

자활참여자의 경험을 통해 본 인문교육의 의미 연구 - ‘서울시, 희망의 인문학 과정’ 이수자들의 경험을 중심으로 - *

이영환** · 상종열***

◁ 요약 ▷

본 연구는 자활참여자들의 인문교육 체험의 의미를 밝히기 위하여, ‘서울시, 희망의 인문학 과정’ 기초 및 심화과정을 모두 수료한 자활참여자 7명을 연구 참여자로 선정하고, 이들의 체험을 해석학적 현상학 연구방법으로 분석하였으며, 이를 통해 다음과 같은 4가지 본질적 주제를 도출하였다: ‘낯선 것에 대한 탐색과 수용’, ‘반성과 성찰에 따른 자아의 재인식’, ‘인문(人文)적 가치로 자아 재구성’, ‘인문(人紋)적 자아의 지속적 탐구.’ 연구 결과, 이들에게 인문교육은 ‘자신의 본래성을 회복’하고 ‘인간답게 살아가려는 노력’을 의미하였으며, 연구 참여자들은 교육 후 1년이 지난 시점에서 스스로 부여한 삶의 의미를 지키고 유지하기 위해 노력하

* 이 글은 한국연구재단(과제번호 NRF-2010-327-B00396)의 지원을 받아 수행된 연구임. 아울러 상종열(2013)의 박사학위 논문과 같은 자료를 사용하고 있으며, 일부 주제를 수정 보완한 것임.

** 성공회대학교 사회복지학과 교수(skhu0011@hotmail.com)

*** 성공회대학교 사회복지학과 외래교수(교신지자: crsang@hanmail.net)

고 있음을 확인할 수 있었다.

주제어: 인문교육, 실천인문학, 클레멘트코스, 해석학적 현상학, 자활참여자

1. 서론

최근 강단을 중심으로 이루어지던 인문교육이 삶의 현장으로 확산되는 흐름이 계속되고 있다. 문학, 역사, 철학, 예술 등 사회적 통념상 지식인의 전유물이라고 여겨지던 인문학이 일반 시민을 대상으로 교육되기 시작하였으며, 나아가 노숙인, 재소자, 장애인, 저소득층 등 사회취약계층을 위한 교육프로그램으로 확산되고 있다. 이러한 인문교육은 ‘실천인문학’, ‘시민인문학’, ‘현장인문학’ 등의 이름으로 불리고 있다¹⁾(우기동, 2007, 2008; 이명원, 2008; 고영직, 2010; 양은아, 2009; 최준영, 2010).

본 연구에서 탐구하고자 하는 자활참여자들을 위한 인문교육(이하 ‘자활인문학’)도 이러한 흐름의 하나이다. 자활인문학은 2006년부터 서울, 제주, 경기도 등에서 진행되기 시작하였으며, 특히 서울시는 2009년부터 31개 지역자활센터와 대학들의 참여를 기반으로 대규모 인문학 교육(‘서울시 희망의 인문학 과정’)을 실시하고 있다. 최근에는 경북, 인천, 광주, 부산 등에 소재한 지역자활센터에서 인문교육과정이 개설되는 등 이와 같은 추세는 여전히 이어지고 있다.

자활인문학이 확산된 배경에는 자활참여자들에 대한 인문교육이 자활사업의 효과적인 시행에 도움이 될 수 있다는 기대가 존재한다. 2000년에 국민기초생활보장제도가 시행되면서 조건부수급자를 중심으로 하는 자활사업이 시작된 이래 심리적, 정신적 측면의 자활이 중요하다는 점이 지속적으로 제기되어 왔는데(김수현, 2001; 홍선미, 2004; 이형하·조원탁, 2004; 이영아·김민우, 2011 등), 이 같은 동향 속에서 자활인문학이 자활

1) 한국에서 실시되고 있는 이와 같은 인문교육은 크던 작던 시작된 클레멘트 코스의 영향을 받았다. 창시자 얼 쇼리스는 사회적 취약계층의 경우 무력한 삶의 테두리를 넘어서 ‘공적인 삶(public life)’ 혹은 ‘정치적 삶(political life)’에 다시 참여(re-engagement)하는 것이 필요하다는 판단 하에, 그리스 시대 자유인에게 실시했던 인문학을 빈민이나 노숙인, 약물 중독자 등에게 교육하는 ‘클레멘트 코스’를 창안하였다(Earl Shorris, 1997). 클레멘트 코스는 한국에서 사회적 취약계층을 위한 인문교육으로 재구성되고 있는데, 재소자와 함께 하는 ‘평화 인문학’, 노숙인을 대상으로 하는 ‘성프란시스대학’, 탈성매매 여성과 함께 하는 ‘인문학 아카데미’, 장애인과 함께 하는 ‘노들인문학 강좌’, 노숙인이나 자활참가자를 대상으로 하는 ‘서울시, 희망의 인문학 과정’ 등이 대표적인 사례이다.

참여자의 자아정체성 회복과 자립의지 고취를 위한 프로그램으로 부각되었다고 볼 수 있다.

인문교육이 부각되는 중요한 요인은 우선적으로 인문학이 가진 반성과 치유의 특성 때문이다. 즉, 인문학은 세계와 인간에 관한 문제들을 반성적으로 바라보게 함으로써, 편견·관습·전통이 주는 억압에서 인간을 해방시켜 자유의 길로 나아가게 만들며(박이문, 2009: 35), 이러한 반성을 통해 치유의 효과를 갖게 된다(엄찬호, 2010: 425)는 것이다.

이와 같이 반성과 치유의 특성을 지닌 인문학은 심리, 정서치료 프로그램 수준을 넘어 사회정책 차원의 논의로도 이어지고 있다. 한승희·양은아(2007: 45-46)는 직업능력개발 외에 인간이 노동의 상품화 과정을 감당해 낼 수 있는 성찰적 능력이 필요한데, 인문학 습이 그 역할을 할 수 있다고 주장한다. 또한 김호연(2010: 542)은 반성과 치유의 특성을 지닌 인문학을 교육서비스 내지는 복지서비스 분야에서 활용할 경우 인간의 행복달성은 물론 사회통합을 저해하는 문제에 대한 해결방안도 될 수 있을 것으로 본다.

이러한 기대를 안고 시작된 자활인문학은 자활참여자의 심리적, 정서적 측면에서 여러 가지 긍정적 변화를 유발하는 것으로 보고되고 있다(김말란, 2012; 서울시, 2010; 윤용택·하순애, 2009; 김장원, 2010 등). 하지만, 이러한 선행연구나 조사 자료들은 인문교육을 통한 치유의 효과나 변화의 결과는 부분적으로 보여주고 있지만, 이를 통해 이 같은 긍정적 변화들이 어떤 계기를 통해 나타나고, 또한 단기간에 걸친 인문교육이 종료된 이후에 자활참여자의 삶 속에 어떻게 체화되는 지를 깊이 있게 이해하기에는 한계가 있다. 즉, 인문교육에 대한 경험의 총체로서 자활참여자의 내면에서 작동되는 다양한 기제들이 심층적으로 다루어지지 못하고 있다는 것이다.

인문교육과정에서 자활참여자의 내면에서 작동되는 변화를 온전히 포착하기 위해서는 다음과 같은 측면들을 고려하여야 할 것이다. 먼저 참여자들이 인문교육과정에서 무엇을 체험하는지를 당사자의 시각¹⁾으로 파악하는 노력이 필요하며 둘째로 가능한 한 장기간에 걸쳐 탐구할 필요가 있다. 즉, 인문교육 참여 전후과정은 물론 교육과정, 그리고 수료 후 일상생활 속에서 계기적으로 작용하는 자활참여자의 의식의 흐름을 추적하고,

1) 가다머(H. Gadamer)는 구경꾼이 '관찰하듯 보는 것'과 당사자로서 '실존적으로 보는 것' 두 가지를 구분해야 한다고 한다. 가다머가 이와 같이 구분하는 이유는 해석의 왜곡 때문이다. 즉, 구경꾼이 특정 사건을 탐구하여 '참된 파악'이라도 제시할 경우 해석의 왜곡이 발생하는데, 이는 당사자가 느끼는 경험과 반성과 같은 과정을 관찰자로서는 담아낼 수 없다는 것이다(곽영순, 2009: 129).

이를 통해 인문교육의 여러 측면들이 자활참여자의 삶 속에서 작동되는 체험과정을 구조적으로 밝힘으로써, 자활참여자에게 나타나는 심리적, 정서적 변화의 질적 측면을 다양한 측면에서 제시할 수 있어야 한다는 것이다.

다음으로, 상황 속의 존재로서의 인간에 대한 인식이다. 자활인문학에 참여하는 조건부수급자나 차상위 계층은 기초생활보장제도 하에서 근로활동의 대가로 생계급여 등을 받으며, 일정 기간 후에는 경제적 자활(립)을 도모해야 하는 압박을 받고 있다. 또한 이들은 정상적인 노동시장에서 밀려나는 과정에서 경제적인 어려움은 물론 가족관계나 사회생활에서 여러 가지 심리적, 정서적, 정신적 어려움을 겪고 있는 것으로 보고되고 있다. 인문학 교육은 이 같은 상황에 처한 참여자들이 자활사업과정에서 체험하는 하나의 사건이다. 때문에, 인문학 교육의 의미를 이해하기 위해서는 이들의 생활세계를 이해하는 것과 더불어 개인의 생애사적 배경에 대한 이해 또한 필요하다.

이러한 문제의식에서 본 연구에서는 인문교육을 체험한 ‘서울시, 희망의 인문학 과정’¹⁾ 심화과정 수료자를 연구 대상으로 선정하여 참여관찰한 후, 수료 이후 1년 정도 경과한 시점에서 심층면접을 통해 인문학습 경험 자료를 수집한 다음 해석학적 현상학 연구방법을 통해 분석하였다. 연구 대상자들은 비교적 성공적으로 수료한 사람들로 볼 수 있는데, 이들을 선택한 것은 이들이 인문교육의 전 과정에서 겪는 경험을 종합적으로 보여줄 수 있을 것으로 판단했기 때문이다.²⁾

본 연구는 인문교육에 참여한 자활참여자들을 연구 참여자로 구성하고, 장기간에 걸쳐 인문교육 체험과정을 추적하는 과정에서 획득된 당사자의 경험 자료에 바탕을 두고 있다는 점에서 선행연구들에 비해 깊이 있는 의미탐구가 가능할 것이며, 연구결과를 바탕으로 한 실천적, 정책적 함의에 대한 논의도 가능할 것으로 생각한다.

1) 기초과정의 경우 지역자활센터는 진행에 차질이 없는 범위 내에서 참여자를 선발하는데, 대체적으로 30~40명의 자활참여자가 참여한다. 수업은 각 대학교에서 파견한 과목별 교수가 주 1~2회 노숙인 쉼터나 지역자활센터를 방문하여 강의하는 방식으로 진행된다. 교육내용은 문학, 역사, 철학, 예술, 글쓰기 등 5개 과목 90시간, 자활자립을 위한 재테크, 소자본 창업 등의 자립지원 강좌 12시간, 특강 8시간, 문화공연, 유적지 탐방 등 체험학습 10시간 등 총 120시간의 분야별 교육을 원칙으로 한다.

2) 중도에 탈락하는 ‘실패자’들의 경험을 제외하게 되는 문제가 있다고 볼 수 있는데, 이를 위한 후속연구가 필요한 것은 물론이지만, 본 연구에서 탐구하는 성공한 이들이 인문교육을 내면적으로 수용하게 되는 과정의 경험에서도 ‘실패자’들이 경험했을 갈등과 어려움이 풍부하게 표현되고 있음을 발견할 수 있다.

2. 문헌검토

1) 자활인문학의 효과와 의미

자활인문학이 자활사업 참여자의 심리적·정서적 측면에 긍정적 효과를 미치고 있다는 보고는 다양하게 이루어지고 있다(우기동, 2007; 윤용택·하순애, 2009; 김장원, 2010; 윤형주, 2010; 서울시, 2010; 김말란, 2012 등).

