

농촌지역 소재 대안학교의 필요성과 운영현황 및 문제점 분석 연구

이풍길

(경원대학교)

A Study on the Needs and Problems of Operating Alternative School System in Rural Society

Lee, Pung-Kil

University of Kyoungwon

적 요

제도교육, 공교육의 중심이요 상징이었던 학교와 교실이 붕괴되고 있다는 우려와 비판의 목소리는 이미 어제 오늘의 일이 아닐 만큼 심각한 문제점들을 노출시키고 있는 교육적 현실 속에서 대안학교나 대안교육의 전면적 등장과 확산은 이제 더 이상 정규에 대항하는 비정규의 관점 이해되어져서는 안되며 오히려 기존의 공교육의 모습을 변화시키고, 궁극적으로는 '대안'이라는 말이 더 이상 '언더'나 '비주류'가 아닌 주류가 되는 교육현실을 만들어 가도록 노력해야 할 것이다. 대안학교나 대안교육이 교육 현장에 정착되고 기대하는 바 교육적 가능성과 성과를 거두기 위해서는 현재 시험적 단계에서 나타나고 있는 많은 문제점들에 관해 보다 깊이 있게 검토되고 그 해결책이 강구되어야 한다.

본 연구는 현재 우리 나라에서 운영되고 있는 각종 유형의 대안학교의 등장 배경과 그 필요성 및 실제 운영현황을 점검하고 이를 바탕으로 대안학교 운영에 있어서의 문제점 개선과 효율성과 효과성 증진을 위한 기초적인 발전 방안을 제시코자 하였다.

이를 위해 대안학교·대안교육의 개념에 대한 제반 논의, 대안학교의 등장 및 활성화 배경과, 형태상·제도적 차원·교육이념과 내용 및 방법상의 특징을 바탕으로 한 대안학교의 유형 분류, 대안학교의 운영 현황과 문제점들을 분석하였다. 외국의 대안학교·대안교육의 운영현황은 미국과 독일의 예를 중심으로 살펴보았다.

지리적 위치, 학교의 규모, 유형, 학력 인정, 교육과정, 교사 임용, 국가 지원 행정, 학생 및 학부모 집단의 수요 등의 한정된 평가지표가 운영 현황 및 문제점 분석을 위해 사용되었다.

한정된 연구결과를 바탕으로 대안학교·대안교육에 대한 명확한 개념 정립을 통한 정체성의 확보와 존립 당위성의 확보 문제, 대안학교·대안교육을 담당할 전문 교사 임용과 수급 및 재교육 등과 관련된 교사 양성 및 지원을 위한 체제 확립의 문제, 열악한 교육환경의 개선을 위한 열악한 교육재정의 확보 문제, 대안학교·대안교육에 적합한 교육과정의 개발 문제, 대안학교와 정규 교육체제와의 상호 연계성과 운영상의 자율성의 확보와 행정적 지원상의 문제, 각급 학교별 인가 대안학교의 확대 문제와 질적 확산의 문제, 장기적 차원에서의 교육개혁적 시도의 문제 등과 같은 일곱 가지 측면에서 발전방안을 제안하였다.

I. 서론

1. 문제의 제기

어느 사회든지, 어떤 시대이든 '주류'가 제 역할을 올바로 수행하지 못할 때 항상 떠오르는 것이 '비주류'이고 '언더'이며 이는 교육분야에서도 예외는 아니다(뉴스피플, 1996). 공교육 현장의 부실화나 공교육 제도 및 운영상의 제반 문제점의 부각과 함께 최근 들어 우리 나라 교육계 일각에서는 생명중심·자연친화·공동체 회복과 같은 삶의 가치에 중심을 두고 새로운 교육의 방향을 정립해야 한다는 지적이 힘을 얻고 있다. 이러한 흐름 속에서 삶과 교육이 조화를 이루는 '생명교육', '사람중심의 교육'을 뿌리내리고자 하는 "대안교육·대안학교"라는 개념이 새롭게 부각되고 많은 사람의 관심을 끌고 있다.

기본적으로 대안교육·대안학교라는 것은 기존의 공적 제도인 학교교육에 대하여 일정한 거리를 가지면서 나름대로 새로운 교육사상과 교육적 구조를 추구하는 개혁의 시도라는 경향을 띠고 있다. 다시 말해 대안교육 또는 대안학교는 본질적으로 기존의 교육체제와 교육방식, 그리고 기존의 학교에 대한 문제 제기에서 출발하고 있는 것이다.

기존의 공교육 체제에 비교되는 다양한 비주류형 교육형태의 등장은 상대적 관점에서 교육 선진국으로 인정받고 있는 미국이나 독일, 영국 등의 나라에서도 더욱 활성화되는 등 이미 세계적인 추세로 자리잡아 가고 있다. 특히 공교육 시스템의 효과나 결과에 의문을 표하는 일부 학부모들의 경우 자녀를 학교에 보내지 않고 자신들의 지도아래 가정에서 교육시키고자 하는 모습까지도 보이고 있다. 이러한 'Home-stay Education, Home-Schooling(가정학교 또는 재택교육)'은 기존 교육체제를 벗어난 극단적인 형태의 대안교육 또는 비주류 교육 유형이라고 볼 수 있다.

대안교육의 뿌리는 비록 이상향에 머문 경향이 없지 않았지만 에라스무스나 라블레와 같은 인문주의자들, 코메니우스와 페스탈로찌, 루소, 흄볼트, 조지 오웬, 널, 몬테소리, 파울로 프레이리 등에 의해 주창된

사람중심, 생명중심, 경험중심의 교육사상과 민중교육론 등에서 찾을 수 있다. 잘 알려진 영국의 서머힐 학교(Summerhill School), 독일의 발도로프 학교(Waldorf School)나 자유 대안학교(Freie Alternativschule), 미국의 '자유학교' '개방학교' '벽 없는 학교' 등은 대표적인 대안학교의 유형으로 볼 수 있다.

우리 나라의 경우 대안학교·대안교육 개념은 일부 교육자들의 선구적 노력으로 1980년대 중반에 등장하기 시작하여 교육 분야에 중요한 개념으로서 부각되고 가시화 되어 교육계 전반에 그러한 용어가 자주 사용되기 시작한 것은 1990년대 들어서이다. 즉, 우리 나라에 있어 대안학교나 대안교육이란 개념의 등장과 적용은 비록 다른 나라에 비해 일천한 역사를 지니고 있지만 최근의 대안학교나 대안교육에 대한 높은 관심과 열기는 이제 교육 구성원 모두가 더 이상 간과하거나 무시할 수 없을 정도가 되고 있다.

이처럼 대안학교·대안교육에 대한 개념은 세계적으로 많은 나라에서 도입하여 확대, 운영되어지면서 이제 보편적 개념으로 확실한 자리를 구축하고 있는 것처럼 보이지만 실상은 그렇지 못한 것이 사실이다. 이는 이종태(1998a)의 지적과 같이 각 나라별 대안교육 및 대안학교의 유형이나 운영상의 특성이 각기 다양하고 나름대로의 차이를 나타내고 있어 교육학자들 사이에서도 광범위한 합의나 명확한 개념적인 경계를 갖지 못하고 있는 때문으로 볼 수 있다. 뿐만 아니라 미국, 영국, 독일 등 서구 선진국가나 우리 나라 모두가 대안교육·대안학교라는 용어를 사용하고 기존의 교육체제와 방식 및 기존의 학교교육에 대한 문제 제기에서 출발하였다는 공통점은 가지고 있다. 하지만 현재 부각되고 있는 대안교육·대안학교의 패러다임이나 틀을 서구의 그것에 성급하게 짝맞추고자 한다면 오히려 많은 부작용과 혼란의 역작용이 발생할 가능성도 매우 높다는 점 역시 경계해야 할 부분임이 분명하다.

각종 대안학교의 대안교육을 통한 개혁적 노력과 시도에 대한 관심은 많은 문제점을 나타내고 있는 우리의 척박한 공교육의 현실을 바꾸기 위해 꼭 필요한 노력이자 '주류' 또는 '정규'의 모습을 변화시키고 치유할 수 있는 긍정적인 출발점이나 방안이

될 수도 있을 것이라 기대에 있다. 그러나, 많은 교육자(이종태, 1998a; 이미연, 1998; 김광조, 1998)들이 주장한 것과 같이 대안학교·대안교육의 시도에 있어 무엇보다 중요한 것은 먼저 '대안'의 내용을 올바르게 찾아 나가는 실천이 본 줄기로 세워져야 한다는 점이다(이미연, 1998). 즉, 대안교육의 근본적인 관점을 어떻게 설정해 나가는 것이 바람직한 것인가에 대한 연구 노력이 뒤따라야 한다는 것이다. 이종태(1998b) 역시 현행 대안교육 운동의 문제점으로 외형적인 교육기법을 배우는데 그칠 것이 아니라 정신적인 분야까지 변화시킬 수 있는 노력이 선행되어야 하며 대안교육이 실효성을 거두기 위해서는 개성 있는 교육관과 세계관이 있어야 한다는 점을 강조하기도 하였다.

대안학교·대안교육에 대한 학생, 학부모, 교육자를 포함한 교육적, 사회적 관심도는 점차 높아지고 있다. 그러나 아직까지 정작 대안학교나 대안교육이 무엇을 의미하는 것인지, 또는 각종 유형의 대안학교 실질적인 운영 현황은 어떠한지, 문제점들은 어떠한 것이 있는지에 대한 실증적이고 체계적인 연구는 매우 부족한 실정이다. 외국의 대안학교·대안교육의 점진적 확장 추세나 각종 대안학교에의 지원을 증가 등을 고려하지 않더라도 급변하는 교육적, 사회적 환경과 개개인의 다양한 욕구의 증가는 우리 사회에 있어 대안학교·대안교육의 명확한 개념 정립의 필요성과 대안학교나 대안교육의 확대 도입 가능성과 그 필요성의 증대를 쉽게 예견할 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때 현재 추진되고 있는 각종 유형의 대안학교 운영현황과 문제점에 관한 분석 및 개선방향에 대한 실증적인 연구는 현 시점에서 매우 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있을 것이다.

2. 연구 목적과 방법

본 연구는 현재 우리 나라에서 운영되고 있는 각종 유형의 대안학교의 등장 배경과 그 필요성 및 실제 운영현황을 점검해 보고 이를 바탕으로 향후 대안학교 운영에 있어서의 문제점 개선과 효율성과 효과성 증진을 위한 기초적인 발전 방안을 제시코자

하였다. 이를 위해 대안학교·대안교육의 개념에 대한 제반 논의를 분석하였으며, 대안학교의 등장 및 활성화 배경과 그 필요성의 관점에서 법·제도적 차원과 교육 수요적 차원을 살펴보았다. 대안학교의 유형 분류는 단순한 형태상의 분류에서 벗어나 제도적 차원과 교육 이념과 내용 및 방법상의 특징을 바탕으로 보다 구체적인 유형분류를 시도하였다. 운영 현황과 문제점 분석 관점에서는 지리적 위치, 학교의 규모, 학교의 유형, 학력 인정여부, 교육 과정, 교사의 충원과 훈련, 재정 조달, 국가의 지원 행정, 교사와 학생 및 학부모 집단의 인식도 등의 한정된 평가지표에 기초하였다. 외국의 대안학교·대안교육의 운영 현황은 미국과 독일의 예를 중심으로 살펴보았다.

이상과 같이 설정된 연구목적과 연구내용의 수행을 위해 본 연구는 대안학교·대안교육과 관련된 국내의 각종 문헌자료의 분석, 관련분야 교육 전문가와의 상담과 회의를 통한 정보교환 및 토의, 현장조사와 설문조사를 통한 총체적 연구 접근법을 취하였다. 인터넷과 교육용 CD-ROM 등을 통해 국내·외 대안학교, 대안교육에 대한 각종 도서, 연구 문헌, 정기간행물 등에 대한 정보 및 자료 수집과 문헌분석을 실시하였고, 인터넷상의 대화방을 이용하여 대안학교, 대안교육 활성화를 위한 모임 및 단체 관계자와의 토의 및 의견수렴 과정을 거쳤으며 대안학교 운영에 관계하는 교사, 학부모 및 교육학자 집단과의 상담 및 회의를 개최하였다. 인터넷을 통한 설문조사 기법을 이용하였으며 조사 결과의 신뢰성 확보를 위하여 체크리스트를 이용한 학생 및 교사집단과의 개별 면접을 병행 실시하였다.

II. 대안학교 형성배경과 필요성 및 운영현황

1. 대안학교·대안교육의 개념

대안학교나 대안교육이란 용어는 이제 우리 사회에서 더 이상 낯선 용어가 아닐 만큼 최근 들어 빈번히 사용되고 또한 점차 확산되는 추세에 있다. 그럼에도 불구하고 대안학교나 대안교육이란 이것이다라고 한마디로 합의된 정의를 찾는 것이 쉬운 일이 아

니다. 혹자는 대안학교나 대안교육을 기존의 학교나 교육과는 가르치고 배우는 내용이나 방법 및 학교 유형상의 차이를 나타내는 '다른 학교, 다른 교육'으로 보기도 하며, 혹자는 기존의 학교제도와 교육에 반발하여 각기 독특한 교육 이념과 이상을 지향하는 모든 실천적 노력을 통칭하여 부르기도 하며, 심지어 어떤 이는 정규 교육이나 학교의 트랙에서 낙오한 '문제,' '非,' 'dis' 학생들을 위한 것으로 보기도 할 만큼 높은 관심에 비해 올바른 개념의 정립이 이루어지지 못하고 있다. 이러한 현실은 대안학교나 대안교육을 '새롭고 혁명적인 것'으로 보기보다는 상당수 교육자들이 이를 일부 문제 학생들을 위한 단순히 '차별적' 또는 '부차적인 것'으로 인식하게 만드는 요인으로도 작용하고 있다.

대안학교나 대안교육에 관한 개념 정의상의 혼란 문제는 근본적으로 그것들의 다양성과 특이성에 기인하는 것으로, 대안학교나 대안교육의 유형이나 형태, 추구하는 이념이나 실천적 방법의 차원에서 너무도 다양하고 또한 나름대로의 특성을 강하게 지니고 있기 때문이다. 즉 이들 개념이 전세계적으로 많은 나라에서 도입하여 확대, 운영되고 있는 추세에 있음에도 불구하고 각 나라별 대안교육 및 대안학교의 유형이나 운영 현황, 법적·제도적 지위 등이 다양하고 구체적인 실천 운영 차원에서조차 나름대로의 차이를 나타내고 있어 교육학자들 사이에서도 광범위한 합의나 명확한 개념적인 경계를 갖지 못하는 주요인이 되고 있는 것이다.

국내에서는 대안학교나 대안교육에 대한 관심이 일기 시작한 초기에는 확립화된 제도교육의 틀에서 조금이라도 벗어난 형태만 갖추면 그 자체로서 찬사를 받거나(정유성·이중태, 1999), 대안교육이나 대안학교로서 불리기도 하였다. 그러나 이들 개념에 대한 혼돈상은 풀무농업기술교의 경우처럼 스스로 대안학교라는 이름으로 불리우기를 원치 않는 학교도 있는 것에서도 쉽게 알 수 있다. 또한 대안교육과 유사한 성격을 지니는 것으로 '열린교육'도 많이 언급되고 있지만 제도권 교육 내에서 기존 교육의 형태를 많이 지니고 있기 때문에 대안교육과 동일한 개념으로 보기에는 한계가 있다는 주장도 설득력을 지니고

있다.

