

*Through The Lookingglass DukYoung 2000*

청소년, 우리의 희망

2000, 5

재단법인 덕영재단, 미국 시카고시

*Through The Lookingglass DukYoung 2000*

**청소년, 우리의 희망**

■ 일시 : 2000년 5월 11일(목)~13일(토)

■ 장소 : 전경련회관 3층 국제회의장, 대회의실

주최: 재단법인 덕영재단, 미국 시카고시

후원: 교육부, 청소년보호위원회, 김포대학, (사)대한어머니회중앙연합회, (사)한국언극협회

협찬: UNITED AIRLINES, 한국산업은행, 서울프라자호텔

## 덕영재단 소개

덕영재단은 교육재단으로 “밝은 미래를 위한 가치 창조”를 목표로 청소년들의 인성교육에 도움이 되는 사업들을 하기 위해 1996년에 설립한 비영리 재단입니다.

처음 장학금 지원으로 시작하여 1999년 5월에는 “우리 사이 짱이야”라는 장애인에 대한 편견을 없애고자 하는 교육자료 제작을 후원하여(133,000권 출판) 전국 5,721개 초등학교에 무료로 배급하였고, 8월에는 결식 아동 100여 명을 대상으로 장학사업을 하였습니다. 10월에는 점자악보 출판 후원음악회를 주최하면서 점자악보 1,800권을 출판하여 전국 13개 맹아 학교 및 34개 점자도서관에 무료 보급하였고, 12월에는 소년·소녀가장 및 가정형편이 어려운 학생 100여 명을 대상으로 한 장학행사를 하였습니다.

2000년도 3월부터 집단 따돌림을 주제로 한 만화공모전을 시작하여 10월 중에 교육자료(만화책)로 제작하여 전국 중학교에 무료로 보급하고, 11월에는 대상을 연극협회와 미국의 아동극단 Child's Play Touring Theatre가 연극으로 공연할 예정입니다. 또한 작년에 이어 9월에 시각장애인을 위한 점자악보를 출판·보급하고, 불우 청소년과 혼혈아를 위한 장학사업을 할 예정입니다. 앞으로도 본 덕영재단은 미래 우리의 희망인 청소년들을 위한 사업을 계속 추진할 계획입니다.

## 덕영재단 사업내용

### 밝은 미래를 위한 가치창조

- 국내외 학생에 대한 장학금 지원사업
- 국내외 학생을 위한 도서보급 지원사업
- 국내외 학술기관 및 개인에 대한 재정적 지원사업
- 교육 경제 및 역사의 교류증진을 위해 활동하는 학술 연구기관 및 개인에 대한 재정적 지원사업

# 일 정 표

## 미국 청소년 프로그램 전문가 및 교수 초청 워크숍

### 첫째날 5월 12일(금)

09:30~10:00 등록

10:00~10:30 개회사 ..... 전헬리시아 덕영재단 이사장

인사말 ..... Patricia Johnson 시카고시 대표

축사 ..... 문용린 교육부장관  
강지원 청소년보호위원회위원장

10:30~12:00 프로그램1 ..... Michael Rohd  
드라마 치료(Hope Is Vital)

12:00~13:30 점심식사

13:30~14:30 강연1 ..... Jacquelyn S. Sanders  
미국의 대안학교 모델(Orthogenic School)

14:30~15:30 프로그램2 ..... Michelle T. Boone  
문화인턴십 프로그램(Gallery 37)

15:30~15:50 휴식

15:50~16:50 강연2 ..... Alex Kotlowitz  
미국의 빈곤 청소년(There Are No Children Here)

16:50~17:50 강연3 ..... Bennett L. Leventhal  
청소년 폭력과 교정(School Violence)

### 둘째날 5월 13일(토)

08:30~09:00 등록

09:00~10:00 강연4 ..... William C. Ayers  
청소년 교육(Thinking About Teaching and Learning)

10:00~12:00 프로그램3 ..... Frances Ann Rohlen  
동물치료(Chenny Troupe) Catherine E. Lawler  
Kathy McCarthy  
Theresa Sullivan

불우 청소년 및 장애 청소년을 위한  
Orbert Davis Quintet 초청 재즈공연

5월 11일(목)

1회 공연 16:00~17:30

2회 공연 5월 12일(금)

2회 공연 16:00~17:30

3회 공연 19:30~21:00

5월 13일(토)

4회 공연 16:00~17:30

5회 공연 19:30~21:00

5회 공연 식순

행사 소개 ..... 사회자

덕영재단 이사장 인사의 말 ..... Felicia Chun

시카고시 대표 인사의 말 ..... Patricia Johnson

시카고시 소개 영상자료

추기경님 축사 ..... 김수환 추기경님

축하공연 ..... 이희아

아드리노를 위한 발라드, 사랑으로

도움을 주신 분들 소개 ..... 사회자

Orbert Davis Quintet 소개 ..... 사회자

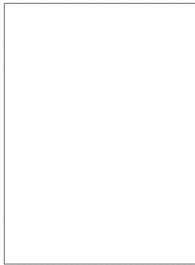
Orbert Davis Quintet 재즈공연

# 차 례

## 미국 청소년 프로그램 전문가 및 교수 초청 워크숍

덕영재단 소개	1
일정표	2
개회사	전헬리시아(덕영재단 이사장) · 6
인사말	Richard M. Daley (시카고시장) · 7 Patricia Johnson (시카고시문화국부국장) · 8
축사	김수환 추기경 · 9 문용린 교육부장관 · 11 강지원 청소년보호위원회위원장 · 13
희망이 생명의 원천(Hope Is Vital)	Michael Rohd · 15
문제 청소년에게 치료와 성장 환경을 제공하는 시카고 대학의 부속대안학교 (Orthogenic School)	Jacquelyn S. Sanders · 20
문화인턴십 프로그램(Gallery 37)	Michelle T. Boone · 37
침묵을 깨는 작업 : 대도시 중앙의 빈민 거주 구역에서 성장하는 아이들 (There Are No Children Here)	Alex Kotlowitz · 44
학원폭력 (School Violence)	Bennett L. Leventhal · 59
청소년 교육 (Thinking About Teaching and Learning)	William C. Ayers · 60
동물치료(Chenny Troupe)	Frances Ann Rohlen · 85 Catherine E. Lawler Kathy McCarthy Theresa Sullivan
발표자 소개	103
도움을 주신 분들	116
우화	117

## 개 회 사



이번 덕영재단에서 미국 Chicago 시와 함께 “Through the Lookingglass DukYoung 2000 : 청소년 우리의 희망”이란 주제로 세미나와 재즈 공연을 주최하게 된 것을 기쁘게 생각합니다.

행사를 준비하는 1년 반 동안 저에게는 국내외에 소개되어 있는 다양한 청소년 교육 관련 Program들을 접하고, 현실 속에 청소년들이 겪고 있는 여러 가지 어려움들을 느끼며 이해할 수 있는 기회가 되었습니다.

한 아이가 태어나 성인이 되기까지는 누구나 거쳐야 할 육체적 심리적인 성장 과정이 있다고 합니다. 이 과정들을 원만히 거친 후에야만 자신의 선택, 부모님의 기대 그리고 사회가 지향하는 방향을 잘 판단하고 조절할 수 있는 사고의 능력이 생겨, 심리적인 균형을 이루어 책임감 있는 공동체의 일원이 될 수 있을 것입니다. 하지만 근래에 제가 방문한 여러 기관에서 만나게 된 많은 청소년들은 미래에 대한 두려움을 갖고 있었습니다. 모르는 것에 대한 막연한 두려움이 아니라 자신이 선택하지도 않은 삶에 책임을 져야한다는 대에 대한 실질적인 두려움이었습니다.

부모님이나 사회가 지향하는 기준에 미치지 못하면 삶에 낙오자가 된다는 불안감 때문에 학교 체제 내에서 자신을 포기하고 방황하며 도피를 생각하고 있었습니다. 현 교육 체제 내에서 개개인에게 주어진 각기 다른 특성들을 자랑스럽게 생각하며 자신이 선택하는 삶에 자부심을 갖고 살아갈 수 있다는 근본적인 생각이 우리 청소년들의 마음 속에 자리잡기에는 거의 불가능하게 보였습니다. 과연 우리 사회는 편견 없이 공정한 마음으로 세상을 대하는 긍지 있는 청소년들을 성장시켜야 할 우리의 직분을 다하고 있는지 생각해 봅니다.

바른 줄을 만들기 위해서는 앞에 선 사람의 책임이 중요합니다. 과연 사회의 선배인 우리들은 청소년들 앞에 떳떳이 바른 줄서기를 하고 있다고 확신할 수 있을까요? 우리가 보여주는 삶의 모습이 성장하는 아이들에게 어떠한 영향을

미치고 있는지, 여러 사회 문제들의 근원을 망각하고 많은 탓을 아이들에게 돌려 너무 쉽게 그들을 비행청소년이라 부르고 있지는 않은지, 혹시 이해와 사랑이 없는 질책들이 아이들을 아프고 답답하게 하고 있지는 않은지 돌이켜 보아야 할 것 같습니다.

한 마을이 힘을 합쳐 한 아이를 키운다(It takes a village to raise a child)는 아프리카 부락민들의 교육철학을 진정 우리들의 마음속 깊이 이해하고 실천할 때가 되었다고 느껴집니다.

지나간 일들을 재평가하고 새로운 것들을 받아들이기 위하는 마음으로 이번 세미나를 준비하였습니다. 세미나를 통하여 새로운 idea나 Program들을 접하는 것도 유익하겠지만 동시에 Lookingglass 즉 거울을 통하여 우리 자신을 한번 돌이켜볼 기회가 되기를 바랍니다.

부모님, 선생님, 그리고 여러 사회 구성원들의 사랑과 정성으로 아이들은 성장합니다. 이번 2000년 행사 기간 동안 부모님들은 태어난 아이를 처음 품에 안았을 때의 마음, 그리고 선생님들은 처음 강단에 서서 아이들을 대하였을 때의 마음으로 돌아가 보실 수 있기 바랍니다. 청소년들은 진정한 우리의 희망임을 마음속 깊이 새기며 다가오는 2001년도에는 좀더 긍정적이며 이해와 사랑이 충만한 환경 속에서 우리 청소년들이 성장할 수 있기를 기대하여 봅니다.

끝으로 이번 세미나를 공동 주최한 시카고 시와, 시카고 시에서부터 멀리 이곳까지 자원봉사로 참여해 주신 교수님들, Program 담당자들과 연주자 여러분 그리고 한국에서 그 동안 준비를 도와 주신 많은 교수님들과 자원봉사자 여러분들에게 진심으로 감사드립니다.

감사합니다.

2000. 5. 12

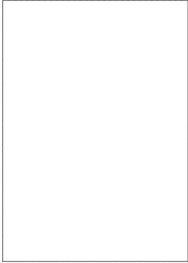
재단법인 덕영재단

이사장 전 헬리시아





## 인 사 말



시카고 시를 대신하여 한국 서울에서 2000년 5월 11~13일에 개최되는 “청소년 우리의 희망”이란 Conference에 참여해 주신 많은 분들에게 이렇게 인사를 하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

아울러 한국의 청소년 관련 교육자·전문가들을 위하여 이러한 Conference를 주최한 덕영재단의 노고를 치하하는 바입니다.

시카고 시가 이 같은 중요한 행사에 동참하게 된 것을 기쁘게 생각합니다. 이번 Conference에는 의학, 사회학, 언론 및 예술계에서 시카고 시를 대표하는 최고의 경력을 소유한 전문가들이 초대되었습니다. 또한 획기적인 청소년 관련 첨단 program을 개발한 단체들과 함께 Gallery 37 프로그램이 포함되게 된 것을 자랑스럽게 생각합니다.

도시 속에 방황하는 청소년들을 돕기 위한 Conference를 덕영재단과 공동으로 주최할 수 있는 기회가 주어진 것을 우리 시카고 시는 환영합니다.

끝으로 이번 행사를 축하드리며, 여러분 모두에게 기억에 남을 좋은 시간들이 되시기를 기원합니다. 감사합니다.

2000. 5. 12

시카고 시장

Richard M. Daley

## 인 사 말

이번 행사에 시카고 시를 대표하여 인사말을 하게 된 것을 매우 영광으로 생각합니다. 덕영재단은 자신들의 지식과 체험을 공유하기 위해 최선을 다하고 있는 탁월한 전문가들을 이번 세미나에 초대하였습니다. 작금의 청소년 문제는 심각한 사회 문제로 대두되었습니다. 이번 세미나에서 다루어 질 청소년 관련 주제들은 시카고 시의 중요한 관심사이기도 하기에, 보다 나은 프로그램 개발을 위해 최선의 노력을 기울이고 있는 우리 시카고 시의 청소년 관련 전문가들이 이번 행사에 공동으로 참여하여 강연하게 된 것을 자랑스럽게 생각합니다.

새천년을 맞이하여 덕영재단과 시카고 시가 공동으로 기획한 이번 Conference는 더욱 의미가 깊다고 하겠습니다. 우리 청소년들은 미래의 상징이기에, 우리 사회는 관심을 갖고 그들의 발달 과정을 평가하고 측정하여 용기를 북돋아 주어야 할 것입니다. 문화는 오랜 기간 동안 청소년들이 성장하는 데 중요한 영향을 끼쳐 왔습니다. 일례를 들면, 문화를 통한 개개인의 특성 개발과 단체의 중요성을 체득하는 것을 초점으로 한 Gallery 37은 시카고 시에서 개발하여 전 지역으로 확산되어 가고 있는 청소년을 위한 프로그램입니다.

또한 이번 행사에 시카고 시가 자랑스럽게 생각하는 훌륭한 재즈 연주자이며 교육자인 Orbert Davis가 동참하여 재즈 연주를 통한 한국 청소년들의 정서 순화와 그들과의 문화적 교류의 장을 마련하는 기회를 갖게 되었습니다. 시카고 시는 시를 대표하는 훌륭한 음악인들의 참여를 기쁘게 생각합니다.

바쁘게 움직이며 발전하는 서울의 덕영재단과 시카고 시가 이번 행사 기간 동안, 잠재력과 자원 그리고 훌륭한 지식을 지닌 전문가들의 교류를 통해 우리들의 희망인 청소년들을 도울 수 있는 기회를 함께 갖게 된 것을 진심으로 환영하는 바입니다.



2000. 5. 12

시카고 시 문화국 부국장

Patricia A. Johnson

## 축 사

그 동안 덕영재단은 ‘밝은 미래를 위한 가치창조’를 목표로 결식아동·소년소녀 가장·불우학생들을 위한 장학사업에 힘써 왔고, 장애인에 대한 편견을 없애기 위한 교육자료의 제작을 후원해 온 것으로 알고 있습니다.

지난해 10월에는 시각장애인들을 위한 점자악보를 출판하여 무료로 보급한 사업도 추진하였는데, 마침 본인은 당시 점자악보 출판기념회에 참석하여 격려사를 한 인연도 있습니다. 새천년이 시작된 금년에도 덕영재단은 다소의 어려움이 있더라도 국내외 청소년들을 위한 이러한 장학·복지사업을 지속적으로 추진해 줄 것을 부탁드립니다.

이번에도 덕영재단은 교육·경제 및 역사의 국제 교류 사업의 일환으로 “청소년 우리의 희망”이란 모토 하에 ‘미국 청소년 프로그램 전문가와 교수들을 초청한 워크숍’과 ‘불우 청소년과 장애 청소년들을 위한 Orbert Davis Quintet 초청 재즈 공연’을 미국 시카고시와 공동으로 주최하였습니다.

청소년 관련 공공기관과 민간단체는 국내에도 많이 있고, 또 모두가 저마다의 역할을 수행하며 활발히 활동하고 있지만, 금번 덕영재단에서 추진한 워크숍과 재즈 공연은 그 성격이 다른 어느 단체의 청소년을 위한 활동보다도 더욱 순수하고 신선하다고 하겠습니다.

왜냐하면, 이번 행사에 참여한 국내외 전문가들이 모두 자원봉사를 하였다고 들었기 때문입니다. 또한 청소년들의 정서순화를 목적으로 한 재즈 공연에서는 한국에 거주하는 외국인 자녀들까지 초청하여, 국내외 청소년 모두에게로 관심의 폭을 넓혔다는 데서 그 의의를 높이 살 수 있습니다. 이번 행사를 주최한 덕영재단과 시카고시, 그리고 참여자 모두에게 이 자리를 빌어 깊은 감사의 말씀을 드리고자 합니다.

‘청소년 현장’에도 명시되어 있듯이, 우리의

청소년은 자기 삶의 주인이며, 인격체로서 존중받을 권리와 시민으로서 미래를 열어갈 권리를 가집니다. 청소년은 스스로 생각하고 선택하며 활동하는 삶의 주체로서 자율과 참여의 기회를 누려야만 합니다. 또한 가정·학교·사회·국가는 위의 정신에 따라 청소년의 인간다운 삶을 보장하고, 청소년 스스로 행복을 가꾸며 살아갈 수 있도록 여건과 환경을 조성해 주어야만 합니다.

따라서 청소년이 바람직한 인성과 지식을 겸비한 민주시민으로 성장할 수 있도록 하는 일은 청소년 자신뿐 아니라 가정·학교·종교단체·정부 등 우리 모두의 공동 책임이라고 할 수 있습니다. 그런데 주변에는 우리의 도움을 필요로 하는 청소년들이 많이 있습니다. 결식 학생과 소년소녀 가장을 비롯한 불우 학생들이 바로 그들입니다. 우리 모두 이들에게 온정의 손길을 뻗쳐야만 합니다.

우리는 남을 생각할 줄 알고 사랑할 줄 알며, 가난한 이웃들과 우리의 것을 함께 나눌 줄 알아야 합니다. 우리가 그렇게 살지 않기 때문에, 오늘날 우리 주변에는 너무나 많은 사람들이 가난과 고통 속에 버려져 있습니다. 결식 학생이나 소년소녀 가장의 경우도 마찬가지라고 할 수 있습니다.


앞으로도 덕영재단은 우리 사회에서 소외된 불우 청소년들에게 나눔의 사랑을 실천하는 일을 여러 봉사자들과 함께 지속적으로 추진해 줄 것을 기대합니다.

끝으로 이번 국내외 청소년들을 위한 워크숍과 재즈 공연을 주최한 덕영재단과 시카고시에 다시 한 번 감사드리며, 행사에 참여해 주신 모든 분들에게 주님의 은총이 충만하기를 기원합니다.

2000. 5. 13

추기경 김 수 환

## 축 사



오늘 재단법인 덕영재단과 미국 시카고시가 공동으로 주최한 ‘미국 청소년 프로그램 전문가 및 교수 초청 워크숍’ 개최식에 참석하여 축사를 하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.


덕영재단은 그 동안 ‘밝은 미래를 위한 가치 창조’를 목표로 국내외 학생들에게 장학금 지급, 도서보급 사업과 더불어 사회봉사활동을 통한 인성교육 사업을 추진해 왔습니다.

한 나라의 장래는 그 나라 청소년들이 얼마나 큰 꿈과 희망을 가지게 하느냐에 따라 좌우된다고 할 수 있습니다. 청소년기는 사춘기가 시작되는 12세부터 성인의 역할을 담당하는 20세 전후의 연령층으로 이루어집니다. 이 시기는 신체적·심리적으로 인생의 큰 전환기라고 할 수 있으며, 청소년들은 주변환경의 자극이나 변화에 매우 민감하게 반응하게 됩니다. 따라서 이 시기에 외부 환경과 자극에 적절하게 대응하지 못할 경우, 개인적으로는 물론 가정과 사회적으로도 심각한 문제를 초래할 수가 있습니다.

정부에서는 미래의 주인공인 청소년들이 항상 밝고 아름다운 꿈과 희망을 가지고 올바르게 자랄 수 있도록 청소년의 바른 교육과 청소년 대상 문화시설 확충에 국가의 모은 역량을 동원하고 있습니다.

이번에 덕영재단과 시카고시가 “청소년 우리의 희망”이라는 주제 하에 주최한 워크숍과, ‘불우 청소년과 장애 청소년들을 위한 Orbert Davis Quintet 초청 재즈 공연’도 이러한 청소년 관련 문제를 올바르게 해결하기 위한 한 방안으로 기획된 것으로서 청소년들에게 매우 유익한 행사라고 하겠습니다.

현재 우리 사회는 정보화·지식화가 급속하게  
진전되는 문명사적 전환기에 직면해 있고, 공동체 구성원 모두에게 이러한 현상을 바라보고 이해하는 틀로써 지금까지와는 전혀 다른 새로운 패러다임의



정립을 요구하고 있습니다. 청소년을 바라보는 우리의 태도도 이에 맞게 변해야만 합니다.

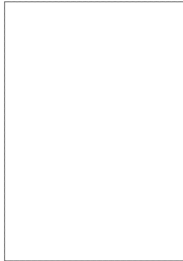
이러한 청소년 관련 문제는 정부와 몇몇 단체들의 노력만으로는 달성될 수가 없으며, 청소년 자신은 물론 그들을 둘러싼 사회공동체 구성원 모두가 적극적인 관심을 가질 때에만 비로소 그 성과를 기대할 수가 있는 것입니다.

아무쪼록 이번 행사가 청소년들에게 관심을 가진 관련 전문가와 교육기관은 물론 국민 모두에게 한·미 청소년들이 당면한 제반 문제와 처지를 이해하고, 양국의 올바른 청소년 문화를 일구어 나가며, 바람직한 청소년 교육의 지평을 열어 가는 계기로 작용하기를 기대합니다.

끝으로, 본 행사를 주최해 주신 덕영재단과 미국 시카고시 관계자 여러분의 노고에 심심한 사의를 드리며, 덕영재단의 무궁한 발전을 기원합니다.

2000. 5. 12.

교육부장관 문 용린



## 축 사

오늘 한국과 미국의 청소년 프로그램 전문가와 교수님들이 “청소년 우리의 희망”이라는 주제로 함께 하는 워크숍에 참여하게 된 것을 기쁘게 생각하며, 바쁘신 가운데도 먼 길을 와 주신 참석자 여러분께 감사를 드립니다.

한국의 청소년 보호를 책임지고 있는 청소년보호위원회의 위원장으로서 약물남용, 폭력, 성탈선 등 청소년 비행에 대해서는 예방이 무엇보다도 중요하고, 일단 발생한 비행에 대해서도 처벌이 아닌 사랑과 전문적 치료 프로그램으로 대응해야 한다고 믿고 있습니다.

한국과 미국 양국의 청소년들은 여러 가지 면에서 서로 다른 환경에서 자라고 있으면서도 각종 언론을 통해 보도되는 양국의 청소년 문제에서는 매우 유사한 특징을 보이고 있는데, 이는 현대사회의 공통된 특징에서 기인하는 것이라고 생각합니다.

현대사회는 그 어느 시기보다 비교할 수 없는 기술적 발전과 경제적 풍요를 누리고 있으면서도, 그 속에서 자라나고 있는 청소년들을 물질만능의 현대문명 앞에서 무기력함과 반사회적 거부감을 보이고 있습니다.

각종 약물, 매스미디어와 사이버 공간의 음란·폭력성, 가정과 학교에서의 폭력, 집단따돌림 등으로 몸과 마음이 병들어 가고, 살인이나 자살 등 극단적인 정신적 공황상태를 나타내기도 합니다.

특히 근대화 과정에서 경제적 사회적으로 불균형한 발전을 경험한 한국을 포함한 대부분의 아시아 국가에서는 지나친 물질주의에 의한 청소년 탈선과 빈곤에 의한 인권유린 문제가 공존하는 양상으로 보이고 있습니다.

세계의 미래를 이끌어 나갈 우리 청소년들은 자기 존중감을 가지고 스스로

가 삶의 주인이 되는 건강하고 강인한 시민으로 자라나야 합니다.

전 세계가 새로운 천년과 미래에 대한 희망을 강조하는 지금, 미래의 주역인 청소년이 건강하고 바르게 자라나지 않고서는 새 천년의 희망을 말할 수 없습니다.

그런 의미에서 이번 워크숍은 한국과 미국 양국의 최고의 청소년 전문가가 참여하여 지금까지의 연구결과와 경험을 나눌 수 있는 참으로 소중한 기회라고 생각하고, 이번 행사가 양국의 청소년 보호를 위하여 중요한 계기가 될 수 있도록 참석하신 여러분들의 고견을 마음껏 펼치시고 적극적인 참여를 부탁드립니다.

특히 이번 행사를 주최하시는 덕영재단을 비롯한 여러 관계자 여러분의 노고에 깊은 감사를 전하고, 아무쪼록 이번 행사를 성공적으로 마치시기를 기원합니다.

2000. 5. 12

청소년보호위원회

위원장 강 지원



## 희망이 생명의 원천

마이클 로드

1992년 겨울에 나는 워싱턴의 Sidwell Friends School에서 극을 가르치고 있었다. 그 학교의 교사였던 가까운 친구가 HIV에 걸린 남녀와 그 거리에 살고 있는 사람들을 위한 시내 클리닉에 정기적인 예술 강습회를 운영하고 있었다. 그 클리닉은 노숙자를 위한 건강검진센터라는 이름으로 Union Shelter 14번가의 5층에 위치하고 있었다. 그녀는 내가 고객들을 위해 자원봉사를 하고 몇몇 강습회를 열 것을 제안했다.

나는 내려가서 환자들의 활동을 책임지고 있는 클리닉의 사회 사업가인 April Martin을 만났다. 그녀는 내가 바로 개시하도록 했다. 두 세 명의 남자와, 한 여자, 나, 그리고 April이 게임을 하는 걸로 시작을 했다. 곧 우리는 이 이야기로 들어갔다. 우리가 뭔가를 진행하고 있다는 것이 분명해 졌을 때(그것이 무엇인지는 아무도 몰랐으나), 환자들은 내가 학생들을 학교에서 데려올 수 있는지 묻기 시작했다. 나는 이 계획을 동시에 시작했었고, 시드웰에서 정기적으로 같이 작업을 하는 그룹의 학생들도 내가 수업 중에 종종 언급한 아이디어에 도전하고 있었다. 그 아이디어는 다름이 아닌, “극이 치료할 것이다”- 그들이 말하길 내가 이틀에 한 번씩 사용하는 말이며 처음부터 끝까지 그들을 혼동시키는 개념이었다. 기회를 갖게 되었으므로, 나는 그들에게 내 클리닉에 동참할 것을 제의했다. 치료자로서가 아니라 참여자로서 경험을 공유하기 위해서 말이다. 학교와 부모의 방해로 조정된 후에 16명의 침대가 요일별로 몇 명씩 참여했고 계속되기 시작했다.

우리는 같이 활동했고 웃었으며, 이야기를 하고 어색한 침묵을 공유했으며,

즉흥적으로 연기했고 HIV와 에이즈에 관련된 우리 생활의 모든 부분에 대한 극을 창조하기 시작했다. 우리는 그룹이 믿고 있는 이야기 속의 인물을 연기했고, 토론을 통하여 아이디어를 각색했다. 봄이 끝날 때쯤엔 준정기적으로 참석해온 그룹은 안정적인 수준에 도달했고 대화에는 탐구심이 깃들었다. 학기가 끝나감에 따라 클리닉의 환자 중 하나가 가을 학기에는 우리 작업을 예방 강습회의 한 종류로 도시의 학교에서 시행해 보자는 제안을 했다. 난 처음엔 거절했다. 나는 “메세지 연극”을 믿지 않으며, 그의 아이디어가 우리 작업의 복잡성과 고유성을 박탈할 것이라고 생각했다. 그는 우리의 작업은 변함이 없을 것이며 우리가 극 대화 강습회를 외부 젊은이들에게 시행하면 그들에게도 참여해서 결심과 화제와 삶의 상황을 탐구할 기회를 줄 것이라고 설명했다. 우리는 초점을 분명히 하고 다른 사람들을 참여시키기 위해 힘을 썼다. 그것이 우리가 한 일이었다.

우리는 12명의 십대와 클리닉의 남자 환자 3명, April(과 그녀의 3살난 아들), 그리고 나로 앙상블을 이루었다. 우리는 일주일에 두 번씩, 한번에 2-3시간 정도를 새 학기가 시작할 때부터 6주간 함께 작업했다. 그리고 나서, 우리 앙상블의 팀워크와 능력이 정력적으로 안전하고도 능동적인 대화의 공간을 창조해 낸다는 확신을 갖게 되었고, 외부로 나가기 시작했다. 우리는 공연-강습회를 공립고등학교와 중학교, 교도소 시설, 청소년 보호시설, 심지어는 몇몇 성인 그룹에까지 적용했다. 10명에서 50명 정도의 사람들과 작업했으며, 종종 집회나 박람회에 참가해 달라는 요청을 거절하기도 했다. 이러한 경우 우리의 대답은 간단했다. 작업은 상호 활동적입니다. 그러므로, 세트는 그 자리에 있는 모든 사람들이 참가하는데 도움이 되어야만 합니다. 그 학기가 끝날 때까지 우리는 대략 그 도시에서 20번 정도의 공연·강습회를 열었다.

그 그룹은 그 후에도 작업을 계속했으나, 나는 참여하지 않았다. 나는 다른 공동체들이 비슷한 프로그램을 기획하는 것을 돕기를 원했다. 워싱턴을 떠났고 내 일을 그만두었으며 이 작업을 위한 기회와 열정을 불러모으기 위해 동서를 횡단했다. 나는 Northwest에 정착했으며 이 기법을 사용하기 위해 청소년 그룹 훈련과 성인 훈련을 담당하는 다른 곳과 학교에서 일을 하기 시작했다. 일

이 진행되어 감에 따라 공동체에서의 내 경험도 확대되었으며 공동체의 관심사를 다루는 대다수의 이러한 형태의 극의 힘이 분명해졌다. 나는 폭력과 마약 사용, 10대 임신, 그 외 나라 전체의 화제에 초점을 맞추는 프로그램을 개발하라는 요청을 받았다. 도시와 시골, 동해안과 서해안 사람들은 당연히 공동체가 독특한 만큼 개성이 있다. 그러나 대화를 위한 매개로서 이 작업의 아름다움은 그것이 일어나고 있는 지금 이 순간과 그에 해당되는 개인에게만 특별한 의미를 갖는다는 데에 있다. 도구는 전달될 수 있으며 그 이용은 그것이 속한 곳-문제를 제기하고 그들 공동체에 필요한 포럼을 창조하는 공동체 회원의 손 안에서 끝난다. 이것이 HIV(Hope is Vital)프로그램이 현재 주목하고 있는 부분이다. 즉 이 프로그램과 기법이 관심 있는 개인과 그룹에게 퍼져나가는 것이다.

## 1. 목 표

내가 HIV프로그램을 얘기한다면, 그것은 현존하는 조직체로서의 프로그램과, 그 프로그램이 하는 작업을 포함하는 기법에 대해 언급하는 것이다.

HIV는 Paolo Freire(갈채를 받는 교육 이론가이며 선도적인, “억압받는 자의 교육”을 저술한, 작가)가 전세계의 교육자들에게 평생을 통해 외쳤던, 교육은 대화라는 믿음에 근거하고 있다. 우리는 이렇게 하라는 말을 듣고서가 아니라 행함으로써, 심지어 보임으로써 배운다. 이러한 기본적인 믿음은 모든 주제-특히 우리가 “예방 교육”이라고 알게 된 것-에 적용된다. 정보는 충분하지 않다. 행동으로 옮길 힘이 없다면 소용없는 일이다. 오직 하는 것만이.

HIV프로그램은 사람들에게 다음과 같은 기회를 제공하려 한다.

- 안전한 장소를 만들어내는 기회
- 대화를 할 기회
- 선택을 하고 그에 따른 결과를 탐색할 수 있는 기회
- 실생활에 대비하여 연습할 기회
- 대화 기술, 결정하기, 자아 존중 등을 강화할 수 있는 기회

- 실패하기보다는 배우려는 잠재능력을 가지고 가상의 세계에서 모험을 할 기회
- 행동을 취하고 자신의 인생에서 주인공이 될 기회
- 신랄하고 노골적으로 삶의 상황과 그에 따른 대응책을 분석할 기회
- 각기 다른 개개인이 모든 상호활동에 보이는 복합적인 관점을 문제 해결을 위한 긍정적인 도구로 이용할 기회

*HIV프로그램은 질문을 던진다*

*대답을 제안하지 않는다.*

*청중이나 참석자가 대답을 한다.*

*같이, 우리 모두 선택사항들을 살핀다.*

*옳고 그름을 논하지 않는다.*

*단 하나만의 해결책을 찾지 않는다.*

*토론, 믿음 그리고*

*그들 자신을 돌보고*

*동정심을 갖고 세상을 돌보는 개인의 능력으로 다가서는*

*한 단계를 추구한다.*

극적으로 함께 작업하고 청중을 참여시키고 감동을 주고 자극할 극을 함께 창조하는 것이 목표이다. 그들에게 이 순간의 극과 그들만의 삶에 능동적으로 참여하려는 욕구와 욕망을 주려는 것이다.

## 2. 철 학

워싱턴 D.C.의 Living Stage의 설립자이자 이사인 Robert Alexander의 말을 빌리자면, “모든 인간은 예술가이다, 창조의 순간에, 우리는 깨어있으며, 가장 건강하며, 자아를 실현한다. 우리가 세상을 보는 관점을 다른 사람들과 공유할 때, 우리 자신을 더 잘 볼 수 있으며, 다른 사람들과의 상호작용이나 선택도

더 잘한다.”

표현하는 행위는 연결행위이다-그것을 통하여, 우리는 우리의 삶에 그리고 사회에 긍정적이고 능동적인 참여자가 된다.

역압받는 자의 극으로 알려진 극의 체계를 만들고 그 일에 종사하는 Augusto Boal에 따르면, “극은 인간이 자신에게 중요한 능동적인 대화에 참여할 수 있게 하는 하나의 언어이다. 개인은 극을 통하여 그룹으로 살 수 있는 안전한 공간을 창조할 수 있으며 그들의 삶을 원활히 하는 상호작용을 탐구할 수 있다. 그것은 문제 해결과 대안 탐색, 그리고 해결책 적용을 위한 실험실이다.”

우리는 극을 통하여 우리의 영혼과 대화하고, 우리 자신과 다른 사람들이 함께 사는 방법을 열정적으로 발견하고 추구할 수 있다.

우리는 모두 예술가이며 극은 하나의 언어이다. 함께 작업하고, 서로에 대하여 배우고, 치료하고, 성장하는 데에 이보다 더 좋은 방법은 없다.

문제 청소년에게 치료와 성장 환경을 제공하는  
시카고 대학의 부속대안학교(Orthogenic School)

재클린 시박 샌더스

이 자리에서 여러분에게 말할 수 있는 기회를 갖게 된 것을 영광으로 생각합니다. 또한 오랜 문명의 전통과 놀라운 발전을 통하여 미래를 지향하며 현대화에 성공한 한국을 관찰하고, 발견할 기회를 갖게 된 것을 큰 기쁨으로 생각합니다. 물론 현대화에 따르는 이점 못지 않게 문제점도 있으리라 생각합니다. 이러한 문제점 가운데 가장 중요하다고 생각되는 과제인 문제 청소년에 관해, 즉 우리 사회에서 올바른 자리를 발견할 수 없고 때로는 그들 자신과 주변 사람들에게 문제를 일으키는 청소년에 관해, 여러분에게 말씀드릴 기회를 제공해 주신 덕영재단과 전 이사장님께 깊은 감사를 드립니다.

저는 문제 청소년, 그들의 부모, 교사, 카운슬러 그리고 그들을 도우려고 하는 사람들과 함께 일하면서 지난 50년간 젊은이들의 삶에 깊이 관여해 왔습니다. 잘 아시다시피 이 일은 제가 생각할 수 있는 가장 힘들고 어려운 일인 동시에 가장 보람된 일이기도 합니다. 이 청소년들은 삶의 출발점에 있으며 그들의 반항과 자포자기적인 태도 속에 비록 감춰져 있긴 하지만 놀라운 발전과 성장의 가능성을 내면에 지니고 있습니다. 그러한 가능성이 실현되는 것을 보는 것보다 더 만족스러운 일은 없습니다. 이런 이유로 이 세상에서 가장 중요하다고 생각되는 이 일 - 청소년에게 미래를 품고 그들의 잠재성을 꽃피우고, 그들 자신에게 만족스러운 삶을 이끌고, 그들을 둘러싼 이 세계에 기여할 수 있는 기회를 제공해주는 - 바로 이러한 일을 덕영재단이 돕고 있다는 점에서 덕영재단에 감사의 말씀을 드리고 싶은 것입니다.

청소년의 치료와 교육에 관련된 50년 세월의 대부분을 저는 교정학교에서 보냈습니다. 보통 대안학교라고 불립니다. 이 학교는 시카고 대학 부속학교로서 청소년 문제에 대해 새로운 접근 방법을 시도하는 실험적인 학교입니다. 30명 내지 50명의 청소년들이 3년에서 13년의 기간 동안 함께 거주합니다. 그들

의 연령은 5세에서 25세까지 다양하며 그들에 대한 진단은 무질서한 행동, 자기 도취적 인성 혼란, 자폐증, 유아 정신이상 등 다양합니다. 매우 정상적으로 보이는 아이도 있고 이상해 보이는 아이도 있는데 일상생활에서 제대로 행동하는 아이는 없습니다. 저는 오늘 교정학교에서의 우리 경험에 관해 주로 말하고자 합니다.

그러나 시작하기 전에, 문화와 그 중요성에 관해 몇 마디 하고자 합니다. 미국 외에 다른 나라에 관해 말할 때마다, 지금의 세계화, 텔레비전, 인터넷의 시대에도 불구하고 상당한 문화적 차이가 존재한다는 사실을 인식하고 있습니다. 만일 제가 물리학, 의학 또는 수학에 관해 얘기한다면 이런 문화적 차이는 별로 중요하지 않지만 청소년에 관해 이야기하고 있기 때문에 그 차이는 매우 중요합니다. 청소년들은 그들을 둘러싼 문화, 가치, 관습, 상징의 중요성 등에 의해 크게 영향받습니다. 나는 문화적 차이와 그 중요성을 오래 전에 제가 대학생일 때 사회문화 인류학 과목을 수강하면서 학문적으로 익혔습니다. 그러나 저는 교정학교에서 더 많은 것을 배웠습니다. 우리 학교의 명성은 전 세계적이며 때로는 다른 나라 출신의 아이들 예를 들면 프랑스 소녀, 영국 소녀, 심지어 한국 소년도 있습니다. 그들을 이해하기 위해서 우리는 그들 모국의 문화를 이해해야 합니다. 미국 내에서조차 다양한 문화적 차이가 존재합니다. 여러분도 알다시피 미국은 아주 큰 나라이며 미국 내에 다른 가치관과 관습을 가진 많은 사회들이 있습니다. 범죄가 만연한 가난한 도시의 구역에 사는 아프리카계 미국인 사회의 관습과 가치는 부유한 교외지역의 그것과는 매우 다릅니다. 이런 문제를 다루는 사람들은 이러한 차이점을 인식하고 이해해야 합니다. 이것은 바로 우리의 공립학교 교사들이 매일매일 직면하는 문제이기도 합니다. 이 교사들은 종종 교육을 매우 높이 평가하는 계층 출신들입니다. 그러나 그들의 학생들 대다수는 책도 없고 교육에도 흥미가 전혀 없는 가정에서 성장했습니다. 게다가 그들의 또래 그룹들은, 특히 소년들은, 학교에서 성공하는 일이 남자답지 않다고 생각합니다. 많은 교사들은 이러한 학생들의 태도에 충격을 받습니다. 교사들은 자신들이 교육받기를 원했기 때문에 그들이 공부했던 과목들을 학생들에게 가르치려 합니다. 그러나 교육의 가치를 이해 못하는 학생들

은 이런 과목에 관심이 없습니다. 학습에 대한 욕구도 없고 배경도 전혀 다른 아이들을 성공적으로 교육시키기 위해서 교사들은 그들의 문화를 이해해야 하고 가르치는 임무가 보다 도전적인 일이 되 가고 있음을 인식해야 합니다. 무엇보다도 그들만의 독특한 세계에 살고 있는 청소년들이 호감을 가질 수 있는 새로운 방식으로 가르쳐야 합니다. 그렇지 않으면 이 아이들은 주의를 기울이지 않을 것입니다.

가르치는 일이 새로운 도전이라는 사실을 이해했던 한 교사의 예를 들겠습니다. 그녀는 독해력이 매우 떨어지는 한 무리의 고등학교 학생들에게 영어를 가르쳤습니다. 학생들이 영어를 유창하게 읽도록 돕기 위해, 읽는 연습을 해오라고 했습니다. 학생들은 독해 숙제를 해오지 않았고 수업 중에도 거의 주위를 기울이지 않았습니다. 그녀는 학생들이 독해를 잘 하기 위해서는 스스로 읽기도 하고 다른 사람이 읽을 때 주위를 기울이는 것이 무엇보다 중요하다는 사실을 알았습니다. 그래서 학생들에게 흥미로운 읽을 거리를 가져오라고 요청했습니다. 이러한 요청은 학생들에게는 매우 힘든 일이었습니다. 왜냐하면 그들 자신이 관심을 가질 만한 글이 있을 거라고 스스로 믿지 않았기 때문입니다. 그러나 한 소녀가 강간당한 소녀의 경험을 쓴 기사를 가져왔을 때, 이 태도는 변했습니다. 교사는 기사를 복사하여 다음 레슨의 교재로 사용했습니다. 그 기사를 읽을 때, 학생들은 페이지에서 눈을 땄 줄을 몰랐습니다. 모든 학생들이 수업에 참여했고 경청했습니다. 그들에게 매우 중요하다고 생각되는 토픽의 글을 읽는 것은 매우 보람된 경험이었습니다. 학생들의 문화에 계속 면밀히 주의를 기울임으로써, 그 교사는 그들 삶에 중요한 동시에 그들이 관심을 가질 수 있는 독서 자료를 발견할 수 있었습니다.

이 발표를 준비하는데 있어 문화가 청소년과 성인에게 끼치는 영향이 매우 중요하기 때문에 보편적인 문제 즉 우리 인간 모두가 공통으로 가지고 있는 문제에 초점을 맞추겠습니다. 저 또한 한국에 관한 기사를 읽고 단기간의 방문을 통하여 여러분의 문화에 친숙해지려고 노력해왔습니다. 그러나 제가 원하는 만큼 아는 것은 불가능하기 때문에 한국의 특별한 상황과 한국의 젊은이에게 어떤 면은 적용되고 어떤 면은 적용이 안 되는지 검토하는 작업은 여러분에게



맡기겠습니다.

일종의 대안 학교 “교정학교(Orthogenic School)”가 무엇을 의미하는지 밝히는 일로 시작하겠습니다. 이것은 일상적인 상황에 제대로 적응하지 못하는 청소년에게 성장할 수 있는 기회를 다시 한 번 제공하는 곳을 의미합니다. 이곳은 대처하기 어려운 상황, 과도한 요구와 긴장으로부터 청소년을 보호해 줌으로써 또 한 번의 기회를 제공하는 곳, 청소년의 내적 요구를 이해하고 이에 대한 해결책을 제시하는 곳, 아이들의 성장을 막는 것이 아니라 그들을 도와주고 장려해 주기 위해 우호적인 체제와 도전이 부여되는 곳입니다.

미국에서 1940년 이전의 대안학교는 질이 나쁘거나 우둔한 학생을 위한 학교였습니다. 정신 이상으로 병원에 수용된 아이들도 있었지만 일반적으로 어린 아이가 정신 이상 증세를 보인다는 것은 말도 안 된다고 믿었기 때문에 이런 애들을 위한 전문적인 정신병 치료병원은 없었습니다. 그 당시에는, 아이가 뺨뺨 떨어진 아이가 될 수도 있고 배우는데 관심이 없을 수도 있는 점을 전혀 고려하지 않았습니다. 뺨뺨 떨어진 면은 벌을 통해서 바로 잡아주어야 하고 우둔한 것은 고칠 수 없는 것으로 단순히 생각했습니다. 다행히도 프로이드 학설을 지지하는 몇몇 유럽인들의 격려에 힘입어 미국인들도 이러한 문제에 관심을 갖기 시작했습니다. 용감한 독일인 아우거스트 아이콘(August Aichorn)은 소년범들조차도 매우 다른 경험을 통해 새사람이 될 수 있다고 믿었습니다. 그래서 그는 소년범들과 함께 생활하게 되었습니다. 그는 심리분석을 통해 청소년들의 내적 불안과 욕구에 대한 깊은 이해심과 함께 존경심을 가지고 대했으며 아이들 나이에 어울리는 학습 경험과 도전을 제공했습니다. 반항적 기질이 있는 청소년에게 그들을 도와주는 직원들이 아이들 편이라는 사실을 확신시키는 것은 정말 쉬운 일이 아니었습니다. 이러한 경험을 저술한 책, 『문제 청소년(Wayward Youth)』에서 아이콘은 소년들이 가구 설비 일부를 파괴했을 때 직원들이 어떻게 가구들을 교체해줬고 궁극에는 어떻게 가구를 모두 교체시켰는지 묘사합니다. 이는 직원들이 부서진 물건보다는 소년들의 안전 여부에 더 신경을 썼음을 보여주는 매우 인상적인 예입니다. 그들의 파괴적인 태도는 더 이상 지속되지 않았습니다. 바로 이것이 우리가 교정학교에서 시행했던 치료법

소위 심리 분석에 기초한 환경 요법입니다. 이차 세계 대전 이후 심리학자, 정신병 치료사, 사회복지사, 심리 분석가들은 함께 일하면서 이 요법을 더욱 발전시켰습니다. 심리 분석에 기초한 환경 요법이란 무엇일까요? 그것은 건강한 성장을 위해 고안된 환경을 의미합니다. 그것은 우리가 환경의 모든 측면과 세부 사항에 주목한다는 것, 즉 건강한 성장에 공헌할 수 있는 환경을 고안하는 것을 의미합니다. 정신적 환경 못지 않게 물리적 환경도 매우 중요합니다. 다시 말하면 청소년들과 함께 생활하며 그들을 지도하는 직원들을 어떻게 교육시킬 것인가 하는 문제 못지 않게 빌딩, 방, 가구들을 어떻게 디자인할 것인가 하는 문제가 매우 중요하다는 것입니다. 물론 운영 기구와 매일의 계획, 즉 교육, 여가시간, 토론, 식사, 수면 시간을 포함한 하루 24시간의 계획에 신중한 관심을 쏟아야 합니다. 이 사업의 시행에서 우리는 심리분석에 기초한 자아 심리학 이론을 사용했습니다. 이 이론에 따르면 개인의 심리는 자아, 초자아 그리고 본능의 3부분으로 구성됩니다. 모든 유아의 행동은 먹고, 자고, 안기고 싶은 기본적인 욕구나 반응과 같은 본능에서 비롯됩니다. 유아가 환경에 상호 반응하면서 자아가 서서히 발전됩니다. 우리로 하여금 이 외부 세계, 우리의 욕구에 대처할 수 있게 해주는 기술과 능력은 모두 이 자아에 속하는 것입니다. 점차 부모의 요구와 다른 외부 권위의 요구를 내면화시키는 작업이 진행되는 데 바로 이것이 초자아입니다. 초자아가 발달되면서 한때 우리 부모와 선생님의 규율이었던 것이 나의 규율이 됩니다. 모든 요구를 만족시키고 균형을 잡아 주는 것이 자아의 역할입니다. 자아는 신체적 욕구와 양심이라는 내면적 요구와 외부 세계의 요구를 만족시키고 조절하는 기능을 합니다.

이 견지에 따르면 아이들을 괴롭히는 것은 자아의 결핍입니다. 즉 아이들은 자신들에게도 만족스럽고 그들 주변 사람에게도 받아드려질 수 있는 그런 삶을 이끌어 갈 수가 없습니다. 그들은 자신의 욕구를 만족시킬 수도 없고 조절할 수도 없습니다. 그러므로 그들은 불행하고 나아가 자아 분열을 경험하게 됩니다. 외부의 요구를 만족시킬 수 없게 됨에 따라 이상하다거나 품행이 고약한 아이로 여겨지게 됩니다. 자아를 확고하게 세워주는 것이 공동 체류 치료의 임무입니다. 이 방법은 내외적 요구를 축소시킴으로써 자아가 성공적으로 기능

할 수 있게 하는, 즉 내외적 요구의 충족과 지배를 통하여 강해지도록 하는 것입니다. 학습자에게 학습자 수준에서 풀 수 있는 문제를 주고, 점차 학습자의 능력이 증가함에 따라 난이도를 높이는 것과 같은 원리를 여기에도 적용할 수 있다. 우리 청소년들에게 그들 수준에서 가능한 생활을 제시하고 점차 그들의 기술이 증가하고 내적 갈등이 감소함에 따라 더 많은 도전을 제공할 수 있습니다.

적절한 경험을 계획하기 위해서 먼저 아이의 기술, 능력, 성장 욕구, 좌절에 대한 관용 등을 제대로 인식한 뒤 외부 환경을 변화시켜야 합니다. 예를 들면, 돈에 대한 유혹을 참지 못하는 청소년 가까이 돈이나 귀중품을 방치해서는 안 됩니다. 아이의 정신적 변화를 파악하는 일이 내적 환경 변화에 선행되어야 합니다. 예를 들면, 어린 시절 경험 때문에 화를 잘 내는 아이는 분노를 억제하기 위해 도움이 필요합니다. 약한 자아는 분노를 억제하기 위해 과도한 부담을 갖게 됩니다. 그러므로 우리는 아이에게 분출구를 제공해주기 위해 분노를 비폭력적으로 표출하는 방법을 가르쳐야 합니다. 그리고 우리 자신 또한 분노를 억제하는 방법을 이해하기 위해 분노의 원천을 이해해야 합니다. 분노가 줄어들면서 아이는 분노에서 비롯되었던 이전의 행동을 통제할 수 있는 능력을 배울 수 있을 것입니다.

올바른 체류 치료에 필요한 요소 중 이론으로 정립하기 어려운 두 가지가 있는데 바로 신뢰와 감정이입입니다. 교정학교에서의 우리 성과를 설명하면서, 이 두 가지 태도가 우리의 활동에 얼마나 큰 역할을 했는지 여러분께 알려드리고 싶습니다.

교정학교에 관해 브루노 베틀하임(Bruno Bettelheim)이 쓴 책, 『사랑만으로는 부족해요(Love Is Not Enough)』는 학교에서 아이 생활의 모든 면에 관한 상세한 묘사와 신중한 토론을 담고 있습니다. 이 책은 생활의 모든 순간이 치료 가능성에 열려있다는 우리의 관점을 대변하고 있습니다. 더욱이, 우리 청소년 문제의 심각성 때문에 약간의 가능성만 있으면 그 순간을 잘 이용하는 것이 중요합니다. 두 가지 예를 들겠습니다. 첫 번째 예는 학교에서 아이의 시작 즉 첫 만남에 관해서입니다. 처음 인터뷰에서 우리는 학교의 역할이 무엇인지

를 전달하려고 노력합니다. 우리는 아이에 대한 최대의 신뢰를 표하려고 노력합니다. 처음 학생의 가족을 만날 때 학교의 응접실에서 그들 모두와 함께 인사하며 아이에게 함께 사무실로 가자고 권유한 뒤 그 아이와 먼저 말을 합니다. 이것은 제가 아이의 현 상황에 대해 아이의 의견을 가장 높이 평가한다는 의미이기도 합니다. 이 첫 만남에서 저는 아이에게 모든 것을 직접 말합니다. 즉 이 곳은 심각한 문제가 있는 사람들을 위한 장소이며, 문제에 관해 도움의 기회를 제공받을 수 있는 장소이며, 이것은 매우 어려운 일이고, 그 결과는 학생 자신이 어떻게 하느냐에 달려있다는 등의 말을 합니다. 그들에게 그들 자신의 문제를 어떻게 생각하는지 묻습니다. 학생들 의견에 대한 우리의 유별난 관심과 이러한 과정에서 보여지는 진지한 신뢰감이 특히 청소년들과의 강한 유대감의 기반이 되었습니다. 십대 아이들의 반항의 원천은 그들의 생활이 남에 의해 통제되고 있다는 데서 비롯되기 때문입니다. 우리는 처음부터 그들의 생활이 그들 손안에 있다는 사실을 분명히 밝혀 주었습니다.

