경상북도교육청연구원
Gyeongsangbuk-do Office of Education Research Institute

경북교육 정책·연구 이슈페이퍼

제호: 제2026-03호 | 발행월: 2026년 06월 | 발행처: 경상북도교육청연구원
발행인: 원장 이상진
작성자: 연구위원 박준형

‘따뜻함을 더하는 학교’로 학교는 공간에서 장소가 되다.

- 경북교육 ‘따뜻함을 더하는 학교’ 정책의 현상학적 탐색

[요약]

본 연구는 학령인구 감소와 기능주의적 환경에 따른 학교의 ‘장소상실(placelessness)’ 위기를 진단하고, 경북교육의 ‘따뜻함을 더하는 학교’ 정책을 통해 구성원의 ‘토포필리아(topophilia, 장소 애착)’를 회복하는 방안을 현상학적으로 고찰했다.

현재 경북 교육이 직면한 인구 소멸, 정서적 이탈, 효율성 중심의 기능적 공간 축소라는 위기를 살피고, 학교를 생활세계인 ‘장소’로 전환하는 경북의 핵심 정책들을 실천적 철학으로 재해석하고자 하였다. 늘봄학교와 방과후학교는 정서적 유대가 살아 숨 쉬는 삶의 터전을 구축하고, 교육복지와 다문화·특수교육은 배제의 장벽을 허물어 포용적 장소를 구현한다. 민주시민·인권교육은 참여와 존엄이 살아 있는 공적 장소를 형성하며, 교권보호는 교사가 정서적 소진을 극복하고 전문적 실천의 장을 다시 사랑하게 만드는 기반을 제공한다.

결론적으로 본 연구는 교육 주체들의 따뜻한 경험이 축적되어 장소성을 회복할 때 비로소 교육과 지역사회의 지속가능한 상생이 가능할 것이며, 분절된 정책들의 유기적 연동을 제언한다.

주제어 따뜻함을 더하는 학교, 공간과 장소, 토포필리아, 장소와 장소상실, 학교, 경북교육

Ⅰ. 들어가며: 학교는 공간인가, 장소인가?

'공간'과 '장소'는 일상적으로 혼용되지만, 현상학과 인문지리학의 관점에서 두 개념은 분명히 구별된다. 이-푸 투안에 따르면 공간은 아직 충분한 의미가 부여되지 않은 추상적이고 개방적인 차원인 반면, 장소는 인간의 경험과 기억, 애착과 가치가 축적되면서 비로소 의미를 획득한 공간이다.(이-푸 투안, 구동희·심승희 역, 1999) 다시 말해, 사람이 어떤 곳에 오래 머물며 관계를 맺고, 그곳에서 안정감과 정체성을 느끼게 될 때 공간은 장소가 된다. 이 구분은 학교를 이해하는 데 특히 중요하다. 학교가 단지 수업과 행정이 수행되는 물리적 시설이라면 그것은 '공간'에 머물지만, 학생과 교사, 학부모가 삶의 경험을 쌓고 정서적 유대를 형성하는 터전이 될 때 학교는 비로소 '장소'가 된다.

현상학적 장소론은 장소를 단순한 물리적 좌표가 아니라, 인간의 경험과 인식, 감정과 관계가 축적되며 의미화된 세계로 이해한다. 이 관점에서 '공간'은 아직 구체적 의미가 충분히 부여되지 않은 추상적 차원인 반면, '장소'는 인간이 머물고 경험하며 가치를 부여함으로써 정체성을 획득한 공간이다.(이-푸 투안, 구동희·심승희 역, 1999) 따라서 학교를 장소론적으로 바라본다는 것은 학교를 건물이나 시설의 집합으로 보는 데서 나아가, 학생·교원·학부모의 삶과 기억, 정서적 유대가 형성되는 생활세계로 파악하는 일이다.

이-푸 투안은 이러한 전환을 설명하는 핵심 개념으로 '토포필리아(topophilia)'를 제시하였다. 투안에게 토포필리아는 인간과 장소 사이에 형성되는 정서적 유대, 곧 '장소에 대한 사랑' 또는 '장소 애착'을 뜻하며, 이는 시각뿐 아니라 촉각, 청각, 후각 등 복합적 감각 경험과 문화적 기억, 개인적 체험을 통해 형성된다.(이-푸 투안, 구동희·심승희 역, 1999) 결국 어떤 공간이 장소가 되기 위해서는 그곳이 단지 기능적으로 유용한 곳이어야 하는 것이 아니라, 인간에게 친숙함과 안정감, 소속감과 애정을 불러일으키는 환경이어야 한다.

'공간'은 움직임이며, 개방이며, 자유이며, 위협이다. 또한 '장소'는 정지이며 개인들이 부여하는 가치들의 안식처이자 안정과 애정을 느낄 수 있는 고요의 중심이다. 즉, 인간 존재가 모든 물질적 환경과 맺는 정서적 유대라는 의미에서 개방·자유·위협의 감각과 결합하는 공간(space)과 안전·안정의 감각과 결합하는 장소(place)는 구분된다. 공간은 자유성·이동성·무형성을 상징하고, 장소는 안전성·안정성·유형성을 상징한다. 인간은 직·간접적으로 다양한 경험을 하는데, 이러한 경험을 통하여 미지의 공간은 친밀한 장소로 바뀐다. 이는 낯선 추상적 공간이 의미로 가득 찬 구체적 장소가 되는 과정이다. 공간은 인간에 의해 특정한 의미와 가치를 부여받을 때, 가치의 응집체인 특별한 종류의 대상물로서 우리가 삶을 영위하는 터전인 장소로 거듭나게 되는 것이다. 그리고 어떤 지역이 친밀한 장소로서 우리에게 다가올 때 우리는 비로소 그 지역에 대한 느낌, 즉 장소감(sense of place)을 가지게 된다.(이-푸 투안, 구동희·심승희 역, 1999)

에드워드 렐프(Edward Relph)에 따르면, 인간이 살아가면서 경험하게 되는 직접적이고 구체적인 다양한 장소와 장소 경험을 어떤 범주로 묶어서 유형화하거나 개념화한 것이 공간이다. 즉 공간은 장소를 토대로 존재하게 되며, 장소는 공간을 통해 맥락적 의미를 확보하게 되는 것이다. 공간은 아직 인간의 경험과 의미가 투영되지 않은 세계이기 때문에 장소보다 추상적이며, 인간이 공간을 더 잘 알게 되고 가치를 부여했을 때 공간은 장소가 된다.(에드워드 렐프, 김덕현·김현주·심승희 역, 2007) 또한, 장소성(placeness)은 삶의 일부분으로 장소를 경험하는 집단의 인식체를 통해 형성된 공통적인 장소감이 만들어 낸 장소의 고유한 가치를 일컫는 용어이다.(민연옥, 2011)

에드워드 렐프는 장소의 본질을 더 분명히 하기 위해 '장소상실(placelessness)' 개념을 제시하였다. 현대 사회는 획일화된 개발, 기능주의적 설계, 표준화된 경관의 확산으로 인해 장소 고유의 정체성과 진정성을 약화시키는 경향을 보이며, 이러한 상태를 장소상실이라 부른다. 장소상실이 심화될수록 사람들은 자신이 머무는 환경에 깊이 관여하지 못하고, 그곳을 대체 가능한 익명의 공간으로 경험하게 된다.(에드워드 렐프, 김덕현·김현주·심승희 역, 2007) 이 논의는 오늘날 학교가 교육과 돌봄, 관계의 장이기보다 효율과 관리 중심의 기능적 공간으로 축소될 때 어떤 위기가 발생하는지를 설명하는 데 유효하다.

학교 공간에 대한 선행연구 역시 이러한 장소론적 시각의 필요성을 뒷받침한다. 학교 공간의 장소적 특성에 관한 연구는 학생들의 학교 환경 만족도, 심리적 반응, 행동 특성, 공간에 부여하는 의미가 서로 긴밀히 연결되어 있음을 보여 주었으며, 폐쇄적 교실 구조, 협소한 이동 통로, 불편한 휴식 공간, 단조로운 색채 환경 등은 장소 경험을 약화시키는 요인

으로 지적하였다. 반대로 소통과 만남, 휴식과 참여가 가능한 공간 구성은 학생들의 학교생활 만족과 장소 애착을 높이는 조건이 될 수 있다.(이향재, 2014)

이러한 논의를 종합하면, 학교의 본질은 단순한 교육 시설이 아니라 구성원들이 관계를 맺고 의미를 축적하는 장소라는 점에서 재해석될 필요가 있다. 특히 경북교육이 지향하는 '따뜻함을 더하는 학교'는 학교를 기능적 공간에서 벗어나 돌봄, 존중, 참여, 포용이 살아 있는 장소로 전환하려는 실천으로 읽을 수 있으며, 이를 분석하기 위해서는 토포필리아와 장소상실이라는 현상학적 개념이 유효한 이론적 틀을 제공한다. 결국 학교의 장소화란 물리적 환경 개선을 넘어, 구성원 모두가 학교를 '머물고 싶은 곳', '다시 돌아오고 싶은 곳'으로 경험하게 만드는 교육적 조건을 형성하는 과정이라 할 수 있다.

오늘날 학교를 둘러싼 위기는 바로 이 '장소성'의 약화와 맞물려 있다. 학령인구 감소와 지역 소멸, 디지털 전환의 가속, 학교 안팎의 관계 약화는 학교를 점차 대체 가능한 기능적 시설로 인식하게 만들고 있으며, 그 결과 학교는 머무르고 싶은 곳이 아니라 필요한 시간 동안에만 잠시 지나는 곳으로 축소될 위험에 놓여 있다. 특히 경북은 농산어촌과 중소도시가 광범하게 분포한 지역으로서, 학령인구 감소의 충격이 학교의 존속 문제를 넘어 지역 공동체의 지속 가능성과 직결되는 특성을 지닌다. 실제로 경상북도교육청은 2026년 1월 6일 신년 기자회견에서 2026년 교육 비전을 발표하면서 학령인구 감소와 디지털 전환, 안전 위협 등 복합 위기에 대응하기 위한 핵심 기조로 '따뜻한 배움·모두의 성장·지속가능한 내일'을 제시하였다.(2026. 1. 6.자 보도자료 참조)

이러한 정책 기조는 단순한 수사적 표현이 아니라, 학교를 다시 '사람이 남고 싶은 곳'으로 회복시키려는 문제의식과 연결된다. 경상북도교육청이 제시한 '따뜻한 배움으로 모두가 성장하는 지속가능한 K-EDU 생태계 구축'은 학생 안전, 마음 건강, 교육복지, 늘봄 체계 확충, 학령인구 감소 대응 모델 등을 학교 현장에서 실제 작동하는 정책으로 구현하겠다는 것이며, 이는 학교를 지식 전달의 효율성만으로 평가하는 기능주의적 시선을 넘어, 학생과 교사, 학부모가 존중과 돌봄, 참여와 회복을 경험하는 생활 세계로 다시 세우겠다는 선언으로 읽을 수 있다.

이 점에서 최근 경북형 학교 공간 혁신의 확산은 의의를 가진다. 경상북도교육청의 "경북형 공간재구조화 누리집"에 따르면, 경상북도교육청은 공간재구조화사업, 온자람공간만들기, 임대형민자사업, 학교복합시설조성 등의 사업을 통해 학교를 '배우는 공간'에서 '머무는 공간', 나아가 '함께 만들어가는 공간'으로 전환함과 동시에, 학생·교사·지역이 함께 참여해 성장과 소통이 이루어지는 맞춤형 학습공간을 조성하는 경북형 모델을 구축하고 있다. 이러한 변화는 학교를 단지 시설 현대화의 대상으로 보는 것이 아니라, 구성원이 참여를 통해 의미를 부여하고 애착을 축적하는 장소로 다시 구성하려는 실천으로 볼 수 있다는 점에서 중요하다.

