

노숙인 자립을 위한 인문교양교육의 가능성

-<성프란시스대학 인문학과정>을 중심으로-*

김의태(서울대학교, 박사과정)†

강대중(서울대학교, 조교수)‡

요약

노숙인은 자신의 삶을 변화시키기 위한 장기적이고 체계적인 교육기회를 얻기가 어렵다. 이런 점에서 평생교육의 장에서 진행되고 있는 노숙인 대상 인문교양교육은 응급 구호와 물질적 차원의 일시적 지원과 달리 자존감 회복과 자기성찰을 통해 자립할 수 있는 근원적인 힘을 확보하는 통로라 할 수 있다. 이 연구에서는 노숙인이 인간으로서의 존엄성과 가치를 회복하고 장기적으로 삶의 방향을 재설정하는 계기로 인문교양교육이 어떻게 작동하는지를 살펴보기 위해 대한성공회 노숙인다시서기지원센터가 운영하고 있는 <성프란시스대학 인문학과정>을 사례로 삼았다. 이 사례를 통해 노숙인을 성인 학습자로 간주하는 프로그램의 구조와 특성을 제시하고, 실제 프로그램 참여 노숙인의 학습경험이 어떤 양상으로 전개되었는지를 제시했다. 노숙인은 참여과정에서 '경계'에 서있는 학습자로서 경제적 어려움과 현실과의 괴리감 등으로 내적 갈등을 겪기도 했지만, 대화와 토론, 글쓰기 경험을 통해 자신의 생애경험과 맞물려 인문학적 질문들에 대한 성찰과 실존적 대화를 경험했다. 또 교육프로그램이 하나의 생활세계로 자리 잡으면서 타인과의 갈등을 해소하며 관계를 형성하는 과정을 학습하기도 했다. 이러한 분석을 통해 노숙인 문제를 해결하기 위한 평생교육적 접근의 필요성과 의의를 논의했다.

주제어: 인문학과 평생교육, 인문교양교육, 노숙인, 교육적 개입

I. 서론

자기 자신에 대한 자존감이, 눈을 떠다는 것이 뭐냐면, 자존감이 생긴다는 거죠. 내가 매일 '알코올 중독자라서 나는 이런 사람이야, 나는 이렇게밖에 살 수 없어', 이렇게만 살고

* 이 논문은 김의태의 서울대학교 석사학위 논문(비형식 인문교양교육 참여 노숙인의 학습에 관한 연구-<성프란시스대학 인문학과정> 사례를 중심으로, 지도교수: 강대중)과 2010년도 SNU Brain Fusion Program 지원 사업을 통해 수집 분석한 자료를 토대로 작성되었음.

† 제1저자: 김의태(151-748, 서울시 관악구 관악로 599 서울대학교 교육학과, dmlxo99@snu.ac.kr)

‡ 교신저자: 강대중(151-748, 서울시 관악구 관악로 599 서울대학교 교육학과, kdj@snu.ac.kr)

있다가 ‘아니야 내가 이렇게만 살 수 없어’ 이런 것들이 생길 때 자기 자존감을 자기가 찾는 거잖아요. 이런 것들이 생겼을 때 업그레이드가 일어날 수 있는 거거든요. 인문학에서도 사실 그런 것들이 만들어진다는 거죠. 저 인문학이 해야 되겠다 싶어요. 그리고 지금 우리 4기 모임이 하고 있는데 여기서 그런 이야기가 나오고 있습니다. 우리는 탈노숙인이다, 다시 옛날로 박스시대로 돌아가서는 안 된다 라고 하고 있고. (이재호)

1990년대 말 외환위기 이후 한국 사회에서 노숙인 문제는 점차 고착화되어 왔다. 노숙인 문제가 근절되지 않는 것은 노숙 생활에서 벗어나는 것이 녹록치 않기 때문이다. 그런데 위구술자는 인문교양교육프로그램의 일종인 <인문학과정> 참여 경험이 그들의 삶에 큰 변화를 일으키는 계기가 되었다고 고백하고 있다는 점에서 이전까지의 노숙인 대상 프로그램과는 차별성을 보여준다. 기존의 노숙인 대상 교육 프로그램은 알콜 및 도박 관련 교육, 파산신청 교육, 취업기술교육, 자활교육 등 대부분 단발성의 집체 교육으로 이들 교육 프로그램이 자신의 삶을 변화시킬 수 있는 계기가 될 것이라 기대하는 노숙인은 그다지 많지 않았기 때문이다. <인문학과정>은 2005년부터 <대한성공회 노숙인다시서거지원센터>(이하 다시서거센터)가 운영해온 과정이다. 이를 모델로 서울시는 2008년부터 <희망의 인문학>이라는 프로그램을 서울지역 4개 대학과 공동으로 실시하고 있기도 하다.

노숙인에게까지 영역을 넓힌 한국 평생교육 현장의 인문학 열풍은 소위 ‘인문학의 위기’라는 말을 무색하게 하고 있다. 일반인을 대상으로 열리는 지방자치단체의 시민강좌에 인문학 강의가 늘어나고 있고(강대중, 2010) 탈북자, 장애인, 재소자 등에게도 인문학 강좌를 제공하는 등 평생교육의 장에서 인문교양교육 실천들이 확대되고 있다(박상옥 외, 2010). 대학의 강단인문학을 넘어 시민인문학, 실천인문학의 흐름이 그 영향력을 넓히고 있는 것이다(양은아, 2010). 인문학 전통은 사실 평생교육 이념의 근간을 이루고 있다. 학습자의 자율성과 자발성, 촉진자 또는 조력자로서 교육자의 역할, 내재적 동기, 자아실현, 안드라고지와 자기주도적 학습 중시 등의 평생교육 전통은 인문주의 교육 전통과 공유하는 점이 많다. 또, 영국과 북유럽을 중심으로 한 유럽의 성인교육 실천 전통은 자유교육과 인문교양교육이라 할 수 있다(김종서 외, 2009; 차갑부, 1994; 한승희, 2006).

초기 평생교육 이념의 한 축이었던 인문학 전통은 신자유주의와 세계화의 거센 물결 속에서 부침을 겪었다. 시장을 중심으로 한 경쟁 이데올로기 속에서 인문학은 소위 ‘돈이 안 되는 학문’으로 인식되었고 점차 대학 안에 갇히면서 대중들과 멀어져갔다. 평생교육 영역에서도 인문교양교육의 위상 변화에 대해 논의가 진행되어왔다. 김종서 외(2009)는 한국의 성인평생교육이 개인의 여가활용과 자아실현을 위한 교육프로그램 등 상대적으로 저렴한 가격대의 상품으로서 제공되는 경향이 커지고 있음을 지적했다. 자기계발과 역량강화에 대한 요구가

증대되면서 평생교육의 중핵으로서의 인문교양교육이 상대적으로 배제되고 있다는 것이다.

한승희·양은아(2007)는 평생교육을 “일생에 걸쳐 삶과 경험을 성장, 회복, 재구성하는 적극적 활동이며 이 과정에서 이루어지는 학습은 세계 속에 더불어 존재하는 자신의 인간적 존재방식을 성찰하는 구조”라고 바라본다. 이러한 평생교육은 인간 존재에 대해 지속적으로 성찰하고 삶의 의미를 탐색하는 과정으로서 인문학, 인문학습과 맞닿아있다. 직업능력개발이 강조될수록 인간의 주체적인 인식과 경험의 성장을 보전하는 인문교양교육이 중요하다는 것이다. 정민승(2008)은 인문학적 평생교육운동이 인문학과 교육학 양자에 제공하는 지향점을 주목하면서 인문학의 통합적, 주관적, 교육적 특성이 자신과 세계에 대한 의미있는 질문을 던지는 평생교육운동의 과정 속에서 제대로 복원될 수 있다고 평가한다. 이명준(2000)도 과학기술의 발달로 야기된 개인주의와 인간소외, 도덕성 상실 등을 극복하고 비판적 이성을 함양하는데 인문교양교육의 중요성을 언급하면서 인간의 외적인 삶의 조건을 충족시켜주는 직업능력향상을 강조하는 평생교육뿐만 아니라, 인간의 내면과 삶의 의미를 밝혀내는 인문주의적 평생교육이 강조되어야함을 주장한다.

이러한 연구들은 최근 평생교육 현장의 인문교양교육에 대한 요구와 구체적 실천들을 예로 들며 인문교양교육이 대학의 강단과 학교체제를 뛰어넘어 평생교육의 장(場)에서 새로운 국면을 맞이하고 있다는 점에 주목하고 있다. 하지만 평생교육의 맥락에서 인문학과 인문교양교육을 분석한 개념연구(한승희·양은아, 2007; 정민승, 2008; 이명준, 2000; 김종서 외, 2009)와 실천인문학이라 불리는 비형식 인문교양교육의 가능성을 살펴본 연구(우기동, 2007; 민윤경, 2007)들은 인문주의적 평생교육에 대한 개념연구로서 의의를 가지고 있음에도 불구하고, 인문교양교육 참여자들의 다양한 학습과정과 참여경험을 이해하고 그 의미를 해석하는 데는 미치지 못하고 있다. 인문교양교육 사례 대부분이 비형식 교육으로 진행되고 학습자의 자발적인 참여로 이루어진다는 것을 고려할 때, 다양한 장면의 구체적인 인문교양교육 사례를 발굴하고 참여자들의 학습동기와 참여경험, 그로 인한 삶의 변화를 살펴볼 필요가 있다.

이 연구의 목적은 노숙에서 벗어나기 쉽지 않다고 고백하면서도 인문교양교육프로그램 참여를 통해 겪은 자신의 변화에 대해 이야기하는 노숙인들이 과연 어떠한 학습경험을 했는지를 탐색하고 이해하는 것이다. 특히 이 연구는 미국에서 소외계층에게 대학 수준의 인문교양교육을 제공해 자존감을 높이는 데 큰 기여를 한 클레멘트코스를 우리나라에 도입해 노숙인들에게 제공한 다시서기센터의 <인문학과정>을 중심으로 살펴보고자 한다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 노숙인 대상 <인문학과정>은 어떤 목표를 가지고 어떻게 운영되고 있는가? 둘째, 인문학을 통해 자신이 변화했다고 말하는 노숙인들의 학습경험의 특성은 무엇인가?

II. 선행 연구

1. 노숙인: 개념, 현황, 원인

2012년 시행된 <노숙인 등의 복지 및 자립지원에 관한 법률>은 “노숙인 등”을 “상당한 기간 동안 일정한 주거 없이 생활하는 사람, 노숙인시설을 이용하거나 상당한 기간 동안 노숙인시설에서 생활하는 사람, 상당한 기간 동안 주거로서의 적절성이 현저히 낮은 곳에서 생활하는 사람”으로 정의하고 있다. 이 법률에 앞서 노숙인 지원의 근거가 되던 법령인 보건복지부의 <부랑인 및 노숙인 보호시설 설치·운영규칙> 1장 2조에서 “노숙인이라 함은 일정한 주거 없이 상당한 기간 거리에서 생활하거나 그에 따라 노숙인 쉼터에 입소한 18세 이상의 자”로 규정하고 있으나 동시에 같은 시행규칙에서 부랑인을 “일정한 주거와 생업수단 없이 상당한 기간 거리에서 배회 또는 생활하거나 그에 따라 부랑인 복지시설에 입소한 18세 이상의 자”로 규정하고 있다.

