니라, 교육의 목적과 방향을 구체화하는 존재이다. 파머(Palmer, 2000: 37-38)는 오늘날 “교사 때리기”가 “하나의 대중 스포츠”가 되어버렸다고 한탄하면서, 교육개혁은 제도나 예산, 교과서 개편만으로 이루어질 수 없고 “가르치는 사람은 누구인가”라는 질문에서 출발해야 한다고 주장하였다. 그는 “어떤 내용을 가르칠 것인가”(무엇), “어떤 방법과 기술이 동원되어야 하는가”(어떻게), “어떤 목적, 어떤 목표를 달성하기 위해 가르치는가”(왜)라는 전통적인 질문에 더해 “가르치는 사람은 누구인가”(누구)라는 질문을 던져야 함을 강조하였다. 이는 학교교육의 성격과 질이 교육과정이나 제도 자체보다도 그것을 구현하는 교사의 정체성과 전문성에 깊이 연결되어 있음을 시사한다.

최근 한국 사회에서는 교사의 역할과 권위, 전문성에 대한 논쟁이 심화되고 있다. 교권 침해 사건과 교사에 대한 과도한 민원 제기, 수업 및 생활지도 방식에 대한 직접적 개입 등은 교사를 단순한 서비스 제공자로 환원하려는 사회적 인식을 드러낸다. 이러한 현상은 교사의 전문성과 권위를 공적으로 어떻게 이해할 것인가라는 질문을 다시 제기하게 한다. 그러나 이러한 논의는 대체로 공교육 체제 안에서 전개되어 왔으며, 대안학교 교사의 전문성 문제는 상대적으로 주변화되어 있었다.

2021년 제정된 「대안교육기관에 관한 법률」은 일정 요건을 갖춘 대안교육기관을 등록 대상으로 규정함으로써, 법적 지위의 한계로 ‘학교’ 명칭 사용이 제한되었던 기관들이 일정 조건 하에 ‘학교’로 불릴 수 있도록 하였다(제22조). 이는 대안교육을 공적 교육제도 안에서 승인한 제도적 전환이라 할 수 있다. 교육부와 한국청소년정책연구원(2024)이 실시한 「2024 대안교육기관 실태조사」에 따르면, 대안학교 교사의 지원 동기로 “대안적 삶의 가치 추구”와 “자유롭고 창의적인 교육활동”이 중요하게 제시되었다. 이는 대안학교가 특정한 교육 목적과 가치 지향을 전제로 운영되고 있음을 보여준다. 그러나 동일 보고서는 대안교육기관이 민간 주도로 운영되어 온 결과, 재정적 기반과 교육 환경이 열악하며, 운영 지원에 관한 제도적 장치가 충분하지 않다고 지적한다. 특히 교사 처우 개선과 전문성 지원 체계는 정책적 보완이 필요한 영역으로 나타난다.

이와 관련하여 선행연구들은 공통적으로 대안학교의 질적 성장과 지속 가능성이 교사 전문성과 직결되어 있음을 강조해 왔다. 대안교육이 제도적 성과를 이루었음에도 교사 자격과 양성 문제는 여전히 중요한 과제로 남아 있으며(한병선, 2006), 교사 재교육을 위한 체계적 지원 프로그램의 필요성이 제기되어 왔다(배지현 외, 2013). 또한 대안학교의 의미 있는 발전을 위해 헌신적이고 능력 있는 교사 확보와 전문성 향상이 필수적이라는 점이 강조되었다(박상진, 2015). 나아가 기존 교원양

성과정이 대안학교의 특수성과 교육 목적을 충분히 반영하지 못한다는 지적도 제기되었다. 대안학교의 다양성을 포괄하기 어려운 획일적 교원 양성 체계의 한계가 논의되었으며(장유정, 2025), 대안학교 교사 양성과 재교육 시스템의 체계화 요구가 나타났다(김성천, 2020). 특히 교사 전문성이 교과 지식이나 수업 기술을 넘어 교육의 지향과 신념에 의해 규정될 수 있다는 점이 강조되었고(이은실, 2020), 예비교사 및 현직교사를 위한 별도의 교육과정과 재교육 프로그램의 필요성이 제안되었다(이종우, 2013 ; 황규석, 2021 ; Sinai Chung, 2022 ; 김명자, 2015).

이처럼 대안학교 교사 전문성의 중요성과 별도의 양성 체계 필요성은 지속적으로 제기되어 왔다. 그러나 대안학교가 법적으로 ‘학교’의 지위를 획득한 이후, 국가 교원 양성 체계와 대안학교의 교육 목적 간의 관계를 구조적으로 분석하고, 학교의 제도적 승인 이후 교사의 전문성 형성 체계가 어떠한 논리로 설계되어야 하는지에 대한 논의는 아직 충분히 이루어지지 않았다. 현 교원 양성 체계는 공교육의 안정성과 최소 전문성 확보라는 측면에서 중요한 기능을 수행해 왔다. 그러나 우리나라 대안학교의 형성과 전개 과정, 그리고 현재의 교육적 특성을 고려할 때, 대안학교의 정체성과 교육 목적을 실현하기 위해 요구되는 교사 전문성과 이를 형성하는 국가적 체계 사이에는 일정한 간극이 존재한다.

본 연구는 이러한 간극을 ‘교사 전문성의 구조적 공백’으로 이해한다. 여기서 구조적 공백이란 대안학교가 제도적으로 인정되었음에도 불구하고, 그 교육 목적과 철학을 구현할 수 있는 교사 전문성을 체계적으로 형성하고 지원하는 제도적 장치가 충분히 설계되지 않은 상태를 의미한다. 다시 말해, 대안학교 교사에게 요구되는 전문성에 대한 논의는 존재하지만, 이를 뒷받침할 양성 및 재교육 체계는 충분히 마련되지 못한 상태를 가리킨다. 기존 연구들이 주로 대안학교 교사양성의 필요성이나 프로그램의 방향을 제안하는 데 초점을 두었다면, 본 연구는 국가 교원양성체제가 전제하는 교사상과 대안학교가 요구하는 교사 전문성 간의 관계를 분석함으로써 왜 이러한 요구가 기존 체계 안에서 충분히 실현되지 못하고 있는지를 구조적으로 설명하고자 한다. 이러한 점에서 본 연구는 대안학교 교사양성의 필요성을 반복적으로 주장하기보다, 그 필요성이 지속적으로 제기될 수밖에 없는 구조적 조건을 밝히는 데 의의를 둔다.

이를 위해 본 연구는 문헌분석을 중심으로 수행하였다. 국가 교원양성체제를 규정하는 「교원자격검정령」 및 시행규칙, 교원 전문성 관련 정책 문서와 교원양성기관 평가 체계를 분석하여 국가가 전제하는 교사상의 특징을 도출하였으며, 대안교육 관련 선행연구와 정책 자료를 검토하여 대안학교의 교육적 특성과 교사 전문성 요구를 분석하였다. 또한 기독교대안학교 교사양성과 관련된 연구와 실제 운영 사례를 검토함으로써 대안학교 교사양성 체계의 방향을 모색하였다.

이에 본 연구의 목적은 다음과 같다. 첫째, 국가 교원 양성 체계가 전제하고 있는 교사상을 구조적

으로 도출하고 그 성격을 분석한다. 둘째, 우리나라 대안학교의 형성과 전개 과정 및 교육적 특성을 분석하여, 대안학교의 정체성과 교육 목적을 실현하기 위해 요구되는 교사 전문성의 성격을 도출한다. 셋째, 양자 간의 구조적 공백을 분석하고 정책적 보완의 필요성을 논증한다. 넷째, 대안학교 유형의 다양성을 인정하되, 목적이 분명한 대안학교의 한 유형을 사례로 하여 교사양성 과정의 방향을 제안한다.

II. 국가 교원 양성 체계가 전제하는 교사상

국가 교원 양성 체계는 교사의 자격 취득, 교육과정 이수 기준, 전문성 개발 방향 등을 법령과 정책 문서를 통해 규정한다. 이러한 제도적 구조는 국가가 교사를 어떠한 전문직으로 이해하고 있으며, 어떤 교사상을 전제하고 있는지를 드러내는 중요한 근거가 된다. 따라서 대안학교 교사 전문성 문제를 논의하기에 앞서, 국가 교원 양성 체계가 전제하고 있는 교사상이 무엇인지 분석할 필요가 있다. 본 장에서는 「교원자격검정령」과 시행규칙, 교원 전문성 관련 정책 문서, 교원양성기관 평가 체계를 중심으로 국가 교원 양성 체계의 구조를 분석하고, 그로부터 도출되는 교사 전문성의 성격을 규명하고자 한다.

1. 「교원자격검정령」 및 시행규칙 분석

2024년 10월 2일에 일부 개정된 「교원자격검정령」은 「초·중등교육법」에 근거하여 교원의 자격 취득 요건을 규정함을 목적으로 한다. 이 법령은 교원 자격의 종류와 검정 방식, 교직과목 이수 기준, 교육실습 요건 등을 규정함으로써 국가 교원 양성 체계의 기본 구조를 형성하고 있다. 먼저 「교원자격검정령」은 교원 자격 검정 방식을 시험검정과 무시험검정으로 구분하고 있으며, 실제 교원 양성에서는 사범대학, 교육대학, 교직과정을 통한 무시험검정 경로가 중심으로 운영되고 있다. 이러한 구조는 일정한 교직과목 이수와 교육실습을 통해 교사가 학교 현장에서 수행해야 할 기본적인 전문성을 준비하도록 설계되어 있음을 보여준다. 「교원자격검정령」과 시행규칙에 따르면, 교원양성 과정은 전공과목과 교직과목 이수를 중심으로 구성되며, 전공 영역에서는 일정 학점 이상의 전공 이수와 함께 기본이수과목 및 교과교육 영역 이수를 요구하고, 교직 영역에서는 교직이론, 교직소양, 교육실습을 포함한 일정 학점 이상의 이수를 요구한다. 또한 교직 적성·인성검사, 응급처치 및 심폐소생술 실습, 성인지 교육 이수와 같은 추가 요건이 포함되어, 교사가 학교 현장에서 요구되

는 최소한의 직무 수행 역량을 갖추도록 규정하고 있다(「교원자격검정령」 별표 1; 「교원자격검정령 시행규칙」 별표 3). 또한 시행규칙은 교직과목의 세부 이수 영역과 학점 기준을 별표 체계로 제시하고 있으며, 표시과목별 전공 이수 기준은 교육부장관 고시를 통해 구체화된다. 이는 교원양성의 내용이 법령-시행규칙-고시로 이어지는 위계적 구조 속에서 규정되고 있음을 보여준다. 그 결과 교원양성기관은 국가가 제시한 이수 기준과 구조에 따라 교육과정을 편성하여 운영하게 되며, 교사의 전문성 역시 교육과정 이수와 자격 취득 절차를 통해 확인되는 방식으로 제도화된다. 이러한 제도적 구조는 교사 전문성이 교육의 목적이나 정체성의 형성 과정이라기보다, 일정한 이수 요건과 절차를 충족함으로써 확보되는 제도적 전문성의 형태로 구성되고 있음을 시사한다.

이러한 제도적 구조는 공교육의 안정성과 최소 전문성 확보라는 측면에서 일정한 역할을 수행한다. 국가 교원 양성 체계는 교직과목 이수와 교육실습을 통해 교사가 학교 현장에서 수행해야 할 기본적인 직무 역량을 준비하도록 설계되어 있기 때문이다. 동시에 교사 전문성은 주로 이수 학점, 교육과정 이수 여부, 자격 취득 절차와 같은 요건을 중심으로 규정되는 경향을 보인다. 예컨대 교원자격 취득 과정에서는 전공 및 교직과목 이수 기준과 교육실습 시간, 일정 횟수 이상의 성인지 교육 이수 및 교직 적성 및 인성 검사 요건이 제시되며, 실제 대학의 교원양성 교육과정 안내에서도 이러한 기준이 자격 취득 요건으로 제시되고 있다. 이처럼 교사 전문성과 관련된 제도적 기준은 이수 요건과 절차 중심으로 구체화되어 있는 반면, 교사의 교육관이나 세계관 형성과 같은 정체성 차원의 전문성은 제도적 기준에서 상대적으로 명시적으로 다루어지지 않는다. 이러한 특징은 국가 교원 양성 체계가 교사의 전문성을 특정 교육철학이나 정체성 형성의 과정으로 규정하기보다는, 일정한 이수 요건과 자격 절차를 통해 확인되는 제도적 전문성의 형태로 규정하고 있음을 보여준다. 다시 말해 교사는 특정 교육철학을 구현하는 존재라기보다 국가 교육과정을 실행하는 보편적 전문직으로 전제되는 경향이 있다.