이외에도 교사, 학생, 학부모, 교육관계 당국자 등 교육에 관계된 각 구성원들의 인식 차이 역시 명확한 개념 정의를 어렵게 하는 요인으로 작용하고 있음도 부인할 수 없다. 1996년 12월 정부가 '학교 중도탈락자 예방 종합대책'의 일환으로 영산 성지교를 모델로 전국 권역별로 중도탈락자 학생을 대상으로 6개의 정부 주도하의 대안학교를 설립하겠다는 정책 구상을 했던 것 역시 '대안'이란 개념을 단순히 중도탈락 학생 문제의 해결을 위한 수단으로서 편협한 시각에서 보았던 것에 기인한 것임을 부인하기 어렵다. 한편으로 대안교육의 개념정립을 위한 노력과 관련하여 이미연(1998)은 대안학교나 대안교육을 획일적인 형태로 규정짓는다는 것 자체도 대안교육의 이념에 부합되지 않는다는 부정적인 견해를 제시하기도 하였다. 그러나 학생들의 자율적 동아리 활동으로 잘 알려진 열린교육의 시범이 된 거창고등학교나 열린 수업을 실시하는 많은 수의 초등학교 같은 유형을 넓은 의미에서 대안학교의 범주에 포함시킬 것인지, 또한 민간자본에 의한 초미니 형태의 사립학교의 양산이 가능한 현 시점에서 대안교육이나 대안학교의 개념 정립은 그 분류를 잡아 나가야 할 더 이상 미룰 수 없는 과제로 보여진다.

대안학교, 대안교육이란 개념을 파악하기 위해서는 '대안'이란 용어에 대한 올바른 개념정립이 먼저 이루어져야 할 것으로 보여진다. 대안이란 간단히 말해 무엇을 대체한다는 뜻이라 할 수 있다(김광조, 1998). 대안학교, 대안교육에서 '대안'이란 공교육 제도로 대표되는 정규학교가 지닌 문제점에 대한 반성과 반발의 의미가 강하다. 1919년 설립된 독일의 발도르프 학교는 능력주의와 경쟁과 적자생존의 가치가 강조되고 기존의 질서를 일방적으로 주입시키는 학교에 반기를 든 것이며, 1921년 설립된 영국의 섬머힐도 급속한 산업화 과정에서 기계 부속품으로 변하는 인간성을 자연 그대로 회복하려는 대안이었다. 이는 우리 나라의 경우도 예외는 아닌 듯 보여지며 1980년대에 시작되어 1990년대 들어 구체화되기 시작한 한국의 대안학교 운동 역시 심각한 수준의 입시경쟁 지옥과 청소년 범죄나 폭력 및 일탈행위가 판치는 비

인간적 학교제도에 대한 반발이 계기가 되었음을 부인하기 어렵다.

현재 우리 나라의 교육법에는 대안학교의 개념을 “자연 친화적이고 공동체적 삶의 전수를 교육목표로 학습자 중심이 비정형적 교육과정과 다양한 교수방식을 추구하는 학교”를 말한다고 명시하고 있다. 이는 기존의 공교육 제도인 학교교육과 일정한 거리를 가지고 교육내용이나 교수방법 및 교육을 통한 이상적 인간의 양성이란 측면에서 나름대로 다른 교육철학이나 교육사상, 그리고 교육구조를 추구하는 개혁적 시도라는 개념으로 이해할 수 있다. 즉 새로운 교육의 형태와 목적 및 방법을 구상하고 이를 실천하는 과정에서 기존의 것과는 다른 패러다임을 바탕으로 기존의 제반 교육상의 문제점을 보완하고 해결해 가려는 교육적 시도로 볼 수 있는 것이다. 폰 헨티히(1993)는 대안학교란 새로운 사고와 새로운 철학으로 거듭난 학교라 보고 삶의 터전, 다름과 함께 사는 연습터, 공동체적 삶터, 온전한 사람의 살림터, 작은 세계와 큰 세계의 다리가 되는 겪음터, 배움터로서의 학교라고 하였으며(정유성·이종태, 1999:6), 똑 같은 제품을 생산하는 공장(factory-style)과 같은 전통적 형태의 학교와 달리 융통성(flexibility)과 선택(choice)은 대안교육, 대안학교에 있어서의 가장 중요한 요소임을 강조하였다.

결국 교육분야에 있어 ‘대안적’이란 개념은 교육에 대한 구체적 이상향뿐만 아니라 그런 교육의 이상을 실현해 나가는 과정 자체까지 기존의 교육방식과는 다른 방식으로 꺾한다는 것으로 새로운 교육을 구상하며 그 길을 닦고 실현해 나가는 모든 과정에서 새로움을 모색한다는 의미를 지닌다. 또한 ‘대안교육’이란 현행 교육체제가 지니는 문제점을 보완하는 것뿐만 아니라 기존의 교육방식과는 다른 새롭고 독자적인 방식으로 제반 교육문제를 해결하고자 시도하는 교육을 의미하며, ‘대안학교’란 기존의 학교교육이 지닌 한계를 극복하고자 정규 학교나 비정규 학교에서 새롭고 독자적인 대안적 교육 이념과 이상을 새롭고 독자적인 운영방식을 통해 실현코자 하는 각종 유형의 실천적 교육기관이라고 잠정적으로나마 정의할 수 있다.

이와 같은 개념 정립에 관한 논의에 있어 유의할 점은 현재 부각되고 있는 대안교육·대안학교의 패러다임이나 틀을 서구의 그것에 성급하게 짝맞추고자 한다면 오히려 많은 부작용과 혼란의 역작용이 발생할 가능성이 매우 높다는 점이다. 그것은 대안교육·대안학교가 겨냥한 문제의 종류와 성격은 시기, 지역, 문화, 이념, 경제발전 정도 등 다양한 요소에 따라 다르기 때문이다. 이는 곧 각각의 대안교육·대안학교가 추구하는 교육실천적 이념과 이상을 달성하기 위해서는 각각의 교육적 처방 역시 서로 다를 수밖에 없다는 것을 의미하는 것이다.

2. 대안학교·대안교육의 필요성

학교라는 정규 교육제도가 있음에도 불구하고 대안학교나 대안교육은 왜 필요한가? 아니면 정말 필요한 것인가? 필요하다면 그 이유는 무엇인가? 라는 질문은 대안학교·대안교육 등장과 존재의 당위성에 관한 문제일 것이다. 다른 한편으로 기존의 제도교육 하에서 규정된 학교의 형태나 내용, 운영방식 측면에서 벗어나 독특하고 독자적인 교육 이념을 바탕으로 새롭고 다른 교육을 실천하고자 하는 대안학교나 대안교육의 등장과 이의 활성화는 많은 문제점을 표출하고 있는 기존의 학교나 제도교육의 본질적인 패러다임이 새롭게 논의되어야 할 필요성도 함께 지니고 있음을 대변한다 할 것이다.

특히 최근에는 일부 학부모들의 경우 자녀들을 학교에 보내지 않고 자신들의 지도아래 가정에서 교육시키고자 하는 모습까지도 보이고 있다. 이러한 ‘Home-stay Education(가정학교 또는 재택교육)’은 기존 교육체제를 벗어난 극단적인 형태의 대안교육 또는 비주류 교육 유형이라고 볼 수 있으며 이러한 비주류형 교육형태의 등장은 이미 세계적인 추세로 자리잡고 있다. 미국은 1993년 부모가 유치원에서 대학까지의 모든 교육과정을 가정에서 가르치는 것이 합법화된 이후 ‘Home Schooling’이란 이름으로 이미 150만명이 넘는 학생들이 이와 유사한 교육방법을 선택하고 있는 것으로 추정하고 있는데 이는 10년 전에 비해 5배나 증가한 수치이다. 영국의 경우 대안교육

(Education Otherwise)이라는 전국 규모의 재택교육 단체가 있어 약 1만여 가정에서, 일본 역시 '등교거부를 생각하는 전국 네트워크'를 비롯한 10여개 이상의 관련 모임 단체를 중심으로 7천여 가정에서 재택교육을 실시하고 있는 것으로 추정되고 있다. 이러한 현실은 각 나라마다 정도의 차이는 있으나 왕따 현상, 마약, 총기, 폭력 등을 비롯한 각종 학교 내 생활의 어두운 측면의 부각과 천편일률적인 특성을 지니는 공교육에 대한 불신이나 실망감이 존재하고 있음을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 특히 최근의 인터넷과 컴퓨터를 활용한 다양한 교육프로그램의 등장은 이러한 비주류 교육형태의 전반적인 확산에 크게 작용하고 있다.

대안학교나 대안교육에 대한 필요성은 중도 탈락 학생들의 지속적 증가와 사회적 문제와의 연계성, 공교육이나 학교교육에 대한 불신과 반발 등 개인적, 사회적, 교육철학이나 이념과 같이 다양한 관점에서 제시될 수 있을 것이다. 그러나 가장 근본적인 필요성은 두 가지 측면에서 찾을 수 있다. 첫째는 해마다 많은 학생들이 전통적인 정규 학교교육의 트랙에서 적응하지 못하고 다양한 이유로 탈락하고 있으며 이것이 탈락한 개인의 문제로만 그치지 않고 사회적, 경제적 문제와도 밀접한 관계를 지니고 있다는 점이며, 둘째는 정규 학교교육이 표출하고 있는 제반 문제점에 대한 반발과 대응적 노력이 바로 그것이다.

미국의 경우 1990년대들어 중도탈락 청소년들의 문제는 매우 심각하여 1991년 약 34만8천명이 중도탈락하였고 16-24세 청소년들 중 3백9만여명이 고등학교를 졸업하지 않을 정도로 심각한 수준임을 미국 교육청 통계자료는 밝히고, 이 문제가 사회경제적 측면에 악영향을 미치고 있음을 지적하였다. Wehlage · Rutter(1986)와 TEA(1995) 연구보고서는 '대안교육'에 대한 필요성이나 당위성의 가장 근본적인 근거를 정규 교육과정에서 탈락하는 학생들의 지속적인 증가와 이에 따른 사회적 비용의 증가에서 찾고 있다. 즉 급증하는 중도탈락 학생들로 인해 소요되는 사회적 경비는 1986년 미국의 경우 범죄예방, 사회보장비, 노동력상실, 세입원 감소 등의 차원에서 770억\$에 달한다는 결과를 제시하기도 하였다. TEA(1995)는

중도탈락 학생들이 올바르게 졸업할 경우 향후 45년간 175억\$의 추가 세입원이 생기며 중도 탈락 방지를 위해 사용한 \$1는 \$9의 가치로 환원될 것이란 추정치를 제시하기도 하였다.

중·고교 과정에서의 부적응 중도탈락 학생들의 증가 현상은 우리 나라의 경우도 예외는 아니다. 교육부(1996) 통계자료는 1980년대에서 90년대로 넘어가면서 중·고교 중도 탈락자들의 범좌율이 1987년 23.2%, 1993년 35.3% 등 급증한 것으로 밝히고 있다. 특히 1980년대 중도탈락자가 대부분 경제적 요인에 기인한 것에 비해 1990년대는 정규 학교교육에의 부적응과 문제 비행 행동에 기인한 것으로 나타나 이에 대한 대책이 절실했던 것이다. 이에 부적응 학생을 대상으로 하는 대안학교를 설립하기로 한 것을 중심으로 1996년 12월 '학교 중도탈락자 예방 종합대책'이 발표되고 1997년 6월의 고교설립 준칙주의, 1998년 3월 초·중등교육법 시행령 공포와 맞물려 과도한 입시경쟁에서 탈피하여 학생의 소질과 적성에 맞는 자연친화적 학습을 실시코자 하는 특성화고교의 등장도 사실은 매년 6-7만여명에 달하는 중·고교 과정 부적응 학생들 수의 지속적 증가와 이들에 의한 범죄나 일탈행위 증가 현상과 무관하지 않은 것이다.

왜 이처럼 기존의 학교교육 과정에 제대로 적응하지 못하고 탈락 학생들이 증가하는가에 대한 질문은 대안학교의 필요성과 당위성을 또 다른 관점에서 설명해 준다. Barth(1991)는 청소년들이 좌절하고 학교에서 중도 탈락하는 이유로 학습적, 행동적, 경제적, 그리고 개인적 요인을 들 수 있지만 가장 중요한 원인은 그들이 전통적인 학교에서 겪는 다양한 부정적인 경험이라고 강조하였다. 과도한 입시 경쟁, 부적절한 교육과정, 개인차의 무시, 학습능력 계고 위주의 교육, 이에 따른 소외감 등 수 많은 요인들이 학생들로 하여금 정규 학교를 벗어나게 한다는 지적이다. 이러한 것이 일부 학부모나 교사, 학생들로 하여금 새로운 형태의 교육이나 교수 방법과 학습 방법, 내용, 이념을 추구하게 되었다는 기존의 학교교육에 대한 비판적, 대안적 견해는 많은 학자(Losa & Dora, 1998; Sergiovanni, 1996; Roderick, 1994; Barth, 1991)

들의 공통된 지적이기도 하다.

결국 대안학교나 대안교육의 필요성이나 존재에 대한 당위성은 학생과 학부모의 개인적 측면에서 학생 개인의 능력과 적성에 적합한 교육을 받게 함으로써 스스로의 성취감과 자아실현을 추구할 수 있는 욕구 충족을 위한 대안으로서, 전통적 학교교육이 지니고 있는 문제점과 한계성을 극복하고자 하는 일부 교사와 학부모를 비롯한 교육 관계자의 대안적 노력, 그리고 탈락학생의 증가에 따른 사회적, 경제적 문제와의 연관성 차원에서 이해할 수 있는 것이다. 이와 같은 대안적 교육을 위한 노력의 중요성 관점에서 송순재(1997)는 기존의 공교육 제도가 대안학교의 시도에서 오히려 배울 수 있고, 이를 자체 제도에 반영하거나 아예 공교육의 한 자리를 내어주는 것은 당연하다고까지 강조하였다.

또 다른 관점에서의 대안학교, 대안교육의 존립 당위성은 이들의 운영 결과에서 찾을 수 있다. 국내의 경우 대안학교나 대안교육의 시행 및 운영 효과에 대한 장기적 실증연구는 아직까지 부족한 실정이다. 그러나 40여년의 실천적 경험을 가진 외국의 경우 이에 대한 많은 연구 결과들이 보고되고 있으며 대체로 그 결과는 긍정적인 것으로 나타나고 있다(Rosa & Dora, 1998; Sergiovanni, 1996; Upperman, et al., 1996; TEA, 1995; Roderick, 1994). 국내의 경우 일부 대안학교 졸업생들의 진로 현황에 대한 연구 결과는 미흡하나마 대안학교의 놀라운 교육적 성과를 대변하고 있으며 이는 대안학교의 필요성과 존립 당위성을 뒷받침하고 있다.

3. 외국의 대안학교 형성배경과 운영현황

학자에 따라 대안학교의 발생 기원을 존 듀이나 1920년대 진보주의 운동에서 찾기도 하고, 어떤 이는 현대 대안학교의 기원을 1960년대 사회혁명에서 찾기도 한다. 외국의 경우 대안학교의 등장은 이미 상당한 역사를 가지고 있으며 나라별로도 그 유형은 매우 다양하다. 영국의 경우 '섬머힐 학교'나 하트랜드 마을의 '작은학교'는 이미 국내에도 잘 알려져 있으며, 스위스는 '슈타이너 학교'가 대표적이며, 미국은

'자유학교'나 '헌장학교' 외에 최근에는 재택교육까지도 활성화되고 있다. 태국은 어린이 마을학교인 '무반택,' 일본은 '생활학교'나 '기노꾸니 아이들의 마을' 등이 있으며, 독일의 경우 새로운 교육을 표방하고 이를 실천하는 대안학교 형태를 유지하고 있는 유형은 '발도로프 학교,' '몬테소리 학교,' '자유대안학교,' '실험학교,' '자유연대학교' 등이 있다. 이 가운데 독일의 발도로프 학교와 미국의 헌장학교에 대해서만 살펴본다.