미국의 NCH(National Coalition for the Homeless)는 일정하고 적절한 주거공간이 결핍되어 있고 일시적인 주거시설을 제공하는 보호시설과 기관, 사람이 정규적으로 잘 수 있도록 고안되지 않은 장소에서 주로 기거하는 사람을 노숙인으로 정의하고 있다(NCH, 2009a). 또한 EU의 많은 국가들은 노숙인을 정의할 때, 거리노숙(rooflessness)과 불안정주거(living in insecure housing), 부적절한 주거시설(living in inadequate accommodation), 무주거(houselessness)라는 EFANTSA(European Federation of National Organization Working with the Homelessness)의 주거분류를 적용하고 있다(John & Emma, 2007).

학계의 노숙인 정의도 위에서 살펴본 국가 단위의 노숙인 정의와 유사하다. 이태진(2002)은 거리노숙자와 쉼터노숙자, 쪽방생활자로 구분하여 노숙인을 설명한다. 남기철(2007)은 일반적으로 정규적인 적절한 주거지가 없어 사람이 자도록 고안되지 않은 장소에서 기거하거나 일시보호시설에서 생활하는 사람으로, 신원우(2007a; 2007b)는 일정한 주거 없이 거리에서 생활하거나 보호시설에 입소하여 생활하는 사람으로 노숙인을 정의한다. 이런 정의들은 노숙인의 범위를 어디까지로 볼 것인가와 관련된다. 즉 관점에 따라 노숙인은 거리에서 생활하는 사람으로 한정되기도 하고 쪽방생활자와 같이 주거 측면에서 노숙의 위협에 처해있는 사람까지 포함되는 개념이 되기도 한다.

노숙인의 실태 파악과 그 숫자 또한 정확하게 파악되지 못하고 있다.* 2010년 12월 말 기준으로 노숙인의 수는 4,187명, 그 중 거리노숙인의 수는 1,074명으로 집계되었다(보건복지부,

2011). 그러나 정부의 이러한 발표는 부랑인복지시설 입소자 8,958명을 제외한 수치이며 거리노숙인에 대한 전수조사 없이 쉼터 등의 시설과 서울역, 영등포역 등 몇 개의 지하철역을 중심으로 추정하여 집계된 수치이다. 또한 노숙인을 복지서비스의 대상으로 보고 그 수를 축소하려는 경향 때문에 정부 집계의 정확성에 대한 의문이 제기되어 왔다. 실제로 2010년 10월 전국의 상담보호센터와 노숙인 관련 단체 등 민간단체가 중심이 되어 서울, 부산, 대구, 대전, 천안, 강릉을 중심으로 거리노숙인에 대한 전국규모의 집계조사를 실시한 결과 거리노숙인은 약 1,500 명으로 집계되었는데 이는 정부 발표와 400명 정도 차이가 나는 것이었다. 적지 않은 거리노숙인이 존재하는 인천과 수원, 지방도시 등이 조사지역에서 제외되었다는 점과 함께, 쉼터 노숙인으로 집계되지 않은 연간 8,000여 명에 이르는 상담보호센터 이용 노숙인(임세희·서종녀·김종대, 2011)이 존재한다는 점, 그밖에 부랑인시설 이용자의 적지 않은 규모 등을 고려하면 노숙인의 수는 정부 통계치인 4,000명을 훨씬 넘어선다. 만약 쪽방생활자 등 주거 불안 상태에 있는 사람까지를 노숙인의 범위에 포함시킨다면 그 숫자는 훨씬 더 늘어날 것이다.

노숙의 원인에는 개인의 심리적, 신체적 측면에서부터 사회경제적, 구조적, 제도적 측면에 이르기까지 많은 요인들이 얽혀있다. 다시서기센터는 1999년부터 매년 거리노숙인의 인구학적 특성과 생활실태 및 욕구 등을 파악하기 위한 설문조사를 실시하고 있는데 2010년 거리노숙인 213명을 대상으로 한 설문조사 결과 응답자의 42.7%가 실직 및 사업실패를 노숙의 원인으로 답했다. 이밖에도 가족의 해체가 25.4%, 질환 및 장애가 8.9%, 부채 및 신용불량이 5.2%로 집계되었다(서울특별시립 다시서기상담보호센터, 2011). 노숙의 원인을 규명하려는 연구들에서도 비슷한 결과가 나타나는데, 고용 불안정과 사업실패 등의 경제적 변화, 질병과 사고로 인한 노동능력 상실, 그리고 불안정한 가족관계 등 취약한 가족구성과 가족해체 등이 주요한 원인으로 제시되고 있다(김수현·정원오·주영수, 1998; 서종균, 1999; 전국실직노숙자대책중고시민단체협의회, 2000; 남기철, 2007, 강정희, 2010). 현시용·최희경(2008)은 심층면접과 현장조사를 통한 연구에서 원가족의 부재와 유년기 교육결핍, 가정해체, 실업 등을 기준으로 생려형, 가출형, 실직형 노숙인으로 유형화를 시도한 바 있다. 강정희(2010)는 한국의 경우 1997년 이후 노숙의 원인이 개인보다는 사회구조적 문제에서 비롯되었다고 주장한다. 따라서 노숙은 단순한 인과관계의 과정을 거쳐 도달하게 된 상태라기보다는 여러 요인들의 연쇄반응

* 거리노숙인의 수를 조사하는 경우, 노숙인이 집중적으로 모여 있을 것으로 예상되는 특정 지역과 특정 시간에 그 수를 파악하는 'point-in-time counts' 방식이 통상적으로 실제 노숙인의 수와는 차이가 있을 수밖에 없다. 이 때문에 고시원과 쪽방, PC방 등에서 생활하는 잠재적 노숙인을 포함한 노숙인의 현황 파악이 어렵다는 점이 지적되고 있다(남기철, 2007; NCH, 2009b). 이가 있을 수밖에 없다. 이 때문에 고시원과 쪽방, PC방 등에서 생활하는 잠재적 노숙인을 포함한 노숙인의 현황 파악이 어렵다는 점을 지적되고 있다(남기철, 2007; NCH, 2009b).

을 통한 복합적이고 누적적인 현상이다(신명호, 2010). 노숙은 하나의 결정적인 요인에서 비롯된 것이 아니라 여러 원인들이 역동적으로 작용해 벌어진 것이라 할 수 있다.

2. 노숙인 교육

노숙인을 연구의 대상으로 바라보는 것은 적어도 우리나라 교육학계에서는 매우 낮은 일이다. 노숙인 교육과 관련된 선행 연구는 정혜령(1999)의 연구가 거의 유일하다. 정혜령은 당시 막 생겨나기 시작했던 노숙인 쉼터에 머물고 있던 노숙인 다섯 명을 인터뷰해 이들의 경험학습과정을 탐색했다. 노숙인들은 노숙생활에 적응하기 위한 기술들을 습득하지만 자신이 노숙인이라는 사실을 받아들이지 못한다. 배고픔을 해결하기 위한 정보가 간절하지만 공짜로 밥을 얻어먹는 것을 허락하지 못하는 자존심 때문에 갈등하는 노숙생활 초기의 모습은 노숙인들의 경험학습 양상의 일단을 잘 드러낸다. 노숙인들은 자신의 처지를 인정하며 주변의 노숙인들과 새로운 관계를 형성하며 새로운 자아정체성을 획득하게 된다.

미국, 영국, 오스트레일리아 등 서구의 경우, 주로 홈리스 가정의 아동과 청소년을 대상으로 한 교육학 연구가 비교적 활발하다. 미국에서는 1987년 McKinney-Vento Homeless Assistance Act가 발효되면서 홈리스 가정의 아동과 청소년의 학교교육을 지원하는 국가 센터(National Center for Homeless Education)가 설치되었고 관련 연구들이 축적되어 왔다(Hallett, 2011; Miller, 2011; Murphy, 2011). 미국은 이 법에 따라 노숙인을 위한 성인 교육 프로그램에 대한 연방정부 차원의 재정 지원을 1995년까지 지속해 8년간 약 32만 명이 참여했다(Office of Vocational and Adult Education, 1998). 또한 성인 노숙인 대상 교육 프로그램운영을 위한 지침서들(Office of Vocational and Adult Education, 1994; The University of the State of New York, 1995)이 발간되고 AEH(Adult Education for the Homeless)의 핵심이었던 문해교육과 생활관리기술(Life Management Skill) 교육에 대한 보고서(The University of the State of New York, 1995; Stuart, 1990; Norland, 1995)들도 발표되었다. 하지만 성인 노숙인에 관한 교육 관련 학술 연구는 상대적으로 찾아보기 힘들다. 미국의 노숙인 연구 전문 학술지인 Journal of Social Distress and the Homeless나 유럽에서 최근 생겨난 European Journal of Homelessness에도 교육학적 맥락에서 접근한 성인 노숙인 대상 연구들은 찾아보기 어렵다. 반면에 Google Scholar, World Cat OCLC 등 학술엔진을 통해서만 소수의 교육학 맥락의 성인 노숙인 대상 연구를 검색할 수 있다. Pearce(2001)는 여성노숙인 다섯 명을 심층 인터뷰한 연구에서 노숙생활에서 생존하기 위해 배우는 내용과 전략을 “거리의 지혜(street smarts)”라고 명명하며 이들이 노숙생활 중에도 학습을 지속하고 있음을

지적했다. Sumerlin(1996)은 미국 남부의 노숙인 145명에게 노숙경험(homeless experience)으로부터 배운 것은 무엇인가라는 질문을 던지고 그 반응을 분석한 연구에서 노숙인들이 재산, 직업, 관계 외에 나는 누구인가라는 물음에 답하며 본질적인 자아를 발견하는 경험을 했다고 보고했다. Rivera(2003)는 Boston에서 노숙을 경험한 여성 50명을 대상으로 1995년에서 1998년 사이에 진행된 민중교육(popular education) 프로그램이 노숙 여성들의 자존감을 높이고 그들이 자녀들의 교육에 적극적으로 관심을 기울이는 변화를 초래했다고 보고했다.

노숙인들을 대상으로 한 교육프로그램 중 가장 잘 알려진 인문교양교육프로그램은 1995년 미국 시카고와 뉴욕에서 시작된 클레멘트코스(Clemente Course)이다(Shorris, 2006). 클레멘트코스는 노숙인과 도시 빈민 등 소외계층에게 예술사와 역사, 논리학, 철학, 문학 등 정규대학 1학년 수준의 인문학을 소크라테스의 대화법을 활용해 가르치는 프로그램이다. 클레멘트코스는 2008년 기준으로 캐나다, 멕시코, 호주, 한국을 비롯한 6개 나라의 57개 지역에서 운영되고 있다(임철우 외, 2008: 117). 특히 호주는 2003년부터 지역의 대학들과 복지서비스기관, NPO 단체들이 협력한 지역기반을 모델로 한 Clemente-Catalyst program이라는 과정을 운영하고 있다(Bastian & Howard, 2009).

북미의 경우 클레멘트코스 운영에 대한 논평과 프로그램의 철학적 배경과 의의에 관한 연구(Groen, J., 2005; Groen, J. & Hyland-Russell, T., 2007)가 있으나 구체적인 실천 영역의 경험과 효과를 담은 사례 연구는 찾아보기 힘들다. 반면 호주에서는 클레멘트코스의 목표와 참여자의 경험, 변화가 무엇인지를 탐색하는 연구결과들이 발표되었다. 주로 클레멘트코스의 구체적인 사례를 바탕으로 운영과 효과성에 관한 연구들이 활발히 진행되고 있는데, 호주 클레멘트코스의 역사, 전개과정과 의의에 대한 연구(Bastian & Howard, 2009; Egan et al., 2006)뿐만 아니라, 학습자의 참여경험과 변화에 대한 연구(Yashin-Shaw, Howard & Butcher, 2005; Stevenson, Yashin-Shaw & Howard, 2007; Howard et al., 2008; Gervasoni et al., 2010)들이 보고되고 있다. 이 연구들은 학습자를 포함한 프로그램 참여자들의 증언을 바탕으로, 성인 노숙인을 위한 교육프로그램들이 그들의 자존감 향상과 대인관계 향상, 사회적 재참여 등 의미 있는 변화를 이끌어내고 있다는 점을 공통적으로 보여주고 있다.