한편 「초·중등교육법」 별표 2에서 언급되는 임시 교원양성기관의 존재는 국가 교원 양성 체계의 또 다른 특징을 보여준다. 임시 교원양성기관은 교사 수급의 급격한 불균형이 발생하던 시기에 한시적으로 설치하여 운영된 기관을 의미한다. 이러한 제도는 우리나라의 교원 자격 체계가 교사의 전문성 형성이라는 관점뿐 아니라 국가의 교원 수급 정책과 행정적 필요에 의해 조정되어 왔음을 시사한다.

또한 「교원자격검정령」 제20조 제5항은 교원양성기관의 장에게 사회적·시대적 변화에 적절한 교육과정을 운영할 것을 요구하고 있다. 이는 교원양성기관이 변화하는 교육 환경에 대응할 책무를 지니고 있음을 명시하는 규정이라 할 수 있다. 그러나 교직과목 영역과 이수 학점, 표시과목 기준 등이 법령과 고시에 의해 이미 규정되어 있는 상황에서 교원양성기관이 수행할 수 있는 변화는

제한적인 범위에 머물 수밖에 없다. 실제로 교과목 명칭 조정이나 교육 내용 보완, 디지털 교육이나 인권 교육과 같은 요소의 추가는 가능하지만, 교사 전문성의 철학적 재정의나 특정 교육철학을 중심으로 한 교사교육 체계의 근본적 재구성은 제도적으로 쉽지 않다.

이러한 점은 국가 교원 양성 체계가 한편으로는 공교육의 안정성과 최소 전문성 확보를 위한 표준화된 제도 구조를 갖추고 있으면서도, 다른 한편으로는 교육의 목적이나 교사의 정체성과 같은 보다 근본적인 차원의 논의를 제도적으로 충분히 반영하기 어려운 구조적 긴장을 내포하고 있음을 보여준다. 이러한 특징은 이후 교원 전문성 기준과 정책 담론을 분석하는 과정에서 보다 분명하게 드러난다.

2. 교원 전문성 기준 및 정책 분석

「2025년도 교원자격검정 실무편람」에 따르면, 교사는 「초·중등교육법」에 근거하여 일정한 자격 기준을 충족한 후 교육부장관이 검정·수여하는 자격증을 취득한 자로 규정된다. 이는 교사 전문성이 개인의 교육관이나 정체성보다는 제도적으로 설정된 기준을 충족하는지를 통해 공식적으로 인정되는 구조 속에서 이해되고 있음을 보여준다. 또한 교원자격 검정은 전공 및 교직과목 이수, 교육 실습, 교직 적성 및 인성 검사 등 다양한 요소의 충족 여부를 중심으로 이루어지며, 이는 교사 전문성이 형성의 결과라기보다 검정 가능한 요건의 충족 여부로 판단되는 경향을 보여준다. 특히 무시험검정 제도는 일정한 학력과 교육과정 이수 요건을 충족할 경우 별도의 평가 없이 자격을 부여하는 구조를 취하고 있어, 교사 전문성이 ‘형성되는 것’이라기보다 ‘인증되는 것’으로 이해되고 있음을 시사한다.

이와 같은 자격 중심 구조 위에서, 최근 교사 전문성은 정책 문서를 통해 ‘역량’의 형태로 확장되어 제시되고 있다. 「초·중등 교원양성체제 발전방안」은 미래 교육환경 변화에 대응하기 위한 교사의 역할 변화를 제시하며, 교사를 협력자, 수업 기획자, 소통·중재자, 혁신가로 규정하고 있다(교육부, 2021). 또한 교원양성 교육과정의 지향점으로 교과지식, 수업지도, 다교과 역량, 인성, 학습자 이해, 현장 이해 등을 제시하고, 미래 소양 함양, 현장 참여형 교육과정 운영, 다층적 적·인성 검증 체계 구축 등을 주요 과제로 설정하고 있다(교육부, 2021). 이러한 접근은 교사 전문성을 변화하는 교육환경에 대응하기 위한 다양한 역량의 집합으로 이해하고 있음을 보여준다. 그러나 이와 같은 정책적 제시는 교사의 역할과 요구 역량을 확장하는 데에는 기여하고 있으나, 교사 전문성의 내용적 기준이나 방향성을 충분히 제시하지는 못한다. 제시된 역량들은 무엇을 수행할 수 있는가에 대한 기능적·실천적 요소들로 구성되어 있을 뿐, 이러한 역량이 어떠한 교육 목적과 연결되는지, 또는 교

사가 어떠한 인간 이해와 교육관에 기초하여 형성되어야 하는지에 대한 규정은 제도적으로 명확히 제시되지 않는다.

이와 같은 특징은 교원양성기관 역량진단 체계에서도 확인된다. 6주기 교원양성기관 역량진단은 교원양성기관의 교원의 역량, 교육과정 운영, 실습형 교육, 적·인성, 교육환경, 교육 성과 등을 중심으로 교원양성의 질을 평가하도록 구성되어 있으며, 특히 교원자격 취득자의 검정기준 충족 여부를 핵심 지표로 설정하고 있다(한국교육개발원, 2023). 이는 교사 자격이 ‘어떠한 교사로 형성되었는가’보다는 ‘정해진 기준을 충족했는가’의 문제로 다루어지고 있음을 의미한다. 특히 교직 적·인성 영역은 교사 전문성 논의에서 중요한 위치를 차지하고 있음에도 불구하고, 그 개념과 기준은 상대적으로 모호하게 제시된다. 정책 문서들은 적·인성 검증의 필요성을 강조하며 문답지 검사, 대학 생활기록, 결격사유 확인 등의 절차를 통해 이를 판단하도록 하고 있다(교육부, 2021). 그러나 여기서 말하는 ‘적성’은 교직 수행에 필요한 최소한의 자질과 부적격 여부를 판별하는 기준으로 기능할 뿐, 교사의 교육관이나 소명, 정체성과 같은 존재적 차원의 전문성을 형성하거나 검증하는 개념으로 보기는 어렵다. 다시 말해, 교직 적·인성 검증은 교사가 되어서는 안 되는 조건을 판별하는 데에는 일정한 역할을 수행하지만, 어떤 교사가 되어야 하는지에 대한 기준을 제시하는 데에는 한계를 지닌다.

한편, 「초·중등 교원양성체제 발전방안」은 교원 자격체계의 유연화와 양성경로의 다양화 필요성도 함께 제시하고 있다. 초등교원 양성체제의 경우 목적형 양성을 유지하되 지역별 상황을 고려한 발전 방안을 모색하고, 중등교원 양성체제의 경우 양성과 임용의 불균형 해소를 위해 교직이수 과정과 교육대학원 기능을 조정할 필요가 있음을 제안한다(교육부, 2021). 이는 기존의 단일하고 경직된 교원양성체제로는 변화하는 교육 수요에 충분히 대응하기 어렵다는 문제 인식을 정책 수준에서도 일정 부분 공유하고 있음을 보여준다. 그러나 이러한 유연화 논의는 주로 양성 규모의 조정, 기관 기능의 재배치, 경로의 부분적 다양화에 초점을 두고 있으며, 교사 전문성의 내용적 기준이나 교육 목적에 근거한 교사상 자체를 재구성하는 수준으로까지 나아가지는 못하고 있다. 다시 말해, 변화의 필요성은 인지되고 있으나 그 변화는 여전히 기존 제도의 틀 안에서 제한적으로 이루어지고 있는 것이다.

이와 같은 한계는 교원자격제도에 대한 정책 연구에서도 반복적으로 지적되고 있다. 교원 자격제도 관련 연구에 따르면, 현행 제도는 다양한 사회적 요구에 유연하게 대응하지 못하는 경직성을 지니고 있으며, 전문 자격으로서의 분화가 이루어지지 않아 교수·학습 전문가로서의 성장 유도 기제가 미흡하고, 1급 정교사 이후 지속적인 전문성 개발을 위한 동기 유발 구조 또한 충분히 마련되어 있지 않은 것으로 나타난다(이동엽·김혜진·이주연, 2024). 특히 교원 자격제도는 본래 교원의 전문

성을 보장하기 위한 제도임에도 불구하고, 실제로는 교원의 수급 확보와 관리 중심으로 형성되어 왔다는 점에서 구조적 한계를 지닌다는 지적이 이어지고 있는데, 김갑성(2021)은 우리나라의 교원 양성체제 논의가 교육 규모의 효율성 확보, 교원 수급 조절, 양성기관 구조 개편 등 제도 운영의 효율성 문제에 집중되어 왔음을 지적한다. 이러한 논의들은 공통적으로 교원 전문성 강화나 미래 교원 역량 함양을 목표로 제시하고 있으나, 정작 전문성이 무엇이며 그것이 어떠한 과정을 통해 형성되는지에 대한 체계적 설계는 부족하다고 평가한다. 이는 교원양성체제가 교사의 형성 과정 자체를 중심에 두기보다, 교원을 어떻게 선발하고 배치하며 관리할 것인가에 초점을 둔 구조로 운영되어 왔음을 시사한다.

한편 최근 정책 평가 체계는 교사 전문성을 성과 중심으로 이해하는 경향을 보인다. 교육부 자체 평가 체계는 정책 효과, 성과목표 달성도, 수혜자 체감도 등을 주요 평가 기준으로 설정하고 있으며, 교원양성 및 교원정책 역시 목표 달성 여부와 성과 지표를 중심으로 관리되고 있다(교육부, 2025). 이러한 접근은 정책 운영의 책무성을 확보하는 데에는 기여할 수 있으나, 교사 전문성을 교육의 목적과 정체성 형성의 과정으로 이해하기보다 측정 가능한 성과와 결과의 관점에서 파악하게 만들 수 있다.

더 나아가 TALIS 2024 분석에 따르면, 교사들은 학생 구성의 다양화, 디지털 환경 대응, 개별화 학습 지원 등 점점 더 확장된 ‘다차원적 전문성’을 요구받고 있으며, 실제로 다양한 전문성 개발 활동에 적극적으로 참여하고 있는 것으로 나타난다. 그러나 동시에 교사효능감, 수업 자율성, 직무 만족도는 OECD 평균보다 낮게 나타나고 있으며, 이는 교사들이 전문성 개발을 위해 노력하고 있음에도 불구하고 그 성과가 교사의 자기 이해와 신념 형성으로 충분히 이어지지 못하고 있음을 시사한다(김혜진·김혜자, 2025). 성과가 교사의 자기 이해와 신념 형성으로 충분히 이어지지 못하고 있음을 시사한다(김혜진·김혜자, 2025).

이상의 논의를 종합하면, 현행 교원양성체제는 교사 전문성을 다양한 제도적 기준과 수행 역량, 그리고 정책적 평가 체계를 통해 지속적으로 확장하고 있음에도 불구하고, 그것이 교육의 목적과 방향성에 근거한 통합된 교사상으로 수렴되지는 못하고 있음을 확인할 수 있다. 교사 전문성은 점차 세분화되고 확대되고 있으나, 교육의 목적과 정체성과의 관계는 제도적으로 명확히 규정되지 않은 채 남아 있는 상태이다. 그 결과 교사는 교육의 목적을 성찰하고 형성하는 존재라기보다 주어진 교육과정과 정책을 효과적으로 실행하고 성과를 산출하는 기능적 전문직으로 규정되는 경향을 보인다.

