

지역교육네트워크를 통한 소외지역 아동·청소년의 삶과 성장에 관한 존재론적 해석*

서덕희(徐德姬)**

설상숙(薛相淑)***

김유정(金柔諄)****

김유리(金洵利)*****

논문 요약

소외지역 아동청소년의 교육적 성장에서 마을 혹은 지역의 문제는 고른 자원과 기회의 배분의 문제가 아니라 어떻게 아이들이 주어진 생활세계 내에서 온전히 ‘거주’ 하고 이를 통해 주체적으로 자신과 세계를 형성해 나갈 힘을 갖도록 지역교육네트가 작동할 것인가라는 존재론적 관점에서 볼 필요가 있다. 이러한 문제의식에서 이 연구는 한 구체적인 지역적 경계를 갖추고 교육적 관계망을 형성하고자 오랜 기간 노력해 온 한 지역교육네트워크를 사례로 하여 생활세계 속에서 방치되거나 ‘존재자’의 이름과 범주로 배제되고 거부당했던 소외 계층 아동·청소년들이 지역교육네트워크를 통해 어떻게 온전히 자신의 생활세계 속에서 ‘거주’ 하게 되며 이를 통해 어떤 교육적 성장을 하게 되었는지를 존재론적으로 이해하고 이를 통해 지역교육네트워크의 의미를 드러내는 데 그 목적이 있다.

이를 위해 이 연구는 ‘민들레’라는 한 지역교육네트워크를 주 연구사례로 선정하고 전문연구자와 이 네트워크의 실무자들이 함께 협력하여 네트워크의 교육적 지원 속에서 자라온 6명의 아동·청소년들을 만나 질적 사례연구를 진행하였다. 그 결과 아동·청소년의 존재론적 성장과 그에 따른 지역교육네트워크의 의미를 ‘세계 내 거주하기: 지역 내 인격적 관계 형성의 공간 만들기’, ‘나의 세계 찾기: 실천전통에 입문하도록 돕기’,

* 이 논문은 2016년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구이다(NRF-2016S1A3A2924944). 이 논문의 초고는 2017년 11월 1일 조선대학교 사범대학 부설 교과교육연구소에서 주최한 “광주전남지역 소외집단의 교육과 사회통합” 주제의 단독학술대회에서 발표되었다. 따뜻한 관심과 격려로 토론을 해준 전남대 문화전문대학원 정경은 교수와 학술대회에 참여했던 연구자들과 학생들에게 고마움을 전한다.

** 1저자, 교신저자, 조선대학교 사범대학 교육학과

*** 공동저자, 서구청소년문화의집

**** 공동저자, 문화점방 친구네집

***** 공동저자, 서구청소년문화의집

‘나를 만들어 나가기: 지속적 교육적 관계망 확보하고 확대하기’, ‘타자와의 주체적 관계 맺기: 네트워크의 네트워크 되기’ 라는 5가지 주제로 이해할 수 있었다. 이러한 존재론적 이해는 교육에 있어서 진정한 ‘거주’의 우선성과 중요성을 밝혀주며 ‘마을’ 혹은 ‘지역교육네트워크’를 통한 아동과 청소년의 교육이 지향해야 할 바가 무엇인지를 드러내어 준다는 점에서 의의가 있다.

주요어 : 지역교육네트워크, 소외지역 아동·청소년, 존재론적 관점, 거주, 사례 연구, 협력 연구

I. 왜 지역교육에 대한 존재론적 관점인가?

‘한 아이를 키우는 데는 하나의 마을이 필요하다’는 아프리카의 한 속담이 한국사회 교육의 화두로 등장한 지도 적지 않은 시간이 흘렀다. 2000년대 초부터 큰 관심을 받아온 ‘교육복지’, ‘진로교육’, ‘인성교육’ 등 최근 아동·청소년의 교육적 성장 과정에서 드러나는 어려움은 기실 학교를 포함한 지역의 교육적 관계망이 해체된 결과라는 진단 하에 오랫동안 지역에서 ‘섬’처럼 존재했던 학교에 대한 대안으로 학교 안팎을 가로지르며 아동·청소년의 교육적 성장을 지원하는 교육적 관계망을 형성해야 할 필요성이 제기되었다. 그 필요성을 먼저 자각했던 실천가들에 의해서 지역 곳곳에서 이루어졌던 움직임이 이제는 다양한 정책적·재정적 지원을 받아 ‘마을학교’, ‘마을교육공동체’, ‘지역교육네트워크’ 등 다양한 이름으로 형성 중에 있다.

그러나 위와 같은 교육 실천 상의 당위에도 불구하고 지역의 교육적 관계망이 구체적인 아동과 청소년들의 삶의 맥락에서 어떻게 작동하고 있는지를 이해하려는 노력은 많지 않았다. 지역의 교육적 관계망 즉 ‘지역교육네트워크’에 관한 기존의 선행연구들은 대체로 학교를 중심으로 한 네트워크로서 교육복지 관련 연구들에 집중되어 있다.¹⁾ 이 연구들은 대체로 학업성취도를 포함하여 학교폭력발생율, 자퇴율, 혹은 프로그램 만족도 등의 양적인 지표를 통하여 교육적 관계망의 교육적 성과를 확인하고자 하였다. 이러한 노력은 물론 정책을 입안하고 지속하기 위한 예산확보 등에서 중요한 의미를 가진다. 그러나 실상 그 관계망의 존립근거라고 할 수 있는 아동·청소년의 구체적인 교육적 성장을 통해 그 의미를 확인한 것이라고 보기 어렵다.

물론 지역교육네트워크에 대한 질적 연구들도 진행되었다. 그러나 이제까지 연구들은 아직 지역교육네트워크가 안착되지 않은 상황에서 그 네트워크의 형성과정과 그 과정에서의 주요 실무자와 지도자의 역할과 의미를 확인하는 데 초점이 있었다(윤여각·서덕희, 2004, 김경애·김정원, 2007, 김경애, 2009, 이지혜·채재은, 2010). 그런 까닭에 지역교육네트워크가 어떻게 형성되고

1) 여기서 “지역교육네트워크”는 “지역주민에게 교육적으로 지원하기 위해서 새로운 지식, 기술, 서비스를 창출, 도입, 활용, 교류, 수정, 확산하는 과정에서 역동적으로 상호작용하고 협력함으로써 형성되는 일정 지역 내의 연결망”(김경애·김정원, 2007: 121)이라는 기존의 관점을 공유하지만 특히 이 논문에서는 성인이 아니라 아동·청소년을 위한 교육연계망에 초점이 있다.

정착되는지 시스템화되는 과정은 이해할 수 있을지언정 바로 그 네트워크를 통한 아동·청소년들의 교육적 성장이 어떠한지를 이해함으로써 지역교육네트워크의 교육적 의미를 확인하려는 작업은 이루어지지 못했다.

지역교육네트워크가 시스템으로 안착되고 이를 통해 다양한 교육적 지원이 이루어진다고 해서 그것이 바로 아동·청소년의 교육적 성장으로 이어지는 것은 아니다. 예를 들면, 교육복지사업이 운영되었던 초기, 복지적 혜택이 소외계층에게 “가난의 문화”를 형성하도록 하고, 오히려 사회에 능동적으로 참여하려는 의지와 태도를 기르는 데 실패할 수도 있다는 우려가 적지 않았다(조문영, 2001). 소외계층 아동·청소년의 교육적 요구와 상관없이 ‘서비스제공자의 관점’에서 마련된 “종합선물상자”와 같은 교육복지적 지원과 프로그램 등은 오히려 소외계층 아동·청소년들에게 받는 것을 당연시하는 성향을 기르게 하고, 더 나아가 세상에서 자신이 주체적으로 삶을 개척해 나가려는 의지를 기르지 못하게 한다는 것이었다.

이러한 우려가 현실인 것은 아니다. 그러나 이러한 문제의식은 교육복지적 성격을 띤 지역교육네트워크의 성과를 무엇으로 보아야 할 것인가에 대한 문제의식을 제기한다고 볼 수 있다. 김경희 외(2012)는 이러한 문제의식을 센(Sen, 1999)의 ‘토대역량접근(capability approach)’²⁾을 통해 해결하고자 하였다. 센은 ‘토대역량(capability)’의 관점에서 복지가 논의되어야 한다고 보았는데, ‘토대역량’이란 “사람들이 실제로 할 수 있고, 될 수 있는 것”으로 이는 ‘삶의 기능’과 ‘실질적 자유’로 구성된다.³⁾ 이 개념에 비추어볼 때 복지 즉 ‘좋은 삶(well-being)’이란 자신이 원하는 것, 자신에게 의미 있고 가치 있는 ‘삶의 기능(functionings)’을 선택하여 성취할 수 있는 ‘실질적 자유(substantial freedom)’가 평등하게 향유될 수 있는 삶이다. 이런 관점에서 보면, 복지정책은 인간 스스로가 “풍요로운 삶(flourishing lives)”을 살 수 있는 토대역량(capabilities)의 발달을 촉진하는 사회적 여건을 제공하는 것이 된다(Deneulin & Stewart, 2002: 62, 김경희 외, 2012: 300에서 재인용).

센의 토대역량접근은 첫째, 소외계층 아동·청소년의 교육적 성장을 무엇으로 볼 것이며 둘째, 그것을 위해 지역교육네트워크는 어떤 조건을 마련해야 하는가에 대한 이론적 안목을 제시하는데 중요한 기여를 한다. 그의 접근에 따르면, 특히 교육복지프로그램 ‘제공자의 관점’에서 프로그램을 개발하고 운영하는 것이 아니라 아동·청소년들이 하고 싶고 의미 있다고 판단하는 것들을 할 수 있도록 자원을 연계하고 기회를 마련하기 위하여 지역교육네트워크가 작동해야 한다

2) 유성상 외(2015; 유성상·천유진, 2016: 57에서 재인용)는 ‘capability’에 대한 번역어로 김경희 외(2012)가 사용한 ‘역량’이 부적절하다고 본다. 기존의 ‘역량(competence, competency)’ 개념과 혼동되며 게다가 센의 ‘capability’ 개념이 경제적 관점에서의 도구적 가치를 비판하며 등장했기 때문에 이 보다는 좀 더 근원적인 의미가 강한 ‘토대역량’으로 번역하는 것이 더 적절하다고 보았다.

3) 센은 기존의 복지적 접근이 소득이나 자산과 같은 자원접근권이나 주관적 행복과 불행의 문제로 보는 것에 대한 문제의식을 가지고 있었다. 그는 자원이나 기회는 그 복지 혜택을 받는 당사자 자신이 가치롭게 여기며 하고 싶은 일을 하는 데 활용되는 정도에 따라 그 의미가 있다는 점을 강조하였다(Sen, 1999).

는 점을 명료히 할 수 있다.⁴⁾ 실지로 한혜정(2013: 94-95)은 이 연구의 사례이기도 한 ‘민들래’라는 지역교육네트워크를 센의 관점에서 평가하고 있는데 ‘민들래’의 프로그램들이 위에서 아래로 내려오는 방식이 아니라 아동·청소년들의 요구조사를 통해서 아래로부터 만들어지고 이를 위해 자원과 기회가 연계되는 방식이었다는 점을 강조하였다.

문제는 인간은 하고 싶고 가치롭게 여기는 것을 처음부터 알고 그것을 알아서 찾는 것이 아니라는 점이다. 교육프로그램이라는 기회를 자신의 것으로 전유(專有, appropriation)하기 위해서는 아동·청소년에게 참여하고자 하는 의지가 있어야 한다. 그런데 센의 관점은 이러한 의지를 주어진 것으로 본다. 물론 센은 주어진 기회와 자원을 활용하는 데 필요한 요인을 개인적 전환요인, 사회적 전환요인, 구조적 전환요인으로 체계적으로 나누어 보고 있다. 그러나 개인적 전환요인으로 신체적 조건, 성별, 읽기 능력, 지능 등 인지적이고 선천적이며 도구적인 측면만을 보고 있다. 이러한 개인적 조건이 갖추어지기만 하면 아동들은 자신에게 주어진 기회에 적극적으로 참여한다고 보는 것이다.

그러나 한국사회의 소외계층 아동·청소년들이 겪는 정서적 측면의 무의욕과 무기력은 단순히 위와 같은 개인적 전환요인의 문제로 환원될 수 없다. 이명준 외(2013)가 지적하고 있듯이 한국 청소년들이 겪는 ‘학습된 무기력’은 개인이 아니라 한국의 가정과 학교, 그리고 지역사회에 만연한 왜곡된 교육열, 학력주의, 결과지상주의, 외모지상주의 등 획일적인 기준에 따른 상대적 비교 등 문화적 요인에 기인하는 바가 크기 때문이다. 아동·청소년들이 일단 무엇이든 하고 싶고 되고 싶은 것이 있기 위해서는 방치에서 벗어나는 것뿐만 아니라 끊임없는 비교와 내몰림으로 인한 수동적이며 무기력한 상태에서 일단 벗어나야 한다. 또한 비교와 내몰림으로부터 벗어나기 위해서는 그들을 ‘있는 그대로’ 수용하고 존중하고 돌보는 관계 속에 있어야 한다.

교육은 센이 지적하는 바와 같이 세계와의 주체적 관계 속에서 분명 자신이 하고 싶은 일을 할 수 있고 그 일을 통해 세계로 나아갈 수 있는 힘을 기르는 과정임에 틀림없다. 그러나 그러기 위해서는 일단 그들을 특정한 기준이나 범주로 배제하고 몰아세워 부유(浮流)하도록 하는 세계가 아니라 그들이 자신의 존재를 온전히 펼쳐나가도록 존중받고 지지받는 세계와 관계를 맺는 일이 필요하다. 특히 자신이 일상적 삶이 이루어지는 ‘지역’이라는 생활 세계 속에 두 발을 딛고 서서 인간은 자신의 삶과 세계의 의미를 창조해 나가는 ‘나 다운 나’로 성장해 나갈 수 있게 된다. 세계가 붙인 ‘이름’에 갇히지 않고 자신을 찾아나가면서 동시에 세계를 형성해 나가는 그런 존재가 될 수 있다.

4) 그러나 교육학의 관점에서 볼 때 센의 토대역량이론은 여러 점에서 비판받을 수 있다. 가령, 센은 토대역량의 필요성만을 말할 뿐 토대역량의 향상과 토대역량의 적절한 발휘를 위한 판단능력의 개발 등에 대해서는 구체적으로 말해주는 바가 없다(Saito, 2003). 유사한 관점에서 아동·청소년들이 배우고자 하는 모든 것들을 가치 판단없이 지원해주어야 하는가 하는 자유주의적 접근에 대한 윤리학적 문제제기와 가르치는 방법과 관련된 아무런 구체적인 시사도 없다는 비판도 있다(Mok & Jeong, 2016). 그러나 이러한 비판은 그가 경제학자일 뿐 교육학자가 아니라는 점에서 그것에 대한 대안을 제시하는 것은 순전히 교육학자의 몫이다.

이런 문제의식에서 이 연구는 ‘존재론적 관점’에서 지역교육네트워크의 성과와 의미를 밝히려는 한 가지 시도이다.⁵⁾ 여기서 ‘존재론적 관점’이란 기존의 교육학이 인지적이고 기능적이며, 도구적인 측면에만 초점을 두고 있다는 점을 비판하며 등장한 일련의 교육학자의 문제의식을 공유한다(조용환, 2011, 박세원, 2014, 정혜영, 2012, 최종인, 2017). 특히 ‘존재한다는 것의 의미는 무엇인가’라는 존재물음에 일관되게 답하고자 노력한 하이데거의 현상학적 관점과 그의 현상학적 관점을 발전적으로 계승하고자 한 일련의 현상학자들의 ‘존재론’에 근거한다. 하이데거는 이제까지의 서양의 형이상학은 ‘존재자’와 ‘존재’를 구분하지 않음으로써 ‘존재’를 은폐해온 역사라고 비판하면서 진정한 ‘존재론’은 도구적 의미 연관 속의 ‘존재자’의 이름을 걷어내고 ‘존재’를 드러냄으로서 그 존재의 의미를 통해 인간이 비로소 자신과 세계를 함께 형성해 나갈 수 있음을 주장한다.

그런데 존재의 드러남은 존재 그 자체가 아닌 ‘존재자’에 대한, 다른 누구도 아닌 ‘인간’의 의미 탐구를 통해 이루어진다. 그리고 이 의미탐구의 과정에서 인간은 자신과 세계를 함께 구성해나간다. 그 점에서 존재론은 인간의 본질, 그리고 교육과 불가분의 관계를 맺는다. 하이데거에 따르면, 인간은 범주적이며 개념적으로 이름 지어진 존재자들의 도구적 연관 속에 내어던져지지만 존재물음을 통해 의미론적 연관을 묻고 그에 따라 그 도구적 연관을 넘어 자신의 미래를 열어 밝혀나가는 유일한 현존재이다(조용환, 2011: 16). 즉, 존재자에 의하여 은폐되어 있는 존재란 무엇인가를 묻고 답을 찾는 과정에서 궁극적으로 인간은 “모든 것을 그 고유의 가치에 비추어 파악”할 수 있게 되며(서용석, 2013: 60) “자신을 둘러싼 사물과 세계에 대하여 그것의 신비로움과 신성함을 느끼고 그 속에서 감사로 충만한 삶을 살아가게” 된다. 이러한 인간의 모습이 교육이 지향하는 인간의 이상적 모습이며 존재물음은 그러한 인간의 이상적 모습을 찾아나가는 인간의 교육적 과업이자 과정이라고 볼 수 있다면, 하이데거의 존재론은 교육론과 다르지 않다(서용석, 2013).

이런 맥락에서 이 연구는 기술적이며 양적인 지표뿐만 아니라 사회적 성공에 관한 확실히이며 도구적인 ‘존재자’적 범주 아래 은폐되어 온 아동·청소년의 삶과 성장을 드러내어 밝힘으로써 지역교육네트워크의 의미를 이해하려는 존재론적 관점을 취한다.⁶⁾ 특히 하이데거나 볼노프 등

5) 교육연구에 있어서 존재론적 관점의 중요성을 인지한 연구들은 조용환(2011)과 유사한 문제의식을 갖고 있다. 조용환과 마찬가지로 하이데거적 존재 관점에 근거한 박세원(2014)의 연구는 물론이고, 장애아부모의 체험을 연구하면서 생활세계가 교육적으로 얼마나 중요한 의미가 있는지를 강조한 이원희 외(2017)의 연구나 전체화와 동질화의 영도화를 거부하며 차이와 탈영토적 배치에 대한 긍정을 강조하는 들뢰즈의 존재론을 통합교육의 이론적 관점으로 소개한 김형준 외(2016) 등이 그 예이다. 또한 오래 전부터 현존재로서의 인간의 존재에 좀 더 초점을 두고 발전해온 독일의 볼노프나 랑게펠트 중심의 교육인간학(정혜영, 2012, 최종인, 2017) 역시 존재론적 관점에 터해 있다고 볼 수 있다.

6) 현상학에 철학적 배경을 둔 질적 연구는 대체로 이러한 ‘존재론적 관점’을 일정 정도 공유한다. 그럼에도 불구하고 이 연구에서 ‘존재론적 관점’이라는 개념을 명시한 까닭은 훗설의 현상학이 자신의 의도와 상관 없이 상당히 인식론으로만 받아들여지고 있으며 콜라izzi(Colaizzi, 1978)와 지오르지(Giorgi, 2009) 등의 예에서 볼 수 있듯이 질적 연구 방법론 내에서도 그렇게 받아들여지는 경향이 없지 않기 때문이다. 이 연구에

의 존재론적 관점은 아이들이 자신의 삶을 살아나가는 생활세계, 그 중에서도 공간적 차원의 중요성을 강조함으로써 지역교육네트워크의 의미를 드러내어 밝히는 데 새로운 관점을 제시한다. 구체적으로 하이데거는 전기철학뿐만 아니라 후기철학에서 인간 '존재'와 '거주'의 불가분의 관계를 강조하였으며, 볼노프는 이를 특히 현존재인 인간의 교육에 초점을 두어 발전시켰다. 이들의 관점을 빌면, '거주'는 현존재인 인간과 인간을 둘러싼 세계와의 본질적 관계를 가장 잘 드러내는 것으로 교육은 바로 그러한 거주와 더불어 이루어져야 한다.

