



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사 학위논문

청소년 인권 활동가들의 행위와  
정체성 형성에 관한 생애사 연구

-행위의 교육적 의미를 중심으로-

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

조지혜



# 청소년 인권 활동가들의 행위와 정체성 형성에 관한 생애사 연구

-행위의 교육적 의미를 중심으로-

지도교수 유 성 상

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함

2022년 11월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

조 지 혜

조지혜의 박사 학위논문을 인준함

2023년 1월

위 원 장           소 경 희           (인)

부 위 원 장           박 동 열           (인)

위 원           서 덕 희           (인)

위 원           박 은 주           (인)

위 원           유 성 상           (인)



본 연구는 2019년 9월부터 2022년 2월까지  
서울대학교 <특성별 학문후속세대> 지원금을 받아 수행하였음.



## 국문초록

본 연구는 2000년대부터 2022년 현재까지, ‘청소년 인권’이라는 주제를 중심으로 공적 논의의 장에 등장한 청소년 인권 활동가들의 행위와 정체성 형성 과정을 탐구하였다. 우리 사회의 청소년 인권 활동가들은 대학 입시를 중심으로 기획되는 학교교육과 강요된 ‘학생다움’의 평균적 질서에 대한 저항을 보여주었다. 청소년 당사자의 목소리를 통해 다양한 교육적, 정치적 이슈에 참여해 온 청소년 인권 활동가들은 학교 안에서의 비주체적 체험을 극복하고, 공론 영역으로 나아가 ‘행위하는 주체’로서 청소년들을 가시화하였다. 이들의 활동은 최근 20년간 학교 제도에 대한 비판적인 문제의식과 함께 촉발되었다는 점에서, 교육학 영역에서도 주의 깊게 탐구할 사회 현상이다.

연구자는 이와 같은 청소년 인권 활동가들의 등장이 우리 사회의 교육에 주는 의미가 무엇인지 탐구하고자, 청소년 인권 활동가들에 대한 두 차례의 현지 연구를 수행하였다. 연구자는 2007년부터 2008년까지 약 2년간, 청소년 인권 활동가들의 네트워크에서 1차 현지 연구를 수행하였다. 위와 같은 기초 연구를 토대로 현장에 다시 방문하여 2020년부터 2022년까지 활동 주체들의 생애사를 조명한 2차 현지 연구를 수행하였다. 2차 현지 연구에서는 1차 현지 연구에 참여했던 활동가 중, 청소년기부터 청년기까지 10년 이상 청소년 인권 활동을 지속하고 있는 두 활동 주체들의 생애사를 중점적으로 조명하였다.

연구자는 두 활동 주체들의 구술과 현지 자료를 기초로 하여, 지난 20년간 우리 사회에서 전개된 청소년 인권 활동의 발전 양상을 활동가들의 공동체적 서사 속에서 서술하였다. 그리고 이들이 구성해 온 행위가 활동 주체들의 삶과 정체성 형성, 나아가 공동체 및 교육 현장의 변화에 어떠한 의미와 영향을 주었는지 탐구하였다. 마지막으로, 청소년 인권 활동 및 활



동 주체들의 삶과 행위의 여정이 담고 있는 특징과 교육적 함의를 한나 아렌트(Hannah Arendt)의 행위 이론에 기초하여 고찰하였다.

주로 학교 제도 안에서 즉흥적인 충돌과 산발적인 저항의 형태로 표출되었던 초기의 청소년 인권 활동은 학교 규율에 대한 활동가 개인의 도전과 충돌의 체험을 담고 있다. 이러한 개인적인 저항 행위들은 ‘촛불집회’와 같은 정치적 장을 통해 청소년들의 공감적 연대와 담론을 형성하면서, 학교 제도 및 기성 사회를 비판하는 집단적인 목소리와 탈주 행위로 이어졌다. 청소년 인권 활동가들은 기성 사회에서 억압되었던 청소년들의 고유한 존재 가치와 목소리를 이 사회에 드러내기 위해, 공론 영역으로 나와 행위하면서 청소년 집단의 정치성을 현실화하였다. 그리고 이들의 행위는 청소년들을 교육의 주체이자 정치의 주체로 자리매김하도록, 학교 현장 및 기성 제도의 변화를 요구하는 대안적인 제도를 생성하는 정치적 실천으로 이어졌다.

위와 같은 청소년 인권 활동의 흐름을 이끌어 온 두 활동 주체들의 생애는 청소년기 학교 제도 안에서 체험한 실존적 상처를 극복하고, ‘행위하는 자’로 살아가고자 했던 주체들의 실존적 분투를 보여주었다. ‘입시노동’에 갇혀 자신과 타인, 세계와의 관계성을 상실했던 참여자들은 청소년 인권 활동과의 만남을 통해 비판적인 사유가 촉발되면서, 학교 밖 공론 영역에 나아가 행위하는 힘을 기를 수 있었다. 학교 제도와 충돌하며 갈등했던 이들은 자퇴를 통해 학교 밖으로 탈주하여 획일화된 삶의 방향을 거부하고 자신만의 고유한 삶의 모습을 찾아가고자 했다.

그러나 탈주 행위를 통해 사회적 주변인의 삶을 선택했던 이들은 사회적, 경제적, 심리적 불안정을 견뎌내는 20대 청년기를 보냈다. 30대 청년이 된 활동가의 위치에서 이들은 탈주 행위의 불안정성을 극복하고 치유하기 위해, 청소년 인권 활동가로서의 직업적 정체성과 전망을 찾아갔다. 그들은 청소년 인권 활동을 자신의 삶과 타인의 삶, 그리고 공동체를 잇는 청소년 운동의 의미 있는 서사로 연결하고 해석하면서, 청소년 인권 활동가로서 살아가는 그들의 존재를 고유한 탄생성을 실현하는 행위의 주체이

자 역사와 문화를 창조하는 실천의 주체로서 정체화하였다.

기성 사회에 새로운 행위의 가능성을 던져주며 사회의 변화를 만들어 간 청소년 인권 활동가들의 행위는 견고한 ‘학교교육의 문법’과 ‘학생다움’으로 표준화된 정체성을 극복하고, 자신만의 고유한 ‘탄생성’을 실현하려는 주체들의 욕망과 실존적 탐색의 여정을 보여주었다. 이들은 타인과는 다른 자신만의 새로움을 생성할 수 있는 시작의 자유를 통해, 이 세계에서 고유한 존재의 자리를 찾아가고자 했다. 이들의 고민은 청소년들에게 강요되었던 ‘침묵의 문화’를 넘어, 탄생적 존재로서 가진 자신만의 고유한 목소리를 바탕으로, 세계에 적극적으로 참여하는 정치 행위로서 기획되었다. 이 세계에 자신만의 고유한 탄생성을 실현하고자 한 주체들의 행위는 자유롭고 평등한 행위 공간과 사회적 조건을 만들기 위한 실천과 맞물리는 특징을 보였다.

청소년 인권 활동가들의 생애를 통해 보여준 행위의 여정은 청소년들의 주체적인 행위가 살아있는 교육적 행위 공간을 어떻게 구성할 수 있을지에 대한 시사를 준다. 교육적 행위 공간은 청소년들이 탄생적 존재로서 이 세계에 새로움을 가져올 수 있도록, ‘단일 주체’를 재생산하는 경직된 구조를 넘어설 필요가 있다. 청소년들이 느끼고 생각한 바를 자신의 목소리로 표현하고 소통하는 행위 연습이 가능하도록, 교육적 행위 공간에서는 행위의 자유와 새로움이 존중되어야 한다. 교육적 행위 공간을 구성하기 위해서는 청소년들을 공론 영역에서 행위하며 세계의 변화를 만드는 주체로서 존중하는 평등에 대한 감각과 인식의 전환이 필요하다. 이를 기반으로, 교육적 행위 공간은 청소년들의 고유한 목소리와 차이를 존중하는 시작의 자유가 가능한 열린 공간으로 재구성될 수 있을 것이다.

**주요어 : 청소년 인권 활동, 행위, 탄생성, 공론 영역, 시작의 자유,  
실천, 교육적 행위**

**학 번 : 2019-38540**



# 목 차

<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
1) 광장으로 나온 청소년들 .....	3
2) 연구의 계기와 맥락 .....	7
2. 연구 문제 및 연구 내용 .....	9
3. 연구의 의의와 한계 .....	13
<b>II. 선행 연구 분석 및 이론적 배경</b> .....	<b>15</b>
1. 국내외 선행 연구 분석 .....	15
1) 청소년 행동주의의 흐름 .....	15
2) 청소년의 정치적 행위와 청소년 인권 활동 .....	18
3) 교육의 주체 되기를 모색한 청소년들 .....	21
2. 이론적 배경 .....	25
1) 행위를 강조한 아렌트의 문제의식 .....	25
2) 탄생과 시작, 세계 참여의 행위 .....	29

<b>Ⅲ. 연구방법론</b> .....	<b>34</b>
1. 생애사 연구 .....	34
1) 생애의 맥락에서 조명한 행위와 정체성 .....	34
2) 연구 기법 .....	38
2. 연구의 수행 과정 .....	43
1) 참여관찰 중심의 1차 현지 연구 .....	44
2) 생애면담 중심의 2차 현지 연구 .....	45
3) 자료의 분석과 해석 .....	48
<b>Ⅳ. 청소년 인권 활동의 등장 및 발전 양상</b> .....	<b>51</b>
1. 공적 논의로 등장한 청소년의 목소리 .....	52
2. 즉흥적인 충돌과 산발적인 저항 .....	56
1) 학교 규율에 대한 도전과 충돌 .....	57
2) 기습과 균열 .....	60
3. 집단적인 비판과 탈주의 흐름 .....	67
1) 광장에 모인 청소년의 목소리와 담론 .....	68
2) 거부와 탈주 .....	72
4. 제도의 변화를 만드는 생성의 실험 .....	74
1) 교육의 주체 되기 .....	75
2) 청소년 시민 되기 .....	79

## V. 청소년 인권 활동가들의 생애와 정체성 형성 ..... 85

1. 청소년기 학교 안에서 체험한 실존적 상처 ..... 86
  - 1) 과중한 학업 생활 ..... 86
  - 2) 관계성의 상실과 고립감 ..... 91
2. 비판적인 사유의 촉발과 학교 제도와의 갈등 ..... 94
  - 1) 사유의 깨어남 ..... 94
  - 2) 감정적인 충돌 속에서 표출된 목소리 ..... 98
3. 학교 밖으로 탈주하여 ‘행위하는 자’ 되기 ..... 103
  - 1) 탈주의 발걸음 ..... 103
  - 2) 학교 밖 ‘광장’에서 행위하기 ..... 107
  - 3) “내 모습으로 있을 수 있는” 삶의 선택 ..... 111
4. 행위의 불안과 버거움을 견뎌낸 20대 청년기 ..... 114
  - 1) 사회적, 경제적 불안정 ..... 115
  - 2) 심리적 소진과 내상 ..... 119
  - 3) 행위의 자유와 책임 사이 ..... 123
5. 30대 활동가의 정체성과 행위의 지속 가능성 찾기 ..... 127
  - 1) 청년기 활동가의 직업적 정체성 탐색 ..... 127
  - 2) ‘비청소년’의 위치에서 체험한 세대 갈등 ..... 134
  - 3) 청소년 운동의 서사 만들기 ..... 139

<b>VI. 행위의 특징과 교육적 함의</b> .....	<b>146</b>
1. 고유한 탄생성의 실현 .....	147
1) 학교교육의 문법과 표준화된 정체성 .....	148
2) 청소년의 욕망과 탄생성 .....	152
2. 실존적 탐색의 여정 .....	156
1) 입시노동과 세계 상실의 체험 .....	157
2) 새로운 시작과 존재의 자리 찾기 .....	161
3. 세계 변화를 향한 실천 .....	166
1) 타인과 함께 행위하는 공론 영역 .....	166
2) 비판적 사유와 말하기를 통한 세계 참여 .....	170
3) 자유롭고 평등한 행위 공간 만들기 .....	175
4. 행위의 불안정성과 치유의 필요성 .....	180
1) 탈주 행위의 이중 불안 .....	181
2) 서사적 자아의 구성 .....	184
<b>VII. 나가며: 교육적 행위 공간을 위한 제언</b> .....	<b>189</b>
<b>참고문헌</b> .....	<b>201</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>213</b>

## 표 목 차

[표 1] 연구의 수행 과정 .....	50
-----------------------	----

## 그 림 목 차

[그림 1] 청소년 신문 <요즘것들> 제3호 표지 .....	71
[그림 2] ‘기호 0번 청소년 후보 운동’에서 활동가들이 사용한 홍보 자료 .....	76

## 사 진 목 차

[사진 1] ‘순대촌 어택’에서 청소년 인권 활동가들이 사용한 불량 사업장 스티커 .....	66
[사진 2] ‘순대촌 어택’ 후 언론사 기자와 인터뷰 중인 청소년 활동가 .....	66
[사진 3] 가면을 쓰고 촛불집회에 참여한 청소년들 .....	69
[사진 4] 촛불집회에 피켓을 들고 참여한 청소년 .....	70
[사진 5] 2020년 총선을 맞아 투표소 앞 전국 1인 시위 중인 활동가 .....	83
[사진 6] 경찰들에게 강제 연행되고 있는 청소년 활동가 .....	108





# I. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

청소년들의 존재와 삶은 각 시대와 사회마다 어떻게 그려지고 있을까? 사모아 섬에서의 현지 연구를 통해 청소년들의 성장 과정을 관찰한 인류학자 마가렛 미드(Margaret Mead, 1901~1978)는 청소년들이 겪는 사춘기가 어느 사회에서나 보편적인 특징이 아닐 수 있음을 말해주었다. 당시 미드(Mead, 1928)의 연구는 각 사회의 문화와 교육의 영향에 따라 청소년기는 서로 다르게 형성될 수 있으며, 청소년들에게 요구되는 역할이나 정체성 또한 상이할 수 있음을 시사했다. 또한, 미드(Mead, 1935)는 문화가 강제성과 구속력을 가지고 구성원들의 인성이나 기질을 길들이는 과정에서 때로는 ‘일탈자’가 생기는 현상에 주목했다.

이러한 일탈 현상은 문화가 왜 어떠한 사회 구성원들은 통일적으로 길들일 수 없는지를 질문하게 한다. 특히, 문화가 하나의 상정된 목표에 따라 명확하게 통합되어 있을 경우 이를 내면화하기 어려운 사회 구성원들이 존재하는데, 미드(Mead, 1935)는 그들을 “사회적(혹은 문화적) 일탈자”라고 불렀다. “문화적 일탈자”는 그들의 선천적 기질과 표준화된 인성 구조 간에 근본적인 어긋남이 있음을 보여주는 예이다. 문화를 통해 구성원들의 인성을 표준화하려는 힘이 강할수록 이러한 일탈은 ‘부적응’의 사례로 분류되기 쉽다. 그러나 사회와 문화가 역동적인 과정을 통해 생성되거나 해체될 수 있다면, ‘일탈’이라는 현상은 또 다른 사회와 문화를 생성할 수 있는 행위의 가능성을 배태하고 있다. 이들은 어쩌면 그 사회를 지배하는 중심 문화에서 탈주함으로써, 기성 사회의 견고한 가치체계와 문화에 대한 ‘저항’과 ‘균열’을 시도했는지 모른다.

정치 철학자 한나 아렌트(Hannah Arendt, 1906~1975)는 교육은 말과 행위를 통해 개인의 고유한 “탄생성(natality)”을 실현하도록 돕는 중요한 본질을 가지고 있다고 말한다(Arendt, 1961/2005). 아렌트가 교육의 본질로 강조하는 탄생성은 기존의 낡은 세계에 새로운 시작을 가능하게 하는 존재로서 인간이 태어났다는 사실을 의미한다. 아렌트의 이러한 문제의식은 탄생성과 행위를 존중하는 사회와 공동체에 대한 사유 속에서 전개된 것임을 염두에 둘 필요가 있다. 교육학자 비에스타(Biesta, 2006/2022: 37, 64)는 아렌트의 문제의식에 동감하면서, 교육은 “인간을 단지 기존의 질서 속으로 편입시키는 일 이상으로”, 개별성과 주체성, 인성을 가진 각 인간이 “고유하고 유일한 존재로서 세계에 출현”하도록 돕는 책임을 지고 있다고 말한다.

한 개인의 고유한 탄생성은 본질적으로 사회적 평균성이나 동질성으로 환원될 수 없다는 점에서, 일종의 ‘아웃라이어(outlier)’와 같은 일탈적 속성을 잠재적으로 포함하고 있다. 우리는 평균에서 일탈한 이 아웃라이어의 존재를 무의미한 것으로 보고 임의로 삭제해버릴 수도 있지만, 아웃라이어가 발생한 맥락과 연원을 찾아 그 존재 이유를 규명할 수도 있다. 통계적 평균치에서 벗어나 다른 집단의 속성과 확연히 구분되는 아웃라이어처럼, 개인들은 자신의 유일함과 고유함을 세계 안에서 실현하기 위해 나름의 방식으로 행위하고 있기 때문이다.

그러나 대학입시에 최적화된 틀로 청소년들의 몸과 마음을 길들이는 우리 사회의 교육에서 청소년들은 고유한 사유와 행위를 통해 세계에 참여하는 능력을 점차 상실해가고 있다. 탄생성을 가진 주체이기 이전에 학생으로서의 집단적 정체성이 강하게 부여된 현실 속에서, 청소년들은 자신의 존재와 삶이 가지는 고유한 가치와 가능성을 실현할 수 없는 소외의 상태에 놓여있다. 청소년들이 일상의 대부분을 보내고 있는 학교에서 교육의 본질인 탄생성과 행위의 능력을 상실하고 있다면, 그것은 개인과 사회에 큰 손실을 주는 일일 것이다. 진정으로 사유하고 행위할 수 있는 능력의 부재가 갖는 심각성은 삶의 중요한 결정의 순간에 직면했을 때 주체는

완전히 수동적이고 무력해진다는 점에 있다(Arendt, 1971/1984: 7).

그렇다면, 한 사회에서 재생산되는 문화와 가치체계의 전형적인 궤적을 벗어나 주체적이고 새로운 행위를 만들어가는 가능성은 어떻게 존재할 수 있는가? 이러한 질문은 개인의 삶에 어떠한 체험들이 주어질 때 그 내부가 질적인 변화의 계기들과 마주하며 타인과의 차이를 만드는지, 더 나아가 기성 사회와 문화의 구조적 제약을 넘어 다르게 사유하고 행위하는 가능성을 생성하게 되는지 고민하게 한다. 개인은 사회적 공간을 구조화하는 힘들에 의해 종속되어 자신의 신체에 체화된 전형적인 궤적으로 무의식적으로 회귀하려 하지만(Bourdieu, 1979), 한편으로는 이러한 힘의 장에 저항하는 사유와 행위의 역동성을 가지고 존재하기 때문이다.

교육을 통해 추구하는 변화들이 궁극적으로 각 개인이 자신과 타자, 세계에 대해 사유하고 행위할 수 있는 탄생적 존재로 성장하는 것에 있다면, 교육 활동은 획일적이며 평균적인 사회적 길들임에 대해 비판적인 의문을 제기하는 것에서 시작될 것이다. 개인의 고유한 탄생성을 실현하는 교육 활동은 타인들과 더불어 살아가는 세계 속에서 사유를 통해 공통 감각을 기르며, 나아가 '행위하는 주체'로서 준비하는 행위 연습의 장이 되기 때문이다(Arendt, 1958). 이러한 교육은 기성의 문화와 지식을 가르치고 배우는 수동적인 활동에 머무는 것을 넘어선다. 사유와 행위의 힘을 기르는 교육은 개인의 고유한 탄생성을 찾아가는 과정이 될 뿐만 아니라, 획일적인 사회의 변화를 가능하게 하는 실천성을 갖게 된다. 그런 점에서 본 연구는 '학생다움'의 평균적 정체성을 벗어나 다양한 사회적·정치적·교육적 이슈(issue)에 대해 목소리를 내며 주체적인 행위를 만들어가고 있는 청소년 인권 활동가들의 등장에 주목하여, 이들의 존재와 삶을 통해 행위가 가진 교육적 의미를 탐구하고자 한다.

## 1) 광장으로 나온 청소년들

우리는 알고 있습니다.

진실을 말하면 고통 받는다는 것을…

“공부하기 싫어요!”

“내 몸에 손대지 마세요!”

“자유롭고 싶어요!”

이렇게 솔직하게 표현하다가는 살아갈 수가 없다는 것을…

우리가 거짓말을 하는 것은 일상이 권력의 관계이기 때문입니다.

그래서 우리는 가면을 씩니다.

가면을 써서 자신을 숨기려는 것이 아니라 가면을 써야만 진실을 말할 수 있기에…

부정의 부정이 참이 되듯이 가면의 가면을 덧씌워 자신을 찾으려고 합니다.

진실을 찾으려고 합니다.

(현지 자료: 2008년 5월 17일,

‘제 1차 청소년 행동 촛불집회’의 대자보 중에서 발췌)

2008년, 정부의 미국산 쇠고기 수입을 반대하며 교복을 입고 가면을 쓴 채 광화문 집회에 등장한 여학생들은 소위 “촛불소녀”라는 이름으로 불리며 사회적 관심을 불러일으켰다. 광장에 모인 청소년들은 우리 사회와 학교교육에서 흔히 요구하는 ‘학생다움’의 전형을 비판하면서 정치성을 가진 청소년의 존재를 적극적으로 드러내고자 했다. 집회에 참여한 청소년들의 규모는 예상보다 컸는데, 경찰은 “5월 3일 촛불문화제 전체 참여자 2만여 명 중 60~70%가 중고생이었다”고 밝힌 바 있다(김철규 외, 2008: 41). 2008년 촛불집회 당시 대학원 석사과정에 있던 연구자는 청소년 인권 활동가들에 대한 1차 현지 연구를 수행하면서, 촛불집회에 참석한 청소년들의 목소리와 행위를 생생하게 담을 수 있었다.

집회에 나온 청소년들은 “미친 소, 미친 교육 반대”를 슬로건(slogan)으로 하여, 정부의 쇠고기 수입 정책과 교육 정책을 강하게 비판했다. 청소년들이 요구한 주요 의제는 안전한 먹거리 문제와 함께 학교의 규율 및

교육제도에 대한 비판이 얽혀있었다. 일부 청소년들은 100일이 넘게 지속된 촛불집회에 참여하며 집단적 행위를 통해 청소년들의 주장과 목소리를 모으고자 했다. 청소년들은 그들에게 익숙한 ‘학교’라는 공간을 넘어, 힘과 시선이 치열하게 대립하는 ‘광장’에 등장함으로써, 그야말로 정치성을 지닌 존재로서 자신들을 가시적으로 드러내었다. 집회에 참석한 청소년들은 단발머리에 교복을 입고 촛불을 든 “촛불소녀”라는 아이콘(icon)을 통해, 정치성을 가진 ‘학생-청소년’의 상징성을 표현했다.

언론, 사회, 정치, 교육 영역 등에서는 청소년들의 촛불집회 참여 현상을 이해하기 위한 다양한 해석들이 나오기 시작했다. “청소년은 정치적이다!”라는 슬로건을 중심으로 사회정치적 이슈에 대해 청소년들의 목소리를 결집한 것은 주목할 만한 사회 현상이었다. 학계에서는 청소년들이 기성세대의 한계를 극복하며 새로운 정치적 실천을 보여줄 수 있는 “촛불세대”로서 어떠한 가능성과 한계를 가지는지에 대해 활발한 논의를 전개했다. 먼저, 가시적으로 드러난 청소년들의 존재와 이들의 정치적 참여 현상을 이해하기 위한 연구들이 이뤄졌다(김예란 외, 2010; 김철규 외, 2008; 김철규 외, 2010; 윤성이 외, 2008; 이해진, 2008; 전효관, 2008). 연구들은 주로 다음과 같은 질문들을 다루었다. 청소년들은 어떠한 동기와 방법으로 집회에 참여하였으며, 이들은 어떠한 사회적 배경을 가진 존재들인가? 청소년들은 촛불집회를 통해 구체적으로 어떠한 체험을 하였으며, 이러한 체험이 청소년들의 정체성과 의식의 변화에 미친 영향은 무엇인가?

우리 사회 청소년들의 집단적인 행위는 갑자기 출현한 사회 현상이 아니었다. 이는 ‘학생다움’의 고정된 정체성을 극복하고자 하는 청소년들의 저항 행위와 새로운 청소년 담론이 생성되어 온 흐름 속에서 전개된 사건이었다. 특히, 청소년들의 목소리를 모아 그들의 집단적 행위를 조직할 수 있었던 배경에는 학교 및 기성 제도의 모순을 비판하고 이에 저항하는 청소년 인권 활동가들이 존재했다. 청소년 인권 활동가들이 만들어가는 청소년의 고유한 존재와 삶에 대한 목소리들은 ‘학생다움’에 대한 비판적인 문제의식에서 출발하여, 견고한 ‘학교교육의 문법’을 넘어서려는 실천의 행위로 나아가고 있다.

그들은 학교 및 기성 제도에 대한 비판을 중심으로 청소년의 고유한 정체성을 찾아가는 행위를 만들어왔으며, 이들의 행위는 개인의 정체성 탐색을 넘어, 기성 사회의 변화를 지향하는 실천으로 발전하고 있다.

2000년대 초, ‘두발 자유화 운동’을 중심으로 전개되었던 초기의 인권 활동은 주로 학교에서 일방적으로 시행되는 청소년들에 대한 신체 규율의 문제를 강하게 비판하였다. 2008년에는 정부의 학교 자율화 정책 및 미국산 쇠고기 수입 반대를 위한 촛불집회에서 활동가들은 독자적인 청소년들의 집회 참여를 기획하였다. 이와 같은 흐름 속에서 청소년 인권 활동은 좀 더 대중화되고 조직화된 모습을 보이기 시작했다. 2009년부터는 ‘학생인권조례’ 제정에 참여하여 신체 규율의 문제를 비롯한 교사와 학생 간의 위계적인 관계 및 청소년에 대한 보호주의적 관점을 비판하는 방식으로 학교 제도의 변화를 위한 활동을 전개하였다. 몇몇 활동가들은 ‘탈학교’나 ‘대학/입시 거부 운동’을 통해 학교 제도를 탈주함으로써, 우리 사회의 견고한 학력 중심주의에 균열을 내고자 시도하였다. 최근 2020년 총선에서 ‘만 18세 청소년 참정권’이 시행되고, 2021년 12월에 피선거권을 만 18세로 낮추는 개정안이 통과되기까지, 청소년 인권 활동은 점차 학교의 담장을 넘어 정치와 교육 담론의 한 영역으로 들어와 실제적인 법제화를 위한 노력으로 이어지고 있다.

이와 같은 사회 변화에 기초하여 본 연구는 2000년대부터 약 20년 이상 이어진 청소년 인권 활동에 주목하여, 청소년들의 고유성과 독립성, 정치성을 주장해 온 청소년 인권 활동가들의 행위와 삶이 우리 사회와 교육에 주는 의미가 무엇일지 고찰하였다. 청소년들이 기성세대가 재생산하는 담론의 대상에 머물지 않고 오히려 기성 담론과의 비판적인 거리두기를 시도하며 청소년 담론과 운동을 생산하는 주체가 되고 있다는 점은 청소년 교육 및 정책 영역에서도 주의 깊게 살펴볼 변화들이다. 특히 청소년 인권 활동가들이 구성해 온 행위들은 학교교육에 대한 비판적인 성찰을 통해 전개되고 있다는 점에서, 청소년들의 관점에서 교육을 새롭게 사유하는 가능성을 제공해줄 수 있다. 그런 점에서, 본 연구에서 주목한 청소년

인권 활동가들의 행위와 삶은 학교 제도를 중심으로 형성된 우리 사회의 교육과 ‘학생다움’으로 규정된 청소년의 존재와 삶에 대한 문제의식을 보여줄 수 있는 사례적 특수성과 중요성을 갖고 있다.

## 2) 연구의 계기와 맥락

우리 사회의 학교교육을 비판하며 저항적인 행위를 만들어가는 청소년 활동가들에 대한 관심은 연구자의 학부 시절부터 지속된 것이었다. 연구자는 서울대학교 교지 『관악』에서 활동하면서, 중고등학생 활동가들을 취재하여 청소년 운동에 관한 기사를 실은 경험이 있었다. 이후, 대학원 석사 과정에 들어와 지인을 통해 청소년 인권 활동가들의 모임을 소개받고 이들의 활동에 부분적으로 참여하면서, 행위하는 청소년의 존재를 조명하고자 하는 문제의식이 구체화되었다.

‘학교’라는 견고한 제도를 비판하며 이에 저항하고 있는 청소년 인권 활동가들을 만나면서, 연구자는 그들의 행위가 청소년의 존재와 삶에 대한 진지한 고민에서 시작된 것임을 발견하였다. 석사과정 당시 연구자는 활동가들과의 만남을 통해, 교육의 주체이자 삶의 주체로 살고자 했던 청소년들의 실존적인 고투 안에 들어갈 수 있었다. 연구자는 청소년 인권 활동가들의 행위를 ‘교육적 주체’라는 주제로 담아내고자 계획하고, 청소년 인권 활동가들의 네트워크에서 2007년부터 2008년까지 약 2년간 현지 연구를 수행하였다. 그러나 연구자는 석사논문을 위해 수행했던 청소년 인권 활동가들에 관한 현지 연구를 학술 논문의 형태로 출판하는 것을 유보하였다. 당시는 촛불집회와 같은 청소년들의 정치 참여에 대한 학교 측의 제제와 징계가 이뤄지는 민감한 상황이었기 때문이다.

2007년부터 2008년까지 수행했던 현지 연구의 자료를 다시 보게 된 것은 2019년 박사과정 첫 학기 수업을 통해서였다. 연구자는 한나 아렌트의 철학을 공부하면서, ‘탄생성’과 ‘행위’의 개념이 서로 밀접한 관련이 있



음을 배웠다. 아렌트(Arendt, 1958/2017: 264)는 저마다 고유한 속성을 가지고 세계 속에 태어난 개인들은 말과 행위를 통해 다른 사람과 구분되는 한 인간으로서 자신을 드러낸다고 보았다. 이러한 문제의식은 학부 시절부터 청소년 활동가들의 존재와 학교교육에 대해 연구자가 갖고 있던 관심에 큰 방향성을 주는 것이었다. 우리 사회와 교육을 향한 청소년 인권 활동가들의 외침은 자신의 고유함과 존재 가치를 실현할 수 없는 답답한 현실에서 터져 나왔기 때문이다. 연구자는 학교 제도 안에서 정형화된 모습으로 살아가면서, 자신의 고유함과 개성을 상실하고 삶에서 소외를 체험 하였던 활동가들의 외침이 우리의 교육에 던져주는 의미가 무엇일지 생각 했다.

이를 계기로 연구자는 과거의 연구 기록으로 잠들어있던 청소년 인권 활동가들의 목소리와 삶의 이야기에 다시 주목하기 시작했다. 당시 청소년 들은 청소년 인권 활동을 통해 무엇을 말하고 행위하고자 한 것일까? 연구자는 과거 현지 연구에서 수집했던 자료들을 꺼내 보며, 주제적인 말과 실천을 통해 무엇인가를 행위하고자 했던 청소년 인권 활동가들의 목소리 에 귀를 기울일 필요성을 느꼈다. 그리고 2019년 12월 23일, 생명윤리위원회(IRB: Institutional Review Board)의 연구 승인을 받은 뒤, 2차 현지 연구를 수행하기 위해 청소년 인권 활동가들을 다시 찾아갔다. 연구자는 과거의 연구 참여자 중, 30대 청년기까지 활동을 지속하고 있는 소수의 활동가들을 만나 그들의 활동 생애사를 조명한 2차 현지 연구를 수행할 수 있었다. 2020년에 다시 이어진 연구의 여정을 지나오면서, 연구자는 청소년 인권 활동가들의 행위와 삶을 청소년기의 단편적인 사건으로 그리 는 것을 넘어, 청소년기와 청년기로 이어진 활동가들의 생애 속에서 청소년 인권 활동이 그들의 정체성과 사회 변화에 어떤 의미를 주었는지를 조 명할 수 있었다.

최근 20년 사이에 형성된 청소년 인권 활동과 활동 주체들의 행위와 삶을 탐구하면서, 연구자는 다음과 같은 질문을 하게 되었다. 청소년 인권 활동가들의 행위를 기성 제도에 대한 단순한 분리나 파괴가 아닌, 행위하

고자 하는 인간의 존재론적 활동 속에서 바라본다면 어떠한 의미가 드러날 수 있을까? 그리고 행위하고자 하는 이들의 존재와 삶을 교육학 영역에서는 어떠한 의미로 담아낼 수 있을까? 연구자는 청소년 인권 활동가들에 대한 2차 현지 연구를 수행하면서, 지난 20년간 형성된 청소년 인권 활동의 흐름을 살펴보고, 청소년 인권 활동과 함께 성장해 간 활동가들의 생애와 정체성 형성 과정을 탐구하였다. 그리고 ‘학생다움’의 평균적 정체성에 문제를 제기하며 이에서 탈주하고자 했던 아웃라이어와 같은 그들의 독특한 행위와 삶이 우리 사회의 교육에 주는 의미가 무엇인지 고찰하였다.

## 2. 연구 문제 및 연구 내용

‘청소년 인권 활동’이라는 사회 현상과 활동을 만들어온 주체들의 삶을 심층적으로 이해하기 위해서는 보다 다면적인 고찰이 필요하다. 청소년 인권 활동은 다른 세대와 구분되는 ‘청소년’이라는 존재와 삶에 대한 세대 이해를 토대로, 청소년의 목소리로 만들어가는 ‘인권’에 대한 독특한 감수성과 담론, 그리고 ‘활동’이라는 일종의 정치적 실천으로 표현된 행위의 의미를 종합적으로 탐구할 필요가 있는 현상이다. 이러한 이해 지평 위에서 청소년-인권-활동이 연결되는 지점을 탐구할 때, 청소년 인권 활동과 활동 주체들의 삶이 갖는 의미를 보다 심도 있게 파악할 수 있을 것이다.

본 연구는 청소년 인권 활동을 매개로 이뤄진 활동가들의 구체적인 체험들과 삶의 이야기에 주목하여, 활동 주체들의 생애 속에서 구성해 온 청소년 인권 활동이라는 행위가 그들의 정체성 형성 및 사회 변화에 어떠한 의미와 영향을 주었는지 탐구하고, 행위의 과정에서 발견할 수 있는 교육적 함의가 무엇인지 고찰하였다. 이를 위해 연구자는 다음과 같은 세 가지 연구 문제를 중심으로 연구를 수행하였다.

## 첫째, 활동가들의 공동체를 통해 청소년 인권 활동은 어떻게 전개 및 발전되었는가?

청소년 인권 활동가들의 미시적인 생애를 조명하기에 앞서, 활동가들의 공동체를 통해 청소년 인권 활동은 우리 사회에서 어떻게 전개 및 발전되었는지 살펴보았다. 이는 청소년 인권 활동가들의 행위를 청소년 운동의 공동체적 서사 속에서 고찰하는 작업이다. 먼저, 우리 사회에서 청소년 인권 활동이 어떻게 공적인 논의의 장에 등장하게 되었는지 그 배경을 살펴 보았다. 그리고 청소년 인권 활동이 개인적 차원의 행위에서 기성 사회의 변화를 촉구하는 집단적인 행위로 전개 및 발전된 양상을 탐구하였다. 이를 통해, 지난 20년간 활동가들의 공동체에 의해 구성된 청소년 인권 활동의 다양한 스펙트럼(spectrum)과 양상을 파악하고, 이러한 행위의 흐름 속에서 활동 주체들의 삶이 위치한 지점을 보다 맥락적으로 이해하고자 하였다.

청소년 인권 활동이라는 행위가 전개 및 발전된 양상을 살펴보는 일은 다음과 같은 일련의 탐구를 요청한다. 먼저, 청소년들이 마주하고 있는 사회문화적 한계에도 불구하고, 어떻게 청소년의 주체성을 인식하고 행위하게 되었는지 주목할 필요가 있다. 이는 청소년들이 기성 사회를 통해 무의식적으로 체화된 사회문화적 질서를 낫설고 불편한 것으로 자각하게 된 사건들과 이러한 사건들이 공적인 논의의 장에서 청소년 집단의 목소리와 행위로 구성된 맥락을 파악하는 일과 관계된다. 특히, 청소년 행위자와 기성 제도가 충돌하고 갈등하는 지점에서, 어떻게 청소년 집단의 정체성에 대한 지식과 담론이 형성되고, 나아가 우리 사회와 교육의 변화를 향한 실천의 행위로 발전해갔는지, 그 맥락과 역동을 살펴볼 필요가 있다. 청소년 인권 활동가들의 비판적인 사유와 행위가 청소년 운동으로 구성되고 확장되는 과정과 공동체적 서사를 탐구하는 것은 활동 주체들의 미시적인 행위와 삶이 갖는 특성을 이해하는 데 바탕이 될 것이다.

**둘째, 청소년 인권 활동은 활동 주체들의 삶과 활동가로서의 정체성을 형성하는 과정에 어떠한 의미와 영향을 주었는가?**

앞선 연구 문제를 통해 청소년 인권 활동의 흐름을 공동체적 서사를 바탕으로 조명하였다면, 본 연구 문제에서는 청소년 인권 활동을 기획해 온 활동 주체들의 미시적인 생애사에 초점을 맞추었다. 이를 통해 청소년기에서 청년기로 이행하는 삶의 여정에서, 청소년 인권 활동이라는 행위는 활동가들의 삶과 활동가로서의 정체성을 찾아가는 과정에 어떠한 의미와 영향을 주었는지 탐구하였다. 무엇보다 청소년 인권 활동은 일회적 혹은 단발적인 사건이 아닌, 청소년기에서 청년기로 이어지는 활동 주체들의 삶의 맥락 속에 의미있게 위치하는 행위의 여정이라는 점에 주목하였다. 특히, 10년 이상 활동에 참여하고 있는 활동가들에게 청소년 인권 활동은 자신의 삶을 기성 사회의 질서와는 다르게 의미화한 독특한 생애사적 체험이라는 특징을 갖는다.

이에 유념하여, 활동 주체들이 활동에 진입하였던 10대 청소년기의 문제의식에서부터 청소년 당사자의 위치에서 벗어났던 20대 청년기, 그리고 청소년 인권 활동가로서의 정체성을 찾아가던 30대 초·중반의 삶의 서사를 조명하였다. 이를 토대로 활동가들이 학교 및 기성 제도의 모순과 부조리에 마주하게 된 상황적 맥락과 이러한 부딪힘이 기성 사회와 문화에 대한 비판적인 사유와 행위로 확장되는 과정을 살펴보았다. 그리고 사회의 모순을 극복하기 위한 행위들을 활동가들의 삶에서 어떻게 구성해갔는지, 이러한 선택들이 활동가로서의 정체성 형성과 세계 이해에는 어떠한 의미와 변화를 주었는지 탐구하였다. 더불어, 청소년 인권 활동을 지속하는 어려움에도 불구하고, 청년기까지 활동을 이어가는 과정에서 활동가들이 체험한 고민과 갈등은 무엇인지 주목하였다. 이를 통해, 활동가 개인의 삶 속에 나타난 행위의 다양한 측면을 조명하고, 우리 사회에서 ‘행위하는 존재’로 살아가는 것의 실제적인 가능성과 어려움을 드러내고자 하였다. 활동 주체들의 삶에서 보여준 행위의 여정은 이 세계에서 고유한 존재의 자

리와 삶의 방향을 찾고자 하는 개인들의 실존적 고투와 정체성 형성 과정이 학교 제도 및 기성 사회와의 갈등 속에서 어떻게 전개되었는지를 미시적으로 조명해줄 것이다.

**셋째, 청소년 인권 활동 및 활동 주체들의 삶에서 발견할 수 있는 행위의 특징과 이에 담긴 교육적 의미는 무엇인가?**

본 연구 문제를 통해, 먼저 청소년 인권 활동의 공동체적 서사와 활동 주체들의 미시적인 생애의 전개 과정에서 발견할 수 있는 행위의 특징을 살펴보았다. 그리고 이러한 행위의 특징이 교육적 행위를 사유하는 데 주는 함의가 무엇인지를 탐구하였다. 먼저, 지난 20년간 청소년 인권 활동으로 구성되어 온 활동 주체들의 행위가 학교 및 기성 제도와의 갈등 속에서 어떻게 표출된 것인지 이해하였다. 그리고 활동가들이 보여준 행위의 여정이 그들의 고유한 존재의 실현과 세계 변화를 향한 실천과는 어떠한 관련이 있는지 탐구하였다. 나아가 기성의 사유 방식과 문화적 질서에서 벗어나 대안적인 삶을 찾고자 했던 활동가들의 행위는 교육의 관점에서 바라볼 때 어떠한 의미를 갖는지 고찰하였다. 이와 같은 질문은 자신과 타자, 세계에 대한 비판적인 이해를 토대로 고유한 존재의 위치를 찾아가고, 세계에 참여하는 과정이 교육적 사유와 행위로서 어떠한 의미가 있는지 탐구하도록 한다.

이와 같은 연구 문제를 통해 청소년의 정체성을 수동적으로 규정해 온 사회문화적 맥락을 비판적으로 성찰하고, 능동적으로 행위하는 청소년의 존재를 중심으로 교육적 행위의 성격을 다시 고찰하는 작업이 가능할 것이다. 또한, 청소년들을 획일적으로 규정해 온 교육 실천과 담론 및 제도들이 청소년들의 고유한 “탄생성”과 “행위의 능력”을 실현하는 데 어떠한 한계를 갖는지 사유하도록 할 것이다(Arendt, 1958; 1961). 이는 세계에 적극적으로 참여하고자 하는 청소년 인권 활동가들의 문화적·정치적 실천이 열린 자기 탐색과 자기 실현, 그리고 세계 참여와 세계 변화를 지향

하는 행위의 가능성으로서 갖는 의미를 고찰하도록 한다. 나아가 이러한 행위의 가능성이 그 이면의 한계를 보완하면서, 교육적 행위 공간에서는 어떻게 구현될 수 있을지에 대한 함의를 얻고자 한다.

### 3. 연구의 의의와 한계

본 연구는 청소년기부터 청년기까지 이어진 활동가들의 생애를 통해, 청소년 인권 활동이 전개 및 발전된 양상을 긴 시간성에 기초하여 조명하였다는 점에서 의의가 있다. 이와 같은 탐구는 청소년들의 행위가 그들의 의식과 정체성의 변화, 나아가 공동체와 사회 변화에 어떠한 영향을 미쳤는지 그 심층적 맥락을 파악하는 것을 가능하게 한다. 청소년들의 집단적 행위에 관한 국내의 선행 연구들은 주로 촛불집회 참여 등 단기적으로 나타난 청소년들의 정치적 참여 현상에 초점을 맞추었다(김예란 외, 2010; 김철규 외, 2008; 윤명희, 2020; 윤성이 외, 2008; 이해진, 2008). 이러한 접근들은 단기적으로 드러난 사회적 현상에 주목하였기 때문에, 청소년들의 집단적 행위가 이후 어떠한 양상으로 전개되었으며, 그들의 삶에는 어떠한 영향을 미쳤는지 탐구하기 어려운 한계를 지닌다. 연구자는 이와 같은 한계를 보완하여, 청소년기부터 청년기까지 이어진 활동가들의 생애를 통해 청소년 인권 활동이 촉발·구성·발전해 온 다양한 양상을 살펴보고, 활동가들의 정체성 형성 및 사회 변화에 미친 영향을 탐구하였다.

본 연구는 또한 청소년 인권 활동이라는 사회 현상을 ‘교육’의 관점으로 재조명하였다는 점에서 의의가 있다. 청소년들의 집단적인 정치적 참여에 초점을 맞춘 연구들은 주로 정치와 사회의 맥락에서 논의되었다. 그러나 청소년들의 집단적 행위가 촉발되고 발전한 맥락을 심층적으로 이해하기 위해서는 이들이 정치적 의제와 함께 비판하고 있는 학교교육 및 ‘학생다움’의 담론에 대한 이해가 필요하다. 서구 사회에서 주로 세계화나 전

쟁, 빈곤, 환경, 젠더(gender)를 주제로 형성된 ‘청소년 행동주의(youth activism)’의 흐름과 비교할 때(Kennelly, 2011), 우리 사회에서 전개된 청소년 인권 활동은 학교교육에 대한 문제의식이 좀 더 강하게 드러난다는 사례적 특징을 갖는다. 우리나라에서 전개된 청소년 인권 활동의 사례는 학교교육을 중심으로 형성된 기존의 청소년 교육 담론에 대한 비판적인 성찰과 밀접한 관련을 맺고 있다. 따라서, 본 연구는 청소년 인권 활동을 통해 청소년들이 보여준 독특한 행위자성을 교육 및 학교 제도와의 관련 속에서 비판적으로 고찰하였다는 점에서 의의를 갖는다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 내용을 다루지 못한 한계가 있기에, 이를 보완할 수 있는 후속 연구가 필요하다. 2000년대부터 현재까지 약 20년 이상의 시간이 흐르면서 청소년 인권 활동은 “원로 활동가”와 “다음세대 활동가”라는 세대층으로 구분되기 시작했다. 따라서 향후 연구에서는 다음 세대 활동가로서 5년 이상 활동을 이어가며 청소년 인권 활동에 보다 깊숙이 진입한 중간 세대 활동가들과 활동에 입문한 신입 청소년 활동가들을 추가적으로 연구할 필요가 있다. 이는 청소년 운동 안에서 펼쳐지는 활동가들의 관계적 행위망을 보다 세밀하게 이해하기 위한 작업이 될 것이다. 향후 연구에서는 활동의 시기나 연령, 성별이 다른 활동가들에 대한 탐구를 통해, 청소년 인권 활동에 대한 서로 다른 실천의 전유와 이해 방식을 분석하는 것이 필요할 것이다. 이는 청소년기부터 청년기까지 청소년 인권 활동을 이어오고 있는 참여자들의 활동 생애사를 중심으로, 청소년 인권 활동가들의 행위와 정체성 형성 과정을 탐구한 본 연구에서는 다루지 못한 한계로 남아있다.

## II. 선행 연구 분석 및 이론적 배경

### 1. 국내외 선행 연구 분석

본 장에서는 정치적 목소리를 내며 등장한 청소년 인권 활동가들의 존재가 세계적인 흐름으로 확산되고 있는 ‘청소년 행동주의’와 관련이 있음을 이해하고, 국외 선행 연구 분석을 통해 우리 사회 청소년 인권 활동이 놓인 위치를 살펴보았다. 그리고 학교 제도를 통해 청소년들의 개성과 목소리가 억압되어 온 체험들과 정치적 목소리를 내며 등장한 청소년들의 존재가 밀접한 관련이 있다는 사실에 주목하여, 청소년들의 집단적 정치 참여의 행위와 청소년 인권 활동을 탐구한 국내외 선행 연구를 살펴보았다. 마지막으로, 학교 제도의 한계를 넘어 교육의 주체이자 삶의 주체가 되기를 시도한 청소년들에 대한 국내외 선행 연구를 통해, 이들의 행위가 담고 있는 교육적 의미와 가능성을 정리하였다.

#### 1) 청소년 행동주의의 흐름

2000년대에 들어 청소년들이 만들어가는 집단적 행위는 전 세계적으로 확산되고 있다. 청소년들은 자발적인 모임을 결성하여 집단적 행위를 조직하면서, 세계화, 빈곤, 전쟁, 인종주의, 국가주의, 가부장제, 환경문제 등 거시적인 사회구조에 대한 비판의식을 표현하고 있다. 이와 같은 ‘청소년 행동주의(youth activism)’의 흐름은 비단 일부 국가의 청소년들에게 한정된 현상이 아니다. 이는 다양한 국가에서 발생하고 있는 청소년들의 집단적 행위로서, 이들이 사회 변화에 미치는 영향이 적지 않다는 점에서 주



목을 받고 있다. 촛불집회를 중심으로 정부의 교육 정책을 비판하며 등장한 우리 사회 청소년의 집단적 정치 행위 또한 청소년 행동주의의 거시적인 흐름 속에서 이해할 수 있는 사회적 현상이다.

최근 해외에서 가장 주목받고 있는 청소년 행동주의에 대한 연구는 스웨덴의 청소년 환경운동가 그레타 툰베리(Greta Thunberg)를 중심으로 시작된 청소년들의 환경운동이다. “기후를 위한 학교 파업(school strike for climate)”이라는 피켓을 들고 한 개인이 시작한 이 활동은 “미래를 위한 금요일(Fridays for Future)” 운동으로 이어지면서, 다른 나라 청소년들의 등교 거부 시위로 번져갔다. 2018년 12월에는 270여 개의 유럽 도시들에서 2만 명의 청소년들이 학교 파업에 참여했으며, 2019년 3월 시위에는 전 세계의 1,700여 개 도시에서 140만 명이 동참한 것으로 추정된다(Han & Ahn, 2020: 6). 현재 우리나라에도 “청소년 기후 행동(Youth 4 Climate Action)”이라는 조직이 결성되어, 2019년에는 총 3차례의 결석 시위를 진행하면서 청소년 활동가 집단이 활발하게 형성되고 있다. 청소년의 관점에서 환경에 관한 의제를 제안하고 변화를 이야기하는 결석 시위는 청소년들의 적극적인 정치 참여의 경험이자 새로운 주체로서의 탐색을 가능하게 하였다(현명주·김남수, 2020). 이처럼 명확한 정치성을 표명하고 등장한 청소년 세대들은 학생으로서의 정체성이 갖는 제약을 벗어나 적극적인 사회 변화를 촉구하는 정치적 행위를 조직하고 있다.

이와 같은 흐름 속에서 국외 연구들은 사회적·정치적 의제에 적극적으로 참여하고 있는 청소년들의 행위자성에 주목하고 있다(Han & Anh, 2020; Harb, 2018; Puggioni, 2018; Rombalski, 2020). 이러한 연구들은 청소년들이 사회제도 및 정책의 변화를 요구하는 주체로서 스스로 사회적·과학적 정보와 지식을 모으고, 이를 집합적 행동을 위한 청소년들의 내러티브로 구성하고 있음을 보여준다(Han & Anh, 2020). 국외 연구들은 다양한 청소년 활동가 집단에 대한 참여관찰과 면담을 병행한 ‘문화기술적 연구(ethnographic research)’나 ‘질적 연구(qualitative research)’를 수행함으로써, 청소년 활동가들을 통해 실천되는 문화와 행위의 특징을 탐구

하고 있다. 이와 같은 접근은 주로 촛불집회에 참여한 10대 청소년에 대한 설문조사가 중심을 이루는 국내 선행 연구의 한계를 보완해준다.

필킹톤(Pilkington, 2018)은 청소년 행동주의의 사례들을 종합적으로 분석하기 위한 목적으로, 14개 국가의 44개의 문화기술적 사례들에 대한 “메타 문화기술지(meta-ethnography)” 연구를 수행하였다. 이를 통해 급진적인 정치적 의제를 가진 청소년 활동가들의 조직이 갖는 보편적인 문화적 특징이 무엇인지를 탐구하고자 하였다. 청소년 활동가들은 카리스마(charisma)를 가진 지도자를 중심으로 조직된 기성 사회의 위계 구조를 경계하면서, 주로 “대표나 리더가 없는(leaderless)” 조직의 형태를 추구하고 있다(Pilkington, 2018: 119). 반자본주의, 반인종주의, 반파시스트(anti-fascist) 운동과 같이, 기성 사회의 가치 질서에 반대하며 소수자의 목소리를 대변하고자 하는 청소년 활동가들은 “분산적 리더십(dispersed leadership)”이라는 새로운 질서를 통해 수평적인 구조를 유지하는 것을 지향한다(Pilkington, 2018: 122). 이와 같은 조직의 형태는 공동의 책임과 책무성이 필요하기에, 청소년 활동가들은 서로의 생각을 표현할 기회들을 구성원들에게 동등하게 부여하고자 노력하는 모습을 보인다.

이처럼, 청소년 활동가 조직의 문화와 교육 활동은 비판적인 의식과 사회 변화에 대한 열망을 가진 청소년들의 주체적인 행위와 평등한 관계를 통해 만들어지고 있다(Pilkington, 2018; Rombalski, 2020). 그러나 우리 사회 청소년 인권 활동가들의 행위와 특징을 이해하기 위해서는 국외 연구 결과들을 적용하기 이전에, 우리 사회의 청소년 활동가 집단에 관한 현장 연구를 수행함으로써 비교문화적인 시각을 확보할 필요가 있다. 우리 사회 청소년 인권 활동가들의 행위가 갖는 고유한 양상이나 의미 지점이 있다면 그것은 무엇인가? 이와 같은 탐구를 위해서는 우리 사회의 청소년들이 놓인 세대적·문화적 특성에 대한 이해를 바탕으로, 청소년들의 집단적·정치적 행위의 특징을 살펴 보완할 필요가 있다. 그리고 세계적인 흐름으로 전개된 청소년 행동주의와의 관련 속에서, 우리 사회 청소년 인권 활동이 놓인 보편성과 특수성이 무엇인지 탐구할 수 있을 것이다.

## 2) 청소년의 정치적 행위와 청소년 인권 활동

본 연구에서 주목하는 ‘청소년 인권 활동’은 청소년 당사자의 목소리로 청소년의 주체성과 인권에 대한 담론과 집단적 행위를 만들어가는 실천이라는 특징을 갖고 있다. 청소년 인권 활동은 청소년들이 ‘학생’이기 이전에 ‘인간’으로서 존중받아야 한다는 인권 의식의 확산과 함께 산발적으로 표출되었다. 청소년 인권 활동가들은 학생의 자율성을 통제하는 학교 제도와 입시 중심의 학교교육, 학력 중심 및 나이 중심으로 서열화된 사회구조에 대한 문제의식 등을 바탕으로, 기성의 교육 및 사회제도에 균열을 내며 저항하는 집단적 행위를 이어오고 있다. 청소년 인권 활동은 최근 20년간 청소년들에 의해 자발적으로 그 실천이 조직되었으며, 학교 제도에 대한 비판적인 문제의식과 함께 촉발되었다는 점에서, 교육학 영역에서도 주의 깊게 탐구할 사회 현상이다.

정치적 존재로 등장한 우리 사회의 청소년들에 주목한 국내의 선행 연구들은 주로 촛불집회에 참여한 청소년 집단을 이해하기 위해 수행되었다. 2008년 촛불집회를 중심으로 이뤄진 국내의 선행 연구들은 집회에 참여한 청소년들을 대상으로 설문조사를 실시하여 청소년들의 특성과 집회 참여 체험을 파악했으며(김철규 외, 2008; 윤성이 외, 2008; 이해진, 2008), 면담 기법을 활용한 연구도 일부 수행되었다(김예란 외, 2010). 청소년들의 세대적 특성과 그들의 정치 참여가 갖는 문화적 해석과 함의를 중심으로 논의한 연구들도 존재한다(김예란 외, 2010; 전효관, 2008). 사회학 분야에서는 촛불집회에 참석한 청소년들에 대한 ‘단기 추적 조사’를 통해, 청소년들이 새로운 사회 운동의 주체로서 성장할 가능성을 탐구한 연구들도 수행되었다(김철규 외, 2010; 이해진, 2008).

“촛불세대”로서 등장한 청소년들에 대한 관심은 한동안 소강상태를 보이다가, 2016년 박근혜 대통령 퇴진을 위한 촛불집회를 통해 다시 주목받기 시작했다(윤명희, 2020). 이는 대부분의 연구가 청소년들의 존재와 삶에 관한 심층적인 관심보다는 사회적 이슈로 떠오른 일시적인 현상에 초

점을 맞춘 결과일 수 있다. 이는 앞으로 정치적 존재로 등장한 청소년 집단이 어떻게 변화하고 성장해 가는지를 연속성 있게 탐구하려는 확장된 관심이 필요함을 시사한다. 청소년들이 놓인 삶과 사회문화적 맥락을 심층적으로 탐구하고 기술하는 연구를 통해, 새롭게 부각된 사회 현상과 청소년 집단을 의미 있게 연결하는 시도들이 필요하다.

‘촛불집회’라는 정치적 장(場)에 등장한 청소년들은 “자신의 삶에 직접적으로 관계되는 교육 문제를 적극적으로 촛불의 장으로 끌어들이며”(김예란 외, 2010: 103), 학교교육의 문제와 청소년 인권, 그리고 생활 정치를 연결하는 모습을 보였다. 촛불집회에 참여한 청소년의 주체성을 이해하기 위해 수행된 김예란 외(2010: 95)의 연구는 청소년 문화에 대한 기존의 해석 방식, 즉 “정치성/탈정치성, 능동성/수동성과 같은 이분화”를 극복하고, “순종, 타협, 반대의 이질적인 태도들이 교차하며 협상하고 갈등하는 과정”을 통해 청소년들의 정치성과 주체성을 이해하고자 한다. 김예란 외(2010)의 연구가 갖는 시사점은 청소년 당사자들의 목소리를 토대로 촛불집회에 참여한 청소년들의 주체성을 다각도에서 조명하고 있다는 점이다. 설문에 대한 응답만으로 파악하기 어려운 주체 형성의 맥락들은 청소년들의 내러티브에 주목함으로써 탐구할 수 있다. 김예란 외(2010: 105)는 이와 같은 작업을 통해 “촛불세대”에 대한 무수한 담론들이 청소년들을 “과잉재현”하거나 “과소재현”함으로써, 결과적으로는 청소년들을 재현의 장에서 밀어내는 한계를 극복하고자 한다.

이해진(2008)의 연구는 2008년 촛불집회에 참여한 청소년들이 학교 자율화 조치 시행으로 0교시 수업, 우열반, 야간 자율학습이 부활하면서, 정부의 교육 정책에 대한 불만이 고조되었던 상황적 맥락을 분석한다. 청소년들은 교육의 주체로서 갖는 권리와 시민으로서 갖는 건강과 생명의 권리를 연결하면서, 제도와 정책의 변화를 적극적으로 요구하는 정치적 주체로 등장했다는 것이다(이해진, 2008). 윤성이와 장우영(2008)은 청소년들이 ‘학생 인권’의 차원에서 정부의 교육 정책에 반대를 표명하였으며, 이러한 불만은 청소년들이 집회에 참여하는 결정적인 전기를 제공하였다고

분석한다. 실제로 137만 명이 넘는 대통령 탄핵 청원을 주도한 이는 ‘청소년’이었으며, 청원 내용 또한 미국산 쇠고기 수입 반대와 정부의 교육 정책에 대한 반대가 주요 논지를 이루었다(윤성이·장우영, 2008). 촛불집회에 참여한 청소년 모임들은 당시 “학교자율화반대청소년연대”를 결성하여, 교육의 주체로서 목소리를 내며 공론의 장에 등장한 것이다.

이러한 분석들은 청소년들의 촛불집회 참여 현상에 대한 표면적인 관심을 넘어, 기존의 학교교육에 대한 비판적인 의식을 토대로 형성된 청소년 운동의 흐름을 이해할 필요성을 요청한다. 특히, ‘청소년 인권 활동’을 중심으로 전개된 활동가들의 행위가 어떻게 청소년들의 집단적인 정치적 행위로 발전할 수 있었는지 그 배경을 파악해야 한다. 2000년대 이후 청소년 인권 활동을 꾸준히 전개해 온 활동가들의 네트워크를 구심점으로 하여, 다수의 청소년 집단이 ‘광장’으로 모였던 상황적 맥락이 존재하기 때문이다. 이는 우리 사회의 학교 제도의 한계와 청소년 인권 활동의 흐름을 의미 있게 연결하여, 청소년들의 집단적 행위를 분석하는 작업을 요청한다.

청소년들의 정치 참여와 집단적 행위를 심층적으로 이해하기 위해, 우리는 다음과 같은 질문을 던질 수 있다. 청소년들이 ‘광장’에서 보여준 능동성과 정치성은 그들의 세대적·문화적 특성과 어떻게 결합하여 청소년 집단의 목소리와 담론 및 행위로 구성되었는가? 한 예로, 전효관(2008)은 청소년 세대의 감수성과 매체 환경의 변화가 결합하면서, ‘광장’이라는 공적 공간에서 청소년들이 자신의 욕망을 사회적 목소리로 구성할 수 있었다고 평가한다. 청소년들이 주도한 ‘두발 자유화 운동’의 사례에서 볼 수 있듯이, 오늘날의 청소년들은 자신의 권리와 표현에 민감한 세대적 특성을 보인다(전효관, 2008). ‘청소년 인권 활동’을 통해 표현되는 것처럼, 청소년 세대들은 일상과 욕망, 권리의 관계를 연결하는 감각을 토대로, 민주주의의 전통적인 주제를 확장해갔다(전효관, 2008). 전효관(2008)은 아직 기성 제도의 코드(code)에 통합되지 않은 청소년 세대들의 능동적인 정치적 참여를 통해, 공적 공간에서 발휘되는 새로운 권력 생성의 가능성을 보여

주었다고 평가한다. 이처럼, 청소년들의 능동성과 정치성에 주목한 논의들은 청소년들이 “자신이 처해 있는 모순적 상황에 대해 새로운 방식으로 문제를 제기하는 능동적 존재임을” 보여준다(전효관, 2008: 277-278). 그리고 이러한 능동성과 정치성을 청소년 인권 활동과의 연장선에서 파악하고 있다는 점에서 본 연구에 시사를 준다.

이와 같은 청소년들의 움직임은 대부분의 시간을 보내고 있는 ‘학교’라는 공간이 그들의 삶과 정체성을 형성하는 데 매우 중요한 영향을 미치고 있음을 방증(傍證)한다. 청소년들은 ‘청소년 인권’이라는 키워드(keyword)를 통해, 우리 사회의 학교교육이 청소년들의 일상을 지배하고 있는 현실을 폭로했다. 이는 청소년들의 행위가 삶의 주체이자 교육의 주체로 살아가고자 했던 청소년들의 실존적 욕망과 연결되어 있음을 보여준다. 따라서, 정치적 존재로서 부각된 청소년 세대의 등장은 학교교육을 통해 청소년들을 학생의 정체성 안에 길들여왔던 사회적·역사적 배경과 분리하여 생각할 수 없다. 청소년들의 집단적 정치 참여 행위가 ‘학교교육과 청소년 인권’이라는 의제를 중심으로 기획된 것은 이와 같은 사회적 맥락에 기반한 현상으로 이해할 수 있다.

### 3) 교육의 주체 되기를 모색한 청소년들

조용환(2009)은 우리나라 고등학생의 학업 생활과 문화에 관한 질적 연구를 통해, 우리 사회의 청소년들이 대학입시를 준비하기 위한 수동적인 ‘비주체’로 살아가고 있음을 보여준다. 기존의 학교교육은 기성세대의 지식이나 가치를 전수하는 일과 사회화를 보다 강조하였기 때문에(조용환, 1997), 청소년 각자의 고유한 존재의 발견과 실현, 그리고 사유와 행위의 능력을 기르는 일은 상대적으로 소홀히 하였다. 그러나 “다양한 복수적 욕망이 공존”(이진경, 2002: 158)하는 청소년들의 내면에서 자아를 실현하려는 욕망과 열망은 학교교육이 처한 사회구조적 제약에도 불구하고 여전히

존재하고 있다. 이러한 청소년들의 열망은 청소년 인권 활동과 연결되면서, 학교 제도를 변화시키려는 저항적 움직임이나 ‘탈학교’와 같이 학교의 담장 밖에서 주체적인 삶을 모색하려는 탈주의 움직임으로 나타나고 있다.

우리 사회에서는 1990년대 후반부터 “교실붕괴” 또는 “학교붕괴”라는 말이 미디어(media)를 통해 공론화되면서, 학교 제도와 청소년 존재의 어긋남은 수면 위로 떠 오르기 시작했다. 수업에 참여하기를 거부하는 학생들이 늘어나고 학교의 주요 역할인 ‘교육’이 이뤄지기 어려운 상황이 되면서, 이러한 갈등 상황은 빠르게 변화하고 있는 청소년 세대들을 담아내지 못하고 있는 학교교육의 한계를 자각하는 계기가 되었다. 이와 같은 세대의 변화 속에서, 일부 청소년들은 대안학교나 홈스쿨링(home schooling), 청소년 센터와 같이 청소년들의 주체적 자아를 실현할 수 있도록 돕는 대안적인 교육 방식을 찾아 나서기 시작했다.