먼저 제주지역자활센터에서 개설한 인문교육에 참여한 윤용택·하순애(2009: 116)는 교육 참여자들이 철학교육을 접한 후 지금까지 자신의 삶을 되돌아보고, 그동안 돌보지 않았던 자신의 삶을 아끼고 사랑하게 되었으며, 자신과 가족 중심의 사고에서 벗어나 이웃을 배려하고 사회전체를 생각하게 되고, 또 사회에 끌려 다니는 삶에서 벗어나 주체적인 삶을 살게 되는 등의 긍정적 변화를 보이고 있다고 보고하였다. 또, 서울 노원지역에서 문학 강사로 참여한 김장원(2010: 61-62)은 동화 ‘피노키오’의 서사를 따라가면서 교육 참여자들은 잊고 있었거나 희미해져가는 기억들을 회상하거나 복원하게 되는 과정을 거치고, 자신의 정체성을 확인할 수 있는 기반을 형성할 뿐만 아니라 동시에 자신에 대한 성찰의 과정을 진행하게 되는데, 이러한 과정은 자활참여자 스스로 자신의 상처를 치유하는 기반이 된다고 보고하였다. 김말란(2012)도 경북 14개 지역자활센터에서 인문교육에 참여한 자활참여자를 대상으로 사전/사후 검사를 실시한 결과, 인문교육이 자활사업 참여자의 자아존중감 향상과 사회적·정서적 고립 완화에 효과가 있으며, 이외에도 의사소통 능력, 자기개방성, 타인에 대한 이해성 등 대인관계 측면에서 긍정적 영향을 주고 있음을 제시하였다. 서울시 인문교육 참여자를 대상으로 서울시가 실시한 설문조사에 따르면, 참여자의 95%가 인문교육 이후 긍정적 변화를 보였다. 대표적인 변화로는 사회에 대한 이해심과 불만 감소(49.0%), 성격의 긍정적인 변화(34.3%), 삶의 희망 발견(26.9%), 대인관계의 긍정적 변화(23.2%) 등이다(서울시, 2010: 78-79). 자활참여자만을 대상으로 한 것은 아니지만, 서울 북부지역에서 인문교육 실무자로 참여했던 윤형주(2010)는 비판적 문화기술지 방식으로 빈곤지역 여성들의 1년간에 걸친 인문학습과정을 분석하였는데, 이

를 통해 인문교육과정은 ‘배움에 대한 참여자의 열망’과 ‘교수의 환대’가 결합되면서 역동성이 살아나는 과정이자, 교육 참여자 간의 가느다란 연결망이 형성되는 과정이었음을 제시한다. 더 나아가 윤행주는 이 같은 가느다란 연결망을 활용한다면 임파워먼트 조직도 구현될 수 있을 것으로 전망한다.

하지만 윤용택·하순애(2009)의 연구와 김장원(2010)의 연구는 자료수집 및 분석에 있어서 교육 참여자가 제출한 글 모음집에 대한 문헌분석과 동화 ‘피노키오’를 통한 교육 참여자의 자기성찰 가능성에 주목하는 사례연구 형식을 취하고 있어, 자활참여자들이 체험하는 인문교육의 의미를 온전히 이해하는 데는 한계가 있다. 문화기술지 방식에 기초한 윤행주(2010)는 보다 체계적인 연구이기는 하지만 1회기에 국한된 인문학습 경험을 다루고 있다는 점에서 제한적이다.

인문학 교육의 긍정적 효과에 대해서는 해외 연구들도 유사한 양상을 보인다. 하워드 등(P. Howard et al, 2008)은 오스트레일리아 취약계층 클레멘트 코스 참여자 17명(2학기 이상)과의 참여연구(methodology of engagement)¹⁾를 통해 클레멘트 코스가 자아, 사회적 교류, 타인과의 관계, 학습, 공동체 참여, 미래라는 6개 분야에서 참여자들에게 긍정적 영향을 미치고 있다고 보고하였다. 게르바소니 등(A. Gervasoni et al, 2010)은 35세부터 55세까지의 다섯 명의 오스트레일리아 클레멘트코스 참여자(3학기 이상)를 대상으로 심층 인터뷰에 의한 사례분석을 통해 학업성취에 따른 행복감, 역량강화, 삶의 희망 증진, 빈곤 탈출 모색, 동료와의 우정과 연계, 삶의 질 향상과 정신적 건강, 성취에 따른 자신감, 미래에 대한 통찰력 증진 등에서 긍정적 변화가 나타났음을 밝히고 있다. 또한 그로운(J. Groen, 2005)은, 캐나다 캘거리에서 진행된 클레멘트 코스의 경험에 대한 연구를 통해, 학생들은 자신의 가치를 재발견함으로써 내적 장벽을 허물기 시작하였으며, 중심가의 문화적 삶에 접근하기 시작했는데, 이는 얼 쇼리스가 희망했던 ‘정치적 삶’으로의 접근이라는 변화가 시작된 것이라고 해석하고 있다. 물론 이 프로그램은 나름의 한계가 있고 모든 사람에게 다 맞는 것은 아니라는 단서도 붙어 있다.

1) 교육 참여자를 연구 설계에서부터 결과를 제시하는 과정까지 실질적(authentic)인 연구 동료로 참여시키는 연구 방법이다. 이 연구는 상호 신뢰와, 존경, 청렴, 존중의 원칙을 바탕으로 학생과 연구자가 협동연구패러다임(collaborative research paradigm)의 토대 위에서 진행하는 것이 특징이다(Liamputtong, 2007).

이러한 외국의 연구들은 비교적 장기간에 걸쳐 인문교육과정을 관찰하고 학술적 분석을 통해 인문학 교육의 의미를 제시한다는 점에서 국내 연구보다 진일보한 측면이 있지만, 인문교육과정에서 드러나는 교육 참여자의 경험구조에 주목하는 연구는 발견하기 어렵고, 자활제도 등 교육 참여자의 환경과 관련된 문화 맥락(context of culture)의 차이가 존재한다는 점에서 그 의미는 제한적일 수밖에 없다.

2) 자활참여자의 특성과 상황

자활참여자의 인문교육 체험을 이해하기 위해서는 이들의 생활세계에 대한 이해가 필수적이다. 자활참여자들은 대체로 시장에서의 경제활동 실패, 가족해체 등의 어려움을 겪고, 이로 인한 신체적, 정신적 손상을 지니고 자활사업에 참여하게 된다. 따라서 자활사업 참여 이후에도 이러한 어려움은 대부분 지속된다. 자활사업 참여자들이 겪는 이러한 고충들에 대한 선행연구는 적지 않다(홍경준·이태진, 2009; 정민숙, 2004; 김성윤, 2005, 김민수, 2007; 김선미, 2009; 김사현, 2009; 윤형주, 2010 등).

몇 가지 연구를 인용해보자. 먼저 홍경준·이태진(2009)의 연구는 자활참여자들이 겪는 경제적 어려움을 지적하고 있는데, 이들은 절대수입의 부족과 자녀를 위한 과도한 사교육비 등으로 경제적 고충을 겪고 있음을 제시한다. 이러한 경제적 곤경은 주거공간의 열악함(김선미, 2009)으로 이어지기도 하고, 사회적 관계망의 단절(송승숙, 2010)을 결과하기도 한다. 또한 김사현(2009)은 자활참여자들이 다른 사람들과 구별되는 양상에 주목하는데, 이들은 병원에서는 의료급여증으로, 식당에서는 급식교환권으로, 주거공간에서는 거주지 형태로, 일터에서는 복장으로 구별된다는 것이다. 이와 같은 구별은 사회적 낙인감으로 이어지고, 자활참여자에게 우울감과 이에 따른 슬픔, 좌절감, 절망감, 무기력감 등의 정서적 증상, 근로의욕저하와 같은 동기적 증상, 대인기피와 같은 사회성 저하 등이 나타나는 요인이 되기도 한다(장경혜, 2004; 6).

자활사업에 대한 자활참여자들의 인식도 단순하지 않다. 정원오·김진구(2005: 54-57)는 자립전망의 경우 ‘연령’, ‘학력’, ‘건강상태’, ‘과거 직업 활동 여부’ 등과 같은 개인 및 인적자본특성이 작용하기 때문에 연령이 높거나, 학력이 낮거나, 건강상태가 좋지 않

은 자활참여자 경우에는 부정적으로 인식하는 경향이 있음을 지적한다. 반면, 최옥금(2009: 248)에 의하면 자활사업은 최소한의 삶을 영위할 수 있는 근거가 되기 때문에 자활 참여자로 하여금 자활현장에 남아서 현상유지하려는 태도를 유발하기도 한다. 하지만 연령이 낮거나 학력이나 건강상태가 좋은 경우에도 자신이 하는 일에 대해 자존감을 갖지 못하고 시간 때우기 식으로 참여하는 경향이 존재(박태정, 2009; 송승숙, 2010)한다는 점에서 자활사업 과정에서도 자활참여자의 심리적, 정서적 장애요인이 작용하고 있음을 알 수 있다.

이와 같이 자활참여자들의 곤경은 총체적이기 때문에 임시적인 일자리제공이나 직업능력개발과 같은 단순한 정책프로그램만으로는 자활을 도모하는 것이 어려운 것이 현실이다. 특히 이들이 직면하고 있는 심리적, 정서적, 정신적 어려움을 극복하는 것이 중요한 과제라는 것에 이견이 거의 없는 상황이다. 이를 위해 다양한 개인 상담이나 집단치료 및 역량강화 프로그램들이 시도되고 있고, 이러한 프로그램들의 효과는 긍정적으로 보고되는 경우가 많지만(장경혜, 2004; 최용민, 2006; 권복순·이정희·남희은, 2012 등), 자활사업의 전반적인 곤경을 극복할 수 있는 효과적인 프로그램으로 부각되고 있지 못하는 상태이다.

자활인문학도 넓은 범위에서 보면 이러한 개인 상담이나 집단 치료 및 역량강화 프로그램의 하나이지만, 이와 같은 개입 프로그램들과 차이점도 존재한다. 인문교육은 심리학이나 정신분석학 분야 전문가의 개입과 달리 인문학자나 예술가, 교육학자 등이 주도한다. 이들은 자활참여자를 심리적, 정서적, 정신적 문제를 지닌 치료대상으로 인지하기보다는, 생애과정에서 겪을 수 있는 어려움에 처해있는 사람으로 인식한다. 이들은 내담자의 병을 파악하고 전문가 진단을 통해 그 원인을 제거하는 치료방식이 아니라, 피교육자가 교육을 통해 자신의 문제를 발견하고 스스로 극복해나가는 관점을 취한다.

치료프로그램과 치유프로그램간의 경계가 명확하지는 않다. 개인 상담에 있어 철학 상담이나 시 치료 등의 경우 인문교육의 특성에서 발견되는 치유 방식으로 접근하기도 하며, 집단 치료의 경우에도 내담자 스스로 반성과 성찰을 유도하는 방식을 채택하기도 한다. 학술적으로도 양자의 차이를 규명하거나 체계화시키려는 시도(이진남, 2010; 최희봉, 2010 등)들이 최근 들어 활발히 이루어지고 있다는 점에서 좀 더 지켜볼 필요가 있다고 판단된다.

3. 연구 참여자 및 연구방법

1) 연구 참여자

본 연구를 위해 2009년 지역자활센터에서 ‘서울시, 희망의 인문학 과정’ 기초과정을 수료한 후 2010년 서울의 남부지역과 북부지역에 소재한 대학교에서 심화과정을 수료한 자활 참여자 7명을 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자는 지역자활센터 실무자가 추천하는 사람과 심화과정에 대한 연구진의 관찰을 통해 얻은 정보를 바탕으로, 경험 자료를 풍부하게 제시해줄 것으로 판단되는 사람들을 의도표집 하였다.

[표 1] 연구 참여자의 일반적 특성

구분	성별	나이	학력	교육기간	가족유형	돌봄가족	법적 신분 (참여 시점)	자활사업 (사업 내용)
1	여	58세	고졸	3년	양부모 가족	1명 (부모)	차상위 계층	가사간병
2	남	47세	고졸	2년	양부모 가족	2명 (자녀)	조건부수급자	노동부 취업 교육과정
3	여	40세	중졸	2년	한부모 (이혼)	4명 (자녀)	취업 (조건부수급자)	사무관리
4	남	57세	고졸	2년	한부모 (이혼)	1명 (부모)	취업 (조건부수급자)	건물 청소관리
5	여	49세	고졸	2년	한부모 (이혼)	2명 (자녀)	조건부수급자	가사간병 (자활 근로)
6	여	46세	중졸	2년	한부모 (이혼)	3명 (자녀)	조건부수급자	청소사업 (자활 근로)
7	남	49세	고졸	2년	미혼	2명 (부모)	조건부수급자	자전거 재활용 (자활 근로)

이러한 과정을 통해 선정된 연구 참여자는 남자가 3명이고 여자가 4명이었다. 연령별로는 40대가 5명, 50대 2명이며, 학력별로는 중학교 졸업 2명, 고등학교 졸업 5명으로 구성되었다. 지역별로는 중부지역 1명, 동부지역 1명, 남부지역 2명, 서부지역 3명이 선정

되었다. 인문학 교육 참여기간은 2년에서 3년에 걸쳐 분포되었다. 인문교육 참여 당시 조건부수급자가 6명, 차상위자가 1명이었으며 조건부수급자 중에서 자발적 탈수급자가 1명, 조건탈락자가 1명 발생하여, 인문교육 후 약 1년 정도 경과된 시점에서 수급권을 유지하고 있는 연구 참여자는 4명이었다.