구체적으로, 하이데거의 전기 철학의 핵심 개념인 '세계-내-존재' 혹은 '거기-있다'는 의미의 '현존재(Da-sein)'로서의 인간은 그 개념 자체가 공간과 분리될 수 없음을 적시하고 있다. 뿐만 아니라 하이데거는 후기 철학에서 인간이 사물들을 배치하며 하늘과 땅과 신과 사람이라는 '사방(四方)세계'를 불러들이는 '지음(Bauen)'의 과정이 바로 인간이 '고향'에 '거주(Wohnen)'하는 과정이 된다고 보았다(최상욱, 1999). 즉 사물에 의미를 부여하며 배치함으로써 공간을 자기중심으로 펼쳐나가게 되고 그 펼침을 통해 비로소 인간은 그 체험된 공간에서 온전하게 거주하게 된다. 이 때 인간은 '고향상실'에서 벗어나 온전하게 '존재'하게 된다(이유태, 2013). 한 마디로 "인간은 그가 거주하는 한에서 존재한다"(Heidegger, 1954, 이기상 외 역 2008: 187).

하이데거의 '거주' 개념을 교육인간학적 관점에서 확장 혹은 수정하면서 볼노프는 '거주'와 '교육'의 관계를 좀 더 적극적으로 제시한다(Bollnow, 1977, 1988, 변순용, 2010).⁷⁾ 특히 볼노프는 휴식과 안정이 가능한 공동체적 관계를 특정 공간을 '거주'하는 '집'이 되게 하는 근원이라고 보았다. 볼노프에게 있어서 "집에 산다"는 것은 인간의 여러 행위들 중 하나가 아니라 "인간이 세계 전체와 맺게 되는 관계를 결정해주는 본질규정"(Bollnow 1963: 126)이다. 하이데거와 마찬가지로 볼노프도 인간은 '거주하는 자'로서 비로소 완전한 인간이 되는데, 하이데거와 달리 이 '거주성'은 특정 공간에서 함께 삶을 공유하는 가족이라는 '공동체'에 의하여 만들어나간 '집'에 의하여 실현된다고 본다. 그리고 '스스로 집안에 거주하면서 동시에 더 큰 공간을 신뢰할 수 있음'으로 나아가게 된다고 보았다. 그런 점에서 "만약 인간이 나무에 비유된다면 집은 인간의 뿌리에 해당이 된다".(변순용, 2010)

교육은 단순히 인지적 성장의 지표로서의 학업성취도나 출석율, 기술연마나 역량개발 등의 기능적·도구적 관점으로 환원될 수 없는 좀 더 근원적인 인간의 존재에 대한 이해를 통해서만 온전히 드러난다. 교육에 대한 이러한 존재론적 관점에서 보면 소외지역 아동·청소년의 경우 그들을

서는 방법론으로서의 물론이고 해석의 관점으로서도 적극적으로 호설과 그 이후 특히 하이데거의 철학과 그에게 영향을 받은 다수의 현상학자와 교육인간학자들의 이론적 관점을 적극 수용하고 활용한다는 점에서 '존재론적 관점'을 강조하였다.

7) 물론 볼노프의 교육인간학과 하이데거의 존재론이 완전히 존재와 공간에 대한 일치한 견해를 보여주는 것은 아니다. 가령, 볼노프는 철저히 탐구의 처음이자 마지막이 모두 '인간학'인 데 반하여 하이데거는 후기철학에서 현존재의 존재뿐만 아니라 존재 일반의 의미 해명에 관심을 기울이기 때문이다(서도식, 2010: 252).

둘러싼 도구적 연관의 세계로서의 타자와의 관계 맺음과 그들이 체험하게 되는 생활세계의 특성상 '세계-내-존재'로서의 온전한 '거주'가 어려우며, 그러한 어려움으로 인하여 존재물음과 의미추구를 통해 본래적으로 자신과 세계를 형성해 나가기 어려운 상황에 놓여 있다고 볼 수 있다. '거주'는 특정한 공간 내에 단순히 물리적으로 있음을 의미하는 것이 아니다. 앞서 하이데거나 불노프의 관점에서 보면 이는 낯선 세계 내에 버려져 있는 듯한 부유(浮游)의 상태가 아니라 보호와 수용이라는 타인과의 공동체적 관계 속에서 사물들에 의미를 부여하며 '집'을 얻게 되며 이에 힘입어 더 넓은 세상으로 펼쳐져 나갈 수 있는 힘을 키우는 그러한 온전한 상태를 뜻한다.

존재론적 관점에서 볼 때 교육적 성장에 있어서 지역교육네트워크의 의미는 '거주'와 '존재'의 관계에 비추어 새롭게 인식될 수 있다. 한 인간의 교육적 성장에 있어서 그 인간이 던져져 있는 생활세계는 분명 물리적 공간성에 근거한 지역과 무관할 수 없다. 그 물리적 공간으로서의 지역이 나와 동떨어진 낯설고 차가운 공간이 아니라 나와 일상의 관계를 맺고 있는 타자의 따뜻한 돌봄과 지원 속에서 안정적인 도구적 연관의 세계로 체험되고 자신에 의해 의미를 지닌 '장소'로 구성될 때에야 비로소 인간은 주어진 세계-내-존재로 그 지역에서 '거주'하며 그 도구적 연관을 넘어서는 더 큰 세계로 나아갈 힘을 얻게 된다. '한 아이의 성장에는 한 마을이 필요하다'는 말은 바로 그러한 아동·청소년이 구체적으로 던져져 있는 생활세계로서의 마을에서 온전히 '거주'하면서 온전한 자신을 형성해 나갈 수 있도록 교육네트워크가 작동해야 한다는 것을 뜻한다.

위와 같은 관점에서 소외지역 아동·청소년의 교육적 성장에서 마을 혹은 지역의 문제는 어떻게 주어진 생활세계 내에서 '거주'하고 이를 통해 자신과 세계를 형성해나가는 과정으로 나아가도록 하는 데 지역교육네트워크가 작동할 것인가의 질문으로 바꾸어 볼 수 있을 것이다. 위와 같은 문제를 풀기 위하여 이 연구는 한 구체적인 지역적 경계를 갖추고 교육적 관계망을 형성하고자 오랜 기간 노력해 온 한 지역교육네트워크를 사례로 하여 생활세계 속에서 방치되거나 '존재자'의 이름과 범주로 배제되고 거부당했던 소외 계층 아동·청소년들이 지역교육네트워크를 통해 어떻게 온전히 자신의 생활세계 속에서 '거주'하게 되며 이를 통해 어떻게 교육적으로 성장하는지 그리고 그것을 가능하게 하는 지역교육네트워크의 의미는 무엇인지를 존재론적으로 이해하고자 한다.

이를 위해 이 연구는 '민들레'라는 한 지역교육네트워크를 연구사례로 선정하고 이 네트워크의 교육적 지원 속에서 자라온 6명의 아동·청소년들의 삶과 성장을 구체적으로 기술하고 그들의 교육적 성장에 지역교육네트워크가 어떤 의미를 지니는지를 이해해보고자 하였다. 이를 통해 지역교육네트워크가 명사화(名辭化)되고 형해화(形骸化)된 뼈대로서의 시스템이 아니라 아동·청소년들의 삶에 대한 존재론적 이해에 근거한 살아 움직이는 실존적 움직임이라는 점을 이해하고자 한다. 그리고 그것이 어떤 이름이든지 간에 제도화된 각종 지역교육네트워크가 자칫 빠지기 쉬운 형식성의 위험을 지적하고자 하였다.

II. 연구방법과 과정

1. 질적 사례연구

이 연구는 지역교육네트워크를 통해 소외계층 아동·청소년들이 어떤 교육적 성장을 하는지를 구체적으로 이해하기 위하여 질적 사례연구를 활용하였다. ‘사례’란 “경계가 있는 하나의 구체적인 체계(a bounded system)”(Stake, 1995: 135)로, 질적 사례연구란 “프로그램이나 기관, 개인, 어떤 과정이나 사회적 단위들과 같은 경계가 있는 현상을 집중적이고 총체적으로 기술하고 분석하는 것”(Merriam, 1998: xiii)이다. 이 개념에 비추어 보면, 특정 지역에 경계를 두고 있는 하나의 체계로서 지역교육네트워크를 연구의 대상으로 삼아 그 속에서 성장하고 있는 아동과 청소년들의 삶을 이해한다는 점에서 이 연구는 사례연구라고 할 수 있다. 다만 지역교육네트워크를 사례로 본다고 해서 이를 하나의 고정된 실체로 보는 것은 아니다. Yin(2002: 13)의 지적과 마찬가지로 특정 사례로서의 현상은 그 맥락과의 경계가 분명하지 않다. 이 연구 역시 지역교육네트워크의 작동은 구체적인 아이들의 삶의 맥락과 분리될 수 없다. 특히 아동들의 삶과 성장을 통해 이 네트워크의 의미를 이해하려고 한다는 점에서 더더욱 그러하다.

사례연구에서 어떤 사례를 선택할 것인가는 중요한 의미를 지닌다. 이 연구에서 선택된 사례는 일종의 ‘이상적’ 사례로서 오랜 기간 한국의 공신력 있는 장학재단의 지원을 받으며 지역 내에서 형성되고 성장해왔으며, 여러 연구자들에 의하여 그 우수성을 일정 정도 확인받은 경우이다(서덕희, 2009, 한혜정, 2013). 실지로 연구책임자는 이 네트워크의 맹아라고 할 수 있는 한 기관을 9년 전 “우수배움터”사례로 연구하였다. 그 연구를 통해 실무자들의 소외지역 아동·청소년들의 교육적 성장에 대한 의지와 열정, 그리고 노력에 의하여 지역아동센터들이 하나둘 연결되고 다양한 지역의 기관들과 예술가들이 자발적으로 참여하면서 아동·청소년들의 삶이 빛나는 과정들을 보았고 이에 힘입어 그 아이들의 가족들과 지역주민들이 조금씩 움직이기 시작하는 과정들을 지켜볼 수 있었다(서덕희, 2009). 아닌 게 아니라 이러한 노력은 이후 지역교육 활동가 뿐만 아니라 지역주민, 학교, 교육청, 지자체 의회 위원들까지 연계된 하나의 지역네트워크를 만드는 데까지 이어졌다. 이는 전국적인 우수사례로 지역교육공동체에 관심이 있는 연구자들의 관심 대상이 될 수밖에 없었다(한혜정, 2013).

그 점에서 이 연구는 일종의 ‘본질적’ 사례 연구에 해당한다. 특정 쟁점을 중심으로 그에 적합한 사례를 선택하여 연구를 진행하는 ‘도구적’ 사례 연구와 달리, ‘본질적’ 사례 연구는 다른 사례에서는 찾기 어려운 그 사례의 본질적 특성 때문에 연구를 진행하게 된다는 점에서 차이가 있다(Yin, 2002). ‘이상적’ 사례로서의 ‘본질적’ 사례 연구는 학문적으로는 지역의 교육적 관계망

이 소외계층 아동·청소년의 교육적 성장에 어떤 의미를 지니는지를 적극적으로 드러낼 수 있다. 그리고 실천적으로는 한국사회에서 아직 지역교육네트워크가 제대로 자리 잡지 못한 상황에서 일종의 모범으로서 지역교육네트워크가 살아 움직이게 하기 위해서 어떤 노력을 기울여야 할지에 대해 제언을 해볼 수 있다.

한편, 9년 전 연구와 달리 이 연구는 바로 이 지역교육네트워크의 요청에 의해서 이루어졌다. 한 장학재단으로부터 네트워크사업지원을 장기적으로 받으면서 그 성과를 어떻게 정리할 것인가를 고심하던 차에 네트워크 실무자가 9년 전 연구로 서로를 잘 알고 있을 뿐만 아니라 그 이후로도 재단에서 다양한 평가와 컨설팅, 그리고 그 외 지역의 문화예술사업과 관련하여 관계를 맺고 있던 지역의 연구자인 나에게 연락을 하였던 것이다. 연구책임자는 적극적으로 그들의 제안을 받아들여 연구설계를 함께 하였고 연구책임자의 여건 상 실무자들이 공동연구자로 참여하게 되었다. 결과적으로 이 연구는 전문연구자와 현장실천가의 ‘협력연구’가 되었다.

전문연구자와 현장실천가 3인의 ‘협력연구’로서 이 연구는 단점보다는 장점이 많았다. 먼저 연구참여자 선정 및 자료수집 면에서 지역교육네트워크에 참여하는 기관과 아이들에 대한 기본 정보와 주요한 상황들을 잘 알기 때문에 연구참여자 선정에 어려움이 없었으며 래포 형성의 어려움 없이 바로 심층면담으로 나아갈 수 있었다. 또한 기관이 보관하고 있는 포트폴리오나 각종 문헌들에 대하여 자유롭게 접근할 수 있었다. 둘째로 연구 윤리 면에서 현장실천가들은 아이들의 교육적 성장에 대한 민감성을 지니고 있었기 때문에 연구 과정상에 제기될 수 있는 연구윤리에 대해서 연구책임자보다 먼저 민감하게 반응하였다. 셋째로 이들은 네트워크의 실무자로 직접 아이들과 만날 기회가 적었기 때문에 아이들을 만나 심층면담을 하는 작업은 그들이 해온 실천의 의미를 반성적으로 볼 수 있는 계기가 되었다. 물론, 지역아동센터장들의 경우 지역교육네트워크 실무자와의 관계로 인하여 면담에서 긍정적인 측면이 부각될 가능성이 있다. 또한 지역교육네트워크의 작동 방식에 대하여 너무 익숙했기 때문에 처음에는 그것의 의미를 밝히는 데 어려움을 겪었다. 이러한 한계를 최소화하고자 외부연구자인 연구책임자와 지속적인 연구회의를 통해 자료수집 과정을 성찰하였으며, 해석적 순환의 과정을 공유하면서 자신이 했던 실천의 의미를 존재론적으로 확인하게 되었다.

2. 사례로서의 ‘민들레’ 8)

이 연구에서 사례로 선택된 지역교육네트워크는 K광역시의 ‘민들레’이다.⁹⁾ ‘민들레’는 K광역시에서 대표적인 저소득층 밀집지역으로 영세 상업과 재래식의 노후한 주택이 주를 이루고 있

8) 지역교육네트워크 ‘민들레’는 가명이며 이하 민들레의 지원 속에 이루어지는 학교 이름 ‘온누리’ 역시 가명이다.

9) ‘민들레’에 대한 전반적 소개는 한혜정(2013: 27-28)에서 인용한 것이다.

는 민정동, 들산동, 래월동의 첫 글자를 따서 지은 것이다. 이 지역은 상대적으로 집값이 싸기 때문에 주민들 대부분이 일용직, 영세사업, 비정규직 등에 종사하고 있으며 경기침체로 인하여 젊은 인구들은 빠져나가고 노인 인구비율이 상대적으로 높아지고 있는 등 전형적인 도시 빈곤 지역의 모습을 보여준다. 그래서 이 지역의 아동·청소년들은 산재해 있으며 이 지역 학교들 역시 저소득층 비율이 월등히 높다.

이 지역에서 지역교육네트워크 ‘민들래’는 공식적으로는 2009년 12월에 창립하였으나 그 이전부터 지역교육활동가들이 지역의 교육문제를 고민하고 뜻을 모으면서 개별 혹은 공동으로 사업을 진행하고 있었으며 이러한 연계의 과정 속에서 하나의 지역교육네트워크로 성장하였다. 이 네트워크는 당시 교육복지를 위한 네트워크와 달리 학교가 중심이 아니라 민간주도로 결정된 네트워크 중 하나였다. 그럼에도 불구하고 이 네트워크에는 빈곤 아동·청소년들의 돌봄과 성장을 위해 교육안전망을 만들고자 지역의 학교, 지역아동센터, 전문상담기관, 청소년기관, 교육청, 치과, 빵집 등 70여 개가 넘는 기관 및 단체, 그리고 지역 주민들이 모여 있다.

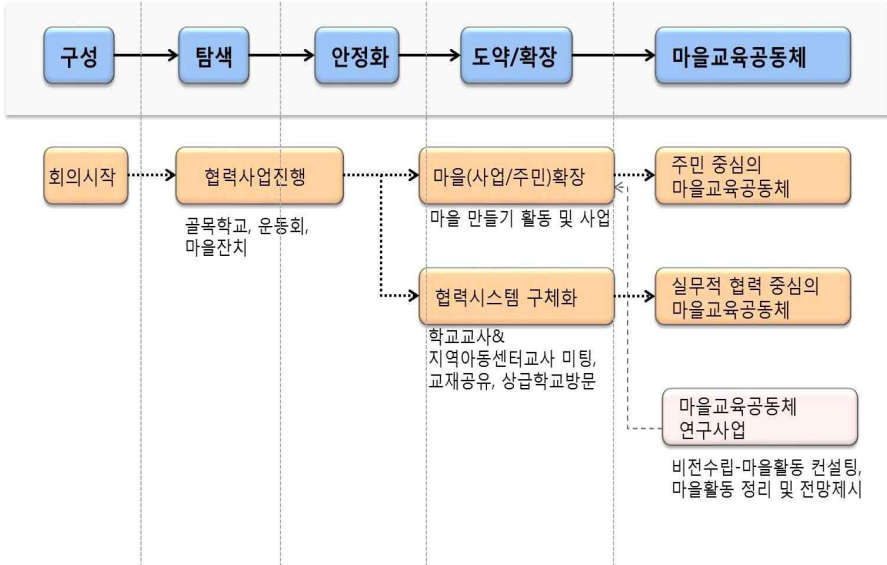
민들래의 조직은 2012년까지는 운영위원회 아래에 위기지원전문팀, 문화예술교육연구팀, 진로교육연구팀, 교육지원연구팀, 네트워크강화팀으로 구성되었다. 그러나 아동·청소년들의 삶이 단절되지 않고 일상적으로 지속되기 위해서는 기관단위 네트워크보다는 ‘동별협의체’ 기반이 적절하다는 판단 하에 아래 민들래가 포괄하고 있는 지역의 동별로 협의체를 구성하였다. 이에 따라 프로그램도 마을 속의 생활과 좀 더 밀착된 방식으로 바뀌게 되어 문화예술교육프로그램 “골목학교”나 진로교육프로그램 “드림하이” 등 지역밀착형 프로그램으로 전환되었다.

구체적으로 민들래는 아동·청소년의 교육과 돌봄이 제대로 이루어질 수 있도록 직접 지원하거나 가정과 지역이 협력할 수 있는 방안을 모색하는 것을 중요한 목표로 하였다.¹⁰⁾ 이를 위해 첫째, 교육사업으로 문화예술감수성을 향상시키기 위한 골목학교 프로그램과 진로교육프로그램과 각종 실무자와 부모교육 프로그램, 둘째, 민들래 어린이청소년위기센터에서 담당하는 위기지원사업으로 위기아동·청소년과 그들의 부모, 코치 등과의 상담 및 교육과 학교밖 청소년 지원을 위한 민들래 성장학교 온누리 운영, 셋째, 공동체강화사업으로 아이들이 함께 마을축제, 운동회, 테마여행 등을 개최하고 있다.

위와 같은 프로그램들이 ‘동별협의체’를 통해 의미있게 작동하도록 하기 위하여 동별 교육관련 문제를 발굴하고 이를 해결하며, 협력사업 발굴을 위해 상시적으로 소통하고 있었다. 특히 구체적인 지역에서 협의가 이루어져야 교육복지대상 및 사각지대의 아동·청소년들의 현황을 파악하고 이에 적합한 지원 체계를 확보할 수 있으며 필요한 사업들을 발굴하고 함께 사업을 수행해 나갈 수 있게 된다. 이러한 과정 속에서 민들래는 아래 그림과 같이 전문활동가들이 중심이

10) 이하 ‘민들래’ 사업과 조직구성도, 동별협의체 작동과정 등은 ‘민들래’ 내부자료에서 인용한 것이다.