이와 같은 현상은 정체성과 가치관의 변화를 체험하고 있는 청소년의 존재가 기성 제도와 서로 갈등하고 충돌하는 과정에서 파생된 학교교육의 흔들림과 균열로 볼 수 있다. 기성 사회와 청소년 세대의 간극이 커지고 있는 상황에서, 새로운 청소년 세대가 만들어가는 하위문화는 학교 제도의 변화뿐만 아니라, 교육이라는 삶의 형식에 대한 근본적인 성찰을 요청하는 것이었다. 학교 본위의 패러다임에 대한 비판을 바탕으로 비제도적 차원과 자율적 차원의 학습을 강조한 평생학습의 관점이나(김신일, 2005), 제도권 밖에서 이뤄진 대안교육 및 탈학교 운동 등은 국가 중심의 학교 제도에 균열지대를 생성한 교육 실천으로서 의미가 있다.

청소년들의 ‘자발적 학교이탈’ 현상을 탐구한 김연정과 주경필(2019)은 청소년 인권 활동가와 자퇴 관련 SNS를 운영하는 청소년들에 대한 심층면담을 통해, 이들이 교육의 ‘객체’에서 교육의 ‘주체’로 변모하는 과정을 보여준다. ‘자발적 학교이탈’을 선택한 청소년들은 오래전부터 학교 제도에 불편함을 느끼고 있었으며, “머물기”와 “떠나기”에 대한 고민을 지속해 온 것을 알 수 있다(김연정·주경필, 2019: 272). 주어진 대로 하는 것에 익숙했던 청소년들은 자신이 원하는 공부를 찾아가고 스스로 판단하면서

“객체(대상)에서 주체로의 변태”를 체험하기 시작한 것이다(김연정·주경필, 2019: 275). 이는 “질문을 품고 삶의 주체로 성장하여 나만의 패러다임을 구축하기” 위한 노력으로 나타났다(김연정·주경필, 2019: 281). 이들은 학교이탈로 인한 사회적 편견을 극복하고, 교육의 주체이자 삶의 주체로서 자기다운 삶을 발견하고 구성하기 위해 분투하는 모습을 보였다.

그동안 학교 제도에서 이탈한 청소년들에 대한 논의는 청소년의 적응과 부적응 문제에 주로 초점을 맞추었다. 그로 인해, 학교를 떠나는 청소년들이 어떠한 문제의식 속에서 학교에 저항하거나 학교 밖으로의 탈주를 선택하게 되었는지를 질문하는 연구가 부족했다. 그러나 청소년들이 학교를 떠나는 이유 중 ‘자발적 학교이탈’의 비중이 늘어나면서, 청소년들이 학교 제도 밖에서 구체적으로 어떠한 체험을 구성해 가는지에 대한 교육적 관심이 요청된다. 이러한 청소년들의 움직임은 학교교육의 한계를 넘어 주체적으로 살아가고자 하는 청소년들의 행위자성을 드러내 줄 수 있다.

배은주(2004)의 연구는 학교 제도 밖에서 자신의 길을 모색하고 있는 청소년들의 학습 체험에 관한 연구를 통해, 능동적인 학습 주체로서 청소년의 존재를 재조명한다. 학교 제도 중심의 교육 패러다임은 청소년 교육을 학교교육 안에 한정하여 생각하게 하였으며, 다양한 정체성을 가진 ‘청소년’을 ‘학생’과 동일시하는 난점을 가지고 있었다(배은주, 2004). 그러나 배은주(2004: 8-10)는 청소년기를 성인기를 준비하는 시기로 보았던 고정관념을 넘어, “사회적 존재이자 삶의 주체로서 청소년의 위상을 재정립하면서 청소년의 교육을 자율적이고 자발적인 학습자의 체험을 중시하는 방향으로 전환할 필요가 있다”고 말한다. 청소년은 ‘학생’이라는 단일한 집단적 정체성만으로 담아낼 수 없는 “삶과 배움의 다양한 욕구를 가진 실존적이며 교육적인 존재”이기 때문이다(배은주, 2004: 247). 배은주(2004)의 연구에서 청소년 참여자들은 학교교육의 목표와 청소년 개인이 추구하는 목표가 달라, 학교 밖 청소년 센터에서 다른 형식의 교육을 찾고 배우면서 자신의 길을 모색해 갔다. 청소년 참여자들은 자신들의 인격을 존중하고 권리와 책임을 부여하는 자기 주도적인 활동을 통해, 능동적인 학습



의 주체로서 적극적인 삶을 만들어갈 수 있었다.

최근에는 청소년들이 학교 밖에서 주체적으로 기획하는 실천이 늘어나면서, 청소년 활동가들의 실천 및 교육 활동 자체에서 교육학적 함의를 찾는 연구들이 등장하고 있다. 한 예로, 롬발스키(Rombalski, 2020)의 연구는 미국의 도시 학교의 청소년 활동가 집단에 대한 “비판적 문화기술지(critical ethnography)”를 통해, 청소년 활동가들이 실천하는 페даго지(pedagogy)의 특징을 다음과 같이 살펴본다. 구체적으로, 백인 중심의 학교 및 사회구조에서 청소년 활동가들이 피부로 느끼는 체험은 백인 집단이 주장하는 “중립적 입장”을 거부하도록 도전하였다. 청소년 활동가들은 기존의 위계 구조에 대해 저항하면서, 긴장이나 갈등 상황 및 질문을 통해 집단적 지식을 구성하려는 특징을 보였다. 청소년 활동가들은 구성원들에게 자신의 이야기를 발언할 기회를 동등하게 부여하여, 활동에서 “다원적인 관점들(multiple perspectives)”이 공유되도록 노력하였다. 무엇보다 청소년 활동가들은 단일한 리더에 의해 활동이 독점되는 것을 경계하며, 구성원들의 목소리에 평등한 가치가 있음을 강조함으로써, “분산적 리더십(distributed leadership)”을 유지하려는 특징을 보였다.

이러한 국내외 연구들은 청소년들의 주체적인 활동을 통해, 새로운 교육적 관계와 교육적 활동의 가능성을 발견할 수 있는 유용한 사례가 될 것이다. 평소 학교 및 기성 제도에 대해 문제의식을 느낀 일부 청소년들은 주체적으로 청소년 활동에 참여하면서, 기존의 학교교육에서 체험할 수 없었던 교육적 변화와 삶의 전환을 맞이하기도 하였다. 이와 같은 변화의 과정을 이해하기 위해서는 청소년들이 어떻게 비주체적 체험을 극복하고, 주체적으로 행위하게 되었는지 그 과정과 맥락에 주목할 필요가 있다. 이와 같은 탐구는 청소년들이 학교와 기성 사회를 통해 무의식적으로 체화된 문화적 질서를 어떻게 낫설고 불편한 것으로 자각하게 되었는지, 그 과정에서 자신의 고유한 주체성을 어떻게 발견해갔는지 주목하도록 한다. 청소년들의 체험과 행위를 ‘비형식적/무형식적 교육’의 관점에서 재조명하는 과정을 통해, 행위의 주체로서 청소년들이 변화해 간 과정과 이에 담긴 교육적 함의가 무엇

인지 탐구할 수 있을 것이다. 교육의 주체이자 정치의 주체로서, 궁극적으로는 삶의 주체로서 나아가려는 청소년들의 삶과 행위를 이해함으로써, 기성의 교육 담론을 넘어, 청소년들의 행위자성에 기반하여 교육의 또 다른 측면을 조명할 수 있을 것이다.

## 2. 이론적 배경

본 연구는 한나 아렌트(Hannah Arendt, 1906~1975)의 ‘행위(action)’에 대한 사유를 이론적 토대로 삼아, 청소년 인권 활동가들의 행위와 정체성 형성 과정을 조명하였다. 특히, 아렌트의 정치 철학의 바탕을 이루는 『인간의 조건(The Human Condition)』(Arendt, 1958/이진우 역, 2017)에서 논의된 ‘행위’를 중심으로 해석을 진행하였다. 본 절에서는 먼저 인간의 행위를 강조한 아렌트의 철학적 문제의식을 이해하고, 아렌트가 강조하는 행위가 개별 주체들의 고유한 탄생성의 실현과 세계 참여와는 어떠한 관련을 맺고 있는지 살펴보았다. 연구자는 아렌트의 행위에 관한 사유를 청소년과 교육의 문제를 성찰하는 기반으로 삼아, 6장의 교육학적 해석에서 청소년 인권 활동가들이 만들어 간 행위의 특징과 교육적 의미를 논의하였다.

### 1) 행위를 강조한 아렌트의 문제의식

아렌트(Arendt, 1958/2017)는 『인간의 조건』에서 인간의 “활동적 삶(*vita activa*)”을 구성하는 세 차원으로 노동(labor), 작업(work, 제작), 행위(action)가 있음을 설명한다. 무엇보다 아렌트는 “세 번째 활동범주인 행위, 즉 정치행위(action)를 인간활동의 본령으로 간주하여 하나의 독특한 정치행위론을 구축하고 있다.”(서유경, 2000: 95) 아렌트가 강조한 행

위는 활동적 삶의 또 다른 차원인 노동 및 작업과의 비교 속에서 전개된다.

이와 같은 사유를 이해하기 위해서는 아렌트에게 노동은 타인과 함께 의사소통하거나 세계를 구성할 수 없는 한계를 지닌 인간의 생존 활동으로 이해된다는 점을 유념할 필요가 있다. 아렌트가 보기에 ‘노동’은 본질상 생존을 위해 자기 자신에게 전념해야 하는 활동으로서, 세계의 어떤 대상에 대한 경험도 포함하지 않는 세계 상실의 체험을 가져오게 된다. 따라서, 아렌트는 노동이 인간의 삶에 ‘전면화’될 때 오히려 세계와의 관련성을 상실하면서, 인간의 삶이 생존적 필연성에 지배받게 된다고 본다. 그렇기에, 노동이 전면화된 사회에서는 인간 행위의 가능성이 점차 축소되는 위기에 처하게 된다.

이러한 문제의식에 근거하여 아렌트는 마르크스(Karl Heinrich Marx, 1818~1883)의 노동과 노동자의 대중사회에 대해 비판적으로 바라본다. 마르크스가 설명한 것처럼 ‘노동’은 인간의 본질과 사회적 토대가 됨에도 불구하고, 아렌트는 다음과 같은 이유에서 노동에 대해 다시 사유할 것을 요청한다. 첫째, 본래 노동은 사적 영역 안에 머물던 것으로 공적 의미를 갖지 못했으나, 분업과 기계화와 같은 노동의 조직화 과정을 통해 노동 활동이 공론 영역을 지배하게 되었다는 점이다. 아렌트는 가장 사적인 영역에 있던 노동이 공적 논의로 등장하면서, 근대 이후부터 노동이 사회의 공론 영역을 장악하게 되고, 노동 활동이 인간의 다른 활동적 측면까지 잠식하며 대체하게 된 현상들을 우려한다.

둘째, 이것이 아렌트에게 문제가 되는 이유는 노동이 공적 영역을 지배하면서, ‘행위하는 존재’로서의 고유한 개인을 잃어버리고, ‘사회적 인간’ 또는 ‘경제적 인간’이라는 집단적·계급적 정체성으로 대체되었다는 점이다. 아렌트의 입장에서 노동이라는 것은 본질적으로 신체적 필요의 충족을 향하고 있기 때문에, ‘노동하는 동물로 구성된 사회’는 결국 무세계적 성격을 가지게 된다. 아렌트가 진단하기에 노동자의 대중사회는 “다양한 사람들의 개성이 드러나는 ‘정치행위’가 ‘노동’의 속성”으로 환원되고, 계급

과 이념의 논리 아래 정치적 다양성과 개성이 무시되면서, “인간됨을 기초로 드러나는 대화와 소통의 공적영역을 복원하는 데 실패”하고 말았다(채진원, 2009: 277).

아렌트는 또한 작업에 대해 살펴보면, ‘노동하는 동물’로서의 인간과 구분되는 ‘호모 파베르(*Homo faber*)’로서의 인간이 갖는 존재 양식을 고찰한다. 아렌트가 보기에 ‘호모 파베르’는 인간에게 지속성과 안정성을 주는 세계를 형성하는 사이면서, 동시에 인간 중심으로 세계를 지배하고 수단화·도구화하려는 양면성을 갖고 있다. 호모 파베르가 제작한 사물은 세계 속에서 어느 정도 지속성을 가지면서 인간으로부터 상대적인 독자성과 객관성을 갖는 ‘사물세계’를 구성한다. 이렇게 형성된 인공적인 사물의 세계는 사멸적인 인간에게 안정성을 부여하는 일종의 거처가 될 수 있다. 그러나 아렌트는 이러한 제작의 과정이 자연환경에서 재료들을 떼어 놓는 침해와 폭력의 요소를 내재하는 활동이라는 점을 명시한다. 생존의 본능에 매여 수동성을 체험하는 노동하는 동물과는 달리, 호모 파베르는 자기 활동의 지배자가 됨으로써 세계 속에서 자신의 주체성을 확립하고자 하는 것이다.

그러나 이러한 제작 활동에서는 목적이 수단과 폭력을 정당화하게 되는 한계를 갖게 된다. 원료를 얻기 위해 자연에 행하는 폭력이 정당화되며, 제작의 목적에 따라 모든 것은 적합성과 유용성의 기준에 의해 판단되기 때문이다. 무엇보다 아렌트는 공리주의적 세계에서 제작 활동은 또 다른 목적을 이루기 위한 수단으로 빠르게 대체된다는 사실을 지적한다. 수단과 목적의 연쇄 속에서 사물의 유용성만이 강조될 뿐, 그 의미성은 간과되기 쉽다는 것이다. 제작의 상황에서 모든 것은 도구화되며 사물이 수단으로 전락하여 내재적, 독자적 가치를 상실하게 되기 때문이다.

이처럼, 인간 중심적 공리주의는 인간을 지고의 목적으로 확립하고자 하기에 자연과 세계의 존재를 인간의 수단으로 격하시키고, 가치를 지닌 사물들도 단순한 수단이 되어 그 내적 가치를 잃어버리게 만든다. 아렌트는 유용성과 공리성을 확립하는 제작의 경험을 인간세계의 궁극적인 기준

으로 일반화할 때 발생할 수 있는 이러한 문제점을 우려한 것이다. 노동과 제작에 관한 아렌트의 논의를 종합해 볼 때, 아렌트(Arendt, 1958/2017: 261)는 “노동의 강제적 필연성”과 무세계성 뿐만 아니라, “제작과 사용의 실용적 도구주의”를 중심으로 인간의 존재와 활동을 이해하려는 관점 모두 한계가 있음을 드러내고자 한 것이다.

노동과 제작에 대한 고찰 속에서 인간의 ‘행위’를 강조한 아렌트의 사유는 또한 고유한 개인들을 ‘단일 주체’로 상정하는 표준화 및 전체주의에 대한 문제의식에 바탕을 두고 있다. 아렌트는 개별 주체들의 고유함을 무시하고 인간을 수량화, 일반화, 표준화하려는 근대 사회의 시도를 경계한다. 특히, 아렌트는 다수의 사람들에게 포착되는 일정한 법칙을 정치와 역사 및 개별 주체들에게 일률적으로 적용해서는 안 된다고 판단한다. 그 이유는 이러한 ‘표준화’의 시도들이 활동적 삶의 한 축을 이루는 인간의 고유한 행위 양식을 잠식하는 결과를 가져오기 때문이다. 이러한 표준화의 시도들은 학문 영역에서도 나타나는데, 근대 경제학이나 통계학과 같은 사회과학은 일정한 규칙과 행동유형을 따르는 ‘사회적 존재’를 설정함으로써, 자신의 개성을 드러내던 행위의 가치를 제대로 조명하지 못했다는 것이다. 아렌트의 비판은 또한 자유주의 경제학자들에게도 향한다. 그들은 익명에 의한 지배처럼 “‘보이지 않는 손’이 인간의 사회적 행동을 이끌고, 상충하는 이해관계를 조화시키는 하나의 사회적 이익이 존재한다고 가정”한다(Arendt, 1958/2017: 116). 아렌트가 생각하기에 이와 같은 가정은 사회를 ‘단일 주체’로 상정한다는 점에서 맹점을 지니고 있다.

이와 같은 비판을 종합해 볼 때, 아렌트(Arendt, 1958/2017: 118)는 “모든 유형의 사회가 가지는 획일적 성격, 즉 하나의 의견만을 허용하는 순응주의”가 결국은 인간의 고유성을 말살하는 전체주의로 이어지는 위험성에 대해 경계하고 있다. 그리고 이러한 전체주의는 개별 주체들의 ‘탄생성(natality)’과 고유한 행위의 가능성을 억압하는 결과로 이어질 수 있다고 본다. 그러나 아렌트(Arendt, 1958/2017: 326)는 오랜 역사 속에서 “행위가 도구화되고 정치가 다른 것을 위한 수단으로 전락했다고 해도, 그

것은 행위를 없애지도 못했고 행위가 중요한 인간경험의 하나가 되는 것을 막지도 못했으며 인간사의 영역에서 행위를 완전히 파괴하는 데도 성공하지 못했다”고 말하며, 인간의 행위가 인간의 실존과 활동적 삶에서 중요한 위치에 놓여 있음을 강조한다.

## 2) 탄생과 시작, 세계 참여의 행위

아렌트가 강조하듯이, 타인과의 관계 속에서 자신의 고유한 개성과 인격을 드러내고 실현하는 말과 행위는 인간 존재의 중요한 토대로서 인간의 오랜 역사를 이끌어왔다. 그렇기에, 아렌트(Arendt, 1958; 1961)에게 행위는 자신의 고유한 ‘탄생성(natality)’을 실현하도록 하는 힘이라는 점에서 중요한 인간의 활동 중 하나로 여겨진다. 아렌트는 사회구성원들을 동질화·평균화하지 않으면서도, 어떻게 하면 개인의 존재와 삶이 갖는 고유함과 새로움을 실현할 수 있을지에 대해 화두를 던진다. 이는 아렌트의 정치 철학의 핵심을 이루는 행위 개념과 연관되면서, 기성 사회가 제시하는 평균적 질서나 이데올로기를 넘어서는 인간의 행위가 개별 주체의 고유한 탄생성을 실현하려는 자유의 지향과 어떠한 관련이 있는지 탐구하도록 한다.

아렌트(Arendt, 1958/2017: 440)는 모든 인간의 삶이 탄생과 함께 시작한다는 사실은 곧 어떤 것을 새로이 시작할 능력, 즉 “행위의 능력”이 생성되었음을 의미한다고 본다. 이 새로운 시작의 행위를 가능하게 하는 탄생성은 인간의 고유한 행위를 가능하게 하는 근원이 된다. 탄생이라는 시작을 통해, 이 세계에는 “인간존재의 새로움과 고유함이 출현할 수” 있기 때문이다(박은주, 2018: 54). 한편, 아렌트가 강조한 ‘탄생성(natality)’은 ‘사멸성(mortality)’과의 관련 속에서 이해된다. 아렌트는 인간의 사멸성을 강조한 철학과는 대조적으로 “인간사의 믿음과 희망은 새로운 사람들이 지속적으로 세계에 태어난다는 사실에서 나온다”고 말하며, 인간의

탄생성과 함께 수반되는 시작의 가능성을 강조한다(Arendt, 1958/2017: 63). 아렌트는 다음과 같이 말한다.

새로운 것을 해석하고 시작하는 능력, 즉 인간이 반드시 죽는다 할지라도 죽기 위해서 태어난 것이 아니라 시작하기 위해서 태어났다는 사실을 상기시키는 행위의 내재적 능력이 없다면, 죽음을 향해 달려가는 인간의 생애는 반드시 인간적인 모든 것을 황폐하게 만들고 파괴할 것이다. … (중략)… 인간사의 영역인 세계를 정상적이고 ‘자연적’인 황폐화로 부터 구원하는 기적은 결국 다름 아닌 탄생성이다. 존재론적으로 이 탄생성에 인간의 행위능력이 뿌리박고 있다. 달리 말해 기적은 새로운 인간의 탄생과 새로운 시작, 즉 인간이 탄생함으로써 할 수 있는 행위다. 이 능력을 완전히 경험하는 것만이 인간사에 희망과 믿음을 부여할 수 있다. (Arendt, 1958/2017: 343-344)

이처럼, 인간을 탄생성의 존재로 바라본다는 것은 인간을 “고정된 종착점을 향해 가는 존재라기보다는 자신의 새로움을 생성해가는 존재”로 바라봄을 의미한다(박은주, 2018: 54). 인간은 탄생과 죽음의 두 방향을 모두 가지고 세계 속에 존재하지만, “그 사이 공간을 죽음을 향해 가는 존재로 보느냐, 아니면 순간순간 새로운 시작을 할 수 있는 존재로 보느냐는 큰 차이”를 만드는 것이다(박은주, 2018: 52). 기존의 세계에 새로운 시작과 행위의 가능성을 열어주는 탄생은 인간의 역사를 새롭게 변화시킬 수 있는 희망과 믿음을 준다. 이는 아렌트에게 ‘세계사랑’으로 표현된다. “아렌트는 ‘지금’ 이 세계에 살아가고 있는 사람들이 자신의 ‘새로움’(탄생성)으로 끊임없이 세계를 새롭게 하도록 그들의 ‘다름’(복수성)을 존중하는 ‘사랑’이 가능한 그 지점에 ‘세계사랑’이 놓일 수 있음을 확신한다.”(조나영, 2019: 170)

말과 행위를 통해 이 세계에 고유한 자신을 현시하는 아렌트의 행위 개념은 탄생성과 더불어 ‘복수성(plurality, 다원성)’과도 밀접한 관련이 있다(Arendt, 1958/2017: 263). 복수성은 “그 누구와도 다른 유일한 존재로

서의 탄생적 개인들이 단수가 아니라, 타인들과 함께 복수로 존재한다”는 사실을 의미한다(박은주, 2018: 56). 그렇기에 탄생성과 복수성을 기반으로 한 말과 행위는 획일적이고 익명화된 집단의 모습이 아닌, 고유한 인격을 가진 개인들이 각자의 개성을 가지고 이 세계에 출현하는 것을 가능하게 해준다. 그런 점에서 아렌트는 다원성이 파괴된 세계에서는 진정한 말과 행위가 출현할 수 없다고 본다. 이처럼, 아렌트는 저마다 고유한 개성을 가지고 태어나는 서로 다른 개인들이 말과 행위를 통해 이 세계에 참여하며, 자신의 유일한 인격과 주체성을 드러내는 행위를 강조한다.

아렌트는 진정한 행위는 타인과의 관계에서 세워지는 ‘공론 영역’에서 실현 가능하다고 본다. 공론 영역은 “말과 행위를 통해 우리의 인격을 드러내는 구체적 행위의 공간과 장소”를 의미한다(Arendt, 1958/2017: 44). 아렌트는 이 세계에 태어난 한 인간이 ‘사적 영역(The private realm)’에서 나아가 ‘공론 영역(The public realm)’에서 행위한다는 것은 곧, 말과 행위를 통해 인간세계에 참여하는 행위이자 ‘제2의 탄생’과 같다고 본다(Arendt, 1958/2017: 265). 아렌트(Arendt, 1958/2017: 272)가 중요하게 강조하는 공론 영역은 “사람들이 서로 직접 행위하고 말할 때 생성”되는 ‘관계의 영역’에 세워진다. “행위와 말은 타인의 행위 및 말의 그물망에 둘러싸여 그것과 끊임없이 접촉하면서” 이뤄지기 때문에, 공론 영역에 참여하는 것은 고립된 개인에게서 벗어나 타인들과 만날 때 비로소 가능해진다(Arendt, 1958/2017: 278). 아렌트(Arendt, 1958/2017: 268-271)는 자신의 고유성과 정체성을 드러내는 말과 행위의 “계시적 성격”은 “타인과 함께 존재하는 곳에서만”, 즉 ‘공동존재’ 속에서만 출현할 수 있다고 본 것이다.

그런 점에서 아렌트(Arendt, 1958/2017: 289)가 이상적으로 제시하는 공론 영역은 단순한 물리적 공간이 아니라, 말과 행위의 공유를 통해 타인과 함께 “공통적인 세계의 공적 부분”을 구성하는 정치적 공간을 의미한다. 이러한 맥락에서 아렌트는 다양한 정신과 독특한 행위와 업적을 통해 고유한 개인의 정치적 행위능력을 보여주었던 고대 그리스의 ‘폴리스



(polis)'를 이상적인 공론 영역으로 제시한다. 아렌트(Arendt, 1958/2017: 113)는 정치적 행위가 이뤄지는 “공론 영역은 개성을 위해 준비된 곳”이며, “사람들이 바꿀 수 없는 진정한 자신의 모습을 보여줄 수 있는 유일한 장소”가 되어야 한다고 말한다. 아렌트는 말과 행위로 세워지는 공론 영역을 통해 세계에 참여함으로써, ‘행위하는 존재’로서의 인간다운 삶과 존재를 구현할 수 있다고 본 것이다.

본 연구에서는 인간의 존재와 삶의 양식에 관한 아렌트의 사유를 통해, 우리 사회의 청소년들이 처한 교육의 위기를 고찰하였다. 아렌트의 문제의식은 청소년 인권 활동가들의 학교 체험과 인권 활동 체험이 가진 성격을 담아내기에 유용하다고 생각한다. 먼저, 아렌트의 노동에 대한 비판적 관점은 ‘입시노동’으로 인해 자신과 타인, 세계와의 관계성을 상실하고, 사회적 생존의 굴레 속에 놓인 청소년들을 이해하는 메타포(metaphor)가 될 수 있다. 또한, 제작의 관점은 대학입시라는 목표를 위해 교육의 내용이 수단화, 도구화되고 있는 우리 사회의 교육 현실을 성찰하도록 돕는다. 더불어, 표준화·집단화된 사회에 대한 아렌트의 문제의식은 청소년들을 ‘학생다움’의 집단화된 정체성으로 길들이는 학교 제도 및 기성 사회의 한계를 이해하도록 해준다.

한편, 아렌트의 행위에 대한 설명은 자신의 목소리와 담론, 그리고 사회 변화를 위한 실천을 통해 공론 영역에 등장한 청소년 인권 활동가들의 행위가 무엇을 의미하는지 이해하도록 도울 것이다. 기성 사회와 학교 제도를 비판하며 공론 영역에 등장한 청소년들의 행위에는 타인들과 함께 자신의 고유한 정체성을 실현하려는 탄생적 존재로서의 열망이 반영되어 있기 때문이다. 그들의 열망이 정치적 행위의 장(場)인 공론 영역에 등장하는 것으로 이어진 것은 말과 행위를 통해 자신의 고유한 인격을 현시하려는 인간의 실존과 세계 참여의 행위를 뒷받침한다.

이처럼 아렌트의 행위에 대한 사유를 본 연구에 적용함으로써, 사회구조적인 제약에도 불구하고 ‘행위하는 주체’로서 세계에 참여하며 자신을 표현하고자 한 청소년 인권 활동가들의 행위를 이해하고, 이러한 행위가

우리 사회의 교육에 주는 의미가 무엇인지 고찰하였다. 궁극적으로는 고유하고 유일한 존재들이 세계로 나아와 새로운 일을 시작할 수 있는 자유로운 행위의 공간으로서(Biesta, 2006), 그리고 더 나은 세계의 변화를 만들어가는 실천의 공간으로서, 교육적 행위 공간을 어떻게 구성할 수 있을지에 대한 교육적 함의를 얻고자 하였다.

### Ⅲ. 연구방법론

#### 1. 생애사 연구

본 연구는 2000년대부터 현재까지 형성되어 온 청소년 인권 활동가들의 행위와 정체성 형성을 긴 시간의 변화에 기초하여 과정적으로 탐구하기 위해 수행되었다. 이와 같은 탐구를 위해, 10대 청소년기부터 30대 청년기까지 청소년 인권 활동을 지속하고 있는 주체들의 ‘활동 생애사’를 중심으로, 행위의 개인적 서사와 공동체적 서사를 재구성하였다. 이를 통해, 청소년 인권 활동이 전개 및 발전되어 온 흐름을 공동체적, 역사적 맥락에서 복원하고, 이들의 생애 속에서 구성된 행위가 행위 주체의 삶과 정체성 형성에 어떠한 의미와 영향을 주었는지를 탐구하였다. 생애사 연구는 행위 주체의 삶의 맥락에서 구성되고 의미화된 미시적인 차원의 행위를 이해하고, ‘행위하는 자’로서의 개인과 연결된 공동체와 사회적, 역사적 맥락을 이해하는 방법론으로서 의미를 지닌다.

##### 1) 생애의 맥락에서 조명한 행위와 정체성

‘생애사(life history)’는 연구자가 개인의 삶을 “역사적 맥락 또는 문화적 맥락 속에서 재구성한 것”으로서, “개인의 일생에 대한 사적 기록이 아닌 공적 기록”으로서의 의미를 지니는 방법론이다(조용환, 1999: 127). “한 편의 생애사는 구술자와 연구자가 한 사회의 역사(문화) 속에서 나누는 대화의 기록”으로서, “개인이 속한 사회의 문화와 역사가 서술적으로 다루어진다.”(조용환, 1999: 127). 연구자는 참여자가 들려주는 “과거 경

험에 대한 현재적 구술”을 통해, “과거와 현재 사이에 구술자에게 일어난 변화”를 이해하고, 구술자의 생애를 그가 속한 사회, 문화, 역사의 맥락 속에서 해석하여 글쓰기를 수행하게 된다(조용환, 1999: 130-131).

본 연구는 2007년부터 2008년까지 연구자가 청소년 인권 활동가들의 모임에서 수행한 1차 현지 연구를 바탕으로, 2020년부터 과거의 연구 참여자들을 다시 만나 생애 면담 중심의 2차 현지 연구를 수행하는 과정에서 형성된 생애사 연구이다. 따라서 본 연구에서 수행한 생애사 연구는 연구자가 참여자들의 과거와 현재의 시간을 다시 이어주는 작업 속에서 수행되었다는 특징을 지닌다. 참여자들은 청소년기부터 청년기까지 그들의 삶을 통해 구성해 온 청소년 인권 활동을 면담을 통해 회상하고 구술함으로써, 그들의 행위가 활동가 개인과 사회에는 어떠한 의미를 주었는지를 정리하고 해석하게 된다. 참여자들의 삶에 대한 구술에는 개인적인 느낌과 생각이 담겨있을 뿐만 아니라, 한 개인이 맺고 있는 타인과의 관계, 그리고 공동체와 사회의 관계가 반영되어 있다는 점에서, 공적 언어와 역사적인 기록으로서 가치를 지니는 것이다.

특히, 연구자가 청소년 인권 활동가들에 대한 생애사적 접근을 취한 이유는 기존의 선행 연구들이 주로 청소년들이 ‘촛불집회’에 등장한 단기적인 사건에 집중하여 그들의 정치성과 주체성, 그리고 사회 변화의 관계를 분석한 한계를 보완하기 위함이다. 어떠한 체험이 개인이나 집단, 사회에 미친 의미와 영향을 분석하기 위해서는 단기적 사건에 집중하기보다는 장기적인 관점에서 이들의 변화를 추적하는 연구가 필요하기 때문이다. 한 예로, 촛불집회에 참여한 청소년들을 연구한 김철규 외(2010)는 앞으로 촛불집회에 참여한 청소년 참여자들의 5년, 10년 후의 생애 과정을 추적하는 장기적인 후속 연구(follow-up research)가 필요하다고 제언한다. “촛불집회 참여의 공유된 경험과 기억이 중장기적으로 세대적 정체성으로 이어져 새로운 정치적 주체 형성에 기여할 수 있는지” 그 가능성을 장기적으로 탐구할 필요가 있다는 것이다(김철규 외, 2010: 265).

이러한 제언은 비단 촛불집회에 참여한 청소년들에게 한정되는 것은

아니다. 생애 과정을 추적하는 장기적인 관점의 연구들이 청소년들의 행위를 꾸준히 조직해 온 청소년 인권 활동가들에게 적용될 때, 우리는 청소년 인권 활동가들의 행위가 그들의 정체성 형성과 사회 변화에 어떠한 영향을 주었는지, 그 변화의 과정을 심도 있게 파악할 수 있을 것이다. 이와 같은 접근은 청소년 인권 활동이 참여자들의 삶의 맥락에서 촉발·구성·발전해 온 ‘생애사적 체험’이라는 점을 중요하게 고려한 것이다.

이희영(2005)은 생애사와 같은 접근이 사회학의 방법론으로서 활용될 때, 다음과 같은 방법론적 의의를 지닌다고 말한다. “생애사연구는 양적인 지표로 환원될 수 없는 사회구성원의 체험, 의식의 변화, 새로운 가치의 형성과정 등을 재구성할 수 있는 가능성을 제공한다. 이것을 통해 사회적 규칙성을 확인하는 것뿐만 아니라, 그것의 발생의 기원과 변화과정에 대해 이해할 수 있게 된다.”(이희영, 2005: 120) 한 예로, 청소년의 진로 형성에 관한 종단적 사례연구를 수행한 서덕희와 테레사편(2017: 57)은 소수집단 청소년을 대상으로 한 연구는 “개인이 놓인 사회문화적 맥락과 생애적 맥락 속에서 이해해야 한다는 문제의식”을 보여준다. “한 개인의 성장을 생애의 관점에서” 탐구하고, “개인이 놓인 생활세계적인 맥락과 더불어” 이해함으로써, 우리는 개인의 선택과 행위가 형성된 “통시적이고 공시적인 맥락을” 총체적으로 탐구할 수 있다(서덕희·테레사편, 2017: 58).

이와 같은 문제의식에 근거하여, 연구자는 청소년기에서 청년기로 이어지는 활동가들의 생애의 맥락에 기초한 연구를 수행함으로써, 청소년 인권 활동이 참여자들에게 준 체험적 의미를 파악하고, 개인들의 행위가 어떻게 사회적·문화적·역사적 형성에 영향을 주었는지 그 맥락을 탐구하였다. 구체적으로, 연구자는 2차 현지 연구에서 두 참여자의 생애에 기초한 심층면담과 현지 자료에 대한 분석을 연계하면서, 지난 20년간 형성된 청소년 인권 활동의 전반적인 흐름을 재구성하였다. 또한, 청소년기부터 청년기까지 이어진 활동가들의 생애사적 체험들과 청소년 인권 활동이 구성된 역사적 시간성 속에서, 과거에 수집한 1차 자료는 어떠한 위치와 의미를 지니는지, 그리고 현재 활동가들의 삶과 정체성은 어떠한 맥락에서 형성되

었는지를 이해하였다. 10대 청소년기부터 30대 청년기까지 이어져 온 ‘청소년 인권 활동가’로서의 삶은 활동가 개인의 행위와 정체성 형성 및 주변 사회에 미친 영향을 이해하는 데 중요한 지점이 되었다.

본 연구에서는 1, 2차 현지 연구에 참여한 두 청소년 인권 활동가들이 공유하고 있는 체험과 사건, 기억 등이 어떻게 교차하고 있는지에 초점을 두고 참여자들의 활동 생애사를 구성하였다. 구체적으로, 청소년 인권 활동을 통해 만들어 온 행위들이 청소년 운동의 공동체적 서사와 청소년 인권 활동가로서의 정체성을 찾아가는 개인의 서사와 연결되는 지점에 주목하였다. 청소년 인권 활동가로서 살아가고자 한 행위의 여정은 우리 사회의 청소년들이 처한 주변적 위치와 소수자로서의 정체성을 가지고 행위하는 이들의 삶을 보여준다. 또한, 학교 제도를 벗어난 이들이 실제적으로 겪고 있는 행위의 어려움은 청소년들에게 다른 행위와 선택의 자유를 허용하지 않는 경직된 교육과 사회구조를 통해 가중되고 있음을 말해준다. 이처럼, 청소년 인권 활동가들의 생애는 사회구조의 경직성과 이러한 한계에서 벗어나려는 행위자의 자유 사이에서 일어나는 갈등과 저항, 그리고 그 과정에서 발생하는 사회적 고통의 문제를 드러낸다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

특히, 본 연구는 탈학교 등을 통해 사회적 소수자의 위치에 놓인 청소년 인권 활동가들의 삶의 이야기에 주목한다는 점에서, 그들이 연구의 과정에서 자신의 삶과 행위에 관한 ‘서술의 주체’로서 위치하는 것이 중요하다. 소외되고 주변화된 집단의 삶에 대한 “개인의 주관적인 서술은 공식적 기록이나 지배적인 사회과학 담론에서 배제되어 있던 다양한 사회구성원들의 삶”을 조명하고(강대중, 2009: 204), 그들의 삶과 행위를 역사의 의미 있는 장면으로 해석할 수 있도록 한다. 참여자들의 “개인적 경험이 어떻게 만들어졌는가를 밝히는 것은 구술자 주체(narrator-subject)가 역사적으로 사회적으로 어떠한 위치에 있었는가를 밝히는 것이고 이것은 곧 그 경험을 역사화(historicize)하는” 작업과도 밀접한 관련을 맺기 때문이다(Scott, 1988: 34; 윤택림·함한희, 2006: 118 재인용). 이처럼, “사회

적, 문화적, 역사적 맥락 속”에 놓여있는 개인의 체험은 “개인의 주관적 삶에 투영되어 나타나는” “사회적 실재”를 포함하고 있다는 점에서(강대중, 2009: 204), 사회적·역사적으로 중요한 의미와 가치를 지닌다.

따라서, 본 연구에서는 우리 사회에서 주변화된 청소년 인권 활동가들의 활동 생애사를 통해, 단기간의 참여관찰이나 면담으로는 파악하기 어려운 개인과 공동체의 변화 양상과 역동을 충분한 시간성에 기초하여 살펴 보았다. 이는 청소년 인권 활동이라는 행위를 단편적인 사건으로 파악하는 것을 넘어서, 활동가들의 삶과 정체성에 사건들이 맥락성 있게 구성되고 의미화되는 과정을 살펴보기 위함이다. 나아가 청소년 인권 활동을 중심으로 전개된 참여자들의 행위가 개인의 삶뿐만 아니라 주변 사회와 문화적 형성에 어떠한 의미와 변화를 주었는지를 시간적·역사적 흐름 속에서 고찰하기 위해서이다. 연구자는 청소년기부터 청년기까지 청소년 인권 활동을 이어온 활동가들의 생애사를 통해, 청소년 인권 활동이 전개된 공동체적, 역사적 맥락과 활동 주체들의 미시적인 삶에 준 의미와 영향을 참여자 개인의 차원과 사회적 차원에서 함께 이해할 수 있었다.

## 2) 연구 기법

연구자는 청소년 인권 활동가들의 네트워크에서 수행한 1차 현지 연구를 바탕으로, 청소년기부터 청년기까지 10년 이상 활동을 지속하고 있는 두 활동 주체들의 생애사를 조명한 2차 현지 연구를 수행하였다. 1차 현지 연구와 2차 현지 연구에서 주로 활용한 연구 기법의 비중은 달랐지만, 두 현지 연구 모두에서 참여관찰과 면담, 현지 자료 수집의 연구 기법을 기본으로 사용하였다. 먼저 연구자는 참여관찰을 통해 청소년 인권 활동가들의 생활세계를 형성하고 있는 공동체와 그들이 기획하는 활동에 참여함으로써, 청소년 인권 활동가들의 행위와 문화가 구성되는 상황적 맥락을 살펴보았다. 그리고 심층면담을 통해 10년 이상 청소년 인권 활동에 참여하면서 활동

주체들이 체험한 사건과 일화, 삶의 이야기에 주목하여, 청소년 인권 활동을 그들의 삶에 의미화한 방식을 이해하고자 하였다. 마지막으로, 연구 참여자들의 활동 결과물로 꾸준히 생산되고 있는 현지 자료를 수집하여 참여자들의 이야기를 보완하고, 활동가들의 공동체가 구성해 온 청소년 인권 활동의 흐름을 파악하였다. 이를 통해 청소년 인권 활동이 놓인 개인적, 사회적, 역사적 맥락을 이해하고자 하였다.

### (1) 참여관찰

1차 현지 연구에서 주로 수행한 참여관찰은 연구자가 참여자들의 자연스러운 삶의 맥락에 들어가 그들의 일상적인 상호작용에 주목하여 자료를 수집하고, 참여자들이 구성하는 사회와 심층적인 삶의 의미를 파악하는 방법이다(이용숙 외, 2012: 105). “연구자는 참여관찰을 통하여 현장의 물리적 환경과 현장 구성원들의 생활방식, 상호작용, 의례, 사건, 사고 등을 자연스러운 일상적 환경에서 파악하여”, 그 사회가 구성되는 방식과 참여자들의 삶을 이해하게 된다(이용숙 외, 2012: 106). 이때, 연구자는 한 사람의 연구자로서 참여자들과 신뢰할 수 있는 관계를 맺어가는 가운데, 다양한 수위로 참여관찰을 수행하게 된다. 베레만(Berremman, 1963)은 연구자가 내부자로 인식될 수 없는 한계를 인식하면서, 동시에 참여자들의 공동체에 용인될 수 있는 수준의 참여관찰을 점진적으로 넓혀가는 방식으로 연구를 수행할 것을 제안한다. 특히, 참여관찰은 참여자들과의 다양한 관계의 장벽을 체험하는 과정이면서, 동시에 그 장벽과 경계를 연구자가 앞서 허물지 않는 조심스러운 윤리적 과정임을 알 수 있다.

연구자는 1차 현지 연구에서 주로 참여관찰을 수행하면서, 청소년 인권 활동가들의 행위가 구성되는 구체적인 과정과 맥락을 이해할 수 있었다. 연구자는 현장 연구 초기에 청소년 인권 활동가들의 토론회나 교육 활동 등 외부인에게 개방된 모임에 주로 참여하면서 참여관찰을 수행하였다. 이



후 활동가들과 함께 활동을 기획하는 과정에 부분적으로 참여하면서, 참여자들의 생활 공간 및 활동 공간에 방문하여, 활동이 이뤄지는 일상적인 맥락에 참여할 수 있었다. 그러나 ‘청소년 인권’을 주제로 모인 현장인 만큼, 청소년 당사자가 아닌 연구자의 입장에서 활동에 참여하는 것은 청소년들의 인권에 대한 존중과 함께 연구자-참여자 사이에서 파생될 수 있는 권력관계에 대한 민감한 감수성이 필요한 일이었다.

예를 들어, 참여자들의 활동을 사진이나 동영상 등의 형태로 기록하기에 앞서, 연구자는 먼저 모임에 참여한 구성원들의 동의를 얻은 후 관찰 내용을 기록하는 것이 필수적이었다. 더불어, 청소년 인권 활동가들 사이에서 자연스럽게 정착된 문화적 감수성을 이해하는 과정이 필요했다. 청소년 인권 활동가들은 나이에 상관없이 상대방과의 동의하에 존댓말이나 반말을 사용하는 언어문화를 갖고 있었다. 나이가 많다고 해서 나이가 적은 사람에게 무조건 반말을 쓰는 일은 금기시되었다. 또한, 활동가 자신이 만든 ‘닉네임(nick name)’으로 서로를 부르면서, 사회에서 일방적으로 주어진 이름과 나이의 서열을 거부하고, 자신이 새롭게 형성하고자 하는 정체성을 표현하고 존중하였다. 연구자 또한 참여자들의 문화적 감수성에 공감하면서 참여자들의 언어를 배우고, ‘닉네임’을 가진 한 사람으로서 함께 참여하는 과정이 중요했다. 참여관찰을 수행할 때 연구자는 참여자들의 생활세계와 공동체를 존중하고 침해하지 않는 윤리적 감수성을 토대로, 참여자들의 일상적 삶의 맥락에서 이뤄지는 언어와 활동, 타인과의 상호 작용 등을 관찰하여 그들의 문화적 실천을 이해할 필요가 있었다.

## (2) 심층면담

2차 현지 연구에서 중점적으로 수행한 심층면담은 연구 참여자들의 의식 세계와 삶을 의미화하는 방식을 이해할 수 있는 주요한 통로가 된다. 그렇기에, 연구자가 참여자들의 목소리를 통해 들려주는 삶의 이야기에 주

목하는 것은 연구의 중요한 과정이 된다. 윤택림과 함한희(2006: 103)는 “목소리가 억압되었던 사람들의 역사를 복원하는 작업이라면, 구술자를 서술의 주체로서 역사적 행위자로서” 자리매김하도록 돕는 “듣기 중심의 인터뷰”를 수행할 것을 권하고 있다. 참여자의 생애 이야기를 중심으로 탐구하는 경우, “화자가 자신의 주관적 의미를 생성하도록 도울 수 있는 개방적, 성찰적 질문들을 되도록 많이 활용함을 통해 이야기에 대한 자신의 주관적 의미를 발전시키도록” 도울 수 있다(Atkinson, 2007; Clandinin, 2007/2011: 310). 이는 연구자의 일방적인 질문으로 이끌어가는 구조화된 면담 방식을 탈피하여, 참여자들이 주도적으로 자신의 삶의 이야기를 펼칠 수 있는 비구조화된 면담을 통해, 연구자와 참여자 사이의 ‘대화의 장’으로 면담을 재구성하도록 한다. 그럴 때 연구의 맥락에서 수행되는 인위적인 면담의 한계 상황을 극복하고, 참여자의 삶의 맥락 속에서 이야기가 자연스럽게 전개되도록 도울 수 있다.

이와 같은 면담의 과정은 단순한 정보나 사실의 전달을 넘어, 참여자들이 자신의 삶을 이야기함으로써, 이야기의 과정 속에서 삶의 의미를 재발견하게 되는 해석적 힘을 갖게 된다. 특히, 연구자가 2차 현지 연구에서 중심으로 활용한 ‘활동 생애사’에 기초한 심층면담은 참여자가 자신의 생애에 대한 구술을 통해 면담 내용을 이끌어가고, 지나온 활동의 의미를 정리한다는 점에서, 참여자의 삶으로부터 탈맥락화되는 일회적인 면담의 한계들을 보완해주었다(윤택림 · 함한희, 2006). 또한, “과거 사실을 현재의 기억을 통해 서사적으로 구성”하는 과정을 통해(이희영, 2005: 123), 연구자와 참여자는 구술하는 내용이 과거와 현재 삶의 전체 맥락 속에서 어떠한 의미를 갖는지 함께 찾아갈 수 있었다. 이 과정에서 연구자는 “단순히 사건, 행위, 활동 중심으로 경험적 차이를 드러내는 것이 아니라, 왜, 어떻게 그 경험이 만들어졌는지를” 맥락성과 심층성을 확보하며 분석하는 것이 가능하였다(윤택림 · 함한희, 2006: 118). 심층면담을 통해, 참여자가 구술하는 내용이 삶의 전체 맥락 속에서 어떠한 위치에 놓여있는지를 파악함으로써, 연구자는 청소년기부터 청년기까지 이어진 참여자들의 행위를

그들의 생애와 역사 속에서 이해할 수 있었다.

포스트모던의 흐름 속에서 수행된 질적 연구는 연구자와 참여자 사이에 존재하는 권력관계를 민감하게 인식하고, 연구자와 참여자 사이의 ‘호혜(reciprocity)’, ‘공동작업(collaboration)’, ‘동반자관계(partnership)’를 강조한다(Sluka, 2007). 힘의 불균형에 기초한 연구자-참여자의 관계는 면담이 연구자에 의해 선점되는, 일종의 권력관계에 기초한 게임이 될 우려가 있기 때문이다(Heyl, 2001: 378; Hollingsworth & Dybdahl, 2007; Clandinin, 2007/2011: 215). 비대칭성에 기초한 면담의 방식과 관계 구도는 참여자의 목소리를 제한하고 참여자의 삶에 대한 심층적 이해를 확보하기 어렵다는 한계를 가진다. 연구자는 이러한 난제를 극복하기 위해, 주로 비구조화된 개방적인 형태의 면담을 활용하여, 참여자들이 청소년기부터 청년기까지 이어진 활동과 삶의 이야기를 주도적으로 이끌어가도록 노력하였다. 또한, 연구의 결과를 담은 중간 글쓰기를 공유하고 이에 대한 참여자들의 피드백과 생각을 들으면서 최종 논문을 완성하였다.

### (3) 현지 자료 수집

참여자들의 삶은 그들이 처해있는 물리적 환경이나 다양한 인공물과의 상호 작용 속에서 형성되고 있기에, 현지 자료를 함께 수집하는 과정은 중요하다. 참여자들은 그들을 둘러싼 환경과 삶과 행위에 특정한 의미들을 부여하고 있으며, 이러한 의미 부여는 참여자들이 생산한 현지 자료를 통해 표현되고 있기 때문이다. 현지 자료는 단지 물리적인 조건을 탐구하기 위한 부차적인 자료로 활용되는 것을 넘어, 참여자들과 공동체가 어떻게 자신들의 행위를 개인적·집단적 차원에서 의미화하고 있는지를 보여주는 사료(史料)가 된다. 인공물, 출판물, 자기보고서, 아카이브(archive) 등의 현지 자료들은 연구 현장과 참여자들이 놓여있는 물적인 토대들을 보다 객관적으로 검토하도록 돕는 자료들이다.

특히, 청소년 인권 활동가들에게 자신의 학교 체험과 인권 활동의 체험에 관한 글쓰기 기록은 중요한 위치를 갖고 있다. 그들은 자신의 활동과 체험에 대한 세밀한 기록과 비판적인 성찰을 남김으로, 자신의 목소리를 표현하고 활동을 그들의 삶에 의미 있는 장면으로 남기길 원했다. 활동가들의 글쓰기는 활동가 개인과 타인의 삶에 청소년 인권 활동이 어떠한 의미를 가질 수 있는지를 찾아가는 과정이기도 했다. 나아가 이러한 작업은 산발적인 형태로 이뤄졌던 활동을 청소년 운동의 맥락에 위치 짓고, 사회적·역사적 의미를 부여하는 과정이기도 했다.

청소년들의 비판적인 생각을 자유롭게 표현한 글쓰기와 활동 기록은 청소년 운동의 서사를 구성하는 중요한 자원이 되고 있다. 활동가들에 의해 생산된 현지 자료, 특히 참여자들의 목소리가 담긴 활동에 대한 기록물과 출판물을 살펴보는 것은 청소년 인권 활동이 전개 및 발전된 양상과 그들의 행위를 해석하는 방식을 보다 객관적으로 보여주는 자료로서 중요한 위치를 갖는다. 따라서, 본 연구에서는 참여관찰 및 심층면담과 함께, 참여자들이 자신의 활동을 기록한 자기보고서 형식의 출판물을 검토하는 것을 중요한 비중으로 다루었다.

## 2. 연구의 수행 과정

연구자는 2007년부터 2008년까지 수행한 ‘참여관찰 중심의 1차 현지 연구’를 기초 연구로 하여, 현재까지 청소년 인권 활동을 지속하고 있는 과거의 참여자들을 다시 만나 2020년부터 2022년까지 ‘생애 면담 중심의 2차 현지 연구’를 수행하였다. 두 차례 수행한 현지 연구를 연계하여 청소년기부터 청년기까지 이어진 참여자들의 생애 안에서 청소년 인권 활동이 발전한 양상과 활동 주체들의 정체성 형성 과정을 탐구하였다. 이를 통해, 활동가들의 삶 속에서 청소년 인권 활동이 어떻게 구성 및 의미화되었으

며, 그 과정이 담고 있는 개인적, 사회적, 역사적 맥락과 의미가 무엇인지 분석하였다. 2차 현지 연구를 통해 연구자는 1차 현지 연구의 참여자들을 다시 만남으로써, 2000년대 초반부터 형성된 청소년 인권 활동가들의 행위와 삶을 조명하고, 그들의 정체성이 구성-해체-재구성되는 변화의 과정을 탐구할 수 있었다. 연구자가 청소년 인권 활동가들의 모임에서 수행한 1, 2차 현지 연구와 연구 참여자에 대한 세부 내용은 다음과 같다.

### 1) 참여관찰 중심의 1차 현지 연구 (2007년 2월~2008년 12월)

2007년부터 2008년까지 1차 현지 연구를 수행한 청소년 인권 활동가들의 네트워크는 ‘청소년 인권’을 주제로 다양한 활동가들이 연합하여, 청소년들의 집단적 행위와 실천을 만들어가는 모임이다. 이들은 학생 청소년, 비학생 청소년, 여성 청소년, 노동하는 청소년 등 다양한 정체성과 지향 아래에서, 학교교육 및 사회적·정치적 이슈에 대한 청소년들의 입장을 표명하고 있다. 구성원들은 다소 유동적이고 느슨한 형태를 가진 활동가들의 네트워크를 통해, 청소년 인권에 대한 목소리와 행위를 모으고 청소년 담론을 형성하고 있다.

특히, 연구자가 1차 현지 연구를 수행 중이던 2008년은 정부의 미국산 쇠고기 수입을 반대하는 촛불집회를 중심으로, 청소년 인권 활동이 점차 조직적으로 형성되는 시기였다. 2006년에 출범한 청소년 인권 활동가들의 네트워크는 이러한 청소년들의 정치적 참여와 실천을 조직한 모임 중 하나이다. 2022년 현재, 청소년 인권 활동가들의 네트워크는 여러 이름으로 변화해가며 활동에 참여하는 구성원들도 바뀌었지만, 활동가들은 여전히 ‘청소년 인권’이라는 의제를 통해 독자적인 청소년 담론과 실천을 만들고 있다. 연구자는 청소년들의 촛불집회 참여가 두드러졌던 2007년부터 2008년까지 약 2년간, 청소년 인권 활동가들의 모임에서 1차 현지 연구를 수행하였다.

연구자가 청소년 인권 활동가들을 처음 만난 것은 2007년 2월 지인의 소개로 알게 된 활동가들의 1박 2일 워크숍(workshop)에 참여하면서부터이다. 이를 계기로 연구자는 2007년 3월부터 청소년 인권 토론회와 활동가들의 회의에 참여하면서 다양한 활동가들을 만날 수 있었다. 연구자는 청소년 인권 활동가들의 네트워크에서 구성원들의 동의를 얻어 ‘학교팀’에 소속되어 활동 참여와 연구를 병행하면서 참여관찰과 면담, 현지 자료 수집을 수행하였다. 연구자는 활동가들이 주도하는 회의와 토론회, 교육 활동, 홍보 및 집회 등에 참여하였으며, 참여관찰 23회 및 4명의 10대 청소년 활동가들에 대한 면담 10회 등 총 33회의 현장 기록을 남길 수 있었다. 수집한 자료는 모두 참여자들의 동의를 얻은 후 녹음, 동영상, 사진, 메모 등의 형태로 기록되었다.

2007년부터 2008년까지 수행한 1차 현지 연구에서 연구자는 참여관찰을 통해 초·중·고등학생 청소년, 탈학교 청소년, 대학생 활동가, 상근 활동가 등 다양한 활동가들을 만날 수 있었다. 연구자는 참여관찰을 통해 다양한 연령층의 청소년들과 활동가들을 만나고, 이들의 활동을 기록하는 일에 초점을 두었다. 이와 더불어 참여관찰을 통해 만난 활동가들 중 4명의 10대 청소년 활동가들에 대한 면담을 수행하였다. 당시 면담에 참여한 활동가들은 중학생 활동가 1명(남성), 인문계 고등학생 활동가 1명(여성), 실업계 고등학생 활동가 1명(여성), 탈학교 청소년 활동가 1명(여성)이었다. 2022년 현재, 1차 현지 연구에 참여했던 청소년 활동가들은 20대 후반에서 30대 초중반의 청년기로 진입한 상태이다.

## 2) 생애 면담 중심의 2차 현지 연구 (2020년 2월~2022년 8월)

석사과정에서 수행하였던 1차 현지 연구는 2008년 12월에 종료되었으나, 청소년들의 정치 참여에 대한 징계가 계속되는 상황을 고려하여 학술 논문의 형태로 출판하지 않았다. 그로부터 약 12년이 흐른 후, 연구자는

박사과정에 진학하여 청소년 인권 활동에 남아있는 참여자들에 대한 2차 현지 연구를 수행하였다. 1차 현지 연구를 종료한 이후 12년이라는 긴 공백이 있었지만, 연구자는 그동안 활동가들의 모임으로부터 꾸준히 활동 소식이 담긴 이메일을 받아 볼 수 있었다. 이를 통해, 1차 현지 연구에 참여 하였던 활동가 중 일부가 현재까지도 청소년 인권 활동을 지속하고 있음을 알게 되었다.

연구자는 2차 현지 연구를 수행하기에 앞서, 2019년에 서울대학교 생명윤리위원회(IRB: Institutional Review Board)의 심의를 거쳐 연구의 승인을 받고(승인번호: IRB No. 1912/003-012), 1차 현지 연구를 수행하였던 활동가들의 현장에 다시 방문할 수 있었다. 2020년 2월에 연구자는 1차 연구 당시 ‘학교팀’에서 함께 활동하였던 참여자 “오승희”(가명, 남성)에게 이메일을 보낸 후 개인적인 만남을 가졌다. 연구자는 이후 참여자 오승희의 도움으로 ‘청소년 단체 활동 계획 간담회’에 방문하여 1차 연구의 또 다른 참여자였던 “토끼풀”(가명, 여성)을 만날 수 있었다. 두 참여자들을 통해 연구자는 1차 현지 연구를 수행하면서 만났던 활동가 중, 소수만이 청년기까지 청소년 인권 활동을 이어가고 있음을 확인하였다.

2차 현지 연구에서는 1차 현지 연구의 참여자였던 오승희와 토끼풀의 생애를 조명한 심층면담을 수행하는 것이 중심이 되었다. 30대 청년기로 진입한 현재까지도 10년 이상 활동을 꾸준히 이어오고 있는 참여자들과 다시 이어진 만남 덕분에, 청소년 인권 활동을 매개로 이뤄진 청소년들의 행위를 그들의 생애 속에서 재조명하는 것이 가능했다. 이는 단편적으로 보이는 사건이나 행위들을 참여자들의 생애와 삶의 맥락 속에 위치 지음으로써, 긴 시간성에 기초하여 청소년 인권 활동가들의 행위와 정체성 형성 과정을 탐구하기 위한 작업이었다.

2차 현지 연구에서 다시 만난 남성 참여자 “오승희”(가명, 2022년 현재 30대 중반)는 고등학생 때부터 청소년 인권 활동을 시작하였으며, 연구자가 1차 연구를 수행할 당시 모임에서 ‘학교팀’을 담당하는 대학생 활동가였다. 참여자 오승희는 이후 대학교를 자퇴하고 양심적 병역 거부로 수감

생활을 마친 뒤, 청소년 교육 및 인권에 관한 저술과 출판 활동을 하며 현장에서 실천을 병행하고 있다. 참여자 오승희는 청소년 인권 활동가들의 모임에서 청소년 세대들에게 활동의 자원을 나눠주면서 청소년 운동의 사회적 기반을 구축하고 있는 중요한 인물이다.

여성 참여자 “토끼풀”(가명, 2022년 현재 30대 초반)은 연구자가 1차 연구를 수행할 당시 인문계 고등학교를 자퇴하고 탈학교 청소년으로서 인권 활동에 참여하고 있었다. 이후 인권 단체에서 상근 활동가로 일하며 활동가들과 함께 학력 차별 없는 사회를 지향하는 청소년 운동을 지속하였다. 현재는 청소년 인권 활동을 주도적으로 기획하고 있으며, 청년기로 접어든 활동가들의 지속 가능한 네트워크를 구축하기 위한 모임에서 상근 활동가의 길을 걷고 있다. 참여자 토끼풀은 여성으로서 청소년 인권 활동에 참여하며 타인과는 다른 길을 선택해 온 과정과 고민, 그리고 활동가로서의 직업적 정체성을 찾아간 여정을 진솔하게 드러낼 수 있는 중요한 인물이다.

두 참여자는 1차 현지 연구에 참여한 인물이었다는 점에서, 1차 현지 연구의 자료를 2차 현지 연구와 의미 있게 연결해 줄 수 있는 삶의 이야기를 가진 인물이다. 연구자는 활동가 오승희와 토끼풀의 생애와 행위에 초점을 둔 심층면담을 각각 4~5회씩 수행하였다. 그리고 면담 이외의 5회의 추가적인 만남을 통해 참여자들과 라포(rapport)를 재형성하고, 연구의 중간 결과물을 나누며 연구에 대한 피드백을 받을 수 있었다.

이와 더불어, 청소년 인권 활동가들의 목소리로 구체적인 활동의 체험을 담은 현지의 출판물들이 꾸준히 생산되고 있음에 주목하여, 연구 참여자들이 직접 발행한 책자, 자료집, 신문 등의 현지 자료 수집을 병행하였다. 참여자들은 여러 활동가들을 직접 인터뷰(interview)하여 그들의 목소리를 통해 현장의 기록을 남기고, “삶과 삶을 잇는” 청소년 운동의 역사를 쓰면서 활동의 의미들을 찾아가고 있었다. 이와 같은 현지 자료를 통해, 활동가들의 목소리와 언어로 2000년대부터 현재까지 약 20년간 구성해 온 청소년 인권 활동의 맥락을 살펴볼 수 있었다. 이와 같은 현지 자료는 개



인과 공동체의 삶 속에 청소년 인권 활동의 체험을 어떻게 의미화하고 있는지 이해하는 데 중요한 도움이 되었다.

한편, 2020년부터 확산된 코로나(COVID-19) 상황으로 인해 활동가들의 모임이나 행사가 대부분 온라인을 통한 비대면으로 이뤄진 관계로 모임에 대한 참여관찰은 대면과 비대면을 병행하여 총 6회를 수행하였다. 연구자는 활동가들의 간담회, 일인 시위, 개소식, 연말 모임, 연구 결과 발표회 등 대면 참여관찰 3회와 비대면 참여관찰 3회를 수행하였다. 그리고 비대면 참여관찰의 한계를 보완하기 위해, 단체 이메일과 웹진(webzine), 페이스북(facebook)과 홈페이지(homepage)를 통해 공유되는 활동 내용을 살펴보면서 ‘온라인 관찰’을 보충하였다.

### 3) 자료의 분석과 해석

1, 2차 현지 연구를 통해 수집한 질적 자료는 전사를 거친 뒤, 하위범주, 중위범주, 상위범주로 분류하여 코딩(coding) 작업을 진행하였다. 코딩은 “에믹 코딩(emic coding)”과 “에틱 코딩(etic coding)”의 양방향으로 수행하였다(조용환, 1999; Moore, 1997/2002). “에믹 작업과정(emic operation)”은 기술과 분석의 타당성을 최종적으로 판단하는 위치에 참여자를 위치시킨다는 점에서(Moore, 1997/2002), 내부자적 관점을 살펴볼 수 있는 중요한 분석의 토대가 된다. 이는 활동가들의 행위가 구성 및 의미화되는 내적인 과정과 논리를 참여자의 체험과 목소리를 통해 이해하기 위한 필수적인 작업 과정이었다.

한편, “에틱 작업과정(etic operation)”은 연구자의 이론 및 개념적 관심에 근거하여 수집된 자료를 분석하는 과정이다(Moore, 1997/2002). 연구자는 사회구조와 행위 주체 사이의 관계와 정체성 형성을 담아낼 수 있는 사회학 및 정치 철학, 비판적 교육학의 논의를 바탕으로, 청소년 인권 활동가들의 행위를 분석하고 해석을 도출하였다. 본 연구에서는 정치 철학

자 한나 아렌트(Hannah Arendt, 1906~1975)의 ‘행위(action)’에 대한 사유를 현상을 해석하기 위한 이론적 토대와 중심으로 삼았다.

연구자는 학위논문을 작성하기에 앞서, 1차 현지 연구와 2차 현지 연구의 자료를 분석한 후 예비적인 글쓰기를 수행하였다. 먼저, 1차 현지 연구에서 수집한 참여자들의 내러티브(narrative)를 바탕으로, 청소년 활동가들이 체험한 학교교육과 학교 밖 인권 활동의 의미를 아렌트의 ‘행위’ 개념을 중심으로 분석 및 해석하는 글쓰기를 수행하였다. 그리고 2차 현지 연구의 자료는 잠정적인 분석이 담긴 포트폴리오(portfolio)의 형태로 완성하여 두 참여자들에게 전달하고 연구의 중간 결과물을 공유했다.