(1) 독일의 발도로프 학교

독일의 발로로프 학교(Waldorf School)는 사회적 출신이나 경제적 능력과는 상관없이 모든 계층을 위한 자유로운 일반교육의 실현을 목적으로 1차 세계대전 후인 1919년 루돌프 슈타이너에 의해 8학년 256명의 학생, 12명의 교사로 시작한 이래 여러 도시에서 설립되었으나 나찌의 지배하에서 중단되었다. 이후 1945년들어 학교 건립운동이 다시 시작되어 1960-70년대에 걸쳐 급증기를 거쳐 현재는 독일내에 150여 개교, 유럽, 남미, 오세아니아, 아시아 등의 전세계 54개국에도 약 640여개의 발도로프 학교가 있으며, 1,087개 유치원, 300개의 재활센터(curative center)와 60개의 교사훈련기관이 독립적으로 운영되고 있다.

발도로프 학교는 학교 제도개혁에 있어 혁명적이라 할 수 있다. 즉 발도로프 학교는 국가의 감독이나 경제적 지원을 받지 않고 학교 자체의 지지 단체에 의해 관리되는 자치적 관리를 특징으로 한다. 12년간의 초등 및 중등학교를 포괄하는 통합적인 학교 조직 형태를 유지해 다양한 계층과 성취 능력을 지닌 학생들이 하나의 공동체로서 배우게 되며 9-10학년이 되어야 학급 공동체를 크게 훼손하지 않는 범위 내에서 분화가 이루어진다. 학교의 교육과정은 슈타이너의 인지적 발달론에 기초하여 전인적 교육을 강조하는 특성을 지니고 있다. 이에 따라 지적 교과와 예술, 종교, 노작 교과 활동이 강조되며 학교 건물의 형태와 같은 교육 환경의 조성에도 있어서도 예술적 측면이 중요하게 고려된다. 교육과정 운영에 있어 1-8학년은 담임교사가, 9-12학년의 전문 교과는 각 전문 분야 교사에 의해 이루어지고 기본 교과는 주의 집중과 깊이

있는 학습을 위해 에포크(Epchenunterricht) 수업방식으로 진행된다. 노작수업은 뜨개질, 바느질, 목공, 농사, 속기, 측량, 응급처치, 공장 및 농장실습 등이 남녀 학생 구분없이 이루어진다. 학생에 대한 평가는 성적에 의한 등급 구분을 지양하고 담임 교사와 전문 교사에 의한 상세한 서술평가를 하며, 학생의 장단점에 대한 관찰기록이 주류를 이룬다.

학부모회와 교사 집단간의 상호 연대가 매우 강하며 교사들의 경우 국공립 학교에 비해 보수는 낮은 편이나 교사 협의회를 통해 교육적 구상이나 학교 운영에 있어서의 의사결정권이 보장되어 자율권이 매우 높은 편이다. 학부모의 참여와 협력도 매우 높아 학부모-교사간 연대협의회 등의 기구를 통해 학교 재정과 경영의 중요한 문제에 있어 공동으로 참여하며 교사와 학부모 회의에서 선출된 대표 이사회는 학교의 재정계획과 운영을 책임지게 된다.

(2) 미국의 현장학교

미국의 경우 극단적인 대안교육의 한 형태라고 볼 수도 있지만 학교교육, 특히 공교육에 대한 불만과 불신의 일환으로 부모가 직접 자녀를 교육시키고자 하는 재택교육(Home Schooling Movement)을 위시하여 지역사회학교(Community School) 등 대안학교(Alternative School) 또는 대안교육의 범주에 포함시킬 수 있는 학교·교육의 형태나 유형은 많고 다양하다. 이 가운데 현장학교, 또는 협약학교로 번역되는 Charter School은 학교운영의 자율성을 최대한 보장해 주고 그에 따른 책무성의 확보를 부가한다는 관점에서 대안학교, 자율학교, 또는 대안교육의 모형과 매우 밀접한 관련이 있을 뿐만 아니라 향후 우리나라의 대안학교 운영에 있어서의 발전방향 모색 측면에서도 많은 시사점을 찾을 수 있을 것이다.

현장학교(Charter School)는 학교교육 개혁의 일환으로 '학교교육 실패론'의 주요 원인 중의 하나로 지적되어 온 초·중등 단위학교의 자율성 부족이란 문제를 해결코자 하는 교육 재구조화 차원에서 생겨났다. 결국 미국의 현장학교는 공립학교로서 단위 학교의 운영에 있어서의 자율성을 보장받고 이에 상응하는 학생 학업 성취수준의 향상과 공교육으로서 학교

교육에 대한 일반의 공적 신뢰를 확보해야 하는 주 정부 교육당국의 책무성을 책임지도록 한 새로운 형태의 학교 운영모형이라 할 수 있다(이종재, 1998). 다시 말해 현장학교는 공교육 기관으로서의 학교교육에 요구되는 공적 신뢰와 책무성을 확보하기 위한 수단으로서 단위학교에 최대한의 자율성을 보장해 주는 방식으로 운영되는 학교운영 모형인 셈이다. 학교운영 사항에 대한 일반적인 자율적 결정권한이 부여된다는 점에서는 기본적으로 차이는 없지만 이 자율권의 행사에 관한 세부사항은 주와 단위 학교별로 차이가 있다. 전통적인 공립학교 학교운영에 있어서의 자율성 증대와 학생들의 학업성취 수준에 대한 결과는 궁극적으로 정부의 학교 재정지원에 대한 경쟁체제의 도입을 의미하는 것이기도 하다. CER(2000a)의 보고에 의하면 현장학교는 1992년 처음 학교의 문을 연 이후 지난 8년간 급속히 늘어나고 있는 추세이다.

표 1에 제시된 바와 같이 2000년 5월 현재 전체 50개주 가운데 36개 주와 Columbia 지역구에서 학교 현장을 가지고 있으며 총 1,689개의 현장학교가 운영되어질 만큼 급속하게 확대되어져 오고 있으며 이 숫자는 2000년 9월에 1,994개교로 더욱 늘어날 전망이다. 현장학교는 유치원에서 초·중·고등학교(Pre-K1-K12) 까지 모두 포함하며 일부 성인교육 프로그램까지 포함하고 있다. 전체 현장학교 가운데 55%가 초등 학교이며 중학교, 고등학교는 각각 20%와 24%의 구성비를 나타내고 있다. 1999-2000 학년도에 전국적으로 약 434,000여명의 학생들이 현장학교에 등록하여 수업을 받고 있다. 또한 Arkansas, New Hampshire, Oklahoma, Virginia, Wyoming 등의 5개주도 아직 운영되는 현장학교는 없지만 이미 이를 허용하는 현장 학교 법을 통과시켜 미국에 있어 현장학교의 수는 앞으로도 계속 늘어날 전망이다.

현장(Charter), 또는 협약이란 곧 단위학교와 주 정부 교육당국간에 자율성과 책무성에 관한 상호간의 법적인 합의를 말하는 것으로 각 주별로 현장의 강도에는 차이가 있다. 보다 강한 현장을 가질수록 학교 운영에 있어 보다 많은 융통성과 자율권을 가지며, 재정과 시설지원 면에서 나은 편이며, 약한 현장의 경우 부분적인 재정과 시설지원 및 지역구의 지

침이나 요구 조건을 따라야만 한다. 현장의 유효 기간은 미네소타 주가 3년으로 정한 것과 같이 일정기간만을 인정하기도 하며 하와이처럼 목표한 성취수준을 달성하는 한 제한을 가하지 않는 경우도 있는데 이 유효 기간은 학교 운영의 실질적 자율성에 크게 영향을 미치게 된다. 현장학교를 운영할 수 있는 주체도 현장강도에 따라 주별로 다르지만 기본적으로 개인이나 교사, 학부모, 영리 및 비영리 단체도 현장학교를 운영할 수 있다. 현장에 대한 승인 요청 통로와 승인 심사 및 허용 과정 역시 주별로 차이를 지닌다. 대개 지역교육행정위원회(Local School Board)가 심사를 맡지만 주 정부 교육당국이 맡기도 하며, 콜로라도 주처럼 재심의 기회가 부여되거나 미시간 주처럼 승인요청 통로가 다원화한 경우 등 매우 다양하다. 승인 기관이 다원화되고 재심 기회가 부여될

경우에 현장 제안자가 보다 유리한 협상의 지위를 가질 수 있기 때문에 자율성이 증대될 수 있다(이종재, 1998).

현재 현장학교의 평균 학생수는 약 250명이며 2/3에 달하는 현장학교에 입학 희망 대기생이 밀려 있으며 약 39%의 현장학교가 국어와 수학 능력 평가에서 지역구 및 주 전체 평균을 상회하였으며, 학부모의 참여도와 학생들의 출석율이 높아진 것은 현장학교의 가시적인 성과를 나타내는 것으로 볼 수 있다. 실제로 미국 교육개혁연구소(C.E.R) 원장인 Allen은 현장학교는 미래의 공교육 체제 모형을 제시하고 있으며, 현장학교는 모든 학생들을 똑같이 취급하는 단일체제(one-size-fits-all)의 학교모형에 적절히 대응하지 못하는 학생 가정의 필요를 훌륭히 충족시켜주고 있다고 주장하고 있다.

표 1. 미국의 현장학교 현장강도 및 설립·재학생 현황(1999~2000)

입법허용년도	주 명 (현장강도)*	학교수(개)	총학생수(명)
1991	Minnesota(1)	59	7,171
1992	California(1)	239	110,638
1993	Colorado(1), Massachusetts(1), Michigan(1), Wisconsin(1), Georgia(2), New Mexico(2),	367	101,957
1994	Arizona(1), Hawaii(2), Kansas(2),	369	84,345
1995	Delaware(1), Texas(1), Alaska(2), Arkansas(2), Louisiana(2), New Hampshire(2), Rhode Island(2)	218	41,784
1996	District of Columbia(1), New Jersey(1), North Carolina(1), South Carolina(1), Connecticut(2) Illinois(2)	197	40,464
1997	Florida(1), Pennsylvania(1), Mississippi(2) Nevada(2), Ohio(2)	212	40,015
1998	Missouri(1), New York(1), Idaho(2), Utah(2), Virginia(2)	34	7,537
1999	Oklahoma(1), Oregon(1), Wyoming(2)	4	254
총 계	총 37개 주와 Columbia 지역구	1,689	434,168

주: *현장강도(Charter Law strength)는 단위학교와 교육당국간의 자율성의 부여 정도에 따라 강(strong), 중(middle), 약(low)으로 나눌 수 있으며 본 연구에서는 편의상 강·중 강도는

1. 약 강도는 2로 단순화하여 제시하였음

자료: Charter School Resource Center(2000a,b)와 미교육청(DOE) 통계자료에 기초한 것임

초기 현장학교의 도입 운영에 있어서의 장애 요인은 재정적인 문제와 학교 운영상의 문제에 집중되었다. 그러나 CER(2000b)은 최근 들어 현장학교의 확대 운영과 관련된 가장 대표적인 장애 요소는 초기의 것과 다른 정치적인 측면에 있다고 하였다. 즉 교사연합회(teacher union)나 주 정부와 지역구 위원회의 현장학교에 대한 부정적이고 관료적인 인식과 태도가 그것으로 이것이 현장학교의 재정확보에 가장 큰 걸림돌이 되고 있다고 지적하였다. 실제로 1999년 현재 인정된 37개의 현장 가운데 22개의 현장은 학교 시설 및 설비, 구매, 보수 및 건축 등과 같은 학교운영을 위한 준비비용(start-up cost)을 지원하지 않도록 되어 있어 현장학교의 설립과 효율적 운영을 가로막고 있다고 하였다.

현장학교의 운영 성과에 대한 전반적인 연구결과는 긍정적인 것으로 나타나고 있다. CER(2000a: 2000b)은 현장학교의 성과에 대한 각 주 및 정부 주체의 7개 연구결과 중 6개가 긍정적 성과를 보고하고 대학을 연구주체로 한 50여개 이상의 연구보고서 역시 비슷한 결과를 제시하고 있다. 특히 현장학교가 많은 지역의 경우 이들의 성과에 뒤지지 않기 위해 전통적인 형태의 교육방법과 내용을 고수해 오던 학교에서 과거와는 다른 다양한 개혁적 시도가 이루어지고 있음을 부가적인 성과로 들었다. 전체적으로 80% 이상의 현장학교는 소기의 교육목표를 달성한 것으로 밝혀지고 있다. 반면 1999년 현재 전체 1,713개의 현장학교 가운데 자발적으로 문을 닫은 학교는 39개교로 전체의 2.3%에 그치는 미미한 수준으로 보고되었다.

5. 국내 대안학교의 형성배경과 유형별 특성

(1) 형성배경과 법적·제도적 위치

우리 나라에 있어서 대안학교·대안교육 개념이 등장한 1980년대 초반이나 교육계를 중심으로 그러한 용어가 구체적으로 널리 사용되고 논의되기 시작한 것은 1990년대의 일로 오래된 것이 아니다. 물론 우리 현대사에 있어서 형태는 다르지만 대안학교·대안교육과 유사한 목표를 지닌 대안들로 1960-70년대

의 재건·공민학교나 야학, 민중문화 운동, 80년대의 검정고시 제도와 공부방 운동 등에서 실천적 뿌리를 찾기도 한다(교육부, 1998). 그것은 대안교육이나 대안학교를 기존의 제도권 교육과는 다른 새로운 교육을 추구하는 것이라고 정의할 때 나름대로 의미를 갖는 것이 사실이다. 이러한 실천적 노력과 사회적 흐름은 제도권 안이든 밖이든 '주류'라고 할 수 있는 정규교육 제도권 하에서 소외된 많은 사람들에게 있어서 교육기회의 제공, 새로운 사회를 지향하는 이념과 실천 등 단순한 배움 이상의 의미를 지니고 있었다(뉴스피플, 1996). 따라서 80년대는 학교 안과 밖에서 기존의 교육제도에 대한 대안적인 교육의 형태와 이념을 모색했던 시기로 볼 수 있다.

1990년대들면서 모색의 단계에서 벗어나 입시나 시험 교과 성적 위주가 아닌 '새로운 학교', '새로운 교육'을 꿈꾸는 실험적인 교육 실천이 소규모 단위로 구체화되기 시작하였다. 꾸러기 학교, 광명 창조학교, 대구 민들레학교, 파로 또 같이하는 학교, 자유학교 물꼬 준비모임, 새로운 학교를 만드는 모임, 니일 연구회 등의 유아 및 초·중등 학생을 대상으로 한 다양한 소모임이나 주말 및 방학을 이용한 캠프와 대안교육 프로그램들이 등장하였다. 특히 1997년 3월 중1-고1 학년까지 전체 27명의 학생으로 개교한 중·고교 통합학교로 최초의 상설 비인가 대안학교라 할 수 있는 산청의 간디 청소년학교나 인성교육을 강조하고 부적응 학생들의 교육에 노력한 거창고등학교, 영산성지학교, 풀무농업기술학교 등은 기존의 학교상에 대한 거부와 새로운 학교상의 추구 경향이 더 이상 관념에 그치지 않고 구체화·현실화됨을 보여준 계기가 되었다. 이러한 학교들에 대한 사회적 관심은 가히 폭발적 이었다. 비슷한 시기에 많은 교육 소모임들이 집중적으로 등장한 것에 대해 정유성·이중태(1999)는 입시 중압감에 따른 청소년 자살이나 비행의 증가에도 불구하고 해결 전망이 보이지 않는 학교교육의 현실에 대한 절박감과 새로운 교육에 대한 갈망의 표출로 해석하였다.

