



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](#)

2019년 2월

박사학위 논문

‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 본
지역아동센터 일상에서의 아동의
경험

조선대학교 대학원

교육학과

박 신 희

‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 본
지역아동센터 일상에서의 아동의
경험

Children's Daily Experiences in Child Community Centers
from the Perspectives of 'Caring' and 'Learning'

2019년 2월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

박신희

‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 본 지역아동센터 일상에서의 아동의 경험

지도교수 김 민 성

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2018년 10월

조선대학교 대학원

교육학과

박 신 희

박신희의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교	교수	배영주 (인)
위원	조선대학교	교수	김민성 (인)
위원	조선대학교	교수	송경오 (인)
위원	조선대학교	교수	서덕희 (인)
위원	한남대학교	교수	최지영 (인)

2018 년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	vi
I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구문제	6
II. 이론적 배경	8
A. 지역아동센터	8
1. 지역아동센터의 설립배경	8
1. 지역아동센터의 역할과 기능	8
2. 지역아동센터에 대한 선행연구	11
B. 학습과 배움	15
1. 연구를 통해 본 ‘학습’의 의미	15
2. ‘학습’의 공동체적 속성	16
C. 돌봄	20
1. 돌봄의 의미	20
2. 돌봄의 구성요소	23
3. 돌봄 관계 형성을 위한 실천원리	25
III. 연구방법	27
A. 연구방법	27
1. 참여관찰	27
2. 심층면담	29
B. 연구현장과 참여자	30
1. 연구현장	30
2. 연구참여자	41

C. 연구자료와 자료분석	44
1. 연구자료	44
2. 자료분석과 해석	46
IV. 지역아동센터에서의 아동의 일상	49
A. 시간 : “방과 후”의 생활이 이루어지는 곳	50
1. 자유로운 등·하원	50
2. 두터운 시간	55
3. 문제지 풀이 후에야 “자유시간”	59
B. 공간 : “벽이 없는 공간”	64
1. 물리적 공간-구조의 다양성	65
2. 열린공간 ‘개방성’과 ‘사생활 침해’	68
3. 정서적 공간 - ‘갈 곳’, ‘쉼터’	73
C. 활동 : “방과 후 학교”	77
1. 문제지 풀이 중심의 교과학습	78
2. 다양한 프로그램	82
3. 저녁식사	87
V. 지역아동센터 구성원 간 상호작용	93
A. 아동과 아동 간 상호작용	93
1. 또래 간 상호작용	93
2. 저학년과 고학년의 상호작용	99
3. 어울리지 못하는 아이들	111
B. 아동-교사 간 상호작용	117
1. 아동과 상근 교사(센터장, 생활복지사)	117
2. 아동과 비상근 교사와의 상호작용	134
VI. 배움과 돌봄의 공동체로서 지역아동센터의 가능성과 한계	152
A. ‘방과 후 시간’에서 이루어지는 ‘돌봄’과 ‘배움’	152
1. 센터, 가정과 학교 ‘중간지대(사이)’ - 자유로움	152

2. 학교의 연장선	155
B. 센터 공간에서 이루어지는 ‘돌봄’과 ‘배움’	160
1. ‘의미’가 담긴 공간들 - 다양성	160
2. 함께하기에 불편한 일들	165
C. 센터 ‘활동’에서 이루어지는 ‘돌봄’과 ‘배움’	167
1. 서로를 잘 안다는 것 - 지속성	168
2. 잘 알기 때문에 보이지 않는 것들	171
.	
VII. 결론	177
A. 요약	177
B. 연구의의와 한계	181
C. 제언	183
 참고문헌	 187
 Abstract	 197

표 목 차

<표 II- 1> 지역아동센터의 기능	10
<표 II- 2> 돌봄에 대한 정의의 예들	21
<표 II- 3> 돌봄관계의 요소	24
<표 III- 1> A센터의 설립목적	31
<표 III- 2> B센터의 설립목적	31
<표 III- 3> A지역아동센터 교사현황	33
<표 III- 4> B지역아동센터 교사현황	33
<표 III- 5> A ,B지역아동센터 이용아동 수 현황	34
<표 III- 6> 지역아동센터 주요사업 내용	35
<표 III- 7> A지역아동센터 학기 중 일정표	37
<표 III- 8> B지역아동센터 학기 중 일정표	37
<표 III- 9> A지역아동센터 방학 중 일정표	38
<표 III- 10> B지역아동센터 방학 중 일정표	38
<표 III- 11> A지역아동센터 연구참여 아동	41
<표 III- 12> B지역아동센터 연구참여 아동	42
<표 III- 13> A지역아동센터 연구참여 교사	43
<표 III- 14> B지역아동센터 연구참여 교사	43
<표 III- 15> 수집한 자료의 종류와 종류와 자료수집 방법	46
<표 III- 16> 본 연구자료 분석 틀	48
<표 IV- 1> A지역아동센터 학기 중 일정표	50
<표 IV- 2> B지역아동센터 학기 중 일정표	50
<표 V- 1> 지역아동센터 종사자 급여 현황	119
<표 VI- 1> 초등학교 교육과정 시간 배당 기준	156
<표 VI- 2> 2012년 서울신정초등학교 시간표	157

그림 목 차

[그림Ⅱ- 1] 연도별 지역아동센터 이용 아동 현황	11
[그림Ⅲ- 1] A지역아동센터 공간 배치도	40
[그림Ⅲ- 2] B지역아동센터 공간 배치도	40
[그림Ⅵ- 1] 객관주의 인식론의 교실 현장	173
[그림Ⅵ- 2] 진리공동체의 교실 현장	173

초 록

본 연구는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 지역아동센터 일상에서의 아동의 경험과 지역아동센터의 교육적 역할과 한계를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 세 가지 연구문제를 설정하였다. 첫째, 지역아동센터에서 아동들의 일상은 어떻게 이루어지는가, 둘째, 지역아동센터 내 아동과 구성원들 간의 상호작용 속에서 이루어지는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상은 어떠한가, 셋째, 지역아동센터 내 아동이 경험하는 ‘돌봄’과 ‘배움’에 나타난 지역아동센터의 교육적 역할과 그 한계는 무엇인지 살피고자 하였다.

이를 위해 연구자는 광주지역 두 개의 지역아동센터를 연구지로 선정하고 7개월 이상 참여관찰과 심층면담을 실시하여 아동들의 일상과 센터의 구성원들 간의 상호작용을 살펴보았다. 본 연구는 질적사례 연구로 진행되었으며, 현상학적 방법에 기반하여 아동들의 일상을 시간, 공간, 관계, 활동의 4가지 차원에서 이해하고 이를 ‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 범주화하였다. 자료분석 방법으로는 귀납적 범주분석방법을 활용하여 지속적으로 자료를 읽고 자료들에 나타난 의미들 간의 관계를 찾고 이들 관계를 포착할 수 있는 범주들로 코딩하였다.

자료분석 결과, ‘시간’ 차원에서 센터에서의 아동들의 경험은 ‘방과 후 자유로운 등·하원’이라는 특성을 가지고 있었다. 이런 특성때문에 아동들이 센터를 오랜 기간 다닐 수 있었다 그러나 방과 후에 센터에서 이루어지는 교과문제 풀이 중심의 학습지도 운영으로 인해 아동들은 센터 역시 학교와 다를 바 없다고 여기고 있었다. 이러한 이유에서 아동들은 센터에서 ‘자유시간’이 보장되길 요구하였다. 아동들이 원하는 ‘자유시간’은 자신이 원하는 것을 할 수 있는 시간, 무언가를 하지 않아도 되고, 어른들, 누구에게도 간섭받지 않는 시간이었다.

‘공간’차원에서 아동들은 센터경험은 센터의 구조에 따라 다른 양상으로 전개되었다. 좁고 협소한 로비중심의 아파트형 구조, 센터 주변 놀이터와 도서관까지 활용할 수 있는 긴 복도식 구조에 따라 아동들 간의 상호작용의 빈도, 교사의 감독 및 관리, 자유시간에 이루어지는 아동들의 시간이나 공간활용의 모습이 달라졌고, 센터 구성원 간 ‘돌봄’과 ‘배움’에도 차이가 나타났다.

‘활동’차원에서 아동들은 다양한 프로그램에 참여하고 새로운 선생님을 만나는 경험을 한다. 상근교사들과 달리 프로그램 선생님들은 아동들을 지도하고 감독하려고 하기 보다는 프로그램 활동 속에서 편안하게 만나고 상호작용하려고 한다. 아동들은 프로그램 교사와의 상호작용을 통해 익숙해진 상근교사들과의 상호작용이 담고 있지 못하는 새로운 만남을 경험하고 이 속에서 자신의 욕구와 감정을 표현한다. 그러나 아동들이 참여해야 하는 프로그램이 많은데다, 짧은 시간동안 진행되기 때문에 아동들은 프로그램 활동 속에서 충분히 몰입할 수 없는 문제도 나타났다.

‘관계’의 차원에서 아동들은 센터의 다양한 구성원들과의 오랜 기간 형성된 두터운 신뢰 관계 속에서 서로 돌보고 배우는 경험을 쌓아가고 있었다. 또래들 간의 관계나 고학년과 저학년 간의 관계에서 아동들은 학습이나 자치활동에 대한 도움을 주고받거나 잘못된 행동에 대해 조언을 듣는 등 일상에서 ‘돌봄’과 ‘배움’은 수시로 일어났다. 이러한 과정은 즐거운 대화, 놀이의 형태로 진행되고 있었다.

본 연구를 통해 지역아동센터는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체로서 가능성뿐 아니라 한계를 가지고 있었다. 지역아동센터는 ‘방과 후’ 돌봄이 필요한 아동에게 가정과 학교 ‘중간지대’에서 가정의 ‘돌봄’을 대신하고, 학교에서의 ‘배움’을 보충하는 이러한 이중적 기능을 해내고 있었다. 편하게 오고가는 자유로움과 개방적인 분위기 속에서 아동들은 다양한 연령과 배경의 사람들과 오랜 기간 두터운 만남을 만들어 가고 이 속에서 서로 배우고 돌보는 관계를 형성하게 된다. 때로는 단기간의 새로운 만남 속에서 자신을 표현하면서 타인과 자신, 세계에 대해 새롭게 알아가기도 한다. 이처럼 지역아동센터에서 다양한 타인과 연결되어 그들에 대해 알아가며 다양한 사안에 대해 서로가 느끼고 생각하는 일들을 접하면서 아동들은 타인과 상황, 자신에 대해 이전과는 다른 연결을 형성하게 된다. 이러한 과정 속에서 서로의 생각과 느낌을 함께 공유하며 그들의 상태와 필요에 대해 알아가고 협력하며 배워 간다. 그러나 지역아동센터의 여유없이 짜여진 학습 및 여러 프로그램 운영으로 인해 아동들은 충분한 쉼과 놀이의 기회를 가지지 못하였고, 협소한 공간의 생활로 인해 여러 갈등이 일어났으며 자기만의 공간 속에서 자신을 탐색하는 여유로움을 가지기 힘들었다. 그리고 오랜 기간 쌓여 온 관계는 상대방의 새로운 모습, 새로운 요구나 필요에 세밀하게 반응하지 못하게 함으로써 ‘배움’과 ‘돌봄’의 장애물로 작용하기도 하였다.

이에 본 연구에서는 지역아동센터는 학교와 가정의 사이에서 아동을 돌보는 기관으로서, 학교 및 가정과 적극 연계하고 이 두 기관을 연결시키는 중추적 역할을 수행할 수 있도록 돌봄의 통합시스템을 구축할 것, ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체로서 지역아동센터

의 가능성을 제고하는 방향으로 지역아동센터를 운영하고 지방자치정부와 지자체를 이를 위한 재정 및 행정 지원을 강화해야 할 것, 지역아동센터가 아동들에게 적절한 ‘쉽’과 ‘몰입’의 경험을 할 수 있도록 센터의 일정을 구성할 것을 제언하였다.

본 연구는 지역아동센터에서의 아동의 일상을 ‘배움’과 ‘돌봄’의 관점에서 이해하고 가정이나 학교와는 다른 지역아동센터의 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상을 드러내었다는 데 의의가 있다. 그리고 지역아동센터의 맥락에 따라 아동의 경험과 그 속에서 일어나는 배움과 돌봄의 양상이 달라지는 측면뿐 아니라 센터들을 관통하는 공통적인 측면을 이해하는 데 도움을 주었다. 이를 통해 ‘협력적 배움’과 ‘돌봄’ 공간으로서 지역아동센터가 가지는 가능성을 제시하였다는 데에 의의가 있다.

주제어 : 지역아동센터, 아동의 경험, 돌봄, 배움

학번 : 20117507

I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

1. 연구의 필요성과 목적

지역아동센터¹⁾는 지역사회 만 18세 이하 아동의 방과 후 돌봄 기관으로 아동에 대한 보호·교육·문화·정서지원·지역사회연계 등 아동의 건강한 성장을 위한 종합적 복지서비스 기관이다(아동복지법 제52조 제1항 제8호). 방과 후 돌봄이 필요한 아동들에게 일상생활, 급식, 귀가지도, 교과학습지도, 진로·특기적성지도, 문화체험지도, 정서지원, 지역사회연계 활동을 지원하는 역할을 하는 지역사회기관이다. 지역아동센터 이용 아동 중 저소득층 아동이 주를 이루고 있다는 점을 감안한다면 지역아동센터의 이러한 역할은 교육, 문화, 복지혜택의 사각지대에 놓여있는 아동들을 보호하고 그들이 사회생활에 적응하고 자신을 계발할 수 있도록 돕는다는 점에서 의미가 있다(오봉욱, 2005).

아동발달에 대한 빈곤의 영향을 살펴본 연구들에 의하면 경제적 어려움을 경험한 아동은 빈곤을 전혀 경험하지 않은 아동에 비해 인지적인 발달수준이 낮고 내면화된 행동문제를 더 많이 보일 뿐 아니라, 빈곤을 경험한 기간이 길수록 부정적인 영향의 정도는 더 큰 것으로 나타났다(구인회, 2005; 김광혁, 2007; 김효진, 2008; 한혜영, 2004; 김민성, 2006; 박소영, 2012). 또한 경제적인 어려움으로 인해 저소득층 아동들은 경제적, 사회적 문화적, 심리적 박탈감을 포함한 복합적인 문제를 안고 있어 자아존중감이 낮고, 적절한 생활습관의 부재, 공격적 행동, 주의력결핍과 과잉행동 등 문제행동을 보일 가능성이 높다(민경화, 2000).

그러나 빈곤이 아동의 적응에 있어 위험요인으로서 작동할 수 있지만, 위험요인이라는 것이 항상 부정적인 결과를 일으키는 것은 아니다. 같은 위험에 놓여 있어도 다른 결과를 가져올 수 있기 때문이다(Huston, 1991). Werner(1982)는 아동의 개인적 특성(보호자와의 애착과 자율성, 새로운 상황에 응답하는 경향, 내적통제소

1) 지역아동센터: 각 시·군·구에 등록하고 지역사회 만18세 미만 아동 지원한다.

재, 긍정적인 자기개념)뿐 아니라 부모나 지역사회 지지와 같은 외적 요인 등이 빈곤이 미치는 부정적 영향을 상쇄하는 중요한 요인이라고 제시하였다.

Posner와 Vandell(1994) 역시, 모든 빈곤아동이 부적응적이지 않으며 어려운 환경에서도 긍정적인 적응을 이루는 경우가 많다고 제시하였다. 특히, 방과 후 아동 보호 프로그램에 참여하여 다른 아동이나 성인들과 상호작용하는 경험은 지적 발달과 더 나은 학업성취, 또래 관계, 긍정적인 사회, 정서적 발달과 관련 있다고 밝혔다.

지역아동센터의 역할에 대한 선행연구 역시 이와 맥을 같이 하고 있다. 오봉욱(2005)과 유순향(2005)의 연구에서는 지역아동센터의 아동들이 이곳에서 공동체 생활 경험을 통해 또래 집단과 상호작용 시간이 많을수록, 그들이 받고 있는 서비스의 만족도가 높을수록 사회적 능력이 높아진다고 하였다. 아동들은 그 안에서 또래들과 협동적으로 상호작용하는 방법과 공감하는 능력을 배우게 되고, 더 큰 사회에서의 활동과 건설적인 참여를 위한 중요한 경험을 하게 된다(Attili, 1990; Gottman, 1977).

지역아동센터는 이용 아동들에게 사회적 능력함양에 도움을 줄 뿐 아니라 자신의 존재나 능력에 대한 자부심을 나타내는 자아존중감과 자기 효능감, 환경적 변화에 유연하게 대처하는 능력인 자아탄력성 향상에도 영향을 주고 있다. 이훈 등(2008)은 지역아동센터를 이용하는 저소득층 아동의 경우, 자아존중감이 향상되었으며, 지역아동센터에서 친구관계 만족도가 높을 때 아동의 자기효능감도 높게 나타났다(이상희, 2007). 또한 가족이나 학교교사의 지지와 비교하여 지역아동센터 구성원의 지지의 영향력을 살펴본 김민성과 박신희(2015)는 아동의 자아탄력성에 미치는 센터교사와 또래의 지지가 유의미하며, 센터교사의 지지가 가족의 지지만큼 그 영향력이 높다고 밝히고 있다. 김성제(2008)는 아동의 지역아동센터 경험과 학교적응유연성의 관계를 조사한 결과 지역아동센터 이용 기간이 길수록, 친구들의 지지가 높을수록 학교적응 유연성에 정적인 영향을 미친다고 하였다.

이상의 연구들은 지역아동센터의 경험, 특히 센터 교사와 또래의 지지가 이용 아동의 사회적 역량, 적응 능력, 자아개념 함양에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다. 이는 지역아동센터가 맞벌이 부부, 조부모가정, 다문화가정, 저소득층 아동들에게 부모와 학교를 대신하여 방과 후 안전한 돌봄의 기능을 담당하는 의미 있는 역할을 수행하고 있다는 것을 말해주고 있다.

그러나 지역아동센터 내의 어떠한 경험이 아동들에게 변화의 가능성을 만드는

지에 대한 연구결과는 충분히 이루어지지 못하였다. 예외적으로, 한준상과 김경령(2011)은 지역아동센터 내 아동이 센터교사와 또래의 관계맺음을 통해 얻게 된 배움을 연구하였다. 교사와의 관계맺음을 통해 아동들은 신뢰관계를 형성하게 되고, 그 신뢰감 위에 자율감, 책임감을 형성하였다. 교사와의 긍정적인 대화는 아동의 자존감을 높여주는 역할을 하였으며, 아동들은 또래와 함께 센터 생활을 하는 것 자체만으로도 즐거움을 느끼고, 공동체 속에서 자율적인 의사결정방식을 통해 성장하는 경험을 하였다. 김연경(2010)은 센터 교사와의 면담과 관찰을 통해 아동들의 긍정적 변화를 이끄는 교사-아동의 상호작용을 살펴보았다. 아동들의 이야기를 잘 들어 주고 칭찬을 해 주는 행동, 그들의 잘못된 행동을 직면하도록 도와주며, 작은 것 하나도 아동과 약속한대로 이행하며, 규칙을 잘 지킬 수 있게 지도하고, 센터에서 부족한 것들은 외부 자원으로 연결시키는 교사의 행동 등은 아동의 긍정적 변화와 연결되었다. 아동들은 이러한 교사와의 상호작용을 통해 센터에 대한 소속감을 느끼며 교사나 다른 구성원에 대해 신뢰를 가지게 되었고, 자신이 사랑받는다는 것을 느끼게 되었다.

이 외에도 지역아동센터 내 상호작용의 부정적인 측면도 함께 드러낸 연구도 존재한다. 센터 생활에 대한 센터교사와 아동이 가지는 기대의 차이, 센터 교사들의 체벌이나 꾸중, 차별과 같은 행동들이 아동과 교사와의 관계에 부정적인 영향력 미쳤다(김용희, 2009; 최은희, 손영빈, 김현주, 2008). 그리고 지역아동센터 초등학교 고학년, 중학교 1학년 아동 10명을 면담하여 아동의 지역아동센터 경험을 현상학적 관점에서 연구한 최은희, 손영빈, 김현주(2008)의 연구에서, 센터교사는 아동들이 부족한 학습을 보충하고 센터에서 예의바르게 행동하는 것을 기대한 반면, 아동들은 방과 후 시간을 보내는 센터에서는 친구들이나 언니, 오빠, 동생들과 함께 편안하고 재밌는 시간을 보내길 기대하였다. 이러한 기대의 차이가 때로는 교사들의 꾸중이나 체벌로 이어지기도 하였고, 아동들은 이러한 교사의 행동이 부당하다고 생각하며 좌절을 경험한 경우도 있었다. 특히 초등학교 고학년이나 중학생들은 센터 교사들이 자신들의 생각의 요구를 존중해주길 바랐으며, 자신들만의 방식으로 시간을 보내는 것을 허용해주기를 기대하였다.

이상의 연구들은 지역아동센터 내의 구성원들을 면담하거나 그들의 상호작용을 관찰하는 것을 통해 지역아동센터에서의 구성원들의 경험을 이해하고자 하였다. 이들 연구들은 아동들의 변화를 가능하게 하는 지역아동센터의 다양한 역할이 무엇으로부터 기인하는지를 이해하는 데 도움을 주었다. 그러나 지역아동센터 구성원들

의 상호작용을 분석하기 위해서는 아동의 일상을 지속적으로 관찰하거나 구성원들과의 면담을 통해 아동들의 일상 속에서 드러나는 상호작용의 양상을 이해할 필요가 있다. 그러나 김연경(2010)의 연구는 센터에서의 아동의 변화를 교사와의 면담과 센터의 문서자료를 통해 살펴보았다는 점에서 아동의 관점이 반영되지 않은 질적연구라는 한계를 지니고 있다.

한준상과 김경령(2010)의 연구는 지역아동센터 내의 청소년의 관계맺음 속에서 일어나는 배움의 특성을 살펴보기 위해 6개월 이상의 참여관찰과 면담에 기반한 질적연구를 수행하여 배움의 공간으로 지역아동센터의 가능성을 드러내었다. 지역아동센터가 가지는 이러한 가능성은 후속연구를 통해 다각적인 관점에서 확인해볼 필요가 있다. 예를 들어, 아동의 배움이 지역아동센터 내 다양한 활동의 맥락이나 여러 유형의 구성원들과의 상호작용 속에서 어떻게 형성되고 진행되는지를 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 이는 지역아동센터의 환경과 맥락이라는 구조적 조건 속에서 일어날 수 있는 돌봄과 배움의 특성을 통해 가정 및 학교와 더불어 어떻게 아동의 성장과 발전에 기여할 수 있는지를 이해하도록 도울 것이다.

따라서 본 연구에서는 지역아동센터에서의 아동의 경험을 센터에서의 일상에 대한 관찰과 아동 및 센터교사와의 면담을 통해 살펴보고자 한다. 특히 ‘돌봄’과 ‘배움2)’에 비추어 본 지역아동센터에서 아동의 경험을 중심으로 이해하고자 하였다. ‘돌봄’과 ‘배움’, 즉 학습은 지역아동센터의 여러 역할 중 아동과의 직접적인 상호작용 속에서 가장 부각되는 역할이다. 방과 후 아동들에게 안전하게 생활할 공간과 먹을 것을 제공해주고 아동의 요구와 필요에 반응해 주는 역할, 학교학습을 보충하고 지원해주는 역할은 센터운영자와 부모들이 가장 일차적으로 기대하는 지역아동센터의 역할이다.

특히 지역아동센터가 수행하는 ‘돌봄’의 기능은 아동에게 음식을 제공하고 신체적 안정을 돌보는 보호차원의 타아에 국한되지 않는다. 아동의 다양한 필요와 요구에 귀 기울이면서 아동을 대하고 그들에게 필요한 교육, 문화, 복지 등의 보살핌을 제공하는 것까지 포함된다. Noddings(1984, 1992)는 이러한 돌봄의 의미를 ‘caring’으로 표현하면서, 상대방을 있는 그대로 받아들이고 그에게 관심을 기울이며, 상대

2) 사토마나부(2003)는 개인의 두뇌 속에서 홀로 이루어지는 학습, 누구의 힘도 빌리지 않고 혼자서 수행하려는 학습을 ‘공부’라고 지칭하면서 이와 구별되어, 타자와의 관계를 통해서 이루어지며, 사물과 도구로 매개된 학습을 ‘배움’으로 지칭하였다. 본 연구에서는 ‘배움’의 용어를 개인의 경계 안에서 이루어지는 학습과 구분하여 사회적 상호작용 속에서 타인과 교류하며 이루어지는 ‘학습’을 가리키는 의미

방의 필요와 요구를 살피려는 태도를 의미하는 것이라고 강조하였다. 이러한 의미의 caring은 간호, 의료, 복지 분야에서는 ‘돌봄’이라는 용어로, 교육분야에서는 ‘배려’라는 용어로 표현되었다(김민성, 2009).

이러한 ‘돌봄(caring)’의 중요성은 돌보는 사람과 돌봄을 받는 자와의 관계 속에서 잘 드러난다(Noddings, 1984, 1992). 돌보는 사람은 상대방을 하나의 존재로 수용하고 그에게 관심을 기울이는 수용과 전념의 태도, 상대방의 필요와 요구를 자신의 그것보다 우선시하여 그를 도우려는 마음이나 행동을 보여준다. 돌봄을 받는 사람은 자신에 대한 돌보는 자의 신뢰, 긍정적 기대를 느끼며 자신이 소중한 존재라는 것을 알아가게 된다. 돌봄을 받는 자가 보이는 이러한 반응과 성장은 돌보는 자에게는 더할 나위 없는 심리적 보상으로 작동하면서 돌보는 자로서의 역할을 새롭게 시작하게 만드는 계기가 된다. 뿐만 아니라 어떠한 행동들이 돌봄을 받는 자의 성장과 발달에 도움이 되는지를 알아가는 돌봄의 과정으로도 작동한다((Dempsey, 1994; Kim, 2005).

따라서 ‘돌봄(caring)’의 관점에서 지역아동센터 내 구성원 간 상호작용과 아동의 경험을 살펴보는 과정은 지역아동센터의 상호작용이 아동이 자신을 신뢰하고 성장할 수 있는 심리적, 정서적 토대의 역할을 하는지, 그 가능성을 탐색하는 작업이기도 하다. 뿐만 아니라 센터의 교사들 역시 센터의 일상을 통해 돌보는 자, 돌보는 자로서 자신의 역할을 수행하기 위한 에너지를 얻고 있는지를 들여다볼 기회를 제공할 것이다.

지역아동센터의 또 다른 주요 기능인 ‘학습지원’은 아동들이나 센터 교사들에게는 교과학습을 지원하는 의미로 다가간다. 그러나 지역아동센터에서 아동이 학습하는 것은 그 내용이나 방법 면에서 교과학습에 국한되지 않는다. 지역아동센터는 동년배 또래와 평가를 염두에 둔 교사-학생의 상호작용으로 구성된 학교에서의 생활과는 달리, 혼합연령의 아동들이 상호작용하며 만들어가는 공동체이다. 상대적으로 자유롭게 다양한 연령의 구성원들과 생활하는 지역아동센터에서 아동은 성인이나 유능한 또래와의 대화와 행동을 통해 세상과 타인, 자신에 대해 다양한 것들을 배우게 될 것이다.

佐藤學(2000)는 학습을 교과공부에 국한시키지 않고 개인이 타인, 세상, 사물, 상황 등과 상호작용하며 그것들과의 관계가 변하는 것까지 포함하는 개념이라고 지적하면서 이러한 의미의 ‘학습’을 강조하기 위해 ‘배움’이라는 용어를 사용하였다. 그에 의하면, ‘배움’은 개인의 두뇌에서 일어나는 현상이 아니라 사회적 상호작용

속에서 이루어지는 사회적 현상(Vygotsky, 1976)이며 사물-사람-상황 및 자기 자신과 새로운 연결을 형성하는 과정(佐藤學, 2000)이라는 관점에서 볼 때, 지역아동센터는 가정이나 학교와는 다른 형태의 사회적 상호작용, 사물-사람-상황 및 자신과의 연결이 일어날 수 있는 공간이다. 특히 지역아동센터가 전국의 10만 명 이상의 아동이 방과 후 상당한 시간을 보내는 생활공간이라는 점을 감안한다면, 지역아동센터에서 이루어지는 아동과 다른 구성원 간의 상호작용과 이를 통한 아동의 배움을 살펴보는 것은 가정이나 학교에 못지않게 아동의 성장과 발달에 영향을 미치는 주요한 생활공간인 지역아동센터의 교육적 역할을 이해하는 중요한 작업이 될 것이다.

따라서 본 연구에서는 ‘돌봄’과 ‘배움’에 비추어 본 지역아동센터에서의 아동의 경험의 양상을 살펴보기 위하여, 광주지역 두 지역아동센터에서 약 7개월간 지역아동센터에서 참여관찰을 수행하고 구성원들과의 면담을 통해 자료를 수집하였다. 특히 본 연구는 질적사례연구로, 관심있는 현상을 경계가 있는 하나 이상의 사례의 맥락 속에서 탐색하고 현상과 관련된 요인이나 변수들의 관련을 발견하는 것을 목적으로 한다(Cresswell, 2007; Merriam, 1988). 두 지역아동센터에서 수행되는 본 연구는 센터의 일상 속에서 일어나는 구성원 간의 상호작용이 각 센터의 맥락(공간의 구성, 활동내용, 누적된 상호작용의 방식 등)에 따라 그 의미와 전개양상이 달라지는 측면뿐 아니라 두 센터를 관통하는 공통적인 측면을 이해하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 이를 통해 지역아동센터의 일상에서 이루어지는 다양한 활동과 상호작용을 기술하는 것에 그치지 않고, 구성원 간 상호작용 안에서 일어나는 가르치고, 배우고, 돌보는 경험들을 두 사례의 맥락 속에서 깊이 이해하고자 하였다.

2. 연구문제

본 연구는 지역아동센터에서의 아동의 일상을 ‘배움’과 ‘돌봄’의 관점에서 살펴보고 지역아동센터가 가지는 교육적 역할을 이해하는 데 목적을 둔다. 이러한 연구목적 달성을 위하여 다음과 같은 세 가지 연구문제를 설정하였다.

첫째, 지역아동센터에서 아동들의 일상은 어떻게 이루어지는가? 아동들은 방과 후 비형식적, 비제도적 기관인 지역아동센터만의 독특한 환경과 다양한 구성원들과 상호작용하면서 센터 활동에 참여하게 된다. 이때 아동들이 경험하는 상황은 어떠

하며, 각각의 활동에 참여하는 모습은 어떠한지를 관찰과 면담을 통해 이해하고자 한다.

둘째, 지역아동센터 내 아동과 구성원들 간의 상호작용 속에서 이루어지는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상은 어떠한가? 지역아동센터 아동은 또래, 저학년, 고학년, 상근교사(센터장, 아동복지사), 자원봉사자, 프로그램교사, 학습지도교사 등 다양한 구성원들과 각각의 활동과 일상에서 상호작용한다. 이러한 상호작용에서 드러나는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 특성은 어떠한지 관찰과 면담을 통해 살펴보고자 한다.

셋째, 지역아동센터 내 아동이 경험하는 ‘돌봄’과 ‘배움’에 나타난 지역아동센터의 교육적 역할과 그 한계는 무엇인가? 지역아동센터는 구성원들 구성이나 상호작용의 구조가 가정이나 학교와 다르다는 점에서 이들 기관과 다른 유형의 ‘돌봄’과 ‘배움’의 가능성을 제공할 것이다. 뿐만 아니라 센터 운영의 과정과 활동 속에서 ‘돌봄’과 ‘배움’의 가능성을 저해하는 다양한 측면도 존재할 것이다. 따라서 본 연구에서는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 지역아동센터가 수행하는 긍정적 역할뿐 아니라 그 한계를 분석하여 지역아동센터의 운영방향에 시사점을 제공하고자 한다.

II. 이론적 배경

A. 지역아동센터

1. 지역아동센터의 설립배경

지역아동센터의 역사적 뿌리는 1980년 대 도시 빈민지역에서 부모의 맞벌이로 인해 방치된 아동을 돌보는 공부방에서 찾을 수 있다. 대학생이나 종교단체 등 민간의 주도하에서 자생적으로 형성된 공부방은 초, 중, 고등학생을 위한 학습지도, 생활습관지도 등의 프로그램을 제공하여 방과 후 아동지도의 기초를 마련하였다. 이러한 공부방의 활동 목적은 지역주민과 아동들이 처한 현실과 문제를 올바르게 인식하고 이러한 문제들을 스스로 해결하여 빈민운동에 기여하는 것이다(이경림, 2007). 1990년대에는 대도시 외곽 빈민지역을 중심으로 공부방이 늘어나기 시작했고, 농어촌 지역에서는 방치된 아동을 돌보기 위해 공부방 운동이 확산되었다. IMF 이후에는 결식아동이 급증하면서 공부방은 더욱 증가하게 되었다. 민간이 중심이 되어 빈곤지역 아동의 교육 뿐 아니라 가정의 문제, 지역사회의 문제를 해결하는 역할과 아동보육서비스를 제공하는 역할을 담당하였다(이태수, 2003).

이후 시민사회 운동의 일환으로 지속되었던 공부방은 국가로부터 재정지원을 받는 지역아동센터라는 기관으로 변모하게 된다. 2004년 1월 「아동 복지법」이 개정되면서 빈곤 아동을 돌보는 ‘지역아동센터’의 법적 근거가 마련되었다. 「아동 복지법」 제 16조에 의하면 지역아동센터는 지역사회 아동의 보호·교육, 건전한 놀이와 오락의 제공, 보호자와 지역사회의 연계 등 아동의 건전육성을 위하여 종합적인 아동복지서비스를 제공하는 역할을 한다.

2. 지역아동센터의 역할과 기능

지역아동센터는 지역사회 만 18세 이하 아동의 방과 후 돌봄 기관으로, 아동에 대한 보호·교육·문화·정서지원·지역사회연계 등 아동의 건강한 성장을 위한 종합적

복지서비스 기관이다(아동복지법 제52조 제1항 제8호). 지역아동센터가 인근지역에 자리한다는 것은 지역아동센터의 기능과 역할에 중요한 특징을 만들어 내는 요소이다. 인근 지역과 함께 이용 아동을 중심으로 연계하여 지역 주민들과 함께 아동을 보호하고 지원하고 돌보는 역할을 한다. 또한 지역아동센터는 아동들과 주민들이 이용하기 쉬운 곳에 자리하고 있고 아동들과 주민들이 이용하기에 편리하다. 또한 주변 인근에 주민들이 자원봉사 활동에 참여하기에 용이하여 자원봉사자들이 오랜 기간 활동을 유지할 수 있다.

지역아동센터는 아동복지법에 명시되어 있는 것처럼 단순히 방과 후 아동의 교육을 도와주는 공부방이 아니라 아동에게 학교교육과 가정교육의 보완적 기능을 담당하며, 복지적 기능으로 아동보호의 역할, 가정의 지원 및 보상의 역할, 지역사회 발전을 위한 기능 및 빈곤 가정의 아동·청소년을 위해 건전한 여가활동을 지도하는 문화 공간 역할을 수행하며 나아가서 아동을 포함하는 생태체계적인 환경을 함께 고려하는 적극적인 지역사회복지를 실천하는 장이다(이혜경, 2007).

<표Ⅱ-1>에서 제시되었듯이, 지역아동센터는 빈곤 아동을 포함한 지역 내 방과 후 보육이 필요한 아동들을 대상으로 기존의 방과 후 보육서비스, 공부방 등의 운영프로그램인 아동의 보호·학습지도뿐만 아니라 부모교육, 부모상담과 아동의 사례관리, 지역사회연계 및 옹호활동, 자원봉사자 관리 등의 한층 강화된 아동복지시설로 통합적인 사회복지서비스를 제공한다.

따라서 지역아동센터는 급식과 방과 후 아동 학습지도를 실시하는 공부방의 기능을 뛰어 넘어 아동이 직면한 문제를 포함한 생애와 생태환경, 가정의 문제, 지역 문제까지 개입할 수 있다. 뿐만 아니라 지역의 각종 공·사 단체와 연대하는 아동보육서비스 단체로서, 지역사회 안에서 빈곤지역 아동의 지원기관으로 역할을 담당하고 있다(이경림, 2007).

2016년 12월말 기준 전국 지역아동센터통계보고서에 따르면 전국 지역아동센터의 개수는 4,107개소로, 2004년 법제화 이후 895소개에서 꾸준히 증가하고 있다. 이용 아동 수는 2004년에는 23,347명이었다가 2015년은 109,661명으로 증가하였다가, 2016년 12월 기준 106,668명으로 감소하였다. 이는 인구수의 감소와 더불어 초등학교 돌봄, 청소년아카데미 등 다양한 방과 후 돌봄 기관이 증가하면서 나타나는 현상이라고 할 수 있다.

<표 11-1> 지역아동센터의 기능

목적	주요기능	프로그램
빈곤·위기 아동의 지역 내 보호개념 실현	지역사회 안에서 아동의 권리보장과 안전한 보호 및 급식지원으로 결식의 예방	보호프로그램: 지역사회 내 방임아동보호, 생활지도, 위생지도, 급식제공 등
교육적 기능수행	아동의 학습능력제고, 학교부적응해소, 일상생활지도, 학교생활의 유지 및 적응력 강화	교육프로그램: 학습, 숙제지도, 예체능 교육 등
정서적인 지원	아동의 심리·적응 안정 및 건강한 신체발달 기능 강화	복지프로그램: 상담, 부모교육, 가족상담, 결연후원 등
문화서비스 제공	문화적으로 소외되어 있는 아동에 대해 문화체험 및 다양한 문화경험의 장을 제공	문화프로그램: 문화체험, 견학, 캠프, 공동체 활동 등
지역사회연계	지역사회자원을 확보, 발굴 및 지원을 강화하고, 지역사회 내 아동문제에 대한 사전 예방적 기능 및 사후 연계	지역자원 연계프로그램: 지역 내 인적, 물적 자원 연계 프로그램 등

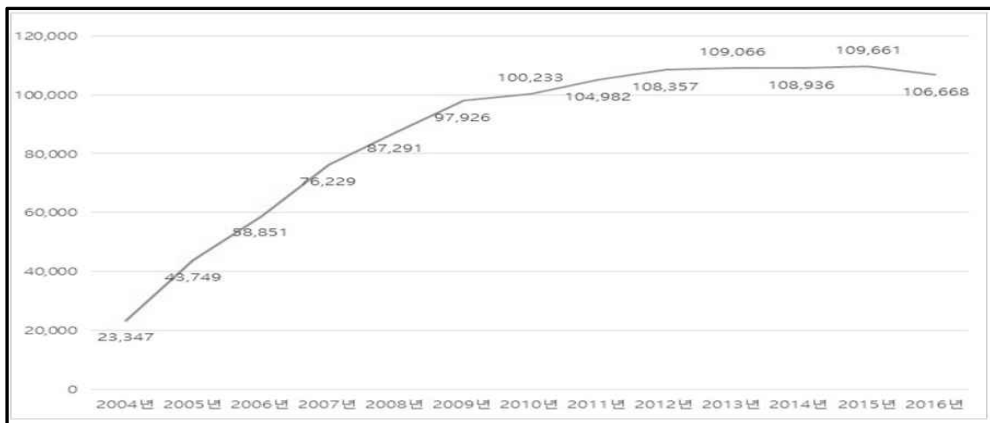
출처: 보건복지가족부(2006), 아동복지사업안내

전국 지역아동센터 이용 아동들의 학교급별 구성을 살펴보면, 초등학교 저학년 41,750명(39.1%), 초등학교 고학년 40,390명 (37.9%) 순으로 초등학생이 전체 이용 아동의 77%를 차지하는 것으로 조사되었다. 지역아동센터 이용 아동의 경제상황은 2016년 통계조사를 기준으로 살펴볼 때³⁾ 중위소득⁴⁾ 100% 이하에 해당하는 아동이 이용 아동의 92.4%(2016. 12월말 전국 지역아동센터 통계조사서 자료)에 이르렀다. 이용아동의 가정형태⁵⁾의 경우, 양부모 가정이 이용 아동의 67.6%, 한 부모, 조부모, 기타 가정형태는 이용 아동의 33.4%를 차지하였다. 또한 지역아동센터 내 특별관리

- 3) 지역아동센터 경제상황별 통계 자료: 교육급여대상(중위소득50%이하) 25.3%, 중위소득 50% 초과~85% 이하, 38.2%, 중위소득85%초과~100%이하 28.9%, 중위소득100%초과 7.6% (2016.12 말, 전국지역아동센터통계조사서).
- 4) 중위소득이란 총 가구 중 소득 순으로 순위를 매긴 후 정확히 가운데를 차지한 가구의 소득을 말한다. 이는 소득계층을 구분하는 기준이 된다. 즉 중위소득의 50% 미만은 빈곤층이며 50~150%, 150% 초과는 각각 중산층과 상류층으로 분류된다.
- 5) 지역아동센터 이용 아동 가정형태별 양부모 가정 67.6%, 모자 가정, 16.6%, 부자가정 11.7%, 조손가정 0.2%, 기타(친척 및 시설) 0.8% 로 조사(2016.12말, 전국지역아동센터통계조사서).

아동(장애아동, 다문화가정 아동, 북한이탈주민가정아동)은 센터 이용 아동 중 15.1% 이다. 이러한 통계 조사 결과에 따르면 지역아동센터 이용 아동의 대다수는 경제적으로 저소득계층에 해당되며 가정형태를 통해 짐작할 수 있듯이, 이용 아동들에게 방과 후 안전한 돌봄이 필요한 상황이다.

경제적 빈곤은 대다수의 사람들의 삶에 부정적인 영향을 미친다. 특히 아동기는 신체, 정서, 인지발달에 있어 결정적 시기라는 점에서 빈곤은 아동 발달의 모든 영역에 지대한 영향을 미친다(Brooks-Gunn, Kleanov, & Duncan, 1997; Huston, 1991). 지역아동센터 아동의 경제적 상황이나 가정환경의 특성을 감안한다면 지역아동센터가 제공하는 생활, 급식, 귀가지도, 교과학습지도, 진로·특기적성지도, 문화 체험지도, 정서지원, 지역사회연계 역할은 아동들이 경험할 수 있는 사회, 문화, 교육적 소외로부터 아동들을 보호하고 그들이 사회생활에 적응할 수 있도록 돕는다는 점에서 의미가 있다(오봉욱, 2005).



[그림 II-1] 연도별 지역아동센터 이용아동현황 출처:전국지역아동센터 통계 조사보고서(2016)

3. 지역아동센터에 대한 선행연구

지역아동센터에 대한 연구들은 지역아동센터 운영현황 및 실태조사 및 개선방안 연구, 지역아동센터 이용 아동 및 실무자들의 만족도 조사연구, 지역아동센터 이용 아동과 비이용아동의 비교 연구, 지역아동센터 구성원의 경험을 다룬 질적연구 등

으로 이루어졌다. 초기에 이루어진 실태조사 연구는 지역아동센터 전신인 공부방의 연장선상에서 지역아동센터의 실태를 조사하였다. 소종영(2004)은 재정과 시설이 확보되지 않아 공부방에서 지역아동센터로 합류하지 못하고 있는 공부방에 대한 대책마련과 실무자들의 전문성과 자격증 취득 과정에 대해 제언하였다. 박인선(2007)은 지역아동센터의 기능은 지역사회 내 빈곤아동들을 조기에 발굴 보호하고, 가족지원프로그램을 강화되어야 하며 빈곤으로 인해 상처받고 있는 아동들을 위한 정서지원서비스가 강화 되어야 한다고 하였다.

이후, 지역아동센터 운영자들의 전문성, 시설의 규모, 이용 아동수, 프로그램의 질 등과 관련된 실태조사연구가 진행되었다. 그 결과, 원지영(2006)은 지역아동센터가 갖춰야할 공간과 재정지원을 충분히 확보하지 못하고 있으며, 이로 인해 전문성을 갖춘 인력을 활용하고 있지 못하다는 것을 지적하였다. 이후 중앙정부와 각 지자체에서 재정과 인력, 다양한 프로그램들이 제공되면서 그 동안 간과되었던 지역아동센터의 질적인 성장에 대한 활성화 방안이 제기되었다.

장경희(2007)는 제한된 재정지원으로 인한 지역아동센터의 환경개선과 전문교사 채용에 한계가 있음을 밝히고 전문자격을 가진 교사의 확보, 재교육 프로그램의 개발과 우수교사 연계 그리고 부모상담의 사례관리, 안전한 급식제공, 통합교육을 위한 국가 및 지방자치단체의 재정지원의 필요성을 제시하였다. 이경미(2007)는 지역아동센터 활성화 방안으로 지역사회 네트워크 활성화와 네트워크 코디네이터의 지원체계의 필요성을 제기하였다. 자원봉사자의 활성화를 위해 자원봉사자 모집과 적성과 능력을 고려한 배치와 자원봉사자를 지속적으로 관리하고 활용 인력확보와 자원봉사 사후 관리의 필요성을 강조하였다. 지역아동센터 급식 발전 방안을 위해 영양사와 조리인력 충당과 프로그램 활성화를 위해 전문프로그램 개발과 프로그램 질적 관리의 필요성을 주장하였다.

이현주(2007)는 지역아동센터 아동의 실태 및 교육환경만족도 조사를 통해 이용 아동의 학년이 올라갈수록 출석률이 떨어지고 인원수의 감소를 보인다고 보고하였다. 연구대상 아동의 지역아동센터 교육환경에 대한 만족도에서 운영관리만족도가 가장 높았으며 공간시설, 위생, 활동, 프로그램, 건강안전, 아동·부모·교사 상호작용 만족도 순으로 나타났다. 이러한 조사에 기반하여 이현주는 아동과 보호자의 지역아동센터 만족도 유지 및 향상을 위해서 지역아동센터와 보호자간의 관계 확보 및 유대강화, 아동성장에 맞는 프로그램의 다각화 및 아동과의 교사와의 질적 상호작용의 필요성을 강조하였다.

저소득층 아동 중 지역아동센터 이용아동과 미이용 아동을 비교하여 지역아동센터의 효과를 살펴본 연구들도 다수 존재한다. 하정민(2008)은 5학년과 저소득층 아동을 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 지역아동센터에 다니는 아동의 학습동기가 다니지 않는 아동의 학습동기보다 높은 것으로 나타났다. 또한 이용 아동들이 지역아동센터의 프로그램 분위기, 센터가 제공하는 다양한 교육경험을 긍정적으로 인식할수록 학습동기가 높아지는 것으로 나타났다. 김민성, 박신희(2015)는 지역아동센터 이용 아동이 지각하는 사회적 지지(가족, 학교교사, 친구, 지역아동센터 교사)가 아동의 자아탄력성에 미치는 영향을 살펴보고 지역아동센터 교사의 지지가 가족지지만 학교교사지지와 상호작용효과가 있는지를 살펴보았다. 그 결과, 사회적 지지변인들은 모두 환경적 변화에 유연하게 대처하는 능력인 아동의 자아탄력성에 정적으로 유의미한 영향을 끼쳤다. 무엇보다도 센터교사지지가 가족지지의 영향력 못지않게 아동의 자아탄력성에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 센터교사지지가 분석에 포함되었을 때, 학교교사의 지지의 영향력은 사라지는 것으로 나타났다. 그리고 가족지지와 센터교사지지가 둘 다 높은 경우에 자아탄력성이 상승폭이 크게 나타났다. 이는 센터교사의 지지가 지역아동센터를 이용하는 아동들에게 가족이나 교사의 지지 못지않게 아동의 발달에 긍정적 영향을 미치고 있다는 것을 말해준다.

이상의 연구들이 양적연구방법을 활용하여 지역아동센터의 경험이 아동의 동기, 사회, 정서적 측면에 미치는 영향을 살펴보았다면 아동이 센터에서 어떠한 경험을 하는지를 관찰이나 면담을 통해 살펴본 질적 연구도 수행되었다. 한준상과 김경령(2011)은 지역아동센터 청소년을 대상으로 센터 구성원 간 관계맺음과 이를 통한 배움의 현상을 연구하기 위하여, ‘희망센터’ 중등 영어교사로 6개월간 청소년을 지도하면서 아동센터에서의 생활을 관찰하고 교사 2인과 청소년 7인에게 면담을 실시하였다. 교사와의 관계맺음에서는 청소년들이 교사와의 신뢰관계를 형성하게 되면서 자율감, 책임감을 길러가게 되었고, 특히 교사와의 긍정적인 대화는 청소년의 자존감을 심어준다고 하였다. 또래와의 관계에서는 즐거움과 편안함을 경험하였다. 교사와 또래와의 관계 속에서 청소년들은 공동체의 삶을 경험하면서 자율적인 태도로 의사결정과정에 참여하며 성장하게 되었다고 보고하고 있다.

김수정(2013)은 지역아동센터에서의 공동체 의미 만들기 학습 실행에 나타난 아동과 교사의 변화를 살펴보았다. 그는 지역아동센터 미술프로그램 교사로 활동하면서 아동들과 대화를 중심으로 공동체 의미 만들기 학습을 통한 학생과 교사의 변화를 알아보았다. 연구 결과, 아동은 대화를 통한 공동체 의미 만들기 학습을 통해

나와 타인과의 차이를 인정하고 타인에게 귀를 기울이기 시작하였으며 서로를 존중하고 배려하는 모습으로 변화해 나갔다. 교사에게 나타난 변화로는, 학습에서의 결과보다 과정의 중요성을 알게 되었으며, 이러한 과정을 매 수업마다 기록하는 작업을 통해 아동의 요구에 적합한 지원전략을 세워 아동들의 필요를 해결 할 수 있었다는 것이었다. 이 연구는 공동체 의미 만들기 학습은 아동에게 아동과 교사 모두 타인을 진정으로 존중하고 서로 소중하며 더불어 사는 삶 속에서 서로가 서로에게 긍정적인 존재로 변해가는 의미있는 경험이었다고 설명하였다.

이상의 질적연구들은 센터에서의 아동의 생활을 관찰하고 구성원들과의 면담을 통해 지역아동센터에서의 아동의 경험을 이해하는 데 도움을 주었다. 특히 한준상과 김경령(2011)의 연구는 센터에서 청소년의 관계맺음을 통해 일어나는 배움의 양상을 살펴봄으로써 교육적 공간으로서 지역아동센터 역할을 이해하는 데 도움을 주었다. 그러나 지역아동센터의 주 역할인 교육과 돌봄을 통합적으로 고려하여 지역아동센터에서의 아동의 경험을 면밀히 살펴보는 연구는 아직 수행되지 못하였다. 아동들에게 지역아동센터는 가정이나 학교 못지않게 많은 시간을 보내는 생활공간이며, 가정이나 학교보다 더 다양한 연령대와 역할을 맡은 구성원과 상시적으로 상호작용할 수 있는 곳이다. 지역아동센터가 가지는 이러한 특성이 아동에게 어떠한 영향을 미칠 수 있는지를 이해하는 것은 아동의 성장과 변화에 대한 지역사회공동체의 역할을 살펴보는 데 도움을 줄 것이다. 뿐만 아니라 서로 다른 지역아동센터의 맥락에 따라 아동의 경험에 어떤 차이가 있는지를 살펴보는 것은 지역아동센터의 일반적인 맥락이 가져다주는 아동의 보편적인 경험과 개별 센터에 따른 차별적인 경험을 통해 지역아동센터라는 기관의 특성에 대한 이해를 확장하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

B. 학습과 배움

1. 연구를 통해 본 ‘학습’의 의미

학습(學習)은 흔히 경험의 결과로 나타나는, 비교적 지속적인 행동의 변화나 그 잠재력의 변화. 또는 지식을 습득하는 과정으로 정의된다. 인간은 평생 동안 매일 매일 의도적이든 그렇지 않은 간에 여러 가지를 경험하고 새로운 지식과 정보들을 접하게 된다. 이러한 경험은 인간의 행동과 삶의 태도에 영향을 준다. ‘학습’에 대한 연구는 ‘학습’의 의미가 그것을 바라보는 관점에 따라 어떻게 달라지는지를 보여주고 있다(Alexander, Schallert & Reynolds, 2009).

이러한 학습의 의미에서 유추해 볼 수 있듯이, 행동주의 학습이론에서 인간은 외부의 자극에 의해서 행동하는 수동적인 존재이며, 학습은 수없이 많은 시행착오의 경험을 통해 이루어진 우연적인 성격을 가지고 있다고 간주된다. 인간이나 학습을 수동적으로 바라보는 행동주의에 대해 반기를 든 인지주의 학습이론은 ‘학습’을 자극과 반응의 단순한 연합이 아닌 정신구조의 변화과정으로 이해하였다. 대표적인 인지주의 학습이론인 정보처리이론은 정보가 처리되는 일련의 과정을 통해 정보가 장기기억에 저장됨으로써 나타나는 인지구조의 변화로 학습을 설명한다. 학습자는 강화와 벌에 반응하는 수동적 존재가 아니라, 자신의 인지기능을 통해 정보를 처리하는 능동적인 존재이다.

그러나 행동주의와 인지주의 학습이론이 학습을 바라보는 상반되는 입장에도 불구하고 이 두 학습이론은 인간의 학습이 절차에 따라 이루어지는 기계적인 성격을 띠고 있다고 간주한다는 점에서 공통점을 가지고 있다. 행동주의에서는 자극과 반응의 반복을 통한 연합, 인지주의에서는 일련의 절차로 이루어진 정보의 처리과정을 강조한다는 점에서 두 이론 모두 학습을 따라야 할 절차로 바라보고 있다고 할 수 있다.

이에 비해 구성주의 학습이론은 학습자마다 다르게 이루어지는 의미구성을 학습의 주요한 속성으로 강조한다. 구성주의 학습이론 중 인지적 구성주의는 개별 학습자의 내부에서 일어나는 의미구성에 초점을 둔다. 이 관점에서 학습은 정보나 지식의 습득이 아니라, 사전지식이나 이전 경험들과 당시 직면하는 상황과 맥락 안에서

학습자가 수행하는 지식의 구성이다. 구성주의 학습이론, 특히 인지적 구성주의 관점은 ‘의미구성’을 강조한다는 점에서 이미 정해진 절차를 따르는 학습의 속성을 부각시키는 행동주의나 정보처리이론과는 차이가 있다고 할 수 있다.

그러나 인지적 구성주의 학습이론은 학습이 개인 내부에서 일어나는 현상이라고 바라본다는 점에서 행동주의나 정보처리이론과 공통점을 지닌다. 반면 사회구성주의(social constructivism)는 학습의 사회적 속성을 강조한다. 학습이 개인 내부에서 일어나는 현상이 아니라 사회적 상호작용 속에서 이루어지는 사회적 현상이라는 것이다. 이처럼 학습에 대한 관점은 기계적인 연합이나 절차를 강조하는 관점에서 학습자가 능동적으로 만들어내는 ‘의미의 구성’을 강조하는 방향으로, 학습이 개인 내부에서 일어나는 개인적 현상에서 학습의 사회적 속성을 강조하는 방향으로 변해왔다(Schallert & Martin, 2003).

2. ‘학습’의 공동체적 속성

a. 사회구성주의에서의 학습

사회적 구성주의는 지식의 원천이 학습자가 실제 삶의 활동 속에서 타인, 세계, 도구와 상호작용하는 과정 속에 존재한다고 바라본다. 지식은 인지적 구성주의와 같이 인간 내면에서 일어나는 정신활동의 산물이 아니라, 개체가 다른 사람 및 세계와 수행하는 상호작용 속에서 그 원형이 구성되며, 개인은 거듭되는 상호작용 과정을 통해 해당 지식을 재구성하는 전유(appropriation), 내면화 과정을 거치게 된다. 따라서 학습의 대상인 지식은 교과서 속에 존재하는 것이 아니라 타자와의 상호작용, 활동 속에서 구성되는 것이다(Philips, 1995; Prawat, 1992). 이런 점에서 볼 때, 사회구성주의에서 학습은 개인적 현상이 아니라 사회적 현상이다. ‘학습’은 항상 사회적·문화적 배경 속에서 타인과 상호작용하는 과정에서 발생하며, 이러한 상호작용을 매개하는 다양한 문화적 도구(cultural tools)들은 오랜 기간 동안 인류의 누적된 지식과 활동의 산물이기 때문이다. 특히 Vygotsky는 사회적 현상으로서의 학습의 본질은 문화적 도구(cultural tools)를 통해 잘 드러난다고 지적하였다. 문화적 도구란 사람들이 서로 상호작용면서 생각을 공유하고 문제해결과정에서 참

여하고 지식을 창출하게 만드는 물리적 도구(컴퓨터, 기계 등)와 상징적/심리적 도구(수, 언어, 도표)를 가리킨다. 특히 그는 추론이나 문제해결 같은 고등정신과정들이 모두 언어, 기호, 등의 심리적 도구들에 의해 매개되며, 이러한 도구들을 통해 학습자가 속한 공동체의 지식, 생각, 태도, 가치 등을 공유하게 된다(Wertsch, 1991). 뿐만 아니라, 언어는 학습자의 생각을 표현하고 질문을 제기하는 수단을 제공하고, 사고를 위한 범주와 개념들을 마련해 준다. 이 과정 속에서 언어, 기호와 같은 심리적 도구들은 개별 학습자가 고유하게 재구성한 지식, 가치, 사고체계를 소통, 공유하는 매개 역할을 수행함으로써, 사회의 지식, 가치, 사고체계를 변화시키는 계기를 마련하게 된다(Das, 1995).

따라서 ‘학습’은 개인의 인지기능을 통해 일어나지만 개인적인 차원의 현상에 머무르지 않는다. 나와 다른 사고와 경험을 가진 타인과 함께 상호작용할 때, 문화적 도구를 통해 축적된 과거 인류의 지적 유산과 현재 사회의 공유된 가치, 사고방식이 교류하면서 일어나는 재구성의 과정이자 산물이다. 이런 점에서 ‘학습’은 문화적 도구를 통해 개인의 고유하고 독자적인 지식, 경험의 재구성과정을 포함한 개인적 측면과 그러한 문화적 도구를 통해 사회에서 공유된 지식과 가치 등이 교류되고 재구성되는 사회적 측면, 즉 공동체적 속성도 함께 포함하고 있다고 할 수 있다.

b. 佐藤學의 ‘배움의 공동체’

‘배움의 공동체’란 학교개혁의 한 아이디어로서 영어로는 learning community로 번역된다. 학교는 “아이들이 서로 배우면서 성장하는 장소, 교사가 교육전문가로서 서로 배우면서 성장하는 장소, 학부모나 시민이 교육활동에 참가해서 서로 배우면서 함께 성장하는 장소”가 되어야 한다는 주장이다(佐藤學, 2009; 2011; 234). 배움의 공동체를 주창한 佐藤學(2000)는 학습의 본질적 의미가 ‘연결’에 있다고 강조하면서, 학습이 사물이나 사람이나 상황과 만나고 대화하는 행위이며 타자의 사고나 감정과 만나고 대화하는 행위이며, 자기 자신과 만나고 대화하는 행위라고 정의하였다. 그는 교사가 지식 또는 정보를 제공하고 학생은 그것을 단순히 반복하거나 암기하는 것을 ‘공부’라는 용어로 지칭하면서, 학습을 개인의 두뇌 속에서 홀로 이루어지는 공부와 구별하기 위해 ‘배움’이라는 용어를 사용하였다. 배움의 과정에서 개인은 사물-사람-상황과 새로운 연결을 형성하게 되고, 행동주의나 정보처리 이론에서 강조하는 지식의 습득뿐만 아니라 구성주의에서 강조하는 지식을 구성하는

방법, 탐구심 그리고 생각하는 방법 등과 같은 고등정신기능을 배우게 된다.

따라서 ‘배움’은 타인과의 협력적 상호작용 속에서 이루어진다. 다른 사람의 다양한 의견을 적극적으로 수용하는 ‘의존성’(Dewey, 1916; 50)과 스스로의 아이디어를 아낌없이 제공하며 서로 배우는 ‘호혜적 배움(reciprocal learning)’이 이루어지면서 ‘서로 의존하면서 함께 배우고 동시에 자기 조절적인 학습능력을 높이는’ ‘배움의 공동체’ 형성되게 된다. 佐藤學(2000)에게 있어 학습은 ‘배움의 공동체’속에서 이루어지는 사회적 현상이며, 대화는 ‘호혜적 배움’이 일어나는 주요 기제이다. 학습의 과정이 일방적으로 누군가에 의해 주도되거나 압도되는 것이 아니라, 삶의 구체적인 맥락에서 서로 이해하고 만나게 되는 대화와 같다는 것은 ‘배움’이 어떻게 일어나는지를 잘 드러낸다고 할 수 있다. 이처럼 ‘배움의 공동체’는 만남과 대화를 특징으로 하는 활동이며 학습자는 지식이나 기능의 수용자가 아니라 의미와 관계를 구성하는 활동적인 주체로 정의된다(佐藤學, 1995).

이와 관련하여 佐藤學(2005)는 배움이 있는 수업 만들기를 위해 서로 들어 주는 관계를 형성해야 한다고 강조한다. 아이들의 자주성이나 주체성이 강조되는 최근의 수업개혁에서는 일반적으로 아이들의 발표력과 표현력이 중시되고 활발하게 의견을 서로 발표하는 교실 만들기를 지향하고 있다. 그러나 배움을 촉진하는 대화에서 가장 중요한 것은 서로 들어 주는 관계이며, 배움에서는 말하기보다 듣기가 더 결정적이라고 주장한다. 타인의 사고방식이나 느낌이라는 작은 차이에 민감하게 반응하고 타인이 내던진 말과 메시지에 섬세하게 반응하는 관계를 쌓음으로써, 교실은 다양한 개성을 가진 아이들이 서로 배우는 공간으로 다시 태어날 수 있다는 것이다. 교사 역시, 아이들의 발언을 교사의 가치와 판단으로 해석하지 않고 있는 그대로 경청하는 자세와 이에 정중하게 대응하는 자세를 보이는 일이 필요하다고 주장하였다.

이와 더불어, 사람-상황-상황과의 연결이 이루어지는 ‘배움’이 촉진되기 위해 교사는 수업에서 교재와 아이들을 연결하고, 이 아이와 저 아이를 연결하고, 오늘 수업과 내일 수업을 연결하고, 어떤 지식과 다른 지식을 연결하고, 어제 배운 것과 오늘 배울 것을 연결하고, 교실에서 배우는 것과 사회에서 일어나는 일과 연결하고, 아이들의 현재와 미래를 연결하는 일을 해야 한다. 이는 아동들 자신과 주변 환경과 연결하고 공존하는 삶의 자세를 가르치는 일이다.

따라서 배움을 중심으로 하는 수업은 아이들 한 명 한 명이 관계를 엮어가며 서로 탐구하고 교류하면서 서로 배우는 관계를 교실에 구축하는 일에서부터 출발해

야 한다. 佐藤學은 이것을 ‘활동적이고 협동적이고 반성적인 배움’이라고 부르고 있다. 이는 사물이나 교재와 대화하고 친구나 교사와 대화하고 자기 자신과 대화하는 배움을 수업의 중심에 놓는 일이다.

c. 평생학습에서 ‘학습’의 의미

‘평생학습’이란 ‘평생에 걸쳐 학습’(learning through life)함을 의미한다(손준중, 2000). ‘학습’이라는 것이 학교교육에 국한되지 않고 사회의 전 영역에서 전 생애에 걸쳐 이루어져야 한다는 것이다. 이러한 관점은 학교교육에서 경시되었던 학습의 본래적 가치인 자발성과 주체성을 복원하고 ‘학습’이 인간의 삶에서 차지하는 의미를 새롭게 발견하자는 입장이다.

학교학습과 비교해 볼 때 평생학습의 가장 큰 특징은 학습을 능동적 활동으로 규정하며, 그 주체를 ‘학습자’로 본다는 점이다. 평생학습은 학습자를 중심으로 삼으며, 의무로서의 학습에서 벗어난다. 즉, 평생학습에서 강조하는 학습자는 교실에서 수동적으로 앉아 있는 학생이 아니라 능동적인 생활인이다. 신분이 학생일 경우에도 그 학생은 교실이라는 폐쇄된 공간에 격리되어 있는 존재가 아니라 대중문화를 즐기며 친구관계를 능동적으로 엮어나가는 학습자다. 평생학습이 교실이라는 폐쇄적 공간을 벗어날 것을 강조하는 이유는 교실공간 안에서는 교육자가 행위자이며, 결정자이고, 주체이기 때문이다. 학교학습에서 학습자는 아무 활동도 하지 않으며, 교육자의 수업의 진행 이후에 비로소 활동하기 시작한다(정민승, 2002).

Illich는 ‘공환성(conviviality)’이라는 개념으로 학습에서의 자발성과 주체성의 의미를 부각시키고자 하였다. ‘공환성’은 자율공동성, 연회 등의 의미를 가지는 용어로, 인간적, 창조적, 자율적 상호작용이 갖는 특성을 말한다. 즉, 상대가 더 많이 알고 있으며 그로부터 배우며 자신이 더 알고 있을 경우, 상대에게 새로운 것을 가르쳐 준다. 이렇게 타인과 함께 자율적이면서도 공동의 힘을 통해 이끌어가는 가르침과 배움의 과정은 관계의 유지와 긴밀히 결합되어 있으며, 타인과 ‘함께 함’의 즐거움은 자신의 삶에 환희를 던져 주어 배움을 지속하게 하는 에너지를 제공한다. 즉, 공환성은 가르침과 배움의 과정에서 상대의 존재 자체가 소중하며, 가르침과 배움은 관계로부터 출현한다는, 학습에서의 ‘관계’를 드러내는 개념이다.