그러나 학교의 장소화는 물리적 환경 개선만으로 완성되지 않는다. 학교 공간의 장소적 특성을 다룬 이향재(2014)에서는 학생들이 학교에 대해 느끼는 만족, 심리적 반응, 행동 특성, 그리고 공간에 부여하는 의미가 학교생활의 질과 밀접하게 연관됨을 주장한다. 반대로 폐쇄적인 구조, 단조로운 환경, 소통과 휴식의 결핍은 학교를 정서적으로 비어 있는 공간으로 만들 수 있다. 결국 학교가 장소가 되기 위해서는 건물의 재배치뿐 아니라, 그 안에서 형성되는 관계의 경험과 밀도, 상호존중의 분위기, 참여 및 경험을 통한 성장의 기억 등이 함께 축적되어야 한다.

바로 이 지점에서 경북교육이 강조하는 '따뜻함'은 중요한 해석의 열쇠가 된다. 늘봄학교와 방과후학교는 학교에 더 오래 머물 수 있는 삶의 시간을 확장하고, 교육복지는 소외 없이 연결되는 안전망을 제공하며, 다문화교육과 특수교육은 차이를 배제하지 않는 포용이라는, 장소의 요건을 마련한다는 점에서 장소 형성과 연결된다. 또한 민주시민교육과 인권교육은 학교를 단지 규율의 공간이 아니라 참여와 존엄이 살아 있는 공적 장소로 전환시키며, 교권보호는 교사 역시 학교를 사랑하고 신뢰할 수 있는 존재로 다시 서게 한다는 점에서 장소 애착의 회복과 맞닿아 있다. 곧 '따뜻함'은 감상적 표현이 아니라, 학교를 장소로 만드는 정서적·윤리적·관계적 조건을 가리키는 정책 언어라 할 수 있다.

이 글은 이러한 문제의식에서 출발한다. 학교는 왜, 누군가에게는 의미 없는 공간이 되고, 누군가에게는 떠나기 아쉬운 장소가 되는가. 그리고 경상북도교육청의 '따뜻함을 더하는 학교' 정책은 이러한 전환에 어떤 방식으로 기여하고 있는가. 이를 밝히기 위해 본고는 먼저 현상학적 장소론, 특히 이-푸 투안의 토포필리아와 에드워드 렐프의 장소 및 장소상실을 렌즈로 하여, 인구 소멸과 감정적 이탈, 기능주의적 축소 속에서 경북 학교가 직면한 장소상실의 문제를 분석하고자 한다. 나아가 돌봄, 방과후, 교육복지, 다문화·특수교육, 민주시민교육, 인권교육, 교권보호 등 경북교육의 주요 정책을 학교

장소화의 관점에서 재해석함으로써, '따뜻함'이 어떻게 학생·학부모·교원의 토포필리아를 형성하는지 탐색하고자 한다. 이 작업은 경북교육의 정책 방향을 단순한 사업 목록이 아니라, 학교를 다시 삶의 장소로 회복하려는 실천적 철학으로 읽어 내는 데 그 의의가 있다.

Ⅱ. 경북 학교의 장소화 도전: 무엇이 장소상실을 만드는가?

01. 인구소멸 위기에 따른 학교 구조의 변화

경북 학교의 장소화가 직면한 가장 구조적인 도전은 인구소멸 위기에 따른 학령인구 감소와 그로 인한 학교 체제의 재편이다. 학교는 지역사회 안에서 가장 지속적인 공공 기반시설 가운데 하나이지만, 학생 수가 급감하는 상황에서는 교육의 장이자 생활의 중심으로서의 역할을 유지하기 어려워지고, 그 결과 학교의 존립 방식 자체가 근본적으로 흔들리게 된다. 이러한 변화는 단순한 학생 수 감소를 넘어 학급 편성, 교원 배치, 학교 통폐합, 지역 교육 생태계 전반의 재구조화를 수반한다는 점에서 장소론적 의미를 지닌다.

실제 경북의 학령인구 감소는 이미 교육 현장의 구조 변화를 가시화하고 있다. 2026년 3월 10일 보도된 자료에 따르면, 2026학년도 도내 각급 학교 학급편성 자료에서, 경북의 학교 수는 전년보다 35교 줄고(2.2% 감소) 학급 수는 313학급(2.2% 감소), 학생 수는 1만 1,171명 감소(4.2% 감소)한 것으로 나타났다. 특히 초등학교는 2026년 한 해에만 학생 수가 7,436명, 즉 6.8% 감소해 가장 큰 낙폭을 보였고, 학교 수 역시 14개교 줄어들었다. 경북의 학생 수 감소 폭을 통해 보면, 경북 교육이 이제 일시적 감소가 아니라 구조적 수축 국면으로 진입했음을 보여 준다.

이러한 감소는 소규모학교와 농산어촌 학교에서 더욱 직접적으로 나타난다. 2026년 기준, 경북 도내에서 전교생 60명 이하인 소규모학교는 약 355개교(전체 학교의 약 38%)이며, 일부 학교는 학생 수보다 교직원 수가 더 많은 역전 현상도 보도된 바 있다.(KBS News 2026. 3. 3.자 보도 ""학생보다 교직원이 많아요"…소규모 학교 통폐합 과제") 신입생 부재는 단지 한 해의 입학 결과가 아니라, 향후 학급 감축과 복식학급 확대, 교원 정원 조정, 학교 통폐합 가능성으로 이어지는 선행 지표라는 점에서 매우 상징적이다.

그 결과 경상북도교육청은 학교 유지 중심의 대응에서 학교 재편 중심의 대응으로 정책 무게를 옮기고 있다. 경상북도교육청은 2024년부터 '학령인구 감소 대응단'을 출범하여 2025년 '아이들은 경북에서 자란다'는 비전 아래 학교 재편, 안심 성장, 인재 유치의 3대 전략과 24개 핵심 사업을 제시하여 추진 중이고, 같은 해 '적정규모학교 육성 TF'를 구성해 소규모학교 통폐합 방향과 기준 마련에 본격 착수하였다. 이는 학령인구 감소를 더 이상 개별 학교의 문제가 아니라 광역 차원의 구조 전환 과제로 인식하고 있음을 의미한다. 이로 인한 폐교와 통폐합의 누적 역시 경북 학교 구조 변화의 심각성을 잘 보여 준다.

문제는 이러한 재편이 교육행정의 효율성 측면에서는 불가피한 선택일 수 있으나, 장소론적으로는 학교의 뿌리와 기억, 공동체 관계망을 약화시킬 위험을 내포한다는 점이다. 학급이 줄면 교원과 행정 인력이 축소되고, 교육 서비스의 폭이 좁아지며, 이는 다시 젊은 가구의 이탈을 촉진하는 악순환으로 이어질 수 있다. 경북의 경우 학교는 단순한 교육기관이 아니라 마을의 역사와 생활, 돌봄과 만남을 매개하는 핵심 장소였기에, 학교의 축소와 폐지는 곧 지역의 장소성 약화와 공동체 해체의 경험으로 연결될 가능성이 크다. 따라서 인구소멸 위기에 따른 학교 구조 변화는 교육 인프라의 조정 문제를 넘어, 학교가 지역에서 어떤 장소로 남을 것인가를 묻는 근본적 과제로 이해될 필요가 있다.

경북 학교의 장소화는 급격한 인구 감소 속에서도 학교가 지역사회 안에서 지속 가능한 장소로 기능할 수 있는가라는 질문과 맞닿아 있다. 다시 말해, 오늘날 경북에서 학교의 위기는 단순한 수적 감소의 위기가 아니라, 학교를 둘러싼 삶의 구조와 관계의 기반이 약화되는 장소상실의 위기라고 할 수 있다.

02. 학교에 대한 구성원의 감정적 이탈

학교가 장소로 기능하기 위해서는 그곳에 머무는 구성원들이 학교를 자신과 관계있는 삶의 터전으로 느껴야 하지만, 오늘날 전국적으로 학교를 둘러싼 위기는 학생·학부모·교원 모두의 정서적 거리감이 누적되는 방식으로 나타나고 있다. 다시 말해, 학교에 대한 감정적 이탈이 심화될수록 학교는 '함께 살아가는 장소'가 아니라 '필요한 기능만 수행하는 공간'으로 경험될 가능성이 커진다.

먼저 학생 차원에서 볼 때, 학교에 대한 애착 약화는 학교생활 만족도와 관계 맺기의 질을 통해 확인할 수 있다. 국가데이터처 「사회조사」에 따르면, 중·고등학생의 연도별(격년) 학교생활만족도는 아래 표와 같다.

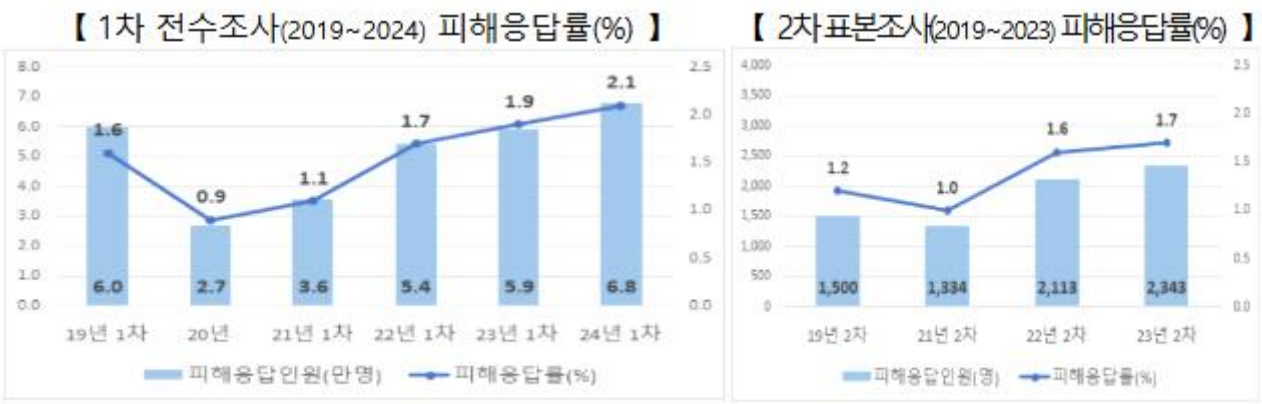
구분	2018	2020	2022	2024
중·고등학교	58.0	59.3	51.1	57.3

[표 1] 교육단계별 학교생활만족도

출처: 국가데이터처 「사회조사」 https://www.index.go.kr/unity/potal/indicator/IndexInfo.do?clasCd=2&idxCd=4247

2024년 학생들의 학교생활 만족도는 57.3%로 2년 전보다 6.2%포인트 상승했지만, 역으로 말하면 여전히 10명 중 4명 이상은 학교생활에 만족하지 못하고 있다는 뜻이기도 하다. 이와 관련한 선행연구들은 학생-교사 관계, 교우관계, 수업 참여, 학교 시설과 분위기 등이 만족도에 유의미한 영향을 미친다는 점을 논증하며,(김종렬, 2016; 진붕, 2015; 최해읍, 2008 등) 학교가 정서적으로 의미 있는 장소가 되기 위해 관계와 환경이 함께 뒷받침되어야 함을 보여 준다.