결국 이러한 대안학교나 대안교육에 대한 높은 사회적 관심은 결국 교육정책에도 반영되어 1997년말 특성화고교 제도가 입법화되고 1998년 3월 특성화 고

등학교라는 틀로 6개의 대안학교가 정규 학교로 인가 받아 개교하였고, 1999년 4개교가 늘어 2001년 현재 15개교가 특성화고교 및 대안학교의 이름으로 인가 받아 운영되고 있으며 이러한 학교는 앞으로도 늘어날 것이 분명해 보인다. 물론 이종태(1998)의 지적대로 기존의 교육적 틀에 대한 대안을 추구하는 노력이 오히려 기존의 틀 안으로 편입된 아이러니도 있으나, 기존의 학교교육의 전반적인 변화가 요구되고 추진되는 상황에서 나타났다는 점에서 긍정적으로 이해할 수 있을 것이다.

(2) 대안학교·대안교육의 법적 위치

최근 들어 대안학교의 증가는 법·제도적 뒷받침에 기인한다. 1997년 국무회의에서 「고등학교 이하 각급학교 설립·운영규정」등 고교설립준칙 관련 2개 법안이 통과, 동년 9월 23일 고등학교 이하 각급학교 설립운영 규정(대통령령) 및 동시행 규칙(부령)을 공포·시행함으로써 대안학교가 정규학교의 지위를 얻을 수 있는 기반이 마련되었다. 고교설립준칙주의는 학교 설립에 필요한 정원, 부지, 시설 기준 등을 크게 완화하였다. 이 법규에서 특성화고교라는 새로운 고등학교 유형을 창설하였다. 특성화고교는 미국의 다양한 학교개혁 모형의 하나로 학교 단위별로 독특한 교육 프로그램을 개설하고 학군을 넘어 학생 모집을 자유로이 할 수 있게 한 Magnet School의 번역어로 쓰이던 용어이다(정유성·이종태, 1999). 여기에 대안학교를 포함시켜 학생의 적성 등을 우선적으로 고려한 다양한 방식에 의해 학생을 선발할 수 있도록 입학 방법상의 특례를 적용시켰다(제69조의2 제2항 제4호 및 제11조의7 제2항). 이 때문에 대안학교가 행정적으로는 특성화고교, 또는 각종학교로 불려지고 있다(김광조, 1998). 또한 일반계·실업계·특목고 등 다른 계열로의 전·편입학 허용(제74조의2)과 거주지 제한 없이 전국단위로 학생모집이 가능하게 되었다(제112조의5 혹은 제112조의6). 초·중등교육법 시행령 91조는 특성화고교와 관련하여 “교육부 장관은 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정분야의 인재 양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장 실습 및 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는

고등학교를 지정·고시할 수 있다고 명시하고 있다.

이러한 법적 뒷받침 하에 현재 대안학교·대안교육은 인가 받은 학교의 경우 특성화고교의 형태가 주류를 이루고 있으나, 이외에도 크게 정규학교형, 재적용 학교형, 계절별·방과후 프로그램형, 아동·유아 교육 프로그램형, 재택교육형 등의 다양한 형태로 이루어지고 있다. 특성화고교에 대한 지원율이 평균 입학 정원의 2-3배가 넘는 이에 대한 사회적 수요는 증가할 것으로 예측된다. 이광조(1998)는 대안학교의 범주에 속하는 특성화고교의 도입 운영을 통해 다음과 같은 효과를 기대할 수 있다고 보았다. 즉, 수요자 중심의 교육 구현에 이바지하고, 입시 위주의 고교 교육에서 탈피하여 학생 개개인의 소질과 적성을 살리는 교육으로의 전환에 기여하며, 정규학교가 수용하지 않는 학생이나 교육적으로 소외된 계층에의 교육기회 확대에 기여하고, 학교 현장의 혁신 및 구조 재편을 선도할 수 있으리란 것이다.

(3) 대안학교의 유형별 특성 분류

학교교육을 어떻게 발전시킬 것인가에 대한 해답을 찾기 위한 접근법은 매우 다양하며 각 나라는 그들의 실정에 맞는 각종 형태의 학교유형을 개발하여 운용하고 있다. 학교교육의 형태는 다양하게 구분할 수 있겠지만, Hass(1989)는 전통적인 학교(traditional school), 자유학교(free school), 그리고 대안학교(alternative school) 등으로 구분하였다. 또한 학교교육과 탈학교교육의 형태로는 전통적학교(traditional school), 인간중심학교(humanistic school), 공학적 탈학교교육(technical deschooling), 중복선택과정(multiple options), 공동체학교(communal school), 완전탈학교교육(total deschooling) 등으로 구분하기도 하였다. 결국 학교교육의 유형을 구분하는 것은 분류를 위한 기준을 어디에 두느냐에 따라 다양할 수밖에 없으며 이는 대안학교, 대안교육의 유형을 분류함에 있어서도 예외는 아니다.

대안학교나 대안교육의 범주에 포함될 수 있는 형태나 모델의 학교 또는 교육 프로그램을 넓은 의미에서 보면 수 없이 많을 정도로 다양하다. 과학, 수학, 예술학교 등의 지적·재능적 영재아나 반대의 처

지에 있는 학생들을 대상으로 한 학교, 10대 미혼모와 같은 소외되고 무시당한 학생들을 위한 학교, 학교내의 학교, 늦은 오후나 야간에 수업을 여는 학교, 주말이나 방학기간을 이용하는 학교, 대학 캠퍼스나 종교기관, 쇼핑몰, 동물원내의 학교, 전혀 교실이 필요 없는 학교 등은 그 일부의 예가 될 것이다. 그러나 상당수 대안학교 프로그램이 진정한 대안학교의

목적에 합당한 것으로 볼 수 없는 경우도 많다. 즉, '대안'에 관여하고 있는 학생들은 '문제,' '非,' 또는 'dis' 한 학생으로 간주하고 분리, 고립, 처벌적 접근을 취하는 경우도 있기 때문이다.

기존의 정규 학교·교육과는 다른 대안학교나 대안교육을 지향하고 실천하는 학교는 각기 역사적 배경이나 설립목적, 철학적 바탕이나 이념적 기초, 달성

표 2. 대안학교형 고등학교와 기타 고등학교형 운영 유형별 특성 비교

구분	특성화고교(대안학교)	특수목적고교*	실업계고교	일반계고교
성격	· 대안교육 · 특정 전문분야 교육	· 특정 전문분야 교육 (영재교육 성격)	· 산업체 취업 준비교육	· 상급학교 진학 준비교육
교육대상	· 일반학교 부적응 학생 및 새로운 교육 희망자 · 특정 전문 분야 소질과 적성 보유한 일반학생	· 예체능, 과학, 외국어 등 심화교육 원하는 영재성을 보유한 학생	· 일반 산업분야 취업을 원하는 학생	· 상급 교육기관 진학을 원하는 일반 학생
교육과정/내용	· 인성위주 창의적, 자연친화적 교육내용 · 특정분야 집중교육	· 일반, 실업계와 유사하나 보다 중점적으로 특정분야 치중	· 일반교과와 직업 교육을 위한 전문교과	· 진학준비를 위한 일반 교과
학생 선발	모집	· 전국	· 전국	· 학군별
	방법	· 학교별 다양한 전형 (필기시험, 성적순 지양) (성적순위 전형 학교 유)	· 학교별 전형 실시 필기 시험 불가	· 주로 내신 성적에 의한 전형
학생진로	· 취업, 또는 상급 학교 진학	· 상급 학교 진학	· 취업 또는 상급 학교 진학	· 상급 학교 진학
학력 인가 여부	· 인가 학교	· 인가 학교	· 인가 학교	· 인가 학교
학교유형	· 교육부 인가 대안학교 · 정보고, 디자인고, 만화고, 자동차고 등	· 과학고, 외국어고, 예술고, 체육고, 국악고 등	· 공업고, 상업고, 수산 해양고 등	· 일반 고등학교
학교형태	· 농촌의 전원지역 학교 · 도심건물내 소규모학교	· 대규모 학교	· 대규모 학교	· 대규모 학교
교원자격	· 일반교원과 산학 겸임교사 및 강사의 활용	· 일반 교원	· 실과 교원	· 일반 교원
학교 예시	· 두레자연고, 양업고, 성지고, 화랑고, 동명고 등	· 경남항공고, 민족사관고, 대준금속공고	· 전체 실업계 고등학교	· 전체 일반계 고등학교

주: 김광조(1998). 학교설립 준칙주의와 특성화학교, 교육진흥 10권 4호, 통권 40호, p.39 참고

* : 2000년 3월 현재 초·중·고등학교를 포함 129개교에 달하는 시각, 청각, 정신지체, 지체 부자유자와 같은 특수교육 대상자를 위한 '특수학교'도 있음

코자하는 교육적 목표나 교육 방법과 내용 등 여러 가지 측면에서 다양성과 특이성을 지니고 있다. 따라서 아래의 표 2에 제시된 고교 운영 유형별 비교와 같이 그 유형을 단순화시켜 유형화하는 것은 조작적이거나 임의적일 수밖에 없으며 단순화의 오류를 감내하지 않을 수 없는 한계를 지닌다. 이종태(1998) 역시 이러한 점을 인식하고 이제 대안학교에 대한 분류는 형태보다는 내용상의 특징을 고려하는 유형 분류가 필요함을 지적하기도 하였다.

그러나 내용과 형식의 차원에서 다양성과 가변성 또는 특이성을 지니는 이들 대안학교 역시 어느 정도의 공통성은 지니고 있다. 동·서양을 불문하고 대안학교나 대안교육의 출발점은 '기존 학교,' '기존 교육,' 또는 '정규 학교,' '정규 교육'에 대한 문제의 제기에서 나온다는 것은 가장 대표적인 공통점이다. 교육 이념의 측면에서도 개인, 계층, 민족, 국가, 인간간의 화해와 공존 및 인간과 자연, 그리고 지구촌 전체의 조화로운 추구를 하는 평화지향교육, 참된 인간으로서의 모습 구현을 위한 인간화교육, 생활체험을 통한 교육을 강조하는 노작경험교육 등 역시 대부분의 학교에서 공통적으로 나타나는 것이다. 고병현(1996)은 우리 나라 대안교육 운동의 공통적인 성격으로 첫째, 공동체적 인간, 생명을 존중할 줄 아는 인간과 같은 지속 가능한 가치를 지향하고 있는 점, 둘째, 각자의 교육철학이나 교육이념을 잘 펼칠 수 있는 전략적 수단으로서 지역사회를 바탕으로 하는 작은 학교를 지향하고 있는 점, 셋째, 학습자와 교사, 학부모 모두를 포함하는 교육 주체간의 상호 협력적 관계 회복과 교육 주체의 원상회복을 출발점으로 삼고 있는 점, 그리고 지식을 통한 교육이 아닌 생활에 근거한 교육 방식을 지향하는 점 등을 들었다.

대안학교나 대안교육 프로그램을 분류하는데는 몇 가지 제안된 분류체계가 있다(www.educyber.org/school/yaho/resource.htm). 즉, 단순 유형상의 분류로 '유형 1'은 보다 인간적이고 적극적이며, 도전적이고 모든 것들과의 연관성을 강조하는 것이며, '유형 2'는 판단적 입장과 지도·처벌적인 입장을 띄는 것이다. 또 다른 분류체계는 위치, 프로그램 성격, 프로그램이 지니는 문제점이나 결점, 학생들의 요구 등

의 요소를 포함하고 있는가에 따른 것이다. 이를 중심으로 대학에 기반을 둔 모델(college-based model), 벽 없는 학교 모델(school-without-wall model), 학교 내 학교모델(school-within-a-school model), 방과후 학교모델(after-school model), 독립된 외진 장소에 위치한 모델(schools-located-in-an-isolated-location model), 초등학교(elementary-school model) 등으로 구분하기도 한다.

초창기 우리 나라에서의 대안학교나 대안교육 유형화에 대한 논의는 표 3과 같이 96년초 대안교육 관련자들 모임에서 정규 학교 제도권과의 연관성 차원에서 '제도 안,' '제도 밖,' '제도 겹'의 세 가지 유형으로 구분한 것이 대표적이었다. 이러한 구분은 초·중등 학교의 구분없이 대안교육의 한 범주에 속하는 것으로 간주되는 학교나 교육의 형태를 기존의 정규 학교나 교육 방식 또는 내용과의 인가 여부를 기준으로 분류한 것이었다. 우리 나라의 경우 초등학교는 새로운 교육이나 열린교육을 실시하는 학교는 많으나 좁은 의미에서 대안학교로 구분할 수 있는 것은 없다고 보는 것이 옳으며, 중학교 과정의 경우 대안학교는 다수 있지만 아직 학력이 인정되는 학교는 없다. 따라서 좁은 의미에서 대안학교의 범주에 가장 가까운 학교의 형태는 특성화 대안학교와 같은 고등학교에서 찾을 수 있다.

최근 들어 이처럼 학교 제도와 연관성을 기준으로 한 단순한 형태상의 분류에서 벗어나 지향하는 바 핵심적인 내용상의 특징을 고려한 유형의 분류가 시도되어지고 있다(이종태, 1998; 정유성·이종태, 1999; 중앙일보, 1999; Dawson, 1987). 국내의 경우 현재 대안학교·대안교육은 크게 정규학교형과 비정규학교형으로 구분하기도 하며, 추구하는 이념이나 형태에 따라 자유학교형, 생태학교형, 재적응학교형, 고유이념추구형 등으로 구분하기도 하며, 비정규형 대안학교에 의한 대안교육도 전일제 학교형, 주말 및 계절 프로그램형, 방과후 프로그램형, 혼합프로그램형, 아동·유아교육 프로그램형, 재택교육형 등의 다양한 형태로 구분하고 있다. 2000년 3월 현재 교육부 통계에 의하면 정규학교 형태는 10여개, 계절별 프로그램 운영학교가 20여개, 방과후 수업형 학교가 100

여개 등 가정교육을 실시하는 재택교육까지 포함하면 수백여개로 조사되고 있다. 또한 초등학교에서 고등학교에 이르기까지 교육 단계별 유형도 다양하며 교육이념이나 교육과정의 운영 방식 또한 매우 다양하다. 대안학교의 소재지는 추구하는 교육이념이나 철학을 실천하기에 적합한 농촌지역이 주류를 이루고 있지만 특성화고교 제도의 도입은 점차 도시근교 및 대도시 지역에도 각종 대안학교가 설립되어질 수 있는 기반을 제공해 주고 있다. 대도시 지역의 대안학교는 특성화학교의 형태로 정보, 디자인, 만화, 자동차 분야 등의 특정 전문분야를 교육하는 학교가 주류를 이룬다.

학교 설립 준칙주의에 기초하여 설립된 특성화 대안학교는 표 3과 표 4에 제시된 바와 같이 그 유형으로 보면 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 하나는 1998년 공립으로 설립된 부산디자인학교와 같이 실업계 학교의 특화된 유형으로 대중음악, 영상, 디자인, 문학 등 청소년들이 많은 관심을 갖는 전문 직업분야의 인재를 양성하기 위한 목적으로 운영되는 것이다. 또 하나는 학습자중심교육, 생활중심교육, 인성중심교육, 자연친화중심교육, 공동체중심교육 등의 다양한 교육적 이념과 이상을 추구하는 대안학교의 형태

가 그것이다. 이 두번째 유형의 학교들은 영산성지고교나 풀무농업기술학교 처럼 종래의 제도하에서는 법적으로 정규학교로서의 지위를 받지 못하고 각종 학교의 형태를 유지하고 있었지만 특성화고교 제도의 도입으로 정규 학교체제 내로 들어오으로써 학력 인정과 함께 정규학교와 동일하게 재정적 지원을 받을 수 있게 되었다.

