

2026년 한국교육학회 연차학술대회

중앙농어촌교육지원센터 · 국립공주대학교 교육학과 BK21 사업팀 기관세션

농어촌 학교와 함께 하는 지역교육의 미래

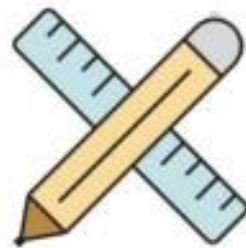
2026. 6. 27.(토) 10:00 ~ 11:40 | 충북대학교 해오름관 1층 105호



국립공주대학교
중앙농어촌교육지원센터



국립공주대학교 교육학과 BK21
미래형 교육자치를 위한
지역 교육 전문인력 양성사업팀



5

농어촌지역 학생맞춤지원을 위한 전국단위 실태조사 연구

황지원(서울시립대 교수), 문지영(서울시립대 대학혁신전문교수)

25

농어촌 학교-지역사회 연계의 유형과 정당화 논리

: 위기 맥락에서 교육적 가치의 전략적 재배치

이경림(강원대 교수)

CONTENTS



43

인구소멸 시대, 마을과 학교가 함께 사는 방법

: 독일 Bildungslandschaft 모델의 한국 농어촌 적용

하정호(광주광역시교육청시민협치진흥원 과장)

59

A군 마을학교에 참여하는 마을교사의 실천과 학습

: 실천공동체 관점에서

정희정(국립공주대 석사과정), 박상옥(국립공주대 교수)

2026년 한국교육학회 연차학술대회

중앙농어촌교육지원센터 · 국립공주대학교 교육학과 BK21 사업팀 기관세션

농어촌지역 학생맞춤지원을 위한 전국단위 실태조사 연구

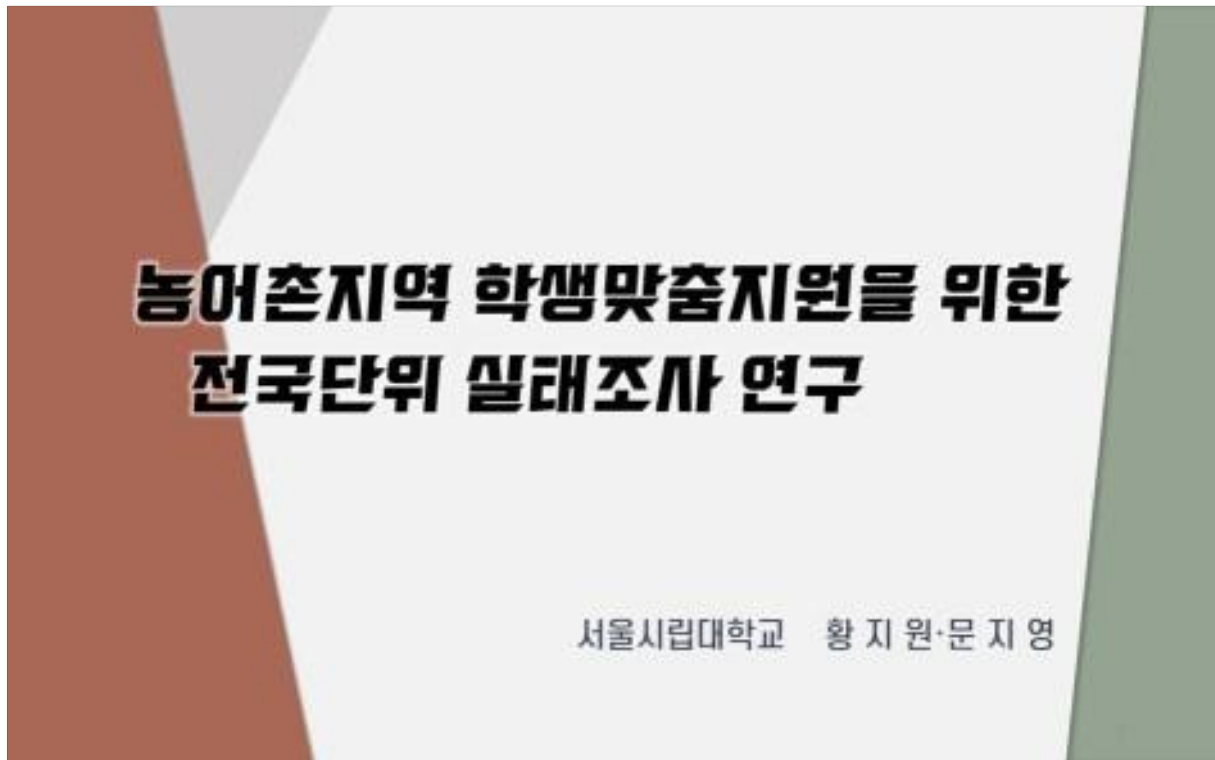
황지원(서울시립대 교수), 문지영(서울시립대 대학혁신전문교수)



농어촌 학교와 함께 하는 **지역교육의 미래**

농어촌지역 학생맞춤지원을 위한 전국단위 실태조사 연구

황지원(서울시립대 교수), 문지영(서울시립대 대학혁신전문교수)



1. 연구의 필요성 및 목적

■ 농어촌지역 학생 맞춤지원 실태조사의 필요성 및 목적



- 농어촌지역의 문제의 심각성에 비해 **관련 자료 미비**
- 장기적 변화 추이 조사를 통한 **지속가능한 방안 도출 필요**
- 교육문제는 관련성에 대한 정책적 보완이 요구되는 분야
- 농어촌지역의 특성을 반영한 조사 도구, 방법, 체계 필요

기존연구의
연속성 확보

교육정책 수립
기초자료 수집

정책활용도
제고

대안탐색 가능
조사체계 구축

농어촌 교육정책
효과성 검토자료

농어촌 정책 관련
후속과제 제안

2. 연구의 연속성 및 발전 방향

■ 선행연구 및 본 연구의 지속성 및 차별성

2023년 모델개발(Ⅰ)	농어촌 학생 맞춤 지원을 위한 이론적 모델 구축
2024년 모델 정교화(Ⅱ)	조사 모델 고도화 및 충남 지역 파일럿 조사를 통한 효용성 검증 완수
2025년 전국단위 실태조사	파일럿 결과를 바탕으로 전국 단위 최초 실태조사 수행 및 정책 제언 도출

3

3. 연구 내용 및 방법



본 연구의 핵심적인 가치는 "교육정책"적 시사점 도출

4

3. 연구 내용 및 방법

■ 농어촌지역의 선정 기준

양희준 외(2018)의 농촌개념을 준용하여 개념 정의

- '읍'과 '면'을 기본적인 농어촌으로 간주
- '동' 지역 중에서도 실질적인 농어촌이 존재한다는 점을 고려 (인구가 적은 도농복합시 포함)

구분	군		시	
	광역시 내	도 내	도농복합시	시
인구 15만 이상	X	X	X	X
인구 5만 이상 15만 미만	○ ((해당 군))	○ (24개 군)	○ (19개 시)	X
인구 5만 미만	○ (특정 군(1), 특정 군(2))	○ (52개 군)	○ ((해당 시))	X

99개 기초자치단체 선정(대구 1, 인천 2, 경기 5, 강원 12, 충북 9, 충남 11, 전북 11, 전남 18, 경북 17, 경남 13)

5

3. 연구 내용 및 방법 - 전국단위 실태조사 조사 및 분석 체계



4. 연구 결과

응답 결과

학생						교원						보호자		
지역	초등학교 (6학년)	중학교 (2학년)	일반고 (2학년)	특성화고 (2학년)	총합계	지역	초등학교	중학교	일반고	특성화고	총합계	지역	인원	비율
강원특별자치도	10	69	46	-	125	강원특별자치도	17	24	6	5	52	강원특별자치도	44	4.5
경기도	-	6	1	1	8	경기도	-	-	-	-	-	경기도	-	-
경상남도	126	156	270	4	556	경상남도	56	33	29	1	119	경상남도	85	8.7
경상북도	245	225	320	6	796	경상북도	82	93	53	12	240	경상북도	246	25.1
대구광역시	2	3	-	1	6	대구광역시	-	-	-	-	-	대구광역시	-	-
인천광역시	-	-	-	-	-	인천광역시	-	-	-	-	-	인천광역시	-	-
전라남도	150	301	186	52	689	전라남도	107	86	23	34	240	전라남도	248	25.3
전북특별자치도	130	188	68	51	437	전북특별자치도	30	27	13	17	87	전북특별자치도	51	5.2
충청남도	208	254	127	22	611	충청남도	166	123	59	26	374	충청남도	273	27.9
충청북도	46	39	71	34	190	충청북도	23	57	9	14	103	충청북도	33	3.4
총합계	917	1,241	1,089	171	3,418	총합계	481	443	192	99	1,215	총합계	990	100
모집단 (대비%)	2.6	3.1	3.1	2.3	2.9	모집단 (대비%)	1.8	2.8	1.5	2.6	2.1			
모집단 수	35,457	40,248	35,069	7,529	118,323	모집단 수	26,341	15,569	12,845	3,853	58,608			

4. 연구 결과

교육 여건 및 학교생활 만족도

전반적 학교생활 (일반고<초등, $p < 0.05$)

초등학생: 4.18점



중학생: 3.86점



일반고: 3.68점



특성화고: 3.70점

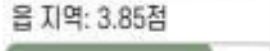


(동 <면, $p < 0.05$)

면 지역: 3.95점



읍 지역: 3.85점



동 지역: 3.78점



학교시설만족도 (상급학교로 갈수록 낮아짐)



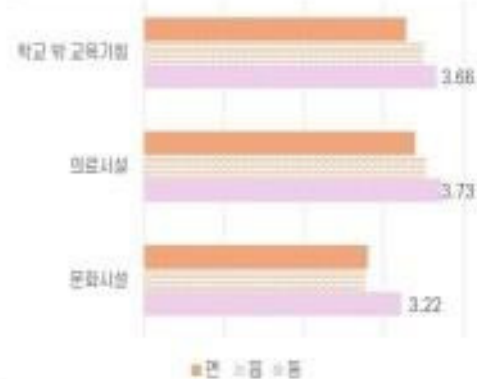
4. 연구 결과

■ 학교 안-학교 밖 인프라 불균형

학교시설환경 만족도 (면 지역이 대체적으로 높음)



주변환경 만족도 (동 지역이 대체적으로 높음)

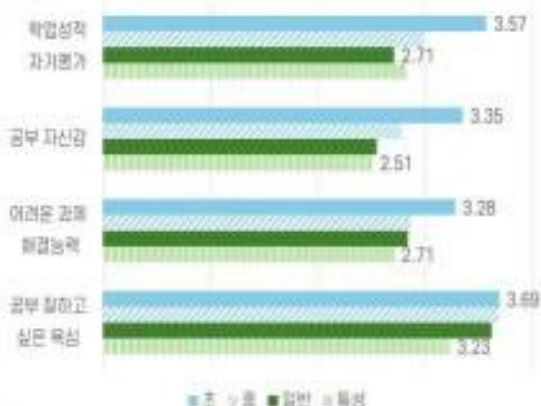


9

4. 연구 결과-차이분석

■ 교육활동 및 성취

학업성적 및 학습태도 (일반고<초등, $p < 0.05$)



교과 이해도

(단위: %, 응답: 자기보고식 수업이해정도)

	초등학교	중학교	일반고	특성화고
수학 (20%이하)	4.8	9.2	21.0	22.4
영어 (20%이하)	4.1	11.1	12.1	7.5
국어 (20%이하)	1.6	3.3	4.0	3.7
사회 (20%이하)	3.4	7.3	5.3	4.1
과학 (20%이하)	3.5	6.9	13.1	10.4

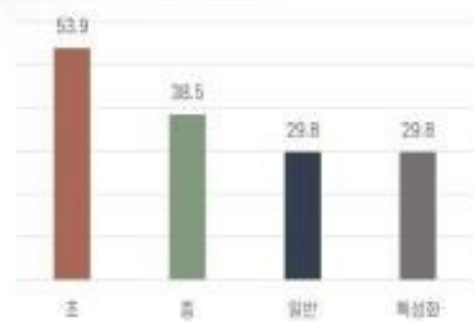
수학 교과목의 경우, 20%미만으로 이해한다는 응답이 중학교에서 고등학교로 진학 시, 급격히 증가함

10

4. 연구 결과-차이분석

가정 환경

경제생활 인식 수준
(응답: 중상 이상, %)



가정 행복도
(5점 만점: 평균 4.30이상으로 높음)



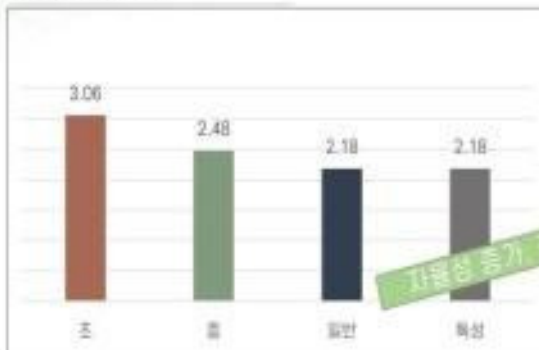
가정 생활 인식 수준이 잘사는편이다(중상 이상), 잘산다(상) 응답 비율이 학교급이 높아질수록 낮았으나 심리적인 가정행복도는 모든 집단에서 매우 높음.

11

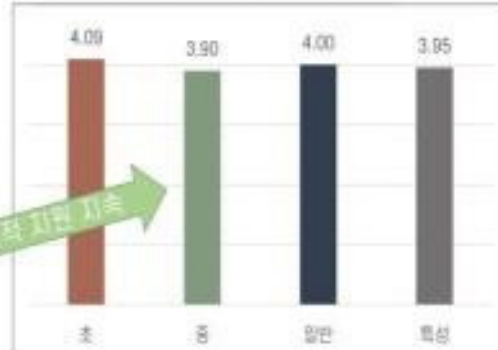
4. 연구 결과-차이분석

부모님의 지원

숙제 및 공부 확인
(응답: 5점 만점)



진로지원
(5점 만점: 평균 4.00이상으로 높음)



학년이 올라갈수록 부모의 직접적인 학업관리(숙제 검사 등)는 줄어들지만 진로에 대한 정서적 지지와 지원은 여전히 높음

12

4. 연구 결과-차이분석

교육포부

학생

(일반대학(4년제) 수준이 가장 높음)



보호자

(가능 교육 및 희망교육 수준: 일반대학(4년제) 가장 높음)



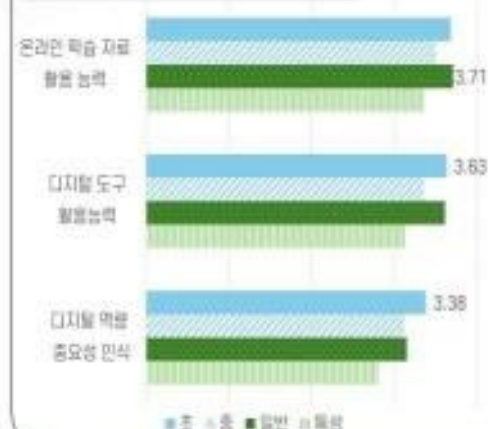
15

4. 연구 결과-차이분석

디지털 학습 역량

학생

(특성화고<일반고,초등, $p < 0.05$)



보호자

(학생 대비 높은 디지털 역량 중요성 인식)

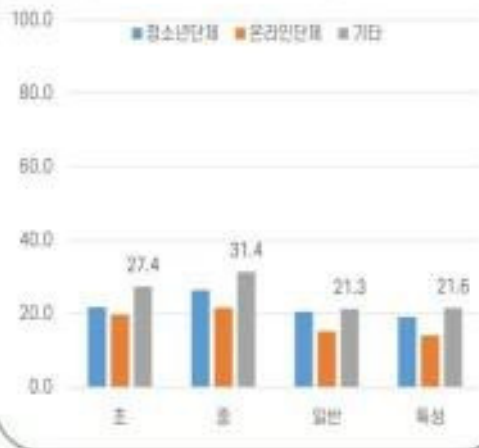


16

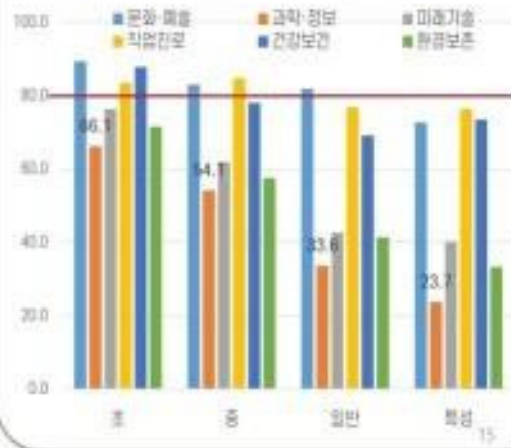
4. 연구 결과-차이분석

활동경험

단체·동아리 활동 (전반적으로 매우 낮음)



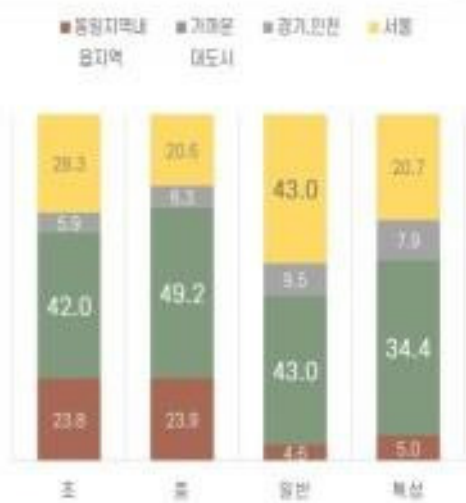
참여 활동경험 (상대적으로 낮은 과학·정보 경험)



4. 연구 결과

도시학교 진학 희망

상급학교 진학 시 도시 학교 진학 (모든 학교급에서 도시학교 진학을 희망함)



4. 연구 결과

■ 진학 인식



17

4. 연구 결과

■ 학교 통폐합



18

4. 연구 결과

학생-교원-보호자 인식차이(주변환경만족도)



19

4. 연구 결과

학생-교원-보호자 인식차이(주거환경)



20

4. 연구 결과

■ 주요 시사점(요약): 학교만족도-외부환경 만족도

- 전반적 학교생활 만족도가 학교급·지역유형(읍·면·동)별로 뚜렷하게 차이남 (초등 4.18→일반고 3.68)
- 학교시설환경 만족도는 면 지역이 상대적으로 높음→ 학교가 농어촌의 핵심 인프라 역할
- 학교통폐합 반대 이유 1위는 “현재 학교 교육에 만족해서”(28.1%)→ 학교만족도가 정주 결정에 직접 연결됨
- 학교시설 만족도(면>동)와 주변환경 만족도(동>면)가 지역유형별로 뚜렷한 차이가 나타남
→ 두 변수가 독립적으로 움직임
- 학교 밖 교육기회·의료·문화시설 만족도에서 교원·보호자(2.5~2.7점)와 학생(3.4~3.5점) 간 큰 인식 차이 → 외부환경이 실제 정주 결정권자(성인)에게 더 크게 작용함
- 보호자의 도시 진학 의지가 높음 → 학교 내부가 아닌 외부여건이 이탈 압력의 주요 동인

4. 연구 결과

■ 학교-외부환경 만족도 차이에 따른 유학압력 상관관계 [22개 지역, 학생 응답자(3,513명) 수준 분석]

그래프 1. 환경 격차 점수 → 유학 압력: $r = 0.44$ (중간 이상의 양의 상관, **중간 효과**)

그래프 2. 학교생활 만족도 → 유학 압력: $r = -0.29$ (약한 음의 상관, **약한 효과**) (Cohen, 1988)



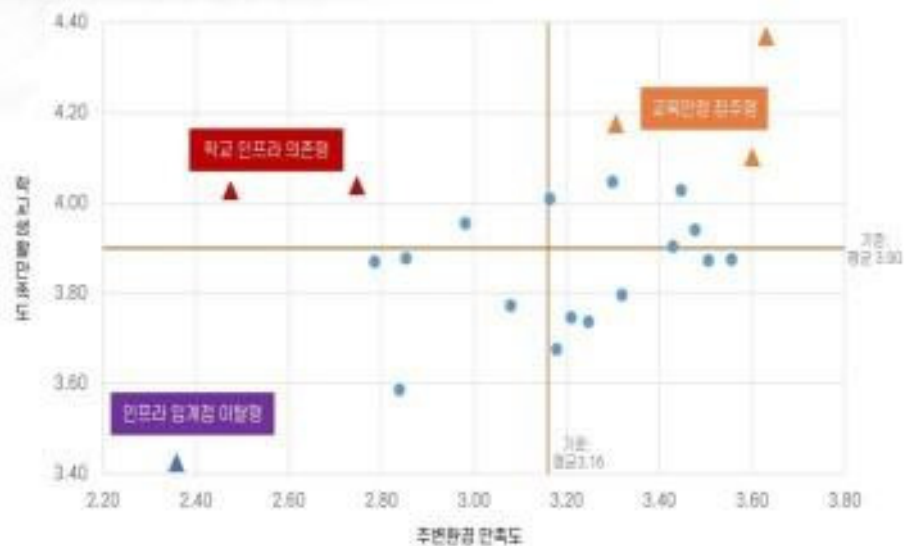
4. 연구 결과

■ 주요 시사점(요약): 학교만족도-외부환경 만족도

- 학교 안(시설)과 학교 밖(주변환경) 만족도가 항상 같이 움직이지 않는다
 - 지역의 특징을 한 변수로 설명할 수 없음 → 두 축으로 교차해야 유형이 드러남
 - ✓ (학교만족도) 농어촌에서 학교는 단순 교육기관을 넘어 지역의 핵심 인프라
 - 만족도가 정주 결정에 직접 연결됨 (통폐합 반대 이유, 학교급별 차이)
 - ✓ (외부환경만족도) 보호자·교원의 체감 지표임
 - 지역 이탈 결정의 실질적 동인 (도시 진학 의지, 학교 밖 교육·의료·문화 만족도)
 - ✓ 학교시설 좋은 지역(면) ≠ 주변환경 좋은 지역(동)
- 두 지표만으로 설명되지 않는 구조적 예외 유형으로 제시하고자 함