따라서 평생학습에 ‘학습’은 배움만을 고립시켜 바라보면서 어떤 인지적-행동적

반응이 있는지를 검토하는 정태적·심리 내적 학습관이 아니라 배움과 가르침의 역동적인 과정 속에서 일어나는 현상이라고 할 수 있다. 이 때 배움과 가르침은 누구에게나 경험되며 배우는 이, 가르치는 이가 고정되어 있지 않으며, 특정 상황에서 누구든 배울 수 있고, 가르칠 수 있으며, 배움의 내용은 텍스트에 존재하기보다는 배우는 이, 자신뿐만 아니라 타인, 사물, 자연, 문화 등과의 관계 등, 모든 일상에 존재한다.

C. 돌봄

1. ‘돌봄’의 의미

‘돌봄’(care 또는 caring)은 ‘보살핌’, ‘배려’, ‘정’ 등의 동의어로 일상에서는 ‘가족을 돌보다’, ‘이웃을 돌보다’와 같이 상대의 입장을 자기의 입장보다 우선시하여 타인의 어려움이나 필요에 응답해 주는 것을 말한다(남명자, 2005). ‘Caring’은 학자와 학계에 따라 다양한 용어로 번역되었다. 교육학계에서는 ‘배려’로, 간호학이나 복지 분야에서는 ‘돌봄’, 철학과 윤리학계에서는 ‘보살핌’이라는 용어를 사용하여 해당 분야에서 강조하는 caring 의미를 부각시키고 있다(고미숙, 2004).

‘돌봄’의 개념을 정의적인 측면에서 살펴본 Heidegger(1962)는 ‘돌봄’을 ‘Cura’라는 말에서 비롯되었으며, 이중적인 의미 즉 소극적인 의미와 적극적인 의미를 담고 있다고 설명했다. ‘Cura’의 소극적 의미는 ‘겹먹은 노력’이며 적극적인 의미는 ‘헌신’이다. 소극적 의미의 ‘겹먹은 노력’은 어떤 대상이나 사람에 대한 심리적인 불안과 염려와 걱정과 우려를 말한다. 그래서 하이데거는 ‘걱정(Sorge: 염려)’을 인간 삶의 핵심적인 부분으로 기술한 바 있다(이기상 역, 1999). ‘걱정’은 다른 생명체에 대한 보살핌의 태도를 포함하며, 사물에 대한 세심한 관심, 가장 깊은 실존적 그리움, 인간 삶에 대한 책임과 우려를 포함한다. 하이데거의 관점에서 ‘돌봄’은 본질적으로 타인에 대한 염려와 걱정을 수반할 뿐만 아니라 타인의 생명을 살리려는 적극적인 태도를 요구한다(이기상, 역, 1999).

Mayeroff(1971)는 ‘돌봄’을 ‘다른 사람이 성장할 수 있도록 도와주는 것’이라고 정의하고 아버지가 자식에 대한 돌봄, 교사가 학생에 대한 돌봄, 의사가 환자에 대한

돌봄, 남편이 아내에 대한 돌봄을 예로 들어 설명한다. 이와 같이 설명된 돌봄은 내가 비록 다른 사람으로부터 돌봄을 받고 있지만 이것은 관심의 표현이지 자기 자신이 그 사람보다 약한 존재이거나 종속적인 존재라는 것을 의미하지는 않는다.

<표 11-2> 돌봄(또는 배려)에 대한 정의의 예들

연구물	정의
김복영(2005)	부드러움, 타인의 감정에 대한 세심한 돌봄이다.
남명자(2006)	돌봄: 돌보는 사람과 돌봄을 받는 대상 간의 상호존적인 관계 속에서 이루어지는 실천이다.
서현석(2007)	배려: 누군가와 관계를 맺으며 살아가는데 요청되는 삶의 기본 형태. 전심을 기울이고 집중함으로써 타인의 일에 대해 생각하는 것을 가능하게 하며 그 작동의 성공여부는 상대방의 반응에 의해서 판단할 수 있다.
양미진, 김은영, 이상희(2009)	배려: 자신에게 맞춰진 관심이 다른 사람으로 옮겨짐에 따라 타인의 감정이나 생각을 이해할 수 있으며, 타인의 고통을 자신의 것으로 가져와 느끼면서 이를 보살피려는 구체적인 행동으로 발달하는 것. 배려자의 배려행동은 일방적으로 끝나는 것이 아니라 피배려자의 감동과 감사 등의 피드백이 배려자에게 전달된다.
오경희, 한대동(2007)	배려: 진정한 ‘만남’의 장에서 배려자가 보여주는 태도나 마음가짐. 타자 및 자신을 그 존재자체로서 받아들이는 것이다.
Mayeroff(1971)	타인과 관계를 맺는 방식이며 과정으로, 타인이 성장하고 자아실현을 할 수 있도록 도움을 제공하는 것이다.
Noddings(1984, 1992)	‘돌봄의 만남’에서 돌보는 자와 돌봄을 받는 자가 보이는 의식적인 마음의 상태이다. 전자는 ‘전념’과 ‘동기전화’의 상태를 추자는 ‘상호호혜성’의 상태를 보여준다.
Perez(2000)	배려는 학생을 학생으로서뿐 아니라 하나의 인격체로서 받아들이고, 그들의 안녕에 대해 염려하는 것이다.
Schussler & Collins(2006)	배려는 타인을 이해하고 그들의 자신의 가능성을 최대한 실현시킬 수 있도록 돕고자 하는 사람들의 관계를 가리킨다.

출처 : 김민성(2006)

Ruddick(1995)는 ‘돌봄’을 모성적 사유에 근거하여 불완전한 생명체를 보호하고 성장을 촉진하여, 사회에서 적절하게 받아들여질 수 있도록 훈육하는 것이라고 정의하였다. 김수동(2002)은 ‘돌봄’이란 ‘실천’을 수반하는 정서적·도덕적인 개념으로서 상대의 마음을 치유하게 만드는 진실한 관심과 사랑의 행동이자 인간소외, 불평

등, 억압 등으로 인한 위협과 갈등을 줄여 주는 성향이라고 정의하였다.

여성적 접근에서 돌봄의 개념을 살펴본 Gilligan(1982)이 도덕성을 구성하는 관점으로 ‘돌봄(배려) 윤리’를 제안하였다. 콜버그로 대표되는 인지발달론자들이 주장하는 도덕성은 ‘정의(justice)’의 의미에 중점들 두었다는 점에서 남성의 도덕성을 주로 반영한다고 비판하면서, Gilligan(1982; 5-16)은 ‘여성적’ 특성, 즉 감정, 애착, 책임, 동정심, 유대감, 인간관계, 상호의존성 등을 반영한 돌봄의 윤리가 도덕성에 포함되어야 한다고 주장하였다. 사람들의 요구에 깊은 관심을 가지며 돌봄의 의무를 기꺼이 지려는 태도가 권리, 규칙, 정의를 중시하고 객관적이고 공정하며 합리적으로 문제를 해결하려는 태도만큼이나 도덕성에 중요한 요소라는 것이다. 돌봄이 남성의 특성보다 여성의 특성으로 더 자연스럽게 경험되는 것이 사실이지만, 돌봄은 모든 인간에게 요구되는 윤리적 태도이다. 따라서 Gilligan은 도덕적으로 균형 잡힌 삶을 살기 위해서는 남녀 모두 정의와 돌봄의 도덕성을 ‘함께’ 함양해야 한다고 강조하였다.

Noddings(1994)는 정의와 돌봄을 함께 중시하는 Gilligan의 입장에 동의하면서, 돌봄을 ‘관계’로 정의하였다. 돌봄은 돌보는 자의 성격이나 품성이 아니라 특정한 관계 속에서 나타나는 타인을 향한 전념, 걱정, 염려, 근심, 책임과 같은 것이다(Noddings, 1984). 이러한 돌봄은 ‘돌보는 이(the one-caring)’와 ‘돌봄을 받는 이(the cared-for)’의 상호 기여로 완성된다. 즉, 돌봄의 핵심은 관계적 상호성(mutuality)이며, 돌보는 자와 돌봄을 받는 자가 각각 ‘특정한 방식’으로 서로에게 기여하며 맺는 관계를 통해 돌봄의 관계가 형성된다(박병춘, 2002). 이러한 관계 속에서 돌보는 이는 ‘전념(engrossment)’과 ‘동기의 전환(motivational displacement)’과 같은 의식상태를 취하게 된다. ‘전념’은 민감한 주의력으로, 나 자신을 비우고 타인을 ‘온전히’ 수용하는 상태이다. 즉, 타인과 자신에게 ‘개방적이고 비선택적인 수용성(receptivity)’의 태도를 취하는 상태이다. 돌보는 이가 타인과 자신에게 이와 같은 전념의 의식 상태에 이를 때에, 돌보는 이는 ‘동기의 전환’의 상태로 나아가게 한다. 돌보는 이는 상대에게 온전히 전념할 때, 우리는 자신의 목적이 아니라 상대방의 요구에 붙잡히게 되어, 상대방의 목적을 이루고 싶은 열망을 갖게 된다. 이와 같은 돌보는 자의 의식상태를 ‘동기전환’이라고 한다. 반면, 돌봄을 받는 자의 의식상태는 감수(reception), 반응(response), 인정(recognition)으로 특징지을 수 있다. 돌봄을 받는 자는 눈빛, 고개의 움직임, 말 몸짓 등의 ‘반응’으로 자신이 돌보는 자의 돌봄을 수용하고 인정하는 것을 통해 돌봄의 관계가 완성된다. 돌보는 자의 돌

봄이 받아들여질 때, 돌보는 자는 돌봄을 지속할 수 있는 힘을 얻게 된다.

2. 돌봄의 구성요소

돌봄의 관계에서 돌보는 자의 상태는 전념(몰입, 몰두, engrossment)과 수용(receptivity, reception), 동기전환으로 설명된다. 반면 돌봄의 관계에서 돌봄을 받는 자의 상태는 감수, 인정, 반응으로 이루어진다(Noddings, 1992).

a. 전념과 수용

돌봄의 관계에서 돌보는 자는 전념과 수용의 태도로 돌봄을 받는 자를 만난다. ‘전념’은 개방적이며 진실된 방식으로 상대를 수용하여 함께 느끼고 함께 생각하는 것을 가리킨다. 돌보는 자는 자신의 가치나 관심을 배제하고 다른 사람의 경험 안으로 들어가는 ‘전념’의 상태를 통해 상대방을 만나게 된다(Noddings, 1992). 돌보는 자는 충분히 타자에게 전념하여 그에게 귀를 기울이고 그의 이야기 속에서 즐거움이나 고통을 경험한다(정윤경, 2007).

전념의 상태는 수용의 태도와 직결된다. 상대를 수용하는 일은 열린 마음으로 그에게 주의를 집중하는 것이기 때문이다(Noddings, 1992). 수용은 성찰하는 태도를 포함한다. 돌봄을 받는 사람을 위해서 무엇을 해야 할 것인가에 대해 성찰하지 않고 어떤 일을 한다면, 이는 상대방에게 돌봄으로 다가가지 않을 가능성이 높다.

요약하면, 돌봄의 관계에서 돌보는 자는 돌봄을 받는 자를 있는 모습 그대로 수용하고 돌봄을 받는 자가 느끼고 생각하는 것을 함께 하고자 귀를 기울이고 주의를 집중하는 의식상태를 가리킨다.

b. 동기전환

돌보는 자는 돌봄을 받는 자의 삶과 환경에 깊은 관심을 갖게 되고 전념하게 되면 동기가 ‘자신’으로부터 ‘상대방’으로 옮겨가게 되는 동기전환이 나타난다(박병준, 2002). 동기전환은 동기적 에너지가 타인을 향해서 드러나는 것을 말한다. 동기전환

은 돌보는 자가 자신의 관심을 그의 목표로 간주하고 이것을 증진, 실천하려는 마음과 행동인 것이다. Noddings(1992)는 신발끈을 매려고 애쓰고 있는 아동을 보았을 때 동정적인 반응으로 자신의 손가락이 신발끈을 매고 있는 것처럼 움직이는 것을 동기전환이라고 설명한다. 즉, 동기전환은 상대방의 상황이 나 자신의 상황보다 우선시 되는 경우로, 우리가 타인의 요구에 붙잡히게 되는 것을 가리킨다.

<표 11-3> 돌봄의 관계의 요소

돌봄의 관계의 요소		내용
돌보는 자	수용, 전념 (engrossment)	<ul style="list-style-type: none"> 타인에 대한 감응(感應), 감수(感受) <ul style="list-style-type: none"> 타인의 느낌에 따라 자신의 마음도 따라 움직이는 것 타인을 나 자신 안으로 받아들이는 것 타인에 대한 분석, 평가보다는 있는 그대로 받아들이고자 하는 것 타인이 느끼는 것을 함께 느끼는 것(receptivity)
	동기전환(전이) (motivational displacement)	<ul style="list-style-type: none"> 상대방의 요구와 필요가 배려자의 우선적 동기가 되는 것 상대방의 고통이나 어려움을 경감하기를 원하는 것 자신의 일인 것처럼 상대방을 위해 무언가 하고자 하는 마음이 드는 것
돌봄을 받는 자	상호성 (reciprocity)	<ul style="list-style-type: none"> 자신이 배려를 받고 있다는 것을 인지하는 것 자연스러운 모습으로 배려에 대해 반응하는 것 <ul style="list-style-type: none"> 미소나 고개를 끄덕임, 성장하는 모습 등 반응의 형태는 다양함 돌봄을 받는 자의 반응에 의해 돌봄이 완성됨 돌보는 이의 돌봄을 지속할 수 있도록 하는 원동력의 역할

(Noddings, 2002, 2013, 김민성, 2009 에서 재구성)

c. 상호성: 감수, 반응, 인정

Nodding은 ‘전념(engrossment)’이나 ‘동기전환(motivational displacement)’와 같은 돌보는 자의 상태가 돌봄의 모습으로 표현되지만, 돌보는 자의 돌봄을 지속시키고 완결시키는 역할을 하는 것은 돌봄을 받는 자가 보이는 반응에 있다고 지적한다. 돌봄을 받는 자의 반응은 돌보는 자에게 보여주는 태도로, 미소, 고개를 끄덕

임, 성장하는 모습과 같은 반응이다. 이러한 반응은 돌보는 자의 돌봄을 지속시키거나 중단시킬 수 있는 힘을 가지고 있으며, 돌보는 자의 돌봄을 완성시키는 역할을 한다. 이는 돌보는 자와 돌봄을 받는 자의 관계가 ‘상호호혜성(reciprocity)’을 가지고 있다는 것을 보여준다. 즉, 돌봄의 관계가 돌보는 자의 행위로 규정되는 것이 아니라, 돌봄을 받는 사람의 반응이 오히려 돌보는 자의 행위를 규정한다는 점에서 ‘돌봄’이 상호호혜적인 성격을 가진 상호작용임을 강조한다(Beck, 1994).

3. ‘돌봄의 관계’ 형성을 위한 실천원리

돌봄의 관계가 형성되고 지속되기 위해서는 일상 속에서 돌봄을 주고받는 경험이 필요하다. Noddings(2002, 2013)는 돌봄의 관계를 경험하고 이로부터 돌보는 자와 돌봄을 받는 자의 역할을 배울 수 있게 하는 주요한 교육 원리로 ‘대화’, ‘실천’, ‘확인’, ‘모델링’을 언급하였다.

먼저, Noddings(2002)가 언급한 것처럼 대화는 지시적인 대화가 아니라 ‘일상적인 대화’로, 타인을 이해하고 공감하고 알아가는 통로가 된다. 아동들은 생활 속의 진지하고 사려 깊은 대화에서 성인들의 정중한 대화의 규칙, 매너, 신뢰, 자신감, 경청하는 법, 상처주지 않고 반응하는 법 등을 배운다. 이처럼 일상의 대화 속에서 타인을 수용하고 타인의 상태에 전념하는 상황이 만들어지며, 타인의 돌봄에 반응하는 상호적 관계가 형성된다.

두 번째 원리인 실천(practice)은 ‘돌봄(caring for)’이 단순히 마음이나 말로써 대상에 대해 ‘염려(care about)’하는 것과는 다르다는 것을 지적한다(Noddings, 2002). 우리는 모든 사람에 대해 염려할 수 있지만 모든 사람을 돌볼 수는 없다. 누군가에게 관심을 가지는 것과 누군가를 행동으로 돌보는 것과는 다르다. 즉, 돌봄은 마음 속에서의 염려를 행동으로 옮기는 것까지 나아가는 것이다. Nodding(1992)는 돌봄을 지적·인격적인 특성이 아니라 ‘실천’을 수반하는 사랑의 행동이자 성향이며 사랑을 가지고 헌신하는 것이라고 지적하였다. 돌봄의 실천이 중요한 것은 사람들이 돌봄을 주고받는 경험 속에서 돌보고 보살피는 사람으로 성장하게 되기 때문이다. 돌보는 자와 돌봄을 받는 자에게 필요한 역할을 배우게 되면서 사람들은 서로에게 책임 있는 존재로 성장하게 된다.

세 번째 원리인 확인(confirmation)은 타인 안에 있는 최상의 것을 확인해 주고

촉진시켜 주는 행동이다(Buber, 1965). 즉, 돌보는 자는 상대방의 잠재력과 훌륭한 자아를 찾아서 격려하고 최선의 자아로 발달을 촉진해 주는 것이다. 즉, 확언은 돌봄을 받는 자의 최선의 모습을 확인하고 그 모습이 형성되도록 돕는 데 기여한다. 확언은 비난·고백·용서·참회의 행위가 아니라 모범과 확신을 통해서 타인을 부드럽게 가르치는 것이다(Noddings, 1992).

마지막으로 모델링은 교사나 부모 등의 돌보는 자가 학생이나 자녀에게 돌보는 모습으로 다가가는 것이다. 이들의 모습이 하나의 모델로서 학생이나 자녀에게 다가가기 위해서는 학생, 자녀의 목표와 필요, 욕구에 대한 이해와 인식 그리고 대화가 필요하다. 이는 규칙이나 원칙, 훈계의 형태로 학생이나 자녀에게 모델링을 해 줄 수 없다는 것이다(Noddings, 1992).

이러한 교육원리를 중학교에 적용하여 돌봄의 공동체를 형성하려고 노력한 Ferreira와 Bosworth(2001)는 학교의 구성원의 일상을 관찰하고 면담한 결과, ‘상호성’의 부족이 돌봄의 관계 형성에 가장 큰 장애가 되었다는 것을 확인하였다. 이 연구는 학교에서 교사들이 돌봄의 모델링이 되어야 하며, 결과보다는 과정 중에 학생들이 보이는 모습에 관심을 가지고 격려하며, 서로의 차이를 부정적으로 바라보기 보다는 하나의 인격체로 존중하며 누군가의 호의나 행동에 대해 존중하고 긍정적으로 반응하는 학교풍토가 조성될 때, 서로 돌보고 배우는 관계가 형성된다는 점을 강조하였다.

본 연구의 연구기관 지역아동센터는 방과 후 아동들의 교육과 돌봄을 담당하는 기관이다. 무엇보다 구성원(또래, 저학년-고학년, 아동-교사, 교사-교사)들은 센터의 일상(등·하원, 학습지도, 프로그램 활동, 놀이시간, 식사시간 등) 다양한 상호작용을 경험한다. 특히 다양한 연령층으로 구성되어 있다는 센터의 특성은 가정과 학교보다도 복잡 다양한(언니, 오빠, 형, 동행, 삼촌, 이모, 할머니, 할아버지 등) 관계를 맺게 된다. 따라서 본 연구자는 지역아동센터 구성원의 일상과 돌봄의 양상을 관찰하고 지역아동센터 구성원 간 돌봄의 가능성과 한계를 살피고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

A. 연구방법

본 연구는 지역아동센터 아동들이 센터의 일상에서 어떠한 경험을 하고 있는지, 그리고 이들이 자신의 경험과 행위에 대해 어떠한 의미를 부여하는지를 참여자들의 관점에서 이해하기 위해 질적 사례연구로 수행되었다. 지역아동센터에 대한 질적 연구는 지역아동센터 아동의 일상적인 맥락에 연구자가 참여하여 연구대상의 자연적이고 일상적인 행동을 센터 아동의 맥락과 함께 기록하고 그 행동의 의미를 연구참여자의 주관적 세계 속에서 해석하는 연구이다(조용환, 1999). 특히 질적사례 연구는 관심있는 현상을 경계를 가진 하나 이상의 사례의 맥락 속에서 탐색하고, 해당 현상을 특징짓는 여러 요인이나 변수들의 관련을 발견하는 것을 목적으로 한다(Merriam, 1988). 또한 현상의 요인이나 변수들이 그것들의 맥락으로부터 떼어낼 수 없는 상황에 적합한 연구로, ‘맥락 안에서’ 관심 현상을 분석하고 해석하는 것에 중점을 둔다(Yin, 1984, 김소영, 2008).

본 연구는 센터장의 운영철학과 센터구조와 센터의 주 이용 아동의 연령에 따른 상호작용 방식이 전혀 다른 두 지역아동센터 사례를 연구한 다중사례연구로, 지역아동센터 아동이 구성원 간 일상에서 경험되는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상을 연구하고 두 센터의 차별성에 따른 상호작용이 ‘돌봄’과 ‘배움’에 대한 아동의 경험과 어떻게 연결되는지를 이해하고, 지역아동센터의 교육적 역할과 한계를 살펴보고자 한다.

본 연구를 수행하기 위해 연구자는 두 지역 아동센터에서 7개월 동안 참여관찰을 수행하고 참여아동과 다양한 교사들과의 면담을 실시하여 지역아동센터의 일상 속에서 드러나는 ‘배움’과 ‘돌봄’ 양상을 이해하고자 하였다.

1. 참여관찰

참여관찰은 질적 연구의 대표적인 연구기법이다(조용환, 1999; Spadley, 1980). 참여관찰은 연구자가 특정 집단의 일상세계에 비교적 장기간 참여하여 그들의 생활 방식과 신념을 관찰, 기록, 해석하는 연구기법이다. 연구자는 연구하려는 세계에 들

어가 그 곳의 환경, 사람, 일상적 시간의 흐름, 공간의 구성, 중요한 활동과 사소한 활동의 종류, 사람과 사람과 활동의 상호 관련성을 포괄적으로 관찰한다. 이때에는 연구자의 개념이나 사전 지식에 비추어 사람들의 모습을 판단하고 분석하기보다는 시야를 최대한 넓게 가지고 구석구석 이해하려는 자세가 중요하다. 그리고 포괄적인 관찰에서 주요한 활동, 의미, 패턴을 발견하면서 점차 연구자는 집중적으로 관찰해야 할 대상을 선택한다.

본 연구의 참여 관찰은 2014년 8월부터 2015년 2월 29일까지 약 7개월간 진행되었다. 연구자는 현장전문가로 2014년-2015년 ‘지역아동센터 내 배려관계형성 프로그램 개발 및 효과연구’ 개발과 프로그램 진행자로 참여하면서 아동들의 상호작용을 보다 면밀하고 심층적으로 관찰할 수 있었다. 때로는 온전히 관찰자로서 센터의 로비, 학습실, 부엌, 화장실, 자유공간, 도서관 등을 관찰하였다. 참여관찰 할 때는 아동들의 행동과 대화 선생님들의 대화와 행동 수업 중 활동 및 분위기 등을 놓치지 않으려고 노력하였다. 참여관찰의 한계를 보완하기 위해 녹취와 사진 및 동영상 촬영하였고, 이 활동을 위해 보조연구자 2명과 함께 참여 관찰을 진행했다. 연구자와 보조연구자들은 관찰 중 가급적 센터 구성원들과 저녁 식사 및 다과 시간을 함께 하려 노력하였다. 이러한 만남은 연구자료를 수집하는 것 외에 상주교사 및 센터 아동과 자원봉사자들과의 친밀한 관계를 유지하도록 도와주었다. 외부관찰자와 연구참여자와의 만남을 통해 센터 운영 시간 외 구성원들의 상호작용을 관찰할 수 있었다. 참여관찰 중 연구노트를 작성하면서 궁금한 점과 연구참여자에게 확인해야 할 부분이 있을 때에는 메모를 해 두었다가 이후의 면담에서 질문하였다. 프로그램을 진행할 때나, 일상을 관찰할 때 보조연구자는 사진·동영상 촬영 뿐 아니라, 센터 아동의 일상의 친구처럼 자유놀이 시간에 참여하여 아동들의 상호작용을 관찰하기도 하고, 교사로서 센터 아동들의 학습을 지도하면서 구성원간의 구체적인 상호작용을 살펴보았다.

Spradley(1980)의 참여 관찰 방법에 따라 관찰 초기 2개월은 기술적 관찰로서 넓은 범주에서 배움과 돌봄의 상황들을 관찰 하였다. 그 후 관찰한 내용들을 토대로 관찰의 폭을 좁혀 특정 활동, 특정 학생, 특정 프로그램 등 선택적으로 참여 관찰하면서 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상을 집중적으로 관찰하였다. 관찰기간동안 연구자가 직접 보고 경험한 모든 내용은 동영상과 음성녹음 파일로 자료를 수집하였고 이를 녹취하여 자료를 분석하였다.

학기 중 센터 운영은 학교 방과 후에 이루어지기 때문에, 아동들이 등원하는 오

후 2시부터 7시 까지 각 센터 별 주 1회 관찰을 진행하였다. 방학 중에는 1회, 오전 10시부터 오후 6시까지 관찰을 진행하였다. 학기 중, 방학 중 이루어진 관찰은 모두 아동들의 등하원과, 학습 및 프로그램 활동, 자유시간, 식·간식 시간 등 센터의 하루 생활 전체를 포함하였다. 관찰 대상은 센터 내 모든 구성원들이며, 이용 아동뿐 아니라 원장, 생활복지사, 지방자치단체에서 지원하는 조리사, 학습도우미 실버, 대학생 자원 봉사자, 자체 또는 지방자치단체 지원의 프로그램 선생님 등 모든 구성원들과의 상호작용을 통해 드러나는 배움과 돌봄의 양상을 관찰하였다.

추가 참여관찰은 2015년-2018년 00대학 교육학과 ‘학습동기와 교육’ 강좌와 연계하여 이루어진 A센터의 프로그램에 현장 전문가로 참여하면서 이루어졌다. 추가 참여관찰을 통해 프로그램 활동 중에 일어나는 아동들의 상호작용을 관찰할 수 있었다. 무엇보다 위 프로그램의 연구현장은 본 연구의 연구현장과 동일한 두 지역 아동센터이기에 본 연구에 많은 정보를 제공하였다. 이처럼 본 연구를 위한 참여관찰은 장기간 동안 지속적으로 이루어졌다.

2. 심층면담

심층면담은 참여자들로 하여금 “연구되는 현상에 대한 자신들의 지식을 나누고 싶도록 동기화시키는 일이다”(Merriam, 1988, p. 118). 연구참여자의 관념, 감정, 동기와 같이 가시적으로 드러나지 않는 부분을 이해하기 위한 할 수 있는 방법이다.

본 연구의 심층면담은 2014년 8월 참여관찰을 수행하면서 수시로 진행되었다. 비구조적 면담은 지역아동센터에서 관찰이 이루어질 때 자연스럽게 아동들에게 다가가 그 상황에서 아동의 행동, 심정, 생각을 수시로 질문하는 형태로 진행되었다. 반구조적 면담 또한 참여자들이 가능한 시간을 미리 정하여 진행되었다. 첫 면담은 “센터에 다니게 된 계기, 센터에서 가장 재미있는 활동은, 센터에서 제일 힘들고 불편한 일은, 센터장과 아동복지사 선생님께 바라는 점”과 같은 질문으로 이루어졌다. 각 센터 아동 12여명을 대상으로 20분에서 60분 정도의 반구조적 면담을 1회 실시하였고, 필요한 경우 추가적인 면담이 이루어졌다.

센터원장과의 면담은 아동들이 귀가 후 충분한 시간을 두고 원장실에서, 때로는 교사들과 함께 하는 저녁식사 시간, 다과시간에 이루어졌다. 초기 면담 질문은 “센터를 운영하게 된 계기와 철학, 센터를 운영하면서 가장 어려운 일은, 센터의 비전

등”으로 이루어졌다. 이후 연구가 진행되면서 발생하는 질문을 중심으로 원장선생님과 면담도 수시로 이루어졌다. 아동복지사와의 면담은 복지사의 상황에 따라 면대면 또는 전화상담을 통해 이루어졌다. A센터의 아동복지사는 센터 내 활동과 업무가 많아 전화통화로 면담을 수행하였다. 복지사와의 초기 면담은 “센터 활동을 하면서 가장 행복했던 일은, 가장 속상한 일, 센터장님과의 소통은, 센터장님께 바라는 점” 등의 질문으로 진행되었고, 이후 개별 아동들에 대한 관찰이 진행되면서 아동들에 대해 필요한 정보를 수집하는 형태로 면담이 이루어졌다.

프로그램교사 2인(미술, 음악프로그램 교사)과의 면담은 연구자가 프로그램운동을 관찰한 후 “수업과 관련하여 프로그램 활동을 하면서 아동들과의 상호작용의 어려움은 무엇인지, 몇 년 동안 수업을 진행하고 있는지”에 대한 질문을 중심으로 면담이 이루어졌다. 자원봉사자와의 면담은 “봉사자로 오게 된 계기, 센터교사들과의 상호작용은, 아동들의 학습을 지도하는데 어려움은, 센터에서의 고충은 누구에게 요청하는가” 등의 질문을 중심으로, 식사봉사자와의 면담은 “센터에 오게 된 계기는, 센터에서 가장 행복한 순간은, 센터구성원들과의 소통정도”를 중심으로 이루어졌다.

연구자는 면담을 진행하기 전 당사자들의 동의를 얻어 녹취와 동영상 촬영을 하였다. 아동들은 처음에는 녹취와 촬영을 의식하였으나 점차로 의식하지 않고 면담에 집중하였다. 이 면담은 연구자의 질문을 중심으로 이루어졌으며 참여자의 면담 내용에 대한 추가적인 질문과 답변도 이루어졌다. 이 연구는 대화를 통하여 참여자들의 관점과 세계, 그들의 생각, 감정, 견해를 이해하고, 자연스러운 행동들을 기록하였으며, 대화중에도 그들의 행동들을 관찰하고 기록하였다.

B. 연구현장과 참여자

1. 연구현장

본 연구자는 오랜 기간 동안 ‘A지역아동센터’와 ‘B지역아동센터’에 프로그램 진행자와 현장 전문가로 참여하면서 두 지역 아동센터 특성과 구성원간의 상호작용이 원만하고 센터의 협조가 용이하여 두 센터를 연구 현장으로 선정하게 되었다.

A지역아동센터는 광주시에 위치하고 있으며, 2012년 3월에 현 원장이 상가 2층 36평을 임대하여 민간인 시설로 개소하였다. 이곳은 29인 시설로 저소득 아동 23명, 다문화 가정 아동 4명, 일반가정 아동2명을 포함하여 총 29명이 서비스를 제공 받고 있다. 이용 학생 중 초등학생 아동은 23명, 중학생은 6명이다.

B지역아동센터 역시 광주시에 위치하고 있으며, 2009년 2월에 현 원장이 상가 1층 31평을 임대하여 민간인 시설로 개소하였다. 현 센터 공간은 2013년 OO아파트 관리동 3층 50평을 무상지원 받아 29인 시설로 저소득 아동 21명, 일반가정 아동5명을 포함하여 총 26명이 서비스를 제공 받고 있다. 이용 학생 중 초등학생 아동은 19명, 중학생은 7명이다.

a. 센터의 운영 방향

<표 III-1> A센터의 설립목적

건강한 몸, 건강한 마음으로 행복하고 밝은 미래를 열어간다는 교육철학아래 ‘A’ 지역아동 센터’는 어려운 환경으로 인해 보호와 교육이 필요한 아이들을 가슴으로 사랑하며 그들의 꿈을 키워 가는데 도움을 주고 싶은 간절한 마음에서 센터를 개소하였다. 아동들이 편안하고 즐거운 마음으로 쉴 수 있는 쉼터를 만들어 주며, 서로 사랑하고 함께 성장하는 편안한 안식처가 되고자 한다. 또한 학습의욕을 고취시켜 실력을 갖추도록 하며 건강하고 책임감 있는 사회인으로 성장하여 미래의 꿈을 이루어 행복한 삶을 살아가는데 작은 도움이 되고자 ‘배움’ 지역아동센터를 설립하였다.

<표 III-2> B센터의 설립목적

지역 내 돌봄이 필요한 아동을 안전하게 보호·교육하여 아동이 건강하게 성장 할 수 있도록 지원하고, 체험활동을 다양한 문화를 접할 수 있다. 또한 아동이 가정과 유사한 환경에서 일상생활과 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 지원한다. 그리고 가정의 아동양육부담을 덜어주고 부모를 지원하는 것을 목적으로 한다.

지역아동센터장의 설립목적은 센터 활동의 내용과 상호작용에 많은 영향을 끼치게 된다. 본 연구자는 지역아동센터에 대한 연구(김민성, 박신희, 2015)를 수행하면서, 30여 곳의 센터장과의 면대면 심층면담 및 전화상담을 통하여 센터장의 설립 목적을 조사할 기회가 있었다. 센터장은 지역아동센터의 다양한 역할(돌봄, 학습지원, 문화체험, 복지 등)을 충실히 수행하려고 노력하지만, 센터의 일상에서 아동에 대한 지원의 초점은 개별 센터마다 차이가 있었다. ‘학습지원’에 가치를 둔 센터장은 센터에서 학습지도를 주요한 활동으로 운영하고 있었다. ‘돌봄’을 센터의 주요 운영방향으로 설정한 센터장은 아동들에게 식사나 간식을 제공하고, 신체활동 및 정신보건과 관련하여 아동을 보살피는 데 주력하였다. 또한 ‘문화체험’을 중시하는 센터는 다양한 문화체험 활동을 조직하고 다양한 프로젝트 사업에 지원하고 후원을 받는 등, 주말뿐만 아니라 방학 중 캠프 활동을 적극 활용하여 문화적 혜택으로 소외된 아동들에게 다양한 문화경험을 제공하고자 하였다.

본 연구의 A센터는 ‘학습’지도를 센터 운영의 우선 가치로 두고 있다. A센터장은 중등교사 자격증을 소지하고 있고, 화학을 가르치던 전직 학원강사였다. A센터장은 센터를 이용하는 아동들이 부모님의 경제적 지원의 한계로 인하여 사교육지원의 어려움으로 학교성적이 다소 미진함을 안타까워하며 아동들의 학습지도에 주력하였다. 센터 인근에 위치한 00간호 대학교와 연계하여 대학생들의 교육봉사활동을 적극 유치하여 아동들의 학습지도를 지원하고 있다.

B센터는 ‘문화체험’을 센터운영의 중심으로 삼고 있다. B센터장은 전직 유치원 선생님이었으며, 부부가 함께 센터장과 생활복지사로 활동하고 있었다. B센터가 봉고차량을 소유하고 있기 때문에 문화체험활동 지원이 보다 용이한 상황이다. 센터장은 이러한 문화체험을 통해 센터에 대한 아동들과 부모님의 만족도가 매우 높다고 이야기 했다.

A, B 아동센터 모두 29인 시설로 센터장과 생활복지사 각 1인과 다양한 프로그램을 지도하는 외부 강사들로 센터의 다양한 활동과 프로그램이 운영된다. 프로그램 강사에 대한 초빙은 센터나 지방자치단체의 예산으로 충당되거나, 때로는 지방자치단체가 직접 인력을 파견하기도 한다. A, B 두 센터는 인근 지역에 위치하고 있어, 서로 연계하여 프로그램 운영이나 활동을 기획하기도 한다. 예를 들어, 학습지도, 라이프코칭, 미술치료 프로그램의 경우, 동일한 강사가 두 센터에서 활동하고 있었다.

b. 교사(상주교사/비상주교사) 현황

A, B 두 지역아동센터는 각 각 29인 시설로, 상근교사는 센터장 1인과 아동복지사 각 1인이며, 센터장은 센터운영을 총괄하며 아동과 부모, 지역사회 연계와 상담, 대외 활동을 주로 담당 한다. 아동복지사는 센터장 부재 시 대리 운영과 아동들의 학습 지도, 아동생활지도, 주방 보조 및 다양한 일을 병행한다. A, B 두 지역아동센터에서 운영하는 프로그램은 센터별로 6개~15개 정도로 이루어진다. A, B 두 지역아동센터에서 근무하는 교사는 상근교사, 프로그램교사를 포함하여, A센터 14명, B센터 15명이며 이중 남자교사는 각 3명으로 여자교사가 대부분을 차지하고 있다.

<표 III-3> A지역아동센터 교사(상근교사/비상근교사) 현황

직위	상주 (정규) 직원		외부연계지원인력													계	
	시 설 장	생 활 복 지 사	복 지 교 사	급 식 교 사	종 이 접 기	음 악 치 료	전 래 놀 이	라 이 프 코 칭	플 롯	바 이 올 린	원 어 민 영 어	바 독	한 문	글 쓰 기	진 로 지 도		학 습 지 도
인원	남									1		1				1	3
	여	1	1	2	1	1	1		1	1		1		1	1		12
	계	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	15

<표 III-4> B지역아동센터 교사(상근교사/비상근교사) 현황

직위	상주 (정규) 직원		외부연계지원인력											계
	시 설 장	생 활 복 지 사	복 지 교 사	급 식 교 사	도 탈 공 예	미 술 치 료	패 즈 댄 스	기 타 · 우 크 렐 레	바 이 올 린	원 어 민 영 어	바 독	예 절 교 실	학 습 지 도	
인원	남		1						1	1		1		3
	여	1		2	1	1	1			1		1	2	11
	계	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	14

c. 아동현황

<표 III-5> A, B 지역아동센터 이용 아동 수 현황

집단 학년	A센터		합	B센터		합
	남	여		남	여	
1학년	2	3	5	2	6	8
2학년	1	3	6	0	0	0
3학년	0	6	6	0	5	5
4학년	2	4	6	1	2	3
5학년	0	1	1	0	1	1
6학년	0	1	1	2	0	2
총계	5	18	23	5	14	19

A, B 두 지역 아동센터는 29인 시설로 초등학생 각 23명, 19명으로 구성되어 있다. 이들 아동은 모두 본 연구의 참여자이다. 대체로 저학년 학생의 비중이 높으며, 특히 B센터가 A센터에 비해 초등학교 1, 2학년의 비중이 높다. 위 표에서 제시되지 않았지만, A센터에는 다문화가정의 쌍둥이 자매 2명과 누나의 부주의로 하룻길에 우산 모서리에 눈을 찢려 시력을 상실하게 된 신체 및 지적장애 2급 아동도 센터를 이용하고 있다.

d. 지역아동센터 주요 활동 및 프로그램 내용

A, B 두 지역아동센터는 아동복지사업에 근거 5가지 영역(보호, 교육, 문화, 정서 지원, 지역사회연계)으로 프로그램을 운영해야 한다. 해당 영역에 대한 각 지역아동센터의 프로그램 및 사업내용은 아래 <표IV-6>와 같다.

<표 III-6> 지역아동센터 주요사업 내용

연 구 현 장		
5대 영역		
	A 센터	B 센터
보호	급식, 일상생활지도, 안전생활지도(5대의무교육, 안전귀가지도), 건강검진, 위생교육, 예절교육 등	급식, 일상생활지도, 안전생활지도(5대의무교육, 안전귀가지도), 건강검진, 아동자치회, 위생교육, 예절교육 등
교육	학습지도, 독서지도, 원어민영어, 한문, 바둑, 동기수업, 음식 만들기, 우리차 문화, 미술수업, 스케이트 수업 등	학습지도, 독서지도, 로봇수업, 원예공예, 자기주도학습, 지역탐방, 등
문화	문화체험 (영화, 공연관람), 음악회참여, 캠프 등	문화체험 (영화, 공연관람), 가족나들이 체험학습, 요리 체험, 캠프, 방송댄스 체육대회 등
정서지원	전래놀이, 라이프코칭, 냅킨공예, 원예수업, 요리교실, 아동상담 (개인상담, 집단상담) 부모상담, 가정방문, 생일파티 등	아동상담 (개인상담, 집단상담) 부모상담, 가정방문 등
지역사회 연계	학교와의 연계, 운영위원회, 인적·물적 자원 연계, 자원봉사활동, 병원연계, 지역아동센터협의회, 건강가정지원센터, 정신보건센터, 다문화센터, 광주기독교간호대학, 조선대학교	학교와의 연계, 운영위원회, 인적·물적자원연계, 자원봉사 활동병원연계, 지역아동센터협의회, 건강가정지원센터, 정신보건센터, 광주기독교간호대학 등

자료: 보건복지부, 2017년도 아동복지부사업 안내

e. 센터 운영 시간표

아래 표에서 설명하듯이 센터 운영은 학기 중과 방학 중 운영프로그램으로 구분할 수 있다. 학기 중 실제적 센터 운영은 초등학생은 오후 1시 이후부터 저녁식사 후 6시경에 귀가지도하며, 중학생들과 고학년 중 센터에 늦게 등원하여 그날 분량의 문제지를 다 풀지 못한 아동은 중학생들과 함께 오후 7시 경에 귀가지도를 한다. 방학 중에는 오전 10시부터 오후 7시까지 운영되며 학기 중, 방학 중 아동들의 귀가 시간은 동일하다. 이는 맞벌이 부부 아동, 조손가정 아동 등 방학 중 아동들의 돌봄이 여의치 않은 가정의 아동을 가정에 돌봄이 가능한 시간까지 안전하게 돌보기 위함이다.

센터 이용 아동들의 등원은 다양하다. 센터를 이용하는 아동들이 방과 후 개인에 따라 사설학원을 다녀오는 경우도 있기 때문에 등원시간은 아동마다 다르다. 이로 인해 센터활동은 자유시간과 개별학습지도로 시작되며, 초등 저학년부터 초등 고학년, 그리고 중학생 순으로 등원하여 활동에 참여한다. 센터에서는 아동들에게 중간간식과 저녁식사를 제공하며, 방학 중에는 종일 프로그램이 운영 되어 점심과 저녁 중간간식이 제공된다. 아래 표를 통해 알 수 있듯이 방학 중에는 학기 중에 비해 다양한 프로그램과 현장체험 활동 중심으로 운영된다.

특히 방학 중에는 오전부터 센터 운영은 시작되며, 지역아동센터가 교육, 돌봄, 문화체험 등 다양한 영역에서 아동들을 보호해 줌으로 인해 부모들은 마음을 놓고 직장생활을 전념할 수 있도록 지원한다.

<표 III-7> A지역아동센터 학기 중 일정표

시간 \ 요일	월	화	수	목	금	토	
10:00~12:00	청소 및 업무 준비						
12:00~13:00	점심식사						
13:00~14:00	자유놀이(이야기 나누기, 독서, 자유롭게 놀기) 알림장 확인, 숙제 지도, 개별학습 지도						
14:00~15:00	학습	학습	학습 바둑	학습	학습 바둑	토요일 연수	
15:00~15:30	휴식 및 간식						
15:30~16:00	기초학습지도-고학년 초등학생						
16:00~17:30	전래놀이	라이프 코칭	냅킨공예	미술 한문	원어민 영어 한문		
17:30~18:00	저녁식사						
18:00~19:30	고학년 학습과 중학생 수업						
19:00~	안전한 귀가 지도						

<표 III-8> B지역아동센터 학기 중 일정표

시간 \ 요일	월	화	수	목	금	토	
09:30~12:00	청소 및 업무 준비						
12:00~14:00	점심식사						
14:00~15:30	자유놀이(자유롭게 놀기) 알림장 확인, 숙제 지도, 개별학습 지도						
15:30~16:00	기초학습(부진아학습지도)						토요일 (예체 능 프로그램)
16:00~17:30	원예공예	라이프코칭	로봇만들기	음악프로그램	진로적성 검사		
17:30~18:00	저녁식사						
18:00~19:00	초등학교 저학년아동 귀가지도 고학년 학습과 중학생 수업						
19:00~	안전한 귀가 지도						

<표 III-9> A지역아동센터 방학 중 일정표

시 간	요일	월	화	수	목	금	토
10:00 ~ 12:30		업무준비/ 방학 과제물 / 선행 학습 지도					
12:30 ~ 13:30		점 심 식 사 놀 이(자유놀이, 공동체 놀이)					
13:30 ~ 15:30		특별활동 (요일별 프로그램은 학기 종과 동일) (라이프코칭, 한자, 바둑, 전래놀이, 냅킨공예 배려동기프로그램, 스케이트, 방송댄스 등)					
15:30 ~ 16:00		휴식 및 간식시간					
16:00~18:00		독서 / 선행학습지도					
18:00~19:00		정리정돈 및 안전한 귀가					

<표 III-10> B지역아동센터 방학 중 일정표

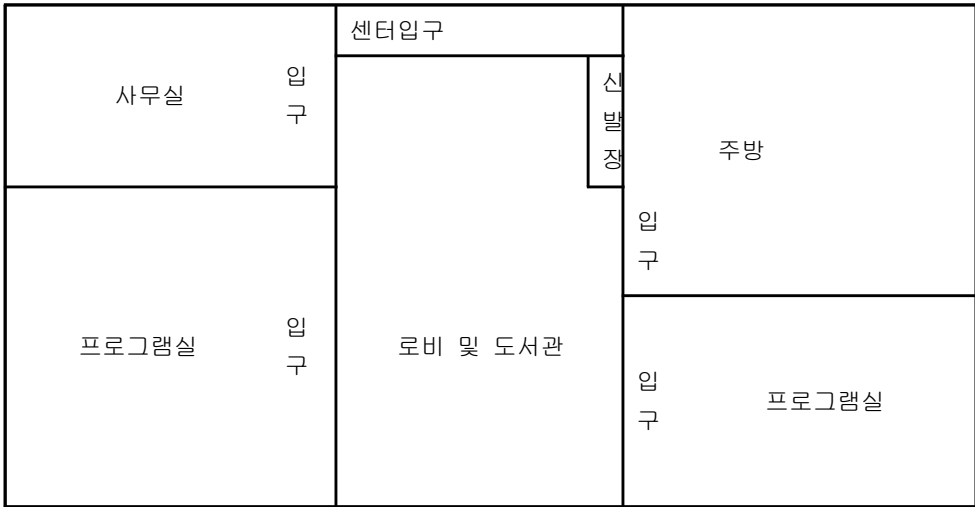
시 간	요일	월	화	수	목	금	토	
10:00 ~ 12:30		업무준비/ 방학 과제물 / 선행 학습 지도						
12:30 ~ 13:30		점 심 식 사 , 놀 이(자유놀이, 공동체 놀이)						
13:30 ~ 15:30		특별활동 (요일별 프로그램은 학기 종과 동일) (자기주도학습, 라이프코칭, 미술, 원예공예, 로봇, 음악프로그램)						토요 예체능 프로그램
15:30 ~ 16:00		휴식 및 간식시간						
16:00~18:00		독서 / 중학생 선행학습지도						
18:00~19:00		정리정돈 및 안전한 귀가						

f. 공간 배치도

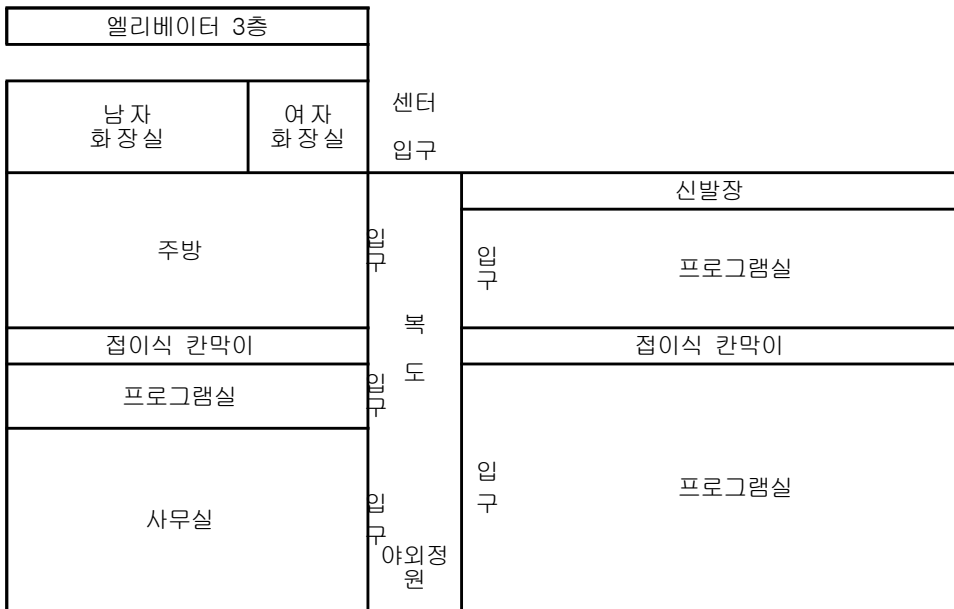
A지역아동센터는 3층 건물 중 2층 36평을 임대하여 사용하고 있으며 센터 현관문을 열고 들어가면 입구에 신발장과 로비가 있고, 로비는 모든 공간의 통로가 되며 모든 공간이 한 눈에 들어오는 구조이다. 로비 주변으로 원장실, 학습장 2개, 식당이 있으며, 화장실은 센터 밖 계단에 위치하고 있다. 화장실이 센터 내에 위치해

있지 않기 때문에 아동들은 신발을 신고 1층까지 내려 가야하는 번거로움과 저학년들은 화장실갈 때 무서워하여, 또래 친구나 언니들에게 동행해 주기를 요청하는 모습이 많이 관찰되었다.

B지역아동센터는 2013년 OO아파트 관리동 3층 42평을 무상지원 받아 사용하고 있으며, 건물 엘리베이터에서 우측은 센터 이용 시설이며 왼쪽은 아파트 주민 공공도서관이 운영되고 있다. 아파트 관리 사무소에서 도서관을 자유롭게 사용하도록 허가하여 아이들은 자유놀이 시간에 도서관에 활동을 하고 있으며 화장실은 센터 밖에 도서관 이용자와 공동으로 사용한다. 센터 현관문을 열면 양쪽으로 신발장이 놓여 있고 복도를 중심으로 오른쪽으로 원장실과 학습장, 식당이 자리하고 있다. 학습장과 식당은 자바라로 분리되어 있으며, 자바라로 분리된 공간에서 프로그램 수업이 이루어지고 있다. 복도 왼쪽으로 학습실 2개가 자바라로 분리되어 있어 센터 내 도서관과 학습실로 사용된다. 그러나 공간들이 자바라로 분리되어 있기 때문에 아동들의 출입이 자유로워 수업과 프로그램 활동에 방해를 초래하는 경우가 많다.



[그림 III-1] A지역아동센터 공간 배치도



[그림 III-2] B지역아동센터 공간 배치도

2. 연구참여자

a. 심층 면담 아동

연구자는 참여관찰의 방법으로 A, B 두 지역 아동센터를 관찰하면서 구성원들의 내부 이야기와 구성원들이 인식하는 센터에서의 경험과 의미, 다양한 활동을 통한 그리고 구성원 간 ‘배움’과 ‘돌봄’의 상호작용을 연구참여자들의 이야기로 직접 듣고 이해하고자 아동들과 수시로 면담을 진행하였다.

<표 III-11> A지역아동센터 연구 참여 아동

번 호	이름	학 년	성 별	특이 사항
1	진솔	3	여	한부모 가정자녀이며 엄마가 양육하고 있다. 엄마는 근처 식당에서 일을 하 시며 이모 가정과 함께 생활하며 돌봄을 받고 있다. 자기주장이 강해 자기가 하고 싶은 방향으로 친구들을 이끄는 편임
2	혜주	3	여	맞벌이 가정이며 대학생 언니와 고등학생 언니를 두고 있으며 언니들과 상호 작용이 잘 되지 않음 친구의 의견에 수긍하며 자신의 의견을 잘 내세우지 않 음
3	가희	5	여	맞벌이 가정이며 또래 아이들에 비해 자기고집이 강하고, 센터에서 리더십을 발휘하며 저학년들로 하여금 많은 선망이 되고 있음. 늘 진취적이고 주도적 인 모습 관찰
4	택연	1	남	양부모 가정이며 경제활동은 아빠만 하심 자신의 주장을 내세우는 경향이 강 해서 갈등상황에서 대화가 잘 되지 않는 모습을 보이거나 주도적으로 발표를 잘하고 일상적인 생활은 원만함
5	주원	5	여	다문화 가정, 쌍둥이 언니(쌍둥이 동생이 있음) 동일한 센터에서 돌봄을 받고 있다. 자기주장이 강하고 짜증스러운 모습을 자주 보여 선생님들과도 대화가 어려웠음
6	정우	2	남	아빠 인근 교회 부목사님 엄마는 전업주부. 자기주장이 강하고 정해진 규칙 보다는 상황에 맞는 융통성을 좀 더 중요하게 생각하는 편임
7	유리	5	여	한부모 가정, 아빠와 투석중이 할머니와 생활 함 내성적인 성격을 지니고 있 어 단짝친구 외에는 함께 어울리는 것을 어려워하는 모습
8	수영	4	여	다문화 가정, 쌍둥이 여동생 자신의 잘못을 인정하지 않고 자기고집이 강해 서 대화가 되지 않을 때가 많이 있었음(또래나 선생님들과의 갈등에서)
9	희진	4	여	다문화 가정 쌍둥이, 그림 그리기를 좋아하고 행동이 느리며, 자신의 주장보 다는 또래의 의견을 따라가면서 답답해하는 모습이 종종 보임
10	민후	5	남	한부모 가정, 조부모와 함께 생활 함, 또래 아이들보다 키가 작고, 자기주장 이 강하고, 과격한 행동을 종종하기도 함, 자신의 의견에 대해서 수긍해 주 기만을 바라며, 자신의 뜻대로 되지 않으면 분노 조절이 잘 되지 않음. 그러 나 논리적이고 합리적인 사고를 보임

<표 III-12> B지역아동센터 연구 참여 아동

번호	이름	학년	성별	특이 사항
1	여진	1	여	한부모 가정 주의가 산만하고 통제가 잘 되지 않음, 여린 마음을 가지고 있어 잘 빠지고 토라진다. 돌 무렵에 부모님이 이혼하고 엄마가 양육 중 아빠는 근처에서 살고 있으나 왕래는 없음
2	채원	1	여	한부모 가정으로 경제적 어려움이 아주 많음. 친구관계는 문안하고 잘 지냄, 내성적이며 마음으로 삭히고 자기 표현을 잘 하지 않음
3	소미	2	여	내성적이고 낮을 많이 가리며 또래관계에 어려움이 많다. 말이 없고 혼자 있는 시간이 많으며 책 읽기를 좋아함
4	예혁	2	남	사회성이 좋으나 주의가 산만하여 ADHD 경향성이 보임, 매사에 활동적이고 의자에 앉아 있는 경우가 거의 없고 주변을 돌아다닌다. 통제적이고 강압적인 아빠의 양육태도, 현재 놀이치료 상담을 받고 있는 중
5	슬기	4	여	한부모 가정이며 센터 교사들과 원만한 관계를 보이지 못하고 있어, 청소년 비행의 모습이 보임, 엄마의 늦은 귀가로 주로 혼자 생활을 하며 최근 애완견이 죽는 경험을 통해 큰 상실감을 경험하였고 큰 1달여간 센터 등원하지 않음
6	태연	4	남	조부모가정 부모가 이혼하여 할머니 슬하에서 양육, 늘 주위가 산만하고 옆 사람을 괴롭히며 거친 언어를 사용함, 학업성취에 관심이 맞고 성취도가 높음
7	유진	6	남	한부모 가정, 아버지는 목포에서 일을 하시고 할머니, 할아버지와 생활함, 주의가 산만하고 6학년 수준의 언어와 행동, 심리적 안정감이 보이지 않음. 공부에 관심이 없고 프로그램 활동에도 잘 참여하지 않지만 매일 센터에 등원함
8	하슬	6	여	한부모 가정, 센터의 여학생 중 최고 학년으로 저학년들의 우상이며 매우 상냥하고 친절한 모습을 보임. 학습과 센터 활동에 모범적이며 센터장과 사회복지사 선생님의 신임을 많이 받고 있어 보조 선생님 역할을 하고 있음

b. 심층 면담 교사

<표 III-13> A지역아동센터 연구 참여 교사

번호	직위	센터	성별	경력	최종학력	혼인	면담 일시	횟수
1	센터장	A	여	4년	대졸	기혼	-2014.8.28 -2016.02.13	2회/
2	생활복지사	A	여	2년	대졸	미혼	-2014.9.30 -2015.02.13	2회/
3	조리사	A	여	1년	고졸	기혼	-2014.10.31.	2회
4	프로그램교사 (미술)	A	여	1년	대졸	기혼	-2014.9.18 -2014.10.02	2회
5	자원봉사 (학습지도/ 바둑)	A	남	1년	대졸 (전직 교사)	기혼	-2014.9.19	1회

<표 III-14> B지역아동센터 연구 참여 교사

번호	직위	센터	성별	경력	최종학력	혼인	면담일시	횟수
1	센터장	B	여	8년	대졸	기혼	-2014.9.30. -2014.10.20 -2016.2.13	3회/
2	생활복지사	B	남	8년	대졸	기혼	-2014.9.30 -2016.2.13	2회/
3	프로그램교사 (음악)	B	남	6개월	대졸	미혼	-2014.11.25 -2015.1.6	2회
4	학습도우미 (시니어-지원)	B	여	5년	대졸 (전직 초등 교사)	기혼	-2014.10.21 -2015.01.18	2회
5	학습도우미 (시니어-지원)	B	여	3년	대졸 (전직 초등 교사)	기혼	-2014.10.21 -2015.01.18	2회
6	학습지도 교사(대학생- 지원)	B	여	1년차	대학 재학 중	미혼	-2014.11.25 -2015.01.18	2회

본 연구는 지역아동센터를 이용하는 아동들의 변화에 대해 주변에서 가장 가까이 지켜보고 있는 센터장, 생활복지사, 조리사, 프로그램교사, 학습지도 자원봉사선생님들을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 그러나 지역아동센터의 열악한 처우에 대다수의 교사들은 자주 이직을 한다는(강은숙, 2007) 연구와는 달리 센터와의 긴밀한 관계로 적은 보수에도 근무하고 있는 그 반대의 경우가 많았다. B기관은 두 분의 시니어 학습지도선생님들은 근무시간 이외에도 아이들의 학습을 지도하며 저녁식사 시간에도 도움을 주고 있었다.

센터장 역시 교사와 마찬가지로 센터장의 역할 이외도 지역아동센터를 이용하는 아동들을 지도하는 경우가 다반사로 센터장의 역할을 따로 두지 않고, 인력부족과 전문성부족으로 인해 센터장은 교사들과 마찬가지로 복합적인 업무를 맡고 있다.

C. 연구자료와 자료분석

1. 연구자료

a. 참여 관찰 기록지

참여관찰 중 다양한 상황 속에서 이루어지는 센터 구성원간의 상호작용들과 그 상호작용 속에서 드러나는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상들을 집중하여 기록하였다. 참여관찰은 센터 모든 공간에서 이루어졌으며, 등원시간, 자유놀이 시간, 개인학습 시간, 프로그램 운영 시간, 식, 간식 시간 및 귀가 시간까지 관찰 기록하였다.

b. 녹취 및 동영상 촬영

참여관찰 기간과 심층면담 중, ‘지역아동센터 내 배려관계형성 프로그램 개발 및 효과연구’ 프로그램 진행 과정 중에도 녹취와 동영상 촬영 자료를 수집하여 가능한 시간에 전사하였다.

c. 기타 자료

A, B 두 지역 아동센터에서 제공해 준 센터 활동 기록지 및 센터 운영 일지를 통해 참여관찰만으로 조사할 수 없던 자료를 제공받았으며, 센터 아동들의 상담일지를 통해 아동 개인의 특성에 따른 행동 양상과 구성원간의 상호작용 및 가족관계를 면밀히 조사할 수 있었다. 또한 아동들의 활동사진 자료를 탐색하면서 아동들의 외부 활동에서의 반응정도를 정도와 교사로부터 다양한 정보를 들을 수 있었다.

<표 III-15> 수집한 자료의 종류와 자료수집 방법

수집목표	자료의 종류 및 성격	수집방법	수집기간
관찰 (observation)	참여아동, 참여 교사 센터에서의 일상 관찰	현장노트, 동영상 촬영 후 전사	-2014.8.10.- 2015. 2. 29. (약 7개월) -2015-2018: 매년 1학기 00대학 교육학과 학습동기 현장실 습 수업의 현장전문가로 참여
면담 (interview)	① 참여 교사의 면담 ② 참여 아동의 면담	면담 시 전체 내용 녹화 및 녹음 후 전사	-2014.8.10.- 2015. 2. 29. (약 7개월) -2015-2018: 매년 1학기 00대학 교육학과 학습동기 현장실 습 수업의 현장전문가로 참여
기록물 (journal)	A,B 두 지역아 동센터의 연간 계획서, 활동 내용, 활동자료 및 사진	자료 메일 전 송 받아 출력	
기타의 놀이 생산물 (artifact)	사진	참여관찰 중 아동의 일상 과 활동들을 수시로 사진 촬영하였음	

2. 자료 분석과 해석

이 연구는 지역아동센터 아동이 경험하는 배움과 돌봄의 양상을 관찰하기 위하여 질적 연구 방식을 취하였다. 따라서 이 연구는 현상학적 기술 (phenomenological description)과 범주 분석(categorical analysis)이라는 질적 연구의 기초에 충실하고자 하였다.

현상학적 기술이란 최대한 현상 그대로의 생생한 장면과 상황적 특징을 구체적으로 묘사함으로써 그 현장에 대한 연구자의 경험과 이해를 독자와 공유

할 수 있도록 하는 것이다. 특히 본 연구는 현상학에서 일상세계, 즉 생활세계를 반성적으로 연구하는 길잡이로 사용되고 있는, 시간과 공간, 관계와 활동의 차원에서 지역아동센터 아동의 일상적 경험을 이해하고자 하였다(신경림·안규남, 1994; Van Manen, 1990). <표Ⅲ-16>에 제시되어 있는 것처럼, 수집된 자료를 시간, 공간, 활동, 관계의 차원에서 분석하여 아동의 경험을 이해하는 주요한 틀로 활용하였다.

범주 분석은 유사한 개념과 의미, 주제들의 관계를 논리적 연관성에 따라 범주화 하는 것이다. 이것은 질적 연구에서 질적 자료를 거둬 읽어나가면서 반복되는 의미와 주제어를 찾아 그들 간의 관계를 설정하고 그것들이 연결된 방식을 찾아나가는 방법이다.(Spradley, 1980). 즉, 전체와 부분들의 관계, 부분들 간의 관계에 대한 자료 분석이다.

수집된 모든 자료의 전체적인 구조화를 위해, 먼저 자료 전체를 기본 코딩하였다. 기본적인 코딩의 과정에서는 에믹코딩(emic coding)과 구조 코딩(structural coding)을 실시하였다. 에믹코딩은 자료에 나타난 참여자의 관점을 따라 관련 주제어를 분류하며, 참여자의 언어를 최대한 있는 그대로 사용하는 것이다. 구조 코딩은 연구문제에 답이 될 내용을 찾아 구조화 하는 작업으로서 참여자의 관점에 기초하는 에믹코딩과 연구자의 관점에 기초하는 에틱코딩(etic coding)이 상호보완적으로 겹치면서 연구 문제를 중심으로 자료를 정렬시키는 것이다(조용환, 2008). 이러한 구조코딩을 통해 지역아동센터 구성원간의 일상의 경험을 주제에 따라 분류 할 수 있었다. 또한 이러한 기본적인 에믹 코딩과 구조 코딩을 통해 자료에 나타난 개념과 의미, 주제들과 관계들을 계속해서 귀납적으로 범주화 하였다.

‘귀납적 범주화’ 즉, 범주분석은 연구 문제 전반에 걸쳐 사용된 분석의 방법이다. 지속적으로 자료를 읽으며, 주제어 찾기를 계속했다. 이것은 자료들에 나타난 의미들 간의 관계를 찾아나가고 이를 통해 모종의 특성을 압축적으로 표현하는 서술적 명제를 찾는 해석의 작업이다. 이 연구는 지역아동 센터 아동의 일상에서 경험하는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 현상을 압축적으로 표현하는 주제를 찾음으로서 그 관계가 아동들에게 지니는 의미를 이해하고자 하였다.

이상의 자료분석방법을 통해 시간, 공간, 활동, 관계의 차원에 따라 범주화한 결과는 <표Ⅲ-16>과 같다.