2) 자료수집 및 분석

경험자료 수집을 위한 첫 순서로 2011년 2월에 심화과정 수료자 5명을 대상으로 포커스 그룹인터뷰를 실시하였다. 이를 통해 본 연구의 진행가능성 여부를 탐색한 후에는, ‘서울시, 희망의 인문학 과정’의 기초과정과 심화과정을 운영했던 **대학교 심화과정에 연구자 1명이 2011년 7월부터 약 5개월간 참여 관찰하였다.

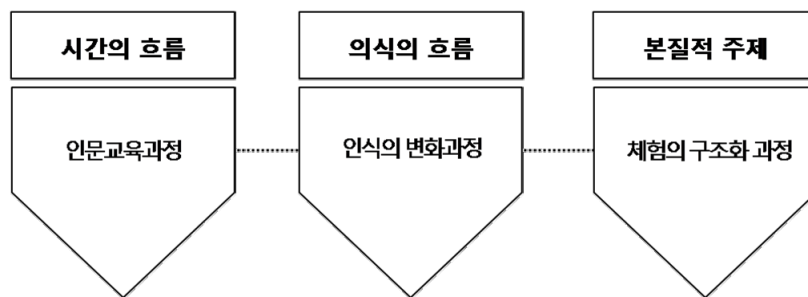
연구 참여자에 대한 심층면접은 2011년 12월부터 2012년 2월까지 약 3개월간 진행하였으며, 각각 2회에 걸쳐 실시하였다. 연구 참여자 중에는 포커스그룹인터뷰에 참여했던 자활참여자 4명이 포함되었다. 면담시간은 1차면담은 90분에서 120분 정도가 소요되었고 2차면담은 평균 90분 정도가 소요되었다. 면담은 연구 참여자가 편리한 시간과 장소에서 이루어졌으며, 지역자활센터 상담실이나 조용한 찻집 내지는 공공기관의 회의실에서 이루어졌다.

심층면담은 비구조적이고 개방적인 질문을 통해 이루어졌다. 면담 전에는 연구의 목적, 연구 참여자의 권리 행사, 연구 참여자의 신변보호 등을 내용으로 하는 연구 참여 동의서 문구를 읽어주고 서명을 받았다. 면담내용은 참여자의 동의를 얻어 녹음하고, 면담 과정에는 참여자의 표정이나 어조 등을 주의 깊게 관찰하였으며 참여자의 비언어적 표현과 특징, 면담과정에서 떠오르는 생각이나 의미 있는 진술로 판단되는 내용들을 현장기록노트에 즉시 기록하였다. 면담 후에는 곧바로 녹음내용을 필사하고자 했으며, 이 과정에서 면담과정에서 의식하지 못했던 현장분위기나 부정확한 표현 내지는 진술의 맥락 등에 관한 추가 질문 사항 등을 기록하였다. 이외에도 교육과정에서 연구 참여자들이 작성한 시나 수필, E-mail 형식의 글들을 검토하였으며, 인문교육에 참여한 자활참여자의 문집과 체험수기에 게재된 연구 참여자의 글도 경험 자료로 채택하였다. 다른 자활 참여자

의 글이나 체험 수기는 자료 분석과정에서 참고자료로 활용하였다.

체험자료 분석과정에서는 시간의 흐름에 따른 연구 참여자의 의식의 흐름에 집중하고자 했다. 그 이유는 인문교육과정에서 참여자의 의식의 변화가 계기적으로 나타난다고 볼 수 있으므로, 시간의 흐름 속에서 작동되는 의식의 흐름을 추적하는 것이 연구 참여자의 체험과정을 구조화하는데 도움이 될 것으로 판단했기 때문이다. 이와 같은 경험자료 분석틀을 정리해 보면 아래 [그림 1]과 같다.

[그림 1] 연구자의 인식 틀



수집된 자료는 코헨 등이 제시한 해석학적 현상학 연구방법에 따라 분석하였다. 현상학적 연구방법은 후설(E. Husserl)에 의해 정립된 현상학의 토대 위에서 인간 경험의 기술(description)에 대한 분석을 통해 경험의 의미를 밝히고자 하는 귀납적·기술적 연구방법이다. 현상학적 연구는 살아 있는 경험을 지향하며 그 경험의 의미를 포함하여 구조, 즉 현상학적 본질을 밝혀 기술하는 것을 목적으로 한다(Omery, 1983, 신경림 재인용, 2004: 234). 이러한 현상학적 연구방법은 해외 여러 학자들(Spiegelberg, 1976; Van Kaam, 1966; Colaizzi, 1976; Giorgi, 1979; Van Manen, 1990)에 의해 제시되고 있는데, 각 연구방법 간에는 분석과정에서 조금씩 상이한 부분이 존재한다(신경림, 2004: 243).

그중 반 메논의 연구방법은 해석학적 현상학적 연구방법으로 불리는데, 이는 반 메논이 사물들이 스스로 말하도록 하는 것에 주목하는 현상학의 토대에 기반 하면서도, 해석되지 않는 현상이란 없다는 주장을 피력하기 때문이다(신경림, 2004: 249). 이 같은 반 메논의 해석학적 현상학적 연구방법에서는 현상학적 본질을 규명하기 위해 11단계의 분석과정을 제시하는데, 코헨 등은 반 메논 등이 제시한 해석학적 현상학적 인식의 틀에 기초하면

서도 연구 분석과정을 5단계로 제시한다는 점에서 차이가 있다(Cohen, et al, 2000: 76-82).

본 연구에서는 코헨 등이 제시한 분석과정에 따라 참여자들이 제공한 모든 면접 자료는 물론, 글쓰기 과제, E-mail, 문자 등 경험 자료를 비교하면서 주제들을 분리하고, 각 참여자별로 주제에 따른 텍스트를 범주화하여 각 참여자별 텍스트를 비교하기도 하고, 이후 하위주제와 본질적 주제가 시간의 흐름과 의식의 흐름 속에서 부분과 전체로 통합될 수 있도록 연결하였으며, 이렇게 분석된 주제들은 좀 더 일반화된 언어로 개념화하였다. 5단계에서는 해석학적 글쓰기를 통해 자활참여자의 인문교육 체험구조에 대한 공감력을 높이도록 했다.

3) 연구의 엄밀성 확보

코헨 등은 자료 분석 이후 이에 대한 엄밀성을 확보하기 위해 ‘편견 줄이기(reducing bias)’를 시도할 것을 제안한다(Cohen, et al, 2000: 85-91). 그리고 이를 위해 외부조사자에게 연구과정을 공개하고 이를 통해 연구자가 지닌 선이해나 가정, 편견을 드러낼 것을 제시하는데, 본 연구에서는 코헨 등이 제시한 방식에 따라 분석된 자료를 연구 참여자 1인에게 2회에 걸쳐 자신의 경험에 비추어 보았을 때 적용할 수 있는 것인지를 확인하였으며, 인문교육 강사 2인과 2회에 걸쳐 분석된 자료에 대해 토의하였으며, 이 과정에서 지적된 부분은 수정하였다. 이 밖에도 참여자의 진술 내용을 대중서적 형태로 소개된 체험수기 또는 기존 연구에서 소개된 일화 등을 통해 비교하는 등, 연구자의 선이해, 가정, 편견에 따른 자료 분석의 왜곡을 막기 위해 의식적으로 노력하였다.

4. 분석결과

자료 분석을 통해 도출된 주제는 16개였으며, 이를 다시 부분과 전체로 통합하는 과정에서 최종적으로 4개의 본질적 주제를 도출하였다. 4개의 본질적 주제는 인문교육 초기과

정의 어려움을 극복하는 과정에서 범주화되는 ‘낮선 것에 대한 탐색과 수용’, 자발적으로 심화된 학습과정에 들어서면서 나타나는 ‘반성과 성찰에 따른 자아의 재인식’, 인문교육 체험을 통해 각자의 삶 속으로 체화시키는 단계로서 ‘인문(人文)적 가치로 자아의 재구성’, 그리고 인문교육을 수료한 이후에 드러나는 의식의 지향으로서 ‘인문(人紋)¹⁾적 자아의 지속적 탐구’로 나타났다. 아래 [표 3]은 연구 참여자의 인문교육 체험구조 속에서 드러나는 본질적 주제를 나타낸 것이다.

[표 2] 자활참여자의 인문교육 경험구조

본질적 주제	주 제
낮선 것에 대한 탐색과 수용 (의식의 전환)	낮선 것에 대해 탐색하기
	마음의 문 열기
	인내하며 익숙해지기
	더 깊이 들어가기
반성과 성찰에 따른 자아의 재인식 (의식의 심화/확장)	공간 속에서 의식의 심화/확장 체험하기
	수업 속에서 의식의 심화/확장 체험하기
	관계 속에서 의식의 심화/확장 체험하기
	시간 속에서 의식의 심화/확장 체험하기
	현재의 나를 재인식하기
인문(人文)적 가치로 자아의 재구성 (자신의 본래성 회복)	의식의 ‘불안’에서 벗어나기
	사물의 의미 새롭게 부여하기
	새로운 도전 시도하기
	회복된 나 발견하기
인문(人紋)적 자아의 지속적 탐구 (인문적 삶의 지향)	지속되는 인문(人文)적 사유(思惟)
	인문(人文)적 삶 다져나가기
	인문(人紋)적 삶 살아가기

※ 본질적 주제에서 (괄호) 안에는 의식의 흐름을 표시한 것임.

1) 연구 과정에서 연구자는 인문(人文)과 영어에서 인문을 뜻하는 Humanities의 어원을 검토하였다. 사람 인(人)의 어원적 의미는 사람, 인간이란 뜻만 아니라, 낮·체면·명예와 같은 의미를 동시에 가지고 있었다. 글월 문(文)의 경우 문장 또는 어구, 글과 같은 의미뿐만 아니라 빛깔·무늬·결과 같은 의미를 내포하고 있었다. Humanities의 어원은 라틴어 humus(흙)에서 유래한 것으로 인간은 흙으로부터 나서 흙으로 돌아간다는 의미와 함께 ‘인간다움’의 의미를 내포하고 있다. humanities에 내포되어 있는 인간다움은 농부가 밭에 고랑과 이랑을 내는 행위와 같이 인생과정에서 각자 삶의 ‘무늬’를 만들어가는 의미를 내포하고 있었다(네이버 사전). 이후, 연구를 진행하는 과정에서 연구자는 인문(人文)과 어원 속에 내포되어 있는 무늬·결과 같은 의미와, Humanities의 삶의 무늬와 같은 의미를 문학, 역사, 철학, 예술 등을 포함한 인문과목으로서 인문(人文)의 의미와 구별할 필요가 있다고 판단하게 되었으며, 이에 따라 본 연구에서는 인문(人紋)을 인생과정에서 각자 자신의 삶의 무늬를 만들어가는 의미로 개념화하여 사용하였다.

1) 낯선 것에 대한 탐색과 수용: 의식의 전환

서울시, 희망의 인문학 과정은 서울시가 사회적 취약계층의 상대적 박탈감 극복과 자아 존중감 회복을 지원하여 스스로 자립할 수 있는 정신적 동기를 부여하기 위하여 개설한 것이다. 이 과정에 공모를 통해 참여한 대학교는 교육프로그램의 개발, 강사섭외 등의 역할을 맡고, 지역자활센터에서는 교육 참여자 선발 및 관리, 교육 공간 확보 등의 업무를 담당한다. 지역자활센터는 참여자를 모집하고 공간을 제공하는 등 인문교육의 원활한 운영을 위한 지원역할을 맡게 된다. 특히, 지역자활센터의 경우 참여자를 모집하는 과정에서, 자활참여자에게 인문교육을 소개하고 참여를 권유하게 된다.

그런데 자활참여자에게 있어 인문교육은 낯설고 생소한 것이다. 이들에게 인문학은 중고등학교 시절 배웠던 시나 철학 정도가 고작이다. 이런 상황에서 연구 참여자들은 각자의 생애과정에서 형성된 지식이나 이해를 바탕으로 인문교육을 인식하게 되는데, 본 연구 참여자 3·6은 인문교육을 경제적 자립을 위해 써먹을 데 없는 교육 내지는 자신들에게 맞지 않는 교육으로 인식하지만, 1·2·7은 ‘인문학이라는 것이 뭘까?’ 하는 호기심을 갖기도 한다. 이처럼 각자 다른 인식의 기반 속에서 연구 참여자 2·3·6은 ‘한번 들어나 보자’ 내지는 ‘시간 때우기’라는 가벼운 마음으로, ‘배움에 대한 욕구’가 있는 연구 참여자 1·5는 ‘배워서 남 주나?’ 하는 적극적인 마음으로 인문교육 참여를 결정한다.

