

마을교육공동체 활동가의 행위자성(agency)에 관한 연구*

박귀자(공주대학교, 연구교수)[†]

박상옥(공주대학교, 교수)

요약

본 연구는 마을교육공동체 활동가들 적극적이고 능동적인 행위를 단순히 개인적 차원이 아닌 사회구조와 문화적 특성을 포함한 차원으로 이해하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위하여 7명의 연구참여자와의 심층 면담을 통해 활동가들의 행위자성 특성이 드러나는 실천을 포착하고, 관계적 행위자성 개념모델을 적용해 분석하였다. 연구 결과, 활동가 행위자성 특성이 드러나는 실천은 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신을 조율하기, 관계를 통해 문제 해결하기로 포착되었으며, 개인적·관계적 성찰과 함께 학습하기를 통해 촉진되는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 활동가들이 발현하는 행위자성을 “우리’ 관계 형성을 위해 연대하는 힘’으로 정의하였다. 이를 바탕으로 활동가 행위자성 실천을 관계 중심적 실천, 행위자성 실천 형태, 행위자성 발현 주기의 순환, 행위자성 발현을 매개하는 학습의 특징, 행위자성 실천의 함의로 논의하고 정리하였다. 본 연구는 행위자성 개념을 통해 활동가들의 실천 경험을 이해하는 새로운 관점을 제공하고, 활동가 행위자성 개념 정의를 시도한다는 점에서 선행연구와 차별성을 지닌다. 더불어 마을교육공동체 활성화를 위한 방안과 후속 연구를 제안하였다.

주제어: 행위자성, 관계적 행위자성, agency, 마을교육공동체, 활동가

I. 서론

마을교육공동체는 학교, 지역사회, 주민, 학부모가 협력하고 연대하는 교육생태계로, 그 안에서 활동하는 활동가들은 뛰어난 성과를 창출하며 주목받기도 하고, 모범적 연구 사례로 언급되면서 중요한 주제로 인식되기도 한다. 이들은 마을교육활동가로 불리면서 현장의 변화

* 이 연구는 주저자의 박사학위 논문의 일부를 수정·보완한 것임

† 주저자: 박귀자(32588, 충남 공주시 공주대학교 56 공주대학교, mookun2@hanmail.net)

를 주도하면서 자발적이고 능동적인 실천 행위를 펼치고 있지만, 그들의 노력이 전문가나 사회적 노동으로서 충분히 인정받는 일은 그리 흔하지 않다. 그럼에도 불구하고 활동가들은 자신의 직업 활동과 마을 교육활동을 병행하거나 혹은 개인의 시간과 자원을 투자하며 자발적으로 활발하게 활동하고 있다.

본 연구는 ‘마을교육공동체 활동가들이 왜 이러한 활동을 계속하며 어떻게 지속 가능한가?’라는 질문에 답하기 위해 활동가들의 실천 활동을 심층적으로 탐색하였다. 이 과정에서 활동가들의 실천 행위에 영향을 미치는 다양한 맥락과 요소를 고려하고자 하였으며, 특히 인간의 행위가 개인이 처한 사회적 상황, 문화적 배경, 인간관계, 유전적 요소, 환경과의 상호작용 등 다양한 요소에 의해 형성되고 시간이 흐름에 따라 변화하는 경향에 주목하였다.

본 연구에서는 agency(이하 행위자성) 개념을 활용하여 활동가들의 실천 경험을 분석함으로써, 그들의 실천이 단순한 개인적 능력이나 성취에만 국한되지 않음을 드러내고자 하였다. 이러한 접근은 활동가들이 처한 사회·문화적 환경이 그들의 행위에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 활동가들이 주변 환경과 어떻게 상호작용하면서 사회구조와 문화 등을 어떻게 변화시켜 나가는지에 대한 깊은 이해를 제공해 줄 수 있을 것이다. 인간의 행위는 개인이 처한 사회적 상황이나 문화적·경제적 배경뿐만 아니라, 인간관계, 유전적 요소, 환경과의 상호작용 등으로 형성되며, 시간의 흐름에 따라 변화하고 성장하며 발달하는 경향이 있다. 이 때문에 활동가들은 기존의 사회적 구조나 문화, 관습에 대한 저항을 경험하기도 하는데, 이러한 도전과 저항을 극복하는 과정에서 활동가들이 어떻게 자신의 역량을 발휘하고 실질적인 변화를 가져오는지 이해하는 것은 마을교육공동체의 역동성을 이해하는 데 중요한 역할을 한다.

본 연구는 행위자성에 대한 이론적 틀을 바탕으로, 이론과 사례를 결합하여 활동가들의 행위자성 특성이 나타나는 실천을 탐색하였다. 연구 방법론으로는 질적 연구 접근을 취하고 있으며, 다양한 사례에 대한 심층 인터뷰를 통해 자료를 수집하고 분석하였다.

본 연구의 목적은 활동가들의 다양한 실천 경험을 그들 자신의 관점과 사회 문화적 맥락에서 이해하고, 활동가들의 행위자성 특성을 드러내는 실천을 통해 그들의 행위자성을 개념화하는 것이다. 주요 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 마을교육공동체 활동가의 행위자성 특성이 드러나는 실천은 무엇인가? 둘째, 실천 과정을 통해 드러나는 활동가 행위자성을 어떻게 개념화할 수 있는가? 이를 통해 마을교육공동체 활동가들의 역할과 그들의 실천이 공동체에 미치는 영향력을 새로운 시선으로 이해하는 데 기여할 것으로 기대한다.

II. 이론적 논의

1. 마을교육공동체

마을교육공동체 개념은 학자마다 다양하게 제시되고 있어 단일한 개념 합의에 이르지 못하고 있다. 마을은 다분히 한국 고유의 개념으로 출발해 지역교육공동체로서의 의미를 지니기도 하고, 지리적·공간적 의미의 실체적 개념과 함께 관계와 연대를 포괄하는 사회적 개념이 동시에 함축되어 있다(양병찬, 2014). 공동체 개념 역시 한마디로 정의하기 어렵지만, 일반적으로 지역성과 사회적 상호작용, 공동의 유대가 주요 요소로 언급된다(Hillery, 1995).

마을교육공동체는 가치적, 정책적, 주체적 측면으로 이해되어야 함을 제안한 양병찬(2018)에 따르면 학교 교육과 주민 교육의 통합으로서 마을교육공동체와 학교와 지역사회를 연계하는 정책과 사업으로서 마을교육공동체, 지역주민의 실천 역량을 강화하는 마을교육공동체로 구분해 볼 수 있다고 하였다. 또한, 사회 유기체적 관점에서 지역사회 기반의 민주적 거버넌스와 평생 학습을 통해 교육과 지역사회 발전을 촉진하는 새로운 교육 패러다임으로, 마을교육력을 향상시켜 지역사회 발전을 촉진하는 공동체로 정의되기도 하였다(김미향, 2020). 선행연구에서 언급되는 마을교육공동체에 관한 다양한 개념을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 마을교육공동체 개념 정의

연구자	정의
김용련(2015)	마을에서 아이들을 함께 키우고, 마을이 아이들의 배움터가 되며, 아이들을 마을의 주민 혹은 시민으로 키우는 것
서용선 외(2016)	청소년들이 마을에 관해 그리고 마을 속에서 배우며 마을을 위해 활동하는 것
송두범·양병찬·강수현(2016)	학교와 마을의 주체인 학생과 교사, 학부모와 마을 주민, 그리고 마을의 다양한 단체들이 공동의 정체성을 형성하며 교육적 목적, 교육적 내용, 교육적 방법을 공동으로 결정하는 공동체
김위정·김성식·이은정(2016)	아이들을 위하여 마을 주민과 교육전문가(학교 교사 포함)들이 협력하여 배움과 돌봄의 생태계를 구축하며, 이 과정에서 주민과 아이들이 성장하고 공동체가 형성되어, 이것이 마을과 학교의 교육력을 높이는 선순환적인 구조를 형성하는 것
안영식 외(2018)	학교와 마을이 연계하며, 마을 전체가 네트워크를 구축하여 개인의 성장과 마을의 발전을 촉진하기 위해 배움의 기회에 참여하고 상호협력하는 공동체
조운정(2018)	청소년들이 마을을 탐구하며 배우며, 마을을 발전시키기 위해 활동하고, 학교, 교육청, 지자체, 지역사회 주민, 지역사회 단체 등이 협력하여 청소년들을 함께 교육하는 협력적 교육 거버넌스

이인회(2020)	마을을 중심으로 학교와 마을의 구성원, 교육공동체들이 협력적인 네트워크를 구축하여 공식 교육, 비공식 교육, 그리고 형식화되지 않은 교육을 통합하여 마을의 공동체적 자치와 행복을 추구하는 교육적 생태계
-----------	--

※ 출처: 박귀자·박상옥(2023: 4)의 내용을 토대로 추가 수정

이처럼 마을교육공동체 개념에 대한 다양한 논의들은 크게 학생 교육활동 중심과 평생 학습 차원으로 나누어 살펴볼 수 있다(박귀자·박상옥, 2023). 첫째, 2010년대 이후, 학생 중심의 교육활동을 강조하는 마을교육공동체는 혁신적인 학교를 중심으로 전국적으로 확산되었으며, 이에 관한 연구와 논의가 김용련(2015), 서용선 외 (2016), 추창훈 (2017) 등에 의해 진행되었다. 또한, 일부 지역 교육청에서는 마을교육공동체 사업과 정책화가 진행되고 있다. 혁신교육지구 사업은 일반적으로 마을교육공동체와 관련된 프로젝트를 포함하고 있으며, 이에 관한 대표적인 사례로 경기도 교육청의 마을교육공동체 사업과 서울시 교육청의 마을 결합형 학교가 있다고 볼 수 있다. 이러한 사업들은 교육활동의 주체로 학교와 마을을 공동으로 언급하며 상호 간 연계와 협력을 강조하지만, 학교 외부의 지역 자원을 활용하는 과정에서 학생과 학교의 교육과정이 우선적으로 고려된다. 양병찬(2018)은 학교가 먼저 주도적으로 행동하고, 지역은 학교의 교육과정에 맞춤형으로 수동적으로 지원하는 이러한 방식을 근대적 학교 방식이라고 하며, 이는 지역의 다양한 자원과 지역주민의 주체성 발현을 어렵게 만들 수 있다고 지적하고 있다.

둘째, 평생 학습의 관점에서 마을교육공동체는 마을과 학교 사이의 단절을 극복하지 않는 한, 학생들이 완전한 학습과 실천을 이루기 어렵다고 인식하며, 학생들의 학습은 학교 범위에 국한되지 않고 자신의 마을에서 삶과 연관되며 이론과 실천이 통합될 때만 공동체 발전에 기여할 수 있다는 점을 강조한다(양병찬, 2008; 박경민, 2015; 오혁진, 2006; 조윤정 외, 2016). 이러한 마을교육공동체 운동은 다양한 지역에서 마을의 특성에 맞게 다양한 방식으로 실현되며, 농촌학교와 지역 간의 협력 사례 중 대표적인 사례로 충남 홍동지역의 풀무 교육공동체를 들 수 있다(박귀자·박상옥, 2023). 풀무학교는 오랫동안 지역과 깊은 유대를 유지하며 지역 교육공동체를 형성하는 데 주도적 역할을 해왔다. 이 학교는 지역과의 강력한 협력을 통해 '우리 마을은 우리의 손으로'라는 자치 의식을 강조하며, '우리 아이들의 교육은 우리 마을에서 책임지는' 주체적인 관점을 고수함으로써 농촌에서 학교와 지역이 함께 성장할 수 있는 모델을 제시하고 있다(양병찬, 2008).

정리하자면, 학생 교육활동 중심 논의에서 마을교육공동체는 주민 혹은 학생의 주체 형성에 초점을 두기보다는 학교 교육 과정 지원을 통해 학생의 성장을 도모하는 정책 사업으로

이해되고 있다. 따라서 학생의 교육활동 중심 마을교육공동체 관점에서 마을교육공동체의 의미는 지역의 물적·인적 활용을 통해 학교 교과과정을 보완함으로써 학생들의 성장을 지원하고 학교 교육의 완결성을 추구하는 것이라고 할 수 있다. 한편, 평생 학습의 관점에서 마을교육공동체는 특정 지역을 중심으로 지역주민들이 주도적으로 지역 문제 해결, 지역 정체성 확립, 공동체 의식 함양 등을 추구하며, 지역 공동체가 보유한 본질적 가치를 회복하고 동시에 현대 지역사회 문제를 주체적으로 해결하려는 목표를 가지고 있으며, 이를 통해 지역 전체의 교육력을 높이려는 초점을 두고 있다(오혁진, 2006).

2. 행위자성(agency)

agency는 사회과학 및 교육학 분야에서 ‘행위 주체성’ 혹은 ‘행위성’, ‘행위자성’ 등으로 번역되고 있다. agency는 개인의 사회적 행위를 설명하기 위한 개념으로, 사회학 및 철학을 포함한 다양한 학문 분야에 뿌리를 두고 해석되며 이론화되었다. agency에 관한 논쟁은 인간은 자신의 삶을 통제할 수 있는 자유로운 존재인가, 아니면 개인의 통제 외부에 있는 사회적 힘에 의해 행위하는 수동적 존재인가에 관한 문제와 관련이 있다. 이는 agency가 개인의 내적 역량을 의미하는 것인지 아니면 개인의 선택과 자유를 제한하는 사회적 힘을 의미하는 것인지에 관한 논의로 이어졌다. agency는 행위 주체(agent)와 구조(structure) 간의 관계를 통해 개념화되었는데, 이때 인간의 행동을 결정하는 주변 환경은 agency와 대비하여 구조(structure)로 불린다. agency 개념의 형성은 한 개인의 사회적 행위가 형성되고 결정되는 과정에서 개인적 측면과 사회적 측면이 어떻게 고려되는지에 관한 논쟁 중에서 발전해 왔다.