<표 III-16> 본 연구 자료 분석 틀

'배움' 과 '돌봄' 의 양상	지역 아동 센터 의 일상	시간	'방과 후' 의 생활이 이루어지는 곳	<ul style="list-style-type: none"> ● "자유로운 등·하원" ● "두터운 시간" ● 문제지 풀이 후에야 " 자유시간 " 		
		공간	'벽이 없는 공간'	<ul style="list-style-type: none"> ● 물리적공간 - 구조의 다양성 ● 열린공간- '개방성' 과 '사생활 침해' ● 정서적 공간- '갈 곳, '쉼터' 		
		활동	"방과 후 학교"	<ul style="list-style-type: none"> ● 문제풀이 중심의 교과 학습 ● 다양한 프로그램 ● 저녁식사 		
	구성원 간 상호작용	관계	아동 -아동	또래 간	<ul style="list-style-type: none"> ● 와! 도와주고 싶다 	일상
					<ul style="list-style-type: none"> ● 가르치고 배우는게 자연스럽게 	가르침
			저학년-고학년 간	<ul style="list-style-type: none"> ● '언니, 오빠, 동생이 있어서 좋아요' 	일상	
				<ul style="list-style-type: none"> ● 보고, 듣고, 따라하기 	가르침	
		아동-교사	<ul style="list-style-type: none"> ● 책임감과 연민 vs 보호와 신뢰 ● 지도와 훈계 vs 불편함과 그리고 중단 			
		<ul style="list-style-type: none"> ● 의미찾아가기 vs 새로운 관계 만들기 ● 표면적 만남 vs 짧은 만남 				
	'배움' 과 '돌봄' 의 가능성 과 한계	시간	방과 후 시간에서 이루어지는 '돌봄' 과 '배움'	<ul style="list-style-type: none"> ● 센터, 가정과 학교 '중간지대(사이)' -자유로움 ● 학교의 연장선 		
공간		공간에서 이루어지는 '돌봄' 과 '배움'	<ul style="list-style-type: none"> ● '의미' 가 담긴 공간들 -다양성 ● 함께 하기에 불편한 일들 			
활동		센터 '활동' 에서 이루어지는 '돌봄' 과 '배움'	<ul style="list-style-type: none"> ● 서로 잘 안다는 것-지속성 ● 잘 알기 때문에 보이지 않는 것들 			

IV. 지역아동센터에서의 아동의 일상

아동들은 지역아동센터에서 학교나 부모의 보호가 어려운 방과 후 시간동안 센터에서 생활을 한다. 지역아동센터는 학교 인근 지역에 위치하고 있어 학교 방과 후나 사설학원을 다니지 않는 아동은 방과 후 친구들과 함께 센터에 등원한다. 등원 후 아동들은 매일 정해진 분량의 문제집을 풀고 난 후, 예정된 프로그램 활동에 참여한다. 이렇게 프로그램 활동까지 참여하고 나면, 센터 모든 구성원들이 함께 모여 저녁식사를 하고, 아동들은 귀가를 한다.

아래 표를 통해 A, B 두 지역아동센터에서 아동들의 일상을 살펴볼 수 있다. 상근교사들은 오전 10시부터 아동들을 맞이할 준비를 한다. 오후 1시 쯤 초등 저학년들이 등원을 한다. 대부분의 아동이 등원을 해야만 문화나 영어, 예능 등 프로그램 운영이 가능하기 때문에 오후 3시 30분이나 4시까지 아이들은 등원을 하는 대로 자유시간을 갖거나 개별학습을 하게 된다. 그러나 실제로는 개별학습이 끝나고 난 후 자유시간이 부여된다.

<표 IV-1> A지역아동센터의 학기 중 일정표

시 간 \ 요 일	월	화	수	목	금	토	
10:00 ~12:00	청소 및 업무 준비						토요운영 원예수업
12:00~13:00	점심식사						
13:00~14:00	자유놀이(이야기 나누기, 독서, 자유롭게 놀기) 알림장 확인, 숙제 지도, 개별학습 지도						
14:00~15:00	학습	학습	학습 바둑	학습	학습 바둑		
15:00 ~15:30	휴식 및 간식						
15:30~16:00	기초학습지도-고학년 초등학생						
16:00 ~17:30	전래놀이	라이프 코칭	냅킨공예	미술 한문	원어민 영어 한문		
17:30~18:00	저녁식사						
18:00~19:30	고학년 학습과 중학생 수업						
19:00~	안전한 귀가 지도						

<표 IV-2> B지역아동센터의 학기 중 일정표

시 간 \ 요 일	월	화	수	목	금	토	
09:30 ~12:00	청소 및 업무 준비						토요 (예체능 프로그램)
12:00~14:00	점심식사						
12:00~14:00	자유놀이(자유롭게 놀기) 알림장 확인, 숙제 지도, 개별학습 지도						
14:00~15:30	기초학습(부진아학습지도)						
15:30~16:00	원예공예	라이프코칭	로봇만들기	음악프로그램	진로적성 검사		
16:00~17:30							
17:30~18:00	저녁식사						
18:00~19:00	초등학교 저학년아동 귀가지도 고학년 학습과 중학생 수업						
19:00~	안전한 귀가 지도						

일정표에서 알 수 있듯이 두 지역 아동센터의 일정과 프로그램이 유사하다. 이는 지역아동센터 중앙지원단 평가 지침에 의거하여 동일한 문서양식을 사용하기 때문이다. 게다가 두 지역아동센터는 인근 지역에 위치하여 센터장들 간에 교류가 많고 어떤 프로그램들은 진행하는 교사가 동일하다.

시간의 흐름에 따른 전체적인 활동은 큰 변화 없이 진행되지만 때때로 상기 일정표에 따라 센터의 활동이 운영되지 않을 때도 종종 있다 프로그램들이 장기간 지속되기 어렵기도 하고 센터장님의 운영방침에 따라 새로운 프로그램들이 중간에 투입되기 때문에 센터의 실제 일정은 일정표와 차이가 있다.

이 장에서는 센터 구성원들이 센터 일상에서 경험하는 ‘돌봄’과 ‘배려’의 양상을 드러내기 위해 ‘시간’(일상), 센터의 ‘공간’, 센터에서의 다양한 ‘활동’ 차원에서 구성원들의 경험을 살펴보았다.

A. 시간 : “방과 후”의 생활이 이루어지는 곳

1. “자유로운 등·하원”

지역아동센터의 두드러진 특징 중 하나는 등·하원이 자유롭다는 것이다. 아동들은 센터 인근지역 같은 초등학교에 다니기 때문에 학교를 마친 후 곧바로 친구들과 함께 등원한다. 그러나 학교 방과 후 프로그램 활동과 사설 학원을 들렀다 오는 아동들은 센터에 늦게 등원하기도 하고, 개인 사설 학원(피아노, 태권도, 영어 학원 등)에 다닐 경우 센터의 다양한 프로그램을 참여하지 못하고 하원 하는 경우도 있다. 다음 사례는 센터 이용 아동들의 자유로운 등·하원의 예이다.

A센터 네 명의 아동들은 오늘 센터 등원 시간이 모두 다르다. 가희는 학예회 리코더 연습하느라 평소보다 늦게 2시 30분에 등원하였고, 주원이는 가희보다 일찍 1시 50분경에 등원하였다. 센터 내에서 책 읽는 모습이 자주 관찰되었던 강우는 학교 도서관에 들렀다가 3시10분경에 학교에서 출발했다. 희진이는 3시 30분 프로그램이 시작하기 이전에 센터에 도착하여 프로그램 활동에 참여하였다. 4명의 아동은 모두 센터 등원시간 제각각이었다. 아동들은 정해진 시간 안에 센터에 등원해야 한다는 생각 또한 없어 보였다. 면담을 통해 아동들은 자신들의 방과 후 일정과 상황에 따라 센터에 자유롭게 등원하고 있음을 보여주었다.

<1> 연구자 : 가희는, 지역아동센터 몇 시에 왔어요?
 가 희 : 저요? 오늘요?
 연구자 : 응~
 가 희 : 원래 빨리 오면 거의 한시 오십분에 오는데
 오늘은 친구들이랑 학예회 리코더해서 두 시 반 좀 넘어서 왔어요.
 연구자 : 리코더 때문에 두 시 반 넘어서? 잠깐만~
 그 다음에 우리 주원이는 몇 시에 왔어요?
 주 원 : 몰라요.
 연구자 : 주원이 몇 시에 왔는지 모르겠어요?
 주 원 : 한 한 시 오십분쯤?
 연구자 : 주원이가 더 일찍 왔어?
 주 원 : 네.
 연구자 : 평소에 둘이 항상 거의 비슷하게 오던데?
 가 희 : 네. 나 버리고 갔어요. 같이 간다고 했으면서...
 연구자 : 아! 주원이가 버리고 가버렸어요? 주원이랑 같이 오는 게 더 좋아요?
 가 희 : (고개만 끄덕 끄덕)
 연구자 : 그럼, 강우는 몇 시에 왔어요?
 강 우 : 어~ 도서관에서 책 읽다가 3시 10분쯤에 출발했어요.
 연구자 : 프로그램은 3시 30분에 시작했으니까?
 30분에 온 강우는 참여 할 수 있었구나. 그럼 희진이는 언제 왔을까?
 희 진 : 저요? 몰라요.
 연구자 : 몇 시에 온지 모르겠어요?
 희 진 : 네.
 연구자 : 프로그램 오늘 참석했어요?
 희 진 : 네.
 연구자 : 그럼 3시 반 이전에는 왔네?

(2014. 9. 8. A지역아동센터 면담)

“센터의 장점은 무엇일까요?”라는 연구자의 질문에 아동들은 지역아동센터의 등·하원의 자유로움을 큰 장점이라고 대답하였다. 아동들이 센터에 오기 전 학교에서의 생활은 정해진 시간에 등원하고 정해진 시간표와 종소리에 따라 수업이 시작하고 끝나고 귀가 한다. 물론 귀가는 각 반의 사정에 따라 차이는 있지만 귀가 시간은 대략 정해져있다. 그러나 센터에서 아동들의 등·하원과 프로그램의 참여여부는 의무규정이 아니라 자유롭다. 그래서 아동들은 센터를 ‘자유로운 곳’이라고 이해하

고 있으며, 이 때 ‘자유로움’이란 방과 후 아동 개인의 사정에 따라 센터에 자유롭게 등원 할 수 있다는 것이다. 이러한 자유로움으로 인해, 아동들은 사례 <2>, 사례 <3>에서처럼 센터에 등원할 수 있는 상황인데도 친구들과 놀고 싶은 마음에 거짓말을 하고 늦게 오거나 등원하지 않는 경우도 있다.

<2> 연구자 : 지역아동센터 장점 다섯 가지 생각해 볼까?
 가 회 : "어~ 어~ 음~ 어~ 음~ 음~ 늦게 와도 안 혼내요."
 연구자 : 때론 오기 싫다거나 무슨 이유가 있어서 지각하거나 그런 적도 있어?
 가 회 : 네, 비밀인데요. ㅎㅎ친구들하고 놀고 있을 때...그때는 센터 안 와버렸어요. 계속 오라 그래서 뺑 줘 찼어요.
 연구자 : 뺑 줘 찼어? (웃음) 뭐라고 뺑 찼을까?
 가 회 : 학교선생님 도와주고 있다고.
 주 원 : 저도 그랬어요.
 연구자 : 주원아도?
 주 원 : 네.

(2014. 10. 24. A지역아동센터 가회, 주원 면담)

아래 <3> 사례의 재현이와 주연이는 초등학교 1학년 남자 아이들이다. 재현이의 엄마는 A 지역아동센터 조리사 선생님이다. 재현이가 센터에 도착할 시간이 훌쩍 넘었는데도 나타나지 않자 센터장님께 걱정스럽게 이야기한다. 이에 복지사 선생님과 남자 아이들 몇몇은 두 아이들을 찾아 나선다. 결국 두 아동이 센터에 등원한 시간은 저녁식사 시간쯤이었다.

일반적으로 센터 등·하원은 자유롭지만 실제 부모와 교사는 좀 더 일찍, 그리고 센터의 일정표에 따라, 모든 프로그램을 참석하길 기대하고 있다. 그러나 부모와 교사의 기대와는 달리, 아동들은 지각하거나 도망을 가는 등 부모나, 교사의 애를 태우게 한다. 지역아동센터의 등원이 적절한 통제나 규제 없이 운영되는 점을 아이들은 ‘자유로움’이라고 느끼지만, 그래도 아이들이 거짓말로 등원하지 않은 이유를 만들거나 늦게라도 센터에 나타나는 모습을 통해, 아동들에게 센터는 특별한 사정이 없으면 가야하는 곳으로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있다.

<3> (센터장님과 조리사선생님이 부엌에서 함께 식사 준비를 한다. 이야기를 나누고 있다.)

센터장 : 선생님, 재현이랑 주연이가 아직 안 왔네요?
 (재현이 엄마는 A 지역아동센터 조리사선생님이시다.)

소 미 : 선생님, 아파트 놀이터에서 놀고 있는 것 봤어요.

센터장 : 선생님 애들 시켜서 찾아오게 하세요.

복지사 : 네, 택연이랑 정우가 재현이랑 주연이 찾아올래.

아파트 놀이터에서 놀고 있나봐.

택연·정우 : 네, 없으면 어떡해요?

복지사 : 그럼 그냥 오세요.

-----시간 경과-----

택연·정우 : 선생님, 애들이 우리 보더니 그냥 도망갔어요.

복지사 : 그래 알았어.

조리사 : (재현이의 엄마인 조리사 선생님) 이 녀석들을 어떻게 할까요?

-----시간 경과 -----

재현·주연 : (놀이터에 가방도 놓고 땀을 흘리며 센터에 등원한다.

얼굴이 빨갛게 달아올라있다.)

조리사 : 이 녀석들 가방은 어디 두고 빈손으로 오는 거야?

재현·주연 : 아, 놀이터에 있다.

센터장 : 빨리 가서 가져오세요.

(2014. 10. 31. A지역아동센터 관찰)

대다수 아동들은 문제지를 풀고, 프로그램 활동을 참여 한 후 저녁식사를 하고 하원을 한다. 하원도 아동들의 사정에 따라 자유롭게 이루어진다. 사례<4>에서처럼 태권도 학원에 가야하는 정우는 저녁도 먹지 않고 하원을 한다. 친구인 택연이는 정우의 하원 일정을 챙겨주기도 한다.

<4> (동시에 택연이와 정우는 계속 블록 놀이 중)

정 우 : 우와 런닝맨! 야 여기 지나갈 수 있지?

택 연 : 나 시계가 엄청 커 (웃음)

정 우 : 시계 몇 시야?

택 연 : 6시! 가 아니라 5시!

정 우 : 히익~ 그럼 나 늦었네! 태권도 가야되는데!

택 연 : 5시 1분이야 빨리 가!

정 우 : (다른 쪽으로 이동하며) 으악~ 태권도 차 왔어! 태권도 차! 바로 갔어~

(2014. 귀가 사례)

B 지역아동센터의 예혁이랑 슬기는 아직 프로그램이 채 끝나지 않았는데 하원 인사를 하러 원장실에 들어왔다. 이에 센터장은 아동들에게 하원 인사를 나누지만, 프로그램이 아직 끝나지 않았음에 아쉬워하며 “이렇게 막 가버려요”라며 안타까워한다. 그렇다고 해서 센터장은 센터 프로그램을 끝마치지 않고 하원 하는 아동들에게 끝까지 참여해야 한다고 훈계하거나 강요하지는 않는다. 등원뿐만 아니라 하원 또한 아동들의 개인 사정에 따라 자유롭게 이루어지기 때문이다.

<5> 센터장 : 잘 가~
 예 혁 : 네. 안녕히 계세요.
 센터장 : 오야.
 슬 기 : 안녕히 계세요.
 센터장 : 가냐~
 슬 기 : 네. 태권도 가야돼서요.
 센터장 : 아야, 태권도장 이렇게 빨리 가야 돼?
 슬 기 : 사부님이 5시까지 오라했거든요.
 센터장 : 그래?
 슬 기 : 안녕히 계세요.
 센터장 : 오야~
 연구자 : 저 아이가 슬기예요?
 센터장 : 이렇게 막 가버려요.
 선생님 : 태권도 학원가는 거예요?

(2014. 10. 31. B지역아동센터 관찰)

마지막으로 부모들이 아동들을 데리러 센터를 방문하는 경우도 종종 관찰되었다. 이 때 부모들은 아동들과 함께 수업에 참여하거나, 가정이나 센터에서 관찰한 아동에 대한 정보를 교사들과 서로 나누고 아동들과 함께 식사를 하기도 하였다. 이러한 모습은 지역아동센터가 아동들뿐만 아니라 부모들에게도 자유롭게 출입할 수 있는 개방적인 곳이라는 점을 보여준다.

2. “두터운 시간”

센터를 이용하는 아동들의 대다수는 오랜 기간 센터를 이용해왔다. 미취학 아동 때부터 중학생이 될 때까지 센터를 이용하는 아동들도 있고, 대다수는 초등 저학년 부터 고학년까지 6년 미만 정도 센터에서 생활을 한다. 두 지역아동센터는 주간만 운영하고 있기 때문에 초등 아동들은 보통 1시부터 6시까지, 하루 평균 4시간~6시간 정도 센터를 이용하고 있으며, 중학생들은 대략 5시부터 8시 정도까지 약 3시간 정도 센터에서 생활한다.

이렇게 매일, 6년에 걸친 센터에서의 시간을 통해 센터 구성원들은 서로를 깊이 알아가고 이해하게 된다. 특히 센터 교사들은 아동을 오랜 기간 관찰하고 아동들과 상호작용하면서, 그리고 부모들과의 상담을 통해 아동들을 깊이 이해할 수 있게 된다.

센터의 이러한 강점을 이해한 인근 초등학교는 A지역아동센터에 다니는 본교 아동에 대한 정보를 얻기 위하여 센터와 연계하여 학교에서 뿐만 아니라 방과 후 생활 등 다양한 측면에서 아동을 이해하고 학교생활에 도움을 주고자 한다. 초등학교의 책임은 1년제인데 비하여 센터장과 복지사는 오랜 기간 동안 아동을 돌보고 관찰할 수 있기 때문에 센터에서 얻은 아동에 대한 정보는 학교생활을 통해 파악할 수 없는 아동의 모습을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다.

다음은 센터의 구성원들이 오랜 시간 동안 ‘두터운 시간’을 보내고 있는 사례들이다. 유진이는 4년 동안 센터를 이용하고 있다. 4년 동안 유진이의 변화의 과정을 지켜 본 센터장은 유진이는 점차 긍정적인 방향으로 변화하고 있다고 이야기 한다. 센터장은 유진이의 변화과정을 지켜보며 유진이가 ‘아들’처럼 여겨지는, 부모-자녀 간의 깊은 ‘정’을 경험하고 있음을 고백한다. 센터장이 경험하는 ‘정’은, 센터장의 이야기처럼, 하루아침 짧은 시간에 만들어지는 것이 아니다. 4년이라는 긴 시간 동안 무르익은 ‘정’이다.

- <6> 센터장 : 유진이의 상황은 마이너스가 아니라 플러스 방향으로 많이 좋아지고 있어요. 이게 그러니까 사람이 달라지는 게 하루 이틀이 아니잖아요. 유진이 같은 경우에는 3학년 때 왔어요. 선생님. 지금 6학년 이거든요.
- 연구자 : 지금 3학년인가요?
- 센터장 : 아뇨. 6학년이에요.
- 연구자 : 아, 유진이가 6학년이라구요?

센터장 : 네. 우리 유진이는 진짜 이빠요. 그리고 내가 정이 가는 아이예요.
 진짜. 꼭 제 아들내미 같아요.

(2014. 4. 18. B지역아동센터 센터장 면담)

센터 이용 아동들은 대다수 같은 인근 지역에 거주하며, 같은 학교, 때로는 같은
 반에서 생활한 경험을 가지고 있다. 아동들은 학교생활 중에 이미 친밀한 친구와,
 만나고 싶지 않는 불편한 친구들과 함께 모여 생활하면서 다양한 형태의 관계를
 맺게 된다. 아동들은 센터의 일상에서 즉, 학습지도를 받는 시간, 잠깐의 자투리 시
 간, 프로그램 활동 그리고 식사시간, 아동들이 등·하원하며 오고 가는 중, 다양한
 상호작용을 경험한다. 센터의 여러 공간에서 오랜 시간 함께 생활하며 또래를 관찰
 하게 되면서 아동들은 누가 그림을 잘 그리는지, 누가 도서관에서 주로 시간을 보
 내는지, 누가 친절한 친구인지 알아가게 된다.

<7> 프로그램 교사 : 여러분 우리 서로의 강점을 말해볼까요?

정 우 : 야, 희진이는 미술을 잘하잖아.

택 연 : 맞아, 희진이는 그림을 잘 그려.

택 연 : 정은이는 책을 많이 읽잖아.

희 진 : 맞아, 정은이는 매일 매일 책 읽어. 야, 정은아, 근데 책이 그렇게
재밌어?

정 은 : (고개만 끄덕이며, 살짝 미소를 짓는다) ㅎㅎ

정 우 : 선생님, 택연이는 우리 센터에서 제일 친절한 남자 아이예요, 치

택 연 : (소리 내어 활짝 웃으면서) 음, 정우는 공부를 잘해, 그치

친구들 : 맞아, 맞아,

(2015. 5. 25. B지역아동센터 수업 관찰)

특히 많은 시간을 함께 하는 또래들은 자주 보이는 상대방의 모습뿐 아니라 상
 대방이 어떨 때 속상해하고 어떻게 하면 기분이 풀리는지도 이해하게 된다. 루다와
 승완이는 A센터에 함께 다니고 있는데다 이웃집에 살고 있어 많은 시간을 함께 보
 내는 친한 사이이다. 승완이는 루다에게 자신이 싫어하는 현진이랑 놀지 말라고 말
 하지만, 루다는 그러한 승완이의 기분을 살피며 현진이랑 30분만 놀고 오겠다고 기
 다려 달라고 부탁한다.

이러한 루다의 모습은 프로그램 활동 속에서 보이는 루다의 모습과 전혀 다르다.

프로그램 활동 속에서 루다는 자신의 뜻대로 잘 되지 않으면 책상에 엎드리거나 한 마디도 하지 않는 등 고집을 피우며, 무겁고 힘든 분위기를 만들 때가 종종 있다. 그런데 이 장면에서 루다는 현진이와 놀지 말라는 승완이에 대해 화를 내거나 현진이와 놀겠다고 바로 행동으로 옮기지 않았다. 오히려 승완이의 마음을 살피며 승완이의 기분을 상하게 하지 않는 방식으로 행동하고 있다.

<8> 승 완 : 나는 현진이랑 놀기 싫어 너도 놀지마.
 현 진 : (루다에게 자신은 놀고 싶다는 표정을 지으며 시무룩해진다)
 루 다 : 우리 현진이랑 놀면 안 될까?
 승 완 : 재량 놀기 싫다고
 ----- 중간생략 -----
 루 다 : 너 나랑 놀고 싶어?
 현 진 : 응
 루 다 : (승완이 옆으로 간다) 승완아, 나 현진이랑 30분만 놀고 올게 기다려.
 승 완 : (잠시 망설이더니) 알았어, 빨리 와.

(2015. A지역아동센터 로비 관찰)

B지역아동센터 초등학교 2학년 지우는 연구자가 진행한 프로그램 활동 속에서 친구랑 어딘가를 가던 중 그만 지우가 계단에서 넘어져 치료를 받느라 이후의 시간을 친구랑 함께 하지 못했다는 것을 가장 슬픈 경험으로 언급한다. 지우는 자신이 아파서 슬펐다는 얘기가 아니라 지우랑 함께 놀 수 없게 된 친구를 생각하니 미안하고 슬펐다고 말하였다.

<9> 진행자 : 경지가 경험한 슬펐던 경험을 나눠줘서 고마워요.
 다음은 누가 얘기 해볼까요?
 아동들 : 저요, 저요, ~~~~
 진행자 : 제일 먼저 손을 든 지우가 나와서 발표해 주세요.
 -----중간생략-----
 지 우 : (이야기할 때 울먹이며 눈가에 눈물이 고여있다.)
 친구랑 어디를 가기로 했는데 제가 계단에서 넘어졌어지는 바람에 거
 기를 못 가게 되었어요. 그게 친구에게 미안했어요.
 진행자 : 아이고, 지우 많이 다쳤어요?
 지 우 : 네, 무릎에 피가 나고 많이 아팠어요.

(2015. 5. 27. B지역아동센터 배려프로그램 5회기 중)

승완이와 루다, 지우처럼 센터에서 오랜 시간 함께 하면서 친구의 마음이 어떤지, 무엇을 원하고 바라는지를 알게 되면 그 마음이 상하는 것이 속상하고 상대방의 바람이 이루어지는 방향으로 행동하고 싶어 한다는 것을 알 수 있다.

오랜 시간을 함께 하면서 서로에 대해 잘 알아가게 되는 일은 아동 간뿐만 아니라 아동과 교사 간에도 경험하게 된다. 다음은 B 지역아동센터장의 고충을 기꺼이 도와주는 유진이의 이야기다. 2014년 처음 만난 유진이는 초등학교 6학년이었지만 벌써 중학교 2학년이 되었다. B지역아동센터는 식사를 담당하는 자활 선생님이 지원되지 않아 센터장은 아동들을 지도하고 관리하는 일, 행정업무를 보는 일 외에 식사준비까지 감내해야 한다. 이에 센터장은 유진이에게 식사 준비하는 일을 도와줄 수 있는지 요청한다. 또한 사람들이 봄비는 ‘충장축제’에서 어린 동생들을 돌보고 챙기는 유진이 모습은 보조 선생님의 역할을 톡톡히 해 내고 있다.

이처럼 중학생이 된 이후까지 센터에서 보낸 오랜 시간들 속에서 센터장은 유진이가 센터장님의 고충을 충분히 이해하고 힘을 보태는 의젓한 모습으로 성장하는 것을 지켜보게 되었다.

<10> 식당을 담당하는 자활선생님이 지난 5월부터 지금까지 지원되지 않아. 아이들 관리와 식사 준비가 너무 힘들었습니다. 그래서 “ 유진아, 선생님이 지금 혼자 점심, 저녁 두 끼 식사 준비를 하려니 너무 힘들다. 원장님 도와 줄 수 있어?” 라고 물었더니 “그럼요. 얼마든지요” 기꺼이 기쁘게 도와주는 일을 했어요. 물론 남자아이라 그런지 먼저 다가와서 ‘도와드릴까요?’라는 적극성은 보이지 않지만, 도움을 요청하면 언제든지 즐겁게 도와주고 있어요. 어제도 충장축제에 아이들을 데려갔는데 유진이(중2)가 우는 아이들 달래주고 목마를 태워 주면서 아이들을 많이 살펴주고 보조 선생님 역할을 하고 있어요. 유진이는 고등학교, 대학교 때 까지도 센터에 다니겠다고 하네요.

(2016. 배려 프로그램 진행 후 B지역아동센터장 면담)

심지어, A지역아동센터 인근 초등학교 교사는 자신이 담임을 맡은 아동의 가정 환경과 개인 특성과 변화과정에 대한 정보를 얻기 위해 센터에 도움을 요청하기도 한다. 학교교사에 비해 센터 교사들은 아동들과 여러 해 동안 함께 생활하며 그들의 변화를 관찰할 수 있기 때문이다. Noddings(1992)는 배려의 관계가 지속되기 위해서는 서로가 알아가고 이해하는 것이 필요하다고 한다. 배려나 돌봄이 일시적이지 않기 위해서는 배려나 돌봄을 주고받는 사람뿐만 아니라 배려하고 돌보기 위한

장소가 필요하며, 아동이 교사를 배려자로 받아들이고 나아가 학교를 배려가 있는 공간으로 인식하는 데에는 최소한 2년에서 3년의 시간이 필요하다고 강조하였다. 이러한 주장에 비추어볼 때, 센터 아동들은 학기 중에는 적어도 하루 3시간 이상, 방학에는 하루 8시간 이상 주 5일 이상 구성원들과 생활하며 친밀한 관계를 형성하고 서로에 대해 알아가게 된다. 따라서 센터교사들은 아동 한 명 한 명의 성장과 변화과정을 오랜 기간 관찰하고 보살피면서 부모 못지않게 아동에 대한 깊은 이해를 갖게 된다(2016년 12월말 기준 전국지역아동센터 통계조사). 그리고 이러한 이해에 기반하여 아동의 필요와 요구가 무엇인지를 세밀히 파악하고 그에 맞추어 아동들을 돌보고 현실적인 도움을 제공할 수 있게 된다.

3. 문제지 풀이 후에야 “자유시간”

정해진 분량의 문제풀이를 끝낸 아동들은 다음 프로그램에 참여하기 이전까지 자유시간을 갖는다. 홀로 매일같이 책을 읽는 아이, 우드블럭을 이용한 영역놀이, 역할극, 할리갈리, 로비에 삼삼오오 앉아 장난치는 아이들의 모습이 관찰되었다. 특히 B지역아동센터 저학년 여자 아동들은 센터 입구 맞은 편 도서관 의자에 둘러앉아 주로 이야기를 나누며 ‘자유시간’을 보낸다. 그곳에서 아이들은 귀신이야기, 포켓 수수께끼 책을 가지고서 수수께끼 문제를 맞추며 재잘거리며 함께 어울려 논다. Langeveld(1966)는 아이들이 삶에 있어서 이러한 ‘비밀스런 장소’는 아이들만의 공간 속에서 자유롭게 세계를 해석하고 자신을 잇을 정도로 어떤 일에 몰두하게 되는 체험을 가능하게 한다고 하였다. Gatto(1992) 또한 제도화된 학교교육의 비교육적 측면을 논의하면서 교사들과 학교는 아이들이 숨을 곳이 없게 만들었다는 것을 비판하였다. 그러나 센터에서 아동들은 위의 학자들이 언급하였듯 교사의 시선에서 벗어날 수 있는 비밀스런 공간을 찾아 그들만의 비밀장소를 만든다.

그러나 자유시간에 대한 교사와 아동 간의 이해의 차이와 프로그램 중심의 센터 운영은 센터가 아동들에게 제공할 수 있는 의미 있는 시간을 박탈하거나 방해하는 요인이 되고 있다. A, B 두 지역아동센터 모두 일일, 주간 일정보에는 ‘자유시간’이 표시되어 있지만, 그 자유시간은 아동들이 할당된 분량의 문제지를 풀고 난 후에야 주어지는 자유시간이다. 혹여 아동의 개인 사정으로 센터에 늦게 등원해서 프로그램 바로 직전에 문제풀이를 끝마치게 되면, 곧 바로 프로그램에 참여해야 한다. 이

경우, 아동들은 자유시간을 누릴 수 없게 된다. 더욱이 할당된 분량의 문제집을 다 풀지 못하면 저녁식사 후 귀가하지 못하고 중학생들과 함께 남아서 문제지를 풀어야 한다. 아동들은 이러한 상황을 매우 힘들어하고 울상이 되곤 하였다.

따라서 아동들에게 자유시간은 센터 등원 후 문제지를 다 풀고 난 후 프로그램에 들어가기 전 여유시간, 프로그램과 다음 프로그램 사이에 생긴 자투리 시간, 또는 예정된 프로그램이 취소되었을 때 생긴 시간이다. 이렇듯 자투리 시간처럼 만들어지는 자유시간은 아동들의 입장에서는 언제 생길지 모르는 시간이기 때문에 아동들에게는 무척 소중한 시간인 것처럼 보였다. 참여관찰 초기, 연구자는 지역아동센터가 자유로운 분위기에서 운영되듯, 아동들 또한 ‘자유시간’을 충분히 제공받고 있다고 생각했다. 연구자가 관찰하기에 아동들은 상당히 많은 자유시간을 누리고 있는 것으로 보였기 때문이다. 그러나 아동들은 “문제지 풀기 싫어요. 자유시간이 필요해요”라며 ‘자유시간’을 갈구하고 있었다.

지역아동센터 아동들이 이해하는 ‘자유시간’의 의미는 무엇일까? 아동들과 어른들이 생각하는 ‘자유시간’은 다른 것일까? 연구자는 아동들에게 “여러분이 생각하는 ‘자유시간’은 어떤 시간이예요?”라고 물어보았다. 아동들은 이구동성 “핸드폰 사용하는 시간이요.”라며, 통제받지 않으며 마음껏 핸드폰을 사용하는 시간을 자유시간이라고 대답하였다. 그러나 정작 ‘자유시간’이 주워지면, 아동들의 활동은 핸드폰 사용에 국한되지 않는다. 또래 친구들과리 옹기종기 둘러 앉아 이야기를 나누기도 하고, 센터에 구비된 게임기를 가지고 함께 게임을 하는 등, 책을 좋아하는 친구들은 혼자서 책을 읽으며 ‘자유시간’을 보냈다. 핸드폰 사용이 통제되지 않는 B센터 아동들은 핸드폰을 사용하기보다 센터 밖에서 슬래잡기를 하며 신체놀이를 하거나, 고학년의 경우, 삼삼오오 모여 할리갈리 게임을 하고, 저학년은 수수께끼, 귀신이야기를 나누며 즐거운 ‘자유시간’을 보내는 모습이 관찰되었다.

<11> 루 다 : 선생님 이거요

연구자 : 무서운 이야기 책 가져 왔어?

루 다 : 네.

연구자 : 이곳에 있는 친구들은 다 1학년이예요?

루다. 진솔 : 네

연구자 : 공부 다 했는데 이제 뭐해요?

루 다 : 이제 뭐하냐고요?

연구자 : 응.
 진 술 : 몰라요.
 연구자 : (웃음) 몰라?
 루다, 진술 : 네. 우리 귀신 얘기 할거예요.
 연구자 : 귀신이야기?
 루 다 : 몰지마~ 몰지마~ 음~ 맛있당! 고맙습니다. 맛있는 피를 주셔서.
 연구보조선생님: 뽀파이어야?
 진 술 : 네, 제가 아기 손가락 얘기 할까요?
 연구자 : 어떤 거?
 서 현 : 아기 손가락. 선생님도 무서운 귀신 얘기 알아요? 하나만 해 주세요.
 네~~~~

(2014. 11. 11. B지역아동센터 관찰)

이처럼 아동들에게 ‘자유시간’은 각자 원하는 활동을 하며 감독이나, 지시, 강요를 받지 않고 자유롭게 즐길 수 있는 시간을 의미하는 것 같았다. 아동들은 자유시간에 홀로 있기도 하고, 둘, 셋이서 함께 시간을 보내기도 한다. 때론 센터 밖에서, 때로는 센터 내부에서, 때론 이야기를 나누며, 때론 몸을 움직이며 자신들이 원하는 놀이에 몸을 맡기고 있었다. 또한 아이들은 교사들의 시선에서 벗어나 있기를 좋아했다. 그래서 구석진 곳, 센터 밖 시설 도서관, 바깥 놀이터를 좋아하였다. 아이들은 이렇게 방해받지 않는 장소와 시간을 누릴 수 있을 때, ‘자유시간’을 보낸다고 느끼고 있었다.

A센터의 로비(거실) 중심 공간 구조는 아동들이 무슨 활동을 하던 교사의 시선 안에 있기에 문제가 발생하였을 시 교사의 빠른 대처를 받을 수 있다. 그러나 아동들이 어른들의 시선을 피해 자신들만의 시간을 보내고 싶은 그러한 ‘자유시간’은 보장되지 못하고 있는 듯하다.

사례 <12>남자 아동들의 런닝맨 놀이, 사례 <13>바둑선생님 오시기를 기다리며 책상에 엎드려 있는 아이, 사례 <14>는 책을 읽고 있는 아이, A센터 아동들의 자유놀이 시간에 관찰된 모습들이다.

<12> (계속 런닝맨을 흉내내며 이름표 뜯는 놀이를 한다.)

택연 : 어어!! 개리야! 짹짹~ (아웃된 열에 놓는다)

정우 : (택연이의 개리를 가져가려 하며) 야 아니야 아니야 아니야

택연 : (택연이 다시 가져가며 일어나서 다른 쪽으로 간다)

정우 : 야 쥐 봐. 쥐 봐 (쫓아간다)
 택연 : 다시~ 다시 붙었어.
 정우 : 야! 반쯤 뜯겼어!
 택연 : 짹!
 정우 : 아냐 안 뜯었어. 야 근데 갑자기 송지효가!!!
 택연 : 짹!!
 정우 : 야! 송지효 에이스야. 송지효 에이스야~ 야야 송지효 에이스라고~
 택연 : (계속 뜯는 시늉을 한다)

(2014. 9. 19. A지역아동센터 관찰)

<13> 정 은 : (책상에 엎드려있다)
 바둑쌤: 왜 울고 있니?
 정 은 : 아뇨, 피곤해서 엎져 있어요.
 바둑쌤 : 그래, 그럼 누워있어.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 관찰)

<14> 연구자 : 오프라 윈프리? 오프라 윈프리 읽고 있어?
 강 우 : 네.
 연구자 : 거의 다 읽었네. 다 읽고 선생님한테 설명 해 줄 수 있어요?
 강 우 : NO.
 연구자 : NO? 왜 안 되는지 궁금해요.
 강 우 : 그냥요.
 연구자 : 그냥요~
 강 우 : (작은 목소리로 중얼중얼) 어? 설명하기가 어려워요.
 연구자 : 오프라 윈프리의 삶은 복잡한 사연들이 많아서 설명해야 할 내용이 많아서 일까?
 강 우 : 네. 맞아요.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 강우 면담)

반면, B센터는 A센터에 비해 넓고 주변 아파트 도서관과 센터 앞 분수대 놀이터 까지 센터의 활동공간으로 활용할 수 있어, 아동들이 바깥놀이와 활동적인 놀이를 하며 자유시간을 보내고 있다. 남자 아동들은 센터 주변 분수대 주변이나 실내에서도 술래잡기 놀이를 하거나 저학년 여자 아이들은 센터 옆 도서관 의자에 둘러 앉아 귀신이야기나 수수께끼 문제를 풀어가며 자유시간을 보낸다. 이렇듯 B지역 아

동센터는 도서관, 학습실, 야외 공간 등 다양한 공간에 흩어져 자유시간을 보내고 있다.

- <15> (저학년, 1학년 친구들은 숨바꼭질 놀이를 한다.)
 술 래 : 똑꼭 숨어라 머리카락 보인다. 다 숨었니?
 친구들 : 아니~
 술 래 : 다 숨었니? 찾으러 간다.
 (언니 오빠들 공부하는 책상 속으로 동생들은 숨는다)
 술 래 : 여기 입여진 숨었네~~~~

(2014. 11. 11. B지역아동센터 관찰)

아동들은 문제풀이 시간, 프로그램 시간은 줄고 자유놀이 시간이 보다 넉넉히 보장되기를 바랐다.

- <16> 관찰자 : 유리아 센터가 이런 모습으로 변했으면 하고 바라는 것 있니?
 유 리 : 노는 시간 많았으면 좋겠어요. 문제지를 3장에서 2장으로 줄였으면 좋겠어요.
 관찰자 : 많이 놀고 싶구나, 문제지는 적게 풀고 싶고.
 유리아 센터에서는 1학년부터 6학년까지 다 모여서 공부 하잖아?

(2014. 10. 27. A지역아동센터 유리 면담)

- <17> 현장전문가 : 여러분, 배려프로그램은 몇 분 정도 진행되면 좋을 것 같아요?
 참여학생 : 5분이요.
 현장전문가 : 5분이요?
 참여학생 : 프로그램 때문에 우리가 놀 시간이 없잖아요.

(2015. A지역아동센터 프로그램개발 요구조사 중)

그러나 교사들은 아동들이 싸우지 않고 안전하게 자유시간을 보낼 것을 기대하기 때문에, 교사들의 시야 안에서 아동들이 보이길 원하며 바깥놀이 보다 실내에서 자유시간을 보내길 원한다. 그리고 교사들에게 자유시간은 프로그램과 프로그램 사이의 공백을 채우는 시간, 프로그램선생님의 결석으로 인해 대체할 수 있는 별다른 활동이 없을시 생기는 시간을 의미한다. 그래서인지, 교사는 아이들의 자유시간을 대수롭지 않게 생각하는 것 같았고 다음 프로그램이 시작할 시간이 되면, 언제든지 자유시간을 중단하도록 재촉하는 것이 당연하다고 여기는 것 같았다.

B. 공간 : “벽이 없는 공간”

A, B 두 지역아동센터의 공간 구조는 상당한 차이가 있다. 즉, A센터는 거실 중심의 아파트형, B센터는 긴 복도형 사무실 구조로 이루어졌다. 이러한 ‘물리적 공간’의 차이는 구성원들의 상호작용과 활동의 차이로 연결된다.

또한 아동들은 하루 일과의 대부분을 학교에서 생활하게 되는데, 학교라는 공간은 학년과 반으로 구분되어 있어 쉽게 드나들 수 없는 규제의 ‘벽’⁶⁾이 존재한다. 그러나 센터는 혼합연령으로 구성되어 있고 동일한 공간에서 함께 학습하며, 활동하기 때문에 모든 아동들은 센터의 ‘열린 공간’ 안에서 자유로이 드나들 수 있다. 이는 센터 공간이 상당히 ‘개방적’인 특징을 가지고 있다는 것을 의미한다. 그러나 모든 공간을 공동으로 사용하기 때문에 혼자만의 공간을 가지기 어려워 아동들의 개별 활동이 방해받는 경우가 빈번하게 일어난다. 더욱이 센터의 공간들은 학습실, 사무실, 조리실, 화장실 등으로 용도가 구분되어 있지만 때로는 모든 공간을 다목적으로 사용하기도 한다. 즉, 학습실이 식사공간이 되거나 복지사선생님의 사무실이 되기도 하며, 조리실, 식당이 음악실로 사용된다. 이렇게 하나의 공간을 다용도로 활용하는 모습은 센터의 공간들이 뚜렷한 용도나 사용할 수 있는 연령 등과 같은 ‘벽’에 의해 구분되지 않는다는 것을 보여준다.

마지막으로 센터를 이용하는 아동에게 있어 센터는 ‘정서적’으로 방과 후 홀로 있지 않아도 되는 ‘갈 곳’, ‘쉼터’가 되는 공간이 되고 있다. 따라서 센터의 공간을 ‘물리적’, 그리고 ‘열린 공간’, ‘정서적’ 공간으로 분석하여 센터 공간의 특징을 기술한다.

1. 물리적 공간 - 구조의 다양성

아동들이 낮 시간 주로 생활하는 학교 교실의 구조는 정사각형 구조로 전국 대다수 국·공립학교의 교실의 구조는 유사하다. 그러나 센터는 학교, 교실과 달리 센터마다 공간의 구조에 차이가 있다. A센터는 거실 로비 중심의 아파트형 구조, B

6) 우리말 사전에서 ‘벽’은 ‘담벼락’ ‘담’, 벽면의 유의어로 사용되며 ‘집이나 방 따위의 둘레를 막은 수직 건조물’, ‘극복하기 어려운 한계나 장애를 비유적으로 이르는 말’, ‘관계나 교류의 단절’을 비유적으로 이르는 말로 쓰이고 있다(네이버 국어사전, 2018).

센터는 가늘고 긴 복도 중심으로 복도 좌우로 공간들이 놓여 있는 사무실 구조, 교회 공간을 활용하는 센터는 긴 강의자 중심의 구조, 불교 사찰 공간을 활용하는 센터는 커다란 강당 중심의 구조 등 어떠한 건물을 임대하거나 활용하느냐에 따라 센터의 구조는 달라진다. 또한 센터 공간의 크기에 따라, 실내·외 활용 공간 여부에 따라서도 센터의 공간 구조는 달라진다. 이러한 차이는 센터 아동들의 놀이문화와 센터 구성원 간 상호작용의 차이로 연결된다.

공간은 그곳에 머무는 이들로 인하여 그 의미가 새롭게 창조되는 공간이다. 지역 아동센터의 공간은 센터 공간의 주체인 아동들의 경험과 분리 될 수 없다(임부연, 양혜련, 송진영, 2012).

<그림Ⅲ-1> A센터의 중심인 ‘로비’는 아파트의 거실과 같아, 구성원들이 로비를 통해 학습실로, 사무실로, 화장실, 조리실로 이동하기 때문에 자연스럽게 구성원들의 움직임이 한 눈에 들어온다. 게다가 센터장실은 늘 문이 열려있고, 복지사 선생님의 책상은 학습실 구석에 놓여 있어 두 선생님은 사무를 볼 때도, 센터의 다른 공간에 있을 때도 누가 평소보다 일찍 오고, 늦게 오는지, 누가 함께 오고 혼자 오는지, 그리고 아동들의 얼굴빛과 건강상태는 어떠한지를 면밀히 관찰할 수 있다. 이처럼 거실 중심의 아파트와 같은 A센터는 조금만 주의를 기울여도 아동들의 들고나는 것, 아동들의 상호작용을 쉽게 관찰할 수 있기 때문에 문제가 발생했을 시에도 교사가 발 빠르게 대처할 수 있는 장점이 있다. 아동의 ‘보호’라는 측면에서 볼 때 효과적인 공간배치라고 할 수 있다. 그러나 아동들의 입장에서는 어른들의 시선으로부터 벗어나 자신들만의 공간 속에서 자유롭게 활동할 수 있는 자유가 제약당할 수 있는 구조이기도 하다. 보호가 용이하다는 것은 그만큼 남들의 시선 안에서 행동해야 한다는 것을 의미 한다. 또한 A센터의 좁은 공간으로 인해 아동들은 이동하다 서로 부딪히거나 넘어져 다투는 경우도 잦다. 때로는 자신의 물건을 프로그램인 진행되고 있는 공간에 두고 나와 들어가지도 못하고 프로그램이 끝나기를 기다리기도 난감한 상황이 벌어지기도 한다.

A센터에 비해 B지역아동센터는 긴 복도형 공간 구조이며 공간이 넓고 센터장이 주로 머무는 사무실은 복도 끝 오른쪽에 위치하고 있다(<그림Ⅲ-1> 참조). B센터는 아파트 관리동 2층 42평을 무상 지원받아 사용하고 있지만 실제적으로 아파트 주민자치 도서관과 로비 등 2층 전체 약 70평 이상의 공간을 사용하고 있다. 이 공간과 더불어 센터 입구 건너편 아파트 주민 도서관과 1층 입구 분수대와 바로 옆 놀이터 등도 센터의 공간이라고 부를 만큼 아동들이 활발하게 이용하고 있다. 센터

내 각각의 공간이 넓기 때문에 학습실에서 저학년이 프로그램을 하고 있더라도 고학년이 용무가 있어 들어와도 전혀 방해가 되지 않는다. 한 예로 초등학생들이 프로그램 수업을 하고 있을 때, 6학년 유진이가 뒷자리에 앉아 책을 보거나, 저학년 동생들의 활동을 지켜보곤 한다. 또 저학년들이 선생님들과 함께 학습지도를 받고 있을 때, 슬기는 사물함을 열고, 답지를 찾느라 한참 동안 머무는데도 저학년들은 슬기가 같은 공간에 있음을 알아차리지 못한다. 사례<18>은 1학년 채원이와 지현이가 B센터 공간 중 가장 넓은 학습실에서 문제지를 풀고 있다. 하슬이는 답안지를 찾기 위해 사물함과 탁자 등 이곳저곳 문을 여닫는데도 두 아이는 전혀 눈치채지 못한다. A센터와 같은 좁은 공간에서는 서로 오고가면서 부딪치는 갈등이 빈번히 일어나지만, B센터에서는 공간을 이동하는 중에 겪게 되는 갈등상황은 거의 관찰되지 않았다.

<18> (하슬과 학습지도선생님(실버학습지도)은 낮은 목소리로 속삭이듯 문제를 풀어가고 있다.

문제집의 설명서를 찾아가면 수학문제를 해결해 간다. 답안지를 찾으러 다니며 이곳저곳 사물함을 열기도 하고 책상을 뒤집는다.)

하 슬 : 답안지 찾았다. (하슬이가 답안지를 찾아 선생님께 드린다.)

선생님 : 문제를 소리 내어 읽어봐 .

하 슬 : (하슬이가 소리 내어 풀어간다.) 선생님 이거 맞아요?

선생님 : (선생님은 답안지를 보고) 음, 음... 하슬이 다시 풀어봐.

(2014. 9.19. B지역아동센터 관찰[사례107 재인용])

게다가 센터장과 복지사 선생님의 사무실이 아이들이 주로 생활하는 공간과 떨어져 있어 아동들은 상대적으로 어른의 시선으로부터 벗어날 여지가 많다. 따라서 각자 원하는 활동과 머무르고 싶은 공간에서 혼자 또는 여럿이 모여서 시간을 보낸다. B지역아동센터에서 이러한 상황을 자주 관찰할 수 있었다. 특히 센터 건너편 도서관은 센터장이나 복지사 선생님의 시선이 닿을 수 없는 공간으로 아동들이 자신들만의 공간으로 만들어 간다. 마치 ‘동굴’처럼 자신들만의 에워싸인 공간에서 아동들은 이곳에서 친구들과 비밀이야기, 수수께끼, 귀신이야기, 학교생활이야기, 친구이야기를 나누는 모습이 자주 관찰되었다. 김종진(2011)에 의하면 인간만이 각자의 특성에 따라 그들만의 공간, 그들만의 독특한 문화를 만든다고 한다. 어른들의 시선에서 벗어나있는 도서관은 아동들에게 비밀스런 공간, 쉽게 드러나지 않은 ‘동

굴'과 같은 은밀한 공간이다. 이곳에서 아이들은 자신들이 공유하는 이야기, 그들만의 놀이를 창조한다.

이처럼 B지역아동센터에서는 넓은 공간을 활용할 수 있어 아동들은 자기들만의 공간을 만들고 그 속에서 자신들의 세계를 창조할 여유를 가진다. 그러나 넓은 공간으로 인해 B센터에서는 아동들의 오고가는 것을 한눈에 볼 수 없기 때문에 위급한 상황이 발생하더라도 센터 교사들이 민첩하게 대처하기란 쉽지 않다. 그래서 B센터에서는 아동들이 하원을 할 때, 센터장실에 들어서 인사를 하도록 한다. <사례>17[사례5 재인용]처럼 예혁이와 슬기는 하원하기 위해 복도 끝자락에 놓인 사무실로 건너와 센터장에게 하원 보고를 한다. 이러한 모습은 아동들의 이동이 한눈에 들어와 등·하원의 모습을 쉽게 관찰할 수 있어 상호작용이 용이한 A센터에 비해 다소 위계적으로 보였다.

<19> 센터장 : 잘 가~

예 혁 : 네. 안녕히 계세요.

센터장 : 오야.

슬 기 : 안녕히 계세요.

센터장 : 가냐~

슬 기 : 네. 태권도 가야돼서요.

센터장 : 아야, 태권도장 이렇게 빨리 가야 돼?

슬 기 : 사부님이 5시까지 오라했거든요.

센터장 : 그래?

슬 기 : 안녕히 계세요.

센터장 : 오야~

교수님 : 저 아이가 슬기예요?

센터장 : 이렇게 막 가버려요.

선생님 : 태권도 학원가는 거예요?

(2014. 10. 31. B지역아동센터 관찰 [사례5 재인용])

이처럼 센터 구조에 따라 각 센터의 독특한 문화나 상호작용의 모습이 만들어진다는 점에서 센터 구조는 센터 구성원들의 상호작용에 많은 영향을 미친다고 할 수 있다.

2. 열린 공간- ‘개방성’과 “사생활 침해”

A, B 두 지역아동센터는 29인 이하시설로 각각 36평, 42평 공간에서 만18세 미만의 아동들이 이용하고 있으며, 대다수 센터가 그러하듯 프로그램 활동은 학년과 성별 구분 없이 운영된다. 아동들이 낮 시간에 활동했던 학교는 각 학년별, 학급별 교실이 있어 쉬는 시간 외에는 서로의 교실을 출입하는 일은 제한되어 있다. 그러나 센터는 학년, 학급 구분 없이 센터의 공간을 공동으로 사용하고 있어 들어가고 나가는 일은 상당히 자유롭고 ‘개방’되어 있다.

다음 사례에서는 2학년, 3학년, 4학년 아동들이 한 공간에서 학년과 상관없이 둘러 앉아, 책을 읽거나 문제지를 풀고 있다. 센터를 이용하는 아동에 비해 지도교사가 부족하고 센터 공간이 협소⁷⁾하기 때문에 학습실의 앞과 뒤, 좌·우에서 아동들은 삼삼오오 둘러 앉아, 때론 홀로 문제풀이를 하거나 각자의 활동을 한다. 센터 아동들은 프로그램 활동이나 일상적인 활동을 할 경우에도 혼합연령 즉 연령의 ‘벽’이 없이 함께 모여 활동하고 생활한다.

<20> (다음 아동들은 A센터 로비 도서관 좌식 책상에 앉아
 가희, 강우는 책을 읽고 있고 주원이와 희진이는 문제지를 풀고 있다.)
 연구자 : 가희야, 책 내려놓고 잠깐 이야기 나눌 수 있을까?
 오늘 여기 가희랑, 주원이랑, 희진이랑, 강우랑 이렇게 모였네?
 우리 가희는 벌써 4학년. 주원이도 4학년. 희진이는 2학년. 3학년! 맞
 아? 강우는?
 강 우 : 3학년.
 연구자 : 3학년~ 희진이하고 같구나?
 (2014. 9. 8. A지역아동센터 면담)

7) 지역아동센터중앙지원단(2017)의 실태조사에 따르면 지역아동센터 공간의 크기 시설면적은 센터당 평균 151.4㎡로, 106㎡이상~165㎡미만인 센터가 1,780개소로 가장 많으며, 다음으로 165㎡이상인 센터가 1,118개소로 조사되었다. 이용아동 1인당 평균면적은 165㎡이상인 센터의 경우 8.7㎡로 가장 넓으며, 82.5㎡미만 센터는 3.0㎡로 가장 좁게 나타났다. 신고정원 및 이용아동 대비 지역아동센터 전체면적을 살펴보면, 82.5㎡미만의 경우 신고정원 및 이용아동이 10명~20명 미만인 센터가 가장 82.5㎡ 이상의 경우, 신고정원 및 이용아동이 20명~30명 미만인 센터가 가장 많았다.

센터의 ‘열린 공간’ 그리고 ‘개방성’은 아동들의 활동에서만 일어나는 양상은 아니다. 센터 교사뿐 아니라 부모들에게도 센터 활동과 공간은 열려 있다. 센터의 활동들은 학교 수업과 달리 직책과 연령에 상관없이 누구든 참여할 수 있고, 센터의 공간 역시 수시로 드나들 수 있다.

다음 <21> 사례는 B지역아동센터의 비즈공예 프로그램 활동이다. 지난 주 ‘마을 축제’에서 판매하고 남은 재료들을 이용하여 팔찌 만들기 활동이 진행되고 있다. 평상시 보다 일찍 퇴근한 지현이 엄마는 지현이를 데리러 센터를 방문하였다. 센터장은 지현이 엄마에게 지현이의 활동이 아직 끝나지 않아 함께 팔찌 만들기 활동에 참여 할 것을 권유했다. 지현 엄마는 별 부담 없이 프로그램에 참여한다.

이처럼 연령이나 학년, 직책의 제한 없이 센터의 모든 공간들은 아동들이나 교사들뿐 아니라 부모들에게까지도 열린 공간으로 개방되어 있다.

<21> 비즈공예 프로그램 선생님은 아이들이 사용 가능한 구슬과 실을 개인접시에 나누어 주신다. 오늘은 센터장과 자원봉사자도 함께하는 참여수업으로 진행된다. 지난 주 아파트 마을축제에서 판매하고 남은 재료들을 이용해 오늘은 판매용이 아닌 개인 소유의 팔찌 만들기 수업이다. 각자 자유롭게 자신이 착용할 팔찌 만들기 수업인지만 모두 집중하며 팔찌를 만들어 간다. 지난 행사 동안 팔찌 만들기 기술이 숙련되어 있어서, 서로에게 특별한 도움 요청 없이 조용한 가운데 활동이 진행 된다. 그래서인지 선생님은 별 말씀이 없으셔서, 교사와 아동들 간의 대화는 거의 오고 가는 일이 없다. 오히려 오늘 일일 학생인 센터장, 학습도우미선생님, 그리고 관찰자인 나는 지난 ‘아파트 축제’때의 에피소드를 나누며 소란스레 팔찌를 만들어 간다. 오늘 비즈공예 수업은 딸을 데리러 온 지현이 엄마도 학생의 신분으로 수업에 참여한다. 지현 엄마는 딸과 함께 자연스럽게 이야기 나누며 “잘하네”, “구슬 줄을 잘 잡아 야 해”, “엄마가 잡아줄까?” 대화를 주고받고 격려하며 수업에 참여 한다. 센터장은 지현 엄마에게 지현이의 센터생활관련 이런 저런 이야기를 나눈다. 학습도우미 선생님은 지현이 공부도 잘하고, 친구들을 도와주며 보조 선생님 역할을 하는 모범학생이라고 칭찬 하신다.

(2014. 10. 28. B지역아동센터 비즈공예 수업 관찰 내용)

다음 <22> 사례에서 연구자는 센터 현관 출입구가 놓인 센터 로비에서 1학년-4학년 학생을 대상으로 프로그램을 진행하고 있다. 프로그램 활동 공간은 센터의 유일한 출입구이기에 센터를 들어가고 나가는 이들의 모습이 쉽게 관찰된다.

프로그램 활동 중에 센터장은 외출하기 위해 현관문을 연다. 이를 목격한 서현이

가 “원장선생님, 다녀오세요”라고 큰 소리로 인사를 하자 몇몇 아동들도 원장님 쪽을 쳐다본다. 이 때 택연이도 원장선생님의 외출하시는 모습을 확인하고는 “다녀오세요”라고 인사한다. 이에 센터장은 “여러분 열심히 해요”라고 격려하며 나가신다. 연구자뿐 아니라 센터 구성원들은 서현, 택연, 원장님과 대화의 상황이 프로그램 활동을 방해하고 있다고 여기지 않는다. 프로그램 중간 중간 이 정도의 개입은 빈번하게 발생하기 때문인지, 센터의 공간은 누구나 그리고 언제나 출입이 가능하다. 여기고 있어서인지 센터 구성원들은 이러한 장면을 자연스럽게 여기는 것 같았다.

<22> 연구자 : 당신은 누구십니까? 활동에서 지목받은 사람의 특징이 있어요. 어떤 특징이 있을까?
 민 후 : 모두 남자예요.
 (원장님이 외출 하신다)
 서 현 : (프로그램 활동 중에 소리내어 인사한다)
 “원장선생님, 다녀오세요”
 택 연 : (고개를 뒤로 돌려) “다녀오세요”
 센터장 : 여러분 열심히 해요.
 연구자 : (작업에 대한 설명, 주의사항을 먼저 설명을 잘 해 준다.)
 오늘은 라면으로 푸드아트 할거예요. 라면은 각자 하나씩이에요.
 (2015. 5. 13 A센터 프로그램 활동 관찰)

센터의 공간은 모두가 함께 사용할 수 있는 공동의 공간 ‘열린 공간’일 뿐 아니라 다양한 용도로 사용하는 다목적 공간으로 활용되고 있다. 사례 <23>에서 연구자는 센터 도서관(로비)에서 민후와 면담을 하고 있다. 4학년 같은 또래 인접이가 학원에 들러 좀 늦게 등원하자. 연구자는 인접이도 함께 면담을 하자고 요청하며 면담을 진행한다. 잠시 후 저녁 식사 시간이 되자, 아이들은 식판을 들고 각자 편안한 자리, 늘 앉던 익숙한 자리에 앉아 식사를 한다. 조금 전 민후가 책을 읽고, 인접이와 면담을 하던 도서실 책상은 식탁으로 변신한다. 또한 조금 전 아동들이 문제지를 풀고 프로그램을 진행하던 학습실 책상과 공간은 순식간에 식탁으로 변한다. 물론 식탁 한 쪽에는 여전히 연필과 조금 전 아동들이 풀던 문제집이 펼쳐져 있다.

<23> (인섭, 민후와 로비에서 면담을 하고 있던 중 저녁식사 시간이 되었다.
 인섭이와 민후는 식당에서 자유배식한 후 식판을 들고 조금 전 면담하던 도서관
 (로비) 탁자에 식사자리를 잡는다.)
 수 영: 언니, 오이고추 잘 먹어? 쌈장에 찍어먹어 볼까?
 가 희: 누가 오이고추 빨리 먹나 시험할까?
 (인섭, 민후 옆에 수영, 주원, 가희 여자 친구들도 식사를 하고 있다)
 연구자: 민후는 오이고추 안 가지고 왔네?
 인 섭: 민후, 완전 소심하게 오이 먹어요.
 민 후: (전혀 신경쓰지 않고 식사한다.)

(2014. 9. 8. A지역아동센터 관찰)

위의 사례에서처럼 지역아동센터의 공간들은 학년에 상관없이 여럿이 모여 활동하고, 센터 공간 또한 활용이 다양해서 한 공간에 있어도 다양한 분위기와 환경을 경험하게 되는 특징을 가지고 있다. 그러나 이렇게 모든 공간을 자유롭게 드나들고 다양한 용도로 활용하게 되면서, 아동이나 상주교사가 혼자만의 활동을 하거나 자신만의 시간을 보낼 수 있는 공간을 확보할 수 없게 된다. 그래서 “생활을 침해” 받게 되는 경우가 발생한다.

다영이는 학습동기 프로그램이 진행되고 있는 학습실에 말없이 들어와 책꽂이를 둘러보더니, 책 한 권을 뽑아 들고 조용히 책장 앞에 앉아 책을 읽고 있다. 다영이는 학습동기 프로그램 참여 아동이 아니었지만 누구도 다영이가 학습실에 들어와 책을 찾는 일에 대해 반응을 보이지 않았다. 그리고, 수업을 진행하던 선생님이 뒤늦게 책을 읽고 있던 다영이를 발견하고 “친구야, 지금은 수업 중이야 옆방에서 책을 볼 수 있을까?” 장소를 이동해 줄 것을 부탁했다. 프로그램 활동 하느라 다영이의 존재를 의식하지 못하던 아동들도 갑자기 다영이에게 빨리 나갈 것을 재촉한다. 다영이는 말없이 옅은 미소를 띠며, 책을 들고 옆방으로 이동한다.

학습동기 프로그램이 이루어지고 있는 학습실은 프로그램에 참여하고 있는 아동에게는 프로그램 활동실이지만 프로그램에 참여하지 않고 있는 다영이에게는 읽고 싶은 책을 읽을 수 있는 도서관이다. 그러나 지금 다영이는 도서관에서 책을 읽을 수 없다. 다영이가 책을 들고 나가 자리를 잡게 되는 공간 또한 다른 아동들이 교과 문제지를 풀고 있기 때문이다. 이렇듯 센터의 공간들은 다양한 목적으로 사용되고 있지만 이로 인해 아동들은 자기만의 공간, 자신만의 활동을 할 공간을 잃게 된다.

프로그램이 끝나고 복지사 선생님께서로부터 다영이는 말이 없고 친구들과 잘 어

울리지 못하는 아동이라 학습동기 프로그램에 참여시켜 주기를 요청했다. 복지사 선생님과 면담 후 연구자는 누구와도 잘 어울리지 못하는 다영이에게는 혼자만의 공간이 필요했겠다는 생각을 뒤늦게 하게 되었다. 이렇듯 센터는 협소한 공간에서 다양한 활동이 동시다발적으로 진행되는 경우가 많아 비어있는 공간, 홀로 있을 공간, 홀로 하고 싶은 것을 할 수 있는 공간이 많지 않다.

<24> 사례에서 승완이는 책상 밑을 내려갔다 올라왔다 하더니, 급기야 책상에 엎드리고 활동에 참여하지 않는다. 담당선생님은 두 명의 아동을 관리하고 있기에 연구자는 승완이 옆에 앉아 귓속말을 나눴다. 계속 누워 있을 건지, 아니면 지금 활동에 참여할 것인지 아니면 누워 있다가 일정시간이 되어 어깨를 툭툭 쳐 일어날지를 선택하게 했다. 승완이는 5분 동안 누워있기로 결정하였다. 승완이가 선택한 5분은 승완이 스스로 자신을 들여다보고 난감해 버린 이 상황을 정리할 시간과 공간이었다.

<24> 연구자 : 승완아, 속상해? 어떤 속상한 일이 있었어?

승 완 : 선생님이 주원이 누나하고만 이야기하고 나랑은 안 해요. 그래서 빼졌어요.

연구자 : 그래 속상하겠다. 그런데 승완이가 계속 엎드려 있으면 OO선생님 마음이 아플 것 같아. 그래서 지금 일어나서 활동에 참여하면 어떨까? 아니면 계속 누워 있고 싶어?”

승 완 : 누워 있을 거예요.

연구자 : 그래, 그러면 누워있으면 기분이 나아질 것 같아?

승 완 : 네

연구자 : 승완아, 그러면 2분 3분 5분 몇 분 정도 누워 있으면 괜찮을 것 같아?

승 완 : 5분이요.

연구자 : 그럼 좋아, 5분 지나면 내가 알려줄게.

지금이 11분이야, 그럼 16분에 너의 어깨를 툭툭 두드릴게.

그 때 일어날 수 있다면 일어나는 거다.

