creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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

교육학석사 학위논문

농촌체험교육의 환경교육적 이해

- 경기도 농촌교육농장 사례를 중심으로-

Understanding of Experiential Education in Farms
from a viewpoint of Environmental Education
: Cases on the Educational Farms in Gyeonggi-do

2017년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 환경교육 전공

안 새 롬

농촌체험교육의 환경교육적 이해

- 경기도 농촌교육농장 사례를 중심으로-

지도교수 윤 순 진

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2017년 1월

서울대학교 대학원

협동과정 환경교육 전공

안 새 롬

안새롬의 석사 학위논문을 인준함

2017년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

농장과 농업은 학교 현장체험학습의 주요 공간 및 내용으로 자리 잡았다. 유아교육기관과 초·중·고등학교를 비롯한 많은 교육기관에서 농장에 방문하여 농촌체험교육을 운영한다. 농장에서의 체험은 학생들이 자연을 접할 뿐만 아니라 자연과 더불어 살아가는 인간 삶의 방식을 체험할 수 있음에 교육적 의미가 있다.

농촌교육농장은 농업의 교육적 가치에 주목하여 농촌진흥청 주관 하에 구축된 농촌체험의 장이다. 농촌교육농장은 일회성 체험과 관광을 중심으로 운영되는 농촌체험과 차별성을 두면서 학교교육과정과 긴밀한 연계를 시도하였으나 여전히 단발적이고 획일성을 띠는 농촌체험으로 인해 본래의 교육적 의도를 달성하고 있지 못하는 실정이다.

농촌체험교육이 안고 있는 문제는 특히, 환경교육적으로 타당하지 못하게 운영될 가능성으로 연결된다. 자연에서 나는 생산물을 수확하는 데 집중하는 체험방식, 인간의 소비 대상이자 욕구충족의 대상으로서 조명된 자연을 체험하는 방식이 반복된다면 농촌체험을 통해 오히려 왜곡된 자연관을 강화하게 되는 것이다.

농촌체험은 인간이 자연과 더불어 지속하는 삶을 몸소 체험하고, 생명을 존중하는 태도, 보살핌의 태도를 함양할 수 있게 하는 환경교육의 중요한 방법이 될 수 있다. 따라서 농촌체험이 농촌관광 활성화를 위한 수단으로 협소하게 이해되어서는 안 되며, 교육주체들 또한 농촌체험교육의 목적 및 내용에 대한 충분한 반성을 바탕으로 교육을 실행해 나가야 한다.

이 연구에서는 현행의 농촌체험교육을 이해하고, 환경교육적으로는 어떤 의미를 가지는지 해석하고자 하였다. 질적 사례연구를

통해 두 농장의 농촌체험교육을 비교·분석하였으며, 교육현장의 맥락과 교육주체가 부여하는 농촌체험교육의 의미를 조사하여 다음과 같은 결론이 도출되었다.

첫째, 농촌체험교육은 현대사회에서 도시민들의 삶에서 자연, 농업, 1차 생산물이 점차 멀어지고 있다는 점, 도시환경 속에서 아이들이 정신적·심리적 문제를 겪고 있으므로 이를 극복할 수 있는 교육환경으로서 농장이 유효하다는 점에 주목하며 이뤄지는 교육이다. 농촌체험을 통해 인간이 존재하는 데 필요한 방식, 즉 자연으로부터 생산물을 얻는 방식, 생명과 땅이 순환하는 질서를 그대로 보여줄 수 있으며 이를 아는 것은 인간의 존재론적 문제이기 때문이다. 농촌체험에서는 농업생태계를 보여주며 자연과 생명에 대한 지속적인 관심, 그것의 아름다움 및 소중함에 대한 인식, 자연-농업-생산물의 관계에 대한 앎 등을 의도함으로써 환경교육적 의의를 가진다.

둘째, 농촌체험교육의 구조는 크게 교육기회와 교육경험의 분포, 두 가지 기준으로 구분할 수 있다. 농촌체험 교육기회가 1년 동안 지속적으로 있는 구조(지속성)와 한 번으로 그치는 교육구조(단발성)를 생각해볼 수 있으며, 교육경험이 농작물의 1년 순환과정에 따라 계열성을 가지도록 조직된 구조(계열성) 또는 그렇지 않게 조직된 구조(분산성)도 가능하다. 환경교육적으로 볼 때, 교육의 지속성은 환경태도와 행동의 습관화에 중요한 요소인 바, 농촌체험교육이 환경교육적으로도 의미있기 위해서는 지속성 있는 교육을 추구해야 할 필요가 있다. 지속성 있는 교육이더라도 교육내용이 계열성 없게 조직된다면, 특히나 농촌체험에서 재미만을 추구하며 농작물 수확체험의 반복일 뿐이라면 농촌과 농업을 관광·소비 대상으로 편협하게 바라보는 시각을 강화시킬 뿐이다.

농촌체험교육에서 지속성과 계열성 있는 구조를 지향하는 것은

농촌체험교육이 추구해야 할 본래의 목표와 내용을 달성하기 위함이자 환경교육적으로도 의미있는 교육으로 발전하는 방안이다. 농장의 교육프로그램 변화가 근본적인 해결책이 될 수는 없을 것이다. 교육기관이 계열성 있는 농촌체험 프로그램을 농장에 요구해야 하며, 이를 구현하고 있는 농장을 찾아 지속적으로 방문하려는 노력 등이 수반되어야 한다. 더불어 체험활동 자체에 치중되어 있는 체험교육, 위탁형 교육, 만족도 중심의 교육문화는 변화될 필요가 있다.

이 연구는 환경교육과 농촌체험교육의 관계를 밝히고, 농촌체험교육이 환경교육적으로 의미있게 구조화되기 위한 방안을 고찰하였다. 이를 바탕으로 농촌체험교육과 같이 환경교육적 의미가 충분한 교육의 발굴, 이를 통해 길러내야 할 환경교육적 인간상에 대하여 충분한 합의가 필요함을 시사하였다.

주요어 : 농촌체험교육, 교육농장, 체험환경교육, 지속성, 계열성, 질적 사례연구

학 번 : 2015-21693

목 차

1. 서 론 ····· 1
1) 연구의 필요성 ····· 1
2) 연구 문제 ····· 3
3) 용어 정의 ····· 4
(1) 이해 ····· 4
(2) 맥락 ····· 6
(3) 교육기관 ····· 7
(4) 교육주체 ····· 9

2. 이론적 배경 ····· 11
1) 농촌체험 ····· 11
(1) 체험 ····· 11
(2) 농촌체험 ····· 17
2) 농촌체험과 교육 ····· 21
(1) 교양농업교육 ····· 21
(2) 농장교육 ····· 24
(3) 농촌체험에 대한 교육연구 ····· 35
3) 농촌체험과 학교교육 ····· 30
(1) 초등교육에서 현장체험학습 ····· 30
(2) 유아교육에서 현장체험학습 ····· 43
3) 농촌체험과 환경교육 ····· 37
(1) 체험 환경교육 ····· 37
(2) 환경교육 장소 ····· 39
(3) 환경해설 활동 ····· 42

3. 연구설계 ····· 45
1) 연구 방법론 ····· 45
(1) 질적 사례연구 ····· 45
(2) 연구현장과 연구사례 ····· 49
2) 연구 방법 ····· 53
(1) 연구 참여자 ····· 53
(2) 자료 수집 방법 ····· 54
(3) 자료 분석·제시 방법 ····· 55

4. G농장의 농촌체험교육 ····· 57
1) 교육현장의 맥락 ····· 57
(1) G농장의 맥락 ····· 57
(2) 교육주체의 맥락 ····· 62
2) 농촌체험교육현장 ····· 66
(1) 농장주의 활동 ····· 66
(2) 초등학교 교사의 활동 ····· 69
3) 교육주체가 생각하는 농촌체험 ····· 74
(1) 농장주가 생각하는 농촌체험 ····· 74
(2) 초등학교 교사가 생각하는 농촌체험 ····· 77
(3) 교육주체가 부여하는 교육의 의미 ····· 80
(4) 그 외 교육주체들 ····· 81
4) 소결 ····· 87

5. E농장의 농촌체험교육 ····· 90
1) 교육현장의 맥락 ····· 90
(1) E농장의 맥락 ····· 90
(2) 교육주체의 맥락 ····· 95

2) 농촌체험교육현장 ····· 98
(1) 농장주의 활동 ····· 98
(2) 어린이집 원장의 활동 ····· 101
3) 교육주체가 생각하는 농촌체험 ····· 103
(1) 농장주가 생각하는 농촌체험 ····· 103
(2) 어린이집 원장이 생각하는 농촌체험 ····· 108
(3) 교육주체가 부여하는 교육의 의미 ····· 112
5) 소결 ····· 114

6. 논의 및 결론 ····· 116
1) 농촌체험교육의 목적 ····· 116
2) 농촌체험교육의 구조 ····· 120
(1) 분산-지속적 구조와 계열-지속적 구조 ····· 122
(2) 분산-단발적 구조와 계열-단발적 구조 ····· 127
3) 결론 ····· 132

참고문헌 ····· 136
Abstract ····· 145

표 목 차

표 1. 교육기관의 분류 ····· 16
표 2. 교육주체의 범위 ····· 18
표 3. Experience, Erfahrung, Erlebnis 비교 ····· 21
표 4. 신체 유형에 따른 체험의 차원 ····· 23
표 5. 빈도 높은 농촌체험 분류 ····· 27
표 6. 팜스테이 추구편익 주요 요인 ····· 29
표 7. 2015 개정교육과정에서의 교양농업교육 관련 교과 및 주당 시간 배당 ····· 32
표 8. 체험농장과 교육농장 비교 ····· 35
표 9. 농촌개발사업 변화과정 ····· 36
표 10. 농촌체험 현장체험학습 계획서(예시) ····· 41
표 11. 현장체험학습 만족도 평가문항 ····· 42
표 12. 환경교육장 구분 ····· 49
표 13. 환경해설 인력 ····· 51
표 14. 목적에 따른 사례연구의 구분 ····· 55
표 15. 다중사례연구 반복연구 논리 ····· 56
표 16. 사례연구 설계의 유형 ····· 57
표 17. 전국 교육농장 수 ····· 58
표 18. 경기도 교육농장 지정현황 ····· 59
표 19. 농촌체험교육의 교육주체별 교육참여 형태 ····· 61
표 20. 연구현장 별 주 연구 참여자 ····· 62
표 21. 사례연구 분석단위 ····· 64
표 22. G농장 농촌체험활동 분류 ····· 66
표 23. 물리적 제약 정도에 따른 G농장 농촌체험활동 분류 ····· 66
표 24. 연간 G농장 방문 기관 현황(2016. 09. 현재) ····· 69

표 25. G농장의 상황적 맥락 ····· 70
표 26. G농장 농촌체험교육사례의 교육주체 ····· 71
표 27. S초등학교 현장체험학습 장소(2014~2015) ····· 72
표 28. S초등학교 농촌체험교육 일정 ····· 74
표 29. 농촌에 대한 학생들의 인식 ····· 93
표 30. 농촌과 인간의 관계에 대한 학생들의 인식 ····· 94
표 31. E농장 농촌체험활동 분류 ····· 99
표 32. 물리적 제약 정도에 따른 E농장 농촌체험활동 분류 ····· 100
표 33. 연간 E농장 방문 기관 현황(2016. 09. 현재) ····· 102
표 34. E농장의 상황적 맥락 ····· 103
표 35. E농장 농촌체험교육사례의 교육주체 ····· 104
표 36. H어린이집 농촌체험교육 일정 ····· 106
표 37. 농촌체험교육의 근거, 목적, 내용 ····· 127

그 림 목 차

<그림 1> 연구 질문 ····· 12
<그림 2> 이해, 해석, 의미의 관계 ····· 14
<그림 3> 체험의 유형과 특징 ····· 22
<그림 4> 교과 및 창의적체험활동 교육과정 ····· 39
<그림 5> 누리과정의 영역 ····· 43
<그림 6> 일본 환경교육장 유형 ····· 48
<그림 7> 경기도 교육농장의 분포와 연구현장 ····· 59
<그림 8> 자료 제시 방법 ····· 64
<그림 9> G농장 농촌체험교육활동 연간 순환표 ····· 68
<그림 10> 농촌체험교육현장에서 농장주의 해설 활동 ····· 76
<그림 11> 농촌체험교육현장에서 교사의 활동 ····· 78
<그림 12> 농촌체험교육과 통합된 교과교육 자료 ····· 80
<그림 13> G농장 농장주가 생각하는 농촌체험 ····· 84
<그림 14> S초등학교 부장교사가 생각하는 농촌체험 ····· 87
<그림 15> E농장 농촌체험교육활동 연간 순환표 ····· 101
<그림 16> 농촌체험교육현장에서 농장주의 해설 활동 ····· 108
<그림 17> 농촌체험교육현장에서 어린이집 원장의 활동 ····· 110
<그림 18> E농장 농장주가 생각하는 농촌체험 ····· 115
<그림 19> H어린이집 원장이 생각하는 농촌체험 ····· 119
<그림 20> 교육기회와 경험분포에 따른 농촌체험교육의 구조 129
<그림 21> 분산-지속적 구조와 계열-지속적 구조의 예시 ····· 131
<그림 22> 분산-단발적 구조와 계열-단발적 구조의 예시 ····· 137

1. 서 론

1) 연구의 필요성

우리나라에서는 주 5일제 정착과 소득 수준의 증가, 도시 시민의 여가 시간이 증대와 더불어 농촌관광이 활성화되었다. 농촌관광에서 농촌체험이 중요 요소로 부각되면서 '녹색농촌체험마을', '농촌체험휴양마을'을 비롯하여 농촌체험을 중심으로 한 정부지원 마을사업도 2000년대 이후 꾸준히 이어져 왔다.

이와 함께 농장과 농업은 학교 현장체험학습의 주요 공간 및 내용으로 자리 잡았다. 농장에서의 체험은 학생들이 자연을 접할 뿐만 아니라 자연과 더불어 살아가는 인간 삶의 방식을 체험할 수 있음에 교육적 의미가 있으며, 초·중·고등학교를 비롯한 많은 국·공립 교육기관에서 현장체험학습으로 농장을 방문하고 있다. 농장 중에서도 농촌교육농장(Rural educational farm, 이하 교육농장)은 이러한 교육적 가치에 주목하여 농촌진흥청 주관 하에 구축된 농촌체험의 장이다. 2006년 8개 농장을 지정하여 시범운영하고 농장주를 대상으로 한 교사양성과정 개설 이후, 2016년 현재 505개의 농장이 농촌교육시범농장으로 지정되어 있다. 농촌교육농장은 일회성 체험과 관광을 중심으로 운영되는 농촌체험농장과 차별성을 두고 학교교육과정과 긴밀한 연계를 시도하며 교육적 의미를 추구하였다.

각 기관에서 농촌체험을 교육적으로 활용하고 있으며 농장에서도 농촌체험을 통한 교육적 시도를 하고 있는 바, 농촌체험은 농촌관광 활성화를 위한 수단으로 협소하게 이해되어서는 안 되며 농촌체험교육에 참여하는 교육주체들 또한 마땅히 교육다운 교육을 추구해야 한다.

특히, 농촌체험교육은 자연을 바라보는 태도와 생명에 대한 안목에 영향을 미치므로 환경교육적으로도 주목할 만하다. 최근, 체험을 통해 환경

에 대해 이해하고 올바른 환경관을 실천하도록 하는 체험환경교육의 중요성이 커지고 있다(이재영, 2012; 이건남, 2014)는 점에 비추어 볼 때, 농촌체험은 환경교육적으로 활용할 필요성과 가능성을 가지고 있기도 하다. 학생들이 자연과 더불어 살아가는 삶을 접하면서 생명을 존중하는 태도, 보살핌의 태도를 함양할 수 있게 농촌체험교육이 운영될 때, 환경교육적으로도 의미 있는 교육이라 볼 수 있다.

그러나 농촌체험교육은 여전히 일회성 관광식으로 실시되는 문제나 학생, 교사, 학부모가 학교교육과정과는 구분되는 별도의 행사로 인식하는 문제, 농장을 비롯한 체험교육기관의 관계자와 학교 관계자가 소통에 어려움을 겪는 문제 등을 안고 있다(정윤정, 이경찬, 2010; 김창복, 정윤정, 2014). 이러한 문제들로 인해 농촌체험교육에서는 교육적 특히, 환경교육적으로 타당하지 못하게 운영될 가능성을 배제할 수 없다. 왜곡된 방식의 체험으로 인해 오히려 학생이 자연과 인간을 이분법적으로 생각하거나 분절된(compartmentalized) 인식을 하도록 만들 수 있기 때문이다(Fägerstam, 2012; Hill, 2013). “환경 파괴와 훼손, 각종 환경문제가 자연을 접할 기회가 적었던 사람들만 저지른 일이었는지”(이상헌, 2013)를 생각해보면, 농촌체험을 통해 학생들이 자연과 접한다는 그 자체에 환경교육적 의의가 있는 것은 아닐 것이다.

따라서 환경교육의 관점에서 볼 때 농촌체험교육이 어떤 내용과 방법으로 운영되는가는 중요한 쟁점이 된다. 환경교육으로 농촌체험이 보다 효과적으로 운영되기 위해서는 교육주체들이 농촌체험교육을 어떻게 이해하고 있는지, 이에 따라 농촌체험교육이 어떤 내용과 방법으로 운영되고 있는지가 함께 논의되어야 한다.

농촌체험은 해당 농장과 초·중·고등학교를 비롯한 각 교육기관의 특수한 사회문화적 맥락 안에서 운영된다. 교육농장이 만들어지고 교육기관의 현장체험학습 장소로 활용되는 과정에서 농장과 교육기관의 교육주체들은 농촌체험에 대하여 특수한 생각과 맥락을 가지게 된다. 이 연구에서는 농촌교육농장을 중심으로 농촌체험교육 사례를 택해 농장과 교육기관의 교육주체들이 농촌체험을 어떻게 생각하고 있는지 살펴보았다. 그

리고 교육주체의 농촌체험교육에 대한 시각, 여기에 구축된 농촌체험교육의 내용과 방법이 환경교육적으로 어떤 함의를 가질 수 있는지 논의하였다.

이를 통해 농촌체험교육 주체인 농장과 교육기관의 상호이해를 돕고, 농촌체험의 교육적 지향점에 대한 합의를 도출하는 데 기여할 수 있을 것이다. 나아가 환경교육에서 농촌체험의 현 위치를 파악하고, 환경교육의 장으로서 농촌, 보다 좁게는 농장을 재조명함으로써 농촌체험의 환경교육적 효과를 높일 수 있는 방안을 모색할 수 있을 것이다.

2) 연구 문제

이 연구의 문제는 환경교육의 관점에서 농촌체험교육을 어떻게 이해할 것인지 이다. 농촌체험 교육현장의 맥락과 더불어 교육주체들이 농촌체험교육을 어떻게 이해하고 있는지 조사함으로써 이 문제를 해결하고자 하며, 다음과 같은 연구 질문을 설정하였다.

(1) 농촌체험 교육현장의 맥락은 어떠한가?

- 교육현장은 어떤 상황적 맥락을 지니는가?
- 교육현장에서 교육주체는 어떤 활동을 하는가?

(2) 농촌체험 교육주체가 생각하는 농촌체험교육은 어떠한가?

- 교육주체는 농촌체험을 어떻게 생각하고 있는가?
- 교육주체는 농촌체험에서 교육에 어떤 의미를 부여하고 있는가?

(3) 환경교육적 함의는 무엇인가?

<그림 1> 연구 질문

3) 용어 정의

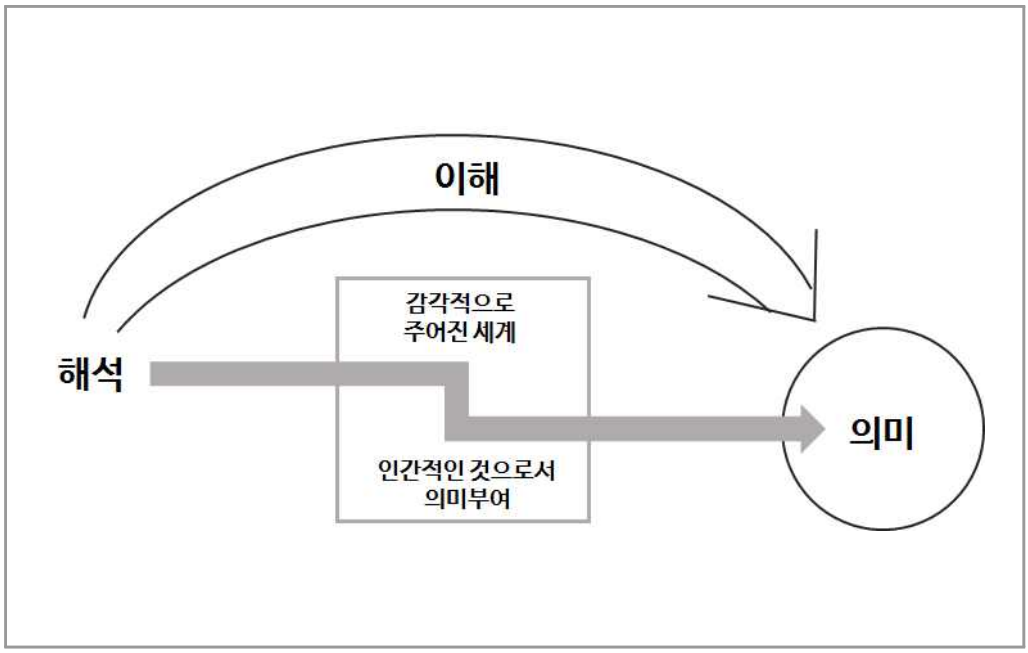
이 연구에서 사용하는 용어는 대부분 인간 행동을 포함하여 사회 환경을 설명하기 위해 만들어진, 소위 구념(construct, 構念)이다. 예컨대 '이해'라는 동일한 용어에 대한 정의는 여러 가지로 존재하고, 수많은 정신작용 중에서 어떤 정신작용을 설명하기 위해 '이해'라는 개념을 사용하느냐 에 따라 '이해'에 대한 연구는 그 내용과 방법이 다르다. 따라서 이 연구에서 다루고 있는 주요 개념인 '이해', '맥락'과 오해의 소지가 있는 개념인 '교육기관'과 '교육주체' 등을 연구자가 어떤 의미로 사용하고 있는지 밝힘으로써 연구 결과로 얻어진 의미를 명료하게 전달하고, 연구결과가 다른 의미로 확대 해석되지 않도록 제한코자 한다.

(1) 이해

이 연구에서 '이해'는 텍스트의 올바른 이해를 중심과제로 삼는 해석학, 특히 '이해'를 존재론적 관점에서 보는 딜타이(W. Dilthey) 류 해석학 용어로서의 '이해'이다.[1] 해석학을 학문으로 성립시킨 학자인 슐라이어마허(F. Schleiermacher)는 '이해'란 인간의 정신적 과정의

1) 해석학에서 '이해(Verstehen)' 개념에 대한 탐구방향은 크게 두 가지로 나누어질 수 있다(오용득, 1994). 하나는 '이해'를 인식론적 개념으로 간주하며 이해의 절차 및 그 결과의 타당성과 객관성에 관심을 갖는 방향이다. "대상을 어떻게 이해할 수 있으며, 이 이해의 타당성 내지 객관성을 어떻게 확보할 수 있는가?"라는 물음에 답하고자 하며, 여기에는 베티(E. Betti)와 허쉬(E. D. Hirsh) 등의 해석이론이 속한다. 다른 접근방향은 '이해' 개념을 존재론적으로 정립하고 이해의 맥락성과 역사성을 밝히려는 입장이다. "이해의 가능근거는 무엇이며, 이해 그 자체의 본성은 무엇인가?"라는 물음에 답하고자 하며, 그 대표적인 학자로 딜타이(W. Dilthey), 가다머(H. G. Gadamer), 하이데거(M. Heidegger) 등이 있다.

추체험(追體驗), 즉 정신적 삶에 도달하는 과정으로 규정하였다. 슐라이마허의 논의를 존재론적 접근으로 이어간 딜타이의 말을 빌면, 이해는 이해 대상이 속해있는 사회·역사적 세계에 대한 인식 과정이다. 즉, '이해'라 함은 세계를 인식하는 하나의 정신작용으로 세계를 해석하여 의미를 구성하는 과정이다. 이해의 결과, 이해하고자 한 주체는 세계의 의미를 형성한다. 다시 말해, 이해는 (1) 우리가 사물이나 현상을 감각적으로 지각하고, (2) 이를 인간의 관점에서 인식하여, (3) 인간적인 것으로서 의미를 부여하는 전체 과정이다(Danner, 1998, p.67). 주어진 세계가 인간에게는 어떤 의미인지, '해석'을 통해 '의미'를 구성하는 과정이 바로 '이해'인 것이다(그림2).



<그림 2> 이해, 해석, 의미의 관계(Danner, 1998, p.66)

이 연구에서 도달하고자 하는 지점은 글 첫머리에서 언급한 농촌체험교육의 '이해'인 바, 연구자는 농촌체험교육의 세계를 파악하여 인식하고자 이해를 시도하고 있다. 연구현장에는 두 가지 이해가 존재한다. 한 가지는 연구자에게 주어진 농촌체험교육의 세계를 맥락을 바탕으로 해석하여 이해한 농촌체험교육이고, 다른 하나는 이 세

계에 깊숙이 관여하고 있는 교육주체들이 이해하고 있는 농촌체험교육이다. 연구 제목에서 사용한 '이해'의 주체는 연구자임에 유의해야 한다. 교육주체가 이해하는 농촌체험교육을 연구자가 모두 조사할 수도 없을뿐더러, 연구자는 교육주체와의 만남 중에 그들이 부여해 온 농촌체험교육의 의미 중 일부를 조사하게 될 것이기 때문이다. 결국 교육주체가 해석한 농촌체험교육의 의미는 연구자에 의해 재해석되므로 오롯이 교육주체의 이해라고는 말할 수 없다. 따라서 이 논문에서는 '교육주체가 생각하는 농촌체험교육' 또는 '교육주체가 부여하는 농촌체험교육의 의미' 등의 표현을 사용하였다.

이와 같은 시도를 통해 연구자는 농촌체험교육의 존재론적 이해에 도달할 수 있을 것이라 믿으며, 독자 또한 농촌체험교육의 의미를 나름대로 구성하기를 기대하는 것이다.

(2) 맥락

해석학의 입장에서 보면 이해, 즉 해석을 통한 의미 구성과정에서 가장 기초가 되는 것이 맥락이다. 이해 주체든 대상이든 근본적으로 역사적, 사회적 맥락 내에 위치하며, 이해 행위 자체도 그 역사성과 유한성으로부터 벗어날 수 없기 때문이다. 이러한 유한성은 결코 극복되어야 할 결핍상태가 아니라 존재의 고유하고도 근본적인 상태로서 이해의 기반이 된다. 해석은 역사·사회적 맥락 안에서 이뤄지고 의미 또한 전체 맥락으로부터 구성되어야 하는 것이다.

맥락을 기반으로 한 해석과정은 사례연구에서 활발하게 일어난다. 사례연구에서는 어떤 사례를 탐색함에 있어 그 맥락을 바탕으로 여러 가지 정보원으로부터 세부적이고 심층적인 자료 수집을 통한 방법을 취한다. Stake(2008)에 의하면 사례연구에서 연구자가 수집해야 할 자료에는 사례의 역사적 배경, 물리적 상황, 경제·정치·법학·미학적 맥락도 포함된다. 이 연구에서 맥락이라 함은 연구 사례를 이해

하는 데 도움이 될 것으로 판단되는 사회적 배경과 과거 및 현재상황이다. 연구자는 이를 “상황적 맥락”이라 하고 연구현장과 연구참여자로 범위를 한정하여 보았다. 이를테면, 연구현장이 위치한 지역의 주요산업, 교육기관의 수, 교육기관이 연구현장을 방문하는 패턴, 주로 방문하는 교육기관의 특징 등이 연구현장의 상황적 맥락이 된다. 연구참여자의 상황적 맥락은 기본적인 가족관계, 과거에 종사한 직업과 이력과 같은 것들이다. 즉, 상황적 맥락은 과거와 현재 상황, 개인적·사회적 상황 등을 아우르는 포괄적인 의미이다.

(3) 교육기관

교육이라는 행위는 교육제도가 출현하기 이전부터 존재했고 오늘날에도 다양한 공간 속에서 일어나고 있다. 가정, 학교에서 행해지기도 하고 TV와 같은 대중매체와 각종 사회기관을 통해 이루어지기도 한다. 이처럼 다양한 형태로 전개되고 있는 교육을 구분할 때, 흔히 일정한 형식과 제도의 유무에 따라 형식교육과 비형식 교육으로 나눈다(김경철 외, 1997). 형식교육은 학교교육으로 대표되며 이때 학교는 제도화된 교육기관을 의미한다. 학교교육을 효과적으로 수행하기 위한 제도적 장치인 학제(학교제도)는 나라마다 다른데, 우리나라 학제는 학습자 연령층 또는 발달단계에 따라 학교 급을 구분하여 유아, 초등, 중등, 고등교육 등으로 학교의 단계가 설정되어 있다. 이에 따라 형식 교육기관인 유아, 초등, 중등, 고등교육기관을 학교라 통칭한다(표1).

표 1. 교육기관의 분류

분류	형식 교육				비형식 교육
	유아교육	초등교육	중등교육	고등고육	
	특수학교, 각종학교 등				
교육 기관	·어린이집[2] ·유치원	·초등학교	·중학교 ·고등학교	·대학교 ·대학원 등	·평생 교육원 등

연구에서 다루는
"교육기관"

사실 교육기관이라 함은 교육이 이루어지는 공간이자 교육과 관련된 과업을 수행하는 기관으로 형식 교육기관과 비형식 교육기관, 넓은 의미로는 교육행정기관까지도 포함하는 개념이다. 이 연구의 현장인 교육농장도 학교 밖에 위치하는 비형식 교육기관이다. 그러나 농장이 형식 교육기관인 학교의 현장체험학습에 활용되고 있으므로 이를 쉽게 구분하여 표현하고자 어린이집, 유치원, 초·중·고등학교 등을 학교 또는 교육기관이라 명명하고, 여기에 농장은 포함하지 않았다. 이 연구에서 다루는 교육기관은 어린이집, 초등학교 등 유아·초등 교육기관이다.

2) 우리나라에서 어린이집은 교육기관이 아니라 보육기관으로 분류되어 오다가 2012년부터 어린이집 표준보육과정과 유치원 교육과정을 통합하는 '누리과정'이 도입되면서 그 분류에 변화가 생겼다. 누리과정 도입 초기에 어린이집을 교육기관으로 볼 것인지에 대한 논란이 있었으나 「유아교육법」 시행령 제29조는 유아교육 기관의 범위에 유치원과 어린이집을 포함하고 있고, 어린이집이 지방교육재정교부금을 지원받고 있으므로 어린이집은 교육기관으로 봄이 타당하다.

(4) 교육주체

교육주체들의 맥락과 그들이 농촌체험교육의 의미를 어떻게 이해하고 있는지 살피는 것이 이 연구의 핵심이나 교육주체는 다양하게 해석될 여지가 있으므로 연구자가 교육주체를 어떤 종류로 규정하고 있는지 밝힐 필요가 있다. 교육주체라 함은 교육의 생성·발전·종결의 과정을 주도적으로 이끌어 가는 집단 내지는 개인을 말하는데, 교육에 직·간접적으로 참여하는 개인부터 교육을 위한 정보를 제공하는 집단에 이르기까지 다양한 형태로 나타나기 때문이다. 우리나라 「교육기본법」 제2장에서도 교육당사자 즉, 광의의 교육주체를 직접적이고 구체적으로 규정하고 있고, 여기에는 학습자, 보호자, 교원, 교원단체, 학교 등의 설립·운영자, 국가 및 지방단체가 포함된다.

이 연구의 초점인 농촌체험교육도 마찬가지로 특정 집단만을 교육주체로 볼 수 없다. 학생과 학부모, 각 교육기관의 교원과 교육기관장, 교육농장의 농장주, 농장에 고용된 강사에 이르기까지 농촌체험교육을 이끌어가는 교육주체로 볼 수 있다. 그러나 농촌체험교육은 현재 교육기관에서 별도의 교과목으로 구분하고 있지 않은, 교육주체의 재량권이 크게 작용하는 교육이다. 이 같은 유형의 교육에 가장 큰 영향력을 행사하는 주체는 계획에 관여하는 주체이다(Ornstein & Hunkins, 1993; 유광찬, 장미옥, 2002). 이에 따라 이 연구에서는 농촌체험교육의 계획, 협의, 운영, 전 과정에서 주도적으로 참여하는 주체, 특히 계획에 큰 영향을 미친 주체만을 교육주체로 한정하였음을 밝힌다. 임의의 교육주체 A, B, C를 생각했을 때, 이 연구에서 다루는 '교육주체'의 범위는 다음과 같다(표2).

표 2. 교육주체의 범위

교육주체	참여형태			
	계획	협의	운영	평가
A		+	+	+
B	+	+	+	+
C			+	

연구에서 "교육주체"의 범위

이와 같이 교육주체를 경계지음으로 인해 이 연구에서 학생과 학부모가 교육주체로 전면에 다루어지지 않은 것이 사실이다. 그러나 이것이 두 주체를 부인한다거나 중요성을 낮게 평가하기 때문이 아니다. 오히려 최근 수요자중심 교육으로 전환되면서 주목받지 못한 주체들의 역할을 강조하기 위한 것이다. 최근 교육에서는 학생과 학부모의 교육주체로서 위상이 지나치게 강화된 나머지 타 주체는 교육주체의 중심에서 벗어나 교육의 측면만을 지원하는 서비스 집단으로 밀려났다(하윤수, 2000). 마치 손님의 입맛에 맞게 물건을 공급하듯이 학생의 흥미·관심만을 일차적으로 고려함으로써 교육의 정체성에 대한 고민과 이해는 상대적으로 부족하다. 이 같은 풍토가 농촌체험교육에도 반영됨을 우려하는 차원에서, 교육적 의미를 부여하며 계획하고 운영하는 교육주체를 주목할 필요가 있는 것이다.

2. 이론적 배경

1) 농촌체험

이 장에서는 '농촌체험'의 의미를 이해하기 위하여 우선 '체험'의 어원적 의미를 비롯하여 '체험'의 의미를 다룬 여러 학자들의 논의를 살펴보았다. 이 연구는 현실세계에서 농촌체험의 질(質)적 의미를 탐구하고 있으므로 이론적 배경에서는 농촌체험의 문(文)적 의미를 자세히 살펴, 이후 문과 질을 오가는 통합적인 안목으로 농촌체험의 의미를 분석해 봄이 바람직하다.

(1) 체험

'체험'은 '체(體)'와 '험(驗)'으로 이루어진 용어로, 최근 산악체험, 전통체험, 맛체험과 같이 접두어로, 체험관광, 체험상품 등의 접미어로 체험이란 용어의 사용 범위가 확장되었다(박석희, 2005). 체험이 대체로 'experience'로 표현되며(박석희, 2005; 장선진 & 박종민, 2005; 김영수 & 박종안, 2009; 이건남, 2014) 어느 영한사전에서나 'experience'를 먼저 '경험'이라고 번역해두고 있는 것을 보면, 최근들어 경험이라는 용어 대신 '체험'이 사용됨을 알 수 있다.

'체험'과 '경험'이 혼역되고 있어 '체험'의 의미를 논하는데 혼란을 야기하므로 이를 구분하는 데 도움이 되는 독일어 표현을 살펴보았다. 독일어에는 영어의 'Experience'와는 차이를 둔 'Erfahrung'과 'Erlebnis'라는 용어가 존재한다. 영어의 Experience는 experientia를 어원으로 하는데, experientia는 시험, 시도, 실험이라는 의미이다. 이

에 따라 Experience는 '실제로 경험하여 지식의 근거가 됨'의 의미를 포함하게 된다. 한편, 독일어 'Erfahrung'는 지속성, 생활에 담긴 일상성을 특징으로 하는, 말로 전달·전수가 가능한 지식과 지혜를 수반함을 의미하고 'Erlebnis'는 순간성을 특징으로 하는, 일상성을 벗어난, 그리고 눈으로 목도하는 생생하고 짜릿한 사건의 겪는 것을 의미한다(윤혜준, 2001). 어떤 사건을 겪고 충격이 벌어진 순간 그 자체를 기억하는 차원에 머물 때 'Erfahrung'이 아닌 'Erlebnis'이라 할 수 있다.

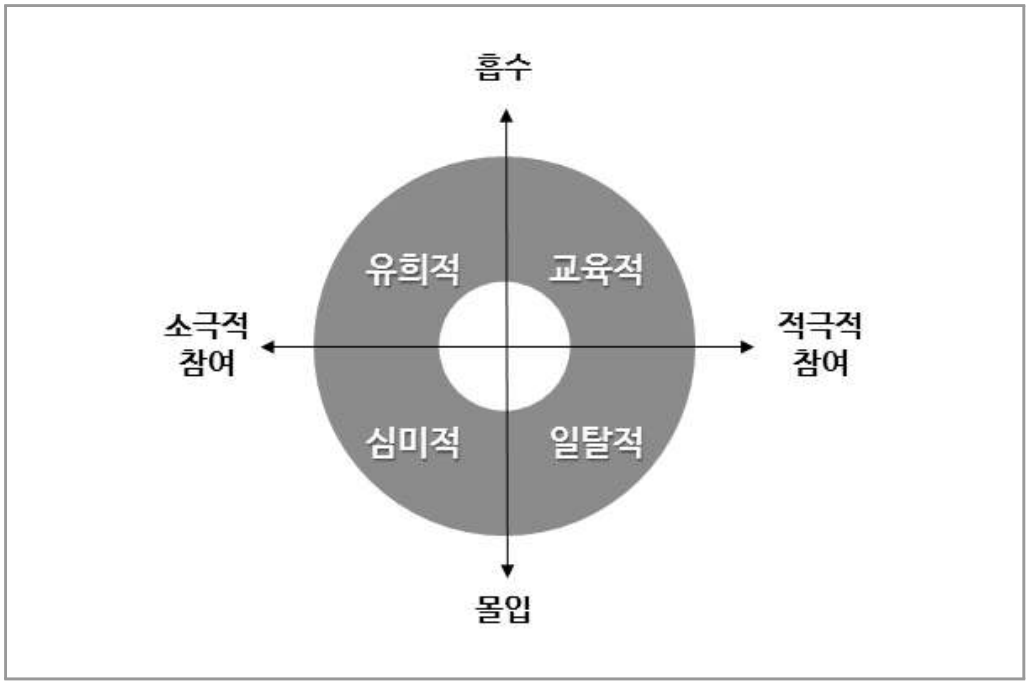
표 3. Experience, Erfahrung, Erlebnis 비교(윤혜준, 2001: 2 재구성)

구분	어원적 의미
영어의 'Experience'	·어원 'experientia'에 부합하는 '시험, 시도, 실험'의 의미 ·실제 시도에 의한 증명' 또는 사실이나 사건에 대한 관찰을 지식의 근거로 삼는 것 ·경험주의적 경험(Empirie)
독일어의 'Erfahrung'	·동사 'erfahren'은 '듣다, 전해 듣다, 들어서 알다, 고생하다, 고통을 겪다'는 의미 ·실천적, 반복적, 일상적 노동에 의해 어떤 것을 체득하게 되는 것 ·일상적인 삶의 지속을 통해 얻는 깨달음 및 '지혜'의 의미를 강조
독일어의 'Erlebnis'	·어원 'erleben'은 '본다'는 의미 ·특이한 방식으로 흔적을 남긴 우연한, 순간적인, 충격적인, 갑작스런 사건을 겪는 것

영어, 독일어, 한국어가 같지 않은 만큼 'Experience', 'Erfahrung', 'Erlebnis'를 경험과 체험으로 정확하게 옮길 수는 없다. 또한 혹자는 경험을 피상적인 성격으로 보고, 일상적인 삶에 체화됨을 체험의 영역으로 해석하는 바, 경험이든 체험이든 몸이 무언가를 겪는다(驗)는 것에는 다양한 유형과 차원이 있다고 결론지을 수 있겠다.

