

청소년 주도 마을교육공동체 사례 연구: 몽실학교를 중심으로

조 윤 정*

초 록

본 연구는 몽실학교 마을교육공동체에 대한 사례연구를 실시하여 청소년 주도 마을교육공동체의 형성과정 및 형성요인과 청소년 주도 마을교육공동체의 성과 및 의미에 대해 분석하고 청소년 주도 마을교육공동체 정착을 위한 의미있는 시사점을 도출하는데 목적이 있다. 연구목적 달성을 위하여 몽실학교 마을교육공동체를 연구사례로 선정하고 질적 사례연구를 수행하였으며 연구결과는 다음과 같다. 몽실학교 마을교육공동체는 형성기에서 확립기로 넘어가면서 청소년 집단지도체제를 갖추게 되었고 이를 통해 청소년들이 마을교육공동체 운영에 주도적이고 능동적으로 참여하게 되었으며 명실상부한 청소년 주도 마을교육공동체로서의 성격을 갖추게 되었다. 이것이 가능했던 이유로는 마을교육공동체 구성원들의 청소년들에 대한 인격적 존중, 청소년에 대한 정서적 지지와 지원, 청소년들의 자발적 참여 보장 등을 들 수 있다. 청소년들은 정책마켓을 통해 자신들의 일상적 삶에 영향을 주는 요소를 찾아 정책으로 제안하면서 자신의 삶과 사회를 변혁하려고 하였는데 이를 몽실학교의 가시적 성과로 볼 수 있을 것이다. 마지막으로 몽실학교 구성원들은 청소년 주도 마을교육공동체의 의미를 청소년의 주도성과 자발성을 인정하는 동시에 공동체 구성원 모두의 목소리에 귀 기울이면서 다양성을 인정하는 것으로 인식하고 있었다. 한편, 청소년 주도성은 자신의 주체성과 자발성이 중요한 만큼 타자의 주체성도 동일하게 소중하다는 것을 인식한다는 것을 의미한다. 즉, 다양성에 대한 존중과 배려를 통하여 공동체성이 공고해질 때 공동체 구성원이 함께 성장하면서 청소년의 주도성도 함께 높아질 수 있다는 것을 인식할 필요가 있다.

주제어: 청소년 주도성, 마을교육공동체, 학습생태계 형성

* 경기도교육연구원 연구위원, wideocean5@gje.re.kr

I. 서 론

4차 산업혁명으로 지능정보사회가 도래하면서 교육의 패러다임이 변화하고 있다. 테크놀로지의 발달로 표준화된 교육시스템에서 벗어나 다양한 지식의 원천을 언제 어디서나 얻을 수 있게 되면서 교육시스템에 획기적인 변화가 일어나고 있다(조운정, 김아미, 박주형, 정제영, 홍제남, 2017). 쌍방향 의사소통이 가능한 교육형 소프트웨어가 개발되면서 학습자가 학습에 대한 주도권을 갖게 되는 것이다. 이처럼 디지털 테크놀로지가 발전하면서 전통적인 학교교육 모델과 디지털 테크놀로지 사이에 불일치 현상이 발생하고 있으며 학교교육 영역 안에 국한하여 교육을 논하는 것이 어려워지고 있다(Collins & Halverson, 2012).

이러한 불일치가 발생하면서 산업혁명 이후 등장한 효율적이고 관료적이었던 학교모델이 점차 개별화와 상호협력 등을 특징으로 하는 새로운 학습환경으로 변화되어 가고 있다. 즉 테크놀로지 발달로 인하여 학생들은 추상적인 개념을 시각화하면서 새로운 개념에 대한 주도권(ownership)을 가질 수 있게 된 것이다(Ferdig & Trammell, 2005).

이러한 환경의 변화 속에서 학습자 개인의 학습권을 존중하고 학습자의 능동성과 주체성을 강조하는 학습패러다임으로 패러다임이 변화하고 있다. 이제 학습자는 교육 서비스나 지도의 대상이 아니라 배움과 변화의 주체로 인식되고 있으며(Hargreaves & Shirley, 2015) 자신의 삶과 학습의 주체로서 살아가야 하는 필요성이 증대되고 있다.

이와 더불어 삶과 배움의 연계 또한 중요한 이슈로 등장하고 있다. Dewey(1897)는 “장차의 목적을 위해서 준비하는 교육이 아니라 교육이 삶의 과정 자체가 되어야 한다”고 주장하였는데 이제 교육의 방향은 학습자의 삶의 맥락과 연계하여 배움이 이루어질 수 있도록 하여야 한다. 한편, 삶과 배움의 연계는 학습자의 주도성과도 불가분의 관계를 형성하고 있다. 학습자의 주도성이 높아질수록 자신의 삶에 기반하여 학습 주제를 선택할 것이고 자신의 삶의 터전에서 학습자원과 학습방법을 구할 것이며 학습의 결과를 자신의 삶에 적용하고 반추하고자 할 것이기 때문이다.

이상에서 살펴본 학습자의 주도성과, 삶과 배움의 연계를 구현하고 있는 교육적 흐름으로 마을교육공동체를 제시할 수 있다. 마을교육공동체는 청소년들의 배움의 장을 학교로부터 지역사회 또는 마을까지 확장한 것으로서 학습자들이 주도적으로 마을주민이나 마을과 의미있는 관계를 맺고 배우고 실천하면서 삶에 필요한 역량을 키우고

마을의 주체로 성장하면서 마을을 학습생태계로 만들어가는 것(조윤정, 김현주, 이권수, 2017)이라고 할 수 있다. 특히 현대사회로 들어오면서 개인이 원자화되면서 의미 있는 인간관계 형성이 어려워지고 공동체성이 파괴되고 있다. 이로 인하여 사회적 결속력이 약화되며 공동체 속에서 형성될 수 있는 시민성의 수준도 낮아지고 있다. 이러한 상황에서 교육을 통한 공동체성 회복에 대한 요구가 높아지고 있으며 마을교육공동체가 그러한 요구에 대한 대안이 될 수 있다는 인식이 확산되고 있다. 이러한 인식을 바탕으로 경기도를 비롯하여 전국적으로 마을교육공동체, 마을결합형 학교나 혁신교육지구 등 마을교육공동체와 관련된 정책 등을 실행하고 있으며 이에 대한 연구도 다수 수행되었다. 그러나 마을교육공동체 내에서의 청소년의 주체적인 역할에 대해 조명한 연구는 많지 않다. 이는 실제로 어른 중심의 마을교육공동체 내에서 청소년은 그 구성원으로 포함되지 않거나 마을교육공동체에 참여한다고 하더라도 교육적 가르침의 대상으로 대상화되어 있는 경우가 많기 때문이다. 이러한 상황에서 청소년들은 학교에서와 마찬가지로 마을교육공동체 내에서 주도적으로 활동하거나 주체적인 역할을 수행하기 어렵다.

그러나 마을교육공동체 안에서 이루어지는 활동이 학습자에게 교육적 의미를 줄 수 있으려면, 또한 자신의 삶과 배움을 연계시키기 위해서는 마을교육공동체 내에서 청소년이 자발적이고 주체적인 태도를 가지고 참여하여야 한다. 자신의 삶을 영위해나가는 주체는 결국 청소년 자신이기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 마을교육공동체 내에서 청소년의 주도성과 자발성을 높이기 위해서 어떤 기제가 필요한지에 대한 문제의식을 바탕으로 청소년이 주도하는 몽실학교에 대한 사례연구를 실시하여 몽실학교라는 마을교육공동체가 어떻게 형성되어 왔는지, 청소년 주도 마을교육공동체가 가능했던 요인은 무엇인지, 청소년 주도 마을교육공동체의 성과와 의미는 무엇인지 등에 대해 분석하고 청소년 주도 마을교육공동체 정착을 위한 유의미한 시사점을 도출하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 마을교육공동체의 개념

마을교육공동체라는 용어는 비교적 최근에 등장한 것으로서 아직까지 이론적으로 체계적으로 개념화되지 않았다고 할 수 있다. 마을교육공동체에 대한 정의도 다양하게 내려지고 있고 내용을 지칭하는 용어도 다양하게 사용되고 있다(양병찬, 2008; 오혁진, 2006). 그러나 최근에는 마을교육공동체를 통해 마을이나 지역사회 자체가 교육적으로 유의미한 학습생태계가 될 수 있다는 것을 입증하는 연구가 수행되고 있다. 서용선, 김용련, 임경수, 홍섭근, 최갑규, 최탁(2015)과 김용련(2015)은 마을교육공동체를 “마을이 아이들을 함께 키우는 것, 마을이 아이들의 배움터가 되는 것, 아이들을 마을의 주민(시민)으로 키우는 것”을 의미한다고 정의하였다. 이들은 마을교육공동체의 목표를 “학생들에게 그 지역에 대한 다양한 내용을 실천적 방법으로 학습시킴으로써 그들의 학습역량과 정의적 발달을 도모하여 그 결과가 다시 지역사회로 환원되는 선 순환적 구조의 지역공동체를 구성하는 것”이라고 말하고 있다.

김미라, 김희수(2016)는 마을교육공동체에 참여하는 주체를 보다 구체적으로 제시하며, 마을교육공동체를 “마을을 통해서, 마을에 관해서, 마을을 위해서 하는 학습으로, 아이를 양육하고 가르치는데 있어서 마을의 공동체적 가치와 정신을 매우 중요시하며, 이를 위해 가정, 학교, 교사, 지자체, 교육청, 지역단체나 마을학교 등의 이해관계자 모두가 학생의 전인적인 성장을 위해 노력하는 것”으로 정의한다.