이후, 연구자는 오승희와 토끼풀의 생애를 바탕으로, 1차 현지 자료와 2차 현지 자료를 연결하는 중간 글쓰기를 진행하였다. 소논문 형태의 중간 글쓰기에서는 지난 20년간 구성해 온 청소년 인권 활동가들의 행위를 저항, 탈주, 생성의 흐름으로 분석하였다. 이후, 참여자들에게 소논문에 대한 검토와 피드백을 받고 이론적인 내용을 보강하면서, 학위논문 작성을 위한 본격적인 글쓰기를 진행하였다. 2022년 7월과 8월에는 활동가들의 행위와 생애 이야기가 담긴 논문의 4장과 5장에 대한 참여자들의 검토를 받으면서, 연구의 전체 과정을 돌아보는 면담을 수행하는 것으로 본 연구를 마무리하였다.

연구의 수행 과정을 정리하면 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구의 수행 과정

현지 연구	연구 기간	연구 방법과 내용
1차 현지 연구 (참여관찰 중심)	2007년 2월 ~ 2008년 12월 [약 2년간]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 활동가 모임과 회의, 교육 활동, 홍보, 집회 등에 활동가 겸 연구자로서 참여관찰: 총 23회</li> <li>• 청소년 활동가 4명에 대한 면담: 총 10회</li> <li>• 자료 수집 형태: 동영상, 음성녹음, 사진, 메모 등의 형태로 기록, 현지의 발간자료 수집</li> </ul>
2차 현지 연구 (생애 면담 중심)	2020년 2월 ~ 2022년 8월 [약 2년 6개월간]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청소년기부터 청년기까지 10년 이상 활동에 참여해 온 2명의 참여자에 대한 생애 중심의 심층면담: 총 9회</li> <li>• 면담 외 추가적인 만남: 총 5회</li> <li>• 참여관찰 (대면 &amp; 비대면): 총 6회</li> <li>• 온라인 활동 중심의 관찰</li> <li>• 활동 기록 출판물 등의 현지 자료 수집</li> <li>• 자료 수집 형태: 음성녹음, 사진, 메모의 형태로 기록, 활동가들의 출판물과 자료집 및 온라인 게시글 수집</li> </ul>
1, 2차 현지 연구 자료 종합 (분석과 해석, 글쓰기)	2020년 9월 ~ 2022년 12월 [약 2년 4개월간]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 에믹/에틱 코딩 작업</li> <li>• 수집한 자료에 대한 잠정적인 분석 수행</li> <li>• 1, 2차 현지 연구 자료를 종합적으로 분석한 중간 글쓰기 수행</li> <li>• 이론 보완 및 학위논문을 위한 글쓰기</li> <li>• 참여자들의 검토와 피드백</li> </ul>

## IV. 청소년 인권 활동의 등장 및 발전 양상

연구자는 2007년부터 2008년까지 수행한 1차 현지 연구와 2020년부터 2022년까지 수행한 2차 현지 연구를 토대로, 지난 20년간 청소년 인권 활동이 전개 및 발전된 양상을 파악할 수 있었다. 청소년기부터 청년기까지 청소년 인권 활동을 이어오고 있는 두 활동 주체들의 구술을 통해, 청소년 인권 활동의 흐름을 일차적으로 파악하였다. 그리고 청소년 인권 활동가들이 자신들의 활동을 기록한 문서와 자료집, 발행물 등의 현지 자료를 분석하여, 청소년 인권 활동에서 펼쳐 온 다양한 활동의 흐름과 문제의식을 살펴보았다. 이를 토대로, 2000년대 초반부터 2022년 현재까지 청소년 인권 활동이 어떠한 스펙트럼 속에서 발전해 왔는지를 파악할 수 있었다. 이와 같은 고찰은 청소년 인권 활동이 청소년 운동이라는 공동체적 서사와 활동 주체들의 개인적 서사 속에서 발전해 온 의미와 양상을 이해하는 기반이 되었다.

지난 20년 간 청소년 인권 활동으로 표현된 개인적·집단적 행위는 다음의 세 차원으로 전개되었다. 청소년 인권 활동가들의 행위는 학교 및 기성 제도와 즉흥적으로 충돌하며 산발적인 저항을 만들어가는 방식에서, 청소년의 집단적인 목소리와 담론으로 기성 제도를 비판하고 학교 제도를 탈주하는 흐름으로 나아갔다. 그리고 교육의 주체이자 청소년 시민의 정체성으로, 적극적으로 학교 및 기성 제도의 변화를 만드는 대안적인 제도를 생성하는 양상으로 발전해갔다. 그러나 청소년 인권 활동을 구성하는 세 양상은 서로 분절된 흐름이 아닌, 상호 중첩되고 있는 ‘현재 진행형’의 활동이라는 점을 염두에 둘 필요가 있다. 특히, 기성 제도로부터 탈주하는 흐름은 기성 사회 및 학교 제도와 긴장 관계 속에서 활동 주체들이 만들어 간 독특한 행위자성을 표현하는 중요한 특징이기도 하다. 연구자는 청소년 인권 활동이 발전해 온 세 양상을 살펴보는 과정을 통해, 청소년들

의 개인적인 문제의식과 행위들이 우리 사회와 교육의 변화를 향한 집단적인 실천의 행위로 구성되는 과정을 이해할 수 있었다. 청소년 인권 활동의 흐름을 살펴보기에 앞서, 우리 사회에서 청소년 인권 활동이 어떠한 배경과 사건으로부터 등장하였는지를 다음과 같이 짚어보았다.

## 1. 공적 논의로 등장한 청소년의 목소리

우리 사회의 청소년 인권 활동은 어떠한 배경에서 등장한 것일까? 이러한 배경을 이해하기 위해서는 1990년대 후반부터 2000년대 초반 사이에, ‘학생 인권’에 대한 문제의식이 촉발된 초기의 사건들을 살펴볼 필요가 있다. PC 통신이라는 새로운 온라인 매체를 통해, 청소년들은 학교 제도 안에서 학생의 인권이 침해되고 있는 현실을 ‘청소년 당사자의 목소리’로 이야기하기 시작했다. 청소년 개인들로부터 시작된 학교 제도에 대한 문제 제기는 빠른 속도로 청소년 집단의 공감과 지지를 얻으면서, 우리 사회의 학교교육과 학생 인권에 대한 공적인 논의로 번져갔다. 청소년 활동가들이 만들어간 학생 인권에 대한 문제 제기는 주로 그들이 많은 시간을 몸담고 살아가는 학교 제도에 대한 비판을 중심으로 형성되었다. 그들은 대학입시와 ‘학생다움’의 평균적 정체성을 강요하는 학교 제도 안에서, 청소년들이 깊은 소외를 느끼며 비주체적 체험을 하고 있음을 이야기했다.

한 예로, 1995년 고등학교 1학년에 재학 중이던 ‘최우주’가 제기한 헌법소원은 “학교에서 강제적으로 이루어지는 보충수업, 야간자율학습 등이 헌법에서 규정한 행복 추구권 등의 기본권을 침해”한다는 문제의식을 공론화한 초기의 사건이었다.<sup>1)</sup> “고등학교에서 보충·자율학습을 밤 늦게까지 강제적으로 실시하는 것은 헌법에 보장된 기본권인 행복추구권(제10

---

1) 출처: 미지(2019. 05. 23). 춘천고 ‘야자’ 거부의 추억, 아직도 청소년은 ‘미생’. 프레시안.

조), 양심의 자유(제19조), 인간다운 생활을 할 권리(제34조)”를 침해한다는 것이 주요 내용이었다.<sup>2)</sup> 당시 청소년 개인이 제기한 학생 인권에 대한 문제는 PC 통신을 통해 이슈화되면서 청소년 집단으로 빠르게 퍼져갔으며, 언론에서는 이를 비중 있게 보도했다. 이를 계기로, 학생 인권에 동감하는 청소년들은 온라인상에서 자발적인 모임을 만들고, 청소년 개인 안에 잠들어있던 생각들을 청소년 집단의 목소리로 모으기 시작했다. 이렇게 결성된 ‘하이텔 중고등학생복지회’와 ‘나우누리 학생복지회’와 같은 청소년 단체들은 1998년 11월 3일 ‘학생의 날’을 맞이하여, 다음과 같은 「중고등 학생인권선언서」를 발표했다.

인간의 존엄성은 누구도 침해할 수 없는 보편적 가치입니다. 학생의 인권 역시 보편적 인권 안에 존재하며, 학생은 자신의 삶의 주체로서 자신이 지닌 기본권을 정당히 누릴 권리를 가집니다. 그러나 학생들, 특히 중·고등학생들은 이러한 기본권을 제대로 누리지 못하고 있습니다. 교육 현장인 학교에서, 삶의 현장인 사회에서 교육의 주체인 학생의 인권은 공공연히 침해당하고 있으며, 편견과 인습을 통해 이러한 사실이 암묵적으로 정당화되고 있습니다. 뿐만 아니라, 학생의 문제에 대한 사회적 논의마저 당사자인 학생이 아닌 성년자가 중심이 됨으로써 일방적 보호, 훈육의 한계를 뛰어넘지 못하는 현실에 놓여 있습니다. 나아가 이 나라의 왜곡된 정치구조와 맞물려 당국은 학생 문제를 투표권자인 성년의 시선으로 일관하는 정책을 남발하여 학생을 정치적으로 이용하기까지 이르렀습니다. 이에 우리는 학생 또한 자신의 의지와 생각을 지닌 독립된 하나의 인격체이므로 그에 따른 마땅한 권리를 가짐을 선언합니다. 그리고 학생의 권리와 의무를 학생 스스로 보장하고자 합니다.

(1998년 11월 3일, 「중고등학생인권선언서」 중에서 발췌)<sup>3)</sup>

2) 출처: 인권운동사랑방(1995. 09. 06). 춘천고 최우주군이 던진 고교교육 문제: 헌법소원 포기, 하이텔 토론 종료. 인권하루소식, 480호.

3) 출처: 인권운동사랑방(2006. 10. 25). 기획-청소년인권운동, 길을 묻다 ⑥: <자료> 중고등학생인권선언서. 인권오름, 26호.

온라인 활동을 통해 자발적으로 모인 청소년들은 학생을 “교육의 주체”이자 “자신의 의지와 생각을 지닌 독립된 하나의 인격체”로서 존중할 것을 요구하였다. 이는 부당한 차별을 받지 않을 자유, 신체적·정신적 폭력으로부터의 자유, 생각과 표현의 자유, 행동과 결사의 자유 등 주로 청소년의 자유를 보장하라는 요구로 표현되었다. 이처럼, 1990년대에 등장한 청소년 모임에서 온라인 매체는 청소년들의 문제의식과 그들의 흠어져있던 목소리를 모으는 중심 통로로서 큰 역할을 하였다.

주변적으로 흠어져 존재했던 청소년들의 주장과 목소리를 모았던 청소년 온라인 모임을 기반으로, 2000년에는 학생들의 두발 규제에 반대하는 ‘노컷(No Cut)’ 운동이 전개될 수 있었다. 학생의 두발 자유를 위한 온라인 서명 운동에 16만 명이 넘는 사람들이 참여하면서, 청소년 인권 활동은 사회의 이슈로 떠오르며 대중적인 호응과 지지를 받았다. 청소년들은 ‘두발 자유’라는 슬로건을 통해, 오랜 시간 우리 사회에서 무시되어 온 학생의 인권을 보장하도록 요구한 것이다.<sup>4)</sup> 이 운동은 이후 전개된 청소년 인권 활동에서 “두발 자유 문제를 학생 인권의 상징으로” 만드는 결정적인 계기가 되었다.<sup>5)</sup> ‘노컷(No Cut)’ 운동의 여파로 인해 교육부는 각 학교에서 민주적인 토론을 통해 학생의 두발 규정을 개정하도록 권고하였다. 그러나 이는 학교 현장의 실제적인 변화로 이어지지 못한 한계가 있었다. 여전히 학생들은 교사로부터 두발이 단속되는 과정에서 강제로 머리카락이 잘리거나 체벌 및 신체 폭력을 당하기도 하였다.

초기의 두발 자유화 운동이 현실의 변화로 이어지지 못한 한계를 극복하고자, 2005년 5월에는 ‘두발자유학생운동본부’, ‘두발자유법제화를위한연대’, ‘학생인권수호네트워크’ 등의 학생 인권 단체들이 함께 모여, ‘두발제한 폐지를 위한 촛불집회’를 기획했다.<sup>6)</sup> 이를 계기로 국가인권위원회는

---

4) 출처: 인권운동사랑방(2005. 04. 28). [움툼] 다시 불붙는 두발자유운동: 2000년 노컷운동 한계 넘는 조직화 모색...5월 14일 촛불집회도 기획. 인권하루소식, 28호.

5) 출처: 서울시 NPO 지원센터(2022. 09. 04). 변화사례 아카이브: [사회] 학교로부터 해방된 속옷의 자유, 복장 규제 반대운동은 어떻게 진행되었을까요?. 활동가의 자리.

6) 출처: 서울시 NPO 지원센터(2022. 09. 04). 변화사례 아카이브: [사회] 학교로부터 해방된 속옷의 자유, 복장 규제 반대운동은 어떻게 진행되었을까요?. 활동가의 자리.

학생의 두발 자유를 권고하는 보도자료를 다음과 같이 발표했다.

국가인권위는 △학생의 두발자유는 개성의 자유로운 발현권이나 자기 결정권, 사생활의 자유 등 헌법에서 보장하고 있는 기본적 권리로서 인정되어야 하며 △학생의 의견이 반영되지 않은 두발제한 규정을 근거로 학생들의 두발을 일률적이고 획일적으로 규제하는 것은 헌법 및 아동의 권리에 관한 협약에 부합하지 않으며 △특히 강제적으로 학생의 머리를 자르는 것은 인격권 등에 대한 침해라고 판단했습니다. 따라서 국가인권위는 학생의 두발에 대한 제한은 △교육현장의 질서유지를 위해 제한할 필요성이 인정되는 극히 한정적인 경우에 한하여 교육의 실현을 방해하는 상태나 행위만을 대상으로 해야 하고 △그 제한의 내용과 절차는 학생들의 자기결정권이 충분히 보장된 합리적 과정과 시스템에 의해서 이루어져야 하며 △강제이발의 재발방지를 위한 적극적 조치가 마련되어야 한다고 판단했습니다. 국가인권위는 현행의 학생 두발제한 관련 제도는 학생의 기본적 인권 존중과 보호 원칙에 부합하도록 개선되어야 한다고 판단하고, 이에 대한 교육인적자원부나 각 시·도 교육청의 지도·감독 또한 충분하다고 볼 수 없어 이의 개선을 권고하였습니다.

(2005년 7월 4일, 국가인권위원회의 보도자료, “학생두발자유 기본권으로 인정되어야” 중에서 발췌)

두발 자유를 요구하는 청소년들에 대한 대중적인 공감과 지지가 형성되면서, 점차 학생의 두발 자유를 기본적 권리와 인권의 문제로 인정하는 사회적 분위기가 형성되었다. 이처럼 학생의 두발 및 신체의 자유를 요구하는 목소리로 전개되었던 청소년 인권 활동은 2010년에 ‘학생인권조례’가 제정되는 바탕이 되기도 하였다. 또 다른 한편에서는 2005년에 시행된 ‘내신 등급제’가 중요한 교육 이슈로 떠올랐다. 내신 등급제가 시행되는 첫 중간고사를 치른 후 10명이 넘는 학생들이 자살하는 사건이 발생하면서, 한 포털 사이트에는 ‘내신 등급제 반대 카페’가 개설되었고, 2주 만에 회원 수는 1만 8천여 명에 달했다(양돌규, 2007: 154). 청소년 활동가들은



2005년 5월 7일, ‘입시경쟁 희생 학생 촛불추모제’를 개최하고, 약 400명의 학생들이 광화문에 모여 내신 등급제에 반대하는 목소리를 냈다(양돌규, 2007: 154-155).

이처럼 청소년 활동가들은 ‘야간자율학습’ 등의 명목으로 학생들에게 강요되는 지나친 학습과 대학입시 중심의 경쟁적인 학교교육, 그리고 학생의 두발 등 신체를 단속하는 과정에서 발생하는 교사의 강제 이발이나 체벌과 같은 문제를 학생의 인권이 침해되는 현실로서 읽어냈다. PC 통신이라는 온라인 공간을 통해 등장한 청소년 활동가들은 청소년 당사자의 목소리로 학교교육과 규율에 문제를 제기하고, 그들의 목소리를 ‘공적인 논의의 장’으로 가져와 집단적인 행위를 만들기 시작한 것이다. 학습으로부터의 자유, 경쟁으로부터의 자유, 신체의 자유를 외친 청소년 활동가들의 목소리는 점차 학교의 담장을 넘어 다양한 정치적 실천으로 옮겨지면서 오늘날의 ‘청소년 인권 활동’의 진영을 형성하게 되었다.

연구자가 탐구한 청소년 인권 활동가들의 네트워크는 2006년에 이러한 흐름 속에서 출범한 청소년 활동가들의 연대체였다. “구심 없이 각자 알아서 하는 뿔뿔이 운동”의 한계를 공유하고, 청소년 인권 활동을 보다 조직적으로 형성하려는 필요성에 기반을 두어, 청소년 활동가들이 네트워크에 모이기 시작했다. 연구자는 네트워크에서 2007년부터 수행한 1차 현지 연구에서 초, 중, 고등학생 및 대학생 활동가들을 만나 함께 활동에 참여하면서, 이들의 학교 체험과 교육 및 입시제도에 대한 문제의식을 들을 수 있었다. 이들과의 만남을 통해 연구자는 청소년 인권 활동가들이 만들어간 행위들이 순간적인 불만이나 반항이 아닌, 청소년들이 학교 제도를 통해 체험한 깊은 소외와 상처, 그리고 우리 사회의 학교교육이 놓인 구조적인 모순에 기반하고 있음을 이해할 수 있었다.

## 2. 즉흥적인 충돌과 산발적인 저항

청소년들은 주로 온라인 검색을 통해 청소년 인권 활동가들의 커뮤니티(communit)를 알게 되거나 친구나 지인의 소개로 교육 활동이나 집회에 참여하는 것을 계기로, 청소년 인권의 문제의식을 접하게 되었다. 연구자가 1차 현지 연구를 수행할 당시, 활동가 중에는 고민 끝에 탈학교를 선택한 이들도 일부 존재했다. 그러나 활동가 대부분은 학교 제도와의 불편한 공존 속에서 ‘학생’이라는 규정된 정체성에 답답함과 문제의식을 느끼며, 청소년 인권 활동에 참여하고 있었다. 10대 청소년기를 살아가던 활동가들에게 청소년 인권 활동이라는 행위는 주로 학교 및 기성 제도와 청소년 행위자 사이의 긴장과 갈등, 충돌을 반복하는 가운데, 즉흥적이고 산발적인 형태로 표출되었다.

## 1) 학교 규율에 대한 도전과 충돌

앞서 살펴본 2000년 ‘노컷(No Cut)’ 운동을 통해 두발 규제에 반대하는 청소년들이 온라인에서 16만 명의 서명을 모아내면서, 학생들의 신체를 통제하는 학교 규율의 문제점은 청소년 인권의 핵심 의제로 떠올랐다. 2010년부터 2012년 사이, 경기도와 광주, 서울에서 ‘학생인권조례’가 제정되기 전까지, 청소년들에 대한 학교의 두발 및 복장 규제는 여전히 엄격한 상황이었다. 한 고등학생 활동가는 학교 앞에서 1인 시위를 하며 학교의 규율에 반대하는 외로운 싸움을 이어가면서, 청소년들이 체험하고 있는 두발 규제와 체벌의 문제점을 다음과 같이 지적했다.

우리 학교에는 엄격한 두발제한 규정이 있습니다. ‘앞머리 7cm 이내, 옆머리는 귀에 닿지 않게, 뒷머리는 머리선 위로, 구렛나루는 제거.’ 교문 앞에서, 교실에서 선생님이 단속을 하시고 단속과정에서 학생 체벌이 일어나기도 합니다. 최근에는 단속에 걸린 학생들에게 군대식 제식훈련을 시키겠다고 얘기하기도 했습니다. 우리 학교의 두발규정은 학생의 의

견을 제대로 반영하지 않은 것입니다. 지난해 1학기 두발규정에 대한 설문조사가 있었고 ‘두발규정 완화’가 학생 다수의 의견이었지만, 학생부장 선생님은 지난 3월 31일 열린 대의원회의에서 설문조사 결과가 조작됐다고 무시했습니다. …(중략)… 심지어 어떤 선생님은 ‘머리가 길면 빨갱이’라는 말씀까지 하셨습니다. 비상식적인 두발규정을 두다 보니 단속을 할 수밖에 없고, 이 과정에서 인격모독과 체벌이 일어난다고 생각합니다.

(현지 자료: 2006년, 고등학생 활동가의 기고 글 중에서 발췌)<sup>7)</sup>

두발과 복장, 휴대전화를 포함한 소지품 등에 대한 규제는 별점이나 체벌로 이어지는 상황이었기 때문에, 교사는 학교의 규율을 통해 학생들의 신체와 일상에 대한 통제권을 갖는 것이 더욱 용이했다. 최근 2021년에는 한 여자 고등학교에서 “교원들이 학생들을 일제히 의자 위에 올라가게 한 뒤, 치마를 들치는 등 인권 침해적인 복장 검사를 했다는” 사실이 알려져 논란이 되었다.<sup>8)</sup> ‘학교’라는 특정한 공간 안에 청소년들의 신체를 평균적으로 길들이고 통제하는 문제는 학교의 규율 권력과도 밀접한 연관을 가졌다. 학교 규율은 학습 태도와 습관, 언행, 머리 스타일부터 양말과 속옷, 소지품과 마스크의 색상까지 용의·복장 등을 엄격하게 규제하여 평균적인 ‘학생다움’의 정체성이 청소년 개개인의 신체로 표현되도록 강요했다. 그런 점에서, 청소년 인권 활동가들이 20여년 간 끈질기게 싸우고 있는 중심 의제 중 하나가 두발 및 복장을 중심으로 한 ‘신체의 자유’라는 점은 주목할 만한 점이었다.

1차 현지 연구에서 만났던 한 청소년 활동가는 학교에서 두발 자유화를 위한 토론회 전단지를 돌리다가 학생부장 교사에게 불려가 경고를 받은 일을 나누었다. 청소년 활동가는 이러한 갈등과 충돌의 체험을 “어항 속에만 살던 붕어가 어항의 유리에 처음 부딪힌 느낌”으로 비유하였다. 활동가는 “자신이 알던 것보다 [학교라는] 어항은 더 작고 유리는 더 두꺼웠

7) 출처: 월간 중등 우리교육, 2006년 6월호(통권 제196호).

8) 출처: 김효정(2021. 08. 24). 학생 인권: ‘흰 속옷만’... 지나친 복장 규제가 사라지기까지. BBC 코리아.

다”고 표현했다. 청소년 인권 활동을 시작하면서 활동가들이 가장 먼저 마주해야 했던 것은 그들의 비판적인 사유와 행위를 제한하는 학교 제도라는 견고한 벽이었다. 때로는 청소년들의 행위를 통제하려는 교사의 규율 권력이 학생에 대한 언어적, 정신적, 신체적 폭력이라는 극단적인 형태로 나타나기도 했다. 1차 현지 연구 당시 중학교에 재학 중이던 한 활동가는 청소년 인권 활동과 관련된 배지를 달고 등교했다는 이유로 학생주임 교사에게 비인격적인 모독과 폭력을 겪었던 일화를 다음과 같이 나누었다.

활동가: “[배지] 달지 말라고 했는데 왜 다냐. 너 지금 애들 선동하는 거냐” 이러면서 막 싸우다가 학주(학생주임)가 이제 내가 한 마디도 안 지니까 “학교 교칙이 이런데 학생이 따라야 하는 거 아니냐” 이러더니, “절이 잘못됐다고 중이 떠나는 시대는 지났다” 내가 이랬더니. …(중략)… 내 머리끄덩이를 잡고서 유리문을 밀치고 들어가서는 갑자기 윗도리를 벗으면서 막 욕을 하는 거야. 와~ 정말 무서웠는데, 미친 줄 알았어, 미친 줄~ 그리고 있더니 갑자기 공구실로 막 끌고 가. 옷 벗더니~

연구자: 어디? 공구실?

활동가: 공구실. 막 이렇게,

연구자: 연장 다루는 곳?

활동가: 망치 있고 막 그런 데. 그러더니 날 문 앞에 세워놔. 공구실. 공구실 들어가더니 막 의자 던지고 망치 던지고 난리를 피우는 거야. 이쪽 벽에서 이쪽 벽을 향해, 문은 여기 있고. 망치 나 보란 듯이... 진짜 미친 줄 알았다? 근데 바로 옆이 교장실이었던 말이야. 바로 옆에 옆에는 교무실이고. 시끄러우니까 선생님이 나온 거지. 학주가 막 나한테 욕을 하는데, 선생님이 나오셨는데, 나한테 의자를 던지려고 하는 거야. 이제 그때는 교장이 “선생이 이러시면 안 되네” 이러면서 막고. 그러다가 이제 그날 수업 들어가고서, 근데 이제 내가 충격이 있어가지고.

(1차 현지 연구: 2008년, 중학생 활동가와의 면담 중에서)

이는 청소년들의 신체와 일상에 대한 규제가 교사-학생 간의 비대칭적인 권력의 문제와 밀접하게 얽혀있음을 보여주는 사건이었다. 교사에 의해 만들어지고 일방적으로 행사되는 교칙은 청소년들의 일상에 대한 세밀한 감시와 통제를 가능하게 하는 규율 권력에 기반하고 있었다. 이러한 규율 권력은 그 이면에 폭력성을 내재하고 있다는 점에서 심각성을 가지는 것이었다. 개인의 행동양식이 그 사회에서 기대하는 바대로 이행되지 않았을 때, 눈에 보이지 않던 견고한 구조와 그 구조를 유지하는 권력의 폭력성은 적나라하게 그 실체를 드러내었다. 청소년 활동가들이 그들의 신체를 둘러싸고 학교에서 겪었던 갈등과 충돌, 폭력의 체험은 학교 제도로 대표되는 견고한 사회구조와 행위자로서 청소년이 충돌하는 지점을 보여주었다.

이러한 문제의식에 기반하여 청소년 인권 활동가들은 학교 규율을 통해 끊임없이 재생산되는 ‘학생다움’의 정체성과 담론을 지속적인 비판과 해체의 대상으로 삼고 있다. 이는 청소년들이 학교 제도 안에서 ‘학생다운 순종적인 신체’로 길들여지기를 거부하고, 행위자로서 가진 신체의 자유를 통해 자신의 독특한 개성과 목소리를 표현하려는 문제의식을 보여주는 것이다. 그런 점에서, 청소년 인권 활동가들이 강조한 신체의 자유 및 체벌 거부는 기성 사회의 비대칭적인 권력관계를 흔들고, 한 인간으로서 가지는 고유한 자아와 개성을 표현하기 위한 저항의 행위를 담고 있다.

## 2) 기습과 균열: 게릴라식 저항 행위 ‘스쿨 어택(School Attack)’

청소년 인권 활동가들은 주로 활동 초기에 학교 내에서 홀로 또는 소수의 친구들과 함께 실험적인 형태의 저항 행위들을 만들어갔다. 이는 대부분 조직적이지 않은 즉흥적이고 산발적인 형태를 보였다. 즉흥성과 산발성을 특징으로 하는 초기의 저항 행위들은 후에 학교 제도에 대항하는 보다 계획적인 집단적 행위들로 발전해갔다. 청소년 인권 활동가들은 자신이 몸소 부딪치고 갈등하고 있는 학교 제도에 대한 체험과 문제의식을 토대

로, 교육·사회·정치적 이슈에 대한 비판적인 감수성을 기르며 독특한 사유와 저항 행위를 확장해갔다.

활동가들은 먼저 청소년 개인 안에 머물던 문제의식을 소규모 집단의 저항 행위로 조직하여 학교 제도에 균열을 내고자 시도했다. 이들이 구상한 ‘게릴라식’ 저항 행위들은 견고한 학교의 시공간을 돌발적으로 흔드는 방식이었다. 활동가들은 이러한 저항 행위를 ‘스쿨 어택(School Attack)’이라고 불렀다. 활동가들은 학내에서 벌이는 학생들의 저항 행위를 돕기 위해, 학교의 외부에서 학교의 내부를 함께 흔드는 방식을 기획하였다. 학생에게 강요하는 일방적인 학교 규율에 대한 강한 비판을 담은 청소년 인권 활동가들의 행위는 학내 청소년들과 연합하여 “학교 안팎에서 흔드는” 게릴라식 저항 행위를 구상하는 것으로 나아간 것이다.

오승희: 사실 2005년 이때부터 두발 자유를 요구하는 학내시위가 굉장히 활발했거든요? 서울 같은 경우는 서너 곳에서 나오고. ‘종이비행기 시위’라든지. ‘스쿨 어택’ 얘기 나온 것도 그런 와중에 학내시위를 하려고 하다가 도움이 필요하거나 시도했는데 교사한테 바로 해산당하거나 이런 사례들이 있었기 때문에, 그거를 지원을 하자라는 차원에서. 시간을 맞춰서 학생들은 학내시위를 하고, 활동가들은 그때 이제 학교 밖에서 시위를 지지하기도 하고 기록하기도 하고. 학교 안팎에서 흔드는 그런 활동을 하자고 활동가들의 네트워크에서 제안이 나와서. 그때 학내시위 같은 걸 하고 싶다고 찾아오는 청소년들이 좀 있었고. 그런 걸 어떻게 도울 수 있을지 활동 방식을 안내하거나 이런 건 가능했지만, 직접적으로 학교 안의 일이니까 들어가기가 쉽지 않잖아요. 그런 고민이 있어서 모임에서 얘기를 하다 보니 그런 방식으로 지원을 했죠.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

‘스쿨 어택’은 활동가들이 학생들의 제보를 받으면 해당 학교의 인권

실태를 파악한 후 ‘두발자전거’를 타고 학교에 들어가 학생들의 ‘두발 자유’를 요구하는 행위 방식이었다. 이때 학생들은 미리 준비한 종이비행기를 교실과 옥상에서 날리며, 활동가들과 함께 학교 제도를 돌발적으로 기습하는 행동 방식을 구상했다. 그들은 ‘두발’ 자전거를 통해 학생들의 ‘두발’로 대표되는 신체, 그리고 이를 통제하려는 학교에 대한 저항 지점을 찾았다. 그리고 기존의 상징성을 비틀고 전혀 다른 의미로 해체하여 학교 제도의 부조리함을 표현하고자 했다.

이처럼 학교의 시공간을 흔들고자 한 게릴라식 저항 행위는 학교라는 장소가 오히려 저항의 행위를 실행하는 변화의 장으로 역이용될 수 있음을 보여주었다. 예측 불가능한 돌발적인 행동과의 만남을 통해, 견고하게 잘 짜인 학교의 시간과 공간, 관계와 활동의 틀은 순간 흐트러졌다. 교사들은 흐트러진 학생들의 마음을 바로잡기 위해 더 많은 통제와 훈화, 징계를 동원하게 되었다. 실제로 ‘종이비행기 시위’나 ‘스쿨 어택’ 이후 학생들에 대한 교사와 학교의 규제는 더욱 강화되는 모습을 보이며, 학생부장 교사의 훈화가 방송되는 일도 잦았다.

여러분들 대학생 아닙니다. 여러분들 인생 아무도 책임져주지 않습니다. 비판의식, 부정적인 사고방식 지금 필요 없습니다. 여러분 인생에 도움이 안 됩니다. “그럼에도 불구하고” 식의 사고방식, 긍정적인 사고방식, 민주적인 절차와 방법을 통해서 하나하나 여러분의 정의감과 의구심은 장기적으로 선생님과 함께 고민하고 함께 올바른 방향으로, 올바른 방법으로 해결해 나가야 하는 겁니다. 학생답지 않은 행동, 사고방식, 여러분에게 절대 도움이 되지 않습니다.

(현지 자료: 2008년, ○○ 고등학교 종이비행기 시위 이후 학생부장 교사의 학내 방송 중에서 발췌)

교사들과의 갈등 속에서 학생들은 ‘학생다움’이라는 틀에 의해 청소년 개인의 자유가 억압되고 있는 “답답한” 현실을 몸소 체험하였다. 청소년 인권 활동가들은 대학입시에 도움이 되지 않는 학생들의 비판이나 저항

행위들이 학교 안에서 수용될 수 없음을 깨달았다. 또한, 그들의 “비판의식”은 대학 진학 이후로 유예되어야 할 “학생답지 않은 행동과 사고방식”으로 규정되고 있음을 발견하였다. 교사들은 학생들을 지적, 정서적, 도덕적으로 성숙하지 못한 존재로 보면서, 사회적 긴장과 갈등 상황을 교육의 대상이나 소재로 허용하지 않았다(유성상, 2013). 역설적인 현실이지만, 학교 제도는 청소년들의 행위와 비판적인 사유의 기회를 박탈함으로써, 다양한 사유와 행위의 가능성을 차단하는 ‘비교육적’ 공간으로 현상했다.

청소년 인권 활동가들은 학교 이외에도 청소년들을 고용하고 있는 사업장을 불시에 습격하는 ‘순대촌 (사업장) 어택’과 같은 활동을 구상하기도 하였다. 활동가들은 청소년들을 파트타임 인력으로 활용하면서 그들에게 최저임금조차 보장하지 않는 사업장에 들어가 ‘위장 아르바이트’를 하여 실태를 파악하였다. 그 후, 언론 기자 및 활동가들과 함께 사업장에 불시에 기습하여 항의하는 방식을 취하였다. 최저임금에 미치지 못하는 시급을 받으며 순대촌에서 일하는 청소년들에게 활동가들은 ‘노동하는 청소년’의 권리를 찾아주고자 하였다. 연구자는 2008년 6월, 1차 현지 연구 당시 활동가들과 함께 ‘순대촌 어택’에 참여하여 다음과 같은 관찰 기록을 남길 수 있었다.

순대촌 앞에 청소년 인권 활동가들과 다른 단체의 활동가들, 그리고 언론 기자들이 함께 모였다. 스무 명 정도의 인원이 순대촌으로 향한다.

활동가 1: (연구자의 캠코더를 보며) 설레여~

활동가 2: (활동가들이 만든 ‘불량사업장’ 스티커를 가슴에 대며) 내가 불량사업장 같지 않아? (스티커를 몸에 붙인다.)

활동가들: (스티커와 전단, 피켓을 챙겨서 순대촌으로 향한다.)

식당에 들어서자마자 기자들은 흩어져서 사진을 찍고 있다. 활동가들은 식당 아주머니들에게 오늘의 방문에 대해 간단히 이야기한다. 청소년들의 아르바이트 상황에 대해 몇 가지 질문을 한 후, 법정 최저임금에



대해 설명한다.

식당 아주머니 1: 아니 이게 무슨 일이에요. 이게 장사면은 이게 분위기가 그런 거고, 우리가 몰라서 그런 경우도 있었고, 그러면 앞으로 잘하면 되는 거지. 여기는요 애들이 오면 우리는 자식같이 다 해. 그런 걸 빼고 왜 그런 것만 가지고 얘기를 하시냐고. 몰랐으니까 그런 거지.

식당 아주머니 2: (캠코더로 촬영하고 있는 연구자에게 손짓하고 소리 지르며) 아, 사진 찍지 말아요! 왜 사진을 찍어요!

식당 아주머니 1: 앞으로 알았으면 잘하면 되는 거지.

활동가 3: 예. 앞으로 잘하세요.

식당 아주머니 1: 가세요!

식당 아주머니 3: 아니 경찰에 지금 신고하고 온 거예요? 신고하고 오신 거냐고?

활동가 1: (자신이 A4 용지에 작성한 글을 들고) 최저임금에 대해서.

식당 아주머니 1: (활동가 1에게 다가와 샷대질을 하며 이야기한다.)

식당 아주머니 3: (활동가를 밀면서) 영업 방해하시지 말라고요, 영업 방해~ (활동가 1을 함께 민다.)

식당 아주머니 1: (활동가 1에게) 뭐 하는 거야 정말. (다른 활동가에게) 아니 왜 여기 와서 여기서만 그러냐고 왜~ 그러면 [스티커] 붙이고 가시라고~

식당 아주머니 3: (활동가가 '불량사업장' 스티커를 직접 붙이려고 하자 스티커를 구기면서 빼앗고) 여기에다가 두고 가라고.

식당 아주머니 1: 순대촌에 우리 집밖에 없어요?

활동가 4: 지금 소리 지르시면...

식당 아주머니 1: (언성을 계속 높이며) 뭐야!

식당 아주머니 2: (활동가에게) 나가세요, 나가.

식당 아주머니 3: (연구자를 가리키며) 여보세요! 못 찍게 해, 못 찍게.

식당 아주머니 3: (언성을 높여 소리를 지르며) 뭐 때문에, 장사가 안 되는데! 자기들이 서민들 해결해야지 우리 보고 그래요! (주머니에 있는 돈을 집어 던지며) 뭐 해 먹고 살라고 그러냐고!

식당 아주머니 2: 개 같은 인간들이네, 하여튼. 열 받아 죽겠네.

활동가 4: (아주머니들에게 말을 건네며 진정하라고 손짓한다.)

식당 아주머니 2: 조용하게 생겼어? (더욱 언성을 높이며 아주머니들이 함께 항의한다.)

활동가 5: (식당 아주머니들에게 말을 건넨다.)

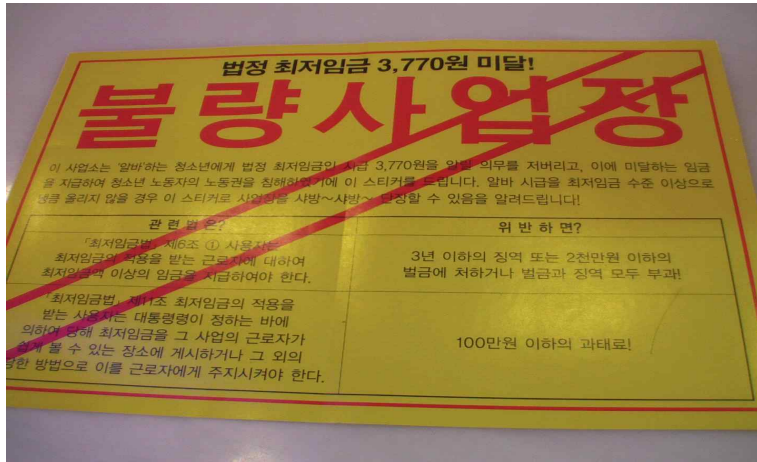
식당 아주머니 2: 시끄러워! 조용히 해, 조용히 해! (활동가에게 싸우듯 다가오며) 우리가 안 그렇게 생겼어? 안 그렇게 생겼어? 왜 사진 찍어. 왜 사진기 갖고 와서 사진 찍어. 좋게 말을 해야지.

사업장 항의 방문을 마치고 나서, 위장 아르바이트를 했던 활동가 1은 순대촌 앞에서 언론사 기자와 인터뷰를 하고 있다. 카메라 기자가 이 모습을 담고 있다.

언론사 기자: 이렇게 학생들한테는 물론 큰돈 같은데 이런 식으로 받는 거에 대해서는 지금 심정이 어떠신지...

활동가 1: 갔을 때 아마 별로 달가워하진 않을 거라는 걸 예상하긴 했거든요. 이 정도일 거라고는 생각하지 않았고요. 그리고 되게 지금 받고 나니까, 저한테는 되게 큰돈이고 해가지고, 이 돈이면은 제가 거의 일주일 동안, 제가 학교도 멀어서 차를 타고 다녀야 되는데, 차비, 밥값, 그리고 친구들이랑 노는 것까지 다 해결이 돼요. (활동가 1의 손에는 그동안 아르바이트를 하며 못 받았던 돈 3만 5천 4백원이 놓여있다. 그것을 가리키며) 웬만하면 제가 일주일을 사는 돈이라고 생각하시면 되거든요. 근데 이런 생활비가 허공으로 공짜로 날아간 거고. 어이가 없죠. 당황스럽고. 어떻게든 이 돈을 받고 싶었고, 억울했고요. 받아야 해서 받게 된 건데 이렇게 막, “나중에 찾아가서 너하고 얘기한다.” 이런 식으로 나오니까 그게 사실 무서워요, 조금. 사실 보복이 있을 거 같아서 좀...

(1차 현지 연구: 2008년 6월 12일, ‘순대촌 어택’  
참여관찰 기록 중에서 발췌)



<사진 1> '순대촌 어택'에서 청소년 인권 활동가들이 사용한 불량사업장 스티커 (2008년 6월 12일, 참여관찰 기록)



<사진 2> '순대촌 어택' 후 언론사 기자와 인터뷰 중인 청소년 활동가 (2008년 6월 12일, 참여관찰 기록)

실제로 청소년 활동가들 중 일부는 안전한 울타리로 여겨지던 “학교나 집 밖으로 걸어 나가는” 탈학교나 탈가정의 길을 선택하면서 아르바이트를 시작하기도 했다. 순대촌에 위장 아르바이트를 했던 활동가의 경우도 탈가정을 한 후, 대학생 활동가였던 참여자 오승희와 함께 생활하고 있었다. 그러나 학교나 가정의 울타리 밖으로 나온 청소년들은 다양한 노동의

기회를 얻거나 정당한 노동의 대가를 받지 못하는 불평등한 사회구조 속에 놓이기 쉬웠다. 이러한 불평등은 청소년들이 독립된 존재로서 정당하게 자립할 기회를 차단하면서, 청소년들에 대한 ‘보호주의적 관점’을 지속하게 만드는 사회구조로 기능했다.

청소년 인권 활동가들은 학교와 가정, 사회의 다양한 장면에서 기성 제도와의 갈등과 부딪침을 체험하면서, 개인적 차원의 저항들과 소규모의 집단적 행위를 만들어갔다. 그들은 청소년의 말과 행위를 가로막고 있는 학교와 사회의 현실을 마주하면서, 청소년의 존재가 갖는 주변적 정체성이 그들이 놓인 사회구조적 모순과 맞물려있음을 자각하게 되었다. 활동가들은 견고한 기성 사회의 구조와 활동가들의 저항적 행위 사이에 놓인 충돌 지점에서, 청소년 인권 활동에 대한 민감한 감수성을 기를 수 있었다.

이들은 특히 학교 및 입시제도를 중심으로 한 ‘학력중심주의’와 나이를 중심으로 사회적 관계를 서열화하는 ‘나이주의(Ageism)’에 대해 공통된 문제의식을 보였다. 양자는 청소년들을 ‘아랫사람’이나 ‘학생’이기 이전에, ‘평등한 인간’이자 ‘교육의 주체’로서 설득하고자 하는 청소년 인권 활동의 중심적인 비판이었다. 개인적 차원에서 혹은 소규모 차원에서 ‘행위함’을 통해 마주한 유사한 갈등과 충돌의 체험을 통해, 활동가들은 ‘청소년’이라는 존재를 둘러싼 공통된 현실 인식과 감수성을 만들어갈 수 있었다. 이렇게 형성된 문제의식은 청소년 인권 활동가들 사이에서 대규모의 집단적인 활동을 조직할 수 있는 공감적 담론과 운동의 힘으로 발전해갔다.

### 3. 집단적인 비판과 탈주의 흐름

청소년기 참여자들이 학교 제도 및 사회와 갈등하고 부딪치는 과정에서 체험한 사건들은 부조리한 사회 체제에 균열을 내고, 이에서 한발 더 나아가 기성 제도를 탈주하는 또 다른 실천들로 이어졌다. 특히, 소규모로

이뤄졌던 산발적인 저항 행위들은 청소년의 목소리와 담론을 통해 기성 제도를 비판하는 집단적이고 조직적인 실천의 행위로 발전해갔다. 청소년 인권 활동가들은 학교 밖에서 꾸준히 청소년 담론과 운동을 조직하였으며, 2008년 촛불집회에서는 적극적으로 정부의 정책 및 교육제도를 비판했다. 일부 활동가들은 ‘대학/입시 거부 운동’을 통해 기존의 학교 제도로부터 탈주하는 또 다른 흐름을 만들어갔다. 이들의 행위는 다른 세대와 구분되는 청소년 세대의 주체성과 정치성을 적극적으로 현실화하려는 노력으로서 의미를 지녔다.

### 1) 광장에 모인 청소년의 목소리와 담론: “청소년은 정치적이다!”

청소년들이 “촛불세대”라는 새로운 정치적 주체로서 주목을 받은 시점은 2008년 촛불집회를 통해서였다. 정부의 미국산 쇠고기 수입을 반대하는 청소년들이 광화문 광장으로 나왔는데, 언론과 학계에서는 갑자기 공론 영역으로 쏟아져나온 청소년 집단에 관심을 기울이기 시작했다. 집회에 참여한 청소년들은 교복을 입고 가면을 쓴 채 자신의 주장과 목소리를 담은 피켓을 들고, ‘정치적 존재’로서 청소년들이 가지는 독립된 주체성을 드러내고자 했다.

2008년 5월, 1차 현지 연구 당시 연구자가 참여했던 청소년 인권 활동가 네트워크에서는 “미친 소, 미친 교육 반대”를 슬로건으로 하여, 정부의 학교 자율화 정책 및 대학입시 중심의 경쟁교육에 반대하는 청소년들의 목소리를 모으고자 했다. 이들은 두발 및 복장 단속과 같은 신체의 문제에서부터 야간자율학습을 강요하는 시간의 문제, 그리고 청소년의 집회 참여를 제한하는 정치적 문제까지, 청소년들의 삶을 통제하는 ‘학생다움’의 기준에 대해 비판적인 목소리를 냈다. 청소년들은 학생이자 청소년으로서 그들이 처해 있는 이중의 억압을 ‘가면’을 통해 표현함으로써, 청소년 세대가 우리 사회의 ‘주변인’으로서 겪는 고통과 특수성을 부각시켰다.

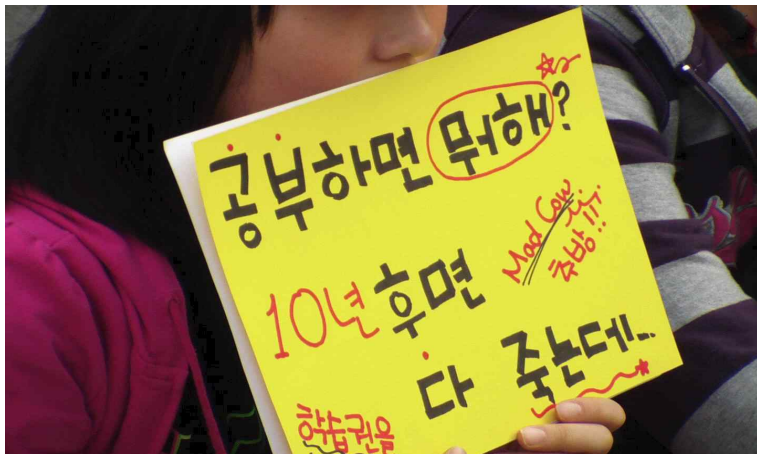
2008년 촛불집회는 청소년을 둘러싼 상반된 담론들이 충돌하는 장이었다. 정부와 보수 언론들은 청소년들의 집회 참여를 “충동적인 참여”로 보거나 “배후세력”을 통해 동원된 것으로 판단하며, 청소년들을 ‘비정치적인 존재’로 규정하려는 담론을 형성했다(이해진, 2008: 83). 교사와 장학사 및 경찰들은 집회에 참여하고자 하는 학생들을 집으로 돌려보내거나 집회 현장에 참여하는 청소년들을 징계하기 위해 감시했다. 그러나 촛불집회에 참여한 청소년들은 “당신들은 우리가 두려워 감시하러 나왔지요? 우리는 당신들이 하나도 두렵지 않아요. 나라 꼴부터 바로 잡으세요!”라는 문구를 몸에 붙이고, 감시자의 눈을 똑바로 응시하는 태도를 보였다.



<사진 3> 가면을 쓰고 촛불집회에 참여한 청소년들  
(2008년 5월 17일, 참여관찰 기록)

촛불집회는 그동안 산발적 형태 혹은 소극적 방식으로 이뤄졌던 청소년들의 개인적인 저항 행위들을 청소년들의 집단적인 목소리와 행위로 조직하는 중요한 사건이었다. 실제로 청소년들은 2008년 5월부터 8월까지 총 여섯 차례의 청소년 집회를 조직하며(윤성이 외, 2008), 기성세대의 담론에 포섭되지 않으려는 정치적 거리두기를 시도했다. 이와 같은 청소년들의 독자적인 집단적 행위가 가능했던 것은 청소년들이 주도한 온라인 커

커뮤니티의 역할이 중요했다(윤성이 외, 2008). 이들은 다양한 온라인 커뮤니티를 통해 촛불집회에 대한 정보와 의견을 공유하고, 청소년들의 독자적인 네트워크를 기반으로 그들의 목소리를 모으고 집회 참여를 독려했다. 청소년들은 ‘광장’을 인터넷과 모바일 미디어를 통한 가상공간과 접합함으로써, 새로운 소통과 문화적 실천이 생성되는 공간으로 만들어냈다(김예란 외, 2010). 특히, 청소년들이 광장에서 활용한 세대적 감수성과 하위문화 코드들은 기성의 “권위에 차이와 균열을 내는 역설의 효과를” 낳으며 새로운 정치적 소통방식을 만들어냈다(김예란 외, 2010: 102).



<사진 4> 촛불집회에 피켓을 들고 참여한 청소년  
(2008년 5월 17일, 참여관찰 기록)

특히, 청소년들이 ‘촛불집회’라는 정치적 장에서 만들어 간 문화적 실천들은 학교의 외부에서 학교교육과 기성 제도의 모순을 폭로하는 중요한 통로가 되었다. 청소년들은 광장에서의 문화적 실천을 통해 학교 제도의 모순을 드러내며, 교육의 주체이자 정치의 주체로서 자기표현의 수단과 기회를 발견할 수 있었다. 이처럼, 청소년들의 행위는 자신만의 언어와 하위문화를 매개로 기성세대와는 차별화된 방식으로 저항을 표출하는 독특한 행위 방식을 담고 있었다. 이는 기성 제도를 풍자하고 조롱하며 더 나아가

제도에 균열을 내는 언어적·문화적·정치적 실천으로서 힘을 발휘했다. 이렇게 조직된 청소년 집단의 행위들은 기성 제도를 교란하고 견고한 제도에 균열을 내는 운동성을 보였다.



<그림 1> 청소년 신문 <요즘것들> 제3호 표지  
(2014년 11월, 현지 자료)

기성 사회에 대한 저항 의식을 기초로 만들어갔던 그들의 행위는 기본적으로 기성 사회의 상징적 질서와 기대를 비틀고 벗어나는 행위로 구성되었다. 기성 제도에 대한 저항을 통해 만들어진 청소년들의 언어는 기성 제도에서 거부된 표현을 적극적으로 활용하고, 기성 제도를 비틀어 희화화하는 방식으로 나타났다. 학교 제도나 정부의 정책에 대해 “비아냥거리는” 표현 등은 실제로 청소년들의 집회 피켓이나 대자보, 신문 등에서 기성 제



도를 비판하는 언어로 자주 등장하고 있었다. 비아냥거림, 뼈딴함, 가벼움, 언어유희 등은 기성 운동권에서 사용하는 무거운 언어들에 포섭되지 않으려는 긴장 관계를 유지하면서, 청소년 운동의 독특한 언어적 실천을 만들어가는 방식이었다.

이후, 청소년 인권 활동가들은 청소년 당사자의 목소리를 담은 자체 신문을 발행하여 그동안 언론에서 사소한 것으로 여겨졌던 청소년들의 체험을 기사로 공론화하는 데 집중했다. 활동가들은 공적 논의의 장에서 소외되었던 청소년들의 체험을 이야기하고 그들의 목소리를 모으면서 ‘학생다움’의 정체성을 넘어선 새로운 청소년 담론을 만들어갔다. 이는 청소년들이 자신만의 언어와 하위문화를 매개로, 기성세대와는 차별화된 방식으로 그들의 집단적 목소리와 담론을 만들어가는 언어적 실천이었다. 이처럼, 학교 제도에 대한 반작용에서 비롯된 저항 행위는 청소년 집단의 비판적인 목소리와 담론을 만들어가는 행위의 생성 에너지로 뻗어갔다.

## 2) 거부와 탈주: “우리는 대학과 입시를 거부한다”

청소년 인권 활동가들은 학교의 안팎에서 기성 제도와 충돌하는 과정에서 제도 안에서 실천하는 것의 한계에 몸소 부딪히면서, 청소년 인권 활동을 어떻게 구성할 것인지 고민했다. 활동가들은 기성 제도에 대한 비판적인 관점과 태도를 유지하면서, 기성 제도를 탈주하는 형태로 활동을 새롭게 만들어가고자 했다. 이러한 고민은 때마침 몇몇 활동가들의 생애 주기와 맞물리게 되었다. 2011년 대학 입학 앞둔 고등학생 활동가들은 ‘대학/입시 거부 운동’을 구상하여, 청소년들에게 강요된 삶의 방향에서 탈주하고자 하였다.

청소년운동 단체에 유독 1993년생들이 많이 있었어요. 그래서 그 전부터 “93이 많네. 93들 갖고 뭐 할 수 있겠다”라고 농담처럼 말해 왔는

데 2011년은 그 93들이 열아홉 살, 학년으로 고3이 되는 해였어요. 그 해 1993년생 다섯 명이 처음 모여서 제안을 했어요. 그 사람들은 각각의 이유로 대학을 진학하지 않겠다고 이미 선택한 사람들이었던 거죠. 그걸 하나의 운동으로 제안한 건, 그 1993년생들이 대학을 가지 않고 수능을 보지 않는 것을 그저 개인의 선택으로 놔두는 게 아니라 하나의 의미 있는 목소리로 만들 수 있지 않을까 생각한 결과였고, 생각이 맞았던 그 다섯 명이 제안서를 뿌리면서 본격적으로 운동이 시작됐어요.

(현지 자료: 2016년, 활동가들이 발행한 청소년운동사 책자에 실린 한 활동가의 인터뷰 내용 중에서 발췌)

대학 입학 앞두고 있던 1993년생 청소년 활동가들은 “잘못된 교육을 거부하고, 잘못된 사회를 바꾸는 93년생/고3들의 대학/입시 거부 선언과 행동을 제안합니다”라는 제목으로 운동을 준비했다. 그들은 ‘대학/입시 거부 운동’을 시민들에게 쉽게 알리기 위해 시청 광장에서 ‘뽕튀기’를 나눠 주면서 “대학입시 다 뽕이다”라는 희화화된 메시지를 전했다. 또한, 활동가들은 ‘좀비’ 분장을 하고 거리를 행진하면서, 대학이라는 “스펙 쫓다 꿈 잃은 좀비들”이 되어 대중적인 호응과 지지를 얻고자 했다. 활동가들은 대학과 입시를 거부하는 행위를 통해 학력을 중심으로 청소년들의 삶을 서열화하는 우리 사회의 “무한 경쟁의 쳇바퀴”를 거부하고, 교육과 사회의 변화를 요구하는 “의미 있는 목소리”를 만들고자 했다.

### 잘못된 교육을 거부하고, 잘못된 사회를 바꾸는 93/고3들의 대학/입시 거부 선언과 행동을 제안합니다

우리는 너무나 불안하고 불행하다. 88만 원 비정규직 쓰나미와 학벌의 벽이 가로막은 미래에 어른들이 약속한 더 나은 삶과 행복이 존재하는지, 우리는 너무나 불안하다. 그래도 더 좋은 미래를 위해서는 오늘의 행복 ‘따위’는 포기해야 한다는 압박에 쫓겨 살아갈 수밖에 없는 현실. 오늘도 쳇바퀴를 돌린다. “내가 무엇을 위해 이렇게 살아야 하는 거지?”

질문할 시간도 이유도 없이 우리는 달린다. 모두가 달리는데 나만 혼자 멈춰 서면 나의 삶도 멈춰 버릴 것만 같은 두려움에 쫓겨…….

하지만 우리는 용기를 내 본다. 입시에 학벌에 쫓겨 교육의 목표도 인간 관계의 기준도 점수가 되어 버린, 무한 경쟁의 쳇바퀴에서 벗어나 대학 입시를 거부한다. 우리는 어른들과 이 사회 기득권층이 말하는 ‘미래 성공’의 환상을 버리고 불행하고 불안한 우리의 오늘과 내일을 바꾸고자 한다. 그리고 이 글을 읽고 있는 전국의 93/고3들이 함께 용기를 내 주길 감히 제안해 본다. 이 사회가 이 교육이 그리고 우리들이 더 이상 경쟁과 학벌에 미쳐 버린 괴물이 되기 전에 이 쳇바퀴를 벗어던지자!

(현지 자료: 2011년 8월 27일,

‘93/고3들의 대학/입시 거부 선언 제안서’ 중에서 발췌)

그러나 언론사 기자들은 대학입시를 거부한 청소년 당사자들을 취재하기보다는 이들의 실천을 지지하기 위해 “명문대학”을 자퇴한 활동가에게 주목하여 이와 관련된 기사를 실었다. 언론은 청소년 인권 활동가들의 탈주 행위마저도 학벌을 중심으로 한 서열화된 경쟁 구도 안에서 재현하는 역할을 하고 있었다. 이러한 현실을 목도한 활동가들은 “심지어 대학 거부 운동이나 학벌을 거부하는 활동조차도 학벌이 있어야 할 수 있는 거냐”는 한탄스러움을 느꼈다. 이는 활동가들의 탈주 행위가 기성 사회의 논리 안에 포섭하려는 힘들과 팽팽한 긴장 구도를 이루고 있음을 여실히 보여주는 사건이었다. 이에 활동가들은 학력 중심의 사회구조를 변화시키기 위해, 청소년들에게 제시된 “오로지 한 길”이 아닌 옆으로 새는” 다양한 삶의 길을 모색하면서, “대학 거부 이후의 대안적인 삶의 방식에 대해 논의하는 흐름”을 만들어갔다.

#### 4. 제도의 변화를 만드는 생성의 실험

탈학교나 대학 거부의 형태로 학교 밖으로 나온 활동가들은 오히려 제도의 ‘외부’에서 제도의 ‘내부’를 변화시키려는 흐름을 만들어갔다. 활동가들이 참여한 ‘기호 0번 청소년 교육감 후보 운동’이나 ‘학생인권조례 제정을 위한 주민발의 운동’, 그리고 ‘청소년 참정권 운동’ 등은 청소년들을 교육의 주체, 정치의 주체로 자리매김하려는 적극적인 실천의 행위였다. 이와 같은 청소년 인권 활동가들의 행위는 기성 제도의 한계를 넘어서 새로운 제도를 생성함으로써, 기성 제도를 변화시키고자 하는 정치적 참여의 방식으로 발전해갔다.

### 1) 교육의 주체 되기: “개발랄 젊은 후보, 기호 0번 청소년”

일부 활동가들이 선택한 탈학교나 비진학의 길은 그것이 곧 ‘교육의 주체’가 되는 것을 포기한다는 의미는 아니었다. 활동가들은 오히려 적극적으로 청소년들을 교육의 주체로 인식시키기 위한 활동을 구상했다. 활동가들은 그동안 흩어져있던 청소년의 목소리를 모으고 행위하면서, 기성 제도에 대한 비판적인 사유와 저항의 힘을 기를 수 있었다. 특히, 정치적 주체로서의 가능성을 실험했던 촛불집회는 청소년 운동이 양적으로 성장하고 보다 대중화되는 계기가 되었다. 청소년들의 정치성에 대한 담론들이 활발하게 형성되는 시점에 활동가들은 광장에서의 체험을 바탕으로, 청소년들의 교육적·정치적 주체성을 더욱 부각시키는 청소년 운동을 구상할 수 있었다.

한 예로, 2008년 촛불집회의 흐름을 타고 활동가들은 ‘기호 0번 청소년 후보 운동’을 구상하여 청소년이 교육의 주체로서 등장하는 퍼포먼스(performance)를 기획했다. 2008년 당시 서울시 교육감을 선출하는 과정에서 활동가들은 청소년을 가상의 교육감 후보인 ‘기호 0번’으로 내세운 것이다. 활동가들은 선거운동 본부를 만들고 어깨띠를 두르고 광장으로 나가 직접 시민들을 만나며, 청소년들의 목소리와 정책을 담은 선거운동을

펼쳤다.



<그림 2> '기호 0번 청소년 후보 운동'에서  
활동가들이 사용한 홍보 자료 (2008년, 현지 자료)

그 전까지는 교육감 후보가 뭔지, 투표를 어떻게 하는 건지 감이 없었어요. 해 본 적이 없잖아요. 그래서 어떻게 선거를 하는 건지 찾아봤죠. 출마 선언문을 내고, 기자회견도 하고 그러더라고요. 그래서 출마 선언문도 쓰고 나름대로 선거운동본부라는 것도 만들었죠. 그때 주경복 후보가 광장을 잘 활용했어요. 촛불 집회에 시민들이 많았으니까. 우리도 어깨띠 같은 것을 둘러매고 정말 후보처럼 그런 곳에서 유세하러 다녔어요. 포스터를 만들어서 후보자 벽보 옆에다 붙이고요. 벌금 폭탄이 두려워서 소심하게 옆에 붙인 거죠. (웃음)

(현지 자료: 2016년, 활동가들이 발행한 청소년운동사 책자에 실린 참여자 '토끼풀'의 인터뷰 내용 중에서 발췌)

청소년 인권 활동가들은 교육의 주체로서 “청소년들이 여기 존재한다는 사실”을 시민 사회에 적극적으로 가시화하기 위해 노력했다. 그들은 입시 경쟁을 비판하고, 야간 학습이나 두발 규제와 체벌을 반대하며, 학교 운영과 교육 정책에 청소년들이 참여하는 것 등을 공약으로 제시했다. 그들은 “특정 인물이 아니라 ‘청소년’이라는 명칭을 후보로” 내세움으로써, “청소년의 참정권을 집단적으로 요구하는 운동이라는 상징성”을 표현하였다. 이와 같은 청소년 인권 활동가들의 가상적인 교육 선거 참여 행위는 기존의 교육제도의 틈새를 파고드는 실험적인 실천의 행위로서 의미가 있었다. 청소년 인권 활동가들은 학교 밖에서 그들의 목소리와 문제의식에 기초하여 우리 사회의 교육의 변화를 요구하는 다양한 활동을 기획하면서, 소외된 상태에서 벗어나 교육의 주체로서의 체험을 형성할 수 있었다.

청소년 인권 활동가들이 대안적인 교육 운동을 전개할 수 있었던 것은 학교 밖 인권 활동을 통해 직접 체험한 “교육적인 기회”들이 바탕이 되었다. 활동가들은 청소년 인권과 관련한 이슈에 대해 “스스로 자료를 찾고 공부하고 글을 정리하며” 청소년 당사자로서의 목소리와 입장을 다듬어갔다. 청소년 인권에 대해 고민하고 연구한 세부 주제들은 활동가들의 회의에서 자유 토론의 형식으로 다뤄졌다. 그리고 이러한 자유 토론 형식의 회의를 바탕으로, 활동가들은 구체적인 실천을 구상하고 실행해갔다.

한편, 교육감 직선제가 시행된 후, 진보 교육감 후보들이 공약으로 학생 인권 보장을 제시하면서, 청소년 인권 활동가들은 제도를 변화시킬 수 있는 실질적인 기회를 가질 수 있었다. 2010년, 경기도에서 최초로 학생 인권조례가 제정되었고, 이후 2011년에는 광주광역시에서 학생인권조례가 제정되었다. 이를 힘입어 서울 지역에서는 2012년에 ‘주민발의’라는 형식으로 학생인권조례가 공포되었다. 경기도 학생인권조례가 제정될 당시, 일부 활동가들은 연구 용역팀에 들어가 조례 초안을 만드는 데 기여할 수 있었다.

시도별 학생인권조례에는 “차별받지 않을 권리, 폭력 및 위험으로부터의 자유, 교육에 관한 권리, 사생활의 비밀과 자유 및 정보에 관한 권리,

양심·종교의 자유 및 표현의 자유, 자치 및 참여의 권리, 복지에 관한 권리, 징계 등 절차에서의 권리, 권리침해로부터 보호받을 권리, 소수자 학생의 권리, 학원 및 대안학교 등에서의 인권보장” 등, 그동안 청소년 인권 활동에서 꾸준히 문제를 제기했던 내용이 다수 포함되었다.<sup>9)</sup> 학생인권조례의 세부 조항을 둘러싼 논쟁과 갈등이 지속되고 있음에도 불구하고, 학생인권조례는 학생들에 대한 신체의 규제를 완화하는 데 활동가들도 체감할 수 있는 영향을 주었다.