체험의 유형을 구분하려는 시도 중 Pine & Gilmore(1998)의 연구

는 교육적 체험을 별도로 구분하였다는 점에서 주목할 만하다. Pine & Gilmore(1998: 101-102)는 체험자의 참여, 체험자와 체험활동 간 상호작용, 크게 두 가지를 기준으로 체험을 구분했다. 참여는 소극적 참여(passive participation)와 적극적 참여(positive participation)로 구분하였는데, 소극적 참여란 관객이나 청중이 되어 이벤트를 체험하는 것으로 음악 전시회 관람이 대표적이다. 한편, 적극적 참여란 스키를 타는 것과 같이 체험자가 스스로가 이벤트를 창출하는 경우이다. 체험자와 체험활동과의 상호작용을 기준으로 체험을 구분하여 보면, 하나의 사건이나 활동이 체험자에게 침투되면서 체험자가 이를 '흡수'하는 경우, 체험자가 체험 안에 위치하면서 '몰입'되는 경우로 나뉜다. 이 두 가지 축을 이용하여 4가지로 체험을 유형화하고 각각에 해당하는 체험의 특징을 유희적, 교육적, 심미적, 도피적이라 규명하였다(그림3).[3)]



<그림 3> 체험의 유형과 특징(Pine & Gilmore, 1998: 102)

3) Pine & Gilmore(1998)가 "교육적" 체험에서 말하는 "교육"은 설명 중심의 교수(敎授)활동을 바탕으로 이뤄지는 전달식 교육을 의미하는 것으로 보인다.

유희적(entertainment) 체험은 텔레비전을 보거나 공연을 감상하는 것과 같이 체험자의 소극적인 참여, 체험자가 체험하는 대상을 '흡수' 하는 상호작용이 이뤄진다. 교육적(educational) 체험은 스키 강습을 받는 등 적극적인 참여가 이뤄지나 체험자는 여전히 체험 내용 및 행위 밖에 존재한다. 일탈적(escapist) 체험은 교육적 체험처럼 적극적인 참여에 더하여 현실과는 다른 체험 상황에 몰입하는 체험이다. 이를테면, 연극을 하며 전혀 다른 상황에 이입하고, 극 중 인물에 대한 체험을 하는 것이다. 심미적(esthetic) 체험은 소극적 참여를 함에도 체험 대상에 몰입되는 체험으로, 예술작품이나 자연경관을 보며 물아일체(物我一體) 되는 경지가 이에 해당된다.

종합하면, '체험'을 비롯하여 '몸이 무언가를 겪는다'는 의미는 다양한 차원에서 논의되어 왔고 체험의 유형을 나누는 기준 또한 상이하다. 그러나 공통적으로 신체를 감각기관으로서의 신체, 활동하는 신체, 세계에 몰입하는 신체를 상정하며 구분하고 있음을 확인할 수 있었다. 이에 연구자는 체험에 있어 신체의 유형을 크게 감각적 신체, 활동적 신체, 심동적 신체로 나누고 이에 따른 체험의 차원을 정리해 보았다(표4).

표 4. 신체 유형에 따른 체험의 차원

신체 유형	체험의 차원
감각적 신체	· 감각기관으로서의 몸을 통해 세계와 직접 접촉하는 차원 · 오감을 통해 외부의 정보를 받아들이는 차원 · 주의를 기울여 지각할 수 있는 체험
활동적 신체	· 몸의 활동과 행동으로 세계와 접촉하는 차원 · 몸을 움직여 하는 체험
심동적 신체	· 세계와 몸의 통일성을 통해 세계와 접촉하는 차원 · 정서적, 정신적, 전인적 변화를 수반하는 체험 · 체득·체화 수준으로 확장 가능한 체험

우선 신체를 감각기관으로서의 신체라고 본다면, 오감을 통해 외부 정보를 받아들이는 모든 과정, 지각하지 못하더라도 감각하는 모든 것은 체험이 된다. 이는 감각적 체험(Ashworth & Dietvorst, 1995: 8)에 해당하는 것으로 보고, 듣고, 맛보고, 냄새를 맡는 등 감각기관을 통하여 자극을 수용하는 차원이다.

활동적 의미로서 신체의 '체험'은 신체의 움직임과 활동성이 강조된 개념이다. 예컨대, 관광 행위 자체가 체험의 과정일 수 있으나 '체험관광'이라고 명명된 된 관광은 보기, 듣기에 비해 적극성을 띤 '하기'가 있는 관광이다. Pine과 Gilmore(1998)가 말한 적극적 참여가 있는 체험이 이에 해당하며,

우리는 일반적으로 체험이라 하면 주로 활동으로 간주하고 중시하는 경향이 있는데(고미숙, 2006) 이러한 차원의 체험은 대상에 완전히 몰입되어 몰아의 경지에 이르는 체험과는 거리가 있다(박석희, 2005). 현장에 참여하여 활동한다는 직접성, 적극적인 참여가 강조되지만 Pine & Gilmore(1998)의 구분에서 알 수 있듯이, 체험자는 여전히 체험 내용 및 행위 밖에 존재하게 될 수 있다. 또한 체험을 인간의 감각기관을 통한 수용이나 신체활동으로 국한시키는 것은 좁은 의미의 해석이라 볼 수 있다. 인간의 심동적 신체까지 포함하여 넓은 의미의 체험으로 확장시켜 논의할 필요가 있다.

후기 현상학자인 Merleau-Ponty에 의하면 체험한다는 것은 단순히 우리의 활동을 의미하는 것이 아니라 세계를 이해하고 그러한 과정 속에서 몸이 습관을 획득하는 것이다(Merleau-Ponty, 1945). 이처럼 몸을 인간의 내면까지 포함하는 신체로 본다면, '체험'은 체득과 체화의 수준으로까지 확장될 가능성을 가진다. 체험의 과정은 세계는 몸을 구조화하고 또 구조화된 몸이 세계를 재구성하며 몸과 세계의 통일성에, 세계에 대한 이해로 다가간다.[4)]

---

4) Merleau-Ponty(1945)는 '신체도식'이란 개념을 통해 '체화'와 '습관'의 문제에 관심을 가졌다. '체화'란 세계 속에서 살다보니까 내 몸이 바뀌는 것이다. 몸 1,2,3…, 의식 1,2,3…이 있다고 가정할 때, 몸1이 의식1을 바꾸고 의식1은 몸2

교육학에서 심동적 신체의 체험을 '학습'의 개념으로 받아들인 대표적인 학자는 Dewey라 볼 수 있다. Dewey(1989)는 체험 주체는 세계와 능동적으로 상호작용하며 체험 활동과 사고가 결합된다고 하였다. 즉, 체험이 의미 있기 위해서는 체험에 대한 반성이 필요하며 둘 사이의 관련성을 파악하는 통합의 과정을 학습으로 보았다. Dewey는 체험에 있어 반성적 사고가 내포된다고 보는 반면, 현상학적 관점에서는 체험을 전반성적 의식으로 본다. 두 관점은 차이가 있으나 체험이 감각적, 활동적 차원에서만 이해될 것이 아님을, 정서적, 정신적, 전인적 변화를 수반하는 것임을 드러낸다는 공통점이 있다.

이상 '체험'에는 여러 의미층위가 존재하며 이는 어떤 유형의 신체에 초점을 맞추느냐에 따라 체험에 대한 해석이 조금씩 달라질 수 있음 확인하였다. 그러나 교육계에서 체험은 "인간이 갖고 있는 모든 감각을 활용하여 구체적인 사물에 대한 인상을 심어주는 것이라고 생각"하면서 활동을 중시하는 경향이 있다(고미숙, 2006: 157). 이는 체험이 감각적, 활동적 신체의 체험으로 좁게 해석된 것이고, 학습자의 전인적 변화를 추구하는 교육이라면 심동적 신체의 체험으로 차원을 확장시킬 필요가 있는 것이다. 그리고 이와 같은 '체험'의 의미는 교육현장에서 교육주체들이 부여하고 있는 "체험"의 의미와 부단히 비교·검토하면서 좀더 교육적으로 의미있는 '체험'이란 무엇일지 고민해 보아야 한다.

로 체화된다. 몸2는 체화된 의식을 바탕으로 의식2를 형성하고, 이것은 다시 몸3으로 체화된다. 즉, 세계는 몸을 구조화하고 또 구조화된 몸이 세계를 재구성한다. 이때 구조화 되었다는 것은 신체도식을 갖추게 되었다는 것이다.

(2) 농촌체험

‘농촌체험’은 농촌과 체험의 합성어로, 농촌을 체험한다는 뜻으로 생각할 수 있다. 앞의 절에서는 ‘체험’의 의미를 고찰했다면, 이 절에서는 ‘농촌’의 의미에 대한 선행연구를 탐색하여 ‘농촌체험’의 의미를 규명해 볼 것이다. 즉, ‘농촌체험’에서 ‘농촌’을 어떻게 해석해야 하는지, 농촌을 체험한다 함은 농촌의 무엇을 체험한다는 의미인지 하는 것이다.

무엇이 농촌인가를 정의하는 것은 어려우므로 무엇이 농촌이 아닌가를 정의함으로써 농촌을 규정하는 경우가 많다. Sharpley(1997)는 농촌을 ‘타운(town)이나 도시가 아닌 지역’으로 정의하였으며, 우리나라 법령에서도 농촌을 “주거·상업·공업지역을 제외한 지역”으로 규정하고 있다.[5] 그러나 ‘농촌체험’에서 ‘농촌’의 의미는 위치나 장소에 국한된 지역적 개념이 아니라 농촌의 생활모습, 전통, 이동수단, 노동, 음식부터 농촌 고유의 정서, 기쁨, 정취까지 광범위하게 포함하고 있다(이혜연 외, 2006; 이경진 외, 2007).

현재 우리사회에서 무엇을 “농촌체험”으로 범주화하고 있는지는 이혜연 외(2006)의 연구를 참고할 수 있다. 여기서는 2000년대 초반, 농림부와 농촌진흥청이 지정한 녹색농촌체험마을과 농촌전통테마마을의 농촌체험 프로그램을 유형화하였다. 이경진 외(2007)는 이를 심화시켜, 전국 152개 농·산촌 체험마을 대상으로 총 3,131개 농·산촌 체험 프로그램을 유목화 하여 나타낸 바 있다. 이 연구에 따르면 농촌체험은 농업재배체험, 농촌생활체험, 예절·전통문화체험, 민속놀이체험, 만들기체험, 먹거리체험, 자연생태체험, 건강·휴양체험, 전시·관

5) 우리나라에서 “농촌”이라 함은 「농촌기본법」에 따라 “군의 지역과 시의 지역 중 대통령령이 정하는 지역”이다. 이에 따른 시행령과 시행령 부칙을 통해 농촌의 범위를 정하고 있으며 이때 농촌은 소득증대를 위해 농촌으로 고시할 필요성이 인정된 지역, 읍·면 전 지역, 주거·상업·공업지역을 제외한 지역 등이 포함된다.

람체험, 축제·이벤트체험 등으로 분류되며 그 중 빈도 높게 운영되는 농촌체험은 농업재배>농촌생활>먹거리>자연생태 체험이다(표5).

표 5. 빈도 높은 농촌체험 분류(이경진 외, 2007, 일부 발췌)

대분류	중분류		소분류
농업관련 체험	밭작물 재배	수확	·고추·상추·깻잎·오이·토마토·딸기 따기, 무·배추 뽑기, 감자·고구마 캐기 등
		심기	·씨앗 파종하기, 모종 심기, 토마토·콩·마늘·무·배추·고추·호박·고구마·감자 심기
		가꾸기	·밭김매기
농촌생활 체험	농산물 채취·줍기		·산·봄나물 채취, 밤·도토리 줍기
먹거리 체험	발효류	장류	·메주 만들기, 청국장·고추장 담그기, 간장·된장 담그기
	곡류	떡류	·전통떡 만들기, 쑥떡·송편·찰떡 만들기, 떡메치기, 떡방아치기, 화전부치기, 빈대떡·감자전 만들기 등
자연생태 체험	수변생태		·물놀이, 수생식물·동물·계곡생태관찰, 빙어낚시, 물고기·가재·참게·미꾸라지 잡기, 개구리 관찰

위와 같이 오늘날 '농촌체험'에서 '농촌'은 장소의 개념이 아니라, 체험 가능한 농촌생활 및 농업과 관련된 모든 자원이라고 볼 수 있다. 이는 '농촌'이 장소의 의미를 초월하면서 주목받은 개념인 '농촌 어메니티(rural amenity)'와 '농촌다움(rurality)'의 의미이다. 즉, '농촌체험'은 농촌 어메니티 또는 농촌다움에 대한 체험이며, 농촌만의 자연환경, 생활, 문화, 전통를 바탕으로 한다.

농촌체험은 따기, 심기, 줍기, 만들기, 잡기 등 신체를 움직이는 활동이 주를 이룬다. 활동적 신체를 부각하는 체험 즉, 몸(體)을 인간 신체 활동에 초점을 두고 해석한 결과로 '농촌체험'은 농촌과 관련된 일련의 활동을 직접 해보는 의미를 가지게 된 것이다. 또한, '농촌체험'은 작물 재배, 농산물 채취, 수변생태 관찰과 같은 활동이 일상이

아닌 사람들을 대상으로 한다. 어떤 의미에서 보면 농장주도 농촌을 체험하고 있다고 볼 수 있으나, 여기서 말하는 '농촌체험'은 농장주처럼 농촌이 일상인 사람을 대상으로 하지 않는다. 농촌생활이 일상적이지 않은 사람이 대상이 되는 '농촌체험'에는 비일상성이 내포되어 있다. 낯선 사건을 일시적으로 겪는 의미인 'Erlebnis'와 흡사하다.

요컨대 '농촌체험'은 체험자에게는 비일상적이거나 낯선 농촌 어메니티와 농촌다움을 상대적으로 단시간동안 겪는 차원의 체험이며, 이 때 체험의 의미는 밭작물 재배, 농산물 채취, 수변생태 관찰 등의 신체활동 차원에서 해석되고 있다.

그렇다면 사람들이 농촌체험, 즉 농촌 어메니티와 농촌다움을 체험하고자 하는 이유는 무엇일까? 이와 관련해서는 농촌체험을 다루는 추구편익(benefit sought) 연구를 참고할 수 있다.[6] 농촌체험만을 독립적인 대상으로 하여 추구편익 분석을 적용한 연구는 매우 제한적이나 농촌관광이나 팜스테이(farmstay)에 농촌체험을 포함시켜 추구편익을 분석한 연구가 존재한다(Frochot, 2005). 전재균(2007)은 그동안의 연구를 종합하고 실증적인 분석을 거쳐 농촌에 머무르는 행위를 통해 사람들이 추구하는 편익이 무엇인지 측정하는 문항을 개발한 바 있다(표6).

6) 추구편익은 소비자가 제품의 사용으로 얻고자하는 주관적 보상(subjective reward)을 의미하며, 제품을 이용하는 직접적인 이유가 되기 때문에 이를 분석함으로써 소비행위를 이해할 수 있다(전재균, 2007).

표 6. 팜스테이 추구편익 주요 요인(전재균, 2007: 331)

구분	추구편익
농촌체험추구	·농작물 재배경험을 얻기 위해서 ·농촌생활을 체험하기 위해서 ·토속음식을 맛보기 위해서 ·농촌사람들과 친교를 가지기 위해서
휴식추구	·일상생활의 스트레스를 해소하기 위해서 ·휴식을 취하기 위해서 ·생활의 단조로움을 탈피하기 위해서 ·도시생활의 혼잡함에서 벗어나기 위해서
야외활동추구	·야외활동과 스포츠를 즐기기 위해서 ·모험과 스릴을 즐기기 위해서 ·야생동식물에 대해 더 많이 알기 위해 ·지역 문화재를 탐방하기 위해서
자연탐방추구	·오염되지 않은 자연을 만끽하기 위해서 ·아름다운 자연경치를 즐기기 위해서 ·자연생태지(숲, 습지 등)를 탐방하기 위해서
유대추구	·가족/친척/동료들과 함께 즐거운 시간을 보내기 위해서 ·추억을 만들기 위해서

전재균(2007)의 연구에 따르면, 이러한 추구편익 요인들은 선호하는 농촌체험 프로그램과 상관관계가 있다. 농촌체험과 유대를 추구하는 집단은 주로 농장의 밭작물을 재배하고 가축을 사육하거나 전통놀이 체험을 선호하는 반면, 휴식과 자연탐방을 추구하는 집단은 만들기 체험이나 자연생태를 관찰하는 체험을 선호한다. 휴식과 유대를 추구하는 집단은 과일을 수확하고 음식을 만들어 먹는 체험을 선호하였다. 이렇게 볼 때, 참여자가 농촌체험에 대하여 어떠한 필요와 목적을 가지는지에 따라 선택하는 농촌체험 프로그램이 달라진다.

2) 농촌체험과 교육

농촌체험은 앞서 살펴본 것처럼 농촌관련 체험과 농업관련 체험으로 구분될 수 있다. 이것이 체험이나 관광차원에 그치지 않고 교육과 결부되면서 농촌체험교육의 모습을 갖추게 된 것은 농촌과 농업의 교육적 가치가 인정되어 왔기 때문이다. 이 절에서는 그동안 농촌과 농업에 대한 교육의 의의 및 필요성이 어떻게 논의되어 왔는지 살펴보고 이를 농촌체험교육과 관련지어보고자 한다. 농촌과 농업을 배경으로 한 교육 중에서 '농촌교육(rural education)'은 제외하였는데, 연구 대상과 중점이 농촌체험교육의 그것과는 상이하기 때문이다. 우리나라에서 '농촌교육'이라 함은 농촌지역에 위치한 학교교육 또는 농촌지역 학생교육으로, 농촌의 학생 수 감소, 도시와의 교육격차, 학교의 소규모화 및 폐교 문제를 어떻게 극복하며 교육을 지속하는지가 큰 이슈이다(임연기, 2007; 양병찬, 2008).

오히려 농촌체험교육과 관련될 수 있는 것은 농업과 농촌사회에 대한 이해를 돕는 교육으로서 '농업교육(agricultural education)'의 한 유형인 교양농업교육(general agricultural education)이라 볼 수 있다. 교양농업교육은 농업에 대한 전문적인 지식습득을 요구하는 것이 아니므로 현재 농촌체험이 전문 농업인 양성을 목표로 하지 않는다는 점에서 유사하다. 이에 직업교육, 전문인교육의 성격을 띠는 '직업농업교육'. '전문농업교육' 등은 논의에 포함하지 않았다. 여기서는 교양농업교육에 초점을 맞추어 농업교육을 살펴보고 더불어 농촌생활과 농업의 현장인 농장이 교육적으로 활용된 사례도 함께 찾아보았다. 이를 통해 농업과 농촌이 교육적으로 어떻게 해석되어왔는지 검토하였다.

(1) 교양농업교육

농업교육(agricutural education)은 농업을 매개로 이루어지는 교육으로, 농업에서 다루는 작물재배 및 가축관리와 관련된 교육이다. 농업교육은 교육대상에 따라 교양농업교육, 직업농업교육, 전문농업교육 등으로 구분된다. 직업농업교육은 농업직에 종사할 사람을 육성하기 위한 교육인데 반해 교양농업교육은 "일상생활을 하는데 필요한 농업에 관한 기본적인 지식, 기술 태도 함양을 위한 교육"이다(나승일 & 서우석, 2000).

교양농업교육은 누구나 일상생활에서 농업과 관련을 맺고 있으므로 사람의 일상생활을 향상시키기 위해 농업에 대한 교양, 즉 농업에 대한 지(知)·정(情)·의(意)를 갖추어야 한다는 취지 하에 주창되었다. 농업은 인류의 기본 욕구인 의식주를 충족시키면서 경제적, 환경적, 산업적으로 인간과 직접적으로 연결되어 있다(Mayer & Mayer, 1974). 농업문해(agriculture literacy)라는 개념은 모든 사람들이 농업에 관한 기본적인 지식과 기능, 긍정적인 태도를 겸비해야 한다는데서 등장하였다. 농업문해란 농업과 관련하여 교양적인 수준에서 이해하는 것으로, "농업이 인류역사에서 차지하는 위상, 농업 목적에 대한 철학적 탐구, 영양과 인간성장의 관계에 대한 사회과학적 조사, 농업생태계(agroecosystem)에 대한 소개, 농업이 미치는 생태적, 사회적 영향"를 포함하는 개념이며, "농·축산물, 농업의 경제적 영향과 사회적 중요성, 자연자원과 환경과의 관계, 농산물의 유통, 공급, 분배" 등에 대한 앎을 습득하는 것을 일컫는다(Frick, 1990). 미국의 경우 농업문해를 기르기 위한 교양교육으로서 학교 농업교육이 활성화되었으며 1947년 '교육농장(pedagogical farm)'이 시작되었다.

우리나라에서 교양농업교육은 초등학교, 중학교 및 인문계 고등학교 수준에서 이루어 지는데, 그 중 초등학교 수준에서의 교양농업교육은 학생들로 하여금 농업이란 무엇이며, 우리 생활 주변에서 차지하는 위상과 가치는 무엇인지, 그 속에서 농업과 관련된 직업들이

무엇이 있는지 등을 알게 함으로써 농업에 대한 긍정적인 인식을 갖도록 하는데 중점을 둔다. 초등학교에서 교양농업교육과 관련된 교과는 1~2학년(군)의 통합교과인 '슬기로운 생활'과 5~6학년(군)의 '실과' 교과이며, 교과 외에는 '창의적 재량활동'이 교양농업과 관련될 수 있다(방기혁, 2003).

관련 교과는 주간 시간 배당[7]이 1~2학년(군)과 5~6학년(군)에 각각 2시간이고, 창의적 체험활동 시간 또한 학년 별 3시간 이상씩 확보되어 있다(표7). 그러나 3~4학년(군)에 공백기를 가지고 있어 학년 간 연계가 미흡할 가능성을 내재하고 있으며, 통합 교과, 실과 교과는 "학교 실정 등을 고려하여 탄력적으로 편성·운영"(교육부, 2015)할 수 있는 성격이 강하여 교양농업교육이 교과로서 실현될 가능성은 제한적이다. 전반적으로 학교교육에서 농업에 대한 교육기회가 많지 않고 학교 급별 농업교육의 연계성, 학교 농업교육의 중요성에 대한 이해부족 문제 또한 교양농업교육의 미미한 운영을 야기한다(정남용, 1998; 나승일 & 서우석, 2000).

표 7. 2015 개정교육과정에서의 교양농업교육 관련 교과 및 주당 시간 배당(방기혁, 2003: 26 재구성)

학년(군)	교과	창의적 체험활동
1~2학년(군)	2(슬기로운 생활)	5.25
3~4학년(군)	-	3
5~학년(군)	5(과학/실과)	3

한편, 교양농업교육은 '창의적 체험활동'에서 자율활동 영역, 동아리활동 영역, 봉사활동 영역 등을 통해 실현될 수 있고, 창의적 체험

7) 2015개정 교육과정(교육부, 2015)의 초등학교 편제에서 학년군 및 교과(군)별 시간 배당은 연간 34주(1학년 30주)를 기준으로 한 2년간의 기준 수업 시수이다.

활동은 각 학년(군)에 일정시간 배당되어 있는 바, 이를 통해 교양농업교육의 한계점을 극복할 수 있다. 그러나 창의적 체험활동의 운영에는 교사를 비롯한 교육주체들의 인식, 교육 여건, 그에 따른 교육내용 선택이 큰 영향을 미친다(권혜선 & 윤순진, 2010). 교양농업교육의 원활한 운영을 위해서는 교육행정가, 교사, 학생, 학부모 등이 우리 생활에서 교양농업교육의 가치와 역할을 올바르게 인식해야 할 필요가 있다. 특히 교양농업교육의 질을 결정하는 교사는 뚜렷한 철학을 가지고 교양농업교육을 운영하면서 여타 교육주체의 긍정적인 인식변화를 꾀하는 것이 중요하다(방기혁, 2003).

(2) 농장교육

앞서 검토한 바와 같이 농촌과 농업은 교양교육 차원에서 꾸준히 주목받아 왔다. 농촌생활과 농업의 현장인 농장은 교육적으로 활용되어 오면서 국내외 많은 사례들이 존재한다.

교육농장은 그 대표적인 사례이다. 미국에서 시작된 교육농장(pedagogical farm)은 1960년대 독일, 네덜란드, 벨기에, 프랑스 등 유럽 여러 나라에 영향을 미쳐 하나의 운동처럼 전개되었는데 그 배경에는 자연에서 멀어지는 도시민들의 삶에 대한 반성, 자연주의 교육과 환경교육의 필요성이 중첩되어 있다(김창복 & 정윤정, 2014).

최근 미국에서 진행되고 있는 “Farm to school”은 학교 차원에서 농장의 생산과정에 참여하고, 학교 급식과 수업에 활용하는 프로그램이다. 2013년부터 USDA(United State Department of Agriculture)가 시작한 이 프로그램에서는 유아교육기관(Preschool) 및 초등학교 학생들이(grade K-5~12) 농장의 생산과정에 참여하는 교육과정을 운영하면서 농업, 식품, 영양에 대한 폭넓은 지식과 경험을 쌓기를 의도한다. 5,254개 지역에서 42,587개의 학교가 참여하고 있으며, 이를 통해 학교의 지역 농산물 구매 증가, 지역 농업인들의 소득 증가

등의 부수적인 효과도 발생시킨 것으로 알려져 있다(USDA, 2016).

포르투갈의 브라가 교육농장(Braga Pedagogical Farm)은 방문객들이 농장의 생활을 이해하고, 일상에서 소비하는 생산물이 어디에서 오는지 탐색할 수 있도록 교육하는 것으로 알려져 있으며, 2004년부터 소규모 농장들의 집합체 형태로 운영되고 있다.

또한 노르웨이의 “The Farm as a Pedagogical Resource”는 교육농장 프로젝트의 하나로, 농장과 유치원을 연계하여 농장주와 교사의 교육협력을 촉진시키면서 농장에서의 교육이 농장주에게는 수입을, 교사에게는 교육의 장을, 농업과 1차 생산물로부터 점차 멀어지고 있는 교육 참여자들에게는 정체성 인식에 도움을 줄 수 있음을 보인 바 있다(Jolly et al, 2004).

일본에서도 ‘教育ファーム(교육농장)’은 농림수산성의 주관 하에 청소년이 올바른 식생활을 습득하고 실천할 수 있도록 적극적으로 추진되었다. 농림수산성은 전통 식문화나 전통음식이 서구식의 패스트푸드, 패밀리 레스토랑에 밀려 사라지고 비만과 같은 사회적 질병이 증가하는 것을 예방하고자 했다. 일본의 ‘教育ファーム’에서는 학생들이 농업을 체험해 봄으로써 자연의 힘과 생산자의 지혜와 노력을 배우고, 먹거리의 소중함을 아는 것을 의도한다. 특히, 사이타마현에서는 학교 통학로 인근 농지를 학생들의 체험공간으로 조성하여 파종부터 수확까지 농작물의 생육과정 및 농업생태계를 학습할 수 있도록 하고 있으며, 그 목표를 생명·자연·환경·식품에 대한 이해, 자연의 정서와 생명력의 습득에 두고 있다(농촌진흥청, 2016b).

우리나라는 프랑스 교육농장을 모델로 하여 2006년부터 교육농장이 도입되었다. 교육농장은 먹고, 따고, 잡고, 만드는 일회성 체험 중심으로 운영되는 체험농장과는 차별성을 두면서 농촌체험의 교육적 접근과 교육프로그램의 연속성을 추구하였다. 또한 농장에서 이루어지는 수확 체험에서도 학교 교육과정과의 연계성을 강조했다. 이를테면, ‘고구마의 한 살이’, ‘고구마의 구조’, ‘고구마의 성장 조건’과 같이 학교 교육과정과 직접 연결되는 내용을 고구마 수확 체험에서 다

루는 방식이다.

표 8. 체험농장과 교육농장 비교(농촌진흥청, 2008: 4~6)

농촌체험농장	농촌교육농장
일회성	연속성
학교교육과정과 넓은 의미에서 연결	학교교육과정과 직접적으로 연결
농장주나 마을대표가 주체가 되어 설명과 안내 위주의 진행	아동이 주체가 되어 자기주도적 학습 위주의 진행
일정표	교육활동계획안
단일주제의 다채로운 활동	주제중심 통합활동

이에 따라 농촌진흥청(2008)은 농장주나 마을대표의 오랜 경험이나 노하우에 의존한 설명으로는 교육농장을 운영하기에 부족하다는 판단 아래, 농장주를 대상으로 교육농장 교사 양성과정을 시행하였다. 2006년 8개 농장을 대상으로 한 시범사업 및 교육농장 교사양성과정 개설 이후, 2015년까지 전국 14개 시·군에 505개의 농장을 교육농장으로 지정했다. 2013년부터는 교육농장 품질인증 제도가 시행되고 있으며 심사를 통과한 농가를 교육농장으로 인증하고 있다. 교육농장은 “교육적 관점과 환경 및 생태적 관점 등 농업과 농촌에 관한 다원적이면서 복합적인 관점”을 적용함으로써 “단순한 농촌 관광을 넘어서 어린이들에게 농촌이 가지고 있는 소중한 가치를 인식시키고 자연과 생명의 소중함을 일깨우”는데에 중점을 둔다(농촌진흥청, 2013: 5).

(3) 농촌체험에 대한 교육연구

우리나라에서 농촌체험에 대한 연구는 대부분 농촌관광연구의 일환으로 이루어져 왔기 때문에 농촌체험에 대하여 교육적으로 접근한 연구는 절대적으로 부족하다. 그 배경에는 농촌의 기능과 활력을 되살릴 수 있는 기회로 여겨진 농촌관광과 이를 활성화 시키는 차원에서 도입된 농촌체험이 있다. 우리나라는 2000년대부터 녹색농촌체험마을사업, 농촌전통테마마을사업 등 농촌관광을 적극적으로 지원하였다(표9).

표 9. 농촌개발사업 변화과정(황한철, 2004, p.8 재구성)

연대	1990년대	2000년대	2010년대
정책 기조	소규모 종합개발	마을단위 개발	산업자원 개발
주요 사업	·관광농원, 민박마을 오지종합개발	·녹색농촌체험마을 ·농촌전통테마마을	·농어촌 관광휴양자원 개발 ·농촌 융복합 산업화 지원

이에 따라 농촌체험은 농촌에 방문하는 관광객의 선호도, 만족도, 충성도를 중심으로 연구되었으며(이혜현 외, 2006; 이민수 외 2007; 윤유식, 2010), 어린이와 청소년을 대상으로 한 농촌체험 연구에서도 유사한 경향을 볼 수 있다(최영창 외 2007; 진영재, 2009). 농촌체험에 대한 연구는 대부분 관광에 초점을 두어 상대적으로 농촌체험에 대한 교육적 접근은 부족한 실정이다.

그러나 몇몇 연구에서 농촌체험에 교육적 접근을 시도하고 있다. 조록환과 박장희(2007)는 농촌체험을 반복 체험한 학생집단의 정서지능이 높은 것으로 나타났음을 밝히고, 보다 균형적인 정서지능 발달을 도모하기 위해 농촌체험 프로그램 구성에서 정서 교육의 제 요소를 고려해야 한다고 주장하였다. 또한 나승일 외(2000)는 가족형

농촌체험으로 볼 수 있는 주말농장의 교육적 가치를 탐색하였다. 이 연구에서는 부모와 자녀 모두 작물을 꾸준히 돌보며 길러지는 근면성과 작물의 수확을 통한 성취감. 자연에 대한 고마움을 느끼며 환경보호인식을 기르는데 교육적 가치를 두며 참여하고 있음을 밝혔다. 그럼에도 흥미와 재미 위주의 농촌체험이 만연해 있는 현상에 대한 반성과 교육적 접근의 필요성이 제기되었다(신영숙, 2007). 농촌진흥청의 '농촌교육농장' 사업도 같은 맥락에서 "자연을 배경으로 하는 농업과 농촌이 학교 교육에서 중요"하다는 생각을 바탕으로 한다. 유치원과 초등학교 학생들이 "농업과 농촌을 마당삼아 자연과 생명의 소중함, 그리고 먹거리와 연결되는 생태계의 순환에 대해 농업인과 함께 학습해 간다면 농촌은 본래의 싱싱함을 되찾을 수 있을 것으로 기대"하며 시작되었다. 그러나 '농촌교육농장'의 성과가 이용자 수, 만족도, 자원 활용도 등으로 평가되면서 "농촌체험"에 대한 관광 수단적 접근을 벗어나지 못하는 모습을 보였다(이진희 외, 2008). 이후 이성일 외(2012)는 농촌체험의 체계적인 교육적 접근을 시도하면서 초등교사 40명의 의견을 반영하여 농촌체험학습 프로그램 개발 모형을 도출하였다. 이 연구는 "농촌체험"이 학교교육에서 다루는 교과와의 연계성이 높음을 밝혀 학교교육의 일환으로 하는 농촌체험의 당위성을 확보하는 데 기여하였다. 그러나 이 역시 기존 농촌체험에 대한 교사의 선호도를 조사하는데 그쳐 교육적 접근으로는 한계가 있다. 또한 교사는 그러한 농촌체험을 교육적 관점에서 왜 선호하며, 어떤 상황 속에서 농촌체험에 의미를 부여하고 있는지와 관련한 맥락은 조사되지 않았다. 특히 농장주처럼 핵심적인 농촌체험교육주체의 맥락을 고려하여 접근한 농촌체험교육 연구가 이경찬(2010) 외에는 거의 없는 상황이다.

이미 많은 교육기관에서 농촌체험을 교육적으로 활용하고 있다.[8] 그러나 기존 농촌체험교육 연구에서 교육에 대한 진지한 고찰이 부족하고, 특히 현장체험학습으로 농장에서 이루어지는 농촌체험에 대하여 교육기관과 농장의 맥락을 고려한 연구는 거의 이뤄지지 않았다. 따라서 교육기관과 농장에서 "농촌체험"을 어떻게 바라보고 있는지에 대한 이해를 바탕으로 "농촌체험" 현상에 대한 교육적 성찰이 필요하다.

8) 초·중등학교 정보공시 사이트(www.schoolinfo.go.kr)에 탑재된 서울 소재 초등학교 교육과정을 참고했을 때, 초등학교에서 연간 1건~4건의 농촌체험을 학년별 현장체험학습으로 운영하고 있음을 확인할 수 있다(2016. 06. 검색). 조록환과 박장희(2007)의 농촌체험 실태조사에서도 서울시내 초등학교에 재학 중인 4~6학년 학생 972명 중 약 80%가 최근 3년 안에 농촌체험에 참여했음을 보고했다.

3) 농촌체험과 학교교육

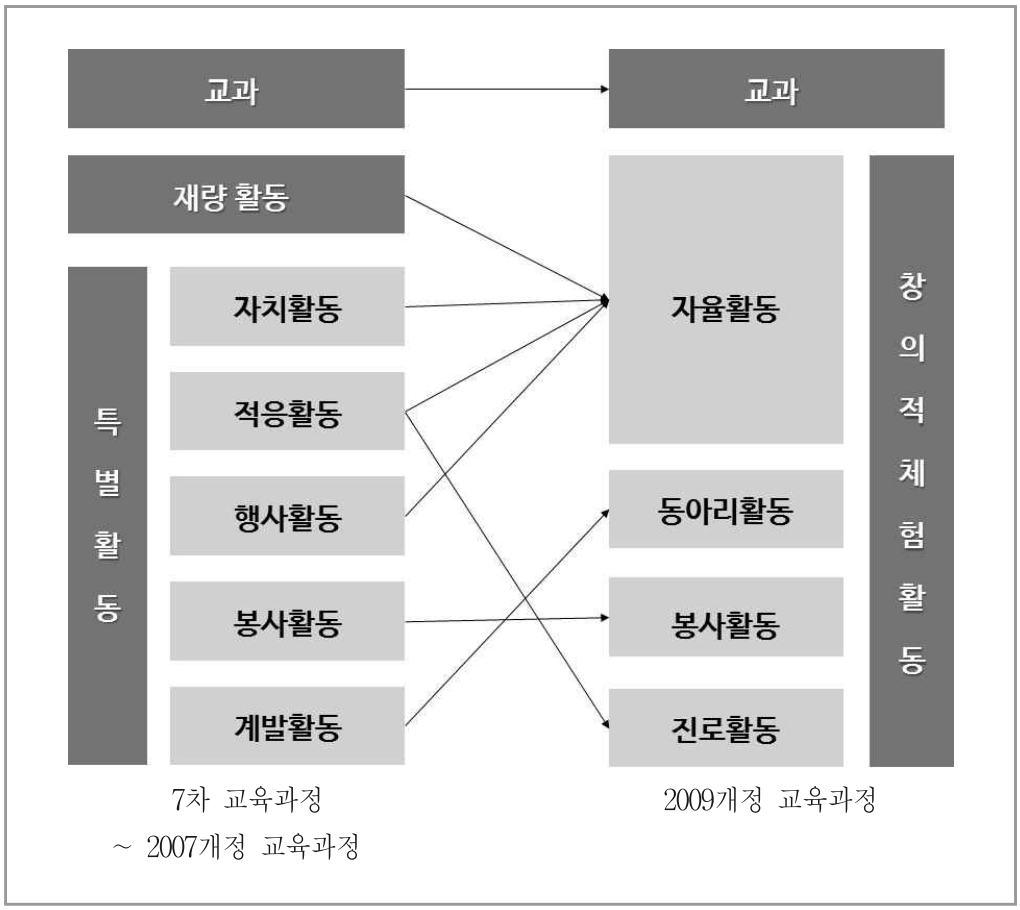
이 연구는 교육기관에서 교육과정의 일부분으로 운영된 농촌체험교육에 대한 사례 연구이다. 이 연구와 관련된 교육기관의 농촌체험교육은 '현장체험학습'으로 분류되어 시행된 것이다. 따라서 현장체험학습에 대한 전반적인 검토와 함께 농촌체험이라는 교육내용과 교육경험이 학교 차원에서 어떻게 논의되었는지 살펴볼 필요가 있다.

(1) 초등교육에서 현장체험학습

현재 초등교육기관에서 시행하고 있는 '현장체험학습'은 과거 '소풍'이라 칭하였으나 2007개정 교육과정에서 소풍의 학습적인 측면을 강조하여 '현장학습'으로 용어를 수정하였다(교육인적자원부, 2007). 선행연구들을 살펴보면 '현장학습' 용어 대신 체험을 강조하여 '현장체험학습'이라는 용어를 사용하는 경우가 많으며, 교육부 문헌을 포함하여 대부분의 교육기관에서는 '현장체험학습'이라는 용어를 일상적으로 사용하고 있다(교육부, 2016).

현장체험학습이 교육적 차원으로 주목받은 것은 2007개정 교육과정 이전이다. 7차 교육과정이 개정되던 무렵인 1990년대 후반과 2000년대 초반 사이 학습자 중심 교육이 교육계의 주요 흐름이었다. 특히 7차 교육과정에서 '재량활동'이 신설됨으로써 학교 여건에 맞는 직접적인 체험활동이나 창의적인 교육 활동이 이루어질 수 있게 되면서 실천 중심의 체험교육으로서 현장체험학습이 시행되었다. 그러나 학교 교육에서 재량활동이 체험 중심으로 이루어지기보다는 형식적으로 운영되고, 자율적이고 적극적인 활동을 하기 어렵다는 문제가 꾸준히 대두되어 이를 개선하기 위해 2009개정 교육과정에서는 '특별활동'과 '재량활동'을 통합하여 '창의적 체험활동'으로 편성하여

운영하도록 하였다(그림4). '창의적 체험활동'은 학교 교육과정에서 교과 외 영역이면서 자율적 성격이 강하고 학교, 학년, 학급 재량권이 크게 작용하는 영역이다.



<그림 4> 교과 및 창의적체험활동 교육과정(교육과학기술부, 2009)

현장체험학습은 '창의적 체험활동'의 '자율활동'에 해당한다. 그러나 이는 고정되어 있는 것이 아니며 학교, 학년, 학급 차원에서 현장체험학습을 창의적 체험활동의 여러 영역 또는 교과활동과 통합·연계하여 운영할 수 있다(교육과학기술부, 2010). 그런데 소규모·테마형 현장체험학습이 권장되므로(교육부, 2016) 현장체험학습은 대체로 학년, 2~3학급, 한 학급 단위로 운영된다. 교육부와 교육청 차원에서는 운영매뉴얼과 운영지침만을 제공하고(교육부, 2016; 서울시교육청,

2016; 경기도교육청, 2016) 각 학년 또는 학급 차원에서 학교 실정에 맞추어 현장체험학습을 계획하고 운영하게 되어 있다.

