

발간등록번호

11-1620000-000733-01

2018년도 아동인권 증진을 위한
실태조사 연구용역보고서

비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사 연구

비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사 연구

2018년도 아동인권 증진을 위한 실태조사
연구용역보고서를 제출합니다.

2018. 12.

연구수행기관	건신대학원대학교 대안교육연구소
연구책임자	하태욱 (건신대 대안교육연구소장, 건신대 교수)
공동연구자	이종태 (21세기교육연구소장, 건신대 석좌교수) 이병곤 (제천간디학교장, 건신대 겸임교수) 곽현주 (건신대 교수)
연구보조원	김은영 (건신대 대안교육연구소 연구원)

본 연구보고서는 연구용역수행기관의 결과물로서,
국가인권위원회의 입장과 다를 수 있습니다.

목차

I. 들어가는 글	1
II. 한국사회와 비인가 대안학교	11
1. 비인가 대안학교 등장의 역사적 맥락	11
2. 비인가 대안학교 현황	16
III. 교육기본권과 비인가 대안학교	25
1. 교육기본권의 헌법적 근거	26
2. 교육관계법에 의한 교육기본권의 제약	34
3. 대안교육 관련 법령(안) 분석	41
IV. 비인가 대안학교 실태 분석	52
1. 설문조사 결과분석	52
2. 비인가 대안교육기관 관계자 표적집단면접(FGI)	93
3. 비인가 대안교육기관 설립 관련 소송사례 분석	122
4. 소결: 비인가 대안학교의 현실과 교육권 보장	128
V. 대안교육 관련 해외 법령 분석	140
1. 영국 대안학교 존립의 법률적 근거와 운영형태	140
2. 덴마크 대안학교의 설립 과정과 지원체계	146
3. 일본의 교육기획확보법 제정과 대안교육의 지평	151
4. 타이완의 실험교육법 제정과 그 의미	158

5. 소결: 해외 대안교육 지원제도의 시사점	165
VI. 논의: 비인가 대안학교 인권 개선 방향	169
1. 교육권 보장으로 교육선택권 확대의 필요성	169
2. 대안교육에 대한 인정과 시각 전환	170
3. 교육다양성과 교육혁신 실현을 위한 대안교육 지원	172
4. 중앙정부, 교육청 및 지자체의 역할	173
VII. 요약 및 결론	175
VIII. 참고문헌	186
IX. 부록	188
1. 일본의 교육기획확보법	188
2. 타이완의 실험교육법	196
학교형태 실험교육 실시 조례	196
고등학교 이하 교육 단계의 비 학교 형태 실험교육 실시 조례 ...	207
초중등학교 단계 공립학교 민간법인 위탁 조례 실시 조례 ...	220
3. 설문지	229

표 목차

표 1 연도별 초중고생 학업중단 현황	3
표 2 2014~2015년 학업중단 학생 사유별 현황	4
표 3 대안학교(각종학교) 총 32(공립10/사립22)교	18
표 4 대안교육 특성화중학교 총 14(공립4/사립10)교	18
표 5 대안교육 특성화고등학교 총25(공립4/사립21)교	19
표 6 비인가 대안학교 전국 통계	21
표 7 비인가 대안학교 지역별 통계	23
표 8 의무교육에 대한 「헌법」, 「교육기본법」, 「초·중등교육법」 비교 ...	36
표 9 설문 응답 학교들의 특성변인별 분포	59
표 10 국가 및 지자체의 지원에 대한 응답	61
표 11 지자체 별 지원비에 대한 응답	62
표 12 특성변인별 국가 및 지자체 지원의 차이	62
표 13 대안학교 특성변인별 학부모 부담	64
표 14 교직원 현황	67
표 15 대안학교 특성변인별 급여수준(교장제외)	67
표 16 전임교사의 주당 근무시간	70
표 17 연평균 교사연수 프로그램실시	70
표 18 4대 보험, 안식년(월) 제도	72
표 19 비인가 대안학교 학생관련 특성변인	74
표 20 학생들이 학교를 그만두는 이유	75
표 21 교칙/생활규정 재, 개정예 학생의 참여도	76
표 22 학생 대상 학교폭력 예방 등에 대한 교육 시간	76

표 23	학생들에게 제공되는 건강검진의 종류	77
표 24	학교차원 안전보험가입여부	79
표 25	응답 학생들의 구성	79
표 26	재학중인 대안학교를 선택한 동기	80
표 27	재학중인 대안학교를 알게 된 경로	81
표 28	재학중인 학교를 선택한 주체	81
표 29	대안학교 선택에서 가장 중요하게 고려한 점	82
표 30	재학중인 대안학교에 대한 만족도	83
표 31	재학중인 대안학교에 대한 불만	83
표 32	현재 재학중인 대안학교의 인권 수준에 대한 만족도	84
표 33	현재 재학중인 대안학교의 부당한 교칙 및 생활규정의 개정 가능성	84
표 34	비인가 대안학교 학생들의 차별 인식	85
표 35	학력인정을 위해 검정고시를 치러야만 하는 것에 대한 인식	86
표 36	자녀를 대안학교에 보내게 된 동기	87
표 37	자녀가 재학중인 대안학교를 알게 된 경로	87
표 38	자녀가 재학중인 대안학교를 선택하던 당시 주요 고려 사항	88
표 39	자녀가 재학중인 대안학교에 대한 만족도	88
표 40	자녀가 재학중인 대안학교에 대한 불만 요소	89
표 41	자녀의 학비 총당	89
표 42	일부 지원금 및 외부 후원금의 내용	90
표 43	학부모의 가계 부담 정도	90
표 44	비인가 대안학교에 대한 국가 지원 필요성	91
표 45	의무취학 유예 관련 학교/경찰/교육청 등으로부터 연락 여부	91
표 46	출석 요구 기관	92
표 47	교육급여 규모	107

표 48 덴마크 대안교육기관의 설립 과정	146
표 49 타이완 전국 실험학교와 실험교육 재학생 수 현황	162

그림 목차

그림 1 연도별 초중고생 학업중단율	3
그림 2 설립주체별 분포	55
그림 3 설립연도별 분포	55
그림 4 관련단체 가입 여부 분포	56
그림 5 설립취지 분포	56
그림 6 학제별 분포	57
그림 7 학교급별 분포	57
그림 8 소재지역별 특성	57
그림 9 학생거주형태별 분포	57
그림 10 소재지역과 학생거주형태별 상관관계	58
그림 11 학교시설 사용방식 분포	58
그림 12 운영주체 형태 분포	58
그림 13 대안교육연대 가입여부에 따른 입학금 비교	65
그림 14 대안교육연대 가입여부에 따른 수업료 비교	65
그림 15 배려대상자 여부에 따른 입학금 비교	66
그림 16 배려대상자 여부에 따른 수업료 비교	66
그림 17 교육비와 교사-학생비간 상관관계	68
그림 18 교육비와 교사 임금간 상관관계	68
그림 19 배려대상자 여부와 교사임금 상관관계	71
그림 20 배려대상자 여부와 교사근무시간 상관관계	71
그림 21 교육비와 교사안식제도 상관관계	72
그림 22 교육비와 교사 4대보험 상관관계	72

I. 들어가는 글

한국에서 대안교육이 사회적 화두로 등장한 것은 1990년대 후반에 들어서지만 학교교육이 심각한 사회문제로 대두된 것은 이미 1980년대부터였다. 특히 1986년 ‘행복은 성적순이 아니잖아요’라는 표현으로 드러난 경쟁중심 교육에 대한 문제제기와 학업스트레스 및 청소년 자살 문제는 우리 사회에 교육의 변화가 시급함을 비상벨처럼 울려주었다. 교육개혁과 민주적 교육환경을 요구하는 사회적 흐름은 ‘참교육’을 주창하는 전국교원노동조합의 탄생으로 나타났다. 그럼에도 불구하고 교육현실의 변화는 더디기만 했고, 1990년대부터는 교육문제들이 단순히 일부의 부적응 학생 개인의 문제라기보다 교육 전반의 문제라는 인식이 높아지게 되었다. 그 안에는 ‘학교붕괴’로 표현되는 공교육 전반의 기능적 부작용이 심화된 배경이 있다. 이인규(1999)는 이에 대해 ‘학교에서 가르치는 지식이 사회적 유용성을 상실하여 교사들은 가르칠 맛을 잃고 학생들은 배우려는 의욕을 갖지 못할 뿐만 아니라, 문화적 세대격차 및 학교체제 부적응 학생들 때문에 사제 간 의사소통이 제대로 되지 않아 학생과 교사가 모두 학교에서 벗어나기만을 고대하는 현상’이라고 정의한 바 있다. 당대의 문화대통령으로 불리던 서태지는 그 자신이 고교중퇴자 출신으로서 1994년 <교실이 데아>라는 노래를 통해 ‘이제 그런 가르침은 됐어’라며 청소년들의 교육거부를 본격적으로 선언한 바 있다. 붕괴된 학교를 벗어나려는 자발적 학업거부자들의 목소리는 본격적으로 커졌고 자퇴가 개인적으로 낙인찍히거나 비난받아야 할 문제가 아니라 사회적·교육적으로 가해진 현상임을 분명하게 제기하는 시각들이 『학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회』(조혜정, 1996)나 『자퇴일기』(탈학교모임친구들, 1999) 등을 통해서 공론화의 장으로 등장했다. ‘탈’학교 현상은 우리 사회가 ‘부적응’으로 바라보던 부정적 시각을 넘어 청소년이 학

교에 종속되지 않고 주체적인 삶과 교육을 추구하는 것으로 시각을 전환해야 한다는 선언과 다름없었다. 대안교육 역시 이런 배경 속에서 새로운 교육적 대안을 시급히 모색해야한다는 절박함을 통해 등장한 시도였다. 다시 말해 대안교육은 단순히 개인적인 이유로 공교육에 부적응하거나 거부하는 학생과 학부모들에 의해 부가적 선택이 아니라 한국의 교육현실과 사회적 대안부재가 만들어낸 필연적인 요구였음을 분명하게 전제할 필요가 있다. 학업중단은 일시적인 현상이 아니라 ‘청소년자살’, ‘학교붕괴’, ‘학교부적응’, ‘탈학교 청소년’, ‘학교 밖 청소년’ 등 시대마다 조금씩 다른 양태와 강조점을 보이며 1980년대부터 현재까지 꾸준히 이어져오고 있는, 한국교육의 오래된 사회적 문제이기 때문이다.

한국교육개발원의 교육통계에 따르면 우리나라 초·중·고 학생들은 최근 해마다 5만 명 안팎이 학교를 떠나고 있다. 이 숫자는 2010년의 7만 명 수준에서 매년 지속적으로 소폭 감소한 결과이지만 전체 학생수의 감소를 염두에 두면 여전히 심각한 수준이라 하겠다. 아래 그림과 표에서 보듯이 2014년부터 5만명 수준에서 유지되고 있으며, 전체 비율은 0.8~0.9%(초·중생 0.6%, 고교생은 1.4%)정도다(한국교육개발원, 2018) .

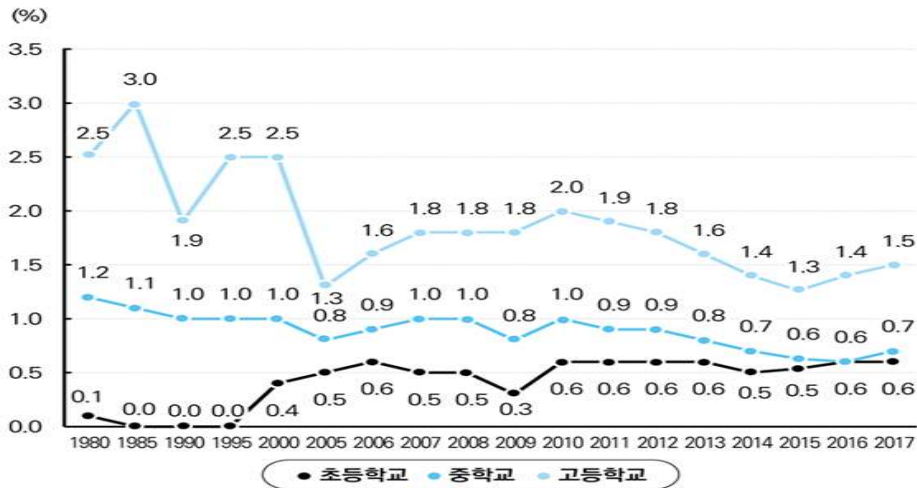


그림 1 연도별 초·중·고등학생 학업중단율

(단위: 명, %)

구분	계			초등학교			중학교			고등학교		
	학생 수	학업 중단자	학업 중단율	학생 수	학업 중단자	학업 중단율	학생 수	학업 중단자	학업 중단율	학생 수	학업 중단자	학업 중단율
2017	5,725,260	50,057	0.9	2,674,227	16,422	0.6	1,381,334	9,129	0.7	1,669,699	24,506	1.5
2016	5,882,790	47,663	0.8	2,672,843	14,998	0.6	1,457,490	8,924	0.6	1,752,457	23,741	1.4
2015	6,088,827	47,070	0.8	2,714,610	14,555	0.5	1,585,951	9,961	0.6	1,788,266	22,554	1.3
2014	6,285,792	51,906	0.8	2,728,509	14,886	0.5	1,717,911	11,702	0.7	1,839,372	25,318	1.4
2013	6,481,492	60,568	0.9	2,784,000	15,908	0.6	1,804,189	14,278	0.8	1,893,303	30,382	1.6
2012	6,721,176	68,188	1.0	2,951,995	16,828	0.6	1,849,094	16,426	0.9	1,920,087	34,934	1.8
2011	6,986,847	74,365	1.1	3,132,477	19,163	0.6	1,910,572	17,811	0.9	1,943,798	37,391	1.9
2010	7,236,248	76,589	1.1	3,299,094	18,836	0.6	1,974,796	18,866	1.0	1,962,356	38,887	2.0

표 1 연도별 초·중·고등학생 학업중단 현황

주 1) 학업중단율 = 학업중단자수 / 학생 수 X 100

- 2) 구분의 연도는 학년도임(학생 수는 해당 학년도 4월 1일 기준이며, 학업중단자는 해당 학년도 3월~차년도 2월 기준)
- 3) 초등학교와 중학교는 유예 및 면제자를 학업중단자로 봄.
- 4) 고등학교의 학업중단사유는 자퇴(질병, 가사, 부적응, 해외출국, 기타), 퇴학(품행), 유예, 면제, 제적임.
- 5) 학업중단자에서 사망자는 포함되지 않음.

학업중단 사유는 친구관계, 학습의욕 저하(무기력), 유학, 질병, 가정 문제 등 다양하다. 2016년 9월 교육부는 이 중에서 질병과 유학을 제외한 나머지 사유들을 ‘학교 부적응’으로 묶어 2014~2015학년도 학업중단 학생들의 현황을 발표하였는데(표2), 부적응 사유로 학교를 그만 둔 학생들은 전체 학업중단자의 절반을 약간 넘는 수준(53.0%)이었다.

연도	초		중		고		계	
	전체	부적응	전체	부적응	전체	부적응	전체	부적응
2015	14,555	2,733	9,961	4,376	22,554	17,850	47,070	24,959
(A)	(0.54%)	(0.10%)	(0.63%)	(0.28%)	(1.26%)	(1.00%)	(0.77%)	(0.41%)
2014	14,886	2,777	11,702	5,476	25,318	20,249	51,906	28,502
(B)	(0.55%)	(0.10%)	(0.68%)	(0.32%)	(1.38%)	(1.10%)	(0.83%)	(0.45%)
증감 (A-B)	-331	-44	-1,741	-1,100	-2,764	-2,399	-4,836	-3,543
(감소율) ((A-B)/B)	(-2.22%)	(-1.58%)	(-14.88%)	(-20.09%)	(-10.92%)	(-11.84%)	(-9.32%)	(-12.43%)

표 2 2014~2015년 학업중단 학생 사유별 현황

- 주1) 조사대상 기간 : 2013.3.1~2014.2, 2014.3~2015.2
- 주2) 괄호 안은 재적학생 수(조사대상 기간 4.1일 기준) 대비 학업중단 학생 비율
- 주3) 부적응 관련 학업중단자 수 : 질병, 해외출국을 제외하고 가사, 학업, 대인관계, 교칙, 품행, 기타 사유로 학교에 부적응하여 학업을 중단한 학생 수
- 주4) 감소율 : (2015년 학업중단자 수-2014년 학업중단자 수)/ 2014년 학업중단자 수 ×100

학업중단 학생들의 상당수는 당해 연도나 이듬해에 학교로 복귀하기도 하지만, 적지 않은 숫자들이 학교 밖에 오랜 기간 머물러 있기도 한다. 이들은 90년대부터 ‘중도탈락자’로 지칭되다가 2010년 전후 무렵부터 ‘학교 밖 청소년’으로 불리고 있다. 학교 밖 청소년이 얼마나 되는지 정확하게 파악하기는 매우 어렵다. 학교를 그만 둔 후의 상황을 파악하거나 관리하는 제도가 없기 때문이다. 유일한 방법은 주민등록상의 연령별 전체 인구와 학교에 등록된 학생 수, 학적 변동자 수, 해외 출국자 수 등의 다양한 자료를 근거로 하여 추계하는 것인데, 한국청소년정책연구원은 몇 년 전부터 이 방법으로 학교 밖 청소년의 수를 추계해오고 있다. 이 자료에 따르면 2015년 말 기준 학교 밖 청소년 수는 405,849명이며, 순출국자를 제외한 국내 거주 학교 밖 청소년 수는 350,466명이다(윤철경 외, 2017).

그러나 이러한 간접적인 방식의 추계 외에 학교 밖 청소년들에 대한 구체적인 정보는 아주 미미한 수준이다. 대다수 청소년들은 알바와 같은 불완전한 취업이나 거리 청소년 또는 니트족 형태로 살아가고 있으며 일부 청소년들은 비인가 대안학교나 청소년 쉼터 등에 소속되어 있는 것으로 추정할 뿐 정확한 현황은 파악하지 못하고 있다. 교육부가 2012년에 실시한 비인가 대안학교 실태조사 결과(8,526명)가 유일한 공식적 자료지만, 당시에 모든 현장들을 망라하여 파악하지는 못한 것으로 알려져 있다. 그나마 그 이후에는 실태조사가 한 번도 실시되지 않았다. 이처럼 현황 파악조차 제대로 이루어지지 않고 있다는 것은 이들을 위한 정책 추진은커녕 이들에 대한 정책적 관심조차 부족했음을 보여주는 반증이라 하겠다.

우리나라에서 학업중단 청소년들에 대한 최초의 정책은 1998년 교육복지 차원에서 중도탈락자 구제를 목적으로 한 대안교육 특성화고등학교 설립이라고 할 수 있다(안병영·김인희, 2009). 하지만 이후에도 학교 밖 청소년에 대해서는 오래도록 무관심한 상태가 지속되다가

2012년 무렵이 되어서야 서울시와 경기도가 ‘학교 밖 청소년 지원에 관한 조례’를 제정함으로써 비로소 공적 관심의 대상이 되었다. 이러한 흐름의 영향으로 2014년에는 여성가족부가 발의한 ‘학교 밖 청소년 지원에 관한 법률’이 제정되었고 이듬해에는 이 법률에 근거하여 전국 시·도 및 시·군·구에 202개의 ‘학교밖청소년지원센터(꿈드림)’이 설립되었다(이종태, 2017).

그러나 많은 사람들은 현재 실시되고 있는 학교 밖 청소년에 대한 지원이 한계가 있다는 점을 지적하고 있다(이상화, 2017). 위 ‘법률’에 근거하여 여성가족부가 추진하는 학교 밖 청소년 지원사업의 목적은 ‘청소년 개인의 특성과 수요를 고려한 상담지원, 교육지원, 직업체험 및 취업지원, 자립지원’으로 기술되어 있는데, 이 가운데 가장 중요하다고 할 수 있는 ‘교육지원’의 내용을 보면 학교 밖 청소년들에게 실질적인 교육기회를 제공하는 것이 아니라 ‘학업 복귀와 학력 취득 지원’으로 되어 있다. 이것은 학교가 싫거나 견디기 어려워 학교를 떠난 청소년들에게 다시 학교로 돌아가 학업을 지속하도록 설득하겠다는 것이어서 누가 보더라도 실효성을 기대하기가 어렵다. 어떤 이유에서건 학교가 몸에 맞지 않는다고 생각해서 학교를 벗어난 청소년들에게 학교 밖에서 배움과 길 찾기를 꾸릴 수 있도록 돕기보다는 무조건 학교 안으로 들어가야만 된다고 강요하는 것은 인권적 차원에서조차 타당하지 않다.

이러한 한계는 근본적으로 학교의 교육독점주의에 근거한다. 학교를 그만두고자 하는 학생을 ‘학업중단위기 학생’으로 규정하는 것에서부터 이는 매우 명확하게 드러난다. 학업(學業-배우는 일)은 학교만이 제공할 수 있는 것이므로 학교를 그만둔다는 것은 당연히 학업을 중단한다는 의미가 된다. 다시 말해, 학교 밖에는 배움이 전혀 가능하지 않으며, 청소년에게 필요한 교육은 학교가 완벽하게 제공할 수 있다는 생각이 기저에 깔려있다. (하태욱, 2015)

그러다보니 이런 학교의 교육독점주의는 결국 학교 밖 청소년 정책을 다시 학교중심으로 구성할 수밖에 없는 한계를 낳는다. 학교 안에서는 학업중단예방사업을 통해 학교 밖으로 나가고자 하는 학생들을 최소화하고, 학교 밖에서는 상담을 통해 학업을 중단한 학교 밖 청소년들을 학교 안으로 돌려보내겠다는 의도다. 학교 밖 청소년지원센터가 전국 대부분의 지역에서 상담복지센터에 위탁된 현실 또한 탈학교한 학교 밖 청소년들을 자연스럽게 받아들이기 보다는 상담과 교정이 필요한 존재로 바라보고 있다는 반증이 될 수도 있다. 이는 교육에 관한 업무와 권한은 교육부가, 청소년에 관한 업무와 권한은 여성가족부가 나누어 가지고 있는 현행 정부 직제에서 더 심화된다. 교육부(학교교육)-여성가족부(상담지원)으로 이원화된 지원체계는 학교 밖에서의 배움을 의미 있는 것으로 받아들이거나 장려할 수 있는 길을 전면적으로 막고 있다. 결국 비인가 대안학교¹⁾가 실질적으로는 학교 밖에서 교육을 제공하는 가장 큰 역할을 감당하고 있음에도 불구하고 이런 현실에서는 제도적 인정을 받기 어려운 상황일 수밖에 없다.

이러한 역설은 비인가 대안학교에 재학하고 있는 학생들에게 더욱 극명한 형태로 나타난다. 이들은 실제로 정규 학교에 다니고 있는 학

1) '비인가 대안학교'는 제도적으로 공인된 공적 용어는 아니다. 교육부는 인가되지 않은 대안학교들을 공식적으로 '미인가 대안교육시설'로 부른다. '미인가 대안교육시설'에는 두 가지 중요한 의미가 담겨 있는데, 첫 번째로는 이것이 '미인가'라는 점이다. 즉, 인가의 여건을 충족시키지 못한 미숙한 상태를 의미한다. 물론 인가를 희망하면서 조건을 충족시키기 위해 다양한 노력을 기울이는 학교들도 있기는 하지만, 동시에 상당수의 학교들이 '비인가'를 선택한다는 점이 짚어질 필요가 있다. 즉, 조건미달로 인가를 받지 못한 것이 아니라 인가의 기준에 문제를 제기하면서 인가를 거부하고 있는 학교들이다. 이는 마치 '미혼'이 결혼을 하지 못한 불완전한 상태를 전제로 한 것이라면, '비혼'은 결혼을 당연하거나 완전한 형태로 전제하지도 않으면서 어떤 이유에서건 결혼하지 않는 것을 스스로 선택하는 것을 의미하는 것과 같은 맥락이라 볼 수 있다. 두 번째로는 '학교'와 '시설'의 차이가 드러난다. 뒤에서 더 자세히 논의하겠으나 현행법은 '학교'라는 명칭을 오로지 인가받은 곳에 한해 쓸 수 있도록 하고 있다. 즉, 대안학교들은 그 실질적 기능이 학교라 하더라도 법적으로는 학교라는 명칭을 쓸 수 없다. 비인가 대안학교라는 명칭은 이런 학교독점주의에 문제를 제기하고 있다. 본 보고서는 당사자들의 요구에 따라 '비인가 대안학교'로 이들을 지칭한다. 용어의 문제가 현재 여러 가지 현상들과 매우 밀접하게 연관되어 있다고 보기 때문이다.

생들과 유사하거나 때로는 더 양질의 교육을 받고 있지만, 현행 교육 관련 법령의 규정에 따라 무학자로 간주된다. 물론 이들에게 학력을 인정받을 수 있는 기회가 있기는 하지만(검정고시 제도), 그것은 별도의 시험을 치러 합격해야 한다는 점에서 상당한 부담을 부가적으로 떠안는 셈이다. 일반 학교에 다니는 학생들은 이러한 시험 없이 규정된 출석일수의 2/3 이상을 채우면 학력을 인정받는다.

이밖에도 비인가 대안학교 학생들은 일반 학생들에 비하여 여러 가지로 차별을 받고 있다. 무엇보다도 정부로부터 아무런 법적, 행정적, 재정적 지원을 받지 못하기 때문에 학비 부담이 4~5배 정도 높고, 교육을 위한 건물과 시설이 열악하며, 학생의 생활과 성장에 관한 기록(학교생활기록부)도 인정받을 수 없어 상급학교 진학 과정에서 불이익을 받을 수 있다. 최근에 일부 지자체가 학생들의 급식비 일부를 지원하기도 하지만, 대부분의 비인가 대안학교 학생들은 급식비나 건강 검사비의 지원을 받지 못하고 있다.

이뿐만이 아니라 비인가 대안학교 학생들을 어렵게 만드는 간접적인 방식의 차별도 있다. 학교 밖 청소년으로 살다가 검정고시를 통해 사회에 진출한 한 청년은 정부나 사회가 학교 밖 청소년을 ‘문제아’나 ‘실패자’라는 시각으로 보거나 대학 지원 시에 암묵적으로 차별하고 있음을 고발하고 있다(김민재, 2017). 또 지난해 장기결석자에 대한 부모의 아동 학대가 사회문제로 비화하면서부터 취학 유예자들에 대한 전수 조사가 의무화되었는데, 학교 교사와 경찰, 사회복지사가 팀이 되어 가정방문을 할 경우 비인가 대안학교 학생이나 학부모는 마치 범죄자라도 된 것처럼 심리적으로 상당히 위축될 수밖에 없다고 한다.

우리나라 「헌법」이나 「교육기본법」, 그리고 유엔아동권리협약은 모든 아동·청소년이 능력과 적성에 따라 균등하게 교육을 받을 권리가 있음을 명시하고 있다. 여기서 교육을 받을 권리란 교육을 받는 데

필요한 여러 가지 지원을 국가로부터 받을 권리를 의미한다. 그러나 대다수의 학교 밖 청소년은 물론이고 특히 실질적으로 일반 학생들과 유사한 교육을 받고 있는 비인가 대안학교 학생들에게도 이러한 권리가 전혀 보장되지 못하고 있다. 이들도 엄연한 대한민국 국민이고 「헌법」 등의 상위법에서 이들에 대한 권리가 보장되어 있음에도 불구하고 현행 교육 관련 법령은 ‘의무취학제도’를 통하여 이들의 권리 향유를 원천적으로 배제하고 있는 것이다.²⁾ 이점은 실정법의 논리로 보면 정당하다고 볼 수 있다. 「헌법」은 법률에 의거하여 국민의 권리를 보장하도록 위임하고 있기 때문이다. 하지만, 아무리 그렇더라도 국민이 누려야 할 정당한 권리가 제한되거나 차별을 받고 있다는 점은 불합리하며 개선될 필요가 있다고 생각된다.

해외의 정책들은 그 관점이 상당히 다르다. 미국이나 영국 등 대부분의 선진국들은 최소한의 요건을 충족시킬 경우 홈스쿨링이나 대안학교 등 공교육 제도 밖의 교육 경로를 인정해주는 정책을 취해 왔다. 최근에는 우리나라와 유사한 방식으로 의무취학제도를 운영해 왔던 일본과 대만에서도 ‘취학’의 벽을 크게 낮추는 조치를 취하였다고 한다. 일본의 경우 2016년 12월에 ‘의무교육 단계에서 보통교육에 상응하는 교육기회의 확보에 관한 법률’을 제정하여 부등교 학생들에게 학교로 복귀하지 않고도 대안교육기관에서 교육을 받을 수 있는 길을 열었다(일본 법안 자료). 대만에서는 비슷한 시기에 ‘실험교육법’을 제정하여 기존의 학교 밖에서 이루어지는 다양한 형태의 실험적인 교육을 공적으로 인정할 수 있는 길을 열었다(하태욱, 2018). 나라 밖의 이러한 흐름들에 비추어 볼 때 우리나라도 이제는 전향적인 변화를 모색할 때가 되었다고 생각된다.

따라서 이 연구는 비인가 대안학교 학생들이 겪고 있는 불합리한

2) 「초·중등교육법」 등 현행 법령에서 규정하고 있는 ‘의무취학제도’는 정부가 인가한 학교만이 법령에서 말하는 ‘학교’이며, 이 ‘학교’에 입학하여 교육을 받을 경우에만 학력을 인정받을 수 있다는 의미이다.

현실을 기본적인 인권 보장의 차원에서 세부적으로 구명하고 국내외의 선행 연구나 사례들을 바탕으로 이를 제도적으로 개선하는 데 근거가 될 수 있는 기초 자료를 생산하는 데 목적을 둔다. 이를 위해 우선적으로 비인가 대안학교 현황 및 학생들의 구체적인 교육 실태를 파악하고자 하며, 나아가 국내 법·제도 및 국제 협약 등에서 규정하고 있는 인권을 기준으로 하여 이들이 직간접으로 배제당하고 있는 교육 관련 기본적 권리의 내용들을 파악하려고 한다. 최종적으로는 이러한 실태 파악을 바탕으로 하여 앞으로 비인가 대안학교 학생들의 인권 상황을 개선하는데 필요한 정책 방안들을 모색하고자 한다.

Ⅱ. 한국사회와 비인가 대안학교

1. 비인가 대안학교 등장의 역사적 맥락

앞에서도 언급한 것처럼 대안교육은 교육문제와 쌍을 이룬다. 그러므로 교육권의 측면에서 한국사회의 교육문제가 어디로부터 기인하는가를 묻지 않을 수 없게 만든다. 학업중단 문제가 처음 대두되었던 1980년대부터 지금까지도 학교부적응의 원인은 대학입시를 정점으로 하는 지식중심의 학교교육과 경쟁문화의 문제로 받아들여지기 보다는 그 곳에 적응하지 못하는 학생의 어려움과 한계로 치부되어왔다. 즉, 학교는 아무런 문제가 없음에도 적응하지 못하는 문제적 개인들이 예외적으로 등장함에 따라, 이들을 따로 관리하거나 선도하여 다시 재적응시키겠다는 관점이다. 이렇게 보면 적응하지 못하는 ‘이상증후’의 학생들만이 문제일 뿐 학교는 아무 문제가 없는 공간이고, 따라서 크게 변화의 필요성이 없다. 그 결과 학업중단에 대한 대책은 학교교육 자체로부터 문제해결의 지점을 찾기 보다는 부적응한 개인에 대한 대응 차원에서 고민되고 정책이 만들어졌다. 결국 학업중단의 문제를 다루는 방식은 학교교육의 변화를 도모하는 교육개혁의 논의와 유기적으로 연관되기 보다는 별개의 논의로 다루어지면서 서로 섞이지 않고 부유하게 되었다. 이는 ‘비인가 대안학교’라는 매우 독특한 현상을 이해하는데 중요한 맥락이다.

그러므로 한국 사회에서 비인가 대안학교의 출발점을 찾는 것은 곧 공교육에 대한 혁신적 문제제기와 함께 한국 대안교육 전반의 역사를 더듬는 것일 수밖에 없다. 대안교육의 시작 자체가 비인가 대안학교의 설립으로부터 기인했기 때문이다. 물론 대안교육의 시발점을 어디로 잡을 것인가 하는 논의에는 여러 가지 이견이 존재한다. 모든 사회는 각 사회의 주류 교육에 대한 문제를 제기하고 결여된 부분들을

해결하기 위한 노력으로서 시대와 문화에 맞는 대안을 추구(Gorden, 1986)하기 때문에 그 맥락을 잘 살필 필요가 있다. 일부는 1960~70년대 야학운동을 그 효시로 보기도 하고, 견해에 따라서는 일제강점기 시대의 민족사학운동이나 조선시대 서원운동 등을 대안교육의 뿌리로 잡기도 한다(하태욱, 2008). 그러나 같은 맥락에서 볼 때 최근 논의되고 있는 대안교육은 보다 교육에 대한 최근의 문제의식들을 반영하고 있는 그 무엇이다. 그리고 그 근원에는 앞서 언급한 대입중심의 경쟁주의 주입식 교육의 폐해가 있다. 그러므로 최근의 대안교육 논의는 1980년대로부터 근원을 찾는 것이 타당해 보인다.

1980년대는 학업 스트레스와 경쟁교육으로부터 비롯한 청소년 자살 문제가 사회적으로 크게 대두되었다. 1986년 1월 중3 여학생의 유서에서 발견된 ‘행복은 성적순이 아니잖아요’라는 항변은 우리 교육과 청소년 문제를 사회적인 쟁점으로 끌어올린 상징적인 사건이었다. 이 문제제기는 1990년대의 학교붕괴 담론과 탈학교 현상으로 이어졌다. 이렇듯 1980년대와 1990년대가 대안교육을 잉태한 시대적 배경이었다고 한다면 매우 구체적이고 실천적인 대안이 만들어진 근원은 1997년 간디청소년학교의 등장이다. 우리나라 최초의 전일제 대안학교로 경남 산청에서 설립된 이 학교는 현재는 대안교육 특성화 고등학교로 운영되고 있다. 뒤에서 더 자세히 논의하겠지만 특성화 고등학교는 풀뿌리 교육운동이던 대안교육을 제도권 안으로 끌어들이 학교붕괴 및 청소년자살 등 교육문제를 해결하려는 의도로 1998년 시작된 제도다. 산청간디는 그 제도 첫째 경주화랑고, 양업고, 영산성지고, 원경고, 한빛고과 함께 인가된 6개교 중 하나였을 뿐만 아니라 이 제도 도입 자체의 중요한 계기였다. 이 학교의 공식명칭은 간디고등학교이나 간디학교로서의 뿌리를 같이하는 자매학교들과의 관계성이나 역사성³⁾을 고려하여 ‘산청간디’라는 명칭이 일반적으로 사용된다.

3) 2017년 현재 ‘간디학교’라는 명칭을 사용하고 있는 학교는 산청 간디고등학교, 제천간디학교(중고통합과정), 금산간디고, 금산간디중, 산청 간디마을학교(중학과정), 산청 간디어린학교(초등과정), 필리핀간디국제학교(고등과정)의 7개 학교다. 간디학교는 1997년 3

‘간디’라는 이름은 비폭력 불복종의 상징인 인도의 지도자 마하트마 간디로부터 따 온 것이다. 간디학교의 설립자였던 양희규는 이 학교가 “기존교육을 수용할 수 없다는 취지에서 시작”되었으며 따라서 “‘간디처럼’ 창조적 불복종’을 통해 대입준비에 찌든 교육현실을 고쳐가야 한다’고 밝힌 바 있다. (동아일보 1998.02.09. ‘간디학교’ 양희규 교장 인터뷰: ‘창조적 불복종’으로 입시교육 고쳐갈터). 따라서 간디학교는 간디의 단순한 삶, 노동하는 삶, 공동체 정신과 겸손함을 본받고자 ‘사랑과 자발성’이라고 하는 두 가지 큰 원칙으로 세워졌다. 이 새로운 학교를 구현하기 위해 작은 학교, 위대한 불복종의 정신, 쓸모있는 교육, 탁월성의 교육을 지향하고자 하였다. (양희규, 2005)

비인가 대안학교 등장의 역사적 맥락을 논의하면서 특정학교에 대해 길게 논의할 수밖에 없는 이유는 이 학교가 대안학교의 초기 역사에 그만큼 중요한 의미가 있기 때문이다. 이 학교가 개교한 것은 1997년이지만 설립자 양희규가 산청에 터를 잡은 것은 1994년의 일이며, 톨스토이농장을 본따 간디농장을 열고 대안적 열망을 지닌 청년, 교사들과 함께 학교 터전을 준비한 것은 1995년부터다. 그해 겨울 『녹색평론』 창간 4주년 기념호에 ‘사랑과 자발성의 교육’이란 글을 기고함으로써 새로운 교육에 관심 있는 사람들이 전국에서 모여들었고 이를 통해 구체적인 학교 설립 작업이 시작되었다. ‘어두운 현실을 한탄하기 보다는 촛불 하나를 켜는 것이 낫다는 생각’으로 1996년 3월 10여명이 서약을 하고 공동체 생활을 시작함으로써 이 학교가 태동하게 되었다.

월 간디청소년학교라는 이름의 6년제 중등학교로 경남 산청에서 시작되어 1997년 12월 30일 고등과정이 인가되었다. 그러나 인가되지 않은 중학과정에 대한 운영 문제로 2000년 8월부터 경남교육청과의 갈등 끝에 2002년 8월 중학과정은 제천으로 이전한 후 2006년부터 중고등통합학교로 자리매김 되었다. 한편 학부모들의 요청이나 설립자 양희규의 새로운 비전 등 여러 이유로 2002년 금산간디고, 2005년 간디마을학교, 2008년 금산간디중, 2009년 간디어린이학교, 2011년 필리핀간디국제학교가 각각 설립되면서 오늘날에 이르렀다. 산청 간디고등학교를 제외한 나머지 6개교는 2017년 현재 모두 비인가로 운영되고 있다. 7개교는 ‘간디학교’라는 이름을 함께 쓰고 ‘사랑과 자발성의 교육’이라는 교육철학을 함께 공유한다는 점에서 ‘자매학교’로 서로를 칭하지만, 학교급도 다르고 운영도 매우 독립적으로 이루어지기 때문에 각각의 특성은 다르다.

이 학교가 1998년 함께 인가를 받는 학교들 중에서도 대안교육의 출발점으로 인식되기에는 몇 가지 이유가 있다. 우선 역사적으로 보자면 1950년대에 개교한 풀무고등기술학교나 1970년대부터 원불교 재단에 의해 운영된 영산성지학교가 더 오래되었다. 그러나 두 학교는 스스로를 공교육의 ‘대안’으로 인식하기보다는 공교육 체제 안에서 좋은 교육, 혹은 빈자리를 채우는 교육으로 자리매김해 왔다. 산청간디는 스스로를 ‘대안’으로서 정체성을 드러낸 첫 번째 학교이자 이를 통해 문명적 대안을 만들고자하는 의도를 명확하게 밝힌 바 있기 때문이다. 두 번째로는 이 학교가 제도권 바깥에서 시작된 학교였기 때문이다. 앞서 이야기 한 풀무나 영산성지의 경우 초기부터 제도권 안에서 자리매김하고 시작된 바 있다. 또한 1998년에 산청간디 및 영산성지와 함께 인가받은 다른 4개 대안학교들은 대안교육특성화 학교라는 제도에 맞춰 개교한 학교들이다. 풀뿌리 교육실천으로 대안을 만들어가는 과정에서 제도 밖에서 교육현장을 먼저 꾸리고 이것이 제도적으로 인정을 받은 첫 사례라는 측면에서 산청간디는 매우 독특한 역사성을 가진다.

산청간디는 1998년 대안교육특성화학교라는 제도를 통해 인가를 받았지만 ‘비인가 대안학교’의 측면에서도 매우 중요한 의미를 가진다. 당시 대안교육 특성화학교는 고등학교만을 제도화 했다. 이는 한국 사회에서 대안교육을 요청했던 가장 시급한 부분이 대학입시와 가장 가깝게 맞닿아있던 고교과정이었다는 사실에 기인한다. 그런데 당시의 간디청소년학교는 중고등과정을 통합한 6년제 학교였다. 산청간디의 입장에서는 인가를 먼저 요청한 것도 아니었고, 곧이어 중등과정 역시 인가될 것이라는 언질도 있었던 데다, 제도화가 의미하는 것이 무엇인지에 대해 제대로 된 이해도 없었던 탓에 큰 고민 없이 지원금을 받아 중고등의 구분 없이 한 학교로서 예산을 사용한 바 있다. 결국 이는 경남교육청의 특별감사에서 문제가 되었고 학교는 이후로 2년여 간 교육청과 지난한 싸움을 경험할 수밖에 없었다. 이 내

용은 SBS의 <그것이 알고싶다>를 통해 두 차례 방영되었고, 그 과정에서 학교는 폐쇄위기에도 불구하고 오히려 지원자가 넘치는 기현상을 경험하게 된다. 법적갈등과 폐쇄압력 속에서 정상적인 교육활동을 이어가기 어려웠던 산청간디는 결국 문제가 된 중등과정을 분리하기로 결정한 바 있다. 충북 제천으로 옮겨간 이 중등과정이 원래의 설립 취지대로 6년제 중고등 통합 비인가 학교로 발전한 것이 현재의 제천간디학교다. 이 과정을 거치며 제천간디학교는 다른 어떤 곳보다 비인가의 철학과 방식의 고수를 교사와 학부모 공동체가 중요하게 여기는 학교로 자리 잡게 되었다. 산청 간디고등학교와 제천간디학교의 분리과정은 대안교육에 대한 교육당국의 인식, 인가와 비인가의 문제, 자율권과 통제권에 대한 우리 사회의 논의수준을 그대로 보여준다. 또한 이 과정을 지켜본 다른 비인가 대안학교들도 대안교육의 철학과 자율권에 기반한 교육실천을 인정하지 않고 공교육적 시각에 대안교육을 맞추려고 하는 대안교육 제도화에 대해 문제의식과 부정적 이미지를 갖게 되었다. 이는 결국 이후의 제도 개정이나 신설에도 불구하고 여전히 절대다수에 해당되는 학교들은 여전히 비인가의 영역에 남아있을 수밖에 없는 이유가 되었다. 대안교육의 가치와 철학을 맞추고 이를 담을 새로운 제도를 고민하기 보다는 기존의 제도에 대안교육을 끼워 맞추려는 시도, 공교육을 100%로 놓고 의무조항들을 얼마나 면제해줄 것인가에 기반한 ‘에누리’ 방식이기 때문이다(하태욱, 2015). 결국 비인가 대안학교라는 제도 밖 기관들의 양상은 교육당국의 관점 및 정책이 양산해 온 측면이 크다.

2. 비인가 대안학교 현황

비인가 대안학교의 현황을 파악하기는 매우 어렵다. 말 그대로 이 기관들은 ‘비인가’ 상태이기 때문에 어디에도 신고나 등록되어 있지 않기 때문이다. 따라서 다양한 방식으로 추론해볼 수밖에 없는데 이 추론의 방식에 있어 생겨나는 오차가 매우 크다. 오차를 일으키는 첫 번째 이유는 ‘대안학교’의 정의를 어떻게 내릴 것인가와 관계되어 있다. 우리나라의 법률상 대안학교는 「초·중등교육법」 제60조의3에 의거 ‘학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받으려는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험 위주의 교육, 인성 위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발 위주의 교육 등 다양한 교육을 하는 학교’로 정의된다. 물론 이는 인가를 내어주기 위한 제도적 정의일 뿐이고, 그 자체로도 논쟁의 여지가 없지 않으나 대안학교의 특징을 어느 정도는 포괄적으로 담고 있다. 그런데 2000년대 이후 대안교육에 대한 우리 사회의 관심이 급속도로 높아지고 대안학교 설립이 늘어나면서 대안교육을 아전인수 격으로 해석하는 경우들도 함께 늘어났다. 일반적인 교육과 어디든 다른 점이 있다면 그 것을 ‘대안’이라고 주장하는 현상들이 상당수 나타난 것이다. '무엇으로부터의 개선이며 어떻게 바꾸려고 하는지, 무엇으로부터의 대안이며 어디로 나아가려고 하는지, 이 운동은 어떻게 일어났으며 이것은 다른 운동과 어떻게 다른지 가치적 판단(value judgement)'(Gorden, 1986)을 통해 새로운 ‘대안’을 만들어 내기 보다는 오히려 왜곡된 시대적 교육욕망을 치환시키거나 개인적 목적을 대안으로 포장해왔다. 국제형 대안학교, 귀족형 대안학교라는 형용모순적 변종 대안학교들이 우후죽순처럼 등장했다. 스스로가 ‘대안학교’라고 내걸면 그 것을 검증하거나 평가할만한 시스템이 전혀 갖춰져 있지 않은 현실이다. 기존 공교육에 대한 불신과 학업중단자들의 수요는 지속적으로 불어났고, 학부모와 학생들 입장에서는 좋은 정보를 얻기 어려웠기 때문에 여러 변종 대안학교들이

양산되기에는 더할 나위 없이 좋은 환경이었다. 자칭타칭 ‘대안학교’들을 다 포괄하면 대안교육 실천의 규모는 크게 불어나지만, 그렇다고 이를 어떤 기준과 근거로 걸러낼 수 있을 것인가에 대해서는 전혀 합의된 바가 없다.

또 한편으로는 대안학교의 제도적·법적 틀이 다양하다는 점을 들 수 있다. 법적으로 ‘대안학교’는 「초·중등교육법」 제60조의3에 의거 법률로서 지정된 대안학교로 좁게 해석된다. 참고로 2018년 기준으로 대안학교들은 아래와 같이 총 32개교다

시도	학교명(과정)	설립구분	설립연도	소재지
서울	서울실용음악학교(고)	사립	’09	중구 신당동
	여명학교(고)	사립	’10	중구 남산동
	지구촌학교(초)	사립	’12	구로 오류동
	다솜관광고등학교(고)	공립	’12	종로 송인동
인천	인천청담학교(고)	사립	’11	연수 동춘동
	인천해밀학교(중·고 통합)	공립	’12	남동 구월동
	인천한누리학교(초·중·고 통합)	공립	’13	남동 논현동
광주	월광기독교학교(초)	사립	’14	서구 화정동
대전	그라시아스음악고등학교(고)	사립	’12	서구 도마동
	그라시아스음악중학교(중)	사립	’17	서구 도마동
울산	두남중고등학교(중·고 통합)	공립	’17	울산 울주군
경기	TLBU글로벌학교(초·중통합)	사립	’08	경기 고양시
	화요일아침예술학교(고)	사립	’11	경기 연천군
	쉐마기독교학교(초·중·고 통합)	사립	’11	경기 양주시
	새나라학교(중·고 통합)	사립	’11	경기 용인시
	경기새울학교(중)	공립	’13	경기 이천시
	광성드림학교(초·중 통합)	사립	’14	경기 고양시
	하늘꿈학교(중·고 통합)	사립	’16	경기 성남시
충북	글로벌선진학교(중·고 통합)	사립	’11	충북 음성군
	한국폴리텍다솜학교(고)	사립	’12	충북 제천시
	다다예술학교(초·중 통합)	사립	’17	충북 청주시
	은어울중학교(중)	공립	’17	충북 진천군
충남	여해학교(중)	공립	’13	충남 아산시

경북	한동글로벌학교(초·중·고 통합)	사립	'11	경북 포항시
	글로벌선진학교 문경(중·고 통합)	사립	'13	경북 문경시
	산자연학교(중)	사립	'14	경북 영천시
	나무와학교(중)	사립	'14	경북 영천시
	링컨학교(중·고 통합)	사립	'17	경북 김천시
경남	꿈키움중학교(중)	공립	'14	경남 진주시
	지리산중학교(중)	사립	'14	경남 하동군
	고성음악고등학교(고)	공립	'17	경남 고성군
	밀양영화고등학교(고)	공립	'17	경남 밀양시

표 3 대안학교(각종학교) 총 32(공립10/사립22)교

그런데 일반적으로 ‘인가 대안학교’를 이야기 할 때는 여기에 대안교육 특성화학교를 더한다. 대안교육이 최초로 제도화 되던 1997년에는 대안학교라는 용어를 일반화하기 어려웠기에 교육지책으로 ‘대안교육특성화학교’라는 용어를 만들게 되었다. 따라서 각종학교 대안학교 32교에 대안교육특성화중학교 14개교와 대안교육특성화고등학교 25개를 더하면 인가학교는 총 71교다. 참고로 대안교육 특성화학교는 다음과 같다.

지역	학교명	설립주체	지정년도	소재지
광주	평동중학교	공립	'14	광주시
경기	두레자연중학교	사립	'03	화성시
	이우중학교	사립	'03	성남시
	헌산중학교	사립	'03	용인시
	중앙기독중학교	사립	'06	수원시
	한겨레중학교	사립	'06	안성시
강원	팔렬중학교	사립	'11	홍천군
	가정중학교	공립	'17	춘천시
전북	전북동화중학교	공립	'09	정읍시
	지평선중학교	사립	'02	김제시
전남	용정중학교	사립	'03	보성군
	성지송학중학교	사립	'02	영광군
	청람중학교	공립	'13	강진군
경남	남해상주중학교	사립	'15	남해군

표 4 대안교육 특성화중학교 총 14(공립4/사립10)교

지역	학교명	설립 주체	지정 년도	소재지
부산	지구촌고등학교	사립	'02	연제구
대구	달구벌고등학교	사립	'03	동구
인천	산마을고등학교	사립	'00	강화군
광주	동명고등학교	사립	'99	광산구
경기	두레자연고등학교	사립	'99	화성시
	경기대명고등학교	공립	'02	수원시
	이우고등학교	사립	'03	성남시
	한겨레고등학교	사립	'06	안성시
강원	전인고등학교	사립	'05	춘천시
	팔렬고등학교	사립	'06	홍천군
	현천고등학교	공립	'14	횡성군
충북	양업고등학교	사립	'98	청원군
충남	한마음고등학교	사립	'03	천안시
	공동체비전고등학교	사립	'03	서천군
전북	세인고등학교	사립	'99	완주군
	푸른꿈고등학교	사립	'99	무주군
	지평선고등학교	사립	'09	김제시
전남	영산성지고등학교	사립	'98	영광군
	한빛고등학교	사립	'98	담양군
	한울고등학교	공립	'12	곡성군
경북	경주화랑고등학교	사립	'98	경주시
경남	간디고등학교	사립	'98	산청군
	원경고등학교	사립	'98	합천군
	지리산고등학교	사립	'04	산청군
	태봉고등학교	공립	'10	창원시

표 5 대안교육 특성화고등학교 총25(공립4/사립21)교

여기에 인가를 거부하거나 인가받을 기준에 미치지 못한 전일제 비인가 대안학교들이 있다. 전일제로 운영되는 비인가 대안학교 중에는 공교육 학교와 유사한 형태로 학년제 초중고교로 운영되는 경우가 있는가 하면 1년제로 운영되는 학교도 있다. 또한 비인가 대안학교이지만 교육부/교육청의 학업중단예방사업에 함께 결합하여 학생들을 위탁받는 위탁형 대안학교도 있다. 또한 실질적/잠재적 학업중단 학생들을 돌보는 거점형 대안학교들도 있다. 학교를 그만두었거나 학교에

정붙이지 못하는 학생들이 언제든지 찾아올 수 있도록 공간을 열어두고, 그 학생들의 돌봄에서부터 생활, 교육, 진로까지도 함께 해주는 공간이다. 서울특별시는 이런 공간들을 ‘징검다리 거점공간’이라는 이름으로 지원해왔다. 그 외에도 프로그램 중심의 대안학교, 방과후 대안학교, 계절형 대안학교, 여행학교, 온라인학교 등등을 모두 포괄하면 대안교육의 폭을 설정하기가 어렵다.

이번 연구는 비인가 대안학교들의 현황을 파악하기 위해서 교육부의 2017년 미인가 대안교육시설 현황 (2017. 9월 기준, 시도교육청 수합 자료)를 기반으로 대안교육단체 회원명단과 인터넷 검색을 통해 리스트를 만들어 이메일 및 전화로 모두 접촉하였다. 그 결과 연락이 전혀 되지 않거나 운영중단이 확인된 곳들을 제외하고 현재 운영이 확인된 곳들만 추린 결과 총 287개로 정리되었다. 물론 여기에는 앞서 언급한 것처럼 대안교육에 대한 다양한 정의나 다양한 형태들이 걸러지지 않은 채 뒤섞여 있다. 개별 학교들의 명단은 공개에 따로 동의를 얻을 수 없었기에 이 보고서에는 전체적인 통계만을 실는다.

아래 표에서 보는 것처럼 전국적으로 볼 때 비인가 대안학교는 총 287교로 그 중 초등과정은 30교, 초중과정은 30교, 초중고과정은 80교, 중고과정은 115교, 중학과정은 5교, 고교과정은 27교로 나타났다. 이를 초등과정과 중등과정으로 대별해보면 초등과정은 140교, 중등과정은 257교로 드러났다. 즉, 287개교 중 대부분의 비인가 대안학교들이 중등과정을 운영하고 있으며 초등과정을 운영하고 있는 곳은 절반 정도에 불과하다.

전 국	초	초중	초중고	중고	중	고	총 계
	30	30	80	115	5	27	287
	초등						
	140						
		중등					
		257					

표 6 비인가 대안학교 전국 통계

대안교육이 중등과정에 집중되는 원인은 두 가지로 유추해볼 수 있다. 첫 번째로는 그 자체로 한국교육 현실의 문제를 드러내고 있다는 점이다. 앞서 지적한대로 한국 대안교육은 ‘행복은 성적순이 아니잖아요’로 대표되는 청소년 자살문제와 입시위주의 교육체제, 그리고 그로 인한 학업중단율이 시급한 사회적 문제로 등장함으로써 초등과정에서부터 천천히 체질강화를 꾀하기에는 한계가 있을 수밖에 없었다. 대학입시에 매몰된 경쟁교육에 대안을 내놓는 일에 집중하다보니 고교과정을 중심으로 시작되는 것이 당연한 수순이었다. 앞서 언급한 바 1997년 최초의 전일제 대안학교로 생겨난 간디청소년학교도 중등과정으로 설립되었으며, 1998년 첫 인가된 대안교육 특성화학교 6곳도 모두 고등학교였다. 한국의 사회적·교육적 특수맥락은 중등교육중심의 대안교육을 시급하게 요구하고 있었으며 여전히 같은 상황에 있다. 이는 유치-초등을 중심으로 대안교육이 발전해온 서구 사례와 큰 차별점이라 하겠다.

두 번째는 초등 대안교육 운동이 중등과 다른 맥락에서 출발했다는 점이다. 앞서 지적한대로 중등 대안교육은 한국 교육문제에 대한 응급처방으로 등장했다. 이에 반해 초등 대안교육운동은 지역사회에서 유아들을 함께 키워온 ‘공동육아’의 경험으로부터 태동되었다. 최초의 대안초등학교인 부천의 산어린이학교나 서울의 성미산학교 등이 지역 공동육아 어린이집에서 발전하거나 이를 기반으로 시작된 대표적인

사례들이다. 산어린이학교와 비슷한 시기에 문을 연 광명YMCA법씨 학교는 엄밀한 의미에서 공동육아는 아니지만 지역 YMCA를 기반으로 한 마을운동을 통해 YMCA아기스포츠단으로 자녀를 함께 키워본 경험들이 그 바탕에 있었기 때문에 공동육아와 유사한 출발점을 가진다. 따라서 한국 대안교육 운동에 있어 초등과 중등의 발전양상은 현재의 공교육체제에 대한 문제의식을 공유하기는 했으나 서로 다른 방향에서 출발하고 진행되었다고 보는 것이 더 타당하다. 그러다보니 발전의 양태나 속도가 다르다. 또한 초등 대안학교들은 뒤이어 자신들의 교육과정을 연계할 중등과정을 직접 설립하게 됨으로써 중등의 숫자 증가에 영향을 미치기도 했다.

앞서 정리한 비인가 대안학교에 대한 전국 통계를 지역별로 세분해 보면 다음과 같다.

서울	초	초중	초고	중고	중	고	총계	강원	초	초중	초고	중고	중	고	총계
	1	1	6	36	1	7	52		0	2	4	5	0	2	13
	초등								초등						
	8								6						
		중등								중등					
	51							13							
부산	초	초중	초고	중고	중	고	총계	경북	초	초중	초고	중고	중	고	총계
	2	3	4	2	0	1	12		0	0	2	5	0	3	10
	초등								초등						
	9								2						
		중등								중등					
	10							10							
대구	초	초중	초고	중고	중	고	총계	경남	초	초중	초고	중고	중	고	총계
	0	0	1	1	0	1	3		3	0	0	2	1	1	7
	초등								초등						
	1								3						
		중등								중등					
	3							4							

인천	초	초중	중고	중고	중	고	총계	충북	초	초중	중고	중고	중	고	총계
	3	1	5	3	0	1	13		0	0	7	5	1	1	14
	초등								초등						
	9								7						
		중등								중등					
	10							14							
광주	초	초중	중고	중고	중	고	총계	충남	초	초중	중고	중고	중	고	총계
	1	0	2	10	0	1	14		1	1	3	6	0	1	12
	초등								초등						
	3								5						
		중등								중등					
	13							11							
대전	초	초중	중고	중고	중	고	총계	전북	초	초중	중고	중고	중	고	총계
	1	3	0	0	0	0	4		0	0	1	1	0	0	2
	초등								초등						
	4								1						
		중등								중등					
	3							2							
울산	초	초중	중고	중고	중	고	총계	전남	초	초중	중고	중고	중	고	총계
	0	0	0	2	0	0	2		2	2	2	6	1	0	13
	초등								초등						
	0								6						
		중등								중등					
	2							11							
경기	초	초중	중고	중고	중	고	총계	제주	초	초중	중고	중고	중	고	총계
	16	16	43	29	1	8	113		0	1	0	2	0	0	3
	초등								초등						
	75								1						
		중등								중등					
	97							3							

표 7 비인가 대안학교 지역별 통계

지역별로 보면 서울 52교, 경기 113교로 전체 287교 중 절반이 훌쩍 넘는 165교가 수도권에 몰려있다. 흥미로운 것은 인구 비례로 볼 때 서울 약 1000만 명, 경기 약 1300만 명에 비해 대안학교 수는 서울이 경기도에 비해 절반에도 미치지 못하고 있다. 이는 우선 서울지역의 부동산가격이 경기도에 비해 훨씬 비싸기 때문에 정부의 지원이 없이 운영될 수밖에 없는 비인가 대안학교의 경우 서울지역 보다는

서울을 벗어난 근교 외곽도시에 집중될 수밖에 없었을 것으로 유추된다. 또 한편으로는 대안교육에 관심을 갖는 부모계층이 진보적인 성향이 강한 세칭 386세대였기 때문에 30~40대인 그들의 주된 주거지가 서울 주변 위성도시였다는 점도 영향을 미쳤을 것으로 해석된다. 수도권지역을 제외하면 전국적으로 고른 분포를 보이고 있으나 비인가 대안학교가 적은 지역은 대전, 대구, 울산 등 교육적으로 보수성향이 강한 지역이라는 특징이 있어 그 배경이 새로운 교육적 실험의 시도와 관련이 있는지 면밀한 검토도 필요하다.

물론 앞서서도 밝힌 대로 이 조사는 대안교육의 정의를 명확하게 한정짓지 못한 상태에서 각 교육청의 임의적 조사를 기초자료로 정리한 것이라는 한계를 가진다. 보다 체계적이고 정리된 자료를 갖기 위해서는 대안교육에 대한 정책적인 체제정비는 물론 현장과의 원활한 소통체계가 필요할 것이다.

Ⅲ. 교육기본권과 비인가 대안학교

앞서 살펴본 것처럼 대안교육의 시작은 비인가 대안학교로 출발했으며, 그 규모 역시 이번 연구에서 파악된 숫자로만 보더라도 인가된 대안학교의 4배에 이른다. 이는 여전히 한국 사회가 교육문제에 대한 문제적 인식과 해결책 모색을 심각하게 필요로 하고 있다는 반증이기도 하다. 그러나 현행법상 비인가 대안학교는 교육기관으로 인정을 받지 못할 뿐만 아니라 불법 시설로 간주된다. 불법 시설이란 현재 법에서 금지된 행위를 하고 있으며 따라서 처벌을 피하기 어렵다는 것을 의미한다. 그러나 많은 사람들은 현행법의 이러한 규정이 시대 상황을 제대로 반영하지 못하는 낡은 사고방식에 기인하는 것으로 생각한다. 실제로 비인가 대안학교들에 다니는 학생들이나 그 부모들은 그곳을 스스로 선택했고, 교육 내용에 대해서도 대체로 만족스러워한다. 실제로 비인가 대안학교들의 교육 내용이나 방식도 사회적 상규를 벗어나지 않을뿐더러 다양한 실험적 시도들이 기존 학교들에게 본보기가 되어 왔다.

이처럼 실정법과 현실의 괴리를 극명하게 보여주는 비인가 대안학교 문제는 우리 사회가 풀어야 할 시급한 과제 중의 하나이다. 이는 원칙적인 측면에서도 그러하거나와 최근에는 복수의 비인가 대안학교들이 실정법(「초·중등교육법」 제65조)위반으로 기소되어 처벌을 받았거나 재판을 받고 있어 수만 명에 이르는 대안교육 관계자들에게는 초미의 관심사로 부상하고 있다. 만일 이러한 사태를 방지하여 그동안 더 나은 교육을 위해 축적했던 성과들이 물거품이 된다면 당사자들의 아픔은 물론 사회적으로도 매우 큰 혼란이 초래될 것이다.

비인가 대안학교 문제의 해법을 찾기 위해서는 우선적으로 비인가 대안학교의 정당성 여부를 따져보아야 한다. 비록 실정법상으로는 불법으로 규정되어 있을지라도 상식이나 법리적으로 정당성이 인정된다

면 그 존재를 합법화 하는 방향으로 법을 개정해야 할 것이다. 이를 위해서는 학생이나 학부모가 비인가 대안학교를 선택할 수 있는 정당한 권리를 갖고 있는가를 검토해 볼 필요가 있다. 여기서 정당한 권리란 한편으로 인간이라면 누구나 누릴 수 있는 자연권이라는 의미이며, 다른 한편으로는 대한민국 국민이라면 누구나 허용되어야 하는 헌법적 권리라는 의미이다. 달리 말하자면, 비인가 대안학교를 선택하는 일이 대한민국 국민으로 응당 누릴 수 있는 기본적 인권으로 볼 수 있는가를 검토하는 일이다.

1. 교육기본권의 헌법적 근거

가. 교육기본권의 의미

기본권이란 사전적으로 ‘천부 인권(天賦人權) 사상을 바탕으로 인간 존중이라는 가치를 구현하기 위하여 「헌법」에 규정하여 중요시되고 있는 국민의 당연한 권리이다(다음 백과사전).’ 달리 말하면, 인간이라면 누구나 누려야 할 기본적인 권리로서 「헌법」에 그 기초를 두고 있는 권리이다. 기본권의 내용에는 자유권, 평등권, 사회권, 참정권, 청구권 등이 포함된다.

교육은 인간의 생존에 필수불가결한 요소이다. 특히 복잡한 지식과 가치 체계를 바탕으로 하는 문명사회에서는 교육을 받지 않고는 정상적인 생활을 영위할 수 없다는 점에서 더욱 그러하다. 그런데 인간의 삶에서 교육이 이처럼 중요하다면 교육에서도 모든 사람이 누려야 할 기본권, 즉 교육기본권이 있어야 한다고 주장할 수 있을 것이다.

교육기본권에 대한 본격적인 검토에 앞서 ‘교육권(教育權)’이라는 말의 의미를 확인해 둘 필요가 있다. 다음 백과사전에서는 이 말의 의미를 ‘교육에 관한 특정한 방침을 정하고 이를 실행할 수 있는 권

리'로 정의하고 있다. 이를 더 짧게 줄인다면 '교육할 권리'라고 할 수 있을 것이다. 그런데 이 권리를 누가 가지고 있는가에 관해서는 견해가 엇갈린다. 위로부터의 개혁을 통해 근대 공교육제도를 가장 먼저 도입한 프로이센 전통에서는 그 권리를 국가가 가지고 있는 것으로 보았다. 이러한 관점에서는 국가가 교육에 관한 기본 방침과 내용을 정하고 교육에 필요한 제도와 시설을 구비하면 국민은 의무적으로 그것을 받아들여야 한다. 말하자면 교육이 국민의 '의무'가 되는 것이다. 그러나 시민에 의해 국가가 전복된 프랑스 전통에서는 정반대의 관점을 가지고 있다. 즉, 기본적으로 교육할 권리는 부모에게 있으며, 국가는 부모가 자녀를 교육하는 데 필요한 기회를 제공할 의무가 있다고 본다. 이러한 관점에서는 교육이 국가의 의무가 된다. 흔히 교육을 국민의 권리인 동시에 의무라고 하는 것은 이러한 두 측면을 아우르는 말이라고 할 수 있다.