3. 국가 교원 양성 체계가 전제하는 교사상의 특징

앞서 「교원자격검정령」과 시행규칙, 교원 전문성 관련 정책 문서, 교원양성기관 평가 체계에 대한 분석을 통해, 국가 교원 양성 체계는 교사 전문성을 제도적 기준, 수행 역량, 그리고 정책적 평가를 틀 안에서 규정하고 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 구조 속에서 교사 전문성은 자격, 역량, 성과의 방식으로 구성되며, 이는 국가 교원양성체계가 전제하고 있는 교사상의 성격을 이해하는 중요한 단서를 제공한다. 이러한 분석을 종합하면, 국가 교원 양성 체계가 전제하고 있는 교사상은 다음과 같은 특징으로 정리할 수 있다.

첫째, 교사 전문성은 기술적·기능적 역량 중심으로 구성된다. 국가 교원 양성 체계는 교사 전문성을 주로 수업 설계와 실행, 평가, 학생 지도 등 직무 수행과 관련된 역량을 중심으로 규정하고 있다. 교원양성 교육과정과 정책 문서에서 제시되는 전문성 기준은 교과지식, 수업지도, 학습자 이해, 평가 능력 등 교육활동 수행에 필요한 다양한 역량을 중심으로 구성되어 있으며, 이는 교사를 교육과정을 효과적으로 운영하고 학습을 조직하는 전문적 실행자로 이해하게 만든다. 이러한 관점에서 교사 전문성은 수행 가능한 역량의 확보와 발휘를 통해 입증되는 것으로 간주되며, ‘무엇을 위해 가르치는가’보다는 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 초점을 두고 구성되는 경향을 보인다.

둘째, 교육 목적과 가치에 대한 논의는 제도적으로 비가시화되어 있다. 국가 교원 양성 체계에서는 교육의 궁극적 목적이나 교사의 세계관, 교육철학과 같은 요소가 명시적으로 규정되지 않는다. 교사 전문성은 자격 기준 충족과 교육과정 이수, 그리고 수행 역량의 확보를 통해 규정될 뿐, 교육이 지향해야 할 가치나 목적과의 관계 속에서 정의되지는 않는다. 이는 교사 전문성을 ‘어떤 교사가 되어야 하는가’에 대한 존재적 질문이 아니라, ‘교사가 되기 위해 무엇을 충족해야 하는가’라는 기준의 문제로 환원시키는 구조를 형성한다. 그 결과 교육의 방향성과 가치에 대한 논의는 제도적으로 배제되거나 주변화되며, 교사 전문성은 교육 목적과 분리된 채 기능적 요소 중심으로 구성된다.

셋째, 교사는 공교육 체제 내에서 성과 중심의 실천가로 전제된다. 국가 교원 양성 체계는 교사를 국가 교육과정을 충실히 실행하고 제도적 기준에 부합하는 전문적 실천가로 이해한다. 특히 정책 평가 체계가 성과목표 달성과 정책 효과를 중심으로 작동하면서, 교사 전문성은 교육의 과정이나 의미보다는 결과와 성과를 통해 판단되는 경향을 보인다. 이는 교사를 교육의 목적을 성찰하고 형성하는 존재라기보다, 주어진 교육과정과 정책 환경을 효과적으로 실행하고 그 결과를 산출하는 전문직으로 규정하는 방향으로 이어진다.

이러한 교사상은 교사가 교육의 목적과 방향을 스스로 성찰하고 형성하는 존재라기보다, 주어진 교육과정과 제도적 요구를 충실히 실행하는 존재로 이해되는 경향을 강화한다. 이는 교사 전문성이

특정한 교육철학이나 인간관에 기반하여 형성되기보다, 제도적으로 요구되는 역량과 기준을 충족하는 방식으로 구성되고 있음을 의미한다. 이러한 구조는 교사가 교육의 방향성과 목적을 비판적으로 성찰하기보다는, 주어진 교육체제와 정책 환경에 적합하게 기능하도록 형성되는 경향으로 이어질 가능성을 내포한다. 다시 말해 교사는 교육의 목적을 형성하는 주체라기보다, 당대의 교육 담론을 실행하고 재생산하는 존재로 자리매김될 위험을 지닌다.

특히 교육의 목적과 가치에 대한 명시적 논의가 제도적으로 부재한 상황에서, 교사 전문성은 불가피하게 당대 사회의 지배적인 가치와 정책 방향을 전제한 채 형성될 수밖에 없다. 이는 교육이 무엇을 지향해야 하는지에 대한 근본적 질문을 약화시키며, 교육이 기존 질서를 유지하고 재생산하는 방향으로 작동할 가능성을 내포한다. 이러한 문제의식은 양승훈이 “많은 대학의 강의실에서는 그 시대의 지배적인 세계관으로 신앙고백이 이루어지고 있다”고 지적한 바와도 맥을 같이한다(양승훈, 1999: 249). 교원양성기관 역시 교육의 목적과 세계관에 대한 성찰을 충분히 다루지 않는 한, 교사는 결국 당대의 지배적인 교육 담론을 전제한 채 양성될 가능성이 높다.

III. 대안교육의 성격과 교사 전문성 요구

앞 장에서 국가 교원 양성 체계가 전제하는 교사상의 특징을 확인하였다. 이러한 전제는 기존 공교육 맥락에서는 일정한 타당성을 지니지만, 다른 교육 목적과 지향을 전제로 하는 교육 맥락에서는 그 한계를 드러낼 수 있다. 특히 기존 교육의 전제와 방향성에 대해 근본적 질문을 제기하며 형성된 대안교육의 흐름은, ‘어떤 교사가 필요한가’라는 문제를 새롭게 제기한다. 이에 본 장에서는 대안교육의 형성과 전개 과정, 그리고 교육적 특성을 검토하여 대안학교가 요구하는 교사 전문성의 성격을 도출하고자 한다. 이를 통해 기존 교원 양성 체계와의 차이를 구체화하고, 다음 장에서 논의할 교사 전문성의 구조적 공백을 분석하기 위한 토대를 마련한다.

1. 대안교육의 개념과 형성: 기존 교육에 대한 비판적 응답

대안교육은 기존 공교육 체제의 한계를 인식하고 이를 극복하려는 문제의식 속에서 형성된 교육적 시도이다(이종태, 2002: 13). 대안교육은 단순히 기존 교육을 보완하는 새로운 교수방법이나 프로그램을 의미하는 것이 아니라, 교육이 전제하고 있는 인간관과 사회관, 그리고 교육의 목적 자체를 다시 묻는 비판적 실천으로 이해될 필요가 있다. 이러한 점에서 대안교육은 하나의 고정

된 교육 모델로 규정되기보다는, 기존 교육이 지닌 한계를 넘어서기 위한 다양한 실천들의 총체, 즉 alternative education이 아니라 alternatives in education으로 이해하는 것이 보다 타당하다(이종태, 2002: 21-22). 이는 대안교육이 특정한 형태로 정형화될 수 있는 개념이 아니라, 시대와 맥락에 따라 지속적으로 변화하고 재구성되는 교육적 흐름임을 의미한다.

대안교육의 등장 배경에는 근대 공교육 체제가 지닌 구조적 한계에 대한 비판이 자리하고 있다. 전통적인 공교육은 국가 중심의 제도 운영, 표준화된 교육과정, 경쟁과 성취 중심 평가를 특징으로 하며, 이를 통해 산업사회에 적합한 인재를 양성해 왔다. 그러나 이러한 체제는 학습자의 다양성과 개별적 요구를 충분히 반영하지 못하고, 창의성, 자율성, 정서적 발달과 같은 인간의 전인적 성장을 제한한다는 비판을 받아왔다(김성경·최윤정, 2025). 특히 교육이 사회적 효율성과 경쟁을 중심으로 운영되면서, 인간과 자연, 개인과 공동체의 관계가 단절되고, 교육이 삶과 분리된 지식 전달 과정으로 축소되었다는 문제의식이 확산되었다. 이러한 비판은 서구와 제3세계 전반에서 다양한 교육운동으로 전개되었다. 진보주의 교육, 신교육운동, 그리고 프레이리, 일리치, 레이머와 같은 사상가들의 논의는 교육을 억압적 구조로부터 인간을 해방하는 실천으로 재정의하며, 기존 학교 제도의 전체 자체를 문제 삼았다(황규석, 2004 ; 박창훈, 2020). 이처럼 대안교육은 단순히 교육 방법의 변화가 아니라, 교육이 무엇을 지향해야 하는지에 대한 근본적 질문에서 출발한 세계적 흐름으로 이해할 수 있다.

이러한 흐름은 우리나라에서도 1990년대 이후 본격적으로 나타났다. 획일적 입시 중심 교육 체제에 대한 비판과 공교육에 대한 불신, 그리고 학습자의 자율성과 다양성을 중시하는 교육 요구가 확산되면서, 기존 학교교육의 한계를 극복하기 위한 다양한 실험적 교육공동체가 등장하였다(이종태, 2002 ; 이종태, 2013 ; 허가람·성열관, 2023). 이후 대안학교 설립이 확산되면서 정부는 이를 제도권 안으로 포용하기 위한 정책적 대응을 추진하였고, 특성화학교 도입, 각종학교 인가, 그리고 「대안교육기관에 관한 법률」 제정으로 이어지는 일련의 법제화 과정을 통해 대안교육은 공적 교육 체제 안에서 일정한 지위를 확보하게 되었다(강대중, 2010 ; 박상진·이종철, 2022).

그러나 이러한 제도화 과정에도 불구하고, 대안교육의 출발점은 기존 공교육 체제를 보완하는 데 있지 않다. 대안교육은 기존 공교육 체제가 전제하고 있는 교육의 방향과 인간 이해로는 더 이상 교육의 본질을 충분히 실현할 수 없다는 문제의식에서 출발한 교육적 시도로 이해할 수 있다. 이는 기존 교육의 틀을 부분적으로 수정하는 수준을 넘어, 교육이 지향해야 할 목적과 가치 자체를 재검토할 필요성을 제기한다는 점에서 그 의미를 갖는다. 이러한 출발점의 차이는 교육의 내용과 방법뿐 아니라, 그 교육을 수행하는 교사의 역할과 전문성에 대해서도 기존 교원 양성 체계와는 다른 요구를 발생시킨다. 따라서 대안교육의 논의는 자연스럽게 ‘어떤 교사가 필요한가’라는 질문으로 이어

지며, 이는 이후 대안학교의 교육적 특성과 교사 전문성 요구를 구체적으로 살펴볼 필요성을 제기한다.

2. 대안학교의 교육 목적과 특성

대안교육의 교육적 특성은 그것이 어떠한 문제의식과 사상적 흐름 속에서 형성되었는지를 통해 이해될 수 있다. 대안교육은 근대 공교육 체제가 지닌 획일성, 경쟁 중심 구조, 인간과 자연의 분리, 그리고 개인주의적 교육관의 한계를 비판하는 데서 출발하였으며, 이러한 문제의식은 학습자의 경험과 성장을 중시하는 진보주의 교육사상, 그리고 기존 학교교육이 사회적 불평등을 재생산하고 소외를 낳는다는 사회비평주의적 관점과 결합되며 발전해 왔다(이종태, 2002: 14-15). 이러한 흐름 속에서 대안교육은 탈산업사회와 탈근대사회로의 전환을 반영하여, 객관적 진리 중심 교육에서 벗어나 개인의 삶과 경험을 중시하고 인간과 자연의 공생적 관계를 인정하는 교육으로 나아가게 되었다. 또한 기존 공교육에서 상대적으로 소홀히 하거나 배제해 왔던 자율, 협력, 공동체, 삶의 기술과 같은 가치들을 교육의 중심에 두게 되었다. 나아가 이러한 내용과 가치를 중시하는 특성으로 인해 교육은 상대적으로 형식성과 체계성이 약화된 형태를 보인다(이종태, 2002: 118-119). 이러한 발생 배경과 특징은 대안교육이 기존 공교육과는 다른 교육 목적과 인간 이해를 전제로 형성된 교육임을 보여주며, 이는 구체적인 교육이념과 실천 방식 속에서 더욱 분명하게 드러난다.