학생의 감정적 이탈은 단지 '학교가 재미없다.'라는 수준의 문제가 아니다. 한국교육개발원 고영선 원장과 오은영 박사의 인터뷰에서는 학생들의 정서적 어려움이 학업 집중력 저하, 교실 갈등 증가, 학교폭력 문제로 이어질 수 있다고 지적하며, 학교에 대한 심리적 소속감이 약화될 때 교육활동 전반의 질이 흔들릴 수 있음을 말한다.(오은영·고영선, 2025) 실제로 교육부와 17개 시도교육청이 실시한 2024년 1차, 2023년 2차 학교폭력 실태조사에서도 피해응답률 증가세가 확인되고 있는데, 이는 학교가 안전하고 신뢰할 수 있는 장소로 충분히 경험되지 못하는 학생들이 적지 않다는 점을 시사한다. 결국 학생에게 학교는 수업만 이루어지는 건물이 아니라, 관계 속에서 자신이 존중받고 보호받는다고 느낄 때 비로소 머물고 싶은 장소가 된다.



※ 2021~2023년 1차 및 2차 조사에 전북교육청은 미참여(자체 실시), 2020년 코로나19로 2차 표본조사 미실시

[그림 1] 학교폭력 실태조사 주요 결과 "피해응답률"

출처: 교육부 보도자료(2024. 9. 25.) 2024년 1차(전수조사) 및 2023년 2차(표본조사) 학교폭력 실태조사 결과 발표

학부모의 학교 경험 역시 감정적 이탈의 중요한 축이다. 국가데이터처 사회조사 "학교생활만족도" 결과에서 학부모들

의 학교 교육에 대한 만족도는 학생들의 학교생활만족도와는 다른 관점에서 학교교육의 질을 가늠할 수 있게 해 준다. OECD가 교사전문성, 학생성취수준, 교육방법, 면학분위기, 학생관리, 학생에 대한 정보제공, 교육활동 등에 대한 학부모의 만족도를 측정한 결과, 한국 학부모들의 만족도는 4점 만점에 2.86점으로 중간보다 약간 높은 수준으로 나타났다(2022년 기준). 학생들과 마찬가지로 학부모들 역시 만족도가 높지 않음을 보여준다. 다른 나라들과 비교하면 이를 쉽게 확인할 수 있다. 한국 학부모들의 만족도는 OECD 평균보다 0.1점 이상 낮다. 한국의 학교교육이 학생과 학부모의 요구(needs)에 좀 더 관심을 갖고 기존의 교육내용과 교육활동을 개선하려는 노력이 필요함을 시사한다.(국가데이터처, 2025. 11. 6.) 이는 학부모들이 학교를 자녀 성장의 신뢰할 만한 공동체로 보기보다, 여전히 개선이 필요한 제도로 인식하는 경향이 있음을 보여 준다. 학부모가 학교를 신뢰하지 못할 때 학교는 가정과 지역을 잇는 공동의 장소가 아니라, 서비스 제공 여부를 평가받는 기관으로 축소되기 쉽다.

교원 역시 학교에 대한 감정적 이탈에서 예외가 아니다. 이보람(2022)의 「교사에 대한 학생 및 학부모의 신뢰에 관한 국내 연구동향 분석」에서는 신뢰가 수업 만족도, 의사소통, 학교 몰입과 긴밀히 관련된다고 분석하는데, 반대로 사회적 위상 저하와 반복되는 갈등은 교사의 소속감과 전문적 헌신을 약화시킬 수도 있다. 최근 교육 현장에서는 교사의 사기 저하와 사회적 위상 하락에 대한 우려가 지속적으로 제기되고 있으며, 이는 교원이 학교를 보람의 장소가 아니라 정서적 소진의 현장으로 경험하게 만들 위험을 내포한다. 교사가 학교를 사랑하지 못하는 상황에서는 학생과 학부모 역시 학교를 따뜻한 장소로 경험하기 어렵다는 점에서, 교원의 정서적 귀속감은 학교 장소성의 핵심 조건이라 할 수 있다.

결국 구성원의 감정적 이탈은 학생의 만족도 저하, 학부모의 신뢰 약화, 교원의 소진과 거리감이 서로 맞물리며 심화되는 복합적 현상이다. 장소론의 관점에서 보면, 학교가 장소로 존립하기 위해 필요한 것은 단지 물리적 유지가 아니라 '이곳이 나와 관계있는 곳'이라는 애착의 회복이다. 따라서 경북교육이 지향하는 '따뜻함을 더하는 학교'는 시설 개선이나 프로그램 확대들을 통해, 학생·학부모·교원이 학교를 신뢰하고 머물고 싶어 하며 의미를 부여할 수 있도록 하는, 정서적 관계를 강화하기 위한 노력이다.

03. '기능적 공간'으로 축소된 학교의 위기

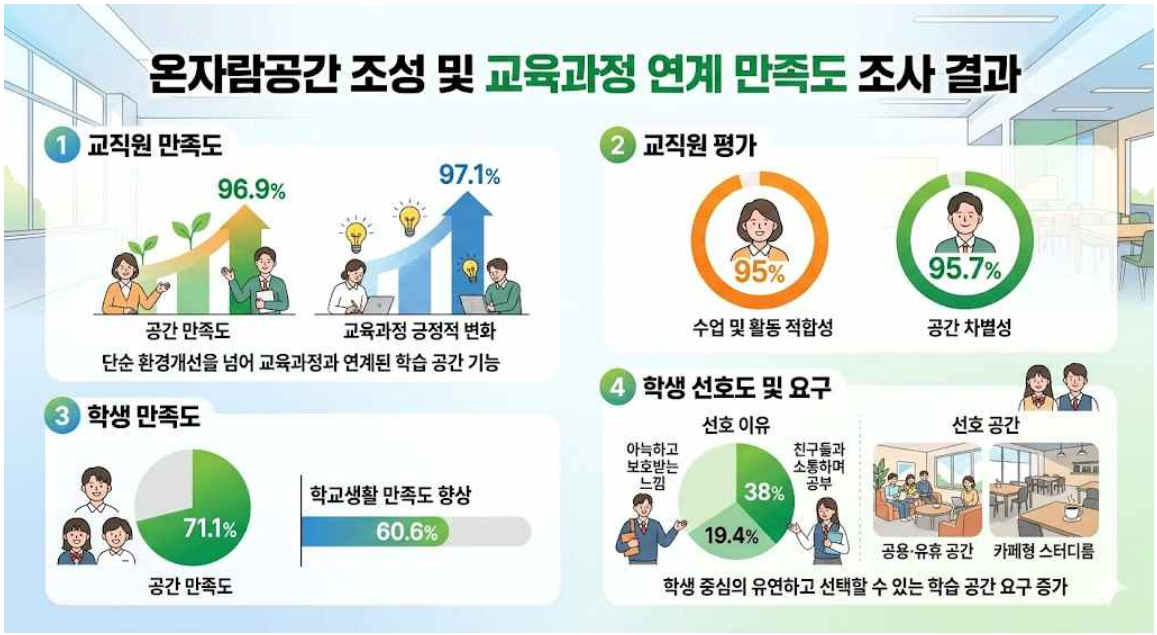
학교의 장소상실은 인구 감소나 감정적 이탈의 결과이기도 하지만, 동시에 학교를 오랫동안 '기능적 공간'으로 이해해 온 교육 체제의 산물이기도 하다. 근대의 학교는 효율적인 수업 운영, 집단 관리, 이동 통제, 표준화된 학습 성과를 중심으로 설계되어 왔으며, 이 과정에서 학교 공간은 생활과 관계의 장이라기보다 교수·학습과 행정의 기능을 수행하는 구조로 조직되었다. 이러한 기능주의적 공간관은 일정한 역사적 필요를 충족시켰지만, 오늘날 다양성과 참여, 정서적 안녕, 공동체적 경험을 중시하는 교육 패러다임과는 점차 충돌하고 있다.

실제로 많은 학교가 여전히 폐쇄적인 교실 구조, 협소한 이동 통로, 부족한 휴식 공간, 단조로운 색채와 경관 등으로 인해 학생들에게 풍부한 장소 경험을 제공하지 못하고 있다. 학생들이 학교 환경에 대한 만족도, 심리적 반응, 공간에서의 행동 특성, 장소에 부여하는 의미에서 유의미한 차이를 보이며, 학교 공간이 단지 물리적 배치가 아니라 학생의 정서와 경험을 매개하는 중요한 환경으로 보아야 한다.(김달효, 2019; 이향재, 2014 등) 학교가 기능 수행에만 최적화된 구조로 남아 있을 경우 학생들은 그곳을 애착의 대상이 아닌 스쳐 지나가는 대상으로 경험할 가능성이 높다.

특히 학령인구 감소와 교육 수요 변화가 심화되는 오늘, 학교를 단지 기능적 효율성의 관점에서만 운영하는 방식은 더욱 큰 한계를 드러낸다. 학생 수가 줄어드는 상황에서 기존의 획일적 교실 구조와 공급자 중심 설계는 교육과정의 유연한 운영, 학생 맞춤형 지원, 쉼과 돌봄, 민주적 참여 공간 확보에 적절히 대응하기 어렵다. 다시 말해, 기능적 공간으로서의 학교는 학생이 줄어드는 시대에 오히려 더 비어 보이고 더 낯선 공간이 되기 쉽다. 이는 학교의 물리적 공동화뿐 아니라 경험의 공동화, 곧 장소성의 쇠퇴로 이어질 수 있다. 일주일에 한 번 사용하기 위한 과학실이나 멀티미디어실 등 기능만을 근거로 구획된 공간은 학습자의 접근성을 제한할 수 있다.

이러한 점을 개선하기 위해, 경상북도교육청은 학교공간혁신사업을 통해 학교를 '배우는 공간'에서 '머무는 공간', 나아가 '함께 만들어가는 공간'으로 전환하고 있다. 2021년부터 2026년까지 도내 180개 학교를 대상으로 공간재구조화사업

을 추진하고 있으며, 2028년까지 순차적으로 완공될 예정이다. 이 중 2025년까지 도내 157개 학교에 학교 구성원이 직접 참여해 재구조화하는 방식인 '온자람공간만들기'에 총 448억 원을 투입한 배경에도 바로 이러한 문제의식이 놓여 있다. 흥해중학교가 교무실을 줄이고 학생들을 위한 열린 학습 공간인 '이팝공감'을 조성하고, 도서관, 스터디카페, 액티브 아레나, 과학실, 기술실 등 학생 중심으로 재구성한 점이나 구미고등학교의 카페형 스터디룸 사례가 주목받는 이유 역시, 그것이 단순한 시설 개선이 아니라 학교가 비로소 휴식과 소통, 자기주도성과 공동체성이 살아 있는 장소가 될 수 있음을 보여 주기 때문이다.



[그림 2] 온자람공간만들기 사업 만족도조사 결과
출처: 경상북도교육청 보도자료(2026. 4. 6.) 내용을 바탕으로 생성형 AI를 통해 제작함.

결국 '기능적 공간'으로 축소된 학교의 위기를 장소론의 관점에서 보면, 학교가 진정한 교육의 장이 되기 위해서는 수업과 행정, 평가의 기능을 수행하는 것만으로는 부족하며, 그 안에서 학생과 교원, 학부모가 관계를 맺고 기억을 축적하며 자신이 존중받는다고 느끼는 장소 경험이 가능해야 한다. 따라서 경북 학교의 과제는 단지 학교를 유지하는 데 있지 않고, 기능 중심의 학교를 삶과 배움, 돌봄과 참여가 공존하는 장소로 재구성하는 데 있다고 할 수 있다.