III. 연구방법

1. 연구절차

인문교양교육프로그램 참여자들의 학습경험을 탐색하는 이 연구는 두 차례에 걸친 자료 수집과 분석 단계를 거쳤다. 첫 번째 단계에서는 <인문학과정> 5기 참여자를 대상으로 사례 연구(Yin, 2009)를 진행했다. 이 단계에서는 인문교양교육프로그램으로 <인문학과정>을 깊이 이해하기 위해 프로그램 관련 각종 문헌자료를 수집하는 한편 수업 장면의 참여관찰, 교수자와 실무자 인터뷰를 진행했다. 공동연구자 중 1인은 이 단계에서 1년여의 자원봉사를 통해 연구 참여자들과 라포를 형성했다. 5기 과정이 끝날 무렵 수료 예정 학습자 중 9명에 대해 1~2차례의 심층면담을 실시했다. 인터뷰는 반구조화된 질문을 통해 학습자들의 <인문학과정> 참여경험을 중심으로 이루어졌다. 첫 번째 단계 연구가 마무리될 무렵 두 번째 단계가 시작되었다. 두 번째 단계는 연구자들이 서울대학교 노숙인 생애사 아카이브 구축사업에 함께 참여하면서 이루어졌다. 노숙인 생애사 아카이브 구축사업은 사회복지학, 사회학, 인류학, 언론정보학, 보건학, 교육학 연구자들이 참여한 공동 연구로 모두 60명의 남성 노숙인의 생애사를 수집 분석했다. 이 아카이브에는 첫 번째 단계에서 인터뷰했던 9명의 노숙인 중 1명이 포함되었다. 또 첫 단계에는 포함되지 않았던 <인문학과정> 참여자 4명의 생애사 자료가 추가 수집되었다. 생애사 인터뷰는 공동 연구진이 함께 개발한 반구조화된 질문지를 토대로 실시되었다. 참여자들의 생애 전반을 묻는 질문지에는 노숙생활 이전의 가정교육, 학교교육경험은 물론 <인문학과정>을 포함해 노숙생활 시기에 참여했던 각종 교육프로그램 참여경험을 묻는 항목도 포함되었다. 생애사 인터뷰는 참여 노숙인별로 2~3차례 실시했다. 이 연구에서 분석한 <인문학과정> 참여 노숙인의 기본적인 인적사항을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 인터뷰 참여자 목록*

	성명 (ID No.)	성 별	나 이	학력	노숙기간	노숙이전직업	인터뷰 시점 주거지
1	김수철 (ID 34)	남	55	중졸	14년6개월	봉제/프레스공장 노동	쉽터
2	정진환 (ID 56)	남	43	전문대졸	3년3개월	용산전자상가 직원	고시원
3	신상문 (ID 59)	남	56	대학교 중퇴	2년7개월	건설회사사재관리/밀수업	고시원

* 참여자의 성명은 모두 가명처리함. 또한 ID No.는 서울대학교 노숙인 생애사 아카이브 구축사업에 참여한 사례자들의 고유번호이며, ‘-’표시는 노숙기간과 노숙이전직업이 불명확한 경우를 뜻함. 6번 김호철씨는 <인문학과정> 5기 심층면담 대상자이면서 아카이브 구축사업에도 참여함.

4	박재희 (ID 61)	남	56	중졸	2년	맞춤양복점	매입임대주택
5	이재호 (ID 63)	남	54	고졸	3년	의류업체직원/선반공장운영	월세
6	김호철 (ID 64)	남	58	중학교 중퇴	10년	인테리어사업	고시원
7	김한결	남	50	초졸	-	요식업	고시원
8	강유민	남	42	고졸	-	-	고시원
9	김시후	남	41	고졸	-	-	월세
10	정우혁	남	44	고졸	-	-	쪽방
11	정가람	남	48	초졸	-	택시기사	고시원
12	이준서	남	52	고교중퇴	-	-	쪽방
13	박세진	남	45	고졸	-	인테리어사업	고시원
14	유주환	남	49	고졸	-	인테리어사업	쪽방

자료 분석은 <인문학과정>의 운영방식과 강의의 특성, 프로그램의 구조, 노숙인 학습자의 참여 경험을 중심으로 진행했는데 두 단계에 걸쳐 다양하게 수집된 자료의 특성이 반영되었다. 첫 번째 단계에서 참여관찰과 심층인터뷰를 중심으로 수집된 자료를 통해 학습자들의 <인문학과정> 참여 경험을 분석할 수 있었다. 특히, 두 번째 단계에서 수집된 서울대학교 노숙인 생애사 아카이브의 자료는 노숙인 스스로 자신의 교육프로그램 참여경험에 대해 어떤 의미부여를 하고 있는지, 노숙인의 삶과 그들의 자립에 있어 <인문학과정>과 같은 교육프로그램이 어떤 의미를 가지는지에 대한 깊이 있는 분석을 가능하게 했다. 노숙인 생애사 아카이브 구축사업을 통해 얻은 자료의 경우 교육경험, 특히 <인문학과정>에 대한 참여경험을 서술한 부분을 중심으로 코딩작업을 진행했다. 코딩작업은 구술자의 구술내용에 핵심키워드 또는 소재목을 만들어가는 방식이었으며, 이후 코딩을 반복하면서 연구주제와 관련지어 자료들을 범주화했다. 동시에 새롭게 추가된 심층면담 자료를 기존 자료들과 비교·분석함으로써 노숙인의 인문교양교육프로그램 참여경험이 노숙인 자립에 주는 함의를 도출해낼 수 있었다.

2. <인문학과정> 개요

가. 다시서기지원센터와 <인문학과정>

대한성공회유지재단은 1998년부터 노숙인 보호 및 자활지원 사업을 서울시로부터 위탁받아 다시서기센터를 운영해왔다. 다시서기센터의 기본 업무는 크게 기획사업, 진료사업, 야간

잡자리 제공 등 응급구호활동, 상담보호센터 운영 사업으로 나누어진다. 다시서기센터는 노숙인의 자활과 근로의욕 고취, 자립적 경제활동을 위해 2009년에는 매입임대주택 입주자를 대상으로 맞춤형직업교육을 지원한 바 있고 새희망고용지원센터를 설치해 취업의욕증진프로그램과 취업지원프로그램을 제공하고 있다. 이외에도 노숙인의 단도박(斷賭博) 프로그램, 알코올 중독 치료 프로그램, 마음나누기, 건강 교육 프로그램 등을 제공하고 있다(서울특별시립 다시서기상담보호센터, 2010). 그러나 이 프로그램들은 대부분 일회적인 특강 형태로 참여 노숙인들 또한 프로그램에 대한 기대나 참여 목적이 뚜렷하지 않은 경우가 많다. 일정기간 이상 동안 진행되는 것이 아니라 하루, 한두 시간에 걸친 집체교육 형태의 프로그램이 대부분이기 때문에 노숙인의 자활 의지를 높이는데 실질적인 효과를 기대하기 어려웠다. 다시 말해 노숙인의 자립과 자활을 위한 전환점 또는 계기가 되기에는 다소 한계가 존재했다.

2005년 다시서기센터 소장이었던 임영인은 미국의 클레멘트코스를 모델로 한 <인문학과정>을 기획하였다. 임영인은 노숙인이 노숙상태를 벗어나 자신이 속한 공동체의 당당한 일원으로 거듭나는 데 있어 잡자리와 일자리, 먹거리와 의료 등의 복지서비스 등 물질적인 혜택보다 자존감의 회복이 더욱 절실하다고 보았다(임영인, 2007). 또한 노숙인과 빈곤의 문제는 노숙인 개인의 능력과 의지 부족에서 기인하기보다는 기회의 박탈을 통한 사회적 배제가 핵심 요인이라고 지적하면서 그들의 자존감 회복을 위해 인문교양교육이 필요함을 주장했다(임영인, 2006). 이에 따라 다시서기센터는 인문학교육을 통한 노숙인의 자존감 회복과 지역 사회 통합을 목표로 2005년 9월 <인문학과정>을 개설했다. <인문학과정>은 2012년 현재 8기가 운영되고 있으며 1기부터 7기까지 기수마다 11~21명씩 총 111명의 수료생을 배출했다.

<2009년도 다시서기 사업보고서>는 <인문학과정>의 목적을 “성찰과 소통을 통해 노숙인 스스로 문제를 회복하고, 정체성과 자존감을 회복하여 사회와의 올바른 소통을 통해 사회로 복귀할 수 있는 기회를 부여하는 것”이라고 밝히고 있다. 또한 <인문학과정>의 세 가지 목표로 인문학적 소양과 철학적 사유를 위한 교육적 목표, 주거생활 정착과 경제적 자활을 위한 경제적 목표, 주체적인 삶과 지역사회에의 통합을 위한 사회적 목표를 설정하고 있다. <인문학과정>은 교육 프로그램임에도 불구하고 교육적 목표뿐 아니라 경제적, 사회적 목표를 함께 설정하고 있다. 즉, 참여자의 내면적 성장뿐만 아니라 공동체적 삶을 추구한다는 점에서 개인적 차원을 넘어 사회적 차원의 교육을 지향하고 있다. 또 <인문학과정>이후에 노숙인들이 자활할 수 있는 실질적인 경제적 지원 프로그램도 기획하여 보다 종합적인 노숙인 지원을 모색하고 있다.

나. <인문학과정>의 운영방식 및 구성원의 역할

1) 운영방식

<인문학과정>은 2008년부터는 1년 2학기제로 운영되고 있다. 교육과정은 철학, 예술사, 문학, 한국사, 글쓰기 I, 글쓰기 II로 구성되어 있는데 과목별로 15번의 강의가 이루어진다. 1주일에 3회 2시간씩의 강의를 진행되며 대학 수준의 강의를 원칙으로 한다. 이밖에도 현장학습과 문화체험, 하계 MT와 졸업여행 그리고 방학 글쓰기 프로그램이 병행되고 있다. <인문학과정>을 이수한 졸업생들의 적극적인 요구로 2009년에는 <HK문명학교 성프란시스 인문학 심화과정>이 개설되었다. 서울대학교 인문학연구원과 함께 진행되는 심화과정은 한국연구재단의 시민인문강좌지원사업의 일환으로 학기당 10강, 1년 간 총 20강으로 진행되며 평균 20여 명이 참여해왔다.

<표 2> <인문학과정> 세부 일정

2월	3-7월	8월	9-12월	1월	2월
지원 및 면접	1학기 철학/ 문학/ 글쓰기 I	하계 MT	2학기 한국사/ 예술사/ 글쓰기II	졸업 여행	졸업식

<인문학과정>에 참여하는 노숙인 학습자는 서류지원과 면접을 통해 선발된다. 면접에는 <인문학과정> 학장인 다시서기센터의 소장과 담당 실무자, 교수진이 참여하며 지원자의 지원동기와 참여에 대한 의지 등을 심사한 후 최종적으로 25명을 선발한다. <인문학과정> 4기까지는 입학 정원이 20명이었으나 지원자의 수가 늘어남에 따라 5기부터 입학 정원을 25명으로 늘려 선발하고 있다.