먼저, 개인적 측면을 강조하는 관점에서는 agency 개념의 핵심으로 인간 행위의 능동적이고 창조적인 요소를 강조한다. 개인을 자유롭게 행위하고 미래를 창조해 낼 수 있는 능력을 지닌 존재로 파악하거나, 복잡한 상호작용으로 형성되는 사회구조의 변화를 추동하는 힘은 창조적으로 행위하는 인간의 능력에 있다고 보는 막스 베버의 관점이 이에 해당한다(Giddens, 2011). Bandura(1989) 역시 인간을 자신의 사고 과정, 동기, 행위를 통제할 수 있는 역량을 지녔으며, 자기 효능감, 통제감과 같은 자기 결정적 판단을 통해 상황의 변화를 촉진할 수 있는 존재로 바라본다. 이 관점에서 agency는 “문제 상황에 대한 행위자의 비판적 능력”(Biesta & Tedder, 2006:11)이라던가 “사회구조를 결정하는 요인과 [무관하게]...자율적으로 행동하는 능력”(Biesta & Tedder, 2006:5)으로 묘사되곤 한다. 하지만 이러한 특성들은 개인에게 귀속되기 때문에 agency는 ‘행동할 수 있는 능력’ 혹은 ‘잠재력’으로 설명될 수 있다. 이러한 개념화는 agency의 본질을 포착하고자 하지만 agency를 인간의 능력이나 잠재력으로

이해함으로써 ‘자율성’과 개념적 구분이 불가능하거나(Priestely et al., 2012), 행위자(agent)가 소유하고 있는 고유한 능력으로 간주하게 된다. 또한 사회구조나 문화 체제가 개인의 행위에 미치는 영향을 과소평가한다는 비판을 받는다.

다음으로 사회적 측면을 강조하는 관점에서는 개인의 선택과 자유를 제한하는 사회를 agency 개념의 핵심으로 파악한다. Durkheim에 따르면 사회는 개인적 인간보다 우선하는 것으로, 물질적 환경인 구조와 비교할 수 있는 ‘확고함’ 또는 ‘견고함’을 가진다. 예를 들어, 몇 개의 문이 있는 방에서 있는 사람에게 그 방의 구조는 그의 활동 가능 영역을 제한한다. 벽과 문의 위치는 나가고 들어오는 위치를 한정하듯이, 사회구조는 개인으로서 우리가 할 수 있는 것에 관한 한계를 설정하면서 우리의 행동을 같은 방식으로 강제한다. 사회는 그 방의 벽처럼 우리에게 ‘외재적(external)’으로 존재한다(Giddens, 2011). Durkheim에 따르면 사회적 사실은 개인에게 강압하는 힘을 발휘하지만, 사람들은 보통 자신의 선택으로 행동한다고 믿기 때문에 사회적 사실의 구속성을 강압으로 지각하지 못한다(Giddens, 2011). 물론 이러한 흐름에서도 개인은 자신의 정체성을 바탕으로 사회적 실천에 능동적으로 참여한다. 하지만 이 관점에서 개인은 항상 특정한 사회적 실천 속에 위치되기 때문에 agency 개념의 핵심은 사회구조에 있다고 볼 수 있다. 그러나 사회화된 관점의 agency를 과도하게 강조하는 것은 개인의 행동이 사회에 의해 주도되거나 사회의 부수적 결과물로만 간주될 수 있다는 비판을 받는다(소경희·최유리, 2018). 최근의 Agency에 관한 논의는 개인의 능력과 사회구조의 영향력을 동시에 고려하는 관점을 취하고 있다.

agency에 관한 최근 논의는 행위 주체인 개인의 능력과 사회구조의 영향력을 동시에 고려하는 관점을 취한다. 이러한 입장을 체계화한 Giddens는 개인이 사회적 행위의 선택에서 전적으로 자유롭지는 못하지만, 사회구조를 재생산하고 사회변동을 낳는 존재로 파악한다.

본 연구에서 agency 개념은 행위 주체와 사회구조의 상호작용으로 바라보는 관점을 따르면서, 비판적 실재론과 인식론적 상대주의에 철학적 기반을 둔 관계적 agency(이성희, 2021)에 토대를 두고 있다. 비판적 실재론은 기존 과학 연구에서 세계(현상)에 대한 이해가 경험적 수준에 머무는 것을 인정하지 않는다는 측면에서 ‘비판적’이며(홍태희, 2011:4), 사회적으로 구성된 지식은 오류의 가능성을 내포하고 있다고 파악한다는 점에서 ‘인식론적 상대주의’에 기초한다(이성희 외, 2021: 30).

비판적 실재론의 철학적 가정 중 하나인 증화된 존재론은 실재(예를 들면 사회적 세계)가 경험적 영역(the empirical), 현상적 영역(the actual), 실재적 영역(the real)으로 증화되어 있으며, 이러한 세 영역의 실재는 각각 독립적이며 상호 간에 환원되지 않는 별개의 실재로 이해된다. 경험적 영역은 관찰이 가능한 현상을 통해 경험할 수 있는 세계를 나타낸다. 현상적

영역은 우리의 관찰이나 인식과 관계없이 실제적 사건(actual events)이 발생하는 영역(Bhaskar, 2009; 이성희 외 2021에서 재인용)이며, 실제적 영역은 실제들이 상호 작용하며 구조들이 작동하는 방식으로 관찰 불가능하다(이성희 외, 2021). 다시 말해, 실제적 영역에는 실제 존재체들 간의 연결된 구조들이 특정한 방식으로 작용하는 발생 기제가 존재하며, 이러한 구조와 발생기에는 인과적 힘을 발휘하게 된다(이성희 외, 2021: 33). 이때 두 개 이상의 구성 요소가 결합해 새로운 실제 혹은 현상이 ‘발현(merge)’되는데, 이러한 발현적 속성(emergent properties)은 그 대상으로 환원될 수 없다(김선희, 2020: 52).

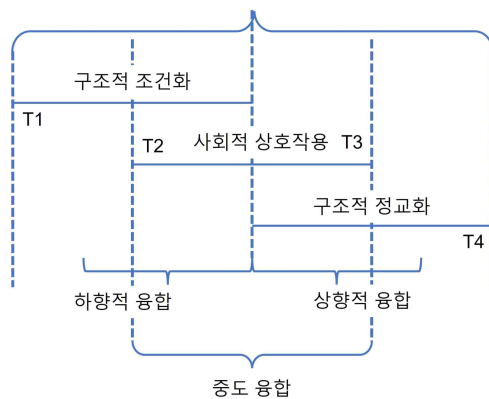
본 연구는 비판적 실재론을 토대로 Archer(1995)의 형태 발생론적 주기와 분석적 이원론을 적용해 교사 agency의 발현에 어떠한 요소들이 어떠한 방식으로 기여하는지에 대한 발현적 과정과 작동 기제를 정교하게 설명해 주는 관계적 교사 agency 개념을 분석 모델(이성희, 2021)로 적용하였다. 이 모델은 행위 주체와 구조가 실제로 분리될 수는 없으나 분석적 차원에서 분리해 볼 수 있다는 Archer(1995)의 제안을 수용하였다. 특히, 구조만을 강조하거나 행위자만을 강조하는 양극단을 피하고자 형태 발생론적 접근(Morphogenetic Approach¹⁾)을 통해 행위자보다 먼저 존재하는 구조를 가정함으로써 행위자와 구조를 분석적으로 명확하게 구분하였다. 또한, Archer에 따르면 구조는 그 영향력이 행위자들의 상호작용으로 매개된다. 그리고 그 구조는 현존하는 상호작용뿐만 아니라 더 이상 존재하지 않는 연장자들이 만들어 놓은 사회적 환경과 같은 구조도 포함되며, 이러한 구조는 우리의 행동을 제약하기도 하고 가능하게 하기도 한다(Mutch, 2010: 510).

Archer의 분석적 이원론은 두 가지 가정에 기반한다. Archer의 분석적 이원론은 두 가지 가정에 기반한다. 첫째, 구조는 반드시 그 구조를 변경하는 행동에 앞선다는 것이다. 다음으로, 구조적 정교화(변화)는 이러한 행동들 다음에 발생한다. 이러한 가정에 따라 형태 발생론적 주기는 구조적 조건화-사회적 상호작용-구조적 정교화 세 단계로 구성되며, 한 주기가 끝나고 나면 시간이 흐름에 따라 주기가 반복될 수 있다는 것이다(이성희·정바울, 2015: 195). 다시 말해, 행위자(agent)에 앞서 구조가 이미 선재(先在)하고(구조적 조건화), 여기서 개인과 집단은 상호작용하면서 사회적 상황에 영향을 미치며(사회적 상호작용), 이에 따라 구조적 조건들이 유지되거나 변화하면서 정교화되는(구조적 정교화) 단계를 통해 사회가 변화 또는 유지된다. 한 주기 안의 이 세 단계는 때때로 서로 중첩되거나 동시에 나타날 수 있으며, 한 주

1) Archer(1995)의 주장에 따르면 사회는 행위자들의 행동을 통해 형성되며 이로부터 의도된 결과나 의도하지 않은 결과가 나타난다. 비판적 실재론에 기반한 형태 발생론적 접근(Morphogenetic Approach)에서 Archer는 ‘Morpho’ (형태, 형성)과 ‘genesis’(기원, 발생)를 의미하는 형태 발생(Morphogenesis)을, 사회를 미리 정해진 형태의 폐쇄 체계가 아니라 지속적으로 형성되고 변화하는 개방 체계로 가정한다고 제안하였다.

기의 최종 단계인 구조적 정교화는 다음 주기의 시작 단계인 구조적 조건화로 작용함으로써 계속해서 순환된다. 이는 개인의 사회적 행위가 사회구조에 의해 제약받기도 하고 영향을 미치기도 한다는 점을 강조하는 것이다. Archer에 따르면, 구조와 행위자 간의 관계를 명확히 이해하려면 시간 변수를 반드시 고려하고 시간의 흐름에 따른 구조와 행위자의 상호작용을 조사해야 한다고 제안하였다(Archer, 1995: 65)고 하였다[그림 1].

이성희(2021)는 관계적 agency 모형을 제안하면서 비판적 실재론에 기반한 관계 사회학(Critical Realist Relational Sociology)(Donati, 2011) 관점에서 ‘우리’라는 사회적 관계는 관찰이 불가능하더라도, 인과적 힘을 발휘하는 실재하는 현실(reality)로 파악하였다(Donati, 2018). 이러한 이론적 가정에 따라 그는 ‘관계 구조’를 사회적 실재(the relational order of reality)로 반영하여 물질 구조, 문화, 개인과 함께 독자적 요소로 배치하였다. 이러한 관점은 마을교육공동체에 참여하는 활동가나 시민의 개인적 특성을 개별적으로 이해한다고 해도, 공동체성을 추구하는 활동에 대한 속성을 온전히 이해하기 힘든 한계를 극복(이성희, 2021)하게 해준다는 점에서 유익하다. 마을교육공동체 활동에서 나타나는 다양한 개인과 기관, 단체들과의 상호호혜성, 신뢰, 협력, 갈등 등은 개별 구성원의 특성이나 총합으로 환원될 수 없는, ‘우리’ 혹은 ‘공동체’라는 관계의 실재를 드러낼 수 있는 고유한 속성이기 때문이다.

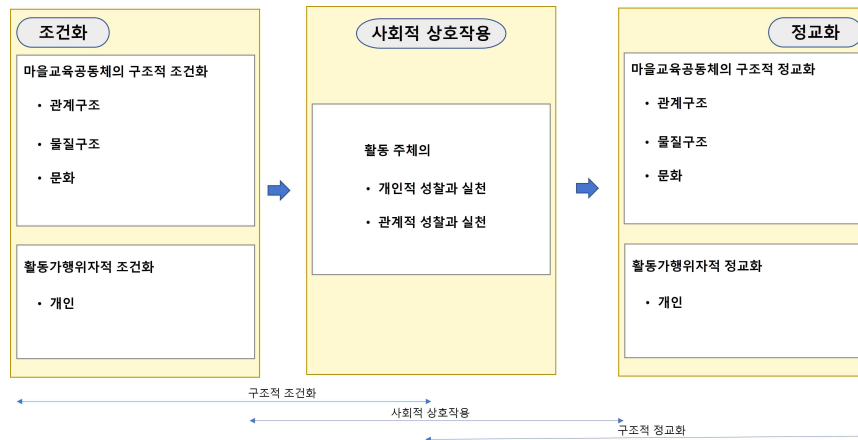


[그림 1] 형태 발생론적 주기

※ 출처: Archer, 1995:82, 이성희·정바울, 2015: 194에서 재인용

본 연구는 활동가들의 행위자성 특성이 드러나는 실천을 포착함으로써 행위자성에 대한 개념화를 시도하고자 하는 데 중점을 두고 있다. 지금까지의 행위자성에 대한 논의를 종합할 때 마을교육공동체 활동가들의 행위자성 특성이 드러나는 실천을 포착하기 위하여 이성희

(2021)가 제안한 관계적 행위자성 접근을 기반으로 행위자성 개념을 ‘행위자가 처한 사회구조, 문화적 맥락에서 관계적·시간적 요인의 영향을 받으면서도 개인과 사회구조 및 문화적 맥락의 상호작용 속에서 행위자로부터 발현되는 힘’으로써, 개인 혹은 공동체 수준으로 환원될 수 없는 복합적인 특성을 지닌 것으로 이해하고자 한다. 또한, 이성희(2021)가 제안한 행위자성에 대한 관계적 접근 모델을 기반으로, 마을교육공동체 활동가들의 행위자성을 조망하기 위한 개념 모형을 [그림 2]로 도출하였다. 여기서 개인적 및 맥락적 조건화 내용은 마을교육공동체 활동가들의 활동 맥락에 적합한 구조적 조건들을 반영하여 수정, <표 2>에 구체화하여 제시하였다.



[그림 2] 마을교육공동체 활동가의 행위자성 발현 모형

※ 출처: 이성희(2021: 141)를 참고하여 수정 후 재구성

<표 2> 마을교육공동체 활동의 구조적·맥락적 조건화 요소

개인적·맥락적 조건화		내용
관계 구조	관계, 역할 권력, 신뢰	- 활동가와 주민, 교사, 동료, 행정 실무자 간 공식적, 비공식적 관계 - 관계 구조에서 파생되는 지위, 역할, 권력, 신뢰 등 - 모임, 단체, 기관 간 네트워크 등
물질 구조	자원, 물리적 환경	- 시간, 공간, 마을교육공동체 활동 지원 예산 등 물리적 환경 및 자원
문화	가치, 믿음, 담화, 언어, 규범	- 활동에 대한 개인 혹은 집단적 인식·가치 - 마을교육공동체 활동 담론에 대한 의사소통의 수월성 여부 등
개인	과거 경험 및 경력	- 과거 활동 경험 및 경력 - 개인의 가치, 신념, 사명감 등

※ 출처: 이성희 외(2021: 308)을 참고하여 수정 후 재구성

Ⅲ. 연구 방법

본 연구에서는 인간의 사회적 행위를 의미하는 행위자성(agency) 개념에 기대어 마을교육공동체 활동가들(이하 활동가)의 실천 경험을 분석함으로써, 활동가 행위자성의 의미에 대한 이해를 제공하고자 하였다. 이를 위하여 질적 연구 방법을 선택하여 활동가들의 실천 과정을 심층적으로 이해하고자 하였다.