되는 지역교육네트워크가 아니라 개별 지역의 실무자들이 중심이 되는 실질적 마을교육공동체를 형성해 나갈 수 있으리라고 생각하였다.



[그림 1] 동별협의체의 진행과정

3. 연구참여자

이 연구의 주 참여자들은 ‘민들래’를 통해 성장한 6명의 아동·청소년들이다. 그러나 이들의 성장과정을 다각적으로 이해하기 위하여 이들뿐만 아니라 그들이 소속되었던 기관의 실무자와 프로그램 강사, 때에 따라서는 지역 주민들을 참여자로 선정하였다. 먼저, 6명의 주 연구참여자인 아동과 청소년을 선정하는 데에는 몇 가지 기준이 적용되었다. 우선 ‘민들래’를 통한 성장을 확인하기 위해서는 적어도 연속적으로든 그렇지 않든 2년 이상의 ‘민들래’의 직간접적 연계를 통한 교육프로그램에 참여할 필요가 있다고 보았다. 둘째로, 성장을 확인하기 위해서는 연구참여자 본인과의 면담이 중요한 자료수집의 방법이 되기 때문에 자신의 변화를 부족하나마 표현 가능한 연령대의 아동·청소년을 선택해야 했다. 그러다 보니 초등학교보다는 중등 이상의 청소년이 선정되었다. 다만 청소년들 대부분은 ‘민들래’ 참여를 아동기부터 시작한 경우가 적지 않았다. 마지막으로, 자신의 삶과 성장과정이 드러나는 데 동의한 청소년으로만 한정되었다.

물론 위의 6명으로 연구참여자를 확정하기 위하여 연구진들은 약 14명의 아동·청소년과 그들이 속한 기관의 기관장 등과 면담을 진행하였으며 그 중 연구참여자의 상황이나 면담의 실행 가능성, 부모와 기관장의 동의 여부 등을 확인하는 과정에서 6명으로 축소되었다. 특히 파편적

이며 간헐적인 개별 프로그램 참여는 ‘민들레’를 통한 아동·청소년의 성장을 이해하는 데 도움을 주지 못하기 때문에 간헐적이지만 지속적인 지원과 참여, 혹은 청소년성장학교 온누리 등의 일상적 교육지원과 참여 등 아동·청소년들이 ‘민들레’를 통한 교육의 과정을 자신의 삶의 한 부분, 즉 생활세계의 일부로 받아들여지게 된 경우만을 연구참여자로 삼았다고 볼 수 있다. 이를 아래 <표 1>에서 정리하였다.

아래 3장에서 이야기로 본격적으로 소개할 세 명의 주 연구참여자(윤근수, 배수희, 박윤우)를 제외하고 나머지 연구참여 아동·청소년들의 ‘민들레’를 통한 성장사를 중심으로 그들의 삶을 아래에 간략히 소개하고자 한다. 6명 전체의 성장사를 전부 본문에 실기에는 지면의 한계가 있었기 때문에 아이들의 삶과 성장에서 지역교육네트워크의 의미가 좀 더 잘 드러나는 연구참여자들을 중심으로 성장사를 실을 수밖에 없었다. 또한 아래 간략히 소개된 김지수의 경우 ‘민들레’가 아주 중요한 삶의 의미를 지님에도 불구하고 너무 상세한 내용이 공적으로 소개되는 것에 대하여 부담을 느껴서 연구윤리상 본문에 실는 것은 제외하였다. 그럼에도 불구하고 전체 연구참여자의 삶과 성장에 대한 이해가 전제가 되어야 연구참여자들의 삶과 성장 속에서 지역교육네트워크의 의미가 논의될 수 있기 때문에 부족하나마 아래와 같이 기술하였다.

이겨레는 평범한 집안에서 태어나 초등학교 1학년 때부터 지역아동센터에 다녔다. 2학년이 되면서 부모의 경제적 사정 때문에 함께 살지 못하게 될 상황에 처하게 되었고 조부모와 함께 살아가게 되었다. 조부모는 한결같이 겨레를 따스하게 보살폈고 겨레는 1학년 때부터 다니던 친구들과 매일매일 센터에서 즐겁게 생활하였다. 겨레는 부모님이 살뜰히 챙겨주지 못하는 상황에서 초등학교 시절 내내 일상적으로 센터에서 생활하면서 민들레에서 연계하는 프로그램에 참여하면서 건강한 생활을 할 수 있었다. 2009년부터 2011년까지 ‘노래하는 아이들’에 참여하면서 큰 공연장에서 합창하며 “날아갈 것” 같은 기분도 맛보았고, 덕분에 성적도 ‘상급’ 수준으로 올랐다. 자신감도 생기고 성격도 밝아졌다. 혼자 있으면서 그리기를 좋아한 겨레는 가장 기억에 남는 프로그램으로 2013년 참여한 미술프로그램인 ‘함께가는학교길’을 꼽았고 추운 날 그랬던 벽화가 아직도 기억에 생생하다. 이제 중학생이 된 겨레는 요리프로그램에 참여하면서 이제는 동생에게 요리를 직접 해주기까지 한다.

<표 1> 주연구참여자와 부연구참여자와 면담시간

성명	면담	'민들레' 참여기간	참여프로그램	초/중/고/대 (학년)	부연구참여자
윤근수	3회	2013, 2015~2016 (3년)	학교앞거기(밴드팀), 삶디	21세	목사(2회), 강사 진훈(1회), 강사 손정일(1회)
배수희	2회	2016~2017 (2년)	학교앞거기(밴드팀), 들산동 청소년공간	고(2)	'민들레' 실무자(2회)
이겨레	2회	2010~2011 2013~2014 (4년)	노래하는 아이들시즌4-5(2010,2011), 함께가는 학교길(2013), 우리동네꼬마식당(2014)	고(1)	지역아동센터장(2회)
김윤철 김윤수	2회	2013~2014 2016(3년)	민정락페스티벌(2013), 민정락청소년밴드(2014), 우리동네무늬만 학교(2016)	고(3)	지역아동센터장(2회)
박윤우	2회	2012~2015 (4년)	아동맞춤코칭프로그램(2012~2015), 마을참여프로그램(2014~2015), 온누리	학교밖 (만20세)	지역아동센터장(1회) 온누리교사(1회), 사업주(1회)
김수지	2회	2016~2017(2년)	아동맞춤코칭프로그램, 마을참여프로그램(2016), 온누리	학교밖 (만17세)	지역아동센터장(1회) 온누리교사(1회)

김윤철과 김윤수는 어머니와 4남매가 함께 사는 이란성 쌍둥이다. 초등학교 3학년, 아버지가 돌아가시고 어려운 가정형편과 좋지 않은 가정사로 창평에서 K광역시행을 택했다. 기초생활 수급 가정이고 현재 친척집에 살고 있는, “경제적으로 엄청 힘들”지만 “되게 밝게 잘 생활하는” 가족이다. 가족 중 혼자 남자였던 윤철이는 마음이 여리고 자신감이 없어 “눈을 쳐다보면 회피”하는 그런 아이였다. 그러나 4학년 말 “그냥 집에서 죽치고 있었을” 토요일 오전 밴드활동에 참여하기 시작하면서 조금씩 변화하기 시작하였다. 윤철이는 전자기타를 치다가 드럼으로 바뀌었고 윤수는 보컬을 하게 되었는데 “자기도 모르고”있던 자기 목소리를 발견하게 되었다. 처음에는 교우관계 문제로 상처를 잘 받게 되면서 밴드활동은 평탄하지 않았으나 공연을 하면서 달라지기 시작했다. 처음에는 노는 것이 신났던 아이들이 어느 순간 “단단해지기” 시작했는데 특히 카리스마가 있던 밴드지도 강사의 포기하지 않는 열정과 아이들의 밴드 공연을 보면서 어머니가 밴드활동을 시작하면서부터였다. 이들은 밴드활동 하면서 스스로 악기를 관리하고 다른 친구들이 하지 못하는 악기연주를 하게 되면서 자신감도 얻기 시작하였다. 그리고 중학교 2학년 때 중고등부 전용 지역아동센터 ‘학교앞거기’에 참여하면서 더 넓은 세계로 나아가기 시작했다. 2015년 쌍둥이는 전통놀이 보조강사활동을 하면서 또래를 넘어 어린 동생들을 챙기고 행사의

스텝으로 활동하면서 다양한 사람들과 만나면서 책임감을 키워나갔다. 또한 재정지원을 받던 장학재단 10주년기념 로고송 공모전에서 최우수상을 타면서 처음으로 KTX를 타고 서울에 가고 거기서 “음악을 깊게” 하면서 언제든지 도움을 주겠다고 “대학생 형”을 만나면서 이들은 세상과 적극적으로 관계를 맺는 방식을 체험하기 시작하였다. 더 나아가 2017년 이들은 아동·청소년 친화도시를 만드는 데 위원으로 활동하는 등 청소년 참정권 활동을 하고 있다. 윤철은 밴드활동과 센터생활을 하며 성당을 다니면서 “사제의 꿈을 가지”게 되었고, 신학대 들어가려고 평균 30점을 올릴 정도로 열심히 공부하고 있다. 윤수는 손재주가 좋아 전문계고 뷰티과에 재학 중이다.

김수지는 어렸을 때 백혈병을 앓아 1년 학교를 쉬었고 구순증으로 생긴 흉터로 외모 때문에 중학교 진학하면서 놀림을 받았다. 게다가 배려해주던 담임교사가 교체가 되면서 우울증으로 학교를 그만 두었다. 지금도 척추측만증 등 건강이 좋지 않아 한 달에 한 번 병원을 계속 다니고 있는데 어머니는 이 때문에 극도로 외부에 폐쇄적인 태도를 지니게 되어 수지를 밖에 못 나가게 했다. 학교폭력 전담경찰관이 학업중단 청소년들을 추후조사하던 중 집에 방치되어 있음이 확인되어 16살에 학교밖 청소년 대안학교인 온누리에 연계되어 다니게 되었다. 수지에게는 민들래와 연계되어 온누리에서 생활하게 된 것이 인생의 전환점이라고 할 수 있는데 아직도 사람을 정면으로 쳐다보지 못하고 눈치를 보지만 학교를 다니면서 선생님과 언니 오빠들이 챙겨주면서 친구 사귀는 방법 등을 배우고 있다. 온누리를 다니면서 수지는 처음으로 자기주장이 생기게 되었고 이 때문에 부모와 갈등이 있기도 했지만 자신을 찾아나가는 과정으로 인식되고 있다. 온누리의 가족같은 분위기가 좋았고 민들래의 와이파이 프로그램에 참여하면서 노래를 부르면서, 그리고 여행 프로그램에 참여하면서 자신감을 얻게 되었다. 이제 수지는 고등학교 졸업시험을 보고 나면 대학을 가고 싶다는 생각을 하고 있다.

4. 자료수집, 분석과 해석

이 연구는 2016년 가을부터 기획된, 전문연구자와 실질적인 현장실무자와의 협력연구로서 연구진들은 6차례 연구회의를 열어 자료수집을 위한 질문영역의 구성, 1차 자료수집 결과 공유 및 자료수집 과정의 어려움과 방향 검토 및 주 연구참여자 선정, 주 연구참여자 중심의 2차 자료수집 결과 공유를 통한 개별 아동·청소년의 삶과 성장에 대한 이해와 글쓰기, 그리고 개별 아동·청소년들의 삶과 성장을 가로지르는 지역교육네트워크의 의미를 드러내기 위한 공동 분석의 작업을 거쳤다. 글쓰기 내용에 대한 검토와 공통의 분석작업을 통해서 연구의 타당성과 연구윤리의 문제를 공동으로 해결하고자 하였다.

먼저 자료수집은 2017년 1월부터 2017년 8월까지 이루어졌다. 자료수집은 ‘민들래’의 실무자이자 공동연구자 3인이 1명에서 3명을 맡아 청소년들과 면담을 실시하였고, 그들이 소속된 기관의

실무자들, 그들을 가르친 담당강사, 관련 지역 주민들과의 면담을 실시하였다. ‘민들레’ 실무자들이 직접 면담에 참여함으로써 연구참여자와의 래포형성에 큰 어려움은 없었다. 청소년들과는 최소 2차례 이상의 심층면담을 실시하였고, 아직 청소년인 관계로 자신의 삶과 성장에 관한 이야기를 쉽게 터놓는 경우는 많지 않아 자연스러운 대화상황을 조성하기 위해 그들과 함께 프로그램에 참여하였던 친구들이나 형제 등과 함께 면담을 진행하기도 하였다. 또한 부연구참여자로 이들이 다니고 있던 지역아동센터 센터장이나 학교 교사, 참여프로그램의 강사, 더 나아가 이들이 나중에 일하게 된 사업장의 사업주들도 면담에 참여하게 되었고 최소 1회 이상의 면담을 하였다.

사례연구는 이 “시간의 경과나 경계를 가진 사례들을 탐색하기 위해 참여관찰, 심층면담, 문서와 보고서 등의 다양한 정보원천들¹¹⁾을 활용하여 현장 내 연구를 수행하며 사례에 대한 심층적 묘사를 위해 가장 광범위한 자료수집방법을 제안한다(Creswell, 2012: 188). 이 연구 역시 연구참여자와의 심층면담뿐만 아니라 ‘민들레’를 이해하기 위한 다양한 연구자료와 내부 자료들을 수합하였으며 연구참여자들의 성장을 확인하기 위한 다양한 프로그램 관련 자료들도 확인하도록 하였다. 특히 아이들이 프로그램에 참여하면서 모아놓았던 각종 포트폴리오 등도 확인하였고 실무자들은 이 포트폴리오를 활용하여 아이들의 회상을 도와 심층면담을 진행하였다.

심층면담 자료를 중심으로 분석은 1차로 주 연구참여자들의 삶과 성장과정을 생애사적으로 보면서 그 과정에서 이루어진 교육적 성장의 계기들을 중심으로 분석하였다. 이 분석은 연구책임자가 먼저 주요연구참여자 한 명의 성장사를 성장의 전환이 될 수 있는 계기들을 중심으로 분석하여 기술하였고, 그것을 모범으로 삼아 공동연구자들이 각기 심층면담한 연구참여자들의 성장사를 분석하고 기술하는 방식으로 이루어졌다. 물론 이 과정은 쉽지 않았다. 특히 실무자들은 아이들의 삶에서 지역네트워크가 어떻게 성장의 전환점으로 작동하는지 보는 데 어려움을 겪었다. 연구참여자가 된 아이들의 현재 모습은 특별하지 않았으며, 지역교육네트워크에 참여했다고 해서 급작스러운 변화를 보여주지도 않았기 때문이다. 그 과정에서 연구책임자는 ‘존재론적 관점’이 이들의 어려움을 해결하는 데 결정적 열쇠가 된다는 것을 깨달았다. 사회적으로 볼 때 큰 성공이 아니어도 성공이라는 이름 아래 오히려 폐쇄되었으나 너무나 소중한 그것, 즉, 아이들이 자신의 일상에서 다른 사람들과 한 명의 인격적 존재로 당당히 서서 두 눈을 반짝이며 자신의 삶을 펼쳐나갈 수 있게 되는 힘을 얻게 되는 것 자체가 중요하다는 점을 공유하였다.

질적 자료에 대한 ‘분석’이 과학적이며 체계적인 반면, ‘해석’은 “예술적” 성격이 강하며 연구자의 이론적 지평에 따라 크게 달라진다(조용환, 1999). 앞서 언급한 바와 같이 ‘존재론적 관점’은 연구를 시작하면서 선택한 것이 아니라 분석하고 해석을 하는 과정에서 지역교육네트워크의 의미를 실질적으로 드러내려는 노력에서 부각된 것이었다. 자료수집을 하는 과정에서 공동연구

11) (Stake, 1995; Yin, 2003, Creswell, 2012: 114에서 재인용)

자들과 그들의 이야기를 공유하면서 그리고 본격적으로는 해석과 글쓰기를 하면서 연구책임자가 원래 갖고 있었던 존재론적 관점에서 ‘거주’와 ‘존재’, 그리고 ‘교육’의 막연했던 관계를 좀 더 ‘사유’하게 되었고 그 ‘사유’의 과정에서 다시 관련된 책들을 찾아 읽으면서 그들의 성장과 네트워크의 의미를 더 명확하게 이해하게 되었다. 즉, 아이들의 성장과 그 과정에서 발견된 지역 교육네트워크의 의미를 존재론적으로 해석하는 과정에서 연구책임자의 지평이 확대되었으며 공동연구자들은 더불어 존재론적 지평을 처음으로 만나게 되었다.

다만, 존재론적 관점에서 볼 때 아이들의 삶과 성장은 지역교육네트워크에 의하여 형성된 생활세계와 분리불가능하기 때문에 3장에서는 구체적인 아이들의 성장사를 시간에 흐름에 따라 지역에서 그들의 삶이 펼쳐지는 과정을 생생하게 드러내는 데 초점을 두었다. 4장에서는 아이들의 성장 과정과 그 성장이 가능한 맥락으로서의 지역교육네트워크의 의미를 존재론적으로 해석하려는 노력을 기울였다. 이 둘을 각각 분리하여 정리하기보다는 함께 정리하는 것이 이들의 존재론적 분리불가능성을 더 잘 드러낸다고 생각하였다.

Ⅲ. 소외지역 아동·청소년의 삶과 성장

1. 근수 이야기

1) 조금 특별한 아이

근수의 부모는 아주 어려 결혼을 하여 근수를 낳았고 또 근수가 아주 어릴 때 이혼을 했다. 근수는 할아버지 할머니 밑에서 자랐는데, 중학생이 되어서야 자신을 키운 사람이 엄마 아빠가 아니라 할아버지 할머니라는 사실을 알았다. 근수가 다니던 교회의 목사님은 그런 근수를 “조금 특별한 아이”라고 기억했다. 근수가 초등학교 6학년일 때 처음 만났는데 그 때 근수는 모든 일에 관심이 없고 말이나 생각이 염세주의적이었다고 했다. 어두웠고 무슨 말을 시켜도 대답을 안 하고 자기 세계에 빠져 있는 내성적인 아이였다. 가끔 가만히 앉아 있다가 후다닥 일어나 막 떠들다가 다시 갑자기 우울해지는 그런 “기복이 있는” 아이였다.

근수가 본격적으로 교회를 다니기 시작한 것은 중학교 2학년 가을이었다. 친구인 태현에게 전화해 “나 심심한데, 너희 교회에 갈게” 해서 그때부터 교회를 다니게 되었다. 다행히 자기보다 2살 많은 목사님의 큰 아들 빈이를 좋아하고 한 살이 어린 둘째 아들인 준이와도 친하게 지냈다.

할아버지 할머니 아래에서 혼자 지내다 보니 외로웠는지 빈이를 형처럼 따라서 목사님 댁에도 자주 놀러 왔다. 빈이가 고등학교를 가지 않고 홈스쿨링을 하게 되면서 중학교 2학년이 된 근수와 함께 보낼 시간이 많아졌고, 그러면서 근수는 자신의 생각을 드러내기 시작하였다.

근수는 중학교 때부터 “죽음”에 대해서 목사님과 문자를 주고 받을 정도로 “철학적”이었다. 목사님은 “너무 깊은” 근원적인 질문들을 해서 “애가 뭐가 되려고 그럴까”라는 생각을 했다고 했다. “인간이 뭔가요?”, “선악이란 뭔가요”, “행복이란 뭔가요?” “산다는 건 뭔가요?” 이런 질문들을 끊임없이 던졌다고 했다. 목사님은 어떨 때는 귀찮기도 했지만 다 답을 하며 대화를 해 나갔다. 목사님이 철학과를 가면 괜찮겠다고 조언을 할 정도로 근수는 질문이 많았다.