2) 구성원과 그 역할

<인문학과정>의 교수진은 서울 소재 대학에서 강의를 하고 있는 5명의 교수들로 구성되어 있다. 2012년 <인문학과정> 8기 과정에 참여하고 있는 교수 중 한 명은 2기부터 참여하고 있으며, 나머지 교수들 또한 <인문학과정>에 최소 4년에서 최대 6년 이상 참여하고 있다. 교수들은 자신이 맡은 교과 강의뿐만 아니라 <인문학과정> 운영위원으로서의 역할도 맡고 있다. 이들은 현장학습과 문화체험에도 적극적으로 참여하여 노숙인 학습자들과 긴밀한 유대 관계를 형성하고 있다.

다시서기센터 실무자 2명이 <인문학과정>을 담당하며 이중 1명은 2009년 6월 별도로 마련된 <인문학과정> 강의실에서 상근하고 있다. 담당자들은 출결 관리, 상담, 자활근로사업 참여 지원, 자원봉사자에 대한 사전교육과 관리를 맡으며, 교수진과 다시서기센터 및 노숙인 학습자 사이의 교량 역할을 하고 있다.

다시서기센터는 다른 노숙인 지원 사업의 경우 자원봉사자를 적극 활용했지만 <인문학과정>에는 그 참여를 제한했다. 타인에 대한 경계심이 강한 노숙인의 특성과 함께 자원봉사자의 빈번한 교체로 인한 혼란을 염려했기 때문이다. 하지만 노숙인 학습자가 <인문학과정>의 핵심 교과인 글쓰기 강의에서 큰 어려움을 겪자 2008년 시범적으로 자원봉사자 1명을 참여시킨 뒤 2009년부터는 공식적으로 자원봉사자를 모집해 그 수를 5명으로 늘렸다. 대학생, 대학원생, 학교 교사, 직장인 등으로 구성된 자원봉사자들은 학기 중에는 노숙인 학습자와 함께 수업에 참여하며 글쓰기 과제 수행을 돕다가 여름방학 기간 중에는 노숙인 학습자와 짝을 이루어 글쓰기를 지원하며 격려하는 등의 역할을 수행했다.

IV. <인문학과정>의 구조와 특성

1. 자기성찰의 자극

<인문학과정>의 교육과정은 강의실 안팎을 넘나든다. 교육과정은 크게 정규과정과 함께 비정규과정인 심화과정, 문화체험학습, 방학 글쓰기 프로그램으로 구성된다. 정규과정은 강의실뿐만 아니라 영화관, 미술관, 사찰과 전시관 등에서 이루어지는 문화체험학습을 병행한다. 문화체험학습은 정규교과가 이루어지는 평일뿐만 아니라 주말에도 진행되곤 한다.

철학 강의는 <청소년을 위한 윤리학>, <청소년을 위한 정치학>과 <가치는 어디로 가는가?> 등의 서적을 편집해 교재로 사용했다. 학습자들은 매주 교재의 한 단원을 읽고 짧게라도 자신의 느낌이나 생각을 작성했다. <인문학과정>에 진입한 학습자들은 초기에는 스스로 생각하고 자신의 생각을 표현하고 주장하기보다는 교수의 입장과 해석을 듣고자하는 경향이 강했다. 교수라는 직책이 가지는 권위를 지나치게 인식했기 때문에 교수가 말하는 내용을 일종의 “답”으로 인식하곤 했다. 하지만 학습자들은 ‘행복한 삶이란 어떻게 사는 것인가’, ‘내가 살아가는 이유는 무엇인가’, ‘어떻게 사는 것이 옳은 것인가’라는 질문들을 통해 끊임없이 ‘나’라는 존재와 마주하며 자신을 성찰하고 판단하는 경험을 하게 되었다. 이 과정에서 어떤 학습자는 “일주일 동안 잠을 못 이룰 정도의 충격”을 받기도 했다.

뭐 성명학 이런 걸로 생각을 했지, 철학을 문학 쪽에서 파생되어서 자아성찰을 하고 그런 걸 전혀 생각하지 못했죠. 못했는데 철학 중에서도 어느 대목 때문에 내가 좀... 충격을 받았냐 하면, 존재세(存在稅). ○○○ 교수님의 존재세... 거기에서 내가... 깨달았다고 그러

면 남들이 들으면 지가 강의 한 번 듣고 뭘 깨달아 이러겠지만, 깨달음이라는 건 그게 아니거든요. 깨달음이라는 건 내가 느끼고 내가 받아들이는 게 깨달은 거예요. (이준서)

문학 강의는 <객지>, <안티고네>, <전태일 평전>, <어린 왕자>, 셰익스피어의 4대 비극 등을 교재로 사용했으며 매주 문학작품을 읽어오는 것이 과제로 주어졌다. 또한 Michael Radford 감독의 <일 포스티노>, Rolf Schübel 감독의 <글루미 선데이> 등 영화를 감상하기도 했다. 강의 시간에는 학습자들이 각자 인상 깊었던 구절이나 단어를 발표하고 그것과 관련한 자유로운 감상평을 나누는 것으로 이루어지곤 했다. 문학 강의에서는 주로 작품 속 인물과 스토리와 관련하여 ‘나였다면 어떻게 하겠는가’, ‘그 상황과 비슷한 경험은 무엇이었나’라는 질문을 던졌다. 철학 강의와 같은 주제를 설정하여 교과목 간 통합을 유도했기 때문에 문학 강의 또한 학습자로 하여금 자신을 성찰하고 타인과 사회와의 관계를 이해하는 경험을 제공하고자 했다.

글쓰기 강의는 <시 읽는 기쁨 1, 2>, <난장이가 쏘아 올린 작은 공>, <글쓰기 공중부양> 등의 교재를 활용하였다. 글쓰기는 <인문학과정>에서 핵심적인 위치를 차지하고 있어 다른 과목과 연계하여 운영되기도 했는데 다른 과목의 과제가 글쓰기 강의의 소재로 활용되었다. 또 학습자 자신의 글을 첨삭 받는 시간도 있었다. 특히 2학기 글쓰기 강의는 매 시간 세 편의 시를 함께 읽고 짧은 감상평을 즉석에서 작성하여 토론을 진행했다. 예술사 강의와 함께 ‘자화상’ 등의 주제어를 가지고 시조 또는 시를 작성하여 각자 발표하는 시간도 자주 가졌다. 학습자들은 <인문학과정> 초기 글을 쓴다는 것에 대한 부담감을 극복하고 글쓰기의 “마력”을 느끼면서 글쓰기를 “배워가지고 직접 할 수 있는 것”으로 여기기 시작했다.

골치가 아프기는 하지만은 글쓰기가 그냥, 해보지 않은 걸 갖다가 글쓰기 방법을 알고 그런 게 도움이 됐지... (중략)... 배우고 나서 보니까 배운 게 내가 딱 이제 배워가지고 직접 할 수 있는 거. 내가 철학을 들었지만 내가 철학에 대해 논할 수도 없고, 문학을 들었지만 내가 작품이 어떻게 평론할 수도 없고, 한국사 뭐 근대사 들었지만 내가 그걸 설명하는 건 안 되고. 예술사도 마찬가지로 그림이 어떻게 말 못하고. 글쓰기는 조금이라도 나한테 도움이 됐으니까. (정가람)

예술사 강의는 <영혼의 편지>, <새롭게 이해하는 한 권의 미술사> 등의 교재뿐만 아니라 그림과 사진 등의 다양한 자료를 활용했다. 예술사를 지나치게 이론적으로 접근하는 것을 피하고자 예술사 담당 교수는 작품에 대한 구체적인 설명과 해석을 미리 제시하지 않았고 심지어 작품명과 작가를 밝히지 않기도 했다. “이 그림을 보면 어떤 생각이 드는가”, “이 작품은 무엇을 이야기하고 있다고 생각하는가”라는 질문을 통해 학습자 자신의 관점으로 예술을 이해하고 해석하는 경험을 제공하고자 했다. 그리고 학습자들의 관점은 자연스럽게 강의의

소재가 되기도 했다. 특히 지속적인 조별 토론을 통해 자신의 생각과 관점을 자유롭게 표현함과 동시에 타인의 생각과 관점을 접하면서 “새로운 세계”를 경험하기도 했다.

아 새로운 세계죠, 새로운 세계. 새로운 세계고 야~내가 참 개구리였구나, 우물 안 개구리였구나, 그런 생각이 많이 들죠. 어떻게 보면 거기서 더 얻는 게, 일주일이 다 풍부해지고 풍요로워지더라니까 아주 이게, 이게 듣다보면... 야~ 이것 참 크게 얻고 가는구나 하나... 이런 세상도 있구나... (정진환)

한국사는 <시와 이야기가 있는 우리 역사>와 교수가 준비해오는 시청각자료와 유인물을 교재로 활용했다. 한국사 담당 교수는 민중의 삶과 시대적 역할에 초점을 두면서, 역사를 공부하는 데 역사적 지식을 익히는 것뿐만 아니라 그것과 나와 의 관계, 우리에게 주는 의미를 살펴보는 것이 중요함을 강조했다. 한국사 강의는 단지 역사적 사실을 전달하기보다는 그 역사적 사실을 가능하게 한 배경을 학습자가 추론할 수 있도록 “왜 그랬을까”라는 질문을 던지는 방식으로 진행되었다. 또한 학습자들이 관심을 가지고 있는 사회적 이슈에 대한 자유토론을 통해 나와 사회의 관계, 자신의 삶과 사회적 구조에 대한 관점의 확장을 유도하기도 했다.

2. 공동체의 형성

<인문학과정>에는 심화과정과 문화체험학습, 글쓰기 프로그램 등 비정규교과들이 존재한다. 심화과정은 <인문학과정> 수료생들이 수료 후에도 배움에 대한 욕구를 충족시킬 수 있도록 마련되었다. 2009년부터 시작된 심화과정은 서울대학교 인문학연구원의 교수들이 강사로 참여하고 있으며 매 학기마다 10강좌씩 총 20강좌가 진행된다. 수료생들에게 심화과정은 인문학을 배우고자 하는 사람들이 모이는 자리임과 동시에 일종의 “적(籍)을 두고 있을 수 있는” 공간으로 인식된다. 매 시간 새로운 교수가 주로 자신의 연구 주제와 관심사를 소개하고 설명하는 방식으로 진행되지만 정규교과와 마찬가지로 교수와 학습자가 자유로운 질의응답을 통해 토론을 벌이기도 한다.

문화체험학습은 정규교과와 관련한 현장학습과 체험학습으로 구성된다. 현장학습에는 주로 예술사와 문학, 한국사 강의와 관련하여 전시회와 연극, 뮤지컬 관람, 문화유적 답사 등이 있으며 체험학습으로는 친목과 화합에 초점을 둔 단합대회, 소풍, 체육대회 등이 있다. 노숙인 학습자들은 문화체험학습을 새로운 문화, 새로운 세계와의 만남이라는 점과 어울림을 통한 인간관계의 회복을 가능하게 했다는 점에서 매우 긍정적으로 평가했다. <인문학과정> 참여자들만을 위한 인터넷 카페와 동아리 활동과 함께 문화체험학습은 학습자의 자존감과 참여

의식을 높여주고 교수와 자원봉사자, 실무자와의 인간적인 관계를 형성할 수 있게 함으로써 노숙인 학습자들이 <인문학과정>에 지속적으로 몰입할 수 있는 토대가 되었다.