본 연구의 최초 연구참여자는 전남 순천의 중간 지원조직 활동가인 이순신으로 선정하였다. 중간 지원조직 활동가인 이순신은 연구자와 친분이 있으면서도, 본 연구의 목적과 중심 연구 문제에 대해 풍부한 정보를 제공할 수 있다고 판단되었다. 즉, ‘이론의 대표성’을 지닌 활동가를 의도적으로 선정하고 심층 면담을 시행하였다. 심층 면담 이후에는 연구참여자가 이순신으로부터 수집한 자료를 통해 일차적으로 개념과 범주를 생성하고, 개념과 개념, 개념과 범주, 범주와 범주 간 간계를 고려하면서 분석을 시작하였다. 연구참여자가 이순신의 일차적 자료를 분석한 결과를 토대로, 두 번째 인터뷰는 첫 번째 참여자와 같은 분야인 강원도 춘천의 중간 지원조직 활동가 박재범에게 연구 참여를 요청해 동의를 얻었다. 이후 박재범에게 수집된 자료로부터 생성된 개념과 범주를 앞서 이순신으로부터 수집한 일차적 분석 자료와 오가며 새로운 범주의 속성 출현 여부를 확인한 결과, 이들의 진술에 대한 보편성이 포함된 2차 분석 자료 결과를 얻을 수 있었다. 이러한 과정은 다음 연구참여자가 추가될 때마다 반복해서 이루어졌다. 세 번째 연구참여자는 전남 순천의 학교 교사이자 활동가 김유신으로 선정하였다. 이는 다른 영역의 활동가에게서 새로운 개념과 범주의 출현을 확인하기 위함이었다. 김유신의 진술로 새롭게 생성된 개념과 범주의 보편화를 위해 네 번째 연구참여자를 학교 교사이자 활동가로 섭외하고자 했으나 적합한 참여자를 찾지 못했다. 마을교육공동체 현장에서 학교 교사이면서 활동가로 참여하는 경우가 극히 드물기 때문이었다.

이후 후속 연구참여자 선정은 앞서 면담한 연구참여자들의 진술에 대한 보편성을 추가 확보하기 위해 지역의 활동가들로 선정하였다. 지역 활동가 선정은 연구의 목적을 충분히 이해하는 최초 연구참여자와 전공 교수 등의 추천으로 이루어졌다. 차별적 표본 추출을 위해 지역의 다양성을 고려한 결과, 충남 대전, 전남 영광, 서울 노원, 경기도 시흥의 지역 활동가를 추가적으로 인터뷰하고 이들 간 밀도 높은 진술의 보편성을 확보하였다. 연구참여자의 기본적인 정보는 <표 3>으로 제시하였으며, 성명은 모두 가명으로 처리하였다.

본 연구의 자료 수집은 2022년 5월부터 2023년 2월까지 이루어졌다. 먼저 연구자는 참여자들에게 연구의 주제에 대한 소개와 연구참여자의 권리에 대해 설명하였으며, 참여자들로부터 연구 참여 동의를 구두로 얻었다. 주요 자료 수집은 심층 면담 방법을 사용하였으며, 면담 내용 및 활동과 관련한 자료를 함께 수집하였다. 관련 자료는 연구참여자들이 활용한 사례 발표 자료, 회의나 보도자료, 그리고 해당 기관이나 단체에서 발행한 자료집 등이며, 연구참여자들의 협조로 확보할 수 있었다.

<표 3> 연구참여자 기본 정보

연구 참여자	성별	연령	지역	활동가 유형	공동체 활동 총 경력	심층 면담 시간
이순신	남	40대	전남 순천	중간 지원조직 활동가	약 27년	총 170분
박재범	남	50대	강원도 춘천	중간 지원조직 활동가	약 32년	총 180분
김유신	남	30대	전남 순천	학교 교사	약 6년	총 90분
김미경	여	50대	충남 대전	주민 활동가	약 21년	총 130분
이정란	여	40대	전남 영광	주민 활동가	약 17년	총 160분
정지선	여	50대	서울 노원	주민 활동가	약 36년	총 140분
임수진	여	50대	경기 시흥	주민 활동가	약 25년	총 200분

면담은 참여자의 활동 지역, 주로 사무실이나 회의실, 학교 교장실 또는 카페에서 진행되었다. 개별 면담은 약 3시간에서 3시간 30분이 소요되었으며, 참여자들은 오랜 기간에서 우러난 자기의 경험을 매우 구체적으로 이야기하였다. 면담 전에는 동의서와 반구조화된 질문지 <표 4>를 제공하여 자료 수집을 원활하고 하였고, 면담 과정에서는 개방형 질문과 현장 관련 내용 탐색이 이루어졌다.

<표 4> 심층 면담 내용

사전 질문 예시	실제 면담 과정의 질문 예시들
마을 교육활동에 참여한 계기는 무엇인가요?	소개를 부탁드립니다. 연령, 활동 시작 시기, 계기는 무엇인가요? 공동체 활동에 필요한 공간, 예산 등에 대해 말씀해 주세요. 활동하면서 본인이 속해있던 주변 환경들에 대해 말씀해 주세요.
활동을 통해서 하고 싶었던 일은 무엇인가요?	자녀도 키우고 사비를 투자하면서 활동하기가 쉽지 않았을 것 같은데, 그 이야기를 해주세요. 지금까지도 계속 활동을 이어올 수 있었던 힘은 무엇일까요? 활동 동력이나 힘들 때 일어나게 해주는 것은 무엇일까요?
가장 기억에 남는 경험(보람 혹은 어려움)	어떤 역할을 해 오셨는지 말씀해 주세요. 어떤 일이 있었는지 더 들려주세요.

등)은 무엇인가요?	어떤 일을 주로만이 하셨나요?
	그렇게 생각하는 데 영향을 미쳤던 일이 따로 있었나요?
	그 과정에서 가장 힘들었던 일들은 무엇이었나요?
다른 활동가, 교사, 기관 실무자 등과의 관계는 어떤가요?	교사들과의 관계, 행정, 마을 관계에 대해 말씀해 주세요.
	교사, 행정, 마을의 반응에 대해 말씀해 주세요.
	행정과의 관계에 대해 말씀해 주세요.
	가족, 친구, 지인들과의 관계에 대해 말씀해 주세요.
성과 혹은 변화와 관련한 경험은 무엇인가요?	어떤 변화가 있었는지 말씀해 주세요.
	현재 하는 활동 외 향후 어떤 것을 더 하고 싶은 계획이 있나요?
	앞으로의 계획, 비전 혹은 이루고 싶은 일이 있나요?

면담 이후 전사한 분량은 A4 516쪽에 달했고, 추가 정보 수집은 전화, 이메일, 메신저 등을 통해 이루어졌다. 연구자는 원자료를 반복적으로 읽으며 주요 개념을 도출하고 범주화하여 총 705개의 개념, 58개의 하위 범주와 20개의 범주를 확인했다. 이후 관계적 행위자성 개념모델(이성희, 2021)을 적용해 활동가 행위자성 발현적 과정과 작동 기제를 분석하였다.

본 연구에서는 연구의 윤리적 고려와 진실성 확보를 위해 다음과 같은 노력을 기울였다. 첫째, 자료 수집은 심층 면담, 관련 문헌, 온라인 자료 검토 등을 통해 이루어졌으며, 연구참여자와 그들이 속한 기관이나 단체로부터 문서 자료를 직접 수집했다. 심층 면담은 사전에 전화를 통해 동의를 얻어 진행하였고, 개인 정보 보호를 위해 참여자 이름은 가명으로 처리했다. 또한, 개인의 사적인 내용은 부분 편집 처리하고, 잠재적 위험이 있는 자료는 사용하지 않았다. 둘째, 연구의 진실성 확보를 위해 참여자 검토, 삼각 검증법, 동료 검토 방법을 사용하였다. 이론적 및 방법론적 차원에서 자료를 비교하고 검토하였으며, 참여자 검토를 통해 연구 해석의 동의를 얻었다. 마지막으로, 동료 검토와 외부 감사를 통해 전문적 조언을 구하고, 연구 방법 및 결과에 대한 검토를 진행했다.

IV. 마을교육공동체 활동가 행위자성(agency)

본 연구는 행위자성을 발현하는 참여자들의 경험을 구조적 요소와 개인적 요소로 분석적으로 분리하고, 두 요소 간 상호작용 과정을 분석하였다. 그 결과, ‘구조적 조건화-사회적 상호작용-구조적 정교화’ 주기의 마지막 단계인 구조적 정교화가 다음 주기의 시작 단계인 구조적 조건화로 작용하며 주기의 순환이 지속되었으며, 각 주기는 중첩되기도 하고 동시에 나타나기도 했다. 이 과정을 시각적으로 표현하면 아래의 [그림 3]과 같다.

1. 구조적 조건화: 개인과 사회구조의 분석적 분리

본 연구에서는 참여자들의 마을교육공동체 활동 이전 경험을 분석하여, 이들의 행위자성 특성이 어떻게 발현되었는지를 살펴보았다. 분석 과정에서, 참여자들의 의미 있는 삶을 추구하고 다양한 교육 활동 및 경력이 중요한 요소로 도출되었다. 마을교육공동체 활동 맥락에서는 동행적 관계, 민·관·학의 분절적 관계, 지역 및 사회적 환경의 제약 등이 행위자성에 영향을 미치는 주요 요소로 밝혀졌다.

참여자들의 개인적 맥락에서는 대학 동아리 활동, 귀농/귀촌 경험, 학교 밖 청소년과의 만남 등이 그들의 일상에 대한 관심을 증대시켰다. 이러한 관심은 참여자들이 교육적 가치를 추구하고 마을교육공동체 활동에 참여하도록 동기부여를 했다. 예를 들어, 김유신은 재수 기간 동안 마을의 변화를 관찰하며 교사의 꿈과 사명감을 형성했고, 정지선은 대학 생활과 동아리 활동을 통해 교육을 통한 나눔의 중요성을 인식하게 되었다.

이순신은 대학 동아리 활동을 통해 더 나은 교육 방향을 모색했으며, 고등학교 교사 경험을 거쳐 대안학교 활동에 전념하게 되었다. 그의 경험은 학교 밖 청소년들과의 만남과 공동체적 삶에 대한 관심을 통해 마을교육공동체 활동의 방향성에 영향을 주었다. 박재범은 과거 인권 활동을 바탕으로 농촌 지역 주민과 아이들을 위한 교육적 가치 회복 활동을 전개했다. 이러한 활동은 그의 참여가 농촌 지역에서 중요한 네트워크 형성에 기여했다.

마을교육공동체 활동을 시작하면서 참여자들은 교육에 대한 제한된 인식과 마을 교육자원의 부족, 민·관·학의 분절적 관계 등 다양한 도전에 직면했다. 이들은 마을교육활동을 시작하기 위한 초기 단계에서 운영 공간과 재원 마련에 어려움을 겪었으며, 이 과정에서 참여자들의 개인적 차원의 경험과 활동 맥락을 고려하여 효과적인 활동 전개 방향을 설정하였다.

[그림 3] 활동가 행위자성 발현 모형

2. 사회적 상호작용: 참여자의 행위자성 실천

참여자들의 행위자성이 드러나는 실천은 개인과 사회구조의 상호작용 과정에서 포착할 수 있었다. 참여자들은 마을 교육활동을 시작하면서 이미 선제하고 있는, 즉, 마을 교육활동에 대한 시민들의 제한적 인식, 빈곤한 마을 교육자원, 민·관·학의 분절적 관계와 같은 사회구조적 요인들에 직면하고, 이를 극복하기 위한 방안들을 고려했다. 참여자들의 행위자성 특성이 드러나는 실천들은 ‘사회적 친밀감 형성’, ‘의도적 가치 공유’, ‘임파워먼트를 돕는 관계 맺기’, ‘관행과 소신을 조율하기’, ‘관계를 통해 문제 해결하기’로 포착하였다.

첫 번째, ‘사회적 친밀감 형성’을 행위자성 특성을 지닌 실천으로 포착하였다. 참여자들은 활동을 시작하는 초창기에 지역사회에서 활동을 성공적으로 안착시키고, 활동 목표를 달성하기 위해 가장 먼저 시민들과 친밀한 관계를 형성하려는 노력을 기울였다. 농촌 마을에서 불편한 일상 문제 해결에 도움을 주는 방식으로 다가서기도 하고, 학교에서 필요한 도움을 제공하는 방식으로 좋은 경험을 쌓으려 노력했다. 또한, 기존에 학교에서 지닌 마을 교육활동에 대한 부담을 완화하기 위해 교사들의 부담을 덜어주는 방식을 고려하면서 좋은 접촉 경험을

늘리는 실천들을 전개해 나갔다.

개인 수준에서도 친밀한 관계를 형성하려는 의도와 노력이 이루어질 수 있지만, 개인의 의도와 노력만으로 사회적 친밀감이 형성되는 것은 아니다. 사회적 친밀감이 형성되기 위해서는 상호 간의 의도와 행동, 상호작용과 같은 특성이 관계 형성에 영향을 미치기 때문이다. 참여자들은 의미 있는 삶을 지향하는 태도와 다양한 교육활동과 경험과 경력을 지녔지만, 이것만으로는 사회적 친밀감을 형성하기는 어렵다. 예를 들어, 참여자들은 사회적 친밀감 형성을 위해 농촌이 지닌 사회적 규범, 문화적 차이, 사회적 거리감 등이 관계 형성에 영향을 미치게 된다는 점을 고려한 결과, 농촌에서 꼭 필요하면서도 익숙한 방역 소독 작업이라는 실천을 전개하면서 친밀감을 형성할 수 있었다. 즉, 방역 소독 작업이라는 방법을 통해 개인 수준에서의 의도와 노력이 사회구조 수준과 상호작용한 결과 농촌 어르신들과 친밀한 관계를 형성하면서 그들의 어려움을 파악할 수 있게 된 것이다. 학교와의 관계에서도 학교나 교사의 기대를 충족하는 수준으로 접근함으로써 사회적 친밀감이 형성될 수 있었다. 마을교육공동체 활동을 위해 사회적으로 친밀한 관계를 형성하는 실천들은 참여자의 의도와 노력이 중요한 역할을 하지만, 단순히 개인의 의지나 사회구조의 영향력만으로도 설명되기 어렵다. 따라서 사회적 친밀감 형성을 위한 참여자들의 실천을 개인과 사회구조의 단순한 영향력으로 환원되지 않는 행위자성 특성을 드러내는 실천으로 포착하였다.