Ⅲ. '따뜻함을 더하는 학교' 정책과 토포필리아의 형성

01. [학생을 품는 공간] 초등돌봄(늘봄학교) – 학교를 삶의 장소로

늘봄학교 정책은 저출생·맞벌이 확산으로 인한 돌봄 공백을 완화하기 위해 초등학생에게 정규수업 전·후까지 연장된 돌봄과 교육활동을 학교 안에서 제공하는 것을 목표로 한다. 교육부는 2023년 정책 발표에서 전국 초등학교를 대상으로 오후 8시까지의 온종일 돌봄 체계를 구축하고, 방과후학교·돌봄교실·지역 연계 프로그램을 통합한 '하나의 학교-하나의 늘봄 체계'를 지향한다고 밝혔다.(교육부 보도자료 2023. 1. 9.) 이 늘봄학교의 성과는 단순한 시간 연장이 아니라, 교육·돌봄·놀이·체험을 아우르는 통합 환경이 구축되었다는 점이다.(이선영 외, 2024)

토포필리아 관점에서 늘봄학교의 의미는, 학생이 학교에서 머무는 시간이 양적으로 늘어나는 데 그치지 않고, 그 시간 속에서 어떤 경험과 감정을 축적하느냐에 달려 있다. 이-푸 투안이 말한 토포필리아가 '장소에 대한 정서적 유대'라면,

늘봄학교는 학교를 아이들이 지루하게 '기다리는 곳'이 아니라, 놀이와 탐구, 관계와 휴식이 엮이는 생활세계로 재구성하려는 시도라고 할 수 있다. 실제로 정책 설계에서 강조되는 것은 학습지원형 프로그램뿐 아니라 예술·체육·놀이 중심 활동, 독서와 창의활동, 또래 관계를 촉진하는 집단 경험 등으로, 이는 아이들에게 학교를 긍정적 기억이 쌓이는 장소로 경험하게 만드는 핵심 조건이 된다.

또한 늘봄학교는 '돌봄을 받는 아이'에서 '장소의 주인인 아이'로의 전환을 지향할 때 비로소 토포필리아 형성에 기여할 수 있다. 학생들이 교실과 학교를 스스로 꾸미고, 규칙을 함께 만들고, 일상의 활동을 설계하는 경험을 통해 공간에 의미와 가치를 부여할 때 장소 애착이 형성된다. 늘봄학교의 프로그램이 교사나 외부강사가 일방적으로 제공하는 서비스에 머무르지 않고, 학생 참여형 프로젝트, 학급·학년 단위의 공동 활동, 지역 자원과의 상호작용으로 구성될 때, 학교는 '돌봄 제공 장소'가 아니라 '함께 살아가는 장소'로 인식될 가능성이 커진다.

가족과 지역의 관점에서 볼 때, 늘봄학교는 학교에 대한 신뢰와 심리적 안정을 강화하는 역할을 한다. 맞벌이·한부모 가정에서 늘봄학교 참여가 돌봄 부담을 완화하고 자녀의 안전에 대한 불안을 줄이는 효과가 있으며, 이는 학교를 가정과 지역사회를 잇는 '돌봄의 허브'로 재위치시키는 계기가 된다는 연구 결과(이선영 외, 2024)는 학부모가 학교를 단지 성적을 관리하는 기관이 아니라, 자녀의 하루를 안심하고 맡길 수 있는 생활 터전으로 인식할수록, 학교는 지역 공동체의 핵심 장소로서 의미를 회복하게 된다.

경북교육의 맥락에서 볼 때, 늘봄학교는 인구 감소와 농산어촌 소규모학교 문제를 동시에 고려해야 하는 과제를 안고 있다. 도시 지역에서는 늘봄학교가 다양한 프로그램과 인력을 기반으로 풍부한 장소 경험을 제공할 수 있는 반면, 농산어촌 소규모학교에서는 인력·공간·예산의 제약으로 인해 '시간 연장' 수준에 머무를 위험도 존재한다. 따라서 경북형 늘봄학교가 토포필리아 형성에 실질적으로 기여하기 위해서는, 소규모학교에서 학생이 적다는 조건을 오히려 강점으로 살려 공동 프로젝트, 다학년 통합 활동, 마을 연계 체험 등으로 확장하는 섬세한 설계가 필요하다. "작은 규모의 친밀한 관계망과 자연환경은 아이들에게 깊이 있는 장소 경험을 제공할 잠재력이 크"(조승우·최진, 2025)기 때문이다.

요약하면, 초등돌봄(늘봄학교)은 학교를 '아이를 맡기는 공간'에서 '아이와 함께 살아가는 장소'로 전환하는 중요한 정책 도구이다. 늘봄학교가 시간·공간·프로그램·관계의 설계를 통해 학생과 학부모, 교원이 학교에 대해 느끼는 정서적 유대를 심화시킬 때, 학교는 토포필리아가 자라나는 삶의 장소로 재구성될 수 있다. 반대로 돌봄이 단지 관리와 안전 확보에만 머무를 경우, 늘봄학교는 학교의 기능적 역할을 강화할 뿐 장소성의 회복에는 충분히 기여하지 못할 수 있다는 점에서, '학생을 품는 공간'이라는 이름에 걸맞은 정서적·관계적 설계가 정책 구현의 핵심 과제가 된다.

02. [배움이 머무는 공간] 방과후학교 – 방과 후에도 남고 싶은 학교

방과후학교는 정규 수업 이후 학교 안에서 다양한 교과·예체능·특기 적성 프로그램을 제공함으로써 학생의 학습 지원과 사교육비 경감, 돌봄 기능까지 일부 담당하도록 설계된 제도이다. 방과후학교 참여는 일부 학교급과 교과에서 학업성취에 긍정적 효과를 보이고, 가계의 사교육비 부담을 완화하는 데 기여한다.(김혜숙, 2012; 윤유진, 2017 등) 구체적으로 방과후학교 참여 학생이 비참여 학생보다 학업성취도가 높고, 사교육비 지출이 평균 약 45만 원 정도 적게 나타났으며(윤유진, 2017), 초등 방과후학교가 아동 발달과 돌봄 기능을 함께 지원하는 공교육 내 중요한 장치이며, 프로그램의 질과 구조 개선을 통해 효과를 높일 필요가 있다.(김혜숙, 2012)

토포필리아 관점에서 중요한 지점은, 이러한 참여와 만족이 '장소에 대한 정서적 유대'로 이어지는 조건을 어떻게 마련하는가이다. 장소성은 특정 장소에 대해 형성된 의식적 애착과 그 장소의 고유한 정체성으로 구성되며, 이는 물리적 환경, 사람들, 문화적 경험이 결합될 때 강화된다. 방과후학교가 교실 배치나 특별실 활용, 학교 외부 공간 등 다양한 물리적 영역을 열어 주고, 그 안에서 교사·강사·또래와의 관계, 개별 학생의 성취 경험과 즐거움이 축적될 때, 학교는 학생에게 '머물고 싶은 장소'로 기억될 가능성이 크다.

실제 학교외부공간 활용과 장소성의 관계를 다룬 연구에서는, 운동장·중정·복도·휴게공간 등 정규 수업 외 활동이 이루어지는 영역이 활성화될수록 장소성이 강화된다고 분석한다.(정순의, 2014) 방과후학교는 이러한 외부·공용 공간을 동

아리, 스포츠, 예술, 프로젝트 활동 등으로 채우는 역할을 하며, 학생에게 학교를 '하루의 상당 시간을 보내는 생활권'으로 경험하게 한다. 이때 프로그램이 학생의 흥미와 재능, 관계 형성을 충분히 고려할수록, 학교는 단지 교과를 배우는 기능적 공간이 아니라, 자신을 발견하고 타인과 연결되는 장소로 인식된다.

다만 방과후학교가 항상 토포필리아를 강화하는 것은 아니다. 방과후학교가 '또 하나의 수업'으로만 인식될 때, 학생에게 피로와 부담을 더하고 학교를 '머무르고 싶은 곳'이 아니라 '끝나지 않는 학습의 공간'으로 경험하게 만들 수 있다. 결국 방과후학교가 토포필리아를 형성하기 위해서는, 단순한 보충학습이 아니라 학생의 자율성과 선택, 놀이와 쉼, 관계와 성취가 균형을 이루는 방향으로 설계될 필요가 있다.

경북교육의 맥락에서, 방과후학교는 '배움이 머무는 공간'이라는 기조와 맞물려 학교의 장소성을 강화하는 중요한 축이 될 수 있다. 경상북도교육청은 학교공간혁신과 연계해 도서관, 카페형 스터디룸, 융합형 학습공간 등 다양한 장소를 조성해 왔으며, 이러한 공간이 방과후학교 활동과 결합될 때 학생의 체류 경험은 더욱 풍부해진다. 예를 들어 자기주도 학습과 프로젝트 활동이 가능한 카페형 공간, 예술·동아리 활동이 자연스럽게 이루어지는 복합 공간은, 방과 후의 학교를 '빨리 집에 가고 싶은 장소'가 아니라 '조금 더 있고 싶은 장소'로 만들 수 있다.

요컨대 방과후학교는 학교를 시간적으로 '방과 후'까지, 경험적으로는 '수업 밖의 배움과 관계'까지 확장하는 제도이다. 방과후학교가 학생에게 즐거운 경험과 성취, 소속감을 제공할 때, 학교는 점차 토포필리아가 자라나는 장소로 변모한다. 경북교육이 '배움이 머무는 공간'을 지향한다는 것은, 결국 방과후학교를 통해 방과 후의 학교를 기능적 보충 수업의 시간이 아니라, 학생이 자발적으로 머물고 싶어 하는 삶의 시간과 장소로 재구성하려는 시도라고 할 수 있다.

03. [소외 없는 공간] 교육복지 – 경계 없는 장소의 회복

교육복지 정책은 교육격차 완화와 교육 기회의 실질적 보장을 위해 국가와 지방자치단체가 교육 취약 계층을 중심으로 지원 체계를 구축해 온 영역이다. 교육복지 정책의 목표로 교육 불평등 해소와 교육 취약 집단의 교육적 취약성 감소로 규정되며, 저소득층 지원, 교육 복지 투자 우선 지역 사업, 특수교육 및 다문화·탈북학생 지원 등이 주요 축이 된다.(김성식 외, 2019) 현재 교육복지 정책이 경제적 취약계층(교육급여, 장학금, 농어촌 맞춤형 지원 등)에 대한 선별적 지원과, 고교 무상교육·초등 온종일 돌봄·기초학력 보장 등 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 지원이 병존하는 구조로 시행되고 있다.(김민희, 2023)

이러한 교육복지는 토포필리아 관점에서 보면, 학교 안에 존재하는 '경계'를 어떻게 다루느냐의 문제와 직결된다. 장소성은 물리적 환경뿐 아니라 그 안에서 이루어지는 사회적 관계와 문화적 경험, 그리고 누가 초대되고 누가 배제되는가에 의해 형성된다. 교육복지가 경제적·사회적 취약성을 이유로 특정 학생을 '지원 대상'으로만 호명할 경우, 학교는 오히려 보이지 않는 경계와 낙인을 강화하는 장소가 될 위험도 있다. 따라서 교육복지의 핵심은 지원 범위를 넓히는 것만이 아니라, 학교를 누구나 소속감을 느낄 수 있는 '열린 장소'로 만드는 방식으로 설계하는 데 있다.

실제 교육복지우선지원사업(교육복지우선지원, '교복우')의 운영 안내를 보면, 학습·문화체험·심리정서·복지 영역을 통합하여 학생 삶 전반을 지원하고, 학교를 중심으로 지역교육공동체를 구축하는 것을 목표로 하고 있다. 학습 영역에서는 교육과정과 연계한 학습 결손 예방과 동기 유발, 문화체험 영역에서는 고품질 문화 향유와 생산자로서의 경험, 심리정서 영역에서는 치유와 회복을 위한 관계망 형성, 복지 영역에서는 지역 네트워크를 활용한 자립 지원이 강조된다. 이와 같이 교육복지가 학교 안에서 다양한 경험과 관계를 촘촘히 엮을 때, 학교는 단순히 수업이 이루어지는 공간이 아니라 삶의 어려움을 함께 겪고 극복하는 장소로 기억될 수 있다.