15세의 소녀가 자살 미수로 병원 신세를 진 뒤 마지못해 우리에게 왔습니다. 아이 부모는 계속 그녀를 감금시키고 그녀가 있을 곳을 한정시키려 했지만 우리는 문을 개방하여 우리와 함께 있고 싶지 않으면 쉽게 떠날 수 있도록 허락해 주었습니다. 그러므로 우리는 그녀의 체류가 자발적이기를 원했습니다. 우리 학교가 그녀에게 바른 장소인지 그녀는 확신이 서지 않은 듯 했습니다. 그녀에게 어떤 곳이 최상의 곳인지에 대해 그녀 자신이 결정해야 한다고 말했습니다. 그러나 우리가 그녀에게 도움을 줄 수 있는지 여부에 대해 올바른 결정을 내리게 하기 위해 그녀는 정말로 시도해 봐야하고 그 기간이 3년 정도 걸리 것으로 확신했습니다. 아이는 제대로 시도하려면 오랜 기간이 필요하다는 것을 이해했습니다. 자신의 목숨을 끝낼 만큼 절망적이었던 15세의 소녀가 수년간 지속된 절망을 치료하는데 여러 해가 걸릴 것임을 이해했습니다. 그러나 그렇게 긴 기간을, 3년이라는 긴 기간의 체류를 자신에게 약속할 수 없었습니다. 그래서 우리는 타협을 하였고, 아이는 1년 반 체류한 뒤 그때 가서 다시 결정하는데 동의했습니다. 그 애가 여러 면에서 반항적이고 문제아지만 약속은 철저히 지켰습니다. 정말 만나고 싶은 남자 친구가 있었지만 그를 만나기 위해

학교를 벗어나는 것은 절대 하지 않았습니다. 부모님이 그녀의 의지에 반하여 어떤 일을 처리하면, 사실 부모님은 그렇게 할 수 있는 법적 권리가 있었는데, 그녀는 여러 번 가출을 했습니다. 그러나 그것은 스스로 내린 결정이었습니다. 즉 그녀는 자신의 삶을 스스로 결정해 나가고 있었습니다. 1년 반 뒤에 그녀는 우리의 도움으로부터 독립해서 성공적으로 살기 위해 준비하는데 필요한 기간 만큼 머무르기로 결정했습니다.

두 번째 예는 또 다른 시작, 즉 하루의 시작에 관한 것입니다. 책 『사랑만으로는 부족해요』에 “잠에서 깨어나기”라는 장이 있습니다. 이 장은 “아침에 일어나서, 침대에서 일어나, 옷을 입는 일이 아이에게는 종종 힘든 일입니다. 아이들은 자신 있게 하루를 시작하기에는 너무 준비가 안되어 있습니다 그들은 따스하고 아늑한 침대의 보호와 편안함을 그대로 지키고 싶어합니다. 아이들은 이런 욕구와 나태함을 떨쳐낼 만한 성숙한 감정이 부족합니다.

“아이가 밤새 어떤 경험을 했는지 정확히 모르지만 밤에 무심코 깨어났을 때 꿈에서 자신을 괴롭힌 것에 관해 말할 때, 일상생활을 맞이할 준비가 덜 될 수록 악몽과 밤에 대한 두려움을 갖기 쉽고, 이런 경험은 다음날을 맞이하는 것을 더욱 힘들게 한다는 인상을 받습니다.”

우리 아이들은 한 방에 6내지 7명을 수용하는 큰 기숙사에 살았습니다. 각각의 아이는 자기 침대와 서랍장을 포함한 자기 영역을 가지고 있습니다. 카운슬러는 아이들이 깨어나기 시작할 무렵, 즉 아침 식사 1시간 전에 기숙사에 옵니다. 이 때 카운슬러는 아이들이 그 날 하루 잘 적응할 수 있도록 도와주기 위한 노력을 기울입니다. 이를 위해서는 개개 아동에 대한 이해, 감정이입, 그리고 카운슬러 자신의 창의성이 요구됩니다. 몇몇 카운슬러는 어두운 방에 빛을 가져갈 때 놀라지 않게 신중을 기한다든지 또는 주스를 침대 곁에 놓는 것과 같은 노력을 통해 인생이 괴롭지 만은 않다는 느낌을 아이에게 전달하는 일과를 가지고 있습니다. 좀 더 나이가 어린아이들은 종종 카운슬러와 형겅 인형의 대화를 통해 또 하루가 시작된다는 생각을 확인합니다. 카운슬러는 “곰돌이”에게 그 날 할 일을 정확히 말해주고 전날 있었던 즐거운 일들을 “곰돌이”에게 다시 상기시킵니다. 또는 어린아이는 신체 부분과 관련된 게임을 통해 신체에

대한 불안감을 해소할 수 있습니다. 아이들은 매우 유사한 고민을 가지고 있습니다. 그러나 그것을 인정하기를 꺼리므로 그런 점을 깨우쳐 주기가 더 어렵습니다. 그러나 침대에서 일어나기를 싫어하는 것이 순전히 게을러서가 아니라는 것과 자기만의 바지를 고집하는 것이 순전히 허영심 때문은 아니라는 것을 이해한다면, 하루의 일과를 직면하면서 그들이 갖는 두려움이나 적응을 잘 못하는 것에 대한 불안을 극복하도록 도와줄 수 있는 방법을 찾기가 쉽습니다.

하루의 일과를 시작하기 어렵거나 꿈속에 나타나는 마귀를 짓누르기 어려운 것은 아이들이나 청소년 뿐만은 아니다라는 사실을 우리 모두가 기억해야 합니다. 이상한 꿈을 꾸 보지 않은 사람이 어디 있으며, 이불을 머리 위까지 끌어올리기를 바라지 않은 사람이 어디 있습니까?

지금까지 얘기한 두 가지 시작은 환경 요법을 시행하는 우리가 하루 모든 시간에 쏟아야 하는 절대적인 관심을 잘 보여줍니다.

저는 앞에서 환경은 물리적 환경, 인간 자원, 일과를 결정하는 치료법으로 구성된다고 말했습니다. 물리적 환경부터 언급하면서 이 세 가지에 관해 말씀드리고 싶습니다.

여러분이 문제아를 위한 빌딩을 건설한다면 그것은 그들 눈에 아름다워야 합니다. 아이들을 위한 장소처럼 보여야 되고 안전해야 합니다. 아이들이 조용하고 내성적이던 건방지고 반항적이던 간에 우리의 모든 아이들은 자신을 매우 형편없는 존재로 평가하면서 고통스러워합니다. 그들은 모두 인생의 실패자였습니다. 자신을 과소 평가하는 사람에게는 그들이 들어가는 건물이 가치 있고 그들을 진정으로 위하는 장소처럼 보이는 것이 중요합니다.

접대실이라고 불리는 방은 교정학교가 원래 사용했던 건물의 거실이었습니다. 그 방은 마치 거실처럼 장식되었습니다. 기증 받은 골동품도 있었고 나무로 만든 말, 실제 아기 크기 만한 인형이 들어가기에 충분한 아기 침대, 인형의 집, 왕을 위해 디자인 된 듯한 우아한 의자 등 이 모든 것이 이 곳을 방문한 아이들이 실제로 타고 놀아도 될 만큼 충분히 튼튼했습니다. 직원들이 정기적으로 사용하는 책이 꽂혀 있는 책꽂이가 거실의 한 쪽 벽을 이루고 있었습니다. 이 곳은 인터뷰를 위해 그저 기다리는 장소가 아니라 사람들이 실제 살

수 있는 장소였습니다.

아이들 생활의 대부분이 이뤄지는 방은 그들의 기숙사였습니다. 한 방을 차지하는 6 내지 7명의 아이들은 독특한 정체성을 가지고 있었는데, 아이들은 종종 그것을 그들이 선택한 이름으로 표현했습니다. 한 그룹은 Pioneers라는 이름을, 다른 여자아이들은 Gazelles라는 이름을 택했습니다. 우리가 제공한 가구 장식들은 매력적인 동시에 튼튼했습니다. 남자애들에게는 남성적인 가구를, 여자 애들에게는 여성스러운 분위기의 가구를 배치했습니다. 물리적 환경에 관해 아이들의 의견을 가능한 최대로 수용하는 우리의 태도는 그들로 하여금 그들이 자신들의 삶을 스스로 결정하고 있다는 느낌과 더불어 다른 사람들과 상호 교류의 경험을 제시하는 기회를 제공해주었습니다. 새 커튼이 필요할 때는 우리는 항상 아이들에게 재료를 선택하도록 했고 기숙사 벽에 페인트를 칠할 때는 그룹이 색깔을 선택하게 했습니다. 만장일치의 결정을 규칙으로 했는데, 그것은 싫어하는 색이 칠해진 방에서 사는 사람이 없기를 바랬기 때문입니다. 각각의 벽이 다른 색으로 칠해진 것은 일종의 타협을 의미했습니다. 방문객에게는 이상하게 보일지도 모르지만 그 색들을 가장 많이 보게 되는 아이들에게는 기분 좋은 일이었습니다. 같이 이런 결정을 내리는 것은 이런 그룹 상황에서 일어날 수 있는 학습의 한 작은 예에 불과 합니다.

이 곳의 방들은 아이들이 자기만의 공간 개념을 가질 수 있도록 배열되었습니다. 아이들은 그 공간을 자기가 원하는 대로 장식했습니다. 벽에 그림이나 포스터가 없으면 우리는 그 공간이 황량하지 않도록 선택을 제공했습니다. 물론 자유 선택에 있어서 어느 정도의 제한은 두었습니다. 다른 친구들에게 혐오감을 주거나 외설적인 것은 허용하지 않았습니다. 이런 모든 과정에서 우리는 아이들에게 개개의 표현과 선택을 장려하는 동시에 자신들이나 남에게 해가 될 표현이나 선택은 자제하도록 가르치는 노력을 게을리 하지 않았습니다.

개인의 공간이 침범되는 일은 없었습니다. 아무도 소유주의 허가 없이 남의 물건에 손댈 수 없었습니다. 오직 한 가지 예외가 존재하는데 그것은 안전과 관련된 것입니다. 직원은 아이들의 소지품 가운데 위험한 것이 없는지 확인하기 위해 정기적으로 각자의 소지품을 신중하게 조사한다는 양해를 구했습니다.

주변 공간이 아이들 마음에 들도록 최대한 허용을 하면서도 - 자신들의 의견이 반영되고 있고, 주변 환경이 마음에 들고, 이것은 그들의 것이고, 정말 인간 대접을 받는다는 느낌을 충분히 갖게끔 함으로써 - 동시에 이 환경이 안전하다는 것을 확신해야 했습니다. 감옥처럼 보이지 않으면서도 안전한 장소를 만드는 것은 상상력을 요구합니다. 날카로운 도구, 유독성의 화장수, 돈, 매우 귀중한 물건 등 위험의 소지가 있는 것은 무엇이나 아이들 손이 닿지 못하게 합니다. 우리의 아이들에게 조금이라도 유혹의 소지가 없기를 원했습니다. 아이들이 활동에 참가하고 있는 동안 우리 직원들이 아이들 그룹 전원을 보고 들을 수 있도록 하기 위해 모든 공간을 개방적으로 설계했습니다. 아이들은 누군가가 그들을 보고 있다는 것을 알 때, 말썹을 훨씬 덜 일으키는 경향이 있습니다. 우리의 견지에서 보면, 우리가 제공한 환경은 약한 자아와 초자아를 불안하게 하는 유혹을 제공하지 않았고 자아를 억누르는 불안감도 조성하지 않았습니다. 아이들은 보다 건전하게 행동함으로써 강해지는 경험을 하게 됩니다.

우리 모두가 알고 있듯이 이 사업의 가장 중요한 요소는 직원들입니다. 과거에는 교정학교가 한 목사의 수수한 집에서 시작되었습니다. 세월이 흐르면서 이 교정학교의 성공이 점차 알려졌고 더 많은 자금이 유입됨에 따라 물리적 환경이 풍요해지고 보다 세련되어 졌습니다. 그러나, 치료의 효율성은 과거 수수한 환경 속에서 만큼이나 뛰어났습니다. 교정학교 성공의 가장 중요한 요소인 직원들은 항상 아이들과 함께 있는 카운슬러와 교사였습니다. 6 또는 8개의 그룹이 함께 기숙했는데, 각 그룹은 2 또는 3명의 책임 카운슬러가 있었습니다. 그들이 수업 중인 경우를 제외하고는 그들은 언제나 카운슬러 중 한 명과 함께 있었습니다. 카운슬러는 아침에 아이들이 준비하는 것을 돕고, 수업에서 아이들이 돌아왔을 때 음식으로 그들을 반겨주고, 낮 동안 함께 얘기하고 놀고, 저녁에 침구를 정돈해주고, 학교 식당에서 그들과 함께 식사를 했습니다. 우리 나름의 이론에 근거하여 세운 일종의 배움의 학교가 있었는데 모든 아이들이 일주일에 5일, 9시부터 3시까지 다녔습니다. 우리 카운슬러들은 모두 대학 교육을 받은 분들이지만 특별한 훈련은 받지 않았습니다. 우리 학교에는 사



회복지사 2분, 상담 전문 정신병 치료사 2분이 있지만 중요한 일은 카운슬러와 교사들이 했습니다.

이렇게 훈련도 받지 않은 분들이 이런 문제아들을 어떻게 도울 수 있을까요? 그것은 바로 우리의 집중적인 공동 작업 때문에 가능했습니다. 우리들은 매일 우리의 아이들에 대해 얘기하는 미팅을 열었습니다. 때때로 우리는 앞으로의 활동을 계획했고, 개개인이나 그룹의 아이들을 이해하는 방법 또는 문제 해결의 방법을 토의했고, 때로는 한 아이의 과거와 발전상에 관해 집중적으로 이야기를 나누었습니다. 이런 미팅에서 우리는 정신병 치료사, 심리학자, 사회복지사 등 서로의 지식을 최대한 이용했습니다. 그러나 가장 중요한 것은 카운슬러와 아이의 일상 생활 속에서 이 모든 것이 어떤 의미를 지니는가입니다. 이론은 아이들의 이해에 도움이 될 수 있습니다. 그러나 직원이 마음 깊이 감정적으로 아이의 상황을 이해할 때 비로소 도움이 될 수 있습니다.

우리가 직원들에게 가르치는 가장 중요한 방법은 상대방의 입장을 이해하도록 하는 것입니다. 종종 우리 아이들은 이해하기 어려운 방식으로 행동합니다. 때때로 이런 행동은 기괴하거나 파괴적이기까지 합니다. 우리는 “내가 이런 짓을 한 적이 있는가? 어떤 기분일 때 이런 짓을 할 까?” 하고 자문해 봅니다. 이런 방식은 그 아이가 끔찍한 괴물이 아니라는 것, 그렇게 행동하는 것은 본성이 나쁘거나 제정신이 아니기 때문이 아니라 그 행위가 그 사람 자신에게는 상황을 개선하기 위한 최상의 방법이기 때문이라고 생각하는 사람들의 행동과 다를 바 없다는 느낌을 아이에게 바로 전달하는 이점이 있습니다. 일단 아이가 무엇을 성취하고자 했는가를 이해할 수 있다면 우리는 그것을 파괴적이 아닌 방식으로 성취하게끔 도울 수 있습니다.

다른 도시에서 십대 아이를 인터뷰한 적이 있는데 우리 학교가 그 애에게 적절한지 알아보기 위한 것이었습니다. 제 방문 직후 그는 샌더스라는 이웃의 돈을 훔쳤습니다. 훔치는 일을 생각해 보지 않았지만 어떤 것이 정말 갖고 싶고 그것을 얻을 다른 방법이 없다고 확신하면 훔칠 수밖에 없을 것이라고 생각합니다. 그런데 그 아이는 원하는 물건을 살 돈이 있었습니다. 그래서 저는 샌더스라는 사람으로 뭔가를 원했지만 얻을 수 없을 것으로 생각했구나 하고

추측했습니다. 제 이름이 샌더스이므로, 저는 이 상황을 학교에 들어오고 싶은 데 물건을 훔치지 않고는 받아들여질 것 같지 않아서 이 아이가 이런 짓을 한 것으로 해석했습니다. 그가 학교에 왔을 때, 제가 그에게 이런 식으로 그의 행동을 변호해 주자 그는 기뻐했습니다. 그 때까지 나쁜 아이로 낙인 찍혀왔는데, 제 설명은 그 아이를 완전히 다른 시각에서 볼 수 있게 해 주었습니다. 제 설명이 완전히 틀린 것일지라도, 그 아이는 그의 행동에 합리적인 동기가 있었다는 제 확신으로부터 무척 고무된 것 같았습니다.

물론, 우리의 이론과 인생관에 대한 견해 면에서 이런 이해는 매우 중요한데 이것은 총체적 인성의 맥락에서 볼 수 있어야 합니다. 전 강한 초자아가 있기 때문에 훔치지 않습니다. 잡혀서 벌받을 것이 두려울 뿐 만 아니라 훔치는 것은 나쁘다고 믿습니다. 그러므로 아직 강한 초자아를 가지고 있지 않은 이 아이에게 절도나 다른 나쁜 행동에 대해 저 자신의 불찬성을 포함하여 불쾌한 결과가 있을 것임을 이해시키는 일이 중요합니다. 그런데 저의 불찬성은 우리가 강한 관계를 발전시킨 후에만 큰 의미를 지닐 수 있습니다. 또 다른 아이가 저나 베틀하임 박사가 자기의 발전에 대해 진정으로 큰 관심을 가지고 있기 때문에 우리가 말한 대로 따르겠다고 하면서 이런 마음과 마음의 진이를 표현한 적이 있습니다. 아이들이 진실로 어른을 신뢰할 때, 그 어른의 불찬성은 가장 가혹한 벌입니다. 신뢰하지 않을 때는 불찬성은 의미여부를 떠나 더 나쁜 결과를 가져올 수가 있습니다.

아이의 입장에서 생각해 보는 또 하나의 이점은 그 아이가 할 수 있는 일을 보다 잘 예측할 수 있다는 겁니다. 한 소년이 우리 학교에서 체류한지 두 번째 밤에 가출을 했습니다. 그 때 한 직원이 그 소년의 입장이 되어 생각을 해본 뒤 학교를 방문중이었을 때 그가 부모와 함께 머물렀던 호텔로 돌아갈 것이라는 생각이 들었습니다. 그는 그 아이를 발견했습니다. 그리고, 아이가 어떤 감정을 가지고 있는가에 초점을 맞추어 화난 아이에게 접근하면, 아이에게 훨씬 가깝게 접근할 수 있고 평형을 되찾기 위해 아이에게 필요한 것이 무엇인지를 잘 알 수 있습니다.

불행히도, 자신을 이 아이들 중 하나로 상상하려고 노력하는 것은 쉽지 않습

니다. 매우 고통스럽기도 한 일입니다. 문제아들과 생활하는 여러분들께서 지닌 용기의 일부는 감정이입 치료의 필수 부분인 고통을 기꺼이 경험하시려 한다는 점입니다. 상대방의 고통을 경험하지 않고 어떻게 감정이입이 가능하겠습니까? 아이들 중 하나로 상상하기 어려운 또 하나의 이유는 우리 자신을 괴이하고, 태만하고, 문제 성향이 있는 아이로 생각해 보고 싶지 않기 때문입니다. 그러나 우리가 아이들이 겪은 충격적인 경험과 생활 상태를 겪는다면 달라질 수도 있다는 것을 명심해야 합니다. “그렇게 안된 것은 하나님의 덕이다.”라는 속담이 있지 않습니까?

매우 비참한 지경에 이른 사람처럼 느끼려고 애를 쓰면 정말 비참해 질까 바 두려워하는 직원들이 종종 있습니다. 모임에서 자신이 방을 떠날 때마다 비명을 지르고 우는 한 소녀의 문제를 내놓은 교사가 있었습니다. 소리지르고 우는 소녀를 이해하기 위해 교사는 기분이 처참해질 때마다 그렇게 했다고 말했습니다. 교사는 해결책은 항상 그 아이와 함께 머물러야 하는 것이라고 생각했습니다. 그러나, 이것은 올바른 감정이입 치료는 아닙니다. 이 방법은 온정적이고 동정적이긴 하지만 아이가 스스로 생각하게 하는 경험을 제공하지는 않습니다. 베틀하임 박사는 강정이입 과정을 우물의 바닥에서 도움을 기다리는 사람에 비유한 적이 있습니다. 도움을 제공하는 사람은 밑바닥에 있는 사람과 같이 있기 위해 우물 아래로 내려와야 하지만 절대 밖으로 나갈 때 타고 올라갈 밧줄을 놓쳐서도 안되고 우물의 위 부분에 있는 빛을 놓쳐서도 안됩니다. 다시 말해, 감정이입이 되기 위해 상대방의 절망을 인식하고 이해해야 하지만 동시에 절망에 처한 사람이 보지 못하는 것, 절망으로부터의 탈출구를 볼 수 있어야 합니다.

이 아이들을 다루면서 가장 억제하기 어려운 것은 분노입니다. 아이들과 함께 일하기로 결정한 사람들은 아이들에 대한 사랑 때문에 그 일을 합니다. 우리가 사랑하려고 마음먹은 사람들에게 화를 내는 것은 큰 충격이 아닐 수 없습니다. 우리가 화를 내는 것은 피할 수 없습니다. 많은 젊은이들은 도전적이고, 버릇없고, 반항적이며 해야 할 일은 하지 않고 때로는 그들을 돕고자 하는 가장 진지한 노력마저 거절합니다. 아이들을 그렇게 행동하도록 만드는 고통과

불안감을 이해할지라도 우리는 여전히 분노를 억제할 수 없습니다. 그래서 때로는 아이의 파괴적인 행동을 멈추게 하는 대신에 벌을 주고 상처를 입히게 됩니다. 이 문제는 매우 지속적이기 때문에 체류 치료에 있어서 우리가 꼭 유념해야 하고, 이에 대처하기 위해 직원들이 함께 일하는 것이 중요합니다. 때로는 아이에게 화를 내는 직원을 보고 동료 직원이 비난할 때도 있습니다. 아이의 분노를 받아주는 것이 중요하듯이 동료 직원의 분노를 받아주는 것은 중요하며 직원들이 분노를 표출할 안전한 출구를 가지고 있는 것이 중요합니다. 때로는 동료 직원의 분노를 지나치게 동정하여 아이를 비난하는 일에 동참할 수도 있습니다. 이것은 물론 매우 파괴적입니다. 이것은 매우 어려운 문제이므로 직원들이 분노를 수용하고 억제하는 노력을 하면서 서로 협력하고 도와줘야 합니다. 한 직원이 말했듯이 침대에 누워 울고 있는 아이를 이해하는 것은 쉬우나 당신에게 욕하는 아이를 이해하는 것은 훨씬 어렵기 때문입니다.

지금까지 물리적 환경과 인적 자원에 관해 언급했습니다. 지금부터 매일의 계획과 기구에 관해 말하겠습니다. 그것은 예측 가능한 것이어야 합니다. 그것의 구조는 명확하고 처리할 수 있는 것이어야 합니다. 그리고 이 명확하고 예측 가능한 기구는 당연히 아이들의 요구에 기초해야 합니다. 취침 시간과 기상 시간은 건강에 필요한 수면 양에 맞춰 정해질 것입니다. 활동 시간은 대책 없이 정하는 것이 아니라 성취에 필요한 만큼 할당되어야 합니다. 그리고, 수업 중에 가장 어려운 과목은 아이가 정신이 맑고 가장 기운이 넘칠 때 학습시켜야 합니다. 만일 운동 시간이 적절한 간격을 두고 있다면 학생들은 책상에서 덜 안절부절 할 것입니다.

젊은 사람들은 인생이 예측 가능하면 재미없다고 불평합니다, 그들의 불평에도 불구하고 인생에서 지금껏 실패한 사람들에게는 그 재미없는 예측 가능성이 필요합니다.

보통 교과과정을 계획할 때, 사람들은 종종 성인으로서, 시민으로서, 전문가의 입장에서 학생들이 꼭 알아야 하는 것이 무엇인지를 가장 많이 고려합니다. 학습에 어려움을 겪는 아이들을 위해 우리는 이런 계획을 다르게 시작해야 합니다. 아이들 자신이 참여하고 싶고 필요하다고 여기는 것이 무엇인지 생각해

야 합니다. 대개는 아이들의 과거 학교 경험이 실패와 실망으로 가득 찬 것이어서 모든 학습에 대해 부정적일 것입니다. 그러므로 우리는 아이들에게 새롭고 보람된 토픽을 찾기 위해서 아이들의 발전 단계에 관한 일반적인 지식과 개별적인 지식을 모두 이용할 수 있어야 합니다. 우리 교사 중 한 분은 남자아이들을 낱씨 연구에 참여하게 했습니다. 아이들은 상당한 지식을 가지고 낱씨를 예측할 수 있는 능력을 갖게 된 것을 매우 좋아했습니다. 또 한 그룹은 원초적 기능에 관심이 많아서 동물의 가장 원초적 습관을 배웠습니다. 그리고, 또 다른 그룹은 각기 다른 사회에서 보여지는 성인식의 한 분야에 깊은 관심을 보였습니다.

일단 배움이 가치 있는 것이라고 경험하게 되면 점차 덜 재미있는 토픽도 열심히 공부하게 됩니다. 특별히 흥미는 없지만 일반적으로 꼭 알아야 되는 것이므로 공부하고 알 필요가 있다고 느끼면 아이들은 배우기 시작합니다.

보통 오락 활동을 계획할 때, 아이들이 어떤 활동을 좋아할까를 가장 많이 고려합니다. 감정과 흥분을 조절하기 어렵고 다른 사람들과 사귀기 힘든 아이들에게는 특별히 더 많은 관심을 쏟아야 합니다. 흥미는 종종 통제 불가능한 상태로 되기 쉽습니다. 우리가 선택한 활동이 불안을 일으키거나 지나치게 흥분시키지 않는지 신중을 기해야 합니다. 이런 이유로 우리는 종종 통제 불능의 공격적인 감정이나 실망을 일으킬 수 있는 경쟁은 피하기 위해 일반적인 게임을 약간 변형시키기도 합니다.

지금까지 교정학교에서 우리가 했던 일들을 그 기반이 되는 철학과 이론에 관한 설명과 더불어 간단하게 설명했습니다. 이 작업의 가장 중요한 부분은 신뢰와 감정이입으로 요약될 수 있습니다. 제가 언급한 신뢰는 동정적인 동시에 상당히 부담을 주는 것입니다. 우리 아이들의 행동은 우리들의 행동처럼 이해할 수 있는 동기에 의한 것임을 믿는다는 면에서는 동정적이지만 우리가 그들에게 최상의 행동을 기대한다는 점에서는 아이들에게 매우 부담스러운 것입니다. 제가 말한 감정이입 또한 동정적인 동시에 부담을 주는 것입니다. 아이들의 내적 고통과 혼란에 깊은 동감을 한다는 점에서는 동정적이지만, 동정만으로는 충분하지 않고 그 고통과 혼란을 극복하기 위해 무엇이 필요한지 이해할

수 있는 지식이 필요할 뿐만 아니라 우리들과 아이 모두에게 힘들더라도 그런 지식을 제공할 준비가 되어야 한다는 면에서는 부담스럽습니다.

이 어렵고 멋진 작업에 참여해 주신 여러분 모두에게 감사 드립니다.

## Gallery 37

### 미셸 티 분

안녕하세요! 오늘 이 자리에 청소년들을 돕고자 애쓰시는 많은 분들을 모시게 되어서 기쁩니다. 저는 이렇게 중요한 회의에 갤러리 37 단원들을 초대해주시고 또한 한국을 방문할 기회를 주신 Felicia Chun 이사장님께 감사드립니다.

저의 이름은 Michelle Bonne이고 갤러리 37의 부대표입니다. 갤러리 37은 미국 시카고에 위치한 문화국에서 운영되는 프로그램이며 예술을 통하여 삶의 질을 높이고 뜻깊은 작업을 전해주는 일을 합니다. 14세에서 21세 아이들은 갤러리 37을 통해서 전문 예술가들의 지도를 받으며 창조적인 시각적, 문학적 그리고 공연예술(performing art)을 배울 수 있고 또한 급료를 벌 수 있습니다. 전문 예술가들과 함께 한 어린 견습생들은 상세한 미술적 규율들을 배우고 보다 생산적인 작업을 할 수 있는 방법 그리고 그룹 내에서 독창적인 구성원이 되는 방법을 배울 수 있습니다. 반면 그들이 생산해 내는 작업들은 공공 전시회 행사장 출판 및 판매에 사용되어지고 젊은이에게는 새로운 신념 즉 자부심과 성취감 같은 것을 제공합니다. 그리고 이러한 모든 작업이 갤러리 37을 멀리 발전시키기 위한 것으로 자금력과 인지도를 높여줄 것입니다.

갤러리 37은 다양한 종류의 임무를 따른다.

- 성과 인종 가족수입 혹은 신체 능력에는 관계없이 예술분야에 의미있는 고용기회를 제공하기 위해서
- 어린이와 입증된 예술가들 사이에 좋은 조연자 프로그램을 만들기 위해서
- 예술과 예술교육의 중요성에 대한 인식을 높이기 위해서
- 문화적 소양을 기르기 위해서

갤러리 37이 이런 임무를 수행하는 데 대한 보다 좋은 이해를 제공하기 위

해서 저는 여러분에게 1998년에 제작된 비디오 테잎을 보여드리고 싶습니다.

(비디오를 보여줌)

비디오에서 언급된 것처럼 갤러리 37은 1991년에 설립되었으며 시카고 도심부에 텅빈 공간을 혁신적으로 이용했습니다. 이 프로그램은 우리가 요구한 260명의 젊은 시카고 거주자들로 시작됐으며, 이들은 모두 전문 예술가들의 지지하에서 시각적, 문학적 그리고 무대예술 분야에서 특별한 훈련을 받은 예술 견습생들입니다. 이 견습생들과 이들을 이끌 예술가들은 하얗고, 거대한 텐트에서 의자를 색칠하고 탭 댄스를 연습하고 돌 조각들을 새겨나가는 작업을 했습니다. 반면 지나가는 관중들을 이들의 작업을 지켜보았고 용기를 주었습니다.

견습생 제도는 여전히 갤러리 37을 받쳐주는 지지기반을 다진 반면 비디오에서 제안된 것처럼, 프로그램은 지난 10년 동안 꾸준히 성장해 왔습니다. 오늘날 갤러리 37은 매년 젊은이들을 위해 약 4000개의 직업을 제공하고 전문 예술가들을 위해서 400개의 직업들을 제공합니다. 이 프로그램은 도심의 텐트 시카고 공립 학교, 도시 전체의 공공 회관과 공원 그리고 예술작업을 위해 설립된 갤러리 37 새 사무실에서 진행됩니다.

갤러리 37은 4개의 직업 교육 프로그램을 가지고 시카고 도시를 섭렵합니다.

비디오에서 나타난 도심 프로그램은 우리의 직업 훈련 프로그램들 중에서 가장 오래되었고, 가장 눈에 잘 보입니다. 견습생 예술가들은 예술분야에서 그들의 기술과 관심 분야에 따라 도심 프로그램에서 선택됩니다. 그들은 직물디자인, 재즈 밴드, 춤, 소설 쓰기, 벽화 그림, 그리고 조각 같은 분야에서 전문 교육과정을 획득한 예술가들과 함께 공부하기 위해서 모인 시카고에 근접한 이웃들, 각계 인종그룹, 모든 경제 계층 사람들로 구성됩니다. 여름에는 거대한 하얀 텐트에서 600명 이상의 견습생이 하루에 4시간씩 8주에 걸쳐서 작업을 합니다. 학기 중에는 200명 이상의 견습생들이 예술에 관련된 우리의 새로운 갤러리 37 회관에서 개최되는 도심 프로그



램에 참가합니다.

학교 프로그램은 우리의 직업 훈련 프로그램 중에서 가장 규모가 크고, 최근에는 도시의 35개 공립 고등학교에서 실행되었습니다. 그리고 매년 1,300개의 직업을 젊은이에게 제공합니다. 이 프로그램의 견습 예술가들은 교사의 연락에 의해서 그들의 지역 학교에서 선택되어지고 교사는 기호논리학, 규율 그리고 프로그램의 다른 이면들을 통해서 견습생들의 문화 활동을 돕습니다. 각각의 참가 학교는 매 학기마다 드라마, 캐리비안 춤, 세라믹 혹은 인쇄술 같은 하나의 과목 안에 한 개의 프로그램이 제공되어집니다. 프로그램은 지역학교에서 방과 후에, 여름에는 낮 동안에 열립니다.

연결 프로그램은 문화활동을 가르치고 연락활동을 담당하는 교사들과 함께 시카고 공립 학교들에서 운영되는 면에서 학교 프로그램과 유사합니다. 그러나 연결 프로그램의 참가자들은 나이가 10세에서 14세 또래의 아이들이며 그리고 이들은 특별한 요구들을 충족 시켜야하는 학생들을 많이 가진 시카고 공립 초등학교에 다닙니다. 연결 프로그램은 그들이 학교에 있는 동안 이 학생들에게 높은 질의 예능분야 교육을 제공하도록 하고 그들에게 설득하여 고등학교에 도달할 때에는 갤러리 37 직업 훈련 프로그램에 참석하도록 용기를 줍니다. 어린 나이 때문에 연결 프로그램 참석자들은 그들의 작업에 대해서 돈을 받지 않고 그들의 작품을 팔지도 않습니다.

이웃 프로그램은 또 다른 14세에서 21세 또래의 900명의 아이들에게 예술 분야에 있어서 직업 교육을 제공하는 것을 갤러리 37에 허락합니다. 이웃 프로그램은 여름에만 실시되고, 젊은이들에게 직업 훈련을 받게 하여 독창적인 기술을 통해서 공동체 사회를 풍요롭게 하도록 합니다. 다른 프로그램들처럼 춤, 벽화 그림, 책 제조, 정원 디자인, 재즈 밴드와 같은 교육 등에 전문 문화인들과 함께 견습기간을 제공합니다. 갤러리 37의 이웃 프

로그래는 공원 지역들과 부분적으로 그 프로그램에 투자하는 공공 회관에서 운영됩니다. 프로그램에 참여한 학생들은 관심분야와 가족 수입에 기초하여 받아들여집니다.

우리가 10년 전 여름에 도심 프로그램을 시작한 이래로 갤러리 37은 미국과 영국 그리고 오스트레일리아 등의 20개 이상 도시에서 설립 운영됩니다. 대부분의 프로그램들이 도심 모델에 기반을 둡니다. 즉 젊은이들은 전문 예술인들과 함께 견습하기 위하여 중앙 도심지로 옵니다. 그러나 다른 프로그램들은 학교와 공원 그리고 지역사회 기관들에서 열립니다. 우리는 그들 자신의 지역사회에 갤러리 37을 재현하기를 바라는 사람들을 돕기 위하여 설계된 복제 설명서를 제공합니다. 하지만 그것이 그러한 프로그램이 어떻게 운영되어질지를 정확하게 예측하는 것은 그들 사회가 다양하고 개성이 있기 때문에 불가능합니다.

이 프로그램이 성공하기 위해서는 결정적으로 도시나 지역사회에 존재하는 자원들을 인식하는 것이 중요합니다. 모든 도시가 젊은 층의 인구를 가지고 있고, 모든 지역이 예술가들의 공동체를 가지고 있고, 대부분의 도시가 현존하는, 예술을 가르치는 기관들과 이러한 가치 있는 곳에 기여하기를 바라고 있는 개인 회사들을 지니고 있습니다. 이러한 모든 요소들을 이용하여 작고 큰 지역사회가 젊은이들을 위한 예능 방면의 의미 있는 직업 훈련 프로그램을 성공적으로 창조해 낼 수 있습니다.

감사합니다. 질문이 있으시면 해 주십시오.

## 1. 갤러리 37 직업 훈련 프로그램 구분

### Downtown Program

\* 예술을 위한 센터나 블록37등 중앙에 위치한 눈에 잘 띄는 장소에서 운영된다.

- \* 14세에서 21세의 나이를 가진 시카고 거주자 누구에게나 열려져 있다.
- \* 재능에 기반을 두고 받아들인다.
- \* 모든 프로젝트는 지역 예술 교육기관과 함께 공동으로 작업한다.

1999년에 Downtown 프로그램은 780명 이상의 젊은이를 사물 조각, 다양한 문화 춤, 창작, 가구 페인팅과 상들리에 제작과 같은 교육에 종사시켰습니다.

### **Schools Program**

- \* 도시 전체를 통틀어 시카고 공립고등학교에서 운영된다.
- \* 후원을 제공하는 학교에 등록된 학생에게 열려져 있다.
- \* 재능과 진취성 그리고 그 프로그램 기간 내내 기여할 수 있는 능력에 기반을 둔다.

프로젝트들은 독립적인 예술가들이나 혹은 교육 기관에 의하여 주도되어 질 수 있습니다.

1999년에 Schools 프로그램은 1,700명 이상의 젊은이들이 재즈 밴드, 공동으로 직물 제작, 등 만들기, 그림 그리기, 캐러비안 춤 같은 교육에 종사했습니다.

### **Neighborhoods 프로그램**

- \* 시카고 공원 지역과 도시 전체를 통틀어서 공동체에 기반을 둔 기관에서 운영된다.
- \* 14세에서 21세의 이웃 공동체에 거주하는 젊은이들에게 개방
- \* 프로그램은 흥미와 집안의 수입에 기반을 두고 수용한다.
- \* 프로젝트들은 지역사회에 기반을 둔 스폰서 단체에 의해 주도적이고 부분

적으로 투자되어 진다.

1999년에 갤러리 37의 이웃(Neighborhoods) 프로그램은 40곳 이상에서 모자이크 벽화 만들기, 책과 종이 그리고 드라마를 만드는 프로그램에 900명 이상을 고용했습니다.

### Connections 프로그램

- \* 특별한 요구 조건들을 가지는 많은 학생 수를 지닌 시카고 공립 초등학교와 중학교에서 운영된다.
- \* 방과후시간을 약속할 수 있는 프로그램을 후원하는 학교의 학생들에게 개방
- \* 프로젝트는 독자적인 예능인들과 교육 기관들에 의해서 시작되어질 수 있다.
- \* 이 프로그램이 고용이전의 프로그램이기 때문에 참가자들은 임금을 받지 않는다.

1999년에 Connections 프로그램에는 스토리와 엮은 춤, 리코더 오케스트라 그리고 벽화 페인팅과 같은 것을 포함하는 교육에 500명 이상의 학생이 참가했습니다.

## 2. 갤러리 37의 임무

- \* 시카고의 젊은이들에게 성, 인종, 가계수입 혹은 신체 능력 같은 것과는 무관하게 예능분야에서 의미 있는 고용과 훈련을 제공하기 위해서
- \* 젊은이들과 정평 있는 예능인들 사이의 믿을 만한 조언을 해주는 프로그램을 만들기 위해서.
- \* 예술과 예술 교육의 중요성에 대한 대중의 인식을 높이기 위해서.

- \* 문화적 감각을 기르기 위해서.
- \* 공공기관과 사립기관의 동맹관계를 강화시키기 위해서.
- \* 전문 예술가들에게 고용의 기회를 넓히기 위해서

## 침묵을 깨는 작업:

### 대도시 중앙의 빈민 거주 구역에서 성장하는 아이들

알렉스 코틀로위츠

저는 제 책의 초반부에 일어났던 에피소드를 다시 떠올리는 일로 오늘의 발표를 시작하겠습니다. 『여기에 더 이상 아이들은 존재하지 않는다(There Are No Children Here)』를 읽지 않으신 분들을 위하여 간단히 설명하면 이 책은 라파예트와 파라오라는 리버즈 형제의 2년간의 생활을 보여줍니다. 각각 12살, 9살이었던 두 소년은 시카고의 서부 근교의 공립주거단지 헨리 호너 홈(Henry Horner Home)에서 자라고 있습니다. 이 곳은 시카고 불스와 블랙허크가 시합을 갖는 곳에서 북쪽으로 두 블록 떨어진 곳이기 때문에 여러분 중 많은 분들이 이 집단 주거지를 잘 알고 있을 것입니다.

이 책은 1987년 어느 6월 오후에 시작됩니다. 두 소년은 얼룩뱀을 사냥할 계획을 세웁니다. 도시 아이들이라 (저 자신도 그렇습니다) 어떤 상황이었는지 알 수 있습니다. 뱀을 잡으려면 어디를 뒤져봐야 할지 전혀 몰라서 그들은 그들이 사는 곳으로부터 북쪽으로 두, 세 블록 떨어진 기차 철로가 최고의 지역이라고 생각했습니다. 여섯 명의 친구와 그들은 함께 뱀들을 땅에서 파낼 때 사용할 4개의 쇠자루를 가지고 갔습니다. 그들이 흙을 파고 있는 동안 교외 통근 기차가 시카고 변화가로부터 서부 근교를 향하여 지나가기 시작했습니다.

저의 많은 친구들은 과거에도 그리고 지금도 그 기차를 탄답니다. 그들은 기차가 시카고의 황폐한 서부 지역을 지나갈 때는 그 부근의 아이들이 그들에게 돌을 던질까봐 두려워서 의도적으로 창가에서 멀리 앉는다고 말하곤 합니다. 또는 누군가가 지붕 쪽에서 그들에게 총을 쏘지도 모른다는 거죠.

어떤 경우이든 기차가 교외와 교외를 향하여 지나가기 시작하면 아이들은 제정신이 아니었습니다. 라파예트와 그의 친구 제임스는 철로를 따라 놓여 있는 빈 화물차 위로 기어올라갔습니다. 두 세 명의 어린 소년들이 화물차의 높은 바퀴 뒤로 몸을 던졌고, 파라오와 그의 사촌 폭잡도 (둘 다 그 당시에는 매

우 작았는데) 바퀴 속으로 몸을 던졌습니다. 사실상 소년 들 중 한 아이는 너무 겁이 나서 눈물을 터뜨렸습니다. 아이들이 무서워했던 것은 교외 통근자들이 기차가 이 곳을 지나갈 때 그들에게 총을 쏠 것이라는 소문을 들었기 때문입니다.

제가 이 에피소드를 언급하는 것은 이것이 두개의 미국의 깊고 넓게 갈라진 틈에 대한 강한 상징이 되기 때문입니다. 즉 잘 알지 못하는 대상에 대한 불신감의 표현이죠. 저는 책이 출판된 직후 1960년대에 베트남 전쟁에 참여했던 동료들 중 한 명으로부터 한 통의 전화를 받았던 일이 기억납니다. 그 친구는 제가 책을 막 끝낸 것은 적지에 낙하한 것과 같다고 했습니다. 그 후 얼마 동안 그 말에 관해 생각을 했는데 무엇보다도 저는 낙하한 것도 아니었고 적과 다투지도 않았습니다. 사실상 제가 한 일은 보다 평화로운 시기에 이웃들이라고 생각되는 사람들과 함께 시간을 보내기 위해 몇 마일 운전한 것밖에 없습니다.

시카고 서부에서의 제 경험의 일부를 오늘 여러분과 함께 나누면서 말씀드리고자 하는 것은 바로 두개의 미국 사이의 갈라진 틈에 관해서 입니다. 다시 말하면 아이들과 지역 사회의 문제에 관한 제 생각을 여러분과 함께 이야기해보고 싶어 이 자리에 섰습니다. 또한 여러분께서는 이 회의가 가족에 관한 주제를 다룬다는 점에 큰 관심을 가지셨으리 라고 믿습니다. 제 발표의 끝 부분에서 가족에 관해 말씀드리고자 합니다. 강한 사회는 강한 가족에서 나온다고 믿기 때문에 이 문제를 매우 강조하고 싶습니다.

저는 지역사회에 관해 말하고 싶고 그것을 또한 제가 쓰고 있는 이 아이들의 눈을 통해 보고 싶습니다. 제 책의 아이들 라파예트와 파라오 그리고 그들의 친구들은 미국 역사상 그 어느 때보다도 궁핍하고 폭력이 난무하고 고립된 사회에서 자랐습니다. 미국의 도시들 중에서 빈곤층에 속하는 아이들의 대략적인 수는 삼 백만에서 천 삼 백만에 이릅니다. 그 수가 증가하고 있다고 말하는 이도 있고 수적으로 변함이 없다고 말하는 이들도 있습니다. 제 발표와 이 회의 전체의 목적을 위해 그런 것은 사실 별로 관련이 없습니다. 중요한 것은 우리가 하나의 사회로 발전해 갈 때, 우리 그룹은 세상에서 최악의 상황이라고 생각되는 이웃에 살고 있다는 겁니다. 저는 시카고의 서부 같은 곳에서

성장하는 것이 얼마나 고통스러운 일인지 알고 있습니다. 저는 몇 달 전 군인이 베트남 전쟁에서 총살당할 확률보다 미국 도시의 거리에서 젊은 흑인 청년이 총살당할 확률이 더 크다는 통계를 보고 매우 놀랐습니다.

그러한 간격을 이해하고, 이런 대도시 중앙의 빈곤지역에서 성장하는 것이 과연 어떤지를 이해하고, 아이들의 생활에서 일터의 의미를 이해하고, 희생자를 비난하지도 않고 책임감을 면제해 주지도 않고 그들의 취약한 점 못지 않게 그들의 강점을 인정하고, 이런 사회에 사는 사람들이 인간다운 모습을 지닐 수 있도록 우리는 부단한 노력을 해야 합니다.

첫째, 제가 관찰한 점들, 특히 시카고 서부에서 지내는 동안이나 이런 문제에 관해 계속 글을 쓰면서 무척이나 놀라웠던 몇 가지 점들을 여러분께 말씀드리고 싶습니다. 둘째, 제가 여러분께 보여줄 상황은 매우 어두운 현실인데 그림에도 불구하고 제가 미래에 대한 낙관론은 아니지만 왜 희망을 갖고 있는지 알려드리겠습니다. 여기서부터 시작합니다.

라파예트와 파라오가 자란 헨리 호너 홈을 여러분께 소개하겠습니다. 그곳은 8구역에 걸쳐 16개의 고층빌딩으로 이루어졌으며 지난번 인구조사에 따르면 6,000명이 거주하는 것으로 밝혀졌습니다. 그들 중 3분의 2 즉 4,000명이 아이들입니다. 미국에서 정부 임대 건물에 사는 사람들의 특징을 두 가지 지적할 수 있습니다. 우선 대개의 정부 임대 건물처럼 헨리 호너는 1950년대 후반이나 1960년대 초반에 국가의 빈곤 계층에게 주택을 마련해 주겠다는 장대한 계획하에 세워졌습니다. 그런데 백인 정치가들은 정부 임대 건물이 자기들의 이웃에 지어지는 것을 원하지 않았기 때문에 이런 주택은 현존하는 게토 가장자리에 세워졌습니다. 그 결과 이런 건물들이 인종차별의 방파제 또는 이웃들을 위한 거주지의 역할을 하게 됐습니다.

정부 임대 주택에 대해 또 하나 지적할 것은 실제 그곳에 있던 사람들이라면 명백히 느낄 수 있는 것으로 이 건물들이 매우 싼 비용으로 지어진 것이라는 점입니다. 라파예트와 파라오가 성장한 7층의 아파트 건물들은 로비가 없고 건물의 한가운데가 1층부터 7층까지 뿔뿔이 떨어져 있어서 승강기가 시카고의 매서운 겨울 날씨에 그대로 노출되어 있습니다. 아파트 1층에 들어가면 난방 파이



프가 이리 저리 박힌 채 페인트 칠도 하지 않은 시멘트 블록 벽이 먼저 눈에 띕니다. 라파에트와 파라오의 방에는 옷장 대신 문도 없이 짠 8인치의 붙박이 장 비슷한 것이 벽에 붙어 있습니다. 겨울에 기온이 화씨 85도로 내려갈 때는 난방 시설이 제대로 작동하지 않습니다. 이 곳에 정착해서 살게 될 때, 헨리 호너나 다른 대도시 중앙의 빈민촌에 관해 가장 주목할 점은 이 빈민촌에 무엇이 있는가가 아니라 무엇이 없는가입니다.

무엇보다도, 일자리가 거의 없습니다. 헨리 호너의 실업률은 70 내지 80 퍼센트로 추정됩니다. 다시 말하면 어른 10명당 7 내지 8명이 일자리가 없다는 것입니다. 은행도 없습니다. 단지 돈의 교환만 이루어질 뿐입니다. 영화관, 도서관, 아이들을 위한 보울링장이나 스케이트장도 없습니다. 이곳에서 시간을 보내는 외부인은 경찰관과 교사들뿐입니다. Casework(불리한 조건을 가진 개인 또는 가족의 생활사, 환경을 사회학적 심리학적으로 조사하여 충고와 지도를 하는 사회사업)를 하는 이들도 더 이상 가가 호호 방문을 하지 않습니다. 직무 태만의 관리들(사실상 관리도 거의 없지만)이 짝을 지어 담당 구역을 순찰할 뿐입니다. 상점과 피자가게들은 배달을 거부합니다. 택시도 이곳으로 가기를 거부합니다. 저널리스트라는 직업을 가진 나 자신 또한 이런 곳에 함부로 나다니기가 두려웠음을 시인하지 않을 수 없습니다.

책을 쓰는 동안 가장 놀란 것은 사회가 붕괴되어 가고 있다는 것을 목격했다는 점입니다. 저는 다소 나이브하게 어떤 강한 사회적인 유대감, 어떤 이웃 간의 강한 단결심 같은 것을 발견하기를 기대했습니다. 사실 근거가 의심스럽기는 하지만 친구들과 가족 간의 강한 유대 때문에 헨리 호너 같은 지역을 떠날 기회를 거부했다는 가족들의 이야기를 들은 적은 있습니다. 실제로 제가 발견한 것은 저 같은 외부인을 불신하는 것뿐만 아니라 (이 점은 이미 예상했던 일입니다) 자신들끼리도 서로를 불신하는 모습들입니다. 당시 12살이던 라파에트와 함께 시간을 보냈던 1987년을 기억할 수 있습니다. 전 그때 그 애에게 저를 친구들에게 소개시켜 줄 수 있는지 물었습니다. 그 애는 “전 친구가 없어요. 그저 아는 사람들이 있을 뿐 이예요. 친구란 신뢰할 수 있는...” 이 말이 12살 먹은 아이의 입에서 나온 말입니다. 그 사회에는 정치 기구도 매우 부실

했고 교회도 더 이상 구실을 제대로 못하고 사회 서비스 기관도 거의 없었습니다. 사실상, 1970년의 헨리 호너에는 13개의 사회 서비스 기관이 있었는데 지금은 테레사 수녀 수도회 소속의 4명의 수녀가 운영하는 무료 급식소를 포함해서 3개만이 남아있습니다. 사실상, 다소 변함없이 존속하고 변성하는 것처럼 보이는 유일한 무리들은 갱단으로서, 이것이 헨리 호너같은 집단에 질서와 혼란을 가져오는 역할을 합니다.

