creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

마을공동체 만들기 과정에서 나타난 학습관리장치에 관한 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

이 경 림

마을공동체 만들기 과정에서 나타난 학습관리장치에 관한 연구

지도교수 유 성 상

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 11월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
이 경 림

이경림의 박사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

이 연구의 목적은 마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 학습 실천에 개입하는 요소를 분석하고, 요소 사이의 네트워크 구성에 따라 학습관리장치가 작동하는 양상을 이해하는 것이다. 평생학습을 미시적 혹은 중시적 학습 실천에 접근하는 이론으로 활용하기 위해서는 학습이 일어나는 공간에 관심을 기울여야 한다. 학습 맥락에 관한 기존 학습이론은 개인과 집단의 관계를 충분히 설명하지 못했다. 이 연구는 학습관리장치 개념을 활용하여 학습에 있어 개인과 집단을 매개하는 학습 맥락을 탐색했다. 학습관리장치는 학습 활동에 개입하는 담론적, 비담론적 요소들의 네트워크로, 특정한 지식을 유통하는 방식을 관리하여 학습자를 조건화한다.

학습관리장치를 분석하기 위해 이 연구는 마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 학습에 주목했다. 한국 사회 마을공동체는 물리적, 지리적 경계에 따라 자연스럽게 등장하는 촌락이 아니라 의도적으로 조성해야 하는 집단이다. 특히 1990년대 이후 마을공동체는 대안 공간을 창출하기 위해 만들어지는 지역공동체를 의미하는 용어로 널리 사용되었다. 마을공동체를 만들기 위해서는 마을공동체 정체성을 공유하는 주민을 생산해야 한다. 이 연구는 마을공동체가 정체성 지식을 만들고 공유하여 주민을 생산하는 학습 실천을 학습관리로, 학습관리에 개입하는 요소의 네트워크를 학습관리장치로 탐색했다.

이 연구는 마을공동체 만들기의 역사적 흐름에 따라 설립 목적과 조건이 다른 두 마을공동체를 대상으로 다중 사례연구를 수행했다. 연구 사례인 봄볕마을은 2000년대 초 자녀 양육 및 교육이라는 생활 문제를 공동체 가치에 따라 해소하기 위해 조성되었다. 또 다른 연구 사례인 산들주민회는 2010년대 초반 등장한 주민조직으로, 관 주도 마을공동체 만들기 정책 사업을 비롯한 각종 제도 및 정책을 활용하여 마을공동체 자원을 확보했다.

연구 목적을 달성하기 위해 이 연구는 다음과 같은 세 가지 연구 문제를 제기했다. 첫째, 마을공동체 만들기 과정에서 봄볕마을과 산들주민회는 어떻게 정체성 지식을

구성하는가? 둘째, 봄볕마을과 산들주민회는 마을공동체 주민을 생산하기 위해 어떻게 주민 학습을 관리하는가? 셋째, 봄볕마을과 산들주민회의 학습관리장치는 어떻게 구성되고 변화했는가?

연구 결과는 다음과 같다. 봄볕마을은 대안교육과 공동체라는 가치를 중심으로 정체성 지식을 형성하고 유지했다. 비인가 대안학교 봄볕학교를 설립하고 운영 지원하기 위해서 설립된 봄볕마을은 대안교육 및 공동체라는 가치에 따라 마을공동체를 운영하도록 각종 내부 규칙을 마련했다. 학교와 마을 규모가 확장되면서 주민 간 이질성을 관리해야 할 필요가 대두되자, 봄볕마을은 소규모 집단을 마련하여 의사소통 단위를 확보함으로써 주민 학습관리를 정비했다. 봄볕학교 운영난에 대응하는 과정에서 봄볕마을은 학교 운영 기능에 수렴했지만, 이는 마을공동체 정체성의 위기로 자각되었다. 봄볕마을은 초기 지향을 회복하기 위해 봄볕학교를 생활공동체로 체감할 수 있는 활동을 확대했다. 비슷한 시기 주민 일부가 주도하여 미리내협동조합을 설립했다. 미리내협동조합은 마을 기반 활동을 추구하여 학교를 중심으로 축소된 봄볕마을 공동체 활동을 일부 보완했다. 이후, 봄볕마을과 미리내협동조합은 마을공동체 관련 제도 및 정책을 활용하여 마을공동체 활성화 방안을 모색했다.

봄볕마을 학습관리장치는 마을공동체 내부 학습관리에 적합하게 구성되었다. 대안교육 문화 담론, 대안교육 공공성 및 지역성 담론, 공동체 가치 담론은 봄볕마을이 설립된 때부터 봄볕마을 학습관리의 핵심으로 유지되었다. 봄볕마을 학습관리장치는 마을공동체 내부에서 만들어진 제도, 조직, 도구가 외부 담론을 맥락화하도록 구성되었다. 봄볕마을은 가치공동체로서 정체성 지식을 집단의 본질로 유지했기 때문에, 학습관리장치를 이루는 요소와 요소 간 관계 변화가 적었다. 봄볕마을의 각종 내부 규칙은 봄볕마을 주민이 가치공동체의 일원으로 행동하도록 규율하는 제도로 작용했다. 봄볕마을 운영위원회를 구성하는 마을의 조직 체계는 봄볕마을 제도와 결합하여 주민을 마을과 학교에 배치했다. 가치를 중심으로 하는 집단 정체성 지식이 변화하지 않았기 때문에, 초기에서부터 비슷한 학습관리 도구가 활용되었다.

산들주민회는 학내 학부모 단체의 한계를 극복하기 위해 지역 활동을 시작했다.

초기 산들주민회는 아동 · 청소년 대상 교육 프로그램, 마을 축제 등 학부모 단체와 비슷한 활동을 학교 외부 공간에서 실천하는 데 초점을 두었다. 그로써 산들주민회 회원들은 지역을 새로운 활동 공간으로 발견했다. 이후, 산들주민회는 각종 마을공동체 만들기 정책 사업에 참여하고, 협동조합을 만들고, 중간지원조직의 도움을 받는 등 외부로부터 활동 자원을 확보했다. 이를 통해 마을공동체에 관한 인식이 확장되었다. 산들주민회는 공동체를 회복하여 사회적 가치를 생산하고, 나아가 기혼 유자녀 전업주부 여성들의 일자리로 만드는 경제적 실천으로 마을공동체 활동을 인식했다. 산들주민회는 마을공동체에 관한 새로운 인식을 다른 주민들과 공유하여 마을활동가를 생산했다. 이후, 주민자치 정책 및 제도가 전국적으로 확산하면서 산들주민회는 마을공동체 활동을 주민자치 활동으로 인식했다. 마을공동체는 관의 정당한 파트너이자 대행자라는 정체성을 획득했다. 이에 따라 마을공동체는 정부, 시장, 시민사회가 혼종된 장으로 만들어졌다.

산들주민회 학습관리장치는 다양한 요소를 포섭함으로써 마을공동체 정체성 지식을 변화시켰고, 정체성 지식을 외부로 확산했다. 산들주민회는 마을공동체 활동을 유지하기 위해 다양한 제도적 자원을 적극적으로 확보하였다. 각종 제도에 따라 다양한 담론이 산들주민회에 유입되었다. 산들주민회 학습관리장치를 이루는 제도와 담론이 변화함에 따라, 제도 및 정책을 수행하기에 적절한 조직이 만들어졌다. 산들주민회 학습관리장치는 도구 요소는 큰 변화 없이 유지되었지만, 제도와 담론이 외부로부터 유입되어 확장하고, 마을공동체 활동을 실천하는 조직이 늘어나면서, 산들주민회 학습관리에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구가 맺는 관계가 변화했다.

이를 바탕으로 학습관리장치를 이루는 담론, 제도, 조직, 도구 요소의 특징을 파악할 수 있다. 학습관리장치의 담론 요소는 마을공동체와 분리된 습득 대상이자 외부 객체가 아니라, 제도, 조직, 도구와 연계하여 마을공동체에 맥락화되고, 마을공동체 정체성 지식으로 변하는 대상이다. 마을공동체 정체성 지식은 외부 담론을 그대로 따르는 것이 아니라, 마을공동체에 고유한 방식으로 맥락화되어 만들어진다.

학습관리장치의 제도 요소는 학습관리장치의 확장성과 폐쇄성을 보여준다. 마을공

동체 학습관리를 특정한 방식으로 규제하는 규범, 가치, 행동 유형인 제도는 집단의 성격에 따라 내부로부터 만들어지기도 하고, 외부에서 확보되기도 한다. 이때, 관행, 문화 등 내부에서 만들어지는 제도의 경우, 행위자는 마을공동체 구성원으로 제약된다. 반면, 외부에서 제도가 확보되는 경우, 다양한 외부 행위자가 제도를 경유하여 마을공동체 학습관리에 개입할 여지가 있다.

학습관리장치의 조직 요소는 제도로부터 영향을 받아 학습관리를 실천하는 주체이다. 각 조직은 제도의 영향에 따라 특정한 방식으로 주민들의 학습을 관리하며, 마을공동체 활동이 지속되고, 제도가 개입함에 따라 증가한다. 이는 마을공동체의 학습관리가 단일한 집단의 의도적인 개입 이상이라는 점을 보여준다. 학습관리장치는 특정한 조직에 귀속되거나 소유되는 것이 아니라, 학습관리장치가 조직을 요소로 포함함으로써 생산되는 효과로 학습관리가 일어난다.

학습관리장치의 도구 요소는 학습관리장치 내 학습관리의 중층성을 보여준다. 학습관리장치의 도구는 마을공동체가 주민 학습을 관리하기 위해 활용하는 실천 단위로, 도구에 따라 각기 다른 특정한 지식과 기술을 소재로 한다. 도구는 다른 도구, 또는 조직, 제도, 담론 요소와 결합하여, 특정한 지식 및 기술 전달 수단을 넘어 마을공동체 정체성 지식을 창출하고 공유하는 데 활용된다.

이와 같은 분석을 바탕으로, 마을공동체와 학습에 관한 다음과 같은 설명을 제시할 수 있다. 마을공동체는 마을공동체 고유의 정체성 지식을 형성하고 공유함으로써 만들어지고 유지된다. 마을공동체 정체성은 마을공동체에 맥락화되고 공유되는 마을공동체 고유의 지식이다. 마을공동체는 외 · 내부 변화에 대응하여 마을공동체 학습관리장치 요소를 변화하거나 유지함으로써 마을공동체 정체성 지식의 유통을 관리한다. 정체성 지식을 유통함으로써 마을공동체가 유지된다고 할 때, 마을공동체는 학습관리를 기반으로 만들어지고 생성되는 학습 공간이라고 할 수 있다.

학습관리장치는 학습관리를 가능하게 하는 기제이다. 학습관리장치 개념을 활용하여 학습 맥락을 설명할 때, 마을공동체는 시공간 그대로 재현되는 것이 아니라, 담론, 제도, 조직, 도구 등 학습관리에 개입하는 다양한 요소의 집합체이자 네트워크로 등

장한다. 공간 은유를 활용하여 학습 맥락을 파악함으로써 학습관리장치는 학습의 무형식성과 가변성을 설명할 수 있다. 또한, 학습관리장치는 학습 맥락이 다양한 요소의 결합으로 등장하는 다차원적 공간이라고 설명하여, 학습 맥락이 특정한 정책 및 제도, 사업 또는 프로그램 단위로 수렴할 수 없음을 드러낸다.

이 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 이 연구는 마을공동체를 대상으로 다중사례 연구를 수행하여 기존 마을공동체 논의를 보완한다. 이 연구는 마을공동체 만들기의 역사적 흐름에 따라 목적과 조건이 다른 마을공동체를 연구 사례로 선정했다. 마을공동체라는 기표를 공유하는 집단이 서로 다른 정체성 지식을 통해 마을공동체를 만드는 양상을 구체적으로 파악했다. 이는 마을공동체를 공동체적 가치와 같은 사회적, 정서적 가치로 표현하여 향수와 회복의 메타포를 활용하는 기존 논의와는 달리 마을공동체가 구체적이고 자체적인 지식을 생산함으로써 유지됨을 강조한다.

둘째, 이 연구는 학습관리장치에 관한 이론적 논의를 확대한다. 이 연구는 학습관리장치의 기능을 파악한 선행연구와 달리 학습관리장치가 구성체로서 지니는 특성에 주목했다. 이 연구는 학습관리장치를 구성하는 요소를 담론, 제도, 조직, 도구로 구분하고 각 요소의 관계를 파악하여, 학습관리장치가 학습자 조건화를 실천하는 양상을 요소의 차원에서 조망했다. 학습관리장치의 요소와 구성에 대한 접근은 학습관리장치 논의를 발전시켜 학습관리장치 논의를 바탕으로 평생학습 이론을 확장하는 데 일조한다.

주요어: 학습관리, 학습관리장치, 마을공동체 만들기, 주민 생산, 정체성 지식

학 번: 2017-30614

목차

Ⅰ. 서론 ····· 1

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 11

1. 마을공동체와 주민 주체 ····· 11

1) 마을공동체 만들기의 역사적 흐름 ····· 11

2) 주민 주체와 학습 ····· 21

2. 학습관리장치 ····· 30

1) 학습관리의 의미 ····· 30

2) 장치의 의미와 특성 ····· 34

3) 학습관리장치 개념과 특성 ····· 38

Ⅲ. 연구 방법 ····· 43

1. 다중사례연구 ····· 43

2. 연구 사례 ····· 47

1) 봄볕마을 ····· 47

2) 산들주민회 ····· 50

3. 자료 수집 ····· 52

1) 문헌 자료 ····· 52

2) 참여관찰 ····· 53
3) 면담 ····· 54
4. 자료 분석 ····· 57
1) 가추적 추론 ····· 57
2) 자료 분석 과정 ····· 59
3) 학습관리장치의 요소: 담론, 제도, 조직, 도구 ····· 61

Ⅳ. 봄볕마을과 학습관리 ····· 63
1. 봄볕마을의 등장과 가치 공유 ····· 63
1) 선언으로 등장하는 마을공동체 ····· 63
2) 가치공동체의 이념과 실천의 일치 ····· 71
2. 봄볕마을의 확장과 체계화 ····· 75
1) 마을공동체 추구: ‘생활교육공동체’와 ‘지역공동체’ ····· 75
2) 소규모 집단을 활용한 주민 소통 강화 ····· 82
3. 봄볕마을 정체성 위기와 대응 ····· 91
1) 봄볕학교 운영난과 정체성 위기 ····· 91
2) 봄볕학교에 집중된 정체성 회복 시도 ····· 96
4. 마을공동체를 위한 새로운 과제 ····· 103
1) 확대된 비학부모 주민: 새로운 주민 관리 과제의 등장 ····· 103
2) 마을공동체의 새로운 거점과 실천 ····· 106

Ⅴ. 산들주민회와 학습관리 ····· 111

1. '동네'에 대한 새로운 인식 ····· 111

1) 지역으로 확대되는 자녀 양육 공간 ····· 111

2) 학습관리의 자원: 주민공모사업과 공유공간 ····· 117

2. 마을공동체의 등장과 활동가 만들기 ····· 121

1) 필요를 발굴하고 해소하는 마을 ····· 121

2) 산들주민회 마을살이 비전 ····· 125

3) "우리의 사이클"로 산들 사람 만들기 ····· 131

3. 마을공동체의 의미 확대와 활동 영역 확장 ····· 138

1) '동 단위 대표성'을 확보한 주민자치 주체 ····· 138

2) 산들주민회 분화와 활동가 양성 과정 체계화 ····· 145

3) 지식으로 전달되는 산들주민회 ····· 150

Ⅵ. 마을공동체의 학습관리장치 ····· 153

1. 봄볕마을의 학습관리장치 ····· 153

1) 담론을 공유하고 실천으로 번역하는 학습관리장치 ····· 153

2) 목적과 지향에 따른 학습관리장치의 이분화 ····· 157

3) 학교 조직으로 수렴하는 학습관리장치 ····· 162

4) 새로운 정체성 지식 생성을 위한 학습관리장치 전환 ····· 165

5) 소결: 내부수렴형 학습관리장치와 외부 지식의 내부 공유 ····· 168

2. 산들주민회의 학습관리장치 ····· 171

1) 새로운 제도적 기반과 결합한 학습관리장치 생성 ····· 171

2) 제도 및 담론 자원 확보를 통한 학습관리장치 확장 ····· 174
3) 활동 영역 확장에 따른 학습관리장치 다변화 ····· 178
4) 소결: 외부확산형 학습관리장치와 내부 지식의 외부 확산 ····· 183

Ⅶ. 분석 및 논의 ····· 186

1. 마을공동체 학습관리장치의 구성 ····· 186

1) 담론: 마을공동체 정체성 지식의 맥락화 ····· 186
2) 제도: 학습관리장치의 확장성과 폐쇄성 ····· 190
3) 조직: 학습관리에 개입하는 다중적 의도 ····· 194
4) 도구: 학습관리장치 내 학습관리의 중층성 ····· 196

2. 마을공동체 만들기와 학습관리 ····· 200

1) 마을공동체의 집단 정체성 ····· 200
2) 마을공동체 정체성 지식과 학습관리 ····· 202

3. 학습관리장치를 통한 마을공동체 학습 맥락 이해 ···· 206

1) 은유적 공간으로 구성되는 학습관리장치 ····· 206
2) 학습관리장치가 지니는 구성체로서의 특성 ····· 209

Ⅷ. 결론 ····· 212

참고문헌 ····· 219

Abstract ····· 236

표 목차

〈표 Ⅱ-1〉 한국의 지역공동체 운동의 시대적 현황 ····· 12
〈표 Ⅱ-2〉 한국 도시공동체 운동의 흐름과 특성 ····· 13
〈표 Ⅲ-1〉 봄볕마을 참여관찰 개요 ····· 54
〈표 Ⅲ-2〉 산들주민회 참여관찰 개요 ····· 54
〈표 Ⅲ-3〉 봄볕마을 면담 연구참여자 정보 ····· 56
〈표 Ⅲ-4〉 산들주민회 면담 연구참여자 정보 ····· 56
〈표 Ⅳ-1〉 2010년 봄볕마을 교육사랑방 일정 ····· 86
〈표 Ⅴ-1〉 산들주민회 생활공동체만들기 사업 결과 ····· 118
〈표 Ⅴ-2〉 2015년 송화동 마을계획 11대 과제 ····· 122
〈표 Ⅴ-3〉 산들주민회 마을공동체 만들기 사업 참여 현황 ····· 126

그림 목차

[그림 Ⅳ-1] 초등 비대위 교육강화안 ····· 97
[그림 Ⅵ-1] 봄볕마을 학습관리장치(봄볕학교 설립 준비 시기) ····· 154
[그림 Ⅵ-2] 봄볕마을 학습관리장치(봄볕학교 안정화 시기) ····· 155
[그림 Ⅵ-3] 봄볕마을 학습관리장치(교육공동체 중심) ····· 158
[그림 Ⅵ-4] 봄볕마을 학습관리장치(생활공동체, 지역공동체 중심) ····· 160
[그림 Ⅵ-5] 봄볕마을 학습관리장치(봄볕학교 정체성 회복기) ····· 162
[그림 Ⅵ-6] 봄볕마을 학습관리장치(마을공동체 활동 전환) ····· 165

[그림 Ⅵ-7] 산들주민회 학습관리장치(지역 활동 초기) ····· 172
[그림 Ⅵ-8] 산들주민회 학습관리장치(마을공동체 확장기) ····· 175
[그림 Ⅵ-9] 산들주민회 학습관리장치(주민자치 주체 생산) ····· 178
[그림 Ⅵ-10] 산들주민회 학습관리장치(마을활동가 양성 체계화) ····· 180

Ⅰ. 서론

평생학습은 인간의 일상생활을 학습으로 포착하는 개념이다(강대중, 2009). 평생학습에 실천적, 제도적으로 개입하는 평생교육 개념은 일상생활의 모든 영역의 교육 현상을 포착한다. Dave(1976, p. 34)는 평생교육을 “개인적, 사회적, 직업적 발달을 성취하는 과정”이며, “삶의 각기 다른 순간과 영역에서 가능한 최고의 발전을 성취할 수 있도록 계몽을 얻고 증진하는 형식, 비형식, 무형식 학습을 포괄하는 포괄적이고 통합적인 개념”이라고 말했다. 삶의 각기 다른 순간과 영역은 학습이 발생하는 공간이다. 특히, 성인기 교육과 학습에 관심을 둔 학자들은 성인들은 삶의 면면에서 겪는 경험을 학습자원으로 삼기에 “삶 전체가 학습”(Lindeman, 2013, p. 4)이라고 말한다. 교육과 학습은 학령기라는 특정한 기간, 학교라는 특정한 제도적 공간만이 아니라 전 시기, 전 영역에서 일어난다(김신일, 2020).

학습이 어디에서 일어나는지에 관한 질문은 교육 연구의 중요한 축이다(Kang, 2015; Kolodner, 1991). 형식학습, 비형식학습, 무형식학습이라는 학습 양식 분류는 서로 중첩하거나 충분히 포괄하지 못하는 영역이 있다고 지적되지만(Marsick & Watkins, 1990; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2009), 학교 교육과 같은 고도로 제도화된 실천에서부터 일상생활까지 다양한 수준으로 형식화, 조직화된 활동을 학습으로 포착한다(Coombs & Ahmed, 1974; Dierking et al., 2004; Jarvis, 1987; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2009). 이중 무형식학습은 학습 결과에 대한 제도적 인정과 조직적인 개입 없이 일어나는 학습을 의미한다. 무형식학습은 학습이 일상적으로 일어남을 강조한다. 무형식학습에 관한 경험연구는 주로 일터와 지역사회를 무형식학습이 일어나는 공간으로 주목하며, 사회운동, 동아리, 나아가 페이스북과 유튜브 같은 온라인 환경까지도 무형식학습의 공간으로 포착한다(e.g. 권정민, 2021; 김한별, 2006; Callaghan & Fribbance, 2018; Dierking et al., 2004; Garrick, 2012; Gleason, 2013; Hager & Haliday, 2007; Kilgore, 1999).

무형식학습에 관한 연구들은 다양한 상황에 놓인 학습자 개인의 실천을 강조하는

경향이 있다. 의도적이고 조직적인 교육 개입이 부재하는 상황에서는 학습자가 경험을 성찰하고, 독자적인 의미를 부여할 때 학습이 일어난다고 보는 것이다(김한별, 2006; Eraut, 2004). 의도와 성찰, 학습자원 활용 가능성 등 개인 실천을 강조하는 맥락에서, 무형식학습은 무의식적으로 발생하는 우발적 학습(incidental learning)과 구분된다(한숭희, 1999; Marsick & Watkins, 1990). 이러한 관점은 경험학습이론 등 학습자의 내적 변화에 초점을 두는 학습이론과 공명한다. 이때, 무형식학습 개념이 드러내고자 하는 학습 맥락의 무형식성이라는 특성은 학습이 일어나는 양상을 이론적으로, 구체적으로 설명하기보단 확장된 학습 상황과 배경을 강조하는 수식어로 여겨진다.

개인 학습자에 초점을 두는 연구들은 학습에 미치는 맥락의 영향력을 간과하여 학습을 인지적 현상으로 제한한다. 학습자는 외부 지식을 습득하는 수용자로 여겨진다(Sfard, 1998). 하지만 학습자는 무엇이든 담을 수 있는 비어있는 용기(容器) 같은 존재가 아니다. 학습자는 사회문화적 영향이 개입하는 다층적인 맥락과 함께 변화하는 과정 중에 존재한다. 그렇기에 학습에 관한 연구는 추상적 지식을 습득하여 변화하는 개인 학습자의 내적 구조에 대한 탐구 이상이며(Brown, Collins & Duquid, 1989), 개별 학습자의 지식 습득을 위한 교육적 처방으로부터 교육과 학습에 관한 연구 관심을 확장해야 한다(Sawchuk, 2003).

이러한 주장은 학습에 있어 개인 이상의 집단에 관한 관심으로 연결된다(Fenwick, 2001). 집단과 학습의 관계에 관한 관심은 크게 두 가지로 구분된다. 하나는 집단을 학습자가 처한 맥락으로 이해하는 것이다. 상황학습이론은 학습 맥락을 강조하는 대표적인 학습이론이다. 상황학습이론은 실천공동체에서 일어나는 신규참여자에서 고참으로 정체성이 변화하는 과정을 학습으로 본다. 실천공동체 참여자들은 구성원들 간, 또는 구성원과 집단 간 상호작용하여 실천공동체의 문화와 지식을 익힌다(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2007). 각 실천공동체는 서로 다른 문화와 지식을 보유하여 실천공동체 구성원들이 각기 다른 실천을 하게끔 추동한다. 즉, 맥락의 차이가 학습의 차이를 불러온다. 특정한 공동체에 통용되는 언어, 상징, 표상을 사용하여 상호작

용하면서 발생하는 상황적 인지(situated cognition)를 학습이라고 이해하는 것이다(Lave & Wenger, 1991).

다만 상황학습이론과 맞물려 있는 실천공동체론은 실천공동체를 불변하는 학습 맥락으로 가정한다(박지숙, 2018; 김다슬, 2021). 그렇기에 실천공동체에서 발생하는 상황학습은 실천공동체의 주변부에서 중심으로 이동하는 선형적 과정으로 단순화된다. 하지만 Kang(2015)은 옹기장이 실천공동체로부터 거듭 탈주하는 학습자 사례를 들어, 실천공동체와 그를 둘러싼 환경 변화를 고려해야만 실천공동체를 맥락으로 발생하는 학습을 정확히 파악할 수 있음을 지적했다. 실천공동체의 변화 가능성에 주목하지 않는다면 학습 맥락과 구성원의 상호작용에서 발생하는 학습을 충분히 설명할 수 없다. 실천공동체 내에서 상황적 인지는 학습자 간, 그리고 학습자와 맥락 간 상호작용으로 일어난다. 학습자가 학습 맥락과 상호작용하며, 학습이 개인 내적 변화가 아닌 사회적 실천이라면 학습 맥락이 어떻게 구성되는지, 혹은 어떻게 변화하는지에 따라 학습이 변화하게 될 것이다. 하지만 상황학습이론과 실천공동체론은 학습이 촉발되는 원인으로 학습 맥락을 제시할 뿐, 학습 맥락에 대한 분석을 누락한다. 이는 학습 맥락과 학습자의 관계를 인과로 환원할 위험이 있다.

집단에 초점을 맞추는 또 다른 학습이론은 이에 문제의식을 느끼고 집단 변화에 주목한다. 확장학습이론은 주체, 객체, 매개체, 규칙, 공동체, 분업 등으로 구성된 구조를 활동시스템으로 보고, 활동시스템을 학습 단위로 이해한다. 활동시스템에 발생한 모순을 해결하기 위해 활동시스템이 변화할 때 확장학습이 일어난다(Engeström, 2016). 모순이 발생할 때, 집단에 속한 개인들이 모순을 인지하고 극복하려 시도한다. 모순 극복 시도는 주체를 넘어 전체 활동시스템 영역으로 확장된다. 최종적으로 객체가 변하면서 활동시스템의 모든 요소에 질적 변화가 일어난다.

확장학습이론 또한 학습 과정을 다소 선형적으로 묘사한다. 확장학습은 각 단계가 생략될 가능성이 있긴 하나, 모순 인식, 분석, 새로운 모델 수립, 검토, 적용, 평가, 안정화 등 일곱 단계의 과정으로 제시되었다(Engeström, 2016). 선형적 학습 과정에서 활동시스템에 속한 개인은 첫 단계에서 모순을 인식하는 주체이나, 이내 집단 변화에

순응하는 존재로 여겨진다(Avis, 2007). 주체에 대한 설명이 충분히 제공되지 않음으로써, 확장학습은 모순에 의해 자동으로, 필연적으로 촉발되는 현상으로도 이해된다(김다슬, 2021). 상황학습이론이 개인을 맥락의 수용자로 전제한다는 보수적 성격을 비판하면서 등장했음에도, 확장학습이론 또한 개인이 집단의 변화에 순응하는 존재로 이해될 여지를 남김으로써 비슷한 비판을 받을 위험에 놓인다.

집단에 관심을 두는 대표적인 학습이론에 제기되는 비판들은 이러한 이론들이 개인과 집단이 맺는 관계를 분명하게 설정하지 않는다는 김경애(2007)의 비판으로 요약된다. 집단을 맥락으로 강조하는 학습이론과 집단을 학습 단위로 강조하는 학습이론에 제기되는 각각의 비판은 결국 집단과 개인이 매개되는 양상에 관한 질문이라고 할 수 있다. 개인이 상황학습이론의 실천공동체처럼 불변하는 외부 환경을 습득하는 주체인지, 또는 확장학습이론의 주체처럼 집단 변화에 따르는 종속된 대상인지에 관한 대답은 개인과 집단 간 매개에 주목할 때 실마리를 얻을 수 있다.

강대중, 김의태, 박지숙, 최선주, 최일선(2017)은 학습관리장치 개념을 학습 맥락을 분석하는 개념 도구로 제안했다. 강대중 외(2017)는 평생학습이 정책적 수사(Rubenson, 2006) 또는 정책 분야의 담론(Edwards, Ranson & Strain, 2002)으로만 활용된 상황을 극복하고, 평생학습을 미시적(microscopic) 또는 중시적(mesoscopic) 차원의 일상생활에서 일어나는 학습을 분석하는 이론으로 활용하고자 했다. 학습관리장치는 평생학습의 공간 축을 설명하기 위한 이론적 개념으로, 어떻게 인간의 생활 영역 전반이 학습 공간으로 작용하는지 분석하는 도구로 제안되었다.

강대중 외(2017, p. 38)는 학습관리장치를 “인간의 학습 활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크”라고 정의했다. 학습관리장치가 인간 학습 활동에 개입한다는 것은, 학습관리장치가 지식에 접근하는 기회를 분배하고 지식 유통을 관리하여 학습자를 조건화한다는 것을 의미한다. 학습관리장치는 학습에 개입하는 요소와 그 관계를 파악하여 학습에 영향을 미치는 맥락을 구체적으로 파악할 가능성을 열어준다. 학습관리장치는 학습자와 외부 환경을 매개하는 집합체이자 네트워크로, 학습이 일어나는 공간이다.

학습관리장치는 개인과 외부 사이의 매개를 설명하여 학습관리가 개인의 내적 변화라는 미시적인 실천도, 국가적 제도 및 정책을 비롯한 거시적 외부 권력의 일방적 개입도 아님을 강조한다. 그렇기에 학습관리장치를 통해 학습 현상의 중시적 성격이 드러난다.

학습관리장치가 지닌 구성적 특성으로 인해, 학습관리장치는 학습 맥락 변화를 조망하기에 유리하다. 인문사회과학 연구에서 장치는 구조, 시스템이라는 경직된 개념을 대체하기 위해 사용되었다(양창렬, 2010, p. 92). 장치를 의미하는 프랑스어 'dispositif'는 어원적으로 배치라는 의미를 지닌다(Caborn, 2007). 배치는 대상을 적당한 자리나 위치에 두는 것으로, 가변적이고 임의적이다. 장치는 권력이 각종 요소 간 배치 관계에 따라 발생하는 효과이며, 외부로부터 개인에게 가해지는 일방적인 행사가 아님을 강조한다. 학습관리장치 또한 학습관리를 가능하게 하는 집합체이자 네트워크로, 학습관리를 발생시키는 요소와 그 배치 관계가 유동적일 수 있음을 전제한다. 그렇기에 학습관리장치를 활용하여 학습을 분석할 때, 학습 맥락의 유동적 성격을 파악하고 개인이 처한 학습 맥락을 이해할 수 있다.

이 연구는 한국 사회 마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 학습관리와 학습관리장치를 살펴보고자 한다. 한국 사회에서 마을공동체는 자연 촌락 등 거주지를 중심으로 하는 근린 지역보다 더 큰 의미를 지닌 단위로, 지역주민의 삶터로서 생활세계 배경인 동시에 적극적으로 만들어야 하는 대상으로 다루어지는 경향이 있다. 1990년대 후반 일본의 '마치츠꾸리(まちづくり)'가 '마을만들기'로 번역된 이후, 마을공동체는 지역 기반 시민 · 주민운동 또는 정책 사업으로 조성되는 지역공동체를 의미하는 용어로 사용됐다. 1997년 창립된 '걷고 싶은 도시만들기 시민연대'가 실시한 '녹번초등학교 안전한 통학로 만들기 사업', '인사동 역사문화 가꾸기 운동' 등이 한국의 초기 마치츠꾸리 활동으로 이해된다(이호, 2013, p. 273). 1990년대는 마을공동체 만들기 운동의 시대로(김은희, 2011), 육아, 교육, 먹거리 등 생활세계 문제를 해결하기 위한 공동체가 활발하게 조성되었다(김성균, 이창언, 2015; 정규호, 2016). 2000년대는 마을공동체 만들기 사업의 시대로, 토건적 도시개발을 상향식 지역발전, 공동체 중심 도시

개발로 전환하기 위해 관 주도 마을공동체 사업이 활발히 전개됐다(양병찬, 2015; 이승철, 2020).

그렇기에 마을공동체는 비단 공동체적 가치 회복이라는 수사만으로 설명될 수 없다. 마을공동체는 특정한 문제를 공동체를 통해 해소하는 집단이다. 마을공동체 만들기 운동의 시대에는 육아, 교육, 먹거리 등 생활세계 문제가 마을공동체를 구심하는 핵심 과제였다. 마을공동체 만들기 사업이 활발해진 이후에는, 사업 주관처에 따라 문화예술 실천에서부터 평생학습까지 구체적 사업 목적은 다양했지만, 공동체를 통한 지역개발 패러다임 전환이 주요 목표로 여겨졌다. 마을공동체는 특정한 목적과 의도를 가지고 구성되는 지역 기반 공동체이다. 이때, 목적과 의도라는 마을공동체의 특성을 고려했을 때, 1990년대 생활문제 해소를 중심으로 모인 집단과 2000년대 이후 관 주도 마을공동체 사업을 기반으로 만들어진 집단은 '마을공동체'라는 같은 이름으로 호명된다고 하더라도 서로 다른 방식으로 마을공동체를 만들고 유지했을 것이라 예상할 수 있다.

마을공동체가 특정한 목적을 추구하기 위해 만들어지는 대안적인 공간이라면, 마을공동체는 각 집단이 추구하는 대안성을 중심으로 정체성을 제시하고 구성원들과 공유해야 마을을 만들 수 있다(이호, 2008). 집단 정체성은 공동체의 지속성과 영속성에 대한 감각을 제공한다(Melucci, 1995). 주민들이 마을을 기반으로 장소적 정체성을 공유하는 것은 공동체의 정신적, 정서적 결속을 유지하고, 공동체에 대한 주인의식을 가지게 한다(한국도시연구소, 2003). 이러한 전제를 공유하는 많은 경험연구가 공동체 정체성을 공유하는 주민 주체를 마을공동체 활성화의 핵심 조건으로 확인했다(e.g. 서휘석, 2019; 송인하, 2010; 신선화, 2017; 여관현, 2015b; 이재준, 이상문, 2003).

다만, 마을공동체 활성화를 위한 주민 참여와 주민 생산을 강조하는 연구들은 교육과 학습을 마을공동체를 만들기 위한 처방과 개입 차원에서 다루는 경향이 있다(e.g. 김소정, 2022; 서휘석, 2019; 신선화, 2017; 여관현, 2015b). 마을에서 실천되는 교육과 학습에 대한 이러한 묘사는 주민이 교육 프로그램 등을 통해 지식과 역량을 습득하고, 습득한 지식과 역량을 마을공동체에서 발휘하는 것으로 이해하게 한다. 학

습을 마을공동체 참여에 선행된 실천으로 생각해, 학습과 마을공동체 활동 참여를 분리된 활동으로 이해하는 것이다.

하지만 개인이 공동체 구성원이 되는 과정은 그 자체로 학습이다(김경애, 2006; 김신일, 2020; Kilgore, 1999; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2007). 학습은 공동체를 유지하고 발전시키는 과정이며, 공동체가 집단적 실천 양식을 갱신하고 다음 세대에 전수하는 과정이다(Wenger, 2007). 마을공동체의 주민 생산을 이해하기 위해서는 일상적 삶터로서의 마을을 조망하여, 마을에서의 일상생활을 학습으로 파악해야 한다. 지역사회에 관심을 두는 교육학 연구들은 주민이 직접 지역사회 문제에 참여하고, 연대와 통합을 실천하는 과정이 지역사회에서 일어나는 학습임을 강조한다(김민호, 2002; 김창엽, 성낙돈, 2006; 박상옥, 2010; 오혁진, 2006).

마을공동체 참여를 학습으로 이해하는 연구들은 주민이 역량을 갖춘 주체로 성장하고, 마을에 공동체 문화가 조성되는 양상에 초점을 맞춘다. 개인이 지역사회 일원으로 성장하는 과정에서 역량을 획득하는 과정은 마을공동체 활동 참여 과정에서 경험하는 학습이다. 양병찬, 지희숙, 박혜원(2011)은 두 마을도서관을 사례로 전업주부가 마을도서관 운동에 참여하면서 주체성을 획득하는 과정을 학습으로 해석하였다. 지희숙(2015)은 평생학습마을 사업에 참여한 주민이 평생교육 활동가로 성장하는 과정에서 겪은 경험에 관심을 두었다. 마을공동체에 공동 생산물이 생기는 과정을 학습 과정으로 이해하는 연구들도 있다. 박선경(2011)은 공동체 학습에 생태학적 관점으로 접근하여 주민 간 상호의존성과 호혜성, 마을 공동과제 도출 등 집단 결과물을 만들어지는 과정을 공동체 학습 과정으로 밝혀냈다. 이윤진, 김남숙, 기영화(2015)는 마을 구성원의 정서적 감정이 공동체를 구성하는 데에 큰 영향을 미치며, 구성원 각자가 주체가 되어야 공동체 전체의 응집력이 높아지고 자발적 참여 수준이 높아진다는 점을 밝혔다.

이 연구 또한 주민의 마을공동체 참여를 학습으로 이해했다. 다만 이 연구는 주민 학습이 관리되는 유동적인 학습 맥락의 측면에서 마을공동체를 분석하고자 했다. 학습관리장치는 마을공동체 학습관리가 일어나는 메커니즘을 지칭하는 개념이다. 학습

관리장치 개념을 활용하여 마을공동체에서 일어나는 주민 학습을 검토하는 것은 마을공동체가 학습 맥락으로 조직된다고 전제하는 데에서 시작한다. 마을공동체는 주민 활동과 분리된 단순한 공간적 배경이거나, 학습 결과로 만들어지는 산출물을 넘어, 학습관리에 개입하는 각종 요소가 서로 배치 · 배열 관계를 맺어 학습관리장치가 구성되면서 학습 맥락으로 작동하는 공간이다. 마을공동체는 마을공동체를 설명하는 정체성을 획득하고 이를 구성원들과 공유하기 위해 적극적으로 학습을 관리한다. 주민은 마을공동체의 다양한 활동에 참여하면서 학습관리장치에 접속하고, 마을공동체 정체성 지식을 공유하여 해당 마을공동체의 주민으로 생산된다.

이 연구는 학습관리장치 개념을 활용하여 한국 사회 마을공동체 만들기 과정에서 일어나는 학습 기제이자 맥락을 분석한다. 이를 위해 2000년대 초 대안교육을 실천하기 위해 만들어진 마을공동체인 봄볕마을과 2010년대 초 관 주도 마을공동체 만들기 사업을 자원 삼아 마을공동체를 조성한 주민조직인 산들주민회를 사례로 선정하여 다중사례연구를 수행했다. 목적과 조건이 서로 다른 한국 사회 마을공동체를 사례연구하는 것은 시공간적 맥락에 달라지는 마을공동체의 대안적 성격을 구체적으로 파악하는 데 도움이 된다. 이는 마을공동체라는 동일한 이름을 나누는 집단이 서로 다른 방식으로 정체성을 구성하고 공유함을 드러내어, 마을공동체에 관한 평생학습의 논의를 구체화하는 데 기여한다.

강대중 외(2017)의 연구가 학습관리장치를 시론적으로 제안한 이후, 학습관리장치에 관한 연구가 탐색적인 수준에서 이루어졌다. 최선주(2017)와 김의태(2021)는 집단 경계와 정체성을 유지하기 위한 집단의 학습 실천에서 학습관리장치를 포착했다. 최선주(2017)는 생활협동조합이 집단 에토스와 집단 기억을 형성하기 위해 활용하는, 관계의 프로토콜, 자기참조적 의사소통, 상징체계 활용, 생산지 견학, 결정적 참여를 생활협동조합의 학습관리장치라고 분석했다. 김의태(2021)는 의료복지사회적협동조합 학습관리장치가 지닌 공간, 내용, 실천적 특성을 파악하고, 교육 프로그램과 소모임을 주요 학습관리장치로 분석하여 학습관리장치의 기능과 특성을 탐구했다. 두 연구는 사례연구를 통해 각각 생활협동조합과 의료복지사회적협동조합 조합원을 생산하는

학습관리장치의 역할과 기능을 구체적으로 파악했다는 의의가 있다. 두 연구는 학습관리장치를 집단 고유의 주체를 생산하기 위해 집단에 관한 지식을 적극적으로 공유하는 기제로 확인했다.

이 연구는 기존 연구와 달리, 다양한 요소의 집합체이자 네트워크라는 학습관리장치 정의에 기대어 학습관리장치의 역할과 기능이 실천되는 양상을 파악했다. 장치는 담론적/비담론적 요소들이 포함된 “완전히 이질적인 앙상블”(Foucault, 1977, p. 194)로, 장치를 구성하는 다양한 요소들이 권력 실천에 개입한다. “인간의 학습 활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크”(강대중 외, 2017, p. 38)라는 학습관리장치의 정의 또한 학습관리장치를 다양한 요소 간 관계로 구성된 학습 맥락으로 표현한다. 이 연구의 목적은 두 개 마을공동체 만들기 과정에서 드러나는 학습 실천에 개입하는 요소들을 분석하고, 그 요소들 사이의 네트워크 구성에 따라 학습관리장치가 작동하는 양상을 이해하는 것이다.

연구 목적을 달성하기 위해 제기한 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 마을공동체 만들기 과정에서 봄볕마을과 산들주민회는 어떻게 정체성 지식을 구성하는가?

첫 번째 연구 질문은 각 마을공동체가 지닌 학습 공간으로서의 성격을 파악하기 위한 질문이다. 이 연구는 마을공동체를 당위적으로 구성되어야 하는 가치의 공간이 아닌 특정한 목적에 따라 의도적으로 구성되는 집단으로 이해한다. 각 마을공동체의 정체성은 마을공동체라는 개념에 내포된 본질적 특성이 아니라, 마을공동체가 자신을 설명하기 위해 구성한 지식이라고 할 수 있다. 마을공동체 정체성 지식은 각 마을공동체가 구성원들의 학습을 관리하여 집단을 유지하는 기준이기도 하다. 이 연구는 각 마을공동체가 만들어지고 유지되는 과정에서 집단의 내 · 외부 변화에 따라 정체성 지식을 구성하는 양상을 파악하여, 각 마을공동체를 학습 공간으로 이해할 기반을 탐색했다.

둘째, 봄볕마을과 산들주민회는 마을공동체 주민을 생산하기 위해 어떻게 주민 학습을 관리하는가?

두 번째 연구 질문은 각 마을공동체가 주민들과 마을공동체 정체성 지식을 공유하기 위해 실천하는 활동을 탐색하기 위해 제기되었다. 이 연구는 집단을 유지하기 위해 특정한 지식을 유통하는 활동 일체를 학습관리로 이해한다. 교육 프로그램과 같은 특정한 지식 또는 기술 전달을 의도한 실천뿐 아니라, 공동체를 인식하도록 유도하는 각종 활동이 마을공동체가 주민들에게 정체성 지식을 공유하는 학습관리에 포함되었다. 각 마을공동체의 학습관리는 집단의 내 · 외부 상황의 변화와 그에 따른 마을공동체 정체성 지식의 유지 또는 변화에 영향을 받았다. 이 연구는 두 번째 연구 질문에 답함으로써, 각 마을공동체가 마을공동체의 주민을 생산하기 위해 정체성 지식을 공유하는 학습을 관리하는 양상을 구체적으로 확인했다.

셋째, 봄볕마을과 산들주민회의 학습관리장치는 어떻게 구성되고 변화했는가?

세 번째 연구 질문에 답함으로써 학습관리 기제를 분석하여, 마을공동체가 구체적인 학습 맥락으로서 지니는 특성을 이해하고자 했다. 학습관리장치는 학습관리가 실천되는 구체적인 메커니즘으로, 담론적/비담론적인 다양한 요소들을 포함하는 집합체이자 네트워크이다. 각 마을공동체의 학습관리장치는 학습관리에 동원되는 요소들로 구성되며, 이 요소들의 관계를 통해 학습관리가 실천되었다. 학습관리의 변화는 학습관리장치의 변화와 긴밀한 관계를 맺어, 학습관리장치 내 요소 간 배치 · 배열 상태에 영향을 받았다. 이 연구에서는 두 마을공동체의 학습관리장치의 구성과 그 변화에 주목하여 학습관리장치를 구성하는 다양한 요소들을 확인하고, 학습관리장치에 포함되는 요소들이 어떻게 마을공동체에 학습 맥락을 직조하는지 살펴 마을공동체 학습관리장치의 특징을 도출했다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 마을공동체와 주민 주체

1) 마을공동체 만들기의 역사적 흐름

1990년대 후반 일본의 마치츠꾸리(まちづくり) 개념이 마을만들기라는 용어로 번역되어 한국에서 사용된 이후, 마을공동체는 지역공동체를 의미하는 용어로 널리 사용되기 시작했다. 일본에서 마치츠꾸리는 주민의 자생적인 지역 활성화 운동뿐 아니라 국가가 실시하는 도시계획, 농촌계획, 지역산업 진흥 등 지역 활성화 사업 일반까지도 포괄한다(홍성흡, 1997; 권봉관, 2016에서 재인용). 한국의 마을만들기 또는 마을공동체 만들기 또한 주민들의 자생적인 공동체 운동과 관 주도 정책 사업을 아우른다. 1997년 '걷고 싶은 도시만들기 시민연대'가 실시한 녹번초등학교 안전한 통학로 만들기 사업와 인사동 역사문화 가꾸기 운동, 대구 삼덕동에서 실천한 담장허물기 사업 등이 대표적인 한국 초기 마을만들기 실천으로 거론된다(김은희, 김경민, 2010; 이호, 2013). 당시 마을만들기는 주로 시민단체가 주도하는 지역 기반 활동으로 여겨졌다. 2000년대 이후 마을만들기는 주민운동, 정책, 프로그램의 성격을 모두 포괄하는 국가사업으로 추진되었다(김구, 우윤석, 신재주, 김남일, 2007; 유성희, 2008). 이러한 마을만들기에서 마을이란, '주로 시골에서, 여러 집이 모여 사는 곳'[1]으로 정의되는, 거주지를 중심으로 자연적으로 만들어지는 근린 지구가 아니다. 이때, 마을은 만들기의 대상이며 마을공동체는 공동체를 중심으로 대안적인 가치를 달성하기 위해 지역을 기반으로 조성된 공간이자 집단이다(이호, 2013; 이희경, 2011; 조한혜정, 2014).[2]

---

1) 표준국어대사전 '마을'

2) 마을만들기와 마을공동체 만들기라는 표현을 두고, 마을만들기는 물리적인 주거환경을 개선하는 실천으로, 마을공동체 만들기는 주민 관계를 비롯한 집단 문화를 형성하는 실천으로 구분하는 접근이 있다(김영주, 2021). 하지만 많은 연구가 마을만들기 사업과 마을공동체 만들기 사업을 엄격하게 구분하지 않으며, 두 표현 모두 주거환경 개선과 지역 문화 재생산을 아우른다(e.g.

하지만 한국 사회 마을공동체는 1990년대 이후 등장한 마을공동체 만들기로부터 새로이 발명된 것이라고 할 수 없다. 마을공동체 만들기는 적어도 한국전쟁 이후 전개되어온 기존 지역공동체 운동의 연장선에 위치한다. 거주지 기반 공동체성이 낮다고 평가되는 도시 지역에서도 각종 지역 문제를 해결하기 위한 지역공동체가 조직되었다. 아래 〈표 Ⅱ-1〉과 〈표 Ⅱ-2〉는 각각 김성균, 이창언(2015)과 정규호(2016)가 분석한 한국 지역공동체의 역사적 흐름을 개괄한다.

〈표 Ⅱ-1〉 한국의 지역공동체 운동의 시대적 현황

구분	시대 상황	사회 여건	공동체 운동 경향
1950년대	전후 복구와 절대빈곤 탈출	• 절대빈곤 극복을 위한 사회적 가치의 획일화 • 극빈층 중심의 공동체 • 사회적 약자 지원	• 사회적 약자 보호 • 검소 · 청빈 일상화 • 학교의 지역사회화
1960~ 1970년대	조국 근대화와 지역공동체 운동 발화	• 도시빈민 지역 중심 공동체 • 개발 패러다임에 대한 저항과 자치권 확보	• 자생적 지역 빈민운동 • 공동생산 체제 도입 • 생산공동체 지향 • 영성 수련의 사회화
1980~ 1990년대	환경문제와 생명문화 운동	• 중산층과 결합한 생활공동체 • 일상생활의 욕구 수용 • 시민사회 결합 요구	• 소비자운동 • 도농직거래 • 영성 자각 프로그램 • 지역 · 마을공동체
2000년대	대안사회 운동 공동체 운동	• 생활세계의 재검토	• 마을 기획의 전문화 • 생활 정치의 전문화 • 마을만들기 운동의 제도화

최길수, 2014; 최인수, 전대욱, 2012), 이 연구 또한 마을만들기와 마을공동체 만들기를 엄격하게 구분하지 않는다. 다만 이 연구는 집단이 정체성을 형성하고 재생산하는 과정에 관심을 두고 있기에 개별적인 정책 사업명과 무관히 '마을공동체 만들기'로 표기하여 논문 내 용어 사용의 혼란을 줄인다.

			• 에너지 자립의 실현 가능성
2010년대	지역공동체 운동의 제도화	• 세대 문제의 등장과 모색 • 민관협력 마을공동체 생태계 구축	• 청년공동체의 사회화 • 마을만들기 및 사회적경제 분야의 마을 생태계 구축

출처: 김성균, 이창언(2015)

〈표 Ⅱ-2〉 한국 도시공동체 운동의 흐름과 특성

구분	적응형	저항형	방어형	창조형	협력적 대안모델형
시기	1960~1970년대	1980년대	1990년대	1990년대 후반	2000년대 후반~현재
주체	도시 저소득층(도시빈민)	도시 저소득층(도시빈민)	도시 중산층 포함(지역주민)	행정(중앙, 지방), 민간단체, 전문가	경계(주체, 영역)를 넘어선 다주체간 협력
내용	• 도시 생활에 적응하기 위한 자구적 노력 • 이웃 간 상부상조를 통한 자활과 자립 모색: 도시빈민운동, 생산공동체, 신협운동 등	• 재개발과 강제철거에 대한 주거생존권 운동 • 주민교육 및 조직화를 통한 저항 운동: 도시빈민운동, 사회민주화 운동과 연계	• 생활세계를 지키고 가꾸는 생활밀착형 운동 • 생활문제를 삶의 질, 참여, 자치에 관한 관심과 연결: 아파트 공동체 운동, 주민자치	• 경제위기와 삶의 대안(고용, 복지 등) 모색 • 자활공동체, 생활협동조합 운동 • 지역공동체 만들기 운동의 제도화와 사업화: 도	• 거버넌스(행정(지방)+민간단체+지역주민) • 공간-사회-경제 영역의 종합적 접근과 중간지원조직의 역할

			운동 등	시(마을) 만들기운동	
운동과 제도의 관계	제도의 영향력이 운동의 역량을 압도	축적된 운동적 역량이 제도적 억압에 충돌	• 제도적 환경(민주화, 지방화) • 민간 자율적 영역 확대	• 경제적 대안 운동의 필요성 • 마을만들기 운동의 제도화	• 제도를 통한 운동의 촉진 • 운동을 위한 제도의 활용

출처: 정규호(2016)

(1) 1990년대 마을공동체 만들기 운동

김성균, 이창언(2015)과 정규호(2016) 모두 한국전쟁 이후 도시 지역에서 빈민을 중심으로 지역공동체가 만들어졌으며, 이 흐름이 1980년대까지 지속되었다고 분석한다. 하지만 1980년대 후반 민주항쟁 및 문민정부 수립을 기점으로 사회혁명에 대한 관점이 전환되면서 지역공동체 운동의 성격이 변화했다. 1980년대 도시 지역공동체 운동은 기층민중을 중심으로 사회의 총체적 변혁을 꾀하는 저항공동체를 형성하고자 했으나(도시빈민연구소, 1989; 빈민운동지역사 발간위원회, 2017), 노태우 정권이 실시한 유화 정책으로 힘을 잃었다. 이후, 빈민을 중심으로 하던 지역 운동은 “기존의 재개발지역만이 아닌 산동네, 뚝방촌, 시장 상가 등지에서 주민들의 이해와 요구, 지역적 요구에 입각해서 다양한 방법으로 주민조직을 건설”(도시빈민연구소, 1989)하는 방향으로 전환되었다.[3] 민중운동이 쇠락하면서 노동운동가들이 지역으로 들어가 지역공동체 운동을 주도하는 활동가로 변모하는 경우도 잦았다(신민선, 2018; 양병찬, 2015). 지역공동체의 구심점이 재개발로 표상되는 국가 권력에 대한 기층민중의 저항

3) 1970년대 빈민운동은 가난한 주민들이 스스로 조직하여 자기 삶의 수준과 의식을 변화시키도록 돕는 주민조직화에 집중했다. 하지만 1980년대 왕성해진 과학적 운동론의 관점에서, 주민조직화 운동은 주민의 삶의 변화 수준에 머무를 뿐 사회의 총체적 변혁에 대한 관점이 결여된 것이었다. 이에 1980년대 빈민운동 진영은 주민조직화 운동에 이론적 전망이 부재한다는 비판의식을 가지고 진영의 역량을 철거반대투쟁에 집중했다(도시빈민연구소, 1989; 신명호 외, 1999).

에서, 지역주민의 이해(利害)와 요구로 전환된 것이다.

1990년대 마을공동체 만들기 운동은 1980년대 후반에서 1990년대 중반 사이의 정치적, 사회적 변화와 그에 따른 사회운동의 성격 전환을 반영한다. 1990년대는 시민운동이 민중운동을 대체한 시기라고 일컬어진다(김정훈, 2012; 김창엽, 성낙돈, 2006; 성낙돈, 2001). 1987년 6월 민주항쟁 이후 문민정부가 수립된 후, 사회혁명은 군부정권을 뒤엎는 급진적 혁명보다는 위로부터의 온건한 개혁으로 상상되었다. 1980년대 후반 이후 등장한 시민운동은 기존 민중운동 범주로는 설명될 수 없었다.[4] 1980년대 민중운동과 1990년대 이후 시민운동을 대별할 때 일반적으로 주체의 차이가 강조된다. 민중운동이 노동자, 농민, 빈민 등 기층민중을 운동 주체로 여긴다면, 시민운동에는 시민사회를 구성하는 모든 계급과 계층이 참여하며, 특히 '건전한 상식'과 '비판능력'을 지녔다고 전제되는 중산층이 시민운동의 중심 주체로 이해된다(한상진, 1992).

당시 시민운동은 대체로 서울에 본부를 둔 전국 단위 기구형 시민운동단체가 추상적인 시민 권익을 대변하고 옹호하는 방식의 전문가 중심 대변형(advocacy) 운동이었으나, 풀뿌리 운동이라고 불리는 지역 중심 시민운동 또한 활발히 실천되었다. 지방자치제 전면 실시는 시민사회 확장과 더불어 사회운동의 지역화에도 영향을 미쳤다(김종길, 1995). 1991년 지방자치단체 의회 의원 선거, 1995년 지방자치단체장 선거 등으로 지방자치제도가 전면화되어 합법적 정치 공간의 중요성이 대두되면서 시민사회가 지역을 중심으로 확장되었다. 지역 중심 시민운동은 지역개발, 나아가 지역 행정에 대한 시민들의 권리 운동이었다(박민정, 1998).

1990년대 중후반 시작된 마을공동체 만들기 운동은 시민운동 맥락에서 중산층이 중심이 되어 지역을 기반으로 생활세계 문제를 해소하기 위해 비물질적 가치를 추구하는 시도였다. YMCA, 걷고 싶은 도시 만들기 시민연대와 같은 시민단체가 결합하여 지역 기반 공동체가 형성되었다. 동시에 5명에서 10명 단위의 사람들이 모여 개인

4) 1990년대 이후 민중운동이 완전히 단절되어 시민운동으로 전환되었다고 볼 수는 없으며, 두 운동이 대립하는 개념이라고도 볼 수 없다. 특히 지역 내에서 민중운동과 시민운동은 사안에 따라 분리되기도 하고 연대하기도 하는 복잡한 동학을 보였다(김은미, 1993).

의 생활양식과 가치관을 바꾸고, 이를 사회적으로 확장하고자 하는 생활공동체 운동이 마을공동체 운동의 한 축을 담당했다(김성균, 2002). 특히 육아, 교육 문제는 생활공동체를 구성하는 핵심이 되는 중대한 문제로 손꼽혔다(김성균, 2002; 이근행, 2006; 정규호, 2016). 육아, 교육 등을 중심으로 하는 생활공동체가 형성되고, 생활공동체가 지리적 공간과 결합하여 범위를 확장하고 문화를 재생산하면서 점차 마을이라는 이름으로 불리는 집단이 등장했다. 한국의 선도적 마을공동체로 손꼽히는 성미산마을, 삼각산재미난마을 등이 대표적 사례로, 두 마을공동체는 공동육아협동조합을 계기로 형성되었다.[5] 성미산마을이 만들어진 동학을 탐구한 이은희(2008, p. 61)의 연구에서, 연구참여자 중 한 명은 “간혹 보육이 아닌 다른 주제로 시작했다면 공동체가 만들어졌을까 생각할 때가 있어요. 그런데 그랬다면 아마도 이곳에 공동체는 안 만들어졌을 것 같아요. 보육이었기 때문에 집을 옮기고 동네에서 하는 일에 팔 걷어붙이고 모두 열심히 참여했던 거예요.”라고 말하며, 보육, 즉 육아라는 공동체의 구심점을 강조했다. 이 외에도 전국 각지에서 공동육아와 대안교육은 마을공동체가 시작하는 거점이 되었다(국사편찬위원회, 2017; 양영균, 2013; 조미라, 2020; 장수정, 2012).

(2) 2000년대 마을공동체 만들기 사업

2000년대 이후, 마을공동체는 공동체를 회복하고, 지역을 활성화하는 열쇠로 이해되어 정부 주도 국가 정책 사업으로 확장되었다. 마을공동체는 현대사회의 개인화, 도시화, 신자유주의 등으로 촉발된 문제를 공동체라는 정동(情動)으로 해결하고자 하는 대안적인 시도(구자인 외, 2011; 조한혜정, 2007), 현대사회에 만연한 개인주의 병폐를 해결하는 방안(최금주, 2006), 한국 사회의 발전주의적 도시성에 대한 대안 품행(김동완, 신혜란, 2016), 공동체를 통해 불안이라는 지배담론을 상대화하는 가능성(전희경, 2014) 등으로 여겨진다. 특히, 1990년대 후반 아시아 외환위기, 2000년대 후반 미국발 세계 금융위기라는 시장 및 정부 실패 맥락에서 마을공동체는 사회적인 것

5) 성미산마을은 1994년 개원한 우리어린이집, 1995년 개원한 날으는어린이집 학부모들이 중심이 되어 지역을 기반으로 공동체를 구성했고, 삼각산재미난마을은 1998년 꿈꾸는어린이집 개원을 마을공동체의 시작점으로 본다.

(the social)을 구현하여 신자유주의적 위기를 극복하는 국가 차원 방안으로 활용됐다(김성윤, 2017; 박주형, 2013; 이승철, 조문영, 2018).

마을공동체 만들기가 국가 정책 사업이 되면서, 마을공동체는 기존 지역 발전 논의를 대체했다. 이전까지 관 주도 지역 발전은 1970년대 실천되었던 새마을운동과 같은 하향식 지역 발전을 의미했다. 하지만 마을공동체 만들기 사업은 기존 도시개발의 투기적 도시화(speculative urbanization)(Shin & Kim, 2016), 발전주의적 도시성(developmental urbanism)(김동완, 신혜란, 2016)을 극복하고, 공동체와 주민자치, 시민단체와 거버넌스 등을 통해 지역을 소프트웨어적으로 개발하고자 하는 공동체 기반 도시개발 시도로 해석된다(양병찬, 2015; 이규선, 2017; 이승철, 2020).

2006년 참여정부 균형발전위원회가 추진한 '살기 좋은 지역 만들기' 사업은 정부 추진 마을공동체 만들기 정책의 본격적인 기점이다(유성희, 2008; 이호, 2013). '살기 좋은 지역 만들기' 사업은 "지역사회 주민이 자발적으로 참여하고 주도하는 새로운 시스템으로 도시와 농촌의 품격 높은 살기 좋은 지역사회를 재창조"하는 것을 목표했다. '살기 좋은 지역 만들기' 사업을 필두로 행정안전부, 농림축산식품부, 국토교통부, 문화체육관광부 등 다양한 중앙 행정부처가 참 살기 좋은 마을 가꾸기, 희망마을 만들기 및 지역공동체활성화사업, 정보화마을, 마을기업 육성사업, 생활문화공동체만들기 사업, 문화도시 및 문화마을 사업, 창조적인 마을만들기 사업 등을 실시하였다. 바야흐로 마을공동체 만들기 사업의 시대가 본격화된 것이다. 특히, 행정안전부가 마을공동체 만들기 사업을 주관하면서 지방자치단체 주민자치센터에 마을공동체 만들기 사업이 주요 사업으로 자리 잡아 마을공동체 만들기 사업이 확장되었다.

2010년대 이후 지자체 단위에서 자체적인 마을공동체 만들기 사업을 적극적으로 수행하였다. 서울시는 2011년 박원순 시장 취임 이후 마을공동체 만들기와 사회적경제 생태계 수립을 주요 정책 과제로 전개했다. 서울시는 「서울특별시 마을공동체 만들기 지원 등에 관한 조례」를 제정하고, 각 자치구에 사회적경제센터와 마을공동체 지원센터를 설치하여 적극적으로 정책 과제 실천 기반을 마련했다. 나아가 서울시마을공동체종합지원센터를 세워 여러 실국(室局)의 마을공동체 만들기 사업을 정비하여

통합적인 마을 사업체계를 구축했다. 서울시는 마을공동체 만들기 사업을 주민공모 방식으로 운영하면서, 마을공동체 만들기 사업을 본격적인 주민주도 실천으로 전환했다고 평가된다(김영주, 2021).[6]

2010년대 이후 광역 및 기초 지자체 단위 마을공동체 지원조례가 활발히 제정되었다. 2022년 현재 전국 광역 및 기초 지자체 165개가 마을공동체 만들기 지원 조례를 제정했다.[7] 마을공동체 만들기 지원조례는 총칙, 마을공동체 만들기 지원 및 지원계획, 관련 위원회 구성과 운영, 마을공동체 지원센터에 관한 사항으로 구성되어, 광역 및 기초 지자체가 마을공동체를 지원할 법적 근거를 제시한다(최인수, 전대옥, 2014). 마을공동체 중간지원조직이 설치된 것도 같은 시기이다. 마을공동체 중간지원조직은 민과 관이 협력적 거버넌스를 이루도록 돕는 조직으로, 지역에서 마을활동가를 발굴 및 교육하고, 마을공동체 만들기를 지원하고, 민과 관의 언어를 통역하는 역할을 도맡는다. 2008년 안산시좋은마을만들기지원센터를 시작으로 지자체 단위에서 마을공동체 중간지원조직이 설치되었다. 마을공동체 중간지원조직이 효율적이고 통합적으로 마을공동체 관련 업무를 추진하도록, 2013년 한국마을지원센터협의회가 출범했다(작은변화연구소, 2022).[8]

마을공동체 만들기 사업으로의 전환은 마을공동체 만들기 운동이 단절되었다는 의미가 아니다. 마을공동체 만들기 사업은 마을공동체 만들기 운동으로 만들어진 자생적 마을공동체를 모델로 삼는다. 대표적인 자생적 마을공동체 성미산마을 리더 중 한 사람인 유창복이 서울시마을공동체종합지원센터 센터장으로 취임하여 마을공동체 만들기 사업을 총괄했던 것도 이 맥락에 있다. 또한 1990년대 생활세계 방어형으로 출발한 마을공동체는 2000년대 이후 마을공동체 만들기 정책 사업으로부터 자원을 확보하여 집단을 유지하는 경향이 있다(유민선, 강대중, 2013; 이은희, 2008). 관이 주도

---

6) 주민공모 방식으로 운영되는 마을공동체 사업으로 인해 마을이 정부로부터 투자를 유지해야 하는 기업가적 특성을 띤다는 비판이 있다. 대부분 마을공동체 조성을 위한 주민 공모사업은 최대 삼 년을 지원하며 그 이후 마을공동체가 정부 지원으로부터 자립해야 한다는 논조를 띠기에, 주민 공모사업과 신자유주의 통치성의 연계가 더욱 가시화된다. 관련 논의는 박주형(2013), 조문영, 이승철(2017), Lee(2018) 참고.

7) 자치법규정보시스템(https://www.elis.go.kr/) (2022.12.13.검색)

8) '한국마을지원센터협의회'는 2016년 '한국마을지원센터연합'으로 개칭했다.

하는 마을만들기 사업은 지역공동체 운동의 제도화이자(김성균, 이창언, 2015), 다주체 간 협력으로 민간 거버넌스를 구축하여 주체와 영역을 넘어선 실천이라고 할 수 있다(정규호, 2016).

(3) 재의미화된 마을공동체

마을공동체 만들기의 흐름을 볼 때, 마을공동체는 1990년대 이후 적극적으로 만들어야 하는 대상으로 재의미화되었음을 알 수 있다. 마을공동체에 관한 많은 연구가 Hillery(1955)의 연구에 기대어 지리적 영역의 공유(지역적 변수), 사회적 상호작용(사회적 변수), 공동유대감(문화적, 심리적 변수)을 마을공동체의 조건으로 꼽는다. 이때 지리적 영역이라는 조건은 반드시 특정한 물리적 경계에 따른 구획이나, 특정한 행정영역을 의미하지 않는다. 이에 대해 정석(1999)은 마을은 비물리적 관계망과 조직적 특성을 포함하는 포괄적 개념으로, 물리적 공간이 마을을 반드시 한정 짓지 않는다고 주장한다. 이희경(2010)은 "'마을'은 행정구역상의 '지역' 단위로 환원되지 않으며, 그런 점에서 국가의 부분으로 존재하지 않는다"고 주장한다. 마을은 국민이나 지역민으로 존재하는 곳이 아니라, 이웃과의 관계를 통해 물리적 공간을 뛰어넘는 네트워크가 형성되고, 자발적 운동으로 만들어지는 역동적인 공간이라는 것이다.

마을공동체가 물리적, 지리적 경계에 따라 만들어지지 않고, 적극적으로 만들어지는 대상으로 재의미화된다고 할 때, 마을공동체 만들기의 핵심은 마을공동체를 이루는 주민을 생산하는 것이다. 사회적 상호작용, 공동 유대감, 이웃과의 관계를 통한 네트워크와 같은 조건은 결국 마을공동체를 구성하는 행위자에 관한 논의로 이어진다. 이호(2006)는 마을공동체를 이루기 위해서는 분명한 지리적 경계보다는 구성원이 중요함을 역설하며, 주민이 정체성을 공유할 때 마을공동체를 만들고 유지할 수 있음을 강조했다. 주민들은 문제와 목적을 중심으로 집단을 구성하고, 마을공동체 구성원으로 소속된다(Falk, 1997). 1990년대 후반 생활세계 문제를 해결하기 위해 만들어진 마을공동체는 구체적인 지리적 범주보다 공동체 성원이 먼저 등장한다. 예컨대, 공동육아협동조합을 마을공동체 뿌리로 이해하는 많은 사례연구가 공동육아를 목적으로 모

인 부모들이 아이들을 위한 더 나은 환경으로서의 지역사회를 고민하는 과정에서 대안학교, 협동조합, 사회적 기업 등 대안적 실천을 하게 되고, 실천들이 공간에 결합하면서 마을이 형성되었다고 분석했다(이은희, 2008; 양영균, 2013; 유창복, 2014; 위성남 외, 2013). 운동으로서 마을공동체를 유지하는 데는 집단의 핵심 가치에 동의하는 구성원을 지속하여 생산하는 것이 핵심이다. 위성남 외(2013)는 대안학교 성미산학교를 설립할 때, 마을 및 학교 운영 방향에 동의하지 않는 열 가구가 마을공동체에서 이탈했던 역사가 있음을 지적했다.

정책 사업과 연계하여 국가 또는 지자체 사업 대상으로 주목받는 마을공동체는 민과 관이 적극적으로 협력하는 거버넌스 공간을 창출하는 데 초점을 둔다. 특히, 공동체 내부로부터 자산을 발굴하는 자산 기반 공동체 개발(asset-based community development)은 외부의 지원에 기대어 지역의 모자란 점을 채우는 필요 기반 공동체 개발(need-based community development)을 극복하는 모델로 눈 여겨지고 있다(김종수, 전은호, 홍성효, 2012). 자산 기반 공동체 개발 논리는 마을공동체 내부로부터 발전 동력을 확보한다는 지역에 관한 내발적 발전론과도 공명한다. 내발적 발전론, 자산 기반 공동체 개발 등 마을공동체를 기반으로 하는 새로운 지역 개발 모델은 마을공동체 주민을 인적 자본으로, 그리고 주민들이 구성하는 삶의 양식을 문화적 자원으로 주목하면서 지역 개발에 있어 주민 주체의 중요성을 강조한다.

1990년대 이후 마을공동체 만들기는 무엇보다도 마을공동체 구성원인 주민에게 주목한다. 비물질적 가치를 중심으로 생활양식을 공유하기 위한 1990년대 후반 마을공동체와 공동체를 바탕으로 지역을 개발하고 현대사회의 위기를 극복하고자 하는 2000년대 이후 마을공동체 모두 핵심에는 마을공동체를 구성하는 주민 주체를 어떻게 만들고 유지할 것인지에 관한 질문이다. 마을공동체 구성원인 주민은 마을공동체를 만들고 유지하는 핵심이다. 마을공동체 만들기의 핵심은 경관과 시설 등 마을공동체의 물리적 조건 개선을 넘어 마을공동체 구성원을 만들고 유지하는 데 있다.

2) 주민 주체와 학습

(1) 공동체 개발과 주민 참여

마을공동체와 주민의 관계를 이해하기 위해, 공동체 개발(community development)[9]에 관한 기존 논의를 참고할 수 있다. Abbott(1995)는 1950년대 공동체 개발 논의가 시작된 이후, 공동체 개발과 공동체 참여(community participation)가 동의어로 사용되었으나, 공동체 참여가 공동체 개발을 대체하거나 그와 유의한 용어로 사용될 수 있는 까닭은 공동체 개발에 대한 패러다임이 변화했기 때문임을 지적한다. 초기 공동체 개발은 개발도상국을 대상으로 하며, 이들 국가를 근대화하는 경제적 모델이었다. 하지만 이 모델이 부유한 국가에 저개발 국가를 종속시키는 부의 비대칭적 재분배를 낳는다는 비판이 제기되었다. 이후 공동체 개발 패러다임은 주민들이 직접 참여하고 주민에게 권한을 부여하는 것(empowerment)으로 전환되었다. Conyers(1986)는 공동체 개발에 관한 접근을 하향식(top-down), 상향식(bottom-up), 파트너십(partnership) 세 가지로 구분했다. 하향식 공동체 개발은 정부 또는 기관이 공동체 개발 전반을 관리하는 방식이다. 상향식 공동체 개발은 공동체가 직접 공동체 개발을 주도하는 방식으로, 정부 또는 기관은 단순히 이를 지원하는 역할을 한다. 공동체와 정부 또는 기관이 함께 공동체 개발에 참여하는 방식은 파트너십 공동체 개발이다. Abbott(1995)가 말한 공동체 개발 논리 및 접근 방식의 변화는 하향식 공동체 개발에서 상향식 공동체 개발로의 전환으로 설명할 수 있다.

많은 공동체 개발에 관한 논의가 Conyers(1986)의 구분 가운데 상향식 공동체 개발에 주목한다(Nikkhah & Redzuan, 2009). Abbott(1995)가 지적한 대로 주민 참여가 공동체 개발의 핵심으로 이해되면서, 공동체 개발과 공동체 참여는 분명하게 구분되지 않게 되었다. Biddle & Biddle(1965, p. 78)은 공동체 개발을 “혼란스럽고 변화해가는 세상의 지역적 측면과 더불어 살고 그에 대해 통제권을 가지기 위한 능력을 갖추는 사회적

9) community development는 지역 개발, 지역 발전, 공동체 개발 등 다양한 용어로 번역된다. 다만 이 연구는 지리적 특성보다는 집단의 구성원을 중심으로 마을공동체를 설명하고자 하기에 공동체 개발이라는 번역어를 선택한다.

과정"으로 정의하여 공동체 개발을 상향식 공동체 개발에 제한하여 표현했다. Florin & Wandersman(1990) 또한 공동체 개발은 전통적으로 공동체의 물리적, 사회적, 경제적 여건을 개선하기 위해 주민들이 자발적으로 협력하고, 상호 부조하는 것으로 정의함으로써, 주민 참여를 바탕으로 하는 공동체 개발로 논의를 제한했다. Finger(1994)는 공동체 개발의 핵심에 공동체 참여, 풀뿌리 운동, 지역 의사결정이 있음을 강조했다. 이에 대해 Panda(2007)는 의사결정 참여를 증진하고 지역 차원에서 자기 신뢰를 형성하는 공동체 참여와 풀뿌리 실천은 궁극적으로 공동체에 이득을 가져온다고 주장했다. Mezirow(1996) 또한 공동체 개발에 참여하는 주민이 지역과 사회에 대한 권한을 가지게 되는 과정(empowerment)에 주목했다. 공동체 개발에 관한 위와 같은 접근은 공동체 개발이 공동체 참여와 핵심적인 관계를 맺고 있으며, 공동체 개발을 이해하기 위해서는 주민들의 참여에 관심을 기울여야 한다는 것을 보여준다.

주민 참여는 다양한 방식으로 정의된다. Heller, Price, Reinharz, Riger & Wandersman(1984)은 주민 참여를 주민에게 영향을 미치는 기관, 프로그램, 환경을 만드는 의사결정에 주민이 직접 참여하는 과정으로 정의했다. Cunningham(1972)에 따르면 주민 참여는 공공사회의 일반 시민이 사회의 일반 사건과 관련되는 의사결정에 권력을 행사하는 일련의 과정이다. Cohen & Uphoff(1977)는 주민 참여가 주민이 의사 결정 과정에 참여하고, 프로그램을 적용하고, 개발 프로그램과 그에 기울인 노력의 이익을 나누는 과정이라 밝혔다. 주민 참여를 정의하는 방식은 다양하지만, 핵심은 주민이 직접 공동체의 의사결정에 참여하는 과정이라는 점이다. 주민은 공동체를 만들고 유지하기 위해, 공동체에 관련된 의사결정에 직접 참여함으로써 공동체 개발에 참여한다.

공동체 참여 과정에서 주민은 공동체에 대한 권한을 신장한다(empowerment). Nikkhah & Redzuan(2009)는 공동체 참여를 '수단으로서의 참여'와 '목적으로서의 참여'로 구분했다. 수단으로서의 참여는 공동체 개발이라는 궁극적인 목적을 달성하기 위해 주민들이 공동체에 참여한다는 의미다. 주민은 정부 또는 기관이 미리 설정한 목적을 달성하기 위해 공동체 개발 프로그램에 참여할 수 있다. 다만 이 경우, 주민

은 여전히 경직되거나 수동적인 상태로 머물며, 궁극적으로는 통제 가능한 존재로 변화한다. 하지만 공동체 개발은 주민을 동원하는 것에 머물지 않는다. Chavis & Wandersman(1990)은 주민이 공동체 개발에 참여하면서 공동체에 대한 감각(sense of community)을 획득한다고 설명했다. 공동체에 대한 감각은 주민이 공동체 참여 과정에서 환경을 인식하고, 사회적 관계를 맺고, 공동체에서 자신이 통제권과 권한을 부여받았다는 인식에서 도출되며, 주민이 자발적으로 주민 단체에 참여하는 데 영향을 미친다. 이는 목적으로서의 참여와도 연결된다. 주민은 공동체에 참여하는 것 자체를 목적으로 공동체에 참여하며, 그 과정에서 공동체의 목적을 발견하고 달성하여 공동체를 만들고 유지한다. 이 과정에서 주민은 공동체의 일원으로서 높은 권한 부여(high empowerment)를 경험한다.

즉, 지역을 기반으로 공동체를 만들고 유지하는 데에는 주민 참여가 필수적이다. 주민은 공동체에 참여하는 과정에서 공동체에 대한 감각을 획득한다. 공동체에 대한 감각은 주민이 다시 공동체에 참여하는 원동력이 된다. 또한, 공동체 참여 과정에서 주민은 지역의 자치를 실현하는 권한 신장을 경험한다. 공동체는 주민 참여를 통해 만들어지고, 주민은 참여 과정에서 주민으로 주체화된다고 할 수 있다.

