

교육학 박사학위 논문

통일교육 강사의 협업 경험과
상호문화교육적 의미에 대한 연구
- van Manen의 현상학적 방법을 적용하여

A Study on the Collaborative Experience
of Unification Education Instructors and
the Meaning of Intercultural Education
- By Applying van Manen's Phenomenological Method

2021년 2월

인하대학교 대학원

다문화교육학과

김 태 훈

교육학 박사학위 논문

통일교육 강사의 협업 경험과
상호문화교육적 의미에 대한 연구
- van Manen의 현상학적 방법을 적용하여

A Study on the Collaborative Experience
of Unification Education Instructors and
the Meaning of Intercultural Education
- By Applying van Manen's Phenomenological Method


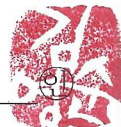



2021년 2월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

이 논문을 김태훈의 박사학위논문으로 인정함

2021년 02월

주심	손영환	
부심	김영순	
위원	최현식	
위원	조상식	
위원	배경임	

국 문 초 록

통일교육 강사의 협업 경험과 상호문화교육적 의미에 대한 연구

본 연구의 목적은 남북한 출신 통일교육 강사들의 학교통일교육 협업 경험의 본질과 상호문화교육적 의미를 밝히는 것이다. 남한 출신 강사와 북한 출신 강사가 통일교육원에서 진행하는 '찾아가는학교통일교육'을 협업하는 과정에서 겪는 경험의 본질을 밝히고, 상호문화교육적 의미를 도출하고자 하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 두 가지 연구문제를 선정하였다. 첫째, 남북한 통일교육 강사들은 학교통일교육 협업 과정에서 무엇을 경험하는가? 둘째, 남북한 통일교육 강사들의 학교통일교육 협업 경험에서 상호문화교육적 의미는 어떠한가?

일반시민단체 등의 다른 통일교육 기관에서 진행하는 통일교육 사업과 비교할 때, '찾아가는학교통일교육'은 남한 출신 강사와 북한 출신 강사가 2인 1조를 이루어 동시에 같은 수업을 함께 협업하며 진행한다는 특징이 있다. 하지만 이러한 협업 과정이 주는 의미와 남북한 통일교육 강사들의 경험에 대한 질적 연구는 찾아보기 힘들다. 남북한의 문화와 경험 및 인식의 차이로 다양한 갈등 상황에 직면하고 있는 현실에서, 남북한 상호 간의 이해를 위한 노력이 요청되고 있다. 이러한 노력은 서로를 존중하고 배려하면서 함께 상생하려는 방향으로 이루어져야 하기 때문에, 상호문화적인 접근이 필요하다.

상호문화성은 관용적 태도와 다원적 세계관으로 상호간 문화에 존재하는 개인들의 만남과 관계가 역동적으로 이루어지는 것을 뜻한다. 상호문화성을 중시하는 상호문화교육의 기저에는 타자성 철학이 있다. 타자를 상호문화적인 관점으로 대하고 바라본다는 것은 타자가 나와 다른 존재임을 인정함과 동시에 타자가 나와 같은 주체라는 사실도 감지하는 것이다. 이러한 상호문화성과 타자성을 중심으로 하는 상호문화교육의 관점이 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험에서 어떤 의미로 발현되는지 van Manen의 해석학적 현상학 방법으로 분석하

였다. van Manen의 해석학적 현상학은 인간경험을 깊이 이해할 수 있도록 이끈다. 동시에 인간 존재의 다양한 측면을 주시하게 함으로써 이전에 반성되지 않았던 현상을 보다 풍부한 의미를 가진 내용으로 도출되게 해준다.

연구참여자는 전문가에게 추천받고 눈덩이표집 방법으로 남한 출신 눈높이강사 6인과 북한 출신 탈북강사 7인을 선정하였다. 본 연구에 적극적으로 의견과 경험담을 진술할 수 있으며 '찾아가는학교통일교육' 강사활동 4년 이상의 경력을 가진 강사로 기준을 정하였다. 자료수집은 연구참여자들 심층면담과 참여관찰, 그리고 van Manen이 제시한대로 경험에 대한 통찰과 이해를 높이고자 관련 주제의 문학 및 예술작품 수집을 병행하였다. 자료수집 기간은 2019년 11월부터 2020년 10월까지였다.

van Manen의 해석학적 현상학 연구방법을 적용하여 남북한 통일교육 강사의 협업 경험의 본질에 집중하면서 자료를 분석하였다. 자료를 분석한 결과, 남북한 통일교육 강사들의 경험에 대한 본질적 주제를 van Manen의 실존체 네 가지로 구분하였다. 신체성에는 공명과 합심, 협력하는 한 몸, 긴장과 갈등이라는 주제가 도출되었다. 시간성에는 대화하고 소통하려는 현재, 통일 미래의 선취라는 주제가 도출되었다. 공간성에는 서로 보완하는 장소, 협업으로 가는 길이라는 주제가 도출되었다. 마지막으로 관계성에는 상호존중과 배려의 선순환, 더불어 같이 하는 관계, 불만과 대안 모색이라는 주제가 도출되었다.

이러한 주제들에 대하여 현상학적 반성을 거쳐서 상호문화교육적인 의미는 어떠한지 해석하였다. 상호문화교육적 의미는 인식, 태도, 행동 영역을 기준으로 해석하였다. 타자와의 협업 이해 영역에서, 타자에 대한 이해, 협업을 위한 과정, 연결된 신체성 인식, 서로주체성을 깨달음이라는 의미가 도출되었다. 성찰과 소통 의지 영역에서 자기 성찰, 소통을 위한 노력, 갈등 극복 의지, 상호작용 중시 의미가 도출되었다. 상호문화적 공존체 실천 영역에서는 상호문화역량, 반(反)편견 능력, 연대 관계 실천, 공존체 지향이라는 의미가 도출되었다.

본 연구결과를 토대로 네 가지 제언을 하였다. 첫째, '찾아가는학교통일교육'의 상호문화성 강화 방안으로 남북한 통일교육 강사들이 상호문화교수법을 학습해야 한다. 둘째, 통일교육원에서 남북한 통일교육 강사가 협업하는 것 자체에 대한 교육적 의미를 더욱 강조할 필요가 있다. 셋째, 남북한 통일교육 강사

각각의 구체적인 역할과 수업내용 및 목표를 포함하는 교수안 작성이 필요하다. 넷째, 한반도 평화·통일 환경에 상호문화주의적 적용이 필요하다.

본 연구는 남북한 통일교육 강사의 경험을 van Manen의 해석학적 현상학 연구방법으로 최초로 밝혀서 이들의 경험에 대한 이해를 향상시켰다는 데에 의의가 있다. 또한 남북한 통일교육 강사들의 상호문화적 경험을 심층적으로 이해하고 그 의미를 탐색해 봄으로써, 향후 남북한 주민들의 사회통합 과제에 실질적인 도움을 줄 수 있는 기초 자료가 될 것이다. 상호문화적 관점은 남북한 주민들이 서로 이해하고 남북관계의 발전을 선도하는 데에 실천적인 함의를 제공할 것으로 기대된다. 본 연구 결과를 기초자료로 하여 다양한 직종과 현장에서 실천적인 제언을 제시할 수 있을 것이며, 이후 비슷한 사례에 대한 연구에도 활용될 수 있다.

하지만 연구참여자 13명의 경험이 '찾아가는학교통일교육' 활동강사 전체를 대표할 수 없으므로, 본 연구결과를 전체 강사에게 일반화하여 적용할 수는 없다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 본 연구결과를 토대로 전체 활동강사를 대상으로 다양하게 접근하는 등의 후속연구가 필요하다.

주제어 : 통일교육, 통일교육강사, 찾아가는학교통일교육, 상호문화성, 상호문화교육, 해석학적 현상학 연구

목 차

국문초록	i
목 차	iv
표 목차	vii
그림 목차	viii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구 동기	3
3. 연구 문제와 연구 내용	5
4. 선행연구 탐색	6
II. 이론적 논의	14
1. 학교통일교육	14
1.1. 학교통일교육 개념	14
1.2. 찾아가는학교통일교육	15
1.3. 통일교육 협업	23
2. 상호문화성과 상호문화교육	27
2.1. 상호문화성과 상호문화주의	27
2.2. 상호문화적 타자성	31
2.3. 타자중심적 상호문화교육	34
3. 소결	45
III. 연구방법	49
1. 연구 개요와 절차	49
1.1. 연구 개요	49
1.2. 연구 절차	52

2. 연구자와 연구참여자	59
2.1. 연구자	59
2.2. 연구참여자	63
3. 자료수집과 분석	66
3.1. 자료 수집	66
3.2. 자료 분석	82
4. 연구 윤리	84
IV. 통일교육 강사의 협업 경험	87
1. 신체성	89
1.1. 공명과 합심	89
1.2. 협력하는 한 몸	94
1.3. 긴장과 갈등	102
2. 시간성	109
2.1. 대화하고 소통하려는 현재	109
2.2. 통일 미래의 선취	113
3. 공간성	115
3.1. 서로 보완하는 장소	115
3.2. 협업으로 가는 길	119
4. 관계성	122
4.1. 공유와 배려의 선순환	122
4.2. 더불어 같이 하는 관계	127
4.3. 불만과 대안 모색	130
5. 소결	139
V. 통일교육 협업 경험의 상호문화교육적 의미	142
1. 타자와의 협업 이해	143
1.1. 타자에 대한 이해	143
1.2. 협업을 위한 과정	146

1.3. 연결된 신체성 인식	149
1.4. 서로주체성을 깨달음	154
2. 성찰과 소통 의지	157
2.1. 자기 성찰	157
2.2. 소통을 위한 노력	160
2.3. 갈등 극복 의지	163
2.4. 상호작용 중시	164
3. 상호문화적 공존체 실천	167
3.1. 상호문화역량	167
3.2. 반(反)편견 능력	170
3.3. 연대 관계 실천	173
3.4. 공존체 지향	175
4. 소결	177
IV. 결론	179
1. 요약	179
2. 논의와 제언	181
참고문헌	189
ABSTRACT	202

표 목차

<표 I-1> 선행연구 분류	6
<표 II-1> 표준강의안 목차 내용	16
<표 II-2> 게임 프로그램 내용	17
<표 II-3> '찾아가는학교통일교육' 진행 프로세스	19
<표 II-4> '찾아가는학교통일교육' 활동강사 현황	21
<표 II-5> 상호문화교육의 기본원칙	38
<표 II-6> 타자중심적 상호문화교육의 내용 요소	45
<표 III-1> van Manen의 해석학적 현상학의 연구 단계	53
<표 III-2> 연구참여자 A그룹 기본 특징	64
<표 III-3> 연구참여자 B그룹 기본 특징	65
<표 III-4> 연구참여자 심층면담 개요	68
<표 IV-1> 연구참여자들의 통일교육 협업 경험의 본질적 의미	88
<표 V-1> 통일교육 협업 경험의 상호문화교육적 의미	142

그림 목차

[그림 Ⅱ-1] 학교통일교육 전문강사 수칙 및 서약서	22
[그림 Ⅲ-1] 연구방법 대입 내용	58
[그림 Ⅲ-2] 소설 <압록강 블루>	72
[그림 Ⅲ-3] 수필 <통일을 꿈꾸는 사람들>	73
[그림 Ⅲ-4] 그림책 <놀아도 괜찮아, 딱 친구야>	74
[그림 Ⅲ-5] 회화 <Are you lonely, too?>	77
[그림 Ⅲ-6] 사진 <김포 애기봉 전망대>	78
[그림 Ⅲ-7] 영화 <코리아>	79
[그림 Ⅲ-8] 설치미술 <통일기관차>	80
[그림 Ⅲ-9] 설치미술 <하나 둘 셋 스윙>	81

I. 서론

1. 연구의 필요성

통일부 통일교육원 학교통일교육과에서 진행하는 '찾아가는학교통일교육' 사업은 초·중등학교의 통일교육 강화와 통일교육위원의 활동 등을 규정한 '통일교육지원법'과 '시행령'이 발효됨에 따라 2010년도에 시작하였으며, 매년 전국의 초·중·고등학교를 대상으로 1회성 특강식 강의를 연 평균 1,000회 정도 진행하고 있다. '찾아가는학교통일교육'은 청소년 통일교육 이해 제고와 통일미래 비전 확산을 위하여 통일교육 전문 강사진과 놀이교육 프로그램을 전국 초·중·고교에 지원하고 있으며, 놀이와 문화가 접목된 참여·체험형 통일교육을 학교현장 수요에 맞춰 실시하고 있다(통일부, 2020b).

2020년 12월 기준으로 남한강사 36명, 북한이탈주민강사 30명으로 총 66명이 통일교육원 학교통일교육과에 소속되어 활동하고 있다. '찾아가는학교통일교육'은 북한이탈주민강사가 북한 학생들과 주민들의 생활 등을 교육하고, 남한강사가 통일의 필요성과 미래 등에 대한 교육을 담당한다. 이러한 통일교육 방식은 정부기관 외 일반시민단체나 통일교육 전문기관에서 진행되는 통일교육 사업과 비교할 때 독특한 차이점이 있다. 남한 출신 강사와 북한 출신 강사가 2인 1조를 이루어 동시에 같은 수업을 함께 협업하며 진행한다는 특징이 있지만, 이러한 협업과정이 주는 의미와 강사들의 경험에 대한 사례 연구는 찾아보기 힘들다. 남한 통일교육강사로 활동하고 있는 이지혜(2017)와 오덕열(2018)이 '찾아가는학교통일교육'에 관련한 학위논문을 작성했지만, 교육과정을 분석하거나 내용적 측면에서 제언을 했을 뿐이고 강사들의 경험에 대한 질적 의미를 밝히지는 않았다.

통일교육이 통일에 대한 추상적인 기대에 그치지 않고 사회 통합을 위한 디딤돌이 되기 위해서는 상호문화적 관점을 통한 적극적인 이해가 필요하다(채소린 외, 2019). 남북한 강사들의 여러 인식이 서로 달라서 다양한 갈등 상황에 직면하고 있는 현실(윤철기, 2016)에서, 남북한 상호 간의 지속적이고도 체계적

인 교류와 이해를 위한 노력이 요청되고 있다(김정원 외, 2016). 따라서 남북한 교사들이 협업하는 사례에 대한 상호문화성의 의미를 밝히는 연구가 필요하다.

상호문화(inter-culture)란 ‘inter’와 ‘culture’로 이루어진 합성어이며, ‘inter’는 관계와 사이라는 두 의미를 함축하고 있다. ‘관계’는 문화와 문화가 관련을 맺는다는 뜻이고, ‘사이’는 서로 다른 문화들이 만나 새롭게 창발하는 열린 공간을 의미한다. 즉, 상호문화성은 “문화와 문화 사이의 접촉과 만남을 통해 이루어지는 개개 문화의 변화 그리고 이에 수반되는 상호융합의 현상과 가능성”(박인철, 2015: 59)이다. 상호문화성이 실현되기 위해서 문화의 다양성과 다른 문화의 동등한 가치를 인정하고, 상호작용을 통한 공동의 문화 및 문화적 공감대를 추구해야 한다(박인철, 2015).

이러한 접근으로 타인과의 만남 자체를 통해 배우며 이해하는 관계가 구성되는 것이 중요하다(차보은, 2014). 새로운 협력 관계에 이르는 창조성을 배양하는 미래지향적인 관점에서 상호문화성은 집단의 문화적 사회화에 대한 다면적 의식을 형성할 기회를 제공함으로써 타인이나 타 집단의 다른 생활방식에 대한 호기심과 개방적 마음가짐 및 이해심을 기르게 해준다(정영근, 2011).

남북한의 문화적 동질성 회복에 대한 연구들도 다양하게 진행되고 있다. 대부분의 담론과 논의들은 남북한 사람들 간의 문제 해결을 위해서 접촉을 통한 상호변화를 대안으로 제시(고성호, 2003)하고 있지만, 실제로 남북한 주민들이 대등한 교류를 통하여 어떻게 관계하고 변화할 수 있는지에 대한 탐색은 부족하다. 따라서 본 연구에서는 기존에 상호문화교육과 통일교육을 연결시킨 연구들의 논의를 이어서 남북한 통일교육 교사들의 협업경험을 통하여 상호문화성의 실천적인 함의를 고찰해보았다.

북한이탈주민과 남한주민 간의 인식의 장벽을 해체하기 위해서 어느 한쪽만을 대상으로 하는 교육 프로그램은 실효를 거두지 못하기 때문에, 양쪽 집단이 평등한 관계에서 지속적인 관계를 맺으며 상위의 공통 목표를 향해 협력하는 여건을 마련하는 것이 필요하다(윤인진·채정민, 2010). 또한 남북 문화적 차이로 인한 이질성을 해소하고, 갈등 해결을 위한 방안으로 상호문화성에 관한 연구가 필요하다(유은순, 2017). 남북한 통일과정에서 예상되는 ‘함께 살아가는’ 문제에 접근하기 위해서 남북한을 대등한 시각에서 바라보는 것이 중요하며 남

북한 부부관계 이외에 직장 동료관계 등 다양한 사회적 관계에 대한 연구가 필요하다(이민영, 2004: 204).

통일부 통일교육원(2020a)에 따르면 통일교육에서 타자와의 상호작용으로 상대방 모두 변화와 성장을 도모하는 상호문화적인 관점을 중시하는 논의가 최근에 활발하게 진행되고 있음을 알 수 있다. 또한 통일부(2018b)는 평화통일교육을 위한 평화의식 함양을 강조하며 사회문화적 가치관의 차이를 인정하고 상호 소통을 중시하는 관용의 자세와 평화의 정신을 키워나갈 것을 표명한다. 이에 따라 향후 통일교육 관련 연구에서 상호작용, 상호문화, 관용 등에 대한 연구가 필요하다(김태훈·김영순, 2020: 102-103).

이러한 관점에서 북한이탈주민과 남한주민이 같은 일을 하면서 사회·문화적 이질감을 극복하고 함께 지향해야 할 가치를 만들 수 있는 상호문화적 접근이 필요하다. 따라서 본 연구는 그러한 시도의 하나로써 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험에서 상호문화교육적인 의미를 심층적으로 살펴보았다.

2. 연구 동기

통일부 통일교육원에서 주관하는 '찾아가는학교통일교육' 사업이 10년이나 지속되었고, 연구자 본인은 2014년부터 6년째 활동을 해오면서 여러 경험을 하였다. 남북한 강사가 2인 1조가 되어 통일교육을 진행하는 사례는 매우 독특한데, 이들이 경험하는 현상에 대한 학문적인 연구는 찾아보기 힘들다. 연구자는 2013년 6월에 '제4기 통일교육전문과정-눈높이 통일교육강사반'에서 한 달간의 교육을 받고 강사 선발시험에 합격하여 현재까지 강사활동을 해오고 있다. 통일교육원에서 지정해준 북한이탈주민 강사들과의 협업 활동을 통해 작은 통일을 경험하고 있다. 처음에는 북한이탈주민 강사들의 특징을 몰라서 서로 얼굴을 붉히는 시행착오를 겪기도 했지만, 조금씩 이해해가면서 강사활동 과정에서 일치감과 성취감을 느끼기도 하였다. 통일 이후 다양한 현장에서 남북한 주민들이 함께 협업하는 사례가 많아질텐데, 그 때 발생하게 될 시행착오를 줄이기 위해 서라도 현재까지 진행된 경험의 본질에 대한 연구가 필요하다.

연구자의 지도교수는 질적연구자는 자기 삶의 연구자가 되어야 한다(김영순

외, 2018)고 강조해 오고 있다. 연구자 본인이 하고 있는 일 중 하나로써 '찾아가는학교통일교육' 전문강사 경험에 대하여 연구의 필요성을 느꼈다. 연구자는 학교통일교육 강사 활동을 하는 중에 다문화교육학 박사과정에 진학하였는데, 스스로 가진 선입견이나 편견을 학문적인 성찰을 통하여 극복하고 상호문화교육적으로 발전 시킬 수 있었다. 이러한 주관적인 경험이 계기가 되어 보다 심층적인 의미를 발견할 뿐만 아니라 교육학적 담론과 정책적 제언에 있어서도 시사점을 줄 수 있는 경험의 본질에 대한 연구가 점차 필요해졌다. 연구자는 살아 있는 경험의 본질에 집중하기 위하여 연구자에게 흥미를 일으키는 현상에 주목하고, 연구자 자신의 삶의 맥락, 가치 등과 연관된 것을 연구주제로 결정해야 한다(van Manen, 1994). 이에 따라 연구자는 다음과 같은 연구주제의 결정 과정을 거쳤다.

연구자는 2018년 2학기 다문화교육학 전공수업으로 진행된 다문화교육론 수업에서 얻은 지식과 배운 경험을 중심으로 자문화기술지 연구(김태훈·김영순 2019)를 수행하면서 질적연구의 즐거움과 유익을 깊이 깨달았으며 연구자 본인의 학문적 비전을 구체화할 수 있었다. 박사과정의 모든 수업과 과제 그리고 조별 토론을 꾸준히 수행하면서 연구자는 평화·통일 과정에서 다문화교육 내지 상호문화교육의 적용에 대한 비전을 발견하였다. 대학원 입학 전에 막연하게 여겼던 내용을 박사과정 연구의 경험으로 보다 구체적이고 세부적으로 정리할 수 있었다. 다문화교육학 관련 수업을 수강하면서 통일교육 관련 연구동향을 탐색하면서 지금까지 논의된 평화·통일의 일차적인 방향은 민족의 동질성 회복이라는 측면이 강하다는 사실을 발견하였다. 그러나 세계시민성과 상호문화주의를 담보한 다문화교육적인 측면에서는 동질성 회복보다 이질성 수용이라는 새로운 패러다임이 더욱 적합할 것임을 배웠다. 이미 남한과 북한은 70여년 넘게 활발한 교류 없이 단절되어 살면서 다른 민족, 국가, 공동체가 되어버린 상황에서 우리가 먼저 해결해야 할 과제는 서로의 다른 점을 수용하고 이해하고 인정하는 것임을 깨달았다. 남북한의 같은 점을 회복하는 노력도 중요하지만, 평화·통일 시대를 살아가는 시민들에게 더욱 필요한 자세는 다른 점에 대한 포용과 성숙한 상호문화성이다. 통일을 대비하여 이질성 수용을 다문화교육적으로 해석하고 적용하려는 시도가 학문적으로나 시의적으로 적절하다는 보증도 확인할 수 있

었다(김태훈·김영순, 2019: 805).

이러한 필요성과 동기에 기인하여 연구자는 남북한 통일교육 강사들의 경험에서 상호문화교육적 의미를 탐구하려는 연구 주제를 선정하였다. 연구자는 6년 동안 눈높이강사로서 탈북강사와 함께 '찾아가는학교통일교육'에 참여하면서 남북한 주민들의 협업이 갖는 상호문화교육적 가치와 의미를 깨닫게 되었고, 평화통일교육이 추구하는 거시적 차원의 목표가 남북한의 진정한 통합이라는 인식을 형성하게 되었다. 그러한 측면에서 남북한 주민의 공통적인 경험의 본질을 밝히는 데에 있어서 적절한 이론적 패러다임을 상호문화교육으로 설정하고 상호문화교육적 관점에서 남북한 통일교육 강사들의 협업경험에 대한 본질적인 의미를 분석하는 연구를 수행하게 되었다.

3. 연구 문제와 연구 내용

본 연구의 목적은 통일교육 강사들의 학교통일교육 협업 경험에 대한 본질과 상호문화교육적 의미를 밝히는 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 다음 두 가지 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1: 통일교육 강사들은 학교통일교육 협업 과정에서 무엇을 경험하는가?

연구문제 2: 통일교육 강사들의 학교통일교육 협업 경험에서 상호문화교육적 의미는 어떠한가?

연구문제를 해결하기 위하여 먼저 통일교육 강사 협업에 관련한 선행연구를 폭넓게 탐색하였다. II장에서 학교통일교육, 상호문화성과 상호문화교육 관련한 이론적 논의를 다루었다. 본 연구의 대상이 되는 '찾아가는학교통일교육' 사업의 배경과 내용, 강사들의 역할 등을 살펴보고, 타자성을 중심으로 상호문화성과 상호문화교육의 이론을 분석하였다. III장에서는 본 연구의 방법인 van Manen의 해석학적 현상학 방법을 구체적으로 설명하였다. 연구개요와 절차를 밝히고 자료수집과 분석과정을 세부적으로 설명하였으며 연구윤리 관련된 내용을 언급하였다. IV장에서는 van Manen의 네 가지 실존체인 신체성, 시간성, 공간성, 관계성으로 분류하여 남북한 통일교육 강사 경험의 본질적 의미를 분석하였다.

V장에서는 II장 이론적 논의의 틀을 기준으로 통일교육 강사의 협업 경험에 대한 상호문화교육적 의미를 해석하였다. 마지막으로 VI장에서 본 연구를 요약하고 학문적인 해석으로 논의한 후 제언하였다.

4. 선행연구 탐색

본 연구는 남북한 통일교육 강사들의 경험에 대한 본질적인 의미를 밝히는 것을 목적으로 한다. 이와 관련한 선행연구를 폭넓게 탐색하는 작업은 중요하다. 체계적인 동향 탐색을 위하여 통일교육에 대한 연구, 통일교육과 상호문화 이해교육을 연관시킨 연구, 남한 교사들의 탈북학생 지도 경험에 대한 연구, 북한이탈주민의 남한사회 경험에 대한 연구, 남북한 주민의 상호작용을 분석한 연구로 구분하여 선행연구를 탐색하였다.

본 연구에서는 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험에서 상호문화성의 측면을 현상학적 연구방법으로 분석하기 때문에 국내에서 수행된 연구만을 분석 대상으로 삼았다. 문헌 검색은 2020년 5월 20일까지 한국교육학술정보원 학술연구정보서비스(RISS)의 학위논문과 학술논문 자료를 수집하였으며, 검색 키워드는 ‘통일교육’, ‘상호문화’, ‘남한교사’, ‘북한이탈주민’, ‘남북한’, ‘경험’, ‘van Manen’, ‘현상학’ 등으로 검색하였다. 본 연구를 위한 선행연구를 주제별로 분류한 결과는 다음 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> 선행연구 분류

연구 주제	검색 키워드
통일교육에 대한 연구 연구동향	통일교육
통일교육을 상호문화 이해교육과 연관시킨 연구	통일교육, 상호문화
남한 교사들의 탈북학생 지도 경험에 대한 연구	남한교사, 경험
북한이탈주민의 남한사회 경험을 van Manen의 현상학적 방법	북한이탈주민, van Manen, 현상학
남북한 주민들의 경험에 대한 연구	남북한, 경험

평화통일을 위한 노력은 다양하게 지속되고 있으며 학문 영역에서도 평화통일에 대한 다양한 연구가 수행되고 있다. 국내 통일 분야의 연구는 ‘선 평화, 후 통일’의 정책 기조를 수립한 1970년대 이후로 활발히 진행되고 있으며(한만길 외, 2001), 교육계에서 통일에 대한 논의가 사회 전반으로 확산된 것도 1970년대 이후부터다. 그 즈음부터 통일부 산하 통일교육원에서 통일교육 자료 개발과 연구가 적극적으로 수행되었다. 시대 변화에 따라 새로운 통일교육의 방향을 확립하려는 연구들은 꾸준히 이어져왔다(이재봉 외 1991; 유석렬 1994; 박찬석 2007; 박성춘 2012; 김하연 2018).

1999년 2월 ‘통일교육 지원법’(일부개정 2008.12.31 법률 제9287호)이 제정되면서, 통일부는 2000년도부터 통일교육 기본계획을 수립하고 있다. 관계기관, 지방자치단체, 교육청 등에 배포하여 통일교육 계획을 공유하고 있다. 평화·통일교육의 추진 방향을 담은 기본계획은 3년 단위로 수립하였고, 세부계획은 연 단위 통일교육 시행계획에 반영하였다(통일교육원 2019). 오덕열(2018)은 기존의 통일교육이 내용적으로 민족공동체, 안보, 북한이해, 민주시민, 평화 교육으로 나뉘어 진행되어왔다고 분석하였다.

최근에는 통일교육 분야의 연구동향을 분석한 연구들(김상무, 2018; 김하연, 2018; 김봉제, 2018)도 수행되었다. 김상무(2018)는 노무현, 이명박, 박근혜 정부로 정권이 변화되었어도 통일교육 지침서 내용은 표현과 강조점의 차이를 제외하고 거의 유사하다고 지적하였다. 통일문제와 북한 이해, 통일환경 이해, 통일을 위한 과제 등 각 정부마다 내용은 대동소이 했으나 자유민주주의와 건전한 안보관에 대한 개념정의는 정부마다 차이가 있다고 분석하였다. 김하연(2018)은 도덕과에서 진행된 통일교육 학술 연구에 대한 동향을 분석한 결과, 도덕과 통일교육 연구는 꾸준히 증가하였고 대부분 탐색적 연구와 이론 연구로 이루어져 왔음을 밝혔다. 또한 일부 학문과 주제에 연구가 집중되었고 점차 다양한 학문이 활용되면서 주제도 다양화되는 경향을 분석하였다. 김봉제(2018)는 1998년 김대중 정부부터 2017년 박근혜 정부까지 다섯 개 정부 기간 동안 논의된 618편의 논문을 추출하여 텍스트 네트워크 분석과 다차원척도분석 방법으로 연구하였다. 분석결과, 통일교육의 주류 연구는 ‘민족주의, 이데올로기, 신

회, 사상, 교과, 분단, 공동체, 교화, 보편, 이념, 평화’ 등의 주제를 중심으로 진행되고 있음을 밝혔다. 이는 통일교육에 관련된 융합적 연구와 차세대연구 주제 그리고 향후 요청되는 연구의 주제를 체계적으로 분석했다는 의의가 있다. 하지만 김대중 정부 이전과 문재인 정부 기간의 연구동향을 알 수 없다는 한계가 있다.

이러한 선행연구들의 한계를 극복하기 위하여 김태훈·김영순(2020)은 1970년부터 2019년 12월까지를 6개 정부 시기를 기준으로 제목에 나타난 키워드를 추출하여 출현빈도, 중심성, 네트워크를 분석한 결과, 선행연구들(김봉제, 2018; 김하연, 2018)과 마찬가지로 연구의 주제가 점차 다양화되고 있음을 확인할 수 있었다. 새롭게 등장하는 키워드들도 점차 많아지는 것으로 보아서 연구 주제가 다양해지고 다변화되고 있음을 알 수 있다(김태훈·김영순, 2020).

통일 후 사회와 교육의 통합을 대비하여 통일교육을 상호문화 이해교육과 연관시킨 연구(김용신, 2016; 박성춘, 2018; 박형빈, 2013; 윤철기, 2016; 추병완, 2014)도 활발히 진행되었다. 김용신(2016)은 전통적인 통일교육 패러다임이 지닌 단문화주의를 극복하고 일방향적인 이분법 논리를 넘어서는 다문화사회의 새로운 통일교육 논리를 추구해야 한다고 밝혔다. 다문화사회의 통일교육은 통일한국이 추구해야 할 가치와 사회문화적 다양성을 보호하며, 차별과 배제를 넘어서 공정하고 평등한 기회를 제공하는 방식으로 이루어져야 한다고 주장하였다. 박성춘(2018)은 다문화 수용성과 다문화 감수성 개념에 대한 한계를 논의하면서, 문화간 감수성이 통일교육적으로 가지는 함의는 남북한 문화간 감수성의 함양에 있음을 주장하였다. 아울러 남북한의 문화간 감수성 함양을 위하여 통일교육을 일방적인 관점이 아니라 쌍방향의 관점에서 접근할 것을 강조하였다. 또한 자민족 중심적인 접근에서 민족상대주의적 접근으로 질적 변화를 가져올 수 있으며, 문화간 감수성의 발달 단계에 따라 차별화된 통일교육이 가능하다고 주장하였다. 박형빈(2013)은 다문화시대의 통일교육에서 민족주의와 다문화주의가 지니는 의의와 한계를 인정하면서, 상호 모순 없이 만날 수 있는 접점을 모색해야 한다고 주장하였다. 이를 위하여 남북한 주민들에게 민족 정체성 교육 즉, 동일한 역사, 문화, 상징과 신화 등을 공유하면서 민족 정체성 교육을 해야 한다고 밝혔다. 윤철기(2016)는 북한이탈주민에 대한 정착지원이 크게 도

움을 주지 못하며, 생활세계 안에서는 남북한 사람들 간에 오해와 불신, 반목과 갈등이 발생하고 있다며, 이러한 문제들을 극복하기 위해 통일교육은 남북한 상호이해교육을 포괄하여 확대·발전될 필요성이 있다고 주장하였다. 추병완(2014)은 통일 역량으로서 상호문화역량(intercultural competence)이 갖는 함의를 구체적으로 탐색하였다. 상호문화역량은 언어적, 문화적으로 다른 사람들과 상호작용해야 하는 상황에서 효과적으로 소통하는데 필요한 능력의 복합체를 의미한다. 통일교육 현장에서 상호문화 역량 계발이 활성화되기 위해서는 먼저 가르치는 교사들이 상호문화 역량의 모델이 될 수 있도록 교육·연수를 개선해야 하며, 교사들은 상호문화역량 훈련을 위한 다양한 방법들을 통합적으로 활용해야 한다고 주장하였다.