그러나 교육부나 교육청의 매뉴얼 및 지침은 교사가 현장체험학습을 운영하는데 필요한 행정처리 업무와 안전문제 예방·관리 업무를 주로 다루면서 안내하고, 교육적 차원에서는 교사가 현장체험학습의 "운영방법・시기・장소(지역), 교육활동 프로그램을 계획"하도록 한다(서울시교육청, 2016: 29). 현장체험학습 장소를 선택하는 교육적 기준이나 장소에 따른 교육의 중점, 내용 등은 다루지 않아 이를 모두 교사에게 일임하는 것으로 볼 수 있다. 이에 교사는 현장체험학습을 계획하고 운영하는 주요한 교육주체가 되면서 현장체험학습의 교육목표를 세우고, 교육일정 및 내용을 계획하며 교과 및 창의적 체험활동 영역을 현장체험학습과 통합하여 교육과정을 재구성한다(표10).[9]

교사가 현장체험학습에 있어 주요한 교육주체로 위치하게 되었으나 현장체험학습을 학교 교육과정과 연계되지 않은 별도의 행사로 인식하면서 업무에 부담을 느끼거나 교육에 대한 고민 없이 소풍과 같은 일과성 야외 활동, 관광식 일회성 행사로 여기는 경우가 많다(김창복 & 정윤정, 2014; 신재열, 2015). 이를 교사의 문제만으로 볼 수는 없다. 교육과학기술부(2009)는 현장체험학습을 "그동안 학교생활에서 학생들의 학습과 생활이 지나치게 교실 안, 학교 안에 머무는 것을 우려하여 학생들을 교실 밖과 학교 밖으로 이끌어 내어 활기찬 학습과 생활을 전개하기 위한 것"이라고 보고 있으며 이후 교육부(2016)의 「수학여행・수련활동 등 현장체험학습 운영 매뉴얼」에서도 하루 안에 이루어지는 "단순 관광"도 현장체험학습에 포함시키고 있다. 교육부 차원에서 수립한 타 교과 활동, 창의적 체험활동

9) 이 현장체험학습 계획서는 실제 2014년에 9월에 시행되었던 서울의 한 초등학교의 현장체험학습 계획 자료이다. 학교 현장체험학습으로서 일반적으로 운영되는 농촌체험의 모습을 보이기에 적합하다고 판단하여 제시하였으며, A초등학교와 현장체험학습 장소인 A농원 모두 이 연구의 사례에 포함되지 않는다.

의 교육적 지향과 비교했을 때 현장체험학습에서는 학교 밖 체험 활동 이상의 교육적 지향, 교육적 행위로서의 기준을 제시하고 있지 못하다.

표 10. 농촌체험 현장체험학습 계획서(예시)

체험 활동목표	◆동·식물을 관찰하여 자연의 소중함을 여기고 여러 가지 신체활동 및 체험활동을 통해 공공장소에서 지켜야 할 질서와 규칙을 알고 지킬 수 있다.
체험일시	2014년 9월 25일(목) 08:40~15:30
체험장소	A농원(경기도 양주)
참가인원	학생 99명, 교사 6명, 총계 105 명

활동 시간	활동 내용
· 08:40 ~ 09:00	· 운동장 집합 및 인원점검
· 09:00 ~ 10:00	· A농원 도착
· 10:10 ~ 11:00	· 고구마 캐기
· 11:20 ~ 12:00	· 냇가 보트 타기
· 12:00 ~ 13:00	· 점심시간
· 13:10 ~ 14:30	· 레크레이션, 난타체험, 벼 훑기 체험
· 14:40 ~ 15:30	· 인원점검 및 학교도착
· 15:30 ~	· 귀가지도-바로 집에 가기

관련 교과 (시수)	재구성 지도내용	
	영 역	학 습 내 용
도덕(1)	우리·타인과의 관계	· 공공장소의 예절 및 교통안전 지키기
사회(1)	지리영역	· 우리 지역, 다른 지역
창의적 체험활동(4)	자율활동(3)	· 고구마 캐기, 벼훑기 체험 등 농촌 일터 체험
		· 난타 체험 및 레크레이션 활동
		· 건강과 체력을 기르고 협동심 기르기
	봉사활동(1)	· 자연을 보호하고 주변 청소하기

또한 현장체험학습에 대한 평가는 이후 현장체험학습 계획에 반영하고 운영의 기준이 됨에도 불구하고 교육청에서 제시하는 평가영역과 문항은 교육목적과 교육내용을 반성하게 하는데는 부족하다. 서울시교육청(2016)이 제시한 현장체험학습의 만족도 평가 영역은 숙소, 프로그램, 교통, 식사 등 네 가지 영역, 총 20개의 문항으로 이루어져 있는데 그 중 프로그램 영역의 문항은 다섯 문항이다(표11).

표 11. 현장체험학습 만족도 평가문항(서울시교육청, 2016: 55)

영역	문항
프로그램	· 활동한 프로그램 내용이 흥미롭고 교육적이었는가? · 프로그램이 학교에서 학습하는 내용과 관계있고, 체험중심으로 진행되었는가? · 학생들의 의견이 충분히 반영되어 프로그램 진행이 되었는가? · 체험프로그램이 적정한 인원으로 편성되어 충분한 경험이 되도록 진행되었는가? · 지도강사(해설사, 인솔강사 등)는 바른말을 사용하며 친절하게 지도하였는가?

프로그램 영역의 평가 문항은 교육내용의 흥미도와 교육성, 학교교육과의 연계성, 체험 중심인지 여부, 학생 의견 반영도, 체험 인원의 적절성, 지도 강사의 친절도 등을 평가하는 문항이다. 그러나 현장체험학습의 내용이 학교 학습내용과 관계있는 내용일 때라야 더 교육적이라고 볼 수 있을지, 학교 현장체험학습의 교육성의 판단기준이 체험 인원과 지도강사의 친절도로 판가름되어야 할지 등을 비판적으로 생각해보면 평가문항은 현장체험학습의 목적과 내용에 맞게 조정되어야 할 것으로 판단된다. 현장체험학습으로 운영되는 농촌체험은 학년·학급 차원의 구체적인 목적과 내용을 가지므로 이를 달성하는 방향으로 운영되었는지 평가할 수 있어야 하며, 특히 농촌체험의 교육적 의도와 기준을 상세히 밝혀 이를 반성할 수 있는 평가가 필요하다.

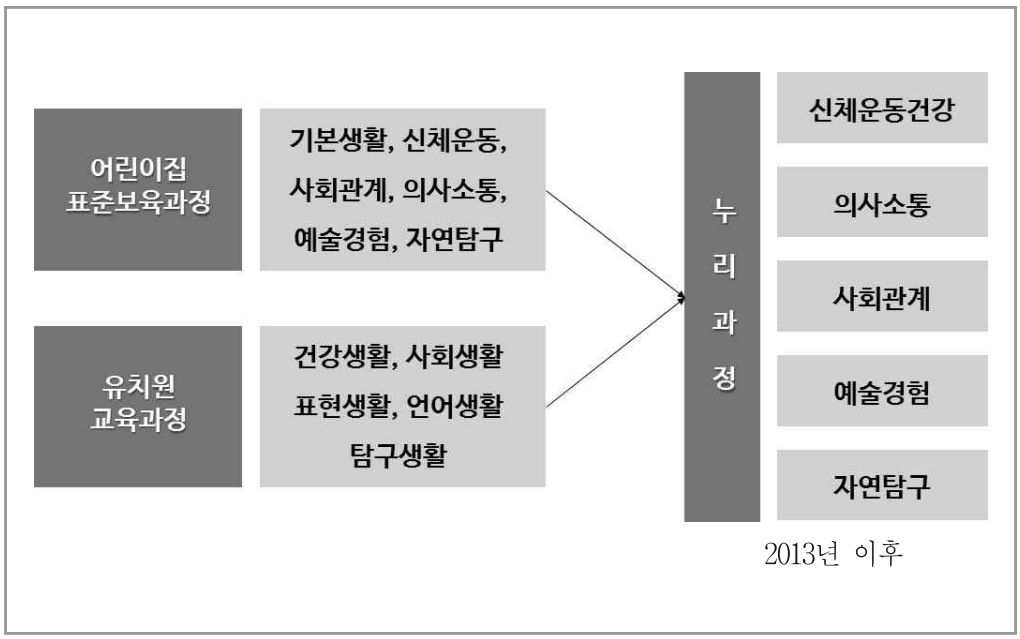
교육과정 개편과 상관없이 현장체험학습은 지속적으로 시행되고 있으며, 교과 외 활동을 “창의적 체험활동”으로 통칭하고 있음을 볼 때 “체험”이 7차 교육과정 이후 우리나라 교육에서 차지하는 위상은 확고하다. 현장체험학습이 교육적 행위로서 의미를 갖기 위해서는 교육적 의도에 대한 성찰과 이를 달성할 수 있는 최적의 교육구조에 대한 고민이 더해져야 할 것이다. 이 외에도 현장체험학습을 담당할 전문기관이 부족하고, 현장체험학습이 가능한 기관이 있다고 하더라도 학교와의 의사소통이 원활하지 않아 학교에서 추구하는 교육이 반영된 현장체험학습을 진행하는 데 큰 벽이 되고 있다는 문제도 극복되어야 한다(김창복 & 정윤정, 2014).

(2) 유아교육에서 현장체험학습

유아교육에서는 ‘움직임 교육’의 중요성이 인식되면서 신체발달에 도움을 주는 체험교육에 대한 수요가 증가하였다(이명환, 2011). 특히 유아교육에서는 자연체험교육에 대한 필요성과 중요성이 폭넓게 인정되고 있으며, 앞으로의 유아교육을 자연체험교육 중심으로 방향 전환을 해야 한다는 것에 학부모와 교사가 의견일치를 보이면서 생태유아교육이 유아교육의 새로운 패러다임으로 자리잡았다(임갑빈, 2006; 이명환, 2011). 교육과학기술부(2007) 또한 유아교육의 기본방향을 “사람과 자연을 존중하고 사랑하는 한국인 육성”으로 설정하였고, 2013년 이후 누리과정으로 통합된 유아교육 또한 한 영역을 ‘자연탐구’로 할애하고 있다(그림5).

이에 따라 유아교육에서는 초등교육과 다른 구조에서 현장체험학습이 이뤄진다. 초등교육과정은 교과와 창의적 체험활동으로 구분되고, 현장체험학습은 창의적 체험활동의 한 영역인 ‘자율활동’ 영역에 배치되어 있으면서 현장체험학습과 여타 영역이 통합될 가능성을 열어둔 구조이다. 반면, 유아교육과정에는 ‘신체운동건강’, ‘의사소통’,

‘사회관계’, ‘예술경험’, ‘자연탐구’ 등 다섯 가지 영역을 기반으로 한 10여개의 ‘생활주제’가 있고, 매달 선정된 생활주제를 바탕으로 교육활동을 하게 되어있다(보건복지부, 2013). 여기에서 현장체험학습은 특별한 행사라기보다 주요 교육활동 유형이며 유치원, 어린이집을 비롯한 유아교육기관에서는 연령·학급 별로 현장체험학습 및 지역사회 탐방활동을 매달 또는 주제별로 운영하는 것이 일반적이다. 초등학교에서 현장체험학습을 학년·학급 별로 일 년에 1~4회, 일반적으로 2회 운영하는데 비해 유아교육기관에서는 연간 현장체험학습의 기회가 상대적으로 많다. 또한 생활주제에는 ‘봄’, ‘여름’, ‘가을’, ‘겨울’이 포함되어 있어 유아교육기관은 계절마다 자연체험학습 장소인 숲, 농장, 공원 등을 선택하여 방문한다. 그 외 ‘동식물과 자연’, ‘환경과 생활’과 같은 생활주제도 자연체험학습 장소와 연계성이 높다.



<그림 5> 누리과정의 영역(교육과학기술부, 2013)

4) 농촌체험과 환경교육

(1) 체험 환경교육

환경교육에서 현장체험의 중요성과 현장에서 자연에 직접 접촉할 필요성은 지속적으로 강조되어 왔다(김인호 & 김귀곤, 1998; 최석진 외, 2001; 장선진 & 박종민, 2005; Kahn & Ruckert, 2009; 노희정, 2013). 이는 환경교육에서 지향하는 환경감수성과 애착, 배려와 같은 정의적 측면의 발달이 이론이나 지식을 습득하는 인지적 접근만으로 성취되기 어렵기 때문이다. 인간에 대한 애정도 인간 사이의 실제적 접촉을 통해서 생기는 것과 같이 자연환경과의 직접적인 접촉은 이에 대한 감각을 배양하여 지속적인 관심의 바탕이 된다(최석진 외, 2001; 박태윤 외, 2002; 노희정, 2013). 또한 사람들이 친환경적 태도와 참여 행동를 보이는 데는 어린 시절에 야외에서 자연과 접촉하는 활동, 식물을 가꾸는 것과 같은 활동, 이에 대한 긍정적인 기억 등이 큰 영향을 미친다는 많은 연구가 존재한다(Chawla, 1998; Wells & Lekies, 2006 ; Chawla & Cushing, 2007; Cheng and Monro,2010). 이는 체험 환경교육이 학생들로 하여금 어려서부터 주변의 다양한 생명체들과 함께 살아가는 질서를 경험케 함으로써 자연환경의 중요성을 깨닫고 이후 환경에 대한 관심과 사회참여를 높일 수 있는 가능성을 시사한다.

이재영(2013)은 그의 저서 「한국환경교육의 흐름」에서 1990년대 중반부터를 “체험의 시대”로 분류하고, 현재의 환경교육은 현장체험 중심으로 환경감수성을 증진시키고자 하는 경향을 보인다고 하였다. 그러나 “숨 가쁘게 많은 것을 쫓아다니며 보고 듣지만 체험한 것들에 대해 생각하고 자기 안에 녹여낼 수 있는 시간은 매우 부족하다”고 지적했다. 게다가 체험 후 “느낀 점을 함께 이야기해 봅시다.”와 같은 교사의 막연한 발문은 학생들의 반성을 이끌어내기 보다 “좋았

다”는 식의 단순한 “내뱉기식” 표현만을 남긴다(이재영, 2012). 즉, 환경교육을 운영하는 주체는 체험 자체에 대해 맹신할 것이 아니라 어떤 방식으로 하는 체험이 환경교육적으로 의미 있는지 고민하고 학생들의 반성시간이 부족한 일회성 체험을 경계해야 하는 것이다.

이에 따라 환경교육의 한 이슈는 이러한 자연환경과의 접촉이 언제 이루어지고, 그 접촉은 얼마나 반복되어야 하는지이다. 많은 환경교육 연구에서는 접촉시기로서 유년기를, 접촉빈도에 있어서는 일상적이고 지속적인 접촉을 강조한다(Sebba, 1991). Kahn(2002)에 의하면, 생태적 질서를 잘 구현하고 있는 환경과의 반복된 접촉은 환경에 대한 세대 간 기억상실(Environmental generational amnesia)의 위험성에서 벗어날 기회를 제공한다. 다시 말해, 한 세대의 유년기 환경이 그 전에 비해 환경 파괴된 상태라도 그 세대는 파괴된 환경을 평균적인 상태로 간주한다는 것이다. 인공적이고 도시화된 환경에서 유년기를 보낸 사람들은 성장한 뒤에도 그것을 표준으로 생각하면서 생태적으로 거리가 먼 환경에 무뎌지게 할 위험을 내포한다. 또한 Cajete(1999)는 학교교육 시스템이 학습되어 내면화된 정신적 도회지화(urbanity of the mind)와 결합하면서 ‘생명혐오(biobhobia)’적 태도를 가지게 될 위험성을 언급하였다. ‘생명혐오’와 반대되는 개념인 생명애(biophilia) 가설은 인간이 본래부터 자연을 사랑하는 유전적 성향을 소유하고 있기 때문에, 생명을 존중하는 성향과 자연환경에 대해 갖는 감수성은 인간성 차원에서 주요하고 선천적이라는 내용이다(Wilson, 1984). 그러나 인간이 도시화된 환경에서 자연과 접촉할 기회가 축소됨으로써 마음까지 도회지화되고, 생명과 자연물보다는 기술이나 인공물을 더욱 친숙하게 느끼게 되는 생명혐오증을 보이게 되는 것이다. 이에 따라 체험환경교육에서는 유년기에서부터 일상적이고 지속적으로 생태적 흐름을 구현하도록 자연환경과의 접촉하게 하는 것이 중요한 방법으로 여겨진다.

그럼에도 체험환경교육이 단발적으로 이루어지는 것은 재정수입의 효과를 고려하거나 체험환경교육을 통해 일상과는 동떨어진 특별한

경험을 추구하는 경우가 많기 때문이다(최석진 외, 2001, p.37). 이 같은 방식의 체험환경교육은 학습자의 자연에 대한 감상적인 욕구는 충족시킬 수는 있으나 그 이상의 의미를 발견하게 하는 데는 무리가 있으며 자연환경을 감상과 욕구 충족의 대상으로 삼게 될 우려가 있다(안병옥, 2008; Fägerstam, 2012; Hill, 2013). 일회적이고 일상과는 동떨어진 체험환경교육 방식으로는 환경교육의 주요 가치를 달성할 수 있다고 보기 힘든 것이다. 체험환경교육이 지속성을 갖추기 위하여 최석진 외(2001)는 일상생활과 연계되고 지속적으로 활동할 수 있는 체험환경교육 주제가 선정될 것과 그에 적합한 체험환경교육의 공간이 선정되어야 할 것을 강조하였다.

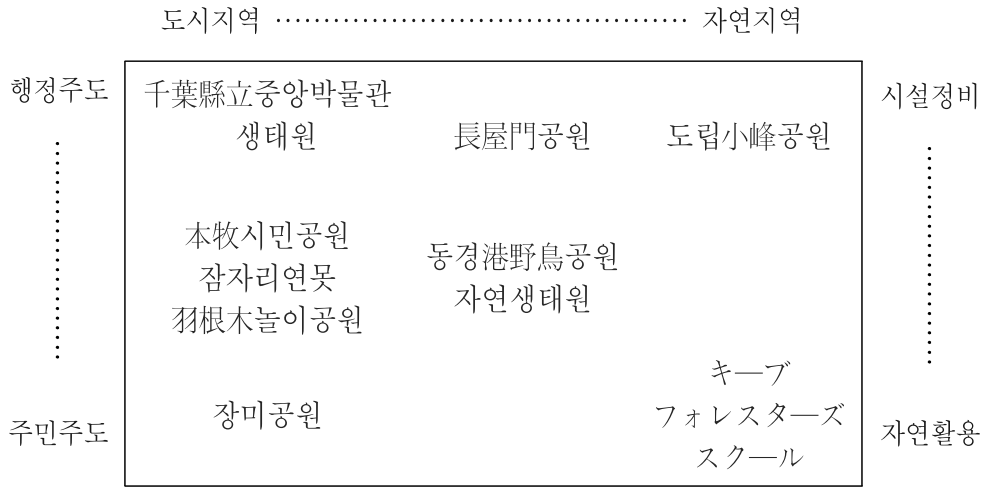
(2) 환경교육 장소

앞서 살펴본 바와 같이 사람들이 유년기에 반복적이고 지속적으로 자연환경과 접촉할 수 있도록 기회를 제공하고, 변화하는 자연환경과 환경문제에 대한 민감성을 높일 수 있도록 하는 것은 환경교육의 중요한 과업이 된다. 그렇다면 자연과 접촉할 수 있는 환경교육의 장(場)은 어디인가? 대표적인 자연환경인 숲 또는 산에 접근하기 어렵다면 앞서 논의한 환경교육은 낭만적인 이상에 그치는가? 환경교육장에 대한 연구를 살피며 논의를 이어가 본다.

있는 그대로의 자연이 이상적인 체험 환경교육장이라고 볼 수 없고, 최적의 환경교육장이 따로 존재하는 것이 아니다. 오히려 환경교육장으로 인간문명에 영향 받지 않은 낭만적인 자연환경을 선택함으로 인하여 인간사회와 자연세계가 분리된 영역이라는 이분법적 함정에 빠질 수 있을 뿐만 아니라 멀리 있는 자연환경만이 가치가 있고 주변의 근린 자연(nearby nature)은 무가치하다는 생각을 초래할 수 있다는 점을 고려해야 한다(Cronon, 1996; Kaplan, Kaplan & Ryan, 1998). 또한 환경교육장으로 의도되지 않은 곳도 교육주체들이 교육

적으로 재구성하려는 노력만 있다면 훌륭한 환경교육장으로 기능할 수 있다(김인호 & 김귀곤, 1998). 따라서 주변을 돌아보고 가까운 곳, 손쉽게 접근할 수 있는 곳에서부터 환경교육장을 탐색할 필요가 있으며 환경교육장으로서 기능하는데 어떤 노력이 필요한지 살펴보는 것이 중요하다.

일본의 경우 생태학(Ecology)과 장소(place)를 결합한 “Eco-place”를 환경교육장의 의미로 사용하면서 장소의 접근성과 특성 등에 따라 도시지역 또는 자연지역에 위치한 환경교육장, 시설을 정비한 환경교육장과 자연을 활용한 환경교육장, 행정주도 또는 주민주도로 형성된 환경교육장 등으로 유형화한 바 있다(그림6). 이에 따르면 환경교육장은 도립공원(또는 국립공원)과 같이 보호된 자연지역뿐만 아니라 도시지역 내에 존재하는 공원도 포함되며, 자연의 모습 그대로를 활용한 공원부터 시설을 정비하여 인공성이 가미된 공원까지 광범위하게 환경교육장으로 활용된다.



<그림 6> 일본 환경교육장 유형(최석진 외, 2001: 91 재인용)

김인호와 김귀곤(1998)도 환경교육장의 활용목적에 따른 환경교육장의 유형화를 시도하였다(표12). 이 연구에서는 체험과 참여활동을 위한 환경교육장을 특히 강조하면서 그 대표적인 환경교육장으로 텃

밭과 농장(농원)을 들었다. 텃밭이나 농장에서 노작활동을 함으로써 "생명을 가꾸는 일의 소중함과 노동의 가치, 일하는 즐거움, 계절의 변화와 생명의 순환, 존재하는 모든 것의 상호의존성"을 배우고 "인간도 자연의 일부라는 사실을 체감"할 수 있다는 점에서 그 환경교육적 가치를 높게 평가하였다.

표 12. 환경교육장 구분(김인호 & 김귀곤, 1999: 199~200 재구성)

활용목적	특성	환경교육장의 예
주변자연 관찰활동	·가까운 곳에서 손쉽게 자연과 사회환경을 관찰할 수 있는 장소로 이동시간이나 경비문제 등이 없어 접근성이 높음.	·학교조경공간, 놀이터, 학교주변 개천·하천, 생활권·도보권 근린공원, 도시자연공원 등 지역특성에 따라 더 많은 장소 활용가능
자연관찰 답사활동	·먼 거리를 이동해야 하거나 숙박을 필요로 하는 장소로 경비와 이동시간이 부담될 수 있음. 교육해설을 제공하기도 함.	·식물원(수목원), 자연권 청소년수련시설, 자연휴양림, 자연공원(국립공원, 도립공원) 등
방문 견학활동	·환경이 잘 보전되어 보전의식을 고취할수 있는 장소 ·환경문제의 현황과 폐해를 직접 목격할 수 있는 장소	·하수처리장, 정수장, 쓰레기 매립자, 시도별과학관 등
체험 참여활동	·보고 듣고 만지고 냄새 맡고 맛보는 등 오감을 이용한 체험활동 장소로 노작활동이 가능함.	·학교텃밭, 학교주변 텃밭, 자연학습원, 관광농원[10] 등

이처럼 자연과의 접촉기회를 제공하는 환경교육장은 온전한 자연이나 그와 유사한 모습을 구현하고 있는 장소에 국한되지 않는다. 공원, 식물원, 텃밭, 농장 등은 자연성과 인공성을 동시에 가지는 환

10) 관광농원은 우리나라 체험농장과 교육농장의 전신이라 볼 수 있다. 관광농원은 1990년대 우리나라 농촌개발사업으로 시작되었으나 2000년대부터는 마을단위 농촌개발을 추진하면서 농촌체험마을에 통합되었다.

경교육장이다. 인공구조물로 채워진 도시환경을 고려할 때 접근성 높은 자연환경이 도시에 거주하는 학생들에게 보다 의미있는 공간이 될 수 있으며(Kaplan, Kaplan & Ryan, 1998), 온전한 자연이 구현된 장소만이 좋은 체험환경교육 장소가 되는 것은 아니다. 체험 환경교육에서는 접근성 높은 학교 조경환경부터 인근 공원, 텃밭, 농장까지 적극 활용할 필요가 있는 것이다.

앞 절에서 논의한 체험환경교육의 지속성을 함께 고려하였을 때, 인간은 누구나 일상생활에서 농업과 관련을 맺고 있음(Mayer & Mayer, 1974)을 바탕으로 하는 교양농업교육은 지속적인 체험환경교육의 적합한 주제로 보이며, 그 장소로서 농장은 현재 우리나라에서 농촌뿐만 아니라 도시주변, 도시 내에서도 활발하게 형성되고 있으므로(농촌진흥청, 2016b) 교육기관에서 지속적으로 방문할 수 있는 교육기반으로 기능할 수 있겠다.

(3) 환경해설 활동

해설(interpretation) 활동은 숲, 공원, 박물관, 미술관, 문화유적지 등 전세계적으로 수많은 기관에서 비형식적 정보전달 수단으로서 활용되고 있다. 우리나라에도 문화관광해설사, 숲해설가 등이 관련 법에 의거하여 양성되었으며, 다양한 곳에 배치되어 활동한다.

일반적인 해설의 주제나 내용의 범위는 광범위할 것이나 해설하는 주체가 특히 해설한 자원에 대한 사람들의 지식, 태도, 행동을 변화를 이끄는 메시지, 환경 보존 및 보전관련 메시지를 전달하고자 할 때, 이를 '환경해설(environmental interpretation)'로 볼 수 있다. 그러나 환경해설은 단순히 환경에 대한 설명을 뜻하는 것이 아니다. 환경해설은 자연자원, 자연과 인간의 관계에 대한 정보와 함께 그 의미를 드러내는 의사소통 과정이다(Knapp & Poff, 2001). 해설하고자 하는 대상의 의미와 가치를 풀어 설명하면서 사람들에게 해당 지

역 또는 장소에 대한 흥미롭고 주목할 만한 정보를 제공해주고 이에 대한 긍정적인 태도를 유도하고자 하는 교육적 목적을 가지는 것이다(최수경 & 이재영, 2011). 이렇게 볼 때, 환경해설은 환경에 대한 태도 및 환경 윤리를 추구하는 바, 환경교육과 크게 다르지 않다. 실제로도 환경해설 활동을 접한 학생들은 해당 장소에 대한 긍정적인 감정과 태도를 가지게 되고, 이러한 긍정적인 효과는 4개월이 지난 후에도 지속되고 있음이 확인되었다(Knapp & Poff, 2001)

환경해설에 대한 요구는 체험 환경교육에 대한 사회적 요구로 인해 더욱 증대되었으며 이와 더불어 환경해설 활동을 할 수 있는 인력도 확보되어야 하는 바, 조찬희 외(2012)는 사회환경교육지도사, 숲해설가, 문화관광해설사, 갯벌생태안내인, 자연환경해설사 등을 환경해설 인력으로 보았다. 그러나 환경교육장 관련 논의(김인호 & 김귀곤, 1998)를 참고할 때 중요한 환경교육 장소인 농촌과 농장에서 해설활동을 하는 주체도 환경해설 인력에 포함될 수 있을 것이다. 우리나라에서는 「도시와 농어촌간의 교류촉진에 관한 법」제 17조를 근거로 하여 농촌체험마을해설사와 농촌체험지도자를 양성하고 있다. 이들은 농촌체험에 교육적 요소를 가미하기 위해 양성된, 농촌체험마을과 농장을 활동범위로 하는 해설인력이며 농촌 어메니티에 대해 해설한다.

조영숙 외(2009)는 농촌마을 해설이나 농촌체험 지도자의 해설이 흥미 위주이거나 정보제공에 중점을 두는 경향이 있음을 지적하면서 앞으로의 농촌체험 해설은 교육적이고 역사적인 요소를 증가시켜나가야 하며 이를 위해 마을의 역사적 자원, 토착문화 자원과 관련된 해설 콘텐츠를 발굴해야 한다고 역설하였다. 요컨대, 아직 농촌체험에서 농장주를 비롯한 체험지도사, 체험강사 등의 해설 활동이 환경해설으로 특별히 언급된 바는 없으나 농촌과 농장이 하나의 환경교육의 장으로 기능하고, 여기서 이루어지는 체험교육이 환경교육적 의미를 가진다면, 농촌체험 교육주체들이 해설하는 내용과 그 의미는 환경해설로서도 긍정적으로 조명될 필요가 있다.

표 13. 환경해설 인력(조찬희 외, 2012: 348 재구성)

환경해설 인력	법적 근거	활동범위
사회환경교육지도사	「환경교육진흥법」	제한없음
숲해설가	「산림교육 활성화에 관한 법률」	자연휴양림, 수목원, 도시림 및 생활림, 산림보호구역 및 생태숲(산림생태원 포함) 등
농촌체험지도사 농촌체험마을해설사	「도시와 농어촌간의 교류촉진에 관한 법」	농촌 및 농장
문화관광해설사	「관광진흥법」	제한없음
갯벌생태안내인	「습지보전법」	갯벌(연안습지)
자연환경해설사	「자연환경보전법」	생태·경관보전지역, 습지보호지역, 자연공원 등

3. 연구 설계

연구 설계란 실증적으로 수집한 자료를 연구문제, 궁극적으로는 연구의 결론으로 연결시키는 논리적인 모델이다(Yin, 1994). 설정한 연구문제 형태에 따라 적절한 연구전략을 택하여 연구를 설계하는 것은 연구의 타당성 확보에도 중요하다. 연구자는 질적 연구접근의 한 유형인 사례연구(Case study)를 연구전략으로 하여 연구를 설계하였다. 이 장에서는 연구전략으로서 사례연구의 적절성과 연구 설계의 타당성을 보이고자 한다.

1) 연구방법론

(1) 질적 사례연구

이 연구는 농촌체험교육에 핵심적으로 관여하고 있는 교육주체들에게 농촌체험은 어떤 의미인지, 그 중에서도 교육을 무엇이라고 생각하는지를 이해하는 데 목적이 있다. 즉, 교육주체들이 농촌체험교육이라는 현상에 부여하는 의미를 밝힘으로써 오늘날의 농촌체험교육을 해석하려는 연구이다. 교육주체가 이해하고 있는 농촌체험교육에 대한 심층적 탐색을 위해서는 양적 연구보다는 현장 참여자들의 목소리, 주관적 관점과 견해에 관심을 두는 질적 연구로 접근하는 것이 적절하다. 질적 연구의 철학적 가정, 해석적 렌즈, 연구 절차를 포함한 Creswell(2010)의 질적 연구에 대한 정의는 다음과 같다.

질적 연구는 개인이나 집단이 사회 혹은 인간 문제에 부여하는 의

미를 다루는 연구 문제에 영향을 미치는 가정들 그리고 해석적/이론적 틀을 활용하면서 시작된다. 이러한 문제를 연구하기 위하여 질적 연구자들은 생성되는 질적 연구접근, 연구 중인 사람과 장소를 배려하는 자연적인 세팅에서의 자료 수집 그리고 귀납적·연역적이면서 패턴 혹은 주제를 구축하는 자료 분석을 사용한다. 최종 보고서나 발표 자료에는 참여자들의 목소리, 연구자의 반영성(reflexivity), 연구문제에 대한 복합적인 기술과 해석 그리고 이론적 기여 혹은 변화를 위한 요구사항들을 담는다(Creswell, 2010, p. 65).

이 정의에 비추어 보았을 때, 교육주체들이 농촌체험교육이라는 현상에 부여하는 의미에 따라 이 현상을 이해하고 해석하려고 시도한다는 점, 통제된 상황이 아니라 자연스러운 상황에 놓인 교육현상을 연구한다는 점, 연구문제에 대하여 복합적인 기술과 해석을 시도한다는 점에서 이 연구는 질적 연구접근에 적합하다.

질적 연구에서는 연구의 엄격성과 정교함을 강화하기 위하여 잘 알려진 연구접근을 활용한다. 특정 접근을 활용함으로써 연구자가 그 접근을 확인하고 정의하며, 그 접근을 채택한 다른 연구들을 인용하고, 그 접근에서 규정하는 정교한 절차를 따르기 때문이다. 이 연구는 교육주체가 '어떻게' 농촌체험교육을 이해하고 있는가에 대한 답을 찾아가는 과정이므로, 연구문제가 '어떻게'나 '왜'에 관한 것일 때 가장 적절하다고 알려진 사례연구 전략을 활용하여 연구 설계의 엄밀함을 갖추고자 하였다. 특히 사례연구는 현상과 맥락 사이의 경계가 명확하게 드러나지 않을 때 맥락 속에서 현상을 조사하는 경험적 연구이다(Yin, 1994). 이는 이 연구가 사례연구 전략을 활용함으로써, 농촌체험교육의 표면에 잘 드러나지 않는 각 교육주체의 상황적 맥락을 파악하고 그들의 농촌체험교육에 대한 독특한 이해, 이러한 이해가 교육현장에 드러나는 현상을 설명할 수 있음을 의미한다.

사례연구를 설계할 때는 '사례'가 무엇인가에 관한 정의가 필요하다. 전통적으로 '사례'는 개인을 의미하였으나 개인 이외에 사건이나 개념도 사례연구의 대상이 될 수 있다(Yin, 1994). 의사결정과정, 프

로그램, 조직의 변화 등 어떤 것이라도 사례연구의 대상이 될 수 있는 것이다. 이 연구는 하나의 농촌체험교육 사례를 택해 농장과 교육기관 각각의 교육주체가 농촌체험을 어떻게 이해하고 있는지를 분석하는 연구이므로, 이 연구에서 사례란 한 농장에서 한 교육기관을 대상으로 이뤄지는 농촌체험교육을 말한다. 그러나 앞서 밝혔듯이 많은 국·공립 교육기관에서 현장체험학습 차 농장을 방문하고 있고, 전국에 수많은 농촌체험교육 사례가 존재한다. 따라서 연구자는 사례를 선택해야 하며 그러한 선택 즉, 하나의 사례를 선택하는지, 다중 사례를 선택하는지, 그 선택이 어떻게 조직화되었는지는 연구 결과에 있어 결정적이다.

사례를 선정하는 방법은 연구 목적에 따라 다르다. Stake(1995)는 사례 그 자체를 설명하기 위한 본질적 사례연구와 하나의 이슈를 예증하기 위해 사례를 선택하는 도구적 사례연구로 나눈 바 있다. 이에 따르면, 이 연구는 교육주체가 농촌체험교육을 각자가 처해있는 상황적 맥락 속에서 이해하는 데에 관심을 가지고, 이를 상세하게 이해하기 위하여 농촌체험교육 사례를 선택하므로 도구적 사례연구이면서, 여러 농촌체험교육 사례를 다루는 다중 사례연구이다(표14).

표 14. 목적에 따른 사례연구의 구분(Stake, 1995)

구분	사례	사례연구의 목적
본질적 사례연구	단일사례	·독특한 사례, 기술되거나 상세히 알려질 필요가 있는 사례, 그것 자체로 특별한 관심을 받은 사례를 설명하기 위함.
도구적 사례연구	단일사례	·특별한 이슈, 문제 혹은 관심사, 그리고 그러한 문제를 가장 잘 이해하기 위함. ·이를 위해 사례(들)을 선택하여 예증함.
	다중사례(✓)	

다중 사례연구에서 사례선정 방식은 여러 연구현장에서 여러 개의 사례를 선정하는 방식, 단일 연구현장 내에 여러 개의 사례를 선정하는 방식 등 다양하나, 이 연구의 의의가 교육주체들이 가지는 농촌체험에 대한 상이한 관점을 보이고 서로 다른 맥락을 드러내는 데 있으므로, 연구자가 교육주체의 서로 다른 관점이 드러날 수 있는 두 연구현장에서 한 사례씩 의도적으로 선택하였다. 이와 같은 연구설계가 필요한 이유는 이 연구가 "이론적" 반복연구(replication) 논리를 따르고 있기 때문이다.[11] 농촌체험교육사례 각각은 농장이 위치한 지역과 농장의 규모, 방문하는 교육기관의 특성 등 서로 다른 정황에 놓여있을 뿐만 아니라 서로 다른 교육주체들이 상이한 이해를 가지고 관여하기에 농촌체험교육 사례는 그 다양성과 독특성이 특징이다. 따라서 상이한 조건에 있는 사례를 의도적으로 선택하여 서로 다른 결과를 드러낼 수 있도록 연구를 설계하는 것이 농촌체험교육이라는 사례의 성격을 더 설득력 있게 보여준다.

그리고 이 사례들을 분석하는 단위는 선정한 연구문제에 따라 크게 교육현장(분석단위 1), 교육주체(분석단위 2) 두 가지로 정하였다. 즉 이 연구는 다중 사례연구이자 분석단위가 혼합되어 있는 복합 분석단위 사례연구이다(표16).

11) 모든 다중 사례연구는 반복연구의 논리를 따라 하나의 사례에서 하는 작업을 또 다른 사례에 반복 적용하여 연구를 수행한다.

표 15. 다중사례연구 반복연구 논리(Yin, 1994, p. 95)

실질적 반복연구	이론적 반복연구
·여러 사례들이 동일한 조건에서 같은 결과를 산출하는가를 알아보는 것	·상이한 조건에서 반대되는 결과를 산출함으로써 가설을 검증하는 것
·연구에 적용한 이론대로 연구 결과가 도출될 수 있는 사례 선택	·서로 다른 조건을 가진 사례 선택
·왜, 어떻게 그러한 결과가 산출되었는지를 파악하고 동일한 조건의 다른 사례에도 적용되는지 밝히기 위함.	·서로 다른 조건 하에서 가설을 검증하고, 각각의 조건에 해당하는 여러 개의 사례를 조사하기 위함.

표 16. 사례연구 설계의 유형(Yin, 1994, p.102)

	단일 사례연구	다중 사례연구	
단일 분석단위	정황 사례	정황 사례	정황 사례
복합 분석단위	정황 사례 ·분석단위1 ·분석단위2	정황 사례 ·분석단위1 ·분석단위2	정황 사례 ·분석단위1 ·분석단위2

(2) 연구현장과 연구사례

이 연구에서 연구현장으로 선정하는 농장은 농촌체험교육 사례가 있으면서 교육주체들이 각자의 상황적 맥락에 따라 농촌체험교육에 대한 이해를 축적해 왔을 것으로 예상되는 현장이어야 한다.

그렇다면 어떤 농장을 연구현장으로 선택하는 것이 적합한가? 연구자는 농장 중에서도 '교육농장'에 주목하였다. 교육농장은 농촌진흥청으로부터 '교육농장'으로 지정받아 농장을 운영코자 하는 농장주의 의지가 반영된 곳이다. 그리고 상대적으로 오랜 기간 농촌체험교육이 이뤄져 온 교육농장이라면, 이 곳 농촌체험교육에 관여하는 교육주체들은 농촌체험교육에 대하여 오랜 기간 의미를 부여해 오면서 나름대로 논리를 축적해 왔을 것으로 판단된다.

전국에는 500여 개의 농장이 교육농장으로 지정되어 있다.[12] 그 중 경기도에 있는 교육농장은 우리나라의 가장 큰 도시이자 현재 교육농장이 없는 서울지역, 그리고 수도권지역 학생들이 접근할 수 있는 가장 가까운 교육농장이므로 조사할만한 가치가 있다. 경기도에는 31개의 시·군 중 13개 시·군에 53개의 교육농장이 있다(표18).

교육농장 지정을 시작한 초기부터 지금까지 농촌체험교육이 이루어진 농장을 연구현장으로 선정하되, 이 연구가 이론적 반복연구 논리에 따르는 다중 사례연구이므로 연구현장이 서로 다른 시·군에 위치하도록 하였다(그림7).