신현직(2008)은 이러한 대립적 의미를 흔히 국가교육권론과 국민교육권론으로 구분하지만 이러한 근대 초기의 논쟁은 교육에 관하여 국민이 갖는 권리의 성격을 단지 '교육할 권리' 차원에서만 접근하는 한계가 가진다고 비판하고 국민의 기본권이라는 맥락에서 교육에 대한 권리의 개념을 새롭게 정립할 필요가 있다고 주장한다.

굳이 이 주장이 아니더라도 서구적 전통에서 교육의 권리가 친권, 즉 부모의 고유 권리로 간주된 것은 누구나 아는 사실이다. 근대국가가 형성되고 국가 유지를 위한 공교육의 필요성이 증대되면서 교육에 대한 국가의 권한이 확대되고 이것이 국가주의 사고의 영향을 받으면서 마치 국가가 교육권을 가진 것으로 이해되기도 하였다. 그러나 신현직은 교육에 대한 인간의 기본권이라는 시각에서 그러한 논란의 실제적인 의미를 다르게 해석한다. 무엇보다도 교육에 대한 권리는 교육을 받는 당사자의 관점에서 보아야 한다는 점에서 '교육할 권리'라기보다는 '교육 받을 권리'에 더 큰 힘이 실린다고 할 수 있다. 이러

한 시각에서 보면 부모는 자녀가 교육을 받도록 도와주어야 할 의무를 지니고 있으며, 국가는 그러한 교육이 가능하도록 제반 여건을 갖추어야 할 책무를 지니고 있는 셈이다.

그러나 신현직은 여기서 한 발 더 나간다. 그는 「헌법」 제31조의 ‘교육 받을 권리’가 단순한 권리 선언이나 수동적인 조건 정비를 구하는 것으로 이해되어서는 안 되며, 교육을 받는 자의 능동적인 권리로서 스스로 자기 자신을 형성해 가는 주체적 인권으로 파악되어야 한다고 주장한다. 그는 이 권리를 ‘교육기본권’으로 명명하면서 그 의미를 “모든 인간의 인간적인 성장 발달을 위해 필요한 교육에 관한 헌법 상의 포괄적인 기본적 인권”으로 정의하고, 동시에 통상적으로 말하는 ‘교육권’의 의미는 “교육기본권을 실현하기 위해 각 주체가 가질 수 있는 개별적 구체적 권리 또는 권한”으로 정의한다. 그러면서 그는 교육기본권이 단순한 ‘교육을 받을 권리’를 넘어서서 인격의 형성 및 발현으로서의 의미를 갖는 ‘인간적 성장 발달권’이라는 의미의 학습권으로 나가야 한다고 주장한다.

「교육기본법」 제3조는 다음과 같이 ‘학습권’⁴⁾을 규정하고 있다.

제3조(학습권) 모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육 받을 권리를 가진다.

법제처(2011)가 발간한 ‘교육기본법 해설’에 따르면, 이 조항의 입법 취지가 평생교육과 연관되어 있음을 밝히고 있다. 「헌법」 제31조 5항(국가는 평생교육을 진흥하여야 한다.)은 국가의 평생교육 진흥의무를 규정하고 있는데, 학습권의 규정은 이러한 「헌법」 이념을 구체

4) 1985년 프랑스 파리에서 열린 제4차 유네스코 회의에서는 다음과 같은 ‘학습권 선언’이 있었다. “국민은 모두가 하나의 인간으로서 또는 민주시민으로서 성장·발달하고, 자기의 인격을 도야하며, 자주적 생활 능력과 민주시민의 자질을 갖추기 위하여 필요한 학습을 할 권리를 가지고 있다.”(법제처, 2011)

화하기 위한 것이라는 것이다. 이것은 사회교육이 학교교육과 동등하게 인정될 수 있는 장치를 마련함으로써 국민의 평생학습권을 실현·보장하고자 하는 「교육기본법」의 취지와도 직결되어 있다.

재미있는 사실은 이 법의 제정 과정에서 제3조의 제목으로 처음에는 ‘교육권’이라는 말이 사용되었으나, 이후 시안을 검토하는 과정에서 ‘학습권’, ‘평생학습권’, ‘평생학습’ 등의 용어가 번갈아 교체되다가 최종 단계에서 ‘학습권’으로 정착되었다는 점이다. 우리 사회에서 아직 학습권이라는 개념이 확립되지 않았던 탓으로 보인다. 위 「해설」에서는 ‘교육권’ 대신 ‘학습권’이라는 용어가 사용된 이유를 ‘교육권이 교육의 공급자(국가나 지방자치단체 또는 교육자) 중심의 교육하는 권리를 이해되는 경향이 강했기 때문이며 또 학습자 중심의 교육 및 이를 위한 제도와 운영이라는 철학을 나타내기 위해서임과 동시에 교육이 국민의 헌법상 기본권의 보장에 실질적으로 기여해야 한다는 것을 강조하기 위해서’였다고 한다.

따라서 여기서 말하는 학습권은 학교의 학생에게만 해당되는 것이 아니라 인간의 생애 전체 과정에서 모든 국민에게 인정되는 권리이며, 모든 교육 영역에서 학습자인 국민 개개인에게 구체적으로 실현되어야 한다는 의미를 갖는다.

나. 교육기본권의 내용

○ ‘교육을 받을 권리’의 성격

일반적으로 교육기본권의 헌법적 근거는 대한민국 「헌법」 제31조 제1항(“모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.”)으로 간주된다. 그런데 이 조항을 글자 그대로만 해석할 경우 단순히 ‘교육을 받을 권리’, 즉 수학권(受學權)이 된다. 그러나 앞의

신현직 논의나 법제처의 해설은 이러한 단순 해석을 넘어서고 있다. 그렇다면 ‘교육을 받을 권리’를 어떻게 이해해야 할까? 박민형 외(2018)의 연구에서는 ‘교육을 받을 권리’가 다음과 같은 세 가지 성격을 가지고 있는 것으로 설명하고 있다.

첫째, 평등권적 측면을 지니고 있다. 이것은 ‘능력에 따라 균등하게’라는 제1항 조문에서 직접 언급되고 있기도 하다. ‘균등하게’를 ‘능력에 따라’라는 문구로 제한한 것은 무조건 누구에게나 교육 기회를 제공할 수 있는 것이 아니라 법률에 정해진 어떤 교육을 받고자 할 때 최소한 그러한 교육을 받을 만한 능력이 갖추어져 있어야 한다는 전제조건을 명시한 것으로 해석된다. 이 말을 뒤집으면, 동일한 능력이 있다고 판단될 경우에 다른 기준을 적용하여 교육기회를 차별할 수 없다는 의미가 된다. 이것은 우리나라에서 기부금 입학제도가 허용될 수 없는 근거로 볼 수 있다. 한편, “능력에 따라”라는 문구를 잘못 해석하면 능력이 많을수록 더 많은 교육을 받을 권리를 갖는 것으로 이해할 수도 있다. 그러나 헌법재판소는 이 문구를 ‘능력이 있다고 하여 제한 없이 다른 사람과 차별적으로 특정 내용의 교육을 받을 권리가 보장된다는 것은 아니”라고 판시하였다(헌법재판소 1994. 2. 24. 자 93헌마192 결정, 박민형 외, 2018에서 재인용).

둘째, 사회권적 측면을 가지고 있다. 이 말은 교육을 받을 능력이 있는데도 경제적 이유로 교육을 받을 수 없을 경우 이 권리에 입각하여 국가에 대하여 교육 여건을 정비해 줄 것을 요구할 수 있다는 것을 의미한다. 그런데 이것을 곧이곧대로 받아들이면 국민 각자가 자신이 원하는 교육을 받을 수 있도록 시설이나 제도를 마련해 달라고 요구할 수 있다는 것으로 해석될 수도 있다. 이에 대해 헌법재판소는 “교육을 받을 권리란, 국민이 위 「헌법」 규정을 근거로 하여 직접 특정한 교육제도나 학교시설을 요구할 수 있는 권리라기보다는 모든 국민이 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 수 있는 교육제도를

제공해야 할 국가의 의무를 규정한 것이다. 즉, ‘교육을 받을 권리’란, 모든 국민에게 저마다의 능력에 따른 교육이 가능하도록 그에 필요한 설비와 제도를 마련해야 할 국가의 과제와 아울러 이를 넘어 사회적·경제적 약자도 능력에 따른 실질적 평등교육을 받을 수 있도록 적극적인 정책을 실현해야 할 국가의 의무를 뜻한다.”고 판시하였다(헌법재판소 2000. 4. 27 선고 98헌가16 결정, 박민형 외, 2018에서 재인용). 후자의 사례로 국가장학제도를 들 수 있을 것이다.

셋째, 자유권적 측면이다. 이것은 ‘교육을 받을 권리’에 국가의 간섭이나 방해, 규율 등을 받지 않고 교육을 받을 자녀의 자유가 포함될 수 있음을 의미한다. 박민형 외(2018)의 연구에 따르면, ‘교육을 받을 권리’의 자유권적 성격을 인정할 수 있는지에 대해서는 학계의 견해가 일치되지 않는다고 한다. 그러나 헌법재판소는 “헌법 제31조 제1항의 교육을 받을 권리는 국민이 능력에 따라 균등하게 교육받을 것을 공권력에 의하여 부당하게 침해받지 않을 권리와, 국민이 능력에 따라 균등하게 교육받을 수 있도록 국가가 적극적으로 배려하여 줄 것을 요구할 수 있는 권리로 구성되는 바, 전자는 자유권적 기본권의 성격이, 후자는 사회권적 기본권의 성격이 강하다고 할 수 있다.”고 판시하여 자유권적 성격을 인정하고 있다(헌법재판소 2008. 4. 24자 2007헌마1456 결정, 박민형 외, 2018에서 재인용).

○ ‘교육을 받을 권리’와 의무교육 제도의 관계

「헌법」 제31조 제2항은 ‘모든 국민은 그 보호하는 자녀에게 적어도 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받게 할 의무를 진다.’고 하여 의무교육제도를 규정하고 있고, 의무교육제도와 그 운영에 대한 구체적인 사항은 법률에 위임하고 있다. 이에 따라 「교육기본법」 제8조는 초등교육 6년과 중등교육 3년의 의무교육 기간을 규정하고 있고,

「초·중등교육법」에서는 입학 연령과 시기까지 구체적으로 규정하고 있다.

「헌법」 제31조 제1항이 규정하고 있는 ‘교육을 받을 권리’와 제2, 3항이 규정하고 있는 의무교육제도는 서로 어떤 관계로 해석해야 할까? 이에 대한 헌법재판소의 해석은 다소 보수적이다. 즉, 「헌법」상의 ‘교육을 받을 권리’는 학생이나 학부모의 교육 전반에 관한 자유를 포괄한다기보다는 공교육을 받을 권리를 의미한다는 것이다. 이와 관련된 판결문 내용은 다음과 같다.

“헌법은 자유권적 기본권의 보장을 통하여 개인이 자유를 행사함으로써 필연적으로 발생하는 사회 내에서의 개인 간의 불평등을 인정하면서 다른 한편 사회적 기본권의 보장을 통하여 되도록 국민 누구나가 자력으로 자신의 기본권을 행사할 수 있는 실질적인 조건을 형성해야 할 국가의 의무, 특히 헌법 제31조의 ‘교육을 받을 권리’의 보장을 통하여 교육 영역에서의 기회균등을 이룩할 의무를 부과하고 있다. 그러나 위 조항은 교육이 모든 영역, 특히 학교교육 밖에서의 사적인 교육 영역에까지 균등한 교육이 이루어지도록 개인이 별도로 교육을 시키거나 받는 행위를 국가가 금지하거나 제한할 수 있는 근거를 부여하는 수권규범은 아니다. 오히려 국가는 헌법이 지향하는 문화국가이념에 비추어, 학교교육과 같은 제도교육 외에 사적인 교육의 영역에서도 사인의 교육을 지원하고 장려해야 할 의무가 있는 것이다. 경제력의 차이 등으로 말미암아 교육의 기회에 있어서 사인 간에 불평등이 존재한다면, 국가는 원칙적으로 의무교육의 확대 등 적극적인 급부활동을 통하여 사인간의 교육기회의 불평등을 해소할 수 있을 뿐, 과외교습의 금지나 제한의 형태로 개인의 기본권행사인 사교육을 억제함으로써 교육에서 평등을 실현할 수는 없는 것이다.”(헌법재판소 2000. 4. 27. 선고 98헌가16 결정, 박민형 외, 2018에서 재인용).

법률이나 행정 권력에 의한 과외 금지나 제한이 위헌이라는 위 판결문에 비추어보면, 사설학원 교육이나 비인가 대안학교를 비롯한 대안교육기관의 교육 등 공교육 밖에서 이루어지는 교육은 「헌법」 제31조에 규정된 ‘교육을 받을 권리’의 문제가 아니라 모든 인간이 기본적으로 향유하는 권리로서의 자유권 내용이라서 국가가 개입할 여지가 없는 영역이 된다. 박민형 외(2018)의 연구에서는 이러한 교육의 자유는 「헌법」 제10조(행복추구권, 학생의 경우)나 제36조 제1항(혼인과 가족생활, 부모의 자녀교육권의 경우)을 근거로 하는 별개의 기본권으로 간주하고 있다. 하지만, 이러한 기본권으로서의 교육의 자유는 「헌법」에 규정된 의무교육제도에 의해 일부 제한되고 있다. 말하자면, 「헌법」에 의해 기본권의 일부가 제한되고 있는 셈이다.

○ 학습권과 ‘교육을 받을 권리’의 관계

박민형 외(2018)의 연구에서 학습권 개념은 자연권의 하나로 해석되고 있다. 즉, ‘학습권은 인간의 인격완성과 개성적인 발달을 위하여 없어서는 안 될 개인의 인격형성의 자유이면서 생래적인 권리이므로, 일차적으로 자유권적 기본권으로서의 성격을 갖는다.’는 것이다. 여기서 더 나아가, 앞서 「교육기본법」의 입법 취지에 대한 법제처의 해설에서도 언급되었듯이, 학습권이라는 용어는 학습자중심의 교육을 의미한다. 즉, 그것은 어느 정도의 판단력을 가진 학생의 경우 국가의 제약이나 방해로부터 자유로울 수 있는 권리일 뿐 아니라 부모의 개입이나 간섭으로부터도 자유로울 수 있는 권리라는 것이다.

그렇다면, 이러한 의미의 「교육기본법」상 학습권과 「헌법」 제31조의 ‘교육을 받을 권리’는 어떤 관계일까? 이에 대해 박민형 외(2018)의 연구에서는 양자를 서로 병립하는 기본권으로 해석하고 있다. 즉, 「교육기본법」 제3조가 자연권으로서의 학습권을 확인하는 데 있다는

입법 취지에 비추어 볼 때 그 근거는 앞에서 언급한 바와 같이 「헌법」 제10조 및 제36조 제1항에서 찾는 것이 합리적이고, 「헌법」 제31조 제1항에 규정된 ‘교육을 받을 권리’는 공교육의 범위 안에서만 보장되는 권리라는 것이다.

이렇게 보면 학교 밖에서 비인가 대안교육기관이나 홈스쿨링을 통해 학습을 하고 있는 학생들은 이미 공교육 영역을 벗어났기 때문에 「헌법」 제31조에 의한 ‘교육을 받을 권리’를 보장받을 수 있는 대상은 아니다. 하지만 그들은 「헌법」 제10조(행복 추구권)이나 「교육기본법」 제3조(학습권)에 의해 여전히 학습권을 보장받을 수 있다. 따라서 「교육기본법」상 학습권과 「헌법」 제 31조의 ‘교육을 받을 권리’를 병립하는 기본권으로 본다면 국가가 이 부분에 대해 어떤 방식으로 보장에 나서야 할 것인가에 대해 논의할 필요가 있다.

2. 교육관계법에 의한 교육기본권의 제약

가. 의무교육과 취학의무

「헌법」과 「교육기본법」은 교육에 관한 원칙적이고 일반적인 수준의 권리를 규정하고 있으며, 아래에서 보듯이 시행을 위한 구체적인 사항들은 관련 법률로 위임하고 있다.

「헌법」 제31조

⑥ 학교교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다.

「교육기본법」 제9조(학교교육)

- ①유아교육·초등교육·중등교육 및 고등교육을 하기 위하여 학교를 둔다.
- ④학교의 종류와 학교의 설립·경영 등 학교교육에 관한 기본적인 사항은 따로 법률로 정한다.

이러한 위임에 따라 교육제도의 구성과 시행에 관한 구체적인 사항을 정한 대표적인 법률이 「초·중등교육법」이다. 그런데 이 단계에 이르러 앞에서 살펴 본 교육기본권은 크게 축소되는 것으로 평가된다. 결론부터 말하자면, 「헌법」 제31조 제1항에서 규정하고 있는 ‘공교육’을 받을 권리는 그런 대로 보장하고 있는 반면, 「헌법」 제10조나 제36조 제1항 및 「교육기본법」 제3조에서 규정하고 있는 학습권은 제대로 보장되고 있지 못하다. 그 대표적인 조항은 「초·중등교육법」 제13조에서 규정하고 있는 ‘취학 의무’이다.

아래에서 보듯이, 「헌법」 제31조 제2항 및 「교육기본법」 제8조에서 규정하고 있는 ‘의무교육’은 「초·중등교육법」 제13조에서 ‘취학 의무’로 바뀌고 있다.

「헌법」 제31조 제2항	「교육기본법」 제8조	「초·중등교육법」 제13조
②모든 국민은 그 보호하는 자녀에게 적어도 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받게 할 의무를 진다.	①의무교육은 6년의 초등교육과 3년의 중등교육으로 한다. ②모든 국민은 제1항에 따른 의무교육을 받을 권리를 가진다.	① 모든 국민은 보호하는 자녀 또는 아동이 6세가 된 날이 속하는 해의 다음 해 3월 1일에 그 자녀 또는 아동을 초등학교에 입학시켜야 하고, 초등학교를 졸업할 때까지 다니게 하여야 한다.

표 8 의무교육에 대한 「헌법」, 「교육기본법」, 「초·중등교육법」 비교

의무교육과 취학 의무는 일견 비슷한 것처럼 보이지만 분명한 내용적 차이를 가지고 있다. 의무교육은 어떤 방식으로든 자녀가 초등 및 법률이 정하는 수준의 교육을 받기만 하면 충족될 수 있지만, 취학 의무는 반드시 ‘학교’에 입학해서 정해진 교육과정을 따라야만하기 때문이다. 그런데 실제로 ‘학교’와 관련해서는 두 가지 문제제기가 가능하다. 첫 번째로는 학교의 교육적 구현성에 대한 문제제기다. 실질적으로 학교에 재학하여 교육과정을 따라가기만 하면 학습이 일어나는가의 근원적 질문을 던져야 할 필요가 있다. 현재 우리나라는 출석 기준의 진급제도를 채택하고 있기 때문에 실제로는 다양한 이유로 실제적 학습공백이 일어나도 그것이 학력을 인정받는데 아무런 문제가 되지 않는다. 앞서 언급한 바 ‘학교붕괴’로 대표되는 학교의 교육적 기능 공백이 우리 사회에서 오랫동안 문제화되었으며 여전히 해결되고 있지 않다는 것은 주지의 사실이다. 한국사회에서 학력(學力)인정은 실질적으로 학적보유의 이력(學歷)에 불과하기 때문이다. 여전히 지금도 사회적 논의의 대상이 되고 있는 수능시험의 자격고사화 주장은 이런 맥락에 기반한다.

학교에 가는 것만으로 실제 학력이 보장되지 않는 것처럼 반대로 배움은 ‘학교’에 입학하지 않고도 이루어질 수 있다. 우리 사회에서도 이미 많은 사람들이 홈스쿨링이나 비인가 대안교육기관을 통해서 교육을 받고 있다. 이들은 「헌법」이나 「교육기본법」이 부과하는 의무교육을 충족하고 있는 셈이지만, 「초·중등교육법」이 요구하는 취학 의무는 충족시키지 못하고 있다. 이 점에서 취학 의무 규정은 상위법에서 규정하고 있는 교육기본권을 크게 제약한다고 볼 수 있다.

이것은 ‘학교교육과 평생교육을 포함한 교육제도’라는 「헌법」 제31조 제6항의 문맥에서도 엿볼 수 있다. 이 문맥을 글자 그대로 해석하면, 교육제도는 학교교육과 평생교육을 주요 구성 요소로 하되 그밖에 다른 구성 요소가 있을 수 있음을 시사한다. 즉, 학교교육이나 평생교육이 아닌 다른 형식의 교육제도를 법률로 정할 수도 있다는 말이다.

교육을 하기 위하여 학교를 둔다고 정한 「교육기본법」 제9조 역시 교육과 학교를 동일시하는 근거로 보기는 어렵다. 문맥상 제1항에서 말하는 ‘학교’가 교육을 위한 유일한 수단이라고 보기는 어렵기 때문이다. 여기서 말하는 학교는 단지 ‘유아교육·초등교육·중등교육 및 고등교육’을 구현하기 위한 하나의 수단 혹은 제도일 뿐이지 그것이 유일한 수단이라고 하는 것은 아니다. 따라서 이것을 근거로 하여 학교 이외의 수단, 예를 들어 홈스쿨링 같은 방식으로 교육을 하는 것을 배제할 수는 없다.

이처럼 「헌법」과 「교육기본법」이 학교교육 이외의 교육에 대한 여지를 두고 있다는 해석이 가능함에도 불구하고 「초·중등교육법」에서는 학교제도만을 유일한 교육제도로 인정하고 있다. 이 점에 대해서는 좀 더 깊은 학술적·법률적인 논의가 필요하며, 나아가 기존의 「초·중등교육법」 체제에 대한 위헌 여부를 따져 볼 필요도 있다고 생각된다.

나. ‘학교’의 의미

「초·중등교육법」 제13조에서 부과하고 있는 취학 의무, 즉 모든 국민이 그 자녀들이 6세가 되면 반드시 입학시켜야 하는 ‘학교’란 도대체 무엇인가? 상식적으로 학교란 무엇인가를 가르치고 배우는 장소를 가리킨다. 거기에는 가르치는 교사와 배우는 학생이 있기 마련이고 당연히 가르치고 배우는 내용이 있다. 학교라고 하면 특히 이 내용이 좀 더 체계적이고 전문적일 필요가 있을 것이다.

그러나 「초·중등교육법」에서 말하는 ‘학교’는 이런 상식적 의미를 넘어선다. 그 차이는 「초·중등교육법」 제4조에서부터 나타난다.

제4조(학교의 설립 등)

- ① 학교를 설립하려는 자는 시설·설비 등 대통령령으로 정하는 설립 기준을 갖추어야 한다.
- ② 사립학교를 설립하려는 자는 특별시·광역시·특별자치시·도·특별자치도 교육감(이하 “교육감”이라 한다)의 인가를 받아야 한다.

우선, 이 조항은 ‘학교’가 교육감이 설립하고 운영하는 국가기관임을 선언한다. 제2항의 사립학교 설립은 교육감의 인가를 받아야 하지만, 제1항에서 말하는 ‘학교’는 인가를 요구하지 않기 때문이다. 다음으로, 제2항에 의해 우리가 상식적으로 생각하는 학교와 이 법에서 말하는 ‘학교’의 경계가 뚜렷이 구분된다. 교사와 학생이 있고 체계적인 교육과정이 있을 경우 상식적으로는 학교라고 할 수 있지만, 인가를 받지 않으면 결코 ‘학교’일 수 없다.

그렇다면 인가를 받기 위해 무엇이 필요한가? 설립인가를 받기 위한 구체적인 기준들, 즉 시설·설비, 교사(校舍), 체육장, 교지(校地), 수익용 기본재산 등은 「고등학교 이하 각급 학교 설립·운영 규정」(대통령령)에 제시되어 있다. 비인가 대안교육기관들을 괴롭히는 ‘학교’의 실체적 의미는 바로 여기에 있다. 이상의 조건들이 충족되었을 때 비로소 ‘학교’가 되지만, 비인가 대안교육기관들은 이 벽을 넘기 어렵기 때문이다.

「고등학교 이하 각급 학교 설립·운영 규정」 제15조(각급학교의 인가기준 등)

- ①시·도교육감은 사립의 고등학교를 설립·경영하고자 하는 자가 다음 각호의 기준을 갖추어 학교설립의 인가를 신청한 때에는 이를 인가한다. 이 경우 학교의 전학년의 총학생정원은 60명 이상이어야 한다.

이 조항은 새롭게 대안학교를 설립하려는 사람들에게 두 종류의 장벽으로 작용하고 있다. 하나는 ‘학교’가 되기 위해 필요한 조건들을 갖추는 데 필요한 엄청난 자원이다. 대표적으로 체육장과 교실을 짓는 데 필요한 교지는 아무리 작아도 3~4천평이 되어야 하는데, 도시지역의 경우 평당 천만 원이라고 할 때 교지를 마련하는 데에만 대략 3~4백억원이 필요하다. 「초·중등교육법」 제60조의3을 통해 기준을 완화한 각종학교 대안학교이라 하더라도 여전히 뜻만 가지고 도전한 대안교육 실천가들에게는 도전하기 어려운 규모이다.

다른 하나는 까다로운 인가 과정이다. 위의 조항에서는 ‘기준을 갖추어 학교설립의 인가를 신청할 때에는 이를 인가한다.’고 했지만, 실제로는 시·도교육청이 기준을 갖추었다고 판단을 내릴 때까지 넘어야 할 고비가 너무 많고 길다. 어떤 이유에서이든 교육청 실무자가 인가

서류를 보완하라고 하면 민간인 설립자로서는 속수무책으로 수용할 수밖에 없다. 뒤에서 따로 논의하게 되겠지만, 반대로는 형식적인 시설기준에 맞춰 설립을 신청할 경우 대안교육의 본래 목적에 맞춰 교육하지 않을 것이 충분히 예상됨에도 불구하고 인가를 불허할 여지가 거의 없다는 문제도 있다.

더구나 비인가 대안교육기관들이 이 이상으로 두려워하는 것이 있다. 교육과정을 비롯한 학교 운영 전반에 대한 교육청의 간섭과 개입이 그것이다. 우리나라 교육과정은 엄격하게 표준화되어 있고 학교 운영은 관료적 방식으로 세세하게 통제되고 있다. 교육제도 안에서 이러한 관행을 벗어난 교육철학이나 교육활동을 견지하는 것은 불가능하다. 효율적인 교육행정을 위해서 도입된 NEIS 체제는 학교의 운신 폭을 훨씬 더 제약한다. 이런 체제 아래서는 제대로 된 대안교육이 원천적으로 불가능하다. 대안교육 제도화의 첫 사례로 인가된 대안교육 특성화학교들이 상당수 대안교육기관으로서의 초기 정체성을 잃고 보통의 학교로 변질되었다는 세간의 지적은 이런 현실의 단면을 말해준다. 상당수의 비인가 대안교육기관들이 인가를 받을 수 있는 조건을 갖추고 있으면서도 인가 신청을 하지 않는 이유도 이와 연계된다. 이러한 현실은 대안교육의 활성화를 위해서는 학교 설립 관련 법령의 전향적인 개정과 함께 교육 행정 관행에서 큰 폭의 변화가 요구된다는 점을 말해준다.

3. 대안교육 관련 법령(안) 분석

가. 현행 대안교육 관련 법령

1) 대안교육 특성화(중·고등)학교 관련 법령

대안교육과 관련된 첫 번째 제도화는 대안교육 특성화학교였다. 「초·중등교육법 시행령」(이하 시행령) 제76조(중)와 제91조(고)에 설립 근거를 두고 있는 특성화학교는 형태는 정규 학교이면서도 내부적으로 대안적인 교육 프로그램을 운영할 수 있도록 하고 있다. 이러한 특성화학교 제도가 마련된 배경은 1995년에 발표된 5·31 교육개혁이라고 할 수 있다. 여기에는 교과 공부에는 별 관심을 보이지 않으면서도 만화나 자동차 등의 특정 분야에서는 비상한 관심과 탁월한 소질을 보이는 아이들을 위한 ‘대중문화 학교’를 설립하겠다는 아이디어가 포함되어 있었다(교육개혁위원회, 1995). 이듬해 10월에는 교육부가 증가일로에 있는 학교 중도탈락 예방을 주목적으로 하는 ‘중도탈락 예방 종합대책’을 발표하면서 구체적인 대안교육기관 설립 방침을 제시하였다. 이후 1년 남짓한 준비를 거쳐 1998년 3월, 산청 간디고등학교를 비롯한 6개의 대안교육 특성화고등학교가 문을 열었다.

그런데 이들 학교의 설립이 추진되던 때에는 근거 법령이 없던 시기였다. 당시 교육부는 5·31 교육개혁의 일환으로 교육관계법 제·개정을 추진하여 「초·중등교육법」을 1997년 12월 13일, 동 시행령은 1998년 2월 24일에 공포하였고 두 법령의 시행일은 1998년 3월 1일부터였다. 특성화학교와 그 근거가 되는 법령이 동시에 추진되고 탄생한 셈이었다.⁵⁾

5) 당시 1년 남짓의 짧은 기간에 이처럼 새로운 학교 제도를 만들고 실제로 6개의 학교가 개교할 수 있었던 것은 1990년대에 들어 심화되기 시작한 학교교육의 이상 징후들(청소년 세대의 성향 변화와 자살 급증 등)과 그 반향으로 이 무렵부터 일기 시작한 대안교육

우선, 대안교육 제도의 물꼬를 튼 특성화고등학교의 설립 근거를 살펴보자. 시행령 제91조 제1항은 “교육감은 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정분야의 인재양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교(이하 “특성화고등학교”라 한다)를 지정·고시할 수 있다.”고 규정하고 있다. 여기서 ‘특정 분야의 인재 양성’을 위한 학교는 직업교육 특성화고등학교를 말하며, ‘자연현장 실습 등 체험위주의 교육’을 하는 학교는 대안교육 특성화고등학교를 말한다.

그러나 개교 당시 이들 학교가 실제로 어떤 내용과 방식의 교육을 해야 할지에 관해서는 아무것도 정해진 게 없었다. 교육부는 그 대책으로 1998년 2월에 장관 명의의 특성화고등학교 운영 지침을 시달하고 그 속에 대안교육을 위한 교과목으로 ‘특성화 교과’라는 개념을 담았다. 이 지침에 따르면 특성화고등학교들은 최대 60% 가까이 특성화교과를 개설할 수 있었다(204 단위 중 보통 교과가 82단위 이상). 그러나 아쉽게도 이 지침은 이후 국가 교육과정이나 훈령 등으로 성안되지 못하고 단지 특성화고등학교들의 교육과정 편성·운영 관행으로만 남았다. 현재 이것은 자율학교 제도에 편입되어 자율교과 형태로 명맥이 유지되고 있다. 뒤집어 이야기하면 현재는 대안교육 특성화학교가 아니더라도 자율학교로 지정되기만 하면 자율교과라는 틀로서 대안교과들을 개설할 수 있다는 의미다. 즉, 대안적 교육을 구현해내기 위한 정체성은 제도적으로 가치가 퇴색되었다.

특성화고등학교에 비해 특성화중학교는 몇 년 늦게 등장하였다. 앞서 언급한대로 부적응 문제가 고등학교에 집중되어 있었고 교육부 역시 새로운 형태의 고등학교를 만드는 일에 몰두했기 때문이었다. 게다가 특성화중학교의 설립 근거가 되는 시행령 제76조의 내용이 ‘교

운동에 힘입은 바 크다. 특히 이러한 사회적 분위기 속에서 등장한 1997년 3월의 간디청 소년학교 설립과 당시 각종학교로 되어 있던 영광 성지고등학교의 부적응 학생 치유 성공 사례는 새로운 학교상에 대한 교육부 구상의 모델이었다.

육과정의 운영 등을 특성화하는 것'으로 되어 있어서 그것을 대안교육기관 설립 근거로 보기도 어려웠다. 그럼에도 불구하고 이 조항을 근거로 삼아 대안교육기관 설립을 시도한 이는 영광 성지고등학교를 운영하고 있던 곽종문 교장이었다. 성지고등학교는 부적응 정도가 심한 학생들을 위한 학교로 운영되고 있었는데, 곽 교장은 부적응 문제가 중학교 단계에서도 점차 심화되고 있다는 판단 아래 동일한 성격의 중학교 설립을 시도했던 것이다. 그 결과 2002년 3월에 성지 송학중학교가 문을 열었다. 이듬해에는 두레자연중학교를 비롯한 4개의 특성화중학교들이 개교했지만 이후 증가세는 매우 느렸다.

특성화중학교는 특성화고등학교와 달리 교육과정 운영에 대한 특례가 전혀 없다. 중학교가 의무교육 단계라는 점에서 국민공통교육과정으로 부과된 것을 줄이는 것이 허용되기 어려웠기 때문이겠지만, 교육부는 아무런 특례도 제시하지 않았다. 그 결과 초기의 특성화중학교들은 부과된 교육과정 시수 외에 대안교육을 위한 교과목을 추가로 편성함으로써 고등학교보다 훨씬 더 많은 수업시수를 소화해야 했다. 최근에는 교육과정 편성의 융통성이 다소 확대되었지만, 여전히 대안적인 성격의 교육을 하기에는 구조적으로 시수가 부족한 실정이다.

특성화학교들은 제도권 안의 대안교육기관으로 일컬어진다. 비록 대안교육을 위한 학교라는 하지만, 기본 지위가 정규 학교이기 때문에 다른 일반적인 학교와 똑같은 방식으로 운영되고 평가와 장학, 감사 등도 동일한 기준으로 받아야 한다. 고등학교는 교육과정 운영에서 자율학교로서 약간의 특례를 적용받기도 하지만, 중학교는 그조차 없다. 이런 이유들로 많은 특성화학교들은 대안교육기관으로서의 특성을 제대로 보여주지 못하는 것으로 평가되기도 한다. 특성화학교들의 본래 설립 취지를 살리기 위해서는 특성화학교 운영에 대한 새로운 접근을 모색해야 할 시점이라고 생각된다.

2) 각종학교 대안학교 관련 법령

의미상으로 볼 때 대안교육이 가능하도록 한 특성화학교의 등장은 기존의 획일화된 학교교육에 신선한 충격을 줄 수 있는 변화이기는 했으나, 실제로는 국가 주도의 거대한 관료체제로 운영되는 학교 제도 속에서 학부모들이 대안교육을 체험하기에는 양적으로나 영향력 측면에서 너무나 미미한 수준이었다. 더구나 1994년부터 시작된 공동육아 운동의 여파로 2000대 초반에 이르러 상당수의 초등학교 학부모들이 초등 수준의 대안교육기관의 설립을 요구하게 되었다.⁶⁾ 하지만, 당시 교육부는 이러한 요구에 아무런 반응도 보이지 않았다. 초등교육 과정이 의무교육이라는 점과 초등학교에서는 중도탈락이 문제되지 않는 수준이었다는 점이 주된 이유였다.

이에 따라 일부 학부모들은 공동육아 어린이집 설립과 운영 경험을 바탕으로 초등 수준의 대안교육기관을 직접 만들기 시작했다. 물론 그들은 그러한 시도가 현행법(「초·중등교육법」 제65조)을 위반하는 것임을 알았지만, 더 이상 자녀들을 기존의 학교에 내맡길 수 없다고 판단하였다. 이러한 도전의 첫 결실은 2001년 봄 부천 산어린이학교와 광명 법씨학교의 개교였다. 당시 산어린이학교의 개교에 대해 교육청은 물론 공안기관들까지 나서서 관심을 보였으나 결과적으로 물리적 또는 행정적 조치를 취하지는 않았다. 이후 수년간 수도권을 중심으로 이러한 비인가 대안교육기관들이 급속하게 증가하였다.

교육부로서는 진퇴양난의 입장이었다. 법적으로는 당연히 제재해야 했으나 자녀들의 바람직한 교육을 위한 학부모들의 행동을 물리적으로 제재하기도 어려웠기 때문이다. 여기서 교육부가 선택한 전략은

6) 공동육아 운동은 70년대부터 빈민탁아운동을 해 온 일부 운동가들에 의해 기존의 수용소 방식의 어린이집 대신 학부모들이 주체가 되어 자연친화적이고 공동체적인 방식으로 아이들을 기르자는 취지로 시작되었다. 여기에서 아이들을 키운 부모들은 획일적이며 통제 위주의 교육, 그리고 시험과 성적 경쟁을 일삼는 기존 학교에 아이들을 보낼 수 없다고 생각했다.

급증하는 비인가 대안교육기관들을 제도 안으로 끌어들이자는 것이었다. 일단 그들의 존재나 당위성을 인정하고 그들을 교육 관련 법령 체제 아래에 둘 수 있는 방안을 찾자는 것이었다. 그 산물이 바로 2005년 3월 국회를 통과한 「초·중등교육법」 개정안(제60조의3 신설)이다. 그 내용은 다음과 같다.

제60조의3(대안교육기관)

- ① 학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육 등 다양한 교육을 실시하는 학교로서 제60조제1항에 해당하는 학교(이하 "대안교육기관"이라 한다)에 대하여는 제21조제1항, 제23조제2항·제3항, 제24조 내지 제26조, 제29조 및 제30조의4 내지 제30조의7의 규정을 적용하지 아니한다.
- ② 대안교육기관은 초등학교·중학교·고등학교의 과정을 통합하여 운영할 수 있다.
- ③ 대안교육기관의 설립기준·교육과정·수업연한·학력인정 그 밖에 설립·운영에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

1년 뒤에 시행하기로 한 이 조항은 실제로 2년 뒤부터 시행되었다. 시행령인 ‘대안교육기관의 설립·운영에 관한 규정’ 제정이 난항에 부딪쳐 2007년 6월에서야 공포되었기 때문이다.⁷⁾ 그러나 이 시행령은 학교의 설립과 운영 기준을 사실상 정규학교인 특성화학교와 유사하게 규정함으로써 비인가 대안교육기관들이 접근조치 할 수 없도록 한

7) 당시 정책연구를 통한 시행령 초안은 2006년 초에 교육부에 제출되었으나 학교 설립 인가, 교육과정, 교사 자격 등을 지나치게 완화시켰다는 이유로 보류되고 1년 이상 논의를 거쳐 사실상 특성화학교와 유사한 조건을 갖추도록 하여 공포되었다.

것이였다. 교육부는 2년 뒤(2009년 11월) 이 규정을 대폭 개정하였다. 이로써 시설 기준은 물론 교육과정, 교과서, 교사 배치 등에 관한 학교의 자율성이 크게 확대되었고, 아울러 이들 학교가 타 학교 학생들을 위탁받아 교육할 수 있게 되었다.

그러나 결과적으로 이 제도는 당초의 목적을 제대로 이루지 못하였다. 「초·중등교육법」 제60조의3을 제정한 당초의 취지는 제도권 밖의 대안교육기관들을 끌어들이기 위한 것이었지만, 정작 기존의 대다수 비인가 대안교육기관들이 인가 신청을 하지 않았기 때문이다. 그 주된 이유는 인가 후 학교 고유의 교육 철학이나 교육과정이 교육청 간섭에 의해 제약될 수 있다는 우려 때문이었다. 물론 상당수의 대안교육기관들은 완화된 기준조차 충족할 수 없는 열악한 조건이었다는 점도 중요한 이유였다.

그 결과 이 제도는 대안교육과 거리가 먼 새로운 교육적 수요를 충족시키는 수단으로 변질, 활용되기 시작했다. 초기에는 대안교육으로 보기 어려운 사립학교를 손쉽게 설립하는 통로가 되었고, 이후에는 주로 종교교육을 목적으로 하는 교육기관의 합법화 통로로 활용되었다. 물론, 드물기는 하지만 부적응 학생들을 위한 사립 대안학교들이 설립되기도 하였다. 이에 더하여 2012~2013년부터 공립 대안학교 설립이라는 새로운 흐름이 나타났다. 이들은 대개 교육청 산하의 부적응 학생 위탁 교육기관을 각종학교 형태로 전환한 것이어서 위탁기능 위주로 운영되지만, 일부 학교들은 자체 학생 모집을 병행하기도 한다. 이러한 맥락 속에서 각종학교 대안학교는 결국 그 본래의 입법 취지를 살리지 못하고 국제형 사립학교와 부적응자 학교로 양극화되는 현상을 낳았다. 다만 한 가지 특이한 사례로 서울시의 오디세이 학교를 들 수 있다. 서울시교육청은 2015년부터 일종의 전환학년제 형태로 고교1학년생을 대상으로 1년 과정의 오디세이 학교를 비인가 대안학교에 위탁하여 운영하고 있었는데, 이를 2018년부터 각종학교

대안교육기관으로 전환이었다. 이 사례는 각종학교 대안교육기관이 새로운 방식의 교육을 실시하기 위한 다양한 수단으로 활용될 수 있다는 가능성을 시사한다.

나. 새로운 대안교육 관련 법안들

기존의 대안교육 관련 제도는 이미 두 가지의 법적 근거를 가지고 있음에도 불구하고 여전히 전국에 수백 개에 이르는 비인가 대안교육기관들이 존재한다는 근본적인 문제를 안고 있다. 하태욱(2015)은 이것이 ‘에누리’ 방식의 접근 때문에 생겨난 태생적인 문제라는 지적을 해온 바 있다. 특성화학교는 국민공통교육과정의 일부, 예를 들어 대안교육 특성화고의 경우 40%를 에누리하여 대안교육으로 배당해주겠다는 구상을 통해 제도화하였다. 마치 실업계 특성화학교가 인문계 일반교과의 일부를 할애하여 전공 전문교과들을 배우는 것처럼 대안학교도 동일한 관점으로 바라본 것이다. 하지만 대안교육은 기존의 근대적 학교교육과 다른 발상과 상상력으로 교육을 실험하겠다는 의도였기 때문에 인문계 정규 교육과정을 100%의 완결된 상태로 전제하고 일부분을 에누리하여 융통성을 발휘하게 해주는 것으로는 충분치 않았다. 현실을 반영하지 않은 제도는 외면을 받을 수 없는 것이 당연하며 이는 결국 비인가 대안학교의 양산을 낳았다는 지적이다. 이에 따라 각종학교 대안교육기관 제도가 시행된 후부터 이 문제를 해결하기 위한 노력이 다양한 방향에서 지속적으로 시도되었다.

1) 제18대 국회의 대안교육 법제화 시도

제18대 국회의 김춘진 의원은 2009년 ‘대안교육기관 등에 관한 지원법률안’을 발의하였다. 이 법안의 핵심 취지는 비인가 대안교육기

관이나 홈스쿨링 등의 제도권 밖 대안교육에 대하여 최소한의 합법적 근거를 마련한다는 것이었다. 이를 위해 학교의 설립 인가나 학력인정을 해주지는 않더라도 모든 대안교육기관들로 하여금 등록하게 하고 또 홈스쿨링을 하는 경우에는 신고를 의무화하자는 것이었다. 등록이나 신고는 최소한 이들을 불법 상태에서 벗어나게 한다는 의미를 가진 것이었고, 이들에 대한 국가의 지원은 선언적으로만 규정하였었다. 이를 두고 대안교육 관계자들이나 교육학자들과 여러 차례 토론이 있었지만, 결국 입법에는 이르지 못하고 18대 국회가 끝남에 따라 자동 폐기되었다.

2) 19대 국회의 대안교육 법제화 시도

2012년 제19대 국회 들어 김세연 의원은 ‘대안교육기관 지원법안’을 대표발의하였다. 이 법안은 원래 19대 국회에 한나라당 비례대표로 당선된 부산유치원연합회장 출신의 현영자 의원이 준비해 온 것이었으나 공천헌금 문제가 불거지면서 같은 지역 의원이던 김세연 의원에게 넘어가게 되었다. 이 법안은 ‘자율적인 교육과정과 다양한 교수방식을 실시’하고 있는 대안교육기관에 대해 시·도교육청 주관의 지원센터를 통한 평가에 따라 차등 지원할 수 있도록 대통령령을 제정하는 것을 핵심으로 했다.

김춘진 의원도 제18대에 이어 국회에서 대안교육 관련 법제화를 다시 추진하였다. 그는 이전의 법안이 국내 대안교육이 직면한 문제들을 충분히 반영하지 못했다고 보고 19대 국회의 첫해인 2012년 가을에 이를 정리하여 세 가지 법안을 발의하였다. 그것들은 이전의 법안을 손질한 ‘학교 밖 학습자 교육지원에 관한 법률안’(비인가 대안교육기관의 등록제, 홈스쿨링 신고제, 장관 직속의 대안교육심의위원회 설치 등)과 그동안 유명무실해졌다고 본 ‘대안교육기관’의 법적 근거

인 「초·중등교육법」 제60조의3을 삭제하는 「초·중등교육법」 개정 법률안, 그리고 「교육기본법」 제8조 다음에 ‘학교 밖 교육’에 관한 새로운 조항을 신설하는 「교육기본법」 개정 법률안이었다.

19대 국회 후반기에 또 하나의 대안교육 관련 법률안이 발의되었다. 박혜자 의원이 대표 발의자가 되어 제출한 ‘의무교육중단 학생 교육지원에 관한 법률안’이 그것이었다. 이 법안의 제안 이유는 의무교육 단계에서 학교를 떠난 학생들에게 대안적인 교육지원 체계를 마련하기 위한 것이었으며, 주요 내용은 의무교육 중단 학생들에 대한 국가와 지방자치단체의 교육지원 의무를 부과하고 의무교육 중단 학생들에 대한 주기적인 실태 조사(3년)와 대안교육기관의 신고, 대안교육기관협의회 구성 등이었다.

그런데 이들 법안의 심의 과정에서 교육부와 대안교육기관 관계자들 사이에 큰 갈등이 발생했다. 당초 대안교육기관 관계자들은 등록제에 대하여 대체로 수용하는 분위기였지만, 교육부가 등록을 의무화하는 동시에 등록하지 않는 대안교육 현장들은 강제로 폐쇄한다는 수정안을 제출하면서 분위기가 완전히 반전되었다. 대안교육연대를 중심으로 한 많은 대안교육기관 현장들이 강력 반발하였고 공개적인 시위와 성명서 등을 통해 교육부를 성토했기에 이르렀다. 그 여파로 19대 국회에서도 김춘진 의원이 재발의한 법률 제·개정안 및 박혜자 의원이 대표발의한 법률안 역시 제대로 심의되지 못한 채 폐기되었다.

3) 20대 국회의 대안교육 법제화 시도

20대 국회에 들어서도 대안교육 관련 법제화가 시도되고 있다. 먼저 김병욱 의원 등이 2017년 9월에 ‘대안교육 진흥법안’을 발의했다. 이 법안은 비인가 대안교육기관의 합법화를 위한 것으로서 대안교육기관 등록제와 이들에 대한 지원 근거를 마련하는 데 초점을 두고

있다. 그리고 대안교육기관의 설립과 운영, 지원에 관한 사항을 심의하기 위해 교육감 소속의 대안교육기관 설립운영위원회를 설치할 수 있도록 하고 있다. 전체적으로는 지난 국회에서 김춘진 의원이 제안했던 내용에서 홈스쿨링 부분이 제외한 것 외에는 유사한 내용이라고 할 수 있다. 이 법안은 현재 교육부와 법제처 등의 검토의견을 받아 국회 해당 상임위원회에 계류중인데, 아직 구체적인 심의 일정은 잡히지 않은 상태이다.

같은 해 12월에는 김세연 의원 등이 ‘대안교육기관 지원법안’을 발의하였다. 비인가 대안교육기관들의 등록제를 핵심 내용으로 한다는 점에서 김병욱 의원 안과 유사하나 대안교육에 대한 국가와 지방자치단체의 지원을 좀 더 강조하고 있고 대안교육지원센터의 설치 방안을 담고 있다는 점 정도가 차이라고 할 수 있다. 이 법안 역시 동일한 상태로 상임위원회에 계류 중이다.

2018년 10월에는 박찬대 의원 등이 ‘대안교육에 관한 법률안’을 발의하였다. 이 법안의 취지는 학교 밖에 머물고 있는 청소년들을 위한 대안교육기관의 합법적 근거를 마련하기 위한 것이며, 이들 기관의 등록제, 수업료 징수 근거, ‘대안학교’ 명칭 사용 등을 주요 내용으로 하고 있다.

현재로서 이들 세 법안의 입법 전망은 밝지 않다. 교육부 검토 의견을 보면 대안교육기관의 등록제 자체에 부정적이고(‘신중 검토’), 그밖에 학교 명칭 사용이나 취학의무 유예 등에 대해서도 동일한 의견을 표하고 있기 때문이다.

한편, 교육부는 최근 기 제출된 법안에 대해서는 부정적인 의견을 피력하면서 이와 다른 형태의 대안교육 관련 법안을 준비하고 있다. 아직 구체적인 방향이나 형태가 정해진 것은 아니지만, 대안교육 업무를 담당하고 있는 실무자들의 이야기를 바탕으로 추정되는 것은 기존의 이원화된 대안교육 제도와 지금 논의되고 있는 비인가 대안교육

기관 문제를 포괄적으로 일원화하겠다는 것이다. 현재 정책 연구를 의뢰한 상태이며, 연말이나 내년 초에 연구 결과가 나올 전망이다. 일정대로 추진될 경우 2019년 중에 대안교육 제도에 관한 교육부 안이 제시될 것으로 예상된다.

IV. 비인가 대안학교 실태 분석

1. 설문조사 결과분석

가. 연구방법

앞서 살펴본 대로 비인가 대안학교는 형식적, 제도적으로 국가로부터 교육권 보장에 있어 제대로 된 지원을 받고 있지 못하다. 이런 제도적 미비로 인해 비인가 대안학교가 실제 어떤 어려움에 처해 있는지 그 현황과 비인가 대안학교에 자녀를 보내고 있는 학부모와 다니고 있는 학생들의 상황 및 인식을 알아보기 위해 설문조사를 계획하였다.

설문조사의 첫 번째 어려움은 비인가 대안학교의 범위와 규모를 정하는 일이었다. 비인가 대안학교의 형태와 운영방식이 서로 너무나 다르기 때문에 조사대상을 어떻게 정해야 할지 규정하기 어려웠다. 그래서 우선 교육부의 2017년 미인가 대안교육시설 현황(2017년 9월 기준, 시도교육청 수합 자료)를 기반으로 대안교육단체들의 회원명단과 인터넷 검색을 통해 리스트를 만들어 이메일 및 전화로 모두 접촉한 후 현재 운영 중인 곳 287개를 추렸다. 앞서 언급한 것처럼 여기에는 대안교육에 대한 다양한 정의나 다양한 형태들이 걸러지지 않은 채 뒤섞여 있다. 그럼에도 불구하고 어떤 방식으로든 집계되기 어려운 한계를 인정한 상태로 가능한 최대한의 기초자료를 만든다는 측면에서 의미가 있으리라 보았다.

정리된 287개 비인가 대안학교들을 대상으로 학교용, 학부모용, 학생용 온라인 설문지를 만들어 배포하였다. 온라인설문은 조사의 정확

도를 기하기에는 여러 가지로 한계가 많은 방식이지만 비인가 대안학교들의 상황을 감안하면 그나마 설문지 회수율을 최대한 높일 수 있는 방식이라 판단하였다. 우선 온라인 설문을 만들어놓고 학교들을 개별 접촉하여 최대한 편한 시간에 편한 방식으로 온라인에 접속하여 설문에 응할 수 있도록 독려하는 것이 최선으로 보였다. 대안교육 관련 단체들로부터 회원 기관들의 참여 독려를 협조 받을 수 있다면 어느 정도 회수율을 담보할 수 있을 것으로 기대했다.

기대보다 설문조사에 대한 반응은 매우 부정적이었다. 그 중 하나는 2014년 교육부 주도로 이루어진 조사에 대한 반감이 컸다. 국회 및 교육부의 제도화 논의 과정에서 교육부는 비인가 대안학교들에 대한 기초조사를 실시한 후 이를 등록제 도입 및 관리의 필요성을 강조하는 논리로 활용한 바 있다. 즉, 비인가 대안학교들이 고액의 수업료를 통해 소위 ‘귀족학교’로 운영되고 있으며, 특정 종교에 편향된 교육을 시키는 수단으로 편법운영되고 있으므로 등록제를 통해 관리 감독할 필요가 있다는 근거였다 (교육부 보도자료 ‘미인가 대안교육 시설 특별점검 결과’, 2014년 11월 10일). 물론 대안교육이라는 명분으로 편법운영되고 있는 변종 대안학교들이 점차 늘어나고 있는 추세였다는 것을 부정하기는 어려웠지만 건강한 대안학교들을 육성함으로써 이 문제를 해결하기 보다는 통제와 관리의 방식만으로 해결하겠다는 관점이 두드러졌다. 대안교육에 대한 새로운 제도화를 통해 자신들의 교육적 실천에 대한 인정과 지원을 기대했던 비인가 대안교육 관계자들에게는 충격적으로 다가올 수밖에 없었다. 결국 이 결과 대안교육 관계자들은 ‘폐쇄를 전제로 한 등록제 거부’에 나서 결국 제도화 논의 자체가 철회되는 결과를 낳았다. 이 과정에서 정부주도의 조사에 대한 피해의식과 반감이 크게 남았고, 이는 이번 조사에도 많은 대안학교들이 조직적으로 거부 의사를 밝히거나 소극적으로 임하는 원인으로 작용하였음을 직간접적으로 확인할 수 있었다. 조사과정에

서 이 연구가 국가인권위원회 발주의 연구이며 연구기관인 건신대 대안교육연구소가 대안교육 발전을 위해 그 동안 여러 가지 노력을 해 온 신뢰성 있는 기관이며, 이번 연구가 비인가 대안학교 지원 근거가 될 수 있음을 다양한 방식으로 설득해보았지만 현장에서 가진 부정적 인식의 벽이 예상보다 훨씬 공고함을 발견하게 되었다.

설문지 회수율이 낮았던 또 다른 원인으로는 비인가 대안학교가 처한 현실적인 어려움과도 관계되었다. 뒤에서 더 구체적으로 분석되겠지만, 비인가 대안학교들은 공적 지원이 이루어지지 않기 때문에 운영의 상당 부분을 학부모들의 사적 부담과 교직원들의 희생으로 감당할 수밖에 없다. 이런 현실은 결국 교직원들의 업무부담 가중으로 이어지기 때문에, 안 그래도 힘들고 어려운 일상 속에서 또 다른 외부의 요청에 응할 물리적·심리적 여유가 부족할 수밖에 없다.

원래 계획했던 마감기한까지 미미한 회수율을 받아들이고, 연구진은 두 차례의 기한 연장 및 설문문항 조정, 종이 설문지를 통한 설문조사 방법 병행, 다양한 채널을 통한 설문 독려 등 가능한 방법들을 다 동원하여 최종 54개 학교(총 287개 학교의 약 19%) 및 학생 745명, 그리고 학부모 1,236명의 응답을 얻었다. 다음은 그 설문응답을 분석한 결과다.

나. 학교의 운영 실태

1) 특성변인별 분포

설문에 응답한 54개 비인가 대안학교들의 특성변인별 분포는 다음과 같다. 우선, 설립년도를 보면 1997년부터 2016년까지 분포하고 있었는데, 이를 2010년 기준으로 구분해 보면 2009년 이전 설립한

학교는 33개 학교(61.1%)이며, 2010년 이후에 설립한 학교는 21개 학교(38.9%)였다.

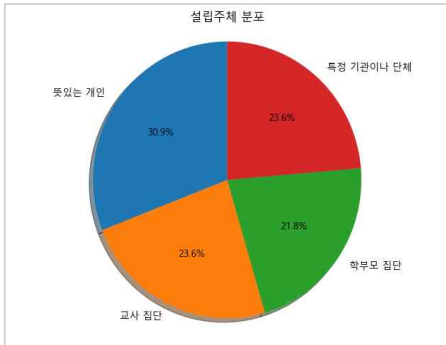


그림 2 설립주체별 분포

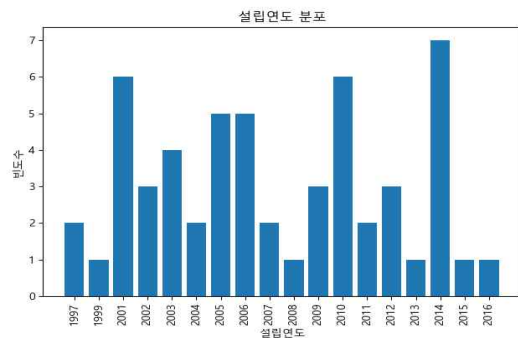


그림 3 설립연도별 분포

설립주체별로 살펴보면, 개인인 경우는 17개(31.5%), 교사집단은 13개(24.1%), 학부모집단은 11개(20.4%), 특정기관단체는 13개(24.1%)로서 개인이 설립한 학교가 가장 많았다. 그러나 여기서의 개인은 단순히 사인으로서의 개인이라기보다는 뜻을 함께하는 개인들의 집단으로 보는 것이 타당할 듯하다. 뒤에서 학교운영 주체의 형태를 살펴보면 개인이 운영하는 곳은 단 3곳에 불과한 것으로 나타나고 있기 때문에 개인이나 소수의 사람들이 발기하여 설립하였다 하더라도 학교 설립 후에는 보다 격을 갖추어 운영되고 있는 것으로 해석이 가능하다.

대안교육 관련단체 가입여부를 살펴보면, 대안교육연대에 가입한 학교들이 32개(59.3%), 한국대안교육기관협의회는 4개(7.4%), 기타기관은 12개(22.2%)였고, 11개(20.4%) 학교들은 가입단체가 없다고 응답하였다. 앞서 언급한대로 설문조사에 대한 학교들의 반감이 큰 결과를 반영하기 때문에 통계적으로 특별한 의미는 없다고 보는 것이 타당할 것이다.

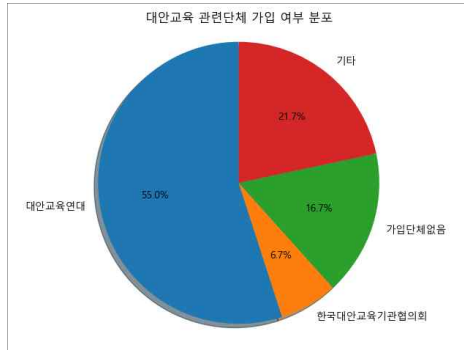


그림 4 관련단체 가입 여부 분포

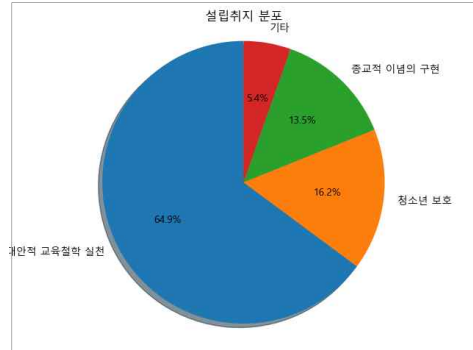


그림 5 설립취지 분포

복수 응답을 하도록 한 설립취지에 대해서 대부분의 학교들(46개, 85.2%)은 ‘대안적인 교육철학 실천’을 꼽았으며, 다음으로 청소년보호(24.1%), 종교적 이념의 구현(18.5%)의 순으로 응답하였다. 종교적 이념을 구현하고자 하는 학교들의 경우도 단순 종교교육이나 포교의 수단으로만 대안학교를 설립하지 않았을 것으로 본다면 이 역시 종교적 이념에 호응되는 대안적인 교육철학의 실천으로 해석할 여지가 많을 것으로 보인다.

학제를 살펴보면, 무학년제는 5개(9.3%), 6학년 이하는 33개(61.1%), 7-9학년은 6개(11.1%), 9-12학년은 10개(18.5%)로서 초등과정이 가장 많았다. 운영하고 있는 교육과정의 수준(학교급)을 살펴보면, 초등학교 과정만 하는 학교가 11개(20.4%), 중학교 과정은 1개(1.9%), 고등학교 과정은 2개(3.7%)인 반면, 초중 복합 과정은 5개(9.3%), 중고는 22개(40.7%), 초중고는 11개(20.4%)로 나타나 대부분의 학교들이 복합 과정으로 운영하는 것으로 나타났다. 이와 관련해서는 공교육 기준의 6-3-3-4 학제로 대안교육을 파악하는 것이 타당할지에 대한 의문을 남긴다. 5년제 초등, 9~10년제 초중등, 5년제 중등 등 다양한 학교들이 존재하는 현실은 개별 학교들의 철학과 교육과정 등과 연계하여 세부적으로 분석할 필요를 남긴다.

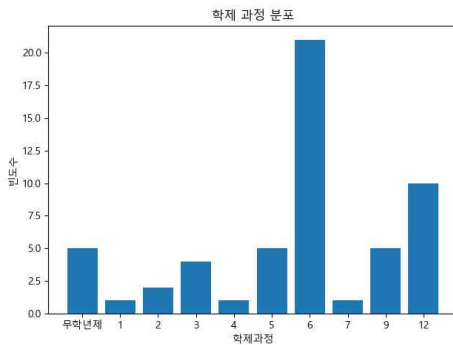


그림 6 학제별 분포

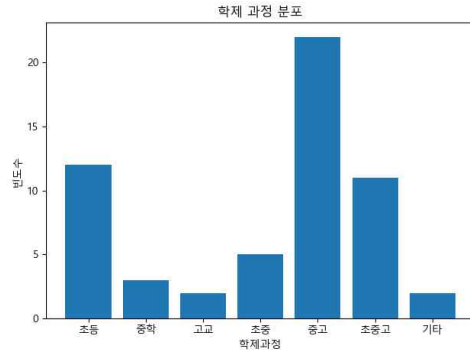


그림 7 학교급별 분포

학생들의 거주형태를 살펴보면 통학형이 가장 많았고(35개, 64.8%), 다음으로 기숙형(11개, 20.4), 혼합형(8개, 14.8%) 순이었다. 소재 지역은 도시가 가장 많았으며(29개, 53.7%), 농촌형 15개 (27.8%), (도농)복합형 10개(18.5%)였다. 소재지역과 거주형태의 상관 관계를 보면 대부분의 도시형은 통학형태로, 대부분의 농촌형은 기숙 형태로 운영되고 있음을 알 수 있다.

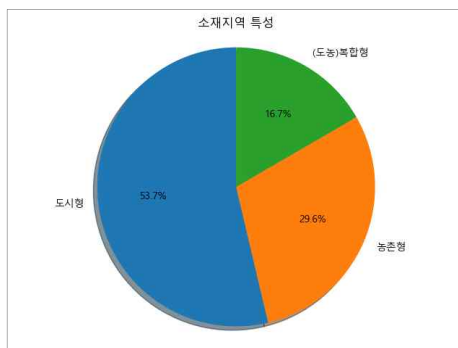


그림 8 소재지역별 특성

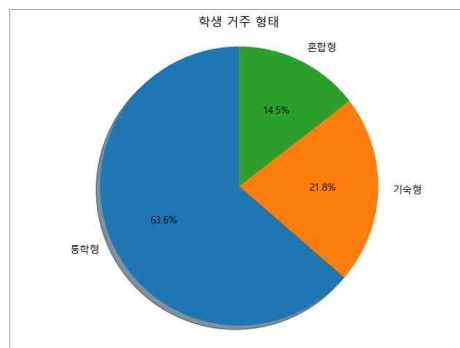


그림 9 학생거주형태별 분포

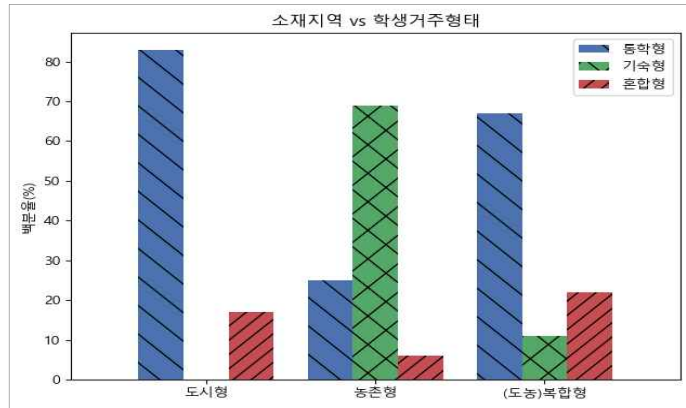


그림 10 소재지역과 학생거주형태별 상관관계

학교 시설은 소유가 22개(40.7%), 전세임대 5개(9.3%), 월세임대 21개(38.9%), 무상임대는 6개(11.1%)로서 임대 시설로 운영하고 있는 학교들이 더 많았다. 이런 현실은 자기 소유의 시설에 대해서만 학교 설립 인가를 해주도록 하고 있는 현행 법규가 비인가 대안학교들의 제도권 진입에 큰 장벽이 되고 있음을 실증해 주는 것으로 해석할 수 있다.