두 번째, ‘의도적 가치 공유’를 위한 노력을 행위자성 실천으로 포착하였다. 참여자들이 공유하고자 하는 ‘의도적 가치’는 마을교육공동체라는 사회구조적 조건화와 참여자 개인적 조건화의 상호작용 결과로 나타난 것이다. 참여자들이 마을교육공동체 활성화를 위해 설정한 목표에는 개인의 의도와 가치가 반영되어 있다. 예를 들어, 중간 지원조직에서 활동하게 된 순천의 이순신은 마을교육공동체 활성화를 지원하는 자신의 역할과 지원 방향을 고민했다. 그는 과거 경험을 통해 마을 교육 활성화라는 목적을 달성하기 위해서는 지속할 수 있는 힘이 가장 중요하다고 여겼고, 그 힘은 ‘사람’으로부터 비롯될 수 있다고 판단하였다. 이러한 판단은 중간 지원조직 근무 경험은 전혀 없었지만, 과거 자신의 경험에 기반해, 중간 지원조직 관리자로서 지위 및 역할이라는 마을교육공동체 활동 맥락을 함께 고려한 결정이었다.

대전의 김미경도 마을에서 아이들을 사교육 없이도 잘 키울 수 있다는 자신의 신념과 마을어린이도서관 만드는 활동이 조화를 이루며 마을 교육활동에 참여하기로 결정하였다. 영광의 이정란은 마을 복지를 위해 귀촌했지만, 마을의 작은 초등학교가 사라질 위기에서 아이들의 성장, 자신의 활동 지속이라는 개인의 신념이 상호작용한 결과 폐교 살리기 운동을 시작으로 마을교육공동체 활동에 참여하게 되었다. 교사인 참여자 김유신도 마을 교육활동에 대한 일부 교사와 교원들의 한정된 사고와 제한된 예산 범위 내에서 자신이 지닌 의미 있는 삶

을 실천하기 위하여 마을 교육과정 운영을 전개하였다.

참여자들이 실행한 의도적인 가치 공유의 노력은 개인의 힘으로 아무리 자신의 소신과 지향을 전달한다고 하더라도, 이를 받아들이는 사람들과의 상호작용이나 수용이 없다면 이루어질 수 없는 실천이라는 점에서 행위자성 특성을 지닌 실천으로 포착하였다. 또한, 의도적 가치는 참여자 개인적 의도와 공동체 차원의 필요를 함께 반영하고 있다는 점에서 개인 혹은 공동체 수준으로 환원되지 않는 특성을 지닌다. 예를 들어, 사회구조 수준에서 볼 때 개인 수준에서의 의도적 가치 공유 행위는 폐교를 살리거나 돌봄 문제를 해결하기에는 한계가 있다. 이는 폐교나 돌봄의 근본적 원인이 사회구조적 요인들과 복잡하게 얽혀있기 때문이다. 따라서 참여자의 의도적 가치 공유 노력은 개인과 사회구조의 복잡한 상호작용으로 인해 형성되지만, 단순히 개인의 의지나 사회구조의 영향력으로 설명되기는 어렵다. 의도적 가치를 공유하려는 노력은 다른 사회구성원들과 상호의존적 관계를 전제로 하며, 이러한 상호의존성은 참여자들의 행위를 개인과 사회구조의 단순한 영향력으로 환원하기 어렵게 만든다.

세 번째, 참여자들은 마을 교육활동에 참여하는 구성원, 마을 강사, 교사, 주민 등과 관계를 맺거나 지원할 때 개인적 역량 강화를 지원하는 방식보다는 ‘임파워먼트를 돕는 방식’으로 지원하는 노력을 하였다. 역량 강화는 개인의 역할 수행을 위해 기술, 지식, 태도 등을 개발하고 향상시키는 과정을 의미한다. 이는 개인의 역할을 수행하는 데 필요한 전문적 능력을 발전시키는 것으로, 개인적인 성장과 능력의 향상에 중점을 둔다는 특징이 있다. 반면, 임파워먼트는 개인이 자기 효능감, 의미 있는 역량, 사회적인 영향력을 발전시킬 수 있도록 지원하는 것을 의미한다. 이순신은 조직 구성원이나 마을 강사의 개인 역량이 강화되었을 때, 지역에서 작은 단위의 조직으로 자리 잡고 전문성을 발휘하며 독립할 수 있는 지원구조를 마련하였다. 또한, 김미경은 마을 학교 명칭과 운영 방식, 청소년들의 활동에 대해 학생, 청소년, 학부모, 교사, 주민의 참여를 통해 스스로 교육적 의사결정을 하도록 운영했으며, 정지선은 주민에 의해 정책이 발굴되고 제안될 수 있도록 그들의 성장을 지원했다. 동료 구성원이나 마을 강사의 개인적 능력을 높여 역량이 강화된 파편화된 개인의 수가 증가하는 방식이 아니라, 그들의 역량을 키워서 또 다른 조직으로 독립할 수 있도록 지원함으로써 마을 교육생태계가 확장되는 변화가 이루어질 수 있었다. 즉, 임파워먼트를 돕는 지원은 개인과 사회구조 간 상호작용을 통해 사회적 변화의 도모를 가능하게 한다. ‘임파워먼트를 돕는 관계 맺기’를 통해 구성원, 마을 강사와 관계의 변화가 이루어지고, 지역 교육자원이 확장된다는 점에서 물질 구조의 정교화도 동시에 이루어진다.

또한, 임파워먼트를 돕는 지원은 참여자들과 상호작용하면서, 그들의 자기 효능감과 사회적 영향력이 강화되도록 영향을 미쳤다. 참여자 개인만의 의지와 노력으로 구성원과 마을 강

사, 교사와의 관계를 변화시키거나, 영향력을 발전시킬 수는 없으며, 이들과의 관계는 개인적 차원이 아닌 마을교육공동체 맥락에서 이루어진 것이다. 한편, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기의 또 다른 방식으로서 시민들이 교육적 의사결정 과정에 참여하는 경험은 자신들의 역할, 기존의 문화와 사회적 규범 등 다양한 요소들이 영향을 주고받는 복잡한 과정이다. 이는 단순히 개인이나 사회구조의 영향력만으로 설명되는 것이 아니라, 다양하고 복잡한 상호작용과 구조적 제약을 고려할 때 이루어지는 실천이라는 점에서 행위자성 특성이 드러나는 실천으로 포착하였다.

넷째, 참여자들은 사회구조적 맥락에서 작용하는 기존의 관행을 그대로 따르기보다는 자신의 소신과 조율하며 새로운 변화를 만들어 갔다. 관행은 현존하는 상호작용이 아니라 연장자들이 만들어 놓은 사회적 환경(Mutch, 2010: 510)으로서 참여자들의 행동을 제약하기도 하고 가능하게 한다. 이순신이 중간 지원조직에서 처음으로 일하며 조직의 운영 방향을 정할 때, 교육 행정에서는 기존의 관행대로 학교의 예산 사용을 지원하는 방식의 역할을 제안했다. 이는 과거 연장자들에 의해 만들어진 사회적 환경으로서, 참여자 이순신의 행동을 제약하는 방식으로 작동하였다. 그는 행정이 지닌 관행이나 규범을 인식하면서도 개인의 소신과의 조율을 통해 ‘사람’의 성장을 우선시하는 조직의 변화를 만들어 냈다.

정지선도 관행대로 행정에서 사업을 공고하면 민간이 참여해 수행하는 방식에서 벗어나, 주민에 의해 발굴된 지역의 의제들을 행정에서 실현될 수 있도록 제안하고 실천되도록 활동하였다. 이러한 실천은 참여자가 처한 맥락과의 상호작용을 통해 발현될 수 있는 실천이라는 점에서 행위자성 실천으로 파악하였다. 참여자들은 개인의 소신과 개인이 속한 사회나 환경과의 조화를 이루는 실천을 전개하였다. 자신의 가치와 목표를 존중하면서도 사회적 규범을 인식하고 상황에 맞게 조율하는 능력을 행위자성 특성을 발현하는 실천으로 포착하였다.

다섯째, 참여자들은 관계를 통한 상호작용으로 문제 해결 방법을 찾으려고 노력했다. 춘천의 박재범은 지역의 청소년 환대 문화 만들기 프로젝트로 ‘청소년을 위한 맡겨놓은 카페’ 운동을 전개하였다. 카페에서 음료를 주문할 때 선의를 담은 메시지와 함께 미리 결제하면 청소년들이 찾아와 무료로 마시면서 어른들과 지역의 환대를 느끼도록 한 것이다. 이 프로젝트는 예산 지원이 전혀 없이 온전히 시민과 학생들, 동참하는 카페의 관계를 통해 이루어진다. 관계에 기반한 프로젝트는 추후에 사업비 예산이 삭감되더라도 지속 운영이 가능한 구조가 되었다. 이 프로젝트를 위해 관내 6개 중간 지원조직은 실무자를 파견해 홍보와 관리를 지원하는 방식으로 협업하였다. 참여자는 6개 기관 간 협력이 가능한 이유로 과거 자신이 오랫동안 지역 활동을 전개해 오면서 맺은 관계성 덕분에 가능한 일이었다고 하였다.

이와 함께, 춘천의 참여자 이순신이 중간 지원조직을 처음 시작할 때 지역에서 자신과 함

게 활동하면서 뜻을 같이한 동료 활동가들을 조직의 팀 구성원으로 꾸렸다. 그들은 참여자 이순신이 중간 지원조직 역할을 통해 지역의 변화를 일으킬 수 있도록 동료 구성원으로서 큰 힘을 실어주었다. 또한, 새로운 방식의 정담회를 처음 시작할 때도 안정적 정착을 위해 과거 함께 했던 활동가, 교사, 행정 실무자들의 협력이 큰 힘으로 작용했다. 그 밖에도 참여자들에게서 시민들과 형성된 관계를 통해 문제를 해결하는 다양한 노력들을 포착할 수 있었다. 농촌 어르신들이 처한 일상생활의 문제를 동네 주민의 참여로 해결하면서 일자리로도 연계되었다. 주민들과 이미 형성된 관계를 기반으로 마을어린이도서관 운영에 필요한 공간과 재원을 마련할 수 있었고, 관계망을 활용해 마을 축제와 행복 육아 꾸러미 사업을 성공적으로 안착시켜 나갈 수 있었다. 또한, 참여자들은 과거 자신의 활동 분야에서 동행적 관계를 맺었던 사람들과 관계를 지속해서 유지하면서 필요한 도움이나 지원을 받을 수 있었다. ‘관계를 통해 문제를 해결하기’는 개인과 사회구조 간 복잡한 상호작용을 반영한 결과라는 점에서 행위자성 실천으로 포착하였다.

참여자들로부터 발견되는 행위자성 특성인 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신을 조율하기, 관계를 통해 문제 해결하기와 같은 실천들은 순서와 상관없이 병행되거나 상호작용하였다. 예를 들어, 김미경이 마을에서 아이들이 건강하게 자랄 수 있도록 관심 있는 학부모를 모으는 과정에서 사회적 친밀감을 형성하고자 할 때, 그는 의도적으로 가치를 공유하면서 상호 간의 관계를 강화할 수 있었다. 또한, 이정란이 폐교 위기의 작은 학교를 살리고자 할 때, 동시에 사회적 친밀감을 형성하거나 의도적 가치를 공유할 수 있었다. 이러한 실천들은 서로 보완적이고 상호작용이기 때문에 순서와 상관없이 병행될 수 있는 것이다. 참여자들은 상황과 필요에 따라 다양한 행위자성 실천을 적절히 조율하며 발전하였다. 즉, 참여자들이 행위자성 특성을 드러내는 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신을 조율하기, 관계를 통해 문제 해결하기와 같은 실천들은 서로 독립적인 것이 아니라 함께 이루어지며 상호 간의 영향을 주고받는다.

3. 행위자성 발현을 매개하는 ‘성찰’과 ‘학습’

참여자들이 발현하는 행위자성 실천 전반에 관여하는 현상으로 성찰과 학습이 포착되었다. 먼저, 참여자들은 활동을 전개하는 과정에서 자기의 생각과 태도를 되돌아보고, 자신이 처한 상황에서 어떻게 행동해야 해야 하는지 고려하는 모습이 일상적으로 발견되었다. 앞 장에서 진술한 바와 같이 참여자들은 자기의 경험을 되돌아보면서 행동을 조절하기도 하고, 자

문자답을 통해 자기의 생각과 태도를 정리하는가 하면, 구성원과 논의하면서 실천 방안을 마련해 나갔다. Archer(2007)가 제시한 관계적 행위자성 개념모델에서 ‘성찰’은 평범한 사람들이 일상생활에서 수행하는 개념이다. 그녀에 따르면 사람들은 일상에서 개인적 수준과 관계적 수준에서 성찰을 수행한다. ‘개인적 성찰’은 개인이 자신의 내면적인 생각, 감정, 가치, 목표 등을 탐색하고 이해함으로써 자기 인식과 개인적 성장을 이루고자 수행하는 것이다. ‘관계적 성찰’은 개인의 행동과 경험을 사회적 맥락에서 이해하고 분석하는 수행을 의미한다. 개인은 자신의 행동을 단순히 자신의 내면적 요인으로만 이해하는 것이 아니라, 주변의 사회적 맥락과 관계 등의 영향을 고려해 이해하고자 한다. 예를 들어, 개인이 어떤 특정한 행동을 취했을 때 그 행동을 개인의 내적 요인뿐만 아니라, 주변 사회적인 관계와 상황의 영향을 고려하여 이해하려는 것이다. 자신이 어떤 사회적 관계 속에 있는지, 그 상황에서 기대와 규범은 무엇이며, 다른 사람들과 상호작용에서 어떤 영향을 주고받는지 등을 고려하며 자기의 행동과 경험을 돌아보고 분석하기 위해 노력하는 것이다.

이순신이 중간 지원조직의 방향을 설정하는 과정은 자기의 과거 경험을 되돌아보고 분석하면서, 현재 자기가 처한 맥락에서의 위치 등을 고려한 결과였다. 그는 모든 활동을 시작하기 전이나, 과정 중에도 항상 올바른 방향으로 나아가고 있는지, 자신의 생각과 태도를 고려하는 습관이 있었다. 박재범이 귀농해 농촌에 정착하면서 아이들 돌봄을 통한 마을 교육활동을 시작하고, 이후 다양한 사업들로 확장해 가는 과정도 자신의 역할이 무엇인지 고민한 결과로 나타난 것이다. 김유신은 자신의 마을 교육활동이 자신을 위한 것인지, 아이들을 위한 것인지 진지하게 고민하였다. 즉, 참여자들의 마을 교육활동 전개는 일상적으로 자신을 되돌아보고 다른 사람들과의 관계를 고려한 실천이라 할 수 있다.