(5분 후 연구자가 승완이의 어깨를 두드릴)

승완아, 지금 일어나도 괜찮겠어?

승 완 : (그리고 일어나서 활동에 참여한다.) 네,

(2017. 5. 11. A지역아동센터 학습동기 프로그램 중)

아동들을 재촉하여 활동에 참여하게 하는 것이 유능한 교사의 기준으로 여겨지는지 일반적으로 교사들은 아동들을 빨리 활동에 참여시키고자 아동이 홀로 있는 공간을 헤집고 들어가려한다. 그러나 아동은 교사가 홀로 있을 공간을 허용해 줄 때 오히려 충분히 보호받고 있다고 여긴다. 그러나 센터의 개방성은 때때로 아동들에게 필요한 한 쪽 구석, 책상 밑 작은 공간 정도도 내어주지 못하고 그 공간을 침해한다.

혼자 있을 수 있는 공간이 없다는 것은 센터 아동만의 문제는 아니다. 센터에 상주하는 A센터 복지사 선생님의 업무용 책걸상과 물품은 학습실 한 칸에 자리 잡고 있다. 물론 선생님은 아동들과 함께 지내는 업무 공간에 대해 나쁘진 않다고 하지만 아동뿐 아니라 교사 역시 센터 생활 속에서 혼자만의 시간, 혼자만 있을 수 있는 공간을 가지기 힘들어 보인다.

- <25> 연구자 : 어, 선생님 사무실이 바뀌었네요. 공사 전에는 원장님과 저 쪽 공간을 사용하셨는데 ...
- 복지사 : 아이들 활동 공간 하나를 더 만들다보니 사무실이 좁아졌어요. 그래서 저의 책상이 학습실로 들어왔어요.
- 연구자 : 선생님 개인 공간이 없어졌네요.
- 복지사 : 네. 그러긴 하지만 아이들과 함께 있는 것도 나쁘진 않아요.

3. 정서적 공간- ‘갈 곳’, ‘쉼터’

학교는 시험을 통해 아동들의 학업성취 정도를 평가하고 반드시 지켜야 하는 생활규칙들로 학생들의 행동을 규제한다. 이에 비해 지역아동센터는 상대적으로 느슨한 생활공간이다. 그래서인지 센터 아동들은 학교를 공부를 해야만 하는 곳으로 인식하지만, 센터는 공부를 많이 하지 않고 자유롭게 놀며, 즐거운 시간을 보낼 수 있는 곳이기를 기대하는 듯하다.

아동들은 공부할 목적으로 학교를 다니지만 센터에 대해서는 아동 각자가 바라는 목적이 다양하다. 어떤 아동은 방과 후 홀로 있고 싶지 않아서, 어떤 아동은 친구를 만나기 위해, 어떤 아동은 저녁식사를 해결하기 위해, 어떤 아동은 학습지도를 받기 위해 센터를 찾는다. 이처럼 지역아동센터는 방과 후 부모의 돌봄을 받을 수 없거나, 경제적 이유로 다른 아동들처럼 학원을 다니지 못하는 저소득층 맞벌이 가정, 한부모 가정, 조손 가정, 다문화 가정 아동들에게 친구와 자유롭게 어울려 놀

고 쉴 수 있는 공간, 식사를 해결할 수 있는 공간이다(임봉련, 2007)..

다음 사례의 주현이는 중학생이다. A, B 두 지역아동센터는 초등학생이 80% 이상 이용하고 있어 초등학생 중심의 방과 후 활동이 주로 운영되고 있다. 이로 인해 주현이 같은 중학생에게 필요한 프로그램과 학습지원이 적절히 제공되지 못하고 있는 실정이다. 그럼에도 불구하고 주현이는 매일같이 센터에 찾아온다.

주현이는 이혼 가정의 외동이다. 아빠가 주현이의 주 양육자이지만 타 지역에서 근무하고 있어 주말에만 집에 오는 형편이다. 그래서 평상시 할머니가 주현이를 보살펴준다. 주현이는 집에서 딱히 함께 놀거나 대화할 대상이 없어 늘 심심해한다. 그래서인지 주현이는 방과 후 집에 있는 것보다 센터에서 활동하는 것이 더 재밌고 편안하다고 한다. 주현이의 형편을 누구보다 잘 아는 센터장은 센터에서 특별한 지도를 해 주지는 못하고 있지만, 주현이가 센터 밖에서 배회하며 위험한 공간에 노출되는 것보다 센터 안에 있는 것이 보다 안전하다 생각한다. 아래 사례들은 방과 후 방치 될 수 있는 아동들에게 지역아동센터가 의미 있는 시간과 관계를 만들어가고 있다는 것을 보여준다.

<26> 연구자 : 그럼 센터 활동이 끝나고 집에 가서는 무슨 일을 할까?

주 현 : 어... TV보거나 아니면 집에서 그냥 가만히 있어요.

연구자 : 가만히 있어? (웃음) (명 때리는 흉내 내며) 이려고 가만히 있는 거야?
 뭐 특별히 할 것이 없다는 말일까?

주 현 : 네.

연구자 : 주현이는 딱히 학원을 다니지 않고 있잖아,
 그럼 지역아동센터를 다니지 않았다면 방과 후 뭘 할 것 같아?

주 현 : 모르겠어요. 음 ~~~~그냥 TV 보고, 핸드폰하고 그냥 명 때리겠죠?
 저 명때리는 것 잘해요~~~~~

(2014. 9. 30. B지역아동센터 주현 면담)

사례 <27>의 A센터 유리는 무남독녀이다. 센터에 다니게 된지 겨우 3개월가량 되었다. 방과 후 집에 가면 늘 혼자 있어야 했으나 센터를 다니게 되니 재미있는 활동 프로그램을 참여 하는 일도 좋고, 대학생 언니, 오빠들이 놀아주는 일도 신나는 일이고, 유리가 다쳤을 때 곧 바로 치료해 주는 언니가 센터에는 있기 때문에 센터는 중학생이 되어도 꼭 다니고 싶은 곳이라고 말한다.

<27> 관찰자 : 지역아동센터 계속 다니고 싶니?

유 리 : 네, 당연하죠.

관찰자 : 중학생이 되어도 계속 다니고 싶어?

유 리 : 네

관찰자 : 학교와 센터 중 어떤 곳이 더 편하고 재미있니?

유 리 : 센터요.

관찰자 : 이유는

유 리 : 학교는 프로그램을 한 달에 한두 번 정도 교통안전교육, 불량떡거리
안전교육 등만 해요. 그런데 센터는 하루에 1,2가지해요. 그래서 재미있어
요. 그리고 학교는 공부를 많이 하는데 이곳은 학교보다는 적어요. 그래서
좋아요. 그리고 대학생 언니들이 좋아요. 같이 놀아주고 업어주기도 해요.
내가 팔꿈치 다쳤을 때 어떤 대학생 언니가 치료도 해주고 위로해 줬어요.

관찰자 : 내가 어려움이 생기거나 걱정이 생길 때 누구에게 도움을 받을 것 같아요?

유 리 : 소망쌤이죠.

관찰자 : 소망쌤 인기 많구나. 소망쌤은 어떤 분이셔?

유 리 : 화를 안내요. 일단 우리 이야기를 잘 들어주고 친구, 언니 같아요. 그래
서 편해요. 부탁하기도 쉬워요. 내 맘을 잘 알아주는 것 같아요.

(2014. 9. 30. B지역아동센터 유리 면담)

센터를 이용하던 아동의 상당수는 고학년이 되면 경제적 부담을 안고서라도 센터를 중단하고 사설학원을 다니게 되는 경우가 많다. <29> 사례 B센터에는 유진이는 또래 6학년 남학생이 없다. 그래서 유진이는 주현이 형이 센터에 오기를 기다리고 또 유진이 형을 찾는다. 센터에 가면 함께 놀 수 있는 친구들이 있어 유진이처럼 센터는 방과 후 ‘갈 곳’이 되고 있다.

<28> 유 진 : 주현이형 어디 갔어요?

센터장 : 주현이 여기 않았어. 저쪽으로 간 것 같던데? 어디 안 갔을 거야.

(유진이 주현이를 찾으러 감)

센터장 : 그러니까 주현이는 이제 중학생이 되어서 이용할 수 있는 프로그램이 없는데도 그냥 와요.

연구자 : 그러니까요, 지역아동센터가 맞벌이 부모님들은 방과 후 아동들을 돌볼 수 없는 상황인데, 센터가 아동들을 보호하고 돌보며, 갈 곳이 되어 주는 역할은 큰 의미라고 생각해요.

센터장 : 방치될 수 있는 아이들을 우리가 돌보는 거죠~~~~~ 호호호

연구자 : 맞아요.

(2014. 10. 20. B지역아동센터장 면담)

방과 후 학원이나 학교의 방과 후 프로그램에 참여하는 경우, 하교 후 친구들과 센터 주변과 놀이터에서 놀다 늦게 등원하거나 가정행사로 인해 결석하는 것을 제외하곤 센터를 이용하는 아동들의 대다수는 결석하는 일은 매우 드물다. 아래 사례에서 알 수 있듯이 유진(6학년)과 태민(4학년)은 “아프거나 어디가거나 중요한 일이 아닌 이상 결석하지 않는다.”고 이야기 한다. 센터를 이용하는 아동들은 방과 후 귀가하기 전까지 센터에서 머물러 있기를 선택하고 있다. 아동들은 센터를 가지 않으면 방과 후 상당 시간 ‘홀로’ 보내야 한다는 것을 알고 있기에 센터에 등원하여 또래, 언니(누나), 오빠(형), 선생님들과의 만남의 시간을 이어 가는 듯하다. 이는 센터는 아동들에게 방과 후 ‘갈 곳’이 되어 주고 있다는 것을 알 수 있다.

<29> 연구자 : 유진(6학년), 태연(4학년)이는 센터 결석은 거의 안하니?

태연· 유진 : 네 . 아프거나 어디가거나, 중요한 일이 있을 때만 결석해요.

연구자 : 그래, 결석하지 않은 성실한 친구들이구나.

(2014. 10. 21. B지역아동센터 태연, 유진 면담)

사례 <30>의 A센터 다혜처럼 저녁식사를 해결하기 위해 센터를 이용하는 학생들도 있다. 다혜는 A지역 아동센터의 다문화 가정 이란성 쌍둥이 중1 여학생이다. 다혜 아버지는 센터 근처 OO중국집에서 주방장 일을 하신다. 어머니는 조선족으로 몇 년 전 집을 떠나 쌍둥이 남매를 아빠가 홀로 돌보고 있는 실정이다. 다혜는 초등학교 때부터 센터를 이용하던 학생이다. 다혜는 초등학교 때나 지금이나 학습에는 별 흥미를 보이지 않지만, 센터에서 저녁을 먹기 위해 책가방도 없이 센터에 찾아온다. 이렇듯 센터는 방과 후 마땅히 ‘갈 곳’이 없는 아동들에게 언제든지, 특정한 목적이 있든지 없든지 편안하게 가도 되는 ‘갈 곳’이 되어 주고 있다.

<30> 다 혜 : 아, 쌤, 반가워요.

연구자 : 오! 울 다혜, 잘 지냈어. 이번 프로그램 활동 중에 보이지 않아서 센터 안다니는줄 알았는데...

다 혜 : 아니에요. 저 다녀요. 호호. 근데 오늘은 저녁 먹으러 왔어요. 전 오고 싶을 때 와요.

연구자 : 다혜 아빠는 맛있는 요리를 잘 하시잖아.

다 혜 : 맛없어요. 잘 안해줘요.

(2014. 8. 11. A지역아동센터 다혜 면담)

C. 활동 : “방과 후 학교”

아동들은 방과 후 센터에 등원하여 먼저 문제풀이 중심의 교과학습을 한 이후 다양한 프로그램 참여하고 저녁식사를 한 후 집으로 돌아간다. 센터에 오기 전 학교에서의 생활은 이미 짜여진 시간표와 수업의 시작과 끝을 알리는 종소리에 따라, 그리고 무엇을 준비하고 어떤 것은 반드시 해야만 하고 또 무엇을 하지 말아야 하는지와 같은 규칙에 따라 이루어진다. 동일한 책상과 의자에 앉아 모두 똑같은 교과서로 공부를 하고 선생님이 주도하는 수업 속에서 학생들은 주로 선생님의 말씀을 듣거나 선생님의 물음에 간간히 대답하는 역할을 한다. 이처럼 아동들은 제도권 학교에서 제한된 교실 공간과 수업시간, 규제와 규칙에 따라 생활하였기 때문에 센터에서의 활동은 학교와는 달리 자유롭기를 기대한다.

그러나 센터의 활동은 주간, 월간, 연간 교육계획에 따라 쉽없이 분주하게 진행된다. 센터의 아동들은 이러한 계획에 맞춰 매일, 매시간, 무언가 끊임없이 배우고 활동하게 된다. 센터의 생활이 학교와는 달리 자유롭기를 기대했던 아동들은 센터를 학교와 별반 다르지 않은 학교의 연장선으로 인식하게 된다.

1. 문제지 풀이 중심의 교과학습

초등 저학년이 12시 30분경부터 센터에 등원하기 시작하여, 대략 3시 30분경이 되면 고학년까지 등원을 마치게 된다. 센터 프로그램은 저학년, 고학년별로 구분되어 이루어지거나 또는 전체 아동들이 함께 참여하는 방식으로 운영된다. 따라서 특정 프로그램이 진행되기 위해서는 대다수의 아동들이 등원할 때까지 기다려야 한다. 이로 인해 센터에 먼저 등원한 아동들은 학교 방과 후나 사설학원프로그램에 참여하고 돌아오는 친구들, 그리고 고학년들이 모두 등원할 때까지 기다려야 한다. 센터에서는 기다리는 시간동안 아동들로 하여금 매일 할당된 문제집을 풀게 하여,

아동들이 모일 수 있는 시간을 확보하게 된다.

이러한 운영상의 이유뿐 아니라 기초학습 지도를 원하는 부모의 요구도 센터에서 문제집 풀이를 중시하게 되는 이유이기도 하다. 부모들은 아이들을 센터에 보내면서 학원 보낼 형편은 안 되고 그렇다고 성적이 엉망인 것을 그대로 놔 둘 수 없다며, 자녀의 학업지도를 해 줄 것을 부탁한다. 어떤 부모들은 당신은 못 배워서 이렇게 살고 있지만 자녀들만큼은 잘 교육시켜서 훌륭하게 키워 이런 삶을 대물림하고 싶지 않다고 한다.

특히 A 지역아동센터장은 센터를 개소하기 전 사설학원 강사로 아이들의 학습을 지도하는 일을 주로 해온 경력으로 인해 학습지도 봉사자를 적극 유치하는 등 학습지원 중심으로 센터를 운영하고 있다. 게다가 협소한 공간으로 인해 활동적인 프로그램보다는 학습지도를 선호할 수밖에 없는 현실적인 이유도 존재한다.

B 지역아동센터는 A센터에 비해 상대적으로 문화체험프로그램을 활발하게 운영하고 있는데다 센터 주변에 놀이터가 있어 A센터에 비해 아이들이 자연스럽게 모여 노는 모습이 더 자주 관찰되었다. 그럼에도 불구하고 B센터 역시 부모의 기대에 부응하기 위해 기초학습활동을 센터의 첫 하루 일정으로 운영하고 있다.

아동들에게 문제지 풀이는 원치 않는 활동이다. 학교에서 온 종일 공부하고 온 아동들은 센터에 도착하자마자 문제지를 또 펴야 한다는 생각에 눈살을 찌푸린다. 그러면서도 아동들은 습관처럼 가방을 내려놓고 책꽂이에서 자신의 이름이 새겨진 문제지를 찾아, 지정된 학습실에 자리를 잡고 학년과 상관없이 모두 모여 문제지를 푼다. 이때 아이들의 특성에 따라 혼자서 말없이 문제지를 풀기도 하고, 주로 여자 아동들은 고학년이 저학년을 가르치거나, 우수한 또래 아동이 친구의 문제풀이 과정을 도와주는 모습이 자주 관찰되었다. 물론 학습장 안에는 문제지 풀이를 도와주는 학습지도 선생님도 함께 계신다.

그러나 학습지도의 시간이 길어질수록 아동들은 ‘자유시간’이 줄어든다는 생각에 아동들은 틀린 문제에 대해 선생님이 차분히 설명해주는 과정을 원하지 않는다. 아동들은 오히려 귀찮아하고 불필요하게 생각한다. 자원봉사 선생님은 이러한 학습지도 상황에 안타까움과 속상함을 호소했다.

<31> 학습지도선생님 : 제가 학습지도 경험이 없어, 아이들의 마음을 잘 회유하지 못
 하기도 하지만 아이들은 틀린 문제에 대해서 설명을 하려 들면
 설명하지 말래요.

연 구 자 : 으음, 그래요. 아이들이 어떤 이유에서 설명받기를 거부할까요?

학습지도선생님 : 빨리 풀고 놀고 싶어해요. 제가 수빈이의 틀린 문제를 설명하
 느라 영진이 채점이 늦어지면 영진이는 빨리 해달라고 재촉합
 니다. 그리고는 “답지 주세요. 제가 채점할래요.”라고 해요. 정
 말 속상해요

연 구 자 : 많이 속상하셨겠어요.

학습지도선생님 : 어린아이들이라 놀고 싶기도 하지만 예의 없이 느껴져 자존심
 이 상해요.

(2017. 12. 20. A지역아동센터 학습지도 봉사자 선생님 면담)

아동들은 답안지를 베껴서 학습지 풀이를 빨리 끝내고 싶어 하거나 스스로 문제
 를 풀어보기보다 친구가 답을 가르쳐 주기를 바랐다. 심지어 사례 <32>의 유진이
 는 이러한 방식의 공부로는 어차피 실력이 늘 수 없다고 단정 짓기도 하였다. 센터
 아동에게 학습지 풀이는 자신에게 큰 도움이 되지 않는 활동이며 빨리 끝내버려야
 하는 활동에 불과한 것으로 보였다.

<32> (옆에 있던 유진이가 문제를 풀면서 잠시 대화)

유 진 : 답지 베끼고 싶다.

보 조 : 그러면 실력이 안 늘잖아

유 진 : 어차피 실력 안 늘어요.

보 조 : 많이 풀면 늘어. 오늘 어디까지 풀어?

유 진 : 여기 와서 성적 떨어졌어요.

보 조 : (웃음) 내가 열심히 안 하니까 그러지.

유 진 : 했어요. 열심히 했거든요? 떨어졌어요.

보 조 : 열심히 했는데 떨어졌어?

유 진 : 네.

보 조 : 진짜?

유 진 : 네.

보 조 : 좀 더 열심히 해봐. 분명 오를 거야. 진짜.

(2014. 11. 25. B지역아동센터 학습지도봉사 선생님 면담)

채원이는 학습실에 혼자 남아서 문제지를 풀고 있다. 1학년 또래 여자친구들은 오늘 풀어야 할 분량의 학습지를 끝내고 도서관에서 놀고 있는 중이다. 이때 도서관에서 찬영이가 채원이를 데리러 왔다. 채원이는 오늘 풀어야 할 수학문제지를 아직 다 끝내지 못하고 있다. 채원이는 수학문제를 다 풀지 못해 아직 간식도 먹지 못한 상태다. 학습지도 선생님은 다른 친구들 지도를 해야 하기 때문에 채원이 혼자서 수학문제를 풀고 있다. 찬영이가 채원이 앞에 등장하자 도움을 요청한다. 찬영이는 학습지를 보고 풀이과정을 통해 도움을 주기보다 직접 답을 손가락으로 가르쳐 준다. 채원이는 빨리 풀고 친구들과 놀고 싶고, 찬영이는 친구 채원이랑 함께 놀고 싶다.

<33> (선생님은 채원이의 수학지도를 하고 계신다. 이 때 친구 찬영이가 들어온다.)

채 원 : 나 수학하기 싫어

찬 영 : 아직도 하고 있어, 우리 떡순이 하기 싫어, 어서 해 우리 빨랑 놀게.

이 애는 떡순이에요. 가래떡 조금만 줄게.

채 원 : 이 문제 풀어줘. 응.

찬 영 : (가래떡을 먹으면, 손가락으로 채원에게 답을 가르쳐 준다.)

(잠시 후 관찰보조선생님도 채원이의 수학문제풀이에 참여한다.)

(2014. 10. 21. B지역아동센터 1학년 아동들 학습지도 장면)

지역아동센터 아동들은 자연스레 센터에 등원 후 당일 해당 분량의 학습지를 풀어야만 다음 프로그램이 시작되기 전까지의 휴식시간, ‘자유시간’이 허락된다. 그러나 채원이는 오늘 풀어야 할 분량을 또래 친구들보다 늦게 풀어서 ‘자유시간’에 참여하지 못하고 있다. 센터에서 학습지 풀이와 자유시간은 이처럼 밀접한 관계에 놓여 있어 다양한 갈등을 빚어낸다.

A센터 가희처럼 학습능력이 뛰어난 아동에게도 매일같이 문제지를 풀어야 하는 시간은 힘든 시간이다. 그래서 센터의 활동에서 공부는 사라졌으면, 문제풀이식 공부보다는 미술과 체육 등 동적인 활동을 주로 했으면 하는 바람을 가지고 있다.

<34> 연구자 : 가희야, 학교 수업 딱 끝나고 지역아동센터를 올 때에 어떤 기분일까?

신나고 즐겁다 아니면 지역아동센터에서 오늘 무엇을 할까 궁금한 마음이라든지. 지역아동센터. 재밌는 것 같아?

가 회 : 공부 빼고요.
 연구자 : 아, 공부만 빼면 다 재밌어? 가회 공부 잘하지 않아?
 이야~ 그 중에서도 뭐가 제일 재밌어?
 가 회 : 체육이랑 미술이...
 연구자 : 여기서 체육?
 가 회 : 아 여기서 말고
 연구자 : 여기서 센터에서 제일 재미가 있는 활동은?
 가 회 : 미술

(2014. 10. 20. A지역아동센터 가회 면담)

아동들은 센터에서의 문제풀이식 학습을 싫어하고 거부하지만 고학년이 되면 공부, 성적 향상을 위해 센터를 떠나게 될 것이라고 생각한다. 실제 학원을 다니기 위해 센터를 떠난 아동들도 여럿 있었다. 사례 <35>의 인섭이 역시 고등학생이 되면 센터를 중단해야 한다고 생각한다. 지역아동센터에서 경험은 그럭저럭 재미있지만, 고등학생이 되면 성적을 높여야하기 때문에 센터를 떠나야 된다고 얘기한다. 센터에서 공부하기 싫어하는 아동일지라도 공부와 성적에 대한 부담을 벗어나기는 힘든 것 같다.

<35> 연구자 : 학교, 센터 중 어떤 곳이 더 신나고 좋아.
 인 섭 : 친구가 많아서 학교가 더 좋아요.
 연구자 : 센터 생활은 재미있어?
 인 섭 : 그렇게 재미있지는 않지만 그럭저럭 재미있어요.
 연구자 : 센터는 계속 다닐 거야?
 인 섭 : 네 계속... 다녀야죠.
 연구자 : 어 학교가 더 재미있는데 계속 다닐 거예요?
 인 섭 : 고등학교 다니기 전까지는 센터에서 공부해야죠.
 엄마가 고등학교 다니면 센터 끊는다고 했어요.
 그때는 다른 학원 다녀야죠.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 인섭 면담)

아래 사례 <36>에서 A 지역아동센터 태연이는 지역아동센터를 다니면서도 공부, 성적에 대한 부담 때문에 센터 이용에 대해 고민하고 있다.

<36> 태연이는 조손가정이에요. 부모가 이혼해서 할머니가 키우고 있어요. 할머니가 손자에게 관심이 많으세요. 수학적이 오르지 않으니 학원에 보낼까 고민 중이라 하더라고요. 그러면서도 영어학원비를 감당하고 있어요. 그래서 센터에서는 고학년과 중학생 학습지도를 위한 봉사자가 필요해요. 선생님 학교에 학습봉사 선생님 소개 시켜주세요. 학습봉사 선생님에게는 어느 정도의 수고비를 드릴 수 있어요. 이미 책정도 해봤어요.

(2014. 11. 25. B지역아동센터 원장님의 심층면담 중)

센터내의 활동 중 상당부분은 문제풀이식 교과학습으로 이루어지고 있어 아동들이 이에 대한 부담이 많음에도 불구하고 지역아동센터에서 제공하는 학습지도의 질에 대한 부모와 아동들의 평가는 그리 높지 않아 보인다. 그래서인지 아동들은 고학년이 될수록 공부 때문에 센터를 떠나야 한다고 생각한다. 아동들은 공부하기가 싫고, 문제지 풀이도 싫어하지만 성적을 높이려면 학원에 가야 한다고 생각한다. 자신의 실력을 높일 수 있는 곳은 학원이라고 생각하는 것이다.

2. 다양한 프로그램

센터에서의 프로그램 운영은 센터장 개인의 철학과 성향에 따라, 그리고 센터의 운영에 용이한 방향으로 진행되고 있었다. 앞에서 언급하였지만 학습중심을 지향하는 A센터장의 운영철학과, 문화와 체험중심 활동을 주로 하는 B 센터장의 철학은 센터 프로그램 선택과 운영 방식에 차이를 보였다. A지역아동센터의 경우, 문제풀이활동과 아이들의 진로탐색을 위한 진로프로그램, 한자와 정서적 안정과 집중력 함양을 위한 바둑교실 등 좁은 센터공간을 고려한 실내 활동을 중심으로 프로그램이 구성되어 있다. B센터는 문화체험을 중시하는 센터장의 운영방향과 센터에서 봉고차를 소유하고 있다는 실용적인 이유로 다양한 문화체험 활동을 A센터에 비해 더 많은 비중을 둔 운영을 하고 있다.

<37> 연구자 : 센터장님은 센터 운영 철학에 있어, 학습과 돌봄, 문화체험 중 어떤 것을 중점으로 운영하고 계시나요?

A센터장: 이곳 아이들은 부모의 돌봄이나 교육을 지원이 어려운 가정환경의 아동들입니다. 그래서 저는 이 아이들의 미래를 위해 학습중심의 센터를 운영 목적과 철학을 삼고 센터를 개소하였습니다. 그래서 아이들 문제지도 이것 저 것 살피고 있어요.

이번에 일부 할인 지원도 해주면서 구성도 좋은 OO출판사 OO문제지를 발견했어요. 너무 만족스러워요.

(2014. 8. 11. A 지역아동센터장 면담)

<38> 연구자 :B지역아동센터장님은 센터 운영 철학에 있어, 학습과 돌봄, 문화체험 중 어떤 것을 중점으로 운영하고 계시나요?

B센터장 : 저는 우리 복지사와 함께 아동들에게 다양한 문화체험을 시켜주려고 무던히 노력하고 있습니다. 복지사는 컴퓨터를 켜두고 늘 좋은 프로그램이 없나 살피고 있습니다. 이곳 아동들은 부모님이 여행이나 문화 체험을 시켜주기가 어렵습니다. 그래서 저희 부부가 여행을 갈 때도 이 아이들을 데리고 가는 경우가 많아요. 그래서 다녀오면 아이들도 좋아하고, 부모님들도 매우 고마워합니다. 지난 번 한 아이가 아파서 함께 가지 못해 부모도, 아동도 매우 아쉬워했어요.

(2014. 8. 11. B지역아동센터장 면담)

이처럼 센터장들은 아동들로 하여금 주변 사회 문화를 이해하고 타인의 삶을 이해하고 공감하는데 도움을 주기 위하여 다양한 경험을 쌓을 수 있는 프로그램을 선별하여 아동들에게 제공하려고 노력한다. 또한 중앙정부와 지자체가 필수적으로 포함하기를 권장하는 기본 프로그램(정서지원, 문화 예술 활동 등)을 중심으로 A센터는 상대적으로 실내 활동 위주로, B센터는 실내 활동뿐 아니라 외부 체험활동을 다수 포함하고 있다. 프로그램들은 길게는 2년 이상(A센터 미술프로그램), 짧게는 2, 3개월 운영 된다. 협소한 공간과 시간 제약 때문에 저학년, 고학년으로 나누어 프로그램이 운영되고, 정서지원 프로그램은 해당된 아동들 중심으로 운영되고 있다. 프로그램 선생님들은 해당된 날에 센터를 방문하여 수업을 진행하고 수업은 대략 1시간에서 1시30분 정도 소요된다.

센터에서의 프로그램 활동에 대해 아동들마다 개인차는 있지만, 우리는 학교와 센터의 프로그램 활동을 비교하며 자신의 경험을 구체적으로 설명해 주었다. 학교에서 경험하는 프로그램 활동은 정보, 지식 전달의 안전교육 위주라면 센터에서는 미술, 악기, 푸드아트 등 다양하고 재미있는 프로그램이 진행되고 있다고 하였다. 그리고 프로그램에 참여하면서 다양한 교사를 만나고 상호작용할 수 있는 경험을 하게 되었다고 한다. 봉사자 대학생들과 함께 놀기도 하고 그들로부터 도움과 위로를 받기도하고 다친 곳도 치료받는 등 우리가 받은 친절함 보살핌은 프로그램의 만족도를 높여주는 경험이었다.

<39> 관찰자 : 학교와 센터 중 어떤 곳이 더 편하고 재미있어요?

유 리 : 센터요.

관찰자 : 이유는

유 리 : 학교는 프로그램을 한 달에 한두 번 정도 교통안전교육, 불량식품, 안전교육 등만 해요. 그런데 센터는 하루에 1, 2가지해요. 그래서 재미있어요. 학교는 공부를 많이 하는데 이곳은 학교보다는 적어요. 그래서 좋아요.

(2014. 10. 27. A지역아동센터 유리 면담 [사례27 일부 중복사용])

아래 사례에서 아동들은 센터에서 제공하는 프로그램 중 센터 밖 체험활동이나 운동과 캠프활동을 선호하고 이를 즐거운 추억으로 기억하고 있다. 민후는 센터 생활이 재미있는지 물을 때는 싫은 것도 아닌 “글쎄요”라고 답했지만 캠프와 운동은 좋아한다고 답한다. 아동들은 센터 내 활동보다 센터 밖에서 몸으로 체험하는 신체 놀이 활동 프로그램을 선호하였다. 센터에 등원하기 전 학교에서의 활동들이 주로 실내에서 수동적으로 이루어지는 경우가 많아 센터에서는 보다 활동적이고 야외 놀이와 같은 체험중심의 프로그램을 선호하는 듯하다.

<40> 관찰자 : 그렇구나. 그럼 기억에 많이 남는 센터 체험 활동이 있다면 무엇일까?

유 리 : 119 소방서 체험했는데 재미있었어요.

관찰자 : 119소방서에서 어떤 활동이 재미가 있었을까?

유 리 : 우리가 소방관 옷과 모자를 직접 쓰고 물도 뿌려 보고, 소화기로 불 끄는 일도 해봤어요. 정말 신기하고 신났어요.

(2014. 10. 27. A지역아동센터 유리 면담)

<41> 연구자 : 그럼 센터 생활 재밌어?

민 후 : 글쎄요.

연구자 : 그럼 센터 다니기 싫은 건가?

민 후 : 아니요.

연구자 : 어, 이상하다. 센터 생활은 별루인데 계속 다니고 싶어요?

민 후 : 네 . 캠프. 운동 같은 것은 좋아해요.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 민후 면담)

그러나 프로그램에 참여하는 아동들의 반응은 항상 긍정적인 것만은 아니다. 센터 운영계획에 따른 해당 프로그램 시간이 되어 학습실에 앉아 오늘은 어떤 활동을 하게 될까? 궁금해 하며 기다리는 아동이 있는가 하면, 어떤 프로그램을 하던 관심과 주의를 기울이지 않는 아동의 모습들이 관찰되었다. 마치 제도권 학교에서 수업 시간표대로 운영되는 교실의 모습처럼, 1교시 국어수업, 국어수업이 끝나면 쉬는 시간, 쉬는 시간이 끝나면 2교시 수학, 이렇듯 시간표를 중심으로 생활하는 아이들의 모습과 흡사했다.

지역아동센터는 형식적, 제도권중심의 학교와 달리 센터별로 비교적 자유롭게 프로그램을 운영할 수 있는 기관인데도 프로그램에 대해 아동들이 때때로 달갑지 않은 반응을 보이는 이유는 무엇일까? 아동들에게 특정 프로그램에 대한 의견을 묻는 과정에서 프로그램에 대한 아동들의 이러한 반응을 이해하게 되었다. 00여대에서 진행하는 진로탐색 프로그램 도중에 민후는 밖으로 나와 버렸다. 복지사 선생님이 민후를 달래보지만 포기한다. 결국 민후는 로비 도서관에서 혼자서 책을 본다. 잠시 후 연구자가 민후와 대화를 나누었다.

- <42> 연구자 : 진로수업이 힘들었어?
 민 후 : 내 재미없어요. 다 재미없어요.
 연구자 : 그럼 어떤 수업을 민후는 좋아해.
 민 후 : 미술이요.
 연구자 : 미술 좋아하구나.
 민 후 : 네

(2014. 9. 9. A지역아동센터 민후 면담)

민후는 미술을 좋아하지만 재미없어하는 진로수업에도 참가해야 한다. 아동들은 자신들이 원하는 활동이 있으나, 센터에서 원장선생님이나 복지사 선생님은 자신들이 판단했을 때 아이들에게 도움이 되겠다고 생각되는 프로그램에 아이들을 밀어넣는 경우가 많다. 아래 사례에서 도연이가 말한 것처럼 아동들은 센터의 프로그램의 내용을 선정하고 진행하는 과정에서 선생님들이 자신들의 의견에 귀를 기울이지 않는다고 생각하고 있었다.

<43> 고 원 : 선생님 다음에는 어떤 프로그램해요?”

진행자 : 네?

고 원 : 선생님 다음에는 게임해요.

진행자 : 어떤 게임하고 싶어요?

고 원 : 선생님 다음에는 피구해요.

진행자 : 네, 선생님들과 의논해보구요.

도 연 : 음 ... 안 될거예요. 어른들은 항상 안 들어줘요.

(2018. 5. 27. A지역아동센터 아동 관찰)

또한 프로그램 활동 속에서 진행자인 선생님이 아동의 상태나 마음을 살피며 프로그램을 진행하기가 쉽지 않다. 아래 사례에서 희진이는 미술수업에 처음 참여하였다. 선생님께 도움을 요청했지만, 선생님은 “기다려”라고 하시며, 끊임없이 분주하게 움직이고 있다. 희진이는 선생님을 기다리지 못하고 힘에 겨워하다 “못 그리겠다고 ” 하며 포기한다.

<44> 희 진 : (오늘 첫 수업 참석)

선생님 : 그림에 대한 작업설명 (밑그림을 그려 줌)

희 진 : 선생님 못 그리겠어요.

선생님 : 잠깐만 기다려 .

희 진 : 아 못 그리겠어요.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 희진면담)

센터장은 아이들이 삶의 다양한 측면을 이해하고 타인과 공감할 수 있는 삶을 살 수 있도록 도와주기 위해 다양한 프로그램을 제공하는데 많은 노력을 기울이고 있다. 이에 아동들은 다양한 프로그램 활동 속에서 자신을 둘러싼 세계에 대해 알아가기도 하고 그 과정을 즐겨워하기도 하였다. 그러나 안타깝게도 센터장의 의도와는 다르게 아이들은 프로그램 속에서 종종 소외되고 있었다. 예로 사례<44> 미술프로그램처럼 선생님 한 분이 여러 명의 아동에게 지도하고 설명하는 중에 아동 한 명 한 명의 목소리에 집중하지 못하고 지나치는 경우가 있다. 또한 아이들의 선호와 무관하게 프로그램 참여가 결정되기도 하고, 프로그램 선생님들은 프로그램 진행에 급급하다 보니 그때그때의 아이들의 기분이나 상태를 살피지 못하는 경우가 많았다. 이 과정에서 아이들은 해당 공간을 떠나거나 조용히 활동을 거부하는 모습이 관찰되었다.

3. 저녁식사

프로그램 활동이 마무리 되고나면 조리사 선생님이 준비한 식사시간이 기다리고 있다. 지역아동센터에서 제공하는 식사는 보건복지가족부(2016)가 규정한 급식제공 프로그램의 일환으로 운영되고 있다. 식단 메뉴 또한 지역아동센터 중앙 지원단에 탑재된 식단 기준표에 의거 아동 1인당 1끼 평균 4,125원으로 무료급식⁸⁾ 지원되고 있다(2016.12월말전국지역아동센터통계조사보고서). 지역아동센터가 아동에게 저녁 식사를 제공한다는 것은 맞벌이가정, 한 부모가정, 조부모가정 다문화가정 등 방과 후 부모로부터 돌봄이 어려운 아동들에게 결식을 예방할 뿐만 아니라 집 밖의 또 다른 가족같은 공동체에 소속되어 있다는 사회적 안정감을 주게 된다. 부모에게도 저녁식사를 해결해 주는 일은 부모의 부담과 걱정을 덜어주는 일이다. B센터 주현 이처럼 저녁식사를 해결하기 위해 센터를 이용하는 아동들도 있다.

<45> 주 현 : 거의 빨리 끝날 때는 네 시에 끝나고 늦게 끝날 때는 다섯 시에 끝나
 서 거리가 한 20분 거리니까 다섯 시 반에서... 다섯 시 반 정도?

연구자 : 다섯 시 반?

주 현 : 네.

연구자 : 그러면 여기에 와서 실상 한 두 시간은 있다 가게 되네?
 집에 가는 시간이?

주 현 : 거의 두 시간 정도 센터에 있죠?

-----중간생략-----

교수님 : 지역아동센터에서 선생님 중에 어떤 선생님과 마음이 통하니?

주 현 : 선생님 중예요?

교수님 : 응.

주 현 : 그렇게 편한 사람은 없어요.

교수님 : 편한 사람이 없어? 주현이 좀 전에 밥 안 먹고 있으니
 복지사선생님이 너 데리고 가서 밥 먹이고 그러시던데?
 편안하게 느껴지지 않는 거야?

주 현 : 아, 그냥 그냥 편안하죠. 그런데 막 편하지는 않아요.

(2014. 10. 8. B지역아동센터 주현 면담)

8) 2005년 ‘결식 어린이 부실 도리락’ 과문 이후, 저소득층 아동에 대한 무료급식을 제공하는 지역아동센터에 대한 예산지원이 확대되어 현재 급식비는 1인당 1끼 평균 4,125원이 지원되고 있다(2016.12월말전국지역아동센터통계조사보고서).

A지역 아동센터는 조리사 선생님이 매일 출근하여 간식과 저녁을 준비하고 아이들을 맞이한다. 그래서인지 저녁식사 자리가 안정적이고 질서가 있다. 센터에서 간식은 주로 지역사회에서 후원해주는 00베이커리 빵들이다. 아동들은 방과 후 센터에 등원 후 가방과 옷을 정리하고, 부엌에 준비된 간식을 자유롭게 먹는다. 조리사 선생님은 우유를 건네주기도 하고, 딱딱하거나 차가워진 빵은 전자레인지에 돌려준다. 이때 조리사 선생님은 엄마이자, 이모이며, 선생님이다. 조리사 선생님이 직접 배식을 담당하며, 아이들의 식사습관 뿐만 아니라 식사라는 매개체를 통해 직·간접적인 상호작용을 한다. 조리사 선생님과 아동들은 짧은 배식 시간에 살짝, 살짝 짧은 인사나 대화를 주고받는다.

<46> “골고루 먹어야지
 “맛있게 먹어요”
 “더 먹어야지”
 “오늘은 깨끗이 다 먹었네”
 “잘 먹겠습니다”
 “감사합니다.”

배식 받은 아동들은 식판을 들고 학습실로 이동하여 식사를 한다. 친밀한 아동들끼리 주로 저학년, 고학년, 남자 아이들 무리지어 식사를 하는 모습이다. A센터 정은이는 거의 말없이 혼자 식사를 한다. A센터 희현은 편식을 하거나 먹는 일에 관심이 없어 혼자서 책을 보고 있는 아동도 있다.

<47> (희현은 도서관에서 혼자 책을 읽고 있다. 다른 아동들은 배식을 받거나 학습실에서 식사를 하고 있다.)
 연구자 : 우리 희현 저녁 식사해야지?
 희 현 : 먹고 싶지 않아요.
 연구자 : 좋아하는 음식이 없어요?
 희 현 : 난 야채를 잘 먹어요.
 연구자 : 희현이 좋아하는 야채가 없나, 선생님하고 같이 가볼까?
 희 현 : 전 배 안 고파요. 안 먹을거예요.

(2018. 6. 12 A지역아동센터 관찰)

A센터에서는 식사가 부족한 아동들은 언제든 더 먹을 수 있도록 뷔페형식으로 반찬을 준비한다. 아동들과 대학생 자원봉사자 선생님들은 주로 학습실에서 식사를 하고, 상주 교사나 프로그램 선생님들은 식당에 둘러 앉아 식사를 하는 경우가 많다. 이 시간은 선생님들 또한 시장한 터라 누가 편식을 하는지, 누가 식사를 안 하는지, 누가 혼자서 먹는지 살피거나 둘러볼 여유를 갖지 못하는 듯했다. 이에 비해 B센터의 경우, 복지사 선생님이 남자 선생님이라 여자선생님들보다는 아이들과 식사를 하며 아이들을 살피는 모습이 종종 관찰 되었다. 그러나 다른 선생님들은 아이들이 식사를 마치고 식판을 들고 오면 아동이 음식을 남기지 않고 다 먹었는지, 음식은 골고루 먹었는지 편식의 정도를 살피는 정도로 아이들과 상호작용하였다. 아동들은 식사를 다 마치면 식판을 싱크대 위에 올려 둔다. 조리사 선생님은 아이들이 쌓아 둔 식판을 씻고 주방 정리를 하시고 퇴근하신다.

그러나 B 지역아동센터의 경우, 조리사 선생님은 개인 사정으로 오전에 출근하여 아이들 저녁을 미리 준비해 두고 퇴근하신다. 그래서 B센터에서는 아동과 조리사의 상호작용은 거의 이루어지지 않았다. 배식은 주로 복지사선생님이 담당하였고, 저녁식사 준비가 어려울 땐 외부음식을 배달하거나 또는 외식 등 다양한 방식으로 저녁식사를 제공하였다. 예를 들어 짜장면, 통닭, 피자 등의 메뉴가 저녁식사를 대신할 때, 아동들은 매우 만족스러운 모습을 보였다.

B지역아동센터에서는 넓은 공간에 흩어져서 또래 친구들과, 남자, 여자 구분하여 식사를 한다. 식사가 끝나면 아동들과 선생님들은 모두 자신의 그릇과 수저, 컵 등 스스로 닦고 정리한다. 저녁식사 후 설거지에 대한 아동들의 반응은 고학년과 저학년 간 다소 차이가 보였다. 고학년은 지금껏 습관처럼 해 온 일이라 생각되는지 그저 말없이 정리한다. 그러나 저학년들은 설거지하기에는 키가 작거나 싱크대 선반에 손이 닿지 않아 도움을 요청하는 등 불편하고 힘든 일처럼 여겨지는 것 같다.

<48> 은 우 : 원장님. 저는 콜라가 쪼끄매요.

(다 같이 웃음)

연구자 : 어~ 이리와.

보 조 : 더 줄게. 더 마셔.

원장님 : 그런 말 안 해도 되. 선생님 더 주라 하면 되.

은 우 : 유진이 형아랑 태연이 형아가 콜라를 많이 따라서 제 거는 조금만 있어요.

원장님 : 그랬어?

(2014. 10. 21. B지역아동센터 관찰)

<49> “음식을 남겼어요. 어떻게 해요”
 “수돗물을 틀어주세요”
 “컵 올려주세요. 키가 안 닿아요.”
 “선생님 오늘만 씻어주면 안돼요?”

지역아동센터의 일상에서 저녁식사는 ‘만남의 광장’이다. 초등학교 동생들은 얼마 전까지 함께 프로그램 참여하던 언니 오빠들이 교복을 입고 등장한 모습에 반가워하고 안부를 묻기도 한다. 이렇듯 저녁식사 시간은 초등학교 저학년, 고학년이 만나고, 초등학생과 중학생 언니, 오빠가 만나고, 조리사 선생님과 센터장, 복지사, 프로그램 활동선생님, 학습지도 봉사자 선생님 모두가 만날 수 있는 ‘만남의 시간’, ‘만남의 광장’이다.

또한 하루가 마무리됨을 알리는 정리시간이다. 오늘 하루 모두들 수고했다고 밥상으로 보상이 주어지는 시간, 숨을 고르며 식사를 맞이하는 시간이다. 센터의 특성상 비상주교사(자원봉사자, 프로그램활동선생님, 조리사 등)들이 의무적으로 모임을 가져야 한다거나 참여해야만 하는 활동이 센터 내에서는 거의 없다. 그래서 선생님들은 자신이 맡은 활동이 끝나면 자유롭게 하원하게 된다. 그렇기 때문에 센터 내 다양한 구성원들이 한 자리에 모이기란 여간해서는 어렵다. 그러나 비상주교사들이 원하면 저녁식사 시간은 자연스럽게 여럿이 모여 얼굴을 마주하고 편안한 일상의 이야기와 소소한 개인사를 나눌 수 있는 ‘만남의 광장’이 된다.

B센터는 복지사 선생님이 새로운 음식 만들기를 좋아하는 터라 새로운 찬이 차려질 때면 대화의 소재는 더 풍성해지고, 시니어 학습지도 선생님들이 먼저 대화를 끌어 주는 경우가 많아 젊은 대학생 선생님들은 나름 거리감과 경계를 줄이고 편안하게 식사하고 소소한 삶의 이야기뿐만 아니라 아이들에 대한 정보를 얻기도 한다.

<50> 시니어선생님 : 커피 못 자셔?
 미술 선생님 : 아니, 먹고 왔어요. 뭣을. 왔다 가면 어중간하니까
 좀 먹고 와요.

시니어선생님 : 그러제. 어중간하제. 밥도 빨리 먹어야 되고.

미술선생님 : 다이어트 해야죠. 다이어트. (웃음)

시니어선생님 : 집에서 혼자 있을 때는 다이어트가 되더라고.

밥 먹기 싫으면 굶는데 여기 오면.

B센터장 : 글고 막 먹으라 하면 안 먹을 수가 없죠?.

(다 같이 웃음)

시니어선생님 : 이상하게 여기만 오면 더 먹게 돼.

미술선생님 : 음식이 다 맛있어요.

(2014. 11. 25. B지역아동센터 저녁식사 시간 관찰 중 [부분 재인용])

<51> 연구자 : 선생님도 매일 아이들과 식사하시는 것 같아요? 지금도 그런가요?

선생님 : 아니요.

연구자 : 이제 주방에서 선생님들과 같이 드세요?

선생님 : 저기서 먹을 때고 있고, 애들이랑 같이 먹을 때도 있고.

연구자 : 어떻게 더 편하세요?

선생님 : 애들이랑 같이. 분위기가 좋아요 (웃음)

연구자 : 이 분위기가 어떤 분위길까?

선생님 : 그냥 화기에애한 분위기에서 편하게 이야기하면서 애들이랑 같이 밥 먹는 거.

연구자 : 애들이랑 밥 먹고 하는 것이 화기에애하고 좋아서 그런다는 거죠?

선생님 : 네. 그런데 또 저기서 같이 밥 먹어 봤는데 그 땐 선생님이 애들에 대한 이야기를 많이 하시니까 그 애가 어떤 아이인지 좀 더 잘 알게 되는 것 같아요.

연구자 : 교사들하고 같이 식사를 할 때는 아이들의 정보를 많이 얻을 수 있다는 거죠?

선생님 : 네 ~~~~~

(2014. 11. 25. B지역아동센터 자원봉사 선생님 면담)

V. 지역아동센터 구성원 간 상호작용

A. 아동과 아동 간 상호작용

지역아동센터에서 아동들은 오랜 시간 같은 공간에서 함께 생활하며 많은 것을 공유하고 나누는 경험을 한다. 이 과정에서 아동들은 서로를 더 많이 이해하게 되고 더 깊이 알아가게 된다. 이런 점에서 지역아동센터는 가정, 학교와 더불어 아동들이 타인과 상호작용하며 서로를 돌보고 또 돌봄을 받는 경험을 쌓아갈 수 있는 기관이다.

특히 아동 간의 상호작용에서 아동들은 서로의 마음을 헤아리고 그에 비추어 반응하면서 대인관계 기술을 익혀가기도 하고, 또 타인을 만나는 과정에 타인과 자신, 나아가 자연과 세상을 더 깊이 알아가게 된다. Noddings(1992)는 아동들이 스스로 돌봄을 받고 있다고 느끼고, 또 남을 돌보는 법을 배우는 경험은 아동의 성장에 중요한 역할을 한다고 하였다. 이렇듯 지역아동센터는 학교와 가정 못지않게 자신과 타인 세상을 이해하고 수용하는 법을 배우고 익힐 수 있는 기관이다.

지역아동센터에서 아동들의 상호작용은 또래 간, 저학년-고학년 간 다른 양상을 보인다. 또래가 공유하는 시간과 축적된 경험은 학년이 다른 아동들 간에 이루어지는 경험과는 다를 것이다. 그리고 저학년, 고학년에 기대되는 역할로 인해 또래 간, 다른 학년 간의 상호작용은 다른 양상으로 전개되며, 이로 인해 아동들 간에 이루어지는 돌봄이나 그로 인한 배움의 가능성 역시 다른 모습으로 나타나게 된다.

1. 또래 간 상호작용

a) “와! 도와주고 싶다”

센터를 이용하는 아동들은 대다수 같은 인근 지역에 거주하는 이웃집 친구, 같은 학교에 다니거나 때로는 같은 반 친구이다. 이런 친구들이 학교 방과 후에 센터에서 또다시 만나 다양한 관계를 형성하며 함께 생활한다. 아동들은 이처럼 겹겹이 쌓인 시간과 공간에서 함께 생활하고 상대방의 모습을 있는 그대로 알게 되고 친구의 마음과 바람을 이해하게 되면서 아동들은 친구들이 놓인 상황을 마치 자신의

상황인 것처럼 받아들이게 된다.

다음 사례는 A지역아동센터 아동들이 장애인 체험을 통해 타인의 마음 되어보고 느낌을 나누는 시간이다. 두 손을 쓰지 않고 한 손만으로 사탕을 벗기는 활동이다. 생각보다 쉽게 사탕을 잘 벗기는 아동들이 있는 반면 정은이는 마지막까지 사탕을 벗기지 못하고 끄끙거리고 있다. 이를 지켜보던 아동들은 “힘내라”, “힘내라” 외치며 정은이를 도와주고 싶어 한다. 평소 정은이는 말이 거의 없는 조용한 아이이다. 말없이 조용히 문제지를 풀고, 틈나는 대로 책을 읽는 아이라 이를 지켜보아온 아동들은 정은이가 매사에 차분하고 성실한 아이라는 것을 알고 있다. 특별로 서로 대항하며 승부욕을 태우는 활동이기 때문에 행동이 늦은 정은이가 답답하기도 하련만 지켜보는 아이들은 정은이를 질책하거나 나무라기보다는 조용히 포기하지 않고 끈질기게 사탕껍질을 벗기려고 애쓰는 정은이 모습에 자신들도 함께 애를 태운다. 옆에서 지켜보고 있던 택연이가 “아, 나 너무 도와주고 싶어!”라며 안타까워하자 혜주도 “아, 진짜, 나도 도와주고 싶어요.”라고 간절한 마음을 보여준다. 지켜보던 아동들은 끝까지 해결하고자 하는 정은이의 마음을 공감하며 기다려주고 함께 마음을 모아주고 있다.

Noddings(1984)는 돌봄의 관계 속에서 돌보는 자, 배려하는 사람은 상대방의 생각과 느낌을 함께 하고자 하며 상대방의 필요나 요구에 마음을 쓰고 그것을 충족시키려는 마음을 보여준다고 하였다. 지역아동센터에서 아동들은 함께 시간을 보내고 서로를 알아가면서 이처럼 상대방의 생각과 원하는 것을 이해하게 되고 그것이 이루어졌으면 하는 마음, 그렇지 않으면 어떡하지 하는 걱정하는 마음을 가지게 되었다. 그리고 친구의 마음과 바람을 외면하지 못하는 것 같았다. 지역아동센터에서 이루어지는 지속적인 상호작용, 다양한 일상의 장면을 통해 알게 된 친구들의 모습은 아동들로 하여금 자연스럽게 돌보는 사람의 자세를 취하도록 이끌어주는 것 같다.

- <52> 진행자 : 자, 오늘은 몸이 불편한 신체 장애인의 마음을 알아보고,
 혼자서 문제를 해결하려 할 때와 둘이서 해결할 때 어떤 차이가 있는지 경험해 볼거예요. 먼저 혼자서 사탕을 까먹습니다. 두 손을 사용해서는 안 되고, 한 손만 사용해야 합니다. 발과 턱을 사용하는 것은 가능합니다. 자, 앞에 놓여 있는 사탕을 까먹는 체험입니다.
 시간은 30초 드리겠습니다. 배려팀 먼저, 시작.
 아이들 : (배려팀은 사탕 혼자 까먹기를 하고, 행복팀은 지켜보고 있다. 선생님은

시간의 경과를 알려준다)

와, 답답해.

정 우 : 와.~~~~ 깎어요.

진행자 : 와, 잘했어요.

----- 중간 생략 -----

정 은 : (마지막, 정은이 혼자서 해 보려 하지만 잘 되지 않는다)

진행자 : 정은이, 힘내라. 한 번 해 줄까요?

아이들 : 네~~. 힘내라, 힘내라.

택 연 : 아, 나 너무 도와주고 싶어!

혜 주 : 아, 진짜, 나도 도와주고 싶어요.

(2015. 6. 17. B지역아동센터 배려증진프로그램 중)

B지역아동센터 1학년 남자 아이인 은우는 센터에 온지 얼마 되지 않아 적응에 어려움을 겪었다. 1학년 남자 아이 4명 중 세 명은 센터 밖 분수대 앞에서 놀다 문체풀이 시간이 되면 땀을 흘린 채로 센터에 들어오는 경우가 많다. 그러나 은우는 남자 아이들과 바깥 놀이를 하는 것보다는 센터에서 보내는 것을 좋아한다. 공교롭게도 은우는 여자 아이들과 놀다가 갈등이 빚어졌다. 은우는 센터 다니기를 거부하게 되고, 은우엄마의 직장생활로 인해 딱히 돌봐 줄 사람도 갈 곳도 없어 난처하게 되었다. 이에 대해 센터장은 여자 아동들에게 은우가 센터에 다니기 시작한지 얼마 되지 않아 적응하기 어려울뿐만 아니라 방과 후 은우를 돌봐줄 사람이 없는 처지를 설명하고 잘 지내기를 당부하였다.

센터장이 1학년 여자 아이들에게 은우와 잘 지내도록 당부한 후 여자 아이들이 은우와 함께 귀신이야기를 나누거나 수수께끼를 풀며 노는 모습이 자주 관찰되었다. 함께 하는 시간이 많은 아이들은 때론 서로 갈등을 경험하기도 하지만 시간이 더할수록 친밀해지고 서로의 형편과 처지를 알게 되고 그러면서 서로에게 보이게, 때로는 보이지 않게 마음을 쓰는 모습을 볼 수 있다.

남명자(2005)는 ‘돌봄’을 돌봄을 받는 사람의 입장에서 그들의 반응을 잘 살펴 그들의 필요에 응답하기로 ‘결단’하고 실행에 옮기는 것이라고 하였다. 이를 Noddings(1984)는 ‘전념(engrossment)’으로 정의하였다. 상대방에 대한 나의 생각과 판단을 일단 중지하고 상대방이 느끼는 느낌과 그가 생각하는 것을 생각하며 그의 처지와 형편을 수용하고 그에게 집중하는 ‘전적인 수용’의 태도인 것이다. 1학년 여자 아이들은 성격과 성별이 달라 함께 놀기에 불편했던 은우에 대하여 그의 처지

를 알게 된 후 자신들의 입장과 판단, 생각을 내려놓고 은우에게 집중하고 돌보아 주게 되었다. 돌봄의 관계는 남자와 여자, 성별을 구분하지 않고 아동들이 서로 함께 하는 시간과 관계 속에서 형성되는 것임을 알 수 있다.

<53> 연구자 : 은우 맞죠?

센터장 : 네. 은우. (웃음)

연구자 : 잘 다니고 있네요. 친구들하고 관계는 잘 해결 됐어요?

센터장 : 응~ 애들이 또 신경써주고 지난번에 은우가 센터에 안 오는 이유를 말해주고 좀 도와 달라고 했더니 여자아이들이 더 잘해주는데. (웃음)
이빠요. 저학년 애들 이빠. 이빠 죽겠어요

연구자 : 지난번에 1학년 여자 아이들과 은우와 갈등이 있어서
엄마가 찾아와 센터 보내기 어렵겠다고 하소연 하셨잖아요.

센터장 : 그랬죠. 그래서 한 동안 센터 안 나오니까, 제가 찾아갔죠.
그리고 여자 아이들에게 부탁을 했죠. 은우가 갈 곳이 없다.
엄마는 직장생활하고 집에 안 계신다. 은우가 우리 센터에 온지도 얼마 안됐는데, 너희들이 잘해줘야지 했어요. 그랬더니 저렇게 이쁘게 잘
놀아줘요. 은우 적응 다했어요. (웃음)

(2014. 9. 30. B지역아동센터 센터장 면담)

<54> 은우와 여진이는 집이 근처라 함께 귀가하고 토요 축구활동도 같이 해요.

아직 어려서인지 남자, 여자 구분이 없어요. 저학년들이 센터에 일찍 오기 때문
에 여자아이들이랑 은우는 주로 같이 놀아요.

(2016. 2. 13. B지역아동센터장 면담)

위의 사례들을 통해 아동들에게 있어 자신과 좀 다른 친구의 성격, 게임에서 이기고 지는 것, 그리고 남자와 여자라는 성별의 차이 이러한 일들은 아동들에게 그리 중요하지 않아 보인다. 아동들은 지금 친구가 놓인 상황을 보고 있고, 센터장을 통해 알고 있으며 그래서 자신들이 할 수 있는 것으로 응원하고 힘을 모으주고 근심과 염려의 마음으로 함께 시간을 보내고 있다.

Noddings(1984, 1992)는 서로에 대해서 알아가는 것이 서로를 돌보고 배려하는 행동의 출발이 된다고 한다. 누군가를 돌보고 도와주고 싶은 마음과 행위는 개별 인간의 타고난 성격이 아닌 관계 속에서 형성된다는 것이다. 아동들은 지역아동센

터의 공간 안에서 그리고 다양한 활동 속에서, 여러 날, 여러 시간 함께 한 순간은 서로의 모습을 알게 되고 아동들로 하여금 친구의 상황에 대해 “도와주고 싶어!”라는 간절한 마음을 갖도록 하는 듯하다.

b) 가르치며 배우는 것이 자연스러워요.

배움은 돌봄을 통한 신뢰를 토대로 시작된다. 배움과 돌봄의 관계가 신뢰를 바탕으로 하는 지원적 관계라면 학생들은 자신의 부족함이 드러난다 하더라도 성장에 필요한 모험을 감수할 용기를 가지게 된다. 그러나 신뢰의 관계가 형성되지 않을 때, 학생들은 이러한 모험을 감행하기 보다는 자신의 부족함이나 연약함 등을 감추려는 방어적인 태도를 갖게 된다(Tschannen-Moran & Hoy, 1998).

따라서 센터에서 일상을 함께 하는 시간의 축적은 아동들로 하여금 서로를 이해하게 하고 그 이해를 바탕으로 서로를 돌보아주게 되며 서로 돌보아 주는 관계를 통해 신뢰를 다지게 된다. 이러한 신뢰는 Tschannen-Moran & Hoy(1998)의 연구처럼 아동들로 하여금 친구에 도움을 받게 되는 일이 부끄럽거나 숨길만한 일이라 생각되지 않게 되고, 친구의 어려움을 돕고 가르쳐주는 일 또한 불편하거나 귀찮은 일로 여기지 않게 된다.

B지역아동센터 1학년 채원이는 행동이 느리고 학습능력 또한 부진해서 혼자서 해결하기 어려운 문제에 대해 지현이에게 주저함 없이 도움을 요청한다. 지현이는 채원이의 도움을 기꺼이 받아들이고 문제를 풀어간다. 이 때 채원이가 문제를 풀어가는데 어깨와 코를 만지며 집중하지 못하고 산만한 모습을 보이자 채원이가 책을 집중하며 문제를 풀 수 있도록 지도한다. 채원이는 자신이 문제를 풀지 못한다는 것도, 산만한 태도를 보이는 것에 대해서도 친구 앞이지만 부끄럽게 여기지 않는다. 아마도 지현이가 채원이의 학습능력에 대하여 조롱하거나 편견을 보여주지 않기 때문인 듯하다. 또한 채원이가 조금 더 공부를 잘 한다고 하여 일방적으로 주도하거나 빨리 풀지 못한다고 답답해하거나 서두르지 않으며 채원이의 모습을 있는 그대로 받아들이고, 한 단계 한 단계 문제를 풀어 간다. 그 과정에 두 친구는 상대방의 이야기를 수용하며 함께 문제를 해결해 간다. 학습에 흥미가 없던 채원이는 친구의 도움을 받아 “와~끝. 한 문제 끝” 이라고 외치며 혼자서는 해결할 수 없었던 문제 해결의 즐거움을 보여준다.

佐藤學(2013)는 아이들 개개인이 스스로 계획을 세워 자력으로 해결하는 배움은 학교에서 조직해야 할 배움이 아니며, 학교는 교사의 도움이나 친구와 협동함으로써 자기 혼자서는 달성할 수 없는 높은 배움을 실현하는 장소라고 하였다. 지역아동센터에 아동 간, 교사와 아동 간 문제풀이뿐만 아니라 프로그램 활동에 있어서도 협력적인 모습은 자주 관찰할 수 있었다. 지현이와 채원이의 사례 또한 혼자서 해결할 수 없는 문제를 친구의 도움으로 해결해 가는 협력적 모습이다.

<55> 채 원 : 지현아 도와줘
 지 현 : 다 가르쳐 줄게
 채 원 : 다 가르쳐 줘, 응
 지 현 : 채원아 이거 봐봐. (또래 지현이가 문제를 읽으면 천천히 설명해 준다.) 아까, 니가 뭐랬지 뒤로 천천히 간다고 했지?
 채 원 : 응
 지 현 : 요리니까. 요렇게 해야 돼
 채 원 : 음
 지 현: (채원이가 코를 만지작거리고 어깨를 만지자, 채원이가 책을 보도록 안내해 준다.) 이거 아니야?
 채 원 : 이거 아닌데 3번 아니야? 아닌데 4번 아니야?
 지 현 : 아닌데~~~
 채 원 : 그럼 답이 없네.
 지 현 : 있는데
 채 원 : 아~~~~
 지 현 : 이거 아니지 이대로 쓰면 안 되지~~~
 채 원 : 와! 끝, 한 문제 끝. ~~~ 나 수학 진짜 싫어
 (2014. 9. 19. B지역아동센터 관찰)

고학년들은 저학년들보다 더 오랜 기간 센터를 오고가며 생활해온 터라 더 자주 뭉쳐 다니고 저학년 보다 더 강한 유대감을 보여 준다. 때론 센터장과 복지사선생님, 어른들의 간섭에 저항하기도 하고, 갈등 상황이 생기면 즉각 공격적인 모습을 보이곤 한다. 그러나 고학년이 되는 동안 센터에서 동고동락한 친구들과는 갈등 상황이 주어져도 별 다툼 없이 수용적인 태도를 보인다.

또래관계는 수평인 상호작용이 가지는 이점을 가지고 있어 아동들의 부적응 상태 (불안, 스트레스, 우울 등)를 줄여주고 서로의 의견을 경청하고 수용하는 친사회

적 기술을 익히는 기회를 제공함으로써 다른 사회적 관계에서도 긍정적인 영향력을 행사한다.. 그래서인지 매일같이 함께 등·하원하고 자기들만의 센터 내 공간을 찾아 그곳에서 비밀 이야기 나누고, 식사시간이면 함께 둘러 앉아 식사를 하는 모습이 자주 관찰된다. 물론 고학년 또래 아동들 사이에서도 문제풀이 시간에는 함께 문제지를 풀어가며 모르는 것은 묻고 답해주고 함께 해결해 가는 모습이 관찰된다.

<56> 고학년들은 자기들끼리만 있으려고하고 연예인 이야기, 학교 친구 이야기, 뒷담화 등 늘 소곤소곤 이야기를 합니다. 물론 문제풀이 시간에는 자기들끼리 자발적으로 서로서로 도와주며, 한 친구가 아직 문제를 풀지 못하고 있으면 문제를 확인하고 이해되었는지 물어봐 주는 등 끈끈한 유대 관계를 보여 줍니다.