한편, 조윤정, 이병곤, 김경미, 목정연(2016)은 마을교육공동체를 협력적 교육 거버넌스의 측면에서 파악하여 “청소년들이 마을에 대해, 그리고 마을 속에서 배우며, 마을을 위해서 활동하고, 학교, 교육청, 지자체, 지역사회 주민, 지역사회 단체 등이 네트워크를 형성하여 청소년들을 함께 교육하는 협력적 교육 거버넌스”라고 정의하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 마을교육공동체에 대한 선행연구를 살펴보면, 마을을 교육이 이루어지는 학습생태계로 바라보고 있으며, 다양한 학습생태계 속의 교육주체에는 학교, 교육청, 지자체, 지역사회 주민, 지역사회 단체 등이 포함된다는 것을 알 수 있다. 이상의 내용을 종합해보면, 마을교육공동체는 “아이들의 성장과 지역의 발전을

위해 학교, 교육청, 지자체, 지역사회 주민, 지역사회 단체 등이 협의체를 이루어 마을을 기반으로 아이들을 마을의 주민으로 함께 키우며 학습생태계를 형성하는 것”이라고 정의할 수 있다.

2. 청소년의 지역사회 참여

마을교육공동체에 청소년들이 능동적으로 참여하고 마을교육공동체 운영의 핵심주체가 되는 것을 청소년 주도 마을교육공동체라고 볼 수 있다. 마을교육공동체에 참여하는 다양한 구성원들 중에서 청소년들이 배제되지 않고 다른 구성원과 동등한 무게감과 권리를 가지고 참여할 수 있다는 점에서 마을교육공동체에서의 청소년 주도성은 청소년 참여의 형태로 나타난다고 볼 수 있다¹⁾. 따라서 청소년 참여의 의미에 대해 살펴보고자 한다.

청소년 참여는 “자신의 삶에 영향을 주고, 자신이 살고 있는 지역사회에 영향을 주는 의사결정에 자신이 개입하고 의사결정을 공유하는 과정”이다(천정웅, 2011; Checkoway, 1998; Hart, 1997). 인간은 자신을 둘러싼 세계와 직접적인 상호작용과 숙고의 과정을 통해 학습하게 되고 성장하기 때문에 청소년들의 참여는 중요한 학습의 일부이며, 참여를 통해 삶의 의미와 목적을 스스로 구성할 수 있게 된다(Bopp, 1994). 최창욱, 전명기(2013)는 청소년 참여를 구성하는 핵심개념은 능동성, 변화의 도출, 의사결정과정의 공유 등 3가지로 보았다. 즉 청소년 자신의 판단에 따라 주체적으로 행동하는 능동성을 가지고 의사결정 공유를 통해 자신과 자신이 살고 있는 지역사회에 대해 실제적으로 영향력을 발휘하는 것을 청소년 참여로 보았다.

청소년 참여의 개념을 적용하여 청소년 지역사회 참여의 개념을 규정하면 청소년들이 “자신이 살고 있는 지역에서 자신의 삶에 영향을 미치는 의사결정과정에 참여하는 것”(최창욱, 전명기, 2013)으로 정의할 수 있다. 청소년들의 일상적인 삶이 이루어지는 공간이자 터전은 지역사회이므로, 청소년 참여는 지역사회와 분리하여 논의할 수 없다.

Checkoway(1998)와 Delgado & Staples(2008)는 지역사회 참여활동과 관련하여 청

1) 본 연구에서 청소년 주도 마을교육공동체라는 용어를 사용하지만 청소년 주도성에 대한 선행연구는 주로 자기주도적 학습능력에 관한 연구가 대부분이다. 청소년 주도라는 용어는 내용상으로는 청소년의 지역사회 참여와 유사하므로 이에 대한 선행연구를 분석하고자 한다.

소년 참여단계 또는 참여모형을 제시하였다. Checkoway(1998)는 청소년 참여단계를 8단계로 구분하고 청소년의 참여수준이 가장 높은 단계를 ‘권한이양’(7단계)과 ‘청소년 통제’(8단계)로 제시하고 청소년 참여자가 대부분의 의사결정을 맡게 되거나 전체 권한을 갖게 되는 경우로 보았다. Delgado & Staples(2008)도 참여모형을 4단계로 나누고 청소년 주도성이 가장 높은 ‘청소년 주도 성인 지원형(모델4)’에서는 청소년들이 책임과 권한을 가지며, 성인들은 청소년들이 필요로 할 때 지원하는 역할만을 맡는 것으로 제시하였다. 선행연구를 살펴보면 청소년의 주도성이 높을수록 청소년들이 책임과 권한을 가지며 대부분의 의사결정을 한다는 것을 알 수 있다.

이 연구에서는 몽실학교에서 이루어지고 있는 청소년의 지역사회 참여활동을 청소년 주도성이라는 준거를 통해 분석하고자 한다. 아울러 교사, 장학사, 지역사회 주민 등의 성인들이 마을을 기반으로 청소년의 주도성이 발휘될 수 있도록 지원하면서 이들을 마을의 주민으로 함께 키우고 학습생태계를 형성한다는 점에서 청소년의 지역사회 참여활동을 마을교육공동체의 관점에서 분석하고자 하였다. 또한 청소년의 지역사회 참여와 마을교육공동체에 대한 선행연구를 바탕으로 청소년 주도 마을교육공동체를 ‘청소년들의 배움의 장을 학교로부터 지역사회 또는 마을까지 확장한 것으로서, 학습자들이 주도적으로 마을주민이나 마을과 의미있는 관계를 맺고 배우고 실천하면서 삶에 필요한 역량을 키우고 마을의 주체로 성장하면서 마을을 학습생태계로 만들어가는 것’으로 정의하고자 한다.

III. 연구방법

본 연구에서는 몽실학교 마을교육공동체의 형성과정과 형성요인, 청소년 주도 마을교육공동체의 성과와 의미 등에 대해 분석하기 위해 몽실학교 마을교육공동체를 연구 참여사례로 선정하고 질적 사례연구를 수행하였다. 사례연구는 특정 현상이 ‘왜’, ‘어떻게’ 발생하였는지에 대한 질문의 답을 찾는 데 유용한 연구방법으로(Yin, 2011), 청소년 주도 마을교육공동체라는 특정 현상을 총체적으로 파악하여 의미 있는 특징을 도출할 수 있다.

연구사례로 선정한 몽실학교 마을교육공동체는 청소년이 스스로 만들어가는 프로젝트

트 운영을 하는 학교 밖 청소년 자치배움터로서, 장학사, 교사, 학생, 학교 밖 청소년, 마을주민 등 의정부 지역의 교육관련 주체들이 참여하여 만들어가고 있는 마을교육공동체이다.

몽실학교 마을교육공동체를 연구사례로 선정한 이유는 다른 지역에 비해 청소년 참여주체의 참여도와 지속성의 측면에서 청소년 주도 마을교육공동체라고 볼 수 있을만한 실적이 일어나고 있기 때문이다. 청소년들이 프로젝트 활동을 통해 주도적으로 마을주민이나 마을과 관계를 맺고 배우고 실천하고 있으며, 청소년이 마을교육공동체의 운영에 있어서 핵심주체로 참여하고 있기 때문이다. 이처럼 청소년의 주도성이 발휘되고 있기 때문에 청소년 주도 마을교육공동체가 전개되는 양상을 살펴볼 수 있는 곳이라고 판단하였다.

자료수집은 2017년 3월부터 2018년 7월까지 면담과 참여관찰을 통해 이루어졌으며 몽실학교 마을교육공동체 관련 기사, 보도자료와 교육청 문서, 몽실학교 자료집 등을 수집하였다. 참여관찰은 몽실학교 마을 프로젝트 모임 5회, 더해움 프로젝트 모임 5회, 청소년자치회의 2회, 교육자치회의 2회, 길잡이교사 모임 2회, 몽실학교와 네트워크를 맺고 있는 학교 밖 연대 모임 1회, 길잡이교사 워크숍 2회 등을 중심으로 이루어졌다. 몽실학교 장학사, 교사, 길잡이교사, 학부모, 학교 밖 청소년, 중·고등학생, 대학생 등을 연구참여자로 선정하여 2~3시간씩 1~4차례에 걸쳐 반구조화된 질문지에 따라서 면담을 실시하였다. 연구참여자는 몽실학교에서 3년 이상 활동한 구성원으로서, 청소년 주도 마을교육공동체로 이행한 과정을 잘 알고 있는 사람들로 선정하였다. 특히 중·고등학생과 학교 밖 청소년의 경우는 청소년 집단지도체제로 이행하는 과정에서 적극적으로 참여하였던 청소년들을 선정하였다.

면담질문 내용으로는 몽실학교 마을교육공동체 형성과정, 몽실학교가 청소년 주도 마을교육공동체로 형성될 수 있었던 요인, 몽실학교 마을교육공동체의 의미, 몽실학교 마을교육공동체의 목표 및 지향점, 참여주체의 성장과 한계, 몽실학교 마을교육공동체 발전방향 등이 포함되었다. 참여관찰과 면담은 마을교육공동체 활동이 이루어지는 시간에 몽실학교에서 이루어졌으며 개별 또는 집단면담으로 진행되었다. 면담은 더 이상의 새로운 개념과 범주 등이 파악되지 않는 포화지점에 도달할 때까지 실시하였다.