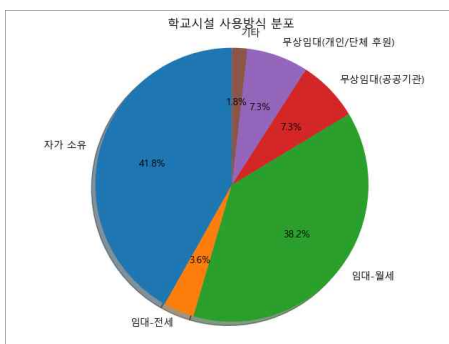


그림 11 학교시설 사용방식 분포

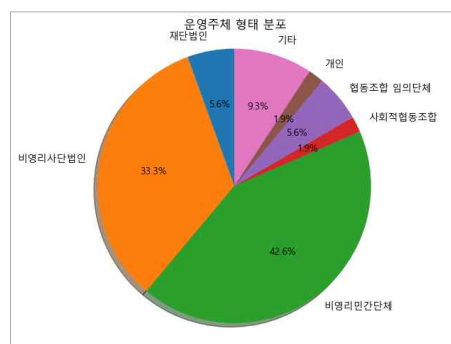


그림 12 운영주체 형태 분포

학교운영 주체의 형태를 살펴보면, 재단법인 4개(7.4%), 비영리 사단법인 17개(31.5%), 비영리 민간단체는 23개(42.6%), 사회적 협동조합 3개(5.6%), 협동조합 임의단체는 4개(7.4%), 개인 3명(5.6%)으로서 대부분(74.1%)이 사단법인과 민간단체 형태로 운영되고 있었다.

특성	구분	빈도	비율(%)	특성	구분	빈도	비율(%)
설립년도	≤2009	33	61.1	학생거주 형태	통학형	35	64.8
	≥2010	21	38.9		기숙형	11	20.4
설립주체	개인	17	31.5		혼합형	8	14.8
	교사집단	13	24.1		재단법인	4	7.4
	학부모집단	11	20.4	운영주체 형태	비영리사단법인	17	31.5
	특정기관단체	13	24.1		비영리민간단체	23	42.6
설립취지 (복수응답)	대안학교 교육철학 실천	46	85.2		사회적 협동조합	3	5.6
	청소년보호	13	24.1		협동조합 임의단체	4	7.4
	종교적 이념의 구현	10	18.5		개인	3	5.6
	기타	4	7.4	교육과정 수준	초등	11	20.4
학제	무학년제	5	9.3		중학	1	1.9
	6학년 이하	33	61.1		고교	2	3.7
	7~9학년	6	11.1		초중	5	9.3
	9~12학년	10	18.5		중고	22	40.7
소재지역 특성	도시형	29	53.7		초중고	11	20.4
	농촌형	15	27.8		기타	2	3.7
	(도농)복합형	10	18.5	대안교육 관련단체 가입여부 (응답수 =59)	대안교육연대	32	59.3
학교시설 사용방식	자기 소유	22	40.7		한국대안교육기관협의회	4	7.4
	임대-전세	5	9.3		가입단체없음	11	20.4
	임대-월세	21	38.9		기타	12	22.2
	무상임대(공공기관)	6	11.1	전체		54	100.0

표 9 설문 응답 학교들의 특성변인별 분포

2) 국가 및 지자체의 지원

비인가 대안학교들은 학교 운영에 필요한 재원을 거의 전적으로 학부모들에게 의존하고 있는 실정이다. 다만 2007년부터 교육부가 교육복지 차원에서 매년 10억여 원 정도의 사업비를 공모 방식에 의해 비인가 대안학교들에게 지급한바 있다. 이와 관련해서는 일부 대안학교들과 공모 취지나 방식에 대한 갈등들이 이어지기도 했는데 이는 뒤에서 다시 논의하기로 한다. 또 다른 지원의 흐름은 2015년부터 발효된 ‘학교 밖 청소년 지원에 관한 법률’에 의거하여 일부 지자체가 학생들의 급식비나 건강진단비 등을 지원하는 것으로 시작되었다. 다만 이 지원은 모든 대안학교나 대안학교 재학생들이 일괄적으로 수혜 받는 것이 아니라 지역 대안교육 운동가들의 끊임없는 요구에 일부 지자체장들이 정치적으로 응답한 결과다. 두 지원의 흐름 모두 비인가 대안학교를 ‘학업의 공간’으로 인정하고 지원한다기 보다는 ‘학교 밖 청소년’들이 모여 있는 공간에 편의적으로 일시적인 지원을 제공한다는 측면에서 여러 논쟁의 지점이 있다.

조사에 응한 비인가 대안학교들의 연간 지원금 내역을 살펴보면, 절반을 약간 넘는 학교들(29개)이 지자체로부터 급식비를 지원받고 있었고, 소수의 학교들은 시설유지보수비(2개), 건강진단비(1개)를 지원받고 있었다. 기타 지원금을 받고 있다고 응답한 학교들도 12개 학교가 있었으나 대부분 강사료와 프로그램비의 명목으로 지원받고 있는 것을 볼 때 정기적인 지원금이라기보다는 공모사업 등을 통해 교사들이 개별적으로 지원받은 것으로 보인다.

		급식지원비	시설유지보수비	건강진단비	기타지원금
지원(%)		29(53.7)	2(3.7)	1(1.9)	12(22.2)
비지원(%)		25(46.3)	52(96.3)	53(98.1)	42(77.8)
평균지원금 (원)	최소	1,400,000	15,000,000	4,500,000	1,200,000
	최대	70,000,000	68,000,000	4,500,000	51,000,000
	평균	17,846,510	41,500,000	4,500,000	22,974,166

표 10 국가 및 지자체의 지원에 대한 응답

급식지원비의 수준은 최소 140만 원에서 최고 7천만 원이었으며 학교당 평균 금액은 17,846,510 원이었다. 기타지원금은 최소 120만 원에서 최고 5천 1백만 원이었는데(평균 22,974,166 원), 최고액은 서울시가 서울시학교밖청소년지원센터를 통해 네트워크 비인가 대안 학교에 대해 2명의 교사 인건비를 지원하는 경우에 해당된다.

지역별 평균을 살펴보면 지자체 차원에서 비인가 대안교육에 대한 지원을 꾸준히 늘려가고 있는 서울시의 경우가 가장 지원이 컸다. 하지만 그 마저도 최근들어 급식비 지원에 국한되어 있을 뿐이었고, 절반이 넘는 지자체들이 급식비 지원조차 하지 않고 있었다. 이는 광역 자치단체를 기준으로 통계를 낸 것이므로 기초단체를 기준으로 점검해보면 지원현황은 더욱 열악해진다. 더구나 공교육에 재학중인 학생들이 당연히 수혜받는 시설비나 건강진단비 등에 있어서는 거의 지원을 받지 못하고 있다는 점은 시급한 조치가 필요해 보인다.

소재지	급식비 평균지원액	시설지원금 평균지원액	건강진단비 평균지원액	기타 평균지원액
서울	7,193,880	0	500,000	24,010,000
부산	0	0	0	0
대구	3,600,000	0	0	0
인천	20,500,000	0	0	0
광주	10,750,000	0	0	11,000,000
대전	0	0	0	0
울산	0	0	0	0
세종	0	0	0	0
경기	17,094,375	0	0	9,003,125
강원	0	0	0	0
충북	21,500,000	34,000,000	0	0
충남	0	0	0	3,333,333
전북	0	0	0	0
전남	11,000,000	0	0	0
경북	0	0	0	0
경남	14,500,000	7,500,000	0	0
제주	0	0	0	0

표 11 지자체 별 지원비에 대한 응답

비인가 대안학교의 특성 변인에 따른 국가 및 지자체 지원의 차이는 별로 없었으나, 농촌형 보다는 도시형에서 더 많은 지원을 받는 것으로 나타났다. 이는 앞서 언급한 것처럼 2018년 현재 44개 비인가 대안학교들을 지원하고 있는 서울시의 영향을 반영하는 것으로 보인다.

(단위: 학교수)

특성	구분	급식지원비		시설유지보수비		건강진단비		기타지원금	
		비지원	지원	비지원	지원	비지원	지원	비지원	지원
소재 지역	도시형	8(32.0)	21(72.4)	29(55.8)	-	28(52.8)	1(100.0)	21(50.0)	8(66.7)
	농촌형	12(48.0)	3(10.3)	14(26.9)	1(50.0)	15(28.3)	-	13(31.0)	2(16.7)
	(도농)복합형	5(20.0)	5(17.2)	9(17.3)	1(50.0)	10(18.9)	-	8(19.0)	2(16.7)

표 12 특성변인별 국가 및 지자체 지원의 차이

3) 학부모 부담금

학부모가 부담하는 입학금과 연간 수업료를 학교 수로 나눈 평균값은 각각 178만 원과 510만 원이었다. 입학금의 경우 없는 경우에서부터 최고 1000만원, 교육비의 경우 역시 무료에서부터 1000만원이 넘는 곳까지 분포해 있었다. 앞서도 계속 언급했지만 이번 설문조사는 매우 한정적인 응답만을 가지고 통계를 냈다는 점을 전제로 할 필요가 있다. 이번 설문에 가장 조직적으로 협조했던 대안교육연대의 경우 지나친 고액의 교육비를 징수하는 학교를 심사를 통해 가입단계에서부터 엄격하게 걸러내고 있기 때문에 설문분석결과 입학금과 평균값이 실제보다 낮게 나왔을 가능성이 높다. 사회적으로 논란이 되는 세칭 귀족형 대안학교의 경우 연간 교육비가 1000만원을 상회하는 경우들이 다수 있기 때문이다.

(단위: 만원)

특성	구분	입학금		연간수업료	
		평균	표준편차	평균	표준편차
학제	무학년제	2.00	4.472	82.40	136.047
	6학년 이하	138.48	176.017	540.42	219.108
	7~9학년	233.33	256.255	397.83	300.460
	9~12학년	364.70	310.403	691.30	167.183
교육과정 수준	초등	113.64	150.75	601.09	64.97
	중학	500.00	-	1032.00	-
	고교	40.00	14.14	424.00	316.78
	초중	180.00	246.48	333.40	285.85
	중고	123.18	178.12	424.27	276.38
	초중고	377.00	297.29	693.91	158.84
	기타	20.00	28.28	210.00	296.98
학교시설 사용방식	자기 소유	219.86	206.82	638.23	159.29
	임대	149.69	240.82	422.03	285.11
소재지역 특성	도시형	157.48	243.309	417.38	302.211
	농촌형	188.67	192.163	617.33	179.833
	(도농)복합형	223.00	247.568	618.20	112.287
전체		178.28	228.214	510.11	262.864

표 13 대안학교 특성변인별 학부모 부담금

학제에 따른 입학금의 차이를 살펴보면, 무학년제의 경우 입학금이 거의 없는 반면 9~12학년인 경우 부담금이 가장 많았다. 이는 도시형 대안학교들이 대부분 무학년제로 운영되는 경우가 많다는 점이 반영된 결과로 보인다. 모든 도시형 대안학교들에 해당되는 것은 아니지만 공교육에서 밀려나 대안교육을 불가피하게 선택하는 학생들을 대상으로 하는 학교들이 도시지역에 더 많이 몰려있고, 그런 학교들은 부모로부터 지원을 받기가 비교적 어렵기 때문에 입학금은 물론 수업료도 무상이거나 최저로 할 수밖에 없는 경우가 많다.

교육과정 수준별로 보면, 초중고 모두 운영하는 경우와 중학교만 운영하는 경우에 학부모 부담금이 높았다. 학제별 연간수업료는 9~12학년제에서 가장 많았으며, 교육과정 수준별로 보면 중학교와

초중고 통합인 경우 가장 높았다. 또 교사를 자기 소유로 운영하는 학교가 임대인 경우보다 교육비가 높았는데 이는 교사를 자기 소유로 하는 과정에서 발생한 비용이 교육비에 반영될 수밖에 없다는 점으로 해석된다. 도시형보다는 농촌형과 (도농)복합형의 수업료가 높았다는 점은 앞서 설명한대로 도시형에 다니는 학생들의 특징, 서울시의 경우처럼 도시지자체의 지원 등으로 이해된다.

그 외 대안교육 가입단체에 따른 입학금과 교육비의 상관관계를 분석해보았으나 큰 차이를 확인하기 어려웠다. 앞서 지적한대로 설문조사에 대한 정서적 대응이 차이가 나면서 응답학교들이 대부분 대안교육연대 소속에 집중되었다. 따라서 대안교육연대에 가입되어있는 학교들과 그 외의 학교들을 분리하여 분석해 보았으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 보다 정확한 통계분석을 위해서는 학교들의 데이터를 보다 정확하게 수집하는 것이 필요할 것이다.

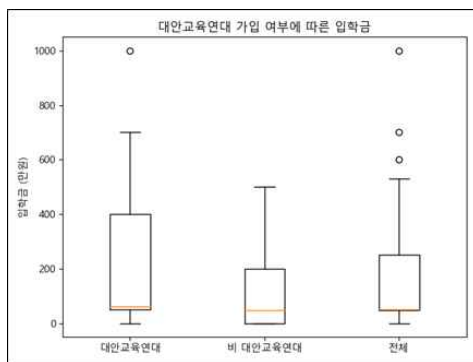


그림 13 대안교육연대 가입 여부에 따른 입학금 비교

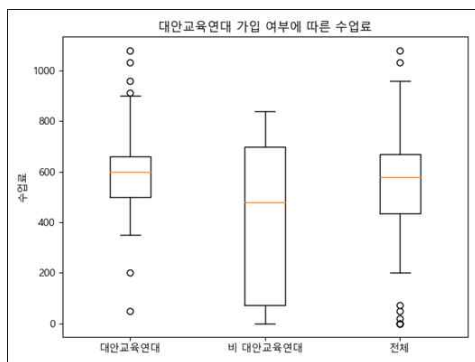


그림 14 대안교육연대 가입 여부에 따른 수업료 비교

마지막으로 장애나 각종 사회적 배려가 필요한 학생들 재학 여부에 따른 지원금, 입학금, 교육비를 비교해 보았으나 이 역시 의미 있는 차이를 찾아보기 어려웠다. 배려대상자들에 대한 정책적 지원이 없다면 그 부담은 고스란히 가족들과 교사의 희생으로 감당할 수밖에 없

다. 따라서 비인가 대안학교를 선택하는 배려대상자에 대한 지원을 시급하게 고민할 필요가 요청된다.

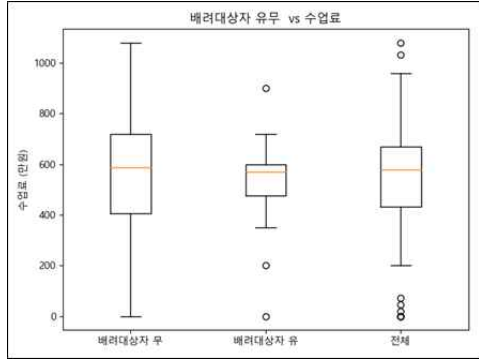
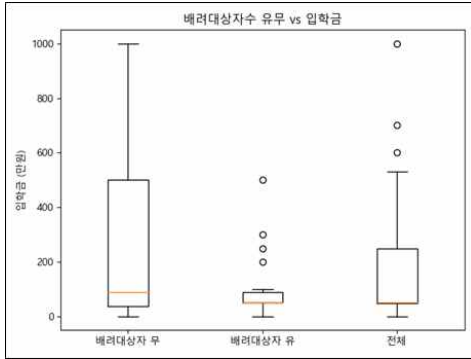


그림 15 배려대상자 여부에 따른 입학금 비교 그림 16 배려대상자 여부에 따른 수업료 비교

4) 교직원

여기서는 비인가 대안학교의 교사 현황, 급여 수준, 4대 보험 가입 여부, 안식년(월) 제도 시행 여부, 전임교사의 주당 근무시간, 연평균 교사연수 프로그램 실시 내용 등을 알아보았다.

조사에 응한 학교들의 상근교사 수는 평균 7.96명, 비상근교사는 평균 6.94명, 지원교사는 평균 1.43명, 행정 직원은 평균 0.96명으로 나타났다.

특성 변인별로 보면, 통학형보다는 기숙형에서, 임대보다는 자기 시설로 운영하는 학교에서 상근 및 비상근 교사수가 더 많았다. 도시형 보다 농촌이나 도농복합형에서 교사가 더 많은 이유는 학생이 많고 기숙사를 운영하기 때문인 것으로 보인다.

(단위: 명)

특성	구분	상근교사		비상근교사 (시간강사)		자원교사		행정직원	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
학생거주 형태	통학형	7.29	4.46	6.80	6.71	1.29	2.26	0.63	1.00
	기숙형	11.55	7.22	8.73	6.63	0.36	0.81	2.36	2.62
	혼합형	6.00	3.96	5.13	6.06	3.50	5.04	0.50	0.76
학교시설	자기 소유	11.23	5.41	8.55	5.91	0.41	0.73	1.77	2.18
사용방식	임대	5.72	3.95	5.84	6.87	2.13	3.39	0.41	0.56
소재지역 특성	도시형	6.38	3.61	6.48	4.90	1.83	3.32	0.66	1.01
	농촌형	10.13	5.87	8.87	8.58	0.67	1.40	1.80	2.43
	(도농)복합형	9.30	7.35	5.40	7.49	1.40	2.50	0.60	0.97
전체		7.96	5.31	6.94	6.57	1.43	2.77	0.96	1.59

표 14 교직원 현황

교사들의 급여수준은 아래 표와 같다. 최고연봉의 전체 평균은 2,450만원이고 최저연봉은 1,905만원으로 나타나 양자의 차이가 약 500여만 원이었다. 급여 수준에 비하면 비교적 큰 차이라고 할 수 있지만, 공교육의 교사 간 급여 차이에 비해서는 작다고 할 수 있다. 학교 특성변인에 따른 교사 급여 수준 차이는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

(단위: 만원)

특성	구분	최고연봉		최저연봉		차이	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
전체		2450.5	599.3	1905.8	448.4	550.5	462.1

표 15 대안학교 특성변인별 급여수준(교장제외)

참고로 ‘OECD 교육지표 2017 결과’를 기준으로 볼 때 우리나라 공교육 교사들의 초임은 대략 3170만원, 최고연봉은 8830만 원 정도다.⁸⁾ 즉, 비인가 대안학교 교사들은 공교육 교사에 비해 최저연봉

1200만원에서 최고연봉 6400만원 정도 적게 받고 있다는 것을 알 수 있다.

교육비가 높은 경우 교사임금 수준이나 교사-학생비율이 좋을 것이라고 예상되지만 실제로는 그렇지 않았다. 아래 그래프에서 보는 것처럼 교육비와 교사-학생 비율은 특정한 경향성을 발견하기 어렵다.

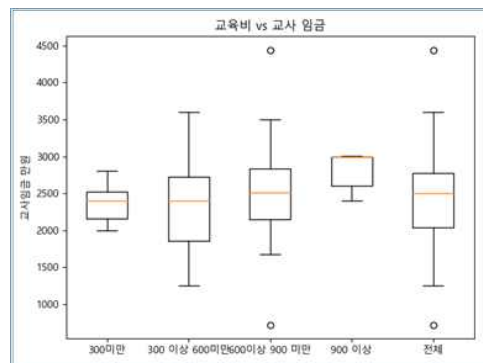
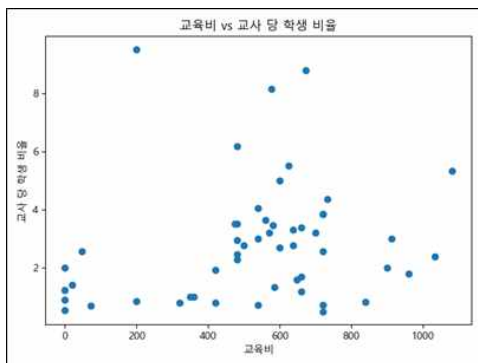


그림 17 교육비와 교사-학생비율 상관계수 그림 18 교육비와 교사 임금 상관계수

교육비와 교사 임금 사이의 관계 역시 교육비 900만원 이상을 제외하고는 전체적으로 유사한 형태를 보인다. 이는 현재 비인가 대안 학교들의 교육비가 현실적으로 교사인건비나 고용교사 수에 큰 영향을 미치기 어렵다는 것으로 해석될 수 있을 것이다. 다시 말해 국가의 지원 없이 학부모들의 교육비 부담만으로는 교사들의 근무여건을 향상시키기에는 역부족이라는 것으로 해석될 수 있다.

전임교사의 주당 평균 근무시간을 살펴보면, 교과 17.65시간, 비교과 10.53시간, 생활지도 10.67시간, 시간외 근무 6.82시간으로 주당 근무시간 합계가 45.41시간으로 나타났다. 그런데 이것이 평균치임을 감안하면 기숙형으로 운영되는 학교의 교사들의 실제 근무시간은 월

8) 이 자료는 OECD 국가 간 비교를 위해 미국달러로 발표되었으며 2015년을 기준 초·중·고의 교사임금이 각각 조사되었다. 여기서는 단순 비교를 위해 초·중·고의 평균값을 2015년 환율인 1130원 정도를 적용하여 환산하였다.

씬 더 많을 것으로 추정할 수 있다. 실제로 많은 학교의 교사들은 이로 인한 소진을 호소하기도 한다.

교과 시간은 학제, 교육과정 수준, 학생 거주형태, 소재 지역 특성에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학제에 따라서는 9~12학년제, 교육과정 수준에 따라서는 초중고 통합 과정, 학생 거주형태에 따라서는 혼합형에서 교과 시간이 가장 많았다. 소재 지역별로는 (도농)복합형에서 가장 많았다. 비교과시간은 모든 특성에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

생활지도시간은 학제, 교육과정 수준, 학생 거주형태에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 학제에서는 9~12학년제, 교육과정 수준별로는 중학과 중고등 통합과정에서 생활지도 시간이 많았다. 아마 이들 학교가 대부분 기숙형이기 때문인 것으로 추정된다. 실제로 기숙형으로 운영되는 학교들에서 생활지도시간이 더 많게 나타났다.

단위(시간)

특성	구분	교과시간		비교과시간		생활지도 시간		시간외 근무시간		총근무시간	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
학제	무학년제	12.00	9.24	13.00	3.46	12.75	3.20	6.75	6.99	43.60	4.34
	6학년 이하	15.77	9.51	11.30	5.80	12.07	7.18	6.85	5.89	45.93	8.68
	7~9학년	20.83	3.76	5.83	4.92	12.50	6.12	6.00	4.42	44.17	7.05
	9~12학년	23.64	5.15	10.29	5.00	4.82	0.57	7.25	4.13	45.55	8.19
교육 과정 수준	초등	18.82	8.59	10.11	5.80	7.11	5.75	5.60	4.79	44.33	10.17
	중학	9.00		12.00		15.00		14.00		50.00	
	고교	14.00	8.49	9.00	1.41	7.00	4.24	12.50	10.61	42.50	3.54
	초중	21.00	4.18	5.00	5.00	13.00	6.71	6.00	4.42	45.00	7.55
	중고	13.00	9.09	13.12	5.71	15.39	5.98	5.69	5.20	45.75	8.16
	초중고	23.31	5.01	10.26	4.74	5.29	1.65	7.25	4.13	45.05	7.94
	기타	21.50	19.09	6.50	2.12	9.50	6.36	13.00	9.90	50.50	0.71
학생 거주 형태	통학형	18.72	8.55	9.63	4.88	9.51	5.50	6.53	5.23	44.42	7.88
	기숙형	9.63	4.24	13.25	7.61	16.75	5.63	8.33	4.46	46.33	8.47
	혼합형	21.13	9.67	11.31	5.62	9.25	8.71	6.75	7.01	48.44	7.52

특성	구분	교과시간		비교과시간		생활지도 시간		시간외 근무시간		총근무시간	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
소재	도시형	19.00	8.38	9.57	4.92	11.00	6.06	7.19	5.95	45.71	7.39
지역	농촌형	11.17	5.56	13.82	5.29	12.82	6.98	6.44	5.88	44.50	9.91
특성	(도농)복합형	21.64	9.96	9.38	6.75	7.02	7.02	6.11	3.22	45.67	7.47
전체		17.65	8.86	10.53	5.58	10.67	6.60	6.82	5.40	45.41	7.91

표 16 전임교사의 주당 근무시간

미인가 대안학교 교사들을 위한 연수 프로그램이 제공되는 곳은 별로 없다. 따라서 교사들은 대부분 학교 안에서 자체 연수를 하거나 개인적으로 자기가 필요로 하는 것을 배우기 위한 자율 연수를 선택할 수밖에 없다. 조사 결과 나타난 연수 유형별 연간 평균 시간(공적 연수 7.84시간, 학교자체 연수 60.13시간, 외부자율연수 28.50시간)이 바로 이러한 실정을 반영하고 있었다.

단위(시간)

특성	구분	공적연수		학교자체 연수		외부자율연수	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
	전체	7.84	17.87	60.13	58.78	28.50	28.50

표 17 연평균 교사연수 프로그램실시

미인가 대안학교 중에서도 돌봄의 손길이 상대적으로 더 많이 갈 수밖에 없는 배려대상자들이 재학하고 있는 경우 교사임금의 차이가 있는지 확인해 보았으나 최고연봉과 최저연봉에서 차이가 있다는 것을 제외하면 평균적으로 차이를 발견할 수는 없었다. 배려대상자들의 재학여부와 교사 근무시간도 약간의 차이는 있었지만 통계적으로 유의미하다고 보기는 어려웠다.

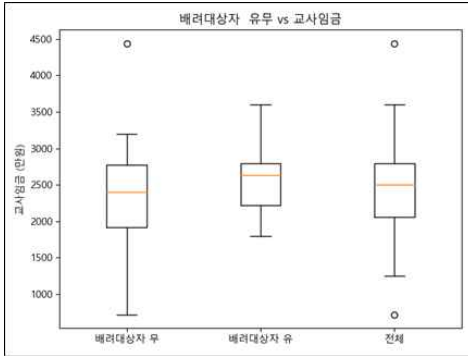


그림 19 배려대상자 여부와 교사임금 상관관계

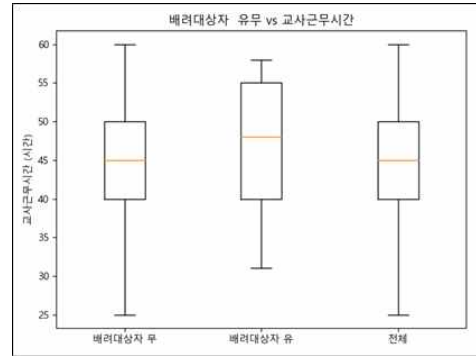


그림 20 배려대상자 여부와 교사근무시간 상관관계

4대 보험 시행 여부를 보면, 전부 시행하는 경우가 가장 많았고 (64.8%), 일부만 시행하는 경우(24.1%), 전혀 시행하지 않는 경우 (11.1%) 순으로 나타났다. 비인가 대안학교 교사들의 경우 근무하는 곳이 제도적으로 등록되어 있지 않기 때문에 기본 노동조건을 보장받을 수 있는 여러 제도적 장치들을 학교측에서 적극적으로 마련하지 않으면 소외될 수밖에 없는 현실 속에 있다. 물론 4대보험을 전면적으로 시행하지 않는 경우에 대해 노동권 침해나 착취의 개념에서 바라보기 보다는 교육운동적 차원에서 교사들의 자기희생적 측면으로 이해된다. 그러나 현장에서도 최근 최저임금과 관련된 사회적 논의들을 바라보면서 교사들에게 최소한의 노동권을 보장해야 한다는 문제의식들이 높아졌다. 다만, 최저임금이나 4대보험 제도의 당연한 제도 마련이 교육비 상승과 학부모 부담 증대, 그리고 이로 인한 비인가 대안학교들의 운영난이나 진입장벽 상승의 어려움으로 이어진다는 측면을 함께 고려해야 할 필요가 있다.

특성	구분	4대보험 시행여부			안식제도 시행여부			
		전부시행	일부시행	시행하지 않음	안식년	안식학기	안식월	제도없음
전체		35(64.8%)	13(24.1%)	6(11.1%)	10(18.5%)	9(16.7%)	5(9.3%)	30(55.6%)

표 18 4대보험, 안식년(월) 제도

안식년(월) 제도 시행 여부를 보면, 안식년 제도를 시행하는 학교가 10개(18.5%), 안식학기 9개(16.7%), 안식월 5개(9.3%)로서 설문에 응답한 학교 전체의 절반에도 미치지 못하는 수준(44.4%)였다. 이었으며, 안식제도 자체가 존재하지 않는 경우가 30개(55.6%)의 수준으로 나타났다. 4대 보험과 안식 제도의 학교 특성변인에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

4대 보험과 교사 안식제도를 교육비와 연계하여 살펴보면 안식제도의 경우 600만 원 이상 교육비를 받는 학교가 어떤 형태로든 안식제도를 더 많이 운영하고 있었다. 4대보험의 경우 교육비 600만 원을 기준으로 그 이상 학교와 이하 학교 사이에는 큰 차이가 보이지 않았지만, 역시 비인가 대안학교들의 재정적 어려움이 드러난다.

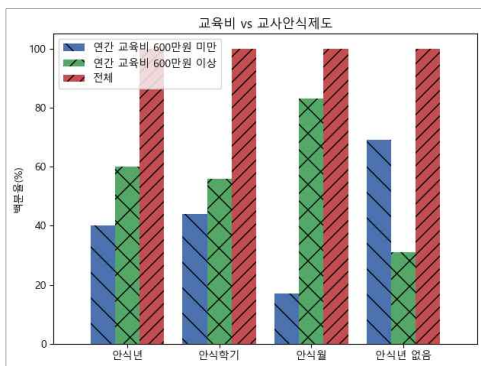


그림 21 교육비와 교사안식제도 상관관계

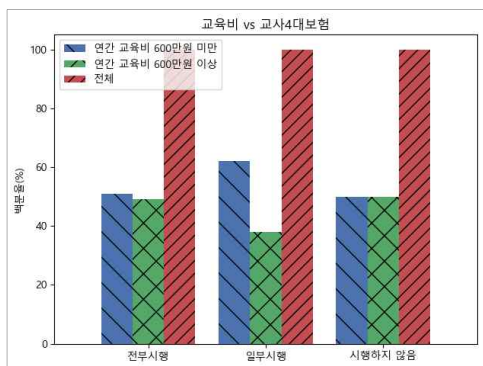


그림 22 교육비와 교사 4대보험 상관관계

일반적으로 교사의 소진이 크지만 비인가 대안학교에 근무하는 교사들의 경우 자발적으로든 상황적으로든 더 많은 소진을 경험할 수밖에 없다는 사실을 감안한다면 안식년이나 4대보험과 같은 제도는 필수적이다. 그러나 앞서도 짚어 본 것처럼 교육비의 상승만으로 이 문제를 해결하기에는 어려움이 따를 수밖에 없다. 따라서 교사 인건비 및 근무조건 향상을 위한 국가지원에 보다 전향적인 발상이 필요하다.

5) 학생

조사에 응한 54개 비인가 대안학교들의 재학생 수는 모두 2,659이었고 평균 한 학교에 49.20명이 재학하고 있었다. 그 가운데 장애 학생 수는 평균 1.85명, 특수교사 수는 0.17명, 전문적인 치료와 상담이 필요한 학생 수는 3.15명, 다문화가정 학생 수는 0.32명, 한 부모 가정 학생 수는 3.35명, 새터민 학생 수는 0.04명, 졸업생 수는 65.94명이었다. 비율로 보면 장애 학생 3.7%와 전문적인 치료와 상담이 필요한 학생 6.3%를 합할 경우 10%인데 영세한 비인가 대안학교 규모를 감안하면 상당히 큰 부담을 안고 있다고 할 수 있다. 이들의 비율이 이렇게 높은 것은 장애아들과의 통합교육이 필요하다는 대안교육 이념의 영향으로 보인다.

특성 변인별로 볼 때, 학제의 경우 무학년제로 운영되는 학교들의 학생 수는 평균 10명 이하로 가장 적었고, 9~12학년제로 운영되는 학교들의 학생 수는 가장 많은 76명 이상이었다. 아울러 임대보다는 자기 소유 건물에서 운영하고 있는 학교가, 도시형보다는 농촌형이나 도농복합형 학교들의 학생 수가 훨씬 많았다. 졸업생의 경우 2009년 이전에 생긴 학교들이 훨씬 많게 나타난 것은 당연한 결과이지만, 초·중·고 과정(6학년 이하)으로 운영되는 학교들의 졸업생이 가장 많은 것은 나름의 이유가 있다. 즉, 비록 초등 과정에서는 대안학교를 졸업

한 학생이라도 중학교 단계에서는 대학 입시 등을 고려하여 일반 학교로 진학하는 경향이 있기 때문이다.

특성	구분	총인원수 (평균)	장애 학생수	특수 교사수	전문치료 상담요구 학생수	다문화 가정 학생수	한부모 가정학 생수	새터민 학생수	졸업생수
설립년도	≤2009	51.58	1.76	0.12	2.76	0.39	3.45	0.06	93.53
	≥2010	45.48	2.00	0.25	3.76	0.29	3.16	0.00	21.80
학제	무학년제	9.60	0.00	0.00	3.40	0.20	4.00	0.00	40.50
	6학년 이하	44.55	1.06	0.12	1.55	0.39	3.68	0.03	84.52
	7~9학년	62.17	7.67	1.00	11.67	0.00	3.00	0.00	46.60
	9~12학년	76.60	1.90	0.00	3.20	0.50	2.20	0.10	24.50
학교시설	자기 소유	71.32	1.77	0.27	2.18	0.36	4.05	0.00	84.86
사용방식	임대	34.00	1.91	0.10	3.81	0.34	2.91	0.06	52.07
소재지역 특성	도시형	39.83	2.83	0.32	4.28	0.28	3.03	0.03	57.11
	농촌형	59.80	0.73	0.00	1.47	0.73	4.93	0.07	101.73
	(도농)복합형	60.50	0.70	0.00	2.40	0.00	1.89	0.00	36.10
전체									

표 19 비인가 대안학교 학생관련 특성변인

비인가 대안학교는 전적으로 학생이나 학부모의 선택에 의해 자발적으로 가는 곳이기 때문에 학교를 그만두는 것도 일반 학교에 비해서는 더 쉽다. 그런데 학교는 학부모가 내는 교육비로 운영되기 때문에 중간에 그만두는 학생들이 많을 경우 학교 운영이 어려워질 수 있다.

학교들에게 학생들이 한 해에 몇 명이나 그만두는지 묻고 싶었지만, 학교 입장에서 곤란한 질문일 수 있기에 대신 학생들에게만 학교를 그만두는 이유를 묻고 복수로 응답하도록 하였다. 응답 내용을 보면, 진학준비(48.1%)가 가장 많았고, 다음으로 교우관계 어려움(33.3%), 학비나 생활 곤란(31.5%), 교육내용 불만 또는 의미를 찾지 못해서(29.6%) 순으로 나타났다. 진학준비나 학비 부담은 비인가 대안학교가 처한 구조적 상황에서 비롯되는 것이지만, 교우관계 어려움이나 교육 내용에 대한 불만 등은 학교의 교육적 역량과 관련된 것

으로 비인가 대안학교들의 고민이 필요한 부분이라고 생각된다. 적은 수이기는 하지만 진로불안(13.9%)이나 학교규정위반(7.4%), 교사관계 어려움(3.7%)을 꼽은 학교들도 있었고, 기타 항목을 선택한 학교들도 16개(29.6%)나 되었다.

특성	구분	교우관계 어려움	교사관계 어려움	진학준비	진로불안	학비나 생활곤란	교육내용 불만	학교규정 위반	기타
학제	무학년제	4(80.0%)	0(0.0%)	1(20.0%)	1(20.0%)	3(60.0%)	3(60.0%)	0(0.0%)	1(20.0%)
	6학년이하	11(33.3%)	1(3.0%)	17(51.5%)	9(27.3%)	7(21.2%)	8(24.2%)	4(12.1%)	9(27.3%)
	7~9학년	2(33.3%)	1(16.7%)	3(50.0%)	1(16.7%)	2(33.3%)	2(33.3%)	0(0.0%)	1(16.7%)
	9~12학년	1(10.0%)	0(0.0%)	5(50.0%)	5(50.0%)	5(50.0%)	3(30.0%)	0(0.0%)	5(50.0%)
교육과정 수준	초등	5(45.5%)	1(9.1%)	7(63.6%)	3(27.3%)	3(27.3%)	1(9.1%)	1(9.1%)	4(36.4%)
	중학	0(0.0%)	0(0.0%)	1(100.0%)	0(0.0%)	1(100.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	고교	1(50.0%)	0(0.0%)	1(50.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(50.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	초중	1(20.0%)	0(0.0%)	3(60.0%)	1(20.0%)	2(40.0%)	1(20.0%)	0(0.0%)	1(20.0%)
	중고	9(40.9%)	0(0.0%)	8(36.4%)	7(31.8%)	6(27.3%)	9(40.9%)	3(13.6%)	4(18.2%)
	초중고	2(18.2%)	1(9.1%)	5(45.5%)	5(45.5%)	5(45.5%)	4(36.4%)	0(0.0%)	5(45.5%)
	기타	0(0.0%)	0(0.0%)	1(33.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2(66.7%)
학생 거주 형태	통학형	15(42.9%)	2(5.7%)	17(48.6%)	10(28.6%)	10(28.6%)	11(31.4%)	2(5.7%)	13(37.1%)
	기숙형	2(18.2%)	0(0.0%)	7(63.6%)	3(27.3%)	4(36.4%)	3(27.3%)	1(9.1%)	1(9.1%)
	혼합형	1(12.5%)	0(0.0%)	2(25.0%)	3(37.5%)	3(37.5%)	2(25.0%)	1(12.5%)	2(25.0%)
소재 지역 특성	도시형	9(31.0%)	1(3.4%)	13(44.8%)	6(20.7%)	7(24.1%)	10(34.5%)	2(6.9%)	10(34.5%)
	농촌형	3(20.0%)	0(0.0%)	9(60.0%)	3(20.0%)	6(40.0%)	3(20.0%)	1(6.7%)	3(20.0%)
	(도농)복합	6(60.0%)	1(10.0%)	4(40.0%)	7(70.0%)	4(40.0%)	3(30.0%)	1(10.0%)	3(30.0%)
	전체	18(33.3%)	2(3.7%)	26(48.1%)	16(29.6%)	17(31.5%)	16(29.6%)	4(7.4%)	16(29.6%)

표 20 학생들이 학교를 그만두는 이유

교칙/생활규정 제·개정에 대한 학생 참여도에 관한 질문에 ‘학교와 학생들이 함께 만든다’고 답한 경우가 34개(63.0%)로 가장 많았고, ‘학생들의 의견을 수렴한다’(24.1%)가 그 다음이었다. 반면에 ‘전적으로 학교에서 정한다’고 응답한 경우는 7개(13.0%)였다. 학생들이 교칙이나 생활규정 제·개정에 참여하기 위해서는 어느 정도의 경험이나 판단력이 필요하기 때문에 초등 과정만 운영하는 학교에서는 주로 교사들이 주도하는 경우가 있는 것으로 보인다. 이는 다음 표에서 잘 드러나고 있다.

특성	구분	전적으로 학교가 정한다	학생들의 의견을 수렴한다	학교와 학생들이 함께 만든다
교육과정 수준	초등	5(45.5%)	0(0.0%)	6(54.5%)
	중학	0(0.0%)	0(0.0%)	1(100.0%)
	고교	0(0.0%)	0(0.0%)	2(100.0%)
	초중	1(20.0%)	0(0.0%)	4(80.0%)
	중고	0(0.0%)	9(40.9%)	13(59.1%)
	초중고	1(9.1%)	4(36.4%)	6(54.5%)
	기타	0(0.0%)	0(0.0%)	2(100.0%)
전체		7(13.0%)	13(24.1%)	34(63.0%)

표 21 교칙/생활규정 재, 개정예 학생의 참여도

학생대상 학교폭력 예방, 인권감수성 향상 교육 및 양성평등과 성희롱 예방교육 시간을 살펴본 결과, 학교폭력 예방과 인권감수성 향상에 대한 교육은 평균 13.32시간을 실시한 것으로 나타났으며, 양성평등과 성희롱 예방을 위한 교육은 연간 평균 10.22시간을 실시한 것으로 나타났다.

이는 학교 특성변인에 따른 차이가 없었지만 양성평등과 성희롱 예방교육 시간은 통학형에 비해 기숙형의 경우 훨씬 더 많은 교육을 실시한 것으로 나타났다.

특성	구분	학교폭력 예방이나 인권감수성향상교육(연간)		양성평등과 성희롱 예방을 위한 교육(연간)	
		평균	표준편차	평균	표준편차
학생거주 형태	통학형	11.51	15.97	7.66	8.98
	기숙형	15.64	9.36	18.27	11.06
	혼합형	18.00	30.22	10.38	8.21
전체		13.31	17.53	10.22	10.07

표 22 학생 대상 학교폭력 예방 등에 대한 교육 시간

6) 복지

학생들에게 건강검진을 실시하고 있다고 응답한 학교는 44개(81.5%)였고, 정서행동특성검사와 진로탐색검사는 각각 11개(20.4%), 25개(46.3%)였다. 대부분의 학교들이 건강검진을 실시하는 반면, 정서나 진로탐색을 위한 검사는 상대적으로 적은 수의 학교들만 실시하고 있었다.

학교 특성변인별로 살펴보면, 설립주체가 개인인 경우 상대적으로 진로탐색검사를 많이 실시하는 반면, 교사 집단과 학부모 집단이 설립한 경우는 건강검진을 더 많이 실시하는 것으로 나타났다. 학제별로 보면 초등 과정 위주의 학교에서는 건강검진을 더 많이 한 반면 중고 과정인 9~12학년제 학교에서는 상대적으로 진로탐색 검사 비중이 높았다. 기숙형과 혼합형에서 진로탐색 검사를 많이 실시하고 통학형에서 건강검진을 많이 실시하는 이유는 위의 학제별 차이가 반영된 것으로 보인다. 즉, 통학형은 주로 도시의 초등 과정과 겹치고 기숙형은 중고 과정과 겹친다.

특성	구분	건강검진	정서행동특성검사	진로탐색검사	기타
설립주체	개인	13(76.5%)	5(29.4%)	11(64.7%)	3(17.6%)
	교사집단	12(92.3%)	1(7.7%)	6(46.2%)	2(15.4%)
	학부모집단	10(90.9%)	3(27.3%)	4(36.4%)	0(0.0%)
	특정기관단체	9(69.2%)	2(15.4%)	4(30.8%)	3(23.1%)
학제	무학년제	4(80.0%)	0(0.0%)	1(20.0%)	0(0.0%)
	6학년 이하	27(81.8%)	5(15.2%)	15(45.5%)	6(18.2%)
	7~9학년	4(66.7%)	2(33.3%)	2(33.3%)	1(16.7%)
	9~12학년	9(90.0%)	4(40.0%)	7(70.0%)	1(10.0%)
학생거주 형태	통학형	28(80.0%)	6(17.1%)	12(34.3%)	7(20.0%)
	기숙형	9(81.8%)	2(18.2%)	7(63.6%)	1(9.1%)
	혼합형	7(87.5%)	3(37.5%)	6(75.0%)	0(0.0%)
	전체	44(81.5%)	11(20.4%)	25(46.3%)	8(14.8%)

표 23 학생들에게 제공되는 건강검진의 종류

학교차원의 안전 관련 보험 가입 여부를 묻은 결과 11개(20.8%) 학교가 가입한 보험이 없는 것으로 답하여 응답 학교의 80% 정도가 어떤 형태로든 보험에 가입하였음을 보여주었다.

보험 종류별로 보면 화재보험을 든 학교가 31개(58.5%)였고 단체상해보험 23개(43.3%), 기타보험이 9개(17.0%) 순이었다. 기타의 내용을 보면 여행자 보험, 도서관화재보험, 재난책임보험, 배상책임보험, 가스안전보험 등이었다.

학교 특성 변인별로 보면, 설립주체의 경우 개인이나 학부모집단이 설립한 학교들이 화재보험과 단체상해보험에 많이 가입한 반면, 교사집단이 설립한 학교들 중에는 아무 보험에도 가입하지 않은 학교들이 상대적으로 많았다. 학제의 경우에는 9~12학년제 학교에서 화재보험 비율이 높았다. 자기소유 건물인 학교들에 비해 임대 시설을 이용하는 학교들의 보험가입률이 낮았고, 소재 지역별로 보면 도시형 학교들이 화재보험을 선호한 반면 농촌형 학교들은 단체 상해보험에 많이 가입한 것으로 나타났다.

특성	구분	가입한 보험종류			
		해당없음	화재보험	단체상해보험	기타
설립주체	개인	2(11.8%)	12(70.6%)	9(52.9%)	3(17.6%)
	교사집단	6(46.2%)	7(53.8%)	2(15.4%)	2(15.4%)
	학부모집단	1(10.0%)	7(70.0%)	5(50.0%)	2(20.0%)
	특정기관단체	2(15.4%)	5(38.5%)	7(53.8%)	2(15.4%)
학제	무학년제	0(0.0%)	4(80.0%)	2(40.0%)	0(0.0%)
	6학년 이하	10(31.3%)	16(50.0%)	13(40.6%)	5(15.6%)
	7~9학년	0(0.0%)	4(66.7%)	4(66.7%)	0(0.0%)
	9~12학년	1(10.0%)	7(70.0%)	4(40.0%)	4(40.0%)
학교시설	자기 소유	2(9.1%)	15(68.2%)	12(54.5%)	5(22.7%)
사용방식	임대	9(29.0%)	16(51.6%)	11(35.5%)	4(12.9%)
소재지역	도시형	6(21.4%)	19(67.9%)	10(35.7%)	4(14.3%)
특성	농촌형	2(13.3%)	7(46.7%)	10(66.7%)	2(13.3%)

	(도농)복합형	3(30.0%)	5(50.0%)	3(30.0%)	3(30.0%)
전체		11(20.8%)	31(58.5%)	23(43.4%)	9(17.0%)

표 24 학교차원 안전보험가입여부

다만 보험의 경우 공교육은 학교안전공제회를 통해 일괄적으로 가입되어 학교에서 일어나는 어떠한 사고에도 보상받을 수 있지만 비인가 대안학교의 경우 학교로 운영되는 것이 불법이기 때문에 보상에 분쟁여부가 있는 경우 엄밀하게 검토하면 문제가 될 수 있다. 보험사가 대안학교를 ‘학교’로 인정하고 이들이 수행하는 교육행위에 대해 명시적으로 보험을 가입하도록 한 것이 아니기 때문이다. 이런 부분 역시 학교안전공제회와의 제도적 장치 등을 통해 얼마든지 해결할 수 있으나 현재 사각지대에 놓인 상황으로 보인다.

다. 학생 인식

학생용 설문에는 754명의 학생들이 참여했다. 이들의 구성을 보면, 초등학생(4학년~6학년) 274명(36.3%), 중학생 307명(40.7%), 고등학생 173명(23%)이다. 학년별 세부 구성은 아래 표와 같다.

학 년	초등학교		중학교		고등학교		합계
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	
1학년(4학년)	41	15	81	26.4	68	39.3	
2학년(5학년)	64	23.3	123	40.1	63	36.4	
3학년(6학년)	169	61.7	103	33.6	42	24.3	
소계	274	100.0	307	100.0	173	100.0	
전체 구성비	274	36.3%	307	40.7%	173	23.0%	754(100%)

표 25 응답 학생들의 구성

1) 대안학교에 대한 인식

학생의 입장에서 대안학교를 선택하게 된 동기에 대해서 초등학생들은 ‘기존 공교육과는 다른 교육을 받고 싶어서’(37.2%), ‘가족이나 지인의 추천’(34.8%)을 많이 선택했고 ‘재미있을 것 같아서’(3.0%)를 가장 적게 선택했다. 중학생은 ‘기존 공교육과는 다른 교육을 받고 싶어서’(44.6%)에 더 많은 비율로 응답했다. 고등학생은 ‘기존 공교육과는 다른 교육을 받고 싶어서’(47.7%)가 압도적으로 많았으며 ‘재미있을 것 같아서’(1.7%)라는 응답이 가장 적었다.

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
기존 공교육과는 다른 교육을 받고 싶어서	61	37.2	135	44.6	82	47.7	278	43.5
가족, 지인추천	57	34.8	68	22.4	29	16.9	154	24.1
기존 학교에서 어려움이 있어서 (건강, 심리, 관계 등)	15	9.1	47	15.5	27	15.7	89	13.9
대안적인 삶의 가치를 추구하기 위해서	14	8.5	26	8.6	25	14.5	65	10.2
재미있을 것 같아서	5	3.0	9	3.0	3	1.7	17	2.7
기타	3	1.8	13	4.3	6	3.5	22	3.4
잘 모르겠음	9	5.5	5	1.7			14	2.2
전체	164	100.0	303	100.0	172	100.0	639	100.0

표 26 재학중인 대안학교를 선택한 동기

대안학교를 알게 된 경로는 전체적으로 부모님 추천(83.9%)이 압도적으로 많았다. 일부는 친구(6.7%) 또는 스스로 찾았다(3.6%)는 의견도 있었으며 이전 학교 선생님(2.3%)을 통해서 알게 된 경우도 있었다.

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
부모님 추천	149	88.7	255	83.3	138	80.2	542	83.9
친구	6	3.6	24	7.8	13	7.6	43	6.7
스스로 찾아서	2	1.2	11	3.6	10	5.8	23	3.6
이전 학교 선생님	4	2.4	6	2.0	5	2.9	15	2.3
기타	3	1.8	8	2.6	5	2.9	16	2.5
기타 기관 소개			2	0.7	1	0.6	3	0.5
잘 모르겠음	4	2.4					4	0.6
전체	168	100.0	306	100.0	172	100.0	646	100.0

표 27 재학중인 대안학교를 알게 된 경로

현재의 대안학교를 선택한 주체가 누구인가라는 질문에 대하여 고등학교로 올라갈수록 스스로 선택한 경우가 많았으며(초등/45.6%, 중등/68.2%, 고등/76.9%), 초등학교로 내려갈수록 부모님이 선택한 경우가 많았다(초등/43.8%, 중등/26.3%, 고등/17.9%).

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
자기자신	77	45.6	210	68.2	133	76.9	420	64.6
부모님	74	43.8	81	26.3	31	17.9	186	28.6
부모님과 자신이 함께 결정	16	9.5	16	5.2	7	4.0	39	6.0
이전 학교 선생님	2	1.2			1	0.6	3	0.5
교육청 소개			1	0.3			1	0.2
피치못할 선택					1	0.6	1	0.2
전체	169	100.0	308	100.0	173	100.0	650	100.0

표 28 재학중인 학교를 선택한 주체

대안학교를 선택하는 과정에서 가장 중요하게 고려한 점에 대해서는 행복한 학교생활에 대한 기대가 전체적으로 높았고(초등/45.5%, 중등/51.3%, 고등/46.8%), 그 다음으로는 교육내용의 대안적 성격이 중요하게 고려되었다(초등/28.1%, 중등/21.7%, 고등/33.5%). 반면, 진로전망(10.0%)이나 교사의 전문성과 신뢰도(3.0%), 부모님의 권유

(2.2%)는 낮은 비율로 나타났다. 이는 대안학교에 대한 정보는 부모님을 통해서 주로 얻지만 최종 선택은 본인이 주체적으로 한다는 점을 보여준다.

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
행복한 학교생활에 대한 기대	76	45.5	154	51.3	81	46.8	311	48.6
교육내용의 대안적 성격	47	28.1	65	21.7	58	33.5	170	26.6
진로(학) 전망	8	4.8	37	12.3	19	11.0	64	10.0
교사의 전문성과 신뢰도	3	1.8	12	4.0	4	2.3	19	3.0
부모님의 권유	2	1.2	9	3.0	3	1.7	14	2.2
기타	3	1.8	8	2.7	2	1.2	13	2.0
모르겠음	28	16.8	15	5.0	6	3.5	49	7.7
전체	167	100.0	300	100.0	173	100.0	640	100.0

표 29 대안학교 선택에서 가장 중요하게 고려한 점

2) 만족도

현재의 대안학교에 대한 만족도는 ‘조금 만족한다’가 가장 높았으며 (47.5%), 매우 만족한다(35.4%)도 상당히 높은 비율을 보였다. 반면 전혀 만족스럽지 않다는 비율은 매우 적어서 전반적으로 대안학교에 대한 만족도가 높음을 보여주었다.

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
매우 만족한다	64	37.9	90	29.2	76	43.9	230	35.4
조금 만족한다	82	48.5	155	50.3	72	41.6	309	47.5
별로 만족스럽지 않다	22	13.0	54	17.5	23	13.3	99	15.2
전혀 만족스럽지 않다	1	0.6	9	2.9	2	1.2	12	1.8
전체	169	100.0	308	100.0	173	100.0	650	100.0

표 30 재학중인 대안학교에 대한 만족도

현재의 대안학교에서 만족스럽지 못한 것이 무엇이냐는 질문에 학생들은 대체로 시설을 가장 많이 꼽았다(초등학교/50.0%, 중학교/37.3%, 고등학교/34.2%). 이것은 정부의 지원 없이 초기 설립자들이나 부모들이 부담금으로 시설을 마련 또는 유지해야 하는 상황에서 피할 수 없는 문제이다. 시설에 대한 불만족은 특히 초등학생들에게서 가장 높았다. 반면 급식이나 기숙사와 관련된 응답비율은 낮았다(7.3%, 7.1%). 이는 기숙학교의 비율이 높지 않을 것과 연관이 있는 것으로 보인다. 또한 교사에 대한 불만(6.6%)은 가장 적었다.

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
시설	73	50.0	107	37.3	54	34.2	234	39.6
교육과정	23	15.8	48	16.7	19	12.0	90	15.2
교우관계	8	5.5	38	13.2	26	16.5	72	12.2
진로(학) 지도	15	10.3	33	11.5	23	14.6	71	12.0
급식	17	11.6	14	4.9	12	7.6	43	7.3
기숙사	1	0.7	27	9.4	14	8.9	42	7.1
교사	9	6.2	20	7.0	10	6.3	39	6.6
전체	146	100.0	287	100.0	158	100.0	591	100.0

표 31 재학중인 대안학교에 대한 불만

대안학교의 현재 인권수준에 대한 만족도는 학교급에 상관없이 높았고(‘조금 만족스럽다’ 49.2%, ‘매우 만족스럽다’ 35.4%), 그 가운데서도 초등학생들의 만족도가 특히 높았다.

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
매우 만족스럽다	69	40.8	99	32.1	62	35.8	230	35.4
조금 만족스럽다	83	49.1	157	51.0	80	46.2	320	49.2
별로 만족스럽지 않다	16	9.5	47	15.3	28	16.2	91	14.0
전혀 만족스럽지 않다	1	0.6	5	1.6	3	1.7	9	1.4
전체	169	100.0	308	100.0	173	100.0	650	100.0

표 32 현재 재학중인 대안학교의 인권 수준에 대한 만족도

학생들은 교칙이나 생활규정이 부당하다고 느낄 경우 학교에 말해서 바꿀 수 있느냐는 질문에 30.2%가 ‘언제든 가능하다’고 응답하였다. 하지만 이보다 더 많은 학생들(41.5%)은 ‘가능하지만 어렵다’고 답하여 실제로 학생들의 문제제기를 통한 교칙·생활규정의 개선은 쉽지 않은 현실을 반영하고 있다. 그런데 하위집단별로 보면, 고등학생들이 초등이나 중학생보다는 교칙이나 생활규정의 개선에 대하여 훨씬 더 긍정적으로 생각하고 있었다(42.2%).

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
가능하지만 어렵다	55	32.5	139	45.1	76	43.9	270	41.5
불가능하다	13	7.7	29	9.4	9	5.2	51	7.8
생각해본 적이 없다	63	37.3	55	17.9	15	8.7	133	20.5
언제든 가능하다	38	22.5	85	27.6	73	42.2	196	30.2
전체	169	100.0	308	100.0	173	100.0	650	100.0

표 33 현재 재학중인 대안학교의 부당한 교칙 및 생활규정의 개정 가능성

3) 차별 경험

비인가 대안학교 학생들은 느끼는 차별 중 가장 많은 것은 ‘사회적 편견과 시선’(53.6%)이었다. 특히 중학생(64.4%)과 고등학생(64.7%)은 더욱 심하게 느끼고 있었다. 그 다음으로는 ‘진학과 진로 선택’에서의 차별이었는데(32.1%), 입시에 민감할 수밖에 없는 고등학생(41.3%)들은 더욱 예민하게 인식하고 있었다.

	초		중		고		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
없다	78	50.0	57	18.6	30	18.0	165	26.7
사회적 편견과 시선	37	23.7	197	64.4	108	64.7	332	53.6
공공시설 이용	14	9.0	34	11.1	16	9.6	64	10.3
교통수단 이용이나 문화시설 할인혜택	18	11.5	51	16.7	35	21.0	104	16.8
진학과 진로 선택	39	25.0	91	29.7	69	41.3	199	32.1
정부지원혜택	4	2.6	4	1.3	2	1.2	10	1.6
기타(검정고시, 시험 입학, 청소년증 지참)	3	1.9	6	2.0	1	0.6	10	1.6
모르겠다	10	6.4	5	1.6	1	0.6	16	2.6
전체	203	130.1	445	145.4	262	156.9	900	145.4

표 34 비인가 대안학교 학생들의 차별 인식

비인가 대안학교 학생들은 학력 인정을 받기 위해서는 학교의 교육과정과 별도로 검정고시 대비 학습을 해야 한다. 많은 비인가 대안학교들의 교육과정은 교과서를 기반으로 한 공부보다는 다양한 체험이나 프로젝트 등의 학생 주도 교육과정을 운영하고 있기 때문이다. 많은 학생들(58.7%)은 이에 대하여 ‘불만’이라고 답하였다. 이들은 일반학교의 학생들처럼 학교에서 배우는 것만으로 학력을 인정받기를 원하고 있다. 하지만 적지 않은 학생들(41.3%)은 현재의 상황에 대하여

‘상관없음’이라고 답하였다. 아마도 검정고시가 별로 부담이 되지 않는다고 생각하는 것으로 추측된다.

	초		중		고		전체	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%
불만	95	56.5	186	60.8	98	57.0	379	58.7
상관없음	73	43.5	120	39.2	74	43.0	267	41.3
전체	168	100.0	306	100.0	172	100.0	646	100.0

표 35 학력인정을 위해 검정고시를 치러야만 하는 것에 대한 인식

라. 학부모 인식

설문에 응한 학부모는 학생(745명)보다 훨씬 더 많은 1,236명이었다. 비인가 대안학교에 자녀를 보낸 학부모들은 일반 학교 학부모들에 비해 학교에서 하는 일에 대한 관심과 참여가 훨씬 더 높은 경향을 보이고 있다.

학부모들이 자녀를 대안학교에 보낸 동기는 주로 ‘기존의 공교육과는 다른 교육을 시키고 싶어서’(52.0%)였고, ‘대안적인 삶의 가치를 추구하기 위해서’(34.9%)가 그 뒤를 이었다. 한편, ‘기존 학교에서 관계 등의 어려움이 있어서’라고 답한 학부모가 11.0%였는데, 이는 교우관계나 교사들과의 갈등이 일반 학교를 떠나 대안학교로 옮기게 하는 한 요인이 되고 있음을 말해준다.

1) 대안학교 선택 동기와 경로

	빈도	퍼센트(%)
기존 공교육과는 다른 교육을 시키고 싶어서	643	52.0
대안적인 삶의 가치를 추구하기 위해서	431	34.9
기존 학교에서 어려움이 있어서(건강, 심리, 관계 등)	136	11.0
자녀가 원해서	6	0.5
공교육에 대한 신뢰가 없음	8	0.6
기독교 교육원해서	3	0.2
기타	9	0.7
전체	1236	100.0

표 36 자녀를 대안학교에 보내게 된 동기

학부모들이 현재의 대안학교를 알게 된 경로는 주로 ‘지인의 소개’(53.9%)였고, 그 다음으로 ‘검색과 탐색’(32.2%)이 많았다.

	빈도	퍼센트(%)
지인 소개	664	53.9
검색과 탐색	397	32.2
지역/이전학교 연계	74	6.0
언론보도	39	3.2
이전 학교 선생님 소개	27	2.2
설립과정에 참여	9	0.7
대안학교 교사 자녀	5	0.4
기타	18	1.5
전체	1233	100.0

표 37 자녀가 재학중인 대안학교를 알게 된 경로

학부모들이 대안학교를 선택하는 과정에서 가장 중요하게 고려한 점은 ‘자녀의 행복한 학교생활 가능성’이었다(73.0%). 그 다음으로는 ‘교육철학과 내용의 대안적 성격’(50%)이었고, ‘교사의 전문성과 신뢰도’(21.0%)나 ‘자녀 진로 전망’(14.4%)는 상대적으로 낮았다.

	빈도	퍼센트(%)
교육 철학과 내용의 대안적 성격	616	50.0
자녀의 행복한 학교생활 가능성	900	73.0
교사의 전문성과 신뢰도	259	21.0
자녀 진로(학) 전망	177	14.4
교육철학과 내용의 대안적 성격	15	1.2
거리	10	0.8
기타	10	0.8
전체	1987	161.2

표 38 자녀가 재학중인 대안학교를 선택하던 당시 주요 고려 사항

2) 만족도

현재 자녀가 다니는 대안학교에 대한 만족도는 전반적으로 높았다. ‘매우 만족한다’(46.2%)와 ‘조금 만족한다’(47.1%)를 합치면 93.3%가 만족하고 있는 셈이다.

	빈도	퍼센트(%)
전혀 만족하지 않는다.	9	0.7
별로 만족하지 않는다.	74	6.0
조금 만족한다.	582	47.1
매우 만족한다.	571	46.2
전체	1236	100.0

표 39 자녀가 재학중인 대안학교에 대한 만족도

대안학교에 대해 만족스럽지 못한 것이 있다면 무엇인지에 대한 질문에 학부모들은 기숙사(94.7%)를 가장 많이 꼽았고, ‘시설’(63.0%)과 ‘교우관계’(48.8%), ‘급식’(35.0%)에 대한 불만이 그 뒤를 이었다. 학생들과 마찬가지로 학부모들도 비인가 대안학교 시설 및 교육 환경의 열악함에 대한 문제의식이 큼을 알 수 있다.

	빈도	퍼센트(%)
교사	136	11.6
교우관계	574	48.8
교육과정	160	13.6
급식	412	35.0
기숙사	1114	94.7
시설	741	63.0
진로(학)지도	184	15.6
전체	3321	282.4

표 40 자녀가 재학중인 대안학교에 대한 불만 요소

3) 학비 부담

자녀의 대안학교 학비를 어떻게 충당하느냐는 질문에 대하여 학부모들의 대부분(90.3%)은 ‘전액 자부담’이라고 답하였다. 공적인 지원이 거의 없는 비인가 대안학교의 현실을 그대로 보여주는 것이라 할 수 있다.

	빈도	퍼센트(%)
일부 지원을 받는다.	120	9.7
전액 자부담이다	1116	90.3
전체	1236	100.0

표 41 자녀의 학비 충당

9.7%의 학부모들이 말한 ‘일부 지원’의 내용을 물어보았다. 그 가운데 가장 많은 응답(5.6%)은 ‘공적 지원금’이었고 뒤를 이어 외부 후원금(1.1%)이었다. 전자는 최근 들어서 각 지방자치단체의 지원이 조금씩 늘고 있는 현실을 반영하고 있는 것으로 생각되고, 후자는 저소득층 자녀를 대상으로 처음부터 외부 후원금을 기반으로 하여 설립, 운영하고 있는 현장들을 반영하는 것으로 생각된다.

종 류	빈도	퍼센트(%)
공적 지원금	69	5.6
급식비	1	0.1
부모 회사	1	0.1
없음	1	0.1
외부 후원금	13	1.1
직장학자금지원	1	0.1
직장에서 교육비 지원	1	0.1
학교 장학금(전액 또는일부)	4	0.3
학교의 급식비와 생존수영등 극히 일부	1	0.1
해당없음(전액 자부담)	1055	85.4
학교 장학금(전액 또는일부)	92	7.4
전체	1235	100.0

표 42 일부 지원금 및 외부 후원금의 내용

자녀 학비가 가계에 얼마나 부담이 되느냐는 질문에 대하여 학부모들은 대부분(86.2%)이 부담된다고 응답하였다. 이에 반해 소수(13.8%)의 학부모들은 별로 부담을 느끼지 않는다고 답했는데, 아마도 이들은 경제적으로 여유 있는 계층이거나 외부에서 충분한 후원을 받는 학부모들로 추측된다. 비인가 대안학교 학부모들의 면담에서 우스개소리로 학교와 관련된 모든 이야기들은 ‘기승전재정’으로 귀결된다고 한 것처럼, 재정 부족으로 인한 비인가 대안학교의 학부모와 교사들의 실제적 압박은 매우 큰 실정이다.