4. 연구 결과

■ 학교 만족도-외부환경 만족도 차이에 따른 유형화



4. 연구 결과

■ 유형 1: 교육안정 정주형

교육만족도 정주를 견인하는 선순환 모델

- 대표지역
A군, B시, C군
- 특징
 - ✓ 높은 학교 만족도와 준수한 생활 인프라가 결합되어 이달 욕구를 억제함
 - ✓ B시는 학생 비율(9.2%)이 높고 정주 인프라가 갖춰져 있어, 교육이 지역 정주를 이끄는 핵심 역할

A군·유형 1 대표 사례 데이터

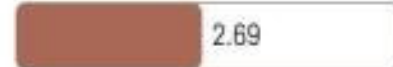
학교만족도: 높음(4.10~4.37)



외부환경 만족도: 높음(3.31~3.63)



유학 압력: 낮음(2.69)



35

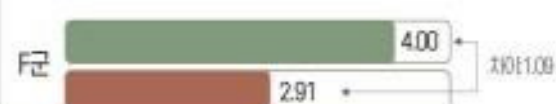
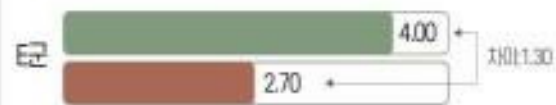
4. 연구 결과

■ 유형 2: 학교 인프라 의존형

외부 인프라의 결핍을 학교가 보완적 수렴

- 대표지역
D군, E군, F군
- 특징
 - ✓ 의료, 문화, 학교 밖 교육 인프라가 부족한 상황에서 학교 활동과 교육 프로그램이 지역 이달을 막고 있음
 - ✓ 학교가 폐교되면 지역의 사회·문화적 거점 역할이 사라져 지역 커뮤니티가 무너질 가능성이 높음

D군·E군·유형 2 대표 사례 데이터



36

4. 연구 결과

■ 유형 3: 인프라 임계점 이탈형

정주 여건 붕괴가 교육 만족도 상쇄 현상

• 대표지역

G군

• 특징

- ✓ 교육 만족도가 높음에도 불구하고 생활 인프라의 임계치 미달이 아주 결정의 결정적 변수가 되는 현상
- ✓ 최소한의 생활이 불편함으로 체감한 상태로 유학 압력이 학교 만족도와 같은 수준(3.43)으로 지역 이탈 욕구가 다소 높다고 할 수 있음

유형 3 대표 사례 데이터

학교만족도: 높음(3.43)



외부환경 만족도: 낮음(2.36)



유학 압력: 높음(3.43)



37

4. 연구 결과

■ 유형 4: 신도시/인프라 인구 재배치형

신도시 개발로 인한 지역 내 이동

• 대표지역 H군, I군

- 특징: 인근 구도심과 군 단위 학령인구가 쏠려한 인프라가 생성된 신도시로 흡수됨. 농어촌 내에서도 교육 양극화가 발생하고 있음

대도시 인프라 공유 지역 내 이동

• 대표지역 J군

- 특징: 수도권이나 광역시 인근에 위치하며, 대도시의 주거·교육 수요를 흡수

H군·I군·유형 4 대표 사례 데이터

- 학생 순 이동이 많은 지역 순으로 H군, K군, I군, J군 순으로 나타남

지역	시군	학령 비율	전출	전입	순이동	학업 종단율	학교교과 교습학원
도1	H군	12.3	337	503	166	0.5	212
도2	K군	8.4	396	532	136	1.4	109
도3	I군	11.5	353	447	94	0.8	140
도4	J군	9.9	822	914	92	1.0	175
—	—	—	—	—	—	—	—

38

4. 연구 결과

■ 유형 5: 교육 생태계 붕괴 위험형

인구적 구조 한계와 사교육 전무

• 대표지역

L군, M군, N군

• 특징

- ✓ 인구 구조적(성비 불균형, 세대 당 인구 최저) 불균형
- ✓ 전체 인구수 대비 낮은 학생비율, 즉 학생 수 부족으로 사교육 시장이 사라짐, 인구학적 소멸 징후가 나타남
- ✓ 일반적인 교육 정책으로 지역의 교육 활력을 찾기는 매우 어려움

L군·M군·유형 5 대표 사례 데이터

학생 비율: 매우 낮음(3.7%~4.3%)

M군, 3.7%

학교교과 교습학원 수: 매우 낮음(5~7개)

L군, 5개

학업 중단률: 높음(M군, 1.6%)

1.6%

39

4. 연구 결과

■ 유형 5: 교육 생태계 붕괴 위험형

N군·유형 5 상세 데이터

시군	인구정보				교육통계												실태조사					
	총인구 수	세대 수	세대당 인구	성비 비율	학생 수 계	전년도 학생 수	학생 비율	전통	전업	순이동	학업 중단률	교원 수 계	기간제 교원	기간제 비율	학교교과 교습학원	평생직업 교육학원	유치원 인원	학교 만족도	가정 환경	인구환경 만족도	유학 경험	디지털 학습역량
M군	22,463	13,404	1.68	1.07	838	850	3.7	63	66	3	1.6	165	14	8.5	7	-	6	4.50	3.50	3.67	3.33	3.06
N군	38,173	21,964	1.74	1.18	1,635	1,578	4.3	68	50	-18	1.0	482	61	12.7	7	-	78	4.04	3.44	2.75	2.95	3.46
O군	23,716	13,985	1.70	1.01	1,156	1,065	4.9	75	56	-19	1.4	281	43	15.3	8	-	73	4.03	3.38	2.48	2.75	3.30

- (특정 도 N군)은 학생 비율 4.3%로 도 내 최저 수준이며 순이동(-18명)도 감소됨. 인구정보 및 교육통계적 데이터의 전반적 위기에도 불구하고 학교 만족도(4.04)와 디지털 역량(3.46)은 상위권으로 나타남.
- (특정 도 O군) 역시 학생 비율 4.9%로 낮으며 학업중단률(1.4%)이 타 지역 대비 높고 사교육 학원 수가 10개로 농어촌 소멸 위기를 가장 직접적으로 겪고 있는 지역임

30

4. 연구 결과

■ 농어촌 교육 설명지수(안)

- 유형화는 지역의 패턴을 보여주지만, 지역별 상대적 수준을 측정·비교하려면 복합지수가 필요함
- 연구진이 제안하는 탐색적 지수이며, 향후 추가적인 실증 분석과 타당도 검증을 통해 수정·보완 예정

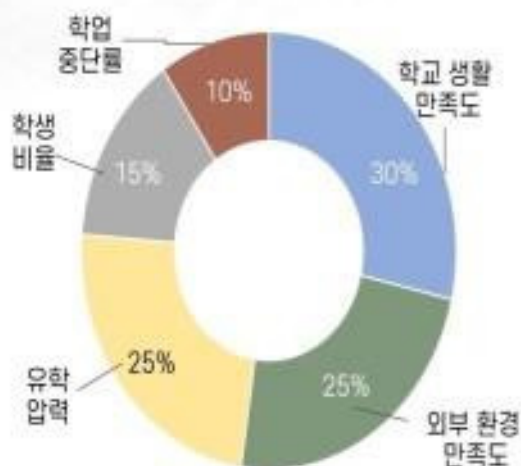
핵심 지표	지수 내 구성 요소	내용
학교교육 만족도	교육의 질	교육의 가장 직접적인 성과 지표
외부환경만족도	정주 인프라	기초적인 정주 여건(채감형)
학생 비율	교육 유지 구조적 여건	총 인구수 대비 학생 비율
유학 압력	정주 지속력	학생 채감 부모의 유학 압력 1-유학압력(낮을수록 좋음)
학업 중단률	학업 안정성	지역 내 교육적응 및 학업 이탈 1-학업중단률(낮을수록 좋음)

31

4. 연구 결과

■ 농어촌 교육 설명지수(안)

객관적 진단을 위한 복합 지수
100점 만점의 표준화(Z-score)로 지역별 등급 산출



시군	1학생 비율	1학업 중단률	1학교 만족도	1외부환경 만족도	1유학 압력	복합지수	등급
S-01	0.36	0.54	1.00	1.00	0.79	80.5	S
A-01	0.29	0.62	0.72	0.98	0.82	72.0	A
A-02	0.69	0.23	0.64	0.86	0.92	71.9	A
A-03	0.86	0.69	0.34	0.67	0.98	67.8	A
A-04	0.51	0.46	0.48	0.94	0.85	66.5	A
A-05	0.59	0.38	0.79	0.75	0.60	66.4	A
A-06	0.87	0.46	0.47	0.90	0.56	63.9	A
A-07	0.37	0.54	0.55	0.88	0.68	61.9	A
A-08	0.49	0.46	0.51	0.84	0.69	61.4	A
B-01	1.00	0.38	0.37	0.57	0.72	59.3	B
B-02	0.43	0.62	0.39	0.76	0.75	58.3	B
B-03	0.47	0.54	0.27	0.64	1.00	58.3	B
B-04	0.24	0.31	0.66	0.74	0.64	57.2	B
B-05	0.33	0.38	0.62	0.63	0.62	55.4	B
B-06	0.67	0.31	0.33	0.70	0.71	54.8	B
B-07	0.18	1.00	0.47	0.34	0.74	52.0	B
B-08	0.22	0.38	0.56	0.49	0.62	49.4	B
B-09	0.00	0.31	0.65	0.31	0.51	41.5	B
B-10	0.16	0.31	0.48	0.39	0.54	41.0	B
B-11	0.07	0.00	0.64	0.09	0.72	40.1	B
C-01	0.17	0.69	0.17	0.38	0.63	38.0	C
C-02	0.28	0.31	0.00	0.00	0.00	7.2	C

학생과 보호자가 직접 채감하는 교육·환경을 중심으로 두는 방향으로 가중치를 설정함

32

4. 연구 결과

■ 농어촌 교육 설명지수 기반 관리 체계



33

5. 후속과제

■ 차년도 조사 고도화

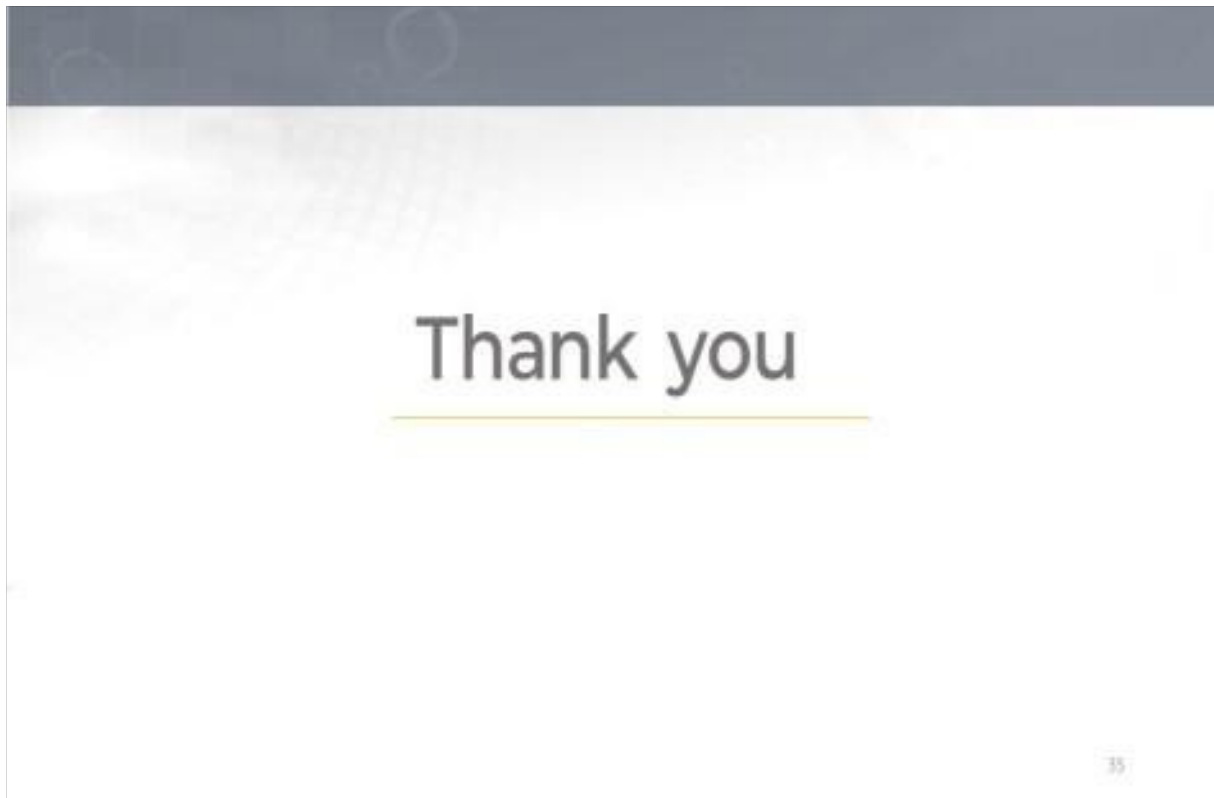
■ 전환기 추적: 학교급 전환 시 만족도 급락 원인 분석을 위한 특화 문항 도입

- ✓ 현재처럼 모든 학교급에 공통 문항만 배치하면 학교급별 차이는 보이지만 진학에 따른 하락 요인에 대한 관계를 파악하기에는 다소 부족함
- ✓ 지역 내 학교 진학 의사 및 이유, 학생 성취(성적)에 따른 도시 이탈의향(인식) 등 학교급별 특화된 문항 설계가 필요함

■ 정기적 조사 체계 구축: 설문(인식)과 공공 데이터(진학률 등 실적)를

결합한 정기적(2년마다 조사) 생애주기적 단절 추적 체계 구축

34



2026년 한국교육학회 연차학술대회

중앙농어촌교육지원센터 · 국립공주대학교 교육학과 BK21 사업팀 기관세션

농어촌 학교-지역사회 연계의 유형과 정당화 논리:

위기 맥락에서 교육적 가치의 전략적 재배치

이경림(강원대 교수)



농어촌 학교와 함께 하는 **지역교육의 미래**

농어촌 학교-지역사회 연계 유형과 정당화 논리: 위기 맥락에서 교육적 가치의 전략적 재배치¹⁾

이경림(강원대학교, 교수)

I. 서론

2010년대를 전후로 공교육 혁신과 학교교육 정상화를 위한 사회적 요구들이 표출되면서 학교와 지역사회를 연계해야 한다는 목소리 또한 높아지고 있다. 지역사회는 학생들의 일상적 삶이 전개되는 삶터이자 풍부한 학습 자원을 보유한 공간이다. 그렇기에 학교와 지역사회의 연계는 학생의 삶터와 배움터를 연계하여 삶과 배움이 일치하는 교육과정을 개발함으로써 학생의 전인적 성장을 도모하는 교육 실천이라 할 수 있다.

오늘날 농어촌 지역이 처한 복합적 위기는 학교-지역사회 연계에 더욱 중요한 의미를 부여한다. 해방 이후 급격한 산업화 흐름에서 한국의 도농 간 인적/물적 자원 격차는 나날이 벌어져 왔고, 농어촌의 의료, 교통, 돌봄과 같은 기초 생활 기반까지 위협하는 심각한 문제를 야기하고 있다(양병찬, 2008). 농어촌 교육 또한 이러한 위기에서 예외는 아니다. 농어촌 지역의 인구 감소에 따른 학령인구 감소는 농어촌 학교의 소규모화를 야기하는데, 농어촌 학교의 소규모화는 학교 통폐합 등을 매개로 농어촌 교육의 질을 저하한다. 농어촌 교육의 질 저하는 다시 농어촌 지역의 학령인구 감소를 가속한다. 농어촌 지역의 인구 감소와 농어촌 교육의 질 저하가 악순환을 반복하는 것이다(마상진, 최경환, 2010).

이를 극복하기 위해 농어촌 교육의 질을 제고하는 다양한 실천을 발굴하는 시도가 지속되고 있다. 학교와 지역사회 연계 또한 농어촌 교육의 질 제고를 위한 주요한 실천으로 주목받았다. 학교와 지역사회 연계 실천이 농어촌 교육이 새로운 교육 모델을 찾는 돌파구를 제시하여, 지역 소멸의 위기에 대응하고 인구를 유입하는 전략이 될 수 있음을 강조하는 것이다(김필성, 정상원, 권다남, 2023). 이러한 논의는 다양한 농어촌 교육의 가능성을 발굴하여, 위기를 예방 또는 극복하는 데 일정한 지침을 제공할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

하지만 우수사례 발굴에 치중한 논의는 실천 이전에 설정한 교육혁신 목표를 당위로서 반복하고, 그를 기준으로 한 평가 관점을 내포한다. 평가적 관점을 중심으로 하는 연구 경향은 학교-지역사회 연계에 대한 이해를 ‘좋은/우수한’ 연계가 무엇인지 파악하는 것으로 제한할 위험이 있다. 교육 실천에 대한 이해가 학교 또는 지역사회라는 구체적 행위자의 인식 및 행동 양식에 관심을 기울이기보다 특정한 기준을 만족하는지 확인하는 방식으로 좁아지는 것이다. 이는 학교-지역사

1) 본 발표문은 교육사회학연구 36권 1호에 게재된 동명의 논문을 요약한 것이다.

회 연계의 구체적 행위자인 학교 또는 지역사회가 실제 이해하는 학교-지역사회 연계의 의미와 논리를 충분히 고려하지 않는 것은, 실제 실천과 학술적, 정책적 지침과의 괴리를 불러올 위험이 있다.

이 연구는 농어촌 교육의 구체적 행위자인 학교가 농어촌이라는 지역적 맥락과 더불어 학교-지역사회 연계를 이해하고 실천하는 양상을 확인하고자 한다. 이를 위해 교육부 ‘농어촌 참 좋은 학교 공모전’에서 수상한 농어촌 학교의 사례보고서인 ‘농어촌 참 좋은 학교 사례집’을 분석하여 농어촌 학교가 학교-지역사회 연계에 포함하는 실천을 확인하여 유형화하고, 이러한 실천을 정당화하는 논리를 파악하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 학교와 지역사회 연계

학교와 지역사회 연계는 학생들의 배움터인 학교와 삶터인 지역사회를 연계하여 학생의 삶과 학습을 일치시키고, 이를 통해 학습자의 전인적 성장을 도모하는 것을 목표로 한다. 학습의 장을 학교에 고립시키지 않고 지역사회로 확장해야 한다는 주장은 주요한 학교교육 혁신의 한 방향이다. 특히, 2011년 경기도교육청이 혁신교육지구사업을 시작하며 마을교육공동체를 혁신교육 협력 기반으로 제시한 이후, 전국적으로 학교-지역사회 연계가 크게 강조되었다.

학교-지역사회 연계 담론은 학교와 지역사회가 연계함으로써 교육적 목적을 달성할 수 있음을 주장한다. 학교-지역사회 연계는 학생들이 지역사회 기반 시민성을 함양하도록 하여 지역사회 발전에 긍정적 영향을 미치며(김재운, 김한별, 2022), 구체적 생활공간인 지역사회를 학습의 장으로 포섭함으로써 학교 교육의 추상성을 극복하고, 학생들이 지역사회 주민으로서의 정체성과 민주시민으로서의 역량을 획득하도록 한다(김현하, 김대현, 권다남, 2024). 평생교육 관점에 기반한 연구들은 이에서 한 걸음 더 나아가 학교-지역사회 연계가 교육 참여 주체를 확장하고 다양한 주체의 성장에 기여한다는 점을 강조했다(양병찬, 2018).

학교-지역사회 연계의 혁신성을 경험적으로 드러내고자 하는 연구들은 마을교육과정, 마을학교, 혁신교육지구사업 등 실천 사례로부터 연계 실천 양상과 그에 참여하는 행위자들의 경험 및 인식을 탐구한다(e.g., 권나연, 강이화, 김대현, 2025; 김재운, 김한별, 2022; 문유진, 2024). 각 사례는 학교와 지역사회가 연계하는 교육 실천이 학생들이 지역사회 주민으로서 소속감과 정체성을 가지고, 나아가 지식을 실제 일상 공간에서 펼치면서 민주시민으로서 역량을 획득함을 보인다. 또한, 교사, 학부모, 마을교육 활동가, 지역사회 주민 등 다양한 참여 주체는 지역의 교육에 깊이 관여하는 행위자로 주체화되었다. 이 과정에서 지역사회 전체가 교육 공간으로 의미화되었고, 지역 전체의 교육력이 제고되었다.

학교-지역사회 연계 실천의 교육 혁신적 지향에 주목하고, 이러한 지향을 달성하기 위한 실천을 강조하는 연구 흐름은 학교-지역사회 연계의 방향성을 제시하는 데 도움을 준다. 담론적, 정책적 지향을 강조하는 연구와 구체적 실천으로부터 우수성과 한계점을 파악하는 연구 모두 더 나은 연계 방향을 제언하는 데 목적을 두기 때문이다. 하지만 이러한 연구들은 자칫 학교-지역사회 연계를 당위로써 전제할 위험이 있다. 이 경우, 학교-지역사회 연계 실천에 대한 분석은 평가의 맥락에 머물러, 우수사례를 발굴하거나 실천의 한계를 파악하고 해결책을 제언하는 것으로 수렴된다.