최종 선정한 연구현장은 양평 G농장과 양주 E농장이다. 연구자는 2007년부터 20011년 사이 지정받은 각 시·군 교육농장 농장주들과의 접촉을 시도하였으나 농촌체험교육이 지속되지 않은 교육농장이 상당수 있었고, 농촌체험교육을 지속하더라도 교육활동에 큰 비중을 두지 않는 교육농장도 있었다. 양평 G농장과 양주 E농장은 10년 가까이 농촌체험교육이 이루어졌으면서, 사전 면담 결과 농장주가 농촌체험교육에 대하여 확고한 철학이 있고, 연구자의 지속적인 참여관찰과 면담을 허락하였기에 연구현장으로 최종 선정하였다.

12) 교육농장은 시범운영을 위하여 지정받은 농촌교육시범농장(2006~2015년)과 심사를 통해 품질을 인증 받은 농촌교육인증농장(2014~2015년)으로 구분된다. 농촌진흥청은 2006년부터 지역별로 농촌교육시범농장을 지정해오다가 2014년부터는 시범운영을 일단락하고, 교육농장 “인증”제를 시작하였다.

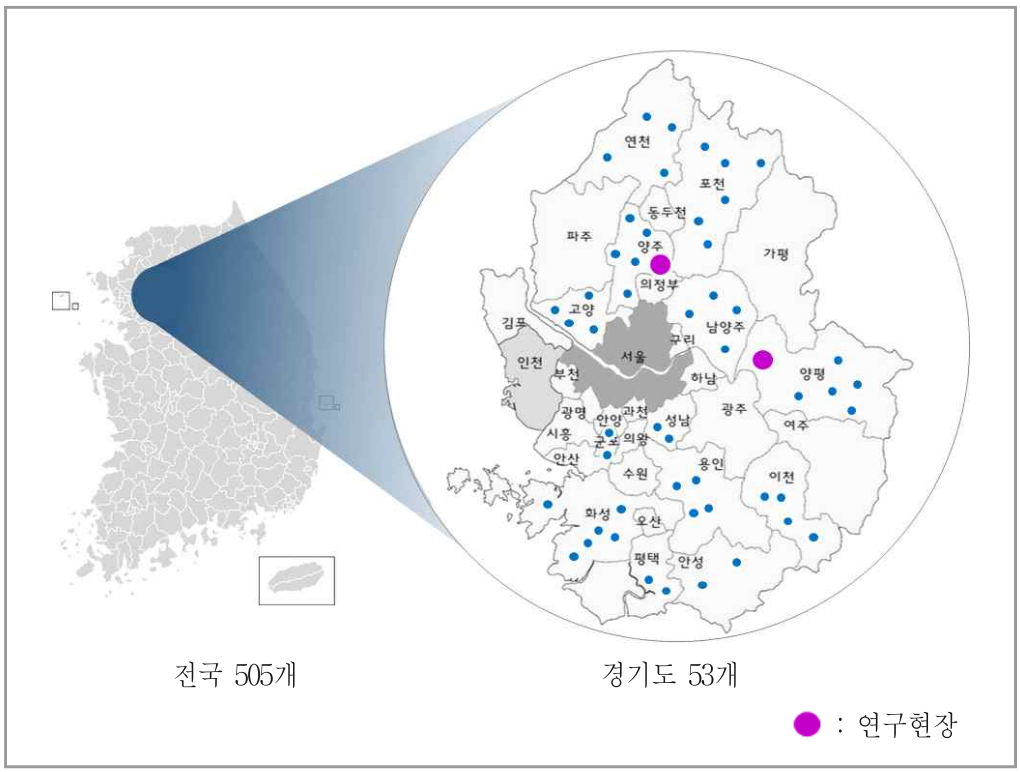
표 17. 전국 교육농장 수(농촌진흥청, 2016a 재구성)

지정·인증 연도	농촌교육시범농장 -시범운영을 위한 지정-	농촌교육인증농장 -품질심사를 통한 인증-
2006 ~ 2013	409	-
2014 ~ 2015	96	70
계	전국 505개	전국 70 개

표 18. 경기도 교육농장 지정현황(농촌진흥청, 2016a)

경기도	연도별 교육농장 지정										계
	06‘	07‘	08‘	09‘	10‘	11‘	12‘	13‘	14‘	15‘	
성남										2	2
고양						4					4
용인					4						4
남양주							4				4
김포								2			2
평택								2			2
화성			5							2	7
양주		4*						2			6
이천							4				4
안성									2		2
포천					4				2		6
양평				4*				2			6
연천			4								4
계	0	4	9	4	8	4	8	8	4	4	53

* 연구사례의 위치



<그림 7> 경기도 교육농장의 분포와 연구현장

양평 G농장과 양주 E농장 각각에도 여러 농촌체험교육 사례가 있다. 양평 G농장만 해도 어린이집·유치원, 초·중학교와 같은 교육기관과 복지관, 태권도장 같은 여러 사회단체·기관에서 방문하여 농촌체험교육을 하고 있다. 앞서 밝혔듯 이 연구는 이론적 반복연구 논리에 따르므로 두 연구현장 각각에 서로 다른 수준의 교육기관에서 참여한 농촌체험교육 사례를 선정하였다. 따라서 각 농장에서 현장체험학습을 운영한 서울 S초등학교, 양주 H어린이집을 연구 참여 집단으로 하였다.

2) 연구 방법

(1) 연구 참여자

서론에서 밝힌 바와 같이 이 연구에서는 여러 주체 중에서도 농촌체험교육의 계획, 협의, 운영, 전 과정에서 주도적으로 참여하는 교육주체, 특히 계획에 큰 영향을 미치는 교육주체에 주목하였다. 농장주는 농장의 농촌체험교육을 계획하는 데 핵심적인 교육주체이다. 규모가 클 경우 강사를 고용하여 교육을 운영하는 경우도 있지만, 교육환경 조성에서 교육활동 내용에 이르는 교육의 전 과정을 구성하는 데 큰 영향을 미친다. 이렇게 구성된 농장을 교육현장으로 선택하는 주체는 대체로 어린이집·유치원 원장, 초·중·고등학교 학년부장교사, 동아리 담당교사이다.

표 19. 농촌체험교육의 교육주체별 교육참여 형태

교육주체			농촌체험교육 참여형태			
			계획	협의	운영	평가
농장	G농장	**농장주**	+	+	+	+
		강사		+	+	+
	E농장	**농장주**	+	+	+	+
교육기관	S초등학교	교장·교감		+		+
		부장교사	+	+	+	+
		담임교사		+	+	+
		학생		+	+	+
		학부모		+		+
	H어린이집	**원장**	+	+	+	+
		담임교사		+	+	+
		학생			+	+
		학부모		+		+

위 표는 연구현장으로 선정한 양평 G농장과 양주 E농장과 각 농장에서 현장체험학습을 운영한 서울 S초등학교, 양주 H어린이집 교육주체들이 농촌체험교육에 참여한 형태를 구분한 결과이다. 각 연구현장의 농촌체험교육 사례에서 교육의 계획과 운영에 큰 영향을 행사하고 있는 교육주체를 주 연구 참여자로 선정하였으며, 그들이 농촌체험교육을 어떻게 이해하고 있는지 살펴보았다(표20).

표 20. 연구현장 별 주 연구 참여자

연구현장	연구사례	주 연구 참여자[13]		
양평 G농장	초등 2학년 농촌체험교육	G농장	농장주	최인석
		S초등학교	부장교사	이혜원
양주 E농장	6~7세[14] 농촌체험교육	E농장	농장주	박효진
		H어린이집	원장	구소영

주 연구 참여자 외에도 강사, 담임교사, 학생, 교감 등 다양한 교육주체가 농촌체험교육에 참여하고 있으므로 이들을 부 연구 참여자로 하여 수집한 자료를 보완하였다.

(2) 자료 수집 방법

이 연구는 심층면담, 참여관찰을 주요 자료 수집 방법으로 하는 질적 사례연구이다. 연구 참여자의 관점, 생각, 인식, 그 바탕이 되는 맥락을 드러내는 것이 이 연구의 핵심이므로 심층면담을 자료 수집 방법으로 선택하였다. 또한 참여관찰은 농촌체험교육의 실제에서 참여자들의 이해가 어떻게 드러나는지 관찰할 수 있는 방법이면서 “면담에서의 구체적인 정보를 얻기 위한 자극제”(Glesne, 2006: 55)가

13) 주 연구 참여자의 이름은 모두 가명이다.
14) 5~7세(만3~5세)는 누리과정에 적용되는 연령이다.

되기에 심층면담과 동시에 참여관찰을 주된 자료 수집 방법으로 활용하였다.

심층면담과 참여관찰을 통해 연구를 진행한 기간은 2016년 3월부터 10월까지 8개월이다. 연구 참여자들에게는 미리 연구 취지와 내용을 알리고 연구 참여에 대한 동의를 구하였다.

양평 G농장의 농촌체험교육 사례의 경우, 최인석과 이혜원을 심층면담(총 4회)하고, 농장답사(1시간)와 농촌체험교육(1회, 4시간)을 참여관찰 하였으며, 농촌체험교육 전, 중, 후에도 수시로 연구 참여자들과 면담을 진행했다. 연구현장의 심층적 이해를 위하여 G농장에서 다른 교육기관을 대상으로 한 농촌체험을 참여관찰하고, G농장과 S초등학교의 다른 구성원들과도 면담을 추가적으로 실시했다.

양주 E농장의 농촌체험교육 사례도 마찬가지로, 박효진과 구소영을 심층면담(총 4회)하고, 농촌체험교육(1회, 2시간)을 참여관찰 하였다. 면담은 정해진 시간 외에도 참여관찰 과정에서 수시로 진행되었다. E농장에서 진행된 타 교육기관 대상 농촌체험도 추가로 참여관찰하면서 E농장을 심층적으로 이해하고자 했다.

이 외에도 연구현장과 관련된 신문기사나 공문서, 관련 문헌 등을 통해 자료를 수집하여 활용하였다.

(3) 자료 분석·제시 방법

질적 사례연구에서는 사례에 대한 기술, 주제에 대한 분석과 해석을 포함하여 자료를 제시한다(Creswell, 2013).

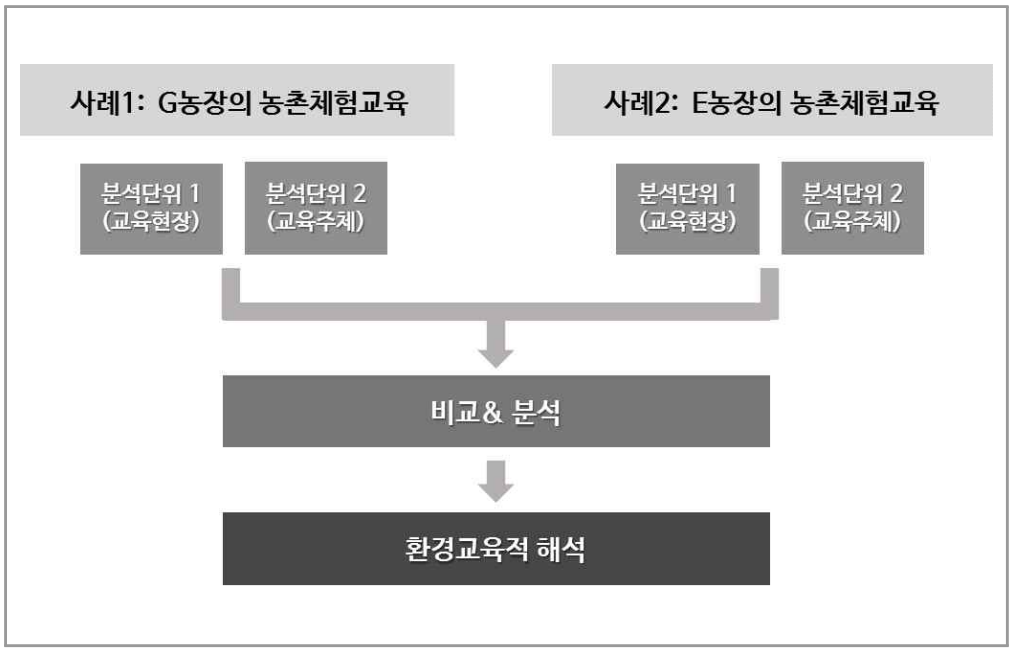
질적 사례연구인 이 연구에서는 수집한 자료를 바탕으로, 논문의 3장과 4장에서 각 사례마다 교육주체들이 이해하는 농촌체험교육과 교육현장에 드러난 그들의 이해를 분석하였다. 아래 표는 2개 사례에 대하여 복합분석단위 분석을 수행한 여러 연구를 참고하고(김영

수 & 박종안, 2009; 권혜선 & 윤순진, 2010) 이 연구에서 해결하고자 선정한 문제를 고려하여 분석단위를 제시한 것이다(표21).

표 21. 사례연구 분석단위

분석단위	주요 분석단위	하위 분석단위
교육현장	·교육현장의 맥락	·농장의 맥락 ·교육주체의 맥락
	·농촌체험교육현장	·교육활동 내용 ·교육주체 별 활동
교육주체	·농촌체험에 대한 이해	·개인적 이해 ·교육적 이해
	·교육에 대한 이해	·교육의 중점 ·교육의 한계

두 사례를 종합하여 비교·분석한 결과를 가지고 환경교육적 해석을 제시하였으며, 이와 같은 과정을 통해 최종적으로는 농촌체험교육에 대한 이해에 다가가고자 한다(그림8).



<그림 8> 자료 제시 방법

4. G농장의 농촌체험교육 사례

1) 교육현장의 맥락

(1) G농장의 맥락

G농장은 경기도 양평군 다은마을(가칭)에 위치해 있다. 양평군의 주요산업은 서비스업이며 인구는 약 10만 명이다. 경기도 33개 시·군 중에서 인구밀도가 세 번째로 낮은 지역이나 서울 근교에 위치해 관광을 목적으로 한 유동인구가 많은 지역이다. 양평군에는 6개의 교육농장이 있으며 양평군은 화성시, 양주시, 포천시와 더불어 경기도에서 교육농장이 많이 분포하는 지역 중 하나이다. 양평군에는 22개의 초등학교와 87개의 유치원 및 어린이집이 있으며, G농장 인근(반경 3km)에 위치하는 초등학교는 3개, 유치원 및 어린이집은 8개이다.

G농장은 2009년 교육농장으로 지정받았다. 농장주 최인석은 부인, 농촌체험교육 강사 1명과 함께 G농장을 운영하고 있고 농촌체험을 위해 방문하는 기관 규모에 따라 강사를 더 고용하기도 한다. G농장에서 현재 운영되는 16개의 농촌체험활동을 이경진 외(2007)의 기준에 따라 분류하면, 농업재배체험, 공예체험, 먹거리체험, 자연생태체험에 속하는 농촌체험을 운영한다고 볼 수 있다.[15] G농장의 농촌체험활동은 수확활동을 중심으로 하는 농업재배체험(50%)과 먹거리체험(25%)의 비중이 특히 높다(표22).

15) G농장의 팜플렛과 안내게시물, 참여관찰 기록, 면담기록을 종합하여 현재 하고 있는 농촌체험활동을 16개로 정리하였다.

표 22. G농장 농촌체험활동 분류

대분류	중분류		농촌체험활동	분포 (%)
농업재배체험	밭작물재배	수확	딸기 따기, 감자·고구마 캐기	50.0
	과수재배	수확	배·포도·사과·앵두·오디 따기	
만들기·공예체험	천연염색		손수건 염색하기	6.2
먹거리체험	곡류		화전·감자전 만들기	25.0
	다과류		달고나 만들기	
	가공류		잼 만들기	
자연생태체험	수변생태		물놀이	18.8
	식물관찰		식물관찰, 화분 만들기	

특정 유형의 체험활동을 집중 운영하는 방식은 G농장만의 독특함이 아니다. 대다수의 농장이 특정 농촌체험활동을 집중하여 선택·운영하고 있으며 어떤 유형을 선택하느냐는 농장이 처한 상황적 맥락에 좌우되는 것이다.

G농장에서 가능한 체험활동 구성과 교육기관에 의해 선택되어 실제 운영되는 체험활동 빈도에는 차이가 있다. 가능한 체험활동은 "농업재배체험"이 많지만 실제로는 "만들기·공예체험"이나 "먹거리체험"이 더 많이 운영된다. 이는 각 체험활동이 가지는 물리적 제약 정도로 설명될 수 있다. 여기서 물리적 제약이라 함은 특정 시기에만 또는 특정 장소에서만 가능한 체험활동인가 하는 시·공간적 제약을 말한다. G농장의 농촌체험활동은 물리적 제약 정도에 따라 유형화되며, 각 유형을 "민감형", "복합형", "안정형"이라 칭했다(표23).

표 23. 물리적 제약 정도에 따른 G농장 농촌체험활동 분류

유형	물리적제약	농촌체험활동
민감형	크다	딸기 따기, 감자·고구마 캐기, 배·포도·사과·앵두·오디 따기
복합형	보통	화전·감자전 만들기, 물놀이, 식물관찰·화분 만들기
안정형	작다	손수건 염색하기, 달고나 만들기, 잼 만들기

G농장에서 가장 물리적 제약정도가 큰 “민감형” 체험은 배따기, 딸기따기, 고구마캐기 등의 수확중심 농업재배체험이다. 이 유형의 체험은 선호도가 높은 활동으로 알려져 있으나 상대적으로 물리적인 제약이 크다. 체험이 가능한 계절, 특정 시기가 정해져 있으며 딸기처럼 G농장에서 재배하지 않는 농작물의 경우 다른 농장과의 연계를 고려해야 한다.

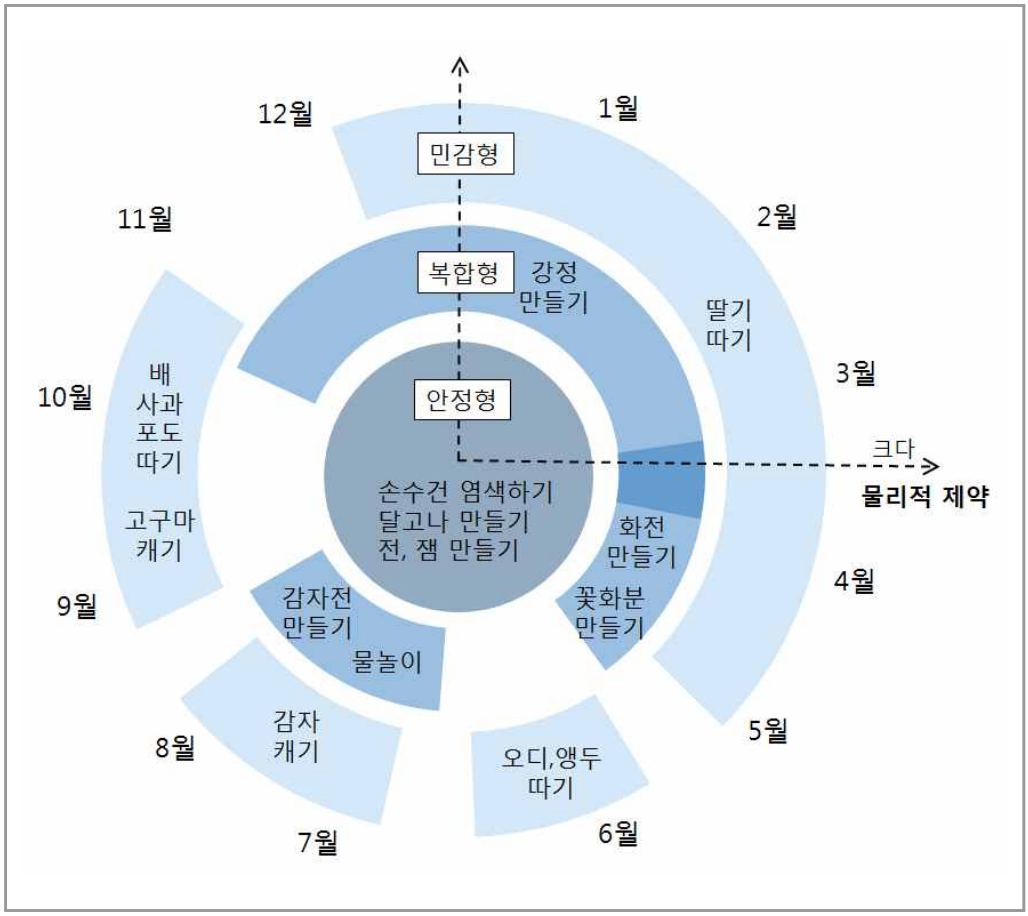
반대로 가장 물리적 제약이 작은 “안정형” 체험은 손수건 염색하기, 달고나 만들기, 전이나 잼 만들기와 같은 체험이다. G농장에는 교육장(실내체험이 가능한 시설)이 있기 때문에 먹거리 체험이나 만들기·공예 체험은 사계절 내내 가능하다. 이 유형의 체험은 농장에서 재배하는 작물 종류나 시・공간에 큰 영향을 받지 않으므로 G농장의 상황에서는 안정적으로 제공할 수 있는 활동이다. G농장의 농촌체험에는 “안정형” 먹거리체험이나 만들기·공예 체험이 기본적으로 포함되기에 그 운영 빈도가 높다.

“민감형”과 “안정형” 체험의 성격을 동시에 갖고 있는 “복합형” 체험은 물놀이, 꽃화분 만들기, 화전 만들기 활동이다. 물리적 제약이 “민감형” 체험만큼 크지는 않으므로 상대적으로 운영되는 빈도가 높다.

물리적 제약 정도에 따라 분류한 16개의 농촌체험활동을 연간 순환표(yearly cycle)를 이용해 재배치하여 G농장의 농촌체험 구조를 탐색해 보면 <그림9>과 같다. 배따기 체험으로 대표되는 “농업재배체험”은 선호도 높다고 알려져 있지만 물리적인 제약이 큰 “민감형” 체험이다. 배따기 체험만을 운영하게 되면 배를 수확하는 가을철 이외 다른 계절에는 체험을 운영할 수 없게 된다. 농장주 최인석의 말을 빌면, “먹고 살기 힘들어지는” 것이다.

G농장에서는 두 가지 방법으로 이를 해결하고 있다. 첫째, 인근 딸기밭, 감자밭과 연계하여 다른 계절에도 “농업재배체험”을 운영한다. 그러나 다른 농장과 연계하더라도 물리적 제약이 높은 “민감성” 체험만 운영하게 되면 어떤 체험활동도 운영할 수 없는 기간이 생길

수밖에 없다. 따라서 둘째, 손수건 염색하기, 달고나 만들기, 전이나 잼 만들기와 같은 “안정형” 체험을 구비한다. G농장의 농촌체험에는 언제든지 운영 가능한 먹거리체험이나 만들기·공예 체험이 기본적으로 포함되어 있다.



<그림 9> G농장 농촌체험교육활동 연간 순환표

G농장의 농촌체험 구성방식이 농장 내적 상황에만 영향 받은 것은 아니다. 농장 외적 상황과도 관련이 있다. G농장에 방문하는 기관의 현황을 살펴보면, 한 기관에서는 일 년에 한 번 G농장에 방문한다(표24).

표 24. 연간 G농장 방문 기관 현황(2016. 09. 현재)

구분	방문 기관	기관 수	총 방문횟수
교육기관	어린이집, 유치원	12	12
	초등학교 *	16	16
	중학교	1	1
사회기관	장애인복지관, 아동복지센터 등	12	12
	태권도장, 교회 등	10	10
계		51	51

* G농장 연구사례에 해당

이 기관들은 G농장 인근에 위치하지 않고 버스를 대절하여 G농장에 방문한다. 많은 학생이 참여하는 현장체험학 장소로 G농장을 선택하며 3~4시간 가량의 프로그램을 G농장에 요구한다. G농장에 구성된 하나의 활동을 수행하는 데는 실질적으로 20분가량의 시간이 소요된다는 점을 고려했을 때, 3~4시간은 상대적으로 긴 시간이다. 이에 G농장에서는 여러 가지 체험을 조합하여 농촌체험을 운영할 필요가 생긴다. 그리고 G농장에는 대체로 13세 이하의 연령대 아동으로 구성된 교육기관, 사회복지기관에서 방문한다. G농장은 이 기관들을 대상으로 재미있으면서도 저렴한 체험으로서 먹거리체험이나 만들기·공예체험을 제시할 수 있다. 수확중심의 농업재배체험에는 농작물 구매비용이 포함되어 체험비용이 상대적으로 비싸게 책정되기 때문이다.

종합하면, G농장은 농장 입장에서 농촌체험을 지속적으로 운영하는 데 직면하는 농장 내적, 외적 상황을 여러 방식으로 대응해 가며 농촌체험을 구성한다(표25). G농장 내적상황을 고려하면, 농작물을 수확하는 체험이 여러 물리적 제약이 따르는 “민감형”체험이기에 농장의 여건을 보완할 수 있는 다른 농장과 연계하여 다양한 체험으로 프로그램을 구성했다. 또한 “민감형”체험 외에도 “복합형”, “안정형”

체험을 구비하여 언제든지 농촌체험을 운영할 수 있도록 했다. G농장 외적 상황을 보면, G농장과는 멀리 떨어진 교육기관들이 연 1회 방문하면서 요구하는 교육시간이 G농장 입장에서는 긴 편이다. 이에 따라 교육기관에서 가능한 비용과 시간에 맞추어 체험활동들을 조합하여 주는데, 수확중심의 농촌재배체험은 농작물 비용이 포함되어 체험비용이 크므로 상대적으로 저렴한 "복합형", "안정형" 체험이 빈번하게 운영된다.

표 25. G농장의 상황적 맥락

상황		농촌체험 운영방식
농장 내적	-수확중심 농업재배체험은 "민감형" 체험이다.	-다른 농장과 연계하여 체험을 운영한다. -"안정형" 및 "복합형" 체험으로 먹거리체험, 만들기·공예체험, 자연생태체험을 구성한다. -교육기관에서 가능한 비용과 시간에 따라 체험활동을 조합해 준다.
농장 외적	-교육기관들이 연 1회 방문한다. -교육기관이 1회 방문 시 요구하는 교육시간이 길다. -수확중심 농업재배체험의 체험비용이 크다.	

(2) 교육주체의 맥락

G농장에는 교육기관들의 방문횟수만큼 여러 농촌체험교육 사례가 존재하나 이 연구에서 살펴 본 것은 S초등학교 2학년의 농촌체험교육 사례이다. G농장를 방문하는 교육기관은 S초등학교처럼 학년의 현장체험학습으로 방문하는 경우가 대부분이다. 이에 G농장에서 이루어진 S초등학교 2학년 사례는 G농장의 일반적 농촌체험교육 사례로 볼 수 있다. 이 농촌체험교육 사례에서 주요 교육주체들은 어떤 맥락을 가지고 참여하였을까?

이 농촌체험교육에는 많은 교육주체가 서로 다른 역할을 가지고 참여하였으나 그 중에서도 교육의 계획, 협의, 운영, 평가에 있어 핵심적인 역할을 한 교육주체는 농장주 최인석과 S초등학교 2학년 부장교사인 이혜원으로 볼 수 있다(표26).

표 26. G농장 농촌체험교육사례의 교육주체

교육주체			농촌체험교육 참여형태			
			계획	협의	운영	평가
G농장	**농장주**	**최인석**	+	+	+	+
	강사	김세란 외 5명		+	+	+
S초등학교	교감·교장	문재원		+		+
	부장교사	**이혜원**	+	+	+	+
	담임교사	김진아 외 4명		+	+	+
	학생	조승호 외 141명		+	+	+
	학부모			+		+

농장주 최인석은 G농장의 농촌체험교육 활동 내용과 방법을 구성하여 배치해 두었다. 최인석은 농촌체험교육 강사 및 학교 교사에게 농촌체험교육이 어떻게 운영될지 설명하고 조율하는 과정을 이끌고, 직접 농촌체험교육 운영에도 참여하였다. 즉, 농장주 최인석은 농촌체험교육의 전 과정에 참여한 교육주체이다. S초등학교 2학년의 현장체험학습 장소와 내용으로 G농장과 농촌체험교육을 계획한 것은 부장교사인 이혜원이다. 이혜원은 현장체험학습 계획 시 농장주 최인석과 운영 관련 협의를 하고, 동료 교사와 함께 현장답사를 실시했다. 그리고 현장체험학습 당일 2학년 학생들을 인솔하여 농촌체험교육의 운영에 직접 참여하였다.

농장주 최인석과 부장교사 이혜원은 각자의 입장에서 가능한 여러 선택지 중에서도 농촌체험교육이 선택되어 운영되는 데 큰 영향력을 발휘한 교육주체이다. G농장 농촌체험교육 사례에서 최인석과 이혜원이 다른 교육주체들에 비하여 농촌체험에 대한 교육적으로 접근하

는 비중이 크거나 나름대로 교육철학이 분명할 것으로 판단되는 바, 이 교육사례의 주요한 교육주체로 보았다.

각 주체가 지닌 맥락을 살펴보면, 먼저 농장주 최인석은 귀농한 농업인이다. 해외 대학의 공학박사 학위를 가지고 있는 최인석은 귀농 전까지 서울에 위치한 대기업에서 임원진으로 일했다. 회사에서 임원으로서 "좋은 대우"를 받았으나 성취감이 크지는 않았기에 더 만족스러운 삶을 위하여 1998년 귀농을 선택했다. "농업만큼 멋진 일이 없다"고 생각하면서 현재도 자신의 선택에 만족하고 있다. 최인석은 귀농 3년 후부터 지금까지 농촌체험을 운영해왔다. 최인석은 G농장이 위치해 있는 다은마을(가칭)을 농림부의 농촌체험마을로 지정받을 때 공헌하면서 다은마을 운영위원장을 역임했다.

한편, 서울 S초등학교 교사 이혜원은 20년의 교사경력을 가지고 있다. 이혜원은 S초등학교의 교무부장이자 2학년 학년부장교사이다. 지난해에는 부장 업무를 하며 교과전담을 맡았으나 올해는 2학년 담임교사가 되었다. 이혜원 입장에서는 "담임을 맡은 것이 오랜만이라" 학생들과 함께 의미 있는 교육활동을 하고자 하는 의지가 더욱 크다. 이혜원은 자연체험 교육에 관심을 가지고 있기도 하다. 학교에서 청소년 단체 업무를 맡으면서 야영교육과 캠핑 지도를 지속적으로 해 왔으며, 숲 체험 교사연수과정을 이수했다. 이런 관심은 이혜원이 개인적으로 여행을 갈 때 자연 경관을 찾으며 치유 받음을 느끼는 것과 연관이 있다.

S초등학교는 학년별로 현장체험학습을 운영하고 있으며 최근 2년간 현장체험학습 장소로 선택한 곳은 농장, 과학관, 박물관, 수목원, 놀이공원, 역사유적지 등이다(표27).

표 27. S초등학교 현장체험학습 장소(2014~2015)

연도	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
'14	S농장	S놀이공원	S놀이공원	서울투어	강화도유적지 Y놀이공원 아이스링크장	Y놀이공원 K박물관
'15	S농장 G과학관 U우주센터	E생태학교 S놀이공원 P출판단지	S생태박물관 P출판단지	서울투어 R놀이공원	K직업박물관 Y놀이공원	Y농장 P출판단지 Y놀이공원

농장을 현장체험학습 장소로 선택하더라도 여러 번 방문하는 경우는 없으며 G농장 또한 최근 2년 간 S초등학교의 현장체험학습 장소로 선택된 바가 없다. 부장교사 이혜원은 S초등학교로 전보발령을 받기 전, 타 초등학교의 현장체험학습을 G농장에서 운영한 경험을 바탕으로 S초등학교의 G농장 농촌체험교육을 추진하였다. G농장 농촌체험교육에 참여하게 된 2학년 학생들은 지난 해(2015년) 1학년 현장체험학습으로 S농장에서 배따기 체험을 하였다. 이혜원은 이러한 상황적 맥락 속에서 2학년 학생들을 인솔하여 농촌체험교육에 참여하였다.

농촌체험교육현장에서는 이같이 상이한 상황적 맥락을 지닌 교육주체들이 만난다. 교육현장 내 교육주체들의 활동은 다음 절에서 살펴본다.

2) 농촌체험교육현장

2016년 4월, S초등학교 2학년 142명이 현장체험학습으로 G농장에 방문했다. 학생들은 2학급씩 3그룹으로 나뉘어 “화전 만들기”, “천연염색하기”, “식물관찰”을 주 활동으로 한 농촌체험교육에 참여하였다. 이혜원을 비롯한 담임교사들은 해당 학급 학생들과 동행했다. G농장에 상주하는 강사 1명과 일일 고용된 5명의 강사, 총 6명의 강사들이 두 명씩 짝을 지어 그룹별 “화전 만들기”와 “천연염색하기”활동을 담당했다. “식물관찰” 활동은 학생의 체험비용에 포함되지 않은 활동이자 강사가 농장주로부터 요청받지 않은 활동으로, 농장주인 최인석이 진행하였다.

표 28. S초등학교 농촌체험교육 일정

▨: 농장주 최인석의 활동영역 ■: 교사 이혜원의 활동영역
그룹 당 인원: 약 50명

시간	10:30 ~	11:00 ~	11:30 ~	12:00 ~	12:30 ~	13:00 ~	13:30 ~
그룹1	천연염색하기 (교육장1)		식물관찰 (야외)	점심 (테라스1)		화전 만들기 (교육장1)	
그룹2	화전 만들기 (교육장2)		점심 (테라스1,동산)		식물관찰 (야외)	천연염색하기 (교육장2)	
그룹3	화전 만들기 (교육장3)		점심 (테라스2)		천연염색하기 (테라스2)		식물관찰 (야외)

(1) 농장주의 활동

S초등학교 농촌체험교육현장에서 농장주 최인석은 학생들의 ‘식물관찰’ 활동을 담당했다. 최인석이 “식물관찰” 활동만을 진행했다는 사실이 그 밖의 활동에 최인석의 관여가 없었음을 의미하는 것은 아니다. 최인석이 직접 진행하지 않는 “화전 만들기”와 “천연 염색하

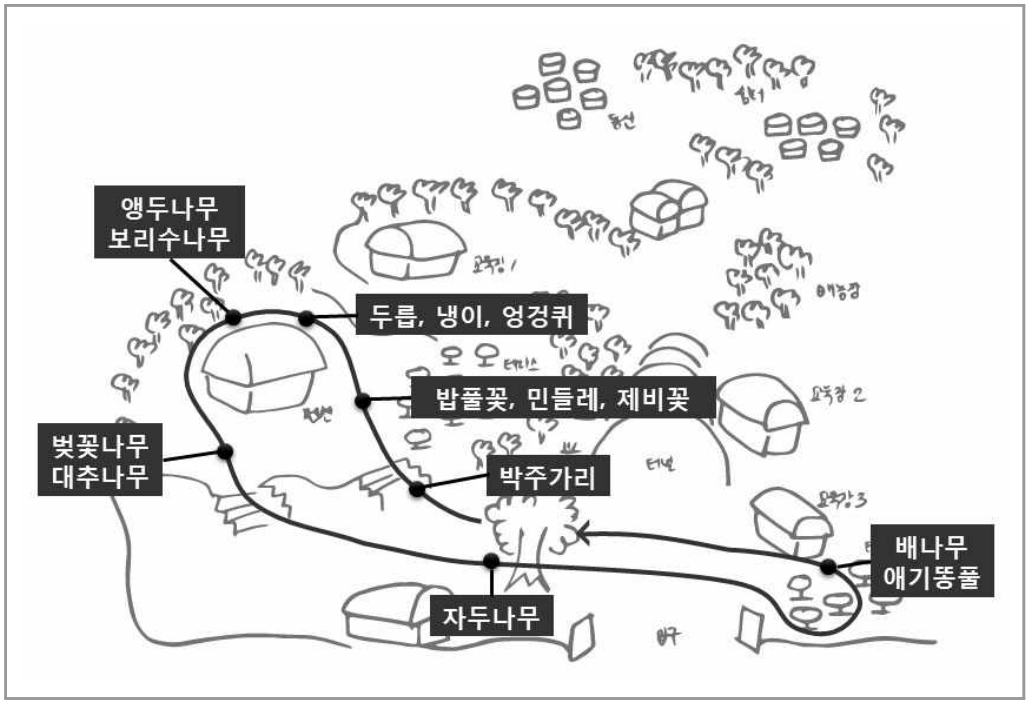
기”도 활동내용과 방법을 최인석이 기획하기 때문이다. 이를테면, 최인석은 “화전 만들기”에서 활동 장소, 활동 순서, G농장 측에서 준비할 것과 학생의 활동역할에 이르기까지 세부적으로 계획한다.

최인석의 계획에 따라 “화전 만들기”와 “천연 염색하기”는 “교육장”에서 이루어졌다. “교육장” 앞쪽에는 강사의 공간이 마련되어 있으며 다목적 교탁[16]이 있고, 최인석이 고용한 강사는 다목적 교탁에서 학생 수만큼의 화전 만들 재료, 천연 염색 재료를 준비하고 구분해두었다가 체험을 진행하게 된다. 교육장에서의 체험은 초등학교 교실수업에서 나타나는 준비→도입→전개→마무리의 과정(정혜영 외, 2004: 170)을 포함하고 있다. 강사는 대체로 체험의 시작을 알리고(준비), 체험활동에 대한 학생들의 긍정적인 반응을 이끈 후(도입), 학생들에게 체험 방법을 알려주고 참여·몰입하게 한다(전개). 이후 손을 씻거나 자리를 정리하여 마무리하고 다음 체험내용을 언급한다(마무리). 초등학교 교실 수업과 유사한 형태로 농촌체험교육이 계획된 것이며 이는 최인석의 선택으로 볼 수 있다.

“화전 만들기”와 “천연 염색하기”의 시·공간 배치와 활동방식은 최인석의 계획으로 이루어졌으나 최종 실행자는 강사이므로 최인석은 이 교육활동에 대해 간접적으로 참여했다고 볼 수 있다. 최인석이 직접적으로 참여한 교육활동은 “식물관찰”이다. 이 활동은 최인석이 학생들을 인솔하여 농장 곳곳을 돌아다니며 식물과 관련된 이야기를 들려주며 농촌에 존재하는 여러 자연자원을 해설(interpretation)하는 방식으로 진행되었다(그림10). 최인석은 학생들과 의사소통을 하며 “식물관찰” 활동을 진행하는데 매우 적극적인 태도를 보였다.

---

16) 다목적 교탁은 최근 학교교실의 교탁형태이다. 교사용 컴퓨터의 공급에 따라 교탁은 컴퓨터를 활용하여 수업하거나 수업 준비물을 올려놓거나 수업 외 시간에는 연구를 할 수 있는 책상 형태로 바뀌었다(양해진, 김남효, 2015: 127).



<그림 10> 농촌체험교육현장에서 농장주의 해설 활동

민들레 해설 활동

최인석: (민들레 앞에 앉는다) 자, 앉아보세요. 이게 무슨 꽃인가요?

학생들: 민들레.

최인석: 민들레죠. 민들레가 홀씨가 돼서 훨훨 날아가죠?

학생들: 네.

최인석: 그걸 보고 뭘 발명했을까, 우리가?

학생들: 헬리콥터? 열기구? 낙하산?

최인석: 낙하산! 낙하산을 발명했어요. 그러면 잠자리를 보고는 뭘 발명했을까?

학생들: 비행기?

최인석: 어떤 비행기? … 헬리콥터. 잠자리가 헬리콥터처럼 생겼잖아. 비행기는 쭉 날라 가야 되지만 헬리콥터는 제자리에도 떠있죠? 잠자리가 그렇잖아. 그런 걸 보고서, 자연을 보고서 발견을 한 것을 뭐라 그러냐면 '생태모방기술'이라 그래.

앵두나무 해설 활동

최인석: 여기가 우리 집 우물이야.

학생들: 우물? 진짜야?

최인석: 옛날에 동네 사람들이 여기서 물을 떠다가 다 식수로 써서 먹었어. 지금은 이제 (우물을) 안 쓰니까 우물이 안 나오는데… 여러분 '앵두나무 우물가에' 라는 노래 알아요?

학생들: 몰라요.