먼저, 대안교육은 인간관의 전환을 전제로 한다. 대안교육은 학습자를 수동적 지식 수용자가 아니라 주체적이고 자율적인 존재, 독립된 인격을 지닌 개체로 이해하며, 개인의 고유한 특성과 삶의 경험을 존중한다. 이는 교육을 통해 일정한 지식과 기능을 습득시키는 데 초점을 두는 것이 아니라, 학습자가 스스로 판단하고 선택하며 자신의 삶을 형성해 나갈 수 있는 존재로 성장하도록 돕는 것을 교육의 핵심으로 설정한다는 점에서 의미를 지닌다. 물론 이러한 인간관은 최근 공교육에서도 중요한 교육 원리로 강조되고 있으나, 대안교육은 이를 교육과정 구성과 학교 운영 전반을 조직하는 핵심 전제로 삼는다는 점에서 특징을 지닌다.(이종태, 2002: 35 ; 허창수, 2021 ; 한그루, 2019 ; 송순재, 1997).

둘째, 대안교육은 관계와 공동체를 중심으로 구성된다. 경쟁과 성취를 중심으로 운영되는 교육 구조를 비판하며 협력, 존중, 평등과 같은 공동체적 가치를 중요한 교육 목표로 설정한다. 이러한 관점은 학교를 개인 간 경쟁의 장이 아니라, 서로의 삶을 지지하고 함께 성장하는 공동체로 이해하게 만든다. 이를 위해 대안학교는 소규모 학교를 지향하고, 교사와 학생, 학생과 학생 간의 밀접한 관계 형성을 중요하게 여기며, 지역사회와의 긴밀한 연계를 통해 교육을 삶의 맥락 속에 위치시키려는

특징을 보인다(이종태, 2002: 35-37 ; 허창수, 2021).

셋째, 대안교육은 삶과 생명을 중심으로 한 교육을 지향한다. 생명존중 사상과 생태주의를 바탕으로 인간과 자연의 공존을 강조하며, 지식 전달 중심 교육에서 벗어나 노작과 체험, 생활 속 실천을 중요한 교육 내용으로 포함한다. 이러한 접근은 교육을 학교 안에서 이루어지는 분절된 활동이 아니라, 삶과 통합된 과정으로 이해하게 만들며, 학습을 통해 개인의 삶뿐 아니라 공동체와 자연과의 관계를 함께 형성하도록 한다(이종태, 2002: 36-37 ; 허창수, 2021).

이와 같은 특성은 실제 대안학교 현장에서도 확인된다. 이병곤(2023)의 연구에 따르면, 비인가 대안학교의 교육이념과 철학에서 ‘생태, 환경, 생명, 자연’과 같은 가치가 가장 높은 빈도로 나타났으며, ‘관계, 소통, 협력’, ‘돌봄, 존중’과 같은 공동체적 가치 또한 중요한 교육 목표로 제시되고 있는 것으로 나타났다. 또한 ‘자유, 자율’, ‘자치, 자립’과 같은 자기 결정성과 관련된 가치, 그리고 ‘전인’, ‘통합’, ‘영성’과 같은 존재적·통합적 교육 개념이 지속적으로 강조되고 있는 것으로 확인된다. 이는 대안교육이 실제 교육 현장에서 인간, 관계, 생명, 삶을 중심으로 한 교육을 지향하고 있음을 보여주는 실증적 근거라 할 수 있다(이병곤, 2023: 60-66).

이러한 특징을 종합하면, 대안교육은 기존 공교육의 획일화, 경쟁 중심 구조, 비인간화된 교육 환경에 대한 비판에서 출발하여, 교육의 목적을 기능적 성취가 아니라 인간의 전인적 성장과 공동체적 삶의 형성에 두고 있음을 확인할 수 있다(이길재·김지선·박태양, 2022). 이는 교육을 통해 ‘무엇을 할 수 있는가’보다 ‘어떤 인간이 되어야 하는가’를 중심에 두는 교육으로 이해할 수 있으며, 이러한 점에서 대안교육은 기존 공교육과 근본적으로 다른 교육적 전제를 갖는다고 볼 수 있다. 이러한 교육적 특성은 대안학교가 기존 공교육과는 다른 교육 목적과 인간 이해를 전제로 하고 있음을 보여주며, 이는 교사의 역할과 전문성에 대해서도 기존 교원 양성 체계와는 다른 요구를 발생시킨다. 대안학교 교사는 단순히 교과 내용을 전달하거나 교육과정을 실행하는 존재가 아니라, 교육의 목적과 가치를 구현하고 공동체적 삶을 형성하는 과정에 참여하는 존재로 요구된다. 이러한 점에서 대안교육은 기존 교원 양성 체계가 전제하고 있는 교사 전문성 개념으로는 충분히 설명되기 어려운 교육적 맥락을 형성하고 있으며, 이는 대안교육이 요구하는 교사 전문성에 대한 별도의 논의가 필요함을 시사한다.

3. 대안교육이 요구하는 교사 전문성과 그 현실

앞서 살펴본 바와 같이 대안교육은 기존 공교육과는 다른 교육 목적과 인간 이해를 전제로 하며, 이에 따라 교사의 역할과 전문성에 대해서도 상이한 수준의 요구를 제기한다. 대안학교 교사는 단

순히 교과 내용을 전달하거나 교육과정을 실행하는 존재가 아니라, 학생의 전인적 성장과 삶의 형성을 돕는 존재로 이해되며, 교육 철학과 신념을 실천하는 역할을 수행한다.

먼저, 대안학교 교사의 전문성은 단일한 기능적 역량이 아니라 복합적인 구조로 나타난다. 기존 연구에 따르면 대안학교 교사들은 교과 전문성뿐만 아니라 관계 형성 능력, 공동체 운영 역량, 교육 철학과 신념, 소명의식, 그리고 자기 성찰을 포함하는 복합적 전문성을 인식하고 있다(이은실, 2020). 특히 교사의 교육 철학과 신념은 단순한 인식 차원을 넘어 실제 수업과 교육 실천으로 이어지는 특징을 보이며, 학교의 교육 이념과 교사의 신념이 일치하는 경우가 많다는 점에서, 신념과 실천의 일치하는 대안학교 교사 전문성의 중요한 요소로 작용한다(김나린, 2016 ; 김우인, 2015). 이와 같은 전문성은 단순히 외부에서 부여되는 것이 아니라, 교사의 지속적인 자기 성찰과 경험을 통해 형성된다. 대안학교 교사들은 자신의 교육관을 끊임없이 되돌아보고 반성적 성찰을 수행하며, 이를 통해 교육 실천을 개선하고 변화시키려는 노력을 기울인다(김우인, 2015). 또한 이러한 전문성은 개인의 노력에만 의존하는 것이 아니라, 교사 공동체 속에서 공유되고 발전되며, 소명에 대한 헌신, 지속적인 자기 계발, 그리고 자율과 책임이 공존하는 교육 환경 속에서 촉진된다(이은실, 2020). 특히 기독교 대안학교의 경우 교사의 전문성은 더욱 확장된 형태로 나타난다. 교사는 기독교 세계관을 교과에 통합할 수 있는 능력과 더불어, 영성과 인성, 소명의식, 변혁적 교육 실천 능력, 그리고 대인관계 역량을 동시에 요구받는다(김성천, 2020). 이는 대안학교 교사의 전문성이 단순한 교수 능력을 넘어, 삶의 방향과 가치 실천까지 포함하는 통합적 성격을 지님을 보여준다.

이와 함께 대안학교 교사의 전문성은 높은 수준의 자율성을 전제로 한다. 대안학교에서는 교사의 교육 철학과 신념을 기반으로 교육과정을 구성하고 운영하는 경우가 많으며, 이는 교사의 자율적 판단과 결정에 의존하는 구조를 형성한다(변소영, 2019 ; 김선영·소경희, 2014). 또한 교사들은 학교 내 의사결정 과정에 주체적으로 참여하고 교육 활동 전반에 대한 책임을 지는 것을 자율성의 핵심으로 인식하고 있으며, 이러한 자율성은 교사의 전문성 신장과 교육 실천의 질을 높이는 중요한 조건으로 작용한다(조진영, 2018).

또한 대안학교 교사의 역할은 관계와 공동체 속에서 더욱 구체화된다. 교사는 학생과의 인격적 관계 형성을 통해 교육을 실천하며, 경청과 대화를 중심으로 한 소통을 통해 학생의 성장을 지원한다. 이러한 관계는 단순한 교수·학습 관계를 넘어 공동체적 삶을 형성하는 과정으로 이해되며, 학생과 학부모, 지역사회와의 긴밀한 상호작용 속에서 이루어진다(한성중, 2020 ; 양태승, 2024 ; 이종철·임고운, 2023).

그러나 이러한 높은 수준의 전문성 요구와 달리, 대안학교 교사의 근무 현실은 이를 충분히 뒷받침하지 못하고 있는 것으로 나타난다. 대안학교 교사들은 근무 시간의 경계가 불분명하고 인력 부

족으로 인해 높은 노동 강도를 경험하며, 재정적 기반의 취약성으로 인해 안정적인 근무 환경이 확보되지 못하는 경우가 많다(김동심·정수인, 2017 ; 김명자, 2015). 특히 기독교 대안학교의 경우 교사들이 일정 기간 이후 소진을 경험하거나 직업 지속성에 대해 고민하게 되는 사례도 보고되고 있다(김명자, 2015).

그럼에도 불구하고 대안학교 교사들은 높은 교육적 신념과 자발적 선택에 기반하여 교육을 수행하는 경향을 보인다. 전인교육, 학생의 자아실현, 공동체적 삶의 형성에 대한 신념은 교사 전문성의 중요한 동력으로 작용하지만, 이러한 전문성 형성이 제도적 지원보다는 개인의 헌신과 노력에 크게 의존하고 있다는 점은 구조적 한계를 드러낸다. 더 나아가 대안학교 교사의 전문성을 체계적으로 형성하고 지원하기 위한 제도적 장치는 충분히 마련되어 있지 않다. 교사 양성과 재교육 체계의 필요성이 지속적으로 제기되고 있으며, 기존 교원양성 방식과는 다른 형태의 전문성 개발 프로그램에 대한 요구가 나타나고 있다(김성천, 2020 ; 황규석, 2021 ; 장유정, 2025). 특히 교원자격증 미보유 교사의 존재, 전공과 담당 교과와의 불일치, 초임 교사 교육의 부족 등은 대안학교 교사의 전문성이 체계적으로 형성되지 못하고 있음을 보여준다(황규석, 2021).

결과적으로 대안학교 교사는 기존 공교육과는 다른 수준의 전문성을 요구받고 있음에도 불구하고, 이를 안정적으로 형성하고 지속적으로 지원할 수 있는 구조적 기반은 충분히 마련되어 있지 않은 상태에 놓여 있다. 이러한 상황은 대안교육이 요구하는 교사 전문성과 실제 교육 환경 사이의 괴리를 드러내며, 교사 전문성 문제를 개별 교사의 역량 차원이 아니라 구조적 차원에서 재검토할 필요성을 제기한다.

IV. 대안학교 제도화 이후 교사 전문성의 구조적 공백

대안교육은 여러 차례의 법제화 과정을 거치며 ‘학교’로서의 제도적 지위를 부분적으로 확보하였으나, 그 교육을 실제로 구현하는 교사 전문성의 형성과 지원 체계는 이에 상응하는 수준으로 정비되지 못한 채 남아 있다. 앞 장에서 확인한 바와 같이, 대안학교는 기존 공교육과는 다른 교육 목적과 인간 이해를 전제로 하며, 이에 따라 교사에게도 상이한 전문성을 요구한다. 그러나 이러한 요구는 기존 교원 양성 체계와 충분히 접합되지 못하고 있으며, 그 결과 대안학교의 제도화 과정에서 교사 전문성 형성 체계의 공백이 발생하고 있다. 이러한 맥락에서 본 장에서는 대안학교 제도화 이후 나타나는 교사 전문성의 구조적 공백을 분석하고자 한다.