연구참여자 이름은 연구참여자 보호를 위하여 가명으로 처리하였다.

표 1

연구참여자 정보

이름	소속 및 직위	학년 및 연령	비고
민형식	장학사	40대	몽실학교 내에서 꿈짚으로 불림
서은수	중학교 교사	40대	영어교사, 별칭은 솔방울
전혜미	상담가	40대	길잡이교사, 마을주민
조유현	학부모	30대	길잡이교사
백성현	대학생	4학년	길잡이교사, 몽실학교 졸업생
박태희	대학생	1학년	길잡이교사, 몽실학교 졸업생
김시우	중학생	3학년	청소년자치회 노조 대표
성진기	고등학생	2학년	프로젝트 팀장
신지훈	학교 밖 청소년	18세	청소년자치회 회장
우기정	학교 밖 청소년	17세	청소년자치회 회원

연구의 타당성을 확보하기 위하여 면담, 참여관찰, 관련문서 분석 등 다양한 방법을 활용하여 자료의 다원화를 추구하였다. 면담이나 참여관찰 후 현장일지를 작성하였고, 모든 면담 내용은 전사하여 분석하였다. 임의적인 해석을 차단하기 위해 지속적으로 반복적으로 비판적 성찰을 하였고, 연구자가 도출한 분석과 결론에 대해 연구참여자로부터 검토작업(member checks)을 받으면서 연구의 신뢰성을 확보하였다(김영천, 2013). 수집한 면담 자료를 반복적으로 읽으면서 반복적인 내용이나 유의미한 내용에 코드를 부여하였다. 이러한 초기코딩을 중심으로 핵심내용을 재분류하여 심층코딩을 실시하고, 이를 범주화하여 주제를 도출하였다.

IV. 청소년 주도 마을교육공동체 형성과정과 요인

1. 형성과정: 꿈이룸학교 탄생에서 청소년 주도 마을교육공동체로

몽실학교 마을교육공동체의 형성과정은 꿈이룸학교가 탄생한 시기부터 안정적인 마을교육공동체 형성을 거쳐, 청소년 주도 마을교육공동체로 확립되는 시기로 구분하여 논의할 수 있다. 이 과정을 꿈이룸학교 탄생기(이하 탄생기), 마을교육공동체 형성기(이하 형성기), 청소년 주도 마을교육공동체 확립기(이하 확립기)로 명명하고자 한다. 꿈이룸학교 탄생기는 몽실학교의 전신인 꿈이룸학교가 탄생한 시기로서 2014년 비몽사몽토론회가 개최된 시점부터 2015년 경기도교육청의 마을교육공동체 정책 중 경기꿈의학교 공모 사업에 응모하여 선정된 후 꿈이룸학교가 탄생하는 시점까지로 볼 수 있다. 비몽사몽토론회는 의정부에서 학교혁신 활동을 하던 교사들이 단위학교 내에서 추진하는 학교혁신의 한계를 느꼈던 것이 계기가 되었다. 교장이나 리더 교사 개인에게 의존하는 학교혁신은 지속가능성에 있어서 한계가 존재할 수밖에 없고 결국은 학생이 학교 혁신의 주체가 되어야 한다는 인식에 도달하게 되었다. 이러한 학생중심 실천에 대한 필요성에 대해서 서은수 교사와 민형식 장학사가 공감하면서 학생들이 자신의 자발성을 기반으로 원하는 교육과정을 구성하고 실천하는 학생중심 교육과정을 실현하는 학교 밖 마을학교를 만들게 되었다. 2014년 11월에 개최하였던 비몽사몽토론회에 250여 명의 학생이 참여하면서 교사들은 혁신의 주체로서 학생의 가능성을 인식하게 되었다. 또한 입시나 성적 등의 다른 외부적인 압박에서 벗어나 학교 밖에서 공동체성을 회복하면서 학생들이 자발성을 회복할 수 있는 마을학교의 필요성에 대해 확신을 가지게 되었다. 이러한 과정을 거쳐 학생들이 원하는 내용과 방법으로 교육활동을 시도해볼 수 있는 배움의 장으로서 학교 밖 마을학교인 꿈이룸학교가 탄생하게 되었다. 마을과 연계되는 학생중심 배움터의 실현가능성이 비몽사몽토론회를 통해 구체화되었고 때마침 경기도교육청에서 경기꿈의학교를 지원하는 마을교육공동체 정책을 수립하면서 경기꿈의학교로 관(官)의 지원을 받게 되었고 꿈이룸학교가 발족하게 되었다.

형성기는 2016년 이후 꿈이룸학교가 마을의 배움터로서 안정적으로 자리를 잡고 지역사회 기관과의 네트워크를 형성하면서 협력적 교육 거버넌스가 구축되며, 마을교

육공동체의 주체로서 자리매김하는 시기이다. 이 시기에 꿈이룸학교는 ‘마을을 배우다’, ‘마을에서 놀다’, ‘마을을 만들다’라는 슬로건 아래 마을 프로젝트를 운영하였다. 청소년들이 자신들의 관심주제를 제안하고 그 주제에 따라 10~15명 정도의 청소년들이 모여서 집단 프로젝트를 추진하는 형태로 운영되었다. 마을 프로젝트는 개인의 관심사나 흥미가 반영되기는 하지만 마을에 기반하여 프로젝트 활동을 수행하고 마을에 대한 관심을 가지고 마을을 위한 활동을 한다는 점에서 마을교육공동체 형성에 기여하고 있으며 이러한 부분이 여타의 프로젝트 활동과는 차별화된다. 배움의 장이 마을로 확장되고 배움 속에서 마을사람과 관계를 맺고 상호작용을 하면서 마을을 공동체로 만들어갈 뿐 아니라 마을의 문제를 해결하는 등 실천과 참여를 통해 마을의 발전에 기여하게 되는 것이다.

마을 프로젝트는 교실에서 이론 중심의 지적 사고 활동을 하는 것과 달리 마을에서 마을주민과 교류하면서 이루어지는 경우가 많기 때문에 청소년과 교사만으로 수행하기 힘든 경우가 많다. 꿈이룸학교는 인적·물적 자원을 활용하면서 청소년들의 배움을 지원할 수 있도록 지역사회와 네트워크를 형성하였다. 마을주민을 마을서포터즈로 활용하고 지역사회단체, 꿈이룸학교의 운영원리를 연구하는 교사들의 모임인 꿈이룸교육과정연구소 등과 관계를 형성하면서 지역사회와 네트워크를 형성하게 된다. 이와 같이 청소년들의 배움을 지원하기 위해 네트워크를 형성하였고 그 속에서 청소년들이 배우고 성장할 수 있는 마을교육공동체가 형성된 시기를 형성기로 볼 수 있다. 이처럼 꿈이룸학교는 마을교육공동체의 중핵으로서의 역할을 수행하였는데 학교 밖 배움터 차원에만 머물지 않고 지역사회와 네트워크를 형성하면서 협력적 교육 거버넌스를 구축하는 단계에 도달하게 되었다.

마을교육공동체 형성기 후반부에 경기도교육청 구 북부청사의 건물을 사용하던 꿈이룸학교는 2017년 10월 그 건물을 리모델링하면서 몽실학교로 이름을 변경하였다. 몽실(夢實)은 꿈이 이루어진다는 뜻으로 청소년 스스로 삶에 기반한 교육과정을 만들어가는 배움터로서 꿈이룸학교의 정신과 가치를 그대로 계승하였다.

마지막으로 확립기는 2018년 이후 몽실학교 운영에 청소년들이 중요한 주체로 참여하게 되면서 청소년 주도 마을교육공동체의 성격을 명확히 하는 시기이다. 탄생기와 형성기에는 청소년들이 프로젝트 활동에 있어서 주도성과 능동성을 나타내었다면 확립기에는 마을교육공동체 운영에 있어서도 중요한 주체로 참여하였던 것이다. 형성기에

는 중요한 주체가 꿈이룸학교였으며, 꿈이룸학교를 이끌어가는 중요한 주체는 길잡이 교사였다. 그러나 확립기에는 이들의 영향력이 상대적으로 축소되면서 청소년들을 중심으로 구성된 청소년자치회의 영향력과 발언권이 확대되었다. 특히 청소년 중심의 집단지도체제를 형성하면서 청소년 주도 마을교육공동체의 성격이 선명하게 부각되었다. 이처럼 몽실학교 마을교육공동체가 발전과정을 거쳐 청소년 주도 마을교육공동체로 확립될 수 있었던 구조와 요인은 무엇인지에 대해 다음 절에서 살펴보고자 한다.

2. 청소년 주도 마을교육공동체의 구조: 청소년 중심의 집단지도체제

몽실학교라는 마을교육공동체 속에는 다양한 주체들이 참여하고 있으며 이들 간에 다양한 관계를 형성하면서 교육적 활동을 하고 있다. 몽실학교를 이끌어가는 핵심적인 주체로는 몽실학교 운영에 직접 참여하는 청소년자치회, 청소년자치회에 참여하지는 않지만 다양한 프로젝트 활동에 참여하는 청소년들, 그리고 길잡이교사 등을 들 수 있다.

청소년자치회는 몽실학교에서 이루어지는 행사 등을 운영하는 노조(노란조끼의 준말로 행사 때 노란조끼를 입고 행사를 진행하고 안내하는 역할 담당), 홍보를 맡고 있는 홍보팀, 디자인을 담당하는 공간디자인팀, 프로젝트를 수행하는 각 팀의 팀장 등으로 구성된다. 그리고 청소년자치회와 길잡이교사회가 한 달에 2번 회의를 통해 몽실학교 운영 전반에 관한 사항을 논의하고 결정하는데 이를 교육자치회라고 부른다. 청소년자치회와 길잡이교사회가 함께 운영하는 교육자치회가 몽실학교 전반을 운영하고 이끌어간다는 점에서 몽실학교 공동체 운영에서 중요한 역할을 담당하고 있다.