(2016. 2. 13. A지역아동센터 생활복지사 선생님 면담)

또래끼리 가르치고 배우는 활동을 연구한 송은아, 강완, 백석윤(2008)은 친밀감이 높고 대화가 많은 또래일수록 더 편안한 분위기 속에서 배우는 아동 측이 심리적 안정감을 느끼면서 점점 적극적으로 질문을 제기하고 문제해결에 적극적으로 참여하게 되었다고 하였다. 그리고 또래 교수자는 또래학습자가 보이는 오류를 자세히 관찰하고 어떤 도움이 필요한지를 바로 파악하고 적절한 도움을 제공하였다고 한다. 이처럼 서로 가르치며 배우는 활동은 타인의 배움에 대한 책임감이나 타인의 상황을 이해하려는 마음이 없이는 이루어지기 힘들다(김민성, 2017). 뿐만 아니라 서로 간의 대화가 축적되면서 형성된 친밀감, 편안함은 배우는 아동이 부끄러움 없이 당당하게 도움을 요청하고 배우는 자세를 가지도록 도와준다. 이런 점에서 지역 아동센터는 서로 돌보고 배우는 관계가 자연스럽게 일어날 수 있도록 다양한 장면에서 서로를 알아가고 도움을 주고받는 경험을 가지게 되는 가능성의 공간이다.

2. 저학년과 고학년의 상호작용

지역아동센터가 가정, 학교와 가장 크게 다른 점은 다양한 연령의 많은 아동들이 함께 배우고 활동하며 생활한다는 것이다. 학교에서는 동일한 연령의 아동으로 학년, 반이 구성되기 때문에 아동들은 또래와 주로 상호작용한다. 가정에서는 핵가족화로 인하여 아동은 부모나 한두 명의 형제자매 이외에 다양한 가족구성원(할머니, 할아버지, 고모, 삼촌, 이모, 언니, 오빠, 누나, 형 등)과 함께 생활하는 경우가 거의

없다. 그러나 지역아동센터는 초등학교 1학년부터 중학생, 센터장과 복지사, 시니어 자원봉사자, 대학생 젊은 언니, 오빠, 형들에 이르기까지 다양한 연령층이 함께 모여 생활하는 곳이다. 이런 점에서 지역아동센터는 가정이나 학교에서 경험해 보지 못한 다양한 연령대의 사람들과 관계를 만들 수 있다는 점에서 독특한 환경이라고 할 수 있다. 언니, 오빠가 없는 아이들에게 언니, 오빠를 만들 수 있는 곳, 자신보다 나이 어린 동생들을 보살피고 책임감을 경험할 수 있는 공간이다.

a) “언니, 오빠, 동생이 있어 좋아요”

센터의 아동들은 같은 학교에 다니거나 서로 이웃인 경우가 많다. 여러 공동체의 공동의 구성원으로서 깊은 동질감으로 맺어있는 관계이다. 게다가 지역아동센터의 경우, 형제, 자매가 함께 센터에 다니는 경우가 많아 형제, 자매를 매개로 다른 연령의 아동들과 관계 맺기가 용이하다. 외동인 아동들은 형제, 자매 가족과 유사한 가족관계를 경험하게 된다.

지역아동센터에 대한 이용 아동의 만족도를 조사한 이영주, 이주영(2010)의 연구에서, 아동들은 지역아동센터에서 “숙제 등 도움을 받을 수 있어서”, “친구가 있어서”, “이용하기 편리해서”, “식사를 해결 할 수 있어서”, 그리고 “선생님이 좋아서”의 순으로 센터를 이용하는 이유를 밝혔다. 이러한 조사 결과는 지역아동센터 이용 아동들이 센터의 생활 속에서 만나게 되는 구성원들과의 관계 속에서 만족감을 느끼고 있다는 것을 말해준다.

무남독녀 유리는 약 3개월 전부터 센터를 다니기 시작했다. 유리는 센터에 가면 저녁식사와 간식을 먹을 수 있다는 호기심에 센터를 다니기 시작했다. 센터생활을 하면서 유리는 다양한 연령층의 언니(오빠)와 동생의 관계를 맺게 된다. 유리는 저학년 “동생들”, 특히 쌍둥이 희진, 수영이가 귀엽고, 언니, 오빠들이 자신에게 공부를 알려주는 것이 고맙다고 한다. 그리고 친절하고 부드러운 목소리로 설명해주는 성경언니는 특별히 좋아하는 모양이다. 센터생활을 통해 가정에서 경험할 수 없는 언니, 오빠, 동생의 관계 경험하면서 비록 혈연관계는 아니지만 아동들은 가족관계와 유사한 따뜻하고 친밀한 관계를 경험한다.

<57> 관찰자 : 유리아 센터에서는 1학년부터 6학년까지 다 모여서 공부하잖아.
 함께 모여 공부하니 어떤 것 같아?
 유 리 : 동생들이 귀여워요. 그리고 5. 6학년언니들과 중학생 언니, 오빠들은 공부를 알려줘요. 그래서 좋아요. 원래 선생님이 알려주는데 내가 모르면 언니들에게 물어보면 가르쳐줘요.
 관찰자 : 주로 어떤 언니가 널 가르쳐 주니?
 유 리 : 성경언니요.
 관찰자 : 성경언니에게 주로 물어보는 이유는 뭐까?
 유 리 : 언니는 친절해요. 그리고 부드럽게 말해요.
 그리고 저는 희진, 수영이가 귀여워요. 쌍둥이잖아요.

(2014. 10. 27. B지역아동센터 유리 면담)

아동들은 같은 공간에서 여러 활동을 함께 하면서 학년, 성별과 무관하게 친밀한 관계를 만들어 간다. A센터의 택연이는 해주보다 한 살 아래이지만 해주에게 ‘누나’라는 존칭을 꼬박꼬박 사용 한다. 해주와 택연이는 진짜 오누이라고 착각할 정도로 서로를 살피준다. 해도 자신을 누나라고 부르며 따라주는 택연이를 동생을 보살피듯 이모저모 살피고 도움을 준다.

사례<58>의 프로그램 활동 중 택연이와 해주는 짝이 되었다. 서로에 대해 먼저 이야기를 나눈 후 친구들 앞에 나와 자신의 짝에 대해 발표하는 장면이다. 마이크를 든 손이 입에서 멀리 떨어진 손을 관찰하고 택연이의 손을 입술 가까이 살짝 올려 주는 해주의 세심함과 보살핌을 관찰할 수 있었다. 택연이는 “누나의 애칭은 미소님이예요”, “누나랑 잘 어울리는 것 같아요”라고 늘 웃음이 많은 해주 누나의 모습을 잘 표현해 주었다. 미소가 예쁜 해주는 택연이의 발표에 더 환한 미소를 지어준다. 해주는 동생 택연이의 발표가 만족스럽고 기분이 좋은지 크런키 초코렛 선물을 택연이에게 양보한다. 이를 지켜보던 아동들도 택연이의 의젓한 모습이 보기 좋았던지 택연이가 충분히 선물을 받을 만하다고 인정하는 듯하다.

<58> 해 주 : 나는 “미소”야 다른 사람들이 내가 웃는 모습이 좋다고 했어.
 그래서 난 “미소”야.
 택 연 : 누나랑 잘 어울리는 것 같아요. 미소님 ㅎㅎ
 해 주 : 너는
 택 연 : 누나, 양은 털이 복슬복슬 예쁘고 새하얗잖아 그것이 좋아요.
 그리고 양은 착한 동물이잖아요.

-----중간생략-----

진행자 : 그럼 어떤 팀이 먼저 발표해 볼까요?

택 연 : 누나 우리 지금 나갈까?

혜 주 : 그래 좋아.

진행자 : 그럼 택연이랑, 혜주 나와서 발표하세요. 시선은 ~~~~~

아동들 : 친구들을 봅니다. ~~~~~

혜 주 : (소리가 잘 들릴 수 있도록 마이크를 들고 있는 택연이의 손을
입 가까이 올려 준다)

진행자 : 역시 누나답네요.

택 연 : 마이크 안할래요.

진행자 : 그래 안 해도 돼요.

택 연 : 혜주 누나는 ‘미소’님이예요 제가 볼 때도 웃는 모습이 예뻐요.

다른 사람들도 누나의 ‘미소’가 예쁘다고 말 해준데요. ‘미소’라고 애칭
을 지었는데요. 누나에게 너무 잘 어울리는 것 같아요.

-----중간생략-----

진행자 : 택연이가 혜주의 애칭을 잘 설명해 주었는데 지금 기분이 어떤가요?

혜 주 : (몸을 흔들면서 이야기 한다)

동생 택연이가 또박또박 잘 전해줘서 기분이 너무 좋아요.

아동들 : 애교 떨지 마요~~~~~

모 두 : (모두 큰 소리로 웃는다)

진행자 : 발표한 두 사람에게 크런키 선물이 나갑니다. 그런데 한 팀에 하나에
요. 어떻게 할까요?

혜 주 : (혜주가 양보하며) 택연이를 줄게요.

아동들 : 맞아요. 택연이가 의젓한 것 같아요.

진행자 : 맞아요. 오늘 택연이가 발표하는 모습은 대학생 같았어요.

(2015. 4. 20. A지역아동센터 프로그램 활동 중)

A센터 정은이는 늘 말이 없이 웃음으로 자신의 의사를 보여주기 때문에 좀처럼 목소리를 듣기 힘든 아동이다. 그런데 오늘은 정은이가 친구들 앞에 나와 발표를 하며 정은이의 ‘목소리’를 들려주었다. 함께 참여한 선생님들과 아동들은 모두 박수를 치며 기뻐했다. 형 민후도 기뻐하며 “먹을 것을 주면 좋겠어요.” 한다. 동생 정은이가 보여주는 기쁜 일을 경험하면서 뭔가 축하해주고 함께 기뻐해 줄만한 거리를 찾는 중인 듯싶었다. 그리고 민후는 어떠한 이유에서 껌을 선물로 주고자 하는지는 알 수 없지만 제안한다. 마치 가정에서 형, 누나가 동생의 기특한 모습을 발

견하고 엄마, 아빠에게 칭찬을 늘어놓은 모습과도 같다. 센터 아동들이 오랜 시간 함께 생활하면서 서로의 변화를 알아차리게 되고, 그 변화를 발견하고 자신의 일처럼 기뻐하고 즐거워 할 수 있는 관계로 성장하였음을 알 수 있다.

<59> 선생님 : 정은이가 발표를 했다. 와~~~~ 정은이가 발표를 했다. 모두 환호성을
 민 후 : 먹을 것을 주면 좋겠어요.
 선생님 : 그래 어떤 것을 주면 좋을까?
 민 후 : 아~~~
 선생님 : 그럼 오늘 끝날 때 까지 생각하세요.
 민 후 : 선생님 생각났어요.
 선생님 : 뭔데
 민 후 : 껌이요.
 어린이들 : 저두요.

(2015. 4. 30. A지역아동센터 2차시 관찰)

중학생이 된 B센터 유진이는 1년 전 면담했을 때보다 훨씬 의젓한 모습이다. 외동이면서 할머니와 둘이서 주로 생활하고 주말이 되어야만 아빠를 만나게 된다, 그래서인지 유진이는 센터에서 초등학생 동생들 돌보살피는 일과 보조교사 역할을 즐기며 해내고 있다. 초등학생 위주로 프로그램이 진행되는 B센터에서 중학생인 유진이를 위한 학습지도와 프로그램이 거의 없음에도 불구하고 고등학교, 대학생이 되어서도 센터를 다니겠다는 고백은 유진이는 동생들을 돌보면서 가정에서 경험하지 못한 책임감과 보람을 느끼는 듯하다.

<60> 어제도 총장축제에 아이들을 데려갔는데 중학교 1학년 유진이가 우는 아이들 달래주고 목마 태워주면서 아이들을 많이 살피주더라구요. 유진이는 마치 보조 선생님 역할을 했어요. 유진이는 고등학교, 대학교 때 까지도 센터에 다니겠다고 하네요. 유진이는 센터에서 학습지도는 제대로 받지 않고 있어요. 공부하기 너무 싫어해요. 그러나 매일같이 빠지지 않고 와요. 결석은 거의 없어요. 센터에 와서 밥 먹고 체험활동을 하는 것으로도 만족해하고 좋아합니다.

(2015. 2. 배려증진프로그램 진행 후 B지역아동센터장 면담 [사례10 부분 재인용])

어린 아동들은 나이 많은 아동들의 이러한 배려나 훈계를 잘 따른다. 평소 배려를 받은 경험 때문인지 어린 아동들은 나이 많은 아동들이 어떤 마음에서 자신들을 나무라는지 잘 이해하고 받아들이는 듯했다. A센터 민후는 어린 남자 아동들이

잘 따르는 형이다. 민후는 프로그램 활동을 진행할 때 까만 눈을 크게 뜨고 맨 앞에 주로 앉는다. 아동들은 거실 로비에서 진행자를 중심으로 ‘ㄷ’자로 둘러 앉아 있기 때문에 같은 줄이 아닌 이상 서로의 모습을 쉽게 관찰할 수 있다. 민후의 맞은편 건너편 줄에 정우가 자꾸만 택연이에게 말을 걸며, 활동을 방해하고 급기야 두 아동의 이야기 소리가 커지자 형 민후는 정우를 향하여 손을 입에다 대며 “씻”하는 사인을 보낸다. 정우는 멈칫하며 조용히 진행자를 바라보며 활동에 집중한다.

항상 센터 아동들을 방해해서 모든 아동들이 지쳐버린 예은이에게도 민후의 지적은 효과가 있다. 센터 아동들을 방해하는 예은이에 대해 다른 아동들은 “김!예!은!” “하지마라” 라며 여기저기서 화를 내거나 소리를 지른다. 그렇기 때문에 예은이는 더 돌발적인 행동으로 짓궂게 반응하며 모두를 불편하게 한다. 이에 아동들은 예은이를 투명인간처럼 대하는 모습을 종종 발견하게 된다.

그러나 민후는 예은이에게 짜증이나 화를 내기보다는 정확하게 예은이의 행동을 지적한다. 늘 짜증 섞인 소리로 지적을 받아왔던 예은이는 단호하고 분명하게 설명하는 민후의 훈계를 오히려 수용한다. 민후의 지적에 대해 정우, 택연, 예은이가 보여주는 행동은 평소 민후가 동생들에게 어떻게 받아들여지는지 알 수 있다. 단순히 나이가 많기 때문에 마지못해 형의 말을 따르는 것이 아니라 민후가 어떤 형인지, 어떻게 자신들을 대해왔는지에 대한 신뢰가 있기 때문에 이렇게 선뜻 형의 말에 자신들의 행동을 멈추고 수정한다.

<61> 민 후 : (예은이가 책을 보고 있는 친구들 옆에서 그림을 그리며 방해한다.)

너 그렇게 하면, 안 돼.

예 은 : 알았어, 형

민 후 : 예은이 너 그냥가면 안되지,

예 은 : (책상 옆에 그리던 종이와 지우개 가루를 치우며)

내가 치울게

(2014. 10. 20. A지역아동센터 관찰)

센터에서 형, 누나, 언니, 오빠들로부터 배려를 받던 아동들은 어느새 어린 동생들을 배려하고 보살피는 언니, 오빠로 성장한다. 2년 전 A센터에서 프로그램을 진행할 때 만난 초등학교 2학년 소희는 무척 산만하고 감정조절이 잘 안되어 프로그램 진행에 큰 부담이 되었던 아동이다. 프로그램에 참여한 소희는 벌써 4학년이 되어 프로그램 참여 아동 중 최고 학년이 되었다. 2년 전 프로그램에 참여한 경험 때

문인지 연구자의 의도를 잘 파악하고 의젓하게 발표를 하는 등 활동을 이해하지 못한 동생들을 도와주며 보조 선생님의 역할을 톡톡히 해냈다.

Mayeroff(1971)는 ‘돌봄’이나 배려를 다른 사람과 관계를 맺어나가는 하나의 방법이고 과정이라고 강조하면서, 돌봄이나 배려가 진정으로 타인에게 도움이 되기 위해서는 타인의 성장과 자아실현을 돕는 것이어야 한다고 주장한다. Beck(1994)은 어떠한 유형의 돌봄이든지 반드시 인간의 성장과 발달을 격려하고 촉진하는 것임을 강조하였다.

복지사 선생님과과의 면담 중에도 소희가 요즘 혼자 놀고 있는 동생들을 보면 옆에 가서 놀거리를 찾아주고 설명서를 보고 놀이를 설명해 주기도 하는 등 여러 모양으로 동생들을 보살피주는 모습을 보인다고 한다. 2년 전 소희는 산만하여 꾸지람을 많이 받고 있던 아동이다. 그러나 어느새 동생들에게 멋진 멘토로 성장해 가고 있다.

<62> 늘 산만하고 수업 분위기를 혼란케 했던 소희가 이제는 혼자 놀고 있는 동생들이 보이면 가까이 다가가 놀거리를 찾아주고 놀이를 잘 설명해줘요. 그리고 “선생님, 제가 동생들 가르쳐줄까요?” 먼저 적극적으로 도와주고자 하는 의사를 표현해요. 기특하고 놀라워요.

(2018. 4. 25. A 지역아동센터 복지사 선생님)

센터에서 언니, 형, 오빠, 누나의 호칭은 단순히 나이가 많기 때문에 부르게 되는 호칭만은 아니다. 동생들은 자신보다 나이 많은 상급생들과 생활하면서 언니, 오빠, 누나, 형들의 멋지고 좋은 모습, 때론 자신들을 보살피주는 모습을 지켜보면서 자연스럽게 형, 누나로 인정하게 된다. 이렇게 인정함으로 맺어진 관계는 자신들의 실수와 잘못된 행동에 대해 혼을 내거나 야단을 주는데도 아동들은 그리 불쾌하게 여기지 않는다. 오히려 자신의 실수를 솔직히 인정하고 기꺼이 도움을 요청할 수 있는 관계로 나아간다.

Noddings(1984, 1992)는 돌봄의 관계, 즉, 배려관계가 지속되기 위해서는 배려를 받는 사람이 자신의 모습을 있는 그대로 표현(“to be yourself”)하는 것이 필요하다고 한다. 배려를 받는 자의 솔직한 반응(기쁨, 속상함, 성장 등)이 배려하는 자에게 큰 힘이 되거나 자신을 돌아보는 원동력이 되어 돌봄의 관계가 지속될 수 있기 때문이다. 지역아동센터에서 아동들이 서로를 오랫동안 지켜보며 자신보다 나이 많은 아동들의 말과 행동을 따르게 되고 이러한 분위기는 고학년 아동들로 하여금 배려자의 태도와 강한 책임감을 부여한다.

b) 보고 듣고 ‘따라하기’

센터에서 4-5년 동안 생활한 고학년 아동들은 자신들보다 나이 많은 고학년 언니, 오빠, 형, 누나들이 어떻게 성장하는지를 지켜보았다. 고학년들 또한 이렇게, 저렇게 행동해야 한다는 훈련을 받지 않았지만 나이 많은 아동들의 모습을 지켜보며 자신들이 어떤 역할을 해야 하는지를 알게 모르게 배우게 된다. Noddings(1992)가 타인과의 관계 속에서 돌봄이나 배려를 받아본 경험이 돌보는 자, 배려자로 성장하게 하는 중요한 요인이라고 언급한 것처럼, 서로 다른 연령대 아동들이 오랜 기간 함께 생활하는 지역아동센터는 아동들이 배려를 받는 경험을 통해 배려자로 성장할 수 있는, 만남과 관계형성의 기회가 주어지는 곳이다.

다음 사례에서 한 고학년 아동이 생활복지사 선생님을 대신하여 저학년 동생의 학습을 지도하고 있다. 초등학교 4학년 가희가 2학년 희진이와 예림이의 학습지도를 하는 모습이다. 가희는 또래 아동에 비해 학습능력이 우수하고 집단프로그램 활동 중에 자신의 생각과 느낌을 잘 표현하며 활동을 주도하는 등 센터생활에 적응을 잘하고 있는 아동이다. 가희는 동생들에게 학습을 지도할 때에 “똑바로 앉아”라고 지시하며 동생들에게 바른 태도를 갖추도록 지도한다. 가희의 가르침의 방식은 사뭇 엄격하고 단호하였지만 동생 예림이와 희진이는 크게 마음에 두지 않고 계속해서 문제풀이를 도와 달라 요청한다. 아마도 아동들이 이해하는 가희언니는 평상시 자신들에게 친절하고 오늘뿐 아니라 어제도 어려운 문제를 함께 풀어 주었기 때문에 자신들을 가르치기 위해 조금 엄격하게 대하더라도 충분히 이해하는 듯하다.

Ferreira와 Bosworth(2001)의 연구에서 학생들은 교사의 엄한 행동 속에서도 자신들의 미래를 생각하는 마음이 드러났을 때, 교사의 ‘배려’를 지각할 수 있었다고 한다. 김민성, 엄채운, 박은정(2009)의 연구에서도 학생들은 배려하는 교사는 엄하고, 때로는 매를 들기도 하지만 그 속에서 자신들의 성장을 위해 노력하는 교사의 모습을 읽을 수 있었다고 보고 한다.

예림이는 선생님이 나가자 자신의 문제지를 가희 언니 앞으로 밀어주면서 적극적인 도움을 요청하고, 희진이는 문제를 다 풀자, “언니 이거 다 했어”라며 가희의 확인을 요청한다. 가희는 “잘했어”라며 확인을 해 준다. 이러한 격려와 칭찬, 피드백에 대하여 Buber(1965)는 타인 안에 잠재적으로 가지고 있는 최상의 것을 찾아서 확신하고 촉진시켜 주는 행동이라고 하였다. Noddings(1992)는 돌보는 자가 돌

봄을 받는 자에게 행하는 이러한 ‘확인(confirmation)’은 돌봄을 받는 자의 잠재력을 찾아 격려하고, 지지해줌으로써 최상의 자아를 고양시켜 주는 역할을 한다고 강조하였다. 이러한 확인은 돌봄을 받는 자에 대한 충분한 이해와 신뢰가 돈독할 때 가능하다.

우리가 누군가를 확인할 때, 우리는 보다 나은 자아를 발견하여 그것을 계발하도록 격려해준다. 우리가 만약 상대방이 무엇이 되고 싶어하는지 알고 있을 만큼 상대를 충분히 잘 알고 있다면, 우리는 확인을 더 잘 해줄 수 있다(Noddings, 1992; 25)

2명을 동시에 지도하는 상황인데도 가희는 당황하거나 위축되지 않는 것 같다. 동생들은 언니가 답지를 보면서 지도해 주는데도 불신하는 모습을 찾기 어렵다. “언니 나 맞았어?”라고 물으면 가희는 답지를 보고 피드백을 해 준다. 가희는 자신도 배우지 않는 “온돌” 내용이 나오자 솔직하게 “나 배우지 않았는데” 라고 말하며 “올러올렁올러올러러러러” 자신의 마음을 노래하듯 표현하면 동생들은 신나고 즐거워한다. 가희는 계속해서 동생들을 지도한다.

<63> 가 희 : (회진이 공부를 가르쳐 가희는 답지를 보면서 가르쳐 준다.
 (다음 문제를 가리키며) 이제 이거 해봐. (회진의 몸을 바로 세운다)
 예 립 : (복지사 선생님이 밖으로 나가자 기다렸다는 듯이 문제를 가희 쪽으로 밀며) 나 다 몰라.
 (웃음) 나 여기 여기. 나 다 몰라.
 가 희 : (한 문제를 가리키고 답지를 찾으며) 이 거 밖에 모르지?
 예 립 : 아니.
 가 희 : 거짓말. (웃음)
 예 립 : 진짜데? (웃음)
 회 진 : 언니 이거 했어.
 예 립 : 불래?
 가 희 : 잘했어. (회진이를 보면서)
 회 진 : 어. (음료수를 마시고 대화하는 선생님들을 쳐다본다.)
 예 립 : 언니 봐봐. 이거 아는 것만 했잖아. 불래? 언니가 (웃음)
 가 희 : (공부를 가르쳐주기 시작한다.)
 자, 다음 찰흙으로 온돌을 만드는... 나 안 배웠네~
 온돌의 구조를 살펴보기 올러올렁올러올러러러러 (연필로 줄을 그으며

읽으면서 입으로 장난을 친다. 답지를 한 번 보고)
 처음을 봐봐. 내가 보기엔 처음에 뛰어야 될 것 같아.
 똑바로 앉아.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 관찰)

B센터는 지역사회 연계 사업의 일환으로 주민자치 한마당 마을축제에 참여하게 되었다. 센터 내 아동들은 센터에서 진행하고 있는 ‘방송댄스’ 종목으로 참여한다. 프로그램 시간에는 방송댄스 담당 선생님이 지도하시지만 담당선생님은 일주일에 한 번 방문하는 프로그램 선생님이다. 댄스지도는 프로그램 시간을 제외한 나머지 요일과 시간에는 딱히 지도할 선생님이 없다. 이러한 센터의 특성으로 인해 6학년 하슬이는 틈나는 대로 동생들에게 방송댄스를 지도한다. 센터장복지사 선생님 즉, 성인의 감독자의 지도 없이 아동들 스스로 진행되는 연습시간이다. 놀랍게도 1, 2학년 동생들도 하슬언니의 지도에 평, 불만 없이 음악에 맞춰 동작 하나하나 배워간다. 하슬이는 동작을 잘 따라오지 못하는 채원이를 위해 4학년 슬기에게 개인지도를 부탁한다. 평소 말이 거칠고 동생들에게 무서운 슬기도 좋아하는 하슬 언니의 부탁에서인지 큰 소리로 화를 내거나 서두르지 않으며 채원이를 친절하게 지도한다.

Noddings는 돌보는 자, 즉, 배려자의 모습이 하나의 모델로서 돌봄을 받는 자, 피배려자에게 다가가기 위해서는 배려를 받는 자의 목표와 필요, 욕구에 대한 이해와 인식 그리고 대화가 필요 하였다고 하였다(Noddings, 1992). 센터 아동들은 마을축제를 준비하는 과정 속에서 축제에 참여하고자 하는 목표를 갖게 되었고, 이에 동생들은 언니들에게 댄스를 배우고 언니들은 동생들의 모습을 세밀히 관찰하고 필요한 도움을 적절히 제공하는 배려자와 피배려자의 모습이 자연스럽게 드러났다.

<64> 여 진 : 쌤 어디로 가요?
 센터장 : 어디? 어떤? 상담? 상담선생님?
 여 진 : 아니요. 상담 끝났어요.
 센터장 : 여기 이쪽으로, 토탈공예 해.
 여 진 : 토탈공예 했어요.
 센터장 : 그러면?
 여 진 : 방송댄스 해요?
 센터장 : 아, 방송댄스? 저기 저 하슬이 언니 있지.
 여 진 : 아, 언니 왔어요?

센터장 : 어, 왔잖아~ .

여 진 : 어디로 가요?

..... 중간 생략.....

(몇몇 아동들은 학습실에서 하슬이의 지도로 댄스를 연습하고 있다.)

하 슬 : 잠깐만 이 동작은 이렇게 ... 다시 해봐.

슬기야. 저 뒤로 가서 여진이만 따로 연습시켜줘.

슬 기 : 알았어

(2014. 10. 21. B지역아동센터 관찰)

위의 사례에서 나타나듯이, 센터는 다양한 연령층의 아동들이 함께 활동하고 배우는 시간이 학교에 비해 많아 다양한 상호작용을 경험하게 된다. 특히 다양한 연령층이 한 공간 안에서 함께 여러 활동을 할 수 있어 언니, 오빠, 친구들을 지켜보며 자신보다 더 어른스럽게 집중력을 보이거나 끈기를 가지고 끝까지 활동을 해내는 모습들을 관찰하게 된다. 가정에서도 동생들이 언니 오빠들의 관심사와 그리고 생각하는 것, 말하는 것 등을 모방하며 ‘따라하기’를 하는 것처럼 이곳 센터에서도 이러한 모습들이 자주 관찰된다. 혼자서는 해내기 힘들어 포기할 법한 활동 중에도 자신들 옆에 언니, 오빠가 있고, 친구가 있고, 동생들이 있어 한 번 더 도전하고 그러다 어느새 활동을 끝까지 해내는 감격과 기쁨을 경험하게 된다.

<65> 혜 주 : 택연이 얼굴을 생각하면서 조심조심 했어요.

택 연 : 저도 그랬어요.

민 후 : 저는 마니또가 좋아하겠다 생각하면서 만들었어요.

선생님 : 강우야 민후 오빠가 생각하면서 만들었네요. 기분이 어떠세요.

강 우 : (쓱스러워하며) 좋아요. 저도 오빠 따라했어요.

민 아 : 신기했어요. 이게 될까 했는데 시도해 보니까 됐어요.

택 연 : 맞아요. 맨 처음에 부서질까 걱정이 되었는데 잘 되어서 기뻐요.

친구들이 열심히 하는 모습을 보니 포기하지 않고 하게 되었어요.

민 아 : 제가 처음에 안에서 스프를 넣으려 했는데 망했어요.

그런데 밖을 사용하면 된다고 생각하니까 멋지게 되었어요. 기뻐요.

선생님 : 잘 할 수 있을까 걱정했는데 포기하는 없이 끝까지 해내는 모습이

좋았어요. 그래서 선생님의 사랑을 여러분에게 보냅니다.

(2015. 5. 13. A지역아동센터 배려증진프로그램 중)

B지역아동센터에서는 올해 처음으로 지역사회 연계 차원에서 ‘아파트 축제’에 참여한다. 이를 위해 센터 내 프로그램 활동 인 ‘댄스’와 ‘비즈공예’를 선보이려 준비 중이다. 센터장은 비즈공예 활동을 통해 아동들에게 수익사업 활동을 경험하게 하고 준비 과정에서 아동들 스스로 계획을 세우고 방법을 만들어가며 서로의 생각을 조율하고 좁혀가는 교육활동을 마련했다. 특히 아동들이 회의에서 결정된 ‘모금함’을 만드는 과정에서 언니, 오빠의 지도하에 어린 동생들이 함께 참여하고 따라하는 모습이었음을 센터장의 대화를 통해 알 수 있었다.

센터는 다양한 연령이 함께 함으로써 동생들은 언니, 오빠의 리더십을 경험하며, 자신의 생각을 표현하고, 받아들이고 조율하는 과정을 배우고 따라할 수 있는 장임을 보여 준다.

<66> 센터장 : 팔찌를 만들어 수익금이 만들어지면 어떻게 사용할지 애들한테 회의를 해보라했어요. 팔찌 한 개당 이삼천원 하더라고요. 그것이 조금 수익이 좀 되네요.

연구자 : 팔찌 만들어서 판매를요?

센터장 : 네. 아이들이 만들어가지고 가서 판매하면 그렇게 수익이 발생 되잖아요. 그러면 그 기금으로 자기들 회의를 해가지고 어디 맛있는 곳을 갈 것인가, 아니면 영화를 보러 갈 것인가, 하여간 그걸로 아이들이 원하는 거 해주려고 해요.

연구자 : 너무 좋은데요.

센터장 : 언니, 오빠들이 술선수범해서 모금함을 이렇게 만들었어요.

1,2학년 동생들도 덩달아서 좋아하며 따라 하네요.

자기기들끼리 모여 회의하는데 참 대견해 보여요.

그리고 언니, 오빠들이 지도하니까 더 잘하는 것 같아요.

(아이들 아이디어로 직접 만든 모금함을 보여준다. 그리고 사진촬영도 한다)

연구자 : 이거 어디에 설치하나요? 센터 입구 쪽에 설치하고 판매 하는가요?

센터장 : 아니요. 부스를 마련해주거든요?

연구자 : 아 이번 마을 축제 때요~~~~

센터장 : 이번 축제 때... 그래서 1시부터 시작해요.

연구자 : 축제는 어디서요? 지역아동센터 축제예요?

센터장 : 여기 우리 아파트~ 아파트 축제예요.

연구자 : 아파트 축제요~

센터장 : 올해 처음으로 아파트 축제에 참석하게 되었어요.

연구자 : 아, 그럼 이번 아파트 축제에 댄스팀도 참여하는 건가요?

센터장 : 네. 그거 한다고. 아이들이 너무 좋아가지고 하슬이가 가르치며
 지금 열심히 방송 댄스 열심히 연습하고 있어요.

(2014. 10. 21. B지역아동센터장 면담)

3. 어울리지 못하는 아이들

지역아동센터에는 다양한 연령의 구성원들이 함께 활동하면서 서로 돕고 성장하는 관계를 만들어가지만, 몇몇 아동들은 이러한 관계 속에 스며들지 못한다. A센터 유정이는 최근에 센터에 들어온 신입 아동이라 아직 센터 적응에 어려움이 있고 감정기복 또한 심하여 순간순간 공격적인 모습을 보인다. 이로 인해 유정이는 다른 아이들에게 귀찮은 아이, 고집스런 아이, 자기 멋대로인 아이, 방해꾼으로 낙인 찍혀 있다.

유정이는 정우, 택연이 형과 블록놀이에 함께 하고 싶어한다. 그런데 형들은 유정이의 마음을 살피지 않고 들어서 놀이를 계속한다. 블록놀이에 끼워주지 않자 유정이는 정우 형을 때리고 싶지만 차마 때리지는 못하고, 카메라 앞에서 흉내만 낸다. 그 때 복지사 선생님이 지나가면서 “유정이 공부 안 해요?”라고 물어보신다. 유정이는 지금 공부하고 싶은 생각이 전혀 없다. 단지 형들 놀이에 어떻게 하면 참여할 수 있을지에 대한 생각으로만 가득 차 있는 듯하다. 복지사 선생님의 이야기가 유정이에겐 들릴 리가 없다. 유정이는 형들과 함께 놀고 싶다. 그런데 끼어들 수 없다. 결국, 유정이는 형들의 놀이를 방해하며 형들이 가지고 노는 블록을 발로 차 버린다. 형들과 함께 놀고 싶어하는 유정이의 마음을 정우와 택연이가 읽어주지 못하고 유정이 또한 자신의 생각을 전달하지 못한다. 복지사 선생님은 분주한 나머지 유정이의 욕구와 필요를 헤아릴지 못하고 스쳐간다.

佐藤學(2000)은 학교를 바꾸기 위한 첫 걸음으로 교사들의 교내연수의 세 가지 원칙을 소개하면서 ‘아이들에 대한 대응으로서의 수업’을 강조하였다. 이는 수업에서 아동들 한명 한명의 배움의 과정에서 교사의 대응방식의 변화를 요구한다. 예로, 아이들 한명 한명의 중얼거림과 당황감을 교사는 받아들이고 있는가? 교사는 의식하지 못하는 곳에서 아이들이 배움으로 발전할 싹을 짓밟아버리는 대응을 한 적은 없는가? 예기치 못한 아이들의 반응에 대해서 교사는 유연하게 잘 대응하고

있는가? 도움을 필요로 하는 아이들에 대해서 적절한 대응을 행하였는가? 이러한 구체적인 검토를 통해서 아이들 한명 한명의 존엄이 존중될 때 누구나 안심하고 마음을 열고 한명 한명의 차이가 존중되는 배움을 실현할 수 있다고 주장한다.

<67> 정 우 : 야, 우리 런닝맨하자.

택 연 : 쿨! 야 다섯명. 딱 맞네!

(정우와 택연이가 앉아서 블록을 정렬하는 데 이 때 유정이가 그곳을 비집고 걸어간다)

택 연 : (유정이의 행동 신경쓰지 않고)

아니야 야 애는, 애는 유재석, 김종국, 개리~야.

게스트야 게스트~

(두 아동이 블록들을 살피고 있을 때, 유정이가 정우 옆에 서서 정우를 때리는 동작을 계속 하다가 정우가 블록을 상자에서 집으려고 열굴을 들자 아무것도 아닌 듯 유정이는 그냥 돌아선다. 그리고 카메라 옆으로 와서 화면을 보며 카메라 앞으로 손을 뻗어 정우를 때리는 동작을 계속한다.)

유 정 : 잡았다~ (장난치는 중)

선생님 : 유정이 공부 안 해요?

유 정 : (고개를 흔들고 택연이와 정우가 노는 곳으로 다시 다가가 블록을 발로 찬다)

택 연 : 야아!!!

(2018. 9. 18. A지역아동센터 관찰)

다른 상황에서도 아이들은 유정이의 말에 귀를 기울이지 않는다. 미술활동 중에 지우개가 필요한 유정이가 지우개를 빌리려고 하지만 아무도 빌려주지 않았다. 미술선생님마저 유정이에겐 “지우개는 니꺼 가지고 와야지”라고 나무라시고, 민후 또한 “맞아, 니가 가져와”라며 맞장구를 친다. 그러나 한참 후 수영이가 지우개가 필요하다고 하자 주원이가 지우개를 건네준다.

<68> 유 정 : 지우개 있는 사람이 지우개를 안 줘요.

선생님 : 지우개는 니 꺼 가지고 와야지.

(쳐다보지 않고 스케치북에 창문을 그리고 있다.)

유 정 : 아니 없어요.

민 후 : 맞아~ 니가 가져와야지.

유 정 : 지우개가 두 개 밖에 없다고. (불만스런 얼굴로 툭툭거린다.)
 민 후 : 선생님 빨간색이 없어요. (무슨 소린지 모르겠음.)
 선생님 : 아니야. 빨간색 여기 크레파스 꺼내가지고 찾아봐.
 (크레파스 쪽을 가리키며)
 가 희 : 뭐해요, 이제?
 유 정 : 아, 지우개~
 선생님 : 저번에 집안에 모습, 너는 색칠을 해야겠다. 선생님이 보니까.
 가 희 : 너무 허전할 것 같아요.
 선생님 : 그럼 조금 더 채워 넣어.
 유 정 : (가희에게 손을 뻗으며) 지우개 빌려줘.
 예 립 : 니가 가져 와.
 유 정 : (의자에 털썩 앉아 예림이를 쳐다보며) 아, 지우개 두 개 밖에 없다고.
 선생님 : (스케치북을 살짝 들어 예들을 바라보며)
 이렇게 창문을 먼저 그리고. 봐 봐.
 유 리 : 쌤, 노란색에서 이상한 색이 나와요.
 선생님 : 저번에 설명 안 들은 사람 너밖에 없어?
 희 진 : (손을 번쩍 들어 선생님을 쳐다보며) 저도 안 들었어요.
 -----중간 생략-----
 수 영 : (주원이를 보면서 연필을 스케치북 위에 놓고 손장난을 치며)
 주원 언니 지우개.
 주 원 : (지우개를 굴려 수영이에게 준다.)
 유 리 : (잠시 고민하더니 종이를 들고 일어나서 공부방으로 간다.) 저 방에서.
 주 원 : (수영이를 보며) 지우개. 수영아, 지우개.
 수 영 : (지우개를 주원이 앞에 놓는다.)
 주원언니 지우개.

(2014. 10. 2. A지역아동센터 미술활동 관찰)

미술선생님도 다른 아이들도 유정의 말에 집중해주지 않는다. 돌봄은 타인의
 느낌과 생각을 함께 느끼려고 하는 것에서(Noddings, 1992) 시작되지만, 아이들은
 유정의 말에는 귀를 기울여주지 않고, 마음을 헤아려주지 않아도 되는 것인 양
 행동한다. 유정은 선생님과 친구들이 반응해 주지 않자 자신이 놓인 공간과 그
 공간의 분위기가 불편한지 시계를 본다는 이유로 밖으로 나간다. 누나, 형들은 방
 안에 시계가 있는데 왜 밖으로 나가는지 도무지 이해가 안 된다며 어이없어 한다.

다 영 : (어떤 반응도 없이 그저 웃고만 있다.)

(2018. 5. 24. A지역아동센터 관찰)

<71> 아이들은 바깥놀이를 원했다. 그래서 근처 OO초등학교에서 야외활동을 하였다. OO대학교육학과 학생들(아동들에게는 선생님)과 아동들은 함께 이동했다. 학교 운동장에 도착하여 활동을 진행하려 하자 다영이는 다른 곳으로 도망간다. 다영이를 담당하던 선생님은 다영이를 찾으려 나선다. 선생님이 다가설수록 다영이는 더 멀리 도망간다. 도망다니는 다영이, 지금 함께 야외 활동에 참여하지 않고 있는 다영이를 아무도 걱정하거나 찾지 않는다. 겨우 담당선생님이 데려와 줄을 세우려 하지만 아동들은 다영이가 옆에 다가 오는 걸 꺼려하고 “으으윽, 재 짝꿍하기 싫어요.” 하며 뒤로 물러선다. 결국 다영이는 그 자리를 또 떠나 정갈 집에 올라간다. 그리고 선생님 다가서면 더 높이 올라간다. 결국 선생님도 포기하고 다영이 근처에서 지켜보기만 한다.

(2018. 6. 2. A지역아동센터 관찰)

다영이가 만든 사진첩을 보고도 아이들은 “싫어요, 아, 지저분해.”라며 사진첩을 밀어낸다. 다른 아이들은 다영이가 지저분한 아이라고 생각하고 있었고, 다영이가 만진 것, 다영이가 만든 물건까지 이상하고 더러운 것이 되어 버렸다. 안타깝게도 다영이는 이러한 처우에도 어떠한 자기방어도 취하지 않고 그저 웃고만 있다.

<72> 진행자 : 오늘은 우리 수업 마지막 날이잖아요. 그래서 지금까지 활동을 동영상으로 보여 줄 거구요. 그리고 여러 활동사진을 출력해 왔어요. 가장 기억에 남는 활동사진을 선택해서 책에 붙이고, 그리고 롤링 페이퍼처럼 친구들의 장점을 써 주는 거예요. 오늘 늦게 온 다영이의 장점도 써주세요.

도 연 : 싫어요.

선 미 : 으~~윽 싫어요. 지저분해요.

서 현 : 저두요. 완전 싫어요.

다 영 : (아이들 반응에 아랑곳 하지 않고 그냥 웃고만 있다. 자신이 맘에 드는 사진을 찾아 붙이고 스티커를 붙이며 책작업을 해 간다.)

(2018. 6. 2. A지역아동센터 관찰)

다영이는 공동체 활동에서도 다른 아동들로부터 배척을 당하다 보니 자신의 감정을 드러내지 않고, 스스로도 활동 속으로 들어오지 않았다. 이런 상황이 반복되면서 활동을 진행하는 선생님도 다영이를 보살펴주거나 다른 아이들과 어울리게 하려는 노력을 포기하게 되었다.

사회성 능력이 낮은 아동은 위축되거나 관심이 부족하고 비협조적이며 학교에서 문제를 일으키고 방해하는 부정적인 속성을 지닌다. 그래서 사회성이 부족한 아동은 학교생활에서의 경쟁이나 엄격한 규범으로부터 도피하려는 경향을 보인다. 이러한 경향은 결석이 잦은 위축된 행동으로 나타나거나 주위가 산만하여 수업을 방해하며 거짓말, 싸움, 화를 잘 내는 등의 공격적 행동으로 나타나기도 한다(어효은, 2001).

센터가 누군가에게는 서로 귀를 기울이며 배려하고 성장하는 공간이지만 어떤 아동들에게는 낙인과 외면의 벽이 높게 가로막고 있어 들어갈 수 없는 공간이다. 특히 위의 두 사례의 아동은 센터에 다니기 시작한지 얼마 되지 않아 적응이 되지 않은 상황에서 오랜 시간 함께 해 온 기존 아동들의 끈끈한 관계를 뚫고 들어가기란 쉽지 않았다. 유정이는 공격적인 행동 때문에 다른 아동들로부터 거부를 당하는 반면, 다영이는 내성적이며 위축된 모습으로 인해 다른 아동들과 어울리는 데 어려움을 겪고 있다. 그럼에도 유정이는 형들과 함께 놀고 싶어 주변을 맴돌고 있고, 다영이는 말없이 활동에 참여하는 것으로 다른 아동들과 함께하고 싶다는 의지를 보여주고 있다. 그러나 다영이도 아동들로부터 거절과, 무시를 당하게 된다.

센터 아동들로부터 외면당하는 두 아이는 결국 자신을 외면하는 공간에서 벗어난다. 유정이는 시계를 본다는 이유로 자리를 뜨고, 다영이 또한 야외활동에 참여하지 못하고 학교 주변을 뱅뱅 돌며 활동 밖에 있다.

B. 아동 - 교사 간 상호작용

센터에서의 생활은 아동의 하루에서 상당히 많은 비중을 차지한다. 주 5일 운영하는 지역아동센터는 2,505개소(61.0%), 주 6일 운영하는 센터는 1,554개소(37.9%)이다. 전국 지역아동센터 중 98% 이상은 하루 8시간 센터를 운영한다(2016년 12월 말 기준 전국 지역아동센터 통계조사 보고서). 이렇게 오랜시간 아동과 함께 생활

하면서 센터교사들은 아동의 성장과 변화과정을 관찰하게 되고 부모 못지않게 아동에 대해 깊이 이해하게 된다.

이러한 돌봄의 관계를 통해 아동들은 현재 처해 있는 상황을 탄력적으로 회복하는 힘을 얻고(김민성·박신희, 2015), 센터 교사의 상호작용을 통해 소속감과 다른 구성원들과의 신뢰와 사랑의 관계를 경험한다고 한다(김연경, 2010). Noddings(1992)는 돌봄과 배려의 관계가 형성되기 위해서는 비교적 오랜 시간 서로를 알아가는 과정이 필요하다고 하였다. 이런 점에서 지역아동센터는 아동들과 교사들이 오랜 시간 함께 생활 할 수 있는 환경이기에 돌봄의 관계가 형성되고 지속될 수 있는 조건을 갖추고 있다고 할 수 있다.

1. 아동과 상근교사(센터장, 생활복지사)

a. 책임감과 연민 & 보호와 신뢰

책임감과 연민

A센터의 센터장은 현재 8년차, 생활복지사선생님은 6년차, B지역아동센터장과 생활복지사는 각각 12년차 센터에서 아동들을 교육하고 돌보고 있다. 이들 센터장과 복지사 선생님은 평소 하루 8시간 이상 그리고 기관평가를 준비해야 하는 기간에는 늦은 밤까지 근무하며 센터를 운영하고 있다.

A, B 두 센터장들과의 면담에서 센터장들은 지역사회에서 의미 있는 일을 수행하고 싶었고, 특히 가족의 돌봄이 부족한 아동들을 내 자식처럼 여기며 보살피고 가르치기 위하여 센터를 운영하게 되었다고 하였다. A센터의 원장은 아동들을 센터에서 보살피고 부진한 학습을 지도하면서 아동들이 보이는 학습성장에 보람을 느끼게 되었고 아동들은 더 잘 지도하고 싶은 마음이 일어난다고 한다. B센터의 원장은 센터의 대표자가 아닌 시설장으로 근무할 때도 신나게 근무하였지만 현재 대표자이면서 시설장인 지금 센터와 아이들에 대한 특별한 책임감을 더 갖게 된다고 한다.

<73> 연구자 : 센터를 개소하게 된 특별한 계기가 있나요?

A센터장 : 지금껏 학원에서 아이들 화학을 가르치는 일을 해왔습니다.

그러나 제 나이가 중년에 이르니 이제는 사회에 환원하며 의미있는 일을 해 보고 싶었습니다. 그러다 지역아동센터를 알게 되었고 주변 지인들의 응원과 제가 다니는 교회 교인들이 좋은 일 한다고 후원해 주는 손길이 있어 시작하게 되었어요.

연구자 : 귀한 일이네요. 센터를 개소하면서 어려움은 없으셨나요?

A센터장 : 처음에 이 공간을 임대받고 리모델링할 때, 그리고 운영비가 넉넉지 않은 상황에서 아이들 식사와 간식을 준비할 때 힘들었던 것 같아요. 그 때 인근 제과점에서 빵을 후원해 줄 때 너무 고맙웠죠.

연구자 : 센터를 운영해 오시면서 특별히 의미 있는 일이란 생각되는 일들이 있나요?

A센터장 : 제가 학원에서 근무했기 때문에 아동들 학습지도에 조금 더 신경을 쓰게 됩니다. 아이들이 시험을 보고 오면 수학 100점 맞았다고, 한 두 문제 틀렸다고 자랑할 때면 뿌듯해요. 학원에 다니기도 어려운 형편의 아이들인데 아이들의 부족한 학습을 지도해 줄 수 있어서 행복합니다. 그리고 좋은 교재 그것도 무료로 지급해 줄 수 있는 방법은 없을까? 고민도 많이 하게 됩니다.

(2014. 8. 23. A지역아동센터장 면담)

<74> 연구자 : 센터장님, 오늘도 고생이 많으시네요. 센터를 처음 개소하실 때 특별한 계기가 있으셨나요?

B센터장 : 센터 시설장이 되기 전에 저는 유치원 교사로 근무했어요.

그러다 교회에 안에 지역아동센터가 있었는데 그곳을 운영할 사람을 구하더라구요. 그래서 저와 남편이 고민하다 센터를 맡게 되었어요. 센터를 이용하는 아동들의 대다수는 부모님이 직장생활하거나 할머니, 할아버지가 돌보더라구요. 그래서 그 아이들을 제 자식처럼 돌보고 싶다는 생각이 들었어요. 그리고 아이들에게 이 곳 저 곳 경험을 많이 시키고 싶었어요. 선생님 근데 제가 이곳 센터를 맡게 되니 전에 시설장으로만 근무했을 때는 느끼지 못했던 책임감이 이곳 우리 아동센터에서는 남다른 책임감이 있네요. 시설장으로만 있었을 때도 내가 책임자라 생각하며 했는데 또 다르네요. 우리 아동센터, 우리 애들, 우리 것이라는 생각에 책임감이...

연구자 : 그 전에는 원장님께서 시설장이지 않으셨어요?

B센터장 : 아니 저희거로 생각하고 했었어요. 근데 또 틀리더라고

연구자 : 무슨 말씀인지 이해가 안 되는데요?

B센터장 : 그러니까 이전에는 시설장으로 있었었잖아요.

대표자는 따로 있고. 그래도 굉장히 신나게 했었어요.

연구자 : 아하, 대표자는 따로 계셨었네요?

B센터장 : 네, 그 때도 신나게 했었는데 저희가 대표자가 되니까 또 틀리더라고

그게 참 이상하더라고요.

연구자: 그렇죠. 책임감의 무게가 더 다르겠죠.

(2014. 9. 30. B지역아동센터장 면담)

전국의 지역아동센터는 개소하기 전 1-2년간의 진입평가 과정을 밟아야 한다. 이 기간은 지자체와 정부로부터 지원을 받기 전, 후원자들의 후원과 시설장의 개인 경비로 센터가 운영되는 기간이다. 진입평가 이후에야 지자체와 정부가 운영비, 즉 센터장과 생활복지사의 임금을 지급하게 된다. 2016년 12월 전국지역아동센터 통계 조사결과에 따르면 시설장의 월평균 급여현황은 1,615,894원이며, 생활복지사는 1,446,251원이었다. 이렇게 낮은 보수와 어려운 환경에도 불구하고 A, B센터의 원장은 아동들에 대하여 연민과 책임감을 느끼면서 센터를 운영하고 있었다.

<표 V-1 > 지역아동센터 종사자 급여현황

단위 : 명, 원

구분	2012년		2013년		2014년		2015년		2016년	
	시설장	복지사	시설장	복지사	시설장	복지사	시설장	복지사	시설장	복지사
종사자	3,743	4,864	3,891	5,082	3,957	5,216	4,092	5,296	4,057	5,270
월평균 급여	1,145,121	1,079,390	1,267,889	1,151,196	1,388,502	1,229,308	1,486,263	1,316,358	1,615,894	1,446,251

두 지역아동센터 원장들은 아동들을 잘 돌보기 위해 바쁘게 일하신다. 아이들을 “내 자식”같이 여기고 아이들이 힘들어하는 문제가 있으며 안쓰러운 마음으로 앞장서서 해결해주고자 한다. 얼마 전 센터에서 아이들과 잘 어울리지 못해 센터 등원을 거부한 은우에 대해 B센터장은 은우 또래 1학년 여자 친구들에게 함께 놀 친구

가 없어 힘들어 하는 은우의 친구가 되어 주기를 부탁하였다. 은우에 대한 센터장의 관심과 적절한 대처에 은우와 1학년 여자 아이들은 이후 서로 잘 어울려 지내게 되었다. 센터장은 공동체 안으로 들어오지 못하는 아이들의 마음을 헤아리고 다른 아이들과 연결시켜주기 위해 노력하였다.

B센터장은 유진이의 가정환경과 내면의 상태까지도 면밀히 관찰하고 살피고 있다. B센터장은 술만 드시면 난폭해 지는 아버지를 두려워하여 집에 가는 것을 싫어하는 유진이를 안타깝게 여기고 아버지께 적극적으로 문제제기를 한다. 따라서 B센터장은 아버지의 대화의 방식을 개선할 것을 적극적으로 권유하기도 한다. 센터 아동의 가정환경과 센터 내에서의 활동 그리고 내면 깊은 곳까지 살피고 지도하려는 센터장들의 마음을 관찰 할 수 있다.

<75> 센터장 : 네. 유진이는 마음이 뭐랄까 어려워.. 그런데 한 번씩 유진이가 전화를 못 받거나 이러면

아빠가 화가 나서 애를 죽지 않을 만큼 한 번 때리나 보더라고요.

연구자 : 유진이가 참 안쓰럽네요

센터장 : 한 번은 유진이 아빠가 센터에 오셨더라고요. 그런데 아빠가 생각했던 것과 다르게 괜찮으신 분이셨어요.. “우리 유진이가 다니는 아동센터라 해서 원장님은 어떤 분인가? 여기가 어떤 곳인가? 한 번 보고 싶어서 왔습니다.” 그리고 오셨더라고요. 그런데 아니 그냥 잠깐 이야기 나누는데 아버님이 정신을 많이 차리셨더라고요. 이전엔 아주 술도 많이 드시고 다혈질이 좀 심해 가지고 아빠가 한 번씩 화나면 아이를 막 때려 버려요. 그래도 아버님이 저희 말은 잘 들으시더라고요. 그래서 제가 “아버님, 우리 유진이가 너무 아빠를 좋아하는데 너무 무섭게 하는 것은 안 좋거든요? 이렇게 때리면 아동의 성격 형성에 좋지 않으니, 웬만하면 좀 좋게 이야기 하시고 유진이가 좀 자기 생각을 이야기할 수 있도록 해주세요. 막 욕박지르고 하지 마시고. 지난 번에 유진이가 그러더라고요. 아빠가 무서워서 집에 가고 싶지 않은 표정이었어요. 그래서 저녁에 늦게까지 여기 있으려고 해요”라고 제가 이야기했죠.

연구자 : 유진이 아버님께요?

센터장 : 그랬더니 아버님이 노력해보겠다고 하시더라고요.

(2014. 4. 18. B지역아동센터장 면담)

B센터장은 자신이 관찰할 수 없는 프로그램 활동 시간까지 아동의 활동을 살피고자 비즈공예프로그램 선생님이 수업을 마치고 나오시자 면담을 요청한다. 센터장들은 아동들의 학습정도, 또래 관계, 형편과 처지 즉, 아동 한 사람 한 사람에게 온전히 집중하고 전념하는 모습을 볼 수 있다. 그리고 아동들에게 직면해 있는 문제들을 안타까워하며 더 나은 방향으로 해결해 간다. 이는 배려관계에서 돌보는 자, 배려하는 자가 보이는 전념과 수용의 태도로, 자기 자신의 가치나 관심보다는 상대의 경험 안으로 온전히 들어가려는 모습이라고 할 수 있다. 이렇게 돌봄의 대상인 아동에게 전념하고 귀를 기울일 때, 아동의 이야기 속에서 즐거움이나 고통을 함께 경험하게 된다(정윤경, 2007; Noddings, 1992).

<76> 토탈공예 선생님 : 다음에 뵙겠습니다~

센 터 장 : 선생님, 선생님 저한테 연락 좀 주시면 좋겠네요.

토탈공예 선생님n : 다음 주에 뵈실 일 있으세요?

센 터 장 : 아니 그게 아니라 아이들이 수업 중에 어떤지 좀 들어보려구요. 토탈공예 선생 아, 다음주에? 그러면 좀 빨리 올게요.

센 터 장 : 아니, 아니 그게 아니라, 불편하게 일찍 오시지 말구요 전화 주셔요. 아니, 제가 전화 드릴게요.

토탈공예 선생님 : 제가 전화하면 될 것인데....

(2014. 2. 19. B지역아동센터장과 토탈공예 선생님 대화 관찰)

A, B 두 센터장들은 토요일, 그리고 일요일까지 아동들에게 센터 내 활동 뿐 아니라 아이들이 좋아하는 바깥놀이 그리고 야외 체험 활동을 제공한다. 부모님이 주말에도 일을 하셔서 주말에 홀로 집에 있게 되는 아동들이 많아 센터장들이 주말까지도 아동들을 보호하게 되는 것이다. 그러나 센터장들이 주말 체험활동에 참여하며 즐거워하는 아동들과 이를 고마워하는 부모들의 피드백에 도리어 흐뭇함과 사명감을 가지는 듯하다.

<77> B센터장 : 네. 지난번에는 저기 진월동에 저쪽에 옛날에 시내에서 있었던 돈까스.

연구자 : 유생촌?

B센터장 : 유생촌이 진짜 좋아졌네요. 무한리필로 저 OO동에도 있는데 여기도 있더라고요.

연구자 : 이제 체인점을 냈더라구요.

B센터장 : 애들이 너무 좋아해요.(호호호)

연구자 : 비싼 곳에 가셨네요..

B센터장 : 그래도 그 정도면 그게 비싼 건 아니에요.

토요 프로그램에는 참여하는 아이들이 많지 않으니깐요.

그런데 이제 아이들이 점점 늘고 있어요. 그럼 이제 비용 절감하겠죠?

(웃음) 하여간 그래요. 애들이 그런 묘미를 느끼고 절대 안 빠지잖아.

연구자 : 지금 몇 명 정도 토요일에 와요?

B센터장 : 토요일에는 한 다섯, 여섯 명 정도 와요. 그런데 다른 애들은

그냥 운동 안하고도 오면 점심 주니까, 늦게도 오고. 그리고 어쩔 때는 축제가 있거나 그러면 애들하고 같이 가기도 하고. 옛날에도 캠프 같은 거 답사도 그 때 가고. 그러면 애들 되게 좋아하거든요. 임실 피자 마을도 다녀왔어요. 갔다 와서 아이들 반응을 물어보면 부모님도 못 데려 가는 곳을 데려가 체험시켜줘서 고맙다고 막 그래요. 그럴 때면 참 흐뭇하고 이 일을 잘 시작했다 싶어요.

(2014. 8. 28. B지역아동센터장 면담)

<78> A센터장 : 아이들이 체험놀이와 바깥놀이를 좋아해요. 그래서 방학 동안에는 토, 일 전례놀이를 많이 하고 있어요. 미지원 때는 할 수 없었던 네일아트, 보트, 떡 만들기 체험, 두부 만들기 체험, 피자체험, 승마까지 다양한 프로그램을 경험시키고 있어요. 또 아이들 글쓰기 실력 향상을 위해 독서 독후감을 매일 훈련시키고 있어요. 아이들은 힘들어하기도 하지만 꼭 필요한 일이라 여겨 꾸준히 하고 있어요. 또 고학년이 되면 자신감과 리더십을 필요할 것 같아 고학년들에게는 문화공연 연극 프로그램을 지원해 주는데 무대공포감이 사라지고 자기표현이 향상되는 것 같아 보기 좋아요.

연구자 : 우리 막내 아이도 A지역아동센터에 보내고 싶네요.

A센터장 :그런데 지금 1학년 아이들과 새로운 아이들은 배려프로그램을 접해보지 못해 아쉬워요. 배려프로그램을 지원해 줄 수 있는 방안을 모색해 시면 좋겠어요.

연구자 : 아이들에게 많은 것을 접해주고자 하는 원장님의 마음이 보기 좋네요. 네. 방법을 찾아보겠습니다.

(2014. 8. 28. A지역아동센터장 면담)

이러한 교사의 헌신적인 태도에 대하여, Freire(1998)는 가르치고 보살피는 일이 사랑하는 것만으로 충분하지는 않지만 교사에게서 가장 필요한 것이 사랑이라고 주장한다. 위에서 살펴본 것처럼 상근교사들은 센터를 설립한 목적에서도 볼 수 있듯이, 센터를 이용하고 있는 아동들의 주변 환경을 살피고, 학습을 지원하며, 주말까지도 기꺼이 아동들에게 문화체험을 제공하면서 마음 다해 돌보고 헌신과 사랑을 쏟고 있다. 이러한 돌봄의 시간이 거듭되면서 아동에게 향한 상근교사의 의식은 책임감과 연민의 태도로 이어진다.

보호와 신뢰

A센터 원장님이 외부 활동으로 자리를 비운 일이 많기 때문에 아동들은 생활복지사 선생님에게 소소한 일상을 나누고 혼자서 해결하기 어려운 일까지 도움을 요청한다. 건물 공사로 인해 1층 화장실 불이 켜지지 않자, 여자 아이들이 복지사 선생님을 화장실에 함께 가달라고 부탁한다. 참으로 귀찮을 법한 일에도 선생님은 기꺼이 함께 한다. 또 미술시간에 고학년 형, 누나들이 유철이에게 지우개를 쉽사리 빌려주지 않자 유철이는 속상한 마음을 복지사 선생님에게 투덜투덜 내 놓는다. 그 누구도 유철이의 부탁에 귀 기울여 주지 않았지만, 복지사 선생님은 자신의 지우개를 건네주며 유철이의 마음을 달래 준다.

<79> 여자아이들 : 선생님 화장실 가기 무서워요. 그리고 물도 안 내려 간데요.

생활복지사 : 잠시만

(선생님은 여자 아이들을 데리고 1층 화장실을 간다. 조금 시간이 지난 후 올라 오신다.)

연 구 자 : 선생님 참 대단하시네요. 물도 안내려 간다고 하던데....

생활복지사 : 네, 물이 안내려 가더라고요.

지금 공사하고 있어서 불도 안켜지고 아이들끼리 가기는 조금 위험해요.(해맑게 웃으며 이야기 하시는 선생님)

(2015. 2. 13. A지역아동센터 관찰)

<80> 생활복지사 : (배를 다른 책상에 올려놓으며) 선생님~

유 철 : (복지사 선생님에게) 애들이 안 빌려줘요.

생활복지사: (유철이 쪽으로 몸을 돌리며) 안 빌려줘? (책상 위를 쪽 훑어보며)

애들아 유철이 지우개 한 번만 빌려줘. (밖으로 나가며) 갖다 줄게.

..... 중간생략

생활복지사 : (지우개를 가져와 유철이에게 주며) 자. 여기 있다. 선생님 거.

(2014. 9. 18. A지역아동센터 관찰)

이처럼 상근교사들은 매일 센터에서 아동들의 주변에 일어나는 크고 작은 일들을 지켜보게 되고, 그때 그 때마다 적절한 방법으로 아동들의 어려움을 해결해 주곤 한다. A센터 복지사 선생님이 보여주는 돌봄은 아동들의 주변에 소소하게 일어나는 일상과 함께 하는 일이다. 김유정(2004)은 아동들에게 돌봄을 행하려는 노력은 아이들을 향하여 작은 관심을 갖는 것에서부터 시작된다고 하였다. Parker(1971)는 돌봄이나 배려를 일시적 또는 영구히 자신을 돌볼 수 없는 사람들을 보살피 주는 실질적인 행동으로 정의함으로써 행동적인 측면을 강조하였다. 즉, 교사가 단순히 학생이 잘 되기를 바라고 보살피 주고 싶은 욕구를 가지고 있다고 해서, 그것만으로 돌봄이라고 보기는 어렵다는 것이다. 돌봄은 어느 정도 자기희생이 따른 교사의 실천적 행동이 수반되어야 한다.

아동들은 복지사 선생님의 도움을 받으면서 선생님과의 신뢰를 쌓아가게 된다. 사례<81>에서 우리는 자신의 이야기를 잘 들어주고 화를 잘 내지 않은 복지사 선생님이 자신의 마음을 가장 잘 알고 있을 거라 여긴다. 따라서 우리는 어려운 일이 생기면 센터에서 가장 쉽게 도움을 요청할 수 있는 편안한 사람은 복지사 선생님이 라고 말한다. 연구자가 관찰할 때도 선생님은 한결같이 아동들에게 차분하게 대해 주며, 큰소리로 말하거나 무례한 행동을 하지 않았다. 이에 자신들에게 따뜻하고 배려적인 보살핌을 보여주는 선생님에게 자신들이 도움을 요청하면 언제든지 들어 줄 거라는 믿음 즉, ‘신뢰’의 관계를 맺게 된다.

<81> 관찰자 : 어려움이 생기거나 걱정이 생길 때 누구에게 도움을 받을 것 같아요?

유 리 : 소망쌤이죠.

관찰자 : 소망쌤 인기 많구나. 소망쌤은 어떤 분이셔?

유 리 : 화를 안내요. 일단 우리 이야기를 잘 들어주고 친구, 언니 같아요.

그래서 편해요. 부탁하기도 쉬워요. 내 맘을 잘 알아주는 같아요.

(2014. 9. 30. B지역아동센터 유리 면담 [사례27 부분 재인용])

토시오 야마기시(Toshio Yamagishi, 2011)에 따르면 신뢰(Trust)란 불확실한 상황에서도 자신이 기대한대로 상대방이 행동해 줄 것이라 기대하는 것이다. 이렇게 형성된 ‘신뢰’의 관계는 아동들 역시 선생님을 소중히 여기고 지켜주고자 하는 행동으로 이어진다.