참여자들의 성찰이 행위자성 실천을 매개하는 방식은 다음과 같이 나타났다. 첫째, 참여자들은 성찰을 통해 자기 인식을 개선하고 사회적인 상호작용을 더 잘 이해할 수 있게 되었다. 이는 다른 사람들과의 관계에서 어떻게 행동할지를 결정하는 데 도움을 주었다. 둘째, 성찰은 관계적인 맥락을 고려하게 함으로써 행위자성 실천을 촉진하였다. 성찰을 통해 자기의 행동이나 선택에 영향을 미치는 사회적인 요인들을 고려해, 다른 사람들과의 관계를 고려한 실천들을 할 수 있도록 작용하였다. 예를 들어, 이순신이 조직이 자기에게 의존적 구조가 되는 것을 염려해 선의의 사임을 결정한 행동도 개인적 성찰과 관계적 성찰의 결과인 것이다.

셋째, 성찰은 문제 해결과 실천 방법 개선에 기여하였다. 참여자들은 성찰을 통해 문제 해결이나 실천 개선 방법을 모색하면서, 이를 토대로 효과적인 행동 계획을 세울 수 있었다. 대전의 참여자가 마을어린이도서관 개관을 위해 공간과 운영 재원을 마련하기 위한 방법을 모색하는 과정도 성찰적이었으며, 학교 행정실과 우호적 관계를 맺기 위해 예산 사용 매뉴얼

을 익히고 찾아간 김유신의 행동도 성찰의 결과인 것이다. 넷째, 성찰은 행위자성 특성을 지닌 실천들을 이행할 수 있는 능력을 발전시킬 수 있도록 작용하였다. 참여자들로부터 발견된 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임과위먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신의 조율, 관계를 통해 문제 해결하기와 같은 행위자성 특성을 지닌 실천 이전에 자신을 되돌아보고 다른 사람과의 관계를 고려하며 행동 방안을 모색한 참여자들의 성찰이 있었다.

참여자들의 행위자성 특성을 지닌 실천을 촉진하는 또 하나의 현상으로 ‘학습’이 포착되었다. 학습은 참여자들이 실천을 전개하는 전 과정에서 나타났으며, 일상적이며, 공동으로 이루어졌다. 학습은 참여자들의 필요에 따라 이루어지기도 하고, 활동 맥락에서 요구되어 이루어지기도 했다. 예를 들어, 김미경이 마을어린이도서관을 설립하는 과정에 필요한 대부분의 일들(서가 정리, 운영 방법, 추천 도서 목록, 홍보 등)은 공동의 학습을 통해 해결되었고, 학습을 통해 습득한 지식과 정보들은 실천으로 연결되었다. 그리고 실천하는 과정 자체가 또 다른 경험으로서 학습이 되었다. 즉, 참여자들의 실천 맥락에서 학습과 실천은 순환적으로 이루어졌다. 또한, 공동 학습이 이루어지는 과정은 사회적 친밀감이 형성되는 장이기도 했으며, 활동의 목적과 방향이 논의되면서 구성원 간 가치와 소신이 비슷해졌고, 구성원들은 ‘하나’ 된 사고를 하기 시작했다. 구성원 간의 ‘하나’ 된 사고는 자신들이 수행할 사업계획서에 고스란히 녹아들 수 있었다.

참여자들은 학습을 통해 경험과 지식을 습득하고, 그것을 실천에 반영하면서 또다시 학습이 이루어지는 순환적 학습을 경험하였다. 참여자들은 실패도 경험으로 여기면서 학습과 실천의 결과를 다시 행동에 반영하면서 기존의 행동을 개선해 나갔다. 학습이 행위자성 실천을 매개하는 방식은 첫째, 경험과 지식의 습득을 통해서이다. 참여자들은 실천을 통해 새로운 지식을 얻고, 현장에서 습득한 실천적 지식은 참여자들의 행동을 조정하고 새로운 방식으로 실천할 수 있도록 도왔다. 참여자들이 사회적 협동조합으로 전환이 필요한 과정에서, 행정의 진폭적인 도움을 받지 못하고 직접 행정 부처들과 부딪히며 인가를 얻는 과정은 그 자체가 학습이었다. 참여자들이 만든 선례는 이후에 본인 혹은 인가를 필요로 하는 또 다른 참여자의 행동을 조정하면서 새로운 방식으로 접근하도록 하였다. 둘째, 새로운 상황에 적응하기 위해서이다. 학습은 새로운 상황에 대처하고 필요에 맞게 행동할 수 있도록 이해력을 향상시키고, 문제 해결과 적응을 위한 능력을 갖추도록 작용하였다. 생소한 마을교육공동체의 개념을 이해하기 위해서, 당면한 문제 해결 방법을 찾기 위해서, 자기 발전과 성장을 위한 모든 상황에서 학습이 포착되었다. 학습은 참여자와 행위자성 실천을 매개하는 역할을 수행하면서 참여자의 실천을 개선하고 발전시키는 과정을 촉진하는 것으로 파악되었다.

참여자들의 행위자성 특성이 드러나는 실천들을 매개하는 현상으로 성찰과 학습이 포착

되었지만, 학습과 성찰은 상호보완적이며 밀접하게 연관되어 있음을 확인할 수 있었다. 학습을 통해 성찰이 이루어지기도 하고, 성찰이 학습으로 연결되기도 하였다. 가령, 김미경이 마을어린이도서관을 사회적 협동조합으로 전환하기까지는 오랜 시간이 걸렸다. 그는 구성원들과 함께 마을어린이도서관이 사회적 협동조합으로 전환되어야 하는 가치와 동기에 대하여 끊임없이 논의하고 질문을 던지며 답을 찾았다. 이 과정에서 사회적 협동조합에 관한 학습은 자연스럽게 이루어졌다. 반면, 박재범은 아이들과 함께 활동하면서 진정한 배움은 어른들이 없는, 완전히 자유로운 아이들의 시공간에서 이루어진다는 깨달음을 얻기도 했다. 즉, 참여자들은 자신이 처한 활동 맥락에서 자기의 행동과 경험을 되돌아보고, 반성적으로 평가하면서 자연스럽게 학습으로 연결되었다. 또한, 학습하는 과정에서 새로운 지식과 행동 방식을 습득하면서 개인적 성찰과 관계적 성찰이 일어나기도 하였다. 이러한 상호보완적 관계를 통해 참여자들은 행위자성 특성이 드러나는 실천을 전개해 나갈 수 있었다.

4. 구조적 정교화: 개인과 구조의 변화, 그리고 주기의 순환

참여자들로부터 발현된 행위자성 실천을 통한 변화는 다양한 영역에서 나타났다. 먼저, 관계 구조, 물질 구조, 문화를 포괄하는 마을교육공동체 활동 맥락에서 변화를 살펴보았다. 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신의 조율, 관계를 통해 문제 해결하기와 같은 실천을 통해서 그들의 활동을 지지하거나 활동의 공감하는 시민들이 많아진 변화가 있었다. 시민들은 참여자들의 조직 운영 재원을 지원하기도 하고, 활동에 적극적으로 동참하면서 힘을 실어주었다. 마을과의 관계에 부담을 느끼던 학교와 교사 중 일부는 마을에 먼저 협력을 제안하면서 신뢰와 협력의 관계를 쌓아갈 수 있게 되었다. 지역의 다양한 교육자들이 연결되면서 불편한 일상의 농촌 어르신들의 삶이 편리해지면서 더욱 친밀하고 신뢰적 관계를 맺어가는 변화도 확인할 수 있었다. 농촌의 작은 학교가 폐교 위기를 극복하는 과정에서 학교와 시민들은 상호 연결을 경험하였고, 지역교육이 자신들의 삶과 무관하지 않다는 의식을 공유하게 되었다. 그 결과 주민들은 지역에서 지켜야 할 가장 중요한 보물을 ‘학교’로 꼽기도 했다.

참여자들의 행위자성 실천이 전개되는 과정에서 지역의 교육자들은 자연스럽게 연결되고 확장되었다. 정부 혹은 민간 차원의 다양한 보조금 지원사업이 활용되었고, 관련 기관, 단체, 시민들과의 네트워크가 연결되고 확장되었다. 참여자와 구성원들이 모인 모임, 조직, 단체는 활동 대상과 범위를 넓혀가면서 법인격을 지닌 조직으로 전환하거나 확장되었다. 참여자들은 마을교육공동체 활성화를 위한 행·재정적 지원을 받으면서도, 추진 과정에서 어려움도

겪기도 하였다. 일반 행정과 학교 행정이 지닌 기존의 관행은 참여자들의 실천을 조건 짓기도 했다. 그러나 관행이 반드시 행위자성 발현을 제한하는 것만은 아니었다. 오히려 참여자들의 행위자성 실천을 촉발하게 작용하기도 했다. 예를 들어, 학교의 일부 교사나 학교관리자와 학교 행정실이 지닌 비우호적인 태도는 참여자로 하여금 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 관행과 소신의 연결과 같은 행위자성 실천을 발현하도록 영향을 미쳤다.

한편, 참여자들은 마을 교육활동을 통해 자신들이 추구하는 목표를 성공적으로 이룬 경험으로 자부심과 자신감을 느끼게 되었다. 또, 함께 하는 구성원들을 포함한 시민들은 ‘공동체를 통해서 할 수 있다’라는 보람과 자신감을 느끼게 되었다. 마을 교육활동을 성공적으로 수행한 경험이 외부의 주목을 받고, 우수사례로 연구 모델이 되는 경험은 이후 활동의 동력으로 작용하였다. 그뿐 아니라 참여자들의 활동 경험이 새로운 경험으로 축적되고, 마을 교육활동이 당연하다고 여기는 문화가 형성되자 참여자들은 문제 상황에 직면했을 때 유연하게 대처할 수 있는 여유와 자신감을 지닌 모습으로 변화하였다.

참여자와 시민들은 개인을 개별적 존재로만 인식하지 않고, 자신을 둘러싼 사회적 관계와 연결된 일원으로 사고하는 모습을 보였다. 이를 ‘우리(we)’ 의식의 형성을 보여주는 것으로 파악하였다. ‘우리’ 의식은 개인을 둘러싼 사회와의 상호작용을 통해 형성(이운기, 2005)되며, 개인이 다른 사람들과 상호작용하면서 의존적 관계를 경험하거나 공동의 목표를 공유하고 가치에 공감할 때, 문제 해결과 협력하는 과정에서 형성될 수 있다. ‘우리(we)’라는 의식은 참여하는 구성원이 모두 동일한 방식으로 이해하고 해석되는 것을 의미하는 것이 아니라, 오히려 공동의 과업을 함께 수행함으로써 형성되는 것(Donati, 2016)이라고 하였다. 참여자들이 행위자성 실천을 전개하는 과정은 ‘우리’ 의식이 형성되도록 충분한 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 예를 들어, 영광에서는 작은 학교를 살리는 활동을 통해 인근 5개 마을 학교가 네트워크를 구축하였고, 노원의 아동 청소년을 위한 실무자 네트워크, 시흥의 위기 아동 청소년을 위한 네트워크, 대전의 마을도서관 협의회나 육아 꾸러미 네트워크 등이 구축되었다. 이러한 네트워크가 형성된 배경에는 참여자들이 전개한 활동이 개인 혹은 학교를 위한 활동이 아니라 지역을 위해 ‘우리’가 함께하는 활동이라는 공감대가 형성되었기 때문이라 볼 수 있다. 또한, 폐교 위기의 작은 학교를 살리는 노력, 청소년 환대 문화를 확산시키는 활동, 민간의 힘으로 마을어린이도서관을 개관하는 노력, 지역교육복지 사업을 안착시키는 노력, 환경부에서 최초로 사회적 협동조합 인가를 획득하는 노력, 저소득층 아동을 위한 실천은 ‘우리’ 의식으로 실천되기도 하고, 실천을 통해 ‘우리’ 의식이 형성되도록 작용하였다.

행정과의 ‘우리’ 관계는 공유된 목표의 실현과 활동의 가치를 중심에 둔 협력을 통해 이루어졌다. 일부 참여자들은 사업 초기 민간과 행정이 각각 잘할 수 있는 부분을 분담하고, 사

업이 안정화되면 행정으로 이관하는 구조로 행정과 협업하였다. 민간은 지역 의제를 도출하고, 이를 사업으로 실행할 수 있는 구성원의 역량을 강화하며 네트워크 조직을 지원하는 역할을 맡았다. 이때, 행정은 재원 마련을 위한 투자 유치 등 하드웨어적인 역할을 담당했다. 이렇게 안정화된 사업은 사업의 지속성을 보장하기 위해 지자체 소속의 교육복지재단으로 이관되었다. 또한, 다른 지역에서도 민간에 의해 안정화된 사업이 행정으로 이관되는 경우가 있었다. 이런 경우는 표면적으로는 사업의 지속성을 목적으로 이양되었지만, 실제로는 사업 성과나 주도권을 두고 불편한 관계를 지속하는 것보다는 행정에게 공을 돌리는 방식이 사업 지속에 더 효과적이라는 판단에 기반하고 있다. 이러한 접근은 각자 다른 실행 방식을 가지지만, 공동체 활동이라는 목표를 위하여 '우리' 또는 '함께'라는 의식이 필요한 일이다.

한편, 관계적 주체는 관계 속에서만 존재하는 주체로, 참여자들이 관심을 가진 관계에 의해 형성되는 주체를 의미한다. 관계적 주체는 공동체 활동에 참여하는 구성원들의 관계에 대한 깊은 이해와 성찰을 도모하는 과정에서 '우리' 관계 공유를 통해서 가능하다. 다만 공동체 활동에 대한 약속이 존재한다고 해서 진정한 관계적 주체가 되는 것은 아니다. 더 중요한 것은 그 관계가 공유된 목표를 실현할 수 있도록 작용해야 한다. 즉, '우리' 의식이 공동의 사업을 묶는 관계로 작용해야 하고, 공동의 과업을 함께 수행하는 실현이 이루어질 때 관계적 주체가 될 수 있다(Donati, 2016). 참여자들의 행위자성 실천은 개별적으로 해결할 수 없는 문제로, 함께 고민하고 협력하면서 '우리' 의식을 갖도록 영향을 미쳤다. 이러한 변화를 개인적 존재로서의 주체에서 관계적 주체(relational subject)가 되는 것으로 파악하였다.