한국 마을공동체 만들기 실천 맥락에서도 마을공동체 활성화와 주민 참여는 긴밀하게 관계된다. 많은 실증 연구들이 주민 참여가 마을공동체를 활성화하고, 공동체의 긍정적 가치를 창출하는 요인이라고 지목했다(김은아, 2016; 김경화, 2020, 김영주, 2021; 이재민, 2018). 이들 연구는 주민이 마을공동체 만들기 사업을 비롯한 각종 활동에 적극적으로 참여할 때, 공동체 의식, 공동체 역량, 사회적 자본, 사회적 안녕감 등 개인적, 집단적 가치가 강화됨을 드러낸다. 즉, 주민 주체가 성공적인 마을공동체의 핵심 조건이라는 점이 양적 자료를 통해 실증적으로 분석되었다. 마을만들기 추진 단계를 구분한 연구들이 주민 참여 정도를 추진 단계를 구분하는 기준 중 하나로 삼기도 한다(김선기, 이소영, 2007; 여관현, 2015a).

이에 따라 주민들의 마을공동체 활동을 촉진하는 요인과 그 방안이 연구되었다(e.g.. 김경화, 반영운, 백종인, 강상욱, 2017; 김경화, 백종인, 손철희, 반영운, 2015; 이

재준, 이상문, 2003; 최혜은, 2022). 김경화 외(2015; 2017)는 정주의식, 공동체 소통과 관계성, 공동 인식과 주체성, 공공자산 보유와 민주적 조직 운영, 내부 동기, 외부 동기, 성과측정, 학습 기회, 행정의 일관성, 행정의 진정성, 행정체계, 지원조직과 사업의 법적 지위가, 이재준, 이상문(2003)은 마을지도자의 선도와 주민의 적극적 참여, 마을자원 개발을 통한 주민소득 증대, 장단기 마을계획 구체화, 외부로부터의 지원과 관심이 마을 주민이 적극적으로 마을 활동에 참여하는 데에 영향을 미친다고 분석했다. 최혜은(2002)은 지역사회 애착이 마을공동체 활동을 지속하는 데 영향을 미치며, 시민역량과 학습성과 인식이 중다매개효과를 발휘함을 밝혔다.

교육 및 학습은 주민이 마을공동체에 참여하도록 촉진하는 중요한 요인으로 지목되었다. 김경화 외(2015)는 마을 특성에 맞는 컨설팅과 자문, 마을별 맞춤형 교육, 맞춤형 전문가 지원, 학습비용 지원과 같은 학습 기회가 주민의 마을공동체 참여 활성화 요인 중 하나라고 분석했다. 김수영, 오찬욱, 문경주, 류지선(2014)은 마을공동체 형성 요인 간 인과 관계를 밝히고자 했는데, 주민교육을 통해 주민 역량을 제고하고, 지역활동가의 리더십을 강화할 때 마을공동체가 형성될 수 있음을 지적했다. 신중진, 정지혜(2013)와 여관현(2015b)은 사례연구를 통해 주민의 마을공동체 참여 및 활성화에 교육과 학습이 핵심적임을 강조했다. 교육과 학습은 의사결정 참여 또는 다른 마을 활동 참여로 이어지는 선순환적 기반을 마련하여, 마을공동체 지속성을 확보한다.

주민의 마을공동체 활동 참여에 관한 두 가지 연구 흐름을 종합하면, 주민은 외부환경 및 심리적 요인의 영향을 받으며 마을공동체 활동에 참여하고, 마을공동체에 참여하여 각종 공동체적 가치를 생산하는 존재이다. 마을공동체는 이러한 가치 생산을 가능하게 지원하는, 주민이 처한 외부 여건인 동시에 주민 참여를 통한 공동체적 가치가 생산되는 공간이다.

다만 이러한 접근은 주민 참여를 마을공동체 활성화를 위해 선행되어야 하는 조건으로 여기는 경향이 있다. 주민 참여를 유도하는 프로그램 제공(김근혜, 윤은기, 2018; 김동례, 박진영, 임형택, 2091; 김영주, 2021), 주민 리더 양성(나명찬, 최성우, 2018; 남원석, 이성용, 2012)과 같은 제언은 그 효과로서 마을공동체에 주목할 뿐, 그

과정에서 주민이 겪는 변화에는 상대적으로 적은 관심을 기울인다. 그렇기에 이러한 맥락에서 교육과 학습은 주민 또는 집단이 성장하는 과정으로 이해되기보다는 주민 참여를 촉진하기 위한 처방이나 처치로 여겨지기 쉽다. 예컨대, 김경화 외(2015)가 제시하는 컨설팅과 자문, 마을별 맞춤형 교육 등 학습 기회는 마을공동체 운영에 필요한 지식을 습득시키는 방안이다. 신중진, 정지혜(2013)가 수행한 수원 마을르네상스 정책 사례연구 또한 마을 교육을 프로그램과 그 효과 차원에서 이해했다.

하지만 마을공동체에서 일어나는 교육과 학습은 일회적이고 단기적인 처치가 아니라 마을공동체 참여 과정에서 지속되고 반복되는 과정으로, 별도 주민 교육 프로그램이 아닌 공동체 활동에 참여하는 과정에서도 일어난다(박상옥, 2010; 박은미, 최라영, 2010). 주민 참여는 마을공동체 활성화를 위한 선행조건으로 그치는 것이 아니라 주민을 변화시키는 학습 과정이자 주민 주체를 형성하는 과정으로 이해되어야 한다.

(2) 주민 생산과 학습

공동체 개발 과정에서 변화하는 것은 지역 또는 공동체뿐만이 아니다. 공동체 개발에 참여하는 주민 또한 변화한다. Hamilton(1992)은 공동체 개발 과정에서 그에 참여한 사람이 변화함에도 공동체 개발 과정에서 일어나는 사람의 변화가 충분히 설명되지 않음을 지적했다. Hamilton(1992)은 성인교육과 공동체 개발이 개념적으로 연동하며, 공동체 개발에서의 교육과 학습을 이해할 이론적 틀을 제시하고자 했다. Hamilton(1992, pp. 2-3)에 따르면, 공동체 기반 프로젝트를 수행하는 과정에서 주민은 지식과 기술을 습득한다. 뿐만 아니라, 주민은 의사결정에 참여하면서 협동하고 집단적인 목적을 달성한다. 형식 또는 비형식 교육이 주민이 사회적 현 상황을 유지하게 한다면, 공동체 개발 과정에서 겪는 무형식학습은 주민이 주어진 목적에 반응하도록 함으로써 혁신과 전환을 불러온다. 상향식 공동체 개발을 통한 사회 변화는 주민들의 내적 동기를 촉진하여 공동체의 필요를 확인하고, 프로젝트를 계획하고 실천하도록 하고, 공동체의 리더십을 공유하도록 한다.

Moreland & Lovett(1997) 또한 공동체 개발 과정에서 평생학습이 일어난다고 주

장했다. 성인교육의 한 부분으로서 공동체 교육과 공동체 개발은 문제 해결, 성인학습, 그리고 현대사회의 이슈와 문제 해결책을 찾는 과정에의 참여 간 연결을 강조하는 일련의 과정(process)이 지닌 양면이라고 할 수 있다. 공동체 개발 프로그램은 성인들에게 무형식 학습 기회를 제공하고, 이는 더 확장된 학습으로 연결될 수 있다. 이는 Hamilton(1992)과 마찬가지로 공동체 개발 과정에 참여하는 것 자체가 학습과 교육일 수 있음을 주장하는 것과 같다. 공동체 개발 프로그램이 그 자체로 교육을 목적으로 구조화된 활동은 아니지만, 사람들이 일상생활에서 마주하는 문제를 다루도록 돕는 문제 해결 전략의 측면에서 다소간 계획되거나 의도적인 개입으로 작용하여 무형식 학습을 일으킬 수 있다는 것이다.

공동체 개발과 성인교육이 공명한다는 점에 착안하여 Ramirez(1990)는 성인교육이 공동체 개발의 방법론으로 적용될 수 있다고 주장한다. 성인교육과 공동체 개발은 자기주도성, 자기 신뢰, 지속가능한 학습과 발전이라는 동일한 목표를 공유한다. 자기주도성, 평생학습, 학습자로서 책임과 통제권, 계획되거나 되지 않은 학습이라는 성인교육의 원칙은 주민이 공동체에 참여하도록 촉진하여 공동체 개발을 이끌어낼 수 있다.

Connolly(1996)는 공동체 개발에서 일어나는 변화를 학습으로 해석하기 위해서는 민중을 해방하기 위한 학습(emancipatory learning)의 측면에 주목해야 한다고 주장한다. Connolly(1996)는 공동체 개발과 성인교육이 상호관계를 맺고 있다고 이해한다. 성인교육이라는 맥락이 제거된, 즉 주민의 변화와 학습에 초점을 두지 않는 공동체 개발은 주민을 자유롭게 하여 권한을 신장하지 못하고, 오히려 주민을 길들이는 실천이 된다. 반면, 공동체 개발이라는 집단적인 목적이 결여된 성인교육은 학습자가 개인적이고 고립되고 사회적으로 더 적은 권력을 가진 사람으로 남도록 한다. 즉, Connolly(1996)는 공동체 개발과 참여에서 발생하는 주민 주체화와 권한 신장(empowerment)에 주목하여, 주민이 주체화되는 과정을 학습으로 이해했다.

공동체 개발과 학습에 관한 논의는 주민이 공동체의 구성원으로 변화하는 과정을 학습으로 이해한다. 공동체의 의사결정 과정에 참여하여 문제를 발견하고 그 해결에 관한 지식 또는 기술을 습득하고(Hamilton, 1992; Moreland & Lovett, 1997), 나아가

지역과 공동체에 대한 주체적인 권력을 획득하여 권한을 신장하는 과정(Connolly, 1996; Hamilton, 1992; Moreland & Lovett, 1997)은 공동체의 일원으로서 주민이 만들어지는 과정이다. 즉, 공동체의 일원으로 주민을 생산하는 과정은 곧 주민을 만들어내는 학습의 관리라고도 이해할 수 있다.

한국 사회 마을공동체 또한 학습이 일어나는 장으로 주목받았다. 교육학 영역은 마을공동체에서의 교육과 학습을 처방과 처치로 단순화하기보다는 마을공동체가 만들어지고 주민이 성장하는 과정을 학습으로 이해한다. 우선 마을공동체 활동 참여 과정에서 성장하는 개인 학습자의 변화에 주목하는 연구들이 있다. 이러한 연구들은 주민이 마을공동체 활동에 참여하고 나아가 그를 주도하는 주체로 성장하면서 겪은 학습에 주목하여, 행위자성, 시민성, 주체성 등 개인 역량 확보를 학습 결과로 이해한다. 지희숙(2015)은 평생학습매니저 양성 프로그램을 수강한 주민이 사업을 기획하고 운영하는 평생학습매니저로 성장하는 과정에 주목했다. 김종선, 박상옥(2013)은 남양주시 평생학습매니저는 주체적 참여 정도에 따라 개인에서 지역 거버넌스로 활동 범주를 확장하고, 새로운 활동 체계를 생산하는 학습을 겪었음을 드러냈다. 김보경, 박상옥(2022)은 마을공동체 회의에 참여하는 주민들이 의사소통 역량을 향상하고, 공동체를 이끄는 주체성을 확대하고, 나보다 우리를 인식하는 공공 마인드를 획득했다고 분석했다. 양병찬, 지희숙, 박혜원(2011)은 전업주부 여성이 마을도서관을 통해 지역 활동에 참여하여 주체성을 획득하는 과정을 학습으로 분석했다. 특히 이 연구는 여성의 권한 신장(empowerment)이라는 관점에서 전업주부 여성들의 지역 활동 참여 과정을 학습으로 분석하였다는 점에서 Connolly(1996)가 주장하는 공동체 개발 과정에서 일어나는 해방을 위한 학습(emancipatory learning)과 관점을 공유한다.

마을공동체 참여 과정에서 획득되는 주민 역량이 무엇인지 구체적으로 확인하고자 하는 연구들도 있다. 박진영(2015)은 문헌분석으로 마을만들기 시민역량을 도출하고, 델파이 조사를 실시하여, 3개 차원, 9개 역량군, 36개 역량으로 구성된 시민역량 모델을 개발하였다. 이렇게 개발된 시민역량 모델을 토대로 교육요구도를 조사하여 서울주민 대상 최우선순위 시민 역량군과 역량을 분석하였다. 김소정(2022)은 심층 면담

과 서술적 설문조사, 델파이 조사를 통해 마을공동체 주민 실천 역량의 구성 요인을 능동적 시민성, 성장, 상호관계, 리더십 4개 역량으로 규명하고, 이를 확인하기 위한 18개 문항을 측정 도구를 개발했다. 이 연구들은 마을공동체 참여에서 획득되는 주민 역량을 측정하는 도구로 활용된다.

이와 더불어 주민 개인보다는 주민들이 속한 집단이 공동체로 거듭나는 양상에 주목하는 연구들이 있다. 박선경(2011)은 농촌마을 주민들이 평생학습마을 조성에 참여하면서 마을공동체가 변모하는 양상에 관심을 기울였다. 평생학습마을 조성 과정에서 주민들은 열정, 헌신, 자긍심과 같은 개인적 변화와 함께 마을공동체가 집단 과제를 발굴하고 학습공동체로 거듭나는 집단적인 변화를 겪었다. 이윤진, 김남숙, 기영화(2016)는 주민들의 정서적 감정이 공동체 학습을 촉진하며, 공동체 안에서도 구성원 개개인이 재능을 펼치고 역할과 책임을 다할 때 공동체가 구성됨을 조망했다. 박상옥(2010)은 지역사회를 학습의 산물로 이해할 것을 촉구하며, 학습이 지역사회 형성을 위해 의도적으로 개입하는 실천뿐 아니라 지역사회를 만드는 과정 전반에 내포된 활동이라고 보았다. 즉, 지역사회 형성 및 유지는 학습의 과정이며, 지역사회는 학습의 산물이다.

하지만 각 마을공동체의 구체성을 고려하지 않은 채, 마을공동체 참여를 통한 주체성 획득, 공동체 형성 또는 회복에 주목하는 것은 공동체에 관한 매끄러운 내러티브를 전제한 결과일 수 있다. 마을공동체는 주민들에게 당면 사안이나 지역 문제를 과제로 제시하여 주민들이 참여 과정에서 익혀야 할 것들을 제시한다. 이때, 주민들은 문제 해결을 위한 역량, 또는 공동체적 가치를 익히기도 하지만, 무엇보다도 내가 참여하고 있는 집단에 관한 인식을 얻는다. 주민들이 참여하고 있는 마을공동체가 무엇인지 설명하는 지식은 주체성이나 공동체적 가치와 같은 당위의 언어로 매끄럽게 표현될 수 있지만, 그보다 미시적이고 구체적인 분석을 요구한다

문화역사적 활동이론(Cultural Historical Activity Theory)에 기대어 마을공동체를 분석하는 연구들은 마을공동체에서의 학습을 집단의 수준에서 조망한다. 문화역사적 활동이론은 행동의 분석 단위를 개인으로부터 집단으로 확장하고자, 집단 변화를 주

체, 객체, 매개물, 규칙, 공동체, 분업 개념으로 구성되는 분석 틀을 활용한다. 학습의 분석 단위는 위와 같은 분석 틀로 구성되는 집단의 활동시스템으로, 활동시스템이 집단에 발생하는 모순을 해결하기 위해 변화하는 양상을 학습으로 포착한다. 문화역사적 활동이론을 활용하여 마을공동체를 분석하는 접근은 마을공동체의 구체적인 주체, 객체, 매개물, 규칙, 공동체, 분업 등 활동시스템 요소에 주목하여, 마을공동체를 구체적인 체계를 갖춘 공간으로 상정한다.

박상옥(2009)은 지역 학습동아리에 참여하는 주부들의 학습을 분석하기 위해 이론적인 틀로 문화사회적 활동이론을 활용했다. 학습동아리 확장에서 드러나는 사회적, 집단적 특징을 확인한 것이다. 정혜경, 전주성(2016)은 서울 목2동에서 마을공동체를 이루는 9개 단체를 대상으로 활동 체계와 그 변화를 분석했다. 목2동 마을공동체에서는 '협력적 마을돌봄 시스템 구축'이라는 새로운 객체를 마련하여 도시마을의 공동체성을 회복했다. 김명숙, 최운실(2021)은 '커뮤니티 플랫폼 이유'를 사례로 확장학습을 이해했다. 마을공동체 미디어 활동가들은 지역활동가로 성장하는 과정에서 다양한 매개체를 전환하는 방식으로 확장학습을 경험했다.

구체적인 마을공동체의 양상에 주목하는 연구 흐름 가운데 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory)을 활용하는 연구들이 있다. 행위자-네트워크 이론은 인간과 비인간 모두를 행위자로 두고, 능동적인 행위능력을 가진 인간/비인간 행위자가 네트워크를 맺음으로써 만들어 내는 결과를 이해하고자 한다. 행위자-네트워크 이론의 측면에서 마을공동체를 살피는 연구들은 집단 자체의 변화와 그 학습에 주목하기보다는 마을공동체의 주민 생산과 그 학습을 설명하기 위해서 마을공동체가 구체적으로 어떤 학습의 장으로 펼쳐지는지를 고려한다. 즉, 다양한 요소들이 행위자로서 구성하는 네트워크 또는 네트워크의 연합으로서의 마을공동체가 어떻게 그 효과로서 학습을 가능하게 하는지에 주목하는 것이다.

양병찬, 최정윤, 오나비나, 김미정, 이서영(2021)의 연구는 홍동-장곡 지역의 물적 자원과 교육 장치 간 관계가 지역의 고유한 교육 체계로 형성되는 양상에 주목한다. 이들은 행위자-네트워크 이론을 활용하여 다양한 인간-비인간 행위자가 결합하여 지

역 내 연계 구조를 형성하고, 활동과 체계의 재구조화를 일으키며, 나아가 새로운 교육활동 체계를 재생산하고 있음을 드러냈다. 하정호(2022)는 다양한 주체가 참여하는 교육민회를 중심으로 순천 지역 교육 거버넌스가 구축되고 작동하는 양상을 행위자-네트워크 이론으로 분석하였다. 교육민회에는 여러 인간 행위자가 참여할 뿐 아니라, 각종 도구가 비인간 행위자로 개입하여 교육 거버넌스를 창출한다.

문화역사적 활동이론이나 행위자-네트워크 이론을 활용하여 마을공동체에 주목하는 교육학 연구는 마을공동체를 구체적으로 파악한다는 점에서 이 연구와 문제의식을 공유한다. 하지만 이 연구는 집단 변화를 학습으로 파악하는 문화역사적 활동이론과는 달리, 학습 맥락이 집단과 개인의 매개 역할을 하는 양상에 주목한다. 집단이 학습 맥락으로 조성되는 양상에 초점을 맞추는 것이다. 행위자-네트워크 이론은 인간/비인간 행위자의 연합체가 학습의 장을 구성한다고 전제한다는 점에서 이 연구와 유사한 관점을 띤다. 하지만 학습관리장치는 장치가 지닌 예속적 성격에 초점을 맞춘다. 즉, 특정한 방식으로 학습자를 조건화하는 기제로서의 장치를 살피는 것이다. 이는 행위자들의 목적에는 크게 주목하지 않는 행위자-네트워크와는 다른 방식의 접근이다(Fenwick, 2011).

2. 학습관리장치

1) 학습관리의 의미

학습관리는 지식, 기술, 가치관 등을 가르치거나 배우는 행위, 나아가 그것들을 학습하도록 관리하는 행위 일체를 교육학의 관심으로 포섭하기 위해 제안된 개념이다. 학습관리는 교육학적 관심의 영역에 “교수자에 의해서 관리되는 학습뿐만 아니라 교수자의 지시를 따르지 않는 학습활동과 교수자 없이 스스로 관리하는 학습활동도 포괄”(김신일, 2005, p. 79)한다. 학습관리라는 관점으로 교육 현상을 이해하는 것은 가르치는 행위인 교수와 배우고 익히는 행위인 학습이라는 이분법을 극복하고, 교육학

적 현상을 학습관리의 폭넓은 스펙트럼으로 표현하는 것과 같다.

김신일(2019, p. 18)은 학습관리를 제안하며 “개인이나 집단, 또는 정부가 개인 또는 집단의 학습활동을 관리, 통제함으로써 그들의 지식과 가치관을 목표하는 방향으로 이끌어가는 행위” 일반으로 관심을 확장해야만, 교육이라는 개념으로 포착하고자 하는 현상을 충분히 이해할 수 있다고 보았다. 예컨대, 교수자와 학습자 외에 지식 유통에 관여하는 또 다른 행위자가 교육 · 학습에 개입하거나, 직접적인 교수 행위 외에 교수 또는 학습에 영향을 미칠 만한 환경을 조성하는 것 또한 교육학적 렌즈로 파악할 수 있는 현상이 된다. 학습관리 개념은 교수자의 유무, 또는 제도나 구조의 유무가 아닌, 학습하도록 또는 하지 않도록 하는 관리라는 측면에 관심을 두어, 다양한 학습 실천을 교육학의 연구 영역으로 포섭한다.

그렇기 때문에 학습관리 개념은 제도적 교육기관을 넘어 일상생활 전반에서 발생하는 학습 현상을 포착하고자 하는 평생교육의 관심을 설명하는 데에 도움을 준다. 형식학습, 비형식학습, 무형식학습이라는 학습 양식은 다양한 학습 상황을 포착하기 위해 평생교육 분야에서 널리 활용되는 구분법이다. 형식학습 상황은 제도적이고 구조적인 학교 교실 환경으로, 비형식학습 상황은 형식 환경 바깥의 조직적, 체계적, 교육적 환경으로, 무형식학습 상황은 교육 목적을 띠는 구조와 제도가 개입되지 않는, 개인적인 학습 상황으로 여겨진다(Coombs & Abmed, 1974). 형식학습, 비형식학습, 무형식학습 구분은 교육이 양식과 구조에 제한되지 않고, 일상을 포함한 사회 전 영역에서 발생함을 드러낸다. 특히, 무형식학습은 상대적으로 비구조적이고(unstructured) 양식화되지 않은(unmodified) 경험을 학습의 안목으로 이해하고, 특정한 교수자가 부재하는 상황을 강조하여 학습자의 자기주도적 성격을 드러낸다는 점에서 평생교육 연구 분야의 관심을 받아왔다(김한별, 2006; Eraut, 2004; Kang, 2015). 학습이 제도 및 구조를 넘어 전 영역에서 발생하는 현상을 두고, 김신일(2020)은 사회 전체가 ‘학습관리의 망’이라 표현한 바 있다.

학습관리가 다양한 학습 현상을 드러내기 적합한 개념이라는 점은 김신일(2019, 2020)이 학습관리를 타율적 학습관리와 자율적 학습관리로 구분하고, 학습관리 유형

을 예시하는 데에서도 드러난다. 타율적 학습관리와 자율적 학습관리의 구분은 학습관리가 외부에서 가해질 수도, 개인이 스스로 실천할 수도 있음을 드러낸다. 타율적 학습관리는 학습자 외부에서 특정 지식을 허용하거나 금지하는 방식으로 학습을 관리하는 실천으로, 집단의 유지 및 존속과 밀접한 관계가 있다. 학습은 개인의 생존과 더불어 집단을 유지하고 존속하는 핵심 기제로, 사회는 집단을 존속하기 위해 사회 내부의 학습을 관리한다(김신일, 2005). 한숭희(2006) 또한 인간의 학습활동을 규정하고 구조화하는 것은 사회가 학습을 관리하는 양식과 밀접하여 연관되어 있다고 주장하여, 사회적 학습관리 양식의 중요성을 지적한 바 있다. 사회/집단이 학습을 관리하는 것은 집단 내 지식 유통, 즉 어떤 지식을 집단에 흐르게 할 것인지, 혹은 반대로 금지할 것인지를 관리하여, 집단 내 구성원들을 특정한 방식으로 계도하는 행위이다. 예컨대, 공교육제도는 대표적인 국가 차원의 타율적 학습관리다. 공교육은 국가적 학습관리를 통해 국민이 국가가 목적하는 국민 정체성을 함양하고, 사회에 필요한 인력이 되게끔 이끌어 국가를 보존한다. 공교육제도는 특정 영역의 지식을 교과로 지정하거나, 특정 교과를 시험 필수 과목으로 지정하여 지식을 위계화하여 특정한 지식을 익히도록 권장하고, 지원하고, 강제하는 방식으로 학령기 국민의 학습을 관리한다. 반면, 특정한 지식이나 관점을 익히지 못하도록 만류, 억제, 금지하는 행위 또한 학습이 일어나지 못하도록 지식 유통을 관리한다는 점에서 타율적 학습관리에 포함된다. 특정한 사상을 불온하다고 간주하여 다른 이들이 특정한 지식과 가치관에 접근하는 것을 금지하거나, 여성, 천민 등 특정 집단을 학습하지 못하도록 교육에서 소외시키는 것은 타율적 학습관리의 일환이다.

반면 자율적 학습관리는 타인의 지도 없이 스스로 참여하는 학습이다. “독학(獨學), 자학자습(自學自習), 자기교육(self education)”(김신일, 2020, p. 66)과 같이 자기 자신의 학습을 이끌어가는 실천은 물론이고, 타율적 학습관리를 거부하고 감행하는 대안학습 또한 자율적 학습관리에 포함된다. “무엇을 배우려고 노력하기도 하고 반대로 무엇을 배우지 않으려고 노력”(김신일, 2005) 모두 자율적 학습관리인 것이다. 사회운동 지하서클의 학습이라는 예시를 보면, 국가는 특정 도서를 금서로 지정하여 특정

지식과 사상이 유통되지 않도록 금지하는 타율적 학습관리를 실천한다. 하지만 지하서클 구성원들은 국가가 전파하는 사상을 배우지 않으려고 노력하고, 동시에 금지된 지식을 배우고자 자체적인 노력을 기울인다는 점에서 자율적 학습관리를 실천한다. '관리'라는 외부로부터의 개입을 의미하는 개념을 사용함에도 자율적 학습관리의 가능성을 강조하는 것은, 학습관리라는 개념이 학습자가 가진 행위 주체로서의 가능성을 내포함을 보여준다.

하지만 타율적 학습관리와 자율적 학습관리의 구분은 학습에 있어 외부와 개인을 구분하여 학습관리를 개입과 그에 대한 대응으로 단순화할 위험이 있다. 이는 학습관리에 개입하는 권력들 사이의 다면적 양상을 파악하기 어렵게 한다. 김신일(2019, 2020)이 예시하는 자율적 학습관리는 대체로 타율적 학습관리에 대한 반응이다. 이러한 예시는 외부 개입에 저항하는 형태의 대응이기 때문에 학습자 자율성이 강조된다는 점에서 타율적 학습관리와 자율적 학습관리의 이분법적 설명을 강화한다.

그러나 실제 학습활동에서 타율적 학습관리와 자율적 학습관리는 분명하게 구분되지 않는다. 김신일(2005)은 학습관리가 학습을 조장하는 맥락 형성을 포함함을 강조하기 위해 과거제도를 국가 학습관리 메커니즘으로 예시한다. 과거제도라는 국가적인 시험제도가 국가가 직접 교육기관을 설치하지 않고도 국민이 학습하도록 조장한다는 것이다. 하지만 김신일(2005)은 외부 맥락이 학습에 개입하는 양상을 강조하기 위해, 과거시험을 위한 '자발적 학습'을 타율적 학습관리의 결과로 해석한다.

> 과거 준비를 위해서 교육기관 밖에서 스스로 전개한 학습 활동들은 자발적으로 해나간 학습으로 보이지만, 학습활동의 동기와 학습 내용은 과거라는 국가 주도의 제도에 의하여 결정되었다는 점에서 자기주도적 학습이라고 볼 수 없다. 오히려 국가에 의해서 주도된 타율적 학습관리의 한 유형이라고 보는 것이 맞다(김신일, 2005, p. 89).

이러한 서술은 학습하도록 추동하는 시도에 주목하여 직접적인 교수를 넘어 학습 맥락 형성까지, 타율적 학습관리를 폭넓게 이해하도록 한다. 하지만 교육기관 밖에서

스스로 전개한 학습활동에서 드러나는 개인의 행위성에는 의도적으로 주목하지 않는다. 맥락이 가하는 학습관리의 타율성을 강조하는 과정에서 학습자의 자발성과 행위성에 대한 평가가 누락되는 것이다.

학습관리 개념으로 교수와 학습의 이분법을 극복하고, 다양한 환경에서 일어나는 학습 현상을 이해하기 위해서는 학습관리가 국가 권력으로 표상되는 외부 또는 학습자 개인에 귀속되는 것이 아니라는 점을 보여야 한다. 학습관리가 개인의 온전한 주체적인 실천이거나 또는 국가로 대표되는 외부로부터 강제되는 것이 아니라 다면적인 현상임을 드러낼 때, 교수와 학습의 이분법을 극복하고 교육학의 관심을 확장하고자 하는, 학습관리 개념이 제안된 목적을 달성될 수 있다.

강대중 외(2017)는 장치 개념을 도입하여 학습관리의 이분법이 지니는 한계를 극복하고자 한다. 학습관리장치는 "학습자가 특정한 지식에 접근하는 학습 기회를 선택적으로 분배하여 학습자를 조건화하는 핵심적인 기제"(강대중 외, 2017, p. 38)이다. 학습자가 조건화되는 양상에 초점을 두는 것은 타율성과 자율성이 혼재된 학습활동의 다양한 측면을 조망할 가능성을 타진한다.

2) 장치의 의미와 특성

학습관리장치를 교육학 연구의 이론적 개념으로 적용할 방안을 이해하기 위해 기존 인문사회과학 연구에서 진행된 장치 논의를 출발점으로 삼을 수 있다. 장치를 의미하는 프랑스어 'dispositif'는 어원적으로 구체적인 목적을 위해 구성된 일종의 시스템이나 배치를 의미한다(Caborn, 2007). 인문사회과학 연구는 장치 개념을 활용하여 특정한 주체를 생산하기 위한 권력이 개입하는 시스템이나 배치를 설명한다.

Foucault는 장치를 인문사회과학 연구에 학술적인 개념으로 도입하여 적극적으로 활용한 첫 학자라고 논해진다(양창렬, 2010). Foucault는 생산하는 권력 개념을 제시하여 장치를 통한 주체화 논의를 확장했다. 장치는 권력과 지식을 실천에 매개한다. Foucault는 영토를 대상으로 하는 주권 권력, 개인의 몸을 정상화하도록 규율하는 규

율 권력, 인구를 조절하는 생체권력을 구분했다(Foucault, 2010; 2016). 각 시대의 권력 양상은 각각 사법 장치, 규율 장치, 안전 장치를 매개하여 권력을 주체에 흐르게 했다(Raffnsøe, Gudmand-Høyer, & Thaning, 2016). Foucault가 제안하는 권력은 위로부터 가해지는 것이 아니다. 권력은 위에서 가해지는 동시에 아래로부터 생산된다. 생산되는 권력 개념에 기초한 장치론은 주체화가 외부로부터 강제되는 측면과 동시에 주체가 기꺼이 주체가 되는 실천임을 드러내어, 주체화에 관한 논의를 확장한다.

Foucault는 규율 장치, 건축 장치, 권력 장치, 지식-권력 장치, 성 장치 등 다양한 장치의 양식을 통해 주체가 생산된다고 보았다. 《감시와 처벌》에 등장하는 판옵티콘은 대표적인 규율 장치이다. 규율 권력은 판옵티콘이라는 장치를 매개하며 장치를 만든 자의 그 순간의 의지나 의도와는 무관하게 매 순간 규율과 통제를 발휘하여 개인의 몸을 유순하게 길들인다. 반면, 《성의 역사》 1권에서 분석한 성 장치는 생체권력을 작동하는 장치다. 성장치는 “기본적 욕구, 인간의 구체적 본질, 인간이 지닌 잠재성의 실현, 가능한 것의 충만함으로 이해된 생명”(Foucault, 2010)이 목적인 생체권력을 인간의 신체에 매개하기 위해 “성에 대한 욕망, 성을 소유하려는 욕망, 성에 이르고 성을 발견하고 해방하고 담론으로 조목조목 진술하고 진실로서 확립하려는 욕망”(Foucault, 2010)을 발휘하게 한다. 즉, 성 장치에 흐르는 권력과 통치는 더 이상 규율하고 금지하는 것이 아니라 대항하고 주장하도록 추동한다. 장치에 흐르는 권력은 주체 형성의 원인이다(박승일, 원용진, 2015). 장치는 담론, 건축물, 권력을 매개하는 타인, 금지하거나 요구하는 명제 등 이질적인 요소들을 결합하여 권력을 통해 특정한 주체를 생산한다. 규율 권력을 매개하는 판옵티콘이라는 건물 장치도, 생체권력을 매개하는 성 장치도, 유순한 신체, 또는 스스로 저항하고 욕망을 추구하는 신체 등 시대의 요구에 반응하는 특정한 주체를 형성한다.

Foucault는 《성의 역사》에서 분석한 성 장치에서의 ‘장치’가 무엇이냐는 질문에 대답하면서 다음과 같이 장치를 설명했다.

> [장치라는] 용어를 통해 골라내고자 했던 것은 담론, 제도, 건축 양식, 규율적 결정, 법률, 행정적 도구, 과학적 언술, 철학적, 도덕적 그리고 박애적 명제들, 말하자면,

> 담론적인 것만큼이나 비담론적인 것들로 구성되는 완전히 이질적인 앙상블(thoroughly heterogeneous ensemble)이다. 이러한 것들이 장치의 요소이다. 장치는 그 자체로 요소 사이에 구축될 수 있는 관계들의 체계이다(Foucault, 1977, p. 194).

장치를 요소 간 관계로 정의하는 것은 장치가 지닌 다음과 같은 특징을 드러낸다. 첫째, 장치는 언어적인 것뿐 아니라 언어적이지 않은 것, 제도, 건축 양식, 결정 등을 장치의 구성 요소로 포함하여, 분석 대상을 언어 외적인 것으로 확장한다. 둘째, 장치는 요소들의 연결로 작동하는 네트워크이다. 권력은 요소들을 연결하는 전략을 활용하여 실천된다. 그렇기에 장치는 권력을 외부에서 가해지는 압제 이상으로 사고할 수 있는 도구를 제공한다.

전략적 요소들과 그 관계로서의 장치는 권력이 흐르는 구체적인 메커니즘으로 제시되어, 권력의 실천이 반응적이고 조작 가능한 것이 된다(Lee, 2018). 장치는 특정한 역사적 순간의 긴급한 요구에 반응하고, 그에 따라 조작된다. Foucault(1977)는 상업주의 경제에서 유동하는 인구(a floating population)가 부담으로 발견되고, 이들을 하나의 집합체로 동화하는 것을 장치가 기능하는 예시로 들고 있다. 장치는 특정한 역사적 순간에 요구되는 바에 따라 인구를 길들이고, 전략적으로 주체를 생산한다. 이때의 전략은 “힘 관계에 대한 어떤 조작”이며, “힘 관계에 대한 합리적이고 계획적인 개입”이다(Foucault, 1977, p. 196). 장치는 “지식의 여러 유형을 지탱하고, 또 그것에 의해 지탱되는 힘 관계의 전략”(Foucault, 1977, p. 196)이다.

Agamben(2010)은 모든 장치가 주체화를 생산하는 일종의 통치 기계라고 주장하며, 장치의 예속적인 성격을 보다 강조한다. Agamben(2010, p. 33)은 “생명체들의 몸짓, 행동, 의견, 담론을 포획, 지도, 규정, 차단, 주조, 제어, 보장하는 능력을 지닌 모든 것을 문자 그대로 장치”라고 부르며, “감옥, 정신병원, 판옵티콘, 학교, 고해, 공장, 규율, 법적 조치 등과 같이 권력과 명백히 접속되어 있는 것들뿐 아니라 펜, 글쓰기, 문학, 철학, 농업, 담배, 항해, 컴퓨터, 휴대 전화 등도, 그리고 언어 자체”도 권력과 접속한 장치라고 주장한다. 장치는 주체에 특정한 방식으로 권력을 기입하여 주체화를 이끌어내도록 구성된 기제이다. 이러한 장치 개념은 주체화가 주체 내면의 행위자성 발현에만 기대어

설명되지 않으며, 외부 요청에 따라, 권력 기입에 따라 발현한다고 강조한다.

그렇기에 장치 분석은 Foucault가 장치를 구성한다고 말했던 담론적인 것과 비담론적인 것을 막론한 이질적 요소와 그 관계를 탐구하는 것이다. Foucault는 담론적인 것과 비담론적인 것이 얽힌 체계로 장치를 정의하여, 주체가 형성되는 과정을 분석하기 위해서는 다양한 이질적인 요소들과 그 관계를 함께 조망해야 함을 강조한다. 담론적인 것과 비담론적인 것, 그리고 담론적인 것과 비담론적인 것이 맺고 있는 관계를 총체적으로 이해할 때 장치라는 개념을 통해서 주체를 생산하는 권력 행사 양상을 이해할 수 있다.

Deleuze는 Foucault가 장치를 여러 요소가 결합한 체계로 설명한 것과 마찬가지로 장치를 다양한 선(線)으로 얽힌 체계로 이해한다. Deleuze(2007)는 Foucault의 장치를 해석하면서, 장치에는 가시성의 곡선, 언표행위의 곡선, 힘의 선, 그리고 주체화의 선이 있다고 설명했다. Deleuze(2007)는 “각각의 선은 부서져있으며, 방향이 바뀌는 데에 영향을 받고, 분기하고, 그런 파생(derivation)의 영향 하에 있다”고 서술하여, 장치가 고정되어 있지 않으며 오히려 반응적이고 조작적인 개념임을 주장한다. 이때 가시성의 곡선과 언표행위의 곡선은 장치에 개입하는 지식을, 힘의 선은 장치에 개입하는 권력을 의미하며, 주체화의 선은 장치를 통해 만들어지는 주체, 그리고 그로부터 탈주할 가능성을 내포하는 주체를 의미한다.

이때, Deleuze는 장치가 “주체성의 생산이자 도주의 선”을 포함하여, 장치로부터의 탈주 가능성, 즉 장치의 주체화 실패 가능성을 내재적 속성으로 포함한다고 이해한다. 주체화의 선은 “장치 속에서 일어나는 주체성의 생산”이며, 동시에 “구성된 지식으로부터 스스로 벗어나는 것과 마찬가지로 성립된 힘들의 관계로부터도 스스로 벗어나는 그런 개별화의 과정”(Deleuze, 2007, p. 475)이다. Deleuze는 주체화의 선 개념으로 장치에 포섭된 개인이, 장치가 그를 개별화하고 예속하고자 하는 방식으로부터 스스로 벗어날 가능성을 열어둔다.

Deleuze는 주체화의 선을 통해 “모든 장치 속에 가까운 과거의 선과 가까운 미래의 선을 식별”(Deleuze, 2007, p. 482)할 것을 요구한다. 이 요구는 장치(들)이 통치성

을 매개하며, 그리고 그 매개를 통해 장치에 포섭되는 이들이 주체화/예속화됨을 부정하지 않는다. 다만 Deleuze는 새로운 장치의 등장에 중요한 것은 “언표 체제의 새로움이지 결코 언표의 독창성”(Deleuze, 2007, p. 480)이 아님을 지적한다. 말하자면 Deleuze는 장치를 통해 규율권력보다 생체권력의 통치성에 예속되는 것이 더 좋은지 혹은 나쁜지를 아는 것이 문제가 아니라고 주장하는 것이다. Deleuze는 주체화의 선 개념을 통해 통치성과 권력이 새로워진다면 “새로운 지배에 맞서서 저항할 수 있는 [새로운] 주체성의 생산에 도움을 요청”(p. 482)할 수 있다고 주장한다. 이는 이미 통치되고 있는 가까운 과거를 분석하고, 그 장치 안에서 가능한 미래, 그러니까 그 주체가 ‘지금’의 장치로부터 탈주함으로써 얻을 수 있는 주체성을 확보할 수 있음을 의미한다.

Deleuze의 장치론에서 포착할 수 있는 주체성은 한 장치에서 다른 장치로의 움직임이라는 순간에 발휘된다. 다른 장치로 다시 예속될지언정, 주체는 지속하여 탈주하고 예속하기를 반복하는 과정에서 주체성을 발휘한다. 즉, Deleuze의 장치에서 장치로부터의 탈주와 주체화는 통치성으로부터 완전히 탈출하는 것과 같이 먼 것이 아닌 ‘가까운’ 미래를 상상해야 한다는 요청이라고 할 수 있다. Butler(2019) 또한 주체 외부의 권력을 통한 예속화와 예속화로 생산되는 주체의 권력 행사라는 양가성을 다루면서 이와 비슷하게 주장한다. 행위성의 핵심에는 예속화와 그로부터의 초월이라는 반복된 양가성이 존재하며, 주체를 두고 권력은 이미, 그리고 앞으로, 시간의 모순을 초월하며 재접합을 반복한다. 탈주와 예속화의 반복에서 드러나는 행위성의 가능성은 사실상 통치성으로부터의 절대적 탈주가 아닌 특정한 장치로부터의 탈주이다.

3) 학습관리장치 개념과 특성

학습관리장치는 위와 같은 장치 논의를 활용한, 학습관리를 가능하게 하는 기제이다. 강대중 외(2017)는 학습관리장치를 학습자를 특정한 방식으로 조건화하는 기제라 설명했다. 장치가 장치에 개입하는 요소들의 힘 관계를 통해 권력을 생산하고, 주체

를 생산하는 것처럼, 학습관리장치는 학습을 관리하여 학습자를 조건화한다. 김신일(2005, 2019, 2020)이 집단과 사회가 존속하기 위해 적극적으로 학습을 관리한다고 설명한 것처럼, 강대중 외(2017)는 사회나 집단이 학습관리장치를 통해 학습을 관리하여 구성원과 조직을 (재)생산한다고 주장한다. 학습관리장치는 “학습자가 특정한 지식에 접근하는 학습기회를 선택적으로 분배하여 학습자를 조건화하는 핵심적인 기제”(강대중 외, 2017, p. 38)로, 학습자를 “제도와 문화, 관행에 예속된 주체”(강대중 외, 2017, p. 39)가 되도록 재생산한다.

학습관리장치 개념은 장치가 지닌 예속적 측면을 부정하지 않는다. 학습관리장치는 그것이 장치인 이상, 장치에 개입된 권력의 의지에 따라 학습자들을 포섭하고 예속한다(강대중 외, 2017; 김의태, 2021). 하지만 Deleuze가 장치에 내재하는 도주의 선과 주체화의 선을 통해 장치가 내포하는 예속에 실패할 가능성을 주장하듯, 강대중 외(2017)는 Deleuze의 장치 논의를 차용하여 학습관리장치로부터의 탈주 가능성을 제안한다. 학습관리장치가 지닌 예속성은 불완전하다. 강대중 외(2017)는 학습자를 특정한 방식으로 조건화하려는 학습관리장치와, 학습관리장치를 변형하고 해체하여 새로운 장치를 만들어내려는 적극적인 탈주가 반복되는 양상으로 평생학습을 설명한다. 학습관리장치는 장치의 주체화에 개입하는 권력의 작용과 그로부터의 탈주 가능성을 반영하여, 학습관리를 통한 학습자 조건화를 위한 기제로 작용하나, 그러한 조건화가 실패할 수 있음을 동시에 드러낸다.

> 학습관리장치는 학습자의 학습활동을 조건화하면서 특정한 학습자자세를 강제하고 결정하려는 예속화의 속성이 있다. 그 이면에는 학습자가 스스로를 변화시키는 과정에서 기존의 학습관리장치를 변형, 해체하고 새로운 장치를 만들어내 자신의 학습활동을 적극적으로 구성하는 학습자자세를 취할 수 있는 가능성이 열려있다(강대중 외, 2017, p. 39)

Foucault의 장치론에 기반하여 평생학습을 욕망을 통치하고, 학습을 자본화하고, 학습과 관련된 지식과 권력을 매개함으로써 성인을 새로운 학습 주체로 발견하고, 성

인들을 “반복적으로 학습에 참여하도록 함으로써 더욱 더 유능한 주체로 만드는”(손준종, 2015 p. 106) ‘학습장치(the learning dispositive/learning apparatus)’로 분석하는 연구들이 있다(e.g. 손준종, 2015; Simons and Masschelein, 2008). 이들 연구는 신자유주의 통치성이 교육 영역에 매개되는 양상을 장치 개념으로 탐색하여, 신자유주의 시대 비판에 관심을 둔다. 이들 연구는 교육과 학습을 영역으로, 기존 인문사회과학 연구의 장치론 연구를 계승한다.

강대중 외(2017)의 연구는 “우리가 제안하는 학습관리장치는 평생학습이론의 세 가지 중심 개념의 하나로 ‘평생학습을 통치를 위한 학습장치(the learning dispositif)’로 정의하는 손준종(2015)의 입장과 차이가 있다”(강대중 외, 2017, p. 38)고 밝히며, 신자유주의 비판을 위한 장치 연구 흐름과는 거리를 두고자 시도했다. 학습관리장치는 미시적, 중시적 차원의 구체적인 평생학습 실천을 가능하게 하는 조건에 관심을 두는 개념이다. 그렇기에 장치 개념을 통해 신자유주의 통치성의 실천 기제를 비판하고자 하는 논의와는 그 목적이 다르다. 학습관리장치는 미시적, 또는 중시적인 평생학습 현상을 연구 대상과 범위로 삼음으로써, 학습관리 맥락에 개입하는 신자유주의 주체 생산에 대한 욕망 외에, 통치성 맥락에서는 사고하기 어려운 교육 현상에 흐르는 다양한 욕망과 권력을 살피는 데에 관심을 둔다. 교육의 공공성, 집단적 공동체성의 추구와 같이 미시적인 학습 현상에서 나타나는 다양한 욕망을 학습관리장치라는 개념을 통해 드러내고자 하는 것이다.

학습관리장치는 장치가 지닌 네트워크로서의 특성에 따라, “인간 학습활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크”로 정의된다(강대중 외, 2017, p. 38). 집합체이자 네트워크로서의 학습관리장치는 학습관리가 단일한 외부 권력이 학습에 관여하거나 개입하는 실천이 아니라, 다양한 요소들이 개입하여 창출하는 효과라는 점을 강조한다.

학습관리장치가 지닌 집합체이자 네트워크로서의 성격은 학습이 일어나는 맥락을 구체적으로 이해하도록 한다. 다양한 요소들의 집합체이자 네트워크라는 학습관리장치 정의에 따르면, 학습관리장치는 학습이 일어나는 공간 그 자체나, 학습을 관리할

권리와 권력을 가지는 주체로서의 행위자가 아니다. 학습관리장치는 학습 맥락을 특정한 요소들의 배치 · 배열 관계로 이해하도록 한다. 학습관리장치를 분석한다는 것은 학습이 일어나는 공간을 분석하는 것이 아니라 특정한 시공간이 학습을 관리하도록 구성되는 양식을 파악하는 것이다.

Foucault는 공간이 모든 권력 작동의 근간이 된다고 했으나(Foucault, 1984, p. 252), 공간과 건축물 그 자체가 권력을 작동하는 장치는 아니라고 보았다. 권력 기술이 건축물과 공간에 투자되어(invest) 있는 것은 분명하지만(Foucault, 1984, p. 248) 권력의 작동을 정확하게 이해하기 위해서는 권력을 작동하게 하는 매개체와 건축물 및 공간은 구분되어야 한다. 공간과 건축물은 그 자체로 지배하지 않기 때문이다(Foucault, 1984, p. 247). 그렇기에 Foucault가 주목한 건축 장치인 판옵티콘마저도 판옵티콘 그 자체가 권력을 작동하는 것은 아니다. 판옵티콘에 권력을 작동하도록 하는 기술이 투자될 때, 판옵티콘은 규율 권력을 발휘하는 건축 장치로 기능한다. 학습관리장치 또한 이와 같다. 학습관리장치는 각종 요소가 포함된 집합체이자 네트워크로, 학습자가 포섭된다고 가정되는 은유적인 물질이자 공간이다. 학습관리장치는 구체적인 시공간에 배치되어 학습자를 조건화한다. 학습관리장치는 개인과 집단, 또는 학습자와 지식 사이에 놓여 양자를 매개한다(김의태, 2021).

강대중 외(2017)는 학습관리장치의 실제 작동을 설명할 수 있는 하위 요소들을 설정하고, 그 요소들의 결합 양상을 탐구할 것을 제언한다. 이는 장치 분석에 관한 기존 연구들과 동일한 방식의 접근이다. 임동근(2012)은 장치 분석은 장치의 요소들과 요소들의 결합을 살피는 것이라고 말한다. 장치 분석은 현재의 질서가 만들어지는 과정을 추적하는 일이며, 현상 그 자체가 아니라 현상 뒤에 있는, 보이지 않는 사람들과 사물들의 결합을 권력의 작동 방식으로 이해할 때 가능하다. 임동근(2012, p. 294)은 이를 “지금 작동하는 장치를 실험대 위에 올려놓고 그 동작들을 연구하고 분석하는 것, 각 요소들이 결합한 계기들과 기능들의 제작명세서를 작성하는 것”이라고 표현한다. 학습관리장치 분석 또한 학습관리 실천 뒤에 있는 각종 요소를 살피고, 요소들의 결합과 그에 따른 기능들의 제작명세서를 작성하는 과정이다.

강대중 외(2017)가 학습관리장치를 시론적으로 제안한 이후, 사례에서 학습관리장치를 파악하고자 하는 몇 가지 연구가 진행되었다(김의태, 2021; 최선주, 2017). 학습관리장치 개념을 활용한 선행연구는 주로 학습관리장치의 기능과 역할을 파악하는 데 주목했다. 최선주(2017)는 생활협동조합이 조직 정체성을 공유하는 조합원을 형성하기 위해 실천하는 각종 활동을 학습관리장치로 이해했다. 소모임과 마을모임, 조합원 입문 교육, 교육 프로그램, 생산지 견학 등은 생협이 활용하는 학습관리장치로, 조합원 생산을 위해 체계적으로 배치되었다. 김의태(2021)는 의료복지사회적협동조합의 '학교' 학습관리장치와 '소모임' 학습관리장치를 분석하여, 의료복지사회적협동조합이 학습관리장치를 통해 주체를 예속하지만, 학습자 스스로 새로운 학습관리장치를 조성하여 새로운 주체성이 발현함을 발견했다. 특히, 김의태(2021)는 의료복지사회적협동조합 조합원들이 조합의 학습관리에 따를 뿐만 아니라, 자기 이익을 실현하기 위해 소모임에 참여하여 주체화의 선에 따른 새로운 주체성을 탄생시킨다고 분석했다. 이는 주체화의 선을 통해 학습자가 특정한 학습관리장치를 자발적으로 수용하거나 심지어 형성할 수 있으며, 하나의 학습관리장치에서 다른 장치로의 이탈 과정에서 학습관리장치의 예속화를 극복할 가능성을 보인다는 점을 시사한다.

학습관리장치에 관한 기존 연구들은 구체적인 사례를 바탕으로 학습관리장치의 역할과 기능을 파악했다. 이 연구는 선행연구들을 바탕으로, 학습관리장치를 구성하는 요소와 그 관계를 파악하여, 학습관리장치의 학습자 조건화와 그 탈주를 가능하게 하는 학습관리장치의 구성과 그 특성을 드러낸다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 다중사례연구

이 연구는 다중사례연구를 수행하여 한국 사회 마을공동체 만들기 과정에서 드러나는 학습에 개입하는 요소를 파악하여 학습관리장치의 구성과 작동을 이해한다는 연구 목적을 달성하고자 했다. 설립 목적과 조건, 시기가 서로 다른 마을공동체 두 곳을 대상으로 사례연구를 진행하여 각 마을공동체의 학습관리 양상을 시계열에 따라 분석하고 그에 영향을 미치는 학습관리장치의 요소와 관계를 파악했다. 두 마을공동체의 학습관리와 학습관리장치 분석을 바탕으로 학습관리장치의 특성을 도출하고자 했다. 연구 분야에 따라 단일사례연구와 다중사례연구를 별도의 연구 방법으로 구분하고, 다중사례연구를 비교연구를 위한 특수한 연구 방법으로 여기기도 한다(Eckstein, 1975; Lijphart, 1975). 하지만 이 연구는 다중사례연구를 사례연구라는 연구 방법론 틀 안에 있는 “일종의 변형”(Yin, 2021, p. 103)으로 간주하는 시각에 따르고자 한다.

사례연구는 그 의미와 범위, 개념이 혼란스러운 연구 방법으로 손꼽힌다. Merriam(2005)은 사례연구에 혼란이 발생하는 이유가 사례연구 단위인 사례와 사례연구의 결과가 혼합되어 정리되기 때문이라고 지적했다. Yin(2021)도 사례연구를 정의하고자 했던 기존 시도들이 사례연구가 적용되었던 연구 주제를 반복적으로 강조하는 수준에 머물거나, 사례연구를 민속학적 연구 또는 참여관찰을 수행하는 현장 조사와 혼동하고 있다고 비판했다.

사례연구는 방법론적 혼선을 피하기 위해 사례 개념을 분명하고, 엄격하게 정의한다. 사례는 제한된 체계(bounded system)(Smith, 1978)이자, 통합된 체계(an integrated system)(Stake, 2000)로, 경계가 있는 한 가지 일, 하나의 요소, 하나의 단위이다(Merriam, 2005). Stake(2000)는 사례의 조건으로 특수성(specificity)과 경계성

(boundedness)을 제시했다. 사례는 연구자가 세운 기준이나 시공간에 따른 경계와 같이 사례를 다른 것들로부터 구분할 기준이 있어야 하며, 연구 대상으로서 특수성을 띠어야 한다. 예컨대 한 명의 학생, 한 개의 교실 등 구체적이고 특수한 동시에 시공간적 경계가 있기는 대상은 사례라고 할 수 있다. 하지만 교수법과 같은 대상은 특수성과 경계성이라는 조건을 만족하지 않으므로 사례가 아니다. 사례에 관한 엄격한 정의에 따르자면 사례연구는 제한되고 통합된, 경계가 있는 하나의 단위에 관한 연구라고 할 수 있다.

사례연구는 개인, 집단, 또는 조직과 사회 등 사례를 이해하고 그에 관한 지식을 만들기 위한 연구 방법으로, 다양한 분야에서 보편적으로 활용된다. 사례연구는 통계적 일반화가 아닌 이론적 명제에 대한 일반화를 위한 연구 방법으로, 사례를 통해 이론을 확인하고 확장하는 분석적 일반화를 실천한다(Yin, 2021). 그렇기에 사례연구는 연구 질문이 '어떻게'와 '왜'를 해결하고자 할 때, 연구 대상이 현실에서 벌어지고 있는 사건들이고, 연구자가 통제를 가하지 않거나 거의 할 수 없는 경우에 적용하기에 적합하다(Yin, 2021). 사례연구는 "현장 중심 연구에 대한 하나의 최종 결과"(Wolcott, 1992; Merriam, 2005에서 재인용)와 같이 연구 결과물의 성격으로 정의되기도 하지만, 연구 방법으로서의 사례연구는 "하나의 실례, 현상, 또는 사회적 단위에 대한 집중적이고 전체적인 묘사이며 분석"(Merriam, 2005, p. 35), "제한된 맥락 안에서 일어나는 현상에 관한 연구"(Miles & Huberman, 1994; Merriam, 2005에서 재인용)로, 연구 대상인 사례를 충분히 이해하고자 하는 연구 방법이다.

사례연구는 사례를 풍부하게 이해하는 데에 목적이 있기 때문에 자료수집 방법에 제한을 두지 않는다. 검사에서부터 면담까지 모든 방법이 사례연구에 활용될 수 있다(Merriam, 2005; Yin, 2021). Yin(2021)은 사례연구는 양적 자료와 질적 자료를 모두 활용할 수 있으며, 심지어는 양적 자료만을 활용한 사례연구도 가능하다고 주장한다. 그럼에도 사례연구는 보통 질적연구방법의 한 갈래로 논의된다(Creswell, 2015; Merriam, 2005; 김인숙, 2016). 질적 사례연구는 특정한 상황, 사건, 프로그램, 또는 현상에 초점을 둔다는 점에서 특정적이고, 사례에 대한 자세한 기술이라는 점에서 서

술적이고, 연구를 통해 독자의 이해를 명료하게 한다는 점에서 발견적이다(Merriam, 2005). 질적 사례연구의 특징은 서술성에서 드러나는데, Merriam(2005)은 사례연구가 연구가 이루어진 현상에 대한 풍부하고 자세한 묘사(thick description)여야 한다고 주장한다. Merraim(2005)에 따르면 질적 사례연구는 산문적이고 문어적 기법을 사용하여 사례를 기술하고 상황을 분석해야 한다.

이 연구는 마을공동체를 사례 삼아 마을공동체 만들기 과정에서 일어나는 학습관리와 그에 개입하는 학습관리장치를 면밀하게 들여다보기 위해 사례연구를 수행했다. 마을공동체는 의도적으로 만들어진 공동체로, 공동체 조성 의도와 지리적 개념이 혼합된 기획물이다. 마을공동체는 지리적 경계, 주민 간 관계 및 결속, 공동체 전체의 목적 등과 같은 기준으로 외부와 구분되는, 경계가 있는 집단이다. 그러므로 마을공동체는 경계성과 특수성이라는 사례의 조건을 만족한다. 사례연구를 수행하기 위해 사례로 선정한 두 마을공동체에 관한 다양한 자료를 수집하여 사례를 총체적으로 이해하고자 했다. 두 마을공동체에 관한 자료로는 각종 기록물, 보고서 등을 포함한 문헌 자료, 참여관찰, 면담을 통한 질적 자료가 수집되었다.

다중사례연구는 연구 주제의 다양한 측면을 보여주기 위해 복수의 사례를 대상으로 진행하는 사례연구이다(Creswell, 2015). 다중사례연구는 사례 간 분석(between case analysis)을 통해 사례를 관통하는 주제나 패턴을 파악한다(Bryman & Burgess, 1994; 김인숙, 2016에서 재인용). Yin(2021)과 Creswell(2015)은 다중사례연구의 사례를 선정하는 데에 “반복 논리(logic of replication)”을 따를 것을 강조한다.[10] Yin(2021)에 따르면 다중사례연구는 복수 실험과 마찬가지로 반복 논리에 기대어 설계되는데, 각 사례가 같은 결과를 예측하는지 살피는 것을 단순 반복연구(literal replication), 서로 다른 사례가 상반된 결과를 예측하는지 확인하는 것을 이론적 반복연구(theoretical replication)라고 한다. 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2012, p. 109)은 단순 반복연구는 각각의 사례가 가진 맥락적인 요소나 특성들이 유사하여 비슷한 결과를 산출할 것으로 예상될 때, 이론적 반복연구는 이론적인 틀 안에서 논쟁의 여

10) Creswell(2015)에서 ‘logic of replication’은 ‘복사식 논리’로 번역되나, 이 논문에서는 Yin(2021)을 기준으로 용어를 통일하여 혼선을 줄이고자 한다.

지가 있는 명제나 설명을 기반으로 이러한 요소들이 복수의 사례에서 어떻게 다른 결과를 이끌어냈는지 살펴보고자 할 때 사용할 수 있는 설계 방법이라고 말한다.[11] Creswell(2015)은 반복 논리가 “연구자가 각 사례에 대해 동일한 절차들을 반복하는 것을 의미한다”고 말하기도 했다. 즉, 반복 논리가 사례 선정뿐 아니라 사례 분석 과정에도 개입된다고 해석하는 것이다.

이 연구는 서로 다른 조건에서 구성되는 마을공동체를 대상으로 학습관리와 학습관리장치를 파악했다는 점에서 이론적 반복연구 논리에 기대어 설계되었다. 이 연구는 구성된 시기가 서로 다른 마을공동체 두 곳을 선정하여 각 사례의 학습관리와 학습관리장치를 분석했다. 이후, 각 마을공동체의 학습관리장치를 분석 및 비교하여 학습관리장치의 특성을 탐색했다.

della Porta(2008)는 사회과학 분야의 비교연구를 사례 지향적(case-oriented) 연구와 변인 지향적(variable-oriented) 연구로 구분했다. 사례 지향적 연구는 각 사례를 복잡한 유닛으로 이해하고 각 사례를 깊이 있게 이해하여 연구 과정에서 개념 등을 구성하고자 시도하는 접근 방식이다. 변인 지향적 연구는 각 사례를 독립적인 변수들로 이해하고, 선험적으로 주어진 개념을 각 사례를 통해 일반화하는 접근 방식이다. 이 연구는 다중사례연구를 통해 두 마을공동체를 비교하지만, 비교의 목적은 두 마을공동체의 공통점과 차이점을 드러내는 것 자체에 있지 않다. 이 연구는 각 마을공동체에서 실천한 학습관리를 시계열에 따라 분석하고, 각 마을공동체의 학습관리 변화로부터 학습관리장치의 요소와 요소 간 관계 변화를 파악했다. 이후 이 연구는 두 마을공동체의 학습관리장치를 비교하여 학습관리장치의 특성을 파악하고자 했다. 각 마을공동체 사례에서 등장하는 학습관리와 학습관리장치를 분석하여, 사례 간 비교를 통해 학습관리장치의 특성을 이해하고자 한다는 점에서 이 연구는 사례 지향적 비교연구라고 할 수 있다.

---

11) 유기웅 외(2012)는 ‘literal replication’을 ‘직접 복제’, ‘theoretical replication’을 ‘이론적 복제’로 번역하나, 이 논문에서는 Yin(2021)을 기준으로 용어를 통일하여 혼선을 줄이고자 한다.

2. 연구 사례[12)]

이 연구는 1990년대 이후 마을공동체 만들기 실천의 시대적 흐름을 기준으로 연구 사례를 선정했다. 1990년대 이후 마을공동체는 마을공동체가 조성되는 목적과 조건에 따라 생활문제 해결을 위해 조성된 가치 중심 마을공동체와 관 주도 마을공동체 만들기 사업을 기반 삼아 발전한 마을공동체로 구분된다. 이 연구는 봄볕마을을 마을공동체 만들기 운동의 흐름에 위치한 마을공동체로, 산들주민회를 마을공동체 만들기 사업을 적극적으로 활용하여 조성된 마을공동체로 선정했다. 봄볕마을은 자녀교육이라는 생활세계 문제를 대안적인 방식으로 해결하고, 대안교육 문화를 확산하기 위해 만들어진 마을공동체이다. 산들주민회는 마을공동체 조성을 지원하는 관 주도 정책사업을 자원 삼아 등장한 마을공동체이다. 봄볕마을과 산들주민회는 1990년대 이후 마을공동체 만들기의 시대적 흐름에 부합하는 특성을 보이기에 연구 목적에 적합한 연구 사례이다.

기준에 따라 연구 사례를 선정한 후, 2021년 초 각 마을공동체를 방문하여 봄볕학교 대표 교사와 산들주민회 대표를 만나 연구계획서를 바탕으로 연구 목적과 계획을 설명하고, 정식으로 연구를 허가받았다. 이후, 연구자가 소속된 대학의 연구윤리위원회(IRB)에서 심사를 거쳐 연구 수행을 승인받았다(IRB No. 2102/002-006). 질적 자료 수집과 분석을 비롯한 연구 과정 일체는 연구윤리위원회로부터 승인받은 절차에 따라 진행되었다.

1) 봄볕마을

봄볕마을은 난주시에 위치하는 비인가 대안학교 봄볕학교 교사와 전 · 현 학부모가 주요 구성원으로 참여하는 마을공동체이다. 2002년 난주시 내 한 공동육아어린이집 학부모들이 주축이 되어 대안학교 설립 준비모임을 꾸렸고, 이듬해 3월 비인가 대

12) 논문에 등장하는 마을공동체의 이름을 포함하여 모든 지명, 기관명, 인명은 가명이다.

안학교 봄볕학교를 개교했다. 봄볕마을은 봄볕학교가 폐쇄적인 공동체가 되는 것을 예방하여 지역의 학교, 공공의 학교로 자리 잡도록 제안되었다. 학부모 집단이 아닌 외부에 열린 마을공동체가 대안학교를 설립하고 운영하여, 대안교육의 공공성과 지역성을 보장하고자 한 것이다. 2003년 봄볕학교와 봄볕마을 설립 당시, 봄볕학교 학생은 16명, 봄볕마을 주민은 30명이었다.

봄볕마을 구성원은 "마을이 정하는 소정의 가입 절차를 거쳐 운영위원회의 승인을 받은"[13] 개인 또는 단체인 '주민'과 "마을의 이념과 취지에 공감하여 마을의 활동에 참여하거나 후원하는"[14] '이웃'으로 구성된다. 학교와 마을의 대소사를 결정하는 총회에 참석하여 의결할 수 있는 자격은 주민에게 주어진다. 봄볕학교 교사와 학부모는 의무적으로 봄볕마을 주민으로 가입해야 한다. 퇴직, 자녀 졸업 등 교사 또는 학부모 신분에서 벗어나는 경우, 이웃으로 신분을 옮기거나, 봄볕마을에서 탈퇴할 수 있다.

봄볕마을은 봄볕학교를 설립하고 운영 지원하는 주체일 뿐 아니라, 대안교육을 실천하는 사람들이 모여 전인격적인 대안적 삶을 꾸리는 공간이다. 봄볕마을은 교육과 삶은 분리될 수 없기에 대안교육은 학교뿐만 아니라 가정과 지역에서도 실천되어야 한다고 이해한다. 아동과 청소년을 위한 대안교육 문화를 조성하기 위해서는 봄볕학교 학생들의 삶터를 이루는 가정의 부모들과 지역의 어른들도 함께 대안적 삶을 사는 주체로 성장해야 한다. 봄볕마을은 삶터와 배움터를 일치시키는 공간이라고 할 수 있다.

> 봄볕이 생각하는 대안의 길은 학교 안에만 있지 않다는 것입니다.
> 오히려, 교육이 획일화된 상품으로 포장되고 무한 경쟁에서 살아남는 법을 배우는 것이 목표가 된 왜곡된 교육 현실을 바로 잡으려면, "봄볕학교"라는 대안학교는 하나의 "모범"으로 굳건히 커나가야 하고, 그 안에 담아야 할 대안교육의 내용은 우리네 삶 속에서 찾아야 한다고 생각하기 때문이지요.
> 대안적인 삶과 대안교육은 결코 분리될 수 없는 일치. 봄볕마을은 그러한 대안적인 삶이 펼쳐지는 마당과 같은 공간입니다. 마당 한가운데 봄볕학교가 있습니다.

13) 봄볕마을 정관 제8조 1항
14) 봄볕마을 정관 제5조 2항

> 또 한편으로는, 교육이라는 것이 사적 욕구나 이해를 대변하는 것이 아니라 공공의 가치를 담고 실현하는 과정이 되어야 한다는 점입니다. 내 아이를 위한 대안학교의 선택이 동기이자 출발일 수는 있지만, 그것이 목표이거나 전부는 아니지요. 내 아이의 학교에서 우리 아이들의 학교, 우리 아이들이 졸업해도 항상 존재하는 지역의 학교입니다. 봄볕마을은 이러한 교육의 공적, 지역적 성격을 유지하고 실현하기 위한 장치이기도 합니다.[15]

봄볕학교와 봄볕마을이 설립된 후, 봄볕마을은 “우리네 삶 속에서” 대안교육의 내용을 찾고, “교육의 공적, 지역적 성격”을 유지하기 위해 다양한 실천을 펼쳤다. 첫째, 봄볕학교를 중심으로 대안교육 실천을 안정화하고 확장했다. 봄볕학교는 개교 후 2005년부터 장애 · 비장애 학생 통합교육을 시작했다. 2007년 3월 봄볕학교 터전이 마련되어, 학교의 물리적 공간이 확보되었다. 같은 해 연령 통합, 장애 통합 프로젝트식 수업을 기본 단위로 하는 교육과정이 마련되었으며, 교육과정은 3년간 시범 운영된 뒤 봄볕학교 교육과정으로 확정되었다. 봄볕학교의 대안교육 실천은 중등교육으로도 확장되어, 2010년 봄볕학교 중등과정 설립추진위원회가 발족했고, 2011년 중등 봄볕학교가 개교했다. 2014년에는 중등 봄볕학교 터전을 마련했다.

둘째, 봄볕마을은 지역을 중심으로 생활공동체, 지역공동체로 자리 잡아, 지역을 기반으로 공동체 문화를 형성했다. 봄볕마을은 봄볕마을 주민들의 생활공동체이자 난주시 지역사회와 교류하는 지역공동체이다. 이를 위해 공동체사업부가 꾸려져 마을 행사, 동아리 등 봄볕마을 주민들이 공동체를 조성하도록 지원했다. 2008년에는 이장, 총무, 간사로 구성되는 마을사무국이 설치되었고, 2011년 이후에는 마을 조직이 확장 · 정비되어 대안학교사업부, 교육사업부, 공동체사업부로 구성된 사업부 체제가 구성되었다. 마을운영위원회는 봄볕마을 주민들을 위한 교육 프로그램 운영, 동아리 활동 지원 등 내부 활동뿐 아니라, 시민단체, 공동육아 및 대안교육 단체 등과 함께 지역 연대 활동을 실천하여, 봄볕마을 주민들과 난주시민들을 위한 공동체 활동을 확장하는 데에 노력을 기울였다.

---

15) 봄볕마을 홈페이지.

하지만 2010년대 중후반, 봄볕학교 운영에 어려움이 발생하면서 학교와 마을 활동이 다소 정체되는 경향이 있었다. 학교 운영이 점차 어려워지면서 2021년 중등 봄볕학교는 당시 재학생이 졸업하는 해에 맞춰 교육과정을 마무리하기로 결정했다. 봄볕학교 운영의 어려움뿐 아니라, 2020년 전 세계를 강타한 코로나바이러스 감염증 또한 마을공동체가 활발히 운영되는 데 위협 요소였다.

그럼에도 봄볕학교와 봄볕마을은 여전히 학교와 마을을 활성화할 방안을 다양하게 모색하고 있다. 2010년대 후반부터 봄볕학교는 학교가 자녀/학생들의 배움 공간을 넘어 학부모들의 생활공동체가 될 수 있도록 학부모 참여 활동을 다양화했다. 또한, 주민 일부가 주도하여 미리내협동조합을 출범하여 마을공동체 활동 영역을 확장했다. 봄볕마을과 미리내협동조합, 인근 공동육아어린이집이 연계하여 관 주도 마을공동체 만들기 사업에 참여하기도 했다. 봄볕마을은 내부적으로는 봄볕마을 구성원들을 위한 공간을 마련하고, 바깥으로는 난주시 지역사회의 시민조직으로 자리 잡기 위한 실천을 지속하고 있다.

2) 산들주민회

산들주민회는 1990년대 중후반 조성된 월천시 녹양구 송화동 다가구주택 밀집 구역을 기반으로 주민 활동을 실천하는 주민조직이다. 송화동 연주초등학교 내 학부모 단체인 도서관도움어머니회에서 활동하던 회원들이 2010년대 초 지역에서 활동할 방안을 모색하면서 산들주민회 활동이 시작되었다. 2006년 이후 연주초등학교 도서관도움어머니회 회원들은 책 정리, 도서 대출 및 반납 등 도서관 업무를 도맡았을 뿐 아니라, 독서 교실, 책 축제 등 어린이들을 위한 교육 프로그램과 학부모들을 위한 평생교육 프로그램을 운영했다.

산들주민회 회원들은 2011년 학부모 학교참여 사업인 학교 부적응 학생 멘토링을 계기로 지역에서 활동할 가능성을 인지했다. 이후, 산들주민회는 송화동 다가구주택 밀집 구역에서 크고 작은 마을 축제를 개최하고, 아동 · 청소년이 참여하는 교육 프

로그램, 성인들의 취미 · 여가를 중심으로 하는 교육 프로그램을 운영하면서 지역 활동을 시작했다. 2013년 산들주민회는 정식으로 정관을 마련하여 창립총회를 개최했다. 초기 산들주민회 회원은 열 명 정도였다.

> 산들주민회는 이웃과 함께 나눔을 실천하며 나아가 지역주민의 자치와 공동체 실현, 민주주의 발전에 기여할 것을 목적으로 한다. 또, 교육에서 소외된 송화동 지역 저소득가정의 청년들에게 다양한 교육의 기회를 제공하고, 자주적 삶을 살아갈 수 있도록 지원한다(산들주민회 정관).

산들주민회는 주로 마을공동체 만들기 정책 사업을 바탕으로 지역 활동을 실천하고 확장했다. 2012년 월천시마을만들기지원센터 주민공모사업을 시작으로, 생활문화공동체 만들기 사업(2013년~2015 진행), 우리동네왁자지껄 공모사업(2015년~2017년 진행), 행복학습센터 사업(2015년~2017년 진행), 문화특화지역 조성사업(2018년~2020년 진행) 등 마을공동체 만들기 사업에 참여했다. 마을공동체 만들기 사업은 산들주민회가 안정적인 주민조직으로 자리 잡는 데에 자원을 제공하는 동시에 산들주민회가 외부에 알려지는 계기였다.

공유공간 또한 산들주민회의 중요한 물적 기반으로, 산들주민회가 다양한 활동을 안정적으로 운영하는 거점이었다. 2013년 마을 카페를 시작으로, 2015년에는 목공방, 공동 부엌이 마련되었다. 2017년에는 마을 카페, 목공방, 공동 부엌을 하나의 건물에서 운영하는 복합문화공간을 만들었다. 마을 카페가 복합문화공간으로 이전하면서, 이전 마을 카페 공간은 청소년들을 위한 공간으로 재탄생했다.

공유공간은 협동조합이 탄생하는 조건이기도 했다. 산들주민회는 공유공간을 유지 및 관리하기 위해 2014년 송화동 지역주민들과 출자하여 마루협동조합을 출범했고, 2018년 마루협동조합을 사회적협동조합으로 전환하여 협동조합의 정체성과 역할을 확실히 했다. 마루(사회적)협동조합은 산들주민회가 지역에서 수익사업을 할 수 있는 바탕이었다.

산들주민회는 초기에는 산들주민회 회원들의 필요와 욕구를 해소하는 데 집중했으

나, 점차 산들주민회 바깥으로 활동을 확장했다. 2015년 산들주민회, 주민자치위원회, 통장협의회 등이 협력 주체가 되어 다가구주택 밀집 구역을 중심으로 마을계획을 수립했다. 이후, 마을공동체 활동을 주민자치 활동으로 확장하기 위해 2017년 산들주민회 회원 일부가 송화동 주민자치위원회 위원으로 참여했다. 2018년 산들주민회는 송화동 내 각종 주민조직이 참여하는 협의체인 송화동 주민협의회를 결성하는 데 주요한 역할을 했다. 송화동 주민협의회는 2019년 송화동 전체 영역을 대상으로 마을계획을 수립했다. 산들주민회 회원들이 참여하는 마을 사업 범주와 조직 영역이 확장되면서 사업 대상 또한 아동 · 청소년과 전업주부 여성으로부터 중장년층, 노년층까지 확장되었다.

2021년 산들주민회는 산들주민회 회원 간 관심사 분화뿐만 아니라, 주민협의회, 사회적협동조합 등 활동 영역 확장 등을 계기로 조직 분화기를 겪었다. 산들주민회는 2021년 총회에서 임원진을 교체하였고, 이전까지 리더 집단 역할을 하던 산들주민회 초기 회원들은 마루사회적협동조합으로 조직 활동 기반을 이동했다. 이후, 산들주민회는 새로운 임원진들이 주도하여 지역을 대상으로 다양한 교육활동을 모색 중이며, 관내 주민조직과 함께 송화동 주민협의회를 바탕으로 주민자치 활동을 이끌어가고 있다.

3. 자료 수집

1) 문헌 자료

연구 현장에서 생산한 각종 자료집, 보고서, 설명서, 홍보 전단 등 문서자료를 주요 자료로 수집했다. 이에 더해 각 마을공동체 인터넷 홈페이지 게시글, 동영상 스트리밍 사이트에 올라온 영상, 각종 매체에 등장한 기고문, 기사 및 인터뷰 등을 보조 자료로 수집하였다. 마을공동체 홈페이지 게시글의 경우, 비회원의 접근 권한이 제한되지 않은 전체 공개 게시물만을 수집 및 분석 대상으로 삼았다.

2) 참여관찰

신입 주민 교육, 마을 교사 양성과정 등 교육 프로그램을 주로 참여관찰했고, 교육 프로그램 외 주요 마을공동체 행사에도 참여하였다. 각 마을공동체가 진행하는 교육 프로그램에 주로 참여한 이유는 교육 프로그램은 각 마을공동체가 지식 전달을 시도하는 직접적인 학습관리면서, 비교적 장기간 운영되어 연구자가 오랫동안 관찰에 참여할 수 있는 현장이었기 때문이다.

참여관찰 전, 참여관찰 현장에 참여하는 연구참여자, 상황에 따라서는 대표자에게 별도로 연구 취지를 설명하여 허락받은 후 참여관찰을 진행했다. 녹음이 가능한 현장에서는 연구참여자들의 허가를 받은 후 녹음하였고, 이후 녹취록을 작성하였다. 참여관찰 후에는 관찰 내용을 토대로 참여관찰 일지를 작성했다.