글쓰기 프로그램은 여름방학 기간 동안 자원봉사자와 학습자 5~6명이 한 조가 되어 진행되었다. 매주 최소 한 차례씩 강의실에 조별로 모여 필사(筆寫)를 하거나 함께 선정한 책을 읽고 자유롭게 토론을 하기도 했으며 졸업문집에 실을 학습자 개개인의 글을 작성하는 것이 과제로 주어지기도 했다. 자원봉사자들은 학습자들이 작성한 글을 읽고 맞춤법과 띄어쓰기를 교정해주거나 글에 대한 감상평을 주기도 하면서 학습자가 글을 다듬도록 도와주었다. 글쓰기에 부담을 느끼던 학습자들은 “글을 쓸 용기가 생겼다”고 말하면서 점차 글에 대한 거부감을 줄여갔다. 또한 노숙인 학습자는 자원봉사자를 자신과는 다른 “일반인”으로 인식하곤 했는데 글쓰기 프로그램이 노숙인 학습자가 자원봉사자와 인간적인 유대관계를 맺는 계기로 작용하여 <인문학과정>에 지속적으로 참여할 수 있는 긍정적인 자극제가 되었다.

우리 여름방학 때 글쓰기~ 그거 아니었으면 힘들었을 거야, 그거 때문에 좀 재미를 붙였지. 그건 아주 도움이 됐어요. 집중하게 된다는 거. 그게 2학기 때까지 연장된 거 같아요. 흥미 잃었던 것을... 신문도 많이 읽고, 그 전에는 신문도 안 읽었어, 근데 신문도 많이 보게 되고, 여기 신문 두 개 다 보잖아. 딱 정독하게 되고 그런 것도... 다른 부분에 관심을 가지게 해줬다는 게, 계기가 된 거 같아요 이게. (정진환)

3. 대화와 토론, 그리고 동등한 인격체로서의 학습자 존중

<인문학과정>의 수업은 “예술은 무엇이라고 생각하는가?”, “당신이 생각하는 예술에는 어떤 것이 있는가?”, “예술이라는 단어를 접했을 때 어떤 느낌이 드는가?”와 같은 교수의 물음으로 시작된다. 학습자들은 낯선 질문과 낯선 수업 분위기로 인해 자신의 생각을 표현하지 않거나 자신의 생각을 어떻게 표현해야할지 몰라 하기 일쑤였다. 학습자들의 무반응에 교수는 성급하게 ‘답’을 내놓지 않았다. 아니 “답은 없다.”고 말했다. 이윽고 학습자들은 서서히 자신의 생각을 내놓기 시작했다. “예술은 잘나고 똑똑한 사람들의 취미이다.”, “나와 관계없는 것이다.” 솔직한 학습자들의 대답에 교수는 “네, 그럴 수도 있겠네요.”라는 맞장구를 쳤다. 학습자들은 “어디서부터가 예술인지 모르겠습니다. 아름다움이 기준입니까?”라고 물었다. 학습자의 질문에 교수는 질문으로 응수했다. “사진은 예술인가요?”, “영화는 예술인가요?”, “멋진 장면을 보면 ‘우아~ 예술이다’라고 말할 때 그림 그 장면도 예술인가요?” 보통 사람들이 골똘히 생각할 때 그러한 것처럼 학습자들의 미간은 어느새 찌푸려졌고 두 눈동자는 오른쪽 위를 향해있다. “그건 예술이 아니죠.”, “예술일 수도 있겠네요.”라는 학습자들의 반응이 정적을 깬다. 이제는 예술이 무엇인지 말함직도 한데 교수는 또 다시 질문을 이어간다. “선생님은 일상에서 예술이란 단어를 어떻게, 어떤 의미로 사용

하나요?” (2009년 9월 10일 예술사 강의 관찰일지 중)

<인문학과정>의 6개 과목은 모두 학습자의 적극적인 참여를 바탕으로 한 대화와 토론식 강의를 기본 교수방법으로 사용했다. 학습자들에게는 교재 읽어오기, 감상평 작성하기, 질문 만들어보기 등 각 과목마다 과제가 부여되기도 했다. 교수자는 강의시간에 학습자들에게 운독을 시키거나 강의내용과 관련된 적절한 질문을 던지며 학습자들이 그 질문에 자신의 생각을 자신있게 표현할 수 있도록 충분한 시간적 여유를 주고 고르게 발표 기회를 주었다. 또한 학습자들은 돌아가면서 자신의 글 또는 과제를 발표하거나 교재에서 자신이 인상깊게 읽은 부분을 설명하고 그것에 대한 감상평을 동료들과 나누기도 했다. 조별 토론이 지속적으로 활용되기도 했는데 학습자 중 사회자와 서기를 두어 조별토론 후 그 내용을 정리하여 발표하게 함으로써 서로의 생각과 그 차이를 공유하게끔 했다.

교수들은 학습자의 질문에 바로 답하기보다는 질문한 학습자 또는 동료 학습자들에게 “선생님은 어떻게 생각하시는데요?”*라고 반문했다. 교수들은 학습자들이 교수라는 권위에 종속되지 않도록 자신의 의견을 즉각적으로 표현하지 않았다. 교수들은 자신의 대답이 학습자에게 곧 ‘정답’으로 이해되는 것을 경계했고, 교수자 자신의 역할이 지식전달에 있지 않다는 점을 학습자들에게 강조했다.

우리는 인문학 지식이나 누가 정해놓은 답을 습득하기 위해 이곳에 있는 것이 아니잖아요. 지식 같은 건 선생님들이 쉽게 찾아서 얻을 수 있어요. 하지만 우리가 여기에 모인 건, 그것이 내 삶에 어떤 영향을 미치고 그것을 통해 나는 어떻게 살 것인가 스스로 답해 보는 연습을 하는 거죠. (<인문학과정> 철학 담당 교수 2009년 4월 27일 강의 중)

<인문학과정> 강의실의 책상은 교수와 학습자들이 서로 마주보고 앉아 자연스럽게 대화할 수 있는 원형 혹은 사각형 구조로 배치되었다. 모든 학습자가 교수를 바라보게 만든 책상 배치와 달리, 이런 배치는 교수와 학습자가 동등한 인격체로서 서로의 이야기에 귀 기울이며 자유롭게 대화하고 토론하는 데 도움이 되었다. 이는 단순히 ‘가르치는 자’와 ‘가르침을 받는 자’의 구분을 피하는 것을 넘어, 학습자와 학습자의 관계를 더 증진시키려는 목적이 있었다.

그래서 내가 의자배치를 원형으로 하잖아요. 선생님들하고 나하고는 이렇게 보면 끝이지만 선생님들끼리도 보면서 그 안에서 당신들끼리도 커뮤니티가 만들어져야하니까 그래서 의자배치가 나는 좀 자꾸... 나를 보게 하지 말고 선생님들끼리 좀 보게 해달라고 하는

* ‘선생님’은 교수자들과 담당실무자, 자원봉사자가 노숙인 학습자들을 부르는 호칭이다.

거예요. (<인문학과정> 철학 담당 교수)

V. <인문학과정> 참여 노숙인 학습자의 경험 분석

1. 참여 과정

가. 정보 획득 경로

<인문학과정> 운영의 가장 큰 어려움은 학습자 모집이었다. 인문학이 생소하기도 하지만 소위 ‘노숙하는 주제에 무슨 공부냐’라는 부정적인 인식이 노숙인들 내부에도 팽배했기 때문이다. <인문학과정>은 학습자를 모집하기 위해 다양한 방법을 활용했다. 컴퓨터와 노숙인 시설, 자활기관 등에 공문을 보내는 것은 기본이고 서울역 부근 쪽방촌과 무료급식소 주변에 포스터를 부착하거나 거리에서 직접 안내문을 배포했다. 그러나 공문이나 포스터 등으로 <인문학과정>에 대한 정보를 제공하는 것은 한계가 있었다. <인문학과정>의 교육목표와 커리큘럼, 교육내용에 관한 상세한 안내는 서류심사와 면접을 통과한 참여자들에게 실시하는 오리엔테이션에서야 비로소 공식적으로 이루어졌다. 따라서 노숙인들이 <인문학과정> 참여 여부를 결정할 수 있는 상세한 정보는 대개 다시서기센터 관계자 또는 선배 수료생과의 개인적인 관계를 통해 전달되었다. 5기 입학생 26명 중 10명은 다시서기센터의 관계자를 통해, 8명은 선배 수료생을 통해 <인문학과정>에 대해 알게 되었다고 말했다. 노숙인은 동료 노숙인과의 교류와 접촉을 통해 많은 정보를 주고받게 되는데, 2005년 <인문학과정>이 시작된 이래 수료생이 늘어나면서 긍정적인 학습 경험을 갖고 있는 참여자들이 동료 노숙인에게 <인문학과정> 지원을 권유하는 경우가 늘어난 것이다. 또한 거리 상담원과 진료소 상담원 등 다시서기센터 관계자들은 센터 내 자활근로 사업에 참여하고 있는 노숙인들 중 자활의지를 가지고 있고 동료와의 관계가 원만하며 <인문학과정> 참여를 통해 긍정적인 변화가 기대되는 이들에게 적극적으로 지원을 권유했다.

나. 참여 동기

<인문학과정> 참여 노숙인들은 인문학 자체에 대한 학문적 관심과 배움에 대한 욕구, 교육프로그램에 대한 참여 욕구뿐만 아니라 자신에게 <인문학과정> 참여를 권유한 사회복지사와 상담원 등 다시서기센터 관계자의 관심과 배려, 그들에 대한 믿음, 다시서기센터 안팎에서 보이는 <인문학과정> 참여 교수들의 성품 등 다양한 이유를 참여 동기로 꼽았다. <인문학과정>에 참여하는 노숙인의 참여 동기에서 특징적인 것은 그들이 가진 배움의 욕구가 지식이나 기술의 습득만을 의미하지 않는다는 것이다. 이는 <인문학과정>에서 강의하는 교수들이 자신의 강의 목표가 인문학적 지식의 습득이 아님을 강조하는 것과 같은 맥락이다. <인문학

과정> 참여 노숙인들은 “지식은 두 번째 차원”이라고 밝히기도 했다. 오히려 그들은 <인문학 과정> 참여를 삶에 대한 성찰과 변화를 위한 기회로 삼았다. 노숙이라는 극단적 상황 속에서 정신적 황폐화를 경험한 노숙인에게는 생존의 문제와 더불어 자신의 존재 이유 등에 관한 근본적인 물음과 고민 역시 절실했다. 자아 존중감의 회복과 내면 성찰을 목표로 하는 <인문학 과정>은 그들이 삶을 추스르고 변화를 모색할 수 있는 계기로 인식되었다.