이 집단의 문제를 파고들면 의리 또는 신의 면에서의 엄청난 갈등을 깨닫게 됩니다. 책에 대한 자료 수집을 마치고 집필을 시작했을 때, 어느 토요일 오후 라파예트에게 점심을 같이 하자고 권유했습니다. 그는 아이작이라는 새로운 친구와 함께 있었는데 그 애도 같이 합석해도 되냐고 제게 물었습니다. 저는 쾌히 승낙하고는 집에 가서 어머니께 승낙 받고 오라고 말했습니다. 아이작은 떠났고 잠시 후에 노크 소리가 들렸습니다. 저와 라파예트는 문을 열었는데 제복을 입은 남녀 경찰관 각 한 명이 서 있었습니다. 그들은 아이작의 사진을 가지고 있었고 우리에게 그 소년을 봤는지 물었습니다. 라파예트는 거짓말을 했습니다. 그는 아이작을 최근 3일간 보지 못했다고 했고 저는 아무 말도 하지 않았습니다. 이런 일이 1년 반 전 또는 2년 전에 일어났더라면 경찰에게 왜 그 아이를 찾는지 물었을 것이고, 뭔가 충분히 그럴 만한 이유가 있을 것이라고 추정하면서 금방 그 아이를 봤을 뿐 만 아니라 조금만 기다리면 그가 아마도 돌아 올 것이라고 말했을 것입니다. 그런데 헨리 호너에서 잠시 시간을 보낸 후에 제 신의가 갈등을 겪고 있는 것입니다. 제가 어린 시절부터 신뢰와 존경심을 느꼈던 경찰에 대한 신의, 제가 거의 알지도 못하는 아이작이라는 소년에 대한 의리, 경찰이 아이작의 행방을 알기를 결코 원하지 않는 제 친구 라파예트에 대한 의리, 이렇게 행동하는 것이 최상의 길이라는 제 본능에 대한 신의로 마음이 매우 혼란스러웠습니다. 나중에 이 문제를 다시 생각했을 때, 이 12살 된 소년 라파예트의 마음이 얼마나 혼란스러웠을까, 이와 같은 혼란스러움이 이 아이들을 결국에는 돌아갈 곳이 없다고 느끼는 정신적인 방랑자로 만들 것임을 깨닫게 되었습니다. 이런 정신적 혼란은 심지어 그들끼리도 서로 신뢰할 수 없는 관계로 악화시킬 것임을 특별히 강조하고 싶습니다. 사족으로 경

찰이 아이작을 찾은 이유는 그가 가출했기 때문이었습니다. 결국은 우리가 아이작을 그의 어머니에게 돌려 보낸 계기가 됐다는 사실을 알게 됐습니다. 제가 이 곳에서 배운 정말 잊을 수 없는 교훈은 이 집단의 붕괴, 그리고 이러한 붕괴가 사람들의 심리 특히 어린아이의 심리에 미치는 심각한 영향에 관해서 생각하게 된 계기가 되었다는 점입니다.

제가 경험한 또 하나의 놀라운 것은 이 곳에 존재하는 폭력입니다. 폭력이 존재한다는 자체는 별로 놀라운 일이 아니었지만 그것의 강도와 그것이 사회 전반에 미치는 영향은 매우 충격적이었습니다.

라파예트와 파라오와 함께 보낸 2년의 기간 동안, 19살 이하의 그들 친구 3명이 아주 잔인한 방법으로 살해되었습니다. 그 후 제가 책에 대한 자료 수집을 끝내고 집필에 들어 가 있는 동안에도 라파예트는 친구 한 명이 배에 총을 맞고 숙소 건물로부터 굴러 나오는 모습을 지켜봤습니다. 파라오는 어린 친구가 목의 뒤쪽에 총을 맞은 것을 봤습니다. 두 소년 모두 친구가 갑작스런 습격을 당해 근처의 레스토랑으로부터 실려 나오는 모습을 보았습니다. 이 아이들은 9, 10, 11, 그리고 12살입니다. 우리 대부분이 일생 동안 보게 될 끔찍한 상황보다 더 많은 것을 이 아이들은 어린 나이에 이미 경험합니다.

최근에 학교 교정에서 겪은 일을 말씀드리겠습니다. 헨리 호너의 아이들이 다니는 부라운 초등학교의 7학년 학생들에게 강연할 기회가 있었습니다. 도시 중앙의 빈민층 교실의 아이들에게 상당히 익숙한 질문을 했습니다. “너희들 중 사람이 칼이나 총 맞은 모습을 본 사람 있니?” 반 전체에서 두 세 명을 제외한 전부의 손이 올라갔습니다. 제가 39년 간 살아오면서 얼마나 많은 사람이 총이나 칼에 맞는 것을 목격했을까하는 질문을 하자 그들이 4, 5, 6, 7명 이상이라고 추정했을 때 나는 정말 놀랐습니다. 저는 그들에게 39년을 살아오면서 한번도 그런 끔찍한 경험을 하지 않았다고 말해야만 했습니다. 저의 경험이 그들의 경험보다 더 일반적일 것입니다. 폭력이 얼마나 그들 생활의 일부가 되었는지 또한 그 아이들이 폭력을 모든 사람의 삶의 일부로 당연히 받아들이고 있음을 깨닫게 해주었습니다.

이렇게 폭력을 목격한 아이들은 마치 베트남 전쟁에서 정신적인 충격을 받

은 후 돌아와서도 계속 정신적 혼란을 느끼는 참전 군인과 유사한 증상을 발견할 수 있었습니다. 이런 아이들은 보다 공격적이고 과격한 방식으로 갈등을 표출하는 성향이 있고 극도로 활동적인 성향을 보입니다. 사실상 이것이 벽에 부딪치는 공처럼 주체 못할 정도의 에너지를 발산하는 아이들을 담당하는 초등학교 교사들의 끊임없는 불평입니다. 엄청난 충격의 결과가 활동과다 증상(hyperactivity)으로 나타난 것입니다. 한편으로는 생기를 잃은 아이들의 모습을 흔히 볼 수 있습니다. 이 곳에서 눈 주위가 검게 드리워진 어린아이들을 보는 것은 흔히 있는 일입니다. 아이들은 잠을 제대로 자지 못하기도 하고 과거의 일을 계속 떠올리기도 합니다. 제 책에 15살 된 사촌이 숙소 밖의 잔디에서 총에 맞아 죽는 모습을 지켜 본 12살 된 리키라는 소년이 등장합니다. 이 아이는 성질이 괴팍했고, 화가 날 때마다 사촌이 죽었던 마지막 순간까지의 모습을 되새겼습니다. 그 후로 1년 뒤, 13살이 된 리키는 “다시 내가 8살이 되면 좋겠어요.”라고 제게 말했습니다. 그 아이는 다시 어린 시절로 돌아가고 싶은 겁니다. 심리적인 문제를 안고 있는 아이들의 증상은 때로는 라파에트처럼 규칙적으로 복통을 호소하기도 하고, 파라오처럼 총소리가 빈번해 질 때 종종 두통을 앓곤 합니다. 우리는 폭력이 어린아이들에게 어떤 영향을 끼쳤는지 이해하려는 노력을 이제야 막 시작했다고 생각합니다. 그것은 이 아이들에게 그들 생애에서 어떤 결정적인 순간으로 자리매김됩니다. 우리는 그것이 그들과 그들 가족들에게 어떤 결과를 가져오는지 지켜보아야 합니다. 우리가 지켜보는 결과 중의 하나는, 이것은 사회의 문제와도 연결되는데, 이런 아이들의 대다수가 그들 생애에서 타인과 어떤 의미 있는 인간 관계를 맺는 것이 매우 힘들다는 점입니다. 12살의 나이에 라파에트가 나에게 했던 말을 다시 생각하게 됩니다. “전 친구가 없어요. 그저 아는 사람들이 있을 뿐 이예요. 친구란 신뢰할 수 있는……” 여러분이 헨리 호너 같은 동네에 있는 교실에 들어간다면, 아이들이 라파에트처럼 친구 대신에 알고 지내는 사람에 관해 말하는 소리를 듣게 될 것입니다. 또한 그들은 어른으로 성장하지 못할 것이라는 앞날에 대한 강한 불안감을 갖고 있습니다. 즉 그들에게 미래란 없는 겁니다. 제가 라파에트를 처음 만났던 때가 기억납니다. 1985년이었습니다. 나는 그 당시 시카고의 빈민 청소

년에 관한 잡지 기사를 작성 중이었고 라파에트와 함께 2시간을 보내게 되었습니다. 제 생각에 10살의 아이에게 흔히 물을 수 있는 질문이라고 생각되는 질문을 했는데 그것은 이 다음에 성장했을 때(when) 무엇이 되고 싶은가 하는 것이었습니다. 라파에트는 “내가 성장한다면(if) 버스 기사가 되고 싶어요. 만일 성장한다고 가정한다면요.”

앞에서 말했듯이 우리가 폭력이 어린아이들의 심리에 끼친 영향과 그것이 가족에게 무엇을 의미하는지에 관해 완전히 이해했다고는 생각하지 않습니다. 폭력 때문에 아이를 잃었거나 범죄에 관련된 자녀를 두었을 경우 이것이 가정의 내적 결속력에 어떤 영향을 줄까요? 이런 폭력의 문제는 공중 건강의 문제로 다루어져야 하며 폭력이 어린아이들에게 끼치는 장기적인 영향력을 완전히는 모를지라도 아이들에게 깊고 잊혀지지 않는 충격을 준다는 사실을 간과하지 말아야 합니다.

폭력을 공중 건강의 문제로 다루므로써 내가 의미하고자 하는 바를 간단히 설명하겠습니다. 만일 누군가가 자신을 가해하고자 한다면, 다시 말해 자살을 시도하고자 한다면, 응급실에 실려가 상처를 꿰매어야 할 것입니다. 그리고 나서 병원 문을 나서게 되면 다시 자해를 할까봐 두려워서 상담을 받게 합니다. 그러나 어린 아이가 매질, 총이나 칼로 큰 상처를 입을 때는 아이에게 상처를 봉합해준 후 바로 거리로 내보냅니다. 남에게는 아닐지라도 자해를 가할 가능성이 충분히 있는 곳으로 말입니다. 우리는 이 폭력의 문제를 공중 건강의 문제로 다루기 시작해야하며 아주 긴급하게 이 아이들에게 전문적인 상담을 제공해야 합니다. 뉴 헤븐(New Haven)에는 아주 훌륭한 프로그램이 있습니다. 경찰이 과격한 범죄에 대응할 때마다 경찰은 목격자로서든 또는 가족 구성원으로서든 그 사건에 관련된 모든 아이들에게 예일대의 정신병 치료과의 상담을 받도록 주선하는 지시를 받습니다. 폭력의 충격을 직접 다루기 시작하는 그와 같은 프로그램을 살펴 볼 필요가 있습니다.

제가 말하고 싶은 또 한 가지는 침묵에 관한 것으로 두 가지 차원에서 언급하고자 합니다. 즉 두 종류의 침묵에 관해 언급하고자 합니다. 하나는 매우 명백한 침묵이고 또 하나는 전자만큼 명백한 것이 아닙니다. 전자는 구조적인

침묵을 말합니다. 만일 내 책의 주제를 굳이 말한다면, 바로 이 라파엘트와 파라오 같은 아이들의 생활을 둘러싸고 있는 구조적인 침묵입니다. 구조적인 침묵을 대변하는 기관으로 사회복지부, 학교, 청소년 재판소, 경찰, 공립 임대주택 등을 들 수 있습니다. 개인이 없다는 뜻이 아닙니다. 어떤 경우에는 이 기구들 안에는 진심 어린 동정과 헌신적인 태도를 가진 개인들이 많이 있습니다. 이 기구들 내에서 지도적 위치에 있는 많은 개인들이 깊은 동정심과 헌신적인 태도를 지니고 있습니다. 그러나 저는 구조적 침묵에 관해 말하는 것입니다. 이해하기 쉬운 한 예를 들겠습니다. 왜냐면 이것은 매우 명백하고 분명한 것이기 때문입니다. 내 책의 중간 부분에 라파엘트와 파라오의 친구인 9살 된 알론조 캠벨에 관한 에피소드가 나옵니다. 알론조가 라파엘트와 파라오의 숙소 길을 가로 질러 자기 숙소로 걸어가고 있는 중이었는데 마침 교차 사격이 발발한 길에서 그 아이는 지나가는 길에 그의 머리 뒤편에 총을 맞았습니다. 토요일 아침에 이 사건이 일어났습니다. 곧 알론조 얘기로 돌아가겠습니다만 바로 전 목요일 사건을 조금 말씀드리고 싶습니다. 아마 여러분 중 많은 분들이 신문에서 읽은 기억이 나실 텐데, 시카고의 북쪽 근교 워넷카에서 로리 다넨이라는 정신이상 여성이 허바드 초등학교로 달려 들어가서 7명의 아이들을 향해 총을 겨누었고 그 중 한 명인 8살의 니콜라스 코윈은 사망했습니다. 정말 놀라웠던 점은 정신병 치료사들과 사회사업가들로 구성된 위기 대처팀이 현장으로 버스를 타고 가서 위기에 대처하면서 보여준 신속함과 효율성입니다. 아이들 뿐만 아니라 교사와 아이들의 부모들에게까지 카운셀링을 해주기 위한 것이었습니다. 교사들은 실제로 장기적으로 아이들을 어떻게 다룰 것인가에 대한 지시사항도 받았습니다. 주지사는 학교 경비의 강화를 요구했습니다. 다른 주지사 3명은 좀 더 강력한 총기 소지에 관한 입법을 요구했습니다.

이제 알론조 캠벨이 총을 맞기까지 3일간의 스토리를 간결하게 말하겠습니다. 알론조는 다행히도 목숨을 건졌습니다만 아무도 그에게 카운셀링을 해주지 않았습니다. 라파엘트와 파라오에게도 마찬가지입니다. 그 집단의 아이들은 만약 그 사건에 대하여 말한다면 뭔가 죄를 저지른 것으로 오인될까봐 두려워서 그 충격 사건에 관해 말하고 싶어하지 않습니다. 바로 이것이 제가 말하고자

하는 구조적 침묵입니다. 아이들과 그들의 가족들을 돕기 위해서 빈민 지역에 세워진 기관들이 사실상 여기에서 매일매일은 아닐지라도 거의 주중 행사로 발생하는 사건에 반응하는 태도에 관해 문제삼을 필요가 있습니다.

제가 말하고자 하는 또 하나의 침묵은 이미 언급했듯이 겉으로 드러나는 명백한 침묵은 아닙니다. 솔직히 말해 제 책이 출판되기까지는 잘 몰랐던 침묵입니다. 제가 한 동안 머물렀던 이 지역과 같은 곳에서 사는 사람들이 보여주는 침묵입니다. 제 책이 출판되고 몇 주 뒤에 책의 선전을 위해 여러 도시를 방문 중이었을 때인데, 시애틀에서 저보다 몇 살 아래인 흑인 기자로부터 인터뷰를 받았을 때의 일이 생각납니다. 그때 저는 구조적 침묵에 관해 얘기를 했고 고개를 들어 그의 얼굴을 보니 그의 눈에 눈물이 고여 있었습니다. 그는 제게 “나는 디트로이트의 공립 임대 주택에서 자랐는데 부인한테 그 사실을 털어놓지 않았습니다.” 나중에 그 기자의 이야기를 생각해 봤고 제가 이 책을 쓰기 위해 보냈던 2년간의 세월동안 제 자신도 제가 거기에서 보고 들었던 바에 관해 심지어 가장 가까운 친구나 가족에게조차 말할 수 없었던 사실을 깨닫게 되었습니다. 아마 감정적으로 그 일을 어떻게 처리해야 할 지 몰라서이기도 했지만 회상해 보면 사실은 제가 보고 들은 것을 나의 가까운 친구나 가족에게 말해도 아무도 믿지 않을 것이 두려웠기 때문이었습니다. 도시 빈민 가족을 다루는 우리들에게 특별히 중요하다고 생각되는 문제가 생겼는데 그것은 신뢰성의 문제입니다. 제 책이 출간되고 나서 이 문제를 여러 번 생각했습니다. 헨리 호너의 소년소녀클럽 원장으로부터 받은 전화가 기억나는군요. 다운타운의 한 관리가 제 책을 읽고 나서 원장에게 전화를 걸어 2년에 걸쳐 거기에서 일어난 일에 대해 도저히 믿을 수가 없다고 말했다고 합니다. 원장은 제 책은 실제 그 곳에서 일어났던 일을 오히려 축소시켜 기록한 것임을 확인시켜 주기 위해 다른 직원을 불러 전화로 그 관리를 설득했습니다. “알렉스, 무슨 일을 하시든, 다른 사람들이 믿지 않을 테니 여기서 일어난 일을 있는 대로 다 쓰지 마세요.”라고 제게 말했던 한 경찰관의 현명한 충고가 생각납니다. 제 자신 또한 1985년 여름 당시 10살인 라파예트를 처음 만났던 때가 생각납니다. 그 당시 저는 시카고의 빈민가의 아이들에 관해 사진을 곁들인 에세이를 작성 중

이어서 라파예트와 2시간을 보내게 됐습니다. 그 때가 제가 시카고의 공립 임대 주택에서 처음 시간을 보낼 때였습니다. 그 2시간 동안 라파예트는 바로 몇 주 전에 숙소 밖에서 총격전에 휘말려 무고하게 총을 맞은 한 소녀의 사건과 그 사건이 있기 몇 주전에 갱단의 총에 맞아 자신의 아파트 밖 계단에서 죽은 (라파예트 보다 나이가 약간 위인) 한 소년의 사건 전모를 들려주었습니다. 라파예트는 감정을 거의 밖으로 드러내지 않았습니다. 사실상 제가 들은 바를 전부 믿기가 어려웠습니다. 그 때를 회상해 볼 때 핏자국을 보여주기 위해 저의 팔을 이끌고 계단으로 갔던 이유는 제가 분명히 자기 말을 믿지 않을 것이라고 생각했기 때문인 것 같습니다. 다시 생각해 보니 그 애는 정말 제가 그의 말을 믿어주기를 바랬던 것 같습니다. 또 한 번의 사건이 있었습니다. 책이 잘 팔려 온 좋게도 TV 영화로 만들 수 있게 되었는데 아마 보신 분들도 계실 겁니다. 오프라 윈프리가 제작을 했고 주연을 했습니다. 그러나 몇 년 전 대본 작가가 처음 시카고에 왔을 때 제가 쓰고 있는 사람들을 그에게 알려주기 위해서 서부 근교 쪽으로 며칠 간 안내를 맡았습니다. 그는 말을 부드럽게 하는 점잖은 사람이었습니다. 그와 함께 시간을 보내면서 제가 쓴 것을 그가 믿지 않고 있다는 불편한 감정을 떨쳐버릴 수가 없었습니다. 그래서 그를 임대주택의 대규모 마약 거래상들이 있는 곳에도 데려갔습니다. 그리고 마지막 날에는 그 곳에서 주택 프로젝트를 담당 중인 제 친구 두 명을 불러 서부 근교의 식당에 점심을 먹으러 갔습니다. 우리가 좌석에 앉아 있는 동안 14 내지 15세 된 아이가 식당으로 뛰어들어와서 그릴 뒤에 몸을 숨겼습니다. 그가 숨자 한 무리의 아이들이 걸어 들어왔고 그들 중 한 아이가 갈색 종이 가방 안에서 총을 꺼내들고는 사격을 시작했습니다. 목숨을 잃게 될까봐 겁에 질려 했을 우리의 모습을 상상하실 수 있겠죠. 우리가 거기에 몸을 숨기고 있는 동안 “저 친구가 이제는 내 말을 믿겠구나”하는 생각을 했던 것이 기억납니다. 이런 종류의 침묵이 가장 고통스럽고 파괴적인 침묵이라고 생각합니다. 그렇지 않았더라면 생기고 멀쩡했을 사람들에게서 서서히 생명감을 앗아가는 침묵인 것입니다. 제가 느낀 것은 매우 간단합니다. “사람들이 남의 말을 더 이상 듣지 않는다는 것, 남의 말을 더 이상 믿지 않는다는 것”입니다.



그렇다면 어디서부터 시작할까요? 어디를 향해 가야 할까요? 우리는 남의 말에 귀 기울이는 일부터 시작해야 합니다. 헨리 호너같은 지역 사람들의 목소리에 귀기울여야 합니다. 특별히 어린아이들의 희망, 갈망, 꿈, 갈등 등을 귀담아 들어야 합니다. 우리는 질문을 하고 대답을 얻고 그것으로 끝내는 경향이 있기 때문에, 실제로 말하는 것보다 더 많은 것이 있다고 본능적으로 생각될 때는 특히 어린아이들의 말에 귀를 기울여야 할 것을 강조합니다. 브라운 초등학교 7학년 반에 가서 제 책에 관해 아이들에게 말했을 때, 상당부분이 아이들의 생활에 연결된 폭력에 관한 것이었습니다. 그 당시 아이들과 내가 얼마나 두려워하고 있는지에 관해 말했습니다. 그리고 두려워하는 것이 무엇인지 너희는 알고 있을 것이라고 말했습니다. 한 소년이 머리를 이렇게 흔들었습니다. 그래서 저는 그에게 “갱단이 너를 향해 총을 쏠 때 두려움을 느끼잖아. 끔찍하게 무서울꺼야.” 그 아이는 “아니요, 안 무서워요.”라고 말했습니다. 그 아이는 허세를 부렸습니다. “사람들이 총을 쏘기 시작하면 무슨 일이 벌어지니?”하고 제가 묻자 그 아이는 “뛰죠.”라고 말했다. “기분이 어때니?”하고 묻자 그는 “계속 달려요. 심장이 마구 뛰어요.” 이 말이 전부였습니다. 이 말은 그가 얼마나 무서웠는지 즉, 자신의 말이 틀렸음을 인정하는 것입니다. 바로 이런 이유 때문에 그들의 말을 매우 귀담아 들어야 합니다.

귀담아 듣는 것이 우리가 취해야 할 첫 단계이긴 하지만, 궁극적으로 우리가 해야 할 일은 신체적으로나 정신적으로 공동체 의식을 회복하는 것입니다. 이것이 매우 중요합니다. 우리가 가정을 강하게 만들고, 아이들에게 미래에 대한 의식을 불어넣어 주기 위하여, 우선 해야 할 일은 공동체 의식을 불어넣는 것입니다. 시간이 지나면서 저는 우리가 이런 일을 시작해야 할 곳은 학교, 특히 초등학교라는 것을 확신하게 되었습니다. 저는 초등학교가 존경심과 위엄이 존재하는 몇 안 되는 기관 중의 하나라고 생각했기 때문에 초등학교를 공동체를 위한 하나의 기반으로 사용하는 것이 바람직하다고 생각합니다. 이 학교들을 학생들이 오락을 즐기고 숙제를 할 수 있고 그들과 그들의 부모들이 카운슬링을 받을 수 있고 나아가 어른들이 평생 교육을 받을 수 있는 공간으로 오후 시간과 저녁 시간에 개방해야 합니다. 그러나 우선 공동체 의식을 회복하는 일

이 무엇보다도 시급합니다. 이것을 시행에 옮기는 문제에서 (미국의 추세가 요즘 이래서 하는 말인데) 법의 시행, 의료, 주택 등의 문제를 별개의 문제로 나누어 생각하지 않는 것이 중요합니다. 제 말을 좀 더 분명히 하기 위해 간단한 예를 하나 들겠습니다. 락웰 가든즈(Rockwell Gardens)는 헨리 호너의 바로 서부에 있는 주거 단지입니다. 이 곳은 시설이 정말 형편없습니다. 7년째 시카고 주택 당국의 국장으로 근무하는 빈스 레인이 처음 부임했을 때 그가 첫 번 째로 한 일은 락웰 가든즈로 가서 그 단지를 갱단이 접근 못하게 하는 것이었습니다. 그래서 약 1년 반 후에는 그 곳에 폭력 사태가 매우 감소했습니다. 그 기간동안 울리시즈 에스 그란트 초등학교 아동들의 시험 점수가 놀라울 정도로 상승했습니다. 특별한 비법도, 새로 오신 선생님, 새 프로그램이 있었던 것도 아닙니다. 솔직히 아이들은 학교에 오고 가는 것이 안전하다고 느끼게 된 것입니다. 학교에 있는 동안 아이들은 수업에 집중할 수 있게 된 것입니다. 이것을 보면 여러 문제들이 얼마나 서로 깊은 연관성을 지니고 있는지 알게 됩니다. 최고의 교사들로 채워진 최고의 학교를 헨리 호너같은 지역에 세우면 놀라운 변화가 있을 것이라는 생각은 오산입니다.

제가 돈 문제를 조금도 언급하지 않고 지나간다면 매우 무책임한 사람일 것입니다. 이런 공동체 사회를 건설하기 위해서는 돈과 자본이 있어야 합니다. 헨리 호너 같은 곳에 돈이 없으면 어떤 일이 일어나는지 실례를 들어보겠습니다. 시카고 주택 당국은 아파트가 점점 황폐해지고 사람들이 이주해 감에 따라 아파트를 수선할 돈이 없었습니다. 헨리 호너의 원래 거주 인구의 반 수 정도가 이 곳을 떠났습니다. 15년 역사의 소년 소녀 클럽이 몇 년 전부터 수영장을 다시 열 기금을 모을 수가 없었습니다. 제가 앞에서 언급했던 울리시즈 에스 그란트 초등학교는 학생들에게 일주일에 한번 체육관을 사용하게 할 여유 밖에 없었습니다. 미술이나 음악 시간을 제공할 경제적 여유가 없었고, 1,100명의 학생을 위해 단 한 명의 사회복지사 밖에 채용할 수가 없었습니다. 특히 이런 문제를 다루는 여러분들에게 이 말을 드리고 싶습니다. 이런 문제를 논의하면서 여러분이 종사하고 있는 분야를 생각해 볼 때, 우리가 돈의 문제를 짚고 넘어가는 것이 중요하다는 겁니다. 즉 자본의 결합이 필수적이라는 사실을 간과

해서는 안 된다고 생각합니다.

제가 앞에서 말한 바를 다시 논의해야겠습니다. 지금까지 말하면서 제가 세계 가족에 관해 거의 언급하지 않았음을 알아채셨을 겁니다. 이유는 가족이 의미하는 바를 여러분께서 다시 한번 생각해 보셨으면 해서입니다. 곤경에 처한 가정들을 바라보면서 그들을 도울 방법을 다시 한번 생각해보기 위해서, 가족이란 그저 함께 사는 존재 이상의 것이라는 사실을 인식해야 합니다. 옆집에 사는 사람, 위층에 사는 사람, 교사, 구역 경찰관이 모두 우리의 가족, 즉 하나의 공동체입니다. 한 아이를 키우기 위해서 하나의 마을이 필요하다는 옛날 아프리카의 속담에 따르면 여러분들은 가족입니다. 그러므로 우리가 그 마을을 다시 건설할 수 있다면, 이 부모들에게 공동체 의식, 미래에 대한 의식을 돌려줄 수 있을 것입니다. 또한 이 아이들에게 미래에 대한 의식을 돌려줄 수 있을 것입니다.

제가 드릴 말씀을 다 드렸습니다. 우리의 가장 큰 희망은 아이들입니다. 오래 전에 이 프로젝트를 시작했을 때 다소 나이브하게 마약과 범죄 행위와 관련된 아이들을(실제 9살에서 14살 된 아이들이었는데) 발견하기를 기대했습니다. 그 모든 것을 전부 발견했습니다. 그러나 가장 놀라운 사실은 아이들이 옹고 그림에 대한 뚜렷한 의식을 지니고 있다는 것입니다. 그들이 나이가 들었을 때 무엇이 되고 싶고 무엇이 되고 싶지 않은지에 대해 뚜렷한 의식을 가지고 있다는 점입니다. 아직도 무한한 가능성을 지니고 있고, 그들을 둘러싼 세상에 대해 여전히 질문을 하고, 현실이 아무리 어두울지라도 아이들은 여전히 비전을 가지고 있었습니다. 15, 16, 17세가 되면 비로소 세파의 흐름이 너무 강해서, 불가능하지는 않을지라도, 그들이 수영해서 헤쳐가기에는 너무 힘들다는 사실을 깨닫게 됩니다. 제가 확신하는 바는 우리가 세워나갈 기반이 준비되어 있다는 것입니다. 이 아이들은 옹고 그림에 대한 강한 인식, 미래 의식, 그들이 되고 싶은 것과 되고 싶지 않은 것에 대한 의식을 가지고 있다는 것입니다. 우리는 그것을 토대로 공동체 사회를 건설한 방법을 찾아야 합니다.

한 짧은 일화로 제 말을 끝맺고자 합니다. 제 책이 출간되고 나서 얼마 후 제 책에 등장하는 한 가족이 공립 임대주택을 떠났습니다. 어느 날 오후 우연

히도 그 숙소 앞을 운전하며 지나게 되었는데 아이들이 거주하던 아파트 1층이 모두 널빤지로 봉쇄되어 있었습니다. 저는 그날 늦게 두 소년 중 나이가 어린 파라오에게 달려갔습니다. 파라오에게 그 사실을 말했고 어떻게 생각하는지 물었습니다. 파라오는 명석한 아이라서 한참 생각하더니 제게 “제 과거의 기억들도 지울 수 있다는 의미겠지요.”라고 말했습니다. 그 말은 역으로 이 아이들에게 ‘벗어나려고 몸부림 칠 필요가 없는 소년시절’을 제공해 줘야겠다는 사명감을 느끼게 만들었습니다.

\* 이 글은 알렉스 코플로비츠 1994년 위스콘신-메디슨 대학에서 (5월 31일~6월 2일) 개최된 “Resiliency in Families: Racial and Ethnic Minority Families in America” 학회에서 발표된 글을 수정·보완한 것입니다.

Bennett Leventhal 원고

(영문 원고 참조)

## 교육과 학습에 대한 소고

윌리엄 에이어스

Naguib Mahfouz이 쓴 *Place of Desire*에는 유명한 문구가 하나 있는데, 모더니즘의 폭풍이 지나간 카이로 구 지역에 사는 전통적인 가족에 대한 그의 서사소설은 제국주의자의 공격에 대한 갈등과 제국주의자의 반응이 감지된다. 10대에 접어든 아들 Kamal은 그의 아버지 Al-Sayyid Ahmad Abd al-Jawas한테 그가 어떤 대학의 분교에 들어가고 싶은지 말 해달라는 질문을 받는다. 주저 없이 Kamal은 “아버님, 저는 신의 의지에 따라 그리고 아버님의 승낙이 있으면 당연히 Teachers Training College에 입학하기로 결정하였습니다”(Mahfouz, 1991, 48)라고 흥분해서 대답한다. 아버지는 그의 말을 골똘히 생각하지만 그의 이마에는 어두운 그림자가 감돈다. 아버지는 경멸하듯이 “교육이 무엇인지 아느냐?”고 응수하며 다음과 같이 말한다. “교육은 누구한테도 존경을 받을 수 없는 보잘것없는 직업이지…… 존경이라는 위엄이 극단적으로 결여된 …직업이지. 나도 저명한 교수들과 친분이 있지만, 그 분들도 서슴없이 딸들이 교사와 결혼하는 것을 허락하지 않는단다…….”(48-49).

그러나 그의 아버지에 대해 적당한 예의와 존경을 보이면서 Kamal은 당연히 아버지의 말을 참아내고 있다. 그는 학문의 본질적인 가치, 인간의 삶 그리고 진리의 추구에 대한 신념을 가지고 있다. 그는 교육이 보다 나은 삶을 위한 진보와 변화 그리고 희망과 연결된 것을 알고 있다. 그는 암시적으로 유럽의 선진국가들은 교육을 중히 여긴다는 예를 들어가면서 설명한다. 혐오감을 느낀 Al-Sayyid Ahmad는 “유럽이 우리와 무슨 상관이 있지? 너는 이 나라에서 살고 있지. 그런데 교사들을 위한 조상이라도 세우냐? 교사의 조상이 하나라도 있으면 안내해 보렴”(53).

Kamal이 그의 형에게 이 낙심천만한 말을 꺼내지만 그의 형은 아버지의 입장을 지지한다. “너는 여기서 그리고 현재 살고 있지만…… 책 속에 살고 있지는 않아. 책들은 기이하고 초자연적인 문제들만 기록한다……. [너]는 가끔

책에서 ‘교사는 예언자나 다름없다’라는 행을 읽을 것이야. 하지만 너 이것이 사실임을 증명하는 교사를 만나 본적 있어? 예언자라는 칭호가 붙은 사람 말고 ‘인간’이라는 칭호를 가지면서 그런 자격이 있는 사람 있으면 한 사람만이라도 대박!”(57).

그렇다면 교육이란 무엇인가? 교육을 정의한 후 교사의 직분에 대한 개념을 어떻게 공유할 것인가? 우리는 진정 무엇을 행하는 것인가? 교사의 직분을 경험한 사람이라면 누구나 교육이 인간의 삶보다, 진리의 잠잠하면서도 명상적인 추구, 더욱 분명한 것은, 진보를 위한 한결같은 노정보다 더한 무엇이 있다는 사실을 증명할 수 있다. Kamal의 생각은 소박하기 이를 데 없다. 세상을 뒤흔들 직업? 글세, 불가능할걸. 우리는 교육이 극도로 복잡한, 기이한, 놀라운, 소모적이고 피를 말리는 것임을 알고 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 Kamal의 두 가지 직관에는 어떤 진리가 숨겨져 있다. 그의 이상주의는, 세상의 절반이 그런 것과 마찬가지로 그의 아버지가 가지고 있는 무정하고 냉소적인 리얼리즘과 반대되는, 좀더 진리가 숨겨져 있는 교육의 가능성을 지적하는 것이다. 그가 꿈을 품고 있는 한 그의 환상은 비난의 여지가 없는 사실임을 기록하고 있다. 좋게 말해, 교육은 마음과 정서, 열정과 지식, 직관, 영혼, 그리고 판단을 필요로 한다. 가장 좋게 부연하자면, 교육은 희망과 사랑의 행위로서, 인간들을 향한 사랑, 삶을 향한 사랑, 그리고 이를 수 있는 세상을 향한 희망이지만, 여전히 존재하지 않는 사랑이다. 교육은 도덕적 균형을 유지해야 정의를 향한 몸짓이 될 수 있다.

교육의 이러한 필수적이며 중심적인 진리들이 교사들의 일반적인 몰이해, 거의 늘 그렇듯이, 보다 큰 집단인 대중들의 몰이해로 빈번히 간과된다. 30년 동거한 나의 아내는 변호사인데, 그 시기 동안 변호사모임에만 가면 조금도 어울리지 못하는 나 자신을 종종 발견한다. 평범한 잡담도 친숙한 반복의 리듬으로 대개 이해된다.

변호사 : 당신 직업이 무엇입니까?

나 : 저는 유치원에서 가르칩니다(아니, 다음 해 나는 소년원에서 가르친

다).

변호사 : (냉담하게 선심이나 쓰듯이 동정의 표정을 지으면서) 아, 그것 참 재미있겠군요.

교사가 된다는 것은 결국 대화 방해자로 드러나며 얼마 안가 나는 모든 것을 예측할 수 있는 대본에 싫증이 났다. 그래서 나는 내가 생각했던 것이 보다 현명한 대답일 것이라고 변명해 본다. 이제 대화는 다음과 같이 전개되었다.

변호사 : 당신 직업이 무엇이지요?

나 : 저는 유치원에서 가르칩니다…… 그것이야말로 지금까지 내가 했던 것 중에서 가장 지적인 노력이 요구되는 것이지요.

이 말을 듣는 변호사에게 나는 언제나 ‘가르치다, 유치원, 지적이다’라는 세 단어를 조합하려고 머리 좀 써야하는 원인을 제공한다. 그러나 그 효과는 단명하고 만다.

변호사 : (다시 안됐다는 표정을 지으면서) 그것참 너무, 너무 재미있겠군요.

보다 더 심각한 답변을 듣고 싶어 나는 다음과 같이 시도해 본다.

변호사 : 당신 직업이 무엇이지요?

나 : 저는 유치원에서 가르칩니다. 지금까지 내가 했던 것 중에서 가장 지적인 노력이 요구되는 것이지요. 그리고 여섯 명의 아이들을 가르치기가 지루하지만, 예를 들면, 집 안의 문과 마음 그리고 가능성들을 열어주면서 아이들의 삶에서 긍정적 차이를 인식하며 당신의 인생과 더불어 진짜 유익한 무엇인가를 진정으로 원하신다면, 당신은 직업을 바꾸고…… 나와 동참하고 싶은 생각을 하게 될 것입니다.



물론, 나는 다음 경기에 사용할 훨씬 더 멋있고 최고로 만족할만한 관심사를 가지고 있지 않다. 그 변호사가 계속 움직이듯이, 세상도 변하고, 말들은 바닥에서 충돌한다. 그리고 나는 교육에 대한 연민을 약간 곁들인 꿈을 꾸면서 냉담한 세상에 부유하며 실행하기 어렵다고 비난받는 Kamal과 같은 그런 감정이 조금 여운으로 남아있다. 하지만 Kamal처럼 나 역시 전적으로 잘못된 것은 아니다. 그렇다면 어떤 방법이 교육을 지적인 직업으로 만드는가? 어떻게 교육이 윤리적 모험이라고 할 수 있을까? 교육은 어떻게 정의의 추구와 연관되는가? 최상의 상태에서 교육을 최우선으로 생각하기 위해 우리는 학교에서 무엇을 변화시켜야 하는가?

교사들이 우선 실천해야 하는 것은 사람들이 누구나 자신을 훨씬 좋아하듯이 3차원적 인간들이 가지는 희망들, 꿈들, 포부들, 기술들, 그리고 능력들이 있는 학생으로 인식해야 한다. 이들은 육체와 정신 그리고 영혼을 가지고 있으며, 또한 경험들, 역사들, 과거, 인생의 길, 미래를 가지고 있다. 이와 같이 해결곤란하고 복잡한 도전은 인내, 호기심, 놀라움, 두려움, 겸손을 필요로 한다. 도전은 일관된 초점, 지적인 판단, 연구와 투자를 요구한다. 도전이 폭넓은 인식을 필요로 하는 것은 모든 판단이 우발적이고, 모든 관점이 편파적이고, 모든 결론이 불확실하기 때문이다. 학생은 역동적이고, 충만한 상태로 움직이고 있다. 엄격하게 고정된 것은 없다. 원근법이 모든 원근법을 포함할 수 없듯이, 개요만으로 모든 것을 믿을 수 없다. 학생은 성장하고 변한다. 어제의 요구는 망각되고, 오늘의 주장들이 모든 것을 감싸주는 새로운 품명이다. 그렇다면 이것이야말로 진지하고 중요한 균형의 지적인 과제이다.

이 과제는 당연히 윤리적 자세와 함축된 도덕적 계약과 관계된다. 훌륭한 교사는 학생들의 생활에 사려 깊은 배려를 통해 의사를 소통하며, 그런 배려는 변함없는 관심, 존경, 심지어 두려움으로부터 우러나온다는 사실을 알아야 한다. 현역으로 임명된 교사는 각각의 학생이 독특하고, 누구나 대지를 밟고 있으며, 당연히 각자가 존경받아야 된다는 신념으로 시작해야 한다. 중요한 것은 이러한 배려가 학생들이 세상과 협상하고 개혁하는 수단에 접근할 수 있다는 주장까지 확장되어야 한다는 것이다. 교사들이라면 누구나 그러하듯이 학생들

에 대한 사랑이 미래에 대한 충동과 진보가 없다면 무기력하고 무능하게 만드는 거짓된 사랑이다. 훌륭한 신념을 가진 교사라면 학생들이 희망하는 가장 완벽한 생활에 적합한 교육에 도달하고, 창조하고 파악하도록 학생들을 독려해야 한다.

이러한 도전들이 난해한 만큼이나 학생들은 좀더 거칠고 격렬하다. 왜냐하면 교사들은 일반적으로 이미 갖추어진 대본과 예측 가능한 힘으로 구성된 조직 내에서 일하고, 명령하고 통제하기 때문이다. 이 조직은 교사들의 부족으로 인해 아이들을 분류하는 나쁜 관습이 일반적이고 상식화된 곳이며, 교환 가능한 부품들의 기계적 운영 방식이 승리하는 곳이며, 그리고 조직 내의 교권제도와 예정된 임지발령은 과장되고 관대한 수업을 존재하게 한다. 많은 덩치 큰 학교들의 경우 단지 아무런 사고 없이 식당으로 학생들을 몰고 가는 것을 하나의 성과이며 승리로 볼 수 있다. 다만 너무 많은 아이들이 있기 때문에 이들에게 시간을 할애할 수 없다. 그러므로 학교의 언어는 거의 배타적으로 분류의 언어, 정리의 언어, 그리고 활기, 역동, 상상이 결핍된 언어로 되어간다. 언어는 믿을 수 있어야 하고 종종 권위의 언어이어야 한다. 아무리 상당한 현실성을 일견하더라도 TAG, LD, BD, EMH가 무엇을 의미하건 학교에서는 축소되고 중층결정 되어야 할 것이다. 어린이들은 둔해지고, 눈에 띄지 않으며 교사는 소리 죽여 말하다가 아예 입을 봉한다. 이런 상황에서 봉사하고 철저히 저항하는 사려 깊은 교사는 표어의 아래와 이면을 바라보도록 투쟁해야 한다. 윤리적인 교사는 저항해야 한다.

눈을 크게 뜨고 학습자에게 주의를 집중하면서 정직하고 올바른 교사로서의 심층적인 도전이 이루어지면 우리가 살고 일하는 세상과 중심 집단을 확실하게 잠 깰 수 있게 할 것이다. 교사들은 삶의 공유에 의해 일어나는 측면을 알고 관심을 가져야 한다. 결국 교사의 천직은 타인의 직업을 보호하고 이를 수행하도록 하는 것이다. 그러므로 교사들은 학생들이 좀더 능력을 갖추고, 그들의 선택에 보다 사려 깊고 강력하며, 더욱 문화와 문명에 봉사하고, 참여할 수 있고, 받아들이도록 관심을 가지게 해야한다. 그리고 물론 이 모든 것에 대한 도전은 그들의 목전에 있는 것이다. 우리는 어떻게 그런 도전을 정당화하는가?

이런 문화와 문명을 어떻게 이해하는가?

교사들은 늘 선택해야 한다. 교사들은 그들 앞에 있는 학생들 또는 이들이 세상을 어떻게 보는가, 무엇을 받아들이고 무엇을 거부해야 하는가, 이 명령을 아니면 저 명령을 지지하는지 아니면 저항하는지를 선택해야 한다. 모든 것이 이미 고정된 끊임없는 환상이 답답하게 진행되는 텅치 큰 학교의 경우, 교사들은 가르침의 근본적인 질문과 교육의 보다 큰 목적이라는 점에서 선택의 제한, 축소된 상상의 공간, 무기력의 느낌을 경험한다. 하지만 이런 장소에서 교사들 역시 저항하고, 아이들과 미래를 위해 선택할 방법들을 발견해야 한다. 윤리적인 것에서 벗어날 수 있는 것은 오직 교사들의 선택에 달려있다. James Baldwin(1988)은 다음과 같이 설명하고 있다.

교육의 역설은 바로 누군가 지각하기 시작할 때 그가 교육받는 사회를 관찰하기 시작한다는 것이다. 결국, 교육의 목적은 인간이 스스로 세상을 바라보는 능력을 키우고, 자신의 결정을 스스로 내리고, 흑백의 논리를 스스로 판단하고, 신이 천국에 존재하는지 아닌지를 자신이 스스로 결정하는 것이다. 우주에 대한 질문을 하고 난 후 그런 질문들과 늘 함께 하면서 배운다는 것이 자신의 정체성을 깨닫는 방법이다. 하지만 그 어떤 사회도 주위에서 그런 인물을 정말로 모시려고 애쓰지는 않는다. 사실 관념적으로 말해, 사회가 원하는 것은 사회의 법칙에 순수하게 복종하는 시민이다. 만약 사회가 이 상황에서 지속적으로 나아간다면, 그런 사회는 곧 사라질 것이다. 자신을 지각 있는 사람으로 생각하는 사람의 의무는 어떤 위험이 있더라도 사회를 관찰하고, 사회를 변화시키려 노력하고 사회에 저항하는 것이다. 이것이야말로 사회가 가진 유일한 희망이다. 이것이 바로 사회를 변화시키는 유

#### 일한 방법이다(4).

교사들은 희망과 가능성의 산파이거나 아니면 결정론과 절망의 징발관이다. 교사들이 처리해야 할 두 가지 상이한 예를 여기서 들어보기로 한다.

복종, 자유, 그리고 어머니의 복잡성에 대한 토니 모리슨의 메마른 소설인 *Beloved*에서 교장선생님이 노예에 대해 능률적이고 정확한 이해관계로 Sweet Home에 부임하여 그곳의 사람들이 비참한 삶을 살아가게 만든다. 교사는 사려 깊고 인정 많은 사람으로 교사를 생각하고 싶은 우리들에게 불안하고 거슬리는 인물이다. 교사는 냉엄하고 자기학대적이고 짐승 같은 존재이다. 그는 권리와 통제에 관여하고 사태 자체를 지속하고 있다. 그와 그를 따르는 다른 사람들은 비인간성, 억압, 착취의 완벽한 조직 속에서 중요한 지지자들이 된다.

Omar Khayam의 삶과 *Rubiayat*의 편력을 다룬 역사 소설인 Amir Maalouf의 현란한 작품인 *Samarkand*의 마지막 부분에 이르면, 최초의 민주주의 개혁이 일어난 시기에 구 페르시아 Tabriz이라는 도시에 살고 있는 영국인 교사 Howard Baskerville는 자신이 시장에서 울고 있는 것을 목격한 한 사건을 예로 들어 설명한다. 그는 “울음은 모든 것을 해결하지 않지, 울음만이 능사는 아니지. 울음은 그저 무식하고, 고지식하고, 연민을 자아내는 몸짓이지”라고 말을 꺼낸다(Maalouf, 1994, 234). 하지만 그럼에도 불구하고 이어서 그는 울음은 중요한 것이라고 말을 한다. 사람들이 그가 울고 있는 것을 목격했을 때 그들은 “그가 외국인으로서 독립에 대한 무관심을 떨쳐버렸다”고 생각했다. 그리고 그 순간부터 그들은 Baskerville를 찾아와 “울음은 아무런 도움이 안 된다는 것, 페르시아는 별도의 조문객이 필요하지 않다는 것과 자신이 아무리 최선을 다해보았자 Tabriz의 아이들에게 적당한 교육이나 제공한다는 것을 극비로 말해달라(Maalouf, 1994, 234)”고 한다. “만약 그들이 내가 우는 것을 보지 못했다면, 이 놈의 Shah국왕이 부패하고 Tabriz의 제사장들이 개선되기 불가능하다는 말을 하도록 하지는 결코 않았을 것”(Maalouf, 1994, 234)이라고 Baskerville는 결론 내린다.

Morrison과 Maalouf는 가르침은 상황 속에서 발생되고, 교육과 기술은 도덕적 선택의 근원지가 아니라는 것을 우리에게 보여준다. 학교의 개혁과 학교의 변화는 상황에 따라 다르기 때문에 전략과 전술은 언제나 특별한 장소와 특별한 배경에서만 실천된다. 교육은 인간이 인간성의 완벽한 가치에 도달하도록 도와주는 확고부동한 헌신과 평화와 정의라는 입장에서 모든 사람에게 어울리면서 미래로 확장하려는 의지에 의해 인도될 때 윤리적 실천이 생성된다.

*Lesson Before Dying*에서 Ernest Gaines(1993)는 자신에 대한 회의와 한 교사와 한 인간으로서 자신에 대한 두려움과 싸우고, 인종차별이 심한 남아메리카의 유린에 저항하던 중, 데모하는 학생과 함께 투쟁하다 감옥에 갇힌 한 교사의 매혹적인 초상을 그리고 있다. Grant Wiggins는 자신의 자녀들이 다니는 농장학교에서 가르치기 위해 엄청난 모순을 느끼면서 귀향한다. 그는 덧에 걸린 것 같은 기분에 휩싸여 좀더 자유롭게 호흡하고, 보다 더 완벽하게 성장하고, 특별한 어떤 것을 성취할 장소로 탈출하기를 갈망한다.

이야기는 법정의 맨 앞에서 냉정하고 조용히 앉아 있는 Grant의 장녀인 Tante Lou와 그녀의 평생 친구인 Miss Emma와 함께 법정에 있는 것으로 시작된다. Emma의 대자인 Jefferson은 주류상점 권총강도 사건에 우연히 연루되었다가 실패하여 그의 두 명의 동료와 상점 주인이 죽게 되고 유일한 생존자인 그는 살인 용의자로 지목 받는다. 인권 변호사는 제퍼슨의 사형을 면하게 해달라며 열정적으로 모든 백인 배심원들에게 입장 연설한다.

“배심원 여러분, 바로 이, 이, 이 소년을 보십시오. 저도 하마터면 범죄자일 뻔했습니다만 저를 범죄자라고 말하지 않습니다…… 저는 저 사람을 소년 아니 바보라고 말하고 싶습니다. 바보란 옳고 그름을 이해하지 못합니다…….”

“여러분은 여기 앉아있는 한 인간이 보이십니까?... 그의 골격, 손바닥만한 크기의 조그만 이 얼굴을 보십시오. 두 눈을 자세히 들여다보십시오. 어느 정도 지적인 냄새

가 풍기지 않습니까?…… 사지에 몰린 짐승은 공포에서 빨리 벗어나고자 몸부림치고, 암울한 아프리카의 오지 정글에 살고 있는 그의 조상으로부터 물려받아 만들어진 특징이기도 하지요. 맞습니다. 그렇지요. 그는 그렇게 할 수 있지만, 계획적으로 그렇게 할 수 있을까요? 그럴 수는 없습니다. 배심원 여러분, 여기에 있는 이 골통이 계획적으로 범행을 저지르지는 못합니다... 쟁기나 붙들고 있을 인간이지요. 목화가 들어있는 짐작이나 나르는 인간입니다. 여러분은 그 점을 보아야 합니다. 그러니 배심원 여러분 강도나 살인을 계획할 가능성이 있다고 보아서는 안됩니다. 그는 자신의 옷이나 신발의 크기조차 알지 못합니다……. 키츠, 바이런, 스콧과 같은 시인의 이름을 대보십시오, 그러면 그의 눈은 바로 그 순간 그들이 누구인지 알아차리는지를 볼 수 있습니다. 장미에 대해 묘사해보라고 물어보십시오……. 배심원 여러분 이 인간이 강도 짓을 모의했다고요? 아, 용서하십시오. 용서하십시오, 제 말은 ‘인간’이라고 말해서 여러분의 지성을 모욕하는 것은 분명 아닙니다…….”