1. 제도화의 비대칭과 교사 전문성의 미설계

대안교육은 여러 차례의 법제화 과정을 거치며 우리나라 교육체제 안에서 일정한 제도적 지위를 확보해 왔다. 특히 1997년 「초·중등교육법 시행령」 개정을 통해 대안교육 특성화학교의 법적 근거가 마련되고, 1998년부터 인가가 이루어지면서 제도화가 시작되었으며, 2005년 각종학교로서의 인가(「초·중등교육법」 제60조의3), 그리고 2021년 「대안교육기관에 관한 법률」 제정을 통해 대안학교는 다양한 형태로 제도권 안에 편입되었다(김희용, 2006 ; 박상진, 2021). 특히 등록제의 도입은 기존의 인가 중심 제도보다 완화된 기준을 적용함으로써 다수의 미인가 대안학교를 법적 테두리 안으로 포함시키는 역할을 수행하였으며, 그 결과 많은 대안학교들이 ‘합법적 교육기관’으로 자리잡는 데 중요한 전환점을 제공하였다(박상진·이종철, 2022: 3). 이는 공교육 체제 외부에서 형성된 교육 수요와 실천이 제도 변화의 동인이 되었음을 보여준다는 점에서, 대안교육이 공적으로 인정되는 중요한 계기가 되었다고 평가할 수 있다(박남정, 2022).

그러나 이러한 제도화는 학교라는 기관의 지위를 인정하는 데에는 일정한 성과를 이루었지만, 그 교육을 담당하는 교사 전문성의 형성과 지원 체계는 이에 상응하는 수준으로 설계되지 못한 채 이루어졌다는 점에서 한계를 지닌다. 특히 교원 자격과 관련된 법령을 살펴보면, 「초·중등교육법」 제60조의3은 대안학교에 대해 교장·교감 자격 규정(제21조 제1항)의 적용을 제외하고 있으나, 교사 자격에 대해서는 여전히 일반 규정을 따르도록 하고 있다. 이에 따라 인가 대안학교의 경우 교사는 원칙적으로 교원자격증을 소지해야 하며, 「대안학교 설립·운영에 관한 규정」 제5조의2에 따라 필요한 교원 정원의 3분의 1 범위 내에서만 산학겸임교사 등을 통해 예외가 허용된다. 반면 「대안교육기관에 관한 법률 시행령」 제12조에 따르면 등록 대안교육기관의 교원은 교원자격증을 소지하지 않더라도 일정 수준의 학위와 실무경력 또는 이에 준하는 자격을 통해 임용될 수 있도록 규정되어 있다. 이러한 차이는 각 제도의 법적 지위와 학력인정 여부에 따라 형성된 것으로 볼 수 있다. 그러나 여기서 주목할 점은 교사 자격 기준의 차이 자체가 아니라, 그러한 기준이 대안교육이 요구하는 교사 전문성에 대한 논의와 설계에 근거하여 마련되었는가 하는 문제이다. 현재의 제도는 대안학교 교사에게 요구되는 전문성의 내용과 형성 방식에 대한 논의보다는 학교의 법적 성격에 따라 교사 자격 요건을 달리 규정하고 있다. 그 결과 대안교육을 수행하는 교사가 어떠한 전문성을 갖추어야 하는지에 대한 공통의 기준과 형성 체계는 여전히 충분히 제시되지 못하고 있다.

이와 같은 상황에 대해 김희용(2006)은 대안학교 제도화 초기 단계에서 이미, 기존 교원 양성 체계를 그대로 적용하는 것은 대안교육의 특수성과 부합하기 어렵다고 지적하였다. 그는 교사의 자율적 선발을 일정 부분 허용하는 대신 대안교육에 적합한 교사 재교육 체계를 강화할 필요가 있으며,

기존 교사 자격증 체계만으로는 대안교육의 전문성을 충분히 담보하기 어렵다는 점에서 별도의 교사 자격 체계를 모색할 필요성도 제기하였다. 이러한 논의는 이후 대안교육기관 등록제 도입 이후에도 여전히 해결되지 않은 과제로 남아 있으며, 대안교육의 제도화가 교사 전문성 체계의 설계로까지 충분히 이어지지 못했음을 보여주는 유효한 구조적 진단으로 이해될 수 있다.

2. 국가 교사상과 대안교육 교사상 간의 구조적 긴장

이러한 비대칭 구조는 국가 교원 양성 체계가 전제하고 있는 교사상과 대안교육이 요구하는 교사상 간의 근본적 차이에서 비롯된다. 앞서 II장에서 확인한 바와 같이, 국가 교원 양성 체계는 교사를 자격, 역량, 성과를 중심으로 규정하며, 교육과정을 충실히 실행하는 전문적 실천가로 이해한다. 이는 공교육의 안정성과 최소 전문성 확보라는 측면에서는 일정한 타당성을 지니지만, 교육의 목적과 인간 이해를 중심으로 구성되는 대안교육의 맥락과는 상이한 전제 위에 놓여 있다. 반면 III장에서 살펴본 대안교육은 공교육의 한계에 대한 문제의식에서 출발하여, 인간관, 공동체, 생명, 삶을 중심으로 교육을 재구성하며, 교사를 교육 철학과 가치의 실천자로 이해한다. 대안학교 교사는 신념과 실천의 일치로 바탕으로 교육과정을 자율적으로 구성하고, 학생의 전인적 성장과 공동체적 삶을 형성하는 과정에 참여하는 존재로 요구된다. 이러한 교사상은 교과 지식이나 수업 수행 능력을 중심으로 한 기능적 전문성 개념을 넘어, 소명의식, 정체성, 관계 형성 능력, 공동체 참여와 같은 요소를 포함하는 복합적 전문성 구조를 전제로 한다. 이러한 점에서 공교육의 교사를 양성하기 위해 설계된 기존 교원 양성 체계만으로는 대안교육이 요구하는 교사 전문성을 충분히 포괄하기 어렵다.

이와 같은 차이는 단순한 수준의 차이가 아니라 구조적 긴장을 형성한다. 국가의 교원 양성 체제가 전제하는 교사상이 제도적 기준과 직무 수행 능력에 기반한다면, 대안교육이 추구하는 교사상은 교육 목적과 가치의 구현을 중심으로 형성된다. 이러한 차이는 동일한 교원 양성 체계 안에서 두 교사상을 동시에 충족시키기 어렵게 만들며, 대안교육이 요구하는 교사 전문성이 기존 체계 안에서 충분히 형성되기 어려운 구조적 조건을 만들어낸다. 대안학교 교사 전문성에 대한 현장의 인식 역시 이러한 구조적 긴장을 분명하게 보여준다. 기독교학교교육연구소의 제4차 실태조사에 따르면, 기독교 대안학교에서 교사 선발 기준으로 가장 중요하게 고려되는 요소는 소명의식, 영성, 인성, 학교 이념에 대한 동의와 같은 가치적이고 존재적인 요소들이었으며, 교과 전문성은 그보다 낮은 순위에 위치하였다. 교원자격증 소지 여부 역시 교과 전문성보다 낮은 후순위 요소로 나타난 것으로 확인된다(박상진·이종철, 2022: 63). 이러한 제도적 구조는 실제 현장에서 더욱 뚜렷하게 드러난다. 동일 조사에 따르면 기독교 대안학교 교사의 교원자격증 소지 비율은 41.6%에 그치는 것으로 나타

났으며, 이는 인가 대안학교에서 요구되는 기준과 상당한 차이를 보인다(박상진·이종철, 2022: 65). 특히 교사 선발 기준에서 교원자격증의 중요도는 2016년 36점에서 2022년 13점으로 급격히 감소한 것으로 확인된다(박상진·이종철, 2022: 62-64). 이는 대안학교 교사 전문성에 대한 기준이 기존 공교육 중심의 자격 및 기능 중심 체계와는 근본적으로 다른 방향으로 재구성되고 있음을 보여준다. 이와 같은 결과는 단순한 인식의 차이를 넘어, 대안교육 현장이 요구하는 교사 전문성 기준과 현 교원 양성 체제의 제도적 기준 사이에 구조적 불일치가 존재함을 시사한다. 실제로 교원자격증이 반드시 대안교육의 질을 담보하지 않는다는 인식이 현장에서 공유되고 있으며, 교사 자격증 소지 여부보다 해당 교사가 학교의 교육과정을 실제로 구현할 수 있는지가 더 중요한 기준으로 작동하고 있다는 점이 연구를 통해 해석된다(박상진·이종철, 2022: 65). 또한 교사 양성과 관련된 연구들 역시 이러한 긴장을 확인시켜 준다. 기존 교원 양성 체계는 공교육을 전제로 설계되어 있기 때문에, 공교육의 한계를 인식하며 출발한 대안교육이 요구하는 전문성과 다양성을 충분히 포괄하기 어렵다는 지적이 지속적으로 제기되고 있으며, 대안교육의 특수성을 반영한 별도의 교사 양성 체계와 재교육 시스템의 필요성이 강조되고 있다(장유정, 2025 ; 김성천, 2020).

이와 함께 대안학교 교사의 전문성은 복합적이며 관계적이고 실천적인 성격을 지닌다. 교과 전문성뿐만 아니라 관계 형성 능력, 소명의식, 정체성 등이 중요한 요소로 작용하며, 이러한 전문성은 교사의 자기 성찰과 공동체적 학습, 자율성과 책임이 결합된 교육 환경 속에서 형성되는 것으로 나타난다(이은실, 2020). 특히 태도 역량과 협력적 관계 형성 능력은 교사 효능감에 중요한 영향을 미치는 요소로 확인되며, 이는 대안학교 교사 전문성이 단순한 기능적 역량을 넘어서는 특성을 지님을 보여준다(강성구, 2021). 물론 교사 정체성과 교사 주체성, 교육의 목적에 대한 성찰은 최근 공교육 교사 전문성 논의에서도 점차 중요하게 다루어지고 있다. 그러나 현행 교원양성체제는 여전히 자격과 역량 중심으로 운영되고 있으며, 이러한 요소들은 제도적으로 충분히 반영되지 못하고 있다. 반면 대안학교에서는 교사의 정체성, 소명, 교육철학이 교사 전문성의 부가적 차원이 아니라 교육의 목적과 실천을 규정하는 핵심 요소로 기능한다는 점에서 차이가 존재한다. 나아가 미래형 대안교육 논의에서도 이러한 전문성 요구는 더욱 확장되고 있다. 학생 맞춤형 교육과정, 지역사회 연계 교육, 실생활 중심 교육과정, 기술 기반 학습 환경 등을 고려한 새로운 교사 역량이 요구되며, 통합적 학습 경험 설계 능력, 협업 능력, 윤리적 판단 능력 등이 강조되고 있다(이길재·김지선·박태양, 2022). 그러나 이러한 변화된 요구에도 불구하고, 현행 교사양성 교육은 여전히 이론 중심, 지식 전달 중심, 현장 연계 부족 등의 한계를 지니고 있는 것으로 인식되고 있다(박민정·최임숙, 2022).

이와 동시에 대안학교 교사 양성과 재교육 체계의 미비 역시 지속적으로 지적되고 있다. 교원자격증 미보유 교사의 존재, 전공과 담당 교과와의 불일치, 초임 교사 교육의 부족 등은 대안학교 교사

의 전문성이 체계적으로 형성되지 못하고 있음을 보여주는 사례이며, 이를 개선하기 위한 교사교육 프로그램 및 제도적 지원의 필요성이 강조되고 있다(황규석, 2021). 이러한 문제는 기독교대안학교 교사교육 실태를 분석한 연구에서도 동일하게 확인된다. 이종우(2013)는 대안학교의 양적 확대에 비해 전문성을 갖춘 교사의 확보가 이루어지지 못하고 있으며, 특히 대안교육의 특성에 부합하는 체계적 교사양성교육이 거의 이루어지지 않고 있다는 점을 중요한 한계로 지적한다. 이는 교사 전문성 형성이 개별 교사의 경험과 헌신에 의존하는 구조에 머물러 있음을 보여주는 것으로, 제도적 차원의 양성 및 재교육 체계가 부재함을 시사한다.