사례<87>에서 희진은 고학년 오빠들이 복지사 선생님을 함부로 대하는 것이 불편했던지 센터에서 배려프로그램은 필요하다고 얘기한다. 평상시 서로에 대한 믿음과 신뢰가 쌓이게 되면 서로의 처지를 주의 깊게 살피게 되고, 상대의 어려움을 나의 문제로 여겨지게 되고, 돌보아 주고 싶은 마음이 일어난다. 평상시 자신들을 따뜻하게 그리고 친절하게 대해주는 복지사 선생님을 향하여 지켜주고 보호해 주고 싶은 아동의 마음이 고스란히 드러난다.

- <82> 진행자 : 여러분 배려프로그램 진행 시간은 5분만 하면 좋겠다고 이야기했는데
 그럼 배려프로그램 활동은 우리 센터에서 필요한가요?
 희 진 : 네, 필요해요. 5,6학년 오빠들이 소망선생님을 너무 함부로 대해요.
 해 주 : 맞아요. 배려프로그램 필요해요.

(2014. A지역아동센터 설문조사)

사례<83>에서 복지사 선생님에게 최근 아이들과 생활하면서 가장 보람을 느꼈던 순간을 물었을 때, 민후가 자신의 모습을 있는 그대로 받아들이며 긍정적인 모습으로 성장해 가는 모습을 지켜볼 때, 그리고 민후의 말과 행동에서 선생님 자신이 존중받고 신뢰받고 있다는 느낌을 받을 때 힘이 나고 보람을 느낀다고 하였다.

- <83> 연 구 자 : 선생님은 어떤 때 제일 보람을 느끼세요.
 생활복지사 : 실은 민후가 제일 저를 위로해주고 지지자고 되어 주고 있어요.
 물론 아직도 가끔은 고집스럽고 잘 빠지는 모습은 있지만 그럴 때면 “민후가 예전에는 이런 모습이 더 자주 보였었는데, 그 때 선생님 무지 힘들었는데” 라고 말하면 “ 맞아요. 그 때는 제가 그랬어요. 그 때 제가 많이 힘들었던 것 같아요, 선생님 죄송해요” 라고 말해 주더라고요 또 아이들이 말을 잘 안 듣고 소란스러워서 제가 “조용히 하자, 어서 공부해라” 그러면, 민후가 “애들아, 선생님 힘드시잖아” 라고 큰 목소리로 정리해 줘요. 그 때면 민

후가 진짜 나를 믿고 신뢰하고 있구나. 그런 맘이 들어 힘이 나
고 보람 있어요.

(배려프로그램 진행 이후 A 지역아동센터 복지사 면담)

사례<84>처럼 아동들은 선생님이 자신들과 많은 시간을 함께 하며 귀 기울이고 그들의 필요와 요구에 응답해 주는 배려에 자연스러운 방식으로 감사의 마음을 표현할 기회도 만들어 간다. 이럴 때 선생님은 자신들의 노력과 보살핌이 아이들에게 전해졌구나하는 보람을 느끼며 행복해 한다.

<84> 간식 시간이 되면 언젠는 자기들 것 챙기기 바빴는데 요즘 “선생님 것 남겨 놔야지”
하고 제 간식을 챙겨 주는 모습에 깜짝 깜짝 놀랐고 행복했죠.

(2016. A지역아동센터 생활복지사선생님 면담)

B센터 복지사선생님은 지역아동센터에서 12년차, 50대 중반의 남성이다. B센터는 초등 저학년, 특히 1학년 여학생들이 많이 이용하고 있어, 복지사선생님은 아동들의 안전한 귀가를 염려한 나머지 매일 같이 차량을 직접 운행하며 아이들 귀가길을 동행한다. ‘안전귀가지도’는 지역아동센터의 5대 영역 중 보호⁹⁾의 기능에 해당되기도 하지만 복지사선생님은 “oo의 집은 혼자 걸어가기에는 거리도 있고, 좀 위험해 보입니다. 그래서 같은 방향 아이들까지 함께 차량운행을 하고 있습니다.” 이는 아이들의 형편과 처지 그리고 주변 환경까지 면밀히 알고 있어 작은 부분도 소홀하지 않으려는 선생님의 헌신과 책임감을 보여준다.

아이들은 귀가 시간이면 주차장으로 달려가 차량 앞에서 기다린다. 아동들은 매일 같이 자신의 집 앞까지 운행해 주시는 선생님의 모습을 “멋있다”고 생각하며, 감사의 마음을 가지고 있다.

프로그램을 마친 후 복지사선생님에게 고마운 마음을 전해 준 아이들의 행동에 “우리들의 돌봄과 헌신이 결코 헛되지 않구나, 아이들이 알아줘서 고맙고, 잘 살아왔다는 생각에 흐뭇했습니다. 그런데 부끄럽고 부족한 부분이 많아 더 잘해야겠다는 생각을 합니다.” 이는 12년 동안 아동들을 지키고 돌보아 오면서 아동들에게 무엇을, 어떻게 그리고 어떤 방법으로 돌보아야 하는지를 구체적으로 잘 알고 있기 때

9) 지역아동센터의 5대 영역(보호, 교육, 문화, 정서지원, 지역사회연계)이다. 그 중 보호의 영역 활동으로 급식, 일상생활지도, 안전생활지도(5대의무교육, 안전귀가지도), 건강검진, 위생교육, 예절교육 등

문에 교사들은 학생들의 욕구를 더 잘 채워줄 수 없다는 것에 대해 느끼는 책임감이다(Hargreaves, 1994).

<85> 생활복지사 : 여러분 다도방에 오신 것을 환영합니다.

저는 여러분의 웃는 모습을 볼 때 행복해요.

그런데 때때로 혼도 내고 그래서 힘들고 속상할 때도 있어요.

오늘 이 시간을 통해 죄송하다 말하고 싶어요.

은 우 : 저희도 죄송해요. 그런데요. 선생님 운전대를 잡는 모습이 멋있어요.

참여아동들 : 맞아요, 진짜 멋있어요.

생활복지사 : (갑작스런 아이의 칭찬에 얼굴이 붉어지고 수줍어하며)

감사합니다.

(2015. 6. 3. B지역아동센터 배려증진프로그램 수업 관찰)

돌봄의 윤리에서 관계는 핵심적인 개념이다. 돌봄을 받는 자가 돌보는 자를 인정하지 않거나 돌봄이나 배려에 아무런 반응도 하지 않는다면, 돌봄(배려)의 행위는 완성되지 못한다. 그런 상황에서 돌보는 자는 돌봄을 받는 자의 반응을 고려하지 않고 그 자신의 행동에만 주목할 수 있다. 즉, 돌봄을 받는 자의 욕구와 조건이 고려되지 않은 상태에서 돌봄의 행위 자체는 덕목이라는 이름으로 행사될 수 있으며 이는 돌보는 자의 일방적인 덕목실천으로 그칠 염려가 크다. 그러나 돌봄의 윤리에서 다른 사람과 관계하려는 갈망은 이처럼 상호적 관계에 뿌리를 두고 있다(Noddings, 1984).

지역아동센터에서 물질, 정서, 교육 등 다양한 지원이 아동에게 일방적으로 제공되는 경우가 많다. 이러한 일방적인 돌봄과 배려의 행위 속에서 상호적인 돌봄의 관계가 형성되기는 어렵다. 지역아동센터 구성원 간 ‘배움’과 ‘돌봄’은 배려하는 자와 배려 받는 자가 쌍방향으로 서로의 요구와 필요를 살피고 이해하는 관계 속에서 이루어질 때, 이러한 관계 속에서 돌봄을 지속되고 돌봄을 받는 자 역시 그 속에서 성장하게 된다.

b. 지도와 훈계 & 불편함 그리고 중단

지도와 훈계

아동들은 센터의 이곳저곳에서 다양한 활동들로 분주하다. 아동들뿐만 아니라 상근교사(센터장과, 생활복지사) 또한 프로그램 관찰, 생활지도, 학생들 개별상담, 부모면담, 가정방문, 사무처리, 외부활동 등으로 늘 분주하다. 이와 같은 과중한 업무로 인해 상근교사들은 아이들의 활동을 차분하게 관찰하거나 여유롭게 대화하며 아이들의 마음을 충분히 헤아려 주지 못하는 경우가 많다.

A센터에서 1학년 예찬이와 4학년 민후가 다투고 있다. 책을 읽던 민후가 물을 마시러 간 사이, 예찬이가 민후의 자리를 차지한 채 민후에게 자리를 내어주지 않는다. 이러한 이유로 민후와 예찬이 사이에 다툼이 일어나 민후가 예찬이를 발로 차게 되고 예찬이는 속상하고 아파서인지 소리 내어 엉엉 운다. 센터장은 예찬이의 울음소리를 듣고 민후를 훈계를 하지만 쉽게 화해하거나 민후의 감정이 정리되지 않는다. 오히려 민후는 “어이없네” 하며 답답해한다. 이는 A센터장이 당시 상황을 빨리 수습하고자 하는 마음에서인지 사건 정황을 정확히 파악하기보다 먼저 예찬이를 울린 민후를 훈계하고 고집을 피운 예찬이에게 사과하도록 하지만 민후는 그냥 얼굴 붉히며 앉아 있다. 민후는 센터장에게 자신의 억울한 상황을 충분히 설명하지 못한 채, 예찬이를 먼저 때린 사람으로 취급받는 상황이 속상하고 억울한 듯하다.

<86> 민 후 : 비켜
 예 찬 : 내 자리야.
 민 후 : 물 마시러 갔다 왔다고
 (예찬, 민후가 읽던 책만 만지고 있다.)
 민 후 : 비키라고. (발로 예찬이를 툭 친다)
 예 찬 : 왜 때려, 왜 때리고, 나쁜 XX
 민 후 : 야 XXX(머리를 때림)
 (예찬 큰소리로 운다)
 센터장 : 무슨 일이야. 예찬이 왜 울어?
 예 찬 : 민후형이 때렸어요.
 민 후 : 어이 없네

센터장 : 민후야, 그렇게 말하면 안 되지, 그리고 말로 해야지 왜 때려

민 후 : 내가 먼저 시비튼게 아니라고요.

-----중간 생략 -----

센터장 : 예찬이는 형에게 사과 해

예 은 : (센터장의 권유에 겨우 사과한다) 미안해

민 후 : (기분 나빠하며 그냥 자기 자리에 앉는다, 얼굴 표정은 화가 나있고 속상해 보인다)

다음 사례에서 B센터장은 예혁이의 이야기만 듣고 유진이를 불러 왜 괴롭히냐고 혼을 낸다. 이에 유진이는 장난이었다고 이야기하지만 센터장은 또 ‘장난치면 안 되지.’하고 단호하게 혼계를 한다.

<87> 예 혁 : 원장님!

센터장 : 오야.

예 혁 : 유진이 형아가

센터장 : 우리 예혁이 왜?

예 혁 : .(울먹) 유진이 형이 신발을 가지고 막 때리려 해요.

내 신발을 뺏어가지고 유리창에다가 막 던져요.

센터장 : 그러면 유진이 형 데리고 와봐라.

..... 중간 생략.....

센터장 : 유진이 왜 예혁이를 괴롭혀. 어?

유 진 : (고개 숙이고 아무 말이 없다) 그냥 놀다가 장난친거예요.

센터장 : 동생에게 그런 심한 장난치면 안 되지?

(2014. 10. 21. B지역아동센터장 심층면담 중)

B센터 지호는 초등 2학년 때부터 6학년까지 5년간 B센터를 이용한 아동이다. 고학년이 되면서 지호는 일탈적인 행동을 보였고, 이에 센터장은 지호의 행동을 지적하고 많은 훈계와 잔소리를 보내게 되었다. 급기야 지호는 마음이 상했고 센터장에게 자신의 감정을 거칠게 표현했다. 다행히도 센터장과 지호의 갈등이 긍정적으로 해결되었지만 센터장의 훈계로 인해 지호는 상당한 시간 불편함과 억울함을 경험하게 되었다. 센터장 또한 아동들을 훈계하고 지도하는 자신의 모습을 돌아보는 시간이 되기도 했지만, 지호의 말과 행동에 자신 또한 충격을 받아 아픈 시간을 보내게 되었다고 고백한다.

<88> 센터장 : 애들한테 엄격하고, 무서운 센터장에서 조금 부드럽고, 차분하게 아이들을 대하게 된 계기가 있어요. 6학년 아이가 있었어요. 그 뭐죠? 뭐라 그러죠? 학교에서는 잘생겨가지고 일진 (짱!) 짱이었어. 그러니까 우리 애들 여기 오면 그 아이는 아주 주목 받았죠.

연구자 : 남자아이요?

센터장 : 딱 누구 닮았냐면 저기 닮았어요.

연구자 : 장동건?

-----중간생략 -----

연구자 : 아~ 엄마가 젊은 아빠랑 재혼 하셨던 지호?

센터장 : 네, 그런데 6학년 때 한 번씩 못된 버릇을 자꾸만 배워 와서, 애들에게 시키고 그렇게 나쁜 건지도 모르고

연구자 : 그 때 애정 결핍이 많이 보이던 아이로 기억해요.

센터장 : 그래가지고 내가 엄청 뭐라 그랬어요. 한번은 아이가 작정하고 제게 이야기 하는 거예요. “선생님 선생님, 나 죽이고 싶죠!” 그래요. 너무 황당해 멍하니 쳐다보고 있었어요. 그랬더니 “나 안 봤으면 좋겠죠!” 막 이러는데 내가 애들한테 잘못하나 싶은 생각이 들면서, 내가 아이들에게 이렇게 잘못하고 있나? 그런 생각이 딱 드는거예요. 딱, 정신 차렸어요.

연구자 : 힘드셨겠네요.

센터장 : 네. 그렇지만 정신 차리고 그 아이를 다독거리고 그 이후 애를 굉장히 챙겼어요. 그 후 너무너무 저의 말을 잘 듣는 거예요.

그러니까 오히려 너무 마음이 짠하고... 짠하더라고요.

후에 그 아이가 지산유원지 있는 쪽으로요. 이사를 갔는데

연구자 : 지호가 그 때 지산유원지에서 여기까지 온 거예요?

센터장 : 거기서 이쪽으로 왔어요. 계속 1년 가량 우리센터에 다녔어요.

그런데 너무 멀어서 고생하니 그냥 그쪽 가까운 센터 다니라 했어요.

근데 안가겠다고 하더라요. 다른 센터소개를 시켜주겠다고 했는데도

절대 안 간다며 이쪽으로 오겠다고 해서 왔던 아이였어요. 제게 큰 변화를 안겨 준 아이죠.

(2014. 10. 21. B지역아동센터장 면담)

상근교사의 역할 중 비중이 큰 활동은 아동들의 생활지도이다. 이는 부모님의 늦은 귀가로 인해 성인과 함께 하는 시간이 적은 아동들에게 센터에서 기본 생활규범이나 공동의 규칙을 가르치고 지도하는 것을 목적으로 한다. 또 아동들은 센터에

서 많은 시간을 보내면서 서로를 돌보고 이해하는 긍정적인 관계를 맺기도 하지만, 그 시간만큼이나 서로 부딪히고 갈등을 경험하게 된다. 무엇보다 공간이 협소하기 때문에 아동들의 크고 작은 행동들은 세세하게 드러나고, 부적절한 행동들은 모두에게 더욱 주목받는다.

이러한 과정 속에서 아동들 간 갈등이 발생하면 상근교사들은 사태를 빨리 수습하고자하는 마음에 아동들의 얘길 충분히 들어주지 못한 채, 훈계를 하는 경우가 발생한다. Charles(2002)는 훈계가 문제 행동과 관련이 있고 수용 가능한 행동을 학생들이 할 수 있도록 교사가 도와주는 행위라고 하였다. 그러나 공감에 결여된 센터장의 훈계는 아동들의 마음의 문을 닫게 한다. 그러나 아동들은 교사가 자신을 ‘배려’한다고 느껴질 때 비록 교사가 엄격하게 원칙을 준수하며 훈계하는 모습 속에서도 자신들을 위하는 교사의 마음을 느낄 수 있다(김민성·엄채윤·박은정, 2009). 따라서 교사의 훈계는 선생님이 나의 이야기를 충분히 이해하고 있으며, 나의 처지를 공감하고 계신다는 확신, 신뢰로 인해 아동들이 긍정적인 행동을 수용할 있도록 적절히 훈계해야 한다.

불편함 그리고 중단

지역아동센터가 아동들에게 다양한 도움과 보살핌을 제공하고 있음에도 불구하고 센터를 떠나는 아동들이 있다. 이러한 아동들은 센터교사들과 또래와의 갈등이나, 센터가 부모나 아동이 원하는 요구 - 특히 학습지원에 대한 요구 - 를 채워주지 못할 때, 아동이 센터를 다녀야 할 필요성과 흥미를 느끼지 못하는 등 여러 이유로 센터를 떠나게 된다(서혜전·노성향, 2013; 정선옥·김진숙, 2014).

사례<89>에서 주현이는 친구들을 센터에 소개했지만 친구들이 얼마 다니지 않고 센터를 떠나게 되어 아쉬워한다. 친구들은 센터교사의 잔소리와 말투 그리고 마음이 불편하여 센터를 떠났다고 한다.

- <89> 연구자 : 친구들한테 지역아동센터 소개하고 싶지는 않아?
 주 현 : 아 소개해서 몇 명이 왔었어요.
 연구자 : 주현이가 소개했어?
 주 현 : 네. 그랬는데 다 갔어요.
 연구자 : 그래, 아쉽다. 얼마나 다니다가 친구들이 그만뒀어?

주 현 : 한 1개월, 2개월?

연구자 : 언제 네가 데리고 왔었는데? 몇 학년 때?

주 현 : 중 1 때 한 4, 5월 인가? 그 때. 3, 4월? 그 때

연구자 : 우리 주현이 친구 많구나. 왜 그 친구들이 그만 두게 된 거야?

주 현 : 여기 조금 애들이 살짝 윈 썸 좀 싫어해요.

연구자 : 응?

주 현 : 윈썸이 좀 잔소리를 많이 해요.

연구자 : 원장선생님, 센터장님이?

주 현 : 애들한테 막 뭐라 그래 가지고 애들이 화가 많이 나가지고 그만
뒀어요.

연구자 : 너는 센터장님 잔소리 팬찮아?

주 현 : 참았죠.

연구자 : 참았어?

주 현 : 센터를 그만두면 엄마에게 혼날게 뻔하니까요. 그냥.
그리고 이제 충분히 익숙해요.

연구자 : 센터장 선생님 잔소리가 많다고 생각하니?

주 현 : 네. 좀. 복지사선생님은 저희랑 말할 때 은근 살짝 짜증나게 하는 말투
고요. 대놓고 화나게 하는 말투예요.

연구자 : 그래서 그런 이유로 아이들이 기분 나빠서 그만 두게 된 거야?

주 현 : 그런 것도 하나 있을 걸요? 그리고 센터가 시끄러워서 공부가 잘 안된
데요.

연구자 : 그럼 친구들은 지금 학원 다니고 있니?

주 현 : 네, 아마도요. 학원 다니고 있는 친구도 있고, 그만 둔 친구도 있어요.

연구자 : 그럼 그 친구들은 지금 무엇을 하고 있을까?

주 현 : 아마도 게임하거나 TV 보고 있을 걸요.

(2014. B지역아동센터 주현 면담)

<90> 센터장 : 중학생들이 한동안 엄청 많아지고 지금 한 중학생들이 있다가 떠나긴
했는데, 아이들이 여기 오면 너무 떠들어서 다른 친구들 공부에 방해
를 해요. 그래서 몇 차례 조용히 하라고 혼을 냈더니 이곳에서는 공부
할 수 없다고 그리고 떠나갔어요.(아쉬운 웃음). 그래서 그냥 그래요.

연구자 : 조금 전 주현이 면담을 했는데 주현이도 그렇게 이야기 하더라구요. 주
현이 친구들이 센터를 떠나면서 여기서 공부도 잘 안되고 맨날 혼나고
꾸중 들어서 친구들이 떠났다구요. 그래서 결국 몇명 친구들은 학원을

다니게 되었다더군요. 그래도 주현이는 센터를 떠나지 않을 거라고 했어요.
 센터장 : 그러게요. 여기 남아 있는 애들 보면 알게 모르게 실력이 많이 향상 되
 고 있는데 안타깝죠.

(2014년 10월 21일 월화수 지역아동센터 원장님 녹취)

B센터는 주로 초등 저학년 중심으로 운영되고 있어 중학생에 대한 지원이 충분
 히 제공되지 않는다. 사례<90>에서 알 수 있듯이 주현이와 친구들은 센터에 오면
 자신들이 참여할 만한 활동이 없어 동생들의 활동을 방해하기도 하였다. 특히 사례
 <110>에서 중학생들의 학습을 지도하시던 선생님마저 부재한 상황에서 더욱 센터
 에서 할 수 있는 활동이 없어 아이들은 자연스레 이야기하며 놀게 되고, 이로 인해
 야단과 잔소리를 듣게 되니 급기야 아동들은 학습도 시켜주는 교사도 없고, 잔소리
 만 듣게 되는 센터를 떠나게 되는 것이다.

아동들이 센터에서 생활하면서 불편한 마음을 경험하게 되는 일은 훈계와 처벌
 잔소리 그리고 아동들이 원하는 활동이 없어 센터를 떠나는 것만은 아니다. 사례
 <91>에서 아동들은 교사들이 아동을 차별하는 행동 때문에 속상해한다. 교사들의
 경우, 사례<92>에서처럼, 고집이 세고 강한 아이들을 다루기가 힘들어 그러한 아
 동들과는 요청한 일만 적당히 지원해 주고 적절한 관계를 유지하는 데 만족한다.
 그럴 때 아동들은 센터에서의 생활이 불편해지고, 센터에서 오랜 시간을 머무르려
 하지 않고 센터 활동에 소극적으로 참여하게 된다.

<91> 연구자 : 태연이는 센터에서 속상했던 적 있어?

태 연 : 음 ~~~ 없어요. 아, 있다. 센터장님은 여자 아이들만 좋아해요.
 그래서 맨 날 우리들 남자들만 혼내고 뭐라 해요.

연구자 : 속상했겠다

(2014. 9. 10. B지역아동센터 태연 면담)

<92> 센터장 : 애는 고집이 썩서 절대 우리한테는 절대 힘들다고 말 안하거든요?

그리고 나는 선생님 자기가 그렇게 하면 나는 절대 어렵나 어쩌나 그
 령게 안 해요. 절대. 왜냐 개는 자기 자존심이 있어요. 그래서 자기가
 도움을 요청을 할 때 내가 돕지. 내가 막 도와줄게 이거는 자기한테는
 아주 자존심이 상하는 일이거든요.

연구자 : 그러니까 일찍 집에 가는 건가요?

센터장 : 네. 재는 일찍 가요. 부모님이 이혼하고 의지하는 고양이가 죽자 더 그

러는 것 같아요. 애는 이제 특별한 일에만 관심 가져주고 그런 것만
 좀 하죠. 더 이상의 것들은 안 해줘요. 왜냐면 그렇게 해줘야지 자기한
 테도 자존심도 안상하고. 한 번씩은 이렇게 체크를 하죠.
 애들 집안이 어쩐가. 늦게 오거나 그러면 선생님 많이 속상하다.
 선생님이 너를 미워하는 것이 아니라고 이야기해요.
 그러나 고집 쟁 슬기는 훈계하기가 힘들어요.

(2014년 10월 21일 월화수 지역아동센터 원장님 녹취)

지역아동센터는 돌봄이 필요한 아동들에게 적절한 지지와 보호 및 양육을 지원
 하고 있어 아동의 정서적 안정, 학교적응, 또래와의 관계 개선 등에 긍정적인 결과
 를 보여 주고 있다. 그러나 위의 사례들을 살펴왔을 때 여러 가지 이유로 인해 아
 동들이 센터를 떠나 센터 주변을 배회하거나 방과 후 핸드폰, TV를 시청하며 주로
 혼자 집에 있게 된다면 특정 아동들에게 센터는 영향력을 미치지 못하게 되고, 센
 터는 돌봄이 필요한 아동들을 외면하는 결과를 만들게 된다.

따라서 아동들이 센터활동을 중단하고 떠나게 되는 원인과 아이들의 요구에 입
 각하여 현실적 장애들을 분석하고, 센터를 중단하고 떠난 아동들이 다시 돌아 올
 수 있는 적극적인 노력과 오랜 기간 센터를 이용하고 있는 아동들의 요구 또한 귀
 를 기울여 보다 적절한 활동이 개선 될 수 있어야 한다.

2. 아동과 비상근교사와의 상호작용

a. 의미 찾아가기 vs 새로운 관계 만들어가기

센터에는 센터장과 복지사 선생님처럼 상근 교사뿐 아니라 센터의 일정에 따라
 프로그램을 운영하는 선생님, 정기적, 비정기적으로 센터를 방문하여 아동들을 돌
 보는 자원봉사자와 같은 비상근교사 역시 센터의 중요한 구성원이다. 사례<98>의
 A지역 아동센터 바둑과 한문 지도 자원 봉사 선생님은 인근 초등학교를 퇴임하신
 교장 선생님이다. 이 분은 아동들이 자신을 ‘할아버지’라고 부르기도 하고 학교를
 떠나왔지만 ‘선생님’이라고 불러주니 이 또한 기분 좋은 일이라고 한다. 사례<99>
 의 B 센터 실버자원봉사 선생님은 8년 동안 아동들의 학습을 지도하고 계신다. B

센터장과 아동들은 선생님을 ‘이모님’이라고 부른다. 선생님 또한 결혼 전 초등학교 교사였다. 아동들을 가르치는 일에 대한 아쉬움이 많아 손주가 유치원에 있는 시간 동안 센터에서 아동들의 학습을 지도하며 센터 내 여러 일들을 손닿는 대로 도와 주려고 하신다. 은퇴한 실버 봉사자들은 센터에서의 자원봉사 활동을 하면서 적절한 소일거리를 찾게 되고 이 일을 통해 노년의 새로운 의미를 찾게 된다고 한다.

<93> 연구자 : 아, 네. 이곳에서 바둑 봉사하시기 전에는 어떤 일을 하셨어요?

바둑선생님 : 초등학교 교장으로 정년퇴임 했습니다.

연구자 : 아, 교장선생님이시네요. 학교에서 아이들 가르치시다. 이제는 지역 아동센터에서 아이들 가르치시는데 어떠세요. 차이가 있나요?

바둑선생님 : 차이가 많죠. 이곳 센터에서 아이들을 만나면 그냥 손주랑 바둑 두고 있는 것 같습니다. 그래서 여지껏 여기 오고 있습니다.

연구자 : 근처 다른 지역아동센터도 함께 관찰하고 있는데, 그곳에서도 교장선생님과 연세가 비슷하신 선생님들이 계시는데, 곳 선생님들은 빗고을 자활센터(지자체기관)에서 봉사비를 지원해 주셔서 봉사활동을 하시더라고요.

바둑선생님 : 저는 어디 소속되어 있지 않고 그냥 봉사하고 있습니다. 그냥 딱히 할 일도 없어, 소일거리를 찾는 중 A지역아동센터를 발견하고 찾아 왔습니다. 아이들이 “할아버지“, “선생님”이라 불러주니 좋네요.

(A 지역아동센터 바둑선생님 면담 중)

<94> 연구자 : 선생님, 안녕하세요. 선생님은 ‘B’ 센터 이곳으로 이전하기 전 주택가 근처 상가 건물에서도 뵈는 것 같아요.

그 때 센터장과 아동들도 ‘이모님’이라 부르던 기억이 있어요.

봉사자 : 네, 맞습니다. 제가 그 때부터 쪽 인연을 맺고 있네요. 이제는 정이 들었어요. 그래서 다른 센터에는 못가겠어요. 그 때 당시는 요일을 달리 해서 다른 센터 가서 아이들 학습을 도와 줬는데..... 지금은 제 나이도 있고, 이제는 이곳만 오고 있어요.

연구자 : 참 대단하십니다. 그런데 지역아동센터에서 봉사하게 된 계기가 있나요?

봉사자: 제가 젊은 시절에는 초등학교에 아이들을 가르쳤어요.

그런데 결혼하고 아이들 양육하느라 교편생활을 접었어요.

그것이 모네 아쉬움이었고, 후회를 많이 했는데,

이런 활동이 있다 해서 신청했다가 지금까지 이르고 있네요.

연구자 : 센터에서 아이들을 지도하면서 특별한 어려움, 고충이 있나요?
 봉사자 : 호호, 음, 딱히 없습니다. 아이들이 말도 잘 듣고 전혀 힘들지 않아요.
 여기서 아이들 가르치고 집에 가서는 손지가 유치원에서 돌아오면 지
 엄마 올 때까지 돌봐주죠. 딱히 어려움은 없어요.
 아따, 한 가지 있기는 하네요. 고학년 수학 지도하기가 어렵습니다.
 그래서 답안지를 보면서 해야 해요.
 연구자 : 저도 우리아이들 수학지도는 어렵더라고요.
 지난 번에 보니 선생님께서 저녁식사 준비까지 도와주시던데...
 선생님은 학습지도봉사 활동을 담당하시는 걸로 알고 있는데
 이곳에서 여러 일을 함께 하고 계시는 것 같아요.
 봉사자 : 딱히 신경 안써요. 원장님이 하도 바빠요.
 조리사 이모가 준비해 둔 반찬 뚜껑 열기만 하면 되고,
 설거지는 아이들이 자기들 것은 각자 하니까 뒷마무리만 도와주면 돼요.
 (B지역아동센터 학습봉사장선생님 면담 중)

센터의 활동에서 의미를 찾아가는 일은 대학생 자원 봉사자에게서도 찾아 볼 수
 있다. B센터 중학생 학습지도 선생님은 인근 00대학생으로 무남독녀이며 경제적으
 로 큰 어려움 없이 자랐다. 처음에는 배움에 흥미가 없는 아동들을 지도하면서 아
 이들에게 혼을 내기가 어려웠다고 한다. 그러나 아동들과 만남이 지속되면서 친동
 생 같다는 생각에 이르러 이제는 아동들이 집중하지 않을 때 단호하게 혼을 내서
 라도 지도하고 싶어지는 마음이 생겨났다고 한다. 즉, 아동들을 지도할 때에 지금
 께 경험해 보지 못한 타인을 향한 열정과 간절함을 느끼게 되었고, 어느새 아동들
 의 삶에 깊이 관여하고 있는 자신을 발견하였다고 한다. 이제는 아이들을 가르치면
 서 자신의 힘든 것 보다는 아동들의 입장과 상황을 먼저 생각하게 되고 누군가 성
 장시키고자 하는 가르침의 새로운 의미를 찾아가고 있다.

<95> 연구자 : 아이들을 지도하면서 어려움이나 새롭게 깨닫게 된 것들이 있나요?
 선생님 : 저는 동생도 언니, 오빠도 없는 무남독녀 외동이에요.
 그런데 아이들을 가르치면서 제 입장보다 아이들 입장을 생각하게 되
 더라고요.
 연구자 : 아이들의 입장이란 어떤 걸까요?
 선생님 : 제 입장에서 보면 공부하다보면 다 아니까 쉽잖아요.

그러나 아이들의 입장에서는 이해하기 어려울 수 있게구나 그런 생각을 하게 돼요.

연구자 : 아이들의 입장에서 생각해본다는 건 좋은 일이네요.

내 중심적인 생각이 아니라 타인의 입장이 되어서 생각해 보는 거니까요. (웃음)

선생님 : 네. ㅎㅎ

연구자 : 누군가의 생각에 집중하면서 살아갈 수 있다는 걸까요?

선생님 : 네.

연구자 : 어~ 나 혼자의 생활, 나 혼자의 결단. 오로지 내 길만 걸어가면 되는데 이게 누군가와 페이스를 맞추고 함께 걸어가는 삶 이러한 것이 즐겁다는 건가요? 딱히 경제적으로 큰 어려움 없이 평범한 가정에서 아주 사랑을 많이 받으며 자란 것 같아요.

선생님 : 그런 것 같아요.

연구자 : 여러 가지 이것저것 다양한 경험을 많이 하셨나요?

선생님 : 아니요, 경험이 거의 없어요.

(2014. 11. 25. 'B' 센터 자원봉사 선생님 면담)

돌봄이나 배려의 일상적 의미는 상대의 입장을 자기의 입장보다 우선시하여 타인의 어려움이나 필요에 응답해 주는 것을 말한다(남명자, 2005). 누군가를 위해 무엇을 해 본 경험이 없었던 선생님은 봉사활동을 통해 누군가를 돌보고 배려하는 배려자로 성장하고 있다. 배려는 배려를 받는 대상을 보호하고 그의 성장을 촉진하기 위해 적절한 양육방식으로 훈육하며 보살피게 된다고 하였다(Ruddick, 1995). 이제 선생님은 아이들을 가르치면서 적절한 훈육의 방식을 선택하기도 하고 아이들의 성장에 대한 책임을 다하고자 하는 배려자, 돌보는 자의 모습으로 새로운 삶의 의미를 찾아가고 있다(Mayeroff, 1971).

새로운 관계 만들어 가기

아동과 상근교사는 오랜 기간 함께 생활하며 서로에게 익숙한 존재가 된다. 이러한 익숙함은 서로를 잘 이해하여 도움을 주기도 하지만, 어느새 잘 알기 때문에 습관처럼 타성에 젖어 서로를 향한 기대와 설레임은 약해지게 된다. 그러나 다양한 활동의 프로그램 선생님, 대학생·시니어 학습지도 선생님, 늘 새로운 얼굴의 자원봉

사자들로 구성된 비상근교사들과의 만남은 새로운 관계맺기를 가능하게 한다. 상근교사들과 함께 하는 활동은 주로 비교적 편안하거나 신나는 분위기에서 이루어지기 때문에 아동들은 이 과정에서 자신들의 감정이나 요구를 자유롭게 표현한다. 비상근교사들과의 자유롭고 허용적인 상호작용을 통해 아동들은 상근교사와의 관계에서 느끼던 것과는 다른 새로움을 느끼게 된다. 이처럼 비상근교사들과의 만남을 통해 아동들은 상근교사들과의 관계에서 시도해보지 못했던 것들을 시도해보는 등, 새로운 관계를 시작하게 된다.

A센터에서 이루어지는 전래놀이 프로그램은 아동들이 상당히 좋아하는 프로그램 중 하나이다. 전래놀이는 주로 야외 활동이기 때문에 아동들은 공부하지 않고 놀 수 있는 시간이라 여긴다. 그래서인지 아동들은 프로그램 선생님과도 부담이 없어 어울리며, 일상의 이야기뿐만 아니라 비밀 이야기까지도 나누는 관계로 발전한다.

<96> 아이들이 바깥놀이를 좋아하잖아요. 처음엔 선생님이 놀이 설명을 해 주셨는데 지금은 경험해 본 놀이가 많아 아이들에게 자율적으로 선택하게 해요. 무엇보다 저학년, 고학년 나눠서 저랑 번갈아 가며 아이들과 함께 놀이에 참여하게 돼요. 그러다 보니 아이들과 더 친밀해지고 아이들 특성을 더 잘 알게 되는 것 같아요. 전래놀이 선생님은 아이들 이야기를 정말 잘 들어주시고 프로그램 끝나고 나면 아이들 사이에 있었던 얘기를 잘 해주셔요. 그리고 아이들은 선생님께 비밀얘기도 많이 하는 것 같아요.

A센터 미술선생님은 센터를 이용하는 초등, 중학생 모두를 대상으로 3년째 수업을 진행하고 있다. 아동이 가장 좋아하는 프로그램이며 선생님이다. 미술 선생님은 아동들이 할 수 있는 만큼만 활동을 진행하고 다음 차시에 이어서 나머지 활동을 계속한다. 그래서인지, 아동들은 당일에 작품을 완성해야만 하는 부담 없이 자유로운 분위기에서 프로그램에 참여한다.

미술선생님은 동시에 10명 이상의 아동들을 지도하면서도 단 한 명도 그냥 지나치지 않고 꼼꼼히 지도하신다. 때론 직접 시범을 보여 주기도 하고 그러나 절대로 선생님이 그런대로만 그리지 말고 자기만의 것으로 변화를 주어야 한다고 강조한다. 선생님은 아이들에게 연필 잡는 법, 선 그리는 법, 선생님의 것 언니의 것을 보면서 그려도 되지만 자신의 창의성이 드러나야 한다고 끊임없이 이야기 한다. 여러 해 동안 선생님과 시간을 함께 해서인지 아동들은 선생님의 지도 방법을 충분히 이해하고 있는 듯 “절대 따라 그리면 안 되고, 비슷하게, 비슷하게” 라고 웃으며

작업해 간다.

본 활동의 가장 큰 특징은 아동들과 교사가 활동 내내 끊임없이 질문하고 답하며 활동을 이어갈 뿐만 아니라 오늘 학교에서 있었던 얘기, 지금 함께 활동하면서 자연스럽게 자신의 작품뿐만 아니라 옆에 앉아 있는 친구, 언니, 오빠의 작품까지도 피드백하며 깔깔 걸리고 웃고, 이야기 나누며 활동이 진행된다는 것이다. 이러한 모습은 진로, 한문, 바둑과 같은 학습적이고 정적인 프로그램보다는 미술, 음악, 전래놀이 같은 활동적이고 동적인 프로그램에서 더 많이 관찰된다. 정적인 프로그램보다 동적인 활동에서 교사와 아동, 아동과 아동 간에 상호작용의 기회가 더 많아서인지 활동적인 프로그램 시간에 아동과 교사의 대화와 웃음을 더 많이 관찰 할 수 있었다.

<97> 가 회 : (민후 스케치북을 보며) 민후야 너 것 좀 베껴게.

민 후 : 이거 내가 그린 거 아니야.

가 회 : 쌤이 그랬지?

민 후 : 응.

가 회 : 역시, 잘 그렸다. 쌤 그림 좀 베껴게요.

선생님 : (창문을 그리면서) 그림? 뭘 베낀다고.

(희진이에게 스케치북을 주고 가회를 쳐다본다.)

가 회 : (선생님을 보며 스케치북을 가리키면서) 이거요.

선생님 : (가회를 보면서) 아예 베끼지 말고 니가 비슷하게 조금 변화를 줘 봐봐.

희 진 : (가회 스케치북을 보며) 언니 이거 베껴게. 창문.

가 회 : 안 돼~

예 립 : (희진을을 보면서) 야 언니 걸 베끼며 안되지. 아, 언니랑 비슷하게.

가 회 : 그래. 알았어. 비슷하게만 해. 비슷하게.

선생님 : (주원이를 보며) 집에 커텐 있지. (주원이가 고개를 끄덕임) 커텐이 이렇게 직선이면 안 된다. 살~짝(연필로 선을 고쳐주며) 요렇게 되고, 요 부분도 먼지털이 같잖아. 이렇게 하면. 여기 반대편도. 무늬도 여기 밑에도 넣어주고.

주 원 : (바로 반대편을 그리며) 네.

선생님 : (유리 스케치북을 보며) 어디 보자.

예 립 : 선생님 이제 꾸며요?

선생님 : (유리 스케치북에 손을 올리며) 그리고 선이 좀 짧아.

(색칠 중인 유리의 손을 잡아 내리며)

다음부터 선을 이렇게 사용하지 말고, 이거 선이 좀 짧아.

몇 학년이라 그랬어?

유 리 : 4학년이요.

선생님 : 4학년 정도 되면, 선생님 봐봐. (유리의 소파를 다시 그려주며)

손을 요렇게 요렇게 하지 말고 요렇게.

한 손으로 못하면 하다가 끊어지더라고 좀 긴 선으로.

이거 지우고 니가 한 번 해봐봐. (유리 손을 잡아 내리고 지우개로 직접 지워준다.) 이거 지워줄 테니까 그대로 한 번 따라서 해봐. 한 번 해봐. 그대로. 선생님 말한대로. 긴 선을 사용하라 그랬어. 천천히 해봐. (유리가 한 번에 그리자) 그렇게 할 수 있잖아. 응?

(유리가 미소 지음) 다음부터 이제 짧은 선 사용하지 말아라.

유 리 : 네. (소파 선을 다시 지우면서) 우와 잘 지워진다.

선생님 : (그 모습을 보다가 다시 몸을 돌려서 소파를 가리키며)

이거. 그냥 그려도 돼.

유 리 : (지우개로 박박 지우고 나서) 잘 지워 지네?

가 희 : (선생님을 보며) 선생님 변화를 못주겠어요.

희 진 : (이쪽저쪽 쳐다보며) 나 뭐 보고 해야 되?

예 립 : 이거 보고 해. (웃으면서 옆에 있는 견본 책을 건네줌)

됐지? 근데 이거 원래 보고하는 거 아닌데.

선생님 : (가희 뒤에서 가희를 감싼 모습) 어디 보자. 이긴 뭐야 이긴?

A센터 복지사 선생님과 면담 중 미술선생님과 아동들과의 상호작용에 대한 정보를 얻을 수 있었다. 미술 선생님은 복지사선생님이 A센터에 근무하기 이전부터 활동하고 계신지라 아동들의 특성을 보다 잘 알고 계시고, 그로인해 아동들과 융통성 있는 수업을 진행하고 있다고 한다.

<98> 매주 목요일은 초등저학년, 초등고학년, 중학생 순으로 1시간 30분씩 미술 수업을 해요. 거의 5시간 수업을 하시죠. 그러니까. 센터의 운영과 활동을 많이 경험하게 되시는 것 같아요. 그리고 선생님은 제가 복지사로 오기 전부터 이곳에서 아이들 미술지도를 해 주셨으니 3년은 더 되신 것 같아요. 그래서 아이들 특성을 잘 아시니 수업 진행을 융통성 있게 진행해 주셔요. 아이들 특성에 따라 진도도 다 달라요. 때론 힘들어 하는 아이는 조금만하고 쉬게 하고 다른 그림을 그리고 싶어 하는 아이가 있으면 그렇게 하도록 허용하시는 것 같아요.

(2016. A 지역아동센터 생활복지사 선생님 면담)

사례<99>은 B센터의 음악활동 시간이다. 악기지도 선생님은 B센터에서 약 1년 정도 아동들을 지도하는 남자 선생님이다. 성인남자 교사 비율이 낮은 센터에서는 악기지도 선생님은 아빠와 삼촌 같은 어른과 같은 존재이다. 본 활동에 참여한 슬기는 부모님의 이혼으로 현재 엄마와 살고 있어 아빠를 만나지 못하고 있다. 그러나 센터에서 슬기와 같은 아동들은 부드럽고 온화하며 아동들의 이야기에 귀 기울여 들어 주는 인격적인 남자 어른을 만나게 된다. 아동들은 소곤소곤 들릴 듯 말 듯 작은 목소리로 지도하는 선생님에게 익숙해서인지 선생님의 이야기를 충분히 듣고 있는 듯 즉각 대답하고 함께 웃고 질문하며 활동을 이어갔다.

악기를 배우는 과정에서도 선생님은 아동들에게 한 가지 악기만을 집중적으로 연습하라고 강요하지 않는다. 기타를 연주하다 말고 우쿨렐레를 연주하고 또 바이올린을 연주하다 말고 오카리나를 연주하는데도 야단을 치거나 한 가지 악기만을 연습하라고 지시하지 않는다. 아동들은 코드를 연습하고 외우고, 선생님께 코드가 정확한지 확인받고, 선생님은 그냥 “이렇게 해봐”, “한 번만 더 해봐”, “잘 하네”, 주입새 정도만 넣을 뿐인데 아이들이 연주하는 음들이 조화를 이루어 간다. B센터 음악선생님과 아동들이 만들어내는 활동은 무질서 해 보이는데도 자연스럽고, 허용적이며, 부드럽고 온화하다.

더욱 특별한 건 아동들 스스로 악기를 배우기 위해 자발적으로 연습을 한다는 것이다. 아동들 스스로 자신의 연주가 만족스럽지 않을 때는 “한 번, 아니 두 번 더 하자”라고 주변 친구들에게 제안한다. 친구들 또한 특별한 저항 없이 친구의 요청에 따른다. 그리고는 마침내 멋진 화음이 만들어 진다.

<99> 선생님 : (하슬이를 보다 슬기와 인하가 연주하는 모습을 보면서 웃는다.) 어우~ 잘 친다.

(그리고 화정이를 본며) 이거 끝에는 세 번 쳐야 돼. 끝에는 세 번.

화 정 : (고개를 끄덕이고 우쿨렐레를 친다.)

하 슬 : (슬기, 인하의 연주가 끝나자) 내가 이것만 없으면 너랑 할 수 있어. F 없어?

인 하 : 있어. 하나.

슬 기 : 나 방금 이렇게 이런 거 하다가 (우쿨렐레를 친다.)

하 슬 : 야야야 나 제일 쉬운 거 나 이거야. (코드를 짚어 보여준다.)

인 하 : (코드를 치고) 쌤. G7다 외웠어요.

슬 기 : 쌤. 저요. 저요. 이렇게 하다가 여기 빨개졌어요.

인 하 : 쌤 봐 봐요. (우쿨렐레를 친다.) 맞죠?

선생님 : 한 번 내리고 올리고 쳐야지.

인 하 : 이렇게 맞아요?

선생님 : 한 번 다시 해봐.

슬 기 : 시우 시작~ 창밖을 보라~

인 하 : (한 곡을 전부 연주한 후)

아~ 한 박자가 느려. 선생님 이것만 하고 한번만 더 하고 같게요.

슬 기 : (오카리나를 가져온다.) 선생님, 저 잘하죠?

인 하 : 우리 세 번만 하고 가자. 아니 두 번만.

선생님 : 그럼 오카리나로 부르고 넌 기타로 쳐볼래?

슬 기 : 기타요?

인 하 : 시우시작~

하 슬 : (기타를 치다 오카리나를 가리키며) 나도 이거 할래요.

선생님 : 왜?

하 슬 : 손가락 아파요.

(슬기는 오카리나를 부르고 인하는 우쿨렐레를 친다.)

중간부터 선생님이 함께 우쿨렐레를 치기 시작한다.)

선생님 : 오~ 잘하네.

인 하 : 아~ 느려.

슬 기 : (인하를 쳐다보며 장난스럽게) 니가 못한 거잖아~

인 하 : 우리 한 번만 더하자.

(11. 25. B지역아동센터 관찰)

Teven(2001)은 학생들에게 ‘배려’를 잘하는 교수로 알려진 교수일수록 직접성, 반응성, 대화주도성과 같은 의사소통 방식을 보이며, 공격적이지 않는 어투를 가지고 있다고 보고하였다. 음악지도 선생님의 의사소통 방식은 ‘배려’를 잘하는 교수자의 특징을 보였다. 센터를 이용하는 아동들의 특성¹⁰⁾으로 인해 가정과 학교에 그리고 센터에서도 질책과 훈계를 받기 쉽고 교사들의 관심에서 벗어나 주목받지 못한 환경에 놓이게 될 경우가 있다. 그러나 B센터 음악선생님은 아동들에게 대화를 주도 하도록 자리를 내어주고 아이들의 행동에 즉각 즉각 세밀하게 응대해 준다. 아동들

10) 아동발달에 대한 빈곤의 영향을 살펴본 연구들에 의하면 경제적 어려움을 경험한 아동은 빈곤을 전혀 경험하지 않은 아동에 비해 인지적인 발달수준이 낮고 내면화된 행동문제를 더 많이 보일 뿐 아니라, 빈곤을 경험한 기간이 길수록 부정적인 영향의 정도는 더 큰 것으로 나타났다(구인회, 2005; 김효진, 2008; 한혜영, 2004; 김민성, 2006; 박소영, 2012).

은 음악선생님과 상호작용 속에서 부모와 교사에게서 자주 느끼지 못했던, 자신에 대한 배려를 느끼게 되고, 자신을 하나로 인격으로 대하는 새로운 만남을 경험하게 된다.

프로그램을 진행하는 선생님들과 아동들과의 관계의 특성을 살펴보았다면 다음의 사례는 현재 대학생이면서 프로그램 보조자, 현장실습자로 참여하게 되는 자원 선생님들과 센터 아동들 간의 상호작용에 대한 것이다. 아동들이 대학생 자원봉사 선생님들을 만날 때면 적극적으로 다가와 인사하고 안기기도 하고, 지난주에 결석한 선생님은 왜 결석했는지, 오늘 참석하지 못한 선생님은 왜 안 왔는지 질문한다. 그리고 활동 내내 자신이 좋아하는 선생님 옆에 앉고 싶어 한다. 어떤 경우 아동들은 선생님께 업어 달라고 조르기도 한다. 대학생 선생님과 관계에서 아동들은 조금 덜 긴장하고 실수를 두려워하지 않으면서, 자유롭게 응석을 부리는 아이같은 모습을 보였다.

그래서인지 언니, 오빠와 같은 대학생 선생님을 만나게 되면 평상시 보다 감정이 고조되고 신이 난다. 선생님들도 아이들을 어떻게 대할지 몰라 당황스러워하지만, 아이들의 이러한 반응들을 받아주는 편이다. 아이들은 대학생 선생님들이 자신들을 다루는 기술은 부족하지만 자신들의 몸과 마음을 다해 자신들에게 집중해주는 모습에서 존중받고 있다는 것, 어떻게 행동해도 자신들이 모습을 받아준다는 안전한 경험한 듯하다.

<100>

오늘 자신있게 활동을 진행하지 못해 아쉽고, 활동 진행 중 아이들이 돌발적으로 행동할 때 어떻게 대처해야 하는지 어렵고 아이들에게 미안함이 많아요. 그런데 아이들이 프로그램 교사에게 먼저 다가와 이야기하고, 가면 반기고, 안기는 모습으로 마음을 열어줄 때 보람되었습니다.

- OO대학 선생님

태연이 같은 경우, 처음에 자신의 몸에 손대는 것도 질색하고 싫어하는 하였는데, 자신의 이야기를 하고, 교사와 관계를 형성하려고 하는 모습들이 보일 때 행복했습니다.

- OO 대학 선생님 (2015. 6. 17.)

무엇보다 아동들이 관심이 없는 척 모르는 척 하지만 오늘 결석한 선생님을 찾는 모습에서 흐뭇했습니다

- OO선생 (2015. 6. 17.)

아동들과 비상근교사들과의 만남은 상근교사들에게서 경험할 수 없는 새로운 관계를 형성해 갈 수 있고, 상근교사들과의 관계가 익숙하기 때문에 드러나는 한계 상황을 깨트려주는 기회가 된다. 그로 인해 센터는 아동들에게는 여전히 편안하고 자유롭고 친밀한 돌봄과 만남의 장이 된다.

b. 표면적 만남 vs 짧은 만남

표면적인 만남

비상근교사들은 센터 아동들과의 만남으로 새로운 삶의 의미를 찾는 계기를 얻게 되고, 아동들 또한 이들 교사와의 만남으로 상근교사들과의 상호작용에서 보여 주지 못했던 자신의 모습들, 자신들의 감정들을 표현하게 되면서 새로운 만남의 경험을 하게 된다. 그러나 비상근교사와의 이러한 만남은 오랜 기간 지속되지 못하는 경우가 많다. 예정된 프로그램의 일정이나 자원봉사기간이 끝나게 되면 프로그램 교사나 자원봉사자들과의 만남은 중단된다. 이들과의 관계가 표면적으로는 분명 자유롭고 친밀한 관계인 듯 하지만 아동들의 일상을 묻고 그들의 관심사에 집중할 수 있을 만큼 충분한 시간은 주어지지 않는 경우가 대부분이다.

조리사 선생님은 일자리 창출을 위해 지자체에서 파견된 봉사자 선생님들이다. 아동들의 식사와 간식을 책임지는 조리사 선생님은 매일 센터에 출근해서 먹을거리를 준비하시기 때문에 아동들에게 중요한 돌봄의 역할을 수행할 가능성이 높다. 그러나 현실적으로 조리사 선생님과 아동들의 만남은 안정적이지 않았다. B센터는 조리사 선생님의 개인사정으로 오전 중에 센터 아동과 교사들의 점심과 저녁을 준비해 놓고 퇴근 하신다. 따라서 아동들은 평소에 조리사 선생님을 거의 만나지 못한다.

다행히 A센터 조리사 선생님은 매일 출근은 하지만 아동들과의 만남의 정도는 B센터와 별반 다르지 않아 보인다. A센터의 경우 조리사 선생님은 29인 아동과 교사들의 식사를 준비하느라 분주하다. 특히 조리실 문을 닫고 식사를 준비하기 때문

에 식사시간을 제외하곤 아동들이 조리사 선생님에게 도움을 요청하거나 조리사 선생님과 상호작용할 기회가 없다. 어느 순간 정수기가 조리실 밖, 로비에 설치되면서 아동들은 조리사 선생님의 얼굴마저도 보기 힘든 상황이 되었다. 조리사 선생님과 아동들과의 단절의 정도를 가늠할 수 있는 상황이 프로그램 활동 중에 관찰되었다. 활동의 목적은 아동과 조리사 선생님이 카나페를 만드는 과정 속에서 서로의 마음을 알고 이해할 수 있는 기회를 마련하는 것이었다. 그러나 조리사 선생님은 평상시 식사준비에 집중하셨던 것처럼 카나페를 만드는 것에만 집중하고 아동들과 대화를 나누려 하지 않았다. 따라서 어색하고 긴장된 분위기로 활동이 진행될 수밖에 없었다.

본 활동에서 초2 택연이는 조리사 선생님의 웃는 모습을 발견하고 “영양사 선생님이 이렇게 환하게 웃는 사람인 줄 몰랐다”고 발표하였다. 이는 조리사선생님이 평소 식사준비에 분주하여 아동들과 얼굴을 마주하며 상호작용할 시간이 없었던, 즉, 아동들과의 만남이 이루어지지 못하고 있는 현실을 잘 보여주는 예이다.

<101> 아이들 : 선생님이 해주시는 음식은 다 맛있어요.

조리사 : 선생님은 음식 때 힘들지만 너희들이 맛있게 먹어주면 좋아요.

(이야기를 나누며 얼굴에 미소를 짓는다)

.....중간생략.....

연구자 : 우리 활동 중 각 코스에서 선생님들과 만날 때 새롭게 알게 된 일이나, 소감을 나눠 줄 수 있나요?

택 연 : 저요! 저는 조리사 선생님을 만나는 장소에서 영양사 선생님이

이렇게 환하게 웃는 모습 처음 봐요. 이렇게 환하게 웃는 사람인줄 몰랐어요.

(2015. A 지역아동센터 배려증진프로그램 6회기 활동)

A, B 두 센터에서 아동들의 학습지도를 담당하는 선생님은 주로 지자체에서 일자리 창출을 위해 지원되는 시니어자원봉사자 선생님, 그리고 인근대학에서 자원봉사자로 찾아오는 젊은 대학생들이다. 학습지도 선생님과 아동들과의 만남 또한 조리사선생님과의 만남처럼 학습지도자의 역할에 충실한 나머지 아동들의 마음과 생각을 함께 느껴보려고 하지 못하는 경우가 종종 있다.

시니어 선생님들은 대학생 선생님에 비하여 오랜 기간 아동들의 학습을 지도하고 있다. 이로 인해 아동들은 어른들의 소소한 일상과 삶의 지혜를 들을 수 있고

선생님의 이야기를 공유하며 보다 친밀해 질 수 있는 가능성을 가지고 있다. 그러나 시니어 선생님들과 아동들은 늘 문제지 앞에 나란히 앉아 아동들은 문제를 풀고 선생님은 채점만 하신다.

<102> (하슬과 학습지도선생님(실버학습지도)은 낮은 목소리로 속삭이듯 문제를 풀어 가고 있다. 문제집의 설명서를 찾아가면 수학문제를 해결해 간다. 답안지를 찾으러 다니며 이곳저곳 사물함을 열기도 하고 책상을 뒤집는다.)

하 슬 : 답안지 찾았다. (하슬이가 답안지를 찾아 선생님께 드린다.)

선생님 : 문제를 소리 내어 읽어봐 .

하 슬 : (하슬이가 소리 내어 풀어간다.) 선생님 이거 맞아요?

선생님 : (선생님은 답안지를 보고) 음, 음... 하슬이 다시 풀어봐.

<103> 아이들은 시니어 선생님들에게 다가가기 힘들어 해요. 이유는 선생님들은 아이들과 눈을 마주치거나 상호작용을 잘 하지시지 않으셔요. 아이들 성향이나 상황을 맞는 상호작용을 잘못하시는 것 같아요. 아이들이 젊은 선생님들과 상호작용을 잘해요. 젊은 선생님들이나 시니어 선생님들이 똑같이 실수를 해도 아이들이 인정하는 태도가 달라요. 신뢰가 형성된 젊은 선생님들에게 실수를 인정해줘요. 그런데 시니어 선생님들은 실수에 대해서 마음에 와 닿는 설명을 해 주지 않으신 것 같아요. 그래서 아이들의 공감과 신뢰가 잘 형성되지 않은 것 같아요.

(2016. A 지역아동센터 생활복지사 선생님 면담)

시니어선생님들이 학습을 지도 할 때에 문제의 답을 읽어주거나 설명해 주는 것에 머물지 않고, 선생님들만이 가지고 있는 무궁무진한 이야기들을 아이들과 공유할 수 있다. 즉 선생님들의 어릴 적 재미난 이야기, 삶에서 터득한 지혜들, 살아오면서 힘들고 어려웠던 이야기들을 들려주면서 세대차를 넘어 아동들과 공유할 수 있는 유사성의 망을 만들 수 있다(정민승, 2002). 선생님의 지난 이야기는 아동이 직면하고 있는 현재의 이야기가 되고 또 미래를 준비할 수 있는 기회가 된다. 이러한 공감과 공유의 만남은 시니어선생님과 아동들 간의 세대차가 문제되지 않은 유연한 만남으로 이어지게 된다. 그러나 센터에서 관찰한 시니어 선생님과 아동들의 모습은 학습지 풀이와 채점에만 얽매어 있었다. 서로에 대해 다가가고 이해하고 그를 통해 공유된 경험을 만들려는 시도는 이루어지지 않는 것 같았다.

아동들과 연령상으로 가까운 대학생 선생님일지라도 학습지도와 문제집 풀이에 집중하는 선생님들에 대하여 아동들은 “교감이 안 되고 무서워서 공부하기가 힘들

다”라고 이야기 한다. 분명 선생님은 아동들에게 더 많은 것을 가르쳐주어 실력을 향상시키고 싶어하지만 이러한 마음이 앞서면서 아동들의 일상에 관심을 보여 주거나 이들의 말에 귀기울이지 못한다.

대학생 선생님들은 봉사 기간이 짧거나 일정치는 않지만, 아이들과 친밀하게 상호작용하는 것처럼 보인다. 무엇보다 아동들은 대학생 선생님과 연예인 이야기, 의상, 화장, 머리스타일, “선생님 반지가 예뻐요, 귀걸이가 예뻐요, 선생님 나이는 몇 살이에요” 등 선생님의 신변에 관한 질문을 자주하였다. 또한 아동들은 봉사자 선생님의 품에 안기고 업어 달라 떼를 쓰는 등 적극적으로 다가간다.

그러나 아동들을 오랜 기간 관찰한 생활복지사 선생님은 아동들이 나이와 상관 없이 서로의 생각을 공유하고 자신의 이야기에 귀 기울여 주는 선생님을 좋아한다고 하였다. 이러한 사례들을 통해 아동들은 주어진 역할이나 업무에 충실한 선생님 보다는 자신들의 이야기에 귀기울이고 자신들의 감정과 생각을 함께 느껴주려는 선생님을 원한다는 것을 알 수 있다.

<104> 젊은 선생님들 중에서 적극적이고 아이들 이야기를 들어주려는 선생님과 는 상호작용이 잘되지만 내성적이고 말을 잘 하지 않은 선생님과 는 아이들이 불편해 해요. 예를 들면 아이들이 공부하다가도 학습내용이 아닌 일상의 얘기를 많이 하잖아요. 그러면 젊고 내성적인 선생님들은 눈을 보지도 않고 “그래, 그러면 조용히 하고 공부 할래” 이렇게 답변하시더라고요. 아이들은 제게 와서 “선생님, 저 선생님 무서워요” 라고 이야기해요. “이 선생님과 는 교감이 안돼요, 무서워서 공부 못 하겠어요” 라고 말하더라고요. 나이가 많다고 해서 젊다고 해서 아이들이 상호작용이 다른 건 아닌 것 같어요. 공감과 열린 마인드로 아이들과 얼마나 대화해 주고 융통성을 발휘해 주는가에 따라 다른 것 같아요.

(2016. A 지역아동센터 복지사 면담)

<105> 선생님 : 제가 학습지도 경험이 없어, 아이들의 마음을 잘 회유하지 못하지만
 아이들은 틀린 문제에 대해서 설명을 자세히 해주려고 하면 설명하지 말래요.

연구자 : 으음, 그래요. 아이들이 어떤 이유에서 설명받기를 거부할까요?

선생님 : 빨리 풀고 놀고 싶어 해요. 물론 제가 아이들 마음을 잘 읽지 못하기도 하지만 제가 희진이의 틀린 문제를 설명하느라 민후의 채점이 늦어지면 빨리 채점 해달라고 재촉합니다.

그리고는 “답지 주세요. 제가 채점할래요.”라고 해요. 정말 속상해요

연구자 : 많이 속상하셨겠어요.

선생님 : 어린아이들이라 놀고 싶기도 하지만 예의 없이 느껴져 자존심이 상해요.

(2017. 12. 20. A지역아동센터 학습지도 봉사자 선생님 [사례19 재인용])

<106> 연구자 : 여기 와서 지금 아이들 가르치고 지도하고 네 시간 정도 하루에 오셔서 생활 하시고 아이들하고 대화하고 나누고 경험하고 있는데 특별히 어려움이 있거나 이런 부분들은 없는지, 아니면 또 유익하고 행복하고 즐거운 것들은 어떤 것들이 있을까요?

선생님 : 아이들이 친구 공부하고 있는 데 와가지고 떠들고 같이 장난치면 하지 말라고 단호하게 말해야 되는데 상처 받을까봐 말을 못하겠어요.

연구자 : 대처가 좀 어렵다라는 거죠?

(2017. 12. 20. A지역아동센터 학습지도 봉사자 선생)

짧은 만남

비상주교사와 아동들은 주 1회 1-2시간 정도의 짧은 만남으로 이어진다. 주 1회의 짧은 만남도 센터의 운영상황과 센터장의 교육과 운영철학에 따라 오래 지속되기도 하고 짧게는 한두 달 정도의 만남으로 끝을 맺기도 한다. B센터장은 심층면담 중 <99> 사례의 음악선생님의 수업방식에 대해 “활동이 너무 산만하고, 선생님이 아이들에게 끌려가고 있어요.”라고 이야기를 한다. 아쉽게도 다음 해에 연구자는 음악선생님의 수업을 관찰 할 수 없게 되었다. 아동들 또한 본인의 의지와 상관없이 어느 날 자신들이 좋아하고 마음을 열어 두었던 선생님을 만날 수 없게 되는 경우가 있다.

이런 경험들이 많아서인지 B센터 유진이는 우리 연구자들을 처음 보았을 때 “선생님, 왜 왔어요?” 몇 차례를 묻는다. 우리의 방문을 싫어하지는 않은 내색이었지만 자꾸만 묻는다. 유진이가 새로운 선생님은 어떤 프로그램을 담당하게 될지 궁금해서 하는 질문이기도 하지만, 언제까지 센터에 방문할 건지를 더 알고 싶어한다.

<107> 유 진 : 선생님 왜 왔어요?

연구자 : 왜~? 궁금해요?

유 진 : 네.

연구자 : 우리 유진이란 친구들이 센터에서 무엇을 배우고 어떻게 생활하는지 관찰하고 도움 줄 수 있는 것은 없는지 친구들 이야기 들으러 왔어.

왜 선생님들이 오니 불편해? 아님 궁금해서?

유진 : 몰라요.

연구자 : 유진이, 수업 끝났어요?

유진 : 아뇨.

----- 중간생략 -----

유진 : 근데 왜 왔어요?

연구자 : 우리 유진이 많이 궁금하구나. 그리고 호기심도 많고.

선생님들이 안 왔으면 좋겠어?

유진 : 네, 근데 언제까지 오세요?

연구자 : 응, 1일주일 1번, 한 6개월 정도?

유진 : 음

슬기 : 어딴지? 컵 쌓기가 어딴지?

유진 : 쌤, 컵 쌓기 선생님이랑 태연이랑 했어요?

연구자 : 컵 쌓기? 선생님은 모르겠네.

(11. 25. B지역아동센터 관찰)

프로그램을 진행하는 과정 속에서도 아동들은 앞으로 몇 번 더 만날 수 있는지 선생님들에게 자주 질문한다. 그리고 앞으로 수업이 몇 번 남았는지 매 주차 묻는 아동들도 있다. 루다는 평소 수업에 집중하지 못하고 고집부리며 수업진행을 어렵게 했던 친구이지만 마지막 차시 프로그램에서 친구들과 선생님들에게 마음의 문을 열기 시작했다. 루다는 선생님들을 만날 수 없다는 생각에 속상하고 안타까워하며 “헤어지기 싫어요, 또 오세요.”라고 울먹인다.

<109> 선미 : 선생님 언제까지 오세요.