“이 소년의 생명을 앗아간다면 정의는 어디에 있다는 것입니까? 여러분의 정의는 어디 있습니까? 이 소년을 전기의자에 앉히면 바로 한 마리 돼지를 전기의자에 앉힌 것과 마찬가지입니다.”(78)

하지만 소용이 없다. Jefferson은 사형선고를 받는다. 그는 단지 몇 주 아니 어쩌면 두 달 정도밖에 살지 못한다. 법원의 선고가 파괴적이듯이, 가장 심하게 상처를 주는 것은 Jefferson을 돼지로 비유하는 인권 변호사의 변호도 마찬가지이다. “그를 돼지로 불렀어”라고 Miss Emma는 말한다(12). 그리고 그녀는 Grant Wiggins를 돌아보면서 “나는 저들이 돼지를 죽이지 않기를 바래”(12).

그녀는 Grant가 그를 초대해서 그를 가르쳐 주기를 바란다.

Wiggins는 배심원의 자리를 사양한 그 상황에 위축되어 이를 거부한다. 당신은 어떻게 사람에게 인간이 되라고 가르칩니까? 당신은 당신도 불확실한 것을 다른 사람에게 가르칩니까?

목사와 함께 Miss Emma와 Tante Lou는, 보안관이 비록 Grant가 그곳에 참석하는 것을 원치 않음에도 불구하고, 그들은 Grant에게 Jefferson을 초대하는데 함께 참석하기를 주장한다. “왜냐하면 나는 당신이 할 수 있는 유일한 일이 그의 의지와 상관없이 그의 기억에 어떤 것을 설명 하다보면 오히려 그를 괴롭힐 것이라고 생각하기 때문이요. 그리고 나는 차라리 돼지를 괴롭히기 보다 선고받은 돼지가 형장의 이슬로 사라지는 것을 보고 싶어요”(49). Jefferson 자신도 절망 상태로 고문당한다. 그는 협력을 하지 않고 저항한다. “상관없습니다. 아무런 상관이 없습니다”라고 말하면서 돼지에게 주는 밥찌꺼기처럼 바닥에 그의 음식을 놓지 않으면 먹기를 거부한다.

Grant는 그냥 Jefferson을 찾아가고, 그곳에 나타나서 가끔씩 이야기를 해주기 시작하지만, 대부분은 조용히 앉아만 있을 뿐이다. 목격자가 되기 위해. 그는 Jefferson에게 그의 학생들이 가져온 땅콩과 호도, 소형 라디오, 조그만 노트와 연필 같은 몇 가지 사소한 물건을 가져다준다. 그는 Jefferson에게 질문을 생각해 보고 그의 생각을 써보라고 용기를 준다. 그리고 가끔씩 그는 Miss Emma, Tante Lou, 그리고 목사를 참관인을 위한 면회실에 데리고 간다. 그곳에서 그는 Jefferson과 함께 걷기도 하고 그에게 질문을 하기도 한다. 다음의 독백은 Grant가 Jefferson에게 그의 할머니에게 친절하게 대하는 것과 할머니가 가져오신 수프를 먹으라고 용기를 주면서 시작된다.

“나는 절대로 영웅이 될 수 없어. 나는 가르치지만 가르치는 것을 즐기지는 않는다. 내가 가르치는 이유는 교육받은 흑인이 오늘날 남아프리카에서 할 수 있는 유일한 일이기 때문이지. 나는 그것을 좋아하지 않아. 나는 그것을 싫어하지…… 나는 나 자신을 위해, 나의 아내를

위해, 그리고 그 누구도 아닌 사람을 위해 살고싶을 뿐이다.”

“나는 그것을 영웅적인 행동으로 보지는 않는다. 영웅은 다른 사람들을 위해 행동하지…… 나는 그런 종류의 사람이 아니다. 그러나 나는 네가 그런 사람이 되기를 원한다. 너는 할머니에게, 나에게, 이 지역에 살고 있는 아이들에게 무엇인가 줄 수 있다……. 이 문제와 전혀 관계없는 백인들은 네가 그런 자격이 없다고 말하고 있다. 너를 인간이 아니라 돼지라고 하지. 하지만 나는 그들이 잘못된 것을 알고 있다. 너는 가능성을 가지고 있다. 우리 모두의 처지가 어떻든 그것을 가지고 있는 거야…….”

“나는 그들이 너에 대해 생각하는 것과 네가 할 수 있는 것간의 차이를 보여주고 싶다. 그들에게 너는 단지 감동이에 불과하다. 흑인에게는 어떤 존엄, 마음, 사랑이 없다는 것이다. 너는 그들이 잘못이라는 것을 증명할 수 있을 것이야. 너는 내가 할 수 있는 것보다 더 많은 것을 할 수 있다. 나는 언제나 그들이 나에게 원하는 것을 해왔다. 읽기, 쓰기, 산수를 가르치고 있지. 그러나 사랑하고 좋아하는 것은 전혀 없었다. 그들은 결코 우리가 그러한 것들을 배울 능력이 없다고 생각해. ‘이 감동이들에게 어떻게 그들의 이름을 쓰는가와 그들의 손으로 썸을 하는 것을 가르치자’. 그러면 나는 지금까지 그렇게 해왔지만 늘 그렇게 한 것에 대해 내 자신을 증오하고 있다…….”

“백인들은 그들이 지구상에서 가장 훌륭하다고 믿고 있다. 그리고 그것은 근거 없는 이야기이다. 그들이 원하는 마지막 바램은 서 있는 흑인을 바라보고, 생각하고,



그리고 인간이라면 누구에게나 존재하는 일반적인 인간성을 보여주고 있다. 그것은 그들의 근거 없는 이야기를 파괴할 뿐이다…….”

“…… 우리 모두는 말이지, Jefferson, 우리 모두는 이 지상에 존재하고 있는 것이지. 이놈의 지상은 우리, 개인 모두 각자가 무엇인가 다른 것을 결정 할 수 있을 때까지 떠다니는 나무 조각일 따름이야. 나 역시 떠다니는 나무 조각에 불과하지…… 하지만 너는 좀더 훌륭한 사람이 될 수 있어. 왜냐하면 우리는 네가 존재해야 할 필요가 있고 살기를 원하기 때문이지……”(191-193).

Jefferson이 전기의자에서 사형에 처해진 후, 백인 부 보안관이 그 소식을 Grant에게 알려주기 위해 차를 몰고 와서 다음과 같이 말한다.

“Grant Wiggins씨, 그는 지긋지긋한 감옥에서도 가장 강한 사람이었습니다”라고 나를 쳐다보면서 필요이상으로 큰소리를 내면서 Paul이 말했다. “그는, 그는 말이지요, 그는 목사를 쳐다보다가, ‘내가 산책하러 갔다고 Nannan에게 전해주시오’ 라고 말했어요. 그리고 Grant Wiggins씨 그는 똑바로 걸어갔습니다. 그는 똑바로 걸어갔습니다…….”

“당신은 위대한 교사십니다. Grant Wiggins씨”라고 그가 말했다.

“저는 위대하지 않습니다. 저는 교사가 될 자격조차 없습니다”.

“왜 그렇게 말씀하십니까?”

“당신은 교사가 될 수 있다고 믿으셔야 됩니다.”

“저는 그 인간의 변화를 목격했습니다, Grant Wiggins

씨,”라고 Paul이 말했다.

“저는 그렇게 한 적이 없습니다.”

“그렇다면 누가 그렇게 했습니까?”(253-254)

*A Lesson Before Dying*은 어떤 교사의 이야기이다. 비록 이 소설에서의 상황이 극단적이라고는 하지만, 상호간의 영향은 우리에게 익숙한 것으로 인식될 수 있다. 경험 있는 모든 교사는 교사 자신들이 완전히 알지 못하거나 이해하지 못하는 것을 가르치고 있다는 모순을 인정한다. 그들 각자는 저항하는 학생들, 배우기를 거부하는 학생들을 알 수 있다. 그리고 우리는 강력한 자기 반성, 의식의 전환, 그리고 가르치려는 시도, 귀기울임, 학생들의 삶을 이해하고 학생들의 항해를 목격하는 우리로 인해 발전된 개인의 성장의 순간을 각각 노출시킬 수 있다.

많은 교사들 역시 못마땅히 여기면서 가르친다는 것이 무엇을 의미하는지를 알고 있다. 억압, 방해, 그리고 완고함에 대항하자. 죄악의 역사에 대항하자. 말로만 지껄이는 공통감각의 거만함에 저항하자. 보안관이 교육을 선동과 비교하고, 교사를 ‘자신의 의지와 달리 그의 두뇌에 무엇인가를 삽입하려고 노력하는 주취자’와 비교할 때, 우리는 자신의 아내가 어린 Douglass에게 읽는 것을 가르치는 것을 발견하고 화를 내고 있는 Frederick Douglass의 원장을 기억하게 한다. “그가 노예가 되는 것은 부당할 것이야.” 또한 우리는 노동조합원들의 위원장에 의해, 아니면 급진파 학생들이 대학의 이사에 의해 욕을 듣는 “왕따 당하는 선동가”의 부담을 생각한다. 보안관이 Jefferson에게 신문을 주어도 된 다면서 Wiggins에게 비웃음을 지을 때, 돼지가 진정한 생각을 글로 쓸 수 없거나 진짜 인간의 감정을 경험하지 못한다는 사실 때문이라는 것은 지극히 당연한 것이다. 그리고 Jefferson이 신문에 “Wiggin선생님 당신이 너무 나에게 잘해주었기 때문에 제가 우는 것입니다. 그리고 내가 누구인가를 생각하게 만들어주신 사람은 아무도 없었습니다”(232)라고 쓰자, 우리는 어떤 깊은 감명과 가르치는 것에 대한 유용함을 인식한다.

Baldwin이 주장하듯이 교과과정의 교육은, 정확히 말해, 학교라는 조직과 지

역이라는 이유 때문에 극단적인 역설이 일어난다. 교육은 열린 문, 열린 마음, 열린 가능성에 대한 것이다. 학교는 너무 지나치게 분류하기, 처벌하기, 성적내기, 등수 정하기 그리고 증명하기에 치우쳐 있다. 교육은 무조건적이다. 그것은 회답을 요구하지 않는다. 학교는 출석의 전제 조건으로 복종과 준거를 요구한다. 교육은 의외성 그리고 다루기 힘들고 무질서하다. 반면 학교에서 최고의 기본법칙은 질서를 따르는 것이다. 교육은 마음을 자유롭게 해야 한다. 반면 수업은 인간의 두뇌를 관료의 체계로 만들고 있다. 어떤 교육자는 예측 불가능한 것을 해방시키고 있다. 반면 너무나 많은 교사들이 교실 운영과 직선적인 수업계획으로 건강하지 못한 강박관념으로 교육을 시작한다.

규모가 큰 학교에서 근무한다는 것은 본래의 진실과 요구 그리고 교육의 가능성이 모호하고, 축소되고 불투명한 곳에 있다는 것이다. 그리고 그곳은 윤리적 핵심을 가르치려는 우리의 노력이 수업의 거대한 목적이 재 운용되어야 할 필요가 있기 때문에 체계적으로 말살되고 삭제되는 곳이다. 매일 학교의 생활에서 들려오는 요란한 북소리가 오직 많은 학생들을 통제하고, 균중을 움직이고, 지식의 실체 없는 부분을 우리 앞에 놓인 책상에 붙여진 쓸데없는 물건으로 전달하는 것이 전부라면, 학생들은 당연히 적이나 장애물로 될 수 있다. 그렇다면 최상의 상태에서 교육의 의미가 우리의 것으로 상기해야 할 필요성은 강력해야 되며, 우리 자신과 학생들을 위해 싸워야 할 욕망은 필수적이다. 무엇보다도 보통의 인간도 성장할 수 있다는 지속적인 신념과 날로 관료화되어지고 통제된 사회 속에서 규정된 위치에 꼭 맞출 수 없을 것 같은 예측 불가능하고 다루기 곤란한 보통의 인간은, 그들이 원하면, 세상을 바꿀 수 있다는 신념 이외에 다른 민주주의의 교육은 근본이 없다.

교사가 맡은 임무의 복잡성은 사람의 마음이나 인간의 정서만큼 정확하지 않을 것처럼, 우정이나 연애 사건처럼 독특하고 독창적인 것처럼, 혁명처럼 폭발적이고 예측 불가능한 것처럼 기이하고 즉흥적인 특성에 토대를 두고 있다. 교사의 직무는 배경, 환경, 무대, 주변, 입장, 상황, 관계에 대한 것이다. 그리고 중요한 것은 교육은 인간과 세상과 함께 하는 우정을 그 중심에 두고 있다.

학생을 보고, 세상을 보는 것, 다시 말해, 학생의 심원한 능력, 희망, 꿈 그리

고 포부라는 광범위한 범위는 물론 지성(때로는 모호하고 때로는 숨겨진)을 당연한 것으로 받아들임과 동시에 이해하고 극복하는 걸림돌뿐만 아니라 교정할 수 있는 힘의 부족, 바로잡아야 할 부정행위를 인정하는 것이 바로 시작이다. 이것을 토대로 교사는 성공에 이르는 학문과 다양한 방식들을 위해 통관의례를 치르는 학문을 위한 환경을 조성해야 한다. 그런 환경은 정의 실현을 위한 기회는 물론 도덕적 행위를 지향하는 연구를 보여주고, 육성하고, 구현하고, 요구하고, 필요로 하고, 양성하고, 허락하고, 본받고, 행동을 옮길 기회가 많아야만 한다. 이 방식으로 준비된 교실은 사건이나 문제들에 초점을 맞춘(우리는 필요한가 아니면 무엇을 알고 싶은가? 그것이 중요한 것은 무엇인가? 어떻게 발견할 것인가?), 그리고 행동(우리가 현재 알고 있는 사실이 주어진다면, 우리는 그것에 대해 어떻게 할 것인가?)에 대한 독특한 리듬으로 수행된다.

Hannah Arendt는 우리에게 다음과 같은 사항을 일깨워주고 있다. “교육이란 세상에 대한 책임감을 능히 이해하여 우리가 세상을 사랑하도록 결정하고, 이와 같은 이유로, 과거의 것을 새롭게 하는 것과 새로운 것과 젊은이의 출현이 없다면 불가피한 그런 파멸로부터 세상을 구원하는 지점이다. 그리고 교육 역시 어린이들이 세상으로부터 추방되지 않고 그들 자신의 의지대로 방치하지 않고, 아니면 우리가 예측 못한 그런 새로운 어떤 것을 시작할 기회를 그들의 수중에서 제거하는 것이 아니라, 평범한 세상을 새롭게 할 임무를 위해 미리 어린이들에게 준비를 할 수 있도록 우리가 어린이들을 사랑하도록 결정하는 장이다.”

분명히 말하자면, 교육은 아무리 좋게 말해도 정치적이다. 학교들은 필연적으로 진행중인 임무이며 언제나 미완의 대화이다.

정치적 담론의 영역이 쇠퇴되고 사라지는 시기에 교사들은 교사의 말을 듣지 않는 사람들에게 어떻게 설명을 해야 하는가를 생각할 필요가 있다. 어떻게 말을 입 밖으로 내지 않는 사람에게 그들의 말을 듣게 할 수 있을까? 어떻게 잠재의식의 자기 검열을 침묵 속에서 영원히 잠재울까? 포부와 가능성에 흐르는 긴장은 예리하며, 매일 실행해야 하는 문제를 추구해야 한다.

아마 우리가 분류와 부담으로부터 교육을 살려야 할 규모가 작은 학교들과

이 학교들이 가지고 있는 문제에 좀더 강력하게 관심을 기울여야 하는 것이 이곳이다. 학교의 거대함이란 근본적으로 기업의 회장, 공장 건축가들의 당당한 요구와 상응하는 정책으로 과거나 현재 모두 미묘한 문제이다. 덩치 큰 학교들은 기계론적, 경영 최우선적, 계급적, 관료적이다. 누구나 소형화된 공장 근로자나 비열한 병사들처럼 똑같은 방식에서 똑같은 임무를 수행한다. 반면 모든 어린이들은 덩치 큰 학교의 그런 차이들이 어떤 다른 차별성을 만들지 못하는 것과는 전혀 다르다. 소년과 그들의 교사들은 비록 희생이 따르지만 서로 의사를 교환할 수 있는 것처럼 대우받는다. 덩치 크고, 종합적이고, 경쟁력이 있는 학교들은 소수의 학생을 위해 역할을 담당하지만 많은 학생들을 위해 도움이 되지는 못했다. 너무 많은 학생들이 학문과 단절되었다.

교육과 학문은 근본적으로 상관적이지만, 규모가 큰 학교는 학생들의 생활을 무색하게 하고 교사들을 사무원이나 공장의 조립제품을 만드는 근로자로 전락 시킴으로써 진정한 관계를 불가능하게 하는 방식들로 가장 흔히 구성되어 있다. 그렇다면 상업적인 암시와 공장의 모형은 상당한 공적공간으로 채워진다. 우리는 “고객들”, “상품들”, “제품의 공급과 사후 관리”, 그리고 “능력”과 총결산“의 이미지로 폭격을 당하고 있다. 교육은 ”사업으로서 학교들“이라는 모형 속에서 위협천만하게 축소되며, 윤리성과 지적 중요성은 매끄럽고 번뜩이며 현대적인 것만의 추구로 파괴된다.

지금까지 언급한 것처럼 교육이 낭만적인 꿈, 근거 없는 공상에 지나지 않는다 하더라도 사실 상업적 암시와 공장 모형은 거짓된 약속에 근거하면 잘못된 것이며, 중퇴의 비율, 자살, 폭력의 경우들이 덩치 큰 학교에서 특히 높기 때문에 이와 같은 용어들의 의미로 보면 상업적 암시와 공장 모형은 실패로 드러난다. 이와 반대로 규모가 작은 학교들은 학생들을 좀더 오래 동안 관계를 지속하고 성공할 확률이 훨씬 더 많은데, 특히 흑인, 라틴계의 학생, 그리고 아주 가난한 거주지역에서 이민 2세들에게 나타난다. 이런 현상은 왜 일어나는가?

중퇴한 학생들에게 되풀이하여 그들이 학교를 떠나는 주된 이유를 물어보면 그들이 학교에 있으면 아무도 관심을 보이지 않는다고 말한다. 그리고 다시 학교 당국자들에게 물어보면 그들의 딱딱한 응답은 “오, 망할 놈의 부모들”이다.

하지만 아이들은 “아무도 아닙니다,” 와 아무도 우리를 이해하지 못한다는 응답이었다. 사실, 규모가 크고 비인간적인 구조들은 대부분의 학생들이 학교에 머무는 동안 그들에게 관심을 가지는지 아닌지를 알려주는 것이 정말 어렵다. 50분 동안의 막연한 수업 시간, 한 반의 인원이 30명, 하루에 150명의 아이들을 만나면서 그들이 우리 앞을 지나질 때 그들의 이름을 기억하기란 어렵다. 많은 관심을 가지고, 충분히 그들을 이해하고, 그들의 수많은 요구를 들어주기란 불가능하다. 많은 관계를 가질 수 있다는 것은 불가능하다. 그러면 아이들은 가축의 떼와 같은 군중이 되고 교사들 중의 상당수는 군중을 통제해야 하는 한가지 목적으로 기울어진다. 이것이야말로 비윤리적 행동의 구조, 무관심의 구조, 도덕적 차원에서 보면 천직에 위배되는 것이다. 아니면 중퇴자들이 우리에게 하는 말과 다를 것이 없다. 그러면 학교에 머물 학생은 누구인가? 많은 학생들의 경우 단절, 소외, 무기력, 절망의 각각 다른(그럼에도 불구하고 심각한) 차이를 보이고 있다.

소규모의 학교는 이런 단절을 노골적으로 짚어가면서 전략을 재구성한다. 거대함이 미묘한 정책인 것처럼, 소규모란 계획된 응수와 교정수단, 개인적인 것, 특별한 것, 통합된 것, 협력적인 것에 대한 몸짓이다. 소규모 학교는 저항의 의미로서 어찌면 더욱 희망적인 전형이다. 우선 소규모 학교는 교육기획의 중심을 학생들에게 제시한다. 그곳에서는 모든 학생은 봉사하는 성인에 의해 제대로 지도편달 되며, 모든 학생은 학습자 집단에 소속될 수 있는 실질적인 가능성을 가지고 있어야 한다. 학생에게는 정체성, 가시성, 의미성의 감각이 있다. 어린이와 젊은이에게 보낼 메시지는 분명하다. 너희들은 이곳에 있을 가치가 있고 가치 있는 사람들이다. 너희들이 없다면 이 모든 계획은 허우적거리다가 실패하게 된다.

그러므로 소규모 학교란 지적이며 윤리적 작업으로서 교육의 상징이며, 수업 실천의 중심에 있는 교사들을 위한 곳이다. 그렇다면 교사들은 교과과정, 수업, 평가와 같은 교사가 해야 할 일의 내용과 행동에 종합적으로 책임지는 것은 물론 더 나아가 특정한 학생 집단의 학교 생활을 책임져야 하는 사람들이다. 교사들은 무심한 관료, 무정한 사무원, 복종하고 순응하는 매국노가 아니다. 오히려

려 그들은 용기와 솔선수범의 인간으로 발명가와 창조자, 사상가와 실행자들이다. 교사들은 현재의 이로운 것이라면 무엇이건 관여할 수 있다. 그리고 더욱 중요한 것은 그들은 그들의 행동과 성과를 사회에 설명할 의무가 있다. 소규모 학교는 비전을 제시할 교사들의 장이며 어찌면 그곳은 개혁에 참가하는 교사들의 군대를 만들어내는 장소들이다.

결국 소규모 학교들이란 학교생활의 중심으로서 부모와 사회를 대표하는 상징이다. 부모들은 아웃사이드가 되는 아이들에게 그저 참으라고 괴롭혀서는 안 된다. 그렇지 않으면 그들을 보호하는 “거짓된 관계자들”이 공정하다고 거짓으로 고개를 끄덕일 것이다. 소규모 학교에서 부모들은 하나의 선물이며 재산이다. 그리고 그들은 종종 폭넓은 정책과 방향에 대한 결정권자이다.

소규모 학교들은 마음과 정서가 친밀히 만날 장소를 위한 보호된 공간으로 교육의 현장, 학문의 도장이 되도록 노력해야 한다. 그곳엔 교육의 자유, 학문의 자유가 있어야 한다. 종교적이며 진지한 표준과 요구가 있어야 하지만, 이와 반대로 대규모 학교의 표준들은 일반적으로 이와는 요원한 곳에서 일어나며, 위의 상황을 강요할 따름이다. 소규모 학교의 기준 설정은 교사, 학생, 그리고 부모의 실질적인 참여의 몫이다. 그래야만 표준이 “모든 교육받은 사람은 알고 경험해야 한다”는 미사여구에서 벗어날 수 있을 뿐만 아니라 패배자와 승리자를 구분하는 한결같은 관심으로부터 타락하지 않는다. 표준들은 도전하고 교육받는 두 가지 상황에서는 역동적이고 충만할 수 있어야 하며, 가장 중요한 것은 특히 어떤 아이의 질문을 알아서 경험해야 하는지를 제기할 수 있어야 한다. 반대로 다른 질문들은 그런 지식과 그런 경험들에 접근하지 못하도록 한다. 세상사는 고통을 줄뿐이다. 어떻게 시험과 접근방법이 어린이들을 규제할 수 있을까? 어떻게 명령적인 지식으로 어린이의 경험을 부정할 수 있을까? 어떻게 학교와 교실에서 어린이들의 호기심과 욕망을 억압하는가?

이 모든 것은 소규모 학교 운동을 지나친 자만심, 행정편의주의, 혹은 조직의 전략으로 전략하는 것에 우리가 저항해야 한다는 것을 주장하는 것이다. 소규모 학교들은 단순히 기계적인 정책선택이 되어서는 안 된다. 그러면 이곳은 오직 소규모 학교로서 엘리트를 위한, 인종 차별주의자를 위한 소규모 학교로

서 문을 여는 것이 된다. 하지만 혹시 정의감이라도 발동된다면, 소규모 학교는 예를 들면 가난한 아이와 도시의 아이들 모두가 수업 받을 가치가 있다는 점을 지적할 수 있다. 그렇다면 소규모란 학교에서 가치의 상징적인 특성으로 자리 매김 한다.

혹시 있을 수 있는 가능성에 빈혈의 해석으로 만족함으로써 자기만족에 빠질 위험도 있을 것이다. 남용과 오용을 통해 언어가 우리의 보다 큰 목적을 침식하고, 판에 박힌 미사여구가 되어 비웃음을 살 수 있는 위험도 있다. 그렇다면 우리는 그 상황이 그런 문제에 의해 낭비되어지는 것을 확실히 하기 위해 투쟁하는 것은 중요하다. 우리는 모든 잠재적인 동맹을 이해하고 정리해야만 한다.

훌륭한 도시 학교가 설립될 수 있냐는 문제는 전국 어디서나 자신 있게 “그렇다”고 말하였다. 오늘날 우리가 접하는 문제들은 한층 의기소침해 있다. 성공적인 학교의 운영이 모든 아이들이 이용할 수 있게 만들어졌습니까? 덩치만 크지 결점이 내재된 도시 학교들은 오늘날의 교사들, 아이들, 그리고 가족들과 더불어 예외범절과 학문으로 생기발랄한 장소로 변화될 수 있을까? 우리가 예상한대로 가엾은 아이들에게 불균형적으로 충격을 가하는 실패한 학교의 구조를 극복할 수 있을까? 이것은 우리가 반드시 물어보아야 하는 임무이다.

우리의 보다 큰 목적들은 모든 아이들에게 너그럽고 적당한 교육을 제공하는 조직의 구축으로 수정되어야 한다. 현재는 성공적인 학교들의 잠동사니와 실패하는 학교들의 황폐한 장소들만이 남아있다. 사회경제적인 상황에 저항하면서 계획을 세울 때 학교의 성공은 이익과 불이익, 민족과 계급을 직접적으로 상호 관련시킬 수 있다. 학교 개혁과 소규모 학교운동에 불붙이기를 지속시키는 것은 풍토병인 민족주의, 특권과 억압과 연관된 학교의 실패에 대한 일반적으로 만연된 집단적인 분노이다. 이와 같이 중요한 공적 장소에서의 변화를 위해 투쟁하는 것은 어디서든지 볼 수 있는 불리한 조건의 아이들 생활을 위하여 당면한 노력으로서 사회의 다른 정의투쟁과 연관된다.

만약 우리가 우리의 목적을 모든 아이들의 교육 혹은 그런 방향에서의 몸짓으로 간주한다면 우리의 조직은 실패한 조직이다. 그것은 불평등한 조직이다.



변화에 대한 우리의 충동은 그렇다면 이런 불평등에 대한 이의제기로 내세워져야 한다. 어떤 학교교원은 그것의 효력에 대해, “만약 내가 그렇게 운영을 한다면, 나는 요주의 인물이 될 걸”이라고 말한다. 사실 만약 그 조직이 교사들이 할 수 있는 가장 대담하고 최선의 방식을 허용했다면 교사들이 하는 것이 위험이 되지는 않을 것이다. 우리는 정의를 향한 행동을 실천함으로써 개혁에 참여하고, 자유를 사랑하며, 요주의 교사로 될 수 있는 방법을 배운다. 소규모 학교를 만드는 투쟁인 그 투쟁 자체는 모든 사람의 성공을 위한, 그리고 여전히 존재하는 엘리트주의의 성향에 저항하는 예처럼 포괄하기 위한 투쟁인 정의의 임무이어야만 한다. 그렇다면 우리가 배워야 할 첫 번째 일(그리고 학생들이 알아야 할)은 정당함을 위한 투사, 아이들의 생활을 위해 개혁하는 교사들이 되어야 한다.

만약 규모가 큰 학교에서의 위험이 수동성의 문화, 불평불만, 그리고 직무유기와 같은 감옥에나 있는 병리현상의 진원지라면, 소규모 학교에서의 위험은 열심히 일하는 척하고 정확한 지침에 대해 병적인 강박관념과 함께 유행의 병리현상에 있다.

물론 우리는 학교들을 개혁하려는 우리의 노력에 지식, 경험 그리고 깊은 배려를 제시할 수 있다. 예를 들면 우리는 실패한 구조를 공격하는 중요성과 이와 동시에 문화와 표준, 그리고 실패의 유산을 개혁할 필요가 있다는 것을 알고 있다. 우리는 재교육되고 재편성된 학교에서 성공하기 위해서 모든 단계에서 능력을 쌓도록 노력할 수 있다.

가장 중요한 것은 우리가, 우리의 가장 근본적인 공약인, 공정함, 평등, 그리고 정의로서 우리의 공약에 우리의 변화노력이 실려있다는 것을 알려야 한다. 학교변화는 사회변화의 한 예이며, 복잡하고 지속적인 노력이 요구된다. 모든 변화 노력은 상황 속에서 발생되며 모든 상황은 좀더 나아지고, 좀더 공평함의 추구하고 관련되어야만 되는 제약조건들로 가득 차 있다. 우리의 공약은 문제의 해결책을 수립하는 보통의 사람들이 가지는 능력, 우리가 추구하는 각각의 단계를 재고할 수 있는 중요성, 그리고 정의를 향해 몸짓하는 불공정한 기준, 사소한 변화들 속에서 신념을 포함시켜야 한다.

우리의 임무에서 중요한 것은 우리가 거짓말을 하지 않아야 하며 선부른 승리를 예측해서도 안 된다. 보다 좋은 방법으로 결집되는 쉬운 해결책 그리고 불평등을 반대할 적당한 방법도 없다. 우리는 비록 우리가 알고 있는 요구사항을 위해 행동한다고 고무할 때조차도 회의론자나 불가지론자로 남아 있어야 한다. 그러면 공식적이고 권위적인 지식의 측면으로 빠져 들어가는 것에 저항할 수 있는 것은 물론이며, 사람들이 행동할 수 있는 가능성과 그들의 삶을 변화시킬 수 있는 가능성에 대해 회의론에 빠지는 추세를 줄일 수 있도록 저항할 수 있을 것이다.

내 생각에 시인들 역시 교사이다. 그들은 교사에게 교사의 본분과 임무를 일깨워준다. 그들은 공간을 넓혀주고 생기를 주며 그곳에서 우리는 교육생활을 영위한다. 시인에 대한 Walt Whitman의 충고는 우리에게 시사하는 바가 많다.

이것이 여러분들이 행해야 하는 것들이다. 세상과 태양과 동물을 사랑하라. 부자들을 경멸하라. 동냥하는 자에게는 자선을 베풀라. 우매한 자들과 미친 자들의 입장에 서라. 다른 이들에게 자신의 이익과 노동을 헌납하라. 폭군들을 미워하라. 신에 대해 논쟁하지 말라. 사람들에게 대해 인내하고 은혜를 베풀라. 전혀 알지 못하거나 알 수 없었던 사람에게 혹은 몇 명의 사람이나 많은 사람들의 우월함을 인정하라. 힘은 있지만 교육을 받지 못한 사람과 젊은 이, 그리고 가정의 어머니들과 자유롭게 어울리자. 학교나 교회 혹은 어떤 서적에서 말해진 것을 모두 재검토하라. 당신의 영혼을 모멸하는 것이라면 깨끗이 잊어버리자.

Pablo Neruda의 “The Poet’s Obligation”에서도 교사들에 대한 도덕적 의무를 다음과 같이 묘사한다.

누구에게나 바다의 소리는 들리지 않는다  
오늘 금요일 아침, 누구나 비좁은 곳에 가두어 진다  
집 혹은 사무실, 공장……  
아니면 거리나 탄광이나 메마른 감방의 독방에,  
그에게 내가 간다, 그리고 한마디 말없이 아니면 외면하  
면서  
그곳에 도착해 나는 그의 감옥 문을 연다,  
그리고 떨림이 시작된다, 희미하지만 끊임없이,  
고함의 소리가 그곳에 더해진다  
행성과 물거품의 무게로,  
바다의 상승으로 강이 신음하고,  
별들은 달무리에 싸여 급히 진동하고  
바다는 부딪치고 사라진다, 그리고 계속 부딪쳐 온다.

그렇게, 나의 운명은 이끌려 졌다,  
나는 끊임없이 듣고 간직해야 한다  
나의 의식 속에 바다의 신음을,  
나는 맹렬한 바다의 충동을 느껴야 한다  
그리고 영원한 운명의 잔 속에 그것을 모아 놓는다  
그리하여 감옥 안의 이들이 어디에 있건  
어디서 그들이 가을의 처형으로 고통을 당하건  
나는 편력하는 파도와 함께 나타날 것이다.  
나는 감옥의 창구를 들어갔다 나온다,  
그리고 들려오는 소리를 들으면서, 두 눈을 치켜 들것이  
다,  
“어떻게 바다에 갈 수 있지요?”라고 질문하면서  
그리고 나는 그들을 지나치리라, 아무 말 없이,  
파도의 반짝이는 메아리,

물거품과 표사를 헤치면서,  
소금이 모두 제거되어지고 있는,  
해안 위를 나는 바닷새의 외로운 울음.

그렇게, 나를 관통한 자유와 바다는  
수의 입은 사람에게 변명을 할 것이다.

동시대인인 Adrienne Rich(1979)는 시인들, 교사들, 우리 모두가 반드시 해야 할 선택을 일깨워준다. 그녀는 도시에 거주하는 현대 중류층의 원형을 기술한다. 그리고 우리는 어느 곳에나 있는 시민들을 의미하는 것으로 확대 해석한다. 그녀가 “편집증적”이라고 부르는 사람은 철퇴와 삼중의 자물쇠로 자신을 무장하고, 다른 사람들은 거들떠보지도 않고, 그녀의 표현대로 “현실에 대한 적극적인 연구”의 결과 위협하고, 타락되고, 예측 불가능한 폭력강도로서의 도시를 상상하면서 살아간다(54).

그녀가 “유아론적”이라고 부르는 두 번째 선택은, 혹시 당신이 능력이라도 있으면, 환상의 섬을 만들어서, 그곳에서 거리를 깨끗이 청소하고, 약삭빠른 사람과 조는 사람들을 안보이게 하고(54), 저녁 식사나 연극을 보기 위해 택시를 이용해 이동하고, 공해와 폭력과 외국인들로 가득 찬 도시의 “다른 지역을 통탄하고 있다”. “하지만 원인과 결과에 필연적으로 무관심한 상태로 있는 것이다”(54).

이러한 두 가지 원형은 우리 누구나 편집증적인 이웃이나 동료에 대한 경험, 그 중에 누구는 의심과 불안으로 가득 차 있어 너무나 친숙하다. 우리들 중 많은 사람들은 괴팍하고 매력적인 그런 특별한 경우를 느껴본 적이 있다. 우리 각자는 자기만 알고, 공주병에 걸렸거나 색다른 도시풍의 태도를 당연히 경험하였다. 이런 사람들은 이들은 명량한 태도와 복잡하지 않은 도시 생활의 관점을 가지고 “나는 시카고를 사랑해요”라고 말은 하지만 그들이 집단으로 운동하러 헬스클럽에 가기 위해 택시로 몰려들 때면 아이러니나 모순의 암시는 전혀 보이지 않는다. 그들에게는 안락하고 편리한 역설이 있다. 나의 작고 개

인적이고 특권의 경험은 모든 인간 경험과 맞먹는 것이며, 그러기에 나는 모든 사람에게 책임감을 가지지 않는다.

Adrienne Rich는 그녀가 “내가 사랑이라는 이름으로 유일하게 시작할 수 있는 도시와의 관계”(54)라고 억지로 명칭을 부여한 이런 극단적으로 파괴적이고 기만적인 선택들에 대한 하나의 대안으로서 세 번째 책임감을 상징한다. 이것은 낭만적이거나 맹목적인 사랑이 아니라, 오히려 이러한 사랑은 다음의 것들이 혼합된 사랑이다. “공포와 분노와 함께... 좀더 통렬하고, 보다 희생이 따르고, 좀더 많은 지식으로 충만 된... 우리가 알고 있는 사랑은 가끔 투쟁과 소멸되는 에너지이면서 재충전되는 에너지 속에 감금되어진 사람과 사람과의 만남이다. 마치 자기 스스로 혹은 그 누군가 스스로 삶의 위한 투쟁을 하듯이. 거리들은 인간의 가능성으로 충만 되고 인간의 부정으로 사악하다”(54).

도시에서 완벽하게 살아가기 위해, Rich는 다음과 같이 결론을 맺는다. 그녀는 무엇보다도 자신을 인간의 가능성과 제휴하고, 그녀는 벗어나지 않아야 하지만 관계의 망을 찾아야 하고, 그것들을 보다 두껍게, 강하게 그리고 견고하게 엮어야 한다. 그래야만 그녀는 세상에 없는 것, 복잡한 것, 상상할 수 있는 것을 이해한다. 이것은 우리들 중 그 누군가 도시를 위해, 아이들을 위해, 그리고 학교를 위해 미래가 있어야 한다고 믿는 그런 사람들에게 도움이 될 수 있다. 사랑이라고 불리는 것으로 우리가 시작할 수 있는 관계를 우리가 진정 발전시킬 수 있을까? 우리는 인생 자체를 위해 인간의 가능성을 위한 전략 속에서 소진되는 에너지와 충전되는 에너지인 그런 사랑을 발전시킬 수 있을까? 우리는 그 이외의 다른 것이 될 수 있는 세상을 상상할 수 있을까?

윤리적 기획으로서 교육은 이미 존재함을 나타내는 것 이면의 어떤 것이다. 교육은 존재해야 하는 것에 대해 가르쳐야 한다. 교육은 바다의 소리를 전달하면서, 사랑의 외부영역을 탐구하면서 아이의 어머니와 함께 걸어간다. 교육은 도덕적 구조와 정책보다 더한 것이다. 교육은 이로움과 불리함, 특권과 억압과 같은 물질적 현실을 노출시키고 이해하는 것을 포함한다. 이런 종류의 교육은 생생하고, 사려 깊고, 그리고 물론 폭력을 당한 만큼 모두 극복할 수 있게 인간을 자극하여야 한다. 그러면 학생과 교사들은 어제는 세상만사의 자연질서라

고 알았던 것에 불만족한 자신을 발견할 것이다. 이런 관점에서 의식이 행동과 연관되고 격변이 만연되면, 교육은 자유의 직업이 된다.

교사의 근본적인 전달은 바로 이것이다. 당신은 당신의 삶을 변화시킬 수 있다. 당신이 누구 던 간에, 어디에 있었던지 간에, 무엇을 했던지 간에, 교사는 당신을 두 번째 기회, 다른 경기, 혹은 다른 결론에 초대한다. 교사는 가능성, 열림, 그리고 대안을 상정한다. 교사는 존재할 수 있는 것을 지적하지만, 아직은 그렇지 못하다. 교사는 당신의 길을 바꾸어보라고 손짓을 한다. 그래서 그렇게 함으로써 교사의 기본적 규칙을 알려준다.

정의와 윤리적 행동을 위해 의식적으로 가르치는 것은 학생들을 일깨워주고, 그들의 완전한 인간성, 다른 사람들의 삶의 기회, 그들의 자유에 대한 장애물과 제휴하고, 그런 다음 이러한 장애물에 저항하도록 자극하고 움직이게 하는 문제로 그들을 끌어들인다. 그리고 그것이야말로 윤리적 행동을 위한 교사의 근본적인 메시지이다. 당신은 세상을 바꾸어야 합니다.

## 동물치료(Chenny Troupe)

프란시스 앤 롤랜      캐더린 롤러      캐시 맥카시      테레사 설리반

### 1. The Chenny Troupe Mission

The Chenny Troups은 물리적 혹은 감정적 고통을 받은 상담자들을 성공적으로 치유하였다. 자격을 갖춘 치유를 도와주는 개와 자발적인 조련자와 의료진들이 팀을 이루어 개개인의 치유의 성과를 이루도록 고안된 서로 협력하는 훈련을 제공한다. Chenny Troupe은 우리 시카고지역의 프로그램을 통하여 개발되고 시험화된 반복적인 형태를 사용하여 보다 많은 상담자들에게 봉사하려 노력하고 있다.

### 2. Chenny Troupe의 역사

1991년에 설립된 이후로 Chenny Troupe은 급속히 성장했다. 9년 동안에 우리는 190마리 이상의 개를 자격을 주었고 수백명 이상의 자원자와 8천시간 이상의 치유상담을 해왔다. 현재로는 100명의 자원자와 45마리의 치유견을 보유하고 있다. 현재 시카고지역에 8개 프로그램을 운영하며 개개의 프로그램은 제각기 다른 특별한 수요를 지닌 인구 집단의 필요에 맞추어 고안되어 있다. 우리는 13명의 이사진과 6개의 상설위원회(재정, 자원개발, 마케팅, 프로그램, 그리고 연구와 본회의 발전계획)에 의하여 이루어진다. 노쓰웨스턴대학, 에반스톤, 일리노이 등과 연계하여 약물남용 프로그램모델에 대한 다량의 연구평가를 실시하고 있다. Chenny Troupe의 웹사이트는 <http://www.chennytroupe.org> 이다.

### 3. Chenny Troupe 상담자들

체니 단체는 특이한 필요를 느끼는 어린이들, 십대와, 성인들을 위한 프로그램을 제공한다. 이들은 병원이나 재활원 쉼터 혹은 시카고지역의 다른 입원시설에서 신체적 혹은 감정적 재기를 경험하고 있는 사람들이다. 어느 일정한 시기에 우리 상담자들의 50-70%는 시카고지역의 불충분한 의료서비스를 받은 사람들이다. 이들은 폭력이나 심한 상해 혹은 약물남용중독, 성적 학대, 화상, 머리외상이나 정신질환 등의 희생자들을 포함한다.

### 4. Chenny Troupe의 마약으로부터의 재활 프로그램

체니 일행은 현재 약물오용자로부터 회복하고있는 젊은이들을 위한 두 프로그램을 운영한다.

- I. City Girls : 이 프로그램은 13세부터 19세까지의 약물오용에 젖은 10대 소녀들을 위한 입원시설이다. 이는 7백만 인구의 시카고에 있는 유일한 공공프로그램이다. 이 7주 동안의 Chenny Program의 주요목표는 확신 있는 행위와 생산적 삶의 기술을 가르치는 것이다. 소녀들은 자신의 이미지와 자신감을 기르며 그들의 행동에 책임감을 갖고 다른이들과 성공적으로 의사 소통하는 법을 배운다.
- II. Gateway : 이 프로그램은 17살부터 25살까지의 37명의 젊은이들을 합숙시킨다. 그들은 마약, 알코올 등의 중독과 함께 복잡한 정신건강문제와 행동의 문제로 진단받은 사람들이다. 많은이들이 지시를 따르다든지 자제력이 없다든지의 문제를 안고 있으며 대부분이 집행유예나 다른 형법상의 문제로 그곳에 수용된 사람들이다. 이 프로그램은 7주간 지속되며 목표는 화의 통제, 건설적 행동, 대화기술의 발전, 자존심과 신뢰의 회복 등이다.

#### 왜 십대들이 마약을 시도하는가?

- 호기심으로



- 기분을 좋게 하므로
- 스트레스를 줄이고 걱정을 줄이기 위해
- 자랐다는 느낌을 얻기 위해
- 동료들이 압력을 주거나 합류하기 위해
- 일상의 문제를 피하기 위해

(1997년 미국 어린이와 청소년 심리학회)

### 어느 십대들이 마약을 남용할 위기에 있는가?

- 약물남용의 가족력이 있는 경우
- 우울증이 있는 경우
- 자신감이 결여된 경우
- 경제적으로 불우한 젊은이
- 부정적으로 인식된 가족의 부양을 받는 경우
- 갱에 가입된 젊은이

### 어느 십대가 약물오용의 위기에 있는가?

- 학교의 낙제생들
- 신체적, 성적 피해자

### 청년기 남성들의 약물 사용

- 남성들은 여성에 비해 젊은 시절에 더 높은 마약사용의 위기를 안고 있다.
- 남성들에게의 유혹은 부모중의 한쪽이나 다른 남성으로부터 오는 경우가 많다.
- 청소년기의 약물남용은 고난도의 행동을 찾는 경향과 상호 연결되어 있다.
- 남성에 있어서 약물 남용은 충동적 느낌과 욕구의 감정과 자주 연관되어 있다.
- 청소년들은 현실을 피하고 다른 사람에게 강해 보이고 자신의 이미지를 강하게 하기 위해 약물을 사용한다.

### 십대 소녀들의 약물 남용

- 청소년기의 소녀들은 청년기의 남자보다 약물 남용의 위험이 덜하다.
- 소녀들에게는 제안은 다른 여성이나 데이트 상대로부터 오는 경우가 많다.
- 소녀들의 약물 남용은 자기 파괴적인 행동과 강하게 연관되어 있다.
- 여성에 있어서 위의 남용은 우울증과 불안감과 연루되어 있다.
- 청소년기의 여성들은 우울을 피하고 금지당하는 것을 줄이고 자신의 현실을 변화시키기 위해 약물을 남용한다.

### 청소년들의 마약 사용: 미래조사를 가능케 하는 1999년 자료

#### 마리화나

- 1999년에 10대들에게 가장 자주 사용된 불법 마약인 마리화나의 사용은 13세인 8학년의 경우 9.7%였고 15세인 10학년의 경우에는 19.4%였고 18세인 12학년의 경우는 23.1%였다.
- 알려진 마리화나의 사용위기는 어느 학년에서도 극적으로 바뀌지 않았다.

#### 스테로이드

- 8학년의 경우 1998년의 1.6%에서 1999년의 경우 2.5%로 증가했다.
- 10학년의 경우 1998년의 1.9%에서 1999년의 2.8%로 증가했다.

#### 엑스터시 (MDMA)

- 엑스터시의 사용은 12학년사이에서 증가하고 있다. 평생사용은 1998년의 5.8%에서 1999년의 8.0%로 증가했다. 작년의 사용은 1998년의 3.6%에서 1999년의 5.6%로 올랐다.

#### 알코올

- 젊은이들 사이의 알코올 사용은 지난 몇 년 사이에 8학년(13살)과 10학년

(15세)의 경우에 일반적으로 안정적이었다. 1999년에는 8학년의 경우 24%였고 10학년의 경우 40%그리고 12학년(18세)의 경우 51%였었다.

- 10학년(15살)의 경우 지난해 중 언젠가 술에 취했었다고 보고한 사람의 비율은 40.9% 였다

### **크랙 코케인**

- 8학년(13세)의 경우 크랙 코케인의 사용은 1991년의 0.7%에서 1998년의 2.1%로 세배나 뛰었다.

### **헤로인**

- 1997년과 1999년 사이 8학년의 헤로인사용은 1.7%에서 1.2%로 낮추어졌다.
- 10학년과 12학년은 1997년부터 1999년까지 1.5%의 수준으로 거의 같았다.
- 8학년과 10학년 그리고 12학년의 50%만이 헤로인을 한 두 번 사용하는 데 있어 “대단한 위기감”을 느끼고 있다.
- 헤로인을 사용하는 전반적으로 알려진 위기는 1992년 이래로 실질적으로 감소되었다.
- 국립마약남용연구소 1999년

### **불법마약의 알려진 유해성, 불승인 그리고 알려진 입수가능성**

- 스테로이드를 사용하는 알려진 유해성은 12학년의 경우 1998년의 68.1%에서 1999년의 62.1%로 감소되었다.
- 12학년의 경우 크랙 코케인을 한 두 번 사용하는 경우의 알려진 유해성은 1998년의 52.2%에서 1999년의 48.2%로 감소되었다.
- 이미 알려진 알코올사용(주연이나 폭음과 같은)의 해와 반대 는 8학년과 10학년 그리고 12학년의 경우 바뀌지 않았다.
- 국립마약남용연구소 1999년

## 청소년들을 약물남용으로부터 복귀하게 만드는 주요 사항들

### I. 신뢰

- 다른 사람을 신뢰하지 못하는 청소년들은 약물남용치유에서 덜 성공적이다.
- 다른 사람으로부터 신뢰 받을 줄 모르는 청소년들은 다른사람과 상호 이로운 관계를 덜 경험한다.
- 신뢰감이 결핍된 청소년은 문제를 인정한다든지, 자신들의 두려움을 노출한다든지 혹은 도움을 청하는 등에서 담당하고 있는 윗사람들께 마음을 털어 놓기 힘들다.
- 전적인 신뢰라는 것은 도움을 구하고, 감정을 표현하며 다른이와의 관계를 개선할 줄 아는 능력을 결정한다.

### II. 화와 공격성의 조정

- 소아 시절의 공격성은 젊은이들의 약물사용이나 여성의 빗나간 행위를 예견케 하는 것으로 나타났다.
- 욕설이나 학대하는 가정에서 자란 아이들은 공격성향을 통제하는 능력이 부족하여 약물에 의존하는 경향이 있다.
- 화의 통제능력이 부족한 청년들은 자신들의 좌절감을 표현하는 능력이 부족하며 스트레스를 조정하는 기술도 약하다.
- 이들 많은 아이들이 화나 공격성을 통제하는 약한 능력을 가정으로부터 배우고 이 사이클이 그들이 아이들을 양육하는 과정에서 반복되고 부정적 행위를 범하게 된다.

### III. 자존심

- 청소년들의 약물 오용은 종종 자신의 보다 나은 이미지를 구축하기 위한 스스로의 약물투입양태이다.
- 자기존중의 마음이 결여된 상황에서 청소년들은 또한 자부심도 결여된다.

- 자기존중이 결여된 약물 남용하는 청소년들은 책임을 지려하지 않으며 최소의 실천적 성취를 경험하며 기대라는 것을 이해하지도 못한다.
- 자기 존중의 결여는 삶의 상황에서 통제능력의 결여로 이끈다.
- 자존심의 결여는 학교생활, 통제력 등에 부정적인 영향을 주며, 젊은이의 최선의 이익이 아닌, 동료간의 압박으로 활동 참여에 간여하게 된다.
  - . 미국 어린이와 청소년 심리학회 1997
  - . 호너와 샤이브, 1997
  - . Brook et al., 1996

## 5. Chenny Troupe 프로그램 모델

### I. 신뢰감

- 신뢰감은 다른 사람에 대한 존중을 증가시키며
- 다른 사람을 사랑하게 하고
- 다른 사람에 대한 두려움을 감소시키며,
- 긍정적 강화 대 부정적 강화를 이해할 수 있게 되며
- 자존심을 증가시키고
- 누가 자신의 신뢰를 받을만한가 선택을 하는 데 도움을 준다.

### II. 화의 통제

- 대화를 증진시킨다.
- 대화스타일의 이해를 증진시킨다.
- 스트레스를 조절하고 스트레스제거를 증가시킨다.
- 약물 남용 외에 다른 형태의 여가를 인식하는 데 도움을 준다.
- 성패를 다루는 방법을 개선한다.
- 공격적이거나 부정적인 행위를 스스로 통제하도록 한다.

### III. 자긍심

- 책임감을 증가시킨다.
- 자존심/자의식을 증가시킨다
- 긍정적 성취를 증가시킨다.
- 미래에 대한 기대를 이해하도록 도와준다.
- 직업을 가진 개인이나 직업의 기회와 접촉하도록 도와준다.
- 만족감이나 끝까지 성취하는 느낌을 증가시킨다.

## 6. Chenny Troupe Program Model: 어떻게 운영되는가?

- 계속되는 7주 프로그램 사이클로 구성되어 7주간의 계획된 졸업
- 청소년들은 두 명의 젊은이의 팀에 한 마리의 치유견이 딸려서 개와 함께 복종지휘나 고등 지휘, 민첩성을 위한 장비나 점프 등을 사용한 기본적인 필요한 운동을 한다. 매주 운동은 변하고 더 어려워진다.
- 매주에 붙여진 목표가 있고 각각의 운동은 청년들의 특별한 요구에 응하며, 심리적인 혜택도 준다.