다음의 표 3은 대안학교, 대안교육에 대한 다양한 유형상의 분류체계를 제시하고 있다.

III. 대안학교 운영 현황과 문제점 분석

1. 대안학교 운영 현황 및 실태

대안학교의 운영현황 분석을 위한 준거는 대안학교의 범위를 어디까지로 설정할 것인가라는 문제, 대안학교의 다양한 종류나 형태, 학교운영과 관련된 수많은 관련변인, 연구의 목적이나 연구자의 의도 등에 따라 차이가 있고 또한 다양할 수밖에 없다. 더구나 대안학교는 확실성을 지양하는 특성이 있어 같은 형태의 대안학교라 하더라도 운영방식이 서로 다른 경우가 대부분이다. 이는 대안학교의 운영실태를 일목

표 3. 국내 대안학교와 대안교육의 유형별 특성 비교

구분 기준	유형 분류	유형 특성	학교 예	비 고
제도권 관계	제도안 학교형	기존 학교제도 속에 있으면서도 내용적으로 대안교육을 추구하는 경우의 학교	거창고교, 풀무농업기술고, 성지고 등	이러한 유형상의 분류는 특성화고교 제도의 도입으로 의미가 반감된 것으로 볼 수 있음
	제도밖 학교형	기존 학교제도에 편입되길 거부하고 새로운 형식이나 내용을 통한 대안교육을 추구하는 학교	간디학교, 민들레학교, 들꽃피는학교 등	
	제도걸 학교형	기존 학교교육 유지한채 방학, 주말 대안교육 프로그램 추진학교	두밀리자연학교, 파랑새열린학교 등	
학력 인가 여부	인가 학교형	정식으로 학력을 인정받는 학교	특성화고교로 인정된 모든 대안고교	비학력인정 학교는 검정고시를 이용하여 상급학교 진학 가능
	비인가 학교형	학력을 인정받지 못하는 학교	위를 제외한 대부분의 대안학교	
	비인가재택 학교형	가정에서 독자적 교육을 받음	극단적 대안교육 유형	

구분 기준	유형 분류	유형 특성	학교 예	비 고	
추구이념 및 형태	자유 학교형	영국 섬머힐이나 독일 자유대안 학교와 같이 아동의 자유를 중시 하고 잠재 가능성에 대한 굳은 신념에 기초한 학교	대부분 대안학교의 공통적인 특성이나 대표적 학교는 없음	이러한 형태로 구분함에 있어서도 세부적인 특징은 다양하게 나타나기 때문에 단순화의 한계를 지니고 있다는 한계를 지적한 이종태(1998)의 구분 참고	
	생태 학교형	1980년대들어 생태 위기 인식으로 영국 하트랜드 지방의 작은학교 같이 생태와 노작, 지역사회와 학교와의 결합을 중시하는 학교	차이는 있으나 생태주의 이념과 노작을 중시하는 간디청소년학교, 두밀리 주말 자연생태학교 등		
	재적응 학교형	일반적인 정규 학교에서 여러가지 이유로 잘 적응하지 못하는 학생을 주 대상으로 하는 학교	특성화고교로 지정된 성지고, 원경고, 화랑고는 대표적인 학교		
	고유이념추구형	독일 발도로프 학교와 같이 독특한 교육이념과 방식을 바탕으로 대안교육 실시하는 학교	풀무농업고등기술고, 민족사관고, 한빛고, 세인고, 화랑고 등		
정 규 · 비정규	정규형	특성화 대안학교나 전일제 학교의 형태로 대안교육을 실시하는 학교유형	특성화 대안고교나 간디청소년학교와 같은 전일제 학교가 대표적	비정규형의 경우 대안학교의 범주에 포함시키는 것은 부적절하다는 견해가 많음	
	비정규형	비전일제형 학교이면서 주말, 계절, 방과후 대안교육 프로그램 등을 운영하는 학교유형	참나무청소년학교, 따로 또 같이 만드는 학교, 꾸러기학교 등		
대안교육 프로그램 운영	전일제 학교형	정규학교와 같이 학교 내에서 대안교육을 실시하는 유형	간디청소년학교, 방하생활학교, 진동고 등	대안교육을 표방하는 각종 프로그램은 상당부분 일반화되어 더 이상 대안교육으로서의 인식을 받지 못하는 면도 있다	
	주말 및 계절제 프로그램형	주말이나 방학을 이용한 소모임 또는 캠프의 형태로 운영됨	등불, 두밀리 자연학교, 반딧불학교 등		
	방과후프로그램형	정규 수업이 끝난 후 대안교육 프로그램을 운영하는 유형	여럿이 함께 만드는 학교, 꽃우물학교 등		
	주말방과후계절 혼합프로그램형	주말, 방과후, 방학기간 등을 모두 이용 프로그램 운영하는 경우	다물자연학교, 부산 창조학교, 물꼬 등		
	도서관형 및 기타형	주민,부모 자치적 운영형태의 보육원이나 소모임 등에 의한 경우	공동육아, 꾸러기학교, 책마을 유치원, 성남가족도서관 등		
각급 학교별	초등학교		열린교육 보다 더 진보한 교육과정을 채택한 학교 유형	서울장평초등학교, 셋별초등학교 등	비인가 과정은 없음
	중고등 학교	인가	대안학교 유형으로 볼 수 있고 정식 학력이 인정되는 경우	거창고, 성지고, 부천실고 등 10개교	2000년 2월 현재
		비인가	대안학교 유형으로 볼 수 있으나 정식 학력이 인정되지 않는 경우	간디청소년학교, 푸른꿈학교, 푸른꿈고교 등	2000년 2월 현재

주: 김광조(1998). 학교설립 준칙주의와 특성화학교, 교육진흥 10권 4호, 통권 40호, p.39를 참고

요연하게 분석한다는 일이 현재로서는 결코 간단한 일이 아님을 의미한다. 따라서 본 연구에서 현황 분석을 위해 채택한 준거지표는 다분히 임의적이며 제한적일 수밖에 없는 한계를 지니고 있음을 전제로 한다.

(1) 설립 운영 현황과 특성

현재 우리 나라에는 초등학교와 중학교의 경우 정식으로 학력이 인정되는 인가된 대안학교는 없으며, 고등학교는 대안학교로 잘 알려진 영산 성지고교를 포함한 총 6개교가 1998년 3월 대안학교 또는 특성화 고교로 지정되어졌으며, 1999년부터 '자율학교'란 이름으로 교육부가 시험 운영중인 대안학교·특성화 고교는 2000년 3월 현재 모두 15개교에 이르고 있다. 그러나 넓은 의미에서 정식으로 인가받지 못한 채 대안교육을 실천하고 있는 각급 학교나 교육기관은 매우 많으며 그 수 또한 빠르게 증가하고 있다.

표 4는 2000년 3월 현재 대안학교로 분류될 수 있는 특성화 고교 또는 자율시범학교란 이름으로 운영되어지고 있는 인가된 대안교육형 고등학교의 설립·운영 현황과 특성을 나타낸다. 각 대안학교가 추구하는 교육적 이념이나 학교의 규모, 대상 학생, 설립 역사, 운영 방식이나 교육 방법 등에서 다양성과 특이성을 나타내고 있으나, 한편으로 많은 측면에서 공통성 역시 발견된다. 상당수의 대안학교가 정식으

로 학력을 인정받지 못하는 비인가 상태로 운영되어 짐으로써 '제도권 밖'의 학교로 분류되다가 '고교설립준칙주의'와 '특성화고교' 제도의 시행으로 제도권 속으로 들어오게 된 점이나, 1998년을 기점으로 급속히 그 수가 증가한 것 등은 공교육에 대한 사회적 불신이나 문제점의 증대 및 이에 따른 대안학교나 대안교육에 대한 높은 사회적 관심과 실천, 그리고 교육 개혁적 차원에서의 새로운 제도 도입의 결합으로 볼 수 있다. 학교가 추구하는 교육 이념이나 지리적 측면만을 살펴보면 다음과 같다.

먼저 교육 이념적 측면에서 보면, 이들 대안학교는 그동안 공교육이 유지해 온 획일성이나 지식주입 위주의 교육에서 벗어나 교육의 본질이라 할 수 있는 전인적 인간의 양성에 대부분의 학교가 초점을 맞추고 있다. 개개인의 적성이나 능력에 맞는 교육, 생활 체험을 중시하는 교육, 지역사회에 뿌리 내린 교육, 참여, 노동, 자율, 평화, 생명 존중, 인간성 회복, 공동체 의식의 강조 등은 대부분의 학교가 공통적으로 제기하고 있는 지향점이 되고 있으며, 이러한 이념이나 철학은 다양하고 탄력성 있는 교육 내용과 방법을 통해 달성하고자 노력하고 있음을 알 수 있다. 각 학교가 내세우는 이런 독특하고 다양한 교육적 이념은 새로운 학교 설립을 꿈 꾀은 교사들의 모임이나 설립자 개인 및 단체에 의해 큰 영향을 받는 것으로 보여진다.

표 4. 국내 대안학교 설립·운영 현황(2000. 3월 현재)

학 교 명	전 형/ 선발인원	개교년/ 유 형	운영특성·교육이념과 목적	소 재 지	비 고
간디학교*	정시 전형 남녀 20명	1998년 3월/사립	· 무학년, 무학급제, 이동식 수업 · 전인적, 공동체적, 자연과 조화 된 인간의 양성	경남 산청 신 안면 외송리	초중등학교간의 연계성 추진계 획 중
국제 복음고***	정시 전형 남녀 60명	2000년 3월/사립	· 기독교 정신에 바탕한 전인적 교육 지향, 전인적 인간의 양성	인천광역시 강 화군 하점면 부근리	2000년 특성화 시범학교로 지정
거창고	정시 전형 남녀 명	1953년 3월/사립	· 영수과목 능력별수업 · 학생 동아리 활동 활성화 · 학생 주체적 교육활동 강화	경남 거창군 거창읍 중앙리	성적 상위권 학 생들로 자율학 교형에 가까움

학 교 명	전 형/ 선발인원	개교년/ 유 형	운영특성 · 교육이념과 목적	소 재 지	비 고
두레 자연고*	정시 전형 남녀 20명	1999년 3월/사립	· 지덕체의 조화로운 인격을 갖춘 인재양성(두레 공동체 정신 강조)	경기 화성군 우정면 화산리	부적응학생 중 심/기독교
동명고*	정시 전형 남녀 40명	1999년 3월/사립	· 체험위주 교육 통한 개인의 소 질 계발	광주광역시 광 산구 서봉동	부적응학생 중심/ 도시지역/기독교
민족사관고	정시 전형 재학 202명	1996년 3월/사립	· 민족주체성 교육과 영재교육 병행 · 심도 있는 교육과 효과 예 절중시 국제화 인재 양성 교육	강원도 횡성군 안흥면	서울 상위 5%, 지방 3%, 군이하 1% 성적권 학생
반딧불고	수시 전형 남녀 25명	2000년 3월/사립	· 완전자립형 학교로 섬머힐 교육 사상에 바탕한 인성 교육 강조	충남 부여 외 산면 만수리	일반학생 대상 특성화고교
부천 실업고	수시 전형 남녀 00명 재학120여명	1990년 3월/사립	· 야간 3년제, 비진학 근로청소 년층연령제한 없음, 17-29세 연 령층 · 자신과 이웃, 삶과 노동 의 소중함을 아는 교육 지향	부천시 오정구 오정동 고강 1동	부천지역 비진 학, 근로청소년, 1998년 학력인 정/야간사회교 육시설학교
성지고*	정시, 수시 병행 전형 남녀 40명	1998년 3월/사립	· 인성교육을 통한 자주적, 창조 적, 도덕적, 건전 시민 양성	전남 영광군 백수면 길용리	일반학교 부적 응 학생 대상
세인고*	정시 전형 남녀 40명	1999년 3월/사립	사랑과 봉사, 지력, 심력, 체력, 자기 관리능력, 인간관계 조화 5 차원 전면교육(기독교)	전북 완주군 화산면 운산리	학업 성적 중하 위권 학생 우선 대상
양업고*	수시 전형 남녀 40명	1998년 3월/사립	· 함께 사는 유대감, 소질과 적 성, 정서 교육(천주교)	충북 청원군 옥산면 환희리	일반학교 부적 응 학생 대상
원경고*	정시 전형 남녀 40명	1998년 3월/사립	· 사람됨을 중시하는 인성교육 · 자연친화, 노작, 현장 체험 등 실생활과 연계된 생활교육 · 학습자 중심의 교육	경남 합천군 적중면 황정리	일반학교 부적응 학생 대상, 매학 기 2회 정기 학 부모 학교 개최
푸른꿈고*	정시 전형 남녀 40명	1999년 3월/사립	· 환경, 생태, 조화와 협동, 평등, 평화, 지역사회기반 교육 지향	전북 무주군 안성면 진도리	일반학생 대상
풀무농업 기술고*	정시 전형 남녀 40명	1983년 3월/사립	· 성서에 바탕한 인생관과 자연 관, 세계관을 지닌 평민의 양성	충남 홍성군 홍동면 팔패리	학교와 지역사회 관계 중요시 함
한빛고*	정시 전형 남녀 100명	1998년 3월/사립	· 지 덕 노 체를 겸비한 인간양성 · 기독교적 신앙바탕, 99년부터 자 율 시범학교 지정 탄력교과 운영	전남 담양군 대전면 행성리	일반학생 중심, 인문계 특성화고
화랑고	정시 전형 남녀 40명	1998년 3월	· 생명존중, 공동체적 가치 존중교육 · 인성중심 열린교육 실시 · 참된 인격, 창조성, 자연친화 교육	경북 경주시 양북면 장항리	일반학교 부적 응 학생 중심

주: 학교명은 가나다 순: *1998년 특성화고교 대한학교 지정: **1999년, ***2000년 대한학교 지정

그러나 종교적 이념하에 설립된 학교가 주류를 이루고 있는 점은 종교적 이념이나 가치가 지나치게 강조되거나 요구되어질 경우, 오히려 대안학교나 대안교육이 진정으로 추구하는 참된 교육적 이념이나 가치, 또는 교육의 본질을 왜곡할 수도 있음을 신중히 고려해야 할 것이다.

지리적 측면에서 살펴보면, 대부분의 대안학교는 농촌의 외딴 지역에 자리잡고 있는 공통성을 지닌다. 이것은 학교 설립을 위한 기준을 충족시키기 위한 재정적 문제도 있지만 대부분의 학교가 자신들의 교육적 이념이나 철학을 실천하기에 도시 인근지역에 위치한 것 보다 농촌지역이 보다 적합하기 때문이라고 밝히고 있어 주목된다. 표 4에 제시된 학교 가운데서도 부천실고만 유일하게 도심지역에 위치하고 있는데 이는 교육 대상이나 목적에 있어 어느 정도 격리된 농촌지역 보다는 도심 인근에 위치하는 것이 적합하기 때문으로 볼 수 있다. 외부 세계와 어느 정도 격리된 학교의 지리적 여건에 대해 우려하는 지적도 있다. 즉, 공동체의 사회화를 체득해야 할 청소년기에 외부와의 물리적인 단절은 또래의 정서나 사회 현상에 대한 보편적 가치관 형성에 장애로 작용할 수 있다는 것이다. 그러나 호기심 많은 청소년들에게 바람직하지 않은 여러 가지 위해 환경이 지리적으로 차단되고 전원적 환경 속에서 공부와 배움에 정진할 수 있다는 장점은 이러한 우려를 충분히 상쇄할 만큼의 긍정적인 측면을 지닌 것으로 보여진다. 일부 교사들은 대안학교를 문제 학생 학교로 인식하고 이의 설립을 기피하는 일반인들의 넘비현상 역시 대안 학교가 농촌지역에 위치하게 되는 요인으로 작용한다고 지적하기도 하였으며, 궁극적으로는 한정된 재정으로 도심지역에 설립 기준을 만족시키는 대안 학교를 세우는 것 자체가 불가능하다는 견해가 많았다.