몽실학교 마을교육공동체가 다른 마을교육공동체와 확연히 차별화되는 지점은 청소년이 주도하는 마을교육공동체라는 점이다. 청소년이 주도하는 마을교육공동체라는 것은 마을교육공동체의 핵심 운영주체가 청소년이라는 것을 의미한다. 몽실학교에서는 청소년들이 자신들이 탐구하고 싶은 주제와 학습방식을 스스로 정하고 주도적으로 학습과정을 이끌어가는데 청소년 주도 마을교육공동체라는 것은 마을교육공동체 내에서 이루어지는 학습에서 청소년이 주도성을 가지는 것만을 의미하는 것만은 아니다.

형성기에 청소년 주도성이라는 것은 마을 프로젝트의 기획과 운영과정에서 청소년이 주도적이고 능동적으로 활동한다는 것을 의미했다면 2018년 이후 확립기에 들어서

부터는 청소년 주도성은 마을 프로젝트 뿐 아니라 마을교육공동체의 운영 전반에 관련된 사항을 결정하는 범위로까지 확대된다. 이는 학교운영위원회에 학생 관련 사항에 학생들의 참관을 허용하는 형식적인 형태나 학생자치회의 결정을 교직원회의 등의 학교의사결정 통로에 포함시키면서 이를 선진적인 것으로 인식하는 것과는 질적으로 차별화된다. 즉 학교의 전반적인 운영에 있어서는 학생들을 배제하지만 학생 관련 사항에 있어서 학생들의 의견을 청취하는 등 학교운영에 제한적으로 참여할 수 있는 권리를 부여하면서 학생들을 학교공동체의 주체로 보고 있다고 과대평가하는 것과는 다르다는 것이다.

학교 다닐 때는 학생과 직접 관련된 것은 학생들이 정했는데 그 외의 것들은 주로 어른들이나 학부모들이 만나서 정했어요. 학교운영은 사실상 학생들이 하지 않았어요. 그런데 여기는 전체 운영을 같이 하는 것이고 중요한 주체로 활동해요(우기정 학생).

전술한 바와 같이 몽실학교의 운영은 청소년자치회와 길잡이교사회가 함께 참여하는 교육자치회를 통해 이루어진다. 형성기에 꿈이룸학교가 마을의 배움터로서 안정적으로 자리를 잡고 마을교육공동체의 주체로서 자리매김하게 되었지만 이 때 마을교육공동체를 이끌어갔던 주체는 민형식 장학사, 서은수 교사, 전해미 상담가 등 핵심주체 몇 사람에게 한정되어 있었다. 꿈이룸학교 운영과 관련된 사항을 결정하고 이를 실행 하였던 꿈이룸학교 운영위원회에 청소년들도 포함되어 있었지만 핵심주체를 비롯한 길잡이교사들이 대부분의 사항을 결정하였다. 학교 밖 소수의 청소년들이 참여하여 활동하였던 청소년운영위원회라는 조직도 꿈이룸학교 운영에 중요한 역할을 하였지만 일부 청소년들의 참여에 머물러 있었다. 이처럼 길잡이교사를 중심으로 소수의 청소년이 참여하여 운영되었던 형성기의 마을교육공동체의 구조는 확립기로 넘어오면서 다수의 청소년이 참여하는 집단지도체제의 형식으로 바뀌게 된다.

공동체의 외연이 확대되고 수백 명의 청소년들이 참여하는 양상으로 발전하였지만 이를 감당하는 인력은 소수였기 때문에 핵심구성원들, 특히 청소년운영위원회의 주체들은 소진되어 갔고 설상가상으로 모든 권력이 그들에게 집중되어 있다는 비판까지 받게 되었다.

한 번은 외부에서 와서 저희를 면담하게 되었는데 운영위원 몇 명과 그냥 평범한 학생으로 참여하는 애랑 같이 인터뷰를 했는데, 맨 처음에 운영위원들이 이런 얘기들을 꺼낸 거예요. 맨 처음에 면담하면서 ‘너무 몽실학교 일을 우리가 다 한다. 같이 해야 되는데 너무 힘들다’는 얘기가 나왔는데, 오히려 평범한 아이들은 ‘우리도 하고 싶은데 너희끼리 하니까 힘들다’ 이런 얘기가 나오면서 서로 뭘 처음 알게 된 거죠 (신지훈 학생).

소수가 이끌어가는 공동체의 문제를 해결하기 위해 몽실학교의 청소년과 길잡이교사들이 토론회를 개최하고 TF를 결성하여 다수가 참여할 수 있는 조직체계를 만들기 위해 논의를 했고 결국 현재와 같은 청소년자치회의 형태가 만들어지게 되었다. 소수에게 권력과 역할이 집중되는 형태에서 집단지도체제가 갖추어지면서 힘이 분산되고 수평적인 관계에서 의제를 결정하게 된 것이다.

이러한 집단지도체제는 홀라크라시(holacracy)라는 개념을 통해 설명할 수 있다. 홀라크라시는 권한과 의사결정이 상위계급에 속하는 것이 아니라 조직 전체에 걸쳐 분배되어 있는 조직형태이다. 따라서 홀라크라시에서 권력은 개인이 아니라 시스템에서 나오게 되며 시스템에는 각 직원이 해야 할 역할과 책임이 분명하게 명시되어 있다. 구성원들은 시스템이 정한 바에 따라 자신의 일을 자신이 결정하고 처리하는데 조직의 권한을 분배하는 이 시스템을 거버넌스라고 하며 거버넌스에 따라 역할을 정하고 수행한다(Robertson, 2017). 몽실학교의 청소년자치회도 권한과 의사결정이 조직 전체에 걸쳐 분배되어 있고 하위조직의 역할과 책임을 분명하게 명시한 시스템에 따라 움직여지고 있다는 점에서 홀라크라시의 방식을 적용한 조직형태라고 볼 수 있다.

어른과 청소년, 가르치는 사람과 학생 등 위계적인 질서체계에 따라 역할과 책임을 나누고 성숙한 어른이 미성숙한 청소년을 이끌어가고 의사결정을 전적으로 하고 책임을 지는 구조가 아니라 역할과 책임을 분명하게 구분하고 이를 명시한 시스템에 따라 공동체가 움직여지고 있기 때문에 공동체의 모든 구성원은 자율적이고 역동적인 조직의 주인이 될 수 있었다. 특히 수직적 위계질서의 구조에 갇힐 수밖에 없는 청소년들은 홀라크라시가 적용되는 조직 속에서 자율성과 주도성의 범위를 더욱 확장시킬 수 있었다.

3. 청소년 주도 마을교육공동체 형성 요인

몽실학교 공동체가 형성기에서 확립기로 넘어오면서 내부의 자발적인 결정을 통해 집단지도체제를 구축하는 것으로 가닥을 잡았지만, 이러한 과정은 모든 공동체에서 일어날 수 있는 필연적인 이행과정은 아니다. 예컨대 형성기에 소수의 청소년이 참여하고 이끌어가는 공동체 운영방식의 문제점이 드러났을 때 어른들은 청소년의 미숙함과 능력부족을 핑계 삼아 길잡이교사들이 주도하는 어른 중심의 공동체로 방향을 선회할 수도 있었다.

그러나 청소년 집단지도체제의 형식을 택하고 청소년 주도성이 더욱 강화되는 방향을 선택했다는 것은 몽실학교 공동체가 청소년 주도성을 명확히 지향하고 있다는 것을 보여준다. 그렇다면 청소년 주도 마을교육공동체가 가능했던 요인은 무엇일까?

첫째 인격적 존중이다. 마을교육공동체의 어른들, 특히 길잡이교사들은 청소년들을 온전한 인격체로 인식하고 그들을 신뢰하였다. 청소년들은 청소년 주도를 선언적으로 말하는 다른 조직과 몽실학교를 비교하였다. 다른 곳이 청소년들에게 참여하라고 말하면서도 자신들에게 권한을 부여하지 않고 여전히 어른들의 주도성만 강조한다면 몽실학교에서는 자신들이 실수를 해도 용인해주고 청소년들이 참여할 수 있는 기회를 준다는 것이다. 이는 청소년에 대한 신뢰와 인격적 존중에서 비롯된 것으로 어른들이 그들과 수평적인 관계를 형성하기 때문에 가능한 것이었다.

일단 길잡이 교사들이 저희들이 무언가를 할 수 있도록 믿어주는 분위기가 있었고, 여기서 자치활동을 하면 어디서든 자기 주장을 펼치고 이럴 것 같지만 저도 어른들이 주도하고 참여하는 공간에 가면, ‘너희 참여 좀 해’라고 해도, 저도 선뜻 제 주장을 펼치기가 어려워요. 여기는 분위기 자체부터가 실수를 해도 나와서 할 수 있도록 해주는 분위기고, 믿어주는 분위기가 있었기 때문에 가능하지 않나(신지훈 학생).

학생이라고 자기와 아래, 위가 아니라 수평적인 위치에서 수평적이면서도 아래에서 위를 받쳐주는 식으로 저희를 잘 밀어 주신 것 같고(성진기 학생).