## 7. Chenny Troupe 마약 재활 프로그램 모델

쟁 점	치유전/청년 활동	심리적 혜택
신뢰감	사육교육 복종통제 물건 가져오기/뛰기/ 지휘에 따른 물건 가 져 오기 민첩성을 위한 장비 민첩성을 위한 코스	신뢰감이 어떻게 형성되고 누가 신뢰되어야 하는지를 이해한다. 어떻게 신뢰가 관계로 이어지는지 그리고 신뢰가 무너질 때 어떻게 되는지를 이해하기. 왜 일상생활에서 신뢰가 왜 일상 생활에서 신뢰가 중요한가. 상담자가 자원자와 개를 신뢰 할 수 있게 하는 것이 첫째로 중요한 스텝이다. 많은 상담자는 원래 개를 두려워한다; 공격적으로 가르쳐진 집 없는 개나 수비견이나 이웃집 개와의 이전 경험 때문에. 신뢰감에 제일의 장애는 두려움이다. 개가 성공적으로 훈련을, 특히 민활성 코스를 끝내기 위해서는 개는 조련자를 신뢰해야한다. 결과적으로 조련자는 개와 신뢰 관계를 발전시키고 신뢰관계에 따르는 책임을 이해하게 된다. 개에게 주어진 복종 지휘는 실패의 두려움을 극복하게 하고 긍정적인 보상 제도를 만들어내어 개로 하여금 주어진 명령을 수행하게 하고 그리고 나서 성공에 대해 보상하게 한다. 개에게 복종 명령을 내리는 것은 집중력을 필요하며 젊은이가 집중하여 개가 자신을 신뢰하여 명령을 따르도록 관심을 집중할 필요가 있다. 만일 개가 젊은이가 개에게 도달하려할 때 개가 아래로 수그리면 그 개는 신뢰 때문에 따르는 것이다. 민첩성 장비에서도 이는 똑같이 적용된다. 사육방법은 이러한 훈련이 개와의 친밀한 접촉을 필요로 하기 때문에 젊은이와 개 사이의 신뢰를 형성하는데 도움이 된다. 또한 젊은이는 개가 물지 않는다는 것을 믿어야 한다.

쟁 점	치유전/청년 활동	심리적 혜택
화의 통제	<p>복종 명령들 물건 가져오기/점핑/ 지시된 물건 가져오 기 민첩성을 위한 장비</p>	<p>공격하지 않고 인도하고 지시를 내릴 능력을 이해시킨다. 긍정적 관점에서 행동에 영향을 주는 방법. 개를 때리지 않는다는 것은 공격이 관용되지 않고 개들이 부정적 메시지에 반응하지 않을 것이라는 강력한 메시지와 연관된다. 개들은 접촉(패팅), 긍정적 의사소통(칭찬)과 긍정적인 응답(대접)에 반응한다. 운동이나 게임에서 릴 레이 경주나 물건가져오기 게임등이 경쟁적으 로 되어갈 때, 개와 그 프로그램에 참석한 다 른 동료들과, 그리고 체니단체의 자원봉사자들 과 건설적인 관계를 맺는 것은 화 통제의 필 요성을 훈련시킨다. 그들은 개를 격려하며 유 인하여 뛰어넘기를 하게 하거나 볼을 가져오 게 한다. 이는 격려와 집중된 관심으로 경쟁심 과 성취감을 만들어 준다. 학습과정에 포함된 것이 타이밍과 기술로 긍 정적 강화와 부정적 강화를 적절히 사용하게 하는 것이다.</p>
부수적(secondary)덕목: 스트레스제거 관리와 제거		<p>동물과 젊은이의 활동은 스트레스를 줄 수 있 으나 이 프로그램에 참가함으로써 젊은이는 애완 동물이 동료의식을 줄 수 있다는 것을 인식하게 된다.</p>



쟁 점	치유전/청년 활동	심리적 혜택
자부심, 자존심	<p>프로그램에의 활발하고 기꺼운 참여.</p> <p>사육 교육. 모든 프로그램활동에 참여</p> <p>복종 명령들.</p> <p>물건 가져오기/ 점핑/ 지시한 물건 가져오기.</p> <p>민첩성을 위한 장비, 달리기 민첩성 코스</p>	<p>성취를 통해 자신감을 얻는다. 건설적 관계의 확립과 유지. 명령을 배우고 그것들을 효율적으로 사용하는 법을 배운다. 프로그램에 참여함으로써 성취를 인식하고 축하하는 법을 배운다.</p>
부수적 안전: 약물중독 외에 다른 형태의 여가를 인식	<p>졸업.</p> <p>프로그램의 성공적 이행.</p> <p>케이나인 선행 시민상이나 AKC CD(동료 개)의 패스</p>	<p>민첩성을 위한 장비는 개가 성취감에 느끼는 프라이드를 보여주는 데 사용되고 인간과 개의 팀이 상호 존중에 기초한 유대를 가져온다는 것을 보여 준다. 개는 장비에 오르기 전에 조련자를 존중해야 한다.</p> <p>졸업을 계획하는 것은 긍정적 행위에 대한 보상을 전하며 성취에 대한 경의를 표현한다. 자신과 서로를 긍정적 성취와 변화를 위해 존중하는 것은 젊은이가 그 혹은 그녀자신과 더욱 가까워지도록 한다. 다른 사람을 성취에 대해 존중하는 것은 인종과 민족의 한계를 넘어 연관 행동을 강화시키도록 격려한다.</p> <p>개를 사육하는 교육은 개인위생과 적절한 외양(의복의 선택 같은)의 필요성을 강화시켜 준다. 사육교육은 빗질을 한다든지, 이를 닦는다든지, 목욕시켜주고 발톱 깎기 등을 포함한다.</p> <p>개나 애완동물과의 놀이를 통한 즐거움을 얻는 것</p> <p>애완동물을 갖는다는 것이 돌보는 시간이 걸리고 젊은이로 하여금 약물중독에 빠질 것을 예방한다는 인식.</p> <p>애완동물이 건전하고 든든한 친구가 될 수 있다는 인식</p>

쟁 점	치유전/청년 활동	심리적 혜택
부수적 안전: 책임을 이해하기	사육교육, 수의학적 관심 교육, 영양 교육, 졸업을 계획하고 참석하기	<p>자신과 다른 사람의 책임 이해.</p> <p>자신에 대한 책임=자부심.</p> <p>위생의 중요성</p> <p>건강을 유지시키고 미래에 약물을 남용하지 않는 것의 중요성.</p> <p>자신과 다른 사람(자녀들)을 위해 영양의 중요성 행동하기 전에 생각하기의 중요성</p>
의사소통 (communication)	졸업을 계획하고 참석하기 복종명령들 가져오기/ 점핑/ 지시한 것 가져오기 민첩성을 위한 장비	<p>다른 메시지를 이해하고 모순된 혹은 “이중”의 메시지를 이해하기</p> <p>권위와 정당성에 대한 알맞은 공경자세를 가르친다.</p> <p>부모 역할하기와 의사소통</p> <p>의사소통 안전들: 다양한 스타일과 어조.</p> <p>어조의 영향을 이해하기.</p> <p>의사소통을 혼란시키는 안전을 이해하기</p> <p>분명한 지시와 느낌의 중요성을 이해하기.</p> <p>적절한 대화의 쟁점은 약물오용으로부터의 재기프로그램에 가담한 젊은이들이 직면한 세 가지의 주요 안전을 모두 지지한다.</p> <p>매 기간중에, 자원봉사자와 상담자와 치유사들은 훈련프로그램에 대해 토론하고 배운 교훈을 삶과 일상경험에 적용시킨다. 종종 직접적인 혜택이 배운 내용을 같은 시설내에 있는(꼭 같은 프로그램에는 아니라도) 다른 젊은이와의 상호작용에 적용되어짐으로서 얻어진다. 장기적인 혜택은 젊은이들이 배운 바를 시설 밖의 삶 속에 적용시킴으로서 얻어진다.</p> <p>7주간의 교육기간후에 하루씩 이어지는 치유기간중 교훈은 강화된다.</p>

쟁점	치유전/ 청년 활동	심리적 혜택
<p><b>부수적 쟁점들:</b></p> <p>직업인들과 직업기회에의 노출</p> <p>존경심/ 정성 (caring)</p> <p>다른 치유법에의 촉매</p>	<p>프로그램에의 참여 사유훈련 수의사적 교육 자원자들이 7회의 모든 프로그램에의 참여의무</p> <p>애완동물이 주인에 대해 갖는 혹은 주인이 애완동물에 대해 갖는 존중의 마음을 관찰. 자원자와 치유전문가들과의 진행느낌 수의학적 관심교육 민첩성을 위한 장비 졸업식을 계획하고 참여</p>	<p>자원자들이 프로그램기간중 상담자들의 변화 과정에 대한 시간투자, 의무감과 정성에 의해 보여주는 자신에 대한 긍정적 존중 자원자들과의 접촉은 젊은이들로 하여금 자신의 이전 경험을 넘어서 가능성을 향해 자신들의 눈을 뜨게 한다.</p> <p>동물과 다른사람을 존경하는 법을 배움 누군가를 다른 무엇인가를 위해주는 능력 동물이 존재하는 목표를 인식하기 이 학습은 실생활에, 특히 어린이에게 직접 적용된다. 이 프로그램은 긍정적 행위와 보상제도에 대한 부정적 행위와 보상제도의 혜택을 가르치며, 이러한 젊은이들이 자신의 자녀들에게 표현할 수 있는 부정적 행위의 순환을 종식시킨다.</p> <p>이러한 학습은 관계에 있어서 구조의 긍정적 효과를 가르친다. 명령은 개에게 체계적인 방식으로 (항상 이름먼저 그리고 명령)으로 주어지고 보상은 일정한 시간에(개가 성공적으로 요구된 일을 끝냈을 때) 주어지고 일은 어떤 말이나 기대가 배워진 다음에 수행된다 (개가 장애물을 뛰어 넘어 공을 가져오기에 필요한 명령의 순서)</p> <p>이 프로그램은 전통적인 치유법이 젊은이들에게 더 긍정적 효과를 발휘할 수 있도록 하며 젊은이들에 맞게 문호를 열고 있다.</p>

## 8. 프로그램 시작하기

- 독자적 프로그램 혹은 지역공동체의 필요
- 지역사회에 맞는 프로그램을 위한 범주(criteria) 개발
  - 지원자의 프로그램에 따라 자진해서 움직일 수 있는 마음
  - 지원자의 가능성이 프로그램 시간과 맞기
  - 상담자 수가 지원자와 잘 맞을 때
  - 조직의 목표가 맞추어질 가능성이나 의지가 있을 것
  - 프로그램의 효율성을 증명할 평가도구의 개발
- 프로그램 프로토콜 디자인
  - 프로그램 목표 설정
  - 상담자를 고려하기, 상담자의 목표 알기
  - 지원자, 개, 상담자의 비율
  - 프로그램 디자인에 있어 창의성이 중요함
- 환자와 직원의 비율 결정
  - 그룹의 사이즈(치유의 환경을 증진시키도록)
  - 프로그램이전과 중에 혹은 이후에 치유사의 책임
  - 치유기관과 프로그램/시설사이의 서류상의 기대를 확정짓기
- 신원 및 신입회원 프로그램지휘
  - 프로그램을 이끌 사람 확인하고 개발하기
  - 지도자가 문제 해결하도록 도와주기
  - 지도자가 프로그램 실행하는데 도와주기
  - 경험의 중요성
- 자원자와 지도자를 위한 지침서 만들기
  - 기대치와 직업묘사, 접촉횟수 와 과정을 포함한 지침서
- 적절한 보험획득

- 병원/설비
- 치유견 기관
- 필요한 공간
  - 치유공간
  - 장비
  - 에어컨과 환기시설
- 통로 확보
  - 복도를 통한 개의이동
- 좋은 개의 확보
  - 온정과 사랑이 많은 가정으로부터 개를 확보
  - 여러 종류와 사이즈의 개
  - 지역의 개조련사와 수의사들은 자격을 갖춘 치유견의 좋은 공급자
- 개의 요건
  - 온순한 기질, 순응하며 조용할 것
  - 어떤 경우에도 언어로 통제가 되어야 함
  - 기본적인 명령어들( 앉아, 아래로, 얹전히, 이리와, 따라 와)을 알 것
  - 최소한 1살이상
  - 다른 개에 의해 주의를 흐트리지 않을 것
- 주나 정부의 규약
  - 시설들은 병원이나 마약치유 시설에서의 동물에 관한 정부의 규제를 따라야만 한다.
- 참가 대상 고르기
  - 개인의 건강 참조
- 알레르기
  - 동물에 대한 알레르기를 지닌 환자는 개를 통한 프로그램에 부적합하다.
- 동물에 의한 질병들
  - 동물질병들은 드물지만 인간으로부터 동물로 그리고 동물로부터 인간으로 옮길 수 있다. 다음과 같은 것들이 수의사들과 역학자들 사이에서 잠

재적인 동물감염 가능 병원균으로 밝혀졌다.

- 위궤양균, 장내 기생충, 살모넬라
- 이질균, giardia, 도장부스럼, 벼룩, 진드기 등
- DF2 주의
- DF(열성 발효균?)2 는 작은 퍼센티지의 개에서 발견되는 일상적인 식물균이다.
- 비장 절제술을 받았거나 손상된 자기 면역상태에 있는 사람은 이 식물과 싸울 수 없을 것이며 이 프로그램에 적절치 못하다.  
손상된 자기면역상태는,
  - 류마티즘성 관절염환자나 화학요법을 받고 있거나
  - 에이즈에 걸렸거나 많은 양의 코르티손제의 치유를 받고 있거나 이상혈색소로 인한 빈혈인 경우를 포함한다.
- 수의학적 건강 진단서
- 적어도 일년에 두 번 개는 검사를 받고
  - 백신접종과
  - 벌레와 기생충이 없게 하고
  - 코로나 백신과 개 감기약을 투여하고
  - 수의사로부터 그 개가 건강하며 질병이 없고 동물 기생 병원충으로부터 안전하다는 서면확인을 받아야 한다.
- 개를 확인하기 : 치유건 테스트
- 통과/실패 테스트
- 복종기술과 기질테스트
- 바퀴달린 의자, 보행기, 목발 등과 같은 병원장비의 사용을 포함한다.
- 부당한 공격이나 배설 등은 즉각적인 실패이다.
  
- **지원자에 대한 테스트**
  - 사람도 지원자나 고용인을 위한 시설의 요건들을 따라야만 한다. 테스트는 다음 중의 한 두 가지로 구성된다.

- 결핵테스트
- B형 간염
- 마약
- 어린시절 질병들

## 9. 자 격 상 실

### • 개의 경우

#### • 자동 자격 박탈

- 인간을 향한 공격(으르렁대기, 물기, 달려들기, 치아를 드러내기)

#### • 가능한 자격상실(행동이 전문조련사로부터 수정되어야만 한다)

- 다른 개를 향한 공격
- 받아들일 수 없는/훈련될 수 없다고 간주되는 행동 패턴들(예: 되풀이 되는 순종을 표시하는 방뇨)
- 어느 특정 상황에서 치유되지 못한 경우; 탈주 행위
- 시설에서의 지속되는 개의 배설물

### • 인간의 경우

#### • 자동적인 자격 박탈

- 스포츠맨 정신에 어긋나는 행위를 보여주는 조련자나 프로그램중에 개를 차거나 때리거나 혹은 다른식으로 거칠게 난폭하게 다루는 것이 목격된 경우

#### • 가능한 자격 상실(만일 교정되지 않은 상태로 있다면)

- 개의 건강증명을 유지시키지 않는다면
- 규율과 규범을 못 지킬 경우( 체니 그룹 및 시설내의)
- 치유를 위한 방문을 위해 개를 잘 훈련시키지 못했을 때

## 10. 십대 마약 남용의 신체적 정서적 경고 사인들

### 신체적 변화

- 피로
- 지속되는 건강문제들
- 발갡고 침침한 눈
- 지속적인 기침

### 감정적 변화

- 성격 변화
- 갑작스런 정서 변화
- 성급함
- 무책임한 행위
- 자존심의 격하
- 낮은 판단력
- 우울증

### 가족의 변화

- 논쟁을 시작함
- 규율을 어김
- 가족으로부터 고립됨

### 학교생활의 변화

- 흥미의 감소
- 부정적 태도
- 성적의 저하
- 잦은 결석
- 무단결석
- 풍기 문제



## 발표자 소개

William C. Ayers, Ed.D. (윌리엄 에이어스)



Distinguished Professor of Education  
Founder and Director, Center for Youth and Society  
University of Illinois at Chicago

William Ayers는 교육 위원으로 활동하는 교육학 수훈교수이며, 시카고 일리노이 대학의 석좌 교수로 이곳에서 사범과 민주주의, 젊은 층과 현대인의 빈곤, 그리고 교육의 문화적 상황을 강의하면서 해석연구인 도시학교변화를 교과목으로 지도한다. 그는 Center for Youth and Society의 설립자, Small Schools Workshop의 공동대표, 시카고에 있는 Annenberg Challenge의 공동설립자, 그리고 Chicago Reform Collaborative의 공동의장직을 맡고 있다. Bank Street College of Education, Teachers College, 그리고 Columbia University의 졸업생으로서 그는 도시 공립학교들에서 혁신적 교육기회 창출의 중요성에 대해 광범위하게 글을 써왔다. 그의 관심사는 수업의 정치적 사회적 내용, 교사들, 학생들, 그리고 가족의 의미와 윤리적 목적에 집중된다. 그의 저작은 *Harvard Educational Review*, *Journal of Teacher Education*, *Teachers College Record*, *The Nation*, 그리고 *The Cambridge Journal of Education* 을 포함해 여러 저널에 기고되었다. *The Good Preschool Teacher*(Teachers College Press, 1989)와 *To Teach: The Journey of a Teacher*(Teachers College Press, 1993) 같은 그의 저작들은 Kappa Delta Pi에 의해 1993년 올해의 책으로 선정되었으며 1995년 Witten Award for Distinguished Work in

Biography and Autobiography를 수상하였다. 새로 출판된 그의 저작으로는 *To Become a Teacher: Making a Difference in Children's Lives*(Teachers College Press, 1995, Janet Miller와 공저), *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation*(Teachers College Press, 1997, Pat Ford와 공저), *City Kids/City Teachers: Reports from the Front Row*(The New Press, 1996, Jean Ann Hunt와 Therese Quinn과 공저), *Teaching for Social Justice*(The New Press and Teachers College Press, 1998)이 있다. 최근 그의 저작은 *A Kind and Just Parent: The Children of Juvenile Court*(Beacon Press, 1997)이다.

### Michelle T. Boone (미셸 티 분)



Senior Program Coordinator

Gallery 37

Department of Cultural Affairs, City of Chicago

미셸 티 분은 1998년 5월에 시카고 시의 상금이 걸린 예술 프로그램인 갤러리 37에 참여했다. 1991년을 시초로 갤러리 37은 260명의 젊은이에게 여름 직업 훈련 프로그램을 제공하던 것으로부터 연간 3000명 이상의 젊은이들을 고용할 정도로 성장했다. 갤러리 37은 미국과 해외를 통틀어서 18개 도시에서 갤러리 37 프로그램을 모방 운영할 정도로 국제적인 인정을 받았다. 1997년에 갤러리 37은 포드 재단과 하버드 대학의 케네디 관료 학교에 의해서 운영된 미국 정부 상인 "톱 텐" 창안(이노베이션)을 받았고 또한 그리고 1999년에 "예술 분야의 국가적 재능"으로부터 Coming Up Taller Award상의 수령자였다.

미셸은 지역사회에 바탕을 둔 기관과 시카고 공원 구역에서 일하고 시 전체를 통틀어서 예술에 기반을 둔 프로그램을 조정하기 위해 Neighborhood 프로그램 조정자로서 갤러리 37에서 그녀의 경력을 쌓기 시작했으며 700명 이상의 젊은이들에게 직업들을 제공했다.

미셸은 30개의 시카고 국립 고등학교의 갤러리 37 프로그램들을 다루는 프로그램 조정자로 일의 방향을 진행시켰다. 현재 미셸은 선임 프로그램 조정자로서 일하며 갤러리37 프로그램 임직원을 관리하는 책임을 맡고 있고, Downtown Program, the Schools Program, the Connections Program, and the Neighborhoods Program 등의 운영을 감독한다

갤러리 37에 참가하기 전에 미셸은 텔레비전, 필름, 레코딩 사업을 포괄하는 연예사업에 종사했다. 그녀는 인디애나 대학 출신으로 원격통신을 전공했고, 비영리 경영 전공으로 대민 사업 분야의 석사학위를 받았다. 그녀는 또한 아프리카의 채드에서 평화 봉사단원으로 일했고 1994년과 1996년 사이에는 기술지원과 지역 발전에 종사했다.

### **Patricia A. Johnson (패트리시아 존슨)**



Assistant Commissioner  
Department of Cultural Affairs  
City of Chicago

Patricia A. Johnson 은 시카고, 뉴욕, 달라스, 로스앤젤레스, 샌디에고 지역에서 공립, 사설 문화 단체에서 거의 20년 간 경험을 가진 국제적인 예술 관리 고문이다. 그녀는 싸우쓰 달라스 문화 센타의 설립 이사였고 뉴욕시에 있는 자

마이카 예술 센터의 지배인이었고 현재는 시카고 문화국에서 부위원으로 일하며 시카고 예술인 국제 프로그램(CAIP)의 감독을 맡고 있다. 시카고 예술인 국제 프로그램은 1993년에 존슨 여사에 의해서 조직되었고, 설립 목적은 시카고와 외국 예술인들 그리고 예술 관리자들 사이에 국제 문화 예술을 교환하는 것을 격려하고 북돋아주기 위한 것이었다. 이 프로그램은 전 세계 6대륙과 60여 국을 여행하는 개인과 예술단체들에게 장학금을 주어 짧은 기간 동안 거주하는 참석자 300명 이상에게 도움을 주었다.

존슨 여사는 시카고와 미국 전역의 도시에서 수십 개의 예술 단체들과 국제적인 예술 축제와 회의를 망라하는 프로젝트를 위해 공동 협력을 발전시켜 나갔다. 그녀는 브라질, 서아프리카, 남아프리카의 국제적 예술 축제와 전시회의 프로젝트 조정자로, 프로듀서로 혹은 연사로서 참석하고 있다. 컨설팅 프로젝트는 전략적 계획, 경영회계감사, 마케팅과 개발분야의 인간자원까지의 범위를 다룬다. 그녀는 일리노이주 시카고에 있는 콜롬비아 대학에서 국제 예술 경영 과목을 가르쳐 왔다.

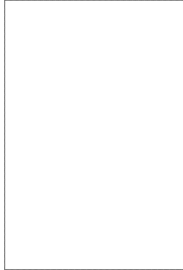
그녀는 1997년에 남아프리카의 Grahamstown에서 열린 스탠다드 은행 국제 회의에서, 예술과 문화의 경제적 혜택에 관한 "미국 예술의 경제학"이라는 논문을 제출했다. 1999년에는 볼리비아의 라 파즈에서 새 밀레니엄의 도시들에 관한 유네스코 협회에서 "다양한 문화와 도시 예술"이란 논문을 출간했다.

자원자로서 그녀는 뉴욕과 시카고의 예술과 비즈니스 위원회 회원으로 일했고, 국립 재즈 박물관, 홀브라이트 자문 위원회, Chicago 국제자매도시(Sister Cities International) 등에서 일을 했다.

시카고 예술가 국제 프로그램의 이사로서 존슨 여사는 미국 정보국 해외 부서를 방문하여 그곳에서 예술가 및 예술 경영자들과 회담하였고, 아르헨티나, 브라질, 칠레, 페루, 볼리비아, 콜롬비아, 에쿠아도르, 과테말라, 코스타리카, 엘살바도르와 같은 아메리카 지역, 영국, 프랑스, 네덜란드와 같은 유럽 지역 그리고 가나, 세네갈, 코테 디보아르, 이집트와 남아프리카 등의 아프리카 대륙 지역, 한국, 일본 중국 싱가포르, 인도네시아, 태일란드, 말레이시아, 홍콩, 오스트레일리아와 뉴질랜드 같은 아시아/오세아니아 지역에서 공식·비공식적인 연구 모임들을 개최했다.

1999년 11월에 존슨 여사는 미국의 정보국과 인도 델리에 있는 국제 예술 경영을 위한 Sanskriti 연구소의 지원을 받아 연수를 끝마쳤다. 그 해 초에 그녀는 그녀가 브라질의 “예술과 영혼”이라는 다큐멘터리를 위한 비디오를 찍었던 장소인 브라질의 셀바도르를 여행했다.

### Alex Kotlowitz (알렉스 코틀로위츠)



Author “There Are No Children Here”

알렉스 코틀로위츠의 가장 최근 저서는 『강의 저편 : 두 마을, 죽음 그리고 미국의 딜레마에 관한 이야기』이다. 뉴욕 타임즈는 “과거 수년간 미국에서 인종 문제를 다룬 많은 저서 중에서 『강의 저편……』은 매우 독특하다. 이 책의 기본 플롯을 형성하는 두 마을 즉, 하나의 백인 마을과 하나의 흑인 마을의 깊은 골이 이 책에 생명력을 부여함과 동시에 우리 모두에게 깊이 생각할 의미와 중요성을 부여한다”고 평가했다. 이 책은 시카고 트리뷴지의 허트랜드 프라이즈(Heartland Prize)의 비소설 분야와 그레이트 레이크스 북셀러즈 어워드(Great Lakes Booksellers Award)의 비소설 분야에서 각각 수상했다.

그는 또한 베스트 셀러 『여기에 더 이상 아이들은 존재하지 않는다 : 또 하나의 미국에서 성장하는 두 소년의 이야기』의 작가이기도 하다. 1991년에 출간된 이 책은 헬렌 비. 번슈타인 어워드(Helen B. Bernstein Award)의 저널리즘 분야의 우수상, 칼 샌드버그 어워드(Carl Sandberg Award), 크리스토퍼 어워드(Christopher Award)를 비롯한 많은 상을 수상했다. 뉴욕 라이브러리는 『여기에 더 이상 아이들은 존재하지 않는다』를 20세기 가장 중요한 150

권 중 하나로 평가했다. 이 작품은 1993년 가을에 오프라 윈프리 주연의 'ABC 금 주의 영화'로 각색되었다.

코틀로위츠씨는 현재 뉴요커(New Yorker)에 기고 중이며 노스웨스턴 대학에서 작문을 가르치고 있다. 그의 기사들은 또한 뉴욕 타임즈, 워싱턴 포스트, 시카고 트리뷴, 롤링 스톤즈, 그리고 뉴 리퍼블릭 등의 신문과 잡지에도 등장하고 있다. 그는 하버드 대학, 일리노이 웨즐리안 대학, 오토바인 컬리지, 오레곤 대학, 노스캐롤라이나 대학, 조지아 대학 등에서 최근 모습을 드러낸 것을 비롯하여 강의도 정규적으로 하고 있다.

존 디 앤드 캐더린 티 맥아더 재단(John D. and Catherine T. MacArthur Foundation)의 명예회원이었던 코틀로위츠씨는 1984년부터 1993년까지는 도시 문제와 사회 정책에 정통한 월스트리트 저널 기자였다. 월스트리트 저널 기자가 되기 전에 5년간 프리랜서로 일하면서 맥나일 레러 뉴스아워(MacNeil-Lehrer), 국영 라디오의 *All Things Considered*와 *Morning Edition*의 프로그램을 비롯하여 다양한 잡지에 기고하였다. 그의 이러한 업적으로 그는 로버트 케네디 저널리즘 어워드와 조지 폴크 어워드를 수상했다. 그는 두 개의 명예학위와 뉴욕의 Catholic Interracial Council에서 인종간의 화해에 노력을 보여준 사람에게 수여하는 존 라파게 추도상(John LaFarge Memorial Award for International Justice)을 받았다.

미시간주 랜싱의 주간지 랜싱 스타(Lansing Star)로 저널리즘에 첫 발을 디딘 코틀로위츠씨는 또한 1970년대 중반에는 아틀란타에서 지역사회 조직위원회에서 활동했다.

콘넥티컷주 미들타운에 위치한 웨즐리안 대학의 졸업생인 코틀로위츠씨는 뉴욕에서 성장하였다. 현재는 가족과 함께 시카고 외곽에서 살고 있다.

Catherine E. Lawler (캐더린 롤러)



Vice President and Co-Founder  
The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois.

Chenny Troupe, Inc.의 부대표이며 공동설립자인 Catherine E. Lawler는 프로그램 창설 이후로 Chenny Troupe회사의 프로그램을 다루어왔다. 그녀는 치료법 휴양에 관한 미드웨스트 심포지엄에서 개를 사용한 치료법의 활동과 동물을 이용한 치료법들의 주제들에 관해서 몇몇의 강의를 했다. 그녀는 Harper 대학에서 “직업의 변천: 진보하는 법률가 보조원”의 주제로 합법적 기술 부분에 관해서 그리고 일리노이 법률가 보조원 협회, 원로 법적 지원 부분에서 “법률가 보조원에 관한 직업선택”을 주제로 발표했다. 그녀는 일리노이 시카고에 있는 자산관리를 하는 Cheshire Partners 회사의 파트너이고, 일리노이 시카고에서 개인의 벤처 자본 회사를 모으는 RAM Financial, 회사의 비서 겸, 회계원이다. 그리고 일리노이 윌링에 위치한, 완전히 컴퓨터화된 호텔 미니바들의 제작자인 Inn-Room Systems, Inc의 재정부장이다. 그녀는 일리노이 에반스톤의 노스웨스턴 대학을 졸업했다.

**Bennett L. Leventhal, M.D. (베네트 엘. 레벨탈)**



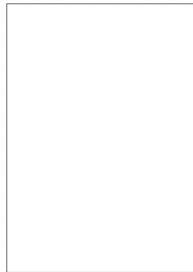
Irving B. Harris Professor of Child and Adolescent Psychiatry  
Professor of Psychiatry and Pediatrics  
Director, Child and Adolescent Psychiatry  
Vice Chairman, Department of Psychiatry  
The University of Chicago

닥터 레벨탈은 일리노이주의 시카고에서 태어났고 일리노이주의 알칸사스시와 루이지애나에서 성장했다. 뉴 올린즈에 있는 루이지애나 주립대학 의학부를 졸업한 후에 듀크 대학의 의료 센터에서 소년기와 청소년기 정신의학 분야에서 전문의 수련과정과 특별연구원과정을 마쳤다. 듀크에서 그는 수련의장과 주니어 학부 교직원으로 근무했다. 그 후 버지니아 포트마우스에 있는 해군 지역 의료센터에서 2년 동안 의병으로 근무하고 시카고 대학 교직원이 되었다. 그는 일반 정신의학과 아동, 청년기의 정신의학분야의 미국 정신 신경과 위원회의 전문의사이고, 미국 아동, 청소년 정신의학 협회와 미국 정신의학 학회의 특별연구원이다. 그는 아동 및 청년 정신과 교수회의 원로회장이고 아동 및 청년 정신의학 일리노이협회의 원로회장이기도 하다. 그는 쿡 카운티의 소년법정 시민 위원회, 일리노이 Orton 난독증 단체, 미국 자폐성 단체의 전문 조언가 위원회를 포함하여 몇몇 이사회의 구성원이다. 레벨탈은 그가 미합중국 의료 자격증 시험의 2번째 서열로 일했던 내셔널 의료 시험관 이사회에 명부가 올라가 있다. 또한 그는 지역 내 혹은 국가 내 그리고 국외적으로 수많은 다른 정부기관이나 조직들에서 상담과 강의도 했다. 그는 자신의 학문적 작업과 넓게는 사회 공동체에 봉사하는 것에 대해서 수많은 상과 영예를 수상했다.



닥터 레벤타는 현재 아동 청년 정신의학의 Irving B. Harris 교수이고, 정신 의학과 소아과의 교수이고, 아동 및 청년 정신의학의 이사이고, 시카고 대학의 정신의학분야의 부의장이다. 그는 넓게는 주의력 장애, 자폐성, 공공 서비스, 발육상의 장애, 유전, 청소년 재판 그리고 신경약리학분야에서 일해왔다. 그는 활발한 의사이며 선생님이고 연구자일 뿐 아니라 학술분야와 임상분야의 행정가이다. 그의 현재 작업의 주요 초점은 의료 교육, 측정, 원인 진단, 어린 시절 초기의 정신병리학의 치료, 특히 자폐성/발육상의 장애이다. 그리고 특별히 학교와 소년법정 같은 사회 기관에서 젊은이에게 정신적인 건강 서비스를 전달 하는 차원에서 새로운 전략을 발전시키고 있다.

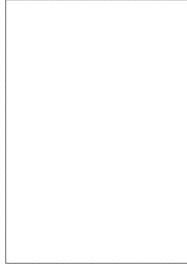
### Michael Rohd (마이클 로드)



Founder and Director  
Hope Is Vital

마이클 로드는 극 예술가이며 교육자이다. 그는 극을 근거로 하는 국제 공동체 건물과 공동체 토론 조직체인 HIV(희망이 생명의 원천)의 설립자이자 감독이며, 오레건 포틀랜드에서 첫 공연을 이루어 낸 서전 극 주식회사의 예술 감독이다. Ping Chong과 뉴욕시의 회사를 연결해 주는 예술 동인이며 LA의 Cornerstone 극장의 회원 예술가이다. 최근 공연 계획과 소재는 다음과 같은 사이트에 있다: 핀란드의 헬싱키 예술 언론 학교, 미네소타 대학, 뉴저지의 George Street Playhouse, 워싱턴의 국립 아동 의료원. 하이네만 출판사에서 나온 공동체, 갈등, 토론을 위한 극이라는 그의 저서는 전세계적으로 대학과 그 업종에 종사하는 사람들이 사용한다.

## Frances Ann Rohlen (프란시스 앤 롤렌)

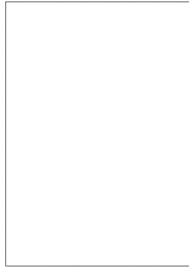


President and Co-Founder

The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois

Chenny Troupe회사의 대표자이고 설립자인 Frances Ann Rohlen은 수년동안 박애주의적 문제에 관련되어 왔다. 그녀는 아브라함 링컨 쉐타 위원회 지도자 상을 1993년에 받았고, 1991년에 트리니티 단과대학에서 Gary W. McQuaid 상을 받았다. 1998년에는 시카고 주니어 리그에서 특출난 봉사자 상을 받았고 Good Housekeeping 잡지에 의해서 장래의 100명의 젊은 여인들(100 Young Women of Promise)중의 하나로 선택되었다. 그녀는 트리니티 단과대학, Hartford, Connecticut(신탁위원회), 시카고 임산부 센터(북서부 메모리얼 병원), 두뇌 연구소, 그리고 Chenny Troupe, Inc를 포함한 많은 자선 단체들에서 일한다. 그녀는 일리노이주 시카고에 위치한 자산 관리회사인 Cheshire Partners Ltd.의 설립자이고 일리노이주 시카고에 개인적으로 유치한 벤처 자본회사인, RAM Financial, Ltd의 관리이사이다. 그녀는 다수의 다른 협력 이사회에서 일한다. 그녀는 Hartford, Connecticut의 Trinity College를 졸업했다.

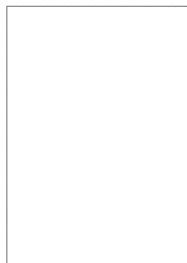
**Kathy McCarthy Olshein (캐시 맥카시)**



Vice President of Programs and Co-Founder  
The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois.

Chenny Troupe, Inc의 공동설립자이며 프로그램 부대표인 KATHY MCCARTHY는 프로그램이 발단된 이후로 약물을 복용한 10대 소녀들을 위해서 Chenny Troupe의 도시 소녀들을 위한 프로그램을 운영한다. 그녀는 Chenny Troupe를 위해서 다른 형태의 치료건을 이용한 프로그램들을 계획하고 설계하고 실시했다. 그녀는 1984년에 설립한 개 훈련 회사인 MarKay Dog Training, Inc의 대표자이다. 그녀는 애완견 훈련 협회의 구성원이고 이전에는 수의 기술자였고 전문 개 사육사이다. 그녀는 개를 복종하게 만드는 사육사이고 그의 개들은 순응하는데 최고이고 AKC 복종 시험에서 그녀의 개들이 보여진 경험이 있다. 그녀는 텔레비전과 라디오 인터뷰에서는 전문가이고 게스트 강사이고 개를 포함한 텔레비전 상업 광고도 했다.

Jacquelyn S. Sanders, Ph.D. (재클린 시박 샌더스)



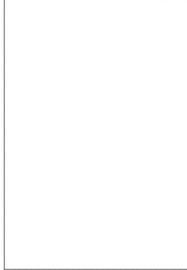
Director, Emerita, Sonia Shankman Orthogenic School, University of Chicago

Senior Lecturer, Emerita, Department of Education, University of Chicago

Clinical Associate Professor, Emerita, Psychiatry, University of Chicago

재클린 시박 샌더스는 소니아 샐크만 교정학교(Sonia Shankman Orthogenic School) 교장이며 시카고 대학의 교육학과 교수이다. 로스앤젤레스의 캘리포니아 대학에서 교과과정 연구로 교육 심리학 박사 학위를 받았으며 상담 심리 전문가로도 활동하고 있다.

## Theresa Sullivan (테레사 설리반)



Research Assistant

The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois.

Chenny Troupe, Inc의 연구조교인 테레사 설리반은 이번 발표 준비를 도와 주었다. 그녀는 버몬트 대학을 통하여 청소년들과 상담하고 이야기를 시작했을 때인 1995년 이후로 청소년의 정신의학에 관련되어 왔다. 그녀는 1999년에 심리학에서 전공으로 부전공으로는 생물학으로 버몬트 대학을 졸업했다. 졸업 이후에 그녀는 시카고 로올라 대학 병원에 약물 중독과 행동에 관계된 신경과학을 담당하는 부서의 장인 닥터 David Ostrow와 함께 수련의 과정을 밟고 있다. 그녀의 연구 초점은 알코올과 C간염 그리고 HIV 전염병이다.

## 도움을 주신 분들

### 행사에 도움을 주신 분들

- 가톨릭대학교** 정무성 교수, 정은 교수  
**김포대학** 전홍건 학장, 김미량 교수, 김미애 교수, 김주풍교수,  
안정근 교수, 육재용 교수, 이영백 교수, 이용학 교수,  
전형기 원장, 정옥희 교수, 최정옥 교수, 명수현, 이창희  
**후원해주신 곳** 교육부 문용린 장관, 청소년보호위원회 강지원 위원장,  
김포대학 전신용 이사장,  
(사)대한어머니회중앙연합회 김춘강 회장,  
(사)한국연극협회 박웅 회장  
**협찬해주신 곳** United Airlines, 한국산업은행, 서울프라자호텔

### 자원봉사자

- 경원전문대학** 문상현  
**경희대학교** 조규만, 조현철, 최용수, 최용규  
**고려대학교** 김성현, 신현정  
**김포대학** 강성운, 고은미, 공경희, 광세진, 권수진, 김동석, 김미영,  
김민중, 김보배, 김성지, 김오중, 김용중, 김재덕, 김재혁,  
김중수, 김준호, 김형진, 문아람, 문 혁, 박건원, 박대형,  
박성민, 박원용, 박용석, 박은정, 박지영, 배수성, 손기영,  
송태식, 심원섭, 우제관, 유성식, 이명희, 이영훈, 이용제,  
이유진, 이정태, 이효중, 이희자, 임지은, 정금이, 정재동,  
정지현, 채현준, 최경이, 최소용, 편정진, 한영규, 한정호,  
허만우, 홍주선 황혜영  
**서울여자대학교** 김정인, 박지희, 양가영, 오진영, 정해진, 조경은, 조순제  
**이화여자대학교** 김정우, 서현경, 이성우, 임성하, 한은경  
**중앙대학교** 고희영  
**서울외국인학교** 전 앤드류  
(사)대한어머니회중앙연합회 회원 10명  
**하버드대학교** 전 스테파니  
**기타 자원봉사자** 박용석, 오혜령, 이혜진, 홍옥숙, 전 에드워드

## 우 화

개구리 친구들이 단체 여행을 떠났습니다. 깊은 숲을 지나던 중 실수하여 두 개구리가 깊은 웅덩이에 빠져버렸습니다. 놀란 친구 개구리들이 웅덩이 주위에 모여 보니 필사적으로 뛰어오르며 웅덩이를 벗어나려 하고 있는 두 개구리를 볼 수 있었습니다.

그러나 웅덩이는 너무 깊어 도저히 빠져 나오는 것이 불가능하게 보여졌습니다. 웅덩이를 들여다보던 친구 개구리들은 안타깝고 애처로운 마음에 너무 애쓰지 말라고 소리치며 어차피 빠져 나오기는 힘들다고 알려주었습니다.

그 소리를 들은 한 개구리는 뛰는 것을 포기하고 조용히 죽음을 맞이 하였습니다. 그러나 다른 한 개구리는 더욱 열심히 뛰기 시작하였습니다. 그럴수록 밖에서 보고 있는 개구리 친구들은 더욱 큰 소리로 “포기해 아무리 뛰어도 불가능한 일이야”하며 소리쳤습니다.

친구들의 소리가 커질수록 그 개구리는 더욱 힘차게 뛰었습니다. 결국 열심히 노력하여 웅덩이를 벗어날 수 있었습니다. 밖으로 나온 개구리에게 친구들이 “너 우리 소리 못 들었니?”하고 물었더니 빠져 나온 개구리는 “나는 청각 장애자라서 너희들의 소리를 들을 수 없었어. 너희들이 나를 위해 열심히 응원해 주어서 정말 고마워.”라고 대답하였습니다.

우리가 쉽게 다른 사람에게 하는 한 마디의 조언이 생과 사를 좌우하는 힘이 될 수도 있다는 것을 알려 주는 좋은 예가 아닐까 생각합니다. 우리 모두 상대방에게 긍정적이며 용기를 줄 수 있는 사람들이기를 진심으로 바랍니다.

### 성공적인 삶이란 ...

성공적인 삶이란 자주 웃었고, 많이 사랑하였고, 어린이들의 존경을 받았고, 주위 환경을 오늘보다 내일은 더 나은 곳으로 만들고 떠나기 위해 노력하였고, 자연의 아름다움에 항상 감사하였고, 다른 이들의 장점을 보려고 노력하였고, 모든 일에 최선을 다하는 삶을 산 것이다.

*Through The Lookingglass DukYoung 2000*

**Youth, Our Hope**

**DATE: MAY 11–13, 2000**

**PLACE: FKI 3rd Floor, International Conference Room**

**Organizers: DukYoung Foundation, City of Chicago**

**Supporters: Ministry of Education, The Youth Protection Agency, Kimpo College, Korean National Mother's Association, The Korean Actors Guild**

**Sponsors: United Airlines, The Korea Development Bank, Seoul Plaza Hotel**



# DukYoung Foundation: An Introduction

The DukYoung Foundation was founded in 1996 in the interest of creating a non-profit educational organization. Our beliefs and goals are best explained through our motto: "Promoting the Present to Provide for the Future." We believe that promoting education and understanding for the people of today will help create a better society of tomorrow. Our programs are designed to not only help at-risk youth become positive members of society, but to help society gain a better understanding of those who are often neglected by the mainstream due to the many obstacles they face, including financial, emotional and physical difficulties.

The DukYoung Foundation began by providing scholarships to college students. In May of 1999, our foundation sponsored the publication of an educational comic book, *Oo-ri Sa-yee Jjang Iya*, whose goal was to promote a positive portrait of the physically challenged. Over 133,000 complimentary copies of the book were distributed nationally to 5,721 elementary schools in the interest of youth education. In August of 1999, the DukYoung Foundation gave financial aid to over 100 impoverished junior high and high school students who could not even afford a school lunch. In October of 1999, the DukYoung Foundation published 1,800 copies of braille music, a historical landmark in that this was the first time braille music had ever been published in Korea. The project, supported by a ten-hour musical play-a-thon, provided 13 schools and 34 libraries for the visually impaired with complimentary braille music materials. In December of 1999, the DukYoung Foundation turned its attention to a growing problem in Korea: children without parents who must

raise themselves. The foundation provided financial support to over 100 children who are facing this challenge.

In March 2000, the foundation announced a public contest of cartoons with the topic of "Being Alienated In School." The foundation plans to make comic books out of these cartoons and publish them. It intends to supply these books free to secondary schools all over the country in November this year. The first prized comic book is going to be brought out to the stage in form of play by *The Korean Theatrical Association* as well as *The Child's Play Touring Theater* in U.S.A. Again this year, the foundation will continue to publish and distribute complementary braille materials for the visually impaired.

Future plans also include projects promoting social understanding and acceptance for racially-mixed children.

## **DukYoung Foundation: Our Business**

*Promoting the Present to Provide for the Future*

Providing scholarships

Supplying books

Providing research grants

Promoting educational, economic, and historical exchange

# Workshop Schedule

## *Through the Lookingglass DukYoung 2000 – Youth, Our Hope*

### **Fri, May, 12**

09:30~10:00 **Registration**

10:00~10:30 **Opening Address** ..... Felicia Chun-Chairman, DukYoung Foundation

**Greetings** ..... Patricia Johnson-Assistant Commissioner, Department  
of Cultural Affairs, City of Chicago

**Congratulatory Addresses** ..... Moon Young Lin-Minister of Education  
Kang Ji Won-Chairman,  
The Commission on Youth Protection

10:30~12:00 **Program1** ..... Michael Rohd  
Hope Is Vital

12:00~13:30 **Lunch**

13:30~14:30 **Lecture1** ..... Jacquelyn S. Sanders  
The Orthogenic School of the University of Chicago

14:30~15:30 **Program2** ..... Michelle T. Boone  
Gallery 37

15:30~15:50 **Coffee Break**

15:50~16:50 **Lecture2** ..... Alex Kotlowitz  
Breaking the Silence

16:50~17:50 **Lecture3** ..... Bennett L. Leventhal  
Violence and its Impact on Our Children

### **Sat, May, 13**

08:30~09:00 **Registration**

09:00~10:00 **Lecture4** ..... William C. Ayers  
Thinking About Teaching and Learning

10:00~12:00 **Program3** ..... Frances Ann Rohlen  
Chenny Troupe  
Catherine E. Lawler  
Kathy McCarthy  
Theresa Sullivan

## Orbert Davis Quintet Jazz Performance

### Thu, May, 11

1st Performance 16:00~17:30

### Fri, May, 12

2ed Performance 16:00~17:30

3rd Performance 19:30~21:00

### Sat, May, 13

4th Performance 16:00~17:30

5th Performance 19:30~21:00

### 5th Performance Schedule

Introduction

Acknowledgements – Felicia Chun

Greetings – Patricia Johnson

Congratulatory Address – Cardinal Kim Soo Whan

Short Musical Performance – Lee Hee Ah

Orbert Davis Quintet Jazz Performance

# Table of Contents

DukYoung Foundation: An Introduction .....	119
Workshop Schedule .....	121
Acknowledgements .....	Felicia Chun – Chairman, DukYoung Foundation · 124
Greetings .....	125
Richard M. Daley – Mayor, City of Chicago	
Patricia Johnson – Assistant Commissioner, Dept. of Cultural Affairs, City of Chicago	
Hope Is Vital .....	Michael Rohd 127
The Orthogenic School of the University of Chicago .....	Jacquelyn S. Sanders 132
Gallery 37 .....	Michelle T. Boone 152
Breaking the Silence .....	Alex Kotlowitz 158
Violence and its impact on Our Children .....	Bennett L. Leventhal 176
Thinking About Teaching and Learning .....	William C. Ayers 194
Chenny Troupe .....	218
Frances Ann Rohlen	
Catherine E. Lawler	
Kathy McCarthy	
Theresa Sullivan	
Workshop Speaker Profiles .....	248
Fable .....	263

## Acknowledgements



On behalf of the DukYoung Foundation, I would like to express my deepest gratitude to all those who have participated in "Through the Lookingglass DukYoung 2000 - Youth, Our Hope," the conference organized by the DukYoung Foundation and the City of Chicago.

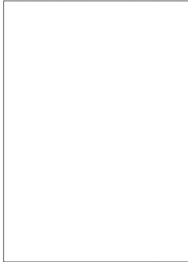
To make this conference successful, we began our preparation more than a year ago. The hardest part was to assemble the best educators and practitioners who have done outstanding work in the field of youth education. I can now proudly say that the conference speakers represent the very best in the fields of medicine, social science, journalism and the arts. Not only does the conference address the problems associated with at-risk youth, but it also provides solutions to these important issues. I hope this seminar will give us a chance to look into our own lookingglass and prepare ourselves to help our hope: our children.

Finally I would like to share these following words with all the conference volunteers. "Successful is the person who has lived well, laughed often and loved much, who has gained the respect of children, who leaves the world better than they found it, who has never lacked appreciation for the earth's beauty, who never fails to look for the best in others or give the best of themselves."



Felicia Chun  
Chairman  
DukYoung Foundation

## Greetings



As Mayor and on behalf of the City of Chicago, it is a pleasure to offer my warmest greetings to all those involved with the Youth At Risk Conference and Festival in Seoul, South Korea, May 11-13, 2000.

I commend the DukYoung Foundation for its efforts to present this important conference for young professionals who work with at-risk youth within an arts setting.

The City of Chicago is pleased to participate in this significant event. The guests you have invited from our city represent the best practitioners in the fields of medicine, social science, journalism and the arts. These individuals, and the organizations some of them represent, have been recognized for their pioneering work with children. We are also proud that Gallery 37 is included among the programs that will be presented along with outstanding programs from Seoul.

Chicago welcomes the opportunity to collaborate with Seoul on the critical issue of youth who are at risk in our urban societies.

Congratulations and best wishes for an enjoyable and memorable event.

Sincerely,



Richard M. Daley  
Mayor

# Greetings

I am happy to bring you Greetings from the City of Chicago and feel honored to be here to represent the city at this important gathering. The Duk Young Foundation has brought together a very distinguished group of professionals who will be sharing their experience and wisdom with you during the conference. The subject: youth at risk is an important one. We in Chicago are committed to addressing many of the concerns that will be covered here in the next few days and take pride in the fact that several of our citizens will be speakers at this meeting.

This conference offers a wonderful opportunity for Seoul and Chicago to collaborate on a project that has particular significance as we enter a new Millennium. Our youth represent the future and we must take the time to evaluate, measure and encourage their progress. The arts have played a important role in this development process for a long time. Through programs like Gallery 37, Chicago has committed to using the arts as a personal development avenue and spawned neighborhood programs through our city.

Chicago is also proud of its talented visual and performing artists, like Orbert Davis who have blazed trails in the educational arena as well as performance. Music is said to be the universal language, and Jazz, the great international ambassador of goodwill as well as instant communication is on the program this week. We are delighted to share a very talented group of musicians who represent Chicago well.

Seoul and Chicago are cities on the move and we welcome this moment in time when both cities can share their energies, resources and talented professionals on behalf of that very important segment of our populations, youth.



Patricia A. Johnson  
Assistant Commissioner  
Chicago Department of Cultural Affairs



# Hope Is Vital

Michael Rohd

In the Winter of 1992, I was teaching theatre at the Sidwell Friends School in Washington, D.C.. A close friend of mine, also a teacher at Sidwell, was running periodic art workshops at a downtown clinic for men and women living with HIV and who also were living in the streets. The clinic is called Health Care for the Homeless and it's located on the 5th floor of the 14th street Union Shelter. She suggested that I volunteer and offer some drama workshops for the clients as well.