최근 교육복지의 패러다임은 '교육격차 감소·해소'라는 협의의 목표를 넘어, 보편적 복지와 맞춤형 통합 지원을 지향하는 방향으로 이동하고 있다. 저소득층 중심 선별 지원에 더해 다문화·한부모·조손가정, 농어촌 학생, 학업중단 위험 학생 등 새로운 취약계층을 포괄하면서 "언제 어디서나 모든 학생이 누릴 수 있는 혜택을 지원"(설세훈, 2018)하며, 동시에 모든 학생에게 기초학력 보장, 정서·행동 지원, 교육회복 프로그램을 제공하는 '무누락 지원 체계'(보건복지부 보도자료, 2022. 11. 24.)를 구축하는 것이다. 이는 학교를 '문제 있는 아이들이 오는 곳'이 아니라, 각자의 배경과 어려움이 존중받

고 다양한 지원이 자연스럽게 이루어지는 공적 장소로 재개념화하는 작업이라 할 수 있다.

토포필리아의 관점에서 볼 때, 교육복지가 지향해야 할 것은 학생에게 '나는 이 학교에서 배제되지 않는다.'라는 감각을 회복시키는 것이다. 경제·가정·지역 배경으로 인해 학교 공간 곳곳이 자신에게 낯설고 위축되는 장소가 되었다면, 교육복지는 그 경계를 낮추고 새로운 관계 경험을 제공함으로써 학교에 대한 정서적 유대를 회복시키는 장치가 된다. 예를 들어, 학습지원과 문화 체험이 별도의 프로그램이 아니라 학급·동아리 단위로 자연스럽게 통합되어 운영될 때, 지원을 받는 학생과 그렇지 않은 학생 사이의 경계는 약화되고, 학교는 '함께 배우고 성장하는 장소'로 경험될 수 있다.

경북교육의 맥락에서는, 교육복지가 인구 감소와 지역 소멸 상황 속에서 학교의 장소성을 유지하는 중요한 기반이 될 수 있다. 농산어촌과 도농복합 지역에서 경제적·사회적 취약성이 중첩될수록, 학생에게 학교는 단지 수업을 듣는 곳이 아니라, 치유·돌봄·문화·관계가 제공되는 거의 유일한 공적 장소가 된다. 경북에서 교육복지는, 학교가 지역의 어려움을 함께 짊어지는 장소이자, 학생에게 "나는 여기에서 함께 살아갈 수 있다."라는 감각을 주는 토포필리아의 기반으로 설계될 필요가 있다.

요컨대 교육복지는 학교를 경계와 낙인이 작동하는 공간에서, 소외 없이 연결되는 장소로 회복시키려는 정책적 시도이다. 지원의 범위와 방식을 통해 학교가 누구에게나 열려 있는 공동의 장소로 경험될 때, 학생과 지역사회는 학교를 다시 신뢰하고 애착을 느낄 수 있다. 경북교육의 '소외 없는 공간'이라는 이름은, 결국 교육복지를 매개로 학교의 토포필리아를 회복하고, 경계 없는 학교 장소를 만들어 가겠다는 선언으로 읽을 수 있다.

04. [다름을 품는 공간] 다문화교육 – 이질성을 넘어선 장소 정체성

교육부와 시도교육청은 다문화 교육을 통해 이주배경 학생에 대한 맞춤형 지원과 더불어 모든 학생의 다문화 감수성 함양을 핵심 목표로 제시해 왔다. "다문화" 교육으로 총칭해 온 이 내용은 2023년을 기점으로, 이주 배경 학생 지원을 구체화하고 강화하는 방향으로 시행되어 오고 있다. 국가 차원의 다문화교육 정책은 ① 다문화학생 맞춤형 한국어교육, ② 학교생활 적응과 기초학력 보장, ③ 공교육 진입 및 진로·진학 지원, ④ 교원 연수와 교육과정 속 다문화 이해교육이 큰 흐름을 형성하고 있다. 교육부의 2023년 다문화교육 지원 기본계획 역시 다문화학생 지원과 더불어 일반 학생·교원의 다문화 감수성 향상을 강조하면서, '모든 학생을 위한 다문화교육' 패러다임 전환을 명시하고 있다.

경북 교육에 있어서, 다문화교육 및 이주배경학생 대상 교육은 시의적인 과업이다. 경북다문화교육지원센터, 경주한국어교육센터가 안정적으로 운영되고 있으며, 2026년 다문화교육 선도학교 100여 교를 선정하여 지원하고, 60학급의 한국어학급 운영을 지원하는 것은 2025년 4월 1일을 기준으로, 경북 지역의 이주배경학생 수가 1만 3,196명으로 도내 전체 학생 수의 약 5.5%에 이르기 등 지속적으로 이주배경 학령인구의 수와 비율이 증가하고 있기 때문이다.

이제 대부분의 학교에서 다문화 학생을 만나는 것이 일상이 되었다. 이런 상황에서 다문화교육은 소수의 특수한 교육이 아니라, 학교 장소의 일상적 풍경과 분위기를 규정하는 핵심 요소가 된다.

토포필리아 관점에서 다문화교육은 학교 장소의 정체성을 재구성하는 작업이다. 장소성은 물리적 환경뿐 아니라, 그곳에 어떤 사람들이 함께 머무르고 어떤 서사가 축적되는지에 의해 형성된다. 이주배경 학생이 학교 안에서 언어·문화·정체성의 장벽을 경험할 때, 학교는 이들에게 낯설고 위협적인 공간으로 남을 수 있다. 반대로 맞춤형 한국어 지원, 정체성 탐색을 돕는 상담, 또래와의 협력 활동, 문화교류 프로그램 등이 촘촘히 제공되면, 학교는 이들에게 "내가 속해도 되는 곳", "나도 이곳의 구성원"이라는 정서적 유대를 형성하는 장소가 될 수 있으며, 교실과 학교가 단일한 정체성을 강요하는 공간이 아니라, 서로 다른 배경이 만나는 장소로 경험될 때, 학생들이 장소에 대해 느끼는 애착과 자부심 역시 함께 함양할 수 있다.

경북교육의 맥락에서 '다름을 품는 공간'으로서의 다문화교육은, 농산어촌과 중소도시를 포함한 지역 공동체의 장소 정체성을 재구성하는 작업과도 연결된다. 학교가 '타자와 함께 존재하는 법'을 배우는 장소가 될 때, 비로소 교육적으로 의미 있는 장소성이 형성된다. 경북에서 다문화교육은 단지 이주배경 학생을 돕는 것을 넘어, 지역 학생 전체가 다름과 공존하는 법을 배우며, '우리 학교'와 '우리 마을'의 정체성을 새롭게 써 내려가는 계기가 된다.

결국 다문화교육은 학교를 이질성을 배제하는 공간이 아니라, 차이를 전제하고 포용하는 장소로 바꾸는 실천이다. 이주배경 학생과 일반 학생, 교사와 학부모 모두가 서로의 언어와 문화, 삶의 배경을 존중하는 경험을 학교에서 축적할 때, 학교는 '다름이 문제 되지 않는 곳'이자 '다름이 바로 우리의 정체성'이 되는 장소로 자리 잡을 수 있다. 이는 토포필리아의 관점에서, 학교가 구성원 모두에게 애착과 자긍심을 불러일으키는 장소가 되기 위한 필수 조건이라 할 수 있다.

05. [모두를 위한 공간] 특수교육 – 통합교육과 포용적 장소 만들기

「장애인 등에 대한 특수교육법」은 통합교육을 "특수교육 대상자가 일반 학교에서 장애 유형 및 정도에 따라 차별받지 아니하고 또래와 함께 교육받는 것"으로 정의하며, 특수교육의 지향점을 분리나 보호가 아니라 '함께 교육받는 것'에 두고 있다. 교육부와 시도교육청은 특수학교·특수학급 확충, 특수교육지원센터 운영, 개별화 교육 계획(IEP) 내실화, 보조인력 및 보조공학기기 지원 등을 통해 장애 학생의 학습권 보장을 강화하는 한편, 통합교육 환경을 확대하는 정책을 병행해 왔다.

국제적으로는 유엔 장애인권리협약(CRPD) 제24조가 포용적 교육을 각국의 의무로 규정하고 있으며, 이는 통합교육을 '장애 학생을 일반학급에 배치하는 것'을 넘어 교육 내용·방식·환경 전체를 학생의 다양성과 선호에 맞게 조정하는 것으로 이해한다. 이에 따르면, 특별한 교육적 요구는 특정한 "장소"에만 존재하는 것이 아니라, 다양한 교육 환경에서 적절한 조정과 지원을 통해 충족되어야 하며, 이를 위해 별도의 분리된 체제보다 포용적 시스템이 추구되어야 한다. 이런 관점은 특수학급·특수학교를 '분리된 공간'으로만 이해하는 기존 시각을 넘어, 학교 전체를 포용적 구조로 재편해야 한다는 요구로 이어진다.

토포필리아의 관점에서 볼 때, 특수교육의 핵심 질문은 "장애학생에게 학교는 어떤 장소로 기억되는가"이다. 포용적 교육이 실질적으로 작동할 때, 장애학생은 학교를 자신이 환영받고 인정받는 장소로 경험하며, 이는 학교에 대한 정서적 유대와 소속감을 형성하는 토대가 된다. 반대로 편의상 '배치'는 되었지만 수업 참여가 형식에 그치거나, 동료 학생의 이해 부족과 편견, 시설·지원의 미비로 인해 반복적인 배제 경험을 한다면, 학교는 "늘 함께 있지만 동시에 떨어져 있는" 모순된 장소로 남을 위험이 크다.

일반학생과 특수학생이 함께하는 수업과 프로젝트 활동을 통해 서로의 다양성을 이해하고, 포용적 미래역량을 기르는 것을 목표로, 특별실·특수학급·일반 교실·공용 공간에 걸쳐 이루어지는 협력 활동은, 학교를 '누군가를 분리해 두는 곳'이 아니라 '모두가 함께하는 장소'로 재구성하는 실제적 장치가 된다.

한편, 논쟁점은 여전히 많다. 특수학급이 학교 안의 '별도 공간'으로 남아 있거나, 통합교육이 인력·예산·연수 부족 속에서 선언적 수준에 머물 경우, 장애 학생에게 학교는 오히려 배제와 낙인의 장소가 될 수 있다. 특수 학급을 분리를 위한 공간이 아니라, 모든 학생의 다양성을 지지하는 대안적 기능을 수행하는 공간으로 재구성하고, 통합교육을 장애 학생만을 위한 제도가 아니라 "특별한 교육적 요구가 있는 모든 학생"을 위한 교육으로 확장해야 한다는 논의도 있다.(윤상원 외, 2025) 이는 특수교육이 '특정 소수'를 위한 부가적 정책이 아니라, 학교가 본질적으로 포용적 장소가 되기 위한 구조 변화를 요구하는 것임을 보여 준다.