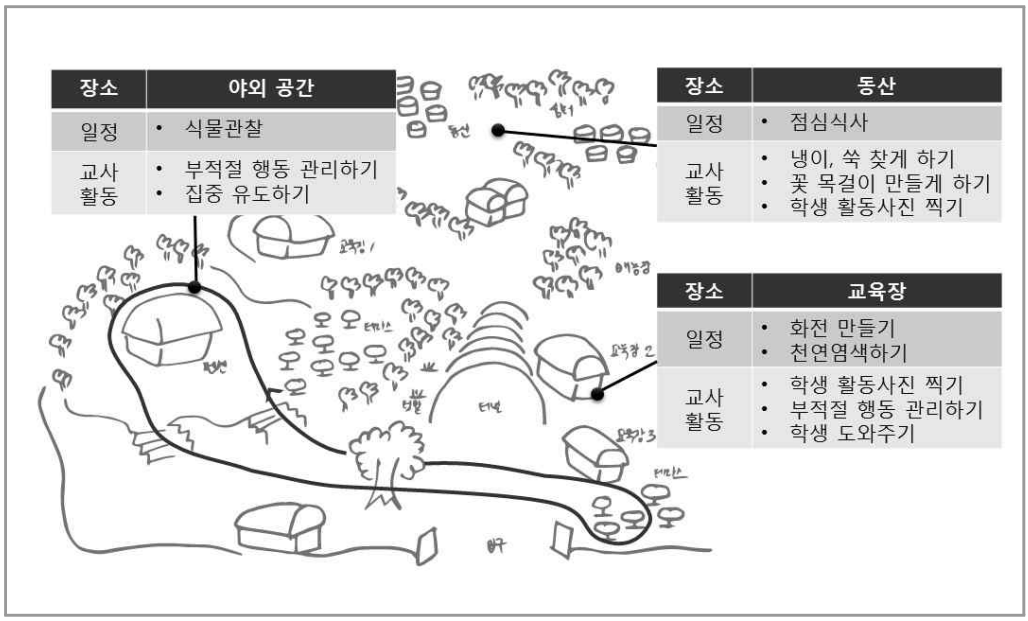
최인석 (노래를 부른다) '앵두나무 우물가에' 라는 노래인데, 우물가 옆에 (앵두나무를 가리키며) 이게 앵두나무야.

최인석은 자연으로부터 인간이 아이디어를 얻은 발명 이야기, 동서양 노래에서 나오는 앵두나무와 보리수나무 이야기 등을 풀어냈다. 이러한 최인석의 활동은 농장 곳곳의 자연자원을 해설하며 자연과 인간의 관계에 대한 정보와 함께 그 의미를 드러내는 의사소통 방식을 취한다는 점에서 환경해설(environmental education)로 볼 수 있다(Knapp & Poff, 2001). 특히 최인석은 해설 활동을 "교육적인 이야기를 한다"고 표현한다. 즉, 최인석은 해설을 통하여 단순히 정보만을 전달하는 것이 아니라 G농장과 여기에 존재하는 자연자원에 대한 학생들의 긍정적인 태도를 유도하고자 하는 교육적인 의도가 내재되어 있는 것이다.

(2) 초등학교 교사의 활동

교사 이혜원의 활동은 농촌체험교육활동마다 조금씩 다른 양상을 보였으나 G농장 주요 체험인 "화전 만들기"와 "천연염색하기", "식물관찰" 일정 전반에서 학생의 언행에 주의를 주거나 학생 사진찍는 활동이 주를 이루었다. 이 체험활동들은 농장주와 농촌체험 강사에게 교육을 위탁하는 형태로 이뤄지므로 교사 이혜원의 역할은 소극

적일 수밖에 없다. 교육장에서 농촌체험 강사의 주도하에 이뤄진 “화전 만들기”, “천연염색하기” 활동과 야외공간에 이뤄진 “식물관찰” 활동에서 이혜원은 학생의 부적절한 행동을 관리하거나 활동에 미숙한 학생들 도와주었고, 농장주와 강사의 진행에 학생들이 집중하도록 유도하였다.



<그림 11> 농촌체험교육현장에서 교사의 활동

이혜원이 적극적이고 자율적으로 교육활동에 참여한 때는 점심식사시간이었다. 이혜원은 점심시간을 이용하여 학생들과 냉이와 쑥을 찾고 “진달래 꽃 목걸이”를 만드는 별도의 교육활동을 진행하였다. 이는 농촌체험교육이 있기 전에 있었던 국어수업과 연관이 있었다. 3월 중 국어수업시간에 이혜원은 학생들과 함께 ‘국어활동’ 교과서에 수록되어 있는 「까치와 소담이의 수수께끼 놀이」를 읽었다(그림 12).

2학년 1학기 3단원 국어활동㉮ 64~73쪽

<까치와 소담이의 수수께끼 놀이>

봄이 왔어요.
느티나무에 까치가 날아와 둥지를 틀었어요.
소담이가 혼자서 놀고 있을 때 까치가 다가와 속삭였어요.
"소담아, 소담아. 나하고 놀자!"
"정말? 무얼 하고 노는데?"
"수수께끼 놀이 어때?"
"야! 재밌겠다."
까치는 소담이에게 첫 번째 수수께끼를 냈어요.
"하얀 우산을 쓰고 훨훨 날아가는 게 무얼까?"

3월
소담이는 ***<u>들판 이곳저곳을 다니며 파릇파릇 돋아난 냉이랑 쑥을 뜯어요.</u>***
'하얀 우산을 쓴 게 무얼까?'
들판을 휘휘 둘러보지만 하얀 우산은 아무 데도 없어요.

4월
소담이는 *진달래 꽃목걸이도 만들고, 민들레 꽃반지도 만들며 놀아요.*
'훨훨 날아다니는 것은 많은데…….'
꿀벌이 붕붕대며 날아다니지만 하얀색은 아니에요.
하얀 나비가 훨훨 날아다니지만 우산을 쓰지는 않았어요.

5월
살랑살랑 바람이 불자 민들레 씨가 포르르 날아가요.
"찾았다! 민들레 씨야. 하얀 우산을 쓰고 훨훨 날아다녀."
소담이는 기뻐서 폴짝폴짝 뛰어요.
"그래, 맞았어! 민들레 씨야."
까치도 기뻐하며 파닥 파닥거려요.

<그림 12> 농촌체험교육과 통합된 교과교육 자료

본래 이 글은 말놀이의 한 종류인 수수께끼 놀이에 대한 학생들의 참여를 유도하면서 언어능력을 향상시키는 목적으로 수록된 자료이다. '여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.'는 교육과정 성취기준 하에 교과서에 배치되었다(교육부, 2015). 그러나 이혜원은 교육과정 성취기준보다는 글의 배경이 되는 농촌과 "냉이", "쑥"에 주목하였다. 이혜원은 학생들이 "식물도감 같은 자료를 찾아서 냉이와 쑥을 찾아 그려"오게 하고 이를 바탕으로 G농장에서 실제 냉이와 쑥을 찾아볼 것임을 학생들이게 일러두었다. 또한 G농장에 진달래나 민들레가 있다면 "진달래 꽃목걸이" 또는 "민들레 꽃반지"를 함께 만들 것을 약속했다.

농촌체험교육일정 중에 있는 점심시간에 이혜원은 학급 학생 20여 명을 교육장 뒤편 동산으로 인솔하여 점심을 먹은 후, 학생들이 미리 그려온 냉이와 쑥 그림을 바탕으로 냉이와 쑥을 찾고 뜯어보게 하였다. 미리 준비해 온 종이철사에 진달래와 잎을 끼워오게 하기도 했다. 이혜원은 아이들에게는 진달래로 꽃목걸이를 만들 수 있는 이

유를 들며 통꽃과 갈래꽃의 차이를 설명했다. 이혜원은 농장에 있는 농촌어메니티인 동산, 냉이, 쑥, 진달래 등을 교육적으로 활용가능하다고 판단, 현장체험학습과 국어 교과를 통합하여 교육과정을 재구성한 것이다. 농촌체험과 연계 가능한 1~2학년(군) 교과목은 즐거운 생활, 슬기로운 생활 등으로 여겨졌으나(방기혁, 2003; 이성일 외, 2012) 이혜원이 재구성한 교육과정은 여타 과목과도 다양한 방식으로 연계될 수 있음을 보여주었다.

점심식사시간 외에 이혜원은 대체로 학생들의 부적절 행동을 관리하며 상대적으로 소극적인 태도를 취하였다. “화전 만들기”, “천연염색하기” 체험에서 조작활동이 미숙한 학생을 돕는 것, 강사나 농장주에게 집중을 유도하는 것이 이혜원의 주된 활동이었다.

3) 교육주체가 생각하는 농촌체험

G농장 농촌체험교육의 주요한 교육주체인 농장주와 초등학교 교사는 각자의 상황적 맥락에서 교육을 실행하였다. 이들은 농촌체험에 대하여 어떤 생각을 가지고 있으며, 그 중에서도 교육에 어떤 의미를 부여하며 교육을 실행하고 있는지를 각 주체가 처한 상황적 맥락에서 살펴보았다.

(1) 농장주가 생각하는 농촌체험

① 개인적 차원: 녹색관광 비즈니스이자 농업이라는 "멋진 일"을 지속하는 수단

농장주인 최인석은 회사에서 임원으로 일하다가 50대 초반, 현재 거주하는 다은마을로 귀농했다. 전국농업기술자협회, 서울대 농업생명과학대학, 농업연수원 등이 주관하는 교육과정을 이수하면서 녹색관광(Green Tourism) 개념을 접했다. 최인석은 "교육을 받다보니까" "나같이 도시에서 산 사람, 회사에서 경영자로 살았던 사람이 농사만 짓고 살 것이 아니라 도시 사람들과 교류하는 형태의 농업"을 하는 것이 좋겠다는 생각이 들었다. 농촌체험은 도시민이 소비할만한 "서비스" 상품이기도 했다. 딸기 한 팩(500g) 따기 체험의 경우 한 팩의 가격이 시중가보다 2~3배 높게 책정되어 있으나 도시민들은 이를 매력적인 여가활동으로 생각하고 기꺼이 비용을 지불할 의사가 있었다. 도시 사람들이 체험을 위해 농촌을 찾을수록 농촌은 활성화 될 것으로 느껴졌다. 최인석이 생각하는 농촌체험은 도시와 농촌을 이어주는 녹색관광 비즈니스이면서, 농촌개발에 있어서도 효과적인 방향이다.

또한 농장주인 최인석에게는 수확한 농작물을 처분하고, 1년 농업

주기(cycle)에 따라 살아가는 것이 중요했다. 최인석은 농업을 지속하는 것 자체에 큰 의미를 두었다. 농업이 “콩 심은 데 콩 나고 팥 심은 데 팥 나고, 노력한 만큼 대가가 돌아오는 정직한” 시스템이라고 생각하면서 귀농을 선택했다. 농업과 같이 “멋진 일”에 종사하는 것에 자부심도 컸다.

> 최인석: 많은 사람들이 앞으로 자동화, 인공지능 이런거에 의해 직장을 잃을거에요 앞으로. 물론 새로운 직종도 늘어나겠지만, 많은 사람들이 직업을 잃을텐데…. 농업도 자동화가 이뤄지고 하지만, 그래도 (농업은) 사람 손이 필요한 게 많단 말이에요. 그래도 사람 손이, 사람 손을 쉽게 떠나지 않는 업종이거든 이게, 농업이…. 그리고 귀농인구가 계속 늘어나는 것을 봐도 그 사람들도 앞으로 좋다고 판단해서 그럴 거 같다는 생각도 들고, 나는 사실 농업이 맘에 들어요. 해보니까 재미있고 이 생명을 키우고 열매를 맺고 그러는게 너무 재미있고 노력을 한 만큼 대가가 오고….

그러나 많은 노력과 시간을 들여 수확한 농작물을 “처분”하는 것은 최인석이 농업을 지속하는 데 해결해야 할 문제였다. 처음으로 선택했던 “처분” 방안은 주말 과수원이었다. 그러나 수시로 찾아오는 손님들에 대한 “예우”를 갖추어야 했기 때문에 “농장 일을 꾸준히 할 수 없는” 불편함이 컸다. 이에 비해 농작물을 수확해 가게 하는 방식의 농촌체험을 운영했을 때는 정해진 시간만을 할애하면서도 농작물을 “모두 소진”할 수 있었다. 최인석은 귀농 당시 원했던 “씨 뿌린 대로 거두는” 농촌생활을 위해 ‘농촌체험’을 선택해서 지속해오고 있다.

② 교육적 차원: 아이들이 농부의 즐거움을 맛보는 순간

최인석은 아이들이 농촌체험을 통해 즐거움, 보람, 뿌듯함을 느끼는 것이 “좋은 경험”이라고 생각한다. 이것은 자신이 농작물을 가꾸고 수확하면서 느낀 감정이었다. 아이들도 농작물을 수확해서 “손에 쥐”었을 때 뿌듯함을 느끼고 “자기 것”으로 느끼면서 “소중하게 다룬다.” 최인석 자신이 농부로서 느낄 수 있었던 긍정적인 감정, 농부의 즐거움을 학생들이 농촌체험을 하는 과정에서 맛보는 것이다.

또한 최인석이 생각하는 농부의 또 다른 즐거움은 농장 곳곳에 있는 작은 식물, 나무, 꽃에 대한 지식이 쌓이는 기쁨, 앎의 즐거움이다. 아이들은 귀농 전의 자신과 비슷하게 “농촌에 대해 잘 모르고” “사과가 나무에서 열리는 것은 알지만 어디에서 어떤 식으로 열리는지 전혀 모른”다. 농촌체험을 통해 최인석은 아이들에게 농촌에 대해 “많이 알려주고” 여기에 “무지했던 아이들”이 앎을 통해 즐거움을 느끼게 되는 것으로 판단했다.

<그림 13> G농장 농장주가 생각하는 농촌체험

종합해 보자면, 농장주가 개인적, 교육적 차원에서 생각하는 농촌체험은 <그림13>과 같이 나타낼 수 있다. 최인석이 농촌체험을 개인적 차원에서 생각하는 비중은 교육적 차원보다 컸다. 최인석은 농업과 상업에 종사하는 당사자로서, 그에게 있어 농촌체험은 “먹고 사는”문제와 직접적으로 연결되어 있어 교육적 차원이 상대적으로 작게 나타났다. 농장주이기에 농촌체험에 대한 생각이 개인적 차원에서 보다 크게 나타난 것은 자연스럽다고 할 수 있다.

(2) 초등학교 교사가 생각하는 농촌체험

① 개인적 차원: 교육과정을 실행하는 익숙한 패턴

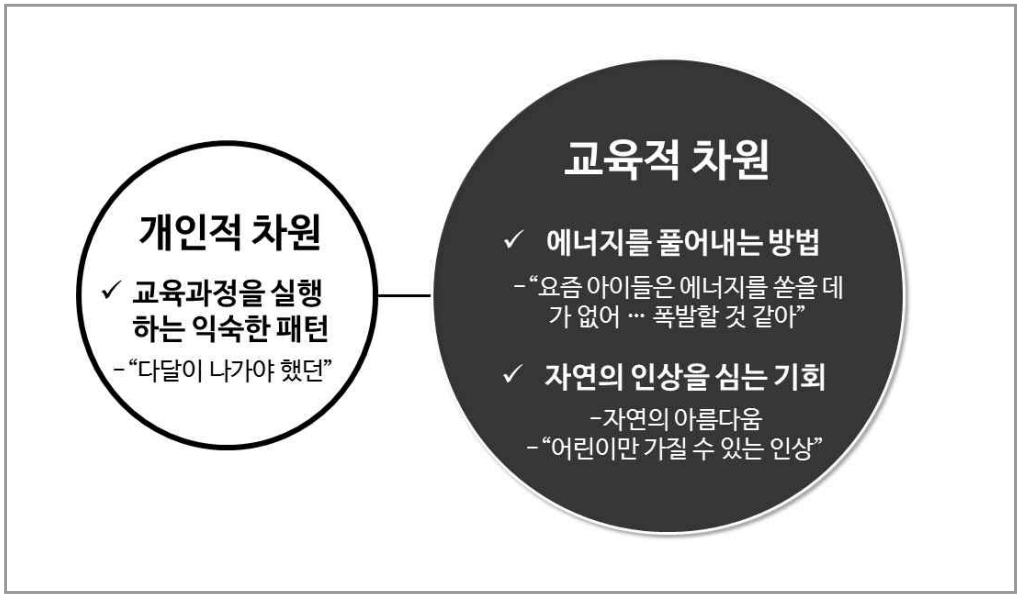
G농장은 교직에 있는 이혜원에게 익숙한 학생 체험학습장들 중 하나이다. 이혜원은 2000년대 중반 교육과정에 “창의적 체험활동”이 신설되어 실행되었을 때를 “다달이” 학생들과 학교 밖으로 “나가야” 했던 시기, “학년별로, 소그룹으로 체험학습을 많이 가라고 권장하던” 시기로 기억하고 있었다. 당시 학교 밖 체험학습에 대한 수요가 많아지면서 체험학습장이 많이 생겼는데, G농장도 그 중의 하나인 것이다. 농촌체험도 이혜원이 경험한 다른 체험학습장과 유사한 방식으로 이루어졌다. 체험을 인솔해 주는 강사가 있고, 교사는 아이들과 함께 다니면서 강사의 안내에 따라 아이들이 잘 따를 수 있도록 돕는다. 농촌체험으로 운영되는 “천연염색하기,” “배따기” 등은 이름만 들어도 어떤 식으로 전개될 것인지 머리에 그려진다. 이혜원이 G농장 외에도 학교 밖 체험학습장을 많이 경험하면서 농촌체험과 타 체험활동이 유사함을 느꼈다. 이혜원에게는 익숙해진 패턴이었다.

② 교육적 차원: 아이들이 에너지를 풀어내고 자연에 대한 인상을 심는 기회

이혜원은 교실에서 아이들과 생활하는 것이 일상이다. “가만히 있으면 몸이 근질근질 해요.”라고 말하는 아이들을 보면서, 이혜원은 교실에서 “자라나는 아이들”의 에너지를 몸소 체감한다. 이혜원이 보기에 “요즘 아이들”은 “에너지를 쏟을 데가 없”다. “장난도 해 가면서, 핏대도 올려 가면서” 에너지를 빼는 것이 아이들의 성장에 필요한데, 도시, 아파트, 교실 등의 “닭장”같은 환경에서 그런 기회를 갖기가 쉽지 않다는 것이다. 이혜원이 생각할 때, 아이들의 “폭발할 것 같은” 에너지를 푸는 건전한 방법은 자연 체험이다. 체험을 통해 “아름다움을 느끼고” 그로 인해 “기분이 좋아지고” “또 다시 힘을 얻는” 것이다. 농촌체험도 같은 맥락으로 생각했다. “흙도 충분히 만져”보고, 친구들과 서로 “손을 붙잡고” 뒷산에 오르기도 하고, 진달래를 “따서 먹어보고, 머리에 꽂기도, 목에 걸기도” 하면서 건전하게 에너지를 풀어내기를 바랐다.

이혜원에게 농촌체험은 아이들이 초등학교시기에 인식해야 할 자연의 인상을 심어주기에도 적절했다. 농촌체험활동, 농장 주변의 풍경에서 접하게 되는 인상들이 그것이다. “우연하고” “의도되지 않은” 상태의 자연, “인위적”으로 가꾸어진 자연보다는 “저절로 그 자리에 있는” 자연에서 어린이들은 “어른이 되어서는 못 느끼는”, “어른이 되어서도 잊지 못하는 자연에 대한 인상”을 가지게 된다. 이혜원은 농촌체험내용 자체에 의미를 두기보다는 체험과정과 배경 등 전체적으로 자연에 대한 인상을 심어줄 기회로 보고 있었다. 아이들은 평소 자연과 “멀리 떨어져” 있고, “마트(시장)에서만 보는 딸기”처럼 분절된 상태의 자연, “수목원”이나 “놀이공원”과 같이 잘 가꾸어진 상태의 자연을 자주 접한다. 게다가 “이런 것이 전무후무”한 학생, 저소득층 가정의 학생, 자연에 관심이 적은 부모 아래에 있는 학생도 있다. 이를 종합적으로 고려하여 이혜원은 농촌체험을 모든 아이

들에게 시기를 놓치지 않고 “어린이 때만 가질 수 있는” 자연에 대한 인상을 심는 기회로 생각했다.



<그림 14> S초등학교 부장교사가 생각하는 농촌체험

<그림14>와 같이 이혜원은 개인적 차원과 교육적 차원에서 농촌체험을 생각하고 있었다. 교실에서 학생들과의 상호작용이 이혜원의 삶에 큰 비중을 차지하고 있을 뿐만 아니라 교육의 일환으로 농촌체험을 선택했으므로, 농촌체험을 교육적 차원에서 생각하는 것은 클 수밖에 없다. 교육 경력 중 많은 기간을 청소년 단체 업무, 부장 업무를 맡았던 탓에 농촌체험을 늘상 있는 행사처럼 생각하기도 했으나, 대체로 교육적 차원에서 생각하고 있었다.

(3) 교육주체가 부여하는 교육의 의미

학생들이 농촌체험을 통해 학교의 틀을 벗어난 농장에서의 새로운 체험 기회를 가진다는 점에서 농장주와 교사는 그들의 교육적 의도를 어느 정도 달성한 것으로 보였다. 주목할 것은 농장주와 교사가 어떤 논리에 따라 “농촌체험”에서 교육을 찾는가, 즉 그들이 말하는 교육이 무엇인가 이다.

① 농장주: 농업에 무지한 아이들의 앎과 호기심 추구

최인석은 도시와는 다른 삶의 방식으로서 농촌을 부각시키며 교육의 의미를 찾는다. 최인석은 농업에 종사하면서 농부만이 느낄 수 있는 즐거움과 아름다움을 경험한다. “씨뿌린 대로 거둬들이고” 생명이 약동하며 변화하는 질서를 삶 전체로써 느낀다. 교육에 있어서 자신이 경험한 “종두득두(種豆得豆)”와 “생명질서”의 가치가 부각되는 것은 자연스럽다. 그러나 최인석이 교육에 앞서 전제하는 도시 학생들은 농촌과 여기에서 일어나는 일, 농업에 무지하다. 최인석은 이런 학생들에게 도시의 삶과는 다른 형태의 삶이 있음을 보여주고 그 심동적 측면의 앎을 추구한다. 최인석은 농촌에서의 체험에서 느끼는 즐거움과 아름다움, 나아가 새로운 체험이기에 느끼는 신선함과 호기심으로 교육에 접근하고 있다.

② 교사: 도시에서 살아갈 아이들이 스트레스 완화

이혜원은 교육에 대하여 문제해결적 접근을 보인다. 이혜원도 농촌의 삶이 도시의 삶과는 다른 가치를 지닌다고 상정하고 있으나,

도시의 삶이 야기하는 교육문제를 해결하기 위한 방안으로서 농촌의 가치를 부각시킨다. 이혜원이 생각하는 도시에서 사는 학생들의 삶은 의도되고 계획된 틀 안에 있는 삶, 인위적인 자연밖에 접할 수 없으면서 “꽃을 꺾으면 안된다, 만지면 안된다”는 보호 의무만이 강조된 삶이다. 이에 학생들은 자기 스스로를 “관리”할 수 없고 “자꾸 어딘가에 매달”리는 의존적 성향을 가지게 되는 문제가 생긴다. 이혜원의 교육적 초점은 도시에서 살고 있고, 살아갈 아이들이 “어떻게 자신이 직면하는 정서적 문제(stress)를 해결해 나갈 것인가?”에 대한 답을 스스로 터득하고 익혀나가는 것이다. 이혜원이 판단하기에, 학생들은 “자연에서 즐거워할 줄 앎”으로써 자연으로부터 “위로” 받으며 도시 삶의 문제를 극복해 나갈 수 있다. 이혜원이 학생들에게 추구하는 앎은 개개인의 삶에서 자연에서의 “즐거움”과 “아름다움”을 통해 “치유” 받을 수 있다는 것이다. 이혜원이 농촌체험교육을 통해 추구하는 것은 1차적으로 아이들의 스트레스 해소, 휴식, 아름다운 자연에 대한 감상 등이지만 이혜원은 농촌체험에 그 이상의 교육적 의미를 부여하고 있다. 이혜원에게 농촌체험교육은 심미적 체험을 바탕으로 스스로 회복하며 살아가는 방법에 대한 앎을 촉진시키는 것이다.

(4) 그 외 교육주체들

이 연구사례에서는 핵심적인 교육주체로 선정하여 그들이 처한 상황적 맥락과 농촌체험교육에 어떤 의미를 부여하고 있는 지를 살펴봄으로써 G농장의 농촌체험교육 사례를 이해하고자 하였다. 이는 여타 교육주체의 중요성이 작다는 의미가 아니며, 사례를 심층적으로 살피기 위하여 적절한 연구 참여자를 선택하고 집중분석하는 과정에서 발생한 한계로 보아야 한다. 그럼에도 여전히 G농장에 고용된 강사, S초등학교의 교장·교감, 학생, 학부모 등의 교육주체가 농촌체험

을 어떻게 생각하고 있는지를 살피는 것이 이 사례를 폭넓게 이해하는 데 도움이 된다. 여기서는 주요 연구참여자인 농장주와 부장교사 외에 짧은 시간이나마 연구에 협조를 구할 수 있었던 G농장 강사와의 면담 및 S초등학교 학생들의 설문 응답 결과를 제시하고자 한다. G농장에 고용되어 있는 강사인 김세란과는 농촌체험에 대한 전반적인 생각을 자유롭게 이야기 할 수 있도록 하여 약 2시간 동안 면담하였으며, S초등학교 학생들의 경우 농촌체험교육 3일 후, 간단한 설문을 통해 학생들의 인식을 조사하였다.[17]

① G농장의 강사

김세란은 농촌"체험이 유행 같은 것"이라고 생각한다. 김세란이 보기에 농촌체험을 운영하는 농장이 매우 많아졌으며, 대부분 "수확하고 만들기"와 같은 유형의 체험이 이루어진다. "체험이 거기서 거기"라는 것이다. 특히 딸기 수확체험이 "단위 면적 당 수입이 제일 좋다는" 이야기가 농가들 사이에 확산되면서 "너나 나나 다 딸기체험"에 몰두하게 되었다. 그러나 김세란이 보기에 딸기 수확체험은 "농부의 마음"처럼 이뤄지지 않는다. 아이들이 수확체험 중에 딸기를 땅에 떨어뜨리면 다시 그릇에 담지 않고 버리는 경우가 많다. 또한 수확할 딸기를 고르다가 만져보기만 하고 따지 않는 등 체험하는 사람들이 "딸기 밭을 망가뜨리"기에 농부는 신경이 곤두서"있다. "체험용" 밭을 따로 구비하고, 버려지는 농작물의 비용을 보상할 만큼 높은 가

17) 142명의 학생을 대상으로 설문하여 138부가 회수되었으며, 그 중 불성실한 응답을 제외하고 132부의 응답만을 바탕으로 결과를 정리하였다. 농촌체험 에 대한 질문(가장 기억에 남는 것, 체험 활동에 대한 생각 등)은 학생들이 응답하기에 용이한 수준의 질문이었으나, 농촌에 대한 인식 조사를 위한 질문(농촌은 어떤 곳이라고 생각하는지, 농촌과 사람이 들어가는 문장 만들기 등)은 학생들이 응답하기에 다소 어려워 응답률이 낮았다.

격으로 딸기 수확체험 비용이 책정되어 있으나 “농부의 마음과 (딸기를) 따는 사람의 마음이 다른” 문제는 해결되지 않는다.

김세란은 농촌체험의 상업적 측면과 교육적 측면 사이에서 “딜레마”를 겪는다. 농장 입장에서 농촌체험은 수확한 농작물을 판매하는 통로이기도 하므로 “상업적인 면을 떠나서 교육만 생각할 수도 없는 노릇”이다. 그러나 김세란은 지나치게 상업적으로 운영되는 “대규모” “기업형” 농촌체험에 대해서는 문제의식을 느꼈다. “시골 외갓집 느낌을 느낄 수 있는” “소박한” 규모, “농부가 내가 일한만큼 수익을 창출하는” 정도의 규모일 때, 우후죽순 운영되면서 획일화되는 현재 농촌체험의 대안이 될 수 있다고 생각한다. 그러기 위해서는 농촌체험을 찾는 사람들의 인식이 변화해야 한다. 특히 학교 교사들이 크고 시설 좋은 농장을 찾거나, “아이들에게 무엇이 좋은가”, “아이들이 정말 무엇을 얻을 것인가”에 대한 고민보다는 “안전해야 하고, 아이들이 만족해야 한다”는 것에 치중하다 보니 농장의 교육프로그램도 이를 충족시키는 차원에서 구축된다는 것이다. 김세란은 아이들이 여유 있게 농장에서 시간을 보내게 하고 싶어도 “뭔가 성과물이 있어야” 한다는 강박과 “쫓기는 듯”한 느낌을 받고, 한 체험활동 당 “불과 10분, 20분”으로 “뺑뺑이 돌리듯” 농촌체험이 이뤄진다.

김세란은 농촌체험이 전반적으로 만족도 중심의 수확체험이 획일적으로 이루어져, 농촌체험에 대한 우리사회의 교육적 고민과 성찰이 부족함을 인식하고 있었다.

② S초등학교 2학년 학생

많은 학생들이 G농장의 농촌체험의 주요 활동이었던 ‘화전 만들기’와 ‘천연염색 하기’가 가장 기억에 남는다고 응답했다(94명, 71.2%). 그 외에 학생들에게 기억에 남는 것은 “뒷산”,“산수유, 버찌, 자두, 쑥, 민들레, 진달래” 등 농장의 꽃과 나무를 구경한 것, 거기서

느낀 아름다움, 농장에 있던 나무그네 뒷동산 등이었다.

‘화전 만들기’ 활동에 대하여 학생들이 어떻게 생각하고 있는지 구체적으로 살펴보았을 때, 대다수가 화전이 “맛있었고” 화전 만드는 활동이 “재미있었다”고 응답했다. 여기서 학생들이 말하는 “재미”란 대체로 화전을 자신이 “직접 만들어 보는” 데서 오는 재미였다. ‘화전 만들기’ 활동을 통해 “꽃은 어떻게 키울까?”, “꽃은 왜 먹을 수 있는 것이 있고, 먹을 수 없는 것이 있을까?”와 같이 꽃 재배 및 식용에 관심을 드러내는 학생도 있었으나 2명에 그쳤다. 학생들은 ‘화전 만들기’ 활동에서 꽃 자체나 꽃을 먹을 수도 있다는 사실에 대한 관심(16명, 12.1%)보다는 화전이 맛이 있었는지에 대하여 더욱 큰 관심(53명, 40.1%)을 보였다.

학생들은 ‘천연 염색하기’도 “재미”있고 “신기”한 활동으로 기억했다. 이때 “재미”는 염색 후 색깔 변화 또는 무늬의 생성을 관찰하는 데서 오는 재미, 처음 해보는 활동으로서의 재미였다. 염색과정에서 체험한 치자 특유의 냄새와 촉감으로 인해 이질감을 느끼는 학생과 끈을 묶거나 푸는 활동에 대한 어려움을 드러내는 학생들도 있었으나, 많은 학생들이 염색과정을 “신기”해 하며 호기심을 보였다. 학생들은 ‘화전 만들기’ 활동에 대한 인식과 유사하게, 염료로 쓰인 치자에 대한 관심은 미미하였고(4명, 3.0%), 염색 무늬에 더 큰 관심과 즐거움을 보였다.

체험활동이 이루어진 농장, 넓게는 농촌을 학생들이 어떻게 인식하고 있을까? “농촌이 어떠한 곳이라고 생각하나요?”라는 질문에 대하여 많은 학생들이 “시골”, “건물이 많이 없는 곳” 등 도시와 대비되는 개념으로 설명하거나 “농부가 사는 곳”, “농부가 농사를 짓는 곳”과 같이 농부와 관련지어 응답했다. 또한 농촌을 동식물이 많거나 청정한 지역, 자연을 보호하고 있는 지역으로도 인식하였다. 학생 자신이 느끼는 감정으로 설명하는 경우도 있었는데, 좋은 곳, 예쁜 곳, 평화로운 곳, 재미있는 곳 등으로 설명했다. 일부 학생들은 농촌을 “맛있는 화전을 만드는 곳”, “나에게 맛있는 것을 주는 곳”, “체험하

는 곳” 등 자신이 참여한 체험활동에 근거하여 농촌을 인식하는 응답을 보였다.

표 29. 농촌에 대한 학생들의 인식

범주	하위 범주	대표적인 응답	응답 (명)
자연	자연	·농촌은 자연이다.	3
	동식물	·농촌은 농장에서 동물을 기르는 곳 ·꽃과 식물이 많은 곳	16
	청정·보호	·농촌은 깨끗하고 꽃도 먹을수 있는 곳 ·농촌은 꽃과 나무를 보호하는 곳	7
도시 대비	시골	·농촌은 시골 같다.	21
	건물	·아파트 단지가 없고 높은 빌딩이 없는 마을	3
농부	농사	·농촌은 과일과 채소를 기르는 곳 ·농사를 짓는 곳	23
	주거	·농촌은 농부들이 사는 곳	5
감정	좋음	·농촌은 좋은 곳	7
	예쁨	·농촌은 예쁘고 아름다운 곳	4
	평화	·농촌은 꽃향기가 나는 평화로운 곳	2
	재미	·농촌은 재미있는 곳	2
체험		·농촌은 맛있는 화전을 만드는 곳 ·조용하고 먼지도 없는 데서 체험하는 곳	5
계			98

학생들이 농촌과 인간의 관계를 어떤 관점으로 인식하고 있는지 살피기 위하여 “농촌과 사람이 들어가도록 문장을 만들어” 볼 것을 요청하였다. “농촌에서 사람들이 일(농사)을 한다”는 응답이 많아 농촌에 대한 인식과 유사한 점을 보였으나, 농촌을 “사람들이 체험하는 곳”으로 보는 관점이 두드러졌다. 또한 농촌에 사람들이 “놀러”가고,

농촌을 “구경”하며, “농촌에서는 먹을 것을 주고 사람들이 따서 먹는”다는 등 도시민의 농촌관광 및 소비의 관점으로 농촌을 바라보는 학생들도 있었다.

표 30. 농촌과 인간의 관계에 대한 학생들의 인식

범주	하위 범주	대표적인 응답	응답 (명)
자연	자연	·농촌 사람들이 나무를 많이 심었어요. ·농촌에 사는 사람들은 자연을 느낀다.	8
	청정	·농촌은 사람이 깨끗한 곳에서 활동할 수 있는 곳	2
사람	일	·농촌에서 사람들이 열심히 일을 하고 있다.	27
	중립	·농촌에 사람이 있다.	13
감정	좋음	·사람들은 농촌을 좋아한다.	10
	재미	·농촌은 사람들이 많고 재미있는 곳이다.	3
인구	많음	·농촌에 사람들이 많이 있었다. ·G농장에 사람들이 북적북적했다.	8
	적음	·농촌에 갔는데 사람들이 많이있지 않았다.	7
체험		·농촌은 사람들이 체험하는 곳이다.	12
관광·소비		·농촌에 사람들이 많이 놀러왔다. ·농촌은 먹을 것을 주고 사람들이 따서 먹는것이다.	4
교육		·농촌에 일하는 사람이 여러 설명을 해줬다.	2
계			96

학생들의 응답을 정리해 보면, 농촌체험활동과 농장 및 농장에 대해 대체로 긍정적인 인식을 가지고 있다고 볼 수 있다. 그러나 학생들이 느끼는 “재미”와 “즐거움”이 몸을 움직인다는 그 자체로 충족되어 농촌의 자연환경이나 농업생태계에 대한 인식이 부족할 가능성, 도시민의 체험대상, 관광 및 소비의 대상으로 농촌을 바라보게 될 가능성을 배제할 수 없다.

4) 소결

G농장 농촌체험교육의 내용과 방법에 대한 선택에 있어 농장주와 초등학교 부장교사는 동일한 비중을 가지지 않는다. 농장주가 계획하고 학교 교사는 이를 검토하여 프로그램을 선택하는, 즉 학교 교사가 농장주에게 교육을 “위탁하는” 형태이다. 이런 구조 탓에 학교 교사의 교육적 의도가 반영된 농촌체험교육은 미미할 수밖에 없다. 이혜원을 비롯한 학교 교사들은 자신들이 의도하는 교육 목적을 농장주가 달성해 주기를 기대하면서, 자신들의 역할을 학생 관리로 한정하는 양상을 보였다. 이를테면, 학생을 줄 세워서 다음 체험을 위해 이동시키기, 부적절한 언행을 보이는 학생에게 주의주기, 체험 속도가 느리거나 어려워하는 학생의 활동 돕기 또는 대신 해주기, 사진 찍기 등이다.

이에 비해, 최인석이 전달하고자 하는 교육적 의도는 상대적으로 크게 드러났다. 최인석은 농촌에서의 삶과 농업 그 자체가 가지는 가치를 전달하고자 했으며, G농장 농촌체험은 농촌의 생활 또는 농작물 재배과정의 일부를 보여주고 따라해 보게 하는 방식이 주가 된다. 농부가 그러하듯, 농작물을 훼손하지 않고 소중히 다룰 수 있는 방법을 알고, 농부의 일을 그대로 한 번 해보는 것이다. 농장주인 최인석은 자신의 의도대로 농촌체험활동 내용과 방법을 계획할 수 있다.

그럼에도 농장 내외적 상황으로 인해 최인석의 교육적 의도 실현은 제한적이다. 농장 내적으로 시공간 제약이 큰 “민감형” 체험은 항상 운영할 수 없다. “배따기”와 같은 “민감형” 체험은 농작물 재배과정의 일부를 보여줄 수 있기에 최인석의 교육적 의도를 가장 잘 실현하는 체험이지만, 물리적 제약으로 인하여 항상 실행될 수 없는 것이다. 이에 최인석은 “천연 염색하기”같은 “안정형” 체험을 구비해두고 운영한다. 또한 농장 외적 측면에서 보면, 최인석이 중점을 두는 농촌의 삶과 농업의 가치는 농장에 “한 번, 잠깐 와가지고는 알 수 없”는 것이지만 G농장에 교육기관 차원의 방문은 1년에 한 번뿐이고 방문하는 학생들도 매년 다르다.

최인석은 “위탁 받는” 입장에서 어찌할 도리가 없으며, 교육기관이 농장에 여러 번 방문할 “필요성을 못 느끼고,” 농촌체험교육의 “노하우”가 부족함을 아쉬워한다.

결국 농장주와 학교 교사가 교육적 의미를 부여한 농촌체험은 실제 교육 현장에서는 실행되는 데 한계를 보이면서 최인석과 이혜원, 양 측 모두 각자가 중점을 두는 교육적 의도를 달성하는 데 부족함을 느꼈다. 이혜원은 자유롭지 않고 형식화된 체험이, 최인석은 농업의 가치를 충분히 경험할 수 없는 학교 시스템이 아쉬웠다. 그리고 그 아쉬움은 학교 교사는 농촌체험을 “획일”화, “상업”화 된 체험으로, 농장주는 학교를 “현실을 모르”고 “노하우” 없는 교육기관으로 인식하도록 했다.

이러한 한계에도 불구하고 두 교육주체는 본래 의도한 교육의 내용과 방법을 각자의 방식대로 추구했다. 농장주 최인석은 학생들에게 농장 식물 및 농작물과 관련된 해설 활동, 교사 이혜원은 점심시간에 학생들이 농장의 자연을 탐색하는 별도의 활동을 한다.

농장주 최인석은 해설 활동을 통해 농촌이란 공간에서 자연자원에 대해 알아가는 즐거움, 농업과 같이 “멋진 일”에 종사하는 자부심을 드러내고, 이를 아이들에게 전하고 싶어 한다. 최인석이 도시에서 대기업 임원진으로 종사하다가 더 만족스러운 삶을 추구하며 귀농을 선택하였다는 맥락을 고려하면, 최인석이 해설을 하는 대상은 과거 자신이 생활했던 도시에 현재 살고있는 아이들이다. 도시 아이들에게 최인석 자신이 선택한 만족스러운 삶의 방식과 의미를 전달하고 싶어 하는 것도 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 또한 교사 이혜원은 농촌체험 활동으로 범주화되었던 “화전 만들기”, “천연 염색하기” 외에 “진달래 꽃목걸이 만들기”. “냉이와 쑥 찾아보기”의 활동을 자체적으로 계획하고 진행하였다. 이 활동에는 이혜원이 생각하는 교육적 관점이 녹아있다. 이 활동은 이혜원에게 아이들이 “흙도 충분히 만져”보고, 친구들과 서로 “손을 붙잡고” 뒷산에 오르기도 하고, 진달래를 “따서 먹어보고, 머리에 꽂기도, 목에 걸기도” 하면서 건전하게 에너지를 풀어내는 활동이었다. 이러한 활동은 평소 있는 그대로의 자연에서 자유롭게 탐방하기를 선호하면서 그 속에서

자신이 치유 받고 회복됨을 느끼는 이혜원의 맥락과 연결이 된다.