	빈도	퍼센트(%)
전혀 부담되지 않는다.	27	2.2
별로 부담되지 않는다.	143	11.6
약간 부담된다.	491	39.7
매우 부담된다.	575	46.5
전체	1236	100.0

표 43 학부모의 가계 부담 정도

비인가 대안학교에 대한 국가 지원이 필요하느냐는 질문에 대해 절대 다수(92.2%)의 학부모들은 ‘매우 필요하다’고 응답하였다. 필요 없다는 학부모는 1.4%에 그쳤는데, 이들은 재정적 지원 보다 교육 내용의 자율성을 바라는 학부모들로 보인다.

	빈도	퍼센트(%)
전혀 필요 없다.	3	0.2
별로 필요 없다.	15	1.2
필요하다.	78	6.3
매우 필요하다.	1140	92.2
전체	1236	100.0

표 44 비인가 대안학교에 대한 국가 지원 필요성

4) 의무 취학에 따른 불편

절반 이상의 학부모들은 의무취학 유예와 관련하여 정부기관의 출석 요구를 받은 적이 있다고 답하였다(60.3%). 그런 경험이 없는 학부모들도 39.7%나 되기는 하지만, 학부모 면담 등을 통해 파악한 바로는 방문 또는 전화로 연락을 해오는 공무원(또는 교사)들의 고압적이거나 매우 불쾌한 태도에 의해 마음이 상한 사례들이 적지 않다.

	빈도	퍼센트(%)
없다	491	39.7
있다	745	60.3
전체	1236	100.0

표 45 의무취학 유예 관련 학교/경찰/교육청 등으로부터 연락 여부

취학 유예를 한 학부모에게 주로 연락하고 출석을 요구한 곳은 학교(50.4%)였다. 교육청(2.3%)이나 지자체(2.6%)에서 연락을 한 것은 그래도 이해가 되는데, 비록 소수(0.9%)의 학부모들이긴 하지만 경찰

에서 연락을 하는 것은 다소 뜻밖이다. 다른 것도 아니고 경찰에서 연락을 해올 경우 부모나 학생들이 받는 심적 부담은 훨씬 더 클 것으로 짐작된다.

	빈도	퍼센트(%)
학교	623	50.4
지자체	32	2.6
교육청	29	2.3
경찰	11	0.9
없음	540	43.7
전체	1236	100.0

표 46 출석 요구 기관

2. 비인가 대안교육기관 관계자 표적집단면담(FGI) 분석

비인가 대안교육기관의 운영 실태를 좀 더 깊이 살펴보기 위하여 관계자들과 표적집단면담(FGI)을 실시하였다. 앞 절에서 살펴 본 설문조사 결과들이 비인가 대안교육기관들의 전반적인 상황을 개괄적으로 말해준다면, 이 절에서 살펴보는 심층면담 기록은 설문을 통해서는 잘 드러나지 않는 구체적인 사례들과 관계자들의 내면의식을 드러내 줄 것으로 기대된다.

표적집단면담은 다음과 같이 세 차례에 걸쳐 실시되었다. 대상은 주로 시설 운영자와 학부모였다. 대부분의 대안교육기관은 교사가 시설 운영자이기 때문에 교사들만을 대상으로 하는 심층면담은 따로 실시하지 않았다. 재학생 또는 졸업생들을 대상으로 하는 면담을 몇 차례 시도했으나 학생들 시간을 함께 맞추기 어려워 결국 실시하지 못했다.

- 심층면담 1 : 대안교육기관 운영자 및 교사 면담
 - 일시 : 2018년 9월 26일 16:00 ~18:30
 - 장소 : 건신대 교수회의실
 - 참석자 : 대안교육연대 소속 4개 기관 운영자 및 교사(5명) + 연구진
- 심층면담 2 : 대안교육기관 학부모 면담
 - 일시 : 2018년 11월 18일 15:00~18:00
 - 장소 : 서울시내 시민단체(교육을바꾸는사람들) 회의실
 - 참석자 : 대안교육연대 소속 4개 기관 학부모(4명) + 연구진
- 심층면담 3 : 대안교육기관 운영자 및 학부모 면담
 - 일시 : 2018년 11월 19일 11:00~13:00
 - 장소 : 인천시내 한 대안교육기관 교실
 - 참석자 : 한국대안교육기관연합회 소속 2개 기관 학부모 및 운영자(5명) + 연구진

모든 면담 내용은 녹음되었고, 후에 녹음을 풀어 문자화 하였다. 총연장 7시간이 넘는 방대한 분량이어서 면담 내용을 분석하면서 다음과 같이 몇 개의 범주로 나누어 요약하였다. 그러나 내용을 현실감을 있게 전달할 필요가 있다고 생각되는 부분에서는 피면담자들의 발언들을 가급적 육성 그대로 제시하는 방식도 병행하였다.

가. 대안교육기관에 대한 학부모 시각

비인가 대안교육기관에 자녀를 보내는 학부모들은 대개 주변에서 유별나다는 이야기를 듣는다. 국가가 거의 전폭적으로 지원하는 일반 학교들을 놔두고 굳이 적지 않은 자비를 들이면서까지 자녀들을 대안 교육기관에 보내기 때문이다. 더구나 의무교육 단계인 초등학교와 중학교 교육은 완전 무상임에도 불구하고 비인가 대안교육기관에 보낼 경우 아무런 지원도 받지 못할뿐더러 의무교육에 응하지 않았다는 이

유로 교육청이나 학교에 구차한 변명을 해야 하는 번거로움까지 겪는다. 또 「초·중등교육법 시행령」 제107조의 별표에 따르면 의무교육 취학 연령이 된 자녀를 학교에 보내지 않을 경우 과태료(1회 위반 30만원, 2회 위반 50만원, 3회 위반 100만원)를 부과할 수 있게 되어 있다. 아직 이 조항에 따라 과태료를 부과 받은 사례는 없는 것으로 알려져 있지만, 비인가 대안학교 학부모들은 늘 이에 따른 부담감을 가지고 있기도 하다.

비인가 대안학교에 자녀를 보내는 학부모들의 시각은 대략 세 유형으로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째 유형은 자녀가 공부에 대한 부담을 갖지 않고 자신의 길을 자유롭게 개척하기를 바라는, 비인가 대안학교 학부모들의 주류라고 할 수 있는 시각이다. 이들은 아이들에게 틀에 박힌 지식과 행동 규범을 강요하는 현재의 제도권 학교교육에 대해 매우 부정적이며, 따라서 자녀가 시험과 성적 때문에 스트레스를 받지 않기를 바란다. 만일 다른 학부모가 입시나 성적을 위한 교육을 요구하거나 학교가 그런 이야기에 경도되는 것을 적극 저지하기도 한다. 자녀 셋을 지방의 비인가 대안학교에 보내는 한 수도권 학부모는 다음과 같이 말한다.

입시교육에 대한 요구가 한편의 위기고(중략) 예전에 우리가 늘 말하는 두 마리 토끼의 학부모의 숫자들이 훨씬 많이 지금 지원을 하고 그 다음에 정작 대안교육의 철학에 동의하는 분들은 점점 줄어들고 있는 상황이기 때문에 ... 지금 신, 편입생 들어오는 사람들은요, 그걸 노리고 와요. 여기서 이 대안학교를 다니면서 3년 동안 만드는 포트폴리오를 가지고 어느 대학 무슨 과를 갈 수 있다는 것까지 다 알고 들어와요. (중략) 그 사람들이 들어와서, 학부모 무슨 행사 같은 거 할 때 그런 얘기를 또 다 썰을 풀어줘요. 그럼 벌써 약간 좀 이게 없는 사람들은 또 이제 흑하고... 그래서 우리는 대놓고 나가, 빨리 나가라고, 나가시라고 이렇게 막 싸워요.

이들은 교사 공동체와 함께 학교를 세우고 운영에 직접 참여하는 등 실질적인 역할을 수행하면서 학교의 철학을 정립하고 세상에 그 메시지를 던지는 역할을 담당해왔다. 때로는 대안교육을 제공하고 학교를 유지하기 위해 재정적으로든, 육체적으로든, 사회적으로든 필요한 희생을 감수해왔다. 다만, 대안교육이 시간과 역사가 더해지면서 두 번째 유형의 부모들이 등장하고, 그 과정에서 대안학교를 교육상품으로 이해하고 접근하려는 여러 시도와 강하게 부딪히게 된다.

그러므로 두 번째 유형은 대안교육을 통해 두 마리 토끼를 잡으려는 부모들이다. 일반 학교의 입시위주 교육이나 관료적인 분위기를 싫어한다는 점에서는 첫 번째 부류와 유사하지만, 동시에 대학입시에 대한 불안과 한국 사회의 상징자본을 여전히 중요한 가치로 받아들인다. 그러다보니 대안학교의 철학을 내면화하기 보다는 이를 하나의 부수적 혹은 수단적 목적으로 보고, 은밀하거나 노골적으로 대학입시에 대한 욕구를 교육과정에 요구하거나 사적으로 추구함으로써 공동체성에 균열을 가져오기도 한다.

□□학교가 통학형 학교 중에는 공부를 좀 시킨다라고 소문이 나면서, 제가 봤을 땐 소문일 뿐인데. 다른 학교들 비해서는 그렇게 하니까 ○○학교 떨어지신 분들, 그 다음에 제가 봤을 땐 대안학원인 △△학교 떨어지신 분들 이런 분들이 □□학교에 지원을 하고.

최근 들어 일부 현장에는 이러한 학부모들의 수가 급격하게 늘어 첫 번째 유형의 학부모가 지적인 것처럼 대안교육의 ‘위기’라는 인식이 확산되는 분위기까지 있는 실정이다. 대안학교를 선택한 학부모들의 운동성이 예전 같지 않다거나, 대안교육 역시 교육상품화 되고 있으며 학부모들이 교육소비자가 되고 있다는 비판은 이에 기반한다.

세 번째 부류는 전혀 다른, 대안교육기관 외에 달리 선택의 길이 없는, 사회적 배려대상자들의 부모들이다. 다문화, 탈북(새터민), 사회경제적으로 낮은 배경, 육체적 혹은 심리적 장애를 가진 자녀를 둔 부모들은 현실적으로 공교육 안에서 교육의 길을 찾기 어렵다. 이들은 사회적 약자로서 심지어 부모들의 돌봄이 결여되어 공교육 안에서 방치되어 있는 경우도 있다. 특히 우리나라 장애아들을 위한 교육 시설은 양적으로나 질적으로 절대적으로 부족하여 많은 가정에서 자체적으로 모든 부담을 안고 있는 실정이다.

그래도 선생님, 선생님 이러고 매달려 가는데 없어지면 정말 안 되거든요. 그중에서도 저희 아이 같은 경우는 그중에서도 좀 많이 힘든 케이스라 저는 어디 못 가요. 여기 있어야 돼요, 정말. 우리 가정이 살아요. 그러니까 개 교육도 중요하지만 개가 이 학교에서 교육받는 동안에 제가 숨을 쉴 수가 있고 마음을 몇 시간이라도 놓을 수 있고. 제가 몇 시간 쉼을 통해서 회복이 돼야지 다른 형제한테도 케어가 갈 수 있고요.

한 달에 한 300만 원 정도 특수 교육비를 내고 센터를 다니다가 5살이 돼서 유치원을 가려고 했는데, 제가 부천에 사는데 양천구, 강서구, 부천에 있는 통합어린이집을, 저는 아기 상태를 잘 몰랐던 거죠. 통합어린이집을 갈 수 있을 거라 생각하고 제가 29군데를 갔었는데 29군데에서 거절을 당했어요. 안 된다고 오지 말라고. 차라리 뇌병변을 받겠다는 거죠. 누워서 가만히 있는 애들을. 애가 너무 난리 치고 가자마자 유치원에 있는 기물 파손하고 그러니까.

내가 아이에게 더 좋은 환경이나 이런 걸 제공해 주고자 해서 대안학교를 선택하는 게 아니고요. 갈 데가 대안학교밖에 없는

거죠. 그렇지 않으면 집에서 데리고 있어야 되는데. 다 오지 말라는데 어딘가는 가야 되는 거잖아요.

앞장에서 살펴본 것처럼 장애든 비장애든 ‘모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육 받을 권리를 가진다’(「교육기본법」 제3조)고 규정되어 있음에도 불구하고 장애아를 포함하여 실질적으로 사회적으로 불리한 위치에 놓인 학습자들은 공교육 틀 안에서 실질적으로 교육의 기회를 누릴 수 있는 권리를 박탈당하고 있다. 그리고는 개인적으로 대안교육의 길을 만들어가거나 혹은 교육기회를 제공해 줄 수 있는 비인가 대안학교를 찾아나서야 하는 상황에 놓여 있다.

물론 대안학교를 선택한 모든 학생들과 학부모들이 사회적 약자로서 다른 선택권을 갖지 못한 채 대안교육이라는 마지막 선택지로 내몰린 것은 아니다. 그러나 어떤 이유에서 대안학교를 선택했던 간에 그 선택이 존중되고 그 선택 속에서 교육권이 보장되어야 함이 고려되어야 한다.

나. 비인가 대안교육기관의 운영

비인가 대안교육기관은 법적인 보호를 받거나 행·재정적 지원이 가능한 대상이 아니다. 따라서 이들의 운영비는 거의 전적으로 학부모의 부담에 의존할 수밖에 없다. 다만, 저소득층 청소년을 대상으로 하는 일부 기관들의 경우에는 후원금에 의존하는 비율이 높다. 어느 쪽이든 교육 시설이나 교사 처우 등이 열악할 수밖에 없고 교육의 질 또한 흡족할 만한 수준에 이르기 어려운 실정이다.

최근 이러한 사정이 조금씩 개선될 기미를 보이고는 있다. 주된 흐름은 일반 지방자치단체들이 펼치는 학교 밖 청소년 지원정책이다.

2011년 광주광역시시는 처음으로 ‘학교 밖 청소년 지원 조례’를 제정하여 비인가 대안교육기관 학생을 포함한 학교 밖 청소년들에 대한 각종 지원을 펼치기 시작했다. 이후 서울과 경기도가 이 흐름에 동참했고 다른 지방자치단체들도 뒤를 이었다. 이러한 흐름의 영향으로 2014년에는 국회에서 ‘학교 밖 청소년 지원에 관한 법률’이 제정되어 이듬해부터 본격적인 지원 활동이 시작되었다.

학교 밖 청소년 지원에 관한 법률은 학교 밖 청소년들에 대하여 네 가지 종류의 지원(상담, 교육, 취업, 자립)을 하도록 하고 있으며, 전국의 기초 및 광역 자치단체에 설치된 학교 밖 청소년 지원센터(꿈드림센터)를 통해 지원활동을 벌이고 있다. 그러나 이것은 센터를 찾아오는 개별 청소년들을 위한 지원 방식이기 때문에 이로부터 비인가 대안교육기관들이 직접 지원을 받을 수 있는 것은 아니다.

다만, 비인가 대안교육기관들은 개별적이거나 기관들의 연대를 통해 지방자치단체들로부터 필요한 지원을 실현시키는 방식으로 지원의 양과 폭을 조금씩 넓혀 나가고 있다. 현재 가장 가시적 성과가 있는 것은 급식비 지원이다. 대개 기초지방자치단체가 실시하고 있는 급식비 지원은 서울과 경기에서 먼저 시작되었고 광주와 전남, 그리고 충북의 일부로 확산되고 있다. 급식비에 이어 건강진단비 지원도 조금씩 확산되고 있는 추세이다. 본래 건강진단비는 비인가 대안교육기관의 학생들이 드림센터를 찾아가 건강진단을 신청할 경우 지원을 받도록 되어 있지만, 일부 지자체의 경우에는 비인가 대안교육기관에서 일정 규모 이상의 학생들이 신청할 경우(고교생에 한정) 건강진단팀이 학교로 내왕해주기도 한다. 학교 밖 청소년 지원법이나 제도는 그 디자인 과정에서 비인가 대안학교를 염두에 두지 않았기 때문에 대안학교들이 이 정도 수준의 지원이 가능하기 까지도 대안학교들은 지자체와 지방의회를 통해 험난하고도 지난한 요구를 하는 과정을 거쳐야 했다.

현재 비인가 대안교육기관에 대한 지원이 가장 활발한 지자체는 서울시이다. 서울시에는 2018년 현재 82개의 비인가 대안교육기관이 운영되고 있는데 이 중 44개(2019년 45개) 기관에 대하여 학습교사 2인 인건비, 사업비(연 300만원), 급식비(1인당 초등 3,255원, 중고등 4,730원)를 지원하고 있다(2018년 지원 총액 27억 원). 서울시 관계자에 따르면 2019년에는 이러한 지원이 크게 확대(총액 43억, 교사 인건비 3인, 사업비 월 50만원, 급식비 현실화 등)될 예정이다(자료 : 서울시 비인가 대안교육기관 지원 및 발전방안, 2018. 11.).

그러나 비인가 대안학교의 운영은 여전히 매우 어려운 실정이다.

우리는 그냥 뭐 월세로 사니까, 저희학교만 겪는 문제가 아니고... 도시형 대안학교들은 규모가 20명에서 30명, 적으면 15명 이러니까 다 조그만 공간에 월세, 저희학교도 100만원에 100만 원짜리 월세로 시작을 했으니까, 20년 전에. 그런 분위기였는데 그래도 학교가 성장을 하고 오래 되면서, 서울의 공간 문제가 되게 심각해지면서 전세는 절대 안주고, 물론 기관들이 전세금 낼 돈도 잘 없지만, 대부분 지금 (매월) 250에서 500사이, 그러니까 일년에 5천에서 6,7천씩은 월세로 내야하죠. 그런데 쩌트리피케이션이 더 되면서 더 심해지는... 왜냐하면 아이들의 통합 때문에 역세권에 더 두기를 원하거든요. (중략) 300만원에 들어갔는데 2년 계약기간이 지나고 나면 500만원 달라고 그러고 막. 그러니까 이걸 뭐 교사들이 백 몇만원 월급받는 데 너무 하는 거잖아요. 교사 세 명을 쓰고 말지. 근데 사실 공간이라는 것이 엄청 중요하니까.

이 학교는 최근 경매로 나온 허름한 아파트 상가 3층을 경매로 낙찰 받아 공간의 불안정성을 크게 개선했다. 그 전까지는 월세 상승이나 이사의 어려움을 여러 차례 겪은 바 있었기 때문에 오랫동안 염

원했던 일이기는 했다. 그러나 목돈을 마련하기 위해서는 눈물겨운 노력이 필요했고, 적지 않은 부채를 짊어져야 했다. 그런데 이런 소규모 도시형 대안학교와 달리 비교적 규모가 있는 현장들은 안정된 터전을 마련하기 위해 거액의 부채를 짊어질 수밖에 없다. 수도권 몇몇 현장들의 경우 적게는 수억 원부터 많게는 30억 원 이상의 부채를 안고 있었다. 그런데 안정된 터전을 마련하느라 부채를 안게 된 터전에서는 학부모들이 그 이자까지 부담하는 경우도 있다.

교육비 외에 터전 이자 갚는 게 4만 원 정도 각자 부담을 하고 있어요. ...부모들 주춧돌 채권이라고 해서 3년 그래서 각 집마다 형편이 되는데로 최소 얼마에서 상황에 따라서 하자. 그래서 올해 한번 한바퀴 3년이 돌아서 올 초에 ... 못 듣고 입학했던 1학년, 2학년, 3학년은 조금 당황하기도 하고 그랬었거든요.

재정적인 압박은 교육공간의 문제에서만 기인하지 않는다. 비인가 대안학교의 경우 대부분의 재정을 학생들의 교육비에 기대고 있기 때문에 학생 모집은 재정 확보에 있어 매우 중요한 요소가 된다. 그런데 지난 몇 년 동안 지원자 수가 눈에 띄게 감소하였고, 이에 따른 학생 수 감소로 재정난이 악화되고 있다.

지금 모집이 점점 힘들어지고 중도 이탈 학생들이 많아지고 있는 추세거든요. 그러면서 이 (교육비)금액이 부담이 되는 것은 사실이고 제가 느끼기에 학생들 내부에서도 가정별로 부익부 빈익빈이 심각한 것을 많이 느껴요. 왜냐하면 일단 어려운 친구들은 둘째들을 못 보내는. 그러니까 외동들은 부담이 없는데 둘째, 셋째가 있는 경우는 2명, 3명 되면 웬만해서는 보내기 힘든 부분들이 있고 그다음 학교의 재정이 점점 어려워지고 있는데 무한정 올릴 수는 없고 이러다 보니까 일단 지금 재정 문제는 정말

결론은 ‘기-승-전-재정’으로 갈 수밖에 없는 상황들이 벌어질 수밖에 없는데요.

이런 상황에서 2018년의 최저임금 대폭 인상은 비인가 대안교육기관들에게도 상당한 부담이 되었다. 그 동안 대부분의 학교에서 교사 인건비가 최저임금을 밑도는 상황이었었는데, 지난해에는 인상폭도 인상폭이지만 최저임금을 지급하지 않을 경우 견디기 어려운 사회적 분위기가 형성되면서 대다수의 현장들이 출혈을 하면서까지 최저임금 수준을 맞추는 노력들을 경주했었다. 교육의 사회적 역할을 고민하는 대안교육의 입장에서는 스스로 노동권을 보장하지 못하는 현실에 대한 문제의식이 있었기 때문이다.

제가 학교 재정에 관여를 하기 시작하면서 느끼는 게 최저임금의 딜레마인데요. 우리나라 저소득층과 우리 청년들의 향후 진로에서 최저임금이 높아지는 게 굉장히 중요한 문제이긴 한데, 이게 대안학교에 굉장히 불행하게 되어서 학교 운영을 너무 힘들게 하거든요. 최저임금의 딜레마라는 표현을 제가 학교에서 되게 잘 쓰거든요.

올해 최저임금이 올랐잖아요. 오른 수준에 맞춰어요. 그래서 원래 초임이 120만원 이었다가 153 만원 맞춰야 되잖아요. 그래서 이제 저희가 120만원 초임에 일 년 근무할 때마다 5만원씩 올라가는 체계인데 5년차 미만까지는 그냥 동일하게 똑같이 올렸어요. 거기까진 괜찮은데 올해 또 내년도 걸로 맞추려니까 173만 원인가 나오더라고요. 그러니까 1년차부터 8년차까지 차이가 별로 안나요. ... 급간이 줄어들다 보니까 그런데, 그렇게 하기 위해서 8년차 선생님들끼리 모여서 이거 이렇게 줄어드는데 괜찮냐? 그런데 후배들 최저임금은 맞춰줘야 되지 않겠냐.

한편, 아직은 잠재적 위협이긴 하지만, 비인가 대안교육기관 운영자들은 세금에 대한 불안도 가지고 있다. 본래 사립학교법인이나 재단법인과 같은 곳은 비영리 법인으로 인정되어 부가가치세 등 대부분의 세금을 면제받고 있다. 하지만 개인이거나 사단법인 형태로 운영되는 비인가 대안교육기관들은 일종의 자영업과 같은 처지라서 이런 혜택으로부터 제외되어 있다. 다행히 현재는 부가가치세 징수대상으로 특정되지 않아 과세가 되지 않고 있지만, 누군가가 민원을 낸다든가 하는 불상사가 생기면 고스란히 세금을 내야 할 수도 있다.

만약에 우리가 공익법인이 아니라 일반 비영리법인이라고 하면 수익이 나오는 거예요. 이거에 대한 세금(부가세)이 3억까지는 10% 나오는데, 우리 같은 경우에 그러면 1억5천을 줬었다 그러면 천오백만원의 세금을 내야 하는 거죠.

(일반 비영리인데도 세금을) 내죠. 실비는 원래 안내요. ... 이를테면 실비로 1억이 들었는데 일억 한 뭐 오백만원, 일억 천만원 정도 걸었다 그러면 감안이 되지만, 우리 같은 경우에 빚 갚는데 일 년에 일억 이상을 쓴다? 그건 너네 이익이잖아. 그건 법인 만든 사람들이, 사단법인이 해야지 이렇게...

실제로 기독교 계통의 한 수학 전문 대안학교는 세무조사를 받아 3년 치에 해당하는 세금을 수억 원을 부과 받았다. 이에 불복하여 조세심판원에 제소했지만 패소했고 현재 행정소송이 진행되고 있다. 대안학교들이 실질적으로 공공적 역할을 하고 있다면 거기에 맞는 혜택 부여의 필요성이 고민되어야 하는 시점이다.

다. 학부모 부담 가중

비인가 대안교육기관들은 터전을 마련하든 월세를 내든 또는 교육 활동비나 교사 인건비를 대든 그 재원은 대부분 학부모의 주머니에 의존할 수밖에 없다. 학부모들에게 부담이 크게 갈 수 밖에 없는 구조인 셈이다. 학부모들이 밝힌 매월 교육비 수준은 현장에 따라 차이가 많다. 수도권 장애인 대상 대안학교 두 곳의 교육비는 대략 55~58만원 정도였는데, 규모가 큰 선교단체의 후원으로 간신히 버틸 수 있다고 한다. 장애 등 도움이 필요한 계층들을 위한 대안학교에 대해서는 그나마 후원금을 받을만한 명분이 분명하지만 그렇지 않은 일반 대안학교들의 경우 1인당 학비는 이보다 다소 높아질 수밖에 없다. 대개 도시에 있는 비기숙형 학교들은 60만원 안팎이며 농촌에 있는 기숙형은 학비가 10~15만원 쯤 대신 기숙사비가 30~40만 원 정도 더 든다. 최근 사회적으로 문제가 되고 있는 고가 대안학교들의 경우 학비만 월 100만원이 넘는 경우도 많다.

중산층 가정이라 하더라도 학비와 기숙사비를 합쳐서 매월 100여 만원 가까운 돈을 지출한다는 것은 가계에 상당한 부담일 수밖에 없다. 더구나 자녀가 둘 이상일 경우에는 더욱 그렇다. 도시에서 자녀가 한 명이라도 학비 외에 용돈이나 기타 비용까지 계산하면 여전히 부담이다.

제가 느끼기에는 대안학교에 이게 사실은 한 달에 60만 원이라는 돈은 순수하게 학비 60만 원이기 때문에 이 아이 용돈 등을 다 합치면 한 아이에게 들어가는 돈이 100만 원 가까이 되는 거죠. 그렇게 따졌을 때 되게 심각하게 부담이 되는 거고

대안학교가 ‘귀족학교’라는 이미지는 그러므로 절반은 맞고 절반은 틀렸다. 물론 월 100만원이 훌쩍 넘는 교육비를 당연하게 징수하는 학교들이 있기는 하지만, 이는 단순히 절대액수의 문제라기보다는 어떤 교육을 지향하는가의 문제에 초점을 맞춰 면밀히 살펴볼 필요가 있다. ‘대안학교’라는 명목으로 수월성 교육과 국제학교에 해당되는 교육을 실행하면서 한국사회가 교육을 통해 성취하고자 하는 왜곡된 욕망을 부추기는 방식으로 교육하는 학교들은 비용이 비싸기도 하지만 내용적으로 ‘귀족학교’라고 보는 것이 타당할 것이다. 그러나 앞서 논의한 교육의 다양성과 학교교육의 변혁을 위한 교육운동으로서 공적 지원을 받지 못해 학부모들의 재정기여에 기댈 수밖에 없는 학교들을 무분별하게 귀족적이라고 모는 것에는 문제가 있다. 실제로 대안학교를 선택하는 학부모들의 재정형편이 그다지 ‘귀족적’이라고 보기는 어렵기 때문이다.

사실 가끔 그런 이야기를 하거든요. (시민단체에 일하는 형편에) 만약에 집사람이 (대안)학교 교사 아니었으면 우리는 여기 못 보냈다.

중산층이라고 해서 부담이 없는 것은 아니다. 독립유공자 자손인 한 학생의 가정의 경우 공교육 학교를 다닐 경우 모든 교육비를 지원받을 수 있었지만 비인가 대안학교를 선택함으로써 그 모든 지원을 포기하고 입학금과 교육비, 기숙사비를 6년간 꼬박 지출했다. 교육비 지원이 나오는 여타 직장들에 재직 중인 부모들도 비인가 대안학교에 자녀를 보내는 경우 그 지원을 포기해야 한다.

물론 비인가 대안학교를 선택한데 대해서 지금도 전혀 후회는 없어요. 공교육이 바뀌지 않은 상태에서 아이들이 서로를 경쟁 상대로 여기며 약육강식을 체화하는 것을 그냥 방치하고 싶지는

않았으니까요. 이걸 단순히 내 자식만 잘 키우자는 문제가 아니라 우리 모두의 문제인거예요. 그런데 그걸 선택했다는 이유로 당연히 받아야 할 지원들, 국가로부터 아이 할아버지의 공적을 인정받아 당당히 수혜 받는 지원들을 포기해야 한다는 건 단순히 돈이 아깝다는 차원이 아닌 거죠. 여전히 우리 독립운동을 하고 있는 건가, 그런 생각도 들어요.

우리끼리는 그런 이야기도 많이 해요. 대한민국의 사교육비를 생각하면 감당할 수 있을만한 수준이다. 그런데 사교육비의 수준이 감당할만한 게 아니잖아요. 다들 그것 때문에 허리띠를 졸라매고 심지어 빚도 지죠. 그래도 안할 수 없다고 생각하니까 한다는 거죠. 우리도 마찬가지예요. 돈이 넉넉해서 대안학교를 선택한 게 아니라 안할 수 없다고 생각하니까. 그런데 요즘은 워낙 어려운지 부담돼서 못하겠다는 사람들이 많아진 것 같아요.

학부모 부담 증가는 어디서도 지원을 받을 수 없는 대부분의 비인가 대안교육기관들이 처한 구조적 상황으로부터 오는 문제점들인데, 이는 다시 학생 지원 감소와 재정 악화 심화라는 악순환으로 이어진다. 입학을 하려고 전화했다가 학비 이야기를 듣고 아무 말 없이 전화를 끊는 사람들도 있고, 실직 등 형편이 어려워지면 눈물을 머금고 아이를 데리고 가는 경우도 종종 있다.

(실제로 금전적인 문제 때문에 학교를 중간에 그만두거나 혹은 학교에 참 오고 싶는데 못 오는 학부모들이나 학생들) 그렇죠... 전화하면서 (학비가) 있겠거니 했지만, 이제 그 정도 일 줄은 생각 못하는 경우도 있죠. 내도 뭐 10만원 이 정도 생각하는 정도였는데 이렇게 되면 이제 아예...

저희는 초등부터 있으니까 이제 40대 초,중반 이렇게 되면 실직을 한번씩 거의 다 하는 경우가 많아요. 저희 학교 부모님들만 유독 그런 건지... 어쨌든 그 나이 대에, 그리고 사회적으로 안될 때, 저희 2년 전에 실직한 학부모들이 한 열 가구가 순차적으로... (중략) 그거 말고라도 거기 해당되지 않더라도 ‘좀 나중에 내겠습니다.’ 하는 가족들은 그냥 갈 수 밖에 없죠. 근데 그걸로 치면 학교에 다달이 들어와야 하는 돈이... 그래서 심할 때는 일년에 미납금이 4천, 5천 이러면 한사람 인건비가 사실...

취학 자녀를 둔 학부모가 수업료 외에 국가(보건복지부)로부터 지원 받을 수 있는 것 중에 ‘교육급여’라는 것이 있다. 처음에는 기초생활수급자 자녀에게만 지급되었었는데, 2015년부터 중위소득의 50%에 해당하는 가족까지 확대하여 시행되고 있다. 교육급여 규모는 아래와 같다(교육부, 2018).

기준	교육급여			초·중고 학생 교육비 지원	
초	부교재비 66,000원	학용품비 50,000원	-	급식비(63만원) 방과후학교 자유수강권(60만원) PC 설치(120만원) 인터넷통신비(23만원)	-
중 고	부교재비 105,000원	학용품비 57,000원	교과서(9만원) 입학금 수업료 (134만원)	자유수강권(60만원) PC 설치(120만원) 인터넷통신비(23만원)	입학금·수업료 학교운영지원비 (170만원)
지원 방식	수급자 현금 지급		납부금 감면 (연 지원 단가이며, 학생 별 상황에 따라 실제 지원액 다양)		

표 47 교육급여 규모

문제는 이것도 정규 학교에 다니는 아이들에게만 지급 가능하다는 점이다. 물론 이것이 명확하게 규정된 것은 아니라서 지방자치단체에 따라서는 비인가 대안교육기관에 다니는 학생들에게도 지급하기도 한

다. 하지만 아직은 알아서 주는 예는 없고 집요하게 요구해도 쉽지 않은 형편이다.

일반학교 교육경비 주잖아요, 부모들한테. 지자체에서 지원하는 부분이 있어요. 그래서 왜 우리는 안주냐. 그거 달라하는데 시장이 담당 과한테 검토해보라 해서 저의 내년 예산에 반영했어요. 그러니까 부모한테, 학생한테 직접 주는 거죠

대안교육을 단순히 ‘내 아이 잘 키우기’의 문제가 아니라 한국 교육의 문제로 바라보는 대안학교들의 경우 교육비를 최대한 낮춤으로써 진입장벽을 어느 정도 낮춰보려는 노력들을 한다. 한 학교는 최저임금에도 해당되지 않고 4대보험도 되지 않는 월급을 교사들 스스로 몇 년간 동결시킨 바 있었다. 자신들에게 들어가는 인건비가 올라가면 필연적으로 학비가 인상될 수밖에 없고, 그러면 경제적 부담으로 학교를 올 수 없는 아이들이 더 많아지기 때문이다. 몇몇 학교들은 특히 경제적으로 어려운 학부모의 교육비 부담을 덜어주기 위하여 장학금 제도를 운영하고 있다. 장학금이라야 대부분 어디서 목돈을 기부 받아 조성한 것이 아니고 학부모들이 수익사업을 통해 조성한 기금이다.

저희는 뭐 1년에 2천 재 팔아요. 그래서 애들 장학금도 꽤 많이 주고 있고요. 십전대보탕 8만 원, 쌍화탕 7만 원인데 한 재당 주문하시면 2만 원씩을 나눠드리는데 학교 수익사업을 하는 입장에서 2만 원, 하나 팔아서 2만 원 수익을 얻는다는 건 상당히 큰 거거든요. 그래서 연간 장학금 지급규모가 한 5천 만 원 정도 됩니다. 그거 외에도 CMS나 학교에서도 계속 원가 수익사업을 다양하게 하고요. (중략) 네, 13, 14명의 아이들한테 최대 33만 원을 매달, 그래서 1년 열두 달 지급을 하고 있기 때문에 장학금 지급 규모가 5천만 원 정도.

그러나 장학금 제도가 아무리 잘 마련되어 있다고 하더라도, 문턱을 낮추려는 학교의 노력이, 학부모들과 교사들의 희생이 아무리 크더라도 대안학교에 대한 경제적 부담은 분명히 존재한다. 따라서 저소득 계층을 대상으로 하는 대안학교들은 교육비를 최소화하고 있다.

(저소득층 대상인 우리 학교는) 일 년에 (학비로) 200만원 받는데 일단 수급권자, 한부모는 다 면제기 때문에 하나도 안내고, 돈이 되시는 분들은 한 학기에 100만원씩 두 학기를 내고, 그것도 분납가능하고, 그러고 이제 2학기 되면 아이들 인턴십을 밟아요. 그러면 아이들이 한 달에 30만원씩 벌거든요. 30만원 이상씩 그런 걸로 자기네들이 그 프로젝트 여행가는 거 준비하고 그럴기 때문에 돈이 안돼서 그만두는 경우는 없는 것 같아요.

야학운동으로부터 출발했던 이 학교의 경우 비교적 튼튼한 후원자 조직을 가지고 있기 때문에 운영이 가능한 상황이다. 저소득층 자녀 등 한국사회와 공교육에서 제대로 돌보고 있지 못한 소외계층들을 대상으로 교육하는 현장들은 나름 폭넓은 후원자들을 통해 장학기금을 조성하기도 한다.

라. 교사들의 상황 : 근무 여건과 처우

비인가 대안학교에서 일하는 교사들은 일반 학교 교사들로서는 상상할 수조차 없는 악조건에서 일하고 있다. 앞에서 인용한 학부모나 운영자들의 말에서 이미 대부분 언급되었지만, 급여 수준은 각고의 노력을 기울여야 겨우 최저 임금을 유지하는 정도이다.

Q: 그래도 급여 수준이 대안교육 연대 소속의 학교들은 대충 다 비슷할까요?

A: 비슷한 것 같은데.

Q: 서울시에서 (인건비로) 지원 받는 거는 어느 정도지요?

B: 178만 원 정도요.

A: 저희는 초봉, 처음에 딱 들어오면 185만원에서 시작해요. 우리는 다 똑같아요. 다 똑같고 자녀가 있으면 자녀수당 이 정도. 자녀가 학교에 다니면 학비 면제

C: (우린) 완전 면제는 아니고 10%를 내나? 20%를 내나? 그 다음에 생활관비는 다 내요. 먹고 자는 비용만. 그것도 손을 좀 보려는 편이고, 임금은 그냥 최저임금이에요 그냥.

Q: 그게 얼마예요?

C: 171만원인가?

B: 맞아요. 그걸 9시간으로 (환산)하면 그런 식으로 나올 거예요. 저희도 170 얼마로 하고, 연차마다 그냥 똑같이 4만원씩 일년에 올라가는. 가족 있는 사람 약간에 수당.

Q: 그 학교는 어때요?

D: 우리는 올려서 첫 호봉이 157만원이고요. 호봉계산을 조금씩 올리니까 맨 위애가 271만원이더라고요. 그 안에서...

Q: 저 학교가 제일 작네.

D: 우리도 (인상을) 고민하다가 그래 접자. 근데 또 4인(기준 가정을 꾸린) 남자선생님들은 20년 있어도 220밖에 안 돼요. 십년을 있어도 그게 가장(家長)으로서 사실 고민이어서 논의를 하고 있었어요. 어떡하면 그게 보상이 될까 그래서 솔로인 사람과 차이를 어떻게 받아들일까 그런 토론도 하고...

그러면서도 교사들의 노동 강도는 거의 살인적인 수준이다. 수업은 물론 일상적인 아이들 돌봄에다 각종 회의, 학교 시설과 기물들의 보수 관리, 아이들의 성장 기록과 진학 대비 서류 관리, 외부와의 연락과 교류 등 일인다역이 당연히 된다. 여기에 기숙형일 경우 24시간 근무체제가 불가피하다. 물론 기숙사 사감이 있는 경우들이 대부분이

지만, 대안학교의 경우 기숙사는 단순히 숙박의 장소가 아니라 관계 속 배움의 중심이 되는 공간이기 때문에 교사들이 학생들을 사감 한 두 사람에게만 맡겨놓기는 어렵다.

기본적인 학교 재정은 주로 학부모들이 관리하지만, 학교 운영과 관련하여 예산을 세우고 집행하는 것도 주로 교사의 몫이다.

그런데 시스템적으로 이제 정말 대안학교 다니면서 답답했던 거예요. 선생님들이 목숨을 내놓지 않으면 이 대안학교를 할 수가 없어요. 선생님들이 다 목숨 내놓고 자비량으로 하시는 선생님들이 너무나도 많고요. 행정도 다 보세요. 행정 지원이 전혀 안 되고요.

이런 열악한 상황이다 보니 교사들 사이에 크고 작은 갈등도 일어나고 이러지도 저러지도 못하는 딱한 처지에 놓이기도 한다.

다들 고결한 삶을 지향하는 사람들이라 ‘돈의 문제가 아니야’라고 얘기를 하지만 자세히 들여다보면 돈 문제예요. 예를 들면 요번에, 6년차 끝나면 한 학기동안 안식년을 보내는데, 어찌어찌 하다보니까 한 8년차 된 사람은 갔고, 6년차 된 사람도 꼭 가야 할 집안사정이 있고, 7년차도 마찬가지로 세 명이 동시에 안식학을 떠나야 하는 상황인 거예요. 정상적인 상황이라면 그분들 다 쉴 때가 됐으니까 내보내고 두 명이라도 기간제를 고용해서 해야 되는 게 정상이라구요. 근데 돈이 없으니까 그렇게 못하잖아요. 그럼 누구를 먼저 보낼 것인가, 누가 더 심각한 상황인가를 논의를 해야 돼요. 그 사람들끼리. 그러다보면 마음에 상처받고 내가 이렇게 헌신했는데 날 이 정도밖에 못 알아주나 이 조직에서…

그런데 때로는 교사들이 이렇게 힘들게 노력한 만큼 학부모나 학생들로부터 존경과 인정을 받지 못하는 경우도 있는 것 같다. 대개는 대안교육을 잘 이해하지 못한 상태에서 온 부모나 학생들의 문제이지는 하다. 한 학부모는 그것을 교사의 인권침해라고 표현하기도 한다. 그것은 비인가 대안교육기관 교사들을 더욱 힘들게 하는 요소들이다.

저는, 맥락에 맞는지는 모르겠는데 (학생인권문제보다) 교사인권문제가 사실 더 심하다고, 심각하다고 생각해요. (중략) 어떤 식으로 엄마들이 말 하나면 160만 원밖에 안 받기 때문에 그 사람은 160만 원어치밖에 일을 안 한다는 거예요. ... 그런 말을 정말 함부로 해요. 모두가 있는 자리에서. ... 그렇게 되면 그분들의 에너지는 당연히 떨어질 수밖에 없고 그 떨어지는 에너지들이 수업에 반영될 수밖에 없고 그러면 아이들도 그걸 느끼게 되고 이러면서 학교가 점점, 점점 전체적인 역동성이 떨어지면서, 이게 표면적으로 어떤 공적인 자리에서 부모들이 아주 직설적으로 표출되기 시작하면 교사 분들은 그때부터 짐을 싸실 준비를, 마음의 준비를 하시는 게 지금의 중등 대안에서 나타나는, 저는 공통적인 양상 같아요.

새로운 교사가 오잖아요. 그러면 다 엄마들이 궁금한 게 그거예요. 전공한 거 맞아? 저 사람 어느 대학 나왔어. 그거를 대놓고 물어보진 못하죠. 그런데 모이면 그런 얘기를 하는 거예요. 무슨 과목으로, 영어로 왔는데 영어전공자 맞아? 이렇게.

마. 열악한 재정 형편으로 인한 교육기회 제약

비인가 대안교육기관들의 열악한 재정 여건은 교사들만 힘들게 하는 것이 아니라 학생들의 교육기회를 심각하게 제약하기도 한다. 대

안교육기관들이 추구하는 가치 중 하나는 학생들 스스로 다양한 가능성을 추구하도록 기회를 마련한다는 것인데, 이를 위해 필수적으로 요구되는 것이 교사의 다양성이다. 그래서 대부분의 대안교육 현장들은 상근하는 교사들 외에 강사들을 활용하기도 한다. 그런데 일주일에 한두 시간으로 충족될 수 있는 프로그램은 강사에 의존하는 것이 가능하나 주요 교과목, 예를 들면 수학이나 과학과 같은 것들은 상근 교사가 아니면 학생들의 학습 욕구를 다 채워주기 어렵다. 또 예체능처럼 전문 기능이 요구되는 과목들의 경우 학생들의 다양한 학습 욕구를 채워줄 수 있는 교사들을 확보하기가 쉽지 않다.

국가로부터 지원을 못 받고 굉장히 뭐랄까 불안한 상황에 놓이면서 생겨나는 굉장히 많은 이상 현상들이라고 생각하거든요, (중략) 예를 들어서 자연과학 공부를 아이들이 할 수 없는 이유가 일반 대안학교에서 그쪽의 전공자 선생님들이 없기 때문인 거거든요. (중략) 수학이나 과학을 아이들에게 가르치고 싶어도 그런 선생님들이 확률적으로 훨씬 적은 거죠. 그런 분들이 계시면 과학수업이 개설이 되는 거고 없으면 수업을 못하거나 아니면 굉장히 낮은 수준의 수업이 될 수밖에 없고 수학도 마찬가지고요.

지금 있는 선생님의 구성원들에서 더 집약할 수 있는 부분들만, 너무 많은 수업들, 너무 많은 과목, 이렇게 막 두 개, 세 개씩 하지 말고 좀 더 집중해서 하시면, 왜냐하면 제가 생각하기에 우리가 입시 때문에 여기 온 것도 아니고 정말 대안교육의 철학을 가지고 왔는데 굳이 이렇게 막 꼭 여러 과목이 촘촘하게 다 있고 분절적으로 배울 필요가 있나요? 라고 말씀을 여쭙보면 한결같이 학부모들의 스펙트럼이 너무 다양하기 때문에 그분들의 모든 것들을 다 말이 없게 하려면 그냥, 무늬로라도 있을 수밖에

없다는 말씀을 하시니까 이게 실은 해결되지 않는 문제인 거죠.

소수 인원으로 온갖 잡다한 일들까지 감당하느라 비인가 대안교육 기관 교사들은 늘 눈코 뜰 새 없다. 그러다보면 정작 중요한 순간에 교사가 있어야 할 곳 또는 교사가 해야 할 일을 놓치는 경우가 발생한다. 어쩌다가 학생이 공부 좀 해야겠다 마음먹고 교사의 도움을 요청하지만, 교사는 정작 너무 바빠 그 순간을 놓치는 것이다. 이것은 겉으로 드러나지는 않지만 정말 뼈아픈 손실일 수 있다. 하지만 현재 여건으로는 알면서도 속수무책인 것으로 보인다.

‘그분’이 오실 때가 있잖아요. 공부 좀 해야겠다라는 ‘그분’이 오실 때가 간혹 있는데, 그때 아이들이 선생님한테 ‘선생님!’ 하고 손을 탁 내밀어도 선생님은 회의 중이니 바쁘니까 좀 나중에 얘기하자. 이러다가 그 동기부여가 끝나는. 이런 상황들에 대한 안타까움?

이런 문제들은 한 마디로 교사들에게 필요한 처우를 해줄 수 없는 열악한 재정 여건에서 비롯된다. 적절한 전공과 전문성을 갖춘 교사가 오더라도 부부 중 한 명이 생활을 책임질 수 있는 안정된 직장을 가진다거나 최저임금 수준으로 살아갈 수 있는 가정 형편이 되지 않으면 대안교육 현장에 머물 수 없기 때문이다. 아래는 장애학생을 위한 대안학교 학부모의 말이다.

선생님 중의 명품이세요. 제가 보기에 정말 이 노하우나 우리 자폐 아이들 그 특성을 알고 있는, 꿰뚫고 있는. 어렸을 때 유치원 때부터 아이들을 가르쳐서 지금 청년이 된 아이까지 가르쳐왔기 때문에 이 특성을 너무 잘 아세요. 이 노하우가 이어져야 되잖아요. 다음 선생님을 뽑을 수가 없는 거예요.

사실은 저희 아이들은 남자 선생님이 많이 필요해요. 한 명당 보조 선생님이 한 명 있어야 됩니다. ... 그런데 남자 선생님이 이 월급을 가지고 생활이 가능하겠냐는 거예요. 아르바이트비도 안 되는데 남자 선생님은 못 오시는 거예요.

물론 장애학생들을 위한 학교가 물리적으로 더 힘들기는 하다. 그러나 일반 대안교육기관 역시 현재 최저임금에 겨우 맞추고 있는 수준의 급여로는 신규 교사를 뽑기가 참 어렵다.

이번에 신입교사를 하나, 괜찮은 분을 뽑으려고 봤는데 저희 월급 얘기 듣고 가시더라고요. 좀 충격을 받고 ‘이건 아니구나. 우리가 좀 짠 세상 살았구나.’ 이런 생각 많이 했습니다.

대안교육의 초창기였던 1990년대 후반이나 2000년대 초반에는 공교육에 대한 문제의식이 높고 교육현실을 바꿔내겠다는 운동가적 분위기가 교사들이나 학부모들로 하여금 자기희생 속에서도 대안학교를 만들어내는 원동력이었다. 그러나 대안교육이 어느 정도의 안정기에 들어서고 공교육 안에서도 혁신학교 등 나름의 돌파구가 생기면서 대안학교는 우리 교육에서 선택할 수 있는 다양한 선택지 중에 하나가 되었다. 그러다보니 학부모뿐만 아니라 교사들에게도 지사적 의지만으로 대안학교를 선택하도록 요구하기 어려운 현실이 되었다. 그러나 분명한 사실 하나는 대안학교가 우리 교육의 선택지 확대에 선도적이고 중요한 역할을 했다는 점이다. 대안교육을 단순히 시장의 논리에만 맡겨놓으면 지금까지 개인들의 희생을 통해 만들어진 다양성 확보는 신기루처럼 사라질 가능성이 높다.

바. 비인가의 설움 : 다양한 차별 현상들

비인가 대안교육기관들이 겪는 어려움들은 거의 전적으로 ‘비인가’라는 사실 자체에서 비롯된다. 앞에서 여러 가지 예를 들었듯이 재정 지원 결여로 인한 열악한 교육 여건을 벗어나기 어려운 것은 겉으로 드러나는 어려움이다. 그런데 쉽게 드러나지는 않지만 이에 못지않은 어려움들도 많다. 그것들 중에는 마치 ‘버림받은 국민’과 같은 설움을 느끼게 만드는 심한 차별도 있다. 특히 장애아 부모들에게는 그 차별이 더욱 극명하다. 정규학교에 갈 경우 장애아들에게는 여러 가지 지원이 있지만, 대안교육기관에 다니는 장애아들은 ‘학생’이 아니라는 이유로 대부분 지원 대상에서 제외된다는 것이다.

(장애)1급을 받았는데 대안학교를 오면 시간이 1급 받은 데서 빠지는 거예요. 대안학교나 일반학교나 동일하게 봤으면 10시간을 보조해야 되는데, 대안학교를 가기 때문에 그나마도 10시간을 빼야 하는 거죠. 그런 거는 굉장히 불이익이고... 그리고 일반학교 같은 경우는 방과 후 수업비라는 게 있대요. 10만 원? 그러면 일반학교 다닌다거나 이런 애들 방과 후 수업비 10만 원을 다른 특수 교육 이런 데 바우처로 쓸 수가 있는데, 그게 저희는 없으니까 정규 시간만 끝나면 데리고 가야 되는 거죠. ... 중고생 같은 경우는 교육 재료비나 진료 체험비 이런 게 일반학교에서는 지원이 된다고 하대요. 저희는 학생이 아니라서

교육청 갔는데, 거기서 제가 지금 수치는 정확히 기억이 안 나지만 특수학교에서 한 아이 당 1년간 지원되는 게 (평균) 3500만 원인가 된대요. 그러니까 학교, 저희 학교에서 얘기하는 건 그중의 10분의 1이라도, 아니면 20분의 1이라도 이 아이들한테, 저희는 당연히 납세 의무를 하고 있는 납세자인데 그거를 저희

학교에나 이 아이들한테 지원을 해 주는 게 맞지 않느냐. 어떻게 보면 국가적으로 이익이잖아요. 애네들이 학교 안 다니고 대안학교를 다닌다는 게.

그런데 교육청 직원들에게 이런 이야기를 하면 지원 보다는 매정한 반응을 마주하는 경우가 많았다는 아픔들도 많았다.

00학교 대표님이나 교장 선생님들이 이렇게 헌신적으로 일을 하다가도 관공서하고 무슨 일을 하게 되거나 그럴 때면 ‘그러게 뭐하러 만들었냐’ 식의 질문이나 이런 게 가장 자주 당하는 거예요. 그리고 이제 교육청 같은 데서도 보면 가장 원초적인 질문, 실은 질문 아닌 거절이죠. ‘그러면 안 하면 되지 왜 그렇게 고생 하면서 우리를 괴롭히냐’ 이런 식이죠.

대안학교를 가든 안 가든 공교육을 못 하면 바보, 천치, 사회에서 낙오자처럼 많이 말을 해요. 저희 부모님들, 센터에 오셨던 부모님들이 했던 부분들이예요.

너무 무시를 한다라는 거죠. 그런데 그걸 아이들도 무시를 당한다라는 거죠. (중략) 교육이라는 건 어떠한 기준이 있겠지만...여기도 교육이잖아요. 선생님들이 다 어떠한 교육을 받고 아이들한테 교육을 시키는 건데. 이거는 공교육의 ‘공’자만 뺀 거지 교육이잖아요. 그러니까 나라에서 이 교육을 인정하지 않는다는 건 이 학생들을 인정하지 않고 부모, 이걸 선택한 부모와 모든 것을 이 사회가 인정하지 않는다는 거예요.

이런 경우 있었어요. 여기 학교 다니다가 멀리 이사를 가야 돼요. 그래서 하는 수 없이 기숙사가 없으니까 공교육으로 다시 가야 되는 거예요. 그런데 가서 엄청 무시당했어요. 입학할 수도

없고 인정을 안 해 주는 거예요, 이 학교 다녔다는 걸.

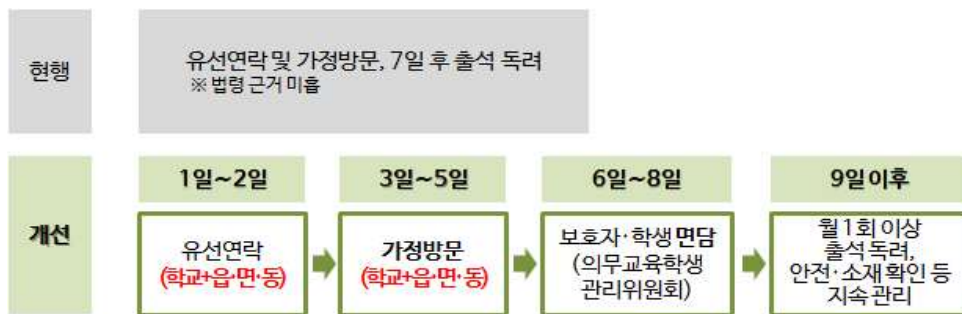
차별은 단순히 비인가 대안학교에 다니는 장애아들에게만 향하지 않는다. 비장애인이라고 하더라도 ‘일반’적인 공교육을 마다하고 다른 길을 갔다는 측면에서 다양한 차별을 경험하게 된다. 사회적인 편견에 의한 일상적인 차별이 상존하는데다가 대학입학에서도 여러모로 불편을 감수해야 한다.

아이들이 고속버스 타고 다니잖아요. (보통은) 표를 살 때 학생증을 주면 할인을 해 주잖아요. 그런데 청소년증 같은 것을 보여주면 되게 애를 비행청소년 취급을 해요. 그리고 청소년증은 사실 별 혜택이 별로 없대요. 애들이 안 만들려고 해요. 그리고 청소년증을 보여주면 학생증이 없는 것만 못한 겁니다. 그래서 안 만들어요.

(대입전형에서) 네이스에 기반한 생활기록부만 받아요. 대학에서. (60조의3 시행령에 보면 생활기록부를) 물론 안 쓸 수도 있어요. 학교에서 선택인데, 문제는 그게 안 쓸 수 있다고 생각을 하고, 00 입학처에 전화를 해서 상의를 해봤는데, 생기부를 안내면 어떻게 되느냐. 서류미비로 탈락. (생기부를 안내는 검정고시생들은) 별도의 전형으로. 그게 생기부 대신해서 환산해서 점수가 들어가는데, 애는 이걸로 났는데 생기부를 안냈으면 검정고시가 아니니까 서류미비가 되는 거죠.

비인가 대안교육기관에 다니는 아이들은 취학 연령이 되면서부터 자신이 ‘특별한 존재’임을 확인 받는다. 2년 전 한 초등학생이 부모의 학대로 방치된 채 죽음을 맞이한 사건이 발생한 뒤 교육부는 「미취학 아동 등에 대한 체계적 관리를 위한 매뉴얼」을 마련하고 장기

결석생이나 입학 유예자들에 대한 일제 점검을 하였고 그 뒤로도 교육청과 동사무소, 해당 학교 등에서 수시로 이들에 대한 안전 유무를 점검하기 위한 연락이 취하고 있다. 「매뉴얼」의 미취학 아동 관리 요령은 다음 그림과 같다(교육부, 2016).



이런 정책이나 매뉴얼 자체에 큰 결함이 있다고는 생각되지 않지만, 문제는 이에 따른 실제 업무 담당자들의 행동이 당사자들에게는 상당한 불쾌감과 위압감을 주는 경우가 종종 있다는 점이다.

저희 집이 인천이에요. 부천에서 애들 방치해서죽고 막 이랬잖아요. 그 해에 애가 대안학교에 들어간 겁니다. 언니가 나온 중학교에 애가 배정을 받았는데 거기를 안 간 겁니다. 그런데 제가 이제 직업 상 출장을 해외로도 가고 하는데 외국에 나가 있는데 집에는 아무도 없었고 남편이야 낮에는 출근하니까 학교에서 찾아온 겁니다, 중학교에서. 그러면서 나를 마치 애를 어따 숨겨놓고 집에서 문을 안 열어 주는 파렴치한 부모로 막 그랬다는 겁니다. 그래서 제가 좀 원래 그런 걸 못 참아요. 그래서 학교를 쫓아갔어요. 그래서 당신 여기 저번에 졸업한 개 엄마인데 아마 알 거다. 애가 공부를 잘했어요. 큰 애가 마침. 그래서 개 물론 떨어지긴 했는데 개 엄마인데 개 동생이다 애가. 그런데 지금 어따 대고 나한테 지금 우리한테 마치 우리가 무슨 정말 아이를 어따 숨겨놓고 그런 걸 하냐고. 한바탕 했어요.

비인가 대안교육기관인 제천 간디학교 관계자에 따르면, 지난해 1학기 중에 군위교육지원청이 경상북도교육청이 작성한 미취학 아동 관리에 관한 ‘세부 시행 기준’에 따라 매월 1회 중3학생들의 현황을 전화로 확인하겠다는 공문을 보내왔었다고 한다(군위 지역 출신 학생이 한 명 있었음). 제천 간디학교 측에서 그 조치의 부당성을 지적하고 강력하게 항의하여 철회되기는 했지만, 전국적으로 유사한 상황이 반복되고 있는 것으로 보인다. 특히 유소년들의 경우 경찰이나 학교 관계자가 집을 방문하여 취조하듯이 여러 가지 질문을 할 경우 심리적으로 매우 위축될 수 있으며 그 불쾌한 기억이 오래 남을 것이기 때문에 세심한 주의가 요구된다고 하겠다. 자료수집의 과정에서도 부모들이 원배정 학교에 불려가 죄인취조 당하듯 했다는 호소가 많았다.

물론 이러한 문제들은 정책집행 과정에서 세밀하게 실행되지 못한 측면이 크다. 원 취지는 분명 의무교육인 공교육학교에 등교하지 않고 있는 학생들이 학대 등 아동인권 침해적인 상황에 놓여있는 것은 아닌지 잘 살피겠다는 것이다. 그러므로 보다 근본적인 문제는 대안교육을 선택가능한 정상적 교육과정으로 인식하지 않는다는 것이다. 뒤에 해외사례에서 살피겠지만 공교육학교를 거부하고 다른 선택을 하겠다고 하는 학부모들에게 처벌조항이 있는 나라는 많지 않다. 영국의 경우 취학을 거부하면 다른 선택을 안내하고 학습권 보장을 위해 조력해야하는 의무가 지역교육청에 있다. 똑같이 학업중단을 줄이고자 하더라도 전혀 다른 입장에서 문제를 바라보는 것이다.

하지만 공교육은 완전무결한 것이고 그 밖의 선택은 인정될 수 없다고 본다면 공교육 학교를 다니지 않는 것은 이해하기도 용납되기도 어려운 일이며 행정력으로 강제되어져야 하는 것이다. 공교육 학교나 교육청, 지자체나 경찰의 위압적인 태도는 여기에 근거한다. 그러나 공교육은 교육권의 선택적 수단 중 하나이며 그 밖의 선택들도 똑같이 존중되어야 한다면, 오히려 그 선택이 배움의 공백으로 이어지지

않도록 지원의 길을 찾는 것이 필요할 것이다.

물론 그렇다고 무조건적인 인정을 주장하는 것은 아니다. 학령기에 있는 아이들이 안전과 건강, 그리고 학습할 권리를 보장받고 있는지 개인적으로든 집단적으로든 세밀하게 점검할 필요가 있다. 특히 2018년의 상도유치원 붕괴사태에서 보이듯이 관리가 비교적 잘 되고 있는 공교육 안에서도 시설의 안전문제가 대두되는 상황이다. 이에 비해 폐교 등 낙후된 시설을 상당수 사용하고 있는 비인가 대안학교의 경우 지도감독 기관이 없다는 이유로 안전이나 위생 등의 문제에 있어 방치되어 있는 경우가 대다수다.

물리적인 환경만 위험한 것은 아니다. 지도감독을 담당하는 기관이 없기 때문에 내용적으로도 점검하거나 개선될 여지들을 찾기 어렵다. 이런 상황에서 학부모들의 왜곡된 교육-출세 열망을 부추기는 수월성교육의 국제형/귀족형 대안학교가 등장하기도 하고, 강압적인 학생 관리로 물의를 일으키기도 한다. 이는 비인가 뿐만 아니라 인가된 대안학교에서도 비일비재하게 일어나는 일이다. 교육당국이 인가만 내어주었을 뿐 제대로 된 평가를 하지 않기 때문에 그렇다. 2017년 교사와 학생, 그리고 학생 간에 벌어진 폭행과 학대, 추행 사건으로 물의를 일으킨 지리산의 한 대안학교는 인가된 학교였음에도 불구하고 언론에서 문제제기 될 때까지 이런 내용들이 제대로 확인되거나 면밀하게 장학지도 되지 못했다. 학업중단위기학생들을 강한 훈육을 통해 생활지도를 하겠다는 명분으로 저질러진 교사로부터의 위계적 폭력이 학생생활문화에도 그대로 적용되었다. 따라서 대안학교가 실질적으로 학생들이 모여서 배움과 성장을 이뤄나가는 공간임을 염두에 둘 때 그 물리적 환경에 대한 안전과 위생 관리, 그리고 대안교육으로서의 내용적 점검이 이루어질 필요가 있다.

3. 비인가 대안교육기관 설립 관련 소송사례 분석

광주광역시에 소재한 비인가 대안교육기관 지혜학교는 2018년 1월 갑작스럽게 광주시 교육청으로부터 학교 폐쇄 명령을 받고 동시에 경찰에 고발을 당했다. 이유는 「초·중등교육법」 제65조 위반(인가를 받지 않은 채 학교라는 명칭을 사용하고 또 사실상의 학교를 운영함.)이었다. 이 고발은 검찰 수사를 거쳐 법원에 기소되었고 현재 재판이 진행 중이다. 역사는 길지 않지만, 광주 지역은 물론 전국적으로 좋은 교육을 하는 학교로 정평이 난 학교를 갑작스럽게 폐쇄하라고 명령한 것이나 재판에 회부되어 그 결과를 기다려야 하는 상황은 당사자뿐만 아니라 전국의 대안교육 관계자들에게 상당한 충격으로 받아들여지고 있다.

그런데 비인가 대안교육기관의 불법성에 대한 당국의 제재와 이를 둘러싼 소송은 이미 여러 차례 진행된 바 있다. 「초·중등교육법」 제65조 위반으로 재판을 받아 유죄 판결을 받은 대안교육기관 관계자들도 있다. 이들 학교에 대한 재판 결과는 이후 국내 대안교육의 흐름, 나아가서는 우리나라 교육의 풍향에 큰 영향을 줄 수도 있다는 점에서 대안교육 관계자들은 비상한 관심으로 지켜보고 있다. 특히, 비인가 대안학교들의 급증에 따른 당연한 결과일 수도 있지만, 최근 「초·중등교육법」 제65조 위반을 이유로 한 고발과 소송이 늘어나고 있다는 사실은 비인가 대안학교들에게 심각한 위기로 받아들여지고 있다. 이하에서는 이러한 소송 사례들을 몇 가지 유형으로 나누어 살펴보기로 한다.

가. 지지학교 사례⁹⁾

지지학교(지지교육연구소)는 설립자 박준규가 ADHD 아동의 교육과 치료를 목적으로 2013년에 서울시 송파구에 세운 초등 과정의 비인가 교육 시설이다. 학교를 운영하는 과정에서 일부 학부모들과 아동 학대를 이유로 분쟁이 발생하였고, 결국 고발을 당하여 검찰의 수사를 통해 재판에 이르게 된 사례이다.