Spradley(2009)는 관찰을 연구자의 개입 정도에 따라 비참여, 수동적 참여, 중간수준 참여, 적극적 참여, 완전 참여 등으로 구분한다. 연구자는 참여 현장 상황에 따라, 라포 수준에 따라 현장 개입 정도를 달리했다. 예컨대 마을공동체 임시 총회, 입학설명회, 주민집담회의 경우에는 마을공동체 외부인으로서 비참여에서 수동적 참여 수준으로, 마을 축제, 교육 프로그램, 지역 어린이 대상 놀이 프로그램 등에서는 적극적 참여 내지 완전 참여 수준으로 참여관찰을 진행했다. 같은 유형의 현장이더라도 참여가 반복되어 라포가 형성됨에 따라 참여 수준이 높아지기도 했다.

참여관찰 상황은 연구자가 연구 상황을 직접적으로 이해하는 데에 도움을 주고, 나아가 연구참여자들조차 알지 못하거나, 인식하지 못하는 일상적 내용을 드러내기도 한다(김영천, 2016). 참여관찰의 이러한 성격으로 인해, 참여관찰 상황은 연구자가 분석해야 할 직접적인 질적 자료인 동시에, 차후 면담을 준비하는 데에 도움을 주는 도구이기도 했다.

다만, 참여관찰이 진행된 2021년은 코로나바이러스 감염증 문제로 마을공동체 행사가 연기되거나 취소되는 경우가 잦아 참여관찰 기회가 제한되었다. 이는 연구자의 참여관찰 기회를 제약하기도 했지만, 동시에 마을공동체 활동이 축소되는 경향을 보

이는 원인이기도 했다. 많은 연구참여자가 코로나바이러스 감염증으로 인해 행사나 모임이 연기되거나 취소되면서 마을공동체 주민들이 모여서 친밀감을 나눌 기회가 축소하는 상황에 우려를 표했다.

참여관찰 개요는 다음 〈표 Ⅲ-1〉, 〈표 Ⅲ-2〉와 같다.

〈표 Ⅲ-1〉 봄볕마을 참여관찰 개요

연번	구분	기간/일자	비고
1	교육사랑방	2021.4.15.~ 2021.11.16.	신입 주민 교육 프로그램(총 13회 참관) *13회 중 1회는 비대면으로 진행
2	봄볕마을 임시 총회	2021.9.12.	
3	봄볕학교 입학설명회	2021.10.16.	
4	마을동아리 활동	2021.10.24.	미리내협동조합 마을동아리 활동 참관
5	봄볕시장 및 축제	2021.11.20.	

〈표 Ⅲ-2〉 산들주민회 참여관찰 개요

연번	구분	기간/일자	비고
1	2021 어린이날 축제	2021.5.5.	
2	마을 교사 양성과정	2021.6.3. 2021.6.10. 2021.7.1.	마을교사 양성을 위한 주민 교육 프로그램(총 3회 참관)
3	다정다감 프로젝트	2021.6.10.	지역 어린이 대상 야외 놀이 프로그램
4	주민집담회	2021.6.16.	마을관리기업 특강 및 주민집담회

3) 면담

마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 마을공동체 정체성 지식과 주민 생산 방식을 파악하는 연구 목적에 따라, 마을공동체 진입 시기가 각기 다른 구성원을 두루 연구참여자로 선발했다. 다만, 연구참여자 선발 기준으로 공동체에 개입하는 수준을 두

지는 않았다. 마을공동체에 소속감이 크지 않거나, 다른 주민들과는 다른 방식으로 소속감을 느끼는 구성원 또한 마을공동체의 주민 생산을 위한 학습관리에 관하여 중요한 의견을 제공할 수 있다고 생각했기 때문이다.

연구참여자는 대부분 마을공동체 대표 또는 앞서 면담에 참여한 연구참여자가 소개해주는 눈덩이 표집 방식으로 섭외되었다. 참여관찰 현장에서 만난 주민을 면담 연구참여자로 섭외하기도 했다.

면담은 반구조화 면담(semi-structured interview) 방식으로, 연구참여자가 겪은 마을공동체 경험과 그에 관한 연구참여자의 평가와 해석에 관한 질문과 답변을 중심으로 진행되었다. 반구조화 면담은 사전에 준비된 면담 질문이 존재하지만, 엄격하게 질문지의 순서나 내용을 따르지 않을 수 있으며, 연구참여자 반응에 따라 가변적인 질문을 허용하는 면담 방식이다(유기웅 외, 2012). 반구조화 면담은 면담의 본래 목적을 충실히 따르면서도 연구자와 연구참여자가 자유롭게 상호작용하도록 허용한다. 반구조화 면담은 연구참여자의 답변이 연구자가 예상치 못한 상황이나 범위를 다루는 때에도 이에 관하여 충분히 소통할 수 있도록 허용하기 때문에 연구자가 풍부한 면담 자료를 획득하는 데에 도움을 준다.

면담은 주로 학교, 협동조합, 마을 카페 등 각 마을공동체 공유공간에서 실시되었고, 연구참여자 사정에 따라 연구참여자가 편안한 별도 장소에서 진행되기도 했다. 대부분 단독 면담을 진행했으나, 성격이 비슷한 연구참여자가 참여하는 집단 면담(5인 참여)을 1회 시행했다. 면담은 기본적으로 연구참여자당 1회씩 실시했으며, 필요에 따라 추가 면담을 진행했다. 각 면담에는 회당 1시간 30분에서 2시간이 소요되었다. 면담 진행 전, IRB 동의서를 활용하여 연구참여자에게 연구 계획 및 연구 절차를 설명하고, 연구자와 연구참여자가 각각 서명한 IRB 동의서를 나누어 가졌다. 모든 면담 내용은 녹음되었고, 녹음된 파일은 면담 진행 후 전사하여 녹취록을 작성했다.

면담에 참여한 연구참여자 정보는 다음 〈표 Ⅲ-3〉, 〈표 Ⅲ-4〉와 같다. 비고에 표기된 연구참여자 신분은 2021년을 기준으로 한다.

〈표 Ⅲ-3〉 봄볕마을 면담 연구참여자 정보

연번	이름	마을 진입 시기[16]	면담 일자	비고
1	임윤희	2002년	2021.3.11. 2021.8.11.	봄볕학교 대표 교사
2	이지영	2003년	2021.4.19.	
3	권기찬	2013년	2021.7.6.	봄볕마을 이장
4	강미주	2014년	2021.4.9. 2021.8.19.	
5	김우현	2014년	2021.4.23.	
6	이규영	2015년	2021.6.15.	
7	신정민	2012년	2021.6.30.	
8	황민화	2002년	2021.8.23.	봄볕학교 교사
9	박희선	2002년	2021.9.25.	
10	서정태	2015년	2021.10.24.	
11	박수아	2019년	2021.11.16. (집단면담)	
12	김주원	2021년		
13	이현성	2021년		
14	임소정	2021년		
15	박원우	2021년		

〈표 Ⅲ-4〉 산들주민회 면담 연구참여자 정보

연번	이름	마을 진입 시기[17]	면담 일자	비고
1	김은희	2010년	2021.3.8.	
2	이무선	2010년	2021.3.9.	
3	박지민	2015년	2021.3.9.	
4	성윤미	2019년	2021.3.10.	
5	안지연	2014년	2021.3.15.	
6	강미정	2015년	2021.3.15.	

16) 봄볕마을이 정식 창립된 것은 2003년이나, 이 연구는 학교 설립을 준비한 2002년을 원년으로 삼는다.

7	김현진	2018년	2021.3.18.	산들주민회 대표
8	임주은	2019년	2021.3.22.	
9	정인주	2010년	2021.3.22.	
10	강현영	2010년	2021.3.23. 2021.8.4.	산들주민회 전 대표 송화동주민협의회 회장

4. 자료 분석

1) 가추적 추론

이 연구는 마을공동체의 학습관리장치를 분석하기 위해 가추적 추론 방법을 활용했다. 가추법(abduction)은 Peirce가 제안한 추론법으로, 관찰된 사실을 설명하는 가설(explanatory hypothesis)을 만드는 추론이다(Peirce, 1998, p. 235). 관찰한 결과로부터 그러한 결과를 발생시킬 만한 설득력 있는 전제를 찾는 것이다. 가추법을 통해 파악하고자 하는 사건의 전제는 거부할 수 없는 진리가 아니다. 가추법을 과학적 논리로 만드는 요건은 추리를 통해 파악하는 전제가 얼마나 진리에 가까운지가 아니라, 그 전제를 수용할 만한 좋은 이유가 있는지다(이희은, 2011, p. 84). 젖은 땅을 보고 비가 왔을 것으로 추측하거나, 식당 앞에 길게 늘어선 줄을 보고 음식이 맛있을 것이라 짐작하는 것이 일상에서 활용되는 가추법의 예이다.

가추법은 새로운 지식을 창출하는 유용한 추론 방식이다. 새로운 지식을 창출하는 추론 방법으로서 가추법이 지니는 특징은 연역법, 귀납법과 비교할 때 더욱 분명하게 드러난다. 연역법은 참인 대전제로부터 사례를 확보하여 언제나 참인 결과를 얻는 추론 방법이다. 하지만 연역법으로부터는 개별 사례로부터 진리로서의 대전제를 다시 확인할 수 있을 뿐, 새로운 지식을 만들기 어렵다. 귀납법은 개별 사례로부터 규칙을

17) 산들주민회가 단체로 등록된 해는 2013년이나, 이 연구는 지역 활동 논의가 처음 시작된 2010년을 원년으로 삼는다.

얻는 추론 방법이다. 하지만 단 하나의 반례만으로도 귀납으로부터 얻어낸 규칙은 참이 아니게 된다는 위험이 있다. Peirce(1998)는 연역법은 '틀림없이 그러함(must be)'을, 귀납법은 '실제로 그러함(actually is)'을 보여주는 추론법이라고 말했다. 연역법, 귀납법과 달리 가추법은 '그럴 수도 있음(may be)'을 보여주는 추론법이다(Peirce, 1998, p. 216). 가추법은 "최종적 견해(final opinion)로서 가설을 채택하는 과정이 아니라 가설 자체에 도달하는 과정"이다(Anderson, 1986; 강미정, 2014에서 재인용).

가추법은 마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 학습관리장치를 분석하고자 하는 연구 목적을 달성하는 데 적합하다. 강대중 외(2017, p. 38)는 학습관리장치를 "인간의 학습 활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크"라고 정의한 바 있다. 이는 Foucault(1977)가 장치가 "완전히 이질적인 앙상블"을 이루는 요소들로 구성되고, "장치는 그 자체로 이러한 요소들 사이에 구축될 수 있는 관계들의 체계"라고 말한 것과 상통한다. 장치를 이루는 요소와 구성 관계는 장치의 효과에 앞서 주어지지 않는다. 장치를 결정하는 요소들은 장치에서 일어나는 권력 효과의 충분조건, 또는 필요조건으로 존재하지 않는다. 장치의 이러한 성격은 장치가 전혀 무관해 보이는 요소들이 결합하여 발생하는 우연한 권력의 결과를 포착하는 개념이기 때문이기도 하다(김주환, 2019). 학습관리장치 또한 학습관리장치를 이루는 요소와 그 구성 방식은 확고부동한 고정된 것으로, 사례에 앞서 선험적으로 존재하지는 않는다.

인문사회과학 연구에 적극적으로 장치 개념을 도입한 Foucault마저 실제 사례로부터 주체를 생산하는 장치를 분석하여 권력 효과를 효과적으로 제시했지만, 장치를 분석하기 위한 구체적인 방법론을 제시하지는 않았다. 장치 분석은 권력의 실천에 개입하는 요소를 파악하고, 그 요소 간 관계가 효과를 만들어내는 양상을 살펴 장치의 "제작명세서"를 만드는 과정이다(임동근, 2012). 주체 생산을 둘러싼 권력 효과 현상을 통해 그를 가능하게 하는 요소들과 요소들의 관계를 파악하는 과정이 바로 장치 분석이다. 장치 개념에 터한 학습관리장치 또한 학습관리 현상을 토대로 그에 개입하는 요소와 관계를 파악함으로써 분석할 수 있다.

학습관리 현상을 토대로 학습관리장치를 분석하는 데 가추법을 활용하기 위해서 Peirce(1998, p. 231)가 제시한 가추법의 기본 모형을 적용할 수 있다.

놀라운 사실 C가 관찰되었다.
하지만, 만약 H가 참이라면, C는 당연히 일어날 것이다.
따라서 H가 옳다고 예측할 만한 이유가 있다.

Peirce의 가추법 모형을 적용할 때, 이 연구가 주목하는 놀라운 사실 C는 각 마을공동체의 학습관리이다. 마을공동체 학습관리는 학습관리장치라는 기제를 통해 발생한다. 마을공동체 학습관리장치를 이루는 요소와 그 관계는 C를 가능하게 하는 설득력 있는 H이다. 이 연구는 학습관리가 일어나는 기제로서 학습관리장치를 전제하고, "인간의 학습 활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크"(강대중 외, 2017, p. 38)라는 정의에 따라 학습관리장치를 구성하는 요소와 그 관계를 설명가설로 제시했다. 이후, 학습관리장치의 요소와 관계에 관한 전제가 봄볕마을과 산들주민회 학습관리를 어떻게 설명하는지, 가추법을 통한 전제를 실제 사례에 적용하여 전제를 "수용할 만한 좋은 이유"를 확인했다.

2) 자료 분석 과정

이 연구는 수집한 각종 문헌 자료를 분석하여 연구 사례인 봄볕마을과 산들주민회의 개괄적인 역사 및 현황을 파악했다. 문헌 자료로 파악한 마을공동체에 관한 정보는 면담 질문지를 작성하는 데 활용되었다. 문헌 자료는 이후 참여관찰, 면담 등으로 수집한 질적 자료와 비교하여 연도, 날짜 등 사실을 확인하는 기준으로 활용됐다.

연구의 주요 분석 대상은 참여관찰과 면담으로 수집한 질적 자료였다. 참여관찰과 면담 후 참여관찰일지와 면담일지를 작성하였다. 참여관찰과 면담 중 떠오른 키워드

는 일지에 함께 기록했다. 녹음한 내용은 전사하여 녹취록을 작성하였다. 녹취록 작성 후에는 녹취록, 참여관찰일지, 면담일지를 함께 읽으며 별도 연구일지를 작성했다. 이 연구일지에는 해당 자료에 관한 일차적 감상과 대략적인 분석이 포함되었다. 연구일지는 이후 질적 자료를 수집하는 데 방향을 제공했다. 자료를 수집하는 동안, 질적 자료 수집, 녹취록 작성, 녹취록에 기반한 연구일지 작성이 반복적으로 순환되었다.

질적 자료 수집이 잠정적으로 마무리된 후에는 자료를 코딩했다. 녹취록을 읽으며 주요하다고 여겨지는 자료를 추출하여 키워드를 붙였고, 유사한 키워드를 묶어 범주화했다. 연구자가 처음 세운 연구 목적과 연구 질문에 직접 관계되는 자료를 코딩하여 범주화하는 과정과 연구자가 처음부터 고려하지는 않았으나, 연구참여자가 중요하게 강조하거나, 여러 연구참여자가 공통되게 응답하는 내용을 범주화하는 과정이 반복되었다. 이 두 과정은 각각 에틱 코딩(etic coding), 에믹 코딩(emic coding)이라 불리기도 하는데, 에틱 코딩 결과와 에믹 코딩 결과가 교차하고 통합하면서, 코딩과 범주화가 반복적으로 이루어졌다. 에틱 코딩과 에믹 코딩을 반복하면서 연구자가 예상하거나 고려하지 못했던 영역이 등장하여 연구의 범위와 문제의식을 확장하는 데에 영향을 미치기도 했다.

코딩 및 범주화 결과 도출된 여러 코드를 배치하는 과정에서 연구 사례에 관한 다양한 해석이 이루어졌다. 예컨대 비슷한 층위로 도출된 범주들을 병렬적으로 나열하는 배치와 시계열 순으로 나열하는 배치는 연구 결과를 다르게 해석하게 한다. 연구자의 문제의식을 충분히 드러내고, 연구 목적을 달성하기에 적절한 방식으로 분석 결과를 배치하여 기술하기 위한 실질적 범주화가 실시되었다. 분석 결과를 가장 적절하게 드러낼 수 있는 분석 결과의 배치 · 배열을 찾는 과정에서, 이전에는 배제됐던 코드가 다시 등장하거나, 중요하게 여겨졌던 코드가 탈락하기도 했다. 이는 연구 과정이 선형적으로 자료 수집, 코딩 및 범주화, 논문 작성 순으로 진행되지 않고, 한 과정이 다른 과정을 요구하는 일이 반복되면서 교차하고 순환함을 보여준다.

3) 학습관리장치의 요소: 담론, 제도, 조직, 도구

이 연구는 각 마을공동체의 학습관리 양상을 시계열에 따라 분석했다. 각 마을공동체의 주민 학습관리는 마을이 처한 조건 변화에 따라 달라졌다. 마을공동체는 집단의 내 · 외부 조건 변화에 따라 마을공동체의 정체성 지식을 유지 또는 변화하고자 시도했고, 이에 따라 주민에게 정체성 지식을 공유하는 방식을 달리했다. 이후, 각 마을공동체의 학습관리에 영향을 미치는 요소를 파악하여 학습관리장치의 요소와 그 관계에 관한 전제를 만들었다.

학습관리장치는 학습관리가 실천되는 구체적인 메커니즘으로, 학습 기회를 배분하여 학습자를 특정한 방식으로 조건화한다(강대중 외, 2017; 김의태, 2021). 학습관리장치를 분석하는 선행연구들은 학습관리가 실제로 일어나는 구체적인 단위에 주목했다(김의태, 2021; 최선주, 2017). 이 연구 또한 일차적으로 각 마을공동체의 학습관리가 이루어지는 구체적인 단위에 주목했다. 다만 이 연구는 직접적인 학습관리가 이루어지는 단위를 학습관리장치로 포착하는 것을 넘어 실천 단위들이 작동할 수 있도록 영향을 미치는 요소, 실천 단위들에서 지식을 형성하고 공유하도록 근거를 제공하는 요소가 모두 학습관리에 개입하는 학습관리장치 구성 요소라고 이해했다. 학습관리에 개입하는 각종 요소를 파악함으로써, 이 연구는 각 마을공동체의 학습관리장치를 “인간 학습관리에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크”(강대중 외, 2017, p. 38)로 재구성했다.

이 연구는 각 마을공동체의 직접적인 학습관리 실천이 일어나는 단위를 학습관리장치의 도구 요소로 보았다. 구체적인 학습관리가 실천되는 단위는 각 마을공동체 주민들이 직접 참여하는 활동으로, 마을공동체 활동과 주민의 직접적인 접점이었다. 마을공동체는 주민이 마을공동체에 직접 참여하는 단위를 학습관리 도구로 활용한다.

각종 마을공동체 활동, 즉 도구를 운영하고 활용하는 집단은 학습관리장치의 조직 요소이다. 조직은 “사회적 요구의 충족 또는 특정 목표의 추구를 위해 내적으로 구조화된 사회집단 또는 집단적 실체”(Giddens & Sutton, 2015, p. 183)로 정의된다. 마을

공동체 활동을 주도하는 주민조직은 마을공동체 만들기, 사회적경제 등 다양한 목표를 달성하기 위해 구조화된 집단이다. 조직은 마을공동체 활동을 주도하면서 마을공동체 학습관리의 내용과 방식에 영향을 미치는 요소로 학습관리장치를 구성한다.

이 연구는 조직이 특정한 방식으로 행위하도록 영향을 미치는 요소를 학습관리장치를 구성하는 제도 요소로 파악했다. 제도는 집단에 확립된 규범, 가치, 행동 유형 등으로, 구성원들이 특정한 가치관을 따르거나 실천하도록 유도한다. 일반적으로 국가 단위의 법령, 제도, 정책 등이 대표적인 제도로 이해된다. 하지만 제도는 사회적 규범, 법, 질서에 더해 행위를 규정하는 문화나 관행을 포함한다(Hall, 1976). 제도는 공적 규칙과 법률 등에서 드러나듯 공식적인 측면을 지닐 수도 있고, 규범과 관습 등에서 보이는 것처럼 비공식적 측면을 지닐 수도 있다(하연섭, 2002, p. 340).

마을공동체가 기대는 해석의 근거를 학습관리장치에 개입하는 담론 요소로 분석했다. 담론은 “특정 주체에 관한 담화 및 사고의 방식으로서, 공통의 가정에 묶여 있으며 그 주제에 대한 사람들의 이해와 행위를 형성하는 데 기여하는 것”이다(Giddens & Sutton, 2015, p. 29). 각 마을공동체에 개입하는 담론은 마을공동체 활동과 정체성을 해석하는 근거를 제시하는 방식으로 주민 주체를 생산하는 학습관리에 영향을 미친다.

학습관리장치의 각 요소는 서로 결합하여 학습관리장치를 구성하고, 마을공동체의 정체성 지식을 형성하고 공유하는 학습관리를 매개한다. 마을공동체의 내 · 외부 조건이 변화할 때, 학습관리에 관여하는 요소들이 바뀌거나, 요소 간 배치 · 배열의 양상이 변화한다. 학습관리장치 요소의 변화, 또는 요소 간 관계의 변화는 학습관리 실천의 변화를 야기한다.

가추법을 활용한 이 연구는 마을공동체 학습관리장치를 담론, 제도, 조직, 도구로 구성된 네트워크라고 전제하고, 마을공동체를 사례로 이러한 전제가 실제 마을공동체 학습관리를 설명할 수 있는지 확인했다. 이를 통해 마을공동체 학습관리장치에 관한 가설을 확인하고, 나아가 학습관리장치가 지닌 특성을 파악했다.

Ⅳ. 봄볕마을과 학습관리

봄볕마을은 ‘삶과 교육은 하나’라는 기치를 걸고, 대안학교를 “공공성과 지역성이 살아있는 학교”로 만들기 위해 창립된 마을공동체이다. 비인가 대안학교 봄볕학교 교사와 전 · 현 학부모들이 주요 구성원으로 참여하며, 이들은 봄볕마을을 지역 자원 모두가 관계 맺고, 아이와 어른이 마을과 지역에서 생활과 삶의 변화를 서로 도울 수 있는 생활교육공동체로 꾸리고자 한다.[18] 봄볕마을은 공동육아와 양육 및 교육 문제를 중심으로 공동체를 이루어 주민들의 대안적인 삶을 추구한다는 점에서 1990년대 확장된 생활세계 방어형 마을공동체와 전형적인 특징을 공유했다.

봄볕마을은 대안학교 봄볕학교를 설립 및 운영 지원하는 교육공동체이자, 마을 주민이 정서적 유대를 맺고 활동을 나누는 생활공동체, 난주시 지역사회와 연대하는 지역공동체다. 봄볕마을은 마을을 구성하는 주민들과 가치와 지향을 공유하기 위해 다양한 방식으로 마을공동체의 학습을 관리했다. 이 장은 봄볕마을이 대안교육과 공동체라는 가치를 추구하는 마을공동체를 만들고 유지하는 과정에 주목하여, 생활세계 방어형 마을공동체와 영향을 주고받는 학습관리와 그 변화 양상을 파악한다.

1. 봄볕마을의 등장과 가치 공유

1) 선언으로 등장하는 마을공동체

1990년대 중반 이후 확산한 공동육아는 부모의 육아와 아동의 성장이 개인 또는 가정의 사적 활동이 아닌 ‘우리 아이들’을 기르고 자라게 하는 사회적 활동이라고 이해했다. 이러한 문화에서 함께 자녀를 양육한 난주시의 한 공동육아어린이집 학부모들은 자녀가 학령기에 접어든 이후에도 자녀들이 대안적인 교육문화에서 성장하기를

18) 박희선 외부 면담

바랐다. 뜻을 모은 학부모 일부가 2002년 여름 초등대안학교를 설립하자는 논의를 시작했다. 같은 해 11월 비슷한 문제로 고민하던 난주시 내 다른 공동육아어린이집 학부모들과 공동육아 방과 후 학부모들이 대안학교 설립 모임에 합류하여, 본격적으로 초등대안학교 설립 준비모임이 구성되었다.[19][20]

하지만 이들이 초등교육이나 대안교육에 관한 충분한 지식을 갖춘 상태는 아니었다. 대안학교 설립 준비모임에 참여한 학부모들은 부족한 교육 전문성을 보완하기 위해 기존 대안학교에 단체로 전입할지 고민하기도 하고, 새로운 대안학교를 계획할 만한 역량 있는 교사를 초빙하고자 시도하기도 했다. 하지만 이들은 직접 기존 대안학교를 견학하고, 외부 전문가와 대화하면서 "우리가 하려고 했던 거는" 다른 지역으로 이주하거나, 전문가의 의견을 따르는 것이 아니라 "우리 사는 형편을 우리 스스로 개척하고 만들어 나가는 것"(박희선)임을 확인했다.

> 그래서 일단은 교사를 알아보고 모셔와야 되지 않을까? 이러면서 또 찾아다녔죠. 염두에 두고 알아보고. 그때 이제 ○○학교인가? 그분을 모셔오려고 만났어요. (……) 그래서 그분을, 쭉 저희 집에서 많이 회의를 했는데, 좀 만나고서 안 되겠다, 그런 생각을 했죠. 왜냐하면, 그분은 그분 나름대로의 철학과 그분 나름대로 경험 속에서 이러이러한 학교를 해야 하는 게 있는 사람인 거죠. A부터 Z까지. 우리도 있잖아요. 어떻게 보면 지금 생각했을 때, (교육에 대한 전문성이) A부터 Z까지 있다면 저희는 한 C, D도 안 되는 단계의 생각이라고 봤어요. 그런데 저분이 맞을 수도 있고, 아닐 수도 있지만, 동의가 안 되는 부분이 있잖아요. (박희선)

봄볕학교 설립에 관여했던 봄볕마을 주민들은 당시 대안학교 설립 준비모임에 "교육적 관점", "교육학적 관점"이나 "아주 특별한 방식, 철학"이 없었다고 평가했다. 봄볕학교에 부재한다는 "교육적 관점"의 정확한 의미는 봄볕학교와 비슷한 시기 같은

19) 공동육아 방과 후는 초등학생들이 참여하는 방과 후 교실로, 공동육아 교육문화에 따라 운영된다. 당시 난주시에는 초등학교 저학년을 위한 방과 후와 초등학교 고학년을 위한 방과 후가 운영되고 있었다.

20) 당시 난주시에는 세 개의 공동육아어린이집이 운영되었다. 더불어, 2000년대 초 봄볕학교를 포함하여 세 개의 대안학교가 개교했다. 면담에 참여한 연구참여자는 난주시를 '대안교육의 메카'로 표현하기도 했다(서정태 면담).

지역에 설립된, 발도르프 교육철학을 따르는 대안학교와 비교를 통해 드러났다. 발도르프 교육철학을 따르는 대안학교는 대안적인 교수학습 이론을 집단의 중심으로 삼는다. 하지만 봄볕학교를 설립한 이들이 추구하는 대안교육은 아동 · 청소년 발달에 관한 특정한 관점이나 이론이 아니었다.

> 처음 대안교육을 하면서는 우리가 뭔가 특별한 교육을 하자고 만든 거는 아니라는 거. 그러니까 뭐가 이거를 위해서 어떤 교육적 관점을 딱 가지고, 교육학적 관점을 가지고서 교육은 이런 거야, 라고 이야기를 하면서 시작된 운동은 아니라고 생각해요. (……) 교육은 어떤 관점을, 이념을 따르는 거는 아니지만, 적어도 아이들에게 가르친다고 하는 건 이렇게 가야 되지 않아? 라고 했던 부분들. 이게 그래서 우린 공공성이고, 공적인 교육이야, 라고 얘기할 수 있었던 거 같아서, 아주 특별한 방식, 철학, 그런 거까지는 실은 없었던 거 같아요. (임윤희)

> 대안학교도 좀 갈래가 있거든요. 발도르프 학교 같은 경우는 교육이에요. 이러이러한 교육이 맞다고 하고, 그 교육을 실현하기 위한. 그래서 그 교육에 동의하냐 안 하냐가 중요한 거고요. 그래서 논의도 어떤 논의를 해도 어떤 결정을 해도 이 교육이 맞느냐 아니냐, 라는 논의를 많이 하는 걸로. 저도 그쪽에 참여하는 사람들을 알잖아요. 어떤 성향의 사람들이 가고 어떠냐는 거를 많이 보고. 오히려 이쪽[봄볕학교]은 그거가 아니라고 생각하는, 현재 우리가 어떤 교육을 할지는 만들어가면 되는 거고. (박희선)

봄볕학교의 대안적 성격은 봄볕학교가 구현하고자 하는 교육문화에 달려있었다. 봄볕학교 설립 및 운영은 내 아이를 특정한 방식으로 양육하는 과정일 뿐 아니라, 사회의 교육문화를 바꾸려는 사회운동 실천이었다. 1990년대 후반 이후 확장된 공동육아와 대안학교는 공동체에 기반한 신(新) 사회운동의 한 갈래로 이해된다(강수돌, 2007; 김경식, 이병환, 2002; 윤수종, 2007; 이근행, 2006). 봄볕학교 설립에 참여했던 사람들은 대부분 1980년대 후반에서 1990년대 초반 대학에서 직간접적으로 민주화 운동을 경험했고, 사회 변화에 대한 비슷한 관점을 공유했다.[21] 학생운동과 민주화 운동이라는 공

통된 세대 경험과 그로부터 촉발된 사회 개선을 향한 욕구는 대안학교 설립 준비모임에 동질성을 부여했다.

대안학교 설립 준비모임은 초등 대안학교를 설립하고 운영하기 위해 부족한 전문성을 직접 획득하고자 했다. '교육사랑방'은 이들이 대안교육을 함께 공부하기 위해 만든 공부 모임이었다. 교육사랑방은 대안교육에 관한 다양한 자료를 수집하고, 그를 주제로 토론하는 방식으로 진행되었다. 봄볕학교 예비 학부모가 아닌 사람들도 참여할 수 있었기 때문에, 대안교육에 관심이 있는 다양한 사람들이 공부모임에 참여했다. 대부분 난주시 공동육아 조직에 연이 있는 사람들이 참여했지만, 난주시에 연고가 없음에도 대안교육을 향한 관심으로 다른 지역에서부터 사람이 찾아오기도 했다.

교육사랑방에서 수집하고 나눈 자료들은 대부분 국내외 대안교육 담론과 사례였다. 교육사랑방 참여자들은 대안교육 잡지 《민들레》로부터 국내 대안교육에 관한 자료를 수집하고, 영국 서머힐 학교, 일본 키노쿠니 학교 등 해외 유명 대안학교 사례를 다루는 도서를 읽었다. 산어린이학교, 간디학교, 남한산초등학교 등 앞서 설립된 대안학교 관계자를 초청하거나, 직접 현장을 방문하기도 했다. 교육사랑방에서 수집한 국내외 대안교육 사례와 담론 등은 봄볕학교를 설립하기 위해 구성원들이 습득해야 할 지식인 동시에, "'아, 우리가 원하는 게 이런 거였구나.'라는 것을 확인"하는 재료였다(봄볕마을, 2016, p. 41).

> 어떤 내용을 모임으로 했냐면, 우리가 공동육아에서 아이를 어떻게 키웠는지를 돌아보고, 초등학교에서 아이들이 어떻게 자랐으면 좋겠는지, 우리가 어떤 부모로서 어린이집과는 또 다르게 공교육으로[대안교육으로] 쭉 12년을 보내야 하는데 어떤 두려움을 가지고 있는지, 현재 교육제도에 대해서 무엇을 반대하는지. 그런 입시를 중심으로 한 경쟁교육에 대한 반발과 현재의 그 당시 공교육이 채워주지 못하는 것들. 공동육아 안에서 아이들이 굉장히 이렇게 자연과 교감하고, 교사하고 별명을 부르고 반말을 하면서 자유로운 관계 맺기를 하고, 또 아이들끼리도 굉장히 자유스러운 관계를 맺었던 것들을 학교에서 실현할 수 없을까. 그리고 또 하나

21) 임윤희 면담, 박희선 면담

는 현재의 교육이 입시 위주의 교육이 되면서 교육 자체가 분절되어 있잖아요. 저희가 뭔가 아이들이 사는 것과 교육이 분리되지 않은 교육을 받았으면 좋겠다. 우리가 받았던 교육은 사실 사회에 나왔을 때 실제 사람이 살아가려면 다시 배워야만 되는. 입시 외에는 그렇게 많이 쓸모 있지 않은 교육. 그런 얘기들을 쭉 공부하면서 나눴어요. (황민화)

토론은 공동육아어린이집을 운영하던 때부터 유지한 의사소통 문화였다. 공동육아어린이집을 함께 운영한 경험이 있는 이들은 기탄없이 의견을 나누고 토론을 거듭해야만 집단을 유지할 수 있음을 알고 있었다. 일주일에 한 번 운영할 계획이었던 교육사랑방이 일주일에 서너 번 열리기도 하고, 토론이 밤을 새워 계속되기도 했다. 대안교육 관련 자료를 수집하고, 토론과 논의를 거치면서 이들이 추구하는 대안교육 문화의 바탕이 정리되었다. 교육사랑방에서 합의하고 정리한 대안교육 문화는 「봄볕학교 철학」, 「봄볕학교 설립결의문」 등에 반영되었다.

저희가 봄볕학교의 기본 철학, 지금 홈페이지에 있을 텐데. 그거가 아마 기본, 저희 합의. 어떤 것들을 합의하고 이런 학교를 짓는다. 설립선언문에 있어요. 그 문구, 문구 하나하나를 저희가 엄청 고민하고, 다시 다듬고, 이게 이견이 있으면 다시 제기하고, 이러면서 문구를 만들었어요. 저희가 초창기 한 일은 그 다섯 가지 문구[봄볕학교 교육철학]를 만드는 일이었어요. 그게 기본이다. 이 기본을 지키는 학교다, 라고 보고 그 구체적인 내용은, 학교 부분은 (미래에) 좀 맡겨져 있고. 좀 미제들이 있죠. 공동체[마을공동체]하고 학교가 어떻게 할지, (학교와 마을을) 어떤 관계로 할지도 약간의 미제가 있고요. (박희선)

공동육아와 대안학교에 관한 사례연구는 각 사례 현장이 자녀 양육 및 교육 필요를 해소하기 위해 공동육아와 대안교육을 시도했다고 분석한다(e.g. 양영균, 2013; 유창복, 2014; 위성남 외, 2013; 장수정, 2012; 조미라, 2020). 연구참여자들 또한 봄볕학교가 “우리 사는 형편”(박희선)을 해결하기 위해 설립한 학교라고 설명했다. 하지만 봄볕학교를 포함하여, 각 사례에서 말하는 자녀 양육 및 교육 필요는 대체로 기존 공

교육문화에 대한 반감을 의미했다. 각 사례연구가 다루는 집단들은 공동육아 또는 대안교육을 선택함으로써 집단을 공교육문화와 분리하는 동시에 대안교육 진영과 연결하여 욕구와 필요를 해소했다. 봄볕학교 또한 마찬가지였다. 봄볕학교 설립을 준비하던 이들은 대안교육의 가치를 반영하는 “기본을 지키는 학교”를 세우는 데 초점을 두었다. 봄볕학교 교육철학에 반영된 교육문화의 “기본”은 대안교육 영역이 공유하는 지향을 폭넓게 포괄하고, 기존 공교육 문화와는 거리를 두었다. 학교를 운영할 구체적인 방안은 당시로서는 “미제”로 남아있었고, 미래의 실천에 맡겨졌다.

봄볕마을이 등장한 배경에는 봄볕학교와 마찬가지로 공동육아 · 대안교육 진영의 주요 담론이 위치한다. 공동육아 회보 머리말을 분석하여 시기별 공동육아 교육 담론을 파악한 오채선, 이부미(2019, p. 100)는 2000년대 초를 “지역에 기반한 공동육아 교육 대중화 시기”라 표현했다. 이 시기 공동육아 진영은 공동육아 공동체가 어린이집 내부에 머물지 않고 지역사회로 확대되어야 하며, 교육을 토대로 지역을 변화시키는 운동성을 내포해야 함을 강조했다. 공동육아로부터 출발한 봄볕학교는 이와 비슷한 입장을 견지했다. ‘공공의 학교, 지역의 학교’라는 표현은 이후로도 봄볕학교가 지향하는 교육문화를 요약하는 문구로 반복되었다(봄볕마을, 2004; 2013; 2016).

- 공공의 학교: 교육이 추구하는 바와 수행하는 기능은 그 자체가 개인의 행복과 이익과 더불어 공공의 이익, 사회의 이익을 위하는 것이라는 점에서 교육은 공공의 영역이다.
- 지역의 학교: 봄볕학교는 담장 안의 교육이 아닌 삶과 일치하는 교육을 추구한다. 삶 속에 교육이 이루어지고 교육을 통해 삶이 바뀌는 통합적인 교육을 위해, 부모와 아이, 부모와 교사, 부모 간, 교사 간, 아이들 간에 이해와 연대를 통해 학교공동체를 이루고 이를 지역 안에 뿌리내리도록 한다(봄볕마을, 2004).

대안교육의 공공성과 지역성을 추구하기 위해서는 학교 운영 권한을 가진 성원을 학교의 직접적인 이해당사자 이상으로 확장해야 했다. 공동육아어린이집에서 조합 운

영을 경험한 이들은 학부모가 학교 운영 권한을 독식해서는 안 된다는 데 뜻을 모았다. 조합원에게만 기관 운영 권한을 부여하는 조합 운영을 택할 시, 조합원인 학부모와 비조합원인 교사 사이에 갈등이 발생하여 구성원 간 관계가 어그러질 위험이 있었다. 학부모 조합원이 대안교육 철학을 무시하고 내 자식만을 위한 방향으로 학교를 운영할 가능성이 있다는 점도 조합 운영의 위험 요소였다.

> 학교를 막 논의하다가 우리가 생각하고 만들 학교의 모습을 쫙 해봤더니 이거 되게 위험한 조직이 될 수 있을 거 같아. 그러니까 공동육아의 한계를 느꼈던 거예요. 협동조합, 조합식의. 부모들이 의사결정 (권한)을 가질 수밖에 없고. 부모들이 출자하고, 부모들이 말하자면 돈을 내고, 선생님들을 고용하고 이런 시스템이 되어버렸던 폐해가 그 직전에 공동육아에 있었거든요. (이지영)

봄볕마을은 “내 아이를 위한, 내가 부모로서, 누구 엄마로서”가 아니라, “대안교육 교육 운동을 하는 하나의 주체로서 참여하는 포지션”(임윤희)을 제시했다. 봄볕마을은 봄볕학교를 설립 및 운영 지원하고, 공동체적 삶과 대안교육을 연구하고 나누는 조직으로 만들어졌다.[22] 봄볕학교 교사와 학부모는 봄볕마을 주민으로 가입할 의무가 있고, 교사나 학부모가 아니더라도 마을운영위원회로부터 승인받아 “정기적으로 회비를 납부하거나 이를 약정한 개인 또는 단체”[23]로서 봄볕마을 주민이 될 수 있다. 2003년 5월 봄볕마을 창립총회 당시 봄볕마을 주민은 서른 명이었고, 봄볕학교 교사나 학부모가 아닌 주민은 열 명 정도였다(봄볕마을, 2013).[24]

> 마을은 자연과 인간의 상생 관계와 그 존재의 소중함에 대한 배움과 실천 속에서 사랑과 평화를 체득하고 다양성과 개성이 존중되는 더불어 사는 생활교육공동체

22) 봄볕마을 정관 제3조 제1, 2항
23) 봄볕마을 정관 제5조 제4항
24) 당시 교사나 학부모가 아닌 비학부모 주민은 교육사랑방 등을 통해 봄볕학교 설립에 참여했으나, 자녀를 봄볕학교에 입학시키지는 않은 사람들이었다. 봄볕마을은 봄볕학교 설립 준비에 참여했으나 봄볕학교 학부모가 아닌 사람들이 공동체에 관여할 수 있는 수단을 마련한다는 실질적인 기능도 수행했다.

적 삶을 지향하며, 학교의 설립 및 지원과 함께 삶과 배움의 터전인 지역공동체 문화를 일구는 데 그 목적이 있다(봄볕마을 정관 제2조).

봄볕마을이 추구하는 '생활교육공동체'는 교육공동체와 생활공동체가 합쳐진 말이다. 교육공동체는 봄볕학교 설립 및 운영 지원에 대한 기능과 대안교육 지향과 실천의 차원을 의미한다. 생활공동체는 봄볕마을의 다른 축이다. 봄볕마을 주민이 다른 주민과 생활과 삶을 나누어 생활공동체를 형성한다면, 주민은 자녀 교육과 학교를 매개하지 않아도 함께 공동체를 이루고 대안적인 삶을 추구할 수 있다. 이러한 집단을 지리적 개념인 마을로 표방하는 근거는 봄볕마을의 또 다른 지향인 '지역공동체 문화'에 있다. 봄볕마을의 지리적 성격은 봄볕마을이 지역사회의 적극적인 참여자가 됨으로써 성취된다. 봄볕학교 설립 준비 시기에서부터 주민들은 봄볕학교가 "지역공동체의 한 부분"(봄볕학교공동체, 2002)이며, "삶터인 지역사회가 커다란 학교"(봄볕학교공동체, 2003)라는 데에 뜻을 모았다.

아. 저희 마을 주민이 되는 방법이요. 아주 쉬워요. 이사 가서 자기가 사는 주소지로 주민등록을 옮기듯이, 저희들의 뜻에 공감을 하신다면 저희 봄볕마을로 정신적인 주소지를 옮기시면 되지요. 가입원서를 쓰고, 공감하는 뜻만큼 마을운영비를 내주시면 됩니다. 내는 뜻에는 품도 있고, 마음도 있고, 돈도 있고, 다양하니 편히 생각하시면 됩니다(봄볕마을, 2003).

마을이라는 이름을 쓰다 보니까 사람들이 오해하는 그런 것들이 있어요. 지리적인 공간적 개념으로서의 마을. 마을이 어딨어요, 봄볕에? 이렇게 되는 거죠. 저희는 그런 건 아니고 지리적 개념을 떠나 사람들이 유기적인 관계를 맺고 활동하는 시공간을 뛰어넘는 그런 부분들을 마을이라고 얘기한다. (황민화)

봄볕마을은 구체적인 지리적 경계로 정의되는 집단이 아니다. 봄볕마을은 대안교육과 공동체라는 가치를 축으로, 생활교육공동체를 만들고 지역공동체 문화를 형성하고자 하는 "정신"의 공유를 통해 형성되고 유지되는 마을공동체로 선언되었다. 봄볕

마을은 봄볕마을 주민들이 “유기적인 관계를 맺고 활동”하여 봄볕마을이 “정신적인 주소지”로 기능하도록 촉진하는 다양한 실천을 이어갔다.

2) 가치공동체의 이념과 실천의 일치

봄볕학교가 자리 잡고 본격적인 대안교육을 실천하기 위해서는 교육과정을 비롯하여 학부모 조직, 인사제도 등 구체적인 기반과 지침을 갖추는 등 앞서 언급된 학교와 마을의 “미제”(박희선)들을 해소해야 했다. 임윤희는 이 시기를 “마을의 모든 시스템이 학교를 보조”하던 때라고 요약했다.

봄볕학교 안정화라는 과제 이면에는 봄볕마을이 “‘삶과 교육은 하나’라는 아주 단순한 상식”(봄볕마을, 2013, p. 12)을 지켜 교육의 공공성과 지역성을 추구해야 한다는 또 다른 과제가 존재했다. 봄볕마을 주민들은 교육의 공공성과 지역성이라는 대안교육의 가치에 맞게 학교 운영 지침을 마련하여, 집단 안정화와 정체성 유지 과제를 동시에 해결하고자 했다.

주민 승인 절차는 봄볕마을의 일차적인 게이트키핑 장치였다. 봄볕마을은 봄볕학교 신입생 선발 과정을 학생이 아닌 학부모를 선발하는 과정이라고 보았다(봄볕마을, 2004). 학교가 설립된 초기 시절부터 지금까지 봄볕학교 신 · 편입생과 학부모는 봄볕마을의 동질성을 유지하는 방식으로 선발되었다.

> 아이와 소통이 중요한 만큼 학교와 부모님과의 소통이 굉장히 중요하거든요. 그런데 지금도 저희가 노래[25]에서도 나왔던 것처럼 가지 않는 길을 가는 거죠. (……) 저희가 생각을 할 때, 어떤 아이든 학교에 와서 잘 지내요. 항상 행복하다는 건 아니지만 아이들은 학교에 잘 적응하고 그 안에서 자기가 해야 할 바를 찾으면서 잘 자란다고 봐요. 그런데 거기에 아까 이장님도 말씀하셨지만, 부모의 역

25) 2021년 10월 진행된 봄볕학교 예비 신 · 편입생을 대상으로 하는 입학설명회에서는 봄볕학교 학생들이 노래 〈꿈꾸지 않으면〉을 함께 부르는 영상이 재생되었다. 노래에 다음과 같은 가사가 있다. ‘아름다운 꿈 꾸며 사랑하는 우리 / 아무도 가지 않는 길 가는 우리들 / 누구도 꿈꾸지 못한 우리들의 세상 / 만들어가네.’

할을 어떻게 하느냐에 따라서 잘 자라는 것 같아요. (……) 그래서 부모님이 학교와 얼마큼 얘기하실 수 있고, 공감하시는지 그게 가장, 유일한 조건이지요, 학교에 입학하는 데에. 그래서 부모 면접이 가장 중요한 절차입니다.[26]

승인을 거쳐 마을공동체에 진입한 초기 주민들은 봄볕학교를 안정시키는 과정에 적극적으로 참여했다. 당시 봄볕마을은 학교 교육과정부터 봄볕마을 자산 활용 원칙까지, 집단적인 실천과 의사결정 기준이 될 각종 운영 지침을 만들어야 했다. 봄볕마을은 이 시기 운영 지침을 마련하면서 봄볕마을이 어떤 집단이어야 하는지에 관한 철학을 세우고, 대안교육 공동체로서 정체성을 강화했다.

봄볕학교 학부모회 교육분과는 대안교육을 공부하고 봄볕학교에서 실천할 교육을 논의하기 위해 '한솥밥'이라는 집담회를 운영했다. 봄볕학교에 교육 실천과 경험이 충분히 축적되지 않은 시기, 봄볕학교 학부모들은 약 한 달에 한 번 한솥밥에 모여 봄볕학교와 각 가정에서 어떻게 대안교육 방식으로 자녀를 교육해야 하는지 논의했다. 영어교육, 사교육, 미디어 교육 등 다양한 문제가 한솥밥에서 논의되었다.

예전 한솥밥은 그렇게 같이 전체가 하는 학부모 교육 프로그램이었어요. 논의, 공부하는 모임들. 그러니까 이제 처음 생긴 학교니까 이제 교육에 대해서 공부할 게 많잖아요. 이런저런 이야기들을 할 거가. 요만한 거 하나도 다 얘기해야 할 것들이 있으니까. 그중에서 가장 크게 얘기됐던 게 영어교육인 거죠. 아니면 사교육에 대한 부분들. 영어도 얼마큼 필요한가, 이런 이야기들. 준비해가지고 다 얘기하기도 하고 이런 식으로 이야기를 교육. 그러니까 반 모임[27]은 내 아이와 관련된 부분, 소통인 거고, 한솥밥은 봄볕학교가 가야 할 교육적 지향에 대해서 서로 소통하면서 공부하고 토론하는 그런 거다, 라고 생각을 했었는데. (임윤희)

봄볕학교 설립 초기는 설립 준비 시기와 마찬가지로 구성원들이 서로 대안교육에

26) 봄볕학교 신 · 편입생 입학설명회 참여관찰일지 발췌 (2022.10.27.)

27) 학년/반 모임은 약 한 달에 한 번 학년/반별로 교사와 학부모들이 모여 해당 학년/반의 교육 실천에 관하여 이야기를 나누는 자리다. 봄볕학교는 일학년을 제외한 나머지 학년은 연령 통합 프로젝트 수업을 하고 있기에 일학년 학부모는 학년 모임을, 나머지 학년 학부모는 반 모임을 진행한다. 학년/반 모임에 관하여서는 다음 절에서 후술한다.

대한 이해 수준을 맞추고, 공동체 실천 방향을 가다듬어 이념으로서 집단 정체성을 공유하는 것이 큰 과제였다. 그렇기에 한솥밥은 설립 준비 시기 교육사랑방과 마찬가지로 구성원들이 교육문화를 합의하는 과정을 교육 수단으로 삼았다. 논쟁적인 대화에 익숙하지 않은 학부모들은 강도 높은 토론에 참여하기 어려워하기도 했지만, 전체 주민 토론은 구성원들이 서로 의견을 주고받으며 마을에 관하여 공유되는 집단 지식을 갖추는 중요한 수단으로 인정받았다.

> 한솥밥 같은 경우도 예전에 처음에 한 달에 두 번을 최소한 그런 모임을 한다는 게 힘들잖아요. 너무너무 힘들어했던 엄마가 있었는데, 그 엄마가 한 십 년 지나고 나서는 (봄볕학교) 이사회를 하면서, 같이 이사회를 하는데, “그래도 예전에는 한솥밥 같은 게 있어서 서로 얘기들을 하고 했었는데.”(라고 말했다). 다시 해야 되는 거 아니냐는 얘기를 하는데. 어휴. (웃음) (임윤희)

한솥밥이 대안교육을 소재로 학부모들의 학습을 관리하는 수단이었다면, 총회, 간담회 등 주민 토론은 구성원들이 학교와 마을 운영을 주제로 집단 정체성을 확인하고 공유하는 자리였다. 설립 초기 봄볕학교와 봄볕마을은 각종 의사결정을 내려야 했기에, 학교와 마을 운영을 두고 자주 토론을 벌였다. 그 과정에서 봄볕마을은 의사결정 근거를 두는 기준을 관리하는 방식으로 집단 정체성을 구성하고 공유했다. 봄볕마을에서 만들어지는 각종 운영원칙은 봄볕마을의 가치 지향성을 보존하는 정체성 지식이었고, 이후 봄볕마을의 의사결정 기준으로 제시되었다.

이를 단적으로 보여주는 사례가 봄볕학교 터전 마련 안 문제였다.[28] 터전 마련 안 결정은 설립 초기 봄볕마을 주민들이 뜨겁게 논쟁한 주제이기도 했다. 봄볕학교는 한 주택을 임차하여 개교했다. 하지만 임차 방식으로는 공간을 장기적으로 유지하는 데에 한계가 있었다. 공간에 축적된 교육적 성과를 잃을 수 있다는 문제점도 지적됐다. 문제를 해결하기 위해 소유에 가까운 방식으로 터전을 갖추어야 한다는 의견이 제기

28) ‘터전’은 주로 공동육아 영역에서 사용하는 개념으로, 공동육아어린이집 건물과 부지를 의미한다. 봄볕학교 또한 학교 건물과 부지를 터전이라고 일컫는다.

되었다. 하지만 터전 마련을 계기로 봄볕마을이 보수화될 수 있음을 우려하는 주민들도 있었다. 각 가정이 터전을 마련하기 위해 부담해야 하는 비용이 커질수록 봄볕학교에 접근하는 데 경제적 문턱이 높아질 뿐더러, 부동산과 같은 자산을 소유하게 되면 집단이 역동성을 잃어 운동조직 정체성을 유지하는 데 위협이 될 수 있었다. 봄볕마을 주민들은 이 문제를 해소하기 위해 오 년이라는 긴 시간 동안 논의를 거듭했다.

> 학교 터전을 먼저 구해야 된다, 그런 이야기가 나왔었는데, 또 한쪽에서는 대안교육 한다는 사람들이 소유를 하려고 하느냐. 난주시에 이 많은 공간이 우리 터전인데. 도서관에서 공부하고, 어디 가서 공부하고. 어휴. (웃음) 그거는 아니잖아. 그런 얘기들을 하는 게 3, 4, 5, 6, 7[2003년에서 2007년]. 5년 동안 논의를 했어요. 가자마자부터 시작을 해서. 성향에 따라서 딱 학교를 지었으면 학교 안정성을 하자, 이렇게 나가시는 분들이 있고. 그다음에 그렇게 얘기까지 하시는 분들이 있고. 이 많은 의견을 맞춰가는 데 오 년이 걸린 거예요. (임윤희)

터전 마련 안을 합의하는 과정에서 제기된 다양한 의견을 해소하는 과정에서 각종 운영원칙 및 규칙이 마련됐다. 봄볕마을 운영원칙은 실제적인 운영 지침이기도 했지만, 봄볕마을이 내부 이익만을 도모하는 폐쇄적 집단이 아니라 교육의 공공성과 지역성을 추구하는 대안교육 운동 공동체임을 내부적으로 공고히 하려는 의도를 드러냈다. 봄볕학교 터전 마련 원칙은 학교 발전기금이 대안교육 발전을 위한 “공적 자산” 명목으로 모금되었다는 전제를 제시하고, 공적 자산인 “기금을 토대로 한 학교는 지역의 자산”이라는 논리에 따라 학교 터전을 “지역의 활용 공간”으로 개방해야 함을 확인한다(봄볕마을, 2004). 터전 마련을 둘러싼 갈등이 봄볕마을의 역할과 정체성에 관한 질문으로 이어졌을 때는 조직발전특별위원회를 구성하여 봄볕학교와 봄볕마을이 나아갈 목표와 상(像)을 마련했다. 이러한 원칙들을 바탕으로 봄볕마을은 2007년 3월 총회에서 터전 마련 안을 의결할 수 있었다.

봄볕학교 터전 마련 문제를 두고 오랜 기간 의견 차이를 겪었음에도, 면담에 참여한 봄볕마을 주민들은 봄볕학교 터전 마련 안이 마련되기 전 봄볕마을이 그 이후보

다 동질적이었다고 판단했다. 임윤희는 “설립하는 부모들”과 “아주 초창기에” 진입한 봄볕마을 주민들은 “모든 것을 이제 같이해야 한다고 하는 준비”가 되어 있다는 점에서 당시 봄볕마을 구성원들이 공유한 동질성의 근거를 찾았다.

> 그러니까 아주 초창기 때는, 그때는 되게 그렇죠. 내가 만든다고 하는 과정으로 온 거죠. 모든 것을 이제 같이해야 한다고 하는 준비가 되어 있는 거죠. 설립하는 부모들처럼. 몸이면 몸이고, 품이면 품이고, 돈이면 돈이고 이런 것들을 다 내겠다는 마음으로 온 거고. (임윤희)

이 시기 봄볕마을 구성원들이 공유하는 동질성은 개인 간 차이보다 우선되었던 집단 과제에서도 도출됐다. 봄볕학교 설립과 안정화라는 과제는 봄볕마을 주민들의 관심사를 한 군데로 집중시켜 주민들의 학습을 관리하는 데에 영향을 미치는 중대한 조건이었다. 우선순위 과제를 수행하면서 주민들은 자발적으로 밀접한 의사소통 구조에 참여했고, 봄볕마을은 그를 통해 집단 정체성을 유지했다. 한 봄볕마을 주민은 이 시기에는 다른 사람에게 공동체의 이념적 의사를 “강하게 밀어 넣는 것”이 가능했다고 회고하기도 했다.[29] 봄볕마을은 집단적인 과제를 해결하는 과정에서 봄볕마을이 추구하는 가치를 구성원에게 “강하게 밀어 넣음”으로써, 봄볕마을을 동질 집단으로 유지할 수 있었다.

2. 봄볕마을의 확장과 체계화

1) 마을공동체 추구: ‘생활교육공동체’와 ‘지역공동체’

봄볕마을은 봄볕학교 안정화라는 과제를 성공적으로 수행했다. 학교 운영 체계와 운영원칙을 마련하여 학교 조직의 철학적 기반을 다졌을 뿐 아니라, 학교 터전 건립

29) 봄볕마을 주민과 비공식 대화(2021.9.27.).

을 비롯하여 학교와 마을의 인적 규모도 확대하여 물리적 기반 또한 획득했다. 학생 16명으로 출발한 봄볕학교는 매해 신입생이 증가하였고, 새 터전으로 이주한 해에는 전체 학생이 78명에 이르렀다. 2011년 3월에는 대안교육 실천을 중등교육으로 이어가기 위해 중등 봄볕학교를 개교했다. 학생이 늘어남에 따라 봄볕마을 주민도 증가했다. 첫해 30명이었던 봄볕마을 주민은 2008년 149명으로, 다섯 배에 가깝게 증가했다(봄볕마을, 2013). 이 시기 봄볕학교와 봄볕마을에는 구성원 증가의 "선순환 구조"가 형성되었다. 구성원이 많아지면서 조직이 안정되고, 조직의 안정성이 봄볕학교의 신뢰감을 더해 인원이 더 늘어났다.

> 봄볕학교 같은 경우는 그런 부침이 적었어요. 워낙 시작하고 나서 사이즈가 계속 안정이 되면서. 신뢰감을 준 거죠. 부피가 계속 커지고 이런 부분들이. 계속 이게 선순환의 구조로 들어가는 과정이잖아요. 선순환 구조를 가져가면서 되게 안정감을 가지고 있으니까 ○○이니, △△이니, (난주시 외부) 여러 구역에서 이사 오시고, 찾아오시고 그런 거죠. (임윤희)

봄볕마을은 창립 당시 생활교육공동체, 지역공동체로 선언되었으나, 그간 봄볕학교 안정화라는 당면과제를 수행하면서 마을공동체보다는 교육공동체 기능과 정체성에 집중하는 경향이 있었다. 생활공동체, 지역공동체로서의 봄볕마을은 체감하기보다는 지향하는 개념에 가까웠다. 봄볕마을 주민들은 봄볕마을이 "주민 각자의 삶으로 연결되어 이해되지 못한 채 지켜내야 할 의무감으로 느껴지는" 현상을 문제점으로 지적하기도 했다(봄볕마을, 2005).

봄볕학교 터전 마련과 교육과정 마련은 봄볕마을 주민들에게 봄볕학교 안정화 과제가 어느 정도 완료되었다는 메시지를 전달했다. 조직의 철학적, 물리적 토대 확보는 봄볕마을이 학교 안정화 다음 과제에 관심을 돌리게 했다. 더욱이 학교가 안정된 후 마을공동체에 유입되는 주민들 대부분이 봄볕학교 학부모로서 봄볕마을을 찾았음을 감안한다면 새로운 구성원들에게 마을공동체의 의미를 설득할 필요는 더욱 커졌다고 볼 수 있다.

그게 이제 터전까지 안정이 됐으니까, 딱. 제일 큰 문제가 (해결됐다). 딱 2008년 3월, 이쯤 했으니까. 그다음에는 이제 마을 사업을 제대로 해보자고 하는 욕구가 생기는 거죠. 마을의 큰일 중에 하나가 학교 안정화와 더불어서 터전을 안정화시키는 게 큰 문제였으니까. 그걸 이제 어떻게 할 거고, 어떻게 모금 활동이나 아니면 그다음에 그 터를 잡고 건축하고, 이 문제가 끝나서 (건축에) 들어갔고. 2008년부터. 물론 3년 교육 평가과정이 남아있기는 했지만, 어쨌든 자기의[봄볕학교 교육과정의] 정체성으로 살림수업[30]이라고 하는 거를 잡았고. 그런 상황에서 마을 활동을 제대로 해보자고 하는 욕구들이 있었던 거죠. (임윤희)

봄볕마을은 "주민 각자의 삶으로 연결되어 이해되지 못한 채 지켜내야 할 의무감으로 느껴지는"(봄볕마을, 2005) 마을공동체를 주민들이 이해하고, 마을공동체 활동에 참여하도록 만들어야 했다. 봄볕마을 주민들이 봄볕마을에 의무감을 느낀다는 것은 마을을 체감하거나 그에 완벽하게 동의하지는 않더라도, 봄볕마을이 추구하는 가치와 의의를 인지하였음을 의미한다. 봄볕마을은 마을공동체를 본격적으로 추구하기 위해 주민들에게 공동체의 가치를 설득하는 것에 더해 주민들이 봄볕마을에 실제로 참여하고, 참여를 지속하도록 해야 했다.

봄볕마을은 마을 활동을 전담할 조직 체계를 정비했다. 2008년 이장, 총무, 간사로 구성된 마을사무국이 설치되었다. 2009년에는 학교와 마을 각각의 역할과 사업을 정리하여, 봄볕마을이 학교 운영을 비롯해 조직 내 사업을 기획하고 배치할 책임이 있는 주체로 자리매김 했다. 2011년 봄볕마을 교육사업부를 신설해, 봄볕마을 운영위원회는 사무국, 대안교육사업부, 교육사업부, 공동체사업부로 구성되는 체계를 이루었다. 통칭 '마을일꾼'이라고 불리는 학교 이사, 학부모회 임원, 마을운영위원 및 사업부원 등이 봄볕마을 안에서 일어나는 각종 사업을 주도했다.

학교가 학교대로 틀을 잡아가는 거와 다르게 봄볕마을은 봄볕마을 안에서의 어떤 체계를 가지고 지역 안에서 계속 강좌도 열고, 교육사업들을 하고, 또 공동체사업

30) '살림수업'은 봄볕학교의 고유한 수업 방식으로, 연령 통합 · 장애 통합 프로젝트 수업을 의미한다. 2007년 시작되어 3년간 시범 운행되었고, 2009년 봄볕학교 교육과정으로 확정되었다.

부라고 해서 여러 가지 어른들이 하는 노작, 텃밭 활동, 이런 활동. 그리고 연대사업이라고 해서 지역 내에 다양한 그런 활동들이 있거든요. 환경단체와 연대한다든지, 공무원노조와 연대한다든지. 그런 연대사업들을 계속 펼쳐나가고. 그런 일들이 봄볕마을 중심으로 이루어졌죠. (황민화)

체계화된 마을 조직을 기반으로 생활공동체 활동이 활성화되었다. 공동체사업부는 2003년부터 “주민들이 서로 돕고 참여하고 즐기면서 한 마을의 주민으로서 가족처럼 가까워지는 데 목적”을 둔 활동들을 이끌었다(봄볕마을, 2013). 공동체사업부는 주민나들이 등 주민 전체가 참여하는 행사를 기획했고, 동아리, 텃밭 등 주민들이 여가를 보내며 관계를 맺을 수 있는 활동을 지원했다. 봄볕마을은 생산자 권익을 보호하고 소비자는 안전하고 질 좋은 상품을 구매할 수 있는 생산자 직거래 장터를 열고, 대안화폐를 사용하는 품앗이를 시작하는 등 대안경제를 실험하기도 했다.

또한, 봄볕마을 주민들을 위한 교육 기회가 확장되었다. 봄볕마을은 교육사업을 체계화하여 2008년 ‘마을학교’를 시작했다. 어른마을학교는 성인들을 위한 교양 강좌였다. 외부 지역사회에도 참여가 열려있었지만, 주로 봄볕마을 주민들이 참여했다. 주민들이 자발적으로 학습모임을 만들기도 했다. 학부모들이 지속적으로 대안교육을 공부해야 한다는 취지로 조직된 ‘만남두번째’, 장애학생 부모들이 주축이 되어 구성한 자조모임 겸 학습모임인 ‘또하나의꿈’이 대표적이다. 봄볕마을은 교육사업부를 통해 학습모임 활동을 지원했다. 봄볕마을 주민들은 마을이 주민 학습을 적극적으로 관리하고 지원하는 모습을 보고, 봄볕마을이 앞으로 살아갈 방향을 진지하게 고민하는 대안공동체임을 실감하기도 했다.

(마을에 대해) 기대를 그렇게 많이 한 건 아니었고. 처음에 들어오기 전에 기대를 많이 한 건 아니고. 좀 지나면서 기대를 하게 되더라고요. 오히려 들어와서. 왜냐하면 마을에서 주민 교육도 많이 하고 그랬었거든요. 어른마을학교 이런 걸 했었어요. 그런 걸 하는 걸 보면서 이 사람들이 어쨌든 자기가 어떻게 살아갈지, 그리고 우리 마을의 아이들은 어떻게 살아야 할지, 그런 걸 계속 고민하는 사람들이구나. 그래서 되게 기대가 컸죠. (이규영)

봄볕마을 주민이 증가하면서 마을 활동에 참여하는 인원도 늘어 생활공동체 활동들이 활기를 띠었다. “여기 살고 있어서 (봄볕학교에) 간 거라기보다는 (봄볕학교를) 찾아와서 여기에 정착”(박희선)하는 주민이 많은 것을 봄볕마을의 특징으로 꼽을 만큼, 봄볕마을에는 난주시 외부에서 전입하는 주민들이 늘어났다. 봄볕마을은 ‘정신적인 주소지’로 선언된 연대체였지만, 난주시로 이주한 주민들이 학교 인근에 거주하면서 봄볕학교를 중심으로 확장된 근린을 이루었다. 봄볕마을이 생활공동체를 이루기 위해 실천하는 각종 사업은 주민들이 자신이 거주하는 지역을 공동체를 이루는 공간으로 인식하도록 이끌었다.

> (학생 수가) 96명, 최대 93명까지 학교가 운영이 됐었어요. 그 말은 학부모들이 굉장히 많았던 거고. 학부모들도 굉장히 이제 열성적으로. 대부분은 아니지만, 반만 해도 굉장히 많은, 열성적인 사람이 반만 해도 엄청 많은 거잖아요. 그 정도로 자원이 많았고 엄청 활성화됐었죠. (이지영)

난주시 지역사회와 연대하는 지역공동체 활동 또한 확장되었다. 봄볕마을은 이전에도 교육사랑방을 중심으로 대안교육 입문 교육과정과 단기 교육강좌를 진행하거나, 지역사회의 다른 단체들과 연대하여 지역 저소득층 아동을 위한 방과 후 설치에 일조하는 등 지역사회와 교류했다. 봄볕마을은 2007년 지역연대사업부를, 2011년 교육사업부를 설치하여 지역사회와의 교류를 확장했다.[31] 봄볕마을은 지역축제, 영화 〈우리학교〉 공동상영회, 한미 FTA 반대 토론회, 아동인권조례모임 등 다양한 지역연대활동에 참여하였다. 다른 시민조직들과 함께 작은도서관을 설립하고, 협동조합 마을 카페를 만들기도 했다. 대안교육의 사회적 확장을 위해 인근 공동육아, 대안교육 실천 단체와 연대 단체를 만들어 활동했다.

교육은 봄볕마을이 외부와 교류하는 중요한 주제였다. 봄볕마을은 2008년부터 교육 활동을 체계화하여 ‘마을학교’라는 교육 프로그램을 운영했다. 마을학교는 “봄볕만

31) 다만 지역연대사업부는 사업방식, 공동체사업부와 사업 중복 문제 등이 발생하여, 활동을 사무국, 그리고 이후에는 공동체사업부로 이관하고 조직으로서의 지역연대사업부는 해체했다(봄볕마을, 2013).

이 할 수 있는 내용, 우리가 소화할 수 있는 내용으로 지역에 뿌리내리기"를 목표로 실천된 사업으로(봄볕마을, 2013), 봄볕마을이 "우리가 가지고 있는 정체성을 드러내고 그걸 소통할 수 있는 하나의 매개"(강미주)였다. 앞서 설명한 어른마을학교를 비롯하여 유아마을학교, 초등마을학교가 운영되었다. 유아마을학교와 초등마을학교에서는 지역사회에 거주하는 어린이들과 생태 나들이, 전래놀이와 공동체 놀이를 함께 했다. 공동육아와 대안교육의 중요한 교육활동인 생태 나들이와 공동체 놀이를 외부 지역사회로 확장한 것이다. 방학에는 봄볕학교 교사회가 계절학교를 열어 인근에 거주하는 어린이들에게 대안학교를 체험할 기회를 제공했다.

지역사회 교류는 봄볕마을이 마을 내 축적된 지식과 역량을 외부에 전달하거나, 자원이 필요한 지역사회 사안에 힘을 보태어 공공성과 지역성을 적극적으로 추구하는 활동이었다. 대안학교가 '자기들끼리 애들 보내는 데', '귀족학교'처럼, 자녀 교육에 관심이 많은 중산층이 전유하는 배타적 공동체라는 선입견이 팽배한 상황에서 지역사회 교류는 봄볕학교가 자족적 성격을 극복하여 긍정적 인식과 지지를 끌어내는 자원이었다. 봄볕마을 교육사업은 공공적 성격을 인정받아 난주시여성발전기금(2006, 2007, 2008, 2009, 2013년), 아름다운재단 기금(2010년), 경기도교육청 사회단체보조금 지원사업(2013년) 등 외부 기관으로부터 사업비를 지원받기도 했다(봄볕마을, 2013).

> 봄볕학교가 지역과의 교류를 의도적으로 해야 되는 게 되게 중요하다는 생각은 하죠. 왜냐면 그게 봄볕학교의 존폐와도 사실 직결되어 있어요, 지역 내에서. 그러니까 봄볕학교를, 사람들이 지역적 교류를 안 하면 점점 모르게 돼요. 그 학교 뭐 자기들끼리 애들 보내는 데 아니야? (이런 식으로 생각한다). 그런데 예를 들면 생태 나들이[유아마을학교] 참여한 엄마들은 제가 난주 시내에서 많이 오가다 만나거든요. 아는 거죠. 어, 봄볕학교. 그때 우리 나들이 갔었지. 그 학교 좋아. 내가 애를 보내지는 못했지만. 그런 접점을 계속 만들어서. 내가 봄볕학교에서 어른마을학교 할 때 그 강의 들었는데. 이런 접점들을 지역 내에서 만드느냐 안 만드느냐는 봄볕학교에 대한 어떤 인식과 지지에 대한 것을 (구하는 것과 관련이 있다). (황민화)

정성훈(2022, p. 107)은 평일 저녁 일부와 주말 일부와 같이, 또는 어린이집이나 학교, 공유공간과 같이, 제한된 시공간에서 도시 마을공동체의 연합 또는 협동이 일어남을 설명했다. 봄볕마을 또한 이러한 특징을 보였다. 많은 주민이 자녀 교육을 목적으로 봄볕마을에 진입했고, 직장 등 생활 영역 대부분을 봄볕마을 외부에 두어 봄볕마을에서 일상을 보내지는 않았다. 그렇기에 봄볕마을 사업을 전담할 인원이 부족했고, 내부적으로는 “운영위 구성원에 따라 또는 일꾼의 개인 역량에 따라”(봄볕마을, 2013, p. 39) 사업이 진행된다거나, “일하는 사람에게 권한이나 보상은 없고 책임과 헌신만이 요구”(봄볕마을, 2013, p. 46)된다는 문제가 지적되기도 했다.

그러나 이 시기 봄볕마을이 실천했던 마을공동체 활동들은 봄볕마을 주민들이 제한된 시공간에서나마 다른 주민과 생활을 나누도록 독려하여 주민들이 친밀감을 형성하고 확장할 기회를 제공했다. 봄볕마을은 개인과 공동체의 균형을 이루고자 했다. 개인성과 공동체의 균형을 맞추어 마을이 단순히 기능적인 수단에 머무르지 않으면서도, 공동체라는 압력으로 개인을 짓누르지도 않기를 바랐던 것이다. 주민들이 맺는 사적인 친분과 생활공동체 사업이 이를 지지했다.

나아가 봄볕마을은 지역사회와 연대하여 지역공동체를 본격적으로 추구하기를 희망했다. 2013년 봄볕마을 십 주년 행사 ‘이야기 한마당’에서 제안된 봄볕마을의 중장기 계획은 학교 바깥으로 공동체를 확장하고자 하는 봄볕마을의 포부를 보여주었다. 2013년 봄볕마을은 창립 십 주년을 맞아 학교와 마을의 지난 십 년을 돌아보고, 앞으로 봄볕마을이 나아갈 방향을 논의하는 주민 토론회를 열었다. 봄볕마을의 중장기 계획으로는 첫째, 봄볕마을 주민들의 마을 활동 참여와 소통 구조 개선, 둘째, 대안교육 성과를 축적하고 외부와 나눌 교육연구소 출범, 셋째, 청소년을 대상으로 하는 마을학교 확장과 청소년 대상 사업 확대가 제안되었다. 세 가지 중장기 계획은 봄볕마을을 봄볕학교 운영 이상으로 확장하여, 내부적으로 주민들의 일상적 생활 공간이 되고, 외부적으로 교육을 소재로 지역사회와 소통하여 지역사회의 집단 주체로 거듭나고자 하는 비전을 내포했다.

2) 소규모 집단을 활용한 주민 소통 강화

이 시기 봄볕마을이 겪은 변화는 양적 확대와 활동 영역 확장이라는 선형적인 발전만으로 설명할 수 없다. 전체 주민이 늘어나면서 활동을 확장하고 활기를 얻었지만, 주민 수가 늘어난 만큼 전체 구성원들의 동질성을 유지하기가 이전에 비해 어려웠다. 주민 수 증가가 봄볕마을의 정체성 관리에 양날의 검이 된 것이다.

구성원이 적었던 시기 봄볕마을은 주민 전체 토론을 주요한 의사소통 방식으로 활용했고, 밀어 넣는다고까지 표현할 정도로 강한 설득의 말하기 방식을 사용했다. 하지만 전체 토론, 밀어 넣는 말하기 등 의사소통 방식은 대규모 구성원을 상대로 사용하기 어려웠다. 봄볕마을은 이전까지 공동체의 지향을 전체 주민에게 반복적으로 환기하는 방식으로 집단 정체성을 관리해왔기에, 봄볕마을이 당면한 새로운 상황을 극복해야 할 “한계”와 “어려움”으로 느꼈다.

> 학교에서도 부모 모임을 이렇게 막 반반 나눠서 할 필요가 없는 소규모 모임이었을 때는 생각의 교류나 이야기가 훨씬 잘 되죠. 그런데 반별로 (학생이) 굉장히 많아지는. (전체 학생이) 60명, 저희가 한때는 90명 가까이 됐었으니까. 그랬을 때는 사실은 부모들이 생각을 서로 나누고 뭔가 끌어가는 거에 대한 한계가 되게, 큰 어려움이 느껴졌고. (황민화)

“부모들이 생각을 나누고 뭔가 끌어가는 것에 대한 한계”는 봄볕마을 주민들의 관심사를 한군데로 집중시키는 공동과제가 부재한 상황에도 영향을 받았다. 터전 마련과 같은 공동과제는 “각자 이 학교를 찾아왔던 욕구”보다 “우리의 공동 목표”를 우선순위로 두도록 했다. 주민들은 공동과제를 기준으로 공동체에서 각자 자신이 맡아야 할 “자기 역할”을 가늠했다. 하지만 봄볕학교 터전 안이 확정되고, 봄볕학교의 물적, 철학적 기반이 안정되자 마을 전체의 기준이 부재하게 되었다. 이후, 봄볕마을에 관한 주민 각각의 생각과 욕구가 드러나기 시작했다.

자기 역할이 희미해지는 것일 수 있어요. 내 과제가, 내 역할이 어떤 과제가 있었는지에 대해서. 터전까지만 해도 내가 해야 될 일이 눈에 보이잖아요. 우리의 공동 목표가 되게 명확하잖아요. 물질적으로 눈에 보이는 부분들이. 그런데 그게 없어지고. 그게 되고 나서는 실제로 지어진 터전에 대한 빚을 갚는 이야기인 거고, 이어지는 건. 학교 사이즈는 커져있는 상황 속에서는 이제 갈등이 표출되는 시기인 거죠. 욕구가 크니까. 그 안에서 내가 해야 될 역할이 무엇인 거고, 우리가 같이 해야 되는 게 뭔가, 라는 목표라기보다는 각자 이 학교를 찾아왔던 욕구가 나오기 시작하는 과정이기 때문에 그것들을 소통하고 조율하는 데에 마을도 그렇고, 학교도 그렇고. 어려운 시기가 있었다고 봐요. (임윤희)

봄볕마을의 늘어난 주민은 봄볕마을이 활동을 활성화하는 데 중요한 자원이었다. 반면, 동질성 관리의 측면에서 볼 때, 증가한 주민 수는 공동체 동질성을 저해하는 요인이기도 했다. 대안교육과 공동체에 관해 다양한 이해와 의견을 가진 주민들이 유입되는 상황에서, 의사소통 구조 약화와 공동과제 부재라는 조건은 봄볕학교와 봄볕마을에 대한 서로 다른 이해를 심화했다.

봄볕마을은 점점 규모가 늘어나고 있습니다. 이것은 봄볕학교의 규모가 늘어남에 따라 학부모 주민들의 숫자가 늘기 때문입니다. 생각과 의견을 나누는 데 있어서 이런 큰 규모가 가지는 한계와 단점들이 극복되어져야 할 필요성이 생겨납니다. 또한 마을과 학교의 연차 수가 점점 늘어남에 따라 신 · 구 주민들의 연차 간격도 늘어납니다. 새로 들어오는 주민들이 마을에 대해 이해하고 대안교육에 대한 두려움과 고민들을 나눌 수 있어야 하는 필요와 동시에 기존의 주민들이 연차가 올라감에 따라 새롭게 생기는 고민이나 생각들을 함께 할 수 있는 자리 또한 절실히 요구되고 있습니다(봄볕마을, 2008).

2007년 하반기 봄볕마을 비전 만들기 주민 워크숍을 진행한 후 작성된 제안서는 봄볕마을 규모 확장에 따른 의사소통의 한계와 더불어 신 · 구 주민 간 연차에 따른 차이, 즉, 주민들이 집단 진입 시기에 따라 대안교육과 공동체를 이해하는 방식에 차이가 있음을 지적했다. 봄볕마을 주민의 공동 관심사인 대안교육에 대해서마저 주민

간 이해 차이가 드러났다.

봄볕마을은 밀도 높은 의사소통이 가능한 단위를 생성하여 이 문제를 해소하고자 했다. 주민 규모가 작았던 시절 효과적인 의사소통 수단으로 사용되었던 전체 토론을 대신해, 밀도 높은 의사소통이 가능한 소규모 집단을 구성하여 집단 내 의사소통과 학습관리를 강화했다.