선생님 ; 앞으로 10번 올거예요. 그러니까? 약 3개월?

선미 : 왜요?

선생님 : 이 번 프로그램은 10번 할 거든요?

----- 중간 생략 -----

아이들 : 선생님 이제 몇 번 남은거예요?

선생님 : 앞으로 3번 남았어요?

----- 중간생략 -----

루다 : 선생님 오늘 우리 헤어지는거예요?

선생님 : 그러게 오늘이 마지막이네...

루다 : 선생님 헤어지기 싫어요. 또 오세요.

지역아동센터의 특성상 인근지역 봉사자들의 도움으로 센터가 운영되는 부분이 많다. 그런데 봉사자들의 개인 사정에 따라 오랜 기간 봉사를 지속할 수 없다보니 자원봉사에 대한 책임감도 다소 약한 편이다. 센터 내 봉사자 선생님들이 자주 교체되면서 센터 운영에도 어려움이 발생한다. B센터장은 새로운 봉사자들이 찾아오면 임무를 배정할 때에 봉사기간을 확인하고 봉사기간이 일회기적일 때는 단순 청소를, 오랜 기간 봉사가 가능한 선생님에게는 1:1 아동의 학습지도를 부탁한다. 센터장은 자원봉사 선생님들의 잦은 교체로 인해 아동들이 눈치를 보고 불안해하는 모습을 관찰하고, 자원봉사자에게 오랜 기간 봉사해 줄 것을 요청하게 된다고 한다.

<109> 연구자 : 그렇죠. 자원봉사 선생님들 연령층도 다양하잖아요. 저는 개인적으로 센터에서 다양한 연령의 사람들을 만날 수 있는 환경이 매우 좋아요. B센터 봉사자 선생님은 현재 오랜 기간 봉사하고 계시잖아요. 다른 봉사자 선생님들을 맞이할 때 마음은 어떠세요?

센터장 : 선생님 그런게 좀 있더라고요. 처음에 딱 왔는데 선생님들이 바뀌면 애들이 눈치를 보거든요? 아이들이 눈치보고 불안해하는 모습이 싫더라고요. 그래서 나는 고등학생들 찾아와 봉사한다하면 한 번만 할 거냐, 몇 번 할 거냐? 장기적으로 봉사할 수 있는지 물어보아요. 그래서 한 번만 하고 하면 그냥 청소를 부탁해요. 장기적으로 봉사할 수 있는 학생들은 특정 아동 한, 두명과 짝을 지어 주어 그 아이만 책임지게끔. 그렇게 하거든요. 그러니까 좀 낫더라고요, 그러면 애들이 좀 더 안정적이네요. 또 아이들 학습도 많이 좋아졌어요. 그래서 봉사자들이 오랜 동안 길게 봉사해주셨으면 좋겠어요.

(B지역아동센터 원장님과의 면담 중)

시니어 선생님들은 초등 저학년 학생들의 학습을 지도하고, 대학생 봉사자 선생님들은 초등 고학년과 중학생을 주로 지도한다. 중1 주현이는 방학 중에 인근 대학생 선생님에게 수학 지도를 받았다. 그러나 선생님의 학습지도 봉사활동은 개학으로 인해 중단되었다. 이로 인해 주현이는 어려운 수학공부를 혼자서 해결해야 하는 어려움을 놓였다. 비상근 교사들의 잦은 교체는 아동들의 정서뿐만 아니라 학습에도 부정적인 영향을 미치고 있다는 것을 알 수 있다.

<110>

연구자 : 여기 센터에서 공부하는게 학교생활에 도움이 되니?

주 현 : 어... 옛날엔 됐는데 요즘엔 쌤이 안 와가지고

연구자 : 선생님 왔을 땐 도움이 됐는데~

주 현 : 네.

연구자 : 방학동안 예습을 했겠네. 그래도 다행이다.

주 현 : 일단은 조금 어느 정도. 수학은?

연구자 : 일단은? 뭐 수학이 걱정되니?

주 현 : 네.

연구자 : 방학 이후부터 수학지도를 못 받아서 진도를 못나가고
있구나?

주 현 : 그래도 가끔씩 하고 있어요.

연구자 : 너 혼자서?

주 현 : 네.

연구자 : 혼자서 해결하지 못한 문제는 누구한테 물어봐?

주 현 : 그냥 학교에서 배운 거 복습하고, 물어보지는 못해요.

연구자 : 복습하는 수준?

주 현 : 네.

(2014 B지역아동센터 주현 면담)

정민승(2002)은 공감은 학습의 필요조건이라고 주장한다. 공감은 대상에 대한 특정한 우호적인 감정을 야기한다는 점에서 그 자체가 정서적인 변화를 의미하며, 또한 공감은 학습을 일으키며, 학습과 함께 강화되는 감정적 상태이다. 공감이 일어나려면 상대방과 함께 생각하고 함께 느끼는 시간이 필요하다. 그러나 비상주교사와 아동들의 만남은 이러한 공감이 일어나고 서로 이를 알아차리고 소중하게 여기는 시간을 허락하지 않을 정도로 짧게 이루어지는 경우가 많았다.

VI. ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체로서 지역아동센터의 가능성과 한계

A. ‘방과 후 시간’에서 이루어지는 ‘돌봄’과 ‘배움’

1. 센터, 가정과 학교 ‘중간지대(사이)’ -자유로움

현대의 가정은 여성의 사회진출로 인한 맞벌이 부부의 급증, 대가족에서 핵가족으로 이동, 이혼가정의 증가로 인해 방과 후 아동들의 돌봄이 큰 사회적 문제가 되고 있다. 경제적으로 다소 여유가 있는 가정은 자녀들을 학원으로 보내어, 방과 후 돌봄의 문제에 대처하기도 하고, 경제적 형편이 어려운 가정은 어쩔 수 없이 자녀들을 가정에 홀로 두게 된다. 이런 경우, 자녀들은 장시간 홀로 방과 후 시간을 보내면서 유해시설 및 핸드폰·인터넷, 게임 등을 과다 이용하거나 간식과 식사를 거르는 문제가 발생 한다. 그리고 아동의 부적절한 행동에 대해 지도와 훈계를 통해 긍정적인 변화를 유도할 교육의 기회가 부족하고, 집단 활동 및 사회에 접촉할 기회가 결여되어 있어, 학업부진 사회성부족 등 여러 가지 부적응적인 문제와 연결되기도 한다(문형미, 2007; 이현주, 2007; 장혜자, 2000).

사례<26>의 주현이의 언급 - “그럼 지역아동센터를 다니지 않았다면 그냥 TV 보고, 핸드폰하고 멍 때리겠죠? 저 멍 때리는 거 잘해요” -을 통해 센터를 이용하지 않았을 때 아동들의 방과 후 상황을 충분히 짐작할 수 있다. 이러한 방과 후 돌봄의 문제는 이제 한 가정의 문제를 넘어, 지역사회의 문제로 인식되기 시작하면서, 지역사회와 정부, 부모들은 아동들의 ‘방과 후’ 돌봄의 문제를 지역사회에서 해결하려는 방안을 모색하였다(최일섭, 1996).

지역아동센터는 아동의 방과 후 돌봄기관¹¹⁾ 중 하나인 아동복지시설로 “지역사

11) 방과 후 돌봄기관으로는 보건복지 산하 지역아동센터, 교육부 산하 초등돌봄교실, 여성가족부 산하 청소년 방과 후 아카데미가 존재한다. 지역아동센터는 만 18세 미만 아동, 초등돌봄은 초등학생, 청소년방과 후 아카데미는 초등4학년~중등2학년을 대상으로 지원가능하다. 이에 지역아동센터는 초등돌봄과 청소년방과후 아카데미 기관보다 더 많은 지원 가능 연령 폭이

회 아동의 보호, 교육, 건전한 놀이와 오락의 제공, 보호자와 지역아동에게 건전육성을 위하여 종합적인 아동복지서비스를 제공하는 시설”이다. 센터를 이용하는 아동들은 보호, 교육, 문화, 정서지원, 지역사회연계를 통해 다양한 영역에서 돌봄을 받고 있다. 특히 보호, 교육, 문화는 전체 ‘돌봄’ 활동 중 각각 20%¹²⁾ 이상을 차지하고 있어, 지역아동센터에서는 아동을 보호하고, 교육하고, 문화체험활동을 제공하는 기능을 주로 하고 있음을 알 수 있다.

지역아동센터는 부모대신 방과 후 아동들을 보호하고 있을 뿐만 아니라 학교에서 배운 교과목의 보충지도, 숙제관리, 예체능, 인성·적성, 사회성 교육 등 다양한 교육지원을 하고 있다. 사례<37>, 사례<38> A, B 두 지역 센터장의 운영 목적에서 알 수 있듯이 A센터와 B센터에서는 학습지원과 다양한 문화체험을 아동들에게 제공하고 있다.

센터를 이용하는 아동들의 하루 동안의 이동 경로는 학교생활, 센터생활, 가정생활 등으로 크게 나눌 수 있다. 시간과 공간 차원에서 센터는 학교와 가정 ‘사이’ 중간지대에 있으며, 아동들은 센터라는 다리를 건너 이동하게 된다. 이 중간지대에서 가정에서 해결할 수 없는 아동들의 안전·보호를 책임지게 되고, 낮 시간 학교에서 해결하지 못한 학습 또는 보충·심화지도를 지도하고 있다. 더더욱 지역아동센터는 부모와 학교가 충분히 제공할 수 없는 문화체험까지 지원함으로써 아이들의 사회문화적 소양과 정서적 안정을 증진시키고 있다.

따라서 지역아동센터는 ‘가정과 학교의 사이’에서 가정의 ‘돌봄’과 학교에서의 ‘배움’ 역할이 동시에 일어나고 공존하는 중간지대로, 가정과 학교의 이중적 기능을 수행하고 있다. 이는 센터를 이용하는 아동들과 부모의 인식을 통해서도 드러난다. 센터를 이용하는 아동과 부모의 만족도를 조사한 선행연구 결과 아동들이 센터를 이용하는 이유¹³⁾는 부모님의 권유가 33.5%, 학교공부에 도움이 될 것 같아서가

넓어 보다 많은 아동들이 이용 가능한 기관임을 알 수 있다(2017, 지역아동센터홍보 리플릿)
 12) 보호프로그램 일상생활관리, 위생건강관리, 급식지도, 생활안전지도, 안전귀가지도, 5대안전 의무교육 프로그램 활동을 통해 가장 높은 27%의 비율을 차지하고 있다. 교육활동은 21.3%를 차지하고 있으며 활동으로는 숙제지도, 교과학습지도, 예·체능활동, 적성교육, 인성·사회성 교육 활동을 문화 활동으로 자치회의 및 동아리 활동, 관람·견학, 캠프·여행, 공연활동이다(보건복지부·지역아동센터협회, 2017.12월 전국지역아동센터통계조사보고, <표 2-6> 지역아동센터 중점프로그램 ,p 24)
 13) 이영주·이주영(2010) 안산에 소재하고 있는 지역아동센터 61개소 중 10개소 센터 중 초등학교 3학년 이상 6학년, 중학교 1-2학년 아동을 대상으로 센터 당 20매 200부 중 197개의 설문

30%였다. 친구 및 이웃, 센터 선생님, 동사무소 직원의 권유가 18.5%이었으며, 학원가는 것 대신이라는 응답도 10% 정도였다(이영주·이주영, 2010). 이러한 결과는 센터를 선택함에 있어 방과 후 돌봄에 대한 고민이 많은 부모의 의사가 많은 비중을 차지하고 있다는 것을 보여준다. 뿐만 아니라, 학업과 관련된 이유가 40% 정도에 이르는 것을 볼 때, 지역아동센터 이용의 주된 이유가 ‘돌봄’과 ‘배움’이라는 것을 알 수 있다.

본 연구의 사례<110>에서 주현이는 센터는 학교공부에 도움을 줄 수 있는 곳, 사례<27>의 유리는 센터는 동생과 친구들이 들이 외롭지 않을 뿐만 아니라 다쳤을 때 바로 치료해 주는 사람이 있는 곳, 사례<30>의 다혜에게 센터는 저녁식사를 해결할 수 있는 곳, 사례<34> 가희에게 센터는 자신이 좋아하는 미술활동을 할 수 있는 곳, 사례<41> 민후에게 센터는 캠프와 운동 등 야외 문화체험 활동을 할 수 있는 곳이다. 부모들 또한 자신들을 대신해서 센터가 자녀들에게 문화체험을 제공하는 일에 대해 고마워하고 있다(사례<38> 센터장과의 면담).

아동들은 센터의 좋은 점으로, “숙제 등 학업에 대한 도움을 받을 수 있어서”(41%), “친구가 있어서”(38.5%), “이용하기 편리해서”(5.5%), “식사 해결”(4.5%), “선생님이 좋아서”(2.0%) 등을 들고 있이는 아동들이 센터에서 학업에 대한 도움을 받고, 친구와 선생님들과 함께 어울릴 수 있고, 무엇보다 센터가 집근처에 있어 편리하게 이용할 수 있다는 것에 만족하고 있다는 것을 보여준다. 그래서 아동들은 개인과 가정사의 특별한 일정이 있지 않은 한 거의 결석을 하지 않고 매일같이 이용하고 있으며(사례<29>), 사례<6>, 사례<7>에서 주희와 유진, 지호처럼 4-5년째 센터를 이용하게 된다.

센터 등·하원이 자유로운 것 역시 아동들이 만족하는 이유 중 하나이다. 아동들은 학교 방과 후, 사설 학원을 마치고 센터에 등원하기도 하고 어떤 경우는 학교와 개인의 특별한 상황(체험학습, 종례가 늦다든지, 선생님의 심부름, 친구들과 더 놀고 싶어서 등)에 따라 등원 시간을 달리하기도 하였다. 하원 또한 센터를 이용한 후에 사설학원을 가야한다든지, 병원, 가족모임 참석 등 아동들의 다양한 사정에 따라 달라진다. 아동들은 등·하원이 자유롭다는 이유때문에 센터를 매우 편안한 곳으로 느끼고 있었다. 그리고 등·하원의 자유로움은 아동들이 오랜 기간 센터를 이용하게 되는 주요 원인이기도 하다. 부모들은 방과 후 센터 이외의 다른 기관에서

지 회수 하여, 지역아동센터의 이용 아동들의 이용 만족도에 대해 조사를 하였다.

특정 활동을 지도하고 싶기도 하고, 센터에서 ‘돌봄’과 ‘보호’ 또한 놓치고 싶지 않기 때문에, 센터의 탄력적인 등·하원 운영은 부모들의 다양한 요구를 만족시키는 역할을 하고 있는 것으로 보인다. 센터의 등·하원이 자유로운 만큼이나 자유로운 식사, 그리 엄격하지 않은 출결, 그리 강압적이지 않은 프로그램 참여, 무엇보다 프로그램들이 주로 놀이-활동 중심 운영되고 있다는 것도 아동들이 센터를 자유로운 곳이라고 느끼는 이유이다.

센터가 ‘방과 후’ 돌봄이 필요한 아동에게 가정과 학교 ‘중간지대’에서 가정의 ‘돌봄’을 대신하고, 학교에서의 ‘배움’을 보충하는 이러한 이중적 기능을 해내고 있기에 대한 아동과 부모의 만족도 또한 높다. 이러한 결과로 보아 센터는 현 사회가 직면하고 있는 방과 후 아동들의 보호·안전의 문제를 해결하며 ‘돌봄’의 기관, 학교 학습을 보충하고 지원해주는 ‘배움’의 공간으로서의 역할을 하고 있다(이영주, 이주영, 2010).

2. 학교의 연장선

센터의 주된 역할은 방과 후 아동들은 돌보고 아동들의 학업을 지원하는 것이다. 그러나 아동들은 센터에 오면 공부하고 싶어 하지 않는다. 사례<22> 가희에게 센터에서 어떤 활동이 재미있는지 물었다. 가희는 “공부 빼고요” 다 재미있다고 한다. 사실 가희는 학교에서나 센터에서 공부를 잘하기로 소문나 있는 아동이다. 그런데도 가희는 센터에서 공부하고 싶어 하지 않는다. 사례 <29>, <30> <31>에서는 가희 뿐 아니라 많은 아이들이 센터에서 놀고 싶어 하며, 진로탐색같은 프로그램보다 밖에 나가 피구나 운동, 캠프 같은 활동적인 외부활동을 하고 싶어 하였다. 즉, 아동들은 공부나 정적인 활동으로 이루어진 프로그램에 참여하기보다도 바깥 놀이나 몸을 움직이는 신체 활동을 보다 선호한다.

노성향, 서해전(2014)은 지역아동센터를 이용하는 아동 378명을 대상으로 지역아동센터에서 제공하는 프로그램 만족도를 살펴본 결과, ‘특별활동프로그램’에 대한 만족도(4.16)가 가장 높았고, ‘건강 및 안전지도’(4.07), ‘교사와 상호작용’(4.06) 순으로 나타났다. 센터에서의 특별활동프로그램(미술, 악기, 요리, 비즈공예, 한지공예, 진로, 전래놀이)은 공부처럼 느껴지지 않은 활동 중심으로 운영되고 있기 때문에 아동들은 자유롭게 활동할 수 있는 특별프로그램에 대해 만족하는 것으로 보인다.

학생 개인의 행복과 관련이 있는 다양한 학교활동요소들을 살펴본 송경오(2011)의 연구에서 수업방식, 특별활동, 진로상담, 숙제시간과 과제량 등의 교육과정의 특성 중 특별활동만이 아동들이 지각하는 행복감과 긍정적인 관계가 있었다(송경오, 2011). 이는 아동들이 지역아동센터에서든 학교에서든 학습 부담이 적고 본인들이 보다 자율적으로 참여한다고 여겨지는 활동에서 더 만족감을 느끼고 있다는 것을 보여준다.

한편 센터는 특별프로그램과 같은 프로그램들로 가득한데 아동들은 센터에 오면 왜 프로그램에 참여하기보다는 놀고 싶어 하는 걸까? 센터에서 제공하는 프로그램이나 학습지원에 대한 아동들의 만족도가 높은데도 왜 이러한 활동에 참여하기보다는 놀고만 싶은 걸까? 이는 센터생활이 학교생활과 가정생활 사이에 놓여 있다는 시간적 특수성과 가정도 아니면서 가정의 역할을 수행하고 학교도 아니면서 학교의 활동을 보충하는 센터의 역할에 그 주된 원인이 있다.

<표VI-1> 초등학교 교육과정 시간 배당 기준

구분		학년군	초 등 학 교		
			1-2 기준시수 (증감범위)	3-4 기준시수 (증감범위)	5-6 기준시수 (증감범위)
교 과 (군)	국 어	국 어 448 (359~537)	408 (327~489)	408 (327~489)	
	사회 / 도덕		272 (218~326)	272 (218~326)	
	수 학	수 학 256 (205~307)	272 (218~326)	272 (218~326)	
	과학 / 실과		204 (164~244)	340 (272~408)	
	체 육	바른 생활 128 (103~153)	204	204	
	예술(음악/미술)		272	272	
	영 어	슬기로운 생활 192 (154~230)	136 (109~163)	204 (164~244)	
	즐거워 생활 384				
창의적 체험활동		272	204	204	
학년군별 총 수업시간 수		1,680	1,972	2,176	

출처 : 2015학년도 광주광역시교육청 교육과정 편성·운영 지침

<표 VI-2> 2012년 서울신정초등학교 시간표

활동	시작	끝
아침자습/ 조회	08:50	09:10
1교시	09:10	09:50
2교시	10:00	10:40
3교시	10:50	11:30
4교시	11:40	12:20
점심	12:20	13:00
5교시	13:00	13:40
6교시	13:50	14:30
청소 및 종례	14:30	16:00

출처: 2012년 서울신정초등학교 홈페이지

표<VI-1>는 2015년도 광주광역시 초등학교 교육과정 시간 배당 기준, 표<VI-2>는 2012년 서울신정초등학교 시간표이다. 표<VI-2>에 따르면 초등 1,2학년은 1,680시간, 초등3,4학년은 1,972시간, 5,6학년은 2,176시간 교육과정을 이수해야 한다. 매일 아침 8시 50분경 아침 자습 및 조회를 기점으로, 6교시까지 수업을 할 경우 2시 30분까지 매일 짜여진 시간표에 따라 교과학습을 중심으로 하는 학교생활을 하고 있다. 이처럼 아동들은 하루 중 많은 시간을 학교에서 보내며, 초중등교육법 제38조에 명시된 대로 초등학교생들은 아래의 표에 제시된 교과중심의 기초학습을 주로 배우며 매일 일주일 단위의 시간표에 따라 생활하고 있다.

최근 한국방정환재단과 연세대 사회발전연구소 발표한 ‘2010 한국 어린이·청소년 행복지수 국제비교’에 따르면 국내 초등학교 4학년에서 고등학교 3학년들의 주관적 행복감은 OECD 국가 평균을 ‘100점으로 했을 때, 65.1점으로 최하위를 기록했다. 게다가 “삶에 만족한다.”는 비율은 53.9%로 2명 중 1명이 자신의 삶에 만족하지 못하고 있었으며, “주관적으로 건강하지 못하다”(26.5%). “소속감을 느끼지 못한다.”(18.3%)라고 응답한 비율은 OECD 국가 중에서 가장 높게 나타났다. 뿐만 아니라 “외로움을 느낀다.”(16.7%)고 생각하는 비율도 일본(29.8%)에 이어 두 번째로 많았다(한국방정환 재단, 2010).

2013년 조사에서 2011년 대비 아동들의 스트레스 증감정도는 ‘성적 및 입시’ ‘부모관계’ 두 범주에서 스트레스 증가정도가 가장 높게 나타났다(송창용 외, 2013).

입시 위주의 학업스트레스가 중·고등학생만의 문제가 아닌 초등 아동들의 행복감에 영향을 미치고 있어 학업스트레스는 가중되고 있음을 알 수 있다.

아리스토텔레스와 로마의 키케로는 “교육의 목적은 행복한 생활에 있다”고 하였고, 르네상스 시대의 비토리오스는 “학교가 즐거운 집이 되어야 한다.”고 주장하였다. 그런데 아동들에게 있어 학교는 행복한 집이 아니다. 푸코는 지금까지의 학교 교육은 감시와 처벌로 상징되는 훈육과 교화의 부정적 이미지로 떠오르고 있으며(김복용, 1997) 비교와 경쟁 구도 속에서 학생들에게 학교는 행복을 경험할 수 있는 장소가 아닌, 오히려 스트레스를 가장 많이 느끼는 장소로 받아들여지고 있는 것이 현실이다.

이러한 학교생활에 비해 아동들은 센터는 등·하원이 자유롭고 생활 또한 학교에 비해 나름 느슨하여 자유롭다고 느끼게 된다. 그래서 아동들은 센터에서 자유롭기를 기대하고 있는 듯하다. 그러나 센터에서 어른들이 요구하는 활동들은 아동들의 기대와는 다르다. 센터 교사들은 아동들이 센터에 도착하자마자 ‘학습지’를 풀게 하고, 이후 짜여진 프로그램에 참여하기를 기대한다. 아동들은 학교에서 이미 많은 시간 학업활동에 참여하고 센터에 왔는데 또 교과 문제집을 풀어야 하는 일, 그것은 학교의 연장이며 또 공부라는 생각에 불평과 짜증, 원성이 높았다. 이러한 중압감은 사례<22>에서 센터 경험이 많고 공부도 제법 잘하고 있는 가희도 이 과정을 매우 힘들어한다. 센터에 온 지 3개월이 채 안된 사례<18>의 유리도 문제지를 3장에서 2장으로 줄여 주었으면 한다. 센터 아동의 대다수가 등원하기 전까지 자율학습처럼 개인 문제지를 풀어야 하는 과정을 아동들은 힘들어 한다.

여러 연구에 의하면 아동들은 학습 부담으로 인한 스트레스(황혜정¹⁴⁾, 2006; 허유성, 김민성¹⁵⁾, 2012)를 해소하고자 하는 욕구를 경험한다고 한다. 이러한 이유로

14) 초등학생과 중학생의 스트레스 양상을 비교해보고 이에 영향을 미치는 변인들의 상대적 영향력을 고찰해 보고자 하였다. 이를 위해 한국 청소년개발원의 초등학교 4학년 1차년도(2004년) 패널 데이터와 중학교 2학년 1차년도(2003년) 패널 데이터를 사용하여, 패널 조사 설문지 내용 중 스트레스 변인, 이와 관련이 있는 개인변인, 가정변인, 학교변인을 분석하였다. 분석 결과, 초등학생에 비해 중학생이 더 높은 스트레스를 보였으며, 중학교 여학생이 남학생에 비해 더 높은 스트레스를 나타냈다. 초등학생의 스트레스에 영향을 미치는 변인들은 공부에 대한 압력(24%), 부정적인 자존감(8%), 부모의 폭력(3%) 등으로 이들 변인이 스트레스를 총 38.1% 설명하였다

15) 학업에 대한 스트레스는 학년이 올라감에 따라 증가하는 반면 그에 대한 만족도는 낮아진다는 것을 알 수 있다.

인해 아동들은 센터에 오면 ‘자유시간’을 간절히 원한다. 아동들은 자신들이 그토록 간절히 원하는 ‘쉬는 시간’, ‘노는 시간’을 ‘자유시간’이라 부른다. 아동들이 인식하는 ‘자유시간’은 교사의 개입, 통제된 시간이 아니라 아동들이 침해받지 않으며, 스스로의 세계를 안전하게 표현할 수 있는 시간이다.

센터에서 경험되는 ‘자유시간’은 다른 친구들에 비해 센터에 일찍 등원하여 문제 풀이를 시작하기 전까지의 잠깐의 시간, 센터에 등원하여 당일 풀어야 할 분량의 문제지를 다 풀고 난 이후 주어지는 시간, 프로그램과 프로그램 사이 자투리 시간이다. 그렇기 때문에 ‘자유시간’은 늘 보장되어 있는 것이 아니라, 문제지를 빨리 풀거나 참여해야 할 다른 활동이 없을 때 주어지는 시간이기 때문에 아동들은 이 시간을 더욱 소중하게 여기고 갈망하는 것 같았다. 아동들은 자유시간이 주어지면 다른 아동들과 다양한 놀이를 하거나 삼삼오오 둘러 앉아 이야기 나누고, 책읽기, 그냥 멍 때리고 앉아있거나 책상에 엎드려 있는 등 각자가 원하는 활동에 집중한다. 이 시간은 아동들에게 자신이 원하는 것을 할 수 있는 시간, 또는 무언가를 하지 않아도 간섭받지 않는 시간이다.

그런데 센터의 갑작스런 프로그램 변동과 아동이 센터에 늦게 등원하여 문제를 늦게 풀 경우라면 자투리 시간마저도 주어지지 않게 되고, 등원하자마자 집단프로그램에 참여해야 할 때는 ‘자유시간’은 아예 존재하지 않는다. 그래서 아동들은 자신들의 ‘자유시간’이 침해받게 되는 상황을 매우 속상해하고 억울해 한다.

위에서 살펴보았듯 아동들이 센터에서 ‘자유시간’을 누리지 못하고 있는 것은 아니다. 학교에서 경험하지 못한 나름의 자유로운 시간을 보내기도 한다. 그러나 언제든 정해진 시간이면 주어지는 그런 안정된 ‘자유시간’이 되지 못하고 있다는 게 문제다. 이는 센터운영의 문제이며, 센터 운영자의 인식과 철학의 문제이기도 하다. 센터운영자들에게 아동들의 ‘자유시간’은 그리 의미 있어 보이지 않고 불필요한 시간, 그래서 센터 운영에서 우선되지 않고 쉽게 무시해도 되는 시간쯤으로 여기는 듯하다.

센터 교사와 부모 모두 센터의 학습지원, 학습 보충, 프로그램 활동을 센터의 활동 중 가장 중요한 것으로 인식하고 있다(조선영, 2008). 아동들이 문제지를 열심히 풀고 있는 모습을 보면 부모나 센터 교사는 센터에서 ‘학습지도’가 잘되고 있다고 여긴다. 그러나 아동들의 마음은 그렇지 않다. 아이들은 “저희들, 지쳐있어요, 놀고 싶어요, 또 공부해요” 라고 오늘도 외치고 있다. 그런데 부모들과 운영자들의 귀에는 아이들의 소리가 들리지 않고 눈망울이 보이지 않는 듯하다.

그러나 어른들의 기대와는 달리, 아동들은 놀이를 통해 서로를 알게 되고 자신의 뜻대로만 하려하지 않고 타인의 생각과 내 생각을 조율하는 과정에서 배움을 경험한다. 아동들은 자유롭게 또래랑 어울리며 규칙을 배우고, 규칙을 통해 상대방을 기다리고 돌보는 관계를 배우게 된다. Noddings(2002)는 아동들이 이러한 놀이 관계 안에서 대화하는 법, 예의를 지키며 서로를 신뢰하는 법, 상대방의 말에 귀 기울이며 상처주지 않고 반응하는 법을 배우게 된다고 한다. 놀이 속에서 아동들은 서로에게 귀 기울이며 반응하는 돌봄의 관계, 서로에게서 배우려하는 태도를 갖게 된다. 그래서 이러한 놀이가 가능하기 위해서는 자유로운 시간, 어른에 의해 통제되지 않는 시간이 보장되어야 한다. 그러나 지역아동센터 내 다양한 문화체험과 학습지도프로그램이 제공되고 있지만, 아동들이 놀이를 통해 자신과 타인을 탐색하고 알아가는 배움과 돌봄의 기회는 충분히 누리지 못하고 있다.

지역아동센터의 운영자, 교사, 학부모는 아동들이 왜 그토록 자유시간을 갈망하는지를 그 이유에 대해 귀를 기울이고, ‘자유시간’, ‘놀이’가 아동의 성장에 어떠한 역할을 하는지를 이해할 필요가 있다. 이러한 과정을 통해 지역아동센터가 가정과 학교의 역할을 보완하면서도 가정처럼 편안함을 느끼면서 학교에서 경험한 ‘배움’의 즐거움을 더해 갈 수 있는 가정과 학교의 ‘중간지대(사이)’의 역할을 수행할 방법들을 찾아갈 수 있을 것이라 기대한다.

B. 센터 공간에서 이루어지는 ‘돌봄’과 ‘배려’

1. ‘의미’가 담긴 공간들- 다양성

Heidegger와 Merleau-Ponty의 공간론에서는 ‘공간’은 단순히 물리적 영역을 넘어서는 텅 빈 개념이 아니라 인간에 의해 매개된 공간이라는 의미에서 체험된 것의 관점으로 변화하고 있다고 하였다(박은정, 2010). 공간은 어떠한 형태로도 완전히 표현될 수 없으며 직접적 ‘체험’을 통해서만 포착될 수 있고 느낄 수 있다(김란기, 1992).

센터는 기능적 측면에서 가정과 학교의 중간지대에 놓여 있다. 따라서 센터에서 아동의 일상은 학교와 가정에서의 일상과 불가분의 관계임을 알 수 있다. 아동들은

학교생활의 흔적이 묻어 있는 책가방과 선생님과 친구들과, 학교의 문화와 규칙이 채 마르지 않은 상태로 센터의 현관문을 열고 들어온다. 아동들이 센터의 공간에서 어떤 일들을 경험하고 있으며, 그 경험이 어떤 의미로 해석되는지 살피기 이전에 아동의 하루 생활에 많은 비중을 차지하고 있는 학교생활의 공간을 이해하는 것이 필요하다. 이러한 과정을 통해 아동들이 지역아동센터에서 무엇을 원하는지, 어떻게 돌봐주어야 하는지, 센터는 아동들의 소리를 충분히 반영하는 공간이 되고 있는지 반성할 수 있다. 그리고 센터가 아동들에게 ‘돌봄’, ‘배움’의 공간으로서 어떠한 가능성을 보여주고 또 어떤 한계에 직면해 있는지를 이해할 수 있다.

먼저 학교 교실은 네모난 공간에 초록색 칠판이 정면에 놓여있고, 뒤로는 아동들의 활동이 담긴 게시판 그리고 사이에 놓인 똑같은 모양의 책상과 의자, 그리고 왼쪽으로 운동장을 향한 창문, 오른쪽 창문은 복도를 경계로 놓여 있다. 아동들은 이러한 공간에서 초등학교 6년 동안 1,000시간 이상을 교실에서 생활한다(김윤영, 2014). 교실 공간은 주로 가르치고 배우는 교육의 장소이며, 놀 수 있는 곳, 휴식하는 공간, 선생님과 친구들과 이야기를 나누는 공간이다. 교실의 크기와 모양은 대부분 가로 7.5m, 세로 9m 직사각형 모양으로 고정되어 있다. 이는 1학년부터 6학년까지 교실 공간의 구조는 거의 동일하다. 우리나라 교실 크기의 물리적 기준은 일본강점기 때에 일본으로부터 건너왔다(최만, 2009). 이러한 학교의 공간은 오늘날까지 그 규정과 배치가 크게 변하지 않았다.

이에 비해 지역아동 센터의 공간은 A, B 두 지역아동센터의 공간 구조의 차이에서 알 수 있듯이, 전국 지역아동센터는 각양각색의 다른 모습을 보인다. 예로, A센터처럼 거실 중심의 아파트형, B센터는 복도를 중심으로 한 사무실 형, 그리고 사찰, 교회 전국 지역아동센터 아동들은 다양한 구조를 가진 공간에서 생활하고 있다. 무엇보다 A, B 두 지역아동센터의 공간 구조의 차이는 구성원 간의 상호작용의 차이로 연결됨으로써, 센터 마다 독자적인 ‘돌봄’과 ‘배움’ 양상을 만들어낸다.

Langeveld는 아동의 존재의 본질을 규명하기 위해 아동의 삶에 주목했고, 아동의 가정, 골목, 놀이터, 마을, 학교 같은 생활공간에 관심을 가졌다(김윤영, 2014). 그는 현상학적 연구인 place에 대한 연구에서 아동의 생활 세계를 연구하였다. Bollnow(1903-1991)는 독일의 실존철학자이자 교육학자이다. 그는 인간학적인 관점에서 공간(Raum)을 다루어, 인간에 의해서 체험되는 구체적인 공간, 실제로 인간의 삶이 이루어지고 있는 공간을 고찰하였다(최만, 2009).

따라서 A, B 두 지역아동센터의 아동들이 일상에서 체험되는 센터의 공간 이곳

저곳을 살핍으로써 센터 공간이 아동들에게 부여하는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 가능성과 한계를 설명하고자 한다. A센터는 좁고 협소한 ‘로비’를 중심으로 한 아파트형이고, B센터는 복도를 중심으로 사무실형이다. 또한 A센터에 비해 센터 공간 외에 센터 밖 놀이터와 아파트 관리사무실이 운영하는 도서관도 함께 사용할 수 있다, A센터 구성원들은 로비를 통해 학습실, 사무실, 조리실, 화장실, 복도 등 다양한 공간들로 이동한다. A센터의 로비는 마치 광장과의 같다. 이는 레지오 에밀리아¹⁶⁾의 유아교육기관 건물의 중앙 공용 공간인 피아자(piazza)와 유사하다. 피아자는 이태리의 모든 도시가 그 중심부에 가지고 있는 둥근 광장을 의미한다. 이태리 사람들은 전통적으로 해가 지면 이곳에 모여 다양한 문제에 관하여 각자의 견해를 나누고 토론을 즐기는 문화를 가지고 있다(박은혜, 김희진, 이지현, 2002).

광장은 만남을 목적으로 사방 이곳저곳에서 모여들고 오고 나가는 곳이다. 성격도 다르고 취향도 다르고 문화도 다른 이들이 사방에서 모여든다. 이곳에서 저곳으로 또 저곳에서 이곳으로 이동할 때에 때때로 낯선 타인과 새로운 것들에 시선이 멈춰 선다. 또 때대로 옆집 아줌마, 아저씨를 만나 안부를 묻고, 앞집 눈이 커다란 아이를 만나 눈인사를 건네며 서로의 마음을 전해준다.

이처럼 아동들은 로비를 중심으로 센터 내 장소를 이동하면서 빈번한 교류를 하게 된다. 레지오의 건물 안 모든 공간은 서로 연결되어 있는 것처럼 센터 학습실에서 로비에서, 사무실에서, 조리실에서 화장실에서 식수대에서 계단을 오르내리며 친구들끼리, 저학년-고학년 간, 남자와 여자, 적극적인 아이 말이 없는 아이, 혼자 있고 싶어 하는 아이 무리짓기를 좋아하는 아이, 센터장, 복지사, 조리사, 프로그램 선생님, 자원봉사자 모든 구성원들이 일상에서 순간순간 스치면서 오고간다. 그 과정에서 가벼운 농담과 장난과, 무관심, 갈등 다양한 양상의 상호작용이 일어난다. 대학생 언니 오빠들과 만나 대학생의 문화를 배우고, 보이지 않게 훗날 아동들의 대학생활을 꿈꾸게 한다. 할머니 할아버지들에게서 자신보다 나이 많은 성인과의 만남에서는 또래 친구들과의 다른 상호작용 즉, 적절한 통제를 배우고 존대어를 사용하는 등 위계질서를 배우게 된다. 이렇듯 센터에서 경험되는 모든 세계는 배울만한 가치 있는 것들이 무수히 존재하고 있으며, 친구와 함께, 대학생 언니·오빠와 함

16) 레지오 엘미리아는 이탈리아의 레지오 에밀리아 시에서 운영하는 13개의 영·유아센터와 22개의 유치원에서 공통적으로 실시되는 유아교육 프로그램을 총칭하는 용어이다. 레지오 에밀리아 접근법(Reggio Emilia Approach)은 1991년 12월 미국의 뉴스위크지가 뽑은 세계에서 가장 훌륭한 10개 학교 중 유아교육 분야에 선정되면서 전 세계적으로 알려지기 시작했다.

께, 그리고 시니어 선생님들을 통해 일상을 살아가면서 배우게 되는 삶의 지혜를 익힌다.

Vygotsky(1978)는 일상에서 일어나는 사회적 상호작용을 통해 아동들을 주요한 사고기능을 학습하게 된다고 하였다. 예를 들어, 멕시코 남부의 Zinacanteco 인디언 소녀들은 성인들로부터 비공식적인 가르침을 통해 배를 짜는 복잡한 방법을 배운다. 브라질에서는 길에서 사탕을 파는 어린이들이 학교에 다니지 않고서도 도매상한테서 물건을 사고, 팔고, 교환하고, 이윤을 남기기 위해 정교한 수학을 학습한다 (Bakerman et al., 1990; Ceci & Roazzi, 1994; Childs & Green-field, 1982). 센터 아동들 역시 다양한 구성원들과 교과서 교재를 통해서만 아니라 일상에서 경험되는 생활세계에서 상호작용을 통해 삶을 배우고 익히게 된다.

이렇듯 아동들은 센터의 공간구조를 통해 다양한 구성원들과 만나게 되며, 다양한 구성원들과의 만남을 통해 새로운 것들을 배워간다. 그러나 구성원들이 함께 어우러지며 생활하는 것 속에 많은 것을 배워가지만 그 속에서도 자신을 위한 공간이 필요할 때가 있다. Langeveld(1996)는 아동의 삶에서 ‘비밀스러운 장소’의 중요성을 강조하였다. 인간이 삶의 안정성을 위해 낯선 세계의 조망에서 벗어나 어떤 위험도 받지 않을 수 있는 친밀한 영역을 갖는 것이 필요하다고 하였다. Langeveld(1996)는 숨어서 주변 세상을 눈에 띄지 않게 관찰할 수 있는 은신처에 대한 욕망이 아동의 마음속에 얼마나 자리 잡았는지를 주목하며, 어린이는 이런 은신처에서 꿈을 꾸면서 말할 수 없는 든든한 행복감을 느낀다고 하였다.

“아이들의 ‘동굴 놀이’는 무수히 다양하지만, 공통적인 부분은 바로 아이 자신만을 위한 에워싸인 공간이다. 동물들 역시 자신을 위한 은신처를 만드는 능력을 지니고 있다. 땅 속에 구멍을 파거나 혹은 땅 위에 어떤 종류의 집을 만드는 것이다. 그런데 동물들은 같은 종인 경우 항상 동일한 방법을 사용한다. 인간만이 유일하게 여러 가지 상황, 기후 그리고 문화적 양식에 따라 다양한 거처를 만들어 낸다.“

(김종진, 2011에서 인용)

아동들은 학교에서나 센터에서 집단생활, 공동체 생활을 하고 있다. 그러기 때문에 더욱 공동체, 집단으로부터 간섭받지 않고 철저히 아동 홀로 있을 수 있는 공간, 또 온전한 자신을 경험할 수 있는 공간을 찾는다. A센터는 좁고 협소하며 로비(거실) 중심의 구조는 소통을 원활하게 할 수 있고 모든 구성원들의 위치가 한 눈

에 들어오는 구조라 보호·감독하기에 수월하였다. 아동들은 이러한 환경 속에서도 나름대로 ‘자유시간’, ‘자유놀이’, ‘비밀공간’을 만들고 있었다. 그러나 이 모든 활동은 어른들, 또래친구들에게 쉽게 드러나기 때문에 아동들의 ‘자유시간’, ‘자유놀이’, ‘비밀공간’ 또한 쉽게 침해받거나 깨지기 쉬웠다.

B지역 아동센터는 기다란 복도를 사이에 두고 공간들이 좌우로 놓여 있고, 센터 밖 놀이터와 센터 옆 도서관등을 이용할 수 있어서 아동들은 이곳저곳 흩어져 있어 운영자들이 쉽게 관찰하거나 관리·감독함에 있어서도 용이하지 않았다. 그러나 아동들이 그토록 갈망하는 ‘자유시간’, ‘자유놀이’, ‘비밀공간’은 침해 받는 일이 A센터에 비해 덜하고 아동들은 나름의 공간을 확보하고 있었다. 공간의 구조에 따라 아동들이 체험할 수 있는 세계는 차이가 있었다. 따라서 공간은 아동들의 삶에 많은 영향을 미치는 요소임을 알 수 있다.

슈타이너가 설계한 ‘발도르프학교’는 인지학을 바탕으로 공간에 대한 문제의식을 가지고 건축하였다. 슈타이너의 공간에 대한 이해는 아동들로 하여금 자신을 탐구하고 훈련토록하며 고차원적이 자기 세계를 경험하게 한다는 것이다(정운경, 2013). 교육적 측면에서 공간에 대한 문제의식을 가진 레지오 에미리아 공간 설계법(Reggio Emilia Approach)은 교육기관과 교사가 구성하는 공간과 시간의 특성에 따라 아동이 할 수 있는 일과 할 수 없는 일, 갈 수 있는 장소와 갈 수 없는 장소가 결정된다고 하였다(Apple & King, 1977). 우리나라 학교교육 현장에서도 공간과 경험의 관계를 인식하고, 1990년대 초등학교실의 복도의 벽을 허물고 개방성을 추구하며 ‘열린교실’을 시도했다. 佐藤學(1999)의 ‘배움의 공동체’ 또한 아동의 책상과 의자, 강의하는 교사의 위치를 개선함으로써 수업의 변화를 이끌고자 하였다. 이는 공간은 아동이 경험할 수 있는 세계를 제한하기도 하고 더 넓고 깊게 열어줄 수도 있는 중요한 교육적 그릇이라는 점을 말해준다..

공간은 인간의 삶의 터전이자 삶이 전개되는 곳이다. ‘인간은 건물의 모양을 만들고, 건물은 인간의 모양을 만든다’는 말처럼 우리가 살고 있는 공간이 우리에게 주는 영향력에 대해 시사하는 바가 크다. 따라서 각 센터마다의 다양한 공간구조는 아동들이 경험하는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 양상에서의 차이와 연결된다. 또한 아동들만의 세계와 문화, 이야기를 만들어가는 ‘비밀공간’의 중요성은 아동이 생활하는 공간이 아동의 특성을 담아내는 공간이 되어야 한다는 점을 보여준다. 특히 감시, 감독, 훈육을 효과적으로 수행하기 위해 기획된 학교와 같은 공간이 아동의 ‘돌봄’과 ‘배움’에는 어떠한 영향을 미치는지를 생각해보는 것은 센터의 공간이 어떤 것을 담아내

야 하는지, 그리고 아동들은 센터에서 어떤 공간을 원하는지를 파악할 수 있도록 도와준다.

2. 함께하기에 불편한 일들

과밀학급에서 학생들이 느끼는 공간의 협소함, 교사의 관심과 지도로부터 소외경험, 수업참여 기회 부족 등은 학생들이 느끼는 주관적 행복감에 부정적인 영향을 미칠 것으로 예상된다(Lopez, 2009)

앞서 지역아동센터의 공간이 아동의 경험에 미치는 영향력에 대해 그리고 센터 공간이 아동이 ‘돌봄’과 ‘배움’에 미치는 가능성을 보여 주었다. 그러나 이러한 가능성에도 불구하고 열악한 센터 환경은 센터가 가지는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 역할을 제약하는 요소로 작용한다.

먼저 지역아동센터 시설면적¹⁷⁾에 대한 규정은 지역아동센터가 아동 1인당 한 평도 채 안 되는 작고 협소한 공간으로 이루어졌다는 것을 보여준다(보건복지부 전국 지역아동센터 통계 조사, 2016). 센터 공간이 협소하기 때문에 교사의 입장에서는 아동들이 한 눈에 들어와 지도하기 용이하며, 비좁은 공간에서 웅기종기 모여 앉을 수밖에 없는 공간이라 구성원 간 상호작용도 빈번하게 일어날 수밖에 없다. 그러나 이로 인해 나를 지키고 상대방을 지켜주는 거리를 유지하기란 어렵다. 친밀하고 편안한 사이라 해서 너와 나, 우리 사이의 거리가 좁고 꼭 밀착 되어야 하는 것은 아니다. 그래서 인간과 인간 사이에 일정한 거리를 유지하는 것은 매우 중요하다. 상대방에게 느끼는 친밀감에 따라 ‘편안함’의 거리는 조절되겠지만, 아무리 가까운 사

17) 2016년 12월 전국지역아동센터 통계 조사에 따르면 센터의 시설면적은 센터당 평균 151.4㎡로, 106㎡이상~165㎡미만인 센터가 1,780개소로 가장 많으며, 다음으로 165㎡이상인 센터가 1,118개소로 조사되었다. 이용아동 1인당 평균면적은 165㎡이상인 센터의 경우 8.7㎡로 가장 넓으며, 82.5㎡미만 센터는 3.0㎡로 가장 좁게 나타났다. 신고정원 및 이용아동 대비 지역아동센터 전체면적을 살펴보면, 82.5㎡미만의 경우 신고정원 및 이용아동이 10명~20명 미만인 센터가 가장 많으며, 82.5㎡ 이상의 경우, 신고정원 및 이용아동이 20명~30명 미만인 센터가 가장 많음.

이라도 그 거리가 너무 가까워지면 피차 불편함을 느끼게 마련이다. 한 예로, 마음이 상하여 친구들과 거리를 두고 홀로 있고 싶은데 물리적으로 장소가 협소하기 때문에 홀로 있고 싶은 거리가 확보되지 못해 구성원들로 부터 떨어져 있어 보호받지 못한 일이 생기게 된다. 친구들이 의도하든, 의도치 않았든 아동이 홀로 있고 싶은 공간을 침범하게 되고, 그 공간은 더 이상 안전한 곳이 되지 못한다.

반대로, 그 사이가 너무 멀게 느껴진다면 실제 상대와의 거리도 한 없이 멀어질 수 있다. A센터에 비해 B지역아동센터는 긴 복도형 공간 구조이며 공간이 넓고 센터장이 주로 머무는 사무실은 복도 끝 오른쪽에 위치하고 있다. 원장실과 복지사 선생님의 사무실이 아이들이 주로 생활하는 공간과 떨어져 있어 아동들의 사태를 민첩하게 해결할 수 없거나 아이들의 행동을 수시로 관찰하기 어렵다. 그래서 교사들이 아동들을 찾아가는 일보다 용무가 있는 아동들이 먼저 교사들을 찾아 가는 경우가 많다. 이러한 경우 센터공간의 물리적인 공간구조의 한계로 인해 구성원 간 상호작용과 소통이 수시로 일어나지 못하게 된다. 센터 공간 간의 거리만큼이나 구성원 간 정서적 거리 또한 멀어져 보였다.

이처럼 구성원이 밀착되어 있는 공간과 흩어져 있는 공간은 보호, 감독의 양상과도 연결된다. Langeveld는 교육적 공간을 설명하면서 ‘privacy’ 와 ‘supervision’의 관계를 설명하였다. 아동들이 비밀을 지녔다는 것은 자신의 삶 속에서 자신의 영역을 갖고 있다는 의미이다. 즉, 비밀은 아동들의 삶의 일부이며, 비밀을 통해 깊은 사고를 경험하게 된다. 그러나 대부분은 성인은 아동의 삶에 ‘초대’ 받기 전에 ‘침입’을 먼저 하게 된다. 성인은 이러한 침입이 정당한 조치라고 생각하지만 아동들의 입장에서는 환상을 품을 수 있는 능력을 손상시키는 일이다(박희원, 2009). Pastalan(1970) ‘privacy’ 란 ‘상황에 따라 자신에 대한 정보의 노출 정도를 결정할 수 있는 권리’라고 설명하였다(김혜정, 1994). 다양한 구성원들이 함께 생활 공동체에서 개인의 ‘privacy’를 지키는 일은 매우 힘들고 복잡한 일이다. 그러나 ‘privacy’ 이 없이는 개체가 있을 수 없으며 개인이 자신만의 생각과 느낌을 가질 수 있는 홀로의 시간과 기회가 주어지지 않는다면, 사회와 공동체 내에서 자신이 누구인지 알 수 없을 뿐만 아니라 공동체의 안에서 하나의 개체로서 자주성도 가질 수 없다(Young, 1967). 따라서 ‘privacy’의 중요성과 교육적 결과는 아동의 특성을 고려한 다양하고 독특한 공간과 아동의 ‘privacy’를 확보할 수 있는 공간이 필요하다는 것을 말해 준다.

한편, 좁고 협소한 센터의 공간이 아동 개인의 사적인 공간을 제약하는 한계를

가지고 있으면서도 아동에게 ‘체험된’ 센터의 공간(송순재, 2008)은 이러한 좁고 협소한 공간이 가진 배움과 돌봄의 가능성을 제기해준다. A센터는 협소한 공간으로 인해 아동들이 공간을 이동하다 서로 부딪히거나 넘어져 다투게 된다. 센터의 학습실이 어떤 경우는 프로그램실이 되고, 학습실이 또 식사공간도 되며, 어제는 저학년이 사용하던 공간을 오늘은 고학년이 사용하기도 한다. 그래서 때때로 아이들은 타의반 자의반 서로의 활동 공간을 침해해야 하는 경우가 생긴다. 눈치껏 말없이 자신의 용무를 조용히 보고 가는 아동이 있는 반면 조심성이 없는 아동들은 거침없이 문을 열고 들어가 진행되고 있는 활동을 방해하기도 한다. 이러한 행동으로 인해 아동들은 “나가, 빨리 나가”라고 소리를 지르게 되고, 공격을 받은 아동은 당황하여 울거나 도리어 소리를 지르며 반항하기도 한다.

이렇듯 공간을 함께 사용함으로써 발생할 수 있는 갈등과 마찰은 새로운 배움과 돌봄의 가능성으로 탈바꿈하기도 한다. 아동들이 공동 공간을 사용함으로써 인해 아동들이 일상적으로 접할 법한 마찰은 오히려 상대방의 감정, 행동을 이해하게 되는 계기가 된다. 모두가 같은 공간에서 함께 경험한 일이기 때문에 “나도 경험해봤어. 너도 그럴 수 있어”라고 이해가 된다. 그래서 이런 상황을 공감하고 센터 내에 나름의 질서를 만들어 간다. 오랜 시간 함께 생활하고 센터의 환경을 배우고 이에 적응하면서 아동들은 나의 상황이 너의 상황이 되고 너의 상황이 나의 상황이 되는 것을 경험하게 되면서, 상황에 대해 알게 되고 그러한 상황 속에서 행동하는 나와 다른 아동들의 ‘다름’과 ‘같음’을 인정하고 갈등상황에 유연하게 대처하는 모습을 관찰하게 된다. 이렇게 유연하게 대처하는 모습을 관찰하면서 협소한 장소, 물리적으로 열악한 환경이 배움의 현장에서 상호작용을 저해하는 요인만은 아닐 수 있다. 때로는 다양한 구성원들이 수시로 만나고 공동의 경험을 쌓도록 만들어주며, 이를 통해 상대방의 필요와 요구를 알게 되고 그들의 행동을 이해하게 되는, 소통과 대화의 공간을 만들어주는 기능을 수행하기도 한다.

C. 센터 ‘활동’에서 이루어지는 ‘돌봄’과 ‘배움’

지역아동센터에서 아동들은 학습지도, 다양한 프로그램 활동, 야외체험활동을 경험한다. 이런 활동 중에 A, B 두 센터 아동들에게서 협력적 배움을 자주 관찰하

였다. 본 연구자는 협력적 배움을 Noddings의 돌봄의 교육 원리, 佐藤學의 배움의 공동체, Vygotsky가 설명하는 사회구성주의의 학습이론에 기반하여 센터 아동들이 경험하는 ‘돌봄’, ‘배움’의 과정에서 관찰되는 ‘협력적 배움’의 가능성과 한계를 설명하고자 한다.

1. 서로를 잘 안다는 것 -지속성

먼저 지역아동센터를 이용하는 아동들은 상당히 오랜 기간 센터를 이용하고 있기 때문에 서로에 대해 잘 알게 된다. 센터에서의 생활뿐 아니라 같은 학교를 다니거나 인근에 살면서 서로 함께 하는 시간과 공유된 정보가 많기 때문이다. 아동들은 이렇듯 서로의 형편과 처지를 잘 알고 있기 때문에 때론 서로를 지지하거나 응원하며 때로는 안타까워하기도 한다. 아동 뿐 아니라 상근교사들 또한 아동들의 형편과 처지를 잘 알고 있다. 가정의 형편뿐 아니라 OO엄마가 출장 가서 아동이 집에 혼자 있어야 하는 것, OO가 센터 끝나면 치과에 가야 한다는 것, OO는 주말에 아빠를 만나러 가며, OO의 꿈이 무엇인지, OO의 엄마의 고민까지도 잘 알고 있다.

이렇게 자신이 이해받고 있고, 존중받고 있다는 느낌은 아동들이 센터를 떠나지 않고 오랜 기간 센터를 이용할 수 있도록 만드는 원동력이 된다. 대부분의 아동들은 오랜 기간 센터를 다니고 있으며, 공부 목적보다도 때론 공부가 만족스럽지 않더라도 서로가 특별한 의미의 관계를 맺고 있기 때문에 센터를 떠나지 않는다.

서로를 잘 알고 있다는 것은 신뢰를 돈독하게 한다. 그래서 매일같이 진행되는 프로그램이 때때로 힘들어도 기꺼이 참여하게 되고, 센터에 오자마자 문제지를 풀어야 하는 상황에도 센터에 오면 당연한 일로 여기고 매일 문제지를 풀어간다. 이는 신뢰를 기반으로 하는 책임과 공동체의 규칙과 규율을 따르고자 하는 자발성에서 비롯된다. Babara(2000)는 협력적인 활동을 가능하게 하는 공동체의 주요 특성으로 서로에 대한 존중, 진실성과 신뢰, 그리고 헌신의 중요성을 강조하였다. 특히 센터 아동들은 교사들이 보여주는 헌신적인 ‘돌봄’을 경험했기 때문에 자신이 존중받고 있다고 여기며 교사에 대해 신뢰 한다. 이러한 모습은 A. B 두 센터에서 모두 유사하게 나타났다.

아동들은 6년 동안 초등학교에서 친구들과 교사와의 관계를 통해 ‘돌봄’과 ‘배움’을 경험하였다. 그러나 학교와 센터생활에서 중요한 차이는 학교와 달리 센터에서

의 관계가 장기간 지속된다는 것이다. 학교에서는 1년을 주기로 담임과 친구들이 바뀐다. 그러나 센터는 아동이 센터를 이용하는 기간 동안 상근교사들의 변동은 거의 없다. 실제적으로 아동들은 학교에서 더 많은 시간, 더 오랜 기간 머물게 그 관계는 늘 짧게 끝나고 만다. 그러나 센터의 상근교사(센터장, 사회복지사)들 중 센터장은 대개 이직 없이 센터를 운영하게 된다. 생활복지사 선생님 또한 3년 이상의 기간 동안 A, B 두 센터에서 근무하고 있었다. 이처럼 아동들은 학교보다 센터에서 교사나 아동들과 더 오랫동안 깊은 관계를 맺고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 관계 속에서 아동들은 오랜 기간 서로를 알아 가면서 쌓아온 신뢰를 기반으로 협력적 배움의 모습들을 보여주고 있다.

佐藤學(2000)은 아동 간, 특히 교사-학생간의 배움의 공동체를 형성하기 위해서는 최소한의 3년 이상의 시간이 필요하다고 하였다. 그러면서 3년차에 걸쳐 해야 할 일 들을 설명하였다. 특히, 1년차에 할 일은 ‘서로 듣는’ 관계 형성을 강조하였다. 교사가 독려해도 아동이 말하지 않을 때 교사는 기다려야 한다는 것이다.. 조금 함은 ‘듣는 관계’ 형성에 최대의 적이다.

Gibbs(2006) 또한 기다림에 대해서 어떤 학생이 협력활동을 부담스러워하거나 발표나 참여할 준비가 되어 있지 않거나 개인적인 이유로 참여하고 싶지 않을 때, 비참여를 허용해야 한다고 하면서, 참여를 거부할 권리(right to pass)가 있음을 분명히 하였다. 佐藤學(2000), Gibbs(2006)는 협력적 배움의 장에서 교사의 태도로 가장 중요한 것은 잘 들어 주는 태도이며, 교사가 자신의 목적과 가치를 내려놓고 온전히 아동의 상태에 집중하며 그가 응답할 때까지 기다려주는 태도를 강조하였다.

Reggio Emilia 또한 유아들이 원하는 활동을 원하는 만큼 여유있게 즐길 수 있는 분위기와 교사의 기다림을 강조하였다. 무엇보다 교사들은 유아들의 집단과 3년 동안 생활하면서 모든 유아의 개별적인 시간 리듬과 특성을 파악하고 있기 때문에 유아에게 필요한 시간을 충분히 제공해 줄 수 있다(Gandini, 1993). 이럴 때, 아동들은 자신이 이해받고, 존중받고 있다고 여기며 공동체에 마음을 열게 되면서, 교사들과 더불어, 또는 또래 아동들과 더불어 상호작용하며 배우는 관계를 형성하게 된다.

이러한 논의들은 협력적 배움이 일어나는 데는 충분한 시간이 필요하다는 것을 말해준다. 센터에서 아동들이 여러 해 함께하는 시간을 통해 ‘배움’과 ‘돌봄’의 관계를 형성하게 된다. 물론 이 시간은 학교에서 1년 단위로 경험되는 즉, 서로를 알로 이해하며 신뢰하기에 채 무르익지 않는 여러 해의 오랜 시간과는 차이가 있다.

마지막으로 센터를 이용하는 아동들은 연령과 학년이 다르며 이들은 같은 공간에서 생활하고 함께 활동에 참여한다. 또한 센터의 5가지 기능 중 지역사회연계지원원은 아동들이 사회의 도움을 받을 뿐만 아니라 지역사회와 함께하는 ‘자치활동’에 참여하면서 센터 바깥에서 ‘배움’과 ‘돌봄’의 활동을 실천하고 있다.

佐藤學(2000)는 배움의 공동체의 중요한 이념으로 민주주의를 강조하였다. 학교 교육의 목적 또한 우리 사회를 건전한 민주주의 사회로 만들기 위해 건전한 민주 시민을 길러내는 데 있다. 지역아동센터 역시 방과 후 ‘배움의 공동체’로서 아동들을 건강한 민주 시민으로 길러내야 하는 역할을 수행해야 한다. 이를 위해서 지역아동센터의 운영, 프로그램 활동, 구성원 간의 관계에서부터 민주주의를 경험할 수 있어야 한다.

지역아동센터에서의 아동들 간의 상호작용 속에서 아동들은 서로의 생각을 모으고 합의된 바에 따라 자신의 역할을 다하는 모습을 관찰할 수 있었다. 비즈공예 선생님의 도움으로 아동들이 팔찌를 만들어 모금활동에 참여한 이야기, 아파트 축제의 준비과정과 비즈공예 프로그램 수업 현장에서 아동들이 스스로 자신들이 해야 할 일을 결정하고, 이에 따라 서로 역할을 분담하며 자신의 역할을 수행하는 모습은 ‘배움의 공동체’ 지역아동센터의 가능성을 보여주는 사례이다.

다양한 타인과 연결되어 그들에 대해 알아가며 다양한 사안에 대해 서로가 느끼고 생각하는 일들을 접하면서 아동들은 타인과 상황, 자신에 대해 이전과는 다른 연결을 형성하게 된다. 이러한 과정 속에서 서로의 생각과 느낌을 함께 공유하며 그들의 상태와 필요에 대해 알아가고 배워 간다. 지역아동센터 구성원들의 문제풀이, 자유놀이, 프로그램 활동 등 다양한 상호작용에서 ‘배움’이 촉진되기 위해서 교사는 수업에서 교재와 아동들을 연결하고 이 아이와 저 아이를 연결하고, 오늘 수업과 내일 수업을 연결하고, 어떤 지식과 다른 지식을 연결하고 어제 배운 것과 오늘 배울 것을 연결하고, 교실에서 배우는 것과 사회에서 일어나는 일과 연결하고, 아이들의 현재와 미래를 연결하는 일을 해야 한다. 이는 아동들 자신과 주변 환경과 연결하고 공존하는 삶의 자세를 가르치는 일이다.

Noddings는 돌봄의 교육 원리로 실천(practice)함을 강조하였다. 실천은 돌봄(caring for)이 단순히 마음이나 말로써 대상에 대해 ‘염려(care about)’하는 것과 다르다는 것을 지적한다(Noddings, 2002). 우리는 모든 사람에 대해 염려할 수 있지만 모든 사람을 돌볼 수는 없다. 누군가에게 관심을 가지는 것과 누군가를 행동으로 돌보아주는 것과는 다르다. 즉, 돌봄은 마음속에서의 염려를 행동으로 옮기는

것까지 나아가는 것이다. Nodding(1992)는 돌봄을 지적·인격적인 특성이 아니라 ‘실천’을 수반하는 사랑의 행동이자 성향이며 사랑을 가지고 헌신하는 것이라고 지적하였다. 돌봄의 실천이 중요한 것은 사람들이 돌봄을 주고받는 경험 속에서 배려하고 보살피는 사람으로 성장하게 되기 때문이다. 돌보는 자와 돌봄을 받는 자에게 필요한 역할을 배우게 되면서 사람들은 서로에게 책임 있는 존재로 성장하게 된다.

아동들이 이러한 과정을 통해 이전에 관심 두지 않았던 이웃의 문제를 ‘우리’의 문제라 여기며 센터에서 경험했던 ‘배움’과 ‘돌봄’을 지역사회에서 실천하는 모습, 지역사회의 자치활동에 참여하는 기회를 통해 민주적인 의사결정을 경험하고, 이를 협력적 배움의 장으로 만들어가는 모습을 볼 수 있었다.

2. 잘 알기 때문에 보이지 않는 것들

센터의 구성원들은 서로 오랜 기간 함께 생활하면서 서로를 잘 알게 된다. 그리고 서로를 잘 알고 있다고 생각한다. 서로를 너무 잘 알기 때문에, 그리고 잘 알고 있다고 생각하기 때문에 범하게 되는 오류는 없을까?

아동들은 센터에 오면 공부하기 싫어한다. 그런데도 아동들은 센터에 등원하면 인사를 하고, 가방을 내려놓고, 외투를 걸고, 보관함에 핸드폰을 넣고, 그리고 자신의 문제지를 찾아, 늘 앉던 자리에 앉아 그토록 풀기 싫어하던 문제지를 편다. 문제지를 다 풀고 나면 선생님께 확인받고 문제지를 다시 제 자리에 정리하고 그리고 아동들은 자신들이 원하는 곳에서 ‘자유시간’을 보낸다. 그리고 특별프로그램이 시작되면 하던 놀이를 멈추고 프로그램에 참여한다. 센터에서 이러한 일상은 매일 같이 반복된다. 이러한 모습을 볼 때 대다수의 아동들은 센터의 생활을 무리 없이 잘 소화해 내는 것처럼 보여 진다.

그러나 사례<95>에서 희진이는 프로그램 진행 시간은 5분 정도면 적당하다고 솔직한 마음을 보여준다. 그런데도 프로그램이 시작되면 아동들은 한 시간 이상 진행되는 프로그램에 참석한다. 또 센터 등원이 늦어 하루 분량의 문제지를 풀지 못한 경우에도 저녁식사 후 나머지 공부를 하는 것처럼 할당된 문제지 분량을 마친 후 귀가 한다. 이런 시간을 피하고 싶어 하면서도 아동들은 마땅히 이 모든 과정을 따라야 한다고 생각하는 듯하다. 아동들은 이 모든 활동에 익숙해 있다.