박준규에 대한 검사 기소의 주된 이유는 「초·중등교육법」 제65조(학교 설립 인가) 위반과 아동복지법 제17조(아동 학대) 위반이었다. 피고는 전자에 대하여 본인이 운영한 지지교육연구소는 주로 체험 위주의 활동을 하고 교과 학습 등 학교 형태의 운영을 하지 않았기 때문에 무죄를 주장했지만, 법원은 지지교육연구소가 ‘학생 모집’ 공고를 하였고, ‘지지학교’라는 명칭을 사용했으며, ‘등·하교’ ‘편입학’ 등의 학교에서 일반적으로 사용하는 용어들을 사용했고, 학교 부적응 학생들을 대상으로 한 교육활동을 하면서 「초·중등교육법」 제60조의 3(대안학교)에서 사용하는 ‘학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받으려는 학생을 대상으로 한 현장 실습 등 체험 위주의 교육’을 표방한 점 등을 이유로 유죄를 선고했다. 아동 학대 사실도 유죄로 인정했기 때문에 피고에 대한 징역 8개월(집행유예 2년)의 형량이 제65조 위반에 따른 것이라고는 볼 수 없지만, 이 판결은 「초·중등교육법」 제65조의 위반에 따른 제67조의 벌칙(3년 이하의 징역 또는 3천만원 이하의 벌금)을 실제로 적용한 최초의 사례라고 할 수 있다.

이러한 판결에 대하여 피고인은 항소를 제기하였다. 모든 국민은 능력에 따라 균등한 교육을 받을 권리를 갖는다는 「헌법」 제31조의 취지에 비추어 일반학교에서는 도저히 교육을 받을 수 없는 아이들에게 도움을 준 행위를 불법으로 처벌하는 것은 학교 부적응 학생들의

9) 동 사건의 변론요지서, 판결문, 항소이유서를 바탕으로 작성하였음.

교육을 받을 권리를 침해한다는 점에서 부당하다는 것이 주된 이유였다. 현재 항소심이 진행 중이다.

나. 지혜학교 사례

광주광역시에 위치한 지혜학교는 철학을 중심으로 하는 인문교육을 목표로 하여 2010년에 문을 연 중고 통합과정의 대안교육기관이다. 우리나라에서는 보기 드문 인문학 중심의 대안교육기관이라는 점에서 많은 사람들의 주목을 받고 있다. 그런데 2018년 1월 시교육청에서 팩스로 한 통의 공문이 전달되었다. 미래인재교육과장 전결로 처리된 공문의 제목은 ‘무인가 지혜학교 시설 폐쇄 명령 및 학교설립인가 안내’였다. 전반부는 학교설립인가를 받지 않았으니 문을 닫으라는 명령이었고, 후반부는 이제라도 「초·중등교육법」 제60조의3에 의한 ‘대안학교’로 인가를 받으라는 안내였다. 그러나 지혜학교는 처음부터 인가를 받을 경우 교사임용의 자율성이나 학생 평가의 자율성이 심각하게 훼손될 것이라는 판단에서 인가 자체를 고려하지 않았었다.

광주시교육청은 지혜학교에 공문을 보낸 당일에 지혜학교 교장을 「초·중등교육법」 제65조 위반 혐의로 경찰에 수사의뢰하였다. 이 일로 지혜학교 장종택 교장은 경찰과 검찰을 오가면서 수사를 받았고, 2018년 6월 검찰에 의해 벌금 300만원에 약식기소를 당했다.

지혜학교 구성원들은 처음부터 이 사태에 대하여 적극적으로 대처할 것을 결의하고 학부모와 교사들이 대책위원회를 결성한 상태였기 때문에 검사의 약식기소를 거부하고 정식 재판을 청구하였다. 「초·중등교육법」 제65조 위반에 따른 벌칙이 ‘3년 이하의 징역 또는 3천만원 이하의 벌금’이라는 점에서 300만원 벌금은 가벼운 벌이라고 할 수 있지만, 이를 받아들일 경우 지혜학교가 스스로를 유죄라고 인정하는 모양새가 될 것을 우려해서였다. 대안교육연대를 비롯한 여러

전국적인 교육단체와 지역 시민단체들의 응원도 지혜학교의 적극적인 행동을 지지하였다.

지혜학교가 교육청 항의방문 등 적극적인 공세로 나오자 광주시교육청은 8월 10일 ‘무인가 지혜학교 행정조치(안내)에 대한 변경사항 알림’이라는 제목의 공문을 학교에 보냈다. 그 내용은 이전 공문 내용 중 학교시설 폐쇄를 명한 사항을 취소한다는 것이었다. 그런데 이 조치는 교육청이 스스로의 잘못을 깨닫고 이를 시정한다는 의미가 아니라 스스로 법에 정해진 절차를 어겼기 때문이었다. 「초·중등교육법」 제66조는 제65조 위반에 따라 교육감이 학교를 폐쇄하고자 할 때는 ‘청문을 실시하여야 한다’고 규정하고 있음에도 불구하고 광주교육청은 이를 생략한 채 폐쇄명령을 내렸던 것이다.

첫 재판은 10월 17일 열렸다. 이날 재판에서는 인정신문과 사실 심리가 열렸지만 별 쟁점은 없었다. 다만 지혜학교는 재판에 대비하여 위헌법률심판제청을 준비하였고, 이날 판사에게 신청하였다. 만일 재판부가 이를 받아들이지 않을 경우 지혜학교는 헌법재판소에 직접 헌법소원을 내기로 방침을 정해두고 있었다.

지혜학교 학부모이면서 이 사건의 변호를 맡고 있는 김상훈 변호사가 작성하여 광주지방법원에 제출한 ‘변호인 의견서’에서는 이 사건의 주요 쟁점을 다음과 같은 몇 가지로 제시하고 있다(김상훈, 2018).

첫째, 검찰이 제기한 공소 사실의 핵심은 두 가지, 즉 설립 인가를 받지 않고 대안학교의 명칭을 사용한 점, 실제로 학교 형태의 운영을 하고 있는 점이다. 변호인은 실정법상 이를 부인할 수는 없다고 하면서도 이미 위헌법률심판제청을 제기한 만큼 주위적(主位的) 무죄를 주장하고, 또 재판부가 이를 받아들이지 않더라도 지혜학교의 교육적 노력을 양형에 감안할 것을 요구하고 있다.

둘째, 검찰은 공소장에서 비인가 대안학교의 학교 명칭 사용과 학

교형태 운영에 관한 형사 사례 11가지¹⁰⁾를 제시하고 있으나, 변호인은 이 중 9가지(③~⑪)가 기업형 영어학원 사례로 지혜학교 사건과는 무관하며, 단지 두 건(②자폐아에 대한 특수교육을 하는 곳과 ①인문고전 중심 대안교육을 하는 곳)이 지혜학교와 유사하다고 하면서, 이 세 곳이 모두 「초·중등교육법」상 의무 별칙 규정에 대한 헌법적 의문을 제기(헌법소원, 위헌법률심판제청신청)했다는 점을 지적하였다.

셋째, 검찰은 지혜학교가 2013~2018년 사이에 광주시 교육청과 광산구청, 광주시청 등에서 받은 각종 교부금과 지원금을 위법한 사례(지방재정법 등의 위반)로 제시한 반면, 지혜학교는 이를 각 지자체와 「학교 밖 청소년 지원에 관한 법률」 등에 의한 합법적 지원이었다고 주장하고 있는데, 변호인은 이를 체계 모순이라고 지적하였다.

마지막으로, 변호인은 이러한 모순적 현상이 교육청 내부 업무 분장에서도 나타나고 있음을 지적하였다. 즉, 미래인재과에서는 비인가 교육기관 단속 지도를 주요 업무로 하고 있는 데 반해 민주인권생활교육과는 학업중단관련 기관 관리 및 업무 추진을 주요 업무로 하고 있는데, 전자는 비인가 대안교육기관을 단속과 규제의 대상으로 보는 반면 후자는 학교 밖 청소년의 보호를 위해 지원해야 할 대상으로 보고 있다는 것이다.

10) ① 숲나-플레 10년 학교(이하 숲나학교)의 기소유예처분에 대한 헌법소원 사건, ② 썬라인즈대안학교에 대한 벌금 70만원 확정사건(구약식, 1,2,3심, 위헌법률심판제청), ③ 씨비아이에스종합학원에 대한 벌금 300만원 확정사건(1,2,3심), ④ 비씨씨캐나다어학원에 대한 벌금 300만원 사건(구약식, 1,심) ⑤ 링컨하우스 마산스쿨 벌금 500만원 사건(구약식, 1심), ⑥ 링컨하우스 강릉스쿨 벌금 100만원 사건(구약식, 1심, 2심), ⑦ 링컨하우스 광주스쿨 벌금 300만원 선고유예 사건(구약식, 1,2심), ⑧ 링컨하우스 부천스쿨 벌금 300만원 선고유예 사건(구약식, 1,2심), ⑨ 링컨하우스 부산스쿨 벌금 300만원 선고유예 사건(구약식, 1,2심), ⑩ 링컨하우스 대구스쿨 벌금 100만원 선고유예 사건(구약식, 1,2심), ⑪ 서울크리스찬학원에 대한 300만원 선고유예 사건(구약식, 1심)

다. 숲나-플레 10년 학교(숲나학교) 사례¹¹⁾

숲나학교는 기독교 이념을 바탕으로 고전 중심의 인문교육과 예술 교육, 노작 탐방 봉사를 주 내용으로 하여 2011년에 설립된 초중고 통합 과정의 도시형 대안학교이다. 그런데 이 학교의 대표자(문상이)가 2016년 어떤 연유로 해서 법 제65조 위반으로 검찰에 고발되었다. 이에 대해 검사는 숲나학교가 사실상 학교 형태로 운영되었음을 인정하였지만, 피의자가 초범이고 고발 당시 19명의 학생들이 재학하고 있을 뿐 아니라 관할 관청에서 미인가 대안학교에 관한 대책을 수립 중에 있다는 점 등을 참작하여 기소유예 처분을 하였다.

그러나 문상이 대표는 검사의 기소유예 처분에 불복하여 이를 취소해 달라는 헌법소원을 제기하였다. 주된 이유는 자신이 운영한 숲나학교를 ‘사실상의 학교’로 인정할 근거가 없다는 것이었다. 그럼에도 불구하고 검사가 이를 인정하여 기소유예 처분을 한 것은 ‘자신의 평등권, 행복추구권, 직업의 자유, 재판을 받을 권리 및 인격의 자유로운 발현권을 침해’했다는 것이다. 현재 이 사건은 헌법재판소에 계류 중이다.

라. 꿈의학교 사례¹²⁾

이 학교는 국제 사랑의 봉사단이라는 단체가 2003년 서산에 세운 기독교 계통의 비인가 대안학교(설립자 황성주)이다. 이 학교는 1998년 양평에서 시작된 독서교육 기반의 아가피아 꿈의학교의 서산 지부 형태로 설립되었고, 평생교육시설로 등록되어 운영되고 있었다.

사건의 발단은 2017년 서산교육청이 평생교육시설에서는 중학교

11) 동 사건의 헌법소원심판청구서를 바탕으로 작성하였음.

12) 동 사건의 판결문을 바탕으로 작성하였음.

과정의 교육을 할 수 없으니 중학교 입학 예정자 선발을 취소하고 동시에 중학교 과정에 대한 입·편입학생 모집 홍보 등을 금지하라는 행정 명령을 내렸다. 이에 꿈의학교는 이 처분이 부당하다는 이유로 이를 취소해달라는 소송을 제기하였다.

이에 대한 법원의 주된 판단 기준은 피고(교육지원청)의 행정 명령이 원고(꿈의학교 대표자 황성주)의 법률상 지위에 직접적인 법률적 변동을 일으킬 수 있는 ‘처분’으로 볼 수 있는 가였다. 결론은 원고가 피고의 명령을 위반한다고 해서 피고가 어떤 제재를 가하거나 원고에게 불이익을 가게 할 권한이나 수단이 없다는 점에서 피고의 행위는 단지 권고 또는 행정지도에 불과하다는 것이었고 따라서 원고의 소를 각하하였다.

4. 소결: 비인가 대안학교의 현실과 교육권 보장

이 장에서는 비인가 대안학교 운영자와 학생, 학부모를 대상으로 하는 설문조사와 이들 중 일부를 대상으로 하는 표적집단면담(FGI), 그리고 최근 전개되고 있는 비인가 대안학교 운영 관련 소송 사례 분석을 통해서 비인가 대안학교들의 운영 실태를 심층적으로 분석하고자 하였다. 여기서는 이들 세 가지 자료들을 통해 드러난 비인가 대안학교들의 존재론적 의의와 전반적인 운영 상황, 그리고 이와 관련하여 우리 사회 혹은 교육적으로 해결해야 할 과제들을 간략하게 정리해보고자 한다.

가. 비인가 대안학교의 존재 의의

설문조사 응답에서도 드러난 바와 같이, 비인가 대안학교들에 대한 수요의 원천은 기존의 공교육(=학교교육)에 대한 불만족과 좀 더 나은 교육에 대한 갈망이라고 할 수 있다. 기존 교육에 대한 불만의 내용이나 각자가 원하는 교육의 구체적인 상은 다를지라도 비인가 대안학교를 선택하는 학부모들은 모두가 자녀들이 학창시절을 행복하게 보낼 뿐 아니라 이후의 삶에서도 행복하게 살아가는 데 필요한 능력을 기를 수 있기를 원한다. 따라서 공교육이 이러한 학부모들의 바람을 충족시켜 주지 못하는 한 비인가 대안학교에 대한 수요는 앞으로도 지속될 것으로 보인다.

물론 현존하는 비인가 대안학교들이 이러한 학부모들의 기대에 제대로 부응하고 있는지는 별개의 문제이다. 실제로 비인가 대안학교 현장들은 대부분 열악한 시설과 여건 속에서 오로지 교사들의 희생적인 노력에 의존하여 운영되고 있으며, 따라서 그 의욕만큼 교육의 질이 유지되기 어려운 실정이다. 더구나 오래도록 지속되고 있는 경제적 침체로 인한 한파가 학생 수 감소(=학교 운영비 부족)라는 형태로 비인가 대안학교에게까지 악영향을 미치면서 최근에는 많은 현장들이 지속성의 위기까지도 겪고 있다. 이것은 곧 재학 중 학부모의 부담 증가를 의미하기도 한다. 하지만, 설문조사에서 나타난 바와 같이, 이런 상황에서도 학교에 대한 학생이나 학부모들의 만족도는 믿기 어려울 정도로 높다. 아마도 이들 중 대다수는 비인가 대안학교들이 설령 문을 닫게 된다고 하더라도 일반 학교로 돌아가지 않거나 가더라도 잘 적응하기 어려울 것으로 예상된다.

그런데, 모든 비인가 대안학교들이 이처럼 기존 공교육에서 충족되지 않는 교육적 욕구 때문에 존재하는, 일부에서 비판적인 시각으로 보는 ‘배부른 자들의 선택’인 것만은 아니다. 오히려 기존 공교육 시

스텝에서 받아줄 역량이 없기 때문에 생존을 위해서 선택하지 않으면 안 되는 곳도 있다. 표적집단면담에서 확인한 장애아들을 위한 대안 학교가 대표적이다. 우리나라에는 특수교육 전문 교육기관들이 전국에 산재해 있고 이들을 위한 교육정책과 행정체제도 비교적 잘 갖추어져 있기는 하다. 하지만, 그런 시설들은 양적으로나 질적으로 수요에 부응하지 못하고 있다. 한 자폐아 부모가 그 아이를 맡기려고 29기관의 문을 두드렸으나 29곳 모두에서 거절을 당했다는 이야기는 듣는 이들까지도 눈물과 한숨을 감추기 어려웠다. 우리 사회의 복지제도나 서비스가 2000년 대 이후에 괄목할 만한 진전을 이루기는 했지만, 아직도 사회 구석구석에 손길이 닿지 못하는 곳이 적지 않음을 확인할 수 있었다. 문제는 국가를 대신하여 그런 굳은 일을 맡아 하는데도 그런 기관이나 관계자들에게 국가가 지원은커녕 아무런 관심조차 기울이지 않는다는 사실이다. 지원을 요구하는 학부모나 대안학교 관계자들에게 담당 공무원들이 ‘왜 이런 일을 해서 우리까지 고생시키느냐’고 했다는 말은 그저 사실이 아니기를 바랄 뿐이다.

요컨대, 부모가 선택해서 가든 아니면 어쩔 수 없이 거기밖에 갈 수 있는 곳이 없어서 가든, 비인가 대안학교들은 공통적으로 국민의 간절한 교육적 수요가 있음에도 불구하고 현행 공교육제도가 받아주지 못하는 것을 대신 받아주고 있다는 점에서 존재론적 정당성을 가질 수 있을 것이다. 사실, 이들 학교를 세우고 운영하거나 아이들을 직접 지도하는 교사들은 하나같이 최저임금 언저리의 급여로 생활을 유지하고 있다. 말하자면, 특별한 교육적 혹은 종교적 신념 때문에 자신을 희생하면서까지 국가의 역할을 대신하고 있는 것이다.

나. 비인가 대안학교의 운영

비인가 대안학교들의 교육철학이나 지향점은 매우 다양하지만 하나의 공통점이 있다. 그것은 소규모 배움터라는 점이다. 설문조사에서 나타난 54개 현장들의 평균 학생 수는 50명 정도였다. 학교에 따라서는 100명이 넘는 곳도 있지만 소수이고 2~30명 수준의 초미니 학교들도 적지 않다. 이런 영세한 규모의 학교들이 필연적으로 직면하게 되는 문제가 바로 운영난이다.

설문조사나 표적집단면담을 통해 드러난 비인가 대안학교들의 전반적인 운영 상황은 일종의 한계에 다다랐다는 느낌을 갖게 하였다. 익히 알려진 바와 같이 대부분의 비인가 대안학교들은 거의 전적으로 학부모의 부담금에 의존하여 운영되고 있었는데, 이로부터 비롯된 다음과 같은 문제들이 연쇄적인 고리를 형성하고 있었다.

첫째, 학교의 운영 상황이 갈수록 악화되고 있다. 개인의 삶과 마찬가지로 조직이든 기관이든 한 번 만들어지면 규모가 확대되고 그에 따른 지출도 늘어나기 마련이다. 비록 소규모라 하더라도 명색이 교육을 전문으로 하는 학교인지라, 비인가 대안학교들의 운영비는 매년 늘어날 수밖에 없다. 물가도 오르고 인건비도 오르고 새로운 교육 프로그램도 도입해야 하기 때문이다. 이를 충당하기 위해서는 학생 수가 늘던지 학생 개인당 수업료 등을 올리던지, 그것도 아니면 국가든 지방자치단체든 민간이든 외부에서 지원금을 받아야 한다. 최근 수년에 걸쳐 비인가 대안학교들이 겪는 최대의 어려움은 학생 수 감소이다. 그 원인으로는 경제 침체로 인한 중산층 학부모들의 감소, 혁신학교 등의 등장으로 인한 대안교육 수요 감소, 저출산으로 인한 학생 수 감소 등을 꼽을 수 있으나 아직 정확한 원인을 진단하기는 어렵다. 이로 인하여 매년 상당수의 학교들이 문을 닫고 있는 실정이다.¹³⁾

둘째, 학교 재정의 악화는 학부모 부담의 증가로 이어진다. 학년 초에 교육계획을 세우고 이에 따라 수지 균형을 맞추어 예산을 편성했는데 중도에 학생이 몇 명 그만두거나 예상했던 만큼 신입생이 차지 않을 경우 학교는 심각한 재정 적자에 시달리게 된다. 단기적으로는 차입금으로 해결할 수도 있지만 장기적으로는 결국 학부모들이 나서서 적자를 메울 수밖에 없다. 면담 기록에서도 언급했지만, 적지 않은 학교들은 안정된 터전을 마련하기 위해 거액의 부채와 그 이자까지 학부모들이 짊어지고 있는 실정이다.

그런데 이와 같은 학부모 부담은 악순환으로 이어질 수도 있다. 즉, 경제적으로 넉넉지 않은 가정의 경우 늘어나는 학부모 부담을 견딜 수 없어 결국 학교를 포기하게 되고, 나머지 학부모들은 그 몫까지 더 부담하게 되는 것이다. 이 악순환이 어느 한계를 넘으면 결국 그 현장은 문을 닫을 수밖에 없다.

이런 악순환의 또 다른 종착역은 학생 모집 어려움이다. 비인가 대안학교들은 매년 여름에서 가을까지 신입생 모집을 위해 심혈을 기울인다. 그런데 비인가라는 장애물 못지않게 학부모들의 접근을 막는 장벽이 있다. 바로 학비 부담이다. 이 분야 실정을 잘 모르는 학부모들은 어느 정도 비용이야 들겠지 하고 문을 두드리다가 이것저것 합해서 매월 백만 원 가까이 지출해야 한다는 말을 듣고 깜짝 놀라서 포기한다고 한다.

셋째, 학교 운영의 악화는 교사들에게도 직접적인 영향을 미친다. 누차 이야기한 바와 같이 현재 대부분의 학교들은 교사들에게 최저임금 수준의 급여를 지급한다. 학부모와 교사들이 혼연일체가 되어 학교 운영을 하는 상황에서 교사들이 학교 재정 악화를 모른 채 할 수만은 없다. 결국 이러저러한 비용을 절감하는 과정에서 때로는 그 적

13) 2014년 교육부의 '미인가 대안교육시설 실태조사' 자료와 이 연구의 진행 과정에서 새롭게 확보한 비인가 대안학교 명단 307개 중 어떤 수단으로도 연락이 닿지 않는 20개의 학교는 대부분 폐교된 것으로 추정된다.

은 교사 급여마저 동결하거나 축소하는 예도 비일비재하다.

더 비극적인 것은 교사 수를 줄일 수밖에 없는 경우이다. 실제로 학생 수 감소로 구조조정이라는 이름으로 교사 수를 줄인 학교들도 많다. 교육적 신념을 접어두고 학교 운영난 때문에 학교를 그만두어야 하는 교사들의 착잡함은 헤아리기 어렵다.

또 하나의 실질적인 어려움은 새로운 교사를 채용하기 어렵다는 점이다. 현재와 같은 취업난 속에서 교사 모집 공고를 하면 많은 지원자가 몰려오기 마련이다. 그러나 상담을 하다가 급여 문제가 나오면 대개의 지원자들은 조용히 뒤돌아선다고 한다. 그걸 받으면서 어떻게 살 수 있느냐는 것이다.

넷째, 이처럼 교사들에 대한 압박은 결국 비인가 대안학교 교육의 질 저하로 이어진다. 표적집단면담에서 확인한 바와 같이, 질 높은 교육을 위해서는 전문성 있는 교사들이 각 과목마다 확보되어야 하는데 낮은 급여 때문에 그렇지 못한 실정이다. 그 결과 과학이나 수학에 높은 관심이 있는 학생이 있어도 그에 맞는 배움의 기회를 마련하지 못하게 된다. 음악이나 미술, 체육과 같은 실기 과목도 마찬가지이다.

이뿐만이 아니다. 대개의 비인가 대안학교들은 아이들에게 다양한 체험이나 노작 경험을 제공하고 있다. 그런데 이러한 활동들을 다양하게 전개하기 위해서는 만만치 않은 설비나 기자재를 갖추어야 하고, 또 이동을 위한 비용도 많이 든다. 재정 악화는 이러한 활동들에 대한 상당한 압박으로 작용할 수밖에 없고 결국 전반적인 교육의 질 저하로 이어지게 된다.

마지막으로, 비인가 대안학교들의 열악한 시설 환경의 문제를 지적하지 않을 수 없다. 대부분의 비인가 대안학교들은 유력한 후원자 없이 학부모들이 십시일반으로 각출하여 터전을 임대하면서 시작된 곳들이다. 그 가운데 일부 학교들은 거액의 빚을 내어 대지를 사고 건

물을 지었지만 대부분은 초기의 상황을 그대로 이어가고 있다. 그러다보니 대부분의 현장들은 비좁고 교육용 기자재도 부족하다. 농촌형 학교들은 비교적 대지와 건물을 넓게 쓰기도 하지만, 학생과 학부모들이 첫 번째 불만 요소로 기숙사를 꼽은 데서도 알 수 있듯이 그 편의성이나 위생 수준이 도시 중산층 아이들의 기준에 부응하기 어렵다.

문제는 이마저도 내구 수명이 다 되어 간다는 점이다. 안전하고 쾌적한 시설을 유지하기 위해서는 내구재를 정기적이고 지속적으로 수선하고 교체해야 하지만, 열악한 재정 형편으로는 쉽지 않은 일이다.

다. 비인가 대안학교에 대한 차별적 인식과 제도

우리 사회는 ‘다름’에 대한 차별과 배제가 유독 심한 것으로 정평이 나 있다. 그러한 인식과 관행이 비인가 대안학교나 그곳에 다니고 있는 학생들에게도 큰 상처를 주고 있다. 학생들의 53.6%가 자신들을 향한 사회적 편견과 시선에서 차별을 느꼈다고 응답한 것이 나름의 증거라고 할 수 있다.

이러한 차별적 인식의 원천은 바로 현행 교육제도이다. 학생들은 자기가 몸담고 있는 비인가 대안학교를 학교라고 생각하지만, 제도와 법적으로는 학교가 아닌 임의의 시설일 뿐이다. 기존의 학교나 공공기관에 속한 사람들은 물론 대부분의 일반인들은 이러한 시각으로 비인가 대안학교나 거기에 다니는 학생들을 바라보기 마련이다.

학생이나 학부모들이 피부로 느끼는 차별은 대한민국 국민이라면 누구나 받고 있는 국가나 지방자치단체의 교육 지원에서 배제되고 있다는 점이다. 한 자폐아 부모의 말처럼, 한 사람의 장애아가 국가에서 받는 지원 총액은 연간 약 3,500만원에 이르는데, 자신들에게는 그 10분의 1, 100분의 1도 오지 않는다면 국가를 원망할 수밖에 없을 것이다. 교육재정 학자들의 계산에 따르면, 일반적인 초중고 학생

역시 국가로부터 매년 1,000만 원 정도의 지원을 받는다고 한다. 그러나 비인가 대안학교 학생들에게는 아무런 지원도 없다.

일반적인 학생들의 교육을 위한 국가의 지원은 크게 의무교육 단계의 수업료 면제와 같은 직접적인 지원과 교사 인건비나 학교 시설 건립 및 유지와 같은 간접적인 지원으로 나눌 수 있다. 직접적인 지원금의 규모는 어느 정도 가시적이지만 훨씬 큰 규모인 간접적인 지원금 규모는 가늠하기 어렵다. 하지만, 비인가 대안학교 운영자의 관점에서 보면 학부모가 부담해야 하는 교사 인건비, 토지와 건물 등의 구입비(또는 임대료), 건물과 시설의 유지 보수비, 전기료와 수도료, 법인세와 각종 세금, 각종 공과금 등이 정규학교라면 모두 국가가 부담해야 할 비용이라는 점에서 차별을 실감한다. 그뿐만이 아니다. 국가가 학생들에게 제공하는 간접적인 지원도 셀 수 없이 많다. 예컨대 교통 요금이나 영화 등의 문화상품에 대한 학생 할인제도, 정기적인 건강검진, 체육대회나 사생대회 등 학생들을 대상으로 하는 각종 국내외 대회 출전 지원, 부상 시 치료비 등을 지원하는 안전공제회 제도 등을 꼽을 수 있을 것이다. 이 모든 것들이 ‘학생’ 신분을 전제로 하여 제공되지만, 비인가 대안학교 학생들은 ‘학생’이 아니기 때문에 이 모든 지원에서 배제되고 있다. 그리고 중증 장애아들의 경우 교실에서의 보조 인력이나 통학 도우미를 제공받을 수 있지만, 비인가 대안학교에 다니는 장애아들은 배제되고 있다.

국가 입장에서 보면, 이미 국가가 국민의 교육을 위해서 여러 제도들을 완벽하게 만들어 놓고 거기에 참여하기만 하면 이 모든 지원을 제공하는데도 스스로 거기에 참여하지 않음으로써 입는 불이익이기에 당사자가 감수해야 한다고 말할 수도 있을 것이고, 현실 역시 그렇게 돌아가고 있다. 그러나 이러한 시각에 대하여 두 가지 측면에서 반론이 가능하다. 첫째, 국가는 국민이 원하는 모든 욕구를 충족시킬 수는 없다고 하더라도 최소한 현재 국가에서 제공하는 각종 서비스가

불완전하여 국민이 개선이나 교체를 요구하면 이에 응할 책임이 있다. 이미 기존의 공교육 제도는 이러한 지점을 드러낸 지 오래이기 때문에 국가는 벌써 시대 변화에 맞는 새로운 교육 서비스를 제공하기 위한 노력을 기울였어야 했다. 특히 지난 20년간 기존의 공교육 제도에서 상처를 입고 비관 자살하는 학생들이 매년 수백 명에 이르고 있는 현실에서 대한민국 부모들은 그러한 상처를 입지 않을 수 있는 교육을 선택할 권리를 지니고 있다고 보아야 할 것이다. 둘째, 앞에서 언급한 대로 중증 장애아들의 경우에는 국가 지원 하에 이들을 제대로 돌볼 수 있는 시설 자체가 태부족이다. 그렇다면 국가를 대신하여 장애아들을 돌보는 비인가 대안학교들을 최우선적으로 지원해주는 것이 마땅하다고 할 수 있다.

비인가 대안학교에 대한 차별의 근거가 되는 법령 조항은 여러 가지지만, 대표적인 것으로 「초·중등교육법」 제4조 제1, 2항을 들 수 있다.

제4조(학교의 설립 등)

- ① 학교를 설립하려는 자는 시설·설비 등 대통령령으로 정하는 설립 기준을 갖추어야 한다.
- ② 사립학교를 설립하려는 자는 특별시·광역시·특별자치시·도·특별자치도 교육감(이하 “교육감”이라 한다)의 인가를 받아야 한다.

이에 따르면, 국가가 인정하는 ‘학교’가 되려면 두 가지 조건을 갖추어야 한다. 하나는 제1항의 시설 설비를 기준에 맞게 준비해야 하고, 다른 하나는 제2항의 교육감 인가를 받아야 한다. 구체적인 설립 기준은 「고등학교 이하 각급 학교 설립·운영 규정」에 제시되어 있다.

문제는 이러한 규정이 「헌법」 제10조에 규정된 국민의 행복 추구권, 그리고 제31조에 제1항에 규정된 국민의 ‘능력에 따라 균등하게

교육받을 권리'에 충실하게 부합되고 있는가 하는 점이다. 아마도 일반적인 교육 여건이 매우 열악했던 근대 초기 또는 우리나라 건국 초기에는 이처럼 국가가 모든 교육 여건을 마련하고 모든 국민으로 하여금 그것을 통해 교육을 받도록 강제하는 일이 자연스럽게 받아들여질 수 있었을 것이다. 그러나 지금은 인터넷을 비롯한 수많은 첨단 매체들을 통하여 시공간은 물론 교사의 가르침까지 넘어설 수 있는 환경이기 때문에 굳이 모든 국민에게 정해진 장소와 교육내용 및 방식을 획일적으로 수용하도록 강제할 필요가 있을까 하는 의구심을 가질 수 있다.

많은 헌법학자들은 제31조 제1항을 모든 국민으로 하여금 취학을 강요할 수 있는 근거로 보기보다는 국가가 마련한 공교육제도에 차별 받지 않고 접근할 수 있는 권리의 근거로 본다. 그렇다면, 그러한 공교육이 자신의 교육적 이상을 채울 수 없다고 생각하는 사람들에게는 「헌법」 제10조의 행복 추구권에 따라 다른 방식으로 교육받을 수 있는 권리를 허용하는 것이 마땅하다. 이미 외국에서는 이러한 논리에 따라 홈스쿨링 등 다양한 방식으로 교육을 받는 것을 허용하고 있고, 서구 대부분의 나라들은 학교의 설립에 대한 인가권을 엄격하게 설정하고 있지 않다. 영국의 독립학교(independent school)의 예에서 보듯이, 건물의 안전이나 위생 등에 관한 요건만 갖추 경우 누구든지 학교를 세워 학생들을 교육시킬 수 있다. 다만, 그럴 경우 국가의 재정적 지원은 제공되지 않으며, 그곳에서 이루어지는 교육이 일정한 수준의 질을 유지할 수 있도록 장학 관리를 한다. 덴마크에서는 여기서 한 걸음 더 나가 개교 후 3년간 최소한의 학생 규모(첫해 14명, 둘째 해 24명, 셋째 해 32명)를 유지하면 학교 예산의 80%까지 국가가 지원한다.

최근 헌법재판소에는 이와 관련한 위헌소송이 제기되어 있는 상태이다. 비인가 대안학교 숲나학교 설립 운영자는 학교 인가를 받지 않

고 사실상의 학교를 운영했다는 이유로(「초·중등교육법」 제67조 위반) 수사를 받고 검사에 의해 기소유예 처분을 받았으나, 자신은 법을 위반한 적이 없다는 이유(숲나학교를 사실상의 학교로 인정할 근거가 없다고 주장함)를 들어 헌법재판소에 위헌소송을 제기한 상태이다. 광주시의 지혜학교 역시 동일한 이유로 현재 재판을 받고 있다. 지혜학교는 담당 판사에게 위헌법률심판제청을 한 상태로, 만일 재판부가 이를 받아들이지 않으면 독자적으로 위헌소송을 제기할 내부방침을 세워두고 있다.

라. 향후 과제

현재 운영되고 있는 비인가 대안학교의 수나 이곳에 재학하고 있는 학생들이 모두 얼마나 되는지는 정확하게 조사된 바 없다. 현황을 파악할 수 있는 기록들이 어디에도 없기 때문이다.¹⁴⁾

비인가 대안학교와 관련된 첫 번째 과제는 바로 이처럼 불명확한 실태를 파악하는 일이다. 이를 위해서는 우선적으로 모든 비인가 대안교육기관들로 하여금 의무적으로 당국에 신고하도록 해야 하고, 그럴 수 있도록 이들 기관들에게 최소한의 법적 지위를 부과할 수 있어야 한다.

현재 이를 위한 3개의 법률 제정안이 국회에 발의되어 있다(김병욱 의원 대표발의, 김세연 의원 대표 발의, 박찬대 의원 대표 발의). 이들 법안의 공통점은 비인가 대안학교들이 일정한 요건을 갖추어 교육청에 등록하도록 하고 이를 바탕으로 하여 이들 기관에 대하여 지원을 할 수 있도록 한다는 것이다.

14) 2014년 교육부가 실시한 미인가 대안교육기관 실태조사에서 밝혀진 287개의 명단이 최초의 공식 기록이라고 할 수 있다. 그러나 한국대안교육학회는 자체적으로 540개의 대안학교를 파악했다고도 한다(국민일보 2017년 10월 12일). 이 연구에서 파악한 명단은 307개이지만, 그 가운데 20곳은 연락 불가로 이미 폐교된 것으로 추정된다.

그러나 ‘등록제’를 골자로 하는 이들 법안이 제정된다고 해서 현재 비인가 대안학교들이 직면하고 있는 문제들이 모두 해소되기는 어려울 것으로 보인다. 무엇보다도 재정 지원의 전망이 어둡다. 이미 「초·중등교육법」 제60조의3에 의거하여 인가를 받은 ‘대안학교’들 역시 아직 재정 지원을 전혀 받지 못하고 있기 때문이다. 이 문제의 해결을 위해서는 좀 더 적극적으로 비인가 대안학교의 지위와 역할을 인정하는 법률적 근거 혹은 헌법적 해석이 필요하다.

이와 관련한 핵심적인 쟁점은 비인가 대안학교를 기존 「초·중등교육법」 체계상의 ‘학교’로 인정할 수 있는가이다. 그런데 여기에는 해결하기 어려운 딜레마가 있다. 우선, ‘학교’로 인정받기 위해서는 교육감의 인가를 받아야 하고, 받기 위해서는 학교 설립 기준을 충족시켜야 한다. 그러나 비인가 대안학교들로서는 이러한 기준을 수용할 만한 여력이 없다. 다음으로, 국회에 계류중인 법안들이 추구하는 대로 현재의 비인가 대안학교들이 처한 상황을 그대로 인정한 채 등록이나 신고제를 통해서 불법 상태를 벗어나도록 할 경우 기존의 법령 체계에 의한 ‘학교’로 인정받기 어렵고 따라서 재정 지원의 가능성도 매우 불투명하게 된다.

이런 딜레마의 해결을 위해서는 새로운 접근이 필요하다. 즉, 대만의 실험교육법(이종태, 2018)처럼 비인가 대안학교들이 가지고 있는 실험교육적 가치를 법률적으로 인정하여 이들을 합법화하고, 이들을 재정적으로 지원할 수 있는 별도의 법률적 근거를 만드는 것이다. 말하자면, 비인가 대안학교들이 기존의 ‘학교’ 범주에 포함될 수는 없지만, 또 다른 개념의 교육기관으로 자리를 잡도록 하고 그 역할에 부합하는 재정지원 체계를 갖추도록 하는 것이다. 이에 관한 구체적인 방안은 별도의 연구과제를 통해 마련해야 할 것이다.

V. 대안교육 관련 해외 법령 분석

1. 영국 대안학교 존립의 법률적 근거와 운영 형태

가. 학부모의 교육권을 명시한 1996년 교육법

영국 교육법에는 대안학교만을 위한 특별한 조항이 만들어져 있지는 않다. 여러 종류의 대안학교는 교육법 제7조가 규정하고 있는 진술을 적극적으로 해석한 바탕 위에 존립한다 하겠다. 1996년에 개정된 교육법의 해당 조항 전문을 옮겨보면 아래와 같다.

제7조 의무교육 연한에 해당하는 자녀의 교육을 공고히 해야 할 부모의 의무

의무교육 연한에 해당하는 자녀를 둔 모든 부모는

(a) 자녀의 나이, 능력, 적성, 그리고

(b) 일부 자녀들이 지닌 장애 상태에 맞춰

학교에 정기적으로 출석시키거나 또는 여타의 방식을 통해 효과적이고 적합한 교육을 제공해야 한다.¹⁵⁾

이 법조문에 명시된 ‘여타의 방식(otherwise)’이란 하나의 단어가 영국 대안학교 운동에는 대단히 중요한 근거가 된다. 이어지는 교육

15) The parent of every child of compulsory school age shall cause him to receive efficient full-time education suitable -

(a) to his age, ability and aptitude, and

(b) to any special educational needs he may have, either by regular attendance at school or otherwise.

출처: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/7>

법 제9조를 보면, 학부모의 교육권에 대해 별도의 항목을 두어 재차 강조하고 있는 점이 돋보인다. ‘교육부 장관과 지방교육청은 학부모가 스스로의 교육적 의지에 따라 자녀를 교육할 수 있다는 일반적 원칙을 고려해야 한다.’¹⁶⁾고 언급하고 있기 때문이다. 여기에는 물론 ‘효과적인 교수와 훈련 제공에 상응해야 하며, 비이성적인 공공비용 지출을 피할 수 있어야 한다.’는 조건을 달고 있다.

영국 대안학교는 법률적으로 볼 때 학부모의 교육적 자유를 소극적으로 용인해 주는 정부 입장의 연장선 위에 존재하는 셈이다. 또한 공교육 제도 밖에서 이뤄지는 대안교육에 대해서는 별도의 제도적, 재정적 지원을 하지 않겠다는 의사를 간접적으로 표방하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

이 같은 법률이 가능한 이유는 영국의 독특한 역사적, 문화적 요인에 바탕을 두고 있다 하겠다. 유럽 대륙 여러 나라와 달리 영국에서는 전통적으로 사립학교(independent school)가 오랜 동안 지속되어 왔고, 이들 학교 출신들이 그 사회의 지도층을 두텁게 형성하고 있다. 영국 대안학교는 이 같은 사립학교의 범주에 포함되어 있으며, 교육의 자유를 누리는 대신 학부모들이 높은 수준의 교육비를 부담해야 하는 상황이다.

나. 영국 대안학교의 독특한 존립 방식

1) 학부모의 학비 부담으로 운영되는 사립학교 형태

영국 대안학교는 국정교육과정을 따르지 않으며, 사립학교 형태로 존재한다. 종교의 교단, 개인, 단체 등이 설립한 사립학교는 비영리

16) ‘~ the Secretary of State and local authorities shall have regard to the general principle that pupils are to be educated with the wishes of their parents ~’

출처는 앞의 각주와 같음

교육기관으로서 자선단체의 지위(charitable status)를 갖는다. 이에 따라 토지와 건물 보유분에 대한 세금 면제 혜택을 받는다. 영국 전체 학교 수의 7%에 이르는 사립학교 가운데 대안학교로서의 정체성을 가진 학교는 극히 일부이다.

사립학교의 두드러진 특징은 두 가지이다. 국정교육과정을 따를 의무가 없으며, 학부모가 고가의 학비를 부담한다는 데 있다. 연간 학비는 1천5백만 원 ~ 2천5백만 원 사이로 학교마다 상당히 다양하다. 아이로니컬한 점은 16세와 18세에 각각 치러야 하는 중등학교 졸업자격증명시험(GCSE)과 대학입학 시험(A레벨)은 공립이나 사립학교 출신 모두 동등하게 참여할 수 있으며, 대개 사립학교 출신 학생이 높은 성적을 거두어 최상위권 대학에 진학한다는 사실이다.

세계적으로 잘 알려진 영국의 대안학교 ‘서머힐(Summerhill)’ 역시 100년 가까이 사립학교로 존재해 왔다. 일반 사립학교 달리 규율이 엄격하지 않고, 지식교과 학습에 매달리지 않으며, 학생들의 관계 형성 및 자율성 실현을 최대한 보장하는 자유학교라고 할 수 있다. 학비는 최소한 학교를 운영할 수 있을 정도로 낮은 수준으로 책정하며, 학생 수는 자치와 직접 민주주의가 가능한 전교 80명 정도 규모로 유지하고 있다.

2) 인가와 비인가 구분이 의미 없는 교육체제

영국의 중고등학교에는 졸업장이 없다. 한국에서 대입 수학능력시험을 보려면 고등학교 졸업, 또는 검정고시 합격을 증명해야 응시 자격이 생기지만 영국에서는 그럴 필요가 없다. 공부를 어디에서 어떻게 했든 국가고사에 자유롭게 응시할 수 있다. 홈스쿨링으로 공부한 사람들에게도 별도의 검정고시 없이 대학 입학시험에 응시할 수 있는 자격이 주어진다. 미국이나 캐나다의 교육제도에서는 한국의 검정고시에 해당하는 GED(General Education Development) 시험을 요구하는 것과 대조된다. 또한 영국 사례는 우리나라 비인가 대안학교의

중고등과정 졸업생들이 대입 시험을 보려면 반드시 검정고시를 치러야 하는 상황과 명확히 대비된다. 영국의 모든 대안학교들은 사립학교이며, 학생이 어느 곳에 소속되어 어떤 학습을 받았는지 무관하게 국가가 마련한 시험에 응시할 수 있도록 제도가 열려 있기 때문에 어떤 대안학교를 ‘인가냐 비인가냐’로 구분하는 일이 의미가 없다.

3) 법률의 해석과 적용에 불투명한 요소가 내재

영국 사립학교는 공립학교와 같이 교육부 산하의 특정 감사기구로부터 장학감사를 받지 않는다. 다만 사립학교연합회(Independent School Council)가 산하에 설치한 장학기관인 ‘사립학교장학기구(Independent School Inspectorate)’가 장학 업무를 담당한다. 이 기구는 국가가 설립한 장학청(OFSTED)에서 권한을 위임받아 대안학교에 대한 프로그램 인증이나 학력 인증 사무를 관장한다.

전술한 교육법 제7조에서 부모는 자녀에게 학교나 ‘여타의 방식(otherwise)’으로 ‘적합한(suitable)’ 교육을 제공해야 한다고 명시되어 있다. 여기서 문제가 되는 것은 과연 ‘적합한’ 교육이란 어떤 것이며, ‘여타의 방식’은 어디까지 허용될 수 있는 것인가 하는 지점이다. 영국 홈스쿨링 단체인 <Education Otherwise>는 자신들의 단체 명칭을 교육법 제7조의 단어 표현에서 빌려왔다. 즉, 홈스쿨링이 교육법 제7조에서 언급하고 있는 ‘적합한 교육’을 ‘여타의 방식’으로 제공하고 있다는 주장을 단체 명칭으로 못 박아 표방하는 셈이다.

그렇다 하더라도 어떤 특정 지방의 교육청이 의무교육 취학 연령 학생들 다수가 재학하고 있는 대안학교에서 ‘적합한’ 교육이 이뤄지고 있는지 실사를 하려한다면 해당 대안학교에서는 이런 교육행정 권한을 막을 방법이 없다.

1999년에 서머힐(Summerhill School)에서는 실제로 이런 상황이 발생했다. 당시 교육부가 최대 관심을 기울였던 영역은 잉글랜드 소재 학교들의 ‘학업능력제고’였다. 서머힐도 여기에서 예외가 될 수 없

다고 판단했던 당시 교육 관료들은 중앙정부 장학청 소속 장학관들을 파견하여 감사를 벌였고, 서머힐 재학생 중 중학교 1~2학년에 해당하는 학생들의 수학, 과학 성취도를 높이지 않으면 학교의 자선단체 지위 등록을 취소하겠다고 통보했다. 여기에 더하여 8세~11세 어린이들의 수업 참석을 의무화 하라는 시정 명령도 내렸다. 이런 조처는 서머힐이 학생들에게 수업 선택의 자유를 부여하는 교육철학을 정면으로 부인하라는 것이었다. 서머힐 측은 이런 조치에 저항하여 법원에 소송을 제기했으며, 행정 명령 취소 소송으로 이어졌다. 그 과정에서 서머힐 측의 주장과 명분에 힘이 실리면서 끝내 정부가 화의 신청함으로써 학교 폐쇄 위기를 넘기게 되었다. 이 사건을 계기로 당시 영국 사회에서는 대안학교의 자율성과 정부 정책 사이에 빚어진 충돌을 둘러싸고 논쟁이 일어나기도 했다.

이처럼 학부모의 교육권을 법률로 보장하고, 교육이 행해지는 방식의 다양성을 보장해 주는 내용을 법조문에 담고 있는 국가라 할지라도, 정치권의 변화와 교육정책의 강조점이 특정한 사회적 맥락에 따라 달라질 경우 대안학교의 교육철학 유지, 학교운영 방식의 독특성이 언제든지 훼손될 위험성이 존재한다. 법률의 해석과 적용에 여전히 불투명한 영역이 남아 있다는 것이다.

4) 비교 및 시사점

첫째, 자녀의 교육에 대한 학부모의 권한을 분명히 하고 있으며, 그것을 행사하는 방식을 다양하고 자유롭게 열어두었다는 점이다. 교육을 ‘의무’로서 시행하는 주체는 국가나 지방정부가 아니다. 국가나 지방정부는 ‘의무교육 연령대’에 놓여 있는 자녀들의 교육권을 학부모로부터 위임받아 공적 재원으로 지원하는 것이다. 그러므로 자녀가 의무교육 연한에 속해 있다 하더라도 학부모는 자녀들의 교육방식을 자유롭게 정할 수 있는 권리가 있다.

둘째, 학부모의 다양한 교육권을 실행하는데 필요한 재정적 지원을 영국 중앙정부나 지방정부가 제공하지 못한다. 공교육과 다른 방식으로 다양한 교육을 실행하려면 학부모가 경제적 부담을 안고 가야한다. 이는 대안학교나 홈스쿨링 분야에서 모두 동일한 상황이다. 영국에서 대안학교는 사립학교 체제라는 영국의 오랜 전통 가운데 한 가지 형태로 존립하고 있다.

셋째, 대안학교에서 고등교육이나 직업 세계로의 연계가 한국에 비해 순조롭다. 이것은 영국 사회의 기존 교육체제가 유연성을 갖고 있기 때문이다. 16세에 의무교육이 끝나는 시점에서 곧바로 대학교육이 연계되는 것이 아니라 2년 동안의 중등 후기 과정(인문교과 중심 칼리지나 직업교육 칼리지)을 거치도록 되어 있기에 가능한 구조이다. 공립학교 밖의 다양한 교육 기관이나 홈스쿨링으로 학습 경험을 쌓은 학생도 별도의 검정고시를 거치지 않고 GCSE나 A레벨 같은 국가고사에 응시할 수 있다는 점이 큰 강점이다. 교육 연계 시스템이 이런 형태로 디자인되어 있기 때문에 대안학교 출신 학생들이라 할지라도 부담감을 줄이며 자연스럽게 졸업 이후 삶의 과정을 모색할 수 있다.

넷째, 어느 사회이든 완전한 법률 체제나 교육정책을 갖추고 있는 것은 아니다. 1999년 서머힐의 행정소송 사건이 보여주듯이 국가의 교육기구도 정치적 사회적 맥락에 따라 대안학교에 대한 필요 조치를 취할 수 있으며, 법조문의 해석과 적용을 얼마든지 다르게 시행할 수 있는 여지를 남겨두고 있다.

2. 덴마크 대안학교의 설립 과정과 지원 체계

가. 대안교육기관 설립의 자율성과 책임성

덴마크에서는 어떠한 학교 설립 주체라도 학교를 세운 뒤에 그 인증을 요구할 수 있다. 한국의 사립학교와 같은 형태의 대안교육기관은 교육부의 학교설립 승인은 받아야 한다. 해당 기관은 학교설립의 목적과 핵심 교육가치가 무엇인지를 문서로 제출하며, 교육부 이를 신뢰하고 인가한다. 국가의 교육목적과 대안교육기관의 그것이 상충하지 않음이 확인되면 교육내용과 방법에 대해 관여하지 않는다.

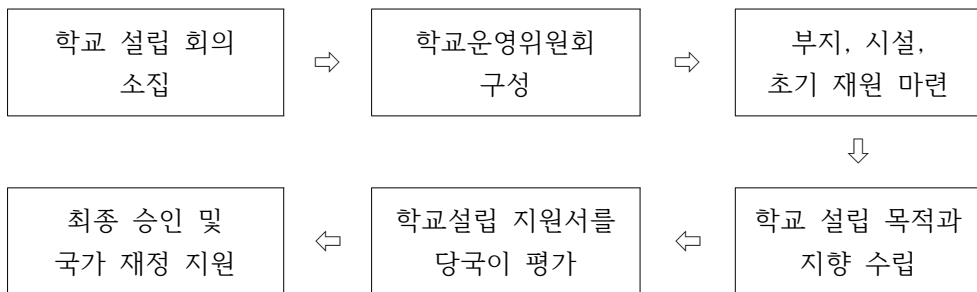


표48 덴마크 대안교육기관의 설립 과정

덴마크 대안교육기관의 운영법인은 비영리재단이어야 하며, 학생수에 따라 지원받는 금액이 달라진다. 공적 재원을 지원받은 학교는 재정적 투명성을 확보해야 하며, 교육법인 운영 과정에서 생긴 수익은 해당 학교를 위해 다시 사용되어야 한다. 예를 들어 폴케회어스콜레(Folkehøgskole) 같은 성인 대상 대안교육기관의 경우 연간보고서를 제출하고, 재정 감사를 받는다. 다만 학생 수를 확보하거나 출석 확인 등을 비롯한 학습의 질 관리는 스스로 유지해야 한다.

덴마크 정부는 여러 형식의 에프터스콜레(Afterskole)나 프리스콜레(Freeskole), 그리고 폴케회어스콜레(Folkehøjskole) 같은 대안교

육 기관이 각 운영 주체가 표방하고 있는 교육의 공적 정체성을 잘 유지하고 있는가를 판단한다. 폴케히어스콜레 같은 성인 대상 대안교육기관의 경우 개별 강좌를 어떻게 운영하겠다는 교수학습 계획서를 작성하여 재정보고서와 함께 교육부에 제출한다. 이 학교의 정체성인 ‘민중의 계몽’ ‘삶의 계몽’ ‘시민 형성’이라는 근본 교육원리에 얼마나 일치하는 교육과정이 펼쳐지고 있는 것인지를 보여주면 된다.

나. 역사 과정을 통해 형성된 교육적 신뢰

위의 사례에서 가장 중요한 요인은 오랜 역사적 형성과정에서 성립된 국가와 학교 사이에 깊은 신뢰다. 해당 대안교육 기관이 사회적으로 중요한 공적 교육기능을 자율적으로 수행하고 있는지, 그럼으로써 애초의 설립 목적이 실현되어 공공성에 기여하고 있는지를 확인한다는 것이다.

신뢰에 바탕을 둔 교육정책 구현이 가능한 이유는 자유로운 교육기관의 설립과 발전 과정이 덴마크 국가사회의 형성이라는 역사적 맥락에 맞닿아 긴 시간적 흐름을 공유했기 때문이다. 그렇기 때문에 교육기관뿐만 아니라 정부, 경찰, 법원에 대한 신뢰도가 전반적으로 높다. 이 점이 68%에 이르는 높은 소득세율을 받아들이는 배경이기도 하다.

교육부와 교육기관 사이의 신뢰는 긴 시간 동안 구체적 실천을 통해 조금씩 쌓아가는 방식을 취했다. 좋은 교사와 안 좋은 교사, 교육의 공공성을 지켜가는 학교와 그렇지 못한 학교는 어디에나 존재하기 마련이다. 그것을 어떻게 가려낼 것인지, 개별 사안에 따라 어떻게 대처함으로써 전체적인 교육생태계를 훌륭하게 만들어 낼 것인지는 구체적 실천 사례를 쌓아감으로써 해결해나갔다. 즉, 공통의 상식적 기초(common ground)에 근거하여 아이디어와 담론을 도출하며, 이에 따른 사회적 실천을 펼쳐나감으로써 합리적이며, 신뢰에 바탕을 둔 대안교육정책의 근거를 마련했던 것이다.

다. 대안학교에 대한 법적인 요구 사항¹⁷⁾

1) 비영리 기관으로서의 대안학교

학교가 비영리 기관이라는 측면은 일견 당연한 진술일 수 있다. 하지만 이 측면을 더 깊이 들여다보자면 학교를 어느 특정 개인이 소유할 수 없으며, 교육기관이 사적인 이익을 위해 운영되어서는 안 된다는 의미를 지닌다.

대안학교는 잉여금이 생길 경우 학교의 회계 장부에 남겨 두어야 하며, 모든 학교는 최고의 권위를 지닌 운영 기구로서 학교운영위원회를 구성, 운용해야 한다. 덴마크 자유학교에서는 이 운영위원회 구성원을 최고 의사결정 주체인 ‘이사회(School Circle)’에서 선출한다. 종교 조직을 바탕으로 설립된 자유학교들은 협회나 조직이 있으며, 이 기구가 학교운영위원회 위원들을 뽑아서 구성한다. 이는 학교 설립 이념을 지키기 위해 필요한 절차이다.

2) 성취 기준과 목표

대안학교만의 교육과정 기준과 성취 목표를 정할 수 있다. 공립학교 교육과정 가운데 일부를 택하거나 그에 준하여 교육과정을 설계한다. 어떤 형태가 되었든 학교는 교육과정과 관련한 정보를 외부에 공개한다. 법률이 요구하고 있는 사항은 다음과 같다. 교육을 통해 학생의 개인적 발달을 보여주어야 하며, 덴마크 사회에서 잘 살아갈 수 있도록 자유, 민주주의, 평등과 같은 기본권을 누리며 생활하게끔 준비시켜야 한다고 명시하고 있다.

17) 이 부분은 피터 B. 피더슨 덴마크 프리스콜레협회 회장이 작성한 글을 바탕으로 구성되었다. 한국-덴마크 교육 국제 세미나 자료집, 덴마크 대안교육을 만나다, 2017. pp. 5~20.

3) 재정 지원

덴마크의 대안학교는 국가로부터 학교 운영비용 보조금을 받는다. 매 학년도마다 학생 수에 비례하여 지급받는데, 학생 1명 당 \$6,700(=약 750만 원)을 지원받는데, 이 액수는 일반 공립학교 학생 한 명에게 지원하는 금액의 75%에 해당한다.

한 학생 당 지급하는 보조금의 실제 액수는 몇 가지 요소에 따라 학교마다 다르게 적용한다. 그 요소에는 학교의 규모(학생수), 재학생의 연령층(13세 이상 학생에게 더 지원), 학교의 위치 등이 있다. 각 학교는 지원금의 약 75%를 교사의 임금 지급에 사용한다. 이 밖에 학습 장애가 있거나 이중 언어 사용 지역의 소수자 출신 학생들에게는 특별지원금이 더 배정된다. 공적 재정 지원을 받기 위해 학교는 반드시 최소한의 규모를 유지할 의무가 있다. 설립 첫해에는 14명, 두 번째 해에는 24명이 등록되어야 한다. 그 이후에 8개 학년을 합하여 최소 32명의 학생이 유지되어야 지원금을 받을 수 있다.

초등 대안학교인 '프리스콜레'의 경우 학부모들은 1년에 약 211만 원의 학비를 지불한다. 형제자매가 다니는 경우 약간의 감경 혜택이 있다. 학부모들은 자부담 학비를 줄이기 위해 학교 건물의 유지, 보수 작업을 돕거나 교육활동에서 보조 교사로 참여하기도 한다.

4) 학교 운영에 대한 감독

학교 운영에 대한 감사는 일차적으로 학부모에게 그 책임이 있다. 운영위원회가 한 명 이상의 감독자를 지명하며, 그 사람은 덴마크어, 수학, 영어 교과목에 대해 학생들의 성취 수준을 감독할 책임을 진다. 이 감독자는 자신의 대안학교 학생들 성취 정도가 공립학교 학생들의 그것과 동일한 수준을 보장하고 있다는 사실을 보고서에 담아 제출해야 한다. 때로는 개별 학교 현장에서 감독자를 선임하는 대신 운영위원회와 학부모가 직접 학교 평가를 실행할 수도 있으며, 교육

부는 이러한 결정을 받아들여야 한다. 물론 교육부 역시 학교의 안전에 관한 사항, 주제별 감독 사항 등을 정하여 대안학교를 직접 시찰한다.

위에서 제시한 여러 조건들이 법률이 정한 조항을 충족시키지 못할 경우 국가는 학교 설립 허가를 취소할 수 있다. 그에 따라 재정적 지원을 받을 수 있는 권리도 자동 취소된다.

라. 비교 및 시사점

첫째, 덴마크 근대 국가 형성과정과 교육제도의 정착이 오랜 세월을 지내며 상호작용을 하면서 안정적인 형태로 이뤄졌다. 대안학교 역시 연령대와 그 목적에 맞게 프리스콜레, 애프터스콜레, 풀케회어스콜레로 분화, 정착되었다.

둘째, 대안학교와 공교육 학교 사이의 긴장과 협력 관계가 잘 이뤄져 왔으며, 학부모들은 자녀의 조건에 따라 학교를 자유롭게 선택할 수 있다. 대안학교를 선택할 경우 학부모의 교육비 자부담이 뒤따르거나 대안학교에 대한 공공의 재정 지원이 잘 되어 있어서 가정 경제에 큰 부담으로 작용하지 않는다.

셋째, 대안학교 운영의 공공성과 투명성이 운영 주체의 자율성, 교육 기관과 교육행정 당국 사이의 신뢰에 근거하여 합리적으로 보장되고 있다. 물론 이러한 체계의 긍정적 측면을 오용하는 소수의 사례가 있어서 제도 운영의 어려움을 겪을 경우도 있지만 큰 틀에서의 신뢰는 깨지지 않고 지속되어 왔다.

넷째, 관계 당사자들의 민주적 운영 원리와 원칙 고수가 돋보인다. 이와 같은 대안학교 제도가 운영되려면 개별 현장 교육실천가들의 전문적 숙련, 교사의 헌신, 학부모와의 협력, 학생들의 자율성과 책임, 행위 주체들 사이의 성숙한 존중 의식 등이 조화를 이루며 작동해야 한다.

3. 일본의 교육기회확보법 제정과 대안교육의 지평

가. 교육기회확보법 마련을 위한 교육 주체들의 노력

일본에서는 2012년 2월 ‘대안교육법을 실현하는 모임’을 만들어 법 초안을 구성하는 노력을 시작했다. 당시 집권 민주당 소속 스즈키 칸 의원이 대안교육 시민단체 인사들과의 협력을 통해 법 제정을 주도했다. 초기에 논의했던 법 명칭은 ‘얼터너티브 교육법’이었으나 국회통과를 좀 더 쉽게 하기 위해 ‘다양한 배움’이라는 이름을 제안하기도 했다. 일본인들은 한국과 비슷하게 ‘학교는 꼭 가야 한다.’는 의식이 깊게 깔려 있다. 이런 배경 아래 일본 <학교교육법> 제1조에서 정한 학교들 외에 다양한 단체들이 참여하여 다양한 배움을 보장하는 법 마련에 나선 것은 상당한 진전이라 할 것이다.

일본 사례에서 한 가지 주목할 측면은 대안교육 기관에 대한 지원을 <학교교육법>이나 <「교육기본법」> 개정을 통해 하지 않고 <교육기회확보법>이라는 새 법을 제정했다는 점이다. 그런 배경에는 <학교교육법> 안에 다시 ‘학교 밖’ 교육상황을 상정하여 들어가는 것에 논리적 모순이 따르기 때문이었다. 일본은 제2차 세계대전 이전에 존재했던 강력한 국가주의가 교육법 체계에 그대로 반영되었는데, 그러한 흐름이 전후 교육법 체계에서 완전히 사라지지 않았다. 그런 측면에서 ‘인권’이자 ‘권리’로서의 교육으로 의무교육을 바라보기 위한 의식적 노력은 일본 사회에서 지금도 계속되고 있는 것으로 봐야한다.

일본의 기카 아키토 교수는 <교육기회확보법>을 ‘작게 낳아서 크게 키우기 위한’ 법이라 설명한다.¹⁸⁾ 일본 문부성은 학교 밖 교육을 70년이 넘도록 인정하지 않을 만큼 보수성이 강했기 때문에 일단 대안

18) 박민형 외(2018), 의무교육단계 학교 밖 청소년의 학습권 법제화 방안에 관한 연구, 대안교육연대/재단법인 동천, p.53.

학교와 대안교육 기관을 적극적으로 인정하지 않았다. 그런 배경으로 인해 이 법이라도 통과시켜 의미 있는 실천 사례를 쌓아가야 한다는 입장인 것이다. 현재의 법이 최선은 아니라 해도 일본 사회가 만족할 만한 제도 설계를 완성하기까지는 좀 더 충분한 시간이 필요하다는 관점이다. 학교 밖 학생들의 학습권을 지원하기 위한 최저선을 만들되, 혹시 정권이 바뀌더라도 시행령이나 시행규칙이 아니라 법률로써 그 권리는 보장해 놓자는 절박함이 묻어 있다.

나. 교육기회확보법의 주요 골자

일본의 <교육기회확보법>은 2016년 11월 18일 중의원 문부과학위원회에서 가결된, ‘대안교육 지원’의 성격이 반영된 법이다. 즉 명확히 말해 ‘대안교육 지원법’으로서의 성격은 강하지 않다. 법조문을 면밀히 살펴보면 그런 측면이 잘 드러난다.

총4장 20조에 걸쳐 해당 법 도입의 취지와 지원 대상 및 지원 범위를 포괄하여 서술하고 있다. 제1조에서는 이 법의 제정 목적이 일본 <「교육기본법」> 및 <아동의 권리에 관한 협약> 취지에 따라 교육기회의 확보 등에 관한 정책을 종합적으로 추진하기 위함이라 밝히고 있다. 제2조 제4항에서는 ‘교육기회의 확보 등’이 무엇을 뜻하는지를 정의한다. 첫째는 부등교 학생, 두 번째는 의무교육 단계의 보통교육에 상응하는 교육기회를 충분히 누리지 못한 사람을 대상으로 한다는 점을 명확히 하고 있다. 제4조~제6조에서는 교육기회 확보를 실시하는데 있어 국가 또는 지방공공단체가 그 책무를 가지며, 이들에게 재정적 지원의 의무가 있음을 언명했다.

제8조~제15조는 이 법의 핵심 부분으로써 부등교 학생과 보통교육의 기회를 학교 밖에서 이수하려는 사람들에게 지원해야 하는 내역을 밝히고 있다. 특별히 주목할 점은 각 조의 서술이 부등교 ‘학생’, 또는 ‘학령기를 경과한 자’의 교육을 지원한다는 점을 먼저 서술한다는

사실이다. 그런 다음 제11조에서는 부등교 학생의 학습활동을 지원하는 ‘공립교육 시설’을 정비하고, 이들 기관이 교육을 충실히 이행하는데 필요한 조치를 ‘강구하도록 노력하는 것으로 한다’고 진술되어 있다.

1) 모든 사람의 교육인권을 위한 ‘보통교육’ 기회의 확보

일본 헌법 제26조에 따라 모든 사람들의 보통교육 기회 확보를 도모하는 것을 목적으로 한다. 이 법은 제1조에서 「교육기본법」 및 아동권리협약 등 교육에 관한 국제 협약 정신 따름’이라고 규정한다. 이 법은 ①부등교 학생의 교육기회, ②야간중학교의 교육기회 확보를 주요한 목적으로 만들어졌는데, 이 둘의 확보가 ‘보통교육’이라는 공통의 이념에 의거해 구성되었다.

‘의무교육 단계에서 보통교육에 상응하는 교육기회의 확보 등’이라는 법조문이 시사하듯이 보통교육을 충분히 받지 않은 사람이라는 틀을 설정하여 ‘교육기회확보 등’에 관한 시책을 ‘종합추진(제1조)’해 나갈 것을 목적으로 한다.