경북교육의 '모두를 위한 공간'이라는 표현은, 이러한 포용적 특수교육의 방향성을 잘 드러낸다. 경북 역시 특수학급 신·증설, 특수교육지원센터와의 연계 강화, 이동지원 및 치료지원 서비스 확충 등 장애학생 맞춤 지원을 확대하는 한편, 통합수업과 공동 프로젝트, 체험활동 등을 통해 일반학생과 특수학생이 함께 생활하는 시간을 늘려 나가고 있다. 특히 농산어촌 소규모학교에서는 학급·학교 규모의 특성상 교실과 공간이 자연스럽게 섞여 있어, 적절한 지원과 문화가 뒷받침될 경우 오히려 깊은 관계와 강한 장소 애착을 형성할 잠재력이 크다.

결국 학교를 '정상성의 기준'으로 누군가를 배제하는 공간이 아니라, 다양한 몸과 감각, 속도와 방식이 함께 공존하는 장소로 바꾸는 작업이다. 장애 학생이 학교에서 안전과 존중, 관계와 성장을 경험하고, 일반학생이 이를 통해 타자와 함께 존재하는 법을 배우게 될 때, 학교는 모두에게 토포필리아가 자라나는 포용적 장소가 된다. 이는 경북교육이 말하는 '모두를 위한 공간'이 단지 시설의 확충을 넘어, 학교 정체성 자체를 재정의하는 과제임을 시사한다.

06. [참여와 실천의 공간] 민주시민교육 – 민주주의가 살아 있는 장소

교육부는 2026년 「민주시민교육 추진계획」에서 민주시민교육을 “자유·인권·책임·연대의 가치를 바탕으로, 학생이 학교와 사회의 구성원으로서 참여와 실천 역량을 기르는 교육”으로 규정하고, 전 교과·학교생활 전반에 걸친 통합적 운영을 강조한다. 이 계획은 학교 교육과정 속 민주시민교육 내용 강화, 학생 자치·학생 참여 확대, 교사 연수와 자료 개발, 지역사회와 연계한 체험 활동 등을 주요 과제로 제시하면서, 학교가 민주주의를 ‘가르치는 곳’이 아니라 ‘경험하는 곳’이 되어야 함을 분명히 한다. 특히 “학교 교육과정 재구성을 통한 주제 중심 프로젝트 수업”과 “학생자치회가 주도하는 자체 프로그램 운영” 등을 통해, 민주시민교육이 행사나 일회성 캠페인이 아니라, 일상의 수업과 자치 활동 속에서 살아 움직이도록 설계되어야 한다.

토포필리아 관점에서 민주시민교육의 핵심은 학교를 ‘민주주의가 실천되는 장소’로 만드는 데 있다. 투안이 말한 것처럼, 동질적인 공간이 장소가 되기 위해서는 시간이 흐르며 구성원들이 그 공간에 가치를 부여하고, 그 안에서 기억과 서사를 축적해야 한다. 학생이 학교에서 자신의 의견을 말하고, 친구와 토론하며, 공동의 문제를 해결하는 경험을 반복할 때, 학교는 단순히 규칙을 전달받는 공간이 아니라 “내가 함께 만들어 가는 공공의 장소”로 인식된다. 이런 경험이 없다면, 민주주의는 사회 교과서 속 개념에 머물고, 학교는 여전히 ‘위에서 정해 준 규칙을 지키는 공간’으로 남게 된다.

학생 참여와 민주시민성, 관계 경험의 긴밀한 연계를 보여주는 이광원(2019)의 연구에서는 학생자치 활동이 공동체 문제 해결 경험을 제공하고, 이를 통해 초등학생의 참여 역량과 민주시민성이 신장될 수 있음을 밝혔는데, 학생들이 자치 활동 속에서 학교 교육과정 운영에 참여하고, 또래와 협업을 통해 사회 참여의 기초를 체득한다는 점을 강조한다. 최동규·조미정(2026)에서는 학생자치, 교사관계, 교우관계가 민주시민성에 유의미한 영향을 미치며, 특히 학생자치 경험이 학교 공동체 일원으로서의 정체성과 참여 의지를 강화하는 데 중요한 요인임을 논한다. 이는 민주시민교육이 곧 학교의 관계 구조와 장소 경험을 재구성하는 작업이라는 점을 뒷받침한다.

정책 차원에서도 “학생 참여”는 학교 민주시민교육의 핵심 키워드로 부상하고 있다. 한국교육개발원의 ‘민주시민교육을 위한 학교 운영 방안 연구’(이쌍철, 2018)는 학생이 학교 운영과 의사결정 과정에 실질적으로 참여할 수 있는 구조, 즉, 학생회, 학급회의, 학교자치기구, 학생참여예산제, 학교 규칙 제·개정 참여를 구축하는 것이 민주시민교육의 실질화를 위해 필수적이라고 지적한다. 이는 학교가 ‘민주주의를 연습하는 장소’로 기능할 때, 학생의 학교에 대한 애착과 책임감이라는 토포필리아 역시 함께 자랄 수 있음을 시사한다.

경북교육의 맥락에서 민주시민교육은 ‘참여와 실천의 공간’으로서 학교 장소성을 강화하는 중요한 축이 될 수 있다. 학생참여예산제, 학생자치실 조성, 학생 정책제안회, 기후위기 대응 프로젝트 수업, 지역의제 탐구 활동 등은 학교를 지역사회와 연결된 공론장으로 바꾸는 실천으로 평가된다. 경북에서도 학생자치회와 동아리가 학교공간혁신, 학교규칙 개정, 축제·행사 기획에 참여할수록, 학생은 학교를 ‘주어진 곳’이 아니라 ‘함께 꾸려가는 장소’로 경험하게 되고, 이는 토포필리아 형성에 직접적인 영향을 미친다.

결국 민주시민교육은 학교를 “민주주의가 가르쳐지는 공간”에서 “민주주의가 살아 있는 장소”로 전환하는 작업이다. 학생이 토론과 참여, 자치와 책임을 통해 자신이 학교공동체의 한 사람임을 체감할 때, 학교는 단지 수업이 열리는 건물이 아니라, 공공성과 연대의 가치를 함께 만들어 가는 장소가 된다. 이는 경북교육이 지향하는 ‘참여와 실천의 공간’이 단지 프로그램 이름이 아니라, 학교 장소의 정체성을 민주주의적 방식으로 재구성하려는 핵심 전략임을 보여준다.

07. [존엄의 공간] 인권교육 – 인권 감수성이 싹트는 장소

국가인권위원회는 학교를 인권친화적 공간으로 만들기 위해, 인권교육의 제도화와 학생·교원 인권 보장, 체벌 금지, 학교폭력 예방 등을 통합한 <인권친화적 학교 조성 정책 권고>를 의결했다.(2025년 12월, 언론보도 2026년 3월) 이 권고의 요지는 아래와 같다.

첫째, 학교 구성원의 인권 역량 강화가 필요하다.
- 학교구성원에 대한 인권교육 법제화
- 교원의 인권교육 실천 역량 제고 기회 제공과 신규 교원 인권 연수 강화
- 학교 직원 및 보호자에 대한 인권교육 강화 등을 권고하였다.

둘째, 학교구성원의 참여권 보장 및 자치기구 활성화가 요청된다. 이를 위해
- 학생의 학교운영위원회 참여 보장
- 학교 구성원 자치조직(학생회· 교사회/교직원회·학부모회)의 법적 근거를 마련해야 한다.

셋째, 학교의 조직문화 등 환경이 인권친화적인지를 점검할 수 있도록
- 인권 기반 학교 평가 매뉴얼 보완
- 인권친화적 학교 조성 컨설팅 기반 마련이 필요하다.

학생을 독립된 인격체이자 인권의 주체로 인정하는 학교 문화 조성을 목표로 한다. 이는 인권 교육을 단일 교과나 캠페인이 아니라, 학교 운영 전반과 생활 문화 전반을 바꾸는 작업으로 이해한다는 점에서 의미가 크다.

시도교육청 차원의 학생 인권·인권 교육 계획을 보면, 인권 교육을 정규 교육과정과 연계하고, 학생·교사·학부모를 대상으로 한 인권 감수성 교육을 제도화하려는 흐름이 나타난다. 예를 들어 2026년 경기도교육청의 학생인권교육 운영계획은, 학교 교육과정 속 인권 교육(연간 시수 확보), 학생 인권 동아리 활동, 인권 주간 운영, 교원 인권 연수, 학부모 인권 교육, 학생인권옹호관 제도 연계 등을 통해 인권 친화적 학교문화를 확산하는 것을 목표로 제시한다. 이는 인권 교육을 "특강 한 번 듣고 끝나는" 이벤트가 아니라, 학생이 학교에서 일상적으로 존중과 참여, 표현의 자유를 경험하도록 하는 구조로 설계해야 함을 보여 준다.

토포필리아의 관점에서 보면, 인권 교육은 학교에 대한 정서적 애착과 장소적 귀속감을 형성하는 전제 조건이다. 토포필리아는 "사람과 장소 또는 배경 사이의 정서적 유대"로, 단순한 호감이 아니라 그 장소에서의 경험, 태도, 가치가 얽힌 복합적인 정서 구조를 의미한다. 학생이 학교에서 반복적으로 존엄이 존중되고, 차별과 혐오가 제지되며, 의견이 경청되는 경험을 할 때, 학교는 '머물기 안전한 곳', '내가 가치 있는 존재임을 확인하는 장소'로 기억된다. 반대로 체벌, 모욕, 차별적 언행, 학교폭력에 대한 무력한 대응 등이 지속될 경우, 학생은 학교를 떠나고 싶은 공간, 가능한 한 빨리 벗어나야 할 장소로 인식하게 되며, 토포필리아가 아닌 '토포포비아(장소에 대한 두려움)'에 가까운 정서를 형성할 수 있다.

경북교육이 지향하는 '존엄의 공간'으로서 학교는, 이러한 인권교육의 흐름을 토대로 재해석할 수 있다. 경북 역시 학교폭력 예방, 체벌 금지, 생활지도 패러다임 전환, 교원·학생 상호 존중 문화 조성 등을 주요 과제로 삼고 있으며, 이는 교실·복도·운동장 등 학교 곳곳을 "폭력보다 존중이 먼저 떠오르는 장소"로 바꾸는 작업이다. 특히 농산어촌과 소규모학교에서는 학생과 교사가 일상적으로 자주 마주치는 관계 구조를 갖고 있기 때문에, 인권 감수성을 바탕으로 한 세심한 관계 형성이 이루어질 경우 학교에 대한 깊이 있는 장소 애착이 형성될 수 있는 잠재력이 크다.

결국 인권 교육은 학교를 '통제와 규율의 공간'에서 '존엄과 권리가 살아 있는 장소'로 전환하는 과정이다. 학생과 교원, 학부모 모두가 서로의 인권을 인식하고 존중하는 문화가 자리 잡을 때, 학교는 구성원에게 안전과 신뢰, 자부심을 주는 장소가 되며, 이는 학교에 대한 사랑과 귀속감으로서의 토포필리아가 싹트는 토양이 된다. 이는 경북교육의 '존엄의 공간'이라는 표현이 단지 인권 교육 프로그램뿐 아니라, 학교 장소 자체를 재정의하려는 시도임을 보여 준다.

08. [교원의 귀환] 교권보호 – 교원이 다시 장소를 사랑하게 하다

최근 몇 년간 학교 현장은 교권침해 사건과 교사 소진, 교직 이탈 논의로 크게 흔들려 왔다. 초등교사가 느끼는 행정업무 부담과 교사 소진의 관계를 분석한 신혜숙·박주형(2024)의 연구는 행정업무 부담이 높을수록 교사 소진이 유의미하게 증가하며, 이는 교직 만족도와 교사 효능감 저하로 이어진다고 보고한다. 안예슬(2024)에서는 교사가 지각하는 교권침해 경험이 교직 이탈 의도에 직접적인 영향을 미치며, 특히 반복적인 교권 침해를 경험한 교사는 교직 유지 의지가 약해진다고 분석한다. 결국, 교사의 정신건강과 소진이 더 이상 개인 문제가 아니라, 사회적 시선 변화와 교권 약화, 과

도한 민원과 행정 부담이 복합적으로 작용한 구조적 문제로 봐야한다.