둘째, 청소년들에 대한 정서적 지지와 지원이다. 청소년의 자발성과 주도성, 능동성을 중시하고 이들을 온전한 인격체로 대한다는 것은 ‘알아서 모든 것을 스스로 결정

하고 처리하도록' 내버려두고 맡겨두는 것을 의미하지는 않는다. 자발성과 주도성을 발휘하기 힘든 정서적으로 상처받은 아이들이나 '한 달에 2만원 드는 차비'를 걱정하면서 차비 때문에 밥을 굶어야 하는 사회경제적으로 힘든 아이들에 대한 정서적이고 물리적인 지원을 외면하지는 않는다. 오히려 이들에 대한 지원을 통해 청소년들이 주체적으로 자립할 수 있는 힘을 부여해주는 것도 공동체를 함께 만들어가는 어른들의 몫이었다.

교통비가 너무 많이 들어요. 제가 일주일에 2만원씩 받거든요. 근데 어떨 때는 용돈 2만원을 교통비로 다 쓴 적도 있구요. 몽실학교 오면 밥을 제가 사 먹어야 돼요. 그러다 보니까 용돈에서 터무니없이 부족해서 굶기도 해요. 그런데 술방울샘(서은수 교사)처럼 좋으신 길잡이 쌤들이 우리들이 밥을 먹을 수 있게 재료를 사와서 밥을 해 주시고, 그래서 이제는 안 굶지만 전에는 계속 굶고 다녔어요(김시우 학생).

마지막으로 마을교육공동체가 유지되고 활성화되기 위해서는 구성원들의 자발적인 참여가 가장 중요하다고 인식하였고 이런 측면에서 청소년들의 자발성을 보장해주었다는 점이다. 몽실학교를 초창기에 실질적으로 만들고 이끌었던 서은수 교사와 민형식 장학사는 어떤 공동체이든 구성원들의 자발적인 참여가 없으면 공동체가 지속가능하지도 않고, 그 속에서 배움이 일어나지 않고 구성원들이 성장하지 않는다고 보았다.

사람은 자기가 주도하면 자기가 자발성이 나올 때 가장 만족도를 얻는다고 생각 하거든요. 남이 시켜서 하는 거니까 그 쪽에 안 들어가는 거예요. 그래서 자기가 거기에 참여하고 주체가 될 때 만족도나 효과들이 나오는 거죠. 그게 몽실학교 전체에 흐르고 있는 우리의 시스템 밑에 깔려 있는 방식이기도 하고 동력이기도 해요 (서은수 교사).

결정은 애들이 하게끔 했죠. 정보를 수집하는 수단으로 우리도 이용되는 거고. 결론은 아이들이 내려서. 그러다 보니까 자기들이 의사결정 내린 거는 책임을 지는 거죠. 같이. (중략) 어른들이 이야기한 판에 잠시 참여하는 게 아니라 아이들이 스스로 결정할 수 있는 판에 저희는 그 생각을 도와주는 역할을 하는 거죠(민형식 장학사).

몽실학교에서는 청소년의 자발성을 존중하기 때문에 청소년들이 제시한 의견에 대해 어리다는 이유로 그 제안을 묵살하는 경우도 없고 청소년들도 자신의 의견이 어른의 기준에 부합되지 않을까 염려하면서 눈치를 볼 필요도 없다.

회의할 때도 저는 얘기할 때 ‘꿈짱(민형식 장학사)이 기분 나빠하지 않을까’라는 생각을 하지 않거든요. 꿈짱이 기분 나빠하지 않을까는 좀 약간 격한 표현이지만 꿈짱쌤과 반대되는 입장을 가졌다고 해서 나의 입을 닫지 않거든요. 청소년들도 마찬가지로인 것 같아요. 청소년들도 꿈짱쌤이 기분 나쁠까봐 속한다거나 아니면 꿈짱쌤이나 술방울쌤(서은수 교사)이 안 된다고 하더라도 어쨌든 자기 생각을 얘기한다거나 이런 것도 되게 중요한 느낌이에요. 이게 가장 큰 몽실학교 공동체의 특징이라고 해야 될 것 같아요(백성현 대학생 길잡이교사).

몽실학교 교육활동의 원리가 ‘청소년을 위한, 청소년에 의한, 청소년의 지속가능한 운영’인 것처럼 몽실학교의 어른들은 몽실학교라는 공간을 청소년의 공간으로 인식하고 그들이 스스로 의사결정을 내리고 책임을 질 수 있도록 하였다. 이처럼 청소년들을 명실상부한 몽실학교의 주인으로 스스로 설 수 있도록 하였기 때문에 몽실학교가 청소년 주도 마을교육공동체가 될 수 있었던 것이다.

한편, 청소년들이 스스로 결정을 내리되 책임은 어른도 함께 지고, 청소년의 자발성을 최대한 이끌어내면서 청소년의 주도성이 높아지게 되면 인격 대 인격으로서 청소년과 어른들 간에 갈등이 빚어지기도 한다. 앞서 살펴본 것처럼 형성기에서 확립기로 이행하는 과도기에 몽실학교 운영방향과 관련하여 많은 논의를 거쳐 현재와 같은 집단지도체제가 구축되었지만 이 과정 중에도 민형식 장학사와 청소년들 간에도 의견 차이가 빚어졌다. 민형식 장학사는 소수의 청소년 중심으로 공동체가 운영되면서 그들이 소진되고 다른 청소년들은 소외되는 현상에 대해 과도기에 자연스럽게 나타나는 ‘과정’의 문제로 보았다. 반면 청소년들은 그러한 현상으로 인해 시간이 지나면서 공동체성이 파괴되어 가고 있으므로 조직을 바꾸어 집단지도체제로 가야 할 필요성이 있다고 인식하였다.

이러한 인식 차이는 몽실학교에 대한 관점의 차이에서 비롯되는 것이었다. 민형식 장학사는 몽실학교를 청소년이 주도하는 배움이 이루어지는 곳으로 인식하고 ‘주도적

배움'을 강조하였다면, 청소년들은 주도적으로 배우기 위해서는 청소년 자치가 이루어져야 하므로 자치와 주도적 배움은 동전의 양면과 같은 것으로 인식하였다.

따라서 주도적 배움을 기준으로 생각하는 민형식 장학사의 입장에서는 굳이 조직이나 시스템을 바꿀 필요가 없었던 것이지만 조직 운영과정 자체를 하나의 프로젝트로 바라보고 이 과정에서 배움이 이루어진다고 보았던 청소년들에게 조직 구조를 바꾸고 체계를 갖추는 것은 중요한 문제였던 것이다. 실제로 자치와 주도적 배움은 둘이 아닌 하나이며 청소년 삶의 구성원리이자 목표인 자치가 보장되었을 때 주도적 배움이 가능하다는 점에서(한날, 최형규, 조영선, 정용주, 임동현, 이형빈 외, 2012) 자치와 주도적 배움은 유기적으로 연계되어 있기도 하고, 결과적으로 청소년들이 생각하는 방식으로 결론이 났다. 그러나 민형식 장학사는 여전히 주도적 배움이 중요하다고 생각하고 있다. 이처럼 의견의 차이는 있지만 다수가 참여하여 결정한 내용을 존중하고 비록 그 의견이 청소년들의 의견이라고 하더라도 이에 따르고 있는 것이다.

청소년들과 몽실학교의 교장인 민형식 장학사 간에 팽팽한 긴장관계가 형성되고 갈등이 발생하는 것은 두 주체가 상호의존적이기 때문에 가능하다. 다른 사람의 의견을 전적으로 수용하거나, 적절한 수준에서 결론은 내는 것은 엄밀한 의미에서 갈등이라고 볼 수 없다(유길한, 2008). 상호의존적이라는 것은 구성원이 공동의 교육적 목표를 공유하고 있을 때 형성되는 관계이며 주체 간에 수평적 관계가 형성되어야 가능하다. 즉 갈등이 발생하였다는 것은 두 주체 간에 수평적 관계가 형성되고 상호의존적이라는 것을 보여주고 있다. 민형식 장학사는 아이들과의 의견 차이가 빚어질 때 이를 아이들이 부족하거나 미숙하기 때문이라고 인식하지 않았고 생각이 다르다고 인식하면서 아이들을 대등한 위치에 두었다. 아이들도 길잡이교사들이 자신들의 의견을 경청하면서 최대한 반영하려고 노력한다는 것을 알고 있었다.

생각의 논리성에 있어서 좀 방향이 다른 경우가 많죠. 그래서 서로 생각의 차이를 논쟁하는 경우가 많은 것 같아요(민형식 장학사).

저희들이 어떤 의견을 내면 솔방울쌤(서은수 교사)이 최대한 이야기를 반영해보려고 하시기도 하고, 꿈썰쌤(민형식 장학사)도 마찬가지로 의견을 들어보려고 하고, 최대한 아이들 의견을 반영하려고 하세요(김시우 학생).

민형식 장학사를 비롯한 어른들은 청소년들과 어른들은 서로 다른 의견을 가질 수 있으며 상호의존적이라는 것을 인정하고 있었으며 갈등을 극복하는 과정을 통해 몽실학교가 공동체가 추구하는 공통의 교육적 목표를 위한 통합의 단계로 나아가고 있다는 것도 받아들이고 있었다.

애들이 바라보는 시각의 범위와 제가 바라보는 시각의 범위가 다를 수 있기 때문에. 그렇다고 해서 당연히 그럴 수밖에 없는 것 같고요. 이게 전개되는 방향에 대해서는 저는 나쁘다는 생각은 없어요. 그냥 잘하고 있구나 하고 생각해요. 문제가 나오면 또 같이 연결해서 풀면 되지. 이렇게 생각을 하고 있죠(민형식 장학사).