남한 교사들의 탈북학생 지도 경험에 대한 연구도 다양하게 진행되었는데, 교과 수업 실행과 수업 경험에 관한 연구를 통하여 수업 방식, 교육개선 방향 등을 제시(김은정, 2012; 나귀수 외, 2016; 김영순 외, 2015; 오유나·임미연, 2015; 임미연, 2014)하거나, 교사의 특별한 노력과 역할에 대한 연구들(변정훈, 2017; 홍유란, 2018; 윤현희, 2019)이 대부분이다. 김은정(2012)은 탈북청소년 학교상담의 필요성에 대한 교사들의 인식을 파악하고 정책적 방안을 모색하였다. 나귀수 외(2016)는 초등학교 6학년 탈북학생들과 지도교사를 대상으로 남북한의 수학 교과 학습 비교와 지도 현황 등의 조사를 통하여, 탈북학생 지원방안으로 남북한의 상이한 교육과정 고려, 탈북학생 맞춤형 언어적 표현, 반복 연습 기회 제공, 구체화된 경험의 제공 등을 제안하였다. 김영순 외(2015)는 북한 이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험을 편견의 개념에 기대어 기술하고 해석하면서, 예비교사 과정과 교사연수 과정에 북한이탈주민과 그들의 자녀에 대한 실제 모습에 대한 이해와 경험의 과정을 포함할 필요가 있다고 주장하였다. 오유나 외(2015)는 탈북 학습자를 가르치는 초보교사가 겪는 어려움 극복을 위한 반성적 교수실천 과정을 충돌의 경험으로 표현하면서, 바람직한 교사의 역할은 학생의 질문에 답을 제공하는 위치에서 학생에게 질문과 탐구 과제를 제시하는 안내자로 변화되고 있음을 밝혔다. 임미연(2014)은 예비과학교사들이 탈북학생들에게 과학을 가르치는 경험을 통해 어떠한 학습자 중심의 사고를 발달시키는가를 살펴보면, 학습자중심사고와 다문화주의가 가진 상호보완적 관

계성을 근거로 학습자 중심 사고방식의 유용성을 탐색하였다.

북한이탈주민 관련 연구 또한 다양한 영역에서 활발히 진행되었다. 주로 북한 이탈주민들의 적응에 주목하여 이를 방해하는 요소로서 사회·문화적 차이, 신체·심리적 건강상의 문제, 경제적 불안정 등이 거론되었으며, 이에 따라 지원 정책과 재교육의 필요성이 강조되었다(유진아, 2019). 그러나 ‘적응’이라는 담론이 ‘동화주의적 시각’에서 비롯되었다는 반성과 소통의 또 다른 주체로서 남한 주민의 태도 역시 중요하다는 입장에서 남한 주민의 북한 출신주민에 대한 ‘인식’ 연구들(신미녀, 2009; 유해숙·이현숙, 2014)이 등장하였다. 남북한 주민의 두 주체를 다루고 있지만, 북한 출신 주민의 경우 남한 주민에 대한 인식보다 남한 주민이 자신들을 어떻게 인식하는지에 대한 접근에 초점이 맞추어져있다. 그러면서 북한 출신 주민에 대한 편견, 혐오, 사회적 배제, 정치 논리로 활용되는 구조적 문제 등이 소통을 방해하는 요소로 지적되어 민주시민 교육, 다문화교육 등을 제안하였다.

북한이탈주민의 남한사회 경험을 van Manen의 현상학적 방법으로 접근한 연구들(김경미, 2012; 이민영·윤민화·김성남 2015; 오승진, 2018; 조현미, 2019)은 꾸준히 진행되고 있다. 김경미(2012)는 남한에 정착한 지 평균 3년 정도 되는 북한이탈주민 10명을 대상으로 남한 사회에서의 적응 경험에 대한 의미를 분석하였고, 이민영 외(2015)는 북한출신 사회복지사 5명을 대상으로 사회복지사로서의 문화적 인식과 성찰을 분석하였고, 오승진(2018)은 남한에서 간호사 면허를 취득한 북한이탈주민 9인의 체험을 분석하였고, 조현미(2019)는 북한이탈 기혼여성 8인의 직장생활과 그 주변에서 일어나는 일들의 체험에 관한 본질을 분석하였다. 이러한 연구들은 북한이탈주민들이 남한에서의 경험에 대한 본질적인 의미를 탐색함으로써 그들에 대한 심층적인 이해와 다양한 시각을 제공하고, 북한이탈주민 정책과 관련된 논의들을 진전시켰다는 데에 의의가 있다. 특히 가장 최근에 진행된 조현미(2019)의 연구는 북한이탈 기혼여성의 직장생활 체험에 대한 본질을 공간성, 시간성, 신체성, 관계성의 측면에서 구분하여 해석하였다는 점에서 다른 연구들과 차별점이 있다.

남북한 주민들의 개인간 갈등과 대응에 대해 서로가 어떤 상호작용을 하는지 알 수 있는 주요한 대상 중 하나는 ‘북한이탈주민과 남한주민 부부’이다. 가족

내 부부관계는 사회문화를 반영하는 기초적 형태인데, 분단되어 서로 다른 문화에서 성장한 부부들의 경험은 상호문화성의 구체적인 양상을 연구하는 데에 참고할만한 사례다. 다른 문화에서 성장한 부부는 문화 통합을 촉진하고 배타적인 사회적 편견 감소에 긍정적인 기능을 하기 때문에, 남북한 부부들이 일상에서 상호문화성을 경험하는 현상을 접근하는 연구는 의미가 있다. 장혜경·김영란(2000)은 북한이탈주민이 북한에 잔류한 가족과 새로 형성한 가족과의 이중 적응의 문제, 북한 남성의 가부장적인 태도로 인한 문제, 남한사회의 선입견으로 인한 문제가 심각하다고 진단하였다. 윤인진(2003)은 남북한 부부의 사례를 통하여 북한 체제의 특성과 북한이탈주민이 탈북 과정에서 겪은 심리적 문제와 정신적 및 신체적 학대를 받은 경험 등이 양가감정의 갈등구조로 정리되는 특성을 심리학적으로 밝혔다. 이민영(2009)은 내러티브 탐구방법으로 남북한 부부가 가족 내외부의 다양한 도전들에 대처하는 상호작용을 탐색하면서 갈등과 타협의 경험을 분리하여 분석하였으며, 문화적으로 민감한 실천의 필요성을 제시하였다. 노정화(2017)는 근거이론 방법으로 북한이탈주민의 부부관계 변화과정을 이해하고 북한이탈주민 부부인 여성이 경험하는 부부관계의 변화과정을 설명하는 실체 이론으로 이주 전 분리경험과 북한에서의 부부관계가 북한이탈주민의 부부관계 변화과정을 경험하게 되는 인과적 조건을 밝혔다.

직장생활 등의 현장에서 북한이탈주민과 남한주민의 상호작용을 분석한 연구들(조정아·정진경, 2006; 윤인진·채정민, 2010; 김중태·김광웅·문병기, 2016)도 적지 않게 진행되었다. 조정아·정진경(2006)은 직장생활에서의 남북한출신 주민들의 문화적 차이로 인한 갈등 상황을 분석하였고, 김중태·김광웅·문병기(2016)는 직장생활에서 남한출신 관리자와 북한출신 근로자의 상호작용 과정에서 나타나는 직장생활적응 장애요인과 발생배경에 대한 양자의 인식적 차이를 고찰하였는데, 남한 주민은 관리자, 북한이탈주민은 근로자라는 계층적 차이를 전제하여 동등한 입장이 아닌 채로 남북한 차이를 접근했다는 점이 한계로 볼 수 있다. 윤인진·채정민(2010)은 북한이탈주민과 남한주민의 상호간 인식을 비교하여 차이점을 찾아내고 상호간의 이해를 증진할 수 있는 방안을 모색했다는 점에서 의의가 있다.

한편 북한대학원대학교에서는 ‘접촉지대와 남북한 마음 체계의 통합 연구’의

일환으로 인천 남동구 임대아파트 단지, 영국 런던 한인 타운, 개성공단 등의 공간과 적십자회담, 인도적 지원 등의 행사에서의 접촉 등을 연구(윤철기·양문수, 2013; 이우영, 2014; 이수정·이우영, 2014)를 수행하였다. 이 과정에서 남북한 출신 주민 두 주체는 소통 과정에서 서로에 대한 인식과 태도가 변하는 모습을 보여주었다. 특히 유진아(2019)는 남북한 출신 주민들의 갈등이 주민들의 특성 뿐 아니라 그들이 처한 현실, 즉 위계가 있고 이해관계가 충돌하거나 경쟁이 지나친 구조와도 관련되어 있다는 사실에 주목하여, 남북한 출신 주민이 비교적 동등하게 만난 여행에서의 만남을 내러티브를 통해 분석하였다.

지금까지의 연구 동향 분석을 통해 통일교육과 남북한 상호문화성 관련 연구가 다양한 영역과 주제로 행해지고 있음을 알 수 있다. 또한 북한이탈주민이 직장과 가정, 사회 문화 등 다양한 영역에서 어려움을 겪고 있는 실태도 파악할 수 있었다. 이를 통해 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 통일교육에 대한 연구는 1970년대 이후로 다양한 영역에서 활발하게 진행되어오고 있지만, 아직까지 최근 통일교육 관련 연구의 요청과 시대변화에 따른 연구주제는 활성화되지 않았다(김태훈·김영순, 2020). 통일교육원(2019b) 자료에 따르면 통일교육에서 나와 타자의 상호작용으로 쌍방 모두가 변화와 성장을 도모하는 상호문화적 관점을 중시하는 논의가 최근 진행되고 있음을 알 수 있으며, ‘상호 존중, 화해 협력, 신뢰 증진’(통일교육원 2019)의 기본 정신으로 통일교육에 대한 연구의 중요성이 높아지고 있다. 나아가 통일부(2018b)는 평화의식 함양을 강조하면서 사회문화적인 차이를 인정하고 상호소통을 중시하는 자세와 관용과 평화의 정신을 키워나갈 것을 표명하고 있다. 이에 따라 남북한 주민들의 상호문화성이나 상호작용에 대한 연구의 필요성이 증대되고 있다.

둘째, 통일교육과 상호문화 이해교육을 연관시킨 연구도 활발하게 진행되었다. 다문화사회에서는 일방향적인 이분법 논리를 넘어서 사회문화적인 다양성을 추구하고 남북한 문화 간의 감수성 함양을 위한 접근으로 변화해야 한다고 주장하고 있다. 하지만 실제 교육 분야에서 남북한의 통합을 경험하여 상호문화성을 모색하는 연구는 찾아보기 힘들다.

셋째, 남한 교사들의 탈북학생 지도 경험에 대한 연구는 주로 수업경험과 교사의 역할에 초점이 맞추어져 진행되었다. 그러나 이러한 연구들은 남한 교사들

의 지도 경험을 위주로 접근하였다는 점에서 남북한 상호관계적인 의미를 심도 깊게 탐구하는 데는 역부족이라는 한계가 있다.

넷째, 북한이탈주민 관련 연구는 동화주의적인 시각을 넘어 남북한 주민 양 주체들의 인식과 경험에 대한 연구가 요청되고 있다. 북한이탈주민들에 대한 대상화와 편견을 극복하기 위하여 상호문화교육적 접근이 필요한 시점이다. 한편 북한이탈주민들의 남한사회 경험을 현상학적 방법으로 접근한 연구들은 사회복지사나 간호사의 경험을 주된 대상으로 이루어졌는데, 남북한 주민들의 공통적인 경험에 대한 현상학적 연구의 필요성이 제기된다는 시사점을 도출할 수 있다.

다섯째, 남북한 주민의 상호작용을 분석한 연구는 대부분 남북한 이문화 부부를 대상으로 연구되었는데, 이들의 사례에 대한 내용분석에 그쳐서 상호문화성과 관련된 경험의 본질적 이해는 구체적으로 알 수 없다는 한계가 있다. 상호문화성 차원에서 남북한 출신 당사자들의 입장과 이해, 의미는 어떠하며, 그러한 차이가 통일 과정과 통일 이후에 시사하는 바에 대한 연구는 부족한 실정이며, 현상학적 연구방법으로 분석한 연구 사례는 찾아보기 힘들다. 직장생활 등에서 남북한 주민들의 상호작용을 분석한 연구들도 있지만, 남북한 주민들에게 적용한 연구방법이 각기 달랐다는 점에서 향후 같은 연구방법으로 접근하는 연구가 요청되고 있으며, 이러한 선행연구들은 통일교육 협업 경험의 의미를 같은 연구방법으로 살펴보려고 하는 본 연구와 차이가 있다.

II. 이론적 논의

1. 학교통일교육

1.1. 학교통일교육 개념

지금까지 통일 후 남북한의 사회문화적 차이를 극복할 방안에 대한 논의는 주로 정치나 경제적 차원에서 이루어졌으며, 사회통합의 근간인 교육의 관점에서 접근하는 경우는 상대적으로 부족했다. 이러한 맥락에서 학교현장의 통일교육에 대한 중요성이 부각되고 있는 추세다. 2020년 통일부에서 제시한 평화·통일교육의 추진방향은 총 다섯 가지로, 이는 ‘사회적 합의에 기반한 평화통일교육, 평화지향적 통일교육, 미래세대 통일공감대 형성, 국제사회 통일환경 구축, 평화·통일교육 통합 네트워크 구축’이다(통일부, 2020a).

통일부 산하 통일교육원은 정부가 주관하는 통일교육을 담당하고 있다. 통일교육원은 ‘공감하는 통일교육’을 통해 통일에 대한 국내외적 관심을 제고하고 통일준비 역량을 강화하는 데 목적을 두고 있다. 통일교육원의 주요사업은 학교 통일교육 지원, 사회통일교육 지원, 통일리더캠프 운영 등으로 나뉜다. 그 중에서 학교통일교육 지원사업은 학교현장에서 활용할 수 있는 다양한 통일교육 프로그램을 개발하면서 통일교육의 질적 개선을 추구하고 있다. 초중고생 및 대학생 프로그램으로 세분화되어 있으며, 통일교육 연구학교 지원, 학교통일체험교육 경비 지원, 학교통일교육 연구대회, 청소년 통일문화 경연대회, 찾아가는 학교통일교육, 통일교육 선도대학 지정 및 육성, 통일·북한 강좌 지원, 대학 통일교육 지원사업 등을 운영한다. 이러한 사업들은 학교와 사회 구성원의 통일의식을 고취하고 통일역량 강화를 목적으로 한다.

1999년에 통일교육 지원법이 제정된 이후 통일교육원에서 지속적으로 발간하고 있는 『통일교육 지침서』에 따르면 통일교육에서 타자와의 상호작용을 통하여 쌍방 모두가 변화하고 성장을 도모하는 상호문화적 관점은 비교적 최근에 논의되고 있음을 알 수 있다. 통일부는 2018년 평화통일교육을 위해 평화의

식 함양을 강조하며 사회·문화적 가치관의 차이를 인정하고 상호소통을 하며 다름을 인정하는 자세와 관용과 평화 정신을 키워나갈 것을 표명하고 있다(통일부, 2018b). 이처럼 학교통일교육에서 남북의 상호이해와 상호협력을 강조하는 상호문화교육적 관점은 기존의 안보중심 통일교육에서 평화·통일교육으로 방향을 전환한 2018년을 기점으로 가시화 되었다고 할 수 있다.

1.2. 찾아가는학교통일교육

1.2.1. 수업 내용

‘찾아가는 학교통일교육’은 통일교육원의 학교통일교육 사업 중에서 청소년 통일교육 이해 제고 및 통일미래 비전 확산을 위하여 통일교육 전문 강사진이 팀으로 학교에 방문하여 게임(놀이)교육 프로그램을 지원하는 사업이다. 강사진은 보통 ‘눈높이강사’와 ‘북한이해강사’ 2인 1조로 구성되며, 강사비 등의 비용을 전액 통일교육원에서 지원하므로 학교가 부담하는 비용은 없다(오덕열, 2018). 눈높이 강사는 학생들과 눈높이에 맞는 통일교육을 진행한다는 의미인데, 주로 남한 출신강사로서 통일의 필요성, 통일 편익 등을 담당한다. 북한이해강사는 북한 출신 강사로서 공식적 명칭은 탈북강사다. 가끔씩 눈높이강사 두 명이 한 수업에 배치되기도 하는데, 이때는 북한학을 전공한 눈높이강사가 북한이해 주제를 담당한다. 두 가지 주제의 강의가 끝나면 학교 급별에 따른 게임 프로그램이 진행된다(통일부, 2020b: 6). 찾아가는 학교통일교육은 행사형 프로그램이 아닌 학습형 프로그램이라는 점에서 학교 현장과의 긴밀성이 높으며, 이전까지 특강식으로 진행했던 수업 방식과 달리 학생들의 눈높이에 맞춘 활동적인 프로그램이라 할 수 있다(오덕열, 2018). 학교 급별에 따른 강의안과 게임 프로그램 내용은 다음 <표 II-1>, <표 II-2>와 같다.

<표 II-1> 표준강의안 목차 내용

구분	북한 이해 목차	통일 이해 목차
초등 저학년	<p style="text-align: center;">목차</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 북한이 궁금해요. 2. 북한 친구들을 만나요. 3. 남한과 북한은 어떤 공통점이 있을까요? 	<p style="text-align: center;">목차</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 통일에 관심이 가요. 2. 떨어져 사는 것은 힘들어요. 3. 자유롭고 평화로운 통일 한반도를 상상해요. 4. 함께 평화와 통일을 만들어가요. 
초등 고학년	<p style="text-align: center;">목차</p> <ol style="list-style-type: none"> I. 북한 사회 들여다보기 II. 남한과 북한의 공통점 알아보기 III. 최근 북한의 모습 살펴보기 	<p style="text-align: center;">목차</p> <ol style="list-style-type: none"> I. 분단에 대해 알아보아요. II. 평화로운 통일 한반도를 상상해요. III. 평화통일을 만들어 가요. 
중고등	<p style="text-align: center;">목차</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 북한의 모습 2. 북한 사람들의 삶에 대한 이해 3. 최근 북한 경제 정책(주민생활) 4. 북한 사람들의 삶에 대한 이해(교육, 문화) 5. 북한 사람들의 삶에 대한 이해(음식, 문화재) 	<p style="text-align: center;">목차</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 한반도의 분단 과정 2. 한반도 분단으로 인한 갈등과 아픔 3. "우린 남이 아니다" 동영상 시청 4. 한반도 평화 정착을 위한 노력 5. 통일 한반도 이후 유망 직업 

<표 II-2> 게임 프로그램 내용

구분	게임 교구제	게임 설명
초등 저학년	 <p>하바도 보물찾기</p> <p>김책제철연합기업소, 안중근 의사 고향 (해주), 함흥본궁 (함흥지사), 개성, 금강산, 포스코 (포항제철), 안중근 의사 기묘 (효창공원), 경복궁, 경주, 설악산</p>	<p>남북한 각 9개 도에 있는 보물 짝 찾기(인물, 지리, 역사)</p>
초등 고학년	 <p>몽골, 러시아, 유럽까지 다양한 문화와 역사 체험</p>	<p>통일한반도에서 철도를 이용하여 몽골, 러시아를 거쳐 유럽까지 다양한 문화와 역사 체험</p>
중고등	 <p>남한의 기술, 자본력과 북한의 노동력, 자원이 만나 경제대국으로 성장하는 통일게임</p>	<p>남한의 기술, 자본력과 북한의 노동력, 자원이 만나 경제대국으로 성장하는 통일게임</p>

찾아가는 학교통일교육은 통일교육원에서 제작한 표준강의안을 기반으로 수업을 진행한다. 통일교육원은 2018년 남북정상회담 이후 남북관계 변화에 따른 새로운 표준강의안 개정을 시사하고 보수교육을 실시했다. 3차 표준강의안은 게임 교육 중심으로 교육과정이 구성되었기에, 북한이해 부분은 담당 강사가 자율적으로 강의안을 구성하는 구조였으나, 2016년부터 ‘북한이해’ 부분 강의를 위한 표준강의안이 발표되었다. 2018년 5월 시행한 표준강의안 활용 보수교육에는 이 강의안에 대한 개정 발표만 있었다. 그러나 ‘북한이해’, ‘통일’ 관련 강의 부분만 개정이 되었고, 게임 교육 형태는 변경되지 않았다(오덕열, 2018).

통일교육원은 이러한 표준강의안을 바탕으로 2014년부터 대상별 맞춤형 놀이교육을 도입하여, 참여·체험형 교육을 실시하고 있다. 전국 17개 시·도 교육청 추천을 통해 진행되는 '찾아가는학교통일교육'은 처음 시행한 2010년에는 107회(30,265명) 이루어졌고(통일부, 2011: 11), 2017년에는 1,054회(54,200여명), 2018년에는 957회(47,273명) 실시되었다. 2018년을 기준으로 초등학교 624회(65.2%), 중학교 249회(26.0%), 고등학교 84회(8.8%)로 시행되었다(통일부, 2018a: 197). 시·도 교육청별 교육 횟수는 시·도별 학교 수를 고려하여 배정되며, 농어촌 및 도서벽지 지역 학교를 배려해서 선정한다. 2020년에는 코로나19의 영향으로 실제 계획보다 약 60% 적게 시행되었다.

1.2.2. 수업 프로세스

수업은 통일교육의 효율성을 높이기 위해 60명 이하 신청이 원칙이며, 한 학년 단위 신청(100~200명)은 가능하지만, 200명 이상 신청은 불가능하다. 학생의 흥미를 이끌어 낼 수 있는 게임 프로그램은 60명 이하 신청 시에만 가능하며, 한 학년 전체 혹은 100~200명 대상 대규모 신청강의의 경우에는 강의만으로 2차시를 진행하도록 하고 있다. 원칙적으로 1개 학교당 수업은 1회 배정하며, 시민단체에서 운영하는 수업처럼 여러 강사가 한 반씩 들어가는 강의는 불가능하다. 학교통일교육과에서는 지역 내 모든 학교에 신청을 안내하여 많은 학교가 신청할 수 있도록 시도교육청에 협조하고 있으며, 학교별 교육 희망일이 연중 골고루 분산되도록 요청하고 있다. 통일교육지원법에 따라 다음 <표 II

-3>과 같은 프로세스로 운영되고 있다.

<표 II-3> '찾아가는학교통일교육' 진행 프로세스

시기	담당 주체	역할 및 내용
학기 시작 2개월 전	학교통일교육과	시·도 교육청별 협조공문 발송, 사업 공지, 대상학교 선정하여 공문 통보, 활동 강사들에게 사업 공지 후 활동 가능 강사 확인
학기 시작 보름 전	학교통일교육과	강사별 강의 배정
수업 시작 일주일 전	눈높이강사	학교 담당 교사에게 연락 (문자 또는 전화), 학교와 조율된 내용을 탈북강사에게 전달
수업 당일	탈북강사	먼저 수업 진행 (약 20분)
	눈높이강사	이어서 수업 진행 (약 20분) 게임 설명한 후 게임 진행, 수업 마무리
수업 후	학교통일교육과	담당교사 및 학생들 설문지 수거 및 평가 분석

'찾아가는학교통일교육' 주무부서인 통일교육원 학교통일교육과에서 계획을 수립하고, 각 시·도 교육청에 협조공문을 발송한다. 시·도 교육청이 대상학교를 추천한 후에, 통일교육원에서 대상학교와 교육일정을 최종 확정하여 교육청 및 각 학교에 공문으로 통보한다. 그 즈음에 활동강사들에게 사업을 공지하고 활동 가능 강사를 확인한다. 각 시·도 교육청별로 대상학교를 학교통일교육과에 추천하면 지원한 학교들 중 1,000여개 학교를 선발하여 강사를 학교에 배정한다. 배정받으면 먼저 눈높이강사가 학교 담당 교사에게 연락하여 일정과 수업 내용을 최종 확정하고, 탈북강사에게 전달한다. 수업 일에 학교에 찾아가서 통일교육을 실시하는 과정으로 진행되고 있다.

1.2.3. 강사 선발과 관리

통일교육원은 「통일교육지원법」 제9조 2항(통일교육전문강사의 양성)의 규정

에 따라 각급 학교 및 통일교육 관련 기관에서 강의활동을 할 수 있도록 전문성과 역량 강화를 위한 교육과정을 매년 1회 개설한다. 약 4주 동안 서울 강북구에 위치한 통일교육원에서 운영되며, 교육 내용은 통일 및 북한문제 과목 수장, 강의실기·실습, 토론, 현장견학 등이다. 통일교육 전문과정 지원자격은 “국가공무원법 제33조 규정에 해당하지 않는 자로서 통일·북한·교육학 등 관련 학과 전공자, 북한이탈주민으로서 각급 기관·단체 등에서 북한실상 교육 강사로 활동 중이거나 강사 활동 예정자, 학생 및 청소년 대상 통일교육을 실시한 경험이 있는 자, 통일교육에 관심이 많고, 통일부 관련 사업에 참여한 자”로 한정된다(통일부, 2020b).

지원자가 제출한 서류심사를 통해 선발하며, 필요시 서류심사 합격자에 한해 면접심사도 진행된다. 평균적으로 매년 약 50여명의 교육생이 선발되며, 선발된 교육생 중에서 교육과정의 80% 이상 참여하고, 평가점수의 합계가 60점 이상이며 필기시험 및 실기시험에서 과락이 없는 자에 한해 수료증이 발급된다. 수료자 중에서 약 5명 내외의 성적 우수자는 통일교육원에서 실시하는 찾아가는 학교통일교육 프로그램의 강사로 활동할 수 있다.

통일교육원은 2010년 개정된 통일교육지원법에 따라 ‘통일교육 전문강사’를 양성하는 인적 인프라를 확충한다. 통일교육 전문강사 양성을 위한 ‘통일교육 전문과정’은 학교교원반, 눈높이통일교실강사반, 사회통일교육강사반으로 나누어 과정생을 모집하였으며, 서류심사와 면접을 통하여 소정의 인원을 선발한다. 각 과정은 일정 기간의 연수를 통하여 통일교육원에서 기획한 프로그램들을 수강함으로써 수료의 자격을 갖춘다. 통일교육전문과정 눈높이통일교실강사반으로 시작한 학교통일교육 강사 양성과정은 2020년 현재 ‘학교통일교육 전문과정’으로 명칭이 바뀌었지만, 수료생들은 서로 기수를 부여하며 선후배 관계를 유지하고 있다(오덕열, 2018). 2020년 하반기 기준으로 활동하고 있는 강사들의 기수별 숫자, 성별은 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> '찾아가는학교통일교육' 활동강사 현황

구분	년도	눈높이 강사 (남/여)	탈북 강사 (남/여)
1기	2011년	8명 (2/6)	12명 (2/10)
2기	2012년	5명 (0/5)	
3기	2013년	3명 (1/2)	3명 (1/2)
4기	2014년	4명 (1/3)	3명 (0/3)
5기	2015년	3명 (1/2)	
6기	2016년	2명 (1/1)	3명 (0/3)
7기	2017년	3명 (1/2)	2명 (0/2)
8기	2018년	3명 (2/1)	4명 (2/2)
9기	2019년	5명 (0/5)	3명 (0/3)
합계		36명 (9/27)	30명 (5/25)

2020년 2학기 기준으로 통일교육원 학교통일교육강사로 활동하는 강사는 모두 66명이다. 눈높이강사는 36명(남 9명, 여 27명), 탈북강사는 30명(남 5명, 여 25명)으로 구성되어 있다. 2011년부터 매해 7~8월에 서울시 강북구에 위치한 통일교육원에서 한달 정도 합숙하여 한 개 기수씩 선발하였으며, 탈북강사는 1,2기와 4,5기를 함께 선발하여 운영되고 있다.

매학기 시작하기 전에 활동 강사들은 다음 [그림 II-1]과 같은 내용의 수칙을 준수해야 하며, 이에 대한 서약서를 통일교육원에 제출하고 있다.

위 그림에 나타난 학교통일교육 전문강사 수칙 내용처럼 ‘찾아가는학교통일교육’ 강사들은 표준강의안이 개정되거나 남북관계에 있어서 주요한 변화가 생길 때, 강사보수교육에 필수적으로 참여해야 한다. 표준강의안 개정 내용 등을 공유하고 수업 시연을 진행하며, 기존 교육환경에 대한 문제제기와 의견 등을 나눈다. 활동 강사들을 위하여 매년 1~2회 정도 강사 재교육과 워크숍이 1박 2일 또는 2박 3일 동안 진행된다. 재교육 워크숍은 변화된 통일환경과 남북관계, 강의 기술 등의 내용을 배우고, 안보나 통일 관련 현장학습도 병행된다. 강의안이 새롭게 바뀔 때는 신규 강의안에 대한 교육은 필수로 진행된다.

1.3. 통일교육 협업

1.3.1. 협동학습과 협업

협동학습은 경쟁학습과 개별학습이 가지고 있는 인지적, 정의적 약점들을 제거하고 학습자의 발달 심리와 집단 구성원의 상호작용에 관한 사회심리학의 연구 업적에 기초하여 1940년대에 Deutch가 새롭게 형성시킨 이론이다(정문성, 2006: 17). 협동학습이란 학습 능력이 다른 학생들이 동일한 학습 목표를 향하여 소그룹 내에서 함께 활동하는 수업 방법이다(Slavin, 1995).

협동학습 모형의 보급이 확대되면서 많은 연구가와 교사들이 교육 현장과 교실에서 직접 협동학습을 실험해 봄으로써 효과를 검증하였다. 이런 일련의 검증 단계를 거쳐 협동학습은 하나의 교육운동으로 전개되었고, 지금까지도 교육학계에서 많은 연구들과 모델들이 개발되고 있다(정문성, 2006). 우리나라에서도 7차 교육과정에 협동학습이 많은 영향을 주었고, 일명 창의인성 교육과정이라 할 수 있는 2009 개정 교육 과정에서는 ‘나눔과 배려를 실천할 줄 아는 창의적 인재 양성’이라는 목표에 맞추어 상당수의 협동학습 모델이 개발되어 교육현장에 보급되었다.

협동적인 상황을 구성하는 것은 쉽지 않지만 그 결과는 협동에 참여한 각자의 노력에 용기를 주고 서로 지지하고 도와주면서 타자가 성공하도록 동기를 유발한다(김기화, 2019). 협동은 인간의 삶이 타자와의 협동 관계를 추구하며,

그러한 협동 관계를 통해서 긍정적 상호작용을 경험하게 하는 전제에서 출발한다. 가정에서부터 학교, 지역사회, 이익집단, 직장 등의 생활환경은 모두 역할이 구분되어 있고, 각자 역할을 적극 수행하는 협동 관계라고 볼 수 있다. 사회적 상호 의존성 이론에서 나온 학습구조 이론은 이 세상 모든 학교의 수업은 협동 학습 구조, 경쟁학습 구조, 개별학습 구조 중의 하나라고 한다(정문성, 2000: 38). 특히 다양성을 지닌 사회에서 협동은 각기 다른 문화적 배경을 가진 타자를 이해하고 소통하는 데 중요한 기여를 한다(Johnson & Johnson, 김영순 외역, 2010: 201-202).

협동학습을 현장에 제대로 적용하기 위해서는 협동학습의 네 가지 기본원리를 이해하는 것이 필요하다. 협동학습의 네 가지 기본원리는 긍정적인 상호의존, 개인적인 책임, 동등한 참여, 동시다발적인 상호작용이다(Kagan, 1991). 나아가 협동학습의 특징을 이해하기 위해서는 사회적 상호작용(갈등, 경쟁, 교환, 협동) 뿐만 아니라, 보다 더 넓은 사회적인 상호의존의 상황을 이해해야 한다. 사회적인 상호의존은 경우에 따라 긍정적일 수도 있고 부정적일 수도 있다(김영순, 2019).