이러한 위기 속에서 교육부는 2023년 “학생·교원·학부모가 상호 존중하는 ‘모두의 학교’”로 비전을 설정하고 종합방안을 마련하였다. ① 교권-학생 인권의 균형, ② 교권 및 교육활동 보호 강화, ③ 교원-학부모 소통 관계 개선을 세 축으로 제시한다. 구체적으로는 유·초·중등 교육활동 보호를 위한 고시 제정, 교육활동 침해에 대한 조치 강화, 무분별한 아동학대 신고에 대한 대응력 제고, 피해 교원 상담·치료·전보 지원, 학부모 민원 대응 시스템 개선, 학부모 책임성 강화 등이 포함된다. 2024년에는 교육활동 침해 학생 조치 강화, 교원보호위원회 기능 확대, 온라인 악성 민원 대응 등 후속 제도들이 도입·보완되었다.

교권 보호 논의에서 중요한 변화는, 학생인권과 교권의 관계를 ‘제로섬’이 아니라 상호보완 관계로 보는 실증 결과가 축적되고 있다는 점이다. 김범주(2024)에서는 학생인권조례 시행 지역 데이터를 분석해, “학생인권이 적극적으로 보장될수록 학생들의 교권 존중 정도도 증가하는 경향”을 발견했다. 분석에 따르면 학생인권조례 시행 지역에서 학생인권이 일정 수준(1단위) 증가할 때 전문적 교권 존중 정도는 약 13.7% 상승하는 것으로 나타났고, 학생인권조례의 효용성을 높게 인식하는 학생 집단은 그렇지 않은 집단보다 교권 존중 수준이 약 22.1% 높았다. 김종우·김위정·이가람(2023)에서는 경기도 학생을 대상으로 하여, 자신의 인권이 존중받는다고 느끼는 학생일수록 교사의 교육권을 더 존중하는 경향이 있음을 논한다. 이는 학생 인권과 교권이 대립 관계가 아니라, 서로의 존엄을 존중하는 학교문화 속에서 함께 강화될 수 있음을 보여 준다.

토포필리아 관점에서 볼 때, 교권보호의 핵심 질문은 “교사에게 학교는 어떤 장소인가”이다. 토포필리아는 특정 장소에 대한 정서적 애착과 귀속감, 의미 부여의 결과로 형성되며, 이는 그 장소에서의 반복된 경험과 기억, 관계의 밀도에 의해 좌우된다. 교사가 학교에서 신뢰와 존중, 전문성 인정, 동료성과 협력을 경험한다면, 학교는 단지 노동의 공간이 아니라 “함께 생활하기 좋은 삶의 장소”로 기억될 수 있다. 반대로 교육활동 침해, 과도한 민원, 불신과 감시, 행정 과부하가 누적되면, 학교는 정서적 소진과 회피 욕구가 축적되는 장소가 되고, 교사는 학교를 떠나고 싶은 공간으로 경험하게 된다.

교권보호는 학생과의 관계에서도 토포필리아를 재구성한다. 앞서 인권 교육 부분에서 보았듯, 학생이 자신의 권리가 존중된다고 느낄수록 교사의 전문적 권위를 더 인정하는 경향이 있다. 학생과 교사가 서로를 인격적 주체로 대하는 학교에서는, ‘무조건적인 복종’이 아니라 상호 존중을 바탕으로 한 새로운 권위 경험이 가능하다. 이때 교사는 단지 지식을 전달하는 사람이 아니라, 함께 배움을 만들어가는 동반자로서의 위치를 회복하고, 학교는 교사에게도 “학생과의 만남이 기다려지는 장소”가 된다.

경북교육이 당면한 인구 감소와 소규모학교, 지역 소멸 위기 속에서도 학교가 살아 있는 장소로 남기 위해서는, 교사가 그 장소를 떠나지 않도록 붙잡는 정서적·전문적 기반이 필요하다. 교권보호와 교육활동 보호가 제도적으로 뒷받침될 때, 교사는 학교를 위험과 소진의 공간이 아니라, 자신의 전문성과 삶이 뿌리내린 터전으로 다시 인식할 수 있다. 이는 학생과 학부모의 토포필리아를 강화하는 돌봄, 방과후, 교육복지, 다문화·특수교육, 민주시민·인권교육 등의 다른 정책들과 결합되어, 학교를 구성원 모두가 사랑할 수 있는 장소로 재구성하는 마지막 퍼즐에 해당한다.

정리하면, 교권보호는 교사가 다시 학교를 사랑하게 만드는 조건을 복원함으로써, 학교 장소성의 균형을 회복하는 정책이다. 교사가 학교에 대해 느끼는 애착과 자부심이 높아질수록, 학생과 학부모 역시 학교를 신뢰하고 함께 머물고 싶은 장소로 인식할 가능성이 커진다. 교권과 학생 인권의 균형 속에서 교사가 다시 학교에 정서적으로 귀속될 수 있도록 돕는다.

Ⅳ. 정책들의 시너지: 구성원 모두의 토포필리아를 향하여

토포필리아(Topophilia)는 단순히 특정 장소를 좋아하는 감정이 아니라, 한 장소에 대해 형성되는 지각, 태도, 가치, 기억, 정체성의 복합적 구조를 뜻한다. 투안의 관점에서 공간이 장소가 되기 위해서는 반복된 경험과 정서적 의미 부여가 필요하며, 이러한 장소 애착은 개인의 심리적 차원에 머물지 않고 공동체의 기억과 문화적 상징으로 확장된다. 이런

점에서 경북교육의 '따뜻함을 더하는 학교' 정책은 돌봄, 방과후, 교육복지, 다문화·특수교육, 민주시민·인권교육, 교권보호라는 개별 사업의 병렬적 나열이 아니라, 학교를 구성원 모두가 사랑할 수 있는 장소로 재구성하는 다층적 장소 전략으로 이해할 필요가 있다.

먼저 학생의 장소 애착은 학교에서 경험하는 안전, 관계, 참여, 성취의 질에 의해 형성된다. 학생의 학교생활 만족도는 학생-교사 관계, 부모의 학업지원, 수업 참여, 자기효능감 등과 밀접한 관련이 있으며, 교사에 대한 인지적·정서적 신뢰는 학생의 학교만족도를 유의미하게 매개하는 것으로 나타난다. 이는 학생이 학교를 좋아하게 되는 이유가 단지 시설이나 프로그램의 유무가 아니라, '이곳에서 나는 존중받고 배울 수 있으며 누군가와 연결되어 있다'는 관계적 경험에 있음을 보여 준다. 늘봄학교와 방과후학교는 학교 체류 시간을 확장하고, 교육복지와 다문화·특수교육은 배제의 경계를 낮추며, 민주시민교육과 인권 교육은 학생이 학교를 스스로 참여하는 공적 장소로 경험하게 만든다는 점에서, 이들 정책은 모두 학생의 토포필리아를 구성하는 핵심 층위와 맞닿아 있다.

학부모의 장소 애착은 학생과는 다소 다른 구조를 가진다. 학생의 학교 만족도가 교사에 대한 인지적·정서적 신뢰 모두와 관련되는 반면, 학부모의 학교 만족도는 특히 교사에 대한 정서적 신뢰와 더 밀접한 관련을 보인다는 연구가 있다.(이보람, 2022) 이는 학부모가 학교를 평가할 때 교육의 전문성뿐 아니라, 우리 아이가 안전하게 보호받고 존중받는지, 학교가 돌봄과 소통의 책임을 다하는지를 더 강하게 감각한다는 점을 시사한다. 따라서 늘봄학교와 방과후학교는 학부모에게 학교를 '아이를 맡겨도 되는 곳'으로 인식하게 만들고, 교육복지와 다문화·특수교육은 학교가 우리 아이뿐 아니라 모든 아이를 포용하는 공동체라는 신뢰를 형성하며, 인권교육과 민주시민교육은 학교가 폭력과 억압이 아닌 존중과 참여의 문화 위에 서 있다는 확신을 제공한다. 학부모의 장소 애착은 결국 자녀 경험에 대한 간접 애착과 학교에 대한 정서적 신뢰가 결합될 때 비로소 형성된다고 볼 수 있다.

교원의 장소 애착은 전문성의 인정, 관계의 질, 자율성과 보호 경험을 중심으로 형성된다. 초등교사의 소진과 효능감에 대한 연구는 교내 관계가 좋을수록, 학교 자율성이 높을수록, 구성원의 의견이 경청될수록 교사 소진은 낮고 효능감은 높아진다고 보고한다. 또 사회적 지지와 교사효능감은 직무만족도와 밀접하게 연관되며, 반복되는 교권침해와 행정 부담은 교직 만족과 교직 지속 의지를 약화시키는 요인으로 작용한다.(홍유정·이병윤, 2024) 이 점에서 교권 보호는 교사의 장소 애착을 복원하는 직접 정책이며, 민주시민교육과 인권 교육은 학생과 교사 사이의 상호존중 문화를 형성함으로써 교사가 학교를 다시 신뢰할 수 있는 기반을 제공한다. 동시에 돌봄·방과후·복지 정책이 교사의 업무를 일방적으로 가중시키는 방식이 아니라 협력적 지원 체계로 운영될 때에만, 교사는 학교를 소진의 공간이 아닌 전문적 실천의 장소로 경험할 수 있다.

중요한 것은 이 세 집단의 장소 애착이 각각 독립적으로 형성되지 않는다는 점이다. 학생의 부모 애착은 학생이 지각하는 학생-교사 관계와 연결되며, 교사·또래와의 애착은 학교 생활 적응과 자아개념 형성에 유의미한 영향을 미친다.(장미정, 2021) 이는 학교 장소성의 경험이 관계망 전체 속에서 구성된다는 사실을 보여 준다. 다시 말해, 학생이 학교를 좋아하면 학부모의 신뢰도 강화되고, 학부모가 학교를 신뢰하면 교사의 교육활동도 안정되며, 교사가 학교에 애착을 가질수록 학생의 만족도와 소속감도 높아지는 순환 구조가 형성될 수 있다. 반대로 어느 한 축이 무너지면 장소 애착의 구조 전체가 흔들리게 된다.

이러한 관점에서 경북교육의 '따뜻함' 정책은 개별 정책의 효과보다, 상호작용의 구조에서 더 큰 의미를 가진다. 초등돌봄과 방과후학교가 학생의 체류 경험을 넓히고, 교육복지와 다문화·특수교육이 배제의 경계를 낮추며, 민주시민교육과 인권 교육이 참여와 존엄의 문화를 형성하고, 교권보호가 교사의 정서적 귀속감을 회복시킬 때, 학교는 비로소 학생·학부모·교원이 함께 장소 애착을 형성하는 공동의 장이 된다. 곧 토포필리아는 어느 한 주체의 감정이 아니라, 학교 안에서 서로의 경험이 연결되며 형성되는 공동체적 정서 구조인 셈이다.

따라서 경북교육이 지향해야 할 다음 과제는 개별 정책의 양적 확대를 넘어, 이 정책들이 학교 현장에서 어떻게 연결되고 상호 증폭되는지를 설계하는 데 있다. 예컨대 늘봄학교와 방과후학교가 교육복지와 연계되고, 다문화·특수교육이 인권 교육과 민주시민교육의 문화 속에서 실행되며, 교권 보호가 학생 참여와 상호존중의 학교문화와 함께 작동할 때, 학교는 기능의 집합이 아니라 관계와 기억이 축적되는 장소로 더 강하게 자리 잡을 수 있다. 결국 '따뜻함을 더하는 학교'의 정책적 성패는 개별 사업의 성공 여부가 아니라, 학생·학부모·교원 모두가 "이 학교는 나와 관계있는 곳"이라고 느끼

게 만드는 토포필리아의 공동 형성에 달려 있다고 할 수 있다.