이처럼 공통의 목표를 향해 나아가면서 관점의 차이나 문제를 풀어나가는 방식의 차이를 서로 인정하고 협력적인 방식으로 문제를 해결하는 것은 협력적 갈등이라고 볼 수 있다. 몽실학교 운영방향과 체제를 둘러싸고 빚어진 갈등은 협력적 갈등의 모습을 보여주고 있는데 협력적 갈등은 구성원 간 의견 차이 해소를 통해 유대감이 강화되면서 구성원 간 신뢰를 강화하는 결과를 낳게 된다. 몽실학교 구성원들은 협력적 갈등을 통해 서로를 더욱 더 깊이 이해하게 되었으며, 동등한 인격적 주체로서 갈등을 해결하는 과정에서 청소년들은 몽실학교의 주체로서 확실히 자리매김할 수 있었다. 이처럼 구성원 간의 의견 차이를 극복하고 신뢰를 강화하여 결속력을 한층 더 다질 수 있었던 것에는 몽실학교가 추구하는 철학과 비전인 ‘자기 삶의 주인으로 스스로 서고 더불어 사는 청소년’에 대한 공유와 지지가 있었기 때문이다.

학생 주도 교육의 철학과 그것을 지지하는 어른들의 생각이 모여서 그 허용하는 것들이 모여서 공동체가 만들어진 거죠(민형식 장학사).

청소년들은 협력적 갈등을 해결하면서 서둘러 갈등을 봉합하려고 하기보다는 신뢰를 강화하고 공동체의 목표와 비전을 확인하면서 나와 남이 서로 다를 수 있다는 것을 인정하게 되었고 이는 민주시민으로 성장할 수 있는 계기가 되었다. 청소년들은 갈등이 발생하는 것에 대해 감정적으로 상처받는 것이 아니라 오히려 공동체 속에서

갈등과 분쟁의 상황은 서로가 다르다는 것을 확인할 수 있는 계기로 작용하며 자신이 중요하다고 생각하는 가치가 남들에게는 반드시 중요하지 않을 수 있다는 것을 인정하게 되는 경험을 제공해 주었던 것이다.

4. 청소년 주도 마을교육공동체의 성과 : 정책마켓

마을교육공동체는 배움의 장을 학교로부터 지역사회로 확장하고 삶과 배움을 연계하기 때문에 청소년들이 배움에 대한 주도성과 자발성을 회복하게 되고 삶을 살아가는데 필요한 실제적인 역량을 갖추게 되는 성과를 낳게 된다. 몽실학교 청소년들도 학생주도 프로젝트 활동을 통해 주도적으로 학습하면서 배움과 삶이 분리되어 있지 않다는 것을 깨닫게 되었고, 자치활동을 통해 갈등 해결의 경험을 하면서 시민으로서의 주체 의식을 형성하게 되었다. 특히 몽실학교는 청소년 주도 마을교육공동체라는 점에서 청소년들이 주도적으로 프로젝트에서 탐구하였던 문제들이 자신의 삶의 문제나 정치와도 무관하지 않다는 것을 인식하게 되는 계기가 되었다.

예컨대 2017년도에 몽실학교에 자전거 대여소를 운영하고 자전거를 수리하는 몽실바이크 프로젝트를 했던 청소년들은 우리나라에는 자전거를 자유롭게 탈 수 있는 자전거전용도로가 제대로 조성되어 있지 않다는 것을 알게 되고 이와 관련된 정책과 법이 필요하다는 것을 인식하게 되었다. 이는 자신의 삶과 직접적으로 관련이 있는 주제를 중심으로 탐구활동을 하면서 자신의 삶에 영향을 주는 요소들을 찾아내고 이를 바꾸면서 자신의 삶과 사회를 변화시키고자 하는 변혁적 활동으로 이어지게 되는 것을 보여주는 사례이다. 프로젝트 활동을 통한 ‘주도적 배움’과 몽실학교 운영을 통한 ‘자치’를 경험한 몽실학교 청소년들은 2017년 10월말 청소년들이 시민으로서 정책을 제안하는 정책마켓을 실시하게 되었다. 정책마켓은 시민으로서 청소년들이 주체화되고 배움 뿐 아니라 자신과 자신이 살아가는 사회의 주체로 살아갈 수 있는 가능성을 보여주었다는 점에서 몽실학교 마을교육공동체의 성과로 볼 수 있다.

정책마켓은 청소년들이 필요한 정책은 자신들이 만들겠다는 취지로 우수 정책 사례를 실질적 구매자(국회의원, 자치단체장, 교육청 관계자, 시의원 및 구의원, 시민단체, 관심있는 시민 등)에게 판매하면서 정책 현실화를 촉진하는 정책박람회이다. 청소년

들은 프로젝트 팀별로 토론을 통하여 3차례에 걸친 정책마켓 워크숍을 통해 30개의 정책을 제안하였다. 정책마켓에 청소년들이 제안한 정책에는 학교운영 주체 또는 시민으로서의 학생(청소년) 참여 관련 안건, 청소년 복지 및 안전 관련 안건, 교육제도 관련 안건 등이 포함된다(표 2 참조).

표 2

정책마켓의 정책제안 내용

영역	정책마켓 제안내용
학교운영 주체 또는 시민으로서의 학생 참여	지역별 몽실학교 구축, 학생의 학교운영 참여제도화, 청소년의회 활동, 18세로 선거법 연령 인하 등
청소년 복지, 안전 및 노동	통학로 금연구역 지정, 꿈룸카드 청소년 전용할인 체크카드, 학교 앞 자전거 스쿨존 구축, 학교 밖 청소년 안전 대책, 청소년 아르바이트 부당 대우 개선 등
교육제도	관내 중고등학교 지필고사기간 통일, 생기부 간소화 정책, 필수교육 과정 축소 및 자율선택 과목 확대, 블라인드 입시제도, 대안학교에 대한 교육비 지원, 공립예술고등학교 설립 확대, 문이과 통합자율동아리 프로그램 확대, 교장발령제 폐지 및 교장 선출제 등

정책마켓은 정책을 만든 판매자가 몽실정책 마켓에 지역의 시의원과 도의원, 교육청 관계자, 시민들을 초청하여 청소년들이 만든 정책을 제안하면 정책입안자와 정책실행의 주체들이 의정활동과 정책집행과정에서 이를 추진할 수 있도록 정책반영 계약서를 체결한 후 정책을 구매하는 과정으로 진행되었다. 경기도교육청의 교육감은 이 행사에 참여하였으며 정책마켓에서 판매하는 30개의 정책을 모두 구매하였다. 이후 경기도교육청의 관련 부서에서는 정책마켓에서 구매한 정책 실행여부에 대한 피드백을 주고 앞으로 추진할 정책에 대해서 구체적인 추진계획을 수립하였다. 이 중 일부는 교육감 선거에서 제시한 공약 이행에 관한 백서에 포함되어 향후 경기도교육청 교육정책에 반영될 예정이다

정책마켓은 일회성 이벤트가 아니며 시혜적 차원에서 청소년의 건의사항을 반영해주겠다는 것이 아니다. 청소년들이 우리사회와 자신의 삶에 영향을 주는 정책을 바꾸는데 참여하고 실천할 필요성을 인지하는 수준으로 인식이 확장되면서 자신의 삶의

문제와 밀접한 것을 스스로 결정할 수 있는 주체로 설 수 있게 하였다는 점에서 마을교육공동체는 자신의 일상을 바꾸는 정치와 민주주의가 이루어지는 민주시민교육의 장으로서 기능을 하고 있는 것이다.

이러한 차원은 단순히 일회성 이벤트 차원에서 교사나 어른이 ‘우리 교육을 바꾸기 위해 무엇을 제안할 수 있을까?’라는 주제를 미리 던져주고 그에 대한 지필고사에 대한 답안처럼 만들어내는 정책과는 질적으로 차별화된다. 생성된 결과는 동일할 수 있지만 자신의 일상과 일상을 규정하는 통념과 권력이 어디에서 비롯되었는지에 대해 관심을 갖고 이를 변혁하려는 의지로부터 생성되는 정책 제안과는 다르기 때문이다.

5. 청소년 주도 마을교육공동체의 의미

지금까지 몽실학교가 청소년 주도 마을교육공동체로 이행되어 왔던 과정과 청소년 주도 마을교육공동체의 구조, 청소년 주도 마을교육공동체가 가능할 수 있었던 요인과 성과에 대해 살펴보았다. 이상의 내용을 중심으로 몽실학교 구성원들은 청소년 주도 마을교육공동체를 어떻게 인식하고 있으며 이들에게 청소년 주도 마을교육공동체는 어떤 의미로 받아들여지는지 살펴보하고자 한다.

청소년 주도 마을교육공동체인 몽실학교가 처음부터 청소년이 주도할 수 있는 공간이었던 것은 아니었다. 차츰 청소년의 주도성이 높아지면서 길잡이교사들은 오히려 소외감을 느끼고 자신의 역할에 대해 회의를 느끼기도 하였다. 이는 청소년과 길잡이교사 모두 청소년 주도에 대한 오개념을 가졌기 때문이라고 할 수 있다. 그러나 청소년 주도성이라는 것은 청소년들이 주도적이고 능동적으로 움직이되 교사나 어른을 배제하는 것이 아니라 모두의 자발성이 살아나고 모두의 개성을 존중하면서 자신의 꿈을 펼칠 수 있는 것을 의미한다.