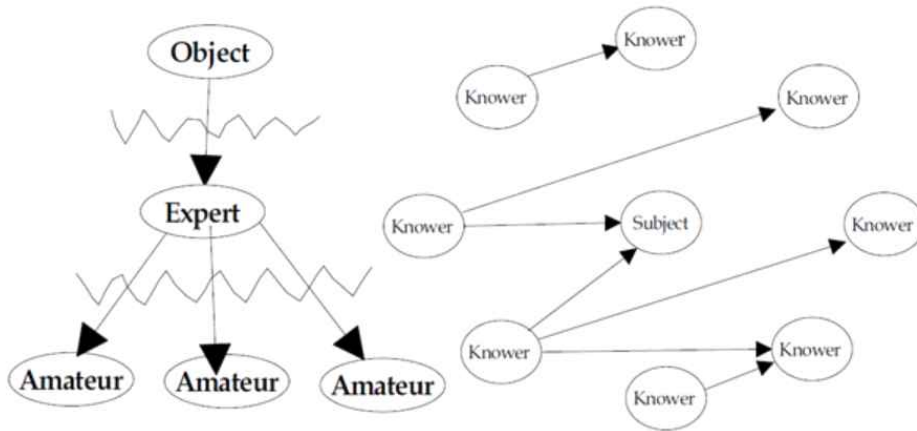
아동들의 말과 행동의 모순은 어디에 있을까? 분명 아동들은 교과위주의 학교생

활, 획일적이고 통제, 감독적인 학교생활로 인해 센터에 오면 쉬고 싶어 한다. 우리는 이 사실을 충분히 이해한다. 그런데 아동들은 하고 싶지 않은 활동들을 거의 매일 끝까지 해낸다. 모든 친구들이 귀가한 후에도 미처다 풀지 못한 문제를 남아서 풀고 가기 까지 한다. 바로 직전에 설명하였듯 구성원들이(교사, 또래) 자신에게 오랜 기간 동안 친절히 대해주고 자신의 필요를 공급해 주며, 부모가 해결 해 줄 수 없는 일들을 해결해주었던 고마움을 잘 알기 때문에 기꺼이 센터의 요구를 따르게 된다. 그러나 혹시 센터의 고마움이 지나칠 정도로 수혜적이고, 절대적이어서 거절할 수 없는 것은 아닐까? 또는 방과 후 가정과 학교를 대신해주는 일을 센터만큼 잘 해결해 줄 수 있는 곳이 없어, 마지못해 참여하고 있는 것은 아닐까? 아이들은 쉬고 싶다고 왜 강하게 요구하지 않은 걸까? 왜 어른들은 아이들의 소리가 들리지 않은 걸까? 왜 아동과 교사 간 소통이 잘 이루어지지 않은 걸까?

사례<32>에서 알 수 있듯이 아동은 “음...안될거예요. 어른들은 항상 안들어줘요.”라는 도연이의 갑작스런 대답에 본 연구자는 당황하지 않은 척 대응했지만 아직도 도연이의 말에 담긴 큰 의미를 되새기게 된다. ‘제가 경험했는데, 음...잘 안될 걸요?’라고 염세적인 태도인 듯 어디선가 무엇이 막혀있어 소통의 흐름을 막고 있는 듯 했다. 사례<99>에서도 민후는 자신의 마음이 센터장에게 충분히 전달되지 않아 “내가 먼저 시비튼게 아니라고요” 그리고 동생 예은에게 “어이없네”라는 외마디를 외치고 그냥 자리에 앉아 버린다. 도연이는 전혀 기대하지 않은 ‘학습된 무기력’¹⁸⁾이 보이는 듯하고, 민후는 답답함과 억울함이 가득해 보인다. 아동들이 경험한 무기력과 답답함은 구성원들 사이의 소통이 어렵다는 것으로 보인다.

Palmer(2007b)는 배움이 일어나는 진리공동체를 설명하면서 다음 그림을 제시하였다. Palmer는 무엇을 가르치는가를 넘어 어떻게 가르칠 것인가를 보다 강조하였다, 또한 진리공동체는 실천적이고 서로 협동적인 공동체이며, 주제 즉, 서로 공감할 수 있는 배움의 공동체를 설명하였다.

18) 학습된 무기력은 셀리히만(M. Seligman)과 동료 연구자들이 동물을 대상으로 회피 학습을 통하여 공포의 조건 형성을 연구하던 중 발견한 현상이다 피할 수 없거나 극복할 수 없는 환경에 반복적으로 노출된 경험으로 인하여 실제로 자신의 능력으로 피할 수 있거나 극복할 수 있음에도 불구하고 스스로 그러한 상황에서 자포자기 하는 것



[그림 VI-1] 객관주의 인식론의 교실현장 [그림 VI-2] 진리공동체의 교실 현장

[그림 VI-3] 에서 설명되는 교사와 아동의 상호작용에서는 특정한 정보와 지식이 교사로부터 학생들에게 수직적으로 전달되고 관계가 단절되어 있어 학생과 학생들 사이에는 상호작용이 일어나지 않는다. 학생은 아마추어이며 자신의 의견을 내지 못하고 수동적인 태도를 보인다. 그러나 [그림 VI-4] 의 그림에서는 구성원들 모두가 상호작용의 중심에 있다. 교사 학생간의 관계가 수직적이지 않고 상호역동적인 관계로 변한다. 즉 상호호혜적이어서 소통이 자연스럽게 어디에서나 일어난다. 상호역동적인 공동체는 관계를 중시한다(Scott, 2003). 교사는 교사위주의 수업을 진행하지 않는다. 자신의 약점도 기꺼이 내놓아 솔직한 대화를 나눌 수 있으며 그리고 그가 무엇을 말하는지 주의 집중하여 듣는 태도를 취한다. 그래서 아동들도 자신의 실수를 두려워하지 않고 기꺼이 도움을 요청할 수 있다.

그림을 통해 알 수 있듯이 센터 구성원들은 단절을 경험하고 있다. 아동들은 자신들만의 소리를 내지만 전달되지 않는다. 교사들은 분명 아동들을 잘 알고 있을 법 한데 아동들의 마음을 모른다. 이것은 소통의 단절이다. 교토대학의 철학자이자 시인인 시노하라씨가 『말의 교통론』이라는 책에서 대화가 어떻게 하면 여유롭게 그리고 잘 전달될 수 있을까에 대한 고민을 하면서 ‘교통(커뮤니케이션)’을 네 가지로 분류하였다. 시노하라씨는 사람의 커뮤니케이션이 일방적인 이야기인 ‘단교통’, 서로가 통하는 ‘쌍교통’, 거절되고 차단되는 ‘반교통’ 그리고 서로 엇갈리는 ‘이교통’ 등 네 가지로 분류한다. 이 가운데서도 ‘이교통’의 이야기에 귀를 기울이는 일은 매우 중요함을 강조한다. 교단에서 수업을 진행하다 보면 아무래도 교사의 생각에 따

라 아이들의 의견을 듣게 된다. 교사의 생각과 엇갈리는 이교통의 이야기는 교사 자신에게도 이해하기 어려운 발언이기 때문에 자칫하면 무시하게 된다. 교사가 일단 무시하거나 배제해 버리면 그 아이는 두 번 다시 발언하지 않게 된다. 누구라도 자존심이 상한 경험을 반복하고 싶어 하지 않기 때문이다(佐藤學, 2005).

이처럼 소통이 어려운 상황에 대하여, 佐藤學(2005)는 배움이 있는 수업 만들기를 위해 서로 들어 주는 관계를 형성해야 한다고 강조한다. 배움을 촉진하는 대화에서 가장 중요한 것은 서로 들어 주는 관계이며, 배움에서는 말하기보다 듣기가 더 결정적이라고 주장한다. 타인의 사고방식이나 느낌이라는 작은 차이에 민감하게 반응하고 타인이 내뱉진 말과 메시지에 섬세하게 반응하는 관계를 형성하고 아이들의 발언을 교사의 가치와 판단으로 해석하지 않고 있는 그대로 경청하는 자세와 이에 정중하게 대응하는 자세를 보이는 일이 필요하다고 주장하였다.

평소 교사들이 아이들의 이야기에 귀를 기울여 주는 일에 소홀했기 때문인지 어른들에게서의 기대하기를 포기했고, 또 자신의 입장을 정확히 설명하는 일 또한 포기하고 말았다. 이러한 일들이 반복되면서 아동들은 ‘그저 어른들은, 그저 센터 생활’은 그렇게 순응해 버리고 주어진 상황에 자신을 맞춰버리는 수동적인 태도를 취하게 된다.

아동들이 교사의 마음이 되어보고 서로의 필요를 채워주고 마음을 살피주는 배려의 모습이 관찰되지만 ‘잘 안다는’ 선입관이 서로의 마음을 보지 못하고 지레짐작 타인의 마음을 재단하고 자신이 재단한 대로 타인을 대하곤 한다. 사례<80>, <81> 유정이의 행동에 미술선생님도, 다영이를 대하는 아동들의 모습은 모두 무관심하거나 집중하지 않는다. 오랫동안 서로를 알아왔기 때문에 오히려 유정이와 다영이에 대해 성의 없이 대하게 되는 것이다. 佐藤學(2005) 무엇이 있든 무슨 일이 일어나든 누가 어떤 상황에 있든 ‘나와 상관없다’라는 무관심과 싸우지 않고는 배움을 수행하는 일도 배움이 실현되는 일도 불가능하다고 지적한다. 때로는 센터 구성원들은 타자와 사물, 그리고 주변 상황에 대하여 처음 본 듯, 익숙하지 않은 듯, 늘 새롭고 신비로운 존재로 마주해야 한다. 그래야 서로가 생각하고 느끼는 것을 더 잘 알 수 있게 된다.

센터에서 너무나 많은 프로그램이 진행되고 있다는 것도 센터 생활에서 ‘돌봄’과 ‘배움’을 저해하는 요인 중 하나이다. 센터에서 진행되는 프로그램 활동이 너무 많아 아동들은 한 가지의 프로그램 속으로 충분히 들어가 몰입하고 즐길 시간적 여유가 없다. 정해진 약 1시간 정도 안에 프로그램은 끝내야 한다. 그리고 나면 다음

프로그램이 대기하고 있다. 때론 프로그램 활동이 시간을 ‘때우기’ 위한 활동으로 운영되는 경우도 있다. 지역아동센터 기관 평가에서 높은 점수를 받기 위해 센터장들은 늘 새로운 프로그램을 도입한다. 그래서 프로그램은 점점 늘어난다.

B센터는 저학년 비중이 높아 저학년 중심의 프로그램이 운영되다보니 너무 산만하고 운영이 힘들다고 생각한 센터장은 이에 대처하기 위해 명상이나, 요가프로그램을 도입해서 센터를 차분한 분위기로 전환하고자 하였다. 야외에서 활동하는 프로그램을 선호하는 아동들의 요구를 고려해본다면, B센터장의 선택은 아동들의 필요나 요구와는 거리가 먼 것이다.

어쩌면 아동들은 프로그램 활동을 싫어하기보다 너무나 많은 프로그램에 참여하기 때문에 힘들어하는 것인지도 모른다. 아동들에게 다양한 경험을 제공하기 위한 센터의 프로그램이 오히려 의미 있는 경험, 몰입의 경험을 방해하는 요인이 되고 있다. 이로 인해 아동들은 프로그램 활동을 통해 경험할 수 있는 ‘돌봄’과 ‘배움’을 충분히 누리지 못하게 된다. 학교는 공교육기관이기 때문에 표준화된 교육과정을 운영할 수밖에 없다면, 지역아동센터는 학교에 비해 다소 느슨하게 센터의 프로그램을 기획할 수 있을 것이다. 아동이 자유롭게 자신의 시간을 보낼 수 있도록 일정을 조정하고, 각각의 활동 역시 아동들에게 ‘몰입의 경험’을 제공할 수 있을 정도로 여유있게 운영할 수 있다면, 아동들은 이러한 시간을 통해 자신과 타인, 세계를 더 깊게 이해하며 성장해 갈 것이다.

본 연구를 통해 지역아동센터는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체로서 가능성뿐 아니라 한계를 가지고 있었다. 지역아동센터는 ‘방과 후’ 돌봄이 필요한 아동에게 가정과 학교 ‘중간지대’에서 가정의 ‘돌봄’을 대신하고, 학교에서의 ‘배움’을 보충하는 이러한 이중적 기능을 해내고 있었다. 편하게 오고가는 자유로움과 개방적인 분위기 속에서 아동들은 다양한 연령과 배경의 사람들과 오랜 기간 두터운 만남을 만들어가고 이 속에서 서로 배우고 돌보는 관계를 형성하게 된다. 때로는 단기간의 새로운 만남 속에서 자신을 표현하면서 타인과 자신, 세계에 대해 새롭게 알아가기도 한다. 이처럼 지역아동센터에서 다양한 타인과 연결되어 그들에 대해 알아가며 다양한 사안에 대해 서로가 느끼고 생각하는 일들을 접하면서 아동들은 타인과 상황, 자신에 대해 이전과는 다른 연결을 형성하게 된다. 이러한 과정 속에서 서로의 생각과 느낌을 함께 공유하며 그들의 상태와 필요에 대해 알아가고 협력하며 배워간다. 그러나 지역아동센터의 여유없이 짜여진 학습 및 여러 프로그램 운영으로 인해 아동들은 충분한 쉼과 놀이의 기회를 가지지 못하였고, 협소한 공간의 생활로

인해 여러 갈등이 일어났으며 자기만의 공간 속에서 자신을 탐색하는 여유로움을 가지기 힘들었다. 그리고 오랜 기간 쌓여 온 관계는 상대방의 새로운 모습, 새로운 요구나 필요에 세밀하게 반응하지 못하게 함으로써 ‘배움’과 ‘돌봄’의 장애물로 작용하기도 하였다.

VII. 결론

A. 요약

본 연구는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 관점에서 지역아동센터에서의 아동의 일상을 기술하고 이에 기반하여 지역아동센터의 교육적 역할과 한계를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 연구자는 두 지역아동센터를 연구기관으로 선정하여, 참여관찰과 심층면담을 통해 아동들의 일상과 지역아동센터 구성원들 간의 상호작용 속에서 이루어지는 배움과 돌봄 양상을 살펴보고자 하였다.

참여관찰은 2014년 8월부터 2015년 2월까지 약 7개월 간 이루어졌고, 이 기간 이후에도 본 연구자는 센터에서 프로그램을 진행하면서 센터 구성원들의 상호작용을 관찰할 기회를 가졌다. 관찰 장소는 아동들이 센터에 등원 후 활동하는 모든 센터 공간과 때로는 센터 바깥 놀이터와 도서관 등이었다. 참여관찰 시 아동들의 행동과 대화, 선생님들의 대화와 행동, 수업 중 활동 및 분위기 등을 놓치지 않으려고 노력하였다. 참여관찰의 한계를 보완하기 위해 녹취와 사진 및 동영상 촬영하였고, 이를 위해 2명의 보조연구자가 기록과 촬영을 지원해 주었다. 참여관찰 중 연구노트를 작성하여 관찰 장면을 최대한 놓치지 않으려 노력했다.

심층면담은 2014년 8월 참여관찰과 동시에 진행되었으며, 참여자들의 가능한 시간을 미리 파악하여 반구조적 면담의 형태로, 대화처럼 이루어지는 비구조적 면담은 수시로 진행하였다. 두 지역아동센터 원장 2인, 아동복지사 2인, 프로그램교사 2인, 20분에서 60분 정도의 면담이 이루어졌으며 대상에 따라 1회 또는 2회의 면담을 실시하였다.

조용환(2000)에 따르면, ‘일상’은 시간과 공간, 관계, 활동 등이 특정한 방식의 작동 원리에 따라 구성된 세계라고 하였다. 본 연구자는 아동들이 경험하는 일상을 시간, 공간, 활동, 관계의 차원에서 이해하고자 하였고, 이 과정에서 두 지역아동센터의 맥락이나 운영의 차이에 따라 다르게 드러나는 ‘돌봄’과 ‘배움’의 양상을 살펴보고자 하였다.

시간 차원에서 지역아동센터는 “방과 후”의 생활이 이루어지는 곳, “자유로운 등

하원'이 가능한 곳, “두터운 시간” 동안 관계가 형성되고, 개별 아동들은 매일 정해진 양의 문제집을 풀 후에야 “자유시간”을 가질 수 있는 곳이다. 지역아동센터는 학교 방과 후 교육과 돌봄이 필요한 아동들을 보호하고 필요한 지원을 제공하는 기관이다. 학교와는 달리 등·하원이 자유롭기 때문에 아동들은 학교 후 개인별 활동(학교 방과 후, 학원, 놀이터에서 놀다가)에 따라 등원 시간이 다양했다. 등하원이 자유롭다는 점은 아동들이 지역아동센터를 오랜 기간 이용하게 되는 주요한 이유였다.

아동들은 겉보기에는 센터에서 자유롭게 생활하는 것 같았으나, ‘자유시간’을 가지기를 갈구하고 있었다. 아동들에게 ‘자유시간’의 의미를 다시 묻고 분석한 결과 아동들은 어른들의 감시와 통제로부터 자유롭고자 하였고, 무엇보다 “무엇을 해야만 하는 시간” 보다 “특별히 무엇을 하지 않아도 되는 시간”, “자신들이 원하는 활동을 할 수 있는 시간”을 보장받기를 갈망하고 있었다. 아동들은 센터에 오기 전 학교에서 정해진 시간표에 따라 교과목을 배우고 학교의 규율에 따라 생활하고 난 후 센터에 등원하기 때문에 방과 후 센터에서의 시간은 이러한 규율이나 틀로부터 자유롭기를 원했다.

‘공간’의 차원에서 지역아동센터는 “벽이 없는 공간”으로 센터마다 물리적 공간이나 구조가 다양하며 이로 인해 아동의 활동의 반경이나 상호작용의 방식이 달라졌다. 아동들은 하루 일과의 대부분을 학교에서 생활하게 되는데, 학교는 각 학년과 반으로 구분되어 있어 쉽게 드나 들 수 없는 규제의 ‘벽’이 존재하지만, 센터의 활동은 다양한 학년, 연령대의 아동들이 함께 참여하기 때문에 센터의 모든 공간을 자유롭게 드나들 수 있고, 한 공간을 다양한 용도로 활용한다는 점에서 ‘열린 공간’이라고 할 수 있다. 그러나 센터의 공간들이 가지는 이러한 ‘개방성’ 때문에 아동들은 혼자만의 공간, 방해받지 않은 공간을 가지기 힘든 측면이 있다.

‘활동’ 차원에서 지역아동센터는 “방과 후 학교”로, 문제지 풀이 중심의 교과학습과 다양한 프로그램을 운영하고 있으며, 저녁식사 활동 역시 지역아동센터의 주요한 역할이다. 센터의 활동은 교육계획에 따라 쉽이 없이 진행된다. 이에 아동들은 센터에서 매일 무언가 끊임없이 배우고 활동하게 된다. 이러한 센터의 활동으로 인해 아동들은 센터를 학교의 생활과 별반 다른지 않은 학교의 연장선으로 인식하게 된다.

아동들은 매일 다양한 프로그램에 참여한다. 센터장들은 아동들이 주변 사회 문화를 이해하고 타인의 삶을 공감하고 이해할 수 있는 능력을 배양할 수 있도록 다

양한 프로그램을 선별하여 아동들에게 제공한다. 그러나 프로그램 활동에 있어 센터장들의 기대와 아동의 반응에는 상당한 간극이 있다. 몇몇 아동은 프로그램 참여를 거부하기도 하고, 프로그램 시간이 길지 않기를 바란다. 때로는 프로그램 활동에 참석하고는 있지만 전혀 주의를 기울이지 않는 아동들의 모습도 종종 관찰된다.

지역아동센터가 아동에게 저녁식사를 제공한다는 것은 맞벌이가정, 한 부모가정, 조부모가정 다문화가정 등 방과 후 부모로부터 돌봄이 어려운 아동들의 결식을 예방할 뿐만 아니라 집 밖의 또 다른 가족같은 공동체에 소속되어 있다는 사회적 안정감을 주게 된다. 아동들에게 ‘저녁식사’를 제공하는 것은 부모의 부담과 걱정을 덜어주는 일이다. 특별히 센터 구성원들에게 ‘저녁식사’는 구성원 모두가 만나는 ‘만남의 시간’이기도 하다.

지역아동센터 구성원들 간의 ‘관계’는 아동과 아동 간의 상호작용, 아동과 교사 간의 상호작용을 중심으로 분석하였다. 먼저 지역아동센터에서 아동들은 오랜 시간 같은 공간에서 함께 생활하며 많은 것을 공유하고 나누는 경험을 한다. 저학년과 고학년들이 자연스럽게 서로 가르치며 배우는 상호작용을 주고받는다. 저학년과 고학년의 상호작용이 긍정적으로 발전 할 때, 아동들은 형제, 자매 가족과 유사한 가족관계를 경험하게 된다. 이런 점에서 지역아동센터는 가정, 학교와 더불어 아동들이 타인과 상호작용하며 서로 배려하고 배려 받는 경험을 쌓아갈 수 있는 기관이다. 센터의 아동들이 이렇듯 서로 가족 같은 공동체의 경험을 하고 있음에도 불구하고 이러한 환경에 어울리지 못하는 아동들이 관찰되었다. 오랜 기간 두터운 관계를 형성해 온 기존의 관계들 속에 새로운 아동이 끼어들기란 좀처럼 쉽지 않아 보인다.

아동 교사간의 상호작용은 상주교사와 비상주교사와 구분하여 분석하였다. 이는 아동들과 함께 하는 시간과 역할의 차이에 따라 다른 양상이 보였기 때문이다. 센터를 이용하는 아동들에게 있어 센터에서의 생활은 아동의 하루 중 상당히 많은 비중을 차지한다. 이러한 시간을 통해 센터교사들은 아동 한 명 한 명의 성장과 변화과정을 오랜 기간 관찰하고 보살피면서 부모 못지않게 아동에 대한 깊은 이해를 갖고 있다. 이러한 시간은 상주교사에게 아동을 향한 책임감과 연민을 느끼게 한다. 그러나 때로는 업무가 바빠서, 교사의 개인적 특성으로 인해 아동을 지도하고 훈계함에 있어 상황을 충분히 살피지 않고 훈계·조치를 하게 되어, 아동들은 감정이 상하거나 마음이 불편하여 센터를 중단하기도 한다.

아동과 비상주교사와의 상호작용은 주로 프로그램을 중심으로 이루어진다. 센터

의 프로그램을 지도하는 비상주교사들은 대다수 해당된 날에만 센터를 방문하여 아동들의 활동을 지도한다. 아동들의 입장에서 비상주교사와의 만남은 다양한 성인을 새롭게 만나는 계기가 된다. 또한 시니어 봉사자들은 은퇴 이후 센터에서의 자원봉사 활동하면서 적절한 소일거리를 찾게 되고 노년의 새로운 의미를 찾는 계기가 되고 있다. 젊은 대학생 봉사자 역시, 아동들을 대하면서 친동생을 만나는 것과 같은 경험을 하게 되고 상대를 위해 헌신하고자 하는 마음을 갖게 된다. 그러나 아동들은 비상주교사와 주 1회 1-2시간 정도 짧게 만나는 데다 프로그램이 종료되면 헤어지게 된다. 이러한 만남 속에서 교사들은 아동들을 충분히 이해하고 그들의 필요나 요구에 귀를 기울일 기회를 갖지 못하게 되고, 아동들 역시 큰 기대를 하지 않고 교사들을 대하게 되는, ‘표면적인 만남’이 이루어지기도 한다.

다음으로 아동들이 지역아동센터의 일상 속에서 경험하는 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상 속에서 ‘배움’과 ‘배려’의 공동체로서 지역아동센터가 가지는 가능성과 한계를 살펴 보았다. 먼저 시간 차원에서 지역아동센터는 가정과 학교 사이, 중간지대에서 가정을 대신하여 ‘돌봄’의 역할을, 학교를 대신하여 ‘학업’을 지원한다. 그러나 아동들은 공부보다도 바깥 놀이를 교과서, 문제지, 활동지보다도 몸을 움직이고 활동하는 신체 활동을 보다 선호한다. 본 연구자는 아동들이 ‘학교 방과 후’ 센터에 등원하게 되는 시간적 특수성과 학교도 아닌, 집도 아닌 센터의 공간의 특수성을 중심으로 아동들이 센터에 오면 놀고 싶어 하는 욕구의 원인을 분석하고자 했다.

센터에 따른 공간의 차이는 서로 다른 ‘돌봄’과 ‘배움’의 양상으로 연결되었다. 예를 들어, 공간의 협소함으로 인해 A센터는 아동들이 공간을 이동하다 서로 부딪히거나 넘어져 다치게 된다. 센터의 학습실이 어떤 경우는 프로그램실이 되고, 학습실이 또 식사공간도 되며, 어제는 저학년이 사용하던 공간을 오늘은 고학년이 사용하기도 한다. 그래서 때때로 아이들은 타의반 자의반 서로의 활동 공간을 침해해야 하는 경우가 발생한다. 그러나 때론 아동들이 공동 공간을 사용함으로 인해 일상적으로 접할 법한 마찰은 오히려 상대방의 감정, 행동을 이해하게 되는 계기가 된다. 모두가 같은 공간에서 함께 경험한 일이기 때문에 “나도 경험해봤어. 너도 그럴 수 있어”라고 이해가 된다. 그래서 이런 상황을 공감하며 ‘유연함’을 보여 준다.

센터 활동의 측면에 ‘배움’과 ‘배려’의 가능성은 무엇보다 구성원들이 오랜 기간 함께 생활하며 서로를 알아가고 서로의 입장과 처지, 형편을 이해하게 된다는 것이다. 이 과정 속에서 구성원들은 신뢰를 쌓게 되고 신뢰는 다양한 활동에서 협력적인 배움의 경험을 가능케 한다. 그러나 센터에는 프로그램이 과도하게 많이 운영되

고 있어 아동들은 프로그램 활동을 충분히 흥미하고 누리지 못하는 경우가 많다. 아동들의 감정이나 요구를 살피기보다는 센터장의 의도나 어른들의 요구에 기반하여 프로그램이 운영되기 때문에 아동들이 프로그램에 형식적으로 참여하게 되고 그 속에서 의미있는 배움을 경험하지 못하기도 하였다.

B. 연구의의와 한계

본 연구는 지역아동센터에서 아동의 일상을 ‘배움’과 ‘돌봄’의 관점에서 이해하고자 광주지역 두 지역아동센터에서 약 7개월간 지역아동센터에서 참여관찰을 수행하고 구성원들과의 면담을 통해 자료를 수집하고 분석하였다. 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다. 먼저, 지역아동센터는 가정이나 학교와는 다른 형태의 사회적 상호작용, 사물-사람-상황 및 자신과의 연결이 일어날 수 있는 공간이다. 특히 지역아동센터가 전국의 10만 명 이상의 아동이 방과 후 상당한 시간을 보내는 생활 공간이라는 점을 감안한다면, 본 연구는 지역아동센터 일상에서 경험되는 구성원간의 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상을 질적연구방법을 통해 연구하였음에 의의가 있다.

둘째, 두 지역아동센터에서 수행되는 본 연구는 센터의 일상 속에서 일어나는 구성원 간의 상호작용이 각 센터의 맥락(공간의 구성, 활동내용, 누적된 상호작용의 방식 등)에 따라 그 의미와 전개양상이 달라지는 측면뿐 아니라 두 센터를 관통하는 공통적인 측면을 이해하는 데 도움을 주었다. 이를 통해 지역아동센터의 일상에서 이루어지는 다양한 활동과 상호작용을 기술하는 것에 그치지 않고, 구성원 간 상호작용 안에서 일어나는 가르치고, 배우고, 돌보는 경험들을 분석하고 이를 토대로 지역아동센터가 구성원의 ‘협력적 배움’ 공간으로서의 가능성을 제시함에 의의가 있다.

셋째, 수집된 자료를 현시점에서 분석하고 해석할 때, 시간적 괴리로 인해 분석 결과에 대한 타당성에 의문을 제기할 수 있다. 그러나 본 연구자는 2015년부터 2018년 매년 1학기 00대학 교육학과 학습동기 현장실습 수업의 현장전문가를 참여하면서 본 연구의 지속적 관찰을 진행하고 있다. 질적 연구의 논리에 따르면 연구의 자료는 집단의 문화적 특징을 충분히 파악할 수 있을 때까지 현장에 머무르며 수집되어야 한다. 따라서 본 연구는 이러한 질적 연구의 논리를 보다 충실히 수행한 연구라 할 수 있다.

그러나 본 연구는 연구의 범위와 자료수집의 기간, 연구자의 배경에서 몇 가지 한계점을 갖고 있다. 먼저 본 연구는 지역사회 방과 후 돌봄 기관, 광주 소재 00동에 소재한 지역아동센터 두 곳을 선정하여 참여관찰과 면담을 실시하였다. 그러나 전국 소재 지역아동센터 수는 4,107개소이다(2016). 지역아동센터 2곳의 분석 결과를 통해 지역아동센터 구성원 간 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상의 전형으로 일반화하기에는 어려움이 있다. 질적 연구로 수행된 많은 연구에서는 이와 같은 사례의 일반화의 문제를 연구의 한계로 언급하고 있다.

그러나 한편으로서의 사례 선택은 일반성이나 보편성이 아닌 독특성을 드러내기 위한 목적을 가진다는 점을 주목할 필요가 있다. 본 연구에서는 지역적 특성이 비슷한 위치에 소재하고 있지만, 센터장의 교육철학과, 센터의 공간 배치, 연령 비율 등의 차별화를 통해 두 지역아동센터를 비교하면서 지역아동센터 구성원 간 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상을 다각적으로 파악할 수 있었다.

둘째, 연구자의 개인적인 배경으로 A, B 지역아동센터의 현장은 익숙했다는 점은 본 연구의 한계로 들 수 있다. ‘친숙한 것을 낯설게 보고, 낯선 것을 친숙하게 보는 것(make the familiar strange, make the strange familiar)은 질적 연구를 수행하는 연구자가 가져야 할 중요한 자세 중의 하나이다. 그런데 나는 본 연구를 수행하기 이전, 수행하는 중, 이후에도 계속하여 해당 지역아동센터와 교류를 하고 있다. 지역아동센터 구성원 간 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상과 갈등을 살펴보기에는 나에게 너무 친숙하여 중요한 문제로 의식하지 못한 부분이나 새로운 발견을 하지 못한 부분이 있을 수 있다.

마지막으로 본 연구에서는 연구 장소와 구성원, 구성원간의 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상에 대한 관찰과 분석이 센터 내에서 사건이나 상호작용에 국한하여 이루어졌다. 이는 지역아동센터 구성원 간의 ‘배움’과 ‘돌봄’의 양상에 영향을 미치는 다양한 환경과 관계를 보다 다양한 측면에서 살펴보지 못했다는 한계점을 갖는다. 따라서 차후 연구에서는 센터내외 구성원 특히, 부모와 지역사회, 지자체 등을 대상으로 참여관찰과 심층면담을 진행하여 지역아동센터에서 아동의 경험을 보다 확대된 맥락에서 이해할 필요가 있다.

C. 제언

첫째, 가정-지역아동센터-학교가 연계하여 아동의 필요와 요구를 이해하고 그에 적합한 돌봄, 배움의 프로그램을 제공하는 통합적 돌봄시스템을 운영할 필요가 있다. 본 연구에서 나타난 대로 아동들은 대체로 지역아동센터를 장기간 이용한다. 1년 단위로 학급이 바뀌면서 새로운 관계가 구축되는 학교와는 달리, 5-6년 이상 지역아동센터에서 생활하면서 아동들은 구성원들과 오랜 기간 관계를 형성하면서 자연스럽게 서로에 대해 이해하게 된다. 센터 교사들은 아동들이 학업, 친구관계, 다양한 프로그램 활동이나 놀이 활동 속에서 드러내는 여러 행동들을 관찰하면서 학교생활이나 가정생활에서 드러나지 않는 아동들의 세밀한 모습까지 이해하게 된다. 자신이 놓인 상황, 맥락에 따라 한 개인의 모습이나 행동이 달라지듯이 아동 역시, 가정, 지역아동센터, 학교라는 맥락 속에서 다른 모습으로 행동할 수도 있다. 학교교사나 부모가 알지 못하는 아동들의 잠재력이나 특성을 지역아동센터 교사가 더 잘 이해할 수도 있다. 학교나 가정에서 겪을 수 없었던 다양한 연령의 사람들과의 상호작용을 통해 아동들은 자신의 다양한 모습을 드러낼 수도 있다. 그리고 학교나 가정이 제공해주지 못하는 프로그램 활동 속에서 아동들은 자신이 좋아하는 분야를 알게 되고 그 속에서 자신의 꿈을 찾아갈 수도 있다. 한 아동을 이해하고 그의 성장을 돕기 위해서는 가정과 학교뿐 아니라 지역아동센터와 같이 아동을 돌보는 지역사회기관이 연계하여 아동의 필요와 요구, 그의 잠재력에 대한 정보를 서로 공유하고 이에 기반하여 아동에 대한 세밀한 돌봄을 제공할 필요가 있다. 이런 점에서 지역아동센터는 학교와 가정의 사이에서 아동을 돌보는 기관으로서, 학교 및 가정과 적극 연계하고 이 두 기관을 연결시키는 중추적 역할을 수행할 수 있을 것이다.

둘째, ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체로서 지역아동센터의 가능성을 제고하는 방향으로 지역아동센터를 운영하여야 한다. 지역아동센터에서는 학교, 가정과 다른 유형의 ‘배움’과 ‘돌봄’을 경험한다. 다양한 문화프로그램에서 여러 지식이나 기능을 배우기도 하고, 다양한 연령의 사람들과 오랜 기간 상호작용을 지속하면서 학교나 가정에서 접할 수 없었던 새로운 만남들을 경험한다. 또래와는 오랜 기간 서로를 이해하면서 서로의 상황과 처지를 살피며 배려하는 방법을 배우게 되고, 학년이 높은 아동들로부터 학업이나 프로그램 활동 가운데 돌봄을 받고, 그리고 자신들이 동

생들을 돌봐주면서 돌보는 자와 돌봄을 받는 자의 경험을 축적한다. 아동들은 이 과정에서 아동들은 자연스럽게 많은 대화를 나누면서 자신보다 상대방의 입장에서 그들의 이야기에 귀기울이고 그들의 필요와 요구를 이해하게 된다. 즉, 돌보는 자로서 상대방을 수용하고 그들이 필요한 일을 해 주고 싶어하는 마음을 가지게 된다. 그리고 그러한 모습으로 자신을 대하는 다른 사람을 관찰하면서 타인을 배려하고 돌보는 방법을 배우게 되고, 타인의 배려에 어떻게 반응해야 좋은지도 알게 된다. 이러한 ‘배움’과 ‘돌봄’은 오랜 기간 지속적으로 일어난다는 점에서 지역아동센터는 돌봄의 관계 속에서 돌보는 자, 배려하는 자로 성장할 수 있는 중요한 배움의 장을 제공한다고 할 수 있다. 이러한 ‘배움’과 ‘돌봄’의 가능성이 충분히 구현되기 위해서는 지역아동센터의 다양한 프로그램이나 활동들이 서로 배우고 돌보는 관계를 형성하고 활용하는 방향으로 진행될 필요가 있다. 그러기 위해서는 프로그램을 많이 진행하는 것보다는 지역아동센터의 일상이나 활동 속에서 구성원들이나 참여자들이 서로 대화하면서 서로의 생각과 느낌에 귀 기울이고 이를 공유하는 경험, 그 과정에서 서로의 필요와 요구를 충족시키는 활동들이 이루어질 수 있도록 센터나 프로그램 등이 운영될 필요가 있다. 이러한 상호작용 속에서 아동은 자신을 둘러싼 세계, 타인을 알아가게 되고 이 과정에서 자신에 대해서도 이해하게 된다. 이러한 배움은 타인을 어떻게 돌보고 배려해야 하는지를 알려주는 역할을 수행할 것이다.

셋째, 지역아동센터는 아동들에게 적절한 ‘쉽’과 ‘몰입’의 경험을 할 수 있도록 센터의 일정을 구성하여야 한다. 우리나라 아동들은 충분히 쉬거나 놀지 못한 채 살아가고 있다. 대부분의 아동들은 방과 후에 쉬지 못한 채 학원이나 여러 기관의 프로그램에 참여해야 한다. 놀 시간이 있더라도 해야 할 숙제나 학업 때문에 방해 받는 경우가 대부분이다. 그래서 아이들은 늘 “놀지 못했다”라는 불만에 쌓여 있다 (김민성, 2016). 이러한 현상은 센터를 이용하는 아동들에게도 일상적으로 관찰된다. 아동들도 학교에서 짜여진 생활을 마치고 센터에 등원한 이후에도 충분히 쉬지 못하고, 문제집풀이, 계획된 프로그램에 참여해야 한다. 센터교사나 부모들은 아동들이 끊임없이 무언가를 하고 있는 것이 그들의 성장에 도움이 된다고 생각하기 때문이다. 지역아동센터의 입장에서도 얼마나 많은 프로그램을 운영하는지, 아동들의 학교공부를 얼마나 잘 지도하는지가 센터를 충실히 운영하는 척도가 된다. 그러나 놀이와 쉽 속에서 아동들은 자신의 욕구를 표현하고 힘들었던 일들을 잠시 잊기도 하면서 다시 에너지를 충족하는 회복의 시간을 갖는다. 그리고 부모나 교사에게

의해 통제받지 않고 자신의 선택한 방식으로 이루어지는 놀이나 쉬는 시간 속에서 아동들은 자율성을 경험하면서 세계와 접촉하고 타인을 알아간다. 놀이를 하면서 사물과 타인에 대해 알아가고 다른 아이들의 기분을 이해하고 이에 맞추는 방법도 알게 된다(부정민, 2011). 그리고 어떻게 전개될지 모르는 놀이 속에서 아동들은 도전감을 느끼면서 이 과정에 집중한다. 자신의 감정, 생각, 열정이 하나가 되는 뿌듯한 경험, 즉 ‘몰입의 경험’을 하게 되는 것이다(Csikszentmihalyi, 1997). 이러한 몰입의 경험은 행복감을 구성하는 매우 중요한 요소이다. 지역아동센터는 학교와는 달리 이러한 ‘놀이’, ‘쉽’의 역할에 주목하여 돌봄과 배움의 프로그램을 기획하여야 한다. 아동들은 학교에서 자신들이 충분히 수고하였기 때문에 방과 후 지역아동센터에서는 ‘쉬’ 것을 요구한다. 아동들의 입장에서는 정당한 요구이다. 프로그램 사이의 자투리 시간, 문제집을 끝낸 후 가지게 되는 불안한 쉬는 시간이 아니라 아동들이 당당히 누릴 수 있는 ‘확보된’ 쉬는 시간이 필요하다. 그리고 계획된 프로그램 속에서도 아동들이 몰입할 수 있도록 ‘놀이’의 특성을 가진 프로그램의 활동을 운영할 필요가 있다. 프로그램의 진행이 목적이 아니라 활동 속에서 아동들이 스스로 탐색하고 도전하고 집중할 수 있도록, ‘몰입의 경험’이 목적이 되는 프로그램 운영도 고민할 필요가 있다. 이를 위해서는 센터의 교사나 부모와 같은 어른들이 ‘쉽’과 ‘놀이’가 가지는 교육적 역할, 아이들에게 미치는 긍정적인 영향에 대해 이해하여야 한다. 그래야만 많은 프로그램을 운영하는 것으로 내실있는 지역아동센터의 외양을 포장하기보다는 아동의 필요와 요구, 성장의 관점에서 진정 필요한 활동이 무엇인지를 중심으로 지역아동센터의 운영방향이 정해질 수 있을 것이다.

넷째, ‘배움’과 ‘돌봄’의 공동체로서 지역아동센터가 활성화될 수 있도록 지방자치정부와 지자체는 지역아동센터에 대한 재정 및 행정 지원을 강화해야 한다. ‘돌봄의 관계’는 비교적 오랜 기간 서로 알아가며 이해하는 시간을 필요로 한다. 그러기 위해서는 센터의 상주교사들이 오랜 기간 근속하며 아동들을 이해하고 보살필 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 지방자치정부나 중앙정부는 센터 상주교사들의 근속이 아동들에 대한 ‘돌봄의 질’에 미치는 영향을 이해하고 상주교사들이 해당 센터에서 오랜 기간 근무하고 그 속에서 자신의 전문성과 지역사회에서의 역할을 찾을 수 있도록 재정 및 행정 지원을 강화하여야 한다. 뿐만 아니라 센터 내 ‘배움’과 ‘배려’를 저해하는 시설환경 개선 역시 필요하다. 아동들은 센터의 ‘협소’한 공간의 한계를 적절히 극복하기도 하지만 협소한 시설로 인해 아동들 간에 다양한 갈등이 일어나기도 한다. 그리고 어느 정도 공간이 확보되어야 아동들은 서로 필요

한 거리를 가지면서도 함께 어울릴 수 있는 법을 배우게 된다. 이를 위해 지방자치단체나 중앙정부는 지역아동센터에 요구하는 최소한의 면적을 늘려 아동들이 좀 더 쾌적하고 여유있는 공간 속에서 서로 상호작용하며 배우고 보살피는 역할을 배워갈 수 있도록 지원하는 것이 필요하다.

참고문헌

- 강은숙(2007). 지역아동센터의 활성화 방안 연구: 대전광역시 지역아동센터의 운영 실태를 중심으로. 대전목원대학교 대학원 석사학위논문.
- 고미숙(2004). 배려윤리와 배려교육. **교육학연구**, 10(2), 37-62.
- 광주교육청(2018). 광주광역시교육청 교육과정 편성·운영 지침. 홈페이지 2018. 10월 2일 검색을 기준으로.
- 구인회(2005). 빈곤의 동태적 분석: 빈곤지속기간과 그 결정요인. **한국사회복지학회**, 57(2), 351-374.
- 김광혁(2007). 빈곤이 아동의 심리, 사회적 발달에 미치는 영향. **사회과학논총**, 20(1), 109-125.
- 김란기(1992). 근대 한국의 토착민간 자본에 의한 주거건축에 관한 연구. **건축역사연구**, 1(1).
- 김민성(2006). 온라인 상황에서 교수-학생 간의 배려관계 형성에 관한 질적 연구. **교육심리연구**, 20(2), 363-385.
- 김민성(2009). 교수-학습 상황에서 '배려'의 개념화와 교육적 의미. **교육심리연구**, 23(3), 429-458.
- 김민성(2017). 사회적 존재로서의 인간 특성에 기반한 인성교육의 원리. **아동교육**, 4(1), 85-104.
- 김민성, 박신희(2016). 지역아동센터 내 배려관계형성 프로그램 개발 및 효과연구. **학습자중심교과교육연구**, 16(12), 575-605.
- 김민성, 엄채윤, 박은정(2009). 중학생이 인식하는 '배려하는 교사'의 특성 및 유형 분석. **한국교원교육연구**, 26(2), 145-173.
- 김민성(2016). 우리나라 아동들은 왜 행복하지 않은가?: "정서로서의 행복"의 관점에서 바라본 우리나라 아동의 행복감. **아동교육**, 25(2), 5-24.
- 김복영(2005). 배려윤리의 교육과정에 대한 함의. **한국교육논단**, 4(1), 1-18.
- 김복용(1997). 배려윤리의 교육적 의의. 전남대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김성제, 최상희(2008). 지역별 양극화와 자산소득 소득항목별 영향력과 시계열적 변화. **공간과 사회**, 30, 145-176.

- 김소영(2008). 정부지원제도로 인한 지역아동센터의 변화 경험에 대한 질적 사례 연구. 침례신학대학교 석사학위논문.
- 김수동(2002). 배려의 교육적 개념:Noddings 도덕교육론을 중심으로. **교육학연구**, **22(1)**, 25-41.
- 김수정(2013). 지역 아동 센터에서의 공동체 의미 만들기 학습 실행에 나타난 아동과 교사의 변화. 홍익대학교 석사학위논문.
- 김연경(2010). 신도시 개발에 따른 부천시의 도심부 변화에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 김영천 (2006). **질적연구방법론**. 서울: 문음사.
- 김영천, 조재식, 허창수(2006). 교육학/교육과정 연구에서 질적 연구자가 고려해야 하는 타당도 이슈들 : 그 다양한 접근들의 이해. **교육과정연구**, **24**, 61-96.
- 김용희(2009). 지역아동센터에서의 문화적 경험에 관한 연구. 서울시립대학교 대학원 석사학위논문.
- 김유정(2004). 개별화 교육에 기초한 초등 도덕 교육 방안 연구. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김윤영(2014). 매트로 본 초등학교 교실 공간의 의미. **초등교육학연구**, **21**, 25-49.
- 김종진(2011). 오피스텔 공급정책의 변화에 따른 오피스텔의 공간분포와 입지특성. 건국대학교 대학원 석사논문.
- 김주현(1995). 도시지역 「자기보호아동」 (latchkey child)을 위한 방과 후 탁아프로그램의 효과 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진숙(2014). 어린이집 유형별 보육교사의 직무만족도와 이직의도에 관한 연구. 우석대학교 대학원 석사논문.
- 김진숙, 정선욱(2012). 초등학생들의 빈부 인식에 관한 질적 분석 : 사회계층과 연령에 따른 비교. **한국사회복지질적연구**, **6(2)**, 5-34.
- 김혜남 (2018). **당신과 나 사이**. 서울: 메이븐.
- 김혜정(1994). 아동기 프라이버시와 私의 공간의 實存的 의미에 관한 解析的 분석. **대한건축학연구**, **66(4)**, 25-38.
- 김효진(2008). 빈곤이 아동에게 주는 영향 분석. **보건복지포럼**, **139**, 33-42.
- 남명자(2005). 장애유아 통합교육에 나타난 '돌봄'관계 형성과정. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 네이버(2018). <http://dic.naver.com>. 2018년 1월 2일 검색을 기준으로.

- 노성향(2001). 방과후 아동지도 서비스의 질적 수준에 대한 연구: 서울시를 중심으로. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 문형미(2008). 지역아동센터의 만족도에 관한 연구: 아동, 보호자를 중심으로. 중앙대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 민경화(2000). 빈곤가족 아동의 심리사회적 특성에 관한 연구: 영구임대 아파트 지역과 일반 빈곤지역아동과의 비교를 중심으로. 호남대학교 석사학위논문.
- 박병춘(1998). **배려윤리와 도덕교육**. 서울: 울력.
- 박소영(2012). 빈곤가정 아동의 학교생활적응에 관한 연구: 자아탄력성의 조절효과를 중심으로. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 박은정(2010). 하이데거와 메를로-퐁티의 ‘공간’ 개념. **유럽철학연구**, 24(1), 361-388.
- 박은혜, 김희진, 이지현(2002). 레지오에밀리아 접근법에서 시간과 공간의 의미. **교육학연구**, 40(1), 311-328.
- 박인선(2007). **지역아동센터의 현황과 과제 토론회 자료집**. 한국보건사회연구원.
- 박희원(2009). 아동기 비밀의 양상에 대한 연구. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 보건복지가족부(2009). **2009년 아동청소년백서**. 2009.
- 보건복지가족부(2016). **보건복지부, 전국지역아동센터통계조사보고서, 2016**.
- 보건복지가족부(2017). **2017년도 아동복지부사업 안내**.
- 부정민(2011). 어린 시절 놀이체험과 그 의미에 관한 내러티브 탐구. **교육인류학연구**, 14(1), 129-183.
- 서울신정초등학교(2018). 홈페이지. 2018년 8월 11일 기준으로.
- 서현석(2007). 말하기 교육의 내용으로서 ‘배려적 사고’의 개념 탐구. **국어교육학연구**, 28(1), 393-421.
- 서혜진, 노성향(2013). 아동청소년과 부모의 지역아동센터 선택 기준. **청소년학연구** 20(2), 167-189.
- 소종영(2004). 공부방의 운영실태 및 지역아동센터로의 변화에 관한 인식 연구. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 손준중(2000). 평생학습 논리의 의미와 한계 검토. **서울대학교교육학연구**, 38(1), 289-308.
- 송경오(2011). 학생 개인 행복에 영향을 미치는 학교특성 탐색. **한국교육**, 38(4), 39-64

- 송순재(2008). 학교 공간 조성의 교육학적 조건과 문제. **한국교육사학회**, 1(1), 167-190.
- 송은아, 강완, 백석운(2008). 초등 수학 또래교수 활동에 나타난 의사소통 특성 분석. **한국초등교육**, 18(2), 35-51.
- 송은아, 강완, 백석운(2008). 초등 수학 또래교수활동에 나타난 의사소통 특성 분석 **한국초등교육**, 18(2), 35-50.
- 송창용(2003). 초등학교 아동의 스트레스와 대처방법 및 학교생활적응의 관계. 전주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 신경림(1994). 질적연구방법(Qualitative Research Method)의 철학적 배경. **성인간호학회**, 6(2), 174-192.
- 양미진, 김은영, 이상희(2009). 초등학생의 학교폭력예방을 위한 배려증진 프로그램 효과검증 연구. **초등교육연구**, 22(2), 205-232.
- 어효은(2001). 도시빈민지역 아동의 공부방 경험과 사회적 능력의 관계 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 오경희, 한대동(2007). '배움', '돌봄', 그리고 진정한 '만남'의 유아교육공동체 형성. **미래유아교육학회지**, 14(4), 219-244.
- 오봉옥(2005). 지역아동센터 공부방 경험이 농촌지역 아동의 사회적 능력에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 7(1), 61-86.
- 옥경희, 김미혜, 천희영(2002). 조절력과 부정적 정서 및 문제행동이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. **한국가정관리학회**, 20(6), 61-68.
- 원지영(2006). 지역아동센터의 활성화 방안에 관한 조사연구: 지역아동센터의 운영 실태를 중심으로. 상지대학교 대학원 석사학위논문.
- 유순향(2006). 지역아동센터 이용 아동의 만족도와 사회적 능력에 관한 연구. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유현옥(2004). 평생학습 사회에서의 교육철학의 역할과 과제. **교육철학**, 31(31), 111-128.
- 이경림(2007). 빈곤가족아동의 사회적 지지가 아동역량에 미치는 영향: 지역아동센터 빈곤가족아동의 사회적 지지가 아동역량에 미치는 영향: 센터 이용아동의 가족유형별 차이를 중심으로. 강남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경미(2007). 지역아동센터의 활성화방안에 관한 연구: 광주광역시를 중심으로. 조선대학교 대학원 석사학위논문.

- 이상희(2007). 지역아동센터 경험이 아동의 자기효능감에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영주, 이주영(2010). 지역아동센터 이용만족도에 관한 연구: 안산시를 중심으로. **21세기사회복지연구**, 7(2), 53-77.
- 이지현, 남현우(1999). 집단미술치료를 통한 저소득층 가정 아동의 자아개념 증진. **미술치료연구**, 6(1), 57-72.
- 이태수(2003). **현행 아동복지법의 문제점과 개선방안-지역아동센터와 공부방의 활성화**를 중심으로. 빈곤아동을 위한 지역아동센터공부방 법제화를 위한 공청회 자료집.
- 이현주(2007). 지역아동센터 아동의 실태 및 교육환경 만족도 조사. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜경(2006). **광명시 지역아동센터에 대한 지원현황과 발전과제**, 2006 지역아동센터 세미나 자료집.
- 이혜경(2007). 지역아동센터 아동의 사회적 지지 및 임파워먼트와 심리사회적 적응. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이혜연(2012). 산출 방법에 따른 학령기 아동의 설명담화 발달. 용인대학교 대학원 석사학위논문.
- 이훈, 신혜전(2008). 지역아동센터가 저소득층 아동의 자아존중감에 미치는 영향. **순천향사회과학연구**, 14(1), 1-27.
- 임봉련(2007). 지역아동센터 실무자의 경험에서 본 지역아동센터의 역할에 관한 연구. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 임부연, 양혜련, 송진영(2012). 유아가 경험하는 교실 공간의 의미. **열린유아교육연구**, 17(4), 249-272.
- 장경희(2007). 지역아동센터 운영의 활성화 방안. 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 장혜자(2000). 빈곤한 아동의 현황 및 고찰. **한국생활과학연구**, 9(3), 257-270.
- 정민승(2002). 평생학습 패러다임에서의 사회교육자: 위상과 역할. **평생교육학연구**, 8(2), 41-59.
- 정선욱, 김진숙(2014). 지역아동센터 이용 아동의 센터이용 경험. **한국청소년문화연구** **구소**, 39, 115-141.
- 정윤경(2007). 반성적 교사교육에서 "반성"의 의미. **교육의이론과실천연구**, 12(2), 65-188.

- 정윤경(2013). 발도르프학교 공간에 대한 고찰. **발도르프교육연구**, 5(1), 81-96.
- 조선영(2008). 지역아동센터 이용 빈곤아동의 학업성취동기에 관한 연구. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 조용환(1999). 질적 연구의 동향과 과제. **교육인류학연구**, 2(1)91-122.
- 조용환(2000). “교실붕괴”의 인류학적 분석: 학교문화와 청소년 문화의 갈등을 중심으로. **교육인류학연구**, 3(2), 43-66.
- 조용환(2008). 질적연구의 원리와 기법. **한국무용학회**, 8(1), 18-37.
- 지역아동센터중앙위원회(2017). 2017년 지역아동센터홍보 리플릿 자료.
- 차정희(2003). 貧困兒童 學業成就志向性的 決定要因에 관한 實證的 研究 : 國民基礎生活保障受給家庭을 대상으로. 한성대학교 대학원 석사학위논문.
- 최만(2009). 초등학교 교실공간의 특성 연구. 광주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은희, 손영빈, 김현주(2008). 지역아동센터 이용아동의 경험에 관한 연구. **한국아동권리학회. 아동과 권리**, 12(1), 35-159.
- 최일섭(1996). 사회복지기관에 있어서의 자원 동원 및 개발. **한국복지재단**, 93, 5-18.
- 하정민(2008). 빈곤아동의 학습동기에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 지역아동센터 요인을 중심으로. **비판사회정책연구**, 2(1). 99-141.
- 한국방정환 재단(2010). 한국방정환재단 홈페이지. 2018월 9월 10일 기준으로.
- 한준상, 김경령(2011). 지역아동센터 청소년의 관계맺음을 통한 배움 연구. **청소년학연구**, 18(4), 1-28.
- 한혜영(2004). 어머니의 양육태도와 아동의 발달특성에 관한 연구: 빈곤가족과 비빈곤가족 비교를 중심으로. 호남대학교 대학원 석사학위논문.
- 허유성, 김민성(2012). 학교생활만족도와 자아개념에 미치는 학업스트레스의 영향에 대한 학교 내 지원적 환경의 완화효과 : 고등학교 일반 학생과 학습장애 위험군 학생의 비교. **학습장애연구**, 9(3), 131-159.
- 황혜정(2006). 초등학생과 중학생의 스트레스와 이에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. **초등교육연구**, 19(1), 193-216.
- 佐藤學(2001). **교육개혁을 디자인하다**(손우정 역). 서울: 공감.
- 佐藤學(2005). 배움과 돌봄의 공동체=협동학습을 지지하는 교사의 동료성. **따뜻한 돌봄과 배움이 가능한 작은 학교 만들기**. 제5회 서울대안교육센터 심포지움 자료집, 19-41.

- 佐藤學(2006). *수업이 바뀌면 학교가 바뀐다*(손우정 역). 서울: 에듀케어.
- 佐藤學(2013). *교사의 도전*(손우정 역). 서울: 우리교육.
- Apple, M. W. & King, N. A.(1977). What do school teach? *Curriculum Inquiry*, 6, pp.341-357.
- Attili, G.(1990). *Successful and Disconfirmed Children in the Peer Group: Indices of Social Competence within an Evolutionary Perspective. Human Development*, 33, pp.238-249.
- Bakerman, R., Adamson, L. B. Koner, M., & Barr, R. G. (1990). Kung infancy: The social context of object exploration. *Child Development*. 61, 794-809.
- Barbara, L.(2000). Creating caring learning communities. *Contemporary Education*, 71(2), pp.18-21.
- Beck, L. G(1994). Reclaiming educational administration as a caring profession. New York: *Teachers Colleague Press*.
- Brooks-Gunn, J. Kleanov, & Duncan, G.(1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7, 55-71.
- Buber, M.(1965). Between man ane man. New York: *Macmillan*.
- Buber, M.(1965). Education. In Martin Buber, Between man and man. pp.83-103. New York: *Macmillan*.
- Ceci, S. J., & Roazzi, A. (1994). The effects of context on cognition: Postcards from Brazil. In R. J. Sternberg (Ed.), *Mind in context*(pp.74-101). New York:Cambridge University Press.
- Childs, C. P., & Greenfield, P. M., (1982). Informal modes of learning and teaching: The case of Zinacanteco weaving. In N. Warren(Ed.) *Advances in cross-cultural Psychology* (Vol. 2, pp.269-316). London: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. *Basic Books*.
- Das, J, P.(1995). Some thoughts on two aspects of Vygotsky's work. *Educational Psychologist*, 30, pp.93-97.
- Dempsey, V.(1994) Context, relationships, and shared experiences: The construction of teachers' knowledge. In A. R. Priilaman, D. J. Eaker, and D. M. Kendrick(eds), *The tapestry of caring: Education as Nurturance*. New Jersey: *Ablex Publishing Corporation*.
- Dewey, J.(1916). *Democracy and Education an Introduction to the Philosophy of education*. New York: *The Free Press*.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K.(2001) *Defining caring teachers: Adolescents'*

- perspectives. *Journal of Classroom Interaction*. 36(1), pp.24-30
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K.(2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), pp.24-30.
- Gandini, L.(1993). Educational and caring space. In E. Edwards. L. Gandini, & G. Forman(Eds.) *The hundred languages of children*(pp.135-149). Ablex.
- Gatto, J.(1992). Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling. 김기협 역(1994). 바보 만들기: 의무교육, 무엇이 문제인가? 서울:푸른나무
- Gilligan, C.(1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: *Harvard University Press*.
- Gottman, J. M.(1977). Toward a Definition of Social Isolation in Children. *Child Development*, 48(2), pp.513-517.
- Hargreaves, A.(1994). Changing teachers, Changing times. London: *Cassell*.
- Heidegger, Martin.(1962). Being and time(John Macquarrie & Edward Robinson, trans.). New York: Harper & Row(Original work published 1972)
- Huston, A. C.(1991). Children in poverty. Cambridge University Press.
- Kim, M(2005). Dialogical caring encounters between teacher and students: The role of computer-mediated communication in preparing preservice reading teachers. *54th Yearbook of the National Reading Conference*. 54, pp.227-239.
- Langeveld, M. (1983). The secret place in the life of the child. *Phenomenology+Pedagogy*, 1(2). 181-191.
- Langeveld, M. J.(1966). Die Schule als Kindes. *Braunschweig*.
- Mayeroff(1971). On caring. New York: *Harper & Row*.
- Merriam, S. B.(1988). Case Study research in education: A qualitative approach. (허미화 역, 1994). 질적 사례연구법. 서울: 양서원.
- Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press.
- Noddings(1984). Caring: A feminist approach to ethics & moral education. Berkeley: University of California Press.
- Noddings(1992). The Challenge to Care in School : an Alternative Approach to Education. New York : Teachers Colleague Press.
- Palmer, P.(2007a). A hidden wholeness : the journey toward an undivided life (원서 2004년 출간). 온전한 삶으로의 여행. (윤규상 역) 경기: 도서출판 헤토.
- Palmer, P.(2007b). The courage to teach: exploring the inner landscape of a

- teacher's life. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, R.(1971). "Tending and Social Policy," G. S. Gohlberg, & S. Hatch, A New Look At the Personal Social Services. Discussion Paper, No. 4. London: Policy Studies institute.
- Philips, D. C.(1995). The Good, The Bad, and Ugly: The many faces of constructivism, *Educational Researcher*, 24(7), pp.5-12.
- Prawat, R. S.(1992). Teachers beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 354-395.
- Pastalan, L & Carson, H. Spatial Behavior of Older People. Ann Arbor : The Univ. of State University Institute of Gerontology, 1970.
- Ruddick, S.(1995). Maternal thinking: 이해정 역(2002). 모성적 사유. 서울: 철학과 현실사.
- Scott, M. A. (2001). The Symposium online. www.selfknowledge.org/symposium.
- Spadley, J.(1980). Participant Observation. New York: Holt, Rinehart and Winston. 이희봉 역(1988). 문화탐구를 위한 참여관찰방법. 서울:대한교과서주식회사.
- Teven, J, J.(2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), pp.159-169.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K.(1998). *Teaching efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research*. 68. 202-248.
- Vygotsky, L. S.(1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard Press. "사회 속의 정신". (조희숙 외 역) 파주: 양서원.
- Wertsch, J. V.(1991). Voice of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Yin, R. K.(1984). Case Study Research. Sage Publications, Inc.
- Young, A. J.(1997). I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation, and classroom perceptions overtime. *Learning and Individual Differences*, 9, 249-283.

ABSTRACT

Children's Daily Experiences in Child Community Centers from the Perspectives of 'Caring' and 'Learning'

Park, Shin Hee

Academic advisor : Prof. Kim, Minseong Ph. D.

Department of Education,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to explore children's daily experiences in child community centers, as well as the educational roles and limitations of the centers from the perspectives of 'caring' and 'learning'. To achieve this purpose, three following research questions were developed: 1. What is the everyday life of the children like in child community centers?; 2. What are the aspects of 'caring' and 'learning' in the interaction between the children and community members?; 3. What are the educational roles and limitations of children community centers from the perspectives of 'caring' and 'learning'?

Two child community centers in Gwangju were selected for 7 months of observation and in-depth interviews to examine children's daily life and the interactions among the members in the center.

As a qualitative case study, phenomenological method was approached to understand children's daily life in four following dimensions: time, space, relationship, and activity. These were categorized as 'caring' and 'learning'. Collected data were analyzed by using inductive categorical analysis method. Furthermore, data were consistently read, and the occurring relations between the meanings were coded into categories.

As a result, the children's experience in 'time' dimension was characterized as 'free after school', which was the reason for children's long term visit to

the center. However, the focus on problem solving curriculum in the child care center soon made them realize that the center was not much different from school. Therefore, children demanded an assurance of 'free time' in the center. They were longing for a 'free time' which they could use for themselves, not having to do anything, without any interference of adults nor anyone else's.

In the 'space' dimension, children's experiences in the center seemed to be different depending on the structure of the center. The narrowly built lobby of the apartment complex, or a long passage way connecting the playground and library near the center, changed the frequency in children's interaction. Furthermore, the structures changed the way teachers were supervising, the free time of the children, the use of the space, and the 'caring' and 'learning' among the members of the center.

In the 'activity' dimension, children participated in diverse programs with experiencing of meeting new teachers. Unlike full-time teachers, teachers conducting the programs were comfortable interacting with the children in the activity than supervising them. Children expressed their desires and emotions after experiencing new encounters with the program teachers, where the interaction differed from the interactions with their full-time teachers. However, children could not fully immerse in the activity because there were many programs that they were supposed to participate. And the programs were conducted in short amounts of time, not enough time for their fully engaging experiences..

In the 'relationship' dimension, children were experiencing 'caring' and 'learning' from each other in the trusting relationship among diverse members, which was developed over a long period of time. In the relationship, whether it was between their peers or among the upper and lower grades, children exchanged help and caring to each other during diverse activities which were experienced as a pleasant dialogue or a play. In this way, 'caring' and 'learning' occurred in their everyday life.

In this study, the child care center revealed possibilities as well as limitations as a community of 'caring' and learning'. The child community center acts its role of supporting and supplementing the roles of family and school in the midst of family and school. The center provides the care that the family can not provide and the supports for school learning the school could not fully fill. In a relaxed and open atmosphere, children were

developing relationships with people of diverse age and backgrounds throughout a long period of time, which lead them to learning and caring for each other. At times, short-term encounters provided children chances to express themselves, encouraging them to learn about others, self, and the world. In this way, the connection with various people in the center made them to get to know each person, creating a new understanding of themselves and others.

Through this process, children shared their thoughts and feelings, learning their conditions and needs which lead them to cooperate with each other. However, due to the tight scheduled educational programs, children did not receive enough opportunities to rest and play. Furthermore, conflict arose due to the narrow spaces, where children had difficulties in finding their own space to explore themselves. The relationship which has been developed over a long period of time, was also a barrier for children to change their reaction to others' new needs, which inhibited the 'caring' and 'learning'.

From the findings of the study, the following suggestions were made. First, it is needed to develop an integrated caring system for connecting family, child care centers, and school. Second, the government needs to strengthen the financial and administrative support in order to operate the child care center as a 'learning' and 'caring' community. Third, child care centers should modify their daily schedule so that children can experience 'rest' and 'immersion' in the center.

The present study shows the understanding of children's experiences in the child care center with 'caring' and 'learning' perspectives. Especially, it reveals the different and common aspects of 'caring' and 'learning' experienced by children in their life of two child care centers.

In conclusion, this study has its significance in that it shows the potentials of a child care center as a place for 'cooperative learning' and 'caring'

Key words : Child Community, children's experience Centers, Caring, Learning
Student number: 20117507