5. E농장의 농촌체험교육 사례

1) 교육현장의 맥락

(1) E농장의 맥락

E농장은 경기도 양주시에 위치해 있다. 양주시의 주요산업은 제조업으로, 약 20만 명이 거주하고 있으며 경기도 33개 시·군 중에서도 인구밀도가 아홉 번째로 낮은 지역이다.[18] 양주시에 있는 교육농장은 6곳으로, 양평군과 마찬가지로 경기도에서 교육농장이 많이 분포하는 지역 중 하나이다. 양주시에는 32개의 초등학교와 310개의 유치원 및 어린이집이 있으며, E농장 인근(반경 3km)에는 6개의 초등학교와 29개의 유치원 및 어린이집이 있다.

E농장은 2007년 교육농장으로 지정받았다. E농장 농장주 박효진은 회사원인 남편의 도움을 받으며 고용된 강사 없이 E농장을 운영하고 있다. E농장에서 현재 운영되는 13개의 농촌체험활동을 이경진 외(2007)의 기준에 따라 분류하면, 농업재배체험, 농촌생활체험, 먹거리체험에 속하는 농촌체험을 운영한다고 볼 수 있다.[19] E농장에서 체험가능한 활동의 약 85퍼센트가 심고 가꾸고 수확하는 '농업재배체험'으로 비중 있게 구성되어 있고, 농장의 가축을 돌보거나 관찰하는 등의 '농촌생활체험'과 전을 만들어 먹는 "먹거리 체험"은 상대적으로 적다(표31).

---

18) 경기도 양주시의 면적은 310.3km^2, 인구는 205,184명이다(2016년 현재).

19) E농장의 웹사이트, 참여관찰 기록, 면담기록을 종합하여 현재 하고 있는 농촌체험활동을 11개로 정리하였다.

표 31. E농장 농촌체험활동 분류

대분류	중분류		농촌체험활동	분포 (%)
농업재배체험	밭작물재배	가꾸기	밭김매기, 밭정리하기, 물주기	84.6
		심기	감자심기, 무심기	
		수확	감자 캐기, 무뽑기	
	과수재배	가꾸기	배꽃솎아주기·배꽃인공수정 배봉지 씌우기	
		수확	배 따기	
농촌생활체험	가축		닭·오리·토끼와과 어울리기 흙 만지기	7.7
먹거리체험	곡류		전 만들기	7.7

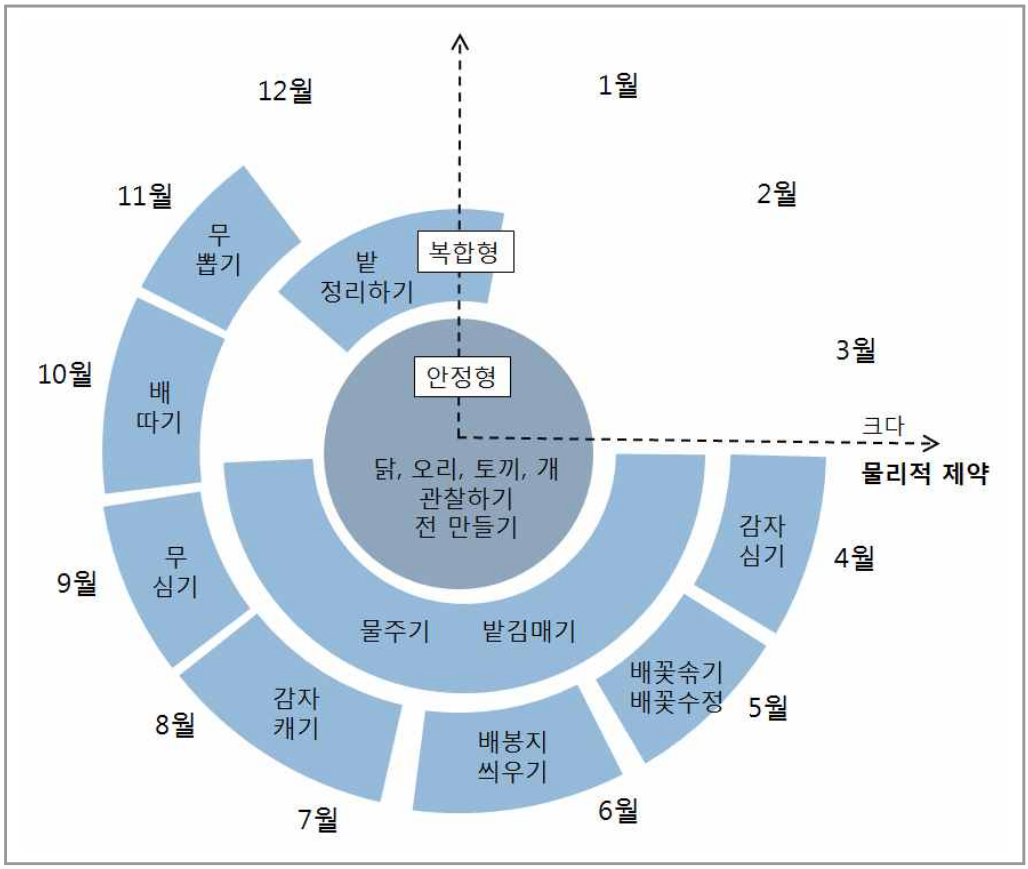
E농장에 구성되어 있는 체험활동이 얼마나 자주 운영되고, 어떻게 운영되는지 살펴보면, '농업재배체험'은 E농장에 방문하는 대다수 교육기관에서 선택하고 있었다. 이 교육기관들은 '농업재배체험'과 더불어 가축과 어울리거나 흙을 만지는 등의 '농촌생활체험'도 함께 선택한다. 따라서 '농촌생활체험'의 운영 빈도는 매우 높다. 이와 같은 농촌체험 운영구조는 E농장이 물리적 제약에 덜 민감한 "복합형", "안정형" 체험으로 농촌체험교육을 구성했기에 가능하다고 볼 수 있다(표32). "감자캐기", "무뽑기" "배따기" 등 계절과 시공간 영향을 많이 받는 "민감형" 체험이 E농장 입장에서는 "복합형" 체험에 속한다. E농장은 "감자캐기" 체험을 "감자 심기-가꾸기-수확하기" 체험으로 운영하고 있어 물리적 제약이 크지 않다. 또한 E농장에서 "배따기" 체험은 "배꽃솎아주기", "배꽃인공수정", "배봉지씌우기" 체험과 시간적으로 연속성을 가진다. 감자, 무, 배에 대한 체험공간은 E농장이 관리하고 있는 텃밭과 배밭이기에 다른 농장의 공간을 활용하지 않고 체험을 운영하는데 용이하다. 이에 따라 감자, 무, 배 관련 체험들은 물리적 제약이 상대적으로 적은 "복합형" 체험이 된다.

표 32. 물리적 제약 정도에 따른 E농장 농촌체험활동 분류

유형	물리적제약	농촌체험활동
민감형	-	-
복합형	보통	감자심기-캐기, 무심기-캐기 배꽃 솎아주기-배꽃 인공수정-배봉지 씌우기-배따기 밭김매기, 밭 정리하기, 물주기
안정형	작다	닭·오리·토끼·개 관찰하기, 전 만들기

그럼에도 농업재배체험에는 시·공간적 영향이 존재하는데, 시기별로 농작물을 가꾸고 관리할 필요가 있고, 이를 충당할 농촌체험 수요가 있어야 한다. 또한 E농장이 하루에 “최대 3개 학급(약 90명)까지” 체험인원을 수용할 수 있는 규모임도 고려해야 한다. 따라서 E농장에서는 다음과 같은 방식으로 대응한다. 교육기관에 텃밭과 배밭을 1년 단위로 분양하고 텃밭 한 구좌 당, 배나무 한 그루 당 1년 교육비를 받는다. 농장주 박효진은 E농장 인터넷 사이트에 매달 체험 가능한 ‘농업재배체험’ 활동을 공고하고, 날짜 별로 참여할 교육기관의 예약을 받는다.

가장 물리적 제약이 작은 “안정형” 체험은 농장에서 키우고 있는 가축과 어울리는 체험, 오두막에서 전을 만들어 먹는 체험이다. E농장에는 닭, 오리, 토끼, 칠면조 등 여러 종류의 가축을 농장에 풀어놓은 채로 키우고 있어 가축과 어울리는 체험이 언제든지 가능하다. 오두막과 교육장(실내체험이 가능한 시설)에서 전을 만들어 먹는 체험 또한 농장에서 어떤 작물을 재배 하는지나 시・공간에 큰 영향을 받지 않는다. 이러한 체험들은 E농장 입장에서는 “안정형” 체험이 된다. 위의 내용을 종합하여, 13개의 농촌체험활동을 연간 순환표(yearly cycle)를 이용하여 재배치하면 <그림15>과 같다.



<그림 15> E농장 농촌체험교육활동 연간 순환표

E농장에서는 배밭에서 배꽃 솎기, 배꽃 수정, 배 봉지 씌우기, 배 따기 체험을 5월부터 10월까지 운영하고, 텃밭에서 감자와 무를 2모작 하여 4월과 7월에 감자 심기와 캐기 체험을, 9월과 11월에 무 심기와 캐 체험을 운영한다. 체험하는 학생의 연령에 따라 밭김매기나 밭에 물주기를 통해 농사를 돕도록 하며, 농장에 있는 가축과 어울리는 체험은 '농업재배체험' 이후에 자유롭게 이루어진다.

"전 만들기"체험이 언제든지 할 수 있는 "안정형" 체험임에도 불구하고 E농장에서는 같은 "안정형" 유형인 "닭·오리·토끼와 어울리기"체험에 비해 현저하게 낮은 빈도로 운영되는데. 이는 E농장에 방문하는 기관과 관련지어 볼 수 있다(표33).

표 33. 연간 E농장 방문 기관 현황(2016. 09. 현재)

구분	방문 기관	기관 수	총 방문횟수
교육기관	어린이집, 유치원*	30	159
	초등학교	-	-
	중학교	3	6
사회기관	-	-	-
계		33	165

* E농장 연구사례에 해당

E농장에 방문하는 기관 현황을 살펴보면, 방문하는 기관은 33 곳인데 총 방문한 횟수는 165회에 달한다. 한 기관에서 일 년에 여러 차례 E농장에 방문하고 있는 것이다. 그리고 방문하는 교육기관은 대체로 인근 어린이집과 유치원이다. E농장에 연간 수차례 방문하는 어린이집과 유치원은 기관 차원에서 E농장의 배나무나 텃밭을 분양받은 상태이다. 교육기관에서 배나무를 분양받는다는 것은 배 재배와 관련된 일련의 체험, 즉 배꽃 솎아주기-배꽃 인공수정-배봉지 씌우기-배따기 체험을 하고자 함이다. 또한 텃밭을 분양 받았다면 감자와 무를 심기-가꾸기-따기 체험을 계획한다. 즉, E농장에 자주 방문하는 어린이집과 유치원 측에서는 먹거리체험을 별도로 필요로 하지 않고 오히려 5~7세(만3~5세)연령대 아이들이 좋아할만한 닭, 오리, 토끼와 어울리는 체험을 선호한다.

종합하면, E농장 내외에 존재하는 상황적 맥락은 E농장이 택한 농촌체험교육의 방식과 밀접한 관련이 있다(표34). E농장은 교육기관에 밭을 분양하고, 한 농작물에 대하여 “심기-가꾸기-수확하기” 순으로 연속적으로 체험하는 방식을 택함으로써 “민감형”인 수확중심 농업재배체험의 한계를 극복한다. 이러한 운영방식이 가능한 것은 E농장 인근 유아교육기관들이 E농장의 텃밭과 배나무를 분양받기를 원하며, 연간 여러 차례 E농장에 방문할 수 있는 상황이기 때문이다.

표 34. E농장의 상황적 맥락

상황		농촌체험 운영방식
농장 내적	-수확중심 농업재배체험은 "민감형" 체험이다.	-교육기관에 텃밭과 배밭을 분양한다. -심기-가꾸기-수확 순으로 체험을 운영하여 "복합형" 체험으로 구성한다. -매달 가능한 농업재매 체험활동을 정한 후 운영할 교육기관 예약을 받는다.
농장 외적	-교육기관이 텃밭과 배나무 분양을 요구한다. -교육기관들이 연간 여러 차례 방문한다.	

(2) 교육주체의 맥락

E농장에는 수많은 농촌체험교육 사례가 존재하나 이 연구에서 H어린이집 6~7세(만4~5세)의 농촌체험교육 사례를 살펴본다. E농장을 방문하는 교육기관은 H어린이집처럼 교육기관 차원에서 배나무나 텃밭을 분양받아 지속적으로 방문하는 경우가 대부분이다. 매년 E농장에서 배나무와 텃밭을 분양받아 연간 20회 이상 방문하고 있는 H어린이집 사례는 E농장에서 이뤄지는 일반적인 농촌체험교육 사례로 볼 수 있다. 이 절에서는 H어린이집 농촌체험교육의 전과정에서 핵심적인 역할을 한 주체를 확인하고, 핵심 교육주체의 상황적 맥락을 살펴본다.

연구 사례로 선정한 농촌체험교육의 전과정에 적극적으로 관여한 교육주체는 농장주 박효진과 H어린이집 원장 구소영으로 볼 수 있다(표35). 농장주 박효진은 농촌체험교육 활동 내용과 방법을 구성하여 배치해 두었으며 교육기관 장과 농촌체험교육 운영을 조율하였다. 박효진은 직접 농촌체험교육 운영에도 참여하며, 교육현장을 사진 및 동영상으로 기록하며 평가하는 교육의 전 과정에 참여하였다.

H어린이집 원장 구소영은 2006년부터 2016년 현재까지 E농장을 현장학습장소로 선택한 주체이다. 아이들이 월 1회 이상 E농장에 방문하여 농촌체험을 할 수 있도록 현장체험학습 계획을 세운 것이다. 구소영은 이러한 계획에 대하여 H어린이집 담임교사들과 협의하여 역할을 조율하고, 업무 외 시간에 E농장을 방문하여 교육환경을 조성하며, 직접 교육현장에서 교육활동에 참여한다. 이렇듯 농장주 박효진과 어린이집 원장 구소영은 농촌체험교육이 현재와 같은 모습으로 조직되어 지속적으로 운영되는 데 큰 영향력을 발휘한 교육주체이다.

표 35. E농장 농촌체험교육사례의 교육주체

교육주체			농촌체험교육 참여형태			
			계획	협의	운영	평가
G농장	**농장주**	**박효진**	+	+	+	+
S초등학교	**원장**	**구소영**	+	+	+	+
	담임교사	서민정 외 1명		+	+	+
	학생	이원섭 외 60명		+	+	+
	학부모			+		+

E농장 농촌체험교육의 주요한 교육주체인 농장주와 어린이집 원장은 어떤 상황적 맥락 속에서 이 농촌체험교육에 참여하고 있는 것일까?

농장주 박효진은 E농장을 운영하기 전, 양주의 한 어린이집에서 보육교사로 일했다. 그 기간 동안 박효진은 어린이집 아이들의 놀이공간으로서 시부모의 농장이었던 E농장을 활용했다. 어린이집과 유치원 사이에서 E농장의 이름이 알려지면서 박효진은 어린이집 교사를 그만두고 “비위 맞추기 힘든 학부모”를 벗어나 2002년 E농장 운영을 선택했다. 이후 교육농장 지정제가 도입된 2007년, 박효진은 E

농장을 교육농장으로 지정받았으며 이에 대한 자부심이 강하다. 당시 교육농장 컨설팅 업무를 담당한 “지역아카데미”로부터 교육 받은 대로 교육농장을 운영하는 것이 “정석”이라고 생각한다. 박효진은 E농장이 위치해 있는 자비마을(가칭)에서 주민자치위원회의 사회복지분과장을 역임하였으며 2016년 현재 주민자치위원과 자비마을 농협 이사를 겸임하고 있다. 이 외에 박효진은 양주시 농업기술센터의 지원을 받은 4-H과제학습포를 운영하면서 인근 중학교 학생들의 1년간 농사체험 실습을 맡은 경험이 있으며, 현재도 학교 4-H활동을 돕고 있다.

한편 H어린이집 원장 구소영은 10년의 보육교사 경력과 약 16년의 어린이집 원장 경력을 가지고 있다. 구소영은 양주에서 대학생활을 하고 양주에 있는 어린이집으로 보육교사 발령을 받으면서 양주지역과 인연을 맺었다. 2001년부터 양주 H어린이집 원장으로 재직하였으며, 매달 양주 어린이집 원장 모임에 참석하고 있다. 구소영은 어린이집 교사가 아니라 어린이집을 “운영”하고 “교사를 서포트 해주는 원장의 위치에 있다보니 더 나은 교육을 위하여 지역의 교육여건에 관심을 가지게 되었다. 구소영은 지역사회 연계에 관심이 많으며, E농장 농장주인 박효진 뒤를 이어 2008년부터 자비마을 주민자치위원회 사회복지분과장을 맡고 있다. 구소영은 E농장에 개인적으로 배나무를 한 그루 분양받아 재배하고 있으며, ‘생태유아교육’에도 많은 관심을 가지고 있어 임재택[20]의 세미나를 듣고 관련기관을 견학하기 위해 부산에 방문한 경험이 있다. 구소영은 2016년 현재 어린이집 특색활동으로서 몇몇 어린이들과 함께 상자텃밭 프로젝트를 시도하고 있다.

농촌체험교육현장은 이같이 독특한 상황적 맥락을 지닌 교육주체들이 만나는 현장이다. 다음 절에서는 H어린이집 농촌교육현장 내 교육주체들의 활동을 살펴볼 것이다.

---

20) 한국생태유아교육학회 회장, 부산대학교 유아교육과 명예교수

2) 농촌체험교육현장

2016년 9월, H어린이집 6~7세 아동 60명이 현장체험학습으로 E농장에 방문했다. 아동들은 6세와 7세 그룹으로 나뉘어 “배따기”, “농장 동물과 어울리기”, “배먹기”를 주 활동으로 한 농촌체험교육에 참여하였다. 어린이집 원장 구소영, 6세 및 7세 반 담임교사 2명이 아동들과 동행했다. 6세 그룹과 7세 그룹은 시간 간격을 두고 농장에 도착하였다. 농장주 박효진은 도착한 아동을 맞이하여 “배따기” 체험방법을 안내한 후, 어린이집 원장과 교사들이 직접 교육활동을 운영케 했다. “농장 동물과 어울리기 활동”은 농장주 박효진이 담당하였으나 대부분의 시간은 아이들이 농장에 풀어져 있는 오리, 닭, 토끼를 자유롭게 관찰하는 방식으로 진행되었다. 구소영은 7세 그룹(그룹2)과 함께 E농장에 도착하였으며 7세 어린이들의 “배 따기” 체험 운영에 참여하였다. “배먹기”활동은 어린이집 원장인 구소영이 오두막에서 운영하였다.

표 36. H어린이집 농촌체험교육 일정

▨: 농장주 박효진의 활동영역 ■: 원장 구소영의 활동영역
그룹 당 인원: 약 30명

시간	10:30 ~	11:00 ~	11:30 ~	12:00 ~	12:30 ~
그룹1	배 따기 (배농장1)	농장 동물과 어울리기 (배농장2, 마당)		배 먹기 (오두막)	농장→어린이집 이동
그룹2	어린이집→농장 이동	배 따기 (배농장1)	농장 동물과 어울리기 (배농장2, 마당)		배 먹기 (오두막)

(1) 농장주의 활동

농촌체험교육현장에서 농장주 박효진은 “배 따기”, “농장 동물과 어울리기” 체험에 직접 참여하지만 각 체험에의 개입을 점차 줄이는

방식으로 활동했다.

“배따기” 체험 초기에는 박효진이 체험활동에 적극적으로 관여한다. 이를테면, 아이들이 농장으로 들어가기 전 주의사항을 안내하고, 농장에 있는 배추, 상추, 토마토, 포도, 여주와 같은 식물과 관개시설에 대해 소개하고, 배를 따는 시범을 보이는 것이다. 그러나 이혜원은 배를 따는 실질적인 아이들의 체험활동을 교사에게 위임하면서 체험활동에의 개입을 줄였다.

배따기 활동

박효진: 우리 친구 이름이 뭐야?

김지민: 지민이.

박효진: 지민이? 자 너네한테도 이름이 있듯이 이 배한테도 이름이 있어요. 오늘 너네가 딸 배는 ‘황금’이라는 이름을 가진 배야. 이 배는 무슨 색깔일까?

아이들: 노란색, 갈색…

박효진: 그래, 과연 무슨 색깔의 배가 나오나 볼까? 꼬마 배일 때, 애기 배일 때 봤었지? 자, 어떻게 되었나 보자.. (배를 딴다)이야, 예쁜 배가 나왔지?

아이들: 우와!

박효진: (신고배를 보여주며)자, 이건 무슨 색깔인지 보여줄게요. 이건 ‘황금’이 아니고 ‘신고’라는 배에요. 색깔이 다른지 봐라. ‘신고’는 아직 따면 안되요 먹을 때가 아직 안됐어. 자, 딸 때는 어떻게 따는지 보자.

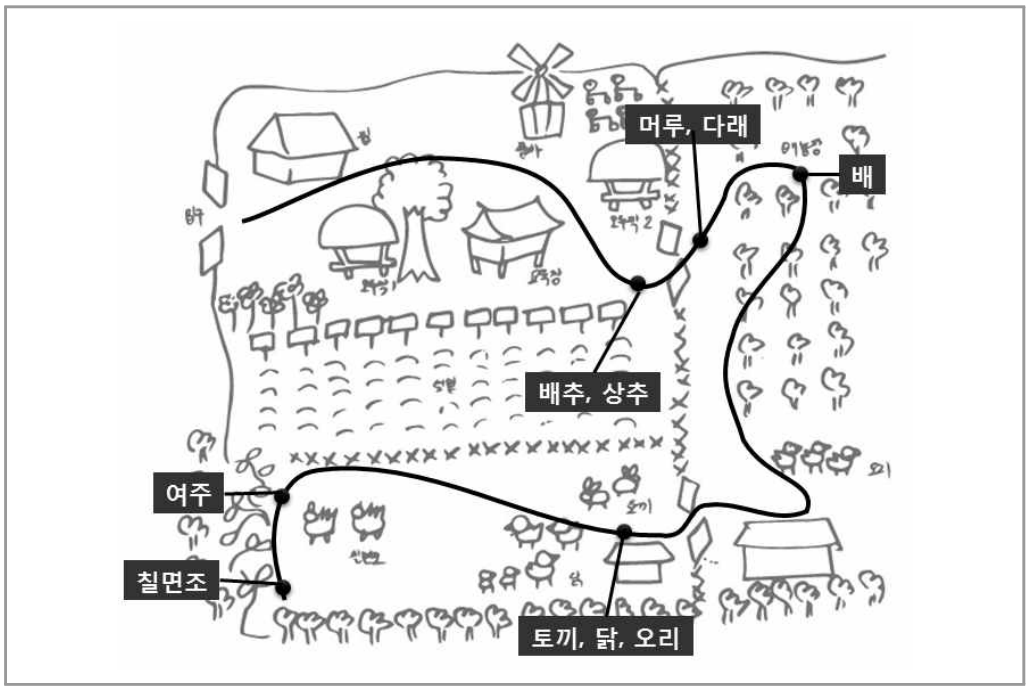
교사: (아이들을 향해)애들아, 어떻게 따는지 잘 봐야되.

박효진: 선생님이 높은 데에 있는거 한 번 따볼게. 딱 잡고, 봐봐 위로 올려주는거야. 안 따진다고 뱅글뱅글 돌리고 그러면 안돼. (배를 딴다.)그런데 이렇게 이파리가 같이 떨어지면 안되. 여기 눈이 있지? 이게 내년에 꽃 필 눈이에요. 그런데 눈을 따버린거야. 이파리 달리게 따면 안되요. 자, 그래서 (배를) 잡고 위로 살짝 올려준다? 알겠지?

박효진: (교사를 향해)이거 선생님이 하나 하나 도와 줘야 돼. 꼭지가

좀 질겨. 근데, 딸 때 잘 따게 해야 된다. 신고배를 지금 따면 안되. 보니까 신고를 자꾸 따가지고…. 가지 잘 봐야 돼. (옆 나무를 가리키며)이 옆에 이것도 신고배고, 이것도 신고배야.

“농장 동물과 어울리기” 체험도 마찬가지다. 초기에는 박효진이 토끼, 닭, 오리, 칠면조 같은 동물에 대해 안내하며 해설 활동을 하지만, 아이들에게 “오리와 칠면조가 알을 어디에 낳았을까?”하는 질문을 던져 아이들이 알을 낳은 장소를 찾아보게 하고 점차 박효진의 개입은 줄였다.



<그림 16> 농촌체험교육현장에서 농장주의 해설 활동

이처럼 농장주 박효진은 모든 체험일정에 참여하되, 후반으로 갈수록 자신의 활동은 줄이고 어린이집 교사와 아동이 체험 활동을 주도하게 한 것은 체험교육에서 교사가 적극적인 역할을 해야 한다는 생각에서다. “내가 전부 해주면 안 되”는 일이라고 생각한다. 그러나 그 속에서도 여전히 박효진의 영향이 크다. 박효진의 의도대로 “배따

기”와 “농장 동물과 어울리기”와 같은 체험 내용과 방법이 정해지기 때문이다. “배따기” 체험활동의 경우, 장대 등 도구를 이용하여 배를 따게 하는 체험농장도 있으나 E농장에서는 어린이집이나 유치원 아이들이 손으로 배를 딸 수 있도록 배나무를 낮게 키워 놓았다. 닭, 오리, 토끼 등 아이들이 체험할 수 있는 농장 동물을 선택하고, 농장에 풀어 기르는 형식도 박효진의 선택이다.

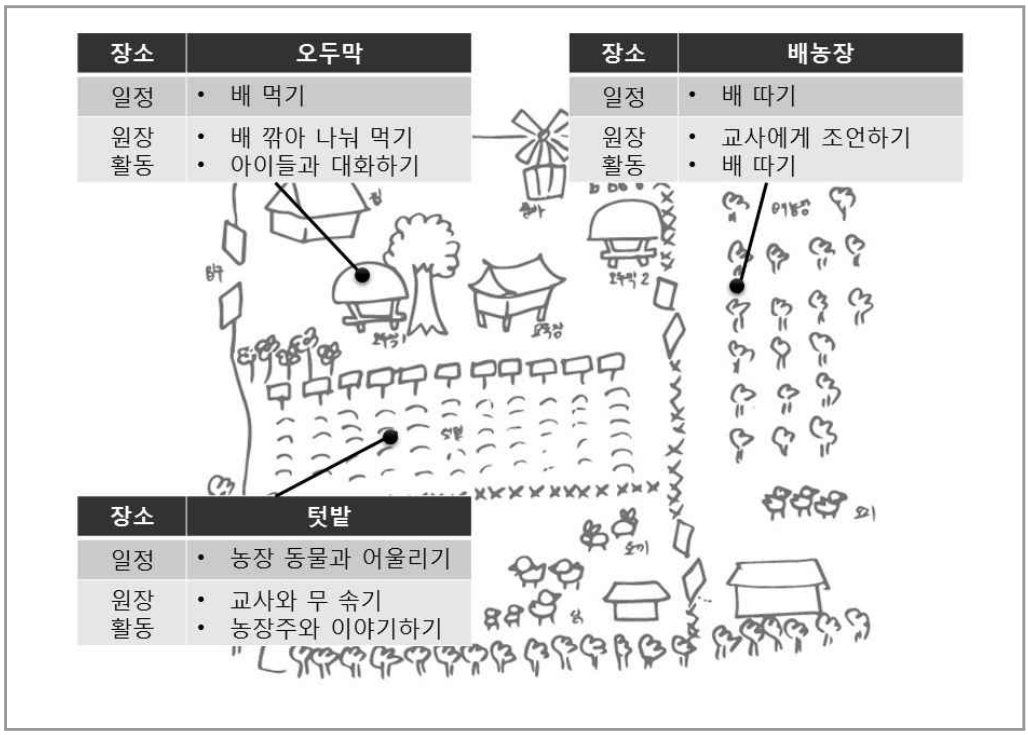
농장주 박효진은 H어린이집 교육주체들이 농촌체험교육에 참여할 수 있도록 ‘준비’와 ‘도입’의 과정(정혜영 외, 2004: 170)에서 적극적으로 활동하지만 이후 단계는 교육기관의 교육주체들이 주도하도록 했다.

(2) 어린이집 원장의 활동

H어린이집 원장 구소영의 활동은 농촌체험교육활동마다 조금씩 달랐으나 대체로 교육환경 조성에 주력하는 모습을 보였다. “배따기” 체험에서 구소영은 아이들과 배따기 체험을 하고 있는 교사 옆에서 따야할 배를 찾아주거나 체험 사진을 찍는 것을 도왔다. 그리고 어린이 집에서 분양받은 배나무를 살펴 얼마나 더 따야하는지 가늠하여 교사에게 일러준 후 직접 배를 따기도 했다. 아이들이 “농장 동물과 어울리”고 있을 동안에는 어린이집에서 분양받은 텃밭에서 교사 한 명과 무를 솎아내고, 농장주와 이후 교육일정에 대해 협의하였다. 구소영은 아이들의 교육활동에 직접적으로 참여하기보다는 교육활동 방향을 정하고 교육환경을 만들어나갔다.

H어린이집 원장 구소영이 아이들과의 교육활동에 상대적으로 직접적 참여를 보인 것은 “배먹기” 체험에서였다. “배먹기”는 구소영이 별도로 구성한 체험이다. 구소영은 어린이집에서 미리 챙겨온 다과도구로 원두막에서 배를 깎아 아이들과 함께 먹는 시간을 가졌다. 배를 먹으면서는 배의 맛과 색깔에 대한 이야기를 나누었다. 구소영

은 그동안 E농장 농촌체험교육을 통해 아이들이 수확한 농작물을 어린이집에서의 요리활동으로 연계해 왔다. 구소영이 “배따기” 체험 후 먹거리 체험으로 연결하는 것은 농장에서의 노작과 식생활을 연관짓기 위함이며, 어린이집이 아닌 농장 오두막에 다같이 앉아 먹는 것은 아이들이 이러한 경관을 “기억”하기 바라는 차원에서다.



<그림 17> 농촌체험교육현장에서 어린이집 원장의 활동

농촌체험교육현장에서 구소영의 활동이 두드러지지는 않는다. 구소영은 “배 따기”체험에서 교사를 돕고, 텃밭에서 무를 솎는 등 교육환경을 조성하는 등 조력자로서의 역할을 자처한다. 그러나 이러한 구소영의 활동이 H어린이집의 농촌체험교육 운영에 미치는 영향은 막대하다. 구소영은 연초, E농장에서 배나무와 텃밭을 얼마나 분양받을지, 이를 활용한 연간 현장체험학습을 어떻게 운영할지를 세부적으로 계획하는데, 현장체험학습을 모두 어린이집 교사에게만 일임하기보다는 함께 참여하면서 교육현장의 상황을 파악하고 체험 시기와 방법을 지속적으로 모니터링 하고자 하는 것이다.

3) 교육주체가 생각하는 농촌체험

E농장 농촌체험교육의 주요한 교육주체인 농장주와 어린이집 원장은 각자의 상황적 맥락에서 교육을 실행하였다. 이들은 농촌체험을 어떻게 생각하고 있으며 어떤 논리로 이 교육에 의미를 부여하고 있는 것일까?

(1) 농장주가 생각하는 농촌체험

① 개인적 차원: 수월한 농사짓기

E농장은 본래 박효진의 시부모가 운영하던 농장이었다. 맞벌이 부부로 생활하던 박효진은 시부모가 돌아가신 이후 직장생활을 그만두고 농장주로서 E농장을 운영해왔다. 그러나 박효진에게 혼자 힘으로 농장을 운영한다는 것은 매우 어려운 일이었다. 남편이 아침 일찍 농장의 소일거리를 하고 출근하면서 농장운영을 돕기는 하지만 박효진에게 약 2000평의 농장에서 배를 재배하고 수확하는 일, 텃밭에서 농작물을 키워내는 일은 힘에 부쳤다. 특히 박효진이 노역이라고 생각하는 것은 배에 봉지를 씌우는 일, 배를 따서 옮기는 일이다. 이런 점에서 “농촌체험”은 박효진의 농사를 “편하게” 도와주는 기제였다. “농촌체험”을 통해 학생들과 학생을 인솔하는 교사가 농장에 방문하여 그 일을 대신해 주기 때문이다.

박효진: 가을에 더 힘든 거예요. 내가 그 무거운 것 따서 날라, 꼭지 따서 크기 선별해, 봉지 씌워서 박스에 넣어… 그런데 (농촌체험을 하면) 애들이 그거를 다 해줘요. 배 선별하는 작업까지. (아이들이) 크기별로 선별하게 하는데 그것도 되게 재미있어 하죠. 그러니까 내가 가을이 편한 거야. 일단 난 무거운 일을 안 하잖아.

“농촌체험”은 수확 후 배를 저장해야 하는 박효진의 고민 또한 해결해 주었다. E농장에는 수확한 배를 저장할 공간이 여의치 않다. 저장고가 있기는 하지만 배농장 규모에 비해 협소한 편이다. 그런데 “농촌체험”을 통해 학생들이 수확한 배를 가져가므로 박효진은 배를 대량으로 저장해 놓을 필요가 없는 것이다. 박효진은 농장의 30%정도를 자기 몫으로, 나머지는 “농촌체험”을 위한 영역으로 할당해 두었다. 농장의 30%에서 박효진이 직접 농사지어 생산하는 농작물은 “식구들 나누어 주고, 남으면 저장해서 간식으로 먹”기에 충분할 뿐만 아니라 농장의 나머지 70%에 대한 수고를 덜하게 되므로 “농촌체험”은 박효진에게 수월한 농사짓기 방식이다. 이에 따라 박효진은 학생들과 “같이 농사일을 한다”고 생각하며 농촌체험을 지속하고 있다.

② 교육적 차원: 지속적인 노력과 관심을 배우는 과정이자 머리와 가슴에 담아가는 생명 체험

박효진은 “주인 발자국 소리를 듣고 식물들이 자란다”는 옛말에 동의하면서 “관심”이라는 요소가 생명이 자라는데 가장 중요한 것으로 꼽는다. 농장에서 농부가 농작물을 길러내는 데 얼마나 많은 노력과 관심을 쏟는지를 농촌체험을 통해 확인할 수 있는 것이다. 특히 어린이집과 유치원 교육의 연속선상에 있는 중·고등학교 4-H 동아리 활동은 박효진에게 의미가 크다.

박효진: 4-H 친구들이 다녀가고 그러면, 자기네 엄마들한테 “시장 가서 가격 깎지 말라”고, “왜그런지 아냐”고 그런대. 왜냐면 자기네들이 해보니까 알겠거든. 과일, 배 하나 키우기 위해서 얼마나 1년 동안 노력해야 하는지…. 그렇게 애들이 변해가더라고. 그런 게 너무 좋아요. 한 친구는 농대에 가겠다고,

그렇게 직업까지 바뀌어 가는 경우도 있어요.

농부가 그러하듯이 학생들이 농작물의 파종, 재배, 수확, 가공 등 일련의 과정에 순차적이고 지속적으로 참여할 때 농촌체험이 의의를 갖는다. 아이들이 농작물의 생산과정에 직접 참여함으로써 농부의 삶에도 공감하는 계기가 된다는 것이 박효진의 생각이다. 박효진은 아이들이 손으로 직접 배꽃을 수정시키고, 배 봉지를 씌우고, 따 볼 수 있도록 하기 위해 배나무를 낮게 키워 놓았다. 또한 1년 단위로 배 나무 분양이 이루어져 연간 교육을 진행하는 것을 선호한다. 즉, 박효진이 농촌체험에서 중요하게 생각하는 것은 많은 아이들이 방문하는 것보다는 같은 아이들이 지속적으로 방문하여 1년의 농작물의 생산과정에 참여해 보는 것이다.

박효진: 한 번 만져주는 거와 안 만져주는 것이 달라요… 자주 오는 원(유치원이나 어린이집)과 자주 안 오는 원의 식물이 다르거든. 딱 보여. 진짜 희한하더라고. “이왕이면, (텃밭을) 분양받았고, 농사 지을 거면 농장에 자주 오라”고 말해요.

박효진은 농작물의 생산과정뿐만 아니라 농장에서 기르고 있는 강아지, 토끼, 닭과 같은 가축이 자라나는 과정을 접하는 것도 농촌체험에 포함시키면서 농촌체험을 생명에 대한 체험으로 확대하여 생각했다. 박효진이 생각하는 농촌체험은 농장에서 기르는 농작물 외에도 가축, 벌레, 꽃 등 농장의 모든 생명이 자라는 과정을 관찰하는 것이다.

박효진: 토끼 낳았을 때도 애들 보여줬어요, 3월이 되면 털이 보송보송 나거든. 그런 자라는 과정을 애들한테 보여주는 거예요. 어떻게 자라고 어떻게 새끼를 낳는지…. (직접 찍은 토끼 굴 파는 영상을 보여주며) 얘는 땅을 파고 닫아버려. 이 안에 새끼가 있는 거야, 땅속에. 또 병아리, 자라는 어디서 나오는

지, 그러면서 난생과 태생, 이런 걸 공부하는 거죠.

박효진은 아이들이 농장의 생명을 관찰하며 그 경험을 “머리와 가슴으로” 담아간다고 말한다. 박효진이 보기에 어떤 특별한 활동을 해야만 머리와 가슴에 담아갈 것이 생기는 것은 아니다. 아이들이 “지난 번 농장에 와서 심은 감자를 보는” 것, 농장에 있는 흙을 만지는 것, 많지는 않더라도 “풀을 조금 뽑아주는” 것에서 느낀 바를 가지고 돌아가는 것도 가치가 있다. 그런데도 농장에 방문하는 사람들이 “돈을 낸 만큼” 물질적인 “무언가를 가져가야 한다”고 생각한다는 것이다. 박효진은 교육농장의 농촌체험은 특별한 활동을 했다는 데 그치거나 상품을 파는 데 집중해서는 안 된다고 생각했다.

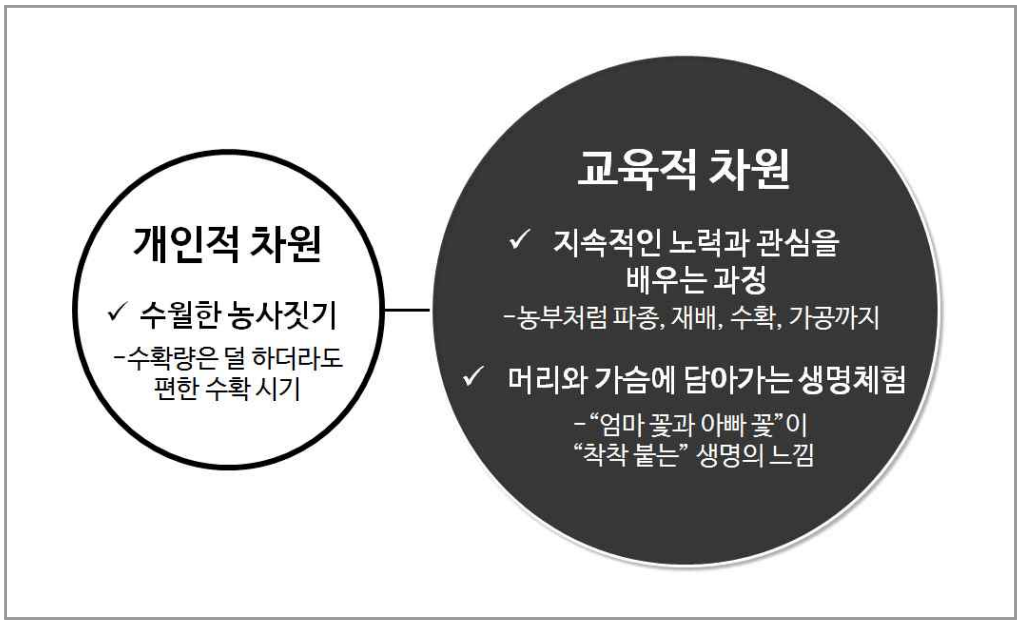
박효진: 고객들은 뭔가를 하고, 내가 돈 낸 만큼 가져가야 된다고 생각하는데, 교육농장은 그게 아니거든. 학교에서 공부하는거랑 똑같은 거야. 교육농장에서도 머릿속에 담고, 여기서의 느낌을 가지고 가는 건데, 고객들은 그렇게 생각 안하는 거야.