다른 한편, 관계적 행위자성 개념모델은 행위자와 사회구조 분석을 위해 구조적 조건화-사회적 상호작용-구조적 정교화¹⁾의 단계를 거치는 형태 발생론적 접근을 취하고 있다. 이때 세 단계는 중첩되기도 하고 동시에 나타나기도 하며, 한 주기의 최종 단계는 다음 주기의 시작 단계인 구조적 조건화로 작용함으로써 지속해서 순환한다. 이는 시간의 흐름에 따라 구조와 행위자성의 상호작용을 파악함으로써 이해할 수 있게 된다. 본 연구참여자들의 실천에서도 변화하는 주기를 확인할 수 있었다. 마을 교육활동 성공 경험을 통해 성취하게 된 개인 효능감과 공동체 효능감, 활동 동력으로 작용하는 아이들, 지지하고 응원하는 시민들과의 관계 등 첫 번째 주기의 구조적 정교화는 다음 주기의 구조적 조건화로 작용했다. 첫 번째 주기의 구조적 정교화이자 두 번째 주기의 구조적 조건화에 해당하는 이 요인들은 다시 참여자

1) Archer의 형태 발생론적 접근은 구조와 행위 간의 순환적 관계를 강조한다. 이는 구조가 행위에 선행하고(구조적 조건화), 이후 사회적 상호작용을 거쳐(사회적 상호작용), 구조가 유지되거나 변화하며 정교화되는(구조적 정교화) 과정을 포함한다. 이 과정은 시간에 따라 반복되며, 개인의 행위가 사회구조에 의해 영향을 받고 이에 영향을 미치는 상호작용을 강조한다(이성희·정바울, 2015: 195).

들의 행위자성 특성이 드러나는 실천과 상호작용을 통해 두 번째 주기의 구조적 정교화가 이루어졌다.

예를 들어, 폐교 위기의 학교를 살린 성공적 경험은 학교와 지역 간의 관계에 변화를 가져왔을 뿐만 아니라 외부의 주목과 관심을 더하여 참여자와 시민들의 개인 효능감과 공동체 효능감 성취라는 변화를 가져왔다. 이러한 효능감은 확장된 지역교육 자원, 학교와의 협력적 관계의 변화와 더불어 다음 활동의 동력으로 작용하였다. 그리고 이 변화들은 또다시 참여자들의 활동을 조건 지으며 두 번째 주기에서도 행위자성을 발현하도록 촉진하였다. 예를 들어, 영광에서는 폐교 위기를 극복하며 지역과 학교의 협력적 관계는 학교-마을이 공식적으로 mou를 맺으며 명문화되는 단계로 발전하면서, 학부모와 활동가들은 학교 공간을 자유롭게 사용할 수 있게 되었다. 이와 함께 학교 공간혁신 사업 참여를 지역에서 먼저 제안하는가 하면, 공간혁신을 통해 마을의 중학교 설립이라는 공동의 비전을 추진하는 변화로 이어졌다.

다음으로 마을 교육 활동가 처우에 관한 문제가 새로운 변화로 대두되었다. 마을교육공동체 활성화를 위한 정책적 지원에는 활동가 인건비가 포함되지 않은 관행으로 행정의 제한적 지원이 이루어졌다. 일부 참여자들은 이를 해결하기 위한 방안을 직접 모색하기도 했지만, 현장의 고단한 일을 도맡아 하는 활동가들의 사회적 노동에 대한 보상이 제대로 이루어지지 못하자 이탈하는 활동가들이 늘어나는 새로운 문제에 직면하게 되었다.

그 밖에도 김유신은 마을 교육과정 연계라는 과거 경험을 통해 지역을 핵심에 둔 교육과정 개발이라는 새로운 목표를 설정하고 분주히 움직이고 있으며, 정지선도 지속 가능한 학습 문화 조성을 위해 교수 학습지원센터 설립에 대한 또 다른 목표를 지니게 되었다. 이는 개인적 차원에서 볼 때 점진적 목표를 지니고 동기화되는 변화를 의미한다. 결국 마을교육공동체 활성화는 참여자들이 발현하는 행위자성 실천을 통해 관계, 물질, 문화와 개인 차원의 요소들이 서로 영향을 미치면서 끊임없이 순환하는 과정임을 확인할 수 있었다.

이상을 종합할 때, 참여자들은 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신의 조율, 관계를 통해 문제 해결하기와 같은 실천을 통해 각자 개인의 역할과 책임을 수행하는 동시에 마을교육공동체 활성화를 위하여 신뢰와 협력을 강화하는 ‘연대하는 힘’을 발현하였다. 연대하는 힘은 서로 의존하고 상호작용하는 과정에서 생성되며, 개인과 공동체 구성원, 시민, 학부모, 행정, 학교 교사 등과 결속력을 강화하도록 작용하였다. 이 ‘연대하는 힘’은 공동체 가치에 대한 공유 등 서로를 존중하는 데서 비롯되며, 공동의 과업 수행을 통해 ‘우리(we)’ 의식 형성에 기여하게 된다. 참여자들은 ‘우리’ 의식과 연대하는 힘을 통해 개인과 사회구조의 변화를 주도하며, 시민들과 함께 목표를 공유함으로써 문제 해결이나 혁신적 변화를 이룰 수 있었다. 참여자들의 실천은 단순히 개별적 주체로서의 행위자

성을 넘어, 상호작용과 협력 과정에서 공동체 구성원으로서 공동체적 행위자성을 보여주었다. 이는 개인적인 이익을 초월해 마을교육공동체 활성화를 위하여 지역에서 직면한 문제를 해결하고자 하는 공동의 목표를 달성하기 위해 모여 노력하는 의지와 행동을 의미한다. 결국, 활동가들이 발현한 행위자성은 “우리’ 의식 형성을 위해 연대하는 힘”으로서의 행위자성이라고 할 수 있다.

V. 논의 및 결론

마을교육공동체 활동에 참여하는 활동가들은 지역사회나 학교, 행정으로부터 사회적 노동의 대가를 온전히 받는 것도 아니고, 전문가로 인식되는 경우도 드물다. 개인의 경제적 여건에 도움 되지 않을 뿐 아니라 오히려 자비를 털어 재원을 충당하는 현실에서, 활동과 직업을 병행하면서 마을 교육활동에 능동적으로 참여하기란 결코 쉬운 일은 아니다. 그런데도 이처럼 쉽지 않은 활동에 적극적으로 참여하는 활동가들의 실천을 어떻게 이해할 수 있을까? 본 절에서는 활동가인 연구참여자들의 마을 교육활동 과정에서 나타나는 행위자성 실천의 특성은 무엇인지, 그리고 활동가 행위자성 실천에 관한 이론적 의의와 실천적 함의에 관해 논의해보고자 한다. 논의의 틀은 행위자성 개념을 중심으로 참여자 개인과 그들을 둘러싼 사회문화적·맥락적 차원에서 논의하였다.

1. 논의

가. 관계 중심적 실천

연구 결과를 통해 포착된 참여자들의 행위자성 실천을 관통하는 특징적 요소는 ‘관계’라 할 수 있다. 참여자들의 행위자성 실천은 관계적인 특징을 갖고 있었으며, 이를 ‘관계 형성을 위한 실천’, ‘관계에 기반한 실천’, ‘지지 관계를 통한 실천’으로 구분해 제시하였다. 첫 번째, 참여자들의 상호작용을 추구하는 행위를 ‘관계 형성을 위한 실천’으로 파악하였다. 그들은 어렵고 소외된 이웃의 필요와 요구를 파악하기 위해 그들을 존중하는 방식으로 다가가기 위해 노력하였다. 참여자들은 마을 교육활동에 의구심을 보내는 시민, 학교, 교육청 관리자들을 만나면서 활동의 목적과 필요성에 대해 끊임없이 설명하고 우호적인 관계를 맺으려고 노력했다. 또한, 마을 교육활동을 이해하지 못하는 시민, 지역의 기관 및 단체, 행정 실무자들에게

지속적으로 접근하여 협조를 구하고, 지역의 해결해야 할 문제가 발생하면 의도적으로 이슈를 만들어 주민들과의 공감대를 형성하기 위해 노력했다. 이러한 행위들을 참여자들의 관계 형성을 위한 실천으로 파악하였다.

두 번째, ‘관계에 기반한 실천’은 서로 다른 관계에 있는 사람들과의 상호작용을 통해 신뢰, 협력, 이해, 친밀감 등을 발전시키며 변화를 만들어 내는 실천을 의미한다. 참여자들은 관계를 통해 지역이 직면한 문제들을 해결하였고, 관계에 기반한 프로젝트를 운영함으로써 지속가능성을 확보하는 노력을 기울였다. 일부 참여자들은 행정 관리자나 지역의 단체장들과 오랫동안의 인연, 즉 관계 맺음이 협의와 설득에 용이하다고 언급하였다. 이러한 관계성은 다양한 문제 상황에서 해결과 변화를 가져오며, 지역의 일자리 창출로도 연계되었다.

세 번째, ‘지지 관계를 통한 실천’은 참여자들이 가족과 동료들의 응원과 협력을 통해 활동 동력을 얻고, 상호작용 관계를 통해 실천에 영향을 받는 것을 의미한다. 참여자들의 활동을 지속하게 하는 힘은 지지하고 응원하는 가족, 오랫동안 함께 활동해 온 동료 구성원들, 그리고 활동에 공감하고 지원하는 시민들이었다. 한 참여자는 아이들만 보면 활동에 대한 동력이 솟아난다면서, 건강하고 밝은 모습이 자신에게는 ‘마약’과 같다고 표현할 정도였다. 선행 연구에서도 행위자성 발현에서 사회적 관계는 중요하게 언급되었다(유용모·김미숙, 2020; 이연우, 2018; 이창수, 2020; Priestly, Biesta & Robinson, 2015). 즉, 참여자들의 행위자성 실천은 ‘관계 형성을 위한 실천’, ‘관계에 기반한 실천’, ‘지지 관계를 통한 실천’ 등의 차원에서 전개되는 것으로 보았다. 참여자들의 행위자성은 사회적 친밀감 형성, 의도적 가치 공유, 임파워먼트를 돕는 관계 맺기, 관행과 소신을 조율하기, 관계를 통한 문제 해결 등 다양한 관계적 실천들을 통해 발현되었다. 이러한 실천들은 개별 구성원의 특성이나 총합으로 설명할 수 없는, 관계적인 성격을 지닌다. 따라서 참여자들의 행위자성은 개인적 주체성과 사회적 관계의 상호작용을 통해 형성되고, 공동체의 ‘우리’ 의식으로 구성된 관계적 주체로서의 행위자성 특성을 지닌 것으로 이해할 수 있다.

나. 행위자성 실천 형태

참여자들이 발현하는 행위자성 실천은 기존의 구조에 변화를 야기하면서 개인과 마을교육공동체의 활성화를 위한 목표를 달성하고자 한다는 점에서 변화적 행위자성(Hays, 1994)라 할 수 있다. 사회구조는 행위자성 실천을 제약하는 역할을 할 수도 있지만, 동시에 행위자성 실천을 가능하게 함으로써 구조를 변화시킬 수 있는 변화적인 성격을 가지고 있다. 이는 사회구조와 행위자성 실천이 상호 작용하며, 구조의 제약을 넘어서거나 변화시키는 과정에서 사회적 변화가 가능해짐을 의미한다. 사회구조적 제약에 대처하는 과정에서 포착된 참여자들

의 행위자성 실천은 도전, 순응, 지연의 3가지 형태로 파악되었다. 첫째, 참여자들은 기존의 관행이나 관습, 고착화된 인식이나 가치·믿음을 변화시키기 위해 개인과 사회문화적 인식에 ‘도전’하는 행위자성 실천을 보였다. 활동가 인건비 지급 규정을 끈기 있게 찾아낸 실행이나, 형식적이고 관행적인 위원회 운영에서 탈피하는 등 행정의 관행을 무조건적으로 수용하지 않고, 기존 사회 문화 구조에 도전하는 행위자성 실천을 보여주었다. 이러한 실천은 참여자들이 구조적인 제약에 도전하고 변화를 추구하는 의지와 노력을 나타내며, 기존의 사회문화적 관행에 대한 비판적 시각과 개선을 위한 도전적인 태도를 보여주었다.

둘째, ‘순응’ 형태로 행위자성에 관한 수동적 실천이 포착되었다. 순응은 구조(structure)로부터 주어지는 것을 받아들이는 것(Roth, 2007)을 의미하며, 행위자성과 관련해 제시되는 수동성(Goulart & Roth, 2010)은 새로운 구조에 참여하기 위하여 외부로부터 필요한 정보를 받아들여 새로운 구조에 참여하려는 행동을 나타낸다. 이때, 구조는 행위자가 활용가능한 자원들을 포함하고 있다. 예를 들어, 참여자들은 마을교육공동체 활성화 사업 지원을 통해 다양한 행·재정적 지원을 확보할 수 있었다. 이 과정에서 정책 사업이 지닌 자원과 규칙들을 이해하게 되면서 공동 학습을 통해 새로운 지식을 산출하였다. 특히, 일부 참여자들은 중간 지원조직이라는 새로운 사회구조를 수용하고 그 체계 내에서 활동함으로써, 그 체계가 지닌 자원과 규칙들을 포착하였다. 또한, 참여자들은 일상적인 학습을 통해 활동 이전에 형성된 구조를 인식하며, 그 구조를 자원으로 활용하고 그 안에 존재하는 규칙의 정보를 이해하며 새로운 지식을 구성해 나갔다. 이러한 측면에서 행위자성과 수동성은 변증법적 관계로 해석(Sewell, 1992)할 수 있다.

셋째, 참여자들은 전략적으로 ‘지연’ 형태의 행위자성 실천을 전개하였다. 장기간의 활동 경험을 통해 참여자들은 자신들이 추구하는 목적을 달성하기 위해 혹은 더 나은 협력 관계를 위해 적절한 시기를 기다리면서 전략적으로 활동하는 모습을 보였다. 예를 들어, 행정의 순환보직 근무 제도의 장·단점을 파악하고 현재의 실행을 미루는 것이 유리하다고 판단하고 적절한 시기를 기다리는 전략을 사용하는가 하면, 농촌에 중학교 건립 실현 가능성을 위해 제안 시기를 조율하는 등 지연 형태의 행위자성 실천이 포착되었다. 이는 참여자 개인이 발휘하는 행위자성 실천이 단일하고 고정된 형태가 아니라, 자신이 처한 사회구조적 맥락에 따라 다채롭게 그리고 전략적·선택적으로 발현할 수 있다는 점에서 변화적 특성으로 파악하였다. 또한, 참여자의 행위자성 발현을 통해 나타나는 활동 구조의 변화가 반드시 현재 시점에 나타나는 것은 아니며, 행위자성에 영향을 미치는 관계 구조는 개인마다 다를 수 있다는 점을 시사한다.

다. 행위자성 발현 주기의 순환

본 연구에서는 참여자들의 마을교육공동체 활동 경험에서 발현되는 행위자성 실천을 분석하고, 이 과정에서 어떤 요소들이 어떻게 영향을 미치는지 탐색하였다. 이를 위해 분석적 이원론과 형태 발생론적 주기(Archer, 1995)를 적용하여 시간의 흐름에 따른 구조와 행위자의 상호작용을 통해 구조와 행위자 간 관계를 정교하게 설명하고자 하였다. 그 결과 참여자들로부터 “우리’ 관계 형성을 위해 연대하는 힘”이라는 행위자성을 포착할 수 있었다.