이러한 연구 흐름을 보완하기 위해서는 실제 학교-지역사회 연계 현장에서 이 실천이 의미화되는 양상을 확인할 필요가 있다. 특히, 각 학교가 처한 지역적 상황이 학교-지역사회 연계 이해에 관여하는 양상을 분석하는 것이 구체적 맥락에서 교육 실천이 의미화되는 양식을 이해하는 데 도움이 될 것이다.

2. 농어촌 교육의 위기와 활성화 방안

농어촌 학교 및 교육에 관한 논의는 주로 농어촌 지역이 처한 위기 맥락에서 행해진다. 저출생 고령화 현상과 도시로의 이주로 인구가 점차 감소하는 상황에서 농어촌 학교는 도시지역과의 교육격차와 소규모 학교 통폐합으로 이중 위기를 겪는 공간으로 그려진다. 농어촌 인구 감소에 따른 학령인구 감소는 농어촌 학교의 소규모화를 촉진하고, 이는 농어촌 교육의 질 저하를 일으켜 학령인구 감소를 가속한다(마상진, 최경환, 2010). 인구 감소와 교육자원 감소가 서로를 강화하는 악순환을 반복하는 것이다.

농어촌 교육에 관한 다수의 선행연구는 농어촌 교육이 봉착한 위기를 진단하여 정책적 개선 방향을 제안하고, 농어촌 학교 활성화 방안을 모색하는 데 주목했다. 농어촌 지역 교육 실태를 기반으로 정책 방향을 탐색하는 연구들은 그간 농어촌 교육 담론을 지배해온 소규모 학교 통폐합 정책이 오히려 농어촌 지역을 공동화시키고 농어촌 지역 내부의 교육격차를 심화하여 농어촌의 정주 조건을 악화한다고 분석한다(e.g., 임연기, 2006; 이병환, 2008; 이해영, 2010; 박삼철, 2011; 양희준 외, 2018). 이들 연구는 농어촌 현실에 부합하는 교육과정 개발 및 운영(이해영, 2010; 양희준 외, 2018), 행·재정적 지원(이해영, 2010), 농어촌학교 체제 재구조화(이병환, 2008), 농어촌지역 유형화에 따른 교육지원사업(박삼철, 2011) 등을 정책적 대안으로 제시한다.

이에 더해, 농어촌 단위 학교 또는 교사의 구체적 실천에 주목한 연구들이 있다. 이러한 경험 연구는 구체적 사례로부터 학교장의 혁신적 리더십(마상진, 최경환, 2010), 지역사회와의 자원 교류(마상진, 최경환, 2010; 박성희, 2012; 송승준, 위미나, 2023), 내실 있는 교육과정 및 교육프로그램 개발 · 운영, 그를 실천하는 교사의 혁신적 태도(이두휴, 2011; 송승준, 위미나, 2023; 박찬홍, 2025) 등을 농어촌 교육 활성화 요소로 분석한다.

특히, 학교-지역사회 연계는 농어촌 교육을 제고하기 위해 필수적인 것으로 그려진다(김위정, 2020; 김필성, 정상원, 권다남, 2023; 박성희, 2012). 농어촌 지역에 기대되는 관계적 끈끈함은

농어촌 학교-지역사회 연계를 위해 투자되는 상상된 자원이다. 농어촌 학교의 부족한 교육자원이 지역사회의 인적/물적 자원으로부터 보완될 것이라는 기대 또한 학교-지역사회 연계를 농어촌 교육의 필수 실천으로 여기게 하는 중대한 이유이다. 이러한 맥락에서 농어촌 지역에서 펼쳐지는 학교-지역사회 연계 담론은 농어촌 학교와 농어촌 지역을 도시지역과는 다른 자원을 풍부하게 보유하고 교육 참여 주체를 대안적 방식으로 성장시키는 공간으로 재의미화한다.

하지만 농어촌 교육 연구가 지역의 혁신적 교육 실천 발굴에 집중하는 경향은 농어촌 교육 연구가 각 실천의 필요를 당연한 것으로 전제하고, 더 나은 실천 방향을 처방하는 것으로 제한될 우려를 낳는다. 이에, 이 연구는 ‘위기’와 ‘교육혁신’의 교차 지점에서 농어촌 학교가 구체적으로 어떤 실천을 지역사회 연계 활동으로 이해하며, 그를 정당화하는 논리를 드러내고자 한다.

III. 연구 방법

이 연구는 2020년부터 2025년까지 발간된 ‘농어촌 참 좋은 학교 공모전 사례집’에 대한 질적 내용분석을 통해 수행되었다. ‘농어촌 참 좋은 학교 공모전 사례집’은 ‘농어촌 참 좋은 학교 공모전’ 수상 학교 사례를 모아둔 홍보물이다. 각 사례가 해당 학교가 직접 작성한 사례보고서라는 점에 주목하여, 이 연구는 사례보고서를 농어촌 학교의 자기 보고 텍스트로 간주했다. 자기 보고 텍스트로서 사례집을 분석함으로써 각 학교의 학교-지역사회 연계 유형 실천과 유형화되는 양상, 그에 대한 정당화 논리가 어떻게 구성되는지에 주목했다.

‘농어촌 참 좋은 학교 공모전’은 교육부가 주관하며, 농어촌 지역의 강점과 특색이 반영된 우수 농어촌 학교 운영 사례를 발굴하고 확산하는 데 목적이 있다(교육부 보도자료, 2025.6.16.). 공모전에서 수상한 학교가 제출한 10장 이내의 사례보고서를 묶어 발간한 것이 이 연구에서 분석한 ‘농어촌 참 좋은 학교 공모전 사례집’이다. 이 연구가 ‘농어촌 참 좋은 학교 공모전 사례집’을 분석한 까닭은 사례집이 각 학교가 자체적으로 작성한 사례보고서로 구성되었기 때문이다. 사례집에는 각 학교가 스스로 생각하기에 농어촌 학교로서 가지는 특징이자 강점이 기술되어 있다. 각 학교의 자기 보고를 분석함으로써 학교 행위자의 관점에서 이해된 농어촌 학교의 역할과 활동을 파악할 수 있다.

더불어, 지역사회 연계가 공모전 심사의 주요한 조건에 포함되어 있기 때문에, 농어촌 참 좋은 학교 사례집은 농어촌 학교의 지역사회 연계 양상을 살펴보기에 적합한 자료이다. 심사 기준과 공모전 홍보에 학교-지역사회 연계가 강조되었기 때문에, 각 농어촌 학교가 사례보고서를 작성할 때 적극적으로 각 학교의 실천을 학교-지역사회 연계에 포함했을 가능성이 높음을 예상할 수 있다. 그렇기에 각 학교가 작성한 사례보고서는 교육 담론이 학교에서 수용되는 방식과 그것이 실제 실천을 해석하고 범주화하는 데 미치는 영향을 파악하는 데 도움을 준다.

연구를 위해 분석한 구체적인 자료와 사례 수는 아래와 같다.

- 교육부, 중앙농어촌교육지원센터(2021). 2020 농어촌 참 좋은 작은학교 사례집.
- 교육부, 중앙농어촌교육지원센터(2022a). 2021 농어촌 참 좋은 작은학교 사례집.
- 교육부, 중앙농어촌교육지원센터(2022b). 2022 농어촌 참 좋은 학교 사례집.
- 교육부, 중앙농어촌교육지원센터(2023). 2023 농어촌 참 좋은 학교 우수사례 모음집.
- 교육부, 중앙농어촌교육지원센터(2024). 2024 농어촌 참 좋은 학교 우수사례 모음집.
- 교육부, 중앙농어촌교육지원센터(2025). 2025 농어촌 참 좋은 학교 우수사례 모음집.

〈표 1〉농어촌 참 좋은 학교 공모전 수상교

(단위: 개)

연도	초등학교	중학교	고등학교	계
2020	10	5	0	15
2021	11	5	0	16
2022	11	4	0	15
2023	10	2	2	14
2024	8	5	2	15
2025	8	5	2	15
계	58	26	6	90

자료 분석은 크게 농어촌 학교의 지역사회 연계 실천 파악 및 유형화, 그리고 학교-지역사회 연계에 대한 각 학교의 정당화 및 내적 논리 파악으로 이루어졌다. 우선 연구자 2인은 각자 학교의 사례보고서를 반복해 읽으며, 각 학교가 지역사회 연계 활동으로 기술한 부분을 추출하여 코딩했다. 이 과정에서 농어촌 학교의 지역사회 연계 활동을 유형화했고, 각 유형별 실천에서 드러나는 특징을 파악했다.

다만, 코딩 결과, 농어촌 학교가 광범위하고 이질적인 여러 실천을 학교와 지역사회 연계 활동으로 범주화하고 있음이 확인되어 단일 기준에 따라 실천을 유형화할 수 없었다. 또한, 단일 기준 적용 시 적용하는 기준을 연계에 더욱 중요한 요소로 이해하도록 할 위험이 있다고 판단했다. 이에 연계 유형을 도출하기 위해 지역사회가 교육활동에 개입하는 방식(내용·소재, 자원, 협력 주체), 자원의 이동 방향(학교에서 지역으로, 지역에서 학교로), 연계 실천의 위치성(교육/학교 내부, 교육/학교 외부) 등 다양한 기준을 적용했다.

이후, 농어촌 학교의 학교-지역사회 연계 실천의 정당화 논리를 파악하기 위해, 농어촌 학교가 지역사회 연계 활동의 목적과 필요성을 제시하는 부분을 코딩했다. 이를 위해 연구자 2인이 사례보고서를 반복 검토하며 학교가 교육 실천의 목적, 필요성, 향후 기대 등을 표현하는 부분을 확인했다. 목표, 필요성, 향후 기대 등은 각 사례보고서의 서론 또는 결론에 해당하는 부분에 주로 수록되었다. 이때, 분석 초점을 학교-지역사회 연계에 맞추기 위해 지역사회, 마을, 주민 등 지역사회와의 연계가 명시된 부분만을 코딩했다. 코딩 종료 후 범주화 과정에서 정당화 논리가 교육적 가치 추구하고 학교/지역의 생존 도모로 양분됨을 확인했다. 이후 연구자 2인이 함께 원자

료를 반복 확인하며 분석한 결과, 두 범주가 배타적이지 않으며 교육적 가치 추구가 공동 생존을 위한 전략으로 재배치된다는 해석을 도출했다.

IV. 연구 결과

1. 학교-지역사회 연계의 유형과 특징

가. 지역사회를 소재로 한 교육활동

농어촌 학교는 지역사회의 역사, 생활 문화, 자연환경 등을 소재로 교육과정을 운영하는 활동을 지역사회 연계로 표현했다. 초등학교에서는 주로 사회과 교과와 연계하여 지역의 역사 유적지를 방문하고 관련 인물 또는 사건에 대해 배우거나 학생들이 거주하는 마을의 지리, 공공기관, 주민 생활 등을 탐방하는 체험 수업이 자주 실천되었다. 농어촌 환경의 특성을 살려 주변 자연환경을 보존하는 생태 환경 수업과 농업, 임업, 수산업과 같은 지역 산업을 체험하는 지역 특색프로그램 또한 학교-지역사회 연계 활동에 포함되었다. 이는 단위 학교 수준에서 지역사회 자원을 활용하여 지역화 교육과정을 만들어가는 노력이라고 볼 수 있다(김대현, 김명성, 2023).

중·고등학교에서는 학생들이 지역사회의 역사적·문화적 특색과 관련된 동아리 활동을 하거나, 지역 기반 창업과 같은 특화 프로젝트를 통해 학생들의 진로·직업 역량을 강화하는 교육활동이 두드러졌다. 이는 학교급이 올라갈수록 교육 내용이 일반화된 지식을 다루는 경향이 있어 정규 교육과정 안에서 지역사회와 연계하기보다는 교과 외 활동을 통해 지역사회와의 연계 활동을 실천하기 때문으로 보인다.

〈마을 해녀들과 함께: 〈호이호이〉 우도 해녀사랑 동아리〉

초등학생과 중학생들이 연합해서 활동. 해녀문화의 전통을 살리기 위해 조직. 동아리 학생들은 우도 역사 및 해녀에 대해 공부하고 1인 1해녀 멘토링으로 해녀 물질 체험을 한다. 그리고 해녀들을 인터뷰하고 사진 촬영하여 기록으로 남기고 있다. 해녀들의 숭고한 항일정신을 전승하기 위해 이를 연극으로 꾸며 학교와 마을 축제에서 공연했다. (우도초·중, 2022)²⁾

지역사회를 주제로 한 교육활동은 학생들이 지역사회에 대한 애착과 자긍심을 키우기 위한 활동으로 여겨졌다. 마을 기반 교육과정을 “애향심 고취 프로젝트”(죽왕초, 2020), “우리 마을 알기: 고장 사랑 탐방 프로젝트”(묘량중앙초, 2022)로 명명하거나, 지역사회 교육과정의 목표를 “우리 지역과 마을에 대한 관심과 지역에 대한 자존감”(황둔중, 2022)으로 표현하는 데에서 이를 알 수 있었다. 또, 지역사회에 대한 배움은 삶터를 학습 공간으로 삼아 민주시민 역량을 갖추게 하는 계기로 여겨지기도 했다(추풍령중, 2021; 묘량중앙초, 2022).

2) 이하 사례보고서 인용 출처는 (학교명, 수상 연도)로 표기

나. 지역사회 자원의 교육적 활용

농어촌 학교가 지역사회의 다양한 인적·물적 자원을 교육적으로 활용하는 것이 주요한 지역사회 연계 활동으로 여겨졌다. 많은 학교가 지역사회로부터 인적 자원을 확보하여 교육과정의 다양화를 추구했다. 학부모 및 지역주민이 마을강사로서 생태수업, 방과후교실, 진로수업 등 교과 외 수업을 운영했다. 이는 지역주민의 경험을 교육자원으로 활용하여 학생들의 지역에 대한 이해를 도모한다는 점에서 앞서 지역사회를 주제로 한 교육활동과 중첩되기도 한다.

이 유형에서 가장 자주 보이는 실천은 스포츠 시설, 문화예술기관, 공공기관 등의 지역 자원을 활용하여 학생들에게 예체능 활동, 진로·직업 체험 등을 제공함으로써 학생의 교육 경험을 다양화하는 것이다. 농어촌 지역은 도시에 비해 교육여건이 열악하고 문화적 자원이 풍부하지 않다고 설명되나(이두휴, 2011), 사례집에 수록된 다수의 학교는 지역사회 내 기관 및 시설과 적극적으로 협력하여 교육의 장을 확대하는 방식으로 농어촌 교육의 활성화 경로를 만들었다.

〈학교, 지역과의 협력을 되살리다〉

- 지역대학교 협력: 지역대학교 대학생들과의 협력으로 전공을 살려 전문분야 및 진로 탐색 제공
- 월악산 국립공원 협력: 탄소교육을 통해 지구환경에 관심과 실천 의식 고취
- 문경YMCA & 복지센터 협력: 지역 유관기관에 인성교육, 환경교육 지원 등으로 공동체 의식 함양 (동로초, 2021)

이러한 실천은 농어촌 학교가 농어촌 지역사회를 학생들의 생활세계에 더 밀접한 자원을 보유한 공간으로 바라보고 있음을 보여준다. 지역사회는 학생들이 한 사회의 구성원으로서 지녀야 할 책임감을 배울 수 있고, 개인의 자아 성장을 위한 다양한 경험을 얻을 수 있는 사회적 공간으로 이해된다. 따라서 지역사회 자원의 교육적 활용은 학생들에게 교과 지식을 실제적 맥락에서 전달하고, 교육의 인프라 확충에 기여하는 수단으로 여겨진다(임고운 외, 2025).

다. 학교 자원의 지역사회 환류

학교와 지역사회 연계에 있어 자원의 교류는 지역사회에서 농어촌 학교로만 흐르지는 않았다. 농어촌 학교 또한 지역사회의 일원으로서 학교가 보유한 교육자원 또는 교육성과를 지역사회로 환류하였다. 이는 두 가지 양상으로 나타났다. 하나는 학교가 농어촌 지역의 교육 및 문화 인프라로 작동하여 지역주민의 평생학습을 위해 학교 시설을 개방하거나 학교가 운영하는 교육 프로그램, 문화 행사에 지역주민의 참여를 허용하는 방식이다.

다른 하나는 학생들이 지역사회를 대상으로 봉사활동을 실천하거나, 학교의 문화예술교육 결과를 성과발표회, 마을 축제 등의 형태로 지역주민과 공유하는 활동이다. 이러한 실천은 학교가 지역사회에 교육 결과를 환류함으로써 학교와 지역사회 간 협력적 관계를 확보하는 동시에 학생들이 지역사회 활동에 참여하면서 지역공동체 의식을 함양하도록 하는 것을 목표로 했다.

〈우리동네 사람들과 함께 배워요!〉

- 목적: 지역민과 함께하는 교육으로 평생교육기관으로서의 역할과 지역사회 일원으로서의 책임을 함께 지님
- 봉화군노인복지관 어르신들을 초청하여 학교교육 체험
- 봉성초 뮤지컬 공연에 봉화군노인복지관 어르신 합창단 협연
- 365일 연중무휴 학교 놀이시설 개방으로 우리 학교 학생뿐 아니라 다른 모든 어린이와 어른들이 즐겁게 놀 수 있는 놀이공간 제공 (봉성초, 2024)

학교는 지역사회와 자원을 교류하는 주체로서 지역주민의 성장과 사회의 문화적 발전에 기여했다. 이는 학교의 자원을 외부로 환류하는 방식을 통해 학교를 평생교육, 주민복지 등의 다양한 기능을 수행하는 공간으로 재구성하는 학교 시설 복합화 논의(하봉운, 2012), 사회 네트워크 안에 학교가 위치하며 새로운 역할을 구성한다는 평생교육적 관점(양희준, 박상옥, 2018; 양병찬, 2018)이 일부 실현되는 것으로 볼 수 있다.

라. 지역 기반 교육 거버넌스 구축

일부 학교는 사회의 다양한 주체들과 거버넌스를 맺고 사회를 교육의 장으로 바꾸고자 시도했다. 이러한 실천은 앞서 말한 유형과는 달리 주체 간 협력을 통한 실질적 의사결정에 초점을 둔다. 이는 사회를 학습 대상, 자원 확보 및 환류 공간과 같이 교육의 배경으로 여기기보다는 교육에 있어 의사결정이 가능한 주체로 이해하는 실천이다.

교육 거버넌스는 “교육활동이 전개되는 다양한 장면에서 누가 어떤 수단과 방법을 동원하여 무슨 과정을 거쳐 교육(기관)을 통제하는지에 관한 의사결정을 내리고 정책을 개발하는 과정”이다 (Segiovanni, 1994, 심수현(2020)에서 재인용). 채희태(2018)는 거버넌스를 특정한 주체와 관련하여, 이해관계를 가진 민·관의 다양한 주체들이 모여, 수평적으로 협력하는 문제해결 방식으로 설명한 바 있다. 이를 실천하고자 하는 학교들은 학교 외부 기관 및 시설, 학부모, 사회 주민 등이 참여하는 협의체를 구성하여, 교육에 있어 논의구조를 공식화했다. 협의체를 통해 다주체의 수평적 만남을 꾀하고, 이를 공식화함으로써 실질적 문제해결 및 의사결정 과정을 강화한 것이다.

이러한 사례를 통해 사회가 교육 거버넌스를 통해 학교 교육의 전방위적인 영역에 영향을 미침이 확인되었다. 학교와 사회가 단일한 실천으로만 접하는 것이 아니라 전면적인 협력 구조 위에서 함께 다양한 실천을 수행하기 때문이다. 예컨대, 광석초등학교 사례에서는 광석면 주민자치센터와 연계한 저녁 늘봄교실 운영, 인근 유치원 및 초등학교와 연계한 마을학교 늘봄교실 운영, 주민자치예산을 활용한 문화체험 프로그램 운영 등 사회가 학교 교육 전반에 드러났다. 흥동초등학교의 경우, 마을교육 사회적협동조합 햇살배움터, 33만화방, 여성농업인센터 등 다양한 지역 기관 및 시설이 학교와 연계하여 교육 프로그램을 운영하고 마을교사가 주도하는 마을교육과정을 실천하는 등 학교교육 전반에 사회가 개입하는 모습을 보였다. 이러한 실천은 교육 공간의 방점을 학교에서 사회로 이동하고, 주체 확장을 강조한 선행연구(e.g., 양병찬,

2018; 한혜정, 2019)의 지향과 일치하는 실천이라고 할 수 있다.

마. 학교 바깥의 환경 조성

학교와 지역사회 연계는 교육 실천 바깥에서도 이루어졌다. 많은 학교가 학교 바깥의 정주 여건을 개선하는 등 학교 바깥의 환경을 조성하는 지역사회의 실천을 지역사회 연계에 포함하였다. 이는 농어촌 학교가 직접적인 교육 실천 외에도 교육 조건의 구성까지도 학교-지역사회 연계로 이해하고 있음을 보여준다.