(2) 학생·학부모 환경 분석

대안학교에 재학하고 있는 학생들의 전반적인 특성은 유사성과 특이성을 함께 가지는 다양성이 특징적이다. 이는 각 학교마다 지향하는 교육적 이념이나 학생의 모집과 선발기준이 비슷하면서도 세부적인 측

면에서는 상당히 다른 것에 크게 기인한다. 정시 선발·모집을 하는 학교가 많으나 수시로 접수하고 전형형을 하는 학교도 있으며 성지고 처럼 전·편입학을 수시 가능하도록 하는 학교도 있다. 대부분의 대안학교는 일반 학교 부적응자나 중퇴생들이 포함되어 있으나 중하위권 학생 또는 일반 학생들이 주축을 이루는 경우도 있다. 성지고, 진솔대안학교, 원경고, 양업고, 화랑고 등 대부분이 일반 학교 부적응자를 대상으로 선발하기 때문에 학생들의 중학교 학업 성적은 전반적으로 뒤떨어지며 학력 편차도 큰 편이다. 중학교 성적을 선발 기준에 두는 거창고교나 민족사관고는 후자에 속하지만 반드시 성적만을 기준으로 삼지는 않는다. 민족사관고의 경우 서울 상위 5%, 지방 도시 3%, 군 이하 단위 1% 성적권 학생에게 지원 자격이 주어지나 창의성, 공동체 생활에의 적응 등에 관한 3차의 까다로운 선발 테스트를 거치고 있다. 학교 성적을 선발기준으로 삼는 거창고나 민족사관고의 경우 비록 교육 내용이나 교육 방법의 측면에서 대안학교나 대안교육의 성격을 지니고 있는 것은 분명하나 좁은 의미에서 보면 대안학교라기 보다는 '특수목적' 유형에 가까운 것으로 보여진다.

입학 전형 기준에 있어 프로그램형 대안학교들은 일반적으로 선착순을 기준으로 하되 교육 취지에 대한 부모의 동의를 고려하기도 한다. 특성화고교의 경우는 나름의 선발 규칙이나 기준을 정하여 그에 따르는데, 학업성적에 대한 비중도 각기 다르며 농어촌 특례 입학제도와 대안학교 특례 입학제도를 학생 모집과 선발에 적용하는 경우도 있고, 세인고와 같이 중하위권 학생들만 선발하는 경우도 있고, 또는 성적 우수 학생만을 대상으로 하는 경우도 있다. 성지고의 경우 다른 학교에서 적응할 가능성이 낮은 학생들을 우선적으로 선발하기도 한다. 그러나 정유성·이종태(1999)의 지적대로 어떤 방법이나 기준을 적용하든 지원자가 선발 인원을 넘고 선발이란 과정을 거쳐야 하는 것은 대안학교로서는 곤혹스러운 일임에 틀림없다. 즉 일반학교가 싫어 돌파구를 찾던 학생들이 선발에서 탈락하여 실망하는 모습은 대안교육의 이상과는 거리가 멀기 때문이다.

다음의 표 5는 대표적 대안학교로 교육부 지정 자

을학교로 운영 중인 H고교와 S고교의 학생 및 학부모 환경 실태를 나타낸다.

S와 H고교는 다른 대부분의 대안학교와 마찬가지로 독립된 농촌 지역에 위치하고 있고, 남여 공학이며, 기숙사 생활을 하고, 농촌지역 보다 도시지역 출신 학생들의 분포가 높은 공통점이 있으나 학생들의 구성 측면에서는 차이를 나타내고 있다. 1990년 특성

화고교로 지정되어 운영되는 10개 학교는 모두 기숙사 생활을 하고 있다. S고교는 대부분 다양한 이유로 하여 일반학교에서 잘 적응치 못한 학생들로 상당수 학생들이 학업단절을 경험하였고 이에 따라 학령지체(평균 1.9세) 현상이 뚜렷한 특징을 나타낸다(표 6 참조). 남여 구성비는 1999년 약 3:1 이었으나 현재 3:2 수준을 유지하고 있는데 남여 구성비는 대개의

표 5. S, H 대안학교(특성화고교)의 학생 및 학부모 환경 실태

구 분	S 고교		H 고교	
	학생/학급/ 교사 수*	학생 수 학급 수 교사, 전문강사*	120명 2, 2, 2, 총6개 10명, 3명	학생 수* 학급 수* 교사, 기타*
출신지역	도시	51(61.4%)	도시	150(78.9%)
	농촌	22(38.6%)	농촌	40(21.1%)
	소 계	83(100%)	소 계	190(100%)
보호자 생활정도	상	31(37.3%)	상	48(25.3%)
	중	37(45.7%)	중	104(54.7%)
	하	15(18.0%)	하	38(20.0%)
	소 계	83(100%)	소 계	190(100%)
보호자 학 력	대졸이상	45(54.2%)	대졸이상	142(74.7%)
	고졸이하	38(45.8%)	고졸이하	48(25.3%)
	소 계	83(100%)	소 계	190(100%)
보호자 직 업	농업분야	-	농업분야	22(11.6%)
	사업분야	-	사업분야	72(37.8%)
	공직분야	-	공직분야	45(23.7%)
	회사원	-	공무원	33(17.4%)
	기타	-	기타	18(9.5%)
	소 계	-	소 계	190(100%)
학생 지능지수	110이상	25(30.2%)	-	-
	100-109	30(36.1%)	-	-
	100이하	28(33.7%)	-	-
	소 계	83(100%)	소 계	-
학생 범법경력	입건	19(22.9%)	-	-
	보호관찰	8(9.60%)	-	-
	소년원	5(6.00%)	-	-
	없음	51(61.4%)	-	-
	소 계	83(100%)	소 계	소 계

*자율학교 시범운영보고서 자료 참조 재정리, 2000. 03 현재; 학급수 학년별: () 여학생 수

경우 2:1 내지 3:1 수준이다. 반면에 H고교는 1999년 인문계 특성화고교로 지정된 학교로 중상위권의 성적을 지닌 학생들로 구성되어 있어 대부분의 학생들이 대학진학을 희망하고 있다. 그러나 H고교 역시 2학년 이상의 경우 학력편차가 큰 학생들로 구성되어 있다. 두 학교 공히 일반학교 학생들에 비해 학생들의 개성이 강하고 선수학습 및 학습능력 차원에서 개인별 차이가 심해 생활태도나 습관적 측면에서 신중한 지도를 필요로 하고 있다. 특히 S고교의 경우 피해의식이나 열등감이 원인이 되어 외부적으로 거부감이나 분노 또는 격렬한 감정의 표출이 잦은 것으로 보고되고 있다.

다른 한편으로 이 학생들은 도전적이고 모험적 성향이 강하며 자율적 선택이나 판단을 선호하며, 정적이기보다는 동적이고 진취적이며 성취지향적 특성을 나타내 보이는 것으로 밝혀지고 있다. 개인별 기초학습 능력의 차이나 선수학습의 정도에서 큰 편차를 보이고, 학습 의욕이 전반적으로 낮은 등의 특성은 S고

교와 같은 부적응 학생들이 주축을 이루는 대부분의 대안학교 재학생들이 갖는 보편적인 것으로 대안학교 재직 교사들은 지적하고 있다. 학부모나 보호자 집단의 생활수준은 중류층 이상이 대부분을 차지하고 있으며 이 집단의 학력 역시 두 학교 평균 68.5%(273명 중 187명)가 대학 이상의 학력을 지녀 높은 수준임을 알 수 있다. S고교의 경우 극빈자 가정은 3학생에 불과하고 대체로 중상류층 이상의 생활정도이며, 직종별로 개인 사업을 하는 학부모층이 많으며, 대부분이 도시지역 거주자인 것으로 나타나고 있다. 표 6은 W대안고교의 학년·학급별 남녀 구성비와 연령별 구성비를 나타낸다.

다음의 표 7은 H고교와 W고교의 학생 출신지별 분포를 나타내는데 이들의 분포는 전국적인 것으로 나타나지만 특히 학교가 위치한 지역사회 주변 도시지역에서 많이 지원하고 있음을 알 수 있다. 영재 학생들을 대상으로 하는 민족사관고의 학생 분포도 역시 이와 유사한데 학생들의 출신지별로 보아 2001년

표 6. W고교의 학년별 남·여 구성비 및 연령층 분포(2000년 3월 현재)

단위:명

구 분	학급구분		정원	현재 학생수				계
				남	여	남	여	
1학년	1학급	20	남	12			18	
			여	6				
	2학급	20	남	11			16	
			여	5				
2학년	1학급	20	남	10			16	
			여	6				
	2학급	20	남	5			18	
			여	13				
3학년	1학급	20	남	13			15	
			여	2				
	2학급	20	남	12			14	
			여	2				
학년별/출생년도	79년 (21세)	79년 (21세)	79년 (21세)	79년 (21세)	79년 (21세)	79년 (21세)	79년 (21세)	79년 (21세)
1학년	-	3	-	7	8	14	2	34
2학년	-	4	15	10	6	-	-	35
3학년	1	2	16	7	2	-	-	28
소 계	1	9	31	24	16	14	2	97

3월 전체 202명 가운데 서울, 춘천, 제천, 부산, 광주 등 전국구로 나타나지만 특히 서울(83명), 경기 분당(8명) 일대가 많은 것으로 나타났다. 유급이나 퇴학생의 비율은 낮으며, 학교 교육 방향에 불만을 느끼고 자퇴하는 학생은 96년엔 입학생 39명중 19명이 중도포기를 할만큼 높았으나 현재는 전체 입학생의 10% 수준으로 매우 낮게 나타나고 있다.

이러한 현상은 대안학교가 지역사회와 가깝게 뿌리 내리고자 하는 대안교육의 실천적 이념과도 잘

맞는 긍정적인 결과를 나타낸 것으로 볼 수 있다. 그러나 일부 교사들은 대안학교의 초기 설립과정에서 지역사회 주민들의 대안학교에 대한 잘못된 인식으로 인해 많은 어려움을 겪은 사실을 지적하였다. 이는 대안학교가 문제 있는 학생들을 가르치는 문제 있는 학교라는 그릇된 인식에서 기인한 것으로 볼 수 있다.

아래의 표 8은 1999년 3월, 7월에 각각 실시한 S고교 학부모와 학생을 대상으로 한 수요 조사의 결과

표 7. H고교와 W고교의 학생 출신지별 분포(2000년 3월 현재)

단위:명

학교	학년	서울	인천 경기	충북	대전 충남	전북	전남	광주	대구 경북	강원	부산 경남	제주	남	여	총계
H 고교	1	17	12	-	1	5	40	23	-	2	3	4	61	46	107
	2	7	13	1	4	6	28	36	1	1	1	2	53	47	100
	3	9	6	1	1	4	28	33	1	-	1	-	53	31	84
	소계	33	31	2	6	15	96	92	2	3	5	6	167	124	291
W 고교	전체	14	11	-	1	-	-	1	11	2	52	-	-	-	97

표 8. S고교의 학부모 · 학생 수요조사

단위: 명, %

분류	분석 항목 요소					
학부모	응답 구분(빈도순)	1	2	3		
	본교 입학 동기	인성교육(42%)	기숙사생활(32%)	학생 친구 관계(20%)		
	학생에 대한 기대	대학진학(53%)	졸업장(25%)	사고로부터 보호(17%)		
	조기 졸업	희망종다(37%)	조기졸업희망(22%)	효과 불투명(15%)		
	무학년 · 무학급제	운영종다(34%)	이해가 어렵다(26%)	지속적으로 하라(13%)		
	학교에 대한 애로사항	너무 멀다(37%)	강제가 필요(22%)	수업량이 적다(18%)		
	학생의 학교	성적보통수준(56%)	나쁜 수준(24%)	우수 수준(13%)		
학 생	응답 구분(단위: 명)	정말그렇다	그렇다	보통이다	아니다	정말아니다
	조기졸업 희망	16	9	7	9	3
	대학진학 희망	26	8	10	3	1
	졸업장이 학교생활 목표	10	12	5	15	9
	학생 자율성 보장이 좋다	8	16	18	4	4
	강제할 것은 강제하자	7	7	17	12	5

주: 입학식 학부모회 참석자 24명 대상으로 실시; 학생 수요조사는 1999년 7월 51명 대상 실시

를 나타내는데 학부모나 학생 모두 비록 입학 전 성적이 우수하지는 않지만 대학 진학과 함께 이들의 연령이 높은 점이 작용하여 조기 졸업에 많은 관심과 기대감을 갖고 있음을 알 수 있다. 그러나 현 제도하에서 조기 졸업이 가능한 것으로 되어 있지만 현실적으로는 어렵다는 것이 일선 교사들의 지적이다. 규범적 측면에서는 학생의 경우 강제나 타율보다는 자율을 선호하고 학부모는 어느 정도의 강제성을 인정하고 있음을 보여준다.

(3) 졸업생 진로 현황

현재 이들 대안학교 졸업생들의 진로 현황은 단편적이고 제한적이긴 하지만 대안학교 운영을 통한 교육적 효과를 살펴볼 수 있는 기초적 자료가 될 수 있을 것이다.

표 9에 제시된 바와 같이 S고교의 경우 1984-1998년 사이 전체 졸업생 248명 가운데 상급학교 진학이 전체의 36%에 이르고 공무원, 성직자, 자영업 등의 취업을 통한 사회 진출이 47%에 이를 만큼 그 교육적 성과는 대단한 것으로 평가될 수 있다. 특히 이들이 대부분 일반 학교에서 잘 적응하지 못한 문제 학

생으로 간주되었던 것을 고려하면 이의 교육적 의의는 아무리 강조해도 지나치지 않은 것으로 볼 수 있다. 부적응 학생을 대상으로 1998년 개교한 원경고 역시 졸업생들의 상급학교 진학률은 매우 높은 편인데, 2000년 2월 졸업생 29명 가운데 2년제 대학 22명, 4년제 대학 진학생이 4명으로 상급학교 진학율이 전체의 76%에 달하는 것으로 나타났다. 96년 개교한 민족사관고의 경우 2001년 졸업생 33명 가운데 미국 IVY리그 대학을 준비한 7명 모두가 스탠포드, 예일, 하버드, 옥스포드 등 세계적 명문대에 합격하는 놀라운 성과를 보이기도 하였다.