한편 기독교 대안학교의 경우 영성, 인성, 지성을 갖춘 소명 있는 교사를 양성하는 것을 목표로 하여 교사 자격 인증 프로그램이나 고등교육기관 중심의 양성 모델이 부분적으로 운영되고 있으나, 이는 체계적 제도라기보다 보완적 시도에 머물러 있다(Sinai Chung, 2022 ; 장유정, 2024). 또한 교사 공동체와 협력적 학습 구조는 교사 전문성 향상에 중요한 역할을 수행하지만, 이러한 구조 역시 제도적으로 충분히 지원되지 못하고 있는 것으로 나타난다(이정미, 2015 ; 변소영, 2019). 결과적으로 대안학교 교사 전문성은 요구 수준에 비해 이를 체계적으로 형성하고 지속적으로 발전시킬 수 있는 기반이 부족한 상태에 놓여 있다고 할 수 있다.

결국 국가 교원 양성 체계가 전제하는 교사상과 대안교육이 요구하는 교사상은 서로 다른 교육 목적과 전문성 기준 위에 형성되어 있으며, 이로 인해 두 체계 사이에는 구조적으로 해소되기 어려운 긴장이 존재한다. 이러한 긴장은 단순한 차이를 넘어, 대안교육이 요구하는 교사 전문성이 기존 교원 양성 체계 안에서 제도적으로 형성되기 어려운 구조적 한계를 드러낸다. 나아가 이는 대안교육이 요구하는 교사 전문성을 형성하고 지속적으로 지원할 수 있는 제도적 기반이 충분히 마련되어 있지 않음을 의미하며, 교사 전문성 문제를 개별 교사의 역량 차원이 아니라 교육 제도와 교원 양성 체계 전반의 구조적 문제로 재검토할 필요성을 제기한다.

V. 대안학교 교사 전문성 형성을 위한 교사양성 체계의 모색

대안학교 교사 전문성 형성과 관련된 논의는 기존 교원 양성 체계만으로는 이를 충분히 설명하거나 지원하기 어렵다는 점을 보여준다. 특히 대안교육이 공교육의 한계에 대한 문제의식에서 출발하여 서로 다른 교육 목적과 철학을 기반으로 전개되어 왔다는 점에서, 공교육 교사를 양성하기 위해 설계된 기존 체계를 단순히 확장하는 방식으로는 대안학교 교사 전문성을 형성하는 데 근본적인 한계를 지닌다.

더 나아가 대안학교는 단일한 교육모형이 아니라 다양한 교육적 지향과 실천 방식이 공존하는 영역이라는 점에서, 모든 대안학교를 포괄할 수 있는 하나의 획일적 교사양성체계를 설계하는 것 또한 현실적으로 어렵다. 대안학교가 지닌 교육철학과 목적이 근본적으로 상이하다면, 그 교육을 수행하는 교사에게 요구되는 전문성 역시 동일할 수 없기 때문이다. 이에 본 장에서는 대안학교 교사양성의 방향을 제안함에 있어, 이러한 다양성을 전제로 하되 교육 목적과 이념이 분명한 특정 유형에 주목하고자 한다. 특히 이종태(2002)가 제시한 고유이념형 대안학교를 중심으로, 그 중 하나의 사례로서 기독교 대안학교 교사양성 과정의 방향을 제시하고, 이를 대학 현장에 적용할 수 있는 방안을 함께 모색하고자 한다.

1. 대안학교 유형의 다양성과 교사양성의 한계

대안교육은 동일한 문제의식에서 출발하였음에도 불구하고, 무엇을 기존 교육의 한계로 인식하고 어떠한 대안을 제시하는가에 따라 다양한 형태로 전개되어 왔다. 이에 따라 대안학교는 법적 지위, 교육제도와와의 관계, 그리고 교육철학과 가치 지향에 따라 여러 유형으로 존재하며, 각기 서로 다른 교육 목적과 실천 방식을 지닌다(강대중, 2010 ; 김성경·최윤정, 2025). 이종태(2002)는 대안학교를 자유학교형, 생태학교형, 재적응학교형, 그리고 고유이념형으로 구분하며, 이들 유형이 각기 다른 교육철학과 인간관에 기초하고 있음을 지적한다.

이처럼 대안학교가 지향하는 교육철학과 목적이 근본적으로 다르다는 점은 교사 전문성 역시 단일한 기준으로 규정될 수 없음을 의미한다. 각 유형이 요구하는 교사의 역할과 역량이 상이하기 때문에, 동일한 기준과 절차로 설계된 교사양성체계로는 이러한 다양성을 충분히 포괄하거나 대응하기 어렵다. 즉, 공교육 교사를 양성하기 위해 설계된 기존 교원 양성 체계뿐만 아니라, 대안학교 전체를 대상으로 하는 단일한 교사양성체계 역시 대안교육의 본질적 특성과 충돌할 수밖에 없는 구조적 한계를 지닌다.

이러한 관점에서 볼 때, 대안학교 교사를 위한 공식적인 양성 체계가 부재한 상황을 고려하면, 모든 유형을 포괄하는 단일한 교사양성 모델을 제시하기보다는 교육 목적과 철학이 비교적 명확하게 드러나는 특정 유형을 중심으로 그 방향을 모색하는 것이 보다 적절하다. 특히 이종태(2002)가 제시한 유형 가운데 고유이념형 대안학교는 특정한 사상이나 종교, 철학적 신념에 기반하여 교육의 목적과 방향을 비교적 분명하게 설정하고 있다는 점에서 주목할 필요가 있다.

고유이념형 대안학교는 교육의 목적과 가치가 명확하게 규정되어 있기 때문에, 교사에게 요구되는 전문성 역시 보다 구체적으로 설정될 수 있다. 이는 교사양성의 내용과 방식이 교육 목적과 직접

적으로 연결되어 설계될 수 있음을 의미하며, 교사 전문성을 단순한 기능적 역량의 집합이 아니라 특정한 교육철학을 구현하는 실천적 능력으로 이해하게 한다.

이러한 점에서 본 연구는 고유이념형 대안학교의 한 사례로서 기독교 대안학교에 주목하고자 한다. 기독교 대안학교는 기독교 신앙과 세계관을 교육의 중심에 두고 교육과정과 교수·학습 전반을 이를 기반으로 재구성한다는 점에서 교육 목적과 이념이 비교적 분명하게 드러나는 유형에 해당한다. 따라서 기독교 대안학교 교사양성은 교육철학, 신앙, 삶의 실천이 통합된 형태의 전문성을 형성하는 과정을 포함하게 되며, 이는 기존 교원 양성 체계와는 구별되는 특징을 지닌다.

물론 이러한 논의는 기독교 대안학교만의 특수한 사례를 일반화하려는 시도가 아니다. 오히려 본 연구는 대안학교의 유형적 다양성을 고려할 때 모든 대안학교를 포괄할 수 있는 단일한 교사양성 체계를 설계하는 것은 현실적으로 어렵다고 본다. 따라서 기독교 대안학교를 사례로 선택한 이유는 그것이 대안학교 전체를 대표하기 때문이 아니라, 교육 목적과 철학이 비교적 분명하게 드러나는 유형으로서 교육 목적에 기반한 교사양성 체계가 어떠한 방식으로 설계될 수 있는지를 구체적으로 탐색하기 위함이다. 이러한 점에서 본 연구가 제안하는 기독교대안학교 교사양성 과정은 대안학교 전체에 적용되는 보편적 모델이라기보다, 목적 기반 교사양성 체계의 하나의 사례로 이해될 필요가 있다.

2. 기독교 대안학교 교사양성 과정 제안

기독교 대안학교 교사양성 과정의 필요성은 관련 연구들을 통해 지속적으로 제기되어 왔다. 예비 교사교육과 관련된 초기 연구에서는 기독교 대안학교 교사의 전문성이 단순한 교과 지식이나 교수 기술에 국한될 수 없으며, 기독교교육학 개론, 기독교 세계관, 기독교 교육방법론과 같은 이론 과목과 더불어 인간관계 훈련, 학생 상담, 영성 훈련 등 인격적·영적 형성을 포함하는 교육과정이 필요하다는 점이 제안되었다(이종우, 2013). 이는 기독교 대안학교 교사 전문성이 신앙, 인격, 관계 능력까지 포함하는 복합적 성격을 지님을 초기부터 지적한 것으로 볼 수 있다. 이후 프로그램 중심의 연구에서는 이러한 전문성을 실제로 구현하기 위한 보다 구체적인 방향이 제시된다. 기독교 세계관에 기초한 교육과정 재구성, 실제 수업 운영, 그리고 현장 기반 피드백을 통해 신앙, 전문성, 현장성을 통합하는 실천 중심의 교사교육이 필요하다는 점이 강조되었으며, 이는 교사 전문성이 이론과 실천이 결합된 통합적 과정 속에서 형성되어야 함을 보여준다(장유정, 2025). 나아가 장기적 관점에서는 기독교 대안학교 교사를 체계적으로 양성하기 위한 전문 사범대학 또는 고등교육기관의 필요성 또한 제기되고 있다(Sinai Chung, 2022). 이러한 논의들은 기독교 대안학교 교사양성이 더 이상 개

별 학교나 교사의 자발적 노력에 의존할 수 없는 단계에 이르렀으며, 제도적 차원의 체계 구축이 요구된다는 점을 공통적으로 보여준다.

그러나 현재까지 기독교 대안학교 교사양성을 위한 공식적이고 통합적인 체계는 충분히 마련되어 있지 않은 상태에 머물러 있다. 이러한 문제의식 속에서 기독교 대안학교 교사양성을 위한 공동 노력의 필요성이 대두되는 가운데, 최근 기독교 대안학교 관련 연구소와 기독교교육(학)과가 개설된 신학대학들이 협력하여 기독교 대안학교 교사를 양성하기 위한 교사 양성 과정을 모색하는 공동 연구가 진행되고 있다. 이러한 논의는 단순한 이론적 제안에 머무르는 것이 아니라, 일부 대학에서 이미 운영되고 있는 교사양성 프로그램과 현장의 요구를 바탕으로 이루어지고 있다는 점에서 의미를 지닌다. 특히 관련 기관과 대학들은 기독교 대안학교 교사에게 요구되는 전문성과 자격 기준을 체계화하기 위한 방안을 함께 모색하고 있으며, 이는 향후 기독교 대안학교 교사양성의 제도적 기반을 마련하기 위한 시도로 이해할 수 있다.

기독교교육(학)과의 교육은 하나님의 교육을 교육의 원안으로 이해하고, 교육의 본질을 신학적·교육학적으로 탐구하는 공통의 토대를 공유하고 있으며, 교사의 모델이신 예수 그리스도의 교육 방식에 근거한 교육의 실재를 탐구하고 실천하도록 하는 데 초점을 두고 있다. 또한 “모든 진리는 하나님의 진리”라는 전제 위에서 다양한 학문적 지식을 신앙과 통합하여 해석하고 가르치는 훈련을 수행한다는 점에서, 기독교 대안학교가 요구하는 교사 전문성—곧 소명, 정체성, 그리고 세계관에 근거한 교육 실천 능력—을 형성하는 데 중요한 기반을 제공한다. 더 나아가 이러한 교육은 단순한 지식 전달을 넘어, 공동체적 삶 속에서 신앙과 배움을 통합적으로 살아내는 실천 능력을 강조한다는 특징을 지닌다. 이는 예수 그리스도의 교육이 삶과 공동체 속에서 이루어졌다는 점에 근거하여, 모든 교육활동이 공동체적 관계와 실제 삶의 맥락 속에서 이루어지도록 함으로써 학습자에게 자연스럽게 형성되는 능력으로 이해될 수 있다.