이러한 실천은 주로 각 지자체의 농촌유학 사업의 맥락에서 언급되었다. 농촌유학은 도시에 사는 학생들이 농촌학교에 6개월 이상 재학하며 생활하도록 지원하는 사업이다. 농촌유학 사업을 위해서는 농어촌 학교의 교육 실천 외에 학생 및 보호자의 삶을 마련하는 지원이 필요하다. 이에 몇몇 지역사회는 학교와 협력하여 농촌유학 전담 법인을 신설하거나(천태초, 2021), 유학생과 그 가족이 체류할 주택 발굴에 힘을 더하는 등(중동초, 2022) 농촌유학의 성공적 정착에 일조했다. 지역사회가 농촌유학 사업을 경유하여 교육에 유리한 학교 주변 환경을 조성하는 데 참여하는 것이다.

학교와 지역사회 연계는 교육을 위해 정주 조건을 비롯한 학교 주변 환경을 조성하고 개선하는 데까지 확장되었다. 농어촌 학교의 교육사업 혁신에 따라 지역사회가 학교와 맺는 관계를 다면화되고, 학교와 지역사회의 연계가 학교에서 지역으로, 교육프로그램 운영에서 지역 정주로, 그 범위를 확장하는 것이다.

2. 학교-지역사회 연계 실천의 정당화 논리

가. 농어촌 학교의 교육적 가치 실현

일차적으로 농어촌 학교-지역사회 연계는 농어촌 지역의 한계를 극복하여, 학교교육을 활성화하고 혁신하기 위한 실천으로 설명되었다. 농어촌 학교가 지역의 인적, 물적 자원을 활용하여 다양한 체험 중심 프로그램을 운영하는 것은 주로 교육과정 내실화를 추구한다는 논리로 뒷받침되었다. “마을의 자원 활용으로 마을교육력 제고 및 학교교육과정의 다양성 확보”(백봉초, 2021), “교육에 대한 전학교적 접근으로 교육가치를 내재화하고 생태전환교육에 중점을 둔 학교 특성에 맞는 창의적이고 미래지향적인 교육과정을 편성하여 실천”(벽방초, 2023), “예술·문화 콘텐츠를 학교·마을과 연결함으로써 교육 인프라의 부족과 체험 기회 부족의 문제를 동시에 해결해 작지만 튼튼한 학교교육 생태계를 구축”(문경초, 2025) 등의 표현은 지역사회와의 연계가 교육활동을 다양화하여 농어촌 교육의 부족함을 보완하고 교육과정을 내실화하는 데 필요함을 보여준다.

또한, 지역사회 연계 활동은 학생들이 교실 밖으로 나가 지역사회의 다양한 주체들과 교류하며 확장된 세계를 경험하게 하는 대안적 교육 실천으로서 필요성을 확보한다. 이는 특히 학생 수가 적은 농어촌 지역에서 중요한 의미를 지닌다. 농어촌 학교 교사들은 학교 학생 수가 적기 때

문에 학생들의 사회성 발달에 어려움이 있다고 인식한다(송승준, 위미나, 2023). 이러한 상황에서 학교-지역사회 연계 활동은 학생들이 지역사회의 다양한 주체들과 관계를 맺도록 유도하여 학생들이 지역사회 일원으로서 책임감과 시민의식을 함양하도록 하는 활동으로 설명되었다.

세 번째로 농어촌 학교와 지역사회의 연계는 지역 전체의 교육력을 제고하는 실천으로 이해되었다. 학교와 지역사회가 연계하여 교육 주체가 다양화되고, 교육 공간이 확대되는 것은 학교뿐 아니라 지역사회 전체의 교육력을 제고한다. 학교와 지역사회의 연계를 통해 학생뿐 아니라 교육에 참여하는 지역 주민 또한 성장하며, 지역사회가 교육을 중심으로 재편되는 것이다.

이와 같이 각 학교는 학교와 지역사회가 연계함으로써 학생과 지역의 성장이라는 교육적 목적을 달성할 수 있음을 주장했다. 교육프로그램이 다양하지 않고, 교육활동에 활용할 수 있는 물적, 인적 자원이 부족한 농어촌 학교의 환경을 보완하기 위해 지역사회와의 적극적 연계가 필요하다는 것이다. 각 학교가 설명하는 학교-지역사회 연계의 교육적 목적은 학생의 성장을 지원하고 공교육을 혁신한다는, 학교 교육의 보편적 목표와 조응한다.

나. 학교와 지역사회의 공동 생존

학교와 지역사회 연계가 추구하는 교육적 목적은 농어촌이라는 특수한 공간에서 구현됨에 따라 학교와 지역사회의 생존이라는 보다 근본적인 필요를 달성하기 위한 전략적 실천으로 재배치되었다. 농어촌 학교와 지역사회가 연계해야 하는 핵심적인 이유는 ‘학교의 생존’과 ‘지역의 생존’으로 요약된다. 농어촌 지역에서 학교의 위기와 지역의 위기는 동전의 양면으로, 선후 관계를 분명하게 알 수 없다. 농어촌 지역의 학령인구 감소는 폐교에 대한 위기감을 자극한다. 교육이 인구이동의 결정적 요인은 아니지만(김용남 외, 2024), 농어촌 지역에서 학교가 인구 유출을 막는 마지막 보루이기도 하다는 주장(김필성, 정상원, 권다남, 2023)은 폐교가 농어촌 지역에 주는 부정적 여파가 도시지역보다 더 크다는 사실을 상기시킨다. 이러한 상황에서 많은 농어촌 학교가 지역의 생존과 학교의 생존을 동일시했고, 학교와 지역사회가 협력해야 하는 이유는 폐교 및 지역소멸의 위기 극복을 통한 공동 생존 논리로 수렴했다.

각 학교는 자신이 처한 상황을 강조하기 위해 “폐교 위기”(옴천초, 2020; 백봉초, 2021), “학급 감소 위기에 불안함으로 가슴 졸여야 했던 작은 학교”(용산초, 2021), “더 이상 아이의 울음 소리가 들리지 않는 시골마을”(천태초, 2021)과 같은 위기의 언술을 반복했다. 위기를 해소하기 위한 답으로 학교와 지역사회의 결속이 등장한다. “학교의 성장은 마을의 번영”과 맞닿아 있으며, “학교는 마을의 지속가능성을 담보하는 대안이자 마을의 미래”이다(묘량중앙초, 2022). 동시에 “시골 마을의 폐교 위기를 극복한 것은 마을의 성장”(송남중, 2020) 때문이기에 “마을을 살려 학교도 함께 커가는 방안”(비안초, 2023)을 찾아야 한다. “학교가 살아야 지역이 산다”(안내초, 2020)는 말은 학교와 지역사회가 공동과제를 맞닥뜨린 두 주체임을 단적으로 드러낸다.

앞서 말했듯 농어촌 학교의 교육 실천은 교육과정 내실화, 시민의식 함양, 지역 교육력 제고라는 보편적인 교육적 가치를 목적했다. 하지만 생존이라는 공동과제 앞에서, 교육적 가치는 생존을 위한 전략으로 재배치되었다. 이는 각 학교의 학교-지역사회 연계 실천이 학생 수 유지 또

는 증가에 도움이 되었다고 서술되는 데에서 확인할 수 있다. 지역사회를 교육 소재로 삼거나, 학교가 지역사회로부터 자원을 획득하는 실천은 농어촌 학교의 자연 친화적 생태 환경, 작은 교사당 학생 수 등의 특징을 강점으로 내세우는 특성화된 교육프로그램과 관계된다. “작은 학교라서 가능한 교육활동을 계획하고 실천하여 (……) 40명 대의 학생 수를 60명 대로 늘렸다”(죽왕초, 2020), “한때 폐교 위기까지 맞았던 학교는 마을의 특색을 활용한 다양한 활동으로 전환점을 맞았다”(금병초, 2023) 등의 표현이 이를 보여준다. 교육 거버넌스 또한 작은 규모의 지역사회 구성원 간 끈끈함을 매개로 학교 전체, 그리고 지역사회의 교육 실천을 강화하는 실천이다. 이때, 지역사회의 교육력 제고는 학생과 학부모의 교육에 대한 만족도를 높여, 학생 수 유지에 도움이 되는 실천으로 설명되었다. 학교 바깥 외적 환경을 정비하는 지역사회 활동은 학교와 지역사회가 학령인구를 매개로 협력함을 보여주는 가장 직접적인 실천이다. “전국 최초 온 면민과 두 학교가 함께 했던 『고현면 인구 유치 및 학교 살리기 캠페인』”(고현초·도마초, 2021), “적정 학생 수를 유지하기 위해서는 학령기 학생이 있는 가족의 유입 또는 젊은 사람들이 터를 잡고 살 수 있는 정책 마련이 필요하다. 마을을 살려 학교도 함께 커가는 방안을 찾아볼 것이다.”(당포초, 2022) 등의 사례가 이를 방증한다.

공동 생존이라는 과제는 학교와 지역사회 연계가 실천되어야 하는 이유이자 그를 통해 이루고자 하는 궁극적인 목적으로 설명될 때, 교육적 가치 추구는 학생 수 유지 또는 증가의 수단으로 표현되면서, 생존이라는 과제를 달성하기 위한 전략으로 재배치된다. 그에 따라 학교-지역사회 연계는 특정한 실천 유형을 지칭하는 개념이기보다 학교와 지역의 공동 생존을 목적하는 실천을 아우르는 포괄적 담론 범주로 여겨졌다. 학교와 지역의 존속이라는 목적을 달성하기 위해 학교와 지역사회 모두가 기여하는 실천이 학교-지역사회 연계로 해석되면서 단일 기준으로는 유형화하기 어려울 정도로 이질적인 실천들이 동일한 범주로 묶이게 된 것이다.

다만, 학교와 지역사회 연계로 추구되는 교육적 가치가 학교와 지역의 공동 생존을 위한 전략으로 재배치되는 현상을 전적으로 교육의 도구화라고는 이해할 수 없다. 이는 오히려 농어촌이 처한 조건 안에서 ‘좋은 교육’을 판단하는 기준이 달라지는 것이라고 보아야 할 것이다. 농어촌 교육에 대한 담론이 주로 학령인구 감소에 따른 위기의 맥락에서 구성되며, 이를 극복하는 것을 학교의 주요 과제로 제시하고 있는 상황에서(e.g., 김용남 외, 2024; 김위정 외, 2020; 양희준 외, 2018), 일선의 농어촌 학교가 교육적 가치 추구를 학교와 지역의 생존에 유리한 전략으로 맥락화하는 것은 농어촌 학교의 합리적이고 전략적인 선택이라고 볼 수 있다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 농어촌 교육을 위해 학교와 지역사회와의 연계가 필수적이라 여겨지는 담론적 배경에서 농어촌 학교의 지역사회 연계에 대한 실제 인식을 확인하는 데 목적을 두었다. 농어촌 학교가 직접 작성한 사례보고서를 분석하여 농어촌 학교가 지역사회 연계 활동이라 이름 붙인 실천들

을 유형화하고, 농어촌 학교가 이해하는 각종 지역사회 연계 활동의 목적과 필요성, 그리고 그를 정당화하는 방식을 드러냈다.

농어촌 학교가 이질적으로까지 보이는 활동들을 지역사회 연계라는 범주 내에 포함함에도 학교와 지역사회 연계 활동의 정당화 논리는 상대적으로 단일했다. 학교와 지역사회 연계 활동은 교육과정 내실화, 학생 성장 지원, 지역 교육력 제고와 같이 교육적 목적을 추구하기 위해 실천된다. 하지만 이러한 교육적 목적은 학교와 지역사회의 공동 생존이라는 시급한 과제 앞에서 학교와 지역사회를 유지하기 위한 전략으로 재배치되었다. 즉, 공동 생존의 논리와 맞물려 학교와 지역의 생존을 달성하기 위해 학교와 지역사회 양자가 기여하는 실천으로, 지역사회 연계 활동의 범주가 확장된 것이다.

이 연구는 농어촌 학교와 지역사회의 공동 생존 전략을 교육 실천의 주요한 정당화 기제로 분석함으로써, 농어촌 맥락에서 학교와 지역사회 연계에 대한 논리가 새로이 구성됨을 확인했다. 기존 학교와 지역사회 연계는 주로 학생 성장에 초점을 두고 강조되었다. 학습자를 위한 교육 환경을 구축하고, 배움터와 삶터를 연계함으로써 학습자의 전인적 성장을 도모한다는 것이다(김필성, 정상원, 권다남, 2023; 김현하, 김대현, 권다남, 2024; 임고운 외, 2025; Epstein, 2001). 그러나 이 연구는 농어촌 학교가 처한 지역적 조건이 학생 성장에 초점을 둔 지향을 생존 논리와 결합함을 확인했다. 학령인구 감소는 폐교 위기와 지역소멸을 동시에 자극하면서 교육을 학교와 지역사회의 공동과제로 제시한다. 농어촌 학교는 농어촌 지역의 부족한 교육자원이라는 이미지를 극복하고, 생태 체험, 자연환경, ‘농어촌의 정’과 같은 지역적 강점을 부각하기 위해 지역사회를 끊임없이 소환한다. 이는 농어촌 학교의 질 제고를 통한 교육적 가치 추구 행위인 동시에 학령인구의 유출을 막고, 외부로부터 그를 유인할 전략으로 작동한다. 이는 지역의 상황 과제에 따라 학교와 지역사회 연계 실천이 다른 논리 구조를 따름을 보여준다.

농어촌 학교의 지역사회 연계 정당화 논리에 대한 발견은 학교-지역사회 연계에 관한 기존 연구가 교육혁신적 가치를 전제하여 평가 중심적 관점을 지니는 경향을 보완한다. 선행연구는 주로 학교와 지역사회가 자원의 주고받음과 같은 수준을 넘어 긴밀한 협력 주체가 되어야 함을 제언하고(e.g., 심수현, 2020; 양병찬, 2018; 한혜정, 2019), 그를 촉진하거나 저해하는 요인(e.g., 권나연, 강이화, 김대현, 2025; 김재윤, 김한별, 2022; 문유진, 2024)을 밝히는 데 집중했다. 하지만 이 연구는 학교와 지역사회의 생존이라는 과제가 우선시됨에 따라, 농어촌 학교가 학교-지역사회 연계에 이질적 활동을 전략적으로 포함하며, 그에 따라 지역사회가 교육 대상이자 소재, 자원 제공자이자 수혜자, 교육의 직접적/간접적 주체 등 다양한 방식으로 해석됨을 보였다. 이 연구 결과는 지역사회로부터 자원을 획득하는 활동은 낮은 수준의 연계이고 교육 거버넌스 구축은 높은 수준의 연계라는 식의 평가적 관점을 일괄적으로 적용하는 데에는 한계가 있으며, 각 학교가 처한 특수성을 고려할 필요가 있음을 지적한다.

또한, 이 연구는 농어촌 학교의 자기 보고를 분석하여, 농어촌 학교가 각종 담론과의 결합 안에서 스스로의 실천을 이해하고 정당화하는 양상을 분석했다. 각 학교가 작성한 사례보고서는 농어촌 지역 및 학교에 영향을 미치는 각종 담론에 대한 반응으로서의 담론 생산이라고 이해할 수

있다. 이 연구가 주목한 농어촌 학교 사례에서는 학교-지역사회 연계에 관한 교육혁신 담론과 지역소멸, 폐교로 요약되는 위기-생존 담론은 각 학교가 자신의 실천을 비춰보는 기준으로 작용했고, 각 학교는 두 담론을 배타적이거나, 경쟁하는 담론으로 두기보다는 오히려 자기 실천을 정당화하는 근거로 활용하였다. 이는 농어촌 학교가 외부 담론을 그대로 흡수하고 반영하는 거울이 아님을 보여주며, 농어촌 학교의 실천을 파악하는 데 필요한 새로운 관점을 제안한다.

다만, 농어촌 교육에 관한 논의를 심화하기 위해서는 농어촌 교육을 둘러싼 위기와 생존이라는 담론의 영향력을 더욱 정확히 분석할 필요가 있다. 이 연구는 학교와 지역사회가 위기와 생존이라는 과제를 맞닥뜨림으로써 연계 실천의 범위를 전략적으로 확장함을 주장했다. 다만, 농어촌 지역의 위기-생존 담론이 강력한 영향력을 발휘하고 있기 때문에, 이 담론은 이 외에도 다양한 교육 실천에 영향을 미칠 것임을 충분히 예상할 수 있다. 그렇기에 위기-생존 담론이 농어촌 교육의 여타 영역에 미치는 영향과 그 범주를 확인할 필요가 있다. 이러한 후속 연구는 대항 담론을 포함하여 농어촌 학교 및 지역에 관련한 다양한 지식을 생산하여, 농어촌 교육에 관한 학술적 논의를 확장하는 데 기여할 것이다.

[참고문헌]

- 교육부(2025.6.16.). “2025 농어촌 참 좋은 학교, 지금 바로 응모하세요!.” 교육부 보도자료.
- 권나현, 강이화, 김대현(2025). “마을교육활동가들은 학교-지역 연계 교육의 전개 과정을 어떻게 생각하는가?.” **교육공동체연구와실천**, 7(1), 57-83.
- 김대현, 김명성(2023). “학교-지역 연계 교육의 관련 정책, 유형, 환경구축.” **수산해양교육연구**, 35(6), 1173-1191.
- 김용남, 권순형, 양희준, 이현국, 안병훈, 조정래(2024). 지역의 성장과 소멸: 학교의 역할. 진천: 한국교육개발원.
- 김위정, 정혜진, 김승준, 이승연(2020). “농어촌 학교의 교육과정 운영에 관한 연구.” **기전문화연구**, 41(2), 3-35.
- 김재윤, 김한별(2022). “학교-마을 연계 교육 실천에서 마을 주민들의 학습 경험 탐색.” **교육문화연구**, 28(5), 105-127.
- 김필성, 정상원, 권다남(2023). “한 초등학교가 지역사회 연계 교육협력으로 폐교 위기를 극복하는 내러티브.” **질적탐구**, 9(4), 413-442.
- 김현하, 김대현, 권다남(2024). “학교-지역 연계 교육 관련 연구동향 분석.” **평생교육학연구**, 30(1), 65-91.
- 마상진, 최경환(2010). “농촌 학교의 활성화 요인: 초등학교를 중심으로.” **농촌경제**, 33(1), 115-139.
- 문유진(2024). “교사의 마을교육과정 운영에 대한 질적 사례연구 -지역사회의 지속가능성 관점에서-.” **교육학연구**, 62(1), 187-217.
- 박삼철(2011). “농산어촌 유형화의 관점에서 본 한국의 농산어촌 교육정책.” **교육행정학연구**, 29(4), 253-273.
- 박성희(2012). “좋은 농촌학교 특성에 관한 사례 연구.” **교육의 이론과 실천**, 17(2), 51-73.
- 박찬홍(2025). “농어촌 소규모 고등학교의 활성화 방안 탐색.” **교육철학**, 43(2), 55-81.
- 송승준, 위미나(2023). “사례연구를 통한 지역사회 작은학교 활성화 방안: 경상남도 작은학교 교사의 경험을 중심으로.” **학습자중심교과교육연구**, 23(11), 159-181.
- 심수현(2020). “구로혁신교육지구의 한계와 가능성에 대한 질적 사례연구: 민·관·학 협력적 거버넌스에 주목하여.” **교육인류학연구**, 23(2), 39-66.
- 양병찬(2008). “농촌 학교와 지역의 협력을 통한 지역교육공동체 형성-충남 홍동지역 “풀무교육공동체” 사례를 중심으로”. **평생교육학연구**, 14(3), 129-151.
- 양병찬(2018). “한국마을교육공동체 운동과 정책의 상호작용: 학교와 지역의 관계 재구축.” **평생교육학연구**, 24(3), 125-152.
- 양희준, 박상옥(2018). “‘마을’ 연계 학교 정책의 문제의식과 가능성 논의.” **교육연구논총**, 37(2), 1-22.
- 양희준, 최원석, 김진희, 박근영, 박상옥, 허준, 이재준(2018). 학생 수 감소에 따른 농촌교육 실태 및

대응방안. 진천: 한국교육개발원.

- 이두휴(2011). “농산어촌지역 교육의 특성과 문제점 분석-세 학교에 대한 문화기술지적 접근 -.” **농촌지도와 개발**, 18(3), 435-483.
- 이병환(2008). “농산어촌 교육 활성화를 위한 학교체제 재구조화 방안 탐색.” **교원교육**, 24(4), 55-73.
- 이혜영(2010). 농산어촌 소규모 학교의 당면 과제와 발전 방안. 서울: 한국교육개발원.
- 임고운, 주주자, 권순정, 조운정(2025). “학교-지역사회 연계 교육과정 실천에 대한 교사의 인식과 쟁점: Y시 공유학교를 중심으로.” **교육문화연구**, 31(2), 227-257.
- 임연기(2006). “한국 농촌교육 정책의 변천과 그 특성 및 과제.” **교육행정학연구**, 24(4), 27-50.
- 채희태(2018). “교육 거버넌스를 둘러싼 갈등 사례 연구: 서울형혁신교육지구를 중심으로.” 석사학위논문. 서강대학교 공공정책대학원.
- 하봉운(2012). “평생학습시대의 학교와 지역사회 연계 강화 방안.” **시민인문학**, 23, 215-241.
- 한혜정(2019). “마을교육공동체의 관계 구조와 행위에 관한 사회연결망 분석.” 박사학위논문. 공주대학교 대학원.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

2026년 한국교육학회 연차학술대회

중앙농어촌교육지원센터 · 국립공주대학교 교육학과 BK21 사업팀 기관세션

인구소멸 시대, 마을과 학교가 함께 사는 방법:

독일 Bildungslandschaft 모델의 한국 농어촌 적용

하정호(광주광역시교육청시민협치진흥원 과장)



농어촌 학교와 함께 하는 **지역교육의 미래**

인구소멸 시대, 마을과 학교가 함께 사는 방법

— 독일 Bildungslandschaft 모델의 한국 농어촌 적용 —

하정호(광주광역시교육청시민협치진흥원 과장)

I. 농어촌 교육의 현실과 극복의 기회

2023년 합계출산율 0.72를 기록한 우리나라는 농어촌에서 더 빠른 속도로 학령인구 감소에 직면하고 있다. 권순형(2023)은 ‘규모의 국지적 양극화’ 현상을 지적한다. 면 단위 소규모학교에서 500m 거리에 읍 단위 중·대규모학교가 존재하는 경우도 있어, 교육여건의 불평등이 마을 수준에서 재생산된다. 복식학급(두 학년 통합운영)은 교원의 교육과정 운영 부담을 가중시키고 학생 간 또래 교육 기회를 줄인다.