(1) 교육사랑방 재편: 신입 주민 교육 강화

새로 제안된 단위 중 하나는 교육사랑방이었다. 본래 봄볕학교 설립 준비를 위한 공부 모임이던 교육사랑방은 봄볕학교 개교 후 봄볕마을 주민들과 지역사회 시민들이 참여하는 대안교육 입문 과정으로 운영되었다. 신입 주민에게 참여가 강력히 권고되어 신입 주민 교육 수단으로 활용되기도 했지만, 당시 교육사랑방 참여자 절반 정도는 봄볕마을 주민이 아니었다. 이 시기 교육사랑방은 대안교육을 소재로 봄볕마을 외부와 교류하는 공간이라는 의미가 강했다.

하지만 2008년 봄볕마을은 교육사랑방 참여 조건을 봄볕마을 주민으로 제한하고, 신입 주민 참여를 의무화했다. 교육사랑방이 봄볕마을 신입 주민을 교육하기 위한 교육 프로그램이자 단위로 재편된 것이다.

교육사랑방은 신입 주민들이 대안교육에 관하여 소통하는 공간으로 제안됐다. 봄볕학교에 자녀를 입학시키기 위해 난주시로 이사한 주민들이 있을 정도로 대안교육은 봄볕마을의 중요한 구심점이었다. 교육사랑방은 학부모회, 학년/반 모임, 아마 활동[32] 등 학부모 활동을 제외하고는 봄볕마을 주민들에게 주어지는 유일한 의무사항이기도 했다. 이는 봄볕마을 대안교육 학부모로서 위치를 이해하는 것이 봄볕마을의 주민 학습관리가 지니는 가장 중요한 목표 중 하나임을 보여준다.

교육사랑방은 새로운 주민들에게 봄볕마을이 어떤 집단인지 소개했다. 교육사랑방은 “내 선택이 나에게 어떤 의미인지, 내 삶에 어떤 변화를 가져올 것인지, 그것을

32) ‘아마’는 아빠와 엄마의 준말로, 공동육아 · 대안교육 영역에서 학부모를 지칭하는 단어이다. ‘아마 활동’은 학부모들이 참여하는 학교 운영 보조 활동을 통칭하며, 방과 후 돌봄, 시설 보완, 터전 청소 등이 포함된다.

내가 어떻게 잘 수용할 수 있을지 준비하는 몸풀기"(강미주) 과정이다. 신입 주민은 교육사랑방에서 대안교육을 선택한 이유에서부터 대안학교에서 느낀 보람, 두려움, 걱정 등 다양한 감정, 짧은 기간이나마 실제 경험한 대안교육에 대한 감상까지, 대안교육에 대한 다양한 견해를 나눈다. 교육사랑방은 이들이 공격받거나 평가받을 수 있다는 걱정 없이 의견을 표현하고 "안전하게 관계를 연습할 수 있는"(강미주) 공간이어야 한다. 신정민은 교육사랑방을 신입 주민들이 "이런 관점이 있구나, 여기에서는 이렇게 바라보는구나, 하는 그런 다른 시각도 가져 보는 경험"을 제공하는 장소라고 설명했다. 교육사랑방이 신입 주민이 봄볕마을에 연착륙하도록 돕는 완충 장치이다.

주목할 점은 신입 주민이 "여기에서는 이렇게 바라보는구나." 하고 봄볕마을의 입장을 깨닫게 되는 "몸풀기"의 소재가 대부분 마을공동체 외부에서 생산된 지식이었다는 점이다. 〈표 Ⅳ-1〉에 제시한 교육사랑방 일정을 보면, 교육사랑방은 크게 대안교육에 입문하는 시간, 대안교육을 이해하기 위해 대안교육을 공부하는 시간, 봄볕학교 교사, 마을일꾼 등 기존 주민과 봄볕마을에 관한 이야기를 나누는 시간으로 구성되었다. 즉, 봄볕마을의 고유한 특징보다는 대안교육에 관한 일반적인 지식이 주를 이루었다.

각 해 이끔이나 신입 주민 특성에 따라 교육사랑방 세부 운영은 달라지기도 했다. 하지만 교육사랑방 커리큘럼의 대략적인 구성과 내용은 초기에서부터 큰 변함없이 유지되었다. 2021년 교육사랑방 이끔이를 맡은 이규영은 본인이 신입 주민이었던 2010년대 중반과 2021년 사이에 교육사랑방 "커리랑 주제"가 크게 바뀌지 않았다고 말했다.

> 이규영: (이규영이 신입 주민 시절 참여했던 교육사랑방도) 지금이랑 커리[커리큘럼]랑 주제는 비슷해요. 마을이 뭐지? 학교가 어떤지? 대안학교에 대한 거. 인권, 장애, 이런 거 했던 것 같고.
>
> 연구자: 지금이랑 주제 같은 거는 비슷비슷하게.
>
> 이규영: 비슷하죠. 그런데 거기에 제가 올해는 (밤사랑방지기를 맡았다). ○○○이 낮사랑방지기잖아요.[33] 같이 짜면서 거기에 이제 좀 더 넣은 것뿐이죠.

〈표 Ⅳ-1〉 2010년 봄볕마을 교육사랑방 일정

일정	주제	내용/자료
1회	인사 나누기 & 대안교육 입문 1	두려움에서 자유로운 교육으로(자료집)
2회	대안교육 입문 2	대안학교를 둘러싼 오해와 진실(자료집) 자유와 교육, 그리고 지식교육(자료집)
3회	대안교육 입문 3	대안학교 학부모로 산다는 것은(자료집) 졸업생 부모인 ○○○ 님의 책
4회	만다라 워크샵	나의 마음, 그리고 삶의 여정
5회	대안교육 관련 강의	외부 강사(미정) 초청 강연회
6회	봄볕이 걸어 온 길, 가고 있는 길	대표교사와 함께
7회	봄볕 장애통합 교육 (전체 학부모 대상)	장애통합 교사와 함께하는 시간
8회	아직도 가야 할 길, 마을공동체	교재: 행복한 실천(우리교육)
9회	도대체, 마을이 뭐예요?	봄볕마을 일꾼과의 대화
10회	예술 치유 워크숍(전체 학부모 대상)	예술(춤, 연극) 통한 타인과 소통, 자아발견
11회	상반기 마무리 및 뒤풀이	
12회	대안교육의 이해 1	교재: 두려움과 배움은 함께 춤출 수 없다
13회	대안교육의 이해 2	교재: 두려움과 배움은 함께 춤출 수 없다
14회	대안교육의 이해 3	교재: 자유와 교육이 만났다 배움이 커졌다
15회	대안교육의 이해 4	교재: 자유와 교육이 만났다 배움이 커졌다
16회	장애통합 관련 외부강사 초청 강연회	차이, 혹은 다름, 그리고 관계 맺기
17회	우리의 아이들, 어떻게 키울 것인가? 1	교재: 가만히 있지 못하는 아이들
18회	우리의 아이들, 어떻게 키울 것인가? 2	교재: 가만히 있지 못하는 아이들
19회	나의 재발견, 에니어그램 워크샵	
20회	1년 마무리 및 평가와 뒤풀이	

출처: 〈2010년 신입 학부모 대상 교육사랑방 안내〉(봄볕마을 홈페이지)

33) 교육사랑방은 운영 시간에 따라 낮사랑방과 밤사랑방으로 나뉘고, 각 교육사랑방의 이끔이를 낮사랑방지기, 밤사랑방지기라고 부른다.

교육사랑방이 전달하는 지식의 성격에 비추어, 교육사랑방은 신입 주민이 봄볕학교 학부모보다 더 일반적인 범주인 대안학교 학부모가 되도록 주민 학습을 관리한다고 평가할 수 있다. 전체 구성원이 확대되어 의사소통 구조가 유지되지 않는 등 집단이 처한 조건이 변화하면서 대안교육 운동조직으로서 추구했던 이념적 성격은 다소 희석되었지만, 봄볕마을은 대안교육의 가치와 지향을 신입 주민들과 공유하여 봄볕마을에 관한 이해 수준을 관리하고자 했다. 교육사랑방은 봄볕마을이 대안교육 가치를 추구하는 가치공동체임을 신입 주민에게 전달하고, 신입 주민이 이에 관하여 이야기를 나누도록 했다. 교육사랑방 커리큘럼에서 봄볕학교와 봄볕마을은 기존 공교육 문화와 대비되는 대안교육 영역을 상징한다. 이는 봄볕마을 설립 초기, 봄볕학교 정체성 선언이 대안교육 진영에서 추구하는 가치를 폭넓게 포괄하여 봄볕학교를 제도권 교육과 분리하는 동시에 대안교육 진영으로 연결하던 것과 유사하다.

(2) 봄볕마을 뿌리조직 구성 시도

봄볕마을 뿌리조직은 봄볕마을이 비슷한 시기에 구성하고자 시도한 또 다른 소규모 집단이다. 봄볕학교에는 학년/반 모임과 같은 집단이 공식적인 소통 구조로 존재했고, 봄볕마을에는 동아리와 학습모임이 있었다. 하지만 기존 소규모 집단들은 전체 봄볕마을 주민 참여를 담보하지 못했다. 학부모회 분과, 학년/반 모임은 비학부모 주민을 포함하지 않았고, 모든 주민이 마을동아리나 학습모임에 참여하지는 않았기 때문이다.

봄볕마을은 마을을 기반으로 소규모 집단을 구성하여 봄볕마을의 최소 주민 소속 단위로 삼고자 했다. 2008년 봄볕마을은 봄볕마을 주민이 거주하는 구역에 따라 집단을 나누어 '동네모임'을 조직했다. 2013년에는 '조별모임'을 구성하여 조 단위로 마을 텃밭 사업, 행사 준비 등 각 조가 마을 활동에서 특정한 역할을 담당하도록 했다.

동네모임, 조별모임과 같은 뿌리조직은 봄볕학교 학년/반 모임과 역할과 기능이 비슷했다. 봄볕학교 학부모들은 한 달에 한 번 자녀가 소속된 학년/반에 따라 학년/반 모임을 진행했다. 학년/반 모임은 교사와 학부모가 한 달에 한 번 모여 교육에 관하

여 대화하는 과정에서 “부모들끼리의 연대”(황민화)를 쌓도록 유도했다. 교육사랑방에 참여하는 신입 주민이 대안학교 학부모로서 추구해야 할 일반적인 가치를 공부했다면, 학년/반 모임에서는 같은 반 학부모들과 봄볕학교 교육에 관하여 이야기를 나누며 학교의 일원으로 정체성을 형성한다. 이를 통해 봄볕학교 학부모는 봄볕학교가 제공하는 교육서비스 소비자를 넘어, 공동체 구성원으로 학교 교육 실천에 관여할 수 있다. 모든 봄볕학교 학부모는 학년/반에 따라 학교에 소속될 최소 단위를 확보했다.

> (학년/반 모임은) 아이들이 어떻게 지내는지, 또는 내가 아이를 어떻게 내 아이의 부모로서만이 아니라, 이 학교의 어떤 구성원으로서 이 학교를 어떻게 바라봐야 할 것인가, 끊임없이 이야기를 나누게끔 하는 장치들이죠. 반 모임 같은 경우에는 의무적으로 참여를 계속해야 하는. 모든 모임이 의무, 벌금이 있고 그런 건 아니지만. 강력한 권유에 의해서 참여하시죠. (황민화)

동네모임, 조별모임과 같은 마을 뿌리조직은 봄볕마을을 바탕으로 이와 유사한 공적 참여구조를 만들고자 한 시도였다. 동네모임, 조별모임은 모든 봄볕마을 주민이 소속되는 최소 단위를 제시했다. 이로써 봄볕마을은 생활공동체 정체성을 일회적 행사나, 개인 간 친밀감, 자발성에만 맡기지 않고, 마을 공식구조와 소속 단위를 통해 보장하고자 했다.

하지만 동네모임과 조별모임은 각각 일 년 여간 운영된 후 중단되었다. “억지로 하는 친목 모임”은 오래 유지될 수 없다는 임윤희의 평가는 동네모임, 조별모임이 주민의 친밀감을 바탕으로 하는 생활공동체를 조성하고자 하는 시도였으나, 사적 관계를 강제하는 것만으로는 생활공동체가 제대로 형성될 수 없음을 지적한다.

> 연구자: 동네모임은 왜 일 년 만에 끝났을까요?
> 임윤희: 억지로 하는 친목 모임이. 뭘 억지로. 그렇게 해서 될 거면 안 해도 되지.
> 연구자: 그래도 시도를 여러 번 하신 것 같더라고요. 2008년 지역을 중심으로 하다가. 조별모임은 무작위로 조를 짜신 걸까요?
> 임윤희: 그때 2010년도[2013년]에 조별모임, 오십보백보겠죠, 뭐.

연구자: 말하자면 일종의 친목 모임 같은 거였던 거예요?

임윤희: 그렇죠. 워낙 친목 모임이죠, 친목 모임.

연구자: 그런데 이런 모임에서, 예를 들어서 지금 반 모임을 한 달에 한 번 한다, 이런 것처럼 조별모임, 동네모임을 한 달에 한 번 해야 한다든지. 규칙이라는 게 있었을까요?

임윤희: 제안은 했겠죠. 그래도 한 번씩 모여서 그 안에 조 대표도 뽑으라고 하고, 어떻게 하라고도 했었겠지만 잘 안됐죠.

봄볕마을이 "개인의 자유와 공동체성"(봄볕마을, 2013, p. 46)을 동시에 추구하는 생활공동체가 되기 위해서는 주민 전체의 소속과 참여를 보장하는 조직을 강제로나마 지속해야 한다는 주장도 있었다(봄볕마을, 2013). 학교와 학년/반 모임, 학부모회 분과는 자녀 교육이라는 문제를 중심으로 구성원들을 구심했다. 하지만 봄볕마을 주민들이 대안교육에 대한 필요를 공유하는 것과는 달리, 주민 각각이 지닌 마을공동체에 대한 이해와 욕구는 서로 달랐다. 공적 구조를 통해 마을공동체를 향한 전체적인 정동(情動)을 촉발하기 위해서는 참여 강제나 규칙 외에 뿌리조직을 유지할 다른 요인이 필요했다.

그런데 (동네모임, 조별모임이) 실패했던 요인이 뭐냐면, 잘나가는 데만 잘나가. 동네에서 이제 그런 사람들이 일단 다 모여봐. 너스레 떨고 그런 사람이 있어야 되잖아요. 분위기메이커도 있어야 되고. 그런 사람들이 한두 사람이 있는 동네는 잘 되고, 소극적이거나 낯가림이 심한 사람들이 모여있는 동네가 또 있어. 거기는 영 아닌 거야. 영 아닌 거예요. 그래서 복불복이지, 뭐. (김우현)

김우현은 뿌리조직이 실패한 원인을 "너스레 떨고" "분위기메이커"인 "한두 사람"의 유무에서 찾았다. 김우현이 말하는 너스레를 잘 떨거나 분위기메이커인 "한두 사람"은 소규모 집단 내 친목을 더 잘 이끌고, 집단을 원활하게 운영하고 지속하는 일종의 '주민 리더'를 의미한다. 유창복(2014)은 성미산마을을 사례로, 다른 사람에게 관심이 많은 '오지라퍼'가 관계를 중심으로 하는 도시 마을공동체를 구성하는 데 핵심적이라 언급했다.

다른 사람에게 관심이 많고 참견이 많은 이들이 주민 리더 역할을 겸하여 집단의 관계망을 활성화한다는 것이다. 주민 리더는 마을공동체 활성화의 주요한 요인으로 다뤄진다(나명찬, 최성우, 2018; 남원석, 이성용, 2012). 김우현의 지적은 봄볕마을 뿌리조직이 유창복(2014)이 말하는 '오지라퍼', 즉, 주민 리더의 역할을 고려하지 않아, 소규모 집단의 운영이 쉽지 않았음을 평가한다.

또한, 동네모임, 조별모임은 "마을 주민들 전체를 포함하면서도 지속적이고 편하게 소통할 수 있는 모임"(봄볕마을, 2013, p. 45)으로 제안되었지만, 특정한 욕구가 없는 구성원들이 함께 소통할 만한 '거리'를 구체적으로 제시하지는 않았다. 예컨대 교육사랑방은 신입 주민의 대안교육 및 공동체 입문을, 학년/반 모임은 자녀/학생의 학교생활을, 마을동아리는 목공, 요가, 노래, 춤 등 취미와 여가를 참여자 간 관계의 마중물로 삼는다. 뿌리조직은 봄볕마을 주민을 생산하기 위한 새로운 공간으로 제시되었으나, 그 공간을 채울 만한 내용이 제시되지 않았다. 공동체에 대한 지향과 당위만이 그 공간의 필요성을 담지했던 것이다. 주민에게 그러한 지향과 당위를 전달할 만한 구체적인 소재가 부재했기에 뿌리조직은 장기적인 주민 생산 공간이자 주민 학습관리 공간으로 유지되지 못했다.

이후, 봄볕마을은 주민들이 자발적으로 조직하는 소규모 집단을 지원하는 방식으로 마을 내 의사소통 단위를 관리했다. 봄볕마을 내 동아리가 활발히 운영되었고, 각종 자발적 소규모 모임이 꾸려졌다. 주민들의 소규모 모임은 안정적인 봄볕학교 시스템과 그를 지탱하는 학부모 조직, 학년/반 체계, 마을운영위원회와 하위 사업부와 더불어 봄볕마을의 주민들이 마을공동체를 접하는 단위로 작동했다.

자발적으로 만들어진 동아리와 소모임은 주민들이 자신의 필요에 따라 구성하고 운영하는 조직으로, 자발성을 바탕으로 더 큰 결속을 끌어낼 수 있었다. 주민들이 자발적으로 결성하는 활동들은 외적 강제성이 없어 지속력이 약하다는 점이 지적되었으나, 주민들이 자발적으로 운영하는 소모임이 등장하고 사라지는 현상이 활발히 반복되는 것은 당시 봄볕마을이 생활공동체로서 역동했던 모습을 보여준다.

3. 봄볕마을 정체성 위기와 대응

1) 봄볕학교 운영난과 정체성 위기

‘이야기 한마당’을 계기로 봄볕마을 중장기 계획을 마련했으나, 중장기 계획은 적극적으로 실천되지 않았다. 당시 중등 봄볕학교 터전을 마련하는 등 봄볕마을 내부 과제를 수행하면서, 상대적으로 봄볕마을이 외부로 확장되는 마을공동체 중장기 계획에 신경을 쏟지 못했기 때문이다. 이에 문제의식을 느낀 당시 마을운영위원회는 주민들과 함께 봄볕마을 중장기 계획을 수행하기 위한 실천 방향을 모색하고자 했다. 당시 봄볕마을 이장은 봄볕마을이 추구해야 하는 “지역에서 의미 있는 공동체로서의 역할”을 근거로 제2차 이야기 한마당을 열 것을 제안했다.

> 이 모두가 단순히 대안학교 교육을 통해 내 자식 하나 잘 키우는 데만 올인하지 말고, 봄볕이 지역에서 의미 있는 공동체로서의 역할을 하도록 해야 한다는 문제의식에서 나온 것이라 믿습니다. 이 시점을 기준으로 하면 3년이라는 긴 시간을 허송한 셈이나 마찬가지이지요. 물론 그 기간 중에 중등터전 건립이라는 큰일을 치러낸 탓에 또 다른 일에 에너지를 쏟기가 힘들기는 했습니다. 하지만 이런저런 핑계에도 불구하고, 3년 전에 봄볕 내에서 공감대를 이루어냈던 여러 가지 과제에 대한 고민은 별다른 진전을 보지 못한 채 고스란히 우리에게 남아있습니다.[34]

제2차 이야기 한마당 첫 토론회는 ‘나에게 마을은 무엇이며, 나는 마을의 누구인가?’, ‘조직과 의사결정 구조’, ‘당신이 생각하는 우리 마을의 장단점, 기회요인과 위협요인은?’, ‘마을의 위상과 정체성’ 등 봄볕마을이 마을공동체로서 가지는 정체성과 역할을 토론하는 장으로 기획되었다.

하지만 2차 이야기 한마당은 봄볕마을이 마을 외부로 향하는 지역공동체 사업을

34) 지금 우리에게 필요한 일은 무엇일까요?. 2016년 봄볕마을 열린 토론회 발제문. 봄볕마을 홈페이지.

확장하기보다는 봄볕마을 내 조직 간 소통 문제를 개선하고, 내부 역량 강화에 힘을 쏟아야 한다는 쪽으로 정리되었다. 마을공동체 정체성을 확인하고, 난주시 지역사회와 적극적으로 교류할 방안을 마련하고자 했던 기존 논의와는 사뭇 다른 결론이었다. “학교가 어려운데 마을이 마을 밖으로 눈을 돌리는 일이 바람직한가.”[35]라는 주민 발언이 당시 상황을 거칠게 요약한다. 봄볕마을의 핵심인 봄볕학교 운영난이 대두되면서 주민들이 봄볕마을을 외부로 확장하는 데에 난색을 보였던 것이다.

봄볕학교 운영난에 영향을 미친 다양한 요인이 지적되었다. 우선 학생 수가 지속하여 감소했다. 2010년대 중반에 접어들며 초 · 중등 봄볕학교 입학생이 감소했고, 중등 봄볕학교에서는 학생 중도 이탈 문제가 두드러졌다. 봄볕마을 내부에서는 봄볕학교 교육철학이 “중등 아이들의 비전을 생각할 만큼, 그걸 담을 만큼”(박희선) 확장되지 않았다는 비판적인 자평이 있었다. 봄볕학교는 비인가 대안학교로 정부의 재정 지원을 받지 않기에, 학생 수 감소 문제는 봄볕학교 재정 악화로 직결되었다.

학생 수 감소와 재정 문제에 더해 교사회가 또 다른 문제로 거론되었다. 당시 봄볕학교 교사회는 인적 구성이 자주 변했다. 한 교사가 봄볕학교에 머무는 시간이 짧아지면서 봄볕학교와 봄볕마을은 새로운 교사가 공동체 일원이 되도록 관리하는 데 어려움을 겪었다. 대안교육 교사로서 대안교육에 관한 “생각을 나누고, 아이디어도 나누고, 부모와 나누고, 같은 동료와 나누고 하는, 나누는 경험들이 쌓이면 그게 훈련이 되고 조직이 되는 거, 조직화 되는”(이지영) 과정이다. 하지만 교사회 구성이 자주 변동하면서 교사가 대안교육과 봄볕학교, 봄볕마을에 관하여 충분히 “훈련”되고 “조직화” 되기 전에 교육과정 운영에 투입되는 경우가 잦았다. 이는 종종 구성원 간 갈등이나 교사의 소진으로 이어져, 잦은 교사회 변동이라는 악순환을 낳았다.

하지만 학교 규모 축소와 운영난은 봄볕학교에만 발생한 문제가 아니었다. 2010년대 중반 이후 대안교육 영역이 전반적으로 위축되었다고 평가된다. 일부는 2009년 경기도에서 처음 시작된 혁신교육이 2010년대에 들어 전국적으로 확산하면서 공교육이 대안교육을 일부 대체했다고 평가한다(양희창, 2014; 이세영, 2011). 혁신교육이 대안

35) 봄볕마을(2017.1.14.). 봄볕마을 3차 이야기 한마당 기록. 봄볕마을 홈페이지.

교육 영역으로부터 교육과정, 학교 운영방식 등을 상당 부분 흡수했으나, 대안교육이 이에 대응하여 차별화된 교육을 제공하지 못했다는 것이다.[36] 대안교육이 추구해온 대안교육 문화와 가치를 영역 외부에 설득하지 못했다는 대안교육 진영 내부의 비판도 있다(박민진, 2020; 이철국, 2018).

> 대안교육이, 저는, 그 다음 단계로 가야 된다고 생각해요. 그런데 이제 다음 단계를 어떤 방향으로 어떻게 갈 것인가. 거기에 대해서는 공론을 못 모으고 있고, 그런 것 같아요. (연구자: 대안교육 현장에서요?) 네. 대안교육 전성기였을 때는 혁신학교에 영향도 많이 주고, (혁신학교가 대안학교를) 많이 보고, 생기고 그랬었죠. 지금은 아니잖아. 지금은 (대안학교에) 안 가잖아. 공교육도 다닐 만해졌거든. 어쩔 때는 대안학교가 혁신학교 따라가는 것 같기도 하고. (웃음) 그러니까, 뭐랄까, 색깔이 없어졌다고 그럴까요? 예전과는 달리 대안학교만의 어떤 색깔이 없어졌다는 생각이 들어요. (신정민)

난주시 지역사회 변화도 봄볕학교와 봄볕마을에 영향을 미쳤다. 민선 5기에 들어 보수정당이 집권하면서 난주시 내 공동육아와 대안교육에 관한 공적 지원과 관심이 줄어들었다. 비슷한 시기, 아파트단지 노후화를 이유로 대규모 재건축 사업이 시작되면서 난주시 일대 지대(地代)가 급상승했다. 지대가 상승하면서 이전과 같이 봄볕학교를 목적으로 난주시로 이주하는 사람도 줄어들 수밖에 없었다. 지역사회의 정치적, 경제적 지형이 변화하는 상황에서 여전히 지역사회에 공동육아와 대안교육 정신을 설득하는 것이 가능한지 의문이 제기되기도 했다.

> 제가 들어온 이후에[2015년] 정치적인 부분도 그렇고. 딱 그때 막 오자마자 보수당 정권이 딱 들어서고, 시장도. 그러면서 여기 재개발이 막 일어난 거예요. 그래서 지금 시내에 막 올라가고 있는 아파트 난개발이 그 시장이 있을 때부터 이제 막 시작됐죠. 그리고 집값이 막 폭등하기 시작하고. 그런 조건에서 여기에 대안교육, 공동육아 이것도 대부분 위기를 얻게 된 거예요. 여기 있던 사람들이 집값 때

36) 혁신학교가 대안교육을 대체했다는 주장에 대한 반박은 양영희(2020) 참고.

문에 자꾸 외부로 전출이 되고, 새로운 인구가 이게 한동안 재개발해야 되니까 한동안 들어오지 않고. 그런 상황들이 계속 있었던 거죠. (서정태)

이러한 조건 속에서 진행된 2016년 제2차 이야기 한마당은 봄볕마을이 "지역의 의미 있는 공동체"로 발전할 방안을 논의하기 위해 제안되었지만, 논의가 후반부에 접어들면서 봄볕학교 운영난을 타개하는 방향을 찾는 쪽으로 초점이 옮겨졌다. 이에 따라 봄볕마을은 학교 운영에 초점을 두는 교육공동체로 집단 정체성이 수렴되는 양상을 보였다. 생활공동체, 지역공동체를 추구하던 활동들이 축소되고, 봄볕마을 내 자원이 봄볕학교 회복이라는 과제에 집중되었다. 봄볕학교 운영 회복을 위한 단기 · 장기 계획을 세우는 태스크포스팀이 가동되었고, 봄볕마을 주민들도 장터, 후원 행사 등 학교 재정에 보탬이 될 수 있는 사업들을 확장했다. 학생 수가 줄어들면서 전체 주민이 줄었음에도 봄볕학교 회복을 위한 활동이 증가하여 주민 개개인이 마을공동체 안에서 수행하는 활동 자체는 증가했다. 하지만 봄볕학교 운영 회복을 목표로 한 활동들은 "마을 활동"이라기보다는 "학부모들의 활동"으로 평가됐다.

이게 어쨌든 학교, 대안학교가 중심이다 보니까 학교가 힘들어지면 학교로 쏠림 현상이 분명히 있는 거 같아요. (연구자: 에너지 같은 게?) 네. 마을 전체에 할당된 에너지가 100이라면 학교로 한 90 정도가 확 쏠려버리는 듯한 느낌. (……) 학교가 정부지원금이나 이런 거 전혀 없이 자력으로만, 백 프로 자력으로만 하다 보니까 학생 수가 줄어드는 것에 대해 굉장히 민감할 수밖에 없고. 그래서 학부모들이나 마을 주민들이 발 벗고 나서가지고 뭘 되지도 않는 거 판다고. 저렇게 또 다 해놓고. 학교 홍보를 적극적으로 해야 된다는 둥. 이런 식으로 하다 보니까 이거는 제가 보기에는 학부모들의 활동이지, 마을 활동이라고 생각하진 않았거든요. (김우현)

2018년 봄볕마을에 누적되던 불안정과 갈등이 특정한 사건을 계기로 표면화되었다. 봄볕학교에서 교사와 학생 사이, 그리고 교사회 내부적으로 크고 작은 갈등이 반복되었고, 갈등은 학부모와 교사, 또는 학부모 간 갈등으로 번져 봄볕마을 전체로 확산했

다. 갈등은 각 학교 교사의 사직으로 마무리되었다. 초등 봄볕학교에서는 신규 교사 한 명을 제외한 모든 교사가 사직하여 교사회가 와해하였다. 중등 봄볕학교에서도 신규 교사가 사직했다. 일련의 사건은 학교 운영 기능뿐 아니라 봄볕마을이라는 공동체에도 큰 타격을 입혔다. 봄볕마을 주민들은 이 사건을 겪으며 "작은 세계 하나가 깨지는 듯한 충격"(강미주)을 받았다. 이 사건은 봄볕마을 주민들이 봄볕마을이라는 공동체를 다시 사유하고 행동을 조정하는 계기가 되었다. 황민화의 말대로 공동체를 "회복해내는 과정"에서 학교와 마을의 "양상이 되게 달라진" 것이다.

> 그런데 저희가 2018년에 또 한 번 교사들이 굉장히 많이 학교를 나가게 된 어려운 상황을 맞이하면서 또 한 번의 위축되는. 그러면 학생 수도 같이 급감하는. 교사들이 나가서가 아니라 그 전부터 이어져 온 (어려움이 가시화되었다). 그런 것들 속에서 지금 어떻게 보면 회복해내는 과정에 있는데 양상이 되게 달라진 거죠. (황민화)

이 문제를 해소하기 위해 초등 봄볕학교는 비상대책위원회(이하 초등 비대위)를 세워 문제의 원인과 해결책을 드러내고자 했고, 전직 교사들의 도움으로 새 교사회를 꾸려 상황을 타개했다. 반면 중등 봄볕학교는 학생 수 감소 문제가 격화되고, 교사 채용에 어려움을 반복했다. 결국 2021년 봄볕학교 이사회는 당시 재학 중인 학생들이 졸업하는 해에 중등 교육과정을 마무리하기로 했다.

> 우리 부모와 교사들은 그동안 본질을 잊고 구조적인 것에 더 집중하여 달려왔나 봅니다.
> 나는 이곳에 왜 왔고, 내 아이가, 우리 학생들이 어떻게 컸으면 좋겠고, 그를 돕기 위해, 나를 나아가기 위해 어떻게 해야 하는지 이야기하고 공부해야 하는 걸 잊었습니다.
> 본질은 이미 알고 있어 더 이상 얘기할 필요가 없다고 여겼고, 이제 매뉴얼을 만들고 규칙을 만들고 실행하고 안 되면 다시 또 규칙을 만들고 실행하는 것의 연속선상에 있었습니다. 매뉴얼을 만들고 지키는 것에 집중하다 보니, 왜 매뉴얼을 만

들었는지 무엇을 위해 만들려고 했는지는 잊었습니다(봄볕마을, 2019, p. 24).

초등 비대위는 2018년에 발생한 사건이 봄볕마을이 “매뉴얼”에 천착하면서 “본질”에 대한 사유를 중단했기에 발생했다고 진단했다. 비대위는 “본질”이라는 표현으로 봄볕학교와 봄볕마을이 ‘원래’ 추구해야 했던 것이 있음을 전제했다. 봄볕학교가 운영난을 겪으며 봄볕마을은 대안학교를 운영하는 기능적 역할에 집중했으나, “매뉴얼”과 “규칙”을 마련하는 과정에서 대안학교를 운영해야 하는 본래의 이유에 관하여 “이야기하고 공부”하기를 중단했다. 봄볕마을 주민들이 마을공동체의 본래 지향에 관하여 충분히 사유하고 학습하지 않아 봄볕마을의 본질에 손상을 입었다는 것이다. 이는 봄볕학교와 봄볕마을의 이상적인 형태를 ‘정상적 정체성’으로 두고, 현재 마주한 공동체의 위기를 ‘공부’가 부족하여 발생한 정체성 위기로 독해하는 것이라 할 수 있다.

2) 봄볕학교에 집중된 정체성 회복 시도

초등 비대위의 해석에 따르면 봄볕마을의 위기와 회복은 봄볕마을의 ‘본질로서의 정체성’을 관리하는 방식에 달려있다. 초등 비대위는 사건의 원인과 해결책 양자 모두를 “교육, 참여, 소통, 성장, 나눔”이라는 다섯 단어로 요약했다. 봄볕마을 정체성 위기 문제는 그간 공동체 내 “교육, 참여, 소통, 성장, 나눔”이 부재하여 발생했으며, 교사와 학부모를 비롯한 봄볕마을 주민들이 “교육, 참여, 소통, 성장, 나눔”을 실천해야만 근본적인 문제를 극복하고 해소할 수 있다고 본 것이다.

> 소통은 교육과 참여를 통해 이루어집니다. 이러한 소통의 경험은 나와 우리의 성장을 가져오고 이 성장은 여러 사람과 다시 나누어져야 합니다. 초등 비대위에서는 이러한 노력을 초등뿐만 아니라 마을 곳곳에서 함께 하기를 제안합니다.
> 이제 다시 돌아가 부모도, 교사도, 마을 주민도 다음의 세 가지 질문에 대해 말하고 듣고 얘기하는 걸 다시 시작합시다.
> 1. 나는 왜 이곳에 있는가?

2. 내 아이가, 우리 학생이, 그리고 내가 어떻게 컸으면 좋겠는가?
3. 그것을 돕기 위해, 나를 나아가기 위해 우린 무엇을 하고 있고, 무엇을 해야 하는가?
그리고 공부합시다(봄볕마을, 2019, p. 25).

초등 비대위가 학부모, 교사를 포함한 봄볕마을 주민들이 스스로 묻고 답하기를 제안한 세 가지 질문은 봄볕마을 정체성이 무엇인지, 구성원과 집단의 관계는 무엇이며 그를 어떻게 관리할 것인지에 대한 원론적인 질문에 가깝다. 초등 비대위는 이를 해소하기 위해 봄볕마을 주민들이 '교육'과 '참여'를 통해 '소통'하고, 그 결과 '성장'하고, 다시 그 성장을 '나눔'하는 공동체가 되기를 촉구했다. 초등 비대위는 '공부합시다.'라는 말로 제안을 마무리하며, 공동체 정체성 위기 문제를 해소하기 위해서는 구성원들이 학습해야 한다고 강조했다.

1) 교육강화안

- 아마를 빠지면 아이들이 그날 혼란을 겪지만 교육에 빠지면 방향성을 잃고 정체성에 혼란이 시작됩니다.

○ 부모교육 신설 및 회복
신입/편입 부모 교육사랑방을 강화한다.
재학생 부모교육(가칭 부모살림수업)을 신설한다.
대안교육과 공동체 교육은 전체 교육으로 한다.

○ 교육지원체계 구축
교육 기획 T/F팀을 신설하여 부모교육 실행안을 수립한다.
논의의 연계성을 위하여 비대위에서 ○○○와 ○○○이 참여한다.
교육소위 구성하여 운영한다.

[그림 Ⅳ-1] 초등 비대위 교육강화안(봄볕마을, 2019, p. 25. 강조는 원문.)

초등 비대위는 교육강화안을 제시했다. "아마를 빠지면 아이들이 그날 혼란을 겪지만, 교육에 빠지면 방향성을 잃고 정체성에 혼란이 시작"된다는 경고는 돌봄, 청소

등 학교 운영 실무인 아마 활동을 거르는 것은 단 하루의 혼란만을 야기할 뿐이지만, 학부모 교육은 봄볕학교와 봄볕마을이 방향성과 정체성을 바르게 세우는 데 필수임을 강조한다. 눈앞의 일을 해결하는 것보다 정체성이라는 집단의 근간을 세우는 일이 중요하며, 이를 위해 주민들은 학습해야 한다.

(1) 교육사랑방 강화: 대안교육 가치공동체 유지 시도

2008년 교육사랑방이 신입 주민 교육으로 재편된 이후, 교육사랑방은 봄볕마을의 가장 주요한 교육 수단으로 존재했다. 하지만 2010년대 중반 이후 봄볕마을 신입 주민이 감소하면서 교육사랑방 참여자가 줄었고, 기존 주민에게 부과되는 일들이 많아지면서 한 해 동안 교육사랑방을 책임질 이끔이를 찾기도 어려웠다. 그렇기에 2010년대 후반 교육사랑방은 이전처럼 강력한 학습관리 기능을 수행하지 못했다는 평가를 받기도 했다. 마을 주민들에게 부과되는 유일한 의무이자 교육인 교육사랑방이 제대로 운영되지 않은 것은 봄볕마을 주민들에게도 심각한 일로 여겨졌다.

신정민: 사실 지금 참가하고 계시는 교육사랑방도 작년, 재작년, 몇 년 사이에 확 줄었어요.

연구자: 인원이요?

신정민: 인원이 아니라 그거를 이끄는 거. 교육사랑방의, 뭐라고 할까, 퀄리티라고 할까요? 교육사랑방이 제대로 진행이 안 됐었어요.

연구자: 한 이삼 년이요?

신정민: 네. 그전에도 그랬는지는 모르겠어요. (……) 그런데 봤을 때 이 년 정도는 교육사랑방마저 꽉 죽어가지고. 이거는, 교육사랑방마저 확 죽어버린 거, 이거는 심각하다. 이거는 아니다. 그런 얘기를 했었고. 학부모교육이 되게 필요하다, 이런 얘기를. 왜냐면은, 제가 들어올 때도 그 얘기를 했는데, 소비의 목적으로 교육을 바라보는 것은 아니다. 그런데 이제 점점 그렇게. 교육이 여전히 소비의 목적으로, 소비의 수단으로, 상품으로 들어오는. 그런 학부모들이나 그런 사람들이, 그런 경향들이 조금 더 짙어지고 있어가지고서. 사실 그런 부분은 되게 필요하다고 생각되거든요.

신정민은 대안교육을 소비 대상으로 간주하는 경향과 신입 주민 학습관리 약화를 연결했다. 신입 주민 교육의 핵심이 대안교육의 공공성을 포함한 대안교육 가치 전수이기 때문에, 교육사랑방이 약화함에 따라 신입 주민들에게 봄볕학교와 봄볕마을을 대안교육 가치공동체로 인식하게 하는 데에도 어려움을 겪었다는 의미이다.

많은 연구참여자가 봄볕마을 주민 간 세대 차이로 인해, 봄볕마을 주민들이 대안교육을 서로 다른 방식으로 이해한다고 해석했다. 예컨대, 봄볕마을 설립에 참여한 주민들은 대부분 1960년대생으로, 1980년대에 대학을 다니며 직간접적으로 민주화운동을 경험한 세대이다. 초기 주민들은 비슷한 정치적 지향을 공유했고 이를 바탕으로 봄볕학교를 대안교육 운동 맥락에서 이해했다. 2010년대 초중반 마을에 진입한 주민들은 보통 1970년대에 태어나 "학생운동 끝물"(강미주)을 경험했고, 봄볕마을에서도 "이런 사람도 있고, 저런 사람도 있는 과도기"(신정민)를 겪은 세대였다. 반면 상대적으로 '어린' 세대에 속하는 학부모나 교사들은 대안교육과 마을공동체를 사회운동으로 이해하기보다는 특별한 교육 서비스의 일종으로 바라보는 경향이 있었다. 대안교육을 이해하는 방식의 변화는 당시 활발히 확장된 교육소비자 담론과도 맞닿아있었다. 실제로, 면담에 참여한 신입 주민들은 '소비'라는 단어를 자신의 선택을 표현하는 중립적인 단어로 사용하기도 했는데,[37] 이는 소비/소비자를 비판적인 맥락에서 활용하는 윗세대 주민과는 확연히 다른 모습이었다.[38]

> 그래서 봤을 때 예전에는 대안교육이 운동성을 띠고 거창하게 말하자면 한국사회 교육의 현실을 바꿔보고 우리가 전위조직이 되어서 그렇게 모델링하려고 했었고. (……) 부모들도 아무튼 그래서 목소리를 많이 높였고 했는데 그게 점점 숫자가 적어지면서 어떤 운동성이나 이런 게 아니라 선택이나 필요에 의해서 오는 부모님들이 많아지셨거든요. 말하자면 대안교육이 한국 사회에서 적응을 못 하는 아이들이 안전하게 선택할 수 있는 곳. 이런 이미지가 사실 많이 강해졌잖아요. 아이가 학교 다니기 힘들어해요, 이러면 대안학교라는 곳이 있어요. 이런 식의 어떤

37) "저는 감사하게도 (기존 봄볕학교와 봄볕마을을) 소비하러 온 입장이지만." (박수아, 김주원, 이현성, 임소정, 박원우 집단 면담)
38) 권기찬 면담, 신정민 면담

이미지가 또 그렇게 됐어요. 그렇게 해서 오시는 분도 많이 계시고요. (이지영)

다만 세대에 따른 주민 간 관점 차이를 단순히 세대의 특성이라고 단정하기는 어렵다. 세대의 특징은 시기별 봄볕마을 주민 학습관리와 영향을 주고받았다. 초기 봄볕마을은 전체 토론을 비롯한 의사결정 구조를 통해 대안교육 운동조직 정체성을 강하게 공유했다. 초기 시기가 지나면서, 운동조직 정체성은 다소 희석되었고, 마을공동체를 형성하고자 하는 시도가 이어졌다. 2010년대 중반 이후 봄볕마을은 학교 운영난을 위기 상황으로 두고, 위기 극복 방안에 주목시키는 방식으로 주민들을 결속했다. 이 시기 봄볕마을은 가치를 공유하는 집단이기보다는 실질적 위기 상황을 극복해야 하는 집단이었다고 할 수 있다. 이러한 변화는 초등 비대위가 당시 봄볕마을이 "본질"에 대한 사유를 중단했다고 성찰했던 것과 상통한다.

교육사랑방 강화는 봄볕학교와 봄볕마을에서 실천하고자 하는 대안교육의 가치를 공유하고자 하는 시도였다. 교육사랑방 강화 제안은 봄볕마을이 대안교육 가치공동체를 봄볕마을의 이상적인 정체성이자 본질로 두고 있음을 보여준다. 이후 봄볕마을은 다시 이전과 비슷한 엄격한 교육사랑방 이수 기준을 제시했으며, 신입 주민들에게 대안교육의 가치를 설득하는 신입 주민 교육을 실천했다.

봄볕마을이 확장되어 의사소통 전환기를 겪을 무렵, 교육사랑방이 해결책으로 제안되었던 것처럼, 봄볕마을이 또 다른 어려움을 겪었을 때도 교육사랑방이 그 해결책으로 제시되었다. 이는 봄볕마을이 주민을 대상으로 설득하고자 하는 가치와 지식을 초기와 비슷한 수준으로 유지하고자 하며, 비슷한 수단이 주민 교육을 위해 반복적으로 소환됨을 보여준다.

(2) 부모살림수업과 한솥밥: 생활공동체로 거듭나는 봄볕학교

봄볕학교는 학부모들이 학교를 중심으로 생활공동체를 감각하도록 돕는 프로그램을 운영했다. 봄볕학교 학부모회는 교육분과를 신설하고 '부모살림수업'이라는 학부모 교육 프로그램을 기획했다. 부모살림수업은 재학생 학부모를 '봄볕학교 학부모'로 만

드는 데에 목적이 있었다. 봄볕학교 학생들이 각자가 원하는 살림반에 소속되어 프로젝트 수업인 살림수업에 참여하듯, 학부모들은 각자 소집단에 소속되어 부모살림수업에 참여했다. 부모살림수업은 대안교육에 관한 지식을 익히거나 가치를 환기하는 교육사랑방이나 기존 학부모 교육과는 달리, 학부모들이 “아이들처럼 머리가 아닌 몸으로 함께 무언가를 해 나가면서 봄볕학교의 지향과 비대위에서 제안한 가치를 내 안에 내면화하는 시간”을 가지도록 하는 데 목표를 두었다(초등봄볕학교 부모배움연구소, 2019). 학부모들은 부모살림수업을 위해 수다 모임에 만들거나, 취미 · 여가 활동을 하고, 책을 읽고 이야기를 나누는 등 다양한 방식으로 서로 관계를 맺었다.

> 같이 무언가를 하는 과정을 통해 우리 부모들은
> - 공동체(모둠활동)를 경험한다.
> - 나의 긍정적인 면, 부족한 점을 보게 되고 알게 된다.
> - 오해나 추측 없이 다른 사람을 바라보고 알게 된다.
> - 잘 듣고 잘 말하는 경험을 통해 소통에 대해 생각하고 배우게 된다.
> - 소통, 경험, 배움을 통해 같이 성장한다.
> - 우린 같이 조금 더 나은 부모, 공동체가 되었다.
>
> 이러한 의미가 잘 담기도록 교육사랑방과 살림수업을 구성한다(초등봄볕학교 부모배움연구소, 2019).

2019년 새로 구성된 초등 봄볕학교 교사회는 봄볕학교 교사와 학부모의 소통을 증진하기 위해 ‘한솥밥’을 부활시켰다. 봄볕학교 개교 초기 한솥밥이 당시 구체화 되지 않았던 봄볕학교의 교육 실천 방향을 논의하는 집담회 형식을 띠었다면, 2019년 이후 한솥밥은 봄볕학교 구성원들이 교사와 학부모라는 역할에 얽매이지 않고 등등한 입장에서 대화를 나누는 것 자체에 목적을 두었다. 교사와 학부모의 소통을 확장하여 이들이 동등한 입장에서 봄볕학교를 꾸리고 운영하는 구성원임을 공고히 했다.

> 그래서 19년도에 새로 교사회가 구성이 되면서 한솥밥을 살려야겠다. 한솥밥은 다른 게 아니라 그냥 좀 편하게, 그러니깐 반에서[반 모임에서] 내 아이 문제를

(이야기) 해야 되고, (한솥밥에서는) 편하게 자기 이야기, 부모가 자기 얘기를 할 수 있는 시간, 그게 이제 목표다. 물론 그거를 위해서 주제는 몇 가지는 가지고 올 수 있지만 실제로 한솥밥의, 지금 교사회가 생각하는 한솥밥의 가장 큰 목적은 서로 안전하게 편하게 이야기해보는 경험을 가져보는 것. 그런 훈련을 해보는 것. (임윤희)

부모살림수업, 한솥밥과 같은 학부모 참여 프로그램은 봄볕학교 학부모의 만남과 대화에 목적이 있었다. 봄볕학교 교사와 학부모는 부모살림수업이나 한솥밥에 참여하여 서로 대화하며 "나는 왜 이곳에 있는가? 내 아이가, 우리 학생이, 그리고 내가 어떻게 컸으면 좋겠는가? 그것을 돕기 위해, 나를 나아가기 위해 우린 무엇을 하고 있고, 무엇을 해야 하는가?"에 대한 각자의 답을 공유했다.

서로의 안전한 수다를 위한 한솥밥 약속!
〈잊지 않으셨죠? 우리의 안전한 수다를 위한 한솥밥 약속!〉

- 내 생각, 내 감정, 내 경험을 이야기한다.
- 주관적, 감정적으로 이야기한다.
- 고상하게 침묵하지 않고 솔직하게 이야기한다.
- 말을 자르거나 즉각적인 조언을 하지 않는다.
- 누군가를 평가하지 않고 공감한다. 우리들의 이야기와 생각에는 나름의 이유가 있다.
- 이 자리에서 나누어진 이야기는 이 자리에서 끝낸다.[39]

'한솥밥 약속'은 봄볕마을이 이러한 활동들을 통해 목적하는 바를 정확하게 드러낸다. 한솥밥 약속은 한솥밥에 참여하는 주체들이 "주관적, 감정적으로", 그리고 "고상하게 침묵하지 않고 솔직하게" 이야기해야 함을 강조한다. 한솥밥은 특정 지식에 강력한 권위를 부여하고, 한솥밥에 참여하는 이들이 이를 습득하도록 하는 것이 아니

39) 초등봄볕학교 교사회(2021.5.13.). 서로의 안전한 수다를 위한 한솥밥 약속!. 봄볕마을 홈페이지.

라, 학부모들이 주제와 소재를 매개로 “주관적, 감정적”인 이야기를 “솔직하게” 나눔으로써 시간과 공간을 함께 나누는 행위 자체에 집중하기를 요구했다.

2019년 이후 학습관리를 위해 시도된 실천들은 봄볕마을이 교육공동체이자 생활공동체로 정체성을 회복하는 시도를 보여준다. 봄볕학교 위기 이후 실천된 학습관리는 봄볕학교 구성원들이 관계를 맺을 수 있는 시공간을 일정 수준 강제함으로써 봄볕학교를 공동체로 경험하도록 제안했다. 교사/학부모 학습관리를 통해, 봄볕학교는 자녀/학생들을 교육하는 기능적인 조직을 넘어, 교사와 학부모가 친분과 공동체에 대한 긍정적 정동을 공유하는 생활공동체로 자리 잡고자 했다.

4. 마을공동체를 위한 새로운 과제

1) 확대된 비학부모 주민: 새로운 주민 관리 과제의 등장

2010년대 중반 이후, 봄볕마을에 발생한 변화는 마을공동체 규모 축소뿐만이 아니었다. 2010년대 중후반을 기점으로 봄볕마을 주민구성비가 변화했다. 봄볕학교 신입생 대비 졸업생 수가 더 커짐에 따라 봄볕마을의 비학부모 주민 비율이 늘어났다. 중등 봄볕학교가 마무리되는 조짐을 보이면서 비학부모 주민 증가는 가속화되었다.

> 우리가 그거를 그동안 최근 몇 년 사이에, 아주 짧은 기간 동안 확 바뀌어버린 거거든요. 그전에는 학생 수가 팔십 명, 구십 명 이랬으니까. 중등까지 합치면 뭐 백 명이 넘어가고 그랬으니까. 그러면은 그게 학교가 만들어지고 쭉 이어져 오는 시기였기 때문에 졸업 주민은 숫자가 적었고. 재학생 주민이 훨씬 많았거든요. 그런데 이게 학생 수가 확 줄면서 기존에 많이 들어와 있던 아이들, 한 학년에 열 명씩 되는 아이들이 졸업을 하면 졸업 주민이 되잖아요, 부모들은. 그런데 신입, 들어오는 학생들은 열 명도 안 되는 애들로 줄어드니까 현재 재학생, 현재 (자녀가) 재학하고 있는 주민은 줄고, 졸업 주민은 늘어버리니까. 급격하게 역전이 되어버린 거예요. 그게 불과 한 삼사 년, 사오 년 사이에. (권기찬)

봄볕마을 창립 때부터 비학부모 주민은 대안교육의 공공성을 보장하는 상징적인 위치를 점했다. 비학부모 주민의 존재는 봄볕마을을 학부모 집단 이상으로 확장한다. 봄볕마을은 비학부모 주민을 봄볕학교 이사로 선임하는 지역이사제를 2004년부터 중요한 인사제도로 활용해왔다. 비학부모 주민은 봄볕마을 구성원으로, 총회 의결권을 가지고, 그에 따라 봄볕학교 운영에 개입할 권리를 가진다.

하지만 비학부모 주민들은 "졸업 주민인 내가 여기에 대해서, 학교 일에 대해서 의견 행사를 하는 게 괜한 선배들의 간섭으로 느껴지지 않을까?"(신정민) 하는 부담을 느끼기도 했다. 2017년에는 학교 운영난을 해결하기 위한 빠른 의사결정과 기동력 있는 실천이 요구되었기에, 당시 마을운영위원회가 봄볕마을이 "장기적으로는 학교 운영에 대한 최소한의 책임과 권한을 제외하고, 지역사회의 의미 있는 단위로 기능할 수 있어야 한다"고 발언하기도 했다(봄볕마을, 2017, p. 18). 마을 내 비학부모 주민이 늘어나면서, 대안교육의 공공성과 지역성을 보장하는 존재로서 비학부모 주민의 역할과 실제 학교 운영 개입 수준에 대한 다양한 의견이 등장하게 된 것이다.

이에 관해 일부 주민은 긴급한 학교 운영 문제는 당사자인 학부모들이 해결해야 한다고 주장하지만, 반대로 일부 주민은 비학부모 주민이 봄볕학교 운영에 적극적으로 참여하여 외부 감시자 역할을 철저히 해야 한다고 주장한다. 특히 사안이 집단의 정체성과 연결될 때 이 갈등이 더욱 두드러진다. 교육비 인상은 봄볕마을 내에서도 의견이 첨예하게 대립하는 주제다. 교육비를 인상하면 봄볕마을이 추구하는 대안교육의 공공성이 저해될 위험이 있고, 교육비를 인상하지 않으면 봄볕학교 운영이 어려워질 수 있기 때문이다. 교육비 인상에 관한 다음 두 인용은 비학부모 주민의 학교 운영 참여에 관한 봄볕마을 주민들의 서로 다른 이해를 보여준다.

> (경제적) 문턱을 자꾸 얘기하시는데, 그 문턱은 우리[봄볕마을]가 수요자이자 공급자일 때 만들어졌던 고민이에요. (……) 그 대의['대안교육의 문턱 낮추기']에 대한 판단이 그때[설립 초기]에 가 있다는 거죠, 계속. 그러니까 그래서 아니, 그때랑 다르다고요. 저희는 저희가 알아서 할게요, 이런(생각이 든다). (이현성)

졸업주민들께서 어차피 학비 인상이라고 하는 건 학내에서 결정해야 하는 거 아닌지 조심스러워하시더라고요. (……) 이건 마을 전체의 결의라고 생각해요. 저 같은 경우도 학비 내는 사람이 아니지만, 우리가 학교를 세웠을 때 학비가 ○○만 원인 학교? 정말 밖에서 얘기하는 귀족학교, 돈 드는 학교, 이런 걸 우리가 만들어 가려고 하면 비학부모 주민들께서, 마을 주민들께서 뜯어말리셔야죠.[40]

비학부모 주민 개입에 대한 관점은 앞서 언급한 세대 차이와 봄볕마을에서 겪은 학습관리 차이의 맥락에서도 해석할 수 있다. 대안교육의 공공성과 지역성에 대한 인식이 동일하지 않기에, 학부모 집단 외부의 학교 운영 개입에 대한 의견 또한 세대에 따라 달라진다고 이해하는 것이다. 세대 문제뿐 아니라, 시기에 따라 봄볕마을이 대안교육의 공공성과 지역성이라는 지향과 그와 결합한 비학부모 주민의 역할을 설득하지 못했기 때문에, 비학부모 주민의 참여에 대한 이견이 발생한다고 볼 수도 있다.

이에 더해, 비학부모 주민을 학교에 관련한 의사결정 당사자로 받아들이기 어려운 또 다른 이유는 비학부모 주민이 봄볕마을의 일상적인 참여자로 인식되지 않기 때문이다. 비학부모 주민들은 마을 행사에 참석하고, 마을동아리 등 활동을 지속하거나, 다른 주민과 맺어온 친밀감을 바탕으로 봄볕마을에 참여를 지속했다. 하지만 2020년 이후 코로나바이러스 감염증 문제로 주민 행사가 연기되거나 취소되어 비학부모 주민과 학부모 주민이 교류할 기회가 현저히 줄어들었다. 이와 더불어, 비학부모 주민들이 인근에 거주하면서 봄볕마을에 적극적으로 참여하고 있음에도, 봄볕마을이 비학부모 주민들이 일상적으로 참여할 만한 활동을 적극적으로 마련하지 못했다는 내부 성찰도 있다.

그런 것들이 마을이라는 이름을 걸고 되고 있지만 부족한. 저도 부족하고. 아까 질문하신 것처럼 거기 모임 가야지, 졸업해서도, 그것만큼은 내가 할 거야, 라고 하는 그런 게 내가 졸업하고 마을이라는 이름 안에서 있을 수 있을까. 그걸 어떻게 만들까. 마을이라는 이름을 걸고. 그냥 사적으로 우리 공부 좀 하자, 이게 아니라. 그런 것은 저희에게는 과제인 거죠. 저에게 떨어진 과제이기도 해요. 저도 이

40) 2021 봄볕마을 임시총회 참여관찰일지 발췌(2021.9.12.).

제 완졸[자녀가 모두 봄볕학교를 졸업한 상태]이거든요. (황민화)

(학생이 아니라) 우리를 위한 사업도 할 수 있죠. 각자 연령이 높아져가고 퇴직을 하잖아요. 퇴직하는 시기이고. 우리를 위한 스스로의 일들이 뭘까. 이런 얘기를 찾다보면 지역사회에서 역할도 하지 않을까. 그런데 어떻게 지역사회에서 역할을 해야 되는데 저희가 그걸 잘 못 했어요. (박희선)

전체 주민 중 비학부모 주민이 차지하는 비율이 학부모 주민보다 커지는 상황에서,[41] 2021년 봄볕마을 정기총회는 “비학부모 마을주민으로서 함께할 수 있는 마을사업 활성화하기”, “비학부모 주민들을 마을의 일꾼으로 더 많이 모시기”를 봄볕마을의 과제로 제시했다(봄볕마을, 2021, p. 2). 비학부모 주민이 대안교육의 공공성을 보장하는 상징적인 집단을 넘어 봄볕마을의 일상적인 행위자로 참여하게끔 주민 활동 영역을 확보해야 한다는, 새로운 주민 관리 과제가 등장한 것이다.

2) 마을공동체의 새로운 거점과 실천

연구참여자들은 2010년대 중반 이후 봄볕마을의 전체적인 기조가 교육공동체로 수렴하면서 봄볕마을이 비학부모 주민을 관리할 기제를 충분히 마련하지 못했다고 자성했다. 하지만 연구참여자들은 미리내협동조합이 마을공동체 활동을 일부 보완한다고 언급했다. 미리내협동조합은 봄볕마을 주민 일부가 주축이 되어 ‘꿈꾸는 마을 공간’을 만들기 위해 2016년 10월 출범한 협동조합이다.

연구자: 앞으로도 봄볕마을이 할 만한 거리를 만들어 내가는 게 일종의 숙제구나.
박희선: 그렇죠. 숙제죠. 잘 발견하면 좋겠어요. 최근에 활동을 많이 하시거든요. 미리내[미리내협동조합]를 통해서. 다양한 활동 하시는데. 저는 항상 그럴 만한 게 뭐가 있나, 라는 것들을 좀 관심이 있죠. 그런 게 나오면 좋겠다.

41) 2021년 상반기 봄볕마을 주민 구성비는 다음과 같다. 학부모 주민 36%, 비학부모 주민 49%, 재직교사 5%, 전직교사 1%, 후원주민 9%(봄볕마을, 2021, p. 2).

> 졸업 부모가 학교를 떠나는데도 마을에 많이 남아계시거든요. 그런데 그분들이 실제로 그런 어떤 내가 마을에 있어, 이런 걸 느낄 만한 활동을 만들어내고 있지 못해요. 어떻게 보면 그런 유일한 활동 중에 하나가 마을 사람들이 모여서, 우리 봄볕마을도 참여해서 만든 미리내 카페[미리내협동조합]죠. 거기에 졸업조합원[졸업한 비학부모 주민]들이 되게 많이 활동하고 계시거든요. (황민화)

연구참여자 중 일부는 마을에서의 공동체적 삶을 기대하고 봄볕학교를 선택했다고 답했다. 이들은 “우리는 학부모가 아니라 주민으로서 함께 교육생활공동체를 꿈꾸며 함께 간다”(강미주)는 봄볕마을의 지향에 동의하여 공동체에 진입했다. “학교 프로그램이나 이런 것들은 어차피 대동소이”하기에 “학교 프로그램이나 뭐 이런 것들은 잘 안 봤”(강미주)다거나, “애는 일반 학교를 가든 뭘 하든 잘할 수 있을 것”(김우현)이라 생각했다거나, “사실 개인적으로 애들 교육에 대해서 별로 관심이 없었다”(서정태)는 말은 연구참여자들이 대안교육을 선택한 이유가 공동체적 삶에 있었음을 보여준다.

미리내협동조합은 마을공동체를 구성하는 시도이다. 어른마을학교로부터 미리내협동조합이 촉발되었다는 점에서, 미리내협동조합은 봄볕마을 학습관리의 가시적 생산물로도 이해할 수 있다. 2016년 어른마을학교는 ‘청년에게 배운다’라는 주제로, 공동체 활동을 실천하는 청년 활동가들을 초청했다. 그중 인천 검암 지역 주거공동체 ‘우리동네사람들’ 조정훈 대표가 봄볕마을 주민들에게 큰 인상을 남겼다. 조정훈 대표의 강연을 듣고 소감을 나누던 봄볕마을 주민들은 마을공동체를 추진하기 위해서는 공유공간이 필요하다는 데에 뜻을 모았다. 이들은 몇 차례 회의를 거쳐 봄볕학교 근처에 공간을 마련하고, 공간을 운영할 주체로 2016년 10월 미리내협동조합을 출범했다.

미리내협동조합 활동 자체는 마을공동체 활동이 활발했던 시기 봄볕마을 사업과 그 성격이 유사했다. 미리내협동조합은 카페, 밥집, 주점을 운영하여 마을 경제를 시험하고, 봄볕마을 주민들이 직접 강사가 되어 생활 법률, 건강 관리, 자동차 정비 방법 등 지식을 나누는 동네 강좌를 진행하고, 마을동아리 활동을 촉진하는 등 공동체 사업부, 교육사업부와 비슷한 사업들을 운영했다.

차이점은 미리내협동조합이 마을 공유공간으로서, 물리적 공간을 주민들에게 제공

했다는 것이다. 주민 공유공간은 주민들이 “공간에서 주는 관계 규정”(김우현)을 새로이 인식할 계기를 마련했다. 봄볕학교는 학부모들의 일상적 만남이 일어나는 장소였고, 주민들이 수업이 없는 시간에 학교 공간을 사용하기도 했다. 하지만 학교에서는 학부모 정체성이 강하게 작동했고, 학부모가 아닌 주민들이 학교를 일상적으로 방문하기도 어려웠다. 반면 미리내협동조합은 카페이자 밥집, 주점이고, 놀이 공간이었다. 봄볕마을 주민들은 미리내협동조합에서 “이 동네 살면서 왔다 갔다 하면서 (……) 맥주도 한잔 하고, 차나 한잔 하는”(이지영) 방식으로 교류할 수 있었다. “선언하는 것”(강미주)으로 존재했던 마을을 “눈에 보이고 공간이 있는”(황민화), 사람들이 참여하고 방문하고 구성하는 공간으로 구현한 것이다. 봄볕마을 주민들은 미리내협동조합 공간을 이용하여 자체적인 활동을 확장했다. 주민이 직접 만든 비누, 수공예품 등을 판매하거나, 주말마다 미리내협동조합 주방 공간을 활용하여 주말 식당과 주점을 운영했다. 봄볕학교 학생들이 직접 식당을 운영해보거나, 미리내협동조합에서 작품 전시회를 열기도 했다.

> 봄볕마을이 도대체 어떤 마을인지, 뭘 하는지 잘 모르겠다고 하는 사람들은 미리내협동조합을 통해서 마을을 배우고 또 이렇게 경험하고. 그러니까 중요한 거는 마을이 무엇이냐, 우리가 무엇을 하는 공간이냐, 선언하는 것이 아니라, 선언적인 그런 게 아니라, 실제 이것들이 무엇인지 실물적으로 좀 보고 경험해야 되는 거잖아요. 그래야 사람들은 알거든요. (강미주)

유민선, 강대중(2013)은 성미산마을 형성 과정에서 발생한 집단학습을 연구하면서, 성미산마을 각종 하위 단체는 활동 목표를 성미산마을과 일치시킴으로써 마을 소유가 되고, 마을로서 집단 정체성을 공유한다고 분석했다. 이 분석에 따르면 미리내협동조합 또한 봄볕마을 주민들의 공유공간으로 기획되어 공동체 활동을 촉진한다는 점에서 봄볕마을과 같은 정체성을 공유한다. 하지만 봄볕마을은 그간 멤버십이 분명한 단일 조직으로 운영되었다. 그렇기에 봄볕마을 활동과 사업은 봄볕학교와 봄볕마을 내부를 위한 것이거나, 마을운영위원회과 같이 대표성을 위임받은 조직에 의해 수

행되었다. 이에 따라 봄볕마을 일부 주민만이 참여하고, 봄볕마을 주민이 아닌 지역 사회 주민들의 참여를 열어두고 있는 집단이자 심지어 사업체이기까지 한 미리내협동조합을 봄볕마을 하위 조직으로 해석할 수 있느냐는 이견이 제기되기도 했다.

강미주: (미리내협동조합이) 마을에서 지원금을 받는 결정을 할 때 총회에서 결정을 했거든요. 엄청 소란스러웠어요. (웃음) 그러니까 아무리 아니라고 해도 미리내는 개인사업자가 운영하는 곳이라고 이해하시는 분들도 있는 거예요.

연구자: 마을에서 (미리내협동조합에 대해서) 합의가 잘 안 되어 있는 건가요?

강미주: 이건 마을에서 만든 게 아니니까. 그러니까 이 안에서 저처럼 마을 주민이자 미리내의 구성원이면서 미리내를 운영하는 사람도 있을 거고, 운영까진 아니라도 활용을 많이 하는 분들도 있을 거고. 그런데 미리내랑 완전 무관하게 사시는 분도 있을 거고. 그리고 미리내 자체가 뭔지 모르는 사람도 있을 거고. 아니면 미리내가 밖에 있는 거예요. 미리내 구성원들이랑 접점이 없어. 그런 분들은 자기가 보고 경험하고 들은 거로 판단하잖아요. 그러니까 아무리 아니라고 해도 그런 개인사업자에게 마을이 지원을 하냐, 이런 발언이 막 총회 때 나오는 거죠.

미리내협동조합은 규모가 크고, 의사결정 구조가 무거운 마을로부터 독립한 단체로 만들어졌다. 봄볕마을 조직과는 분리된 조직으로 등장하여, 의사결정 구조에서 벗어났기 때문에 미리내협동조합은 봄볕마을 바깥과 더욱 쉽게 소통하고, 공동체 활동을 기동력 있게 추진하는 단체가 되기를 기대받았다.

굳이 마을의 이름으로 만들지 않은 건 이게 협동조합이라고 하는 새로운 체계를 가지고 있어야 되고, 새로운 체계이기도 하고. 마을 안에 들어가 있으면 마을의 것이기 때문에, 조금 더 지역과 걸칠 수 있는 접점을 넓히기 위해서. 다른 (공동육아) 어린이집 조합원 중에서도 저희 미리내 조합원, 협동조합 조합원인 분들이 있는 것처럼 이걸 좀 넓히려고 만든. 물론 봄볕 구성원들이 (미리내협동조합 조합원의) 90%긴 해요. (황민화)

> 마을 활동은 무거운 거예요. 예전 선배들이 꽉 잡고 앉아가지고, 어떻게 보면. 그러니까 젊은 그때 당시의 엄마들이 마을 논의 체계는 너무, 의사결정 구조는 너무 무거워. 그러니까 우리끼리 별도의 조직을 만들어서 미리내라는 협동조합을 만들어서 이런 사업을 해보면 어떨까? 이렇게 한 거예요. 그때 당시에 늙은, 저를 포함한 늙은 사람들이, '아, 그거 해봐도 어려워. 아휴, 그걸 가게 운영하는 게 얼마나 어려운 줄 알아? 우리가 다 해봐서 아는데.' 이런 식이었고. (웃음) (이지영)

미리내협동조합이 봄볕마을의 공식적인 조직 체계로부터 독립되어 존재하는 방식은 일부 주민들이 봄볕마을 학습관리에 보이는 반응이기도 했다. 그간 봄볕마을은 "가치지향성이라고 하는 것들에 대한 공통의 기반", 특히 대안교육의 가치라는 기반을 형성했다. 그렇기에 봄볕마을은 "일정 정도는 폐쇄성"을 유지하는 방식으로 마을을 관리했다(김우현). 미리내협동조합에 참여한 사람들은 대안교육의 가치 이상으로 공동체를 형성할 때 마을을 기반으로 확장된 대안적 실천을 할 수 있다고 여겼다. 그렇기에 미리내협동조합은 조합원과 이용자 대부분이 봄볕마을 주민임에도, 대안교육과는 분리되어 지역 기반 공동체 문화를 생성하는 장소로 위치했다. 미리내협동조합 출범과 비슷한 시기 봄볕마을이 교육공동체로 수렴했음을 고려한다면, 미리내협동조합은 봄볕마을 전체 기조와는 다른 방식으로 마을공동체를 인식했다고 이해할 수 있다.

최근 봄볕마을에서 시도되는 마을공동체 만들기 정책 사업 참여는 이전과는 다른 방식으로 마을공동체 활동을 지속하는 시도이다. 봄볕마을, 미리내협동조합, 인근 공동육아어린이집이 연합하였고, 이들 연합체는 2019년 경기도마을공동체지원센터 마을축제 지원사업, 2020년 마을종합지원사업과 같은 마을공동체 만들기 정책 사업에 참여했다. 이들은 마을공동체 만들기 정책 사업을 통해 지원되는 사업비를 활용하여 각종 교육 프로그램, 마을 축제, 마을동아리 등 마을공동체 활동을 이어갔다. 이는 이전까지 봄볕마을이 멤버십 경계가 분명한 단일 조직을 중심으로 집단 내부를 강력하게 관리하는 방식으로 마을공동체를 유지했던 것과는 다른 방식으로 마을공동체를 조성할 가능성을 탐색하는 방법이라고 볼 수 있다.

Ⅴ. 산들주민회와 학습관리

2020년 12월 송화동 주민협의회는 제19회 전국주민자치박람회에서 주민조직 네트워크 분야 최우수상을 받았다. 당시 송화동 주민협의회 공동 대표들은 송화동의 특징이 “주민과 행정 간의 협력”에 있다고 수상 소감을 밝혔다. 송화동은 주민과 행정 간의 협력이 매우 활발한 동으로, 동 직원과 주민들의 일상적인 소통과 협업이 매우 높은 수준이며, 주민들이 열심히 자치활동을 하는 동안 행정은 주민자치 활동이 정책사업과 연계해 확장할 수 있도록 지원하고 방향을 제시하는 적극적인 노력을 펼쳐왔다는 것이다.[42] 민 · 관 거버넌스 공간을 마을공동체라고 이르게 된 것은 2010년대 이후 마을공동체 만들기의 특징이다. 송화동 주민협의회는 2010년대 이후 마을공동체 만들기 사업의 대표적 사례로 볼 수 있다.

“10년의 마을공동체 활동”이라는 말에서 볼 수 있듯, 송화동은 관내 마을공동체 활동의 원년을 산들주민회 활동이 시작된 2010년대 초로 본다. 산들주민회는 관내 초등학교 학부모 단체 회원들이 지역으로 활동을 확장하며 조직한 주민 단체이다. 산들주민회는 각종 마을공동체 만들기 사업에 참여하고, 중간지원조직과 적극적으로 관계를 맺으며 마을공동체 활동을 확장했다. 이 장에서는 산들주민회를 사례로, 2010년대 민 · 관 협력형 마을공동체가 발전하는 과정에서 나타나는 학습관리를 탐색한다.

1. ‘동네’에 대한 새로운 인식

1) 지역으로 확대되는 자녀 양육 공간

월천시 녹양구 송화동은 다가구주택 밀집 구역, 아파트단지 구역, 구청을 중심으로 하는 행정단지로 구성된다. 다가구주택 밀집 구역은 1990년대 중반 원룸 빌라에 이어

42) 관련 보도자료

2000년대 초 다세대 빌라가 대거 신축되면서 조성되었다. 이 지역에 주거지가 처음 조성될 때는 원룸이라는 주거 형태 특성상 일인 가구가 많았고, 거주 인구의 전출입이 빈번했지만, 다세대 빌라가 신축되면서 가족 단위 장기 거주 인구가 늘어났다. 다만 다가구주택 밀집 구역 주민들의 송화동 거주 만족도는 낮은 편이었고, 정주의식 또한 약했다.

김은희: 저희도 원래는 연주초라는 곳이, 초등학교를 보내면 언제든지 ○○이나 △△이나 이런 데로 다 이사를 가는. 그전에는 다 그랬대요.
연구자: 거기가 좀 더 교육이 그런가요[교육 수준이 높은가요]?
김은희: 월천시에서는 연주초가 되게……. 뭐라고 해야 되나? 언어가 있던데. 등급이 낮았어요. 열악한 곳이었던 거예요. 송화동이라는 곳이.

2001년 막 이때부터 빌라 붐이 불었거든요. 부동산 가격이 확 오르면서 이제 사람들이 아파트를 못 사. 그러니까 이제 한 필지에다가 여덟 가구 정도의 집을 지어서 분양을 하는 거예요. 어쨌든 이게 분양이 되면 내 집이잖아요. 그러면서 이동이 확 줄어들어요. 동네에 오래 사는 사람이 늘어나기 시작을 하는 거지. 그런데 이제 우리 (자녀들이) 학교 들어갔을 때 엄마들 보면 다 뭐라 그랬냐면 돈 벌면 아파트 사서 이사 간다고 그랬어. 그게 되냐고. 어렵지. (강현영)

산들주민회를 만든 사람들은 대부분 2000년 전후 송화동으로 전입한 연주초등학교 학부모들이었다. 산들주민회는 연주초등학교 학부모 단체 중 하나인 도서관도움어머니회로부터 출발했다. 도서관도움어머니회는 연주초등학교 학생을 대상으로 아침 책 읽기, 도서관 책 축제 등 다양한 교육사업을 진행했고, 학부모가 참여하는 소모임을 조직하거나 평생교육 프로그램을 운영했다. 도서관도움어머니회는 자녀 교육을 향한 관심과 전업주부 여성의 사회생활 욕구를 충족하는 학부모 학습공동체로 발전했다.

하지만 도서관도움어머니회 활동에는 제약이 있었다. 교내 학부모 단체는 학부모라는 신분을 근거로 활동이 보장되기에 자녀가 초등학교를 졸업하면 활동을 이어갈 수 없었다. 또한, 교내 학부모 단체는 관리자 의견에 크게 영향을 받았다. 당시 도서

관도움어머니회 회원 중 일부는 “학교는 자기들이 세운 교육방침에 (학부모들이) 그냥 도와만 줬으면 좋겠는데”(강현영) 도서관도움어머니회가 그보다 더 적극적으로 활동한 것을 학교가 껄끄럽게 여겼다고 생각했다. 도서관도움어머니회가 학교를 보조하거나, 학교가 관리할 수 있는 수준에서 벗어나 학부모 권력을 발휘할 만한 조직으로 성장한 것이 학교에 부담이 되었을 것이라는 의견이다. 회원들은 도서관도움어머니회 활동만으로는 “우리가 생각하는, 아이들한테 이런 교육이 좋아, 애들을 이렇게 키웠으면 좋겠어, 하는 게 해소가 안 되는 상황”(강현영)을 답답하게 여기기도 했다.

그에 따라 학교가 아닌 동네가 새로운 활동 무대로 제안되었다. 하지만 동네에서 활동해보자는 제안은 회원 다수의 반대에 부딪혀 무산되었다. “회의 공책을 하나 만들었는데, 한 장 쓰고 끝”(강현영)나는 상황이 된 것이다.

> 그런데 이게 학교라는 거는 어쨌든 간에 활동을 하면 학교라는 공간도 있고, 학부모라는 대상도 명확하고, 아이들과 함께 한다는 게 명확한데, 마을에서 무엇을 한다고 하는 것은 너무 명확하지가 않은 거야. 마을이 어디까지 마을이지? 내가 옆집 사람도 잘 모르는데. (이무선)

> 학교 때 그렇게 열심히 해서 힘들었는데 마을이라는 그렇게 큰 단위까지 나가서 해야 되겠느냐. 동네에서 우리가 하면은 얼마나 하겠느냐. 이런 생각이었던 거죠. 우린 그런 걸 한 번도 본 적이 없으니까. 솔직히 가정주부였잖아요, 다. 회사 생활하고, 작은 단체에서 활동하고, 그런 사람들이 있었지만, 거의 다 가정주부였는데 마을에서 하면 우리가 뭘 할 수 있겠어. (정인주)

지역, 동네, 마을 등으로 불리는 학교 바깥 공간은 실체를 판명하기 어려웠다. 도서관도움어머니회 같은 교내 학부모 단체는 연주초등학교라는 분명한 범위가 주어진 공간과 학부모라는 확실한 지위를 바탕으로 활동 참여 명분을 얻었다. 교내 학부모 단체에서 회원들은 본인이 어떤 공간에 있는지, 그 공간에서 어떤 위치와 자리를 부여받았는지 의문을 품지 않았다. 하지만 지역은 학교와 달리 경계와 실체가 불분명했다. 게다가 전업주부라는 입장은 동네라는 영역에서 활동할 만한 명분을 확인해주는

지위나 자리가 아니었다. ‘동네일’이라고 하면 막연히 “통장님들 생각하면 청소나 하고, 쓰레기 청소나 하고, 정리나 하”(정인주)는 것밖에 떠올리지 못했던 회원들은 활동 범위를 지역으로 확장하는 것이 무엇인지 상상할 수 없었다. 김현경(2015, p. 289)은 “물리적인 의미에서 사회는 하나의 장소이며, 사회의 구성원이 된다는 것은 곧 이 장소에 대해 권리를 갖는다는 것, 손님이자 주인으로서 환대받을 권리와 환대할 권리를 갖는다는 것”이라고 말한다. 당시 도서관도움어머니회 회원들은 학교 바깥 공간을 자신의 자리로 점유하지 못했기에 지역의 구성원으로서 자신을 자각하지 못했고 지역에서 활동할 권리를 가질 수 없었다.