2) 기타: 인생 제1막의 하이라이트

그러던 어느 날 근수는 교회 찬양팀의 문 전도사가 찬양예배하는 것을 우연히 듣게 되었다. 그 찬양 멜로디, 그리고 반주가 좋다고 느껴졌다. 다음 주 토요일에도 보러 갔는데 예배팀은 코드를 짜면서 서로 맞추고 있었다. 이를 근수는 멀찌감치 보면서 “아 나도 기타를 배우고 싶다”고 생각했다. 교회에서 기타를 칠 수 있는 사람들에게 가르쳐 달라고 부탁을 하기 시작했다. 모두 거절 당하고 한 명의 전도사가 수락해주어서 근수를 포함하여 셋이서 일요일마다 한 시간씩 배우기 시작했다. 매주 일요일 3시 “아주 들뜬 마음”으로 기타를 배우러 갔다.

그 이후로 근수는 매일 교회에서 “살았다”. 전도사에게서 기타를 배우면서 교회에 남아 기타 치고, 피아노도 쳤다. 교회 목사님이 교회를 한 번 둘러보면 밤 11시에 불 다 꺼져 있는 캄캄한 곳에서 피아노 소리가 들려오곤 했다. 그 소리의 주인공은 근수였다. 근수는 전기세를 아끼기도 하고, “안 보이는 상태에서 연주를 해야 훌륭하다”고 생각해서 불을 끈 채로 “감각으로만” 연주했다. 명절이면 교회는 쉬는 날이었는데도 아예 집에 가지 않고 교회에서 자기도 했다. 의자에서 모기에 뜯기면서 자고 교회에 온 빈이형이나 준이 친구들과 같이 밥을 사먹고 PC방에 같이 가 놀기도 했다. 근수는 집에 있는 것보다 교회에 있는 것이 편했다. 근수에게 교회는 “고향” 같은 곳이었다.

그러던 근수가 밴드음악에 관심을 갖게 된 것은 교회에 다니면서 만난 친구 때문이었다. 친구 집에 놀러갔더니 친구가 윤도현 밴드의 노래를 불렀는데 “좋다”는 생각이 들었다. 음악 공유 어플에서 윤도현을 검색하여 모든 노래를 다 한 번씩 들었는데 듣는 노래마다 좋았다. 윤도현의 100곡이 넘는 곡을 한 번씩 다시 들어보았고 모두 휴대폰에 저장을 하고는 “무한반복”으로 들었다. “와 나도 이렇게 되고 싶다”는 생각이 들었다. 전에는 밴드 음악을 들으면 “진짜 소음”이라고 생각했고, “왜 저런 것을 하고 있지”라는 생각을 했지만 이제 그 소리를 “알게” 되면서 “충격을 먹었다”고 했다. 근수는 이 때를 자기 “인생 제 1 막의 하이라이트 전성기”라고 했다.

3) 밴드, 무조건 들어간다고 했어요.

중학교 3학년까지 교회에서 “살았지만” 전문적인 기타강습이 아니었기 때문에 오래 지속되지 못했다. 근수에게 붙었던 “바람이 꺼지”면서 점차 교회에 안 나가기도 했다. 그러던 2013년 중학교 3학년 겨울 어느 날 고모집에서 컴퓨터 게임을 하고 있었는데 전도사에게서 문자가 왔다. “내년 1월부터 밴드할 건데 할 생각 있냐”는 것이었다. 바로 ‘민들레’에서 ‘노래하는 아이들’ 사업을 할 때부터 연계를 해오던 이 교회에 청소년문화예술프로그램으로 밴드프로그램을 시작한다는 것이었다. 근수는 “언제요? 언제요?” 묻고 “무조건 들어간다”고 했다.

그 문자를 받은 지 한 달 후 많은 사람들이 교회 2층에 모여 뭔가를 하기 시작했다. 밴드에 필요한 악기들을 구매하여 배치하였고, 그 때 전자 기타 두 대가 들어왔다. 근수와 준이, 그리고 근수의 친구 태현이와 명훈 외에 2명의 남학생들이 더 있었고 여학생 2명도 포함되어 총 8명이 밴드를 시작하였다. 무료여서 그랬는지 여학생 두 명은 한두 번 참여하고는 나오지 않았고, 남학생 두 명도 몇 번 나와서 기타를 배우다가 “선생님 무섭다”고 나오지 않기 시작했다. 그 무서운 선생님이 바로 “호랑이” 손정일 선생님이었다.

근수는 “호랑이”지만 손정일선생님 덕분에 처음으로 밴드 합주라는 것을 경험했다고 했다. 손정일선생님이 “하라는 곡을 했고” “하라는 대로만 그냥 했는데” “시키는 대로 하면 합주가 되는”게 신기했다. 비록 선생님은 연습 못 한 아이가 있으면 마이크 스탠드로 위협을 하는 흉내를 내기도 했지만 어느 정도 연습하면 “우리 곡이 된다”는 것이 재미났다. 심지어 그 때 베이스를 쳤던 친구는 곡 하나를 얼마나 연습했는지 지금도 “아니, 내가 이것을 어떻게 치고 있지? 치면 손가락이 자동으로 움직여!”하며 신기해 했다. 선생님은 “다 처음 배우는” 아이들을 상대로 열정이 많았다. 적은 강사비로 아이들 밥도 여러 번 사주었다. 근수는 “밴드를 돌아가게 하는 좋은 선생님”이라고 했고 실지로 공연도 당시 많이 했다.

그렇게 처음 밴드활동을 할 때 근수는 “성실”했다. 손정일선생님은 “생각지도 못한 타이밍에 생각지도 못한 것을 혼자 하고 있는” 근수가 “해찰(解察)”을 잘 한다고 했다. “선생님, 여름은 왜 더워요?”라는 식의 엉뚱한 질문, “말도 안 되는 질문”을 하기도 했지만, 선생님 눈에는 “특출날 것 없는 보통 또래 아이들” 같았다. 다만 “아이컨택(눈맞춤)”을 잘 못했다. 그래도 숙제를 내주면 해오는 아이는 근수뿐이었다. 근수는 손정일선생님을 통해서 윤도현밴드밖에 몰랐던 음악의 세계를 “이런 음악도 있네” 하며 “트리를 펼쳐” 나갔다. 또 보조선생님들을 통해 뮤지션들의 이야기도 많이 알게 되었다.

민들레를 통해 만난 또 다른 선생님은 진훈선생님이었다. 근수는 진훈선생님은 “너무 옹졸”하다고 생각될 정도로 “클래스가 다르다”고 했다. “기초가 엄청 탄탄”했고, “선생님보다는 교수

님이 더 어울릴 듯한” 느낌이였다. 아이들이 지각 안 하고 제대로 왔다면 “강의”를 들으며 많은 것을 배울 수 있었는데 학생들이 성실하지 못했다고 했다. “내공을 쌓는다면 진훈 선생님”이 더 좋다고 생각되였다. 진훈 선생님에게 배우면서 박자를 맞추는 등 기본기를 제대로 배울 수 있었다. 또한 진훈선생님은 손정일선생님과 달리 아이들 중심으로 곡을 선정하도록 하고, 악보 토론을 하면서 곡의 의미를 나누는 시간을 가진 후 파트 연습을 시켰다. 곡 분석하면서 연습하고 각자 파트가 해야 되는 것을 책임감 위주로 부여하고, 악보를 연주하는 방법을 정확하게 하도록 하였다.

진훈선생님과 의 작업 중 가장 중요했던 활동은 자작곡을 만들어오는 것이었다. 아이들이 가사를 쓰고 선생님이 멜로디와 코드를 만들어 와서 키를 맞추어 보는 방식이었다. 이 때 근수는 여러 차례 “뺨치를 먹었다(거절을 당했다)”. “그건 네 이야기가 아닌 것 같아, 자기 이야기가 아닌 이야기를 하면 그건 남의 웃을 입은 거랑 똑같다”고 진훈선생님이 말해주었다. 선생님이 생각하기에 연주자들은 작곡 내지 편곡 능력을 가지고 있어야 곡 해석이 가능하고 재창조가 되는데, 그것을 경험하기 가장 좋은 방법이 작곡이라고 했다. 근수는 숙제 전에는 “그냥 따라하는 거 자체”가 목표였는데 이제는 “자기 사상이나 감정을 표현하는 게” 무엇인지를 알아나갔다. 진훈선생님은 연주든 인생 자체든 열중해서 “한 땀 한 땀 쌓아가는 쌓음의 연속이고 그게 무엇을 만드는 것”이라는 걸 강조하고 일정 수준의 연주자가 되는 것은 하루아침에 될 수가 없다고 조언하였다.

진훈선생님이 생각하는 근수는 “세상 해맑고 순수한 어린이”였다. 그리고 숙제를 잘 해오지는 않았지만 노력을 하는 스타일이었다. 그러나 다른 친구들과 달리 일상생활을 표현하는 것에 “부자연스러움”이 있었다. 그리고 겨울이 되어도 매일 얇은 잠바를 입고 와서 안타까움을 샀으며 자칫하면 “폐쇄적인 아이”로 보이기도 했다. 좋아하는 곡도 상당히 한정적이었다. 그러나 다행히 기타로 자기 감정을, 그것도 “폐쇄적인 감정”을 표현했다.

근수는 토요일 밴드활동 때문에 가족들이나 친지 생신 모임에도 자주 나가지 않았다. 스스로 돌이켜 보기에 “엄청나게 열정이 있었기” 때문에 대부분의 “악속들을 다 빼고” 왔고, “밴드에만 더 집중적으로 갈 수 있게” 되었다. 대신 “외적으로는 많이 차단”되었다. 그래서 할아버지 할머니는 “그 놈의 밴드 그만 줌 가라!!”고 하실 정도였다. 토요일에 오시는 고모들에게 받을 용돈을 포기할 정도로 밴드가 근수에게는 중요했다.

4) 음악이라는 삶의 목표

할아버지 할머니는 근수가 계속 공부를 하기 원했다. 그러나 근수는 이미 음악에 “너무 빠져” 있었다. 평일에도 기타만 치고 있고 원래 “별로 말이 없는 아이”가 “너무 몰입”하는 것 같아 할

아버지 할머니가 목사님과 너댓 번 상담을 할 정도였다. 고등학교 입시와 맞물리던 시점이라 심지어 떨어져 지내던 아빠까지 올라오기도 하였다. 이 과정을 겪으면서 오히려 근수는 “마음을 정리하고” 있었다. 가족들이 모두 찬성해주지 않았지만 “1년 유예기간”을 두고, 즉 고등학교 1학년 때까지 해보고 진로를 음악으로 정할지를 결정하자고 했다. 그러나 1년이 흐른 뒤에도 근수의 마음은 “계속 그 길을 간다”고 했다.

근수가 음악을 자신의 진로로 완전히 정하게 된 계기가 있었다. 음악에 빠지게 되면서 근수는 우리 주변에 항상 “음악”이 있으며, 우리가 걷는 발걸음 소리, 컵 소리도 박자가 될 수 있다는 것을 깨닫게 되었는데, 그 중에서도 “충격”을 받았던 것은 한 국회의원의 연설을 기타로 표현한 것이었다. 좋은 음악을 들을 때 “막 소름이 돋을 정도”로 “희열을 느끼”는데, 근수는 그 기타 연주를 들으면서 그것이 비록 “영점 몇 초”일지라도 “그 한 마디 순간적으로 나오는 것”을 듣고 “어!”하며 계속 반복해서 들었다고 했다. 그 기타연주를 들으면서 어떻게 이런 생각을 하고 이런 음악을 했을까, “나도 이런 생각을 하고 싶고” “표현하고 싶다”는 생각을 하게 되었다. 그 이후 음악을 찾아들으면서 근수는 음원으로 듣는 것보다 직접 라이브로 공연하면서 “보여주는 음악”이 더 표현이 자유로울 수 있다는 것을 알았다. 밴드 전체가 다 관객들에게 보여주는 그런 음악을 하고 싶었다.

삶의 목표가 생기면서 오랫동안 근수를 지켜보았던 목사님은 근수가 그 과정에서 많이 변했다고 했다. 긍정적으로 바뀌고 자신감도 생기고 특히 사람들을 만나는 것에 대해서 쭈뼛대지 않고 말도 잘 하고, 잘 웃었다. 이 과정에서 성적은 떨어졌지만 할아버지 할머니의 생각이 바뀌기 시작했다. 전에는 방에만 “처박혀서” 말도 안 하고 가족들과 얘기도 안 하고 나가기도 싫어하며, 예측할 수 없는 갑작스러운 행동을 하던 아이가 이제 조금씩 밝아지면서 자기 꿈도 생기고 “기타를 왜 치는지” “내가 뭐가 되고 싶고, 어떤 일을 하고 싶다, 어느 쪽으로 가고 싶다”는 것 등이 구체화되어 가고 있었기 때문이다.

목사님은 근수가 민들래를 만나 밴드를 시작하면서 그 “특이함”이 음악 쪽으로 간 것 같다고 했다. 그러면서 “욕심”이 생긴 것 같아 너무 반갑다고 했다. 전에는 아무 것에도 욕심이 없고 “그냥 주면 받고, 잘 하면 좋은 거고, 안 하면 마는 거고” 그랬는데 지금은 음악에 대한 욕심이 생겨 “더 잘 치고 싶다”는 욕심, “인정받고 싶어 하는 욕심”이 생겼다고 했다. 목사님은 그게 “살아가는 힘”이고 “살게 하는 힘”이라고 했다. 그 힘을 이제 근수가 갖게 된 것이다.

5) 나만이 아니라 타인을 보게 되다.

근수는 다른 사람과 “대화가 잘 안 되는 스타일”이었다. 교회에서도 “누가 날 찌르면 그 핑계로 튕겨져 나가는” 식으로 “자기 방어적”이었다. 처음에는 목사님의 둘째 아들인 준이가 중간에

함께 밴드활동하기 싫다고 했던 적이 있다고 했다. 근수가 “너무 독단적”이라는 것이었다. 다른 친구들이 “이거 말고 이게 더 좋은데”라고 말해도 자기가 리더니까 자기가 고른 곡으로 밀고 나갔다는 것이다. 손정일선생님은 근수가 정말 “순수”해서 “사람과 사람 사이의 매너”를 모를 때가 있다고 했다. 그런데 후반으로 갈수록 그런 것이 없어지고 서로 “조율”할 줄 알게 되고 다른 사람 얘기도 들어보게 되었다고 했다. “밴드라는 것이 서로 조화를 이루어야 하고” “맞춰야 하나까” 자기가 양보도 해야 하는 상황을 받아들여지게 되었다는 것이다.

실지로 2017년 초 겨울방학에 민들래 소개로 ‘삶디’의 프로젝트에 참여하게 되었다. 몇 주에 걸쳐 자작곡을 만들고 녹음까지 하는 프로젝트였다. “모아비”라는 팀으로 참여했으나 실패로 끝났다. 팀을 “급조”하다 보니 막상 목표를 놓고 같이 하는 과정에 “내분이 엄청 났다”는 것이다. 그 때 강사였던 진훈선생님의 말을 들어보면, 팀원 사이에 갈등이 일어나면 근수는 “그래, 그럼 난 하지마” 이런 방식으로 말을 했다. 그래서 초등학교생에게 “숟가락 드는 법, 젓가락 쥐는 법”을 가르치듯 대인관계에 갈등이 생겼을 때는 네가 이리이러한 말을 해야 하고, 상대방이 이런 감정을 가지고 있으니 이럴 때는 위로를 해주어야 한다는 식으로 가르쳐 주었다고 했다.

근수는 위와 같은 맥락에서 “나는 목사님이 진짜 위대해”보인다고 했다. “다른 사람이 이야기 하는 것 항상 듣는다”고. 밴드활동을 하면서 근수 역시 리더 역할을 조금씩 하게 되면서 “리더쉽”이 형성된 것 같았다. 서로 다투고 틀어지고 거의 깨지기 직전까지 가고 그 상황에서 어떻게든 자신이 그걸 조정하면서 “아 내가 이런 아이였구나? 내가 그런 것을 못하는구나? 또는 다른 사람의 얘기를 못 들어 주는구나” 이런 것을 알게 되었다는 것이다. “자기만 보던 아이가 이제 남을 보게 된” 것이다. 그래서 처음에 음악을 한다고 할 때 반대를 했던 할아버지 할머니도 근수가 “성품적으로” “너무 많이 좋아졌다”고 고마워한다고 했다.

아닌 게 아니라 근수가 성인이 될 때까지 연락하지 않겠다는 약속 때문에 한 번도 만나지 못했던 엄마와 처음으로 통화를 하게 되었을 때 목사님은 걱정을 많이 했다고 했다. 그런데 근수는 아주 흔쾌히 너무 좋다면서 10분 이상을 “아주 흔들림없이 예의를 지켜가면서” 여유롭게 있는 사실을 인정하고 자기가 해야 할 몫을 표현하고 있었다. 목사님은 본인이 생각하던 근수의 모습과는 “정말 상상할 수도 없을 만큼 대견하게” 바뀌었다는 것을 알게 되었다. 항상 “부정적”이고 “소극적”이어서 “안 해요, 싫어요”가 “버릇”이었는데 지금은 다른 사람을 배려할 줄도 알게 되고 “자기 욕구에만 갇혀 있지 않고” 넓어졌다고 했다. 한 마디로 목사님은 “정말 아이가 완전히 달라졌구나”는 것을 깨달았다.

6) 책임감 있는 사람

근수는 자신이 밴드활동을 하면서 했던 다섯 번의 공연들이 다 아쉽다고 했다. 관객은 “한

명"이어도 괜찮지만 자신이 무대 위에 올라와서 했던 행동들이 아쉽다고 했다. 첫 공연에는 "그냥 멀대같이 서서" 기타를 치고 있는데 자신이 본 윤도현 밴드는 "머리 막 흔들고 아주 멋있게 하는데" 왜 우리는 그러지 못했나 그런 생각을 했다. 또 어떤 공연에서는 확성기에서 소리가 안 나서 또 어떤 공연은 기타에 카포를 안 꼽고 공연을 해서 다른 악기들이랑 소리가 아예 안 맞아 곤혹스러웠던 적도 있다. 그래서 공연을 한다면 무대 위의 상황이 가장 걱정이 된다는 것이다.

밴드는 무엇보다 "합주"가 중요한데, 공연을 하던 하지 않던 같은 공간에서 다 같이 합주를 하면 기분이 좋다고 했다. 특히 "완성된 곡"을 박자도 안 틀리고 제대로 했을 때 그 기쁨은 말할 수가 없다. 이 "완성"을 위해 누구라도 틀리면 그냥 넘어가는 것이 아니라 "처음부터 다시" 해야 한다. 그래서 오히려 밴드는 "진짜 마음이 맞는 사람이랑 해야 한다"고 생각했다. 취미로 학교 밴드를 하는 아이들은 한계가 있다고 했다. 이런 경험은 민들래의 소개로 삶디 프로젝트를 하면서 더 절실히 깨달은 것이었다.

근수는 삶디 프로젝트에서 "진짜 전공하는 아이들"을 만나보자는 생각을 했다. 실지로 삶디 프로젝트에는 작곡을 전공하려는 친구들이 2명이나 있었고, 그 때문에 개인적인 실력에 대해서 처음으로 "자괴감"을 느끼기도 했다. 게다가 처음 만나는 친구들과 조율을 해야 하는 상황이 정말 힘들었다. 그 때문에 근수도 준이도 삶디 프로젝트에는 "한 번도 좋은 마음으로 간 적이 없다"고 할 정도로 출석율이 저조하였고, 근수마저도 가족 약속을 핑계로 안 가기도 할 정도였다. 그러나 근수는 끝까지 버텼다. 그게 "우리가 맡은 임무"라고 생각을 했기 때문이라고 했다. 프로그램 진행하는 실무자들에게도 미안했다. 그 팀에서 3명 정도와 싸워서 "다 안 한다"고 했지만 근수는 "책임감있게 마무리는 하자"고 이들을 달래서 "자작곡 만들기"를 끝까지 완수했다.