처음에 언니(자활사업동료)들이 그런 말을 했어요. 인문학 배우라고 할 때, “우리한테 차라리, 기술을 가르쳐 줘라. 자격증을 딸 수 있게 해줘라.” 그런 말씀을 한 적이 있어요.(3) / 인문학 가라 그래서 되게 좋아했어요. 그래가지고 편하게 간 거 같아요. **하고 나하고 둘이는 진짜 편하게. 거기서(빨래방에서) 무의미하게 있는 것보다 가서 듣는 게 낫다 생각을 해서.(5)

하지만 교육 참여 현장에서 접하게 되는 인문교육은 낯설고 생소하다. 첫째, 공간적 차원이다. 연구 참여자에게 지역자활센터는 기본적으로 일터이다. 그 동안 경제적 자립을 최우선 가치로 인식하고, 드나들던 지역자활센터가 어느 날 갑자기 시나 소설, 아리스토텔레스를 논하는 교육공간으로 달라지는 것에 대해 연구 참여자는 생소함을 느끼게 된

다. 둘째, 관계적 차원이다. 인문교육 참여 이후 만나게 되는 강사들은 자활세계 밖에서 들어온 사람들이다. 이들과 관계 맺음은 연구 참여자에게 있어 낯선 체험이다. 자활동료 들도 마찬가지이다. 지역자활센터에서도 자활참여자들이 한 공간에서 만나는 일이 많지 않기 때문이다. 셋째, 시간적 차원이다. 인문교육은 지역자활센터나 구청에서 개설하는 교양강좌에 수백 명이 참여하는 것과 다르다. 직업교육이 아닌 소양교육 차원에서 인문 교육처럼 매주 1~2회씩 정기적으로 참여한다는 것은 이들에게 낯선 체험이다.

이처럼 인문교육을 접하기 시작하면서 느끼는 낯설고 생소함은 연구 참여자 3·6의 경우처럼 인문교육을 여전히 우리에게 맞지 않는 것, 써먹을 데가 없는 것으로 인식하게 만든다. 반면, 호기심에 참여한 경우라도 이와 같은 낯설고 생소함은 이내 교육과정에 대한 거부감을 갖게 만들기도 한다. 반면에 ‘배움에 대한 욕구’를 충족시키고자 하는 연구 참여자는 수업내용에 집중하는 등 적극적인 수업태도를 보인다.

시간은 때워야 되는 상황이니까... 네 그래서 아마 그 처음에 공부하시는 분(인문교육 참여자)들은 거의가 많이 즐거나 많이 옆에 분하고 얘기하거나 그냥 멍하니 앉아계시거나 그런 분들이 많았을 거예요.(6) / 한 한 달 동안 거부감이 있었어요. 사실 저 머릿속에 어떻게 안 들어와요. 머리에 거부감 때문에. 답답하고 엉덩이 어디 가서방석에 앉은 것 같고, 얘기를 듣고 교수님 얘기해도 “아유 무슨 얘기 하는 거야” 이러구...(2) / 굉장히 즐거운 마음으로 가서 듣고, 그리고 제가 일을 하기 때문에 제가 듣는 시간만큼은 받아쓰지는 않아도 듣는 만큼은 굉장히 즐거웠어요.(5)

교육 초기에 연구 참여자가 느끼는 것 중 하나는 ‘이질감’이다. 자발적으로 참여하건, ‘시간 때우기’로 참여하건 간에 연구 참여자들은 강사와의 관계 속에 존재하는 다름을 느낄 수 있다. 강사 입장에서도 마찬가지이다. 강사에게도 자활세계는 낯선 공간이자, 교육 참여자 역시 낯선 타자일 수 있다. 더욱이 이처럼 낯선 세계에서 온 강사들이 자활세계를 잘 이해하지 못하거나, 교육 참여자와 일정한 거리를 두는 것으로 느껴질 경우 연구 참여자들은 강사에 대해 마음의 벽을 느끼게 된다. 수업내용도 마음의 벽을 느끼게 하는 요인이다. 특히, 연구 참여자의 입장에서 공감할 수 없는 내용을 다룰 경우 나의 이야기로 느끼지 못하거나, 인문교육을 지루하고 따분한 것 내지는 어려운 것으로 인식하게 되고, 이

때 수업분위기는 ‘물과 기름이 빙빙 도는’ 것처럼 인식되기도 한다.

우리(교육 참여자)한테 교류는 있었지만 이렇게 완전히 이렇게 확 가서 나서는 않던 분(강사)이었거든요. 그러니까 우리들도 다가서기는 하는데 어느 한 점에 가면 딱 부닥치는 거예요. 이 벽을 허물면 딱 들어가는데 고거 벽을 딱 가로막고 있으니까 그게 안 되더라구요.(7) / 기억(기)을 해야 되는데 니은(니)을 하고 있는... 공감 가는 얘기를 해가지고 사람을 우선 끌어들여가지고 그 안으로 빠져들게 만들어야 되는데, 이 수업도 공감은 안가고 저기 테두리 내에서 물과 기름이 빙빙 도는 식으로 하니까...(4)

다름을 느끼는 교육 참여자의 ‘마음의 문’을 열게 해주는 계기는 ‘동질감’을 느끼게 하는 것이다. 동질감은 강사들이 교육 참여자들의 마음의 상처를 그대로 받아드리고, 그들이 지금 겪고 있는 어려움을 보통의 인간이 가질 수 있는 인생살이의 한 측면으로 수용할 때, 다시 말해서 교육에 참여한 이들을 수급자가 아닌 한 사람의 인간으로 대하려는 태도에서 시작된다. 또한 강사들이 수업을 위해 최선을 다하고 있다고 느낄 때 참여자의 인식은 조금씩 변화하기 시작한다.

교수님은 우리(를) 보는 시점을 그냥 수급자로 보지 않고 한 인간으로 대해서 보니까 그러니까 그거를 느낄 때 “아 이런 교수님들도 있구나! 아니 우리 교수님들은 우리를 인간적으로 대하는구나!” 그런 거를 느끼면서 인제 싹 바뀌어졌죠.(7) / “아, 이유가 뭘까? 이분들이 왜 여기까지 오셔서 우리가(에게) 노래를 가르치고 교육을 가르치고 이런 얘기들을 해줄까?” ... (중략) ... 잠자는 사람도 있고 그런데 이런 데서 여름에 땀 뻘뻘 흘리시면서 강의하실 때는 어! 뭐 질타 한번 안 하시고 그 시간에 꾸준하게 가시는 걸 보니까 좋더라구요.(2)

참여자가 마음의 문을 여는 또 다른 계기는 수업과정에서 ‘카타르시스’를 경험하는 것이다. 시작단계에서 연구 참여자 3처럼 인문교육을 써 먹을 데 없는 것 내지는 우리에게 맞지 않는 것으로 인식했더라도, 교육과정에서 자신의 삶의 한 부분과 결합되는 체험을 하게 될 때, 인문교육에 대한 이질감은 동질감으로 변화될 수 있다.

문학시간에 선생님이 자기 자신한테 편지를 쓰라고 한 적이 있었어요. 그때 인제 바빠서 제가 따르던 일로 바빠서 다 못쓰고 반만 썼는데 선생님이 발표를 시키는 거예요. 돌아가면서 근데 저도 발표를 했지요. 덜 썼는데도 불구하고 발표를 했는데 저한테 쓰는 편지는 그때가 처음이었어요. 근데 그걸 읽으면서 제가 감정이 북 바쳐서 울었어요. 울었는데 사실은 울면서 그렇게 챙피한 거예요. 뭐 별것도 아닌 것 같고 그냥 내 나한테 쓰는 편지였는데 그냥 거기 감정이 북 바쳐서 우니까 너무 챙피한테 언니들이 같이 다 물어주시는 거예요. 그니깐 마음이 통한 거지요.(3)

하지만 이와 같은 동질감이나 카타르시스를 모든 참여자가 체험하는 것은 아니다. 본 연구 참여자들은 이러한 시련의 과정을 극복하고 성공적으로 심화과정까지 마치게 되었지만, ‘시간 때우기’로 참여했거나 별 다른 흥미를 느끼지 못한 경우, 인문교육 수업시간은 여전히 지루하거나 따분한 시간이자 공간이 될 수밖에 없다. 이런 참여자들의 경우는 마치 단군신화 속 호랑이가 동굴 밖으로 뛰쳐나가는 것처럼 여러 가지 이유로 수업에 빠지기 시작한다. 이들에게 있어 인문교육은 여전히 써먹을 데 없는 교육, 우리한테 맞지 않는 교육이다. 반면에 교육 초기에 진성으로 임했거나 심한 거부감을 가졌던 참여자라 할지라도, 교육과정에서 ‘동질감’을 느끼거나 카타르시스를 경험하게 되면 이후부터는 좀 더 진지한 자세로 수업에 임하게 된다. 이 시기부터는 남아 있는 참여자를 중심으로 좋은 수업분위기를 형성하기 시작한다. 또한 현장에서 만난 동료나 강사와 조금씩 교류하게 되면서는 ‘콩나물 자라듯’ 변해가는 자신을 발견하기도 한다. 더 나아가 인문교육을 통해 자신과 자신이 살아온 세상에 대한 의문을 가지게 되면, 심화과정을 통해 이 같은 의문을 깊이 있게 탐구하려는 욕구로 이어지게 된다.

처음에는 멋모르고 했지만 저희가 가면 갈수록 배우면 배울수록 저희한테 많은 도움이 되니까 계속 했으면 좋겠다는 생각이 들었어요.(6) / 콩나물을 이렇게 콩에다 물을 주면 콩나물은 크고 물은 쭉 빠져도, 내려가도 자꾸 들으면서 나고 들으면서 나고 하니까. 자꾸 인내하다 보니까...(4) / 한 삼 개월 지나니까 내가 슬펐던 삶 속에서 슬슬 끌려나오면서 그니까 소위 말해서 속상했던 삶이죠. 내가 어려웠던 삶하고 그 배우하고 접목하니까 떨어지더라고요. 그때부터는 제가 적극적으로 듣고 싶어서 심화반에 갔죠.(2)

2) 반성과 성찰에 따른 자아의 재인식: 의식의 심화/확장

자활참여자를 위한 인문교육과정에는 기초과정에서 심화과정에 이르기까지 오페라·연극·미술·템플스테이 등 다양한 문화체험 기회가 제공된다. 그런데 이 같은 문화체험은 인문교육 참여 이전에는 대다수 연구 참여자의 삶의 테두리 밖에 존재하는 것이다. 하지만, 문화체험을 통해 연구 참여자들은 지금까지의 생애과정에서 알지 못했던 세계에 대해 점차 새로운 인식을 형성하기 시작한다. 즉, 문화체험을 통해 연구 참여자들은 일상의 삶 속에서 문화생활의 중요성을 인식하게 하며, 더 나아가 넓고 가슴을 뻥 뚫리게 하는 문화공간에 비해 자신의 생활공간은 좁고 답답한 곳으로 각자의 생활세계를 재인식하게 만들기도 한다.

그때(자활사업 참여 이전)는 시간 있고 여유가 있고, 돈 있어도 일부로 안 가지게 되잖아요. 다른 거에 미쳐있으니까. 근데 지금이야 인제 돈 있어도 못 가는데...(2) / 사실은 접하기 어려운 건데 어쨌든 희망의 인문학 때문에 그런 것도 접했을 때 새로운 시각도 열리고, 아이런 정말... 그때 **대에서 그 공연은 “야! 진짜 멋있다. 사람이 진짜 문화생활이 중요하다는 것이 이런 데서 나오는 거야”(3) / 좁은 공간에서 웅크리지고 밖에 나가면 마음이 퍼진다 그래야 되나요? 또 이제 야외로 나가면 마음의 눈으로 저희가 다 모든 걸 많이 보잖아요. 밖에 나가면 여러 가지를 볼 수 있기 때문에 거기서 마음과 눈과 모든 머릿속에서 다 펼칠 수 있다.(6)

대학 공간은 연구 참여자들에게 또 다른 체험공간이다. 인문교육 참여 이전에 이들에게 대학은 업무처리나, 자녀 또는 주변인의 입학이나 졸업식 참석 등처럼 특별한 일이 있을 때나 방문하는 ‘문턱 높은 곳’이다. 때문에, 심화과정이 대학에서 진행되고 자신들이 약 1년간 대학을 다녀야 한다는 정보를 접했을 때, 연구 참여자는 어색함 내지는 부담감을 가지기도 한다. 반면에 생애과정에서 꿈꿔왔던 대학생활을 맛볼 수 있게 되었다는 점에서 일부 참여자들은 커다란 기대감을 표시하기도 한다. 하지만, 심화과정이 시작되면서 어색함과 부담감을 느꼈던 참여자들도 대학생활에 적응하기 시작한다. 이들은 자신이

대학생이 되었다는 뿌듯함을 느끼기도 하고, 자유롭게 생동감 넘치는 젊은이들과 교류하게 되면서 새로운 의욕과 꿈을 가지기도 한다.