농어촌 생활서비스 공백은 교육 단독의 문제가 아니다. 2023년 농어업인 복지실태조사에서 보건의료와 교육 여건은 생활종합만족도(56.3점) 중 가장 낮은 분야로 나타났다(농촌진흥청, 2023). 2026년 읍·면 보건지소 공보의 미배치율은 82.1%에 달할 전망이다(연세춘추, 2025). 농촌 보육시설은 2015년 이후 지속 감소세다. 이 생활서비스 공백들이 복합적으로 작용할 때 자녀를 가진 젊은 부모 세대의 이탈이 가속화되고 학령인구 감소와 지역소멸이 동시에 진행되는 악순환 구조가 형성된다.

이런 상황에서 2026년 7월 1일 전남광주통합특별시가 출범한다. 이 통합은 전남 22개 시군과 광주 도심이 하나의 교육자치 단위로 묶이는 역사적 변화다. 그 단위 안에서 농어촌 교육 위기는 숫자로 먼저 드러난다. 2025년 전국 폐교 예정 49개교 중 전남이 10개교로 전국 최다이며, 신입생이 없는 전남 초등학교는 32개교에 달한다. 전국 지방소멸 위험지역 59곳 중 13곳이 전남이다(교육부, 2025; 한국고용정보원). 폐교는 학교만의 문제가 아니다. 농어촌에서 학교는 흔히 지역에 남아 있는 유일한 공공시설이다. 학교가 문을 닫으면 마을의 공식적 생활서비스 공간이 통째로 사라진다. 어린이집, 보건소, 마을회관, 도서관이 없는 곳에서 학교는 이 모든 것을 겸한 복합 공간이었다. 그 학교마저 닫히면 정주(定住) 동기 자체가 소멸한다.

기존의 정책 접근은 두 가지 방향에서 교착되어 왔다. 1982년 이래 수천 개 학교를 통폐합했지만, 통폐합 이후 지역사회 공동화라는 외부효과는 체계적으로 다루어지지 않았다. 전원학교, 작은학교 공동통학구역 등 학교 단독 육성 지원은 시설·교원 수급 개선에는 기여했지만, 학교를 둘러싼 마을의 인구·서비스 생태계 붕괴에는 무력했다. 더욱이 교육(교육부·교육청), 농촌공간(농림축산식품부), 복지(보건복지부)가 각자 사업을 시행하며 학교-마을-생활서비스를 통합적으로 설계하는 정책 주체가 없었다. 전남광주통합특별시 특별법이 교육자치 장(제62조~제86조)을 두고 교육감과 시장의 협력을 제도화하고 교육장의 권한을 강화해 시·군·구청장과 공동으로 주민과 함께

지역교육발전위원회를 구성·운영하게 한 것은 이 공백을 메울 수 있는 역사적 기회다.

이 연구는 이 공백에 응답하기 위해 독일의 지역교육경관(Bildungslandschaft) 모델, 「농촌공간 재구조화 및 재생지원에 관한 법률」(이하 농촌공간재구조화법), 그리고 전남광주통합특별시 설치 특별법의 교육자치 조항을 교차 분석하여 한국 농어촌 상황에 적합한 지역교육경관 정책 설계 방향을 제시한다. 특히 독일 쾰른의 알트슈타트 노르트 교육경관(Bildungslandschaft Altstadt-Nord, 이하 BAN) 사례를 심층 분석하여 추상적 개념이 구체적 공간 제도로 전환되는 과정을 추적한다.

II. 이론적 배경: 독일 Bildungslandschaft 모델

1. 모델의 기원과 정의

독일 연방청소년연구소(DJI)가 정립한 지역교육경관(Lokale Bildungslandschaften)은 도시·지역 차원에서 공식·비공식 교육기관, 복지·문화기관, 지역공동체가 유기적으로 협력하여 아동·청소년·성인 모두에게 포괄적 교육 기회를 제공하는 지역 교육 생태계를 뜻한다(Mack et al., 2006). 이 개념은 이민자 밀집 도시 낙후지역의 사회통합 문제에서 탄생했으나, 독일 국가도시개발정책(NSP)은 이를 농촌·쇠퇴지역 재생에도 확장 적용했다.

이 개념의 핵심은 학교를 ‘교육 전달 기관’이 아니라 ‘지역 교육 생태계의 한 노드’로 재정의하는 데 있다. 학교 담장 안의 교육과 담장 밖의 복지·문화·마을 활동이 연속적으로 연결될 때, 비로소 지역 차원의 교육경관이 형성된다는 것이다. 이는 도시계획에서 말하는 ‘학교를 기반시설 체크리스트 항목으로 배치하는 것’과 근본적으로 다르다. 교육경관은 학교를 중심으로 도시(마을)를 재구성하려는 적극적 기획이다.

2. 구체적 실천 사례: 쾰른 알트슈타트 노르트 교육경관

독일 교육경관 개념이 구체적 도시계획과 결합한 가장 진전된 사례는 쾰른 알트슈타트 노르트 교육경관(Bildungslandschaft Altstadt-Nord, 이하 BAN)이다. BAN은 이론에 머물렀던 교육경관 개념이 지구단위계획 변경을 수반한 도시 재구성 사업으로 실현된 독일 최초의 사례이며, 이후 독일 연방 국가도시개발정책의 공식 시범 사업으로 선정되었다.

가. 사업 개요 및 추진 경과

도심 내 주거·교육 밀집 지구인 쾰른 알트슈타트-노르트 구에서는 2000년대 초반까지만 해도 여러 교육기관이 각자의 울타리 안에서 고립적으로 운영되고 있었다. 한자 김나지움(1898~1901년 건립)을 비롯한 대부분의 학교 건물이 심각하게 노후화되었고 기능적 개보수가 시급했다. 학

생 수가 줄어 일부 시설은 정원의 절반 수준만 이용되고 있었던 반면, 지역 주민들은 공원·도서관·청소년 공간의 부족을 지속적으로 호소했다. 지금 우리 사회의 농어촌 지역이 처한 현실과 유사하다.

학생 수 부족으로 일부 초등학교와 중학교가 폐교에 이르게 되자, 쾰른 시와 몬탁 재단은 “학교는 더 이상 ‘학습기관’이 아니라 ‘학습경관(Lernlandschaft)’이 되어야 한다. 담장은 없고, 도시가 교정이다”라는 구상으로 ‘개별 학교 신축’이 아니라 ‘지구 단위 교육 생태계 재설계’를 목표로 삼았다. 이 관점의 전환이 BAN의 모든 혁신을 가능하게 한 출발점이었다.

BAN의 핵심 개념은 ‘단절 없는 교육 사슬(bruchlose Bildungskette)’이다. 어린이집(0세)부터 성인 교육까지, 교육의 모든 단계가 한 지구 안에서 연속적으로 이루어지는 구조를 물리적 공간으로 구현하는 것이 목표였다. 구상 단계(2006)에서 완공(2021)까지 15년이 소요되었으며, 2008년부터 협력적 도시설계 워크숍(städtebauliches Workshopverfahren)을 통해 주민·교사·학생·청소년·지역단체가 공개적으로 다양한 개발 옵션을 토론했다. BAN의 일상적 운영은 캠퍼스 매니저(Campusmanagement)가 담당한다. 이 직위는 초기 몬탁 재단이 지원하는 비공식 역할로 출발했으나, 2024년 쾰른 시 정규 직위로 전환되었다.

〈표 1〉 BAN 8개 참여 기관과 교육 단계

연령대	기관명	형태	비고
0~6세	Fröbel-Kindergarten	사립 어린이집·유아원	프뢰벨 재단(Fröbel gGmbH) 운영. 신축 건물. 개별 보호 외부 공간 보유
6~10세	Freinet-Schule Köln	공립 초등학교	1950년대 역사 건물 개보수 + 증축동 신축. 프레이네 교육 철학 기반
10~16세	Realschule am Rhein	공립 실업학교(중등)	BAN 최대 규모 신축 건물. 클링엘뤼츠파크를 교정으로 활용
10~19세	Hansa-Gymnasium Köln	공립 인문계 김나지움	1898~1901년 건축 역사 건물 보존. 기존 건물 활용
성인	Abendgymnasium / Weiterbildungskolleg	공립 야간고등학교·계속교육	성인의 재교육 및 학력 취득 지원. 공사 구역 C 개보수 예정
청소년	Jugendhaus Tower (KSJ)	가톨릭 청소년 단체 운영	가톨릭 대학생청소년(KSJ) 운영. 청소년 사회교육 기능
청소년	Freizeitanlage Klingelpütz	공립 청소년 여가시설	클링엘뤼츠파크 인접. 개방형 청소년 공간
10~16세	Kath. Hauptschule Bülowsstraße	가톨릭 중학교	가톨릭 교구 운영

출처: BAN 공식 사이트(ban-koeln.de); Stadt Köln 모델 프로젝트 페이지; Wikipedia(2024)

나. 공간 설계의 혁신

BAN 건축의 가장 근본적 특징은 ‘교육학이 건축을 이끈다(Pädagogik führt Architektur)’는

원칙이다. 공간 설계가 먼저가 아니라, 교육적 목표와 교수법이 수립된 후 그에 맞는 건축이 뒤따랐다. ‘자기주도 학습’, ‘협력 학습’, ‘세대 간 교류’라는 교육적 원칙이 방의 크기·배치·이동 동선까지 결정했다. 또한 기존 학교들의 담장이 모두 제거되고 모든 건물 사이의 공간은 24시간 개방된 “공적 공간(öffentlicher Raum)”으로 지정되었다. 방과 후에는 이 공간을 지역 주민과 청소년들이 자유롭게 이용한다. 유아원과 초등학교만 안전을 위한 최소한의 외부 보호 공간을 유지했다. 일례로 라인 실업학교는 별도 교정을 갖지 않고 인근 클링엘뤼츠 공원을 교정으로 활용한다. 설계자 게르노트 쉘츠의 건축사무소는 “용도 혼합이 학교와 공공 공간의 관계를 새롭게 묻는다. 건물 사이의 공간들은 여러 건물로 구성된 앙상블로, 공적 공간으로 규정된다. 시민들이 건물들, 그 내부 생활, 그리고 근본적 공공재인 교육과 직접적 대화를 나눌 수 있다”(gernot schulz : architektur GmbH, 2021)고 이 개념을 설명했다. 이런 공적 공간을 통해 이동 동선 자체가 교류의 장소가 된다. 아이들이 한 건물에서 다른 건물로 이동하는 경로가 일상적 만남의 공간으로 설계되었다.

신축 건물들의 평면은 불규칙한 오각형(pentagon)을 기본 모듈로 했는데, 이 오각형의 반복은 복도에 틈새와 공간 확장부를 지속적으로 만들어내 개인적 이용을 위한 다양한 가능성을 열어주었다. 각 학년 단위의 클러스터를 형성하고, 다양한 수업 형태와 방법론이 가능한 현대적 학습·체류·정체성 공간을 만든다. 복합건물(Verbundgebäude)을 통한 자원 효율화도 이루었다. 한 기관이 강당·식당·작업실과 학습센터 등을 독점하지 않고 일정표에 따라 모든 8개 기관이 공동 이용함으로써 공간 효율이 크게 높아졌다. 뿐만 아니라 유아원 아이들의 점심시간을 중학교 형들의 점심시간과 겹치게 하고, 성인 야간학교 학생들이 낮 시간 공유 공간을 이용하게 하는 의도적인 공간 배치가 연령대 간의 조우를 유도하는 세대 혼합(Generationenmix) 공간으로 구현된다. 또한 기존 학교건축법(Schulbauverordnung)의 틀을 일부 벗어나는 혁신적 설계에 대해서는 각 건물마다 방화 기준 등을 개별적으로 협의하는 특례 승인을 받았는데, 이러한 제도의 유연한 적용으로 혁신적 공간이 가능할 수 있었다.

다. 도시계획과의 결합: 지구단위계획 변경

BAN이 단순한 학교 신축 사업이 아님을 보여주는 결정적 증거는 독일 건설법전(Baugesetzbuch)에 의거한 지구단위계획(Bebauungsplan) 변경이다. 2014년 4월 쾰른 시 도시개발위원회는 지구단위계획안 제66458/12호—작업명 ‘알트슈타트 노르트 교육경관’—의 공개 열람을 의결했다. 이는 교육 인프라의 배치·용도·공공 공간 지정이 도시계획 법정 절차를 통해 법제화되었음을 의미한다. 이는 우리나라의 지구단위계획 결정·변경과 구조적으로 동일한 절차다. 쾰른이 교육경관 개념을 지구단위계획에 담은 것은, 교육을 일반 건물 신축이 아닌 도시 공간 구조 자체를 재편하는 기획으로 인정한 것을 의미한다. BAN에서 개발된 교육학적·건축적 원칙들은 쾰른 시 차원에서 ‘쾰른 학교 건축을 위한 교육공간 개념 기획 기준(Planungsrahmen für pädagogische Raumkonzepte an Kölner Schulen)’으로 성문화되었고, 이 기준은 이후 쾰른 시 모든 학교의 신·증축 사업에 적용되고 있다. 이와 함께 BAN은 독일 연방 국가도시개발정책

(Nationale Stadtentwicklungspolitik) 시범 사업으로도 선정되었는데, 이는 BAN이 쾰른이라는 개별 도시의 실험을 넘어 연방 수준의 도시개발 정책 의제로 격상되어 독일의 다른 도시들로 모델이 확산되는 제도적 기반이 되었다.

라. 거버넌스와 캠퍼스 매니저 직위의 공공화

BAN의 거버넌스는 쾰른 시(행정·재정), 몬탁 재단(교육적 컨설팅·촉진), BAN 시민협회(지역 주민·학부모·기관 연합)의 세 주체가 협력하는 구조였다. 이 구조에서 주목할 것은 ‘캠퍼스 매니저(Campusmanager)’ 직위다. 캠퍼스 매니저는 기관 간 협력을 조율하고 공유 공간 이용을 관리하며 지역 주민과 교육기관을 연결하는 코디네이터로, BAN의 일상적 작동을 담당했다.

결정적인 점은 이 직위가 초기에는 재단이 지원하는 비공식 역할에서 출발하여, 2024년 몬탁 재단의 운영권 이양과 함께 쾰른 시 정규 직위로 제도화되었다는 것이다. 민간 재단의 시범 기능이 공공 제도로 흡수된 과정은, 농어촌 지역에서 지역교육경관이 안정적으로 계획되고 운영될 수 있는 조건이 무엇인지를 보여준다.

마. BAN의 교훈과 한계

쾰른 BAN은 ‘교육경관’이라는 개념이 추상적 이념에 머물지 않고 지구단위계획 변경, 건축 설계, 공동체 거버넌스, 공공 직위 설치로 이어지는 구체적 제도 체계로 실현될 수 있음을 18년의 실천으로 증명했다. BAN의 모든 참여 기관은 ‘문을 열어 의미 있는 학습을(Türen öffnen für bedeutungsvolles Lernen)’이라는 공동의 교육 목표 아래 다양한 프로젝트를 진행했다. 아동·청소년이 직접 아이디어를 내고 프로젝트를 제안하는 이념회의(Ideenkonferenz)를 해마다 개최하고 체육대회(Summercup)도 함께 열었다.

BAN의 사례를 농어촌 지역에 적용할 때 다음 세 가지 교훈을 얻을 수 있다. 첫째, 학교는 공공 공간의 일부가 될 수 있다. 담장을 없애고 건물 사이 공간을 공적 공간으로 지정하는 설계 결정 하나가 학교와 지역사회의 관계를 근본적으로 바꾼다. 둘째, 지역교육경관은 도시계획으로 다루어져야 한다. 지구단위계획 변경이 그 방법이며, 우리나라에서는 농촌공간재구조화 시행계획이 같은 역할을 할 수 있다. 셋째, 코디네이터 직위의 공공화가 지속가능성의 핵심이다. 캠퍼스 매니저가 재단 직원에서 시 정규직으로 전환된 것처럼, 안정적이고 전문적인 인력 운영이 지속가능성의 토대가 된다.

이러한 노력과 성과도 있었지만 BAN의 한계도 명확하다. 몬탁 재단이라는 강력한 민간 파트너 없이는 불가능했던 재정 구조와, 시의회 승인 당시보다 늘어난 사업비의 불투명한 집행 등이 그것이다. 학교 공간을 지역사회로 개방하고 공원의 일부를 교육공간으로 내어놓는 과정은 이해관계의 충돌을 낳았다. 인근 주민 참여를 반드시 초기 단계부터 포함해야 하는 이유다. 구상에서 완공까지 15년이 걸린 긴 추진 기간도 비효율로 평가된다. 하지만 BAN이 단순한 프로젝트가 아니라 20년을 지속하는 제도가 된 것은 지구단위계획 변경, 시의회 결의, 협력 협약 체결이라는

법적 절차를 지켜온 덕분이었다. 문탁 재단이 있어 가능했던 일이지만, 그래도 민간 재단에 지나치게 의존하는 일은 없어야 한다.

3. 세 가지 유형론

Imhäuser는 이러한 지역교육경관의 유형을 셋으로 분류했다. 그가 보기에 다양성과 포용을 근간으로 하는 개방 사회에서 “지식을 보관하고 창출하며 전달하는 기존과 신규 공간은 교육의 장소인 동시에 만남과 공존의 장소”(Imhäuser, 2016)이다. 학교, 대학 교육 거점, 미디어 기관, 그 밖의 민간·공공 기업들이 긴밀히 연결되는 지점에서 지금까지 제도적·공간적으로 분리되어 있던 과제·역할·기능이 혼합적으로 중첩되면서 지방자치단체 차원의 지식 창출 센터가 구축되는데, 여기에는 세 가지 유형이 있다.

첫째, 공간 중첩형(Örtliche Überlagerung)은 다수 교육기관이 한 건물 안에서 독립성을 유지하면서 공유 공간을 함께 사용하는 방식이다. 이 경우는 물리적으로 집약된 공간을 이용하는 장점이 있는 반면, 기관 단독의 공간과 공유 공간 사이의 경계를 명확하게 할 필요가 있다. 둘째, 캠퍼스 연합형(Campusverbund)은 다양한 교육기관·상당기관·미디어기관·체육기관이 공식 협력 협약으로 캠퍼스 단위로 결합하며 공동 관리 조직을 갖춘다. 이 경우에는 상위의 일관된 비전을 세우고 책임과 의사결정 경로를 명확하게 규정함으로써 거버넌스 구조를 구축력 있게 확립할 필요가 있다. 앞서 살펴본 BAN이 이 유형에 속한다. 셋째, 어느 정도 이와 반대되는 네트워크형(Netzwerk)은 Granovetter(1973)가 말한 ‘약한 연결의 강한 힘’ 명제에 근거하여 기관 간의 느슨한 네트워크로 이질적 행위자들 간의 혁신 창출을 목표로 한다. 서로 신뢰 관계에 있는 네트워크 구조는 조직 차원에 에너지를 거의 소모하지 않기 때문에 공식적으로 조율된 구조보다도 ‘보이지 않는’ 상태에서 우월한 면이 있다.



[그림 1] 세 가지 지역교육경관 유형의 이미지(Imhäuser, 2016에서 인용)

4. 독일 아동·청소년 복지의 사회공간 지향

독일 아동·청소년 복지 정책에서의 ‘사회공간지향(Sozialraumorientierung)’ 개념을 이해하면 지역교육경관 개념을 더 폭넓게 살펴볼 수 있다. 이 개념의 출발점은 ‘사람이 아니라 공간을 본

다’는 점이다. 전후 독일에서는 소위 ‘문제아’들을 미국의 개별 사례관리(casework) 방식으로 바라봐 왔다. 하지만 사회공간지향 관점에서는 개인을 고립된 사례로 보는 대신, 그 사람이 살아가는 사회공간(Sozialraum)과 관계망 전체를 개입의 단위로 삼는다. 사회공간지향은 지구(Quartier)와 그곳에 사는 사람들의 가능성과 자원에서 출발하고, 아동만이 아니라 그 가족과 더 넓은 주변 환경을 함께 고려한다.