오히려 농촌체험에서는 농장에서만 체험할 수 있는 “생명의 느낌”을 주는 것이 중요했다. 이에 박효진은 약 20명 정도의 아이들을 소규모로 직접 인솔하는 방식을 유지해야 한다고 생각한다. E농장이 “작은 농장”인 이유도 있지만, 자신이 농장에서 여러 생명들과 “가깝게 살고 있”기에 그 느낌을 체험하게 도와줄 수 있는 사람은 농장에 살고 있는 자신이기 때문이다.

박효진: 꽃가루를 면봉에 묻혀서 (수정) 해 주는 거랑, 꽃과 꽃을 대주는 거랑은 또 달라요. 잎을 보면 수정할 시기가 딱 나타나. “이 때가 수정할 시기다, 동물로 말하면 배란기다” 하는 거지. 그럼 그 배란기 때 꽃과 꽃이 입맞춤을 해주면 착착 붙는 그런 느낌이 오거든. 애들이 그 느낌을 좋아하는 거야. 붙는지 안 붙는지 그 느낌이 온단 말이에요.

박효진: … 몇 백 명 (체험 신청을) 받아서 “와~”하고 (아이들이 돌아)가면 되는데, 우리는 그게 아니거든. 목적이 그게 아니란 말이에요.

박효진이 생각하는 농촌체험을 운영하기 위해서는 교육기관에서 지속적으로 농장에 방문하는 것 외에도, 박효진이 수용할 수 있을 정도의 규모여야 한다. 이는 오리, 닭과 같은 농장의 생명이 관찰하는 아이들로 인해 “스트레스를 받는” 것을 염두에 둔 것이기도 하다. 소규모로, 지속적으로 방문하는 아이들에게는 지속적으로 생명을 배려하는 방법을 안내해 줄 수 있고, 아이들도 스스로 깨달을 수 있는 충분한 시간이 있으나 대규모로 방문하면서 한 번 방문하는 데 그치는 아이들에게 박효진이 생각하는 농촌체험을 적용하기 어렵다. “초·중·고등학교가 학년 전체로 움직”인다면 박효진이 생각하는 농촌체험은 “엄두도 못내는” 것이다.



<그림 18> E농장 농장주가 생각하는 농촌체험

농장주 박효진이 개인적, 교육적 차원에서 바라보는 농촌체험을 나타내보면 <그림18>과 같다. 박효진은 농촌체험을 개인적 차원보다 교육적 차원에서 생각하는 비중이 컸다. 박효진의 가계상황을 보면 남편의 안정된 경제활동을 하고 있어 농촌체험을 통한 수입창출에 연연하지 않는데다가 E농장의 농촌체험은 박효진이 교육계에 종사했던 배경에서 시작되었다. 이러한 맥락에서 보면, 박효진이 농장주임에도 불구하고 개인적 차원보다 교육적 차원의 접근이 타 농장주에 비하여 보다 크게 나타날 수 있다.

(2) 어린이집 원장이 생각하는 농촌체험

① 개인적 차원: 꿈꾸는 전원생활 속에서의 소소한 재미이자 지역의 신뢰하는 농장주와의 협력

구소영은 E농장에서 교육기관 차원 외에 개인적으로도 배나무를 분양받아 배를 재배하고 있다. 배나무에서 수확한 배는 먹기도 하지만 친척이나 지인에게 “배에 종이봉지가 씌워진 채 선물로” 준다. 특히 공기업에 종사하는 구소영의 남편은 구입한 상품보다 직접 지은 농작물을 선물하는 데에 더 큰 보람과 편안함을 느낀다. 구소영은 텃밭에서 “무를 솎아 먹는 재미”도 느낀다. 구소영은 솎은 무를 “데쳐서 무쳐먹”기도 하고, 김치를 담그거나 시래기로 국을 끓여 먹는다. 구소영에게 농촌체험은 작물을 가꾸고 나누는 소소한 “재미”이며, 향후 E농장에서와 같은 “전원생활”을 할 생각도 가지고 있다. 구소영이 보기에 “내가 자라온 세대가 경험한 전원”, “요즘 사람들이 꿈꾸는 전원생활”의 모습이 E농장에 있다. 구소영은 E농장에서의 농촌체험을 통해 자신이 꿈꾸는 전원생활을 체험하며 개인적인 즐거움을 느낀다.

한편, 구소영은 농촌체험을 지역 기관끼리의 협력으로도 생각한다. 구소영에게 이 협력은 박효진에 대한 신뢰를 기반으로 한다. 구소영과 박효진은 자비마을의 주민자치위원회의 사회복지분과에서 함께 일하면서 알게 되었다. 둘은 지역 복지를 위해 함께 일하면서 친분을 쌓아왔으며, 구소영은 박효진이 농촌체험을 운영하는 방향과 의도를 오랜 기간에 걸쳐 이해하고 있으며 지지한다. 구소영은 "나만 잘한다고 되는 것이 아니라"는 생각에 지역사회 연계와 협력이 중요하다고 생각하며, 농촌체험도 지역에서 신뢰하는 농장주와의 협력이라고 생각한다.

② 교육적 차원: 아이들이 흙을 밟으며 자연을 알아가는 기회이자 교사도 배우는 과정

교육기관 차원에서 E농장에 배 나무와 텃밭을 분양받고 있는 H어린이집 원장 구소영에게 농촌체험은 개인적인 "노동"이 뒤따르는 일이다. 어린이집 교사와 아이들이 어느정도 잡초를 뽑기는 하지만 부족할 때는 구소영이 나머지 작업을 한다. 구소영은 수일에 걸쳐 밭김을 매다가 "손이 염증이 생기고" "부어서 못쓰게" 된 경험도 했다. 그러나 "원장이 신경을 안쓰면" 분양받은 텃밭이나 배나무는 제대로 운영되지 않고, 지속적으로 농사 짓는 "버릇"이 들어야 농작물을 심는 시기, 농작물을 가꾸고 관리하고 수확하는 시기와 방법을 안다. 구소영에게는 이러한 "노동"과 "수고"는 아이들에게 "흙을 밟는" 교육을 하기 위해 감당해야 할 몫이다.

구소영은 2000년대 초반, H어린이집 근처에 아파트가 새로 생기면서 아토피 증상을 겪는 아이들이 눈에 띄게 많아졌다고 인식했다. 아파트에서 "태열을 앓았"던 구소영의 딸이 시골에 있는 친정집에서 "땅을 밟고 자라면서" 증상이 호전되었던 경험이 있었기에 어린이집 아이들이 겪는 아토피도 "흙을 밟으면서" 완화될 것이라고 생각했다.

구소영이 말하는 “흙을 밟는다”는 의미는 아파트 “콘크리트”, “요즘 사는 세계의 삭막함”을 벗어나서 “돌”, “풀”, 꽃과 곤충 등의 “자연을 알아가며 벗 삼는” 것이다. 이런 의미에서 구소영은 농촌체험을 통해 아이들이 농장의 “자연을 놀이터”로 하여 자라길 바란다.

더불어, 구소영에게 농촌체험은 어린이집 교사에게도 필요한 과정이다. 구소영은 농촌체험교육이 원만하고 더 효과적으로 운영되기 위해서는 원장과 교사의 교육관이 맞아야 한다고 생각한다. 구소영은 농촌체험교육을 운영하기도 전에 “어렵지 않느냐”거나 “힘들 것 같다”는 부정적인 입장을 취하는 교사, 농촌체험교육 중에도 “왜 이런 걸 해야하냐”고 불만을 갖는 교사와 갈등을 겪은 적이 있다.

> 구소영: (E농장에) 3월부터 (현장체험학습을) 가는데, 3월이 쌀쌀하잖아요, 을씨년스럽고. 그런데 “거기를 뭐하러 가요”하면서 아무것도 모르는 선생님들은 그렇게 말해요. 그러면 제가 야단을 쳤거든요. “선생님, 여기 우리가 왜 왔겠냐”고. “우리가 무슨 공부하러 왔는지 몰라?” 하면서.

구소영이 보기에 책에 적혀있는 한정된 정보만으로 아이들을 가르치던 교사들도 점차 실제 현장에서 배우는 것이 많음을 느낀다고 인식했다. 이에 구소영은 농촌체험을 통해 “교사도 교육해야’”한다는 생각이다. 교사가 농촌체험교육의 필요성을 인식하고 “신경쓰지 않으면”, 원장인 구소영에게 의지하게 되고 농촌체험교육이 무산되기 쉬워진다. 농촌체험은 구소영에게 농촌체험교육을 지속하기 위한 교사교육 과정이기도 하다.

<그림 19> H어린이집 원장이 생각하는 농촌체험

<그림19>와 같이 구소영은 개인적 차원과 교육적 차원에서 농촌체험을 생각하고 있었다. 어린이집 원장인 이혜원에게 아동 및 교사 교육에 대한 책임감이 크게 작용할 뿐만 아니라 교육의 일환으로 농촌체험을 선택한 것이므로, 농촌체험을 교육적 차원으로 접근하는 것이 자연스럽다. 그러나 구소영은 농장 및 농장주와 개인적이고 일상적인 관계를 맺고 있기에 개인적 차원에서 농촌체험을 생각하는 것도 작지 않았다.

(3) 교육주체가 부여하는 교육의 의미

농촌체험을 통해 농작물이 자라는 과정에 대한 체험 기회를 가진다는 점에서 농장주와 어린이집 원장은 그들의 교육적 의도를 어느 정도 달성한 것으로 보인다. 그렇다면 이들은 “농촌체험”에서 어떤 논리와 근거로 “교육”에 의미를 부여하고 있을까?

① 농장주: 농업생태계에 대한 아이들의 관심 추구

박효진은 아이들이 농장에 구현된 농업생태계에 관심을 가지게 하는 데서 교육의 의미를 찾는다. 박효진의 농장에서의 삶은 농업생태계에 대한 관심 그 자체다. 일 년 동안 성장해가는 생명의 역동성과 일 년마다 순환하는 생명의 질서는 박효진의 관심과 애착의 대상이며 자신의 노동과 의지가 투영된 결과이기도 하다. 농촌체험은 아이들이 잠시 농부가 되어보면서, “주변 풍경이나 자신의 생산 활동의 성과를 바라볼 때 일어나는 미적 감동”(津野幸人, 1991)을 부분적으로 느끼는 것이다. 박효진의 교육에는 농작물의 고유한 생태적 흐름에 대한 인간의 섬세하고 지속적인 관심과 노동이 중요하게 부각된다. 이때 박효진이 상정하고 있는 교육대상은 농장에 자주 올 수 있는 아이들 즉, 주변에 거주하는 아이들로, 지속적으로 농장에 방문하면서 흙 속에서 나는 생명에 꾸준히 관심을 갖고 생명을 길러내도록 한다. 박효진이 농촌체험을 통해 교육적으로 의도하는 것은 결국 농업생태계에 대한 아이들의 관심이라 할 수 있다.

② 어린이집 원장: 아이들의 현대적 삶에 대한 면역 생성

구소영은 교육에 대하여 문제해결적 접근을 보인다. 구소영도 아이들이 농장의 자연환경에 지속적으로 접촉하며 농업생태계에 대한 앎을 축적해 나갈 것을 추구하지만, 현대적 삶이 야기하는 문제도 해결하고자 한다. 구소영은 현대 사람들은 “콘크리트와 환경호르몬” 속에 살면서, 자연과 차단된 채 삭막해진 삶을 살고 있는 문제를 겪는다고 생각한다. 구소영이 보기에, 이 문제는 지역사회와 자신이 맡고 있는 어린이집 아동들에게 확연히 나타났다. 문제 해결의 필요성을 절실하게 느끼는 구소영에게 교육의 역할은 아직 현대적 삶에 대한 저항력이 없는 아이들에게 “콘크리트”를 벗어나서 흙과 땅을 밟으며 자연에 대한 기억을 남겨 주는 것이다. 농촌체험교육을 통해 유아에게는 변화가 있을지, 어떤 교육적 효과가 있을지에 대하여 구소영은 “그래도 기억은 한다.”고 말한다. 구소영에게 농촌체험에서 교육이란 일 년 동안의 자연 변화와 순환에 대해, 동식물의 생명질서에 대해 기억할 수 있게 하는 것이다.

4) 소결

E농장 농촌체험교육의 내용과 방법에 대한 선택에 있어 농장주와 어린이집 원장은 어느정도 대등한 위치에 있다. 농장주가 계획하고 어린이집 원장이 이를 검토하여 선택하는 위치에 있으나 체험활동 진행을 농장주에게 위탁하지 않는다. 농장주 또한 자신이 농촌체험활동 진행을 위탁받기보다는 교육기관 측에서 주도적으로 운영해야 한다는 생각이다. 이런 구조 하에서 농촌체험교육의 구체적인 내용과 방법에 대한 어린이집 교육주체들의 자율성이 확보되었다. 특히 어린이집 원장인 구소영이 의도하는 농촌체험교육이 크게 드러났다. 구소영의 의도에 따라 농촌체험은 대체로 어린이집 원장의 조력 하에 교사가 진행하고, 교사도 배움의 과정 속에 배치되었으며, 아이들은 농장에 존재하는 동식물을 관찰하면서 흙을 밟고 뛰었다.

어린이집 원장의 자연변화에 대한 기억을 심고 아동과 교사교육을 동시에 이루려는 의도는 농장주인 박효진이 아이들에게 농장 생태를 연속적이고 지속적으로 보이고자하는 교육적 의도와도 상통하였다. 어린이집 원장과 농장주가 교육적 차원에서 생각하는 농촌체험이 상호보완적으로 작용하는 것이다. 더불어 농장주 입장에서, 어린이집 교사와 아이들이 수확한 배를 담아 가져갔으므로 수고를 덜었으며, 어린이집 원장 입장에서도 텃밭에서 무를 솎아 먹게 되는 재미가 생겼고, 공동 협의관계인 농장주와 함께 점심식사를 하며 친목을 다지며 지역사회에 대한 소속감을 느꼈다. 농장주와 어린이집 원장이 개인적 차원에서 생각하는 농촌체험도 충분히 실현되고 있는 것이다.

이처럼 E농장의 농촌체험교육사례는 농장과 교육기관이 지역 중심 파트너십을 구축하여 교육기관이 농장에 지속적으로 방문하면서 교육주체들이 개인적, 교육적 차원에서 부여한 농촌체험의 의미가 상호작용하는 긍정적인 사례이다. 그러나 농장 차원에서는 방문기관이 어린이집과 유치원으로 편향되어 있다는 점, 교육기관에서는 잦은 농장 방문으로 인한 교사의 부담과 이로 인한 교육주체들 간 갈등이 존재한다는 점이 극복되

어야 할 것이다.

6. 논의 및 결론

1) 농촌체험교육의 목적

농촌체험의 교육적 활용이 점차 확산되는 이 시점에서 농촌체험교육의 목적과 필요성은 무엇이며 농촌체험을 통해 실현코자 하는 교육적 도달점은 무엇인지 명료하게 정리하고 공유할 필요가 있다. 이는 교육주체들이 실제 교육현장에서 실천해 나가야 할 구체적인 내용을 설정하고 목표에 다가갈 수 있게 하는 주요한 기준이 되기 때문이다.

현재 교육기관에서 시행하는 농촌체험교육은 '현장체험학습' 제도를 근간으로 한다. 그러나 교육부에서는 행정 절차 중심의 운영매뉴얼만을 제공하면서 현장체험학습이 가지는 "학교 밖" 체험활동 이상의 교육적 의미와 목적, 교육적 행위로서의 기준을 명확히 제시하고 있지 못하다. 체험교육이 "지식교육이 갖고 있는 문제점을 해결해줄 수 있는 만병통치약처럼 인식"되면서 감각하고 활동하는 차원의 체험에만 치우치고 학습자 내면의 성숙에는 고민이 부족한 것이다(고미숙, 2006). 또한 교육청에서 현장체험학습 후 "만족도" 평가를 실시하도록 하면서, 그 평가문항으로 "교육내용의 흥미로움", "체험 중심인지 여부", "체험 인원의 적절성", "지도 강사의 친절도" 등이 포함되어 있음을 볼 때(서울시교육청, 2016: 55), 현장체험학습은 교육에 대한 고민이 결여된 채 다분히 학생의 입맛에 맞는 "단순 관광" 목적을 가지게 될 가능성이 크다. 이는 현장체험학습 장소와 유형, 내용 범위가 매우 넓고 다양한데도 현장체험학습을 포괄적으로 다루다 보니 발생하는 한계로 볼 수 있다.

농촌진흥청(2013)에서 제시하는 농촌체험교육의 목적은 보다 명확한데, 교육농장이 "단순한 농촌 관광을 넘어서 어린이들에게 농촌이 가지고 있는 소중한 가치를 인식시키고 자연과 생명의 소중함을 일깨우"는 목적을 지님을 명시하고 있다.

실제 교육현장에서 보면, 농촌체험교육의 목적은 이를 계획·운영하는 교육주체들이 교육기관 또는 농장의 상황적 맥락 속에서 재구성하여 도출하는 것이다. 이 연구사례에서 교육주체들이 말하는 농촌체험교육의 목적 중 하나는 교양 수준의 농업에 대한 앎, 농촌 어메니티에 대한 이해이다. 이는 주로 농장주들이 의도하는 것으로 나타났으며, 농업문해(agriculture literacy) 개념과 상통한다. 농업문해는 인간은 누구나 일상생활에서 농업과 관련을 맺고 있음을 근거로 하여 "농업생태계(agroecosystem)에 대한 소개"와 "농업이 미치는 생태적, 사회적 영향"도 포함하는 개념이다(Frick, 1990). 교양수준에서 농촌 어메니티에 대해 이해하는 것은 교육기관의 교육주체들도 의도하는 바이다. S초등학교 교사 이혜원의 경우, 국어 교과와 연계 하에 "진달래", "냉이", "쑥"에 대한 교양 수준의 앎을 의도하였다. 농업문해 개념은 우리나라 초등교육과정의 '통합교과', '실과교과', '창의적 체험활동' 등을 통해 통합적으로 구현되는 바(방기혁, 2003), 교사는 교육과정에 내재된 농업문해 개념을 재구성하여 농업문해의 목적을 가지는 농촌체험교육으로 실행하고 있는 것이다.

교육주체들이 말하는 농촌체험교육의 또다른 목적은 자연과 생명에 대한 아름다움을 체험함으로서 자연과의 단절된 관계를 극복하고 더불어 아이들의 정신적·심리적 문제를 극복하는 것이다. 이는 주로 교육기관의 주체들이 의도하는 것으로 나타났다. 자연과 단절된 도시의 "삭막함"과 인공성, 인위성에 기인한 "스트레스"는 초등학교 교사나 어린이집 원장과 같은 교육주체들이 극복·대응하고자 하는 교육환경이다. 인간과 자연이 얽혀 살아가고 있는 농장, 농촌의 질서는 도시의 그것과는 다르다. 인간이 흙을 밟고, 뿌린대로 생산물을 거둬들이며, 생명의 순환적 질서가 구현된다. 이에 근거한 농촌체험교육은 아이들이 자연과 생명체에 관심을 가지고 섬세하게 바라보며 아름다움과 소중함을 인식케 하려는 목적을 지닌다. 이같은 교육 목적과 논리는 환경교육의 주요 흐름 중 하나인 자연주의 또는 생태주의의 교육 목적 및 논리와 상통한다. 자연과의 유대감(Cheng & Monroe, 2012), 자연에 대한 미적 감수성, 넓게는 생태

감수성(남상준, 1995)을 함양케 할 의도로 자연환경과의 의도적인 접촉과 교감을 시도하는 환경교육적 측면에서, 농촌체험과 같이 ”생명을 가꾸는 일의 소중함과 노동의 가치, 일하는 즐거움, 계절의 변화와 생명의 순환, 존재하는 모든 것의 상호의존성”을 배우고 “인간도 자연의 일부라는 사실을 체감”할 수 있는 노작활동은 매우 중요하게 조명된다(김인호 & 김귀곤, 1998). 농촌체험교육에서 아이들이 자연과 접촉하고 교감하도록 의도적으로 기회를 마련하고 농장에 존재하는 자연과 생명에 대한 심동적 측면의 앎을 추구하는 바, 농촌체험교육은 환경교육에서 지향하는 생태 감수성에 접근하는 것으로 볼 수 있다. 특히 생태 감수성이 생태적 위기에 직면한 현 시점에 더욱 부각되어야 한다는 점에서 같은 방향을 바라보는 두 교육이 서로를 포함할 필요성도 제기된다 하겠다.

이 연구사례에서는 교육주체가 농촌체험교육을 통해 의도하는 바와 그들이 어떤 논리로 농촌체험교육에 의미를 부여하는지를 살펴볼 수 있었다. 이를 선행연구와 함께 종합하여 보면, 농촌체험교육의 근거, 목적 및 내용은 다음과 같이 정리된다(표37).

현대사회에서 도시민들의 삶에서 자연, 농업, 1차 생산물이 점차 멀어지고 있으며, 도시환경 속에서 아이들이 정신적·심리적 문제를 겪고 있으므로 이를 극복할 수 있는 교육환경이 요청된다. 학교 밖 교육환경으로서 농장은 인간이 존재하는 데 필요한 방식, 즉 자연으로부터 생산물을 얻는 방식, 생명과 땅이 순환하는 질서를 그대로 보여준다. 또한 인간은 누구나 일상생활에서 경제적, 환경적, 산업적으로 농업과 관련을 맺고 있으며 이를 아는 것은 인간의 존재론적 문제이다. 이에 농촌체험에서는 농업생태계를 보여주며 자연과 생명에 대한 지속적인 관심, 그것의 아름다움 및 소중함에 대한 인식, 자연-농업-생산물의 관계에 대한 앎 등을 의도한다. 나아가 도시환경 속에서 단절, 소외 등으로 나타나는 인간의 정신적·심리적 문제도 극복하고자 한다. 농촌체험의 교육내용은 자연자원과 인간의 관계, 농장의 생활과 노작, 일상에서 소비하는 생산물의 근원, 먹거리와 연결되는 농업생산물, 농촌 어메니티에 대한 지식, 농작물의 재배 방법과 과정, 농장 자연환경의 변화, 농장에 존재하는 생명의 순

환과 그 역동성 등 다양하게 나타날 수 있다.

표 37. 농촌체험교육의 근거, 목적, 내용

교육 근거
·도시민들의 삶에서 자연, 농업, 1차 생산물이 점차 멀어지고 있음· ·아이들의 교육환경으로서 도시환경이 한계를 가짐 ·현대사회에서 아이들은 정신적·심리적 문제를 겪음 ·농장에서 구현되는 삶의 방식은 생명과 땅이 순환하는 질서에 근거함 ·인간은 누구나 일상생활에서 경제적, 환경적, 산업적으로 농업과 관련을 맺음

교육 목적
·자연과 생명에 대한 관심과 아름다움, 소중함 인식 ·도시화된 사회 내에서의 정신적·심리적 문제 극복 ·농촌 및 농장의 농업생태계에 대한 공감 증대 ·농업에 대한 교양 함양 ·자연-농업-생산물의 관계와 우리 생활에서의 가치 인식

교육 내용	
·자연자원과 인간의 관계	·농촌 어메니티에 대한 지식
·농장의 생활과 노작	·농작물의 재배 방법과 과정
·일상에서 소비하는 생산물의 근원	·자연의 변화, 생명의 순환과 역동성
·먹거리와 연결되는 농업생산물	·농축산물, 농업의 경제적, 사회적 중요성

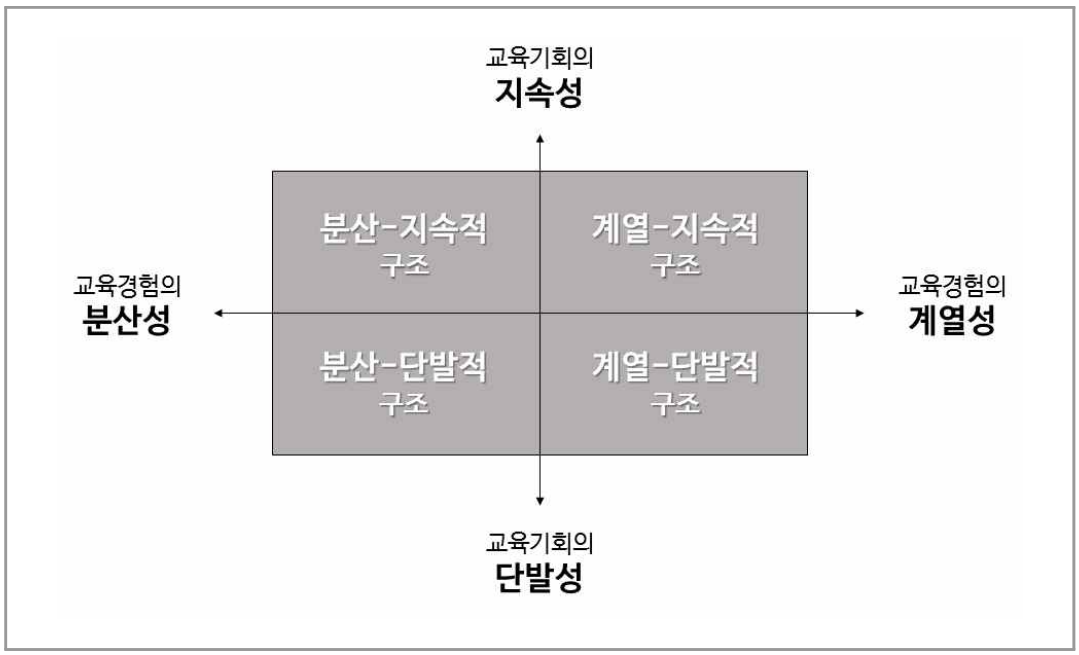
2) 농촌체험교육의 구조

앞 절에서 살펴본 바와 같이 농촌체험교육은 인간의 일상생활과 연결되는 농업생태계에 대한 교양, 자연과 생명에 대한 감수성을 추구한다. 농촌체험교육은 인간과 자연의 관계를 다루는 환경교육의 하나로서 기능하는 것이다. 이에 현재 농촌체험교육이 그러한 의도, 즉, 자연과 인간과 생산물의 연결, 인간과 자연의 조화, 생태적 감수성을 기르고자하는 의도를 잘 달성할 수 있는 구조인지 반성해 볼 필요가 있다. 교육의 의도와 교육내용이 치밀한 상호관계를 유지하게 하는 것은 교육주체 본연의 책임이기도 하다(허병기, 1998). 교육 구조에 대한 논의는 교육의 제 요소들이 어떻게 배열되고 서로 상호작용하는가 하는 광범위한 논의이나 여기서는 1년의 농촌체험교육에서 제공하는 교육 경험을 어떻게 배치하여 조직하는지에 초점을 맞추어 논의를 전개한다.

이 연구 사례에서 볼 때, 농촌체험교육의 구조는 크게 두 가지 기준으로 구분할 수 있다. 우선 교육기회가 1년 동안 지속적으로 있는지(지속성), 한 번에 그치는지(단발성)를 기준으로 생각할 수 있다. E농장 사례는 1년 동안 H어린이집이 농장에 여러 차례 방문하여 지속성 있는 교육구조에 해당하며, G농장 사례는 S초등학교가 한 차례 농촌체험교육을 위해 농장에 방문하고 향후 지속적인 체험교육 계획이 부재하므로 단발성의 교육구조로 볼 수 있다. 또다른 기준은 농촌체험교육 내용과 경험이 농작물의 1년 순환과정에 따라 계열성을 가지도록 조직되었는지(계열성), 그렇지 않게 조직되었는지(분산성) 이다.[21] E농장에는 교육활동이 배꽃 수정시키기, 배 봉지 씌우기, 배따기와 같이 한 작물의 생태 사이클

21) 교육내용과 경험이 무엇을 기준으로 계열화되어야 하는지에 대해서 학자마다 의견이 다르지만 보편적으로 수용되는 계열화의 원리 중 하나는 '세계관련적' 조직이다(Ornstein & Hunkins, 1993, p.386). 이 원리는 세계 속에서 일어나는 순서대로 교육내용을 계열화하는 것이며, 농촌체험교육에 적용하면 농작물을 가꾸고 수확하는 1년의 순환과정에 따라 교육내용을 계열화하는 것이 된다.

을 순차적으로 체험할 수 있도록 조직되어 있다. 또한 “~하기”와 같은 체험활동을 특별히 시행하지 않더라도 지속적으로 농촌체험교육의 기회가 주어진 구조이기에 학생들은 E농장의 배나무에 새순이 돋고 꽃이 폈다 지며 열매를 맺는 과정을 자연스럽게 관찰하게 된다. 따라서 E농장의 농촌체험교육은 그 교육경험들 사이에 계열성이 있다고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 보면 G농장에서 주로 이뤄지는 딸기, 감자, 오디, 앵두, 배 등 농작물 수확체험들이 서로 계열화되어 있다고 보기는 힘들다. 농작물이 가지는 1년의 생태적 과정 중 수확과정에 대한 경험을 여러 작물에서 분산적으로 얻게 되는 것이다. 또한 ‘화전 만들기’, ‘강정 만들기’ 등의 먹거리 체험이 꽃과 작물의 고유한 생태적 특성이나 1년의 생장과정에 대한 교육적 경험과 계열성을 이루도록 조직되지는 않는다. 이렇게 볼 때, 교육기회의 지속성과 교육경험 분포의 계열성의 두 축으로 구성된 네 가지 농촌체험교육 구조가 가능하다(그림20).



<그림 20> 교육기회와 경험분포에 따른 농촌체험교육의 구조

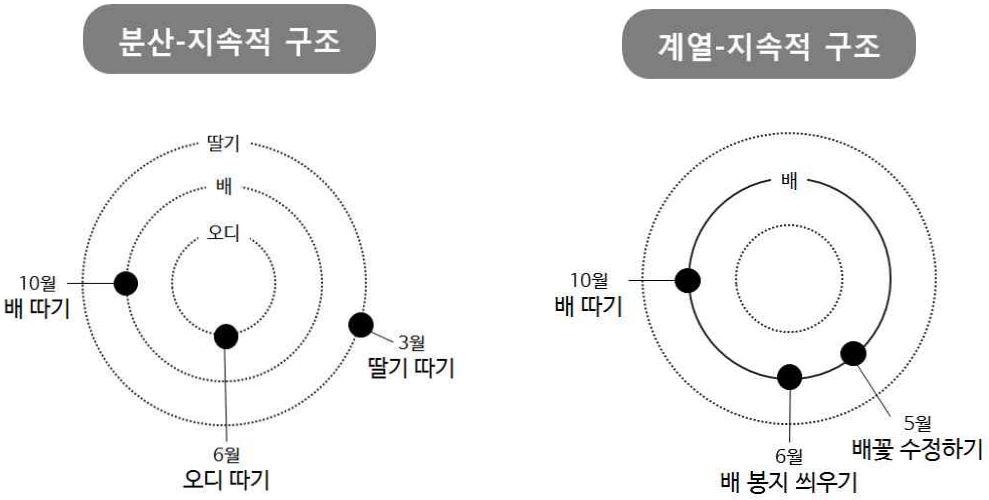
분산-지속적 구조, 계열-지속적 구조, 계열-단발적 구조, 분산-단발적 구조에 해당하는 여러 농촌체험교육 사례를 생각해 볼 수 있다. 또한 같은 체험활동을 하는 농촌체험교육이라도 각기 다른 구조로 실행될 수 있는데, 여기에서 농촌체험교육 구조 간 차이가 확연하게 드러난다. 이 연구에서 살펴본 G농장과 E농장에서도 공통적으로 “배 따기” 체험활동을 운영하나 상이한 교육구조를 구축하고 있었다. 아래에서는 연구사례를 바탕으로 하여, “배따기” 체험활동을 포함하는 여러 농촌체험교육 구조를 예를 들어 살펴보면서 농촌체험교육의 지속성 및 계열성에 대한 논의를 이어가고자 한다.

(1) 분산-지속적 구조와 계열-지속적 구조

분산-지속적 구조는 교육기관에서 농장에 1년 동안 지속적으로 방문하지만 각각의 교육이 분산적으로 분포하는 경우이다. 예컨대, 농장에서는 딸기, 배, 오디 등 농작물이 그 고유의 생태적 흐름에 따라 1년 간 생장하고 있는데, 농촌체험교육이 이러한 생태적 흐름에 따른 계열성보다는 다양한 농작물에 대한 체험을 추구하면서 “딸기 따기”, “오디 따기”, “배 따기” 등의 활동으로 분산되는 것이다. 물론 운영하는 교육활동이 분산적으로 배치되어 있다고 해서 농촌체험교육 전체의 계열성이 낮다고 볼 수는 없다. 왜냐하면 학생들이 “배 따기” 활동 위하여 가을에 농장을 방문하면서도 봄, 여름에 수확 했던 작물인 딸기, 오디의 생태적 흐름을 관찰하고 농장의 1년을 조망할 수도 있기 때문이다. 그러나 분산적으로 분포하는 교육활동 자체에만 초점을 맞춘 채 이전 교육과의 연결고리가 없는 체험교육이라면 교육내용 간 계열성은 부족할 것이다. 이렇게 분산-지속적 구조로 운영되는 농촌체험교육 구조는 교육기관이 한 농장을 여러 번 방문하면서도, 여러 농장을 한 차례씩 방문하면서도 가능하다. 다시 말해, E농장에 계열성 있는 1년 교육 프로그램이 갖추어져 있다 하더

라도 교육기관이 E농장에 방문하여 “배 따기” 체험활동을, 다른 농장에 방문하여 “딸기 따기”, “오디 따기” 체험활동을 운영할 수 있다는 것이다. 교육기관 입장에서 지속적인 농촌체험교육이 이루어졌으나 각 교육 사이 계열성은 간과될 수 있다.

계열-지속적 구조는 교육기관에서 농장에 1년 동안 지속적으로 방문하면서 각각의 교육이 계열성 있게 연계되는 경우이다. “배꽃 수정하기”, “배 봉지 씌우기”, “배 따기” 등 배의 1년 생장과정에 따라 순차적으로 조직된 E농장의 교육 프로그램에 H어린이집이 지속적으로 참여하여 농촌체험교육을 운영한 사례를 예로 들 수 있다.



<그림 21> 분산-지속적 구조와 계열-지속적 구조의 예시

지속성 있는 교육이더라도 교육내용이 계열성 없게 조직된다면 학습내용이 중복되거나 비약, 분산되는 문제가 야기되며(김진국, 2005), 교육에서 계열성은 기본적으로 추구해야 되는 원리인 바(허병기, 1998; 박상철, 2006), 분산-지속적 구조의 농촌체험교육은 계열성을 추구해야 할 필요가 있다. 특히, 환경교육적으로도 학생들이 농업생태계의 흐름을 순차적으로, 서로 관련지어 체험할 수 있게 함으로써 농촌과 농업을 관광·소비 대상으로 편협하게 바라보는 시각을 넓혀

줄 필요가 있다.

계열-지속적 구조가 가능하기 위해서는 농장이 한 농작물에 대하여 계열성 있는 교육 프로그램을 갖추어야 하나 농장만의 노력으로는 해결될 수 없다. 교육기관이 계열성 있는 농촌체험 프로그램을 농장에 요구해야 하며, 여의치 않을 경우에는 곳곳에 존재하는 농촌체험교육을 선택하고 조직함에 있어 계열성을 고려하는 노력, 계열성 있는 교육 프로그램을 운영하는 농장을 찾아 지속적으로 방문하려는 노력이 있어야 한다.

그러나 G농장 사례에서 알 수 있듯이 교육기관이 농장에 교육 프로그램 간 계열성을 요구하지 않고, 지속적으로 방문하지도 않는다면, 농장은 교육 프로그램 간 계열성을 고려할 필요성을 느끼지 못한다. 여기에는 첫째, 농촌체험교육이 지속적이고도 계열성 있게 이루어져야 할 필요성에 대한 인식이 부족한 문제와 둘째, 필요성을 인식함에도 불구하고 실행에 옮길 수 있는 물리적, 제도적 기반이 미흡한 문제가 복합적으로 작용하는 것으로 보인다.

현재 우리나라 체험교육은 활동 중심의 교육에 지나치게 몰두한 나머지 그 활동을 통해 취급해야 할 교육내용에 대한 관심은 상대적으로 낮은 문제가 지적되는데(고미숙, 2006; 박상철, 2006), 농촌체험교육의 문제도 이와 크게 다르지 않다. 농촌체험교육 전체를 통하여 반드시 가르치고자 하는 내용에 대한 교육연구가 충분히 선행되었어야 함에도 불구하고, 농촌체험교육에 대한 연구는 농촌관광연구의 일환인 경우가 대부분이며 그마저도 농촌체험에 대한 선호도, 만족도, 충성도를 중심으로 하는 연구이다(이혜현 외, 2006; 이민수 외 2007; 최영창 외 2007; 진영재, 2009; 윤유식, 2010). 농촌체험을 교육적으로 접근한 연구가 부족하다는 사실은 농촌체험에 대한 교육적 성찰이 미흡하여 그동안 농촌체험교육의 계열성을 논할 여지조차 없었음을 보여준다. G농장 농장주가 보기에도 교육기관은 농촌체험교육의 필요성을 인식함과 더불어 농촌체험교육의 “노하우”를 축적해야 한다. 농업생태계는 “한 번, 잠깐 와가지고는 알 수 없”기 때문이

다. 교육의 지속성과 더불어 교육내용 간 계열성을 추구하기 위해서는 해당 교육 전체에서 반드시 가르치고자 하는 내용과 그 목적이 무엇인지에 대한 연구가 선행되어야 하며(박상철, 2006) 그 결과를 교육주체들이 공유하고 이에 대한 합의가 이루어져야 한다. 그리고 이것은 농촌체험교육뿐만 우리나라에서 현장체험학습, 창의적 체험학습 등의 이름으로 이루어지는 체험교육 전반의 문제로 다루어져야 한다.

교육주체가 지속적이고 계열성 있는 농촌체험교육을 실현하고자 하더라도 물리적, 제도적 제약이 분명히 존재한다. G농장을 방문하는 S초등학교는 G농장과 약 40km 떨어져 있어 지속적으로 G농장에 방문할 경우 이동시간과 비용 문제가 발생하게 된다. 게다가 초등교육에서 '현장체험학습'은 연간 운영 횟수가 1회 또는 2회로 제한적으로 운영되는 경우가 많기에 초등학교에서 '현장체험학습'의 하나로 선택되는 농촌체험교육이 1년 동안 지속되기를 기대하기는 힘들다. 이는 교육주체의 인식부족 외에도 현장체험학습을 교사가 추진하는데 필요한 과도한 절차와 조건, 안전사고에 대한 우려 등으로 인해 '현장체험학습'을 기피하는 초등교육의 풍토에서 비롯된 것으로 볼 수 있다(이경한 & 라덕주, 2000; 김영환 외, 2008; 전창식 & 권동택, 2009). 또한 위탁형 현장체험학습 방식도 지속적이고 계열성 있는 농촌체험교육을 실현하는 데 하나의 제약으로 작용한다. S초등학교도 G농장에 교육을 위탁하는 방식을 취하면서 교사가 부여하는 농촌체험교육의 의미는 제대로 반영되지 않았다. G농장의 교육현장에서 교사들이 자신의 역할을 학생 관리 정도로 제한하고 있는 것을 볼 때, 농촌체험교육의 위탁운영이 교사가 교육에 대하여 주체성을 가지고 교육내용에 대한 고민을 심화·발전시켜 나가는 데 긍정적인 영향을 미친다고 보기 어렵다. 위탁형 현장체험학습이 점차 확산되고 있으나(전창식 & 권동택, 2009) 이같은 방식으로는 농촌체험교육의 지속성이 보장되더라도 주체가 추구하는 교육의 계열성이 교육현장에 반영되기 어려울 수 있다. 이미 여러 교육분야의 연구를 통해, 전문기

관에게 완전히 교육을 위탁하는 경우, 교육기관의 전문성이 저하되는 문제, 교육내용과 관련한 주체의 지식, 인식, 적극성, 열의 등이 낮아지는 문제, 교육주체 간 불균형을 초래하는 문제가 지적된 바 있다(최영훈, 2013; 김희경 외, 2014). 농촌체험교육의 위탁운영으로 인해 교육기관은 교육의 목적, 내용, 방식 등에 대해 고민할 필요성을 느끼기 힘들며, 절차만 남은 형식적·피상적인 교육으로 왜곡될 가능성이 있다.