그러나 조례가 제정되는 성과에도 불구하고, 2010년부터 2011년까지 약 2년간 진행된 서울시 학생인권조례 주민발의 운동은 활동가들에게 “집단 트라우마(trauma)”와 같은 쓰라린 기억을 남겼다. ‘학생인권조례제정운동 서울본부’는 주민발의라는 형식으로 시민들의 공감과 동의를 얻어 학교 현장에 뿌리내릴 수 있는 “시민참여적 정책형성의 방식”을 구상하였다(유성상, 2020: 115). 이 운동에 청소년 인권 활동가들도 교원 단체의 권유로 참여하게 되었으나 주민발의가 가능하기 위해서는 서울 시민의 1%인 약 8만 명 이상의 서명을 받아야 하는 큰 어려움이 있었다. 청소년 인권 활동가들은 “서울 시민 1%의 동의도 얻지 못하면 이 운동이 얼마나 역풍을 맞을지” 점점 초조해지기 시작했다. 청소년 인권 활동가들은 이 과정에서 서울 시민의 서명을 받기 위해 매일 아침부터 저녁까지 발로 뛰며 시민들에게 “우리 아이들을 위해서”라는 호소를 하면서, “청소년 운동에서 전혀 지향하지 않는 멘트”를 써야 하는 딜레마(dilemma) 속에서 괴로워했다. 이처럼 활동가들에게 청소년 인권 활동은 기성 사회의 질서에 편입되지 않으면서 동시에 기성 제도를 변화시켜야 하는 긴장과 갈등, 심리적 소진이 연속되는 힘겨운 싸움이었다.

학생인권조례를 제정하는 과정은 학교교육을 둘러싼 보수주의적 입장과 진보주의적 입장이 치열하게 갈등하고 충돌하는 장이기도 했다. 보수주의 진영에서는 학생들을 아직은 신체적, 지적, 정서적으로 미성숙한 존재라고

---

9) 유성상(2020). 인권과 학교교육. 113쪽의 <표 5-4> 시도별 학생인권조례 항목 및 내용을 참고하였다.

보면서, 이들의 행동을 훈육할 수 있는 학교 규율이 필요하다는 태도를 고수했다(유성상, 2020: 89). 그러나 진보주의 진영에서는 학생들의 하위문화를 존중하고, 그들이 자유로운 선택과 판단을 할 수 있도록 학교 규율을 개선해야 한다고 주장했다(유성상, 2020: 86).<sup>10)</sup> 학생인권조례를 둘러싸고 두 입장이 충돌하는 가운데, 청소년 인권 활동가들은 주변적으로 흩어졌던 청소년들의 목소리를 모으고, “힘으로 밀어붙이는 일”을 통해, 이들의 행위를 정세를 변화시키기 위한 정치적인 ‘힘겨루기’의 형태로 구성해갔다.

이와 더불어, 활동가들은 학교 및 기성 제도의 변화를 위한 행위를 조직하고 현실화하는 과정에서 다양한 충돌 지점과 변수들을 인식하는 감수성을 갖게 되었다. 활동가들에게 ‘행위한다’는 것은 기성 제도로부터의 ‘탈주’라는 성격을 갖고 있었지만, 다른 한편으로는 ‘제도의 경계’로 돌아와 다양한 이해관계들과 충돌하며 대안적인 제도를 생성하는 복합적인 힘의 싸움이기도 했다. 활동가들은 제도의 경계에서 청소년들과 그들을 지지하는 집단의 “힘을 모아내는” 행위를 조직함으로써, 사회를 변화시킬 수 있는 청소년 집단의 문제의식과 정치적 실천력을 현실화하고자 했다. 이는 사회적 소수자의 위치에 있는 청소년들이 당사자로서의 고유한 목소리와 입장을 표현하고 모아내는 과정에서 정치적 힘을 형성하고, 기성 제도의 변화를 이뤄내는 실천력을 가질 수 있음을 보여주었다.

## 2) 청소년 시민 되기: “모든 청소년에게 완전한 참정권을”

청소년 인권 활동가들은 오랜 시간 동안 청소년들을 공론 영역에 참여

---

10) 유성상(2020: 83-87)은 학생인권조례를 둘러싼 이와 같은 상반된 입장을 학교교육을 바라보는 두 가지 입장이 충돌하고 있는 현상으로 이해한다. 기능주의적 접근은 사회의 전통과 가치, 문화를 교과 지식을 통해 아동에게 전수하는 것을 학교교육의 중요한 역할이라고 본다. 반면, 갈등론적 접근은 기성 사회의 가치가 학교교육을 통해 재생산되는 과정을 비판적으로 바라보며, 학생들을 선택과 판단을 할 수 있는 힘을 가진 집단으로서 이해하고자 한다. 학교교육을 둘러싼 기능론과 갈등론은 청소년 교육에 대한 서로 다른 지향을 주장하며 학생인권조례라는 이슈를 통해 강하게 충돌하는 모습을 보였다.



하는 동등한 시민이자 정치적 주체로서 주장해왔다. ‘청소년 참정권 운동’으로 기획된 이들의 움직임은 청소년과 관련된 정책에서조차 청소년의 목소리가 배제되는 현실에 마주하면서 시작되었다. 2004년 총선을 앞두고 구상한 청소년 참정권 운동은 선거권 연령 제한 기준을 18세로 낮출 것을 요구하였다. 앞선 문제의식을 이어받은 2012년 청소년 참정권 운동에서는 촛불집회를 통해 결집된 청소년들의 정치성과 학생인권조례의 힘을 받아 보다 포괄적인 청소년의 정치 참여를 요구했다. 구체적으로 “주민발의 및 주민 투표에 참여할 권리, 선거운동의 자유, 정당 가입의 자유, 학교에서의 민주주의, 표현의 자유, 집회의 자유, 자치와 참여의 권리” 등을 주장했다. 청소년 인권 활동가들은 단순히 선거 연령을 낮추자는 요구를 넘어, 공론 영역에 참여하는 동등한 ‘청소년 시민’의 권리를 요청한 것이다.

그러나 교육적·정치적 주체로서의 가능성을 실험해 온 활동가들의 노력에도 불구하고, 청소년들의 정치적 참여 행위는 계속된 난관에 부딪히는 일이 잦았다. 정치적 판단을 하기에는 아직은 미성숙한 존재로 규정해 온 기성 사회의 편견으로 인해, 청소년들의 정치적 표현과 행위는 학교에 의해 “무단으로 훼손되거나 철거” 당하기도 하였다. 청소년 인권 활동가들의 모임에서 발행한 자료집에는 다음과 같은 일화가 기록되어 있었다.

2008년 촛불집회나, 2013년 말 ‘안녕들 하십니까’ 대자보 사건이 대표적이다. 2013년 당시 박근혜 정부가 철도민영화를 추진하자 철도노조는 철도 공공성을 지킬 것을 요구하며 파업으로 맞섰다. 그러면서 대학가를 시작으로 ‘안녕들 하십니까?’라는 제목을 달고 철도민영화 시도 등을 비판하는 대자보가 유행하기 시작하였다. 이 대자보 운동은 대학가를 벗어나서 초중고등학교로도 번져나갔다. 그러나 청소년들의 대자보는 무단으로 훼손되거나 철거당했고, 보호자를 소환하여 위협과 압박을 하거나 징계 절차를 밟는 학교도 있었다. 학교가 경찰에 신고를 하는 일까지 일어났다. 그래서 ○○○○는 긴급하게 정치적 권리를 침해받는 사례를 수집하기 위해 ‘청소년들의 대자보는 안녕들 하십니까?’라는 웹페이지를 만들어 사례들을 수집하고 표현의 자유 침해라는 요지로 국가인권위 진

정을 제출했다.

(현지 자료: 2016년, 청소년 인권 활동가들이 발행한  
“10주년 기념 자료집”의 내용 중에서 발췌)

위와 같은 사례를 통해 볼 때, 우리 사회에서 ‘행위하는 청소년’으로 살아간다는 것은 ‘학생다움’이라는 정체성과 ‘정치적 미성숙함’이라는 기성 사회의 편견에 도전해야 하는 일이었다. 그동안 청소년 인권 활동가들은 탈학교와 비진학 등의 탈주적 흐름을 통해 ‘비학생 청소년’의 존재를 수면 위로 드러냄으로써, 우리 사회의 견고한 ‘학생다움’의 편견에 균열을 내고자 시도했다. 그러나 또 다른 축에는 ‘나이주의’와 ‘보호주의’라는 명목하에 청소년의 정치적 가능성을 차단하는 견고한 사회적 장벽이 존재하고 있었다. 이는 성인기에 진입하기 전까지 정치적 권리와 주체성을 갖는 것은 위험하다는 기성 사회의 확고부동한 입장이었다.

청소년들의 정치적 참여를 둘러싼 논쟁은 청소년들에게는 정치적 판단력이 부족하다는 기성세대의 편견과 끊임없이 싸워야 하는 일이었다. 활동가들의 행위는 “자신의 삶과 교육과 우리 사회에 대해서 생각하고 참여하고 행동하는” 청소년들의 행위자성을 부정하고 이들을 “비정치성” 안에 가두어두려는 기성 사회와 제도에 대한 도전을 담고 있었다. 청소년 인권 활동가들은 촛불집회에서 “아이들이 무슨 죄냐 우리들이 지켜주자”라는 기성세대의 피켓과 구호에 문제를 제기하고, 기성세대의 표현을 패러디(parody)하여 “어른들이 무슨 죄냐, 청소년이 지켜주자”라는 구호를 외치며 청소년들의 주체성을 명확히 하고자 하였다. 무엇보다 청소년 인권 활동가들은 나이를 근거로 청소년을 일방적인 보호와 가르침의 대상으로 보는 시선이 청소년을 권리의 주체이자 정치적 주체로 바라보는 것을 어렵게 만든다고 보았다. 활동가들은 이러한 기성세대의 편견에 대해 다음과 같이 도전했다.

학생도 시민인데 정치를 금지할 수 있는가? 정치를 금지당한 채로 정

말 학생들이 민주주의를 익힐 수 있는가? 정치 없이 민주주의가 가능한가? ‘비정치성’이란 학생들의 입을 다물게 하고 학교가 정해주는 대로만 따르게 만드는 것은 아닌가? 청소년들은, 모든 사람들은 자신의 의지와 열정에 의해 생각하고 행동하고 공부하고 경험하면서 배울 수 있는 가능성이 있다. 그런 가능성을 부정하고 다른 누군가가 가르쳐줘야만 한다고 믿는 사람들만이 학생들의 정치를 금지해야 할 일이라고 이야기한다. 그러나 자신의 삶과 교육과 우리 사회에 대해서 생각하고 참여하고 행동하는 것을 통해 청소년들은 많은 것을 익히게 된다. 청소년 때부터 운동에 참여한 사람들은 누군가의 걱정처럼 부화뇌동하는 어리석은 사람이 되는 것이 아니라, 자기 삶과 남들의 삶과 이 사회에 대해 고민하고 실천하려고 하는 사람이 되어 있는 경우가 더 많다.

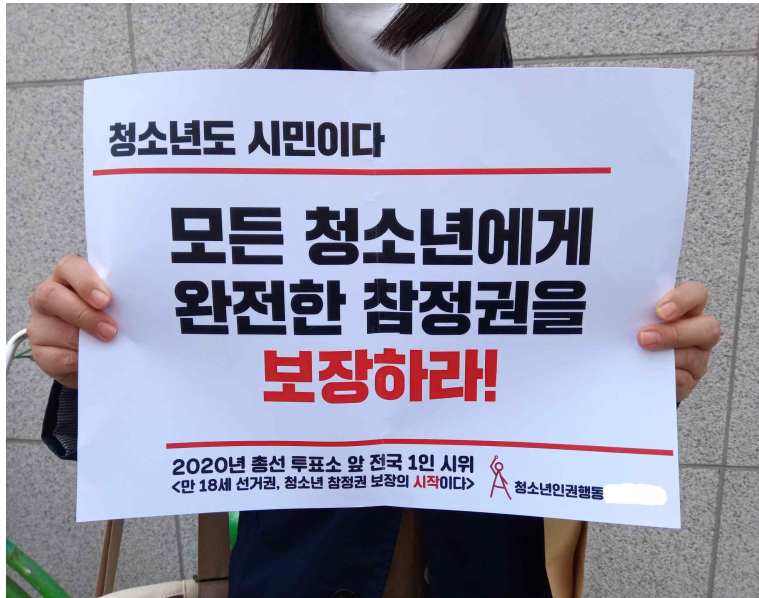
(현지 자료: 2020년, 민주시민교육에 대해 정리한 책자 중 참여자 ‘오승희’의 글에서 발췌)

청소년의 정치적 주체성을 둘러싸고 청소년 인권 활동에서 저항하고 있는 ‘나이주의’와 ‘보호주의’는 나이를 근거로 하는 차별적인 사회구조를 반영하는 것이었다. 활동가들은 ‘나이주의’를 청소년 운동에서 발견한 “보편의 언어”라고 설명하면서, ‘나이주의’에 대한 문제의식을 매개로 다른 운동과의 연결 지점을 찾고자 했다.

청소년운동에게 ‘나이주의’는 페미니즘 운동에서 ‘가부장제’ 같은 거 같다. 그걸로 모든 걸 다 설명할 수는 없지만 굉장히 중대한 핵심적인 억압 구조이자 이데올로기. 나이주의를 발견한 게 청소년운동에 이득이라는 생각이다. “아, 우리도 보편의 언어가 있어!” 이런 느낌. 청소년 운동이 청소년의 문제를 다루는 데 있어 우리가 어떤 세계관을 제시할 수 있어! 뭔가 이 사회에 요러한 문제라는 얘기를 제시할 수 있는 언어. 처음 얘기할 때부터 그런 건 아니었지만, 그걸 매개로 다른 운동과 관계를 만들 수 있지 않나 싶다.

(현지 자료: 2016년, 활동가들이 청소년운동의 정체성과 역사를 정리한 책자에서 참여자 ‘오승희’의 부분 발췌)

청소년 인권 활동가들은 평등한 관계를 지향하는 문화적 토대 위에서, 생물학적 나이에 근거하여 타인과의 관계를 서열화거나 권리를 제한하는 “나이주의적 사회구조”에 대한 문제의식을 만들어갔다. 청소년 운동에서 보이는 ‘나이주의’에 대한 문제의식과 감수성은 청소년을 ‘교육의 주체’로 주장하는 것을 넘어, 정치적 권리를 가진 ‘동등한 시민’으로 인정하도록 요구하는 흐름을 만들었다. 특히, 청소년들의 주장을 기성 제도의 틈새 안에 넣고자 하는 다양한 실천들이 두드러졌는데, 이는 청소년들의 목소리가 교육 및 정치 제도에 반영되는 데 영향을 주게 되었다.



<사진 5> 2020년 총선을 맞아 투표소 앞 전국 1인 시위 중인 활동가 (2020년 4월 15일, 참여관찰 기록)

무엇보다 2020년 총선에서 처음으로 실현된 만 18세 선거권은 “촛불세대”로서 새롭게 부각된 청소년들의 정치적 실천력을 바탕으로 일궈낸 성과이기도 했다. 한발 더 나아가 ‘청소년 시민’으로서 정치에 참여하고자 하는 바람은 피선거권에 대한 요구까지 확대되었다. 2020년에 처음으로 실현된 만 18세 선거권을 넘어, 2021년 12월에는 피선거권을 만 18세로

낮추는 「공직선거법」 개정안이 국회를 통과하였다. ‘정치적 존재’로서 청소년을 가시화하고자 했던 청소년 인권 활동가들의 행위는 청소년을 “동료 정치 주체로 존중하고 지원”할 것을 요구하는 제도의 변화를 위한 실천으로 나아갔다. 이처럼, 청소년 인권 활동을 이어갔던 활동 주체들에게 ‘행위한다’는 것은 기성 사회의 견고한 시선을 해체하고 탈주하는 일임과 동시에, 그것을 넘어설 수 있는 대안적인 제도를 만들어가는 생성의 의미를 함께 가졌다. 기성 제도를 거부하고 탈주하던 활동가들의 저항 행위는 제도의 경계로 돌아와 기성 제도를 변화시키는 또 다른 실천의 흐름으로 이어졌다. 청소년 인권 활동가들의 행위는 청소년들에게 일방적으로 주어진 기성 사회의 가치들을 비판적으로 성찰하는 과정에서, 기성 사회의 변화를 향한 생성의 흐름을 함께 만들어가는 실천의 운동성을 갖고 발전해 갔다.

## V. 청소년 인권 활동가들의 생애와 정체성 형성

4장에서는 지난 20년간 전개 및 발전되어 온 청소년 인권 활동의 흐름과 양상을 청소년 운동의 공동체적 서사에 기반하여 살펴보았다. 이번 장에서는 청소년 운동을 지켜오고 있는 활동 주체들의 생애 속에서, 청소년 인권 활동가로서 정체성을 형성해 온 과정을 활동가 개인의 삶의 서사를 통해 조명해 보았다. 이는 청소년 인권 활동이 활동가들의 생애사적 맥락 속에서 촉발·구성·발전된 행위라는 점에 주목한 것이었다. 생애의 맥락에서 활동가들의 행위를 재조명하는 것은 행위자 개인의 미시적인 삶의 차원에서 ‘행위’가 형성되고 지속되는 복잡성과 다양한 의미를 드러내고, 행위가 개인의 정체성 형성 및 공동체에 미친 의미와 영향을 이해하는 데 유용한 접근이 된다.

이번 장에서는 10대 청소년기부터 30대 청년기까지 청소년 인권 활동을 이어오고 있는 두 참여자 오승희와 토끼풀의 생애를 중심으로 기술하였다. 참여자들에 대한 생애 중심의 면담을 수행하는 과정은 참여자들이 10대 청소년기에 활동을 접하게 된 계기를 시작으로, 청소년 당사자의 위치성에서 벗어난 20대, 그리고 30대 초중반의 청년기 활동을 회상하고 성찰하는 방식으로 이뤄졌다. 연구자는 청소년 인권 활동에 더 깊이 참여하는 과정에서 활동가들이 겪게 된 내적·외적 갈등에 대한 내러티브에 주목하였다. 그리고 이러한 갈등 상황과 고민의 지점들이 활동에 대한 의미 찾기와 활동의 지속 가능성, 그리고 청년기 활동가로서의 정체성을 형성하는 데 어떠한 영향을 주었는지 살펴보았다. 이를 통해, 행위를 지속하는 어려움에도 불구하고, 청소년 인권 활동을 자신의 삶과 정체성에 의미 있게 연결 지으며 사회 변화를 위한 활동가로서의 길을 걸어간 행위의 여정을 탐구하였다.

## 1. 청소년기 학교 안에서 체험한 실존적 상처

학교는 참여자들이 가장 많은 시간을 몸담으며 ‘청소년 당사자’의 정체성을 가지고 체험했던 기성 제도였다. 참여자들이 들려준 ‘학교 체험’은 학교생활, 주로 수업이나 입시 제도에 대한 문제의식과 교사와의 관계에서 겪은 갈등과 일화들로 구성되었다. 10대 청소년기에 참여자들은 대학입시를 중심으로 청소년들의 삶을 규제하고 서열화하는 학교교육에 대해 반감과 소외를 느꼈다. 연구자는 참여자들이 들려준 내러티브의 교차점으로부터, 활동가들이 학교 제도 안에서 겪었던 답답함과 무의미, 고립감, 비주체적 체험 등의 ‘실존적 상처’를 이해하게 되었다. 학교교육 안에서 자신의 삶과 존재 의미를 발견할 수 없었던 실존적 상처는 학교 밖 청소년 인권 활동에 대한 관심으로 이어진 결정적인 계기들이었다.

### 1) 과중한 학업 생활: “12시간 넘게 학교에만”

우리 사회의 청소년들이 대학입시를 준비하는 과정에서, 몸과 마음이 소진되고 있다는 사실은 많은 이들이 공감하는 바이다. 연구자는 1차 현지 연구 당시 청소년 인권 활동에 입문하기 시작한 청소년 활동가들과 면담을 수행하면서, 학교 제도를 중심으로 형성된 우리 사회의 강도 높은 ‘입시노동’이 청소년 활동가들에게 상당한 부담과 고민, 그리고 반감을 주고 있음을 확인하였다. 2008년 1차 현지 연구 당시, 고등학교를 자퇴하고 탈학교 청소년으로서 활동했던 참여자 “토끼풀”(가명) 또한 학업에 대한 과중한 부담으로 인해 학교에 다니는 것이 버겁게 다가왔다고 말했다. 소위 “명문 고등학교”의 명성을 누리던 인문계 학교에 진학했던 토끼풀은 입학식 첫날부터 시행된 ‘야간자율학습’에 당혹감을 느꼈던 일화를 다음과 같이 회상했다.

토끼풀: 고 1 때부터 별로였어요. 너무 힘들고 학교가 너무 마음에 안 들고. 입학식 첫날에 저랑 엄마랑 둘 다 얘기하는 기억인데, 입학식 첫날이었고 나름대로 첫날이고 그러니까 엄마가, 엄마랑 저랑 진짜 거의 평생 처음으로 무슨 연극을 보러 가자고 그랬단 말이에요. 저녁에 한 밤 8시 연극을 끊어냈어요. 등록을 해 놓고, “가서 오랜만에 엄마랑 문화 생활한다.” 이러면서 (웃음).

연구자: (웃음)

토끼풀: 근데 어쨌든, 주말도 아니었다 싶은데, 그날 끊어냈어요. 왜냐하면 저희는 학교 끝나고 가면 되겠다 했던 거였는데, ‘야자(야간 자율학습)’를 9시까지 한다는 거예요. …(중략)… 그냥 그때부터 황당한 거예요. ‘뭐지? 여기는?’ 근데 이제 막 뭐랄까, 애들도 같이 막 불만을 얘기하기도 했는데, 근데 뭐가 언제 그랬냐는 듯이 나중에는 다 그냥 다 똑같이 다 그냥 자연스럽게 되고 하니까. 아, 그래서 고등학교 1학년 때부터 너무 힘들고. 그래서 초반부터 제가 아, 진짜 너무 하루 종일 학교에만 있는 게 너무 아까운 거예요. 시간이. 아, 내가 진짜 12시간 넘게 학교에만 있는 거잖아요. 아침 8시부터, 어쨌든 지각을 안 하면, 물론 맨날 지각했는데. (웃음)

연구자: (웃음)

토끼풀: 지각을 안 하려면 8시 10분까지는 통과, 들어와야 했고. 밤에는 야자를 9시까지 하고, 어떨 때는 10시까지 하고. 어쨌든 12시간 넘게 학교에만 있는 거예요. 그리고 그거 끝나고 학원도 가는 애가 있고. 빠지면 이게 다음 날 엄청 맞고.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

특히, 인문계 고등학교에 진학한 청소년들은 ‘0교시’부터 ‘야간자율학습’까지 12시간이 넘는 시간을 학교라는 공간 안에서 생활해야 했다. 정규 교과가 끝난 후에도 청소년들은 그들이 누려야 하는 여유 시간을 갖지 못하고, 입시 공부를 위해 다른 이들과 “똑같이” 자신의 신체를 학교의 틀에 맞게 길들여야 했다. 입시를 위한 학교교육은 청소년들의 존재와 삶을 탐



색하는 다양한 통로와 쉼과 여가마저 차단하면서, 매일 똑같은 순환의 굴레 속에서 고립적이고 반복적으로 움직이는 ‘입시노동’에 청소년들의 삶이 얽매이도록 통제했다.

실업계 고등학교에 다니는 학생들 또한 인문계 학생이 아님에도 불구하고 대학입시를 함께 준비해야 하는 이중의 수고를 토로했다. 입시 준비에 대한 무의미와 부담감을 느끼며 실업계 고등학교에 진학하기로 마음먹은 학생들도 대학입시에서 자유로울 수 없는 형편이었다. 실업계 학교에도 “특별반”이 개설되어 성적이 좋은 학생들을 모아 입시 준비를 하였고, “특별반”과 “보통반” 사이의 위화감이 조성되어 있었다. “특별반” 학생들은 대학에 진학하기 위해 “0교시”부터 “야간자율학습”까지 인문계 고등학교 학생들과 똑같이 입시 준비에 매진해야 하는 실정이었다. 실업계 고등학생이라는 주변적 위치에서 체험하는 학교교육 또한 대학 진학을 학교생활의 가장 큰 목표로 설정하고 “칠판만 바라봐야 하는” 시간으로 채워지고 있었다. 연구자가 1차 현지 연구 당시 방문했던 한 고등학교의 교실에는 “뭐 보노, 칠판 봐라”라는 글자가 게시판에 크게 붙어있었다.

유재봉(2019)은 이러한 청소년들의 비애를 ‘시시포스(sisyphus)’의 신화에 비유한다. 시시포스는 신에게서 끊임없이 굴러떨어지는 바위를 산마루로 끌어 올리는 형벌을 받은 존재인데, 바위는 산 정상에 닿기가 무섭게 다시 원래의 자리로 굴러떨어지기에, 시시포스는 영원히 똑같은 일을 반복해야 하는 숙명에 놓여있다. 연구자가 만난 청소년 활동가들은 마치 노역을 하는 것과 같이 ‘시험형 인간’에 적합하도록 쉴 새 없이 학업에 전념하지만, 청소년들은 그 과정에서 과중한 피로와 버거움, 삶의 무의미와 소외를 느끼고 있음을 토로했다. 활동가들은 ‘학교’라는 제도 안에서 신체와 시간, 학습 활동 및 여가와 삶의 주도권을 되찾는 일이 그들의 ‘인간다움’을 누릴 권리와 밀접하게 연관되어 있음을 몸소 체험하고 있었다.

그런데 청소년들에게 강요된 ‘입시노동’은 좋은 대학에 진학하는 것과 이후 안정적인 고소득의 직업을 얻는 사회적 성공과 밀접하게 맞물려 있었다. 청소년 활동가들이 들려준 학교교육이 지향하는 목표는 사회적 생존

경쟁에서 살아남기 위해 개인을 “스펙 좋은 상품으로 만들어야 하는 것”과 다름이 없었다. “공장 가서 미싱할래, 대학 가서 미팅할래”, “지금 이 순간에도 적들의 책장은 넘어가고 있다”와 같은 급훈이 학교 교실에 붙여져 있는 현실은 우리 사회의 학교교육이 성공적인 사회적 생존을 위한 ‘필연성’의 굴레에 갇혀 있음을 노골적으로 보여주는 것이었다. 참여자 토끼풀은 서울에 있는 좋은 대학에 들어가기 위해서는 지금의 삶은 유예하도록 강요받았던 고등학교 생활은 “안정적인 삶”을 위해 “대학생이 되도록 떠밀려” 온 것이나 다름이 없었다고 말했다. 토끼풀은 ““지잡대(지방에 있는 잡다한 대학들)’를 가고 싶지 않으면 알아서 공부해라는 이 말을 우리는 듣기 싫어하면서도 다들 마음속으로는 자신의 ‘인(In)-서울’ 대학생활을 그리곤 했다”고 회상했다.

토끼풀: 아, “○○역 갈 거다.” 이런 말이 있었어요.

연구자: ○○역.

토끼풀: 네. 저희 지역에서 분당선에 ○○역이라고 있는데, ○○역이 그 때 당시에 다른 지역으로 가는 대학, 그런 걸 뭐라고 하죠? 셔틀버스인가? 그런 게 다니는, 거기가 약간 환승 지점 같은 교통의 뭐 이런 데였던 거예요. 그런데 “너희 이렇게 하다가 ○○역 간다”라고 말하는 거는 “너네 지방대, ‘인(In)-서울’ 못 가고 지방대 간다.” 이 소리였던 거예요. 그런데 그런 말을 심심치 않게 들었던 거죠. 학교에서, 계속 중학교 때부터. 수업 내용은 솔직히 기억이 안 나고, 그런 말들만 저한테 남아있다고 했을 때.  
(웃음)

연구자: (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

이 사회에서는 대학에 가지 않으면 먹고살 수 없다고, 그러니 너희 모두 지금의 삶은 잠시 유예해야 한다고 말하곤 한다. 그래서 다들 ‘왜 대학에 가야 하는지’ 궁금해하지 않은 채 대학생이 되도록 떠밀려 왔다.

비록 원하는 공부, 괜찮은 수업을 들을 수 있다 하더라도 그곳에서 딱히 잘 먹고 살 만한 것 같지는 않다. 이제는 대학도 ‘안정적인 삶’을 보장하지 못하는 것이다. 실제로 “대학교 1학년이 아니라 그냥 고등학교 4학년 같아”라는 말을 친구에게서 들었다. “교수님이 수업 시간에 ‘이 문제 시험에 나오니까 잘 봐둬라’ 한다니까”라는 이야기도 들었다. 결국 대학에 들어간 뒤에도 우리는 끊임없이 현재를 미뤄두고, 불안과 좌절감에 자신을 더욱 ‘스펙 좋은’ 상품으로 만들어야 하는 것이다.

(현지 자료: 2015년, 대학을 거부한 활동가들이 발행한 책자에 실린 참여자 ‘토끼풀’의 글 중에서 발췌)

오늘날 청소년에게 대학수학능력시험으로 대표되는 입시제도는 상위권 대학에 진출하기 위한 사회적 선발 제도로서 중요한 위치를 차지하고 있다. 국가적 차원으로 시행되는 입시제도는 학습 및 교육 활동의 양상과 성격을 특징지으면서, 청소년 개인의 미시적인 삶의 차원에도 영향을 주고 있다. 우리 사회 청소년의 가장 자랑스러운 성공 경험과 가장 고통스러운 실패 경험 모두가 ‘학업’에 높은 비중이 있다는 연구 결과는 이를 대변해 준다(이경숙, 2017: 264-266). 이는 우리 사회에서 입시로 대표되는 시험이 대학 진학 및 향후 직업 세계로의 진입뿐만 아니라, 인생의 성공과 실패를 결정하는 중요한 기준이 된다는 사회적 통념이 개인의 삶과 행위들에 영향을 미치고 있음을 보여준다.

다른 이들보다 “좋은 스펙”을 쌓기 위해 오랜 시간 고등교육제도 안에 머물며 직장 생활을 준비하는 유예 기간이 장기화되면서, 대학 진학은 단지 출발점일 뿐 종착점이 될 수 없는 우리 사회의 현실을 목도하게 된다. 대부분의 고등학교에서 추구하고 있는 “좋은 대학”의 가치는 실제적 효용성이 점차 낮아지고 있음에도 불구하고, “자원과 권력의 총체로서의 자본의 총량”(Bourdieu, 1979/2005: 220)을 확보하기 위한 제도적 공간이자 수단으로서 학교는 여전히 기능하고 있었다. 참여자들은 학교가 이러한 생존 경쟁에 지배되고 있는 현실에 소외를 느끼며, 자본의 논리를 따라가고 있는 학교교육의 경쟁 구도에 문제의식을 품게 되었다. 참여자들의 문제의

식은 이후 대학입시 거부를 통해 우리 사회의 견고한 학력중심주의와 경쟁 논리에 균열을 내고자 하는 탈학교 흐름의 동력이 되기도 하였다.

## 2) 관계성의 상실과 고립감: “나 혼자 살아가는 느낌”

청소년 참여자들이 학업 생활에 대해 느꼈던 버거움과 경쟁심, 무의미함과 건조함 등은 우리 사회의 대부분의 청소년들이 겪고 있는 감정이기도 하다(조용환, 2009). 특히 청소년기 활동가들에게 “학교가 주입하는 교과”는 자신의 고민이나 적성, 진로, 삶의 문제와는 무관한 단편적인 지식과 “건조한 지식”으로 채워져 있는 것 같았다. 청소년기부터 철학과 사회학 서적을 보며 삶의 무의미함과 고투하는 과정에서 사회운동에 관심을 가졌던 참여자 “오승희”(가명) 또한 자신의 청소년기를 다음과 같이 회상했다. 그는 상위권 성적을 유지하고 있었지만, 자신의 존재와 무관하게 느껴지는 “시험 문제 풀이로 가득한” 수많은 지식을 외우면서, “성적으로 사람을 차별 대우”하는 학교교육에 깊은 소외와 고립감을 느꼈다.

중학교·고등학교는 나한테는 부조리하고 원칙에 맞지 않는 것들로 가득 차 있었다. 교복을 왜 입어야 하지? 왜 머리카락을 맨날 단속하지? 피곤하고 귀찮게? 이게 학교에서 우리가 배워야 할 것들과 무슨 상관이 있다고? 특히나 학교에서 배우는 내용들이 시험 문제 풀이로 가득하고 그러한 문제 풀이의 결과, 시험 성적으로 사람을 차별 대우한다는 것에 큰 소외감을 느끼곤 했다. (사실 이 소외감은 초등학교 때부터 심하게 있었다.) 중학교 때는 학교의 분위기가 숨 막힌다고 느낀 적도 많았다. 그러나 사실 고등학교 1학년 정도 때까지는 학교에서의 감각이랄지, 기억이랄지가 좀 희미하다. 나는 철저하게 외부 세계에 거리를 두고 있었고 내 주변에서 일어나는 일들, 심지어는 상당 부분은 나에게 일어나는 일들에 대해서도 무관심했다. 가깝게 지낸 친구가 없는 것은 아니었으나 말 그대로 시간을 같이 보냈을 뿐 깊게 사귀었다고 생각한 적은 한 번도

없었다. 오히려 내가 더 실감을 느끼는 쪽은, 애니메이션이나 소설, 게임의 이야기를 접할 때였고, 나 혼자 상상과 생각 속에 빠져 있는 시간이었다.

(현지 자료: 2021년, 참여자 ‘오승희’가 기록한  
활동생애사 중에서 발췌)

참여자 오승희는 학교에서 체험한 자신의 청소년기를 “세계와 거리를 두고 흐릿한 기분으로 나 혼자 살아가는 느낌”이었다고 표현했다. 타인과 함께 의사소통하며 세계를 의미 있게 구성할 수 없었던 ‘입시노동’의 한계로 인해, 참여자들은 “세계 속에서 나의 자리”를 발견하지 못하고 무의미함과 고립감을 느낀 것이다. 1차 현지 연구에서 만난 한 고등학생 활동가는 옆 학교에서 학생이 떨어진 사건을 목격하면서, “아, 뭐야, 재미없어. 안 죽었어”하는 반응을 보인 선배들을 보며 슬픈 마음이 들었다고 말했다. 입시를 비판한 학생이 자살했다는 소식을 들었을 때, “진짜 그 사람을 슬프게 받아들이고 입시가 잘못됐다는 걸 알아줄 사람은 몇 명이나 있을까?”하고 한숨을 내쉬며, 활동가는 연구자와의 면담에서 입시 중심의 학교 교육에 대한 문제의식을 진지하게 나누었다. 이처럼, 활동가들은 학교생활을 할수록 타인과 세계에 대한 감각이 무뎠어지는 것에 대한 회의를 느끼며, 학교가 “굉장히 잘못 돌아가고 있다는 느낌”을 받았다.

무엇보다 학교 제도에 의해 강요된 학습과 교칙은 청소년들의 존재와 삶을 학교교육과 의미있게 연결하는 것을 더욱 어렵게 만들었다. 이는 교육과 청소년의 존재 사이의 유의미한 관계성이 결여된 학교교육의 현실을 보여주는 것이었다. 그리고 이러한 ‘관계성의 상실’은 학생과 교과 사이에서만 아니라, 학생과 학생, 학생과 교사와 같은 타인과의 관계 속에서도 나타났다. 참여자들이 학교에서 느낀 세계 상실과 관계 상실의 체험은 청소년기 활동가들의 학교생활을 건조함과 무의미, 고립감과 소외감이라는 감정들로 채워지도록 만들었다. 학교교육은 대학 입학과 사회적 인정, 인생의 성공으로 이어지는 경쟁의 굴레 속에서 자신과 타인, 세계와의 의미

있는 연결을 맺지 못한 채, 청소년기 활동가들에게 무의미함과 피로감을 가중시키는 ‘입시노동’의 형태로 변형되어 있었다.

활동가 대부분은 청소년기에 우리 사회의 학교교육에 대한 문제의식이 시작되었지만, 이에 대한 고민을 함께 나눌 친구가 없어 외로운 시간을 보냈다. 이러한 ‘홀로 있음’의 체험은 타인과의 관계 속에서 자신의 고유한 정체성과 존재 가치를 찾아가려는 교육적 성장을 어렵게 만드는 환경이었다. 고등학교 재학 당시 탈학교를 선택했던 참여자 토끼풀 또한 그녀의 학교생활을 다음과 같이 회상했다. 참여자들이 느낀 ‘홀로 있음’의 체험은 ‘입시노동’의 굴레에 갇혀 세계 및 타인과의 관계를 상실하고 자신의 생존 안에 고립되게 만드는 학교교육 속에서 심화되고 있었다.

비좁은 교실, 40명이 넘는 학생들, 친한 친구, 안 친한 애, 허구한 날 치르는 시험 때문에 아예 한 줄로 자리를 배치해서 짝꿍 같은 것에 더는 큰 의미를 두지 않았던 그때. 일등부터 꼴등까지 대놓고 공개하진 않아도, 모두가 어렴풋이 눈치채고 있던 서로의 성적. 끝이 보이지 않는 점수 경쟁. 변비에 걸릴 지경이 될 때까지 의자에 종일 앉아 있었지만 완전한 ‘내 자리’는 없었던 교실. 제자리를 찾지 못하고 이리저리 방황하다 진짜 삶을 찾겠다고 학교를 나왔지만, 그건 결국 학교에서 쫓겨난 것과 그리 다르지 않았다. 마치 동전의 양면처럼 말이다.

(현지 자료: 2015년, 대학을 거부한 활동가들이 발행한 책자에 실린 참여자 ‘토끼풀’의 글 중에서 발췌)

참여자들은 ‘학교’라는 세계 안에서 자신의 진정한 삶의 자리를 찾지 못하고 자신 안에 고립되거나 “완전한 내 자리”를 찾아 방황하게 되었다. 학교 공간은 타인과의 관계성과 소통을 기반으로 하는 다양한 ‘사이’의 영역을 상실하고, 청소년기를 살아가던 활동가들을 고립된 존재 상태에 머물도록 만들었다. 교육 내용과 학생 ‘사이’, 학생과 학생 ‘사이’, 교사와 학생 ‘사이’ 등 다양한 ‘관계’와 ‘사이’가 존재하는 ‘교육적 사이 공간’은 청소년기 활동가들에게 단절되어 있었다. 이러한 단절은 관계성의 토대 위에서

주체들의 고유한 “탄생성(natality)”(Arendt, 1958: 1961)을 발견하고 실현하는 교육적 활동을 어렵게 만드는 조건이었다. 청소년기 활동가들이 학교교육에서 느낀 소외와 세계 및 타인과의 관계성을 상실한 체험은 청소년 참여자들을 학교 밖 인권 활동 현장으로 탈주하도록 하는 중요한 원인이 되었다.

## 2. 비판적인 사유의 촉발과 학교 제도와의 갈등

10대 청소년기를 살아가던 참여자들은 대학 입시를 준비하기 위한 획일적인 교육 목표 아래에서, 강요된 학습과 교칙이 정당화되는 학교의 분위기에 적응하는 것에 어려움을 느꼈다. 자유롭고 책임 있는 사유와 행위 연습이 부재한 학교 제도는 청소년기 참여자들에게 떠오른 삶과 교육에 대한 진지한 고민과 질문을 담아내기에 부족했다. 개인적인 고민과 방향의 과정 속에서 참여자들은 학교 밖에서 청소년 인권 활동의 문제의식을 접하고, 생각을 함께 나눌 수 있는 다른 활동가들을 만날 수 있었다. 청소년의 인권과 주체성에 대한 비판적인 사유가 깨어나기 시작한 참여자들은 학교 제도와 갈등하고 충돌하는 가운데, 자신의 목소리와 문제의식을 표출하기 시작했다.

### 1) 사유의 깨어남: “번개를 맞은 것 같은 느낌”

학교의 강요된 “원칙들”에 대한 참여자 오승희의 고민은 중학교 무렵부터 시작되었다. 초등학교 때까지 “원칙을 지키는 것에 집착하는 사람”이었던 그는 “그러한 원칙들, 지켜야 할 것들이 과연 정말 그런 것들인가, 내가 동의한 것들인가를 다시 생각해보는 시기가 있었다”고 한다. 오승희는

중학교 무렵부터 고등학교 때까지 “왜 사는가 혹은 어떻게 살아야 하는가”에 대해 진지하게 질문하면서, 철학과 사회학 서적을 탐독하며 고민을 풀어가고자 했다. 그는 어떻게 해야 사회를 바꿀 수 있을지 홀로 고민하는 과정에서, 학교 제도에 대한 “답답함”과 “문제의식”을 느끼며 자연스럽게 학생 인권에 관심을 갖게 되었다.

연구자: 오승희가 여기 처음 청소년 인권 활동에 관심을 갖게 된 게 2005년부터라고 했잖아요. 고등학교 3학년 때. 혹시 그때 관심, 문제의식을 갖게 된 계기나 뭔가 사건이나 이런 게 있었어요? 왜 청소년 인권에 관심을 갖게 되었는지 맥락이 궁금해서요.

오승희: (잠시 생각하며) 일단은 제가 고등학교 때, 중고등학교 때 블로 그를 봤었는데, 생각보다 학생 인권 이런 얘기를 일찍부터 하고 있더라고요. (웃음) 거의 고등학교 2학년 2학기? 2004년 겨울? 이쯤부터 [제가 학생 인권에 대한] 그런 걸 막 쓰고 있더라고요. 그래서 깜짝 놀랐는데. 그때 좀, 학교 현실 이런 두발 복장 규제나 강제 야자 시키는 거, 입시교육 이런 것들, 체벌 이런 것들에 대해서 계속 답답함? 불만? 문제의식이 있었고. 그래서, 그래서... 고등학교 2학년 때 막 이런 박노자 책, 홍세화 책, 김두식 책 이런 걸 읽으면서...

연구자: 아, 그랬어요?

오승희: 많이 좀 그런 문제의식을 가졌던 것 같아요.

연구자: 그냥 찾아 읽었어요, 혼자?

오승희: 네. 그래서 고2 때 기숙사 살았는데, 부모님 주신 용돈을 거의 다 학교 앞 서점에서 책을 닦치는 대로 사서. (웃음)

연구자: (웃음)

오승희: 기숙사에 책 놓을 데가 없어서 침대 위에 쌓아놓고 지냈어요. 자는 침대 위에다가. (웃음) 아무튼 그렇게 지냈고, 그런 문제의식이 계속 있었고. 그러다가 근데, 그때 어떤 ‘운동’이라는 형식으로 그거를 할 수 있다는 걸 몰랐고, 잘 그런 생각 잘 못하다가. 사실 운동, 뭐 시민단체 이런 걸 하더라도 나이 먹고 난 이



후라고 생각을 했던 것 같아요. 막연하게.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

자신이 가진 문제의식을 청소년기에 “운동이라는 형식으로 할 수 있다”는 생각을 하지 못했던 오승희는 고등학교 3학년에 재학 중이던 2005년 5월에 ‘두발 자유 집회’ 소식을 온라인을 통해 접했다. 그는 무작정 “돈을 털어서 혼자서 고속버스를 타고” 모임에 참석하여 청소년 인권 활동가들을 처음 만났다. 참여자들은 개인적인 고민을 넘어 온라인 활동이나 토론회, 집회 등에서 다른 활동가들과 만나 문제의식을 교감하고 소통하는 과정에서 청소년 인권 활동에 참여하기 시작했다.

참여자 토끼풀의 경우, 2005년 중학교 무렵부터 어머니의 소개로 교육공동체의 인문학 특강과 캠프에 참여할 기회가 있었다. 인문학 특강을 통해 새롭게 사유하는 법을 접했던 토끼풀은 “그냥 보이는 게 다가 아니겠다”는 생각을 하게 되었다. 토끼풀은 지원했던 대안학교에 떨어지고 인문계 고등학교에 입학하여 첫 학기를 버겁게 보내면서, 학교를 그만두고 검정고시를 준비해서 대학에 진학하는 것이 낫겠다는 마음이 들었다. 그러다가 2007년 4월 고등학교 1학년 재학 당시 학생 인권 집회에 처음으로 참석하였고, 이 집회에서 마치 “번개를 맞은 것 같이” 사유가 깨어나는 체험을 했다. 자신이 속한 세상이 이전과는 다른 눈으로 보이는 것 같은 일종의 사고의 균열과 전환을 체험한 것이다. 토끼풀은 이 집회에서 청소년 인권 활동의 동료가 될 참여자 오승희를 처음 만날 수 있었다.

연구자: 아, 이때가 첫 집회였어요?

토끼풀: 네. 2007년 4월이 첫 집회였는데, 제가 그때도 기억나는 게 뭐랄까. 그동안 인문학 특강 수업에서도, 수업에서 같이 얘기 나누면서 고민 많이 했던 게, “막 보이는 게 다가 아니고” 이런 문제의식이었거든요. 그리고 어쨌든 좀 다른 눈으로 세상을 보는 거, 이런 고민을 하게 해 주는 질문들을 계속 받았었고. 그렇게 하다보니까 학교의 이런 당연한 것들이 막 낮설게 느껴지는 순

간들 있잖아요. ‘왜 맞아야 되지? 왜 머리를, 왜 교복을 이렇게...’ 중학교 때부터 그런 고민은 있었는데 친구들은 “내가 어쩔 수 없고, 내가 당장 할 수 있는 것들도 없고.” 그리고 학교에서는 맨날 또 이제 배우는 게 “정 바꾸고 싶으면 나중에 어른 돼서, 훌륭한 좋은 대학 가서 하는 게 훨씬 영향력이 있고.” 이런 식의 이야기를 또 듣게 되잖아요? 그러면서 저 스스로도 그냥 약간 ‘아, 그렇지...’ 이러면서, ‘지금은 못 바꾸지만, 나중에’ 이런 생각을 어렵풋하게 했던 것 같아요. 근데 그리고 중학교를 졸업하고 고등학교를 갔는데, 고등학교 때 또 야자 때문에 너무 힘들었고. (웃음) 그러다가 그 집회를 갔는데, 제가 딱 느낌이, ‘어?!’ 약간 완전 진짜 번개를 맞은 것 같은 느낌이, 진짜 “차자차자차자” 이러면서, 되게 좋았던 게 어... 아, 이런 세상이 있고, 그리고 내가 그동안 불만처럼 갖고 있던 얘기를 여기서 사람들이 같이 뭔가 외치고 있다는 그런 장면 자체가 엄청 막, 너무 좋고, 너무 신기하고. 뭐랄까. 나 혼자만 있는 게 아닌 것 같고, 이런 감정 있잖아요. 그래서 그게 되게 인상 깊었고, 되게 좋았고, 그러니까 그게 자극이 된 거죠. 그러니까 학교 다시 와서도 ‘학교 그만두고 싶다’가 더 발동이 걸렸던 것 같아요. 아마 그랬던 것 같아요. 그래가지고, 근데 또 학교에는 있고, 거기는 또 그때 그 세상이고, 학교는 또 학교고. (웃음)

연구자: (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

평소 사회나 교육 문제에 많은 관심을 갖고 있었지만, 문제의식을 함께 나눌 사람이 없었던 참여자들은 소통할 상대가 없어서 외롭고 목마른 시간을 보내고 있었다. 그들은 각자의 삶의 자리에서 사유하는 힘을 키워가면서, 일상적이고 당연하게 생각했던 것들을 낯설게 바라보고 느끼기 시작했다. 참여자들은 개인적인 “답답함”이나 “불만”처럼 갖고 있던 학교에 대한 문제의식이 공적인 언어로 표현되는 장에 참여하면서, 다른 청소년들과 교감하며 사유가 깨어나는 것을 느꼈다. 이는 자신 안에 고립된 상태에서

책을 읽고 생각했던 것과는 다른 차원의 사유와 행위 방식을 보여주는 것이었다. 그동안 학교 제도 안에서 교육 활동과 자신의 존재를 의미 있게 연결할 수 없었던 활동가들은 청소년 인권에 대한 개인의 문제의식과 의견을 나누면서, 학교 안팎의 교육 및 사회 문제를 청소년 당사자의 눈으로 바라보는 힘을 기르며 교육의 주체로서의 가능성을 열어갔다. 타인과의 만남을 통해 이뤄진 공부와 토론, 실천이 연결되는 학습과 행위의 장은 참여자들의 사유가 깨어나고 청소년 인권 활동을 시작하는 데 중요한 계기가 되었다.

## 2) 감정적인 충돌 속에서 표출된 목소리: “그 규칙 같이 만든 적 없는데요?”

각자의 자리에서 ‘생각의 힘’을 키워가던 참여자들은 고등학교 시절부터 학생들에게 일방적으로 요구되는 학교의 규칙과 규제에 대해 일종의 불만스러운 감정과 문제의식을 느끼고 있었다. 1차 현지 연구 당시 고등학교를 자퇴하고 탈학교 청소년으로 활동하고 있던 토끼풀의 경우, 탈학교를 결정하게 된 상황은 교사와의 사소한 갈등에서 촉발되었다. 쉬는 시간에 휴대전화를 사용하고 수업 종이 치자 전화를 끊었던 토끼풀은 교사에게 이 장면이 포착되어 휴대전화를 압수당했다. 토끼풀은 여러 번 교사를 찾아가 휴대전화를 돌려줄 것을 부탁했지만 교사는 이를 허락하지 않았다. 토끼풀은 교사와의 갈등이 불거지면서, 학생들이 배제된 채 일방적으로 만들어진 교칙에 대해 반감을 갖게 되었다.

토끼풀: 어... 그때 제 기억에 처음으로 담임과 학교 교사랑 처음으로 제가 말다툼을 막 이렇게 했던. 그러니까 뭐라고 했냐면, 어쨌든 저는 처음에는 좀 봐달라고도 하고 “다음부터 안 쓰겠다.” 이런 얘기도 했는데, 선생님이 “잘못을 했으면 미안하다고, 죄송하다

고 사과를 못 할망정, 이렇게 하니깐 너가 더 껄뽀죄 추가된다.”  
이런 식의 말을 하셨어요. 그래서 그때부터 저도 뭔가 기분이  
딱 이렇게 뭔가 살짝 어긋나면서.

연구자: 응응.

토끼풀: ‘아니, 사람이 막 이렇게 사정도 좀 하고 그러면 좀 들어주지.  
아, 진짜. 쌤(선생님) 뭐야.’ 이러면서. (웃음) 그때 속으로 그 생  
각을 하다가?

연구자: (웃음)

토끼풀: 그냥 어, “저는 제가 솔직히 뭐를 잘못했는지 모르겠는데요?”이  
랬어요. 그랬더니 선생님이 더 화가 났겠죠? 졸업할 때까지 안  
돌려준다고 그랬어요. 그래가지고 제가, “아니 근데 제가 상황  
설명도 다 드렸고 이만저만 했는데 왜 그렇게 제 얘기는 안 들  
으시는지 모르겠다.” 이런 얘기를 했고. 그랬더니 선생님이 완전  
어이가 없다는 듯이 저를 완전 탁 쳐다보더니 “학교 왜 다니  
냐?” 하면서, “학교에 규칙이 있고 그 규칙은 지키라고 있는 건  
데, 너는 그 규칙을 안 지켰으니까 잘못을 한 거니까” 이런 식  
으로 어쨌든 설명했죠. 제가 그때 처음으로 “저는 그 규칙 같이  
만든 적 없는데요?” 약간 이렇게 완전 반항하듯이 딱 말을 한  
거예요. 그러니까 선생님이 “니 안 되겠다.” 이러면서, (웃음) 뭔  
가 “나중에 다시 얘기하자” 이렇게 했고, 저는 완전 화가 나가  
지고 화도 나면서 약간 그때 제 심장이 쿵쿵쿵 한 거죠. 처음으  
로 막, 아무튼 처음으로 막 선생님한테 그렇게 한 거니까, 대든  
거니까. ‘아, 어떡하지, 어떡하지’ 그 다음 수업이 세계사였던 게  
기억이 나요. (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

“저는 그 규칙 같이 만든 적 없는데요?”라고 되받아치며 처음으로 교  
사의 권위에 도전하게 된 토끼풀은 그녀의 심장이 “쿵쿵쿵” 뛰는 것을 느  
꼈다. 교사와의 감정적인 부딪힘과 충돌 속에서 토끼풀은 처음으로 학교  
규율에 대한 자신의 문제의식을 목소리로 표출하게 된 것이다. 교칙의 불

합리함과 교사와 소통할 수 없는 답답한 상황은 이후 토끼풀이 탈학교를 생각하는 계기가 되기도 하였다. 이처럼 학업 생활과 일상의 통제에 대해 참여자들이 느낀 ‘반감’은 소통 불가능한 닫힌 구조를 가진 학교 제도의 모순을 자각하는 과정에서 생긴 불편한 감정이기도 했다.

참여자 오승희는 고등학생 시절, 교사들 사이에서 예상치 못한 행동들을 만들어내기로 유명했다고 말했다. 그는 학생들과의 소통 없이 일방적으로 교칙을 강요하는 학교에 대해 “너무 열 받아서” “계획 없이 감정적으로 부딪친” 일이 많았다고 그의 고등학생 시절의 일화를 이야기했다. 참여자들 대부분에게서 나타나는 교사와의 감정적인 부딪침과 충돌의 체험은 사유가 깨어난 청소년 행위자들이 학교 제도 안에서 자신의 생각을 표현하거나 저항적인 행위를 만들어가는 과정에서 생겨났다.

오승희: 뭐 학교 다닐 때는 굉장히 좌충우돌 많이 했죠. 계획이 없이 감정적으로 부딪친 것도 많았고 학교랑. 그냥 너무 열 받아서? 충돌? 교사 들이받고 막 그런 것도 많았고. 그런 걸 다 거쳐서 왔으니까. (웃음)

연구자: 학교에서는 어떻게 들이받았어요? (웃음)

오승희: 음~~ 그냥 뭐 사건, 사건이라고 할 만한 거는... 학교에서 갑자기 [등교 시간을] 7시 20분으로 당기겠다고 그랬거든요? 그래서... 근데 그때 이제 학생회나 이런 데를 통해서 학생 의견 수렴을 해라 이런 요구를 했고, 그런 의견 수렴을 원래는 하겠다, 어쨌다 했는데 결국은 안 하고 7시 20분으로 당겼어요. 그때 원래 의견 수렴을 한다고 했다가 그렇게 한 게 너무 화가 나서 등곳길에 이렇게 스케치북에다가 항의하는 문구 써서 들고 있다가. 이제 등곳길 지도하는 교사가 “거기는 지각하거나 이렇게 잡히는 [학생들] 앉았다 일어났다 이렇게 벌주는 데인데, 너가 거기 서 있으면 너도 앉았다 일어났다 해라” 해가지고 200개인가를 했어요. 그때 [스케치북] 들고서.

연구자: (웃음)

오승희: 그런 일이 있었고. 그리고, 그때도 사실 충동적이었죠. (웃음) 계획이 있던 게 아니라. 그때는 사실 모임이 있지도 않았으니까. 그리고... 이제 뭐 교사가 수업 시간에 학생들, 수업 분위기 어수선하다고 전체 학생들을 다 체벌을 하겠다고 한 명씩 나오라고 그래서 제가 그때 이렇게 매를 붙잡고. (웃음)

연구자: (웃음)

오승희: 교칙에, 그때 한참 교칙을 구해서 읽고 있었는데, “교칙에... 소수의 잘못을 이유로 해서 전체를 체벌한다는 걸 금지하는 문구가 있다. 이렇게 하시는 건 교칙을 위반하시는 거다.” 이래서 그때 한번 그렇게 붙고? 근데 언제나 그렇듯이 (웃으며) 제가 먼저 사과를 하러 가야 되는 거라. 싸우고 나면 교무실로.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

청소년 인권의 문제의식을 접한 활동가들은 당연하게 여겨지던 학교의 규율에 대해 문제를 제기하며 이에 도전하는 행위를 시도하였다. 이 과정에서 참여자들이 체험한 감정적인 부딪힘과 충돌은 ‘학생다움’을 통해 청소년을 규제하고 있는 학교의 질서가 ‘행위하는 청소년들’의 존재와 갈등을 빚고 있음을 시사한다. 청소년을 규제하고 있는 사회나 문화의 길들임이 개인 내부의 욕망이나 생각과 충돌할 때, 개인의 행위성은 감정적이고 충동적이며 즉흥적인 양상으로 표출될 수 있다.

한편, 참여자들은 개인적 차원에 머물렀던 생각과 문제의식을 소수의 친구들과 함께 나누면서 자신의 목소리를 표현하고자 했다. 때로는 “교사를 들이받는” 감정적인 부딪힘과 충돌 속에서도, 참여자들은 친구들과 함께 인권 동아리를 만들어 학교를 변화시키고자 노력했다. 외부 조직이나 단체가 없이 활동을 시작했던 오승희는 자신이 운영하던 블로그(blog)와 만화동아리에서 만난 학생들과 함께 학생 인권에 관한 책을 읽으며 학교 안팎에서 작은 행위들을 만들어갔다.

오승희: 그때 제가 아무래도 집회 준비하고 이렇게 하다 보니까 ‘혼자서

는 못하겠다. 모임이 있어야겠다’ 해서 “모여보자” 하고, 끌어모아서. 그때 한 8명 됐나? 7~8명 됐는데, 그렇게 모아서, 모여서 같이 책도 읽고, 학생 인권 이런 책도 읽고, 배경내가 쓴 『인권은 교문 앞에서 멈춘다』.

연구자: (웃음)

오승희: 토론도 하고, 청소년 인권 문제에 대해서. 같이 전단지 같은 거 만들어 뿌리고. 11월 3일 학생의 날에는 배지 같은 거 사가지고 학교 안에 배포하고? 이런 식의 활동을 했어요. 그러다가 나중에 만든 게 <오답 승리의 희망>이라는 신문을.

연구자: 어, 맞아.

오승희: [신문을] 만들어서 그거를 만든 게 그 모임이었어요.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

학교 신문에서 교장에 대해 비판한 자신의 글이 거부되자, 오승희의 표현을 빌자면 그는 “뺨 쳐서, 열 받아서” 동아리 친구들과 함께 <오답 승리의 희망>이라는 신문을 만들었다. 그러나 <오답 승리의 희망> 1호는 교감에 의해 불태워지고 말았다. 미시적 차원까지 스며든 청소년들의 일상과 생각, 목소리에 대한 통제는 청소년들에게 비판적으로 말하며 행위하는 가능성을 차단했다. 그러나 이들이 발행한 청소년 신문은 2013년까지 청소년 인권 활동가들에게 “오승희”라는 애칭으로 불리며, 청소년 당사자의 목소리를 담은 매체로서 역할을 했다.<sup>11)</sup> 정답만을 추구하는 학교와 사회에 대한 청소년들의 비판을 담은 신문에는 청소년 활동가들의 자유로운 생각을 담은 글과 교육 정책 및 인권 활동과 관련된 기사들이 실렸다. 이처럼, 학교 제도와의 충돌 속에서도 참여자들은 그들의 생각을 자신의 목소리와 행위로 표현하고자 했다. 이는 “침묵의 문화(culture of silence)” 속에서 말을 할 권리를 끊임없이 거부당한 자들이 고유한 생각을 되찾고, 자신의 목소리와 말로 표출하는 행위의 시작을 의미했다(Freire, 1970; 1995).

---

11) 연구자는 “오승희”라는 신문의 애칭을 본 연구에서 참여자의 가명으로 사용하였다.

### 3. 학교 밖으로의 탈주하여 ‘행위하는 자’ 되기

학교 제도 안에서 갈등하던 참여자들은 ‘자퇴’를 통해 기성 제도를 탈주함으로써 그들의 문제의식을 보여주고자 했다. 탈주의 발걸음을 가능하게 한 맥락에는 생각과 뜻을 함께 하는 다른 활동가들과의 만남이 있었다. 참여자들은 자신과 비슷한 체험과 생각을 공유하고 있는 동료 활동가들과 함께 청소년 인권 활동을 시작하면서, 청소년 당사자의 목소리를 찾아갈 수 있었다. 참여자들은 학교에서 느낀 감정과 생각을 청소년들 사이의 공감적 언어와 담론으로 표현하면서, 학교 밖 공론 영역으로 나아가 행위하는 힘을 기를 수 있었다. 이러한 행위의 힘은 기성 사회가 제시하는 안전하고 정형화된 길이 아닌, 또 다른 삶의 길을 탐색하는 것을 가능하게 했다. “나다운” 삶의 모습을 찾아가려는 참여자들의 탈주 행위는 사회적 평균성에서 벗어나 고유한 자신을 탐색하고 실현하려는 자유의 지향과 연결되어 있었다.

#### 1) 탈주의 발걸음: “선택인 동시에 쫓겨남”

청소년 인권 활동가들 중에는 고등학교를 졸업하고 대학에 진학하는 경우도 많았지만, 학교를 자퇴하거나 대학 입시를 거부하고 상근 활동가의 길로 전환하는 경우도 있었다. 또한, 학교와의 갈등 상황으로 인해 탈학교를 하게 된 활동가들뿐만 아니라, 탈가정을 하면서 부모의 경제적 지원을 받지 못해 동시에 탈학교의 길을 걷게 된 활동가들도 있었다. 이처럼 일부 활동가들이 탈학교를 결심하게 된 개인적인 계기들은 서로 다르지만, 학교 제도로 대표되는 기성 제도에 대한 거부와 탈주라는 의미에서는 그 문제의식을 공유하고 있었다. 참여자 토끼풀과 몇몇 활동가들의 경우, 학교 제도 안에서 마주하는 갈등이 ‘탈학교’라는 선택으로 이어지기도 했다.



토끼풀은 자신이 탈학교를 결심할 수 있었던 것은 청소년 인권 활동을 시작하면서 “내가 완전히 혼자서 아닐 거라는 막연한 어떤... 이렇게 기댈 곳이 있다는 느낌” 있었기에 가능했다고 말했다. 참여자들은 인권 활동을 하는 다른 청소년들을 만나면서, “운동이라는 형식으로” 자신들의 문제 의식을 표현할 수 있음을 깨달았다. 또한, 야간자율학습을 강요하는 학교의 분위기, 교사의 잦은 체벌과 차별적인 발언, 학원을 다니지 않으면 따라갈 수 없는 수업방식 등은 토끼풀이 고심 끝에 자퇴를 결심하게 한 배경이 되었다. 2008년 4월, 고등학교 2학년이 되었을 무렵, 참여자 토끼풀은 자퇴서를 내고 학교 밖으로 걸어 나왔던 때를 다음과 같이 회상했다.

2008년에는 결국 학교 밖으로 나왔다. 그동안 고민했던 날들에 비하면 자퇴를 결심하기까지는 시간이 많이 걸리진 않았다. 일단 결정을 내리고 나니 속이 후련했다. 하지만 학교 입장에서는 나름대로 ‘무난한’ 학생이었던 내가 학교를 그만두겠다고 했을 때, 바로 그러라고 할 수는 없었다. 담임교사와 몇 차례의 상담을 거쳤고, 그 상담은 대개 ‘다시 생각해 보라’는 설득을 듣고 앉아 있는 시간이었다. 그 와중에 담임교사가 학교 생활과 교육의 중요성을 강조하면서, 너 지금 깜깜한 터널 속을 걷고 있어, 네가 아직 어려서 모르는 거야, 어른들 말 들어라, 지금 당장은 힘들겠지만 나중에 분명 후회한다…… 그러다가 “너 지금 이렇게 나가면 나중에 배추 장사나 한다”라고 말했다. 그 교사는 내가 마음을 돌리길 원했겠지만 나에게겐 그 말이 오히려 더욱 결정적이었다. 배추 장사는 무시해도 된다고 말하는 교육, 일등이 되지 못하면 불행한 것이라 가르치는 교육, 실패 혹은 실수의 경험을 허용하지 않는 교육은 내가 바라는 교육이 아니었다.