사회복지는 가족, 이웃, 습관, 공간 등과 같은 당사자의 일상적 생활세계에 뿌리를 두어야 한다는 Hans Thiersch의 생활세계지향(Lebensweltorientierung), 내담자의 네트워크를 파악하고 당사자들이 이를 잘 활용하도록 도와야 한다는 Granovetter의 ‘악한 연결의 강한 힘’, 각 분야가 칸막이로 나뉜 청소년복지에서 구 단위(stadtteilbezogen)의 지역사회활동(Gemeinwesenarbeit)을 강조해 왔던 1970년대 이후 독일 사회의 전통이 사회공간지향을 낳았다. 이후 뒤스부르크-에센 대학의 Wolfgang Hinte 교수에 의해 사회공간지향이 이론적·실천적으로 체계화되었는데, 의지에 기반한 작업(Arbeit am Willen), 자조 활성화(Aktivierung zur Selbsthilfe), 자원 지향(Ressourcenorientierung), 대상 집단과 영역을 넘나드는 작업(zielgruppen und bereichsübergreifendes Arbeiten), 네트워킹(Vernetzung)이라는 다섯 원칙은 이 분야의 표준으로 자리잡았다.(Hinte, 2019)

다섯 가지 원칙은 다음과 같다. ‘의지에 기반한 작업(Arbeit am Willen)’은 복지 대상자의 필요(Bedürfnis)를 묻고 전문가가 그것을 ‘충족시켜 주는’ 방식이 아니라, 당사자가 의지를 갖고 스스로 행동하는 것을 강조한다. 이에 근거한 ‘자조 활성화(Aktivierung zur Selbsthilfe)’는 전문가가 해결책을 제공하는 ‘지원계획(Hilfeplanung)’보다 당사자 스스로 문제를 해결하는 역량을 키우는 ‘해결계획(Lösungsplanung)’을 세우도록 한다. 이러한 관점에서 ‘자원지향(Ressourcenorientierung)’은 복지정책을 수립할 때 문제와 결핍이 아니라 지역과 사람이 가진 강점과 자원을 출발점으로 보도록 한다. 가족의 비공식 네트워크, 이웃 관계, 지역 단체, 공간 자원 등이 모두 여기에 포함된다. 이로써 ‘대상과 영역을 넘나드는 작업(zielgruppen- und bereichsübergreifendes Arbeiten)’이 가능해지는데, 이는 특정 ‘문제 집단’을 위한 전문화된 프로그램이 아니라, 지역 안의 모든 주민을 아우르는 보편적 접근을 지향한다. 따라서 해결계획은 상담실 안에서가 아니라 동네 포대들을 포함한 지구 안에서의 ‘네트워킹(Vernetzung)’을 통해서만 성공할 수 있다는 것을 알 수 있다.

Ⅲ. 농촌공간재구조화법과 지역교육경관의 점점

1. 농어촌 소규모학교 통폐합과 지원 정책의 한계

1982년 이후 40년간 정부는 수천 개의 학교를 통폐합했다. 그리고 2019년부터는 소규모학교 육성·지원으로 기조를 전환해 전원학교, 공동 통학구역, 농어촌 참 좋은 학교 등 다양한 육성 사

업을 추진해왔다. 그러나 두 방향 모두 학교는 교육시설이라는 같은 전제를 공유한다. 당연해 보이는 이 전제가 문제의 근원이다. 단위학교 중심의 육성 정책으로 특별 프로그램을 지원받는 학교에서 일시적으로 학생 수가 증가할 수는 있다. 하지만 학생 수는 교육 프로그램의 질보다 ‘그 마을에 살고 있는 아이들의 수’에 의해 결정된다. 아이가 없는 마을의 학교를 아무리 지원해도 학생 수는 늘지 않는다. 그런 소규모학교의 경우 적정 교직원 수가 부족해서 교육과정 운영은 물론 각종 행정업무 부담이 과증되는 것은 더 큰 문제이다. 이는 단위학교 기반의 행정 의사결정 구조가 낳는 구조적 문제이기에, 개별 학교에 자원을 쏟아붓는다고 해결되지 않는다(권순형 외, 2021). 공모형 지원 사업을 반복해서 활동의 연속성을 잃는 문제도 구조화되어 있다. 애써서 선정된 해에는 활발하게 사업이 진행되지만, 사업이 끝나면 원래대로 돌아간다. 농어촌 소규모학교 근무 기피는 인사 특례와 금전적 보상으로는 해소할 수 없다. 교원들은 교육적 동료성, 전문적 학습공동체, 생활 인프라 등을 종합적으로 고려한다. 이것은 학교 단독으로 해결할 수 없는 지역 생활 환경의 문제이다.

하지만 현재 우리나라에는 학교를 중심으로 마을의 교육-복지-공간을 통합적으로 기획하는 제도적 주체가 없다. 이것이 40년간 수천억 원을 투입한 정책이 실패한 구조적인 이유다. 소규모학교 지원 계획은 교육청이 수립하지만 지자체의 공간 계획과 연동되지 않는다. 독일 쾰른 BAN이 지구단위계획 변경으로 교육-건축-도시를 하나의 법적 절차에 묶은 것과는 정반대의 구조다. 이후 살펴보려 하는 농촌공간재구조화조차 농림축산식품부 소관이지만 교육청이 이 계획에 협의의 주체로 참여하는 경로가 없다. 앞으로 해결해야 할 과제이다. 학교를 ‘교육 전달 기관’으로 보는 한, 학교 폐교와 마을 소멸은 별개의 문제가 된다. 학교를 ‘지역 정주 생태계의 앵커’로 보아야 이 둘은 하나의 문제가 될 수 있다. 이 전제의 전환이 지역교육경관 정책의 출발점이다. 그리고 농촌공간재구조화법은 이 전환을 법적으로 지원할 수 있는 최초의 제도적 틀이다.

2. 농촌공간재구조화법의 교육적 의의

「농촌공간 재구조화 및 재생지원에 관한 법률」(이하 농촌공간재구조화법, 2024.3.29. 시행)의 제정과 시행은 지역교육경관 개념을 적용하는 제도적 근거가 될 수 있다. 이 법은 농촌의 난개발과 지역소멸 위기에 대응하여 농촌공간의 경제적·사회적·환경적 불균형 문제를 해소함으로써 삶터·일터·쉼터로서의 농촌다움을 회복하려는 법이다. 이 법에 따라 농촌의 139개 시·군들은 정부의 ‘농촌공간 재구조화 및 재생 기본방침’에 맞춰 10년 단위의 기본계획을 의무적으로 수립해야 한다.

이 법은 교육을 교통·문화·복지 등과 함께 농촌생활서비스의 구성요소로 명시하고 있다. 이 법이 기존 농촌 정책과 다른 결정적 차이는 세 가지다. 첫째, 교육을 포함한 생활서비스 전체를 단일 법적 틀 안에서 계획한다. 둘째, 10년 기본계획, 5년 시행계획, 농촌협약, 주민협정이라는 다층적 계획 체계로 단기 사업의 한계를 극복한다. 셋째, 농촌재생활성화지역과 농촌특화지구의 지정을 통해 특정 지역에 자원을 집중하는 공간 선택·집중 전략을 채택한다. 농촌주민 등의 거주 환경을 보호하고 생활서비스시설의 입지를 촉진하는 등 정주기능을 강화할 필요가 있는 경우 ‘농

‘촌마을보호지구’를 농촌특화지구의 한 유형으로 지정할 수 있어, 교육시설을 재구조화하는 법적 근거가 된다. 독일 BAN이 지구단위계획 변경으로 교육-복지-공간을 하나의 법적 절차에 묶은 것처럼, 농촌공간재구조화법의 농촌공간 시행계획은 우리나라에서 그 역할을 수행할 수 있는 최초의 제도적 도구다.

3. 지역교육경관 정책과의 연결 고리

농촌공간재구조화법은 지역교육경관 정책과 여러 지점에서 연결된다. 제3조 제2항의 정부 책무 조항은 다른 법률에 따른 계획 수립 시 농촌공간 재구조화 계획을 반영하도록 노력해야 한다고 명시한다. 이는 교육감과 시장의 교육자치 사무와 농촌공간 재구조화 계획을 연동시킬 근거가 된다. 제10조 시행계획(농촌재생활성화지역)에는 교육시설 복합화 사업을 포함할 수 있으며, 제26조 사업시행자 범위에 마을기업·사회적협동조합 등 주민 단체가 명시되어 있어 마을교육공동체 협의기구 법인이 사업시행자로 지정받을 수 있는 경로가 열린다. 제40조는 2026.3.5. 개정으로 통합특별시장에게도 권한 위임이 가능해져, 전남광주통합특별시장이 농촌공간 시행계획에 교육 사항을 포함시키는 주체가 될 수 있다. BAN 사례와 비교하면, 쾰른 시에서 교육 인프라 배치를 도시계획 법적 절차로 결정하기 위해 지구단위계획을 변경했던 과정을 우리나라에서는 농촌공간 시행계획으로 수행할 수 있다.

〈표 2〉 농촌공간재구조화법의 교육 관련 조항

조항	핵심 내용	지역교육경관 적용 의미
제2조 제3호	농촌공간 재생의 정의	‘교통·교육·문화·복지 등 농촌생활서비스 확충’을 재생의 구성요소로 명시. 교육이 농촌 재생의 법적 과제가 됨
제2조 제13호	농촌생활서비스시설	시행규칙 별표에서 유치원, 학교, 평생교육기관, 직업교육훈련기관 등의 교육시설을 농촌생활서비스시설의 12개 유형 중 하나로 규정
제3조 제2항	계획 반영 의무	정부의 다른 법률에 따른 계획 수립 시 농촌공간계획 반영 노력 의무화. 교육감의 학교 배치 계획을 농촌공간 재구조화 계획과 연동시키는 근거
제26조	사업시행자 범위	마을기업·사회적기업·사회적협동조합 등 지역주민단체도 포함하므로, 마을교육공동체나 돌봄 협의기구 법인도 농촌공간 재생 사업시행자로 참여 가능
제40조	권한 위임	2026.3.5. 개정으로 통합특별시장에게도 권한 위임 가능. 전남광주통합특별시장이 농촌공간 시행계획에 지역교육경관을 포함시킬 수 있음

출처: 농촌공간재구조화법 각 조항 및 시행규칙 제2조

농어촌 지역교육경관 정책의 출발점은 학교가 농어촌 공공 플랫폼의 마지막 보루라는 점에 있다. 면 단위 농어촌에서 학교가 사라지는 것은 단순히 교육 시설이 줄어드는 것이 아니다. 마을에서 사람들이 정기적으로 모이고 공식 정보를 주고받으며 아이들과 어른이 함께 생활하는 공간

자체가 없어지는 것이다. BAN이 ‘학교는 더 이상 교육기관이 아니라 교육경관’이라고 선언한 것도 이 때문이다. 농어촌에서 이 명제는 더 절박하게 성립한다. 이 관점에서 지역 정주 생태계의 핵심 인프라인 농어촌 소규모학교를 지켜가기 위해서는 다음의 네 가지 설계 원리에 주목할 필요가 있다.

첫째, 공간 복합화 원리다. 유휴 교실, 급식실, 운동장, 도서관을 방과후·주말에 마을 공동체가 이용할 수 있도록 단계적으로 개방해야 한다. 시설 확충보다 기존 공간의 복합적 이용이 우선이다. BAN이 8개 교육기관을 위한 공유 건물(Verbundgebäude)을 만든 것처럼, 농어촌에서는 학교의 유휴 교실이 그 역할을 담당할 수 있다. 독일 생활세계학교(Lebensweltschule) 모델처럼 학교 공간이 어린이집-방과후-노인 돌봄-주민 교육을 동시에 수용하는 구조가 목표다.

둘째, 인력 공유 원리다. 소규모학교 1개교에 모든 전문인력을 배치하는 것은 비현실적이다. 3~5개 학교를 권역으로 묶어 순회하는 전문교사, 돌봄 코디네이터, 심리상담사를 배치한다. BAN의 캠퍼스 매니저가 8개 기관의 공유 자원을 조율한 것처럼, 농어촌형에서는 권역 코디네이터가 복수 학교와 폐교 허브를 연결하는 역할을 맡는다. 폐교를 이들의 거점 공간으로 활용하면 순회 효율이 높아진다.

셋째, 계획 통합 원리다. 교육지원청이 수립하는 학교 배치·지원 계획과 시·군수가 수립하는 농촌공간 기본계획·시행계획이 별도로 작성되는 현실을 바꿔야 한다. BAN에서 지구단위계획 변경이 교육-건축-도시를 하나의 법정 절차 안에 묶은 것처럼, 한국에서는 농촌공간 시행계획이 그 통합 수단이 될 수 있다. 농촌공간재구조화법 제3조 제2항의 계획 연동 의무는 이 통합의 법적 근거가 된다.

넷째, 주민 자치 원리다. BAN에서 설계 단계부터 주민 워크숍을 의무화하고 계획자문위원회를 운영한 것처럼, 한국형 모델에서도 주민협정의 주체인 주민협의회가 실질적으로 상향식 계획 수립의 주체가 될 수 있도록 기획 단계부터 참여해야 한다.

IV. 전남광주형 농어촌 교육경관 모델의 적용

1. 지역교육경관 정책과 농촌공간 재구조화 사업의 연결

전남광주형 농어촌 교육경관은 읍·면 생활권의 현실을 반영하여 세 층위의 공간 구조로 설계한다. 1층(마을)은 리·반 단위 소규모학교를 중심으로 학교-마을 공간 공유와 마을교육실·마을교육협의회를 구성한다. 2층(권역)은 면·면 간 권역에서 소규모학교 3~5개를 묶어 폐교 권역 허브를 운영하고 순회 전문인력의 거점으로 삼는다. 3층(시·군)은 시·군 단위에서 농촌공간 기본계획 수립, 교육경비 보조금 배분, 농촌협약 교육사업 포함을 담당한다.

소규모학교가 마을에 유일하거나 핵심적인 공공 공간인 경우, 학교 공간을 마을 생활 플랫폼

으로 재설계한다. BAN이 공원을 학교 교정으로 활용하고 건물 사이 공간을 공적 공간으로 지정한 것처럼, 학교마을통합허브는 학교 시설과 마을 생활 공간의 경계를 점진적으로 해소하는 방향으로 설계한다. 마을공유실(유헤 교실 전환), 학교 도서관(방과후·주말 주민 개방), 급식실(방학 중 마을 경로식당 운영), 운동장·체육관(방과후·주말 생활체육) 등이 주요 기능이다. 이를 위해서는 학생 안전을 위해 교육 공간과 마을 개방 공간은 별도 출입구와 분리된 동선을 갖추어야 하고, 마을 개방 공간은 가급적 지자체가 관리하도록 한다.

인근 폐교는 2~5개 학교가 공동으로 이용하는 권역 거점으로 전환한다. BAN의 공유 건물(Verbundgebäude)이 단일 캠퍼스 안의 공유 자원이라면, 농어촌형에서는 폐교가 분산된 소규모 학교들의 공유 자원 거점이 된다. 농촌공간재구조화법 제10조의 시행계획에 ‘농촌생활서비스시설 확충 사업’으로 포함시켜 농촌협약 재원을 연계할 수 있다. 전문교사 순회 수업 거점(특수교육, 예체능, 외국어), 이주배경 학생·가족 지원 상담 공간, 마을 도서관, 순회 코디네이터 사무 공간 등의 기능을 담당한다. 인구감소지역 우선 지원(제42조) 원칙에 따라 전남 소멸위험 13개 군 지역을 우선 대상으로 삼는다.

소규모학교를 1개교씩 지원하는 방식은 인력과 예산의 비효율을 낳는다. BAN에서 캠퍼스 매니저 1인이 8개 기관의 협력을 조율한 것처럼, 3~5개 학교를 하나의 권역으로 묶어 마을교육 코디네이터(학교-마을 협력 조율), 특수·예체능 순회교사(교육과정 공백 보완), 이주배경 전담 코디네이터(통합 스크리닝·관계 기관 연계), 돌봄 코디네이터(마을돌봄-학교돌봄 연계)가 순회하는 구조를 채택한다. BAN의 교훈은 이 코디네이터 직위가 민간 위탁에서 출발하더라도 지속 가능하기 위해서는 궁극적으로 공공 직위로 제도화할 필요도 있음을 보여준다.

특히 전남광주통합특별시장은 농촌공간재구조화법 제40조에 따른 권한 위임을 근거로 농촌공간 기본계획 수립 시 교육감과 협의하여 교육 사항을 포함시키는 연동 체계를 만들 수 있다. 이것이 BAN에서 도시계획 당국과 교육 당국이 지구단위계획을 공동으로 수립한 과정의 한국형 등가물이다. 시·군·구 단위의 지역교육발전위원회와 광역 단위의 지방교육행정협의회가 이 연동의 상설 협의 기구가 되면 좋겠다.

2 제도화 경로와 정책 과제

이를 위해서는 전남광주통합특별시 출범(2026.7.1.) 직후 교육감·시장 공동으로 교육자치 관련 조례를 제정하되, 농어촌·소규모학교 지원 조례에 학교마을통합허브와 폐교 권역 허브 조항을 명시할 필요가 있다. 지역교육발전위원회(특별법 제77조 제4항) 산하에 농어촌교육경관 소위원회를 구성하고, 전남 소멸위험 13개 군 지역 교육지원청을 우선 대상으로 농촌공간 기본계획 수립 시 교육 사항 포함 협의의 프로토콜을 수립한다. 폐교 권역 허브 시범 사업 2~3개소를 선정하여 농촌협약을 통한 국비 연계 신청을 추진한다. BAN의 사례는 이 단계에서 시민 참여 설계 과정을 구축하는 것이 최우선임을 보여준다. 쾰른이 2008년 협력적 도시설계 워크숍을 시작으로 주민 참여를 제도화한 것처럼, 전남광주도 시범 사업 선정 단계부터 주민협의회를 마을교육협의회

(교육민회)와 연계해 기획 과정에서부터 포함시킬 필요가 있다.

마을교육공동체 협의기구 법인화를 지원하고, 일정 요건을 갖춘 법인을 농촌공간 재생 사업시행자로 지정하는 것도 방법이 된다. 순회 코디네이터 배치 권역 단위 체계화와 교육지원청-지자체 공동 인건비 부담 기준을 조례에 담고, 농촌공간재구조화법상 농촌재생활성화지역 지정 시 교육시설 복합화 사항을 의무 포함하는 기준도 마련한다.

그래도 몇 가지 쟁점이 남아 있다. 첫째, 학교 공간 복합 이용의 법적 책임 귀속 문제다. 학교 내 마을 공간에서 발생하는 사고의 책임을 명확히 하는 조례 규정이 없으면 학교장의 반발로 사업이 무산된다. BAN에서 방화 기준을 건물별로 개별 특례 승인받은 것처럼, ‘이용 단체 책임자의 안전 관리 책임’과 ‘보험 가입 의무’를 조례에 명시해야 한다. 둘째, 농촌공간 재생 사업에서 교육부처의 역할 부재다. 교육청이 농촌공간 계획 수립에 협의 주체로 제도적으로 참여하는 경로가 아직 미비하다. 지방교육행정협의회를 이 협의 창구로 명시하는 조례 규정이 필요하다. 셋째, 마을교육공동체 법인의 지속가능성 문제다. 위탁 계약이 단년도로 이루어지면 법인 운영의 지속성이 담보되지 않는다. 다년 계약 근거, 최소 운영비 보장, 성과 평가 기준을 조례에 명시해야 한다.

V. 결 론

독일의 교육경관(Bildungslandschaft)이 이민자 밀집 낙후 도시를 출발점으로 삼았다면, 한국 농어촌형 교육경관은 소멸위험 농촌 면 지역을 출발점으로 삼아야 한다. 학교가 마을의 마지막 공공 플랫폼으로 기능하는 현실에서, 학교를 닫는 것과 학교를 지역 생활서비스 허브로 재설계하는 것은 단순히 교육 효율의 문제가 아니라 지역사회 생존의 문제다.

쾰른 BAN의 경험은 이 전환이 가능하다는 구체적 증거다. BAN은 15년의 과정을 거쳐 교육경관 개념을 도시계획 도구(지구단위계획 변경)로 법제화하고, 캠퍼스 매니저라는 새로운 공공 직위를 만들어내고, 쾰른 전체 학교 건축의 표준을 바꾸었다. 이 과정에서 결정적이었던 것은 속도가 아니라 ‘법적·공간적 뿌리를 내리는 과정’이었다. BAN이 보여주는 가장 중요한 교훈은 ‘교육이 도시 재구성의 출발점이 될 수 있다’는 것이다. 담장을 허물고 공원을 교정으로 삼고 지구단위계획을 바꾸는 것은 행정 기술의 문제가 아니라 교육을 공공재로 보는 정치적 결단의 문제였다.

농촌공간재구조화법은 이 방향으로의 전환을 위한 재원·계획·사업시행자 틀을 제공한다. 전남 광주통합특별시 설치 특별법은 교육감과 시장이 공동으로 이 전환을 설계할 제도적 권한을 부여했다. 시민이 주도하여 조례를 만들고 농촌공간 계획과 교육자치 계획을 연동시킬 때, 독일 교육경관(Bildungslandschaft)의 정신은 전남광주의 농어촌 현실 위에서 새롭게 뿌리내릴 수 있다.

이 연구의 한계는 전남광주 사례에 특화된 제도 분석에 치중하여 다른 농어촌 지역으로의 일반화 가능성을 충분히 검토하지 못했다는 점이다. 향후 연구에서는 농촌공간재구조화법 시행 이후의 실제 사업 사례 분석과 BAN과 같은 장기 사례의 세대별 학습 성과 분석이 필요하다.