1.3.2. 협업

남북한 통일교육 강사의 경험에서 타자와의 상생에 대한 상호문화교육적인 의미를 보다 심층적으로 이해하기 위하여 ‘협업’에 대한 개념을 정의할 필요가 있다. 일반적으로 협업은 서로 다른 개인 혹은 집단이 자원과 책임, 목표를 공유하는 것을 의미한다(Bilics, 2000: 16). 협업은 영어로 ‘partnership’, ‘coalition’, ‘joint-working’, ‘collaboration’ 등 다양하게 사용되는데, 기관이나 학제 간의 연구 영역에서는 ‘collaboration’이 주로 사용된다. 사전적 의미로는 ‘모두 일하는’ 또는 ‘협력하는 것’이라는 뜻이며, 공동 작업, 합작을 가리키는 단어다.

협업에 대한 사전적 의미는 나 개념은 국가별로 차이가 있다. 미국에서는 ‘collaboration’이라 하고 ‘2명 또는 2개 이상의 사람이나 조직이 실현 또는 성공적으로 뭔가를 달성하기 위해 함께 노력하는 과정’으로 사용한다. 중국에서는

‘协作(xiézuò)’라고 하며 ‘부서 또는 개인과 개인 사이의 협력 목표의 구현’을 의미한다. 프랑스에서는 ‘collaboratif’라고 하며 ‘어느 프로젝트를 수행하기 위해 공통의 목적을 가지고 있는 사람들의 결합’이란 뜻으로 사용된다(우택규, 2017).

협업에 대한 정확한 정의도 학자들마다 다르지만, 본 연구에서는 상호작용에 주목한 정의를 차용하였다. “최소 2인 이상의 동등한 구성원이 공동의 목표를 향해 공유된 의사결정에 자발적으로 참여하는 상호작용의 형태”(Friend & Cook, 2010)와 “두 사람 이상이 공동의 목표를 달성하기 위해 필요한 의사결정, 커뮤니케이션 등 상호 간 개입에 있어서 스스로 자진하여 행동하는 상호작용”(송재준·김문중, 2013)이다.

이처럼 협업은 둘 이상의 집단 또는 조직이 공유된 목표와 상보적 목적달성을 위해 상호의존적인 관계를 맺고 서로 의사결정권과 책임을 공유하며 그 안에서 가치체계 구축과 자원 공유 등을 통해 새로운 가치를 창출하는 상호작용이다(차혜민, 2019: 7). 협업의 성공 요인은 공유된 목표, 명확한 책임과 역할, 균형적인 보상, 솔선수범으로 나열할 수 있다. 성공적인 협업을 위하여 공유된 목표로서 구성원의 과업 지향성과 목표를 완료하기 위한 과업의 일관성과 방향성이 필요하다. 과업의 질과 양을 정하여 구성원들이 해야 할 과업의 명확한 책임과 역할을 제시해야 한다. 또한 과업 결과에 대한 공정한 보상 내용을 공지하여 구성원들에게 동기부여 할 수 있어야 하며, 구성원들이 상호인식과 작용으로 인한 결과물 창출에 솔선수범할 수 있도록 해야 한다(우택규, 2017).

Davidson(1976)은 협업이 의사소통으로 시작되어 협력과 협동을 거쳐 연합하며, 대부분의 전문직 간 협업은 의사소통부터 협동까지의 단계에서 이루어진다고 주장하였다. 전문직 간의 협업 과정에서 서로 다른 가치와 철학, 교육과정, 실천 방법의 차이는 협업을 어렵게 만든다. 공동의 목표가 있어도 이를 성취하는 전문직별 세부 목표가 상이하고 다른 전문직의 특수성에 대한 부족한 이해, 원활하지 못한 의사소통은 협업을 저해하는 요소가 될 수 있다(Donovan & Jackson, 1991). 전문직 간 협업이 잘 되면 서비스 제공 대상자의 만족과 제공되는 서비스의 효율과, 서비스 제공과정에서 발생하는 대상자의 불만 및 전문직의 스트레스·소진 감소에 긍정적 영향을 미친다(Beckman et al., 1994).

또한 구성원들이 본인의 업무에 대한 직무만족을 느끼고, 효과적인 서비스 제공으로 대상자의 만족도를 향상시키며 긍정적 영향으로 조직에 대한 헌신을 높이고 이직률을 낮춘다(Kohli et al., 1993; Pelham, 1997). 반면 협업이 원활하게 이뤄지지 않으면 전문직 간 갈등이 발생 되고, 업무의 효율성이 떨어져 낮은 성과가 도출된다(Mitchell et al., 2010). Fitzsimmons & White(1997)는 각 전문직의 독립적 교육과정과 학문적 바탕을 이루는 접근방법의 차이가 협업을 어렵게 만들고, 갈등을 만들어 낼 수 있다고 하였다.

여러 연구에서 보고된 협업의 정의와 중요한 요소는 다르지만, 선행연구를 토대로 본 연구에서는 협업에 대한 정의를 여러 영역의 전문직들이 공동의 목표를 가지고 함께 참여하여 상호작용하는 공동의 업무처리 과정으로 정의한다. 협업 과정을 원활하게 만드는 중요한 요인은 협업이 이루어지기 전에 구성원들의 태도를 적극적으로 만들기도 하고 협업 과정을 역동적으로 만들어서 궁극적으로 이루고자 하는 성과를 높이기도 한다.

협업 관련 선행 연구들(박정호, 2016 ; 송재준·김문중, 2013 ; 이향수·이성훈, 2016 ; Bardach, 1998)에서 언급된 다양한 협업의 요인들은 협업의 시작에 영향을 미치는 선행요인과 이후 협업 과정에 영향을 미치는 협업요인으로 나타난다. 협업의 선행요인을 살펴보면 첫째, 각 구성원은 서로와 관련된 사전정보가 충분해야 한다. 서로가 가지고 있는 상대방에 대한 정보가 부족하면 신뢰 관계·호혜적인 관계(reciprocal relationship)가 형성되지 못해 소극적인 참여 태도를 보이게 된다(MuGuire & Silvia, 2010). Jeffery외(2005)도 전문직 간 지식 및 이해에 대한 공유는 성공적인 업무수행에 있어서 매우 중요하다고 밝혔다. 둘째, 각 구성원이 협업을 통해 달성하고자 하는 목표가 있고, 이 목표는 적극적인 참여와 방향성 제시를 위해 공유되어야 한다(송재준·김문중, 2013). 공동의 목표를 구성원들이 공유하면 이들은 협업에 적극적인 태도를 보이게 된다(Goldsmith & Eggers, 2004). 협업 구성원들은 공유된 목표에 동의해야 하고 각 부서의 목표와 과업이 달성되면 공동 목표가 달성된다는 공유된 인식(shared cognition)을 가져야 한다(송재준·김문중, 2013). 셋째, 관계의 호혜성과 상대방에 대한 신뢰이다. 협업 과정에서 다른 구성원이 신뢰 관계 속에서 약속을 지킬 것이라는 믿음이 중요하다(Comfort, 1985).

1.3.3. 통일교육 협업

'찾아가는학교통일교육' 수업의 특징은 남북한 강사가 2인 1조가 되어 함께 진행하는 데에 있는데, 연구자는 이러한 수업 방식을 협동수업(team teaching)으로 간주하였다. 협동수업이란 어떤 교과목의 학습 내용이 둘 또는 그 이상의 전문 영역으로 구성된 경우에 영역별로 전문지식을 가진 교사들이 하나의 과정으로 통합하여 학생들에게 보다 넓은 안목을 기르도록 하기 위해서 협동해서 가르치는 수업 유형이다(정길정·연준흠, 1997). Anderson과 Bruce(1998)는 협동수업의 정의를 광범위하게 보는 것이 적절하다고 하며 교수와 학습 효과를 증진하려는 공통된 목적을 갖고 둘 또는 그 이상의 교사가 협력하여 지도하는 모든 수업이라 언급하였다. 협동수업의 유형은 각 교사의 역할 정도에 따라 다음과 같이 구분할 수 있다(배두분, 1997). 첫째는 수업 분담(assistant and solo-teaching)으로, 한 교사가 한 단원의 일정 부분을 단독으로 각각 분담하여 수업하는 것을 의미한다. 둘째는 공동수업(co-teaching)으로 두 교사가 같은 교실에서 함께 수업을 진행하는 것이다. 셋째, 부분 협동수업(partial team teaching)에서는, 두 교사가 같은 수업에서 부분적으로 역할은 나눈다. '찾아가는학교통일교육' 수업은 학교의 요구와 환경에 따라 수업 분담, 공동, 부분 협동수업의 형태를 모두 포함하므로 포괄적으로 협동수업으로 보아야 한다. 또한 남북한 통일교육 강사들이 통일교육의 협동수업 진행 외에도 수업 이전의 연락과 상호관계를 포함하여 포괄적으로 '협업'으로 규정하였다.

2. 상호문화성과 상호문화교육

2.1. 상호문화성과 상호문화주의

2.1.1. 상호문화성

사람마다 각기 주관이 다르지만 사람들 사이에 공통된 주관성이 존재하듯이

독특한 개별성을 지닌 각각의 문화들 사이에도 공통된 보편성이 존재하는데 이를 상호문화성이라고 할 수 있다(정영근, 2001: 5). 특정 문화가 다른 문화와 완전하게 독립적으로 형성되어 온 경우는 찾아보기 어렵듯이 문화에는 본래 상호적인 속성이 내포되어 있다. 문화의 상호적 특성을 인정한다는 것은 문화 간의 차이점과 유사점을 인정함으로써 각각의 문화에 동등한 가치를 부여하는 것이다. 결국 상호문화적 입장을 진지하게 수용하는 사람은 자신의 문화에서는 볼 수 없는 다른 세계관과 문화를 접하고 배울 수 있는 상태에 있다고 할 수 있다(정영근, 2001: 6).

상호문화성은 고유한 행위분야나 체제의 양태를 의미하는 것이 아니라, 우리가 고유하다고 인식하는 의식과 행위 및 이론과 현실 등이 상호 겹치는 부분에 존재한다(박영자, 2012: 308). 또한 상호문화성은 단순한 접촉이나 교류의 차원을 넘어, 문화 속에 내재하는 보편적 특성과 문화 사이에 존재하는 내적 연관성을 드러내는 개념이라고 할 수 있다(김태원, 2012: 207). 상호문화성에서 주목해야 할 현상은 둘 이상의 문화가 만나서 형성되는 ‘사이 영역’이라고 할 수 있다. 이 사이 영역에서는 하나가 다른 것에 관계를 맺고, 각자가 다른 것에 관계함으로써 열린 자기 동일성을 갖기 때문에, 여기서는 상이한 문화들 사이에서의 수직적 관계가 아니라, 존재론적으로 수평적 관계에 있게 된다(최재식, 2006: 4)는 것이다. 또한 상호문화성은 문화 분야에 국한된 것이 아니라, 사이에 놓인 상태 또는 성질, 이른바 ‘간성(間性, interity)’을 나타내기도 한다. 이는 좁은 의미에서 문화적 측면을 넘어 넓은 의미에서 사회적 배분과 경제적 이해관계의 ‘사이에’ 놓여 있는 것과 관련된다(Demorgon and Kordes, 2006: 34).

다문화에서 ‘다(multi)’에 해당하는 라틴어 ‘multus’는 ‘다수의’, ‘수많은’이라는 뜻이며 다양한 문화의 사람들이 함께하는 생활세계를 의미한다. 반면 상호문화성에서 ‘상호(inter)’라는 라틴어 전철 ‘inter’는 ‘사이에’라는 의미로써 사회구성원들이 함께 살아가는 역동성과 연관된다(최승은, 2015). 다문화가 하나의 사회 내에서 다양한 문화들이 공존하고 있는 현상으로서의 사회적 구조를 서술하는 것이라면, 상호문화는 다문화적인 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서의 역동적인 상호작용에 의해 생겨나는 것을 의미한다(정기섭, 2011: 138). 즉, ‘다(multi-)’는 다양한 문화집단들의 공존을 강조한다

면, ‘상호(inter-)’는 다른 문화를 가진 개인들 간의 상호작용을 강조한다. ‘inter’라는 접두사의 의미를 고려한다면, ‘intercultural’이라는 단어의 사용은 상호작용, 교환, 장벽제거, 상호성, 진정한 연대성 등을 의미한다. 또한 ‘culture’라는 단어가 가진 모든 가치를 인정한다면, 이는 개인차원 뿐만 아니라 사회차원에서 타인과 맺는 관계 그리고 세계라는 개념 속에서 나타날 수 있는 생활방식, 가치 등을 인정한다는 의미다(최승은, 2015).

이처럼 상호문화성은 특정한 문화를 흡수하거나 타문화를 지배하여 획일화시키려는 것이 아니다. 관용적 태도와 다원적 세계관을 바탕으로 상호간에 문화적으로 인정하며, 그 문화 안에 존재하는 각 개인들의 만남과 관계가 역동적으로 이루어지는 것이다. 이러한 역동성은 자신의 것과 낯선 것을 동시에 표상하며, 낯선 것과의 접촉은 언제나 자신의 지각 모델에 의해 다르게 의미화 될 수 있음을 보여준다. 교육적 관점에서 성찰한다는 것은 타인과 낯선 것 그리고 자신을 이해하는 기회가 될 수 있다(Holzbrecher, 2014: 18).

2.1.2. 상호문화주의

상호문화주의에서 ‘상호’라는 접두사는 개인과 집단 정체성 간의 상호작용을 관련짓고 고려하는 것을 의미한다. 다원문화(pluriculture)와 다문화(multiculture)라는 용어가 문화간 확인 차원이라면, 상호문화는 절차를 중시한다. 따라서 ‘상호문화’는 객관적인 실체에 해당하는 개념이 아니다. 이런 이유로 대상의 속성에 따라 상호문화적 교수법, 상호문화적 의사소통, 상호문화적 관계라 부른다(Abdallah-Pretceille, 2010: 65).

상호문화주의는 전통적 의미의 문화 개념을 해체한다는 점에서 다문화주의와 구별된다. 상호문화주의의 요체는 사람들 사이의 대화와 교류 즉, 의사소통이라고 할 수 있다(변종현, 2013: 41-42). 상호문화주의는 개인적 수준의 정체성을 강조하며, 상황이나 맥락, 관계성을 중심으로 개인들 간의 상호작용을 강조하고 있다. 이는 다문화주의가 집단 혹은 전체 수준의 문화적 정체성을 강조하고 있다는 점과 차이가 있다.

De Carlo, Maddalena는 ‘상호문화’라는 용어가 ‘다문화’라는 용어와 대립해

사용된다고 보았다(Carlo, 2011: 49). 이러한 주장은 Abdallah-Preteceill가 다문화주의의 전제가 ① 소속집단에 우선권 부여, ② 차이에 따른 공간화(중국 구역, 그리스 구역, 이탈리아 구역 등), ③ 각자의 권리 보장하는 특수하고 정교한 법률제정, ④ 문화적 상대주의 인정, ⑤ 공공장소에 차이점 표현하기인데 반해, 상호문화주의는 ① 개인의 주관성에 근거, 즉 자유롭고 책임감 있으며 비슷한 사람들로 이루어진 공동체에 속한 사람으로 보는 현상학에 근거하며, ② 상호주관성과 상호작용의 조직망, ③ 다양성, 개별성, 보편성에 기초한다고 본 것과 맥을 같이 한다(Abdallah-Preteceill, 2010: 37-78).

사실 다문화, 초문화, 간(상호)문화에 대한 의미, 그리고 그 접두어인 ‘multi-’, ‘trans-’, ‘inter-’의 의미에 대한 논란이 있는 것은 사실이다. 다문화주의는 개인을 출신배경과 관련하여 집단에 소속시키려 하는 측면이 강하며, 초문화주의는 마틴 루터 킹 목사와 같은 시민권 운동가들이 주장한 ‘초월적인 개입’의 결과로 등장하였다고 보았다. 이에 비해 상호문화 또는 간문화라는 개념은 차이(다문화주의)나 공통점(초문화주의) 뿐만 아니라 상호의존이나 상호 침투에 주의를 기울인다는 것을 의미한다(허영식·정창화, 2009).

최재식(2006)과 김태원(2012)도 상호문화성은 어떤 하나의 문화가 다른 문화와 긴밀한 상호 관계를 맺고, 이 들 문화 속에 살고 있는 구성원들이 또 다른 문화와 관계를 맺음으로써 상이한 문화 간 수평적 관계 형성뿐만 아니라 구성원들 간 접촉과 소통을 설명하는 데 적절한 개념으로 상정한다. 아울러 상호문화성은 단순한 접촉이나 교류의 차원을 넘어서 어떤 문화 속에 내재하는 보편적 특성과 문화 간에 존재하는 내적 연관성을 드러내는 개념으로 파악한다.

Abdallah-Preceille(1999)은 상호문화주의를 논의할 때 상호작용을 핵심 개념으로 보았다. 다문화주의가 다른 문화들 간의 다양성을 이해하고 인정하는 것이라면 상호문화주의는 문화 간은 물론 각기 다른 문화 내 구성원들 간 상호작용에 중점을 두고 있다. 상호문화주의적 시각에서 볼 때 각각의 개인은 문화적 산물이 아니라, 문화를 창출하는 생산자로 여겨진다. 이는 곧 구성원들이 상호 문화를 이해하고 서로를 존중하는 환경을 만드는 것이다.

Holabrecher(2004)는 상호문화주의를 사람들이 접하는 일상적인 현실의 차원으로 대입하여 한 문화내의 구성원들 간의 만남과 관계가 역동적으로 이루어

지게 하는 동인으로 상정한다. 이러한 역동성은 내 것과 낯선 것을 동시에 표현하며, 낯선 것과의 접촉은 언제나 자신의 지각 모델에 따라 성찰하게 된다. 그에 의하면 성찰한다는 것은 타인과 낯선 것을 깊게 이해하고자 하는 시도이자 자기 자신을 이해하는 기회가 될 수 있다고 한다.

2.2. 상호문화적 타자성

2.2.1. 타자성 인식

상호문화주의를 배경으로 하는 상호문화철학이 상호문화교육의 이론과 실천의 방향을 제공했다면 상호문화주의와 상호문화철학의 기저에 있는 상호문화성의 핵심을 제공하는 타자성을 이해할 필요가 있다(김영순, 2020). 타자를 상호문화적인 관점으로 대하고 바라본다는 것은 나와 타자가 다른 존재임을 인정하면서 동시에 타자가 나와 같은 주체라는 사실을 감지할 수 있는 계기를 만든다. 이는 주체가 타자를 존중할 수 있는 성찰적인 자아로 성장할 수 있는 바탕이 된다. 차이는 어떤 관계 속에 들어가면 타인을 다시 들여오지만, 이질성은 보편적 원칙 위에 성립된다. 중요한 것은 타인의 완전한 특수성과 그의 완전한 보편성 사이에서 균형을 찾는 일이다(김영순 외, 2016a: 6).

낯선 것을 이해하는 것과 자아인식은 학습 진행 과정에서 주체가 자신과 타자나 생활세계 또는 사회적인 맥락에서 자신의 견해에 대한 새로운 상을 획득하게 되는 동일한 두 차원의 학습과정으로 이해할 수 있다(Holzbrecher, 2014: 132). 타자를 인지하는 방식과 상호문화적 역동성에 의해서 타자를 그야말로 타자화하여 다른 범주로 넣을 수도 있고, 타자를 나와 다르면서도 동일한 인간으로 바라볼 수도 있다. 상호문화적 관점에서 접근하는 타자에 대한 논의는 다음과 같다.

Simmel(1992)은 이주의 필연성을 제기하며 함께 살아가야 하는 존재로서의 타자에 대한 인식과 다양성의 인정을 제기하였다. Simmel 이전에 ‘타자’와 ‘인정’ 개념은 오랫동안 논의되다가 Hegel에 이르러 기초적인 틀이 완성되었다. Hegel은 인정을 투쟁과 결합하여 인간의 특성으로 인정투쟁이란 개념을 제기했

다. 이 개념은 마르크스의 계급투쟁에 모티브를 제공했고, 이어 Habermas와 Honneth에서 더욱 체계화되었다(이용일, 2009: 181). 상호주관적 정체성은 나에게 대한 타자의 관점을 내면화하며, 다른 한편 그에 대하여 지속적으로 나의 요구를 주장함으로써 이루어진다. 주체들은 인정투쟁을 통해 그들에게 주어진 권리를 확대하고 새로운 규범을 창조한다(Honneth, 2011: 16-17).

우리 모두는 서로에게 그리고 자기 자신에게까지도 낯선 타자적 존재로 살아가는데, 하나의 일관되고 동일한 자아 정체성을 지닌 것처럼 살기를 강요당한다. 그러나 자아가 타자와의 만남 속에서 상호주관적으로 구성되는 것이라면 그러한 구성은 다중적일 수밖에 없다(최승은, 2016). 낯설다는 것은 바로 그 만남의 국면을 가리키고, 낯선 만남에 자신을 열 때 강박이나 선입견은 사라지고 자유로운 소통이 시작된다(김영옥, 2013: 9). 서로 다르지만 함께 공존할 수 있는 상호문화 사회는 자신의 개별성과 정체성을 유지하면서도 낯선 타자에게 개방성을 유지할 때 나타나게 되는 결과다. 인간의 자기 동일성이란 타자와의 얽힘 속에서만 유지되는 것이기 때문이다(Ricoer, 2006: 17-18).

다문화 사회에서의 진정한 사회통합은 긍정적인 정책의 결과라기보다는 소수 문화 또는 비주류 문화에 속해 있는 타자들에 대한 배려와 존중, 책임의식과 그들의 부족함에 응답할 줄 아는 인간의 윤리성에 있다. 이런 인식에서 출발하게 되면 다문화 사회에서 소수문화에 속한 사람들은 분명한 타자로 간주할 수 있다. 이런 맥락에서 자신과 타인 혹은 타문화와의 역동적 관계를 중시하는 상호문화교육은 타자의 문제에 대하여 더욱 중요한 의미를 부여한다(최승은, 2015).

문화다양성을 중심으로 관계 맺기를 반성할 때 궁극적인 출발 지점은 정체성의 구성에 관한 인식이다. 정체성이 ‘상호(inter)’의 구조를 지닌다는 상호주체성에 대한 인식은 모든 관계 맺기의 토대를 이룬다. 유아독존의 불가능성과 허구성을 직면함으로써 타자를 향한 윤리적 실천이 실존적인 필연성을 깨달을 수 있다. 자아와 타자가 서로에게 거울이 됨으로써, 즉 상호 교감과 인정을 통해 주체가 된다는 상호주체성에 대한 이해야말로 다문화 시대에 세계 시민에게 요청되는 기본 인식이다(김영옥, 2013).

2.2.2. 타자 지향적 관계

타자 지향적 관계와 타자에 대한 인간존중의 윤리적 논의는 현대철학의 쟁점 중 하나이다. Levinas는 타자철학을 통해 데카르트 이후 서양철학을 지배한 주체성의 이념이 타자의 존재를 자아 안으로 동화함으로써 타자의 존재의미를 훼손하였음을 비판하였다(김연숙, 2000). 또한 이웃과 함께 세계 안에 살아가는 인간 존재의 의미를 새롭게 규정하고자 하였다. 타자를 내 집으로 받아들이는 것, 즉 그를 환대하는 가운데 구체적인 윤리성이 시작되며, 이로써 전체성의 틀은 깨어지고, 참된 무한의 이념이 자리할 공간이 열릴 수 있음을 강조한다(Levinas, 1996).

Levinas는 나의 존재를 내세우면서 타자를 거부하고 말살하는 것을 악으로 규정했다. 타자가 누구든 조건없이 수용하고 환대하며 존중하는 것이 초월적 존재로 나아가는 길이다. 또한 타자와의 내적 연대는 타자와의 윤리적 관계를 통해서 이루어질 수 있다(강영안, 1990). Levinas는 호환적이고 대칭적인 관계로서의 상호주관성과는 다른 타자 관계로부터 도덕문제를 제기하였다. 타자에 헌신하고, 타자를 소중한 것으로 만들도록 요구하는 윤리 관계인 것이다. 이것은 불균형적이고 비대칭적인 Levinas의 윤리 유형이다(신인섭, 2003: 144-145). 타자를 위하는 삶 뿐만 아니라 타자와 더불어 사는 삶 또한 필요하다. Heidegger의 말을 빌리자면, 더불어 존재(Mit-Sein)하는 타자 그리고 타자와 연대하는 실천에 대한 접근도 필요하다.

다문화 사회에서의 타자와의 연대는 단순히 여러 문화의 공존을 통한 외적인 연대가 아니라 윤리성과 타자에 대한 절대적 책임의식을 바탕으로 한 내적소통으로서의 연대이어야 함을 의미한다(이화도, 2011: 185). 다양한 문화에 존재하는 개별 존재가 차이를 인정하는 것을 넘어서 함께 연대해 나갈 때 역동적인 공존이 가능하다.

Buber(1964)는 나와 타자는 대화적 관계를 통해서 ‘나’와 ‘너’가 만나는 것이라고 하였으며 교육적 관계는 온전히 대화적 관계라고 하였다. 대화적 관계는 대화의 순수성 속에서 드러나지만, 대화를 통해서 곧장 대화적 관계가 만들어지는 것은 아니다. 두 사람이 서로 함께 침묵하는 것도 암묵적인 대화이기도 하고, 공간적으로 분리되어 있더라도 대화의 논의는 지속될 수 있다. 한 사람을

위한 다른 한 사람의 항상적, 잠재적 현재성으로 표현되지 않은 교제로서도 대화가 가능하다. 즉, 모든 대화는 포용의 요소들과 관련될 때에만 그 진정성을 획득하게 된다. 그것이 추상적인 현상으로든, 대화 상대의 ‘그렇게 있음’의 ‘인정’으로든, 타자의 경험에서 기인할 때에 실제적이고 효과가 있다(Buber, 1964).

Buber(1964)는 대화적 관계에서 추상적인 상호적 포용 경험이나 구체적이지만 일방적인 포용 경험을 지양하고, 구체적이고 상호적인 포용 경험이 진정한 대화적 관계라고 하였다. 그리고 교육은 다양한 생각의 사람들이 서로 함께 살아가는 방식에서 공동체가 되게 하며, 공동체란 살아진 통일성 속에서 다름을 극복하는 것(Buber, 1964)이다. 자신의 가지가 그런 것처럼, 다른 가지들 역시 어디서 어떻게 나와서 뻗어 나가는지를 체험할 수 있기 위해서, 뿌리를 경험하고 체험한다. 이는 최소 근본에 대한 어떤 형식적인 유사 이해가 아니라, 저편으로부터의 진리 관계를 아는 것, 진리에 대한 다른 실제 관계를 아는 것에 해당된다. 즉 “중립성”이 아니라 “연대성”이고, 생기 있는 ‘서로 위해서 있음’이며, 상호성이자 생생한 상호작용인 것이다. 그리고 연결체들 사이의 경계를 지워 버리는 것이 아닌, 공동의 실재에 대한 공동의 인식과 공동의 책임에 대한 공동의 시험이다(Buber, 1964: 32).

오늘날의 위기 상황은 인격적인 만남과 타자지향적인 관계의 부재에서 오는 것이라고 할 수 있다. 인격적인 만남 속에 존재해야 하는 타자지향적인 삶이 비인격화 되어 그것으로 전락하는 것에 경계를 두어야 한다. 타자의 이해에 관한 철학적 논의에서 타자는 주체의 반대편에 있는 것이 아니라 공존하는 사이의 관계에 있음을 강조한다. 나와 너, 주체와 타자가 상호적으로 존재하는 공동체적 삶 속에서 타자에 대한 돌봄은 윤리적 실천이 된다.

2.3. 타자중심적 상호문화교육

Simmel에서부터 비롯된 상호문화적 관점의 타자론은 이방인을 사회와 역사적 맥락 속에서 이해하는 것을 전제로 한다. 이주민들의 유입은 사회적 흐름에 따른 필연적 사태이며, 이들은 낮습과 특이성을 가진 채 집단 속에서 존재하며

실제적 연관성을 지니므로 한 사회의 구성원으로 존재한다. 따라서 낮은 타자의 실재성과 동등성에 대한 인정을 바탕으로 상호작용을 전제로 해야 하며 해당 사회 구성원들간의 서로를 변화시킬 수 있는 새로운 타자관계가 요구된다(윤현희, 2019). 타자를 단순한 수준에서 이해하는 것이 아니라 이해를 넘어 상호보완적인 관계를 요구한다(김영순, 2020). 이러한 타자중심적 관점은 다양성 속에서 공존과 사회통합을 지향하는 상호문화교육으로 연결된다.

2.3.1. 상호문화교육의 원칙

상호문화성이란 각 문화들의 개별성과 고유성에도 불구하고 상호 공통성과 보편성이 있다는 것을 의미한다(정영근, 2001: 5). 이에 바탕을 둔 상호문화주의는 의사소통을 통한 개인들 간의 상호작용을 중시하며, 이를 통해 전통적 의미의 문화 개념에 대한 비판과 해체에까지 이어진다(변종헌, 2013: 41-42). 다문화주의와 상호문화주의는 유사하게 사용되는 경우도 있으나, 신원동과 김병연(2019: 88)에 따르면 다문화주의는 집단이나 전체 수준의 정체성을 강조하는 경향을, 상호문화주의는 대체로 개인 수준의 정체성을 강조하는 경향을 보인다. 다문화주의의 전제는 개인보다 소속 집단을 우선하고 문화적 상대주의 가운데 각자의 권리 보장과 같은 제도적 측면을 중시하지만, 상호문화주의는 개인 간의 '상호주관성'과 상호작용을 통해 다양성과 개별성, 문화의 다양성과 변화 가능성을 인정하는 가운데 보편성을 지향한다(Abdallah-Preteille, 2010: 50-58).

이같은 관점의 차이는 교육에 있어서도 일정한 특징을 가져오고 있는데, 영미권은 주로 다문화교육 용어를 사용하는 데 비해 유럽에서는 상호문화교육 용어를 주로 사용한다(김상무, 2012: 43). 프랑스와 독일의 상호문화교육은 1970년대 중반부터 기존 교육의 문제점을 극복하기 위해 등장하기 시작했으며, 유럽평의회, 유네스코나 유럽연합과 같은 국제기구들에 의해 확산됐다. 유네스코에 따르면 다문화교육은 다른 문화를 가르치고 문화의 수용이나 관용을 중시하는 반면, 상호문화교육은 소극적인 문화 공존이 아니라 다양한 문화 집단 간 이해, 존중, 대화를 통한 지속적인 공존의 방법을 발견하도록 한다(장한업, 2016: 36-40). 상호문화교육은 문화에 대해 고정불변하거나 동질적이거나 폐쇄적인

것으로 바라보지 않으며, 문화적 정체성 역시 문화적 상호작용을 통해 변화 가능한 것으로 바라보면서 문화적 만남과 교류를 통한 문화적 창조 가능성을 중시한다(G. Auernheimer, 2007: 25, 120-121). 또한 상호문화교육은 감정이입, 관용, 갈등해결, 협동심, 연대성 등을 학습하여 문화의 다양성을 바탕으로 차이를 이해하고 극복하기 위한 교육(정영근, 2001: 8-13)이기도 하다.

상호문화교육의 기본원칙들로서 먼저 Camilleri는 첫째로 외부의 시각이 아니라 각 문화가 지니는 내적 논리를 먼저 이해할 것, 둘째로 자민족중심주의를 극복하고 모든 문화를 존중할 수 있다는 입장에서 상대주의를 지향하며 교육할 것, 셋째로 문화를 신성시하거나 경직된 것으로 다루지 말 것, 넷째로 타자를 두려워하거나 도구시하여 무시하거나 경멸하지 말 것, 다섯째로 논쟁과 갈등을 회피하지 말고 문화 간 쟁점 사안을 조정하고 처리할 것 등을 들었다(허영식·정창화, 2009: 44). S. Martineau가 제시한 원칙들은 먼저 모든 인간을 동등한 인간성을 지닌 존재로 전제하고, 자기 자신과 자신의 문화를 성찰하고 타인의 다름에 대해 개방적인 태도를 가지고 차이를 수용하며, 자신의 판단을 잠정적으로 유보하면서 자신을 분석하고 비판하면서 타인과의 협상과 합의를 위해 노력해야 한다(장한업, 2016: 43-44)는 것이다.