(4) 교사 양성 및 수급 현황

교육의 질은 교사의 질 수준을 넘기 어렵다고 하듯이 대안학교나 대안교육의 성패 여부 역시 그러한 교육을 담당할 수 있는 유능한 교사의 확보에 달려 있다 해도 과언이 아니다. 이는 국내외를 막론하고 거의 모든 대안학교의 경우가 나름대로의 정체성을 확립할 수 있었던 요인이 바로 새로운 교육, 참된 교육을 추구하는 교사들의 투철한 교육 이념과 헌신적인 봉사정신과 열정에 있었기 때문이다. 독특한 교육

표 9. S고교의 84년-98년 졸업생 진로현황

단위:명

구 분	순수상급 학교 진학	성직자	회사원 (취업)	공무원	자영업 기타	군입대 및	계
인원	89	21	53	15	28	42	248
비율(%)	36%	9%	21%	6%	11%	17%	100%

표 10. H고교와 S고교의 교직원 현황(2000년 3월 현재)

단위:명

구 분	교 원					행정직원			생활관·기타			
	교장	교감	교사	강사	계	실장	사무원	계	사감	관리	교목	
H 고교	정원	1	1	27	-	29	1	4	5	2	1	1
	현원	1	1	18	-	20	1	2	3	2	1	1
	과부족	-	-	9	-	9	-	2	2	-	-	-
S고교	1	1	10(4)	3(1)	15	-	3(1)	3(1)	-	-	-	

주: S고교의 ()는 여성

이념이나 방법을 지향하는 대안학교를 운영하기 위한 교사는 이를 뒷받침 할 수 있는 능력과 자질이 요구된다.

대안학교를 설립·운영하는데 있어 가장 큰 장애 요인 가운데 하나가 대안교육을 담당할 수 있는 교사의 양성과 수급에 관한 문제로 지적된다. 표 10에 제시된 H고교의 경우만 하더라도 교과부족 현상이 뚜렷히 드러나고 있으며, 이는 여타 학교도 마찬가지인 것으로 조사되었다. 대안학교를 담당할 교사는 그 특수성과 다양성을 고려할 때 기존의 교사와는 다른 자질과 능력 및 특성을 요구받는다. 따라서 대안학교를 담당할 수 있는 새로운 교사 양성체제가 시급히 갖추어져야 할 필요성이 있음을 많은 대안학교 관계자들이 지적하고 있다. 현재 대안학교의 재직 교사들 대안교육을 실천하기 위한 특별 교육을 받지 않은 경우가 대부분이어서 자체적인 연수 교육이나 세미나 등을 통해 재교육을 받고 있다. 이들은 새로운 교육을 실천하고자 하는 열정을 바탕으로 최선의 노력을 하고 있으나 학생들의 특성이나 대안학교 운영상의 특성으로 일반 학교에 비해 수행해야 할 기능과 역할 부담이 훨씬 크다고 지적하고 대안학교나 대안교육을 담당할 수 있는 특수한 자질과 능력을 지닌 교사의 양성을 위한 제도적 뒷받침과 함께 우선적으로 부족한 교사 수급 문제 해결을 위한 행·재정적 지원이 이루어지길 기대하고 있다.

(5) 교육 시설 및 환경

교육시설 및 기타 교육 환경적 측면에서 대안학교는 일반 학교에 비해 상대적으로 열악한 상황에 있다. 이는 결국 각 대안학교들이 직면하고 있는 재정적 어려움과 직접적인 연관이 있다. 학교의 설립과 운영을 위한 공간 확보와 유지, 교사 및 교직원의 생계 보호, 첨단 기자재나 시설의 확보 등 우수한 양질의 교육 제공과 관련 있는 제반 측면에 많은 경비가 소요되지만 국가의 재정적 지원이 전혀 없이 현실적으로 학부모나, 후원자 등의 재정지원으로 운영되는 대안학교들로서는 한계를 지닐 수밖에 없는 실정이다. 그러나 모든 대안학교가 열악한 교육환경에 있는 것은 아니다. 민족사관고의 경우 2001년 2월 현재 학

생 202명(1학년 76명, 2학년 84명, 3학년 42명; 남녀 비율 2:1 수준)에 교사가 54명의 교사진이 있어 교사 대 학생 비율 1:4 수준을 유지하고, 최첨단 교육시설을 갖춘 경우도 있다. 이 학교는 독특한 학풍과 무료 교육, 38만평에 달하는 넓은 대지와 전원적 환경, 기숙사 생활이란 교육여건으로 과외공부, 치맛바람, 촌지 등 흔히 우리 학교교육의 병폐로 치부되는 요소들을 찾아볼 수 없다는 것이 학교 관계자들의 주장이다. 이 학교의 교육적 성과는 청정한 교육환경, 우수한 학생과 후학 양성에 열정과 자질을 갖춘 교사, 최고의 학교 시설 등의 교육여건이 빚어낸 합작품으로 평가된다.

(6) 교육과정 운영 현황

전 세계적으로 대부분의 대안학교 교육과정은 일반 학교와는 판이하게 다르게, 또는 각자의 특징을 뚜렷이 나타내는 방향으로 운영되는 것이 보통이다. 섬머힐 학교, 하트랜드의 작은학교, 독일의 자유대안학교 등과 같은 많은 대안학교들은 비록 최소 이수 기간은 있으나 무학년, 무학급제로 운영하는데 이는 학생 개인의 능력이나 취향에 따라 자신의 교육과정이나 진로를 선택하기 때문으로, 당연히 졸업 역시 교육과정 이수 성과 등에 따라 다르게 나타난다. 우리나라는 비정규형 대안학교로 구분되는 변산공동체학교, 방하생활학교, 안산들꽃피는학교 등이 이와 유사하며, 교육과정 운영 측면에서 성지고의 경우 무학년·무학급제를 실시하는 대표적인 경우이며, 일부 특성화 교과는 기타 여러 대안학교에서 그런 형태로 운영하고 있다. 성지고의 무학년·무학급제는 학습과(科, homeroom)와 수업반(classroom)으로 구분하는데, 과는 담임이 관리하는 모학급이다. 99학년도 1학기의 경우 문화구성과, 예체능과, 봉사활동과, 면학독서과로 구분하였고, 예체능과는 이후 체육과, 음악과, 생활창작과로 세분하였다. 과와 수업반은 학년을 구분하지 않아 여러 학년 차의 학생이 혼재 되어 있고, 개인차를 고려하여 다양한 수업반을 선택할 수 있도록 교육과정을 편성하여 원하는 반을 선택하여 학습토록 한다. 이를 통해 학생들은 다면적인 상호작용과 다양한 학습체험을 할 수 있도록 유도하고 있는 것

이다.

그러나 제도권 내로 들어 온 특성화고교의 경우는 그렇지 못하는데 이는 국가에서 제시하는 필수과목과 과목별 이수 단위가 정해져 있기 때문에 자율적인 교육과정 운영에 어느 정도의 제한이 있을 수밖에 없다. 단지 전체 이수 단위의 절반 정도에 이르는 특성화 교과와 편성에서 학교 나름의 자율성이 주어지기 때문에 이를 적극적으로 활용하여 독특한 교육과정을 운영하고 있다.

표 11은 10개 특성화고교 대안학교의 교육과정 이

수 단위를 비교 제시한 것으로 기본적으로 6차 교육과정의 일반계 고교 유형을 따르면서도 보통교과가 약 1/2 수준이고 나머지 절반 정도가 특성화 교과로서 7차 교육과정의 심화선택 과목(전문교과)의 형태를 따름으로써 제6차, 제7차 교육과정의 절충적 형태를 이루고 있음을 알 수 있다. 대부분 204단위를 기본 과정으로 편성하고 있으나 성지고, 양업고, 세인고의 경우 이를 초과한다.

표 12는 시범 자율학교로 지정된 영산성지고의 교육과정 현황인데 이 학교는 학교현장에 교육과정을

표 11. 인가 대안 특성화고교의 교육과정 이수 단위 비교(1999년)

학교구분	공통필수	과정필수	과정선택	특성화교과	특별·단체활동	계
간디 학교	70	68	-	54(22)*	12	204
성 지 고	70	50	-	84(40)*	16	204-228
양 업 고	70	40	-	80(24)*	18	208
원 경 고	72	52	-	64	16	204
화 랑 고	70	52	4	62	16	204
한 빛 고	70	80	-	36	18(12)**	204
푸 른 꿈 고	70	44	2	72(12)*	16	204
세 인 고	64	50	-	82	12	208
두 레 자연고	70	24	-	94(24)*	16	204
동 명 고	70	36	-	82(40)*	16	204

주: * () 속은 선택과목 의미; ** 개발활동으로 특성화 교과의 성격임

1998년 개교한 6개교와 달리 1999년 개교한 푸른꿈고, 세인고, 두레자연고, 동명고는 공통 필수 및 과정필수를 제7차 교육과정의 국민공통기본교과, 일반선택교과의 형식을 따르고 있다

표 12. S 대안 특성화고교의 교육과정 이수 단위 기준(1999년 3월)

교과구분	과목구분	단위수	1학년	2학년	3학년
보통교과	공통필수과목	70	36	32	2
	선택과목*	50	4	12	34
특성화교과	계속과목	44	14	16	14
	선택과목*	40	14	14	12
	특별활동	12	4	4	4
	단체활동	4	4	-	-
이수단위 합계		204단위이상	68단위이상	68단위이상	68단위이상

주: * 는 학교에서 개설한 이수 단위임

공시하고 이에 따라 교육과정을 운영한다. 학기제와 학년제를 병행하며 3년간 총 204단위를 기준으로 조기졸업제도를 운영중이다. 보통교과의 필수과목 70단위, 특성화교과 계속과목 44단위, 특별활동 16단위는 반드시 이수해야 한다. 이 외의 74단위는 선택과목으로 구성하여 1999년 3월 현재, 현재 보통교과 선택과목 50단위, 특성화교과 선택과목 40단위를 개설하여 학생 개개인의 능력이나 적성에 따라 자유로이 증감 선택하도록 하고 있다.

IV. 연구 결론: 대안학교 운영상의 문제점과 발전 방향

1. 요약 및 결론

오늘날 학교는 제도교육, 공교육의 중심이요 상징이 되어왔고 우리 역시 '교육' 하면 '학교'를 떠올리게 된다. 그럼에도 불구하고 가르치고 배우는 공교육의 현장인 학교, 교실이 붕괴되고 있다는 우려와 비판의 목소리는 이미 어제 오늘의 일이 아닐 만큼 심각한 문제점들을 노출시키고 있다. 탈학교 논쟁을 주도했던 Illich나 Rymer의 주장을 새삼 환기시키지 않더라도 현재와 같은 교육적 현실 속에서 대안학교나 대안교육의 전면적 등장은 분명 정규에 대항하는 비정규의 관점보다는 그 필요성과 대안적 관점에서 이해되어야 할 것임에는 분명하다.

이미 40여년이 넘는 실천적 경험을 지닌 서구 선진국이나 1990년대에 들어서야 빠르게 부각되기 시작한 우리 나라에서나 공통적으로 나타나고 있는 대안교육이나 대안학교의 활성화 현상은 참교육, 인간교육, 평등한 민주시민 교육, 평화교육, 노작교육, 생명존중교육, 공동체교육, 인간존중과 인간성 회복 등 현재의 제도권 교육이 소홀히 하거나 이미 놓치고 있는 교육의 본원적인 가치의 중요성을 지적하고 새로운 교육의 꿈을 실현코자 하는 노력으로서 그 나름대로의 중요성을 인정받고 있는 것으로 평가된다. 또 한편으로는 이러한 현상은 현재의 학교중심, 제도 중심의 공교육 체제에 대한 심각한 성찰이 요구되어지는 것이 분명하다. 즉, 교육의 본질이나 학교와 제도 교

육에 대한 새로운 시각과 논의와 성찰이 필요한 것이다.

그동안 우리 사회는 지나치게 공교육 중심, 학력 중심의 '주류'에 치우친 사고와 관행이 팽배하였음을 부인하기 어려우며 이러한 현실은 학교라는 제도를 벗어난, 또는 '비주류'적 교육 논의나 시도가 모색되기 어려운 요인으로 작용하였다. 그러나 다양한 이유로 인해 정규형 학교체제에서 탈락하는 청소년들의 문제가 심각히 제기되어지고 있고 기존의 학교제도 자체에 강한 의구심을 표명하며 경직되고 획일화된 공교육을 외면하려는 청소년과 학부모 또는 교사 집단이 점차 가시화되는 현실에서 대안의 논의는 더 이상 논의의 영역일 수 없는 시대적, 현실적 당위성과 필연성을 함께 가지는 것이다. 따라서 대안적 교육이나 학교의 형태를 모색하는 시도는 '대항적 대안'의 개념보다는 '상생과 상호보완적 대안'의 개념으로 이해되고 논의되어야 할 것이다.

그러나 대안교육이나 대안학교라는 새로운 제도의 도입만으로, 또는 그것이 갖는 가능성만으로 현재의 제반 교육문제를 해결하거나 교육적 이상향이 현실화될 수 있는 것이 아니다. 아직은 대안학교의 교육을 통해 성취코자 하는 다양한 가치 체계들도 여전히 우리의 교육적 상상력을 확대하고 변화의 새 물결에 적극 대처하여 나름대로 미래 사회의 밝은 전망을 펼쳐주는 수준까지 확산되지도 못하고 있다. 대안으로 제시하고 있는 다양한 가치 체계들 역시 나름대로의 정당성이나 타당성이 확인되지도 못하고 있기 때문에 이 또한 많은 검증작업이 요구되어짐을 부인하기 어렵다. 또한 대안이라고 하는 것이 기존의 주류형 학교교육이나 제도에 대한 대안인지, 아니면 개개인의 자율적 선택에 기초한 것인지, 아니면 기존의 메인 트랙에서 이탈한 탈락자나 소외계층 등의 일부 학생 집단만을 위한 것인지 등의 대안교육이나 대안학교에 대한 올바른 개념정립도 명확하게 이루어져야 할 것이다.

96년 대학, 97년 고교 등 학교 설립 준칙주의와 특성화고교 제도의 도입은 학생 정원 60명 이내의 초미니 학교도 생길 정도로 각급 학교의 설립을 용이하게 하고 다양한 규모와 형태 및 특성을 가진 학교와

교육의 등장을 가능하게 하고 있다. 그러나 이러한 법·제도의 도입 자체가 전반적인 교육 현장에서의 긍정적인 변화나 획기적인 성과를 보장해 주지 않는 것은 당연한 사실이다. 또한 단기간 내에 새로움을 추구하는 대안학교 유형의 학교가 기존의 학교 유형을 상회할 만큼 주류형으로 자리 잡을 수도 없을 것이다. 어느 학자의 주장처럼 단지 이제 다양하고 유연성을 지닌 학교제도의 '물꼬'가 트인 만큼, 물꼬로 곧 '물줄기'가 만들어지고 물줄기는 다시 큰 흐름이 되어 주류가 되기를 기대하며, 이를 위해 학생과 교사, 학부모, 그리고 모든 교육 관계자들의 공동적인 노력이 절실히 요구된다 할 것이다. 대안교육과 대안학교가 올바르게 우리 사회에 정립되고 광범위하게 확산되어 이것이 기존의 공교육의 모습을 변화시키고, 궁극적으로는 '대안'이라는 말이 더 이상 '언더'나 '비주류'가 아닌 주류가 되는 교육현실을 만들어 가도록 노력해야 할 것이다.