대학교는 문턱이 되게 높잖아요. 그러기 때문에 대학교는 부담이 컸었어요. 사실상. 우리가 공부할 때는 대학교, “그래 대학교는 공부를 해서 거기는 시험을 봐야 가는 데야” 그런 상황이잖아요. 그렇기 때문에 “우리가 대학교를 갈 수 있을까?” 그런 부담이죠.(6) / 가끔 인쇄 의뢰 들어오면 가보긴 가봤어요. 뭐 한양대도 가보고 또 성균관대도 가보고 중앙대도 가보고, 저기 도산동에 있는 거기 어디지, 거기가 저 무슨 성신여대 거기도 가보고 다 가봤는데, 그 때는 아무 느낌 없이 들어갔죠. 그냥 일 말아서 오니까, 근데 공부하러 오니까, 이제 책가방 하나 메고 오는 기분이 그때하고 사뭇 틀리더라고요. “아! 내가 여기 공부하러 오는구나.” 그 느낌이 뭐라 그럴까? 뿌듯하더라고요.(7) / 2010년도 대학에서 안에서 하고 젊은 친구들 뛰어노는 거. 생동감 있게 보니까 나도 모르게 꿈이 생기더라 얘기죠.(4)

심화과정의 수업내용이나 진행방식은 기초과정과는 많은 차이가 있다. 발표도 많아지며, 토론도 활발하게 이루어진다. 특히, 토론을 통해 연구 참여자들은 각자가 인생을 살아오면서 형성해 온 가치나 생각을 드러내게 되는데, 이 과정에서 연구 참여자 각자는 타자의 삶이나 생각에 대해 관찰하고 분석하며 이를 자신의 것으로 정리하는 체험을 하게 된다. 이외에도 연구 참여자들은 자신과 자신을 둘러싼 세상에 대한 인식을 문학작품(시·소설), 예술작품(연극·영화·뮤지컬 등), 역사적 인물이나 사건 등을 매개로 확장시켜나간다. 그리고 이를 통해 인간의 삶이나 인간적 삶을 위한 조건 등에 대해 생각하게 되는데, 이러한 사유는 자신의 경험을 통해 인간의 보편적 감정이나 정서를 이해하고 이를 다시 자신의 삶에 투영시키는 과정으로 이어진다.

그 아홉 켄레에 남겨진 그 사람(『아홉 켄레의 구두로 남은 사내』) 본인의 그 집안의 그 부인 입장이라던가. 이런 것들을 생각하게 되는 거예요. 아 이런 삶도 있는가 하면은 물론 나 같은 삶도 있고 참 다양한 삶이 있는데 결론은 “사람들이 다 마음이 따뜻하구나! 내가 생각했던 것 보다는 더 마음이 따뜻한 사람이 많구나!” 하는 거를 내가 느꼈고...(1) / 영화 ‘시’ 보면 주인공이 시를 쓰고 싶어서 시 배우는데 거기 가잖아요. 뭐 센터 같은 데 가서 인제 그리

고 시를 쓰려고 여기저기 다니면서 그 ‘시어’라고 그러나요? 그런 거 찾으려 그러는데 사실은 우리도 아마 저도 마찬가지지만 시 쓰라 그러면, 굉장히 뭐 이렇게 멋있는 글, 단어 이렇게 쓰려고 하잖아요. 근데 그 영화 보면서 그냥 시는 삶 자체라고 생각이, 그런 느낌이 들었어요.(3)

심화과정에 참여한 연구 참여자들은 타자와의 관계 형성에 있어 새로운 국면을 맞게 된다. 우선, 참여자들은 기초과정을 거치며 타자에 대한 경계심이 많이 약화된 상태에서 심화과정에 참여함에 따라 강사와의 경계를 허무는 시간도 기초과정에 비해 단축되며, 더 나아가서는 스승과 제자라는 관계를 넘어서 동 시대를 살아가는 인간 대 인간의 만남이라는 관계인식으로 발전하기도 한다. 대학공간 속에서 타자와의 만남은 강사에 국한되지 않는다. 인문교육에 관심을 가지고 봉사를 자처하는 대학생들과도 새로운 만남이 이루어진다. 어쩌면 자식 같고, 동생 같기도 한 대학생 자원봉사자와의 관계는 출발부터가 강사와의 관계맺음과는 다르다. 심화과정 참여자들은 자원봉사자로부터 기능적 지식을 배우기도 하지만, 반대로 세상을 살아가는 과정에서 터득한 경험지식을 이들에게 전수하기도 한다. 한편, 가정과 지역자활센터를 축으로 하는 연구 참여자의 생활세계가 대학이나 문화공간으로 확장되면서, 넓어진 시각이나 안목은 가족과의 관계변화에도 영향을 미친다. 일과 노동을 중심으로 이루어지던 자활환경 속에서 간혀 있던 연구 참여자의 의식이 인문교육을 통해 시간적·공간적·관계적으로 확대되는 과정에서, 참여자는 남편이나 자녀를 중심으로 하는 가족관계에 있어 새로운 변화가 이루어지기도 한다.

사제(師弟) 그런 걸 떠나서 어, 저분(강사)들도 인간이고 우리나라 그분들이나 같은 저기인데 그분들은 배워서 그 지식을 우리한테 전달하는 입장이고 뭐 그런 것들 공유가 되고. 또 막걸리 한잔씩 먹으니까 허심탄회하게 이야기할 수 있는 계기가 되고. 인간다운 거라고 그럴까요?(1) / 컴퓨터 배우지만, 게네(자원봉사자)들 하고 가끔 얘기도 하거든요. 그러면, 자기 얘기도 해요. 나는 무슨 아르바이트 하고, 뭐 이렇게 학과가 뭐냐 물어보면, 무슨 학과고. 그러면 저한테 질문해서, “형님, 사회는 어때요?” 그러면 “사회, 사회는 이렇다 저렇다” 얘기를 해주죠.(7) / 저는 애(자녀)들하고 대화를 많이 해보고 싶어서, 그러니까 이제 제가 강의를 듣고 나와서 얘기를 해봤는데, 그게 스토리가 돼서 연결이 되다 보니까 말이 길어지는 거예요.(6)

(강사와의 인터뷰 내용임)¹⁾ 숙제를 하려고, 밥을 저녁 식사를 하시고 숙제를 하려고 공책을 딱 펴고 킁꿍대고 있으니까, 이제 남편이 슬그머니 “뭘해” 그래서 “응, 나 공부하잖아. 숙제하잖아.” 이러니까는 남편 분이 TV를 꺼주시더라고요. TV를 꺼주고 이제 신문을 보시는 거예요. 남편이. 남편이 신문을 보니까 애들도 어 엄마 아빠가 원래는 TV 보고 그러셔야 되는데 뭐 쓰시고, 신문보시고 하니까 애들이 만화책을 갖고 와서 옆에서 보는 거예요. 그래서 이게 이런 게 힘이다 자기는 되게 놀랐다. 꺼달라는 말도 안했는데요. 어차피 영구임대아파트가 11평 14평 뭐 이런 거라서 어디를 갈 수 있는 것도 없고, 그런데 그런 반응을 보여주시니까 아! 되게 놀라셨나 봐요.

연구 참여자의 의식 속에 나타나는 특징적 현상 중 하나는 인문교육과정에서 시간의 흐름을 거슬러 올라간다는 것이다. 연구 참여자들은 시나 소설, 철학 등 인문교육 수업시간에 지난날의 자신과 사건에 대해 재인식하는 계기적 상황을 자주 맞게 되는데, 이 과정에서 이들의 의식이 시간의 흐름과 반대되는 방향으로 작동된다. 뿐만 아니라, 연구 참여자들은 이와 같은 자신의 지난 삶에 대해 반성과 성찰을 통해 현재적 시점에서 재구성하려는 의식의 지향을 드러낸다.

친구한테 가서 야! 쌀 네 포대 사게 돈 십만 원만 (빌려달라고 부탁할 때) 거절하는 놈. “너네 너 그때 한 번 보자.” 하고 단절. 그 내가 필요해서 내가 잘못된 건데 단절할 필요가 없거든요. ... (중략) ... 개가 싫어서 안 도와주는 게 아니고, 하여간 이유가 있었을 거 아니에요. 내가 그 말을 던져 놓고 찾아갔다는 나 자신이 부끄러운 거지, 내가 화낼 이유가 없겠더라고요. 아, 후회가 되더라고...⁽²⁾ / 수업을 함께하시는 분들과 교수님들의 말씀을 듣고 그러다 보니까 그 사이에서 웃음도 가고 슬픔도 있고 그렇잖아요. 그런 의미에서 제가 남편과 이렇게 됨으로 인해서 인문학을 공부할 수 있었잖아요. 그래서 그걸로 인해서 “이것은 잊어버리고 이걸로 인문학을 공부함으로 인해서 제가 단계를 가면서 더 넓혀가야 되겠다!” 그러니까 제가 “이쪽은 생각을 안 하고 좋은 쪽으로 앞쪽으로만 생각해야 되겠다!”⁽⁶⁾

1) 본 연구과정에서 **대학교 인문교육과정에서 오랜 동안 종사한 강사와 인터뷰를 하였다. 이 때 강사가 소개한 ‘일화’가 인문교육 참여 이후 자활참여자의 가정생활에서 나타나는 변화를 엿볼 수 있다는 점에서 기술하였다.

3) 인문(人文)적 가치로 자아의 재구성: 자신의 본래성 회복

<나의 벗 희망의 인문학>

... 지난날의 삶이 나에게 잘못이 있거나, 나라는 사람이 문제 있는 것이 아니라는 것, 그저 눈에 보이는 현실에만 급급해서 그 속에 숨어 있는 본질을 보지 못했기 때문임을 알게 해주었다. 남의 눈을 의식하지 않고, 세속적인 기준과 판단(욕심과 집착)에 현혹되지 않으면서 자신의 내면에서 보내주는 느낌에 따라 사는 것이 진정한 삶이라는 것을 깨닫게 해주었다. 나에게 인문학이라는 것은 진실 되게 살려는 진지한 노력이다. ‘진실’과 ‘진지한 노력’은 나를 지켜주는 힘이 되고 있다. 매일 매일의 사소한 것들과 매순간 판단과 선택을 통해 ‘자신의 본래성을 회복’하는 것이 아닐까? 물론 수도 없이 실수와 실패를 경험하겠지만, 그 노력을 멈추지 않고 계속해 나갈 수 있는 의지만 있다면 결실과 보상은 반드시 따를 것이라 믿는다. ... (3)

위의 글은 연구 참여자 3이 인문교육 체험수기에 실었던 글의 일부이다. 이 글에서 참여자의 의식 속에 드러나는 핵심어는 ‘자신의 본래성 회복’이다. 그런데, 이와 같은 핵심어는 하이데거의 ‘자신의 본래적 가능성 회복’이란 개념과 매우 유사하다. 하이데거는 숙명적으로 죽음을 피할 수 없는 유한한 존재인 인간(현존재)은 세상 속에 던져진 자신을 통해 스스로를 통찰할 수 있음을 제시한다(구연상, 2011: 187-191).¹⁾ 이 과정에서 인간은 ‘자신의 본래적 가능성을 회복’할 수 있는데, 이 때 회복이란 지나간 것을 도로 가져오는 것도 아니고, 현재를 한물 간 것으로 붙잡아매는 것도 아니다. 하이데거가 말하는 회복은 죽음에 대한 염려 속에서도 현존재인 인간 스스로가 의지를 바탕으로 자신의 삶을 개척해나가는 것을 의미한다.

“눈앞에 보이는 현실에만 급급하여 그 속에 숨어 있는 본질을 보지 못했음을 알게 해주었다”는 지난 삶에 대한 반성은 플라톤(Platōn)의 ‘이데아’ 개념을 떠올리게 한다. 플라

1) 구연상은 하이데거가 제시한 ‘죽음으로 앞질러 달려가 봄’이라는 개념에 주목한다. 그는 하이데거의 ‘죽음으로 앞질러 달려가 봄’이라는 개념을 ‘죽음을 기대함’으로 이해하기 보다는 ‘죽음에 앞질러 달려가 봄’을 의미하는 것으로 해석한다. 즉 인간은 수동적으로 ‘자포자기’하는 ‘죽음을 기대함’ 대신에, 자기 자신의 가장 고유한 존재 가능성에서부터 이해하고 새로운 선택을 하게 만드는 ‘죽음으로 앞질러 달려가 봄’을 할 수 있게 된다는 것이다(구연상, 2011: 189-190).