참여자들의 실천을 분석한 결과, 앞서 [그림 3]에 제시한 바와 같이 참여자들이 마을교육공동체 정책 사업에 참여하기 이전에 선제 하는 사회구조를 마을교육공동체 맥락 요소(관계 구조, 물질 구조, 문화 요소)와 개인적 맥락 요소로 구분하였다. 또한, 이들 간 상호작용을 통해 참여자가 발현하는 행위자성이 드러나는 실천들을 포착하였다. 그 결과로써 사회구조와 개인 차원의 변화를 제시하였으며, 형태 발생론적 주기의 구조적 조건화-사회적 상호작용-구조적 정교화의 세 단계가 시간의 흐름에 따라 발전하며 순환(주기 1에서 주기 2)한다는 것을 확인할 수 있었다. 이는 각 주기마다 참여자들의 행위자성 발현으로 마을 교육 현상이 어떻게 변화하고 발전하는지 살펴볼 수 있게 해준다.

연구 분석을 통해 활동 성공 경험을 통해 강화된 ‘공유된 가치’와 ‘우리(we) 의식’과 같은 요소는 지역교육 자원의 확장, 네트워크 강화와 협력적 관계 형성, 관계적 주체의 성장, 개인 효능감 향상, 그리고 공동체 효능감 성취에 큰 영향을 미치면서 다음 주기의 변화를 촉발하는 주요 요소로 작용하는 것을 확인할 수 있었다. 이 요소들은 다시 참여자들의 행위자성 실천과 상호작용하면서 유연한 대처 능력 강화, 경험 기반의 새로운 목표 설정, 지역교육 자원의 지속적인 확장과 학교·마을의 공식적인 관계 촉진 등의 변화를 가져오도록 하였다.

이와 함께, 주기 2에서는 마을 교육 활동가들의 사회적 노동에 대한 처우 문제가 새로운 이슈로 등장하였다. 활동가들의 사회적 노동에 대한 보상은 기존 예산 집행 관행에 따라서 처리되기도 하고, 일부 지역에서는 참여자들의 행위자성 실천으로 지급 규정이 가능하게 되기도 하였다. 그러나 대부분의 경우 활동가들은 재능기부 형태로 활동을 이어가거나, 개인의 직업과 병행하는 방식으로 활동에 참여함으로써 활동가들의 사회적 노동에 대한 보상 문제는 여전히 해결되지 않는 과제로 남아있었다. 이는 활동가들의 사회적 노동에 대한 처우 개선이라는 이슈로 떠오르며, 주기 2의 구조적 정교화로 나타났다. 이는 또다시 순환되는 주기 3의 구조적 조건화 요소로 작용하게 된다는 것을 의미한다.

정리하자면, 마을교육공동체 활동에서 참여자들의 행위자성은 실천 주기의 지속적 순환을 통해 이전 주기의 선행 조건들과의 상호작용을 통해 발현되는 것으로 분석되었다. 이론적 차원에서 볼 때 관계적 행위자성 개념 모형의 적용은 행위자성 실천을 통해 순환하는 주기의

전환에 기여하는 요소를 파악하는 데 큰 도움을 주었다. 이러한 분석과 파악은 참여자들의 행위자성 실천을 효과적으로 파악하고 지원 방법을 모색하는데 기여할 수 있게 한다.

라. 행위자성 발현을 매개하는 학습의 특징

참여자들의 행위자성이 드러나는 실천이 전개되는 현장에서 학습 현상이 일상적으로 포착되었다. 먼저, 개인과 구분되는 여럿이 함께 모인 학습 주체로서 공동체 학습(community learning)이 포착되었다. 공동체는 특정 목적에 의해 형성되는 것으로 간주되기도 하지만, 개인과 집단의 학습을 포괄하는 용어로서 공동체 학습이 사용되기도 한다(유민선·강대중, 2013). 공동체 학습은 공동체를 이해하면서 구성원으로 함께 하기 위한 개인 수준의 학습과 공동체적 목적 달성을 위한 집단 수준의 학습을 동시에 포함하고 있다(허준, 2006).

마을교육공동체 활성화 사업에 처음 참여한 활동가들은 개인적으로 혹은 구성원들과 함께 학습을 통해 마을교육공동체의 개념, 체계 등을 이해하게 되었다. 또한, 학습을 통해 구성원들 사이의 교육 신념과 가치관이 유사해지는 과정을 경험함으로써 공동체가 더욱 강화되는 것을 발견하였다. 교사, 학부모, 학생이 함께 모여 학습하는 과정에서 학교와 마을이 협력하고자 하는 의지를 더욱 강화했으며, 또한, 주민이 주도적으로 시민단체를 결성할 수 있도록 하기 위한 모임도 학습을 통해 시작되었다. 참여자들은 공동체 학습을 통해 다양한 구성원들과 함께 공동체의 목적을 인식하고 가치 체계를 조정해 나갈 수 있는 기회를 가졌다(Falk, 1997).

다음으로 공동체 내 학습(learning in community)이 포착되었다. 공동체 내 학습은 구성원들의 자발적 실천을 전제로 한 사회적 실천을 의미하는 개념이다. 활동가와 구성원들은 학습을 통해 학습 주체이자 실천 주체로서 변화를 (Stein, 2002) 보여주었다. 마을교육공동체 활동 과정에서 구성원들은 학습을 통해 서로의 경험과 지식을 공유하면서 새로운 아이디어를 발견하고 실천을 전개해 나갔다. 이 과정에서 학습한 지식은 공유와 협력을 통해 보완되고, 공동체 내 학습을 통해 형성된 마을에 관한 심도 있는 지식은 실천을 통해 사회적 의미를 갖게 된다. 참여자들은 실생활 속 문제를 인식하고 해결하는 과정에서 맥락적 지식의 습득을 위해 공동으로 학습에 참여하였다.

예를 들어, 마을교육공동체라는 정책 사업에 처음 참여하면서 마을교육공동체나 마을 학교의 의미와 활동 방법, 마을어린이도서관 설립과 운영에 필요한 지식, 네트워크 구성 및 운영 재원 조달, 사회적 협동조합 설립·운영 및 인가 등과 관련된 지식과 전략을 지속적으로 논의하며 새로운 학습을 통해 이러한 지식을 습득하였다. 참여자들은 마을교육공동체 정책에 따라야 할 규칙과 활동 맥락에서 필요한 지식을 습득하며, 주민, 교사, 학부모, 학생뿐만 아니

라 일반 행정과 교육 행정 실무자들의 행동 특성과 관계를 파악하기 위해 다양한 시행착오를 거치며 스스로가 해야 할 일과 그 방법을 탐색하였으며, 문제 해결을 위한 실천을 전개해 나갔다. 공동체 내에서 이루어지는 맥락적 지식의 습득은 공동체 형성 초기에 두드러지게 나타났고, 이미 형성된 공동체가 특정 목적을 달성하거나 당면 문제의 해결을 위한 상황마다 지속적으로 반복되며 발생하는 것으로 나타났다.

마지막으로 참여자들의 실천은 확장학습(expansive learning)의 특징을 지녔다. 참여자들은 대체로 개인 혹은 민간 단위의 소소한 모임이나 단순한 조직 형태로 마을에서 공동체 활동을 시작해 법인격을 지닌 사회적경제 조직이나, 공동체, 사단법인 등 독립적 법인격 조직들이 연합하는 체제로 운영을 전환하면서 마을교육공동체로 성장하는 과정을 거쳤다. 활동 초기 단순하게 운영되었던 사업들은 참여 분야와 대상이 확장되면서 조직과 활동 영역이 다각화 혹은 분화하면서 활동이 지속되고 있다. 이 과정에서 참여자들은 자신들이 처한 모순적 상황, 가령 성과 중심과 조직 보수주의적 경향을 지닌 행정과의 관계 등 직면한 상황을 자신의 소신과 조화롭게 조율하는 행위자성을 발현하였다. 기존 체제와 상호작용하면서 관행에 따르는 대신 자신의 소신과 조율하여 사회의 고정관념이나 관습에서 벗어나는 새로운 실천들을 전개해 나가는 과정에서 참여자들은 새로운 학습을 경험하였다. 이러한 과정에서 습득한 지식들은 참여자들이 이후에 직면하는 문제에 유연하게 대처할 수 있게 하면서 개인의 효능감 향상에 기여하는 것으로 나타났다.

참여자 행위자성 발현 과정에 나타나는 학습 행위를 종합하면, 참여자들은 이미 존재하고 있는 모순적 관계에 직면해 질문을 던지며 새로운 해결 방법이나 도구, 활동의 새로운 양식을 제안하면서 학습 주체로 깨어나며 성장하게 되었다. 참여자와 구성원들은 다양한 직면 문제들을 해결하는 과정에 참여하면서 서로 연결되고, 공동체의 가치와 비전을 공유했다. 이러한 배움은 끊임없이 반복되면서 새로운 배움으로 이어지고, 그 과정에서 기존 활동 체계를 뛰어넘어 사회적경제 조직으로의 전환이라는 새로운 활동 체계를 만들어 나갔다. 이러한 과정은 인지적 현상이 아닌 사회적 실체에 참여하는 과정으로 이해되며, 학습 주체를 개인뿐만 아니라 집단과 관계망까지 포함한 공동체적 학습 과정을 설명한다는 점에서 확장학습(Engeström, 2016)으로 이해된다.

문화 역사적 활동이론(Cultural Historical Activity Theory, CHAT)을 기반으로 하는 확장 학습론은 인간의 일상생활 속 학습이 지닌 집단적·변혁적·역동적 속성을 설명하는 이론(윤창국·박상욱, 2012)이며, ‘학습 목적’과 관련해 문화를 전환하고 창출하는 데 중심을 두는 특성이 있다. 이때 학습자는 학습 활동을 통해 기존의 실천 행위나 활동 체제를 전환적으로 혁신하는 것을 배우게 되는 것이다. 즉, 참여자의 행위자성 발현 과정에서 나타나는 학습 활동은

개인적인 행동 변화보다는 집단적인 차원의 활동 목표, 문제 영역, 혹은 대상의 확장적인 변화로부터 학습의 의미를 찾는 '확장학습'이라 할 수 있다.

마. 행위자성 실천의 함의

참여자들의 행위자성을 “‘우리’ 관계 형성을 위한 연대하는 힘”으로 요약하고, 이를 토대로 참여자들의 행위자성 실천이 지닌 함의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 사회적 친밀감 형성을 위한 노력은 공동체가 추구하는 목표 달성에 효과적으로 기여하도록 작용했다. 참여자들은 마을 교육활동이 생소했던 시민이나 어려운 처지의 이웃, 마을과의 협력에 긍정적 기대를 지니지 않은 일부 교사와 관리자, 협력할 기회가 적었던 민·관·학과의 관계 형성을 위해 참여자들은 그들을 이해하고 공감하며 존중하는 방식으로 관계를 형성해 나갔다. 이러한 방식은 직면한 문제를 해결하면서 긍정적인 상호작용을 촉진하도록 작용하였다. 마을만들기와 관련한 선행연구에서도 주민의 적극적이고 주체적 참여 가능성을 사회적 관계망 형성(양병찬·지희숙·박혜원, 2011; 지희숙·양병찬, 2011)에 두거나 마을 시민성 형성으로 제시(양병찬·지희숙·박혜원, 2011)하고 있다. Dewey(2010) 역시 면대면 상호작용을 공공 시민성 형성의 중요한 요소로 제시하였다. 그는 공공 시민성이 면대면 상호작용으로 관계 지어질 때만 지속적이고 안정적인 유동적 조직 기반이 될 수 있다고 강조한다. 면대면 상호작용에 의한 친밀성은 공동의 이해관계를 이해하고 이에 대한 참여를 쉽게 해주는 역할을 하며, 특정 문제에 직면했을 때 문제의 원인을 개인보다는 사회 차원에서 찾도록 하면서, 나아가 문제 해결을 위한 공동 대응에 나서도록 자신감을 심어준다는 것이다. 즉, 참여자들의 행위자성 실천인 사회적 친밀감 형성은 마을교육공동체를 활성화시키고 문제 해결에 필수적인 동력으로 작용했다.

둘째, 참여자들은 마을교육공동체 활성화를 위한 목표와 개인의 소신을 조율하면서 공동체가 추구하는 방향을 설정하였다. 참여자들이 마을교육공동체 활동을 통해 추구하는 가치와 목표를 시민들에게 의식적으로 알리려는 노력은 공감대 형성을 촉진하면서 공동체 목표 달성에 기여하도록 작용하였다. 과학 교육 연구 분야에서도 학생들이 에너지 소비 가격 상승에 관한 자료를 직접 수집하고, 그 결과를 대중들에게 알리는 실천을 지역사회의 발전과 개선에 영향을 미칠 수 있는 실천을 행위자성 관점으로 다루었다(Birmingham & Barton, 2014). 개인들은 서로가 공동의 목적을 추구하고 있다는 것을 인식할 때 비로소 공동체 협력 과정에 참여하고 협력할 수 있게 된다(Dewey, 2010)는 점에서 참여자들의 행위자성 실천인 ‘의도적 가치 공유’ 노력은 마을교육공동체를 활성화시키며, 목표 달성을 위한 협력의 중요성을 내포하고 있다.

셋째, 동료 구성원과 마을 강사, 주민과 학부모 등 시민들의 ‘임파워먼트를 돕는 방식의 관계’를 맺으려는 참여자들의 노력은 개인의 능력과 자신감을 향상시킬 뿐 아니라 마을교육공동체 생태계 조성에도 기여하며, 마을 교육자원의 확장과 개인의 공동체적 성장을 촉진하는데 기여하였다.

넷째, 참여자들은 개인적·관계적 성찰을 통해 마을 교육활동에 참여하는 다양한 사람들과의 관계의 질을 높이면서, 공동체가 추구하는 목표를 더욱 효과적으로 달성할 수 있었다. 이러한 결과는 사회구조와 문화가 개인 행위자의 행동이나 주관적 속성에 직접 영향력을 행사하는 것이 아니라, 성찰을 매개로 상호작용한다는 Archer(2012)의 주장에 힘을 신는다. 또한, 공적영역에서 개인의 성장을 다룬 연구(양병찬, 2015)에서도 참여자들은 공동체 활동에 대한 의의와 가치, 활동 참여와 학습의 필요성에 스스로 질문하고 답하며 성장할 수 있었다. 참여자들의 개인적·관계적 성찰과 학습은 마을교육공동체를 활성화하고 지속 가능한 변화가 이루어지도록 돕는 영향력을 지니고 있었다.