여기서 핵심 단어는 ‘교육기회의 확보 등’이라는 말이다. 이것은 앞에서 진술한 ①과 ②를 포함하는 개념으로, 보통교육 기회 확보와 보통교육을 충분히 받지 않은 자에 대한 지원을 목적으로 하고 있는 것이다(제2조 4항).

‘보통교육기회의 확보 등’이라는 말은 일본 「헌법」과 연동된다. 동법 제26조 1항에서는 모든 아동 청소년, 국민의 교육 받을 권리 보장을 명시하고 있으며, 2항에서는 이 권리를 보장하기 위해 부모 및 보호자는 자녀에게 보통교육을 받게 할 의무와 함께 정부가 제공하는 무상 의무교육 보장을 명기하고 있다.

부모 및 보호자의 보통교육 보장 의무에 관해서는 전후 70년 동안 학교교육법(1947년 제정)에서 정해진 학교에 아이들을 다니게 할 의무, 다시 말해 취학의무로 일원화 해왔다. 그러나 헌법 제26조 1항과

2항의 법 해석적 측면, 즉 모든 아동청소년이 보통교육을 받을 권리 보장이라는 측면에서 본다면 학교 밖의 보통교육 보장 역시 상정했어야 했다고 할 수 있다.

이러한 법적 구조 속에서 본다면 야간중학교 뿐만 아니라 부등교 학생 쌍방을 포함한 보통교육의 기회확보, 다시 말하자면 연령과 국적을 불문하고 모든 사람들의 의사를 존중하는 가운데 학교 밖을 포함한 보통교육 기회확보가 과제였다.

2) 학교 밖 보통교육 실시의 근거 이념

학교 밖 보통교육, 다양한 배움, 그리고 대안교육 보장을 근거하는 이념은 무엇일까? 유럽이나 미국 등 기독교 사회를 배경으로 하는 사회에서는 학교 밖 의무교육, 보통교육을 확보해나가는 기본적인 이념이 대체로 부모 및 보호자의 자녀에 대한 종교교육의 자유 등을 기초로 한다. ‘부모 및 보호자의 교육 자유, 학교 선택, 교육 선택의 자유에 있는 것이다.

일본 역시 부모 및 보호자의 교육 자유, 학교 선택 자유에 의거하여 다양한 교육을 요구하는 시민운동이 전개되어왔다. 다만 종교적 이유뿐만 아니라 영리 목적의 교육(학원 산업) 등 시장주의, 신자유주의 교육에 이용될 위험성을 안고 있다.

- 교육에 대한 권리

모든 사람은 교육에 대한 권리가 있다. 학교에 가거나 가지 않을 것을 결정할 권리가 있다. 의무교육이라는 것은 국가나 보호자가 모든 아이들에게 교육을 받을 수 있게 할 의무를 뜻하는 것이지 아동청소년이 학교에 갈 의무는 아니다.

교육이 아동 청소년의 권리임을 전제로 교육이 권리라면 당연히 교육에 대한 주체적인 참여, 받고 싶은 교육을 선택할 권리도 포함된

아동청소년의 ‘배움의 권리’ 행사 주장이 가능하다.

- 배움의 권리

모든 사람은 배우고 싶은 것을 스스로에게 맞는 방법으로 배울 권리가 있다. 배움이라는 것은 우리들의 의사로 알게 되는 것이며 타자로부터 강제 받는 것이 아니다. 우리들은 살아가는 과정 속에서 많은 것을 배우고 있다.

이와 같은 ‘아동 청소년의 배움 권리’ 이념은 보통교육기회 확보법의 기초와 방향을 정하는 기본 이념으로 작동하고 있는 것이다.

3) 인권으로서의 보통교육

보통교육은 일반적으로 모든 사람들, 모든 아이들이 인간으로 살아가기 위해 불가결한 공통의 교양, 능력, 기술 등을 몸에 익혀 조화로운 성장을 이루어가기 위해 요구되는 교육을 말한다. 아동 청소년의 권리로 받아야 하는 보통교육은 이러한 의미에서 ‘공통교육(common education)’이며, 부모 및 보호자의 교육선택 자유와 분명히 구별된다. 여기에서 학교 밖 ‘다양한 배움’이 보통교육으로서의 보편성, 공통성을 어떻게 담보할 것인가 하는 문제의 해명이 필요하다.

확보법에서는 아동권리 협약의 취지를 기본 이념으로 하여 보통교육의 기회 확보가 도모되어야 한다는 관점을 받아들인다. 권리 행사의 주체인 아동청소년이라는 관점(아동권리협약 제5조, 제12조~제17조)에서 보통교육을 재검토하는 것이다. ‘아동청소년의 보통교육을 받을 권리’(헌법 제26조 1항과 2항)는 아동권리협약에 의거한 아동청소년의 권리행사, 특히 ‘아동청소년의 배움에 대한 권리행사’로서 공통성을 가지고 있다. 아동청소년의 배움에 대한 의사와 요구에 근거를 둔 다양한 배움이라는 공통성에 주목한다. 그런 의미에서 새로운 ‘보통’교육을 창조해 나갈 가능성이 열린다. 아동 청소년이 배움의 권리를 행사하는 본질이 배움의 다양성을 요청하고 있다. 그렇다면 여

기에서 말하는 보통교육이란 무엇일까?

- 아동청소년이 배움에 대한 자기결정을 내리고, 참가하도록 하자는 이념

아이들은 스스로의 의사에 따라 배울 권리가 있다. 미리 정해진 교육과정 안에 매몰되지 않고 자신의 속도로 선택하면서 배우는 것이 권리로 보장되어야 한다. 모든 아동청소년 한 명 한 명이 배움의 기회를 자기결정으로 시작한다. 배울 기회의 계획 · 과정 · 운영에 공동 결정(=자치와 참여)한다. 배움이야말로 ‘모든 사람들이 자기 스스로 운명을 제어할 수 있도록 노력하는 과정이다.’(유네스코 학습권 선언)

- 아동청소년의 거점공간(居場所) 이념

아이들은 안심하고 배울 권리가 있다. 아이들이 배울 수 있는 기회와 장소는 필수 요소이다. 이 개념에는 공간적인 요소뿐만 아니라 시간과 지지자가 중요하다. 아동청소년이 있는 그대로의 자기 자신으로 존재하는 것을 지지받고, 스스로를 되찾는 자유로운 시간을 확보해 준다. 자기에게 걸맞은 배움과 스스로의 힘을 깨닫고, 스스로의 성장을 위한 지원을 확보할 수 있는 지지자(=아동청소년 지원자)의 존재와 역량이 매우 중요하다.

- 다양하고 실천적인 참여의 이념

아이들은 즐겁게 배울 권리가 있다. 아이에게는 다양하고, 실천적인 참가형 배움이 요구된다. 이 배움은 사회 참가적인 배움, 노동 참가적인 배움, 예술 참가적인 배움 등이 있습니다. 공교육 교육과정에는 ‘체험학습’이라는 형태가 있는데 ‘체험’이라기보다는 ‘참여’가 더 바람직하며, 또한 ‘참여형 학습’의 틀을 넘는 실천적 배움으로 발전해가는 것이 요청된다.

다. 교육기획확보법의 의의

1) 일본 공교육 법제화의 전환

보통교육 기획확보법의 제정을 통해 전후 70여 년간 견고했던 공교육 중심의 일본 교육법제에 균열을 내기 시작했다는 점이 가장 큰 의미이다. 이 법은 구체적인 실행계획까지 포함하지는 않고 있기에 이른바 ‘이념법’이라는 한계가 있으나 교육받을 사람의 권리를 학교 밖까지 연계하여 광범위하게 바라보고 있으며, 적극적으로 해석하고 있다는 점에서 한 단계 진보한 법이라 하겠다.

2) 보통교육 독점 체제의 해소

공교육을 통하여 일본 문부성이 보통교육을 독점하였던 체제를 점차 해소하기 위한 발판이 마련되었다. 이것은 현대 일본 사회에서 부등교나 따돌림 같은 교육문제가 전체 사회문제로 불거지고 이에 대응하기 위한 일본 교육계 일부의 총체적 노력에 힘입은 바 크다. 이처럼 전후 70년간 헌법상, 또는 교육 법제상 미비했던 측면을 극복하려는 노력 가운데 인권으로서의 보통교육, 아동 청소년의 권리로서의 보통교육을 법적으로 받아들여 실현하려 했다는 데 의미가 크다.

3) 향후 제도 설계의 발전 가능성

이 법은 학교 밖에서 이뤄지는 보통교육을 어떻게 공적으로 지원할 것인가에 대해서는 일본 사회 역시 경험하지 못했으며, 이에 따라 아직 정해지지 않았다. 법제화 내용을 구현하기 위해 어떤 교육제도를 설계하여 지원할 것인가는 법안 통과 이후 ‘3년 이내에 재검토’ 과정을 남겨두고 있다. 이 때 이뤄질 ‘재검토’가 이념법으로 제한되어 있

는 현행 법제를 다양한 학교에 대한 행, 재정적 지원까지 담긴 교육 정책으로 확대해 나갈 수 있을지 지켜보아야 하는 상황이다.

4. 타이완의 실험교육법 제정과 그 의미

가. 실험교육의 탄생 배경과 두 가지 형태

타이완의 대안교육은 1990년대 초반부터 시작된다. 법이 제정되기 이전에도 대안학교가 존재했지만 법률 밖의 교육기관으로 남아 있었다. 그러던 중 '비학교 형태 실험교육(이하 실험교육)'이라는 이름으로 합법화 과정을 밟아왔으며, 향후 실험교육 관련 법률이 더 수정되었다.

타이완의 대안교육은 1987년 무려 38년 동안의 계엄령이 해제된 이후 민주적 사회 개혁의 진전에 따라 자연스럽게 형성된 교육적 결과라 할 수 있다. 한편으로는 국민교육 체제의 와해에 따른 교육 시장화가 발생했으며, 그에 따른 결점이 학교교육 시스템의 다원화와 교육 선택권 존중에 대한 의식을 싹 틔우게 만들었다.

대안학교 탄생 초기에 제기한 실험교육은 '모든 새로운 교육의 혁신 시행과 변경의 단계'로 일컬어졌으나 그 시기를 지나면서 세 차례에 걸쳐 실험교육법이 수정되었다. 2014년 공포된 법률에 따르면 '비학교 형태 실험교육'과 '학교 형태 실험교육'으로 크게 분류할 수 있다.

여기에서 말하는 '비학교 형태'란 학교교육 이외의 교육 형식을 뜻하며, 영리를 목적으로 운영하지 않는다. 실험 과정을 채택하는데, 덕, 지, 체, 군, 미 다섯 가지 교육의 균형을 기르기 위한 목적 아래 전 국민을 대상으로 진행하는 교육을 뜻한다. '학교 형태'란 특정 교육 이념에 의거하여 학교 영역 안에서 그 교육 이념을 실천하는

것을 가리킨다. 학교 제도, 행정 운용, 조직 형태, 설비 시설, 교장의 자격과 선출 방식, 교직원의 자격과 임용 방식, 교과과정, 학생의 입학, 학습 성취도 평가, 학생에 관한 모든 사무와 지도, 지역사회와의 참여 등 모든 항목에서 일제히 실험 교육을 진행한다.

두 항목 사이에서 드러나는 가장 큰 차이는 실험의 범위를 학교교육의 바깥과 안쪽에 둔다는 것이다. 비학교 형태 실험교육은 영리가 될 수 없다는 것을 명확히 하고 있으며, 학교형태는 학교 내부의 세세한 규정이 포함되어 있다.

2014년에 개정된 실험교육법은 그 의미가 깊다. 대안학교를 세우는 주체를 민간 법인으로만 한정하지 않았다. 정규 학교 체계 안에 있는 학교라 해도 실험학교 형태로 그 성격의 변화를 신청할 수 있다. 잘 이뤄지면 타이완 교육 혁명의 물결이 일어날 수도 있는 법제라 하겠다. 타이완 사회에서 실험교육은 교육 이념을 아주 중요시 했으며, 국가가 교육을 독점하는 것에 반대하고, 결이 다른 교육을 추구해왔다. 이와 같은 학교들을 예전에는 개방학교(open school), 이념학교(idea school), 혹은 대안학교(alternative school)로 나누어 불렀는데, 현재는 대안학교라는 용어로 통칭하고 있다.

과거 대안학교는 합법적인 지위를 얻지 못했으나 이제는 변화된 법제에 따라 실험교육을 신청하여 운영을 지속할 수 있다. 여기에 더하여 학교형태를 유지한 대안교육, 공공이 설립하고 민간이 운영하는 대안교육까지 확장될 가능성이 생겨난 것이다.

나. 세 차례에 걸쳐 변화한 대안학교 관련 법

타이완은 그 어떤 나라와 비교해 봐도 교육에 대한 국가의 독점의지가 강했다. 1991년 이전까지는 그 어떤 형태의 사립학교 설립도 법적으로 불가능했기 때문이다. 계엄령 해제 이후 비로소 타이완 국민들은 새로운 학교에 대한 꿈을 꿀 수 있었고, 서머힐 학교에 대한 소개 책자도 이 무렵

번역되었다. 당시 대안학교는 ‘개방교육(open education)’으로 명명되었다.

1990년 타이완 최초의 대안학교인 ‘썬린초등학교’가 개교했다. 인본주의 교육을 표방하면서 국가 체제 중심의 교육을 비판했다. 교육부는 이 학교를 설립 금지 명령을 통보하고, 경찰을 파견해 순찰하도록 조치했다. 설립 주체인 ‘인본교육기금회’는 교육부로부터 학교 철거 날짜까지 담긴 공문을 받았다. 설립자인 투타이샹 씨는 사립학교법 43조 위반 혐의로 스린지방검찰청에 기소되었다. 훗날 무죄 판결을 받기는 했으나 타이완에서 국가 교육체제 이외의 학교 설립이 얼마나 어려운 일인지를 짐작하게 만든 사건으로 남아 있다.

이런 어려움에 굴하지 않고, 타이완의 교육관련 민간단체들은 교육의 다양성과 자율성을 담보할 수 있는 새로운 학교 설립에 대한 요구를 정부에 지속적으로 제안했다. 1995년 무렵에는 ‘씨앗학교’ ‘아가초등학교’ ‘전인중학교’ 등의 대안학교가 설립되었다. 이들 학교는 정책 변화에 따라 법외 학교와 합법적 학교 사이를 넘나들었고, 설립과 폐지를 반복하기도 했다. 비인가 학교 지위를 갖고 있었기에 졸업생들에게 졸업증서를 받지도 못했고, 검정고시에 응시할 자격을 얻으려면 일정 기간을 기다려야 하는 등 고난을 겪었다.

1999년 타이완 국회는 국민교육법을 수정하여 제4조에 ‘민간 법인의 학교 설립을 독려한다’는 조항을 삽입했다. 이로써 ‘의무교육 단계에서 비학교 형태의 실험교육을 진행할 수 있다’는 법률 조항이 탄생했고, 합법적 대안학교 설립의 가능성이 어렵게 열렸던 것이다. 이 법이 통과된 이후 홈스쿨링(타이완 용어로는 ‘가정자율교육’)을 하고자 하는 학부모에게는 여전히 미흡한 법이라는 사실이 드러났다. 기존 법에서는 학부모가 자율적인 신청을 통해 실험교육을 집행할 수 있고, 신청서가 통과되면 학적과 졸업증서까지 취득할 수 있는 제도가 마련되었다. 하지만 교육에 필요한 비용 전체를 학부모가 부담해야 하는 난점이 생겼다. 중하층 가정의 수입으로는 대안교육의

혜택을 누릴 수 없었다. 또한 타이완 남자들을 대상으로 하고 있는 병역법과의 충돌도 일어날 가능성이 높았다. 이런 점을 감안하여 2011년 실험교육법이 제정되었다. 이 시기부터 실험교육 설립을 개인, 단체, 기구를 중심으로 할 수 있는 법적 장치가 마련되었으며, 대안학교 설립과 운영에 필요한 세부 항목들이 더 추가되었다.

2014년 타이완 입법원은 실험교육 관련 세 가지 법을 재정비하여 통과시켰다. 특히 개정법에는 ‘학교 형태 실험교육 실시 조례’를 공포함으로써 공립학교도 실험교육을 운영할 수 있는 틀을 만들어 주었다. ‘공립 국민 초등학교 및 국민 중학교 민간법인 위탁 조례’도 통과 되어서 대안학교를 공공이 설립하고 민간이 위탁받아 운영하는 학교의 실행세칙도 마련되었다. 이로써 타이완의 학교 체제는 ①공립학교 ②공립 실험교육학교 ③공공 설립 민간 운영 실험교육학교 ④사립학교 ⑤사립 실험교육학교 ⑥비학교 형태 실험교육(개인 및 단체)이라는 6가지 체제로 분류할 수 있게 되었다.

현행 대안교육 관련법에는 학교 설립자의 법률적 지위, 공간 제한 규정, 심의위원회 구성, 대안학교 학생의 학적 문제와 학생들에 대한 학비 보조, 교사 임용 규칙 등을 담고 있다. 학생의 권익을 위해 일반 공교육 학생들과 동일한 기회를 향유하도록 한다는 규정이 강조되어 있는 점이 눈에 띈다. 타이완 교육전문가의 입장에서 보자면 아직 대안교육 관련법이 더 정밀하게 정비되어야 하겠으나 1991년까지 일반 사립학교 설립조차 강력하게 부정하던 정부의 입장에서 위와 같이 유연한 상황으로 변화한 것은 엄청난 변화인 것임에 틀림없어 보인다.

다. 타이완 대안교육의 현황과 의의

세 차례에 걸친 관련 법규 개정을 통해 타이완 교육부는 설립

주체를 개인, 단체에서 기구로 확대해 왔고(2011년 법 개정), 고등학교 단계에서 실험교육이 가능하도록 범위를 확장했다 (2014년 법 개정). 타이완 정부는 시간이 흐를수록 실험교육의 지위와 중요성을 높여 놓았다. 또한 중앙정부의 교육비 보조를 적시하여 입법함으로써 지금은 대안학교 설립주체가 신청만 하면 실험교육을 실시할 수 있도록 만들었다. 이에 따라 타이완의 실험학교와 여기에 재학하고 있는 학생수는 꾸준히 증가하였다 (※ 아래의 현황표 참조)

구분 연도	학교형태 실험교육			민간법인 위탁		비학교형태 실험교육			학생수 (총계)
	학교수		학생수	학교수	학생수	단체	기구	학생수	
	공립	사립							
2015	8	0	277	3	1,357			3,697	5,331
2016	34	1	2,764	5	1,620			4,985	9,369
2017	50	3	5,139	9	1,887	55	16	5,518	12,544

표 49 타이완 전국 실험학교와 실험교육 재학생 수 현황
(출처: 타이완 교육부 홈페이지, 왕메이링(2018), 재인용)

타이완 대안교육 법제의 또 다른 특징은 대안학교와 가정자율교육(홈스쿨링)을 더 이상 교육 체계 바깥으로 밀어놓지 않는다는 사실이다. 앞 절에서 분류한 6가지의 학교 유형 가운데 4가지가 대안학교이며, 그 가운데 한 가지 유형(비학교 형태 실험교육)은 학교 밖 대안학교라 할 수 있다. 어떤 학교 형태에 소속해 있던지, 심지어 홈 스쿨러라 하더라도, 학생의 권익 측면에서 소외되는 피교육자는 없다. 이에 따라 자신의 학적이 없어서 ‘법적으로’ 떠돌아다니는 청소년은 없게 된 셈이다. 2011년 법에는 ‘학생의 수업권’이 포함되었으며, 2014년 법에는 ‘학부모의 교육 선택권’이 추가되었다. 이러한 법 제도 정비를 통해 이제 타이완에서는 학교를 선택하여 다닐 수 있게 되었으며, 학생과 학부모는 자신이 원하는 대로

적합한 교육방식을 골라서 학습을 지속할 수 있다.

타이완의 실험교육 정착 역사를 되짚어보면 정부가 주도하여 법제를 마련했고, 교육의 기회 균등이라는 이념에 바탕을 두어 의무교육 단계에서의 학교교육은 그 형태가 어떻게 되었든 정부가 관리한다는 강력한 입장을 확인하게 된다. 비판적 시각으로 볼 때 대안교육마저 지금처럼 정부 직접 주도 아래 관리해 나간다면 민간 차원에서 건강하게 일어나고 있는 교육의 자율성과 주체성이라는 요구가 어떻게 보장될 수 있을지 여전히 미지수이긴 하다.

실험교육법의 공포 이후 대안학교와 가정자율교육은 합법화 되었다. 문제는 타이완 교육계와 학부모, 시민사회, 학생들이 여전히 교육적 실험 정신을 중단하지 않고, 자율성과 창의력을 발휘하는 방향으로 교육제도를 잘 형성해 나갈 수 있겠는가 하는 지점이다. 타이완의 산간벽지나 기타 좋지 않은 교육환경을 개선하기 위한 방책으로 실험교육법의 취지를 왜곡하여 새로운 신입생을 모집하기 위한 수단으로 운영할 가능성도 여전히 남아 있다. 대안교육적 이념이 부족한 공립학교가 생존을 위한 방법으로 실험교육을 채택할 수도 있겠다. 이 같은 현실적 어려움을 타이완 정부와 대안교육 참여자들이 어떻게 극복해 나갈 수 있을지 주목되고 있는 상황이다.

라. 비교 및 시사점

대안교육 현황의 속도 측면에서 보자면 타이완 정부의 태도 변화와 법제화 흐름은 매우 빠르다. 타이완의 정치와 사회 변화 근저에 흐르는 바탕이 무엇이었는지 정확하게 파악하기를 어려우나 정부가 대안교육의 필요성, 국민들의 기대와 요구 파악, 교육 혁신 정책을 이끌어가는 주도적 지위 등 여러 측면에서 이니셔티브를 놓치지 않으려는 노력의 일환인 것으로 여겨진다.

첫째, 타이완 국가사회 전체의 민주화가 대안교육 성장을 위한

토대로 작용했다. 교육에 대한 다양성 요구와 개인에게 적합한 교육을 탐색하려는 의지는 역사적 사회적 맥락을 떠나 보편적인 속성을 가진다. 대안교육은 그 사회의 자유주의적 기풍과 민주주의라는 굳건하고 진보주의적인 토대가 마련되지 않고서는 싹 틔울 수 없다.

둘째, 공교육이 교육적 요구의 다양성을 책임지고 수용하며, 제도화하려는 노력이 돋보인다. 이는 한국의 교육 당국이 본보기로 삼아야 할 지점이다. 비록 타이완 정부가 교육의 중앙집권적 주도성을 모든 방면에서 집요하게 추구하고 있다는 단점도 엿보이나 새로운 교육 흐름을 정부의 입장을 정립하여 받아들이려 노력하는 측면을 우리 정부도 벤치마킹할 필요성이 있다.

셋째, 법제화 과정에서 아동 청소년의 교육권이나 학부모의 교육권에 대한 강조가 두드러지지는 않았지만 기본적으로 학습자와 그 양육권자의 교육 선택권을 존중하고 최대한 보장하려는 정부의 의지를 확인할 수 있었다.

넷째, 타이완의 대안교육 법제는 일본의 교육기회 확보법과 달리 이념법 차원에서 한 걸음 더 나아가 행정적, 재정적 지원 방안까지 마련됨으로써 실질적 교육제도로 완성시켜 나가려는 시도를 담고 있다.

다섯째, 법적 제도 마련이 대안학교 수와 재학생들의 폭발적 증가로 이어지지 않고 있다. 합법적 틀 안에서 어떤 내용을 갖춘 대안교육을 형성해 나갈 것인가는 타이완 대안교육계가 함께 풀어가야 할 숙제와 같다. 교육 전문가와 참여 학생 내부로부터 깊은 만족감과 교육적 효능감을 느끼지 않는다면 지속가능성이 떨어질 것이며, 애써 마련한 법적 제도적 장치도 생기를 잃을 것이다. 그런 측면에서 타이완 ‘실험교육’ 제도의 실험은 여러 가지 흥미로운 측면을 내포하고 있다.

5. 소결: 해외 대안교육 지원제도의 시사점

지금까지 이 장을 통해 영국, 덴마크, 일본, 타이완의 4개 국가에서 대안교육이 어떻게 제도적으로 어떻게 지원되었는가에 대해서 살펴보았다. 각각의 나라들이 가지고 있는 사회문화적 맥락이 다르기 때문에 이 나라들의 제도들을 수평적으로 비교하기에는 무리가 따를 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 영미권의 접근법을 보여주는 영국, 북유럽적 특징을 보이는 덴마크, 우리나라와 유사한 교육문화를 가지고 있지만 각각 다른 방식으로 대안교육 지원제도를 새롭게 만들고 있는 일본과 타이완은 여러 가지 측면에서 우리에게 중요한 시사점을 남긴다.

우선, 방식의 차이는 있지만 네 나라 모두 공교육을 선택하지 않는 의무교육 대상자들에 대해 선택지를 열어준다는 측면에서 공통점을 가진다. 즉, 의무교육은 그 대상자들이 교육받을 권리를 ‘의무’의 형태로 규정하는 것일 뿐, 국가가 제공하는 교육만을 받아야 한다는 것은 아니라는 기본전제를 밑바탕에 깔고 있다. 전통적으로 국가의 교육개입 정도가 크지 않았던 영국의 경우 다양한 교육적 시도들을 ‘사립학교(Independent School)’라는 틀 안에서 수용한다. 앞서 살펴본 것처럼 사립학교의 스펙트럼 역시 넓어서 매우 고급 사립학교에서부터 진보적인 대안학교들까지 다양성을 보장하는 틀이다. 이를 가능케 하는 것은 ‘또는 여타의 방식 (or otherwise)’이라는 법조문의 단어 때문이다. 물론 미국의 NCLB나 영국의 Every Child Matter처럼 획일적 기준으로 성취도를 끌어올리려는 흐름이 없지 않지만 강력한 국가주도의 공교육체제를 운영하고 있는 우리나라에 비해 영미권의 교육 특히 영국의 교육은 국가 개입 이전의 교육체제들을 그대로 받아안으면서 발전해왔기 때문에 상당한 다양성과 자율성을 기본으로 한다. 더구나 ‘공교육 또는 여타의 방식’을 교육권 보장의 핵심으로 규정함으로써 그것이 아동의 건강과 안전에 위협을 주지 않는 것이며

공공성을 해치지 않는 것이라면 국가는 지원에 나서야한다는 태도를 분명히 하고 있다. 건강과 안전, 공공성의 문제는 장학감사기구를 통해 정기적으로 엄격하게 관리된다.

덴마크의 경우에도 제도적 체계 속에서 학부모나 교사들이 다양한 방식으로 교육할 수 있는 학교를 설립할 자유를 보장하고 있기 때문에 대안학교를 설립하는 것은 제도적 틀 안에서 충분히 가능한 일이다. 세우고자하는 학교설립의 목적과 핵심교육가치가 국가수준에서 상충되지 않으며 충분한 공공성을 확보하고 있다고 판명되면 자율권을 최대한 보장받는다. 영국의 학교들과 다른 점이 있다면 그것은 바로 재정 지원이다. 자율권은 보장되 재정지원은 수요자 부담에 전적으로 맡기는 것이 영미의 접근법이라면 북미는 재정지원이 함께 된다는 사실이다. 재정지원의 규모에는 차이가 있지만 공립학교 1인당 표준교육경비에 비례하여 볼 때 약 75%에 해당된다. 이는 두 가지 측면에서 가치를 가지는데, 첫째로는 국가가 민간에서 시도되는 교육적 다양성을 적극적으로 포용하려고 한다는 점, 그리고 국가가 개인들의 교육권 보장을 위해 공공성과 안정성이 보장되는 경우 공적 자금을 충분히 지원한다는 점이다.

일본과 타이완의 경우 제도 도입의 역사가 오래되지 않았기 때문에 여전히 초보적이고 변화과정 중에 있다. 일본의 경우는 공교육 이외의 교육에 대한 선택을 ‘교육기회확보’라는 교육권적 측면에서 접근했다. 즉, 보통교육에 상응하는 교육기회를 어떤 이유에서건 충분히 누리지 못하는 사람을 대상으로 국가 또는 지방공공단체가 책무를 가지고 재정 지원할 의무가 있다고 본 것이다. 물론 아직은 제정에 의의를 두고 있기 때문에 대안교육 지원적 성격을 크게 갖추지는 못했다. 그러나 아동권리협약 등 국제인권규약들이 아동을 보호대상이 아닌 권리의 주체로 바라보는 시각을 명시적으로 수용함으로써 의무교육의 출석대상자가 단순히 의무가 부과되는 대상이 아니라 자신이 원하는 교육을 스스로 선택할 수 있는 주체자임을 인정했다는 측면에서

매우 진일보한 형태라고 볼 수 있다.

대안교육에 대한 선택 보장을 인권적 측면에서 접근한 일본과 달리 타이완은 교육적인 측면에서 접근했다는 점이 눈에 띈다. 2011 ‘실험 교육법’으로 명명된 법안의 통과, 그리고 2014년 이 법률의 개정을 통해 타이완은 교육의 다양성을 확보하려는 의지를 구체화한다. 국가 주도의 획일적 교육을 탈피하기 위한 ‘실험’을 보장하겠다는 것이다. 더구나 다양성 확보라는 취지에 맞게 이를 학교형태의 실험교육과 민간법인 위탁 공립, 비학교 형태 실험교육이라는 세 가지 방식으로 보장하면서 대안교육을 통해 거둘 수 있는 교육적 효과를 극대화하고자 하였다.

네 나라의 사례에서 살펴본 것처럼 대안교육 인정 및 지원제도의 핵심은 민간에 대한 신뢰에 있다. 영국은 국가가 교육에 개입하기 이전부터 교회 및 민간영역에서 학교들을 세워왔기에 그 역량을 인정하는 전제로 공교육 체제가 만들어졌다. 덴마크 역시 그룬트비 정신을 기반으로 한 민중교육의 힘이 대안교육의 자율성을 떠받치고 있다. 일본의 교육기회보장법이나 대만의 실험교육법 역시 교육 획일화에 맞서 새로운 교육의 영역을 개척해 온 민간의 시도들을 인정하고 파트너로 받아들이는 것을 그 기본으로 삼는다. 두 차례의 대안교육 관련 법 제정에도 불구하고 비인가 대안학교들로부터 외면 받은 한국이 참고해야 할 중요한 지점으로 보인다.

무엇보다도 네 나라가 국가주도의 공교육을 원하지 않는 국민에게 다른 교육을 선택할 수 있는 기회를 보장하고, 이를 위해 대안교육을 제도적으로 인정할 뿐만 아니라 장려책까지 마련했다는 점에서 매우 놀랍다. 특히 서구가 아닌 우리와 교육적 문화와 맥락이 유사하다고 생각되었던 일본과 대만에서도 서로 다른 접근법이기는 하지만 대안교육을 인정하고 육성하려는 제도적 틀을 만들었다는 점에서 더욱 놀랍다. 다만, 네 나라가 그 과정에서 공통적으로 갖게 되는 몇 가지 고민도 함께 살필 필요가 있다.

첫 번째는 교육다양성 확보와 교육선택권 강화가 악용될 소지다. 대안교육을 보장하고 지원하는 법률이 오히려 획일적인 학교, 경쟁적인 학교, 혹은 왜곡된 목적을 가진 학교들이 다양성과 선택권이라는 이름으로 혜택을 얻을 위험성이 있기 때문이다. 우리나라에서도 대안교육을 무엇으로 정의할 것인가 고민 없이 아전인수 격으로 대안교육을 해석하려는 시도들이 다양하게 나타났다. 대안교육이 사회적으로 확대되면서 ‘귀족대안교육’, ‘국제대안교육’, ‘엘리트대안교육’, ‘선교대안교육’ 등의 형용모순적인 이름들을 만들어내는 변종 대안학교들이 양산 되는 것과 같은 맥락으로 보인다.

두 번째로 따라서 대안교육의 인정과 지원을 통해 다양성과 선택권을 보장하되 교육적 공공성을 어떻게 유지하도록 정책을 마련할 것인가의 어려움이다. 우선 공공성의 차원에서는 상대적으로 대안교육의 역사가 긴 서구의 제도가 눈에 띈다. 최대한 자율권을 보장하되 그 자율권을 남용하거나 왜곡하고 있지는 않은지 정기적으로 감사하고 필요한 경우 폐쇄나 인가취소, 지원금 환수 등의 조치를 강력하게 수행한다. 영국의 경우 사립학교장학기구인 ISI가 대안학교의 철학과 실천에 대해 충분히 이해하고 그 가치가 교육의 공공성과 어떻게 조화를 이루고 있는지 살핀다. 덴마크에서도 특정 스포츠를 가르치는 학교나 특정 종교에 기반한 학교가 공공성을 잃어버리고 교육과정의 균형감을 놓치게 되면서 설립이 취소된 사례가 있다.

다만 실험적 대안성을 유지토록 하는 일은 쉽지 않다. 그것은 덴마크의 사례처럼 강력한 철학적 기반이 있는 경우에도 완전히 해결되지 않는 일이기 때문이다. 그럼에도 불구하고 덴마크 사례가 주목받는 것은 강력한 철학적 기반 위에 교사양성과 교육, 컨설팅을 해나가는 구조가 마련되어 있기 때문으로 평가된다.

VI. 논의: 비인가 대안학교 인권 개선 방안

1. 교육권 보장으로 교육선택권 확대의 필요성

근대교육은 학교를 통한 국가의 교육기회 보장으로써 강제력을 담보한다. 의무교육제도는 국민의 3대 의무 중 하나로 모든 국민에게 무상으로 교육을 지원함으로써 교육기회가 모든 국민에게 평등하게 돌아갈 수 있도록 지원한다. 그러나 이 제도는 국민의 교육권을 보장하는 긍정적인 기능을 수행하는 한편 국가의 학교독점주의를 제도화함으로써 다양화·개별화 된 현대사회의 요구와 특징을 담고 있지 못할 뿐만 아니라 모두에게 같은 틀을 강제함으로써 수많은 이탈자들을 양산해내고 있다. 그런데 어떤 이유에서건 학교를 벗어난 청소년들은 대부분 교육의 기회를 박탈당한 채 부유하는 존재가 된다. 한국 사회는 ‘학교’라는 공적 기관 이외에 어떤 교육적 제공을 해 본 경험이 없기 때문에 다시 학교 안으로 되돌아가라는 말만 반복할 뿐 다른 선택권을 제공하려는 노력이나 시각을 만들어내지 못하고 있다. ‘의무교육’은 교육권의 측면에서 최소한의 교육을 보장하는 것이고 그 이상의 교육에 대해서는 당사자 선택이 가능하여야 함에도 불구하고 우리 제도는 부모의 교육선택권에 대한 입법이 부재(김재선, 2016)하고 의무교육의 유일한 선택지로 바라보고 있다.

그러나 교육의 미래를 연구하는 많은 학자들은 학교가 지금처럼의 일방적·수직적 학습구조에서 벗어나 학습자들의 흥미와 관심을 반영한 참여형 학습으로 변화되어야 함을 적극적으로 주장한다. 학교교육 제4의 길을 주장한 앤디 하그리브스와 데니스 셸리는 학생 자신이 학습에 대한 책임을 질 수 있도록 반드시 개인화(Personalized) 되어야 하며 이를 가능케 하는 새로운 형태의 학교교육이 필요하다고 주장한다(하그리브스 & 셸리, 2015). 켄 로빈슨 역시 표준화 중심의 교

육은 그 시효를 다 했으며 개인 맞춤형의 시대가 열리고 있다고 주장한다. 이를 위해 각국의 정부들은 아카데미, 차터스쿨, 프리스쿨 등의 다양한 형태의 공립학교를 조성하고 있다는 것이다(로빈슨, 2015)

따라서 이제는 한국 사회 역시 획일적 공교육 단일의무의 틀을 벗어나 교육권 차원에서 다양한 교육적 선택을 보장해야할 시점에 와 있다. 물론 이 보장이 단순히 무조건적이고 무분별한 자율권 허용으로 교육의 공공성에 있어 또 다른 사회적 문제를 일으키지 않도록 정책적 장치를 마련하는 것은 별도의 논의가 필요하다.

2. 대안교육에 대한 인정과 시각 전환

지금까지 한국사회는 매우 획일적인 사회로서 개인성이 인정받기 보다는 모두가 똑같은 과정을 밟지 않으면 안 되는 것으로 강요받는 경향이 강했다. 따라서 공교육 체제는 모든 국민이 같은 시기 같은 연령에 몸담아야하는 강제적인 곳으로 인식되었다. 그리고 학교는 단순히 배움을 구하는 터전이라기보다, 학령기 청소년들의 삶과 떨어뜨려 생각할 수 없는 전체로 받아들여졌다. 이런 사회적 맥락 속에서 어떤 이유에서건 공교육 학교를 그만둔 학생들은 부적응아, 문제아라는 편견으로부터 자유롭기 어렵다. 1990년대 후반 한국사회에서는 학교붕괴 담론이 커지면서 붕괴되고 있는 학교를 용감하고 주체적으로 탈출하는 청소년들이 등장하게 되었고, 이들에게 학자들과 언론은 ‘탈학교청소년’이라는 이름을 붙여주었다. 그로부터 20년이나 지났지만 오히려 다른 길을 선택하는 청소년에 대한 인식은 후퇴되어 있다. 몇 년 전 제정된 ‘학교 밖 청소년’에 대한 법률은 그 명칭에서부터 학교는 정상적인 공간이며 완전한 공간이라는 생각을 의식/무의식적으로 드러낸다. 그러다보니 법률이 담고 있는 교육지원 방안도 학교 밖의 배움을 지원하고 인정하려 하기 보다는 제도적 학교로 되돌려

보내려는(Back to track) 내용으로 초점이 맞춰져 있다. 법뿐만 아니라 사회적으로 학교 밖 청소년들은 다양한 편견과 불이익에 시달리게 된다.

대안학교와 관련된 교육법들 역시 마찬가지다. 교육을 기존의 시각과 다른 방식으로 바라보면서 새로운 교육을 실험하려는 노력을 보장하기 보다는 공교육을 완전무결한 것으로 설정하고 그 일부 사소한 영역에 대해 자율권을 제공하는 ‘에누리’ 방식으로 만들어졌기 때문이다. 첫 번째 제도화였던 특성화 대안학교가 비인가 대안학교들을 포용하지 못했을 뿐만 아니라 법 제정의 계기이자 모델이 되었던 간디학교와 오히려 분쟁이 생기는 결과를 낳자 두 번째 제도화인 각종 학교 대안학교는 자율권을 조금 더 늘려주는 방식으로 만들어졌다. 하지만 여전히 공교육이 갖고 있던 체제는 변화를 허용하지 않은 채 자율권의 범위만 늘려주는 에누리 방식이 적용되었다. 그러다보니 발상의 차이를 중요하게 여기는 비인가 대안학교들은 이런 법률이 자신들의 실천과 접점을 갖기 어렵다고 판단하고 비인가 형태로 남게 되었다. 두 차례의 대안교육 관련 법률 제정에도 불구하고 이번 연구에서 조사된 결과로만 따져도 비인가 대안학교는 287개로 인가 71개교의 4배를 넘는 중요한 이유다.

따라서 사회적으로든 법적으로든 공교육 학교가 아닌 다른 교육적 선택을 정상적인 것으로 받아들일 수 있는 제도적 장치가 필요하다. 그 것은 학교 부적응아들을 위한 특수 조처나 교육보완재로서의 한정된 기능이 아니라 기존의 학교와는 다른 접근을 정상적이고 의미 있는 교육으로 받아들이려는 태도를 기반으로 할 필요가 있다.

3. 교육다양성과 교육혁신 실현을 위한 대안교육 지원

앞에서도 살펴본 대로 공교육 거부 혹은 중단은 단순히 부적응 한 개인의 문제가 아니라 지난 100여년 넘게 변화 없이 획일화된 체제를 하향식으로 강요해 온 학교교육의 문제로 보는 관점이 필요하다. 따라서 이를 위해서는 대안교육을 단순히 부적응 학생들을 위한 보완재로 치부하기보다 교육 혁신의 선도재로 바라보는 인식의 전환이 필요하다.

실제로 대안교육은 학교 밖 어딘가에서 특수집단만을 위해 존재하는 별세상이라기보다는 전체 교육계 안에서 새로운 교육을 위해 다양한 실험들을 선도적으로 만들어내 온 교육운동이었다. 공교육 체제가 내부적으로 선도적 실험들을 가능하도록 환경을 만들어주지 못했기 때문에 보다 자유로운 구조를 찾아 학교 밖으로 나올 수밖에 없었던 사회적 맥락이 있다. 그렇다고 학교 밖에서만 안주하고 있었던 것은 아니다. 개인적이고 사적인 차원에서라도 끊임없이 공교육과 교류함으로써 학교 밖의 교육혁신 운동이었던 대안교육을 공교육 안에서 면밀하게 학습할 수 있도록 하고, 그것이 진보교육감의 당선이라는 사회적 조건과 만남으로써 ‘혁신학교’라고 하는 공교육 내 교육혁신을 성취할 수 있게 하는 밑거름이 되었다.

그러므로 공교육 혁신과 교육다양성 확보, 그리고 공교육중단/부적응 학생 대책은 별개의 문제가 아니라 서로 연결되어 있는 것이며 이는 비인가 대안교육의 실천을 공공의 영역으로 끌고 들어옴으로써 활성화 될 수 있다. 따라서 비인가 대안교육의 지원은 교육다양성을 통한 교육선택권 보장이라는 1차적인 의미 외에도 교육혁신의 실현을 통한 교육권 보장이라는 2차적이지만 보다 더 본질적인 의미를 지닌다.

더구나 현재까지의 대안교육 제도화는 2차례의 대안학교 법제화 및 위탁 대안교육기관 제도, 기타 Wee Project 등에도 불구하고 실질적

인 효과를 거두지 못하고 있다. 2014년 이런 문제를 해결하고자 교육부는 새로운 제도화를 시도했지만 풀뿌리 교육운동인 대안교육의 현장의 현실과 목소리를 반영하기 보다는 행정중심의 ‘폐쇄를 전제로 한 등록제’를 강행하려다 강력한 현장의 반발을 받아 철회한 바 있다. 따라서 지금까지와는 다른 관점으로 현장의 목소리를 담아 접근하는 새로운 제도화가 필요할 것이다. 물론 제도화는 동시에 어떻게 대안교육을 더욱 투명하게 교육적 책무성을 다 할 수 있도록 견인해 낼 수 있을 것인가를 함께 고민할 수 밖에 없다. 이를 통해 지금까지는 민간의 선의에 기댈 수밖에 없었던 대안교육이 교사역량 및 교육실천을 제고할 수 있는 계기가 될 수 있을 것이다.

4. 중앙정부, 교육청 및 지자체의 역할

물론 궁극적으로는 제도가 마련되어야 하겠지만, 제도가 만들어지기 전이나 그 후라도 무엇보다 중요한 것은 비인가 대안교육을 선택하는 사람들을 어떤 눈길로 바라보고 그들의 선택을 존중하며 지원할 것인가의 문제다.

첫째, 교육권의 보장이 국가의 의무임을 분명히 전제로 할 필요가 있다. 현재까지 교육권의 보장은 부모(보호자)의 의무로만 여겨져 왔다. 분명히 아동 청소년과 일상적으로 생활하며 보호하는 부모(보호자)에게 일차적인 책임이 있는 것은 분명 부정하기 어려운 일이지만, 동시에 국가가 그것을 관리감독하고 필요한 지원을 다하는 것 역시 중요하다. 즉, 국가의 교육권 보장 의무는 단순히 의무교육 단계의 학교만 제공하는 것으로 끝나지 않는다는 점이다. 공교육을 그만둔 학생들을 제대로 파악하고 그들이 필요로 하는 교육을 국가가 최소한 소개하고 연결하는 역할로 그 시야가 확장되어야 한다.

비교적 최근까지도 정부의 정책은 학교를 중도에 그만두려는 학생

들에 대해 대부분 방조하거나 심지어는 종용하는 태도를 견지해왔다. 학업중단의 문제 및 학교 밖 청소년 문제를 심각하게 받아들이고 정책을 편 것은 그리 오래되지 않은 일이었다. 학업중단예방과 학교 밖 청소년 지원 정책 역시 여전히 학업중단의 문제를 개인의 부적응 탓으로 바라보면서 학교를 나오지 못하도록 하거나 학교로 돌려보내는 (Back to track) 것 위주의 정책만이 있어왔다. 그러다보니 앞에서 살펴본 것과 같이 자발적으로 공교육을 그만두고 비인가 대안학교를 찾는 부모들이나 학생 당사자들을 잠재적 범죄자로 바라보는 시각이 매우 빈번하게 발생한다.

그러므로 두 번째는 공교육 학교 이외의 선택을 존중하는 것이다. 학교를 그만둔 학생들을 제대로 파악하지 못하는 것도 문제지만, 파악된 학생들이나 학부모들을 부정적으로 바라보고 계도나 처벌하려는 태도로는 그들의 교육권은 물론 기본적인 인권의 기초가 전반적으로 흔들릴 수밖에 없다. 학교를 그만두고자 하는 학생들의 선택을 존중하고, 그들이 원하는 교육을 연결하고 지원하려는 적극적인 행정이 요구된다.

그러기 위해서는 행정의 칸막이를 넘어 다양한 관 주체들의 협력이 필요하다. 현재는 교육부, 여성가족부, 보건복지부, 행정안전부, 그리고 지자체와 교육청으로 흩어져 있어 수요자 중심의 지원체계가 만들어지지 않고 있는 현실 역시 재고될 필요가 있다.

VII. 요약 및 결론

‘학교붕괴’와 ‘탈학교 청소년’, 그리고 ‘행복은 성적순이 아니잖아요’로 상징되는 한국 교육의 문제는 1980년대부터 사회적인 의제가 되었으나 여전히 한국 사회에 큰 그림자를 드리우고 있다. 최근 들어서는 ‘학교 밖 청소년’이라는 용어로 사회적 문제로 대두되었으며 그 숫자는 2011년까지 연 7만명 수준을 유지하다 최근 학업중단예방사업을 통해 현재의 4만5천여명 수준까지 줄기는 했으나 꾸준히 1%전후의 수준을 유지하고 있다. 이는 학교교육에 대한 근본적 변화 없이 학업중단율을 낮추기 쉽지 않을 것이라는 예측을 가능하게 한다.

이런 교육적 현실에 대한 문제제기 속에서 1990년대 초중반부터 민간 영역에서 새로운 학교의 모델을 찾고자 하는 노력으로 ‘대안교육’이라는 사회적 현상이 대두되었다. 이는 1997년 최초의 전일제 대안학교인 경남 산청의 간디학교 개교를 기점으로 폭발되었으며 1998년 ‘대안교육특성화학교’라는 첫 번째 제도화의 계기가 되었다. 이후 2003년 「초·중등교육법」 제60조의3 신설로 ‘대안학교’가 법적용어가 되면서 두 번째 제도화되었다. 2018년 기준, 대안교육특성화학교는 중학 14교(공립4/사립10), 고교 25(공립4/사립21)교이며, 대안학교는 총 32(공립10/사립22)교로서 제도권 안에서 인가받은 대안학교는 총 71개교다. 물론 이 숫자는 공교육 학교에 학적을 두고 대안학교로 출석하는 위탁 대안교육기관을 포함하지 않은 숫자다.

두 번의 제도화에도 불구하고 대다수의 대안학교들은 비인가 상태로 존재한다. 이번 연구에서 조사한 바에 따르면 전체 비인가 학교는 287교였는데 이 중 초등과정을 운영하는 학교는 140교, 중등과정을 운영하는 학교는 257교 (초중등을 모두 운영하는 학교 중복)로 대부분의 학교들이 중등과정을 운영하고 있었다. 인가 대안학교 역시 중·고등 과정에 집중이 되어 있다는 점을 감안하면 우리나라의 대안교육

은 중등과정에 초점이 맞춰져 있다고 말하는 것이 타당해 보인다. 이는 초등과정이 중심이 되는 서구의 대안교육에 비해 매우 독특한 현상으로 대학입시 중심의 교육문제가 영향을 미친 것으로 이해된다.

지역별로는 서울 52교, 경기 113교로 전체 287교 중 절반이 넘는 165교가 수도권에 몰려있다. 서울과 경기의 인구수가 크게 차이 나지 않음에도 경기의 대안학교가 두 배 가량 되는 것은 서울에서 대안학교를 운영하기에 재정적인 어려움이 더 많다는 것을 예측하게 하는 동시에 서울에서 대안교육을 선택하고 싶은 학생들에게 그 만큼 선택지가 적다는 것을 의미하기도 한다. 수도권 지역을 제외하면 전국적으로 비인가 대안학교들은 고른 분포를 보이지만 대전, 대구, 울산 등 교육적으로 보수적인 성향이 강한 지역들에서 비인가 대안학교 수가 적게 나타나 이에 대한 면밀한 연구가 필요해 보인다.

이 연구는 교육부가 2017년 시도교육청으로부터 수합한 내용을 기초자료로 연락 및 추가 조사를 실시하여 보정한 것이지만, 비인가 대안학교가 따로 등록되어 있지 않은 상황이기 때문에 전체를 대상으로 했다고 보기는 어렵다. 그럼에도 불구하고 인가받은 71교와 비교할 때 287교는 무려 4배에 해당되는 숫자여서 대안교육에 대한 제도적 수용은 성공적으로 평가하기 어려운 현실이다.

그런데 이는 단순히 대안교육 제도와 정책의 측면에서만 문제를 야기하는 것이 아니라 대안교육을 선택하는 학생과 그 보호자인 학부모들로 하여금 현실적인 어려움에 처하도록 한다. 현행법 상 대안학교는 불법 시설로 간주되기 때문이다. 비인가 대안학교를 선택한 것도 자발적이었고 대안교육 과정에도 만족하고 있다 하더라도 의무교육 위반으로 보호자가 처벌받도록 되어있다. 이는 우리 헌법과 여러 법률들이 보장하고 있는 교육기본권에 위배되는 것일 수 있다.

물론 교육권을 누가 가지고 있는가에 대해서는 논란의 여지가 있다. 근대 공교육제도를 가장 먼저 도입한 프로이센의 전통에 따르면 그 권리는 국가에게 있으며, 따라서 교육은 국민의 의무가 된다. 그

러나 시민성이 강한 프랑스의 전통에 따르면 자녀를 교육할 권리가 부모에게 있으며 국가는 그 기회를 제공해야할 의무가 있다. 여기에 최근에는 교육받는 자의 능동적 권리이자 주체적 인권으로서 교육기본권이 중요하게 여겨진다. 이를 통해 교육기본권은 단순히 교육받을 권리를 넘어 인간적 성장 발달권으로서의 학습권으로 나아갈 수 있다는 것이다(신현직, 2008). 우리 「교육기본법」 제3조가 ‘모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육 받을 권리를 가진다’고 규정하는 것이 바로 같은 의미에서의 학습권이라는 주장이다. 또한 이것이 ‘국가는 평생교육을 진흥하여야 한다’는 헌법 이념을 구체화하는 도구가 된다고 해석한다. 교육권이 교육의 공급자 중심의 개념이라면 학습자 중심의 교육, 그리고 그 제도 및 운영이라는 철학을 반영했다는 것이다(법제처, 2011).

박민형 외(2018)는 「헌법」 제31조 제1항 ‘모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다’가 평등권, 사회권, 자유권적 의미를 담는다고 분석하면서 특히 헌법재판소가 2008년 ‘국민이 능력에 따라 균등하게 교육받을 것을 공권력에 의해 부당하게 침해받지 않을 권리’에 대해 판시한 사실이 자유권적 성격에 대한 중요한 언급이라 보았다. 그런데 「헌법」 제 31조 제2항의 ‘모든 국민은 그 보호하는 자녀에게 적어도 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받게 할 의무를 진다’고 하였고 「교육기본법」 제8조에 초등교육 6년과 중등교육 3년의 의무교육 기간 및 「초·중등교육법」에 입학연령과 시기를 정해 놓음으로써 권리와 의무 간에 충돌여지를 남겨놓았다. 헌법재판소 역시 여기에 대해 보수적인 해석으로서 교육받을 권리는 공교육을 받을 권리를 의미한다고 적시한 바 있다. 다만 이 판결은 ‘국가는 「헌법」이 지향하는 문화국가이념에 비추어, 학교교육과 같은 제도교육 외에 사적인 교육의 영역에서도 사인의 교육을 지원하고 장려해야할 의무가 있는 것이다’라고 적고 있어 논쟁의 여지가 있기는 하다. 더구나 「헌법」 제10조(행복추구권)이나 제36조 제1항(혼인과 가족생활, 부모

의 자녀교육권의 경우)를 염두에 둘 때 공교육으로서 보장되는 「교육기본법」상 학습권과의 충돌지점은 새롭게 논의되어야 할 필요가 있다. 특히 하위법인 「초·중등교육법」 상에서는 공교육 이외의 학습권은 전혀 보장될 여지가 없기 때문이다.

「헌법」 제31조 제2항 및 「교육기본법」 제8조에서 규정하는 ‘의무교육’은 「초·중등교육법」 제13조를 통해 ‘취학 의무’로 바뀐다. 즉, 학교만이 유일한 교육의 제공처가 되는 셈인데, 여기에서 두 가지 문제가 제기된다. 그 첫째는 출석기준의 진급제도를 채택하고 있는 현실에서 학교가 과연 실질적으로 ‘학력(學力)’을 보장할 수 있는가의 문제다. 반대로 학교에 입학하지 않고서도 학력은 얼마든지 일어날 수 있으며 이는 「헌법」 제31조 제6항의 ‘학교교육과 평생교육을 포함한 교육제도’라는 문맥을 통해서도 확인된다. 특히 비인가 대안학교는 초·중등 교육법이 제공하는 ‘학교’는 아닐지라도 여전히 학령기 청소년들에게 중요한 배움의 기회를 제공한다는 측면에서 그렇다. 따라서 이에 대한 좀 더 깊은 학술적·법률적 논의가 필요하며, 더 나아가서는 「초·중등교육법」 체제에 대한 위헌 여부가 검토될 필요가 있다.

물론 가장 간단한 해결책은 비인가 대안학교가 모두 「초·중등교육법」 체제에서 ‘학교’로 인가를 받는 것이다. 그런데 여기에는 여러 가지 현실적인 한계가 존재한다. 실제로 ‘학교’가 되기 위한 물리적 조건들은 비인가 대안학교를 운영하는 사람들의 입장에서 지나치게 많은 재화를 요구하고 있으며, 그 것을 심사하는 시·도교육청의 태도 역시 너무나 규정주의에 머무르고 있어 기준에만 맞으면 내용적으로는 대안교육을 벗어나도 인가되도록 되어있다. 인가를 받는다고 하더라도 NEIS 체제를 비롯한 획일적 학교운영 체제 속에서 대안교육이 자율성을 충분히 발휘하는 데는 큰 한계를 가진다. 「초·중등교육법시행령」 제91조(특성화고등학교)와 제76조(특성화중학교)로 만들어진 대안교육 특성화학교 제도는 어떻게 대안교육과 관련한 ‘교육과정의 운영 등을 특성화’할 것인지에 대한 깊은 고민 없이 만들어진 제도였

다. 따라서 2005년 새롭게 만들어진 「초·중등교육법」 제60조의3은 ‘각종학교’라는 틀 안에 ‘대안학교’를 넣어 더 낮은 진입장벽과 더 큰 자율권을 보장하겠다는 취지를 가졌지만 여전히 현장의 실제와는 괴리가 있었다. 그러다보니 실제로 인가 대안학교가 대안적인 교육을 하지 못하고 있다는 자조적 평가와 함께 비인가 대안학교는 인가를 거부하거나 기대하기 어려운 상황이 반복되고 있다. 입법기관인 국회에서도 18대부터 현재의 20대까지 김춘진, 김세연, 박혜자, 김병욱, 박찬대 의원이 각각 새로운 대안교육의 법제화를 시도하고 있으나 대안교육에 대한 깊이 있는 이해나 고민 없이 법안이 만들어짐으로써 국회 내부는 물론 주무부처인 교육부와 의 실질적인 논의조차 만들어 내지 못하고 있는 형편이다.

이런 상황 속에서 비인가 대안학교와 그 학교를 선택한 학생 및 학부모들은 기초적인 학습권조차 보장받기 어려운 열악한 상황을 맞이하고 있다. 앞서 조사된 287개 비인가 대안학교 중 설문에 응한 54개 비인가 대안학교의 상황을 분석해보면 이는 확연히 두드러진다. 학교 시설을 소유하고 있는 곳은 40.7%에 불과했고 나머지는 모두 임대시설을 이용하고 있었다. 자가 소유에 대해서만 학교 설립인가를 해주는 현행법규가 왜 대안학교들의 제도권진입을 막는 요인이 되는지 확연히 보인다.

학교 운영에 필요한 재원은 거의 전적으로 학부모들의 교육비에 의존하고 있었다. 학부모들은 90.3%가 전액 자부담으로 비인가 대안학교의 교육비를 납부하고 있기 때문에 교육비 지출에 큰 부담을 느끼고 있었다(86.2%). 설문에 응답한 54교의 입학금 평균은 178만원과 연간 수업료 평균은 510만원이지만 입학금이 없는 곳도 있고 교육비도 무료에서 1000만원이 넘는 곳까지 스펙트럼이 넓었다.

다만 최근 ‘학교 밖 청소년 지원에 관한 법률’에 의거하여 일부 지자체들이 학생들의 급식비나 건강진단비 등을 지원하기 시작했다. 하지만 응답학교 54교 중 급식비 53.7%, 시설유지보수비 3.7%, 건강진

단비 1.9% 기타 지원금 22.2%로 지원받는 숫자도 미미할 뿐만 아니라 그 것을 받는 과정도 쉽지 않았다. 더구나 이 지원이 비인가 대안 학교를 ‘학업의 공간’으로 인정함으로써 만들어진 것이라기보다는 ‘학교 밖 청소년들’이 모여 있는 공간에 편의적이고 일시적인 지원이라는 측면에서 큰 한계를 갖는다. 지원 수준도 지자체가 적극적으로 나서 비교적 금액이 큰 서울특별시를 포함하더라도 공교육 학생들이 받는 교육비 혜택에 비하면 매우 미미한 수준이다. 대부분의 학부모들(98.5%)은 비인가 대안학교에 대한 지원이 필요하다고 보았다.

어려운 재정형편은 교사들의 근무여건과 직결된다. 조사에 응한 학교들의 교사 급여수준은 최저연봉 평균 1905만원, 최고연봉 평균 2450만원으로 공교육 교사의 초임 3170만원과 최고연봉 8830만원에 비하면 매우 열악한 형편이다. 4대보험을 전부 시행하는 학교는 64.8%로 나타났고 일부 시행하는 학교가 24.1%였다. 최근 최저임금과 4대보험을 갖추는 추세에 있기는 하지만 여전히 전혀 시행하지 못하는 경우도 있었다. 학부모들이 내는 교육비와 교사인건비 및 고용교사 수에 큰 상관관계가 없는 것으로 보아 학부모들의 교육비만으로는 교사들의 급여체계를 향상시킬 수 없는 것으로 보인다. 교사들은 금전적인 희생뿐만 아니라 학생들과 밀착된 생활, 지원체계 미비와 인력부족, 적절한 연수 부족 등으로 인한 업무량 과다 등으로 인해 소진을 호소하고 있다. 그럼에도 안식제도를 시행하고 있는 학교는 응답 학교의 44.4%에 불과해서 교사의 쉼과 재충전에 대한 지원이 절실히 보였다. 장애, 다문화, 탈북 등 배려대상자들이 있는 학교는 더욱 많은 지원이 필요함에도 모든 비인가 대안학교가 워낙 열악한 조건 속에서 고전분투하고 있다 보니 추가적인 환경을 갖추지 못하고 있는 것으로 드러났다. 재정적인 어려움은 결국 교육의 질과 다양성 확보에 문제로 연결될 수밖에 없는 것이어서 큰 우려가 있다.

비인가 대안학교가 제도적으로 방치됨으로써 교사의 근무환경뿐만 아니라 학생들의 안전에도 우려가 생긴다. 학교생활에서 만약의 사고

에 대비한 보험의 경우 응답 학교들의 80%정도가 어떤 형태로든 보험에 가입하고 있었지만 구체적으로 들여다보면 화재보험과 단체상해보험에 몰려있었고, 그 마저도 잠재적으로는 분쟁의 여지가 있었다. 실질적으로는 ‘학교’가 아니면서 학교의 기능을 하고 있기 때문에 큰 사고의 경우 보험사가 보험금 지급을 거부할 구실이 될 수도 있기 때문이다. 가장 좋은 해결방법은 학교안전공제회에 가입하는 것이지만 이 역시 ‘학교’가 아니라는 이유로 가입이 불가능하다.

학생 수는 평균 49.2명이 재학하고 있어서 비인가 대안학교가 작은 학교를 지향하고 있다고 볼 수 있다. 많은 대안학교들이 통합교육을 지향하기도 하고 배려대상자들을 주 대상으로 하는 대안학교들도 있다보니 장애를 갖고 있거나 치료상담이 필요한 학생들의 비율은 전체의 10%로 높게 나타났다. 하지만 이들에 대한 적절한 지원이나 배려는 특별히 기대하기 어려웠다.

학생들과 학부모들은 기존 공교육과 다른 교육을 받고 싶거나(학생 43.5%, 학부모 52%) 대안적 삶의 가치 추구(학생 10.2%, 학부모 34.9%)를 위해 대안학교를 적극적으로 선택한 것으로 나타났다. ‘학교부적응’ 학생들이 갈 것이라는 흔한 편견에 비해 이전 학교에서의 어려움(학생 13.9%, 학부모 11%)으로 불가피하게 대안학교를 선택한 비율은 높지 않았다. 비인가 학교를 선택하는 데 있어 학생들은 전적으로 부모추천(학생 83.9%)에 기대고 있었는데, 학부모들은 대안학교를 대부분 지인 소개(53.9%)나 검색과 탐색(32.2%)로 찾고 있어서 대안교육에 대한 체계적인 정보제공과 안내가 필요하다.

대안학교를 선택하는 데 가장 중요한 고려 지점은 행복한 학교생활에 대한 기대(학생 48.6%, 학부모 73%)가 가장 높았고 교육내용의 대안성(학생 26.6%, 학부모 50%)를 꼽기도 했다. 현재 재학중인 비인가 대안학교에 대한 만족도는 조금 만족(학생 47.5%, 학부모 47.1%)와 매우 만족(학생 35.4%, 학부모 46.2%)을 더하면 매우 높은 만족도를 보여주고 있었다. 다만 열악한 시설(39.6%, 63%)에 대한

불만이 높아서 안전문제와 함께 고민의 여지가 있었다.

무엇보다 비인가 대안학교 학생들이 갖는 가장 큰 어려움은 사회적 편견과 시선(학생 53.6%)에 있었다. 배움을 포기한 적 없이 다른 학교를 선택했을 뿐임에도 여전히 ‘학업중단자’나 ‘학교 밖 청소년’으로 분류되어지며 자신들의 배움이 학습으로 인정받지 못하는 것이 불만(학생 58.7%)이라는 것이다. 이는 진학과 진로 선택(학생 26.7%)의 현실적인 어려움과도 이어진다.

그러다보니 학생들이 학교를 그만두게 되는 가장 큰 이유로 진학준비(48.1%)를 꼽고 있다. 여기에 진로불안(학생 13.9%)를 더하면 비인가 대안학교가 상급학교로 연계되기 어렵고 진학 일변도의 한국사회에서 진로 찾기가 힘들다는 현실을 보여준다. 또한 교우관계(학생 33.3%)에 이어 학비나 생활 곤란이 31.5%로 나타나 재정적인 부담이 역시 큰 어려움으로 드러났다.

비인가 대안학교에 대한 높은 필요성과 만족도에도 불구하고 공적으로 돌아오는 것은 지원보다는 통제에 초점이 맞춰져 있다. 60% 정도의 학부모들이 의무취학 유예 관련해서 연락을 받았으나, 이는 학습권 보장을 위한 지원의 차원이라기보다는 단순한 확인차원이었다. 오히려 아동학대 문제가 사회적으로 이슈화되면서 비인가 대안학교를 선택한 학부모들 역시 잠재적 아동학대범 취급을 받는 사례들이 생겨났다. 의무취학 유예와 관련해서 학교(50.4%)로부터 연락을 받는 것은 필요하다고 할지라도 경찰(0.9%)로부터 연락을 받는 경우는 과잉행정이거나 행정편의주의에 가깝다고 보인다. 학교 역시도 대안교육에 대한 이해가 부족한 교직원이나 관리자가 학부모를 대상으로 심문에 가깝게 질문하거나, 비아냥에 가까운 표현으로 분노를 일으킨 경우들도 상당수 있었다.