2011년 초 회원들은 모임에 산들주민회라는 이름을 붙였지만, 모임에 이름을 붙일 때만 하더라도 동네를 진지한 활동 영역으로 생각하지는 않았다. 산들주민회 회원들이 지역 활동을 의식하게 된 계기는 학부모 학교참여 지원사업인 학교 부적응 학생 학습 멘토링 사업이었다. 연주초등학교 학생들을 대상으로 진행하는 학습 멘토링은 학부모 단체 활동의 연장으로 여겨져 심리적 부담이 적었다. 산들주민회 회원들은 학생들이 학습 멘토링을 나머지공부라고 느끼지 않도록 학교 바깥에 공간을 마련하고, 직접 국어, 수학, 영어, 과학을 가르쳤다. 학생을 가르치지 않는 회원들은 돌아가면서 간식을 준비했다. 멘토링에 참여한 학생들이 성장하는 모습을 보면서 산들주민회 회원들은 학교가 아닌 곳에도 “우리 아이가 아닌 다른 아이”(정인주)를 위해 간식을 만들어주는 것처럼 자신이 “기꺼이 할 수 있는”(김은희) 활동이 있다는 점을 깨닫게 되었다.

> 그런데 (산들주민회) 대표가 저희한테 제안하기로는 아이들 간식을 해줬으면 좋겠다고 했어요. 크지 않아도 간식 정도는 해줄 수 있다. 기꺼이 할 수 있는 이런 제안들을 한 거예요. 처음에는 저도 간식을 해주면서 시작한 거 같아요. 이런 일도 할 수 있구나, 이런 것들도 확인하게 되고 이러면서 조심조심 쭈뼛쭈뼛하다가, 확신을 하고 들어가거나, 이렇게. 나도 해야 되겠다, 이렇게 하거나. (김은희)

초기 산들주민회는 주로 초등학생들이 참여하는 교육 프로그램을 운영했다. 당시 산들주민회 회원들의 생애주기에 따른 관심과 필요가 자녀 교육에 맞추어져 있었기 때문

이다. 김은희는 자녀가 “사춘기가 시작이 됐을 때”부터 자녀 관리는 더 이상 “우리 영역이 아니”라며, 당시 산들주민회 활동은 청소년기에 접어든 자녀들을 함께 키우는 방법이었다고 답했다. 부모가 성장한 자녀 생활을 일일이 알거나 간섭할 수 없게 되면서 자녀들이 생활하는 환경을 조성하는 방식으로 자녀 양육을 시도한 것이다.

산들주민회가 가장 먼저 시작한 사업 중 하나는 ‘토요교실’이었다. 산들주민회 회원들은 토요휴업이 격주로 시행되던 때부터 서로 자녀를 데리고 박물관이나 동네 뒷산 등으로 나들이하곤 했다. 2012년 토요휴업제가 각급 학교에 전면 도입되면서 산들주민회는 이 활동을 확장하여 토요일마다 아동과 청소년을 대상으로 지역 생태, 역사, 글쓰기, 시사 토론 등을 주제로 수업 또는 동아리를 운영했다.

> 그래서 고민이 됐던 거지. 왜냐면 애들이 학교를 안 가면 어떡하지? 그리고 그때 그 학교에 주5일제 수업하면서 교육부에서 부모님들하고 더 많은 시간을 보내고, 주말을 이용해서 다양한 체험 활동을 하며, 뭐 이렇게 얘기를 했지만, 우리 동네는 남의 얘기야, 남의 얘기. 출근하는 사람도 너무 많고, 어떻게 매번 부모가 애들을 데리고 다녀. 사실은 그런 거에 대한 교육적인 의지가 있는 부모들이 가능한 거지. 우리 동네는 그렇지 않거든. 그래도 우리가 어떡하냐, 방법을 찾자, 이래서 그냥 한 거야, 그냥. (강현영)

산들주민회는 토요교실을 통해 집단 차원에서 자녀 양육에 문제를 해소했다. 송화동에는 주말에도 출근해야 하는 주민이 많았고, 자녀교육에 크게 신경을 기울일 여력이 없는 경우도 잦았다. 각 가정이 돌봄 공백을 자체적으로 해소하기 어려운 상황에서 산들주민회는 토요교실을 만들어 문제를 해결했다. 초반에는 주로 산들주민회 회원 자녀들이 참여했지만, 토요교실이 자리를 잡으며 더 많은 연주초등학교 학생이 프로그램에 참여했다. 토요교실을 계기로 산들주민회를 알게 되는 연주초등학교 학부모도 늘어났다.

마을 축제 또한 산들주민회가 지역 어린이를 위해 진행한 행사였다. 산들주민회 회원들은 2012년 어린이날 놀이터 축제를 산들주민회 활동의 본격적인 시작점으로

꼽는다. 산들주민회 회원들은 연주초등학교 학생들이 거주하는 다가구주택 밀집 구역에도 큰 지출 없이, 가까운 곳에서 즐길 수 있는 어린이날 행사가 필요하다는 데에 뜻을 모았다. 산들주민회는 도서관도움어머니회에서 개최했던 도서관 책 축제 경험을 발판 삼아 2012년 동네 놀이터에서 어린이날 축제를 열었다. 산들주민회가 개최한 공식적인 첫 행사는 예상치도 못한 성공을 거두었다.

> 그래서 우리가 이제 재미있는 축제를 동네에서 해보자. 이제 그런데 어린이날 한 번 해보자. 애들 어디 못 가는 애들도 있고. 우리처럼 애들 데리고 어디 못 가는 사람들도 있으니까. 그래서 이렇게 했던 거지. (강현영)

> 어쨌든 환경을 만들어야 되는 게 중심이다 보니까 이 마을에, 우리 마을에 관심이 가게 되는 거예요. 우리 마을. 우리 마을에 이런 게 있었으면 좋겠어. 저희가 축제가 막 만들어진 첫 번째 이유가 다른 동네에 가서 축제를 참여를 한 거예요. 이 정도 축제는 우리도 할 수 있을 거 같은데, 애들 데리고. 이런 게 있었던 거예요. 그 마음이, 몇 명이 마음이, 합이 맞았어요. 그래서 다음 축제에는 다음 우리가 해보자, 가 있었던 거예요. 그래서 했는데 그 해에 사람이 너무 많이 모인 거예요. 그게 쭉 이어서 온 축제인 거예요. (김은희)

산들주민회 회원들은 동네를 활동 공간으로 삼아 도서관도움어머니회와 크게 다르지 않은 활동을 실천했다. 도서관도움어머니회에서 쌓은 역량을 지역으로 확장한 것이다. 학교 학부모 단체에서 다른 학부모들과 맺은 친밀한 관계는 산들주민회 회원들이 활동을 홍보하고, 산들주민회 활동에 일손을 보태달라고 요청할 수 있는 인적 네트워크였다. 산들주민회 초기 활동은 교내 학부모 단체에서 축적한 역량과 인적 네트워크를 바탕으로 교내 학부모 단체에서와 유사한 활동을 실천했다는 점에서 기존 활동의 공간적 확장과 마찬가지였다.

> 강현영: 처음 등장하는 주민조직이 축제를 이렇게 하려면 자원봉사자도 있고 뭐가 다 있어야 되는데, 인력 이게. (마을만들기지원센터에서) 이 사람들이

뭐를 했던 사람일까, 이런 생각 했다고 하더라고. 우리는 그걸 학교에서 연습을 해 본 거지. 학교에서 애들 데리고 독서 교실도 하고, 역사 교실도 하고, 데리고 어디 체험도 가보고, 축제도 하고, 인형극도 하고. 어른들 교육 프로그램도 운영하고. 이런 걸 학교에서 이미 다 했단 말이에요. 그러니까 이제 마을에 나와서는 동네에서 이걸 옮겨서 그냥 하면 되지.

연구자: 거의 장소만, 공간만 옮겨서 하는 느낌으로?

강현영: 응. 어차피 축제는 동네 이런 인맥이 다 있으니까. 학교에서 다 맺어진 엄마들 사이에 이런 네트워크나 이런 게 다 있고, 학교 학부모도 같이 도와줄 것이고. 그렇게 생각해서 우리는 별 걱정을 안 하고 그거를 했던 거예요.

토요교실, 축제를 운영하면서 지역은 확장된 자녀 양육 공간으로 재의미화되었다. 지역은 새로운 활동 공간으로 발견되었으나, 이전부터 실천했던 활동을 펼칠 수 있는 확장된 공간 배경으로 인식되었다. 산들주민회 회원들이 당시 지역 활동에 부여하는 의미는 도서관도움어머니회에 부여하는 의미와 크게 다르지 않았다.

2) 학습관리의 자원: 주민공모사업과 공유공간

산들주민회는 마을공동체 조성을 지원하는 각종 공모사업과 마을 공유공간을 주요 활동 자원으로 활용했다. 산들주민회가 처음 참여한 마을공동체 만들기 정책 사업은 2012년 월천시마을만들기지원센터 주민공모사업이었다. 산들주민회는 확보한 사업비로 어린이날 놀이터 축제를 비롯하여 한 해 동안 여섯 번의 크고 작은 마을 축제를 개최했다. 산들주민회는 이듬해 월천문화재단의 소개로 문화체육관광부와 한국문화예술위원회가 주관하는 생활문화공동체만들기 공모사업에 지원하여 선발되었다. 생활문화공동체만들기 사업은 삼 년이라는 비교적 긴 기간 동안 사업비를 지원했고, 사업비를 활용할 수 있는 폭도 넓었다. 산들주민회는 생활문화공동체만들기 사업에 참여하면서 초기 활동을 안정적으로 자리 잡았다.

그래서 2013년도에 굉장히 좀 확장이, 안정적으로 확장이 된 건 뭐냐면 기존에 막 어렵게 예산 없이 하던 사업을 예산을 받으면서 할 수 있게 된 거지. 그래서 이천만 원에다가 정말 하고 싶은 모든 사업을 다 넣은 거예요. 교육, 강좌, 그다음에 축제, 그다음에 우리 하는 토요수업[토요교실], 이런 프로그램을 다 넣다 보니까 사업을 좀 안정적으로 할 수 있게 된 거지, 13년도에 처음으로. 그리고 그거는 삼 년이 보장되는 사업이니까 삼 년을 보면서 사업을 할 수 있잖아. (강현영)

〈표 Ⅴ-1〉 산들주민회 생활문화공동체만들기 사업 결과

	프로그램명	주요 내용
주요 프로그램	마을숲이야기	초 1~2학년 생태숲 체험
	다돌이	초 3~4학년, 과학실험, 영어, 발도로프 공예
	역사탐험대	초 5~6학년 역사수업과 기행
	1318동아리	중학생, 독서, 토론, 문학체험
	나빠스터디!	초등~중학생 학습 나눔, 3팀 운영
	다독다독	성인, 책 모임
	손질	성인, 퀼트와 바느질 모임
특별 프로그램	바리스타 하자!	커피 만들어 보기
	사랑방 강좌	마음을 살찌우는 강의와 토론
	남들은 어찌 사나?	타 지역 탐방
	되살림장터	나누고 교환하기
	놀이터 영화제	놀이터에서 즐기는 영화관람
	마을 음악회	마을 주민이 주인이 되는 공연
	마을 송년회	한 해를 마무리하는 전시와 공연

출처: 김아영, 전윤정, 신민혁(2018)

〈표 Ⅴ-1〉을 보면, 산들주민회는 생활문화공동체만들기 사업으로 마을 축제를 지속했으며, 아동 · 청소년이 참여하는 토요교실과 독서, 수공예 등 성인 대상 교육 프로그램을 주요 프로그램으로 상시 운영했다. '사랑방 강좌', '남들은 어찌 사나?' 같

은 특별 프로그램은 주로 산들주민회 회원들이 참여하는 일회성 프로그램이었다. 산들주민회 회원들은 특강, 선진지 방문 등을 통해 주민참여예산제, 협동조합 등 마을 공동체를 꾸려 나가는 데 필요한 내용을 공부했다. 공동체 운영에 관한 지식을 습득하기 위한 특별 프로그램을 제외하면, 이 시기 산들주민회 사업은 아동 · 청소년 교육과 지역주민을 위한 취미 · 여가 프로그램을 운영하는 데 집중되었다.

생활문화공동체만들기 사업이 종료된 후에도 산들주민회는 우리동네왁자지껄 공모사업, 경기도평생교육진흥원과 월천시평생학습관이 지원하는 행복학습센터 사업 등 공모사업에 참여하여 주민 교육 프로그램을 지속했다. 산들주민회는 지역에 교육 프로그램을 제공하는 집단으로 정체성을 확보했다.

마을 공유공간 또한 산들주민회가 주민조직으로 자리 잡는 토대였다. 산들주민회는 2013년 11월 마을 카페를 열어 첫 공유공간을 마련하였다. 산들주민회는 월천시마을만들기지원센터 생활환경개선 공모사업으로부터 주민 공유공간을 마련하기 위한 재원을 지원받았고, 모자란 비용은 송화동 주민과 십시일반 하여 준비했다. 2014년 산들주민회 회원들과 송화동 주민들은 '마루협동조합'을 출범하여 마을 공유공간을 운영 · 관리하고, 카페 경영 같은 수익사업을 수행하는 조직을 만들었다.

사업비가 확보되고, 공유공간이 생긴 후 산들주민회는 안정된 물적 기반을 토대로 교육 프로그램을 상시 운영할 수 있었다. 마을 카페를 고정적으로 방문하는 지역주민도 늘어났다. 주로 연주초등학교에 자녀가 재학 중인 기혼 유자녀 전업주부 여성들이 마을 카페를 방문했다.

> (산들주민회와) 더 가까워진 건 여기에서 프로그램을 만들었을 때. 이 공간에서 프로그램 진행하고, 공방에서는 수업을 하고 이랬을 때. 또 그냥 이 공간이 우리한테는 문화센터 같은 공간이었죠. 목공 배울 때는 밑에 지하 공방 가고, 바느질 배우거나 또 무슨 좋은 강좌 (듣고) 이런 거예요. 또 역사 공부, 이렇게 이렇게 엄마들 모집해서 막 그렇게 시작할 때. 제가 이 공간에 왔으니까 들을 수 있는 거잖아요. (성윤미)

송화동 주민, 특히 연주초등학교 학부모 여성들은 산들주민회가 운영하는 교육 프

로그램이나 축제에 자녀를 보내거나, 성인 대상 프로그램에 직접 참여하면서 마을 카페에서 자신과 비슷한 사람들을 만나 시간을 보내고 친분을 쌓았다. 주민들은 마을 카페에 다니면서 '언니'들과 이야기를 나누고 취미 활동을 즐기면서 마을 카페를 비롯한 동네를 일상생활을 보내는 공간으로 인지했다.

> 처음에는 학교에 여기 단체를 알고 있는, 카페도 알고 있는, 같은 반에 있는 엄마가 있어서 같이 이렇게 가서 이런 곳이 있다, 그냥 그 정도면 알다가. 그래서 몇 번 왔다 갔다 하다가 언니들을 좀 알게 되고. 그것이 장소는 마을 카페에서, 이런 거 알게 되면서 조금 더 이렇게 나가게 됐던 거 같아요. (안지연)

> 그때는 사실 마을 활동이라기보다는 그냥 애를 데리고, 혼자 애 보기 힘드니까 그냥 나왔어요. 여기보다 더 작은 카페가 있었을 때 출근을 하는 거죠. 그러면 동네 언니들이 애를 다 봐주고. 달래주고, 먹여주고 다 하니까, 저는 그 덕에 우쿨[우쿨렐레]도 배우고, 다른 것도 하고. 이렇게 하면서 좀 이렇게 수월하게 아이를, 둘째 아이를 그렇게 수월하게 키우면서 이런 게 마을이구나, 하고 이제 알게 되긴 한 거죠. (박지민)

초기 산들주민회는 학교의 보완재로, 아동 · 청소년 교육과 지역주민 여가를 위한 프로그램을 운영했다. 이 활동들은 당시 산들주민회 회원들의 관심이었던 아동 · 청소년 교육과 전업주부 여성의 여가 생활에 초점이 맞추어져 있었다. 가정에서 주 양육자 역할을 하던 기혼 유자녀 전업주부 여성인 회원들은 그를 통해 지역에서 활동할 수 있는 자격과 권리를 획득했다. 산들주민회 회원들이 송화동이라는 지역에서 "손님이자 주인으로서 환대받을 권리와 환대할 권리"를 가지게 된 것이다(김현경, 2015, p. 289).

이 시기 산들주민회에는 아직 마을공동체라는 개념이 자리 잡지 않았다. 회원들은 "마을이라는 용어를 안 쓰고 동네라는 표현을 되게 많이 썼다"(강현영)고 당시를 회상했다. 이 말은 마을주민회가 동네와는 다른 의미를 내포하는 개념으로 산들주민회에서 사용되었음을 의미한다.

2. 마을공동체의 등장과 활동가 만들기

1) 필요를 발굴하고 해소하는 마을

산들주민회는 마을공동체 만들기 정책 사업을 수행하고, 자체적인 마을 공유공간을 확보하면서 주민조직으로 이름날 기회를 얻었다. 하지만 산들주민회 활동이 대부분 주민 공모사업으로 진행되는 탓에 집단을 유지할 장기적 관점이 부재하고, 사업 대상이 산들주민회 회원과 비슷한 기혼 유자녀 전업주부 여성과 그 자녀로 제한된다는 문제의식이 공유되었다. 산들주민회는 지역을 기반으로 활동을 지속하기 위해 어떤 기준과 목표를 가져야 하는지, 산들주민회 회원이 아닌 다른 지역주민의 동의와 인정을 얻고 있는지 확인해야 할 필요가 있었다.

> 너무 그때그때 하고 싶은 일들만 하니까 내년에는 뭐하지, 이런 의문이 생기는 거 잖아요. 그래서 이제 처음에 했던 게 2015년 마을계획 시즌 1 하면서 그걸 좀 정리해보고 싶었던 거고. 우리는 이렇게 하는데 사람들은 뭐라고 생각할까 이런 것도 좀 궁금했던 거고. 주민들은 정말 우리가 이런 걸 하는 걸 알고 있나? 동의하나? 우리가 뭐 축제하고 싶어서 축제하고, 카페하고 싶어서 카페 만들고, 애들 토요일에 수업 없으니까 토요수업[토요교실] 만들어서 하는데 이거 말고 우리가 마을에서 해야 되는 것들은 없나? (강현영)

이 문제를 해소하기 위해 산들주민회는 월천시마을만들기지원센터의 도움을 받아 주민자치위원회, 통장협의회 등 송화동 내 직능단체와 연계하여 2015년 송화동 마을계획을 기획했다. 마을계획은 주민들이 자신이 거주하고 생활하는 삶터를 개선하고 정비하는 데에 직접 참여하기 위해 수립하는 계획으로, 주민 토론을 거쳐 공동으로 지역 의제를 결정하고 이를 실행에 옮기는 것을 의미한다(하현상 외, 2017, p. 230).

마을계획을 수립하기 위해 송화동 주민들을 대상으로 마을계획실천단을 모집하여, 마을계획실천단 워크숍을 진행했다. 마을계획실천단 워크숍의 핵심은 마을 현황을 자

세히 파악하는 '마을 한 바퀴'였다. '마을 한 바퀴'에서 마을계획실천단은 조를 이루어, 각 조가 맡은 마을 영역을 탐방하면서 마을을 조사했다. 조사 과정에서 송화동의 마을 자원과 문젯거리가 발견되었다. 마을계획실천단이 발견한 마을 자원과 문젯거리는 마을 의제를 마련하는 토대였다.

마을계획실천단이 주도하여 마을 의제가 만들어진 후, 주민 300인 원탁회의가 개최되었다. 다양한 연령대의 송화동 주민 300여 명이 원탁회의에 참여해, 앞서 마련된 마을 의제를 검토하고 의견을 교환했다. 2015년 송화동 주민 300인 원탁회의 결과 서른여섯 개 의제가 주요 마을 의제로 선정되었고, 그중 열한 개 의제가 우선 해결과제로 선정되어 2015년 송화동 마을계획이 수립되었다.

〈표 Ⅴ-2〉 2015년 송화동 마을계획 11대 과제

순위	주제	안건
1	사회문화	미래세대와 함께하는 주민복합문화공간 조성
2	역사	뒷산 봉화대 스토리텔링
3	생태환경	쓰레기 문제 해결
4	사회문화	공유경제를 이뤄내는 마을
5	역사	마을 역사기록단을 만들어 운영하자
6	이동성	대중교통 노선개선
7	안전	CCTV 설치 및 성능 개선
8	이동성	주차관리 개선
9	역사	마을박물관을 설립하자
10	이동성	편리한 보행로 조성
11	안전	안전한 통학로 만들기

출처: 산들주민회(2019a, p. 25)

마을계획은 주민 스스로 거주지역을 자원과 문제라는 토착 지식으로 구성하는 지식 생산 기제다(이승철, 2020). 송화동 주민들 또한 마을계획을 수립하면서 '마을 한 바퀴'라는 커뮤니티 매핑 작업을 통해 송화동을 자원 또는 문젯거리의 관점에서 살펴보았다. 송화동 마을계획실천단은 '마을 한 바퀴'를 하며 깨진 채 수리되지 않은 보도

블록이나, 잘 조성된 녹지공간 등을 마을 자원이나 문젯거리로 발견하였고, 송화동 주민들이 알아야 할 지식으로 공유했다. 커뮤니티 매핑(community mapping)에 관한 연구는 커뮤니티 매핑이 주민들의 장소-만들기(place-making) 실천으로, 주민들이 지역을 적극적인 관리 대상으로 파악하고, 스스로 지역을 긍정적으로 인식하는 계기를 제공한다고 분석했다(Love, 2013; Sletto, 2009).[43] 주민들은 커뮤니티 매핑에 참여하면서 자원이라는 관점에서 공간을 파악하여 그 공간에 관한 자신만의 이해를 만들고, 공간의 의미를 발견하거나 성찰한다. 거주지역에 토착된 지식을 생산하는 과정은 주민 스스로 자신과 지역의 문제와 필요를 발견하고, 주체적으로 해결하게끔 유도한다. 마을계획 수립은 송화동을 문제 발견 장소이자 문제 해결 장소로 제시하여, 주민들의 주도성, 자발성, 공동체성을 강조했다. 이는 활동의 배경적 공간에 불과했던 지역을 활동의 전면에 드러내는 적극적인 마을공동체 만들기 실천이었다.

마을계획은 지역을 주민들이 직접 필요를 발굴하고 해소하는 공간으로 전환했다. 산들주민회는 마을계획을 계기로 기혼 유자녀 전업주부 여성을 중심으로 하는 교육 프로그램 운영에서 조직 활동 범위를 확장했다. 2015년 송화동 마을계획은 다양한 마을 주민들의 의사가 반영된 새로운 문제들을 과제로 제시했다. 예컨대, 〈표 Ⅴ-2〉에 제시된 마을계획 11대 과제 가운데 마을 역사기록단 운영은 청년과 청소년들이 주축이 되어 지역사 모임을 조직하여 해결했다. 지역사 모임은 2017년 마을역사책 《송화동에 살다》를 발간했다. 마을계획을 수립하기 위해 구성된 마을계획실천단이 주축이 되어 골목길 쓰레기 문제 해결을 위한 활동을 진행하기도 했다. 마을계획실천단은 주민들과 토론하고, 쓰레기 문제를 해결하기 위한 인식 개선 활동을 실천했다.

산들주민회는 회원들이 지역사 모임, 마을계획실천단 등에 직접 참여하기도 하고, 각종 모임을 조직하고, 지속하도록 지원했다. 특히 산들주민회는 이 활동들이 마을공동체 만들기 사업을 통해 사업비를 지원받을 수 있도록 지원했다. 마을계획 수립과 의제 해결은 산들주민회가 자족적 성격을 극복하는 계기였다.

---

43) Love(2013)는 커뮤니티 매핑이 지역을 자원이라는 관점으로 새로이 인식하여 주민들이 주인의식을 가질 계기를 제공한다는 의의를 긍정하지만, 커뮤니티 매핑이 지역에 관한 인식 전환에 집중하여 지역과 관련된 구조적 문제를 감추고, 지역 문제의 원인을 지역주민들의 인식 부재로 치환할 위험을 지적한다.

하지만 산들주민회 회원들은 당시 2015년 마을계획 수립을 일부 실패라고 평가했다. 2015년 마을계획 수립을 주도한 단체가 산들주민회에 제한되었고, 마을계획으로 수립된 의제 실천이 궁극적으로는 산들주민회가 주도하는 마을공동체 만들기 주민공모사업에 제한되었기 때문이다.

> 강현영: 그러니까 우리가 한계가 뭐냐면 동 단위 마을계획이 아닌 게 한계였어, 우리가 의제 실천을 하기에. 동의 대표성이 없는 거야, 이게. 산들주민회 마을계획이 돼버린 거야, 다시. 동 단위, 동 전체 주민의 의견이 아니라는 거야. 그러니까 이거를 시의 정책이나 동 어떤 사업이나 이런 거랑 연결하기에는 한계점에 딱 부딪히는 거지. (……) 그런데 이거를 시 주민참여예산을 주도하는 쪽에서도 문제를 삼는 거야. 이 일부 지역의 마을계획 의제인데 이게 왜 참여예산이 되냐는 거야. (……) 하여튼 그래서 마을계획 의제를 산들주민회가 실행을 해야 되는 게 된 거예요.
>
> 연구자: 그런데 그게 예산도 들고.
>
> 강현영: 그러니까 자잘한 거밖에 못 하지. 공모사업으로 할 수 있는 거밖에 못 하는 거야, 그러니까. 그러니까 한계점에 또 부딪히는 거지.

마을공동체 만들기를 지원하는 각종 조례는 마을공동체를 생활권역으로 설정한다. 생활권역은 “주로 걸어 다니면서 뭔가 볼일을 보고, 그다음에 같은 마트에서 장을 보고, 그 다음에 같은 금융권을 이용”(강현영)하는 범주라고 할 수 있다. 「월천시 마을만들기 지원 조례」 또한 마을을 “주민이 일상생활을 영위하면서 경제 · 문화 · 환경 등을 공유하는 공간적 · 사회적 범위”로 정의했다.[44] 이 정의에 기반하여 월천시마을만들기지원센터는 2015년 송화동 마을계획을 생활권역인 다가구주택 밀집 구역에서 수립하도록 지원했다.

하지만 행정 영역은 2015년 송화동 마을계획이 송화동 내 특정 생활권역만의 편의를 고려하기 때문에 “전체를 아우르지 않은”(박지민), “대표성이 없는”(강현영) 마을계획이라고 판단했다. 마을의 지리적 범주가 조례로 확인되지만, 이 정의가 여타 행

44) 「월천시 마을 만들기 지원 조례」 제2조 제1항

정 사업의 단위와 일관성을 갖지 못하고, 마을공동체 만들기를 정확히 표적으로 하는 사업 범주로만 인식되는 것이다. 2015년 마을계획으로 도출된 의제를 해결하기 위해서는 행정과 적극적으로 연계해야 했지만, 사업 범주에 대한 이해 차이로 인해 마을 의제를 시나 동 사업으로 연결하기 어려웠다. 주민참여예산제를 통해 예산을 배정받을 수도 없었다. 행정 영역이 마을계획을 실천하는 데 미온적으로 일관하자, 결국 2015년 송화동 마을계획에서 도출된 의제들은 산들주민회가 마을공동체 만들기 지원사업 등을 활용하여 해결하는 선에서 수행되었다.

2) 산들주민회 마을살이 비전

산들주민회는 이후로도 송화동을 기반으로 마을공동체를 만들기 위한 각종 사업을 꾸준히 실천했다. 2015년 이후 마루협동조합이 관리하는 공유공간이 확대되었다. 2015년 공동 부엌과 목공방을 마련했고, 2017년에는 목공방이 위치한 상가로 마을 카페를 이전하여 마을 카페, 공동 부엌, 목공방을 한 건물에서 운영하는 '복합문화공간 마루'를 꾸렸다. 이전까지 사용하던 마을 카페 공간은 송화동 청소년들을 위한 공간으로 재탄생했다.

더불어 산들주민회가 참여하는 각종 마을공동체 만들기 사업의 사업비 규모가 커졌고, 산들주민회는 그를 토대로 마을공동체 활동을 확장했다. 공모사업 주관처에 따라 종종 구체적인 사업명이 변하기도 했지만, 산들주민회는 주로 주민 대상 교육 프로그램을 운영했다. 산들주민회 설립 초기부터 운영했던 마을 축제, 토요교실, 주민교육 프로그램이 지속되었고, 새로 마련한 목공방, 공동 부엌 시설을 활용하여 목공수업, 요리 수업을 여는 등 교육 프로그램이 다양해졌다. 교육 프로그램 참여 대상 또한 기혼 유자녀 전업주부 여성에서 청년, 장 · 노년층, 남성 등으로 확장했다.

공유공간을 기반으로 하는 상시 프로그램을 확장하는 것 외에도, 개별적인 마을의제 해결을 위해 별도로 공모사업에 참여하여 청소년 활동 강화, 골목길 쓰레기 문제 등 다양한 활동을 진행했다.

〈표 Ⅴ-3〉 산들주민회 마을공동체 만들기 사업 참여 현황

연도	사업명	주관처
2012	월천시마을만들기지원센터 공모사업(공동체 활성화) - 놀이터 작은축제	월천시마을만들기지원센터
2013	월천시마을만들기지원센터 공모사업(생활환경개선) - 우리동네 참새방앗간 “마을까페”	월천시마을만들기지원센터
2013-2015	생활문화공동체만들기 사업	문화체육관광부, 한국문화예술위원회
2014	월천시마을만들기지원센터 공모사업(공동체 활성화) - 마을축제 마을에서 놀자!	월천시마을만들기지원센터
2015	월천시좋은마을만들기지원센터 공모사업(공동체활성화) - 청소년문화공간 “五樂室”	월천시마을만들기지원센터
2015-2017	월천문화재단 우리동네왁자지껄공모사업	월천문화재단
2015-2017	행복학습센터 사업	경기도평생교육진흥원, 월천시평생학습관
2016	월천시마을만들기지원센터 공모사업(공동체 활성화) - 청소년문화공간 五樂室”	월천시마을만들기지원센터
2017	월천시마을만들기지원센터 공모사업(생활환경개선) - 청소년문화공간 五樂室”	월천시마을만들기지원센터
2017	따복공동체공모사업 거점공간 사업	경기도마을공동체지원센터
2017	월천시마을만들기지원센터 기획공모사업(월천에 살으리랏다) - 이기적人 지역사모임	월천시마을만들기지원센터
2017-2018	월천시교육청 꿈의학교	월천시교육청
2017-2018	생활문화공동체만들기 사업(지역협력네트워크)	문화체육관광부, 지역문화진흥원[45]
2018-2020	문화특화지역 조성사업	문화체육관광부
2018-2020	평생학습마을 조성사업	경기도평생교육진흥원

출처: 산들주민회(2018b, p. 4) 토대로 연구자 정리

45) 생활문화공동체만들기 사업은 본래 문화체육관광부와 한국문화예술위원회가 주최했으나, 2016년 생활문화진흥원이 설립되고, 생활문화진흥원이 지역문화진흥원으로 기관명을 변경한 이후, 문화체육관광부와 지역문화진흥원이 주최했다.

2010년대 중반 이후, 산들주민회 활동 초점은 산들주민회 회원의 필요 해소로부터 송화동의 필요 해소로 확장되었다. 2010년대 중반 이후 산들주민회에 등장한 마을살이 비전이 변화를 보여주는 대표적인 예이다. 산들주민회 초기 회원들이 산들주민회를 시작한 목적은 연주초등학교 학부모인 기혼 유자녀 전업주부 여성인 '우리'의 "일상생활을 잘 푸는 것"(김은희)에 있었다. 산들주민회가 시작된 때부터 활동한 회원들은 산들주민회가 처음부터 뚜렷한 마을공동체 상(像)을 가지고 시작한 집단이 아니라고 입을 모았다. 초기 산들주민회는 활동의 측면에서도, 회원들이 부여하는 의미의 차원에서도, 연주초등학교 학부모 단체와 큰 차이가 없었다. 산들주민회 초기 활동은 해마다 달라지는 회원들의 흥미와 욕구를 반영했고, 그때그때의 인적 네트워크, 사업비, 공간 등 산들주민회가 처한 단기적인 여건에 따라 계획되고, 수행되었다.

> 저희가 좀 특이한 게, 저도 지금 생각하면 특이한 게, 뭐 거창하게 한 게 아니에요. 일상생활을 잘 푸는 게 목적이었어요. 사람들이, 제가 해석하기로는, 직장을 다니는 사람들도 있고 다 있잖아요. 그런데 마을에 있는 사람, 그러니까 직장을 다니지 않고, 아이를 돌보고, 무기력하게 살던 이런 여성들이 많이 있잖아요. 이분들이 건강하게 사는 방법을 찾는 거라고 생각했어요, 처음에 시작할 때는. (김은희)

> 연구자: 그러면 초창기에 마을 같은 거는, 뚜렷하게 이런 마을을 만들겠다고 하는 비전은.
> 강현영: 없었어, 없었어.
> 연구자: 다른 선생님들께서 대표님한테는 비전이 있었다고 하셨는데. (웃음)
> 강현영: 없었어. 아니, 그냥. 성미산이라는 마을은 이렇게 마을을 하는구나. 반송마을은 이렇게 하는구나. 아, 좋겠다. 우리는 그럼 뭐를 해볼까. 우리 올해는 이런 거 해볼까? 내년에는 이런 거 해볼까? 그냥 그런 정도였지, 초창기에는.
> 연구자: 그러면은 그냥 산들주민회[산들주민회 활동]를 할 수 있고.
> 강현영: 필요하고. 우리한테 필요하고.

초기 회원들과는 달리, 2010년 중반 이후 활동을 시작한 산들주민회 회원들은 기

존 산들주민회 회원들로부터 마을살이 비전을 제시받고 그에 동의하여 산들주민회에 참여했다고 답했다. 성윤미는 2015년 산들주민회가 진행한 생태안내자 과정을 계기로 산들주민회를 알게 되어, 마을 축제에서 봉사활동을 하거나 교육 프로그램을 보조하는 정도로 산들주민회와 연을 이어왔다. 이후, 산들주민회 회원들의 설득으로 2019년부터 본격적인 산들주민회 활동을 시작했다. 산들주민회 회원들은 "누구 엄마, 누구 며느리, 이렇게 살기보다 너만의 일을 가져야 한다"고 성윤미를 설득했다. 성윤미가 "진짜 마을에서 살려면" 마을에서 "역할"을 가지고 '나만의 일'을 가질 수 있는 공간이자 활동으로 산들주민회를 이해해야 했다.

> 저도 물론 이 마을에서 이런 게 활동을 하다 보니까, 처음에 좋아서 봉사를 하고, 하다 보면 언니들이 잘한다고 해주니까 좀 더 재미있어지고, 시간도 오히려 예전에 비해 좀 더 여기에 투자하는 시간도 많아지고. 그러다가 2019년쯤에 그렇게, '언제까지 그렇게 살 거냐.' 이렇게 물어봤을 때 말하지 못했을 때. 좀 더 생각이 있게 되는 거죠. 그때쯤에 이제 네가 진짜 마을에서 살려면 이런 어떤 역할로 인해서 아이들한테 너의 모습을 보여주고, 너도 그냥 누구 엄마, 누구 며느리 이렇게 살기보다는 너만의 일을 가져야 한다. 그러면서부터 마을 일을 시작하게 된 것 같아요. 본격적으로. (성윤미)

박지민은 2015년 육아휴직 중 마을계획실천단을 계기로 산들주민회를 알게 되었다. 이후, 박지민은 마을 카페에 드나들고, 교육 프로그램에 참여했고, 나아가 일을 도맡는 등 산들주민회 참여를 늘려갔다. 육아휴직이 종료된 후 직장으로 복귀하여 직장생활과 산들주민회 활동을 병행했으나, 2017년 퇴사 후 전업 마을활동가로 합류했다. 박지민이 당시 자신이 처한 상황을 "경제적으로 어려우니까 직장을 나가야 되는 상황"이었다고 평가함에도 직장을 그만둘 수 있었던 이유는 "마을에 와서 마을에서 먹고사는 방법을 연구"할 수 있으리라는 믿음이 있었기 때문이다. 직장에서 얻는 소득에 비해 훨씬 적다고 하더라도, 마을공동체에 참여하여 보람 있는 일을 하면서도 경제적 소득을 얻고 생활을 꾸릴 방안이 있음에 설득되었다.

연구자: 그러면 중간에 이렇게 회사로 복귀를 하셨다가 (직장을) 그만두시게 되는 건가요? 그쪽을 좀 어떻게, 그만두실 때는 마을의 영향이 있었을까요?

박지민: 그렇죠. 이 마을 때문에 그만둔 거죠. 마을 활동을 하겠다고 하고 그만둔 거기 때문에 마을이 백 퍼센트인 거죠.

연구자: 엄청나게 영향을 많이 미친 거네요? 회사로 복귀하기 전 시기는 기셨어요?

박지민: 아니요. 육아휴직 기간을 길게 잡지 않아서. 저도 경제적으로 어려우니까 직장을 나가야 되는 상황이어서 나갔고. 한 7, 8개월 정도면 아이들을 다 키우고. 두 아이 다 전체 육아를[육아휴직 기간을] 좀 채우지 않고 거의 봤거든요. 그 과정에서 이제 갚아야 하는 대출이나 이런 것들을 계산했을 때 너무 계속 약간 다람쥐 쳇바퀴 계속 그 위에 올라가서. (산들주민회 회원들과) 많이 보니까 많이 본 만큼 너한테 많이 요구하는 그런 과정이 있는 거죠. 그래서 직장을 그만두고 마을에 와서 마을에서 먹고사는 방법을 연구해 보면 어떻겠냐는 제안을 받았었고. 처음에 많이 망설였던 부분이 있죠. 그런데 이제 그 과정에서 이제 삶 전체를 다시 점검하자.

성윤미와 박지민의 사례에서 산들주민회가 제시한 마을살이 비전은 두 가지 차원으로 드러난다. 하나는 마을에서 여성들이 “누구 엄마, 누구 며느리”가 아닌 공적인 존재로 자아를 성장시킬 수 있다는 것이다. 마을계획, 공모사업 등으로 산들주민회 활동 범위가 확장되면서, 산들주민회 활동은 회원들의 필요 해소를 넘어 공동체라는 사회적으로 가치 있는 공간을 창출하는 활동으로 해석되었다. 자녀 교육과 양육 장소, 취미 · 여가 활동 장소로 발견되어 여성의 확장된 사적 공간으로 여겨지던 동네가 여성들이 가정에서 주어지는 역할 이상을 찾을 수 있는 마을로 전환되었다. 마을공동체 활동을 통해 여성들이 “여기에서 자립할 수 있는 지점이 확장”(강현영)되는 것이다.

아이가 제가 일하는 걸 보잖아요. 엄마가 회사에서 일하면 엄마가 일하는 모습을 못 보는데, 얘는 눈으로 엄마가 일을 하는 모습을 계속 보니까, 얘는 오히려 아빠보다 엄마가 일을 한다는 느낌을 받아요. 그래서 인정을 해줘요. 엄마가 일하는 것에 대한. 그런 게 참 좋은 것 같더라고요. 눈에 보이는 게. (임주은)

지금은 제가 즐거워요. 제가 재밌어요. 제가 이렇게. 제가 저도 몰랐는데 제가 막 움직이고 좋아하는가 보더라고요. 솔직히 (마을공동체 활동하면서) 하루를 보내면 너무 피곤하거든요. 그런데 집에 가만히 있으면 되게 무료함을 느끼고 또 막 하고 갔을 때 뭔가 뿌듯함? 내가 뭔가 오늘 많이 했구나. 뿌듯함. 그런 것도 좀 느끼는 거 같고요. (김현진)

여성의 공적 자아 성장은 산들주민회 회원 개개인이 겪는 개인적, 심리적 변화이기도 하다. 면담에 참여한 산들주민회 회원들은 산들주민회 활동에 참여하면서 자신이 성장했다고 느꼈다. 이때 성장은 뿌듯함과 같은 심리적 만족부터 의사소통 기술 향상, 타인에 대한 이해심 확장 등 개인 역량까지 포함한다. 마을을 통해 공적인 활동에 참여한다는 자기 인식은 여성이 자신의 상황을 다르게 이해하도록 한다. 마을공동체 활동에서 여성들이 경험하는 성장과 변화는 종종 각 가정에서 가부장적 문화와 갈등을 일으키기도 했다.

마을 일을 하다 보면 여자들이나 남자들이나 애나 어른이나 뭔가를 깨치게 되잖아요. 안 하던 말대답을 한다. 이런 것들. 뭔지 아시죠. 전에는 막 이 남자가 하는 말을 다 오롯이 이렇게 듣고 살다가 마을 일을 하면서 세상을 알게 되거든요. (……) 집에 가서 말하면 말대답한다고 하고, 너 마을 일하더니 변했다고 하고. 변하는 게 당연한 건데. (이무선)

마을살이 비전의 또 다른 차원은 마을이 경제적 장소로 해석되는 것이다. 산들주민회가 수행하는 사업비 규모가 확대되고, 인건비성 경비 지출이 가능해지면서, 산들주민회는 활동가들에게 소액이나마 금전적 보상을 지급할 수 있었다. 협동조합 또한 생활 공간을 경제적 장으로 이해하게 하는 또 다른 원인이었다. 2014년 마을 카페를 운영하기 위해 만들어진 마루협동조합은 사회적경제 조직이다. 이전까지 마루협동조합은 산들주민회와 인원이 중복되기 때문에 별도 사업체로서 적극적인 역할을 하지 못했다. 하지만 마루협동조합과 산들주민회 관계를 분명히 하고, 각 조직 정체성을 정비하기 위해, 산들주민회는 사회적경제지원센터 컨설팅을 받아 2018년 마루협동조

합을 마루사회적협동조합으로 전환했다. 마루사회적협동조합은 사회적경제 영역으로부터 보조받아 마을 카페에 새로운 일자리를 창출하고, 공동 부엌을 이용해 케이터링 서비스를 시작하는 등 수익사업을 확장했다. 협동조합을 바탕으로 마을 활동이 일자리의 성격을 띠기 시작한 것이다.

> 이제 애를 마을에 앉혀야 된다고 마음을 먹은 거예요. 애는 마을에서 일을 하게 해야 되겠다. 왜냐하면 직장을 갈 거 같지 않고. 집에서 살림을 하는 거 같고. 돈은 필요하다고 하니, 우리가 그러면 얼마 정도를 해주면 네가 마을에 있겠냐 했더니, 지금 네가 얼마 정도 받고 있냐, 하니까 그만큼 받는대. 그럼 우리가 얼마 정도를 보장해줄 테니까 마을에서 일을 하겠느냐, 이렇게 제시를 하는 거죠. 그래서 선택을 해서 그렇게 마을 활동을 하기도 하고. (김은희)

마을 활동이 일자리가 된다는 것은, 사회적 가치를 창출하는 활동이 곧 시장 활동이기도 하다는 점을 의미한다. 공적 자아 성장의 장과 경제적 장이라는, 마을살이 비전의 두 가지 차원은 같은 실천에 촘촘히 얽혀 새로운 산들주민회의 성격을 구성했다. 산들주민회가 구성한 마을살이 비전은 그간 산들주민회 활동 경험을 통해 만들어진 마을의 정체성이다. 산들주민회 활동이 자족적 성격을 넘어서고, 사회적 가치와 동시에 경제적 가치를 얻는 활동으로 인식되면서, 산들주민회는 동네가 아닌 마을공동체라는 새로운 정체성을 획득했다.

3) “우리의 사이클”로 산들 사람 만들기[46)]

마을 활동에 관한 인식이 변화하면서 산들주민회에 활동가라는 호칭이 등장했다. 산들주민회 활동이 자족적 활동 이상으로 확대되면서 산들주민회 회원들은 마을공동체 활동이라는 공적 활동을 전업으로 수행하는 주체로 자리매김했다. 활동가라는 자기 호명은 마을에서 하는 일이 공적 활동이며, 전업으로 수행하는 직업과 비슷한 일

46) 박지민 면담

임을 승인한다. 직업을 주부, 무직 등으로 기재하던 산들주민회 회원들은 공모사업을 계기로 자신을 “마을활동가”로 호명하기 시작했다.

> 우리가 맨날 주부, 무직, 이렇게 쓰고 그랬더니. (웃음) 아니, 그렇게 쓰지 말고, 마을활동가! 이게 공모사업 쓰거나 할 때 쓰게 됐던 거 같아요. 이제 마을활동가라고 쓰면 되겠다. (김은희)

산들주민회 회원들이 활동가라는 호칭을 선택했음에도, 면담에 참여한 산들주민회 회원들은 활동가라는 호칭이 “부담된다”(김은희)거나 “부끄럽다”(정인주)는 반응을 보였다. 산들주민회 활동은 여전히 반쯤은 공적이고 반쯤은 사적인 맥락에서 해석된다. 산들주민회 회원들은 “단순한 주부”도 아니지만, 마을 활동을 전적으로 “직업”이나 “사업”으로 여기는 사람도 아니다.

> 강현영: 우리는 (우리가) 활동가라고 생각 안 해. 은희가 그 말 제일 싫어하잖아. 활동가가 뭐야? 나 그런 거 모르는데, 이러면서. 우리도 참 그 말이 부담스럽기는 해요, 활동가라는 표현이. 너무 사업적으로.
> 연구자: 너무 직업 같고?
> 강현영: 직업 같고. 요즘 직업에다가는 써.
> 연구자: 다들 (면담 시 작성한 연구참여자 인적 정보에) 그렇게 쓰셨어요.
> 강현영: 그런데 문제는 일상에서 이렇게 할 때는 그 말이 너무 불편해.
> 박지민: NGO 같아. 활동가라니! (웃음) 마을을 어떻게 할지.
> 강현영: 그런데 그걸 다르게 표현할 정확한 용어가 없는 거예요. 직업을 쓸 때, 예를 들면. 요즘에 애들이 학교에서 부모님 직업 이런 거 할 때 내가 여기서 주부라고 써야 하나? 뭐라고 써야 되냐.
> 박지민: 주부라고 써야지!
> 강현영: 주부라고 써야지. 그런데 그건 아닌 거 같아. 내가 단순한 주부는 아니잖아?

산들주민회 회원들에게 마을활동가가 전적으로 직업일 수는 없지만, 완전히 직업이 아닐 수도 없는 이유에는 시민사회 영역에서 ‘활동’과 ‘활동가’의 의미가 새로이

정의되는 것과 관련이 있다. 시민사회 영역에서 활동은 '몸을 움직여 행동함', '어떤 일의 성과를 거두기 위하여 힘씀'과 같은 사전적 의미 이상을 내포한다.[47] 1990년대 이후 지역운동, 시민운동이 신(新) 사회운동으로 등장하여 구(舊) 사회운동이라고 불리는 학생운동, 노동운동을 대신하면서, 점점 활동/활동가라는 용어가 운동/운동가라는 용어를 대체하기 시작했다(Cho, 2005). 류연미(2014, p. 30)는 '운동하는 청년' 표상과 '사회적으로 활동하는 청년' 표상이 분리되는 시점을 설명하면서, '사회적 활동'을 "사회적경제, 사회혁신 활동, 공동체 복원 등을 포함하여, 사회적인 의미를 지닌다고 간주되면서도 경제적 생존이 가능한 일을 통해 국가와 자본의 실패에 대한 대안을 제시하려는 일련의 활동"으로 정의했다. 운동/운동가가 국가, 자본주의 등 거시세력에 대항하는 이미지를 내포하는 반면, 활동/활동가는 저항적 이미지보다는 대안을 구축하는 의미가 강하다(Lee, 2018, p. 147). 금융위기 등 사회적 위기를 사회적 가치 창출을 통해 극복하려는 시도가 이어지면서 활동과 활동가의 영역은 더욱 넓어졌다.

산들주민회에서 사용하는 마을활동가 호칭은 시민사회 영역에서 의미화된 활동 개념과 공명한다. 앞서 제시한 류연미(2014)의 사회적 활동 정의는 산들주민회 회원들이 마을살이 비전을 통해 산들주민회에 기입한 마을공동체 활동의 의미와 일맥상통한다. 산들주민회 활동이 "단순한 주부"의 취미 · 여가나, 자녀 양육 이상으로 확대되면서, 산들주민회 활동에 전업으로 참여하는 것은 직업적으로 사회적인 가치 추구 활동을 수행하는 것으로 이해된다. 산들주민회 회원들은 "사회적인 의미를 지닌다고 간주되면서도 경제적 생존이 가능한 일"을 수행한다.

산들주민회의 중요한 과제는 '사람을 남기는 것'으로, 마을공동체 활동에 동의하는 사람들을 발굴하고 마을활동가로 (재)생산하는 것이다. 강현영은 "산들주민회의 가장 큰 역할"은 무엇보다도 "사람을 찾아내고, 관계를 맺고, 사람을 성장시켜서, 활동을 하게 하는 역할"이라고 말했다. 이러한 맥락에서 산들주민회의 각종 활동은 새로운 마을공동체에 관한 인식과 결합하여 새로운 목표를 띠었다. 대표적으로 교육 프로그램을 운영하는 목적이 주민들이 구체적인 지식과 생활 기술을 익히며 여가를 의미

47) 국립국어원 표준국어대사전 '활동'

있게 보내고, 다른 주민들과 사회적 관계를 촉진하는 것 이상으로 확대됐다.

안지연: 배워서 일단 마을에서 같이 내가 하는 아이들한테 가르쳐 줄 수 있고, 어른들한테 가르쳐 수 있다면, 그게 조금 더 확장이 되면, 나의 일자리까지도 다 생각할 수도 있는 부분이 있는 거잖아요. 거기까지 아마 생각을 했었던 것 같아요. (……) 여튼 모든 걸 배워서 이렇게 풀어요. 자기만 갖고 있다고 해서 그 능력이 늘지는 않더라고요. 계속 누군가를 가르쳐야지 그 능력이 하고 더 배워야지, 라는 생각이 들 텐데 그런데 배우는 거에서 끝나는 건 (의미가 없다).

연구자: 그래도 재미, 흥미가 좀 채워지면은 그 나름대로 의미가 있지 않나 이렇게 생각해서 여쭤봤어요.

안지연: 재미는 있는데, 가르치고 나서 내가 뭔가를 했을 때 (의미가) 더 크지 않을까요?

산들주민회는 주민들이 교육 프로그램에 참여하여 익힌 지식과 기술을 마을에 환원하는 것을 원칙 삼아, 산들주민회 활동가를 (재)생산했다. 예컨대, 산들주민회 목공 프로그램에 참여하여 일정 수준으로 목공 기술을 익힌 주민은 목공 마을 강사가 될 수 있었다. 성윤미와 강미정은 김은희로부터 목공 기술을 배우고, 2020년부터 목공 강사로 참여했다. 공동 부엌에서 진행한 요리 수업에 참여했던 주민들이 마루사회적협동조합이 운영하는 반찬 사업이나 케이터링 사업에 참여하기도 했다. 강미정은 2015년 공동 부엌에서 요리를 배우며 산들주민회를 접했고, 이후 산들주민회 공동 부엌 활동을 도맡았다. 마을에서의 배움이 마을공동체 문화 형성과 일자리 창출로 이어지는 산들주민회의 활동가 (재)생산 과정은 “일-문화-학습의 선순환 구조”를 따른다고 이해할 수 있다.[48] 박지민의 말대로 산들주민회 활동가 (재)생산 과정은 “저희의 사이클”로 구성되었다.

48) “일-문화-학습의 선순환 구조”라는 표현은 경기도평생교육진흥원 ‘경기도형 평생학습 Golden Triangle 프로젝트’ 사업의 사업목적에서 차용했다(강대중, 2017; 경기도평생교육진흥원, 2015).

여기 거의 그렇게 하는 것 같아요. 몇 년을 무언가를 배우면, 규방[규방공예]을 몇 년을 했으면 '네가 규방[규방공예]을 다른 사람한테 가르쳐야 해. 이쯤 되면 우리가 누구가 (강사로) 서야 하지 않겠니. 언제까지 바깥에서 선생님을 불러다가 우리가 (프로그램을) 계속할 거야.' (하고 말한다). 이게 저희의 사이클인 것 같아. (박지민)

교육 프로그램 참여가 마을활동가 양성의 충분조건은 아니다. '산들주민회 사람'을 만드는 과정은 주민들이 교육 프로그램에 참여하여 요리 기술이나 목공 실력을 익히고 증진하도록 독려하는 것만으로는 충분치 않다. 주민들이 교육 프로그램을 계기로 마을을 취미와 여가의 장을 넘어 앞으로의 삶을 계획할 공간으로 생각할 수 있도록 만드는 학습관리는 주민들에게 마을살이 비전을 설득함으로써 실천된다.

우리가 얘기해. 네가 잘 열심히 하면 그렇게 할 수 있다[마을에서 일자리를 찾을 수 있다]. 너도 아직 애들 어릴 때 어디 나가서 돈 벌어야 된다고 하지만 어디 나가서 돈을 벌어. 살림하는 사람이. 그리고 네가 살림 전폐하고 일하면서 출근할 거냐. 그럼 못해[못한다고 해]. 그럼 마을에서 배우고, 열심히 봉사도 하고 해서, 애들 어느 정도 커서 고학년 되고 이래서 네가 조금 더 시간적으로 자유로워졌을 때, 동네에서 배운 거 가지고 강사로 활동하고 역할 하면서 그렇게 나이 들어가면서 살 수 있지 않냐. 이런 얘기를 하지. (강현영)

다른 주민들이 마을공동체에서 자신의 자리를 찾게끔 설득하는 과정은 산들주민회가 송화동 주민, 특히 기혼 유자녀 전업주부 여성들이 마을활동가가 되게끔 학습을 관리하는 핵심이다. 공유공간이 마련되고, 산들주민회 사업이 어느 정도 고정되면서 산들주민회가 송화동 주민들을 만나는 "패턴"이 확립되었다. 마을 카페에는 연주초등학교 학부모들이 자주 드나들었고, 교육 프로그램은 이들이 공간을 지속하여 방문하는 계기였다. 산들주민회 회원들은 카페를 방문하고 교육 프로그램에 참여하는 주민들 가운데 산들주민회 활동에 참여할 만한 주민들을 발굴하고, 산들주민회 활동에 보조적 역할로 참여하기를 권장하는 등 마을살이 비전을 전달하도록 노력했다.

> 산들주민회가 막 부흥을 했을 때, 막 사업적으로 말고 사람이 쫙 부흥을 했을 때의 패턴이 뭐냐면 맨날 사람을 만나. 동네 사람도 만나고, 학교 엄마도. 우리 학교에서도 정말 많이 만났거든요. 학교에서 학교 일을 하는 것 말고도 바깥에서, 마을에서도 놀러도 자주 가고, 밥도 진짜 많이 먹고, 얘기도 많이 하고, 하여튼 이런 움직임들이 있단 말이에요. (강현영)

다만 산들주민회 활동가를 (재)생산하는 학습관리에는 기존 회원들의 게이트키핑이 존재했다. 산들주민회는 함께 마을 활동을 할 만하다고 생각하는 사람에게 프로그램 보조 등 가벼운 마을 일을 맡겼다. 새로운 사람에게 주어진 마을 일은 산들주민회가 사람을 훈련하고 평가하는 장으로 활용되었다. 산들주민회는 새로운 사람이 일하는 과정을 지켜보면서 "기술이 좋고 기능이 좋은 사람이 마음이 없"는 사람과 "느리고 능력이 없지만, 마음이 정확한 사람"을 구분하고, "마음이 정확한 사람"들이 "마을에서 자기 역할"을 하도록 권유했다(강현영). 기존 회원들은 새로운 인물이 마을 활동 과정에서 보이는 모습을 암묵적으로 평가하면서 산들주민회 활동가 상을 강화하고, 공동체의 동질성을 유지했다. 이무선은 산들주민회가 시도하는 게이트키핑을 "벽"이라는 단어로 표현했다.

> 저희가 나름 일주일에 한 번 회의할 때마다 이야기를 몇 번 하고. 걔는 괜찮을까, 어떨까, 요즘 어때. 어떤 참여도가 어때, 이런 것들을 보고 나서 결정해요. 저희 스스로도 벽을 좀 많이 확실하게 좀 만들어 보려고 벽을 좀 많이 세운 것도 있지만, 들어오는 사람들도 저희가 제시했을 때 그렇잖아도 기다렸어요, 하고 들어오는 것보다는 좀 약간 제가요? 회원으로요? 어, 그래요, 좀 고민을 하는 경향이 많죠. (이무선)

마을공동체가 경제적 활동과 긴밀하게 연결되기 시작한 이후, '마음이 있는 사람'과 '마음이 없는 사람' 차이는 경제적 보상에 대한 태도로 구분되기도 했다. 류연미(2014)의 정의에 따르면 사회적 활동은 "사회적 의미를 추구하면서도 경제적 생존이 가능한 일"이며, 서울시 청년 사업에 주목한 Lee(2018, p. 148) 또한 사회적 활동이 경제적 보

상과 사회적 의미를 동시에 추구하는 혼합된 실천이라 설명한다. 하지만 사회적 성격과 경제적 성격이 혼종되는 경향에도 불구하고 많은 실천 현장이 여전히 공동체를 시장의 반대항으로 세우고자 한다(조문영, 장봄, 2016). 새로 정의되고 실천되는 '공동체 활동'을 두고, 현장의 해석에 갈등이 발생하는 것이다.

최근 한국 사회가 사회적인 것과 경제적인 것이 혼종된 공동체를 의도적으로 구성하기 위해 마을공동체와 사회적경제를 강하게 결합한다는 분석과 비슷하게(김성윤, 2017; 이승철, 2020), 산들주민회 활동에도 공동체 문화를 구축하여 사회적 가치를 추구하는 성격과 그에 대한 보상으로 경제적 이익을 생산하는 측면이 촘촘히 얽혀있었다. 산들주민회는 활동가들이 사회적 가치를 생산하는 대가로 인건비를 지급할 방안을 점차 확대하면서 마을을 사회적인 공간이자 경제적인 장으로 구성했다. '삶터가 일터가 되는 산들마을'과 같은 슬로건은 마을을 '삶터'이자 '일터'로 표현하면서, 산들주민회 스스로 마을 활동에 경제적 성격을 부여하는 것처럼 보이기도 한다. 그럼에도 산들주민회 회원들은 마을공동체 활동과 경제적 보상 사이에 거리를 둠으로써 사회적 의미 차원에서 산들주민회 활동가의 정체성을 확보했다.

> 연구자: (마을 활동을) 거의 직업처럼 하고 계신 거 아니에요?
> 강현영: 그렇지, 우리는. 직업처럼 하고 있는데, 이걸 직업이라고 표현하는 건 또 싫은 거예요. 직업이라고 표현되는 거는 싫어. 그래가지고 이 지점이 뭘까, 이런.

마을 활동을 "직업처럼 하고는 있는데, 직업이라고 표현하는 건 또 싫은" 지점은 직업이 활동으로서의 일과 경제적 보상 모두를 의미하는 기표이기에 발생한다. 산들주민회 회원들은 경제적 보상을 최우선으로 바라고 마을에 참여하는 행동을 진정성이 없다고 평가한다. 공모사업에 포함된 인건비성 예산이나, 일자리 지원사업 등으로 마련되는 경제적 보상은 어디까지나 부수적으로 주어지는 보상이며, 직접적인 목적이 아니다. 경제적 보상을 사회적 의미보다 우선 추구하는 것은 마을공동체 활동 의미를 훼손하는 것으로, '마음이 정확하지 않은' 태도로 여겨진다. '마음이 정확하지 않은' 사람은 산들

주민회 활동에 아무리 오래, 자주 참여하더라도 활동가로 받아들여지지 않는다.

> 나중에는 어떤 식으로 사람들이 오해를 하냐면 이걸 그냥 그런 직업적인 접근으로 보는 사람들이 또 있어. 그리고 어느 순간부터는 정말 요만큼 배워서 마을에서 프로그램 강사 활동해보면서 사례를 요구하는. 심지어 회원도 아니고, 그걸 몇 달 동안 한 것도 아닌데도, 그런 사람들이 실제로 있어요. 그리고 그런 일 때문에 (마을과) 아무 관계 없이 그런 일을 해보겠다고 찾아오는 사람도 있어. 자기 이런 거, 이런 거 할 줄 아는데 여기서 프로그램 강사 같은 거 해보고 싶다고. 우리는 그런 사람 강사로 안 쓰거든. 어설프지만 동네에서 공동체 활동하는 사람이 프로그램도 운영해서 용돈이라도 벌고 그런 거지. (강현영)

'산들주민회 사람'이라고 할 수 있는 산들주민회 마을활동가는 마을공동체에 관한 비슷한 의식을 공유하는 사람이다. 산들주민회는 마을살이 비전을 토대로 '사람 만들기'를 실천하고, 그 과정을 구조화하여, 마을활동가를 (재)생산했다. 주민들에게 마을공동체 활동의 의미를 전달하고 설득하는 과정은 공동체의 정체성 지식을 적극적으로 유통하는 학습관리 실천이다. 학습관리를 통해 활동가를 재생산함으로써 산들주민회는 주민 조직으로 지속되었다.

3. 마을공동체의 의미 확대와 활동 영역 확장

1) '동 단위 대표성'을 확보한 주민자치 주체

산들주민회 역사가 쌓여가면서 산들주민회를 분화할 필요성이 내부에서 제기되었다. 가장 큰 문제는 산들주민회 회원 사이에 관심사 차이가 발생했다는 점이다. 산들주민회는 아동 · 청소년을 비롯한 주민 교육을 중심으로 하는 조직이다.[49] 그렇기에

49) 산들주민회 정관 제4조에 따르면 산들주민회 사업의 범주는 다음과 같다. 1. 지역주민의 공동체적이고 자주적인 삶을 위한 교육사업, 2. 지역의 아동 · 청소년을 위한 교육공동체사업, 3. 민주주의의 꽃인 참여민주주의를 실현하는 사업, 4. 회원들의 다양한 재능과 지원을 나누는 나눔

주로 초등학생 자녀가 있는 전업주부 여성이 자녀교육과 양육과 관련된 사업에 관심을 가지고 산들주민회에 참여했다. 하지만 2010년대 초부터 활동한 회원들은 자녀가 이미 성인기에 접어들어 아동 · 청소년 대상 사업으로부터 관심이 멀어질 수밖에 없었다. 더러는 아동 · 청소년 대상 사업에 관심이 식어 산들주민회 활동을 중단하는 회원들도 있었다. 산들주민회는 “어린아이들보다 내 또래, 아니면 나보다 나이가 많은 언니, 오빠들”(이무선)까지 확장되는 회원들의 관심사와 생애주기에 따른 필요를 해소하기 위해서 조직을 분화할 필요를 느꼈다.

강현영: (과거 회원들이 활동을) 안 한 지 한참 됐지. 그냥 일 년에 축제 두 번 있을 때 와서 봉사하고 이 정도? 애들 프로그램 있으면 보내고. 그것도 이제 애들 다 크면 연결지점이 없는 거예요. 축제 봉사도 안 해, 애들도 프로그램 보낼 게 없어. 그럼 진짜 연결지점이 없지.

연구자: 주민회 활동 중에서 성인 대상으로 하는 게 없어요?

강현영: 있죠. 있어도 안 와. 나는 그거는 우리가 쿨하게 인정해야 된다고 생각해.

연구자: 어떤 거를요?

강현영: 관심이 없을 수 있잖아요. 안 하고 싶고.

예를 들면 이거예요. 요즘 초등학생들이 뭘 좋아하지? 여기에 대답을 못 해. 그나마 저는 여기[연주가치키움터]에 있으니까 (대충 안다).[50] 요즘 유행하는 만화가 뭐지? 요즘 유행하는 노래가 뭐지? 요즘 애들이 좋아하는 옷 스타일이 있더라고요, 초등학생들. 그런 거 몰라요. 정말 몰라요. (……) 일단은 저희는 다른 데 관심이 많은 거야. 어린아이들보다 내 또래. 아니면 나보다 나이가 많은 언니, 오빠들. 보통은 60대 이런 언니, 오빠들. 그런 사람들도 배움이 필요하고, 가르쳐 줘야 되는 게 있고, 산들주민회에서 그동안 했던 사업을 벗어나서, 예를 들면 반찬이 필요한 분들한테 반찬을 해준다든지. 이런 사업까지 고민을 하게 되는 거예요. (이무선)

사업

50) 연주가치키움터는 연주초등학교 근처 다함께돌봄센터다. 송화동 주민협의회는 2019년 하반기부터 관내 경로당 유휴공간을 이용해 방과 후 마을 돌봄교실을 운영했다(송화동 주민협의회와 관련해서는 후술한다). 2021년 송화동 방과 후 마을 돌봄교실은 보건복지부가 주관하는 다함께돌봄사업과 연계되어 다함께돌봄센터로 지정되었고, 이후 ‘연주가치키움터’라는 이름으로 운영되었다. 이무선은 면담 당시 연주가치키움터 센터장을 맡고 있었다.

2015년 마을계획 또한 산들주민회가 새로운 활동 영역을 고민하게 된 계기였다. 산들주민회는 마을 의제를 실천하고자 노력했지만, 행정 영역은 산들주민회를 여전히 특정 집단을 위한 자족적인 조직으로 보았다. 산들주민회는 2015년 마을계획을 경험하면서 지역 활동을 확장하기 위해서는 행정동 단위에서 대표성을 획득해야 한다는 점을 깨달았다.

산들주민회는 2010년대 후반 확산한 주민자치 제도 및 정책을 바탕으로 도약 기회를 얻었다. 2017년 5월 문재인 정부 출범 이후 '획기적인 자치분권 추진과 주민 참여의 실질화'가 100대 국정과제로 포함되었고, 주민자치를 강화하는 중앙정부 정책이 이어졌다. 2017년 10월 행정안전부가 발표한 「자치분권 로드맵(안)」은 풀뿌리 주민자치 강화를 위해 주민자치회 등 주민 대표기구 역할을 강화할 것을 제안했다(행정안전부, 2017). 행정부의 움직임에 더해, 2021년 1월 29일 김영배 의원 등 19인이 「주민자치 기본법안」을 발의하면서, 읍 · 면 · 동 주민자치회를 중심으로 주민자치를 강화하기 위한 법안 또한 입법되었다. 2010년대 후반에는 「주민자치 기본법안」 외에도 「지방자치법 일부개정법률안」이 세 건 발의되었고, 「주민자치회 설치 및 운영에 관한 법률안」이 발의되는 등 주민자치와 관련된 입법이 활발했다.[51]

각급 지자체에서도 주민자치 제도 및 정책이 강화되었다. 지자체 주민자치 제도 및 정책은 행정동을 활동 단위로 주목했다. 2011년 박원순 시장 취임 후 서울시는 '마음 맞는 세 명만 모여도 마을'이라는 슬로건을 내세워 마을이라는 이름으로 주민 간 관계 기반 공동체를 조성하는 데 노력을 기울였다. 민선 6기에 접어든 이후, 서울시는 기존에 구축했던 관계 중심 마을공동체를 행정동을 기본으로 하는 주민자치 단위로 결합하고자 시도했다. 2017년 시작된 서울형 주민자치회 모델은 주민자치회 전환을 통해 마을공동체를 동 단위 주민자치 사업에 통합하고자 했다(안현찬, 구아영, 2016; 유창복, 2020). 이전까지는 생활권역을 기반으로 주민 간 관계망 조성에 초점을 두었던 마을공동체 만들기 사업이 행정동 범위의 주민자치 단위를 구성하는 것으로 바뀐 것이다.

---

51) 국회입법정보(https://opinion.lawmaking.go.kr/gcom/nsmLmSts/out/2107787/detailRP). (2022.7.19. 추출)

서울시를 필두로 각 지자체에서 동 단위 주민자치회 전환이 가속되었다. 월천시도 예외는 아니었다. 2015년 송화동 마을계획이 생활권역을 기준으로 수립된 것과 달리, 2016년 이후 월천시 마을계획은 모두 행정동 단위에서 수립되었다. 2020년에는 월천시에서도 동 단위 주민자치회 시범사업이 예고되었다.

주민자치라는 새로운 맥락이 조성되면서 산들주민회와 같은 주민조직의 역할이 새로이 해석되었다. 이전부터 산들주민회는 생활권역을 중심으로 마을 의제를 발굴하고 해결하는 주체를 자임했다. 하지만 산들주민회 활동은 산들주민회 또는 생활권역에 제한되었다는 평가를 받아 회원들만의 자족적 활동으로 여겨지거나, 공동체 문화와 같이 정서적 가치를 생산하는 차원에서 해석되었다. 하지만 주민자치 제도 및 정책이 확대되면서, 행정 영역은 역량 있는 주민조직을 주민자치 정책에 참여할 주민 주체로 소환해야 했다. 주민자치위원회를 비롯한 직능단체가 가장 먼저 소환되었으나, 이들은 자생적 주민조직의 역량을 필요로 했다.

> 17년도를 거치면서 주민자치위원회 내에서도 위원장이 된 사람들이 정책적 흐름은 내려오는데 안 되잖아요, 있는 그거로는. 그리고 행정에 그 당시에 동장님도 정책은 계속 내려오는데, 주민자치를 활성화하라고 하는데, 이거 가지고는 안 되니까 이제 마을에서 활동하는 사람들을 주민자치 쪽으로 들어와서 같이 하자고 끌어들이는 상황이었지, 17년도에. 처음에 우리가 (산들주민회를) 시작할 때는 우리가 힘도 없고, 아무 기반도 없고 하니까 주민자치위원회 하고 하자고는 했지만, 우리는 그 사이에 많이 성장을 해서 그냥 우리끼리 해도 됐었어. 그런데 이거의 한계 지점을 (2015년) 마을계획을 통해서 다시 느끼고 이러면서 그게 딱 맞아떨어진 거야. 17년, 18년 이쯤에. (강현영)

주민자치가 지역의 새로운 목표로 설정되면서 동 단위 대표성 확보가 중요한 과제로 떠올랐다. 2015년 마을계획 경험을 바탕으로 산들주민회는 “또 하나의 산들주민회 같은 마을의 조직”(강현영)이 주민자치를 주도하는 것만으로는 행정동 단위로 활동을 확장할 수 없고, 활동을 외부로부터 인정받을 수도 없음을 알고 있었다. 산들주민회는 주민자치 주체를 자임할 수 있는 자격 있는 주체를 생산하고자 했다.

2017년 산들주민회 회원 네 명이 송화동 주민자치위원회에 합류했다. 이후 송화동 주민자치위원회가 제안하여 2018년 10월 송화동 주민협의회가 발족했다. 송화동 주민협의회는 송화동 내 직능단체와 5인 이상 주민공동체 · 마을동아리, 관내 학부모회 등 총 16개 주민조직 임원들과 송화동 내 일곱 개 권역 대표들이 참여하는 협의체다. 송화동 주민협의회는 “송화동만의 주민자치회 모델”을 만들기 위해, “주민자치회의 역할과 비전을 학습하고 토론”하는 과도기적 모델이다(송화동 주민협의회, 2019, p. 18). 관내 각종 주민조직이 두루 참여하면서, 송화동 주민협의회는 동 단위 대표성을 획득했다.[52)]

송화동 주민협의회에 참여하는 직능단체들은 자생적 주민조직으로 성장한 산들주민회와 성격이 달랐다. 직능단체는 행정의 관리를 받는 조직으로, 관변단체 성격이 짙었다. 체육대회, 김장 나눔, 노인의 날 행사 등 각 단체에 맞는 사업을 수행했으나, 일회성 행사 수준에 그치거나 활동 규모가 작았고, 행정 영역을 보조 또는 단순 대행했다. 이러한 직능단체에 산들주민회가 요구하는 자주성은 달성하기 어려운 수준이기도 했다. 그렇기에 이들은 산들주민회가 요구하는 수준의 참여를 거부하기도 했다. 직능단체와 자생적 주민조직이 지역 활동을 두고 빚는 갈등은 비단 송화동에서만 일어나지 않는다. 지역에서 활동하는 주민조직들이 실상 하나의 통일된 집단으로 하나의 마을을 이루는 것이 아니기에, 마을은 여러 집단이 만든 각자의 마을이 겹쳐있는 것으로 이해해야 한다는 주장이 있다(권단 외, 2015, p. 227).

> 처음에는 (주민자치위원회) 면접 봤을 때 떨어졌어요. 왜 떨어졌는지 얘기해줘요? 일을 열심히 한다고 했더니 떨어졌어요. 일은 안 해도 된대요. 대놓고 일 안 해도 된다고. 그냥 회의만 하면 되는 거야. 회의에서 의결만 하면, 동에서 실행만 하면 되는 거야. 저희는 그런 구조가, 마을 활동하는 사람들은 이해 안 되잖아요. 그래서 초창기 주민자치위원회를 삼십 분을 넘어가서 한 적이 없대요. 요즘은 한 시간 넘게 하고 있어요. 많이 이야기를 하는 거야. (원래 주민자치위원회에서는) 왜 우

52) 송화동 주민협의회가 확보한 동 단위 대표성이 정말로 송화동 내 모든 주민을 대표하는지에 관해서는 이견이 있을 수 있다. 직능단체, 주민 모임, 관내 학부모회, 권역별 대표로 참여하는 인적 구성은 편향적일 수 있기 때문이다. 마을공동체 인적 구성의 편향성과 그로 인한 배제에 관한 논의는 박경섭(2018), 전희경(2014) 참고.

> 리가 A라고 결정을 하는지, A라고 결정하기 전에 뭐가 있는 것들에 대해서는 없어, 그냥 이야기가 없어. (안건이 회의에) 올라가면 상정하고, 결정하고, 모여서 밥 먹고, 그런 거고. (이무선)

송화동 주민협의회는 관내 각종 단체의 연합체로, 동 단위 대표성을 확보한 주민자치 주체로서 정당성을 주장할 수 있었다. 송화동 주민협의회가 처리해야 하는 실무를 산들주민회를 비롯한 일부 단체가 도맡는 일이 발생하더라도 송화동 주민협의회라는 대표성을 위임받은 조직을 주민자치 주체이자 단위로 만드는 것이 이 시기 송화동에서 일어난 마을공동체 학습관리의 목표였다.

그를 위해 산들주민회는 송화동 주민협의회 정관을 마련하여 주민협의회 위원들이 정례 회의에 빠짐없이 참여하고, 주민자치 주체로서 마을 활동에 앞장서야 함을 설득했다. 송화동 주민협의회에 소속된 구성원 개인의 지역에 대한 이해와 주민자치 역량은 송화동 주민협의회 활동 과정에서 확장되었다. 강좌, 워크숍, 컨설팅과 같은 교육이 제공됨은 물론이고, 구성원들은 마을 의제를 직접 해결하고, 그 성과를 직접 목격하며 “송화동 주민협의회에서 소소하게 활동을 이어가는” 주민자치 주체로 성장했다.

> 나는 그야말로 체력이 바닥인데……. 이러저러한 건강의 이유로 숨만 쉬는 아줌마가 어느 봄날 주민협의회 일원이 되었습니다. 뭐가 뭔지 잘 모르고 활동을 시작했는데, 함께 한 위원들이 한발 한발 끌어주는 대로 내딛다 보니 지금은 그래도 송화동 주민협의회에서 소소하게 활동을 이어가는 사람이 된 것 같습니다(송화동 주민협의회, 2019, p. 73).

2018년 송화동 주민협의회가 결성된 이후, 송화동은 2019년 마을계획 시즌 2를 수립했다. 2015년 마을계획이 특정 생활권을 대상으로 수립된 데에 비해, 2019년 마을계획은 송화동 전역을 포함하는 동 단위에서 수립되었다. 더불어 2015년 마을계획은 산들주민회가 주도하였다면, 2019년 마을계획은 송화동 주민협의회가 주도하여 마을계획에 참여하는 주민의 다양성 또한 확보되었다. 송화동 전체를 대상으로 마을계획

이 수립되고, 마을 의제가 주민자치 제도 및 정책과 연결되자 행정 영역 또한 마을 의제 해결에 적극적으로 참여했다.

> 그때 (주민 300인 원탁토론 참여자) 명단을 보면 요번 19년 마을계획보다 산들주민회가 조직한 인원은 15년이 훨씬 많아요. 15년도에 이제 주민만, 운영진이나 다 빼고 주민만 230명 정도 됐는데, 스텝이랑 외부 인사들까지 다 했을 때 한 230명이고. 그중에 산들주민회가 조직한 인원이 반이 넘어. 그런데 이번 마을계획 때는 300명이 넘었거든요. 그런데 그중에 산들주민회가 조직한 인원이 삼 분의 일도 안 돼. 늘어난 거지. 주민들의 참여가 훨씬 늘어난 거지. 주민협의회가 그 역할을 했었고. (강현영)

주민협의회의 등장과 주민자치 강화는 지역 활동 범주를 동 전체로 확장했을 뿐 아니라, 송화동을 민 · 관 협력이 일어나는 거버넌스 공간으로 창조했다. 송화동이 민과 관이 적극적인 파트너십을 맺고 공조하는 공간으로 해석되는 것이다.