톤은 이데아를 참된 존재로 정의하는 한편, 이 같은 이데아를 ‘동굴 속 인간’의 비유를 통해 설명한다. 플라톤의 설명에 따르면, 동굴 속에는 사람들이 동굴의 입구를 등지고 앉아 동굴 벽에 비친 그림자만 보면서 생활한다. 사람들은 태어나면서 이데아의 그림자들을 진짜 존재하는 것으로 오인한다. 이 그림자들이란 바로 우리가 현실 속에서 접하는 모든 감각적인 것이다. 따라서 그림자인 사물들이란 눈을 통해 보이는 것들이고, 그림자를 낳게 된 원인인 이데아는 본질인 셈이다(조광제, 2007: 22-23).

연구 참여자 3의 의식 속에서 드러나는 ‘자아’를 플라톤의 ‘동굴 속 인간’과 하이데거의 ‘통찰하는 인간’이란 개념을 바탕으로 정리해 보면, 첫째 인문교육 참여 이전의 삶은 플라톤의 개념과 같이 동굴 속 인간이 동굴의 벽에 비춰진 그림자인 감각적인 사물을 추구하는 것이고, 둘째 인문교육 참여 전후과정에서 갖는 ‘불안’은 감각적인 사물을 비춰주던 빛이 사라질 때 느끼는 것이며, 셋째 인문교육 과정을 통해 새롭게 발견한 빛은 ‘동굴 속의 나’와 ‘내가 추구하던 사물’을 새롭게 인식하게 만드는 이데아의 빛임을 알 수 있다.

이처럼 연구 참여자 3의 진술에서는 그동안 자신의 의식에서 작동하고 있는 불안 요소가 인문교육과정을 통해 서서히 사라지고 있음을 발견할 수 있으며, 이와 같은 의식의 변화는 다른 연구 참여자의 진술 속에서도 확인할 수 있다.

자! 기초수급자라고 해서 없다고 해서 절대 사람이란 게 움츠러들거나 이런 식으로 할 필요는 없더라. 그래서 아이들한테 지금 당당하게 “없는 게 자량은 아니지만, 뭣뭣하게는 살자.” 어떤 자신감이라고 할까. 움츠러들지는 않더라구요. 밑으로 자꾸 지하로 들어가는 것이 아니라 밝은 데로 나오고 싶고, 그래요.(2) / 난 배려도 할 줄 몰랐어요. 내 이기적인 생각 가지고 내 욕심만 채우고 그랬는데 그런 걸 하면서 나 자신을 ‘아, 너는 여유롭게 살아보지 못했기 때문에 그렇다.’ ... (중략) ... 그 잠재의식에서 이렇게 비춰지지 못했던 거를 하니까 여러 사람들하고 상대를 하다 보니까 조금 내 자신도 여유로워지고 달라졌던 거 같아요.(5)

연구 참여자들은 불안 요인으로 작용했던 사물들을 새로운 관점에서 인식하면서, 자신의 삶을 둘러싼 감각적인 사물에 대해 새로운 의미를 부여하기 시작한다. 그 대표적인 것이 돈과 일이다. 자활참여자들은 경제적 자립을 위해 안정적인 일자리를 가져야 하며,

세상을 살아가는 데 있어 필요한 만큼 돈도 벌어야 한다. 인문교육이 이들에게 돈과 일에 대해 새로운 의미를 갖게 해주는 계기가 되었다고 하지만, 이들에게 돈이나 일은 여전히 자활세계에서 벗어나게 하는 중요한 삶의 가치이자, 지속적으로 추구해야 하는 목표이기도 하다. 그럼에도 연구 참여자들은 자신의 생활세계를 둘러싼 감각적인 사물인 돈과 일에 대해 새로운 의미를 부여할 뿐만 아니라, 다른 관점에서 바라보기 시작한다. 돈에 대한 가치보다는 사람과의 관계 내지는 정신적인 행복에 대해 더 많은 의미를 부여하게 된 것이다.

인문학 하기 전에는 그냥 자활에서 일하나보다 그랬죠. 이렇게 크게 안정적으로 내 마음을 저기하지 않았잖아요. 근데 인제는 인문학을 삼년이란 과정을 저기하다보니까 첫째는 마음에 안정적인 저기가 됐고 아 “돈이 이만큼이면 어때 거기다 맞춰 쓰면 되지.” 그런 게 생겼고 또는 “돈 버는 게가 다가 아니고 봉사라는 것도 걸머진 상태에서 이렇게 할 수 있는 거야.” 그런 마음에 행복감, 자부심 그런 게 생기죠.(1) / 저한테 가족이 그냥 무거운 짐이긴 했지만 음 겉으로 봤을 때는 무거운 짐이었지만 제가 생각했을 때에는 저한테 힘이었구요.(3)

뿐만 아니라, 한 때 절망의 시공간 속에서 심리적·정서적 고통을 느끼거나 자활과정에서 ‘자포자기’하는 마음을 가졌던 참여자들이, 인문교육과정에서 새롭게 꿈과 희망을 가지게 되고, 이를 이루기 위한 도전의식·자신감·용기를 드러내기 시작한다. 그리고 이처럼 꿈과 희망, 자신감과 용기를 가지게 된 참여자들은 신체적 변화나 행동을 통해 ‘회복’된 자신의 모습을 드러내기 시작한다. 밝아지고 편안해진 얼굴표정과 서글서글해진 눈빛, 책임감 있는 행동 등을 보임으로서, ‘타자’로 하여금 그 변화를 감지하게 하는 것이다.

깨지더라도 저는 괜찮습니다. 인문학을 배워서 그 희망을 있기 때문에 또 다음에 도전하면 되니까요. 여기서(지역자활센터) 안 도와준다고 해서 내가 그만큼 준비를 못했기 때문에 안 도와주는 거니까 그것 다 내년에 가서 또 도전하면 되는 거고.(2) / 그때는 항상 얼굴에 제가 이제 얼굴에서 웃음이 나오지만 마음속에 한 구석에서는 뭔가가 힘들어 하고 진짜 속에서 악을 품고 있는 그런 게 보였다고 하더라고요. 그런데 지금은 보면 너무 편해 보인대요. 너

무 편해 보이고 진짜 뭔가가 모든 힘든 일이 닦쳐와도 다 헤쳐 나갈 수 있는 상황이 될 것 같다고 친구들이 얘기를 해주더라구요.(6)

‘회복’된 자신은 타자와의 관계맺음에서도 나타난다. 위축된 생활 속에서 가족이나 친구, 직장동료 등과의 관계맺음이 왜곡되었던 과거와는 달리 당당해지고 현명해진 참여자들은 이들과의 관계를 다시 설정하게 된다.

우리 손녀가요 7살 1학년인데 그것(수료증)을 갖다 주니까. 뭘 물어봐요. 그 전에는 무시해서 물어보지도 않았는데, 인터넷 들어가는 것도, 그 전에는 애들이 안 물어봐요. 근데, 내가 알지만 미리 가르쳐주지는 않잖아요. 그럼 “할머니 이걸 어떻게 들어가야 돼?” 그럼 다음이나 네이버 들어가서 주니어를 들어가면 이렇게 가르쳐주면 애들이 더 모여가지고 이야기 해달라고, 그런 것도 느끼게 되고… 보람이 있어요.(1) / 교수님한테 사회적인 것을 배운 점도 있고, 이렇게 해서 타개해나가는 것을 배운 점도 있고 그러니깐 뭐 조리 있게 얘기할 수 있다는 것, 옛날 같았으면 “에이, 알아서 하십시오.” 뭘 뭐 하고 그랬지만 지금은 “이렇게 해서 이거는 법에 의해서 맞는 거 같은 데 왜 법이 아니냐?” 그거를 따질 수 있는 정도는 되거든요.(7)

4) 인문(人紋)적 자아의 지속적 탐구: 인문(人紋)적 삶의 지향

<어둠>

촛불을 켜면 먼경의 유리알, 의릉의 나전, 어린 것들의 눈망울과 입 언저리, 이런 것들이 하나씩 살아난다. / 차차 촉심이 서고 불이 제자리를 정하게 되면, 불빛은 방 안에 그득히 원을 그리며 윤곽을 선명히 한다. 그러나 아직도 이 윤곽 안에 들어오지 않는 것이 있다. 들여다보면 한바다의 수심과 같다. 고요하다. 너무 고요할 따름이다. (김춘수)

김춘수의 ‘어둠’이라는 작품이다. 이 시에서 촛불이 켜지기 이전 세상은 깜깜한 곳으로, ‘플라톤’이 말하는 ‘감각적인 사물’의 그림자만을 인식하고 추구하는 세상이다. 반면

에 촛불이 켜진 세상은 플라톤이 제시하는 ‘이데아’의 빛으로 밝혀진 세상이다. 다만, 그 촛불의 밝기는 모든 세상을 비출 정도는 아니다. 이데아의 빛이 비추는 범위는 윤곽선 내의 세상이며, 그 밖의 세상은 여전히 깊은 수심 속 세상처럼 어둠의 공간으로 남아있다. 김춘수의 ‘어둠’에서 드러나는 것처럼, 인문교육을 마친 후 마음의 촉심이 서고 제자리를 잡은 연구 참여자들은 수료 이후에도 자신과 자신을 둘러싼 세상에 대한 탐구를 지속하고자 하는 욕구를 갖게 된다.

하지만, 이와 같은 욕구를 충족시키기에는 현실이 녹록치 않다. 우선, 연구 참여자들이 경제적 압박 속에서 자비를 들여 인문교육과정에 계속 참여하는 것이 쉽지 않다. 설사 적은 비용으로 인문교육 기회를 제공하는 기관이 존재한다고 해도, 이동거리가 있거나 교육시간이 맞지 않은 경우 ‘그림의 떡’이 될 수 있다. 이 같은 상황이 지속될 경우 지난 2년여의 인문교육과정에서 밝혀 온 자신과 세상에 대한 인식은 정체되거나 퇴행을 겪을 수도 있다. 강물로 거슬러 올라가는 배를 부단히 젓지 않을 경우 저절로 물살에 떠내려가는 것처럼, 연구 참여자에게 제공되었던 인문교육 기회의 단절은 연구 참여자의 인문적 사유를 축소시킬 수 있는 것이다.

이 같은 상황 속에서 독서는 연구 참여자들이 인문적 사유를 이어가기 위한 방안이 된다. 인문교육과정을 통해 익숙해진 책읽기는 이들이 비교적 쉽게 선택할 수 있는 대안이다. 인문교육 이후 책읽기는 인문서적에 국한되지 않는다. 종교를 가진 참여자 4·5·6은 인문서적 이외에 성경이나 종교관련 서적 등을 탐독하며, 1·3·7은 도서관이나 서점을 다니며 읽을 만한 책을 빌거나 구매하는 방식으로 자신과 자신을 둘러싼 세상에 대한 인식의 지평을 지속적으로 넓혀간다.

(천주교)교리 공부를 하다 보니까 어떤 사람은 어디에서 나왔고... 한번 파고 들어가면 그 계 상통이 되더라 얘기로. 서양의 문맥이. 그게 인문학이더라고!(4) / 책에 대해서는 내가 너무 문외한이니까 뭐를 볼지 모르니까, 그러면 직원한테 물어본다구요. “요새, 베스트셀러가 뭐예요?” 인제 그거 사다가보고 그러거든요. 재밌어요.(7)

연구 참여자들에게 나타나는 또 다른 현상은 생활세계에서 존재하는 인물이나 사물을 주의 깊게 살핀다는 점이다. 연구 참여자들은 인문교육 수료 이후에도 TV 강좌, 지하

철 스크린에 적힌 시, 고궁 등 생활세계에서 마주칠 수 있는 인물이나 사물 등을 통해 자신의 삶의 세계를 지속적으로 재인식하였다. 그런데, 이 같은 인물이나 사물들은 이전에 연구 참여자가 인식하지 못했을 뿐이지 그전에도 존재했던 것들이다. 달라진 것은 이러한 사물이나 인물들을 인식하는 주체이며, 이를 다르게 인식하게 된 것은 인문교육 이후 새로운 사유체계가 작동하기 때문이다.

‘서울시, 희망의 인문학’ 심화과정이 끝난 지 1년이 넘는 시점에서 연구 참여자의 의식 속에는 이러한 인문적 사유가 작동하고 있었으며, 이는 타자와의 관계 속에서 드러나기도 하고, 자신과 세상을 인식하는 태도에서 나타나기도 한다.