장한업(2009: 650-651)은 이상과 같은 기본원칙을 바탕으로 상호문화교육의 교수·학습 단계를 정리했다. 첫째, 문화 개념 이해 단계에서는 문화에 대한 편견과 오해 가능성을 인식하게 한다. 둘째, 자신의 시각을 인식하는 단계에서는 자문화에 대한 성찰과 비판을 통해 자민족주의를 극복하고 문화의 다양성을 이해하도록 한다. 셋째, 타문화에 대한 발견 단계에서는 타문화를 객관적으로 인식하도록 한다. 넷째, 자문화와 타문화를 비교하는 단계에서는 문화 간에는 공통성이 있음을 이해하도록 한다. 다섯째, 상대화 단계에서는 문화를 보는 관점의 다양성과 상대성을 이해하도록 한다. 여섯째, 타문화 수용 단계에서는 타문화를 이해하는 과정을 통해 자신의 새로운 참조 체계를 형성하도록 한다. 이같은 단계 구분은 학교 현장에서의 체계적인 상호문화 이해 교육에도 다양한 시사점을 제공한다.

상호문화주의에 기반한 상호문화교육은 1970년대 중반부터 독일과 프랑스에서 등장하기 시작하였다. 이것은 기존의 외국인 교육의 문제점을 극복하기 위해

등장한 것으로 여러 성과와 함께 비판도 있어왔다(장한업, 2016 : 36-39). 독일과 프랑스에서 등장한 상호문화교육을 유럽사회에 확산시킨 것은 유럽평의회, 유네스코나 유럽연합과 같은 국제기구들이었다. 특히 유네스코는 “다문화 교육은 다른 문화를 가르쳐 이 문화를 수용 아니면 적어도 관용하게 한다. 상호문화교육은 소극적인 공존을 넘어서 다양한 문화집단들 간의 이해, 존중, 대화를 통해 다문화사회에서 함께 살아가게 할 발전적이고 지속적인 방법을 찾아내게 한다”고 언급하면서 상호문화교육의 중요성을 강조한 바 있다.(UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006: 18; 장한업, 2016: 40에서 재인용).

상호문화교육에 대한 정의에 대해서는 여전히 다양한 의견이 존재하고 있지만, Abdallah-Preteuille(2010)는 다음의 네 가지 특징으로 상호문화교육을 정의하고 있다. 첫째, 대부분의 사회는 다문화적이고 이러한 현상은 가속화될 것이다. 둘째, 고유한 특성을 가지는 하나의 문화는 있는 그대로 존중되어야 한다. 셋째, 다문화주의는 잠재적으로 풍요로운 것이다. 넷째, 각 문화의 특수한 정체성이 사라지지 않도록 유의하여 다문화주의를 활성화할 수 있는 조치들을 취하면서 모든 문화들이 상호 교류할 수 있도록 한다. 이러한 특징을 지니고 있는 상호문화교육의 기본 원칙에 대해서도 다양한 주장들이 있어왔으며, 대표적인 주장들은 다음 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 상호문화교육의 기본원칙

구 분	내 용
유네스코 (UNESCO, 2015)	① 모든 학습자가 지닌 문화적 정체성을 존중하여 각자에게 문화적으로 가장 적절한 양질의 교육을 제공 ② 학습자가 자신의 일상적인 사회생활에 적극 참여하는데 필요한 지식, 태도, 능력을 신장시킨다. ③ 모든 학습자에게 구성원들 간의 존중, 상호이해와 연대에 필요한 문화적 지식, 태도, 능력을 제공하는 데 기여한다는 내용을 포함한다.
Camilleri (허영식·정창화, 2009 : 44)	① 각 문화를 외부의 시각으로 보기 이전에 내적 논리를 먼저 이해한다. ② 모든 문화를 존중할 수 있다는 것에 기초하여 상대주의를 지향하며 자민족중심주의 극복한다. ③ 서로 다른 문화를 경직된 구조와 조직인 것처럼 다루지 않는다. ④ 타자를 도구적으로 무시하거나 경멸하지 않는다. ⑤ 서로 다른 문화를 가진 사람들 사이에서 쟁점이 되는 사안(논쟁과 갈등)을 조정하고 처리한다.
Martineau (Marinel, etal. 2007; 장한업, 2016 : 43-44)	① 모든 사람의 인간성을 동등하게 인정한다. ② 자기 자신 및 자기 고유의 문화에 대해 알아본다. ③ 차이에 대해 개방적인 태도를 지닌다. ④ 차이를 수용하는 태도를 가진다. ⑤ 자신의 판단을 잠정적으로 유보한다. ⑥ 자기 자신을 분석하고 비판적으로 성찰한다. ⑦ 협상과 합의를 위해 노력한다.

2000년대에 들어 유네스코(UNESCO)는 꾸준히 상호문화교육 지침을 내놓고 이를 전세계 교육 현장에 실천하기 위해 노력하고 있다. 상호문화교육을 세계시민교육과 연계하여 유네스코(2013)는 상호문화교육을 확대시키고 국제적인 네트워크와 실천을 위한 원칙을 제시했다. Camilleri의 다섯가지 원칙은 타문화와 타자를 존중하고 문화 갈등을 조정하려는 노력을 포함한다. Martineau는 일곱 가지의 원칙은 인간성, 탈중심, 다양성, 타자, 감정이입, 이질성, 정체성, 상호작용 등을 강조한다(장한업, 2016: 45). 이는 상호문화교육의 목표 달성을 위하여 각각의 개인들이 갖추어야 할 역량 확보의 차원으로 이해할 수 있다.

이러한 기본 원칙을 고려해 볼 때, 결국 상호문화교육은 인간이 모두 동등한

인간성을 지닌 존재라는 전제하에서 자기 자신과 자신의 문화에 대해 성찰한 다음, 타인의 차이와 이질성을 받아들이고, 자신의 판단을 잠정적으로 유보하면서 타인과의 협상과 합의하여 더불어 더 잘 살기를 추구하는 교육이라고 할 수 있다(장한업, 2016 : 44).

상호문화교육은 일반적인 교육이라기보다 미래 사회를 위한 교육철학이자 평화로운 세계를 만들기 위한 지향점이다(Abdallah-Preteille, 1999). 현대 사회는 인적, 물적, 지적 교류가 활발해져 다양성이 극대화 되었고, 교통과 통신수단의 발전으로 세계화가 가속화되었으며 문화다양성의 가치가 긍정적으로 작동해야 하는 다문화 사회가 확장되었다. 우리 사회에서도 하나의 단수 문화가 아니라, 다양한 복수 문화들이 존재하며 공존하게 되었다. 따라서 이제는 문화적 배경이 상이한 타인에 대해서 말하는 것이 아니라 타인과 함께 더불어 행동하기가 요구된다. 그러나 이러한 과제들은 저절로 이루어지는 것이 아니라 교육 및 학습을 통해서 이루어진다(김영순, 2020).

2.3.2. 상호문화교육의 방법

상호문화교육은 다음 여섯 가지의 교수-학습의 단계가 있다(장한업, 2009 : 650-651).

- ① 학생들에게 문화개념을 이해시키는 단계 : 문화에는 의식주와 같이 쉽게 알 수 있는 것뿐만 아니라 가치나 이념과 같이 쉽게 확인할 수 없는 것이 있는데 이로 인해 편견이나 오해가 생길 수 있음
- ② 학생 자신의 고유한 시각을 인식시키는 단계 : 자기 문화에 대한 성찰과 비판적 검토는 타 문화를 이해하는 과정에서 자민족중심주의를 극복할 수 있게 해주며, 또한 같은 문화에 속한 사람들일지라도 다른 태도와 행동이 있을 수 있음을 이해시킬 수 있음
- ③ 타인의 문화를 발견하게 하는 단계 : 자신의 문화와 거리를 두게 하고, 타인의 문화와 관점을 가능한 객관적으로 인식할 수 있도록 유도
- ④ 자기 문화와 타인의 문화를 비교하게 하는 단계 : 두 문화를 묶어주는 공통점을 파악하고, 모든 사람들이 공유하고 있는 기본 가치가 있음을 이해하도록

함

- ⑤ 상대화하게 하는 단계 : 문화를 보는 관점의 복수와 상대성을 이해하도록 함
- ⑥ 타인의 문화를 수용하게 하는 단계 : 타인의 문화를 이해하려 노력하는 과정을 통해 자신의 새로운 참조(reference) 체계를 만들어 내도록 하는 단계

이는 Sandhaas의 6가지 단계의 학습과정과도 유사하다. ① 자민족 중심주의, ② 낯선 것에 대한 관심과 의식, ③ 타문화에 대한 이해, ④ 다른 문화의 승인과 존중, ⑤ 평가와 판단, ⑥ 선택적 습득이다. 결국 상호문화교육은 감정이입 능력, 관용, 갈등해결능력, 협동심과 연대성 등 사회적 학습에 속하는 것으로 문화의 상이함을 전제로 문화적 차이의 이해와 극복을 목표로 하는 것이라고 할 수 있다(허영식, 2000 : 96-97). 같은 민족 간에도 사회계층이 다를 때 그러한 차이로 인해 갈등이 생길 수 있듯이 이러한 문화에 대한 태도와 관점을 기르는 것은 매우 중요하다. 자민족의 문화를 진지하게 고찰하고 상대적 관점에서 파악하며 타 문화를 편견 없이 고찰하고 공통점과 차이점이 무엇인지를 진지하게 고민하도록 하는 것이다. 결국 상호문화교육은 어떤 문화가 다른 문화에 비해 우월하다고 가르쳐서는 안 되며, 타문화를 이해하는 능력을 배양하는 것이다(정영근, 2001: 8-13).

Partolutine(1999)의 상호문화교육적 교수 절차는 타자에 대한 존중을 전제하며 중심으로부터의 탈피에서 시작한다. 자신이 지닌 고유한 준거의 틀을 인식하고, 자기중심적 가치를 강요하는 태도로부터 벗어나야 하는 것이다. 이후 시각의 전환을 통해 타자의 관점에서 이해하고, 최종적 협의라 할 수 있는 '협상' 단계에서 모두가 수용할 수 있는 해결책을 탐색한다.

Clement(2001)는 네 가지 상호문화교육 방법을 행위의 차원으로 설명하고 있다. ① 자기중심에서 벗어나기이다. 이는 자기 자신과 자기가 속한 집단과 거리를 두고 외부적인 시각으로 바라보는 것을 말한다. 즉 자기중심적인 문화와 자기자신이 인식 범위에서 벗어나 사물과 사건을 판단하는 것을 말한다. ② 타인의 입장이 되어보기 이다. 이는 역지사지의 입장으로 공감이나 감성이입 능력을 함양시키는 것을 말한다. 아울러 자기 문화와 다른 배경의 타인의 입장으로 전환하여 생각하고 다른 관점에서 바라보는 것을 뜻한다. ③ 서로 협력하기이다. 이는 고정관념이나 편견 없이 열린 마음으로 타인을 이해하고 타인과 협력

하려는 것을 말한다. ④ 타인이 현실과 나를 어떻게 보는지 이해하기이다. 이는 문화적 배경이 다른 타인이 나에게 전달하고자 하는 메시지의 의미를 정확히 해독하는 것을 뜻한다. 특히 네 번째 행위 방법은 적극적인 리터러시가 필요함을 의미한다.

Partolutine(1999)와 Clement(2001) 등이 제안한 상호문화교육의 교수 절차는 자아 중심적 사고를 탈피하는 것에서 출발한다. 이는 중심을 탈피하는 경향과 자신의 고유한 해석 체계에 대한 인식 등으로 표현된다. 자기 자신은 물론 자문화에 대한 성찰을 통하여 민족과 집단 중심적인 사고에서 벗어나 문화상대주의적 시각을 가져야 하는 필요성을 제기한다. 중심 탈피, 즉 탈중심적 사고는 타자에 대한 인식과 수용을 위하여 반드시 선행되어야 하는 과정이다. 자아 성찰 단계 이후의 단계는 타인의 문화를 발견하고 수용하는 것이며, 최종 단계는 '협상'과 상이한 문화 간의 관계 설정 등 타자와의 관계적 요소로 소급될 수 있다(윤현희, 2019).

이러한 상호문화교육을 위한 교수방법에서 가장 중요한 것은 탈중심에서부터 비롯되는 올바른 타자성을 인식하는 것이다. 특히 다문화 사회에서는 절대적으로 타자성의 요구가 필요하다. 이 타자성은 고유의 실재성과 자립성을 바탕으로 해서 상호보완적 관계를 유지하는 존재로서 타자를 인식하는 것이다(배경임, 2018).

상호문화교육에서 강조하는 상호작용의 토대는 바로 타자와의 만남이다. 낮은 타자와의 공존과 통합을 위해 타자를 어떻게 인식하고, 어떻게 상호작용을 하는지에 관심을 두기 때문에, 타인을 받아들이고 환대하는 윤리적 인간을 제안하는 Levinas의 타자성은 자아와 타자의 극단적 분리를 당연한 것으로 받아들이는 인간관을 극복할 수 있는 교육적 계기를 제공한다(윤현희, 2019).

Levinas는 진정한 주체성은 타자를 자기 안으로 받아들이고 타자와 윤리적 관계를 형성할 때 가능하다고 보았다. 주체가 타자의 얼굴을 직접 마주보고 대화하며, 타자를 동일성 안으로 환원하지 않는 점을 강조했다. 이는 타자를 대상화하고 동일성을 기반으로 타자를 재단하는 현실 문제를 해결하는 데 대안적 패러다임을 제공한다. 나아가 타자의 얼굴을 심층적으로 들여다보는 대면과 깊이 있는 만남을 통해, 타자를 위한 자유로운 존재가 되는 경험을 지향하는 이들

의 타자성 패러다임은 상호문화교육의 방법론에 함의를 지닌다.

2.3.3. 상호문화교육의 내용

상호문화교육을 지지하는 대부분의 학자는 타인의 문화보다 타인과의 만남을 강조한다. Abdallah-Preteille(장한업역, 2010:76, 77)는 “가장 중요한 것은 타인이자 그의 문화가 아니다. 목적은 타인의 문화를 배우는 것이 아니라 타인과의 만남을 배우는 데 있다”고 강조한다. Perotti(1994: 89)도 관계가 상호문화의 핵심이라고 강조하였다. 따라서 상호문화교육의 내용은 타인과의 만남과 관계 형성과 관련된 주제라 할 수 있다.

다양성 속에서 동시에 공통적 삶의 토대를 마련하려는 독일 초창기의 상호문화교육은 “평화교육과 공동체교육”(Nohl, 2006: 50)의 경향을 흡수하였다. 이러한 확장을 통해서 상호문화교육은 편견의 감소, 공감능력, 연대성, 민족주의적 사고의 탈피, 갈등대처능력 등 평화교육의 목표를 수용하였고, 동시에 학생들의 문화적, 인종적 출신배경에 주목하면서도 그것을 결핍의 관점에서 바라보지 않을 수 있는 가능성을 확보하였다(Nohl, 2006: 51).

상호문화교육은 다문화 사회에서 어려움을 겪는 외국인과 내국인들을 교육적으로 도와준다는 명분아래, 사람들의 관심을 정작 필요한 주류사회의 정치적 변화로부터 돌려놓는 경향이 있다(조영철, 2018). 이러한 사회 비판적 태도는 상호문화교육이 낯선 타자들을 단지 문화적 인종적 차이의 차원에서만 고찰하는 태도를 성찰하게 함으로써, 사회적 불평등의 문제를 포괄하는 더 포괄적인 이론적 토대를 찾아 나서게 만들었다는 점에서 의의를 갖는다(정창호, 2011). 상호문화교육은 타자 문제에서 문화적 차이에 대한 고려를 중시한다는 점에서 반(反)차별 교육학의 요구를 비판적으로 수용하고 있다.

오기성(2008; 2009)과 추병완(2009)은 한반도 상황에서 다문화와 상호문화 그리고 문화다양성에 대한 교육의 내용을 제안하였다. 오기성(2008: 138; 2009: 143)은 한 사회 구성원들이 서로 다른 문화적 맥락에 대해 인식하고 문화의 다양성을 자각하며 이를 존중할 수 있는 기초능력을 배양할 수 있는 교육 내용을 다루었다. 또한 분단 이후 남북한 주민들의 생활세계의 단절과 상이한

지배이데올로기 및 사회 제도들이 ‘문화적 다름’의 양상으로 나타나고 있다는 것을 이해할 수 있는 교육내용, 남북한 문화현상 속에 존재하는 유사성을 인식함으로써 동질성을 함양하고, 동시에 우리 사회에 편입된 이질적 문화 배경을 지니는 새로운 구성원들에 대해서 다문화주의적인 사고, 태도, 행동능력을 발달시킬 수 있는 교육내용, 북한 문화에 대한 편견이나 왜곡된 인식을 수정할 수 있는 교육내용을 다루었다.

추병완(2009: 36)은 분단된 한반도에 살고 있는 사람들로 하여금 우리 내부의 문화 및 남북의 문화에 존재하는 다양성을 이해하고 인식하며 존중할 수 있는 학습 내용, 남북 문화 상호 이해 및 상호 존중을 가능하게 할 수 있는 학습 내용, 북한 주민이나 우리 사회 내의 북한이탈주민, 그리고 다양한 사회적 소수자에 대한 편견이나 선입견, 사실의 왜곡 등을 교정하기 위한 학습 내용, 남북 관계 뿐 아니라 우리 사회 구조 전반에 존재하는 편견과 차별, 억압 등에 대한 비판적 인식을 가능하게 함으로써 사회 구조적인 결함이나 모순에 대한 저항능력을 함양할 수 있는 학습 내용을 제안하였다.

이러한 국내 학자들의 논의를 정리하여 이인정(2020)은 한반도에 적용하여 문화적 다양성을 지향하는 평화·통일교육의 내용체계 시안을 제안하였다. 문화다양성 지식·이해, 문화다양성 태도·의지, 문화다양성 기능·역량의 3가지로 구분하였다. 지식·이해 범주에서 다문화주의, 상호문화주의, 문화다양성에 대한 지식, 남북한의 다름과 문화적 다양성 이해, 남북 주민의 상이한 삶의 양식과 문화 이해, 세계 속의 한민족 문화에 대한 이해, 한반도, 동북아시아, 세계와 지구공동체의 문화적 연대성에 대한 이해, 문화적 정체성, 다양성, 다원주의의 중요성 인식, 인간의 권리로서의 문화다양성의 중요성 인식, 문화에 대한 비판적·현상학적 사고의 중요성 인식, 사회 구조 속의 문화적 편견, 차별, 억압 등에 대한 비판적 인식, 문화다양성을 위한 국제 연대와 협력의 중요성 인식 등을 제안하였다. 태도·의지 범주에서 문화적 다양성과 차이를 인정하고 수용하는 태도, 다양한 문화 간 소통, 상호 의존성, 공존, 공생, 협력의 가치를 인정하는 태도, 공감, 감정이입, 상호 이해, 존중, 관용, 편견 극복, 협동의 가치를 인정하는 태도를 제안하였다. 기능·역량 범주에서는 자신과 자기 집단의 문화에 대한 비판적 성찰 기능, 타인과 다른 집단의 문화에 대한 비판적 성찰 기능, 상이한 문화

집단 간 상호작용과 참여 역량, 평화로운 대화·토론·타협 역량, 타인의 다름에 대해 개방적인 태도를 가지고 차이를 수용하고자 하는 역량, 남북 간 이해, 신뢰, 화해·협력에 기초한 문화적 교류와 통합 노력 실천, 한민족이 공유하는 역사, 전통, 문화에 대해 보존하고 계승하려는 노력 실천이다(이인정, 2020: 242-243).

2.3.4. 타자중심적 상호문화교육의 적용

이처럼 상호문화교육은 다문화 사회에서 다양성을 인식하고 자기와 다른 배경을 지닌 민족, 문화, 사람들에 대한 이해와 존중의 태도를 갖추는 것이다(윤현희, 2019). 나아가 이를 바탕으로 해서 사회 구성원들과 지속적으로 상호작용하며 긍정적인 관계 유지를 행해 나갈 수 있는 능력을 준비하는 교육인 것이다. 따라서 상호문화교육을 실행하고자 할 때 학습자가 자신의 참조기준을 자신의 문화나 수준에 맞추는 것이 아니라 상대적으로 이해할 수 있도록 하고, 낯선 것에 대한 불안을 해소할 수 있어야 한다.

또한 자신의 문화와 타문화에 대해 가지고 있는 고정 관념에서 탈피해서 자신을 제대로 깊이 있게 성찰하는 능력을 길러서 다른 문화 체계에 적응을 돕는다는 목표를 지닌다. 이와 같이 상호문화교육의 개념 정의뿐만 아니라 상호문화교육 실행의 전제 원칙에도 관심을 가져야 한다. 상호문화교육의 원칙은 상호문화교육을 실행하는데 바탕이 되는 기본 방향이자, 방법적 내용들을 포함하기 때문이다(김영순, 2020a).

지금까지 논의한 타자중심적 상호문화교육의 내용들을 종합하면 다음 <표 II-6>과 같이 인식, 태도, 행동의 차원으로 구분하여 정리할 수 있다.

<표 II-6> 타자중심적 상호문화교육의 내용 요소

구 분	내 용
인식	- 타자와의 경계와 접촉 사이에 발생하는 상호문화성을 중시 - 자아를 성찰하고 타자를 존중
태도	- 소통을 위한 노력 - 타자와의 상생을 추구
행동	- 다양한 개인과 네트워크의 상호작용 - 공존하려는 실천

상호문화교육에 있어서 인식의 측면에서는 타자와의 경계와 접촉 사이에 발생하는 상호문화성을 중시하고 자아를 성찰하고 타자를 존중하는 특징 있다. 태도의 측면에서는 소통을 위해 노력하고, 타자와의 상생을 추구한다. 행동 측면에서는 다양한 개인과 네트워크의 상호작용과 공존하려는 실천이라는 특징이 있다. 이러한 인식과 태도와 행동은 상호문화교육을 적용하기 위한 전제조건이 된다. 상호문화교육의 궁극적인 목표는 다문화 사회에서 더불어 살아가는 것으로, 이런 목표를 달성하기 위해서는 자기와 다른 민족과 문화를 이해하고 존중하며 이를 통해 사회 구성원들과 지속적으로 상호 소통을 하며 긍정적인 유대 관계를 해나가려는 능력과 노력이 아울러 요구된다(김영순, 2020a).

3. 소결

통일교육지원법에 따라 통일교육의 목표는 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르기 위한 것이다. 통일교육원(2018b)은 평화·통일교육의 목표로 ① 평화통일의 실현의지 함양, ② 건전한 안보의식 제고, ③ 균형 있는 북한관 확립, ④ 평화의식 함양, ⑤ 민주시민의식 고양을 제시하고 있다. 평화의식 함양과 민주시민의식 고양을 위해서 사회 문화적 가치관의 차이를 인정하고 상호 소통하는 상호문화적 자세가 요청된다. 찾아가는학교통일교육은 청소년이 쉽고 재미있게 통일과 통일 미래를 이해하고, 통일의 필요성을 스스로 찾을 수 있도록 유도하고 감성·정서적 접근을 통한 청소년 통일의식 제고하는 것을 목표로

하고 있다.

이러한 맥락에서 상호문화적 학교통일교육의 목표를 제시할 수 있다. 다름을 인정하는 자세와 관용의 정신 그리고 평화통일에 대한 의식과 가치 공유에서 더 나아가 통일감수성을 가진 학생을 길러내는 통일교육, 더불어 일상 속 자신의 삶에서 평화를 실천할 수 있는 미래의 통일시민을 길러내는 것을 목표로 해야 한다. 통일의 과정에서 자신의 역할을 찾고 분단의 피해에 공감하며 사회문제나 갈등을 상호문화적으로 해결하고 평화를 실천하는 역량을 키우는 방향으로 교육해야한다.

청소년 대상으로 통일교육의 내용을 교육할 때에도 상호문화교육적 관점의 접근과 해석이 필요하다. 오늘날 청소년들의 가치 지향은 현실적이며 사실적이어서, 자기 문제와 직접 관련되지 않는 것에는 흥미를 갖지 않기 때문에 통일교육에 대한 접근도 학생들의 일상생활과 관련되어야 한다. 차문석(2019)은 일상과 생활세계 속에서 통일을 지향하는 계기를 발견하고 이를 통일교육 콘텐츠로 재구성해야 한다고 주장하였다. 즉, 같은 또래의 북한학생의 학교생활은 어떤지, 무엇을 배우는지 등을 통하여 통일교육에 흥미를 느끼게 하는 것이 필요하다. 이는 학생들의 관심을 구체적으로 파악하여 그들을 통일교육에 적극적으로 참여하도록 유도하려는 것이다(통일교육원, 2016).

상호문화적 통일교육의 방법은 통일의 필요성을 일방적으로 설득하는 것이 아니라, 분단 현실이 자신의 삶에 어떤 영향을 주는지 또는 지속가능한 평화와 통일이 실현되면 사라지게 될 불편이나 고통을 자유롭게 상상할 수 있도록 해야 한다. 단원의 제목을 ‘통일의 필요성’에서 ‘한반도와 우리의 삶’으로 변경하여 학생들 개인의 삶의 이야기를 포함하여 접근해야 한다. 정답을 정해놓고 학생들을 설득하는 것은 오히려 통일과 평화를 학생들의 구체적인 삶에서 유리시키므로, 학생들이 흥미를 가지고 스스로 질문을 던지게 하고, 학습 내용이 학생들과 개인적인 관련성을 가질 수 있도록 제시해야 한다(이미경, 2018).

북한에 대한 교육도 마찬가지로 상호문화교육적인 관점이 요청된다. 북한에 대한 시혜적 관점을 극복하고, 북한 주민과 북한이탈주민은 열등한 존재가 아니라 우리와 다른 존재로 바라보아야 한다. 북한 주민들이 처한 현실적 조건과 역사성을 다루면서, 문화 이해, 공존, 관용 등 상호문화교육의 핵심적 가치를 강

조하고, 나아가 북한에 대한 대적관과 적대자상을 해체하는 내용을 다룬다.

통일에 대한 내용은 통일을 특정한 사건이나 상태로 인식하게 될 경우 그러한 상태에 이르기까지의 노력이 사장되며 그 과정에서 필연적으로 야기될 여러 가지 문제들을 간과하게 되기 때문에 통일을 과정으로 다루어야 한다. 통일 과정에서 상호 존중과 교류와 협력의 경험을 축적해 나가는 방법을 강조하면서 이질성을 수용하고 동질성을 회복할 수 있을 뿐만 아니라 상호간의 긴장 상태를 완화하고 신뢰를 회복하면서 차이를 포용하는 상호문화적인 자세를 다룬다. 통일 미래에 대한 내용도 통일 한국은 모두가 주인이 되는, 더불어 잘사는, 모든 사람이 화합하는, 세계 평화에 기여하는 나라가 되어야 한다는 미래상을 강조한다. 통일의 과정과 방법에서와 마찬가지로 남한 중심의 경제적인 편익 우선이 아니라, 북한과의 공존과 상호협력의 미래상을 다룬다.

무엇보다 통일교육 강사들의 상호작용을 통하여 학생들은 공감, 역할채택, 책임, 갈등의 합리적 해결, 비판적·창조적 문제해결을 위한 기능과 태도를 익힐 수 있도록 해야 한다(통일교육원, 2016). 학생들이 통일문제에 대한 합리적 이해와 통일의지의 함양과 같은 인지적, 정의적 학습 경험을 토대로 생활 속에서 실질적인 행동할 수 있는 것을 제시해야 한다. 상호문화적 통일교육의 활성화를 위해서 일관성, 지속성, 전문성, 대상별 맞춤형, 참여형, 체험형 등 다양한 방법적 요소들이 보완되어야 하며, 감동과 즐거움을 주는 교육방식이 필요하다. 감동과 즐거움을 위한 교육방법으로 느끼고 알아가고 소통하는 방법이 유용하다. 통일과 북한에 관한 주제가 자신과 전혀 상관없는 이야기가 아니라 영향을 줄 수 있다는 사실을 느끼게 해주고, 북한과 북한이탈주민에 관한 왜곡된 정보들을 바로잡고, 북한문제와 통일문제를 인지하게 한다. 또한 통일에 대하여 학생과 학생 간의 소통, 학생과 교사 간의 소통, 나아가 학생과 북한이탈주민들과의 직간접적 소통을 경험하며 통일문제를 학생들의 삶에 구체적으로 실현할 수 있어야 한다.

상호문화적 통일교육은 상호 존중, 공존과 상생을 위한 화해와 신뢰 형성을 위하여 부단히 참여하고 노력하는 자세를 길러준다. 상호문화적 통일교육은 통일에 대한 일방적이고 남한 중심의 논의의 한계를 극복하는 방향으로 북한을 대화와 협력의 대상이자 통일의 동반자로 보는 통일, 수십 년 간 다르게 살아온

두 집단이 서로의 차이를 인정하고 관용하여 평화적으로 공존하는 방식의 통일을 지향한다. 통일의 당위성을 설득하는데 주력하는 방식이 아니라, 평화통일에 대한 감수성·상상력·문제해결력을 포함하는 상호문화적 통일교육으로 전환해야 한다. 상호 대화와 협력, 상대에 대한 인정과 존중, 상호 차이의 수용과 관용을 필요로 한다.

Ⅲ. 연구방법

이 장에서는 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험을 상호문화적으로 해석하기 위해 필요한 연구 방법을 자세히 서술하였다. 이를 위해 연구에 적용할 해석학적 현상학의 개요를 1절에서 다루었다. 그리고 2절은 van Manen의 해석학적 현상학의 특징과 구체적인 방법을 서술하였다. 3절에서 연구참여자 선정에 관해 기술하였고, 4절에서 자료 수집 방법에 대해 구체적으로 설명하였다. 5절에서 해석학적 현상학을 적용한 자료 분석의 과정을 서술하였고, 마지막 6절에서는 연구의 진실성 확보와 윤리적 고려에 대한 내용을 다루었다.

1. 연구 개요와 절차

1.1. 연구 개요

본 연구는 남북한 통일교육 강사들이 학교통일교육을 협업하는 과정에서 경험하는 상호문화성에 대한 의미를 밝히는 데에 목적이 있다. 통일부 통일교육원에 소속되어 활동하는 남북한 출신 통일교육 강사들을 대상으로 상호문화성에 대한 의미를 도출하고자 하는 것은 양적 접근보다는 질적 접근을 통해 달성될 수 있는 성질의 것이다. 양적 연구가 수, 양, 강도 또는 빈도의 관점에서 변수 사이의 인과관계를 측정하고 분석하는 것에 주목한다면 질적연구는 경험에 대해 어떻게 바라보는지에 주목하여 의미와 과정을 강조한다(Denzin & Lincoln, 1994). 또한 질적연구가 “생활환경이 자리잡고 있는 맥락 안에서 묻어나오는 해석과 의미를 추구”(고미영, 2013: 17)한다는 점, 존재와 존재 사이의 관계와 상호작용에 관심이 있다는 점에서 학교통일교육이라는 교육현장 안에서 강사들 간의 공동체성에 대한 관찰을 필요로 하는 본 연구에는 질적 접근이 더 유효하다. 질적연구에는 내러티브 연구, 근거이론 연구, 문화기술지 연구, 현상학적 연구, 사례 연구, 생애사 연구 등 스무 가지가 넘는 접근 방식이 있다(김영순 외, 2015).

현상학적 질적연구 방법은 현상의 경험에 대한 본질에 집중하고 연구대상자의 생활세계 자료를 수집하며, 개개인의 의식을 일반화하는 것이 아닌 상호주관성을 통하여 본질구조를 파악하는 일련의 성찰과정을 거쳐 발견된 결과를 현상학적으로 기술하는 방법이다(신경림 외, 2008: 241-2). 이는 연구참여자의 경험의 의미를 밝히는 것으로, 귀납적이고 기술적(descriptive)인 연구 방법이다. 훌륭한 현상학적 연구가 갖추어야 할 몇 가지 조건이 있는데, 적절하고 충분한 자료의 수집과 자료 분석의 창의성이다. 연구자의 입장에서 보면 자료 분석을 창의적으로 하기 위하여 능수능란한 질문과 가차 없는 답변 추구, 적극적인 관찰 등이 필요하다. 그것은 자료를 서로 조화시키고 보이지 않는 것을 분명하게 만들고, 그 결과들을 선례와 연결해서 인과 관계를 만드는 과정이다. 그것은 추측과 검증, 수정과 변형, 제안과 방어의 과정이다(van Manen, 1990).