내가 인간인가에 대해서 내가 최소한도로, 어떻게 살아야지 인간이 될 수 있다 이런 거... 사람이 짐승과 다른... 사람들은 다 그렇잖아요, 모든 사람들이, 사람이 만물의 영장이라는 거 기본적으로 다 인정하고 살잖아요. 근데 나는 그거 인정할 수 없거든요, 지금까지 세상을 살아보니 노예 같은 삶에, 아휴~ 육신에... 내가 이대로 죽어버리면 과연 짐승과 뭐가 다른가 그런 거 나한테는 가장 절실했어요. ...(<중략>)... 사람이 죽어도 자기 자신에게 몇몇할 수 있다면, 또 알고 죽을 수 있다면... 그게 중요해요. 내 자신에 대해서 아는 거. 내 자신을, 나는 내가 누구한테 소개할 수 없는 사람이더라고요. 사람이 제일로 부끄러운 게 자기 자신한테 자기 자신을 설명할 수 없을 때예요. 왜 하느님이 나를 사람으로 태어나게 했을까... 내가 참, 사람한테 주는 대로 밥 얻어먹고 노력 안하고 일 안하고 살았었거든요. 너무 비참했어요, 진짜 죽고 싶었어요. (김한결)

다. 참여 과정의 어려움

노숙인은 학교교육경험이 적은 경우가 많다. <인문학과정> 5기생 26명 중 15명은 고등학교를 졸업했으나, 초등학교와 중학교만을 졸업한 인원이 10명에 이르렀다. 특히 노숙생활로 진입한 이후에는 교육경험이 대부분 전무했다. 교육경험 단절이 장기화된 그들에게 “매일 저녁 2시간씩 강의실 책상과 의자에 엉덩이를 붙이고 앉아있는 것 자체가 쉽지 않은 일”이었다. 이로 인해 <인문학과정> 참여자들 중 상당수가 지원 당시에 많은 고민과 갈등을 겪는다. <인문학과정>에 지원하기 전 노숙인들이 겪는 내적 갈등으로는 교육프로그램에 참여하는 것에 대한 부담감과 인문학에 대한 생소함, 그리고 <인문학과정>에 참여하면서 경제활동을 병행해야하는 등의 문제였다. 특히 주로 육체노동에 참여하면서 평일 저녁마다 교육프로그램에 참여한다는 것은 “하루 벌어 하루 먹고 사는 하루살이 인생”의 노숙인에게 결코 쉽지 않은 결정이었다. 당장의 의식주 해결이 절박한 노숙인에게 ‘공부’라는 또 다른 부담을 감수하기에는 심리적 여유가 없었던 것이다.

사실은 처음에는, 내가 무슨 공부야~ 그렇잖아, 나이 50 먹어가지고 무슨 공부냐. 내가 무료급식소에서 밥 얻어먹고 다니면서... 시간 있으면 일용직이라도 하루라도 나가야지 ~하고 있었는데. (이준서)

앞서 언급했듯이 <인문학과정>은 대화와 토론식 수업을 기본으로 했다. 이는 자신의 의견을 표현하는 데 어려움을 겪는 노숙인들이 자연스럽게 타인에 대한 경계심을 허물고 자신감을 회복할 수 있도록 긍정적인 역할을 했다. 하지만 <인문학과정> 초기에 학습자들은 적극적인 참여를 전제로 한 대화와 토론 중심의 강의방식에 어려움을 겪었다. 자신의 생각을 상대방에게 설명하거나 교재를 읽고 난 후의 소감을 발표하는 것 자체가 “어색한 일”이었다. 교수가 직접적으로 자신을 호명하기 전까지 교수의 질문에 침묵으로 대응했고 자신의 관점과 그 이유를 묻는 집요한 질문들에 “두려움”을 느꼈다는 학습자도 있었다. 자기성찰과 자존감의 회복이라는 점에서 가장 중요하게 다루어진 글쓰기 또한 학습자들의 “골치를 아프게 했다”. 과제를 엄격하게 검사한다거나 과제를 해오지 않았을 때 불이익을 주는 것도 아니었음에도 학습자들은 교수를 포함하여 타인에게 자신의 생각과 느낌이 담긴 글을 보여준다는 것에 부담을 느끼기도 했고, ‘글은 결점 하나 없이 완벽해야 한다’는 자기기준을 가지기도 했다.

노숙인 학습자들은 <인문학과정>에 참여하면서 현실과의 “괴리감”으로 인한 어려움도 겪었다. 노숙인 시절과 무료급식소를 찾아다니던 노숙인에게 ‘아름다운 삶은 무엇인가’, ‘올바른 삶은 무엇인가’와 같은 주제는 일종의 “사치”로 여겨지기도 했다. 또한 삶을 반추하고 성찰하는 과정은 자칫 노숙인 자신이 가진 문제의 근본적인 원인이 바로 자기 자신에게 있다는 생각을 불러일으키기도 했다. 또한 가정과 사회 그리고 직업세계에서의 상처를 안고 노숙생활로 접어든 그들에게 자신의 삶을 돌아보는 것 자체가 큰 고통이기도 했다.

<인문학과정>에 참여하면서 경제활동을 병행하는 부담은 <인문학과정>에 참여하는 중에도 계속되었고 때로는 <인문학과정> 참여와 경제활동, 이 두 가지의 선택지 중 하나만을 선택하도록 강요하는 요소로 작용했다. 새벽부터 일용직 노동 현장에서 일하다가 시간에 쫓겨 간신히 강의실에 도착하는 학습자도 있었고 불가피하게 지각이나 결석을 하는 경우도 생겼다. 지방에 새로운 일자리를 구하게 되어 2학기 과정을 이수하지 못한 경우도 있었다. 이처럼 경제활동과 학업을 병행하는 문제는 학습자가 <인문학과정>을 포기하는 직접적인 이유가 되기도 했다. 그만큼 노숙인에게 <인문학과정>에 참여하는 것 자체는 현실적으로 허락되지 않는, 쉽지 않은 결단을 요구하는 ‘사건’이라고 할만 했다.

(자활근로비) 39만 원 가지고 힘들거든 생활하기가. 22만 원 방값 주고 담배 사 필러면 한 63,000원 나간단 말야. 2만 원은 저기 통신비, 휴대폰비 나가야되고. 그럼 얼마 남아, 8만 원 남지. 그러면 39만 원 가지고 생활할 거 같애? 한 달에? 소주 한 잔 못 먹어 제대로. 그러니까 다른 데 찾아야 된단 말야. 어떻게 보면 강의가 계속 있기 때문에 이번 달은 어떻게 끄적 못하니까... 강의 때메 안 되고 그거는... (정진환)

2. 학습 경험의 특성

<인문학과정>에 참여하는 노숙인 학습자들의 참여경험 특성은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, <인문학과정>에 참여하는 노숙인은 ‘경계’에 서있는 학습자라는 점, 둘째, <인문학과정>의 대화와 토론, 글쓰기 경험 등은 노숙인 학습자의 생애 경험과 맞물리면서 노숙인으로 하여금 실존적 대화의 경험을 유도한다는 점, 마지막으로 <인문학과정>에 참여하는 노숙인은 <인문학과정>이라는 일종의 생활세계 속에서 타인과의 갈등을 경험하고 동시에 그 갈등을 해소하는 과정을 학습한다는 점이다.

가. ‘경계’에 서있는 노숙인 학습자

<인문학과정>에 참여하는 노숙인들은 노숙생활에 젖어있는 다른 노숙인들과 자신을 구분했다. <인문학과정> 참여자 선발과정에서 지원자의 참여의지와 성실성은 매우 중요한 기준이기 때문에 <인문학과정>에 참여한다는 사실은 노숙생활을 벗어나기 위한 첫걸음이기 이전에, 삶에 대한 의지 없이 노숙생활에 젖어있는 거리노숙인과 구분되는 일종의 인증으로 기능했다. 그러나 <인문학과정>에 참여했다고 해서 노숙생활에서 완전히 벗어난 것은 아니었다. 여전히 주거와 일자리는 불안정했고 그들의 일상은 서울역을 기점으로 한 노숙세계 안에 머물러있었다. <인문학과정>에 참여하는 노숙인은 노숙과 탈노숙 사이에 존재하는 보이지 않는 일종의 ‘경계’에 존재했다. 그들은 “노숙생활에서 어떻게든 벗어나려는 입장”을 가지면서도 다른 노숙인들과의 교류와 접촉을 통해 끊임없이 흔들리면서 ‘자기 안의 투쟁’을 지속했다. 하지만 ‘경계’에 있기 때문에 노숙세계에서의 경험과는 다른 종류의 경험에 노출되었다. 이런 경계에서의 자기 구분 경험은 <인문학과정>이 초기 다시서기센터 건물에서 진행되다가 독립 건물에서 자체 강의실을 확보하여 운영되면서 더 분명해졌다. 독립 건물의 자체 강의실이 “우리만의 공간”이라는 물리적 공간으로서의 의미뿐만 아니라 삶의 변화 의지를 가진 동료 노숙인과의 유대감과 공동체성 등을 경험할 수 있는 심리적, 정서적 공간으로 작용했기 때문이다. 이들은 이를 “사랑방”, “적(籍)을 두고 있다” 등으로 표현했다.

무조건 뭐 일 있으면 궁금하면 무조건 수업실로 오고, 전화하면 수업실로 누구 있나 물어보고. 얘기도 한번 하고. 사랑방 역할을 하고 있는 것 같아요. …(중략)… 아무래도 인문학 얘기를 많이 하죠, 수업 얘기를. 우리는 공간에 따라 하는 얘기가 틀려지거든요. 방(숙소)에 가면 수업얘기 잘 안 하고. 오늘 얼마 벌었느니 뭐 내일은 어디를 갈 거니, 경마를 할 거니, 술을 먹었거니. 어제 뭐 어땠거니 이런 이야기를 하는데, 대낮에 벌건 대낮에(강의실에서) 그런 진지한 시간을 개인적으로 가지니까. (김시후)

새롭게 확보된 물리적, 정서적 공간은 노숙인의 학습 의지를 강화시켜 공부에 몰입하도록 작용했다. <인문학과정>은 노숙인 학습자로 하여금 자신이 속한 노숙세계에서 벗어나 새로운 삶의 가능성을 확인할 수 있는 물리적 공간으로서의 의미까지 획득한 것이다. 즉, 노숙인 학습자는 <인문학과정>을 통해 완전한 탈노숙은 아니더라도 적어도 노숙과 탈노숙의 경계선으로 이동할 수 있었다.

나. 실존적 대화와 삶에 대한 성찰

<인문학과정>에 참여하는 노숙인들은 실존적 대화 속에서 점차 자신의 삶을 직면하는 경험을 했다. “인간은 어떻게 살아야 하는가?”, “가족과 사랑하는 이에게 어떻게 살아야 한다고 말하고 싶은가?”, “내 삶의 철학은 무엇인가?”라는 강의의 주제들은 기본적인 의식주조차 스스로 해결하기 어려운 상황의 노숙인에게 공염불로 여겨지기도 했다. 하지만 그들은 자신의 경험을 되돌아보고 타인과 대화하는 과정에서 담당 교수가 이런 물음을 통해 요구했던 인문학적 성찰이 자신의 삶과 유리된 사치스러운 사유놀이가 아님을 깨달았다. 그들이 가진 삶의 상처가 인간의 실존과 관련한 중요한 대화 소재가 되기도 했다. 사회와 제도로부터 철저히 소외된 노숙인에게 과거와 죽음, 인간 존재의 가치, 윤리성에 대한 질문들이 절실하게 다가왔던 것이다. 자신의 존재 가치마저 부정당했던 노숙인에게 “나는 누구인가?”는 더 이상 피할 수 없는 질문이었다. 오랜 기간 실업상태에 놓여 하루에 한 끼도 먹기 힘든 생활을 하던 중 인력시장에서 걸려온 전화를 받고 판자촌 철거용역을 나갔을 때를 회상하며 “그때 나는 어떻게 해야 했습니까?”라는 물음을 던졌던 한 학습자의 이야기는 나와 타인의 생명, 삶을 놓고 둘 중 하나를 선택할 수밖에 없는 그들의 고통스런 삶을 그대로 보여준다.