송화동 주민협의회가 관의 정당한 대행자이자 대등한 협력 주체로 자리 잡으면서, 마을공동체의 경제적 자립 담론이 새로이 해석되었다. 마을공동체와 사회적경제는 각기 자치행정과 일자리/경제 영역에 속하지만, 실제로는 쉽게 융합한다. 두 영역 모두 사회적인 것(the social)을 적극적으로 (재)생산하고자 하며, 생활정치라는 근본 원리를 공유하기 때문이다(김성윤, 2017). 마을공동체와 사회적경제를 결합하는 논의들은 두 영역의 상호보완성을 강조한다. 마을공동체는 마을기업, 협동조합 등 사회적경제 조직으로부터 물적 자원을 공급받고, 사회적경제는 공동체적 가치를 공유하는 마을을 대상으로 삼아 경제적 이익에 더해 사회적 가치를 추구할 수 있다는 것이다(이은애, 2013; 임경수, 2015). 이러한 논리에 따르면 마을공동체는 사회적경제를 내부경제로 활성화하여 정부 재원으로부터 자립할 때 완전한 자주성을 갖출 수 있다.

하지만 마을공동체가 행정 영역의 정당한 대행자이자 협력 주체라면 마을공동체는 정부 재원을 투자받고, 투자를 유지해야 하는 시장 주체가 아니다. 마을공동체는 정부 재원을 활용하여 정부가 미처 돌보지 못하는 일을 정당하게 대행한다. 마을공동체

에 대한 이러한 해석은 마을공동체의 경제적 자립 담론을 거부한다.

> (외부 전문가들이 경제적 자립에 관하여) 요즘에는 애기 안 해. 왜냐면 말이 안 되는 애기야, 그건. 아니, 그게 어떻게 말이 되냐고. 생각을 해봐. 그러면 토요일 날 애들이 학교를 안 가는 문제를 본인들이 정책으로 만들어서 프로그램을 운영해주든지. 그거 아니잖아요. 안 해주니까 우리가 하는 거잖아. 쓰레기 문제도 골치 아파 죽겠는데. 우리도 진짜 너무 힘들어, 이 쓰레기 문제가. 그러니까 우리가 이렇게든 저렇게든 해보는 거잖아요. 성공을 하든 안 하든. 도대체 저 쓰레기를 어떻게 할 건지 해보는 거잖아. 그런 부분을 공공이 해결할 수 없는 거기 때문에 주민들이 하는 이거에 대해서는 나는 당연히 정책적으로나 예산적으로 지원을 해야 된다. (……) 그런데 지금은 일반 마을공동체 활동이나 이런 데는 주민들한테 직접 예산을 줄 수 있는 방법이 공모사업밖에 없는 거예요. 그래서 방식이 다 공모방식이야. (강현영)

주민자치 제도 및 정책으로 산들주민회는 동 단위 대표성이라는 상징을 차지하여 공동체에 대한 지식을 정비하고, 새로운 주체를 생산했다. 그 결과, 2010년대 후반 이후 송화동은 민과 관이 긴밀히 공조하는 거버넌스 공간으로 만들어졌다. 새로운 정체성을 바탕으로 마을공동체 자립을 둘러싼 시장으로서의 마을공동체 또한 재해석되었다. 마을공동체와 그 활동을 해석할 새로운 기반이 마련됨으로써, 마을공동체를 설명하는 지식이 새로워진 것이다.

2) 산들주민회 분화와 활동가 양성 과정 체계화

산들주민회 회원들의 활동 영역이 확장되고, 사업 범주 또한 늘어난 상황에서 산들주민회는 조직을 분화하여 활동을 정비할 필요가 있었다. 산들주민회가 성장한 근간인 아동 · 청소년을 위한 교육사업을 유지하면서도 청년, 장 · 노년층 등으로 활동을 확장하기 위해서는 아동 · 청소년 대상 사업을 책임질 만한 활동가를 양성하여 산들주민회의 다음 세대를 구성해야 했다.

이에 따라 산들주민회 활동가와 지역주민이 맺은 사적 관계에 크게 의존하던 '사람 만들기' 활동이 체계화되었다. 산들주민회 활동가 (재)생산을 강화하는 방안 중 하나는 연주초등학교 학부모 단체를 산들주민회 활동가 발굴 장소로 이해하는 것이었다. 연주초등학교 학부모 단체로부터 출발한 단체이니만큼 2010년대 중반까지 도서관도움어머니회를 비롯한 연주초등학교 교내 학부모 단체는 산들주민회가 새로운 회원을 물색하는 공간이었다. 산들주민회와 학내 학부모 단체는 아동 · 청소년 교육을 통해 학교 활동을 보완하는, 유사한 활동을 실천했기에 산들주민회에 관심을 가질 만한 학부모를 발굴하기 쉬웠다.

> 그거는 최소한 학교나 어떤 단체에서 몇 년 정도는 일을 하는 거를 누가 보고 추천해주는 거지. 이런 거지. '언니, 우리 학교에서 이삼 년을 학교 일을 한 엄만데, 아니면 도서관 활동 봤는데, 육 개월 이상 봤는데 괜찮아 보여. 회원으로 한번 제안했으면 좋겠어.' 이런 것들이 있기 때문에 하는 거지, 그냥 인상이 좋아요, 뭐가 좋아요, 이거는 아니잖아요. 그렇게 회원이 좀 하는데[산들주민회 회원을 발굴하는데] 그러려면 학교와 연결이 잘 돼야 돼요. (이무선)

2010년대 중반에 접어들며 산들주민회 회원들의 자녀가 모두 초등학교를 졸업하면서 산들주민회 회원들의 학부모 단체 참여가 중단되었다. 산들주민회와 연주초등학교 학부모 단체의 교류 또한 중단되었다. 그러나 2010년대 후반 산들주민회 활동가를 양성해야 할 조직적 필요가 대두되면서 산들주민회는 연주초등학교 학부모 단체와 교류를 재개하였다. 자녀가 연주초등학교에 입학하여 산들주민회와 교내 학부모 단체 활동을 병행하는 활동가가 다시 생긴 것도 또 다른 계기였다.

> 그러다가 제가 학교를 가게 된 거라서. 그 당시에만 해도 이렇게 뭔가를 하면 안 될 것 같고[마을 활동 얘기를 해서는 안 될 것 같고]. 첫 회의는 그래서 뭐 미션처럼, 뭘 다 아는 척하지 말고 그냥 하는 엄마들이 뭘 좋아하는지 그냥 한번 보고 와라. 세대가 몇 년의 터울이 있으니까. 옛날에는 우리 이런 거 좋아했는데 요즘 엄마도 싫어할 수도 있잖아. 이런 식으로 그랬던 것 같아요. (박지민)

마을 교사 양성과정은 2010년대 후반 산들주민회가 마을활동가 (재)생산 과정을 체계화하기 위해 마련한 교육 프로그램이었다. 2018년 산들주민회는 평생학습마을만들기 사업에 참여하여 마을 교사 양성과정을 개설했다. 2018년 이후 산들주민회를 접한 연주초등학교 학부모들은 대부분 마을 교사 양성과정을 계기로 산들주민회를 알게 되었다. 하지만 학부모들이 마을활동가가 되기 위해 마을 교사 양성과정에 참여한 것은 아니다. 이들은 마을 교사 양성과정에서 자녀교육에 필요한 지식을 얻고자 했다. 하지만 마을 교사 양성과정은 '송화동 마을 교사'를 양성하는 과정으로, 일반적인 교수법이나 양육법을 가르치는 프로그램이 아니었다. 마을 교사 양성과정에서 산들주민회는 약 십 년 동안 축적한 마을공동체 문화와 '동네 이모'가 '마을 아이들'을 가르치는 방법을 전수했다. 이 지식은 송화동과 산들주민회에 강하게 맥락화되어 다른 환경에서는 활용되기 어려운 지식이기도 했다.

> 대부분 마을공동체의 역사라든지 이런 것들을 굉장히 많이 가르쳐요. 우리 마을에서 마을공동체 어떻게 만들어졌는지, 우리가 송화동 주민협의회까지 오게 된 과정은 어떤지 이런 것들을 되게 끊임없이 알려줘요. 그것이 토대가 돼야지 가능하다고 생각을 해서. (박지민)

> 다른 데 수업은 굉장히 이론적인 거, 이런 부분에 강하다면 여기 마을에서는 마을 선생님들이 강의를 해주시잖아요. 그러면 자기가 겪었던 경험들, 그 마을 안에서 아이들을 가르쳤을 때의 경험들, 아이들의 반응, 아이들이 이런 반응을 했을 때 교사가 어떻게 했었는지, 이런 사소한 것들, 정말 우리가 알아야 되는 부분들이 많은 거 같아요. (……) 또 마을에 있는 아이들을 저희가 아니까 이거 수업할 때 이런 아이들은 시를 발표를 잘하더라, 이런 것들. 아이를 알아가는 과정도 있었고, 내가 정말로 전문적인 지식보다 그렇게 정말로 일상에 필요한 것들, 내가 교사로서 들어갔을 때 나도 저러겠구나, 이런 얘기를 듣는 거, 그런 게 좋았던 거 같아요. (김현진)

일례로 2021년 마을 교사 양성과정 중 생태 수업은 다년간 토요교실에서 생태 수

업을 진행한 정인주가 담당했다. 마을 교사 양성과정에서 정인주는 외래 소나무와 토종 소나무의 차이점, 참나무 속에 딸린 나무들의 잎을 구별하는 방법 등 생태에 관한 과학적 지식을 알려주기도 했지만, 수업에서 가장 중요하게 전달되는 지식은 마을 아이들을 다루는 방법이었다.[53] 정인주가 2012년에 처음 생태 수업을 맡았을 때 정인주는 풀뿌리환경센터에서 생태안내자 수업을 수강하고, 자연환경해설사 자격증을 취득하는 등 스스로 지식을 습득했다. 정인주는 산들주민회에서 십여 년간 토요교실을 진행하면서 자연환경에 관한 지식에 더불어 마을에서 아이를 가르치는 실천의 의미와 역량을 축적했다. 정인주를 중심으로 산들주민회에는 송화동에 사는 동네 이모가, 송화동을 둘러싼 자연환경에서, 송화동에 사는 아이들을 가르치는 방식에 관한 지식이 축적되었다.

마을 교사 양성과정에서는 전문 지식과 맥락화된 지식 사이의 위계가 전복된다. 마을 교사 양성은 특히 산들주민회가 해석하는 지식의 위계 변화가 명확히 일어나는 영역이다. 정인주의 뒤를 이어 생태 수업을 맡게 된 성윤미는 처음에는 “전문적으로 알고 있는 게” 없기 때문에 마을 교사 제안을 받아들이기 망설였다. 하지만 산들주민회 회원들은 “우리 마을 교사는 외부 강사처럼 무슨 자격증이 있고, 전문적인 지식이 꼭 있어야 되는 건 아니다.”라며 성윤미를 설득했다.

> 저는 제가 전문적으로 알고 있는 게 없으니까 그냥 아이들을 뒤에서 인솔해주고, 주 강사님이 수업에 좀 더 이렇게 원활하게. 아이들을 조금 뒤에서 받쳐주는 그런 역할만 하리라는 마음으로, 항상 그런 마음으로 갔거든요. 나는 주 강사는 될 인물이 안 되고, 그러니까 보조 강사로는 열심히 할 수 있겠다. 이렇게 해서 시작을 했는데, 어느덧 지나다 보니까 자꾸 언니들이 언제까지 그러고 살 거냐, 또 이러시는 거죠. 어, 너 해봐라, 해봐라. 이거 우리 마을 교사는 외부 강사처럼 무슨 자격증이 있고, 전문적인 지식이 꼭 있어야 되는 건 아니다. 마을 교사라면 그냥 내 아이하고 동네 아이하고 그냥 이렇게 대하듯이 하고 그냥 내 아이 키운다는 것처럼 그 아이한테도 관심을 그냥 쏟아주고 그러면 충분히 자질이 있다. (성윤미)

53) 마을 교사 양성과정 ‘사람과 가장 가까운 숲 생태 - 나무’ 참여관찰일지 발췌(2021.6.10.).

면담에 참여한 산들주민회 회원들은 전문성을 있으면 좋지만 필수적이지 않은 능력으로 설명했다. 마을 교사를 비롯한 활동가에게 필요한 것은 해당 분야에 관한 풍부한 전문 지식이 아니라, 마을 문화와 가치를 받아들이는 진정성과 그에 따라 맥락화된 실천에 달려있다.

그렇기에 산들주민회의 '사람 만들기'는 교육 프로그램으로 체계화되었음에도 기존 활동가의 집단적인 평가가 활동가 양성에 중요한 기준으로 작동했다. 산들주민회는 마을 교사 양성과정을 이수하는 것만으로는 "그 사람의 강사의 자격"을 증명할 수 없다고 판단했다.

> (다른 마을공동체의 활동가가) 마을에서 마을 교사 과정을 하면 수료증을 누가 주냐는 거예요. (……) 그런데 선생님, 그 수료증이 왜 필요해요? 그랬어. 우리는 수료증 안 주냐는 거야. 우린 수료증 안 준다. 그러면 그 사람의 강사의 자격을 무엇으로 증명하냐는 거야. 그래서 내가 선생님, 그런데 저희는 마을 교사 양성과정을 수료했다고 해서 그 사람을 마을 교사라고 하지 않는다. 그럼 마을 교사를 누가 인정해주냐는 거야. 마을 교사는 마을 사람들이 인정해주는 거지. 예를 들어서 우리가 마을 교사 과정을 이수한 사람은 있지만, 마을에서 어떤 사업을 하는데 이 프로그램을 마을 교사 누구누구한테 맡기고 싶어. 그러면 이 사업을 주도하는 단체가 마을 교사 양성과정을 했던 사람이든, 마을에 있는 사람 중에 이 사람이 이 사업에 적격한지 (판단한다). 그 다음에 이 사람이 자격증은, 우린 자격증은 필요 없거든. 이 사람이 이런 공동체의 가치에 맞게 교육을 할 수 있는 사람인지 보고 선택을 하는 거지. (강현영)

연주초등학교 학부모 단체와의 관계 재개, 마을 교사 양성과정을 계기로 2010년대 후반 산들주민회 활동가들이 양성되었다. 새로운 활동가들이 등장하면서 산들주민회는 조직을 분화할 조건을 갖추었다. 2021년 2월 총회에서 새 산들주민회 대표와 임원진이 선출되었다. 오랜 기간 산들주민회에 몸담았던 활동가들은 활동 근거지를 송화동 주민협의회와 마루사회적협동조합으로 옮기기로 했다. 산들주민회 조직 분화가 공식화된 것이다. 조직이 공식적으로 분화함에 따라 산들주민회는 초기로 돌아가 아동

· 청소년 및 주민 교육에 활동의 초점을 두었다.

더불어 새로운 산들주민회 임원들은 '사람 만들기'라는 주요 과제를 수행해야 했다. 산들주민회의 가장 큰 역할이 여전히 "사람을 찾아내고, 관계를 맺고, 사람을 성장시켜서, 활동을 하게 하는 역할"(강현영)이라면, 새로운 임원들은 이 역할을 수행하는 다음 주체로 성장해야 한다.

> 제가 하고 있지만 항상 내 다음 사람이 있어야 하잖아요, 마을 일은. 그런데 그게 과연 찾을 수 있을까 하는 그런 고민이 있거든요, 그냥. 내가 마을 일하는 건 좋은데, 나도 언젠가 나와 같은 사람이 계속계속 있어야 마을이 유지가 되는 거예요. 그걸 유지할 수 있을까, 하는 그런 고민이 있어요. 제일 고민이에요. (성윤미)

2018년 이후 산들주민회 활동가 (재)생산을 위한 학습관리는 집단 내 새로운 세대를 만들어 집단을 유지하기 위해 프로그램으로 체계화되었다. 산들주민회 활동가 양성이 체계화되면서 산들주민회 학습관리와 관련된 역할과 기능이 새로운 세대에 전수되었다. 산들주민회는 활동가들을 발굴하고, 집단 내 누적된 지식을 전수하여, 세대 교체를 통해 산들주민회를 유지했다.

3) 지식으로 전달되는 산들주민회

산들주민회는 산들주민회 활동을 꾸준히 기록하고, 외부와 공유했다. 다달이 소식지를 발행하고, 각종 행사를 영상으로 기록하여 온라인 동영상 플랫폼에 공유했다. 이외에도 매해 산들주민회와 송화동 주민협의회 연간 활동 자료집을 편찬했다. 자료집이나 활동 기록물은 산들주민회 회원을 비롯하여 마을 활동에 참여한 주민들이 직접 작성했다. 주민들이 써낸 글과 촬영한 영상들이 지역의 역사와 서사, 지식을 구성한다. 즉, 산들주민회는 지역 활동을 기록할 권한을 가짐으로써 지역공동체의 역사와 서사, 지식을 주체적으로 생산하고 공유했다.

흥미로운 점은 산들주민회가 점차 기록을 가공 가능한 자료와 연구물 형태로 생산

했다는 점이다. 산들주민회는 문화특화지역 조성사업에 참여하면서 활동자료집과 별도로 사업 수행 결과와 이듬해 사업계획을 연구물 형태로 작성한 보고서를 작성했다. 활동자료집과 달리 이 보고서는 각 활동 참여자 수를 상세히 밝히고, 5점 척도로 조사한 만족도를 방사형 그래프로 나타내는 등 해당 사업 결과의 양적 성과를 제시했다(산들주민회, 2019b). 뿐만 아니라, 보고서에는 활동가로부터 수집한 면담자료 등 질적 자료도 포함되었다. 이 보고서는 전형적인 연구물 형식을 따르고 있다고 할 수 있었다.

또 다른 예로는 산들주민회 회원들이 발표자로 참여한 '2021 월천시 마을공동체 한마당' 행사의 '일상 속 자치실현 컨퍼런스'가 있다. 박지민이 송화동 주민협의회의 골목길 쓰레기 문제 해결 사례를 발표했다. 2019년 마을계획 이후 송화동 주민협의회는 골목길 쓰레기 문제를 해결하기 위해 쓰레기 정거장을 설치하는 캠페인을 실천했다. 이 세션 발표의 독특한 점은 산들주민회가 쓰레기 정거장 시범 설치 사례를 연구 결과의 형태로 제시했다는 점이다. 쓰레기 정거장이 운영되는 통(統)과 그렇지 않은 통(統)이 각각 실험군과 대조군으로 설정되었고, 각 통의 집 앞 쓰레기 배출량을 정확히 헤아리기 위해 일반쓰레기는 20L, 재활용 쓰레기는 50L라는 단위도 설정됐다. 송화동의 문제 해결 실천 효과를 증명하기 위해 양화된 연구 결과가 제시된 것이다.

각종 마을공동체 활동에 참여한 주민 수를 세고, 참여자 만족도를 조사하고, 마을의제 실행 효과를 양적인 형태로 분석하는 등 산들주민회 활동 결과를 계량화하는 것은 산들주민회가 공동체 활동을 객관적인 자료와 연구물로 생산했다. 외부에 전달 가능한 방식으로 정리된 공동체 서사나, 산들주민회 성과를 정확하게 보여주기 위해 계량화된 결과들은 산들주민회가 지역공동체 활동을 고유의 실천이나 지식으로 생산하는 것을 넘어 외부에 유통 가능한 지식이자 정보로 생산한다는 것을 의미한다.

대체로 이러한 지식은 마을공동체 영역, 주민자치 영역 등 상위 영역을 매개하여 외부로 전달되었다. 산들주민회는 마을공동체 만들기와 주민자치 영역의 선도적인 모델로 여겨진다. 2018년, 2019년 각각 마을공동체 활동가 및 주민자치 관계자 천여 명이 선진지 견학을 위해 송화동을 방문했고, 산들주민회 활동가들은 마을활동가 양성

교육, 주민자치 교육 등에 참여하여 산들주민회 실천 사례를 발표했다. 이러한 사례 발표는 산들주민회 외부에 산들주민회와 관련된 고유한 사례를 지식으로 전달했다. 산들주민회 사례는 송화동과 산들주민회라는 구체적인 배경에 부착된 맥락적이고 지역적인 지식이지만, 마을 활동, 주민자치 등 상위 영역과 연결되면서 외부에 공유가능하고, 유통 가능한, 일반적인 성격을 띤 지식으로 여겨진다.

산들주민회가 구성한 지식은 마을만들기라는 공동체 기반 지역개발 또는 주민자치 흐름과 연합하여 상위 층위에서 해석되고, 그를 매개하여 전달된다. 이 지식은 산들주민회라는 고유 맥락을 떠나도 주민자치 맥락에서, 또는 마을공동체 만들기 사업 영역의 유효한 지식으로 독해 가능하다. 주민자치나 공동체 개발의 눈으로 해석한 산들주민회 사례는 지역성과 고유성을 유지한 채로, 혹은 지역성과 고유성이 유지되기에 더욱 가치 있는 마을공동체 만들기 또는 주민자치에 관한 지식인 채로, 다른 지역 기반 공동체가 학습을 관리하는 데 일조한다.

Ⅵ. 마을공동체의 학습관리장치

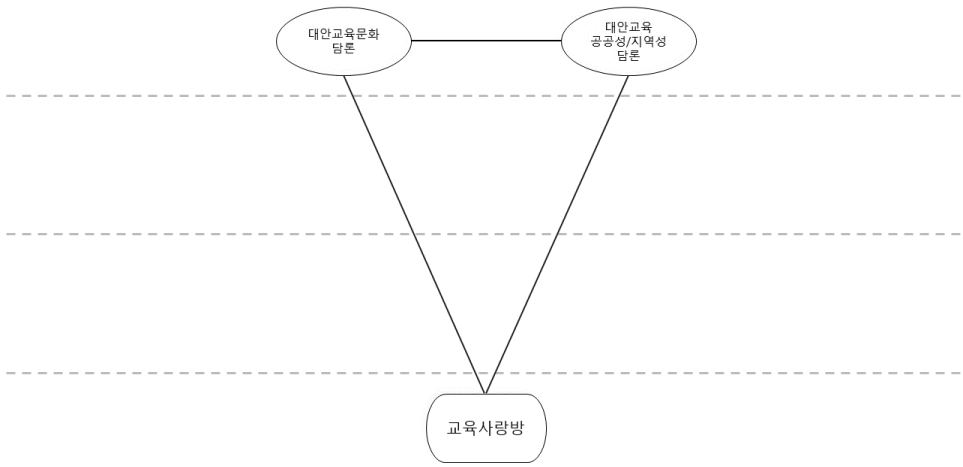
“구체적인 장치 없이 개인 또는 집단의 학습을 관리하는 것은 불가능하다”(강대중 외, 2017, p. 38)고 할 때, 봄볕마을과 산들주민회의 학습관리는 각 마을공동체 학습관리장치가 작동하여 실천되었다고 볼 수 있다. 마을공동체 학습관리 변화는 학습관리장치가 변화한 결과이다. 이 장에서는 각 마을공동체 학습관리 기제인 학습관리장치를 탐색하고자 한다. 각 마을공동체의 학습관리장치는 3장에서 상술한 담론, 제도, 조직, 도구로 구성된 집합체이자 네트워크로 분석되었다. 이 장에서는 각 마을공동체 학습관리가 변화한 시기에 따라 학습관리에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 요소가 어떻게 변화하였는지를 파악하여 각 마을공동체 학습관리장치의 구성과 특징을 이해한다.

1. 봄볕마을의 학습관리장치

1) 담론을 공유하고 실천으로 번역하는 학습관리장치

봄볕학교 설립 준비모임이 만들어지고, 학교 설립을 준비하던 시기는 추후 봄볕마을이라고 불리게 된 집단이 구성되는 시기이자, 집단의 학습관리장치가 배태되는 시기였다. 당시 봄볕학교 설립 준비모임의 학습관리는 대안교육 공부모임으로 조직한 ‘교육사랑방’에 집중되었다. 당시 교육사랑방은 봄볕학교 설립 준비모임의 학습을 관리하던 단일한 단위였다고도 할 수 있다. 봄볕학교 설립 준비모임은 교육사랑방을 이용하여 대안교육과 생활공동체에 관한 각종 지식을 수집했고, 지식은 “우리가 원하는 게”(봄볕마을, 2016, p. 41) 무엇인지 확인하는 기준이자 새로운 학교를 준비하기 위한 토론 주제로 활용됐다. 토론에 참여하면서 참여자들은 서로가 지닌 대안교육에 관한 인식을 확인하고, 앞으로 세울 학교에 부여할 정체성을 합의했다. 교육사랑방을

통해 봄볕학교 설립 준비모임은 대안교육에 관한 외부 지식을 유입하여 공유하고, 그를 소재로 토론하는 방식으로 대안학교 학부모이자 대안교육 운동 당사자가 지녀야 할 지식과 태도를 학습했다.



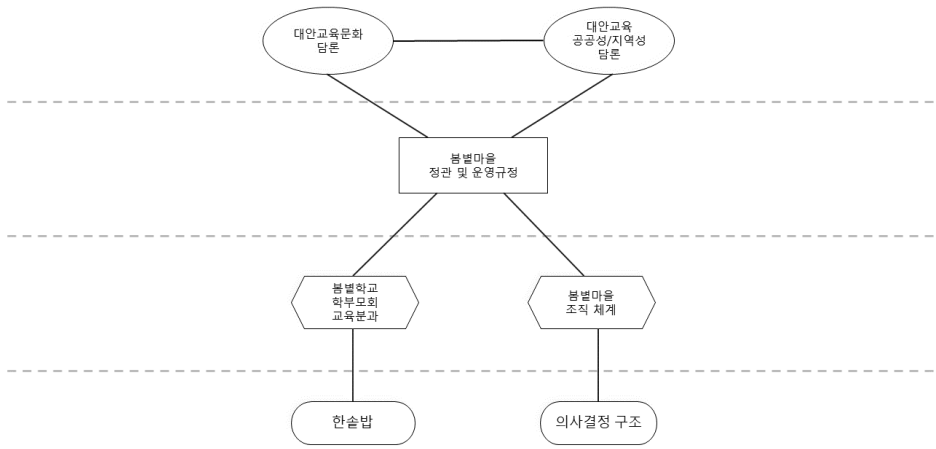
[그림 Ⅵ-1] 봄볕마을 학습관리장치(봄볕학교 설립 준비 시기)

교육사랑방에서 공부한 대안교육에 관한 지식은 주로 '어떤 학교를 세울 것인가'에 집중되었다. 봄볕학교 설립 준비모임이 생각하는 대안교육의 핵심은 경쟁과 성취를 중시하는 공교육과는 다른 교육문화를 형성하는 데 있었다. 그렇기에 봄볕학교 설립 준비모임은 대안교육 문화를 형성해야 한다는 가치 담론을 적극적으로 공유했다. 대안교육의 가치에 관한 담론은 봄볕마을이라는 집단이 구체적으로 생성되기에 앞서 봄볕학교와 봄볕마을 정체성의 핵심으로 받아들여지고 선언되었다.

학교를 둘러싼 마을을 만들어야 한다는 의견은 공동체 가치와 관련한 담론에 기반했다. 공동체 가치 담론은 공동육아 및 대안교육의 사회적 지향과 강하게 얽혀있었다. 마을공동체는 대안교육의 공공성과 지역성을, 삶터와 배움터의 일치를 보장하는 수단이었다. 특히, 대안교육 공공성과 지역성에 관련한 담론은 대안교육 문화가 공동체와 쌍을 이루어야 함을 강조했다. 당시 공동육아 및 대안교육 영역은 대안교육을 사회적으로 확장하기 위해서는 반드시 공동체 문화를 수반해야 한다고 여겼다(민들

레, 2003; 오채선, 이부미, 2019; 이부미, 2001; 허창수, 2021). 대안교육 문화 담론과 대안교육의 공공성/지역성에 관한 담론은 봄볕학교 설립 준비모임이 앞으로 설립할 공동체의 지향 그 자체였다.

정리하자면, 봄볕학교와 봄볕마을 설립을 준비하던 시기의 학습관리장치는 교육사랑방이라는 도구와 대안교육 문화 담론, 대안교육 공공성/지역성 담론이 결합하여 구성되었다. 봄볕학교 설립 준비모임은 교육사랑방을 중심으로 대안교육 가치와 관련된 담론을 언어적 지식의 형태로 공유했다. 이러한 지식 공유와 토론을 거쳐 만들어진 「봄볕학교 철학」, 「봄볕학교 설립결의문」과 같은 문서들은 봄볕학교 설립 준비모임이 선언한 봄볕학교의 정체성을 언어로 표현한 결과물로, 봄볕마을의 정체성 지식의 산물이라고 볼 수 있다.



[그림 Ⅵ-2] 봄볕마을 학습관리장치(봄볕학교 안정화 시기)

봄볕학교와 봄볕마을이 설립된 이후, 봄볕학교를 안정화하는 것은 봄볕마을 전체의 최우선 과제였다. 봄볕학교 안정화 시기에는 주민들이 특정한 가치에 동의하도록 설득하기 위해 대안교육 문화의 가치에 관한 담론을 실제 마을공동체의 실천으로 번역하는 학습관리가 일어났다. 이렇듯 학습관리와 마을의 의사결정이 맞물려 일어나면서, 마을공동체의 내부 규칙과 조직이 학습관리가 일어나는 방식을 결정했다.

당시 봄볕마을이 주민들에게 정체성 지식을 공유하는 학습관리의 핵심은 대안교육에 관한 정신을 환기하여 봄볕마을 운영원칙을 마련하는 것이었다. 봄볕마을은 다양한 주민 토론의 장에서 대안교육의 가치와 대안교육 공공성, 지역성을 향한 공동체의 지향을 환기하여 대안교육 가치공동체이자 대안교육 운동조직으로서 정체성을 유지하고 강화했다.

봄볕학교 학부모회 교육분과가 주관하는 집담회 '한솥밥'은 학부모들이 함께 대안교육을 공부하고, 봄볕학교의 교육을 논의하는 도구였다. 이에 더해 총회, 간담회와 같은 집단 내 각종 의사결정 구조도 주민들의 학습을 관리하는 도구로 활용됐다. 한솥밥과 같은 의도적인 교육 프로그램을 비롯하여 간담회, 총회와 같은 집단적 의사결정 구조는 지향 대상으로서 대안교육 가치 담론을 마을공동체 운영원칙으로 번역하여 봄볕학교와 봄볕마을에 직접 기입하는 실천이 일어나는 장소였다. 이러한 장소는 학습관리장치의 도구로, 주민들이 마을공동체 의사결정에 참여하여 마을공동체의 정체성 지식을 접하는 방식으로 학습이 관리되었다. 더불어, 당시 봄볕마을 학습관리는 마을 기금 활용 원칙, 터전 건립 원칙 등 마을 운영원칙과 규칙을 만드는 방식으로 실천되었다는 점에서 이 시기 봄볕마을은 내부적인 제도를 확대하여 마을공동체 학습관리장치를 정교화했다고도 할 수 있다.

> 그러니까 이제 (총회가) 잘 되면 이런 것들이 이런 논리들을 한 번씩 (교육하는) 큰 교육의 장인 거예요. 이런 얘기들이 한 번씩 나올 때마다. 그래서 총회나, 아니면 이런 뭐 기금에 대한 부분이나, 이런 이슈들이 나왔을 때. 얼마큼 구성원들이 같이 공부할 수 있는 기회로 만들 건가. 이야기하고 같이 생각들을 맞춰갈 수 있는 공부의 기회로 만들 것인가. 그걸 잘하고 못 하고에 따라서 이제 다음의 과정들이 결정되는 거 같아요. (임윤희)

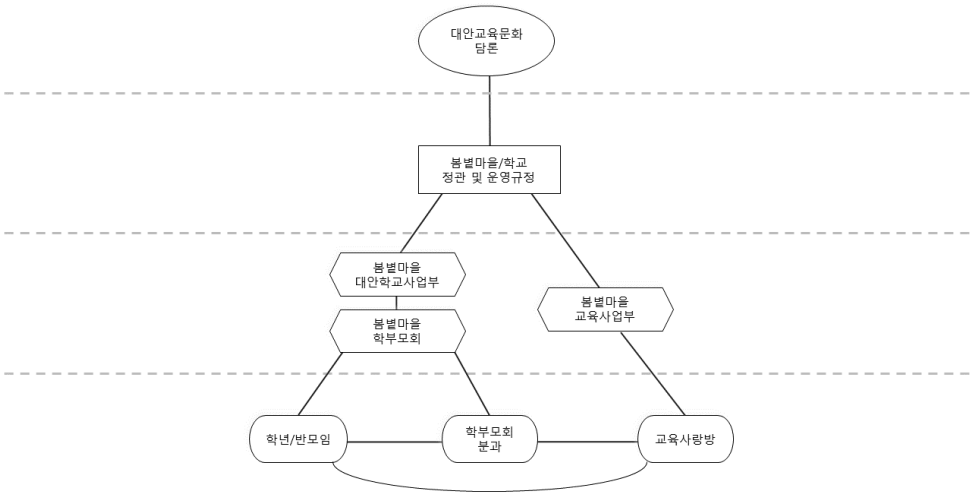
학습관리장치 도구 요소들은 각각 봄볕학교와 봄볕마을의 조직 체계의 영향 아래 운영되었다. 한솥밥을 운영하는 봄볕학교 학부모회 교육분과나, 간담회, 총회 등을 기획하는 마을위원회 또는 특별위원회 등은 봄볕학교와 봄볕마을을 운영하기 위한 공

식적인 조직 체계였다. 봄볕학교와 봄볕마을의 조직 체계와 그 사업은 봄볕마을 정관과 봄볕학교 운영 규정 등 마을공동체 내부 규칙에 의해 지탱되었다. 마을 정관, 학교 운영 규정 및 이사회, 학부모회, 교사회 등 내부 조직 운영 규정 등은 마을공동체의 공식 조직이 도구 요소들을 운영하는 전제이자 근거라고도 할 수 있다. 봄볕학교 설립 준비 시기 학습관리가 교육사랑방 운영이라는 단일한 실천으로 일어나, 담론과 도구만으로 학습관리장치가 구성되었던 것과는 달리, 학교와 마을 설립 후 집단의 조직 체계와 내부 규칙들이 학습관리장치에 포함됨으로써 집단 운영 방식이 구조화되고, 학습관리장치가 보다 복잡하게 구성되었다.

봄볕마을 설립 초기, 봄볕마을은 대안교육 가치 담론을 환기하여 주민들을 집단적 의사결정에 참여시키고, 주민들이 스스로 가치공동체의 내부 규칙을 만들도록 유도하는 방식으로 마을공동체 정체성을 관리했다. 이 시기 봄볕마을은 내부 정체성을 공고히 하는 활동 양식을 갖추는 방식으로 주민들의 학습을 관리했으며, 그 과정에서 내부 제도와 조직이 발생하고, 담론이 강화되면서 학습관리장치가 구성되었다.

2) 목적과 지향에 따른 학습관리장치의 이분화

봄볕학교가 안정된 이후, 봄볕마을은 본격적으로 교육공동체로부터 생활공동체, 지역공동체로 활동 영역을 확장했다. 봄볕마을은 주민들이 마을공동체를 인식하고, 생활공동체이자 지역공동체의 일원이 되도록 주민 학습을 관리했다. 봄볕마을 주민이 증가하면서 증대하는 내부 이질성 관리 또한 당시 봄볕마을이 마주한 과제였다.



[그림 Ⅵ-3] 봄볕마을 학습관리장치(교육공동체 중심)

교육공동체 정체성을 공유하는 학습관리는 봄볕학교를 중심으로 이루어졌다. 봄볕마을은 봄볕마을 주민들이 대안교육 가치 담론을 익히고, 봄볕학교 운영에 참여함으로써 대안학교 학부모가 되도록 했다. 2008년 이후 신입 주민 교육 프로그램으로 활용된 교육사랑방은 봄볕마을의 새로운 주민들이 대안교육 문화에 입문하도록 안내했다. 봄볕마을 주민들은 자녀가 봄볕학교에 입학한 이후, 봄볕학교 학부모로서 학년/반 모임과 학부모회 분과에 참여하여 대안학교 운영에 직접 참여했다. Sfard(1998)가 분석한 학습의 두 메타포에 기대면 교육사랑방은 대안교육 담론 지식을 습득하는 학습으로, 학년/반 모임, 학부모회 분과 등은 대안학교 운영 참여를 통한 학습으로 이해할 수 있다. 교육사랑방, 학년/반 모임, 학부모회 분과는 봄볕학교 학부모들이 특정한 활동에 참여하도록 하여 봄볕마을 학부모를 만드는 실천 단위라는 점에서 학습관리장치의 도구 요소였다. 봄볕마을 학습관리장치 도구들은 각각 조직 체계상 봄볕마을 대안학교사업부에 속하는 학부모회 등 내부 조직이 주관했다.

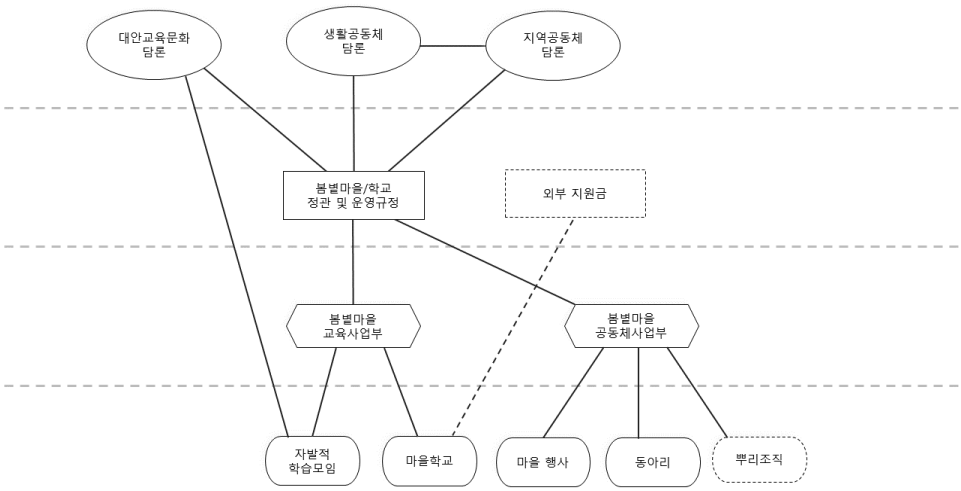
학년/반 모임, 학부모회 분과 활동 등은 학부모들이 봄볕학교 내부 조직의 일부가 되는 활동이기도 했다. 봄볕학교 조직 체계는 학부모들이 봄볕학교 학부모를 학교에 특정한 방식으로 위치시켜, '봄볕학교 학부모'를 만드는 데 큰 영향을 미쳤다. 학년/

반은 학교를 구성하는 최소 단위로, 자녀의 소속을 기준으로 모든 학부모에게 봄볕학교에 소속된 단위를 제공했다. 봄볕학교 학부모회 분과 또한 봄볕학교 학부모들이 가구(家口)를 단위로 반드시 참여하는 것을 원칙으로 하여, 학부모들이 학부모회에서 점유할 위치를 지정했다.

조직이 주민들을 배치하는 근거는 봄볕마을 정관 및 각종 운영원칙이었다. 봄볕마을 내규는 집단 내 조직들이 구성되고 작동하는 데 근거를 제공한다. 학년/반 모임, 학부모회 분과 등은 각각 봄볕학교 운영 규정, 봄볕학교 학부모회 운영규정과 같은 규칙에 의해 제한되거나 허용됐다. 봄볕마을 내 정관 및 각종 운영 규정은 교사와 학부모가 봄볕학교에 위치하는 방식을 구체적으로 규정함으로써 봄볕학교를 중심으로 대안교육 공동체 정체성을 강화하는 데 일조했다.

더욱이, 봄볕학교를 중심으로 교육공동체 정체성을 공유하는 데 활용되는 도구들은 서로 배치 · 배열 관계를 맺어 학습관리를 강화했다. 신입 주민을 비롯한 일학년 학부모는 교육사랑방에, 전체 학부모는 학년/반 모임에 참여한다. 학부모회 분과에는 일학년 학부모를 제외한 모든 가구가 참여한다. 일학년 학부모에서 재학년 학부모 순으로, 학부모들이 각 실천 단위에 접속하는 순서가 정해져 있다고 볼 수 있다. 즉, 도구들은 시간에 따른 배열 관계를 이루었다. 또한, 학년/반은 전체 학부모회를 구성하는 단위이기도 하다. 이렇듯, 각 도구가 순차적으로 배열되고, 조직적인 위계 관계를 이루는 것은 봄볕학교를 중심으로 하는 조직에 체계를 더할 뿐 아니라, 봄볕학교 학부모 정체성을 형성하는 학습관리를 강화했다.

반면, 생활공동체, 지역공동체 지향을 공유하기 위한 학습관리는 상대적으로 느슨하게 실천되었다. 생활공동체 활동으로는 들살이 등과 같은 마을 행사, 동아리, 동네모임, 조별모임 등 뿌리조직이 있었다. 마을학교와 자발적 학습모임 또한 교육 참여를 통해 주민 간 관계, 그리고 주민과 마을의 관계를 촉진한다는 점에서 교육을 촉매로 생활공동체를 이루기 위한 시도로 볼 수 있다.



[그림 Ⅵ-4] 봄볕마을 학습관리장치(생활공동체, 지역공동체 중심)

마을학교 같은 교육 프로그램, 동네모임, 조별모임 등 뿌리조직, 마을 행사 등은 봄볕마을 사업부가 주도한 사업이었다. 동아리, 자발적 학습모임과 같은 자발적인 소규모 집단은 봄볕마을로부터 지원받지만, 봄볕마을 조직 체계 자체가 개별 소규모 집단을 구성하거나 해체하는 데 큰 영향을 미치지 않았다. 이는 대안교육 학부모 정체성을 공유하는 학습관리장치가 학부모를 봄볕학교 조직에 배치하는 조직 및 제도 요소를 포함한 것과는 사뭇 다르다. 생활공동체, 지역공동체 담론을 포섭하는 학습관리장치는 가치 담론을 강하게 강조하거나, 제도 및 조직을 통해 주민을 특정한 공간에 배치하기보다는 주민들이 서로 만날 수 있는 장을 제시하는 방식으로 주민 학습을 관리했다.

다만 마을학교는 난주시여성발전기금, 아름다운재단 기금, 경기도교육청 사회단체 보조금 지원 등 외부 지원금을 운영 자원으로 삼을 기회를 얻으면서 봄볕마을 외부 제도와 결합했다. 외부 지원금과 관계하면서, 마을학교는 여성 인적자원 개발 담론(난주시여성발전기금), 교육 공공성 담론(아름다운재단 기금, 경기도교육청 사회단체 보조금) 등 다양한 담론을 반영할 여지가 있었다. 학습관리장치를 이루는 요소가 외

부에서 획득됨에 따라, 봄볕마을이 기존에 실천해왔던 것과는 다른 방식의 학습관리가 일어날 가능성이 발생한 것이다.

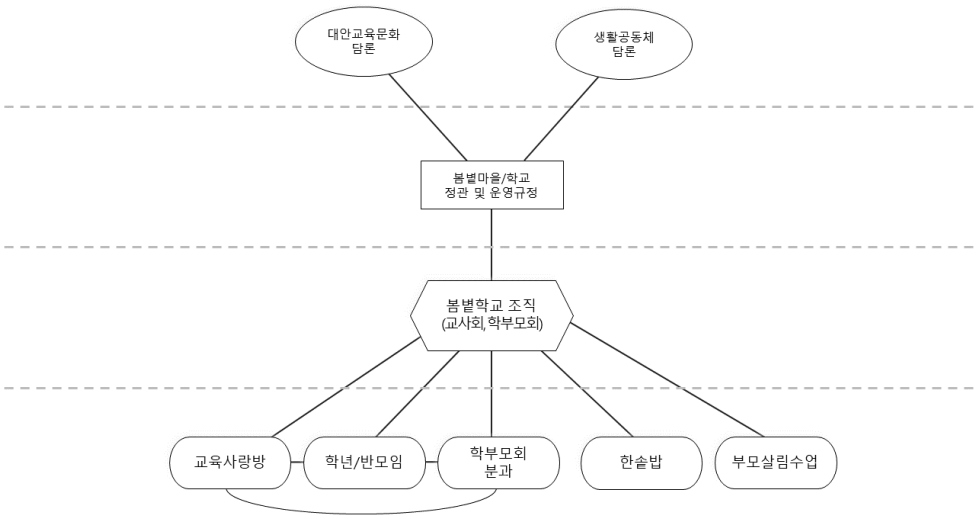
하지만 봄볕마을은 외부 지원금을 활동 자원으로 장기간 유지하지는 않았다. 그렇기에 외부 지원금이라는 요소가 봄볕마을 정체성 지식에 장기적인 영향을 미치는 일은 거의 없었다. 예컨대, 난주시여성발전기금을 활용했던 2013년 '나들이 이끔이 양성과정'은 대안교육 가치 담론과 여성 인적자원 개발 담론이 개입하는 학습관리로, 마을에서의 배움을 마을로 환원하는 시도였다. 이 프로그램을 주도했던 황민화는 학습자들을 유아마을학교에서 활동하는 마을일꾼으로 (재)생산하고자 했다. 하지만 외부 지원금이 장기간 유지되지 않고, '나들이 이끔이 양성과정'이 확장되지 않으면서 마을을 기반으로 일자리를 확보한다는, 마을공동체에 관한 새로운 인식이 주민들에게 적극적으로 공유되기 어려웠다.

> 나들이를 경험해본 경력이 있는 교사, 교사 세 명이 뭉쳐서, 부모 세 명이 뭉쳐서 나들이[유아마을학교]를 열었던 거죠. 제가 처음 열고, 이게 이제 강좌 문의가 많아지니까, 나 혼자 가지고 안 되겠네. 꼬셔서 같이하고, 세 명이서 나눠서 막 하고 그랬는데, 그러고 나서 아, 이거를 계속 이어가기 위해서는 재생산이 필요하겠다, 마을 안에서. 여성발전기금, 난주시에서 따내가지고 생태놀이 양성과정을 열고. 여러 명, 그때는 되게 열, 한 이십 명은 안 됐지만, 그 정도로 되게 관심 가지고 그런 식으로 했는데, 그게 이렇게 이거를 할 수 있는 거[새로운 이끔이 양성으로]로 연결되지는 않더라고요. 마을 안에서도 저 말고도 이거를 할 수 있는 사람을 하려고 노력은 되게 많이 했는데. (황민화)

그럼에도 봄볕학교가 확장하고, 늘어난 주민들이 봄볕마을 곳곳에서 다양한 활동이 실천하면서 봄볕마을은 마을공동체 전성기를 맞이했다. 봄볕마을 학습관리는 마을의 핵심 기관인 봄볕학교를 중심으로 실천되었고, 봄볕마을 주민에게 대안교육 학부모로서의 정체성을 공유하는 방식으로 이루어졌다. 생활공동체, 지역공동체를 이루는 활동은 제도와 조직의 힘을 빌기보다는 주민들의 자발적 참여에 기대어 실천되는 경향이 있었다. 각종 동아리 활동, 학습모임은 봄볕마을을 친밀공동체로 형성하고 유지

했다. 봄볕마을이 안정적으로 운영되면서 교육공동체와 생활공동체, 지역공동체에 관한 인식을 중심으로 이분화된 학습관리장치는 상당 기간 지속되었다.

3) 학교 조직으로 수렴하는 학습관리장치



[그림 Ⅵ-5] 봄볕마을 학습관리장치(봄볕학교 정체성 회복기)

2010년대 중반 이후 봄볕마을은 주민 학습관리 방식에 변화를 겪었다. 봄볕학교가 운영난을 겪으면서 봄볕마을은 학교 운영을 회복하는 데 집중하였고, 그에 따라 마을공동체는 학교 운영 기능 중심의 교육공동체로 수렴하는 경향을 보였다. 마을공동체를 생활공동체, 지역공동체로 실체화하는 활동에 투자되었던 자원이 봄볕학교 운영에 투입되면서, 마을공동체 학습관리는 이전 수준으로 유지되기 어려웠다.

봄볕마을 학습관리는 봄볕마을이 이러한 상황을 집단 정체성 위기로 인지하면서 전환되었다. 학교 운영난을 비롯한 어려움과 갈등이 일련의 사건으로 표면화되면서, 봄볕마을 주민들은 “작은 세계 하나가 깨지는 듯한 충격”(강미주)을 받았다. 초등 봄볕학교에서 사건 해결을 담당한 초등 비대위는 이 사건을 봄볕마을의 정체성 위기 문제로 명명했다. 초등 비대위는 봄볕마을과 봄볕학교의 위기를 극복하기 위해서는

봄볕마을의 ‘본질’을 다시 추구해야 한다는 데 동의하고, 본질을 회복하기 위한 주민 학습관리를 강구했다.

위기를 극복하기 위해 ‘본질’을 회복해야 한다는 주장은 봄볕마을이 과거 추구했던 대안교육 가치공동체 정체성을 집단의 핵심으로 삼아야 한다는 주장과 같았다. 집단의 정체성 지식이 유지되었기 때문에 집단 정체성 지식을 전달하는 수단인 학습관리 장치의 도구 요소들은 유지되었다. 초등 비대위 제안 중 하나는 교육사랑방을 강화하는 것이었다. 교육사랑방은 신입 주민들에게 대안교육에 관한 지식을 전달하고, 주민들과 그에 관련하여 토론하는 도구이다. 마을공동체의 지향과 목적이 변화하지 않았기에 교육사랑방은 시기를 불문하고 봄볕마을이 처한 집단 위기를 관리하는 수단으로 활용될 수 있었다.

교육사랑방과 더불어, 봄볕마을은 공동체 담론을 실천하는 도구를 봄볕학교 조직체계와 결합하도록 배치하여 봄볕학교를 학부모들의 생활공동체로 인식시키는 학습관리를 시도했다. 이전까지 생활공동체 담론은 대안교육 공공성 및 지역성 담론과 결합하여 대안교육 가치 담론을 보완하고, 학교보다 확대된 마을공동체를 구성하도록 촉구하는 담론 자원으로 활용되었다. 하지만 이 시기 봄볕학교는 학부모들이 봄볕학교를 생활공동체로 인식하도록 하는 학습관리를 강화했다. 생활공동체 담론이 봄볕학교 조직과 결합하여 봄볕학교를 중심으로 생활공동체를 형성하는 학습관리장치를 이루었다.

이에 따라 ‘부모살림수업’과 ‘한솥밥’이라는 프로그램이 새로운 학습관리장치의 도구로 등장했다. 이 프로그램은 특정한 담론적 지식을 전달하기보다는 봄볕학교 구성원들이 학부모 또는 교사라는 신분을 떠나 개인 대 개인으로 관계를 맺는 시공간을 제공하는 데 목적이 있었다. 이 프로그램은 교사와 학부모들이 봄볕학교를 단지 자녀의 교육 공간이 아닌 자기 자신의 생활공간으로 여길 수 있도록, 봄볕학교에 관한 인식을 관리하는 수단이라고 할 수 있다.

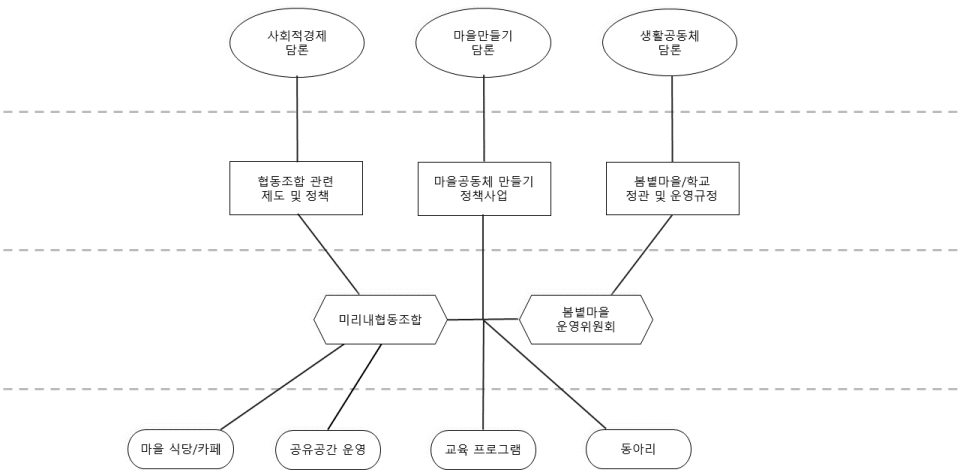
한솥밥은 봄볕학교 설립 초반 봄볕학교 학부모회 교육분과가 학부모 교육을 위해 활용했던 학습관리장치 도구이기도 했다. 그러한 측면에서 한솥밥은 교육사랑방과 더

불어 봄볕마을이 동일한 도구를 재소환하는 방식으로 내 · 외부 변화에 대응하는 학습관리장치를 구성한다는 점을 보여주는 예시이기도 하다. 하지만 2000년대 초 봄볕학교 안정화 시기에 운영된 한솥밥과 2010년대 후반 봄볕학교 정체성 회복 시기에 운영된 한솥밥은 운영방식은 비슷했지만, 각기 다른 요소와 관계함으로써 서로 다른 지식을 전달하는 학습관리장치의 도구로 기능했다.

> (한솥밥이) 19년도에는 그 부분에 대해서 되게 혼선이 많았어요. 작년까지도. 워낙 교사회가 준비하는 모임이니까, 그것도 한참 됐던 사교육에 대한 이야기를 시작을 한번 해봅시다, 하고 얘기를 했는데. 교사회는 그렇게 생각했지만, 어쨌든 교사회가 준비하는 모임이니까 (학부모들이) 그 모임 끝나면 사교육에 대한 교사회의 지침이 있겠지, 준비된 게 있겠지, (생각했다). 교사들은 이제 부담이 되는 거야. 그래서 올 학기 초까지도 한솥밥은 그게 아니다. 그래서 우리도 막 헷갈려가지고, 부담이 있어서 그런가, 해서 어떻게 조직해야 하지? 하고 생각하니까, 아니다, 우리가 한솥밥을 처음에 기획했던 건 그게 아니라 각자의 생각들을 편하게 얘기해보는 것. 그 생각들이 서로 소통이 되고 나누어지면서 다른 자리에서 결론이 어떻게 내야 될 때는 낼 수 있지만, (한솥밥은) 어쨌든 가지고 있는 생각들이나 마음들을 편히 얘기해보는 자리 자체. 내어놓는 것(이 목적이다). (임윤희)

봄볕학교 안정화 시기 한솥밥은 대안교육 담론, 봄볕학교 학부모회 교육분과와 연결되었다. 당시 한솥밥은 어떻게 봄볕학교를 대안교육의 방식대로 운영할 것인지에 초점을 두고 봄볕학교 학부모들이 대안교육을 공부하는 방식으로 집단의 학습을 관리했다. 이와 달리 2010년대 후반 한솥밥은 “다른 자리에서 결론이 어떻게 내야 될 때”가 오더라도 이 자리에서만큼은 지침과 결론을 내리지 않고 “생각들이나 마음들을 편히 얘기해보는 자리”로 기획되었다. 2019년 이후 한솥밥은 교사와 학부모가 개인 대 개인으로 만나 서로의 생각을 공유하는 것 자체에 목적이 있었다. 봄볕학교 구성원들이 생각을 나누는 공동체로서 작동하는 데에 초점을 맞춘 도구로 활용된 것이다. 각 시기의 한솥밥은 마을공동체의 정체성 지식을 다른 방식으로 형성하고 공유하는, 서로 다른 학습관리장치를 구성하는 도구 요소로 활용되었다.

4) 새로운 정체성 지식 생성을 위한 학습관리장치 전환



[그림 Ⅵ-6] 봄볕마을 학습관리장치(마을공동체 활동 전환)

2010년대 중반 이후, 봄볕학교가 축소되면서 마을 구성원 중 비학부모 주민이 차지하는 비율이 급격히 증가하였다. 이에 따라 봄볕마을은 비학부모 주민들이 주민 정체성을 지속할 수 있도록 학습을 관리할 필요가 있었다. 하지만 봄볕마을이 봄볕학교 회복 문제에 집중하면서 마을 활동은 다소 축소된 상황이었다. 더욱이 2020년 코로나 바이러스 감염증이 전국을 강타하면서 마을공동체 활동이 축소되어 봄볕마을이 비학부모 주민의 공동체 참여를 촉진할 기회가 상실되기도 했다.

2016년 봄볕마을 주민 일부가 주도하여 설립한 미리내협동조합은 지역 기반 공동체 문화를 추구하는 조직이다. 미리내협동조합은 봄볕마을 주민들이 활동을 본격화하기 위해 조직한 단체라는 점에서 마을공동체를 이루고자 한 봄볕마을 학습관리의 구체적 결과라고도 할 수 있다. 동시에, 봄볕마을 정체성이 교육공동체로 수렴하던 2010년대 중반 지역과 생활 나눔에 초점을 둔 조직이 마련되었다는 점에서, 미리내협동조합은 주민들이 봄볕마을이라는 전체 조직과는 분리되어 스스로 '주민 됨'을 추구하는 학습을 관리한 예이다. 미리내협동조합을 "학습자가 스스로를 변화시키는 과정

에서 기존의 학습관리장치를 변형, 해체하고 새로운 장치를 만들어내 자신의 학습 활동을 적극적으로 구성"(강대중 외, 2017, p. 39)하는 시도로 독해할 수 있는 것이다.

> 어떻게 보면 미리내협동조합은 약간 행동부대 같은 거예요. 그러니까 저희는 어떻게 보면 봄볕마을 안에 있는 공식조직은 아니지만, 별도로 분리된 조직이지만, 어쨌든 봄볕마을이 가지고 있는 가치나 지향에 전면 동의하는 사람들이 그것들을 좀 더 효율적으로, 구체적으로 이렇게 해보고 싶어서 만든 거고. 이런 활동들이 봄볕마을 같은 마을공동체가 훨씬 더 풍성해지기를 바라는 거죠. (강미주)

미리내협동조합의 등장은 봄볕마을 학습관리장치에 새로운 조직 요소가 개입함으로써 이전과는 다른 학습관리 효과를 만드는 계기였다. 미리내협동조합이 주도한 마을공동체 활동은 기존 봄볕마을이 생활공동체를 구성하기 위해 실천했던 활동과 유사했다. 봄볕마을 학습관리장치의 도구 요소들이 미리내협동조합이라는 새로운 조직이 등장한 이후에도 비슷한 형태로 유지되었다고 볼 수 있다. 미리내협동조합은 봄볕마을 주민과 난주시 지역주민들이 참여할 수 있는 교육 프로그램과 마을동아리를 운영 · 지원하고, 활동 공간으로 활용할 수 있는 마을 공유공간을 제공했다. 사회적경제를 시험하기 위한 카페, 밥집, 주점도 운영했다. 주민들이 미리내협동조합 공간을 활용하여 마을 기반 활동을 촉진하기도 했다.

다만, 미리내협동조합은 마을공동체를 유지하기 위해 기존과는 다른 새로운 담론과 제도를 활용했다. 봄볕마을이 대안교육 관련 담론과 봄볕학교라는 조직 체계를 결합하여 교육공동체 정체성을 공유하는 데 유리한 학습관리장치를 유지하는 것처럼 공동체 가치를 설득하기 위한 담론과 제도를 획득한 것이다. 우선, 미리내협동조합이 만들어짐으로써 봄볕마을 학습관리에는 협동조합 관련 제도 및 정책이 개입했다. 그에 따라 봄볕마을에 사회적경제 담론이 적극적으로 포섭될 계기가 만들어졌다. 미리내협동조합을 만드는 데 앞장선 주민 중 한 명인 김우현은 미리내협동조합 설립 초기 조합원들이 미리내협동조합을 사회적경제 실천 조직으로 운영해야 하는지 오랜 기간 논의했다고 말했다. 적극적인 수익사업을 펼쳐 마을을 기반으로 경제 활동을 실

험해보자는 주장은 이전까지 봄볕마을이 실험한 마을경제가 소비자 차원에 머물렀던 것과는 다른 활동을 요구한다. 사회적경제 담론이 미리내협동조합과 협동조합 관련 제도 및 정책을 통해 봄볕마을에 유입되면서, 마을공동체의 역할과 기능을 이전과는 다르게 생각하게 할 여지를 제시한 것이다. 결국 미리내협동조합은 사회적경제 조직으로 정체성을 강하게 추구하기보다는 봄볕마을의 "꿈 꾸는 마을 공간"으로 존재하기를 선택했다.

> 그러면서 이제 막 그때부터 사회적경제, 협동조합이다 보니까 교육도 가고. (……) 그러면서 느끼는 게 정확하게 협동조합이나 이런 것들은 사회적협동조합까지 가고, 마을기업이나 이런 데까지 가려면 고용 창출이라고 하는 것들이 핵심적일 수밖에 없구나. (연구자: 마을 사람들을 고용하는 그런 거요?) 응. 그리고 취약 계층을 한다거나, 청년이라든지. 고용 창출이라고 하는 것들이 연결되면서 이것을 사회적 가치가 실현되는 것이라고 이들은 표현하는구나. (……) 아, 그럼 고용이나 이런 것들로 우리가 좀 이바지하는 걸로 가야 되는 건가. (연구자: 이 협동조합이 추구하는 가치가?) 응. 그렇게 가야 하는 건가. 아니면 본연의 꿈 꾸는 마을 공간으로서의 미리내라는 거를 유지해야 되는 거냐. 이거는 정말 제 스스로도 갈등이 될 정도로 고민이 많이 됐었죠. (김우현)

그 외에도 미리내협동조합은 마을공동체 만들기 정책 사업 등을 통해 봄볕마을에 새로운 제도 및 담론 요소를 개입시켰다. 미리내협동조합과 봄볕마을은 경기도마을공동체지원센터로부터 마을 축제 지원금을 획득한 데에서 나아가, 인근 공동육아어린이집과 연계하여 지역 기반 주민공모사업을 수행했다. 관 주도 마을공동체 만들기 정책 사업은 봄볕마을이 예전부터 추구해 온 생활공동체, 지역공동체에 관한 지향 및 담론과 공명하기도 하지만, 봄볕마을 활동이 지역 내 다른 기관과 연계하고 확장하는 계기가 되었다. 미리내협동조합이라는 조직, 그리고 다양한 제도적 자원은 봄볕마을 주민들이 대안교육에 중심을 두지 않는 방식으로 지역 기반 마을공동체를 상상하게 하는 새로운 학습관리장치를 구성했다고 볼 수 있다.

5) 소결: 내부수렴형 학습관리장치와 외부 지식의 내부 공유

봄볕마을은 2000년대 초 삶과 교육이 분리될 수 없다는 뜻을 모아 대안교육을 실천하는 삶터로 만들어졌다. 2003년 봄볕학교와 봄볕마을이 설립된 이후, 봄볕마을 주민들은 봄볕마을을 비인가 대안학교를 설립 · 운영하는 교육공동체이자, 대안교육의 가치에 동의하는 사람들이 삶을 나누는 생활공동체, 지역과 연대하는 지역공동체로 만들기 위해 다양한 활동을 실천했다. 봄볕마을의 다양한 실천들은 봄볕마을이 추구하는 가치와 그에 관한 담론, 봄볕마을 규칙 및 조직 체계 등과 결합하여 봄볕마을 주민을 생산하는 학습관리장치를 구성했다.

봄볕마을 학습관리의 특징 중 하나는 가치 담론이 그 자체로 봄볕마을을 유지하는 뿌리가 된다는 것이다. 가치는 지향의 대상으로, 타협할 수 있는 대상이 아니다. 대안교육 관련 담론은 봄볕마을을 유지하는 기틀이었다. 대안교육 문화를 학교 담장 바깥으로 확산해야 한다는 대안교육 공공성 및 지역성 담론은 봄볕마을이 등장하게 된 원인이었다. 대안교육 공공성 및 지역성 담론은 공동체 담론과 결합하여 봄볕마을에 가치공동체로서 정체성을 부여했다. 대안교육 공공성 및 지역성, 대안교육 문화, 공동체 가치와 같은 담론은 봄볕마을 정체성 지식의 근간이자 '본질'로 추구되었다. 대안교육과 공동체를 중심으로 하는 가치 담론은 봄볕마을 구성원들이 공유해야 할 지식이자 태도의 기준이었다고 할 수 있다. 봄볕마을이 학습관리장치에 담론을 적극적으로 받아들여 주민 학습을 관리하는 양상은 봄볕마을이 대안교육 실천체라는 상위 계(界)의 일부가 되는 실천이었다.

봄볕마을 학습관리장치를 이루는 담론은 마을공동체 외부에서 획득되었지만, 이를 마을공동체에 실천으로 번역하는 데 활용한 제도와 조직 요소들은 주로 봄볕마을 내부에서 생산되었다. 봄볕마을 학습관리장치에 포함되는 제도와 조직은 대안학교를 안정적으로 운영하고, 나아가 대안교육을 실천하는 운동 조직으로 집단 정체성을 유지하는 데 특화되었다.

봄볕마을 학습관리장치에 포함되는 제도 요소는 주로 봄볕마을 내 문화, 관행 등

을 성문화한 내부 규정이었다. 봄볕마을은 마을공동체 활동을 유지하기 위해 내부 문화와 관행을 형성하고 강화했다. 봄볕마을 정관, 봄볕학교 운영규정, 발전기금 및 터 전기금 운영규정, 이사회, 학부모회 등 각종 조직 운영규정 등으로 드러나는 봄볕마을의 성문화된 관행은 봄볕학교와 봄볕마을 조직 체계를 구성하고 유지하는 근거이자, 봄볕마을 주민들이 집단 내에 존재하는 방식을 규율하는 규범이었다.

봄볕마을 조직 체계는 주민들을 마을 내에 특정한 방식으로 위치시켰다. 특히, 대안학교사업부인 봄볕학교 조직 체계는 봄볕학교 학부모들을 특정한 위치에 배치했다. 학년/반 모임, 학부모회 분과는 봄볕학교 학부모들에게 소속 단위와 역할을 부여했으며, 학부모들은 단위를 통해 봄볕학교 운영에 참여하면서 대안교육 공동체 일원으로 정체성을 형성했다. 반면, 봄볕마을 마을운영위원회와 사업부는 주민 활동을 지원하고 관리했지만, 봄볕학교 조직 체계에 비해 주민들을 배치하는 정도 등 강제성이 낮았다. 봄볕마을 주민들은 마을 행사, 동아리, 교육 프로그램 등 생활공동체를 구성하기 위한 다양한 활동에 자율적으로 참여했다.

봄볕마을 학습관리장치를 구성하는 담론, 제도, 조직은 봄볕마을 학습관리가 직접 일어나는 실천 단위인 도구 요소와 연결되었다. 봄볕마을의 대표적인 교육 수단인 교육사랑방은 대안교육 입문 단계의 지식을 신입 주민들과 공유하는 학습관리장치의 도구이다. 신입 주민 시기를 거친 이후 봄볕마을 주민들은 학부모로서 학년/반 모임에 참여하거나, 학부모회 분과에 참여하고, 마을공동체를 기반으로 다른 주민들과 동아리 활동을 하거나 마을공동체 행사에 참여하여 다른 주민들과 생활을 나누는 등 봄볕마을 일원으로서 정체성을 형성했다.

봄볕마을의 정체성을 드러내는 지식은 가치 담론을 중심으로 주로 외부에서 획득되었지만, 지식을 공유하는 제도, 조직, 도구는 마을 내부에서 만들어졌다. 봄볕마을은 대안교육 가치 담론을 중심으로 마을공동체의 정체성을 형성하고, 그를 내부 주민들에게 공유하는 방식으로 주민들의 학습을 관리했다. 그렇기 때문에 봄볕마을 정체성 지식을 유통하는 학습관리 실천에는 마을공동체 외부가 개입할 여지가 적었다. 봄볕마을은 지역사회와 소통하여 마을공동체의 경계를 확장하고자 했으나, 외부와의 교

류 시도는 봄볕마을의 정체성을 바꾸기보다는, 봄볕마을이 가치공동체로서 지니는 정체성과 문화를 외부로 확산하고자 하는 시도였다. 이렇듯, 외부의 개입 가능성이 낮은 봄볕마을 학습관리장치는 봄볕마을에 소속된 주민들의 학습을 관리하여, 집단을 내적으로 강화하는 데 유리했다.

또 다른 봄볕마을 학습관리장치의 특징은 봄볕마을 학습관리장치가 내 · 외부 조건에 따라 요소들의 배치 및 배열 양상을 달리하지만, 시기를 막론하고 비슷한 담론, 제도, 조직, 도구 요소를 유지했다는 점이다. 이는 봄볕마을이 초기 지향한 대안교육 가치공동체 정체성을 유지하고자 노력했기 때문이다. 봄볕마을 학습관리장치는 봄볕마을이 '본질적인 정체성'을 방어하는 방식으로 구성되었다. 봄볕마을 학습관리장치에 개입하는 지배적 담론은 대안교육과 공동체에 관한 가치 담론이며, 내부에서 생산된 제도와 조직이 대안교육 가치와 지향을 중심으로 내부 구성원들이 이질성을 관리하는 데 개입한다. 마을이 표방하는 정체성이 변화하지 않으면서 봄볕마을이 주민에게 마을공동체 정체성 지식을 전달하고자 동원하는 도구 요소 또한 교육사랑방을 중심으로 변함없이 유지될 수 있다. 그로 인해 봄볕마을을 설명하는 새로운 정체성 지식을 생성하거나 확산하는 학습관리보다는, 외부로부터 가치 담론을 유입하여 내부적으로 공유하여 주민의 학습을 관리하는 시도가 강하게 실천되었다.

봄볕마을이 구성한 내부수렴형 학습관리장치는 이미 확립된 정체성 지식과 내부 가치를 집단 내에서 공유하는 데에는 유리하지만, 마을공동체에 관한 새로운 지식을 만들거나, 내부에서 생산된 지식을 외부와 교류하기는 어렵다. 그렇기에 봄볕마을 학습관리는 대안교육 가치를 중심으로 봄볕학교를 유지하고, 대안학교 학부모 정체성을 공유하기에 유리했지만, 학교 운영 상황에 따라 상대적으로 생활공동체, 지역공동체를 조성하는 시도가 약해지는 경향이 있었다.

생활공동체, 지역공동체를 이루기 위해서는 자녀 교육을 매개하지 않고도 마을공동체를 인식하고 그에 참여할 정체성 지식을 형성하고 공유할 필요가 있었다. 봄볕마을 주민 가운데 자녀 졸업 등에 따라 학부모가 아니게 된 주민들이 늘어나면서 새로운 마을공동체 정체성 지식 창출은 점차 봄볕마을 학습관리의 주요한 과제가 되었다.

2010년대 중반 이후 봄볕학교에 새로 등장한 조직, 제도, 담론은 봄볕마을에 관한 정체성 지식을 만들고 공유하는 새로운 학습관리의 기제가 될 여지가 있었다. 미리내협동조합은 사회적경제 담론, 마을공동체 만들기 담론 등 다양한 담론을 획득하고, 협동조합, 마을공동체 조성 지원사업 등을 제도 요소로 포함하여 마을공동체에 주목하는 정체성 지식을 구성하고 공유하고자 했다. 이는 봄볕마을 주민 구성비 변화 등에 따라 변화한 봄볕마을의 학습관리 시도로, 마을공동체로서 봄볕마을이 지니는 역할과 지향에 관한 새로운 질문이라고 할 수 있다.

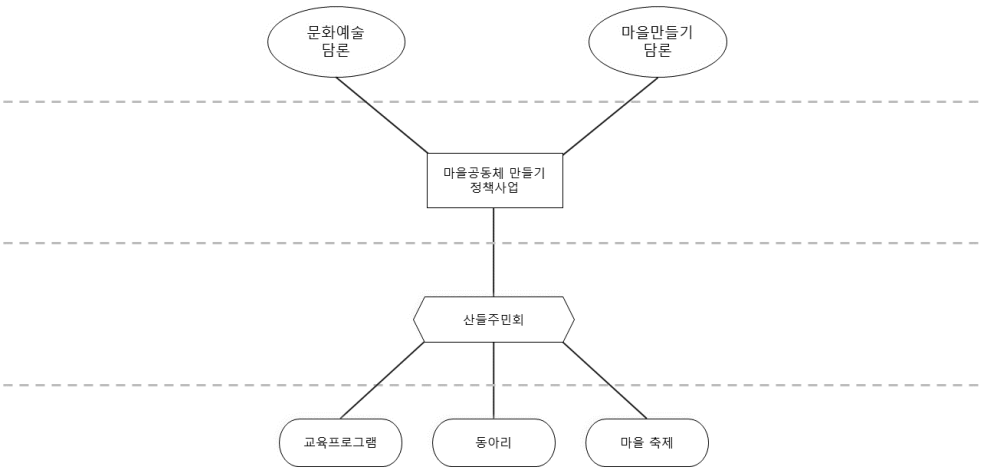
2. 산들주민회의 학습관리장치

1) 새로운 제도적 기반과 결합한 학습관리장치 생성

연주초등학교 도서관도움어머니회는 본래 학내 도서관에서 활동할 인력을 충원하기 위해 조직된 학부모 조직이지만, 어린이 대상 교육 프로그램 및 행사 기획, 평생교육 프로그램 운영 등을 토대로 학부모 학습동아리로 발전했다. 학교 운영을 보조하는 가용 인력으로 기능하던 학부모 조직이 자체 역량을 지닌 학부모 학습동아리로 발전했다는 것은 연주초등학교 도서관도움어머니회가 학부모들이 학부모 단체를 적극적인 활동 공간으로 인식하도록 학습을 관리했음을 의미한다.

> 제가 (활동했던) 첫해에만 해도 학교에서 도서관어머니회[도서관도움어머니회]를 인정하지 않았어요. 녹색[녹색어머니회], 폴리스[어머니폴리스], 학부모회, 이렇게만 인정하고 그랬었는데 워낙 연주초[연주초등학교 도서관도움어머니회]가 활동을 많이 하다 보니까 이게 커진 거예요. 주변에 인지도가 높아지고 이러니까, 연주초 도서관어머니회[도서관도움어머니회]가 말이 나오기 시작하고, 그러면서 이 도서관어머니회[도서관도움어머니회]가 학교 안에서도 아이들을 위해서도 많이 하고 그러니까 연주초라는 데에서는 도서관 어머니회[도서관도움어머니회]를 배제할 수 없는 그런 환경을 만들었던 거 같아요, 학부모들 스스로. (김은희)

어린이 또는 학부모 대상 교육 프로그램이나 동아리 활동은 연주초등학교 도서관도움어머니회가 학교에서 “배제할 수 없는” 유력한 학부모 단체가 되는 데 큰 영향을 미친 활동이었다. 도서관도움어머니회는 어린이 대상 교육 프로그램을 확장하여 연주초등학교 학생들의 교육을 보조했다. 나아가, 연주초등학교 도서관도움어머니회는 학부모들을 위한 평생교육 프로그램과 동아리 활동을 운영하여 학부모들이 성장하고, 학부모로서 권리를 행사할 수 있는 매개로 전환되었다.



[그림 Ⅵ-7] 산들주민회 학습관리장치(지역 활동 초기)

초기 산들주민회 학습관리장치는 연주초등학교 도서관도움어머니회가 학습관리에 활용한 도구를 답습했다. 산들주민회 회원들은 산들주민회 초기 활동을 “동네에서 이걸 옮겨서 그냥 하면”(강현영) 되는 것으로 설명했다. 산들주민회 회원들이 당시 산들주민회 활동에 부여하는 의미 또한 연주초등학교 도서관도움어머니회 시절과 큰 차이가 없었다. 산들주민회가 실천을 통해 이루고자 하는 바가 변하지 않았고, 공간만 옮겨졌을 뿐 기존과 비슷한 실천을 유지했다는 것은 산들주민회 초기 학습관리가 연주초등학교 도서관도움어머니회와 비슷한 양상을 보였음을 드러낸다.

하지만 각 학습관리장치에 포함되는 조직과 제도는 큰 차이가 있었다. 우선 학습을 관리하기 위해 각 도구를 활용하는 주체가 연주초등학교 도서관도움어머니회에서

산들주민회로 바뀌었다. 또한, 지역으로 활동 근거지를 옮긴다는 것은 학내 학부모 단체 활동이라는 공식적인 제도와 분리된다는 의미였다. 연주초등학교 도서관도움어머니회는 학내 학부모 단체로서 공교육 제도를 활용하여 활동을 확장했다. 특히 연주초등학교 도서관도움어머니회가 조직되어 활동한 2000년대 후반은 경기도교육청이 학부모 활동을 진흥하고자 힘썼던 시기이기도 했다.[54] 교육 프로그램과 동아리, 축제 등을 실천하여 도서관도움어머니회 시절과 비슷한 도구를 학습을 관리하는 데 활용한다고 하더라도, 이전까지 회원들이 활동할 자격을 부여하는 데 중대한 영향을 미친 제도와 분리된 것은 산들주민회가 마주한 큰 변화였다. 제도가 활동 방식을 구조화하는 공식적인 규칙이자 절차라면(하연섭, 2002; 김윤권, 2005), 지역 기반 활동을 시작한 산들주민회는 집단을 유지할 규칙과 절차를 결여한 상태였다고 이해할 수 있다.

> 학교라는 데는 엄마들이 기본적으로 내 아이가 다니는 학교. 우리 아이는 몇 학년 몇 반 누구. 나는 누구누구의 엄마. 이런 게 되게 명확한데 마을이라는 데는 되게 생소한 거예요. 그 당시만 해도 우리도 용어를 마을이라는 용어를 안 쓰고 동네라는 표현을 되게 많이 썼단 말이에요. 그러니까 이제 우리 이렇게 해보자, 라고 하면 여기서 뭘 하겠다는 거냐, 도대체. 어디가 우리가 활동하는 데고, 이런 개념 하나도 없었고. (강현영)

산들주민회는 월천시마을만들기지원센터 주민공모사업, 생활문화공동체만들기 사업 등에 참여하여 활동 자원을 얻음으로써 공교육 정책 기조를 대신할 제도적 기반을 확보했다. 마을공동체 만들기 정책 사업을 통해 산들주민회는 활동에 필요한 금전적 자원을 확보했을 뿐 아니라, 외부에 홍보될 기회를 얻었다. 더불어, 마을공동체 만들기 정책 사업은 산들주민회 활동에 실천 방법에 관한 방법적 지식을 제공했다. 마을공동체 만들기 정책 사업에 거듭 참여하면서 산들주민회 회원들은 중앙정부 및 지자체 지원을 활용하여 마을공동체를 유지하는 방법을 익혔다.