옛날 같으면 도올(김용옥)이 누군지 알겠어요? 책 속에서 교수님이 어떤 분이 좋으시다 이야기하시잖아요. 저도 뭐 그 분들한테 관심이 가게 되어 있거든요. 사람이라는 게. 그러면 조금 들어요. 재밌어요. 한 십 분 이십 분 가면 한 시간 되요. 희한하게 나도 모르게 희한하게 빠지더라니까요.(2) / 모든 게 힘들 때는 차를 타고 지나가더라도 그냥 흘러가는 “아, 저게 있는가 보다 그런가 보다.” 그랬는데 지금은 차를 타고 지나가다가 걸어갈 때든가 보면은 “아, 여기에는 이게 있구나! 이걸 이런 거구나! 저런 저거구나! 근데 내가 옛날에 여기를 이렇게 많이 다녀 봤는데 이걸 왜 못 봤을까?”(6) / 지금은 1년 동안 쉬었거든요. 1년을 쉬었는데, 그런 느낌이 계속 오니까, 느끼는 게 많이 있죠. 옛날에는 내가 이렇게 있었는데, 지금은 한 번 더 생각을 하죠. 내가 행동할 때, 누구한테 잔소리를 할 때...(7)

한편, 연구 참여자들이 인문교육 이후 드러내는 의식의 지향 중 하나는 인문(人文)적 삶을 살아가고자 하는 것이다. 연구 참여자 4와 6은 일상생활에서 자칫 흐트러질 수 있는 인문적 삶에 대한 의지를 다잡기 위해 종교를 가졌으며, 1과 3은 일상생활 속에서 심리적 고충이 느껴질 때마다 ‘자신에게 보내는 편지’를 통해 마음을 정화시켜 나가고 있었다.

성당에 가서 제 마음을 다스리려고 나가고 공부도 좀 해보고 싶어서 성당에 다니고 있어요.(6) / 항상 저는 내게 쓴 ‘나에게 쓰는 편지’가 있어요. 마음도 힘이 들고 할 때 거기에다 내가 “너는 참 오늘도 고생이 많았어. 이런, 이런 면들은 참 잘했고 이런, 이런 것들은 앞으로 계속 반성하고 좀 뉘우치자.”(1)

<대화로서의 공부>

공부 길에 돌이킬 수 없이 발을 들여놓은 자라면 그 누구나 ‘해는 기울고 길은 멀다(日落途遠)’는 느낌에 강박처럼 몸을 떤다. 그러나 ‘사람의 무늬(人紋)’를 조형하고 보살피려는 공부는 ‘때가 익는(時熟) 절대-비용이 필요한 법이니, 턱없이 서둘러 될 일도 아니다. … (김영민)

김영민(2010)의 ‘공부론’에서 제시한 내용의 일부이다. 위의 글에서 함축하고 있는 표현은 자활참여자의 경험을 통해 본 인문교육이 갖는 의미를 이해하는 데 도움을 준다.

앞서 살펴본 것처럼 본 연구 참여자들은 인문교육 2년의 과정을 거치면서 자신의 본래적 가능성을 회복하고 있었을 뿐만 아니라, 새로운 삶의 무늬(人紋)를 만들어가고 있었다. 비록 문학, 역사, 철학, 예술로 대표되는 인문(人文)과목을 배우는 과정은 끝이 났지만, ‘공부 길에 돌이킬 수 없이 발을 들여놓은’ 연구 참여자들은 이후에도 독서나 주변 사물에 대한 인문적 사유를 작동시키는 방식으로 인문 공부를 지속하고 있었으며, 생활세계 속에서는 종교생활 및 자기반성적인 태도를 바탕으로 새롭게 형성된 삶의 가치와 방식을 유지하기 위하여 노력하였다. 김영민이 표현하고 있는 것처럼 ‘사람의 무늬를 조형하고 보살피려는 공부’로서 인문(人紋)적 가치를 탐구하려는 연구 참여자의 의식은 인문교육을 마친 후 1년이 경과된 시점에서도 지속적으로 작동되고 있음을 알 수 있게 한다.

애들이 크면 스물 몇 살 쯤 되면 인제 술 한 잔 같이 먹을 때 있잖아요. “아빠는 이렇게 해서 이렇게 해서 이렇게 해서 이렇게 사람이 됐다”고 꼭 얘기하고 싶어요. 정말로 아이들한테만큼은 다른 사람한테는 이런 얘기는 못하겠지요. 뭐 좌우명 정도로 이게 큰 저기는 아니니까요. 그렇지만 나만의 어떤 내가 가지고 있는 생각이니까 뭐 이게 큰 자랑꺼리는 아니지만 그래도 나한테는 큰 이슈예요. 그리고 우리 아이들하고 살아갈 수 있는 목표가 될 수 있는 부분이고 이것만 잘 지키고 산다면 사람은 실수안하고 살고 살아갈 것 같아요.(2) / 속까지 가서 그 속을 파헤치고 싶어요. 속을 파헤치다 보면 많은 것을 알 수는 못하지만은 저희가 어느 정도 부분은 알 수가 있잖아요. 삶이라든가… ‘삶은 어떤 거야, 어떤 거야’ 하지만은 이 삶 한가지로 인해서 가지가 많듯이 되게 많잖아요. 그러기 때문에 이 인문학 공부도 철학이라든가 모든 거 다 계속해서 가다 보면, 어느 정도 끝이 보일 거 아니예요? 그러면은 거의 끝

까지는 저희가 못 저기한다 해도 중간까지라도 저희가 마음속에 머릿속에 갖고 살면 모든 게 순탄하게 흘러가지 않을까? 그런 생각이 들어요.(4)

5) 자활참여자의 인문교육경험에 대한 해석학적 현상학 글쓰기

자활사업 참여 전후과정에서 심리적으로나 정서적으로 위축되었던 연구 참여자들은 어느 날 갑자기 낯선 세계로 들어갈 것을 권유받았다. 인문학이라는 것을 배워보라는 것인데, 이 같은 권유에 대해 연구 참여자의 반응은 엇갈렸다. ‘무엇이든 배우면 세상을 사는 데 도움이 된다’는 인식을 가졌던 참여자는 인문교육 초기부터 적극적으로 임하였다. 반면에 배워서 ‘써먹을 데 없는 것’이라든가 또는 ‘우리에게 맞지 않는 것’이라는 인식을 가진 연구 참여자들은 인문교육에 대해 소극적 내지는 부정적 태도를 가졌다. 뿐만 아니라 인문교육 초기 강사들로부터 느끼는 거리감은 이처럼 소극적 내지는 부정적 태도를 보이는 참여자로 하여금 인문교육에 대한 심리적 거리를 좁히지 못하게 만들기도 하였다.

인문교육에 대한 이 같은 부정적인 반응은 강사에게 동질감을 느끼게 하는 계기나 참여자의 카타르시스적 체험을 통해 완화되기 시작하였다. 연구 참여자 중 일부는 강사의 헌신적인 노력과 열정 속에서 마음의 문을 조금씩 열어갔으며, 다른 일부는 수업을 통해 자신의 삶의 과정에서 축적되었던 마음의 응어리를 드러내는 계기를 통해 인문교육에 대한 인식을 긍정적으로 바꾸기도 하였다. 이와 같은 체험을 하지 못했다 하더라도 인내심을 가지고 참여했던 연구 참여자는 점차 자신이 ‘콩나물 자라듯’ 커지고 있음을 인식하게 되면서 인문교육을 마음으로 수용하게 되었으며, 이들 모두는 기초과정을 마치는 시점에서 자신과 자신을 둘러싼 세상에 대한 더 큰 이해를 도모하기 위해 적극적으로 심화 과정에 지원하였다.

심화과정 6개월의 기간은 이들에게 자신과 세상에 대한 인식의 지평을 넓히는 계기였다. 기초과정과는 달리 심화과정은 대학 교정에서 진행되었으며, 토론이나 발표를 중심으로 하는 수업방식에 기초하였다. 마음의 문이 열린 상태에서 참여한 심화과정 수업에서는 토론도 가능했으며, 대학생과의 교류도 거리낌 없이 이루어졌다. 문화공간이나 대학공간처럼 이전에 경험하지 못한 공간적 체험은 새로운 세상에 대한 연구 참여자들의 인식의

폭을 넓혀주었다. 시나 소설, 역사적 인물, 철학자 등 수업시간에 다루었던 인물과 사건 등을 통해 연구 참여자들은 자신의 지난 삶의 기억들을 들여다 볼 수 있었으며, 이를 통해 반성과 성찰의 계기를 마련할 수도 있었다. 특히 지난 삶의 기억들을 다시 들여다보는 것은 연구 참여자들에게 시간의 흐름을 거꾸로 타고 올라가는 체험이었다. 이 과정에서 연구 참여자들은 각자의 삶에 대한 성찰을 통해 얻은 교훈을 바탕으로 현재 자신의 모습을 재인식하려는 태도를 보였으며, 이를 기반으로 새로운 삶의 의지를 다지기도 되었다.

인문교육 2년여의 경험은 그동안의 생애과정에서 위축되고 소외되었던 ‘자신의 본래성을 회복’하는 과정으로 나타났다. 이때의 회복은 자신의 생애과정 속에 존재했던 불안을 인정하는 속에서 새롭게 다져진 의지를 바탕으로 미래의 삶을 개척해나가는 것을 의미하였다. 또한 연구 참여자들은 돈·성공·명예와 같은 감각적인 사물에 대한 의미를 다시 부여하였으며, 타자와의 관계도 다시 설정해나갔다. 이렇듯 자신의 본래성을 회복한 연구 참여자들의 달라진 모습은 눈빛이나 낯빛 등과 같은 신체적 변화와 행동의 변화를 통해 나타났으며, 이는 연구 참여자와 관계를 맺는 타자를 통해 확인되었다.

자활참여자에게 있어 인문교육과정 속에서 드러나는 경험의 의미가 자신의 본래성을 회복하는 것이었다면, 인문교육 이후의 경험의 의미는 회복된 자신의 인문적 삶을 유지하려는 노력의 과정이었다. 자활참여자들은 인문교육을 통해 자신과 자신이 속한 세상을 통찰할 수 있었다. 하지만, 인문교육의 기회가 사라지게 되면서, 연구 참여자들은 이제 외부의 도움 없이 스스로 자신의 삶의 경계를 넓혀나가야 했다. 그러자, 이들은 책을 읽거나 주위에 대한 관찰을 통해 인문적 사유를 유지해나갔으며, 자신의 행동에 대해 종교 내지는 스스로 마련한 성찰적 태도에 기초하여 지속적으로 인식의 지평을 넓혀나갔다. 이를 통해 자신의 생활세계에서 겪게 되는 다양한 사물들에 대해 지속적으로 탐구하고 성찰하면서 회복된 자신의 본래성을 유지시키기 위해 노력하고 있었다. 이는 인문(人紋) 즉, 사람이 사람답게 살아가는 과정에서 자신만의 무늬와 결을 만들어내는 것과는 맥을 같이 하는 것이었다. ‘호랑이는 죽어서 가죽을 남기고, 인간은 죽어서 이름을 남긴다.’라는 속담처럼, 연구 참여자들은 앞으로의 삶 속에서 스스로가 의지를 가지고 자신의 삶의 무늬를 만들어가고자 하는 의식의 지향을 드러내고 있었다.

5. 결론 및 정책적 함의

본 연구는 자활참여자들의 인문교육 체험에 대한 구조적인 이해를 통해, 자활참여자가 경험한 인문교육의 의미를 밝혀보고자 하는 목적을 가지고 진행하였다. 이를 위해 ‘서울시, 희망의 인문학 과정’을 2년여에 걸쳐 기초과정과 심화과정을 모두 수료한 연구 참여자 7명의 수업과정을 관찰하고, 약 1년이 지난 후 심층면접을 하는 한편, 이들의 문집이나 수업과정에서 제시한 발표문 등 다양한 경험 자료를 수집하여 해석학적 현상학적 분석을 하였다.

분석결과 ‘낮선 것에 대한 탐색과 수용’, ‘반성과 성찰에 따른 자아의 재인식’, ‘인문(人文)적 가치로 자아의 재구성’, ‘인문(人紋)적 자아의 지속적 탐구’라는 네 가지 본질적 주제를 발견할 수 있었다. 이와 같은 본질적 주제들은 인문교육 2년여의 시간의 흐름 속에서 자활참여자의 의식의 변화를 탐구하는 과정에서 도출되었으며, 자활참여 전후, 인문교육과정, 인문교육 이후라는 시간의 흐름 속에서 구조화되는 양상으로 나타났다.

이처럼 자활참여자의 경험을 통해 드러나는 인문교육의 의미는 인문교육과정의 의식 속에서 형성된 ‘자신의 본래성을 회복’하는 것과 인문교육 이후의 삶의 과정에서 추구했던 ‘인문(人紋)적 삶의 지향’으로 수렴되고 있었다. 즉, 자활과정에서 우연히 접하게 된 인문교육과정을 통해 인문적 가치로 자아를 재구성하고, 인문교육이 끝난 후에도 각자의 방식대로 삶의 무늬(人紋)를 형성해가려는 노력들을 본 연구를 통해 확인할 수 있었다.

이 같은 연구결과를 바탕으로 몇 가지 실천적이고 정책적인 함의를 제시하고자 한다.