다양한 주체인데 청소년이나 어른이나 하는 구분을 없애야 하는 거지. 그래서 각자 개인의 자발성들을 인정해주는 공간이 되었으면 좋겠어요. 결국 주도라는 것이 청소년만 주도하는 것이 아니라 각자 개개인의 자기주도성들이 나오는 공간을 의미하는 건데(서은수 교사).

학부모로서 길잡이교사를 하고 있는 조유현 학부모도 프로젝트를 할 때 아이들의 주도성을 보장해주어야 한다는 것을 몸소 느끼고 있지만 몽실학교는 몽실학교에 참여하는 청소년과 길잡이교사를 포함하여 몽실학교 공동체에 참여하는 모든 구성원이 함께 이끌어가는 곳으로 인식하고 있었다.

몽실학교 공동체는 모두가 함께 이끌어가고 있다는 생각을 하게 되요. 그 안에서 다양한 변화들이 생기지만 그 변화 자체도 같은 목표로 변화를 또 다시 안착시키고 이러한 것들이 공동체이고 함께라는 생각이 들어요(조유현 학부모).

청소년이나 대학생들도 청소년 주도성의 의미를 자신들이 원하는 대로 모든 것을 결정하는 것으로 받아들이지 않았다. 대신 모두가 협력하면서 무지개처럼 조화롭게 어우러지는 것을 마을교육공동체의 모습으로 떠올렸으며 몽실학교 구성원 모두가 공동체의 주인이라고 인식하였다.

연구자: 몽실학교를 이끌어 가는 주인은 누구라고 생각해?

김시우: 모두 다요. 길잡이든 청소년이든 어린이든 동물이든, 여기 있는 분들은 모두가 주인인 것 같아요

연구자: 몽실학교라고 하면 어떤 이미지가 떠올라?

김시우: 무지개요. 몽실학교에는 다양한 사람들이 있고, 근데 그 사람들이 평온한 느낌이에요. 너무 사납지도 않고 너무 다투려는 것도 아니고, 뭔가 이 사람하고도 약간 협력을 해보고 싶고(김시우 학생).

몽실학교의 주인은 전체라고 생각해요, 누구 한 명이 주인이 아니라 선생님과 학생이 모두 다 주인이라고 생각해요. 학생이 주 목적이잖아요. 이 공간자체가. 그래서 편견 없이 누구나 주인이 될 수 있는 거 같아요(박태희 대학생 길잡이교사).

이처럼 주체성과 자발성에 대한 강조가 역으로 타인을 배제하는 것이 아니라는 점을 인식한다는 것은 마을교육공동체를 형성하고 유지하는데 있어서 중요하다. 몽실학교 공동체가 지금까지 학생주도 자치배움터로서 유지, 존속될 수 있었던 것에는 개인의 주도성과 권리를 강조한 나머지 자신의 책임과 자율(自律), 타인에 대한 배려를 소

홀히 하는 우(愚)를 범하지 않았기 때문이다.

V. 논 의

이상에서 몽실학교가 청소년 주도 마을교육공동체로 형성되어 갔던 과정과 그것이 가능하였던 요인에 대해 살펴보았다. 또한 이러한 구조를 바탕으로 청소년 주도성이 극대화되어 발휘되었던 정책마켓이라는 성과에 대해 살펴보고 청소년 주도 마을교육공동체의 의미에 대해 살펴보았다.

마을교육공동체에 대한 이론적인 개념도 체계적으로 확립되지 않았고 실천사례도 많지 않은 상황에서 학교 밖 자치배움터인 몽실학교는 마을교육공동체로서의 요건을 갖추고 있다. 몽실학교의 청소년들이 학교로부터 마을까지 확장된 배움의 공간에서 ‘주도적으로 마을주민이나 마을과 의미있는 관계를 맺고 배우고 실천하면서 삶에 필요한 역량을 키우고 마을의 주체로 성장’하고 있는 것이다. 그리고 이를 통해 의정부 지역 내에 일종의 학습생태계를 형성하고 있다. 그 학습생태계에서는 모든 구성원들이 자신의 자발성과 주도성을 발휘하면서 무지개처럼 다양성을 인정받으며 각자 자신의 개성을 발휘하면서 자신의 꿈을 실현해가기도 하고 돈독해진 관계성을 통해 무언가를 할 수 있는 자신감과 안정감을 회복하기도 한다.

본 연구에서는 이러한 배움의 공간에서 특히 청소년 주도성에 주목하고 그것이 가능했던 요인과 청소년 주도성의 성과와 의미에 대해 탐구하였으며, 논의내용은 다음과 같다.

첫째, 몽실학교 마을교육공동체가 청소년 주도 마을교육공동체로 진화(進化)할 수 있었던 요인은 청소년의 주체성과 자발성을 강조하는 마을교육공동체 주체들의 인식에서 비롯된 부분도 있지만 마을교육공동체 운영과 관련하여 청소년들이 대부분의 의사결정을 할 수 있도록 집단지도체제가 갖추어졌기 때문이다. 이처럼 청소년 다수가 참여하여 의사결정을 하는 집단지도체제인 청소년자치회가 구성될 수 있었던 것 또한 마을교육공동체 현안을 해결할 때 청소년의 의견을 수렴하고 자신들의 문제는 스스로 결정하도록 권한을 이양하였기 때문이다. 이는 Delgado & Staples(2008)나 Checkoway(1998)도 청소년 주도성이 발휘되는 가장 높은 수준의 지역사회 참여가 가능하려면 청소년들

이 직접 의사결정을 하고 전체 권한을 갖게 되어야 한다는 주장과 일맥상통하는 부분이기도 하다. 즉 소수의 청소년들이 이끌어가는 기존의 운영방식이 더 이상 몽실학교 마을교육공동체에 적합하지 않던 상황에서 청소년들이 집단지성을 발휘하여 청소년 집단지도체제를 대안으로 제시하고 이를 길잡이교사와 교사, 장학사가 수용할 수 있을 정도로 청소년의 주도성과 자발성을 중시하는 인식과 문화가 형성되어 있었기 때문에 몽실학교는 청소년 주도 마을교육공동체로 발전해 갈 수 있었다.

둘째, 청소년 주도 마을교육공동체는 정책마켓을 통해 청소년 주도성이 열매를 맺게 되는데, 이는 꿈이룸학교 시절부터 꾸준히 진행하였던 마을 프로젝트 활동의 경험이 바탕이 되었다. 전술한 바와 같이, 관심주제에 따라 청소년들이 모여 마을에 기반하여 집단 프로젝트 활동을 수행하였기 때문에 자신이 뿌리내리고 살아가고 있는 마을에 대해 관심을 갖게 되었고 이는 지역사회의 문제점을 인식하고 해결하고자 하는 욕구로 연결되게 되었다. 그간의 마을 프로젝트 활동의 경험을 통해 마을 프로젝트에서 다루었던 문제들이 자신의 삶의 문제나 정치와도 무관하지 않다는 것을 인식하게 되었고 삶의 문제를 해결하기 위해 정책을 개발하였던 것이 정책마켓이었던 것이다.

셋째, 청소년 주도성의 의미를 청소년과 이들을 지원하는 길잡이교사와의 관계 속에서 파악할 필요가 있다. 흔히 청소년 주도라고 하면 어른들이 아이들 원하는 대로 할 수 있게 내버려두고 방임하는 것으로 오인하기 쉽지만 그렇지 않다는 것을 유의할 필요가 있다. 길잡이교사들은 아이들의 배움을 촉진할 수 있도록 비계(scaffolding)를 제공하는 지원자이자 촉진자로서의 역할을 할 필요가 있다. 청소년의 자발성과 주도성, 능동성을 중시하고 이들을 온전한 인격체로 대한다는 것은 ‘알아서 모든 것을 스스로 결정하고 처리하도록’ 내버려두고 맡겨두는 것을 의미하지는 않는다. 특히 정서적으로 지원이 필요한 아이들에 대해 적극적으로 정서적 지지와 지원을 하면서 주도성이 낮은 아이들의 수준을 끌어올릴 필요가 있다. 몽실학교에서 길잡이 교사가 제공했던 정서적인 지지와 지원은 청소년 주도성을 이끌어내는 수단이 되기도 하지만 몽실학교를 온기가 감도는 따뜻한 마을교육공동체로 유지시켜주는 촉매제 역할도 수행하고 있었다.

넷째, 청소년 주도 마을교육공동체의 성과는 정책마켓을 통해 드러났다. 정책마켓은 교육정책의 당사자인 학생과 청소년이 시혜의 대상으로 머물러 있지 않고 자신의 삶과 사회, 제도를 바꾸는 참여주체로 역할을 하였다는 점에서 의미있는 시사점을 던져준다. 들뢰즈가 말했던 사건의 통상적인 계열화 방식, 지배적 의미화의 방식인 통념에서 벗

어나 권력이 통제하는 의미의 질서를 변혁하기 위해서는 일종의 정치적 활동이 필요한 데(Deleuze, 1999), 몽실학교의 청소년들은 정책마켓을 통해 통념을 뒤엎고 새로운 질서를 만들었다. 정책마켓은 현재가 지배하는 질서가 만들어놓은 부당한 통념에 순응하지 않고 실천과 참여를 통해 변혁을 이루고자 하였다는 점에서 선진적이며, 통념의 지배에 저항하여 적극적으로 교육주체로서의 시민적 책무성을 다했다고 할 수 있다.