“직장을 잃고 오랜 시간 일거리를 찾지 못해 하루 한 끼 먹기도 힘든 하루하루였습니다. 이대로면 죽을 것 같은 정도로 힘들었습니다. 그런데 어느 날 인력시장에서 걸려온 전화 한 통에 한걸음에 달려갔더니 판자촌 철거용역 일어었습니다. 그때 나는 어떻게 해야 했습니까?” (2009년 4월 29일(수) 1학기 문학 6강 수업 중)

이처럼 “삶의 저 밑바닥까지 추락한” 노숙인에게 인간의 실존에 대한 질문은 삶과 존재에 대한 ‘대면’을 강요했다. 이 대면은 인간의 본성과 양심, 삶의 가치에 대한 고민을 불러일으켰다. <인문학과정> 학습자들은 대화와 토론뿐만 아니라 글쓰기 경험을 통해서도 이와 같은 실존적 대화를 경험했다. 학습자들에게 <인문학과정>의 핵심이었던 글쓰기는 자신의 삶과 실존에 대한 문제를 직시하고 자신과 대화하기 위한 도구였다. <인문학과정> 초기 노숙인

학습자들은 교수와 자원봉사자들의 심리적 지지를 통해 글쓰기에 대한 거부감을 극복하면서 “마법의 사슬”처럼 과거와 현재, 그리고 미래를 이어주는 성찰적 글쓰기를 경험했다. 그리고 그 과정에서 글쓰기는 노숙인 학습자가 갖고 있는 삶의 상처를 치유하는 “약”이 되기도 했다.

저 솔직히 말하는데요, 우리 아버지 어머니가 굉장히 창피했어요. 왜 창피했냐면요, 애 많이 난 거 창피하고 가난한 거 창피하고 무식한 거 창피하고 또 제일로 창피한 건요, 나를 버린 것에 대한 창피. 나를 책임지지 못한 것에 대한 창피. 그런 거 있었어요. 그런 것이 치유되지 않는 상태에서는 제가 인간으로서 똑바로 설 수가 없었어요, 솔직히... 지금은 우리 엄마 아버지가... 제 삶 속에 있어요. 받아들였어요, 제 삶 속에... 어머니가 제 삶 속에 들어왔고 아버지가 제 삶 속에 들어왔고... …(중략)… 그러기 위해서 제가 많이 아팠고 사실은... 제가 챙피한 거 다 끄집어냈잖아요. 친구들은 그 과정도 제가 너무 잘나서 그런다고~ 하하. 내가 기가 막혔어요, 그거 보고. 이야~ 니가 한 번 해봐라, 너 이거 쓰는데 눈물 안 나나. 난 눈물로 PC 앞에 앉아서 눈물로 쓴 거거든요, 고백한 거거든요. 제가 기도하는 심정으로 항상 글을 썼고, 눈물이 많이 났고. (김한결)

다. 관계의 복원과 확장

대부분의 노숙인들은 노숙 이전에 맺었던 사회적 관계가 해체되면서 새로운 관계를 맺지 못하는 상태에 놓인다. 반면에 <인문학과정> 참여는 노숙인들에게 관계의 복원과 확장이라는 경험을 할 수 있는 장이 되었다. <인문학과정>이 그들에게 일종의 생활세계로서 존재했기 때문이다. 1년이라는 교육기간 동안 학습자들은 강의가 있는 평일 저녁 시간뿐만 아니라 오전과 낮 시간대에도 강의실을 “사랑방”으로 사용했다. 학습자들은 강의실 한쪽을 가득 메운 책을 읽기 위해 아침 일찍 강의실로 나왔고, 자원봉사자와 글쓰기 과제를 하기도 했으며, 강의실을 동료 학습자들을 만나는 장소로 사용하기도 했다. 노숙인 학습자의 생활 반경이 인문학 강의실을 중심으로 재설정된 것이다. 그곳에서의 화두는 ‘관계’였다.

삶의 터전과 인간관계라는 자신의 물적, 정신적 토대를 상실한 노숙인은 자신을 감추거나 반대로 공격적으로 드러냄으로써 타인에 대한 경계심을 표출하곤 했다. 이 경계심은 일종의 자기보호기제이기도 했다. <인문학과정> 안에서도 교수와 자원봉사자, 심지어 동료 학습자에게도 경계심을 보였고 첫 강의시간부터 상대와의 “기싸움”을 벌이기도 했다. 새로운 실무자와의 소통에 어려움을 겪기도 했고 동료 학습자들과 사소한 오해로 관계가 멀어지기도 했다. <인문학과정>이라는 새로운 생활세계에서 그들은 자신의 존재 가치가 무시당한다고 생각되면 매우 예민하게 반응했다. 강의에 나오지 않거나 잠적을 하기도 했고 인터넷 카페에 올린 자신의 글을 모두 삭제하거나 회원 탈퇴를 하기도 했다. 자신의 요구를 분명하게 전달하며 갈등을 해소하려고 노력하기보다는 회피하는 쪽을 택했다.

<인문학과정>은 정규 강의시간뿐만 아니라 다양한 프로그램을 통해 학습자가 교수, 자원 봉사자, 동료 학습자와 접촉할 수 있는 기회를 끊임없이 만들었다. 그 과정에서 학습자들은 점차 인간적 교류를 경험할 수 있었고 자신에 대한 심리적 지지를 확인할 기회를 얻을 수 있었다. <인문학과정> 구성원들과의 새로운 관계맺음은 <인문학과정>에 좀 더 안정적으로 참여하며 집중하게 되는 기제가 되었다.

이제 마음이 편안해졌으니까요. 이제 조금 주변들이, 이렇게 학우들과 대화를 하고 수업 들어갈 때도 내 마음이 푸근해지고 편해지고 배우려고 하게 되고. 한 글자라도 더 보게 되고. (정우혁)

이처럼 <인문학과정>이 자신의 생활세계의 중심에 자리 잡으면서 학습자들은 타인과의 ‘관계’를 중심에 놓고 <인문학과정>에 참여하기 시작했다. 그 과정에서 노숙인 학습자들은 ‘관계’에서 피할 수 없는 갈등을 극복하는 긍정적인 경험을 통해 그동안 상실했던 관계를 복원하거나 새로운 관계를 형성하기도 했다. 그들은 <인문학과정>에서 겪게 되는 다양한 갈등으로 인해 어려움을 겪기도 했지만 다른 한편으로 타인에 대한 이해의 폭을 넓히고 자신을 돌아볼 수 있는 소중한 기회, 변화된 삶을 위한 계기로 해석하기도 했던 것이다. 타인에 대한 경계심과 불신으로 인해 인간적인 교류를 맺는 것에 소극적이었던 노숙인 학습자들은 자신들보다 못한 처지의 이웃을 위해 연말에 모금활동을 벌이기도 하고 결핵노숙인을 위한 봉사활동을 하기도 했다. 자활근로를 통해 얻은 수입의 일부를 저축하여 가족과의 재결합을 준비하기도 했고 갈등 관계에 있던 동료를 “자같이 되어가는 과정을 사는 가족, 동지”로 묘사하기도 했다. 타인과의 관계 속에서 벌어지는 갈등과 그 해소과정이 <인문학과정> 참여자들에게는 새로운 관계를 형성해가는 기술을 배우는 학습의 과정이었던 셈이다.

VI. 결론

노숙인은 노숙생활을 기점으로 그 이전과 이후가 판이하게 다른 삶을 사는 존재다. 그들은 직업세계로부터 배제되고 가족과 동료들로부터 멀어진다. 마치 서울역 광장이 다른 사람들에게 여행을 위해 잠시 필요한 곳이지만 노숙인에게는 주거와 음식을 위한 생활공간이듯, 그들은 같은 공간 속에서 다른 존재로 삶을 영위한다. 노숙 이전의 삶과 분리되어 노숙생활이라는 새로운 세계에 진입하는 것이다. 노숙인은 단조롭고 피폐한 일상을 반복하며 노숙생

활에 젖어든다. 각종 미디어는 노숙인을 단지 생존을 위해 하루를 버텨야하는 하루살이 인생으로 묘사한다. 노숙인은 기피 대상이며, 사회적으로 관리되어야 하는 병적인 존재로 다루어진다. 우리 사회의 많은 노숙인 지원정책들은 이미 노숙으로 진입한 그들에게 사후약방문이고 임시방편에 불과한 경우가 많다. 이 연구에서는 노숙인에 대한 기존의 지배적인 시각과는 달리 평생교육프로그램에 참여한 노숙인들의 사례를 통해 노숙인을 학습자로 바라볼 수 있는 가능성을 제시했다. 이를 통해 연구자들은 인문교양교육프로그램을 통한 평생교육적 접근이 적어도 다음 세 가지 이유로 노숙 문제 해결에 매우 필요하다는 점을 확인했다.

첫째, 이 연구에서 살펴본 <인문학과정>이라는 노숙인 대상 인문교양교육프로그램은 기존의 노숙인 대상 프로그램들과는 확연한 차별성을 갖고 있었다. 많은 단기 교육프로그램들이 노숙인을 수동적인 교육의 대상으로 바라보는 반면에, 호주의 클레멘트코스와 그 맥락을 공유하고 있는 <인문학과정>은 노숙인을 능동적인 학습의 주체로 바라본다. 교육적 공간에서조차 소외받은 노숙인을 학습자로 바라보기 어려울 뿐이지 그들은 결코 학습을 멈춘 존재가 아니기 때문이다. <인문학과정> 참여 노숙인들은 자신의 존재 의의를 묻고 더 나은 삶을 위한 조건을 창조하는 학습 욕구를 가진 존재이자 주체적인 학습자의 모습을 여실히 보여주었다. 노숙인 문제를 해결하기 위해서는 응급의료, 급식, 임시 잠자리, 일자리 등을 제공하는 것뿐만 아니라 교육프로그램 참여 등을 통한 교육기회를 제공할 필요가 있는 것이다. 학습이 삶을 바꾸는 근본 활동이라면, 노숙인의 삶을 바꾸기 위해 그들이 지속적으로 학습활동에 참여할 수 있도록 해야 한다.

둘째, <인문학과정>에서 인문학은 성찰의 학문으로서 학습자에게 존재와 가치에 대한 근본적인 물음을 끊임없이 제기하는 도구였다. 노숙인은 인문학의 텍스트들을 통해 삶에 대한 근본적인 물음에 대해 답하면서 스스로 자신의 삶을 성찰하는 학습경험을 하였다. 그 과정은 바닥까지 추락한 삶을 살아가는 그들에게 때로는 고통스런 과거를 들추어내는 작업이기도 했지만 오히려 그 과정에서 그들은 자신의 정체성과 존재이유를 구하기도 했다. 반드시 인문학이 아니더라도 자신에 대해 묻고 답하는 과정이 있다면 자아 성찰의 학습경험은 가능할 것이다. 그렇지만 대학의 상아탑에서나 다뤄질 뿐 자신들의 삶과는 관계가 없다고 생각되었던 인문학이 자신들의 삶을 향해 있다는 발견은 노숙인에게 새로운 학습경험을 제공할 수 있었다. 그리고 이러한 학습경험을 통해 노숙인들은 스스로 학습자로서의 자기정체성을 재확인함과 동시에 삶의 또 다른 원동력을 마련하는 계기로 삼았다.

셋째, 장기간의 교육프로그램을 통해 형성되는 학습공동체는 사회적 관계가 단절된 노숙인들에게 긍정적인 관계를 회복하는 장으로 기능했다. 특히, 성인학습자로서 존중받는 경험과 함께 대화와 토론을 통해 적극적으로 자신의 생각을 표현하고 타인의 의견을 경청하는 과정

은 타인에 대한 경계심을 허물 수 있는 계기가 되었다. 또한 1년이라는 장기간의 참여기간 동안 동료 노숙인, 교수, 실무자들과의 갈등 상황과 이를 해결하는 과정을 통해 스스로를 단련시킬 수 있었다. 무엇보다도 교수진과 실무자, 자원봉사자들의 장기간에 걸친 지원과 지지 는 심리적 안정감과 자아존중감을 느끼게 해주었다. 가족공동체로부터도 분리된 삶을 살아가 던 노숙인에게 <인문학과정>을 통해 형성된 학습공동체는 노숙생활 탈출과 함께 가족과의 관계 복원을 꿈꾸는 장이 되었다.