V. 결론: 따뜻함이 쌓이면 학교는 장소가 된다.

이 글은 학교를 단순한 교육 시설이 아니라, 의미와 관계, 기억과 애착이 축적되는 장소로 바라보아야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 이-푸 투안의 토포필리아 개념이 보여주듯, 장소는 물리적 구조만으로 성립하지 않으며, 그곳에 머무는 사람들이 반복된 경험 속에서 정서적 유대와 가치를 부여할 때 비로소 장소가 된다. 이러한 관점에서 오늘날 경북 학교가 직면한 위기는 단순한 학령인구 감소나 학교 통폐합의 문제가 아니라, 학교가 점차 대체 가능한 기능적 공간으로 축소되고, 학생·학부모·교원이 학교에 대해 느끼는 장소 애착이 약화되는 '장소상실'의 위기라고 할 수 있다.

이러한 위기 속에서 경상북도교육청이 2026년 교육 비전으로 제시한 '따뜻한 배움·모두의 성장·지속가능한 내일'은 단순한 정책 구호를 넘어, 학교를 다시 장소로 회복하려는 교육철학으로 읽을 수 있다. 경상북도교육청은 이 비전을 바탕으로 학생 안전과 마음 건강, 교육복지, 늘봄 체계 확충, 학교 행정 지원 강화, 학령인구 감소 대응, 공간 혁신 등을 학교 현장에서 실제 작동하는 정책으로 구현하고 있다. 이는 학교를 성과와 효율 중심의 제도적 공간에서 벗어나, 돌봄과 존중, 참여와 포용, 관계와 성장의 경험이 축적되는 삶의 장소로 전환하려는 시도라고 할 수 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 '따뜻함을 더하는 학교'의 개별 정책들은 서로 다른 영역을 다루지만, 궁극적으로는 학교의 장소성을 회복하는 공통의 방향을 지닌다. 초등 돌봄과 방과후학교는 학교 체류 시간을 '관리의 시간'이 아니라 삶과 배움이 이어지는 시간으로 바꾸고, 교육복지와 다문화·특수교육은 학교 안의 보이지 않는 경계를 낮추며, 민주시민교육과 인권 교육은 학교를 참여와 존엄이 살아 있는 공적 장소로 재구성한다. 여기에 교권 보호는 교원이 다시 학교에 뿌리내릴 수 있는 정서적·전문적 기반을 마련함으로써, 학생과 학부모의 장소 애착이 지속될 수 있는 조건을 뒷받침한다. 결국 '따뜻함'은 감상적 수사가 아니라, 학교를 장소로 만드는 관계적·윤리적·제도적 조건의 총합이라고 볼 수 있다.

특히 경북교육의 경우, 이러한 장소화 전략은 인구 감소와 지역 소멸의 맥락에서 더욱 큰 의미를 가진다. 경상북도교육청은 학령인구 감소에 대응하여 정주학교 운영, 새로운 교육 모델 구축, 공간 재구조화와 온자람공간만들기 사업 등을 추진하며, 학교를 '배우는 공간'에서 '머무는 공간', 나아가 '함께 만들어가는 공간'으로 전환하고자 한다. 물리적 환경 개선을 넘어 공동체성 강화와 교육효과 향상을 동시에 목표로 하며, 학교를 지역사회와 연결된 생활 장소로 재구성하려는 경북형 노력의 상징적 사례라고 할 수 있다. 이는 학교를 지키는 일이 곧 지역의 삶과 기억, 미래 가능성을 지키는 일이라는 점에서, 경북교육의 '따뜻함' 정책이 교육정책을 넘어 지역 존립 전략과도 연결되어 있음을 보여 준다.

다만 이러한 정책이 실질적인 장소화로 이어지기 위해서는 몇 가지 과제가 남아 있다. 첫째, 개별 정책의 확대보다 중요한 것은 정책 간 연결이다. 늘봄, 방과후, 교육복지, 다문화·특수교육, 민주시민·인권교육, 교권보호가 각각 분절된 사업으로 운영될 경우, 학교는 여전히 프로그램의 단순한 합에 머물 수 있다. 결합의 오류에서 지적하듯, 좋은 요소들이 아무리 많이 결합되더라도 그 총합이 1이 되지 않을 수도 있으며, 그를 뛰어 넘는 효과를 위해서는 요소 간 시너지를 내기 위한 시도가 수반되어야 한다. 따라서 학생의 하루, 학부모의 신뢰, 교원의 전문성 회복이라는 공통 목표 아래 정책들을 통합적으로 설계하고, 학교 단위에서 유기적으로 연동되도록 하는 시스템이 필요하다. 둘째, 공간 혁신 역시 시설 개선에 그치지 않고, 학생·교원·학부모의 참여 경험과 관계 문화를 어떻게 함께 바꾸는지에 초점을 두어야 한다. 구성원에게 학교라는 공간이 장소가 되기 위해서는 최첨단의, 웅장한, 깔끔한 건물만으로 되는 것이 아니라, 관계, 추억, 시공간의 종이 위에 그려나가는 학교에서의 경험을 통해 완성되기 때문이다. 교사도, 학생도, 학부모도 마찬가지이다.

결국 학교는 한순간에 장소가 되지 않는다. 학생이 이곳에서 보호받고 있다고 느끼는 경험, 학부모가 학교를 신뢰할 수 있다고 느끼는 경험, 교사가 이곳에서 다시 교육의 보람을 찾는 경험이 켜켜이 쌓일 때, 학교는 비로소 사랑할 수 있는 장소가 된다. 그런 의미에서 경북교육의 '따뜻함을 더하는 학교'는 단지 학교를 더 친절하게 운영하자는 제안이 아니라, 학교를 기능적 공간에서 삶의 장소로 전환하려는 장소론적 실천이라 할 수 있다. 따뜻함이 쌓이면 학교는 장소가 된다. 그리고 그 장소가 살아 있을 때, 교육도 지역도 함께 지속가능해질 수 있다.

참고문헌

[정책자료 및 연구보고서]

경기도교육청(2022. 4.), “2026년 학생인권교육 운영계획”.
경상북도교육청 보도자료(2026. 4. 9.), “경북교육청, ‘경북형 온자람공간만들기’ 사용자 만족도 높아 - 공간 혁신을 넘어 교육과정 변화까지 이끌어내다 -”
교육부 보도자료(2023. 1. 9.), "2025년부터 전국에서 ‘늘봄학교’ 운영… 교육·돌봄 국가책임 강화"
교육부(2026. 1.), “2026년 민주시민교육 추진계획”.
국가인권위원회(2025. 12. 8.), “인권친화적 학교 조성 정책 권고”.
김민희(2023), 2023 교육현안보고서 1호_교육복지정책의 현황과 과제, 부산대학교 교육정책네트워크센터.
김성식 외(2019), 교육복지 마스터 플랜 수립 연구, 한국교육문제연구소.
보건복지부 보도자료(2022. 11. 24.), "복지사각지대 발굴지원체계 개선 대책 발표“
이선영 외(2024), 한국형 교육·돌봄 환경 구축을 위한 늘봄학교 성과분석 연구(Ⅰ)(RR2024-22), 한국교육개발원 연구보고서.
이쌍철 외(2018), 민주시민교육을 위한 학교 운영 방안 연구 -학생 참여를 중심으로- (OR2018-04), 한국교육개발원 연구보고서.

[학술 및 학위논문]

김달효(2019), 학교 공간에 관한 의미 탐색: 비판과 대안, 커뮤니티교육시설 : 한국교육시설학회논문집, Community Education Facilities, 26(4), 3-10 .
김범주(2024), 적극적 학생인권의 달성과 전문적 교권 존중의 관계에서 학생인권조례 효용의 조절효과, 입법과 정책 16(1), 국회입법조사처, 375-406.
김종렬(2016), 학교생활만족도와 학업성취도에 영향을 미치는 심리적 변인들의 구조적 관계: 학생-교사 관계, 부모 학업지원, 자기효능감 및 수업참여를 중심으로, 제11회 한국고육고용패널 학술대회 자료집, 한국직업능력연구원, 153-175.
김종우·김위정·이가람(2023), 학생 인권과 교권 관계에 관한 학생의 인식: ‘2022 경기도학생인권실태조사’를 중심으로, 인권연구 6(1), 한국인권학회, 65-99.
민연옥(2011),「장소성 구축에 의한 유휴산업시설 재생 디자인 방법에 관한 연구」, 건국대학교 석사학위논문.
설세훈(2018), 포용사회를 위한 현 정부 교육 복지 정책 교육의 공공성 강화를 통한 모두가 행복한 교육 만들기, 교육개발 45(5), 한국교육개발원, 7-11.
신혜숙·박주형(2024), 초등교사가 느끼는 행정업무부담과 교사소진의 관계분석, 교육연구 46(2), 전남대학교 교육문제연구소, 1-22.
안예슬(2024), 교사가 지각한 교권침해와 교직 이탈 의도의 관계, 아주대학교 석사학위논문.
이광원(2019), 학생자치활동을 통한 민주시민 교육, 사회과교육연구 26(3), 한국사회교과교육학회, 43-58.
이보람(2022), 교사에 대한 학생 및 학부모의 신뢰에 관한 국내 연구동향 분석, 학습자중심교과교육연구, 22(4), 학습자중심교과교육학회, 227-245.
이향재(2014), 학교 공간의 장소적 특성에 관한 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
장미정(2021), 초등학생의 부모애착이 학생이 지각한 학생-교사 관계에 미치는 영향과 자아존중감의 매개효과, 서울교육대학교 석사학위논문.
조승우·최진(2025), 농촌 소규모 학교의 장소성에 관한 교육적 의미 고찰, 교육학연구 63(6), 한국교육학회, 283-312.
진붕(2015), 중학생의 학교생활만족도 영향 요인 탐색, 지방교육경영 18(2), 한국지방교육경영학회, 24-44.

최동규·조미정(2026), 학생자치, 교사관계, 교우관계, 민주시민성 간의 구조관계 분석이 교육정책에 주는 시사점: 부산지역 학생을 중심으로, 열린교육연구 34(1), 한국열린교육학회, 235-261.
최해읍(2008), 고등학교 학생들의 학교생활 만족도에 관한 연구, 관동대학교 석사학위논문.
홍유정·이병윤(2024), 초등교사의 교사소진 및 교사효능감에 대한 잠재프로파일 분석: 영향요인 탐색 및 유형에 따른 교직만족도 비교, 교육심리연구 38(3), 한국교육심리학회, 573-599.

[국외자료]

Edward Relph(김덕현·김현주·심승희 역), 『장소와 장소상실』, 논형, 2007.
Yi-Fu Tuan(심승희· 구동희 역), 『공간과 장소(Space and Place)』, 대윤, 1999.

[기타자료]

국가데이터처 사회조사(2025. 11. 6.) "학교생활만족도"
https://www.index.go.kr/unity/potal/indicator/IndexInfo.do?clasCd=2&idxCd=4247
오은영·고영선(2025), 파워인터뷰, 교육개발 2025 봄호 CEO 칼럼, 한국교육개발원, 6-15.
윤상원 외(2025), 통합교육에 대한 급진적 제안서 - 특수에서 보편으로, 교육공동체벗.