현상학적 연구에서 사용되고 있는 대표적인 자료 분석 방법으로는 Spiegelberg에 의해 제시된 철학적 방법과 그로부터 변형되어 사회과학에서 사용되고 있는 Giorgi, Colaizzi, van Kaam, van Manen의 방법 등이 있다. 본 연구에서는 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험 자체를 중시하고 그 가치를 인정하는 탐구방법인 현상학을 통해 편견과 판단을 배제하고 스스로 드러나는 대로 그 자체 현상의 가치를 분석하고(이남인, 2004), 그 현상의 본질에 도달하려는 방법이 사용되어야 하기 때문에, 해석학적 현상학(interpretive phenomenology)을 적용하였다.

van Manen(1990: 4)에 따르면, “현상학은 사람이 어떻게 생생한 경험에 순응하는지를 기술하는 것이고, 해석학은 사람들이 어떻게 삶의 ‘텍스트들’을 해석하는지를 기술하는 것이다”라고 말하였다. 따라서 현상학적 연구자는 “이러한 현상의 본질은 무엇인가?”라고 질문함으로써 인간 경험의 본질에 접근할 수 있다고 하였다. 특히 van Manen(1990)은 인간 경험 본질에 다가가기 위한 체험연구(lived experience)를 기술하고 해석할 때 분석의 길잡이로 네 가지 실존체를 제시하였다(van Manen, 1990). 신체성(lived body; corporeality)은 스스로 느끼고 지각하는 몸이며 세상과 교류하는 주체로서의 몸을 다루고, 관계성(lived human relation; relationality or communality)은 대인적 공간(interpersonal space)에서 타자들과 유지하는 체험적 관계를 다루며, 공간성

(lived space; spatiality)은 자신에 대해 발견하게 되는 공간적인 느낌을 다루고, 시간성(lived time, temporality)은 시계가 나타내는 시간이나 객관적 시간이 아닌 주관적 시간(subjective time)을 다룬다. 그는 모든 인간은 사회, 문화, 역사적 조건이 다름에도 불구하고 그들이 경험하는 생활세계의 체험은 신체(몸), 관계(타자), 공간과 시간이라는 네 가지 실존체가 기본적인 구조를 이루고 있음을 피력한다. 따라서 네 가지 실존체를 중심으로 통일교육 강사의 협업 경험의 의미에 대하여 어떠한 현상학적 성찰이 존재하는지 밝히고자 한다.

van Manen은 현상학적 방법의 핵심요소로 현상학적 기술을 간주한다. 이는 체험의 성질에 대한 기술과 체험의 표현의 의미에 대한 기술을 모두 함축하는 것으로 현상학에서 순수한 기술만을 강조하는 Giorgi와는 달리 van Manen은 현상학의 기술과 해석학의 해석 모두를 함축하는 개념으로 사용하였다(이남인, 2016: 55).

경험은 주어진 육체적, 감정적, 이성적 맥락에 시공간적으로 뿌리를 내리고 있으며, 그러한 경험의 의미는 성찰을 통해 시간을 거둬들이며 변화한다. 성찰은 그 후에 무엇이 발생하느냐에 영향을 주고, 또 다시 성찰은 그 발생한 무엇이 현재의 나를 어떻게 만들었는지 향하게 된다(Berry & Warren, 2009). Scott(1991: 779)이 강조하였듯이 경험을 한 것은 개인이 아니라, 경험을 통해 형성된 주체가 한 것이다. 이러한 점에서 해석학적 현상학은 통일교육 강사들의 협업 경험을 각 개인의 육체적, 감정적, 이성적 맥락에서 해석할 수 있는 근거를 제공한다. 해석학적 현상학의 바탕이 되는 철학적 접근은 주체적인 노력으로 존재의 본래성을 획득할 것을 강조하므로, 개인의 사고방식의 양상과 변동을 찾는 것이 중요하다. 왜냐하면 가치, 태도, 믿음 등의 변화는 비본래성 혹은 구분되지 않는 상태에서 본래성으로 혹은 그 반대 방향으로의 변화라고 볼 수 있으며, 이는 곧 존재 양식으로서의 전환을 의미하기 때문이다(Conroy, 2003). 본 연구는 통일교육 협업에 관련하여 그 경험이 연구참여자들에게 어떠한 해석학적 전환을 가져왔는지에 관심이 있다. 이를 위해 통일교육 강사들의 과거의 경험을 고려하면서 동시에 현재의 경험을 통하여 상호문화성을 어떻게 경험하고 의미화하는지 살펴보았다. 그리고 이를 바탕으로 남북한 주민들의 상호문화성을 향상하기 위한 상호문화교육적 함의를 도출하였다.

1.2. 연구 절차

van Manen(1944)에 따르면 해석학적 현상학은 세계와의 연관성 속에서 경험의 의미를 탐구한다. 또한 해석학적 현상학에서는 경험을 해석하는 데 있어 개인의 선이해가 중요하다고 본다(Geanellos, 2000). 따라서 인간의 경험에 관한 연구를 하는 해석학적 연구에서는 경험에 내포된 의미를 탐색하기 위해 핵심 개념과 본질에 관해 단순히 기술하는 것을 넘어서야 한다(Lopez & Willis, 2004). 즉, 현상학적 연구방법은 이론적 개념보다는 철학적 전제에 기초하여 (munhall, 2012) 인간 경험의 기술(description)에 대한 분석을 통해 경험의 의미를 밝히고자 하는 귀납적, 기술적 연구 방법으로 살아있는 경험을 지향하며 그 경험의 의미를 포함하여 구조, 즉 현상의 본질을 밝혀 기술하는 것을 목적으로 한다(Omery, 1983; 신경림 등, 2003에서 재인용). 무엇보다도 현상학적 연구의 특징은 언제나 생활세계에서 시작한다는 점이다. 생활세계는 일상생활의 자연적 태도(원초적, 전반성적, 전이론적)의 세계로서, 그 안에서 체험하는 사건들의 본질을 반성적으로 의식할 때, 개인의 통찰력을 향상시키고 행동할 수 있는 능력과 사려를 갖게 하는데 도움이 된다(van Manen, 1994). 또한 현상학적 연구는 판단중지와 현상학적 환원을 통해 본질의 의미를 지향하는 도구로서 이러한 기법을 실천하는지 확인해야 한다(van Manen, 2017a).

van Manen의 해석학적 현상학 연구방법은 크게 체험의 본질에 집중, 실존적 탐구, 해석학적 현상학적인 반성, 해석학적 현상학적인 글쓰기의 네 가지 활동으로 구성되어 있는데, 특히 글쓰기 과정을 강조함으로써 주제에 대해 반성하고 경험한 세계에 대해 통찰력 있는 기술을 제공한다(van Manen, 1994). 각각의 단계들은 구분되어 있지만 선형적인 연구과정이 아니라, 각 단계마다 순환적으로 보완작업이 이루어진다. 이러한 van Manen의 해석학적 현상학적 연구방법을 네 가지로 구분하고 세부적 내용을 11단계로 나타내면 다음 <표 III-1>과 같다(van Manen, 1990: 70-74; 신경림 외, 2005: 250-251).

<표 III-1> van Manen의 해석학적 현상학의 연구 단계

구분	활동	세부단계
1단계	체험의 본질에 집중	(1) 현상에 대한 지향 (2) 현상학적 질문 형성 (3) 가정과 선 이해를 설명
2단계	실존적 탐구	(4) 있는 그대로의 경험 탐구 (5) 현상학적 문헌 참고
3단계	해석학적 현상학적인 반성	(6) 주제 분석 (7) 본질적 주제 결정
4단계	해석학적 현상학적인 글쓰기	(8) 참여자의 일상 언어에 집중 (9) 예제를 다양하게 사용 (10) 글쓰기 (11) 글 고쳐쓰기

첫 번째 단계는 체험의 본질에 집중하는 것이다. Merleau-Ponty는 현상학을 본질을 추구하는 학문이라고 정의하였다(신경림 외, 2004: 31) 본질을 추구한다는 것은 어떤 체험의 본질을 지금까지와는 다르게 새로운 방식으로 의미를 파악하기 위한 구조를 드러내는 기술이다. 전체적이면서도 분석적이고 유일하고 보편적이면서도 강력하고 예민한 언어적 기술로 어떤 경험의 의미를 깊게 포착하려는 것이 현상학적 탐구이다. 그 순간에서는 포착되기 어렵고 지나간 현존으로서 시간적 구조 안에서 반성적으로 되새김질 수 할 수 있는 과정이 필요한데, 사실상 체험은 삶의 총체성과 얽혀 있기에 이를 반성적으로 살펴보고 이에 대한 풍부하고 깊은 의미를 숙고하는 것이 중요하다. 현상학적 연구의 목적 자체가 처음과 끝은 체험의 본질을 포착해서 텍스트로 표현하는 것이며, 이 텍스트란 체험 안에서 힘차게 살아 움직이고 있는 관념을 반사적으로 되살리는 것이자 반성을 통해 이를 구축하는 것이다(van Manen, 1994).

현상학적 연구는 인간 경험의 본질을 지향하고 있기 때문에 이 본질에 대한 체험에 집중하는 것이 필요하다. 이를 위해서 연구자는 현상 자체에 집중하고 현상의 본성에 대한 물음을 던질 수 있다. 이를테면 “통일교육 협업의 경험이란

어떤 것인가?”의 물음은 주관적 체험과 그 안의 상호작용 그리고 중층적 의미와 맞물린다. 즉, 현상에 가깝게 다가가기 위해 연구자는 체험의 본질에 대한 연구자의 선 이해, 추측, 가정들을 인식해야 한다. 사실상 이러한 과도한 지식은 현상학적 물음 자체를 진행시키기 이전에 이미 그 결론을 내릴 위험이 있다(이남인, 2014).

van Manen(1994)의 현상학적 연구는 탐구하려는 현상 자체에서 드러나는 것에 주목하고, 이를 일반적인 상식이나 자연적 태도로부터 벗어나서 그 현상의 본질을 해석하는 것이다. 이에 연구자는 현상학적 질문을 형성하는 과정에서 지향을 두고 있는 현상에 대해 미리 결정적으로 알고 있는 것을 의도적으로 배제하는, 이른바 ‘판단중지’를 하고, 현상에 대한 어떠한 편견을 갖지 않은 채 현존하는 그대로를 받아들이는 노력을 하여야 한다(신경림 등, 2004). 그러나 현상에 대한 완전한 판단중지는 불가능한 것으로, 연구자는 자연적 태도로 인식되어 온 내용을 괄호 속에 묶어 잠시 보류하는 ‘괄호치기(bracketing)’를 함으로써 경험 사태의 고유한 특성으로 다가 간다(van Manen, 1994). 연구자의 선경험이 연구 본질에 접근하는 데에 방해요소가 되지 않도록 자신의 경험구조와 의미를 인식함과 동시에 연구자가 연구 주제와 관련된 개인적인 과거 경험이나 편견이 작용하지 않도록 연구의 전 과정에서 판단중지를 위해 노력해야 한다. 즉, 연구자의 가정과 선 이해, 편견 등을 인식하고 이를 보류하기 위하여, 본 연구에서는 연구자가 통일과 남북한 통일교육 강사들의 경험에 대한 선 이해와 편견 등을 인식하고자 노력하였고 연구자 성찰 내용을 기술하였다.

다양한 선행연구는 오히려 우리의 가정과 선입견을 강화하지 않고 더 본질적인 현상에 대한 궁금증을 낳는다. 많은 문헌은 현상학적 지향에 보조적 자료로써 활용되지만, 이는 이미 알고 있던 선입견을 재구성하고 본질적인 질문을 갖게 한다. 특히 진지한 현상학적 문헌 연구 및 본질적 주제에 대한 이론을 살펴보는 것은 이러한 가정과 선 이해를 폭넓게 변화시키는 계기가 된다. 이에 본 연구에서는 통일교육에 대한 선행연구, 남북한 주민들의 경험에 대한 현상학적 연구 등을 폭넓게 살펴보았다.

두 번째 단계는 실존적 탐구 단계로서 경험을 겪은 그대로 탐구하는 것이다. 이는 생활세계, 즉 체험의 세계가 탐구의 원료인 동시에 대상이라는 점에 있다.

이 체험의 세계에 들어가기 위해선 이 원료의 궁극적 경험인 자아론적 출발에서 시작되어야 한다. 그러므로 연구자는 연구주제와 관련된 자신의 경험을 개인적이고 경험적으로 기술할 필요가 있으므로 남한 통일교육 강사로서의 경험에 대한 성찰적 관점을 연구 동기 부분에 기술하였다. 자신의 체험을 주의 깊게 살펴보고 이러한 기술의 전체적인 성질을 탐색하는 것은 연구의 주제에 대한 특별한 의미를 깨닫게 하는데 주효하다. 현상학적 연구가 기본적으로 나와 타자의 객관적 범주가 아니라 상호주관성을 띄고 출발했다는 점에서 나의 경험은 우리의 경험이자 본질적 경험을 지향하기도 한다(Husserl, 2018). 어떤 현상에 대해 자기의 경험의 구조를 인식하는 것을 통해 연구자는 현상학적 연구에 대한 다양한 단서를 얻을 수 있다. 이러한 자신의 경험엔 연구주제에 대한 자신의 경험뿐만 아니라 주제에 대한 문학 및 예술 작품과 같은 주제 역시 본질 지향을 추구하는데 도움이 된다. 이에 본 연구에서는 남북한 주민들의 경험과 통일을 다루는 문학 및 예술 작품들을 수집하였다.

해석학적 현상학 연구방법에서 참여관찰과 인터뷰는 인간이 경험하고 있는 현상에 대해 깊은 이해를 구축하고 이를 토대로 참여자의 상호 관계를 통한 현상의 본질을 밝히는데 활용된다. 특히 인터뷰는 구체적인 연구의 본질을 탐구하기 위해 물음에 의해 통제될 필요가 있다. 연구자는 주제에 관련된 연구 물음을 통해 본질에 가까운 현상에 대한 구체적 자료를 얻어낼 수 있다. 이에 따라 본 연구는 남북한 통일교육 강사들의 경험에서 주관적인 특징을 배제하고 있는 그대로의 자료를 도출하기 위해 면담 시 반구조화된 방식의 질문을 따르며, 연구 참여자가 자발적인 방식으로 대화를 개진할 수 있도록 도왔다. 현상과 밀접한 코딩이 도출될 때 연구자는 참여자와의 동의하에 새로운 주제가 나타나지 않을 때까지 구체적인 진술을 탐색할 수도 있다. 여기에서 도출된 생각, 지각, 정동, 이해는 현상 그 자체를 들여다보게 하는데 이러한 질문에서 연구자는 “그것의 의미는 무엇일까요?”, “그것은 당신에게 어떤 영향을 주고 있나요?”, “그것에 대한 당신의 느낌은 어떤가요?” “그것을 조금 더 구체적으로 설명해주실 수 있으신가요?”와 같은 중층기술(thick description)이 생성될 수 있는 구체적 질문을 개입하였다.

세 번째 단계는 해석학적 현상학적 반성이다. van Manen(1994)은 현상학적

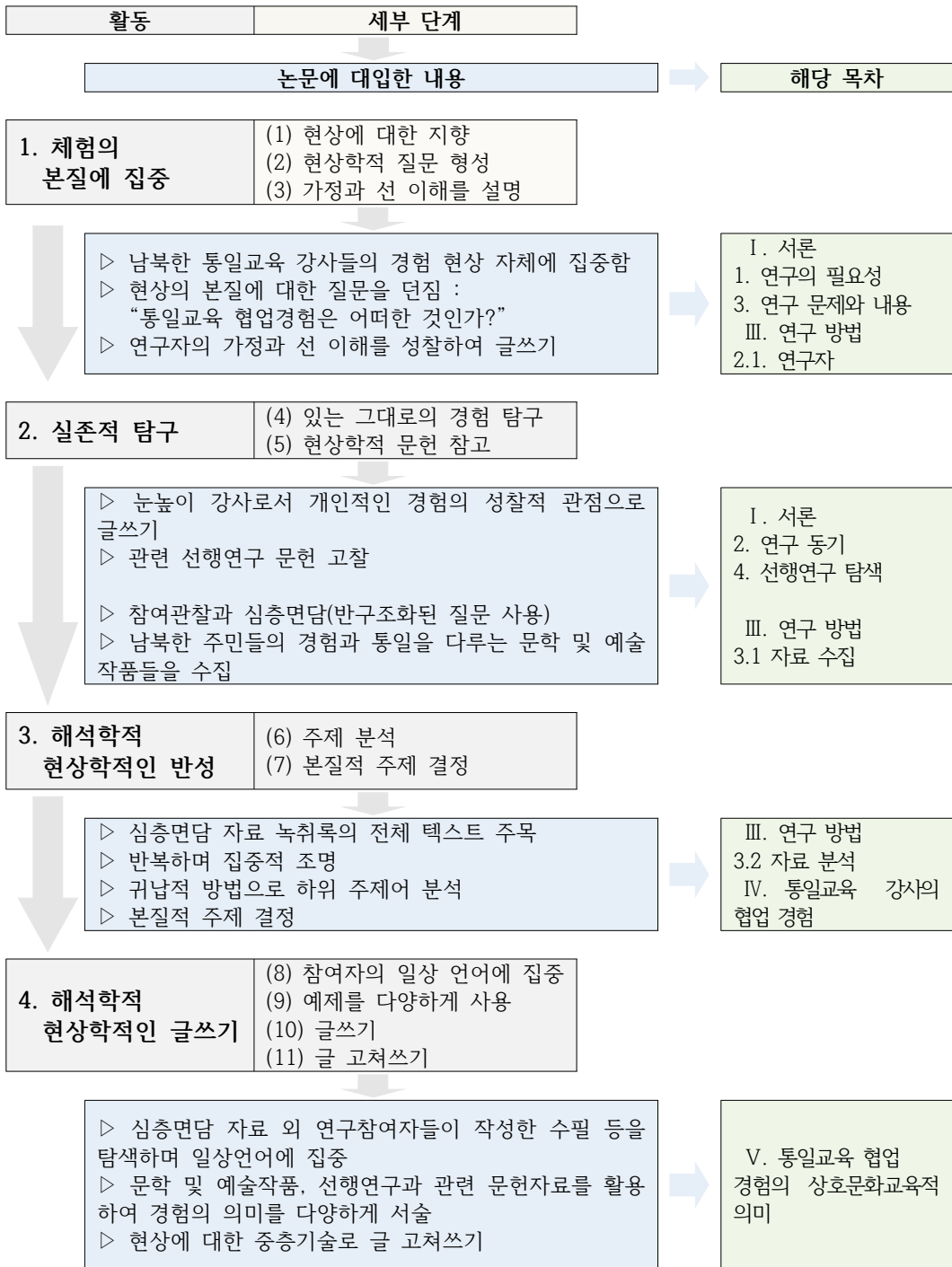
주제를 관통하는 경험의 구조를 살펴보기 위해서는 어떤 주제를 정언적이고 단언적 기술로 살펴보는 것은 한계가 있다고 한다. 현상학적 주제는 경험이며, 경험은 단순한 개념적 추상으로는 포착할 수 없기 때문이다. 여기에서의 경험의 기술은 앞서 언급한 바대로 객관적으로 기술되는 것이다. 경험은 나의 경험과 너의 경험으로 나뉘어져 있지 않고 공동의 경험이자 우리의 경험이기 때문이다. 연구자는 현상학적 본질에 가까운 주제를 드러내는 동시에 경험의 의미를 충분히 기술하기 위해 해당 주제를 드러낼 수 있는 풍부한 기술을 진술한다. van Manen(1994)은 이에 대해 크게 세 가지 방법이 있다고 표현한다. 첫째, 전체론적 방법이다. 이는 전체적인 텍스트에 주목하면서 어떤 핵심적 코딩이 이러한 전체적인 텍스트의 기본적인 의미나 의미를 잘 드러낼 수 있는지 주목하는 것이다. 둘째, 선택법이다. 이는 하나의 텍스트를 여러 번 경청하거나 어떤 진술이 지향하고 있는 바를 집중적으로 조명해 보는 세부적인 방법이다. 셋째, 세분법이다. 이는 문장 하나하나 혹은 문장의 전체적 묶음을 전체적으로 살펴본 뒤에 이러한 문장들이 지향하고 있는 현상과 경험에 대해 탐구하는 것이다. 이는 전체 텍스트와 세부 텍스트 사이를 조율하면서 유기적인 현상학의 구조를 재구성하며 핵심 주제를 드러내는 방법론이다. 연구참여자의 생생한 체험의 구조와 의미의 발견은 일상 언어에 집중하고 다양한 예제와 주제에 대한 글쓰기와 글고쳐 쓰기를 통해 최종적으로 이루어진다(van Manen, 1994). 이에 본 연구에서는 심층면담을 충실히 수행하면서 연구참여자들의 일상 언어에 집중하며 경험의 내용과 의미를 관찰하였고, 심층면담 자료의 전체 텍스트에 주목하고, 반복해서 읽으며 집중적인 조명을 한 후에 핵심 주제를 드러내는 자료분석의 과정을 거쳐서 본질적 주제를 드러냈다.

마지막 단계는 해석학적 현상학적 글쓰기이다. 이 단계는 현상을 반성하고 형체화하여 텍스트를 창조하는 예술적 과정이라 할 수 있다(Richards & Morse, 2006). 그러나 경험은 언어로 포착되기에 한계가 있다. 이를 지나치게 많이 기술한다고 해서 경험을 잘 드러낼 수 있는 것도 아니다. 오히려 글의 질, 핵심적 측면을 압축하여 드러내는 것이 그 경험의 본질을 드러내는데 유용하다. 현상학적 연구에서의 글쓰기 능력은 매우 중요하다. 연구주제와 걸맞는 경험을 한 글쓰기에 능한 다른 사람의 글을 빌리는 것 역시 유용하다. 현상학은 주제에 대한

다양한 문학적이고 철학적이면서 사색적인 글쓰기가 추가된다. 현상학적 글쓰기는 어떤 관념적이고 신비적인 것에 대한 모호한 글쓰기를 언급하는 것이 아니라, 오히려 일화나 이야기에 대한 명확하고 분명한 기술이자 참여자의 생생한 체험을 드러내는 구조를 가져야 한다. 또한 해석학적 현상학적인 글쓰기는 삶의 맥락과 중층성에 맞닿아 있어야 한다. 이는 일상의 체험을 그대로 드러내야 하므로 본질적으로 이야기에 가깝다.

또한 해석학이란 어떤 단힌 문이나 종결을 의미하는 것이 아니라, 존재에 대한 풍부한 기술로서 존재론적 기틀을 세우는 것이기도 하다(Hufnagel, 1995). 그것은 해체와 재구성, 단힌 것에서 여러 가능성에로의 기틀을 의미한다. 해석학적 작업에서 연구자는 다양한 예와 글쓰기 자체의 반성과 행위, 무엇을 지향하는지에 대한 사고의 깊이를 통해 옳은 해석이라는 단언적 기술이 아닌 풍부하고 깊이 있는 해석적 작업을 시행한다. 이러한 작업은 지우개 없는 기술이 아니라 계속적으로 지워지고 재구성되는 과정이다. 앞서 기술한 바대로 현상학의 방법은 기술이 아니라 주의 깊게 재구성되는 사려이다. 현상에 대한 본질적 의문은 현상 기술(thin description)에서 중층 기술(thick description)로 이어지며 계속적으로 고쳐지는 것이다. 그러면서 의미는 어떤 진리를 드러내는 것이다. 이에 본 연구에서는 녹취되고 코딩된 주제어를 기술할 때 괄호치기, 생략하기, 줄긋기, 연결하기 등의 기호를 사용하며 글쓰기를 시도하였다. 마지막으로 지도 교수의 지도를 받으며 통일교육 경험의 본질적 주제와 의미에 대한 글쓰기를 수행하였다. 수시로 연구참여자와 전문가 검토를 거치며 경험의 실존적 구조를 발견하여 기술적이고 중층적인 글 고쳐 쓰기를 진행하였다.

연구참여자와의 심층면담을 다시 생각하면서 일반적인 용어로 바꾸었다. 문학과 예술 그리고 연구자의 경험에서 추출된 내용을 연구참여자와의 심층면담 자료에서 밝혀진 주제들과 연관시키며 통일교육 강사들의 경험에 대한 본질적 의미를 찾아들어갔다. 이상과 같이 van Manen의 연구방법을 본 연구에 대입한 내용을 단계별로 구체적으로 나타내면 다음 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 연구방법 대입 내용

van Manen의 해석학적 현상학 연구방법 단계를 본 연구에 맞게 적용하였다. 첫 번째 단계인 체험의 본질에 집중하기 위하여 통일교육 강사들의 경험 현상 자체에 집중하면서 연구참여자들에게 있어서 “통일교육 협업경험은 어떠한 것인가?”라는 질문을 던졌다. 연구자의 가정과 선 이해를 성찰하여 글쓰기를 I 장 서론의 1, 3절과 III장 연구 방법의 2.1절에 기술하였다. 두 번째 단계인 실존적 탐구에서 눈높이 강사로서 개인적인 경험을 I 장 2절 연구동기에서 성찰적 관점으로 글쓰기를 시도하였고, 관련 선행연구 문헌 고찰은 I 장 4절에서 실시하였다. 참여관찰과 심층면담 그리고 자료 수집은 III장 연구 방법 중 3.1절 자료 수집 부분에서 자세히 기술하였다. 세 번째 단계인 해석학적 현상학적인 반성으로 심층면담 자료 녹취록의 전체 텍스트에 주목하여 조명하고, 귀납적 방법으로 하위 주제어를 분석한 후에 본질적인 주제를 결정하여 IV장에서 제시하였다. 마지막 네 번째 단계인 해석학적 현상학 글쓰기는 심층면담 자료 외 연구참여자들이 작성한 수필 등을 탐색하며 일상 언어에 집중하고, 문학 및 예술작품과 선행연구 관련 문헌자료를 활용하여 V장에서 중층기술 방식 등으로 해석학적 글쓰기를 시도하였다.

2. 연구자와 연구참여자

2.1. 연구자

현상학적 연구에서 연구자의 성찰이 필수적이다. 이에 연구자의 학문적 여정을 돌아보고 본 연구에 참여하는 학문적인 자세에 대해 설명하겠다. 연구자는 고등학교 2학년 때 가까운 가족의 갑작스러운 죽음을 경험한 이후, 세속적인 입신양명을 지향하던 목표를 버리고 타자를 위한 삶을 살기로 결심하였다. “타자의 얼굴을 깊이 들여다보라”는 Levinas의 명령을 평생 실천하며 살겠노라고 신 앞에 결단하였다. 연구자 개인적인 성공과 출세만 지향하며 자기중심적으로 살았던 삶에서 타자 지향적인 삶으로의 전환을 고민하게 되었다.

아울러 연구자는 모태신앙으로 교회를 열심히 다니던 중에 타자를 위한 삶을 기독교 현장에서 실현하고자 신학교에 입학하였다. 학부 때 철학 동아리에서 다

양한 철학을 접했고 근현대사를 진보적인 관점에서 공부하게 되었는데, 한국사회의 본질적이고 구조적인 모순은 분단체제에 기인한다고 생각하였다. 그 즈음에 청년 아카데미 강좌에서 이시우 사진작가를 알게 되면서 그의 사진 미학과 평화통일에 대한 사상에 영향을 받았다. “몸의 중심이 아픈 곳인 것처럼, 세계의 중심은 분단의 상처가 깊은 한반도”라는 정신에 깊은 감동을 받고 한반도 통일에 대한 관심을 본격적으로 갖게 되었다. 또한 연구자도 또한 지금까지의 통일선교 방식은 북한의 입장을 존중하기 보다는 남한 중심 일변도였고, 북한과의 관계에 있어서도 남한 사람들은 일종의 우월감이나 자기중심성이 과도하다는 반성을 하게 되었다. 그러면서 이러한 문제를 극복하려는 학문적인 여정에 본격적으로 발을 들여놓기 시작하였다.

학부 전공은 신학이었지만 기독교교육학을 부전공하면서 학부 4학년 졸업 학기에 “통일 세대를 위한 통일 교육”이라는 졸업논문을 작성하였고, 곧바로 신학대학원에 진학하여 3학기를 마치고 휴학한 후 군에 입대하였다. 이왕 늦게 가게된 만큼 힘들게 훈련받아서 몸과 마음이 성숙해지고 군대라는 문화를 제대로 경험하고자 해병대 학사장교에 자원입대 하였다. 임관 후 초급장교 시절에 강화도 포병부대에서 근무를 하다가, 휴일에 강화도 민예충에서 주관하는 행사에 참가하여 이시우 사진작가를 다시 만났다. 이시우 작가는 당시 국가보안법 위반 혐의로 재판 중이었는데, 이것이 빌미가 되어 연구자는 기무부대에 소환되어 조사를 받게 되는 등의 고초를 겪었다. 그 즈음 2010년 3월 천안함 사건과 11월 연평도 포격 사건이 발생하였는데, 연구자는 상당기간 몸이 아팠고 면역력이 급격히 낮아져서 급성 A형 간염에 걸려 군병원에 한 달이나 입원하기도 하였다. 그러면서 연구자는 한반도 분단의 질곡을 몸으로 겪으며 평화·통일에 대한 간절한 소망이 더욱 강해졌다. 군 전역 후 대학원에 복학하여 통일을 준비하고 앞당기는 일을 해야겠다는 마음으로 다양한 활동을 하였다.

대학원 졸업 후에는 아는 목사님을 통하여 현장연구를 할 수 있는 기회가 주어졌다. 2015년에 경기도교육연구원에서 진행한 「자율성과 공공성의 관점에서 본 기독교학교 정체성 제고 방안 연구」에 공동연구원으로 참여하였다. 기독교 대안학교 교장, 교감 선생님들 10여명을 심층면담하면서 질적연구의 매력을 처음으로 느꼈다. 비슷한 시기에 크리스찬 아카데미에서 노원구 지역의 북한이탈

주민 관련 프로젝트를 기획하는 사업에 참여하게 되면서, 직장 선배로부터 대학원에 입학하여 보다 전문적인 준비를 함께하자는 조언을 받았다.

연구자의 학문적인 성장과정과 일반적인 경향성을 고려하면 선교학이나 통일학 또는 북한학을 전공하는 것이 자연스러웠지만, 연구자는 다문화교육학을 전공하게 되었다. 이미 많은 연구자들이 다양한 성과를 낸 통일학, 북한학 분야보다는, 남북교류가 본격적으로 진행되면서 상이한 문화가 있는 그대로 공존해야 할 시대적 과제를 대비하여 이질성을 수용할 수 있는 원리로서 다문화교육학이 필요하다고 생각했다. 역사상 가장 늦은 통일을 가장 멋진 통일로 만들기 위해서는 남북한 주민들의 공존과 상생에 있어서 학문적인 접근과 대안이 필요하기 때문이다.

다문화교육학은 이주민들의 정착과 사회통합만 돕는 것이 아니라, 서로 다른 문화 간의 관계적 평화를 제시하는 데에 유용하며 적합한 학문이다. 아직 통일을 다문화교육학적으로 접근하는 연구가 많지 않지만, 시간이 지날수록 활발해질 것으로 예상된다. 특히 연구자는 개신교 대한예수교장로회 통합 교단 소속 목사로서 생명과 정의와 평화가 입 맞추는 하나님나라 총체적 구현이라는 선교적 소명도 가지고 있다.

이처럼 통일 관련된 전공을 하지 않았지만, 현재 통일교육 전문강사로도 활동하고 있다. 2013년에 우연히 통일부 통일교육원 홈페이지를 보고 눈높이통일교육강사반에 지원하였다. 지원할 당시만 해도 아는 사람이 아무도 없었고, 정확히 무슨 활동을 하게 되는지조차 알지 못했다. 그저 평소 하고 싶던 통일에 대한 체계적인 공부를 공공기관에서 공짜로, 게다가 한달 동안이나 숙식을 제공해주면서 교육과 다양한 체험활동도 해준다고 하니, 지원하지 않을 수 없었다. 돌이켜보면 그 때는 학구열이 남달랐고, 수업과정을 할수록 열심히 해야겠다는 마음이 커지면서 나름대로 최선을 다해서 학습과정을 수료하였다. 연구자가 주관적으로 생각하기에 운3 기7 정도로 선발시험에서 최종 선발되어 지금까지 계속 강사활동을 하고 있다.

연구자가 북한이탈주민을 처음 만난 시기는 학부 신입생 오리엔테이션 때였다. 북한이탈주민인 누나 한명이 같은 과에 입학하여 오셨다. 나이 차이가 있고 관심 분야가 달라서 친해지지 못했지만, 눈빛이 살아있고 말을 논리적으로 길게

잘한다는 인상을 받았다. 그 이후 북한이탈주민은 통일교육원 강사활동을 하면서 만난 것이다. 연구자의 통일교육 협업 경험을 되돌아 볼 때, 좋았던 기억도 있고 씁쓸했던 기억도 있다. 가끔씩 탈북강사와 말이 잘 통할 때 소름이 끼쳤다. 남북한이 통일되면 남한 출신 주민과 북한 출신 주민이 이렇게 만나게 될 텐데, 각각의 경험은 어떠할지에 대한 질문이 생겼다. 마냥 모든 만남과 관계들이 좋지만은 않을 것 같기도 한데, 어떻게 하면 좋아지도록 준비할 수 있을지, 상호문화적 관점에서 북한 분들이 자존심 상해하지 않으면서 관계의 시너지 효과를 이끌어낼 수 있는 방법은 무엇일지 등에 대한 질문에 답하기 위하여 본 연구를 수행하게 되었다.