인문교양교육의 일환으로 <인문학과정>은 노숙인의 자존감을 회복시키고 새로운 삶의 희망을 찾을 수 있도록 돕는 역할을 해냈다. 물론 이 연구를 통해 만난 노숙인 학습자들이 <인문학과정> 참여를 통해 노숙생활에서 완전히 벗어난 것은 아니다. 인문학이 노숙인 문제 해결을 위한 만병통치약이라고 단언할 수도 없다. 그러나 이 연구를 통해 만난 노숙인들은 삶의 변화를 위한 계기로서 인문교양교육프로그램 참여경험을 긍정적으로 평가하고 있었다. 연구자들은 <인문학과정>을 통해 노숙인들이 끊임없이 자신을 성찰하고, 타인과의 새로운 관계를 형성하려는 시도를 하고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 점에서 <인문학과정>은 노숙인에 대한 일시적인 물질적·경제적 지원을 넘어 자존감 회복을 통해 자립·자활 할 수 있는 근원적인 계기를 제공하려는 새로운 시도임에 틀림없다. 또한 <인문학과정>은 노숙인 스스로 자신의 삶을 변화·성장시킬 수 있는 힘을 키우는 평생교육적 개입이 노숙인 지원정책의 한 축이 될 수 있는 충분한 가능성을 보여주었다. 앞으로 노숙인 등 소외계층의 자립을 위한 다양한 평생교육의 실천과 연구가 축적되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강대중(2010). 민과 관이 협력하여 배움이 꽃피는 마포. 시민교육. 민주화운동기념사업회 2. 8-13.
- 강정희(2010). 한국 노숙인 발생 원인에 관한 연구. **사회복지개발연구**. 16(2). 사회복지개발연구원. 113-131.
- 김수현·정원오·주영수(1998). 노숙의 원인과 양상: 누가 왜 어떻게 노숙자가 되는가. 서울시 노숙자 다시서기지원센터.
- 김종서·김신일·한승희·강대중(2009). **평생교육개론**. 경기: 교육과학사
- 남기철(2007). **노숙인과 사회복지 실천**. 경기: 한국학술정보(주).
- 민윤경(2007). 빈민을 위한 인문학 교육 ‘클레멘트 코스’에 관한 연구-‘성프란시스대학 인문학 강좌’를 중심으로. 학사학위논문. 서울대학교.
- 박상옥 외(2010). 탈북성인 기초직업능력 교육프로그램 개발 및 시범운영: 인문학 교육적 접근. 한국교육개발원.
- 보건복지부(2011). **2010 보건복지백서**. 서울: 보건복지부.
- 서울특별시립 다시서기상담보호센터(2010). **2009년도 다시서기 사업보고서**. 서울: 다시서기센터
- 서울특별시립 다시서기상담보호센터(2011). **2010년도 다시서기 사업보고서**. 서울: 다시서기센터
- 서종균(1999). 쪽방 사람들에 대한 기록. 도시와 빈곤. 38. 한국도시연구소. 74-102.
- 신명호(2010). 노숙 발생의 원인에 관한 연구: 한국 남성 노숙인의 생애사를 중심으로. 2010년 한국과 일본의 홈리스 복지정책 경험 비교. 65-88. 7월 29일. 서울: 한국보건사회연구원.
- 신원우(2007a). **노숙인 음주문제의 변화**. 경기: 한국학술정보(주)
- 신원우(2007b). 노숙인 재활사업 10년, 평가와 과제. 서울특별시 노숙인 정책토론회. 58-78. 12월 21일. 서울: 한국교회 100주년 기념관 소강당.
- 양은아(2010). **인문학과 평생학습**. 과주: 교육과학사.
- 우기동(2007). 소외계층과 호흡하는 인문학-경험사례를 중심으로 실천인문학의 가능성 모색. **시대와 철학**. 18(4). 한국철학사상연구회. 139-168.
- 이명준(2000). 인문교육과 평생교육의 철학적 근거와 의미. **ANDRAGOGY TODAY**. 3(3). 한국성인교육학회. 127-152.
- 이태진(2002). 노숙자 지원정책의 구조와 방향. 보건복지포럼. 73. 한국보건사회연구원. 6-18.
- 임세희·서종녀·김종대(2011). 상담보호센터 이용자 실태. 『2010년 전국홈리스 실태조사 결과 보고서』. 31-48.

- 임영인(2006). 노숙인을 위한 인문학 교육 성프란시스대학 인문학과정. 2006 얼 쇼리스 초청 국제세미나/워크숍 “한국형 <클레멘트 코스> 설립을 위한 실제”. 노숙인다시서기기원센터. 8-19.
- 임영인(2007). 「인문학 교육으로 노숙인에게 희망을」. 경향잡지 5월호. 한국천주교중앙협의회. 22-25.
- 임철우 외(2008). **행복한 인문학: 세상과 소통하는 희망의 인문학 수업**. 서울: 이매진.
- 전국실직노숙자대책종교시민단체협의회(2000). 한국의 노숙자-2년의 흐름과 진단.
- 정민승(2008). ‘출구’로서의 평생교육: 인문학의 위기에 대한 평생교육적 진단. **평생교육학연구**. 14(3). 한국평생교육학회. 1-19.
- 정혜령(1999). 실직노숙자의 경험학습과정에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교.
- 차갑부(1994). 인간주의 성인교육에 관한 연구. **교육문제연구**. 6. 고려대학교 교육문제연구소. 131-145.
- 한승희(2006). **평생교육론-평생학습사회의 교육학**. 서울: 학지사.
- 한승희·양은아(2007). 평생교육 맥락에서의 인문학습의 새 지평-인문학 위기론의 재해석. **평생교육학연구**. 13(4). 한국평생교육학회. 27-54.
- 현시웅·최희경(2008). 노숙인의 발생원인별 유형화와 정책대안. **한국행정논집**. 20(4). 한국정부학회. 1153-1180.
- Bastian, P. & Howard, P.(2009). A History of the Clemente/Catalyst program in Australia. Australian Catholic University National. Institute for Advancing Community Engagement.
- Egan, L., Butcher, J., Howard, P., Hampshire, A., Henson, C. & Homel, R.(2006). The Impact of tertiary-level humanities education for homeless and marginalised people. AARE Conference, December, Adelaide.
- Gervasoni, A., Smith, J. & Howard, P.(2010). The Ballarat Clemente Program : A doorway to the treasures of humanities education. AARE International Education Research Conference 2010, Melbourne.
- Groen, J.(2005). The Clemente Program and Calgary Alberta’s Storefront 101: Intuitive Connections to the Traditions and Practices of Adult Education. *Convergence*, 38(2), 65-75.
- Groen, J. & Hyland-Russell, T.(2007). One size fits all? Reflecting on local program planning

- processes among three iterations of the "Clemente" program. Proceedings of the joint international conference of the Adult Education Research Conference and the Canadian Association for the Study of Adult Education. 259-264.
- Hallett, R. E.(2011). *Educational experiences of hidden homeless teenagers : Living doubled-up*. New York, NY: Routledge.
- Howard, P., Marchant, T., Hampshire, A., Butcher, J., Egan, L. & Bredgauer, K.(2008). Promoting social inclusion : Emerging evidence from the Catalyst-Clemente program. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 479-501.
- John, M. & Emma, G.(2007). Approaches to Homelessness Policy in Europe, the United States, and Australia. *Journal of Social Issues*, 63(3), 641-655.
- Miller, P. M.(2011). An examination of the mckinney-vento act and its influence on the homeless education situation. *Educational Policy*, 25(3), 424-450.
- Murphy, J.(2011). Homeless children and youth at risk: The educational impact of displacement. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(1), 38-55.
- National Coalition for the Homeless(2009a). Who is homeless?. Posted at the homepage of NCH. <http://www.nationalhomeless.org/factsheets/who.html>
- _____ (2009b). How many people experience homelessness?. Posted at the homepage of NCH. http://www.nationalhomeless.org/factsheets/How_Many.html
- Norland, E.(1995). *Report on the adult education for the homeless program in Ohio*. The Ohio State University.
- Office of Vocational and Adult Education(1994). *Materials for serving homeless adult learners. A resource guide*. Washington, DC: Division of Adult Education and Literacy, Department of Education.
- Office of Vocational and Adult Education(1998). *Adult education for the homeless: A program in jeopardy*. Washington, DC: Division of Adult Education and Literacy, US Department of Education.
- Pearce(2001). Homeless Women, Street Smarts, and Their Survival. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 10, 19-30.
- Rivera, L.(2003). Changing women: An ethnographic study of homeless mothers and popular education. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30(2), 31-51.
- Shorris, E. 고병현 외 역(2006). *희망의 인문학 클레멘트 코스, 기적을 만든다*. 서울: 이매진.

- Sumerlin, J. R. (1996). What have you learned from your homeless experience? A phenomenological approach for counseling unsheltered homeless men. *Psychological Reports*, 79(3), 883-890.
- Stevenson, J., Yashin-Shaw, I. & Howard, P.(2007). Reclaiming bodily dispositions through the humanities : homeless people learning. *International Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 419-434.
- Stuart, J. R.(1990). *Lifskills for the Homeless*. Raleigh: Wake Technical Community College.
- The University of the State of New York. (1995). *Education for homeless adults: Strategies for implementation*. Albany, NY: The State Education Department. Retrieved from http://www.nald.ca/library/research/hudson/homeles1/370_1.pdf
- Yashin-Shaw, I., Howard, P. & Butcher, J.(2005). Educating disaffected adult learners : Reengaging the homeless through tertiary level humanities studies. In: *Vocational Learning: Transitions, interrelationships, partners and sustainable futures*. Proceedings of the 13th Annual International Conference on Post-Compulsory Education and Training. 276-281. Brisbane: Australian Academic Press.
- Yin, R. K.(2009). *Case study research: Design and methods (4th ed)*. Los Angeles, CA: Sage

- 논문 접수 2012. 7. 29 / 수정본 접수 9. 18 / 게재 승인 9. 30
- 김 의 태: 서울대학교 수학교육과와 동대학원 교육학과(평생교육 전공)를 졸업하고 박사 과정(평생교육 전공)에 재학 중임. 관심분야는 평생학습이론, 교육복지, 평생 교육 프로그램, 평생교육 제도와 정책임.
- 강 대 중: 서울대학교 교육학과에서 학사 및 석사(평생교육전공)를 받고 미국 University of Georgia에서 성인교육 전공으로 박사학위를 받음. 연구 관심은 평생학습이론, 질적연구와 학습생애사, 대안학교와 대안교육, 평생교육 프로그램 등임.

Abstract

**The Possibility of Non-formal Humanities Education
Program to help the Homeless support themselves**

Eui Tae Kim(Seoul National University)

Dae Joong Kang(Seoul National University)

Disconnected from the previous life, homeless people seem to live only for survival. Especially, because the homeless are disadvantaged groups, they are socially excluded from educational programs that provide chances to change their lives. In this sense, it is important for them to participate in the non-formal humanities education program aiming to empower them so as to stand by themselves. This study examined a Korean Clement course for the homeless in terms of its program content and principles of management. The participating homeless people learned how to practice self-respect and self-reflection. The educational intervention is different from providing food and shelter. Educational intervention assumes the homeless as active learners. As successful cases through participation in the humanities education program are reported continuously, it proves that learning experiences through educational program can give adult homeless learners a transformative opportunity for life. We should provide the homeless with various educational programs that aim to recover human dignity and find a better way of life.

* Key words: lifelong education and the Homeless, the homeless, non-formal humanities education program, educational intervention