지속성과 계열성을 갖추며 운영되고 있는 E농장의 농촌체험교육 사례를 보면, 위와 같은 제약들이 어느 정도 해소된 것처럼 보인다. 이 연구사례에서 주요한 교육주체인 농장주와 어린이집 원장은 농촌체험교육이 지속적이고 계열화되어야 할 필요성에 대해 인식하고 있었다. 농장주는 농업생태계에 대한 아이들의 관심을 촉구하는 것을 목적하며 농촌체험교육에 있어 농작물에 대한 지속적인 관심과 노동을 중요하게 부각시켰다. 어린이집 원장은 농촌체험을 통해 어린이집 아이들이 일 년 동안의 자연환경의 변화와 동식물의 생명질서를 기억할 수 있기 바라면서 순차적이고 지속적인 농촌체험교육의 필요성에 동의한다. 또한 물리적인 측면에서 H어린이집은 E농장 인근에 위치하여 이동시간 및 이동비용의 제약이 적으며, 제도적으로도 유아교육이 '현장체험학습'에 대하여 초등교육과 다른 구조를 취하고 있기에 연간 현장체험학습의 기회가 상대적으로 많다. 유아교육에서는 매달 선정된 생활주제를 바탕으로 교육활동을 하게 되어있고, '현장체험학습'이 교육활동의 한 유형으로 다루어져 주제와만 부합한다면 현장체험학습을 수시로 시행할 수 있다. 즉, 농촌체험교육은 어린이집 교육의 일부로 실행되며 E농장은 하나의 교육환경이다. E농장에서 이루어지는 체험활동은 어린이집 교사들이 진행하고 농장주의 도움을 받는 것이다. 분양받은 텃밭을 교육내용에 알맞게 조성하는 것도 교사들의 몫이며 H어린이집은 E농장에 교육을 위탁하는 방식을 취하지 않는다. 여기에는 물리적, 제도적 기반 외에도 지역을 중심으로 한 기관 사이 협력체계가 잘 구축되어 있었다는 점, '생태유

아교육'이 하나의 패러다임으로 자리잡아(임갑빈, 2006; 이명환, 2011) 농촌체험교육과 같은 현장학습이 학부모와 교사 사이에 수용도가 높았다는 점 등이 복합적으로 작용한다. H어린이집 외에도 E농장 인근 유아교육기관에서는 E농장의 배나무나 텃밭을 분양받아 1년 동안 지속적으로 농촌체험교육을 운영하고 있는 경우가 많았다. 그동안 지역중심 환경교육은 교육의 지속성을 확보하고 교육의 목표와 철학을 공유하는 공동체를 형성하는 측면이 조명되어 왔다. 지속성은 환경교육에 있어 습관적인 환경행동을 성향화 하는 데 중요하다는 점에서(Naess, 1993) 농촌체험교육의 지속성에 도움이 되는 지역중심 환경교육을 촉진시킬 필요가 있다. 이재영 외(2006)가 제안한 지역 환경교육 코디네이터 또는 그 기능을 하는 기관 양성은 농촌체험교육의 지속성뿐만 아니라 농촌체험교육의 목표와 철학을 공유하고 교육의 수용성를 높이는 데에도 유효할 것으로 보인다.

이렇게 볼 때, 농촌체험교육의 계열-지속적 구조를 위한 변화는 비단 농장 또는 교육기관의 노력만으로 이루어지지 않을 것이다. 다시 말해, 농촌체험교육의 지속성과 계열성의 추구는 농장과 교육기관 주체들의 인식변화와 더불어 이를 뒷받침하는 제도와 문화가 바탕으로 할 때 가능하다.

(2) 분산-단발적 구조와 계열-단발적 구조

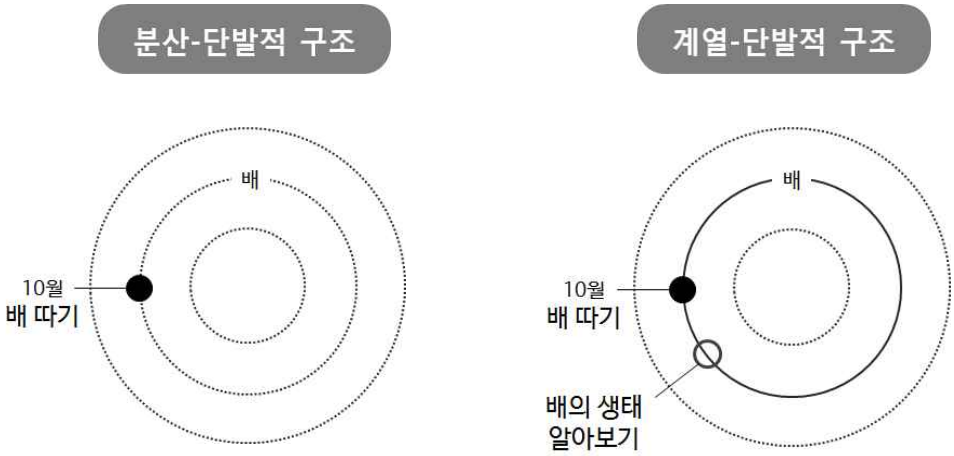
분산-단발적 구조는 농장에 방문하는 교육기관이 연 1회 방문에 그치거나 여러 번 방문하더라도 교육에 참여하는 학생이 매번 달라 단발성을 띠면서 이 교육경험과의 계열성을 의도한 교육이 부재하는 경우이다. 이를테면, 초등학교에서 1학년의 농촌체험 활동으로 농장에 방문하여 "배따기" 활동을 하고 농촌체험교육이 마무리 되는 예를 들 수 있다. 이같은 방식으로 여러 차례 농촌체험교육이 실시된다면 지속적인 농촌체험교육이 아니라 분산-단발적 구조가 반복되고

있는 것으로 보아야 한다. 이렇게 보면 농촌체험교육의 분산성과 단발성은 매우 긴밀하게 연결되어 있는 것처럼 보인다. 아이들이 농장에 1년에 한 번, 몇 시간 동안 머무르면서 배의 1년 생태적 흐름을 체험할 수 없기 때문이다. 그렇다면 농촌체험교육의 단발성은 필연적으로 계열성의 부재를 야기하는가?

계열-단발적 구조는 단발적인 교육기회가 주어지는 한계 내에서 교육의 계열성을 추구하는 경우이다. 이 연구사례에서 살펴본 바와 같이 교사는 농장 방문 전후 학급교육과정을 재구성함으로써 농촌체험교육과 학교교육을 연계할 수 있는 여지가 있으며, 이를 통해 교육경험이 계열화 될 수 있다. 그러나 어떤 방법으로 연계하였을 때 계열성 높은 교육과정을 설계할 수 있는지는 고민해 보아야 한다. 연구사례에서 S초등학교 교사는 국어 교과의 교육자료와 농촌체험교육의 상호관련성을 “꽃”, “쑥”, “냉이” 등의 자연물에서 발견하였으며, 아이들에게 봄 경관이 드러나는 글을 읽고(교과교육), 봄에 볼 수 있는 자연물을 그림으로 표현하게 한 후(심화교육), 농촌체험교육에서 해당 자연물을 찾고 관찰하게 하였다(농촌체험교육). 이와 같은 연계방식은 교육경험이 원자화, 분산화되기 보다는 각각을 밀접하게 관련시킨다는 ‘연계성’의 기본적인 아이디어를 충족시킨다. 그러나 서로 비슷하거나 상관성을 가진 교육활동이 통합되는 방식인 ‘수평적인 연계’에 해당하는 것으로 볼 수 있으며, 계열성을 고려한 연계로 보기는 힘들다(Ornstein & Hunkins, 1993, p.389). 계열성은 교육의 한 부분이 계열상 나중에 나타나는 과제나 내용으로 연결됨을 의미하기 때문이다. 만약 교사가 단발적인 농촌체험교육에서 계열성을 추구하고자 한다면, 농장의 자연물이 가지는 생태적 흐름에 비추어 어떤 생장과정을 거치는지, 봄에 관찰한 자연물이 그 이전이나 이후에는 어떠했는지, 인간은 여기에서 어떤 도움을 받아왔고 어떻게 활용해 왔는지 등에 초점을 맞춘 교육활동이 필요한 것이다.

앞서 예로 들었던 “배따기” 체험을 포함하여 분산-단발적 구조와 계열-단발적 구조를 생각해 보면 다음과 같다(그림22). 교육기관이 1

년 동안 농장에 한 번 방문하고, 농장의 교육주체가 “배따기” 체험에서 배를 따는 방법적 측면의 해설만을 한다면, 배를 따는 데 성공하는 체험활동으로 농촌체험교육이 마무리될 수 있다. 게다가 농촌체험 전과 후에 학교교육에서도 “배따기” 체험과 연결되는 아무런 교육활동이 이뤄지지 않는다면 분산-단발적 구조의 농촌체험교육이 된다. 그러나 단발적 구조 하에서도 교육의 계열성을 어느정도 추구해 볼 수 있다. 이를테면, 농장과 학교의 교육주체들이 “배따기” 체험 전후에 아이들로 하여금 배의 생태적 흐름에 관심을 가지게 하고 그 의미와 가치를 인식할 수 있도록 교육활동을 고안해 보는 것이다.



<그림 22> 분산-단발적 구조와 계열-단발적 구조의 예시

교육기관의 주체 입장에서 보면, 농촌체험교육의 단발성은 개선하기 힘든 구조이다. 교사의 학급교육과정의 재구성을 독려하는 ‘창의적 체험활동’ 영역(교육과학기술부, 2010)에서조차 교사가 원하는 농촌체험교육을 선택하고 지속적으로 실행하고자 하는 바람이 반영되기는 힘들 수 있다. 초등학교의 경우, 학급과 학년교육과정에는 학교행사나 특생사업과 같은 학교교육과정이 반영되어야 하고 영역별 시수 조정을 통해 구성되어 경직된 것일 뿐만 아니라, 학교교육과정은 교장, 교감, 연구부장을 중심으로 협의된 결과로서 교사의 의사결정

참여권한은 제한되어 있다(권혜선 & 윤순진, 2010). S초등학교의 학년 부장교사가 현장체험학습 장소 선택을 비롯한 농촌체험교육의 운영계획을 어느정도 세울 수는 있지만, 농촌체험교육을 지속적으로 실시하는 계획은 현재 교육여건 상 실현되기 매우 힘든 것이다.

농촌체험교육이 단발적인 구조를 갖추게 된 데에는 교육기관의 내외 상황적 맥락이 장애요소로 작용하므로 혁신적인 구조변화를 꾀하기는 어려울 수 있다. 그러나 농촌체험교육은 아이들을 내적변화를 의도하고자 하는 '교육'행위이며, 그 교육적 근거와 목적이 현재 도시화·산업화된 환경에서 자연과 인간의 연결이 희미해지는 문제를 극복하는 데 있으므로 환경교육적으로도 중요하다. 교육주체는 농촌체험교육의 의미를 가장 잘 실현할 수 있는 교육구조를 선택하여 지향해야 하며, 이때 교육의 계열성은 교육주체가 어느정도 자율성을 가지고 추구할 수 있다.

통합교육이 중요하게 대두되면서 교과 간 연계를 통한 교육과정 재구성은 권장되어지고 있으며, 교과 간 연계를 통한 교육과정 통합은 여러 가지 방법으로 이루어진다. 그러나 모든 유사한 교육경험 및 내용을 연결짓는다고 해서 의미있는 교육과정이 되는 것은 아니므로 농촌체험교육에서는 어떤 방식의 연계를 추구해야 하는지 고민해 보아야 한다.

종합하면, 단발적인 농촌체험교육은 그 본래의 교육 의도를 실현하는 데 부족할 가능성이 높다. 또한 한 번의 관광 차원에서 사람들이 보고자 하는 '농촌다움'만이 부각된다면 Sauvé(2005)가 지적한 대로, 자연에 대한 "낭만주의"에 빠지기 쉬우며, 낭만화·상품화된 체험으로 분산된 농촌체험교육의 반복은 여러 환경교육 연구에서 지적되어온 것처럼 아이들이 자연과 인간을 이분법적으로, 소비와 욕구충족의 대상으로 인식하게 할 수 있다(Hill, 2013; Fägerstam, 2012). 농촌체험교육이 의미있는 환경교육으로 기능하기 위해서는 환경교육적 의미와 가치를 가장 잘 드러낼 수 있는 방향으로 교육경험을 배

열하는 방식, 즉 계열성을 가진 농촌체험교육의 구조를 지향해 볼 수 있겠다.

3) 결론

현대사회에서 도시민들의 삶에서 자연, 농업, 1차 생산물이 점차 멀어지고 있어 이를 극복할 수 있는 교육환경으로서 농촌 및 농장은 환경교육적으로 의미있는 장소라 할 수 있다. 특히 농촌체험교육은 농업생태계 속에서 자연과 인간과의 관계를 다루기에 균형있는 자연관과 생태적 감수성을 기르는 환경교육의 한 방법이 될 수 있음이 분명하다. 농촌체험에서는 농업생태계를 몸으로 체험하게 하며 자연과 생명에 대한 지속적인 관심, 그것의 아름다움 및 소중함에 대한 인식, 자연-농업-생산물의 관계에 대한 앎 등을 의도함으로써 환경교육적 의의를 가진다.

농촌체험교육의 구조는 크게 교육기회와 교육경험의 분포, 두 가지 기준으로 구분된다. 농촌체험 교육기회가 1년 동안 지속적으로 있거나(지속성) 한 번으로 그치는 교육구조(단발성)가 존재하며, 각각의 교육경험이 농작물의 1년 순환과정에 따라 계열성을 가지도록 분포하거나(계열성) 그렇지 않게 분포되기도 한다(분산성). 환경교육적으로 볼 때, 교육의 지속성은 환경태도와 행동의 습관화에 중요한 요소인 바, 농촌체험교육이 환경교육적으로도 의미있기 위해서는 지속성 있는 교육이 추구되어야 한다. 또한 지속성 있는 농촌체험교육이더라도 교육경험이 계열성 없게 분포한다면, 특히 농촌체험에서 재미만을 추구하면서 농작물 수확체험을 반복할 뿐이라면 농촌과 농업을 관광·소비 대상으로 편협하게 바라보는 시각이 강화될 뿐이다. 이에 농촌체험교육이 환경교육적으로 좀더 의미있는 교육으로 자리매김하기 위한 방안을 제언해 보았다.

첫째, 농촌체험교육의 목적과 지향에 대한 교육주체 간 소통이 필요하다. G농장 농촌체험교육 사례에서는 두 교육주체가 서로의 교육목적과 지향에 대한 충분한 이해가 부족한 상태에서 학교가 농장에 교육을 위탁하는 구조로 농촌체험교육이 이루어졌다. 결과적으로 교육현장에서 두 주체의 교육적 지향이 충분히 발현되지 못한 상태로 나타났다. 이같은 교육양상이 누적되었을 때, 교육기관 측에서는 농촌체험을 “획일”화, “상

업”화 된 체험으로, 농장 측에서는 학교를 “현실을 모르”고 “노하우” 없는 교육기관으로 불신하게 된다. 교육주체 간 원활한 소통을 바탕으로 농촌체험의 교육목적, 교육철학, 교육적 지향점에 대하여 공유한다면, 원활하게 하나의 교육과정을 운영할 수 있을 것이다.

둘째, 농촌체험교육에 대한 교육주체의 인식개선이 필요하다. 농촌체험교육이 교과 외 활동 또는 현장체험학습으로 운영되면서 교육적 행위로서의 인식이 부족하다. 이 연구사례에서 농촌체험교육을 교육적으로 조명한 바, 농촌체험교육은 일정한 의도와 지향을 가지고 학습이 일어나도록 돕는 교육행위이다. 이에 농촌체험교육에서도 타 교육활동과 마찬가지로 교육주체가 의도하는 교육목적과 내용이 치밀한 상호관계를 유지해야할 책임이 있다. 교육주체 자신이 추구하는 교육목적을 달성하는 데 최선의 방식을 취하고 있는지, 어떻게 개선할 수 있을지 등을 부단히 반성해야 한다.

셋째, 농촌체험 교육구조의 지속성과 계열성을 보장해주는 지원체계가 필요하다. 이때 지원이란 체험비용 보조나 교통수단 지원과 같은 물리적인 측면만을 의미하는 것은 아니며 오히려 물질적 지원에만 집중되는 방식은 지양해야 한다. 농촌체험교육의 구조적 개선에서 지원되어야 할 것은 교육주체들의 인식변화를 위하여 농촌체험교육의 필요성과 목적에 대해 활발하게 논의할 수 있는 교육풍토와 문화를 구축하고 기관과 기관, 교육주체와 교육주체 사이에 협력을 지원하는 것이다. 이때 E농장 농촌체험교육 사례와 같이 지역을 중심으로 한 협력방식을 고려해 볼 수 있다. 이 사례는 한 지역에 존재하는 교육기관과 사회기관(농장)이 10년 넘게 협력관계를 유지해 오면서 농촌체험교육의 지속성과 계열성을 확보한 유의미한 사례이기 때문이다.

넷째, 농촌체험교육의 개선에 있어 교육주체의 인식과 교육의 구조를 고려해야 한다. 그동안 학교 밖 자연환경에 대한 접근은 교통수단이 필요하다거나 시간 부족, 안전 문제 등이 주요 장벽으로 언급되었으나 이 연구사례는 이러한 물리적 요인 외에도 교육 주체가 생각하는 농촌체험과 이것이 교육현장의 맥락과 함께 어우러져 나타나는 교육현장의 구조

도 자연환경과의 접촉을 통한 환경교육적 효과를 높이는 데 있어 고려해야 함을 시사한다. 물리적 장벽이 해결되더라도 교육주체의 인식과 교육구조의 장벽으로 인하여 교육주체들이 지향하는 목적과는 거리가 먼 교육양상으로 귀결되거나, 상이하게 생각하는 농촌체험교육, 교육주체 간 소통의 부재로 인해 교육 효과가 반감될 수 있기 때문이다. 따라서 여러 교육주체의 목소리, 교육현장의 상황적 맥락, 농촌체험교육만이 가지는 교육현장의 특수성, 교육기관 간 관계의 특성들이 고려되어야 한다.

이 연구는 환경교육적 관점에서 농촌체험교육을 이해하기 위한 것으로, 두 개의 농촌체험교육 사례에서 교육현장의 상황적 맥락과 함께 교육주체들이 농촌체험교육에 부여하고 있는 의미를 살폈다. 그 결과 농촌체험교육의 환경교육적 의의를 밝히고, 농촌체험교육이 환경교육적으로 의미있게 구조화되기 위한 방안을 제안할 수 있었다. 이 연구의 한계는 연구자가 조사한 농촌체험교육 사례가 다양한 맥락에서 실행되는 농촌체험교육을 포괄할 수 없고, 연구자가 밝힌 환경교육적 의미 또한 다양한 환경교육의 모습 중 일부를 바탕으로 도출되었다는 점이다. 그러나 이것이 이 연구의 무의미함이나 수용되기 부족함을 의미하지는 않을 것이다. 이 연구를 바탕으로 환경교육의 좀 더 다양한 측면에서 농촌체험교육이 조명될 수 있을 것이며, 그동안 교육적 고민이 부족한 채 운영된 농촌체험교육의 내용과 방법에 대하여 활발하게 논의될 수 있기 때문이다. 다시말해, 이 연구는 농촌체험을 환경교육적으로 의미있게 발전시켜 나가기 위해 선행되어야 할 기초연구로서 그 의의를 가지며, 농촌체험교육을 둘러싼 다양한 맥락과 주체에 대한 이해를 바탕으로 농촌체험의 환경교육적 목표, 내용, 구조, 원리 등에 대한 논의가 풍성해질 것으로 기대한다. 이에 다음과 같은 연구가 유의미할 것으로 판단된다.

첫째, 교육주체의 범위를 학부모, 학생까지 포함하는 폭넓은 연구가 필요하다. 이 연구에서는 교육주체의 범위를 교육을 계획하고 운영한 주체로 한정하고 그들이 처한 상황적 맥락을 바탕으로 분석하는 데 초점을

두었기에 다양한 교육주체를 고려하는 데는 한계가 있었다. 그 외 교육주체들의 생각을 짧은 인터뷰와 설문을 통해 간단하게나마 조사하였으나 주 연구참여자가 아닌 만큼 충분한 라포가 형성되지 않아 그 결과의 깊이가 충분하지 않다. 따라서 후속연구에서 학부모, 학생 등 여타 교육주체들이 농촌체험을 어떤 의미로 받아들이고 있는지를 조사해 볼 수 있으며, 특히 이 연구에서 논의된 농촌체험교육의 구조적 특성에 따라 교육주체들이 농촌체험에 부여하는 의미는 어떤 차이가 있는지 살펴본다면 농촌체험교육에 대한 보다 깊이있고 치밀한 이해가 가능해 질 것이다.

둘째, 농장을 비롯한 체험환경교육장의 맥락에 대한 폭넓은 연구가 필요하다. 체험환경교육이 이루어지고 있는 현장에 대한 맥락적인 조사는 아직 부족한 실정이다. 맥락에 근거한 교육현장 연구를 통해 비로소 교육현장과 교육현장에 있는 주체들을 이해할 수 있으며, 추구할 수 있는 최선의 교육구조는 무엇인지에 대해 깊이있게 고민할 수 있다. 이와 같은 연구가 축적된다면 체험환경교육은 학생을 자연과 접하게 한다는 그 자체에 만족하는 교육에 머무르지 않고 환경교육적 의의를 가장 구현할 수 있는 교육구조를 추구하며 끊임없이 변모해 나갈 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

Ashworth, G. J. & Dietvorst, A. G. J. (1995). Tourism and spatial transformations: implications for policy and planning. Cab International. 박석희 역 (2000). 관광과 공간변형. 서울: 일신사.

Cajete, G. (1999). A people's ecology: Explorations in sustainable living. Book Marketing Group.

Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. The Journal of Environmental Education, 29(3), 11-21.

Chawla, L. & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. Environmental Education Research, 13(4), 437-452.

Cheng, J. C. H. & Monroe, M. C. (2012). Connection to Nature Children's Affective Attitude Toward Nature. Environment and Behavior, 44(1), 31-49.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역 (2015). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근. 서울: 학지사.

Cronon, W. (1996). The trouble with wilderness: or, getting back to the wrong nature. Environmental History, 1(1), 7-28.

Danner, H. (1998). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.(4., überarbeitete Auflage). München, Basel: Reinhardt. 조상식 역 (2004). 독일 교육학의 이해: 정신과학적 교육학의 방법론. 서울: 문음사.

Dewey, J. (1989). Democracy and education. 이홍우 역 (2007). 민주주의와 교육. 서울: 교육과학사.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. Environmental Education Research, 20(6), 735-752.

Fägerstam, E. (2012). Children and young people's experience of the natural world: Teachers' perceptions and observations. Australian Journal of Environmental Education, 28(01), 1-16.

Frick, M. J. (1990). A definition and the concepts of agricultural literacy: A national study. Unpublished Ph.D. dissertations. Iowa State University.

Frochot, I. (2005). A benefit segmentation of tourists in rural areas: a Scottish perspective. Tourism Management, 26(3), 335-346.

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction . White Plains, NY: Longman. 안혜준 역(2008) 질적 연구자 되기, 아카데미프레스.

Hill, A. (2013). The place of experience and the experience of place: Intersections between sustainability education and outdoor learning. Australian Journal of Environmental Education, 29(01), 18-32.

Jolly, L., Krogh, E., Nergaard, T., Parow, K. & Verstad, B. (2004). The Farm as a Pedagogical Resource: Background for and evaluation of the co-operation between agriculture and primary school in the county of Nord-Trondelag, Norway. Farming and Rural systems Research and Extension, 633-643.

Kahn, P. H., Severson, R. L. & Ruckert, J. H. (2009). The human relation with nature and technological nature. Current Directions in Psychological Science, 18(1), 37-42.

Kaplan, R., Kaplan, S. & Ryan, R. (1998). With people in mind: Design and management of everyday nature. Island Press. 김

봉원, 김유일 역 (2001) 인간중심적 자연환경의 설계. 태림문화사.

Knapp, D. & Poff, R. (2001). A qualitative analysis of the immediate and short-term impact of an environmental interpretive program. Environmental Education Research, 7(1), 55-65.

Mayer, A. & Mayer, J. (1974). Agriculture, the island empire. Daedalus, 83-95.

Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la Perception. 류의근 역 (2002) 지각의 현상학. 서울: 문학과 지성사.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. 강윤수, 고상숙, 권오남, 류희찬, 박만구, 방정숙, 이중권, 정인철, 황우형 역 (2005). 정성연구방법론과 사례연구. 서울: 교우사.

Naess, A. (1993). Beautiful action. Its function in the ecological crisis. Environmental Values, 2(1), 67-71.

Pine, B. J. & Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. Harvard business review, 76, 97-105.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. (1993). Curriculum: Foundations, principles, and theory. Boston: Allyn &Bacon. 장인실, 한혜정, 김인식 역 (2007). 교육과정: 기초, 원리, 쟁점. 서울: 학지사.

Russ, A., Peters, S. J., E. Krasny, M. & Stedman, R. C. (2015). Development of ecological place meaning in New York City. The Journal of Environmental Education, 46(2), 73-93.

Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. Canadian Journal of Environmental Education, 10(1), 11-37.

Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood the reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. Environment and behavior, 23(4), 395-422.

Sharpley, R. & Sharpley, J. (1997). Rural tourism. An introduction. International Thomson Business Press.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage. 홍용희, 노경주, 심종희 역 (2000). 질적 사례 연구. 서울: 창지사.

Stake, R. E. (2008). Qualitative Case Studies. Strategies of Qualitative Inquiry. Sage. 119-149

USDA. (2016). Dig into the Farm to Shcool Census Webinar. The Dirt, 2(19).

Wells, N. M. & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. Children Youth and Environments, 16(1), 1-24.

Wilson, E. O. (1984). Biophilia. Harvard University Press. 안소연 역 (2010). 바이오필리아. 서울: 사이언스북스

Yin, R. K. (1994). Case study research: Disign and methods. Sage. 서아영, 신경석 역 (2005) 사례연구방법. 한경사

김진국. (2005). 초, 중등학교 지형 및 기후 단원의 계열성 분석-5, 7 및 10 학년 교과서 분석을 중심으로. 한국지리환경교육학회지 (구 지리환경교육), 13(3), 419-435.

고미숙. (2006). 체험교육의 의미. 아시아교육연구, 7(1), 133-162.

교육인적자원부. (2007). 초·중등학교 교육과정.

교육과학기술부. (2009). 초·중·고 창의적 체험활동 교육과정 해설.

교육과학기술부, (2010). 손에 잡히는 창의적 체험활동. 2009 개정 교육과정 창의적 체험활동 매뉴얼.

교육부. (2015). 초등학교 교육과정.

교육부. (2016). 수학여행・수련활동 등 현장체험학습 운영 매뉴얼.

권혜선 & 윤순진. (2010). 초등학교에서 창의적 재량 활동으로 환경교육 선택할 때 교사가 경험하는 장애 요인에 관한 질적 사례연구. 환경교육, 23(1), 50-63.

김경철, 임종익, 박석규 & 이승원. (1997). 교육학의 이해. 서울: 양서원.
김영수 & 박종안. (2009). 일반논문: 한국 커뮤니티 비즈니스의 성공요소에 관한 사례연구-농촌체험 관광마을을 중심으로. 농촌사회, 19(2), 167-206.
김인호 & 김귀곤. (1998). 환경교육의 장에 대한 교사들의 인식에 관한 연구. 환경교육, 11(1), 195-216.
김창복 & 정윤정. (2014). 프랑스의 교육농장 사례가 한국 유· 초등 현장 체험학습에 주는 시사점. 어린이미디어연구, 13(3), 323-348.
김희경, 김찬국, 권혜선, 김수연, 남윤희 & 조성화 (2014). 성공적인 학교-사회 협력 환경교육을 위한 요소 탐색. 환경교육, 27(4), 486-499.
나승일 & 서우석. (2000). 초・중・고등학교 교양농업교육을 위한 농업 관련교과의 연계방안 연구. 농업교육과 인적자원개발, 32(1), 27-51.
나승일, 조록환 & 김대원. (2000). 주말농장 참여의 교육적 가치에 관한 연구. 농업교육과 인적자원개발, 32(2), 141-160.
남상준. (1995). 환경교육론, 서울: 대학사.
노희정. (2013). 특집논문: 생태학적 자아의 정립과 생태학적 감수성 증진을 위한 교육. 환경철학, 16(단일호), 61-81.
농촌진흥청. (2008). 농촌교육농장 지도사용 업무메뉴얼. 지역아카데미 교육농장센터.
농촌진흥청. (2013). 농촌교육농장 프로그램. 농촌징흥청 농촌자원과.
농촌진흥청. (2016a). 농촌교육농장 현황('06～'15). 농촌진흥청 내부자료.
농촌진흥청. (2016b). 애들이 달라졌어요! 학교텃밭. RDA Interrobang, 176호(2016. 07. 20. 발간), 1-17.
박상철. (2006). 통합교과 교육과정, 주요 문제와 개선 방향. 초등교육연구, 19(1), 37-52.
박석희. (2005). 관광·체험·변화의 개념과 유형에 관한 철학적 천착. 농어촌관광연구, 12(1), 17-49.

박태윤, 노경임, 최돈형, 박현주 & 이은주. (2002). 연구논문: 체험환경교육의 활성화를 위한 프로그램 평가 연구. 한국환경복원녹화기술학회지, 5(4), 39-50.

방기혁. (2003). 초・중등학교 교양농업교육의 발전방향. 농업교육과 인적자원개발, 35(1), 15-32.

보건복지부. (2013). 누리과정 교사용 지도서. 중앙보육정보센터.

서울시교육청. (2016). 2016학년도 수련활동·소규모테마형교육여행 운영안내.

신문수. (2009). 자연 체험의 중요성. 문학과환경, 8(2), 111-139.

신영숙. (2007). 농촌진흥기관의 소비자농업 추진성과와 앞으로의 과제. 한국지역사회생활과학회 2007 년도 춘계학술대회/소비자와 함께하는 농촌 활력증진 방안, 77-84.

신재열. (2015). 지형 및 생태교육을 위한 현장학습활동 프로그램 개발: 낙동강 강정고령보 지역을 중심으로. 중등교육연구, 63(3), 391-415.

안병옥. (2008). 환경교육의 현황과 과제. 서울논단: 환경교육 어떻게 할 것인가?, 62-66.

양병찬. (2008). 농촌 학교와 지역의 협력을 통한 지역교육공동체 형성-충남 홍동 지역 “풀무교육공동체” 사례를 중심으로. 평생교육학연구, 14, 129-151.

양혜진 & 김남효 (2015). 미래 교실환경 개선을 위한 초등학교 교실구성 분석. 디지털디자인학연구, 15(2), 121-131.

오용득. (1994). 가다머의 해석학에 있어서 '이해'의 문제. 철학논총, 10, 219-248.

유광찬 & 장미옥. (2002). 재량활동의 운영실태 및 개선방안에 관한 연구. 초등교육연구, 15(2), 239-282.

윤혜준. (2001). 대도시 소설에 있어서 ‘경험’(Erfahrung)과 ‘체험’(Erlebnis) - 영국소설을 중심으로, 이문논총, 21, 47-68

윤유식. (2010). 농촌어메니티 관광자원 매력성에 따른 관광체험만족도

및 관광개발 지지도에 대한 구조관계분석. 농어촌관광연구, 17(4), 121-143.
이경찬. (2010). 농촌에서 교육한다는 일의 의미. 농업·농촌의 길 2010 심포지엄. 10월 28일 서울: 양재동 aT센터
이건남. (2014). 체험환경교육의 연구동향. 초등교과교육연구, 20, 87-98.
이경진, 이현희 & 송병화. (2007). 정부지원 농. 산촌마을 체험프로그램 분류기준 및 특성분석. 농촌계획, 13(3), 73-82.
이경한 & 라덕주. (2000). 초등학교 교사와 학생의 현장학습에 대한 인식. 초등사회과교육, 12, 337-353.
이명환. (2011). 유아교육기관에서의 숲체험교육에 대한 교사의 인식. 생태유아교육연구, 10(1), 175-200.
이민수, 박덕병 & 윤유식. (2007). 농촌관광객의 충성도와 서비스품질. 관광연구저널, 15, 411-422.
이상헌. (2013). 특집논문: 환경교육의 방향 설정과 생물모방학에 대한 철학적 반성. 환경철학, 16(단일호), 83-107.
이성일, 전인철, 오형은 & 김용근. (2012). 농어촌 체험학습프로그램개발 연구. 농어촌관광연구, 19(1), 19-39.
이재영. (2012). 한국환경교육의 흐름2: 체험에서 참여로. 공주대학교출판부.
이재영. (2013). 한국환경교육의 흐름3: 참여의 시대. 공주대학교출판부.
이재영, 김인호, 이선경, 김대희, 정철, 김남수, 김수연, 정수정, 조은정 & 최인미 (2006). 환경부의 체험환경교육 프로그램 지원 사업 개선 방안 연구. 환경교육, 19(1), 30-42.
이진희, 김윤미, 이유림 & 김보경 (2008). 교육형 도시 팜스테이 마을의 성공요인과 발전에 관한 연구. 대한관광경영학회 학술연구발표 논문집, 731-747.
이혜현, 박덕병 & 이민수. (2006). 농촌관광 방문객의 선호 체험프로그램 분석. 문화관광연구, 8, 305-326.
임갑빈. (2006). 숲에서 여는 생태유아교육 프로그램 기초연구. 한국유아

교육· 보육복지연구, 10, 123-155.
임연기. (2007). Issues and tasks of rural education in Korea. 교육행정학연구, 25, 565-584.
장선진 & 박종민. (2005). 체험활동을 통한 초등학생의 환경교육 효과에 관한 연구. 한국산림휴양학회지, 9(4), 15-24.
전재균 (2007). 농촌관광 활성화를 위한 팜스테이(Farm Stay) 체험프로그램 개발. 관광·레저연구, 19(3), 323-341.
전창식 & 권동택. (2009). 초등교사가 지각한 체험학습의 변인 분석, 초등교육학연구, 16(2), 125-146.
정남용. (1998). 농업문해 수준 및 농업에 대한 태도를 통해 본 교양농업 교육 수준 향상 방안에 관한 연구. 한국농업교육학회지, 30(4), 39-48.
정윤정 & 이경찬. (2010). 클린팔당 교육농장 사업계획수립연구 보고서, 지역아카데미.
정혜영, 조연순, 김경희 & 정광순. (2004). 초등학교 교실 수업방법의 현상학적 의미. 교육학연구, 42(3), 153-183.
조영숙, 이문주 & 조록환. (2009). 농촌체험마을의 관광자원 해설인력의 행태분석. 농촌지도와 개발, 16, 587-614.
조찬희, 김인호, 조경준, 정원영 & 정수정. (2012). 환경 해설 인력 양성 제도의 운영 특성에 관한 연구. 환경교육, 25(3), 346-357.
진영재 (2009). 초등학생의 농촌체험관광 만족 결정요인 연구. 청소년학연구, 16(4), 193-214.
최석진, 김인호, 남효창, 박선미, 심현민 & 이소영. (2001). 체험환경교육의 이론과 실제. 한국환경교육학회 연구보고서, 1-470.
최수경 & 이재영. (2011). 하천 트레킹 체험의 환경교육적 의미. 환경교육, 24(4), 94-110.
최영훈 (2013). 유아교육기관별 유아체육의 운영실태, 문제점 및 활성화 방안. 한국체육과학회지, 22(5), 379-389.
최영창, 박은식 & 이은영. (2007). 청소년 농촌체험관광의 서비스품질과

만족도에 관한 연구. 농촌지도와 개발, 14, 149-170.
하윤수. (2000). 현행 교육법상 교육주체 개념을 둘러싼 교육권의 재검토. 교육법학연구, 12(단일호), 230-253.
허병기. (1998). 교육의 가치와 실천, 교육과학사.
황한철. (2004). 녹색관광을 통한 지역공동체 활성화 방안. 프로그램 개발을 통한 녹색관광 활성화 워크샵. 10월 27일 서울: 건국대학교

초·중등학교 정보공시 사이트 http://www.schoolinfo.go.kr/
어린이집·유치원 통합정보공시 사이트 http://www.childinfo.go.kr/

교육기본법 제2장 제12조-제17조.
농촌기본법 시행령 제5조.
도시와 농어촌간의 교류촉진에 관한 법 제17조.
유아교육법 시행령 제29조.

Abstract

Understanding of Experiential Education in Farms from a viewpoint of Environmental Education

Sae Rom, Ahn

Interdisciplinary Program in Environmental Education

The Graduate School

Seoul National University

The farm and agriculture have established themselves as a main space and content of the school field trip. Many educational institutions including the infant education institutions and the elementary/middle/high schools visit the farmland to operate the experiential education. The experience in the farm is educationally meaningful that students can not only contact the nature but also experience the way living with the nature.

'The pedagogical farm' is one of the place for the experiental educaition sponsored by rural development administration focusing on the educational value of the agriculture. Although the pedagogical farm attempted a close connection with the school curriculum that

would be differentiating from focusing on the temporary experience and the sightseeing, it still cannot achieve the original educational intention: many of them became transient and uniform.

Especially, it would be operated in the invalid way from a viewpoint of environment education. The experience focusing on harvesting products would only help people to experience the nature considered as a consumption object or being for human satisfaction. The distorted view on nature is reinforced rather through the experience in farm.

The experience in farm can be an important way of the environment education that enables people to experience the life with the nature and cultivate an attitude of respecting and caring the life. Therefore, the experience in farm should not be understood narrowly as a means for the tourism in farm village. The main agents of education should execute the education based on the enough reflection on the purpose and content of the experiential education in farm.

This study was intended to understand the current experiential education in fram and interpret what it means in terms of the environmental education. Both farms were compared and analyzed through the qualitative case study. The following conclusion was drawn from the meaning of the experiential education given by the main agents and the context of the education field.

First, the experiential education paid attention to: the nature, agriculture, and 1st products were becoming further slowly in the urban citizens' life in the modern society and that the farm was valid place for overcoming the psychological problems children go through in urban. In farm, we can experience the way to beieng that is to obtain the products from the nature. Also it can show us agricultural ecosystem. Knowing them are the ontological matter of the human.

The experiential education has the significance also environmental educationally. by intending the continuous concern for the nature and life, recognition of its beautifulness and preciousness, and relation among the nature, agriculture, and product while showing the agricultural ecosystem.

Second, the structure of the education can be divided into two standards: the education chance and the array of the educational experience. It is possible to think of the structure that the have chance continues for a year(continuity) or the structure that it is given only one time(temporary). It is possible to design a structure that the education experience is organized to have the sequence depending on the 1-year cycle process of crops(sequence) or the structure that it is organized not to do so(dispersibility). From the environmental education perspective, the continuity of the education is an important element for the environmental attitude and the habituation of the behavior; the continuous education needs to be pursued for the experiential education in farm to be environmental educationally meaningful. If the education experiences are organized without the sequence in spite of the continuity, especially if the crop harvesting is repeated while only pursuing the fun, the viewpoint of seeing the farm village and the agriculture as a target of the tourism and consumption in a narrow-minded way will be strengthened.

Aiming for the structure with the continuity and sequence in the experiential education in farm is to accomplish the original goal and content the education should pursue, and it is a plan to develop into the environment-educationally meaningful education. The change of the education program in farm will not be a fundamental solution. The education institution should ask the farm for the program with sequence, and do the effort to constantly visit the farm realizing it

should be entailed. In addition, commission-type, satisfaction-oriented experientail education only focusing on what students try, not on what they would get educationally need to be changed.

This study shows the relationship between the environmental education and the experiential education in farm, and considered a plan for the education to have meaningful sturcture from a viewping of environmental education. It suggested the enough agreement was necessary between educational agents about what is purpose of the education and how it can be achived.

keywords : Experiential Education in Farm, Pedagogical Farm, Experiential Environmental Education, continuity, sequence, Qualitative Case Study

Student Number : 2015-21693