진훈선생님은 삶디 프로젝트는 근수에게 굉장한 "성장의 계기"였다고 했다. 자작곡을 만들 뿐만 아니라 "상상도 못해 볼 녹음"을 해보는 것이었다. 그 과정에서 리더의 입장에서는 좋은 질의 연주자를 필요로 했고 다른 친구들이 합류하는 과정에서 기존 멤버인 준이가 빠져야 하는 상황이 되었다. "관계지향적"이던 근수가 "목표지향적"으로 바뀌었던 것이다. 근수는 준이의 드럼 실력이 마땅치가 않았고 다른 실력 있는 친구들이 대신 해주기를 바랐다. 그러나 진훈선생님은 바로 이 과정에서 윤도현밴드가 왜 성공했는지 아느냐고 되묻고 그것은 오랫동안 "팀워크"를 형성 하면서 음악을 만들었기 때문이라고 조언했다. 또한 하루아침에 좋은 음악이 만들어질 수 없다는 점을 강조했다. 목사님 역시 자신의 아들이 드럼 실력이 부족하지만 함께 나아가야 한다는 점을 강조했다. 근수는 그 말을 이해하고 다시 준이를 데려와 녹음을 했다고 했다. 진훈선생님은 "정직하고 선량한 사람들"이 근수 옆에 있어서 근수는 좋은 일을 해낼 것이라고 했다.

삶디에서의 프로젝트 경험은 힘들었지만 그곳에서 또 좋은 선배들을 만났다. 근수는 그곳에서 열등감도 많이 느끼게 되었지만 또 동시에 자신보다 먼저 음악의 세계에 발을 내딛은 사람들을 만나게 된 것이다. 서로의 꿈을 물어보면서 삶디 선생님들 중 한 분이 K시에서 기획사를 만

들고 싶다는 생각을 말했는데 근수는 지역음악을 중시하는 “그런 마인드”가 좋았다. 또 어른 밴드들이 통기타로 “누구 없어”를 합주하는 것을 보며 정말 좋다고 느꼈다. 더 넓은 음악 세상을 만나면서 근수는 실용음악을 전공으로 좋은 대학에 가고 싶다는 욕심을 더 굳건히 하게 되었다.

근수는 목표가 생기면서 이제 “자기에게 맞는 역할”을 하려고 노력하기 시작했다. 교회에서 찬양대에 서기 시작했으며, 교회에서 자신이 전도사님에게 기타를 배웠던 것처럼 중학생들에게 기타를 가르친다고 했다. “자기가 배웠던 스타일”로 후배들을 가르친다는 것이다. 차이가 있다면, “자기는 그것에 올인”을 했지만 지금 아이들은 “그냥 취미로” 배우는 것이기 때문에 “자기 생각만큼 안 는다”는 것이다. 근수는 가르치는 일이 “너무 어렵다”는 것을 깨달았다.

2016년 겨울 대학 시험에서 실패했지만 이것 역시 근수에게는 극복해야 할 과제가 되었다. 근수는 수도권에 있는 대학에 지원을 하면서 주위 사람들이 “너는 이 정도는 안 돼”라는 지적을 많이 받았다. 그리고 K시에 있는 다른 신학대학을 추천을 해주었다. 그래도 근수는 “한번 가보렵니다”라고 갔다 왔다. 실기 시험을 치루고 나서 자신과 대학에 입학한 사람들은 “완전히 다르다”는 것을 깨달았다고 했다. 기가 막 죽어서 “나는 아무것도 아니구나”라는 것을 깨달았다. 그래도 근수는 1년 “죽어라고 해서 꼭 갈 거다”고 했다. 기타를 조금 늦게 시작한 것이 아쉬웠고, 늦게 시작했으면 “빠르게 성장을 해야 하는데, 성장도 느린 것 같아” 조금증이 날 때도 있다. 그래도 늦었기 때문에 “막 잘 해야지 하면서 목표도 생기고” “혼자 막 채찍질하고” 하는 것이 더 나은 것 같다고 했다.

근수는 자신이 기타를 만난 후 한번도 “뺨 짓”을 안 했다고 했다. 근수는 밴드를 안 했을 때 “게임만 하는 아이”였다. 그러나 대학입시가 끝나고 2017년 3월부터 근수는 아침 7시부터 오후 2시까지 맥도날드에서 창고정리를 하는 일을 하고 바로 학원에 가서 10시까지 연습을 했다. 이 아르바이트도 손정일선생님이 소개해 준 것이다. 주말에는 밴드 합주를 한다든지 공연을 보러 간다든지 교회 일을 했다. 그러지 않으면 토요일에도 학원에 갔다. 입시준비로 학원을 다니는 것이긴 하지만 근수는 우선 자신을 제일 먼저 전자기타의 세계로 안내해준 손정일선생님에게 인정을 받고 싶다. 그리고 학원선생님과 진훈선생님의 인정을 받고 싶다.

2. 수희 이야기

1) 어딜 가나 예쁨 받던 아이, 그러나..

수희는 들산동의 한 산부인과에서 나서 들산동에 있는 초·중·고를 졸업한 들산동 토박이다. 그래서 그런지 어린 수희에게 들산동은 친절하고 안전한 공간이었다. 수희의 첫 기억은 유치원

무렵부터 시작하는데, 수희는 이 무렵 자신과 자신을 둘러싼 세계를 정확히 구분해 기억하고 있었다. 가족들이 학교로 직장으로 바쁜 낮 시간, 혼자 있던 수희는 “심심하면 동네 언니들이랑 놀기”도 하고, 학교를 “땡땡이 친” 날이나 열쇠 없어 아빠의 퇴근만을 기다리는 저녁시간에는 집근처 마트 할아버지 할머니와 “웃으면서 티비 보면서 놀”았다. 때로 동네를 돌아다니면서 간판집 아저씨나 마트 아저씨의 “이뽕”을 받아 과자나 과일을 얻어먹기도 했다. 수희 말로는 그때 당시 자신은 동네에서 “어딜 가나 예뻐 받던 아이”라고 했다.

2) 밥, 낙서, 그리고 배회

기억력이 좋은 수희는 어린 시절 대식가였다. 진짜 “식탐”이 심해 친척집 가면 언니 오빠들은 다 그만 먹는데 혼자서 끝까지 다 먹고 밥이 없어도 계속 반찬을 먹었다. 그리고 알록달록한 크레파스 색에서 식욕이 일어 ‘맛있어 보일 거’같아서 먹어보기도 할 정도로, 제 눈에 좋아 보이는 것들을 입으로 확인하려 했다. 한편 항상 비어있는 집에서 상대해줄 사람이 없었던 수희는 ‘나는 밥이랑 놀아야지’라는 생각을 했다.

수희는 아주 어릴 때부터 낙서를 좋아하고 6살 쯤부터는 벽에 낙서하는 것에 “환장”했다고 했다. “벽에도 집착”해서 “이건 나의 도화지다”하며 펜이 있으면 “그림 그려야지” 이런 느낌으로 그림을 그렸다고 했다. 때로는 벽에 텔레비전 채널 적어놓고 그 채널 다섯 개 다 돌려보고 보다가 또 끝나면 돌려보고 했다고 했다. 이사할 때 보니 벽이 너무 지저분해 사진을 찍을 수 없을 정도였다고 했다. 초등학교 1학년 때도 밖에 안 나가면 언니가 쓰다가 안 쓰게 된 공책 있으면 낙서하고 아버지가 공부하라고 사준 공책에도 낙서를 했다.

집에 늘 혼자 있었지만 텔레비전을 보고 있으면 “사람소리” 들리니까 “혼자가 아니야”라는 느낌으로 혼자 “막 집을 뱅글뱅글 돌다가”가 심심하면 밖으로 나갔다. 전에도 나가서 밤 9시까지 동네 다니는 것을 아버지가 찾아서 집에 가는 일이 잦았다. “하도 막 나가니까” 수희 아버지는 초등학교 입학하고서도 주말에는 자물쇠를 걸고 나갔다. 한 번은 집에 혼자 간혀 있다가 애들이 밖에서 “수희야 밖에서 놀자” 하는 소리를 듣고 방충망 뚫고 나간 적이 있었다. 집에 빨래 건조대가 있고 창문이 있는데, “오늘은 기필코 나갈 테다”하며 옷을 입고 방충망을 가위로 잘라 그 사이로 나가서는 친구들에게 “나 나왔어”라며 놀러 다녔다. 이 사건 이후 수희 아버지는 “다시는 하지 말라고 아빠가 문 안 잠근다”고 했다.

3) 영혼이 반쯤 나가서

이렇게 낮 시간을 혼자 지내던 수희는 초등학교 입학 후 학교에 적응하지 못했다고 했다. 거

의 반년 동안, 출근하는 아버지와 등교하는 언니 몰래 “학교를 가는 척”만 하고 결석을 했다고 한다. 빌라에 둘러싸인 주택에 살았던 수희는 매일아침 등교하는 척 집을 나와서는 건물 틈에 작은 몸을 숨기고 있다가 아버지가 출근하는 기척이 들리면 다시 집으로 돌아가 혼자서 “티비 틀어놓고 먹고 자고 누워”서 조용히 숨죽이며 혼자만의 시간을 보냈다고 했다. 학교는 가끔 담임교사의 특별한 당부가 있으면 나가는 식이었다. 초등학교 병설유치원을 졸업하고 같은 초등학교로 입학했음에 불구하고 또래 친구들도, 교사들도 수희를 전학생으로 여길 정도였다. 시간이 지나 드문드문 나가던 학교에 어느 정도 익숙해지고 “전학생”이라는 말이나 주변의 관심이 덜해진 2학년부턴 정상적으로 등교를 하고 수업과 방과후수업까지 할 수 있게 되었다고 한다.

수희는 초등 1학년 때 “유치원보다 배우는 게 많고 시간이 정해져” 있는 학교가 힘들었다. 또한 혼자 오래 있었기 때문에 “좀 차분하게 집에 있는 것, 조용하고 티비 소리만 들리는 정도”가 좋았는데, 학교는 “너무 시끄러워서” 적응하기도 친구를 사귀기도 힘들었다고 했다. 거의 한 학기동안 결석을 하던 “학교적응 완충기간”을 거쳐 미술 “방과후수업을 하러 학교에 다니기” 시작했다고 했다. 낙서는 그 전부터 수희가 좋아하던 일이었다. 온 집안 벽과 공책에 하던 낙서는 초등학교에서는 학교를 다닐 이유가 되어주었다. 종이를 주던 미술 방과후수업 교사를 매우 좋아했고 선생님이 주는 사탕을 입에 머금고 혼자 남은 교실에서 낙서를 하는 것이 좋았다. 미술은 초등학교 내내 수희의 학교생활을 지탱한 중요한 요소였다. 방과후수업이 끝나면 고학년인 언니와 함께 집으로 돌아왔다.

수희는 친한 친구들 앞에서는 수다스럽고 까불었지만 학교에서는 말을 하지 않는 조용하고 수동적인 편이었다. 또래나 동생들과 있을 때보다 교사들이나 어른들과 있을 때가 더 편했다. 학교나 공부방 교사들과 헤어질 때는 “가지 말라고 울고불고 팔 붙잡고” 할 정도로 매달렸다. 그러나 바로 앞집에 살던 친구 집에서 저녁을 먹고 놀다 “아빠가 말한 시간 1분 전”까지 철저하게 돌아온 일이나, 방과후수업에서 말없이 지냈던 것은 “그렇게 하라고 한건 아닌데 본능적으로 우선 이렇게 내가 살아야 되겠다” 해서 “지금 생각해보면 본능적으로 몸을 사렸던 것 같”다고 했다. “말실수? 말이 많아지면 헛말이 많아지”기 때문에 “우선은 여기서는 그래야겠구나 이런 느낌?”이라고 했다.

초등시절 내내 수희는 “살짝 영혼 반쯤 나가가지고”, “선생님이 왔으니까 수업이 시작하겠구나~”, 점심시간이니까 “밥을 먹어야 하는구나~”라는 정도의 감각으로 일상을 지냈다. 집에서든 맨날 누워서 텔레비전 켜놓고 자고 아빠 오면 밥 먹는 “너무 재미없는” 일상을 반복하고 반복했다. 이 시기를 수희는 “인상적이었던 게 없”고 “다 거기서 거기”였던 때였고 스스로를 “막 무리 지어서 뭘 필사적으로 했던 게 없”는 아이라고도 표현했다. 마치 절전모드에 들어간 전자제품처럼 수희는 초등시절 대부분의 시간을 무기력하고 무감각하게 지냈다. 굳이 꼽자면 6학년 때 친구들과 댄스연습을 한 것은 즐거운 일이었다. 방과 후 저녁까지 다른 아이들과 함께 댄스연습

을 한 것을 즐거웠지만 “슬픈 게 혼자 다 틀렸”다고 했다.

4) 저 들어가도 돼요?

수희는 초등학교를 졸업하고 중학교에 입학했다. 수희는 막연히 ‘초등학생이 끝나면 인생이 끝’나고, 영원히 초등학생일줄 알았다고 한다. “초등학교 때는 다 엄마아빠가 이거하면 된다. 저거하면 된다. 학교가야지! 밥 먹어야지! 숙제해야지! 그러는데” 아무도 수희에게 초등이후의 삶을 이야기해주지 않았다. 수희는 초등학교 이후의 인생을 도저히 상상할 수 없었다. 더군다나 중학교에 대한 첫인상은 좋지 않았다. 중학교는 언니의 모교이기도 했지만, “날나리”가 많다는 소문에 친척들이 다른 학교로 옮겨야 한다고 말할 정도라서 예비소집에도 가지 않았다. 여러 초등학교 아이들이 섞인 중학교는 낯설어서 옛날부터 알던 언니오빠들도 다른 사람들처럼 느껴지면서 더 어렵게 느껴졌다.

다행히 초기에는 적응이 힘들었지만, 함께 다니는 여자친구 무리가 생기면서 학교생활은 달라지기 시작했다. 초기에는 여자애들끼리 다 모여서 밥 먹으러 가고 그랬는데 나중에는 몇몇 친구들과 2학년 때는 큰 힘이 되어준 선영이와 다녔고, 3년 때는 더 여럿 친구들과 무리지어서 다녔다고 했다. “길고양이처럼 뭉쳐가지고 굳이 두 명이서” 다녔다. 수업은 여전히 그저 몸이 앉아 있을 뿐이었고 성적도 시원찮았지만 “책은 나의 그림판 하면서” 낙서하고 애들 이름 적어 놓고 낙서하고 수업시간에 웃다가 선생님한테 “꿀밤” 맞고 하면서 아이들과 어울려 소소하면서 즐거운 일상을 보냈다.

그러던 어느 날 수희가 중학교 1학년 때, ‘민들래’가 운영하는 중고등학생 대상 들산동 청소년 공간이 생겼다. 말이 청소년공간이지 테이블 4개와 열악한 주방시설뿐인 그런 공간이었다. 수희는 그 당시 청소년공간 옆 지역아동센터를 다니고 있어서 한 살 많은 언니오빠들을 따라 왔었다. “저 들어가도 돼요?”라고 말하며 주춤주춤 발을 들여놓았다. 당시 그 청소년공간 실무자가 기억하는 수희의 첫인상은 키가 크고 성숙해 보였는데 청소년공간에 대한 호기심과 기대감이 엿보였다고 했다. 수희는 방과후에 꿈터지역아동센터에 가방을 놔두고 이 청소년공간에 들어와서 휴대폰 하고 언니들 오면 함께 게임하고 교사들과 카드게임과 보드게임도 했다. 놀다가 “국수 한 사발” 단체로 끓여 가지고 먹고 다시 공부한다고 지역아동센터에 “끌려”갔다. 그러다 항상 북적 북적 사람들이 있고 화기에애한 분위기 속에서 놀이터 같은 느낌의 이곳을 또 찾았다고 했다. 주로 이 공간을 근거지로 삼아 중학교 친구들과 도서관에서 공부도 하고 친구 집도 놀러가는 생활을 했다.

이 청소년공간에서 수희의 첫 활동은 매실 담그기였다. 토요일 아이들 서넛과 함께 인근 재래시장을 돌면서 매실을 사들이고 다듬었다. 또 비엔날레 시민작가 프로그램에 참여한다며 사진을

찍으러 온 동네를 돌아다녔다. 그러면서 옆 동네까지 걸어가 유명하다는 분식을 먹고 청소년공간의 활동으로 동네 담벼락에 페인트칠을 하고 다녔다. 한 동안 수희는 청소년공간의 대부분의 활동에 참여했다. 아니 날마다 오는 청소년공간의 “죽순이”였다.

5) 제빵부, 나에게 이게 맞는구나

수희의 이러한 변화는 귀가시간의 변화로 나타났다. 스스로 시간을 엄격하게 지키던 “집순이”의 늦어지는 귀가시간에 아버지는 중1 후반에 청소년공간 활동을 금지했다. 게다가 “중2병에 걸리는 바람에” 청소년활동도 그만두고 “고삐 풀린 망아지”처럼 날뛰기 시작했다. 집을 지키라는 아버지 말에 일부러 외출하는 정도였지만 공부방도 언니도 아빠도 싫은 마음이었다고 했다. “그때 살짝 아빠 마음은 이해가 안 가고 그냥 내 감정만 중요”했다고 했다. “왜 안 되는 거지? 나쁜 곳도 아니고. 여기 활동은 좋은 영향이 많았는데. 그런데 왜?”라는 질문이 끊이지 않았다고 했다. 아버지 말씀에 반항은 하지 못하고 “알았어요” 말만 했고 그래서 “좀 더 벗어나간 것” 같다고 했다. 당시 수희는 더 늦게 다니고 더 놀고 싶어 하고 공부도 안 했다.

그 빈틈을 메꾼 것이 가족구성이 비슷한 친구 선영이었다. 수희는 성격이 통하거나 상대방을 좋아해서라기보다는 서로가 결핍을 “채울 필요가 없는 거”에서 편안함을 느꼈다고 했다. 하지만 어떤 소문을 계기로 선영이와는 멀어지면서 수희의 친구그룹이 새롭게 조직되었고 3학년이 되어 다시 청소년활동을 시작하게 되었다.

다시 시작한 수희의 청소년활동은 ‘제빵부’라는 한 단어로 정리된다. 수희가 제빵부 활동을 하기 1년 전부터 변변찮은 청소년공간에 오븐 한 대를 놓고 제빵부 수업을 진행했다. 그런데 수희의 아버지는 제빵사였고 수희는 음식에 대한 애착이 큰 아이였다. 제빵부 모집광고에 수희는 “저 할래요!”라고 손을 들었다. 수희 속마음으로는 어차피 고등학교도 시키는 대로 “인문계나 가서 밑에나 깔아주겠지 했는데”, 마침 언니들도 제빵 쪽으로 고등학교를 간다고 하니 관심이 생겼다. 그러나 생활이 많이 느슨했던 그 당시 수희는 제빵부 첫 수업시간에 약속을 어기고 놀러 가버렸다. 담당강사는 수희에게 앞으로 수업에 참여하지 말라고 했고 수희는 그 말에 “망했다! 인생 망했다! 큰 일 났다!”는 느낌으로 “뭔가 신뢰 잃은 느낌도 들고 그래가지고 멘탈 깨져 가지고 손 달달하면서 어찌지? 어찌지?”라며 울면서 한걸음에 ‘민들래’ 실무자에게 달려왔다. 며칠 뒤 수희는 “울고불고 하는” 우여곡절 끝에 다시 제빵부 활동을 할 수 있게 되었다.