I went down and met April Martin, the social worker at the clinic responsible for client(patient) activities. She got me started right away. It started out as a couple of men, one woman, me, and April playing games. Then we moved into storytelling. As it became clear we were moving forward with something(although none of us knew what), the clients began to ask me if I could bring some of my teens down from school. At the same time I was beginning this project, a group of students I worked with regularly at Sidwell were challenging an idea that I mentioned often in my classes. That idea was the notion that "theatre is healing"- a phrase they claimed I utilized every other day, and a phrase they said left them thoroughly confused. Seeing an opportunity, I offered them a chance to join me at the clinic. Not as healers, but as participants to share an experience. After navigating school and parental hurdles, 16 teens, give or take a few depending on the day, started coming down.

We played together, we laughed, we told stories, we shared awkward silences, we improvised, and we began to create theatre about the way all of our lives intersected with HIV and AIDS. We played characters in stories that drew from group truths, and we fictionalized ideas that came

from discussions. By the end of the spring, there was a comfort level in the semi-regular group of participants, and a sense of exploration; of dialogue. As the school year drew to a close, one of the clients at the clinic suggested that in the fall we take our work out into the city schools, as a sort of prevention workshop. My initial response was no; I don't believe in "message plays", and I thought his idea would rob our work of its complexity, and uniqueness. He explained to me that our work would stay the same, and we would take theatre dialogue workshops out to youth and give them a chance to participate- to explore decisions, issues, and life situations. We would sharpen our focus and use our energy to engage others. And that is what we did.

We put together an ensemble of 12 teens, 3 men from the clinic, April(& her 3 year old son), and me. We worked together twice a week, 2 or 3 hours a shot, for six weeks starting when the new school year began. Then, confident in our ensemble's teamwork and ability to dynamically create safe and active spaces for dialogue, we started to go out. We took our performance-workshops to public high schools and junior high schools, correctional facilities, youth shelters, and even some group of adults. We worked with numbers ranging from 10 to 50, often turning down requests to "resent" at assemblies or fairs. Our response was simple in those instances- the work is interactive. Therefore, the setting must be conducive to full participation from all present. By the end of that school year, we had conducted approximately 20 performance-workshops around the city.

The group continued its work after that, but without me. I had decided that I wanted to help other communities set up similar programs. I left my job, and Washington, D.C., and drove across the country to drum up enthusiasm, and opportunities, for this work. I landed in the Northwest, and

began to work in schools and other settings training groups of youth and training adults to use these techniques. As the work grew, and my experience in communities expanded, the power of this form of theatre to address a multitude of community concerns became apparent. I was asked to develop programs focusing on violence, substance abuse, teen pregnancy, and other issues all around the country. Urban and rural, east coast/west coast—people are of course unique as communities are unique. But the beauty of this work as a medium for dialogue is that it is specific to the individuals with whom it occurs and the moment in which it occurs. The tools are transferable, and their utilization then ends up where it belongs—in the hands of community members who pose the questions and create the forums needed in their own communities. That’s where Hope is Vital currently focuses its attention. The spreading of the program, and the techniques, to interested individuals and groups.

## 1. GOALS

When I refer to Hope is Vital, I refer to the program as an existing organizational entity, *and* the techniques which comprise the work the program does.

Hope is Vital is based on the belief that education is dialogue— that, as Paolo Freire (acclaimed educational theorist and writer who wrote the groundbreaking *Pedagogy of the Oppressed*) has spent a lifetime shouting out to the educators of the world: we learn by doing, not by being told, or even being shown. This basic belief holds true for all subjects— particularly what we have come to know as “prevention education”. Information is not enough. It is useless without the power to act. To do.

Hope is Vital seeks to provide opportunities for people:

- to create safe spaces
- to have dialogue
- to explore choices and the consequences they can bring
- to practice for real life
- to enhance their skills of communication, decision-making, and their self-esteem
- to take risks in fictional worlds with the potential to learn rather than fail
- to take action and be the protagonist in their own life
- to critically and viscerally analyze life situations and their own responses
- to utilize the multiple perspectives different individuals bring to every interaction as a positive tool for problem-solving

Hope is Vital poses questions

It does ***not*** propose answers

Audience/Participants offer answers

Together, we all look at options

It does not declare right and wrong

It does not seek single solutions

It seeks discussion, trust, and a step

forward in each persons's ability

to take care of themselves and

to look at their world with compassion

Theatrically

the goal is to work together and create theatre

which will engage, strike, and stimulate the audience;

to give them the desire and the need to participate actively-  
in their work in these moments of theatre  
and in their own lives

## 2. PHILOSOPHY

To borrow from Robert Alexander, founder and director of Washington D.C.'s *Living Stage*-“Every human being is an artist, and in the moment of creation, we are at our most sane, most healthy, and most fulfilled. When we share a piece of our vision of the world with others, we are better able to see ourselves, to interact with others, and to make our own choices.”

The act of expression is an act of connection- through it, we become positive, active participants in our lives, and in our communities.

To borrow from Augusto Boal, creator and practitioner of the system of theatre known as *Theatre of the Oppressed*- “Theatre is a language through which human beings engage in active dialogue on what is important to them. It allows individuals to create a safe space which they may inhabit in groups and use them to explore the interactions that make up their lives. It is a lab for problem-solving, for seeking options, and for practicing solutions.”

Theatre allows us to converse with our souls- to passionately pursue and discover ways of living with ourselves and others.

We are all artists, and theatre is a language. We have no better way to work together, to learn about each other, to heal, and to grow.

The Orthogenic School  
of the University of Chicago

*Providing a Healing, Growing Environment for Troubled Youth*

Jacquelyn Seevak Sanders, PhD

I am very honored to be here to speak with you – and to have the opportunity to see and find out about your country, with its tradition of ancient civilization extending back so many years and its remarkable development into modernity projecting into the future. Of course, with the benefits of modernity come also its troubles. I am very grateful to Mrs.Chun and the Duk Young foundation for providing me with this opportunity to tell you something of what we have learned about the most important of those problems–troubled youth–those youngsters who are not able to find the right place for themselves in our society and who seem to cause trouble–sometimes for those around them and always for themselves.

I have been involved with the lives of such young people for the past 50 years, working with them, with their parents, with their teachers, with their counselors, and anyone else who tries to help them. It is a work that, as you well know, is sometimes the most frustrating and difficult that I can imagine, but also the most rewarding. These youngsters are at the beginning of their lives and, hidden beneath their defiance or withdrawal, they have in them the possibility become a reality. That is the reason I want to thank the DukYoung Foundation for helping in this work, the most important in the world–giving young people the opportunity to have a future–to develop their potential–to lead lives that are satisfying to themselves and to themselves and contribution to the world that surrounds them.

Most of my fifty years of involvement in the treatment and education of young people, has been at the Orthogenic School—which is what you might call an alternative school. This school was a part of the University of Chicago, a laboratory school—where it was possible to try new approaches to problems. 30–50 youngsters lived there from 3–13 years. Their ages were from 5–25 and their diagnoses were many: behavior disordered, narcissistic personality disorder, autism, childhood psychosis and others. Some appeared very normal, others bizarre, but none could manage successfully in the ordinary world. It is our experience at the Orthogenic School that I will be mainly talking about today.

But before I begin, I would like to say a few words about culture and its importance. Whenever I have talked in countries other than the United States, I have been very aware that, even in this age of the global community, television and the internet, there are great cultural differences. This might not be important if I were talking with you about physics, medicine or mathematics, but we are talking about children, it is. Children are very strongly influenced by the culture that surrounds them, its values, its customs, the significance of its symbols. I learned intellectually about cultural differences and their importance long ago when I was a college student and took courses in Social and Cultural Anthropology, but I learned even more in my work at the Orthogenic School. Our reputation was world wide and so we sometimes had children from other countries – a girl from France, another from England, and even a boy from Korea. In order to understand them we had to understand the cultures from which they came. Even in the United States itself there are great cultural divides. It is, as you know, a very big country and within it there are many different communities with different values and customs. The customs and values of an impoverished African– American community living in crime–ridden

section of city, is different from that of a wealthy suburban community. It was always most important for staff to be aware of these differences and understand them. This is a problem that teachers in our public schools face every day. These teachers most often come from communities that value education very highly. But many of their students have grown up in homes where there are no books and there is no interest in education. In addition their peers, especially the boys, think that it is not manly to succeed in school. Many teachers are simply shocked with such attitudes and keep trying to teach subjects that they themselves had studied because they wanted to be educated. But their students, not understanding the value of education are not interested in those subjects. In order to succeed in the task of education with children who do not have desires and backgrounds similar to theirs teachers have to understand this culture and recognize that the task of teaching has become more challenging. They not only have to teach their subject matter, but they have to do it in such a way that it is clearly of value to these particular youngsters in their particular world, to master it. Otherwise, these youngsters will simply not pay attention.

I will give you an example - from a teacher who understood her new challenge. She was teaching English to a group of high school students who were very poor readers. To help them become fluent readers she wanted them to practice reading. They simply would not do reading homework and in class would rarely pay attention. She knew that in order for them to become good readers they had to read themselves and pay attention when others read aloud. So, she asked that they bring in something they were interested in reading. This was difficult for most of them because they did not believe that there might be anything written that they would care about. But, when one girl brought in an article on the experience of a girl who had been raped, this attitude changed. The teacher



made copies of the article and used it as the text of their next lesson. As they read, every eye was on the page. Everyone was listening and engaged. Being able to read something about a topic that was very important to them was, obviously, of value. By continuing to pay close attention to the culture of her students, the teacher was able to find other reading material that was significant in their lives and to which they could pay attention.

Because the issue of the influence of culture, both on the youngster and the adult, is so important, in preparing this presentation. I have tried to concentrate on universals: on issues that all of us human beings have in common. I also have tried to become a little better acquainted with your culture, by reading and a little visiting. However, because it is not possible for me to know as much as I would like, I leave it to you to do the translating - what applies to your particular situation, your particular youngsters - and what doesn't.

I want to start out by telling you what I mean By "Orthogenic School" - an alternative school. I mean a place where a youngster who has not been able to manage in the ordinary circumstances of life can come to have another chance to grow. A place where that child will have a real second chance because there will be protection from the unmanageable conditions, demands and tensions that so far have been imposed; a place where the inner needs of youngsters are understood and provided for; and where the supportive structure and challenges are imposed not to restrict, but to enable and encourage growth.

In the United States, before the 1940s, "alternative" schools were for children who were considered to be "bad" or "stupid". There were some "crazy" children who were put away in hospitals, but there were then no psychiatric hospitals especially for children, because people did not believe that children so young could really be "crazy". In those days, no one asked

why a child might be "bad" or why a child couldn't learn. "Badness" simply had to be corrected, often by punishment, and "stupidity" was hopeless. Fortunately, encouraged by some European, Freudian, ideas, a few people began to ask these questions. A brave man in Germany, August Aichhorn, was so bold as to believe that even delinquent boys, teenagers who had got into trouble, could change if they were to have a very different experience. So, he brought a group of them together. He treated them with respect and with the understanding of their inner turmoil and needs that he had learned from psycho-analysis, and provided them with the learning experiences and challenges that were appropriate for their age. It was not easy—especially not easy to convince these rebellious delinquents that the staff was really on their side. In the book that he wrote about this experience, *Wayward Youth*<sup>1)</sup>, Aichhorn describes how when the boys would ruin some furnishings, the staff would replace them, gradually replacing all of them. This made a lasting impression—that the staff cared more about the well being of the boys than did about material things. The destructiveness stopped.

This was the time of the beginning of the development of what we call psycho-analytically oriented milieu therapy – the therapy that we practiced at the Orthogenic School. After World War II psychologists, psychiatrists, social workers and psycho-analysts working together further developed this idea. What does psycho-analytically oriented milieu therapy mean. It means an environment that is designed for healthy growth. It means that we pay attention to every aspect and detail of that environment—design it so that it will contribute to healthy growth. This attention is important for the physical environment as well as the human environment—how the building, the rooms and the furnishings are designed, as well as how the staff who

---

1) Aichhorn,A. *Wayward Youth*, New York, Viking, 1939

live with and teach the youngsters are trained. And of course, careful attention has to be given to the organization and plan of the daily living, 24 hours a day, including education, entertainment, discussion, eating and sleeping. The theory that we use to guide us in this enterprise is that of psycho-analytic ego psychology. According to this theory an individual's psyche consists of three parts: the ego, the superego and the id. Every infant starts out as a little bundle of id - instincts, reactions, desires - they want to eat, sleep, eliminate and be held-and then, as that infant interacts with the environment, the ego develops. It is that part of us - that group of skills and abilities - that enables us to cope with the world and our own needs and desires. Gradually the superego develops - this is the internalization of parental and other authority's demands. The rules that were once our parents' or teachers' become our own. It's the ego's job to keep all the demands satisfied and in balance. The ego has to satisfy and control the demands of the inner world, both bodily needs and conscience - and those of the outer world. In terms of our theory, what ails our children - those in need of residential treatment - are ego deficits. That is, they cannot manage to guide their lives in a manner that is satisfying to them and acceptable to those around them. They are not able to satisfy or control their own needs and, therefore, are unhappy and disruptive. They are not able to satisfy or control their own needs and, therefore, are unhappy and disruptive. They are not able to satisfy external demands and, therefore, are considered strange or misbehaved.

According to this view, it is the task of residential treatment to strengthen the ego. This usually requires a reduction of demands, both internal and external, so that the ego can successfully exercise its functions, that is, the satisfaction and mastery of these demands and, thereby, grow strong. Just as one gives a learner problems at the learner's level to solve,

and gradually increases the level of difficulty as the learner's skill increases; just so do we present the tasks of living and relating at the level possible for our youngsters and the gradually as their skills improve and their inner pressures are reduced offer more challenge.

The modification of the external environment requires knowledge of the child's skills, abilities, growth needs, frustration tolerance etc. so that we can plan appropriate experiences. For example, we are careful not to have money or valuables unprotected near youngsters who could not resist the temptation to take them. The modification of the internal environment requires knowledge of the child's internal workings. For example, the child who, because of early experiences, has an overly abundant supply of anger, usually needs help in reducing it. A weak ego is overly taxed in the need to control much anger. We, therefore, would try to help the child learn to express the anger in a non-destructive way in order to provide an outlet; and we also would try to understand the source of the anger so that we could figure out ways to reduce it. With the amount of anger lessened, it is more likely that a child will be able to develop the ability to control those actions that stem from anger.

There are also two ingredients that are necessary for good residential treatment that do not easily fit into a theory – they are respect and empathy. As I now describe what we did at the Orthogenic School, I hope that you will see how these two attitudes pervade our work.

The first book that Bruno Bettelheim wrote about the Orthogenic School, *Love is Not Enough*<sup>2)</sup>, provides a detailed description and careful discussion of all aspects of the child's life at the school. He did this because of our view that every moment of a life has the potential to be therapeutic. Further, because of the depth and seriousness of our youngsters' problems,

---

2) Bettelheim, B. *Love is Not Enough*, Glencoe, IL, The Free Press, 1950

it is important that we make use of every moment that it is possible to do so. I'd like to give two examples. The first is of the beginning of a youngster's life at the school – the first meeting. At our initial interviews we try to convey a sense of what the school is about. We try to convey the deepest respect for the child. When I would meet with the family for the first time, I would greet them all together in the living room of the School and would always ask the child to come with me to my office and speak with him or her first. This tells them that I value their opinion of their situation most. At this meeting I would be very direct – that this was a place for people with very serious problems – a place where they would have a chance to get help with these problems – that it was hard work – and how it turned out was up to them. I would ask them what their view of their problems was. This emphasis on our concern for their opinion and the respect that the process implied, usually was the basis for a very strong positive alliance, particularly with adolescents. This is so because one source of rebelliousness in teenagers is their feeling that their lives are not in their control. We made it clear from the start that their life was in their hands.

A fifteen year old girl came to us, reluctantly, after she had been hospitalized for a suicide attempt. Though her parents still had custody of her and so could determine where she would be, our doors were open and so, if she did not want to be with us she could easily leave. We, therefore, wanted her stay with us to be voluntary. She wasn't sure that ours was the right place for her. We told her that the decision had to be hers as to what was best for her, but in order for her to make a good judgment about whether or not we could help her, she would have to really try it out and that would take 3 years. She could understand that a real trial would take a long time—a 15 year old who was desperate enough to try to end

her life knows that a desperation that had been growing for years would take years to mend. But, she could not commit her-self for such a long period - she knew that she could not really promise to stay for 3 years. So we compromised and she agreed that she would stay for one and a half years and then would make another decision. Though she was a rebellious, troublesome young woman in many ways, she absolutely kept to her agreement. Though she had a boyfriend whom she really wanted to see, she never made any attempt to run away from the school to meet him. If her parents had placed her against her will, which they had a legal right to do, she surely would have run away many times. But the decision was hers-she was in control of her life. At the end of the year and a half she decided to stay-as long as it would take for her to be able to live successfully independent of our help.

My second example is of another beginning-the beginning of each day. There is in *Love is Not Enough* a chapter called "from dreams to waking." It starts, "Waking up in the morning, getting out of bed and getting dressed, are often difficult tasks for our children. They have lost out too often to meet the new day with much confidence. They lack the emotional strength needed to overcome their lethargy and their desire to retain the security and comfort of a nice warm bed.

"Although we do not know exactly what the children may have experienced during the night, we get the impression, from those who tell us about their dreams of what bothers them when they happen to wake up during the night, that the less prepared a child is to meet the ordinary tasks of living, the more likely he is to have bad dreams and night fears, both of which make it harder to face the new day."

Our youngsters lived in large dormitories, with six or seven in each room. Each child had an area-with bed and chest of drawers. The

counselor would come into the dormitory in the morning about an hour before breakfast time, when the children were beginning to waken. During that time the counselor would do whatever seemed appropriate to help ease the children into the day. Finding ways to do this requires knowledge of the individual, empathy and ingenuity. Some counselors would have general routines that signaled that life could be pleasant and enticing—like care in bringing light into a dark room, doing it in small degrees, or some juice brought to the bedside. Younger children could often be reassured about the coming day by a counselor's conversation with a stuffed animal. The counselor would tell "Mr. Bear," exactly what would happen during the day and remind "Mr. Bear" of the good things that had happened in the days before. Or, a little child can be comforted about bodily anxieties with little games about his or her body parts. Adolescents have very similar anxieties, but they are much less likely to admit having them. It is, therefore more difficult to reassure them. However, when we know that their reluctance to get out of bed is not from sheer laziness; and their need to have exactly the right kind of trousers is not sheer vanity, it becomes easier to find ways to help them master their fears of facing the tasks of the day, and the anxieties about their inadequacies.

It is also important for us all to remember, that it is not only children and adolescents who have difficulty in facing the tasks of the day – or subduing the goblins of the night. Which of us hasn't been somewhat haunted by a strange dream, and which of us hasn't wished that it would be possible to pull the covers over our heads.

The description of these two beginnings exemplifies the kind of empathic attention that those of us practicing milieu therapy try to pay to all hours of our day.

I have said that the milieu is composed of a physical environment, a

human environment, and a therapeutic approach that determines the plan of daily living. I'd like now to discuss each of these, starting with the physical environment.

If you are building a building for troubled children it should be beautiful in their eyes –it should look like a place for children–and it should be safe. Whether they were quiet and withdrawn or arrogant and rebellious, all of our children suffered from having a very low opinion of themselves. They had all been failures in life. For people with such low self esteem, it is most important that the very building they enter looks like a place of value, and looks like a place that is for them. The room that is usually called a "reception room" was the living room of the house that the Orthogenic School originally occupied. It was furnished like a living room–in it there were some antiques that had been donated–a wooden horse, a cradle that was big enough to hold a life-size baby doll, a doll's house, and very elaborate chair that seemed designed for a king–these were all sturdy enough so that visiting children could actually play on and with them. One wall of the living room was lined with book shelves, holding books that the staff regularly used. This was not just a place to wait for an interview, it was a place where people could live.

The room on which most of their living took place, was their dormitory. The group of 6 or 7 that occupied a dormitory had their unique identity–often expressed in the name they chose for themselves. One group named themselves *The Pioneers*, another group of adolescent girls were *The Gazelles*. The furnishing that we provided were both attractive and sturdy – masculine for the boys and feminine for the girls. Involving the residents in as much decision making as possible about their physical surroundings provided another opportunity to give them the feeling that they had control of their lives–and the experience of interacting with others.



When we needed new curtains we always gave the children a choice of material – and when the walls of the dormitory needed painting, the group decided the colors. It was a rule that the decision had to be unanimous because we didn't want anyone to live in room they didn't like the color of—so sometimes the compromise meant that each wall was a different color, It may have looked strange to the visitor, but it felt good to the youngsters who looked at those colors most often. Making such decisions together is but one small example of the learning that can take place in such a group situation.

The rooms were arranged so that each child could also have a sense of his or her very own space. Each child's space was decorated as he or she wished. If a youngster had no pictures or posters for the wall, we would offer a selection so that his or her space would not be bleak. Of course, we did have limitations on free choice – we did not permit decoration that would scare the other residents or that were obscene. In all of our work, we had to be continually aware that while we wanted to encourage individual expression and choice, we had to protect the individual from that expression and choice that would do damage to him/herself or others.

The individual's space was inviolate. No one could touch it or anything in it without the owner's permission. There was only one exception to this—safety. It was understood that a staff member would periodically make a very careful examination of everyone's property to ascertain that there was nothing dangerous hidden in the belongings.

While we went to great lengths to make sure that the physical space was attractive to our residents – so that it would contribute to their feeling of being respected, entice them into the life that surrounded them, and make them feel that it belonged to them, was in their control – at the same time we had to be sure that this environment was safe. Again, it

takes imagination to make a place secure without it looking like a prison. We locked up anything that was potentially dangerous – including sharp instruments, poisonous lotions, money and very valuable property. We did not want there to be any temptation in the way of our delinquent residents. All of our spaces were designed to be open so that a staff member could easily see and hear all members of the group while engaged in activity with any of them. Youngsters are much less likely to get into trouble when they know that someone can see them. In terms of our theory, the surroundings did not offer the temptation that would strain a weak ego and super-ego; nor did it stimulate the anxiety that could overwhelm that ego. The youngsters would then more likely have the experience of being able to behave well and, therefore, be strengthened.

As we all know, the most important component of the enterprise is the staff. The Orthogenic School started out in a house that once was a minister's home—in rooms that were not at all fancy. Over the years as its success became known, more money was available and so the physical surroundings became richer and more elaborate. However, the effectiveness of the treatment was equally as rich in the more humble surroundings. The staff that was most important were those that were with the children the most—the counselors and the teachers. There were six to eight dormitory groups. Each had two or three counselors with them. The counselor was there to help them get ready in the morning, to greet them with a snack when they came back from class, to talk and play during the day, to get ready for bed in the evening, and to eat with them in the School's dining room. We had our own academic school, on our grounds, which all the children attended from 9-3,5 days a week. All of our counselors came to us with college education, but the important work was done by the counselors and teacher.

How was it possible for such untrained people to help such troubled youngsters? It was possible because of our intensive working together. We had staff meetings everyday at which we talked about our children. Sometimes we were planning activities, sometimes we were discussing ways to understand and solve problems with individuals or groups of children, and sometimes we were focused on the understanding of the history and development of one child. In these meetings we took advantage of everyone's knowledge—the psychiatrists, psychologists, social workers—but most important was to understand what this meant in the real world of the daily life of the counselor and child. Theory could be helpful in understanding, but it was only helpful if it could be understood in terms of the emotional life of the staff member.

One of the most important approaches that we taught our staff was how to put oneself in the shoes of another. Often our children would act in ways that would be hard to comprehend. Sometimes these actions were bizarre or destructive. We would ask ourselves, "when would I do such a thing?" or "how would I be feeling inside in order to act in that way?" Taking this approach has the immediate benefit of giving the child the feeling that he or she is not a horrible monster, but a person like other people who does things, not out of badness or craziness, but because that seems to be the best way to better his or her life's situation. Once we are able to understand what the child is trying to achieve, we can begin to help him or her to find ways to achieve it that are not destructive.

I once interviewed a teenager in another city, to see if our school would be an appropriate place for him. Shortly after my visit he stole some money from a neighbor named Sanders. Though I am not prone to stealing, I can imagine that I would steal only if I was desperate to have something and was convinced that there was no other way to get it. Since

the boy really had money for the things he wanted, I speculated that it was possible that he wanted something from a person named Sanders and did not think he could get it. Since my name is Sanders, I interpreted this as a sign that he wanted to be at the school but was afraid that he wouldn't be able to get what he needed without stealing it. When he did come to the school he would love to have me explain behavior to him. After all his life being considered a "bad" boy, my explanations provided another view of himself. Even if they were totally wrong, he could gain some strength from my conviction that he had reasonable motivation.

Of course, in terms of our theory, and in terms of what we know of life, while this understanding is important, it also has to be in the context of the total personality. I also do not steal because I have a pretty strong super-ego and, in addition to being afraid that I might be caught and punished, I myself believe that it is wrong. So, we had to be certain that this young man who, as yet, did not have a very strong superego, understood that there would be unpleasant consequences, including my disapproval, to stealing or other delinquent behavior. My disapproval could only be meaningful after we had developed a strong relationship. Another young man expressed this interaction when he told me that he would do what I or Dr. Bettelheim said because he believed that we had his best interest at heart. When the children really trust an adult, that adult's disapproval is the severest punishment; when they don't the disapproval can be worse than meaningless.

Another advantage of being able to put oneself in the position of the child is that one can then better predict what the child will do. When a young boy ran away during the second night of his stay at the school one staff member imagined himself in the boy's place and knew that he would go to the hotel where he had stayed with his parents while visiting the

School. He found him. And, when we approach enraged child focusing on how he or she is feeling, we can better gauge how close we can get and what will be needed for the child to regain equilibrium.

Unfortunately, it is not easy to try to imagine oneself feeling like one of these youngsters. It is usually too painful. Part of the bravery of all of you who work with troubled youngsters is that you are willing to undergo the pain that is a necessary part of an empathic treatment. How can we be truly empathic unless we have a taste of the pain the other is suffering? It is also difficult to imagine feeling like one of them because we do not want to see ourselves as being very much like those who are bizarre or delinquent or so problematic. If we can feel like them, maybe we too are bizarre, delinquent or problematic. But, we must remember that any of us could be different if we had to undergo as traumatic experiences and life conditions as some of our children. There is an English saying, "there but for the grace of God go I."

Often staff members would be afraid that if they allowed themselves to feel like someone who is so obviously miserable, they would drown in the misery. A staff member at a meeting brought up the problem of a girl in her class who would scream and cry whenever she, the teacher, would leave the room. The teacher, trying to understand when she herself would scream and cry like that, said that she would do so only when she was feeling devastated. Her solution was that she would have to stay with the child all the time. But this is not true therapeutic empathy. While it is compassionate and sympathetic, it doesn't provide the experience that would enable the child to function. Bettelheim once made an analogy of the empathic process - that it was as though the person in need of help was at the bottom of a well. The person who was helping had to descend into the well in order to really be with the troubled one - but, he or she must

never lose hold of the rope to get out, nor lose sight of the light at the top of the well. In other words, to be empathic one has to be understanding and aware of the other's desperation, but at the same time be always aware of what the desperate one cannot yet see—a way out of the desperation.

In our dealing with these children, one of the most frequent impediments to doing so successfully was our own anger. People who decide to work with young people feel that they do so because of their love for them. It is then a very big shock to find that we get angry at those people we are supposed to be loving. It is inevitable that we get angry. Many of our youngsters are defiant, rude and rebellious. They don't do what they are supposed to and reject our most sincere efforts to help them. Even though we might understand the pain and insecurity that leads them to act this way, we still become angry. When we are angry we usually do not think as well and, for example, instead of simply stopping a child's destructive behavior we can become overly punitive and potentially hurtful. Because this is such a persistent problem, it is critical that we are aware of it in residential treatment and that the staff works together to cope with it

Sometimes other staff members will be critical of co-worker who becomes angry at a child. It is as important to accept the anger of the staff as it is to accept the anger of the children—and that the staff have safe outlets to express this anger. Sometimes other staff members can be overly sympathetic with the anger of their co-workers and will join together in the criticism of the child. This, of course, is very destructive. Because it is such a difficult issue the staff must be mutually supportive both in acceptance of the feeling of anger and in the struggle for mastery. As one staff member once said, it is easy to be understanding of a child who is lying on his bed crying, it is much more difficult to be

understanding of one who is swearing at you.

I have talked about the physical environment, the human environment, and now I want to talk a little about the plan and organization of daily life. It has to be predictable. Its structure has to be clear and manageable. And this clear, predictable organization has to be logically based on the needs of the youngsters. Bedtime and rising time should be determined by the amount of sleep necessary for good health. The time allotted to activities should be related to the time needed for their accomplishment and not to some arbitrary period. And, in class, the hardest subjects should be taught when the children are most alert and have the most energy. If periods of physical activity are provided at reasonable intervals, students are less likely to become restless at their desks.

Young people often complain that when life is predictable it is boring. Despite their complaint, those who have been unable to succeed in life very much need that boring predictability.

Ordinarily when people plan an educational curriculum, they most often consider what they think their students "should" know—as adults, as citizens, as professionals. For children who have had trouble learning we have to start out such planning differently. We have to think of things that they will find engaging and useful. Usually their experience of schooling has been of failure and disappointment and so they turn away from any learning experience. Therefore, we have to use our general knowledge of their stage of development and our particular knowledge of them to find topics that will provide a new and rewarding experience for them. One of our teachers could engage a group of young boys in the study of the weather. It was fascinating to them because it gave them the ability to predict what was going to happen with the powerful forces of weather. Another group was fascinated by primitive functions and so could learn

about the basic primitive habits of animals. And, a group of adolescents paid close attention to a unit on the "coming of age" rituals of different societies.

Once students had the experience that learning was valuable, they would then gradually be more willing to study topics that were less fascinating to them. They could begin to learn things that they were not especially interested in but needed to study and know for reasons of general requirements.

Ordinarily when people plan recreational activities, they most often consider what they think the youngsters would enjoy. For children who have difficulty in moderating their emotions and excitement, and in interacting with other people, more care has to be taken. Enjoyment can too easily lead to out of control chaos. We have to be careful that the activities we choose do not provoke undue anxiety, nor become overstimulating. Because of this we sometimes modify regular games so that, for example, they do not overemphasize competition that will lead to unmanageable aggression or disappointment.

This has been but a brief outline of our work at the Orthogenic School, with some explanation of the philosophy and theory that has driven it. If I were to sum up the most important aspects of this work I would say that they were respect and empathy. The respect I refer to is both compassionate and demanding, compassionate because it implies that we believe our children are human beings like ourselves whose actions are driven by understandable motives, and demanding because it implies that we expect the best of them. The empathy I refer to is also both compassionate and demanding, compassionate because it implies a deep sympathy for the inner pain and turmoil of our children and demanding because it implies a recognition that sympathy is not enough, that we also



need the knowledge to understand what a child needs to master that pain and turmoil and be ready to provide it even if it is difficult to do so for both us and the child.

I salute all of you who are engaged in this difficult and wonderful task.

# Gallery 37

Michelle T. Boone

Hello! It is great to be here today with so many people who are working to help youth. I would like to thank Felicia Chun for inviting Gallery 37 to be a part of this important conference and for giving me the opportunity to come to Korea.

My name is Michelle Boone and I am the Deputy Director of Gallery 37—a program run by the Department of Cultural Affairs in the city of Chicago, that imparts meaningful work and life skills through the arts. Through Gallery 37, young people, ages 14–21, earn a paycheck while creating visual, literary and performing art under the direction of professional artists. The youth become *apprentices* by observing these professional artists – working in specific artistic disciplines and learning how to be productive, creative members of tomorrow's workforce. The creative work they produce, meanwhile, is used for public display, performance, publication and sale, giving the public a renewed faith in youth; providing the youth with a sense of pride and accomplishment; and returning recognition and funds to further the program.

Gallery 37 follows a multi-tiered mission:

- to provide a meaningful employment in the arts, without regard to gender, race, family income level or physical ability;
- to create a mentoring program between youth and established artists;
- to increase awareness of the importance of the arts and arts education
- to foster cultural awareness

To give you a better idea of the way Gallery 37 fulfills this mission, I would like to show you a video documentary that was created in 1998:

**(Show video)**

As the video states, Gallery 37 was established in 1991, as an innovative use for a vacant city block in downtown Chicago. The program began with 260 young Chicagoans, whom we call apprentice artists, studying specific disciplines in the visual, literary, and performing arts under the direction of professional artists. The apprentice artists and lead artists worked under enormous white tents – painting benches, practicing tap dance or carving stone sculptures – while an audience of passerby watched them work and offered encouragement.

This model of apprenticeship still forms the backbone of Gallery 37, but, as the video suggests, the program has grown considerably in the last 10 years. Today, Gallery 37 provides nearly 3,000 jobs for youth every year, and 300 jobs for professional artists, in programs under the tents downtown, in Chicago Public Schools, in parts and community centers throughout the city and in our new Gallery 37 Center for the Arts.

Gallery 37 canvasses the city of Chicago with four job raining programs:

- The Downtown Program, featured on the video, is the oldest and most visible of our job training programs. Apprentice artists are chosen for the downtown program for their skill and interest in the arts. They come from every neighborhood, every ethnic group, and every economic bracket in Chicago to study with accomplished professional teaching artists in disciplines such as textile design, jazz band, dance, fiction writing, mural painting and sculpture. In the summer, more than 600

apprentices work four hours a day for eight weeks under the enormous white tents in the Loop. During the school year, two hundred more apprentices participate in the Downtown Program in programs held at our new Gallery 37 Center for the Arts.

- The schools program is the largest of our job training programs. It currently operates in 35 public high schools across the city and annually provides nearly 1,300 jobs for youth. Apprentice artists in this program are chosen at their home school by a teacher liaison, who assists the teaching artists with logistics, discipline and other aspects of the program. At each participating ceramics, or printmaking- it offered per semester. Programs take place after school, and during the day in the summer, at the home school.
- The Connections Program is similar to the School's Program in that it operates in Chicago Public Schools with teaching artists and a teacher liaison. Connections participants, however, range between the ages of 10-14, and attend Chicago Public elementary schools that have significant populations of students with special needs. The connections Program allows us to provide these students with high-quality arts instruction while reaching out to them and encouraging them to participate in Gallery 37 job training programs when they reach high school. Because of their younger age, Connections participants are not paid for their work, and their artwork is not sold.
- The Neighborhoods program allows Gallery 37 to offer job training in the arts to 900 additional youth, ages 14-21. The Neighborhoods Program takes place only in the summer and allows youth to receive

job training and enrich their community through original art. Like the others, the Neighborhoods Program offers apprenticeships with professional artists in disciplines such as dance, mural painting, bookmaking, garden design and jazz band. Gallery 37 Neighborhoods Programs take place in Park Districts and in Community Centers, which partially fund the program. Students in the program are admitted based on interest and family income.

Since we began the Downtown Program ten summers ago, Gallery 37 has been replicated in more than 20 cities in the United States, England and Australia. Most programs are based on the Downtown model- that is, youth come to a central downtown location to apprentice with professional artists- but others take place in schools, parks and community organizations. We offer a replication manual designed to help those who wish to recreate Gallery 37 in their own communities , but it is impossible to predict exactly what those programs will become, because they are as varied and distinct as the communities themselves.

For this program to succeed, it is crucial to recognize the existing resources in the city or community. Every town has a population of youth, every town has a community of artisans, and most towns have existing arts teaching organizations and private companies willing to contribute to worthy causes. By utilizing all of these elements, communities both small and large can create a successful, meaningful job training program in the arts for youth..

Thank you. I welcome any questions you may have.

## Gallery 37 Job Training Program Divisions

<p style="text-align: center;"><b>Downtown Program</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operates in centrally located, visible sites, including Block 37 and the Center for the Arts.</li> <li>• Open to any Chicago resident, age 14–21.</li> <li>• Acceptance based on talent.</li> <li>• All projects undertaken as partnerships with local arts teaching organizations.</li> </ul> <p>In 1999, the Downtown program employed more than 780 youth in disciplines such as found object sculpture, multicultural dance, creative writing, furniture painting and chandelier making.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Schools Program</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operates in Chicago Public High Schools throughout the city.</li> <li>• Open to students enrolled at sponsoring schools.</li> <li>• Acceptance into program based on talent, initiative and the ability to commit to the length of the program.</li> <li>• Projects can be initiated by independent artists or teaching organizations.</li> </ul> <p>In 1999, the Schools program employed more than 1,700 youth in disciplines such as jazz band, collaborative textiles, lamp making, painting and Caribbean dance.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Neighborhoods Program</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operates in Chicago Park District sites and community based organizations throughout the city.</li> <li>• Open to youth, ages 14–21, residing in the immediate community.</li> <li>• Acceptance into program based on interest and house hold income.</li> <li>• Projects initiated and partially funded by sponsoring community based organization.</li> </ul> <p>In 1999, the Gallery 37 Neighborhoods program employed more than 900 youth at more than 40 locations in programs such as mosaic mural making, book and paper making and drama.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Connections Program</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operates in Chicago Public Elementary and Middle Schools with significant populations of students with special needs.</li> <li>• Open to students at sponsoring school who can make the after–hours commitment.</li> <li>• Projects can be initiated by independent artists or teaching organizations.</li> <li>• Because this is a pre–employment program, participants do not receive a wage.</li> </ul> <p>More than 500 students participated in the Connections Program in 1999 in disciplines including storytelling dance, recorder orchestra and mural painting</p>

## Gallery 37's Mission :

- ◆ To provide meaningful employment and training in the arts to Chicago's youth without regard to gender, race, household income level or physical ability
- ◆ To create a mentoring program between youth and established artists
- ◆ To increase public awareness of the importance of the arts and arts education
- ◆ To foster cultural awareness
- ◆ To promote partnerships of public and private organizations
- ◆ To increase employment opportunities for professional artists

## Breaking the Silence:

### *Growing up in Today's Inner City*<sup>1</sup>

Alex Kotlowitz<sup>2</sup>

Thanks for having me. It is strong competition with this wonderful view over here. The sun is setting so I hope I can compete well.

What I wanted to start off tonight with was recounting an episode that occurred very early on in my book. For those you not familiar with *There Are No Children Here*, it follows two young brothers, Lafayette and Pharaoh Rivers, through two years in their lives. The two boys who were twelve and nine year old, respectively, are growing up in the Henry Horner Homes, a public housing complex on the near west side of Chicago. Many of you may be familiar with the housing complex because it is just a couple of blocks north of where the Chicago Bulls and Blackhawks play.

The book opens on a June afternoon in 1987, and the two boys have decided that they want to hunt for garter snakes. Being urban kids (and I was once one myself), I certainly identify with them. They did not have the foggiest idea where to look and so they decided for no better place to go to the nearby railroad tracks just a couple of blocks north of where they lived. And they took with them six friends and four crowbars figuring they would use them to dig for these snakes, and while they were digging through the dirt, a suburban commuter train began to wend its way from downtown Chicago to the western suburbs.

I had and still have many friends who ride that train, and they would tell me as that train would pass through Chicago's blighted west side, they would purposely sit away from the windows out of fear that the children in



the neighborhood might throw rocks at that them. Or worse yet, somebody might try to shoot at them from the rooftops.

In any case as the train began to wend its way to the suburbs and the children, the kids panicked. Lafayette and his friend, James, hoisted themselves up onto an empty boxcar which happened to be sitting alongside the railroad tracks. A couple of young boys hurled themselves behind the high wheels of the boxcar, and Pharaoh and his cousin, Porkchop, (both of them were quite small at the time) hurled themselves into some high weeds. One of the boys in fact was so afraid that he burst into tears. What the children were so afraid of is that they had heard rumors that the suburban commuters were going to shoot at them as the train passed through their neighborhood.

I mention this episode because it stands as a very strong metaphor for that very deep and wide chasm that separates the two Americas, that very sense of distrust, particularly distrust of the unknown. I also recall that shortly after my book was published, I received a phone call from a colleague of mine who covered the Vietnam War in the 1960's who said to me, having just finished the book, that it was as if I had parachuted behind enemy lines. I thought about that for a while afterwards and realized that first of all, I did not parachute, nor did I cavort with the enemy. In fact all I did was simply drove a few miles to spend time with people who would be considered my neighbors in more civilized times.

It is that chasm or that gap which I want to address today by sharing with you some of my experiences on Chicago's west side. Specifically, to share with you some of my thoughts, about the children and about the issue of community. One of the things I think you will notice is I know this conference is about family, and I will talk, but I want to really put a strong emphasis on this issue of community because I think with strong

communities come strong families.

I want to talk about the issue of community and look at it through the eyes of these children that I wrote about. The children I wrote about, Lafayette and Pharaoh, and their friends come from a segment of society which is more impoverished, more violent and more isolated than at any other time in our nation's history. Estimates of the number of people living in poverty in our cities range from three to 13 million.

Some say the number is growing; others say it has stabilized. Let me suggest of this conference and volume, all that is irrelevant. What is important is that as we prosper as a society, a group of us is residing in neighborhoods which I believe to be among the worst to grow up in the world. I was reminded of how difficult it can be to grow up in a community like the west side of Chicago. I stumbled across a statistic a couple of months ago that indicated that a young black male has a greater chance of being shot on the streets of our cities than a soldier did in tour of combat in Vietnam.

The challenge again is to understand that chasm, to understand what it is like growing up in these inner city communities, to understand the forces at work on the lives of the children, to recognize their strengths as well as their frailties, and to put a human face on the people living in communities like the one I wrote about. So I would like to do this evening is twofold.

First, as I said, share with you some of my observations, particularly, some of the things that surprised me in my time on the west side of Chicago and as I continue writing about these issues. And then, secondly, to suggest to you that given the picture I will paint will undoubtedly be somewhat bleak, to give to you some sense as to why I still have hope, if not optimism for the future. And where I see us going from here.

Let first must take you briefly into the neighbor where Lafayette and

Pharaoh grew up- the Henry Horner Homes. It consists of 16 high-rise buildings which stretch over eight blocks and at last census count contain 6,000 people, two-thirds or 4,000 of whom are children. I think there are two things that are most notable about public housing in this country. First of all, Henry Horner like most public housing was built in the late 1950's and early 1960's as a part of a grand scheme to house the nation's poor. What happened is that white politicians did not want public housing built in their neighborhoods, and as a result, public housing was built on the edge of already existing ghettos. The result was that public housing served as a bulwark to segregation and as a kind of anchor for these neighborhoods.

The other thing I think is also notable about public housing that is quickly apparent to anybody who has spent time there is that it was built on the cheap. If you would go into the seven story high-rise where Lafayette and Pharaoh grew up you would find first of all a building without a lobby but instead only a tunnel that cuts through the center of seven story high-rise, and as a result, the elevators are exposed to Chicago's harsh winters. You would find as you enter the boy's first floor apartment that the walls are a naked white cinder block with the heating pipes snake through the apartment. If you were to go into the boys' room you would find instead of closets eight inch indentations in the walls that were built without doors. You would find in the winter a heating system that storms out of control as the temperature approaches 85 degrees. Having settled that, I think the thing that is most notable about a community like Henry Horner and is most notable about any inner city community is not so much what is there, but what is not there.

First of all, there are few, if any, jobs. The unemployment rate at Henry Horner is estimated to be between 70 and 80 percent, which means that 7 to 8 of every ten adults is out of work. There are no banks; just currency

exchanges. There are movie theaters, libraries, bowling alleys or skating rinks for the children. The only outsiders who spend any time there are the police and teachers. Welfare caseworkers no longer make home visits. Truant officers, if in fact there are any, will only make rounds in pairs. Stores and pizza places refuse to make deliveries. Taxicabs turn down rides, and I wail also concede that my profession, journalist, rarely ventures out into these communities as well.

One of the first things that surprised me as I spent time working on the book was what I saw as a collapse or breakdown in community. I had expected, perhaps somewhat naively, to find a very strong sense of community, a very strong sense of neighborhood. In fact, I heard stories, perhaps somewhat apocryphal, of families given the opportunity to leave a neighborhood like Henry Horner turning it down because of strong ties to friends and to family. But what I found instead was not only a community that distrusted outsiders like myself, which I expected to find, but also a community in which neighbors distrusted neighbors. I can remember in 1987 when I first began to spend time with Lafayette who was all of 12 years old, and I asked Lafayette said to me, " I don't have friends. I just have associates. Friends you trust." Now, this was a 12 year old boy speaking. I found a community in which there were very weak political organizations, a community in which the church is no longer the factor it once was, a community in which there are very few social service agencies left. In fact, in the 1970's there were 13 social service agencies at Henry Horner, and today there are only three, and that's if you include a soup kitchen run by four sisters from Mother Theresa's order. In fact, the only institution that seems somewhat stable and seems able to thrive there is the gangs, which bring both security and violence to a community like this.

This unraveling of community can create enormous divisions in loyalties.

I can remember shortly after I had reporting the book and was in the process of writing, I had gone over one Saturday afternoon to ask Lafayette if he would like to join for lunch. He had with him a new friend named Isaac and he asked whether Isaac could join him. I said sure, but I asked Isaac to go home and get permission from his mother. Well, Isaac left and a couple of minutes later there was a knock on the door and Lafayette and I went to answer the door and were greeted by two uniformed police officers, a man and a woman. They had with them a picture of Isaac and they asked Lafayette and they asked me whether we had seen this boy. Well, Lafayette lied. Lafayette just said I haven't seen Isaac in three days, and I said absolutely nothing. I can tell you if this incident had happened just a year and a half or two years earlier, there is no question in my mind that I would have asked the police why they were looking for Isaac, and assuming that there was some credible or legitimate reason, would have said not only had we just seen him, but if you wait around a bit, he will probably be back. Instead, I found that just in the short time I had spent at Henry Horner that my own loyalties had become divided. My loyalties to the police whom I had been brought up to trust and respect, my loyalties to this boy Isaac whom I hardly knew, my loyalties to my dear friend, Lafayette, who clearly did not want the police to know of Isaac's whereabouts, and most importantly, the loyalties to myself, to my own instincts, to what I Knew what was best. And as I thought about it later, I realize how divided the loyalties of this 12 year old boy Lafayette must be, and how these children with such split loyalties become kind of spiritual nomads with no one to turn to often, and I emphasized this, often not even with themselves. As a footnote, it turned out the police were looking for Isaac because he had run away from home. When we eventually learned that we brought Isaac back to his mom. But I came

away from that with I think a really indelible lesson for me as I began to think about this collapse of community and what it does to the human psyche, particularly the psyche of these children.

The other thing that I experienced, which did not surprise me that it existed, but certainly surprised me in its intensity and this relates back to the community, was the violence.

During the two years that I spent with Lafayette and Pharaoh, they lost three friends all 19 years of age and younger in very violent ways. And after I had finished reporting the book and was in the process of writing, Lafayette watched as a friend of his stumbled out of a high-rise after being shot in the stomach. Pharaoh watched as a young friend of his was shot in the back of the neck, and both boys watched as an older friend was wheeled out of a nearby restaurant after a holdup attack. These are children 9, 10, 11, 12 and 13 years of age. Children who have seen more than most of us will see in a lifetime.

I just had the experience recently in a schoolyard. I went to speak to a seventh grade class at the Brown Elementary School which serves that same community. I went to talk to them about my book. I asked what has become a fairly glib question to ask now of inner city classes, and that was "how many of you have seen somebody shot or stabbed?", and all but two or three hands in the class went up. What I was more struck by as I then asked them how people they thought in my 39 years I had seen shot or stabbed. The estimates ranged from four, five, six, seven people. I had to tell them that in my 39 years I have never seen anybody shot or stabbed. Probably, my experience is more typical than theirs, and it made me realize how much of the violence has become a part of their lives and this assumption that it is a part of everybody's lives.

What I saw in these children who were witnesses to this violence was

the very same kind of post traumatic distress disorder we saw in veterans returning from combat in Vietnam. Children who were more aggressive, who tended to act out conflict in violent ways, children who are hyperactive. In fact it is a constant complaint of the elementary school teachers in communities of children virtually bouncing off the walls. Hyperactivity is a direct consequence of bearing witness to such trauma. Children who were depressed. In fact, it is not all uncommon to go into a community like this to see particularly young boys with dark circles under their eyes. Children who clearly have trouble sleeping. I saw children who had flashbacks. There is a boy in my book, Ricky, a year later at the age of 13 said to me, "I wish I was eight years old again." Here is a child wishing for his childhood back. Children who had physiological problems, Lafayette got regular stomach aches. Pharaoh would have frequent headaches when the gunfire would become more regular. I think we have just begun to break the surface of understanding the effect of the violence on these children. It is for most of these children the defining moment in their lives, and we have yet to understand what the consequences are for them and for their families. I think one of the consequences that we see and this relates to this issue of community is that it is very difficult for many of these children to build any kind of trust with any kind of meaningful relationships in their lives. And I refer back to what Lafayette said to me at the age of twelve. "I don't have friends. I just have associates. Friends you trust." If you go into most classrooms in communities like Henry Horner you will hear children talking about associates instead of friends. There is also a very strong foreboding among many of the children that they will not make it to adulthood; that there is no sense of future. In fact, I remember when I first met Lafayette, which was actually in 1985, I was working on a magazine piece on children

growing up in poverty in Chicago and had all of two hours to spend with Lafayette. I asked what I thought was a fairly typical question to ask of a ten year old boy and that is what do you want to when you grow up. Lafayette said to me, "If I grow up, I want to be a bus driver. If; not when.

I don't think yet, as I said, we fully understand the effect of violence on the psyche of these children, and what it means to family. What it means to a the internal strength of the family to lose a child or to have a child involved in a violent crime. I strongly feel that somehow we have got to deal with this issue of violence as an issue of public health, and while we don't know what the long term effects of the violence on the children, I think there is no question that we know it has some very deep and lasting impact on them.

Let me just give you a quick sense of what I mean by treating violence as an issue of public health. If somebody attempts to do harm to themselves, attempts to commit suicide, they are in all likelihood wheeled to an emergency room and sewn up. Then they are sent for counseling out of fear that if they are sent back out they will do harm to themselves. Yet again, when a child is brought in a victim of a beating, a stabbing, or shooting, they are in all likelihood sewn up and sent right back on the streets where in all likelihood they will do harm if not to somebody else to themselves. I think we have got to begin to be able to deal with this issue of violence as an issue of public health and provide counseling to these children in the most immediate sense. There is a wonderful program in New Haven in which the police, whenever they respond to violent crime, are instructed to have all children who are at all involved whether as witness or as family members to refer them for counseling to the Yale School of Psychiatry. I think we need to look at programs like that begin



to deal directly with the impact of the violence.