질적연구자들 대부분은 연구에 있어 모든 편견과 선 이해 등을 내려놓고 백지 상태에서 출발하기를 권한다(양은숙, 2019). 이러한 주장은 특정 현상에 대해 우리가 이미 지니고 있는 추측, 상식, 가정, 현재의 과학적 지식 등이 우리가 접근하고자하는 현상의 본질을 왜곡시켜 본질파악을 어렵게 만들기 때문이다(이남인, 2014). 하지만 우리는 이미 세계에 던져진 존재로서 연구자의 개인적 가치관은 물론 학문적 배경이나 사회적 관점 등에 의해서 선 이해를 가질 수밖에 없다. 이에 연구자의 선 이해를 밝히고 이러한 것들이 어떻게 해석되는지 밝히는 것이 필요하다.

연구자는 7년 가까이 분석하고자 하는 경험(통일교육원 강사활동)에 참여해왔기 때문에 이에 대한 선 이해와 편견을 가질 수 있다. van Manen의 방법에 따라 연구참여자를 면담하기 전에 연구자의 선 이해에 대한 성찰을 진행하였고, 구체적인 내용은 다음과 같다.

- 남북한 통일교육 강사들은 남북한의 문화적 차이 때문에 겪는 독특한 어려움과 심리적 거리감을 경험하였을 것이다.
- 남북한 통일교육 강사들은 서로에 대한 선입견이 깨지는 경험이 있었을 것이다.
- 남북한 통일교육 강사들은 통일교육 활동을 하는데 시간과 노력을 들이는만큼 각자 가지고 있는 의미가 남다를 것이다.
- 남북한 통일교육 강사들은 협업 경험을 하면서 공동체에 대한 경험을 하였을 것이다.

- 통일교육강사를 오래할수록 경험하는 바와 그에 대한 해석이 다양할 것이다.
- 탈북강사들은 일반 남한 주민들과 비교해서 눈높이강사와의 관계에서 다른 차이점이 있을 것이다.

2.2. 연구참여자

연구 현상에 대한 심층적 이해를 목적으로 하는 질적연구에서는 연구 현상을 생생하게 잘 나누어 줄 수 있는 경험이 풍부한 참여자(information-rich case)를 목적적(purposeful sampling)으로 선택한다(Patton, 1990). 즉, 질적연구에서의 관심은 사람 자체가 아니라 연구현상에 대한 참여자의 경험, 사건이므로(Miles & Huberman, 1994) 연구하고자 하는 현상에 대한 직접적 경험을 가지고 있으면서 그 경험을 잘 표현해줄 수 있는 사람을 연구참여자로 선정하는 것이다(Sandelowski, 1995). 연구참여자는 Morse와 Field(1995)가 제시한 대로 가장 좋은 정보를 제공해 줄 수 있는 연구참여자를 적절성과 충분성의 기준에 따라 선정하였다.

이에 본 연구에서는 통일교육 강사들의 상호문화성에 대한 심층적인 이해와 기술을 위하여 연구참여자 선정 기준을 다음과 같이 정하였다. 첫째, '찾아가는 학교통일교육' 경력이 최소 3년 이상이고 연구참여 당시에도 활동하고 있는 자이다. 둘째, 연구목적과 진행과정에 대한 상세한 설명을 듣고 자신의 경험을 적극적으로 나누는 데에 동의하며 어려움이 없는 자이다. 구체적인 선정을 위하여 통일교육 강사 1기로 활동하면서도 박사학위를 받은 전문가의 도움을 받았다. 또한 연구참여자 선정 기준을 만족하는 자들 중에서 경험이 풍부한 자를 선정하기 위하여 참여자로부터 풍부한 경험을 가진 다른 참여자를 소개 받으며, 나이, 경력, 거주 지역 등을 균등하게 분포하는 식의 눈덩이식 표출법(snowball sampling)을 사용하여 모집 하였다(Patton, 1990). 또한 IRB 제안사항대로 연구참여 대상자들에게 개인적으로 연락하여 연구참여자 모집 공고문을 보낸 후에 참여를 원하는 연구참여자를 최종적으로 선정하였다. 본 연구의 연구참여자는 남북한 통일교육 강사들인데, 남한 출신과 북한 출신의 연구참여자로 구분하였다. 먼저 남한 출신 통일교육 강사들의 기본 특징은 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 연구참여자 A그룹 기본 특징

구분	성별	나이	강사 경력	거주 지역	고향	전공 (학부-석사)	현 직업 (부업)
A1	남	40대	10년	서울시	서울시	교육학-통일학	대학 강사
A2	여	40대	9년	충청도	충청도	정치외교학-북한학	세계시민 교육 강사
A3	여	20대	6년	경상도	경상도	역사교육학-북한학	연구원
A4	여	20대	5년	서울시	경상도	정치외교학-북한학	연구원
A5	남	30대	7년	경기도	경기도	경영학-통일학	통일단체 활동가
A6	여	20대	4년	서울시	충청도	북한학-북한학	대학원생

연구참여자 A그룹은 모두 남한출신 통일교육 강사들이며, 나이는 20대부터 40대까지 남 2, 여 4명이다. 모두 석사과정 이상을 마쳤거나 재학중이며, 주로 통일학이나 북한학을 전공하였다. 거주지역과 고향은 다양하고 통일교육 강사와 비슷한 부업을 가지고 있다. 가장 오래된 경력을 가진 연구참여자 A1은 눈높이 강사 1기 출신이며, 통일학으로 석사 및 박사 과정을 오래 수행하면서 현재는 여러 대학에서 강의를 하고 병행하고 있다. 연구참여자 A2는 정치외교학을 전공한 후에 세계시민교육 강사를 활동하면서 통일교육원을 수료하여 통일교육강사도 함께 하고 있다. 연구참여자 A3는 역사에 대한 관심으로 통일을 준비하고 싶다고 생각하였고, 통일교육원 수료 후에 북한학 석사과정에 입학하여 관련 논문을 작성하였다. 연구참여자 A4는 공적인 통일교육이 중요하다고 생각하여 정부기관에서 운영하는 활동에 참여하고자 통일교육원 강사를 하게 되었다. 연구참여자 A5는 통일학 석사과정 선배 추천으로 우연히 통일교육원 강사양성과정 에 지원하였고 현재 통일관련 시민단체 활동을 병행하고 있다. 연구참여자 A6은 학부때부터 북한학을 전공하면서 비교적 일찍 북한과 통일에 대한 관심을 가지고 현재 통일학 석사과정 공부를 하고 있다. 북한 출신 통일교육 강사들의 기본 특징은 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 연구참여자 B그룹 기본 특징

구분	성별	나이	강사 경력	거주 지역	고향	북한에서 직업	현 직업 (부업)
B1	남	50대	10년	경기도	황해남도	고급중학교 체육 교사	방송인, 작가
B2	여	50대	10년	경기도	함경남도	고급중학교 수학 교사	주부
B3	여	50대	9년	서울시	함경북도	관광 안내원	결혼정보회사 운영
B4	여	40대	8년	경상도	평양시	초급중학교 국어 교사	안보 강사
B5	남	40대	6년	충청도	자강도	군인	사업가
B6	여	30대	5년	서울시	양강도	소학교 음악교사	예술단 운영, 방송인
B7	여	20대	4년	경기도	평안남도	초급중학교 학생	대학원생

연구참여자 B그룹은 모두 북한출신 통일교육 강사들이며, 나이는 20대부터 50대까지 남 2, 여 5명이다. 현재 부업으로 다양한 활동을 하고 있다. 북한 고향과 현 거주지역은 다양하며, 북한에서의 직업은 주로 교사였다. 연구참여자 B1은 북한이탈주민강사과정 1기 출신으로 일본에서 태어난 재일조선적이면서 북한에서는 고급중학교 체육 교사였다. 북한 정세를 소개하는 티브이 출연 뿐만 아니라 수필 작가 활동도 활발히 하고 있다. 연구참여자 B2는 북한에서 어렸을 적부터 공부를 잘하여 대학에 조기입학하였으며 북한에서 수학교사를 하고, 남한에 와서 북한학 대학원 공부도 마쳤으며, 현재는 다른 직업 없이 통일교육원 강사만 활동하고 있다. 연구참여자 B3은 북한에서 관광안내원 일을 하였고, 남한에 와서 특유의 친화력과 원만한 인간관계 능력을 활용하여 남남북녀 커플을 연결해주는 결혼정보회사를 운영하고 있다. 연구참여자 B4는 평양에 거주하면서 초급중학교 국어교사였고 남한에서는 안보강사활동도 병행하고 있다. 연구참여자 B5는 자강도 군인출신으로서 충청도 지역에서 다양한 사업활동을 하고 있다. 연구참여자 B6은 가장 추운 양강도에서 소학교 음악교사 활동을 하다가 남한에 와서는 북한이탈주민으로 구성된 예술음악단을 운영하고 티비 드라마에도 단역으로 출연하는 등 음악과 연기 활동을 하고 있다.

연구참여자 A그룹과 B그룹은 모두 통일교육강사 경력은 최소 4년 이상이며,

경력과 거주지역(출신지역) 등은 통일교육강사 전체의 평균치라고 할 수 있다는 점이 특징이다.

3. 자료수집과 분석

3.1. 자료 수집

현상학적 연구는 현상의 본질을 들여다보는 것으로서 생생하면서도 본질을 보여줄 수 있는 자료의 수집이 필요하다(신경림 등, 2004). 이러한 자료는 적절성과 충분함이라는 두 가지 원리를 통해 검증되어야 한다. 적절성은 현상 그 자체에 대한 풍부하고 생생한 경험을 제공할 수 있는 참여자를 만나는 것이며, 충분함이란 이러한 자료가 본질 그 자체를 드러낼 수 있을 만큼 축적되고 수집되어야 한다는 것을 의미한다(Morse & Field, 1995; Creswell, 2013).

또한 Creswell(2013)은 연구참여자는 해당의 주제를 경험한 자들로 구성되어야 한다고 한다. 실제로 현상의 본질의 환원을 위해선 해당의 경험에 대한 인식과 표현이 필수적이기 때문이다. van Manen(1994)은 체험을 즉시 경험한 그대로 진술하는 것보다 시간이 지나면서 반성적 되새김을 할 수 있는 요소를 고려할 것을 주문하였으며, 개인의 외적 형태나 특성보다는 내재적 현상을 중심으로 이를 고려할 것을 주문하였다.

현상학적 연구에서는 현상의 본질을 밝히기 위하여 더 이상의 추출할 자료가 없을 때까지 자료 수집을 해야 한다(신경림, 2003). 본 연구의 자료는 2019년 11월부터 2020년 10월까지 참여관찰과 심층면담을 통해 수집하였다.

3.1.1. 참여관찰

참여관찰은 연구자가 직접 한 명의 통일교육 강사로 참여하며 이루어졌다. 연구자는 2013년부터 통일교육원 강사로 활동하고 있기 때문에 연구자인 동시에 한 명의 연구참여자로 통일교육 협업활동에 참여하며 관찰할 수 있었다. 구체적으로는 2020학년도 1학기 중에 진행되는 통일교육 협업 활동을 하면서 북한

강사와의 상호작용을 관찰하고, 통일교육원에서 주관하는 강사 보수교육과 워크숍 등에도 적극 참여하여 다른 강사들과의 경험을 공유하였다. 또한 통일교육원의 협업활동이 다른 단체나 기관에서는 어떠한 영향을 미치는지 비교하기 위하여 연구참여자들 중에서 일부가 강사로 활동하는 다른 교육 현장에 참석하기도 하였다. 참여관찰 중에는 연구참여자의 허락을 받아 교육활동 안에서 일어나는 상호작용들, 강사들간의 유의미한 대화와 협업활동의 구체적인 양상 등을 기록하였다.

3.1.2. 심층면담

해석학적 현상학은 개인의 경험을 통해 그 의미를 해석하는 데 중점을 두기 때문에, 자료 수집 방법으로는 심층면담이 주로 사용된다(Lopez & Willis, 2004; Marshall & Rossman, 1995). 심층면담은 연구참여자의 기술(description)을 탐색할 수 있게 해준다는 점에서 현상학적 연구의 주요 자료 수집 방법이다(Kvale, 1998).

먼저 알고 지내던 1차 면담자에게 소개받은 연구참여자에게 우선 상 연구에 대해 간단히 설명하고 연구참여자의 생활 반경 내에서 편안한 시간과 장소를 선정하도록 하였다. 주로 조용한 카페나 연구참여자의 학교 또는 사무실 등에서 만나서 서면으로 된 연구설명서를 설명하였다. 연구 목적과 절차, 녹음에 대한 필요성 등에 대한 설명을 한 뒤 연구참여자가 자발적으로 동의서에 서명하였다. 심층면담을 시작하기 전에는 날씨나 지역에 관한 일상적인 이야기로 편안한 분위기를 형성하기 위해 노력하였고, 인구사회학적인 자료를 수집한 뒤 상호간의 유대감을 가질 수 있도록 '찾아가는학교통일교육' 사업에 관련된 이야기로 시작하였다. 1회 면담 시간은 최소 한 시간에서 최대 세 시간동안 이루어졌다. 면담 시 연구참여자가 편안하고 안정된 상태에서 자신의 경험을 진술할 수 있도록 하였고, 녹음이나 기록에서 제외를 원하는 부분은 언제든지 표현하도록 하였다. 참여자 중 1명은 자신의 이야기가 공개되면 '찾아가는학교통일교육' 활동에 불이익이 생길 수 있다는 생각으로 신분노출에 대한 불안감을 표현하였으나, 다시 한 번 연구참여동의서에 적시되어 있는 개인정보 보호와 면담 내용의 비밀 보

장, 신분노출 우려가 있는 텍스트는 가명 처리를 하거나 삭제할 것이라는 내용을 설명하였더니 동의하여 계획대로 심층면담을 진행할 수 있었다. 면담 내용 중에 실명을 들어 비판하는 경우에 한하여 삭제 또는 녹음 정지를 요청하는 경우는 총 3번 있었고, 연구참여자의 요청대로 반영하였다. 연구참여자 심층면담에 대한 개요는 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 연구참여자 심층면담 개요

구분	1차 면담			2차 면담			3차 면담		
	일자	시간	장소	일자	시간	장소	일자	시간	방법
A1	20.03.05	110분	서울 카페	20.05.26	100분	서울 카페	20.08.24	30분	전화
A2	20.04.03	80분	충주 카페	20.05.22	70분	충주 카페	-		
A3	20.02.11	60분	천안 카페	20.05.28	70분	서울 카페	20.08.26	40분	전화
A4	19.11.22	80분	서울 식당	20.03.05	80분	서울 카페	-		
A5	19.12.30	70분	파주 카페	20.05.24	70분	서울 카페	20.08.19	30분	전화
A6	19.12.30	70분	파주 카페	20.01.06	110분	서울 카페	-		
B1	19.12.27	70분	부산 카페	20.06.02	60분	인천 카페	-		
B2	19.12.16	80분	인천 카페	20.05.14	80분	부천 카페	-		
B3	19.11.20	60분	인천 카페	19.11.26	50분	서울 카페	20.08.11	30분	전화
B4	19.11.27	60분	부산 카페	20.02.27	50분	부산 카페	-		
B5	19.11.28	70분	충북 카페	19.12.12	80분	충남 카페	20.08.21	20분	전화
B6	19.11.14	50분	서울 카페	20.05.12	100분	일산 카페	-		
B7	20.03.09	80분	고양 카페	20.06.09	70분	고양 카페	-		

심층면담은 모든 연구참여자에게 면대 면으로 1차면담과 2차면담을 각각 1회씩 26회를 진행하였다. 그 외 추가 질문이 필요하여 5명의 참여자에게 각각 1회씩 총 5회의 전화면담을 실시하여 전체 31회의 심층면담을 진행하였다. Seidman(2006)은 세 번의 면담을 추천하였지만, Wimpenny와 Gass(2000)가 지적한 것처럼 이는 연구자와 연구참여자 간의 관계와 상호작용의 정도에 영향

을 받으므로, 모두 3차 면담을 진행하지는 않았다. 1차 면담에서는 통일교육 활동 계기와 관련된 기본적인 내용과 전반적인 경험에 대해 질문하였고, 2차 면담에서는 1차 면담 때 불명확한 의미에 대한 확인 질문과 추가 질문을 진행하였다. 3차 면담에서는 통일교육 강사들과의 경험의 의미에 대한 심층적인 내용을 질문하였으며, 협업 경험을 표현한다고 생각하는 문학 및 예술작품 추천을 주로 받았다.

심층면담의 질문 순서는 전반적인 느낌, 경험에 관한 질문이나 가벼운 이야기의 형태로 시작하고, 점차 개인적인 질문으로 좁혀 들어갔다. 면담 질문은 “찾아가는학교통일교육 경험이 어땠는지 설명해주시겠어요?”라는 개방형 질문을 시작으로, “남북한 사람들을 처음 만났을 때 떠올려보시면 어떤 경험이 떠오르시나요?”, “남북한 사람들과의 협업에서 인상적인 경험은 무엇인가요?” 등 연구참여자와의 면담 내용과 반응에 자연스럽게 연결되도록 반구조화 된 질문을 이용하여 면담하였다. 연구참여자가 침묵하는 동안에는 충분한 시간을 두고 기다리며 경청하였고, 원활한 면담을 위하여 후속 질문, 확인 질문, 직접적·간접적 질문, 해석적 질문 등을 적절히 활용하였다. 면담하는 동안 연구참여자의 비언어적인 표현으로 얼굴표정, 어투, 행동 등을 주의 깊게 관찰하고 노트에 기록하기도 하였다.

연구참여자들은 자신의 일반적인 통일교육 협업 경험에 대하여 비교적 협조적으로 진술하였고, 개인적인 부분이나 심리상태에 대한 깊이 있는 질문에도 적극적으로 표현하고 설명하려고 하여서 심층면담 진행에는 어려움이 없었다. 면담한 당일 연구자는 면담을 진행하면서 느낀 점이나 추후 면담 때 고려해야할 내용 등을 면담일지에 기록하였고, 추후 면담 때 활용하였다.

질문 방식은 반구조화된 질문법을 활용하였다. 반구조화된(semi-directive)방식이란 개방형 질문으로 답변의 가능성을 최대한 열어놓되 연구주제와 관련된 질문을 보충하거나 이야기를 유도하는 방식으로 면접진행과정에서 연구자의 부분적인 개입이 이루어지는 것을 의미한다(Paille & Mucchielli, 2003). 이 방법은 연구참여자가 자신의 경험과 생각, 느낌을 특정한 질문에 구애받지 않기 때문에 면담 과정에서 개인적인 경험과 그 의미를 풍부하게 드러낼 수 있는 장점이 있다. 연구참여자가 연구 경험에 대한 이해의 정도를 높이고 연구 목적의 적

극적인 실현을 위하여 통일교육 협업 경험 분야에 대한 질문을 먼저 시행하였으며, 구체적인 질문을 먼저 하고 이후에 추상적인 질문을 하는 순서로 진행하였다. 또한 불편하거나 낯선 경험에 대한 질문은 다른 질문들보다 후순위로 질문하였다.

심층면담은 연구참여자가 허심탄회하게 이야기 할 수 있는 자연스러운 분위기 조성이 중요하다. 이에 연구자는 연구참여자와 만나기 전에 전화 통화나 문자 메시지로 소통하였고, 연구참여자를 이해하기 위하여 SNS를 찾아서 방문하거나 논문이나 저서가 있는 경우 먼저 읽는 등 공감대 형성을 위하여 노력하였다. 연구자는 대부분의 연구참여자를 이미 최소 3년 전부터 알고 지내고 있어서, 연구자가 가진 선입견을 제거하고자 노력하였다. 기타 심층면담 진행 방식 등은 ‘생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙’을 준수하였다.

심층면담이 끝난 후에는 면담 내용의 맥락과 현장 감각을 유지하기 위해 되도록 일주일 이내에 직접 전사를 하였다. 심층면담 자료는 한컴오피스 프로그램을 이용하여 A4용지에 10포인트 글자체로 작성하였으며, 녹취록 전체는 316쪽 분량이다. 시각적인 편리함을 위하여 화자가 바뀔 때마다 한 줄씩 띄었고, 자료 분석 과정에서 유의미한 주제와 문구 등은 메모 기능을 활용하여 기록하였다. 전사록은 한 건의 심층면담마다 약 15~25매 분량을 차지하였다. 면담 자료를 전사할 때에는 침묵, 깊은 한숨, 웃음, 말더듬음 등과 같은 비언어적 표현을 함께 기록함으로써 표면적으로 드러나지 않는 의미에도 집중(Conroy, 2003)하였다.

3.1.3. 문학 및 예술작품 탐색

현상학적 연구에서는 인간경험의 다양성과 가능성을 압축하고 초월된 형태를 발견할 수 있기 때문에 시인, 소설가, 화가 등 예술가의 작품을 즐겨 인용한다(김경미, 2012). 문학적인 이야기는 있을 수 있는 인간의 경험을 제공하고, 정상적으로는 경험하지 못할 상황, 느낌, 사건 등을 간접적으로라도 경험할 수 있게 해 준다. 또한 이야기는 있을 수 있는 세계들을 창조함으로써 실존적 경관의 지평을 넓여 주고 우리를 인간적인 방식으로 끌어들이며 우리들이 체험한 삶을

반추하게 할 뿐 아니라 나의 삶 혹은 당신의 삶일 수도 있는 어떤 삶의 독특한 측면들을 자세히 묘사하면서 생생한 느낌을 불러일으킨다(van Manen, 1990).

이에 연구자는 문학과 예술 작품에서의 묘사를 탐색하면서 이를 통해 남북한 주민들의 협업 경험을 다양한 측면에서 이해하고, 그에 관한 현상학적 통찰력을 갖고자하였다. 그러나 발표된 작품들 중에서 통일교육 협업처럼 남북한 주민들이 같은 현장에서 같은 일을 협업하는 사례를 다룬 작품들은 찾아보기 힘들었다. '평화통일', '남북' 등의 제목으로 진행된 전시회나 발표된 작품들의 대부분은 남한과 북한에서 각각 따로 만든 작품들을 함께 보여줄 뿐이거나, 북한에서의 경험 또는 탈북의 과정에서 경험한 내용들을 표현하는 것이 주를 이루었다. 연구자가 문헌 및 인터넷 자료를 참고하여 탐색하고 연구참여자들에게 질문하여 그나마 통일의 과정이나 미래에 남북한 주민이 함께 겪는 일을 묘사한 문학 및 예술 작품을 선별하였다. 문학 부문으로 소설 1편과 수필 1편, 시 2편, 예술 부문으로 회화 1점과 사진 1점, 영화 1편, 설치미술 2점을 자료로 수집하였다. 선정된 작품들은 현상학적 통찰력을 높이기 위한 자료로 V장에서 인용하였다.

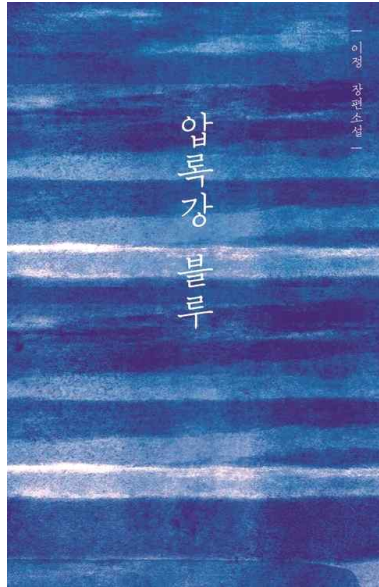
1) 문학 부문

(1) 소설

van Manen(1990)에 의하면 독자로서 우리는 일상생활의 경험이 저항할 수 없을 정도로 소설의 세계 속으로 이동되는 것을 느끼고, 그 속에서 우리는 그러한 기본적인 생활경험을 마치 자기가 하고 있는 듯이 경험한다. 자신을 소설의 주인공과 동일시하면서 직접 행동하지 않으면서도 소설 속 인물의 상황과 사건과 감정 등에 대한 느낌과 행동을 체험한다. 그러므로 훌륭한 소설을 통하여 인간 조건의 특정한 측면에 대한 통찰을 얻을 수 있다.

연구자는 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험과 비슷한 사건을 중심으로 이들에 대한 통찰력을 제공한다고 생각되는 소설인 『압록강 블루』(이정, 2018)을 선정하였다. 이정 작가가 서울과 평양, 중국 동북지방을 오랫동안 오가며 집필한 장편소설이다. 남북합작 애니메이션 '새'를 제작하는 남한 감독 오혜리와

북한 연출가 로일현의 우정과 사랑, 거기서 일어나는 비극적 사건들을 다룬다. <압록강 블루> 소설책의 표지는 다음 [그림 III-2]와 같다.



[그림 III-2] 소설 <압록강 블루>

저자는 '압록강 블루'를 '희망과 우울을 동시에 가진 색감'으로 정의한다. 압록강은 북한을 외부세계와 이어주는 통로이자 북한과 외부세계의 금을 긋는 경계다. 이러한 압록강의 이중적 현실이 소설의 주요 배경을 이루고 있다. 소설 속 두 인물들이 겪는 고뇌를 갈등을 따라가다 보면 남북교류협력 시대의 현장 모습이 생동감 있게 펼쳐진다. 남북통일이 구호 속에 머물지 않고 구체적인 대비와 실천에 있는 것이라는 사실을 남북협력사업이라는 실험 장치를 통해 보여준다. 실제로 저자는 소설의 소재가 된 남북 애니메이션 합작사업을 진행한 경험이 있다는 점에서 의의가 있다. <압록강 블루>는 소설 전반에 북한식 화법과 용어를 등장시켜서 현장감을 높이고, 오늘날 북한에 거주하는 주민들의 삶과 생각을 생생하게 담아냈다는 평가를 받는다.

(2) 수필

수필은 자신의 경험이나 느낌 따위를 직접 써내려가는 자유로운 산문형식의 글이다. 수필은 독자들에게 흥미를 주면서도 흥분시키지 않으며, 수필 속에는 인생의 향취와 여운이 숨어 있다. 수필의 색깔은 황홀 찬란하거나 진하지 아니 하며 검거나 희지 않고 퇴락하여 추하지 않고 언제나 온화 우미하여 글 쓰는 사람을 가장 솔직히 나타내는 문학 형식이다(피천득, 2009). 본 연구에서 선정한 수필은 통일교육원 출신 강사들 9명이 함께 엮은 『통일을 꿈꾸는 사람들』이다. 수필 <통일을 꿈꾸는 사람들>의 표지는 다음 [그림 Ⅲ-3]과 같다.



[그림 Ⅲ-3] 수필 <통일을 꿈꾸는 사람들>

2012년 겨울에 대안적인 통일교육을 위해 모인 청년 강사들이 주축이 되어 학교통일교육강사협회를 시작으로 ‘통일드림’이라는 단체를 설립하였다. 당시 남북관계는 단절되어 있었고 회복의 기미도 보이지 않았고 북한에 대한 부정적인 인식도 심화되어 있던 때였다. 단체명 ‘통일드림’에는 꿈꾼다(Dream)는 의미도 있지만, 다음 세대에게 통일시대를 선물한다는 뜻도 담겨있다. 이 책은 학술서나 이론서가 아니라, 통일드림의 활동을 지지하며 함께 하고 있는 남북한 출신 청년들의 이야기가 담겨있다.

(3) 그림책

그림책은 한 장의 그림으로는 모두 담아내기 어려운 기승전결을 가진 장면들을 연결하여 한 편의 이야기를 구성한다. 인물과 사건과 배경을 일정한 장면 속에 이미지로 펼쳐놓음으로써 글만으로는 표현될 수 없는 독특한 이야기적 정서와 느낌을 구성한다(신혜은, 2012). 그림책이 아이들만을 위한 책이 아니며 한 폭의 그림에서 느끼는 감동과도 다른 새로운 예술적 감동을 불러일으키는 매체임을 인식하기 시작하면서(신혜은, 2011) 많은 그림책 관련자들은 그림책이야말로 성인을 위한 책이라는 사실을 주장한다. 성인들이 그림책을 통해 깊은 사고를 할 수 있으며, 그림책은 성인이 되어 읽으면 작품에 담긴 삶과 생명과 사랑의 의미를 강하게 느낄 수 있다(김유경·부정민, 2011: 47). 그림책 <놀아도 괜찮아, 딱 친구야>의 표지는 다음 [그림 Ⅲ-4]와 같다.



[그림 Ⅲ-4] 그림책 <놀아도 괜찮아, 딱 친구야>

연구참여자 A3은 연구자에게 국내 출판 그림책 중에서 남북한 통일교육강사들의 경험과 비슷하다고 할 수 있는 작품으로 <놀아도 괜찮아, 딱 친구야>를 강력하게 추천하였다. '딱 친구'는 단짝 친구를 뜻하는 북한말이다. 이 그림책은 남한과 북한의 문화적 차이를 넘어 하나된 남북한이 통일을 이루는 화합의 이

야기를 보여준다. 북한 양강도 혜산에서 남한 서울로 전학 온 주인공 리영춘의 시각으로 문화 차이와 오해에 얽히면서도 티격태격 싸울 때나 함께 어울릴 때나 하나 되는 이야기를 통해 통일 한국을 생생하게 재현한다. 다르지만 하나가 되어야 하고, 경쟁과 다툼보다 화해와 어울림을 보여 주면서, 다름을 인정하고 감싸 안으며 서로를 알아갈 때 우리는 단짝 친구가 될 수 있다고 말한다.

(4) 시

시는 체험을 운문의 형태를 띤 언어로 변형시키는 문학형식으로서 인간이 경험할 수 있는 여러 가지 측면을 가장 집약된 형식으로 가장 집약된 느낌을 표현할 수 있게 해 준다(이종관, 1999). 시에 나타난 주제나 시어들은 특정한 삶의 단면을 압축하여 살아있는 언어로 표현된 것이다.

연구자가 국내에서 발표된 작품 중 남북한 주민들의 협업 관련된 시를 찾는 것은 쉽지 않았다. 특히 북한이탈주민의 남한 사회에서의 삶을 직접적으로 표현한 작품을 찾을 수 없었다. 분단을 아파하면서 남북 화합을 소망하는 시를 선정하여 의미를 파악하는 과정을 반복하면서 연구자의 통찰력을 높이고자 노력하였다. 선정한 시는 다음과 같은 신경림의 <끊어진 철길>이다.

끊어진 철길이 동네 앞을 지나고 '금강산 가는 길'이라는 뜻말이 붙은
민통선 안 양지리에 사는 농사꾼 이철웅씨는
틈틈이 남방한계선 근처까지 가서 나무에서 자연꿀 따는 것이 사는 재미다
사이다병이나 맥주병에 넣어두었다가 네댓 병 모이면 서울로 가지고 올라간다
그는 친지들에게 꿀을 나누어주며 말한다
"이게 남쪽벌 북쪽벌 함께 만든 꿀일세 벌한테서 배우세 벌한테서 본뜨세"
세밀 사흘 늦어 배달되는 신문을 보면서 농사꾼 이철웅씨는
남방한계선 근처 자연꿀따기는 올해부터는 그만두어야겠다 생각한다
'금강산 가는 길'이라는 뜻말이 붙은 인근 버렸던 땅값 오르리라며
자식들 신바람 났지만 통일도 돈 가지고 하는 놀음인 것이 그는 슬프다
그에게서는 금강산 가는 철길뿐 아니라 서울 가는 버스길도 이제 끊겼다.
- 신경림. 끊어진 철길¹⁾

1) 신경림(1991). 『길』. 창작과비평사.

이 작품은 민통선에 사는 이철웅이라는 순수한 인물을 통해 통일 문제마저 투기로 이용하는 타락한 자본주의를 비판하고 있다. 실제로 존재하는 공간과 지명을 이용해 현실감을 준다. 민통선 안에 사는 농사꾼 이철웅씨는 남쪽별 북쪽별이 함께 만든 꿀을 친지들에게 나눠주면서 “별한테서 배우세 별한테서 본뜨세”라고 말한다. 또 통일도 돈 가지고 하는 놀음이라면서 땅을 경제적 이익의 획득대상으로 보는 속물적인 세태를 꼬집으며 슬퍼한다. 한편 남방 한계선 근처에서 꿀을 따 모아서 친지들에게 나누어 주는 자연꿀은 남북화합의 상징이다. 벌에게 배우자는 말은 남북화합에 대한 소망을 나타낸다.