수희는 지금까지 ‘민들래’ 청소년공간에서의 활동은 전부 즐겁고 좋았지만 제빵부 활동이 그 중에서도 아주 확실하게 좋았다고 했다. “신기해! 너무 신기해! 오븐 만지는 것도 신기했고 계량하는 것도 내가 이런 걸 재? 배합도 하고.” 모든 것이 좋았다. 두 명이든 너댓 명이든 같이 할 때도 즐겁고 활동하면서 “뭔가 남는 느낌”이라고 했다. 계량을 준비한다고 미리 한 시간 일찍

5시부터 와서 시간 보내다가 선생님이 계량컵을 주면 준비하는 일도 재밌었다. 준비하기 전부터 “두근두근했고, 힘든데도 좋았다”. “땀 줄줄 나고 더워 죽겠고 에어컨은 왜 안 트는지 모르겠고 벌레는 날아다니고 근데 좋았다. 그래서 “아 난 이거구나 늘 인지하고 있던 것” 같다고 했다. “말로 표현하기 어렵”지만 “이쪽 계열이구나. 이게 나한테 맞는구나” 그런 느낌이었다.

6) 옛날에는 그런 걸 못했는데 지금은 해볼까?

수희는 중학교 3학년 2학기 고등학교 입시를 준비 할 때 제빵 쪽으로 결정했다. 수희입장에서 좋아하는 일을 찾았고 이루고 싶은 꿈이 생긴 것이었다. 그러나 아버지와 언니는 반대했다. 아버지는 그 일의 노동 강도를 알기에, 언니는 수희가 진학하고자 하는 학교의 환경을 이유로 반대했다. 언니와는 원서제출 직전까지 싸웠다. “언니도 걱정이 돼서 뭐라 하고 그랬는데 제 판에는 내가 뭔데? 무슨 상관인데” 이런 말이 나왔다고 했다. “(이렇게) 오랫동안 (고집을) 부린 건 처음”이라고 할 정도로 강하게 고집했고 이번에는 수희가 “이겼다”고 했다. 그 과정이 좀 힘들기는 했지만 결과는 좋았다. 요즘 언니는 “네가 그렇게 빨리 나가? 네가 그 시간에 일어나?” 할 정도로 수희의 부지런한 생활은 언니에게 “충격적”이었다.

제빵부 활동은 수희의 편향적인 대인관계에도 영향을 미쳤다. 친한 소수 몇 명과만 어울리던 것이 제빵을 통해 “전체적으로 보면 다 티격태격하는데 그게 다 장난으로 싸우니까 더 돈독해지고 친해진다? 재성이랑 하늘이도 친하고 민석이랑 남자애들도 친했고 정은이랑 저랑 지은이도 무리지어 다니니까 전체적으로 반도 같이 나뉘어져 있으니까 또 친해지고 말이 맞고 하니까 더 돈독해지고 약간 우리는 친구야”라는 느낌을 받았다고 했다. 또한 청소년활동을 하면서 만난 선생님들에 대해서도 “처음에 어렵다 이게 아니라, ‘새로운 선생님이야! 반가워!’ 이런 느낌이 들어서 다가가기가 쉽다고 했다.

좋아하는 일, 자신에 대해 우호적이고 긍정적인 사람들을 만나면서 수희는 “옛날에는 못했는데 지금은 할 수 있는 느낌”이 들게 되었고 “옛날에는 그런 걸 못했는데 지금은 해볼까? 해가지고 시도해보고 괜찮네, 아니면 이걸 아니야 도리도리친다던가 그렇게 시도하면서 더 많은 걸 해볼 수 있을 것 같”은 느낌을 가지게 되었다고 했다.

고등학교에서 한 학기를 보내고 나서 수희는 초등학교 때보다 중학교가, 중학교보다는 고등학교 생활이 더 즐겁다고 분명하게 말했다. “(중학교 때는) 애들, 선생님 재밌다 이려고만 지냈는데 고등학교 와서 제가 원하는 걸 하니까 학교 가는 이유가 생긴 것 같”다고 했다. 매주 학교 실습이 이루어지는 목요일을 기다리고 그전 수요일에는 카페(청소년공간)에서 제빵 연습을 하는 것을 기다리고, “시간 빨리 갔으면 하는 바램”이 들 정도로 “두근두근... 좋다... 이거야” 이런 느낌이라고 했다. 하루하루 “들뜨긴” 하지만 “정신줄은 잡고 있”다고 했다.

3. 윤우 이야기

1) 안식처가 되어주지 못하는 가정

윤우의 가족은 어머니와 형이다. 엄마는 지적장애 2급, 본인은 3급, 형은 이복형제다. 형과는 정서적인 유대감이 거의 없고, 서로 “소 닭 보듯 하는 사이”였다고 했다. 윤우를 2년 넘게 지원한 ‘민들레’의 온누리 담당교사는 엄마가 위험하기도 하고 가스비 나가고, 그래서 아이가 집에서 밥도 라면도 못 끓이게 한다고 했다. 심지어 세탁기가 있어도 빨래를 손으로 해야 해서 옷도 윤우가 빨다 보니 옷에서 냄새가 났다. 집도 가봤는데 옷도 몇 벌 없고, 아예 가구도 없었다. 빈곤과 다중의 어려움에 놓인 가정에서 지적장애 3급인 윤우가 안정적으로 성장할 수 있기를 바라는 것은 어쩌면 욕심일 것이다. 담당교사는 당시 “옷을 사줄 수도 없는 형편이라 패딩도 어릴 때 입었던 거, 이만큼 올라간 걸 입고 다녔”다며 한 벌 가지고 한 달 동안 입으니까 중간에 빨아야 하는데 빨면 입을 옷이 없고, 어쩌다 한 번씩 빨 때는 한겨울에도 반팔입고 다녔다고 했다.

2) 길거리를 떠돌던 아이, 마을의 어른들을 만나다.

윤우는 길거리를 떠돌던 아이였다. 처음 윤우가 떠돌다가 들렀던 청소년시설에 근무하던 한 교사는 “아이가 더럽고, 옷도 한여름에 패딩 입고 다니고 겨울에 슬리퍼 신고 다니고 못 먹고 뼈쩍 말라” 있었다고 기억했다. 게다가 “지역의 OO중을 한 학기 다니다가 그만뒀고, 왕따, 괴롭힘을 당했고, 당연히 친구도 없었다”고 했다. 그런데 당시 윤우에게 담배나 오토바이 등 “비행을 많이 가르쳤던” 한 살 어린 후배 덕분에 가게 된 곳이 집 근처에 있는 ‘광주시청소년문화의집’이었다. 청소년 시설에 근무하던 마음 좋은 청소년지도사들은 윤우가 시간을 보낼 수 있도록 배려하고 이런저런 대화를 나누기도 했다. “마음을 붙이기” 시작한 윤우가 청소년문화의집에 자주 가게 되면서 자연스럽게 당시 청소년문화의집에 더부살이를 하고 있는 ‘민들레’의 교사들과 인연을 맺게 되었다. 특히, 그 즈음 ‘민들레아동청소년위기지원센터’가 설립을 준비하고, ‘사무국과 위기지원센터’가 새로운 공간을 마련해서 이사를 하게 되면서 윤우는 마치 실무자처럼 매일 매일 ‘민들레’를 드나들었다. 담당교사와 함께 이런 저런 경험도 하고, 사무실의 잔일도 돕기 시작했다.

당시의 기억을 더듬어 담당교사는 윤우의 변화에 대해 이야기했다. 20년 동안 먼저 사람을 만나려고 한 적이 없었던 윤우가 청소년문화의집 선생님도 찾아가고 하면서 이렇게 사람들을 만나기 시작했다는 것이다. 거의 매일 ‘민들레’에 나오고 어느 정도 적응해갈 무렵 2012년 9월 ‘민들레성장학교 온누리’(이하, ‘온누리’)가 개교했다. 아닌 게 아니라 ‘민들레’가 ‘온누리’를 열

기로 결심한 중요한 이유에 윤우도 포함이 되어 있었다. 사람들은 “민들래가 윤우 사람 만들었다”고 했다.

3) ‘은누리’와 함께 성장하다.

윤우가 처음 ‘민들래’와 인연을 맺은 것은 17살 때로, 성년이 될 때까지 ‘민들래’의 프로그램에 참여했다. 17살 때 청소년문화의집을 통해서 센터에 온 윤우는 당시에 형하고 사이가 안 좋았다고 한다. 그러나 당시 담당교사가 보기에 형이 말 안 들으면 때린다고 윤우가 했다면 형이 스트레쓰 해소를 윤우에게 하는 것 같았다. 그래서 담당교사는 형에게 전화해서 ‘민들래’가 이런 곳이고 이러한 지도를 하겠으니 안심하고 보내주라며 동의를 받았다. 형이 직접 음료수를 사 들고 와서 담당교사는 시설을 보여주면서 프로그램에 대한 설명을 했더니 형이 좋아하면서 그 뒤로도 무슨 일이 있으면 형에게 연락하는 신뢰관계가 형성되었다고 했다. ‘민들래’를 통해 동생의 상황에 대해 알고 믿음을 갖게 되면서 윤우 역시 형과의 관계가 호전되었다고 했다.

윤우는 교사들과 같이 중졸 고졸 검정고시도 준비했고, 합격을 했다. 담당교사는 18세 때 봄에 중졸 합격하고, 8월에 바로 고졸 합격했다고 자랑했다. “중졸은 그 애(윤우) 하나였으니까 1대 1로 가르쳤”다고 했다. “시키면 시키는 대로 다해 가지고” 왔고, 애들이 적어서 “집중 교육”을 했다. 특히 윤우는 어려우니까 따로 공부를 가르쳤는데, 민들래에 있는 시간이 많아 “더 많이 해줄 수 있었”다고 했다. 윤우는 “뭘 말인지 못 알아듣는데, 여기서 여기까지 풀어서 반복해서 써와 그럼 그대로 써” 왔고 “절대 안 빠지고 안 늦고 지각 한 번도 안”했다. 이렇게 교사들은 열성을 다했고, 윤우는 굉장히 성실했다.

윤우는 ‘민들래’ 프로그램에 참여하는 동안 가장 기억에 남는 일로 “검정고시 합격, 스키장 간 것, 여행 다니고 이것저것 프로그램 활동 하면서 봉사활동”했던 것을 들었다. 그 중 여행 다녀왔던 것이 제일 재밌었다고 했다. 윤우는 센터 다니는 동안 “아침에 나와서 검정고시 공부하고, 오후에는 기타도 치고 노래도 부르고 마실도 나가고 했어요. 식사도 만들어 먹고, ‘민들래’ 다녀올 때가 가장 행복했어요.”라고 ‘민들래’에 대한 애정을 표했다. 특히 살아오면서 가장 중요하다고 생각했던 순간으로 검정고시 공부와 합격을 꼽았다.

4) ‘은누리’ 교사들의 “관리”

윤우는 “착하고 순하고 암 것도 모르”는데 종종 “옆의 애들은 악의 무리들”이었다고 했다. 지동이라는 친구와 키 작은 친구와 “어울려 놀았”는데, 그때 지동이 “많이 가르쳐서” 교사들이 “관리”를 해야 했다. 그 중 담당교사는 윤우가 “칼 가지고 다니는 것”이 가장 기억에 남았는

데, 윤우는 순진해서 거짓말 하면 눈을 깜빡이는데, 한 번은 과도를 빼내는 것을 보았다. 그래서 “어디서 났냐?”고 다그치니 눈을 깜빡이면서 다이소에서 1000원 주고 칼을 두 개 사서 하나는 지동이를 주고 하나는 자기가 가졌다며, 밤에 집에 가는데 밤길이 무서워서 그걸 샀다고 했다는 것이다. 그 밤길을 18년을 “싸돌아” 다녔는데, 이제 와서 무섭다는 게 믿을 수 없었고, 당장 회수하여 지금도 서랍에 있다고 했다.

윤우는 종종 친구들 때문에 경찰서를 가기도 했다. 온누리 오기 전에 경찰서를 간 적이 있는데 OO중 다니는 덩치 큰 후배가 윤우한테 “덤탱이”를 썩었다고 했다. 자신이 자전거를 절도하고는 경찰에게 윤우가 했다고 진술을 한 것이다. 게다가 윤우도 자신이 했다고 했다. 경찰서에서는 지적장애도 있고 가정도 어렵고 주인도 합의를 해주어서 “일이 안 커졌다”고 했다.

또 한 번은 밤에 윤우가 초등학교들 앞에서 담배를 피면서 “쌍육”하는 것을 보았다. 덩치 큰 후배와 같이 했던 것인데 이 사실 때문에 윤우가 담배 피는지 알았다고 했다. 더 중요한 것은 돈이 없는 윤우가 담배를 입수하는 경로가 초등학교를 통해서 돈을 얻고 허름한 문구점 할머니에게 가서 담배를 사서 핀다는 것이었다. 게다가 주말에는 항상 그 친구들과 여전히 어울려 다녀서 주말까지 교사들이 “관리”를 해야 했다. 교사들의 “집중 관리” 덕택에 윤우는 이 아이들과 점점 멀어지고 ‘민들래’에 집중할 수 있었다.

좋은 친구들보다 그렇지 않은 친구들의 영향을 많이 받았던 윤우지만, ‘민들래’를 다니면서 관계에 있어서도 긍정적으로 변화하기 시작하였다. 윤우가 ‘민들래’ 밖의 YMCA에서 “학교 밖 아이들” 7~8명이 일주일에 한 번씩 하는 ‘헬로 셰프’라는 프로그램에서 참여하였는데 이 때 “진짜” 친구 한 명을 사귀었다. 그리고 ‘민들래’에서 만난 친구들과 ‘온누리’ 친구들은 서로 속마음을 나누긴 어려웠지만 윤우를 “챙겨주고 잘 해주었”다. 또한 윤우는 ‘민들래’의 ‘길거리 와이파이’에 2년 반 동안 참여하면서 대학생 자원봉사자들과 함께 어울리면서 어울려 노는 법을 배웠다. 일주일에 한 번 금요일 저녁마다 시내에 가서 대학생 자원봉사자들과 확 트인 공간에서 같이 활동하고 놀면서 “해맑게” 웃으며 낯선 사람들과 낯가리는 게 줄어들었다고 했다. 대학생들이 먼저 윤우에게 다가와 말을 걸어주고 “장난치고” 하면서 윤우는 “소소한 일상에서 예의 지키는 것”, “긋은 일을 마다하지 않는” 것을 배웠다. 그 외에도 윤우는 학교밖청소년마을체험 프로그램으로 ‘연탄 봉사활동’에도 참여했고, 요리프로그램에 참여하기도 했고 위기아동 맞춤형 프로그램에서 상담에도 참여했다. 다양한 프로그램에 참여하면서 “힘”든 일도 없지 않았지만 보람도 느끼고 다른 사람들과 “예의”를 지키며 상호작용하는 방법들을 배우게 되었다.

5) 청년도, 여전히 마을에서 자란다.

윤우가 고졸검정고시 합격을 빨리하는 바람에 사실상 또래들보다 더 빨리 고졸자격을 가졌

다. 그리고는 지역의 주유소에서 일하기 시작했다. 일하고, 월급을 받으면, 알뜰하게 써서 가사에도 꽤 큰 도움이 되었다. 쉬는 날이면 가끔 음료수를 들고, ‘민들레’ 사무국과 위기지원센터를 방문했다. 윤우는 이제 든든한 사회인이 되었다. ‘민들레’의 한 교사는 “윤우는 이제 다 컸다. 민들레가 큰 일 했다”고 뿌듯해 했는데, 알고 보니 여전히 마을 어른들의 배려 속에서 일하고 있었다.

윤우가 일했던 주유소 소장님과 사장님은 윤우와 처음 만났을 때를 기억하고 있었다. “겨울에 신발이 새어 가지고, 양말이 젖어있고 그 영하의 날씨에 참고 버티던 애”였다. 그 때는 “아야 양말 신고 해라” 하고 쥐도 “괜찮습니다. 괜찮습니다.”고 사양했다고 했다. “정말 열심히” 일했는데, 시간이 가면서 “완전히 180도 바뀌어”오히려 “나태”해졌다고 했다. “지한테 맘에 드는 고객”에게는 잘 했지만 “성미에 안 맞는” 고객에게는 불친절했고, 자신에게 호의를 베푸는 사람들에게도 감사의 마음을 전하는 방법을 잘 몰랐다. 이런 저런 이유로 고객들에게서 불평이 나오기 시작했다.

그러나 사장님은 윤우를 “어떻게든 가르쳐서” 함께 가려고 많은 노력을 기울였다. 함께 일했던 소장은 윤우에게 저축하는 법을 알려주려고 직접 은행에 데리고 가서 적금을 들게 해주었다. 농협에 7년인가 10년인가 한 달에 75만원씩 넣으면 몇 년 뒤에 1억을 만들 수 있는 그런 적금이었고 윤우는 바로 적금을 넣었다. 그러나 아쉽게도, 중간에 해약해버렸지만 윤우가 “성실한 부분은 끝까지 갔던 것 같다”고 칭찬해주었다. 특히 근무시간만큼은 잘 지켜주었다. 2년 넘게 근무하면서 약간 태도의 변화는 있었으나 끝까지 성실하게 근무했다는 것이다. 그래서 소장님은 “더 있었으면”하는 바람을 이야기했지만 윤우는 또 다른 길을 찾아 나섰다. 마을 어디에선가 여전히 또 다른 마을어른들의 배려 속에서 부족하지만 자기 몫을 찾아가기 시작할 것이다.

4. 소외지역 아동·청소년의 성장에 비추어 본 지역교육네트워크의 의미

근수, 수희, 그리고 윤우뿐만 아니라 겨레, 수지, 윤철이와 윤수는 민들레의 품 속에서 천천히 하지만 단단히 성장해 나갔다. 아래에서는 위의 아동·청소년의 삶과 교육적 성장과 그 성장에 지역교육네트워크가 어떤 의미가 있는지를 존재론적 관점에서 해석하고자 한다. ‘세계 내 거주하기: 지역 내 인격적 관계 형성의 공간 만들기’, ‘나의 세계 찾기: 실천전통에 입문 돕기’, ‘나를 만들어나가기: 지속적 교육적 관계망 확보하고 확대하기’, ‘타자와의 주체적 관계 맺음: 네트워크의 네트워크 되기’이라는 5가지 주제는 각각 두 부분으로 구분되어 있다. 앞선 주제(가령, 세계 내 거주하기)가 소외지역 아동·청소년의 성장을 존재론적으로 해석한 것이라면 뒤따르는 주제(가령, 지역 내 인격적 관계 형성의 공간 만들기)는 그것을 가능하게 한 지역교육네트워크의 의미를 드러내어 밝힌 것이다.

1) 세계 내 '거주'하기: 지역 내 인격적 관계 형성의 공간 만들기

민들래를 만난 근수, 수희, 겨레는 저 멀리 버스를 타고 지하철을 타고 가야 갈 수 있는 그런 곳이 아니라 자신의 일상이 이루어지는 그 공간에서 자신을 인격적으로 존중해주는 어른들의 보호 아래 즐겁게 배울 수 있는 또래들과 교육프로그램에 참여하였다. 근수는 자신이 '고향'처럼 여기던 교회에서 자신의 삶의 중심이 된 "밴드 음악"의 세계에 입문하였고, 늘 동네를 배회하거나 집에서 방치되었던 수희는 친구들과 희희낙락 떠돌고 음식을 만들며 안전하게 보호받을 수 있는 공간에 들어가 "죽순이"가 되었다. 윤우와 수지에게는 따돌림으로 몸 둘 데 없었던 그들을 따뜻하게 보듬어 줄 공간인 온누리를 아예 새로 만들어 그 곳에서 진정으로 '거주'하는 법을 배우도록 하였다. 교회, 청소년공간, 온누리는 그들 세계의 중심인 '집'이었다.