첫째, 인문학 교육을 자활사업에서 보다 적극적으로 활용할 필요가 있다는 것이다. 본 연구에서 보듯이 자활참여자들의 인문학습체험은 삶의 근본적인 변화를 가져올 정도로 그 의미가 지대하다. 따라서 자활사업을 통한 물질적 지원과 병행하여 인문학 교육을 통한 정서적 지원이 이루어진다면 자활사업의 효과는 매우 증대될 것으로 기대할 수 있다. 물론 이러한 변화가 모든 참여자들에게 동일하지도 않고, 동일한 과정을 거치는 것도

아니다. ‘공감’과 ‘카타르시스’를 얻지 못한 많은 참여자들은 벽을 넘지 못하고 중도에 탈락하기도 한다. 하지만, 성공적으로 인문교육 과정을 마친 참여자의 경우 상당한 정도의 내적 변화를 경험하는 것을 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고, ‘자활인문학’은 아직 중앙정부 차원의 자활정책에 있어 제도화되어 있지 않으며, 자활사업 운영기관평가에 있어서도 제외되어 있다. 2006년 이후 전국 단위에서 지속되고 있는 ‘자활인문학’에 대해 중앙부처 차원에서 보다 적극적인 태도로 접근할 필요가 있다.

둘째, ‘자활인문학’의 성과를 높이기 위해서는 보다 체계적인 지원정책이 필요하다. 참여자들이 낯선 인문교육을 마음으로 수용하는 과정에는 여러 가지 계기와 조건들이 작용하지만, 본 연구에서 발견한 가장 공통적인 중요한 요소는 교수역할의 중요성과 교육 환경 문제이다. 인문학습을 성공적으로 수료한 연구 참여자들은 예외 없이 강사들의 헌신성과 진정성, 마음에 와 닿는 교육내용 속에서 마음의 문을 열었던 경험을 가지고 있다. 이는 자활인문학에 있어 강사의 역할이 매우 중요함을 보여주는 것인데, 일정 수준 이상의 강사를 양성하고 유지하기 위해서는 체계적인 정책적 지원 없이는 어려운 일이다.

교육환경도 마찬가지이다. 자활인문학 기초반은 자활지원센터에서 근로시간을 할애하여 이루어지기 때문에 참여자의 접근성을 높이는 장점이 있는 반면, 학습에의 몰입을 저해할 수 있는 교육 환경적 요인들, 즉 부적절한 공간이나 과다한 학급당 인원수, 관료주의적 운영체제 등의 문제를 동시에 가지고 있다. 교육 효과를 높이기 위해서는 자발적 참여자를 위주로 하고, 토론수업이나 발표, 현장학습, 체험학습 등이 가능하도록 적절한 규모를 유지하는 등의 노력과 투자가 필요하다. 또한 인문교육이 소기의 성과를 얻기 위해서는 심화과정을 포함한 장기적인 교육과정이 바람직하다는 점도 염두에 두어야 할 것이다.

셋째, 본문에서 자세히 논의하지는 않았지만 본 연구를 통해 드러나는 연구 참여자의 인문교육 수용과정은 크게 세 가지-처음부터 인문교육에 적극적으로 참여하고 수용했던 사례, 초기 거부반응은 약간 있지만 비교적 빨리 인문교육을 수용했던 사례, 초기 거부반응이 심하고 인문교육에 대한 수용도 장기간에 걸쳐 이루어지는 사례-로 유형화되고 있었다. 뿐만 아니라, 연구 참여자의 진술과 연구자의 참여관찰을 통해 아예 참여하기를 거부하는 사례, 참여했으나 적응의 계기를 찾지 못하고 중도 탈락하는 사례도 발견할 수 있었다. 이러한 유형별로 인문학을 수용하거나 탈락하는 과정에 작용하는 주요한 계

기와 조건들을 밝히는 연구와 그에 근거한 실천 및 정책적 뒷받침도 필요하다.

마지막으로 연구 참여자들이 속한 자활사업이라는 생활환경=정책 환경을 적극적으로 개선할 필요성을 강조해야 할 것이다. 일부 참여자들에게 자활사업의 이미지는 부정적이고 마지못해 받아들이는 시혜로 간주되고 있지만, 실질적으로 여러 가지 삶의 혜택을 통해 이들이 어려운 가운데서도 안정적으로 아이들을 키울 수 있고, 새로운 직업 모색도 가능하게 해주는 버팀목이기도 하다. 본 연구에서 나타나는 것처럼, 인문학습 수료자들은 이러한 이율배반적 감정을 극복하면서 자활사업과 동료들에 대해 보다 긍정적이고 편안한 시선을 갖게 됨을 볼 수 있다. 이렇게 인문학습을 통해 참여자들의 의식이 변화되는 것도 의미가 있지만, 역으로 자활사업이 부정적 요소들을 탈피하면서 보다 긍정적인 정책 환경을 제공할 수 있다면 교육의 효과 또한 크게 증폭될 것이다.

■ 참고문헌 □

- 고병헌(2005). 사회적 통합기제로서의 대안적 평생교육 방안 연구. *평생교육학연구 Vol 11, No 1*, 145-173.
- 고병헌·이병곤·임정아 역(2009). *희망의 인문학(개정판)*. Earl Shorris의 *Riches for the Poor: The Clemente Course in the Humanities(1997)*. 서울: 이매진.
- 고영직(2010). 운동으로서의 실천인문학을 위하여. *문화과학*, 63, 162-171.
- 곽영순(2009). *질적 연구: 철학과 예술 그리고 교육*. 서울: 교육과학사.
- 권복순·이정희·남희은(2012). 자활참여자의 자립마인드 향상 프로그램 개발연구. *인적자원관리연구, Vol 19, No 2*, 187-205.
- 김달란(2012). 인문학 교육이 자활사업 참여자 정서적 요인, 사회적 요인, 임파워먼트에 미치는 영향. *대구의대학교 박사학위 논문*.
- 김사현(2009). 사회적 낙인. 홍경준·이태진(편). *기초생활보장제도 현장보고서*. 서울: 나남, 153-202.
- 김석순(2007). 자활사업참여자들이 인지하는 '자활'의 의미. *동아대학교 석사학위 논문*.
- 김선미(2009). 연결망. 홍경준·이태진(편). *기초생활보장제도 현장보고서*. 서울: 나남, 99-151.
- 김성윤(2005). 공공임대주택에 나타난 사회적 배제에 관한 연구: 등촌 3동 영구임대단지 사례 분석을 중심으로. *중앙대학교 석사학위 논문*.
- 김수현(2001). 자활지원정책의 현황과 과제. *월간복지동향, Vol 29*, 41-44.
- 김영민(2010). *김영민의 공부론*. 서울: 쌤터.
- 김장원(2010). 인문학을 통한 성찰과 치유의 가능성-소외계층과 함께하는 인문학과정을 중심으로". *문학치료연구, Vol. 17*, 133-165.
- 김춘수(1999). *꽃*. 서울: 찾을모.
- 김호연(2010). 인문학의 복지적 실천을 위한 시론적 탐색; 사회서비스와 인문학. *인문과학연구*, 26, 525-549.
- 박지숙(2004). 자활근로사업 참여자를 위한 심리재활 프로그램의 효과성. *청주대학교 석사학위 논문*.
- 박태정(2009). *사회적 자본과 한국의 자활사업*. 서울: 한국학술정보(주).
- 보건복지부(2010). *자활사업안내*. 서울: 보건복지부.
- 서울시(2010). *서울형 복지, 천만시민의 희망입니다*. 서울: 서울특별시
- 서울시(2011). *시련을 넘어 희망으로*. 서울: 서울특별시
- 송승숙(2010). 근거이론을 통한 빈곤 여성의 자활의지에 관한 연구. *계명대학교 석사학위 논문*.
- 신경림·조명옥·양진향 외(2004). *질적 연구 방법론*. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 양은아(2009). 실천인문학과 결합된 인문교육의 성격변화와 대중인문교육의 새로운 맥락화. *평생교육학연구, Vol 15, No. 3*, 51-84

- 우기동(2007). 소외계층과 호흡하는 인문학: 경험사례를 중심으로 실천인문학의 가능성 모색. 시대와 철학. 제 18권 제4호. 139-168.
- 우기동(2008). 실천인문학과 삶의 철학-경희대<실천인문학센터>와 철학교육 경험을 중심으로. 인문학 연구. Vol. 14, 229-260.
- 윤용택·하순애(2009). 소외계층을 위한 대중 철학 교육의 의미: 제주희망대학 인문학 과정의 사례를 중심으로. 철학윤리교육연구, Vol 24, No 40, 101-117.
- 윤형주(2010). 빈곤지역 중년여성의 인문학 학습에 관한 비판적 문화기술지. 연세대학교 석사학위 논문.
- 임철우·우기동·최준영 외(2008). 행복한 인문학. 서울: 이매진.
- 장경혜(2004). 도시 빈곤여성의 우울 감소를 위한 게슈탈트 집단 심리치료 프로그램 개발과 효과연구. 성신여자대학교 석사학위 논문.
- 이영아·김민우(2011). 자활사업 참여자의 자활의욕 고취를 위한 집단프로그램의 효과성 연구. 교류 분석과 심리사회치료연구. Vol 8 No 1, 39-58
- 이진남(2010). 철학 실천과 인문치료. 순천향 인문과학논총 제26집. 157-182
- 이형하·조원탁(2005). 한국 자활사업의 자활효과 영향요인에 관한 연구; 경제적, 사회적, 정서적 자활 효과를 중심으로. 사회복지정책. 20, 217-244.
- 정민숙(2004). 자활사업 참여자의 서비스 욕구와 만족도 분석을 통한 사회복지 개입방안. 부산대학교 박사학위 논문.
- 정원오·김진구(2005). 자활사업에 대한 참여자들의 주관적 평가와 자립전망: 경기지역 참여자들을 중심으로. 사회복지연구. Vol 28, No 3, 35-67.
- 최옥금(2009). "일과 전망". 홍경준·이태진(편). 국민기초생활보장제도 현장보고서, 서울: 나눔, 203-253.
- 최준영(2010). 책이 저를 살렸습니다. 서울: 자연과 인문.
- 최희봉(2010). 인문학, 인문학실천, 그리고 인문치료. 인문과학연구, 25호, 327-346.
- 한승희·양은아(2007). 평생교육 맥락에서의 인문학습의 새 지평: 인문학 위기론의 재해석. 평생교육학연구. Vol 13. No 4. 27-54.
- 홍경준·이태진(편)(2009). 기초생활보장제도 현장보고서. 서울: 나눔.
- 홍선미(2004). 자활사업에서의 사례관리 적용에 관한 탐색적 연구. 한국사회복지학. Vol 56. No 2. 311-326.

Cohen, M. Z, Kahn, D. L, & Steeves, R, H(2000), *Hermeneutic Phenomenological Research: A Practical Guide for Norse Researchers*, Thousand Oaks, CA; Sage

Gervasoni, A, smith, J & Howard, P(2010). The Ballarat Clemente Program: A doorway to the treasures of humanities education. Paper presented at Proceedings of the Australian

Association of Research in Education (AARE Conference 2011), 1-12

Groen, J(2005). The clemente program and calgary alberta's storefront 101: intuitive connections to the traditions and practices of adult education. *Convergence*. vol XXXVIII, No 2, 65-75

Howard, P, Marchant, T, Hampshire, A, Butcher, J, Egan, L & Bedhauer, K(2008). Promoting social inclusion: Emerging evidence from the Catalyst-Clemente program. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol 48, No 3, 479-501

Shorris, E(1997). *Riches for the Poor: The Clemente Course in the Humanities*. US. Norton Paperback.

The Meaning of Humanities Learning among the Participants of the Self-supporting Programs

Lee, Young Hwan* · Sang, Chong Ryeol**

Humanities learning courses for the weak people in Korea is similar to the Clement course initiated by Earl Shorris in the US. This study aims to understand the in depth meaning of the course among the participants of the self-supporting programs in Korea. For this aim, data were collected mainly from the intensive interviews with 7 research participants who have finished both the general and in depth courses offered by Seoul Metropolitan government.

Through the study, 4 substantial themes were drawn; 'exploration and acceptance of the unfamiliar', 'new understanding of the self through reflection', 'reconstruction of the self with humanistic value', 'continuous seeking for humanistic life'. As a result, the meaning of humanities learning was found to be 'recovering his/her own originality' or 'living like a decent human being'.

Understanding both the results and difficulties that had to be overcome during the course, some practical and policy implications could be drawn.

Key Words: Humanities course, Participants in Self-support Programs, Humanities Learning, Clement course, Hermeneutic Phenomenological Research

◆ 2013.03.06. 접수 / 2013.04.04. 1차 수정 / 2013.04.16. 게재 확정

* Professor, Sungkonghoe University (skhu0011@hotmail.com)

** Lecturer, Sungkonghoe University (crsang@hanmail.net)