2) 예술 부문

예술은 인간의 생활세계를 가장 보편타당한 상징을 통해 풍부하게 표현한 것으로써 현상학에서 기술하고자 하는 체험에 대한 표현들의 의미를 더욱 공감하게 하는 매개이다(최문정, 2013). 예술을 통해 공감되어지는 경험은 현상학적 텍스트를 포착하여 자연스럽게 드러내도록 하는데 목적이 있는 것이며, 이는 체험과 의미 사이에 해석 과정을 생생하게 더하는 작업이라 할 수 있다(Gadmer, 1986). 비담론적인 예술 매체(회화, 음악, 영화, 사진 등)도 현상학적 통찰을 제공해 줄 수 있다. 예술 매체는 그 나름의 표현 언어를 가지고 있으며, 예술 대상은 시각적·촉각적·청각적·동적 텍스트들이다(김경미, 2012). 예술가는 자신들의 체험을 형상화하는 작업에 종사하기 때문에 예술적 생산물은 어떤 의미에서는 초월된 형상들로 변형된 체험들이다(van Manen, 1994).

예술 부문에서 남북한 통일교육 강사들의 경험을 주제로 하는 작품을 찾는 것도 역시 어려웠다. 통일이나 평화를 주제로 하는 대부분의 예술 매체들은 이념적인 색채를 내포하고 있거나 남북한 작가들이 각각 구분하여 표현하였다. 좀더 주제를 확장하여 협업과 평화를 주제로 검색하여 회화 1점, 사진 1점, 영화 1편, 설치미술 2점을 통해서 남북한 통일교육 강사들의 협업과 관련하여 함축적으로 묘사한 내용에 대한 의미를 파악하려고 노력하였다.

(1) 회화

Merleau-Ponty에게 회화의 본질은 은폐된 진리를 탐구하여 표현하는 데 있다. 회화도 하나의 창조로 존재와의 접촉을 표현하는 것이다(Merleau-Ponty, 1964: 197). 회화는 존재에 대한 경험을 드러내기 위하여 창조적으로 구축된 하나의 세계이다. 존재를 드러낸다는 것은 곧 진리를 드러낸다는 것이다. Merleau-Ponty는 현상학 뿐만 아니라 현대 미술이 우리가 직접 체험하는 세계를 현전시켰다고 말한다(Merleau-Ponty, 2004: 69). 회화 <Are you lonely, too?>는 다음 [그림 III-5]와 같다.



[그림 III-5] 회화 <Are you lonely, too?>²⁾

함경아 작가는 2014년에 서울에서 유령 발자국(Phantom Footsteps)이란 제목으로 개최한 개인전에서 남북한 여성들의 협업 작품을 전시하였다. 남한 작가가 도안을 하였고, 북한 공예가가 자수한 협업 작품이다. 작가가 디지털 작업으로 픽셀화된 이미지 도안을 만들어 중국을 통해 북으로 보내면, 세계적 수준을 가진 북한의 자수공예가들이 받아 작업한 후에 중국을 거쳐 남한으로 돌아왔다.

2) 2014~2015년. 2200시간/두명, 가로 202cm*세로 199cm. 사진: Keith Park, 이미지제공: 국제 갤러리

작가에게 작품으로 돌아올 때까지는 보통 1년 반에서 2년 정도의 시간이 소요되었다. 가로, 세로 길이가 2m에 가깝거나 이보다 더 큰 캔버스 자수 그림들은 멀리서 보면 물감으로 그린 유화나 사인펜으로 그린 그림 같기도 하지만, 가까이 보면 전혀 다른 것이 보인다. 색실로 촘촘하게 바느질한 자수 작품은 작가의 예술적 기획이 보이지 않는 타자의 노동행위로 구체화 되어서 물리적 단절을 넘나드는 소통의 매개체가 되었다. 따라서 함 작가의 작품은 단절 넘은 예술이라고 평가되기도 한다.

(2) 사진

사진은 회화와는 달리 사진가가 어떠한 목적으로 찍었는지 간에 관람자의 시각 경험에 의해 다른 방식으로 지각된다. 카메라가 그렇게 해 주듯 사진은 현실에 존재하는 대상을 담아내기 때문이며 이러한 본성 때문에 사진과 관람자의 연결(ccounction)에 의한 사진만의 지각작용이 일어난다(신선미, 2012: 354). 통일교육 강사들의 협업 경험과 유사한 장면을 연출하는 사진 작품으로 다음 [그림 III-6]과 같은 이시우 작가의 <김포 애기봉 전망대>를 선정하였다.



[그림 III-6] 사진 <김포 애기봉 전망대>³⁾

사진가이자 평화활동가 이시우 작가는 사진 촬영에 앞서 철저하게 학습하고, 사진 작업의 주제를 설정한 뒤에는 당대의 지식수준을 독파하기 위해 최선을

3) 출처: 이시우(2008). 한강하구. 서울: 통일뉴스.

다하는 것으로 유명하다(최진섭, 2015). 이 작가는 한강하구 사진전에서 김포 애기봉 전망대에 대하여 “땅과 사람과의 긴 여정 끝에 강은 바다에 이르고 있었습니다. 그러나 바다는 강물의 투쟁이 끝나는 평화의 종착점이 아닙니다. 바다는 더 큰 투쟁이며, 또한 긴장 속의 장엄입니다”라고 표현하였다. 애기봉은 북한 땅을 내려다 볼 수 있는 안보 관광지이면서, 남북한이 대치하고 있는 비무장지대 안에 위치한 까닭에 일반인의 접근이 쉽지 않은 곳이다. 김포 애기봉 전망대 정면으로는 북한의 선전마을과 주변지역을 볼 수 있다. 애기봉 전망대 서쪽으로는 한강하구 물줄기를, 동쪽으로는 임진강과 한강이 만나는 모습을 볼 수 있다.

(3) 영화

영화는 현대인에게 친숙한 대중매체로서 집단적 의식과 정서를 공유하는 대중을 통해 거대한 산업이 된 문화산업의 한 부분으로써 유통된다. 『영화 속 통일인문학』은 식민·이산·분단·전쟁·탈북 등 한반도의 현대사가 가져 온 역사적 고통을 영화라는 매체를 통해 살펴본다. 그리고 역사적 상흔에 대한 치유의 가능성을 남북한의 영화를 분석하고 한국사회의 수용 양상에 대한 비평을 통해 모색한다. 책의 마지막 파트인 ‘분단의 상처를 극복하는 통일에 대한 상상’에서 다음 [그림 Ⅲ-7]의 영화 <코리아>를 다룬다.



[그림 Ⅲ-7] 영화 <코리아>

영화 <코리아>는 6·25 전쟁 이후 사상 최초의 남북단일팀 출전이었던 1991년 4월 지바 세계 탁구선수권대회를 다룬 영화다. 남북이 최초로 탁구 단일팀을 구성해 우여곡절 끝에 넘을 수 없어 보였던 중국을 꺾고 금메달을 목에 건다는 이야기다. 지바에서의 46일간 단일팀을 재현한 영화 코리아는 단일팀의 역사만 이야기하지 않는다. 영화는 단일팀이 존재해야 하는 이유와 남북한 단일팀을 억압하는 것과 자유롭게 할 수 있는 것을 감동적인 이야기로 보여준다.

(4) 설치 미술

설치란 평면 회화나 조각과는 달리 이미 완성된 작품을 전시 공간에 걸거나 놓아 둔 것이 아니라 전시 공간(화랑, 미술관, 공공장소)의 여건에 맞추어 작품을 설치하는 이른바 현장 위주의 작업을 가리킨다(서상록, 1995). 대부분의 설치 작가들은 이런 기준에 의존하여 작품을 제작하고 전시한다. 따라서 설치 작가들에게 있어서 어디에 꾸미느냐 하는 장소의 문제, 어떤 것을 사용하는가의 재료의 문제 그리고 무엇을 보여 주는가 하는 발상의 문제가 다른 장르에 비해 훨씬 중요한 의미를 갖는다(서성록, 1999: 11). 남북한 통일교육 강사들의 협업과 관련된 설치미술 두 점을 선정하였다. 첫 설치미술은 다음 [그림 III-8]과 같은 강진모 작가의 <통일기관차>다.



[그림 III-8] 설치미술 <통일기관차>4)

4) 출처: photohistory.tistory.com/17647

<통일기관차>라는 설치미술은 ‘평화와 공존, 통일 미래와 희망’이라는 주제로 전시되었다. 한반도 모양의 철길 레일을 기차 모양의 오브제가 달리며 철길 따라 이어져 있는 유리병을 치면서 소리를 내는 작품이다. 물병에 물을 각각 다르게 넣어서 다른 소리를 내는데, 이 소리가 모여서 ‘그 날이 오면’이라는 곡이 완성된다. 통일이 되는 날에 대한 염원과 지향을 복합적이고 예술적으로 나타내는 작품이다. 또한 레일을 따라 그려지는 모습이 한반도를 나타내고 있어 작품의 의미가 더욱 돋보인다. 두 번째 설치미술 작품은 다음 [그림 III-9]과 같은 <하나 둘 셋 스윙(One Two Three Swing)>이다.



[그림 III-9] 설치미술 <하나 둘 셋 스윙>⁵⁾

덴마크의 3인조 아티스트 그룹인 슈퍼플렉스가 비무장지대 안 도라산전망대에 설치한 대형 그네틀 모양의 공공예술작품이다. 슈퍼플렉스는 2017년 영국 런던 테이트모던 미술관에서 처음 선 보인 이후 세계 곳곳의 특정 장소에 이 작품을 설치하는 프로젝트를 벌여왔다. 그러던 중에 도라산 전망대에 런던, 덴마크, 독일, 스위스에 이어 다섯번째로 설치된 것이다. 분단이라는 한반도의 특수한 상황을 상징하는 도라산 전망대에 통일과 화해를 향한 힘의 열망을 조명하는 작업이 되었다. 이 작품은 땅에서 솟아나 구부러지며 뻗어 나가는 주홍빛 철제선 구조물과 여기에 연결된 2개의 3인용 그네로 구성되어 있다. 작가들은 이 작품이 설치된 장소에서 그네를 탄 사람들이 중력을 거슬러 박자를 함께 맞

5) 출처: www.newsis.com/view/?id=NISX20190521_0000657490

추며 움직이는 협업 에너지를 다양한 맥락에서 드러내려고 하였다. 열정을 상징하는 주황색 철제선이 땅을 뚫고 솟아올라서 그네 틀을 만들었다가 다시 땅 속으로 들어가 다른 곳에서 솟아오른다는 상상을 하며 작업하였다.

3.2. 자료 분석

이와 같은 방법으로 수집된 자료를 토대로 통일교육 강사의 협업 경험과 상호문화교육적 의미를 발견하기 위한 분석을 실행하였다. 질적연구의 자료분석이란 연구 과정에서 발견한 내용을 다른 사람에게 제시할 수 있도록 연구자 관심도의 이해를 높이고, 이미 수집된 면담 녹취록이나 현장 기록 노트 등을 체계적으로 탐구하고 정리하면서 의미를 만들어 가는 과정을 뜻한다(김영순 외, 2018).

현상의 본질에 대한 의미를 파악하는 것이 현상학적 반성의 목적이다. 현상학적 연구에서 자료 분석은 현상학적 분석을 이끄는 원리를 준수해야 한다. 연구참여자의 살아있는 경험의 의미를 밝히려는 의도를 가지고, 다른 데로 주의를 돌리지 않고 기술을 읽고 또 다시 읽어 연구자로 하여금 자료에 있는 함축적이고 명백한 메시지에 대해 개방적이 되도록 하는 것이다(Parse et al., 1985). 현상학적 연구의 자료 분석은 연구참여자의 면담 내용으로부터 경험의 의미를 서술하는 것이다(Boyd, 1989). 현상의 본질을 통찰하기 위해서는 경험의 의미구조를 반성적으로 수용하고 명료하게 해야 한다. 어떤 텍스트나 체험의 의미를 해석함으로써 중요한 것으로 만드는 통찰력 있는 발견의 과정을 겪어야 하며 의미를 확인해 내야 한다(van Manen, 1994).

본 연구자는 통일교육 강사들의 협업 경험의 본질을 확인하기 위하여 van Manen(1994)이 제시한 방법에 따라 수행하였다. 연구자가 선정한 연구 문제에 대해서 연구자 본인의 선 이해가 있을 수 있지만, 이러한 선 이해는 연구를 진행하는 기간 동안 참여관찰과 심층면담의 과정 속에서 새로운 이해로 나아갈 수 있었다. 따라서 자료 분석 과정의 순환은 연구 문제에 대하여 연구자가 새롭게 이해하고 해석하는 과정이 되었다. 또한 유기적이고 반복적으로 자료 분석을 진행하면서 이전에 유의미하게 인식하지 못 했던 자료 속에서도 새로운 의미를

발견하는 계기가 되었다. 연구참여자의 심층면담을 통한 해석에 영향을 미칠 수 있기 때문에 자료수집과 분석이 어느 정도 이루어진 후에 다시 문헌고찰을 반복하여 실시하였다. 연구과정에서 발견하게 되는 연구자의 선 이해나 편견을 연구일지에 기술하고, 연구가 진행되는 과정마다 연구참여자의 경험에 연관되는 내용이나 떠오르는 생각들을 기록하였다.

연구참여자와의 심층 면담 내용을 연구참여자의 언어 표현과 어조, 발음, 의성어 등을 그대로 가감 없이 전사록을 작성하였고, 연구참여자의 비언어적 표정이나 행동이 기록되어 있는 현장 노트도 분석에 활용하였다. 필사된 전사록을 반복적으로 읽으면서 전체 텍스트의 기본적인 의미나 주된 의의를 포착할 수 있는 진술을 찾아내는 텍스트 분리 작업을 진행하였다. 분리된 텍스트를 읽고 통일교육 협업 경험의 본질을 더 구체적으로 표현하는 단어나 문장을 분류하고 표시하였다.

연구의 본질적 주제를 이끌어 내기 위해서는 녹음파일을 반복적으로 들으면서 필사된 내용과 다른 부분이 없는지 비교하였다. 보다 정리된 분석을 위해 수집된 자료를 바탕으로 코딩(coding)하였다. 코딩은 연구하는 현상의 내면적 구조를 분석하기 위하여 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면 등을 조사하여 일정한 코드를 부여함으로써 자료를 체계화하는 작업이다. 코딩한 자료를 잠정적으로 분석한 후, 연구참여자들에게 분석한 내용과 원 자료를 함께 제시하는 참여자 검토(member check)를 통해 연구의 타당성을 확보하고자 노력하였다. 분석을 통해 생긴 의문들은 다시 참여관찰과 면담 속에서 해소하는 방식을 반복하면서, 자료 수집, 전사 및 코딩, 잠정적 분석과 해석, 예비적 글쓰기의 과정이 단선적으로 이루어지는 것이 아니라 순환적으로 이루어지도록 하였다(조용환, 2011).

자료에서 도출된 경험의 의미와 구조, 과정 등을 통합하고, 네 가지 실존체인 신체성, 시간성, 공간성, 관계성을 중심으로 반성적으로 탐구하여 추상성이 증가된 본질적 주제로 분류하였다. 또한 van Manen(1990)이 제시한대로 통일교육 강사들의 협업 경험의 의미를 풍부하고 깊게 하기 위하여 주요 개념의 어원, 문학 및 예술 작품 등을 분석하였다. 의미와 주제가 유사한 기술을 추출하여 밝혀진 주제들과의 연관성을 분석하였다. 전사 자료를 반복적으로 읽으면서 현상

을 포함한 의미 있는 문장이나 구절을 추출하고 의미 단위로 묶어 주제와 관련된 요소들을 통합하여 범주화하였다(조흥식 외 역, 2012). 검토된 내용은 통일교육 강사의 경험의 의미와 본질적 주제를 결정하는 데 반영하여 총 10개의 하위주제와 네 가지 본질적 주제로 도출되었다.

본 연구의 첫 번째 연구문제 해결을 위해 통일교육 강사의 협업 경험에 대한 다양성을 도출하고 구조화하여 이러한 경험이 어떻게 현상학적 실존체로 범주화되는지 분석하였다. 두 번째 연구문제 해결을 위해 통일교육 강사의 협업 경험을 상호문화교육적 관점에서 그 의미를 분석하였다.

4. 연구 윤리

질적연구에서 연구의 진실성을 확보하기 위하여 링컨과 구바(Lincoln & Guba, 1985: 243)는 신빙성(credibility), 전이성(transferability), 확인가능성(confirmability), 일관성(consistency), 성찰성(reflexiveness)이라는 용어를 사용하였다. 이러한 기준을 충족시키기 위한 방법으로 삼각 검증, 연구자 반성, 참여자 확인, 장기간의 현장조사, 풍부한 기술, 동료 확인 등과 같은 기법들이 개발되었다(Erlandson et al., 1993 Flick, 2002).

이에 따라 본 연구에서는 van Manen(1994)이 제시한 12단계의 해석학적 현상학 방법을 재구성하여 적용하였고, 연구참여자 검토와 외부전문가 확인 절차를 통하여 자료 해석에 대한 진실성을 고안하였다. 또한 공개적인 학문적 토론 장소에서 본 연구에 대한 개방적인 논의를 진행하고 이 과정에서 연구의 조언을 구하기도 하였다. 본교 다문화교육 전공 석·박사과정생, 졸업생, 지도 교수 등이 참여하는 논문발표회에서 연구자는 2020년 6월 11일(온라인 논문발표회), 6월 15일(논문지도수업 발표), 7월 31일(박사논문 컨설팅), 9월 2일(연구방법론 수업), 9월 30일(박사논문발표 온라인 세미나) 등 총 5회에 걸쳐 박사학위 논문 진행사항을 발표하였다. 발표 후에 얻은 피드백과 수정 의견들을 적절하게 반영하여 수정하는 작업을 거쳤다.

연구자가 연구참여자들과 같은 통일교육 활동을 하기 때문에, 자료의 분석에 있어서 선입견을 최대한 제거하고자 거리두기 노력을 하였으며, 슈퍼바이저의

조언을 연구 진행과정에서 정기적으로 받았다. 또한 연구자 본인에 대한 동료관찰도 시행함으로써 자료 분석이 주관적으로 해석되는 위험을 방지하고자 노력하였다.

본 연구의 본격적인 진행에 앞서 인하대학교 연구윤리위원회(IRB)의 심사와 승인(190923-1A)을 받았다. 연구윤리는 윤리학에서 다루는 근본적인 원칙들을 연구와 관련된 다양한 쟁점들에 적용하는 것이다. 연구주제와 연구참여자를 선정하고 연구참여자로부터 자료를 얻는 과정에서도 연구자가 직면하게 되는 다양한 윤리적 문제와 고려해야 할 사항들이 발생한다. 연구참여자에 관한 윤리적 문제는 특히 인간 피험자들에 대한 보호라는 관점에서 논의가 되고 있다. Reynolds(1979)에 의하면, 심층면담을 할 때에 일상적 삶의 세밀한 부분이 공개될 수 있기 때문에 개인의 사생활보호, 상호신뢰의 약속 보장, 연구 참여에 대한 개인의 자발성 보장 등 윤리적 기준을 준수하여야 한다.

따라서 본 연구는 연구가 진행되는 동안 연구참여자들의 윤리적 측면을 보호하기 위하여 연구참여자와의 심층면담 시작 전에 Seidman(2006: 136-137)이 제시한 연구참여동의서 작성에 대한 지침을 따랐다. 연구 목적과 방법, 면담 내용의 녹음 등 연구참여자의 안전과 권리, 연구 도중 중도 이탈의 선택적 자유 등을 설명하여 서면 동의를 얻었다. 연구참여 동의서에는 연구에 참여로 인한 위험, 불편감, 이익가능성에 대한 부분과 개인 정보 보호와 비밀 보장, 녹취록 등의 자료에 관한 보존 연한에 관련한 사항, 모든 진술은 본 연구 목적 이외에 사용되지 않는다는 점과 출판될 가능성에 대해서도 설명하였다. 또한 연구참여자의 사생활 보호와 기록의 비밀보장을 위하여 자료로부터 획득한 연구참여자의 개인정보 등의 문서는 암호화하고 익명화하여 외부에 유출되지 않도록 관리하였으며, 면담으로 녹취된 파일이나 전사기록은 ‘생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙’ 제15조(인간 대상 연구의 기록 및 보관 등) 제1항과 2항에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기할 것임을 고지하였다. 연구참여자들이 연구 참여로 직접적인 이익은 없지만, 심층면담을 진행할 때마다 연구 참여에 대한 사례로 연구자가 1만원 내외의 식사비와 다과비를 지출하였다. 이를 자세하게 설명하여 작성한 연구참여동의서에 서명을 받은 후 연구를 진행하였다.

마지막으로 연구참여자의 자기 성찰을 격려하고 통찰의 기회를 제공함으로써, Eder와 Fingerson(2002: 185)이 주장했듯이 권력의 역동성에 대응하기 위해 권리 보호에만 한정되어 있는 윤리적 논의를 확대하여 호혜성도 함께 강조하고자 노력하였다(정소민, 2014). 많은 연구참여자들은 심층면담을 마친 뒤에 “인터뷰를 하면서 내 생각을 정리하는 계기가 되었다”거나, “한 번도 생각해보지 않았던 주제들을 내 삶과 관련지어 성찰하는 기회였다”고 이야기 하였다. 이에 연구자는 심층면담을 마칠 때마다 연구자 역시 많이 배웠으며 연구에 도움이 되는 유익한 이야기를 공유해주어서 고맙다고 감사를 표했다.

마지막으로 연구자는 van Manen(2017)의 현상학적 연구가 지향하고 있는 현상의 본질에 대한 의미구조를 탐구하려는 진지한 자세 아래 참여자의 경험이 단순한 현상 기술(thin description)이 아닌 중층 기술(thick description)을 도출하고 탐색하기 위해 선 이해와 판단을 중지한 채 연구참여자의 심층적 이야기를 듣고자 애썼다. 또한 이러한 면담이 단순히 연구물로서의 결과물로 도출되는 것이 아니라 그들의 이야기가 그들 스스로에게 어떤 영향을 줬는지에 대해 ‘지금-여기’에서 다가온 의미와 감정, 인식을 같이 의논하며 그들의 현상학적 진술과 연구자의 진술 사이의 공명의 장을 만들려고 노력하였다.

IV. 통일교육 강사의 협업 경험

현상학적 반성은 연구주체에 대한 현상의 본질적 의미 구조에 대한 지향을 목적에 둔다. 이러한 본질적 의미 구조는 언어로 기술될 수밖에 없으며, 이는 연구참여자의 경험에서 도출된 주제로 구성된다. van Manen(1994)은 생활세계를 네 가지 실존체로 구성하는데 이는 체험된 신체성, 공간성, 시간성, 관계성이다. 네 가지 실존체는 범주로 구분된다기보다는 상호 영향을 주는 성질을 가지고 있다. 이를테면 체험된 신체란 신체적으로 체험된 자극에 대한 통증, 충동, 대사 작용, 심리적 작용을 총괄한다. 개인이 갖는 느낌과 정서는 체험된 신체를 갖지 않고는 가능하지 않다. 유기체로서의 인간은 신체를 통해 감정을 소화하기 때문이다(Damasio, 2003). 또한 재난, 위기, 상처, 좌절, 상실과 같은 위기 역시 유기체적 경험에서 드러날 수 있다. 실존적 경험 역시 유기체적 인식, 더 나아가 체험된 신체의 관점에서 논의할 수 있다(Johnson, 2007).

따라서 심리적 경험 중 신체와 직접적 연관을 맺는 주제이거나 신체적/물리적 경험을 기술한 지점은 체험된 신체로, 정서적 경험이 외적/심리내적 공간과 상호작용을 일으켜 경험될 경우엔 체험된 공간으로, 주제에 대한 심리적 경험이 시간의 경과에 따라 일어나며 반성적 사고 또는 회상이 수반될 때 체험된 시간으로, 더 나아가 이러한 주제가 대인관계와 상호작용을 일으킬 경우엔 체험된 관계로 분류한다. 여기에서의 네 가지 요소는 상호 보완되는 동시에 내포하며 속하기도 하는데, 한 예로 체험된 신체는 결국 공간과 시간 위에서 있고 그 안에서 관계를 갖으며, 체험된 공간은 시간을 함축하고 신체를 생태학적으로 위치시키며, 그 안에서 관계를 구축한다. 연구 결과 다음 <표 IV-1>과 같이 통일교육 강사들의 협업 경험에 대한 본질적 주제가 도출되었다.

<표 IV-1> 연구참여자들의 통일교육 협업 경험의 본질적 의미

실존체	본질적 주제	하위 주제
신체성	공명과 합심	<ul style="list-style-type: none"> ● 공명 ● 한 마음으로 합쳐짐
	협력하는 한 몸	<ul style="list-style-type: none"> ● 시너지 효과 ● 경계 허물며 돕기 ● 동감과 반감의 공존
	긴장과 갈등	<ul style="list-style-type: none"> ● 차이를 경험함 ● 긴장과 조심 ● 갈등의 축적
시간성	대화하고 소통하려는 현재	<ul style="list-style-type: none"> ● 공감대 형성하는 시간 ● 대화하며 소통하는 즐거움 ● 관계의 지속
	통일 미래의 선취	<ul style="list-style-type: none"> ● 작은 통일을 먼저 경험 ● 통일 미래를 상상
공간성	서로 보완하는 장소	<ul style="list-style-type: none"> ● 동료와 공동체 사이 ● 알맹이를 포장하는 보자기
	협업으로 가는 길	<ul style="list-style-type: none"> ● 분업에서 협업으로 ● 통일의 교량이자 마중물
관계성	상호존중과 배려의 선순환	<ul style="list-style-type: none"> ● 시간과 내용을 공유 ● 배려하는 관계 ● 관계와 수업 성공의 정비례
	더불어 같이하는 관계	<ul style="list-style-type: none"> ● 더불어 관계 ● 같이하는 가치를 깨닫음
	불만과 대안 모색	<ul style="list-style-type: none"> ● 불만과 불편 ● 발전적인 대안 모색

연구참여자들의 심층면담 내용을 해석학적 현상학의 실존체를 중심으로 범주화하여 분석한 결과 신체성 3개, 시간성 2개, 공간성 2개, 관계성 3개로 총 10개의 본질적 주제가 도출되었다. 신체성에 관련한 본질적 주제에는 ‘공명과 합심’, ‘협력하는 한 몸’, ‘긴장과 갈등’으로 드러났다. 시간성은 ‘대화하고 소통하려는 현재’, ‘통일 미래의 선취’로 나타났으며, 공간성은 ‘서로 보완하는 장소’, ‘협업으로 가는 길’로 나타났다. 관계성은 ‘상호존중과 배려의 선순환’, ‘더불어

같이 하는 관계’, ‘불만과 대안 모색’이라는 본질적 주제가 도출되었다.

1. 신체성

연구참여자들은 통일교육을 함께하면서 공명과 합심, 협력하는 한 몸을 경험하였고, 긴장과 갈등을 인식하는 계기가 되었다.

1.1. 공명과 합심

1.1.1. 공명

공명의 사전적 뜻은 “깊이 동감하여 함께 하려는 생각을 갖다”이다. 연구참여자들은 통일교육 경험을 통하여 서로 동감하면서 함께 하려는 생각을 하였다. 연구참여자 A2는 어느 탈북강사를 처음 보는 순간 너무 좋았다. 사랑에 빠진 느낌이라기 보다는 첫눈에 마음이 들어서 함께하는 강의가 없어도 탈북강사가 사는 곳에 놀러가기도 하고 연락하면서 지내고 있다.

봤는데 너무 좋더라고. 보는 순간 좋더라고. 사랑에 빠진 느낌 보다는. 솔직히 나는 사람들 만나는 거 좋아하잖아. 아무튼 000 선생님은 너무 좋아서 만나러 인천에도 가고 밥도 같이 먹고. 강의를 같이 한번도 안 하는데도 그렇게 반가워. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 A3은 강의시간에 탈북강사에게 생생하게 듣는 자녀들의 탈북이야기가 가슴을 울린다. 강의할 때마다 간헐적으로 자녀들의 탈북 경로와 상황 이야기를 들으면 소름이 끼친다. 사랑하는 가족들과 연락할 수조차 없었다가 탈북 경로를 거쳐서 이제는 한자리에 앉아서 식사할 수 있는 것만으로도 행복하다는 이야기를 들으면 깊이 공명하였다.

탈북 선생님이랑 강의하면서 매 강의 시간마다 자기 아이들 이야기를 하시잖아요. 완전 라이브잖아. 그리고 애들이 여기까지 왔다. 강의 들을 때마다 업그레이드 되는거야.

지금 태국에서 3개월 있다가 들어올 수 있다. 이제 한국에 왔다. 지금은 아이들이 한국에서 대안학교 다니고 있다, 대학 준비하고 있다...이런 과정들을 들으면 되게 생생해요. 아이들한테도 생생한 이야기고. 내가 가족들 놔두고 와서 너무 마음이 아팠는데, 가족들한테 전화, 카톡, 편지 한통 할 수 없었는데. 가족들과 한자리에 앉아서 식사할 수 있는 것만으로도 자기는 너무 행복했다. 이 이야기를 하면 막 소름이 끼쳐요. (연구참여자 A3, 1차)

또한 연구참여자 A3는 탈북강사도 우리처럼 가족들과 평범하게 살아가면서 자녀들에 대한 비슷한 고민을 하는 이야기를 들으면 결국 똑같은 사람으로 인식하게 되었다.

자기 입으로 그랬어요. 애들 엄청 호되게 하신다고. 어쨌든 입이 거칠단 말이에요. 자녀들에 대해서. 그런 것들을 직접 옆에서 보면서도 되게 맨날 일하러 나가는 가족들을 보면서 왜 그렇게까지 할까. 너무 치열하게 사는거지. 결국은 자기가 사랑하는 가족이 있고 지켜야 되는 가족이 있다는 거를. 평범한거야. 우리처럼. 그래서 그렇게 삶을 살아가는 걸 알게 되면서 똑같은 사람으로 인식하게 되었던 거 같아. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 B2는 남한강사들은 비교적 따뜻한 사람이 많다고 느꼈다. 만날 때 반갑게 인사하고 강의안 만드는 법을 잘 알려주는 사람도 있다고 생각하였다.

남한 강사들은 특히 따뜻한 사람들도 많아. 강의 때마다 만나면 잘 인사하고. 오랜만에 보수교육 때 만나면 친척 만난 것보다 더 반갑게 “선생님!” 막 그러고. 강의안 만드는 법도 차근차근 알려주는 사람들도 있고. (연구참여자 B2, 1차)

연구참여자 B4는 남한강사들이 북한에 대해 자꾸 물어보는 것이 신기했다. 돈도 못 벌고 취업도 잘 안 되는 북한학 분야를 공부하는 사람들을 처음 봤을 때 의아했지만, 다른 한편으로는 북한학을 공부하는 사람들이 있어서 너무 좋았다.

북한에 대해서 막 물어보고 이러니까. 뭐 어떨 때는 밤새는 줄 모르고 자꾸 물어보니

까. 너무 신기한 거지. 그런데 한 쪽으로는 이 사람들이 북한을 알아서 뭐할까? 굳이 북한을 알아서. 돈도 안 되는 부분인데, 이 분야는 취업도 제일 안 되는 부분인데. 이 선생님들은 이거를 왜 공부했을까? 나는 북한에서 왔으니까 어쩔 수 없는 거고. 남한 강사가 북한학과를 나왔다고 그래서 나는 깜짝 놀랐어. 북한을 공부한 사람을 처음 봤고. 그런 사람들 있으니까 너무 좋은 거야. (연구참여자 B4, 1차)

남한강사들이 북한학이나 통일을 같이 연구하는 것 자체가 연구참여자 B4에게는 더 친해지는 계기가 되었다. 남한강사들이 북한에 대해 궁금해하는 것 덕분에 마음을 열게 되고 더 가까워졌다.