The other thing I want to talk about has sort of two dimensions to it, and that is the issue of silence. There are two kinds of silence that I want to address. One which I feel will be fairly obvious and the other which is not that obvious. The obvious kind of silence, and I think that my book if it has any theme it is the institutional silence that surrounds the lives of children like Lafayette and Pharaoh. Silence of the institutions like Department of Public Aid, the schools, the juvenile courts, the police, public housing and so on. This is not to suggest that there are not individuals, and in some case many individuals in these institutions with a great deal of compassion and commitment. Nor is it to suggest that there are individuals at the helms of these institutions with a comparable amount of compassion and commitment. But I am talking a kind of institutional silence. Let me just give you quick example of what I am talking about because I suspect this is fairly obvious and apparent. About halfway through my book there is an episode where a nine year old boy, a friend of Lafayette and Pharaoh's, Alonzo Campbell, is walking into his building just across the street from Lafayette's and Pharaoh's high-rise and is caught in a cross fire and is accidentally shot in the back of his head. This happened on a Saturday morning. I will get back to Alonzo in a minute, but I want to back up, if I could, to just that previous Thursday when a psychotic woman named Laurie Dannen, and many of you may remember reading about this in the newspapers, in this suburb not far of Chicago, in Winnetka, stormed into the Hubbard Element School, shooting seven children, killing one of them, and eight year old, Nicholas Corwin. What struck me is how quickly and ably and appropriately that community mobilized around that crisis with crisis teams of psychiatrists and social workers bussed into that community. Not only to counsel the children but also to counsel the adults

in their lives, the teachers and their parents. The teachers in fact received instructions on how to deal with the kids over the long term. The governor called for increased school security. There were cries for tighter gun control legislation.

Now let me speed forward three days to when Alonzo Campbell was shot. Alonzo thankfully lived, but nobody counseled Alonzo. Nobody counseled Lafayette and Pharaoh. In fact, if anything, the children in that community were discouraged from talking about that shooting out of fear that if they did that they would somehow be held culpable for the crime. That is the kind of institutional silence I am talking about. We have got to get back to a point where the institutions that are there, presumably to serve the children and their families, are in fact responding to what has become a weekly, if not daily crisis in these communities.

The other kind of silence I want to talk about is as I said not such an obvious kind of silence. It is the kind of silence that frankly I did not come to terms with until after my book was published. That is a kind of self imposed silence on the part of people living in neighborhoods like the one I spent time in. I remember it was a couple weeks after my book was published and I was on a book tour promoting the book and was being interviewed in Seattle by a black reporter a few years younger than myself and I was talking to him about the institutional silence and I looked up and saw that there were tears in his eyes. He said to me I grew up in public housing in Detroit, and I have never spoken to my wife of those years. I thought about that afterwards and realized that during the two years I spent working on this book. I found it virtually impossible to talk to even my closest of friends or family about all that I had seen and all that I had heard. Part of it was that emotionally I did not know what to do with it all, but as I thought back upon I realize in large part I feared that even if I

told the closest of friends and family all that I had seen and all that I had heard, they might not believe me. This raises something I think very critical particularly for those of us who deal with families in our inner cities is this issue of believability. I will tell you that I have come across this time and time again since my book has come out. I remember getting a phone call from the director of the Boys and Girls Club at Henry Horner who told me that he had just received a phone call from one of the administrators downtown, who having just finished my book called my friend up to say that he could not believe that all of that took place over the course of two years. In fact, Jerome had to get another staff member on the phone to convince him that , If anything, my book understated all that had occurred during that period of time. I remember in fact when I started the sage advice I got from a police officer in that neighborhood who said to me, "Alex, whatever you do, you are going to have to understate all that goes on here because otherwise people won't believe you. I also remember the very first time I met Lafayette which I said was in the summer of 1985 when Lafayette was ten years old and I was doing the text for a photo essay on children growing up in poverty in Chicago and I had all of two hours to spend with Lafayette. In those two hours it was my first time in public housing in Chicago. In those two hours this ten year old boy told me of a young girl who had been shot caught in the cross fire skipping rope outside the high-rise just a couple of weeks earlier and of an older boy just a few weeks prior to that who had been shot in a gang war and died on the stairway outside of his apartment. This is a boy who, I should say, showed very little affect, very little emotion. In fact, I found it very hard to believe all that I was hearing. And as I think back upon that incident, Lafayette must have sensed that because he literally grabbed me by the arm and dragged me out to the stairs to show the bloodstains. And,

as I think back upon that all he wanted me to do was believe.

I also had an incident. We were fortunate enough to have sold the book for a made as TV movie which some of you may have seen. Oprah produced and starred in it. But when the screen-writer first came out to Chicago a couple of years ago, I was to be kind of his tour guide for a few days on the west side to introduce him to the people I wrote about, and to the neighborhood. He was a quite, soft-spoken, gentle man, and as we spent time together, I began to get this uneasy feeling that he did not believe what I had written. So, I would take him to the high-rises and point out the big time drug dealers, and on the last day, he and I and two friends of mine who live and work at the neighboring housing projects went out to lunch at restaurant on the west side. While we were sitting in our booth, a young boy, may be 14 or 15 years old, ran into the restaurant and ducked behind the heating grill. As he ducked, a group of kids walked by and one of them pulled a pistol out of a brown paper bag and started shooting. As you can imagine we were all scared for our lives, and we ducked under our table. I can remember as we lay there all I could think of is now he is going to believe me. I think this silence, a kind of self-imposed silence is the kind of most painful and destructive kind of silence there is. It is the kind of silence that will slowly strangle life out of an otherwise spirited people. And what it says to me is something very, very simple. "We have stopped listening. We have stopped believing."

So where do we start? Where do we go from here? I think we need to start listening. Listening to the voices in communities like Henry Horner. Listening to the voices, particularly of the children to their hopes, their aspirations, their dreams, their anxieties, and to listen closely, particularly to the kids. I emphasize listening to the kids closely because I think sometimes we have a tendency to ask questions, get an answer and then

run when our instincts tell there is more than what is being said. I will give you just one quick example. When I was at Brown Elementary School in this seventh grade class and I was telling the children about my book and that a lot of it was about the violence in kids' lives. I was talking about how afraid these children were and how afraid I was at times. And, said I sure you must know what it is like to be afraid. This young boy started shaking his head like this, and I said, "but you must know what it is like when the gang starts shooting at you. You must incredibly fearful." He said, "No, I'm not afraid." He was full of bravado. I said, "What happen people start shooting." He said, "Well, I run I said, "How do you feel?" He said, "Well I run and run and run. My heart just beating so fast." And that is just all he had to say. In and of itself, said to me how afraid this young boy is and how difficult it is for him to concede that. And that is why it is very important for us to listen very closely.

Although listening is the first step, what we need to do ultimately is to find a way to rebuild the sense of community, both physically and spiritually. I feel very strongly about this. If we are to strengthen the family, if we are to provide a sense of future for these children, the first thing we must do is provide a sense of community. I have become convinced over time that the place we need to begin is in the schools, particularly in the elementary school, which I think it one of the few institutions remaining with any semblance of respect and dignity, and to use this schools as a kind of building block, a kind of foundation for community. Have these schools open in the afternoon and evening as place where children can go for recreation, a place for them to do home work on perhaps a place where they and their parents can receive counseling, or where the adults can go in the evening for adult education classes. But I think we need to find a way to rebuild, to

restructure community. I think it is also very important as we think about doing that, that we try not (and this is a tendency that we have in this country), try not to look at all the problems as so vertically compartmentalized as the problems of law enforcement, health care, housing as separate issues. Let me give you just one example of what I mean by that. Rockwell Gardens is a housing complex just west of Henry Horner. As bad as Henry Horner is, Rockwell Gardens was worse. When Vince Lane, who has been the head of the Chicago Housing Authority for seven years first took over, one of the first things he did was to go into Rockwell Gardens and reclaim that complex from the gangs. So for a year, a year and a half, the violence in that community diminished considerably. During that time the test scores of the children at the Ulysses S. Grant Elementary rose quite dramatically. There was no magic, no new teachers, no new programs. Frankly, the children finally felt safe to and from school. They were finally able to focus and concentrate while at school. That for me really, I think, said so much about how related these problems are. That we are mistaken if we think that we can take the best school with the best teachers and put it into a neighborhood like Henry Horner and expect it to make a difference. Or, if we don't find ways, to also rebuild that community around it.

I'd also be remiss about where we go from here if I don't at least touch on the issue of money. It is going to take infusion of money, of capital, to rebuild these communities. Now, let me just give you an example about what the lack of money has meant for communities like Henry Horner. The Chicago Housing Authority did not have the money to repair apartments as they become vacant. As a result the vacancy rate at Henry Horner now approaches 50%. The Boys and Girls Club

for 15 years until just a couple of years ago was unable to raise the funds to reopen its swimming pool. The Ulysses S. Grant School, the school I mentioned earlier only has the money to hire one social worker for its 1,100 students. So, I say this particularly for people like yourselves working on these issues. I think it is very important given the position that you are in as we talk about these concerns that we raise the issue of money. That we not neglect that and recognize that it will take some infusion of capital.

Well, I go back to what I said earlier. I mean in all this you will have noticed that I have barely mentioned the word family. The reason is I want to challenge you to rethink what we mean by family. To rethink how we approach helping families in distress, looking at families in distress, to recognize that family is more than just those we live with. That is the person next door, the person upstairs, the teacher, the local beat cop. It is in short community. And I am sure that many of you are family with the old African proverb that it takes a village to raise a child. So, if we can rebuild that village, that sense of community. we will be able to return some sense of future to these parents. And as a result, also return some sense of future to these children.

Having said all that, my greatest hope lies in the children. When I started on this project, which was a number of years ago, I expected perhaps again, somewhat naively, to find, and again these were kids 9 to 14 years of age, to find children who were involved in drugs and criminal activity. And I found all of that. But what I found for the most part were children who had a very strong of right and wrong. Children who had a very strong sense of what they wanted to be and what they didn't to be when they got older. Children who were still resourceful.

Children who were still questioning the world around them. Children who still had some vision how ever it blurred it might be. And that it wasn't I learned until these kids got older, maybe 15, 16, 17 years old that the currents would get so strong that it was difficult, if not impossible, for them to swim against them. But what it said to me is that we have a foundation to build on. Somewhere these children get their strong sense of right and wrong, this sense of future, this sense of what they know they want to be and what they don't want to be. We need to find ways build that.

I want to end with just a short anecdote. It was shortly after my book came out that the family I wrote about moved out of public housing. I happened to be driving by the high-rise one afternoon and saw that the first floor apartment where the boys had grown up was all boarded up. I ran into the Pharaoh, the younger of the two boys later that day. I told Pharaoh about it and asked him how it made him feel, Pharaoh is a resourceful kid and mused it over for a few minutes and then said to me, "I guess that means I can board up some of my memories." That said to me that somehow we have got to be able to provide a childhood from which these children don't feel they need to run.

---

### Notes

1. This chapter is adapted from a keynote address given by Alex Kotlowitz as part of the "Resiliency in Families: Racial and Ethnic Minority Families in



America" conference, held at the University of Wisconsin-Madison, May 31-June 2, 1994.

2. Mr. Kotlowitz is a journalist and author who writes extensively on urban affairs, children and the inner-city, and social policy. His journalism honors include the Robert F. Kennedy Journalism Award and the George Polk Award. LaFarge Memorial Award for Interracial Justice.

Mr. Kotlowitz is the author of the critically acclaimed 1991 book "There are No Children Here: the story of Two Boys Growing Up In the Other America."(Doubleday Books) which received numerous awards including the Helen B. Bernstein Award for Excellence in Journalism, the Carl Sandburg Award, the World Hunger Media Award for Best Book, and a Christopher Award.

VIOLENCE and its IMPACT on OUR CHILDREN:  
What are they really learning in school?

Bennett L. Leventhal, M.D

Irving B. Harris Professor of Child and Adolescent Psychiatry

The University of Chicago

Chicago, Illinois, USA



The DukYoung Foundation

Seoul, Korea

12 May 2000

It is ironic that we gather in this lovely place in such a beautiful country with such wonderful friends and colleagues to talk about violence and how it is affecting our children and youth. Indeed, it is more than ironic, it is sad. In response to this, we can surround ourselves with sorrow and sadness or feel that our fate and that of our children is out of our hands. However, the Duk Young Foundation has given us a challenge. By showing the wisdom to bring us together to talk about this and other problems, we can find hope but, more importantly, it is in these hopes that we must find solutions and create a better future for our children.

While I believe that most children need many of the same things in

order to develop successfully, I realize that there are substantial differences in culture and history that have enormous impacts on us all. Therefore, before I go any further in my comments to you, I must apologize for taking a rather Western-centric view. I hope that I can have enough sensitivity to the differences in the Eastern perspective so that you will not be offended and will be able to place my comments in a context that will be useful in Korea and for Korean children.

It has been very popular to take a moment to announce that the time of the millenium is a time to reflect on our past and to gloat on how far we have come as nations, cultures and as individual human beings. While I am not fond of this practice, it is important for us to have a perspective for as my teacher taught me, If you dont know where you have been, you dont know where you are going. Our collective history has produced dramatic changes in our concept of children. We have moved from the concept of a child being born as a blank slate on which the rules and experiences of life were to be written, first by the adults and then by the children themselves. Instead, we now know that children and their development are a part of an extraordinary set of complex, interactive behavior that shape their environment as much as the environment shapes them.

From our perspective at the millenium, what has this environment been like for our children? As Charles Dickens said in the beginning of his novel on the French Revolution, *A Tale of Two Cities*, it was the best of times and it was the worst of times. What do I mean? Well, since the mid-18th century, there have been dramatic changes in our view of children. In the West, the perspective on children has moved from one of them being possessions of their parents and families to one of them being the responsibility of families to rear to the best of our

abilities. This has given rise to research in child development, how to raise children and the elements of good child-care. It has also lead to public education, child labor laws and even protection from child abuse. We have also seen the development of improved healthcare for children which has meant lower infant mortality rates and longer life expectancies. And, with vaccinations, we have seen the end of devastating diseases like smallpox and polio and soon measles. In short, throughout the world, our children are healthier and have more opportunity than ever before.

But, we must not be smug or too sure of ourselves. As you well know, the improvements in the health and well-being of children has not been nearly as much as we would have ever liked or wanted. There are still children who live in great poverty and others who are unvaccinated and who have no access to antibiotics and other advanced medical care. And great disasters are taking place as we sit here in comfort. Millions are infected by malaria, and other terrible diseases, which shorten lives and create handicaps. Even more devastating is the HIV epidemic that has left some 25% of the population in sub-Saharan Africa infected and a millions of children growing up either infected or as orphans because their family is dying from the disease. And, between 30 and 60 million children are not receiving an education, a problem that affects and limits women much more than men. We know that the lack of education leaves all these children with less opportunity but that it is more devastating for women as it leads to less economic opportunity, more physical abuse and earlier pregnancy which, in turn, leads to more perinatal complications and developmental disruptions.

Based on the foregoing, despite some serious problems, we have made unparalleled progress in improving the lives of our children. However, I

must remind you that violence is another scourge that has killed or maimed our children by the millions. The last 150 years have seen wars that have destroyed whole communities and families. World Wars I and II saw millions of innocent, non-combatant children perish from what the military calls collateral damage as well as outright murder as was the case in the German Holocaust. The bombs and other clever killing devices that are the products of our own technology have had a devastating impact on children, both directly and indirectly. And the killing goes on in Iraq, Kuwait, Bosnia, Kashmir, East Timor, Africa and on and on. You know this far better than I as some of you and your families may have been victims of such violence during the Korean War and continued hostilities to this day. These direct affects of war and related violence are devastating and long-lasting.

However, the indirect effects of these conflicts are equally important. As I see it, they come in two types. The first is the residua of war in unexploded ordinance such as bombs and mines which continue maim and kill children throughout the world, even when there is no active war taking place. Secondly, there is a culture of acceptability of some level of violence that is necessary in the world. This is manifest in a variety of ways that include the politics of standing armies and police as well as a simple general acceptance in government policies, the media and in our communities. It is this later point that has an enormous impact on our children and the way that they view the world, their own lives and their own abilities to solve problems. And, as we shall see later, it is also this environment in which there is at least a perception of danger and violence that can strongly affect children and their development for better or for worse.

So, what is violence and how is it distinguished from what may be

considered so-called normal behaviors. For the purposes of this discussion, aggression is the full spectrum of assertive behaviors whereas violence is that subset of aggressive behaviors that does damage to persons or property. Aggression is essential to survival in all species of animals. Indeed, at least in animals, much aggressive behavior is quite ritualistic and can be typed. Some of these stylized behaviors are also seen in humans. Examples of these types of aggressive behaviors include predatory aggression, territorial aggression, male-male aggression, sexual aggression, maternal aggression, etc. Since we all engage in these behaviors, you should be able to easily imagine how you behave in these sorts of situations. And how you behave is partly how your children behave in these situations.

Interestingly and not surprisingly, there are both biological and environmental substrates of aggressive and violent behaviors. Genetics, discrete areas of the brain and neurochemicals all seem to provide biological control for some of these behaviors. The neurobiological control systems are complex and beyond the scope of this discussion. However, it is important to note that, like most bodily functions, there are processes that facilitate these behaviors and others that inhibit them. It is these mechanisms of control that give us the hope that we can modify behaviors when they prove to be problematic.

Among the ways that we can alter these behaviors is through use of medications. Research has shown that certain medications can decrease aggressive behavior, irrespective of the cause. And, there are other medications that can increase aggression. Because it is often undesirable and because we have limited ways to modify behavior

safely and easily with medications, we have to resort to other mechanisms. Additionally, many consider it to be less than optimal to rear help typically develop children learn new behaviors by using medications. So, this does appear to be an appropriate strategy unless there is evidence of illness or injury to the brain. But, this does not mean that biology will not play a role. Rather, we must explore the routes by which biology interacts with the environment to create and maintain behaviors.

It seems quite clear that biology through the actions of the brain and muscles can create behavior. But, it is also true that environmental events can alter biology. And it is at this interface that we work to help our children develop and express aggression appropriately. To the extent that we can aggressively control our environments, we protect our children from illness and harm and provide them with good medical care and nutrition to try to optimize their biological functioning. We also try to control stress and create interesting settings which provide encouragement for learning. And then, we serve as models or allow others to serve as models of good and bad behavior. Finally, we teach our children values that include the meaning and control of their behavior and that of others. It is in this complex biology-environment interaction that creates our children and sets the stage for their lives.

So, now, I finally get to the point of asking what kind of environment are we creating for our children? And specifically, how are these environments playing a role in the development of appropriate aggressive and inappropriate aggressive and violence in the lives of our children? While I don't know about Korea, I can tell you about the

United States and the role that violence plays in the lives of our children. Some of what I have to say is shocking and may not seem to relate to you and Korea at all. As I talk about this, you can easily say that we are the crazy Americans and that this could never happen in beautiful lovely Korea. I hope you will not. While I passionately hope that you are correct, please indulge me by listening to what we have learned and what we have not learned.

Some would say that there is an epidemic of violence in the United States. I suppose if even one person is the victim of violence that is too many but how much violence really affects our children. No doubt, from this side of the Pacific, you must think that children are murdering each and that it is dangerous for children to walk the streets or go to school. Certainly, the media reports in America would strongly support this conclusion. As I looked at the data recently, I saw some startling numbers for 1997-1998, the last year in which data were available. In that 12 month period:

- 3024 children died as victims of gunfire or
- 8 children are killed by guns each and every day
- 11 children are killed by adults every two days due to domestic violence/child abuse
- Homicide is the second leading cause of death for youths 15-25 (accidents are first and suicide is third)
- 75% of children 12-17 killed are killed by adults
- 40 people (including adults) are killed in schools

Whenever we are faced with a situation like this, what is the first



tendency of most adults, whether in the US or Korea? Usually, we want to know the cause. And, of course, we want to know this allegedly because we want to repair the situation, but, if Korea is anything like America, we also want someone or something to blame. This is a convenient tool as it helps minimize our own personal responsibility and is far more comfortable. So, who or what can we blame for creating this environment? At least in America, there are a number of possibilities. Perhaps they will be useful in Korea, as well.

1. Blame the disruption of families and family values

With the increase in 2 parent working families and the separation of families by geography, there is no opportunity to transmit traditional values. It is true that the number of families with both parents working has risen. However, it seems clear that as long as there is good childcare and the parents spend some quality time with their children, then family values are transmitted.

2. Blame Drugs

Illicit drugs of abuse have been blamed for an increase in crime and violence in youth. In fact, drug use is generally on the decline and commonly abused drugs, like marijuana, seem to cause sedation and decrease violence

3. Blame the media

Much is said about how the media contributes to violence. It seems come in several ways.

- a. Increasing amounts of violence on television and in the movies and video games leads to increased aggression and violence in children. There is a bit of truth to this but only to the extent that studies show that children who watch violent television tapes are more likely to be aggressive in their play shortly after watching. However, there is no evidence that this extends beyond play and it is quite clear that if a trusted adult watches the video with the child and teaches the negative value of violence, then there is little or no increase in aggression. Given the proliferation of videotapes, DVDs and video games (88 million new Nintendos, alone) one would have expected a dramatic increase in violence that has not appeared.
  
- b. It is said that the constant presentation of violence on the news and in other formats has desensitized our youth to violence. Since most children I know dont watch the news, this seems highly unlikely and is counter to the allegations suggested in *a* above.
  
- c. Increasing sports violence on television is providing bad models for our children. There is some evidence that as role models (sports, entertainment) engage in various behaviors, that the youth will imitate them.

#### 4. Blame the politicians

Why not? In fact, they may contribute this problem by preferring to spend money on military hardware rather than better schools, camps and playgrounds for children. This is a reflection of the societys values and it is not lost on our youth.

Unfortunately, none of these scenarios works terribly well and leaves us with little on which to place our blame. In fact, other details are far more important:

1. Gun violence and suicide rates in males are directly related to the general availability of handguns
2. Of all the drugs of abuse, only two have major and defined associations with violence: nicotine and alcohol. As much as 75% of all violent crime in America is associated with alcohol and there is a similar relationship to automobile and other accidents. Additionally, both chemicals damage babies in utero and, at least for cigarettes, there is evidence that this exposure is strongly associated with an increased risk of antisocial behavior.
3. Violent crime committed by youths is on a dramatic decline. The reasons for this are not clear but there are at least two types of youth violence that are not only not declining but have remained quite stable in prevalence: suicide and bullying.

Suicide and bullying? All we here about in the news are stories about Columbine and youthful criminals. While these are important problems, bullying and suicide are all-too-common problems and they seem to be painfully common in both the US and Korea. Yet, we do not think of them as common. In fact, it is my experience that most adults have heard a bit about suicide but most know little about bullying and virtually no one associates either with the most common forms of violence that face our youths today.

In America, suicide is one of the leading causes of death in our youth and this seems to be a common pattern in most industrialized nations. Most children, by the time they reach adulthood will have either made a suicide attempt or, more commonly, have a peer who has made an attempt. Thus, the exposure rates are very high. Despite this, there are many misconceptions about suicidal behavior. First of all, suicide is a serious act that rarely, if ever, arises out of anywhere. The media and others would have us believe that children do not make suicide attempt whereas adolescents commonly revert to suicide in the fact of disappointment or frustration. In fact, this is not the case. Repeated studies seem to indicate suicidal behavior has several key elements but the most important is that is associated with ongoing emotional and behavioral problems. The most common of these problems is the illness, major depressive disorder.

Depression is a common disorder. The lifetime prevalence rates are about 20-25% which means that one in four people will have this illness in their lifetime with about one-half of these cases arising in childhood and adolescence. In this disorder, all the major symptoms of depression are present, including profound sadness, crying spells, inability to experience pleasure, profound pessimism and changes in

eating, sleeping and other habits. This is a serious medical condition that is life threatening and demand immediate medial attention. And, most importantly, this is a highly treatable condition that responds well to medications and/or psychotherapy. Despite the availability of successful treatments, fewer than one quarter of diagnosed patients receives appropriate treatment and, in the case of children and adolescents, many are never diagnosed or properly treated, thus leading to a higher than necessary risk for suicidal behavior.

There are a number of other psychiatric disorders that increase the risk for suicidal behavior, including anxiety disorders (especial panic disorder) and disruptive behavior disorders. Each of these, like depression, are conditions that arise and evolve over time. This means that, in most cases, some symptoms are evident long before suicidal ideation is appears. Yet, many of these cases are missed. This is because parents and teachers often dont recognize or minimize the symptoms by associating them to disappointments and stressors rather than an actual disease. Even more ominous is the fact that peers often recognize the disorder and may be aware that a friend or colleague is having suicidal ideations but will not tell teachers or parents for fear of being considered a rat or tattletale. Together, the silence and lack of recognition allow the pain to continue and the risks for harm to arise not only in terms of suicidal behavior but also school failure, poor social supports and later less-than-optimal career outcomes. Thus, a treatable disease can lead to suicidal behavior and other lifelong problems for our youth.

Ironically, it would a appear that patients with depression and other disorders that affect social functioning, are more likely to be victims of bullying. This actually then leads us to the discussion of the most

common cause of violence in schoolyard and in the lives of children. Bullying is a terribly common problem for victims and perpetrators. And, thanks to work by my colleague, Dr. Youngshin Kim, a Korean child and adolescent psychiatrist doing research at Hallyim University, we have data on bullying in Korea. I am sorry that we must report to you that this painfully common condition is similar in Europe, Korea and the United States.

Bullying or victimization occurs *when a student is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students*. In all cases, there is also an imbalance or an asymmetric power relationship so that the victim has difficulty in defending him/herself and is helpless against the students who harass. While a single child can be the bully, in most cases the victim is harassed by a group of two or three, often with one leader and several followers. Bullying can either be by physical intimidation or by subtle but, nonetheless violent verbal assaults. Victims can also be excluded from the social group in a hostile manner. While both girls and boys are involved in bullying, boys were more often victims and, in particular, perpetrators of bullying. And contrary to expectations, bullying occurs in all communities and schools irrespective of size. While reports vary, it is estimated that some 25-50% of children are involved in bullying as bullies or victims or both. This is a staggering number that makes other forms of violence in childhood small in comparison. And, irrespective of whether a child is a victim or a bully, the likelihood of adverse outcomes is quite large.

There are two types of victims of bullies. The least common are the so-called provocative victims who are best characterized as anxious and aggressive. They are often impulsive, hyperactive and inattentive. By

far, the more common or most typical victims of bullying are children who passive and submissive. These children are more anxious and insecure than other students. Often sensitive, cautious and quiet, these children commonly react by crying and withdrawal when they are attacked. They also suffer from low self-esteem and thus may feel stupid, ashamed or unattractive. Because of their feelings they are often without good, close friends or supports to protect them from the bullying and the bullying only serves to reinforce their self-image and withdrawal. In the long term, victims of bullies were more likely to have depression and suicidal ideations. Similarly, victims often had many vague somatic complaints that lead to no-specific medical attention and increased absences from school.

Broadly speaking, bullies are of two types: active bullies and passive bullies. The active bullies are generally the leaders of the bullying group and the passive bullies are the followers. As a rule, bullies tend to often be inappropriately aggressive to both other children and adults. They have a more positive attitude toward violence and have little empathy for their victims. Interestingly, there is no evidence to suggest that those who bully are acting out some sort of anxiety, insecurity or frustration. Indeed, most bullies are self-confident and secure in the assumption of the position as a bully. Yet, despite these characteristics, bullies are often endorsed by their peers and popular and respected.

The outcome for bullies in a number of studies would suggest that if unchecked they are at greater risk for later developing antisocial behaviors. In one Swedish study, 60% of boys who were classified as bullies in grades 6-9 had been convicted of at least one crime before the age of 24. Even more startling, 35-40% of bullies had 3 or more

arrests by the 24. In the control group for this study, only 10% had arrest records whereas victims of bullies were below the level of controls. Other studies offer similar findings. In addition to antisocial behaviors, bullies uniformly have higher rates of depression than do other children.

Interestingly, when asked, children can readily identify the bullies among them, even if they don't precisely agree on the definition. When given the opportunity, they can accurately classify the bullies by the type of aggression and there is often substantial disagreement between the observations of the students and teachers with the teachers tending to underestimate the amount and intensity of the bullying. Similarly, parents often know very little about the bullying and rarely make interventions aside from telling the child to be tougher or to stand up for him/herself. This may be good advice but it is hardly feasible for these children.

However, as with depression, there are treatments for bullying. But, unlike depression, this is best administered as a group or community intervention. There are many such interventions described. The basis of most of these interventions is to first develop a community awareness of this common form of violence and then respond to it with a communal strategy. Most good interventions take place in the natural environment of the child, usually school, and then in the home and community-at-large. Using peer mediator and peer administered behavioral strategies, there can be dramatic reductions in bullying and the symptoms associated with it. And there is evidence that with this decrease in symptoms, there is not only a better outcome for the children but there is a concomitant decrease in overall violence and inappropriate aggression in the school. Given the high prevalence rates



of bullying and the fact that is so broadly under recognized, it is a mystery why every school does not have an identification and intervention program that includes parents and teachers, as well as the students.

When these interventions are ignored or the children are not a part of a structured intervention program, they not do poorly. There is also great potential for disaster as we learned from Columbine and other school massacres in which each of the perpetrators was an apparent victim of bullying. In many ways, this very fact brings us full circle to an understanding of what faces our children and us. The big things may gain our attention but it is the common, everyday things that demand our careful intervention. For parents, teachers and students, it is time for us to come to terms with the realities facing our children today. To be sure, there are concerns about the big types of violence that plague some communities and are the favorite topics of the media and others who want to make a large point or political statement. While these terrible events with maiming and loss of life are unforgettable and unforgivable, they do not represent the most common threats to our children, our communities and our institutions. So, before I close, let us consider, what we can do:

1. Aggression is a normal part of every day life. However, moderating aggression so that it is adaptive is essential to successful child development.
2. Violence is never a part of healthy child development but it is a fact of life, for the moment. You must teach your children about this so that they can avoid it and not become victims

of this most unsavory of human behaviors.

3. Provide direct responsible adult supervision of childrens activities including access to media and video games.
4. Eliminate guns from the community.
5. Talk to your children about moderation in the use of alcohol and work with other parents to limit access to alcohol and cigarettes.
6. Fight the conspiracy of silence. Encourage children to talk to each other and to adults about things in their lives that are potentially dangerous. Specifically, teach children to report on suicidal thoughts and plans of their peers. They should also be encouraged to share information about bullying. And, adults must model responsible communication by sharing information about all children and their behavior.
7. Develop and implement effective programs to identify and treat depression in children and adolescents.
8. Develop and implement effective programs to identify bullies and victims and provide services necessary to mitigate the consequences of bullying.
9. Develop and implement effective programs to prevent and limit bullying in the schools and community. This is a

community effort.

10. Stop worrying about whom is to blame. It is a waste of time and energy that is better spent with our children.
11. Dont always believe what you read in the newspapers or see on television. Use your own eyes and ears and those of your friends, and above all, your children to see what is in your community and to learn about strengths and weaknesses so that what you can do what you must do to foster healthy child development

At this point, you may be saying that this is all so obvious, why did we have to bring someone this great distance to say tell us what we already knew. Perhaps you are correct but I suspect that you are not. We live in a wonderful time of peace and prosperity that will give our children a potential for longer and physically lives. However, violence and inappropriate aggression are underlying themes that are present in your community. Dont feel bad, they are present in every community. So, you dont have to blame yourself or anyone else and, of course, no one can blame you if you act decisively.

It is said that, Wisdom is knowing what to do and virtue is doing it. I hope that we have shared some wisdom in our time together. I look forward to you being virtuous as you apply this knowledge to help you children so that 100 years from now, they will not have to talk about the curse of violence in their communities. You will have surely been virtuous if you have helped them achieve this goal.

Thank you.

# THINKING ABOUT TEACHING AND LEARNING

William Ayers

William Ayers is Professor of Education and Senior University Scholar at the University of Illinois at Chicago. His most recent book is A Kind and Just Parent: The Children of Juvenile Court (Beacon, 1997). Thanks to Michelle Fine, Joseph McDonald, and Nancy Mohr for incisive critical/comments concerning this text.

There is a telling passage in Naguib Mahfouz's Palace of Desire, his epic novel of a traditional family from the old quarter of Cairo swept by the storms of modernism, caught by in the conflict of imperialist thrust and nationalist response. Kamal, the teenage son, is invited by his father, Al-Sayyid Ahmad al-Jawad, to tell him which branch of the university he would like to attend. Without hesitation Kamal responds enthusiastically, "I have decided, Papa, God willing and with your approval, of course, to enroll in the Teachers training College" (Mahfouz, 1991, 48). A cloud descends on his father's head as he contemplates Kamal's words. "Do you know anything about teaching...?" he replies scornfully. "it's a miserable profession which wins respect from no one...It's an occupation...utterly devoid of grandeur or esteem. I'm acquainted with men of distinction...who have flatly refused to allow their daughters to marry a teacher..."(48-49)

But Kamal, with proper deference and respect to his father, of course, perseveres. He has faith in the intrinsic value of learning, in the life of the mind and the pursuit of truth. He sees education linked to progress and change and the hope for a better life. He tentatively suggests that in advanced nations, in Europe for example, teaching is esteemed. Al-Sayyid Ahmad is disgusted: "What does Europe have to do with us? You live in

this country. Does it set up status in honor of teachers? Show me a single sculpture of a teacher." (53)

When Kamal recalls this disheartening exchange to his brother, the older boy seconds their father: "You live here and now, not in ...books...Books document strange and supernatural matters... [Y]ou read at times in them a line like...'The teacher is almost like a prophet,'but have you ever encountered a teacher of whom that has true? Show me one of them deserving the title 'haman beng'. let alone that of 'prophet!'" (57)

What is teaching, after all? How do we construct and then share a conception of the work of a teacher? What is it we actually do? Anyone who has practiced it can attest to the fact that teaching is more than the life of the mind, more than the calm, contemplative pursuit of truth, more, surely, than the steady road to progress. Kamal's vision is certainly naive. A calling to shake the world? Well, hardly. We know that teaching is excruciatingly complex, idiosyncratic, back-breaking, mind-boggling, exhausting, wrenching. And, yet... Kamal is on to something in both of his intuitions. His idealism points-- against the hard and cynical realism of his father as well as much of the rest of the world --to the possibility of teaching as something more. While he is nursing a dream, his illusion clocks an unimpeachable fact: teaching at its best requires heart and mind, passion and intellect, intuition, spirit, and judgment. Teaching, again at its best, can be an act of hope and love -- love for persons, love for life, and hope for a world that could be, but is not yet. Teaching can be, must be if it is to maintain its moral balance, a gesture toward justice.

These essential, central truths of teaching are often overlooked, usually missed by teachers themselves, almost always by the larger public. My partner of thirty years is a lawyer, and in that time I have often found myself, a bit incongruously, at lawyer parties. The casual chit-chat usually

follows a familiar rhythm:

**Lawyer** : What do you do?

**Me** : I teach kindergarten (or in another year -- I teach in the juvenile detention center.)

**Lawyer** : (With a frozen, patronizing and pitying look) Oh... That must be interesting.

Being a teacher turned out to be a conversation stopper, and after a while I tired of the whole predictable script. I developed, then, what I thought was a snappier response. The dialogue now went like this:

**Lawyer**: What do you do?

**Me**: I teach kindergarten... It's the most intellectually demanding thing I have ever done.

This always causes a head-snap as the lawyer tries to reconcile three words: teach, kindergarten, intellectual. But the effect is short-lived.

**Lawyer**(Recomposing the pitying look) : That must be very, very interesting.

Reaching for an even grander rejoinder, I try this:

**Lawyer** : What do you do?

**Me**: I teach kindergarten, the most intellectually demanding thing I have ever done, and if you ever become bored with making six figures and want to do something truly useful with your life, making a positive difference in children's lives, for example, opening doors and minds and possibilities, you ought to think of a career change... Join me.

I seldom get that far, of course, rarely peak enough interest for another round. The lawyer moves on, the world turns, the words crash to the floor, and I am left feeling a bit like Kamal -- romantic, reprimanded, adrift in an indifferent world with my pathetic little dreams of teaching. But, like Kamal, I am not entirely wrong either. So, in what way is teaching

intellectual work? How is teaching ethical enterprise? How is teaching linked to the pursuit of justice? What do we need to change in schools in order to foreground teaching at its best?

A primary challenge teachers is to see students as a three-dimensional creatures -- people much like themselves -- with hopes, dreams, aspiration, skills, and capacities: with bodies and minds and hearts and spirits: with experiences, histories, a past, a pathway, a future. This knotty, complicated challenge requires patience, curiosity, wonder, awe, humility. It demands sustained focus, intelligent judgment, inquiry and investigation. It requires wide-awakeness, since every judgment is contingent, every view partial, every conclusion tentative. The student is dynamic, alive, in-motion. Nothing is settled, once and for all. No perspective is every perspective, no summary can be entirely authoritative. The student grows and changes -- yesterday's need is forgotten, today's claims are all-encompassing and brand new. This, then, is an intellectual task of serious, massive proportion.

This task involves, as well, an ethical stance, an implied moral contact. The good teacher communicates a deep regard for students' lives, a regard infused with unblinking attention, respect, even awe. An engaged teacher begins with a belief that each student is unique, each the one and only who will ever trod the earth, each worthy of a certain reverence. Regard extends, importantly, to an insistence that students have access to the tools with which to negotiate and transform the world. Love for students just as they are - without any drive or advance toward a future - is false love, enervating and disabling. The teacher must, in good faith, convince students to reach out, to reinvent, to seize an education fit for the fullest lives they might hope for.

As difficult as these challenges are, they are made tougher and more intense because teachers typically work in institutions of scripted and

predictable power, command and control, where the toxic habit of labeling kids by their deficits is the common – sense and the common – place, where the mechanistic model of interchangeable parts is triumphant, and where hierarchy and your predetermined place in it are large, encompassing lessons,. In many big schools, simply herding the pack through the cafeteria without incident can seem an accomplishment, a victory. There are simply too many kids and too little time. The language of schools becomes, then, almost exclusively a language of sorting, a language of reduction, a language lacking spark, dynamism, imagination. It is an authoritative and often authoritarian language. TAG, LD, BD, EHM, whatever these point to -- even when glimpsing a chunk of reality -- are reductive and over-determined in schools. The children become opaque and then invisible, the teacher muffled, and then muted. The thoughtful teacher, the caring and fully engaged teacher in this situation, must fight to look beneath and beyond the labels. The ethical teacher must resist.

With eyes wide open and riveted on learners, a further challenge to honest and righteous teachers is to stay wide-awake to the world, to the concentric circles of context in which we live and work. Teachers must know and care about some aspect of our shared life -- our calling after all, is to shepherd and enable the callings of others. Teachers then, invite students to become somehow more capable, more thoughtful and powerful in their choices, more engaged in a culture and a civilization, able to participate, to embrace, and yes, to change all that is before them. How do we warrant that invitation? How do we understand this culture and civilization?

Teachers must always choose -- they must choose how to see the students before them, how, as well, to see the world, what to embrace and what to reject, whether to support or resist this or that directive. In big



schools where the insistent illusion that everything has already been settled is heavily promoted, teachers experience a constricted sense of choice, diminished imaginative space, a feeling of powerlessness regarding the basic questions of teaching and the larger purposes of education. But in these places, too, teachers must find ways to resist, to choose for the children, for the future. It is only as teachers choose that the ethical emerges. James Baldwin (1988) says:

The paradox of education is precisely this -- that as one begins to become conscious one begins to examine the society in which he is being educated. The purpose of education, finally, is to create in a person the ability to look at the world for himself, to make his own decisions, to say to himself this is black or this is white, to decide for himself whether there is a God in heaven or not. To ask questions of the universe, and then learn to live with those questions, is the way he achieves his own identity. But no society is really anxious to have that kind of person around. What societies really, ideally, want is a citizenry which will simply obey the rules of society. If a society succeeds in this, that society is about to perish. The obligation of anyone who thinks of himself as responsible is to examine society and try to change it and to fight it -- at no matter what risk. This is the only hope society has. This is the only way societies change (4).

Teachers are either the midwives of hope and possibility or the purveyors of determinism and despair. Here, for example, are two quite different teachers at work:

In Beloved, Toni Morrison's searing novel of slavery, freedom, and the complexities of a mother's love, Schoolteacher comes to Sweet Home with his efficient, scientific interest in slaves and makes life unbearable for the people there. Schoolteacher is a disturbing, jarring character for those of u

who want to think of teachers as thinking and compassionate people. Schoolteacher is cold, sadistic, brutal. He is all about control and management and maintaining the status quo. He and others like him are significant props in an entire system of dehumanization, oppression, exploitation.

Toward the end of Amir Maalouf's dazzling Samarkand, a historical novel of the life of Omar Khayam and the journey of the Rubiayat, Howard Baskerville, a British school teacher in the city of Tabriz in old Persia at the time of the first democratic revolution, explains an incident in which he was observed weeping in the marketplace: "Crying is not a recipe for anything," he begins, "Nor is it a skill. It is simply a naked, naive and pathetic gesture" (Maalouf, 1994, 234). But, he goes on, crying is nonetheless important. When the people saw him crying they figured that he "had thrown off the sovereign indifference of a foreigner", and at that moment they could come to Baskerville "to tell me confidentially that crying serves no purpose and that Persia does not need any extra mourners and that the best I could do would be to provide the children of Tabriz with an adequate education" (ibid). "If they had not seen me crying", Baskerville concludes, " they would never have let me tell the pupils that this Shah was rotten and that the religious chiefs of Tabriz were hardly any better" (ibid).

Morrison and Maalouf show us that teaching occurs in context, and that pedagogy and technique are not the well-springs of moral choice. School reform and school change too, are situational- strategy and tactics must always be worked out in specific settings and against particular backgrounds. Teaching becomes ethical practice when it is guided by an unshakable commitment to helping human beings reach the full measure of their humanity, and a willingness to stretch toward a future fit for all -- a

place of peace and justice.

In *A Lesson Before Dying*, Ernest Gaines(1993) creates a riveting portrait of a teacher locked in struggle with a resistant student, wrestling as well with his own doubts and fears about himself as a teacher and a person, and straining against the outrages of the segregated South. Grant Wiggins has returned with considerable ambivalence to teach in the plantation school of his childhood. He feels trapped and longs to escape to a place where he might breathe more freely, grow more fully, achieve something special.

The story begins in a courtroom with Grant's elderly Tanta Lou and her lifelong friend, Miss Emma, sitting stoic and near the front. Emma's godson, Jefferson, had been an unwitting participant in a failed liquor store stick up-- his two companions and the store owner are dead -- and as the sole survivor he is convicted of murder. The public defender, pleading for Jefferson's life, plays to the all-white jury with zeal:

"Gentlemen of the jury, look at this--this--this boy. I almost said man, but I can't say man... I would call it a boy and a fool. A fool is not aware of right and wrong...

" Do you see a man sitting here?...Look at the shape of the skull, this face as flat as the palm of my hand--look deeply into those eyes. Do you see a modicum of intelligence?... A cornered animal to strike quickly out of fear, a trait inherited from his ancestors in the deepest jungle of blackest Africa-- yes, yes, that he can do--but to plan? ...No, gentlemen, this skull here holds no plans... A thing to hold the handle of a plow, a thing to load your bales of cotton...That is what you see here, but you do not see anything capable of planning a robbery or a murder. He does not even know the size of his clothes or shoes... Mention the name of Keats, Bryon, Scott, and see whether the eyes will show one moment of recognition. Ask him to describe a rose... Gentlemen of the

jury, this man planned a robbery? Oh, pardon me, pardon me, I surely did not mean to insult your intelligence by saying 'man'...

"What justice would there be to take this life? Justice gentlemen? Why I would just as soon put a hog in the electric chair as this." (78)

But it's no good. Jefferson is sentenced to death. He has only a few weeks, perhaps a couple of months to live. As devastating as the sentence is, it is that last plea from the public defender--that comparison of Jefferson to a hog --that cuts most deeply. "Called him a hog," says Miss Emma(12). And she turns to Grant Wiggins: "I don't want them to kill no hog" (12). She wants Grant to visit Jefferson, to teach him.

Wiggins resists, shaken by the challenge and the context: How do you teach someone to be a man? How do you teach someone else things you are uncertain of yourself?

Miss Emma and Tante Lou, along with their preacher, insist that Grant join them in their visit to Jefferson, although the sheriff doesn't want Grant there, "Because I think the only thing you can do is just aggravate him, trying to put something in his head against his will. And I'd rather see a contented hog go to that chair than an aggravated hog"(49). Jefferson himself is wracked with hopelessness; he is uncooperative, resistant: "It don't matter... Nothing don't matter"(73) he says, as he refuses to eat unless his food is put on the floor, like slops for a hog.

Grant begins by simply visiting Jefferson, being there, speaking sometimes, but mostly just sitting in silence. Witnessing. He brings Jefferson some small things: peanuts and pecans from his students, a small radio, a little notebook, and a pencil. He encourages Jefferson to think of questions and write down his thoughts. And sometimes he accompanies Miss Emma, Tante Lou, and the reverend to the dayroom for visits. There he walks with Jefferson and talks to him. This monologue begins with

Grant encouraging Jefferson to be kind to his grandmother, to eat some of the gumbo she has brought:

"I could never be a hero. I teach, but I don't like teaching. I teach because it is the only thing that an educated black man can do in the south today. I don't like it; I hate it... I want to live for myself and for my woman and for nobody else."

"That is not a hero, a hero does for others...I am not that kind of person, but I want you to be. You could give something to her, to me, to those children in the quarter...The white people out there are saying that you don't have it-- that you are a hog, not a man. But I know they are wrong. You have the potentials. We all have, no matter who we are..."

"I want to show them the difference between what they think you are and what you can be. To them, you are nothing but another nigger-- no dignity, no heart, no love for your people. You can prove them wrong. You can do more than I can ever do. I have always done what they wanted me to do, teach reading, writing and arithmetic. Nothing else--nothing about loving and caring. They never thought we were capable of learning those things. 'Teach these niggers how to print their names and how to figure on their fingers'. And I went along, but hating myself all the time for doing so..."

"White people believe that they are better than anyone else on earth--and that's a myth. The last thing they want is to see a black man stand, and think, and show that common humanity that is in us all. It would destroy their myth..."..all we are, Jefferson, all of us on this earth, a piece of drifting wood, until we -- each of us, individually -- decide to be something else. I am still that piece of drifting wood...but you can be better. Because we need you to be and want you to be..."

(191-193)

After Jefferson is electrocuted, a white deputy sheriff drives out to bring the news to Grant:

" He was the strongest man in that crowd room, Grant Wiggins," Paul said, staring at me and speaking louder than was necessary. "He was, he was...he looked at the preacher and said, 'Tell Nannan I walked.' And straight he walked, Grant Wiggins. Straight he walked"...

"You're one great teacher, Grant Wiggins," he said.

"I'm not great. I'm not even a teacher."

"Why do you say that?"

"You have to believe to be a teacher."

"I saw the transformation, Grant Wiggins," Paul said.

"I didn't do it."

"Who, then?" (253-254)

A Lesson Before Dying is a teacher's tale. While the circumstances here are extreme, the interaction is familiar, recognizable. Every experienced teacher appreciates the irony of teaching what we ourselves neither fully know nor understand. Each of us recognizes the resistant student, the student who refuses to learn. And we can each uncover moments of intense self-reflection, consciousness shifts, and personal growth brought on by our attempts to teach, our listening, our embracing students' lives, our witnessing their voyages.

Many teachers also know what it means to teach against the grain. Against oppression, opposition, and obstinacy. Against a history of evil. Against glib, commonsense assumptions. When the sheriff compares education to agitation, and the teacher to an organizer "trying to put something in his head against his will," one is reminded of Frederick Douglass' master exploding in anger when he discovers that his wife has

taught the young Douglass to read: "It will unfit him to be a slave." One is reminded as well of the charge "outside agitator," hurled by the bosses at the union organizer, or by the college trustee at student radicals. When the sheriff grins at Wiggins for giving Jefferson a journal, because a hog can't write authentic thoughts or experience real human feelings, it is all too familiar. And when Jefferson writes in the journal, "I cry cause you been so good to me Mr. Wiggin and nobody ain't never been that good to me an make me think I'm somebody" (232), we recognize something deeply moving and hopeful about teaching too.

Education of course lives an excruciating paradox, as Baldwin argues, precisely because of its association with and location in schools. Education is about opening doors, opening minds, opening possibilities. School is too often about sorting and punishing, grading and ranking and certifying. Education is unconditional--it asks nothing in return. School demands obedience and conformity as a precondition to attendance. Education is surprising and unruly and disorderly, while the first and fundamental law of school is to follow orders. Education frees the mind, while schooling bureaucratizes the brain. An educator unleashes the unpredictable, while too many school-teachers start with as unhealthy obsession with classroom management and linear lesson plans.

Working in large schools--where the fundamental truths and demands and possibilities of teaching are obscure and diminished and opaque, and where the powerful ethical core of our efforts is systematically defaced and erased--requires a re-engagement with the larger purposes of teaching. When the drumbeat of our daily lives is all about controlling the crowd, moving the mob, conveying disembodied bits of information to inert things propped at desks before us, students can easily become the enemy, the obstacle. The need, then, to remind ourselves of the meaning of teaching at

its best become intense, and the desire to fight for ourselves and our students becomes imperative : there is, after all, no basis for education in a democracy outside of a faith in the enduring capacity for growth in ordinary people and a faith that ordinary people--unpredictable, unmanageable, unlikely to fit into any neatly prescribed slots in our increasingly bureaucratized and regimented society--can, if they choose, change the world.

The complexity of the teacher's task is based on its idiosyncratic and improvisational character -- as inexact as a person's mind or a human heart, as unique and inventive as a friendship or a love affair, as explosive and unpredictable as a revolution. The teacher's work is about background, environment, setting, surround, position, situation, connection. And, importantly, teaching is at its center about relationship--with the person, with the world.

Seeing the student, seeing the world--this is the beginning: To assume a deep capacity in students, an intelligence (sometimes obscure, sometimes buried) as well as a wide range of hopes, dreams and aspirations; to acknowledge, as well, obstacles to understand and overcome, deficiencies to repair, injustice to correct. With this as a base, the teacher creates an environment for learning that has multiple entry points for learning and various pathways to success. That environment must be abundant with opportunities to practice justice; to display, foster, embody, expect, demand, nurture, allow, model, and enact inquiry toward moral action. A classroom organized in this way follows a particular rhythm: questions focus on issues or problems (What do we need or want to know? Why is it important? How will we find out?), and on action (Given what we know now, what are we going to do about it?).

Hannah Arendt reminds us that "education is the point at which we



decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and the young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world."

Education, clearly is political in the best sense. Schools are necessarily a work in progress, always a conversation unfinished.

In a time when the universe of political discourse is receding, disappearing, teachers need to wonder how to continue to speak the unhearable. How can the unspoken be heard? How does self-censorship perpetuate the silence? The tension between aspiration and possibility is acute, and the question of what is to be done a daily challenge.

Perhaps here is where we can move powerfully engage the question of small schools and the struggle to rescue education from its entanglements and burdens. Bigness in schools was and is deliberate, originally a policy response to the stated needs of the captains of industry, the builders of factories. Big schools are mechanistic and managerial, hierarchical, and bureaucratic. Everyone does the same tasks in the same way, like miniaturized factory workers or little soldiers. While all kids are different, in big schools those differences does not make any difference; youngsters and their teachers are treated as if they are interchangeable, even expendable. Big, comprehensive, competitive schools worked for some and failed for many others. Too many students disconnected from learning.

Teaching and learning are fundamentally relational, but large schools are most often structured in ways that make real relationship impossible,

eclipsing students' lives and reducing teachers to clerks or assembly-line workers. The business metaphor and the factory model, then, fill up much of the public space; we are bombarded with images of "clients" and "products" and "goods and services" and "efficiency" and "the bottom line." Teaching is dangerously diminished in the "schools as business" model--the ethical and intellectual dimensions are destroyed in pursuit of something sleek and gleaming and modern.