김종영(2017)은 “단순히 의견을 표출하는 주체가 아니라 자신의 일상과 공동체에 영향을 미치는 정책을 실제적인 상황에서 판단하고 적용하는 실천적인 지식의 공동생산자”를 지민(知民)으로 규정하였다. 지민의 개념 규정을 적용해보면 몽실학교 정책마켓에서 정책을 생산한 청소년들은 현재의 교육정책과 교육제도가 자신과 청소년의 일상에 영향을 미치고 있다는 것을 인식하였고 이를 변화하기 위한 실천과 참여의 과정으로 정책마켓에서 정책을 만들었다는 점에서 지민(知民)에 해당된다고 할 수 있다.

다섯째, 본 연구에서 탐구한 청소년 주도성에 대한 의미는 다음과 같이 요약할 수 있다. 누군가의 주도성과 자발성을 인정하고 인격을 주체로 인정한다는 것이 나와 다른 인격을 무시하는 것이 아니며, 청소년 주도라는 것이 결코 청소년과 대립적 위치에 있는 어른을 배제하고 소외시키는 것이 아니라는 점이다. 이는 Arendt가 정치행위론에서 “타자를 한 사람의 시민인 나와 같은 위치에 있는 동료 시민으로 인식하고, 판단이론을 통해 철학자와 동등한 사유 활동의 능력을 지닌 지적인 인간으로 설정함으로써 타자와 나를 정치적 평등의 윤리학적 관점에서 바라본 것”과 일맥상통하다(서유경, 2007).

Arendt는 폴리스라는 공적 공간의 개념을 제시하고 폴리스 내에서 모든 참여자들은 자신의 고유한 개성을 표출하게 된다고 보았다. 그리고 각자의 위치에서 동일한 의견을 각각 다른 시각으로 보고 있다고 하였다. Arendt에게 있어서 폴리스는 공동의 영역인 공적인 공간이었으며 타자는 관객이다. 따라서 폴리스 무대에서 드러나는 실재는 신뢰할 만한 타당성을 갖는 것이며 사영역에서는 전혀 상상할 수 없는 객관성을 담지하고 있다고 간주된다(Villa, 1996). 몽실학교도 이처럼 폴리스 즉 공적 영역으로 기능했으며 청소년들에게 각자의 입장과 위치에 따라 타자는 달리 보일 수 있으며 자신 또한 상대방에게 타자가 될 수 있다는 경험을 할 수 있는 공적인 장으로 존재하였다.

결국 청소년 주도는 청소년의 주체성과 자발성만 강조하는 것이 아니라 타자와 정치적·사회적으로 평등한 관계가 이루어지는 공적인 영역에서 서로의 실존을 인정하고 권리를 보장하면서 타자를 통해 자신의 실존의 의미를 더욱 명확하게 확인할 수

있다는 것을 의미한다. 즉 자신의 주체성과 자발성이 중요한 만큼 타자의 주체성도 동일하게 소중하며 이러한 서로 간의 상호의존성과 실존의 의미를 확인하는 과정 속에서 공동체성은 더욱 공고해지는 것이다.

요컨대 청소년 주도라는 것은 청소년의 주도성과 자발성을 인정하는 동시에 공동체 구성원 모두의 목소리에 귀기울이며 다양성을 인정한다는 것을 의미한다. 그리고 이러한 다양성에 대한 존중과 서로에 대한 배려와 관용(tolerance)이 있기 때문에 공동체가 유지되고 공동체성이 공고해지면서 그 속에서 공동체의 구성원이 함께 성장하면서 청소년의 주도성도 함께 높아질 수 있다는 것이다.

마지막으로 우리가 유의해야 할 것은 몽실학교 마을교육공동체에서 구축한 청소년 주도의 홀라크라시적인 운영구조나 청소년 주도성이 발현되는 특성 등은 몽실학교라는 특수한 맥락과 상황 속에서 공동체 자체의 내적인 발전과정을 거치면서 발현된 것이라는 점이다. 따라서 몽실학교 사례를 다른 학교 밖 배움터나 마을교육공동체에 적용할 경우 몽실학교에서 시도했던 프로젝트나 정책마켓, 홀라크라시적인 운영구조 등을 일시에 그대로 벤치마킹하기보다는 지역의 특수한 맥락 및 상황, 참여주체의 특성 등을 고려하여 지역에 적합한 형태와 구조를 탐색해나가야 할 것이다.

참고문헌

- 김미라, 김희수 (2018). 마을교육공동체의 활동체제 분석: 문화·역사적 활동이론 관점에서. **교육연구**, 40(1), 73-92.
- 김영천 (2003). **질적연구방법론 I: Bricoleur**. 파주: 아카데미프레스.
- 김용런 (2015). 지역사회 기반 교육공동체 구축 원리에 대한 탐색적 접근. **교육행정학연구**, 33(2), 259-287.
- 김종영 (2017). **지민의 탄생: 지식민주주의를 향한 시민지성의 도전**. 서울: 휴머니스트.
- 한날, 최형규, 조영선, 정용주, 임동현, 이형빈 외 (2012). **가장 인권적인, 가장 교육적인**. 서울: 교육공동체 벗.
- 서용선, 김용런, 임경수, 홍섭근, 최갑규, 최탁 (2015). **마을교육공동체 개념 정립과 정책 방향 수립 연구**. 수원: 경기도교육연구원.
- 서유경 (2007). 아렌트 정치·윤리학적 관점에서 본 레비나스 '타자(the Other)' 개념의 문제. **정치사상연구**, 13(1), 103-125.
- 양병찬 (2008). 농촌 학교와 지역의 협력을 통한 지역교육공동체 형성: 충남 홍동지역 '풀무교육공동체' 사례를 중심으로. **평생교육학연구**, 14(3), 129-151.
- 오혁진 (2006). 지역공동체 평생교육의 개념과 성격에 관한 고찰. **평생교육학연구**, 12(1), 53-80.
- 유길한 (2008). 우리나라 학교교육조직의 상호의존성, 갈등, 신뢰, 교육의 질 구조에 대한 모델 개발 연구. **교육행정학연구**, 26(2), 105-132.
- 조운정, 김아미, 박주형, 정제영, 홍제남 (2017). **미래학교 체제 연구: 학습자 주도성을 중심으로**. 수원: 경기도교육연구원.
- 조운정, 김현주, 이권수 (2017). **학습생태계 확장을 위한 마을교육과정의 개념과 실천방안**. 수원: 경기도교육연구원.
- 조운정, 이병곤, 김경미, 목정연 (2016). **마을교육공동체 실천사례 연구: 시흥과 의정부를 중심으로**. 수원: 경기도교육연구원.
- 천정웅 (2011). 청소년참여의 유형화 연구. **미래청소년학회지**, 8(4), 27-47.
- 최창욱, 전명기 (2013). **청소년참여기구 활성화 방안 연구**. 서울: 한국청소년정책연구원.
- Bopp, M. (1994). The illusive essential: Evaluating participation in nonformal education and community. *Convergence*, 27(1), International Council for

- Adult Education.
- Checkoway, B. (1998). Involving young people in neighborhood development. *Children and Youth Services Review*, 20(9/10), 765-795.
- Collins, A., & Halverson, R. (2012). **2차 교육혁명**(황기우 역.). 서울: 원미사. (원저 2009 출판)
- Deleuze, G. (1999). **의미의 논리**(이정우 역.). 파주: 한길사. (원저 1981 출판)
- Delgado, M., & Staples, L. (2008). *Youth-led community organizing: Theory and action*. New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Ferdig, R. E., & Trammell, K. D. (2005). Content delivery in the blogosphere. *Journal of Educational Technology*, 1(4), 16-19.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2015). **학교교육 제4의 길 2**(이찬승, 홍완기 역.). 서울: 21세기 교육연구소. (원저 2012 출판)
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental Care*. New York: UNICEF.
- Robertson, B. J. (2017). **홀라크라시**(홍승현 역.). 서울: 흐름출판. (원저 2015 출판)
- Villa, D. (1996). *Arendt and Heidegger: The Fate of the Political*. Princeton: Princeton University Press
- Yin, R. (2011). **사례연구방법**(신경식, 서아영 역.). 서울: 한경사. (원저 2009 출판)

ABSTRACT

A qualitative case study on the youth-led, village-based educational community of Mongsil school

Jo, Yunjeong*

This study examined a youth-led, village-based educational community (VEC), to better understand the form it takes, the relevant activating factors as well as its wider meaning and the implications of such youth-led VECs. To this end a qualitative case study was carried out on Mongsil school. The results are as follows:

The Mongsil VEC has been transformed from the formation to the establishment period, and has been equipped with a youth group guidance system. Through this, the youth involved have been actively participating in the VEC management and it has thus become a youth-led VEC. The activating factors are the personal respect of the youth involved, the emotional support and assistance sustaining them, and the guarantee of the initiative for them in the project. A visible achievement of the Mongsil school could be expressed through the policy market in which the youth proposed policies that can transform their lives and society. Finally, the members of the Mongsil school recognized the youth-led VEC as a place to guarantee the initiative and spontaneity of the adolescents, as well as listen to the voices of the community members and acknowledge the diverse viewpoints of each member.

Key Words: youth initiative, village-based educational community, formation of learning ecosystem

투고일: 2018. 9. 6, 심사일: 2018. 11. 2, 심사완료일: 2018. 11. 12

* Research Fellow, Gyeonggi Institute of Education