단순히 감정적인 불이익뿐만 아니라 실질적인 제재 대상이 되기도 한다. 큰 문제가 없는 한 교육청은 관내 비인가 대안학교에 대해 방치에 가까운 정책을 견지하고 있지만, 작은 갈등이라도 들려오면 제

재에 나선다. 현재 폐쇄 명령을 받고 소송에 들어가 있는 학교들도 있고 그 중 일부는 국가인권위 제소나 헌법소원 중에 있다. 실제로 대안학교의 이름을 빌어 편법 운영되고 있는 변종 대안학교들이 인가와 비인가를 막론하고 존재함에도 관리감독에 손을 놓고 있다가 작은 이슈라도 불거지면 처벌과 폐쇄의 수순으로 문제를 해결하려는 태도에 변화가 필요하다는 의견이다.

대안교육에 대한 해외의 제도는 어떻게 되어있는지 참고하기 위해 영국과 덴마크, 일본과 타이완의 사례도 살펴보았다. 각각의 문화 및 교육적 맥락에 차이가 있어 그 형식은 각각 다르지만 모두 기본적으로 국가주도 공교육 체제 이외의 선택이 가능하도록 보장한다는데 공통점을 가진다. 영국은 여타의 방식(or otherwise)라는 문구를 통해 의무교육을 다양한 방식으로 충족할 길을 열어놓았고 이에 필요한 자원들을 조직하고 안내할 의무를 지역교육청에 부과하였다. 대안학교들은 모두 사립사영의 형태로 인가하고 있으며 그 공공성은 대안교육을 충분히 이해하는 독립 사립학교장학기관을 통해 검증받고 있다. 덴마크는 그룬투비의 평민교육 정신을 이어받아 교사나 학부모 누구든 자신이 원하는 철학과 방법론을 적용한 학교를 설립할 수 있으며, 그 공공성과 책무성이 3년간 보장되면 국가가 70%의 운영비를 지원한다.

민간의 자율성을 폭넓게 인정해온 서구 사회와 달리 동아시아 국가들은 후발 근대의 과정에서 강력한 국가주도 교육체제를 만들었고, 그 부작용을 함께 겪고 있는 중이다. 하지만 최근 일본은 교육기회확보법을 통해, 그리고 타이완은 실험교육법을 통해 대안교육을 인정하고 지원하려는 전향적인 태도를 보이고 있다. 심지어 타이완의 경우 공립학교의 민간위탁이나 비학교형태의 대안교육까지도 법률에 담고 있다. 일본은 인권과 학습권의 차원에서, 타이완은 교육적 실험과 혁신의 차원에서 서로 다른 접근법을 보이고 있지만 교육의 다양성과 선택권을 존중하고 제도적으로 보장하며 지원하려는 방향성의 측면에서는 공통적이라 하겠다.

지금까지의 연구결과들을 통해 중요한 몇 가지 제언을 해보고자 한다. 첫 번째는 비인가 대안교육에 대한 인식변화다. 물론 편견을 깨는 것은 시간이 요구될 수밖에 없는 일이므로 사회적이고 문화적인 인식변화는 당장에 이루어질 수 있는 일은 아니다. 그럼에도 불구하고 정책을 펼치는 주무 부처와 담당자들이 어떤 시각으로 현상을 바라볼 것인가의 문제는 정책결정과 행사에 매우 큰 영향을 미친다. 교육부는 대안교육운동 초기인 1990년대 중반부터 대안교육을 공교육에 적응하지 못하는 소수에 초점을 맞춰 정책을 펴왔고 이 기조는 현재의 학업중단대책으로 이어진다. 따라서 공교육의 보완재로만 대안교육을 바라보지 않고 교육적 실험과 혁신을 통해 교육다양성과 선택권을 보장하는 혁신선도재로서의 시각적 변화가 요청된다.

둘째로는 실질적으로 학습권을 보장하려는 구체적 정책이 만들어져야 한다. 의무교육을 취학의무로 해석하기보다 의무교육을 다양한 방식으로 보장하겠다는 취지아래 학습권을 제공하기 위해 공교육 학교 외 다양한 교육적 정보와 내용을 제공할 의무를 국가가 감당할 필요가 있다.

이런 기반위에 셋째로는 대안교육과 관련된 법과 제도를 정비하는 것이다. 두 차례의 법제화가 대안교육의 인정과 육성에 성공적이지 못했던 원인을 면밀히 검토하고, 공교육 체제를 기반으로 약간의 자율권을 허용하는 ‘에누리 방식’에서 벗어나 새로운 패러다임 속에서 대안교육의 인정과 지원을 바라볼 필요가 있다. 그래야 비로소 대안교육이 한국교육 혁신에 미칠 수 있는 중요한 역할이 활성화될 수 있을 것이다.

넷째로는 비인가 대안학교에 대한 제도적 인정과 지원 방안을 마련하는 것이다. 실질적으로 교육적 다양성을 구현해내고, 공교육을 선택하지 않는 학생과 학부모들에게 학습권을 제공하고 있는 곳은 비인가 대안학교다. 현재 교육부와 일선 교육청이 비인가 대안학교들에 대해 방치 상태로 놓아두는 것 역시 그 것이 우리 교육현실 속에서

매우 긍정적인 역할을 담당하고 있기 때문이다. 따라서 이들을 불법의 낙인 속에 남겨두고 있다가 문제가 생기는 대로 폐쇄의 수순을 밟는 것은 교육기본권을 보장해야하는 국가와 지자체의 차원에서 무책임하다는 비판을 받을 수 있다.

다섯째로는 관리와 감독의 체계를 통해 공공성과 투명성, 교육책무성을 확보하는 것이다. 앞에서 언급한대로 현재 비인가 대안학교들은 실정법대로 폐쇄되지도, 그렇다고 그 긍정적인 역할을 인정받지도 못한 채 방치되어 있다. 그 과정에서 다양한 비정상적 현상들이 일어난다. 대안교육의 이름을 빌어 사적 이익을 추구하거나, 특정 종교의 포교적 목적을 추구하거나, 세속적 욕망을 대안적이라는 표현으로 포장하거나, 교육기관으로서 학생들의 안전과 학습을 보장하지 못하는 경우들이 시나브로 늘어나고 있다. 그럼에도 불구하고 교육부와 교육청은 대안교육에 대한 인식부족으로 인가 여부를 따지는 것 말고는 별다른 조치를 하지 못하고 있다. 오히려 서구의 사례들처럼 대안교육의 설립과 운영에 진입 장벽을 낮추는 대신 공공성과 투명성, 교육책무성에 대한 강력한 관리감독을 통해 긍정적인 측면을 계발할 수 있도록 유도하는 정책이 필요하다. 마지막으로 교육문제에 대한 종합적인 시각을 정책적으로 구현할 필요가 있다. 학교 안 청소년은 교육부가, 학교 밖 청소년은 여성가족부가 맡고 있다 보니 지역에서 교육청은 학업중단예방을 통해 학교 밖으로 내보내지 않는 데에만, 지자체는 학교밖청소년지원센터(꿈드림)를 통해 일탈방지와 학교복귀에만 초점을 맞추고 있다. 그 과정에서 실질적으로 학교 밖 청소년들을 지원하고 있는 비인가 대안학교들은 어느 쪽에서도 지원받지 못하고, 비인가 대안학교에 다니고 있는 학생들은 여러 가지 편견과 결핍, 위험과 차별의 상태에 놓이게 된다. 학교중심 정책에서 벗어나 청소년들의 삶과 복지, 교육과 진로에 대한 종합적이고 현실적인 정책이 요구된다.

VIII. 참고문헌

- 교육개혁위원회(1995) 세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안. 교육부.
- 교육부(2014). 보도자료 ‘미인가 대안교육 시설 특별점검 결과’(2014. 11. 10).
- 교육부(2018). 국민기초생활보장사업 교육급여 운영방안 안내. 교육부.
- 박민형 외(2018). 의무교육단계 학교 밖 청소년의 학습권 법제화 방안에 관한 연구. 재단법인 동천, 대안교육연대.
- 법제처(2011). 「교육기본법」해설. 법제처.
- 신태섭 외(2014). 학령기 연령 대상 대안교육 관리·지원 방안 연구. 교육복지정책중점연구소.
- 안병영, 김인희(2009). 교육복지정책론. 다산출판사.
- 양희규(1995). 사랑과 자발성의 교육. 녹색평론 11/12월호.
- 양희규(2005). 꿈꾸는 간디학교 아이들. 가야넷.
- 윤철경 외(2017). 학교 밖 청소년 이행경로에 따른 맞춤형 대책연구. 한국청소년정책연구원.
- 이상화(2017). 학교 밖 청소년의 학습 기회와 권리를 존중해야 - 배움은 학교에만 있는 것이 아니다. ‘학교밖 배움터’ 정책 리모델링: 대안교육 및 검정고시 활용한 창의인재 확보. (2017. 3. 3.)
- 이인규(1999). “무너지는 학교, 흔들리는 교단”, 창작과 비평, 27권 3호(1999, 가을)
- 이종태(2015). 대안학교의 설립·운영에 관한 규정, 그 가능성과 한계의 재검토. 대안교육제도화포럼(2015. 5. 31). 대안교육연대.
- 이종태(2017). 미래 교육에서의 대안교육 제도화 정책 방향. 2017 미래교육과 학교 밖 청소년 정책포럼: 새 시대 학교 밖 청소년 지원과 대안교육 어떻게 할 것인가? (2017. 06. 24.). 서울특별시의회 교육위원회.

- 이종태(2018). 한국 대안교육 제도화의 현실과 향후 과제. 2018 꿈도 전우리가만드는미래: 대안교육 2.0 연수. 교육부 중앙교육연수원.
- 조한혜정(1996). 학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회. 또 하나의 문화.
- 탈학교모임친구들(1999). 자퇴일기. 민들레.
- 하태욱(2008). 대안교육 톺아보기. 교육사랑방.
- 하태욱(2015). 그럼에도 불구하고 왜 제도화인가?. 대안교육제도화포럼(2015. 5.31). 대안교육연대.
- 하태욱(2018). 대안교육의 담론과 제도를 성찰하다. 민들레 월례세미나 대안교육:지나온 20년, 가야할 20년. (2018. 02. 10
- 한국교육개발원 교육통계연구센터(2018). 유초중등교육통계 주요 교육지표 - 학업중단율. blog.naver.com/kedi_cesi/221182957658.

IX. 부록

1. 일본의 교육기회확보법

중의원 제 190회

중의원 제 34 호

의무 교육 단계의 보통 교육에 상당하는 교육 기회의 확보 등에 관한 법률

목차

제 1 장 총칙 (제 1 조 - 제 6 조)

제 2 장 기본 지침 (제 7 조)

제 3 장 부등교 학생 등에 대한 교육 기회의 확보 등 (제 8 조 - 제 13 조)

제 4 장 야간 기타 특별한 시간에 수업을 하는 학교의 취학 기회의 제공 등 (제 14조 · 제 15 조)

제 5 장 교육 기회의 확보 등에 관한 기타 시책 (제 16 조 - 제 20 조)

부칙

제 1장 총칙

(목적)

제 1 조 이 법은 「교육기본법」(헤세18년 법률 제120호) 및 아동의 권리에 관한 협약등의 교육에 관한 협약의 취지에 따라, 교육 기회의 확보 등에 관한 시책에 관한 기본이념을 정하고, 그리고 국가 및 지방공공단체의 책무를 명확히 하는 동시에 기본 지침의 책정 기타 필요한 사항을 정함으로써 교육기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 추진하는 것을 목적으로 한다.

(정의)

제 2 조 이 법률에서 다음 각 호의 용어의 뜻은 다음과 같다.

1. 학교란, 학교교육법(쇼와 22년 법률 제 26 호) 제 1 조에서 규정한 초등학교, 중학교, 의무교육학교, 중등교육학교의 전기 과정 또는 특별지원학교의 초등부 혹은 중학부를 말한다.

2. 아동학생이란, 학교교육법 제 18 조에서 규정하는 학령 아동 또는 학령 학생을 말한다.

3. 부등교 아동학생이란 상당기간 학교를 결석 학생으로서 학교에서 집단생활에 대한 심리적 부담 기타 사유로 취학이 곤란한 상황으로 문부과학 대신이 정하는 상황에 있다고 인정되는 것을 말한다.

4. 교육기회의 확보 등이란 부등교 학생에 대한 교육 기회의 확보, 야간 기타 특별한 시간에 수업을 하는 학교의 취학 기회의 제공 기타 의무 교육 단계의 보통 교육에 상당하는 교육 기회의 확보 및 해당 교육을 충분히 받지 못한 자에 대한 지원을 말한다.

(기본 이념)

제 3 조 교육기회의 확보 등에 관한 시책은 다음의 사항을 기본 이념으로 이루어져야 한다.

1. 모든 학생이 풍부한 학교생활을 안심하고 교육을 받을 수 있도록 학교의 환경 확보를 꾀할 수 있도록 한다.

2. 부등교 학생이 할 다양한 학습 활동의 실정을 감안하여 개별 부등교 학생의 상황에 따라 필요한 지원이 이루어지도록 한다.

3. 부등교 학생이 안심하고 교육을 충분히 받을 수 있도록 학교의 환경 정비를 도모할 수 있도록 한다.

4. 의무교육단계의 보통교육에 상당하는 교육을 충분히 받지 못한 사람의 의사를 충분히 존중하면서 그 나이 또는 국적 기타 처한 상황에 관계없이 능력에 따라 교육을 받을 기회가 보장되도록 함과 동시에 그 사람이 그 교육을 통해 사회에서 자립적으로 살아가는 기초를 길러 풍부한 인생을 보낼 수 있도록 그 교육 수준의 유지 향상을 도모 할 수 있도록 한다.

5. 국가, 지방공공단체, 교육 기회의 확보 등에 관한 활동을 하는 민간단체 기타 관계자의 상호 긴밀한 협력 아래 이뤄지도록 한다.

(국가의 책무)

제 4 조 국가는 전조의 기본 이념에 따라 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 수립하고 시행 할 책무가 있다.

(지방공공단체의 책무)

제 5 조 지방공공단체는 제 3 조 기본 이념에 따라 교육 기회의 확보 등에 관한 시책에 대해 국가와 협력하면서 해당 지역의 상황에 맞는 시책을 수립하고 실시할 책무를 진다 .

(재정상의 조치 등)

제 6 조 국가 및 지방공공단체는 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 실시하기 위해 필요한 재정상의 조치 기타 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

제 2 장 기본 지침

제 7 조 문부 과학 대신은 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 추진하기 위한 기본적인 지침 (이하의 조에서 "기본 지침"이라한다)을 정하여야 한다.

2. 기본 지침에서는 다음의 사항을 정하는 것으로 한다.

- ① 교육기회의 확보 등에 관한 기본적인 사항
- ② 부등교 학생 등에 대한 교육 기회의 확보 등에 관한 사항
- ③ 야간 기타 특별한 시간에 수업을 하는 학교의 취학 기회의 제공 등에 관한 사항
- ④ 그 밖에 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 추진하기 위해 필요한 사항

3. 문부과학대신은 기본 지침을 작성하거나 이를 변경하고자하는 때에는 미리 지방공공단체 및 교육 기회의 확보 등에 관한 활동을 하는 민간단체 기타 관계자의 의견을 반영하기 위해 필요한 조치를 강구하여야 한다.

4. 문부과학대신은 기본 지침을 정하거나 이를 변경 한 때에는 지체 없이 이를 공표하여야한다.

제 3 장 부등교 학생 등에 대한 교육 기회의 확보 등

(학교의 노력에 대한 지원)

제 3 조 교육기회의 확보 등에 관한 시책은 다음의 사항을 기본 이념으로 이루어져야한다.

- 1. 모든 학생이 풍부한 학교생활을 안심하고 교육을 받을 수 있도록 학교의 환경 확보를 꾀할 수 있도록 한다.
- 2. 부등교 학생이 할 다양한 학습 활동의 실정을 감안하여 개별 부등교 학생의 상황에 따라 필요한 지원이 이루어지도록 한다.
- 3. 부등교 학생이 안심하고 교육을 충분히 받을 수 있도록 학교의 환경 정비를 도모할 수 있도록 한다.
- 4. 의무교육단계의 보통교육에 상당하는 교육을 충분히 받지 못한 사람의 의사를 충분히 존중하면서 그 나이 또는 국적 기타 처한 상황에 관계없이 능력에 따라 교

육을 받을 기회가 보장되도록 함과 동시에 그 사람이 그 교육을 통해 사회에서 자립적으로 살아가는 기초를 길러 풍부한 인생을 보낼 수 있도록 그 교육 수준의 유지 향상을 도모 할 수 있도록 한다.

5. 국가, 지방공공단체, 교육 기회의 확보 등에 관한 활동을 하는 민간단체 기타 관계자의 상호 긴밀한 협력 아래 이뤄지도록 한다.

(국가의 책무)

제 4 조 국가는 전조의 기본 이념에 따라 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 수립하고 시행 할 책무가 있다.

(지방공공단체의 책무)

제 5 조 지방공공단체는 제 3 조 기본 이념에 따라 교육 기회의 확보 등에 관한 시책에 대해 국가와 협력하면서 해당 지역의 상황에 맞는 시책을 수립하고 실시할 책무를 진다 .

(재정상의 조치 등)

제 6 조 국가 및 지방공공단체는 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 실시하기 위해 필요한 재정상의 조치 기타 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

제 2 장 기본 지침

제 7 조 문부 과학 대신은 교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 추진하기 위한 기본적인 지침 (이하의 조에서 "기본 지침"이라한다)을 정하여야 한다.

2. 기본 지침에서는 다음의 사항을 정하는 것으로 한다.

① 교육기회의 확보 등에 관한 기본적인 사항

제 8 조 국가 및 지방공공단체는 모든 학생이 풍부한 학교생활을 안심하고 교육을 받을 수 있도록 학생 및 학교의 교직원과의 신뢰 관계 및 학생 상호 좋은 관계 구축 을 도모하기 위한 활동, 학생이 처한 환경 기타의 사정과 그 뜻을 파악하기 위한 활동, 학교생활에 어려움을 갖는 개별 학생의 상황에 따른 지원 기타 학교의 활동을 지원하기 위해 필요한 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

(지원 상황 등에 관한 정보 공유의 촉진 등)

제 9 조 국가 및 지방공공단체는 부등교 학생에 대한 적절한 지원이 조직적이고 지속적으로 이루어질 수 있도록, 부등교 학생의 상황과 부등교 학생에 대한 지원 상황에 관한 정보를 학교의 교직원, 심리, 복지 등에 관한 전문적인 지식을 가진 자 기타 관계자 간에 공유하는 것을 촉진하기 위해 필요한 기타 조치를 강구하여야한다.

(특별 교육 과정에 따른 교육을 실시하는 학교의 정비 등)

제 10 조 국가 및 지방공공단체는 부등교 학생에 대하여 그 실태를 고려하여 특별히 편성 된 교육 과정에 따른 교육을 실시하는 학교의 정비 및 해당 교육을 실시

하는 학교교육의 충실을 위해 필요한 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

(학습 지원을 실시하는 교육 시설의 정비 등)

제 11 조 국가 및 지방공공단체는 부등교 학생의 학습 활동에 대한 지원을 실시하는 공립 교육 시설의 정비 및 해당 지원을 실시하는 공립 교육 시설에서 교육의 충실을 위해 필요한 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

(학교 이외의 장소에서 학습 활동 상황 등의 지속적인 파악)

제 12 조 국가 및 지방공공단체는 부등교 학생이 학교 이외의 장소에서 실시하는 학습활동 상황, 부등교 학생의 심신의 상황 기타 부등교 학생의 상황을 지속적으로 파악하기 위해 필요한 조치를 강구하여야한다.

(학교 이외의 장소에서의 학습 활동 등을 실시 등교거부학생에 대한 지원)

제 13 조 국가 및 지방공공단체는 부등교 학생이 학교 이외의 장소에서 할 다양한 적절한 학습 활동의 중요성을 감안하고 개별 부등교 학생의 휴식의 필요성을 감안하여 해당 부등교 학생의 상황에 따른 학습활동이 이루어지게 되도록 해당 부등교 학생 및 그 보호자(학교교육법 제16조에서 규정하는 보호자를 말한다.)에 필요한 정보 제공 조언 기타 지원을 위해 필요한 조치를 강구하여야한다.

제 4 장 야간 기타 특별한 시간에 수업을 하는 학교의 취학 기회의 제공 등

(취학 기회의 제공 등)

제 14 조 지방공공단체는 학령기를 경과한 자(그 사람의 만 6세에 이른 날의 다음날 이후의 최초 학년 초부터 만 15세가 된 날이 속하는 학년 말까지 기간을 경과한 자를 말한다. 다음 조 제 2 항 제 3 호에서 같다)로서 학교의 취학 기회가 제공되지 않았으나 그 기회의 제공을 희망하는 사람이 다수 존재하므로 야간 기타 특별한 시간에 수업을 하는 학교의 취학 기회의 제공 기타 필요한 조치를 강구하여야한다.

(협의회)

제 15 조 도도부현 및 당해 도도부현의 구역 내의 시정촌은 전조에 규정하는 취학 기회의 제공 기타 필요한 조치에 관한 사무에 대한 해당 도도부현 및 해당 시정촌의 역할분담에 관한 사항의 협의 및 해당 사무의 수행에 관한 연락 조정을 위한 협의회(이하의 조에서 "위원회"라 한다)를 조직 할 수 있다.

2 협의회는 다음 각호의 자가 가지고 구성한다.

① 도도부현의 지사 및 교육위원회

② 해당 도도부현의 구역 내의 시정촌의 장 및 교육위원회

③ 학령기를 경과 한 자로서 학교에 취학의 기회가 제공되지 않았으나 그 기회의 제공을 희망하는 자에 대한 지원 활동을 실시 민간단체 기타 해당 도도부현 및 당해 시정촌이 필요하다고 인정 자

3 협의회에서 협의가 된 사항은 협의회의 구성원은 그 협의 결과를 존중해야한다.

4 전 3 항에 정하는 것 외에 협의회의 운영에 관하여 필요한 사항은 협의회가 정한다.

제 5 장 교육 기회의 확보 등에 관한 기타 시책

(조사 연구 등)

제 16 조 국가는 의무교육단계의 보통교육에 상당하는 교육을 충분히 받지 못한 자의 실태 파악에 노력하는 동시에 그 사람의 학습 활동에 대한 지원의 방법에 관한 조사 연구 및 이에 관한 정보 수집, 정리, 분석 및 제공을 실시하는 것으로 한다.

(국민의 이해 증진)

제 17 조 국가 및 지방공공단체는 홍보활동 등을 통해 교육기회의 확보 등에 관해 국민의 이해가 깊어지도록 필요한 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

(인재 확보 등)

제 18 조 국가 및 지방공공단체는 교육기회의 확보 등이 전문적인 지식을 바탕으로 적절하게 이루어지도록 학교 교직원 기타 교육기회의 확보 등에 종사하는 사람의 양성 및 연수의 충실을 통한 이러한 사람의 자질 향상, 교육 기회의 확보 등에 관한 체제 등의 충실을 위한 학교 교직원의 배치, 심리, 복지 등에 관한 전문적인 지식을 가진 자로서 교육 상담에 응하는 기회의 확보 기타 필요한 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

(자료 제공 기타 학습 지원)

제 19 조 국가 및 지방공공단체는 의무교육단계의 보통교육에 상당하는 교육을 충분히 받지 못한 자 중 중학교를 졸업 한 자와 동등 이상의 학력을 취득하고자하는 자에게 대해 교재 제공 (통신의 방법에 의한 것을 포함한다) 기타 학습 지원을 위해 필요한 조치를 강구하도록 노력하는 것으로 한다.

(상담 체제의 정비)

제 20 조 국가 및 지방공공단체는 의무교육단계의 보통교육에 상당하는 교육을 충분히 받지 못한 자 및 이러한 자 이외의 자로서 학교생활에 어려움을 가지는 학생 및 학생 가족의 교육 및 복지에 관한 상담을 비롯한 각종 상담에 종합적으로 응할 수 있도록 관계부처 상호간 기타 관계 기관, 학교 및 민간단체 간의 연계 강화 기타 필요한 체제의 정비에 노력하는 것으로 한다.

부칙

(시행 기일)

1. 이 법률은 공포일부터 기산하여 2월이 경과 한 날부터 시행한다. 다만, 제 4 장 규정은 공포 한 날부터 시행한다.

(검토)

2. 정부는 신속하게 교육기회의 확보 등을 위해 필요한 경제적 지원의 본연의 자 세에대해 검토를 더해 그 결과에 따라 필요한 조치를 강구하여야한다.

3. 정부는 의무교육단계의 보통교육에 상당하는 교육을 충분히 받지 못한 사람이 할 다양한 학습 활동의 실정을 감안하여 이 법 시행 후 3 년 이내에 이 법의 시행 상황에 대해 검토를 더해 그 결과에 따라 교육 기회의 확보 등 방침의 검토를 포 함하여 필요한 조치를 강구하여야한다.

이유

교육 기회의 확보 등에 관한 시책을 종합적으로 추진하기 위해 교육기회의 확보 등에 관한 시책에 관하여 기본 이념을 정하고, 국가 및 지방공공단체의 책무를 명확히 하는 기본 지침의 책정 등의 사항을 결정할 필요가 있다. 이것이 이 법률안 을 제출하는 이유이다.

중의원 문부과학위원회 부대결의

「의무교육 단계의 보통교육에 상당하는 교육 기회의 확보 등에 관한 법률안」에
대한 부대결의

정부 및 관계자는 본 법의 시행에 즈음하여 다음 사항에 대해 특단의 배려를 해야 한다.

1. 본 법에서 정하는 부등교 아동·학생에 대한 지원에 있어서는, 모든 아동·학생에 게 교육 받을 권리를 보장하는 「헌법」 외에, 「교육기본법」 및 생존의 확보를 규정 한 아동의 권리에 관한 조약 등의 취지를 따르고, 부등교 아동·학생과 그 보호자를 궁지에 몰아넣는 일이 없도록 배려함과 동시에, 아동·학생의 의사를 충분히 존중하 여 지원이 이루어지도록 배려할 것.

2. 본 법 제2조 제3호에 정의된 부등교 아동·학생에 대한 지원, 기타 부등교에 관 한 시책의 실시에 있어서는, 부등교는 학교 생활, 기타 다양한 요인에 의해 발생하는 것으로, 어떤 아동·학생에게서나 일어날 수 있는 일이라는 관점에 서서, 부등교

가 해당 아동·학생에게서 기인하는 것이라고 일반에게 받아들여지지 않도록, 또 부등교 만으로 문제 행동이라고 받아들여지지 않도록 배려할 것.

3. 문부과학성 장관은 본 법 제7조의 기본지침의 책정에 있어서, 특히 아동·학생과 보호자, 학교 관계자 등 당사자의 의견을 다면적으로 청취하고 그 의견을 반영함과 동시에, 본 법 제3조 제1호에서 든 기본이념에 따라 다양한 아동·학생을 포용하고 공생할 수 있는 학교 환경의 실현을 도모할 것. 또 그러한 학교 환경의 실현을 위하여 교직원이 아동·학생을 대하는 시간을 충분히 확보할 수 있도록 필요한 조치를 강구할 것.

4. 본 법 제8조의 운용에 있어서는, 본 법 제13조의 취지에도 입각하여, 예를 들어 집단 괴롭힘(이じめ)으로부터 자신을 지키기 위해 일정 기간 쉬는 것을 인정하는 등, 아동·학생의 상황에 따라 지원을 시행할 것.

5. 본 법 제3장에서 정하는 부등교 아동·학생의 환경과 학습 활동, 지원 등에 대한 상황의 파악, 정보의 공유에 있어서는, 가정환경과 학교생활에서 집단따돌림 등 심각한 문제를 파악하는 데에 노력하며, 개인의 사생활을 보호토록 배려하고 원칙적으로 해당 아동·학생과 보호자의 의사를 존중할 것.

6. 본 법 제10조에서 정하는 부등교 특례교의 정비에 있어서는, 영리를 목적으로 하는 단체에 의한 설치·관리에는 신중을 기할 것이며, 과도하게 영리를 목적으로 하여 교육 수준의 저하를 초래할 우려가 있는 경우에는 이를 인정하지 아니할 것. 또, 부등교 특례교와 본 법 제11조에서 정하는 학습 지원 시설의 운용에 있어서는, 본인의 의사를 존중하는 것이 중요하며, 부등교 아동·학생이 일반 학교·학급에서 배울 권리가 손상 받는 일이 없도록 할 것.

7. 본 법 제14조에서 정하는 야간, 기타 특별한 시간에 수업을 시행하는 학교에서 취학할 기회의 제공, 기타 필요한 조치에 따라 취학할 기회를 희망하는 학령 초과자에 대하여, 취학 기회가 가급적 신속히 제공될 수 있도록 지방공공단체는 본 법 제15조에서 정하는 협의회를 모든 도도부현에 설치하도록 노력하고, 아울러 정부는 지방공공단체에 대하여 적극적인 지원을 시행할 것.

8. 야간, 기타 특별한 시간에 수업을 시행하는 학교의 실태에 근거하여 교원의 추가 배치를 포함한 교직원 배치의 확충과 교직원의 연수의 충실을 도모할 것.

9. 부등교 아동·학생이 이른바 프리스쿨 등 학교 이외의 곳에서 수행하는 다양한 학습활동에 대하여는, 그 부담의 경감을 위한 경제적 지원의 바람직한 형태에 대해 검토하고 그 결과를 바탕으로 필요한 재정상의 조치를 강구할 것.

(2016년 11월 18일 중의원 문부과학위원회에서 가결)

2. 타이완의 실험교육법

<학교형태 실험교육 실시 조례>

공포: 2014년 11월 19일

수정: 2018년 01월 31일

제1장 총칙

제 1조 교육의 혁신을 복돋기 위해, 학교 형태의 실험교육을 실현하기 위해, 인민의 학습 및 교육 받을 권리의 보장을 위해, 그리고 인민의 교육 방식과 내용 선택의 기회를 늘리기 위해, 교육 다원화 발전을 촉진하기 위해, 「교육기본법」 제 13조 규정을 현실화시키기 위해 본 조례를 특별 제정한다.

제 2조 본 조례에서 뜻하는 주관 기관은 중앙은 교육부, 직할시는 직할시 정부, 현(시)는 현(시)정부를 뜻한다.

사립 실험교육 학교는 해당하는 최고 교육 단계의 규정에 의거하여 해당 주관 기관을 정한다.

제 3조 본 조례의 학교형태 실험교육이란 특정 교육 이념에 의거하여 학교를 범위로 두어 교육의 이념을 실천하는 것을 가르킨다. 또한 학교 제도, 행정 운용, 조직 형태, 설비 시설, 교장의 자격과 선출 방식, 교직원의 자격과 임용 방식, 교과과정, 학생의 입학, 학습 성취도 평가, 학생에 관한 모든 사무와 지도, 지역사회와 가장의 참여 등의 항목에도 일제히 실험의 교육을 진행한다.

위의 특정 교육 이념의 실천이란 반드시 학생을 중심으로 하는 것이며, 학생의 다원적 문화와 신앙의 존중 그리고 지능의 다원화, 교육과정, 수업, 교재, 교법 혹은 평가 규칙의 다양화를 뜻한다. 또한 학생의 적성을 이끌어주며, 다양한 교육 발전의 목표를 촉진하는 것이다.

본 조례의 사립 실험교육 학교는 주관 기관의 허가를 통과한 학교형태 실험교육의 사립학교를 뜻한다.

제 4조 사립 실험교육 학교는 학교 재단 법인(이하 학교 법인), 기타 비영리 민간법인의 신청에 의해 설립 된 것을 뜻 한다. 혹은 기존에 설립 되어 있는 사립학교의 제도 변경 까지 뜻한다.

앞의 학교 법인이란, 성과 우수 법인에 한 한다. 중앙 주관기관이 정하는 성과 우수 인증 표준에 따른다.

제 5조 학교형태 실험교육의 심사와 감독 및 정책과 자원 협조 등에 관한 사항.
각 주관 기관이 정한 기한에 따라 학교형태 실험교육 심의회(이하 실험교육 심의회)를 진행한다.

실험교육 심의회의 위원은 9-25인이며, 주관 기관은 아래에 따라 실험교육을 충분히 아는 위원을 초빙(임명)할 수 있으며, 그 중 제 4호부터 제 6호까지 해당되는 위원의 합계가 위원 총 수의 5분의 2에 미달되면 안 된다. 한 성별이 위원 총 수의 3분의 1에 미달 될 수 없다.

1. 교육행정기관 대표.
2. 회계, 재무금융, 법률 혹은 교육 전공 전문가 및 학자.
3. 학교 및 교사 조직 대표.
4. 실험교육 경험이 있는 교장 혹은 교사.
5. 실험교육 학부모, 본인 혹은 자녀가 실험교육을 받은 자.
6. 실험교육에 관련된 단체의 대표.

위원 임기는 2년. 연임은 2번에 한 한다. 매 차 임명되는 위원 중 연임 위원이 위원 총 수의 3분의 2를 초과해서는 안된다. 임기 내 결원이 생길 시 초빙 및 임용으로 보충해야 하며, 해당 임기는 해당 차수의 임기가 끝날 때까지로 한다.

실험교육 심의회가 학교형태 실험교육 계획(이하 실험교육계획) 심의를 할 때, 원주민족¹⁹⁾ 실험교육을 심의해야 하는 경우, 초빙을 늘려 원주민 신분의 위원을 1인 내지 2인을 추가한다. 위원 수와 임기는 앞 2개 항의 규정에 영향을 받지 않는다.

실험교육 심의회 주석은 위원들의 서로 추천으로 선출한다.

실험교육 심의회 위원 전원 급여와 직책이 없다.

실험교육 심의회의 직권을 행사하기 위해 파견위원은 증명 문건을 휴대해야하며, 사립 실험교육 학교를 방문, 조사할 때는 학교 담당자에게 보고서를 제출 할 것을 요구하거나 필요한 서류나 자료 혹은 물품 제출을 요구해야 한다. 필요시 반드시 유관기관의 협조를 요청하여 집행한다.

실험교육 심의회의 위원은 관련이 있는 사립실험교육학교 소관의 실험학교를 감독 할 수 없다.

제 6조 학생의 권익을 보장하기 위해 학교형태 실험교육은 학생의 기본 인권을 보호한다. 우호적인 학교의 교육 환경을 적극적으로 조성하며, 아래 사항을 준수한다.

19) 국민당이 공산당에 패하고 타이완 섬으로 도피 했을 때 대륙에서부터 함께 넘어간 이주민이 아닌, 이전부터 섬에서 거주 한 타이완의 여러 민족.

1. 실험교육의 실시는 반드시 사전에 학생 본인 혹은 법정 대리인의 동의를 구해야 한다. 사전에 신입생 모집 요강에 반드시 분명히 기재한다.
2. 학생 본인 및 법정 대리인이 실험교육의 신청을 취소한다면, 어떠한 이유로도 거절 할 수 없다.
3. 학생이 실험교육에 적응을 하지 못해 전학의 요구를 하면, 학교는 반드시 협조해야 한다.
4. 학생 본인 및 법정 대리인이 학생 학습 상황을 알고 싶어 할 때, 학교는 반드시 고지하거나 자료를 제공해야한다.
5. 학생 모집 혹은 교육 과정 중, 정당한 이유 없이 학생은 차별 대우를 받아선 안된다.
6. 학생 개인 자료 및 기타 프라이버시를 누출해서는 안된다.
7. 학대, 돌봄 소홀 혹은 기타 상해로 학생 심신 발전에 영향이 있어서는 안된다.
8. 학생 인권 침해의 행위가 있어선 안된다.
9. 기타 주관 기관이 규정한 사항.

학교가 앞의 제 3호에 의거하여 고등학교 이상의 실험교육으로 전학을 가고자 하는 신청을 접수 받았을 때, 그것의 특수성을 고려해야 한다. 즉 이전의 실험교육을 받을 때의 학점을 상관 규정에 의거하여 넓게 해석하여 편입 과목 면제(Credit Exemption)를 허용한다.

제 2장 학교형태 실험교육의 허가

제 7조 학교법인 혹은 기타 비영리 민간법인의 학교형태 실험교육의 신청. 지정된 계획 담당자를 중심으로 만들어진 실험교육 계획을 기본으로 하며, 시작 1년 전 각 주관 기관에 제출하여 해당 주관 기관의 실험교육 심의회를 통과 한 이후, 주관 기관의 허가를 받는다.

앞서 말한 실험교육 계획은 아래 항목을 명확히 탑재해야 한다.

1. 학교 명칭
2. 실험교육 명칭
3. 학교의 소재지
4. 교육이념 및 계획의 특성
5. 교육과정 및 수업 계획
6. 학교 제도
7. 행정 운용, 조직 형태
8. 시설과 설비
9. 실험규범

10. 교장 자격과 선출 방식, 교직원의 자격과 추천 임용 방식
 11. 학생 입학, 학생 성취 평가, 학생에 관한 사무 및 지도의 방식
 12. 지역(공동체) 및 학부형 참여 방식
 13. 예산, 자금 조달 방법 및 비용 표준
 14. 예상하는 입학 학생 수
 15. 실험 학기 과정 및 절차
 16. 자아(내부) 평가의 방식
 17. 실험교육 계획 담당자(이하 계획담당자) 및 참여 인원의 배경 자료.
- 실험교육 학기 과정. 교육 단계 규정은 아래와 같다.

1. 고등학교 이하 단계의 학교형태 실험교육: 3년 이상 12년 이하. 단, 주관 기관의 허가 연장을 받아 연장 할 수 있으며 회당 3년 이상 12년 이하 연장으로 한정한다.
2. 전문대학 이상 단계의 학교형태 실험교육: 4년 이상 12년 이하. (전문대)전공, 학사 혹은 석사 까지 한정한다. 단 주관 기관의 허가 연장을 받아 연장 할 수 있으며 회당 4년 이상 12년 이하 연장으로 한정한다.

제 8조 실험교육 심의회의 실험교육 계획 심의 시 고려해야 할 요소들은 아래와 같다.

1. 학생 학습권과 학부형 및 학생 교육 선택권의 실현을 보장한다.
2. 계획 내용의 합리성 및 실현가능성은 제 2조 제 2항의 규정에 부합해야 한다.
3. 예상 기대치의 효과.

제 9조 제 7조 제 2항 제 9호의 실험 규범은 제 3조 제 1항에서 정해진 내용으로 입안한다. 해당 규범의 범위는 교육 인원 임용 조례, 교수법, 국민 교육법, 상급 중등 교육법, 전문대학교법, 대학법, 사립학교법, 기술 및 직업 교육법, 특수교육법, 학위 수여법, 교사 자격 배양법, 학생 지도법, 국민 체육법 및 상관법규의 규정은 해당 사항이 없다. 또한 상관 규정에 해당 사항이 없음을 명확히 기재해야 한다.

사립 실험교육 학교의 주관 기관이 속한 직할시, 현(시) 정부 담당자는 해당 실험 규범을 중앙 주관 기관 조사처에 보고해야 한다.

제 10조 제 7조 제 1항의 신청. 각 주관 기관의 신청 수리 시작일 3개월 내에 결정을 내려야 하며, 필요시 한 번 연장 할 수 있다. 연장은 3개월로 한정한다.

제 11조 실험교육 계획 종료 6개월 전, 계획 담당자는 결과 보고서를 제출해야 하며, 동시에 사업 연장 신청서를 제출한다.

앞 항의 실험교육 결과 보고는 각 주관 기관에 보고하여 실험교육 심의회 심의에 송부한 후 허가 연장 여부에 참고한다.

제 1항 사업 연장 신청, 심의 및 허가 순서는 제 7조부터 앞 조까지의 규정을 적용한다.

제 12조 사립 고등학교 이하 실험 교육 학교의 고용은 반드시 허가 받은 외국인이어야 하며, 교과목, 외국어 어문 과정 수업, 교사 자격 양성, 교과 과정 연구 개발 및 활동을 보급 하는 업무에 종사해야 한다. 상관된 서류를 구비하여 중앙 주관 기관에 신청하여 허가 받는다. 외국어 어문 교과 과정 교사에 합격한 사람은, 취업 복무 법 제 46조 제 2항 및 제 48조 제 1항 본문, 제 2항 규정의 제제를 받지 않는다.

앞 항의 외국인의 수업 자격, 인원, 주간 업무 시간, 심사 기준, 신청 허가, 허가 취소, 고용 관리 및 기타 상관된 사항에 관한 법은 중앙 주관 기관의 규정으로 한다.

제 1항 규정의 외국인 고용에 의거한 기타 고용 관리, 취업 복무 법에 의거한 종사자는 해당 법 제 46조 제 1항 제 1호 부터 제 6호 노동자의 규정 처리에 따른다. 기타 거류 정지, 거류 및 영구 거주는 출입국 및 이민 법 규정 처리에 따른다.

제 13조 실험교육 계획은 주관 기관의 허가 후, 계획 담당자 및 학교 교장이 교체되지 않는다는 것을 원칙으로 한다. 필요시 계획 내용이 바뀌어야 할 경우, 계획 담당자는 학년도 시작 6개월 전에 주관 기관 신청을 통해 실험교육 심의회 심의를 통과 받은 후 주관 기관의 동의를 받은 후 바꿀 수 있다.

제 3장 사립 실험교육 학교의 허가

제 14조 학교 법인 및 기타 비영리 민간법인은 각 주관 기관이 학교형태 실험교육의 허가를 처리해야 한다. 또한 아래 각 사항에 해당 될 경우, 설립 혹은 사립 실험교육 학교로의 제도 변경을 신청해야 한다.

1. 1. 설립 혹은 고등학교 이하 실험교육 학교로의 제도 변경을 신청하는 자는 아래 각 항목의 규정을 따라야 한다.

- (1) 신입생 모집 대상은 6세에서 18세의 학생

- (2) 매 학년 학생 인원은 50인이 넘을 수 없으며 국민 교육 단계²⁰⁾부터 고등학교 단계까지의 학생의 총 인원 수는 600명이 넘으면 안 된다. 단, 단독으로 고등학교 단계만을 운영하거나 중학교만을 운영하는 경우, 학생 총수가 240명을 넘어서는 안되며, 매 학년 학생 수는 50인으로 한정하지 않는다.
- (3) 전임 교사당 학생수의 비율은 1대 10보다 밀돌지 않는다. 전임 교사 인원의 반이 겸임교사의 수여야 하며, 겸임교사 3인이 전임 교사의 1인 예산으로 한다.
- (4) 학생이 학습 활동을 하는 실내의 활동 사용 면적은 인당 1.5평방미터 이하로 떨어져서는 안되며, 해당 면적은 실내 복도와 계단은 포함하지 않는다. 학생이 학습 활동을 하는 실외 면적은 인당 3평방미터 이하로 떨어져서는 안된다. 단 인당 바닥 총 면적이 4평방미터 이상이면 제한하지 않는다.

2. 2. 설립 혹은 전문대 이상 실험교육 학교로의 제도 변경을 신청하는 자는 아래 각 항목의 규정을 따라야 한다.

- (1) 신입생: 전문학과와 학사는 공립 및 사립 고등학교 혹은 동등한 학교 졸업 자격을 가진 학생, 혹은 동등한 학력을 가진 학생을 받아야 하며, 석사는 학사 학위 혹은 동등한 학력을 가진 학생을 받아야 한다.
- (2) 전문대학 단계부터 석사 단계까지의 학생 수는 5백 명이 넘어서는 안된다. 그러나 단독으로 전문대학이나 석사 단계를 운영 할 때는 해당 총 인원이 각 160인이 넘어서는 안된다. 단독으로 학사 단계를 운영 할 때는 해당 학생 총 인원이 320인이 넘어서는 안된다.

학교 법인이 설립한 사립 실험교육 학교는 사립학교 법의 규정에 따라야한다. 기타 비영리 민간법인이 설립한 사립 실험교육 학교는 사립 학교 법이 제정한 사립학교로 간주한다. 본 조례의 규정이 아니면, 사립 학교 법의 규정을 적용한다.

학교법인 조직 및 운영의 감독은 사립학교 법 및 해당 상관 법규의 규정에 의거한다. 기타 비영리 민간법인 조직 및 운영의 감독은 각 법인 설립 허가 법규의 규정에 의거한다.

제 15조 학교법인 설립 신청 혹은 실험교육 학교로의 제도 변경 혹은 기타 비영리 민간법인의 설립 신청 혹은 실험교육 학교로의 제도 변경은 각 법인의 대표자가 학년도 시작 6개월 전에 학교 설립 혹은 제도 변경 계획을 각 주관 기관에 제출하여 실험교육 심의회 심의 통과 후, 각 주관 기관의 허가를 통해 설립 및 제도 변경을 한다.

20) 초등학교-중학교 과정

앞 항의 학교 설립 혹은 제도 변경은 아래 항목을 명확히 탑재해야 한다.

1. 학교 명칭.
2. 학교 설립 혹은 제도 변경의 일정.
3. 학교 설립 계획 혹은 제도 변경 전의 학교 상황.
4. 학교 위치, 면적 및 상관 자료.
5. 계획 중인 것 혹은 현재 조직 편성 및 학급 학생과 교사 인원.
6. 법인 등록증.
7. 법인 자산 상황 및 회계사를 거친 재무 보고표.
8. 앞선 3년 간 학교 경비 지출 및 자금 조달 방법.
9. 법인의 대표자, 조빙 예정이거나 현임의 학교장, 교사 및 기타 인원의 상관된 자료 혹은 임용동의서.

제 1항의 설립 혹은 제도 변경 계획은 신청인이 제 7조에 따른 실험교육 계획 또한 함께 각 주관 기관에 제출하여 실험교육 심의회를 거쳐 심의에 통과한 후 각 주관 기관의 허가를 거친다.

제 16조 학교법인의 설립 혹은 실험교육 학교로의 제도 변경 신청 혹은 기타 비영리 민간법인의 설립 혹은 실험교육 학교로의 제도 변경 신청을 하는 자의 학교 부지 및 건물, 수업 설비는 실험교육의 기본 수업 및 행정의 요구 응하여 충분한 진행을 해야 한다. 고등학교 이하의 학교 및 해당 분교 설립 변경 중단에 관한 법, 전문대 이상의 학교 및 캠퍼스식 전문대의 기술형 고등학교의 설립 변경 중단에 관한 법 규정에 제한을 받지 않는다. 사립 전문대 이상의 실험교육 학교 설립 표준은 중앙 주관 기관 규정에 따른다.

앞 항의 학교 부지와 학교 건물에 관하여 신청인은 반드시 모든 소유자가 해당 학교의 실험교육 기간을 동의 한다는 서류를 동봉해야 한다. 합법적으로 사용해야 하며, 또한 합법적 공증을 거친 증명 문건이어야 한다.

해당하는 각 주관 기관은 학교형태 실험교육의 실시를 복돋기 위해, 도시 계획의 학교 용지 혹은 유희의 학교 부지와 건물을 공유해야 하며, 상관 법령에 의거 사립 실험교육 학교의 사용 혹은 사적 이용이 가능토록 제공한다.

실험교육 학교의 토지의 사적 이용의 임대는 실제 계획의 기간에 의거하여, 사립학교 법 제 36조 제 3항의 최소 30년 임차 규정에 해당되지 않는다.

제 4장 평가, 감독 및 포상

제 17조 해당 각 주관 기관은 실험교육 계획 기간 내에, 실험교육 심의회 위원으로 구성된 평가를 맡을 소그룹을 모아 평가한다. 평가 결과는 실험 계획 성과 보고서와 함께 실험교육 사업 지속 계획의 참고 자료로 삼는다.

실시 기간, 내용, 과정, 평가 그룹의 조직 구성, 구성원의 자격 및 평가 결과의 처리 등 상관 사항의 방법은 중앙 기관이 정하는 바로 한다.

제 18조 사립 전문대 이상의 실험교육 학교는 교육의 품질이 보장된 시스템을 건설해야 하며, 기한 내 국내외 전문 평가 기구의 평가 혹은 인가를 받는다. 수업 품질 보증 시스템, 평가, 허가 및 상관 사항은 중앙 주관 기관이 정하는 바로 한다.

교육 품질 보증 시스템 및 전문 평가 기구의 평가 혹은 인가의 사항은, 신입생 모집 요강에 명확히 기재한다.

제 19조 사립 실험교육 학교가 본 조례를 위반했거나 혹은 실험교육 계획, 실험교육 과정 평가 결과가 불량하거나, 학생 권익에 영향이 갔을 경우, 각 주관 기관은 아래 항목 전부 혹은 일부분의 조치를 취한다.

1. 지도
2. 교정
3. 기간 내 정돈과 개선
4. 신입생 모집 중단 혹은 신입생 모집 인원 감축
5. 실험교육 계획 중단

해당 각 주관 기관은 사립 실험교육 학교에게 앞 항 제 4호 혹은 제 5호를 적용하기 전에, 실험교육 심의회 심의를 사전에 요청하고, 동시에 학생들에게 필요한 보충 조치를 취한다.

실험교육 계획 중단 혹은 연장이 중단 된 사립 실험교육 학교일 경우, 해당 학교법인이 설립한 사립 학교가 제도 변경에 의해 실험교육을 진행했을 경우, 그 제도 허가를 폐기하고, 원래 형태의 학교 법인 형태로 되돌린다. 또한 학교 법인 혹은 기타 비영리 사법이 새롭게 설립을 하여 실험교육을 진행했을 경우, 설립 허가를 폐기한다.

제 20조 사립 실험교육 학교의 실험교육 계획이 중단되거나 연장이 중단 될 시, 학생 의사에 따라 학교에 남거나 전학을 할 수 있다. 필요시 각 주관 기관이 학생을 다른 학교로 나누어 보낼 수 있다.

학교 법인 혹은 기타 비영리 민간법인이 법에 의거하여 해산 할 시 각 주관 기관은 반드시 사립 실험교육 학교의 허가를 폐기한다.

제 21조 사립 실험교육 학교의 실험교육 계획이 중단되거나 연장이 중단될 시 학교 법인 혹은 기타 비영리 민간법인이 실험교육에 임용한 외부 직원 및 기타 노동 기준법에 해당되는 인원을 계약 해지할 때는 노동 법규 규정에 의거하여 처리해야 한다. 실험교육에 임용한 외부 교사를 계약 해지할 때 노동 법규 규정 계산 표준에 의거하여 임금 잔금을 보충 지급한다.

제 22조 사립 실험교육 학교의 평가가 우수할 시 각 주관 기관은 포상을 한다. 실험 성과의 가치를 널리 알려야 할 때는, 각 주관 기관은 반드시 정해진 기한에 공개 발표회, 학술 연구 토론회 혹은 수업 관찰회를 열어 실험의 경험을 공유한다.

제 5장 부칙

제 23조 공립학교의 교무회의 통과 후 신청을 할 수 있다. 또한 각 주관 기관이 제정한 고등학교 이하 공립학교는 학교의 범위에서 특정 교육 이념에 의거하여 행정 운영, 조직 형태, 설비, 교과과정, 학생 입학, 학습 성취 평가, 학생 사무 및 지도 등의 사항이 이에 포함된다. 학교형태 실험교육의 절차는 제 5조, 6조, 7조 1항, 2항 제 2호 부터 5호, 제 7호, 제 8호, 제 11호, 제 13호 부터 제 17호, 제 3항, 제 8조, 제 11조 제1항, 2항, 제 12조, 제 14조 제 1항 제 1호 제 1목, 2목, 제 2호, 제 17조, 제 12조 제 1항, 제 12조 및 앞 규정을 준수해야 한다.

원주민 중점 학교 이외의 공립학교가 학교형태 실험교육을 할 때는 해당 학교 총 수는 주관 기관에 소속 된 동일 교육 단계 총 학교 수의 5%를 초과해서는 안되며, 1개 학교가 되지 않을 시 1개 학교로 본다. 단, 특별한 상황이라면, 해당 실험 학교 계획의 학년도 시작 6개월 전 중앙 주관 기관 심사 결정 확정을 받은 케이스에 한해, 동일 교육 단계 총 학교 수의 15%를 초과 할 수 없다.

앞 항 학교 총 수는 전국의 동일 교육 단계 총 학교 수의 10%를 초과 할 수 없다.

공립학교가 학교 형태의 실험교육을 진행 할 때, 반드시 제 1항에서 규정한 항목으로 실험 규범 초안을 만들어 학교 주관 기관에 보고를 하여 중앙 주관 기관으로 이관하여 심사 결정한다. 실험 규범의 규범 안에서는 국민교육법, 고등학교 교육법, 전문학교법, 대학법, 기술 및 직업 교육법, 특수 교육법, 학위 수여법, 교사 배양법, 학생 지도법, 국민체육법 및 상관 법 규정의 부분 규정은 해당사항이 없다. 또한 상관 규정에 해당 사항이 없음을 명확히 기재해야 한다. 제 2항의 단서에 해당 할 시 실험교육 계획을 상부에 제출해야 한다.

공립학교가 학교형태 실험교육의 진행할 때 학교장의 선발과 초빙 임용 과정은 각 주관 기관의 실제의 필요 세칙에 의거한다. 학교장의 학적 공과가 뛰어날 경우, 학교 업무 발전 계획을 실험교육 심의회의 통과를 거치고 동시에 각 주관 기관의 교장 선발 위원회의 동의를 받은 경우, 연임 1회의 제한을 받지 않는다.

공립 고등학교 이하의 실험교육 학교의 학교장은 교육자 임용 조례 제 4조, 제 5조 혹은 제 6조 자격의 임용자의 자격을 가지고 있다.

공립학교가 학교형태 실험교육을 진행할 때는 편제 외의 교직원을 상 관 법규 규정에 의거한 계약 방식으로 임용할 수 있다.

제 24조 비영리 민간법인이 설립한 비학교 형태의 기구 실험교육이 기존에 있던 장소와 건축물 그리고 학생 인원수가 원 규정에 부합하며, 본 조례에 의거 하여 사립 고등학교 이하 실험교육 학교로 개정 설립 신청을 할 경우, 각 주관 기관의 허가를 받은 이후, 원 건축물 사용 단위 및 해당 건축물 상관 법령의 규정에 계속적으로 해당된다.

제 25조 학교 법인 및 기타 비영리 민간법인의 학교형태 실험교육의 허가 조건, 과정, 실험교육 계획의 심사, 사업 연장, 제도 변경. 혹은 사립 실험교육 학교 설립의 과정, 허가의 폐기, 기존 법인 형태로의 복구, 감독, 포상 및 기타 항목 실행의 방법 신청 처리. 두 사항은 고등학교 이하 교육 단계일 경우 각 주관 기관의 결정에 따르며, 전문대 이상 교육 단계는, 중앙 주관 기관의 결정에 따른다.

공립학교의 학교형태 실험교육의 조건, 과정, 실험교육 계획의 심사, 계획 변경, 사업 연장, 지정 폐기, 기존 학교 형태로의 복구, 감독, 포상 및 기타 사항 실행 방법의 처리는 고등학교 이하 교육 단계일 경우 각 주관 기관의 결정에 따르며, 전문대 이상 교육 단계는 중앙 주관 기관의 결정에 따른다.

각 주관 기관은 반드시 예산을 편성해야 한다. 앞 2개 항의 실험교육 학교에 보조금을 부여한다. 외진 지역의 학교에는 보조금을 우선 부여한다. 중앙 주관 기관은 직할시, 현(시)정부의 재정 능력에 따라 차등 지급하며, 특별비용을 지급해야 한다.

제 26조 각 급 주관 기관은 먼저 실험교육 인터넷 플랫폼을 설치하고, 설명회를 개최하며, 다양한 정보를 선택할 수 있도록 제공하며, 사회 대중의 인지도를 높여야한다.

실험교육은 사회 지역, 혹은 조직의 합작과 함께 해야 하며, 지방 산업, 지방 창조적이며 생활화된 교육과 결합해야 하며, 업계 전문가를 초빙하여 수업을 함께 협력해야 한다.

제 27조 본 조례의 시행 세칙은 중앙 주관 기관의 결정에 따른다.

제 28조 본 조례는 공포일부터 시행한다.

<고등학교 이하 교육 단계의 비 학교 형태 실험교육 실시 조례>

공포: 2014년 11월 19일

수정: 2018년 01월 31일

제 1조 학생 학습권 및 학부형의 교육 선택권을 보장하기 위해 학교형태 이외의 기타 교육 방식과 내용을 제공하여 교육 기본법 제 8조 제 3항 및 제 13조 규정을 현실화하여 본 조례를 특별 제정한다.

제 2조 본 조례의 주관 기관은 중앙은 교육부, 직할시는 직할시 정부 현(시)는 현(시) 정부이다.

제 3조 본 조례에서 칭하는 비 학교형태 실험교육 (이하 실험교육)은 학교 교육 이외를 가리키며, 영리가 목적이 아니다. 실험교육과정을 채용하여, 덕, 지, 체, 군, 미 다섯가지 교육 균형을 길러 전국민을 대상으로 하는 교육을 진행한다.

국민소학교, 국민중학교 혹은 고등학교 입학 자격을 가진 자는 본 조례가 규정하는 각 교육 단계의 실험교육에 참여할 수 있다.

제 4조 실험교육은 아래 방식의 의거하여 진행한다.

1. 개인 실험교육: 개인 학생. 가정 혹은 기타 장소에서 실시하는 실험교육.

2. 단체 실험교육: 3인 이상 학생이 같은 시간 및 장소에서 실시하는 실험교육.

3. 기구 실험교육: 학교 재단법인 이외의 비영리 법인(이하 비영리법인).

기구의 설립은 실험 교육과정을 주요 목적으로 하며, 고정 장소에서 실시되는 실험교육이다.

앞 항의 제 2호 단체 실험 교육학생 총 인원은 30인으로 한정한다.

제 1항의 제 3호 기구 실험교육. 매 반 학생의 인원은 25인을 넘을 수 없으며, 국민 교육 단계 학생 총인원은 250명을 초과 할 수 없고, 고등학교 단계 학생 총인원은 125명을 초과 할 수 없다. 또한 학생과 교사의 비율이 10:1을 넘을 수 없다. 또한 학생 인지검사 결과 혹은 학교의 성적 평가 기록이 입학의 기준이 될 수 없다.

제 5조 실험교육의 신청 방식 및 신청 절차는 아래와 같다.

1. 개인 실험 교육: 학생의 법정 대리인이 호적 소재지의 직할시, 현(시) 주관기관에 제출한다. 단 학생이 성인일 경우, 본인이 제출한다.

2. 단체 실험 교육: 학생의 법정 대리인 모두 혹은 대표자를 1명 추대하여 단체 성원의 호적이 가장 많은 직할시, 현(시)주관기관에 제출한다. 단 학생이 성인일 경우, 본인이 처리하며, 모두 다같이, 혹은 대표자를 1명 추대하여 제출한다.

3. 기구 실험교육: 비영리법인의 대표자가 실험교육 기구를 설립할 직할시, 현(시)주관기관에 제출한다.

직할시, 현(시)주관기관은 반드시 매년 2월 말 전, 실험 교육 신청 접수와 상관된 정보를 홈페이지에 공고한다.

제 6조 앞 조의 신청인은 구비된 신청서를 작성하여, 실험 교육 계획을 동봉하여 늦어도 매년 4월 30일 혹은 10월 31일 전에 신청서를 제출한다.

앞 항의 신청서 및 실험 교육 계획은 아래 항목들을 명확히 기재해야 한다.

1. 신청서: 신청인, 연락처, 실험 교육의 대상 및 학기 과정.
2. 실험 교육 계획: 실험교육의 명칭, 목적, 방식, 내용(교과 과정의 유형과 수업, 학습 평가 및 사용 예상되는 학교의 시설과 설비의 항목이 포함된다. 장애 학생이 설비 사용이 필요할 경우, 반드시 기재), 예상 효과, 계획 담당자 및 실험교육 참여인원에 관한 자료.

단체 실험 교육을 신청할 경우, 앞 항에서 나열한 자료 외에 아래의 자료를 동봉해야 한다.

1. 수업의 자원과 상관된 자료
2. 수업 장소 사용 동의 증명 문건
3. 학생 명단

4. 계획에 필요한 비용의 원천 및 재무 계획.
5. 초대된 대표자가 신청서를 제출했을 경우, 다른 신청인의 참여 동의와 실험교육의 성명서를 동봉해야 함.

기구 실험교육을 신청할 경우, 제 2항에서 제정된 것 외에도 아래의 자료를 동봉해야 함.

1. 법인 및 초빙된 실험교육 기구 책임자와 관련된 자료.
2. 실험교육 기구 명칭.
3. 실험교육 기구 주소 및 위치 약도.
4. 실험교육 이념.
5. 수업의 자원 및 교사 자격과 관련된 자료.
6. 수업 장소 사용 동의 증명 문건.
7. 계획에 필요한 경비의 원천, 재무 계획 및 수입, 지출 규정.

실험교육 계획의 학기 과정은, 반드시 학교 학기 기간과 맞물려야 한다. 초등학교 교육 단계는 최장 6년, 중학교 단계는 최장 3년, 고등학교 교육 단계는 최장 3년이다.

앞 항의 고등학교 교육 단계의 실험교육 계획 학기 과정은, 필요시 연장할 수 있으며 한 회에 한정한다. 연장 기간은 최장 2년이다. 단 학생의 장애, 임신, 분만 혹은 3세 이하의 자녀를 키워야 해 신청을 연장해야 할 경우, 이 경우는 최장 4년으로 한다.

국민교육단계²¹⁾의 실험 교육을 이수한 학생은, 본 조례 규정에 의거하여 같은 교육 단계의 실험 교육에 다시 재차 신청 할 수 없다.

실험교육 계획에 변경이 필요할 시, 신청인은 반드시 변경 후의 실험교육 계획을 구비하여 직할시, 현(시)주관기관에 신청 허가를 받는다. 단, 단체 실험교육에서 학생 수의 변경이 생겨, 학생 수의 변동이 기존에 확정된 학생 수의 3분의 1에 미달될 경우, 변경 후 학생 명단을 직할시, 현(시)정부 주관 기관에 보고한다. 신청 이후 허가 절차는 면제된다.

신청서 혹은 실험교육 계획의 양식 및 격식이 규정에 어긋난다면, 신청인에게 통지한 날의 15일 내에 보충, 개정해야한다. 기한 내 보충을 하지 않거나 개정을 하지 않을 시 허가를 받을 수 없다.

제 7조 고정 장소에서 단체 실험교육 및 기구 실험교육을 진행할 경우, 아래 규정에 부합되어야 한다.

초등학교, 중학교 단계.

1. 학생이 학습 활동하는 실내 장소 사용 면적. 인당 1.5 평방미터에 미달 되어서는 안되고, 실내 복도와 계단은 면적에서 제외된다. 기구 실험교육은 실내 장소 사용 면적 규정을 반드시 준수하는 것 외에, 학생이 학습 활동을 하는 실외 면적이 인당 3평방미터에 미달 되어서는 안된다. 단, 기구 실험교육의 인당 바닥 총 면적이 4평방미터보다 넓을 경우 해당 규정에 제외된다.
2. 수업 장소. 지면 이상의 1층부터 5층까지를 원칙으로 한다.
3. 건축물은 D-522)사용 그룹 및 건축 상관 법령 규정에 반드시 부합해야 한다. 단, 본 규정에 부합하기에 어렵거나 수업 형태에 실질적으로 필요한 부분이 있을 경우에는 직할시, 현(시) 주관 기관에 보고하여 허가를 받은 후, 허가의 내용에 의거하여 진행한다. 허가 받은 사용 유형은 중앙 주관 기관의 별도 공고에 따른다.
4. 수업 장소는 반드시 소방 안전 규정에 부합해야 하며, 건물의 총 바닥 면적이 200평방미터 이상일 경우, 소방 관리인을 두어야 한다.

단체 실험교육 및 기구 실험교육인 경우, 법에 의거하여 신청을 통해 공립학교의 유헴공간을 사용한다. 혹은 학교 재단 법인의 법적 동의에 의거하여 사립학교의 공여 공간을 임차한다. 더불어 앞 항 제 3호 건축물 사용 그룹의 제한을 받지 않는다.

각 주관 기관은 비학교형태 실험교육의 실시를 권장하기 위해, 도시계획 내 학교 용지 및 유헴 학교 부지와 건물을 공유해야 한다. 상관 법령에 의거하여 단체 실험교육 및 기구 실험교육에게 사용 및 임대를 제공한다.

제 8조 실험교육의 이념. 반드시 학생을 중심으로 하며 학생의 다원적 문화를 존중하고 신앙과 지능의 다양화를 존중한다. 교과과정, 수업, 교재, 교법 혹은 평가의 규칙은 학생에게 맞는 학습을 이끌어 주는 것으로 목표한다.

실험교육의 수업. 수업의 내용을 실질적으로 숙지하며, 그것과 관련된 전문가가 답임을 해야 한다.

실험교육 기구 책임자는 반드시 허가 받은 외국인을 고용해야 한다. 교과목, 외국어 어문 과정 수업, 교사 양성, 교과 과정 연구 개발 및 활동을 보급 하는 업무에 종사해야 한다. 상관된 서류를 구비하여 중앙 주관 기관에 신청하여 허가 받는다.