(현지 자료: 2015년, 대학을 거부한 활동가들이 발행한 책자에 실린 참여자 ‘토끼풀’의 글 중에서 발췌)

“너 지금 이대로 나가면 길거리 연주밖에 못 한다. 너 지금 그만두면 나중에 배추 장사나 한다.” 토끼풀이 학교를 떠나던 날, 담임 교사로부터

들었던 이와 같은 말에는 상위권 대학으로의 진학과 고소득의 안정된 직업을 연결하는 중요한 통로로서 학교 제도가 중요한 기능을 하고 있다는 기대를 보여주었다. 그러나 참여자들은 소위 “좋은 대학과 좋은 직업”이라고 불리는 상위권 대학과 고소득의 직업군에 진입하기 위해, 청소년들의 현재의 삶을 유예하며 점수로 서열화하는 교육의 모습이 타당한지 의문을 제기했다. 청소년 운동을 통해 만난 활동가들의 개인적인 탈학교 흐름은 이후 ‘대학/입시 거부 운동’이라는 또 다른 형태의 집단적인 실천으로 모아졌다. 참여자들은 청소년들의 삶을 정형화하는 우리 사회의 가치와 “대학만을 위한 삶, 대학 중심의 사회가 조금이라도 흔들릴 수” 있기를 바라며 탈주의 의지를 모으기 시작했다.

그냥 조용히 대학을 가지 않은 채 예전처럼 살아간다면, 세상은 우리를 낙오자 혹은 ‘루저’로 만들어버릴 것이다. 하지만 이제는 우리가 문제인지 아니면 세상이 문제인지 묻고 싶다. 우리가 잘못하는 게 아니라 세상이 우리에게 잘못하고 있는 것이라고 말하고 싶다. 그 이야기가 모여서, 우리의 삶이 바뀔 수 있으면 좋겠다. 대학만을 위한 삶, 대학 중심 사회가 조금이라도 흔들릴 수 있으면 좋겠다. 이 사회가 정해놓은 성공을 향해만 하는 삶이 바뀌었으면 좋겠다. ‘오로지 한 길’이 아닌 옆으로 새는 길이 많아지면 좋겠다. 그리하여 지금, 여기에서, 행복한 삶이고 싶다. 무언가에 쫓기지 않아도, 남들보다 앞서기 위해 발버둥을 치지 않아도 괜찮은 삶이길 바라며 오늘도 우리는 모이고 움직인다.

(현지 자료: 2015년, 대학을 거부한 활동가들이 발행한 책자에 실린 참여자 ‘토끼풀’의 글 중에서 발췌)

토끼풀은 “자되는 ‘자발적’ 퇴교이면서도 동시에 쫓겨남이며, 수십 년(어쩌면 더한 세월)을 한결같이 제자리걸음을 반복하는 학교와 교육 현실에 대한 소심한 반항”이었다고 말했다. 학교를 벗어나는 탈주의 행위는 표면적으로는 개인의 자발적인 선택으로 보이나, 그 이면에는 극심한 경쟁 구도에 적응 혹은 동의하지 못하는 개인들을 “루저(loser)”로 만들고 학교

밖으로 밀어내는 기성 사회의 견고한 가치들이 존재하고 있음을 말해주었다. 참여자들은 ‘자퇴’라는 행위를 통해 “점수와 등수로 표기된 석차가 학생의 현재와 미래를 결정하는 능력값으로 인식”되는(이경숙, 2017: 114) 우리 사회의 교육 현실에 대한 저항을 표현하고자 했다.

한편, 고등학교 시절부터 청소년 인권 활동을 했던 오승희는 대학 생활보다 활동에 더 우선순위를 두고 있었다. 그는 “밑에서부터 조직하고 행동하는” 청소년들의 다양한 정치적 행위들을 만들고자 했다. ‘이 대학을 졸업하는 게 굳이 나에게 필요한 일일까?’하는 의문을 품고 있던 차에, 오승희는 ‘대학/입시 거부 선언’을 준비하는 청소년들과 함께 재학 중이던 명문대학을 자퇴하고, 기성 제도로부터 탈주하는 실천들에 힘을 실어주고자 하였다. 참여자 오승희는 대학 자퇴와 동시에 양심적 병역 거부를 선택하면서, 사회적 주변인으로서의 정체성을 더욱 분명히 갖게 되었다.

대학에 더 있을 이유도 없어졌고, 대학에 더 있기도 어려운 상황에서도 한두 학기쯤 학적을 계속 유지하고 있었던 건 결국 병역 문제 때문이었다. 병역거부를 하겠노라고 진작부터 마음을 굳히고는 있었지만 막상 그 문제에 직면하는 것은 두려운 일이었다. 주변의 다른 사람들도 병역 거부자들이 대부분 나이가 많은 편이니, 나도 좀 더 나이가 들고 나서 생각해보라고 조언해줬기에 조금씩 조금씩 대학을 이유로 병역 문제를 미뤄왔다. 하지만 2011년, 드디어 휴학은 한도까지 다 썼고, 등록금을 해결할 방법도 딱히 없고, 대학에 더 다닐 마음도 없었다. 병역거부는 좀, 아니 많이 두려웠지만 마음을 굳혔다. 결단, 계기만 필요한 시점이었다. 그러던 차에 때마침 주변의 청소년 활동가들이 대학입시거부선언을 한다고 한 것이 결정적인 계기가 되어주었다. “옹거니”하며 함께 거부선언에 참여해야겠다는 생각을 했고 자퇴서를 냈다. 청소년들에게 ‘선동당해서’ 거부를 하게 된 셈이다.

(현지 자료: 2015년, 대학을 거부한 활동가들이 발행한 책자에 실린 참여자 ‘오승희’의 글 중에서 발췌)

2011년, 대학교 4학년이자 만 23살이었던 참여자 오승희는 의미를 느낄 수 없었던 대학 생활을 정리하고 양심적 병역 거부로 수감 생활을 하게 되었다. 그는 “하려고 하면 고졸이 아니라, ○○대 자퇴라고 쓸 수도 있죠. 근데 고졸이라고 쓰거나 말하는 건 일종의 의지라고 생각해요”라고 말했다. 참여자들은 사회적 평균성으로부터 이탈한 자신들의 행위로 인해, 이 사회의 견고한 가치들이 조금이라도 흔들릴 수 있기를 바랐다. 탈주의 발걸음은 경쟁 중심의 학교교육과 기성 사회의 평균성의 논리로부터 탈주하고, “이 사회가 정해놓은 성공”의 가치가 아닌 “남들보다 앞서기 위해 발버둥을 치지 않아도 괜찮은 삶”을 모색하려는 참여자들의 의지적 결단이었다.

실제로 학교를 거부하고 탈학교나 비진학을 선택했던 활동가들은 대안적인 삶의 방식과 자립을 위해 “거부하우스”라는 주거 공간을 만들고 청소년 인권 활동가들의 공동 주거를 실험해보았다. 활동가들은 “학교를 나온 청소년”이라는 사회적 낙인에서 벗어나 가족이나 학교 친구들과는 다른 만남과 관계들 속에서, “운동 안에서 함께 삶을 꾸려가는 공동체”를 체험하고자 했다. 탈학교 이후 주변인의 정체성으로 밀려난 활동가들에게 청소년 인권 활동은 자신의 선택이 잘못된 것이 아님을 이야기하며 “자기 자신을 긍정할 힘”을 주었다.

## 2) 학교 밖 ‘광장’에서 행위하기

학교 제도 안에서 고유한 생각과 목소리를 표현할 수 없었던 활동가들은 학교 밖 ‘광장’으로 나아가 청소년으로서 갖게 된 문제의식을 자신의 목소리로 외치기 시작했다. 특히, 2008년 촛불집회는 ‘광장’이라는 공론 영역에서 청소년의 존재와 목소리를 가시화한 중요한 사건이었다. 오승희와 토끼풀 또한 청소년 인권 활동가들과 함께 “미친 소, 미친 교육 반대”를 슬로건으로 한 청소년들의 독자적인 집회를 기획했다. 2008년 촛불집

회에 참여한 청소년들은 학교라는 기성 제도 안에 순응하는 수동적인 학생의 정체성을 벗어나, ‘정치성을 가지고 행위하는 주체’로서 학교 밖의 공론 영역으로 적극적으로 나아와 청소년의 존재를 가시화하였다.

이 과정에서 촛불집회에 더 오랜 기간 깊이 참여하는 청소년들이 있었는데, 학교와 가정의 울타리 밖으로 나온 청소년 활동가들은 촛불집회에서 만난 다른 활동가들과 깊은 유대를 느끼는 경우가 많았다. 이들은 청소년 인권과 평화 시위에 대한 구호를 외치며 전경을 피해 손을 잡고 도망가고, 온몸으로 물대포를 맞는 극한의 상황을 함께 체험하면서, 행위하는 청소년으로서의 동지애를 느꼈다.



<사진 6> 경찰들에게 강제 연행되고 있는 청소년 활동가  
(2008년 5월 28일, 경향신문)<sup>12)</sup>

당시 탈학교의 길을 선택했던 토끼풀 또한 동료 활동가들과 함께 장기간 촛불집회에 참여했다. 참여자 토끼풀은 광장의 “거리에서 배운 것들이 내 일상에 영향을 주기 시작”했다고 말했다. 토끼풀에게 광장이라는 ‘공론 영역’은 여성이자 청소년으로서의 인권을 “온몸으로” 배우게 해주었던 체

12) 출처: 남호진(2008. 05. 28). ‘촛불’ 여중생까지 연행... “평화시위 보장하라” 당당. 경향신문.

협적 공간이었다. 토끼풀은 활동가들과 함께 강제 연행되는 과정에서 청소년 인권과 평화 시위를 외치던 자신들의 목소리가 “집에 가고 싶다며 울먹이는 여중생”으로 왜곡되어 기사화되는 사회적 시선을 접하였다. 이후 청소년 인권 활동가들은 참여자 토끼풀이 연행되는 과정에서 그녀의 목소리를 왜곡한 기사에 대해 수정을 요구하였다. 이처럼 언론을 통해 재현되는 청소년 활동가들의 이미지는 가정이나 학교에서 기대하는 청소년에 대한 보호주의적 시각을 재생산하는 매개로 작용했다. 심지어 ‘광장’이라는 열린 정치적 공간에서조차 청소년과 여성은 그들이 가진 정치성이 삭제된 채로 존재해야 했다.

토끼풀: 아, 뉴스가 진짜 정말, 절대 어떤 뉴스도 어떤 사회 어떤 뉴스도 객관적이거나 막 뭐랄까 정말 진실만을 담는다거나 그런 건 사실상 불가능하구나. 이런. ‘누구의 시선이라도 들어갈 수밖에 없어.’ 이런 생각도 그때 많이 했던 것 같고. 내가 보는 것과 이... 말하자면 정부나 다른 사람이 보는 게 너무나 다르고, 그렇죠. 비춰지지 않는 장면도 너무나 많고. 뉴스나 이런 데서. 내 목소리는 왜곡되고. 그때 그런 걸 한꺼번에 ‘와다다다다닥’ 다 겪고 경험을 한 거 같아요. 그래서 뭐가... 그러면서 계속 이렇게 활동에 이제 한 발가락만 담고고 있다가 (웃음)

연구자: (웃음)

토끼풀: ‘점점점점’ 나도 모르게 이렇게 가랑비에 옷 젖듯이 해가지고 쪽~ 이게 너무 이 일이 되게 중요해지고. 뭐가, 그때 이제 촛불, 암튼 촛불 때의 경험이 진짜 하나하나가 되게 다 여러 가지를, 그때 그냥 여러 가지를 자연스럽게 다 배운 것 같아요. 지금 생각해보면, 막 이렇게 거리에 나서하면서 했던 피켓 엄청 커다란 거 만들어가지고. 그때 교육부 장학사들이 나와가지고 “밤 10시 이후에 청소년, 교복 입은 학생은 들어가세요.” 이런 거 할 때 저희가 그 앞에서 같이 “왜 청소년만, 여성만 들어가라고 하나.” 이런 얘기부터 해서. 그때 그래서 처음에는 학생 인권, 청소년 인권의 문제였지만 이게 거리에서, 광장에서는 여성은 뭐가, 여

성이 어떻게 비춰지는지 그리고 청소년은 되게 앓던 10대, 촛불 소녀, 교복 입고, 깨끗하게 단정하게, 이렇게만 이미지화되고 하는 게 “여성들의 위치와 청소년의 위치가 되게 비슷하네?”라는 것도 자연스럽게 같이 얘기하고.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

“촛불소녀”의 이미지로 재현된 활동가들은 ‘광장’이라는 공론 영역에서 청소년의 정치성을 왜곡하는 기성 사회의 편견과 여성 청소년이 갖는 이중의 억압을 체험하였다. 학교와 가정에서 보호받아야 하는 수동적인 존재로 청소년들이 재현되는 우리 사회의 현실에 부딪히면서, 참여자들은 자신들의 정치적인 행위가 왜곡되어 재생산되는 모순적인 사회구조에 대한 민감한 감수성을 기를 수 있었다. 참여자들은 힘과 시선이 치열하게 교차하는 광장 안에서 정치적인 행위의 복잡성과 역동성을 몸소 체험한 것이다. 이러한 부조리의 체험들은 참여자들에게 청소년 인권을 접하게 된 사건이 단지 일회적 참여에 그치지 않고, 청소년 인권 활동이라는 ‘운동의 형식’으로 실천의 행위를 지속하는 데 중요한 동력이 되었다.

참여자들은 청소년 인권 활동을 통해 공론 영역에 진입하여 타인과 함께 세계에 대해 논의하고 소통하는 과정에서, 타인과 세계, 그리고 자신의 삶이 맺고 있는 복잡한 관련성을 이해할 수 있었다. 또한, 참여자들은 동료 활동가들과 함께 “관계에 기초한 평등(connection-based equality)”을 체험함으로써(Kittay, 1999/2016: 137), 사회구성원으로서 가지는 청소년의 고유하고 동등한 가치를 발견해갈 수 있었다. 이러한 세계 이해와 자기 발견을 기반으로 청소년 인권 활동가들은 ‘광장’이라는 공론 영역으로 나아가 그들의 고유한 목소리를 내며 행위할 수 있었다. 나아가 참여자들은 복잡한 사회정치적 맥락 속에 놓여있는 청소년들의 존재와 그들의 소외된 목소리를 세밀하게 드러내고, 청소년 집단의 정치성을 실현하는 역동적인 실천의 행위로서 청소년 인권 활동을 구성하게 되었다.

### 3) “내 모습으로 있을 수 있는” 삶의 선택

참여자들은 학교 밖 ‘광장’에서 행위하며 우리 사회의 청소년들이 놓여 있는 주변적 위치를 체감하는 가운데, 자신의 정체성과 사회적 위치에 대한 민감한 감수성을 기를 수 있었다. 공론 영역에서 길러진 행위의 힘과 감수성은 기성 사회가 부여하는 획일적인 삶의 모습을 비판적으로 성찰하고, 고유한 정체성과 삶의 길을 찾아가려는 자아의 탐색과 성찰로 이어졌다. 참여자들은 ‘탈학교’라는 행위를 통해 사회적 주변인이 되기를 선택하고 공론 영역에서 우리 사회의 학력 중심주의를 비판하는 가운데, “대학만을 위한 삶”이 아닌 청소년 인권 활동에 참여하는 자로서 자신의 지향과 어울리는 삶의 선택이 무엇인지 고민했다.

“길거리 연주자” 혹은 “배추 장사”가 될 것이라는 교사의 말을 뒤로하고 학교 밖으로 걸어 나왔던 토끼풀은 학교를 그만두었다는 주변 사람들의 편견을 받지 않기 위해, “평소보다 더 열심히 성실하게 지내야지”하는 마음으로 배울 수 있는 것을 열심히 찾아다녔다. 토끼풀은 왕복 네 시간씩 해금 레슨(lesson)을 다니며 대학에 들어가기 위해 조바심을 내기도 하였다. 그러나 어느 순간 이러한 배움 또한 “내가 진짜 하고 싶어서” 하는 게 아니었음을 깨닫게 되었다. 토끼풀은 입시를 위한 해금 레슨을 멈추고 인권 활동에 몰입하며, 자신이 진정으로 원하는 삶이 무엇인지 찾아가기 위해 고투했다.

토끼풀: 어느 순간부터 예를 들면 그런 말들이 불편한 거예요. 뭐, 너가 이렇게 세세하게 동작을 쓸 때, 어떨 때는 이렇게도 쓰고 싶은데, 어떤 노래를 할 때는 무조건 이렇게 해야 된다고, 활대를 어떻게. 근데 그게 “그래야지 이 소리가 이렇게 나고” 그런 차원이 아니고. …(중략)… “이 선생님이 이런 걸 좋아하신다”라는 얘기를 종종 한 거예요. 그게 점점 불편하게 느껴졌고. …(중략)… “지금이라도 어디 콩쿠르에 나가서 최소 동메달은 3등은



입상을 해야지?” 이런 얘기를 듣고, 조바심과 초초함과 부담감과 이런 게 다 있었던 거예요. …(중략)… 그때 약간 좀 내가 스스로 물어볼 필요가 있겠다. 내가 진짜 대학을 가서 이런 걸 더 공부하고 전공을 하고 이렇게 하고 싶어서 하는 건지, 아니면 안 가면 안 될 것 같고, 주변에서, 주변 시선 때문에 가려고 하는 건지… 약간 ‘뭘까?’ 이런 고민을 더 깊이 했던 것 같아요. 그 시기에. 그래가지고, 그러면 일단은, 웬지, 내가 진짜 하고 싶어서 하는 느낌이 안 드는 거예요. 이렇게 가는 느낌? 그래가지고 일단은 그러면 그냥 가지 말아 보자. (웃음)

연구자: (웃음)

토끼풀: 일단은 멈춰보자. 뭔가 그리고 지금 이게 다 되게 둘 중의 하나를 선택해야 되는 것도 좀 그렇긴 하지만. 활동을 계속하느냐, 입시 준비를 하느냐 했을 때, ‘지금 그러면 나는 활동인 것 같아.’ 약간 이런 생각을 그때 좀 했고.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

탈학교 이후 토끼풀이 마주한 학교 밖 현실은 대학 진학을 목표로 맞춰진 음악 입시교육이었다. 해금 레슨 교사는 입시를 준비하는 학생들이 대학교수가 선호하는 연주법을 습득하고, 입상 실적을 올려 목표한 대학에 들어갈 수 있도록 “목적에 충실한 수업”을 진행하였다. 이와 같은 수업은 음악을 배우는 학생 개개인의 개성과 능력을 평가자의 선호에 맞게 길들임으로써, 예술 활동 본연의 창조성 자체를 가로막는 결과를 가져왔다. 이처럼 학교 밖 사교육 시장은 대학입시를 위한 ‘수단-목적의 관계’ 속에 교육 활동을 가두어 재배치하고 있었다.

그러나 탈학교를 선택한 토끼풀에게 대학 진학을 목적으로 한 수단화된 해금 수업은 “점점 불편하게 느껴지는” 옷처럼 다가왔다. 토끼풀은 고등학교를 자퇴하였지만, 그동안 “당연히 가야지”하고 생각했던 대학이 자신이 진정으로 원하는 길인지를 진지하게 고민하게 되었다. 그녀는 “내가 진짜 하고 싶어서” 대학에서 해금을 전공하고 싶은 것인지, 아니면 “주변

시선 때문에” 배우는 것인지를 스스로 되물어보았다. 이처럼 타인에 의해 주어진 가치와 자신이 진정으로 원하는 삶의 길에 대해 세심하게 구분하고 성찰하는 과정은 활동가들 대부분이 겪는 ‘성장통’과도 같았다. 참여자들은 오랜 시간 청소년 인권 활동에 참여하면서 “내 모습으로 있을 수 있는” 위치가 어디인지를 되물으며, 자신의 지향에 맞는 삶의 위치를 찾아가고자 했다.

참여자 오승희의 경우는 청소년 운동을 통해 사회를 어떻게 변화시킬 수 있을지 고민하는 과정에서, “세상에서 내 삶을 어떻게 살 것이냐”에 관한 자신의 “인생철학”을 정리해갔다. 그는 자신의 인생철학에 기초하여 “집단주의나 군사문화”를 거부하고, “국가를 위해서 살인이나 폭력을 하고 싶지 않다”는 “평화주의적 신념”을 바탕으로, 양심적 병역 거부를 선택하였다. 그는 “군대를 가는 것보다는 병역 거부자가 되는 게 나한테는 더 어울리는 일”이라는 생각을 했다. 그러나 대학을 자퇴하고 동시에 양심적 병역 거부를 했던 오승희의 행위는 뜻하지 않게 언론의 주목을 받았다. 오승희는 그의 신념을 제대로 반영하지 않은 “자극적인 제목”의 기사들로 인해 한동안 “악플”에 시달려야 했다.

꺾끄러운 이야기지만, ○○대 학생으로 적을 두고 있다. 아니, 과거형으로, 있었다. 2011년 10월 첫째 주, 학과 행정실에 자퇴한다는 서류를 제출하고 왔다. 그리고 바로 그 다음주에 자퇴를 하게 된 이야기를 적은 자보 네 장을 학교에 붙였다. 고려대 김예슬 씨의 선례도 있었고 자보 글도 담담하게 썼기 때문에, 신문 기사가 좀 나긴 하겠지만 크게 시끄러워지진 않을 거라고 생각했다. 그렇지만 바로 다음날, 기자들에게서 전화 수십 통이 걸려왔고 10여 개의 인터뷰에 시달려야 했다. 그 인터뷰 하나 하나도 “○○대를 포기했는데, 대단한 결단을 내리셨는데, 무슨 특별한 이유가 있나요?” 같은 꺾끄러운 질문들이 많았다. 인터뷰들을 끝내고 몸살이 났다. 계속 핀트가 어긋나는 질문들을 헤쳐나가며 내 관점의 이야기를 관철하는 것은 마치 부담스러운 음식을 억지로 소화시키는 것 같은 과정이었다.

(현지 자료: 2015년, 대학을 거부한 활동가들이 발행한 책자에 실린  
참여자 ‘오승희’의 글 중에서 발췌)

그동안 학교 제도 안에서 사유할 수 있는 능력을 차단당했던 참여자들은 청소년 인권 활동을 접하면서 다양한 교육 및 사회 문제에 대한 비판적인 감수성을 기를 수 있었다. 그리고 자신이 속한 세계에 대한 비판적 감수성은 자신과 타인의 삶에 대해 질문하고 사유할 수 있는 능력으로 확장되었다. 활동가들은 그동안 선택해 온 삶의 길에 대해 비판적으로 성찰함으로써, 자신이 추구하는 삶의 모습과 지향을 청소년 인권 활동에서 추구하는 가치와 일관성 있게 연결 짓는 길을 고민하였다. 그러나 이러한 고민의 과정에서 사회적 주변인이 되기로 선택했던 그들의 삶은 기성 사회의 견고한 학력중심주의와 평균적인 삶의 기준에 의해 또다시 왜곡되는 어려움에 부딪혔다.

미드(Mead, 1935)는 사회가 요구하는 문화의 유형에 적응하기 어려운 “사회적(혹은 문화적) 이탈자”의 존재에 주목하면서, 개인을 인위적으로 표준화하는 사회의 문제를 지적한다. 구성원들에 대한 평균성과 획일성을 지향하는 사회에서는 오히려 지배적인 중심 문화에 저항감을 갖는 소수가 출현할 가능성이 있다는 것이다. 참여자들이 보인 사회구조에 대한 비판의식과 탈주 행위는 기성 제도의 한계를 벗어나 “나다운” 삶의 모습을 고민하는 활동가들의 내적인 자유의 지향과 결합해 있었다. 이처럼 기성 제도로부터 탈주한 참여자들의 행위는 기성 제도에 대한 거부의 표현을 넘어, 고정된 사회적 시선과 정체성에 대한 비판적인 성찰로 이어졌다. 이와 같은 성찰은 자신의 존재가 가지는 고유한 가치와 삶을 재발견하고자 하는 자유의 지향이자 자아 탐색의 과정으로서 의미를 가졌다.

#### 4. 행위의 불안과 버거움을 견뎌낸 20대 청년기

학교 및 기성 제도로부터 탈주하여 청소년 인권 활동가로서 자신의 정체성을 자리매김하기까지 참여자들은 불안한 현실을 견뎌내는 시간을 보냈다. 실제로 기성 제도로부터 탈주한 참여자들은 학력 중심의 사회구조와 자본주의적 경쟁 구도의 맞물림 속에서, 청소년 인권 활동을 지속해 나가기 어려운 딜레마 상황에 부딪히게 되었다. 대학에 진학하거나 직장에 취업한 또래 친구들과는 달리 ‘비진학’ 및 ‘자퇴’를 선택한 활동가들은 “이 운동으로 먹고살기 어려운” 냉혹한 현실에 마주하게 되었다. 이러한 물질 토대의 불안정성은 20대 청년기로 접어든 여러 활동가들에게 활동에 대한 실제적인 고민을 안겨주었다. 불안정한 시간을 지나고 있던 참여자들은 활동가들 사이에서 크고 작은 관계의 갈등을 체험하기도 하며, 과중한 활동과 책임으로 인해 심리적 소진을 겪기도 하였다. 이는 “다른 사람들과는 다른 삶을 살고” 있다는 행위의 불안과 버거움을 견뎌내는 시간 속에서, 참여자들의 삶에 남겨진 활동의 무게감과 상처이기도 했다.

### 1) 사회적, 경제적 불안정: “활동비가 안 나오니까 백수”

활동과 학교생활 사이에서 고민하던 10대 청소년기를 지나 20대 청년기로 접어든 활동가들은 청소년 인권 활동에 본격적으로 집중할 수 있도록 삶을 조정해갔다. 그러나 활동을 지속하기 위해서는 생활비를 스스로 마련해야 하는 경제적 부담이 있었다. 2008년 촛불집회를 계기로 청소년 인권 활동이 좀 더 대중적으로 알려지기 시작했지만, 아직 청소년 인권 활동에 대한 사회적 인식과 경제적 지원은 취약한 형편이었다. 이는 청소년 운동의 당사자인 10대 청소년층과 청소년기부터 이 운동에 관심을 두고 있는 20대 청년층의 어려운 경제적 상황과 맞물려있었다.

오승희: 이게 정기 후원 모집이 참... 청소년들이 경제력이 없잖아요. 돈을 못 벌기도 하고, 설령 돈을 벌거나 용돈이 있더라도 계좌 사

용에 대해서 부모의 감독 하에 있기 때문에 후원금을 내는 것도. ○○○○는 3천원 후원자도 많아요, 청소년 중에. 청소년이랑 20대 초반? 아무래도 이 청소년층 내지는 어떤 젊은 세대들의 경제력이 약하기 때문에 지원받는 것도 어렵고. 그래서 초반에는 교사들이 꽤 많이 후원층을 차지했는데, 교육 문제나 학생 인권이, 지지층이 또 교사, 전교조 내부의 소수라든지... 근데 청소년 인권도 성장할수록 좀 교사가... 청소년 인권이 성장해서 그런지 모르겠는데 요즘에는 교사들이 후원을 잘 안 해줘요. (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 '오승희'와의 면담 중에서)

청소년 운동에 대한 지지와 후원이 부족한 상황에서, 20대 청년기까지 운동을 이어간 참여자들은 활동을 위한 최저임금을 보장받을 수 없는 현실적인 어려움에 부딪혔다. 모임 공간을 확보하고 활동비를 지급하여 활동의 안정적인 토대를 마련해주고자 노력했지만, 정부의 지원으로 운영되는 청소년 센터들과는 비교할 수 없는 재정 상황이었다. 활동가들의 사무실의 벽에는 “청소년 운동 활동 기반(사무실!)”, “주변 도움을 많이 받자”, “돈”과 같은 생각 메모들이 붙어있었다. 이러한 물적 토대의 불안정성은 10대 청소년기에 활동을 시작한 이들이 청년기까지 운동을 지속할 수 있다는 전망을 발견하는 것을 어렵게 만들었다.

오승희: 이 운동을 계속하면서 먹고 살 수 있다는 전망? 예시 자체가 없다는 게 몇 년 전까지만 해도 최대의 고민이었어요. (잠시 침묵) 그러다 보니까 좀 소수의 인생을 대책 없이 사는 사람들만 남았죠, 저처럼. (웃음) 아무래도 20대 초반 이럴 때는 생계를 생각을 해야 되니까. 그게 아니라 하더라도 어쨌건 돈을 벌면서 운동을 제한적으로 참여할 수밖에 없으니까. 2010년대 중반쯤에 가장 많이 한 고민은 상근 활동가 자리를 만드는 것 자체도 그렇고, 살면서 계속 30대, 40대까지 이 운동에 쪽 있을 수 있다는 그런... 믿음? 그런 걸 최소한이라도 가져야지. 그런 건 있었

어요. ○○○○ 활동가들과 논의할 때, 저처럼 [기존 활동에서] 빠지고 활동한 지 얼마 안 된 사람들이 말할 수 있게 생각한 그런 건 있었어요. 이런 얘기도 많이 나왔거든요. 계급적인 것, 집안이 좀 가난해서 돈을 벌어야 하는 그런 경우도 있죠. 부담 없이 생활비 받을 수 있고 그런 사람들이 어쨌건 [활동에] 남는 거 아니냐. 불멘소리나 비판도 있었고.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

20대 청년기로 접어든 활동가들은 “이 운동을 계속하면서 먹고 살 수 있다는 전망”을 발견하지 못해 활동을 그만두는 경우가 많았다. 아르바이트와 활동을 병행해야 하는 어려움이나 생계를 위해 직업 전선으로 뛰어들어야 하는 가정 형편으로 인해, 불가피하게 활동에서 떠나는 경우도 있었다. 활동을 지속할 수 있다는 믿음이나 전망을 제시하지 못했던 불안정성으로 인해, 청소년기에 활동을 시작한 이들 중 참여자 오승희와 토끼풀과 같은 소수의 활동가만이 10년 이상 청소년 인권 활동에 남아있게 되었다. 이와 같은 상황은 활동을 이어가는 참여자들에게 청소년 운동에 대한 과중한 부담과 책임, 그리고 운동의 지속 가능성에 대한 실제적인 고민을 안겨주었다. 활동을 지속할 수 있도록 돕는 최소한의 자본력, 즉 상근 혹은 반상근 활동가들의 최저임금을 어떻게 보장해줄 것인가의 문제는 지속 가능한 행위를 고민하는 데 매우 중요한 이슈로 남아있었다. 참여자 토끼풀의 경우는 활동과 아르바이트를 병행하던 중, 다른 인권 단체로부터 제안을 받아 좀 더 안정적인 상근 활동가의 길을 선택한 시기도 있었다.

토끼풀: 그때 제가 [다른 인권 단체로부터] 상근 제안을 받고서 딱 하기로 했던 큰 이유 중의 하나가, 그때 나이가 제가 스물세 살이었는데 시작한 때가, 스물세 살이 막 주변에 제가 동갑인 친구들, 졸업을 앞두고 있거나 대학교 졸업하는 나이 이때였던 거예요. 대학교 갔던 친구, 아니면 벌써 취직, 취업을 해서 일하고 있는, 딱 어떤 자리를 잡고 있는 친구도 있었고. 아니면 대학 졸업을

앞두고 있었고. 아니면 뭐 아무튼 그런 식으로 했는데, 저는 뭔가 청소년 운동을 쪽, 저도 지금까지 누구보다도 바쁘게 살았지만, (웃음) 근데 별로 이게 쌓여있다는 느낌이 아닌 어떤 그런 불안함? 뭔가... 제가 막 그때 스물두 살 때 알바(아르바이트)를, 2012년에 알바를 엄청 이렇게 반, 거의 일상의 절반은 알바하고 절반은 활동, 이런 식으로 해서 알바에 비중이 이만큼 늘어났는데도, 그때도 어쨌든 알바는 알바대로 하고 활동은 활동대로 하다보니까, 이게 이렇게 뇌가 막 이렇게 분리된 느낌? ... (중략)... 어쨌든 그 알바, 그 일터가 나에게 돈을 주는 생계가 유지되는 곳인데 내가 그동안 해 온 거량은 상관없이 해야 하니까 약간 뭔가 좀 아쉬운 거예요. 그리고 앞으로도 그게 장담이 안 되니까. 앞으로도 내가 뭔가 먹고살려면 무슨 일을 할 수 있을까? 다들 졸업하고 주변에 그런 게 보이니까. 불안함이 엄청 컸던 것 같아요, 그때가. 그래서 [다른 인권 단체에서] 상근 제의받았을 때 되게 좋기도 했어요. ‘어!’ 약간 이렇게 되면 되게 안정적인고 또 소위 말하는 명함이 나온다는 생각을 했던 거 같아요. ‘어!’ 약간 지금까지 주변에 설명이 안 되는 거예요, 내가 하는 게. 뭐, 그래서 뭐, 아빠는 “니가 백수인데 뭐가 그렇게 바쁘냐”고.

연구자: (웃음)

토끼풀: ‘아, 그렇지. 사실상 돈이, 활동비가 안 나오니까 백수, 그러니까 백수도 백수이긴 한데 근데 나 백수는 아닌데?’ 이러면서. (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

대학 졸업이나 취직을 했던 친구들과 달리, 아르바이트를 병행하며 활동에 전념했던 토끼풀은 이들과 “완전히 다른 세계에 살고 있는 것 같은” “불안함”을 느끼기도 했다. 토끼풀은 생계를 위해 하는 일과 자신이 전념하고 있는 청소년 운동 사이의 괴리감을 느끼며, 안정적인 사회경제적 기반이 없는 “불안함” 속에서 고투했다. “소위 말하는 명함”으로 표현되는

사회적 이름을 갖지 못한 이들의 행위는 가족을 비롯한 타인들에게 “백수”와 같은 삶으로 비치기도 했다. 특히 청소년 인권 활동은 노동 인권, 여성 인권, 장애 인권 등 비교적 사회적 인식이 높은 다른 운동과는 달리, 인권 활동가들 사이에서도 청소년기에 “그냥 한때 한” 주변적인 운동으로 인식되었다. 토끼풀은 3년간 다른 인권 단체에서 상근 활동가로 일했지만, 인권 운동의 영역에서도 청소년 운동이 “존중받지 못한다는 느낌”을 받게 되었다. 이후 토끼풀은 다른 단체의 상근 활동가로서 가질 수 있는 안정적인 기반을 포기하고, 청소년 인권 활동 영역에서 다시 한번 불안을 견뎌내기로 선택했다.

실제로 탈학교나 탈가정을 선택한 활동가들이 활동을 지속하면서 선택할 수 있는 일은 매우 제한적이었다. 학력 중심의 사회구조는 학력이 낮은 사람에게 다양한 직업, 특히 고소득의 직업군을 선택할 기회를 차단하기 때문이다. 이러한 높은 진입 장벽은 학교 밖으로 탈주한 청소년들을 단기 아르바이트와 같은 소득이 낮은 직업군에 배분되게 함으로써, 지속적인 자본의 결핍 상황에 놓이게 한다. 특히, 기성 제도와 쉽게 타협하지 않는 활동가들의 탈주 행위는 사회적 인정을 비롯한 자본을 점유하고 있는 기성 제도 안에서 지지받기 어려운 실정이었다. 그렇기에 기성 제도로부터 탈주한다는 것은 제도 안에서 누릴 수 있는 사회적, 심리적, 경제적 안정성을 일정 부분 포기하는 용기가 필요한 행위였다. 기성 제도의 울타리를 벗어남으로 인해 청년기로 접어든 활동가들은 불안정한 물적 토대 위에 놓이게 되었다. 그리고 이러한 물적 토대의 불안정성은 사회적 인정의 결핍과 연결되면서, 청년기까지 어떻게 활동을 지속할 수 있을지에 대한 이중의 부담과 고민을 안겨주었다.

## 2) 심리적 소진과 내상: “너무 힘들고 우울하고... 오기로 버텼죠.”

“사회적으로 잘 인정받지 못하는 운동”이라는 주변성으로 인해 야기된



경제적, 사회적 불안정은 청년기까지 활동을 지속하는 이들에게 갈등과 우울, 침체의 원인이 되기도 했다. 자립의 부담감과 인권 활동의 과중함 속에서 활동가들은 청소년 인권 활동가로서의 의미와 정체성을 찾지 못해 “슬럼프(slump)”를 겪기도 했다. 또한 활동에 몰입하는 과정에서 몸과 마음의 소진을 체험한 이들은 활동을 그만두거나 각자의 길을 찾아 떠나기도 했다. 이처럼 ‘불안하고 버거운 현재’를 살아가던 활동가들은 “힘들고, 지치고, 피곤한” 20대를 지나며 서로를 의지할 힘과 여유가 남아있지 않은 상태에 놓일 때가 많았다. “사실 의지할 사람들은 서로밖에 없었는데” 하고 말하며 토끼풀은 서로의 “기댈 곳”이 되어주지 못했던 지난 시간에 대해 아쉬움을 표현했다.

토끼풀: 그때 그리고 처음 약간 슬럼프? 같은 느낌이 좀 있었던 것 같아요. 그때가 계속, 계속 이거를 어... 근데 약간 좀 어... 아무튼 힘들고, 지치고, 피곤하고, 그리고 약간 좀 내가 활동가인지도 잘 모르겠고, 막 이런 거 있잖아요. 뭔가 막, 그 전에도 나는 딱히 “활동가야, 아자!” 이랬던 건 아니지만, 그냥 그런 걸 굳이 고민할 일이 없었는데, 그때는 그런 고민을 많이 했던 것 같고. 내가 진짜 뭐... 더 구체적으로 얘기하자면 청소년 인권 운동하는 단체에서 먹고 살 수 있을까. 이런 고민을 좀 많이 했던. 당장 우리가 이렇게 나올 수 없으니까, 활동비나 이런 게 당장 되지도 않고. ...(중략)... 뭐 아무튼 그래서 약간 뭐랄까? 이게 굳이 막 하자면, 2008년, 제가 2008년에 시작했는데 2008, 2009, 2010, 2011 짹 짹고서 2012 짹~ 이렇게 내려온 느낌? 그래서 그때 계속 다들, 이때까지 막 복잡복잡하게 [활동] 했던 애들이 다들 약간 뭐 학교 문제, 군대 문제, 뭐 생계 문제, 뭐 이런 여러 가지, 아니면 설명, 소통되지 않는 어떤 이유로 잠수를 하거나 이런 식으로 많이 빠져나갔던 그런 때로 기억을 하고 있어요. 저도 약간 좀 거리를 뒀던 것 같고. 근데 그때 어쨌든 그래도 그 와중에 캠프는 했어요, 저희가 (웃음)

연구자: (웃음)

토끼풀: (웃으며) 왜 그랬는지 모르겠는데 맨날 그렇게 힘들게.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 '토끼풀'과의 면담 중에서)

10대 청소년기를 지나 20대 청년기로 접어든 활동가들이 '청소년 당사자'가 아닌 상황에서 운동을 이어간다는 것은 생각보다 쉬운 일이 아니었다. 특히 활동가마다 각자의 경제적 형편이 다른 상황과 청년기에 마주하게 되는 인생 과업들로 인해, 활동에 몰입하고 책임질 수 있는 정도는 다를 수밖에 없었다. 생계를 위한 일과 청소년 인권 활동을 병행하는 과정에서, 활동가들은 “탈탈 털렸다”, “갈렸다”는 표현을 쓸 정도로 소진이 심한 운동을 마친 후에는 슬럼프를 겪기도 했다. '서울학생인권조례 주민발의 운동'이나 '만 18세 청소년 참정권 운동'과 같이 사회적 주목을 받는 운동이 끝난 후, 활동가들 중에는 심리적·정신적 내상을 호소하는 경우도 있었다. 이처럼 운동의 과정에서 체험한 심리적 소진과 부담, 행위의 버거움 등은 청소년 인권 활동을 지속하기 어려운 요소들로 작용했다.

토끼풀: [서울학생인권조례의 경우] 전국 최초로 주민발의라는 걸 시작을 해서 막 출범도 해서 시작했는데, 이게 “1%의 동의도 못 얻어서 서울에서 좌초됐다”라고 하는 게 청소년 운동에 앞으로 얼마나 큰 타격이 될까. 이 생각을 하지 않을 수 없으니까 되게 “그건 안 된다”라고 했던 거죠. 근데 그때부터 약간 거의 막 진짜 '9 to 6' 막 이런 식으로 활동가들 다 팀 짜가지고 맨날맨날 거리 서명받으러 나갔다가 오고, SOS 기고 글 쓰고, 할 수 있는 건 다 했던 것 같아요. 그래서 저도 그냥 그때 음... 전 수원 살면서 진짜 거의 맨날맨날, 완전 맨날맨날 나와서 아침 9시부터 ○○○에 가서 가판대 챙겨 와서 깔고 6시까지 하고, 그다음에 6시에 끝나면 다시 들어가서 점검하고, 이런 걸 계속했었어요. 그래서 약간 그때가 진짜 너무너무 힘들었고, 아무튼 하... 약간 신체적으로도 힘든데 약간 '안 되면 어떡하지'에 대한 불안감도 컸고, ○○○에 대한 어떤 불신과 원망하는 마음도 있었고. 그

와중에 약간 뭔가 어, 이렇게... 맞아, 그냥 그게 컸어요. 그러다 보니까 되게 어, 좀, 많이 몰두했던 활동가들이 점점 지쳐가는 게 보이는데, 그걸 보고 있는 마음도 너무 안 좋고. 이런 온갖 게 다 너무 막 그랬던 것 같아요.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 '토끼풀'과의 면담 중에서)

오승희: 외부의 뭔가 그런 주목이나 그런 것들이 더 강할 때 부담이 훨씬 커요.

연구자: 심리적인 부담이 클 것 같긴 해요.

오승희: [서울학생인권조례] 주민발의도 사실... 제일 주민발의가 힘들었던 거는 끊임없이 모르는 사람들을 만나서 계속 말을 걸고, “이게 이런 거고 서명 좀 해 달라” 이래야만 했던 것이 가장 힘들었던 거고, 그거를 반복하고. 농성도 계속 찾아오는 사람들을 만나서 많이 상대를 해줘야 되고, “저희 운동이 이런 겁니다” 설명해야 되고, “이런 거 요구합니다” 얘기해야 되고. 그런 게 힘들었던 거죠. 사실 딴 것보다는 그냥, 육체적 힘들이라기보다 감정 노동? 이런 게.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 '오승희'와의 면담 중에서)

심리적, 육체적 소진이 강한 운동을 추진한 후에는 활동가들 사이의 갈등이 불거지면서 서로에게 상처를 남기며 운동을 떠나는 경우도 있었다. 특히 청소년기에 처음으로 사회운동을 접했던 활동가들의 경우, 운동에 깊이 참여하는 과정에서 소진을 체험한 뒤 내적 혼란과 고통을 호소하기도 했다. 이는 청소년 운동의 선배로 여겨지던 활동가들에 대한 비난 혹은 책임에 대한 요구로 이어졌다. 참여자들은 “청소년 운동에서 너무 일만 한다”는 비판과 “개인을 책임지지 않는다”는 비판을 받을 때 난감함을 느꼈다. 활동가들이 겪는 이와 같은 “번아웃(burnout)” 문제는 “사적 생활을 꾸려가고 자신을 돌보는 방법을 익히기 전에 먼저 활동가로 정체화”되는 과정에서 겪게 된 불균형이기도 했다.

활동가들이 청소년 운동을 하는 과정에서 겪게 된 내상이나 트라우마(trauma)를 어떻게 치유할 것인가의 문제는 운동의 경력이 오래된 참여자들에게 또 다른 차원의 고민을 안겨주었다. 심리적 치유와 적절한 휴식의 문제는 청소년 운동의 지속 가능성과 연결되는 문제이기도 했다. 참여자들 또한 운동에 대한 중압감과 스트레스(stress)로 인해 심리적으로 소진된 상태에서는 “무언가를 해나갈 에너지가 양적으로 다 떨어졌다고” 느낄 때가 종종 있었다. “매일매일 죽고 싶다거나 아무것도 하고 싶지 않다는 생각”에 빠지며 우울과 침체의 시간을 지날 때도 있었다.

기성 제도에 대한 비판과 탈주의 형태로 구성되어 온 청소년 인권 활동가들의 행위는 기성 제도가 주는 안정성으로부터 끊임없이 벗어나고자 한다는 점에서, 행위 자체에 이미 불안정성을 내포하고 있었다. 사회적 평균성에서 벗어난 탈주 행위가 갖는 ‘불안정성’과 예측할 수 없는 행위의 결과가 초래하는 ‘불확실성’이 더해지면서(Arendt, 1958), 청소년 인권 활동가들은 자신과 타인을 돌보고 심리적 소진과 내상을 치유해야 할 필요성을 느꼈다. 운동의 과정에서 겪은 크고 작은 관계의 상처와 갈등, 소진의 체험을 반성하며 이를 치유하는 일은 지속 가능한 청소년 인권 활동을 이어가기 위해 남겨진 과제였다.

### 3) 행위의 자유와 책임 사이: “나 말고는 할 사람이 없는 거”

청소년 인권 활동이 전개되던 초창기에 활동을 시작했던 참여자들은 활동의 기반이 닳여있지 않은 상황에 대해 문제를 제기하며 갈등할 때도 있었다. 학교교육에 대한 문제의식을 품고 청소년 운동에 들어왔지만, 정작 이들에게 운동은 아무런 구조나 체계도 없이 “덩그러니 있는 느낌”이 들었다. 학교와 가정, 사회에서 부조리를 체험하는 과정에서 청소년 인권 활동을 접하게 된 이들에게, 청소년 활동가들의 모임은 보다 이상적인 모습을 제공해줘야 한다는 기대가 있었다. 탈학교와 동시에 청소년 인권 활

동에 좀 더 깊숙하게 참여하게 된 토끼풀은 체계를 갖추지 못했던 모임에 대해 실망하며, 기존의 활동가들에게 문제를 제기하며 싸우던 시기가 있었다고 회상했다.

토끼풀: 지금 생각해보면 좀 완전하게 만들고 싶어했다는? 그런 생각도 들어요. 그러니까 내가 폭력적인 문화를 떠나서 여기에 굉장히 마음에 드는 어떤 곳을 찾아왔고, 여기서 좋은 사람들을 만났고, 사람들하고 계속 그런 뭐랄까, 이전의 세상과는 말하자면 작별을 하고, (웃음) 다른 세상을 만나게 됐는데. 그러니까 더 잘 바꾸고 싶었던 것 같아요. 그때만 해도 진짜 처음 활동 들어와서 아무 체계가 하나도 없어서 신입 회원들한테 뭐 안내해주는 사람도 없고, 뭐 아무것도 모르는데. 저희가 지금 청소년 활동은 특히 지금도 그렇지만, 어쩌다가 이렇게 활동, 내가 이렇게 막 ‘활동가가 돼야지!’ 이렇게 찾아온 사람은 거의 없고. 뭐 학교에서 너무 힘들어서, 아니면 집에서 도망쳐 나왔는데 갈 데가 없어서, 이러면서 오게 되는 경우가 많은데. 뭔가 고민이 있어서 이런 학교의 부조리들, 교육 문제, 이런 것들을 해서 찾다가 어쩌다가 나왔는데, 여기는 되게 뭔가 덩그러니 있는 느낌인 거죠. 아무도 알려주는 것도 없고. 구조가 없다 보니까. 그래도 지금은 많이 바뀌었다고 생각하지만, 그때만 해도 진짜 아무것도 없었는데. 그런 거에 대해서 문제 제기도 하고 그랬는데. 결국 막 엄청 계속 논의 많이 했어요. 막 싸우기도 싸우고. 기존의 먼저 활동하고 있던 분들이 활동가라고 해 봤자 조나단이랑 오승희랑 이런 사람들인데. (웃음)

연구자: (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

토끼풀은 “아무도 알려주는 것”이 없었던 모임에 대해 문제를 제기하며 활동가들과 싸우는 과정에서, 자신도 ‘여기에 함께 있는 활동의 주체’임을 자각하게 되었다고 말했다. 그녀는 활동을 주체적으로 기획하는 과정에서

“모든 일의 과정에 사람 손이 닿는” 것임을 깨달으며, “누군가는 그 역할을 해야” 한다는 책임감을 느끼게 되었다. 한편, 청소년 운동이 성장함에 따라 모임 또한 점차 체계를 갖추고 청소년들의 가입이 늘어났지만, 정작 청년기까지 지속적인 활동을 이어가는 활동가들은 소수에 불과했다. 결국 청년기까지 활동에 남아있는 이들이 운동을 책임져야 하는 상황이 되면서, 참여자들은 과중한 책임으로 인해 자유롭고 새로운 활동을 시도하는 것이 점점 어려워졌다. 참여자 오승희는 운동에 대한 “책임”과 개인의 “자유” 사이에서 내적인 충돌을 느끼면서도, 자신의 기질과는 다른 운동의 현실을 감내해야 했다. 그는 소수자에 대한 “차별이나 배제만이 폭력이 아니라” 운동에 대한 “무관심과 무책임” 또한 동료들에 대한 일종의 폭력이 될 수 있다고 생각했다.

오승희: 저는 오히려 운동에서 좀 “나 아니면 할 사람이 없어? 내가 해야만 해?” 이런 게 있는 게 항상 부담스럽다고. 그런 게 그냥 아무것도 없고 그냥 내가 아니면 다른 사람들이 다 내가 하는 걸 할 수 있고, 그래서 그러면 나는? 그냥 훌가분하게 ‘어! 그러면 난 이걸 해봐야지.’ (웃음) 약간 그런 식으로 할 것 같은데.

연구자: (웃음)

오승희: 그렇게 끊임없이 무언가를 좀 새로운 걸 시도하거나 해 볼 수 있는 장이면 좋겠는데 현실은 그게 아니라, 이 운동을 해서 내가 책임져야 되는 거, 해야만 하는 거, 나 말고는 할 사람이 없는 거, 다 끊임없이 주어져서 그게 더 부담스럽다. 그냥 나한테 이 운동은, 그냥 가장 이상적인 건, 좀 그냥 저한테 제가 하고 싶은, 자유롭게 할 수 있는 그런 곳이면 좋겠는데 그렇지 않은 거죠. 그래서 얼마 전에 얘기도 했던 거 같은데, 얼마 전에 그 심리 상담, 상담받는 거에서 검사했는데, 기질 성격 검사했는데 기질에서 ‘자유로운 영혼’으로 엄청 높게 나왔는데.

연구자: (웃음)

오승희: “기질은 그런데 전혀 안 그렇게 사시네요.” 막 이런 얘기. (웃음)

연구자: 아, 그랬겠어요. (웃음)

오승희: 그렇게, 그러면서 살죠.

연구자: 다른 사람을 자유롭게 해 주느라 오승희는 매여있는, 오히려.  
(웃음)

오승희: 책임을 다하거나 이 운동이 잘 되게 하려고 하는 것도 자유라고 생각하긴 하는데, 근데 구체적인 부분에서 충돌하는 것들이 항상 있는 거죠. 난 이런 새로운 걸 해 보고 싶은데, 할 그것보다 이걸 먼저 하라고 요구를 받는, 약간. (웃음) ‘이거를 해야 하는 건 맞으니까’ 하고서 할 수밖에 없는. (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

2000년대 초반에 활동을 시작한 참여자들에게 체계적인 구조가 존재하지 않았던 청소년 인권 활동은 오히려 새로운 것을 시도하고 실험해 볼 수 있는 ‘자유로운 행위의 장’으로서 체험되었다. 특히, 기성 사회의 구속력에서 벗어난 자유로움과 새로움, 창조성에 기반하여 실험적으로 기획했던 활동들은 청소년 인권 활동가들의 행위를 틀에 박힌 기성 운동과는 다르게 특징짓는 힘이기도 했다. 그러나 청소년 인권 활동의 규모가 커지고 운동의 역사가 길어짐에 따라, 운동에 남아있는 참여자들에게는 계속되는 책임과 부담이 지워졌다. 이로 인해 참여자들은 새로운 것을 시도하고 싶은 행위의 자유를 접어두고, 운동에서 책임지고 해야만 하는 일에 집중해야 할 때가 많았다.

그동안 참여자들이 행위를 통해 만들어 온 “탈주선”은 “단순한 저항이나 부정, 혹은 동요나 진동에 머무는 게 아니라, 새로운 것을 창조하는 적극적이고 긍정적인 선”이기도 했다(이진경, 2002: 626). 그러나 과중한 청소년 운동의 책임은 자유로운 탈주선을 그려왔던 참여자들의 행위를 경직되게 만들면서, 때로는 행위의 자유와 창조성을 제한하기도 했다. 이는 그들의 행위가 ‘청소년 운동’이라는 사회운동의 한 영역으로 자리잡게 되면서, 활동을 책임지는 참여자들에게 남겨진 실천의 무게감이기도 했다. 행위의 자유와 책임이라는 이중의 수고를 감당하는 일은 청년기까지 활동을

지속하고 있는 참여자들에게 ‘청소년 인권 활동가’로서 자신을 정체화하는 과정과 맞물려있었다.

## 5. 30대 활동가의 정체성과 행위의 지속 가능성 찾기

청소년기에는 저항적인 방식의 인권 활동을 통해 청소년으로서의 고유한 정체성을 탐색하였다면, 20~30대 청년기에는 참여자들의 삶 속에 청소년 인권 활동을 어떻게 녹여내어 연결할 것인지가 중요한 고민이었다. 사회인의 정체성으로 어떠한 직업을 가지고 청소년 운동을 지속할 수 있을 것인가의 문제는 청년기에 진입한 활동가들에게 매우 실제적인 고민을 안겨 주었다. 또한, 참여자들이 쌓아온 체험적 지식을 어떻게 다음 세대 활동가들에게 전달하여, 그들이 활동가로서의 정체성을 가지고 청소년 운동을 이어갈 수 있을지도 중요한 문제였다. 한편, 청소년 운동의 역사가 길어지면서 운동의 경력이 오래된 참여자들과 다음 세대 활동가들 사이에는 뜻하지 않은 권력의 문제가 제기되기 시작했다. 활동가들 사이에 존재하는 세대 갈등과 운동의 이양, 그리고 크고 작은 관계의 갈등을 치유하는 일은 청소년 인권 활동의 지속 가능성을 열어가기 위한 중요한 측면이었다.

### 1) 청년기 활동가의 직업적 정체성 탐색: “활동가로서 때로는 전문가로서 이 자리에 있다”

참여자들은 그동안 자신들이 선택한 주변적 삶을 통해 대학 입학만으로 수렴될 수 없는 청소년들의 다양한 정체성을 보여주려고 하였다. 그러나 청년기에 진입하면서 활동가들은 청소년기에 시도한 행위들과 사회인으로서 갖게 될 직업적 전망을 의미 있게 이어 줄 연결 고리를 찾지 못해



어려움을 겪었다. “인생을 대책 없이 사는 사람만 남았어요”하며 웃음을 짓는 오승희는 청소년 인권 활동이 놓인 조건이 “이별에 익숙해져야 하는 운동”이라고 말했다. 이는 청소년 운동에 대한 지원이 부족한 상황에서 참여자들이 실험해 온 다양한 행위들과 ‘청소년 인권 활동가’로서의 직업적 정체성을 그들의 삶에 어떻게 의미 있게 연결할 것인가에 대한 실제적인 고민을 안겨주었다.

오승희: 그런 게 있어요. 그러니까 평소에 청소년 인권 사람들은 청소년기에 하는 거라고 생각하지, 이 운동을 하는 게 청소년기를 벗어나서 계속 이 운동에 남아서 20대, 30대까지 남아서 어떤 직업으로서 가져야 되는 필요성은 상대적으로 잘 생각하지 않는, 그냥 청소년기. 그래서 오히려 청소년인 모임이나 단체들이 뭘 하면 그런 걸 지원하는 게 꽤 있거든요. 뭐 200만원, 300만원 주고. 그런데 이런 청소년 인권 단체를 만든다거나 청소년 인권 운동을 계속하는 활동가들에 대한 지원은 찾기가 굉장히 어렵고, 그에 적합한 게 없고. 성인기 활동가들이 아동 인권 이런 걸 한다고 하면 “Save the Children”이나 구호 단체들 쪽이 굉장히 크지, 약간 이런 인권 운동 측면에서는 관심이 적고. 약간 틈바구니에서 “우리는 청소년 인권 운동 활동가들이다”라는 그런 고민을 하고. 작년, 재작년에 열심히 했죠.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

토끼풀: 약간 활동도 보면은 저 스스로 “나 청소년 인권 운동 계속 하고 있다” 혹은 “청소년 인권 운동의 활동가야”라고 스스로를 부르게 몇 년 안 된 것 같아요. 약간 저도 계속 왔다갔다 갈팡질팡하다가, 어... 되게 최근에서 ‘내가 진짜 이 일을 좋아서 하는 건가, 아니면 내가 이거밖에 안 해 봐서~’

연구자: (웃음)

토끼풀: 이런 생각들이 계속 있는 거예요. 내가 그냥 막 진짜 어떨 때는 오기로 한다고 스스로 느낄 때도, ‘오기로 하는 게 괜찮은 건

가?’ 이런 생각도 했다가. 음... 그거는 뭔가 약간 좀 웬지 부정적인 마음인 것 같고. 지금도 그거에 대해서 딱 어떤 해결, 해답이 되는 건 없지만, 지금은 계속 뭔가 어... 이 활동을 하면서 내가 가장 좀 뭔가 편안하게? 내가 좀 안전하게? 있을 수 있는, 내 모습으로 있을 수 있는 것 같다.’ 약간 이런, 이 정도의 느낌은 왔어요. 그러면서 사실 ‘아, 나는 활동가야’ 이렇게 한 게 작년? 재작년? 이었던 것 같아요. (웃음) 그전까지 계속 왔다 갔다 하면서.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

청소년 인권 활동에 입문한 청소년들은 “자신이 청소년으로서 겪는 폭력과 차별을 직면하고 문제를 해소하기 위해 활동을 시작”하는 경우가 많았다. 참여자들은 이를 “어쩌다 청소년 인권 활동가”가 된 “운동의 서사”라고 표현하였다. 자신이 당면한 문제를 해결하기 위해 “어쩌다” 운동에 입문한 서사적 특성으로 인해, 청소년 당사자의 정체성을 벗어나게 되었을 때는 청소년 운동을 이어가야 할 동력과 의미를 잃어버리는 경우가 많았다. 이러한 이유로 청소년 인권 운동 단체들은 2~3년을 주기로 생성되고 사라지는 경우가 대부분이었다.

오승희와 토끼풀은 “청소년 운동이 생계를 해결해주지 못하는 문제가 더 현실감 있게 닥쳐왔던” 20대 청년기를 함께 버텨왔다. 참여자들은 “입시, 진학, 생계, 힘들 등 여러 이유로” 청소년 운동에서 떠나는 동료들을 보며 “사람들은 다 떠나가는데 나만 남아있는 것” 같은 외로움을 느끼기도 했다. “소수만 활동의 기반을 만드는 작업을 하며 느끼는 외로움, 동료를 떠나보내며 느끼는 상실감, 세상이 변하지 않는 것만 같아 느끼는 회의감” 속에서도 참여자들은 청소년 운동을 이어오고 있었다. 청년기까지 ‘청소년 인권 활동가’로서의 직업적 정체성을 고민하는 동료들이 매우 드문 상황에서 30대를 맞이하였을 때, 참여자들은 마치 “미지의 세계에 들어오는 느낌”이 들었다고 말했다. 청소년 인권 활동을 삶의 업(業)으로 삼으며, ‘활동가’로서의 길을 걷게 되는 것은 활동에 부분적으로 참여했던 것과는

다른 차원의 정체성 찾기를 요구하는 것이었다.

한편, 참여자들은 기성 운동과 연합하는 과정에서, 청소년 인권 운동의 중요성을 주변화시키는 운동 사회의 모습에 깊은 실망감을 느꼈다. 참여자들은 기성 사회에서 청소년의 존재가 “별거 아닌 것으로 취급받는” 것처럼, 사회운동의 진영에서도 청소년 운동은 뒷전으로 밀리며 “존중받지 못하는 느낌”이 들었다. 기성 사회와 운동 진영에서 참여자들이 느낀 이와 같은 이중 소외의 “감각”은 청소년 인권 활동가로서의 “오기”를 갖게 했다. 이는 청소년 운동에서 끝까지 버티며 운동의 성과를 이루고자 하는 행위의 결심과 책임으로 이어졌다.

오승희: 어떤 옳은 말을 해서 이게 옳다는 걸 사람들에게 설득하는 게 운동이 아니라, (웃음) 좀 더 훨씬 더 이렇게 막 거칠게 말하면, 힘을 조직하는 일이고 이게 힘으로 어떤 밀어붙이는 일이고. (웃음)

연구자: (웃음)

오승희: 결국 어떤 옳은 말이나 설득력 있는 말이란 것도 그 힘을 모아 내기 위해서 필요하고. 옳은 것이 패배할 때가 훨씬 많고. 그런데 이제, 이제 패배했다고 끝나는 게 아니라 그냥 패배한다고 죽는 건 아니니까 끝나는 건 아니니까. (웃음) 계속, 꾸역꾸역 꾸준히 하는 것이구나. (웃음) 이런 생각을 했던 것 같고요. ... (중략)... 오히려 좀 그런 큰 장에서 청소년 인권 얘기를 굉장히 많이 하는 것 같지만, 좀 실제로는 엄청 우리의 이야기나 우리의 문제의식은 다 묻히고, 좀 그런 걸 많이 느꼈던 거 같아요. 이 자리를 지키고 있는 것. 그리고 이 운동을 계속 얘기하는 것, 그런 게 더 중요한 것 같다. 그래서 좀 착해지거나 올라가는 게 아니라 그냥 더 고집스러워져야, (웃음) 이 운동을 계속 할 수 있겠다. 이런 생각을 했던 것 같아요.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

참여자들은 ‘학생 인권’이라는 운동의 이슈에서조차 청소년 인권 활동가들의 목소리와 문제의식이 뒤로 밀려나는 소외를 체험하면서, 오히려 청소년 운동에 남아 힘을 모아내고 고집스러움으로 버텨야 한다는 의지를 갖게 되었다. 이들의 결심은 주변으로 밀려나고 분산된 청소년들의 문제의식과 정치적 힘을 꾸준히 조직하려는 운동의 실천력과 인내심으로 표현되었다. 그러나 청년기까지 활동에 남아있던 참여자들은 다른 사회운동을 하는 활동가들로부터 “언제까지 청소년 운동할 거야?”, “청소년 아니잖아. 청년 운동으로 넘어와야지”하는 이야기를 종종 들어야 했다. 청소년 인권 활동은 참여자들의 청소년기와 청년기를 형성했던 중요한 삶의 체험이자 정체성의 기반이었다. 그러나 이들의 삶을 통해 만들어 온 청소년 인권 활동의 담론과 문제의식을 운동 사회에서 존중받도록 만드는 일은 또 다른 장벽을 넘어야 하는 과제로 다가왔다.

토끼풀: 어... 약간 청소년, 어린이 청소년 인권이 우리 사회에서 대접받는 상황과 그러니까 그게 잘 존중받지 못하다 보니까, 청소년 운동도 별로 존중받지 못한다는 느낌을 계속 받은 거예요. 저는 그게 저의 되게 중요한 어떤 경험이고 저의 기반인데 이게 별로 하나의 어떤 운동으로서, “토끼풀은 그렇게 하고서, 이 운동은 토끼풀이 했었고, 그게 토끼풀의 어떤 뭔가 기반 중의 하나이겠구나”라는 게 별로 받아들여지지 않는 느낌? 좀 뭔가 계속 좀 별개의 뭔가인 것처럼 약간 “그건 그냥 한 때 한 거고, 이게 진짜지”라는 식의 어떤 인식이 그 지역 사회 안에서 계속, 지역 운동 사회에서 좀 직접적으로 그렇게 말하지는 않더라도, 그런 뉘앙스를 제가 계속 받아왔고? 어... 뭔가 그리고 또 되게 결정적인 것 중의 하나는 2014년에 세월호 참사가 있었잖아요. 근데 그때 약간 막 운동 내부적으로, 사람들이 많이 충격적이기도 했고 하니까 되게 그런 “미안하다, 지켜주지 못해서 미안하다” 그런 식의 말이 나오고 했었을 때, 약간 청소년 운동은 그걸 비판적으로 바라볼 수밖에 없었는데, 그게 단체 내부에서 토론이 된

거예요. 붙었는데, 근데 되게 서로 엄청 감정적으로 되고 약간 흐지부지되어버린? 일이 있었어요.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 '토끼풀'과의 면담 중에서)

토끼풀의 경우는 다른 인권 운동 단체의 상근 활동가로 일하면서, 청소년 인권 활동가들의 문제의식이 사회운동 진영에서도 주변부로 밀려난 현실을 체감하였다. 특히, 다른 운동과 동등한 위치에서 청소년 운동이 갖는 독특한 문제의식과 담론을 제시하는 일은 종종 어려움과 갈등에 부딪혔다. 이는 우리 사회에서 청소년이 놓인 경제적·사회적 불안정성과 더불어, 기성 운동 내에서 청소년 인권 활동이 처해 있는 주변적 위치가 서로 맞물려있는 문제이기도 했다. 참여자들은 이와 같은 난관을 극복하기 위해 활동가들 간의 상호지지와 인정 속에서 '청소년 인권 활동가'라는 직업과 자리를 마련해야 할 필요를 느꼈다.