마을공동체 만들기 사업을 수행하면서, 산들주민회에 마을공동체 관련 담론이 개

54) 강현영 면담

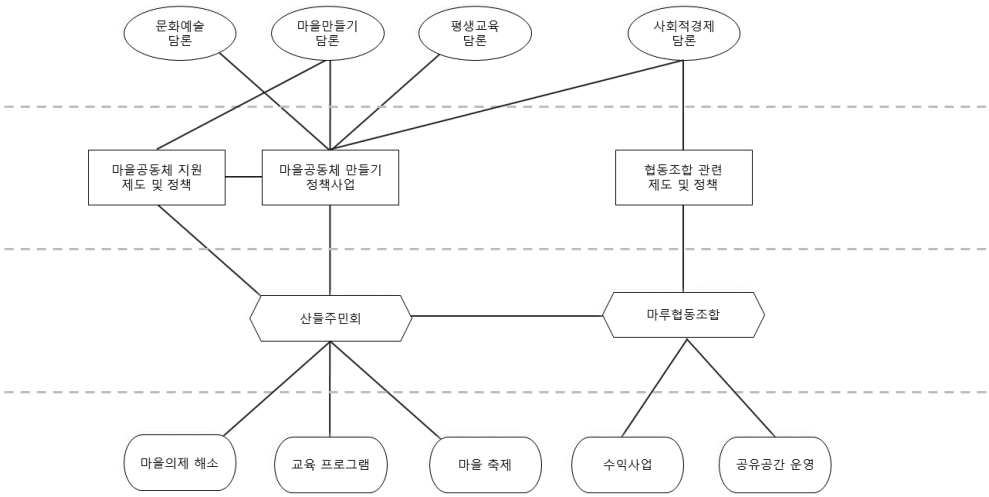
입되었다. 마을공동체의 역할과 의의에 관한 각종 담론 지식은 사업 공고문, 안내문을 비롯한 문서나, 마을공동체 사업 수행지를 대상으로 하는 컨설팅, 특강 등을 통해 산들주민회에 유입되었다. 문화예술 담론 또한 개입했다. 산들주민회는 2013년 생활문화공동체만들기 사업에 참여하여 본격적으로 마을공동체 활동을 확장했다. 생활문화공동체만들기 사업은 “문화예술 활동을 매개로 공동체 문화 회복 및 지역의 변화 유도, 지역주민의 일상 속 문화 향유 기회 및 문화적 격차 해소”를 위해 추진되는 사업으로, 주민들의 자발적인 문화예술 실천을 촉진하여 공동체를 조성하고자 했다(문화체육관광부, 2013; 송안나, 2020). 산들주민회는 생활문화공동체만들기 사업으로 각종 교육 프로그램을 운영했다. 교육 프로그램은 생활문화공동체만들기 사업과 결합하면서 공동체를 조성하고 지역에서 문화예술을 창출하는 활동으로 해석될 여지를 얻었다.

산들주민회의 교육 프로그램과 마을 축제와 같은 활동은 새로운 담론, 제도, 조직과 연결되면서 도구가 활용되는 공간을 특정한 방식으로 인식하도록 유도했다. 산들주민회가 도서관도움어머니회 활동을 학습관리장치 도구로 답습했다고 하더라도, 그러한 도구를 활용하는 데 관여하는 담론, 제도, 조직이 달라졌기에 연주초등학교 도서관도움어머니회에서와는 다른 학습관리가 일어났다. 산들주민회를 중심으로 새로운 학습관리장치가 구성됨으로써, 송화동은 교육과 축제가 일어나는 활동 공간이라는 새로운 정체성을 얻었고, 산들주민회는 지역 기반 활동을 주도하는 새로운 주민조직으로 여겨질 수 있었다.

2) 제도 및 담론 자원 확보를 통한 학습관리장치 확장

산들주민회는 각종 마을공동체 만들기 정책 사업에 참여하면서 활동을 지속하고 확장했다. 그 과정에서 산들주민회 회원들은 산들주민회 활동이 마을공동체라는 새로운 대상을 만들어내는 과정임을 알게 되었다. 마을공동체를 인식하면서, 산들주민회는 ‘마을살이 비전’으로 요약되는 마을에 관한 새로운 정체성 지식을 만들었다. 마을

살이는 공동체 복원이라는 맥락에서 사회적 가치를 창출하고, 그에 참여하여 공적 자아를 성장시키는 삶의 방식으로 재의미화되었다. 또한, 활동가들은 협동조합과 마을공동체 만들기 정책 사업을 기반으로 생활 터전인 마을에서 일자리를 창출하고 경제적 이익을 얻었다. 마을공동체가 사회적 가치와 시장적 가치가 혼재하는 삶터이자 일터라는 이해가 만들어지고 공유되었다.



[그림 Ⅵ-8] 산들주민회 학습관리장치(마을공동체 확장기)

마을공동체에 관한 새로운 정체성 지식은 학습관리장치가 변화함으로써 구성되었다. 산들주민회가 학습관리에 활용하는 제도가 크게 확장되었다. 산들주민회가 참여하는 각종 마을공동체 만들기 정책 사업은 산들주민회 학습관리장치의 주요한 제도 요소였다. 각종 주민공모사업은 물론이고, 마을계획과 같은 사업은 산들주민회가 마을공동체에 관한 인식을 전환하는 중요한 계기였다.

산들주민회 활동을 유지하기 위해 확보한 제도적 자원은 산들주민회 외에 다른 조직이 등장하고 활동하는 근거가 되기도 했다. 산들주민회와 실질적인 참여 인원이 중복되지만, 마루협동조합은 산들주민회가 '마을살이 비전'을 마을공동체 정체성 지식으로 만들고 관리하는 데 영향을 미친 조직 요소였다. 마루협동조합이 만들어지면서 협

동조합 관련 법령 및 정책, 제도가 산들주민회 주민 학습관리에 영향을 미쳤다. 마루협동조합은 협동조합 관련 제도 및 정책을 활용하여 마을 일자리를 창출했고, 수익사업을 통해 마을공동체에 시장의 의미를 결합했다.

각종 제도는 마을공동체를 둘러싼 다양한 담론이 유입되는 계기였다. 마을공동체 지원 제도 및 정책은 마을만들기 담론을, 협동조합 지원 제도 및 정책은 사회적경제 담론을 적극적으로 유입했다. 일견 이러한 담론들은 서로 무관한 듯 보이지만, 마을공동체와 사회적경제가 담론적 친연성을 띤다는 점에서, 그리고 이 담론들이 제도적, 조직적 실천으로 연결되어 산들주민회에 동일한 활동으로 실체화된다는 점에서 '마을살이 비전'이라는 마을공동체에 관한 일관적인 정체성 지식을 형성하는 데에 영향을 미쳤다.

다만 마을만들기 담론, 사회적경제 담론이 새로이 개입해 마을살이 비전으로 맥락화되었다고 해서, 이 담론들이 기존 학습관리장치에 포함되었던 담론을 완전히 대체한 것은 아니다. 산들주민회가 제공하는 교육 프로그램에 참여하는 주민들은 여전히 교육 프로그램을 문화예술 실천으로 이해하고, 지역을 교육이 일어나는 공간적 배경으로만 여길 수 있었다. 새로 개입하는 담론들은 기존 담론들과 함께 산들주민회 마을공동체 학습관리장치의 담론적 지형을 이루었다.

새로운 담론이 기존 담론을 대체하거나, 마을공동체에 관한 새로운 정체성 지식이 기존 지식을 완전히 갈음하지 못하는 까닭 중 하나는 산들주민회즉 학습관리장치의 도구 요소가 이전과 비슷하게 유지되었기 때문이다. 산들주민회의 활동을 지탱하는 조직적, 제도적, 담론적 자원은 이전과 달라졌지만, 산들주민회는 여전히 주민 교육을 주요한 사업으로 삼았고, 해마다 열리는 마을 축제는 일 년의 가장 큰 사업 중 하나였다. 마을 의제를 해결하고, 마을 공유공간을 유지하는 것 또한 이전과 다름없는 사업들이었다. 이렇듯, 주민들이 학습관리에 직접 매개되는 도구 요소들은 변하지 않았기 때문에, 마을공동체 학습관리장치가 더 많은 요소를 포함하여 복잡해지고, 이전과는 다른 정체성 지식을 만들 수 있게 되었다고 하더라도, 주민들은 여전히 이전과 비슷한 마을공동체 정체성 지식을 습득할 수도 있었다. 도구 요소를 통해 마을공동체

학습관리장치에 접속하는 주민이 마을공동체에 관한 어떤 지식을 받아들이는지는 학습관리에 따라 달라졌다.

이러한 측면은 학습관리장치의 작동을 주민 생산, 즉 산들주민회의 '사람 만들기'의 측면에서 조망할 때 더욱 두드러진다. 산들주민회가 활동가를 (재)생산하는 과정은 '일-문화-학습 선순환 구조'로 표현되었다. 지역주민은 산들주민회 교육 프로그램에 참여하며 재미를 느끼고, 다른 주민과 친밀감을 쌓으며 산들주민회 활동에 입문한다. 산들주민회와 다른 주민과의 관계에 익숙해진 주민은 활동 참여 범위를 넓혀 봉사활동에 참여하거나, 산들주민회 교육 프로그램을 보조하면서, 마을살이 비전과 문화를 본격적으로 공유한다. 마을살이 비전에 동의한 주민은 산들주민회 회원으로 가입하고 마을 교사가 되어 교육 프로그램을 직접 진행하거나, 산들주민회 사업 기획 및 운영 단계에 개입한다. 일부 활동가들은 마루협동조합 사업에 참여하여 마을 사업을 실천할 수도 있다. 즉, 마을 활동을 창조하는 단계에 접어들며 주민이 '산들주민회 활동가'로 생산되는 것이다.

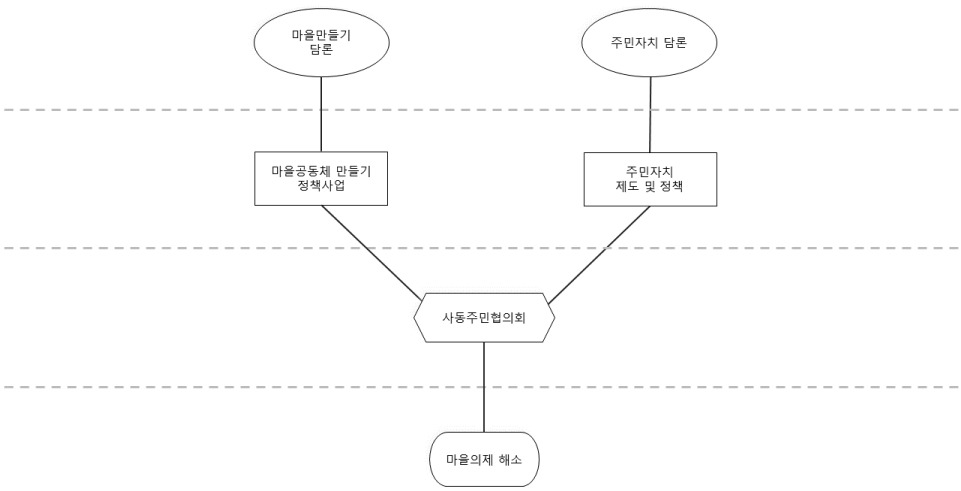
이때, 그 자체로는 활동가 (재)생산과 관련이 없어 보이는 교육 프로그램, 마을 축제 등이 산들주민회 활동가 (재)생산이라는 목적을 달성하기 위해 서로 배열 관계를 맺는 모습을 확인할 수 있다. 교육 프로그램이나 축제는 주민들이 재미를 느끼고, 다른 이들과 관계를 맺도록 하여, 주민들이 마을공동체를 활동이 가능한 공간으로 인지하도록 유도한다. 주민이 교육 프로그램이나 축제를 즐기는 것을 넘어 교육 프로그램에 보조 운영자나 축제에서의 봉사활동에 참여할 때, 활동에 매개되는 마을공동체 정체성 지식은 마을살이 비전으로 확장된다. 나아가 이들은 실제 교육 프로그램을 기획하거나, 축제를 운영하는 마을활동가로서 마을공동체 정체성 지식을 적극적으로 생산하고 설득하는 주체가 된다. 이 과정에서 마을 주민이 접촉하는 도구 자체는 변하지 않음에도 도구와 여타 요소의 관계를 통해 주민이 접하는 마을공동체의 정체성 지식이 점차 변화한다.

산들주민회의 학습관리장치는 도구를 접하는 주민이 학습관리장치를 구성하는 담론, 제도, 조직에 특정한 방식으로 연동하여 집단 정체성 지식을 접하고, 내부 구성원

으로 생산되도록 작동했다. 이 시기 '마을살이 비전'을 중심으로 하는 산들주민회 학습관리장치는 동일한 도구가 다양한 제도, 담론과 연계됨으로써 새로운 정체성 지식을 만들고 공유하는 기제가 될 수 있음을 보여준다.

3) 활동 영역 확장에 따른 학습관리장치 다변화

(1) 주민자치 담론과 제도 및 정책에 따른 학습관리장치 생성



[그림 Ⅵ-9] 산들주민회 학습관리장치(주민자치 주체 생산)

2010년대 후반 전국적으로 확산한 주민자치 제도 및 정책은 산들주민회에 마을공동체의 새로운 정체성 지식이 등장하는 계기가 되었다. 주민자치 제도 및 정책이 확산하면서 송화동에도 주민자치에 대한 제도적 압력이 가해졌다. 이에 따라 주민자치 제도 및 정책이 제도 요소로, 주민자치 담론이 담론 요소로 포함되는 학습관리장치가 구성되고, 주민자치 주체라는 새로운 상(像)을 공유하기 위한 학습관리가 실천되었다.

주민자치 주체를 생산하는 학습관리장치에서 주된 실천 주체 역할을 맡은 조직은 송화동 주민협의회였다. 주민자치 주체로서 정체성을 획득하기 위해서는 행정동 전체

범위를 포섭하는 조직을 통해 '동 단위 대표성'을 획득할 필요가 있었기 때문이다. 송화동 주민협의회는 관내 직능단체, 주민모임, 관내 학부모회, 권역별 대표가 함께 구성하는 협의체였다. 송화동 주민협의회는 주민자치 제도 및 정책을 바탕으로 마을공동체 만들기 정책 사업을 수행하는 조직으로 등장하여, 송화동 주민을 주민자치 주체로 생산하기 위한 학습관리장치의 조직 요소로 포함되었다.

주민자치 주체를 생산하는 학습관리는 마을계획에서 도출된 의제 해결 활동을 매개로 실천되었다. 이전까지 산들주민회가 해오던 마을공동체 활동과 송화동 주민협의회가 수행하는 사업이 실제로는 "별로 차이는 없"다는 정인주의 면담은, 주민자치를 중심으로 정체성 지식을 형성하고 공유하는 학습관리장치가 이전 마을공동체 학습관리장치와 비슷한 도구 요소를 유지하고 있음을 보여준다.

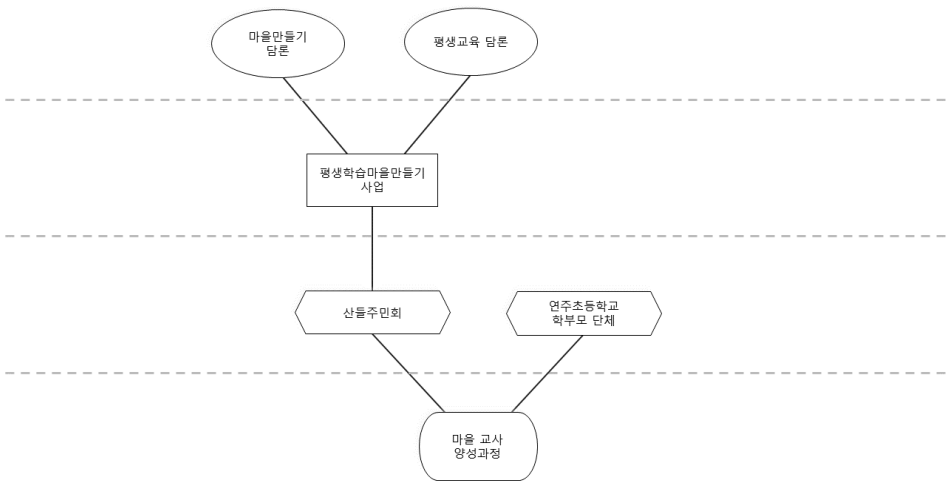
> (송화동 주민협의회와 산들주민회 사업의 성격이) 마을에서 하는 일이라고 하면 별로 차이는 없어요. 그런데 조금 더 산들주민회에서 하는 일은 저희들이 이렇게. 예전에는 저희들끼리만 하는 일이었다 하면, 저희들만 그냥 모여서 으쌰으쌰 하는 일이었다고 하면, 송화동주민협의회에서 하는 일은 이제 단체장들이 다 모여있잖아요. 직능단체장들이. 송화동에 있는 단체장들이 다 모여서 의기투합해서 만든 단체이기 때문에 다 알고 있는 거죠. (정인주)

그럼에도 산들주민회가 아닌 송화동 주민협의회가 조직 요소로 포함되고, 마을공동체 만들기 담론과 제도가 아닌 주민자치 담론과 제도가 연결되면서 학습관리장치는 이전과는 다른 마을에 대한 지식을 만들고 공유하는 네트워크를 이루었다. 학습관리장치를 구성하는 도구 요소는 다른 조직, 제도, 담론과 연결되어, 이전과 다른 마을공동체 정체성 지식을 구성하고 공유하는 데 활용될 수 있다. 마을 의제를 해결하는 활동이 주민자치 담론, 주민자치 제도 및 정책, 송화동 주민협의회와 관계하도록 배치되면서, 마을공동체 담론, 마을공동체 만들기 정책 사업, 산들주민회와 관계하도록 배치되었던 때와는 마을 활동 실천을 해석하는 다른 근거를 확보하게 된 것이다.

주민자치 담론, 주민자치 제도 및 정책, 송화동 주민협의회로 구성되는 학습관리장

치를 통해 주민들은 생활문제를 직접 해소하고, 행정을 대행하는 마을공동체와 주민상(像)에 관한 지식을 확보하고, 관의 정당한 대행자이자 파트너로서 정당성을 얻게 되었다. 새로운 학습관리장치를 통해 마을공동체가 민 · 관 거버넌스로 의미를 확장한 것이다.

(2) 하나의 도구로 압축되는 활동가 (재)생산 학습관리장치



[그림 Ⅵ-10] 산들주민회 학습관리장치(마을활동가 양성 체계화)

2010년대 후반 이후 회원 간 관심사 분화, 활동 영역 확장 등 산들주민회를 분화해야 할 필요에 따라, 산들주민회 활동가 (재)생산 학습관리장치는 구성 요소와 그 배치 · 배열에 큰 변화를 겪었다. 산들주민회는 아동 · 청소년을 비롯한 주민 교육을 이끌어 갈 새로운 활동가를 양성하기 위해 연주초등학교 학부모 단체와 교류를 재개했다. 산들주민회 활동가 (재)생산 맥락에서 연주초등학교 학부모 단체는 산들주민회 활동가를 발굴하는 장이라고 할 수 있다. 연주초등학교 학부모 단체가 산들주민회 활동가를 (재)생산하는 학습관리 일부를 대신하는 셈이다.

(산들주민회에 관한) 얘기를 많이 하는 소통 창구가 저희 도서관 모임[도서관도움어머니회]이거든요. 도서관 좀 나와라, 해서 이야기도 많이 하고, 거기서 마을 얘기도 많이 해요. 그래서 도서관 모임[도서관도움어머니회]에 나오는 사람이 많이 마을 활동하시는 분들로, 많이 들어가 있거든요. 그래서 그런 쪽에서 얘기를 하다 보면 자연스럽게 마을 얘기가 많이 나오고. (자녀를) 이렇게 키워야 한다는 이야기를 많이 주고받게 되는 거죠. 거기서 공감하는 분들도 있고. 거기서 공감하시면 더 끌어들이는 거죠. (김현진)

더불어 산들주민회는 마을 교사를 양성하기 위한 교육 프로그램을 마련했다. 이전까지 마을 교사를 비롯한 마을활동가는 주민들이 마을공동체 활동 수준을 단계적으로 높여가면서 (재)생산되었다. 활동가에게 필요한 마을공동체와 활동에 관한 지식은 활동가로서 마을공동체에 참여하면서 암묵적으로 습득되었다. 하지만 2018년 평생학습마을만들기 사업의 일환으로 신설된 마을 교사 양성과정은 산들주민회 활동가로서 실천 상황에서 필요한 지식을 교육 프로그램을 통해 전수했다. 마을 교사 양성과정은 산들주민회가 활동가를 양성하는 도구라고 할 수 있다. 마을 교사 양성과정은 산들주민회 활동가가 되는 데 필요한 지식을 제한된 기간 안에 압축적으로 전달했다.

기존 학습관리장치는 마을활동가가 되는 데에 필요한 마을공동체에 관한 지식을 담론적 지식의 형태로 전수하기보다는 담론, 제도, 조직, 도구를 통해 맥락화하고, 주민이 그에 참여하는 과정에서 체득하도록 학습을 관리했다. 하지만 마을 교사 양성과정은 마을공동체 정체성 지식 공유 과정을 하나의 도구에 압축했다. 이 시기 산들주민회 활동가 (재)생산 학습관리장치는 마을공동체에 관하여 이전과 비슷한 지식을 공유했지만, 다양한 요소의 배치 · 배열 관계를 통해 전달되던 지식을 하나의 도구로 압축하였다. 이에 따라 활동가가 되는 데 필요한 학습이 참여에서 습득으로 전환되고, 체계화됐다고 할 수 있다.

(3) 학습관리장치를 통한 지식 공유

산들주민회 학습관리는 산들주민회에 외부 지식을 맥락화하고, 이를 내부적으로

공유하는 방식으로만 실천되지 않았다. 산들주민회가 학습관리장치에 마을만들기 담론, 주민자치 담론 등을 포함하거나, 외부 제도를 도입함에 따라, 산들주민회는 내부 지식을 제도 차원 또는 담론 차원으로 확대할 기회를 마련하기도 했다.

산들주민회 학습관리장치는 산들주민회 고유 사례를 해석하는 과정에서 외부 담론을 맥락화하여, 마을공동체 내부적으로 의미 있는 각종 지식을 생산했다. 마을공동체를 설명하고 이해하는 정체성 지식뿐 아니라 마을공동체를 유지하는 데 필요한 절차적 지식이나 노하우(know-how) 등은 산들주민회에 축적된 고유한 내부 지식이다. 산들주민회가 마을공동체를 만들고 유지하는 실천은 종종 마을만들기 영역, 주민자치 영역에서 우수 사례로 공유되었다. 각 지역 마을만들기 및 주민자치 관계자들이 선진지 견학을 위해 산들주민회를 방문하기도 하고, 산들주민회 회원들이 마을공동체나 주민자치를 주제로 외부 강연이나 발표를 하기도 했다. 이를 통해, 산들주민회 고유 사례는 마을공동체, 주민자치 영역에서 공유할 수 있는 일반적인 지식으로 전달되었다.

학습관리장치는 외부에서 유입된 지식을 실천으로 번역하여 내부 고유의 지식을 형성한다. 이는 담론, 제도, 조직과 같은 요소가 실천과 도구라는 미시적 실천을 거쳐 구체적인 마을공동체에 맥락화 되는 현상으로 이해할 수 있다. 하지만 반대로 담론, 제도, 조직은 도구 차원에서 일어난 미시적 실천을 외부와 공유할 가능성을 마련한다. 산들주민회와 비슷한 마을공동체 담론, 사회적경제 담론, 주민자치 담론을 포함하거나, 마을공동체 만들기 사업, 협동조합 등을 주요 제도로 포함하는 학습관리장치를 보유한 집단에 산들주민회의 지식이 적용될 가능성이 있는 것이다.

산들주민회 학습관리장치의 담론, 제도, 조직, 도구가 맺는 관계와 그 작동으로 발생하는 지식은 담론 또는 제도를 활용하여 산들주민회보다 상위 층위로 지식의 맥락을 조정하는 방식의 맥락화 또한 가능하다. 즉, 지식을 형성하고 공유하는 학습관리는 학습관리장치에서 담론, 제도, 조직, 도구 요소들을 통해 양방향으로 실천된다고 이해할 수 있다.

4) 소결: 외부확산형 학습관리장치와 내부 지식의 외부 확산

산들주민회는 관 주도 마을공동체 만들기 정책 사업을 기반으로 성장한 주민조직이다. 산들주민회는 초등학교 학부모 단체에서부터 시작한 활동을 지역으로 확장했고, 활동을 유지하기 위해 각종 자원을 획득하면서 마을공동체로 성장했다. 이 과정에서 산들주민회는 마을공동체를 설명하는 정체성 지식을 구성하고, 지역주민과 그를 공유하여 주민을 생산했다. 다양한 담론, 제도, 조직, 도구 요소가 결합한 학습관리장치가 산들주민회의 학습관리를 가능하게 하는 기제로 작용했다.

산들주민회 학습관리장치의 특징은 산들주민회가 활동을 위한 자원을 획득하는 과정에서 구성 요소들이 확장되고 변화한다는 것이다. 산들주민회는 집단을 유지하기 위해 적극적으로 제도적 자원을 획득했다. 새로운 제도가 개입함에 따라 마을공동체에 새로운 담론이 유입되었다. 마을공동체에 유입된 담론과 제도는 산들주민회가 집단 정체성 지식을 변화시키는 계기이자 토대였다. 산들주민회는 다양한 제도와 담론을 활용하여 내 · 외부 변화에 적응하며 정체성 지식을 변화해나갔다. 이를 통해 산들주민회는 점차 정부, 시장, 시민단체가 혼종된 장으로 마을공동체를 구성했다.

초기 산들주민회는 학내 학부모 단체에서 실시했던 교육 프로그램과 축제 등을 동네에서 운영하는 것으로 활동을 시작했다. 학내 학부모 단체는 공교육 제도를 바탕으로 유지됐지만, 산들주민회는 활동 기반을 스스로 마련해야 했다. 산들주민회는 마을공동체 만들기 정책 사업에 참여하고, 협동조합, 마을계획 등 다양한 제도를 활용하여 활동을 확장했다. 그에 따라 문화예술 담론, 마을공동체 만들기 담론, 사회적경제 담론, 주민자치 담론 등 지역 기반 활동에 설명을 제공하는 담론들이 산들주민회 학습관리에 개입했다. 산들주민회가 활동을 유지하는 데 활용했던 요소들은 산들주민회가 마을공동체 정체성 지식을 만들고, 다른 주민들과 공유하는 데 영향을 미쳤다.

산들주민회가 만들어진 초기에는 마을공동체라는 인식이 부재했다. 당시 지역은 전업주부 여성이 자녀 양육과 사회생활에 관한 욕구와 필요를 해소하는 공간적 배경으로 여겨졌다. 하지만 마을공동체 만들기 담론, 사회적경제 담론이 유입되어 활동을

해석하는 틀로 활용되면서 산들주민회에는 '마을살이 비전'이 마련됐다. 마을에서 산다는 것은 마을을 만드는 것으로, 마을만들기는 마을공동체를 복원하여 사회적 가치를 생산하는 동시에 생활공간에서 일자리를 확보하여 경제적 가치를 추구하는 실천으로 여겨졌다. 마을살이 비전이라는 정체성 지식을 공유하는 이들은 마을활동가라는 새로운 정체성을 얻었다. 이후, 2010년대 말 유입된 주민자치 담론은 주민들이 관의 정당한 대행자로서 정체성을 형성하도록 했다. 마을공동체 활동을 설명하는 담론의 유입과 변화에 따라 마을공동체와 그 활동에 대한 해석인 마을공동체의 정체성 지식이 달라진 것이다.

산들주민회 학습관리장치를 구성하는 담론의 확장은 산들주민회가 활용하는 제도와 깊은 관계가 있다. 마을공동체 만들기 담론, 사회적경제 담론, 주민자치 담론은 산들주민회가 각종 마을공동체 만들기 정책 사업, 협동조합 제도 및 정책, 주민자치 제도 및 정책 등을 활동 기반으로 삼으면서 마을공동체에 개입했다. 제도들은 산들주민회가 주민들의 학습을 관리하는 방식에 규범, 관행, 규칙 등을 제공하면서 학습관리장치를 구성했다.

산들주민회 학습관리장치에 포함되는 제도의 특징은 모두 마을공동체 외부에서 확보되었다는 점이다. 제도 요소가 외부로부터 포섭된다는 것은 산들주민회가 주민들의 학습을 관리하는 데 다양한 외부 행위자들이 개입할 여지가 있음을 의미한다. 중앙정부 및 지자체, 각종 중간지원조직, 다양한 분야의 전문가들이 학습관리장치 제도 요소를 경유하여 산들주민회 학습관리에 영향을 미칠 수 있었다. 산들주민회의 학습관리에는 산들주민회의 의도뿐 아니라 여러 행위자의 다양한 욕망과 권력이 기입되었다. 2000년대 이후 마을공동체 만들기의 특징 중 하나인 마을공동체에 다양한 주체가 개입하는 양상이(김성균, 이창언, 2015; 정규호, 2016), 주민을 생산하는 학습관리와 학습관리장치에서도 나타나는 것이다.

산들주민회가 다양한 제도를 활용하여 마을공동체를 확장하면서 제도를 실제 마을공동체 실천으로 매개하는 조직 요소도 다변화되었다. 마을공동체 활동을 주도한 산들주민회 외에 마루(사회적)협동조합이 사회적경제 조직으로 등장했고, 송화동 주민

협의회가 동 단위 대표성을 획득하기 위한 조직으로 구성되었다. 연주초등학교 학부모 단체가 마을공동체 활동에 연계하면서 다른 기능을 추구하던 기존 조직이 마을공동체 학습관리장치의 조직 요소로 포섭되기도 했다. 마을공동체 학습관리장치를 이루는 조직이 증가하는 양상은 송화동 일대에 구성된 마을공동체가 산들주민회라는 단일한 조직으로 축소될 수 없음을 보여준다.

다만 담론, 제도, 조직이 확장하거나 변화하는 것과는 달리, 지역주민이 직접 학습관리에 매개하고 참여하는 단위인 학습관리장치의 도구 요소는 산들주민회 초기에서부터 현재까지 비슷하게 유지되었다. 산들주민회는 연주초등학교 학부모 단체에서 실시했던 교육 프로그램과 축제를 동네에서 실천하는 것으로 활동을 시작했다. 아동 · 청소년 교육 프로그램, 주민 대상 취미 · 여가 프로그램, 마을 축제는 현재까지도 산들주민회의 주요 사업이자 산들주민회가 주민을 생산하는 장으로 활용된다.

가시적인 실천 단위가 변화하지 않았기 때문에 주민들은 산들주민회 학습관리가 변하지 않았다고 느낄 수도 있다. 산들주민회 학습관리장치의 변화는 가시적 학습관리 실천인 도구의 변화가 아니라, 도구와 관계하는 조직, 제도, 담론의 변화, 그리고 그 관계의 변화로부터 도출되었다. 동일한 도구가 시기에 따라 관계 맺는 요소가 변화하고, 그에 따라 학습관리장치 구성이 달라짐에 따라, 산들주민회에 관한 정체성 지식과 주민 생산이 달라진 것이다.

이때, 산들주민회 학습관리장치를 통한 학습관리는 산들주민회에 붙박인 고유한 사례이자 정체성 지식이었다. 하지만 산들주민회 학습관리에 포함되는 담론, 제도 등 외부와 공유 가능한 차원의 요소들은 외부 행위자들이 산들주민회 학습관리에 개입할 여지를 제공할 뿐 아니라, 동시에 산들주민회에서 만들어진 지식이 그러한 요소를 통해 여타 집단의 학습관리에 개입할 가능성을 제시했다. 즉, 산들주민회 학습관리장치는 내부에서 생산된 지식을 외부로 확장하는 학습관리의 가능성 또한 내포한다.

Ⅶ. 분석 및 논의

이 연구는 두 마을공동체를 사례로, 마을공동체 만들기 과정에서 일어나는 주민 학습관리를 파악하고, 학습관리에 개입하는 요소들을 분석하여 마을공동체 학습관리 장치가 구성되고 작동하는 양상을 탐색했다. 이를 위해 이 연구는 마을공동체의 정체성 지식 구성, 주민 생산을 위한 학습관리, 학습관리에 개입하는 학습관리장치에 관한 연구 질문을 제기했다. 봄볕마을과 산들주민회는 마을공동체 내 · 외부 변화에 따라 마을공동체의 정체성 지식을 변화시키거나 유지했고, 정체성 지식을 주민들과 공유하여 주민을 생산하는 방식으로 마을공동체의 학습을 관리했다. 담론, 제도, 조직, 도구로 구성되는 학습관리장치는 정체성 지식을 형성하고 공유하는 기제로 작용했다. 이 장에서는 봄볕마을과 산들주민회 사례를 바탕으로, 마을공동체의 학습관리와 학습관리장치에 관한 분석과 논의를 제시한다. 우선, 구성 요소에 따라 드러나는 학습관리장치의 특성을 분석한다. 이어 정체성 지식을 통해 생산되는 학습관리 공간으로서 마을공동체의 성격과 학습관리장치 개념을 활용한 학습 맥락 연구의 논의점을 제시한다.

1. 마을공동체 학습관리장치의 구성

1) 담론: 마을공동체 정체성 지식의 맥락화

담론은 “특정 주체에 관한 담화 및 사고의 방식으로서, 공통의 가정에 묶여 있으며 그 주제에 대한 사람들의 이해와 행위를 형성하는 데 기여하는 것”이다(Giddens & Sutton, 2015, p. 29). 본래 담론은 언어학 개념으로, 말, 글 등에서 문장들이 연결되고 연관되는 방식, 즉 문장의 순서를 의미한다. 이후, 언어가 그 자체로 구조화된 의미를 지닌다고 이해되면서, 담론은 의미를 생산하는 기제로 여겨졌다. 담론이 ‘말하고

있는 대상을 체계적으로 형성시키는 실천'으로 이해되는 것이다(우아영, 2008). 사회과학에서 담론은 주제에 관한 지식을 재현하는 진술의 집합으로, 대상의 사회적 의미가 만들어지는 복잡한 의미망이라고 할 수 있다(박해광, 1999; 서덕희, 2003). 장치 또한 특정 주체에 대한 담론을 주요 요소로 포함하며, 반대로 장치가 담론이 생산되는 기제가 되기도 하다(Foucault, 1977; 2010).

마을공동체의 학습관리가 마을공동체 정체성 지식을 형성하고 구성원들과 그를 공유하여 주민을 생산하는 실천이라고 할 때, 담론은 학습관리장치를 구성하는 요소로서 마을공동체의 정체성 지식 형성에 중대한 영향을 미쳤다. 두 마을공동체는 각종 담론에 기대어 마을공동체 활동이 지니는 의미를 해석하여 마을공동체의 정체성 지식을 형성했다. 마을공동체 정체성 지식이 구성원들과 마을공동체 외부에 공유되면서 역으로 마을공동체에 개입한 담론이 강화되기도 했다.

봄볕마을은 대안교육 가치 담론과 공동체 가치 담론을 반영하여 대안교육 실천 주체로서 정체성을 생산했다. 봄볕마을은 대안학교를 설립 · 운영하고, 마을공동체를 유지하기 위해 대안교육 가치와 공동체 가치를 추구했다. 대안교육 공공성 및 지역성 담론은 집단이 만들어진 초기 대안학교가 마을공동체로 확장한 원인이었다. 봄볕마을은 대안교육 공공성 및 지역성 담론을 주민들과 공유하여, 집단 동질성을 유지했다. 이후 봄볕마을은 내 · 외부 조건 변화에 따라 규모가 확장하거나 축소했지만, 대안교육 가치 담론, 공동체 가치 담론은 여전히 봄볕마을이 추구하는 집단 정체성의 핵심에 있었다. 봄볕마을은 가치공동체로서 집단 정체성을 구성원들과 공유하여 집단을 유지했다.

지역을 기반으로 생활공동체, 지역공동체를 만드는 학습관리장치 또한 담론 요소를 적극적으로 포섭하여 봄볕마을이 추구하는 마을공동체의 정체성을 구성하는 데 활용했다. 미리내협동조합은 대안학교에 의존하지 않고도 지역을 기반으로 공동체를 유지하고자 여러 담론을 연계했다. 협동조합 제도를 경유하여 사회적경제 담론을, 마을공동체 만들기 사업에 참여하여 마을만들기 담론, 민주시민 담론을 마을공동체에 유입하는 것이 그러한 시도이다. 이와 같은 담론들은 미리내협동조합과 봄볕마을이

마을을 기반으로 하는 활동에 일관성을 부여하여 집단 정체성의 근거를 제공했다.

봄볕마을 학습관리장치에 포함되는 담론은 마을공동체의 지향이자 목적으로, 내·외부 변화와 무관히 유지되었다. 새로운 학습관리가 필요할 때마다 교육사랑방이라는 동일한 도구가 강화된 것은 봄볕마을 정체성 지식이 가치 담론을 그대로 반영하며, 동일한 담론이 초기에서부터 유지되었기 때문이다. 교육사랑방은 봄볕마을이 추구하는 대안교육의 가치와 실천에 관한 담론적 지식을 공유하는 교육 프로그램이다. 봄볕학교와 봄볕마을이 크게 확장되었던 2000년대 후반과 집단이 축소되고 정체성 위기가 불거졌던 2010년대 후반, 봄볕마을이 처한 상황은 정반대였다고도 할 수 있다. 하지만 봄볕마을은 대안교육을 중심으로 하는 담론 요소를 유지했기 때문에 집단이 처한 정체성 지식 관리 문제를 해결하기 위한 수단으로 교육사랑방이 시기를 막론하고 강화되었다.

담론은 산들주민회가 정체성 지식을 획득하는 데에도 중대한 영향을 미쳤다. 봄볕마을과는 달리 산들주민회에는 담론이 마을공동체의 지향이자 목적으로 그대로 반영되지는 않았다. 산들주민회의 경우, 시기에 따라 마을공동체의 주도적 담론이 변화했다. 마을공동체의 역할과 의미를 설명하는 담론은 보통 산들주민회가 실천을 지속하기 위해 다양한 제도 요소를 포섭함에 따라 유입되었다. 초기 산들주민회 학습관리장치에 포함되었던 주요 담론은 문화예술 담론과 마을공동체 담론이다. 산들주민회가 주민조직으로 자리 잡는 데 지대한 영향을 미쳤던 생활문화공동체만들기 사업은 “문화예술 활동을 매개로 공동체 문화 회복 및 지역의 변화 유도, 지역주민의 일상 속 문화 향유 기회 및 문화적 격차 해소”를 그 목표로 표방한다(문화체육관광부, 2013). 이에 따라 생활문화공동체만들기 사업으로 실천된 활동들은 담론, 제도와 연계되어 공동체 문화를 회복하고 문화예술을 실천하는 활동으로 이해되었다.

이후 산들주민회가 활동을 확장하면서 산들주민회 정체성 지식을 구성할 만한 다양한 담론이 개입되었다. 각종 제도를 매개로 마을만들기 담론, 사회적경제 담론이 산들주민회에 개입되어 학습관리장치의 담론적 지형이 생성된 것이다. 산들주민회는 이들 담론을 통해 ‘마을살이 비전’이라는 새로운 정체성 지식을 형성했다. 이후 전국

적인 주민자치 제도 및 정책 강화를 계기로 주민자치 담론이 개입했다. 주민자치 담론을 근거로 하는 실천을 지속하여 주민자치 주체를 생산하기 위한 학습관리장치가 구성되었다. 이에 따라, 산들주민회 학습관리장치는 산들주민회를 공동체를 조성하는 주민조직에서 주민자치를 실천하는 주체로 새로이 해석할 여지를 제공했고, 나아가 주민자치 주체가 성장하도록 학습을 관리하는 기제가 되었다.

산들주민회 학습관리장치를 구성하는 담론 요소가 변화하면서 학습관리장치를 통해 유통되는 정체성 지식이 변화하는 양상은 담론이 학습관리의 성격을 결정하는 데 영향을 미친다는 것을 보여준다. 산들주민회에서도 동일한 제도 또는 도구가 유지되었으나, 이 요소들이 어떤 담론과 관계하여 학습관리장치를 구성하는지에 따라 학습관리의 목적과 방향이 달라짐이 드러났다.

봄볕마을과 산들주민회는 학습관리장치에 포함된 담론 요소를 다루는 방식에 차이가 있다. 봄볕마을은 학습관리장치에 개입하는 담론을 언어적 실천을 통해 확산하는 경향이 있었다. 예컨대, 봄볕마을 총회, 간담회와 같은 의사결정 구조뿐 아니라, 한솥밥, 교육사랑방 등 교육의 장은 독서, 토론 등 언어적 실천을 통해 담론을 확산하고 공유하는 학습관리 도구이다. 대안교육 가치, 공동체 가치가 공동체의 목표로서 명시적 지식의 형태로 유통된 것이다. 반면, 산들주민회에 개입하는 문화예술 담론, 마을공동체 담론, 사회적경제 담론 등은 축제, 교육 프로그램 등 실천을 해석하는 근거로 작용했지만, 담론 형태로 공유하지 않았다. 산들주민회 학습관리장치에 포함된 담론은 그 자체로 명시적 지식이기보다는 마을공동체에 대한 공동의 인식을 만드는 해석틀로 작용했다고 볼 수 있다. 두 마을공동체에서 담론이 활용되는 양상의 차이는 마을공동체 정체성 지식을 구성하는 학습관리장치에 포함되는 담론이 언어적 형태로 공유되거나 확산될 뿐 아니라, 제도 또는 도구와 배치되어 실천의 형태로 마을에 개입하기도 한다는 것을 보여준다.

마을공동체 정체성 지식은 학습관리장치 외부에 존재하는 과학적이고 명시적 지식이 아니다. 마을공동체의 정체성 지식은 외부로부터 주어지는 것이 아니라, 담론과 기타 요소들의 결합을 통해 만들어진다. 봄볕마을 학습관리장치는 봄볕마을 주민들이

대안교육 가치, 공동체 가치 등 학습관리장치에 포함된 담론과 일치하는 방식으로 마을에서 생활하도록 유도했다. 그럼으로써 봄볕마을 주민들은 가치를 중심으로, 대안교육이라는 상위 계(界)의 일부가 될 수 있었다. 산들주민회에서는 담론을 활용하여 다양한 실천의 의미를 부여하여 산들주민회에 관한 정체성 지식을 생산했다. 산들주민회는 실천을 해석하는 틀을 담론으로부터 확보하고, 이를 통해 마을에서의 활동을 정당화했다. 이렇듯 담론은 마을공동체의 정체성 지식을 형성하는 바탕으로, 마을을 설명하고 주민을 생산하는 주요한 요소로서 마을공동체 학습관리장치를 구성하는 요소로 작용한다.

2) 제도: 학습관리장치의 확장성과 폐쇄성

제도가 학습관리장치에 포함될 때, 제도는 특정한 실천이 가능하도록, 혹은 가능하지 않도록 하여 학습관리를 유도한다. Foucault는 학교 제도가 유순한 신체(docile body)를 만들기 위해 시간표, 교과 등을 활용하여 특정한 지식과 행동거지를 습득하도록 관리하는 영향을 분석하여, 학교를 규율 장치에 포함한다(Foucault, 2016). 성 장치 또한 마찬가지이다. 고해, 진료, 어린이 교육은 '정상적인' 섹슈얼리티를 만들고 관리하는, 성 장치를 이루는 실천이다. 이러한 실천은 교회, 병원, 혼인과 가족 등과 같은 제도를 통해 실천된다(Foucault, 2010). 이러한 제도는 규칙, 법률 등 공식적인 측면과 규범, 관습 등 비공식적 측면을 두루 포함한다(하연섭, 2002; Hall, 1986).

학습관리장치에 포함되는 제도 요소는 조직과 도구가 작동하는 방식을 제약하여 학습관리가 일어나거나 일어나지 못하도록 영향을 미친다. 제도 요소는 학습관리장치에 담론 요소를 개입시키거나, 마을공동체 실천의 자원이자 근거가 되어 도구 요소를 특정한 방식으로 작동시킨다. 마을공동체 내부의 문화와 관행, 또는 마을공동체 관련 국가 법령, 정책, 제도 및 지원 체계 등은 마을공동체 학습관리장치의 제도 요소로, 마을공동체가 특정한 방식으로 구성되고 운영되도록 한다.

봄볕마을 학습관리장치의 주요한 제도 요소는 봄볕마을 정관, 봄볕학교 운영 규정

등으로, 주로 공동체 내부에서 만들어진 관행이나 절차였다. 봄볕마을 학습관리장치의 제도 요소는 봄볕마을 내 조직 체계를 구성하고, 봄볕마을 주민들이 마을공동체를 존속하기 위해 특정한 방식으로 활동하도록 이끌었다. 내부 규칙들은 봄볕마을 주민들이 직접 참여하는 의사결정의 장에서, 봄볕마을이 추구하는 가치를 지키는 방식으로 마을공동체를 운영하기 위해 만들어졌다. 봄볕마을 정관은 봄볕마을 주민과 주민 아닌 자를 구분하고, 봄볕마을 주민이 마을공동체의 구성원으로서 가지는 권리와 의무를 분명하게 제시했다. 봄볕학교 운영규정은 봄볕학교 학생, 교사, 학부모가 봄볕학교를 운영하기 위해 따라야 할 규칙이었다. 이사회 운영규정, 학부모회 운영규정 등은 봄볕마을 주민들을 마을 또는 학교의 특정한 위치에 배치했다.

봄볕마을 학습관리장치 제도 요소가 마을공동체 내부에서 만들어졌다는 것은 봄볕마을이 주민을 생산하는 학습관리가 주로 봄볕마을 경계 안에서 일어남을 보여준다. 마을공동체의 문화, 관행 등을 성문화한 지침들은 집단 내부를 유지하기 위한 것으로, 공동체 내에서 자체적인 완결성을 지녔다. 봄볕마을 학습관리장치의 제도 요소는 봄볕마을 외부와 연계될 가능성이 작고, 봄볕마을 학습관리장치에 접할 수 있는 학습자를 제한하는 경향이 있었다. 이러한 제도 요소로 인해 봄볕마을 학습관리장치는 봄볕학교와 같은 내부 기관과 마을공동체 내부 구성원들을 관리하여, 마을공동체를 외부와 분리된 가치공동체로 유지하기에 적합한 성격을 띠었다.

반면, 산들주민회 학습관리장치의 제도 요소는 주로 마을공동체 외부에서 만들어졌다. 산들주민회 학습관리장치의 주요 제도 요소는 각종 마을공동체 만들기 정책 사업과 관련 정책, 협동조합 관련 법령, 제도 및 정책, 주민자치 제도 및 정책 등이 있었다. 마을공동체, 협동조합, 주민자치 등에 관한 외부 사업, 정책, 제도 등은 산들주민회가 사업을 벌이고 운영하는 방식을 규정했다.

또한, 산들주민회가 외부로부터 제도 요소를 확보함으로써 다양한 담론들이 매개되었다. 산들주민회가 생활문화공동체만들기 사업, 마을만들기지원센터 주민공모사업, 문화마을만들기 지원사업 등 다양한 정책 사업에 참여함에 따라 문화예술 담론, 마을만들기 담론, 사회적경제 담론 등이 산들주민회에 유입되어 학습관리장치를 구성했

다. 전국적으로 확산한 주민자치 제도 및 정책 또한 산들주민회와 송화동에 주민자치 담론이 확산한 계기였다.

학습관리장치 제도 요소가 외부로부터 획득됨에 따라, 산들주민회 학습관리에는 산들주민회 외에 다양한 행위자가 관여할 여지가 있었다. 산들주민회 학습관리장치가 산들주민회가 집단 정체성에 관한 지식을 형성하고 공유하는 학습관리를 실천하는 기제로서 작동하는 데에 산들주민회 외 다양한 행위자의 의지가 개입할 수 있는 것이다. 마을공동체 만들기 정책 사업, 협동조합, 주민자치 제도 및 정책 등 제도 요소에는 정책 주관처인 중앙정부 및 지자체, 마을만들기지원센터, 사회적경제센터 등 중간지원조직, 각종 영역의 전문가 등 다양한 행위자가 관여한다. 이는 산들주민회가 산들주민회 회원들을 위한 자족적인 조직으로 시작했으나, 점차 송화동 일대에 정부, 시장, 시민사회가 뒤얽힌 혼종적 공간으로 마을공동체를 구성하게 된 것과 긴밀한 관계가 있다.

학습관리장치를 구성하는 제도 요소가 다양한 행위자의 개입을 허용한다는 것은 마을공동체의 학습관리가 비단 산들주민회의 욕구만을 반영하지 않는다는 점을 보여준다. 제도 요소가 학습관리 실천 양식을 특정 방식으로 제약한다는 점에서 더욱 그러하다. 단적인 예로, 마을공동체 만들기 정책 사업은 사업 기간, 범위, 사업을 시작하고 끝내는 방법 등 다양한 방식으로 마을공동체 만들기에 개입한다. 나아가 제도적 제약은 마을공동체 만들기에 필요한 기술(技術)뿐 아니라 마을공동체를 대하는 논리에도 적용된다. Boltanski와 Chiapello(2005)는 프로젝트 논리(the logic of project)가 사회 문제를 문제 해결 사이클로 재조립하는 경향을 지적한다. 각종 마을공동체 만들기 정책 사업은 지역에 발생하는 문제를 다양한 주민공모사업으로 해소하도록 주민들의 실천을 조정한다는 점에서 Boltanski와 Chiapello(2005)가 지적하는 프로젝트와 유사한 논리를 지닌다.

산들주민회가 주민공모사업에 참여하여 마을공동체 활동을 지속할 수 있었던 까닭은 산들주민회가 프로젝트 논리와 그로부터 파생하는 실천 양식과 방법을 적극적으로 받아들였기 때문이다. 아래 인용문에서 강현영이 말하는 “공모서의 양식”은 단지

공모사업 지원서의 형식성을 의미하지 않는다. 산들주민회가 경험으로 익힌 “공모서의 양식”은 이들이 습득한 ‘프로젝트 논리’를 단적으로 요약한다. 마을공동체 만들기 사업, 그중에서도 주민공모사업이라는 제도 요소는 산들주민회 학습관리에 적극적으로 작용하여, 마을공동체 만들기에 관한 기술(技術)적 지식에서부터 마을공동체 활동을 이해하는 논리까지도 유통하는 요인이었다.

> 지금 그 공모서[공모사업 지원서]를 보면 너무 웃겨. 엄청 유치해. (웃음) 유치하고 막 구구절절. 그 공모서[공모사업 지원서]의 양식이 아니야. 거의 막 뭐라고 해야 돼, 구구절절하게 막 이렇게. 요약해서 써야 되잖아. 그래가지고 저래가지고 이래가지고, 막 이러면서. 보면 줘야 되겠다, 이렇게 생각이 들게 써있어. (강현영)

학습관리장치에 포함된 제도 요소를 경유하여 외부 행위자가 마을공동체 학습관리에 개입한다고 할 때, 외부 행위자는 보통 국가 또는 정부로 상정된다. 하지만 외부의 권력은 산들주민회 활동을 일방적으로 억압하는 방식으로 실천되지 않았다. 산들주민회는 다양한 제도 요소를 바탕으로 마을공동체에 관한 지식을 새롭게 함으로써 외부가 제시하는 논리를 받아들이기도 하고, 거부하기도 했다. 5장 3절에서 분석했던 것처럼 산들주민회는 주민자치 제도 및 정책, 담론과 결합하여 관의 정당한 대행자라는 정체성 지식을 구성하여, 관으로부터 마땅히 예산을 지원받아야 한다는 지식과 논리를 형성했다. 이 논리는 마을공동체의 경제적 자립 담론을 극복하는 대항 논리로 작용했다.

학습관리장치를 통해 유통되는 마을공동체 정체성 지식은 권력에 굴복함으로써 만들어지고 공유되지 않는다. 마을공동체는 여타 행위자의 욕망에 자신의 욕망을 일치시키거나, 때로는 그와 결별하여 다른 욕망과 일치하는 방식으로, 학습관리장치를 마을공동체를 유지하는 전략에 개입시킨다. 이는 학습관리장치가 Deleuze의 장치론에서 주체화의 선이 발현하는 방식, 즉, 지속적으로 탈주하고 예속하기를 반복하는 주체화의 실천과 유사한 방식으로 작동할 수 있다는 점을 보여준다.

3) 조직: 학습관리에 개입하는 다중적 의도

조직은 “사회적 요구의 충족 또는 특정 목표의 추구를 위해 내적으로 구조화된 사회집단 또는 집단적 실체”(Giddens & Sutton, 2015, p. 183)이다. 마을공동체의 조직은 각종 사업을 주도하여 마을공동체 내 학습을 관리하는 집단이라고 할 수 있다. 이러한 집단들은 주로 마을공동체 내에서 활동가 또는 주민 리더들이 연합한 조직 형태를 띠었다. 마을공동체 활동이 그 자체로 학습 과정이라고 할 때, 이러한 활동을 주관하는 조직들은 학습관리장치를 구성하는 요소로서 마을공동체의 정체성 지식을 구성하고 공유하는 데에 영향을 미친다.

봄볕마을 학습관리를 주도하는 주요 조직은 봄볕마을 운영위원회였다. 조직 체계상 봄별학교는 봄별마을 대안학교사업부에 해당한다. 봄볕학교 대안학교사업부는 교사회, 학부모회, 이사회 등의 하위 조직으로 구성되어 봄별학교 운영을 책임졌고, 공동체사업부, 교육사업부 등 여타 사업부와 각종 위원회는 생활공동체, 지역공동체를 만들기 위한 사업을 담당했다. 이후, 2010년대 후반 마을공동체 조직 체계는 이전에 비해 간소화되었지만, 봄볕학교를 이루는 조직 체계는 그대로 유지되었다. 봄볕마을의 조직 체계는 마을공동체 실천을 규율하는 내부 제도와 결합했다.

봄볕마을 운영위원회를 위시한 내부 조직과, 마을 내규 등 제도의 결합은 주민들이 학교와 마을에 위치하는 방식을 결정했다. 이는 봄볕마을이 멤버십을 기준으로 하는 안팎의 경계가 뚜렷한 집단이라는 점과도 관계가 있다. 봄볕마을의 멤버십은 봄볕마을을 하나의 조직으로 작동하게 했다. 멤버십은 정관으로 규정된 ‘봄볕마을 주민’으로서의 의무와 권리를 주민들에게 부여했다. 또한, 봄볕학교의 학년/반, 학부모회 분과와 같은 조직 체계는 봄볕학교 학부모들이 학교를 기준으로 소속될 기본 단위를 제공하고, 학년/반 모임, 학부모회 참여 등을 통해 ‘봄볕학교 학부모’로서 학교 교육과 운영에 참여하도록 유도했다. 봄볕마을 운영위원회 사업부는 봄볕마을 주민들을 ‘마을일꾼’의 자리에 놓아 마을공동체 활동을 강화했다. 봄볕마을 조직 체계는 멤버십을 부여받은 모든 구성원을 조직에 위치시키는 방식으로 학습관리에 관여했다고 할

수 있다.

2010년대 중반 미리내협동조합은 '무거운' 마을 논의 체계와 의사결정 구조에서 벗어난 별도 조직으로 등장했다.[55] 미리내협동조합에 모인 주민들은 자체적으로 공동체를 조성하기 위한 다양한 활동을 펼치고, 협동조합 정체성을 표방하여 사회적경제 관련 활동을 적극적으로 추진하는 등 새로운 성격을 기반으로 마을공동체 활동의 범위를 확장했다.

다만, 미리내협동조합이 출범한 이후, 봄볕마을에서도 미리내협동조합이 봄볕마을의 내부 조직인지에 관한 의견 차이가 있었다.[56] 이는 봄볕마을이 마을공동체를 멤버십이 분명한 단일 조직으로 유지해온 그간의 관리 방식에 제기된 의문이기도 했다. 미리내협동조합이 마을공동체에서 점하는 위치에 관한 이견은 봄볕마을 전체 조직 체계로부터 분리된 조직을 봄볕마을의 하위 집단으로서 공생하는 조직으로 이해해야 할지, 아니면 자생적인 별도 조직으로 이해하고 봄볕마을을 여전히 단일한 조직 체계로 유지해야 할지에 관한 논쟁이라고도 볼 수 있다. 이처럼 새로운 조직이 등장하고 늘어나는 것은 단일한 조직체로서 마을공동체의 정체성에 의문을 제기하는 계기가 되기도 했다. 새로운 조직의 등장과 마을공동체의 확장은 마을공동체의 성격이 달라지고, 그에 따라 학습관리가 달라지는 계기가 되기도 한다.

산들주민회에서는 새로운 조직의 등장과 연계를 통한 마을공동체 확장과 전환이 더욱 두드러지게 드러났다. 산들주민회는 2010년 초 이후 지역 기반 마을공동체 활동을 주도했다. 비록 산들주민회와 주요 구성원이 중복되었지만, 마루(사회적)협동조합이 출범한 이후, 마을공동체 활동은 사회적경제 영역까지 확장될 여지를 얻었다. 2010년대 후반 구성된 송화동 주민협의회는 송화동 내 각종 직능단체와 주민조직이 연합하여 구성되었다. 송화동 주민협의회가 등장함으로써 주민자치 주체로 정체성을 공유하는 학습관리는 송화동 주민협의회가 주도했다. 특히, 송화동 주민협의회는 여러 주민조직의 연합체라는 점에서 동 단위 대표성을 확보하고, 지역의 대표로서 외부와 소통할 자격을 획득했다.

---

55) 이지영 면담, 강미주 면담
56) 강미주 면담

마을공동체를 구성하는 조직이 증가함에 따라 학습관리장치를 구성하는 요소와 그 관계가 늘어나고 복잡해지는 것은 마을공동체가 단일한 주민조직으로 축소되기 어렵다는 점을 보여준다. 봄볕마을은 멤버십 경계가 뚜렷한 집단이기에 마을공동체가 하나의 조직으로 여겨질 여지가 있다. 하지만 봄볕마을을 단일 조직으로 제한할 경우, 미리내협동조합을 비롯하여 여타 조직들과 관계를 맺음으로써 드러나는 학습관리 효과를 충분히 이해하기 어렵다. 산들주민회 또한 마을공동체를 산들주민회 또는 마루(사회적)협동조합, 송화동 주민협의회와 같은 단일 조직으로 축소할 수 없다. 제도를 통해 외부 행위자가 개입될 여지가 있는 경우, 이러한 특징은 더욱 강조된다.

그렇기에 마을공동체를 만드는 학습관리는 특정한 조직의 의도로 행해지는 활동일 수 없다. 조직은 학습관리장치의 소유자가 아닌 학습관리장치를 이루는 요소이다. 학습관리장치에 포함된 담론 및 제도는 조직을 경유하여 학습관리장치의 도구인 특정한 학습관리 활동으로 매개된다. 마을공동체의 학습관리는 학습관리장치를 구성하는 요소들에 반영되는 다양한 욕망이 얽힌 효과로서 드러난다고 이해되어야 한다.

4) 도구: 학습관리장치 내 학습관리의 중층성

학습관리장치의 도구 요소는 마을공동체가 학습관리에 활용하는 수단이다. 학습관리장치의 도구 요소는 개인 학습자가 직접 참여하는 학습관리 실천의 단위이기도 하다. 그렇기에 도구는 가시적인 학습관리 실천이 일어나는, 학습관리장치의 미시적 차원이다. 예컨대, 봄볕마을의 교육사랑방은 초기에는 봄볕학교 설립 준비모임 참여자들에게, 이후에는 봄볕학교 신입생 학부모들에게 대안교육 지식을 전달하고 익히게 하는 단위였다. 산들주민회가 운영하는 각종 교육 프로그램은 수공예, 우쿨렐레, 요리, 목공 등 다양한 지식 또는 기술을 학습자에게 전달하는 양식이다.

학습관리가 일어나는 실천 단위를 학습관리장치 도구 요소로 이해하는 것은 마을공동체 학습관리가 교육 프로그램, 동아리 등에서 특정한 지식이나 기술을 전수하고 교류하는 실천 이상으로 이해되어야 한다는 것을 의미한다. 도구 요소는 담론, 제도,

조직 요소 또는 다른 도구 요소와 관계 맺으며 학습관리장치를 구성한다. 주민 생산을 위한 학습관리장치에 도구로 포함됨으로써 구체적인 학습 실천은 지식이나 기술 전수 등 학습관리 단위에서 일어나는 단일한 활동 이상의 의미로 확장된다.

학습관리 실천 단위가 학습관리장치를 구성하는 도구 요소로서 지니는 특징을 이해하기 위해 두 마을공동체의 대표적인 도구인 교육사랑방과 주민 교육 프로그램을 비교할 수 있다. 교육사랑방은 봄볕학교를 설립하기 전에는 봄볕학교 설립 준비모임 구성원들을, 이후에는 봄볕학교 신입생 학부모들을 대상으로 학습을 관리하는 단위였다. 교육사랑방은 주로 대안교육과 공동체에 관한 가치를 전달하기 위해 자료를 공유하고, 토론하는 방식으로 운영되었다. 교육사랑방이 참여자들에게 전달하는 지식은 봄볕마을이 추구하는 정체성 지식이었다. 즉, 교육사랑방은 마을공동체가 정체성을 유지하기 위해 지식을 유통하는 단위로서 기능하여, 봄볕마을 학습관리장치를 이루는 주요한 도구로 활용됐다.

산들주민회 학습관리장치를 이루는 도구 요소 중 하나인 주민 교육 프로그램은 수공예, 요리, 목공, 펜화, 줌바댄스 등 취미 · 여가와 관련된 다양한 생활 기술을 전달했다. 교육 프로그램은 그 자체로도 취미 · 여가와 관련된 지식 또는 생활 기술을 전달하는 데 목적이 있는 하나의 완결적인 학습관리였다. 하지만 산들주민회 교육 프로그램이 정체성 지식을 직접적인 소재로 삼지 않음에도 주민을 생산하는 학습관리장치의 도구로 활용될 수 있는 이유는, 교육 프로그램이 조직, 제도, 담론 요소 또는 다른 도구 요소와 결합하여 교육 프로그램 자체의 의미를 확장하기 때문이다. 초기에는 교육 프로그램이 문화예술 담론과 관련 사업과 연계하여, 지역에서 문화예술을 실천하는 도구로 활용되었다면, 이후에는 점차 마을공동체 만들기 사업, 마을만들기 담론, 사회적경제 담론 등과 결합하며, 지역에 공동체를 구성하고, 나아가 전업주부 여성이 삶터를 일터로 만들 수 있음을 인식하도록 유도하는 매개체로 기능하였다.

김의태(2021)는 교육 프로그램, 소모임 등 개별적인 학습 실천 단위를 학습관리장치로 파악했다. 더불어, 실천 단위로서의 학습관리장치가 확장된 맥락에 배치 · 배열됨으로써 또 다른 학습관리장치를 이룰 수 있음을 제언했다. 이는 학습관리장치가 학습

관리장치의 구성 요소가 되는, 학습관리장치의 “프랙탈 구조”라고 할 수 있다(김의태, 2021, p. 206). 이 연구는 각 실천 단위를 학습관리장치를 이루는 도구 요소로 분석하여, 학습관리장치가 지니는 “프랙탈 구조”의 성격을 구체화한다. 학습관리장치는 다양한 요소들의 집합체이자 네트워크이며, 전체 마을공동체의 학습관리장치를 이루는 부분에서도 학습관리가 일어날 수 있다. 학습관리장치에서 일어나는 학습 실천을 조망하는 층위에 따라 학습관리 실천과 목적이 다르게 이해될 뿐이다. 학습관리장치의 도구 요소는 다른 요소와 관계를 맺어 학습관리장치를 구성함으로써 각 도구 자체의 기능과 목적을 초과한다. 즉, 학습관리장치의 도구는 학습관리장치 내에서 일어나는 학습관리가 중층적 성격이 있음을 드러낸다.

학습관리장치 도구 요소가 배치 · 배열에 따라 도구가 내적으로 지니는 기능과 목적을 초과한다는 것은 동일한 도구가 다른 요소들과 다양한 배치 · 배열 관계를 이룸에 따라 다양한 학습관리에 활용될 수 있음을 보여준다. 산들주민회의 활동가 (재)생산 과정은 ‘일-문화-학습 선순환 구조’로 불렸다. 마을 주민은 산들주민회 교육 프로그램에 참여하여 특정한 생활 기술을 습득했다. 교육 프로그램 참여를 지속하는 주민은 교육 프로그램에 보조 강사나 도우미로 참여할 수 있었다. 이후, 충분한 지식과 기술을 익히고, 마을공동체 의의에 공감한 주민은 활동가가 되어 교육 프로그램 강사로 활동하거나, 새로운 교육 프로그램을 기획했다. 이 과정이 산들주민회가 말하는 “우리의 싸이클”[57]이자, ‘일-문화-학습 선순환 구조’이다. 주민이 마을공동체에 관여하는 수준을 높여가는 과정을 단계라고 한다면, 단계에 따라 교육 프로그램은 지식 습득 공간에서 참여 공간, 나아가 창조 대상으로 변화했다. 교육 프로그램이 다른 요소들과 결합하여 학습관리장치를 이루면서, 도구로서의 교육 프로그램에 관한 다양한 해석이 가능하다는 것이다.

“우리의 싸이클”이라는 순환의 표현에서도 볼 수 있듯, 이 과정은 교육 프로그램 단순 참여에서부터 마을공동체 활동가 되기까지, 처음부터 끝까지 완결된, 혹은 완결되어야만 하는 단계적 실천으로 이해되기도 한다. 산들주민회 회원들은 ‘사람 만들기’

57) 박지민 면담

를 산들주민회의 목표로 삼기에, 종종 일련의 실천이 산들주민회 활동가를 (재)생산하는 총체적인 과정이어야 한다는 관점을 취했다. 산들주민회 회원들은 교육 프로그램 단순 참여에 만족하는 주민을 소비자로 지칭하거나, 봉사활동 이상으로 참여를 확장하지 않는 주민에 대해 안타까움을 표하기도 했다. 활동가가 되지 않는 참여를 전체 과정을 '완수하지 못한 것'으로 여기는 것이다.

> 우리가 일반적으로 얘기하는 마을에서 사는 거지, 라고 할 때 마을은 봉사까지는 와야 되는 거죠. 소비는 아닌 것 같아요. 저희는 '프로그램 쇼퍼'라고 그러거든요. 좋은 프로그램, 무료 프로그램에 있으면 막 동(洞) 상관없이 막 저도 해주세요, 라고 오는 분들은 저희는 안 된다고 해요. 그것을 저희가 원하는 게 아니라는 거죠. (박지민)

> 그런 사람들이 더 어려운 거 같아요. '그렇지, 좋지. 마을 좋지. 도와줄게.' 왜 도울까요? (웃음) 자기도 와서 먹고, 놀고, 생활을 하는 건데, 정말 우리를 위해 도와준다는 식으로 얘기하는 사람들은 어려운 것 같아요. 선한 마음으로 너희를 위해서 해줄게, 하고 말하는 사람들의 생각을 바꾸는 게. 차라리 적대적이면 어떻게 설명을 하겠는데, 우리랑 같이하는 척하는데 사실은 그게 아닌 사람들. (임주은)

학습관리장치는 도구 요소를 통해 학습관리의 중층성을 담보하는 요소 간 집합체이자 네트워크이다. 주민을 생산하는 학습관리는 시작과 끝이 정해진 하나의 총체적이고 완결적인 활동일 때만 의미가 있는 것은 아니다. 학습관리 배치 자체는 변동 가능하며, 그에 접속하는 주체들에게 접속과 탈주를 열어둔다. 학습자는 여러 연속된 도구 가운데 어느 것에든 접속할 수 있고, 반대로 탈주할 수도 있다. 그렇기에 주민들은 학습관리장치의 도구 요소를 통해 마을공동체 활동에 다양한 수준으로 접속할 수 있으며, 마을공동체에 대해 각기 다른 의미를 획득한다.

2. 마을공동체 만들기와 학습관리

1) 마을공동체의 집단 정체성

한국 사회 마을공동체는 물리적 공간 경계에 따라 주어지거나 자연적으로 발생하는 집단이 아니라, 목적을 가지고 의도적으로 조성되는 집단이다. 마을공동체를 만들고 유지하기 위해서는 마을공동체의 정체를 설명하는 과정이 필수적으로 수반된다. 특히, 1990년대 이후 마을공동체는 생활세계 문제를 해소하거나, 사회적 위기 문제를 해소하는 대안적 공간으로 그려지기 때문에, 이러한 마을공동체의 성격을 설득하기 위한 정체성 문제는 더욱 중요한 문제로 여겨진다.

마을공동체에 관한 많은 논의가 마을공동체를 공동체적 가치를 중심으로 한 정동(情動)에 기대어 정의해왔다(e.g. 구자인 외, 2011; 김동완, 신혜란, 2016; 조한혜정, 2007; 전희경, 2014; 최금주, 2006). 마을공동체에 관한 경험 연구 또한 이러한 정의에 기대어 마을공동체를 회복하고 활성화해야 하는 목표로 설정하는 경향이 있다. 공동체적 가치와 향수(鄕愁)의 메타포를 활용해 마을공동체를 회복 또는 조성해야 하는 대상으로 여기는 논의는 마을공동체를 통해 추구하는 사회적, 정서적 가치를 강조하는 데 효과적이다. 하지만 이러한 접근은 자칫 마을공동체 만들기를 당위적인 가치 추구 실천으로 단순화할 위험이 있다. 마을공동체 활동 참여가 구체적 시공간에서 지니는 의미가 확인되기보다는 공동체라는 이상을 위해 촉진되어야 하는 실천으로 여겨지는 것이다.

마을공동체의 정체성은 비단 공동체라는 가치에만 배태된 것이 아니다. 신(新) 사회운동 집단의 구성과 유지에 관심을 두었던 Melluci(1995)는 집단 정체성(collective identity)은 외부로부터 주어진, 불변하고 고정된 것이 아니라, 집단의 목표, 수단, 행동 영역 등을 포괄하는 인지적 정의에 관계되는 과정(process)이며, 행위자들이 상호작용하고, 의사소통하고, 영향을 미치고, 협상하고, 결정을 내리는 관계 네트워크를 생산한다고 했다. 구성원들이 집단에 대한 같은 인식을 공유할 때, 집단 정체성이 만

들어지고 그를 바탕으로 집단이 형성되고 유지될 수 있다. 이호(2006)는 마을공동체를 조성하기 위해서는 무엇보다도 마을공동체 구성원들이 공통의 정체성을 공유해야 함을 역설했다. 이호(2006)의 주장에 따르면, 마을공동체는 물리적 경계에 한정되거나, 행정 영역과 일치하는 지리적 범주가 아니라, 집단 정체성을 공유하는 사람의 관계 범주이다. 마을공동체 정체성은 구성원들이 마을공동체를 인식하는 방식에 관한 것이며, 구성원들이 익혀야 할 대상으로 공유된다.

봄볕마을과 산들주민회는 마을공동체를 만들고 유지하기 위해 적극적으로 마을공동체의 집단 정체성을 구성원들과 공유했다. 봄볕마을과 산들주민회는 목적과 조건에 따라 각기 다른 집단 정체성을 형성했다. 봄볕마을은 2000년대 초 공동육아와 대안교육 문화에 뿌리를 두고 만들어진 마을공동체이다. 봄볕마을은 대안교육과 공동체 가치를 추구하고 공유하는 집단이라는 정체성을 선언함으로써 등장했다. 대안교육 가치를 중심으로 하는 집단의 정체성은 봄볕마을이 스스로를 설명하기 위해 기대는 집단의 '본질'이었다. 설립 이후 봄볕마을은 다양한 내 · 외부 변화를 겪었으나, 대안교육과 공동체를 추구하는 가치공동체 정체성을 유지하고 강화하는 방식으로 이러한 변화에 대응했다.

산들주민회는 2010년대 초 관 주도 마을공동체 만들기 사업 참여를 계기로 마을공동체 활동을 시작했다. 활동 초기 산들주민회는 구체적인 활동을 펼쳐놓을 수 있는 공간적 배경으로 지역을 인식했다. 마을 활동을 지속하며 산들주민회는 지역주민조직 활동을 공동체라는 사회적 가치를 창출하는 동시에 지역 기반 일자리를 만드는 실천으로 해석하여 마을공동체에 대한 새로운 이해를 만들었다. 마을에 관한 새로운 이해는 다른 주민들과 공유되어, 마을활동가를 만들고 마을공동체를 유지하는 기반이었다. 이후, 산들주민회는 마을공동체 활동에 관한 이해를 주민자치로 확장했다. 동 단위 대표성을 확보하고 주민자치 주체로 등장한 산들주민회는 관의 정당한 파트너이자 대행자로서 정체성을 획득했다. 산들주민회는 산들주민회를 둘러싼 제도 및 정책 변화에 따라 마을공동체에 관한 이해를 확장하여 마을공동체 정체성을 관리했다.

봄볕마을과 산들주민회는 마을공동체를 만들게 된 목적과 조건에 따라 각기 다른

방식으로 집단 정체성을 형성했다. 봄볕마을이 대안교육과 공동체라는 가치를 추구하는 가치공동체 집단으로 정체성을 표방하고 유지하려고 노력한 데 비해, 산들주민회는 산들주민회가 접하는 제도적, 담론적 자원에 따라 마을공동체 활동에 새로운 의미를 부여하는 방식으로 집단 정체성을 변화시켰다.

이는 '마을공동체'라는 동일한 기표를 공유함에도, 각 마을공동체가 조건과 목적에 따라 서로 다른 의도적으로 조성되는 집단으로 등장하고 자리 잡음을 드러낸다. 마을공동체 정체성이 외부로부터 주어지거나, 마을공동체라는 이름에 선험적으로 배태되지 않는 것이다. 집단은 처음부터 끝까지 동일한 정체성을 지킴으로서 유지되지 않으며, 마을공동체의 정체성은 상황과 자원에 따라 변화에 유연하게 적응한다. 마을공동체가 지니는 집단 정체성은 목적과 조건에 따라 다르게 구성되며, 집단 정체성은 하나의 마을공동체에서도 내 · 외부 환경과 조건의 변화에 따라 달라질 수 있다.

2) 마을공동체 정체성 지식과 학습관리

마을공동체는 마을공동체 정체성을 공유함으로써 만들어진다. 마을공동체 정체성을 공유하는 것은 마을공동체에 관한 지식을 공유하는 것이다. 마을공동체 구성원들과 집단 정체성을 공유하는 것은 마을공동체에 관한 언어적 설명을 제시하는 것뿐 아니라, 집단의 가치관, 문화, 실천 양식 등을 구성원들이 익히게끔 관리한다는 의미이다. 마을공동체는 정체성 지식을 유통하는 학습 공간이 됨으로써 만들어진다고도 이해할 수 있다.

이 연구에서 마을공동체의 학습관리는 두 가지 측면에서 조망되었다. 하나는 마을공동체의 정체성 지식이 만들어지는 과정으로, 공동체 활동을 설명하는 외부 지식이 실천 과정에서 마을공동체에 맥락화되어 집단에 관한 고유의 이해가 발생하는 것이다. 다른 하나는 마을공동체 구성원들에게 마을공동체의 정체성 지식을 공유하여 정체성을 공유하는 마을공동체 주민 주체를 생산하는 과정이다.

정체성 지식이 생성되는 학습관리와 마을공동체 구성원들에게 정체성 지식을 공유

하는 학습관리는 분명하게 구분하기 어려운, 동전의 양면과 같았다. 봄볕마을의 정체성은 대안교육과 공동체를 지향하는 가치공동체의 일원으로서 지녀야 할 지향과 행동 양식에 관한 지식이었다. 봄볕마을의 정체성 지식은 대안교육이라는 하나의 계(界)에서 공유하는 대안교육 및 공동체 가치에 실천을 일치하는 방식으로 만들어지고 공유되었다. 그렇기에 봄볕마을의 학습관리는 주로 대안교육 실천 및 담론에 관한 외부 지식을 집단에 유입하고, 주민들과 지식을 습득하고 정체성을 환기하는 방식으로 이루어졌다. 대안교육과 공동체에 관한 가치 담론은 봄볕마을이 가치공동체로서 정체성을 유지하고 공유하기 위한 학습관리에 큰 역할을 했다. 봄볕학교와 봄볕마을의 정관 및 운영규정 등 규칙은 집단의 문화를 반영하는 규범이자 관행으로, 마을공동체에 맥락화된 봄볕마을 고유의 지식이라고 할 수 있다. 내부 규칙들은 봄볕마을이 처한 현실적 조건에 외부에서 유입된 지식을 적용하거나 절충시키는 것이 아니라, 봄볕마을 주민들이 그러한 가치와 지향에 따르도록 규율하는 지식에 가까웠다. 봄볕마을은 규모가 확장됨에 따라 내부 주민 간 이질성 관리 문제가 대두되기도 하고, 반대로 봄볕학교 운영난으로 인해 정체성 위기 문제를 겪기도 하는 등 다양한 내 · 외부 조건의 변화를 겪었지만, 이러한 변화들은 초기 지향이었던 대안교육 가치를 마을공동체의 '본질'로서 강화하는 방식으로 극복되었다.