'거주'는 인간존재와 공간의 근원적 관계이다. '거주'란 일차적으로 어떤 특정한 위치에 귀속함이며, 그 곳, 즉 '집'을 거주장소로 정하여 정주하고 체류하는 것이다. 인간은 의미를 부여하며 사물을 배치하며 공간을 펼쳐 나가고 거기서 '거주'한다. 그리고 특정한 장소에 '거주'하면서 이를 근거로 다른 도구적이며 의미적 관련을 구축해나갈 수 있는 확고하고 지속적인 근거를 발견한다(강학순 2007: 15). 근수가 조부모와 함께 살아가는 집이 있음에도 불구하고 교회를 '집'처럼 여겼던 것은 조부모와 함께 있던 집에서는 자신의 삶을 구현하면서 공간을 펼쳐나갈 수 없었던 데 반하여 교회에서는 자신이 진정으로 자신의 도구적·의미적 연관의 삶을 구현하고 근원적으로 삶을 체험하면서 공간을 펼쳐나갈 수 있었기 때문이다. 목사님의 표현을 빌면 '민들래 밴드'를 한다고 하면 그 공간에서 무엇을 해도 수용을 받을 수 있었기에 근수를 비롯한 청소년들은 그 공간에서 자신을 자신답게 펼쳐나갔다.

그렇다면 아이들이 공간을 자신답게 펼쳐나가기 위해서는 누구에게도 제재를 받지 않는 물리적 공간이 필요했다는 뜻일까? 그렇지 않다. 볼노프에 따르면, 거주는 분명 공동체 안에서만 가능하다. 즉, 가족이 거주의 거주성을 만들어낸다. 집과 공동체는 인간적인 아늑함을 창조하기 위해 분리되지 않고 공속한다(MR 150이하, 강학순, 2007: 16에서 재인용). 근수는 교회에서 언제라도 자신의 "조금은 다른" 질문을 존중해주며 진지하게 대답하는 목사님과 더불어 함께 밥을 먹고 대화를 나눌 형제 같은 빈이와 준이를 만날 수 있었다. 수희에게도 역시 방치되고 고립된 집이 아니라 또래친구들과 웃으며 음식을 해먹을 수 있었던 바로 청소년공간에서 "죽순이"가 된다. 외모로 인한 따돌림으로 눈도 제대로 맞추지 못했던 수지는 자신을 수용해주는, 다시 말해 "가족과 같은" 친밀한 관계 속에서 그 공간을 자신을 중심으로 펼칠 수 있으며 이를 통해 자신의 '체험된 공간'을 구성해 나갔다.

'거주'는 볼노프의 표현을 빌면, 인간 존재의 뿌리와 본질을 되찾는 일이다. 집은 "세계의 중심"이며 그 안에 '거주'는 인간의 근본적 조건이다. 인간은 거주자로 있을 때에만 자신의 고유한

본질을 찾을 수 있으며 완전한 의미에서 인간일 수 있기 때문에 인간이 집 안에 거주한다는 것은 “실존함 이상의 의미”를 가진다. 볼노프는 그래서 인간을 “우연적으로 세계-안에-던져진 영원한 이방인으로 파악하는 실존주의”를 비판한다. 그에 따르면 거주함은 위의 아이들의 삶이 보여준 바와 같이 “정해진 위치에 속함, 그 곳에 뿌리를 내림, 집과 같은 편안함”이라는 기분을 포함한다.¹²⁾ 이러한 ‘거주’가 이루어질 때에야 비로소 거주하는 공간은 “알, 등지, 집, 조국, 전체”로 뻗어나간다. 바솔라르는 이를 “집과 전체의 변증법”, “외부와 내부의 변증법”이라고 부른다.(김재철, 2009: 380-383)

소외지역 아동·청소년에게 더 넓은 세계로 나아갈 것을 추동하기 보다 더 먼저 확인해야 할 것은 그들에게 온전히 ‘거주’할 체험된 공간으로서의 ‘집’이 있는가이다. 이제까지 교육에 대한 공간적 은유는 “땅따먹기”처럼 더 넓은 세계를 경험하고 향유하며 ‘개척’해 나가는 것이었는지 모른다. 그러나 그러한 “외부세계의 탈증식적 긴장”으로부터 인간의 내적 인간성을 지켜줄 “보호된 집에서 집중되는 휴식” 사이의 균형이 없다면, 볼노프가 지적하듯이 “인간의 내적 파괴는 피할 수 없다”. 지역교육네트워크 민들레는 그런 점에서 소외지역 아동·청소년들의 생물학적 가족이 그러한 ‘집’을 구성해주지 못할 때 대신 그러한 공간을 발굴하여 연계하거나 직접 실무자들이 가족이 되어 ‘집’을 구성하려는 노력을 기울여 이들이 세상에 뿌리를 내릴 수 있게 한 것이다.

2) 나의 세계 찾기: 실천전통에의 입문 돕기¹³⁾

민들레는 기관들 간의 연계를 하기도 하지만 직접 교육프로그램을 기획하고 실행하기도 한다. 그리고 이는 문화예술교육프로그램에 집중되어 있다. 학교에서도 최근에는 문화예술교육에 관심을 기울이고 있기는 하지만 여전히 주지교과중심의 교육임에는 틀림없다. 그래서 민들레는 주지교과중심의 실천전통에서 자신의 자리를 제대로 찾지 못한 아동·청소년들에게 학교 못지않게 전문적이고 지속적인 실천전통을 소개하고 자신의 의지에 따라 입문시키려는 노력을 기울인다. 이는 민들레가 전신으로 교육문화교육공동체 ‘결’에서 시작하여 오랜 기간 문화예술교육프로그램에 대한 전문성을 쌓아나가(한혜정, 2013) 강사진이나 프로그램의 질 면에서 실천전통의 네트워크를 형성할 능력을 갖추었기 때문에 가능했다.

‘실천전통’이란 홍은숙(2009)에 따르면, ‘사회적으로 확립된 협동적인 인간 활동’으로 ‘모종의

12) 이러한 “안정”이라는 근본기분을 바솔라르는 “집의 모성성”으로 본다(김재철, 2009: 382).

13) 여기서 ‘실천전통’이라는 개념은 홍은숙의 개념을 수용한 것이지만 기본적으로 웅거의 ‘실천공동체’ 개념과 혼용하여 사용하였다. 대표적인 현상학적 사회학자인 슈츠(Schutz, A., 1945)가 현상학의 생활세계를 ‘지고의 현실(paramount reality)’와 ‘다층적 현실(multiple realities)’로 구분할 때 다층적 현실을 다르게 표현한 것이라고도 볼 수 있다. ‘실천공동체’는 웅거(Wenger, E., 1998) 등 상황학습론자들에 의하여 이론화되었지만 ‘상황학습(situated learning)’ 자체가 현상학에서 비롯된 민속방법론 등에서 발전된 것이라고 볼 때 크게 보아 이 글에서 말하는 현상학적 존재론, 즉 ‘존재론적 관점’과 무관하지 않다.

일관되고 복잡한 형식'을 갖추고 있다. 또한 '탁월성의 기준'이 있고 활동 형식의 '내적 가치'가 있으며 실천전통을 적절하게 수행할 수 있도록 하는 '덕'이 있어야 한다. 마지막으로 '규칙의 권위에 대한 복종'이 있어야 하고 '역사적 전통의 발전'이 있되 '구성원의 성장'을 추구한다. 근수, 수희, 윤철이나 운수 등의 삶이 보여주는 바와 같이 민들래는 수학이나 과학 등 주지교과적 실천 전통 외에 음악이나 요리 등의 다양한 실천전통들에 참여할 기회를 만들고 그들이 이러한 공적 전통에 입문됨으로써 무엇인가 하고자 하는 '마음'의 형성이 가능하도록 하였고 결국 "헌신적 앎"과 "인격적 앎"의 의미를 깨닫도록 하였다.

예를 들면, 근수가 음악이라는 실천전통을 접하게 된 것은 어느 날 귀에 꽂힌 찬양대의 기타 연습 소리를 들으면서였을지 모른다. 그러나 근수가 음악을 자신의 세계로 받아들이고 진로로 삼아 이 '우연'을 '필연'으로 전환시킨 것은 민들래의 연계로 시작한 밴드활동이며 그 세계로 안내한 손정일과 진훈이라는 전문강사를 통해서였다. 이들의 직접적인 지도를 통해서 근수는 "하라는 대로 하면" 밴드연주가 되는 "신기한" 체험을 하게 되며, "옹졸하다"고 할 정도의 철저한 기본기가 무엇인지를 체험하게 된다. 진훈 강사는 주로는 자신이 좋아하는 장르들을 중심으로 배우도록 했지만 동시에 다른 친구들을 통해 다양한 음악을 접하게 되면서 근수의 음악 "나무가 가지를 펼쳐나갈" 수 있게 하였다. 또한 "옹졸할" 정도의 철저한 기본기와 몇 년이 지나도 자동적으로 연주가 될 정도의 연습은 "뿌리를 내려나가는" 작업임에 틀림이 없었다. 이들과의 상호작용으로 근수는 소위 '음악'이 무엇인지 스스로 규정할 수 있을 정도로 음악의 세계에 온전히 입문한 것이다.

근수의 예에서 볼 수 있는 "하라는 대로"나 "옹졸하다"는 표현은 어찌 보면 배우는 자의 '자유'를 인정하지 않고 가르치는 자가 자신의 권위를 강압적으로 휘두르는 것처럼 느껴질지 모른다. 그러나 음악이라는 실천전통 내에서의 규칙에 복종하고 인격적으로 "헌신하는" 앎으로 그 전통에 '입문'했을 때에야 비로소 그 전통의 내적 가치를 체험할 수 있으며, 이러한 체험이 있고 난 후에야 비로소 거리를 두는 비판도 가능하며 전통 자체를 변화시키고자 하는 의지도 가능하다. 그런 점에서 홍은숙(2009: 148-149)은 교육을 '실천전통에의 입문'으로 보면서 그 입문이란 단순한 '소개'와 달리 그 활동의 가치를 알고 그것에 참여하고 헌신할 수 있도록 하는 구성원 교육을 해야 한다는 점을 강조하였다. 즉 진정한 교육은 '비인칭적 앎'이나 '거리를 둔' 앎이 아니라 '헌신적 앎'과 '인격적 앎'의 성격을 띠어야 비로소 시작된다는 것이다.

초심자들은 실천전통의 구성원들과 지속적인 상호작용을 통해 그 실천전통의 암묵적·명시적 지식을 습득하면서 정체성의 변화를 경험하게 된다. 즉, 근수는 3년에 걸친 지속적인 상호작용을 통해 음악에 대한 기본적인 지식과 기술뿐만 아니라 음악인으로서의 자세 등을 학습하게 되며 비로소 음악인으로서의 정체성을 갖게 된다. 음악을 자신의 진로로 택하게 되고 더 전문적인 앎을 위해 대학입시 준비를 하기로 마음을 먹게 된 것이다. 이는 수희에게서도 마찬가지로 발견

되는데 또래들과 재미로 참여하게 된 요리강좌에서 자신의 적성을 발견하고 요리 세계에 지속적으로 참여하게 됨으로써 좀 더 전문적인 요리의 세계로 진입하기로 결심을 하게 되고 고등학교 입시를 준비하게 된다.

물론 이런 실천전통은 일상적인 생활세계에 한 도덕적 일원으로 성장하는 것까지 포함한다. 앞서 언급한 바와 같이 다른 무엇보다 ‘거주’하는 것을 배우는 것이 인간에게는 우선적이기 때문이다. 자신이 ‘실존’적 삶을 펼칠 특별한 세계가 아니어도 자신의 기본적 ‘생존’을 인간적으로 해나가기 위해서 필요한 ‘도구적·의미적 연관’의 세계에 ‘도덕적으로’ 안착하는 일 역시 실천전통에의 입문을 통해서 가능하다. “자기중심적”이어서 타인과의 관계를 제대로 맺을지 모르는 근수는 진훈선생님의 표현처럼 “주변에 선한 사람들”이 일상세계에 안착할 수 있도록 올바른 상호작용 방식과 그 가치를 조언하고 체험하도록 하였다. 좀 더 극단적으로는 정신지체로 일상생활 관리하는 것 자체가 특별한 배움의 대상이 되는 윤우나 오랫동안 병으로 고생하고 따돌림으로 폐쇄적인 삶을 살아왔던 수지의 경우는 온누리라는 ‘집’과 같은 공간과 지역 기성세대의 지속적인 도움 속에서 자신의 삶을 책임질 수 있는 힘을 기르게 되었다. 신변처리도 제대로 하지 못했던 윤우가 검정고시를 치르고 주유소에서 사장님과 소장님의 도움을 받으며 한 명의 시민으로 자신의 삶을 꾸려나가고 있는 모습은 너무나 기본적인 것이어서 평범한 것처럼 보이지만 그만큼 근원적인 것이 없다.

이들은 자신들의 ‘실존’과 ‘생존’을 위한 실천전통을 민들래를 통해 찾게 되고 그 세계로 안내해 주는 구성원들과의 안정적 관계 속에서 그 세계의 규범과 내적 가치를 배워나가고 있다. 이러한 참여와 배움의 과정은 물론 그 발단이 근수와 수희, 윤우 세 명 모두에게서 확인할 수 있듯이 상당히 주체적인 선택에 의해서 이루어진 것이다. 자신의 일상이 이루어지는 지역에서 우연히 들렀거나 찾아갔던 그 공간들 속에서 듣고 보고 체험하게 된 관계와 전통에 이끌려 그들은 자신이 입문할 전통을 선택한 것이다. 그러나 이러한 우연적 선택이 이들의 필연적인 삶의 진로로 형성되는 데에는 그 전통의 담지자인 기성세대와의 인격적 상호작용이 있었다. 즉, 그 세계가 펼쳐지는 공간에 그들이 진정으로 ‘거주’할 수 있었고 그 공간에서 접한 실천전통을 선택하면서 실천전통으로의 입문에 따른 ‘마음’의 확장이 가능한 것이었다.

3) 나를 만들어나가기: 지속적 교육적 관계망 확보와 확대하기

민들래는 다양한 문화예술교육프로그램을 통해 다양한 실천전통에 참여하는 것을 가능하게 하였을 뿐만 아니라 이후 그 전통 내에서 지속적인 교육적 관계망을 형성하는 데 지원을 하였다. 이는 민들래의 한 매듭이라고 볼 수 있는 실무자나 강사 개인적 차원에서 우연적으로 이루어지기도 하고 관계망 차원에서 계획적으로 이루어지기도 하였다. 이를 통해 소외지역 아동·청소년

들은 그 실천전통에 입문함과 동시에 자신의 정체성을 그곳에서 새롭게 구성해 나가고자 할 때 필요한 자원과 기회 등을 만나게 되면서 그 전통의 심화된 암묵적 지식을 확보하게 된다.

근수의 경우를 보면, 손정일 강사와 진훈 강사는 단순히 1년 혹은 2년 강사역할을 한 것에 그치지 않았다. 그들은 이후 전공을 하려는 근수에게 전문학원에 있는 자신의 지인을 소개해줌으로써 근수가 안정되고 신뢰가 있는 관계망 속에서 음악인으로서의 자신을 형성해 나갈 수 있도록 해주었다. 민들래는 밴드가 자작곡을 만들어 녹음을 하는 삶다 프로젝트를 근수에게 소개해 줌으로써 실천전통에서의 활동 범위를 더욱 확장해주었다. 비록 근수는 어려움을 겪기는 했지만 전문성에 차이가 있는 멤버들을 조율하고 끝까지 녹음을 마치는 경험을 함으로써 밴드활동에서 멤버들 간의 관계가 얼마나 중요한지 알게 되기도 하였다. 심지어 손정일 강사는 학원에서 입시준비를 하면서 하기에 적합한 아르바이트가 무엇인지 알려주었다. 자신의 경제를 스스로 책임지면서 음악인으로 성장해나갈 수 있는 방도를 알려준 것이다. 수희 역시 같은 요리프로그램에 참여했던 선배들의 직접적인 입시정보와 경험을 통해 자신이 하고 싶은 일을 하는 고등학교를 진학할 수 있다는 것을 알게 됨으로써 자신의 진로를 선택하는 데 두려움을 갖지 않게 되었다.

민들래는 더 나아가 배움에만 그치지 않고 자신이 쌓은 지식과 능력을 많은 이들 앞에서 발휘할 수 있는 기회를 마련하였다. 그 기회 속에서 소외지역 아동·청소년들이 자신의 존재감을 느낄 수 있으면서도 동시에 더 나은 성장을 스스로 욕망하도록 다양한 자극을 주었다. 문화예술프로그램의 성격상 공연이나 전시가 가능하기 때문에 이러한 활동을 공개적인 자리에서 할 수 있도록 함으로써 아이들은 자존감과 동시에 부족함을 느끼고 더 나은 자신이 되도록 욕망하도록 하였다. 근수는 민들래가 마련한 다양한 공연에 참여함으로써 자신이 무대에서 얼마나 부족한지를 알고 있었다. 그러나 그러한 인식은 좌절로 나아가는 것이 아니라 더 나은 미래를 꿈꾸도록 하고 있다. 수희는 전에는 할 수 없다고 생각되던 것을 이제는 “해보면 되고” “할 수 있다”는 자신감을 가지게 되었다. 겨레는 ‘노래하는 아이들’에 참여하면서 “하늘을 나는 듯”한 체험을 하면서 자신감을 갖고 성적을 올렸다. 윤철이와 윤수는 로고공모전에서 최우수상을 받고 스텝 역할을 성공적으로 수행하면서 신부가 되기 위해 필요한 신학대학 준비를 위해 내신성적을 30점을 올렸다. 이것이 가능했던 것은 다양한 기회 속에서 바로 이러한 자신감과 더불어 더 잘하고자 하는 ‘욕망’을 불러일으켰기 때문이다.

근수의 경우 좋은 대학에 입학하는 것 외에도 자신을 음악의 세계로 이끌어 주었던 두 스승인 손정일 강사와 진훈 강사에게서 인정을 받는 것이 꿈이다. 이러한 꿈, 즉 자기가 되고 싶은 바가 생기고 이를 욕망하게 되었다는 것 자체가 목사님의 표현을 빌면, “삶을 살아가는 힘”이다. 근수가 이러한 바람이 생겼다는 것, 즉 자신이 어떤 모습으로 성장하기를 바라는 바로 그 ‘바람’을 갖게 된 것 자체가 커다란 존재론적 성장이다. 앞서 실천전통의 관점에서 보면 이 전통에 입문함

으로써 비로소 ‘마음’을 갖게 된 것이라고 볼 수 있다. 이러한 ‘마음’이 형성되면서 비로소 아동·청소년들은 선이 말하는 ‘토대역량’, 즉 “자신이 하고 싶은 것, 되고 싶은 상태”가 된다.

하이데거적 표현을 빌면, 우리의 성장은 자신의 과거에 대한 이해에 근거하여 미래로 자신을 기투하는 현재에서 비롯된다. 이러한 기획투사가 없이 우리는 미래를 나의 것으로 펼쳐나가지 못한다. 그리고 그러한 기투는 바로 자신이 성장하고자 하는 바로 그러한 모습이 펼쳐지는 특정한 실천전통 속에서 이루어진다. 목사님이 말하는 “삶을 살아가는 힘”으로서의 ‘바람’과 ‘마음’의 형성에서 볼 수 있듯이 전통에의 입문과 소위 자아실현이라고 하는 것은 별개가 아니다. 오히려 그러한 전통에의 입문 없이는 자아가 실현하고자 하는 모습을 구체적으로 그려낼 세계를 만날 수도, 그러한 세계를 뛰어넘을 ‘기투’를 결단할 수도 없다. “우리의 참여가 우리의 힘을 지속시킨다. 그러한 힘 없이는 자유도 없다”는 메를로-퐁티의 표현(Merleau-Ponty, 1945; 류의근 역, 2002: 678)은, ‘장’에서의 신체도식의 형성이 바로 ‘자유’의 조건이라는 것, 즉 전통에의 입문이 자유를 향유할 수 있는 힘을 키우는 과정, 즉 교육으로 해석할 수 있다.