[참고문헌]

- 교육부 (2025). 2025학년도 폐교 예정 학교 현황.
- 권순형 (2023). 학령인구 감소시대 학교규모 정책의 쟁점과 과제. 지방교육경영, 26(3), 139-165.
- 김성원 (2024). 독일 학교시설 복합화 및 개방 정책 사례와 시사점. 교육정책연구.
- 나라살림연구소 (2023). 농촌공간 재구조화법 주요 내용 및 추진 시 고려사항.
- 농림축산식품부 (2025). 농촌공간계획으로 2026년부터 농촌사업 지원 확대. 보도자료.
- 농촌진흥청 (2023). 농어업인 등에 대한 복지실태조사.
- 전남교육정책연구소 (2024). 전남교육현안 여론조사 결과.
- 「농촌공간 재구조화 및 재생지원에 관한 법률」(법률 제21065호, 시행 2026.1.2.).
- 「전남광주통합특별시 설치를 위한 특별법」(법률 제21446호, 시행 2026.7.1.).
- Coelen, T., Heinrich, A. J., & Million, A. (2019). Local Educational Landscapes in Germany: Interfaces and Interlacings Between Education and Urban Development. In Geographies of Schooling (pp. 35-53). Springer, Cham.
- gernot schulz : architektur GmbH, "Bildungslandschaft Altstadt-Nord BAN", 2021, <https://gernotschulzarchitektur.de/projekte/bildungslandschaft-altstadt-nord/> (접속일: 2026.5.29.)
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. American Journal of Sociology, 78(6), 1360-1380.
- Hinte, Wolfgang (2019). Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung" - Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: Fürst, Roland; Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Wien: Facultas. S. 9-28.
- Imhäuser, K. (2016). Typologien für lokale Bildungslandschaften. Schulen planen und bauen (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft), 25. Juli 2016. <https://schulen-planen-und-bauen.de/typologien-fuer-lokale-bildungslandschaften>
- Mack, W., Raab, E., & Rademacker, H. (2006). Schule, Stadtteil, Lebenswelt: Eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske + Budrich.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2022). Management von Bildungslandschaften: Eine Vergleichsstudie. Bonn.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2024). Bildungslandschaft Altstadt-Nord: Projektabschluss und Übergabe an Stadt Köln.
- Stadt Köln (2014). Stadtentwicklungsausschuss-Beschluss: Bebauungsplan-Entwurf 66458/12

Bildungslandschaft Altstadt-Nord. Köln.

Stadt Köln (2024). Modellprojekt Bildungslandschaft Altstadt Nord — Abschlussbericht. Köln.

Nationale Stadtentwicklungspolitik (NSP). Bildungslandschaft Altstadt Nord Köln — Motor für Stadtentwicklung. Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen.

2026년 한국교육학회 연차학술대회

중앙농어촌교육지원센터 · 국립공주대학교 교육학과 BK21 사업팀 기관세션

A군 마을학교에 참여하는 마을교사의 실천과 학습 : 실천공동체 관점에서

정희정(국립공주대 석사과정), 박상옥(국립공주대 교수)



농어촌 학교와 함께 하는 **지역교육의 미래**

A군 마을학교에 참여하는 마을교사의 실천과 학습 : 실천공동체 관점에서

*A Study on the Participation, Practice, and Learning of Village Teachers in
Village Schools of County A: A Communities of Practice Perspective*

정희정(공주대학교 석사과정)·박상옥(공주대학교 교수)

I. 서론

학습은 단순히 지식을 습득하거나 소유하는 일로 설명되기 어렵다. 배움은 삶의 맥락 속에서 다른 사람들과 관계 맺고, 실제 실천에 참여하는 과정에서 이루어진다(Lave & Wenger, 1991; 송슬기·손민호, 2023). 이러한 관점은 교육 기반이 약해지고 있는 농어촌 지역에서 더욱 중요하다. 농어촌에서는 인구 감소와 학교 규모 축소, 돌봄 기반의 약화가 함께 나타나면서 아이들의 배움과 돌봄을 누가, 어떻게 함께 감당할 것인가가 중요한 과제로 떠오르고 있다(국회입법조사처, 2017; 교육부, 2017; 김미향, 2020).

이러한 상황에서 마을교육공동체는 학교와 지역사회가 함께 아이들의 배움과 돌봄을 만들어 가는 협력적 교육생태계로 주목받아 왔다(경기도교육청, 2016; 교육부, 2017; 김미향, 2020; 양병찬, 2018). 그 구체적인 실천 단위 중 하나인 마을학교는 학교 밖에서 배움과 돌봄이 함께 이루어지는 생활 기반의 공간이며, 그 안에서 마을교사는 아이들과 만나고, 동료와 일을 나누며, 학교·행정·마을과 관계를 맺는 실천 주체로 활동한다(교육부, 2017; 충청남도교육청, 2024).

그러나 기존 연구들은 주로 마을교육공동체의 운영 성과, 제도적 안착, 정책적 의미를 밝히는 데 초점을 두어 왔다(김연희 외, 2023). 또한 학교 교사의 관점에서 마을교육공동체 참여 과정을 분석한 연구들은 마을활동가의 실천을 일부 조명하였으나, 마을교사가 마을학교 안에서 어떤 경로로 참여하고, 실천 속에서 무엇을 배우는지를 중심으로 다루지 않았다(김미정·김은경, 2023; 김재윤·김한별, 2022: 115-118). 따라서 마을교사를 단순히 역할이나 역량의 차원에서 설명하기보다, 실제 현장에서 이들의 참여와 실천, 배움이 어떻게 얹혀 나타나는지를 살펴볼 필요가 있다.

A군 마을학교에서 마을교사의 배움은 프로그램 운영 지식을 사전에 익힌 뒤 현장에 적용하는 방식으로만 나타나지 않았다. 마을교사들은 아이들의 도착 시간, 표정, 말투, 그날의 분위기를 살피며 활동의 흐름을 조정하였고, 돌봄과 운영, 관계 맺음, 행정적 절차를 함께 감당하였다. 이러한 배움은 연수나 수업 지식만으로 설명되기 어렵다. Wenger(1998)는 실천공동체의 실천을 상호적 관여, 공동의 과업, 공유된 레퍼토리의 형성 과정으로 설명하면서, 학습이 공동의 실천에 참여하고 이를 조정하는 과정에서 이루어진다고 보았다(Wenger, 1998: 86). 이러한 관점에서 본 연구는 마을학교를 참여와 배움, 관계 맺음이 함께 이루어지는 실천의 장으로 보고, 마을교사가

어떤 경로를 통해 참여하며, 마을학교 실천 속에서 무엇을 배우는가를 살펴보고자 한다. 이를 통해 마을교사의 학습을 연수 이수나 개인 역량 강화의 결과가 아니라, 마을학교 실천공동체 안에서 참여와 경험을 통해 형성되는 실천적 학습으로 이해하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 실천공동체 참여를 통한 학습

본 연구에서 마을교사의 참여는 마을학교에 들어오는 사건이나 연수 이수만으로 설명되지 않는다. 마을교사는 마을학교 실천에 참여하면서 아이들, 동료, 학교, 행정과 관계를 맺고, 그 과정에서 현장의 역할과 방식을 익혀 간다. 이러한 참여와 학습의 관계를 이해하기 위해 본 연구는 실천공동체 관점을 사용하였다. Lave와 Wenger(1991)는 학습을 삶의 맥락과 분리된 지식 전달이 아니라, 특정한 사회적 실천에 참여하면서 이루어지는 과정으로 보았다. 이 관점에서 학습은 개인이 지식을 먼저 습득한 뒤 현장에 적용하는 방식으로만 설명되지 않는다. 오히려 사람은 공동체의 활동에 참여하면서 일의 흐름을 익히고, 다른 사람들과 관계를 맺으며, 자신이 맡을 수 있는 역할을 조금씩 배워 간다(Lave & Wenger, 1991: 29-37; Wenger, 1998: 3-5).

정당한 주변 참여(Legitimate Peripheral Participation, LPP)는 이러한 학습이 공동체 안에서 어떻게 시작되고 확장되는지를 설명하는 개념이다. 새로운 참여자는 처음부터 공동체의 주요한 일을 전적으로 감당하기보다, 주변에서 공동체의 흐름을 관찰하고 작은 일에 참여하면서 공동체의 방식에 익숙해진다. 이때 주변은 배제된 자리가 아니라, 공동체 안으로 들어가 실천을 배워 가는 출발점이다(Lave & Wenger, 1991: 29, 35-37). 따라서 참여는 단순히 어떤 활동에 참석하거나 자격을 갖추는 일이 아니라, 공동체 안에서 관계를 맺고 역할을 익히며 실천의 의미를 알아 가는 과정으로 이해할 수 있다.

Wenger(1998)는 이러한 참여가 이루어지는 장을 실천공동체로 설명하였다. 실천공동체는 단순히 사람들이 모여 있는 집단이 아니라, 구성원들이 공동의 관심과 문제를 중심으로 관계를 맺고 함께 실천하면서 배워 가는 사회적 장이다. 이때 실천공동체는 상호적 관여, 공동의 과업, 공유된 레퍼토리를 통해 형성된다(Wenger, 1998: 72-85). 즉 구성원들은 서로 관계를 맺고, 함께 해야 할 일을 조정하며, 반복되는 실천 속에서 말, 도구, 절차, 판단 방식, 문제 해결 방식을 함께 익혀 간다(Wenger, 1998: 82-84, 86-102).

이 관점에서 마을교사의 참여는 마을교사 연수나 수료증만으로 완성되지 않는다. 연수와 수료증은 마을학교 활동에 들어가기 위한 공식적인 통과 절차가 될 수 있지만, 그것이 곧바로 현장의 역할 수행이나 학습을 보장하지는 않는다. 마을교사의 참여는 실제 마을학교 현장에서 아이들을 만나고, 동료와 일을 나누며, 학교와 행정의 요구를 조정하는 과정 속에서 구체화된다. 다시 말해

마을교사는 먼저 충분히 배운 뒤 참여하는 것이 아니라, 참여하는 과정에서 마을학교의 일과 관계, 운영 방식을 익혀 간다(Lave & Wenger, 1991: 91-94; Wenger, 1998: 86-87).

특히 마을교사의 참여는 안정된 내부자적 위치로만 설명되기 어렵다. 마을교사는 마을학교 실천에 참여하지만, 학교 제도나 행정 권한의 중심에 완전히 들어가 있는 존재는 아니다. 이들은 학교와 마을, 생활세계와 제도, 돌봄과 운영 사이에서 활동한다. Wenger(1998)는 참여자가 공동체 안에 참여하면서도 중심적 권한이나 규칙에 온전히 접근하지 못하는 경계적 위치에 놓일 수 있다고 보았다(Wenger, 1998: 173). 이러한 점에서 마을교사의 참여는 단순한 진입이나 소속이 아니라, 경계적 위치에서 자신의 역할을 익히고 실천의 범위를 넓혀 가는 과정으로 볼 수 있다.

따라서 본 연구는 마을교사의 학습을 개인 역량 강화의 결과로만 보지 않는다. 마을교사의 학습은 마을학교 실천에 참여하며 아이들, 동료, 학교, 행정, 마을과 관계를 맺고, 그 안에서 역할과 방식을 조정하는 과정에서 형성되는 실천적 학습으로 이해한다(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; 송슬기·손민호, 2023).

2. 마을교육공동체와 마을교사

마을교사의 참여와 학습이 이루어지는 구체적인 장은 마을학교이다. 마을학교는 마을교육공동체가 현장에서 구체화되는 실천 단위이며, 마을교육공동체는 학교와 지역사회가 함께 아이들의 배움과 돌봄을 만들어 가는 협력적 교육생태계로 이해할 수 있다. 이는 학교교육을 대신하거나 보조하는 별도의 교육 장치에 국한되지 않는다. 오히려 학교, 지역사회, 지자체, 주민이 관계를 맺으며 아이들의 삶 가까이에서 배움과 돌봄의 조건을 함께 만들어 가는 실천적 맥락으로 볼 수 있다(경기도교육청, 2016; 교육부, 2017; 김미향, 2020; 양병찬, 2018; 충청남도교육청, 2024). 따라서 마을교육공동체는 정책적 사업명이나 제도적 지원 체계에만 머무르지 않고, 학교와 마을이 관계를 조정하며 교육 실천을 만들어 가는 과정으로 이해할 필요가 있다(양병찬, 2018: 141-146; 김은경 외, 2021: 4-5).

마을학교는 이러한 마을교육공동체가 현장에서 구체화되는 실천 단위이다. 마을학교는 학교 밖에서 단순히 프로그램이 운영되는 공간이나 방과후 활동의 연장으로만 보기 어렵다. 그곳에서는 아이들이 방과 후에 머물고, 마을교사와 관계를 맺으며, 학부모·학교·행정·주민이 각자의 위치에서 배움과 돌봄의 조건을 함께 만들어 간다(교육부, 2017; 김미향, 2020; 김은경 외, 2021; 충청남도교육청, 2024). 이 점에서 마을학교는 아이들의 배움과 돌봄, 관계 맺음이 함께 이루어지는 생활 기반의 실천 장이라고 할 수 있다.

마을교사는 이러한 마을학교 안에서 아이들을 만나고 활동을 운영하며 관계를 이어 가는 교육활동 참여자이다. A교육지원청(2024: 1)은 마을교사를 “마을에서 활동 가능한 교육활동 참여자”로 설명한다. 이 정의는 마을교사를 특정 자격이나 직위로 규정하기보다, 마을이라는 생활세계 안에서 교육활동에 참여하는 존재로 이해하게 한다. 그러나 본 연구는 이러한 정책적 정의를 그대로 적용하는 데 머무르지 않는다. 마을교사를 이해하기 위해서는 정책적 정의나 역할 목록을

넘어, 마을학교 실천 속에서 이들이 어떻게 참여하고 무엇을 배우는지를 함께 살펴야 한다(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; 박귀자·박상옥, 2023).

마을교사는 마을학교 안에서 프로그램을 운영하지만, 그 일에만 머물지 않는다. 아이들과 관계를 맺고, 돌봄과 운영을 함께 감당하며, 학교·행정·마을과의 관계 속에서 자신의 역할을 조정한다. 이 과정에서 마을교사는 여러 위치를 동시에 경험한다. 아이들의 배움과 돌봄에 참여하는 사람이고, 동료 마을교사와 일을 나누는 사람이며, 학교와 학부모, 지역사회와 관계를 이어 가는 사람이기도 하다. 때로는 프로그램 운영자, 돌봄 수행자, 지역 자원 연결자, 학교와 행정 사이의 조정자로 움직인다(문보경·강운진·이인희, 2020; 박귀자·박상옥, 2023).

방과후 강사와의 차이도 이러한 맥락에서 볼 필요가 있다. 방과후 강사는 대체로 계약, 수업 시간, 보수, 지휘·감독 관계 등 제도적 근무 조건 속에서 이해되어 왔다(고용노동부, 2019; 교육부, 2022). 반면 마을교사는 마을학교라는 생활 기반의 장 안에서 아이들의 돌봄, 관계 형성, 운영 참여, 학교·행정과의 접촉을 함께 경험한다(문보경·강운진·이인희, 2020; 박귀자·박상옥, 2023). 따라서 두 주체를 도덕적으로 구분하거나 위계를 설정하기보다, 각각의 활동이 놓인 제도적 맥락과 관계의 범위를 구분해 이해할 필요가 있다. 이 구분은 마을교사를 단순한 프로그램 제공자나 보조 인력으로 보지 않을 때 더 분명해진다.

이상의 논의를 종합하면, 본 연구에서 마을학교는 참여와 배움, 관계 맺음이 함께 이루어지는 실천의 장이다. 그리고 마을교사는 그 장 안에서 아이들, 동료, 학교, 행정, 마을과 관계를 맺으며 참여하는 경제적 실천 주체이다. 따라서 본 연구는 마을교사가 어떤 경로를 통해 마을학교에 참여하며, 그 실천 속에서 무엇을 배우는지를 살펴보고자 한다. 이때 마을교사의 학습은 연수 이수나 개인 역량 강화의 결과라기보다, 마을학교 실천에 참여하며 함께 활동하고 관계를 조정하는 과정에서 형성되는 배움으로 이해된다(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; 송슬기·손민호, 2023).

III. 연구방법 및 연구참여자

본 연구는 A군 마을학교에 참여하는 마을교사의 참여 경로와 실천 속 학습 과정을 살펴보기 위해 질적 사례연구 방법을 사용하였다. 질적 사례연구는 특정한 현장과 맥락 안에서 나타나는 경험의 의미와 과정을 깊이 있게 이해하는 데 적합하다(김영천, 2016 재인용). 본 연구에서 마을학교는 단순히 프로그램이 운영되는 공간이 아니라, 아이들의 배움과 돌봄, 동료와의 관계, 학교와 행정의 요구, 마을 안의 관계가 함께 얹히는 실천의 장으로 보았다. 이에 본 연구는 실천공동체 관점에서 마을교사가 어떤 경로로 마을학교에 참여하며, 그 안에서 무엇을 배우는지를 분석하였다.

연구 현장은 A군 행복교육지구 안에서 운영되는 마을학교이다. 연구참여자는 4곳의 마을학교에서 지속적으로 활동해 온 마을교사 5명이며, 이들은 대표, 전담인력, 마을교사 등 서로 다른 위치에서 활동하고 있었다. 참여자 선정은 목적표집 방식으로 이루어졌으며, 단순한 연수 이수

여부보다 실제 마을학교 안에서 지속적으로 활동하고 있는지를 주요 기준으로 삼았다.

〈표 1〉 연구참여자 개요

	이름 (가명)	연령 대	경력 (년)	소속(마을학교)	정착 유형 및 활동 위치 (원주민/귀촌/귀농)
1	마음이	50	5년	세마마을학교	귀촌/전담인력 겸 마을교사
2	공동이	40	5년	외공마을학교	귀촌/전담인력 겸 마을교사
3	소통이	50	5년	소소마을학교	원주민/방과후 강사/대표 겸 마을교사
4	예술이	40	5년	백예마을학교	귀촌/방과후 강사/대표 겸 마을교사
5	꿈꿈이	60	2년	세마마을학교	귀촌/방과후 강사/마을교사

자료: 연구 참여자 면담 자료와 연구자가 수집한 현장 자료를 바탕으로 재구성함.

자료는 심층면담, 현장 참여와 관찰 기록, 문서 및 보조자료를 통해 수집하였다. 심층면담은 마을학교에 참여하게 된 계기, 참여 과정, 마을학교 안에서 맡은 일, 실천 속에서 배우게 된 내용 등을 중심으로 이루어졌다. 또한 연구자는 현장 장면, 참여자와의 대화, 공간의 조건, 운영 과정에서 나타나는 상호작용을 연구자 메모로 기록하였다. 이와 함께 마을학교 관련 문서, 성과보고회 자료, 포럼 자료 등도 보조자료로 활용하였다.

수집된 자료는 먼저 면담 전사 자료와 현장 기록을 반복해서 읽으며 의미 있는 발화와 장면을 표시하였다. 이후 참여 경로, 실천 내용, 관계 맺음, 현장 속 학습과 관련된 의미 단위를 추출하고, 유사한 내용을 묶어 범주화하였다.

IV. 마을학교 참여와 반복되는 실천 속 학습

본 연구는 Wenger(1998)의 논의를 바탕으로 마을학교를 ‘공유된 학습의 역사’가 형성되는 실천공동체로 이해하였다(Wenger, 1998: 86-102). 이 관점에서 A군 마을교사의 학습은 연수나 수업을 통해 지식을 습득한 뒤 현장에 적용하는 과정이라기보다, 마을학교에 참여하고 아이들을 만나며 동료와 일을 조율하는 실천 속에서 형성되는 과정으로 볼 수 있다. 이에 본 장에서는 A군 마을교사의 참여와 학습을 마을학교로의 접속, 아이들 곁에서 지속되는 실천, 그리고 함께 맡는 일·함께 맺는 관계·함께 익힌 방식의 세 차원에서 살펴본다.

1. 마을에서 시작된 참여와 마을학교 접속

A군 마을교사들의 마을학교 참여는 행정적 사업이 먼저 주어졌기 때문에 시작된 것은 아니었다. 연구 참여자들은 각자의 삶과 지역 경험 속에서 이미 아이들과 관계를 맺고 있었다. 어떤 참

여자는 작은 공부방에서 아이들과 시간을 보내고 있었고, 어떤 참여자는 학교의 요청으로 방학 중 아이들을 돌보는 일을 해 왔다. 또 다른 참여자는 문화예술 활동이나 방과후 강사 경험을 통해 지역과 접점을 만들어 가고 있었다. 이처럼 마을학교 참여는 전혀 없던 활동이 새롭게 생긴 것이 아니라, 이미 마을 안에서 이루어지던 돌봄과 배움의 실천이 이후 제도와 만나 하나의 이름을 갖게 된 과정에 가까웠다.

초기 마을학교의 모습은 체계화된 교육 프로그램보다 아이들이 머물 수 있는 자리를 마련하는 일에 가까웠다. 아이들이 학교를 마친 뒤 갈 곳이 마땅하지 않았고, 학원이나 문화시설도 충분하지 않은 상황에서 마을교사들은 아이들이 안전하게 머물 수 있는 공간을 먼저 생각했다. 이들이 처음 한 일은 거창한 수업 운영이 아니라, 아이들을 맞이하고, 간식을 챙기고, 숙제를 봐주고, 방과후 시간을 함께 보내는 일이었다.