토끼풀: 어쨌든 우리가 이 사회를 살다 보니까 외부에서 보는 그런 것도 되게 중요하고. 그래서 약간 좀, 어떻게 보면 '활동가'로서의 자부심? 혹은 근데 그 자부심은 약간 사회적으로 인정받는 것도 물론 되게 중요하지만, 또 우리 내부적으로도 서로가 서로를 인정해주는. 사실 애초에 이 운동이라는 영역이 세상이 별로 이해해주는 일은 아니잖아요. (웃음) 그리고 어떻게 보면 요즘 세상과 반대로 가는 거죠. 이 세상이 이렇게 가려고 할 때 우리는 단지 거는 역할이니까. (웃음)

연구자: (웃음)

토끼풀: (웃음) 그래서 이런 일의 숙명이다, 어쨌면. (웃음) 뭔가 그 안에서 활동가들이 겪는 부침이라는 게 결국. 그렇다면 우리가 서로를 인정해주는 게 필요한 게 아닐까. 그 인정해주는 방법을 여러 가지 다양한 방법을 개발하는 게 앞으로 할 수 있는 일? 뭐 이런 느낌도 들고. 그중의 하나가 저는 청소년 인권 운동에 “청소년기부터 활동을 시작한 활동가가 20대 후반, 30대가 되어서도 이 일을 할 수 있다. 그리고 이 일을 꾸준히 해나가는 어떤

일종의 활동가로서 때로는 전문가로서 이 자리에 있다”라는 거. 그런 걸 만드는 것도 그 방법 중의 하나인 것 같아요. 우리 안의 내부에서 서로를 지지해주고, 앞으로 쪽 꾸준히 갈 수 있게 뭔가 디딤돌을 놓는 일 같은? 그런 걸 하는 거라 생각하고. 약간... 떠나간 사람들에 대해서는 어쩔 수 없지만, 어쨌든 그것도 되게 우리의 조건이었기 때문에 계속 그 무수한 어떤 떠나보내는 이 일을, 활동을 해 왔던 거겠지. 약간 이런 생각도 요즘에는 하는 것 같고. 그래서 뭐 아무튼 지금 음, 음, 네, 그런 것 같아요. 그래서 (웃음) 이것도 또 선택.

연구자: (웃음)

토끼풀: 어쨌든 간에. 그리고 이왕 선택한 거 그러면 이 안에서부터 어... 뭐랄까. 덜 지치면서 좀, 서로를 지지해주면서, 세상이 이해 못하기 때문에, 오히려 서로의 수고로움을 더 알아주는 어떤 관계나 구조를 계속 만들어나갈 수 있게 하는 것. 이게 좀 활동가로서의 사는... 모습? 고민? 활동가로 살기 위해 필요한 것? (웃음) 뭐 그런 것 같고.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

청소년 운동이 처한 현실적인 난관 속에서도 행위를 지속하기 위해서는 개인의 노력과 의지를 넘어선 관계적·공동체적 상호지지가 필요했다. 특히, 청년기까지 청소년 인권 활동가로서 살아가는 것에 대한 직업적 전망을 제시하는 일은 수많은 동료들 떠나보내야 하는 청소년 운동의 한계를 극복할 수 있는 길이라 생각했다. 활동가로서 살아간다는 것은 “세상이 이해 못하기 때문에 서로의 수고로움을 더 알아주는” 관계와 구조를 만들어나가는 일에 기반해 있었다. 외부의 인정을 받기 어려운 청소년 인권 활동이 갖는 주변적 위치로 인해, 내부적으로 서로를 인정하며 지지해주는 관계나 구조를 만드는 일은 청소년 인권 활동을 지속하도록 하는 중요한 토대가 되는 것이었다. 사회 변화를 위한 ‘실천’이라는 것은 행위의 목적과 지향을 함께 하는 구성원들 간의 상호지지 속에서, 운동의 추진력과 지

속력을 얻을 수 있기 때문이다. 이는 행위를 함께 만들어가는 무수한 타인들이 가진 차이와 관계의 갈등들을 어떻게 운동 안에 담아내고, 지속적으로 행위할 수 있는 관계와 운동의 구조를 만들 수 있을지에 대한 고민과 연결되었다.

## 2) ‘비청소년’의 위치에서 체험한 세대 갈등

청소년 운동의 역사가 쌓여가면서 어느덧 30대에 접어든 참여자들은 선배 활동가의 위치에 있게 되었다. 10년 이상 몸담은 청소년 인권 활동에 대한 체험과 지식이 쌓여가면서, 참여자들은 다른 활동가들로부터 “선생님” 혹은 “원로 활동가”, “대모” 혹은 “대부”로 불리기도 했다. 새로운 청소년 세대들이 활동에 유입되면서, 기존에 활동했던 참여자들은 청소년 운동 진영에서 뜻하지 않게 권위와 책임을 갖는 선배 활동가의 위치가 되어 있었다. 활동을 시작할 당시 “선배”나 “윗세대”가 없는 상태에서 평등한 동료로서 활동을 꾸려나갔던 참여자들은 이제 운동 안에서 변화된 위치와 역할을 갖게 되었음을 체감해갔다.

오승희: 좀 주변에서 보는 시선 같은 것도 이제는... 어떤 “선생님” 소리도 들어봤는데, 청소년 회원이 처음 만나는 자리에서 [제가] 그런 식으로 비치는 연령 때가 되었고. 그 또 운동 안에서의 위치에 대해 여러 가지 고민을 많이 하게 되는 것 같아요. 그게 이제 이 운동에 필요한 어떤 역할이나 일이나 이런 거는 당연히 하던 대로 하는 게 더 많긴 한데, 그래도 어쨌건 외부에 보이는 비치는 것에서는 좀... 좀 줄여야겠다. 제가 드러나는 것을 좀 줄여야겠다. 아니면 어떤 친구, 저보다 나이가 적은 활동가들이 더 많은 기회를 가지고 활동을 할 수 있게 서포트를 해야겠다거나, 뭐 이런 생각을 의식적으로 많이 한 것 같아요. ...(중략)... ○○○○ 안에 11년, 12년 이렇게 있었으니까. 사실 약간 좀 너

무 제 위치가 커진다고 해야 되나? 무슨 어떤 결정을 하거나 아니면 뭐 회의를 하는데, 이제 “예전에는 이런 비슷한 얘기로 뭐 얘기했었지?” 이러면서 모두가 저한테 물어보거나 그런 것들이 좀... 좀 별로다? 좀 부담스럽다. 이런 생각도 했어요.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

참여자들은 자신들이 오랜 시간 몸담았던 청소년 인권 단체의 10주년 기념 행사를 준비하면서, 다음 세대 활동가들에게 운동을 이양하는 작업을 진행했다. 오승희는 “한 단체에서 너무 오래 있으면서 나 자신이 너무 영향력이 큰 존재가 되어가는 것”에 부담을 느꼈다. 그는 “다른 사람들 역시 청소년 인권 운동을 지속할 이유를 스스로 찾고 정하기를 바랐지, 내가 어떤 비전을 제시해주거나 혹은 할 만한 이야기를 해주고 싶지 않았다”고 말했다. 특별히 배우고 따라갈 사람이 없이 운동을 개척해 온 참여자들은 “선배 역할을 해 달라”, “우리를 책임져라”, “우리를 성장시켜라”하고 요구하는 다른 활동가들의 목소리에 당혹스러움과 부담감을 느끼기도 했다. 이는 활동가들 사이에서 특정 사람에게 권위나 위계, 책임을 두지 않았던 참여자들의 활동 모습과는 사뭇 달라진 장면이었다. 참여자들은 운동 안에서 자신의 변화한 위치를 성찰하면서, 자신들이 체험하고 본 장면과 지금의 청소년 활동가들이 겪는 장면들이 “서로 다를 수밖에 없음”을 깨달아갔다. 이와 같은 “장면의 차이”는 청소년 운동의 역사가 길어지고 운동의 규모가 커지면서, 참여자들이 다음 세대 활동가들에게 기존의 활동을 전수해야 하는 과정에서 파생된 문제이기도 했다.

오승희: (웃음) 좀 그런 건 있는 것 같아요. 어떤 뭔가, 저나 토끼풀은 어떤 조직화된 교육을 받거나 기획적으로 성장의 어떤 환경이 주어진 게 아니니까, 약간 그런 걸 어떻게 만들어야 되지? 운동이 더 커지려면 그런 거를 만들긴 해야 되는데? 어떻게 만들지 잘 모르겠고? 그러다 보니 약간 어떤 후세대한테 잘 전달하기가 어렵고. 좀 역설적인 얘기지만 운동의 역사가 길어지고 해온 것



들이 쌓일수록 사실은 전해야 되는 양이 늘어나잖아요. 그 사람들이 학습해서, 그 학습을 통해서 어떤 운동을 이어받아서 해야 되는 건데, 그런 양이 점점 늘어나니까. 저 때는 약간 학습을 한다기보다는 없는 데서 새로 연구해서 만들어야 됐다면, 이제는 그걸 어떻게 전수할 것이냐. 그리고 실제로 운동 자체가 더 커지면서 더 복잡해진 면도 있죠. 대처해야 되는 상황이나 리스크나 이런 게 확실히 더 많아져서 그런 문제도 있는 것 같아요. 저 때는 그냥 맨땅 헤딩하듯이 “일단 아무거나 시작해보자” 이런 느낌으로 한 게 많았는데, 이제는 좀 돈도, 돈이나 사람이나 이런 게 늘어났으니까 좀 더 오히려 움직이기가 까다로워진?

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

2000년대 초반부터 청소년 인권 활동을 시작했던 참여자들은 “조직화된 교육”이 없이 스스로 활동을 만들며 청소년 인권 활동의 역사를 이끌어왔다. 10년 이상 청소년 운동을 통해 몸소 쌓아온 참여자들의 체험적 지식은 이후 활동에 입문한 이들이 “학습”해야 하는 중요한 운동의 지식과 활동의 자원이 되었다. 청소년 인권 활동의 역사와 함께 살아온 참여자들은 청소년 운동에 대한 지식의 권위를 갖는 “선배”의 위치에 놓이게 되었으며, 이와 같은 차이는 다른 활동가들에게 지식의 위계를 느끼게 하는 요인이 되었다. 이는 “비청소년”이 된 참여자들이 “나이주의”에 민감한 청소년 인권 활동을 책임지고 이끌어가는 과정에서 발생한 세대 문제이기도 했다.

토끼풀: 실제로 어떤 활동가가 신입 활동가였는데, 우리가 같이 회의를 하든 어떤 연대체 회의를 하든 뭐를 할 때, 자기보다 경력이 한 10년 정도 많은 활동가가 여기 앉아 있으면, 그 사람이 자기한테 아무리 친절하게 하고 뭘 어쩐다고 해도 그냥 위축된다는 거예요. 그냥 그 자리 옆에 앉아 있는 것만으로도 긴장이 된다. 자기보다 나이가 한참 많고. 근데 이제 그거는 뭐랄까? 그 얘기

를 들었을 때 사실 조금 충격? 이었거든요? …(중략)… 이 사회에서 내가 활동을 시작하려고 왔는데, 활동가이기도 하지만 그냥 정말 어린 여성이기도 하니까. 그랬을 때 어떤 확 격차가 느껴지는 거에 있어서 긴장감을 느낀다고 하는 게, 되게 솔직한 어떤 자기 상황에 대해서 딱 느끼는 거를 고백하듯이 하는 얘기였던 거를 듣고서. …(중략)… 약간 그런 ‘내가 못 보는 그런 것도 있었구나’라는 좀 어떤... 약간 그때 좀 깨달음? 이런 느낌도 있었던 것 같아요, 그 말 들었을 때. 어쨌든 우리가 호칭을 ‘선배’ 이런 쪽을 안 쓴다 뿐이지 실제로 그런 위치에 있구나. 내가 인정하고 말고랑은 상관없이, (웃음) 약간 그렇게 자연스럽게 그 위치에 내가 있다라는 어떤... 인식? (웃음)

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

토끼풀은 자신과 10년 이상 경력이 차이가 나는 신입 활동가의 진솔한 고백 앞에서, 동등한 활동가이기 이전에 “어린 여성”으로서 느끼는 “격차”와 “긴장감”, “위축감”에 대해 진지하게 생각해볼 수 있었다. ‘나도 모르게 꼰대처럼 하는 건가?’, ‘처음 시작이 다를 수밖에 없었겠다.’, ‘그러면 당연히 그 안에서 시작하게 되는 고민도 달라지겠구나.’, ‘아, 우리가 어쨌든 세대가 달라진 거구나.’ 토끼풀은 다른 활동가들의 입장에 대해 생각하는 과정에서, 청소년 인권 활동의 역사가 쌓여가면서 발생하게 된 활동가들 사이의 ‘세대 문제’에 대해 이해하게 되었다. 이와 더불어, 자신의 달라진 위치에 대한 감각은 다른 활동가들과의 관계에서 의도치 않게 발생하는 ‘비대칭적인 권력’의 문제에 대해 민감하게 느끼고 사유할 것을 요청했다. 이는 “나이주의”에 대한 비판적인 문제의식을 기반으로 한 청소년 운동에서, 참여자들이 “자연스럽게 시간이 갈수록 나이 권력에서 기득권이 돼 가는 과정”과 맞물린 세대 갈등이기도 했다. 청년기로 접어든다는 것은 청소년이라는 위치성에서 벗어나 “비청소년으로서 청소년 문제를 바라보는” 난제를 품고 있었기 때문이다.

평등한 관계에 대한 고민과 감각 속에서 활동을 시작했던 참여자들은

한동안 다른 활동가들이 자신들을 바라보는 위계적인 시선을 이해하는 데 어려움을 겪었다. 구성원들 간의 평등을 지향하는 활동이지만, 참여자들의 나이와 경력으로 인해 자신들의 존재가 “새로 진입하는 사람들에게 장벽처럼 느껴질 수도 있겠다”는 생각을 하게 되었다. 운동에서의 경력과 나이의 차이로 인해 빚어진 세대 및 권력의 문제는 참여자들에게 혼재된 역할을 기대하는 양상으로 나타났다. 다음 세대 활동가 중 일부는 참여자들의 “권력”에 문제를 제기하며 평등한 동료 관계를 요구하며 비판하였다. 그러나 동시에 비주류에 속하는 청소년 운동의 불안정한 위치 때문에, 운동의 경력이 오래된 참여자들에게 “부모”나 “가족”처럼 의지할 수 있는 선배의 역할과 책임을 기대하기도 하였다. 이처럼 상이한 역할 기대들은 참여자들과 다른 활동가들 사이의 갈등과 상처로 이어지기도 하였다.

토끼풀: 누군가가 무언가 이만큼을 해나가고 있고, 나보다 예전부터 그런 비슷한 활동을 해 온 사람들을 내가 만약에 보면 나도 그렇게 상상할까? 나도 그렇게 대답할 수도 있지 않았을까? 그랬을까? 이런 생각을 좀 하기도하고. 근데 그렇다고 해서 그거, 그런 비유나 그런 관계로 우리의 어떤 우리 사이를 설명해 버리는 거는, 그리고 그런 역할을 서로에게 기대하는 거는 아닌 거 같거든요. 그랬을 때, ‘그러면 뭐로 설명하지 우리를?’ 예를 들면 이런 거라든가, (웃음) ‘우리 관계를 어떻게 설명할 수 있을까?’ 플러스 혹은 실제로 그렇게 느낄 수밖에 없는, 어떤 우리가 다양한 관계를 경험해보지 못했기 때문에 “가족처럼”, 그냥 진짜 완전 이렇게 가족관계로 비유를 많이 하는 것 같아요. 의지하고 이런 거를. …(중략)… 서로에게 하는 어떤 기대를... 기대나 요구하는 게 있을 때 그거는 어디까지 우리가 함께 어... 기대받고 기대할 수 있나, 뭐 이런 것부터. (웃음) 그러니까 조금 그런 관계가 정말 이 안에서의 관계가 어떠한가 하는가? 진짜 서로를 있는 그대로... 있는 그대로, 또 어떤 경험의 차이나 이런 것들을 계속 의식하면서 존중하는 그런 관계의 방향은 뭘까? 완전

이상적인 완벽한 “짜잔~” 뭐 이런 건 아니겠지만, 계속 어쨌든  
그런 거를 고민해야 된다는 느낌?

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘토끼풀’과의 면담 중에서)

참여자들은 기존의 모임을 다음 세대 활동가들에게 이양하는 과정과 활동가들 사이의 크고 작은 관계의 갈등을 겪으며, 서로 다른 “경험의 차이”를 의식하면서도, “서로를 있는 그대로” 존중할 수 있는 관계의 방향은 무엇일지에 대해 고민했다. “비청소년” 활동가로서 다음 세대 청소년 활동가들과 맺어갈 대안적인 관계의 모습들은 청소년 인권 활동의 지속 가능성을 고민하는 데 필수적인 부분이었다. 이는 기존의 “가족관계”에 대한 비유를 넘어, 청소년 인권 활동가들이 맺어가는 새로운 관계에 대한 성찰과 상상이 필요한 일이었다. “어디까지 우리가 함께 기대받고 기대할 수 있나”를 고민하는 것은 활동가들이 함께 만들어가는 행위가 타인과의 관계와 상호 기대를 기반으로 만들어지는 약속의 행위에 기반해 있음을 말해준다. 특히 사회 변화를 지향하는 실천으로서 청소년 인권 활동을 조직할 때, 새로운 관계 맺음과 기대의 방향성을 맞춰가는 일은 구성원들이 함께 만들어가는 행위의 바탕이 된다. 이는 다음 세대를 통해 이어지는 활동가들의 행위들이 이제는 개인적인 활동과 의미를 넘어, 공동체적 의미 찾기와 관계 맺기의 과제 앞에 놓여있음을 보여준다. 이와 같은 과제는 청소년 인권 활동이 ‘청소년 운동’이라는 실천으로서 다음 세대에 이어지고, 사회 운동의 의미 있는 한 영역으로 자리매김하기 위해 필요한 것이었다.

### 3) 청소년 운동의 서사 만들기: “삶과 삶을 잇는 연결”

청소년기부터 청년기까지 청소년 운동에 헌신하고 있는 참여자들은 청소년 인권 활동이 활동가들의 개인적 서사에 어떠한 의미가 있는지를 이해하고 해석하고자 했다. 개인적 차원에서 즉흥적이고 산발적으로 이뤄졌

던 저항 행위들이 청소년 인권 활동이라는 집단적인 실천으로 구성되는 과정은 참여자들이 세계와 관계를 맺으면서 만들어간 역동적인 삶의 서사이기도 했다. 이는 학교 제도 안에서 세계와 단절된 채, “무기력”하고 “흐릿한 기분”으로 살아온 참여자들의 삶에 “의미”와 “재미”, “보람”과 “행복”이라는 색채를 부여하는 과정이기도 했다. 비록 활동의 기반이 불안정했지만, 참여자들은 “내 모습으로 있을 수 있는” 편안함과 안전함, 그리고 삶의 의미를 느낄 수 있는 자리를 청소년 인권 활동에서 발견해갔다. 청소년 인권 활동을 하면서 느끼는 삶의 의미와 보람, 존재의 편안함과 같은 내적인 충족감은 그들의 행위를 책임감 있게 지속할 수 있도록 만드는 근원적인 힘이 되었다.

오승희: 제 삶에서는 그냥 그런 것 같아요. 이 운동을 계속하는 것 자체는 청소년 인권 운동을 하면서 의미 있는 삶을 산다고 해야 되나. 사회나 세상이나 우리의 삶을 사는 과정에서 뭔가 효능감이 있다고 해야 되나? 유능감? 어쨌건. (웃음) 재미도 있고 보람도 있고, 살아있는 것처럼 살 수 있는. 그런 기회였기 때문에 그냥 계속하는 것 같아요. 중간에 다른 사회 운동으로 바꾸었어도 그런 거 비슷하게 느꼈을 것 같긴 하지만. (웃음) 그냥... 좀 성격이 빼딱하고 반골 기질이라, 다들 청소년 운동을 오랫동안 한 사람이 없으니까 이렇게 나라도 해야지. (웃음) 그런 마음도 좀 있는 것 같기도 해요. 다른 하는 사람이 없으니까 놓아버릴 수도 없고, (웃음) 책임감일까 뭘까. 그냥 뭐 사소한 거지만, 학생 인권 운동 단체들이 만들어지고 다시 2~3년 후면 다 없어지고 다시 만들고 이런 [상황이라]... “○○○○는 10년 가는 단체로 만들면 좋겠다” 이런 얘기를 [다른 활동가랑] 술 먹으면서 했었거든요, 2006년에. 그래서 그때 약간 “○○○○ 10년은 하자” (웃음) 생각했던 거.

(2차 현지 연구: 2020년, 참여자 ‘오승희’와의 면담 중에서)

청소년인권운동을 시작한 2005년 이후의 삶은, 많은 정치적 효능감을 느끼고 충실하고 의미 있는 생활이었다. 내가 세상에 개입하고 의미 있는 일을 하고 있다는 것, 무언가를 기획하고 실행하고 그 결과를 본다는 것 등이 재미있었고, 스트레스도 많이 받았지만 행복했다. 돌아보면 나는 실제로 어떤 일을 기획하고 실행하고 책임지는 것을 좋아하는 실무-업적 중심적 인간인데, 학교 공부는 그런 요소가 거의 없다시피 하여서 무기력했던 것 아니었나 싶은 생각도 든다. 무엇보다도 이전에는 세계와 거리를 두고 흐릿한 기분으로 나 혼자 살아가는 느낌이었다면, 운동을 시작한 이후로는 세계와 적극적으로 관계를 맺으면서 삶을 살아간다는 느낌을 갖게 됐다. 그래서 나는 청소년인권운동을 시작한 것이 중요한 ‘성장’의 경험이자 계기였다고 생각한다. 세계 속에서 나의 자리, 내 삶의 방향을 찾아서 정한 것이었고, 무언가 헛돌고 공허하던 삶이 실감을 갖고 움직이고 길 위를 걷게 된 것이었기 때문이다.

(현지 자료: 2021년, 참여자 ‘오승희’가 기록한  
활동생애사 중에서 발췌)

오승희는 청소년 인권 활동을 만나면서 “세계 속에서 나의 자리와 내 삶의 방향”을 찾게 되었다고 말한다. 참여자들은 그들이 속한 사회에 대한 비판적인 관심과 책임을 바탕으로, 사회를 변화시키기 위한 실천의 행위들을 만들어갔다. 기성 사회와 제도를 비판적으로 읽는다는 것은 자신이 살아가는 세계에 관한 적극적인 관심의 표명이자 세계와의 관계 맺음이 시작되었다는 것을 의미했다. “무언가 헛돌고 공허하던 삶이 실감을 갖고 움직이고 길 위를 걷게 된 것”은 고립된 존재 상태에서 벗어나 세계와의 관계를 되찾는 과정에서 얻게 된 삶의 활력이기도 했다. 이는 세계와의 관계 속에 자신의 존재와 삶을 이해하고, 세계를 변화시키는 주체적인 행위자로서의 가능성과 위치를 발견하는 실존적 여정과도 같았다.

한편, 참여자들은 개인의 서사 속에서 청소년 운동의 의미를 발견하는 것에서 한발 더 나아가, 다른 활동가들의 삶에서 청소년 인권 활동은 어떠한 의미가 있는지를 이해하고자 했다. 참여자들은 “이별에 익숙해지는 운

동을 넘어”, 운동에 남아있는 이들의 서사와 운동을 떠난 타인들의 서사가 “서로 단절되지 않고” 청소년 인권 활동을 매개로 “어떻게 다시 만날 수 있을지를” 고민했다. 이러한 참여자들의 고민은 전·현 활동가들을 만나 그들의 진솔한 이야기를 듣고 청소년 운동의 지속 가능성에 대한 연구를 수행하는 것으로 확장되었다. 참여자들은 다른 활동가들을 인터뷰하는 과정에서 다음과 같은 생각의 전환을 할 수 있었다.

“나는 이 운동이 떠나는 사람들이, 이별이 많은 운동이라는 게 당연하다는 것을, 오히려 상수로 인정해야 된다고 생각하는 쪽이야. 그렇잖아. 이별에 익숙해지지 않고 싶지만, 근데 익숙해져야 하는 운동, 이런 느낌. (...) 이렇게 딱 쥐었는데, 모래가 계속 빠져나가는 그런 느낌. 사람이 모래처럼 빠져나가는 느낌. 현재 운동을 하는 사람이나 이 운동에 와서 견뎌본 사람이나, 그대들처럼 이렇게 지키려는 사람들이나, 모두가 이 운동이 그런 성격을 갖고 있다는 느낌을 받았을 테니까. 안타깝지만 인정할 수밖에. 그래서 덜 슬퍼하고, 자기 탓이든 남 탓이든 운동 탓이든 덜 탓했으면 좋겠어.” (활동가 Z)

활동가 Z의 의견처럼 청소년인권운동의 지속가능성, 특히 활동가의 운동 지속가능성을 위해 연구하고, 활동가들의 경험을 기록하고, 운동의 과업을 모색하고 있지만, 청소년인권운동은 그 특징상 ‘이별이 많은 운동’일 수밖에 없다는 것을 인정해야 할 수도 있다. 지속가능성 문제를 개선하기 위해 노력해야 하고 또 개선할 수 있을 것으로 보지만, 그럼에도 어느 정도의 한계가 있고, 청소년인권운동은 다른 운동에 비해 상대적으로 떠나는 사람이 많은 조건 속에 있는 것이다. 그렇다면 ‘이별이 많은 운동’을 운동의 약점으로만 둘 것이 아니라 어떻게 활용할 수 있을지를 고민해 볼 필요성을 느꼈다. 말하자면, 청소년기는 짧은 기간만 유지되고 오래도록 청소년인 사람은 없지만, 이를 뒤집으면 누구나 청소년이었던 경험이 있기에 청소년인권 문제는 일시적이지만 보편적이라고도 할 수 있다. 청소년인권운동에 참여했다가 그만둔 사람들, 청소년인권운동의 경험과 기억을 가지고 살아가는 사람들과 청소년인권운동을 계속하

는 사람들은 어떻게 관계를 이어갈 수 있을까? 청소년인권운동의 지속가능성을 고민하는 한편으로 또 다른 관점에서 문제를 바라보는 질문이었다. …(중략)… 어쩌면 함께했던 이들은 이곳을 떠난 것이 아니라 지나간 것이 아닐까. 아무것도 없는 것이 아니라 앞으로 일귀야 할 것들이 기다리고 있고 수확할 것들이 많은 게 아닐까. 우리는 연구를 통해 이 운동을 지켜온 ‘우리’를 확인하며, 다음 페이지로 넘어갈 용기를 얻었다.

(현지 자료: 2021년, 참여자들이 수행한 “지속가능한 청소년인권운동을 위한 전·현 활동가 연구” 중에서 발췌)

참여자들은 활동을 지속하거나 그만두었던 타인의 서사에 대한 관심과 이해를 바탕으로, ‘청소년 인권 활동’이라는 행위를 만들어갔던 “경험과 기억”을 의미 있게 연결하고자 했다. 이는 참여자들의 서사와 타인들의 서사가 교차하는 지점에서, 청소년 인권 활동가로서 살아온 삶과 관계를 다시 이어가고자 하는 노력이었다. 참여자들은 연구의 과정을 통해, 활동에서 스쳐 간 수많은 이들과 단절된 것이 아니라, “삶의 어느 지점에 우리가 함께였음을” 확인하게 되었다. 청소년 운동의 지속 가능성을 고민하던 참여자들에게 “우리가 함께였음을” 확인하는 일은 행위의 외로움과 고립감을 극복하고 “다음 페이지로 넘어갈 용기”를 얻게 하였다.

활동가들의 서사는 단지 개인의 삶에 머무는 것이 아니라 타인의 삶과 연결되면서, 청소년 인권 활동이라는 ‘역사적 서사’를 구성하는 과정이었다. 참여자들은 흩어져있던 활동가들의 삶과 전 세대 및 현 세대 활동가들이 만들어온 실천을 연구하여, 그들의 체험과 목소리를 담아 “삶과 삶을 잇는” 청소년 운동의 역사를 쓰고자 하였다. 무엇보다 즉흥적이고 저항적인 방식으로 이뤄졌던 이들의 행위들을 어떻게 청소년 운동의 담론으로서 의미 있게 보여줄 수 있을지 고민했다. 이는 현대사의 맥락 속에서 청소년 인권 활동가로의 정체성과 청소년 운동의 중요성과 위치를 찾아가기 위한 길이기도 했다.

바꿔 말하면, 나는 행사, 사업을 운동으로 만드는 근본은 ‘연결’이라



고 생각한다. 가령 어떤 자리가, 여기 모인 사람들이, 이 말과 글과 생각이 계속 연결되어 세상을 변화시키리라는 꿈과 믿음, 계획 같은 것들. 그것은 사람의 연결일 수도 있고, 말의 연결일 수도 있다. 시간의 연결일 수도 있고, 공간의 연결일 수도 있다. 사건과 역사의 연결일 수도 있고, 활동가의 경험과 기억의 연결일 수도 있다. …(중략)… 그렇게 연결을 통해 전파되고 축적되는 연쇄의 결과 운동은 변화를 이루어낸다. 물론 이러한 연결은 때로는 실패하기도 하고 흐릿해지기도 한다. 사회운동이란 아무도 모르는 길을 목적지만 정한 채 더듬더듬 여행하는 것과 비슷하다. 길을 잘못 들기도 하고, 있는 줄 알았던 경로가 끊겨 있기도 하고, 도중에 사고를 당하기도 한다. 그러나 사회 변화에 대한 지향성과 목적지를 갖고 그곳을 향해 여정을 이어가려는 의지와 계획이 운동을 운동답게 만들어주고 각각의 행사, 사업을 운동의 일부로 만들어준다는 것은 잊어선 안 된다.

(현지 자료: 2021년, 참여자 ‘오승희’가 “사회운동 활동가를 위한 사유”에 실은 글 중에서 발췌)

활동가들의 삶과 행위들을 청소년 인권 활동이라는 실천과 담론 안에 위치 짓는 일은 자신과 타인의 삶에서 의미 있는 “연결” 지점을 찾는 과정이었다. 이는 다양한 청소년 인권 활동가들이 만들어온 말과 생각, 사건과 경험, 기억 등을 연결하여, 사회 변화를 이루고자 하는 지향성과 의지를 만들어가는 운동의 여정이기도 했다. 이를 통해, 참여자들은 즉흥적이고 비조직적인 형태로 구성되었던 청소년 인권 활동가들의 행위와 삶에 역사성을 부여하는 작업을 시도하였다. 특히, “청소년의 관점에서” 그들의 활동을 현대사의 의미 있는 장면으로 재구성하고 해석하는 글쓰기 작업은 청소년 운동의 서사를 만드는 중요한 과업 중 하나였다. 이는 불안정한 행위들에 의미의 안정성과 지향성을 부여하고자 하는 ‘맥락화’의 시도로서, 탈맥락적으로 존재하던 체험이나 사건들을 ‘활동가’의 길을 걸어온 그들의 삶에 의미 있게 연결하는 ‘역사적 서사’를 구성하는 과정이었다.

이와 같이, 참여자들은 청소년기에서 청년기로 이어진 생애 속에서, 청

소년 인권 활동을 통해 우리 사회와 교육에 대한 문제의식을 확장해갔다. 이렇게 확장된 문제의식은 참여자들의 행위가 개인의 서사뿐만 아니라 공동체적 서사와 ‘청소년 운동’이라는 역사적 서사로서 어떠한 의미가 있는지를 탐색하는 과정으로 연결되었다. 청소년 운동의 서사를 찾아가는 과정은 참여자들이 실험했던 다양한 행위들을 개인적 차원을 넘어, “구체적인 역사적·문화적 실재”에 개입하는 실천 속에서 재해석하도록 했다(Elias, 1994/2014: 130-131). “개인의 생애사가 개인이 처한 사회역사적인 행위 공간 속에서 타자와의 상호작용에 의해 구성된다는 점에서”, 활동가들이 만들어 온 행위와 삶은 사적인 성격을 넘어 ‘청소년 운동’의 흐름 속에서 공적인 성격과 위치를 갖는 것이었다(이희영, 2005: 124). 이처럼, 참여자들의 삶을 청소년 운동을 함께 만들어 온 타인들의 삶과 의미 있게 연결하며 재해석하는 과정은 ‘청소년 인권 활동가’로서 살아가는 그들의 존재를 자신의 탄생을 실현하는 행위의 주체일 뿐만 아니라, 역사와 문화를 창조하는 실천의 주체로서 정체화할 수 있도록 이끌었다.

## VI. 행위의 특징과 교육적 함의

지금까지 연구자는 우리 사회에서 “이탈 청소년”으로 낙인되어 교육 담론의 주변부로 밀려났던 청소년 인권 활동가들의 행위와 그들의 정체성 형성 과정을 활동가들의 공동체의 서사와 활동 주체들의 생애사의 맥락에 기초하여 살펴보았다. 이와 같은 작업을 통해 연구자는 ‘학생’이라는 정체성 안에서 청소년을 길들이고 재현해 온 사회문화적 맥락과 청소년 행위자와 기성 제도 사이에서 벌어지는 계속되는 긴장과 갈등을 비판적으로 그려볼 수 있었다. 특히, 청소년 인권 활동가들이 만들어온 행위와 삶은 우리 사회의 학교교육에 대한 저항과 비판을 중심으로 형성되었다는 점에서, 이를 교육 담론과의 관련성 속에서 고찰하는 일은 중요한 작업이 될 것이다.

구체적으로, 청소년 인권 활동은 대학입시를 중심으로 청소년의 존재와 삶을 틀 짓는 학력 중심의 사회구조와 학교교육에 대한 오래된 비판 속에서 표출되었다는 점에서, 청소년의 존재와 교육에 대한 새로운 접근과 사유를 요청한다. 청소년 인권 활동가들의 행위와 그들이 활동가로서 정체성을 찾아간 여정을 교육의 관점으로 탐구하는 일은 학교 제도의 극단 혹은 바깥에 놓여있는 청소년 인권 활동가들의 ‘주변적’ 목소리와 행위를 통해 제도화된 학교교육의 ‘중심’이 갖는 모순과 한계를 사유하는 데 도움을 줄 것이다. 그러나 한편으로 우리는 청소년 인권 활동가들의 생애를 통해, 기존의 세계에 새로움을 던져주는 행위 자체에 내재한 불안정성과 더불어, 기성 제도의 안정적인 궤도에서 벗어나는 탈주로 인해 야기된 ‘행위의 이중 불안’을 어떻게 치유하고 극복할 수 있을지에 대한 고민을 교육적으로 담아낼 필요가 있다. 이를 통해, 비주체적인 경험들로 채워졌던 학교교육의 한계를 극복하고, 청소년들의 주체적인 행위와 실천의 힘이 살아있는 교육의 공간을 어떻게 안정적으로 재창조할 수 있을지에 대한 함의를 얻

을 수 있을 것이다.

이와 같은 문제의식을 토대로, 이번 장에서는 청소년 인권 활동가들이 만들어 온 행위의 특징을 살펴보고, 이러한 행위의 특징이 교육적 행위에 주는 함의가 무엇인지를 고찰하였다. 구체적으로 연구자는 한나 아렌트(Hannah Arendt)의 ‘행위(action)’에 대한 사유를 중심으로, 다음과 같은 측면에서 행위의 특징을 살펴보았다. 이 세계에서 고유하고 유일한 탄생성을 실현하고자 하는 청소년 인권 활동가들의 열망과 자유를 향한 지향이 자신의 존재 위치를 찾아가는 실존적 탐색으로 이어지는 과정, 그리고 자신을 넘어 세계 사랑과 세계 변화를 향한 실천으로 나아가는 행위의 특징을 살펴보았다. 마지막으로 ‘행위하는 자’로서 살아갈 때 마주할 수밖에 없는 불안정성을 어떻게 치유할 수 있을지에 대한 논의를 전개하였다. 이를 통해, 학교 및 기성 제도를 비판적으로 사유하며 사회적 평균성에서 벗어나 또 다른 삶의 모습을 찾고자 했던 참여자들의 행위의 여정이 우리 사회의 교육에 주는 의미가 무엇인지 고찰하였다.

## 1. 고유한 탄생성의 실현

우리 사회의 견고한 “학교교육의 문법(grammar of schooling)”에 저항하며 탈주하는 흐름을 만들어 온 청소년 인권 활동가들의 행위는 이 세계에 고유하고 유일한 존재로서 자신을 실현하고자 하는 “탄생성”을 향한 열망과 연결되어 있었다(Arendt, 1958; 1961; Simons & Masschelein, 2008). 청소년 인권 활동가들의 행위는 ‘학생다움’의 고정된 정체성에서 벗어나 자신의 고유한 ‘탄생성’을 발견하고, 행위하는 자로서의 자유를 실현하고자 한 행위 주체의 열망에서 비롯된 현상이었다. 기성 제도의 속박과 표준화된 정체성에서 벗어나려 했던 활동가들의 내적 열망은 견고하게 구조화된 ‘학교교육의 문법’에 균열과 틈새를 만들면서, ‘탈주의 선’을 생

성한 맥락을 이해하는 핵심적인 동인이 된다.

## 1) 학교교육의 문법과 표준화된 정체성

‘청소년 인권’이라는 의제를 통해 청소년들이 만들어간 행위 이면에는 학교교육에 대한 오래된 불만과 비주체적 체험이 존재하고 있었다. 청소년 인권 활동가들은 청소년기에 자신의 삶에서 중요한 비중을 차지하던 학교 공간에서 주로 부정적인 체험을 하였다. 그들은 학교를 통해 청소년들을 ‘학생’이라는 정체성으로 길들이는 지배 이데올로기(ideology)가 재생산되고 있다고 비판하면서, 학교를 중심으로 한 기성 제도에 균열을 내고자 행위하고 있었다. 우리 사회에 견고하게 자리 잡은 ‘학교교육의 문법’과 청소년들에게 획일적으로 강요된 ‘학생다움’의 질서는 학교와 끊임없이 갈등하고 충돌했던 청소년 인권 활동가들의 행위를 이해하는 기반이 된다. 그렇다면, 고유한 청소년의 존재를 실현하는 것을 어렵게 만든 견고한 ‘학교교육의 문법’은 어떻게 형성된 것일까?

국가적 수준에서 교육이라는 삶의 형식이 제도화됨에 따라, 아동기와 청소년기는 공교육을 필수적으로 받아야 하는 ‘학령기’로 분류되었다. 이와 동시에, 학령기의 아동 및 청소년들이 습득해야 할 적합한 지식과 사회적 규범은 무엇인지에 대한 논의를 토대로, 선별된 교과와 교육 활동이 국가 교육과정 안에 편성되었다. 학교교육을 중심으로 청소년들에게 ‘학생’이라는 정체성이 강하게 부여된 현실은 ‘학교교육과 학령기의 탄생’이라는 역사적인 맥락과 사회적 요구가 반영된 결과이기도 하다. 근대적 학교의 등장과 청소년들을 학령기로 정체화(identification)하는 과정, 그리고 학교교육을 의무적으로 받아야 하는 대상으로서 국가 수준에서 청소년 집단이 규정되고 관리되는 과정은 일종의 ‘역사적 형성의 결과’라고 볼 수 있다(Foucault, 1976). 국가를 통해 청소년들에게 주어진 ‘학생’이라는 이름과 정체성은 고유한 개성을 가진 청소년들을 ‘학생다움’이라는 표준화

된 정체성 안에 가두어 놓게 되었다.

그러나 아렌트(Arendt, 1958)는 개인에 대한 사회의 익명적 지배가 보편화될 때, 개별 주체들의 고유한 행위의 가능성을 억압하는 결과로 이어질 수 있으며, 이는 가장 잔인하고 독재적인 지배 형태가 될 수 있다고 우려한다. 이와 같은 사회구조 속에서는 자유로운 말과 행위를 통해 고유한 자신을 드러내는 ‘공론 영역’이 퇴보할 수밖에 없다는 것이 아렌트의 주요 문제의식이다. 이러한 아렌트의 문제의식은 근대의 학교교육을 통해 청소년들이 ‘학생’이라는 사회적 집단으로 표준화되면서, 학교 및 공론 영역에서 그들의 자유로운 행위가 억압되어 온 과정을 이해하게 해준다.

근대 사회에서는 국가가 독점하는 학교교육을 통해 사회적 통제와 재생산이 이뤄지면서, 교육 활동에 대한 개별 주체들의 소외가 더욱 심화된 형태로 나타났다. 학교라는 제도적 틀 속에서 실현되는 교육의 형태는 산업화의 요구에 맞춰진 표준화된 인간상을 만들어내면서, 유일함과 고유함을 가진 개별 주체들을 ‘학생’이라는 평균적 정체성을 가진 집단으로 ‘호명’하는 결과를 낳았다(Althusser, 1971). 이러한 호명의 과정은 청소년들의 정체성과 그들의 행위를 일정하게 규정하고 통제하는 것과 관련된다는 점에서 비판적인 성찰의 대상이 된다(Foucault, 1976). 이는 한 사회에서 통용되는 청소년 교육에 대한 지식과 담론을 생산하며, 청소년의 정체성과 삶을 형성하는 데 실제적인 영향을 미치기 때문이다.

‘학교교육의 문법’ 안에서 청소년의 존재와 삶을 규정해 온 과정은 청소년의 존재를 어떻게 이해하고 재현할 것인가와 관련된 교육 담론 및 지식의 생산과 긴밀하게 연결되어 있다(Deleuze, 1986; Foucault, 1976). 국가 중심의 제도적 맥락 속에서 강화된 학교교육은 한 사회의 청소년에 대한 담론과 결합하면서, ‘학생다움’과 ‘학생답지 못함’을 구분하는 지식을 생산하게 되었다. 청소년들의 존재가 ‘학생’으로서 호명될 때 이들에게는 ‘학생다움’의 역할이 동시에 부여되는데, 이러한 호명은 결과적으로 구성원들을 통제하고 정형화하면서 학교 제도를 유지하고 기성 사회의 구조를 재생산하는 매개가 될 수 있다. 그리고 마치 ‘지층’과 같이 굳어진 지식과

담론들은 한 개인이나 집단이 쉽게 해체하거나 재구성하기 어려운 사회적·문화적 힘을 지니게 된다(Durkheim, 1895; Foucault, 1976).

뒤르켐(Durkheim, 1895)은 개인의 외부에 존재하는 이러한 강제적 힘을 “사회적 사실(social fact)”이라고 개념화한다. 사회적 사실은 개별성·자율성과는 구분되는 집단성과 강제성을 그 특징으로 한다. 이는 한 사회의 일반성과 정상성의 기준을 형성하며, 개인이 그러한 표준적 범위 안에서 행동하도록 요구한다. “사회적 사실”은 개인의 사고와 행동을 규제하면서, 사회가 허용하는 범위 안에 머무르도록 개인을 제약하는 힘으로 작용하는 것이다. 이는 마치 ‘유리천장(glass ceiling)’처럼 눈에 보이지는 않지만, 개인이 쉽게 깨뜨릴 수 없는 사고와 행동의 장벽을 형성하고 있다. 활동가들이 행위의 가능성을 처음으로 시도하였을 때 그들의 행위를 제지하는 학교는 견고한 “사회적 사실”이 강하게 작동하는 기성 제도로서 체험되었다. 학교교육의 문법과 패러다임에 저항하며 도전해 온 활동가들의 행위는 학교교육을 중심으로 형성된 ‘학생다움’이라는 견고한 장벽에 가장 먼저 부딪힐 수밖에 없었다.

근대 사회의 표준화의 시도를 경계하며, 개별 주체들의 고유한 탄생성과 행위의 자유를 강조한 아렌트(Arendt, 1958)는 이와 같은 사회적 사실이 고유한 개성과 인격을 가진 인간을 ‘단일 주체(Man)’로 상정하고 규제한다는 점에서 맹점을 지니고 있다고 본다. “사회는 각 구성원으로부터 일정한 행동을 기대하면서, 다양하고 수많은 규칙들을 부과한다. 이 모두는 구성원을 ‘표준화’시키고, 예의바르게 행동하도록 만들며, 자발적 행위나 탁월한 업적을 갖지 못하게 한다.”(Arendt, 1958/2017: 112) 아렌트는 사회적 평균성에 의해 길들여진 “단수의 인간(Man)이 아닌”, 고유한 다양성과 차이로 이뤄진 “복수의 인간(men)”이 세계에 거주한다는 사실을 강조한다(Arendt, 1958/2017). 인간의 행위는 저마다의 다양성과 차이, 개성을 가진 타인들과 함께 존재하는 공간에서 만들어질 수 있다는 것이다(Biesta, 2006/2022: 97).

그러나 청소년 인권 활동가들이 체험한 학교 제도는 청소년들의 신체

및 사유와 행위를 통제하는 형태로 나타났다는 점에 주목할 필요가 있다. 이러한 통제는 개별 주체들이 가진 차이와 개성을 억압하면서, 대학입시를 준비하는 학생이라는 ‘단일 주체(Man)’를 형성하는 과정과 맞물려 있었다. 이는 ‘학생다움’의 정체성 속에서 입시노동을 지속할 수 있는 “순종적인 신체”로 청소년들의 몸과 마음을 관리하고 훈육하는 과정에서, 학교의 규율과 통제의 메커니즘(mechanism)이 필연적으로 작동하고 있음을 보여준다(Foucault, 1975/2011; Shilling, 1993/2003). 한 예로, 최근에는 “코로나(COVID-19)” 상황이 장기화되면서, 학생들이 착용하는 마스크의 색깔까지 규제하는 등 학교는 청소년들의 신체와 일상에 대한 미시적인 통제를 지속하고 있다.

2020년부터는 코로나19 유행이 시작됨에 따라, 학교에서도 항상 마스크를 착용하는 생활이 시작되었다. 그런데 마스크를 착용하라는 방역 지침 외에도 새로운 규제가 덧붙여졌다. 마스크의 종류는 물론, 마스크 색상은 흰색만 착용해야 한다고 했고 마스크의 생김새마저 규제하는 것이었다. 기존의 학칙에는 마스크에 관한 규정이 없었기에 급하게 교사들끼리 규정을 만들어서 적용시켰다. 내가 다니는 학교 외에도 주변에 마스크 색깔을 제한하는 등의 규정을 만들고 규정에 어긋나는 마스크를 착용하고 온 학생에게 벌을 주는 학교들이 많아졌다. 또한 학생들 각각의 상황을 고려하지 않는 규제로 인해, 만성 호흡기 질환이 있는 학생에게도 무조건 KF94 마스크만 쓰라고 하여 호흡 곤란을 겪거나 심각한 경우에는 병원에 이송되는 일도 일어났다.

(현지 자료: 2021년, 청소년 인권 활동가의 기사에서 발췌)<sup>13)</sup>

개별 청소년들의 고유함과 상황을 고려하지 않고 ‘학생’이라는 표준화된 정체성으로 길들이는 규율과 통제를 통해, “학교의 공간은 교육을 위한 것뿐만 아니라 감시하고 위계질서를 세우고, 상벌을 부과하는 하나의 기관으로서 기능하게” 된다(Foucault, 1975/2011: 229-231). 특히, 감시자나

---

13) 출처: 민서연(2021. 12. 17). 신문 검열하고 마스크 색 규제하는 학교. 프레시안.



평가자로서의 교사의 시선을 통해 교사와 학생 사이의 비대칭적인 권력관계가 고착되면서, 이러한 불균형적인 힘의 구도는 ‘학생다운 신체와 행동’을 유지하고 강화하는 기제가 된다. 학교교육에서 청소년들의 신체와 행위에 대한 미시적 통제를 강화하는 현상은 사회 및 조직 체제의 유지를 위해 ‘평균적인 인간’을 길러내고자 하는 사회화의 성격을 강하게 지니고 있다(조용환, 1997). 그런데 학교 안에서 작동하는 규율 권력에 기반한 사회화의 과정은 개별성을 가진 청소년의 존재를 ‘학생다운’의 기준을 통해 표준화하고 집단화하여, 청소년의 고유한 탄생성을 상실하게 만든다는 한계를 갖는다. 강화된 사회화의 구도들은 교육 활동을 실행하는 데 영향을 미칠 수밖에 없다. 이는 교육 활동이 교사와 학생 사이의 비대칭적인 규율 권력 안에 고착되게 만들면서, 학습자가 교육적 행위의 다양성과 창조성을 실험하는 것을 가로막을 우려가 있다.

## 2) 청소년의 욕망과 탄생성

인간의 행위와 더불어 “탄생성”을 강조한 아렌트(Arendt, 1958; 1961)는 세계 속에서 자신의 고유한 탄생성을 실현하는 것을 교육의 본질로 제시한다. 아렌트는 다음과 같이 말한다. “교육의 본질이란 탄생성(natality), 즉 사람들이 세계 속에 태어났다는 사실이다.”(Arendt, 1961/2005: 237) 세계 속에 새로운 생명이 탄생했다는 것은 곧 “새로이 시작할 능력”이 생성되었다는 것을 의미한다(Arendt, 1958/2017: 440). 낡은 세계 속에 새로이 시작할 능력을 가지고 태어난 인간 존재, 즉 “탄생성에 인간의 행위 능력이 뿌리박고” 있음을 강조한 아렌트의 관점은 그녀의 정치철학 및 교육에 관한 사유의 바탕을 이루고 있다(Arendt, 1958/2017: 344). 아렌트의 관점에서 볼 때, 교육은 세계 속에서 자신의 고유한 탄생성을 실현하는 것을 본질로 삼으며 이러한 행위를 독려하는 활동이다.

‘단일 주체(Man)’로 상정된 집단과는 달리, 개별 주체의 고유한 탄생성

을 강조한 아렌트의 행위 개념은 “새로운 구성원들을 기존의 문화적, 사회 정치적 질서체계 안으로 편입시키는” 사회화의 과정과는 질적인 차별성을 갖는다(Biesta, 2006/2022: 28). 사회화에서는 그 사회의 기대에 맞는 표준화된 ‘행동(behavior)’이 강조됨으로써, 개별 주체들의 고유한 개성과 인격을 현시하는 ‘행위(action)’의 가능성이 통제되기 때문이다. 이러한 맥락에서 아렌트는 인간 자체와 그의 모든 활동을 “조건반사적으로 행동하는 동물의 수준으로 환원”하고 있는 행동과학의 시도를 비판한다(Arendt, 1958/2017: 117). 근대 사회에서는 사회적 행동이 개인의 개성을 나타내는 행위를 대체하게 됨으로써, “하나의 이해와 의견만을 허용하는 순응주의”를 낳게 되었다는 것이다(Arendt, 1958/2017: 117-118).

그러나 아렌트의 관점에서 볼 때, 이 세계에 “타인과 구별되는 유일성을 드러내는 것, 우리의 유일한 개인적 정체성을 능동적으로 드러내는 것은” 사회적 행동이 아닌 “오직 행위를 통해서” 가능하다(Arendt, 1958; Biesta, 2006/2022: 95-96). 아렌트의 행위 개념을 교육적 사유에 적용한 비에스타는 아렌트의 견해를 다음과 같이 정리하고 있다.

아렌트는 인간 존재가 “똑같은 모델을 끝없이 반복해서 재생산해낼 수 있고, 그 사람의 본성이나 본질이 다른 사물의 본성이나 본질처럼 모두에게 똑같이 예측 가능한 것으로 된다면”, 행위는 “불필요한 사치품”이 될 것이며 일반적인 행동 법칙에 변덕스러운 개입이 될 뿐이라고 주장한다(Arendt, 1997b: 7). 하지만 인간 존재는 “같은 모델의 반복적 재생산”이 아니다. 아렌트가 지적한 대로, “우리, 즉 인간은 지금까지 살았고, 살고 있고, 혹은 살게 될 그 누구와도 같지 않은 방식으로만 동일하다”(Arendt, 1997b: 8). 그리하여 타인과 구별되는 유일성을 드러내는 것, 우리의 유일한 개인적 정체성을 능동적으로 드러내는 것은 오직 행위를 통해서이다(Arendt, 1977b: 179). (Biesta, 2006/2022: 95-96)

청소년들의 유일한 정체성을 이 세계에 드러내고자 했던 활동가들의 행위는 ‘학생다움’의 정체성을 반복적으로 재생산하는 견고한 학교교육의

문법에 균열을 낼 수 있었다. 개별 주체의 유일한 탄생성을 실현하고자 하는 내부의 힘은 ‘학교교육의 문법’을 비틀거나 탈주하면서, 또 다른 ‘주체화의 선’을 그릴 수 있도록 추동하였다(Deleuze & Guattari, 1980). 사회의 획일성을 기준으로 볼 때, 청소년 인권 활동가들이 보여준 새로운 “행위나 사건”은 “단순한 일탈이나 동요”로 간주되며, 그들의 다른 행동은 관용할 수 없는 것이 된다(Arendt, 1958/2017: 114-115). 그러나 활동가들이 보여준 행위는 학교교육을 통해 오랜 시간 재생산되어 온 근대적 인간형의 기획과 사회화의 구도를 벗어나려는 주체의 저항으로서 의미를 갖는다.

주체의 내부는 제도에 속박되어 있으면서도 제도를 넘어설 수 있는 역사와 생성의 측면을 모두 배태하고 있는 ‘이중적 공간’으로 현상한다. 주체의 사유와 욕망 등이 형성되는 이 ‘주체화(subjectivation)’의 지대는 사회적 모순이 공존하는 내부적 공간으로서, “주체이면서 동시에 주체임을 거부당하는 특수한 긴장 속에 존재”한다(Weiler, 1988/1995: 101). 우리 사회의 청소년들은 ‘학생다움’의 정체성과 자신을 표현하려는 욕망 사이에서 균열적으로 존재하고 있다(전효관, 2008). 그런데 평균적 정체성과 새로운 욕망이 갈등하고 충돌하는 이러한 균열지대에서, 청소년들의 욕망은 외부의 저항 행위로 표출될 잠재적 가능성 또한 갖게 된다. 학교 제도의 한계를 넘어 기성 제도를 탈주하거나 변화시키려는 청소년 인권 활동가들의 행위는 이러한 긴장과 모순 속에서 표출된 것이었다.

무엇보다 청소년 인권 활동가들은 청소년들이 신체를 통해 고유한 개성을 표현할 수 있음을, 더 나아가 지나친 학습과 경쟁으로부터 쉴 권리가 있음을, 그리고 자신의 의견을 공론의장에서 동등하게 표현할 수 있음을 보여주고자 하였다. 이와 같은 행위들은 견고한 학교교육의 문법을 통해 재생산되고 있는 시간과 공간, 그리고 그 가운데 놓인 신체와 관계의 억압적 상황들을 민감하게 느끼는 것에서 시작했다. 그리고 고유한 개성과 욕망을 가진 한 사람으로서 제도적 길들임과 충돌하며 느끼는 구체적인 갈등이나 고민을 ‘청소년 당사자의 목소리’로 표현하는 것은 행위가 구성되

는 중요한 과정이었다. 막연한 느낌으로 다가왔던 갈등과 부딪침의 체험을 청소년 집단의 목소리와 공적 언어로 재구성하면서, 청소년 인권 활동가들에게 행위는 공론 영역에 자신을 능동적으로 드러내는 ‘저항의 힘’으로 형성될 수 있었다.

특히, 학교교육의 문법을 강요하는 사회화의 방식에 저항해 온 청소년 인권 활동가들의 행위는 지난 20년간 ‘신체의 자유’라는 주제를 통해 지속적으로 표현되었다. 청소년 인권 활동가들은 청소년들이 고유한 욕망을 가진 삶의 주체임을 주장하며, 신체를 통해 각자의 개성을 자유롭게 표현할 수 있는 권리를 주장해왔다. 학교의 일방적인 교칙을 통해 학생들의 두발이나 복장 등을 규제하는 신체 규율의 문제는 청소년 인권 활동에서 오랜 시간 싸워온 중요한 주제이기도 하다. 청소년의 신체에 대한 규율은 청소년의 개성과 욕망을 일방적인 통제로 억압하고, 감시와 처벌의 구도 속에서 교사와 학생 간의 비대칭적인 권력관계를 고착시킨다는 점에서 한계를 가진다. 그러나 청소년 인권 활동가들이 펼쳐 온 ‘두발 자유화 운동’은 청소년들 안에 자신의 고유한 개성을 자유롭게 표현하고자 하는 욕망이 존재함을 단적으로 드러내는 것이었다.

신체의 자유를 주장한 청소년 인권 활동가들의 행위는 신체를 통해 자신의 고유한 욕망과 개성, 정체성을 이 세계에 드러내고자 하는 일종의 탄생성의 표현으로서 의미를 가진다. 신체는 단순한 물질이 아니라 주체-타자의 사회적 관계 속에 놓여있는 인간이 자신의 자아 정체성과 행위를 표현하는 중요한 통로가 되기 때문이다(Shilling, 1993). 신체를 통한 자기표현의 행위는 단순히 물질적인 신체를 드러내는 것의 의미를 넘어, 타인들 속에 고유하고 유일한 나 자신을 나타내는 행위이기도 한 것이다. 채진원(2009: 288)은 아렌트가 말하는 행위를 통한 “드러냄(appearance)”은 단순히 육체적 존재를 나타내는 것이 아니라, “자신의 독특한 인격적 정체성을 인간세계에 드러내는 것”이라고 설명한다. 이러한 지점에서 우리는 청소년들이 주장해 온 신체를 통한 자기표현이 다른 무엇으로 환원될 수 없는 고유한 자신을 이 세계에 드러내고자 하는 탄생성과 연결됨을 이해할

수 있다.

청소년 인권 활동가들의 저항 행위는 사회적으로 강요된 행동을 거부하고 자신의 고유한 탄생성을 실현하고자 하는 개별 주체의 욕망과 의지가 터져 나온 현상으로 이해할 수 있을 것이다. 활동가들은 ‘학생’이라는 정체성에 속박되었던 자신의 삶에서, 시간과 공간, 관계와 활동의 권리를 되찾는 것부터 시작하고자 하였다. 그리고 교육의 주체, 삶의 주체가 되고자 하는 청소년 내부의 욕망은 ‘학교’라는 제도적 틀을 넘어, 청소년들의 주체적인 삶과 정체성을 찾고자 하는 탈주의 흐름을 만들었다. 학교교육에 문제를 제기하고 때로는 학교 밖으로의 탈주를 시도한 청소년들의 존재와 행위를 통해, 우리는 청소년들이 자신들의 고유한 정체성을 발견하고 ‘주체화의 선’을 그려 간 행위의 운동성을 이해할 수 있다.

특히, 청소년들이 학교 제도로부터 탈주하며 고유한 존재 의미를 찾아간 행위들은 그동안 ‘학생다움’이라는 표준화된 정체성 안에서 수동적인 존재로 조명되던 청소년을 자신과 타자, 세계에 대해 사유하고 말하며 행위할 수 있는 힘과 권력을 가진 행위의 주체로서 재조명하도록 이끈다. 청소년 인권 활동가들이 보여준 ‘행위의 운동성’은 청소년 행위자들이 사회구조의 한계를 넘어 개인의 고유한 탄생성을 찾아가고, 새로운 시작을 열어가는 행위의 가능성을 보여주었다. 이처럼, 청소년의 고유한 탄생성을 실현하려는 열망은 학교 및 기성 제도의 견고한 문법을 넘어, “탈주선”을 그리는 것을 가능하게 한 중심적인 힘이었다(Deleuze & Guattari, 1980).

## 2. 실존적 탐색의 여정

청소년 인권 활동가들이 들려준 학교 체험에 관한 내러티브는 청소년기 활동가들이 반복되는 ‘입시노동’ 속에서 세계를 상실한 것과 같은 무의미와 소외를 체험하고 있음을 보여주었다. 우리 사회의 학교교육이 놓여있

는 취득사회의 구조는 학교교육을 학력 자본을 획득하기 위한 경쟁과 투쟁의 장으로 기능하도록 하면서, 청소년들에게 고유한 삶의 길을 탐색하는 여유를 허락하지 않았다. 그러나 청소년 인권 활동가들은 학교의 담장을 벗어나, 예측불가능한 사건들 속에서 기성 사회를 흔들 수 있는 ‘새로운 시작의 행위’를 시도하였다(Arendt, 1958/2017: 266). 청소년 인권 활동가들의 생애를 통해 전개된 이와 같은 행위는 세계소외의 상태에서 벗어나 이 세계에 태어난 자신의 고유한 존재의 자리를 찾아가는 실존적 탐색의 여정을 보여주었다.

## 1) 입시노동과 세계 상실의 체험

“교육을 적응전략 내지는 생존전략으로 인식”하는 “자원인구담론”이 지배적인 우리 사회는 그동안 청소년들에게 실존적인 삶을 돌볼 여유를 주지 않았다(조용환 외, 2006: 34). 입시경쟁이 치열한 우리 사회에서 청소년들이 체험하는 소외는 독특한 사회적 맥락을 갖고 있으며, 이러한 소외의 상태는 청소년기를 지난 청년기의 삶에도 연장되고 있는 현실을 보게 된다. 이와 같은 현실은 교육의 장면에서 청소년의 존재를 어떻게 바라볼 것인가, 그리고 교육을 어떠한 활동과 과정으로 이해할 것인가를 고민하도록 한다. 교육은 한 사회에서 통용되는 지식과 가치를 내면화하는 과정이면서 동시에, 학습자가 자신의 고유한 존재 가치를 발견하고 사유하며 행위할 수 있도록 돕는 두 가지 방향성을 모두 지니기 때문이다.

사유하며 행위하는 인간의 존재를 강조한 아렌트(Arendt, 1958)는 노동, 작업, 행위는 모두 인간의 삶을 구성하는 필수적인 조건들이지만, 행위를 상실하고 노동이나 작업의 양식이 삶에 전면화될 때 문제가 발생한다고 본다. 이러한 아렌트의 문제의식은 우리 사회의 학교교육의 근본적인 문제를 이해하는 메타포(metaphor)로서 유용한 관점을 제공해준다. 아렌트(Arendt, 1958)는 인간이 단지 “노동하는 동물”의 삶 속에 매몰될 때,

세계와의 관계성을 상실한다고 말한다. 노동은 본질상 생존을 위해 자기 자신에게 전념해야 하는 활동이기에 세계와 능동적인 관계를 맺을 여유를 주지 못한다는 것이다. 이와 같은 존재 상태는 늘 똑같은 순환의 굴레 속에서 고립되고 반복되는 학업 생활을 강요받았던 청소년 인권 활동가들의 청소년기를 잘 표현해준다.

‘입시노동’과 같이 생존 경쟁을 위한 노동은 일종의 속박된 존재 상태를 보여준다. 노동을 통해 인간 신체는 능동적으로 움직이는 것 같지만, 사실 그는 오직 자신의 살아있음에만 전념해야 하는 상태, 즉 생존을 위한 수동성을 체험하는 상태가 된다. 아렌트(Arendt, 1958/2017: 195-196)는 노동을 통해 인간은 세계를 구성하기보다 오히려 “무세계성”을 경험한다고 말하며, 노동에서 오는 고통은 세계의 어떤 대상에 대한 경험도 포함하지 않는 “세계 상실의 경험”을 가져온다고 본다. “노동하는 동물”로서의 인간은 노동의 본질적 성격상 자기 신체의 사적 성격 속에 갇혀 있게 된다. “타인과의 소통을 통하여 공동세계에 참여하지 못하는 개인은 결국 자신의 개인적 생명유지라는 사적차원으로 매몰될 수밖에 없다는” 한계를 갖는 것이다(박은주, 2018: 83). 따라서, 타자와 함께 하거나 온전하게 의사소통할 수 없이 필요의 충족에만 사로잡힌 채 세계를 망각하게 되는 것이다(Arendt, 1958/2017: 200).