다만 이러한 교육은 교과 내용에 대한 전문성을 충분히 확보하는 데에는 일정한 한계를 가질 수 있다. 이에 본 연구에서 소개하는 교사양성 과정은 대학의 기독교교육학적 기반 위에 연수원 프로그램을 연계하는 방식으로 이러한 한계를 보완하고자 한다. 이 과정은 단순한 교육과정 이수 중심을 넘어, 교육 철학을 포함한 포트폴리오와 면접을 통해 교사로서의 정체성과 소명, 그리고 전문성을 종합적으로 확인하는 평가 체계를 포함한다. 아울러 기존 교사양성에서 지적되어 온 현장성 부족 문제를 보완하기 위해 현장 실습과 교육봉사를 강화함으로써, 신앙과 교육철학, 그리고 실제 교육 수행 능력이 통합된 형태의 교사 전문성을 형성하고자 한다.

이와 같은 시도는 기존 교원 양성 체계가 지닌 한계를 넘어, 기독교 대안학교 교사 전문성의 핵심 요소인 정체성, 소명, 그리고 실천적 전문성을 통합적으로 형성하려는 노력으로 이해될 수 있다. 특

히 이러한 논의는 단순한 이론적 제안에 머무르는 것이 아니라, 실제 대학 현장에서 운영되고 있는 교사양성 프로그램과 기독교 대안학교 교사양성 체계 구축을 위한 최근의 공동 연구를 바탕으로 구체화되고 있다는 점에서 의미를 지닌다. 이에 본 연구에서는 이러한 논의와 실제 운영 사례를 참고하여, 대학 현장에서 적용 가능한 기독교 대안학교 교사양성 과정의 구체적 구성과 운영 방향을 다음과 같이 제안하고자 한다. 앞서 논의한 바와 같이 기독교 대안학교 교사양성은 신앙적 정체성, 교육철학, 그리고 실제 수업 수행 능력이 통합된 형태로 이루어질 필요가 있다. 이러한 방향은 실제 교육과정으로 구현될 수 있으며, 본 연구에서는 한 신학대학(K대학)의 기존 운영 사례를 토대로 이를 일반화하여 제안하고자 한다. K대학은 이미 기독교 대안학교 교사양성을 위한 교육과정을 운영해 왔으며, 최근 논의되고 있는 교사양성 체계의 방향과도 상당 부분 접점을 형성하고 있다는 점에서 사례로서의 의미를 지닌다.

K대학의 기독교 대안학교 교사양성을 위한 교육과정은 기독교교육 관련 전공필수, 신앙 형성을 위한 신학 BASIC, 기독교 대안교육 전공과 이를 심화하기 위한 선택 과정 중심으로 구성되어 있다. 이러한 구성은 기독교 대안교육이 지향하는 교육 목적과 철학을 반영하는 동시에, 현행 교원자격 무시험 검정 기준의 구성 요소와도 일정 부분 정합성을 갖도록 설계되었다. 구체적으로 전공 영역에서는 교과교육을, 교직 영역에서는 교직이론, 교육실습을 포함하며, 교직 적성·인성검사, 응급처치 및 심폐소생술, 성인지 교육과 같은 기타 요건과도 연계될 수 있는 구조를 지닌다. 이러한 구성

표 1. K대학 기독교대안학교 교사 양성 과정

전공필수	신학 BASIC(MD)	기독교대안교육(MD)	전공선택
§ 기독교교육개론 § 연령별기독교교육 § 기독교가정생활교육 § 교육목회론 § 교회교육론 § 성인교육론 § 교육실천 I, II	§ 구약성서개론 § 신약성서개론 § 조직신학개론 § 교회사개론	§ 교육철학 § 기독교대안교육 § 교육심리 § 교육공학 § 생활지도와상담 § 기독교세계관으로 교과바라보기 § 대안교육현장세미나 § 대안교육현장실습	§ 미래사회과기독교교육 § 기독교교육과정탐구 * 교육학개론 * 기독교세계관으로 교과가르치기
기독교대안학교 교사 양성과정 수료증 필수요건 RGKE 동아리 1년 이상 필수 참여 교육철학 에세이 제출			
성인지교육, 교직인적성검사, 응급처치 및 심폐소생술교육 이수			

*전공선택과목이나 기독교대안학교 교사 양성과정의 학생은 필수로 수강하여야 함

은 국가가 요구하는 교사 전문성 기준과의 접점을 형성하면서도, 기독교 세계관에 근거한 교과 해석과 교육 실천, 그리고 신앙과 삶의 통합이라는 기독교 대안교육의 지향성을 교육과정 전반에 반영한다는 점에서 의의를 지닌다.

특히 K대학의 교육과정은 ‘기독교 세계관으로 교과 바라보기’와 ‘기독교 세계관으로 교과 가르치기’와 같은 교과 통합 과목을 중심으로, 교과 지식을 신앙에 근거하여 재구성하고 실제 수업으로 구현하는 역량을 강조한다. 더 나아가 비교과 프로그램인 RGKE(Restoring God’s Kingdom in Education) 활동을 통해 예비교사들은 실제 대안학교 현장에서 방과후 수업을 설계 및 운영하고, 그 과정을 반복적으로 성찰하며 개선하는 경험을 축적한다. 이는 교과 내용의 재구성, 수업 설계, 실행, 피드백에 이르는 전 과정을 경험하게 함으로써 교사 전문성을 이론이 아닌 실천 속에서 형성하도록 한다는 점에서 중요한 의의를 지닌다. 이러한 구조는 신앙과 교육철학이 실제 교육 행위 속에서 구현되도록 함으로써, 기독교 대안교육이 지향하는 교육의 본질을 교사양성 과정 안에 직접적으로 반영한다.

이러한 교육과정 구성과 운영 방식은 교사양성 과정이 단순한 교과 이수 체계를 넘어, 교육 철학과 실제 수업 수행 능력을 통합적으로 형성하는 구조로 설계되어 있음을 보여준다. 다만 이러한 과정은 교과 전문성의 체계적 확보 측면에서 일정한 한계를 가질 수 있다. 특히 현행 교원자격 체계에서 요구되는 전공 50학점 중 기본이수 21학점 이상을 충족하는 문제는 신학대학 단일 체계만으로 해결하기 어려운 부분이다. 이에 본 연구는 신학대학과 종합대학 간의 연계를 통한 전공 전문성 보완 방안을 제안한다. 이는 교원양성체제 발전방안에서 제시된 바와 같이 교원양성기관과 종합대학 간 협력을 통해 교과 전문성을 강화하려는 정책적 방향과도 맥을 같이한다(교육부, 2021). 구체적으로는 신학대학이 기독교 세계관과 교육철학, 교사 정체성 형성을 담당하고, 종합대학이 교과 전공 지식의 심화를 담당하는 이중 구조를 통해 교사 전문성을 균형 있게 형성할 수 있다. 이와 더불어 연수원 프로그램을 병행하여 교과 전문성 부족을 보완하는 방식도 함께 고려될 수 있다. 연수원은 교과별 심화 과정과 현장 적용 중심 교육을 제공함으로써, 대학 교육과정에서 형성된 세계관과 교육철학이 실제 교과 수업으로 구현될 수 있도록 지원하는 역할을 수행할 수 있다. 이러한 방식은 단순한 학점 이수 중심의 자격 획득을 넘어, 교사의 정체성과 소명, 그리고 실제 수업 수행 능력을 통합적으로 평가하는 포트폴리오와 면접 중심의 평가 체계와 결합될 때 더욱 효과적으로 작동할 수 있다.

나아가 최근 교원양성체제 개편 논의에서 제기되고 있는 자격체계의 유연화와 양성경로의 다양화는 단일한 교원양성체제로는 다양한 교육 수요를 충분히 반영하기 어렵다는 문제 인식을 반영한다. 그러나 이러한 논의는 주로 양성 규모와 경로의 조정에 머무르고 있으며, 특정 교육 목적과 철

학에 기반한 교사 전문성 형성 체계에 대해서는 충분히 다루지 못하고 있다(교육부, 2021). 이에 본 연구는 이러한 정책적 논의를 확장하여, 교육 목적에 기반한 교사양성 경로의 다양화를 하나의 대안으로 제시하고자 한다. 구체적으로는 교사양성 경로를 단일한 방식으로 한정하기보다, 서로 다른 출발점을 가진 복수의 경로를 통해 전문성을 형성하는 방식이 가능하다. 하나의 경로는 학부 단계에서 교과 전공을 중심으로 전문 지식을 형성하고, 대학원 단계에서 기독교교육학적 교육관과 세계관, 그리고 교사로서의 소명을 심화하는 방식이며, 반대로 학부 단계에서 기독교교육을 통해 교육의 본질과 방향성을 형성하고, 대학원 단계에서 교과 전문성을 보완하는 경로 또한 가능하다. 다만 이러한 복수 경로는 현행 교원양성체제 안에서 그대로 구현되기에는 구조적 제약을 지닌다. 현재의 자격 체계는 학부 단계의 전공과 교직 이수를 중심으로 설계되어 있기 때문에, 기독교교육을 학부에서 이수한 경우 교과 전문성을 보완하기 위한 교육대학원 진입이 제한되는 문제가 존재하며, 반대로 일반 대학원에서 교과와 관련한 학문을 전공을 이수하는 경우에도 해당 과정이 교원자격 취득과 직접적으로 연계되지 않는다는 구조적 한계가 나타난다. 그럼에도 불구하고 이러한 이중 경로 구조는 교사 전문성을 단순한 자격 요건 충족이 아니라, 신앙과 세계관, 교과 전문성, 그리고 교육 실천이 통합된 형태로 형성할 수 있는 가능성을 제시한다는 점에서 의미를 지닌다. 따라서 교사양성 경로의 다양화는 단순한 제도 조정의 문제가 아니라, 교육 목적에 기반한 교사 전문성 형성 체계를 새롭게 재구성하기 위한 중요한 과제로 이해될 필요가 있다.

이와 같은 제안은 기존 교원 양성 체계가 지닌 한계를 넘어, 기독교 대안학교 교사 전문성의 핵심 요소인 정체성, 소명, 그리고 실천적 전문성을 통합적으로 형성하려는 시도로 이해될 수 있다. 특히 신학대학-종합대학-연수원 간의 연계를 통해 교과 전문성과 신앙적 세계관, 그리고 교육 실천 능력을 함께 형성하는 다층적 구조는, 국가적 기준과의 정합성을 일정 수준 확보하면서도 기독교 대안교육이 지향하는 교육 목적을 실제로 구현할 수 있는 교사를 양성하는 현실적 대안으로 기능할 수 있다.

VI. 결론

본 연구는 대안학교의 제도적 인정 이후에도 교사 전문성 형성에 대한 국가적 설계가 충분히 마련되지 않았다는 문제의식에서 출발하여, 국가 교원 양성 체계가 전제하는 교사상과 대안교육이 요구하는 교사상 간의 구조적 간극을 분석하고, 그에 따른 정책적 과제를 도출하고자 하였다. 분석 결과, 국가 교원 양성 체계는 교사의 전문성을 자격, 역량, 성과 중심의 기능적 기준으로 규정하는 반

면, 대안학교는 교육의 목적과 철학, 공동체적 삶, 관계 중심의 교육을 실천할 수 있는 교사를 요구하고 있음을 확인하였다. 이러한 차이는 단순한 수준의 차이가 아니라 제도적으로 해소되기 어려운 구조적 긴장을 형성하며, 그 결과 대안학교의 제도화 이후 교사 전문성 형성 체계의 공백이 발생하고 있음을 확인할 수 있었다.