D 단계(운동, 휴식, 관람, 열람, 교육의 장소의 건물)중 하나. “단기적인 업무 교육을 제공하거나, 각종 보충 교육 및 방과 후 지도를 하는 장소.

앞 항의 외국인의 수업 자격, 인원, 주 당 업무 시간, 심사 기준, 신청 허가, 허가 취소, 고용 관리 및 기타 상관된 사항에 관한 조치는 중앙 주관 기관의 규정으로 한다.

제 3항 규정의 외국인 고용에 의거한 기타 고용 관리. 취업 복무 법에 의거한 종사자는 해당 법 제 46조 제 1항 제 1호 부터 제 6호 노동자의 규정 처리에 따른다. 기타 거류 정지, 거류 및 영구 거주는 출입국 및 이민 법 규정 처리에 따른다.

실험교육의 교육과정과 수업, 학습 영역 및 교재 교법은, 직할시, 현(시)주관 기관 허가를 받은 실험교육 계획에서 정한 내용으로 실시하며, 교과 과정 요강 법칙의 제한을 받지 않는다. 학생 학습 평가는 허가를 받은 실험교육 계획에서 정한 평가 방식으로 실시한다.

제 9조 기구 실험교육은 반드시 학생 기본 인권을 지켜야 한다. 우호적인 교육 환경을 적극적으로 조성해야 하며, 아래 사항을 준수한다.

1. 실험교육의 실시는 사전에 학생 본인 및 법정대리인의 동의를 받아야 하고, 신입생 공고에 명확히 게재한다.
2. 학생 본인 및 법정대리인이 신청을 취소 했을 때 거절 할 수 없다.
3. 학생이 실험교육에 적응 하지 못할 시, 기구는 필요한 지도를 제공해야 하며, 검토를 통해 적응하지 못한다는 것이 확실히 되었을 때, 진출 하도록 지도한다.
4. 학생 본인 혹은 법정대리인이 학생 학습 상황 혹은 실험교육 결과를 이해하고 싶다는 요구를 신청하면, 기구는 반드시 고지를 하거나 자료를 제공해야한다.
5. 정당한 이유 없이, 신입생 입학 혹은 교육 과정 중, 학생은 차별 대우를 받을 수 없다.
6. 학생 개인 자료 및 기타 프라이버시를 누출해서는 안된다.
7. 학대, 돌봄 소홀 혹은 기타 상해로 학생 심신 발전에 영향을 주는 행위가 있어선 안된다.
8. 학생 인권 침해의 행위가 있어선 안된다.
9. 기타 주관기관이 규정한 사항

고등학교는 앞 항의 제 3호 전입되어 온 학생에게는 사항의 특수성을 고려해야한다. 즉, 실험교육의 학습 학점을 상관 규정에 의거하여 넓게 해석하여 편입 과목 면제(Credit Exemption) 를 허용한다.

제 10조 직할시, 현(시)주관 기관은 실험교육의 신청, 변경, 연장 심의의 기타 상관된 사항을 위하여, 비학교형태실험교육심의회(이하 심의회)를 조직한다. 더불어 개인, 단체, 기구 실험교육의 속성에 의거하여 분별 심의한다.

앞 항의 심의회는 위원을 9인에서 21인으로 둔다. 직할시, 현(시) 주관기관은 아래에 따라 실험교육을 충분히 아는 구성원을 초빙(임명)한다. 그 중 제 4호 부터 제 6호의 위원 인수의 합계는 위원 총수의 5분의 2보다 적을 수 없다. 한 성별이 위원 총수의 3분의 1에 미달 될 수 없다.

1. 교육행정기관 대표.
2. 회계, 재무금융, 법률 혹은 교육 전공 전문가 및 학자.
3. 학교 및 교사 조직 대표.
4. 실험교육 경험이 있는 교장 혹은 교사.
5. 실험교육 학부형, 본인 혹은 자녀가 실험교육을 받은 자.
6. 실험교육에 관련된 단체의 대표.

위원 임기는 2년. 연임은 2번에 한 한다. 매 차 임명되는 위원 중 연임 위원이 위원 총 수의 3분의 2를 초과해서는 안된다. 임기 내 결원이 생길 시 초빙 및 임용으로 보충해야 하며, 해당 임기는 해당 차수의 임기가 끝날 때까지로 한다.

실험교육 계획에 원주민족 실험교육이 있을 때, 반드시 초빙을 늘려 원주민 신분의 위원 1인 내지 2인을 추가한다. 위원 수와 임기는 제 2항 규정에 영향을 받지 않는다.

심의회 주석은 위원들의 서로 추천으로 선출한다.

심의회 위원 전원은 급여와 직책이 없다.

제 11조 실험교육 신청, 변경, 사업 연장, 혹은 허가의 폐기는 심의회의 결정을 거쳐야 한다. 심의회의 결정은 위원의 3분의 2이상의 출석을 거쳐 출석 위원 과반의 동의를 통해 결정 된다.

심의회 회의 개최. 개인 실험교육을 심의할 때는 신청인의 회의 참가를 요청하여 의견을 진술할 수 있도록 해야한다. 단체 실험교육 및 기구 실험교육을 심의할 때는, 신청인 혹은 추천된 신청 대표인의 대리 참가를 요청하여 의견을 진술할 수 있도록 해야한다. 필요시 학생 본인, 명단에 등록된 대표자 혹은 학생의 법정 대리인의 출석을 요청해야 한다.

제 12조 심의회의 실험교육 계획 심의는 아래 요소를 고려하여 평가해야한다.

1. 학생 학습권 및 학부형의 교육 선택권의 현실화.

2. 계획 내용의 합리성 및 가능성은 제 8조 제 1항의 규정에 부합되어야 한다.

3. 예상 성취 효과.

앞 항의 실험교육 계획이 단체 실험교육 계획 혹은 기구 실험교육 계획이라면, 아래 요소를 고려하여 평가해야한다.

1. 신청인, 실험교육 기구의 책임자, 계획 담당자와 실험교육에 참여하는 구성원의 자격 및 전문 능력.
2. 계획 경비의 원천과 재무 계획의 건전성 및 소비 규정의 합리성.
3. 수업 시간 안배가 합당한지.

제 13조 개인 혹은 단체 실험교육의 신청은 심의회 심의의 통과를 거친 후, 직할시, 현(시)주관기관의 허가를 받으면 된다. 기구 실험교육의 신청은, 심의회 심의의 통과를 거친 후, 직할시, 현(시)주관기관의 허가를 받아 실험교육 기구의 개설 절차를 밟는다.

직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 앞 항의 신청 일시로부터 2개월 내에 허가 여부를 결정해야한다. 필요시 1개월 연장할 수 있으며 신청인에게 통보해야한다.

제 14조 실험교육 기구의 개설 허가 기간. 1년으로 한정한다. 기간이 끝나기 1개월 전에 허가 처리 기간을 1년 연장 할 수 있다. 1회로 한정한다.

신청인은 반드시 앞 항의 개설 허가 기간이 끝나기 전에 아래 자료를 구비해야 한다. 직할시, 현(시) 주관기관에 실험교육 기구의 등록 허가를 신청해야하며, 주관기관은 등록 증서를 발부한다.

1. 초빙한 지도 교사와 직원의 명단, 경력 증명 및 신분증명 문건의 복사본.

2. 학습 장소의 건축물 합법 사용 허가증. 단 공립 학교건물을 쓸 경우 제외.

3. 앞 호 건축물의 모든 권리 증명 및 3년 이상 임차, 세입의 공증을 거친 계약서. 단 공립 학교 건물을 쓸 경우 제외.

앞 항의 허가 등록된 기구의 명칭. '00실험교육기구'라고 명칭해야 한다. 직할시, 현(시)의 명칭을 앞에 붙인다. 실험학교라는 명칭을 쓸 수 없다.

실험교육 기구가 똑같거나, 비슷하거나 혹은 기타 일반 민중이 학교로 오해할만한 명칭을 사용한다면, 직할시 현(시)주관기관은 반드시 변경할 것을 명령해야한다.

직할시, 현(시) 주관기관이 제 2항 등록 허가 신청을 처리할 때는 신청 접수 일자 1개월 내에 허가 여부를 결정해야한다. 신청인이 동봉한 자료가 양식에 어긋날 경우, 신청인에게 15일 내에 보충, 개정 하도록 통지해야한다. 기간 내 보충, 개정하지 못한 자는 허가를 받을 수 없다.

신청인이 제 1항 개설 허가 기간이 다 지났으나 여전히 개설을 등록하지 못하거나, 개설 진행 중 위법 적 사항이 있을 시 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 개설 허가를 폐기해야한다.

제 15조 국민교육단계의 개인 실험교육에 참여하는 학생의 학적을 학군의 학교에 등록해 놓는다. 단체 실험교육 혹은 기구 실험교육에 참여하는 학생은, 실험교육의 신청 절차를 처리한 직할시, 현(시)주관기관이 지정한 학교에 학적을 등록해 놓는다.

직할시, 현(시) 주관기관이 국민교육단계 실험교육의 허가를 처리한 이후, 앞 항의 학적 처리에 관한 사항을 통지해야한다.

국민교육단계의 실험교육의 학생이 수학기간을 다 채운 성적 및 그에 동등한 자격이 있다면, 학적이 등록된 학교의 졸업 증서를 발부한다.

실험 교육을 중단한 국민교육 단계의 학생은 학적이 등록된 학교, 호적 소재지의 학교 혹은 기타 공립 혹은 사립학교로 되돌아가 수학한다. 위반할 시 강제적으로 입학 처리가 가능하다.

국민교육단계의 실험교육 학생의 전출 전입의 규정. 직할시, 현(시) 주관기관의 결정에 따른다.

국민교육단계 실험교육 학생이 학교로 돌아가 수학 할 시, 학교는 필요한 협조를 하고, 필요한 지도를 제공해야한다.

국민교육단계 실험교육의 학생이 학교 추천이 필요한 각종 대회나 활동에 참가할 경우, 다른 학생과 똑같은 기회를 누린다. 학적이 등록된 학교는 학기 초, 학부모에게 관련된 대회 및 활동 정보를 서면으로 제출해야 하며, 임시적인 대회나 활동일 경우 학교는 반드시 따로 통지를 해야한다.

국민교육단계 실험교육의 학생은 반드시 각종 경기에 평등한 자격으로 참여한다.

국민교육단계 실험교육의 학생이 학적에 등록된 학교의 시설과 설비를 사용하려면 신청을 해야한다. 비용이 필요할 경우, 학교는 감면해주어야 한다.

학적이 등록된 학교는 반드시 국민교육단계 실험교육의 학생의 실제 필요에 의거하여 학생에게 비용을 받거나 집행비를 받는다.

제 16조 본 조례에 의거하여 고등학교 단계의 실험교육에 참가하는 학생 중 고등학교 학적이 있을 경우, 고등학교의 다양한 신입생 입학의 법 규정에 의거하여 입학하는 것이며, 법정대리인은 교육과정과 수업의 실시, 성적의 평가, 교내 활동의 참여, 학비 및 기타 비용의 지불 및 기타 관련된 실험교육의 사항을 기존에 등록된 학교와 합작한 계획에 의거한다. 학교가 주관 기관에 허가를 받은 후 합작을 진행한다. 단 학생이 이미 성인일 경우, 해당 합작 계획은 본인과 학교의 계약으로 한다.

앞 항의 학생 수학 기간이 만료되면, 고등학교 학생의 학습 평가 방법 혹은 학교와의 합작 계획으로 정해진 평가방식에 의거한다. 성적 및 자격은 학적이 등록된 학교의 고등학교 교육법에 상관된 규정에 의거하여, 졸업 증서 혹은 수학 증명서를 발급한다.

제 17조 본 조례에 의거하여 고등학교 단계의 실험교육에 참여하는 학생 중, 고등학교에 입학하지 않고 학적을 취득해야 할 경우 해당 법정 대리인의 교육과정과 수업의 참여, 성적의 평가, 교내 활동의 참가, 비용의 지급 및 기타 상관된 실험교육의 사항을 다른(아무) 고등학교와 합작하여 계획한다. 학교가 주관기관에 허가를 받은 후 합작을 진행한다. 단 학생이 이미 성인일 경우, 해당 합작 계획은 본인과 학교의 계약으로 한다.

제 18조 본 조례에 의거하여 고등학교 단계의 실험교육에 참여하는 학생 중 고등학교의 학적에 올리지 않을 경우, 실험교육의 신청인은 실험교육에 참가하는 학생의 명단을 작성하여, 직할시, 현(시) 주관기관에 제출하여 학생 신분 증명서 발급을 요청한다. 법령으로 제정한 동일한 교육 단계 학교 학생의 각종 배움의 권리, 복지 및 혜택을 누린다. 또한 각종 대회에 동등한 자격으로 참여한다. 이것과 관련된 법령은 중앙 주관기관의 결정에 따른다.

제 19조 제 16조 제 1항의 규정에 의거하여 학적을 취득한 학생은, 고등학교가 학생에게 받는 비용의 규정에 의거, 학교에게 학습비 보조신청을 한다. 앞

2개 항의 규정에 의거한 학적 미취득 학생은 상관된 사립학교 학생의 규정을 비교 대조하여 처리한다. 실험교육 계획 내용에 의거하여 직할시, 현(시) 주관기관 신청하여 중앙 주관기관에서 심사하여 학비 보조 확정을 받는다.

단체 실험교육을 처리 할 시 비용의 항목, 금액, 용도를 공개하여 참여하는 학생의 학부형에게 설명을 해야 한다.

기구 실험교육을 처리 할 시, 신입생 모집 요강에 매 학년도의 학생 학비의 항목, 금액 및 용도를 홈페이지에 공고한다.

제 20조 개인 실험교육일 경우, 매 학년도 종료 후 2개월 내에 학생 학습 상황 보고서를 제출해야 한다. 3년 이상의 실험 계획의 계획 종료의 해에 실험교육 성과 보고서를 제출해야한다. 국민교육단계인 경우, 직할시, 현(시) 주관기관에 보고한다. 고등학교 단계인 경우, 직할시, 현(시)주관 기관의 승인을 받아야한다.

단체 실험교육 및 기구 실험교육일 경우, 매 학년도 종료 후 2개월 내에 3년 이상의 실험 교육 계획의 계획 종료의 해에 실험교육 성과 보고서를 제출해야한다. 국민교육단계인 경우, 직할시, 현(시) 주관기관에 보고한다. 고등학교 단계인 경우, 직할시 현(시)주관기관의 승인을 받아야 한다.

고등학교 단계 실험교육 계획에서 전부 1년 반 이상을 진행했을 경우, 학습 상황 보고서 혹은 연례 보고서의 승인을 받은 경우에 한해, 직할시, 현(시) 주관기관에 신청을 하여 학생이 고등학교 교육단계의 실험교육에 참여했다는 증명서를 발급한다.

기구 실험교육에서 제 2항 규정에 관련된 연례 보고서를 제출 할 때, 해당 학년 예산서 및 연례 결산표를 함께 제출해야한다. 직할시, 현(시) 주관기관에 보고한다.

제 21조 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 매 학년도 마다 심의회 위원 혹은 위탁 된 상관 학술 단체, 전문 기구에게 방문 심사를 요청하여 개인 실험교육 및 단체 실험교육의 심사를 집행한다. 방문 심사 전, 방문 심사의 사항을 공포한다. 방문 심사 후 방문 심사의 결과를 공포한다. 필요시 실험교육에 참여하거나 업무를 처리하는 학생, 학부형, 단체의 진행 성과 발표를 요청한다.

직할시, 현(시) 주관기관이 필요하다 판단 할 때, 심의회가 지정한 위원이 증명 문건을 휴대하여, 실험교육 기구에 방문 심사 및 조사를 진행한다

다. 해당 기구의 대표인 혹은 대리 담당자가 보고서 혹은 제공된 필요 문서 자료 및 물품을 제출한다. 혹은 논의를 통해 유관 기관의 협조로 집행한다.

앞 2개 항의 방문 심사 결과가 좋지 않을 경우, 직할시 현(시)주관기관은 반드시 보충 지도를 해야하며 동시에 실험교육을 기한 내 개선 할 것을 명령해야한다. 기한 내 개선이 안되었을 경우, 심의회 심의의 통과를 거쳐 해당 실험 교육의 허가의 폐기 절차를 밟는다. 방문 심사 결과가 우수할 경우, 허가 연장에 참고한다.

제 22조 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 기구 실험교육 계획이 종료되기 3개월 전, 기구 실험교육의 성과를 평가해야한다. 평가가 통과 되었을 경우, 제 6조 제 1항에서 제정한 기한에 의거하여 실험교육 계획 성과 보고서 및 실험 교육 사업 지속 계획을 동봉하여 직할시, 현(시) 주관 기관에 사업 연장을 신청한다. 단, 상황이 급박한 특수한 경우에 한하여, 실험교육 계획의 담당자는 반드시 평가가 통과되기 전, 직할시 현(시) 주관기관에 사업 연장을 신청한다.

앞 항의 실험교육의 학기 과정, 내용, 순서, 평가 그룹의 조직 구성과 성원의 자격, 평가 결과를 결정 내리는 기한 및 평가 결과의 처리 등과 관련된 사항은, 중앙 주관기관의 결정에 따른다.

제 1항의 사업 연장의 신청, 심의 및 허가, 신청 처리 규정을 준용한다.

각 급 주관 기관은 예산을 편제하여 실험교육 기구에 보조금을 지급한다. 중앙주관기관은 반드시 직할시, 현(시) 정부 재정 능력에 의거하여 보조금을 차등 지급하여 특별비용을 전달해야한다.

제 23조 실험교육의 실험이 본 조례 혹은 실험교육 계획을 위반했을 경우, 실험교육 평가 결과가 좋지 않거나 학생 권익에 영향을 줄 경우, 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 기한 내 개선 할 것을 명령해야하며, 기한 내 개선되지 않을 시, 심의회 심의의 통과를 거친 후 실험교육의 허가를 폐기한다.

제 24조 학생, 가장, 단체 혹은 기구의 신청과 참여 혹은 실험교육의 과정 중, 직할시, 현(시) 주관기관은 필요한 협조와 지도를 제공해야한다.

제 25조 직할시, 현(시) 정부는 반드시 지방자치단체, 경찰, 위생국, 교육국, 사법부, 민 정부, 언론 등 기관 혹은 단위와 결합하여 단체, 기구 실험교육의

아동 및 소년에게 발생된 가정 폭력과 성적 학대 사건에 협조한다. 공지, 보도, 구조 그리고 보호 서비스 홈페이지를 구축해 협조한다. 또한 단체, 기구 실험교육에 정기적 연석회의에 참가할 것을 요청해야하며, 수평적 연락 시스템을 강화하고 합작 모델을 검토하고 개선 진행 해야한다. 단체, 기구 실험교육에 참여한 학생이 아래 항목 중 하나에 해당 될 경우, 관련된 법 규정에 의거해 학교에 통보할 의무가 있을 경우에는 해당 단체, 기구는 반드시 학교가 통보한 절차를 준용하여 통보에 협조해야한다.

1. 강제 입학조례 및 국민 초중등학교 중도 학업 포기학생 통보를 받았거나 복학 지도반 법 규정에 해당하여, 입학의 의무가 있으나 입학 하지 않거나 학업을 중도에 포기한 학생.

2. 가정폭력 처벌 법규정에 해당하는 가정폭력, 성폭행 범죄 처벌 법규정에 해당하는 성폭행 범죄, 아동 및 소년 성착취 처벌 조례 규정의 아동 및 소년 성착취, 성별 평등 교육 규정의 성폭행과 성추행, 성적폭행 및 인신매매 처벌 법규정에 의한 인신매매.

3. 사회 복지 법규에 의해 사회 복지가 필요할 경우, 아동 및 소년 복지와 권익 보호 법규에서 규정한 발달 장애, 가정이 경제, 양육, 혼인, 의료 등과 관련된 문제에 맞닥뜨려 적절한 돌봄을 할 수 없는 상황이 되었을 때. 혹은 같은 법 제 53조 제 1항의 각 호에 규정한 상황 중에 하나일 때.

4. 심신에 장애가 있을 경우. 심신 장애인 권익 보호법 제 75조 각 호에 규정한 상황 중에 하나일 때.

5. 기타 법규정의 학교 통보 의무가 있을 경우.

직할시, 현(시) 정부는 반드시 단체, 기구 실험교육에게 협조 사항을 통보하여 계도 및 교육 훈련을 진행하며, 협조 통보 제도 강화를 현실화 한다.

직할시, 현(시) 정부는 반드시 협조 통보의 사항을 정확히 지목하여 보호를 실시해야 한다. 또한 협조가 미진한 안건을 정확히 지목하여 조사를 해야하며, 처리를 강화한다.

협조인의 신분 정보가 유출되어 안전에 위험이 생겼을 때, 직할시, 현(시) 정부는 반드시 경찰과 연락하여 신분 보호 서비스를 제공해야하며, 사정에 따라 심리 상담, 소송 진행을 도와주어야 한다.

제 26조 직할시, 현(시) 주관기관과 학적 등록 학교는 실험교육에 참여하는 특수 교육, 원주민 및 저소득층 학생에게 필요한 자원을 제공하고 협조를 해야한다.

제 27조 실험교육 기구는 반드시 학부형 회의를 개최해야한다. 설치 및 운영방식은 같은 교육단계의 학부형이 참여하는 학교 사무와 관련된 법규의 규정을 준용한다.

제 28조 직할시, 현(시) 주관기관은 본 조례에 저촉하지 않는 범위 내에, 실험교육의 자치법규 혹은 보충 법규를 정한다.

직할시, 현(시) 주관기관이 앞 항의 실험교육의 자치법규 및 보충법규를 정해야 할 경우, 실험교육을 충분히 하는 교육학 전문가, 실험교육단체 대표, 학부형, 교사, 학교 행정담당자 대표 및 기타 관련된 인사가 참여해야 한다.

제 29조 본 조례 시행 전, 직할시, 현(시) 주관기관의 허가를 받은 실험교육은 본 조례 시행 후, 반드시 원 규정에 의거하여 사업을 지속하거나 계획을 종결해야한다.

제 30조 본 조례에 의거하여 실험교육에 참여하는 학생은 상관 법규정에 의거, 고등학교 교육 졸업 수준의 학력 평가고사에 참여할 수 있다.

본 조례에 의거하여 고등학교 단계 실험교육에 참여하는 학생이 아래 항목 중 하나에 부합하며, 직할시, 현(시) 주관 기관이 발급한 고등학교 단계 실험교육 증명서를 소지 할 경우, 상관 법규정에 의거하여 동등한 학력으로 대학교에 응시할 수 있다.

1. 최소 3년의 실험교육을 마쳤을 경우.

2. 고등학교에서 공부하고, 실험교육에 참여한 시간의 합계가 최소 3년 일 경우.

앞 항의 한 경우에 부합할 경우, 실험교육의 증명서에는 고등학교 교육 단계의 교육의 수학을 완성했음을 명확히 밝혀야한다.

제 31조 본 조례 공포일로부터 시행한다.

<초중등학교 단계 공립학교 민간법인 위탁 조례>

공포: 2014년 11월 26일

제 1조 공립초등학교 및 중학교의 개인 참여를 권장하기 위해, 교육 실험 및 교육 다원화를 촉진하기 위해, 교육의 특색을 발전시키기 위해, 모든 국민의 덕, 지, 체, 군, 미 다섯가지 교육의 균형을 기르기 위해, 특별히 본 조례를 제정한다.

제 2조 본 조례의 주관기관. 중앙은 교육부. 직할시는 직할시 정부. 현(시)는 현(시)정부를 뜻한다.

제 3조 본 조례에서 사용하는 단어의 뜻은 아래 항목과 같다.

1. 민간위탁 취급: 지역 교육의 특색 발전, 교육 이념의 실천과 교육 실험의 권장에 기초하고, 학교 설립의 특성에 의거하여, 학교 토지, 학교 건물, 학교 설비의 사용, 학구의 구획, 학교의 잡비와 각 항목의 사용비, 교과과정, 교장, 교사와 직원의 임용과 대우, 행정 조직, 정원 편제, 반 편성 규칙, 수업 평가, 학교 경비 운용 및 교무 평가 등의 사항을 직할시, 현(시)주관기관과 위탁인이 행정 계약을 체결하여 공립의 초등학교, 중학교(이하 학교)를 위탁하는 모든 과정을 가르킨다.
2. 위탁인: 직할시, 현(시)주관기관의 학교 위탁을 받은 본국의 일반인, 비영리 민간법인 혹은 민간 기구, 단체. 단, 학교 재단 법인 및 설립된 사립학교 혹은 단기의 학원은 위탁인이 될 수 없다.
3. 위탁학교: 위탁인이 직할시, 현(시)주관기관의 위탁을 받은 학교. 여전히 공립학교에 속한다.

앞 항의 제 2호 일반인, 민간법인 혹은 민간 기구, 단체의 대표인 혹은 책임자는, 교육임용 조례 제 31조 제1항의 규정의 모든 호 중 하나에 속해서는 안된다.

제 4조 학교의 민간위탁. 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 학교에 상당하거나 동등한 인건비와 건축 설비 비용 및 업무비용을 위탁학교에 제공한다.

제 5조 위탁학교의 학구 기획, 학교의 잡비와 각 항목의 사용비, 교과과정, 교장, 교사와 직원의 임용, 해고(사퇴)와 대우, 행정 조직, 정원편제, 반 편성 규칙과 수업 평가. 상위의 항목은 국민 교육법 제 4조 제 2항, 제 5조 제 3항, 제 6조 제 1-2항, 제 8조, 제 8조의 2, 제 9조 제 1-5항, 제 10조 제 2-4항 및 제 4항, 제 12조, 제 13조, 제 18조. 교사법 제 19조, 제 20조, 제 23조, 제 24조 제 1-2항, 교육 교사 임용 조례 제 4조, 제 5조, 제 12조, 제 13조, 제 21조, 제 27조, 제 28조 및 기타 상관된 자치법규의 규정에 해당사항이 없다. 위반하여도 해당사항이 없다. 직할시, 현(시) 주관기관과 맺은 행정 계약에 이 사항을 정확히 밝힌다.

위탁학교의 수업 교사의 임용, 모집, 교육과정과 수업의 사항은 성평등 교육법 규정에 균일하게 적용된다.

제 2장 신청 및 심의 과정

제 6조 직할시, 현(시) 주관기관의 학교 민간위탁의 과정. 학자, 전문가, 지역 사회 인사, 학부형 혹은 상관된 인사들에게 먼저 요청하여 전문 안건 사정을 진행한다. 필요시, 공청회를 개최한다. 일반인, 비영리 민간법인 혹은 민간기구, 단체는 위탁 학교를 지정한다. 직할시, 현(시) 주관기관에 신청하여 앞 항의 규정에 의거하여 전문 안건을 사정하고 공청회를 개최해 심사 비준한다.

직할시, 현(시) 주관기관의 계획의 폐지 혹은 학교 합병 전에, 제 1항 규정에 의거하여 전문 안건 사정 진행과 공청회를 개최한 후에 위탁을 한다.

제 7조 앞 조의 전문 안건 사정 통과 후, 직할시, 현(시)주관기관은 위탁 자격, 기간, 권리 의무, 평가 기준, 신청 기한 및 결정 과정 등과 상관된 정보를 공고하여 신청을 받는다.

제 8조 앞 조의 신청. 아래 항목을 명시해 경영계획을 제출한다.

1. 신청인이 일반인일 경우, 성명과 주소 혹은 거주지. 신청인이 민간법인 혹은 민간 기구, 단체일 경우, 명칭과 사무실.
2. 계획 집행 기간.
3. 학교 설립 목표, 이념, 특색 및 예상 효과.
4. 제 5조 제 1항 규정에 의거, 해당 규정의 제한을 받지 않을 경우 그 이유와 대체 방안.

5. 교장 모집과 수업 교사의 학력, 경력 및 전문분야.
6. 행정 조직 초안 및 정원 편제.
7. 직원 추천임용 방식 및 관련된 사항.
8. 교과 과정 계획 및 수업 설계.
9. 교내 캠퍼스의 구성, 환경 설계 및 수업 설비의 계획.
10. 대상 신입생, 신입생 인원 수 및 반 급수 등 신입생 계획.
11. 단기, 중기, 장기 재무 계획.
12. 직할시, 현(시) 주관기관이 정한 기타 상관 사항.

앞 항의 경영 계획. 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 상관된 학자 전문가에게 초안 심사를 요청해야한다. 직할시, 현(시) 교육심의위원회의 재 심사를 거쳐, 주관기관이 비준하여 심사가 통과된 위탁 신청인을 관보에 등 재한다.

제 9조 신청인은 위탁 심사 비준 통지를 받은 일시의 1개월 내에, 직할시, 현(시) 주관기관과 행정 계약을 맺는다. 그 내용은 앞 조 제 2항 경영 계획 말고도 아래의 항목을 포함해야한다.

1. 학교 명칭 및 소재지
2. 위탁 기간.
3. 입학 시기 및 학구 구분.
4. 직할시, 현(시) 주관이 협조해야 할 사항.
5. 쌍방이 부담해야 할 경비 및 처리 항목.
6. 구체적인 성과 지표.
7. 관리를 이전하는 대상.
8. 계약 위반 조치.
9. 기타 상관된 사항.

제 10조 신청인은 반드시 행정 계약 체결 후 3개월 내에 아래 사항을 완성 시켜야한다. 직할시, 현(시) 주관기관에 보고하여 확정 된 후 학생 입학 절차를 진행한다.

1. 교장, 수업 교사 직원의 임용 동의서.
 2. 교과과정 계획 완성, 수업과 프로그램 설계 및 수업 자원 운용 등의 수업 준비의 완성.
 3. 학생입학 준비 완성.
- 위탁인이 기간 내 앞 항의 사항들을 완성하지 못할 시, 신청을 연장한

다. 최장 3개월을 넘길 수 없다. 기한 내 완성하지 못할 경우, 직할시, 현(시) 주관기관은 심의 기준을 폐기해야하며, 계약을 해지한다.

위탁인이 행정 계약의 변경이 필요할 경우, 개정된 초안을 구비하여 직할시, 현(시) 주관기관의 동의를 받은 후 수정한다. 경영 계획이 변경 될 경우, 경영 계획 수정 초안과 함께 제출한다.

제 3장 교직원의 권리와 의무

제 11조 직할시, 현(시) 주관기관은 학교 위탁 전에 원래 학교 교육 교사 및 공무원과 상관된 법규에 의해 초빙, 임용된 기존 편제 내의 교장, 교직원. 이들이 위탁일에 따라 위탁된 학교에 계속 초빙, 임용될 경우. 교육 교사, 공무원 신분을 그대로 유지한다. 임용, 업무, 징계, 고과, 훈련, 연수, 봉급, 보험, 보장, 결사, 퇴직, 해고, 희생 복지, 복지 및 기타 권익의 항목은 원래 적용되었던 교육 교사, 공무원과 상관된 법규에 따라 처리한다.

앞 항에서 임용이 지속된 구성원 중, 인사, 회계 직원의 관리는 기타 공무원과 같다.

앞 2개 항의 임용이 지속된 공무원은 위탁 일 전에 적용했던 조직 법규에 의거하여, 승진 및 직급 심사를 규정에 의거하여 처리한다.

제 1항, 2항의 직원이 퇴직, 사직 이후에 위탁인에게 초빙 임용 될 경우, 제 15조, 제 16조 및 제 17조 규정에 의거하여 처리한다. 또한 월별 퇴직금 지급을 정지하며 예금 우대를 받지 않는다.

제 12조 앞 조 제 1항의 기존 학교장, 직원이 위탁된 학교와 계속 하고 싶지 않을 경우, 직할시, 현(시) 주관기관은 상황을 참작하여, 원하는 곳에 다시 발령하거나 적용되는 규정에 의거하여 위탁일 부로 퇴직 및 해고를 처리한다.

제 13조 직할시, 현(시) 주관기관이 학교 위탁을 주기 전, 기존 학교의 수업 교사와 상관된 법 규정에 의거한 초빙 임용, 겸임된 편제 외 수업 교사가 위탁일 부로 위탁된 학교에 계속 초빙 임용 될 경우. 원래 적용하였던 수업 교사 임용 조례 규정에 해당되는 계약 시기의 만료일을 규정으로 계약은 만료된다.

제 14조 기존 학교에 노동 기준법에 해당된 노동자가 위탁일 부로 지속적으로 위탁인에게 이전 되었을 경우. 해당 노동 조건 및 업무 년차는 위탁인이 이어 받아 승인한다. 이전을 원하지 않을 경우, 기존 학교가 법에 의거하여 노

동 계약 만료 종결을 지으며, 해당되는 법률 규정에 의거하여 해고 비용 및 퇴직금을 지급한다. 학교기사관리요점(기존 사무관리규칙)에 의거하여 고용된 기존 학교에 있던 기사(기술공과 운전사, 이하 기존학교기사)가 위탁일부로 지속적으로 위탁인에게 이전 되었을 경우, 위탁일 부로 의거한 퇴직, 해고 법령에 의거하여 퇴직, 사직을 처리한다. 또한 위탁학교 인사관리규정을 전부 일괄 변경 적용한다.

앞 항의 기존학교기사가 이전을 원하지 않을 경우, 직할시, 현(시) 주관기관이 전문 발령을 내리며, 업무 연차는 배치된 기관, 기구가 이어받아 승인한다.

제 15조 위탁인은 반드시 교무 발전 및 학교 특색 설립의 필요에 의거하여, 특정 영역의 전문가를 교장으로 초빙하여, 교육 교사 임용 조례 규정의 자격을 가진 자를 반드시 우선 초빙 임용한다.

제 16조 위탁인은 반드시 교무 발전 및 학교 특색 설립의 필요에 의거하여, 특정한 교과와 영역의 전문가를 교사로 초빙하여, 교사 증서를 가진 자를 반드시 우선 초빙임용한다.

제 11조 제 1항의 사항에 포함되지 않은 교사증서를 가진 편제 내 전문 임용 교사의 권리와 의무. 직할시, 현(시) 주관기관과 위탁인 및 위탁 학교와 교사가 체결한 계약에서 위탁학교 인사관리규정의 대우와 복지에 관한 사항이 더욱 유리한 경우를 제외하고, 공립 학교 교사와 관련된 법령에 해당한다.

교사 증서를 가진 편제 외 전문 교사를 임용해야 할 경우, 아래 규정에 의거하여 처리해야 한다.

1. 권리와 의무. 직할시, 현(시) 주관기관과 위탁인 및 위탁 학교와 교사가 체결한 계약에서 위탁학교 인사관리규정의 대우와 복지에 관한 사항이 더욱 유리한 경우를 제외하고, 공립 학교 교사와 관련된 법령에 해당한다.
2. 퇴직, 희생 복지, 해고, 보험 등의 사항은 공립 학교 교사와 관련된 법령에 해당사항이 없으며, 위탁학교 인사관리규정에 의거하여 처리한다.

위탁 학교의 교사. 위탁 학교가 해당되는 법령에 의거하여 퇴직, 복지, 해고, 보험을 지급 할 경우, 본 조례 공포 실시 전에 임용된 기간까지 근속 연수를 계산하여 해당되는 법령 규정에 의거하여 처리한다.

교사 증서를 가지고 있지 않은 수업 교사의 대우와 복지의 사항. 위탁인과 교육교사의 계약 및 위탁학교 인사관리규정에 의거한다. 퇴직, 복직, 해고, 보험의 사항은 공립학교 교사와 관련된 법령 규정에 해당사항이 없다. 교사 증서를 취득하여 공립학교에 임용 되었을 경우, 직무 등급에 상당한 업무 성적의 근속연수를 새로 간 직장의 최고 연봉 범위 내에서 해당 근속 연수를 포함 계산하여 월 호봉 등급을 평가한다.

다른 학교에서 현재 임용된 교사가 학교의 임용 동의를 받거나 직할시, 현(시) 주관기관의 허가를 받아, 위탁학교의 편제 내 교사로 차출 되었을 경우, 그 기간은 3년을 넘을 수 없다. 대우와 복지는 위탁 학교가 지급하며, 차출 기간이 만료되면 기존 학교로 부임하고, 기존 학교는 공석을 유지한다.

앞 항의 차출 기간. 위탁 학교는 학교 교직원 퇴직 조례 규정 의거하며, 월별 퇴직금을 받는다.

제 17조 위탁학교의 위탁일 후 새로 들어온 직원은, 위탁인과의 계약에서 정한 사항 및 위탁학교의 인사 관리 규정 처리에 의거하여, 공무원과 상관된 법령에 해당 사항이 없다.

제 18조 위탁인은 반드시 위탁 학교 규모에 의거하여 학교 행정 조직, 인사 배치 및 인사 관리 규정 등 중요 규약을 정하여 직할시, 현(시) 주관기관에 보고하여 결정을 받는다.

위탁 학교의 교사 정원 편제는, 공립학교와 상관된 법령보다 적을 수 없다.

제 19조 위탁인 혹은 대표인, 책임자, 이사 혹은 학교장의 아내, 3촌 간의 혈연, 사돈 인척은 위탁 학교의 총무, 회계, 인사 직무 및 업무를 맡을 수 없다. 계약 전 혹은 교장 부임 전 총무, 회계 혹은 인사 직무를 맡았을 경우, 반드시 직무와 업무를 조정해야한다.

앞 항의 규정을 위반하여 직원을 고용 했을 경우, 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 위탁인 혹은 교장이 즉시 그 직무를 해고 할 것을 명령해야 한다. 위탁인 혹은 교장이 처리 하지 않을 경우, 직할시, 현(시) 주관 기관은 그 직무를 해고한다.

제 4장 신입생 모집, 반 별 학생 인원 및 수업 설비

제 20조 직할시, 현(시) 주관기관이 위탁인과 학구 구분의 행정 계약을 체결 할 때, 학교가 원래 소속된 학구를 우선으로 해야한다. 혹은 기타 학구를 포함 시킨다. 원래 학교가 소속된 학구의 제한을 받지 않는다. 입학 신청 학생의 정원을 초과 할 경우, 호적 소재지 우선의 방식 혹은 무작위 추첨의 방식으로 입학 우선 순서를 정한다.

앞 항의 학구. 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 공동체 발전, 인구 변동, 교통 상황, 학교 환경 등의 요소를 고려해야 하기 때문에, 공청회 개최 후 계약 조정을 한다.

학구의 학생이 위탁학교에서의 수학을 원하지 않을 경우. 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 학부형에게 협조하여, 학생의 의사에 따라 학생이 가까운 학교에서 수학을 할 수 있도록 협조해야한다. 직할시, 현(시) 주관기관은 필요할 경우 반드시 교통비를 보조해야한다. 전학한 학교는 반드시 학생이 실질적으로 필요성을 느끼는 생활과 학습의 지도를 제공한다.

제 21조 위탁 학교의 반 별 학생 수는, 공립학교의 상관된 규정보다 많을 수 없다. 수업 설비는 공립학교와 상관된 규정에 의거하며, 직할시, 현(시) 주관기관의 기준을 받은 경우 그 규정의 제한을 받지 않는다.

제 5장 평가, 포상 및 지도

제 22조 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 평가 그룹을 조직해야한다. 정기/비정기적으로 위탁학교에 평가와 지도를 실시해야한다.

앞 항의 평가. 위탁과 관련된 학술 기구 혹은 단체가 진행하며, 평가 시작 전 평가 항목, 평가 방식 등과 관련된 사항을 공포한다. 평가 후 평가 결과를 공포한다. 평가 시 학부형의 의견 진술을 요청해야한다. 평가가 우수할 경우, 포상을 한다. 평가가 표준에 미치지 못할 경우, 서면 교정, 기한 내 개선을 해야하며 재 평가를 받는다. 재 평가에서도 통과하지 못하면 직할시, 현(시) 주관기관은 다시 기한 내 개선을 한다.

앞 항의 평가, 포상 및 지도의 방법은 직할시, 현(시) 주관기관이 정한다.

제 23조 앞 조의 평가가 우수한 위탁인이, 위탁기간이 만료 될 경우, 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 우선 계약 연장한다.

제 6장 계약 연장, 접수관리, 계약 종결 및 기간 만료의 처리

제 24조 위탁인이 위탁 기간이 만료 되어 경영 계약 연장을 원할 경우. 위탁 기간 만료 1년 전 학교 설립 성적, 재무보고, 교무평가보고, 계약 연장 시 경영 계획 등을 직할시, 현(시) 주관기관에 신청하여 계약을 연장한다.

제 25조 위탁인의 위탁 기간 만료 후, 앞 조 규정의 계약 연장 신청에서 동의를 얻지 못하거나 계약 연장을 원하지 않을 때, 혹은 제 26조, 제 27조 제 2항 규정에 의거하여 계약을 종료할 때. 직할시, 현(시) 주관기관은 접수를 받아 합당한 대리 교장을 파견하여 교무를 처리하게 한다. 대리 및 신입교장은 직무를 이어받은 그 기간까지만 한다. 대리 교장의 파견은 공립학교 교장 선출의 상관 규정에 해당사항이 없다.

앞 항의 경우, 위탁 계약에서 지정한 것 외에도, 위탁인은 반드시 위탁 학교의 각종 재무, 경영권, 학생 학적 자료, 교무 서류 등을 신속하게 직할시, 현(시) 주관기관에 제출한다.

제 2항 접수와 상관된 사항은 직할시, 현(시) 주관기관이 정한 자치법규의 처리에 따른다.

제 26조 아래 각 호 중에 하나에 해당되는 경우. 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 교육심의회위원의 결의를 거친 후 위탁 계약을 종료한다.

1. 위탁인 혹은 위탁학교가 영리적인 일을 했거나 위법행위를 했을 시.
2. 위탁인 혹은 위탁학교에 재무적 어려움이 생겨 학교의 정상적 운용과 손실 및 학생 권익에 영향이 갈 경우.
3. 위탁 학교에 학교 경영 및 학생 권익에 심각한 영향이 갈 기타 사정이 생겼을 경우.
4. 위탁 학교가 제 22조 규정에 의거하여 재 평가에 통과하지 못할 경우. 직할시 현(시) 주관기관이 재 개선을 요구했으나 기한 내 여전히 개선이 되지 않았을 경우.

제 27조 직할시, 현(시) 주관기관이 위탁 기간 만료 전 종결을 할 경우. 해당 학년도가 종료 될 시기로 한다. 단 앞 조 각 항의 사항 중 하나에 해당 할 경우, 이 제한을 받지 않는다.

제 28조 계약 종료 혹은 기간 만료로 인하여 위탁 학교의 학생이 전학을 원할

경우. 직할시, 현(시) 주관기관은 반드시 학부형이 원하는 바를 참작하여, 정원이 남은 학교의 전학을 협조한다.

제 29조 위탁 기간이 만료되고 위탁인이 직할시, 현(시) 주관기관과의 계약을 하지 못할 경우, 제 11조 제 1항 규정에 의거한 위탁학교로 이관 임용된 교사 및 제 16조 제 2항에 해당하는 공립학교 교사와 상관된 법령의 편제 내 교사는 해고 및 퇴직을 한 사람을 제외하고는 원래 학교에 임용된다.

앞 항 이외의 교사 및 직원 중 해고 및 퇴직을 한 사람을 제외하고는 위탁인의 자율적 책임에 의해 처리한다.

제 7장 처벌

제 30조 위탁인 혹은 교장이 제 17조 제 1항의 규정을 위반 할 경우. 직할시, 현(시) 주관기관은 5만원(한화 180만원) 이상 20만원(한화 740만원) 이하의 벌금에 처한다. 동시에 공무원직 이익 충돌 방지법을 위반할 경우, 해당 법의 처벌에 우선한다.

제 8장 부칙

제 31조 본 조례 시행 전 이미 원 법규 규정에 의거하여 위탁을 진행한 학교는, 원 계약 체결에 의한 기간을 부로 종료한다. 기간 만료 후, 본 조례에 의거하여 처리한다.

제 32조 본 조례의 시행 세칙은 중앙 주관기관의 결정에 따른다.

제 33조 본 조례 시행 일시는 행정원의 결정에 따른다.

국가인권위원회 2018년 아동인권 증진을 위한 실태조사 연구용역 비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사

안녕하십니까. 건신대학원대학교 대안교육연구소입니다.

건신대학원대학교는 국내에서 유일하게 대안교육학과를 설치하고 대안교육전공 석박사과정을 운영하고 있으며, 2012년부터 대학 부설 대안교육연구소를 통해 대안교육의 이론적 토대를 다지는 일과 함께 현장 실천에 도움이 될 수 있는 연구를 하고 있습니다.

이번에 저희 연구소는 국가인권위원회로부터 <2018년 아동인권 증진을 위한 실태조사 연구용역>의 일환으로 ‘비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사’를 수탁 받았습니다. 비인가 대안학교를 선택한 학생들은 일반 학교 학생들이라면 누구나 받고 있는 국가의 다양한 교육 지원을 받지 못하고 있는데, 이것이 국민으로서 응당 누려야 할 교육권이 침해당하고 있는 것은 아닌지 판단해 볼 필요가 있습니다. 이 연구의 목적은 비인가 현장들의 실태조사를 통해 이러한 기본적인 인권의 침해 여부를 판단하고, 나아가 우리나라의 교육 관련 법령들을 검토하는 것은 물론 다양한 해외사례들을 조사, 분석하여 비인가 대안학교 학생들의 교육 기본권을 신장할 수 있는 개선 방안들을 모색하는 데 있습니다. 저희는 이 연구를 통해 비인가 대안학교 학생이나 학부모, 교사들이 처해있는 어려움들을 다소나마 개선하는 계기를 만들 수 있으리라 기대하고 있습니다.

이를 위해서는 무엇보다도 비인가 대안교육 현장들의 적극적인 협조가 필요합니다. 비인가 대안학교의 현실과 비인가 대안학교를 선택한 학부모 및 학생들이 겪고 있는 어려움을 있는 그대로 보여주십시오. 이 조사를 통해 수집된 자료들은 앞에서 말씀드린 연구 목적으로만 사용될 것이며 연구팀 이외의 어떤 개인 및 단체, 혹은 기관과도 공유되지 않을 것입니다. 학교명은 학생 및 학부모 설문지 수집과 분류를 위한 용도로 쓰일 뿐 모든 정보는 익명으로 처리하여 분석될 것입니다. 여러모로 바쁘신 가운데에서도 설문에 응해주셔서 깊이 감사드립니다.

2018년 6월

건신대학원대학교 대안교육연구소

연구책임자 하태욱 공동연구원 이종태, 이병곤, 곽현주

학교명	
소재지	_____ 시/도 _____ 시/군/구 _____ 읍/면/동

학교특성 I

1) 학교 설립연도 () 년

2) 설립 주체

- | | |
|------------------------------------|--|
| ☐ 1. 뜻있는 개인 | ☐ 3. 학부모 집단 |
| ☐ 2. 교사 집단 | ☐ 4. 특정 기관이나 단체 |

3) 설립 취지(복수 응답 가능)

- | | |
|--|--|
| ☐ 1. 대안적 교육철학 실천 | ☐ 3. 종교적 이념의 구현 |
| ☐ 2. 청소년 보호
(부적응, 다문화, 새터민, 학교밖 등) | ☐ 4. 기타 () |

4) 학제 과정(년)

() 년

4-1) 학제 과정(년)

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 1. 초등 | ☐ 5. 중고 |
| ☐ 2. 중학 | ☐ 6. 초중고 |
| ☐ 3. 고교 | ☐ 7. 기타 () |
| ☐ 4. 초중 | |

5) 대안교육 관련단체 가입 여부(복수응답가능)

- | | |
|--|------------------------------------|
| ☐ 1. 대안교육연대 | ☐ 3. 가입단체없음 |
| ☐ 2. 한국대안교육기관협의회(구 기대연) | ☐ 4. 기타 () |

6) 학생 거주 형태

- ☐ 1. 통학형
☐ 2. 기숙형

☐ 3. 혼합형

7) **학교시설 사용방식**

- ☐ 1. 자가 소유
☐ 2. 임대 - 전세
☐ 3. 임대 - 월세
☐ 4. 무상임대(공공기관)
☐ 5. 무상임대(개인/단체 후원)
☐ 6. 기타()

8) **운영주체 형태**

- ☐ 1. 재단법인
☐ 2. 비영리사단법인
☐ 3. 비영리민간단체
☐ 4. 사회적협동조합
☐ 5. 협동조합 임의단체
☐ 6. 개인
☐ 7. 기타 ()

9) **소재지역 특성**

- ☐ 1. 도시형
☐ 2. 농촌형
☐ 3. (도농)복합형
☐ 4. 기타()

10) **국가-지자체 연간 지원금 내역(받은 경우 금액을 주세요.)**

- ☐ 1. 급식 지원비 (원) ☐ 3. 건강 진단비 (원)
☐ 2. 시설 유지보수비 (원) ☐ 4. 기타 ()(원)

11) **학부모 부담금**

- ◎ 입학금 : ()만원
 ◎ 연간 수업료 : ()만원

12) **인력현황**

상근교사	명
비상근교사 (시간강사)	명
자원교사	명
행정직원	명

13) **급여 수준(교장 제외)**

◎ 상근교사 중 최고연봉(세전) : ()만원

◎ 상근교사 중 최저연봉(세전) : ()만원

14) **4대보험 시행 여부**

☐ 1. 전부 시행 ☐ 2. 일부 시행 ☐ 3. 시행하지 않음

15) **안식제도 시행 형태**

☐ 1. 안식년 ☐ 2. 안식학기 ☐ 3. 안식월 ☐ 4. 안식제도 없음

16) **전임교사 1인 주당 평균 근무시간**

교과시간	비교과 시간	생활지도 시간	시간외 근무 시간	총 근무시간
()시간	()시간	()시간	()시간	()시간

17) 귀교에서는 **연평균 교사연수 프로그램**을 얼마나 실시하고 있습니까?

① 공적(교육청, 지자체 등 제공) 연수 (교사 개인별 평균 시간)

② 학교 자체(전체 교사) 연수 (연간 시간)

③ 외부 자율연수 (교사 개인별 평균 시간)

18) **학생 수**

학년별 정원 ()명 × ()개 학년 = 전체 정원 ()명

현재 인원	()학년	()명	현재 총원 ()명
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	
	()학년	()명	

19) 현재 재적 학생 중 장애학생 및 특수교사 수

- ◎ 장애학생 수 : ()명
 ◎ 특수교사 수 : ()명

20) 현재 재적 학생 중 전문적인 치료나 상담이 필요한 학생 수(장애학생 제외): ()명

21) 현재 재적 학생 중 다문화가정(중도입국 포함) 학생 수 : ()명

22) 현재 재적 학생 중 한부모가정 학생 수 : ()명

23) 현재 재적 학생 중 새터민 학생 수: ()명

24) 올해까지 귀교 졸업생은 총 몇 명입니까? : ()명

25) 학생들이 귀교를 그만 둔 사유는 무엇이라고 생각하십니까? (복수응답)

- | | |
|--------------|--------------------------|
| 1. 교우 관계 어려움 | 5. 학비나 생활 곤란 |
| 2. 교사 관계 어려움 | 6. 교육내용 불만 또는 의미를 찾지 못해서 |
| 3. 진학 준비 | 7. 학교 규정 위반 |
| 4. 진로 불안 | 8. 기타() |

26) 귀교의 교칙/생활규정 제·개정예 학생들이 어느 정도 참여합니까?

- | | |
|---|---|
| ☐ 1. 전적으로 학교가 정한다 | ☐ 3. 학교와 학생들이 함께 만든다 |
| ☐ 2. 학생들의 의견을 수렴한다 | ☐ 4. 학생들이 주도하여 만든다 |

27) 귀교에서는 학생 대상으로 학교폭력 예방이나 인권 감수성 향상을 위한 교육을 연간 몇 시간 정도 하십니까?

() 시간

28) 귀교에서는 학생 대상으로 양성평등, 성희롱 예방 등을 위한 교육을 연간 몇 시간 정도 하십니까?

() 시간

29) 귀교에서 학생들에게 제공하는 검진/검사 에는 어떤 것이 있습니까?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ☐ 1. 건강검진 | |
| ☐ 2. 정서행동특성검사 | |
| ☐ 3. 진로탐색검사 | |
| ☐ 4. 기타 () | |

30) 귀교는 학교 차원에서 학생이나 시설의 안전을 위해 보험에 가입하고 있습니까?

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| ☐ 1. 예 | ☐ 2. 아니오 |
|-------------------------------|---------------------------------|

30-1) 귀교가 가입하고 있는 보험은 어떤 종류입니까?(복수응답가능)

- | | |
|--|------------------------------------|
| ☐ 1. 해당없음(보험에 가입하지 않은 경우) | ☐ 2. 화재보험 |
| ☐ 3. 단체상해보험 | ☐ 4. 기타 () |

수고하셨습니다. 대단히 감사합니다.

국가인권위원회 2018년 아동인권 증진을 위한 실태조사 연구용역 비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사

안녕하십니까. 건신대학원대학교 대안교육연구소입니다.

건신대학원대학교는 국내에서 유일하게 대안교육학과를 설치하고 대안교육전공 석박사과정을 운영하고 있으며, 2012년부터 대학 부설 대안교육연구소를 통해 대안교육의 이론적 토대를 다지는 일과 함께 현장 실천에 도움이 될 수 있는 연구를 하고 있습니다.

이번에 저희 연구소는 국가인권위원회로부터 <2018년 아동인권 증진을 위한 실태조사 연구용역>의 일환으로 ‘비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사’를 수탁 받았습니다. 비인가 대안학교를 선택한 학생들은 일반 학교 학생들이라면 누구나 받고 있는 국가의 다양한 교육 지원을 받지 못하고 있는데, 이것이 국민으로서 응당 누려야 할 교육권이 침해당하고 있는 것은 아닌지 판단해 볼 필요가 있습니다. 이 연구의 목적은 비인가 현장들의 실태조사를 통해 이러한 기본적인 인권의 침해 여부를 판단하고, 나아가 우리나라의 교육 관련 법령들을 검토하는 것은 물론 다양한 해외사례들을 조사, 분석하여 비인가 대안학교 학생들의 교육 기본권을 신장할 수 있는 개선 방안들을 모색하는 데 있습니다. 저희는 이 연구를 통해 비인가 대안학교 학생이나 학부모, 교사들이 처해있는 어려움들을 다소나마 개선하는 계기를 만들 수 있으리라 기대하고 있습니다.

이를 위해서는 무엇보다도 비인가 대안교육 현장들의 적극적인 협조가 필요합니다. 비인가 대안학교의 현실과 비인가 대안학교를 선택한 학부모 및 학생들이 겪고 있는 어려움들을 있는 그대로 보여주십시오. 이 조사를 통해 수집된 자료들은 앞에서 말씀드린 연구 목적으로만 사용될 것이며 연구팀 이외의 어떤 개인 및 단체, 혹은 기관과도 공유되지 않을 것입니다. 학교명은 학생 및 학부모 설문지 수집과 분류를 위한 용도로 쓰일 뿐 모든 정보는 익명으로 처리하여 분석될 것입니다. 여러모로 바쁘신 가운데에서도 설문에 응해주셔서 깊이 감사드립니다.

2018년 6월

건신대학원대학교 대안교육연구소

연구책임자 하태욱 공동연구원 이종태, 이병곤, 곽현주

자녀 학교 학년	자녀1	_____년생	_____학교 _____학년
	자녀2	_____년생	_____학교 _____학년
	자녀3	_____년생	_____학교 _____학년
	자녀4	_____년생	_____학교 _____학년
부모주소지		_____시/도 _____시/군/구	

1) 귀 자녀를 현재의 대안학교에 보내게 된 가장 큰 동기는 무엇입니까?

- ☐ 1. 기존 공교육과는 다른 교육을 시키고 싶어서
☐ 2. 기존 학교에서 어려움이 있어서(건강,심리,관계 등)
☐ 3. 대안적인 삶의 가치를 추구하기 위해서
☐ 4. 기타 ()

2) 현재 자녀를 보내시는 대안학교를 어떻게 알게 되었습니까?

- ☐ 1. 인터넷 등 검색 ☐ 4. 교육청 소개
☐ 2. 언론보도 ☐ 5. 지인 추천
☐ 3. 이전 학교 선생님 소개 ☐ 6. 기타 ()

3) 대안학교를 선택하는 과정에서 가장 중요하게 고려한 점은 무엇이었습니까?(복수 응답 가능)

- ☐ 1. 교육 내용의 대안적 성격 ☐ 4. 자녀의 행복한 학교생활 가능성
☐ 2. 교사의 전문성과 신뢰도 ☐ 5. 기타 ()
☐ 3. 자녀 진로(학) 전망

4) 현재 자녀가 다니는 대안학교에 전반적으로 만족하십니까?

- ☐ 1. 전혀 만족하지 않는다 ☐ 2. 별로 만족하지 않는다
☐ 3. 조금 만족한다 ☐ 4. 매우 만족한다

5) 만일 일부 만족스럽지 못한 것이 있다면 어떤 것인가요?(복수 응답 가능)

- ☐ 1. 교육과정 ☐ 2. 교사 ☐ 3. 진로(학)지도 ☐ 4. 교우관계
☐ 5. 시설 ☐ 6. 급식 ☐ 7. 기숙사

6) 자녀의 대안학교 학비는 어떻게 충당하십니까?

- ☐ 1. 전액 자부담이다. ☐ 2. 일부 지원을 받는다.

6-1) 일부 지원을 받을 경우 그 내용은 무엇인가요?

- ☐ 1. 학교 장학금(전액 또는 일부) ☐ 2. 공적 지원금 ☐ 3. 외부 후원금
☐ 4. 해당없음(전액 자부담) ☐ 5. 기타 ()

7) 자녀의 대안학교 학비는 가계에 어느 정도 부담이 되십니까?

- ☐ 1. 전혀 부담되지 않는다 ☐ 2. 별로 부담되지 않는다
☐ 3. 약간 부담된다 ☐ 4. 매우 부담된다

8) 비인가 대안학교에 대해 국가의 지원이 필요하다고 생각하십니까?

- ☐ 1. 전혀 필요 없다 ☐ 2. 별로 필요 없다
☐ 3. 필요하다 ☐ 4. 매우 필요하다

9) 의무취학 유예와 관련해서 학교/경찰/교육청/지자체 등에서 연락받거나 출석을 요구받은 바 있습니까?

- ☐ 1. 있다 ☐ 2. 없다

9-1) 출석을 요구한 곳은 어디였나요?

- ☐ 1. 해당없음 ☐ 4. 교육청
☐ 2. 학교 ☐ 5. 기관제관청
☐ 3. 경찰 ☐ 6. 기타()

10) 대안학교를 선택함으로써 부담한 대우를 받고 있다고 생각되는 것들이 있나요? 구체적 사례를 적어 주세요.

수고하셨습니다. 대단히 감사합니다.

안녕하십니까. 건신대학원대학교 대안교육연구소입니다.

건신대학원대학교는 국내에서 유일하게 대안교육학과를 설치하고 대안교육전공 석박사과정을 운영하고 있으며, 2012년부터 대학 부설 대안교육연구소를 통해 대안교육의 이론적 토대를 다지는 일과 함께 현장 실천에 도움이 될 수 있는 연구를 하고 있습니다.

이번에 저희 연구소는 국가인권위원회로부터 <2018년 아동인권 증진을 위한 실태조사 연구용역>의 일환으로 ‘비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사’를 수탁 받았습니다. 비인가 대안학교를 선택한 학생들은 일반 학교 학생들이라면 누구나 받고 있는 국가의 다양한 교육 지원을 받지 못하고 있는데, 이것이 국민으로서 응당 누려야 할 교육권이 침해당하고 있는 것은 아닌지 판단해 볼 필요가 있습니다. 이 연구의 목적은 비인가 현장들의 실태조사를 통해 이러한 기본적인 인권의 침해 여부를 판단하고, 나아가 우리나라의 교육 관련 법령들을 검토하는 것은 물론 다양한 해외사례들을 조사, 분석하여 비인가 대안학교 학생들의 교육 기본권을 신장할 수 있는 개선 방안들을 모색하는 데 있습니다. 저희는 이 연구를 통해 비인가 대안학교 학생이나 학부모, 교사들이 처해있는 어려움들을 다소나마 개선하는 계기를 만들 수 있으리라 기대하고 있습니다.

이를 위해서는 무엇보다도 비인가 대안교육 현장들의 적극적인 협조가 필요합니다. 비인가 대안학교의 현실과 비인가 대안학교를 선택한 학부모 및 학생들이 겪고 있는 어려움들을 있는 그대로 보여주십시오. 이 조사를 통해 수집된 자료들은 앞에서 말씀드린 연구 목적으로만 사용될 것이며 연구팀 이외의 어떤 개인 및 단체, 혹은 기관과도 공유되지 않을 것입니다. 학교명은 학생 및 학부모 설문지 수집과 분류를 위한 용도로 쓰일 뿐 모든 정보는 익명으로 처리하여 분석될 것입니다. 여러모로 바쁘신 가운데에서도 설문에 응해주셔서 깊이 감사드립니다.

2018년 6월

건신대학원대학교 대안교육연구소

연구책임자 하태욱 공동연구원 이종태, 이병곤, 곽현주

생년 학교 학년	_____ 년생	_____ 학교 _____ 학년
부모주소지	_____ 시/도 _____ 시/군/구	

1) 학생이 대안학교를 선택하게 된 동기는 무엇입니까?

- ☐ 1. 기존 공교육과는 다른 교육을 받고 싶어서
☐ 2. 기존 학교에서 어려움이 있어서(건강, 심리, 관계 등)
☐ 3. 대안적인 삶의 가치를 추구하기 위해서
☐ 4. 기타 ()

2) 현재 다니고 있는 대안학교는 누구를 통해서 알게 되었습니까?

- ☐ 1. 스스로 찾아서
☐ 2. 부모님 추천
☐ 3. 이전 학교 선생님
☐ 4. 친구 소개
☐ 5. 교육청 소개
☐ 6. 기타 ()

3) 현재 학교를 다니게 된 것은 누구의 선택이었습니까?

- ☐ 1. 자기 자신
☐ 2. 부모님
☐ 3. 이전 학교 선생님
☐ 4. 교육청 소개
☐ 5. 기타 ()

4) 대안학교를 선택하는 과정에서 가장 중요하게 고려한 점은 무엇이었습니까?

- ☐ 1. 교육 내용의 대안적 성격
☐ 2. 교사의 전문성과 신뢰도
☐ 3. 진로(학) 전망
☐ 4. 행복한 학교생활에 대한 기대
☐ 5. 기타()

5) 현재의 대안학교에 전반적으로 만족하십니까?

- ☐ 1. 매우 만족한다
☐ 2. 조금 만족한다
☐ 3. 별로 만족스럽지 않다
☐ 4. 전혀 만족스럽지 않다

6) 만일 일부 만족스럽지 못한 것이 있다면 어떤 것인가요?

- ☐ 1. 교육과정
☐ 2. 교사
☐ 3. 진로(학)지도
☐ 4. 교우관계
☐ 5. 시설
☐ 6. 급식
☐ 7. 기숙사

7) 현재 다니는 대안학교에서 교칙이나 생활규정이 부당하다고 느낄 경우 학교에 말해서 바꿀 수 있습니까?

- ☐ 1. 언제든지 가능하다 ☐ 2. 가능하지만 어렵다
☐ 3. 불가능하다 ☐ 4. 생각해본 적이 없다

8) 자신이 비인가 대안학교에 다니는 학생이기 때문에 아래의 차별을 받은 적이 있습니까? (모두 표시해주세요)

- ☐ 1. 공공시설 이용 ☐ 4. 진학과 진로 선택
☐ 2. 교통수단 이용이나 문화시설 할인혜택 ☐ 5. 기타(
☐ 3. 사회적 편견과 시선

9) 학력을 인정받기 위해 검정고시를 치러야 하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ☐ 1. 별로 불만 없다
☐ 2. 불만이다. 정규학교처럼 출석만으로 학력이 인정되었으면 좋겠다.
☐ 3. 불만이다. 정규학교 학생들도 검정고시와 같은 시험을 쳐서 학력을 인정받아야 한다.
☐ 4. 해당사항 없음(정규학교 학생임)
☐ 5. 기타()

10) 대안학교를 선택함으로써 느끼는 불이익에는 어떤 것들이 있습니까? 아래에 기술해 주시기 바랍니다.

끝까지 조사에 응해 주셔서 대단히 감사합니다.

비인가 대안학교 학생 인권상황 실태조사 연구

|인쇄일| 2018년 12월

|발행일| 2018년 12월

|발행처| 국가인권위원회

|주 소| 04511 서울특별시 중구 삼일대로 340

나라키움 저동빌딩

<http://www.humanrights.go.kr>

|전 화| 아동청소년인권과 (02)2125-9641

|F A X| (02)2125-0929

ISBN 978-89-6114-679-1 93370 비매품