현지 연구를 통해 만난 청소년 활동가들은 대부분 학교교육에서 과중한 스트레스와 버거움, 소외와 무의미함을 체험하고 있었다. “진짜, 다들 벽차해. 아무리 좋아하는 과목이라도.”, “수행평가에 막 치이고 중간고사 되면 죽어라 하는데, 모의고사 날 다가오면 이제 또 외국어 붙들고 있어야 되는데, 누가 얼마나 좋아서, 학교가 주입하는 교과를 얼마나 좋아하겠어.”, “그건 그냥 쉽게 말해 인내력 테스트, 인내력 테스트.” 청소년 활동가들이 들려준 이와 같은 학업 생활에 관한 이야기는 청소년들이 학습의 양과 속도를 자율적으로 조절하거나 최소한의 여가 생활을 향유할 수 없는 버거운 일상을 살고 있음을 말해주었다. 청소년 인권 활동가들이 구상한 “학습 시간 줄이기” 운동은 과도한 학습 시간에 시달리는 청소년들에

게 “설 권리”가 필요함을 주장했다. “청소년들의 과중한 학습시간과 과열된 입시경쟁을 줄이고, 청소년의 여가시간 및 설 권리의 확충을 통해 인간다운 생활을 누릴 수 있게” 해야 한다는 취지였다.<sup>14)</sup>

이처럼 청소년들이 놓여있는 상황은 입시를 중심으로 짝 짜인 학교교육 안에서 자신과 세계의 의미를 발견해가는 삶의 여유와 교육적 체험이 부재함을 보여준다. 청소년들은 세계와의 관련 속에서 자신의 존재를 의미 있게 해석하고 실천하는 힘을 기르지 못한 채, 고립된 상태에서 ‘입시노동’을 반복하고 있었다. 청소년들은 시간, 공간, 신체, 관계를 입시제도에 맞게 길들이는 과정에서, 자신과 타자, 세계와 관계 맺음을 상실하고, 진정으로 사유하며 행위하는 것을 배울 수 없는 ‘비교육적’ 상황에 놓이게 되었다. “인간의 활동이 본질적으로 ‘강제된’ 활동이며 자유로운 활동이 아닐 때, 그때 인간은 자신의 생산물, 자신의 동료, 그리고 자기 자신으로부터 소외”를 경험하게 되는 것이다(Bernstein, 1980/1985: 91). 이러한 소외의 체험은 활동가들이 이후 대학입시 거부를 통해 우리 사회의 견고한 학력중심주의에 균열을 내고자 시도하는 청소년 인권 활동의 동력이 되기도 하였다.

그런데 이러한 입시노동은 대학 입학과 직업 세계, 그리고 사회경제적 지위를 강하게 연결하는 취득사회의 구조 속에서 더욱 치열한 생존 경쟁의 양상으로 전개되는 특징을 보였다(Fromm, 1976). 이러한 경쟁 구도는 청소년들의 학업 생활에 과중한 정신적·신체적 스트레스와 압박을 주고 있었으며, 자신의 존재와 삶에 관한 실존적 물음을 유예하도록 만들었다. 프롬(Fromm, 1976)은 소유 양식에 기초한 취득사회의 구조 속에서, 학교교육은 더 많은 소유를 보장하기 위한 학력 획득의 수단으로 기능하면서, 진정한 존재 물음을 상실했다고 말한다. 그는 산업 시대부터 추구해온 물질적·지적 성취는 오히려 인간의 존재 양식을 약화시키는 비인간화를 초래하는 역설을 만들었다고 본다.

---

14) 출처: 백한결(2016. 09. 07). 더민주, ‘학습시간 줄이기’ 입법 청원서 국회 제출. 한국인터넷언론인협동조합.



프롬(Fromm, 1976/1988: 69)은 소유 양식에 기초한 취득사회의 구조를 비판하면서, “우리의 교육은 일반적으로 사람들이 지식을 소유물로서 ‘갖도록’ 훈련하는 데 애쓰고 있으며, 그 지식은 그들이 후일에 갖게 될 재산, 혹은 사회적 위신의 양과 대체로 비례한다”고 말한다. 그는 “나는 지식을 가지고 있다”라는 표현 또한 인식에 대한 소유적 관점을 나타내는 것이라 본다(Fromm, 1976/1988: 67). 상위권 대학과 고소득 직업군에 진입하기 위해 학습자들이 끊임없이 쌓아야 하는 ‘스펙’과 ‘포트폴리오’는 개인이 자신의 능력을 자본화할 수 있는 역량을 얼마나 소유하고 있는지를 객관적으로 증명하려는 단적인 예라고 할 수 있다. 학력을 통한 사회적 지위의 상승과 물질적 보상이라는 연결 고리는 학교교육을 사회적 성공과 생존을 위한 치열한 ‘경쟁과 소유의 장’으로 기능하도록 만들었다.

입시노동이 전면화된 학교교육과 취득사회의 구조에 대한 문제의식은 전수된 지식을 쌓아두고 저장하는 “소유의 메타포”로 교육을 바라보는 것을 극복하도록 요청한다. 비에스타(Biesta, 2006/2022: 63)는 “무엇인가를 습득하고 숙련하고 내면화하는 것처럼 우리가 생각할 수 있는 무엇이든 소유의 메타포로 학습을 바라보는” 것의 한계를 지적한다. 그 대신 학습을 “낮설고 다른 것, 우리에게 도전적이고 성가시고 곤란한 것에 대한 응답”으로 바라볼 것을 제안한다(Biesta, 2006/2022: 64). 그리고 “획득으로서의 학습은 더 많이 얻는 것에 관련된 반면, 응답으로서의 학습은 너는 누구인가, 너는 어디에 서 있는가를 보여주는 것과 관련된다”고 말한다(Biesta, 2006/2022: 64). 우리는 자신과 다른 낮설고 불편한 타자와 마주하고 이러한 마주함에 응답함으로써, “복수성과 차이의 세계”에 놓인 자신의 고유한 정체성과 존재의 위치를 찾아가게 된다(Arendt, 1958; Biesta, 2006/2022: 198).

그러나 소유와 획득의 관점에 기반을 둔 학교교육은 자아와 세계 사이의 진정한 관계를 맺어가는 것을 어렵게 만든다. 높은 점수를 얻기 위해 지식을 수단화하는 과정에서, 세계로부터 학습자의 자아가 분리되고 소외되는 체험을 반복적으로 재생산하기 때문이다. 그런 점에서, 근대적 학교

교육의 한계에 대한 비판으로부터 시작된 다양한 교육 운동에서 입시 중심의 교육에 대한 논의는 중요한 위치를 차지한다. 특히, 국가를 중심으로 시행되는 대학수학능력시험은 개인의 지적 성취도와 역량을 측정하는 ‘객관적 지표’로 인식되고 있지만, 이러한 방식의 평가 및 선발 제도가 청소년들의 내적 성장 및 교육적 성장과 어떠한 관련성을 갖는지는 불투명하다. 취업사회의 구조 속에서 학교교육을 통해 획득한 학력은 정작 ‘탄생적 존재’로서 개인의 고유한 실존에 관해서는 설명해주지 못하는 한계를 갖는다.

청소년 인권 활동가들이 미시적인 차원에서 학교의 규율에 대한 반대의 목소리뿐만 아니라, 거시적인 차원에서 신자유주의적 경쟁의 가치를 교육의 영역에 도입하는 것을 반대한 이유도 이와 같은 문제의식을 반영하는 것이었다. 특히, 촛불집회와 같은 공론의 장에 등장한 청소년 집단은 소유 양식이 강조된 사회구조 속에서 비인간적인 입시노동을 반복하는 가운데, 자신의 존재를 실현할 수 없었던 억압된 현실을 고발하였다. 이와 동시에, 청소년 인권 활동가들은 학교 제도를 거부하는 행위를 통해, 기성세대가 제시하는 “미래의 행복”과 “무한 경쟁의 쳄바퀴”에서 벗어나고자 했다. ‘학교교육의 문법’이라는 관성에서 벗어나 제도권 밖에서 교육의 주체이자 삶의 주체가 되기를 모색한 청소년들의 움직임은 단순한 일탈 이상의 삶의 고민과 지향을 담고 있었다. 참여자들은 진정한 교육의 목표와 자신이 세계와 맺는 관계, 더 나아가 삶의 목적은 무엇인지에 대한 진지한 질문을 던지며, 새로운 삶의 방향을 모색하는 존재 물음에 마주했다. 이러한 존재 물음은 세계에서 자신의 고유한 목소리와 존재의 자리를 찾아가는 실존적 탐색의 여정으로 이어졌다.

## 2) 새로운 시작과 존재의 자리 찾기

아렌트는 근대 이후부터 노동이 사회의 공론 영역을 장악하게 되고, 노

동이 인간의 다른 활동까지 제압하면서 “인간의 활동들이 이루어지는 거처가 상실되는 과정”을 우려한다(Arendt, 1958/2017: 44). 아렌트는 이를 “세계소외(world alienation)”로 표현한다(Arendt, 1958/2017: 347). 세계소외는 “우리가 살고 있는 세계로부터 분리되어 행위의 가능성을 박탈당한 상태”로서, 이는 “세계 내에서 자신의 장소를 박탈당한” 것을 의미한다(Arendt, 1958/2017: 439). 아렌트는 “노동이 절대화되고 소유가 사유로 변질되면서, 우리는 말과 행위를 통해 공유할 수 있는 거주 공간을 상실했다”고 본 것이다(Arendt, 1958/2017: 47). 이와 같은 세계소외의 상태에서는 “말과 행위를 통해 자신의 인격을 드러내고 기억하고 보존할 수 있는 이야기가 생성되는 공적 공간이 사라지는 현상”이 발생한다(공병해, 2013: 84).

반복되는 입시노동 속에서 타인과 세계와의 단절을 느끼며, “혼자 살아가는 느낌” 속에 있었던 참여자들은 청소년 인권 활동이라는 행위를 통해 이 세계 안에서 “온전한 나의 삶의 자리”를 찾고자 했다. 청소년 인권 활동가들이 자신의 느낌과 생각을 담담하고 솔직하게 풀어간 자기 고백적 글쓰기에는 강요된 ‘학생다움’의 가치에 대한 도전과 함께, 자신의 목소리와 이야기로 고유한 정체성과 삶의 의미를 찾아가고자 하는 실존적 고민이 담겨있었다. ‘학생다운’ 가치를 선택하도록 강요하는 사회구조 속에서, 청소년들의 욕망과 목소리는 오랜 시간 억압될 수밖에 없었다. 청소년의 고유한 느낌, 생각, 체험에 대한 존중을 기반으로 해야 할 교육 공간에서, 개인의 말과 행위가 억압되는 것은 모순적인 상황이었다. 이는 학교교육 안에서 자신의 고유한 개성과 목소리를 표현할 수 있는 공적 공간을 체험하지 못한 세계소외의 상태를 보여주었다.

청소년 인권 활동가들이 느낀 세계소외와 상실의 체험은 ‘새로운 시작의 행위’를 통해, 세계 속에서 고유한 존재의 자리를 찾고자 하는 실존적 탐색의 여정으로 이어졌다. 청소년 인권 활동가들은 기성 사회에서 청소년들을 억압하고 재현하는 방식에 문제의식을 느끼며, 규정되지 않은 “복수적 욕망”(Deleuze & Guattari, 1980)과 실존적 물음을 가진 자신의 고유

한 존재와 삶의 모습을 찾아가고자 했다. 청소년 인권 활동가들은 기존의 세계가 개별 주체들에게 부여하는 강제력과 구속력에 대해 불편함을 느끼고, 이러한 불편함이 형성된 구조적인 문제를 이야기하고자 했다. 청소년 인권 활동을 접한 청소년들은 “내가 무엇을 위해 이렇게 살아야 하는 거지?”하는 질문을 스스로에게 던지며, 쳇바퀴처럼 굴러가는 학교생활에 대해 회의를 느끼기 시작했다.

청소년 인권 활동가들은 기성 사회의 가치 기준을 비판적으로 해체하는 과정에서, 학교에서 거부되었던 자신들의 느낌과 생각이 존중받아야 할 가치가 있음을 자각했다. 그들은 “일등이 되지 못하면 불행한 것이라 가르치는 교육, 실패 혹은 실수의 경험을 허용하지 않는 교육”을 통해, 청소년들의 소외와 불행이 반복되고 있음을 깨달아갔다. 이러한 현실 인식 속에서, 청소년 인권 활동가들은 자신의 삶에서 소외된 존재 상태에서 벗어나, “지금, 여기에서” 발견할 수 있는 “행복한 삶”은 무엇일지 고민했다. 활동가들은 이러한 고민의 과정에서 기성 사회의 속박에서 벗어나 교육의 주체이자 삶의 주체로서 행위할 수 있는 다양한 활동을 실험하면서, 이 세계에 새로움을 던져주는 행위의 가능성을 열어가고자 했다.

아렌트(Arendt, 1958/2017: 296)는 우리의 고유한 탄생 덕분에 ‘새로운 시작’을 가능하게 하는 행위가 출현할 수 있다고 본다. 탄생적 개인들이 행위를 통해 이 세계에 출현하는 것을 강조한 아렌트는 고유함을 가지고 태어난 인간은 “어떤 누구도 지금까지 살았고 현재 살고 있으며 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다”고 말한다(Arendt, 1958/2017: 75). 인간 존재의 고유함은 “공통되고 보편적인 존재로서의 인간이 아닌 다른 누구와도 다른 나라는 존재는 누구인지를 탐색하는” 실존적 물음과 연결된다(박은주, 2018: 49). 유일함과 고유함을 가진 인간 존재는 세계 속에서 타인과는 다른 자신만의 새로움을 생성할 수 있는 시작의 자유를 가지고 태어난다. 따라서, 개별 인간의 탄생성에 근거하여 세계에서 고유한 존재의 자리를 찾아가는 과정은 시작의 자유에 기반하여 자신만의 새로움을 열어가는 실존적 탐색의 행위로서 의미를 가진다. 아렌트는 다음과

같이 말한다.

이전에 발생한 어떤 것에서도 예상할 수 없는 새로운 것이 시작된다  
는 것은 시작의 본질에 속하는 성격이다. ‘사건의 예측불가능성’은 모든  
시작과 기원에 내재한다. …(중략)… 인간이 행위할 수 있다는 사실은 예  
상할 수 없는 것을 그에게 기대할 수 있다는 것과 매우 불가능한 것을  
그가 수행할 수도 있다는 것을 의미한다. 이것이 가능한 것은 오직 각각  
의 인간이 유일하고 그래서 각자의 탄생과 더불어 유일하게 새로운 무엇  
이 세상에 존재하게 되기 때문이다. (Arendt, 1958/2017: 266)

아렌트(Arendt, 1958/2017: 75)는 “탄생에 함축된 새로운 시작은 새내  
기가 어떤 것을 새롭게 시작할 능력, 즉 행위능력을 가질 때에만 생각할  
수 있다”고 말한다. 인간은 탄생이라는 시작을 통해, 기존의 낡은 세계에  
서는 예상할 수 없었던 일과 불가능한 일을 새롭게 시작할 수 있는 행위  
의 가능성을 갖게 된다. 새로운 시작의 가능성은 한 인간이 탄생적 존재로  
서 이 세계에 어떠한 새로움을 가져올 수 있을지에 대한 존재 물음과 달  
아있다. 세계 속에 새롭게 태어난 자로서 인간은 자신의 고유한 행위를 통  
해, “너는 누구인가”라는 자신의 존재 물음에 답할 책임을 진다(Arendt,  
1958/2017: 266). 아렌트(Arendt, 1958/2017: 266)는 이러한 존재 물음  
은 세계에 “새로 오는 자 모두에게 던져진 질문”이라고 말한다. 인간이 행  
위 주체로서 자신의 실존에 답하는 과정은 말과 행위를 통해 “능동적으로  
인간의 세계 속에서 자신의 고유한 인격을 드러냄으로써 가능한 것이다.”  
(공병혜, 2013: 80) 아렌트가 주장하듯이 인간의 탄생성을 실현하는 것이  
교육의 본질이라면, 세계 속에서 자신의 존재 물음에 답하며 고유한 정체  
성과 삶의 모습을 찾아가는 행위의 과정은 교육에서 중요한 부분이 될 것  
이다.

새로운 시작과 탄생성에 관한 아렌트의 관점은 기성 사회가 강요하는  
평균적인 삶에서 벗어나 자신만의 고유한 정체성과 삶의 자리를 찾아가고

자 했던 청소년 인권 활동가들의 행위의 여정을 이해하는 데 도움을 준다. 이 세계에서 고유한 존재의 모습을 찾고자 했던 활동가들은 학교 제도에 저항하고 비판하는 것을 벗어나, “탈주선(도주선)”을 그리는 또 다른 행위로 나아갔다(Deleuze & Guattari, 1980). 자퇴나 비진학으로 표현된 탈주 행위는 이 세계에서 고유한 존재와 삶의 방향을 새롭게 찾아가는 생성의 의지로 이어졌다. 청소년에 대한 고착된 재현의 방식을 비판하며 나이 중심, 학력 중심의 사회구조에서 탈주하고자 했던 활동가의 행위는 ‘학교교육의 문법’에서 삭제되거나 가려지고 있는 개별 주체들의 고유한 목소리와 존재를 이 세계에 가시화하려는 몸짓이기도 했다. 탈주 이후, 청소년 인권 활동가들은 기성 사회가 제시하는 안전한 삶과 ‘나다움’이라는 자신의 존재 사이에 놓인 간극과 모순 속에서, 자신이 선택한 삶의 길에 대한 내적인 갈등과 소진을 겪기도 했다. 그러나 이들은 ‘주변인’의 위치에서 기성 제도의 ‘중심’을 비판적으로 사유하며 평균적인 삶의 선택을 거부하는 방식으로, 이 세계에 태어난 자신의 존재에 대한 실존적 물음에 응답하고자 했다.

이처럼 청소년 인권 활동가들은 그들의 삶을 통해, ‘학생다움’의 전형으로 동질화하거나 평균화할 수 없는 자신만의 목소리를 찾아가고, 이 세계에 고유함과 유일함을 던져줄 수 있는 ‘행위의 주체’로서 나아가고자 했다. 이는 행위의 불안에도 불구하고, 자신과 타자, 세계에 대한 비판적인 사유를 기반으로 행위의 힘을 기르며 고유한 정체성을 찾아가고자 했던 청소년 인권 활동가들의 생애를 특징짓는 것이었다. 아렌트의 관점에 따르면, 이러한 행위는 “세계 속에 주어진 자신의 실존적 조건을 새롭게 변형하거나 창조하는 일”로서, “기존의 삶의 조건에 저항하며 새로운 삶의 조건을 일구어내야 하는 실존적 분투의 연속선상”에 있는 정치 행위로서 의미를 갖는다(서유경, 2003: 265). 그런 점에서, 청소년 인권 활동가들의 행위는 이 세계에 자신만의 고유한 탄생성을 실현하고자 하는 실존적 분투와 새로운 삶의 조건을 만들기 위한 실천이 맞물린 정치 행위로 표현되었음을 이해할 수 있다.

### 3. 세계 변화를 향한 실천

청소년 인권 활동가들은 소외된 존재 상태를 극복하고 비판적인 사유와 말하기를 바탕으로 ‘행위하는 자’로서의 주체성을 회복하고자 했다. 그들은 말과 행위를 억압하는 학교 제도의 질서를 비판하고, 타인과 함께 행위하는 ‘공론 영역’으로 나아가 세계에 능동적으로 참여하고자 하였다. 청소년 인권 활동가들은 청소년들에게 침묵을 강요하는 교육과 사회의 구조를 폭로하고, 다양한 청소년의 존재를 담아내며 자유로운 행위가 가능한 관계와 구조를 만들고자 했다. 이는 청소년의 탄생을 실현하는 행위가 “복수성과 차이의 세계”를 만들어가는 세계 변화를 향한 실천의 운동성과 어떻게 유의미하게 연결되는지를 보여주는 것이었다(Biesta, 2006/2022: 198). 청소년 인권 활동가들의 행위는 복수성과 다양성, 차이가 살아있는 자유롭고 평등한 행위 공간과 민주적인 교육 환경을 만들기 위한 세계 변화의 지향 속에서, 적극적인 실천의 운동성을 가지고 발전해갔다.

#### 1) 타인과 함께 행위하는 공론 영역

‘입시노동’에 갇혀 주체적으로 사유하고 행위하는 법을 연습하지 못했던 청소년들은 자신의 감정과 생각, 행위를 안전하게 수용해 줄 중간 지대나 매개 기관을 기존의 교육제도와 관계 안에서 찾을 수 없었다. 청소년들을 공적 세계로 안내하고 매개해야 할 학교는 오히려 청소년들을 개인 안에 고립되게 만들고, 자유롭고 창조적인 사유와 행위를 억압할 때가 많았다. 교사와 학생 사이의 민주적인 대화가 가로막힌 상황에서, “교사는 학생들에게 자신의 ‘세계 읽기’를 강요하며”(Freire, 1994/2002: 175), 학생들의 주체적인 사유와 정치적 표현 및 참여 행위를 허용하지 않았다. 청소년기 활동가들은 학교 안에서 느낀 자신의 고민과 상처에 대한 공감과 이

해를 받기 어려운 실존적 외로움을 느꼈다.

아렌트(Arendt, 1958)에 따르면, 인간은 말과 행위를 통해 고립된 자신에게서 벗어나 비로소 타인과 함께 하는 인간세계에 참여하게 된다. 따라서, 고립된 개인으로 존재하는 곳에서는 타인과의 관계성을 기반으로 형성되는 참된 말과 행위의 출현이 불가능해진다. 아렌트(Arendt, 1958)가 강조하는 ‘행위’는 고립된 개인 속에서 생성되는 것이 아니라 타인과의 관계 ‘사이’에서 출현한다는 점에서, 근본적으로 타인의 존재를 전제로 한다. 아렌트가 행위의 관계성을 강조한 이유는 타인과의 관계, 그 ‘사이(inter)’의 영역에서만 실현될 수 있는 주체의 고유성과 인격성이 존재한다고 보았기 때문이다. 문제는 고립된 개인으로 존재하는 곳에서는 참된 행위의 출현이 불가능하며, 타인과의 관계 속에서 표현될 수 있는 고유한 인격의 실현, 즉 탄생성을 본질로 하는 교육적 실천이 어렵다는 점에 있다.

청소년기에 활동가들이 체험한 세계 상실의 체험과 고립감은 관계성의 토대 위에서 주체들의 고유한 ‘행위’가 출현하는 것을 어렵게 만드는 조건이었다. 이는 행위의 능력뿐만 아니라 행위의 토대가 되는 ‘타인과 더불어 있음’의 존재론적 토대 자체를 상실한 상태라는 점에서, 근본적인 심각성과 한계를 가지는 것이었다. 대부분의 청소년 활동가들은 인권 활동을 시작하면서, 학교 안에서 자신의 고민과 생각을 나누는 “뜻을 함께 할” 친구를 만나지 못해 외로운 시간을 보냈다. 이러한 고립감과 ‘홀로 있음’의 체험은 타인과의 관계 속에서 자신의 고유한 생각을 표현하고 존재 가치를 발견하는 것을 어렵게 만들었다. 타인과의 진정한 관계성을 상실한 학교 안에서, 청소년들의 존재와 삶에 대한 고민은 여전히 그들이 홀로 감당해야 할 몫으로 남겨져 있었다. 이러한 고립감과 외로움 속에서 청소년 인권 활동을 통해 만난 동료들은 “청소년도 사람이라는 위로”를 건넨 의미 있는 타인들이었다.

원가정과 학교에서 폭력을 겪으면서도 “내가 이상한 걸까, 내가 잘못된 걸까”라는 생각을 하곤 했다. 하지만 청소년인권운동의 주장을 접하



고 자신의 생각이 잘못된 것이 아니었다고 다시 생각하게 되었다. 이런 과정을 통해, 또 같은 가치와 지향에 공감하는 타인과의 만남을 통해 또는 공식적인 문헌이나 활동가들의 논리적 주장을 접하면서 운동에 진입한 활동가들은 자기 자신을 긍정할 힘을 얻는다. 그리고 이런 힘은 운동을 계속하는 자원이 된다.

(현지 자료: 2021년, 참여자들이 수행한 “지속가능한 청소년인권운동을 위한 전·현 활동가 연구” 중에서 발췌)

강요된 “침묵의 문화” 속에서(Freire, 1970; 1994), 의미 있는 관계를 맺을 수 없었던 활동가들은 청소년 인권의 “가치와 지향에 공감하는 타인과의 만남을 통해”, 자신의 목소리를 내며 행위하기 시작했다. 이들의 행위는 특히 ‘광장’이라는 공론 영역에서 청소년 집단의 목소리를 모으는 정치적인 행위로 조직되기도 하였다. 그들은 청소년 각자가 가진 개성과 고유성, 자율성과 독립성, 평등한 관계의 실현을 가로막는 상황들을 청소년 인권 침해의 중요한 의제로 가져오고, 소외의 상태를 재생산하는 사회구조를 변화시키고자 했다. 그들은 청소년에 대한 규율과 감시, 서열화와 평가를 통해 ‘학생다움’의 정체성과 질서가 재생산되는 구조적인 연쇄 고리를 끊고자 시도했다. 사유와 행위의 부재, 그리고 민주적인 대화의 부재를 체험했던 청소년들은 학교 밖 공론 영역으로 나아와 주체적으로 사유하고 행위하는 청소년들의 목소리를 드러내고 그들의 존재를 가시화한 것이다.

구체적으로, 김예란 외(2010)는 청소년들이 가정과 학교에서 체험한 일상적 고통을 실천적 도덕성으로 전환할 수 있었던 것은 권력 체계를 가로지르는 적극적인 감정 작용을 통해, 사회적 문제를 자신의 경험적 문제들로 결합하는 과정이 있었다고 본다. 청소년 활동가들은 제도화된 공권력과 대치하는 상황 속에서 느낀 답답함과 두려움, 분노의 감정들을 다른 활동가들과 함께 공유하고자 했다. 그리고 여러 차례 진행된 ‘광장’에서의 만남을 통해, 청소년 활동가들은 사회에 대한 공동의 문제의식을 갖고 함께 행위하면서, 홀로 있는 외로움을 넘어 깊은 동지애를 느끼고자 했다. 활동

가들은 청소년들을 “동등한 정치적 주체로는 인정하지 않으려는 기성세대의 이중적 태도”를 비판적으로 바라보며, 차이의 정치에 대한 감수성을 키워갔다(김예란 외, 2010: 103-104).

활동가들은 자신들이 학교 및 기성 제도에서 겪은 억압과 차별, 그리고 신체적·정신적 폭력의 체험들을 공론 영역에서 만난 다른 청소년들과 함께 나누고 공감하며, 이러한 소외의 체험을 기반으로 ‘공감적 연대’를 형성해갔다. 이 과정에서 청소년 인권 활동가들의 행위는 그들이 속한 세계를 변화시키기 위해 적극적으로 참여하는 정치적 행위로 형성되었다는 점에 주목할 필요가 있다. 활동가들은 공론 영역에서 자신의 개인적인 체험을 공적인 언어로 말하고 행위하는 과정에서, 다른 청소년들의 체험 및 비판적 의식과 연결되었다. 이는 청소년들의 공감과 연대를 만들며, 청소년 집단의 정치적 힘을 조직하는 과정으로 이어졌다. 기성 제도와 행위자 사이에 놓여있는 긴장과 갈등, 그리고 그 사이에서 발생하는 고통의 문제를 타인과의 연대를 통해 사유하고 세계 변화를 위한 행위를 만들어가는 과정은 그들의 행위를 보다 실천적이고 정치적인 것으로 기획되도록 이끌었다.

아렌트(Arendt, 1958/2017: 268)는 진정한 행위는 존재자의 고립을 벗어나 ‘공론 영역’에서 타인과 함께 행위할 때 실현이 가능하고 말한다. 아렌트가 말하는 ‘공론 영역’은 단순한 정치적 행위의 성취나 지배와는 구분되는 성격을 가진다. 공론 영역은 언어와 실천으로 구성되는 행위의 공간으로서, 타인과 더불어 살아가는 관계 사이에서 “사람들이 서로 직접 행위하고 말할 때 생성”된다(Arendt, 1958/2017: 272). 따라서, 타인과 더불어 사유하고 말할 수 있는 공론 영역의 체험은 고립된 존재 상태를 극복하고 타인과의 관계성에 기반하여 개인의 고유한 행위가 출현할 수 있는 바탕이 된다는 점에서 중요하다. 자신의 고유한 개성과 인격을 드러내는 행위는 세계를 함께 공유하는 타인들의 현존 속에서, 그리고 타인과 함께 만들어가는 공론 영역에서 실현될 수 있다.

## 2) 비판적 사유와 말하기를 통한 세계 참여

아렌트(Arendt, 1958/2017: 264)는 말과 행위는 다른 사람과 구분되는 자신을 보여주며, “인간으로서 서로에게 자신을 드러내는 양식”이 된다고 말한다. 이처럼 말은 타인들 속에서 개인의 고유한 인격을 현시하는 통로가 된다. 즉, 말을 통해 사람은 자신의 고유한 생각과 느낌을 표현함으로써 타인과 소통하고 자신을 세계에 드러낸다. 아렌트는 말과 행위에 대해 다음과 같이 말한다. “사람들은 행위하고 말하면서 자신을 보여주고 능동적으로 자신의 고유한 정체성을 드러내며 인간세계에 자신의 모습을 나타낸다.”(Arendt, 1958/2017: 268) 말은 개인이 가진 고유한 사유의 표현이라는 점에서, 말이 없는 행위는 곧 개인의 탄생성이 소멸된 무의미한 행동과도 같은 것이 된다. 말의 화자가 된다는 것, 그리고 행위의 주체가 된다는 것은 세계 속에 태어난 자로서 자신의 목소리와 정체성을 찾아가는 과정과 같기 때문이다. 그런 점에서 아렌트(Arendt, 1958)는 말을 수반하지 않는 행위는 곧 행위자 자신의 주체성을 상실한 것과 같다고 본다.

그러나 행위자의 고유한 인격과 개성, 그리고 주체성을 드러내는 말과 행위를 억압하는 사회구조는 개인의 말을 차단하고 침묵을 강요하는 문화와 밀접한 관련을 맺고 있다. “침묵의 문화(culture of silence)”가 가진 사회적 억압과 고통의 문제를 비판한 프레이리(Freire, 1970; 1995)는 말할 수 있는 권리를 상실한 사람들이 자신의 언어로 말하고 표현하는 것을 강조한다. 억눌린 자들이 자신의 언어와 목소리로 말하기 시작한다는 것은 이 세계에서 자기를 표현하는 방식일 뿐만 아니라, 사회적 실재의 변혁을 이뤄가는 실천의 가능성을 열어주기 때문이다. “자신의 언어를 말한다는 것은 자기표현(self-expression)과 세계표현(world-expression)에 참여한다는 것이요, 창조하고 재창조하고, 결정하고 선택하며, 궁극적으로 사회의 역사적 과정에 참가한다는 것”을 의미한다(Elias, 1994/2014: 131).

무엇보다 청소년 인권 활동가들은 “청소년 당사자의 목소리”로 말하고 행위하면서 세계에 능동적으로 참여하는 것을 지향했다. 청소년의 고유한

목소리를 찾는 과정은 침묵의 문화를 형성했던 사회구조에 대한 비판적인 사유와 함께 전개되었다. 구체적으로, 청소년 인권 활동가들은 유년 시절 혹은 청소년기부터 기성세대의 규제와 강요, 불평등한 처우 등에 마주하면서 느낀 체험을 “청소년 당사자의 목소리”로 표현하고자 하였다. 청소년 인권 활동이 유년기에서 청소년기로 이어지는 삶의 맥락에서 촉발되고 구성된 행위라는 점에서, 청소년의 목소리로 이해된 일상의 체험들은 사회의 부조리를 드러내기 위한 인권 활동의 중요한 자원이 되고 있었다. 특히, 기성 사회로부터 억압되었던 느낌과 생각을 자신의 목소리와 말로 표현하는 것은 행위를 구성하는 중요한 시작점이었다. 청소년 신문에 실린 활동가들의 자기 고백적인 글쓰기는 교육의 주체로서 자신의 존재와 위치를 되찾고 싶은 갈망이 담긴 행위의 시작을 보여주었다.

### 조금만 덜 이기적이길

“우리도 다 너네들처럼 힘들게 공부했어. 너네만 힘들게 공부하는 거 아냐! 닥치고 공부나 해. 온몸이 부서지도록 하란 말이야.”

사람들이 조금만 덜 이기적이었으면 좋겠다,

나도 그렇게 공부했으니까 너네들도 못할 것 없다. 뭐 한번 맞이나 봐라 등의 논리는

정.말. 진심으로 이기적인 인간의 표상이라고까지 생각된다.

우리들의 후손들만큼은 이런 고통 속에서 자라지 않게,

자신들의 꿈을 스스로 포기하고 부러뜨리지 않도록.

현세에 살고 있는 우리들이 지금의 교육의 심각성을 깨닫고 좀 더 나은 방향으로

교육에 학생이 있는 진정한 교육으로 바뀌어야 하지 않을까.

교육에 학생은 없고 권력만 있다. 무섭고 포기하고 싶을 만큼 지겹다. 이런 모순은.

(현지 자료: 2008년 4월, <오답 승리의 희망>  
발간 2주년 기념호에 실린 청소년 활동가의 기고 글)

이러한 글쓰기는 청소년 당사자의 목소리로 우리 사회가 당면한 “교육의 심각성”을 이야기하는 목소리 찾기의 과정이기도 했다. 이러한 목소리 찾기의 과정은 사회구조 속에 놓인 자신의 위치와 정체성을 발견하는 현실 인식에서 출발하는 것이었다. 청소년 인권 활동가들은 가정이나 학교에서 체험한 일상적인 고통을 구조적인 억압과 불평등의 문제로 재인식하면서, 기존의 사회문화적 질서나 제도 대한 비판적인 사유를 키워갔다. 다른 활동가들과의 활발한 토론을 통해 말과 사유의 힘을 기르며 새로운 행위를 구상하고 조직하는 과정은 그들이 세계에 의미 있게 참여하는 주된 방식이었다. 그들은 청소년들이 가지는 주변적 존재로서의 감수성과 체험을 바탕으로 기성 제도의 중심을 비판적으로 사유함으로써, 공론 영역에서 청소년의 고유한 정치적인 목소리를 낼 수 있었다.

청소년 인권 활동가들의 네트워크는 청소년 개인 안에 억압되어 잠들어있던 생각과 느낌, 욕망 등을 사회적 이슈로 적극적으로 드러내고, 청소년 인권에 대한 공감적 담론과 실천을 구성하고 기획하며 실행하는 역할을 하였다. 청소년들의 고유한 개성과 복수적 욕망을 발견하고, 이를 청소년 당사자의 목소리로 표현하는 행위의 구성 과정은 청소년 집단의 새로운 힘을 출현할 수 있게 한 맥락이었다. 활동가들은 산발적으로 흩어져있던 청소년 개인의 목소리를 ‘청소년 담론’으로 모으고, 청소년들의 개인적인 목소리가 공적인 언어와 저항의 힘이 될 수 있도록 조직했다.

청소년 집단의 목소리는 그들의 세대적·문화적 특성과 결합하면서, 공적 공간에서 새로운 정치적 표현력을 가지고 등장할 수 있었다(전효관, 2008). 청소년 인권 활동가들은 기성 사회를 통해 재현되는 청소년에 대한 ‘학생다움’의 상징체계들을 해체하고, 청소년 집단의 목소리를 기반으로 그들만의 상징성을 새롭게 만들어갔다. 활동가들은 학교교육을 통한 지배 이데올로기의 재생산을 비판적으로 바라보며, 기성 제도를 희화화하거나 이에 도전하는 청소년들의 언어를 생산했다. 활동가들은 기성의 상징체계를 재생산하지 않으면서, 동시에 어떻게 기성 사회의 모순을 드러낼 것인지 고민하면서, 즉흥적인 방식으로 상징체계를 비틀고 희화화하는 언어

적, 문화적 실천을 만들어갔다.

청소년 인권 활동가들에게 행위한다는 것은 분명 정치성을 갖는 행위지만, 그것은 기성 정치에 대한 지지나 편입이라기보다는 기성 제도를 비판할 수 있는 사유의 능력과 공론의 장에서 고유한 목소리를 낼 수 있는 행위의 능력을 토대로 하고 있었다. 특히, 청소년 인권 활동가들이 세계에 참여하는 방식은 기성 사회에 대한 “가차없는 비판”을 특징으로 하고 있었다. “현존하는 조건들에 대한 가차없는 비판”은 “비판의 결과를 두려워하거나 권력과의 충돌을 두려워하지 않는다는” 것을 의미했다(Bernstein, 1980/1985: 80). 그들은 청소년을 둘러싼 무수한 사건들 속에서 전개되는 기성 사회의 논리들을 날카롭게 비판하면서, 권력과의 충돌을 통해 오히려 기성 사회의 모순을 폭로하고자 했다. 무엇보다 청소년의 독립성과 주체성, 정치성을 삭제하려는 기성 사회의 재현 방식과 논리들을 “나이주의”의 이데올로기와의 관련 속에서 파헤치고, 그 안에 내재한 불평등한 권력의 문제를 드러내고자 했다. 이는 청소년 개인의 고통과 체험을 사회구조 속에서 위치 지으며, 다른 청소년들과의 공감적 연대와 사회 변화의 열망을 이끄는 실천성을 갖게 되었다.

아렌트에게 있어서 “세계에 능동적인 참여자(주체)가 되는 것”(Elias, 1994/2014: 103)은 제2의 탄생인 정치행위에 의한 세계사랑을 통해 실현된다. 아렌트(Arendt, 1958/2017: 265)는 인간은 고유한 자신을 드러내는 말과 행위를 통해 탄생적 존재로서 세계에 의미 있게 참여하게 된다고 보며, 이러한 “참여는 제2의 탄생과 비슷하다”고 말한다. 아렌트가 말하는 제2의 탄생은 곧 공론 영역에 참여하는 “정치적 탄생”을 의미한다(홍원표, 2011: 82). 홍원표(2011: 83)는 아렌트가 말하는 정치적 탄생은 인간의 다원성과 탄생성을 존중하는 세계에 대한 인정과 세계의 미래에 대한 헌신, 즉 세계사랑으로 표현된다고 본다.

정치행위는 공동세계를 위해 인간세계에서 새로운 과정을 시작하는 인간 능력으로서 다원성과 탄생성이라는 조건에 뿌리를 두고 있다. 따라

서 정치적 탄생은 세계의 공공성을 존중하고 세계의 미래에 헌신하겠다는 행위자들의 합의를 통해서 명백하게 표현된다. 이러한 태도는 바로 세계사랑이다. 세계사랑은 인간적인 다원성으로 구성된 세계에 대한 헌신적 태도다. 따라서 세계사랑은 정치적 탄생이란 경험에서 항상 도출된다. 세계에 대한 사랑은 세계의 존재에 대한 인정이며 세계의 지속적인 존재를 위한 약속이다. (홍원표, 2011: 83)

청소년 인권 활동가들이 탄생성을 실현하고자 한 행위는 세계에 능동적으로 참여하여 청소년들의 고유한 존재를 실현하는 것이 가능한 사회적 조건과 세계를 만드는 정치 행위로 표현되었다. 특히, 아렌트가 강조하는 “복수성(plurality)과 차이(difference)로 이해되는 세계는 인간 존재가 출현할 수 있는 필연적 조건”이 된다(Biesta, 2006/2022: 38-39). 이러한 세계를 만들기 위한 노력은 ‘단일 주체’를 재생산하는 경직된 사회에 주체가 고유한 목소리와 견해를 갖고 등장함으로써, ‘차이’라는 작은 균열을 생성하는 정치 행위로 나타날 수 있다. 아렌트가 말하는 “세계사랑은 이 탄생성에 근거하여 새로운 시작을 할 수 있는 행위”로부터 시작되며(공병혜, 2013: 76), 이러한 새로운 행위가 가능한 조건을 만들기 위한 노력은 기존의 세계가 사멸하지 않고 새로워지는 것을 추구하는 세계에 대한 사랑과 헌신으로 표현될 수 있다.

한 예로, 2008년 촛불집회 이후 청소년을 가상의 교육감 후보로 내세운 ‘기호 0번 청소년 후보 운동’은 기존의 교육과 정치에 새로움을 던져주는 청소년들의 정치적 탄생을 보여주었다. 분명 학교교육 안에 존재하나 비가시화되고 삭제된 채로 존재했던 청소년 집단에 목소리를 찾아주고, ‘교육의 주체’로서의 위치를 부여한 것은 청소년들이 주체적으로 느끼고, 생각하고, 말하고, 행위하는 존재임을 보여주었다. 청소년 인권 활동가들은 목소리의 상실, 사유의 부재 상태에서 벗어나 공론 영역에 참여하면서, 자신과 타인, 세계에 대해 적극적으로 말하고 행위하는 주체가 되고자 한 것이다. 이처럼 청소년 인권 활동가들은 주로 기성 제도 안에서 재현되고

재생산되는 청소년 담론에 대한 비판적인 사유를 기반으로, 청소년의 목소리를 새롭게 구성하며 세계의 변화를 위한 정치적 행위를 만들어갔다. 침묵의 문화를 형성해 온 사회문화적 힘과 구조를 자각하고, 비판적인 사유와 말하기를 통해 세계에 능동적으로 참여하는 과정은 새로운 역사와 문화를 만들고자 하는 세계에 대한 열정과 헌신으로 이해할 수 있다.

우리는 비판적인 사유와 말하기를 바탕으로 세계에 능동적으로 참여하고자 한 활동가들의 행위를 통해, 교육 활동이 갖는 사유와 해체의 힘, 자기표현과 목소리 찾기의 과정, 더 나아가 세계 변화를 가능하게 하는 실천성을 조명하게 된다. ‘교육’은 타인들과 함께 하는 세계 속에서 자신의 고유한 목소리를 찾아가고, 사유를 통해 공통 감각의 기반을 기르며, 궁극적으로는 행위하는 주체로서 준비되는 영역이다. 그럴 때 교육은 단순히 기존의 지식과 문화를 가르치고 배우는 활동에만 머무는 것이 아니라, 오히려 전통을 변화시킬 수 있는 새로운 시작의 힘을 기르는 것이 함께 요구된다. 그것은 교육이 가진 전통으로의 입문이나 전수의 속성과는 또 다른 차원의 행위를 필요로 한다. 교육을 통해 길러진 말과 사유의 힘, 그리고 세계 이해는 지배 이데올로기를 비판적 관점에서 성찰하고, 대안적 가치를 창출해내는 새로운 시작의 행위를 가능하게 할 것이다. 그런 점에서 청소년 인권 활동가들의 행위는 세계에 능동적으로 참여하는 사유와 말하기의 한 형태를 보여주었으며, 나아가 더 나은 세계를 만들고자 하는 실천의 행위로서 교육적 가능성을 보여주었다.

### 3) 자유롭고 평등한 행위 공간 만들기

세계에 참여하는 과정에서 기성 사회의 획일성에 다시 편입되거나 매몰되지 않고, 자유로운 행위와 평등한 관계를 유지할 수 있는 긴장 구도들을 끊임없이 고민하는 것은 청소년 인권 활동가들의 행위 공간을 유지하는 데 중요한 부분이었다. 청소년 인권 활동가들은 청소년에 대한 사회적



불평등과 억압을 재생산하는 사회구조와 학교 제도를 비판하는 만큼, 기성 사회의 대안이 될 수 있는 ‘관계의 평등’과 ‘행위의 자유’를 중요한 가치로 삼고 있었다. 청소년 인권 활동가 집단은 나이를 중심으로 하는 권위적인 질서를 경계하며, 명시적인 리더를 두기보다는 구성원들의 평등한 참여와 책임을 중요하게 생각했다. 활동가들은 비판적인 사유가 가능한 토론과 회의의 장을 마련하고, 열린 토론의 과정을 통해 구성원들이 주도적으로 참여할 수 있는 활동을 만들어갔다. 이는 세계적으로 확산되고 있는 ‘청소년 행동주의(youth activism)’의 흐름 및 청소년 공동체와 유사한 특징을 공유하는 것이었다(Pilkington, 2018; Rombalski, 2020).

무엇보다 청소년 인권 활동을 통해 평등하고 자발적인 참여와 비판적인 대화로 만들어간 정치적 행위들은 활동가들의 삶을 변화시킨 중요한 동력이었다. 참여자 오승희는 “많은 사람들과 부대끼면서 자발적으로 목표한 바를 이루기 위해 공동으로 활동을 하고 결정하고 책임을 지는 정치적 활동들은 가장 교육적이며 사람을 많이 변화시키는 일 중에 하나”였다고 평가했다. 이는 가르침과 배움의 위계적인 구도 속에서 교육적 행위를 상상하는 것을 극복하도록 하는 또 다른 성장의 체험이었다. 자신의 삶과 관련된 문제에 대해 적극적으로 의견을 표현하고 대화하며, 참여하고 책임을 지는 행위를 통해 활동가들은 내적인 성장을 이룰 수 있었다.

누구에게나 자신의 삶에 관련된 문제에 대해서는 의견을 표현하고 참여할 수 있는 기회가 보장되어야 한다. 청소년들에게도 공공의 문제에 대해 생각하고 대화하고 같이 책임질 수 있는 기회가 더 많아지면 좋겠다. 성숙은 나이에 비례하는 것이 아니다. ‘성숙한 사람’만이 정치에 참여할 수 있다는 것도 일종의 편견이다. 이것이 나 자신의 삶과 다른 많은 청소년활동가들의 모습을 보면서 내가 내린 잠정적 결론이다. 청소년 운동을 거쳐간, 그리고 아마도 청소년운동이 삶에 큰 영향을 끼쳤을 많은 사람들은 생각해보면 누가 누구의 삶을 바꾸고 가르치고 한 것이 아니라, 그들이 스스로 자발적으로 참여하고 경험하면서 자신의 삶을 바꾼 것이다. 내가 그러했던 것처럼 말이다.

(현지 자료: 2020년, 민주시민교육에 대해 정리한 책자 중  
참여자 ‘오승희’의 글에서 발췌)

학교 안에서 사유의 부재, 행위의 부재를 체험했던 청소년들에게 학교 밖에서 이뤄진 청소년 인권 활동은 자발적인 참여를 바탕으로 사유와 행위의 능력을 기르는 일종의 교육적 체험과 같았다. 그동안 보호의 대상으로 사적 영역에 머물러있던 청소년들은 “공공의 문제에 대해 생각하고 대화하고 같이 책임질 수 있는” 활동들을 기획하면서, 사유와 행위의 힘을 기를 수 있었다. 활동가들에게 청소년 인권 활동은 공론 영역에서 자신의 고유한 생각과 목소리를 표현해 보도록 촉구하는 실험적인 행위 연습이 가능한 장이었다. 이처럼 활동가들은 사회의 구성원으로서, 더 나아가 세계 속에서 행위의 주체로서 준비되는 ‘중간 지대’를 학교 밖 청소년 인권 활동에서 체험할 수 있었다. 그들은 위계적 질서에 의해 가르침과 배움이 일어났던 기존의 불평등한 관계들을 흔들고, 평등하고 자발적인 참여를 통해 자신의 삶을 변화시키는 교육의 주체로서의 가능성을 열어갔다.

비에스타(Biesta, 2006)는 교육은 다른 사람과 구분되는 개인의 고유함과 유일함이 새로운 시작의 행위를 통해 이 세계에 출현하도록 돕는 책임을 지닌다고 말한다. 그는 “교육의 핵심 질문은 개인이 어떻게 주체가 될 수 있는가”와 관련된다고 보면서, 교육의 공간을 “개인이 행위할 수 있는 공간, 그들의 시작을 세계로 가지고 들어올 수 있는 공간, 그리하여 주체가 될 수 있는 공간으로 이해해야 한다”고 말한다(Biesta, 2006/2022: 225). 비에스타(Biesta, 2006/2022: 162)는 “새로운 시작이 세계에 도래할 수 있도록 자유가 출현할 수 있는 공간을 세우고 유지하기 위한 것은 정치 그 자체의 유일한 목적일 뿐만 아니라”, “교육의 핵심이자 궁극의 관심”이 된다고 말한다. 이러한 문제의식에서 비에스타는 복수성과 다양성, 차이가 존중되는 행위 공간을 만들기 위한 교육 실천과 민주 교육을 관련 짓는다.

나에게 문제는 아이들과 학생들이 민주적 인간이 될 수 있도록 어떻게 하면 학교를 (더) 민주적으로 만들 수 있는지의 여부가 아니다. 나에게 진짜 문제는 학교에서 실제로 민주적 주체성이 가능한지의 여부이다. 다시 말해서, 그 문제는 아이들과 학생들이 실제로 학교 내에서 민주적 인간이 될 수 있는지의 여부이다. 그러므로 우리가 물어야 하는 것은 학교는 아이들과 학생들이 행위할 수 있는 장소인가 하는 것이다. 즉 그들이 자신의 시작을 복수성과 차이의 세계로 가지고 오되, 타인들이 그들의 시작을 이 세계로 가지고 오는 기회를 방해하지 않는 그런 방식으로 행위할 수 있는 공간인지를 묻는 것이다. (Biesta, 2006/2022: 226)

학교에서 실제로 학생들이 민주적 주체성을 실현할 수 있는지에 대한 비에스타의 질문은 청소년 인권 활동가들이 학교 제도를 비판하는 지점과 닿아있다. 활동가들이 학교 제도를 흔드는 기습적인 저항 행위를 시도했을 때, 자유를 위한 행위들이 학교 제도에 의해 더욱 억압되는 체험을 하게 되었다. 그들의 행위는 교사와 학생들 사이의 교육적인 성찰과 대화의 소재로 다뤄지지 못하고, “학생답지 않은 행동과 사고방식”으로 규정되었다. 이러한 행위의 억압은 활동가들이 촛불집회와 같은 공론 영역으로 나아가 행위할 때도 더욱 치열한 양상으로 전개되었다. 청소년 인권 활동가들은 그들을 둘러싼 학교 및 사회구조가 행위의 자유를 억압하는 비민주적인 구조 속에 있음을 몸소 체험하면서, 청소년들이 자유롭게 평등하게 행위할 수 있는 사회를 만들기 위한 정치적 실천을 조직하였다. 이는 구체적으로 정치적 참여와 행위가 가능한 선거권 및 피선거권의 나이를 만 18세로 낮추는 제도의 변화를 위한 법제화의 노력으로 이어졌다.

실질적인 청소년들의 정치 참여를 보장하려면 남은 과제들이 많다. 청소년들이 정치에 참여하기 위해서는 단순히 선거에서 투표와 출마뿐만 아니라, 정당을 만들거나 기존 정당에 가입하여 활동하고, 자신이 지지하는 정당과 후보와 함께 정치활동, 선거운동을 할 수 있는 권리 등이 포괄적으로 보장되어야 한다. 법제도의 개정 외에도 청소년의 정치적 활동

을 둘러싼 차별적인 인식의 개선, 청소년의 시민적·정치적 권리를 침해하는 학교규칙의 개정, 실질적으로 정치에 참여하기 위한 시간과 자원이 보장되는 환경이 뒷받침되어야 할 것이다. 정당들을 비롯해 기성정치권 역시 청소년들을 ‘혁신’의 아이콘이나 정당의 ‘마스콧’이 아니라, 실질적 권한을 보장받는 동료 정치 주체로 존중하고 지원해야 한다. 선거권, 피선거권 연령 18세는 변화의 끝이 아니라 시작이어야 한다.

(현지 자료: 2022년 1월 1일,  
한 청소년 연대에서 발표한 논평 중에서 발췌)

학생인권조례 제정이나 청소년 참정권 운동 등은 ‘학생다움’의 표준화된 정체성과 ‘나이주의’의 장벽을 극복하고, 청소년들이 자유롭고 평등하게 행위할 수 있는 교육적, 정치적 공간을 만들기 위한 실천이었다. 이는 청소년들을 ‘행위하는 주체’로서 동등하게 존중하는 세계를 만들기 위한 노력이었다. 그런데 이러한 세계 변화를 향한 실천은 먼저 활동가들이 속한 공동체를 자유롭고 평등한 행위 공간으로 구성하기 위한 성찰과 의지로 표현되고 있었다. 특히, “나이주의”에 대해 강하게 비판하고 있는 우리 사회의 청소년 인권 활동가들은 구성원들 간의 ‘평등한 관계의 구도’를 실현하는 것에 민감한 감수성을 가지고 있었다. “청소년 당사자”의 위치성이 강조된 이들의 활동은 나이의 질서를 넘어 어떻게 대안적인 관계와 행위를 만들어갈 수 있을지를 고민했다. 나이의 권위에 근거하지 않는 평등한 관계는 학교교육을 통해 재생산되는 ‘가르치는 자’와 ‘배우는 자’ 사이의 위계적인 구도를 벗어나, 청소년들의 자유로운 행위를 가능하게 하는 토대가 된다는 점에서 중요한 것이었다.

이와 같은 문제의식의 연장선상에서, 청소년 인권 활동가들은 구성원들 사이에 암묵적으로 작용할 수 있는 “권력의 문제”에 대해 민감하게 느끼고 논의하고자 했다. 10년 이상 청소년 인권 활동에 몸담으며 운동에 대한 체험적 지식을 쌓아온 활동가들은 이들이 가진 운동의 자원을 어떻게 하면 평등한 방식으로 ‘다음 세대’ 활동가들에게 나눌 수 있을지 고민했다. 나이 권력에 기반하지 않은 평등한 관계의 구도는 청소년 인권 활동의

본질을 지켜가고, 운동을 지속할 수 있게 하는 중요한 기반이 되기 때문이다. 이는 자유롭고 평등한 행위가 가능한 대안적인 관계 방식과 공동체에 대한 상상을 요청하는 것이었다.

아렌트는 “인간은 이 세상에 태어나 생명체로 살아가지만, 그 생존의 차원을 넘어서 자신이 거주할 수 있는 안정된 문화적 세계를 만들어가며, 동시에 그 세계를 함께 공유할 수 있는 복수의 다른 사람들과 함께 자신의 개성을 드러내며 산다”고 말한다(공병혜, 2013: 75). 그런 점에서 고유하고 유일한 존재들이 자신만의 행위를 통해 이 세계에 참여하는 것을 추구하는 정치와 교육의 장에서, 가장 근본적인 질문 중 하나는 인간의 탄생성과 복수성을 기반으로 행위의 자유에 어떻게 책임있게 응답할 것인가에 달려있다(Biesta, 2006). 이를 위해서는 기성 사회의 획일성과 경직성을 벗어나 새로운 시작을 가능하게 하는 자유롭고 평등한 행위 공간으로서, 우리가 속한 공동체와 세계를 어떻게 변화시킬 수 있을지에 대한 성찰과 실천의 감각이 필요할 것이다.

#### 4. 행위의 불안정성과 치유의 필요성

10대 청소년기부터 30대 청년기까지, ‘행위하는 자’로서 살아가며 활동가들이 마주한 무수한 사건들과 관계들은 이후 청소년 인권 활동가로서의 정체성을 형성하는 데 많은 영향을 주었다. 학교 및 기성 제도의 평균성과 안정성에서 탈주하여, 사회적 주변인이 되기를 선택했던 활동가들의 행위는 행위의 이중 불안을 감내하는 과정이기도 했다. 활동가들은 이러한 행위의 불안정성과 상처를 극복하고 치유하기 위해, 청소년 인권 활동이라는 행위를 자신의 삶과 활동가들의 공동체, 그리고 사회의 의미 있는 서사로 구성하기 위한 글쓰기를 지속하였다. 이는 사회적 소수자의 삶을 선택한 활동가들이 행위의 의미를 찾아가고 활동가로서의 ‘서사적 자아’를 구성해

가는 치유의 과정이었다.

## 1) 탈주 행위의 이중 불안

이 세계에 자신만의 탄생을 실현하고자 하는 행위는 그 새로움과 고유함으로 인해, ‘사회적 행동’의 기준을 벗어나는 급진성을 갖고 있다. 행위는 “일반적으로 받아들여지는 것을 돌파하여 예외적인 것에 이르게” 하는 예상치 못한 영향력을 가지고 있기 때문이다(Arendt, 1958/2017: 298). 이렇듯 “새로운 것을 해석하고 시작하는” 것을 가능하게 하는 “행위의 내재적 능력”은 그 이면에 필연적으로 급진성을 지니고 있다(Arendt, 1958/2017: 343-344). 행위가 가진 이러한 자유 능력과 급진성으로 인해, 우리는 행위의 결과를 예상하거나 통제할 수 없는 곤경에 처한다(Arendt, 1958/2017: 328-329).

아렌트(Arendt, 1958/2017: 328-329)는 “행위하기 이전의 상태로 되돌리거나 행위의 결과를 방지할 수는 없다”는 사실에 주목하여, 이러한 상태를 “행위의 환원불가능성과 예측불가능성의 집”이라고 표현한다. 행위는 무한한 가능성으로서의 주체의 힘을 실현하는 장이면서 동시에, 행위의 영향력을 통제할 수 없는 “인간의 무능력”을 체험하는 이중적 공간으로 현상하는 것이다(Arendt, 1958/2017: 328). “어떤 것을 새로 시작할 수 있지만 그 결과를 통제하거나 예상할 수 없다”는 사실은 행위하는 주체가 필연적으로 “자유와 비주권의 동시적 현존” 상태에 놓여있음을 보여준다(Arendt, 1958/2017: 331).

이처럼 이 세계에 새로운 시작을 던져주는 행위는 본질상 예측 불가능하며 환원 불가능하기 때문에, 행위에는 위험과 고통이 수반된다(Biesta, 2006/2022: 96-97). 자유 능력을 가지고 행위하는 인간은 이제 “자기 행위의 저자나 행위자이기보다 희생자나 고통받는 자가 될 정도로 곤란한 처지에 빠지는 것이다.”(Arendt, 1958/2017: 329) 그런 점에서 행위하는

자는 “이중적 의미에서의 주체, 즉 행위할 수 있고 그 결과로 인해 고통받는 자로서의 주체”가 되는 것이다(Biesta, 2006/2022: 96-97). 주체는 “행위할 수 있는 능력을 소유하고 있기 때문에 세계에 그 모습을 드러낼 수” 있음에도 불구하고(Biesta, 2006/2022: 95), 다른 한편으로는 자신이 의도하지 않은 행위의 결과들에 마주해야만 하는 곤경에 처하게 된다. 아렌트는 “행위가 초래하는 인간사의 허약성은 다시금 행위를 어렵게 만들기 때문에 이것은 반드시 치유해야 할 정치적인 문제로 나타난다”고 보았다(채진원, 2009: 290).

청소년 인권 활동가들이 자신의 고유한 정체성과 삶의 모습을 찾아간 행위의 여정은 기성 사회의 질서에서 얻을 수 있는 평균적인 삶의 안정성을 포기하고 이에 도전하는 일이었다. 기존의 세계에 새로움을 던져주는 행위는 사회적 평균성과 정상성을 보장하는 안정적인 삶의 궤도에서 벗어나는 급진적인 운동성을 가지기 때문에, 그 자체로 불안정성과 위험성을 내포하게 된다. 우리는 청소년 인권 활동가들이 그들의 삶에서 행위의 불안과 버거움, 심리적 소진과 내상, 타인과의 갈등을 겪어 온 시간이 바로 행위 자체가 가진 이러한 불안정성에 기인한 것임을 이해할 수 있다. 활동가들의 삶에서 행위는 행위하는 자들이 만들어가는 무수한 “관계의 그물망” 속에서(Arendt, 1958/2017: 336), 예측할 수 없는 행위의 결과들과 돌이킬 수 없는 관계의 갈등과 상처를 감내하고 치유하는 과정이기도 했다.

그런데 참여자들이 감내한 이러한 행위의 짐은 그들의 행위가 탈주를 중심으로 기획되었다는 점과 운동 사회 안에서 청소년 인권 활동이 주변적 위치에 놓여있다는 점으로 인해, 행위의 ‘이중 불안’을 안겨주는 것이었다. 청소년 인권 활동가들은 학교교육의 경쟁적이고 획일화된 평가 구도 속에서, 자신의 고유한 개성과 능력을 실현할 수 없는 답답한 현실을 느끼며 비주체적인 삶에서 벗어나고자 했다. 그들은 기성 사회에서 제시하는 삶의 가치와 행복의 방향성에 대해 의문을 제기하고, 이러한 관성에서 벗어나 “탈주선”을 그리고자 했다(Deleuze & Guattari, 1980/2001). 자유

로운 실존적 탐색과 행위의 가능성이 거부된 학교 제도를 ‘탈학교 청소년’의 정체성으로 또다시 거부하고자 하는 ‘이중 거부’의 형태는 활동가들을 사회적 ‘소수자’라는 주변인의 정체성에 위치시키도록 했다.

들뢰즈와 가타리(Deleuze & Guattari, 1980/2001)는 “주어진 관성적인 운동에서 벗어나” 기존의 선들과는 다른 “새로운 방향으로 뻗어나가는” 독특한 운동성을 지니는 행위를 “탈주선(line of flight, *ligne de fuite*)”이라고 표현한다(이진경, 2002: 601, 625). 탈주선은 흔히 생각하는 것처럼 세상으로부터의 도피나 외면이 아니라, 삶의 관성이나 타성에서 벗어나 “세상을 새로운 삶으로 변용하려는” “적극적인 생성”의 의지를 갖고 있다(이진경, 2002: 619, 642). 들뢰즈와 가타리(Deleuze & Guattari, 1980/2001: 390)는 “한 집단, 한 개인 자체가 도주선으로 기능”할 수 있으며, “집단이나 개인은 도주선을 따라가는 것이 아니라 오히려 그것을 창조하며, 무기를 탈취하기보다는 오히려 그 자신이 스스로 만들어낸 살아 있는 무기”가 된다고 말한다.

청소년 인권 활동가들은 ‘학생다움’이 강요된 사회적 평균성에 도전하며 기성 사회의 안정성과 정상성의 궤도를 벗어나는 탈주를 통해, 기존의 세계에 ‘새로움과 차이를 생성’하는 새로운 시작의 가능성을 열어가고자 했다. 특히, 청소년 인권 활동가들이 만들어간 탈학교의 흐름은 견고한 학력 중심의 사회구조를 변화시키려는 적극적인 생성의 의지를 보여주는 행위였다. 탈주를 통해 한 사회의 주변적 위치에서 중심을 바라본다는 것은 그 사회의 지배적 담론과 권력이 생산되는 중심에서 거리를 두며 당연하게 작동하는 논리들에 도전하고, 새로운 삶의 모습을 생성하는 행위로서 의미를 가진다. 주변인의 위치에서 가질 수 있는 시선으로 인해, 사회적 평균성이 재생산되는 중심 구조는 관성적 힘을 잃고 비판적 성찰과 해체의 대상이 될 수 있기 때문이다.

그러나 한편으로는 소수자나 주변인의 시선을 유지하면서 새로운 행위를 실현하고자 하는 개인이나 집단은 탈주선이 가진 급진성과 도전성으로 인해, 기존의 견고한 사회적 힘에 억압되거나 왜곡될 수 있는 위험에 노출



되어 있다. 실제로 청소년 인권 활동가들은 기성 사회의 시선으로 그들의 행위를 포섭하려는 ‘재현을 둘러싼 투쟁’에 끊임없이 노출되어 있었다. 탈학교 청소년의 위치에서 평화시위를 외치던 청소년 인권 활동가의 목소리가 “집에 가고 싶다며 울먹이는 여중생”으로 보도된 사건은 기성 사회의 ‘학생다움’의 시선으로 활동가들의 저항 행위를 왜곡하여 포섭하고 재현하고 있음을 보여주었다. 명문대학을 자퇴하고 양심적 병역거부를 선택한 활동가의 행위가 학교 제도로부터의 탈주이기 이전에 ‘사회적 특권’을 내려놓는 행위로 왜곡되어 기사화되는 사건은 우리 사회의 견고한 ‘학력중심주의’로 활동가들의 탈주 행위를 왜곡하고 있음을 보여주었다.