그러한 ‘교육’의 관점에서 민들래가 그리는 마을교육공동체는 바로 아이들 하나하나가 바로 그러한 전통의 공동체 속에서 성장하여 때로는 공동체를 더 나은 공동체로 재구성할 수 있는 힘을 가진 주체로 성장하는 바로 그런 관계이자 공간일 것이다.

4) 타자와의 주체적 관계 맺음: 네트워크의 네트워크 되기

민들래가 궁극적으로 아이들의 성장에 중요한 의미를 갖는 것은 위와 같이 네트워크와 함께 성장한 아이들이 그 네트워크의 주체로 서도록 다양한 역할들을 만들고 안내한다는 점이다. 즉, 아이들을 더 큰 세계로 연계하는, 말 그대로 네트워크의 네트워크 역할을 한다. 구체적으로 민들래는 중등 연령 청소년들에게 민들래의 마을별 프로젝트, 가령 마을축제나 운동회, 혹은 여행 등에서 민들래의 실무자들이 해왔던 바로 그 스텝의 역할을 하도록 기회를 주었다. 그래서 자신이 이제까지 마을의 품 안에서 거주하고 성장을 가능하게 했던 그 방식과 태도로 자신이 직접 자신보다 어리고 연약한 아이들이 성장할 수 있는 관계망을 형성하도록 하였다.

아이들은 오랫동안 지원을 받는 위치, 실천전통에 입문되는 신참자로서의 위치에 있었다. 그러나 그 위치에 그치지 않고 이제는 다른 아이들이 다양한 실천전통에 입문되도록 지원하고 도움을 주는 역할을 해봄으로써 마을공동체의 주체로 서는 체험을 하였다. 마을공동체의 주체로 선다는 것은 요리나 음악 등 특수한 실천전통의 일원으로서의 정체성을 갖게 되는 것과는 다르다. 슈츠(Schutz, 1945)의 표현을 빌면, 마을공동체는 자신의 일상이 구성되는 ‘지고의 현실(paramount reality)’이라면, 음악이나 요리의 세계는 그 위에 구성되는 ‘다층적 현실(multiple reality)’에 해당한다. 여기서 마을공동체의 주체가 된다는 것은 자신의 일상을 구성하는 ‘지고의

현실' 속에서 공동체적 주체로 선다는 것과 다르지 않다. 즉, 자신에게 마을이 '거주'의 공간이 될 수 있도록 민들래의 네트워크가 작동했던 바와 같이 이제 자신이 그 네트워크의 한 노드(node), 즉 매듭으로서 자신이 사는 지역이 새로 자라나는 아이들이 '거주'할 수 있는 공간이 되도록 친밀하고 편안한 인격적 관계를 형성하는 것을 실천하면서 배우게 된다.

마을공동체는 지고의 현실에서 작동하는 도덕적 실천공동체이다. 즉, 마을에서 일상적으로 만나는 사람들과의 관계를 우리는 어떻게 맺을 것인가 우리는 어떤 주민으로 혹은 어떤 시민으로 다른 사람과 관계를 맺을 것인가를 그 공동체에 참여하면서 배운다. 구성원인 민들래의 실무자나 참여하는 기관의 실무자 혹은 참여 주민들이 하는 활동을 옆에서 지켜보고 따라하게 되면서 아이들은 그 공동체의 가치와 규율, 규범 등을 배운다. 살아있는 마을교육공동체가 작동하는 방식을 참여와 실천을 통해 배우게 되는 것이다. 근수가 교회에서 자신이 배움을 받았던 그 방식처럼 기타를 배우고 싶어 하는 청소년들을 가르치려고 하고, 전에는 하려고 하지 않았던 교회 찬양에 참여하는 일도 그러하다. 윤철이와 윤수가 마을축제와 운동회 등에서 아이들의 관계를 조율하고 행사진행을 하는 스텝으로 활동하는 일도 마찬가지다.

이들은 이제 도움을 받기만 하던 한 아이에서 자신보다 더 도움이 필요한 다른 누군가를 위하여 활동하기 시작하였다. 온전한 '거주'에 근거하여 지역에서 자신의 실천전통을 찾아 자신을 만들어나가는 데 열중했던 이들이 이제 비로소 자신의 힘으로 서서, 레비나스(강영안, 2005)의 표현을 빌면, 타인의 얼굴을 바라볼 수 있게 된 것이다. 아직 모두는 아니지만 타인을 책임져 본 경험을 한 아이들은 자신이 살아가는 생활세계인 마을에서 자신보다 연약한 아이들을 보면서 마음과 시간을 내어 그들을 돌보고 성장시키는 데 참여하게 될 것이다. 그렇게 그들은 마을의 진정한 '어른'이 되어갈 것이다.

V. 나가며

요즘 “아이들이 갈 곳이 없다”는 말은 결코 가볍지 않다. 한국사회의 아동·청소년들에게는 자신이 신뢰할 수 있고, 어떤 모습으로 자신을 드러내도 수용해줄 수 있으며 그곳에서 자신의 또래들과 함께 성장할 수 있는 그런 친숙하고 편안한, 즉 '거주'할 수 있는 공간이 부족하다. 이제까지 교육에 있어서 공간은 공간과 분리된 주체로서의 인간이 언제 어디서나 자신의 목적에 따라 선택 가능한 인간-외부적인 실체로 받아들이는 경향이 없지 않았다. 그러나 이 연구를 통해 확인할 수 있듯이 공간은 인간의 본질과 떼려야 뗄 수 없는 관계에 있다. 인간은 공간에 거주하면서 자신으로 설 수 있고, 공간을 펼쳐나가면서 자신을 펼쳐나갈 수 있다.

하이데거의 지적처럼 근대의 병은 인간이 스스로 하늘(신)과 땅(자연), 그리고 자신(인간)과

죽음 등 사방세계를 받아들이지 못하여 '거주하지 못한 인간'으로 부유하는 것이다. 아동·청소년들이 인격적이며 지속적인 관계 맺음 속에서 온전히 '거주'하도록 하는 것은 그들이 더 넓은 세계로 나아갈 수 있도록 하는 가장 근원적인 교육적 요구이다. 민들래는 바로 이런 요구에 응답하여 신뢰를 통해 지역의 낯설고 나와 관계없는 채 버려져 있을 공간들을 바로 나와 우리들의 관계가 살아있는 '거주'의 공간, 그리하여 교육의 공간으로 펼쳐나가도록 살아 움직였다. 지역이 하나의 교육공동체를 지향한다면 일단 그곳을 생활세계로 삼아 살아가는 주민들과 아이들이 '거주'할 수 있는 곳이 되도록 모두가 노력해야 한다.

온전한 '거주'가 이루어진다고 해도 다양한 실천전통을 접하고 그 곳에서 자신의 세계를 찾아 입문하는 것은 소외지역 아동·청소년들의 경우 쉽지 않다. 설사 자신의 적성을 발견한다고 하더라도 부모의 사회적 자본과 문화적 자본, 경제적 자본의 한계로 그 공동체 구성원들과의 지속적 관계를 통해 그 전통의 가치와 문화를 시나브로 습득해나갈 수 있는 기회를 얻기 힘들기 때문이다. 사실, 그들의 적성과 흥미를 발견할 수 있는 다양한 실천전통에의 참여 자체가 불가능한 경우가 많으며 혹 일시적으로 참여해 보았다 하더라도 그것이 자신의 진로로 결정될 정도로 안정적 참여가 보장되기 어렵다. 민들래는 지속적인 실천전통에의 참여가 가능하도록 그러한 세계를 발굴하고 연계함으로써 아이들이 그 곳에서 자신의 정체성을 형성하고 그 형성 과정이자 그 결과로 진로를 펼쳐 나갈 수 있도록 도왔다.

아닌 게 아니라 실천전통 속에서 자신을 지속적으로 성장시켜나가고 있는 현재의 자신에 대한 이해에 근거하지 않은 아이들의 진로선택은 허황되거나 불가능한 것이다. 그리고 자신의 선택이 실현 불가능하다는 것을 인식하는 순간 이들은 무기력에 빠져들 수도 있다. 최근 중학교 자유학기제나 교육복지 차원에서 이루어지는 지역연계뿐만 아니라 인성교육, 진로교육의 차원에서 이루어지는 다양한 학교 안팎의 교육적 지원의 경우 아동·청소년들을 일시적인 프로그램에 참여하도록 하는 것에 만족하지 않고 지속적이고 좀 더 확대된 실천공동체로 안내할 필요성이 여기에 있다. 이를 위해서는 마을에 어떤 다양한 실천공동체들이 있는지 관심을 갖고 파악하고 마음을 열어 함께 아이들의 온전한 성장을 위하여 어떤 공동의 노력을 일상적이며 지속적으로 기울여야 하는지 '마음'을 내어 함께 고민하는 일이 필요하다.

지역교육네트워크 민들래의 품에서 성장해 나가고 있는 아동·청소년들을 만나고 글을 쓰면서 머릿 속을 떠나지 않는 것은 우리의 가정이 그리고 학교가 바로 그러한 품이 되고 있는가 하는 의문이었다. 소외지역 아동·청소년의 생활세계와 그들의 온전한 '거주' 여부에 대한 이해는 제쳐두고 '제국주의적 시혜'에 대한 그들의 무의욕과 불성실을 문제 삼아 희생자인 그들을 비난했던 것은 아닌가?¹⁴⁾ 개별 가정들에 갇힌 중산층 이상의 아동·청소년들 역시 학교에서는 물론이고

14) '제국주의적 시혜'란 더 힘을 가진 이가 그렇지 못한 이에게 자신의 관점에서 좋다고 판단되는 프로그램이나 기회를 배풀면서 힘이 없는 이를 자신에게 종속시키고자 한다는 것을 표현한 것이다. 앞서 센(Sen)

가정에서조차 외부세계 못지않은 혹은 더한 평가의 긴장 속에서 '거주'할 기회를 빼앗긴 것은 아닌가? 하이데거의 표현을 빌면, 우리 모두 하늘과 땅과 신과 인간 자신에 대해 '사유'할 여지가 없는 비본래적인 삶에 휘둘려 '고향'을 잃고 내적 세계는 파괴된 채 바깥세계만을 떠돌고 있는 것은 아닌가?

가정과 지역사회는 인격적 관계 속에서 진정 아이들이 '거주'하면서 자신의 가장 기본적 생존과 실존의 삶을 꾸려나가는 방법을 배우고 사유하는 '지고의 현실'로서의 실천전통을 안정적으로 형성할 수 있어야 한다. 학교는 '지고의 현실'뿐만 아니라 '다층적 현실'로서의 다양한 실천전통에 학생들이 '입문'하여 각 전통의 내적인 가치와 규범들을 향유하고 체험하는 기회가 되어야 한다. 이를 위해서는 부모와 교사, 그리고 마을의 어른들이 마음을 열어 자신의 가정과 학교에서부터 출발하여 지역의 다른 가정, 그리고 기관들과 연계를 하고 그 속에서 다양한 실천전통들을 발굴하고 때로는 자신들이 직접 그 전통의 구성원으로서의 정체성을 형성하며 헌신할 수 있어야 한다. 그 때야 비로소 아이들 역시 우리와 더불어 자신이 사는 바로 그 곳에 단단히 발을 딛고 서서 더 큰 세계로 나아갈 수 있는 '마음'과 '힘'을 기를 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강영안(2005). **타인의 얼굴: 레비나스의 철학**. 서울: 문학과 지성사.
- 강학순(2007). 불노우의 인간학적 공간론에 있어서 '거주'의 의미. **하이데거연구 16집**, 15-32.
- 김경애, 김정원(2007). 교육지원체제로서 지역 네트워크 형성과정에 대한 사례연구. **평생교육학 연구, 13(3)**, 117-142.
- 김경애(2009). 교육복지 네트워크에서 네트워크 역할의 의미탐색: 교육복지투자우선지역 지원사업 학교에서의 실천사례를 중심으로. **평생교육학연구, 15(4)**, 185-215.
- 김경희, 정은희(2012). 평생교육과 아동복지의 만남: 센의 역량접근(Capability Approach)과 저소득취약계층아동의 평생학습역량. **평생교육학연구, 18(4)**, 297-317.
- 김재철(2009). 공간과 거주의 현상학: 불노오의 공간이해를 중심으로. **철학논총 56집**, 367-389.
- 김형준, 곽승철(2016). 통합교육 이론의 실천적 변환을 위한 들뢰즈 존재론 탐색. **특수교육학연구, 51(3)**, 93-131.
- 박세원(2014). 왜 존재론적 탐구인가?: 탐구의 존재론적 자리매김과 탐구론적 전경 재구축. **교육인류학연구, 17(3)**, 1-40.
- 변순용(2010). 삶의 중심으로서의 집과 그 철학적 의미에 대한 연구. **윤리연구 77**, 191-215.
- 서덕희(2009). 소리와 마음의 '결'이 퍼져나가다. 2009년 삼성고른기회장학재단 배움터우수사례집.
- 서도식(2010). 존재의 토폴로지: M. 하이데거의 공간 이론. **시대와 철학, 21(4)**, 221-249.
- 서용석(2013). 하이데거에서의 존재론과 교육론. **道德教育研究, 25(2)**, 57-86.
- 이명준, 봉미미(2013). 청소년기의 학습된 무기력. **교육학연구 51(1)**, 77-105.
- 이원희, 곽승철(2017). 생활세계의 교육적 의미에 대한 존재론적 사유: 자폐성 장애아 부모의 체험을 중심으로. **특수교육학연구 52(3)**, 161-192.
- 이유태(2013). 하이데거의 존재론적 공간 이해. **해석학연구 33**, 243-273.
- 이지혜, 채재은(2010). 지역교육네트워크의 진화과정 분석. **평생교육학연구, 16(3)**, 31-63.
- 유성상, 천유진(2016). 사회발전을 위한 토대역량으로서 교육: 인도 케랄라(Kerala) 주(州) 지역사회발전 모델을 중심으로. **비교교육연구, 26(4)**, 55-80.
- 윤여각, 서덕희(2004). 지역교육연계의 성격에 관한 사례연구: 난곡지역을 중심으로. **교육인류학연구, 7(2)**, 29-54.
- 정혜영(2012). 어린이에 대한 교육인간학적 탐구의 의미: Bollnow와 Langeveld를 중심으로. **교육의 이론과 실천, 17(1)**, 95-120.
- 조문영(2001). '가난의 문화' 만들기: 빈민지역에서 '가난'과 '복지'의 관계에 대한 연구. 석사학위

논문, 서울대학교.

조용환(1999). 질적 기술, 분석, 해석. *교육인류학연구*, 2(2), 27-63.

조용환(2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. *교육인류학연구*, 14(3), 1-29.

조형국(2009). 현대문화적 삶의 위기와 전환: 하이데거의 거주 철학에 대한 숙고를 바탕으로.
하이데거연구, 20집, 181-212.

최상욱(1999) 거주하기의 의미에 대하여: 하이데거를 중심으로 한 탈근대적 거주하기의 의미. **현대유립철학연구**, 4, 271-299.

최종인(2017). 일반교육학의 측면에서 본 교육인간학의 의미와 위상. **교육의 이론과 실천**, 22(3), 99-131.

한혜정(2013). 지역교육네트워크 '화월주'의 형성과정 연구. 석사학위논문, 공주대학교.

홍은숙(2009). **교육의 개념: 실천전통에의 입문으로서의 교육**. 파주: 교육과학사.

Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und raum*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, O. F. (1977). *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. 서울: 형설출판사.

Bollnow, O. F. (1988). *Pädagogik in Anthropologischer sicht*. 오인탁·정혜영 역. **교육의 인간학**. 서울: 문음사.

Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R. S. & King, M. (1978). *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Open University Press.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburg, PA: Duquesne University.

Heidegger, M. (1954, Zit. 1978). "Bauen, Wohnen, Denken", in: Vortraege und Aufsätze, Pfullingen: 이기상 외 역(2008), **강연과 논문**. 서울: 이학사.

Kim, K. (2017). Transformative educational actions for children in poverty: Sen's capability approach into practice in the Korean context. *Education as Change*, 21(1), 174-192.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenologie de la Perception*, Paris: Gallimard. 류의근(2002). **지각의 현상학**. 서울: 문학과지성사.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mok, K. & Jeong, W. (2016). Revising Amartya Sen's capability approach to education for ethical development. *Asia Pacific Education Review*, 17, 501-510.

Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.

Schutz, A. (1945). On Multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4) (June,

1945), 533-576.

Sen, A. (1999). *Development as freedom* Knopf, New York.

Sen, A. (2000). *Inequality reexamined* Oxford University Press. 이상호·이덕재 옮김(2008). **불평 등의 재검토**. 서울: 한울아카데미.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

*논문접수 2018년 5월 4일 / 1차 심사 2018년 6월 14일 / 게재승인 2018년 6월 22일

* 서덕희: 주엽고등학교에서 영어교사를 하다가 서울대학교 교육학과에서 석박사학위를 취득하였으며, 한국교육개발원 교육안전망지원센터에서 연구위원대우로 일하다 현재는 조선대학교 교육학과 교수로 재직 중임. 소외계층 아동, 청소년을 위한 가정을 포함한 학교 안팎의 교육전반에 대한 교육인류학적 관점의 질적 연구에 관심이 있음.

* E-mail: artee71@hanmail.net

* 설상숙: 서울산업대학교에서 건축학을 전공한 후 '사람과 삶' 에 관심이 많아져 전남대 문화전문대학원 석사과정에서 문화를 공부하는 과정에서 문화예술교육과 대안교육에 관심을 갖고 마을교육네트워크 만드는 일을 지속하고 있음. 어린이청소년 성장생태계와 학교-지역사회간 교육과정 연계에 관심이 있음.

* E-mail: ssl27@hanmail.net

* 김유정: 전남대학교 일어일문학과를 졸업하고 동대학교 문화전문대학원 석사과정 수료 후 화월주에서 보조강사, 사무국장까지 활동하다가 현재 청소년공간 친구네집을 운영, 관리하고 있음. 자본과 시장에서 소모되지 않는 청소년노동에 관심이 있음.

* E-mail: hwj3761328@hanmail.net

* 김유리: 전남대학교 국문학과를 졸업하고 동대학교 문화전문대학원에서 석사학위를 취득함. 현재 서구청소년문화의집 시소센터 사무국장으로 재직 중임. 문화기획, 문화예술교육과 청소년에 관한 현장연구에 관심이 있음.

* E-mail: dimplep@naver.com

Abstract

An Ontological Interpretation of Lives and Growth of Children from a Marginalized Area.*

Seo, Deok-Hee**
 Seol, Sang-Suk
 Kim, Yu-Jeong
 Kim, Yu-Ri

This study adopts the ontological perspective that the issue of local community in the lives and educational growth of children from a marginalized area has to be addressed in terms of how local educational network should operate in order for them to 'dwell' within their everyday lives and to enjoy the 'freedom' to step into the bigger world. From the above perspective, by conducting a qualitative case study on an excellent case of an educational network of local community, this study aims to reveal and understand the process of how children from a marginalized area, who had been excluded and ignored by the mainstream categorization, have 'dwelled' properly and 'grown' educationally within their everyday lives. For this purpose, this research has selected 'Mindlae', an educational network of local community, as a case and has described and understood the lives and educational growths of 6 children who have been supported by this network. As a result, five themes have been interpreted from the ontological perspective: 'dwelling within the everyday life: constructing the space to enable the personal relationships within the local area.', 'finding my own world: initiating the children into the reliable tradition of practices', 'forging my identity: providing and expanding the educational network of the tradition for children', and 'stepping into the bigger world: supporting them to make relationships with others'. This ontological understanding has revealed the priority of proper 'dwelling' within the everyday life to the development of specific competences and the significance of local community in that sense.

Key word: educational network of local community, children from a marginalized area, ontological perspective, dwelling, case study, collaborative research.

* This study was supported by research fund of 2016 Korea Research Foundation(NRF: No. 2016S1A3A2924944).

** First author, Corresponding author, Associate Professor, Chosun University