2. 결론

본 연구는 관계적 행위자성 개념모형을 활용하여 활동가들의 경험을 분석함으로써, 그들의 행위자성을 이해하고자 하였다. 연구 결과, 참여자들의 행위자성 특성이 드러나는 실천들을 종합하여 마을교육공동체 활동가의 행위자성은 “우리” 관계 형성을 위해 연대하는 힘“으로, 관계성과 주체성이 결합한 형태로 나타났다. 이 행위자성은 도전, 순응, 지연의 변화적 특성을 지니며, 이러한 과정에서의 학습은 공동체 학습, 공동체 내 학습, 확장학습의 형태로 나타났다. 이를 바탕으로 마을교육공동체 활성화를 위해 고려해야 할 지원 방안을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 친밀감 형성과 관계 맺기를 지원하는 방안이 필요하다. 이는 참여자들에게 소속감을 제공하고, 상호작용과 소통을 촉진하는 데 기여할 수 있다. 둘째, ‘우리’ 의식 형성을 위한 다양한 방안이 고려되어야 한다. ‘우리’ 의식은 활동 성공 외에도 다른 요소들과의 상호작용이나 지역의 독특한 맥락에 의존한다. 이를 통해 공동체의 가치와 목표를 공유하고 실천하는 데 필요한 다양한 전략이 모색되어야 한다. 마지막으로 본 연구는 참여자들의 자기 효능감과 공동체 효능감 강화가 마을교육공동체 활성화의 중요한 동력으로 작용함을 밝혔다. 이를 통해 참여자들은 자신들의 능력과 영향력을 실천에 반영할 수 있는 자신감을 얻게 되었으며, 이는 자기 효능감을 강화하고 유지하기 위한 전략 개발에 중요한 시사점을 제공한다. 또한, 개인과 관계적 차원에서의 성찰을 촉진하는 방안도 고려되어야 하며, 이를 통해 참여자

들의 행위자성 발현과 ‘우리’ 의식 공유를 통한 관계적 주체로의 발전이 가능할 것으로 보인다.

본 연구는 기존 연구들과 달리 ‘행위자성’이라는 새로운 개념을 도입하여 활동가들의 실천 활동을 탐색함으로써 활동가의 주체 형성에 대한 개념적 전환을 시도하였다. 이러한 접근 방식은 활동가의 실천 과정을 그들이 처한 사회·문화적 구조 안에서 설명하고자 하며, 이는 주체적이고 능동적인 실천의 상세한 분석이 부족했던 기존 연구들과의 차별점이기도 하다. 본 연구는 활동가들의 행위자성 개념에 대한 경험적이고 해석적인 이해를 제공하고, 마을교육공동체 현장에서의 실천 특성을 도출함으로써 마을교육공동체 연구의 이론적 시야를 확장하는 데 의의가 있다. 특히, 기존 연구는 활동가들의 주체적인 실천 행위가 개인적 관심에서 지역적 또는 공동의 관심으로 확장되고, 공적 영역에서의 자기 인식(양병찬 외, 2011; 지희숙 외, 2011)등에 주목하고 있다. 이와 별개로, 청소년들이 마을교육공동체 활동에서 주체로 성장하는 데 영향을 미치는 요인들을 탐색한 연구(조윤정, 2018)는 주로 개인의 실천 과정과 개인 차원의 능력 형성에 초점을 맞추고 있지만, 개인이 처한 사회문화적 환경과의 상호작용을 통한 변화 과정은 충분히 반영하지 못하는 한계가 있다. 그러나 본 연구는 활동가들의 실천 행위가 개인의 과거 경험, 경력, 신념 및 가치는 물론 사회구조적 문제와도 연관되어 있음을 드러내며, 개인 차원의 능력만으로는 설명될 수 없음을 보여준다. 예컨대, 농촌의 폐교 위기 극복에 참여한 활동가와 시민들은 자신들의 행동이 변화를 일으킬 수 있다는 경험을 바탕으로 더 도전적이고 적극적인 활동을 전개했다. 이러한 과정을 통해 시민과 행정 등 다양한 주체들과의 협력 관계가 구축되어 지역 사회의 문제 해결력을 강화하고, 사회문화적 연대감을 증진시키며 ‘우리’ 의식의 형성에 기여하는 과정을 관찰할 수 있었다. 즉, 본 연구에서는 개인의 주체적 실천이 공동체와 어떻게 상호작용하는지를 보여주고 있다.

본 연구는 과거 지역에서 다양한 교육공동체 활동 경력을 지니고 정책 사업으로 전개되는 마을교육공동체 활동에 참여한 활동가들의 경험을 중심에 두고 진행되었으나, 모든 활동가의 경험을 충분히 담고 있지 못할 수 있다. 또한, 활동가들의 자기보고 방식에 의존했기 때문에, 주관적 해석이나 편향의 가능성을 배제할 수 없다. 이러한 한계를 해결하기 위해 다음과 같은 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 첫째, 다양한 지역의 활동가들을 대상으로 한 연구를 통해 마을교육공동체 활동가의 행위자성 개념에 관한 이론적 논의가 더욱 충분히 이루어질 필요가 있다. 둘째, 활동가들이 어떤 학습 활동을 통해 행위자성을 발현하는지, 그리고 지속적인 성장을 위해 어떤 학습 활동과 지원이 필요한지에 대한 통찰을 제공하는 연구가 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 김미향(2020). 학교와 지역사회 간 연계·협력에 기반한 마을교육공동체의 개념 탐색. **평생학습사회**, 16(1), 27-52.
- 김선희(2020). **신제도주의와 정책분석: 이론과 실제**. 윤성사.
- 김위정, 김성식, 이은정(2016). 자유학기제와 마을교육공동체 연계방안. 경기도교육연구원.
- 김용련(2015). 지역사회기반 교육공동체 구축 원리에 대한 탐색적 접근. **교육행정학연구**, 33(2), 259-287.
- 박경민(2015). 마을교육공동체 구축을 위한 실천 방안 연구: 노원구 마을교육공동체 사례를 중심으로. 석사학위논문. 한국외국어대학교.
- 박귀자, 박상옥(2023). 마을교육공동체 중간지원조직 활동가의 행위주체성(agency)에 관한 질적 사례 연구. **평생학습사회**, 19(1), 1-38.
- 서용진, 김아영, 김용련, 서우철, 안선영, 이경석, 임경수, 최갑규, 최탁, 홍섭근, 홍인기(2016). **마을교육공동체란 무엇인가?: 탄생, 뿌리 그리고 나침반**. 살림터
- 소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해-‘교사 행위주체성’ 개념을 중심으로. **교육과정연구**, 36(1), 91-112.
- 송두범, 양병찬, 강수현(2016). 충청남도 마을교육공동체 실태분석 및 활성화 방안. 충남연구원.
- 안영식, 서희정, 방정은, 김미향, 김미정(2018). 마을교육공동체 활성화를 위한 실천가와 지역주민의 인식 및 요구 조사. **평생학습사회**, 14(3), 67-96.
- 양병찬(2008). 농촌학교와 지역의 협력을 통한 지역교육공동체 형성 - 충남 홍동지역 “풀무교육공동체” 사례를 중심으로. **평생교육학연구**, 14(3), 129-151.
- 양병찬(2014). 지자체 마을만들기사업에서 마을학교의 평생교육적 의미 : 서울시 마을공동체 만들기 사업을 중심으로. **한국평생교육**, 2(1), 1-25.
- 양병찬(2015). 마을 만들기 사업과 평생교육의 협동 가능성 탐색: 시흥시 ‘학습 마을’ 사업을 중심으로. **평생교육학연구**, 21(3), 1-23.
- 양병찬(2018). 한국 마을교육공동체 운동과 정책의 상호작용-학교와 지역의 관계 재구축 관점에서. **평생교육학연구**, 24(3), 125-152.
- 양병찬, 지희숙, 박혜원(2011). 전업주부의 배움의 방식과 주체 형성 - 대전 지역의 두 마을 도서관운동 사례 비교. **평생교육학연구**, 17(4), 205-234.
- 오혁진(2006). 지역공동체 평생교육의 개념과 성격에 관한 고찰. **평생교육학연구**, 12(1),

53-80.

- 유민선, 강대웅(2013). 마을공동체 형성·발전 과정에서 나타난 집단학습에 관한 탐색적 연구 : 사례를 중심으로. **평생교육학연구**, 19(1), 143-173.
- 유용모, 김미숙(2020). 일반고 교육역량 강화 사업에 나타난 교사 행위주체성(teacher agency). **학습자중심교과교육연구**, 20(18), 907-935.
- 윤창국, 박상옥(2012). 문화역사적 활동이론의 이론적 발전과 평생교육연구에 주는 시사점. **평생교육학연구**, 18(3), 113-139.
- 이성희(2021). 생태학적 “교사 행위주체성”의 한계와 대안: 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사 행위자성’ 개념 모델 탐색. **교육사회학연구**, 31(1), 129-154.
- 이성희, 권순형, 민윤경, 이정우, 박나실, 이호준(2021). 관계재(relational goods) 창출을 위한 교육의 기능 개념모형 탐색: 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사행위자성’을 중심으로. 한국교육개발원.
- 이성희, 정바울(2015). “아치의 형태발생론적 접근(Morphogenetic approach)에 대한 탐색적 연구: ‘성찰’의 재개념화를 중심으로.” **교육사회학연구**, 25(1), 189-210.
- 이연우(2018). 교사행위자성(teacher agency)의 영향요인 분석: 세계시민교육 선도교사 활동을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 이운기(2005). 자아분화와 우리의식을 매개로 한 한국적 부모-자녀관계가 대인관계능력에 미치는 영향. 박사학위논문. 홍익대학교.
- 이인희(2020). **마을로 돌아온 학교**. 교육과학사.
- 이창수(2020). 교사 행위주체성(Teacher agency)의 영향요인 분석: 세계시민교육 선도교사 활동을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 조운정, 이병곤, 김경미, 목정연(2016). 마을교육공동체 실천사례연구: 시흥과 의정부를 중심으로. 경기도교육연구원.
- 조운정(2018). 청소년 주도 마을교육공동체 사례연구 몽실학교를 중심으로. **한국청소년연구**, 29(4), 199-227.
- 지희숙, 양병찬(2011). 작은도서관 운동의 평생교육적 의미 분석. **평생학습사회**, 7(2), 175-202.
- 추창훈(2017). **로컬에듀: 지역교육을 위한 희망 로드맵**. 에듀니티.
- 허준(2006). 사회운동에 나타난 공동체학습 과정의 특성에 관한 연구. 박사학위논문. 서울대학교.
- 홍태희(2011). 경제학과 비판적 실재론. **질서경제저널**, 14(1), 1-18.

- Anthony Giddens. (2011). 현대사회학[Sociology, 6th edition]. (김미숙, 김용학, 박길성, 홍호근, 신광영, 유홍준, 정성호 역). 을유문화사. (원전은 1989에 출판)
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human flexibility and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Working paper 5. Exeter: The learning Lives project*.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- Birmingham, D., & Calabrese Barton, A. (2014). Putting on a green carnival Youth taking educated action on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), 286-314.
- Dewey, John(2010). 현대 민주주의와 정치 주체의 문제[*The Public and Its Problems*]. (홍남기 역). 씨·아이·알. (원전은 1927에 출판)
- Donati, P. (2011). *Relational sociology: A new paradigm for the social sciences*. London & Routledge.
- Donati, P. (2016). The 'relational subject' according to a critical realist relational sociology. *Journal of Critical Realism*. 15(4), 352-375.
- Donati, P. (2018). An original relational sociology grounded in critical realism. in F. Depelteau (Ed). *The Palgrave handbook of relational sociology* (pp. 431-456). Palgrave Macmillan.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*. Cambridge University Press.
- Falk, I, (1997). Community learning: using learning to re-think community well being. *Community Arts Network News*, 57, 30-36.
- Goulart, m. I., & Roth, W. -M. (2010). Engaging young children in collective curriculum design. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 553-562.

- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57-72.
- Hillery, G. A. (1995). Definition of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 60(2), 111-123.
- Mutch, A. (2010). Technology, organization, and structure-A morphogenetic approach. *Organization Science*, 21(2), 507-520.
- Priestley, M., Edwards, R, Priestley, A, & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: *agents of change and spaces for manoeuvre*. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Roth, W.-M. (2007). Theozing passivity. *Cultural Studies of Science Education*, 2, 1-8.
- Sewell, W. H. Jr. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Stein, S. D.(2002). Creating local knowledge through learning in community: *A case*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 95, 27-40.

- 논문 접수 2023. 11. 14 / 수정본 접수 12. 8 / 게재 승인 12. 18
- 박귀자: 공주대학교에서 평생교육 전공으로 박사 학위를 취득하였음. 마을교육공동체 중간지원조직에서 교육정책관으로 근무하였고, 현재 공주대학교에서 연구교수로 재직하고 있음. 주요 관심분야는 마을교육공동체, 주체적 실천, 행위자성(agency), 지역사회교육과 마을교육, 평생교육 등임.
- 박상옥: 서울대학교에서 교육학과를 졸업하고 같은 대학에서 교육학 석사 학위를 취득하였으며, 펜실베이니아주립대학교에서 성인교육으로 박사 학위 취득 후 국가평생교육진흥원을 거쳐 현재 공주대학교 교육학과에 재직하고 있음. 주요 관심분야는 학습동아리, 마을교육공동체, 여성주의 교육, 활동이론, 확장학습이론 등임.

Abstract

A Study on the Human Agency of *Ma-eul*
Education Community Activists

Park, Gwi Ja(Kongju National University)

Park, Sangok(Kongju National University)

This study was conducted to understand the proactive and active behaviors of Ma-eul education community activists not merely at a personal level, but within a dimension that includes social structures and cultural characteristics. To achieve this, in-depth interviews were conducted with seven research participants to capture and analyze the manifestation of activists' agency traits using the relational agency conceptual model. The results revealed that the practice of activist agency characteristics emerged in the formation of social intimacy, intentional value sharing, relationship building that supports empowerment, harmonizing practices with convictions, and problem-solving through relationships. These were further facilitated through personal and relational reflection and learning. Based on these findings, the activists' agency was defined as the power of solidarity for forming 'our' relationships. The study discussed and organized the practice of activist agency into relationship-centered practice, forms of agency practice, the cyclical nature of agency manifestation, the characteristics of learning that mediate the manifestation of agency, and the implications of agency practice. This research offers a new perspective for understanding the practice experiences of activists through the concept of agency and attempts to define the concept of activist agency, distinguishing it from previous studies. Additionally, it proposes strategies for the revitalization of village education communities and suggestions for future research.

* **Key words:** Agency, Relational Agency, Ma-eul Education Community, Activist