더불어 이 사회에서 ‘청소년’이 놓인 주변적 위치로 인해, 청소년 인권 활동 또한 운동 사회 안에서도 청소년기에 하는 일시적인 운동으로 여겨지며, 활동가들은 안정적인 물질적 지원과 사회적 지지를 받지 못하는 상황이었다. 이와 같은 조건은 이 세계에 새로움을 던져주고자 했던 청소년 인권 활동가들의 행위를 더욱 불안정하고 치열한 싸움으로 특징짓도록 만들었다. 사회 변화를 꿈꾸는 청소년 인권 활동가로서의 직업적 정체성을 찾기까지, 활동가들은 ‘청소년 인권’의 관점으로 이 세계를 바라보는 고유한 문제의식을 운동 사회 안에 의미 있게 위치 짓기 위한 힘겨운 과정을 체험했다. 따라서, 청소년 인권 활동가들이 행위의 지속 가능성을 찾아가고 활동가로서의 직업적 정체성을 형성하는 과정은 탈주의 선을 그리며 주변인의 정체성을 유지하는 과정에서 체험한 ‘행위의 이중 불안’을 적극적으로 다루고 치유하는 과정과 관련되었다. 나아가 활동 주체들이 그들의 삶을 통해 만들어 온 행위들을 개인의 삶과 활동가들의 공동체, 그리고 우리 사회에 어떠한 의미로 위치 지을 수 있을지를 고민하고 성찰하는 과정으로 이어졌다.

## 2) 서사적 자아의 구성

청소년 인권 활동가들은 그들의 생애 속에서 이러한 행위의 이중 불안  
을 어떠한 방식으로 극복하고 치유하고자 했을까? 청소년 인권 활동가들  
은 탈주의 선을 이해하거나 해석할 수 있는 적절한 언어가 기존 사회에는  
존재하지 않기에, 자신의 행위가 가진 의미를 이해하고 해석하는 관점을  
연기까지 긴 시간의 고투가 필요했다. 따라서, 새로움과 동시에 불안정을  
내포하고 있는 행위를 의미 있게 해석할 수 있는 새로운 언어와 담론을  
구성하는 것은 중요한 과제였다. 더불어, 탈맥락화된 행위나 사건들에 서  
사적 맥락을 이어주고 역사적 사건으로서의 위치성을 찾아가는 작업은 불  
안정한 행위에 맥락성과 서사성, 역사성을 부여하는 일이었다. 이를 통해,  
청소년 인권 활동가들은 행위의 불안정성을 극복하고, ‘청소년 운동’으로  
서의 행위를 지속 가능할 수 있는 의미와 동력을 얻고자 하였다.

인간이 이야기의 주체, 역사의 주체로서 존재한다는 것을 강조한 매킨  
타이어(MacIntyre, 1984/2018: 320)는 인간은 “탄생부터 죽음까지 진행  
되는 하나의 이야기를 살아가는 과정 속에 있다”고 말한다. 의미 있는 이  
야기를 만들어가는 존재로서 인간은 자신의 행위를 세계 안에 의미 있게  
연결하지 못할 때 내적인 고통을 느낀다. 행위는 자유로움과 새로움을 추  
구하지만, 그 안에 담긴 의미와 맥락을 발견할 수 없을 때 행위는 공허한  
것이 되기 때문이다. 그렇기에, 우리의 예측 불가능한 행위들은 삶의 이야  
기와 역사적 맥락 속에 의미 있게 위치할 때, 비로소 이해 가능한 것이 될  
수 있다. “우리가 우리의 삶 속에서 이야기들을 살아내고 또 우리의 삶을  
우리가 살아내는 이야기들을 토대로 이해하기 때문에”, 이야기의 형식은  
불안정한 행위들에 의미와 맥락을 부여하며 이해 가능한 것으로서 재구성  
해준다(MacIntyre, 1984/2018: 311).

아렌트의 『인간의 조건』을 중심으로, 이야기가 지닌 치유와 약속의 힘  
을 다루고 있는 공병혜(2013)는 다음과 같이 아렌트의 문제의식을 정리하  
고 있다. “인간은 자연적 생존을 위해 노동을 해야 하고 자신의 세계에 지  
속적으로 거주하기 위해 삶의 도구를 제작해야 하지만, 궁극적으로 타인과  
함께하는 공동의 세계 속에서 언어적 소통과 행위를 통해 이야기를 만들

어 나갈 수 있을 때 인간다운 삶의 가치와 정체성을 부여받을 수 있다”(공병혜, 2013: 73-74). “말과 행위를 통해 의미 있는 이야기를 산출하는 서사 능력”을 회복하는 것은 인간관계의 그물망 속에서 펼쳐지는 무한하고 불확실한 행위에 지속 가능한 약속의 힘을 부여하는 것이기도 하다(공병혜, 2013: 74). 이렇듯 이야기를 통해 지속되는 약속은 “공동체적 삶에서 자신의 인격을 유지하고 보존해 주는 잠재력을 지니는 것이며”(공병혜, 2013: 93), 미래의 타인들과 함께 공존하며 행위할 수 있는 기억과 역사의 토대를 만드는 작업으로서 의미를 가진다(공병혜, 2013: 83).

청소년 인권 활동가들은 그들의 행위가 고유한 자신의 존재를 찾아간 개인의 삶의 여정에서 어떠한 생애사적 의미가 있는지, 그리고 자신이 속한 사회 속에서 어떻게 문화적, 역사적으로 의미 있는 연결을 가질 수 있을지 고민했다. 구체적으로, 활동가들이 서사적 자아를 찾아가는 과정은 그들이 만들어온 활동을 기록하고 정리하며 성찰하는 글쓰기를 통해 나타났다. 활동가 개인이 특정한 사건을 어떠한 의미로 체험하였는지, 활동가 공동체에서는 어떠한 기억으로 남아있는지, 그리고 그들이 구성해 온 행위들이 ‘청소년 운동’의 맥락에서는 어떠한 중요성과 위치를 갖는지를 활동주체들의 체험적 목소리를 담은 이야기의 형식으로 남기고자 하였다.

이처럼, 청소년 인권 활동가들은 이 세계에 새로운 시작의 가능성을 던져주고자 했던 그들의 행위를 개인 안에 고립되고 분절된 채 존재하는 일회적 사건이 아닌, 세계와 의미 있게 연결되어 소통하고 있는 삶의 이야기이자 타인과 공동체, 그리고 이 사회의 의미 있는 서사로서 이해하고자 하였다. 청소년 인권 활동을 개인적, 역사적 이야기로서 의미 있게 연결하며 활동가로서의 서사적 자아를 찾아가는 과정을 통해, 그들은 청소년 인권 활동의 지속 가능성에 대한 전망과 약속을 제시하고자 했다. 이는 세계와의 관련 속에서 자신만의 새로움을 던져준 고유한 행위가 놓여있는 ‘서사적 위치’를 찾아가는 과정이자, 행위의 이중 불안이 남긴 상처를 극복하고 치유하는 생애사적, 역사적 글쓰기의 과정이기도 했다.

청소년 인권 활동가들은 자신의 고유한 생각과 체험, 활동의 역사를 담

은 글쓰기와 창작 활동을 통해 그들의 사유와 삶의 서사를 담아내고, 의미 있는 세계를 구축하고자 했다. 특히, 소수자의 위치에서 사회적 모순을 성찰하며 새로움을 가져오는 행위를 지속하는 일은 그들의 행위를 의미화할 수 있는 작업에 몰입할 수 있는 환경과도 밀접한 관련을 맺고 있었다. 청소년 인권 활동가들이 작업의 장에 몰입하면서 생산한 다양한 창작물과 글쓰기는 이 세계에 변화를 가져다주는 새로움의 행위가 유의미하게 지속될 수 있도록 하는 안정적인 거처와 세계를 마련하는 동력이 되었다.

그렇다면, 교육의 맥락에서 우리는 행위하는 자로 살아갈 때 필연적으로 체험하게 되는 행위의 불안정성을 어떻게 다루고 치유할 것인가? 이는 무엇보다 주체와 행위에 대한 새로운 교육의 관점과 이해를 필요로 하는 것이다. 박은주(2018)는 행위의 불안정성에 대한 이해가 인간 주체의 확실성과 통제 가능성을 전제해 온 기존 교육학의 관념에 도전적인 관점을 제시하는 것이라 본다. 주체 중심의 확실성을 추구해 온 기존의 교육학은 행위의 불안정성을 어떻게 통제할 것인지에 주로 초점을 맞추어왔다. 그렇기에, 기존의 교육학은 인간 존재와 행위에서 발생하는 우연성, 불안정성, 예측 불가능성을 위험하고 불온한 것으로만 바라보고, 이를 학습자의 삶에 어떻게 의미 있게 연결할 것인지에 대한 고민이 부족했다.

기존의 교육학이 주체중심의 확실성, 계획가능성, 통제가능성에 기반한 의도적이고 기계적인 인간이해를 염두에 두었다면 아렌트의 탄생성이 내포한 우연성이라는 계기는 인간이 근본적으로 예측불가능하고 통제불가능한 존재라는 사실을 반증한다는 것이다. 이것은 인간에 대하여 기존의 질서체계, 관습과 전통의 규범체계 안에 태어나 순응되어야 할 존재로만 보지 않는다는 것을 의미한다. 또한 미리 계획된 무엇인가를 이루어가거나 채워가는 존재로 보지 않는다는 것을 의미한다. 이것은 또한 안정성, 동일성의 범주로 구획하거나 계측할 수 있는 존재라기보다는 오히려 불안정성, 차이성의 범주에 더 가까운 존재로 이해한다는 것을 의미한다. 이것은 교육에 관한 다소 도전적이고 불편한 언술이기도 하다. 그렇다면 우리는 왜 이와 같은 불안정한 위험과 모험을 떠안아야 하는

가? (박은주, 2018: 53)

자신과 타인의 삶, 그리고 공동체의 삶 속에서 청소년 인권 활동의 서사를 연결해 간 참여자들의 노력을 통해, 우리는 교육이라는 활동에서 행위의 불안정성을 어떻게 이해하고 다룰 것인지 고민하게 된다. 행위의 자유 이면에 놓인 불안정성은 행위 주체가 통제하거나 제거할 수 있는 것이 아닌, 동전의 양면과 같이 행위함 자체에 내재한 또 다른 속성이기 때문이다. 교육적 맥락에서 이뤄지는 행위 또한 행위에 내재된 생성의 잠재력과 운동성으로 인해, 언제나 “환원불가능성과 예측불가능성의 짐”을 지고 있다(Arendt, 1958/2017: 329). 비에스타(Biesta, 2006/2022: 232)는 “학교와 교육자의 역할은, 개인이 시작하고 주도권을 쥐도록 허용하는 것, 또 행위가 유일하게 가능한 공간인 복수성과 차이의 공간을 지속하는 것, 이 양자 모두를 포함해서 단지 행위할 기회를 창조해 내는 것에 그치지 않는다”고 말한다. 교육의 맥락에서 우리는 좌절되고 깨어지기 쉬운 불안정한 행위들을 성찰의 소재로 삼아, “행위가 가능했던 상황들과 불가능했던 상황들에 대한 성찰로 초대함으로써, 행위자가 놓인 “개인적·관계적·구조적 조건에 대한 이해를 촉진할 수” 있는 것이다(Biesta, 2006/2022: 232).

이와 같은 행위에 대한 성찰을 기반으로, 청소년들이 자신의 행위를 타인과 세계와의 관계 맺음 속에서 이해하고, 의미 있는 이야기로 구성하는 것은 중요한 교육의 과정이 될 것이다. 더불어, 불안정한 행위를 의미 있는 삶의 이야기로 구성하고 해석하는 과정에서, 행위를 개인의 삶의 서사뿐만 아니라 개인이 놓여있는 공동체적·역사적 맥락 속에 위치 지으며 사유하는 과정이 필요할 것이다. 이는 청소년들이 개인의 삶에서 행위를 통해 의미 있는 이야기를 만들어가는 삶의 주체이자, 자신이 속한 공동체의 이야기를 함께 만들어가는 역사적 주체로서의 위치성을 이해하도록 돕는 일이다. 이는 청소년들이 타인과 함께 행위함으로써 더 나은 세계를 만들어가는 세계 참여와 세계 변화의 주체로서 살아가는 것을 가능하게 할 것이다.

## VII. 나가며: 교육적 행위 공간을 위한 제언

오승희는 흰 바탕에 시위 문구가 인쇄된 종이를 들고 투표소 밖에 조용히 서 있다. 마침 오승희의 뒤에는 초록색 두발자전거가 있다. 나는 ‘스쿨 어택’에서 두발자유화 운동을 하며 활동가들이 자주 활용했던 두발자전거가 생각나서, 오승희와 자전거를 함께 사진에 담는다. 종이에에는 다음의 내용이 적혀있다. “청소년도 시민이다. 모든 청소년에게 완전한 참정권을 보장하라! - 2020년 총선 투표소 앞 전국 1인 시위: 만 18세 선거권, 청소년 참정권 보장의 시작이다”

(2차 현지 연구: 2020년 4월 15일 총선, 투표소 앞 1인 시위를 하는 참여자들에 대한 참여관찰 기록 중에서 발췌)

2020년 4월 15일은 청소년 만 18세 선거권이 처음으로 시행되는 총선 날이었으며, 연구자는 참여자들이 투표소 앞 1인 시위를 하는 곳으로 참여관찰을 하러 갔다. 10년 이상 청소년 인권 활동에 몸담아 온 참여자들에게 이날은 생각보다 담담한 일상과도 같았다. 12년 만에 다시 만난 참여자들의 삶에는 그동안 많은 변화가 있었다. 기성 제도를 변화시키고자 하는 그들의 정치적 참여와 실천들이 현실의 변화를 서서히 이끌고 있었다. 활동가들은 이 시점에서, 활동의 지속 가능성을 고민하며 다시 한번 자신들이 살아온 삶과 행위의 의미를 숙고하는 시간을 가졌다. 활동가들은 “다른 사람들과 다른 삶을 살고 있었던” 자신들의 행위와 삶을 청소년 운동의 역사적 맥락 속에 위치시키며, 그들이 만들어 간 행위의 의미들을 찾아갔다.

2020년에 다시 만난 참여자 오승희는 출소 이후 교육 관련 출판사에서 청소년과 교육에 관한 출판과 저술 작업을 이어가고 있다. 30대 중반에 다시 만난 그는 자연스러운 일상 속에서 청소년 인권 활동가로서의 삶을 살아가며, 그의 생애를 통해 만들어 온 청소년 인권 활동이 사회운동 안에

서 의미 있게 위치할 수 있도록 노력하고 있다. 참여자 토끼풀은 청소년기의 활동과 청년기의 직업적 정체성을 의미 있게 연결하기 위해 고투하면서, 현재는 청소년 인권 활동을 기획하고 지원하는 모임에서 상근 활동가의 길을 걷고 있다. 그녀는 다음 세대 활동가들이 청소년기 이후에도 활동을 지속할 수 있도록, 청소년 인권 활동가로서의 직업적 정체성과 전망을 보여주기 위해 노력하고 있다.

30대 초중반의 나이지만 지금은 “원로 활동가”의 위치에 있는 이들은 청소년 인권 활동의 지속 가능성에 대해 논의하며, 기성 제도에 편입되지 않는 그들의 독특한 행위에 어떻게 안정적인 활동의 기반을 마련할 수 있을지 고민하고 있다. 기성 제도 안에 포섭되지 않기 때문에 제대로 조명되지 못했던 청소년 인권 활동가들의 이야기는 다양한 스펙트럼 속에서 전개되는 청소년들의 존재와 삶의 한 측면을 드러내고 있다. 탈학교, 대학입시 거부, 양심적 병역 거부 등 주로 기성 제도에 대한 비판적인 거부와 저항의 형태로 이뤄졌던 참여자들의 행위는 행위의 불안과 버거움을 견뎌내며, 청소년 인권 활동가로서의 정체성을 찾아가는 실존적 여정을 보여주었다.

본 연구는 기성 사회의 질서 및 학교 제도와 충돌하고 있는 청소년 인권 활동가들의 삶과 그들의 주변적 목소리를 탐구함으로써, 제도화된 학교 교육의 중심을 비판적으로 성찰하고자 하였다. 학교 밖에서 자발적으로 형성되고 있는 청소년 인권 활동을 탐구하는 과정에서, 그동안 수동적 관점으로 조명되었던 청소년들의 존재와 삶을 역동적으로 구성 및 생성되는 또 다른 측면에서 조명하고자 하였다. 이는 세계와 자신과 타자에 대해 사유하고 말하고 행위할 수 있는 주체적 행위자로서, 청소년의 존재를 다시 사유하는 기반을 마련하기 위한 목적이었다. 더불어, 청소년들에게 탄생적 존재로서의 가능성과 다양한 주체화의 지대를 제공하는 교육의 가능성을 탐구하고, 행위의 자유와 실천의 능력이 살아있는 행위 공간을 어떻게 구성할 수 있을지에 대한 교육적 논의를 시도해 보았다.

이와 같은 문제의식에 기초하여, 4장에서는 청소년의 목소리가 공론 영

역에 등장하게 된 초기 사건들을 살펴보고, 이후 2000년대 초반부터 현재까지, 청소년 인권 활동이 발전해 간 양상을 활동가들의 공동체적 서사를 통해 살펴보았다. 1990년대 후반부터 2000년대 초반의 시기에, 학교 안에서의 인간다운 삶을 주장했던 청소년들의 요구는 강제적인 학습과 입시 경쟁으로부터의 자유, 그리고 두발 자유 등 주로 ‘학생 인권’의 맥락에서 표출되었다. 초기 학생 인권의 문제의식을 이어받은 청소년 인권 활동가들의 행위는 우리 사회의 견고한 ‘학교교육의 문법’을 해체하면서, 학교 및 기성 제도로부터의 저항, 탈주, 대안적인 제도를 만들기 위한 생성이라는 세 양상으로 발전해갔다.

처음으로 청소년 인권 활동을 접했던 활동가들은 학교 규율에 도전하고 갈등하면서, 학교를 기습적으로 흔드는 게릴라식 저항 행위들을 만들어갔다. 개인적 차원이나 산발적으로 출현했던 초기의 저항 행위들은 점차 기성 사회 및 교육제도에 대한 비판을 담은 집단적 차원의 행위로 조직되었다. 촛불집회와 같은 공론 영역에 등장한 활동가들은 청소년으로서 겪는 억압적 체험을 토대로, 비판적인 담론을 형성하며 청소년의 집단적인 힘을 모아냈다. 학교 및 기성 제도에 대한 비판의식을 청소년 집단의 정치적 참여로 결합한 행위는 일부 활동가들에게 대학과 입시를 거부하며 강요된 삶의 방향에서 탈주하려는 흐름으로 이어지기도 했다. 자퇴와 비진학과 같이 학교 제도를 탈주한 활동가들은 청소년들의 주체성을 현실화하기 위해, 제도의 경계로 돌아와 기성 제도를 변화시킬 수 있는 실제적인 법제화를 위한 실천을 만들어갔다. 학생인권조례 제정 및 청소년 참정권 운동 등 활동가들이 제도의 경계에서 만들어 간 생성의 실험들은 청소년을 동등한 교육의 주체이자 정치적 주체로서 인정받도록 하려는 노력이었다.

청소년 인권 활동가들은 이러한 행위를 통해 우리 사회가 강요하는 ‘학생다움’의 전형에서 벗어나고자 했다. 활동가들은 교사와 학생 사이, 비청소년(성인)과 청소년 사이의 비대칭적인 권력관계에서 파생되는 청소년 인권에 대한 이슈를 제기하며, 기성 사회와 학교 제도의 변화를 위한 행위를 구성해갔다. 더불어, 교육과 자본이 긴밀하게 연결되는 대학입시의 고리들



이 청소년의 존재와 삶을 소외시키며, 기성 사회의 편견과 불평등을 강화하는 쪽으로 형성되고 있음을 비판하였다. 청소년 인권 활동가들은 청소년들의 고유한 체험들과 목소리들을 정치적 행위로 결집하면서, 우리 사회에서 주변화되고 소외되었던 청소년들에게 주체성과 정치성을 실어주고자 노력하였다. 이와 같은 행위들은 교육의 주체이자 정치의 주체, 삶의 주체로서 살아가고자 했던 청소년 인권 활동가들의 생애를 반영한다.

5장에서는 청소년 인권 활동이라는 행위가 활동 주체들의 삶과 정체성 형성에 어떠한 의미와 영향을 주었는지를 두 활동가들의 생애 속에서 조명하였다. 10대 청소년기부터 30대 청년기까지 활동을 이어온 참여자 오승희와 토끼풀의 생애는 청소년 인권 활동과 더불어 살아온 역사적 체험이 축적된 ‘활동 생애사’로서 의미를 지녔다. 이는 활동가들의 삶의 여정 속에서 청소년 인권 활동이라는 학교 밖 현장을 중심으로, 비판적인 사유와 행위의 힘을 키워간 ‘교육 생애사’이기도 했다. 참여자들의 행위와 정체성 형성을 분석하는 과정은 그들의 삶과 행위를 학교교육 및 기성 사회와의 긴장 구도 속에서 사유하도록 이끌었다. 사회문화적으로 길들여진 평균적인 정체성에서 벗어나고자 했던 활동가들의 탈주 행위는 사회구조와의 갈등을 빚어내는 주체들의 행위자성을 보여주었다.

자신의 고유한 삶의 모습을 고민하는 과정에서 사회적 주변인이 되기를 선택하고, 행위의 불안과 버거움을 견뎌내며, 청소년 운동의 지속 가능성을 고민하는 과정은 참여자들의 삶을 만들어 온 중요한 흐름이었다. 이와 같은 흐름을 살펴보는 과정에서 우리는 기성 제도를 비판하고 탈주하는 행위들이 사회구조와의 관계에서 근본적인 갈등을 수반하며, 그로 인한 행위의 이중 불안을 체험하게 됨을 이해할 수 있었다. 그러나 참여자들은 행위의 불안정성에도 불구하고, “우리가 행한 것”, “우리에게 일어난 것”, “우리가 체험한 것”에 관해, 삶의 주체로서 이해 가능한 서사를 만들기 위해 노력했다(MacIntyre, 1984/2018: 321). 이와 같은 노력은 청소년 인권 활동을 개인과 타인의 서사에 의미 있게 연결하고, 더 나아가 공동체의 서사로서 가지는 역사적 위치를 찾아가는 과정으로 나타났다. 이를 통해 참

여자들은 행위의 상처를 치유하고, 사회 변화를 지향하는 청소년 운동으로서 그들의 행위를 지속해갈 수 있었다. 이처럼, 참여자들의 생애 속에서 청소년 인권 활동을 통해 만들어간 행위는 참여자들의 존재와 삶을 기성 사회의 질서와는 다르게 의미화하기 위해 고투했던 실존적 체험이자 서사적 자아를 찾아가는 여정이었다.

6장에서는 청소년 인권 활동가들의 공동체와 활동 주체들의 생애를 통해 형성된 청소년 인권 활동이라는 행위가 어떠한 특징을 지니는지 살펴보고 이에 담긴 교육적 의미를 고찰하였다. 청소년 인권 활동가들의 행위가 출현한 배경에는 고유한 개인의 개성을 억압하고 ‘학생다움’이라는 정체성으로 청소년들을 규제하는 견고한 ‘학교교육의 문법’이 자리하고 있었다. 구체적으로, ‘학생다움’의 정체성을 재생산하는 규율 권력은 청소년들의 일상과 신체에 대한 미시적 통제를 강화하는 기제였다. 거시적 맥락에서는 학력과 사회경제적 지위가 밀착된 취득사회의 구조 속에서, 청소년들의 학업 생활은 대학입시를 중심으로 한 생존 경쟁의 형태로 나타났다. 이로 인해, 청소년들은 강요된 ‘입시노동’의 굴레 안에 속박되어, 자신과 타자, 세계와의 관계성을 상실하고, 고유한 탄생성과 행위를 실현할 수 없는 세계소외의 상태에 놓이게 되었다.

그동안 청소년들의 존재가 ‘학생다움’이라는 ‘단일 주체(Man)’의 정체성에 갇혀 있었음에도, 청소년 인권 활동가들은 ‘학교교육의 문법’의 견고함에 균열을 내고 탈주하는 흐름을 만들어갔다. 이러한 저항의 운동성은 청소년들이 고유한 욕망과 새로운 시작의 가능성을 가진 탄생적 존재이며, 이를 실현하기 위해 적극적으로 행위하는 주체로 살아갈 수 있음을 보여주었다. 활동가들은 그들의 탄생성을 현실화하는 과정에서 기성 사회와 끊임없이 충돌하는 양상을 보였다. 그러나 활동가들은 “나다운” 삶의 선택을 통해, 기성 사회에서 제시하는 평균적인 삶의 방향에 의문을 제기하고, 고유한 존재의 자리를 모색하려는 의지를 보여주었다. 이는 세계를 상실했던 참여자들이 새로운 시작의 행위를 통해 세계 안에 놓인 자신의 존재 물음에 답하며, 온전한 삶의 자리를 찾고자 하는 실존적 탐색의 여정으로 이어

졌다.

활동가들이 만들어 간 저항과 탈주의 행위는 이탈 그 자체로 그치는 것이 아니라, 기존의 세계를 적극적으로 변화시키려는 정치적 참여로 나타났다. 이러한 정치 행위는 청소년들이 놓인 사회문화적 조건과 한계에 대한 비판적인 현실 인식과 자기 체험에서 출발하였다. 활동가들은 청소년 당사자의 목소리 찾기를 통해 개인의 체험을 공적인 언어로 표현하며 청소년들과 공감적 연대를 형성하고, 비판적인 사유와 말하기를 바탕으로 세계에 능동적으로 참여하였다. 이와 같은 세계 참여는 새로운 시작의 행위를 가능하게 하는 세계를 만들기 위한 열정으로 표현되었다. 이처럼 고유한 탄생성에 근거하여 세계에 새로움을 던져주는 능동적인 참여자가 되는 과정은 세계 참여의 정치 행위로 나타났으며, 이는 세계 변화를 향한 실천의 운동성으로 이어지는 특징을 보였다.

기성의 사회문화적 가치를 비판적으로 해체하고 재구성하는 과정에서 활동가들에게 나타난 자기 탐색적 행위는 청소년 인권 활동가들의 삶과 행위를 ‘탄생성’과 연결하여 사유하도록 돕는 중요한 지점이었다. 청소년 당사자의 목소리가 담긴 언어로 자신이 체험한 부조리한 상황을 표현하는 과정은 인권에 대한 감수성을 기를 뿐만 아니라, 청소년 인권을 자신의 존재와 의미 있게 연결 짓는 중요한 출발점이었다. 우리는 이러한 청소년들의 등장 이 기성 사회에 대한 단순한 반항이 아닌, 세계 상실과 소외의 상태를 벗어나 자신의 고유한 존재 가치와 행위의 능력을 찾고자 하는 인간의 실존적 분투와 연결되어 있음에 주목할 필요가 있다. 또한, 기성 사회의 전형적인 길들임에서 벗어나고자 시도한 활동가들의 행위는 그들의 몸과 마음을 획일적으로 길들이는 사회문화적 질서를 비판적으로 해체하고, 자유롭고 평등한 행위 공간을 재구성하려는 세계사랑으로 이어지고 있음을 이해할 필요가 있다.

연구자는 청소년 인권 활동가들의 생애와 행위를 통해, 교육의 공간을 어떻게 청소년들의 고유한 탄생성을 실현하는 곳이자 행위 연습이 가능하도록 재구성할 수 있을지 질문하였다. 그동안 산업화 및 지식 사회의 인력

양성과 국가적 필요에 의해 주도되었던 학교교육은 청소년들의 탄생성을 실현할 수 있는 교육적 행위 공간을 제공해주지 못했다. 이러한 한계는 청소년의 탄생성과 교육이라는 활동이 결합하며 생성되는 역동성을 간과하고, 양자를 정태적인 방식으로 이해한 결과일 수 있다. 그러나 교육적 체험을 구성하는 과정은 기존의 지식을 배우고 습득하는 일뿐만 아니라, 다각도에서 문제를 제기하고 성찰하면서 또 다른 사유나 행위를 창조하며, 새로운 존재로 성장하는 과정을 그 이면에 배태하고 있다.

비에스타(Biesta, 2006/2022: 31-32)는 근대적 인간 이해에 기반한 교육학은 “인간 존재의 본질이나 본성을 알 수 있다고 가정”함으로써, 인간이 된다는 것이 무엇인가에 대한 질문을 “급진적으로 열린” 형태로 다루지 못했다고 지적한다. 전통으로의 입문과 지식의 전수, 사회화에 초점을 맞추었던 기존의 교육학은 새로운 행위를 창조하는 자로서 인간이 가진 가능성에 주목하지 못했던 것이다. 그러나 우리의 실존은 기존의 나와는 다른 ‘차이’를 끊임없이 생성하는 과정, 즉 보편적이거나 평균적으로 여겨졌던 기존의 나에게서 탈주하여 고유한 존재가 되기를 현실화하려는 운동성을 갖고 있다. 이 세계에 새로운 시작을 가능하게 하는 행위는 이러한 열린 운동성으로 인해, 안정적이고 예측 가능한 규범과 전통의 범위를 벗어나 ‘차이’를 생성하게 되는 것이다.

따라서, 교육의 영역에서 고유하고 유일한 탄생성을 실현하는 행위가 가능하도록 구성하기 위해서는 이러한 차이를 교육 활동 안에서 적극적으로 다룰 수 있는 ‘대화의 언어’가 필요하다. “낮설고 다른 것, 도전적이고 성가시고 심지어 방해하는 것”을 교육의 장면에서 어떻게 다루고 “응답”할 것인가의 문제는 자유롭고 고유한 인간 존재가 출현하는 가능성과 관련되기 때문이다(Biesta, 2006/2022: 125). 청소년 인권 활동가들의 존재와 행위를 학교 제도 안에서 이해하고 담아낼 수 있는 언어를 찾을 수 없었던 것은, 그들의 개성과 차이를 교육의 주제로 가져와 열린 질문으로 구성하지 못했던 학교교육의 한계를 보여주는 것이었다. 학교가 진정한 교육적 행위 공간으로 구성되기 위해서는 활동가들이 보인 탈주, 즉 학교를 거

부할 수 있는 행위마저도 자유의 한 형태로 인정될 수 있는 열린 대화의 언어가 필요할 것이다. 이는 기존의 세계에 새로움을 던져주는 행위의 가능성을 차단하지 않고, 행위가 기반한 자유의 지향을 존중하는 교육의 모습이 될 것이다.

아렌트(Arendt, 1961)는 학교가 타인과 더불어 행위하는 공론 영역으로의 진입을 준비하는 장이 되어야 한다고 말한다. 그럴 때 학교는 “가족으로부터 세계로의 이동을 가능하게 하기 위해 우리가 가정이라는 사영역과 세계 사이에 걸쳐놓은 [매개] 기관”이 된다(Arendt, 1961/2005: 254). 청소년들을 공적 세계로 안내하고 매개하는 학교교육은 그들에게 사회의 구성원으로서, 더 나아가 세계 속에서 행위하는 주체로서 준비되는 ‘행위의 중간 시대’를 마련해 줄 수 있다.

실제로 2016년, 박근혜 대통령의 퇴진을 요구하는 촛불집회에 모인 청소년들은 “교복 입은 시민”으로 불리며, 이후 청소년들의 정치 참여와 자치의 기회들이 확대되는 변화가 이어지고 있다.<sup>15)</sup> 이러한 사회의 변화는 청소년들이 공론 영역에서 행위하는 자로 준비될 수 있도록, 학교 및 지역 사회에 실제적인 변화가 필요함을 시사한다. 청소년은 단지 “정책의 수혜자로서만 간주되는 것이 아니라 동등한 권리를 지닌 협력자로서 존중되어야 하며, 의사결정 과정에 참여할 수 있어야 한다”는 문제의식이 확산되고 있는 것이다(이윤주, 2017: 153-154).

한 예로, 이윤주(2017)는 한 지역 사회에서 운영한 청소년 의회, “교복 입은 시민” 프로젝트를 통해, 청소년들이 시민의 권리를 갖고 자율적으로 지역 사회의 자치에 참여하는 사례를 보여준다. 청소년 의회를 통해 청소년들은 청소년이 대표가 된 정당을 구성하고, 지역 사회에서의 청소년의 권리 신장과 청소년 정책을 만드는 일에 참여할 수 있었다. 이와 같은 사례는 청소년들이 공적 세계로 진입할 수 있도록 돕는 일은 지역 사회와의 적극적인 연계를 통해 실제적인 가능성을 지닐 수 있음을 시사한다. 더불어

---

15) 출처: 전세날 외(2022. 08. 23). 촛불집회에 나왔던 ‘교복 입은 시민’... 그 6년 후. 오마이뉴스.

어, 학교 현장은 이러한 사회 변화를 담아내며 청소년들을 동등한 교육의 주체이자 시민으로서 존중하는 교육적, 문화적 토대를 갖추고 있는지에 대한 성찰이 요구된다. 학교교육은 청소년들이 공적 세계로의 진입이 가능하도록 지역 사회와 연계하여 청소년들에게 다양한 정치 행위와 참여의 기회들을 제공하는 매개 기관으로서 역할을 할 필요가 있을 것이다.

하지만 타인과의 관계에서 자신의 고유한 탄생성을 느끼고 표현해 보는 행위 연습이 부족한 상태에서 기성세대의 공론 영역에 진입했던 청소년 인권 활동가들은 폭력과 힘이 난무하는 ‘광장’에서의 체험들로 인해 내적 혼란과 고통을 겪기도 했다. 이러한 행위의 상처는 청소년 활동가들에게 트라우마(trauma)로 남기도 했다. 이는 학교교육이 청소년의 행위를 통제하는 것에 초점을 두었기 때문에, 그동안 공론 영역을 체험하지 못했던 청소년들이 마주한 정치적 장의 냉혹한 현실이기도 했다. 따라서, 학교교육은 청소년들이 각자의 탄생성에 근거하여 공론 영역으로 나아가 타인과 세계에 대한 존중과 참여, 책임을 바탕으로 행위하는 자로 준비되도록, 행위를 연습할 수 있는 안전한 장(場)으로 구성될 필요가 있다. 이는 청소년의 존재를 단순히 교육의 대상이 아니라, 행위를 통해 세계에 참여하는 자로서 동등하게 존중하는 평등에 대한 감각을 바탕으로, 청소년을 공적 세계로 안내할 수 있는 교육적 대화가 필요함을 시사한다.

또 다른 한편으로 우리는 교육적 행위 공간을 구성할 때 행위가 가지는 불안정성을 어떻게 다루고 치유할 것인가를 고민할 필요가 있다. 행위의 자유 이면에 있는 행위의 짐, 즉 행위가 예측할 수 없으며 돌이킬 수 없다는 사실로 인한 고통을 행위하는 자는 필연적으로 짊어지게 된다. 청소년 인권 활동가들에게 이러한 행위의 짐은 심리적 소진이나 내상으로 표현되었다. 활동가들은 이러한 소진이 “사적 생활을 꾸러가고 자신을 돌보는 방법을 익히기 전에 먼저 활동가로 정체화”되는 과정에서 겪게 된 불균형에 있다고 보았다. 따라서, 교육적 행위 공간은 청소년들이 행위하는 과정에서 겪는 다양한 관계의 충돌과 심리적 어려움을 치유할 수 있도록, 자신을 돌보는 사적 영역에 대한 충분한 이해를 제공하고, 안정적인

정서적·심리적 지원을 마련할 필요가 있을 것이다. 그런 점에서 학교는 사적 영역과 공적 영역을 매개하는 기관으로서, 청소년들이 안정적인 행위 연습을 할 수 있는 가능성의 공간으로서 재구성될 수 있다.

교육적 행위 공간에서는 공론 영역으로의 진입만큼 사적 영역의 돌봄이 중요하듯이, 불안정한 행위에 안정적인 의미의 거처와 세계를 구축하는 일 또한 비중 있게 고려할 부분이다. 이러한 문제의식에서 우리는 사유와 행위가 안정성 있게 표현되는 장으로서 ‘작업’이 지닌 교육적 가능성을 모색해 볼 수 있다. 아렌트는 작업 활동이 가진 도구적 유용성의 측면과 대비하여, ‘지속성’과 ‘유의미성’으로 구성되는 ‘사물세계’의 가능성을 이야기한다. 작업을 통해 형성된 사물의 세계는 사멸적인 인간에게 안정성을 부여하는 일종의 거처가 될 수 있다는 것이다(Arendt, 1958/2017: 261). 한 예로, 예술작품은 여전히 인간의 삶에서 영속적인 의미와 가치를 지닌 내적·외적 세계를 표현하는 통로가 되며, 이는 단순히 감정이나 욕구, 필요를 표현하는 것 이상의 ‘사유 능력’을 원천으로 하고 있다고 본다(Arendt, 1958/2017: 255). 작업의 개념에는 사물화와 도구화의 성격이 내재해 있음에도 불구하고, 작업의 과정을 통해 ‘호모 파베르(*Homo faber*)’는 사물의 유용성과 기능주의를 초월하여, 그 안에 자신만의 독특한 개성과 삶의 서사 및 세계관을 담을 수 있기 때문이다.

따라서, 작업의 공간에서 만들어지는 다양한 창작 활동들은 개인의 고유한 감각과 사유를 담아내고 표현하며 타인과 소통할 수 있는 소재를 만드는 교육적 행위로 재구성될 수 있다. 그런 점에서 여타의 창작물을 생산하는 작업 활동이 교육 활동과 연결된다면, 그것은 탁월성 있게 개인의 사유를 표현하고 타인과 소통하는 능력을 기르는 ‘교육적 행위의 장’으로 활용될 수 있다. 예를 들어, 공론 영역에 진입한 청소년들의 체험을 다양한 창작물로 표현하고 타인과 소통하는 과정을 통해, 그들의 행위를 의미화할 기회를 가질 수 있을 것이다. 교육적 행위 공간에서 창작에 몰입할 수 있는 작업의 기반이 마련된다면, 청소년들은 의미 있는 세계를 구축하는 과정을 통해 행위의 불안정성과 상처를 치유하고, 행위의 의미를 발견하며

새로움을 지속할 힘을 얻을 수 있을 것이다.

이처럼 교육 활동을 통해 사유와 말과 행위가 출현하는 공론 영역을 체험하고, 대안적인 재창조를 모색하는 일련의 행위들을 실험해볼 수 있다면, 학교는 청소년들에게 의미 있고 안전한 행위 연습의 장이 될 것이다. 이를 위해서는 세계에 대한 존중과 사랑을 기반으로 행위하는 것을 가르치고 배우는 교육적 실천이 가능하도록, 학교교육을 ‘교육적 행위 공간’으로 재구성하려는 노력이 필요하다. 또한, 청소년들이 자신이 체험하고 느끼고 생각한 바를 공적인 언어로 표현하고 소통할 수 있도록, 사유와 말의 힘을 기르는 교육 활동이 요청된다. 교육적 체험을 통해 길러진 “사유의 힘은 궁극적으로 세계에 대한 자신만의 의미를 형성할 수 있는 사람이 지닌 힘이라고 볼 수” 있기 때문이다(박은주, 2018: 123). 다양성과 차이를 존중하는 교육적 행위 공간 안에서 청소년들은 사유의 힘을 기반으로 세계에 의미 있게 자신을 표현하며, 한발 더 나아가 세계에 참여하고 세계의 변화를 이끄는 실천을 연습할 수 있을 것이다.

한편, 학교를 거부한 청소년들에게 우리 사회는 어떻게 지속 가능한 행위의 공간을 마련해줄 수 있을지를 고민할 필요가 있다. 청년기로 접어드는 활동가들은 청소년 인권 활동가로서의 직업적 정체성을 찾기 위해 고투하며, 사회운동의 한 영역으로서 그들의 활동을 지속할 수 있는 물질적, 사회적 토대를 마련하기 위해 오랜 시간 노력하고 있다. 특히, 이 사회에서 ‘행위하는 자’로서의 직업적 정체성을 갖는다는 것은 ‘행위함’ 자체가 일종의 ‘노동’의 성격을 갖게 되는 지점을 보여준다. 청소년기에 학교를 벗어나 활동가로서의 길을 걸으며 행위를 생업(生業)으로 삼게 된 이들에게 행위는 곧 사회적 필요와 함께 개인의 사적 필요를 충족시켜줄 수 있는 노동의 역할을 함께 갖는 것이다.

따라서, ‘자발적 학교이탈’ 등 학생의 정체성을 벗어나 주체적인 삶을 살아가는 청소년들이 늘어나고 있는 상황에서(김연정·주경필, 2019), 이들의 선택이 직업 세계에서 배제되지 않고 직업적 전망으로서 유의미하게 연결되도록 돕는 사회적 기반을 마련하는 일이 필요할 것이다. 2022년 12



월, 참여자들이 인권재단으로부터 선정된 ‘인큐베이팅(incubating)’ 사업은 청소년 인권 활동을 이 세계에 새로움을 던져주는 의미 있는 행위로 인정하고, 행위를 지속할 수 있는 안정적인 물질적, 사회적 기반을 제공해주는 좋은 사례가 될 것이다. 이는 ‘행위하는 자’로서의 정체성을 가지고 다양한 차이를 만들어가는 개인의 고유한 삶이 기성 사회의 경직성으로 인해 배제되거나 좌절되지 않도록 존중하는 사회적 지원이 필요함을 시사한다.

지금까지 청소년 인권 활동가들의 사례에서 살펴본 바와 같이, 교육은 청소년들이 사적 영역에서 한걸음 나아와 가족 구성원 이외의 타인과 함께 상호 소통하고, 세계 속에서 자신의 고유한 정체성과 존재의 위치를 찾아가는 과정으로서 의미를 가진다. 세계를 다양한 관점으로 조명하고 성찰하는 메타적인 숙고와 공통 감각 속에서, 청소년들은 타인과의 만남을 통해 자신의 고유한 관점과 실존적 위치를 형성해갈 수 있다. 청소년 인권 활동가들의 삶과 행위는 고유한 탄생성과 행위의 능력을 가진 주체로서, 이 사회에서 소외되었던 청소년들이 자신의 위치를 재발견해 가는 자아 찾기이자 목소리 찾기의 여정을 보여주었다. 또한, 자신의 고유한 목소리로 타인과 더불어 사유하고 행위하면서, 더 나은 세계의 변화를 이뤄가는 실천의 과정으로서 교육 활동을 이해해보도록 하였다.

교육을 수동성과 침묵으로 채우지 않고 주체적이고 책임 있는 행위와 탄생의 공간으로 재구성하기 위해서는 청소년을 이 세계에 새로운 시작을 가능하게 하는 존재로서 이해할 필요가 있다. 이러한 이해를 기반으로, 타인과 더불어 사유하고 말하고 행위하는 역동적인 생성의 과정으로서 교육 활동을 구성한다면, ‘행위’가 갖는 창조나 혁신의 속성은 교육 활동에 더 깊이 구현될 수 있을 것이다. 더불어, 청소년들이 고유한 인격과 개성, 생각과 느낌을 적절한 말과 행위를 통해 표현하고 타인과 함께 소통할 수 있도록, 안정적인 행위 연습이 가능한 교육적 행위 공간은 학교를 포함한 여타의 삶의 영역으로 확장될 필요가 있을 것이다.

## 참고 문헌

### [국내 및 국외 문헌]

- 강대중(2009). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. 평생교육학연구, 15(1), 201-223. 한국평생교육학회.
- 강화정·백은진(2016). 국정 교과서 반대 청소년 행동의 활동과 청소년 활동가의 인식. 역사와 교육, 13, 125-147. 역사교육연구소.
- 공병혜(2013). 세계소외와 이야기적 정체성: 한나 아렌트의 『인간의 조건』을 중심으로. 인간연구, 25, 73-97. 가톨릭대학교 인간학연구소.
- 김신일(2005). 학습시대의 교육학 패러다임. 김신일·박부권(편). 학습사회의 교육학 (pp. 61-102). 서울: 학지사.
- 김연정·주경필(2019). 청소년의 자발적 학교이탈에 관한 연구: 근거이론을 중심으로. 청소년학연구, 26(8), 259-285. 한국청소년학회.
- 김예란·김효실·정민우(2010). 광장에 균열내기: 촛불 십대의 정치 참여에 대한 문화적 해석. 한국언론정보학보, 90-110. 한국언론정보학회.
- 김준수(2012). 헤겔 철학에서 모순과 변증법. 코기토, 71, 305-342. 부산대학교 인문학연구소.
- 김철규·김선업·이철(2008). 미국산 쇠고기 수입 반대 촛불집회 참여 10대의 사회적 특성. 경제와 사회, 40-67. 비판사회학회.
- 김철규·이해진·김선업·이철(2010). 촛불집회 10대 참여자의 정체성과 사회의식의 변화. 경제와 사회, 265-290. 비판사회학회.
- 박은주(2018). 한나 아렌트의 ‘행위’ 개념을 통한 가르침의 의미 재탐색. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박인철(2004). 정치철학으로서의 현상학의 가능성: 아렌트의 눈으로 본 후

- 설. 현상학과 현대철학, 23, 121-150. 한국현상학회.
- 박정서(2017). 2016년 촛불집회에 대한 10대 청소년의 정치적 태도와 행동에 대한 고찰. 학습자중심교과교육연구, 17(9), 495-514. 학습자중심교과교육학회.
- 박준형(2007). 교육조직의 변화를 위한 시론적 이해: 미셸푸코의 근대적 주제비판을 중심으로. 한국교육학연구, 13(1), 115-134. 안암교육학회.
- 배경내(2000). 인권은 교문 앞에서 멈춘다. 서울: 우리교육.
- 배경내(2006). 오래된 금기와 주술을 넘어. 인권오름, 22. 서울: 인권운동사랑방.
- 배은주(2004). 청소년센터에서의 대안적 학습에 관한 문화기술적 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 서덕희(2006). 홈스쿨링의 가능성과 한계에 관한 참여관찰 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 서덕희·테레사편(2017). 한국태생 국제결혼가정 청소년의 진로 형성 과정에 관한 종단적 사례 연구. 교육사회학연구, 27(3), 57-98. 한국교육사회학회.
- 서유경(2000). 한나 아렌트의 政治 行爲(Action) 개념 분석. 정치사상연구, 3, 95-123. 한국정치사상학회.
- 서유경(2003). 현대 대의(代議)민주주의에 있어 시민불복종의 정치철학적 논거: 미셸 푸코와 한나 아렌트의 '저항(resistance)' 개념 연구. 정치사상연구, 9, 247-273. 한국정치사상학회.
- 소경희·최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: '교사 행위주체성' 개념을 중심으로. 교육과정연구, 36(1), 91-112.
- 손종현(2019). 침묵문화를 해체하는 프레이리의 교육실천론. 인문과학연구, 36, 85-123. 성신여자대학교인문과학연구소.
- 손준종(2015). 학습장치와 학습하는 주체의 탄생. 교육사회학연구, 25(3),

- 95-128. 한국교육사회학회.
- 송수진(2013). 교육적 주체 형성 과정에 관한 생애사 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 양돌규(2007). 청소년인권운동의 흐름과 교육운동에 던지는 의미. 교육비평, 22, 153-173. 교육비평.
- 우정길·박은주·조나영(2020). 한나 아렌트와 교육의 지평. 서울: 박영스토리.
- 유성상(2013). 교육은 갈등을 어떻게 다루어야 하는가?. 국제이해교육연구, 8(2), 93-103. 한국국제이해교육학회.
- 유성상(2020). 인권과 학교교육. 서울: 박영스토리(피와이메이트).
- 윤명희(2020). 매개된 광장과 청소년의 재발명: 2016년 촛불집회의 청소년 참여 레퍼토리 분석을 중심으로. 문화와 사회, 28(1), 127-171. 한국문화사회학회.
- 윤성이·장우영(2008). 청소년 정치참여 연구: 2008년 촛불집회를 중심으로. 전남대학교 세계한상문화연구단 국내학술회의, 2377-2393. 전남대학교 세계한상문화연구단.
- 윤택림·함한희(2006). 새로운 역사 쓰기를 위한 구술사 연구방법론. 서울: 아르케.
- 이경숙(2017). 시험국민의 탄생. 서울: 푸른역사.
- 이용숙·이수정·정진웅·한경구·황익주(2012). 인류학 민족지 연구 어떻게 할 것인가. 서울: 일조각.
- 이윤주(2017). 지역사회 청소년 정치참여를 통한 지속가능한 시민역량 활성화 방안: 금천구 청소년의회 사례를 중심으로. 정치정보연구, 20(3), 149-177. 한국정치정보학회.
- 이진경(2002). 노마디즘 1, 2. 서울: 휴머니스트.
- 이해진(2008). 촛불집회 10대 참여자들의 참여 경험과 주체 형성. 경제와 사회, 80, 68-108. 비판사회학회.
- 이희영(2005). 사회학 방법론으로서의 생애사 구성: 행위이론 관점에서 본

- 이론적 의의와 방법론적 원칙. 한국사회학, 39(3), 120-148. 한국 사회학회.
- 전효관(2008). 촛불시위의 세대특성과 그 문화적 함의. 황해문화, 60, 262-281. 새얼문화재단.
- 정혜원(2006). 청소년 사회참여의 과정과 형식에 관한 일연구: 맥아담의 '인지적 해방과 운동문화'를 중심으로. 청소년학연구, 13(5-1), 155-186. 한국청소년학회.
- 조나영(2019). 한나 아렌트의 '세계사랑(amor mundi)'의 교육적 실천 고찰: '탄생성(natality)'에 관한 교육 논의를 중심으로. 교육철학연구, 41(2), 167-189. 한국교육철학학회.
- 조용환(1997). 사회화와 교육: 부족사회 문화전승 과정의 교육학적 재검토. 서울: 교육과학사.
- 조용환(1999). 질적 연구: 방법과 사례. 서울: 교육과학사.
- 조용환(2009). 고등학생의 학업생활과 문화 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 조용환·윤여각·이혁규(2006). 문화와 교육. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 조지혜(2021). 청소년 인권 활동가들의 실천 행위에 관한 질적 연구: 저항, 탈주, 생성의 흐름을 중심으로. 교육인류학연구, 24(2), 153-187. 한국교육인류학회.
- 조한혜정(2000). 학교를 찾는 아이 아이를 찾는 사회: 21세기 학교 만들기. 서울: 또 하나의 문화.
- 채진원(2019). 프락시스(praxis) 관점에 있어서 아렌트와 마르크스간의 횡단성(transversality). 철학사상, 33, 275-306. 서울대학교 철학사상연구소.
- 허준(2006). 사회운동에 나타난 공동체학습 과정의 특성에 관한 연구. 서울대학교 교육학 박사학위논문.
- 현명주·김남수(2020). 환경교육자가 본 결석시위: '청소년기후행동' 활동가의 사례를 중심으로. 한국환경교육학회 학술대회, 83-85. 한국

환경교육학회.

홍원표(2011). 아렌트: 정치의 존재이유는 자유다. 경기: 한길사.

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatus.

*Lenin and philosophy and other essay*. 이진수(역)(1991). 이데올로기와 이데올로기적 국가기구. 레닌과 철학 (pp. 135-192). 서울: 백의.

Arendt, H. (1958). *The human condition*. 이진우(역)(2017). 인간의 조건. 서울: 한길사.

Arendt, H. (1961). The crisis in education. *Between past and future*. 서유경(역)(2005). 교육의 위기. 과거와 미래 사이: 정치사상에 관한 여덟 가지 철학 연습 (pp. 235-263). 서울: 푸른숲.

Arendt, H. (1971/1984). Thinking and moral considerations: A lecture. *Social Research*, 51, 7-37.

Berremans, G. D. (1963). Behind many masks: Ethnography and impression management. Robben, A. & Sluka, J. (Eds.) (2007). *Ethnographic fieldwork: An anthropological reader* (pp. 137-158). Oxford: Blackwell Publishing.

Bernstein, J. R. (1980). Praxis: Marx and the Hegelian background. *Praxis and action*. University of Pennsylvania Press. 김대웅(역)(1985). 실천론: 헤겔과 마르크스의 실천개념. 서울: 한마당.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for human future*. 박은주(역)(2022). 학습을 넘어: 인간의 미래를 위한 민주 교육. 파주: 교육과학사.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. 최종철(역)(2005). 구별짓기 (상). 서울: 새물결.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Édition du Seuil. 김현경(역)(2020). 언어와 상징권력. 파주: 나남.

- Clandinin, D. J. (Ed). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. 강현석 · 소경희 외(역)(2011). 내러티브 탐구를 위한 연구방법론. 서울: 교육과학사.
- Darnton, R. (1984). *The great cat massacre and other episodes in French cultural history*. New York: Vintage Books. 조한욱(역)(1996). 제2장. 노동자들은 폭동한다: 생-세브랭 가의 고양이 학살. 고양이 대학살. 서울: 문학과 지성사.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. 권영숙 · 조형근(역)(1995). 푸코. 서울: 새길 아카데미.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie 2*. 김재인(역)(2001). 천개의 고원: 자본주의와 분열증 2. 서울: 새물결.
- Deleuze, G. (1953-1995) *L'île déserte et autres textes: Textes et entretiens, 1953-1974* (Les Édition De Minuit, 2002). *Deux régimes de fous: Textes et entretiens 1975-1995* (Les Édition De Minuit, 2003). 박정태(역)(2007). 들뢰즈가 만든 철학사. 서울: 이학사.
- Durkheim, E. (1895/1982). What is a social fact?. *The rules of sociological method* (pp. 50-59). New York: Free Press.
- Elias, J. (1994). *Paulo Freire: Pedagogy of liberation*. 한국교육네트워크(역)(2014). (해방의 교육자) 프레이리와 교육. 서울: 살림터.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. 오생근(역)(2011). 감시와 처벌: 감옥의 탄생. 파주: 나남.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité*. 이규현(역)(2010). 성의 역사 1: 지식의 의지. 파주: 나남.
- Freire, P. (1970). (translated by Ramos, M. B.) *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books. 성찬성(역)(1995). 페다고지: 억눌린 자를 위한 교육. 서울: 한마당.

- Freire, P. (1994). (translated by Robert R. B.) *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 교육문화연구회(역)(2002). 희망의 교육학. 서울: 아침이슬.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?*. New York: Harper & Row. 최혁순(역)(1988). 소유냐 존재냐. 서울: 범우사.
- Grinberg, M. S. (2013). Researching the pedagogical apparatus (Dispositif): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. *Deleuze and research methodologies* (pp. 201-218). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Han, H. & Ahn, S. W. (2020). Youth mobilization to stop global change: Narratives and impact. *Sustainability*, 12(10), 4127-4150.
- Harb, M. (2018). New forms of youth activism in contested cities: The case of Beirut. *The International Spectator*, 53(2), 74-93.
- Hebdige, D. (1984). *Subculture: Meaning of style*. London: Methuen. 이동연(역)(1998). 하위문화: 스타일의 의미. 서울: 현실문화연구.
- Heidegger, M. (1927/1979). *Sein und zeit*. 이기상(역)(1998). 존재와 시간. 서울: 까치.
- Heyl, B. S. (2001). "Ethnographic Interviewing". In P. Atkinson et al. (Eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 369-383). London: Sage Publications.
- hooks, b. (1984). *Feminist theory from margin to center*. Boston, MA: South End Press.
- Johnson, N. B. (1984). Sex, color, and rites of passage in



- ethnographic research. In A. Robbin & J. Sluka, (Eds.). (2007). *Ethnographic fieldwork: An anthropological reader* (pp. 76-91). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kennelly, J. (2011). *Citizen youth: Culture, activism, and agency in a neoliberal era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kittay, F. E. (1999). *Love's labor: Essays on women, equality and dependency*. 김희강·나상원(역)(2016) 돌봄: 사랑의 노동. 서울: 박영사.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press. 이진우(역)(2018). 덕의 상실. 서울: 문예출판사.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: William Morrow.
- Mead, M. (1935/1963). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: William Morrow and Company. 조혜정(역)(1988). 세 부족사회에서의 성과 기질. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Moore, J. (1997). *Visions of culture: An introduction to anthropological theories and theorists*. 김우영(역)(2002). 인류학의 거장들: 인물로 읽는 인류학의 역사와 이론. 서울: 한길사.
- Nyberg, D. & Egan, K. (1981). *The Erosion of Education: Socialization and the Schools*. New York: Teachers College Press. 고려대학교 교육사·철학연구회(역)(1996). 교육의 잠식: 사회화와 학교. 서울: 양서원.
- Pilkington, H. (2018). Employing meta-ethnography in the analysis of qualitative data sets on youth activism: A new tool for

- transnational research projects?. *Qualitative Research*, 18(1), 108-130.
- Puggioni, R. (2018). Choosing to be political: Some reflections on youth activism in the US. *Citizenship Studies*, 22(3), 243-258.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître Ignorant*. 양창렬(역)(2008). 무지한 스승. 서울: 궁리.
- Rombalski, A. (2020). I believe that we will win! Learning from youth activist pedagogies. *Curriculum Inquiry*, 50(1), 28-53.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London, UK: Sage Publications Ltd. 임인숙(역)(2003). 몸의 사회학. 서울: 나남출판.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Sluka, J. & Robben, A. (Eds.) (2007). Fieldwork in cultural anthropology: An introduction. *Ethnographic fieldwork: An anthropological reader* (pp. 1-28). Oxford: Blackwell Publishing.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. 신경림 · 안규남(역)(1994). 체험 연구: 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론. 서울: 동녘.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. 오재림(역)(1995). 변화를 향한 비판적 교육: 학교교육 내성, 계급, 권력에 대한 페미니스트적 접근. 서울: 여성사.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get*

*working class jobs*. New York: Columbia University Press.  
김찬호·김영훈(역)(1989). 교육현장과 계급재생산: 노동자 자녀들이 노동자가 되기까지. 서울: 민맥.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Yoo, S. S. (2007). Freirean legacies in popular education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 73-94. Seoul: Korean Educational Development Institute.

## [온라인 신문 및 게시글]

김효정(2021. 08. 24). 학생 인권: ‘흰 속옷만’... 지나친 복장 규제가 사라지기까지. BBC 코리아.

남호진(2008. 05. 28). ‘촛불’ 여중생까지 연행... “평화시위 보장하라” 당당. 경향신문.

미지(2019. 05. 23). 춘천고 ‘야자’ 거부의 추억, 아직도 청소년은 ‘미생’. 프레시안.

민서연(2021. 12. 17). 신문 검열하고 마스크 색 규제하는 학교. 프레시안.

백한결(2016. 09. 07). 더민주, ‘학습시간 줄이기’ 입법 청원서 국회 제출. 한국인터넷언론인협동조합.

서울시 NPO 지원센터(2022. 09. 04). 변화사례 아카이브: [사회] 학교로부터 해방된 속옷의 자유, 복장 규제 반대운동은 어떻게 진행되었을까요?. 활동가의 자리.

서울시 NPO 지원센터(2022. 09. 04). 변화사례 아카이브: [사회] 학교로부

터 해방된 속옷의 자유, 복장 규제 반대운동은 어떻게 진행되었을까요?. 활동가의 자리.

인권운동사랑방(1995. 09. 06). 춘천고 최우주군이 던진 고교교육 문제: 헌법소원 포기, 하이텔 토론 종료. 인권하루소식, 480호.

인권운동사랑방(2005. 04. 28). [움툼] 다시 불붙는 두발자유운동: 2000년 노컷운동 한계 넘는 조직화 모색...5월 14일 촛불집회도 기획. 인권하루소식, 28호.

인권운동사랑방(2006. 10. 25). 기획-청소년인권운동, 길을 묻다 ⑥: <자료> 중고등학생인권선언서. 인권오름, 26호.

전새날 · 강예진 · 유예림(2022. 08. 23). 촛불집회에 나왔던 ‘교복 입은 시민’... 그 6년 후. 오마이뉴스.



# Abstract

## Life History Research on Actions and Identity Establishment of Youth Human Rights Activists -focused on the educational meaning of action-

Jo, Ji-hye

Major in Education, Department of Education  
The Graduate School  
Seoul National University

This study explores actions and the process of identification of youth human rights activists, who have appeared in the public realm since the 2000s. The study draws the educational meaning of the actions from the perspective of Hannah Arendt. Youth human rights activists have resisted standardized orders of the 'student-likeness' and the academic elitism in Korean society. They have participated in various educational and political issues

to overcome their non-subjective experiences in schools, and have voiced their opinions in the public realm to visualize the youth as 'subjects of action'. Their activities are a type of social phenomenon to be carefully explored into an educational point of view, in that these activities have been caused by criticism of the school system for the past 20 years.

As a long-term follow-up study, I conducted two fieldworks on youth human rights activists to understand their lives in Korean society. The first fieldwork had been carried out through the network of the activists from 2007 to 2008. After 12 years, I revisited the fields and shed new light on the two activists' life histories based on in-depth interview from 2020 to 2022. They are important participants in that they have played active roles for more than 10 years from adolescence to adulthood in youth movement.

Through the life histories of the activists and field materials, this study describes how youth human rights activities have been developed in Korean society for the past 20 years. Then, it examines the meanings that have brought on to the activists' lives and identity establishment, and the changes in their communities and educational fields. Based on Hannah Arendt's theory of action, it explores characteristics and educational implications found in the activists' lives and the journey of their actions.

In the early stage of youth human rights activities, the actions were mainly expressed in the way of impromptu conflicts and sporadic resistances within the school system. These actions showed challenges and conflicts against the control and discipline

of schools on an individual level. These individual resistances drove into the beginning of collective voices and actions, which criticize the school system and sociocultural structure. Their activities formed empathetic solidarity and discourse among the youth, through the political participation such as the 'candlelight vigil'. The activists came out to the public realm and actualized the political power of the youth. In this way, the activists could reveal the uniqueness of their existences and voices that has been suppressed in our society. And their actions led to political actions to create alternative educational and social systems. They have required changes in schools and society in order to position the youth as subjects of education and politics.

The two participants have led these flows of youth human rights activities, in showing the subjects' existential struggles in their lives. They have tried to heal the existential wound that they have experienced within the school system, and live as 'subjects of action'. Due to the hard labor for the college entrance examination, they lost relationships with others as well as themselves. Nevertheless, they could develop the power of action emerging from the outside of school, as their critical thinking was triggered through the encounter with other activists. The activists escaped from their schools by dropping out, and rejected a single direction of life, trying to find their own unique way of life.

However, the participants who chose to be social minorities had to spend their twenties enduring social, economic, and psychological instability. In the position of activists who have become young adults in their thirties, they have tried to find



their professional identity and prospects, and heal the instability of the actions. Also, they have interpreted their actions as the meaningful narratives of youth movement, which have linked their own lives, the lives of others, and their communities. Through these actions, they have identified their existences as subjects of action to realize their unique 'natality' in the context of Arendt, and subjects of 'praxis' to create history and culture.

The youth human rights activists have created possibilities of new actions and social changes, by overcoming the 'grammar of schooling' and the identity of 'student-likeness'. Their actions show the desires of the subjects and the journey of their existential exploration to realize their own unique 'natality'. They wanted to find their unique place of existence in this world, through 'freedom as beginning' which creates their own novelty different from others. Their concerns were developed as political actions to actively participate in the world based on their own unique voices, beyond the 'culture of silence' that has been forced upon the youth. The actions of the subjects, who tried to realize their own 'natality' in this world, were characterized by interconnecting with 'praxis' to make a free and equal space for actions and social conditions.

In the course of shedding light on the lives of youth human rights activists, I have come to understand the characteristics of action. Furthermore, I suggest that how educational space can be constructed in the way, in which subjective actions of the youth are alive. The space for educational action needs to go beyond the rigid structure that reproduces standardized subjects, so that the youth can bring something new to this world as beings of

'natality'. In the space of educational action, liberty and novelty of actions should be respected so that the youth can express and communicate what they feel and think with their own voices. Therefore, in the context of equality, the youth should be recognized as subjects, who can act in the public realm and make changes in the world. Ultimately, the space for educational action needs to be reconstructed into an open space, providing freedom as beginning in respecting diverse voices and differences of the youth.

**Keywords** : Youth Human Rights Activities, Action, Natality,  
Public Realm, Freedom as Beginning, Praxis,  
Educational Action

***Student Number*** : 2019-38540