한편 최근 기독교학교교육연구소와 목회데이터가 공동으로 실시한 조사 결과는 대안학교 교육이 교육적 성과의 측면에서 의미 있는 결과를 보이고 있음을 시사한다. 해당 조사에서 만족 비율은 ‘만족+매우 만족’ 응답을 합산한 값으로 제시되는데, 학생 만족 비율은 일반학교 53%(매우 만족 16.6%)에 비해 대안학교는 72%(매우 만족 38%)로 나타났으며, 학부모 만족 비율 역시 일반학교 38%(매우 만족 5.8%)에 비해 대안학교는 91%(매우 만족 65.6%)로 매우 높은 수준을 보였다(기독교학교교육연구소·목회데이터연구소). 이러한 결과는 대안학교가 단순한 대안적 시도를 넘어, 학습자와 학부모의 경험 차원에서 높은 교육적 만족을 형성하고 있음을 보여주는 하나의 지표로 이해할 수 있다. 그러나 이러한 성과에도 불구하고, 이를 안정적으로 지속하고 확장하기 위한 제도적 지원은 충분히 이루어지지 못하고 있다. 특히 대안학교 교사가 요구받는 높은 수준과 다층적 성격을 지닌 전문성을 형성하고 지원하기 위한 체계적 장치는 여전히 미비한 상태에 머물러 있다. 이는 대안학교의 제도적 인정이 교사 전문성 체계의 설계로까지 충분히 이어지지 못했음을 보여주는 것으로, 정책적 차원의 보완이 요구되는 지점이라 할 수 있다.

이에 본 연구는 대안학교 교사양성에 있어 단일한 보편적 모델이 아니라 교육 목적에 기반한 전문성 형성 체계가 필요함을 주장하며, 그 사례로 기독교 대안학교 교사양성 과정의 방향을 제안하였다. 특히 신학대학, 종합대학, 연수원이 연계된 다층적 구조와 학부와 대학원을 통한 복수의 교사양성 경로는, 국가적 기준과의 정합성을 일정 부분 확보하면서도 대안교육의 본질적 목적을 구현할 수 있는 현실적 대안으로 기능할 수 있음을 확인하였다.

결국 대안학교 교육의 질적 성장은 교사 전문성과 불가분의 관계에 있으며, 대안교육이 보여주고 있는 교육적 성과를 지속적으로 확장하기 위해서는 교사양성 및 재교육 체계에 대한 정책적 지원이 필수적이다. 따라서 향후 정책은 교원 양성 규모나 경로 조정에 머무르지 않고, 교육 목적과 철학에 기반한 교사 전문성 형성 체계를 설계하고 지원하는 방향으로 나아갈 필요가 있다. 이는 대안학교를 포함한 다양한 교육 형태가 공교육 체제 안에서 건강하게 공존하고 발전할 수 있는 기반을 마련하는 데 중요한 과제가 될 것이다.

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

참고문헌

- 강대중 (2010). **대안학교는 학교가 아니다**. 하이시습.
- 교육부 (2021). **초·중등 교원양성체제 발전방안**. 교육부.
- 교육부 (2024). **2024 대안교육기관 실태조사: 교원, 학생 및 학부모 실태조사**. 교육부.
- 교육부 (2025). **2024년 자체평가 결과보고서(주요정책 부문)**. 교육부.
- 교육부 (2025). **2025년도 교원자격검정 실무편람**. 교육부.
- 기독교학교교육연구소, 목회데이터연구소 (2026). **기독교대안학교와 일반학교 학교만족도 비교 조사 연구 결과 발표**. 발표자료: 2026년 4월 16일. 경신중고등학교 언더우드기념관.
- 김동심·정수인 (2017). 공립 대안학교 교사와 일반학교 교사의 소진, 임파워먼트 및 직무만족도 비교. **한국교육문제연구**, 35(3), 151-177.
- 김명자 (2015). 기독교대안학교 교사의 교육체험에 대한 질적 연구: Max Van Manen의 해석학적 현상학을 중심으로. **기독교교육정보**, 47, 55-87.
- 김선영·소경희 (2014). 교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색. **아시아교육연구**, 15(4), 55-79.
- 김성경·최윤정 (2025). 키워드 네트워크 분석을 활용한 국내·외 대안 교육 및 대안학교 연구동향 분석. *Journal of Educational Studies*, 56(1), 27-57.
- 김우인 (2021). **한국 대안학교 영어교사들의 교사신념과 교수행위**. 석사학위논문. 한국외국어대학교.
- 김성천 (2020). 기독교대안학교 교사 양성과 재교육 시스템의 변화 방향. **신앙과 학문**, 25(3), 35-75.
- 김혜진·김혜자 (2025). TALIS 2024 결과분석: 교사의 다차원적 전문성과 지원 과제. **KEDI 연구 브리프**, 24. 한국교육개발원.
- 김희용 (2006). 대안학교의 제도화 과정과 법제화 방향에 관한 논의. **교육사상연구**, 19, 45-66.
- 대한민국 (2021). **대안교육기관에 관한 법률**(법률 제20664호).
- 대한민국 (2024). **교원자격검정령**(대통령령 제 34925호, 2024. 10. 2. 일부개정).
- 대한민국 (2026). **교원자격검정령 시행규칙**(교육부령 제379호, 2026. 3. 27. 일부개정).
- 대한민국 (2026). **초중등교육법**(법률 제21580호, 2026. 4. 28. 일부개정).
- 박남정 (2022). 공교육 측면에서 바라본 「대안교육기관법」 제정의 의미와 향후 과제. **교육문화연구**, 28(4), 83-102.
- 박민정·최임숙 (2022). 4차 산업혁명 시대를 위한 교사역량 및 교사양성교육에 대한 예비교사의 요구 분석: A대학 사례를 중심으로. **열린교육연구**, 30(5), 71-93.
- 박상진 (2006). **기독교학교교육론**. 예영커뮤니케이션.
- 박상진 (2015). 인구 전망에 따른 기독교학교의 미래 분석. **장신논단**, 47(1), 317-350.

- 박상진 (2021). '대안교육기관에 관한 법률' 제정의 의미와 향후 과제. **장신논단**, 53(1), 329-354.
- 박상진·이종철 (2022). **기독교대안학교의 미래를 고민하다: 제4차 기독교대안학교 실태조사**. 씬이있는 교육.
- 배지현·박소영·안광제 (2013). **학교교육과정 편성·운영 개선을 위한 연구: 대안학교(학력인정) 교육과정을 중심으로**. 교육부.
- 변소영 (2019). **교사 신념에 근거한 대안학교 과학교과 운영에 관한 질적 연구**. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 송순재 (1997). 공교육과 대안학교운동. **신학과세계**, 33, 233-263.
- 양승훈 (1999). **기독교적 세계관**. CUP.
- 양태승 (2024). **대안학교 교사 공동체와 소통에 관한 연구: 교육철학 공유 과정을 중심으로**. 석사학위논문. 경인교육대학교.
- 이길재·김지선·박태양 (2022). 제도권 내 미래형 대안교육의 방향성 탐색. **교육행정학연구**, 40(1), 141-162.
- 이동엽·김혜진·이주연 (2024). 교원 자격제도의 진단과 개선 방안. **KEDI 연구 브리프**, 22, 한국교육개발원.
- 이병곤 (2023) 대안교육 현장의 교육철학. **대안교육 20년을 말한다**. 민들레.
- 이은실 (2020). 기독교 대안학교 교사들이 인식하는 교사 전문성의 의미와 성장 방식. **기독교교육정보**, 63, 183-219.
- 이정미 (2015). 기독교대안학교 교사공동체의 집단적 수업성찰 사례연구. **기독교교육정보**, 47, 231-263.
- 이종우 (2013). 한국 기독교대안학교의 교사교육 실태분석 및 활성화 방안. **기독교교육정보**, 37, 159-200.
- 이종철·임고운 (2023). 대안학교 학부모와 교사의 상호 인식과 관계 특징: 한 종교계 미인가 대안학교의 사례를 중심으로. **학부모연구**, 20(1), 53-80.
- 이종태 (2002). **대안교육과 대안학교**. 민들레.
- 이종태 (2013). 대안교육에 대한 소고. **교육비평**, 32, 8-110.
- 장유정 (2024). 신앙을 통합한 가르침: 새로운 접근의 필요. **생명과 말씀**, 39, 119-158.
- 장유정 (2025). 대안학교 교사양성의 새로운 모색: 방과후 교육과정 연계를 통한 현장기반 프로그램 제안. **기독교교육정보**, 87, 151-193.
- 조진영 (2018). **초등학교 교사의 자율성에 관한 질적 연구**. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 한국교육개발원 (2023). **6주기 교원양성기관 역량진단 편람(일반대학용)**. 한국교육개발원.
- 한그루 (2019). **대안 교육의 지속가능한 발전을 위한 지역사회 협력 방안 탐색 연구**. 석사학위논문. 한국외국어대학교.

- 한병선 (2006). 한국의 대안교육 성과와 과제. **한국사진지리학회지**, 16(1), 61-67.
- 한성중 (2020). 대안학교에 근무하는 국어교사 이야기. **함께 여는 국어교육**, (139), 148-161.
- 허가람·성열관 (2023). 일반학교를 경험한 학생들의 중·고 통합 공립 대안학교 선택 이유와 학교생활 경험 분석. **교육학연구**, 61(6), 379-409.
- 허창수 (2021). 한국 대안교육의 교육철학으로서의 비판교육학 논의. **한국콘텐츠학회논문지**, 21(7), 477-387.
- 현병호 (2001). 대안교육의 의의와 현황 그리고 전망. **진보평론**, (10), 101-123.
- 황규석 (2004). **기독교 대안학교의 운영 및 실태분석에 관한 연구**. 석사학위논문. 총신대학교.
- 황규석 (2021). **기독교대안학교 교사교육 실태분석 및 개선방안**. 석사학위논문. 성결대학교.
- Sinai Chung (2022). Nurturing Christian School Educators. *Journal of Christian Education & Information Technology*, 42, 95-121.

대안학교 제도화 이후 교사 전문성의 구조적 공백과 교사양성 체계 모색: 기독교대안학교 사례를 중심으로

Structural Gaps in Teacher Professionalism and the Reconfiguration of Teacher Education Following the Institutionalization of Alternative Schools: Focusing on the Case of Christian Alternative Schools

장유정 (한국침례신학대학교)

논문초록

본 연구는 대안학교의 제도적 인정 이후에도 교사 전문성 형성에 대한 국가적 설계가 부재하다는 문제의식에서 출발한다. 이를 위해 국가 교원 양성 체계를 구성하는 「교원자격검정령」, 교원 전문성 기준, 교원양성기관 평가 체계 및 관련 정책 담론을 분석하여, 국가가 전제하는 교사상을 도출하였다. 분석 결과, 국가 교원 양성 체계는 교사의 전문성을 자격 기준과 이수 요건, 수행 역량을 중심으로 구성된 제도적 전문성의 형태로 규정하며, 교사를 교육과정을 실행하는 전문적 실천가로 전제하는 경향을 보인다. 이 과정에서 교육의 목적이거나 교사의 정체성과 같은 요소는 제도적으로 충분히 반영되지 않는 것으로 나타났다. 반면 대안학교는 특정한 교육 목적과 철학을 중심으로 운영되며, 전인적 성장과 공동체적 삶, 그리고 삶과 삶의 통합을 지향하는 교육을 강조한다. 이로 인해 국가 교원 양성 체계와 대안학교가 요구하는 교사 전문성 간에는 구조적 긴장이 형성되며, 대안학교 제도화 이후 교사 전문성 형성 체계의 공백이 발생하고 있음을 확인하였다.

이에 본 연구는 대안학교 교사양성에 있어 단일한 보편적 모델이 아니라 교육 목적에 기반한 전문성 형성 체계가 필요함을 주장하며, 그 사례로 기독교 대안학교 교사양성 과정의 방향을 제안한다. 특히 신학대학, 종합대학, 연수원이 연계된 다층적 구조와 복수의 교사양성 경로를 통해, 국가적 기준과의 정합성을 일정 부분 확보하면서도 신앙, 정체성, 교과 전문성, 그리고 교육 실천이 통합된 교사 전문성을 형성할 수 있는 가능성을 제시한다.

주제어: 교원 양성 체계, 교사 전문성, 대안학교, 구조적 공백, 기독교대안학교