그냥 아이들이 학교를 끝나면 갈 데가 없으니까 모였던 거예요. 그냥 다리 밑에 노는 모습이 위험하고 안타까워 보였죠. 학원도 없고, 읍과는 달리 뭐가 많이 부족했어요. (공동이, 외공마을학교 마을교사 인터뷰)

공동이의 말에서 드러나듯, 마을학교 참여의 출발점은 제도의 요청이라기보다 아이들이 처한 생활 조건에 대한 감각이었다. 아이들이 방과 후에 갈 곳이 없고, 안전하게 머물 공간이 부족하다는 현실이 먼저 있었고, 마을교사들은 그 상황에 반응하면서 마을학교 실천에 가까워졌다. 따라서 이들의 참여는 연수나 자격을 갖춘 뒤 주어진 자리에 배치된 과정이라기보다, 아이들과 지역의 필요를 먼저 마주한 뒤 마을학교라는 장으로 접속한 과정으로 볼 수 있다.

소통이와 마음이는 놀이지원단 양성 과정과 교육청의 강사 양성 과정을 거치며 아이들과 놀고 돌보는 일을 익혀 갔다. 꿈꿈이는 방과후 강사로 활동하던 중 우연히 마을학교를 알게 되었고, 직접 면사무소에 연락하여 참여의 문을 두드렸다. 예술이는 문화예술 활동을 바탕으로 지역 아이들에게 필요한 배움의 기회를 고민하다가 마을학교 운영으로 연결되었다. 이처럼 A군 마을교사들의 참여는 교육청의 양성 과정, 개인의 자발적 탐색, 기존 활동 경험 등 서로 다른 경로를 통해 이루어졌다.

제가 먼저 면사무소에다가 전화를 했어요. 혹시 마을학교를 어디서 운영하느냐. 누가 운영하느냐. 그래서 지금의 마음이 마을교사를 만났어요. 그때 마을학교에 대한 이야기를 들을 수 있었어요. 마을교육공동체가 무엇인지 마을학교는 어떻게 운영되는지 잘 몰랐거든요. 하지만 제가 스스로 찾은 거죠. (꿈꿈이, 세마마을학교 마을교사 인터뷰)

꿈꿈이는 마을학교가 무엇인지 충분히 알지 못한 상태에서 먼저 면사무소에 연락하였다. 그는 마을학교가 어디에서 운영되는지, 누가 운영하는지를 물었고, 이후 마음이 마을교사를 만나 마을학교와 마을교육공동체에 대한 이야기를 듣게 되었다. 이 과정에서 꿈꿈이의 참여는 행정의 권유나 배치가 아니라 스스로 묻고 찾아가는 방식으로 이루어졌다. 또한 그의 참여는 알고 들어가는 과정이라기보다, 들어간 뒤 마을학교의 의미와 실천 방식을 알아 가는 과정에 가까웠다.

다만 마을학교에 참여하기 위해서는 교육지원청의 연수와 수료증 발급이라는 공식적 절차도 필요했다. 이 절차는 마을교사가 마을학교 활동에 들어가기 위한 통과 과정에 가까웠다. 그러나 연수 이수 자체가 곧바로 현장의 실천 능력으로 이어지는 것은 아니었다. 마을교사들은 연수에서 마을교육공동체의 의미를 접했지만, 실제로 아이들을 만나고, 동료와 일을 맞추고, 서류와 행정을 처리하는 일은 현장 안에서 다시 배워야 했다. 따라서 A군 마을교사의 참여는 연수에서 완성된 뒤 현장에 들어간 것이 아니라, 현장에 들어간 뒤 실천을 통해 계속 배워 가는 과정으로 나타났다.

2. 아이들 곁에서 지속되는 실천과 관계 속 배움

마을학교에 아이들이 오면 마을교사는 먼저 도착 여부를 확인하고, 표정과 말투를 살폈다. 피곤해 보이는지, 산만한지, 학교에서 무슨 일이 있었는지를 알아차리려 했고, 때로는 곧바로 프로그램을 시작하기보다 아이들이 자리에 앉을 때까지 기다렸다. 활동의 속도와 순서도 미리 정한 계획대로만 진행하지 않고, 그날 아이들의 상태와 공간의 분위기에 맞게 조정하였다. 이 과정에서 필요한 것은 단순한 수업 진행 능력이 아니라, 아이들의 상태와 공간의 흐름을 읽는 실천적 판단이었다. 이러한 반복적인 만남과 조정 속에서 마을교사의 참여는 아이들과의 관계를 바탕으로 지속되었다.

마을학교에서 하는 일이 복잡한 전문 지식으로만 이루어진 것은 아니었지만, 그렇다고 쉬운 일도 아니었다. 아이들의 마음을 살피고, 학교에서 있었던 일을 들어 주며, 늦게 오는 아이를 기다리고, 먼저 온 아이를 앉히는 일은 머릿속 지식만으로 해결되지 않았다. 마을교사는 아이들과 보내는 반복된 시간 속에서 무엇을 먼저 해야 하는지, 어떤 말을 건네야 하는지, 언제 활동을 시작하고 언제 기다려야 하는지를 조금씩 익혀 갔다. 이런 점에서 마을교사의 배움은 강의실이나 연수장에서 분리되어 이루어진 것이 아니라, 아이들과 하루를 함께 보내는 실천 속에서 형성되었다.

이들의 배움은 정해진 회의나 교육 시간에만 이루어진 것도 아니었다. 활동 전후의 짧은 대화, 차를 마시며 나누는 이야기, 아이들의 하루를 함께 되짚는 시간이 중요한 학습의 장이 되었다.

따로 회의는 아니지만 차 마시면서 일찍 와서 전날 일을 이야기해요. 아이들 하루를 이야기하고 서로 공유하고 학부모와 전화 통화할 때도 있어요. 이야기하다 보면 다음에 이렇게 해야겠다는 판단이 생겨요. 시간을 정해놓고 하는 것은 아니어서 매우 자유로운 시간이지만, 중요한 시간이죠. (마음이, 세마마을학교 마을교사 인터뷰)

마음이의 말에서 볼 수 있듯이, 마을학교의 학습은 형식화된 연수나 공식 회의보다 일상적 대화 속에서 자주 나타났다. 아이들의 하루를 이야기하고, 학부모와의 연락 내용을 공유하며, 다음에는 어떻게 해야 할지 판단하는 과정은 곧 실천을 조정하는 배움이였다. 이러한 배움은 따로 분리된 학습 시간이 아니라, 마을학교의 하루를 이어 가는 과정 안에서 이루어졌다.

마을학교에서는 아이를 맞이하고, 간식을 챙기고, 활동을 조정하고, 사진과 서류를 남기는 일

이 한 공간 안에서 겹쳐 이루어졌다. 이 과정에서 마을교사는 혼자 맡은 일만 처리하는 것이 아니라, 동료와 아이들을 어떻게 대하는지, 시간을 어떻게 쓰는지, 책임을 어디까지 나누는지를 함께 살펴야 했다. 소통이가 말한 ‘결’은 이러한 맥락에서 나온 말이었다. 이는 단순히 성격이 맞는다는 뜻이 아니라, 아이들을 바라보는 마음과 함께 일하는 방식, 책임을 나누는 감각이 맞아야 한다는 의미에 가까웠다. 이런 점에서 마을교사는 아이들을 돌보는 방법뿐 아니라, 동료와 보조를 맞추며 실천을 이어 가는 방식도 함께 배워 갔다.

결이 맞아야 같이 가. 그게 그 사람이 막 좋다 그런 것은 아니야. 아이들과 지내다 보면 내 시간, 네 시간 막 엉켜서 곤란해질 때가 있어. 그리고 시간을 칼처럼 베면서 사용할 수 없을 때가 더 많아. 아이들과 잘 지내야 돼. 애들은 금방 알아요. (소통이, 소소마을학교 대표 겸 마을교사 인터뷰)

이 발화는 마을학교 실천이 단순한 역할 분담만으로 유지되지 않음을 보여준다. 마을교사는 아이들과 보내는 시간, 동료와 맞추어야 하는 시간, 행정적으로 처리해야 하는 시간을 동시에 감당한다. 따라서 마을학교에서의 배움은 프로그램 운영 지식에 머물지 않고, 한정된 인력과 불안정한 조건 속에서 관계를 조율하며 실천을 지속하는 방법으로 나타났다.

3. 실천공동체로서 마을학교와 반복되는 학습

마을학교의 하루 안에서 마을교사는 아이들을 맞이하고, 활동의 흐름을 조정하며, 동료와 역할을 나누었다. 동시에 출석을 확인하고, 사진을 남기며, 정산에 필요한 자료도 챙겨야 했다. 이처럼 아이들을 돌보는 일, 활동을 운영하는 일, 동료와 협력하는 일, 행정적으로 기록을 남기는 일은 서로 분리되어 있지 않았다. 마을교사는 이 겹쳐진 실천 속에서 필요한 판단과 조율 방식을 익혀 갔다. 이러한 점에서 A군 마을학교는 단순한 활동 수행 공간이 아니라, 함께 일하고 관계를 맺으며 필요한 방식을 배워 가는 실천공동체적 배움의 장으로 볼 수 있다.

Wenger(1998)는 실천공동체를 ‘공유된 학습의 역사’가 만들어지는 장으로 보았다. 이때 학습은 공동체 밖에서 먼저 완성된 지식을 가져와 적용하는 과정이라기보다, 구성원들이 공동의 실천에 참여하고, 서로 관계를 맺으며, 그 안에서 필요한 방식을 익혀 가는 과정에 가깝다(Wenger, 1998: 86-102). 특히 Wenger(1998: 95)는 실천 속 학습이 상호적 관여, 공동의 과업, 공유된 레퍼토리의 세 차원에서 이루어진다고 설명한다. 이러한 관점에서 A군 마을학교에서 마을교사의 학습은 함께 맡는 일, 함께 맺는 관계, 함께 익힌 방식이 서로 맞물리는 과정 속에서 형성되었다.

먼저, 마을교사들은 함께 맡는 일을 통해 배웠다. 마을학교 안에서 공동의 과업은 미리 정해진 업무 목록대로 나뉘어 이루어지지 않았다. 아이들을 맞이하고, 그날의 활동 흐름을 조정하며, 외부 체험을 준비하고, 안전을 확인하며, 기록과 행정을 처리하는 일이 서로 분리되지 않고 이어졌다. 이 과정에서 마을교사들은 문서화된 지침만으로는 알기 어려운 현장의 판단과 조율 방식을 익혀 갔다. 따라서 이들이 배운 것은 단순한 프로그램 운영 기술이 아니라, 아이들의 상태와 공

간의 흐름을 읽으며 공동의 일을 이어 가는 방식이었다.

또한 마을교사들은 함께 맺는 관계 속에서 배웠다. 마을학교의 관계는 프로그램을 함께 운영하는 관계에만 머물지 않았다. 아이들과의 관계, 동료 마을교사와의 관계, 학교·학부모·주민과의 관계가 함께 얹혀 있었다. 마을교사는 아이들을 통제하기보다 아이들이 마을학교 안에서 함께 지내는 방법을 익힐 수 있도록 곁을 지켰고, 동료와는 역할과 책임의 무게를 맞추며 실천을 지속해 갔다. 이 과정에서 학습은 아이들을 돌보는 방법에만 머물지 않고, 한정된 인력과 불안정한 조건 속에서 관계를 조율하며 마을학교를 이어 가는 방법으로 나타났다.

마지막으로, 마을교사들은 함께 익힌 방식을 통해 배웠다. 이들이 배운 것은 글로 정리된 운영 매뉴얼을 그대로 따르는 일이 아니었다. 마을학교가 열리기 전이나 활동이 끝난 뒤 차를 마시며 그날의 일을 되짚고, 다음에는 어떻게 해야 할지 이야기하는 시간이 쌓이면서 현장의 감각이 몸에 배어 갔다. 아이들 곁에서 하루의 흐름을 읽는 일은 현장에 머무는 시간 속에서 익혀졌고, 회계 서류나 정산 입력처럼 행정 절차가 필요한 일은 전화로 묻거나 직접 설명을 들으며 배웠다. 즉 A군 마을학교에서 학습은 따로 분리된 교육 시간이 아니라, 함께 일하고 관계를 맺으며 필요한 방식을 익혀 가는 실천 속에서 이루어졌다.

처음에 마을학교가 무엇인지, 마을교사가 무엇인지 잘 몰랐어요. 그냥 지역아동센터와 다르다라는 것만 알고 들어왔어요. 들어와서 보니, 생각보다 열악했어요. 마을주민들의 관심이 적었어요. 그래서 좀 화가 났어요. 세마에 꼭 필요한 곳인데, 대표와 포럼 같은 곳에 함께 다니면 긴장도 되지만 많이 배우고 있어요. 이제는 좀 알 것 같아요. (꼼꼼이, 세마마을학교 마을교사 인터뷰)

꼼꼼이의 말은 마을학교에서의 학습이 ‘알고 들어가는 것’이 아니라 ‘들어와서 알아 가는 것’에 가까웠음을 보여준다. 그는 마을학교를 지역아동센터와 다른 공간 정도로만 알고 들어왔지만, 실제 현장을 경험하면서 마을학교가 처한 조건과 필요한 역할을 조금씩 이해하게 되었다. 특히 대표와 함께 포럼에 다니고, 다른 마을학교와 접촉하는 과정은 그에게 마을학교의 의미와 운영 방식을 배워 가는 통로가 되었다.

이상의 내용을 종합하면, A군 마을학교에서 마을교사의 학습은 연수나 수업을 통해 주어진 지식을 습득하는 방식만으로 설명되기 어렵다. 그것은 아이들 곁에서 몸으로 익히는 배움이자, 동료와 관계를 맞추며 조율하는 배움이며, 행정과 제도의 요구에 대응하면서 필요한 방식을 찾아가는 배움이었다. 이러한 점에서 A군 마을학교는 마을교사가 참여와 실천을 통해 계속 배워 가는 실천공동체적 학습의 장으로 이해할 수 있다.

V. 논의 및 결론

A군 마을교사들은 마을교사 연수, 장학사의 권유, 학교의 요청, 기존 활동의 연장 등 서로 다른 경로를 통해 마을학교와 연결되었다. 그러나 이들이 처음부터 마을학교의 운영 방식과 역할의

범위를 충분히 알고 참여한 것은 아니었다. 오히려 이들은 참여한 뒤에야 아이들을 돌보는 일, 프로그램을 조정하는 일, 동료와 역할을 나누는 일, 학교와 행정의 요구에 대응하는 일이 서로 분리되지 않고 이어진다는 점을 알게 되었다.

이러한 결과는 Lave와 Wenger(1991)의 정당한 주변 참여 개념과 연결된다. 마을교사들은 마을학교에 처음부터 완전한 내부자로 들어온 것이 아니라, 부분적인 참여를 통해 실천의 방식과 관계의 규칙을 익혀 갔다. 다만 A군 마을학교의 참여는 도제적 사례에서 흔히 설명되는 것처럼 신참이 고참을 따라 비교적 안정된 중심으로 이동하는 방식만으로는 충분히 설명되기 어렵다. 마을학교의 참여는 연수, 행정적 연결, 학교의 요청, 개인의 기존 활동, 지역 관계가 함께 작용하는 방식으로 이루어졌기 때문이다. 따라서 이 사례에서 정당한 주변 참여는 고정된 공동체 안으로 단계적으로 진입하는 과정이라기보다, 마을학교라는 실천의 장에 접속한 뒤 그 안에서 필요한 역할과 관계를 배워 가는 과정으로 나타났다.

그러나 A군 마을교사의 학습은 정당한 주변 참여만으로 충분히 설명되지 않는다. 마을학교에서 마을교사들은 단순히 주변에서 중심으로 이동한 것이 아니라, 아이들과의 관계, 동료와의 역할 분담, 프로그램 운영, 행정 대응, 학교와의 접촉이 얹힌 실천 속에서 배웠다. Wenger(1998)는 실천공동체의 학습을 구성원들이 서로 관여하고, 공동의 과업을 조정하며, 공유된 레퍼토리를 형성해 가는 과정으로 설명한다(Wenger, 1998: 73). 이 관점에서 보면 A군 마을교사의 학습은 프로그램 운영법을 따로 익히는 일이 아니라, 마을학교의 일상적 실천에 참여하면서 함께 일하는 방식과 판단의 기준을 익혀 가는 과정이었다.

이러한 학습은 세 가지 차원에서 나타났다. 첫째, 마을교사들은 아이들의 상태를 살피고 활동의 흐름을 조정하면서 아이들과 관계 맺는 방식을 익혔다. 이는 마을학교 실천에서 형성되는 상호적 관여의 학습이었다. 둘째, 마을교사들은 돌봄, 프로그램 운영, 간식 준비, 안전 확인, 일정 조정과 같은 일을 함께 감당하면서 마을학교가 무엇을 함께 책임지는 공간인지를 배워 갔다. 이는 공동의 과업을 조정하는 학습이었다. 셋째, 반복되는 운영 속에서 출석 확인, 사진 기록, 정산, 학부모 연락, 학교와의 소통, 마을학교 안에서 통용되는 말과 절차를 익혀 갔다. 이는 공유된 레퍼토리를 형성하고 사용하는 학습이었다.

다만 A군 마을학교의 학습은 모든 구성원이 동일한 방식으로 모든 실천에 접근하는 과정은 아니었다. 대표에게 집중되는 행정과 정산, 학교와의 공식 연락, 보조금 집행과 같은 일은 참여자들 사이에 서로 다른 접근 수준과 부담을 만들었다. 어떤 마을교사는 아이들과의 활동과 프로그램 운영에는 깊이 참여했지만, 행정과 정산의 영역에는 제한적으로만 접근하였다. 반대로 대표 역할을 맡은 마을교사는 아이들과의 실천뿐 아니라 문서, 예산, 학교와의 공식 관계까지 함께 감당해야 했다. 이러한 점은 실천공동체에서 참여가 단순한 소속이 아니라, 위치와 역할의 조정 과정이라는 점을 보여준다.

따라서 A군 마을교사의 학습은 두 층위로 정리할 수 있다. 하나는 아이들을 대하고, 활동을 운영하며, 동료와 일을 나누는 실천 수행의 학습이다. 다른 하나는 마을학교 안에서 어떤 일에 접근할 수 있고, 어떤 일은 특정 역할에 집중되며, 참여가 어디에서 가능하거나 제한되는지를 알

아 가는 참여 조건의 학습이다. 후자의 학습은 단순한 역량 강화로 설명되기 어렵다. 그것은 마을학교 안에서 누가 어떤 일을 맡고, 어떤 책임이 누구에게 집중되며, 어떤 영역이 드러나거나 가려지는지를 알아 가는 과정이었다.

결국 A군 마을교사의 학습은 개인 내부의 지식 습득이나 연수 효과로만 설명될 수 없다. 실제 학습은 마을학교 안에서 아이들을 만나고, 동료와 일을 나누며, 학교·행정·마을과 관계를 맺는 과정 속에서 형성되었다. 따라서 A군 마을학교 사례는 마을교사의 학습을 Wenger(1998)가 말한 실천공동체 안에서의 학습, 곧 상호적 관여, 공동의 과업, 공유된 레퍼토리가 일상적 실천 속에서 형성되고 조정되는 과정으로 이해할 필요가 있음을 보여준다.

[참고문헌]

- A교육지원청(2024). 2024 A군 행복교육지구 마을교사 성장지원 연수 자료집. **A교육지원청**.
- 경기도교육청(2016). 마을교육공동체 활성화 추진계획. 수원: **경기도교육청**.
- 고용노동부(2019). 방과후학교 강사 근로자성 판단 지침. 세종: **고용노동부**.
- 교육부(2017). 마을교육공동체 활성화 추진계획. 세종: **교육부**.
- 교육부(2022). 방과후학교 운영 실태조사 보고서. 세종: **교육부**.
- 국회입법조사처(2017). 학교 밖 마을교육공동체 구축과 정책 과제. 서울: **국회입법조사처**.
- 김미정·김은경(2023). 마을과 연계한 초등학교 교육과정 운영에 있어 구성원의 의사결정 과정 분석: 홍성 거북이마을 사례를 중심으로. **교육혁신연구**, 33(4), 1-25.
- 김미향(2020). 학교와 지역사회 간 연계·협력에 기반한 마을교육공동체의 개념 탐색. **평생학습사회**, 16(1), 27-52.
- 김연희·이혜영·정수정(2023). 문화역사적 활동이론 관점에서 본 마을교육공동체 참여자의 실천과 학습. **평생교육학연구**, 29(3), 85-112.
- 김영천(2016). **질적연구방법론 I: Bricoleur (제3판)**. 서울: 아카데미프레스.
- 김은경·양병찬·한혜정·김나영(2021). 마을교육공동체 활동에 대한 교육 주체 참여형 성장 분석의 가능성 탐색. **평생교육학연구**, 27(1), 1-30.
- 김재운·김한별(2022). 교사의 마을교육공동체 참여 과정에 대한 자문화 기술지. **평생교육학연구**, 28(1), 95-123.
- 문보경·강운진·이인희(2020). 학교-마을 연계 기반 제주지역의 마을교육공동체 구축을 위한 환경 분석. **학습자중심교과교육연구**, 20(18), 607-634.
- 박귀자·박상옥(2023). 마을교육공동체 활동가의 행위자성(agency)에 관한 연구. **평생교육학연구**, 29(4), 49-86.
- 송슬기·손민호(2023). 학습경험에서의 '실제 삶의 맥락과의 연관성' 문제에 대한 일고: 상황 학습론의 해석. **열린교육연구**, 31(5), 165-182.
- 양병찬(2018). 한국 마을교육공동체 운동과 정책의 상호작용. **평생교육학연구**, 24(3), 125-152.
- 충청남도교육청(2024). 충청남도교육청 충남 마을교육공동체 활성화 지원에 관한 조례 시행. **충청남도교육청**.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press.

MEMO

This image shows a full page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook or legal stationery. There are no margins, text, or other markings on the page.

MEMO

[illegible]