2. 문제점과 발전방향

학교설립 준칙주의가 본격적으로 시행되면서 소규모 특성화 고교나 대안학교의 설립이 쉬워지고 기존의 특수목적고가 다원화되는 등 다양한 형태의 자율학교가 우리 사회에 등장하게 될 것으로 예상된다. 대안학교나 대안교육이 교육 현장에 정착되고 기대하는 바 교육적 가능성과 성과를 거두기 위해서는 현재 시험적 단계에서 나타나고 있는 많은 문제점들에 대해 보다 깊이 있게 검토되고 그 해결책이 강구되어야 할 것이다. 특히 대안학교의 정체성 확보, 교사 양성체계의 구축, 새롭고 적합한 교육과정의 개발과 운용, 안정적 재정확보 등의 영역에 관한 문제는 대안학교·대안교육이 지향하는 바 가능성을 보다 구체화시키고 현실화시키기 위해 반드시 해결되어야 할 과제로 볼 수 있다. 이를 위한 한정된 발전방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 대안학교·대안교육에 대한 명확한 개념 정립을 통한 정체성의 확보와 존립 당위성의 확보 문제이다. 대안학교와 대안교육이 무엇을 의미하는지, 무엇을 추구하는 것인지, 누구를 대상으로 하며, 왜

필요한 것인지, 진정 필요한 것인지, 기존의 획일화된 제도교육의 틀에서 조금이라도 벗어나기만 하면 모두가 대안학교라 할 수 있는 지 등의 질문에 대한 명확한 해답은 나오지 않을 수도 있을 것이다. 그러나 분명한 것은 대안학교나 대안교육을 더 이상 주류에 대항하는 이질적이거나 반항적인 비주류로 간주하기에는 우리의 공교육 문제가 너무 심각한 수준에 이르고 있다는 점이다. 또한 대안학교 역시 그 대안적인 이념이나 내용과 방법 등의 형식상의 차이만으로 자체의 존립 당위성을 주장할 수 없게 되었다는 점이다. 그에 상응하는 교육적 결과만이 대안학교의 정체성과 존재의 당위성을 확보할 수 있는 유일한 길일 것이다. 특히 대안학교나 자율학교, 또는 특성화 학교는 보다 실천지향적이어야 할 것이며 학습자 집단의 규모를 가능한 작게 하여 개별학습이 가능한 소규모 학습을 유지토록 하는 것이 기대하는 바 실효를 거둘 수 있는 바탕이 될 것이며 이것은 대안학교의 개념 정립에 우선적으로 고려되어야 할 부분이다.

둘째, 대안학교·대안교육을 담당할 전문 교사 임용과 수급 및 재교육 등과 관련된 교사 양성과 지원에 관한 체제 확립의 문제이다. 교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다고 하였다. 이는 대안학교의 경우도 예외일 수는 없을 것이다. 기존의 학교체제와는 교육 방법이나 이념, 내용 등의 차원에서 차이가 있는 대안학교나 특성화 학교의 성과는 창의적이고 의욕적인 교사만으로는 실현될 수 없다. 즉 대안학교 참여 교사들의 이상이나 열정만으로는 대안학교나 대안교육의 추구하는 바 이상을 실현하기에는 한계가 있는 것이다. 대안학교를 담당할 교사의 양성과 임용은 대안학교의 특수성과 다양성을 기초로 할 때 기존의 양성 및 임용체제와는 다른 대안적 체제로 정립되어야 한다. 기존의 교사양성 체제를 답습해서는 대안학교의 다양한 특성을 살리고 이를 실천할 수 있는 교사를 양성해내기 어렵다. 대안학교의 교사는 전문적 교과 지식 이외에도 대안교육이란 새로운 실천에 적합한 자질이 추가적으로 요구된다. 따라서 이들을 양성할 수 있는 새로운 교사 양성체제가 갖춰져야 할 것이다. 단기적 관점에서 대안학교의 경

우 교사는 국가인정 교사자격증 소지자만이 교사가 될 수 있는 독점권 교권행사에서 벗어나 대안적 또는 전향적 검토가 이루어져 할 것이다. 특성화 교과 담당 교사의 경우 학교 내 자체 규정이나 협의회 차원의 규정에 따라 임용할 수 있는 융통성이 대안적으로 검토될 수 있을 것이다. 중장기적으로는 체계적인 대안학교 교사 양성 과정을 제도화하는 것이 필요하다. 또한 임용 및 수습, 재교육을 위한 교사교육 프로그램이나 방법 등도 각 학교별 개별적으로 실시하는 것보다는 '대안학교협의회' 차원에서 상호 공동체적인 협력체제를 형성하여 학교별 특성이나 개성을 살리면서 가능한 인적, 물적, 시간적 차원에서의 낭비나 시행착오를 최소화할 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다.

셋째, 열악한 교육환경의 개선을 위한 열악한 교육재정의 확보 문제이다. 열악한 교육 재정 문제는 대안학교가 지니고 있는 가장 큰 문제점 중의 하나로 지적된다. 각 대안학교는 학교 규모를 최소화하거나, 자원봉사자의 적극적 활용, 자체 수익사업의 운영 등을 통해 재정적 난관을 해결하는 자체 노력이 요구된다. 그러나 특성화고교를 비롯한 다양한 형태의 대안학교들이 지니는 교육적 가능성과 잠재성을 고려한다면 우리 사회는 대안학교에 보다 적극적인 재정 지원책을 강구하여야 할 것이다. 학교 중도탈락생의 급증 현상은 개인적인 문제로 치부할 사항이 아니라 사회적, 경제적 측면에서 함께 고려되어야 한다는 것은 이미 교육 선진국의 경험에서 밝혀지고 있다. 따라서 국가나 지방자치단체는 최소한 이들 대안학교가 정상적인 교육을 할 수 있도록 교사나 강사의 인건비에 대한 보조 지원과 기본적인 교육 시설을 갖추어 줄 수 있도록 지원하도록 노력해야 한다. 국가 교육재정의 직접적인 지원이 어려울 경우 최소한 민간부문의 지원을 유도할 수 있는 정책을 모색하는 것 역시 하나의 방법이 될 수 있을 것이다. 재정적 지원은 반드시 동일 분배의 원칙에 입각할 필요는 없을 것이다.

넷째, 대안학교·대안교육에 적합한 교육과정의 개발 문제이다. 단위학교가 특성화 교과를 독자적으로 개발하는 일은 결코 쉬운 일이 아니며 새로운 특성

화 교과목의 개발에 함께 따르는 교재의 개발이나 이를 가르칠 수 있는 교사의 확보 문제 역시 결코 쉬운 일이 아니다. 단위 학교가 개발한 새로운 교과목을 전통적 교과 개념에 익숙한 시·도 교육청의 승인을 받는 절차나 과정에서도 어려움이 있을 수 있다. 따라서 시·도 교육청은 관련분야 전문가와 대안학교 관계자를 중심으로 교육과정의 연구 개발 및 교육과정 개선을 위한 지원체제를 갖추어야 할 것이다.

다섯째, 제도적 측면에서 대안학교와 정규 교육체제와의 상호 연계성과 운영상의 자율성의 확보와 행정적 지원상의 문제이다. 특성화고교나 특수목적교를 대상으로 실시하고 있는 자율학교의 경우도 여전히 자율의 범위가 협소하다는 지적이 있는 실정이다. 이는 여전히 학교 운영상의 자율성 확대에 여지가 많음을 의미한다. 대안교육 분야인 특성화고교가 추구하는 목적에 부합하고 활성화되기 위해 가급적 통제 중심의 각종 교육 제도와 정책 및 행정적 관행에서 탈피해야 한다. 적어도 제도권 속으로 들어온 특성화 대안학교에 한해서라도 자율학교 제도를 내용적으로 더욱 강화하여 전면적으로 적용할 필요가 있을 것이다. 한편으로 대안학교 역시 기존의 공교육체제와 완전히 동떨어지거나 고립된 학교가 되어서는 안될 것이다. 대학과 같은 상위학교로의 진학을 위한 다양한 전형방법의 제공이나 대안학교 교육을 위한 교사의 양성 등 공교육체제와도 긴밀한 연계체계를 형성하고 이에 필요한 행정적 지원이 이루어질 수 있는 방안이 강구되어야 할 것이다. 대안학교의 전반적인 운영에 있어 행정적·재정적 지원은 하위 행정 관청의 간섭이나 지휘 통제는 전면적 자율화가 어렵다면 가급적이면 최소화해야 할 것이 요구된다. 이를 위해 각 대안학교는 설립 취지와 목적을 분명히 하고 유능한 교사를 확보하여 보다 자유롭고 다양한 교육과정과 학습 방법을 개발함으로써 창의적이고 특성화된 교육이 이루어질 수 있도록 노력해야 할 것이다.

여섯째, 각급 학교별 인가 대안학교의 확대 문제와 질적 확산의 문제이다. 청소년들의 경우 다양한 이유를 배경으로 한 문제 행동은 중등학교 수준에서도 분명하게 나타나게 된다. 현재 인가된 대안학교는 고

등학교에 한정되어 있어, 이들 정규학교나 교육 체제 속에서 제대로 적응하지 못하는 학생들이 대안학교나 대안교육의 테두리 속에 들어오려면 상당 기간의 시간 소요가 필요하며 결국 중등교육도 마치지 못하고 학교를 벗어나게 되는 문제점을 예견할 수 있다. 물론 실천적인 중학교 과정의 대안학교들도 있으나 이러한 부적응 학생들이 계속적으로 교육을 받을 수 있는 환경을 제공하기 위해서도 중학교 단계의 대안학교에 대한 인허가의 확대도 제도적 뒷받침을 바탕으로 고려되어야 할 필요가 있다. 또한 학급 규모의 축소나 학교 운영이나 교육과정의 편성 운영 등에 있어서의 자율성 신장과 같은 부분적으로나마 나타나고 있는 대안학교의 성과를 일반 학교에도 적용시키는 적극적인 교육 제도 개선의 노력이 필요할 것이다.

일곱째, 일부 교육부 지정 자율학교나 대안학교의 가시적 성과가 긍정적이든 부정적이든 간에 그 결과를 지나치게 성급하게 일반화시키려는 단시안적인 평가나 이를 기초로 한 개혁적 시도는 반드시 재고되어야 한다. 대안학교나 대안교육을 기존의 교육에 대한 전면적 대항으로 보는 것도 문제이나 이를 교육문제 해결을 위한 해방구로 보는 시각 역시 위험하기에는 다를 바 아니다. 따라서 보다 장기적이고 심층적인 연구와 교육적 실천의 경험 축적을 바탕으로 장기적 관점에서 기대하는 바, 추구하는 바 가능성과 성과에 관한 체계적인 연구 및 평가 노력이 있어야 할 것이다.

참고 문헌

1. 고병헌(1996), 「대안교육운동에 대하여」, 서울: 서울평화교육센터
2. 고병헌(1997), 교육개혁 운동으로서의 대안교육 운동, 처음처럼, 통권 제 4호, 11-12월호, 5-39
3. 교육부(1996), 교육복지 종합대책, 서울: 교육부
4. 교육부(1998), 한국교육 50년사, 서울: 교육부
5. 김광조(1998a), 대안교육 시리즈를 마치며: 대안교육, 정부관심 뒤따라야, '자유롭고 창의롭게 키워요-대안교육', 동아일보 98년도 교육캠페인 사업 좌담회
6. 김광조(1998b), 자율학교 운영모형: 학교설립 준칙주의와 특성화 학교, 교육진흥, 제 10권 제 4호, 통권 제 40호, 중앙교육진흥연구소, pp.32-44
7. 김부태(1997), 「한국 학력사회론」, 내일을 여는 책
8. 고병헌(1997), 학교를 위한 삶인가, 삶을 위한 교육인가, 처음처럼, 통권 제 4호, 5-6월호, 104-128
9. 영산성지고등학교(1999), 교육과정의 자율적 편성운영을 위한 전인적 인성개발, 교육부 지정 자율학교 시범운영 보고서, 교육부.
10. 이종재(1998), 자율학교 운영모형: 헌장학교의 모형탐구, 교육진흥, 제10권 제4호, 통권 40호, 중앙교육진흥연구소, pp.6-17
11. 이종태(1998a), 자율학교 운영모형 대안학교의 운영, 교육진흥, 제10권 제4호, 통권 40호, 중앙교육진흥연구소, pp.18-31
12. 이종태(1998b), 대안교육 시리즈를 마치며: 대안교육, 정부관심 뒤따라야, '자유롭고 창의롭게 키워요-대안교육' 동아일보 98년도 교육캠페인 사업 좌담회, <http://www.dongailbo.co.kr/fbin/>
13. 정유성·이종태(1999), 대안학교(특성화학교)의 교육과정 및 교사양성 방안, 교육부 연구보고서.
14. 제3세계문화연구소(1993), 「한국교육의 비판적 이해」, 한울
15. 조혜정(1996), 「학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회」, 또 하나의 문화.
16. 한빛고등학교(1999), 자율적 교육활동을 통한 생명문화 공동체 교육실현, 교육부 지정 자율학교 시범운영 보고서, 교육부.
17. 황덕명(1997), 「대안학교의 모델과 실천」, 내일을 여는 책.
18. 이용환 외 3인(1998), 농업체험교실의 효과와 개선방향- 발안농고의 사례, 한국농업교육학회지, 제 30권, 제4호, pp.25-38
19. Center for Education Reform(2000a), CER News

- Alert: National Charter School Directory 2000, Washington D.C.: C.E.R.
20. Center for Education Reform(2000b), Charter Schools Today: Changing the Face of American Education, Washington, D.C.: C.E.R.
21. Hass, John D.(1989), Educational Futures: Six Scenarios, in J. L. Burdin (ed.), School Leadership: A Contemporary Reader, Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc., 425-442.
22. Roderick, M. R.(1994), Grade retention and school dropout: Investigating the association. American Educational Research Journal, 31 (winter), 729-59.
23. Sergiovanni, T. J.(1996), The Case for Smaller Schools: Leadership for the Schoolhouse. San Francisco: Jossey-Bass.
24. Texas Education Agency(1995), The 1993-95 State Plan to Reduce the Dropout Rate. Austin, Texas: TEA.
25. Upperman, James E., Curcio, Joan L., Fortune, Jim C., & Underwood, Kenneth E.(1996), Options for everyone. American School Board journal, 183 (1), 31-35.
26. Barth, R. S.(1991), Restructuring schools: Some questions for teachers and principals. Phi Delta Kappan, 73 (10), 123-128.
27. Beasley, W.P.(1994), The connection center: A dropout reentry program. The Educational Forum, 58 (spring), 306-313.
28. Knutson, G.G.(1996), high schools: Models for the future? The High School Journal, 79 (12), 119-124.
29. Richardson, M. D., & Griffin, B.L.(1994), Alternative schools: Research implications for principals. NASSP Bulletin, 78 (1), 105-111.
30. Rosa, D. L., & Dora, A.(1998), Why alternative education works. High School Journal, April-May, Vol. 81, Issue 4.
31. Wehlage, G. G., & Rutter, R.(1986), Dropping out: How much do schools contribute to the problem? Teachers College Record, 87 (3), 374-92, In Weis, E. F., & Petrie, H.G., eds. Dropouts From School: Issues, Dilemmas, and Solutions, Albany, N.Y.: State U. of N.Y.
32. Don Glines, "Educational Alternatives: Unifying a Fragmented Movement," Changing Schools, May 1992, pp. 10-13.
33. (인터넷 탐색문헌)
<http://www.dongailbo.co.kr>
[http://www.dongailbo.co.kr/fbin/moeum?n=c\\$24&a=v&1=1](http://www.dongailbo.co.kr/fbin/moeum?n=c$24&a=v&1=1)
<http://www.edreform.com/pubs/chglance.htm>
<http://210.103.2129/kim1291/geuchang.html>
<http://210.103.2129/kim1291/buchun.html>
http://seimens.ch/Paedagogik/freunde_erk.html
<http://moon.interpia98.net/~haanvit/개론/대안교육%20좌담.html>
<http://moon.interpia98.net/~haanvit/대안교육/중고등학교/인가/영산성지고등학교.html>
<http://moon.interpia98.net/~haanvit/개론/에코페미니즘.html>
<http://my.netian.com/~dooraehs/두레자연고는.html>