While teaching, as I've discussed it here, may seem a romantic dream, an idle vision, in reality the business metaphor and the factory model are proven mistakes based on false promises, failures even in their own terms--drop-out rates, suicides, instances of violence are all higher in big schools. By contrast small schools hold on to kids longer and have significantly higher rates of success, particularly for African-American, Latino, and immigrant youngsters from high poverty neighborhoods. Why is this so?

When asked, students who drop-out tell us again and again that the main reason they left school is that no one cared if they stayed. An easy response from school people is, again, "Oh, those damn parents." But the kids said "no one," and no one includes us. In fact, large, impersonal structures make it terribly difficult to let most students know whether we care if they stay or not. It's hard even to know their names as they stride past us in fifty minute blurs, thirty kids to a class, 150 kids a day. It's impossible to care much, to embrace them fully, to demand much from them. It's impossible to have much of a relationship. The kids become, then, the crowd, the herd, and much of our teaching bends toward a single goal: to manage the mob. This is the structuring of unethical behavior, the structuring of indifference, the opposite of a calling to the moral dimension. Or, so the drop-outs tell us. And what of those who stay? For many it is

different (but nonetheless serious) forms of disconnection, alienation, hopelessness, despair.

Small schools is a restructuring strategy aimed pointedly at this disconnection. Just as bigness was a deliberate policy, smallness is an intentional answer and antidote, a gesture toward the personal, the particular, the integrated, the supportive. It points, first, toward students at the center of the education enterprise. In small schools every student must be known well by some caring adult, and every student must have a realistic possibility to a community of learners. There is in students a sense of identity, of visibility, of significance. The message to children and youth is clear: you are a valuable and valued person here; without you this entire enterprise would flounder and fail.

Small schools is, as well, an emblem for teaching as intellectual and ethical work, and for teachers at the center of classroom practice. Teachers, then, are collectively responsible for the content and the conduct of their work--for curriculum, pedagogy, assessment--and, more, for the school lives of a specific group of students. Teachers are not mindless bureaucrats, soul-less clerks, obedient and conforming quisslings. They are, rather, people of courage and initiative, inventors and creators, thinkers and doers. Teachers can be engaged, present, available. And, importantly, they are accountable to the community for their actions and their outcomes. Small schools are places for visible teachers, and perhaps, they are places to build a cohort of crusading teachers.

Small school is, finally, an emblem for parents and communities as the center of the school's life. Parents are not annoying outsiders to be tolerated, or phony "parents" in a patronizing nod toward fairness. In small schools parents are a gift and an asset, and often decision-makers regarding broad policy and direction.

Small school must strive to be sites of education, arenas of learning, protected spaces for an intimate encounter with minds and hearts. There must be freedom to teach, freedom to learn. There are rigorous, serious standards and demands, but whereas standards in big schools are typically generated from afar and imposed from above, standard-setting in small school is part of the real work of teachers, students, and parents. Standards, then, are not imprisoned in the cliché, "What every educated person should know and experience", nor corrupted by the single-minded focus on sorting winners from losers. Standards can become dynamic, alive, both challenging and nurturing, and, most important, can raise the question of what some kids are privileged to know and experience, while others are being denied access to that knowledge and those experience. The world presses in. How do some tests and approaches keep some kids out? How does authoritative knowledge deny some kids' experiences? How do some schools and classrooms suppress some curiosity and some desire?

All of this is to argue that we should resist reducing the small schools movement to a definitional conceit, an administrative convenience, or an organizational scheme. Small schools cannot become simply a mechanistic policy option - this opens the door to elitist small schools, to racist small schools, to anything at all. But if justice driven, small schools can point to the kind of schooling worthy of all children - of poor kids and city kids for example. Smallness, then, is an emblematic characteristic of worthiness in schools.

There is the danger that we will become complacent, satisfied with an anemic version of what could be. There is a danger as well that through overuse and misuse our language will undermine our larger purposes, will become clichéd and ridiculous. It is crucial then that we fight to be sure that the solution is not swallowed by the problem. We must embrace and

organize every potential ally.

The question of whether a good urban school can be built has been answered all over the country with a resounding "yes". The question facing us today are more daunting: Can a system of successful schools be built that are accessible to all children? Can big, failing urban schools be transformed into vital sites of decency and learning with today's teachers and children and families? Can we overcome the structures of failure that predictably impact poor children disproportionately? This is what our work must be about.

Our larger goals must be oriented toward the creation of a system that provides a decent, adequate education to all children. There exists now a patchwork of successful schools and a shambles of failing ones. When mapped against socioeconomic status, school success correlates directly with advantage and disadvantage, with race and class. It is largely the widespread collective anger over school failure linked to endemic racism, privilege and oppression that continues to fuel school reform and the small schools movement. Fighting for change in this critical public arena links to other justice struggles in society, even as it is an immediate effort on behalf of lives of disadvantaged children here and now.

If we take as our goal the education of all children—or even a gesture in that direction—our system is a failure. It is an unjust system. Our impulse to change must build then an opposition to this injustice. Some school people say in effect, "If the administration would let me, I'd be a risk-taking teacher." In reality if the system permitted the boldest and best things teachers are capable of, it wouldn't be a risk to do them. We learn to become crusading, freedom-loving, risk-taking teachers by practicing action toward justice. The fight itself --the struggle to create small schools-- must be justice work, the fight for inclusion, for example, the

struggle for success for all, and the resistance to continuing elitist arrangements. The first thing we learn, then, (and that the students see) is to be fighters for fairness, crusading teachers on behalf of children's lives.

If the danger in large schools is the development of the pathology of the prison-- the culture of passivity, complaint, and failure-- the danger in small schools is the pathology of the cult with its unhealthy obsession on like-mindedness and the correct line.

We can bring, of course, knowledge, experience, and thoughtfulness to our efforts to change schools. We can know, for example, the importance of attacking structures of failure (size, time) and simultaneously the need to reform the cultures and standards and expectations of failure. We can work to build capacity at all levels in order to be successful in recultured and restructured schools.

Perhaps more important, we must bring our commitments to fairness, equity, and justice-- our fundamental commitments-- with us into our change efforts. School change is an instance of social change, and it is no less complex or demanding. Every change effort occurs in context and every context bristles with constraints that must be engaged in pursuit of something better, something fairer. Our commitment could include a faith in the ability of ordinary people to shape the solutions to their problems, the importance of rethinking each step as we go, and a willingness to embrace partial measures, small changes, that gesture toward justice.

It is important in our work that we tell no lies and claim no easy victories. There is no easy solution, no one right way to oppose injustice, to mobilize for a better way. We must remain skeptics and agnostics, even as we stir ourselves to act on behalf of what the known demands of us. We can then resist becoming credulous in the face of official, authoritative knowledge, and resist as well the debilitating tendency toward cynicism

about the possibility of people to act and change their lives.

Poets, it seems to me, are teachers, too. They remind us of the teacher's task, the teacher's obligations. They enlarge and enliven the space in which we construct our teaching lives. Walt Whitman's advice to poets is relevant to us:

This is what you shall do:

Love the earth and sun and the animals, despise riches, give aims to everyone that asks, stand up for the stupid and crazy, devote your income and labor to others, hate tyrants, argue not concerning God, have patience and indulgence toward the people, take off your hat to nothing known or unknown or to any man or number of men, go freely with powerful uneducated persons and with the young and with the mothers of families, re-examine all you have been told at school or church or in any book, dismiss whatever insults your own soul.

Pablo Neruda's "The Poet's Obligation" describes the moral imperative for teachers as well:

To whoever is not listening to the sea  
this Friday morning, to whoever is cooped up  
in house or office, factory...  
or street or mine or dry prison cell,  
to him I come, and without speaking or looking  
I arrive and open the door of his prison,  
and a vibration starts up, vague and insistent,  
a long rumble of thunder adds itself  
to the weight of the planet and the foam,  
the groaning rivers of the ocean rise,  
the star vibrates quickly in its corona  
and the sea beats, dies, and goes on beating.

So, drawn on by my destiny,  
I ceaselessly must listen to and keep  
the sea's lamenting in my consciousness,  
I must feel the crash of the hard water  
and gather it up in a perpetual cup  
so that, wherever those in prison may be,  
wherever they suffer the sentence of the autumn,  
I may be present with an errant wave.  
I move in and out of windows,  
and hearing me, eyes may lift themselves,  
asking "How can I reach the sea?"  
And I will pass to them, saying nothing,  
the starry echoes of the wave,  
a breaking up foam and quicksand,  
a resulting of salt withdrawing itself,  
the gray cry of sea birds on the coast.

So, through me, freedom and the sea  
will call in answer to the shrouded heart.

In our own time Adrienne Rich(1979) reminds us of the choices we -- poets, teachers, all of us -- must make. She describes three prototypes of modern middleclass city-dwellers, and we can enlarge that to include any citizen anywhere. One she calls the "paranoiac" -- to arm yourself with mace and triple-lock doors, to never look another citizen in the eye, to live out a vision of the city-as-mugger, dangerous, depraved and unpredictable with, she notes, "the active collaboration of reality."(54).



The second choice she calls the "solipsistic," to create, if you are able, a small fantasy island "where the streets are kept clean and the pushers and noddors invisible,"(54) to travel by taxi to dinner or the theater, and to "deplore the state of the rest of the city," -- filled with pollution and violence and foreigners -- "but remain essentially aloof from its causes and effects."(54).

These two prototypes are painfully familiar -- each of us has experiences with a paranoid neighbor or colleague, someone filled with suspicion and alarm; many of us have even felt the perverse, attractive pull of that particular stance. Each of us has experienced, as well, those self-absorbed, narcissistic or indifferent urbanites, the ones with the breezy air and the uncomplicated view of city life -- "I love Chicago," they say, without a hint of irony or paradox as they rush from cab to health club to carry-out. Theirs is a comfortable and convenient assumption: my small, personal, privileged experience is the equivalent of the entire human experience, and I bear no responsibility to the whole.

Adrienne Rich posits a third possibility, an alternative to these ultimately destructive, delusional choices, something she herself struggles to name -- "a relationship with the city which I can only begin by calling love."(54). This is neither a romantic nor a blind love, but rather a love mixed "with horror and anger...more edged, more costly, more charged with knowledge...Love as one knows it sometimes with a person with whom one is locked on a struggle, energy draining but also energy replenishing, as when one is fighting for life, in oneself or someone else. Here was this damaged, self-destructive organism preying and preyed upon. The streets were rich with human possibility and vicious with human denial."(54).

In order to live fully in the city, Rich concludes, she must above all ally herself with human possibilities, she must not run from, but seek out the

webs of connection, weave them thicker and stronger and tighter. She embraces, then, the unmapped, the complex, the imaginable. This may be helpful for those of us who believe in a future for the city and for children and for schools. Can we develop relationship that we might begin by calling love? Can we develop that love -- energy draining and energy replenishing -- in a struggle for human possibility, for life itself? Can we imagine a world that could be otherwise?

Teaching as an ethical enterprise goes beyond presenting what already is; it is teaching toward what ought be. It is walking with the mothers of children, carrying the sound of the sea, exploring the outer dimensions of love. It is more than moral structures and guidelines; it includes an exposure to and understanding of material realities -- advantages and disadvantages, privileges and oppressions -- as well. Teaching of this kind might stir people to come together as vivid, thoughtful, and, yes, outraged. Students and teachers, then, might find themselves dissatisfied with what had only yesterday seemed the natural order of things. At this point, when consciousness links to conduct and upheaval is in the air, teaching becomes a call to freedom.

The fundamental message of the teacher is this: You can change your life. Whoever you are, wherever you've been, whatever you've done, the teacher invites you to a second chance, another round, perhaps a different conclusion. The teacher posits possibility, openness, and alternative; the teacher points to what could be, but is not yet. The teacher beckons you to change your path, and so the teacher's basic rule is to reach.

To teach consciously for justice and ethical action is teaching that arouses students, engages them in a quest to identify obstacles to their full humanity and the life chances of others, to their freedom, and then to drive, to move against those obstacles. And so the fundamental message of the

teacher for ethical action is: You must change the world.

Mahfouz, N. (1991). Palace of desire: The Cairo trilogy II. Translated by William Maynard Hutchins, Lorne M. Kenny, and Olive E. Kenny. Cairo: The America University in Cairo press.

Maalouf, A. (1994). Samarkand. London: Abacus; Little, Brown and Company.

Gaines, E.J. (1993). A Lesson Before Dying. New York: Vintage.

Baldwin, J. (1988). A talk to teachers. In Simmonson, R. and Walker, S., eds. Multicultural literacy. St.Paul, MN: Gregwolf Press. pp. 3-12.

Rich, A. (1979). On lies, secrets, and silence. New York: Norton.

# Chenny Troupe

Frances Ann Rohlen

Catherine E. Lawyer

Kathy Mccarthy

Theresa Sullivan

## 1. The History of Chenny Troupe

Since its inception in 1991, Chenny Troupe has grown rapidly. In the nine years of existence, we have certified over 190 dogs, used hundreds of volunteers and provided over 8,000 client hours of therapy. It currently has over 100 volunteers and 45 therapy dogs. It runs eight programs in the Chicago area, each designed to meet the specific requirement of differing special needs populations. Governance is provided by a 13 member Board of Directors and six standing committees (Finance, Resource Development, Marketing, Program, Research and Board Development). It is conducting a quantitative research evaluation of its drug abuse program model in conjunction with Northwestern University, Evanston, Illinois. Chenny Troupe maintains a website: <http://www.chennytroupe.org>.

## 2. The Chenny Troupe Clients

The Chenny Troupe provides programs to special needs children, teens and adults. These individuals are undergoing physical and emotional rehabilitation in hospitals, rehabilitation centers and other inpatient facilities in Chicago. At any given time, 50 to 75% of our client load are members of the medically underserved population in Chicago. Our clients include

victims of violence, severe injuries, substance abuse addiction, sexual abuse, burn, head trauma and mental illness..

### **3. The Chenny Troupe Drug Rehabilitation Programs**

Chenny Troupe currently runs two programs for youths who are recovering substance abusers:

I. *City Girls*-City Girls is an inpatient facility for substance abusing teen age girls ranging from 13 to 19. It is the only public program available in Chicago, a city of 7 million. The primary goal of the seven week Chenny Troupe program is to teach positive behavior and productive life skills. Girls focus on improving self-image and self-confidence, taking responsibility for their actions, and successfully communicating with others.

II. *Gateway*- Gateway houses a total of 37 young men from the ages of 17 through 25. They are diagnosed with drug/alcohol addictions with complicating mental health issues, and conduct disorders. Many have problems with following directions and loosing control, and most have been placed there in accordance with probation and/or the criminal justice system. The Chenny Troupe program lasts for seven weeks, and the goals of the program are: control of anger, constructive behavior, developing communication skills, gaining self-esteem, and trust.

### *Why Would Teens Try Drugs?*

- Curiosity
- Because it Feels Good
- To Reduce Stress/Decrease Anxiety
- To Feel Grown Up
- Peer Pressure; To Fit In
- To Escape Everyday Problems

*American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 1997*

### *Which Teens are At Risk of Abusing Drugs?*

- Those with a family history of substance abuse.
- Those who are depressed.
- Those who have low self-esteem.
- Economically disadvantaged youth.
- Those with negatively perceived family support.
- Youths that have joined a gang.
- School drop-outs.
- Victims of Physical and sexual abuse

*American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 1997*

*CDATA of 1986, Kumpfer, 1989*

### *Substance Use in Adolescent Males*

- Males are at a higher risk of drug use at a younger age, compared to females.
- Offers made to males are most likely to come from a parent or other male.
- Substance abuse in adolescent males correlates with high-risk seeking behaviors.
- In males, substance abuse is most often associated with feelings of **impulsivity** and **need**.
- Adolescent males may abuse drugs to escape reality, appear stronger to others, and increase self-image.

### *Substance Use in Adolescent Females*

- Adolescent females are less at risk for substance use than adolescent males.
- Offers made to females are most likely to come from other females or dating partners.
- Substance abuse in adolescent females is strongly correlated with self-destructive behavior.
- In females, substance abuse is associated with depression and insecurity.
- Adolescent females may abuse drugs to escape depression, decrease inhibitions, or alter their reality.

*Adolescent Drug Use: Data From the  
1999 Monitoring the Future Survey*

**Marijuana**

- In 1999, use of marijuana, the most frequently used illicit drug among teenagers, was 9.7% for 8th graders (13 years of age), 19.4% for 10th graders (15 years of age), and 23.1% for 12th graders (18 years old)
- The perceived risk of using marijuana did not change dramatically at any grade level.

**Steroids**

- 8th grade use increased from 1.6% in 1998 to 2.5% in 1999.
- 10th grade use increased from 1.9% in 1998 to 2.8% in 1999.

**Ecstasy (MDMA)**

- Use of MDMA (ecstasy) is increasing among 12th graders. Lifetime use increased from 5.8% in 1998 to 8.0% in 1999. Past year use rose from 3.6% in 1998 to 5.6% in 1999.

**Alcohol**

- Use of alcohol among youths generally remained stable in the past few years among 8th (13 years old) and 10th (15 years old) graders. In 1999 was 24% for 8th graders, 40% for 10th graders, and 51% for 12th graders (18 years old).
- The proportion of 10th graders (15 years old) reporting having been drunk sometime during the past year (1999) was 40.9%



*Adolescent Drug Use: Data From the  
1999 Monitoring the Future Survey*

**Crack Cocaine**

- The use of crack cocaine by 8th graders (13 years old) tripled between 1991 (0.7 %) and 1998 (2.1 %).

**Heroin**

- Between 1997 and 1999, 8th grade use of heroin has lowered from 1.7 % to 1.2 %.
- 10th and 12th grade use has remained the same from 1997 to 1999, with a 1.5 % usage rate.
- Only 50 % of 8th, 10th, and 12th graders see a great risk in using heroin once or twice.
- The overall perceived risk of using heroin has declined substantially since 1992.
- National Institute on Drug Abuse 1999

*Perceived Harmfulness, Disapproval,  
and Perceived Availability of Illicit Drugs*

- The perceived harmfulness of taking steroids decreased among 12th graders from 68.1 % in 1998 to 62.1 % in 1999.
- Among 12th graders, perceived harmfulness in trying crack cocaine once or twice declined from 52.2 % in 1998 to 48.2 % in 1999.
- The perceived harm and disapproval of alcohol use (including binge drinking and other heavy use) did not change among 8th, 10th, and 12th graders.
- National Institute on Drug Abuse 1999

*Major Issues Effecting Adolescents  
in Substance Abuse Rehabilitation*

I. Trust

- Adolescents unable to trust others are less likely to successfully be treated for substance abuse.
- Adolescents who are unable to be trusted will experience less beneficial connections with others.
- Adolescents lacking trust will be less likely to confide in authority figures in admitting problems, disclosing their fears or asking for help.
- Overall trust determines ability to seek help, to express feelings, and to improve relationships with others.

II. Anger/Aggression Control

- Childhood aggression has been shown to forecast young adult drug use and female deviant behavior.
- Children from abusive families often possess poor aggression control skills and turn to drugs for control.
- Adolescents lacking anger control lack the ability to communicate their frustrations and have poor stress management skills.
- Many children have learned poor anger/aggression control skills from their families and the cycle continues as they rear their children, perpetuating negative behavior.

*Major Issues Effecting Adolescents  
in Substance Abuse Rehabilitation*

III. Self-Esteem

- Substance abuse by adolescents is often self-medicating behavior in order to achieve a better self-image.
- In situations of decreased self-esteem, adolescents also exhibit a lack of self-respect.
- Drug abusing adolescents lacking self-esteem rarely choose to take on responsibility, have minimal positive accomplishments, and may not understand expectations.
- Lack of self-esteem leads to a feeling of loss of control over life situations.
- Lack of self-esteem negatively effects schoolwork, self-control and it allows a peer-pressure to control engagement in activities not in the youth s best self-interest.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 1997
- Horner&Scheibe, 1997
- Brook et al., 1996

## *The Chenny Troupe Program Model*

### I. Trust

- Increases respect for others
- Increases caring for others
- Decreases fear of others
- Increases understanding of positive reinforcement vs. negative reinforcement
- Increases self-respect
- Aids in framing the selection of who deserves your trust

### II. Anger Control

- Increases communication
- Increases understanding of communication styles
- Improves stress management and stress relief
- Aids in recognition of other forms of leisure outside substance abuse
- Improves techniques for dealing with successes and failures
- Self control over aggressive or negative behavior

### III. Self-Esteem

- Increases responsibility
- Increases self-respect/self-image
- Increases positive accomplishments
- Increases ability to understand expectations
- Gives exposure to career individuals and career opportunities
- Increases sense of satisfaction and follow-through

## *The Chenny Troupe Program Model:*

### *How Does it Work?*

- Structured in continuous seven week program cycles, with the seven week a planned graduation.
- Adolescents are paired in teams of two youths to one therapy dog and perform required exercises with the dogs, using basic obedience commands, advanced commands, agility equipment and jumps. Each week, the exercises change and become harder .
- There are goals attached to each week and each exercise contains psychological benefits addressing the adolescent s specific needs.

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Trust	Grooming Lessons Obedience Commands Fetching/Jumping/Directed Fetching Agility Equipment Agility Course	<p>Understanding how trust is established and who should be trusted.</p> <p>Understanding of how trust is built into relationships and what happens when trust is broken.</p> <p>Why is trust important in day-to-day life.</p> <p>Learning that the client can trust the volunteer and dog is an important first step.</p> <p>Many clients originally fear dogs; from prior experience with stray or guard dogs or with neighborhood dogs that have been taught to be aggressive. One of the primary primary barriers to trust is fear.</p>

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Trust, Continued		<p>For the dog to successfully complete the exercises, especially the agility course, the dog must trust the handler. Consequently the handler develops a trusting relationship with the dog and understands the responsibilities of that trust relationship.</p> <p>Obedience commands given to the dog overcomes the fear of failure and creates a positive reward system trusting the dog to perform the given command then rewarding the dog for the success.</p> <p>Giving a dog an obedience command requires focus, attention from the youth and trust of the youth for the dog to follow the command. If a dog goes to a down-stay with a youth reaching over the dog, then the dog follows because of trust. The same is true for agility equipment.</p>



*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Trust, Continued		Grooming lessons further develop the trust formed between youth and dog since most of these exercises require close personal contact with the dog. The youth must trust the dog not to bite.
Anger Control	Obedience Commands Fetching/Jumping /Directed Fetch Agility Equipment	Understand the ability to lead and give directions without aggression. How to influence behavior from a positive standpoint.  Not hitting the dogs relates a powerful message that aggression will not be tolerated and dogs do not respond to negative messages. They respond to touch (petting), positive communications (praise) and positive rewards (treats).

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

*THERAPY*

*DOG/  
ADOLESCEN  
T ACTIVITY*

*PSYCHOLOGICAL  
BENEFIT*

*ISSUE*

Anger  
Control,  
Continued

In the exercises and games, keeping a positive relationship with the dogs, peers (other participants in the program) and the Chenny Troupe volunteers throughout the exercise practices the need for anger control as the relay race or fetching game becomes competitive. They learn to coax a dog with encouragement to go over jumps or retrieve the ball. This creates a sense of competition and accomplishment with encouragement and focused attention.

Included in the learning process is the proper use of positive and negative reinforcement along with timing and technique.

Secondary  
Issue :  
Stress Relief  
Management  
and Relief

Animal/youth activities provides stress. Participation in program allows youth to recognize that pets can provide companionship

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Self-Worth	Active, willing	Gain confidence in self through achievement.
Self-Respect	participation in the program	Establishment and maintenance of positive relationships.
	Grooming lessons	
	Participation in all the program exercises	Learn commands and learn to utilize them effectively.
	Obedience commands	Learn to recognize and celebrate achievements through involvement in the program.
	Fetching/Jumping/ Directed Fetching	
	Use of Agility Equipment	Agility equipment is used to show the pride the dog feels at the sense of accomplishment and that the human and dog team brings a bond that is founded on mutual self-respect. The dog must respect the handler before will climb onto the equipment
	Running Agility Course Graduation	
	Successful Completion of the Program	
	Passing the Canine Good Citizenship Test or AKC CD (Companion Dog)	

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Self-Worth Self-Respect Continued		<p>Planning the graduation translates the rewards for positive behavior, expressing the respect for accomplishments. Valuing self and each other for positive accomplishments and changes produces a youth more in touch with his or her own positive self. Valuing others for their accomplishments encourages reinforcing related behavior crossing racial and ethnic bounds.</p> <p>Dog grooming lessons reinforce the need for personal hygiene and appropriate outward appearances (i.e., choice of dress). Lessons include brushing, brushing its teeth, bathing, toenail clipping.</p>
Secondary Issue :		
Recognition of Another Form of Leisure Outside of Substance Abuse		Gaining enjoyment through play with a dog/pet.

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Self-Worth Self-Respect Continued		Recognition that having a pet will take time to care for and prevent youths from engaging in substance abuse.  Understanding that a pet can be a sober and supportive friend.  Understanding of responsibility to self and others. Responsibility to self = pride. Importance of hygiene.
Secondary Grooming Lessons Issue : Understanding Responsibility	Veterinary Care Lessons Nutrition Lessons Planning of and Attendance at Graduation	Importance of maintaining health/avoid future drug abuse. Importance of nutrition for self and others (i.e., their children). Importance of thinking before acting.

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Self-Worth	Planning of and	Learn or develop planning
Self-Respect	attendance at	techniques.
Continued	Graduation	Sense of satisfaction and
	Obedience Commands	completion.
	Fetching/Jumping/Dire	
Secondary	cted	Seeing something through to
Issue :	Fetching	completion.
Understanding	Agility Equipment	Increase in pride and self-worth.
Positive		Understanding the positive effects
Accomplish		of limitations.
-ments		Positive vs. negative
		reinforcement.

For most of these youths, accomplishing the program and receiving a graduation certificate is the first time they have successfully completed any activity.

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYHOLOGICAL BENEFIT</i>
Self-Worth	Planning of and	Understand that you can plan for
Self-Respect	attendance at	expectations and results.
Continued	Graduation	Understand the expectations of
	Obedience Commands	Fetching/Jumping/Directed
	Fetching/Jumping/Dire	remaining drug free.
Secondary	cted	
Issue :	Fetching	Discussion of cause and effect of
Understanding	Agility Equipment	asking a dog to jump through a
Expectations		hoop, coaching that dog and the
		expectation of praising a good
		result.
Communication	Planning of and	Understanding different messages
	attendance	and conflicting or "double"
	at graduation	messages.
	Obedience commands	Teaches proper respect for
	Fetching/Jumping	authority and what is fair.
	/Directed	Parenting and communication.
	Fetching	Communication issues: different
	Agility Equipment	styles, tone.
		Understanding the impact of tone.
		Understanding issues that may
		confuse communication.

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Communication Continued		<p>Understanding the importance of expressing clear directions and feelings.</p> <p>The issue of appropriate communication supports all of the three major issues facing youths in substance abuse rehabilitation programs.</p> <p>At each session, volunteers, clients and therapists discuss the program learned to life and life experiences.</p> <p>Often, immediate benefits are gained by applying these lessons to interactions with other youths in the facility (but who might not be in the program). Longer term benefits are gained by the youth in learning how to apply the lessons to his/her life "outside" the facility.</p> <p>After each session for seven weeks, the lessons are enforced during daily therapy sessions.</p>



*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
Ancillary Issues:		
Exposure to Career Individuals and Career Opportunities	Participation in Program Grooming Lessons Veterinary Lessons Volunteers Commitment to Attend Program for all Seven Sessions	Positive respect for self demonstrated by volunteer's time, commitment and caring about the progress of the client during the program. Exposure to the volunteers may open the eyes of the youth to possibilities beyond the youth's previous experience.
Respect/Caring	Observe the respect the pet has for his/her owner and owner has for pet Process feelings with volunteers and therapist Veterinary Care Lessons Agility Equipment Planning of and Attendance at Graduation	Learn to respect animals and others. Ability to care for someone or something else. Recognize the purpose of the animal's existence. T h i s lesson has a real life application: to children. Our program teaches the benefits of positive behavior and reward systems vs.. negative behavior

*The Chenny Troupe Drug  
Rehabilitation Program Model*

<i>ISSUE</i>	<i>THERAPY DOG/ ADOLESCENT ACTIVITY</i>	<i>PSYCHOLOGICAL BENEFIT</i>
--------------	---	----------------------------------

Ancillary Issues: Continued		and rewards system, ending the cycle of negative behavior these youths might express toward their own children.
-----------------------------------	--	---

These lessons teach the positive effects of structure in relationships. Commands are given to the dogs in structured ways (always name first, then command), rewards are given only at a certain time (after the dog has successfully completed the required task) and tasks are performed only after certain words and expectations have been learned (the sequence of commands needed to get the dog to jump over the jump and fetch the ball).

Catalyst for Other Therapies		Our program often reaches and opens up youths so that traditional therapies have a more positive effect on the youth.
------------------------------------	--	---

## *Starting a Program*

- ***IDENTIFY PROGRAM OR NEED IN COMMUNITY***

- ***DEVELOP CRITERIA FOR CREATING A PROGRAM TO MEET COMMUNITY NEED***

- Volunteer willingness to travel to program
- Volunteer availability meets program time
- Client population is a good match with volunteers
- Organization's goals can and will be met
- Develop evaluation tools to prove efficacy of program

- ***DESIGN THE PROGRAM PROTOCOL***

- Set program goals
- Client considerations, client goals
- Ratio of clients to volunteers and dogs
- Creativity in program design is important

- ***DETERMINE PATIENT/STAFF RATIO***

- Group size (promoting therapeutic environment)
- Therapist responsibilities before, during and after program
- Establish written expectations between therapy organization and program/facility

## *Starting a Program*

- ***IDENTIFY AND RECRUIT PROGRAM LEADERSHIP***

- Identify and develop program leaders
- Assist leaders in problem solving
- Assist leaders in program exercises
- Experience counts

- ***DEVELOP A HANDBOOK FOR VOLUNTEERS AND LEADERS***

- Handbook to cover expectations, job descriptions, contact numbers and procedures

- ***OBTAIN APPROPRIATE INSURANCE***

- Hospital/Facility
- Therapy Dog Organization

- ***SPACE REQUIREMENTS***

- Therapy Space
- Equipment
- Air conditioning and ventilation needed

- ***ACCESS CONSIDERATIONS***

- Movement of dogs through hallways

## *Starting a Program*

- ***RECRUITING GOOD DOGS***
  - Dogs from warm, loving households
  - All shapes and sizes
  - Local Dog Trainers and veterinarians are good sources of qualified therapy dogs
  
- ***DOG REQUIREMENTS***
  - Good temperament, accepting, calm
  - Must be under verbal control at all times
  - Must know basic commands (sit, down, stay, come, heel)
  - Minimum 1 year old
  - Not distracted by other dogs
  
- ***STATE/GOVERNMENTAL REGULATIONS***
  - Facility must follow governmental regulations relating to animals in hospitals and/or drug treatment facilities
  
- ***SELECTING CLIENTS TO PARTICIPATE***
  - Human Health Considerations
    - ***Allergies***
      - Patients with allergies to animals are not appropriate for programs with dogs

## *Starting a Program*

- **Zoonotic Diseases**

- Zoonotic diseases are rare but may be passed from human to animal and from animal to human. The following have been identified by veterinarians and/or epidemiologists as potential zoonotic pathogens:

- Campylobacter, intestinal parasites, salmonella
- Shigella, giardia, ringworm, fleas, Lyme Disease (ticks)

- **DF2 Precautions**

- DF2 (dysgonic fermentator) is a common flora found in a small percentage of dogs.
- Individuals who have had a splenectomy or are in compromised auto-immune position might not be able to fight the flora and are not recommended for the program. Compromised auto-immune positions include:
  - Rheumatoid arthritis; undergoing chemotherapy
  - aids; massive amounts of cortisone; sickle cell anemia

## *Starting a Program*

- ***VETERIAN HEALTH CERTIFICATE***
- **At least twice a year dog must be examined and receive ;**
  - Vaccinations
  - Dog free of Worms, Parasites
  - Dogs required to have corona vaccine and kennel cough medicine
  - Veterinarian must certify in writing that dog is healthy and free from disease and zoonotic pathogens
  
- ***CERTIFY THE DOGS: THERAPY DOG TEST***
- Pass/Fail Test
- Tests Obedience skills and temperament
- Includes the use of hospital equipment (wheelchairs, walkers, crutches)
- Aggression and elimination are immediate failures
  
- ***HUMAN VOLUNTEER TESTING***
  - Humans must follow facility requirements for volunteers/employees.  
Testing may consist of one or more of the following:
    - Tuberculosis
    - Hepatitis B
    - Drugs
    - Childhood diseases

## *Decertification Policies*

- **CANINES**
- Automatic Decertification
  - Aggression towards humans (growl, bites, snaps, shows teeth)
- Possible decertification (behaviors must be corrected with professional trainer)
  - Aggression towards other dogs
  - Behavior patterns deemed unacceptable/untrainable  
(Example : repeated submissive urination)
  - Failure to recover in certain circumstances; fleeing behavior
  - Repeated instances of dog elimination in facility
  
- **HUMANS**
- Automatic decertification
  - Handler who displays unsportsmanlike conduct or who is seen to kick, strike, or otherwise roughly manhandle a dog at any time during program
- Possible decertification (if left uncorrected)
  - Failure to maintain dog's health certificate
  - Failure to follow rules and regulations (both Chenny Troupe's and the Facility's)
  - Failure to keep dog properly groomed for therapy visits



*Physical and Emotional  
Warning Signs of Teen Drug Abuse*

*Physical Changes*

- Fatigue
  - Repeated Health Issues
  - Red and Glazed Eyes
  - A Lasting Cough
- American Academy of Child  
and Adolescent Psychiatry 1997

*Emotional Changes*

- Personality Change
- Sudden Mood Change
- Irritability
- Irresponsible Behavior
- Low Self-Esteem
- Poor Judgment
- Depression

*Family and School Warning Signs of  
Teen Drug Abuse*

*Physical Changes*

- Starting Arguments
  - Breaking Rules
  - Withdrawing from the Family
- American Academy of Child  
and Adolescent Psychiatry 1997

*School Changes*

- Decreased Interest
- Negative Attitude
- Drop in Grades
- Many Absences
- Truancy
- Discipline Problems

## Workshop Speaker Profiles

**William C. Ayers, Ed.D.**



Distinguished Professor of Education  
Founder and Director, Center for Youth and Society  
University of Illinois at Chicago

William Ayers is a school reform activist, Distinguished Professor of Education, and Senior University Scholar at the University of Illinois at Chicago where he teaches courses in interpretive research, urban school change, teaching for justice and democracy, youth and the modern predicament, and cultural contexts of teaching. He is founder of the Center for Youth and Society, co-director of the Small Schools Workshop, co-founder of the Annenberg Challenge in Chicago, and co-chair of the Chicago School Reform Collaborative. A graduate of Bank Street College of Education and Teachers College, Columbia University, he has written extensively about the importance of creating progressive educational opportunities in urban public schools. His interests focus on the political and social contexts of schooling, and the meaning and ethical purposes of teachers, students, and families. His articles have appeared in many journals including the Harvard Educational Review, the Journal of Teacher Education, Teachers College Record, The Nation, and The Cambridge

Journal of Education. His books include The Good Preschool Teacher, (Teachers College Press, 1989) and To Teach: The Journey of a Teacher, (Teachers College Press, 1993) which was named Book of the Year in 1993 by Kappa Delta pi and won the Witten Award for Distinguished Work in Biography and Autobiography in 1995. Recent edited books include To Become a teacher: Making a Difference in Children's Lives, (Teachers College Press, 1995), (with Janet Miller) A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation (Teachers College Press, 1997), (with Pat Ford) City Kids/City Teachers: Reports from the Front Row, (The New press, 1996), and (with Jean Ann Hunt and Therese Quinn) Teaching for Social Justice, (The New Press and Teachers College Press, 1998). His latest book is A Kind and Just Parent: The Children of Juvenile Court (Beacon Press, 1997).

## **Michelle T. Boone**



Senior Program Coordinator  
Gallery 37  
Department of Cultural Affairs, City of Chicago

Michelle T. Boone joined Gallery 37, the City of Chicago's award winning arts program in May, 1998. Since its inception in 1991, Gallery 37 has

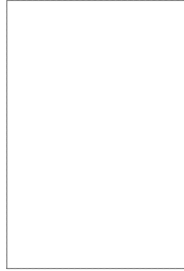
grown from a summer job training program serving 260 youth to one which employs over 3,000 youth annually, Gallery 37 has received international recognition, resulting in the program's replication in 18 cities throughout the United States and abroad.

In 1997, Gallery 37 was named a "Top Ten" innovation in American Government Award by the Ford Foundation and Harvard University's Kennedy School of Government and in 1999 was recipient of the Coming Up Taller Award from the National Endowment of the Arts.

Michelle began her career with Gallery 37 as the Neighborhoods Program Coordinator, working with community based organizations and the Chicago Park Districts to coordinate arts based programs throughout the City, providing jobs for more than 700 youth. Michelle advanced to work as the Schools Program Coordinator, managing Gallery 37 programs in 30 Chicago Public High Schools. Michelle currently works as the Senior Program Coordinator and is now responsible for managing the Gallery 37 Programming staff and overseeing the operations of all four program divisions: the Downtown Program, the School Program, the Connections Program, and the Neighborhoods Program.

Before joining Gallery 37, Michelle worked in the entertainment industry, including television, film, and the recording industry. She is a graduate of Indiana University, earning a Bachelors of Arts degree (Telecommunications) and Masters of Public Affairs(Non-profit management). She also served as a Peace Corps volunteer in Chad, Africa, 1994-96 working in technical assistance and community development.

**Patricia A. Johnson**



Assistant Commissioner  
Department of Cultural Affairs  
City of Chicago

Patricia A. Johnson is an international arts management consultant with almost 20 years of experience with public and private arts organizations in Chicago, New York, Dallas, Los Angeles, and San Diego. She was the founding director of the South Dallas Cultural Center, executive director of the Jamaica Arts Center in New York City, and currently directs the Chicago Artists International Program(CAIP) in the Chicago Department of Cultural Affairs where she serves as Assistant Commissioner. CAIP was organized by Ms. Johnson in 1993 to encourage and support international cultural and arts exchange for Chicago and foreign artists and arts administrators. This program has assisted over 300 participants in short term residencies through grants to individuals and arts organizations traveling to six continents and over 60 countries around the world.

Ms. Johnson has developed collaborations with dozens of arts organizations in Chicago and in cities throughout the United States for projects ranging from international arts festivals to conferences. She has participated as project coordinator, producer, or speaker at international arts festivals and exhibitions in Brazil, West Africa, and South Africa. Consulting projects have ranged from strategic planning, to management

audits, to human resources to marketing and development. She has taught international arts management at Columbia College in Chicago, Illinois.

She presented the paper “Economics of the Arts in the United States” at the Standard Bank International Conference on the Economic Benefits of Arts and Culture in Grahamstown, South Africa in 1997, and presented the paper “Multiculturalism and City Arts” at the UNESCO Conference on Cities in the New Millennium in La Paz, Bolivia in 1999.

As a volunteer, she has served as board member of the Arts and Business Council of New York and Chicago, the National Jazz Museum, the Fulbright Advisory Board, and Chicago Sister Cities International.

As Director of the Chicago Artists International Program Ms. Johnson has visited United States Information Agency overseas posts where she conferred with artists and arts administrators and held formal and informal study groups in The Americas(Argentina, Brazil, Chile, Peru, Bolivia, Columbia and El Salvador), Europe(England, France, Netherlands) Africa(Ghana, Senegal, Cote d’Ivoire, Egypt and South Africa). Asia/Oceania(Korea, Japan, China, Singapore, Indonesia, Thailand, Malaysia, Hong Kong, Australia and New Zealand.)

In November 1999 Ms. Johnson completed a residency sponsored by the United States Information Agency and Sanskriti Institute for International Arts Management in Delhi, India. Earlier in the year she traveled to Salvador Brazil where she shot video footage for a documentary “Arts and Spirits” of Brazil.

## Alex Kotlowitz



Author "*There Are No Children Here*"

Alex Kotlowitz's most recent book is *The Other Side of the River: A Story of Two Towns, a Death and America's Dilemma* (Nan A. Talese/Doubleday.) The *New York Times* wrote: "Of all the many books written about race in America in the past couple of years, none has been quite like *The Other Side of the River*. It is the difference between the two towns, one white, one black, that anchors this story, give it its soul, and makes it Chicago Tribune's Heartland Prize for Non-Fiction and the Great Lakes Booksellers Award for Non-Fiction.

He also is the author of the bestselling *There Are No Children Here: The Story of Two Boys Growing Up in the Other America*. The book, which was published in 1991, was the recipient of numerous awards including the Helen B. Bernstein Award for Excellence in Journalism, the Carl Sandburg Award and a Christopher Award. The New York Public Library selected *There Are No Children Here* as one of the 150 most important books of the century. In the fall of 1993, it was adapted for television as an ABC Movie-of-the-Week starring Oprah Winfrey.

Mr. Kotlowitz currently contributes to *The New Yorker* and teaches writing at Northwestern University. His articles have also appeared in *The New York Times*, *The Washington Post*, *The Chicago Tribune*, *Rolling*

*Stone and The New Republic.* Mr.Kotlowitz regularly gives public lectures, including recent appearances at Harvard, Illinois Wesleyan, Otterbein College, the University of Oregon, the University of North Carolina and the University of Georgia.

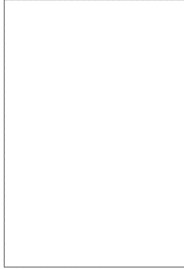
Mr.Kotlowitz, who has been a Distinguished Visitor at the John D, and Catherine T.MacArthur Foundation, was a staff writer at *The Wall Street Journal* from 1984 to 1993, writing on urban affairs and social policy. Prior to joining the Journal, he freelanced for five years, contributing to the MacNeil-Lehrer,National Public Radio's All Things Considered and Morning Edition, as well as various magazines. His journalism honors include the Robert F.Kennedy Journalism Award and the George Polk Award. He is the recipient of two honorary degrees and the John LaFarge Memorial Award for Interracial Justice given by New York's Catholic Interracial Council.

Mr.Kotlowitz, whose first journalism job was with The Lansing Star, a weekly in Lansing, Michigan, also worked as a community organizer in Atlanta in the mid-1970s.

A graduate of Wesleyan University in Middle town, Ct., Mr.Kotlowitz grew up in New York City. He currently lives with his family just outside Chicago.



**Catherine E. Lawler**



Vice President and Co-Founder  
The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois.

Catherine E. Lawler has been involved with Chenny Troupe programs since its inception. She has given several lectures to the Midwest Symposium, on Therapeutic Recreation on the topics of animal-assisted therapy and therapeutic activities using dogs. She has spoken at Harper College, Legal Technology Section, on “Careers in Transition: Paralegals in Progress” , and has spoken to the Illinois Paralegal Association, Senior Legal Assistant Section on “Career Alternatives for Paralegals” . She is General Partner of Cheshire Partners, Ltd., Chicago, Illinois, an asset-management firm, is Secretary/Treasurer of RAM Financial, Ltd., Chicago, Illinois, a privately-held venture capital company, and is Chief Financial Officer of Inn-Room Systems, Inc., Wheeling, Illinois, a manufacturer of fully computerized hotel minibars. She is a graduate of Northwestern University, Evanston, Illinois.

**Bennett L. Leventhal, M.D.**



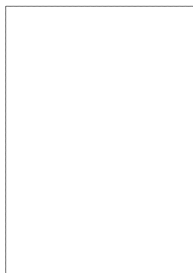
Irving B. Harris Professor of Child and Adolescent Psychiatry  
Professor of Psychiatry and Pediatrics  
Director, Child and Adolescent Psychiatry  
Vice Chairman, Department of Psychiatry  
The University of Chicago

Bennett L. Leventhal was born in Chicago, Illinois and grew up in Arkansas, Illinois and Louisiana. After receiving his M.D. from Louisiana State University School of Medicine at New Orleans, Dr. Leventhal completed his residency and fellowship in child and adolescent psychiatry at Duke University Medical Center. At Duke, he served as chief resident and as a junior faculty member. Following two years as a medical officer at the Naval Regional Medical center at Portsmouth, Virginia, Dr. Leventhal joined the faculty of the University Chicago. He is a Diplomate of the American Board of Psychiatry and Neurology in both General Psychiatry and Child and Adolescent Psychiatry, a Fellow of both the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry and the American Psychiatric Association. Dr. Leventhal is Past President of the Society of Professors of Child and Adolescent Psychiatry and Past President of the Illinois Council of Child and Adolescent Psychiatry. Dr. Leventhal is a member of several boards including the Citizens' Committee of the Juvenile Court of Cook County, the Illinois Orton Dyslexia Society and the Panel of Professional

Advisors of the Autism Society of American. Dr. Leventhal has been named to the National Board of Medical Examiners where he also serves as the Chair of Step 2 for the United States Medical Licensing Examination. He also serves as a consultant and lecturer to numerous other agencies and organizations, locally, nationally and abroad. He is the recipient of numerous awards and honors for his academic work and extensive community service.

Dr. Leventhal is currently the Irving B. Harris Professor of Child and Adolescent Psychiatry, Professor of Psychiatry and Pediatrics, Director of Child and Adolescent Psychiatry, and Vice Chairman of the Department of Psychiatry at the University of Chicago. He has worked extensively in the areas of attention disorders, autism, community services, developmental disorders, genetics, juvenile justice and psychopharmacology. He is an active clinician, teacher, and investigator, as well as an academic and clinical administrator. The primary focus of his current work is on medical education, the diagnosis, etiology and treatment of early-onset childhood psychopathology, particularly autism/developmental disorders, and developing new strategies for mental health services delivery to youth, especially in community agencies such as the schools and the juvenile justice system.

## Michael Rohd

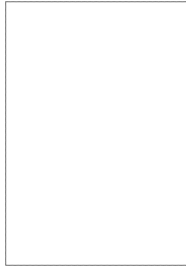


Founder and Director

Hope Is Vital

Michael Rohd is a theatre artist and educator. He is the founder/director of Hope Is Vital, an international theatre-based community building and community dialogue organization, and the artistic director of Sojourn Theatre Company, which makes original performance work in Portland, OR. He is an artistic associate of Ping Chong and Company in NYC, and an affiliate artist with Cornerstone Theatre in Los Angeles. Recent performance projects and residencies have been at sites such as: Helsinki School of Art and Media in Finland; University Minnesota; George Street Playhouse in New Jersey; Children's National Medical Center in Washington, DC. His book "Theatre for Community, Conflict, and Dialogue" from Heinemann Press is used by practitioners and universities around the world.

## Frances Ann Rohlen

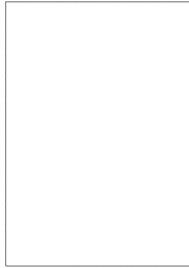


President and Co-Founder

The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois.

Frances Ann Rohlen has been involved in philanthropic issues for many years. She has received the Abraham Lincoln Centre Community Leadership Award, 1993, Gray W. McQuaid Award, Trinity College, 1991, Outstanding Volunteer Award, Junior League of Chicago, 1998, and was selected by **Good Housekeeping Magazine** as one of “100 Young Women of Promise”. She serves on many charitable Boards, including Trinity College, Hartford, Connecticut (Board of Trustees), Chicago Maternity Center (Northwestern Memorial Hospital), Brain Research Foundation, and the Chenny Troupe, Inc. She is Co-Founder of Cheshire Partners, Ltd., Chicago, Illinois, an asset management firm, and is Managing Director of RAM Financial, Ltd., Chicago, Illinois, a privately-held venture capital company. She serves on numerous other corporate boards. She is a graduate of Trinity College, Hartford, Connecticut.

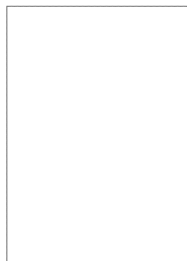
**Kathy McCarthy Olshein**



Vice President of Programs and Co-Founder  
The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois

Kathy McCarthy Olshein has run the Chenny Troupe City Girls Program for drug-addicted teen girls since its inception. She has also been involved with the planning, design and implementation of other types of therapy dog programs for Chenny Troupe. She is President of MarKay Dog Training, Inc., a dog training company established in 1984. She is a member of the Association of Pet Dog Trainers, and was formerly a veterinary technician and a professional dog groomer. She is a breeder of obedience dogs and conformation champions, and is experienced in showing dogs at AKC obedience trials(Novice through Utility). She has been a guest lecturer and expert for television and radio interviews, and has done television commercial work involving dogs.

**Jacquelyn S. Sanders, Ph.D.**



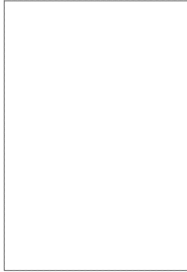
Director, Emerita, Sonia Shankman Orthogenic School, University of Chicago

Senior Lecturer, Emerita, Department of Education, University of Chicago

Clinical Associate Professor, Emerita, Psychiatry, University of Chicago

Jacquelyn Seevak Sanders is director of the Sonia Shankman Orthogenic School and senior lecturer in the Department of Education at the University of Chicago. She earned the Ph.D. in education and psychology with a focus on curriculum at the University of California, Los Angeles, and is a licensed psychologist.

## Theresa Sullivan



Research Assistant

The Chenny Troupe Incorporated, Chicago, Illinois.

Theresa Sullivan has aided in the research and writing of this presentation, She has been involved in adolescent psychology since 1995 when she began tutoring and counseling adolescents through the University of Vermont. She graduated the University of Vermont in 1999 with a Bachelors of Science in Psychology and a minor in Biology, Psi Chi Honor Society. Since graduation, she has been interning with Dr. David Ostrow, Chief of Addiction Medicine and Behavioral Neurosciences at Loyola University Hospital in Chicago. The focus of her research has been alcoholism, hepatitis C and HIV epidemiology.



## Fable

A group of frogs were traveling through the woods, and two of them fell into a deep pit. All the other frogs gathered around the pit. When they saw how deep the pit was, they told the unfortunate frogs they would never get out. The two frogs ignored the comments and tried to jump up out of the pit.

The other frogs kept telling them to stop, that they were as good as dead. Finally, one of the frogs took heed to what the other frogs were saying and simply gave up. He fell down and died. The other frog continued to jump as hard as he could. Once again, the crowd of frogs yelled at him to stop the pain and suffering and just die. He jumped even harder and finally made it out.

When he got out, the other frogs asked him, "Why did you continue jumping? Didn't you hear us?" The frog explained to them that he was deaf. He thought they were encouraging him the entire time.

This story teaches two lessons;

1. There is power of life and death in the tongue. An encouraging word to someone who is down can lift them up and help them make it through the day.
2. A destructive word to someone who is down can be what it takes to kill them. Be careful of what you say. Speak life to those who cross your path. The power of words... it is sometimes hard to understand that an

encouraging word can go such a long way. Anyone can speak words that tend to rob another of the spirit to continue in difficult times. Special is the individual who will take the time to encourage another. Be special to others. Send this to someone you like. I DID.

### **The Essence of Success**

“Successful is the person who has lived well, laughed often and loved much, who has gained the respect of children, who leaves the world better than they found it, who has never lacked appreciation for the earth’s beauty, who never fails to look for the best in others or give the best of themselves”.