산들주민회 정체성 지식은 산들주민회가 활동을 지속하는 과정에서 마을공동체 활동의 해석 틀을 얻으면서 만들어졌다. 시기에 따라 산들주민회에 개입한 담론과 제도가 산들주민회 활동을 해석할 기반을 제공하고, 마을공동체에 맥락화되면서, 마을공동체에 대한 이해가 달라졌다. 산들주민회는 각종 마을공동체 만들기 정책 사업을 비롯하여 협동조합 관련 법령, 제도 및 정책, 주민자치 제도 및 정책 등 다양한 제도적 자원을 활용하여 기반을 마련했다. 산들주민회에는 다양한 제도를 통해 문화예술 담론, 마을공동체 담론, 마을만들기 담론, 사회적경제 담론, 주민자치 담론이 마을공동체 활동을 해석할 수 있는 담론적 자원으로 유입되었다. 제도 및 담론을 바탕으로 산들주민회는 마을공동체를 사회적 가치와 경제적 가치를 동시에 생산하는 장으로, 나아가 관의 정당한 대행자이자 파트너로 해석했다.

두 마을공동체 모두 마을공동체에 개입하는 담론을 마을공동체에 특정한 방식으로 맥락화했다. 봄볕마을은 대안교육 및 공동체 가치 담론을, 산들주민회는 문화예술 담론, 마을공동체 담론, 사회적경제 담론, 주민자치 담론 등을 각 마을공동체의 실천으로 번역하여 마을공동체의 정체성 지식을 형성했다. 이를 통해 각 마을공동체는 마을공동체 운영 지침을 마련하거나, 암묵적인 내부 문화 및 활동 양식을 구성했다. 그러나 봄볕마을과 산들주민회는 외부 담론을 그대로 마을공동체에 반영하거나 그를 좇는 방식으로 마을의 정체성 지식을 형성하지 않았다. 마을공동체 정체성 지식은 담론들이 마을공동체에 맥락화된 형태로 구성되었다.

외부로부터 유입된 담론이 맥락화되는 과정은 정체성 지식이 주민들에게 공유되는 과정이기도 하다. 봄볕마을은 마을공동체의 정체성 지식이 봄볕마을이 지향하는 가치 담론과 일치하고, 이를 언어적 지식의 형태로 전달하고자 하는 학습관리가 활발했기에 정체성 지식의 생산이 그 공유에 선행하는 듯한 인상을 준다. 하지만 대안교육과 공동체 가치는 지향이자 실천으로 봄볕마을에 맥락화되었기 때문에 봄볕마을의 정체성 지식으로 자리 잡을 수 있었다. 예컨대, 봄볕마을의 인사 제도, 기금 활용 원칙 등 운영 지침은 대안교육과 공동체 가치 담론이 봄볕마을에 맥락화된 대표적인 사례이다. 봄볕마을은 대안교육과 공동체 가치에 따라 학교와 마을의 운영 지침을 마련하는 주민 학습관리를 실천했다.

산들주민회의 경우, 마을공동체 정체성이 언어적 지식의 형태로 전달되지 않았기에 이러한 특징이 더욱 두드러졌다. 산들주민회는 마을공동체 활동을 지속하기 위해 각종 제도 및 정책을 활용하고, 각종 담론을 유입하면서 마을공동체 정체성 지식을 구성했다. 산들주민회는 마을공동체 만들기 정책 사업을 수행하며 마을공동체 활동에 마을공동체와 사회적경제의 의미를 부여하며 정체성 지식을 마련했으며, 주민자치 제도 및 정책이 산들주민회를 소환함에 따라 활동을 주민자치 실천으로 해석하는 틀을 얻었다. 마을공동체 담론, 사회적경제 담론, 주민자치 담론은 산들주민회가 교육 프로그램, 마을 축제, 마을 의제 해결 등 다양한 실천을 수행하는 과정에서 마을공동체에 맥락화되었다. 주민들은 교육 프로그램이나 축제에 단순 참여하거나, 그를 보조하거

나, 기획하는 등 다양한 수준에서 마을 활동에 개입하며 마을공동체를 만들고 이해하는 과정에 동참했다.

마을공동체 정체성 지식이 만들어지는 과정과 마을공동체 정체성 지식을 공유하는 과정이 분리 불가능하다는 점은 마을공동체 정체성 지식을 형성하고 유통하는 학습관리를 습득(acquisition) 또는 참여(participation) 양자로 구분하기 어려움을 보여준다. Sfard(1998)가 제시한 학습의 대표적인 두 메타포인 습득(acquisition)과 참여(participation)는 학습 대상이 미리 정해져 있다는 전제에서 도출된다. 교육과 학습을 마을공동체라는 최종 목표를 위한 단기적인 처치로 여겨지거나, 마을공동체 조성에 선행하는 실천으로 축소하여, 마을공동체 만들기 과정에서 습득하는 특정한 역량의 측면에서 조망하는 연구들 또한 이러한 관점을 취한다(김경화 외, 2015; 김소정, 2022; 김수영 외, 2014; 박진영, 2015; 최혜은, 2022).

하지만 마을공동체 정체성 지식에 주목하여 마을공동체에서의 학습을 습득과 참여 이상으로 해석할 필요가 있다. 학습관리에 관한 논의는 정체성 지식을 마을공동체 주민 생산의 주요 축으로 둠으로써, 마을공동체에서 일어나는 학습에 관한 인식을 확장한다. 마을공동체 정체성 지식은 마을공동체를 이루는 주민들이 그를 공유하는 과정, 즉 지식이 마을공동체에 맥락화되는 과정에 앞서 존재하기 어렵기 때문이다.

정체성 지식을 통해 마을공동체 주민 생산을 설명한다면, 주민은 고정된 마을공동체에 투입되는 것이 아니라 마을공동체와 그에 대한 이해를 역동적으로 변화시키는 과정에 참여한다고 이해되어야 한다. 마을공동체 정체성 지식을 공유하여 활동가가 된다는 것은 마을공동체를 설명하는 지식을 적극적으로 생산하는 위치에 섬을 의미한다. 마을공동체에서의 학습은 마을공동체를 적극적으로 만드는 일상적인 실천이다. 마을공동체는 학습 과제를 제시하는 시작점이거나 학습 결과로 등장하는 결과물이 아니라, 마을공동체와 주민 주체가 서로 영향을 주고받으며 함께 만들어진다. 정체성 지식이 만들어지고 공유되는 과정에 주목하여 마을공동체에서의 학습관리를 이해할 때, 마을공동체에서 일어나는 학습에 관한 논의는 주민들이 직업 마을공동체 활동과 의미를 만들고 창조하는 데까지 확장될 수 있다.

3. 학습관리장치를 통한 마을공동체 학습 맥락 이해

1) 은유적 공간으로 구성되는 학습관리장치

학습관리장치는 “인간 학습 활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크”(강대중 외, 2017, p. 38)로, 학습관리가 일어나는 메커니즘이다. 마을공동체는 학습관리장치가 배치된 시공간으로, 마을공동체에 주민 생산을 위한 학습관리장치가 구성되었기 때문에 학습맥락으로 작용할 수 있다. 마을공동체 정체성 지식은 집단이 유지되는 과정에서 겪는 내 · 외부 환경 변화와 대응 과정에서 유지되거나 변화했다.

봄볕마을 학습관리장치는 시기와 무관히 비슷한 담론, 제도, 조직, 도구 요소를 포함했다. 대안교육 및 공동체 담론, 봄볕학교와 봄볕마을이라는 내부 제도와 조직 체계, 교육사랑방, 동아리, 한솥밥 등 도구 요소가 매 시기 등장했다. 다만, 봄볕마을 학습관리장치는 집단 내 증대하는 이질성 관리, 핵심 기관 운영난에 따른 정체성 위기 극복 등 내 · 외부 조건이 변화하며 발생하는 학습관리 필요에 따라 비슷한 요소들이 배치 방식을 달리하는 방식으로 변화했다. 담론, 제도, 조직, 도구 요소들의 결합은 가치공동체로서 봄볕마을에 관한 지식을 만들고, 그를 주민들과 공유하는 맥락으로 작용했다.

산들주민회 학습관리장치는 산들주민회가 활동을 유지하기 위해 포섭하는 담론, 제도, 조직, 도구 요소들을 확장하는 방식으로 변화했다. 산들주민회는 마을공동체 활동을 유지하기 위한 다양한 제도 요소들을 적극적으로 획득했다. 그에 따라 마을공동체에 관련된 다양한 담론들이 산들주민회를 설명하는 자원으로 개입했다. 마을공동체에서 활용하는 제도를 실천하기에 적합한 조직들이 등장하여 학습관리의 직접적인 주체 역할을 했다. 산들주민회에서 정체성 지식을 유통하는 학습은 다양한 담론, 제도, 조직이 산들주민회 실천과 매개하는 과정에서 관리되었다. 마을공동체 학습관리에 관여하는 담론, 제도, 조직, 도구 요소로 구성되는 학습관리장치는 학습관리가 발생하는 기제

로 마을공동체의 학습 맥락을 이룬다.

학습관리장치는 담론, 제도, 조직, 도구 등 각종 요소의 집합체이자 네트워크로, 공간적 은유로 묘사되고 정의된다. 학습관리장치는 마을공동체를 구체적인 시공간을 그대로 재현하는 것이 아니라, 학습관리라는 구체적인 실천에 개입하는 요소들로 구성되는 은유적 공간이다. 그렇기에 마을공동체의 학습관리장치를 학습 맥락이라고 할 때, 학습 맥락은 마을공동체를 그 자체로 재현하는 공간이 아니라, 학습관리라는 구체적 실천을 중심으로 구성되는 은유적인 공간이다.

학습관리장치를 은유적 공간으로 묘사하는 것은 Foucault(1984)가 공간 장치를 설명하면서 말하는 장치와 비슷한 성격을 공유한다. Foucault(1984)는 공간과 건축물이 장치로서 작용할 수 있는 이유는 공간과 건축물이 그 자체로 장치여서가 아니라 권력이 흐르고 작용하게 하는 요소들이, 즉 그것을 장치이게끔 하는 요소들이 그 공간과 건축물에 배치되었기 때문이라고 주장한다. 판옵티콘이 규율 장치일 수 있는 이유는 판옵티콘이 그 자체로 규율 권력을 행사하는 공간이어서가 아니라, 권력을 행사하게 하는 요소들이 판옵티콘이라는 공간에 배치되어 관계를 이루기 때문이다. 즉, 공간이 장치일 수 있게끔 하는 요소 간 관계가 투자됨으로써 공간은 장치로 이해된다. 마을공동체 학습관리장치 또한 학습관리에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 요소들이 맺는 관계망이자 관계적 공간이다. 학습관리장치가 마을공동체에 투자됨으로써 마을공동체는 학습 공간으로 이해될 수 있다.

이러한 이해는 무형식학습에서 강조되는 학습 맥락의 무형식성 논의를 보완한다. 무형식학습은 일터, 지역사회, 사회운동, 동아리, 온라인 환경 등 비전통적인 교육/학습 공간에 주목한다(권정민, 2021; Callaghan & Fribbance, 2018; Dierking et al. 2004; Garrick, 2012; Gleason, 2013; Hager & Haliday, 2007; Kilgore, 1999). 이 연구가 주목한 마을공동체 또한 무형식학습이 일어나는 공간이다. 하지만 무형식학습에서 학습 공간의 무형식성은 학습이 일어나는 양상을 구체적으로 설명하기보다는 일상적인 상황과 배경을 강조하는 수식어로 여겨진다. 공간과 배경의 무형식성이 어떻게, 또는 어떤 학습이 일어나게 하는지 설명하지 않음으로써 학습에 관한 설명을 제시하

지 않는 것이다.

학습관리장치 개념은 학습관리에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 요소의 결합을 통해 학습맥락이 구성된다고 이해한다. 이는 무형식학습이 일어나는 일상 공간이 학습 맥락으로 조성되는 양상을 구체화한다. 평생학습은 생애 전반에 걸쳐 지속되는 현상이며, 학교 등 의도된 학습 공간 외에 인간 생활영역 전반에서 일어나는 현상이다(강대중 외, 2017). 학습관리장치는 일상생활 실천들이 서로 연결되고, 담론, 제도 등과 연결되어 유도하는 실천을 학습관리 현상으로 이해하도록 하여, 무형식적 공간에서의 실천을 학습의 관점으로 분석할 도구를 제공하여 평생학습 논의를 확장한다.

장치는 특정한 방식으로 권력을 작동하고 반복하기 위해 요소들이 배치 · 배열된 구성체로, 장치는 반응적이고 조작 가능하다(김주환, 2019; 김숙진, 2016; Lee, 2018). 특정한 효과를 위해 배치 · 배열된 요소들의 관계로 공간이 만들어진다고 해석하는 논의는 공간의 가변적인 성격을 강조한다(김숙진, 2016; Thrift, 2004). 학습관리장치 또한 요소들이 배치 · 배열 관계를 맺어 등장하는 은유적 공간이라고 표현하여, 학습맥락의 가변성에 주목한다.

이는 학습 맥락의 보존을 강조하는 상황학습이론과 실천공동체론과는 다른 방식으로 학습 맥락을 설명한다. 실천공동체와 맞물린 상황학습이론은 실천공동체가 세대를 거듭하여 안정적으로 재생산되는 과정을 설명하기에 유리하다(김다슬, 2021; Wenger, 2007). 하지만 실천공동체론과 상황학습이론은 집단의 변화를 설명하기 어렵다. 구성원들 간 구체적인 상호작용에 대한 설명이 부재하다는 비판(Fenwick, 2003), 특히, 권력이 상황학습에 미치는 영향이 설명되지 않는다는 비판이나(Contu & Willmot, 2003), 집단 변화가 학습에 미치는 영향에 대한 무관심(김다슬, 2021; 박지숙, 2018)과 같은 비판은 모두 실천공동체론에 기반한 상황학습이론이 학습 맥락을 불변하는 요소로 간주한다는 데에 초점을 둔다.

반면, 학습관리장치 개념은 학습 맥락의 가변성을 강조하여 집단의 재생산과 집단의 변화에서 일어나는 학습에 대한 이해를 심화한다. 마을공동체 정체성을 보존하고자 하는 봄볕마을과 획득하는 자원에 따라 마을공동체 정체성이 변동하는 산들주민

회 모두 마을공동체를 유지하고 주민을 생산하기 위해 학습 맥락을 변화해왔다. 학습관리를 유지하거나 변화하기 위해 새로운 요소가 마을공동체 학습관리장치에 포함되거나, 다른 요소로 변화하는 등 학습관리장치를 변화시켜 온 것이다. 각 마을공동체의 학습관리장치에 관한 이해는 학습 맥락으로서의 집단과 공간을 은유의 공간으로 표현하여 개인과 집단을 매개하는 학습 맥락이라는 새로운 공간을 제시함으로써 학습에 있어서 개인과 집단의 관계에 관한 이론적 논의를 확장한다.

2) 학습관리장치가 지니는 구성체로서의 특성

봄볕마을과 산들주민회의 학습관리는 담론, 제도, 조직, 도구 요소가 구성하는 학습관리장치를 통해 실천되었다. 담론은 마을공동체 활동을 해석하는 지식을 제공하고, 제도는 마을공동체 활동을 특정한 방식으로 제약하는 내부적 또는 외부적 규율과 규범을 제시했다. 조직은 제도가 제약하는 행위 방식에 따라 실천을 주도했다. 도구는 마을공동체에 관한 지식을 담론적 또는 비담론적으로 유통하는 직접적인 실천의 장소였다. 각 마을공동체의 담론, 제도, 조직, 도구는 서로 네트워크를 구성함으로써 마을공동체의 정체성 지식을 만들고 유통했다.

담론, 제도, 조직, 도구 등 요소들의 관계를 총체적으로 조망하여 구성체로서의 학습관리장치에 주목해야만 마을공동체에서 일어나는 학습관리의 특성을 이해할 수 있다. 임동근(2012)은 장치를 분석할 때 장치를 이루는 개별 요소들을 파악하고 그 관계에 주목하는 일은 중요하지만, 개별 요소 각각의 기원과 본질을 추적하는 일은 장치를 설명하는 데 아무런 도움을 주지 않는다고 설명한다. 놀이터의 완충 장치가 된 자동차 타이어가 놀이터에서 수행하는 역할을 파악하기 위해 자동차 타이어의 기원을 분석할 필요가 없다는 것이다(임동근, 2012, p. 294). 학습관리장치 분석 또한 마을공동체 정체성 지식을 형성하고 공유하는 데 개입하는 요소를 파악하고 요소들의 관계를 파악하는 것은 중요하지만, 학습관리장치를 이루는 개별 요소 차원으로 관심을 축소한다면 학습관리장치의 효과로서 학습관리를 이해하기 어렵다.

학습관리장치는 담론과 같은 거시적 요소와 학습관리 도구로서 구체적인 실천과 같은 미시적 요소가 모두 개입하여 구성하는 다차원적 공간을 상정한다. 그렇기에 학습관리장치는 학습 공간으로서 마을공동체에 중시적(mesoscopic) 성격을 부여한다. 다차원적 요소들이 구성하는 관계적이고 은유적인 공간은 유클리드 기하학과 분리된 위상학적 공간이라고 할 수 있다(김숙진, 2016; 최병두, 2015). 정체성 지식을 만들고 공유함으로써 만들어지는 마을공동체는 거시공간인 국가와 미시공간인 개인 또는 가정 사이에 위치하는 지역(region)으로, 중간 층위의 지리적 스케일임에 더해, 학습 맥락의 차원에서 담론과 같은 거시체계(macrosystem)와 일상적 상호작용이 일어나는 미시체계(microsystem)의 연결망인 중간체계(mesosystem)의 특성을 띤다(Bronfenbrenner, 1979).

마을공동체 학습관리장치를 담론, 제도, 조직, 도구 요소가 서로 관계되어 마을공동체 정체성 지식을 형성하고 공유하는 학습 맥락으로 이해하는 것은 마을공동체에서 일어나는 학습을 가시적인 실천 이상으로 확장한다. 예컨대, 산들주민회가 운영하는 주민 대상 교육 프로그램은 주로 취미 · 여가에 관한 지식과 기술을 전달하는 수단이었다. 하지만 교육 프로그램은 산들주민회 학습관리에 관여하는 다양한 담론, 제도, 조직과 연계됨으로써 산들주민회에 관한 '마을살이 비전'을 전달하거나, 송화동을 문화예술 실천의 장소로 이해하게 하는 도구로 활용되었다. 학습관리장치의 구성체로서의 특징은 마을공동체의 학습 맥락에 관한 이해가 단일한 제도, 또는 가시적인 학습 현상 이상으로 확장되어야 함을 보여준다.

마을공동체 활성화에 관한 많은 논의가 특정한 마을공동체 만들기 사업을 성공적으로 수행하는 과정 또는 결과에 주목한다(e.g. 김근혜, 윤은기, 2018; 김주영, 2021; 송안나, 2020). 이러한 접근은 특정한 정책 사업의 성패를 이해하는 데에는 도움이 되지만, 마을공동체가 활성화되는 총체적인 양상을 설명하지 못한다. 산들주민회 사례에서도 볼 수 있듯, 많은 마을공동체가 다양한 정책 사업을 동시에 또는 연달아 수행한다. 더욱이, 마을공동체 만들기 정책 사업은 여타의 사업, 제도, 또는 담론과 맞물려 마을공동체에 관한 새로운 지식을 만든다. 예컨대, 마을공동체 만들기 정책 사

업과 관련 담론은 사회적경제 관련 사업 및 담론과 쉽게 결합하여, 한국 사회의 위기 극복 프로그램으로 공동체에 관한 지식을 창출한다(김성윤, 2017). 그렇기에 정책 사업 자체에 초점을 두고 마을공동체 활성화를 논의하는 데에는 일정한 한계가 존재한다.

마을공동체 활성화를 설명하기 위해 공동체 활동이라고 말해지는 실천 단위에 주목하는 연구들도 있다. 공동체 활동은 다른 주민들과 친밀감을 느끼거나, 마을공동체에 소속감을 느끼도록 감정과 정서를 촉발하는 단위로 여겨진다(e.g. 신중친, 정지혜, 2013; 여관현, 2015b). 개별적인 공동체 활동에 주목하는 연구들은 공동체 프로그램을 통해 주민 참여를 유도하여 마을공동체 지속성을 확보할 것을 제언한다. 하지만 학습관리장치는 공동체 활동을 비단 친밀감과 소속감뿐만 아니라 집단에 관한 정체성 지식을 전달하는 단위로 여긴다. 이는 프로그램 단위에 초점을 두는 마을공동체 활성화 논의를 보완하여, 마을공동체가 활성화되고 주민 참여가 확장되는 과정에서 일어나는 성장과 학습이 무엇인지 구체적으로 이해하도록 한다.

학습 맥락은 단일한 제도나 실천으로 환원될 수 없다. Deleuze(2007)가 장치를 “다선형의 모임”으로 묘사한 것처럼, 학습관리장치는 담론, 제도, 조직, 도구 등 다양한 요소들이 관계를 맺음으로써 구성된다. 학습 맥락을 이해하기 위해서는 다양한 요소들이 개입하는 다차원적 공간으로서의 공간 은유를 이해해야 한다. 학습관리장치 개념은 마을공동체 만들기와 같은 미시 또는 중시 수준에서 일어나는 학습에 관한 이해를 확장하여, 평생학습 이론을 확장하는 데에 일조한다.

Ⅷ. 결론

이 연구는 마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 학습관리에 개입하는 요소들을 분석하고, 그 요소 사이의 관계에 따라 학습관리장치가 구성되고 작동하는 양상을 탐색했다. 평생학습을 일상적으로 일어나는 미시적, 중시적 학습 현상을 분석하는 이론으로 활용하기 위해서는 미시적, 중시적 학습 현상을 분석할 수 있는 이론 도구가 필요하다. 학습관리장치는 인간의 학습 현상에 개입하는 언어적/비언어적 모든 요소가 포함되는 집합체이자 네트워크로, 지식의 유통을 관리하는 기제로 제안되었다. 학습관리장치는 평생학습의 공간 축을 탐색하는 이론적 개념이다. 이 연구는 학습관리장치 개념을 활용하여 마을공동체 만들기 과정에서 나타나는 학습을 분석했다.

한국 사회에서 지역공동체는 물리적, 지리적 경계에 따라 자연스럽게 등장하는 촌락이 아니라, 의도적으로 조성해야 하는 집단으로 존재했다. 특히 1990년대 이후, 마을공동체 만들기 운동에서부터 마을공동체 만들기 사업까지 마을공동체라는 용어는 대안 공간을 창출하기 위해 만들어지는 지역공동체를 의미했다. 마을공동체를 만들고 유지하기 위해서는 마을공동체 정체성을 공유하는 주민을 생산해야 한다. 이 연구는 마을공동체가 정체성 지식을 만들고 공유하는 과정을 학습관리로 분석하고, 학습관리에 개입하는 요소와 그 관계를 탐색하여 학습관리장치를 파악하고자 했다.

이를 위해 이 연구는 마을공동체 만들기의 역사적 흐름에 따라 목적과 조건이 다른 두 마을공동체를 대상으로 다중 사례연구를 수행했다. 연구 사례인 봄볕마을은 2000년대 초 자녀 양육 및 교육이라는 생활 문제를 공동체 가치에 따라 해소하기 위해 조성되었다. 또 다른 연구 사례인 산들주민회는 2010년대 초반 등장한 주민조직으로, 관 주도 마을공동체 만들기 정책 사업을 비롯한 각종 제도 및 정책을 활용하여 마을공동체 활동 자원을 확보했다.

연구 목적을 달성하기 위해 이 연구는 다음과 같은 세 가지 연구 문제를 제기했다. 첫째, 마을공동체 만들기 과정에서 봄볕마을과 산들주민회는 어떻게 정체성 지식을 구성하는가? 둘째, 봄볕마을과 산들주민회는 마을공동체 주민을 생산하기 위해 어떻

게 주민 학습을 관리하는가? 셋째, 봄볕마을과 산들주민회의 학습관리장치는 어떻게 구성되고 변화했는가?

연구 결과는 다음과 같다. 봄볕마을은 구성원들이 대안교육과 공동체라는 동일한 가치에 동의하도록 설득하는 방식으로 주민 학습을 관리했다. 비인가 대안학교 봄볕학교를 설립하고 운영 지원하기 위해서 설립된 봄볕마을은 마을이라는 확장된 집단을 통해 대안교육의 공공성과 지역성을 담보하고자 했다. 이를 위해 봄볕마을은 대안교육 및 공동체라는 가치를 중심으로 마을공동체가 운영되도록 내부 규칙을 마련했다. 봄볕마을 규모가 확장되면서 주민 간 이질성을 관리해야 할 필요가 대두되자, 봄볕마을 밀접한 의사소통이 가능한 소규모 단위를 마련하여 내부 학습관리를 정비했다. 하지만 봄볕학교 운영난에 대응하는 과정에서 봄볕마을은 학교 운영 기능에 치중했다. 봄볕마을 정체성이 학교 운영 기능에 초점을 둔 교육공동체로 수렴하면서, 봄볕마을은 마을공동체 정체성 위기를 자각했다. 봄볕마을은 마을공동체의 본질을 회복하기 위해 학부모들이 봄볕학교를 생활공동체로 체감할 수 있는 활동을 확대했다. 비슷한 시기 주민 일부가 주도하여 미리내협동조합을 설립하여 마을 기반 활동을 추구하면서 봄볕마을의 공동체 활동이 일부 보완되었다. 이후, 봄볕마을과 미리내협동조합은 협동조합 관련 정책 및 제도, 마을공동체 만들기 정책 사업 등을 활용하여 마을공동체 활성화 방안을 모색했다.

봄볕마을 학습관리장치는 마을공동체 내부 학습관리에 적합했다. 봄볕마을 학습관리의 특징은 대안교육 및 공동체를 지향하는 가치공동체라는 정체성을 유지한다는 것이다. 가치공동체로서 정체성 지식이 유지되었기 때문에 학습관리장치를 이루는 요소와 관계의 변화는 적었다. 즉, 봄볕마을 학습관리장치는 마을공동체 내부에서 만들어진 유사한 제도, 조직, 도구가 외부 담론을 유통하도록 배치되는 방식으로 구성되었다. 대안교육 문화 담론, 대안교육 공공성 및 지역성 담론, 공동체 가치 담론은 봄볕마을이 설립된 때부터 봄볕마을 학습관리의 핵심으로 유지되었다. 봄볕마을의 각종 내부 규칙은 봄볕마을 주민들이 가치공동체의 일원으로서 의사를 결정하고 행동하도록 규율하는 제도로 작용했다. 봄볕마을 운영위원회를 구성하는 내부 조직 체계는 학

습관리를 실천하는 조직으로, 봄볕마을 제도와 결합하여 주민들을 마을과 학교에 배치했다. 주민들과 공유하고자 하는 정체성 지식이 변화하지 않았기 때문에 시기와 무관히 유사한 도구가 학습관리장치에 포함되었다.

산들주민회는 학내 학부모 단체의 한계를 극복하기 위해 지역 활동을 시작했다. 초기 산들주민회는 아동 · 청소년 대상 교육 프로그램, 마을 축제 등 학부모 단체와 비슷한 활동을 학교 외부에서 실천하는 데 초점을 두었다. 그로써 산들주민회 회원들은 지역을 자녀 양육 공간으로 발견했다. 이후, 산들주민회는 다양한 마을공동체 만들기 정책 사업에 참여하고, 협동조합을 만들고, 중간지원조직의 도움을 받는 등 활동 자원을 확보했다. 이를 통해 산들주민회는 마을공동체 활동을 공동체를 회복하여 사회적 가치를 생산하고, 나아가 기혼 유자녀 전업주부 여성들의 일자리로 만드는 경제적 실천으로 인식하게 되었다. 산들주민회는 마을공동체에 관한 이해를 다른 주민들과 공유하여 마을활동가를 생산했다. 이후, 주민자치 정책 및 제도가 전국적으로 확산하면서 산들주민회는 마을공동체 활동을 주민자치 활동으로 인식했다. 마을공동체는 관의 정당한 파트너이자 대행자라는 정체성을 획득했다. 이에 따라 마을공동체는 정부, 시장, 시민사회가 혼종된 공간으로 만들어졌다.

산들주민회 학습관리장치는 다양한 요소들을 포섭함으로써 정체성 지식을 변화시켰고, 정체성 지식을 외부로 확산하는 방식으로 학습을 관리했다. 산들주민회는 마을공동체 활동을 유지하기 위해 다양한 제도적 자원을 적극적으로 확보하였다. 마을공동체 만들기 정책 사업, 협동조합 관련 법령, 정책 및 제도 등에 따라 마을만들기 담론, 사회적경제 담론, 문화예술 담론 등이 산들주민회에 유입되었다. 2010년대 이후 전국적인 주민자치 확산의 흐름에 따라 산들주민회에 개입한 주민자치 제도 및 정책과 담론 또한 산들주민회 활동을 강화하는 자원이었다. 산들주민회 학습관리장치를 이루는 제도와 담론이 변화함에 따라, 제도 및 정책을 수행하기에 적합한 조직이 만들어졌다. 사회적경제 조직인 마루(사회적)협동조합과 주민자치 조직인 송화동 주민협의회가 대표적이다. 산들주민회 학습관리장치는 도구 요소는 큰 변화 없이 유지되었지만, 제도와 담론이 외부로부터 유입되어 확장하고, 마을공동체 활동을 실천하는

조직이 증가하면서, 담론, 제도, 조직, 도구가 맺는 관계가 변화했다.

이를 바탕으로 학습관리장치를 이루는 담론, 제도, 조직, 도구 요소의 특징을 파악할 수 있다. 학습관리장치의 담론 요소는 마을공동체와 분리된 습득 대상이자 외부 객체가 아니라, 제도, 조직, 도구와 연계하여 마을공동체에 맥락화되고, 마을공동체 정체성 지식으로 변화하는 대상이다. 마을공동체 정체성 지식은 외부 담론을 그대로 수용하는 것이 아니라, 특정한 집단에 맥락화되어 만들어진다.

학습관리장치의 제도 요소는 학습관리장치의 확장성과 폐쇄성을 보여준다. 마을공동체 학습관리를 특정한 방식으로 규제하는 규범, 가치, 행동 유형인 제도는 내부로부터 만들어지기도 하고, 외부에서 확보되기도 한다. 이때, 관행, 문화 등 내부에서 만들어지는 제도의 경우, 그에 개입하거나 영향을 받는 행위자는 마을공동체 구성원으로 제약된다. 반면, 외부에서 제도가 확보되는 경우, 마을공동체뿐 아니라 다양한 외부 행위자들이 제도를 경유하여 학습관리에 개입할 여지가 있다. 그렇기에 학습관리장치 제도 요소는 학습이 관리되는 양식이 외부에 얼마나 개방되어 있는지 가늠하게 하는 요소로 작용한다.

학습관리장치의 조직 요소는 제도로부터 영향을 받아 학습관리를 실천하는 주체이다. 마을공동체의 조직은 마을공동체 활동이 지속됨에 따라 증가하며, 각 조직은 제도의 영향에 따라 특정한 방식으로 주민들의 학습을 관리한다. 특정한 제도의 영향을 받는 조직이 증가하는 양상은 마을공동체의 학습관리가 단일한 집단의 의도적인 개입 이상이라는 점을 보여준다. 학습관리장치는 특정한 조직에 귀속되거나 소유되는 것이 아니라, 그러한 조직을 요소로 포함하여, 특정한 효과로서 학습관리를 실천한다.

학습관리장치의 도구 요소는 학습관리장치 내 학습관리 실천의 중층성을 보여준다. 학습관리장치의 도구는 마을공동체가 주민들의 학습을 관리하기 위해 활용하는 실천 단위로, 도구에 따라 각기 다른 특정한 지식과 기술을 소재로 한다. 하지만 이러한 도구는 다른 도구, 또는 조직, 제도, 담론 요소와 결합하여 특정한 지식과 기술의 전달 수단을 넘어 마을공동체 정체성 지식을 창출하고 공유하는 도구로서 학습관리장치를 구성한다.

이와 같은 분석을 바탕으로, 마을공동체와 학습에 관해 다음과 같은 설명을 제시할 수 있다. 마을공동체는 마을공동체 고유의 정체성 지식을 형성하고 공유함으로써 만들어지고 유지되는 학습 공간이다. 마을공동체 정체성은 공동체적 지향에 선험적으로 배태되어 있지 않다. 마을공동체 정체성은 마을공동체에 맥락화됨으로써 만들어지고 공유되는 마을공동체 고유의 지식이다. 마을공동체는 외 · 내부 변화에 대응하여 마을공동체 학습관리장치에 포함되는 요소를 변화하거나 유지함으로써 마을공동체 정체성 지식의 유통을 관리한다. 정체성 지식을 유통함으로써 마을공동체가 유지된다고 할 때, 마을공동체는 학습관리를 기반으로 만들어지고 생성되는 학습 공간이라고 할 수 있다.

학습관리장치는 학습관리를 가능하게 하는 기제이다. 학습관리장치 개념을 통해 학습 맥락을 설명할 때, 마을공동체는 시공간 그대로 재현되는 것이 아니라, 학습관리에 개입하는 다양한 요소들의 집합체이자 네트워크로 등장한다. 공간적인 은유를 활용하여 학습 맥락을 파악함으로써 학습관리장치는 학습 맥락의 무형식성과 가변성을 설명하는 개념으로 활용될 수 있다. 또한, 학습관리장치는 학습 맥락이 다양한 요소의 결합으로 등장하는 다차원적 공간이라고 설명하여, 학습 맥락이 특정한 정책 및 제도, 사업 또는 프로그램 단위로 수렴할 수 없음을 보여준다. 이는 가시적인 학습 실천 외에 다양한 요소들의 결합으로 학습을 파악할 때, 학습 맥락에 관한 충분한 이해가 가능함을 시사한다.

이 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 이 연구는 마을공동체를 대상으로 다중사례 연구를 수행하여 기존 마을공동체 논의를 보완한다. 이 연구는 마을공동체 만들기의 역사적 흐름에 따라 1990년대 마을공동체 만들기 운동 맥락에서 생활세계 문제를 공동으로 해소하기 위해 조성된 마을공동체와 2000년대 이후 마을공동체 만들기 사업의 맥락에서 마을공동체 조성 관련 제도 및 정책을 기반으로 성장한 마을공동체를 연구 사례로 선정하여 마을공동체 만들기 과정을 탐구했다. 이는 마을공동체라는 기표를 공유하는 집단이 서로 다른 방식으로 집단을 형성하고 유지함을 드러냈다. 목적과 조건이 다른 마을공동체가 각기 다른 방식으로 마을과 지역에 관한 설명을 만들

고 공유하는 양상에 주목한 것이다. 이는 마을공동체를 향수와 회복의 메타포로 표현하는 기존 논의와는 달리 마을공동체가 구체적이고 자체적인 지식을 생산함으로써 유지됨을 강조한다. 이러한 논의는 생활세계 방어형 마을공동체의 자생성만을 강조하거나, 마을공동체 만들기 정책 사업을 활성화 대상으로 제한하는 논의를 보완하여 마을공동체에 관한 논의를 확장한다.

둘째, 이 연구는 학습관리장치에 관한 이론적 논의를 확대한다. 학습관리장치는 평생학습을 거시 담론, 정책 담론이 아닌 일상에서 일어나는 학습 현상을 파악하기 위한 이론으로 삼기 위해 제안된 개념으로, 평생학습의 공간 축을 다루는 개념이다. 강대중 외(2017)가 학습관리장치를 시론적으로 제안한 이후, 그에 관한 탐색적 연구가 진행되었다. 그간 학습관리장치에 관한 연구는 구체적인 사례를 통해 학습관리장치의 기능을 파악하는 데 주목했다. 최선주(2017)와 김의태(2021)는 각각 생활협동조합과 의료복지사회적협동조합이 조합원을 생산하기 위해 활용하는 각종 수단을 학습관리장치로 파악하여, 학습관리장치가 학습자를 특정한 방식으로 조건화하는 기제임을 확인했다. 이 연구 또한 구체적인 사례를 기반으로 학습관리장치의 특성을 밝히는 탐색적 연구이다. 다만, 이 연구는 학습관리장치를 다룬 선행연구와는 달리 학습관리장치가 지니는 구성체로서의 특성에 주목했다. 이 연구는 학습관리장치를 구성하는 요소를 담론, 제도, 조직, 도구로 구분하고 각 요소의 관계를 파악하여, 학습관리장치가 학습자 조건화를 실천하는 양상을 구성 요소의 차원에서 조망했다. 학습관리장치의 요소와 구성에 대한 접근은 학습관리장치 논의를 발전시켜, 삶의 다양한 영역에서 일어나는 학습 실천을 탐색하는 데 단초를 제공하여 평생학습 이론을 확장하는 데 일조한다.

한편, 이 연구에서 충분히 다루지 못한 내용을 바탕으로 후속 연구를 제언하고자 한다. 첫째, 연구 자료가 수집된 2021년은 코로나바이러스감염증이 전 세계를 강타한 시기로, 두 마을공동체 모두 활동이 예년에 비해 축소한 상황이었다. 마을공동체 활동이 축소되거나 온라인으로 전환되면서 연구 자료 수집에 제한이 있었다. 이 연구는 마을공동체가 연구 자료 수집 기간 당면한 어려움보다는 마을공동체가 등장한 시점

에서부터 현재까지 마을공동체 학습관리가 변화하는 양상에 초점을 맞춤으로써 마을공동체 활동에 관한 자료 수집을 보완했다. 후속 연구로 코로나바이러스 감염증과 같은 전 사회적 어려움이 미친 위기를 극복하기 위한 각 마을의 학습관리 실천과 그 차이에 주목한다면 마을공동체의 학습관리 및 학습관리장치에 관한 확장된 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 이 연구는 마을공동체가 학습 맥락으로 조성되는 양상에 주목하여 학습자 주체를 설명하지 않는다. 마을공동체 학습관리장치의 제도 요소에 따라 다양한 외부 행위자가 학습관리에 개입할 여지가 있으며, 하나 이상의 조직이 학습관리 주체로 등장함을 드러내어 학습관리 주체를 논의했으나, 이 논의는 집단과 조직 차원에 제한되었다. 이에 후속 연구로 학습자자세에 관한 연구를 제언한다. 학습자자세(learner position)는 강대중 외(2017)의 연구가 학습관리장치와 함께 평생학습의 이론적 도구로 제안한 개념 중 하나로, 평생학습 실천에 있어 주체로서의 학습자가 보이는 태도를 탐구하기 위한 개념이다. 학습자자세는 학습자가 맥락과의 관계 속에서 학습 활동을 통해 성취하는 행위자성이다(강대중 외, 2017, p. 33). 강대중 외(2017)는 “고정된 학습자자세가 (……) 학습관리장치가 학습자를 포획하는 양상을 표상한다면, 유동적 학습자자세는 학습관리장치의 새로운 생성 가능성과 그에 따른 새로운 학습자의 생산 가능성을 나타낸다”(p. 35)고 서술했다. 즉, 학습관리장치는 학습자가 처하는 맥락으로 특정한 학습자자세를 주조하지만, 학습자는 맥락으로부터 행위자성을 성취하고 학습관리장치를 수정하거나 생성할 수 있다. 학습자자세에 관한 탐구는 학습관리장치와 접하는 학습자 주체 문제에 실마리를 제공할 것이다. 학습자자세 개념을 활용하여 학습자 주체와 학습관리장치의 관계를 탐색함으로써 학습관리장치에 개입하는 행위자 간 권력 문제를 이해하는 또 다른 관점을 획득하는 것은 학습관리장치에 관한 논의를 확장하는 데 기여할 것이다.

참고문헌

[마을공동체 문헌 자료]

봄볕학교공동체(2002). 봄볕학교의 주춧돌.

봄볕학교공동체(2003). 봄볕학교를 세우는 글.

봄볕마을(2003). 우리 마을에 자주 놀러 오세요! 함께 만들고 삶을 나누는 마을, 봄볕마을.

봄볕마을(2004). 지역의 자산인 학교건립에 관한 의견.

봄볕마을(2005). 봄볕마을 조직발전특위 워크샵 자료.

봄볕마을(2008). 봄볕마을 비전만들기 제안서.

봄볕마을(2013). 2013 봄볕마을의 새로운 미래를 여는 이야기한마당.

봄볕마을(2016). 봄볕마을 이야기 소식지 1호. 봄과 여름.

봄별마을(2016). 지금 우리에게 필요한 일은 무엇일까요?. 2016년 봄볕마을 열린 토론회 발제문. 봄볕마을 홈페이지

봄볕마을(2017). 2017 봄볕마을 정기총회 자료집. [온라인 자료].

봄볕마을(2017.1.14.) 봄볕마을 3차 이야기 한마당 기록. 봄볕마을 홈페이지

봄볕마을(2019). 2019 봄볕마을 정기총회 자료집.

봄볕마을(2021). 2021 봄볕마을 정기총회 자료집.

산들주민회(2018). 문화특화지역조성사업 2018년 산들문화마을 사업 분석을 통한 2019 사업 전략 연구.

산들주민회(2019a). 마을에서 희망을 찾다. 나눔과 돌봄의 공동체 산들주민회. [프레젠테이션 자료].

산들주민회(2019b). 산들문화마을 2019 사업추진 경과 및 2020 추진전략 연구보고서.

송화동 주민협의회(2019). 2019 주민자치활동 기록: 마을의 성과는 당신 덕분입니다.

초등봄볕학교 교사회(2021). 서로의 안전한 수다를 위한 한솥밥 약속!. 봄볕마을 홈페이지.

초등봄볕학교 부모배움연구소(2019). 부모오리엔테이션 자료. 봄볕마을 홈페이지.

[참고문헌]

강대중(2009). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. **평생교육학연구**, 15(1), 201-223.

강대중(2017). **경기도 평생학습마을 평가준거 개발연구**. 경기도평생교육진흥원

강대중, 김의태, 박지숙, 최선주, 최일선(2017). 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식: 평생학습이론 구축을 위한 중심 개념 탐색. **평생교육학연구**, 23(4), 27-53.

강미정(2014). 가추법과 강제 선택. **기호학 연구**, 41, 9-30.

강수돌(2007). 대안 공동체 운동의 평가와 전망. **진보평론**, 32, 194-218.

경기도평생교육진흥원(2015). 2015년 주요 업무 계획.

구자인, 유정규, 곽동원, 최태영(2011). **마을 만들기, 진안군 10년의 경험과 시스템: 더디 가도 제대로 가는 길**. 서울 : 국토연구원.

국사편찬위원회(2017). 1970-1990년대 보육현실 인식과 공동육아 운동(2). [구술자료] (청구기호 COH014_10_00A0001~COH014_10_00A0011)

권단, 김상철, 김신범, 김정찬, 박영길, 하승우, 한채윤(2015). **모두를 위한 마을은 없다**. 서울: 삶창.

권봉관(2016). 국가주도 '마을만들기' 사업에 따른 농촌의 변화와 농민의 대응: 전북 임실군 '치즈마을'의 경우. 박사학위논문. 안동대학교 대학원.

권효림(2015). 결사체 민주주의 관점에서 본 마을공동체 만들기의 탈정치화와 재정치화. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.

권정민(2021). 청소년 유튜버는 어떠한 무형식학습을 하는가?. **한국초등교육**, 32(특별호), 121-141.

김경식, 이병환(2002). 신사회운동으로서 한국의 대안 교육운동. **교육학논총**, 23(1), 1-17.

김경애(2006). 공조학습 과정에서 드러나는 경험학습의 특징: 연극활동과정을 중심으로. **평생교육학연구**, 13(2), 49-74.

김경애(2007). 공동경험 구성과정에 대한 설명가능성: 경험학습론과 공동체학습론에 대한 비판적 검토. **평생교육학연구**, 13(1). 51-76.

김경화(2020). 마을 만들기 과정에서의 주민참여를 통한 공동체 역량 강화 관계 분석. 박사학위 논문. 충북대학교 대학원.

김경화, 반영운, 백종인, 강상욱(2017). 마을만들기 주민참여 모형 개발. **국토계획**, 52(5), 227-237.

김경화, 백종인, 손철희, 반영운(2015). 마을만들기의 주민참여 활성화 요인 도출. **도시행정학보**, 28(2), 267-285.

김구, 우윤석, 신재주, 김남일(2007). **지역공동체 복원 및 형성에 관한 연구**. 행정자치부.

김근혜, 윤은기(2018). 마을공동체 사업의 사회적 성과 창출을 위한 성과 요인 분석: 논산시 '동고동락' 사례를 중심으로. **한국정책분석평가학회보**, 28(4), 165-165.

김다슬(2021). 맥락의 변화 속에서 집단학습에 나타난 모순인식과 생성적 학습 양상에 관한 연구. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.

김동례. 박진영, 임형택(2019). 마을만들기 참여도 및 관심도와 문화예술 인식도 및 참여도가 지역공동체의식에 미치는 영향. **인문사회 21**, 10(2), 786-788.

김동완, 신혜란(2016). 대항품행 그리고 성미산 스타일. **경제와사회**, 111, 174-204.

김명숙, 최운실(2021). 마을공동체 미디어 활동가들의 활동체계와 확장학습 경험 연구. **평생교육학연구**, 27(3), 199-229.

김민호(2002). 시민사회 주도의 지역 평생학습문화 형성 방안. **평생교육학연구**, 8(1), 21-40.

김보경, 박상옥(2022). 마을공동체 회의에 참여하는 주민의 학습경험 분석. **평생교육학연구**, 28(3), 31-65.

김선기, 이소영(2007). 주민주도형 지역 만들기 추진 모형. 한국지방행정연구원.

김성균, 이창언(2015). **함께 만드는 마을, 함께 누리는 삶**. 서울: 지식의날개.

김성윤(2017). '사회적인 것'의 이데올로기적 지형. 박사학위논문. 중앙대학교 대학원.

김소정(2022). 마을공동체 주민 실천 역량 척도 개발 및 타당화. 박사학위논문. 광주대학교 대학원.

김수영, 오찬옥, 문경주, 류지선(2014). 마을공동체 형성의 인과구조 분석. **한국지역사회복**

지학, 49, 337-381.

김숙진(2016). 아상블라주의 개념과 지리학적 함의. **대한지리학회지**, 51(3), 311-326.

김신일(2005). 학습활동의 확장. 김신일, 박부권 편. **학습사회의 교육학**. 61-101. 파주: 학지사.

김신일(2019). 평생학습자와 평생교육의 대두. 김신일 외. **평생교육론**. 11-38. 경기: 교육과학사.

김신일(2020). **학습사회**. 서울: 학이시습.

김아영, 전윤정, 신민혁(2018). **생활문화공동체만들기 사업 10년 성과 평가 아카이빙 보고서**. 지역문화진흥원.

김영주(2021). 지속가능한 마을공동체 활성화를 위한 주민참여사업과 공동체의식 분석. 박사학위논문. 경희대학교 대학원.

김영천(2016). **질적연구 방법론 Ⅰ**. 경기: 아카데미프레스.

김윤권(2005). 제도와 정책연구: 제도변화의 통합적 접근-역사적 신제도주의를 중심으로. **한국정책학회보**, 14(1), 299-329.

김은미(1993). 민중운동과 시민운동의 분리와 연대: 1980년대 이후 부천 지역 사회운동을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

김은아(2016), 마을만들기 참여가 사회적 안녕감에 미치는 영향에 관한 연구. 박사학위논문. 숭실대학교 대학원.

김은희(2011). 도시연대와 마을만들기운동. 도시연대 2011년 7, 8월호. (https://m.blog.naver.com/urbanaction1/144556392)

김은희, 김경민(2010). **그들이 허문 것이 담장뿐이었을까: 대구 삼덕동 마을만들기**. 서울: 도서출판한울.

김의태(2021). 사회적경제조직의 학습관리장치에 관한 사례연구. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.

김인숙(2016). **사회복지연구에서 질적방법과 분석**. 서울: 집문당.

김정훈(2012). 참여연대를 통해 본 한국 시민운동의 변화. **기억과 전망**, 26. 8-49.

김종길(1995). 복지국가의 위기와 지역사회정책의 재발견. **한국사회정책**, 2. 243-272.

김종선, 박상옥(2013). 시민참여 실천조직으로서 남양주시 평생학습매니저의 확장학습 연구. **평생교육학연구**, 19(2), 1-32.

김종수, 전은호, 홍성효(2012). 공동체자산기반 접근을 활용한 사회적 기업 육성 정책 방향 모색. **도시행정학보**, 25(2), 71-91.

김주환(2019). 푸코의 사회이론에서 권력 배치로서 사회적 의례의 문제. **사회사상과 문화**, 22(1), 91-142.

김진아(2013). 공동체주의 정의론 관점에서 본 마을만들기 사례 비교분석. 박사학위논문. 서울시립대학교 대학원.

김창엽, 성낙돈(2006). 시민단체 시민교육의 성격에 대한 연구: '참여연대'사례(1995-1999년)를 중심으로. **평생교육학연구**, 12(3), 97-123.

김한별(2006). 무형식 학습의 이해: 대학생들의 일상 경험에 대한 내러티브 분석. **평생교육학연구**, 12(2), 25-43.

김현경(2015). **사람, 장소, 환대**. 파주: 민음사.

나명찬. 최성우(2018). 농촌 마을공동체사업 활성화를 위한 주민 인식 및 요구 탐색: 체험마을 사례를 중심으로. **평생교육·HRD연구**, 14(1), 53-84.

남원석, 이성용(2012). 마을만들기, 성공의 조건. 이슈 & 진단, 47. 경기개발연구원.

도시빈민연구소(1989). **도시빈민지역운동론**. 서울: 도시빈민연구소.

류연미(2014). 지속가능한 삶으로서의 활동. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.

문화체육관광부(2013). 2013 생활문화공동체 모집 요강.

민들레(2003). 엮은이의 말. **격월간 민들레**, 30. 서울: 민들레.

박경섭(2018). 공동체 만들기의 정치: 이념, 담론, 실천. **인문학연구**, 55, 7-34.

박민진(2020). 대안 그 후, 남아있는 사람들의 언어 찾기. 김희동 외. **대안교육 20년을 말하다**. 46-58. 서울: 민들레.

박상옥(2009). 지역사회 실천조직으로서 학습동아리에서의 학습과정. **평생교육학연구**, 15(1), 225-259.

박상옥(2010). 지역사회와 학습의 관계 탐색. **평생교육학연구**, 16(2), 145-164.

박선경(2011). 농촌마을 공동체 학습 활동의 생태학적 분석. **평생학습사회**, 7(1), 129-152.

박승일, 원용진(2015). 신자유주의 통치성(governmentality)과 금융화(financialization) 그리고 금융-장치(finance-dispositif). **사회과학연구**, 23(1), 172-216.

박은미, 최라영(2010). 주민주도형 평생학습마을 만들기 사례분석. **평생학습사회**, 6(1), 25-46.

박주형(2013). 도구화되는 '공동체': 서울시 「마을공동체 만들기 사업」에 대한 비판적 고찰. **공간과사회**, 23(1), 4-43.

박진영(2015). 마을만들기 시민역량모델 개발 및 교육요구도. **평생교육학연구**, 21(4), 77-110.

박해광(1999). 경영담론의 특성과 노동자 수용에 관한 연구. 박사학위논문. 연세대학교 대학원.

빈민운동지역운동사 발간위원회(2017). **마을공동체 운동의 원형을 찾아서**. 서울: 한울.

서덕희(2003). '교실붕괴' 기사에 대한 비판적 담론 분석: 조선일보를 중심으로. **교육인류학연구**, 6(2), 55-89.

성낙돈(2001). 시민단체 민주시민교육의 발전과제. **Andragogy Today**, 4(1), 79-106.

손준종(2015). 학습장치와 학습하는 주체의 탄생: 통치 테크놀로지로서 평생학습. **교육사회학연구**, 25(3), 95-128.

송안나(2020). 문화기반 마을공동체의 성장에 대한 연구. 박사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.

송인하(2010). 마을공동체 운동의 성공조건과 과제. **지방자치연구,** 14, 33-64.

서휘석(2019). 마을 만들기를 통한 지역공동체 활성화에 관한 연구 : 진안군 마을 만들기를 중심으로. **한국자치행정학보**, 33(4), 107-129.

신명호 외(1999). **지역주민운동리포트**. 서울: 한국도시연구소.

신민선(2018). 노동운동 출신 지역활동가의 정체성 이행 과정에 나타난 학습 활동 연구. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.

신선화(2017). 마을만들기의 주민주체와 공동체 활동에 관한 연구: 부산시 사례를 중심으로. 박사학위논문. 경성대학교 대학원.

신중진, 정지혜(2013). 지역공동체 회복을 위한 마을만들기의 역할과 과제. **한국학**, 36(4). 60-96.

안현찬, 구아영(2016). **서울형 주민자치회 모델 구상과 추진전략**. 서울: 서울연구원.

양병찬(2015). 마을만들기사업과 평생교육의 협동 가능성 탐색. **평생교육학연구**, 21(3), 1-23.

양병찬, 지희숙, 박혜원(2011). 전업주부의 배움의 방식과 주체 형성. **평생교육학연구**, 17(1), 205-234.

양병찬, 최정윤, 오나비나, 김미정, 이서영(2021). 지역공동체의 마을교육체계 분석. **평생교육학연구**, 27(3), 1-33.

양영균(2013). 한국 도시의 지역공동체 형성과 확산 가능성 탐색. **정신문화연구**, 36(4), 97-135.

양영희(2020). 혁신학교가 대안학교를 대체할 수 없는 이유. 김희동 외. **대안교육 20년을 말하다**. 109-117. 서울: 민들레.

양창렬(2010). 장치학을 위한 서론. Agamben, G. **장치란 무엇인가? 장치학을 위한 서론**. 서울: 난장.

양희창(2014). 통일, 꿈 같은 이야기. **격월간 민들레**, 91, 118-125.

여관현(2013). 마을 만들기를 통한 공동체 성장과정 연구. **도시행정학보**, 26(1), 53-87.

여관현(2015a). 마을만들기 추진단계별 주민자치의 실천에 관한 연구. **한국자치행정학보**, 29(2), 263-291.

여관현(2015b). 주민학습과 실천을 통한 마을만들기의 지속가능성 연구. **지방정부연구**, 19(3), 29-51.

여관현(2017). 마을만들기의 추진단계별 로컬거버넌스 형성에 관한 연구. **지방정부연구**, 21(1), 395-422.

오채선, 이부미(2019). 공동육아 교육담론 형성과 실천에 대한 비판적 고찰. **열린교육연구**,

27(2), 93-119.

오혁진(2006). 지역공동체 평생교육의 개념과 성격에 관한 고찰. **평생교육학연구**, 12(1), 53-80.

우아영(2008). 담론연구. **사회복지 질적 연구 방법론의 실제**. 서울: 학지사. 267-354.

위성남 외(2013). **마을하기, 성미산 마을의 역사와 생각**. 안양: 국토연구원.

유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2012). **질적연구 방법의 이해**. 서울: 박영사.

유민선, 강대중(2013). 마을공동체 형성 · 발전 과정에서 나타난 집단학습에 관한 탐색적 연구. **평생교육학연구**, 19(1), 143-173.

유창복(2014). **도시에서 행복한 마을은 가능한가**. 서울: 휴머니스트.

유창복(2020). **시민민주주의**. 서울: 서울연구원.

윤수종(2007). 대안운동의 현황과 방향. **사회이론**, 32, 255-291.

이규선(2017). 평생학습마을만들기 참여실천연구. 박사학위논문. 공주대학교 대학원.

이근행(2006). 한국 공동체운동의 형성과 전개에 관한 연구. 석사학위논문. 성공회대학교 대학원.

이부미(2001). **놀면서 자라고 살면서 배우는 아이들**. 서울: 또하나의문화.

이세영(2011.11.22.). 대안학교냐 혁신학교냐. 한겨레 21. (http://h21.hani.co.kr/arti/PRINT/30851.html).

이송지, 김혜장, 이경란, 곽영선, 정영화(2009). **가족친화 마을만들기 모델 개발을 위한 연구**. 보건복지가족부.

이승철(2020). 마을 기업가처럼 보기. **한국문화인류학**, 53(1), 99-148.

이승철, 조문영(2018). 한국 사회혁신의 지형도. **경제와사회**, 120, 268-312.

이윤진, 김남숙, 기영화(2016). 도시 공동주택 기반 주민 공동체 학습과정 사례연구. **평생학습사회**, 12(1), 195-221.

이은애(2013). 사회적경제가 그리는 지역공동체. 서울시자원봉사센터 편. 우리 시대의 자원봉사: 사회적경제와 자원봉사의 연계를 통한 지역공동체 활성화. 서울시자원봉사센터 전문가포럼 자료집.

이은희(2008). 후기 근대 지역공동체의 성찰적 동학. 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

이재민(2018). 주민들의 마을프로그램 참여 경험으로 본 마을공동체 지속가능성 평가와 대안. 박사학위논문. 안동대학교 대학원.

이재준, 이상문(2003). 지속가능한 농촌발전을 위한 주민참여 요인분석에 관한 연구. **국토계획**, 38(3), 39-55.

이철국(2018). 대안학교 위기론의 실체를 찾아서. 대안교육, 지나온 20년, 가야 할 20년 월례 세미나 발제문. 민들레출판사, 공간민들레.

이호(2006). 살고 싶은 마을만들기. **도시와 빈곤**, 81, 46-60.

이호(2013). 한국사회 마을만들기의 전개와 발단. 마을만들기전국네트워크 편, **마을만들기 중간지원**. 265-286. 안양: 국토연구원.

이희경(2010). 마을, 공부가 삶이 되는 곳. **시민교육**, 2, 20-25.

이희은(2011). 문화연구의 방법론으로서 가추법이 갖는 유용성. **언론정보학회,** 54, 76-97.

임경수(2015). 마을 만들기와 사회적 경제. **환경논총**, 55, 26-34.

임동근(2012). '인간'과 장치: 푸코 통치성의 문제설정. **문화과학**, 71, 285-299.

작은마을연구소(2022.3.7.). 전국 마을공동체 지원조직 현황 및 관련 자료. 지리산이음. (https://jirisaneum.org/lab_contents/?q=YToxOntzOjEyOiJrZXl3b3JkX3R5cGUiO3M6MzoiYWxsIjt9&bmode=view&idx=10608701&t=board).

장수정(2012). 과천지역 공동체에 관한 연구. **페미니즘연구**, 12(2), 31-68.

전희경(2014). 마을공동체의 '공동체'성을 질문하다. **페미니즘연구**, 14(1), 75-112.

정규호(2016). 도시공동체 운동의 흐름과 특성, 새로운 모색. 황익주, 정규호, 신명호, 신중진, 양영균. **한국의 도시 지역공동체는 어떻게 형성되는가**. 61-130. 서울: 서울대학교출판문화원.

정석(1999). 마을단위 도시계획 실현 기본방향. 고양: 한국건설기술연구원.

정성훈(2022). **가족과 국가 이후의 공동체**. 파주: 보고사.

정혜경, 전주성(2016). Engeström의 활동이론 관점에서 바라본 자생적 도시마을공동체 활동체계들 간의 역학적 관계 및 참여자의 학습경험 탐색. **교육문화연구**, 22(6),

537-563.

조문영, 장봄(2016). '사람'의 현장, '빈민'의 현장. **한국문화인류학**, 49(1), 51-107.

조미라(2020). 성찰적 공동체형 복지실천과 여건에 대한 질적연구. **미래사회복지연구**, 11(2), 35-71.

조한혜정(2007). **다시, 마을이다**. 서울: 또하나의문화.

지희숙(2015). 평생교육활동가의 학습 활동에 대한 사례연구. **평생교육학연구**, 21(3), 113-140.

최병두(2015). 행위자-네트워크이론과 위상학적 공간 개념. **공간과사회**, 25(3), 125-172.

최선주(2017). 생활협동조합의 학습관리 특성과 유형. 한일 평생학습-사회교육 학술 교류회 자료집. 97-107.

최금주(2006). 공동체의식의 의미. **한국동서정신과학회지**, 9(1), 17-26.

최혜은(2022). 주민의 지역사회애착과 마을공동체 참여지속의 관계. 박사학위논문. 광주대학교 대학원.

하연섭(2002). 신제도주의의 최근 경향. 이론적 자기 혁신과 수렴. **한국행정학보**, 36(4), 339-360.

하정호(2022). 순천 지역의 교육거버넌스 분석. 2022 한국평생교육학회 추계학술대회 자료집.

하현상, 전대욱, 이기배, 윤현호(2017). **지역공동체의 이해와 활성화**. 행정안전부 지역발전정책관 지역공동체과.

한국도시연구소(2003). **도시공동체론**. 서울: 도서출판한울.

한상진(1992). 중심화 변혁모델과 사회개혁론. 한상진, 양종희 편. **사회운동과 사회개혁론**. 483-510. 서울: 전예원.

한숭희(2006). 평생학습사회의 학습체제 연구를 위한 생태체제적 개념모형탐색. **평생교육학연구**, 12(4), 179-202.

행정안전부 (2017). 자치분권 로드맵(안).

허창수(2021). 한국 대안교육의 교육철학으로서 비판교육학 논의. **한국콘텐츠학회논문지**, 21(7), 477-487.

Abbott, J. (1995). Community participation and its relationship to community development. *Community Development Journal*, 30(2), 158-168.

Agamben, G. (2010). **장치란 무엇인가?**. 양창렬 역. 서울: 난장. (원서출판 2006)

Avis, J. (2007). Engeström's version of activity theory: a conservative praxis?. *Journal of education and work*, 20(3), 161-177.

Biddle, W. W., & Biddle, L. J. (1965). The community development process: The rediscovery of local initiative.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. MA: Harvard University Press.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2005). *The New Spirit of Capitalism*. New York: Verso.

Brown, J. S., Collins, A., & Duquid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Butler, J. (2019). **권력의 정신적 삶: 예속화의 이론들**. 강경덕, 김세서리아 역. 서울: 그린비. (원서출판 1997)

Caborn, J. (2007). On the methodology of dispositive analysis. *Critical approaches to discourse analysis across disciplines*, 1(1), 115-123.

Callaghan, G.. & Fribbance, I. (2018). Facebook and Informal Learning. In Baxter, J., Callaghan, G., McAvoy, J. (Eds). *Creativity and Critique in Online Learning*. 81-102. Palgrave Macmillan.

Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 55 - 81.

Cho, Mun-Young (2005). From "Power to People" to "Civial Empowerment". East-West Center Working Paper Series, 13, 1-12.

Cohen, J., & Uphoff, N. (1977). *Rural Development Participation: Concepts and*

Measures for Project Design, Implementation and Evaluation.. Ithaka: Cornel University.

Connolly, B. (1996). Community development and adult education: Prospects for change?. in B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.). *Radical Learning for Liberation*. 27-44. Maynooth: MACE.

Conyers, D. (1986). Decentralisation and development: A framework for analysis. *Community Development Journal*, 21(2), 88-100.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: Hown nonormal education can help*. MD: Johns Hopkins University press.

Creswell, J. W. (2015). **질적 연구 방법론(제3판)**. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역. 서울: 학지사. (원서출판 2012)

Cunningham, J. V. (1972). Citizen participation in public affairs. *Public Administration Review*, 32, 589-602.

Dave, R. H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Hambrug: UNESCO Institution for Education.

Deleuze, G. (2007). 장치란 무엇인가?. **들뢰즈가 만든 철학사**. 박정태 역. 서울: 이학사. (원문출판 1992)

della Porta, D. (2008). Comparative analysis: case-oriented versus variable-oriented research. in D. della Porta & M. Keating (Eds.). *Approaches and methodologies in the social science.* 198-222. NY: Cambridge University Press.

Dierking, L. D., Adelman, L. M., Ogden, J., Lehnhardt, K., Miller, L. & Mellen, J. D. (2004). Using a behavior change model to document the impact of visits to Disney's Animal Kingdom: A study investigating intended conservation action, *Curator,* 47(3), 322-343.

Eckstein, H. (1975). Case study and theory in political science. in F. I. Greenstein

& N. W. Polsby (Eds.). *Handbook of Political Science*. 79-138. Mass.: Addison-Wesley.

Edwards, R., Ranson, S., & Strain, M. (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 525-536.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.

Falk, I. (1997). Community Learning: Using learning to re-think community well-being. *Community Arts Network News*, 57, 30-36.

Fenwick, T. (2001). Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives. Ohio State University: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Fenwick, T. (2003). *Learning through experience: troubling orthodoxies and intersecting questions*. Florida: Krieger Publishing Company.

Fenwick, T. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709-726.

Florin, P. & Wandersman, A. (1990). An introduction to citizen participation, voluntary organizations, and community development: Insights for empowerment through research. *American Journal of community psychology*, 18(1), 41-54.

Foucault, M. (1977). The confession of the flesh. in C. Gordon (Eds.). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. 194-229. NY: antheon Books.

Foucault, M. (1984). Space, Knowledge, and Power. in P. Rabinow (Eds). *The Foucault reader*. 239-256. NY: Pantheon Books.

Foucault, M. (2010). **성의 역사 1권: 앎의 의지**. 이규현 역. 서울: 나남. (원서출판

1976)

Foucault, M. (2011). **안전, 영토, 인구**. 심세광, 전혜리, 조성은 역. 서울: 난장. (원서출판 2004)

Foucault, M. (2016). **감시와 처벌**. 오생근 역. 서울: 나남. (원서출판 1975)

Garrick, J. (2012). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.

Giddens, A., & Sutton, P. (2015). **사회학의 핵심 개념들**. 김봉석 역. 파주: 동녘 (원서출판 2014)

Gleason, B. (2013). # Occupy Wall Street: Exploring informal learning about a social movement on Twitter. *American Behavioral Scientist*, 57(7), 966-982.

Hager, P., & Halliday, J. (2007). *Recovering informal learning: Wisdom, judgment and community*. Dordrecht: Springer.

Hall, P. A. (1986). *Governing the economy*. New York: Oxford University Press.

Hamilton, E. (1992). *Adult education for community development* (Vol. 55). Greenwood Publishing Group.

Heller, K., Price, R. H., Reinharz, S., Riger, S. & Wandersman, A. (1984). *Psychology and community change: Challenges of the future* (2nd ed.). Homewood, I1: Dorsey.

Hillery, G. A. (1955). Definitions of community: Areas of agreement. *Rural sociology*, 20, 111-123.

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.

Kang, Dae Joong (2015). *Life and Learning of Korean Artists and Craftsmen: Rhizoactivity*. New York: Routledge.

Kolodner, J. L. (1991). The journal of the learning sciences: effecting changes in education. *The Journal of the Learning Science*, 1(1), 1-6.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. NY: Cambridge University Press.

Lee, Seung-Chul (2018). The Social Life of Human Capital: The Rise of Social Economy, Entrepreneurial Subject, and Neosocial Government in South Korea. Doctoral Dissertation. Columbia University.

Lijphart, A. (1975). The comparable-case strategy in comparative research. *Comparative Political Studies*, 8, 158-177.

Lindeman, E. C. (2013). **성인교육의 의미**. 강대중, 김동진 역. 서울: 학이시습. (원서출판 1926)

Love, B. (2013). Treasure Hunts in Rural Japan: Place Making at the Limits of Sustainability. *American Anthropologist*, 115(1), 112-124.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. NY.: Routledge

Melucci, A. (1995). The Process of Collective. Identity. In H. Johnston, & B. Klandermans (Eds.). *Social Movements and Culture*. 41-63. Minnesota: University of Minnesota Press.

Merriam, S. B. (2005). **정성연구 방법론과 사례연구**. 강윤수 외 역. 서울: 교우사. (원서출판 1998)

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2009). **성인학습론(제3판)**. 서울: 아카데미프레스. (원서출판 2007)

Mezirow, J. (1996). Adult education and empowerment for individual and community development. in B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.). *Radical Learning for Liberation*. 5-14. Maynooth: MACE.

Moreland, R., & Lovett, T. (1997). Lifelong learning and community development. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 201-216.

Nikkhah, H. A., & Redzuan, M. (2009). Participation as a medium of empowerment

in community development. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 170-176.

Peirce, C. S. (1998). Pragmatism as the Logic of Abduction. The essential Peirce: Selected philosophical writings Volume 2 (1893-1913). 226-541. Indiana University Press.

Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M., & Thaning, M. S. (2016). Foucault's dispositive: The perspicacity of dispositive analytics in organizational research. *Organization*, 23(2), 272-298.

Ramirez, R. (1990). The application of adult education to community development. *Community Development Journal*, 25(2), 131-138.

Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British journal of sociology*, 173-205.

Rubenson, K. (2006). The nordic model of lifelong learning, *Compare*, 36(3), 327-341.

Sawchuk, P. (2003). *Adult learning and technology in working-class life.* NY: Cambridge University Press.

Sfard, A. (1998). On two metaphor for learning and the dangers of choosing just one, *Educational Researcher*, 27(2), 4-14.

Shin, Hyun Bang & Kim, Soo-Hyun (2015). The Developmental Stae, Speculative Urbanization and the Politics of Displacement in Gentrifying Seoul. *Urban Studies*, 53(3), 540-559.

Simons, M., & Masschelein, J. (2008). Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.). *Foucault and Lifelong Learning.* 68-80. Oxon: Routledge.

Sletto, B. I. (2009). We Drew What We Imagined: Participatory Mapping, Performance, and the Arts of Landscaping Making. *Current*

Anthropology, 50(4), 443-476.

Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. *Reviews of Research in Education*, 6, 316-377.

Spradley, J. P. (2009). **참여관찰법**. 신재영 역. 서울: 시그마프레스. (원서출판 1980)

Stake, R. E. (2000). **질적 사례 연구**. 홍용희, 노경주, 심종희 역. 서울: 창지사. (원서출판 1995)

Taylor, M. (2007). Community participation in the real world. *Urban Studies*, 44(2), 297-317.

Thrift, N. (2004). Intensities of feelings; towrads a spatial politics of affect. *Geographiska Annaler Series B*, 86, 57-78.

Wenger, E. (2007). **실천공동체**. 손민호, 배을규 역. 서울: 학지사. (원서출판 1998)

Yin, R. K. (2021). **사례연구 방법(제6판)**. 신경식, 송민채, 신현섭, 조수현, 서이안 역. 서울: 한경사. (원서출판 2018)

Abstract

A Study on the Learning Management Apparatus in the Process of Community Building in Korea

Lee, Kyunglim
Major in Education, Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

This study explores the learning context to expand the lifelong learning theory. The concept of learning management apparatus is to explain the mechanism which distributes the knowledge to learners, which is a network of discursive/non-discursive elements.

Maeul, the Korean word for "local community," is the community that was created for the purpose. The vast majority of previous studies on community in Korea have focused on communal values without analyzing the specific purpose of the community. Making identity knowledge about the community and disseminating it to others is essential to the development of a community and the recruitment of more members. This approach, which shares identity knowledge

with the members of a community, is called learning management. The learning management apparatus is used for learning management. This study aims to explore the learning management apparatus involved in building the local community.

To achieve this goal, multiple case studies on two communities-Bombyeot Maeul and Sandeul Residence-were conducted. Bombyeot Maeul shares the context of a community-building movement, whereas Sandeul Residence is part of a community-building project. Bombyeot Maeul was established in the early 2000s to address the issue of child-rearing from a community perspective. Sandeul Residence was established in the early 2010s with funding from the government's community-building project.

This study proposes three research questions: 1. How did Bombyeot Maeul and Sandeul Residence shape the community's identity knowledge? 2. How did Bombyeot Maeul and Sandeul Residence manage the learning of the community members? 3. How was the learning management apparatus of Bombyeot Maeul and Sandeul Residence constructed and changed?

In Bombyeot Maeul, the educational process was designed to persuade the members to agree with the value of the alternative education culture. Bombyeot Maeul was built to establish and run the alternative school named "Bombyeot School." To maintain the value of alternative education and the community, Bombyeot Maeul created rules that the members had to follow. As the community expanded, Bombyeot Maeul expanded the activities beyond the school and included the local community. Simultaneously, it managed the growing difference among its members by educating newcomers and forming small groups that brought them closer together. When Bombyeot school encountered challenges, the community's identity shrank to encompass the school's operational functions. The members of

Bombyeot Maeul realized that the community's challenges were connected to its identity crisis of the community and attempted to restore the communal value with Bombyeot school as the focal point. Mirinae Coop was established by some of the members of Bombyeot Maeul to focus on building the local community. Bombyeot Maeul and Mirinae Coop used government community-building projects and Coop-related policies to create activities that contributed to local community building.

Bombyeot Maeul can be said to operate a convergent learning management apparatus. The advantage of Bombyeot Maeul's learning management is that it maintains the importance of alternative education and community preservation. The discourses of alternative education, community, and publicity/locality have been the core of the community since it was established. While the discourse on value came from outside the community, the institutions and organizations were created within Bombyeot Maeul. The rules of Bombyeot Maeul-the institutional elements of the learning management apparatus-required the members to follow the values. Organizations such as the Bombyeot school and Bombyeot Maeul committee assigned the members to specific positions in the community. As identity knowledge has not changed since it was first introduced, the tools of the learning management apparatus have been used no matter what the problem. Because the elements of institution, organization, and tools are created within the community, Bombyeot Maeul's learning management apparatus has specialized in managing the internal affairs of the community.

Sandeul Residence succeeded the parent association of the local elementary school. At first, the Sandeul Residence learned that the neighborhood served as the setting for their activities, which included conducting educational programs and holding local festivals. As they received funding from the government's

community support policy, the members of Sandeul Residence perceived their activity as community building that restored communal value and created jobs for the community members in the local village. This is the identity knowledge of Sandeul Residence, which was called "the vision of Maeul living." In the late 2010s, the policies and institutions on resident autonomy expanded nationally, and Sandeul Residence interpreted their community activities as an element of resident autonomy. This interpretation entitles Sandeul Residence to become a legitimate partner and surrogate of the government. As the domain of activity was expanded, Sandeul Residence systematized the activist-making program to train the subsequent generations of the organization.

Sandeul Residence changed the identity knowledge of the community as the components of the learning management apparatus changed. Educational programs and local festivals were the tools of the Sandeul Residence. Sandeul Residence secured a variety of institutional resources to support community activities. Along with the policies and institutions, discourses on culture and art, community building, and social economy were introduced. The expansion of discursive and institutional resources changed the meaning of the community. Similar to how discourse and institutions came from outside the community, the learning management apparatus of Sandeul Residence received its components from outside the community. Organizations such as Sandeul Residence, Maru Coop, and the resident associations followed the policies as the institutions moved into the neighborhood. This learning management apparatus, in which the elements and their relationships are altered to create new identity knowledge, is appropriate for expanding the community and embracing outsiders.

The features of the learning management apparatus can be examined based on the analyses of Bombyeot Maeul and Sandeul Residence. By integrating with

other aspects like institutions, organizations, and tools, the discourse element is contextualized for the community. Contextualized discourse becomes the identity knowledge of the community. It demonstrates that identity knowledge does not merely follow the outer discourse, but rather contextualized knowledge can also be called indigenous.

The institutional component demonstrates the divergence and convergence of the learning management apparatus. Some of the institutions that govern the members are created by the community. The other institutions are secured from outside the community by governmental policies and institutions. When the institutions are from outside the community, other players like the national or local government, intermediate support organizations, and professionals from diverse domains can get involved in the learning management of the community. Depending on whether it uses elements from inside or outside the community, the apparatus is convergent or divergent.

The organizational component reveals that the learning management apparatus does not follow the conscious intention of the specific organization but instead projects multiple intentions and needs. For Bombyeot Maeul and Sandeul Residence, the organizational structure of both communities developed as the communities grew. The learning management apparatus was created by each organization affected by different policies or institutions to spread the identity knowledge of the community. This indicates that learning management is the result of multiple organizations projecting various intentions to the community.

The tool element demonstrates the multiple layers of the learning management apparatus. The tools of the learning management apparatus are the units of the learning activities. Each tool has a different function in learning management. Although the tools are used to deliver a specific knowledge or skill, they are also

connected to discourse, institutions, and organizations that help build and share the community's identity knowledge. In summary, depending on which part of the apparatus the tools are connected to, learning management can occur in several layers, producing and delivering different knowledge.

Analyzing the community's learning management revealed that the community was constructed by making the members share the identity knowledge of the community. In addition to pursuing shared values, communities are also founded on unique identities that are developed in response to environmental changes and by utilizing diverse resources.

Learning management apparatus is the mechanism where learning management occurs. This study uses the spatial metaphor to describe the learning management apparatus. The learning management apparatus is the network of elements or discourses, institutions, organizations, and tools. This approach demonstrates how the learning context is not fixed but constantly changing. Moreover, as the learning management apparatus is a network of elements, it cannot be reduced to a mere project, policy, or program. This indicates that it is necessary to explore the connections between the involved elements to understand community building or vitalization.

The significance of this study is as follows: First, by performing multiple case studies on communities with various conditions and purposes, this study attempted to complement previous studies on community building. The case studies were chosen based on the historical development of the local Korean community. One scenario is similar to the 1990s community building movement, and the other is based on the community building project in the 2000s. Multiple case studies reveal that each community is built in its own way, even though it shares the same signifier–"community."

Second, this study expands the discussion on the concept of learning management apparatus. This study analyzed the learning management apparatus with reference to the network that analyzes the elements and the relations between them. This study also complements previous studies that analyzed the functions of the learning management apparatus.

keywords : learning management, learning management apparatus, community building, resident production, identity knowledge

Student Number : 2017-30614