통일을 같이 연구하는 부분이니깐, 남한 강사, 북한 강사가 거리감이 없더라고요, 공부할 때는. 서로서로 자연스럽게 친해지고 남한 강사들이 오히려 북한에 대해서 더 궁금해하고 그렇게 더 다가서고 하니깐, 북한 사람들, 우리, 내가 한국에 와서 얼마 안 됐는데 조금 거부감이 있더라도 조금 마음을 열게 되고. 이렇게 하면서 점점 가까워지게 되더라고요. (연구참여자 B4, 1차)

연구참여자 B4는 남한강사가 다른 청년들에 비해서 대화가 잘 되어서 좋게 생각하고 있다. 같은 분야에 있다 보니 통일 이야기 등 대화가 되고, 북한을 좋아해주고 통일을 갈망한다는 것 자체만으로 피부에 와 닿고, 고맙고 정이 간다.

다른 청년들에 비해서 대화가 잘 되니까 좋지. 같은 분야를 같이 활동하고 있으니까. 서로 티격태격할 때는 있어도. 일반 사람들하고는 전혀 다르지. 솔직히 나는 다른 청년들하고는 크게 말할 꺼리가 없어. 그런데 쌤들하고는 같은 분야고 같은 통일 이야기 하고 대화가 돼잖아. 너무나 반갑지. 솔직히. 이러쿵 저러쿵 흥 볼때는 흥 보더라도. 안쓰럽고 커버해주고 싶고, 이해해주고 싶고. 솔직히 이런 분야에서 일하는 사람 드물거든. 다 돈버는 쪽으로 다니지. 이게 돈도 안 되고 사명감으로. 눈높이강사들 보면 다 그냥 괜찮은 사람들이고. 북한을 좋아해주고 북한에 대해서 통일을 갈망한다는 것 자체만으로 너무나도 피부에 와 닿고 고향 사람 보듯이. 한국사람도 이렇게 열렬히 바라는 사람이 있구나 그런게 너무 좋지. 정치적인 이념을 떠나서 일단 그 분야에서 같이 연구해주고 같이 해준다는 게 고맙고. 다른 청년에 비해서 뭐랄까 정이 가지. 정이 탁 가지. (연구참여자 B4, 2차)

연구참여자 B6은 남한강사에게 밥을 대접한 적이 있었는데, 고맙다며 이후

워크숍에서 직접 손으로 만든 선물을 받았고, 본인이 출연한 TV프로그램을 보고 안타까운 이야기를 몰랐다면 선물을 받기도 하였다. 울컥하면서 너무 좋았던 경험으로 이야기하였다.

어떤 여자 강사님께서 워크숍을 하는데 선물을 가지고 오신 거예요. 손으로 직접 만들어 가지고 와서 그때 밥 먹고 너무 고마웠었다고 그러고. 또 이제 이만갑에서 제가 나오는 이야기 듣고 울었다고 그러면서 그때 모르고 봤는데, 거기서는 가명으로 쓰잖아요. 이만갑에서 내 이야기 듣고 잘 몰랐다고 선물을 전달해 주시고. (약간 울컥함) 또 그분이 또 있으면 또 보내주고. 이렇게 있더라고요. 좋더라고. (연구참여자 B6, 2차)

1.1.2. 한 마음으로 합쳐짐

연구참여자 A3은 한 탈북강사와의 대화가 매우 좋았다. 사람의 마음을 여는 한마디를 경험하면서 희망을 보았다.

000 강사님과 대화는 매우 좋았어요. 질문에 대한 답변이 비중있는 답변도 아니에요. 그런 한마디에 사람의 마음을 여는 게 있단 말이에요. 그런 분들 보면 아주 희망이 없진 않지 않을까 싶어요. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A4는 같은 기수이자 같은 대학원을 다녔던 한 탈북강사와 강의를 함께 하는 것을 특별히 좋아하고, 대학원 관련된 대화를 할 수 있어서 좋았으며, 간식을 매번 챙겨주는 것에 감사하게 생각한다.

난 동료는 평생 동료인데. 아 근데 00언니 보면 나랑 같은 기수고 대학원을 같이 들어왔고, 나보다 늦게 들어왔나? 어쨌든 강의를 같이 하게 되면 좋죠. 언니도 그때 통화하면 나한테 못 물어봤던 거 학교 관련된 거 물어보고 이러면 좋아요. 그리고 울산에 000 선생님 같은 경우에는 간식을 매번 챙겨주시고. 이런 거 보면 감사해요. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5는 평소에 남북한 사람이 똑같은 존재라고 생각하고 있어서 탈북강사에게 특별한 이질감을 느끼지 않는다.

평소에 하고 있는 생각들은 남한 사람이나 북한 사람이나 똑같은 존재이기 때문에 이질감은 잘 느끼지 못해서. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 A5는 수업하는 지역에 거주하는 탈북강사가 특산물이나 맛있는 것을 사주고 잘 챙겨주어서 인상 깊었으며 소통하는 데 어려움이 없었다.

대체적으로 저는 북한 선생님들이 그 지역에 계시는 분들이 많아서 그 지역에 있는 뭐 특산물이나 맛있는 것도 많이 사 주시고 대접을 많이 해주셔서 감사했고. 대체적으로 잘 챙겨주시고 하셔서 인상 깊었는데. 그래도 강의 하는데 있어서 파트가 나눠져 있다 보니까 시간 배분에 있어서 어려운 부분도 있지만 그래도 대체적으로 잘 챙겨주시고 서로 간의 소통 하는 데는 어려움이 없었어요. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 B1은 눈높이강사가 대부분 나이가 어리지만 문화 차이는 못 느꼈고 북한학 전공자들이 많아서 교감이 많은 되는 것이 좋았다.

눈높이 강사들이 다 나보다는 어린 친구들이잖아. 문화차이는 못 느꼈고. 그냥 즐거웠어. 내가 일반인이었다면 그런 기회를 만들 수가 없는거잖아. 젊은 한국 친구들과하고 이야기를. 그런데 교육원에서는 그게 된거지. 강의 이야기도 하고. 물론 그들은 강의 내용에 대해 많이 물어보고 하니까. 거기다 좋았던 게 북한학 전공한 친구들이 많았고. 교감이 많이 돼지. 그런게 나는 좋았어. (연구참여자 B1, 1차)

연구참여자 B2는 합심이라는 북한 말을 예로 들면서 ‘찾아가는학교통일교육’의 협업 경험은 합심에 가깝다고 생각한다.

합심. 우리는 맨날 둘이서 뭔가 하는 거 할 때. 합심이라해요. 우리가 하는 게 합심하는 거랑 가깝지. (연구참여자 B2, 1차)

연구참여자 B6은 혼자서 강의하는 것보다 같이 하는 것이 더 편하게 생각한다. 탈북강사는 경험을 위주로, 눈높이강사는 이론으로 잘 풀어내 주는 것이 처음부터 좋았다.

저희들은 경험을 바탕으로 하는 거고, 남한 선생님들은 이론으로 이야기 하시잖아요.

잘 풀어 나가시는 게 멋지더라고요. 그런 측면도 있을 것 같고. 좀 같이 가면 편해요. 사실. 혼자서 가서 하는 것 보다는. 저희가 북한 위주로 해주시고, 통일은 통일대로 해주시는 게 처음부터 너무 좋았어요. (연구참여자 B6, 1차)

1.2. 협력하는 한 몸

1.2.1. 시너지 효과

연구참여자 A그룹과 B그룹은 각자 잘 할 수 있는 분야의 수업을 협업하면서 시너지 효과(synergy effect)를 경험하였다. 시너지란 분산 상태에 있는 집단이나 개인이 서로 적응하여 통합되어 가는 과정 혹은 동반상승을 의미하며, 전체의 효과에 도움을 주는 각 기능과 역할이 공동작용하여 발휘되는 기대이상의 효과를 뜻한다(이은주, 2018).

연구참여자 A4는 통일교육원에서 눈높이강사와 탈북강사를 같이 보내는 이유가 서로 잘 할 수 있는 부분을 잘하고 부족한 부분은 보완하기 위해서라고 생각한다.

북한강사님들은 통일을 잘 모를 수 있으니, 남한강사와 같이 보내는 거죠. 통일교육원 의도가. 서로 잘 할 수 있는 부분은 잘하고, 부족한 부분은 보완하기 위해서 아닐까. (연구참여자 A4, 1차)

또한 연구참여자 A4는 눈높이강사나 탈북강사가 혼자서 통일교육을 단독으로 하기에는 부족하다고 생각한다. 수업을 듣는 학생들의 입장에서 북한이탈주민을 만나는 것만으로도 새로운 경험이고, 상징성 차원에서 탈북강사가 같이 가는 것을 좋다고 여긴다.

눈높이선생님도 그렇고, 탈북선생님도 그렇고. 혼자 단독으로 강의하기에는 통일교육이 부족하다 싶어요. 왜냐면 눈높이강사 선생님은 지식은 있지만, 결국 아이들의 호기심 대상은 북한이탈주민이란 말이에요. 북한이탈주민을 만나는 것만으로도 그 아이들에게는 새로운 경험이어서 상징성 부분에서는 북한이탈주민 선생님이 괜찮은 것 같아요. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 A3은 탈북강사와 같이 해서 학생들이 북한에 대해 조금 더 밝게 받아들이는 것을 장점으로 생각한다. 짧은 시간이지만 학생들이 평소 접했던 부정적인 이야기가 아닌 생생한 이야기를 들려줌으로써 인식 변화가 빨리 일어나는 효과가 있다고 생각한다.

같이 했었을 때, 학생들이 북한에 대해 조금 더 밝게 받아들이는거. 너무 언론이나 부모님이나 할아버지 할머니로부터 들었던 북한에 대한 좋지 않은 이야기 보다는 색다른 이야기를 생생하게 들을 수 있으니까. 그런 단시간 내에 들려줌으로써 인식 변화가 좀 빨리 일어나는 효과가 있고. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A5는 남북한 강사가 서로 보완해 주는 것이 좋았다. 더 잘할 수 있는 것을 각자 하는 방식이라고 여긴다. 실제로 탈북강사가 늦었을 때 자신이 먼저 강의를 하기도 했다.

좋은 점은 서로 보완해주는 거. 이분들이 더 잘할 수 있는 것도 있고, 저희가 더 잘할 수 있는 것을 각자 하는거죠. 학교에 문자 보내는거나. 교구재 챙기는거나. (중략) 또 2명이 가니까. 어떨 때는 북한 선생님이 늦으실 때가 아주 가끔 있는데. 그럴 때는 제가 먼저 하기도 했어요. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 B2도 남북한 강사가 각자 처한 환경에서 더 잘 할 수 있는 것을 하면서 시너지효과를 낸다고 생각한다. 통일교육이 북한에 대한 잘못된 이해를 고쳐주는 역할도 필요한데, 탈북강사의 실제 사례를 통하여 신뢰를 줄 수 있다고 여긴다.

북한 사람이 하는 걸 남한 사람이 못하거나 남한 사람이 하는 걸 북한 사람이 못 한 다기보다는, 내가 처한 환경에서 각자 더 잘 할 수 있는, 각자의 위치와 환경에서 서로의 그 약점, 강점들이 서로가 합쳐지면서 더 좋은 시너지를 낼 수 있었다는 점. 그리고 특히 이런 과정에서 남한과 북한 사람들이지 서로 공통영역이 동일이라는 통일교육이라는 점에서, 말하자면 통일을 생각하는 남한 선생님들 그리고 또 그걸 위해서 풀어나가는 과정에 북한사람들의 입장과 그리고 그 환경에서 북한 사람들 할 수 있는 노력, 영향력 이런 것들이 같이 합쳐지면서 좀 더 좋은 효과가 나지 않는가. 실제로

말하면 이제 통일 교육이란 현상이 북한에 대해서 잘못 이해를 하고 북한에 대해서 잘못 인식했던 것들에 대해서 현실을 정확히 알려줌으로써 우리가 가졌던 부정적 인식을 다시 재정립하는 수용 과정에 북한에서 살았던 사람들의 실제 생활을 통해서 사람들에게 신뢰를 줄 수 있는 그런 증언과 함께 그런 강의를 해서 학생들한테 더 좋았던 거 같고. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B3은 탈북강사 혼자서 북한에 대해 이야기하는 것보다 통일에 대해 많이 공부한 눈높이강사가 통일의 필요성을 강의하는 것이 더 균형적이고 좋다고 생각한다.

혼자 다니는 것보다 참 의미 있거든. 너무도. 제가 혼자 나가서 북한에 대해 떠들면 뭐 할꺼예요. 통일의 필요성에 대해서 선생님들이 하는게 낫죠. 그냥 대학 졸업한 분들은 소수잖아요. 다 대학원 다니거나 이런 쪽으로 뭔가 다들 하는 분들이어서 아는 것도 많고. 균형적인 강의를 되고. (남한)선생님들 그런 부분은 너무 좋죠. (연구참여자 B3, 1차)

연구참여자 B4는 남북한 강사 각각의 전문성으로 학생들에게 특별한 경험을 주고 있다고 생각한다.

각각의 전문성이 있잖아요. 눈높이 선생님들은 통일에 전문성을 갖고 있어서 전문적인 지식을 전달하고. 또 북한에 대한 지식은 북한 사람이, 북한에서 왔다는 사실만으로도 애들이 받아들이는 정도가 너무 생동하게, 생동감 있게 받아들이니까 아이들은 강의받고 나면... 진짜 그런 강의는 없을 거라고 생각을 해요. 혼자서 이것저것 다 받기보다는. (연구참여자 B4, 1차)

연구참여자 B5도 듣는 학생 입장에서 북한 이야기는 탈북강사가, 통일 이야기는 눈높이강사가 하는 것이 거부감이 적고 더 공감대가 쉽게 형성되며 자연스럽게 받아들일 수 있다고 생각한다.

내가 느끼기엔 참신하고 좋고 이런 걸 떠나서, 어쨌든 남북한이 하나가 돼야 하니까. 통일에 대해 얘기하려면 북한을 얘기해야 하잖아요. 물론 남한 강사들이 얘기할 수도 있어요. 근데 듣는 사람 입장에서선 '니가 북한도 안 갔다 와서 북한에 대해 어떻게 알고 얘기를 하나' 그런 거부감을 느낄 수도 있을 것 같고. 반대로 젊은 친구들 입장에

선 북한이 못 살고 힘들게 사는데 우리가 통일이 되면 우리도 못 살고 어렵고 힘들 거 아니냐, 지금 좋은데 왜 그러냐고 이런 식으로 갈 수 있단 말이에요. 근데 내가 가서 통일에 대해 열심히 떠들면, 북한에서 왔으니까 그런 얘길 하겠지, 거부감 가질 수 있고. 근데 한국 분이 나가서 통일에 대해 얘기하면 공감대가.. 나는 북한 얘기를 하고 한국 사람은 통일을 얘기하고 받아들이는 사람 입장에서선 자연스럽게 받아들이는 게 있지 않을까. (연구참여자 B5, 1차)

연구참여자 B6은 다른 B그룹 연구참여자와는 다른 관점에서 탈북강사의 편견을 보완하는 눈높이강사의 역할에 대하여 설명하였다. 북한에는 이동의 자유가 없기 때문에 자기가 산 곳과 경험한 것밖에 모르는 편견을 눈높이강사가 보다 객관적으로 보고 있다는 생각에서였다.

남한강사 같이 하는 데서 좋았던 거는. 이제 우리가 탈북민은 북한에서 살던 사람이고 북한을 누구보다 잘 아는 거 같지만 사실 잘 몰라요. 이동의 자유가 없기 때문에 내가 본 거밖에 산 곳 밖에 모르기 때문에 편견이 있어요. 내가 봤던 거에만 집중을 하고 있는 좀 그런 편견이 있죠. 남한 선생님들은 대부분 통일교육원에서 북한 문제에 대해서 많이 생각하시더라고요. 정치 경제 문화 다 편견이 없이 그냥 성의 있게 보시더라고요. (연구참여자 B6, 2차)

1.2.2. 경계 허물며 돕기

연구참여자 A1은 다른 단체의 통일교육 수업에서는 남북한 강사의 경계를 허물고 진행한다. 탈북강사들은 북한 출신이 밝혀지면 학생들이 색안경을 끼고 바라보지 않을까 걱정을 하는데, 연구참여자 A1은 그러한 생각을 깨줘야 된다고 생각한다. 탈북강사가 우리사회에서 충분히 할 수 있는 역할을 일깨워주고, 통일이해 강의도 할 수 있게 해야 한다고 생각한다.

나는 지자체라든가 지금 평화단체에서 하는 거는 (경계를) 허물고 해요. 그냥 들어오시라. 그리고 사실 북한 강사님들이 그런거 무서워 하세요. 실제로 자기들이 이걸 하면서 북한출신이라는거 얘기하면서 색안경을 끼고 보지 않을까. 나는 그러한 자신감이 결여된 거를 깨줘야 된다고 생각하거든. 이분들도 충분히 우리 사회에서 역할 할 수 있고. 나는 이 구조 자체가 남한 강사들은 북한이해 교육 할 수 있다고 판단할 수 있

는 능력 있는 강사, 반면 북한 강사들은 북한이해 밖에 못 하는 강사하라고 암묵적으로 만들고 있다고 생각해. 난 그거부터 바뀌야 한다고 생각해. 경계를 허물어야한다. (연구참여자 A1, 1차)

연구참여자 A2는 어느날 목이 아파서 탈북강사에게 게임 진행을 부탁했는데, 될 수 있어서 편했을 뿐만 아니라 본인이 평소에 하지 않은 색다른 방법으로 설명을 하는 것을 본 경험도 좋았다.

연속 두시간 수업해서 너무 목이 아픈거야. 그래서 선생님 제가 목이 안 좋아서 그런데 선생님이 게임 한번 진행해 보시겠어요 했더니, 하는 방법을 알잖아. 그래서 해주시겠다. 그래서 내 강의만 딱 하고 나는 뒤에서 쉬었어. 근데 선생님이 게임 진행해주시니까 우선 내가 너무 편하고. 설명만 해주시고 진행은 같이 했는데. 내가 평상시 하지 않은 다른 색다른 방법으로 설명 하시니까 그것도 너무 좋던데? (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 B5는 연구참여자 A2의 부탁으로 게임설명을 아이들이 이해하기 쉽게 새로운 방식으로 했다.

게임 설명 내가 했거든요. 하면서 내가 뭘 얘기했냐면, “여러분, 여행 갈 때 필수인 게 뭐죠?” 그러니까 애들이 “기차표”. 여기에 게임을 보면 기차표 석 장을 산다, 유라시아 카드를 내가 기차표로 표현을 했거든. 기차표 석 장. 지루하니까. 가다가 우리 간식 같은 거 사다 먹어야 되니까, 여기 카드 두 장씩 받는 뭐 그거 뭐야, 액션 카드. 액션 카드 두 장, 이렇게 하면서 내가 설명을 했거든. 기차표를 석 장을 뺐으면 거기에 역전에 들렀다 가야 될까, 지나가야 될까? 애들이, “오, 기차표를 뺐으니까 당연히 거기 들렀다 가야지.” 그러니까 여기 무조건 들러야 된다. 이런 식으로 해가지고 막 설명을 했어요. 설명을 하니까 이 선생님이 듣더니 “선생님, 설명이 진짜 좋네요. 게임 설명 어떻게 그렇게 쉽게 하세요!” 내가 평소에 생각했거든. (연구참여자 B5, 2차)

연구참여자 A6은 경력있는 탈북강사가 자신을 더 많이 도와주고 있다고 생각한다. 탈북강사가 자신의 강의를 뒤에서 듣고 끝나고 강의 기법이나 내용 흐름에 대한 피드백을 주었다. 덕분에 남북한 강사가 같이 일을 하고 있다는 것을 많이 느꼈다.

경력 있는 북한 선생님들이 저를 더 많이 도와주고 계시죠. 뒤에서 강의를 열심히 들어주고 끝나고 나중에 제 강의 피드백을 해 주세요. 제 강의 모니터링을 해 주시는 거예요. 예를 들면 강의가 끝나고 나서 이럴 때는 목소리를 좀 더 낮게 말하는 게 효과적이다 또는 피피티 사진이 이랬는데 다른 걸 봤더니 이렇게 넘어가는 게 보기 좋았다. 아니면 학생들이 이렇게 질문했을 때 곤란하면 나한테 넘겨라라는 식으로 도와주셨거든요. 저는 그 부분에 있어서 우리가 같이 일을 하고 있구나라는 걸 많이 느꼈어요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 B3은 전국으로 다니면서 구경하고 경험하는 것도 좋았고, 젊은 눈높이강사들에게 배우는 게 많았다. 남북한 강사 두 사람이 서로 마음을 맞춰서 하는 것을 중요하게 여긴다. 서로 거리감 없이 이야기를 나누다보면 잘 어울리게 된다.

전국으로 다니면서 좋은 것을 구경하고 경험하고. 역사도 그(북) 쪽에서 배운 게 틀렸잖아요. 지역마다 다니면서 많이 알아갔고. 더붙어서 젊은 눈높이 강사분들과 같이 다니다보니까 배우는 게 많았고. 기억에 남고. 지금까지도 좋죠. 두 사람이 서로 마음 맞춰서. 그 사람과 마음을 못 맞추면 나는 통일교육을 다닐 이유가 없다고 생각하거든요. (중략) 그 중에서 조금 불편한 분들, 거리가 좀 있는 분들도 계셨지만. 스스로가 간격 없이 이야기를 나누다 보니까 잘 어울리고. 저는 선생님들 한분한분 다 괜찮죠. (연구참여자 b3, 1차)

연구참여자 B4는 남한사회에 대한 정보를 눈높이강사를 통해서 얻었다. 눈높이강사는 탈북강사를 통해서 책에서 배웠던 북한에 대한 이야기를 실제로 물어볼 수 있는 대화를 경험하면서 서로 도움받는 것이라고 생각한다.

우리는 또 남한 사회에 대해서 그 눈높이 강사들에서 정보를 얻고, 그분들은 또, 눈높이 강사들은 또 북한과 통일에 대한 연구, 정치외교학, 국제 정치학 그런 걸 연구하는 사람들이니까 북한에 대해서 생생한 얘기를 들어볼 수 있는 기회가 있잖아요. 자기가 책으로 배웠던 거랑. “실제 이런가요?” 뭐 이렇게 물어보기도 하고. 그러니까 자연히 대화가 길어지게 되고. 그리고 우리가 뭐 못하는 게 있으면 “선생님, 그거 이렇게 했으면 돼요.” 그러니까 서로서로 도움받는 거지. (연구참여자 B4, 1차)

1.2.3. 동감과 반감의 공존

연구참여자 A1은 강사들끼리 강의 시간을 사용하는 것에 대하여 영역 싸움하는 것이라고 생각한다. 시간에 맞추어서 자기가 준비해온 강의 내용을 과감히 줄일 수 있는 강사가 잘 하는 것이라고 여긴다. 그래서 강의 시간 때문에 탈북 강사와 싸우고 싶은 생각이 없다.

영역 싸움 하는거지. 시간은 충분히 있는데, 자기가 25분 준비해왔어요. 초과돼. 그러면 자기가 준비한 말을 빼야 되잖아. 말이 빨라지고. 그런걸 못 참는 거죠. 제가 생각하는 교육은 내가 100% 준비했다고 해서 다 하는 게 좋은게 아니거든. 다 한다고 해서 학습자들이 싫어하거든. 내가 100을 갖고 왔으면 버릴 수 있을만한 용기가 필요하다는 얘기를 해요 저는. 내가 강의 준비를 대학에서 할 때도 마찬가지야. 강의할 때도 준비한 걸 다 안하면 되게 아깝거든요. 근데 그거를 내가 어느 거를 버릴 수 있느냐를 따져서 머릿속에서 이걸 버리고 나서도 강의를 마칠 수 있다. 그게 강사로서 잘 하는 거지. 그런 마인드를 갖고 있다보니까 빠지면 순간적으로 머리가 도는거지. 여러가지 강의 내용 중에 시간별로 체크하고 있다가 이것만 하면 되겠다 클릭 해서 이걸로 열고 그런거지. 그리고 저는 강의하면서 그 시간 때문에 싸우고 싶은 생각은 없어요. (연구참여자 A1, 1차)

연구참여자 A4는 탈북강사가 자기 일을 잘 해줬으면 좋겠다고 바란다. 어떤 탈북강사는 본인 강의만 마치고 중간에 간 경우도 있었는데, 그런 나태한 모습을 보는 학생들은 둘이 와도 결국 따로 한다는 인상을 줄 것이 걱정되었다. 같이 협업해서 좋은 강의를 만들어 내는 것이 학생들에게 좋은 효과를 준다고 생각한다.

내가 탈북강사가 자기 일을 잘해줬으면 좋겠다고 바라는 부분 한편에는 사실 탈북강사가 중간에 가고 나태한 모습을 학생들에게 보이는 건. 둘이 와도 결국 따로 하는구나에 대한 느낌을 줄까봐 걱정이 있는거 같아요. 근데 생각해보면 나도 같이 협업해서 좋은 강의 만들어 내는게 아이들에게 주는 좋은 효과가 있다는 거죠. 아, 저 두 분 같이 강의도 잘 하시고 놀이도 같이 알려주고 같이 들으니깐 너무 좋다 그런. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 A5는 탈북강사가 먼저 강의하는 것을 듣고 자신이 준비한 강의 내용과 겹치는 것은 조정해서 게임 시간을 오래하거나 탄력적으로 운영을 한다.

탈북강사가 통일 관련 이야기를 안 할 수 있는데, 하는 분들이 있다고 생각한다.

보통 북한강사님들이 먼저 하시니까. 먼저 하는 것을 듣고 이어서 하는데. 제가 하는 부분과 겹치는 거. 다 하시면 나 어떻게 해야하지? 좀 잘라야 하나? 게임을 하는 시간을 늘려야 하나? 통일 관련된 이야기를 안 할 수도 있는데, 꼭하시는 분들이 있더라고요. 그럴 때는 제가 할 이야기를 줄여서 하거나, 게임을 오래하거나 하죠. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 A6은 탈북강사가 자신의 강의 태도나 기술적인 부분을 지적해 준 것이 좋았다. 또한 중학교 2학년 남학생 수업 중에 통제가 안 될 때 탈북강사가 나서서 해결해주고 유연하게 대처해주는 경험이 좋았다.

그런 건 되게 좋은 거 같아요. 저는 내용에 대한 지적보다는 태도에 대한 지적을 해주셨어요. 말이 너무 빠르다. 천천히 하라. 그런거랑 아이들한테는 한번에 짹 하는게 훨씬 좋다. 그리고 중학교 2학년 남자아이들이 통제가 제가 안 될 때가 있는데, 남자 탈북 강사님이 한번에 해결해주셨어요. 너무 시끄럽다고. 정말 유연하게 대처해주세요. 저는 아무말도 못하고 가만히 있었는데, 해주셨어요. 북한 말로 한마디 딱 하니깐 아이들이 아무말도 안하더라고요. (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 B5는 눈높이강사와 합쳐지고 하나되는 데에 거리감을 느낄 때가 있었다. 남북한이 통일해서 잘 살자고 이야기하는 통일교육 강사이지만, 연찬반 등 강사 모임 때는 함께 섞이지 않고 따로 모이는 것이 안타깝다. 단합이 안되고 서로 괴리감이 있는 모습을 보면서 통일이 힘들긴 힘들겠다고 느꼈다. 통일이 되어도 남북한 사람들이 끼리끼리 놀면 의미가 없다고 생각한다.

우리가 합쳐지고 하나가 되는 건 아직도 거리감이 있구나 느낄 때는 있어요. 우리가 통일 강사잖아요. 분명히 남북한이 합쳐 잘 살고 통일을 이루자고 맨날 얘기하는 강사들이에요. 근데 연찬반 모인다든가 하면서 모임 때 보면 따로 놀더라고. 탈북강사는 탈북강사대로 눈높이강사는 눈높이강사대로. 식당에서 밥 먹을 때도 따로 앉아 있고, 끝나고 밖에서 식사를 한다거나 노래방 가서 놀아도 따로 놀고. 강의를 함께 다니는 건 눈높이 강사와 탈북강사인데, 딱 모이면 눈높이 강사, 탈북강사가 갈리더라. 그런 걸 보면서 통일이 참 힘들구나, 통일을 하자고 외치고 다니는 강사들끼리도 단합이 안되고 괴리감이 있으니까. 통일이 힘들긴 힘들구나 하는 걸 많이 느껴요. 물론 친한 사

람들이 있으니까 그런 것도 있지만 함께 이동할 때도 보면 남한강사는 남한강사끼리, 탈북강사는 탈북강사끼리 앉죠. 세대 간 차이도 있겠지만, 그것보단 아직도 남한 사람, 북한 사람 이런 게 있는가 봐요. 우리끼리 그런 얘기할 때 있어요. 솔직한 말로, 통일 되도 이러면 어찌지? 통일돼도 남한사람은 남한사람끼리 놓고 북한사람은 북한사람끼리 놓면 뭘 의미가 있냐 하고. (연구참여자 B5, 1차)

또한 연구참여자 B5는 탈북강사든 눈높이강사든 마음 속에 사명감이 없으면 할 수 없는 일이라고 생각한다. 그런데 서로 뿔뿔이가 되어 있는 것은 잘못된 것이며, 함께하는 게 있어야 한다고 생각한다.

솔직한 말로, 같이 강의도 하고 같은 뜻이 있어서 모인 사람들이잖아요. 통일이라는. 이 강의를 한다고 해서 집 사고 차 사고 잘 먹고 잘사는 일도 아니에요. 내 마음속에 뭔가가 있지 않으면 할 수 없는 일이야 이것도. 그렇잖아요. 돈을 많이 주는 것도 아니에요. 가서 한 시간을 하든 두 시간을 하든 하루 다 먹잖아요. 정말 마음속에 통일을 위해 몸 한 번 불사르고 뭐인가 나서서 해봐야겠다, 이런 사명감이 없으면 할 수가 없는 일이거든요. 탈북 강사도 그렇고 눈높이 강사도 그렇고. 그런 사람들이 모여서 뭐인가 하는 조직인데, 서로가 뿔뿔이가 돼 있으면, 이것도 조금 잘못된 것 아닌가. 함께하는 게 있어야죠. (연구참여자 B5, 1차)

연구참여자 B7은 차가 없는 눈높이강사들에게 이동을 어떻게 하는지 먼저 물어보거나 강의 중간에 자신의 강의 내용을 언급하면서 진행하는 경우가 고마웠다. 자신의 강의를 잘 들었다는 것을 확인할 수 있었기 때문이다.

혹시 차 없는 쌤들에게는 제가 물어보거나. 이런 게 되게 고마웠어요. 그리고 강의 중간중간 눈높이 쌤이 하면서 제 강의를 앞에서 했던 거를 언급하면서 진행하는 쌤들이 있어요. 그런 것들이 되게 고마운 부분이지. 앞에 쌤이 뭐라고 했지, 이런 거 강의했잖아라고 말하는거. 그게 제 강의를 잘 들었다는 거잖아. (연구참여자 B7, 1차)

1.3. 긴장과 갈등

1.3.1. 차이를 경험함

연구참여자 A4는 탈북강사와 소통방법과 의식구조가 남한사람들과는 조금 다

르다고 생각한다.

좀 확실히 소통방법 이게 머릿속 의식구조가 다른 거 같긴 해요. 그게 뭐가 달라요라고 말은 못 하겠는데 내가 선생님한테 하는 것만큼 100% 전달하고 소화가 안 되는 건 있는 거 같아. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5는 친구관계에 대한 접근 방식이 다르다고 생각한다. 교육원에서 교육받을 때에 탈북강사들은 일단 마시고 노는 방식이었지만, 남한 강사들은 그런 분위기를 좋아하지 않았다.

확실히 조금 남한 친구들이 오히려 좀 더 대학생들이라. 쉽게 더 접근을 못하더라고요. 서로 접근하는 방식이 달라요. 북한 분들은 이제 일단 마시고 놀고에 가까웠다면. 오히려 남한 친구들이 교회의 영향인지. 그런 분위기를 더 안 좋아하는. 그런 데서 조금 안 맞았어요. 그래서 이쪽으로 뭉치는 게 없지 않아 있었어요. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 A5는 탈북강사가 더 적극적이고 더 부지런하게 강의 준비 등을 한다고 생각한다. 이유는 이곳이 타향이고 직업이기 때문에 더 충실하게 하려고 하기 때문이다.

조금 더 적극적이신거 같아요. 어떤 걸 하더라도 강의 준비 하는거나 이런 걸 하더라도 좀 더 나서서 더 하시려는. 좀 더 부지런히 더 하시려는 태도. 여기가 타향이잖아요. 이것도 새로운 직업인데. 직업에 대해서 조금 더 충실하게 하려는 거 같아요. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 A6은 남북한 주민들의 표현 방식의 차이를 경험하였다. 남한 주민은 에둘러서 말하는 반면, 탈북 강사들은 직접적으로 썬 어조로 말하기 때문에 강렬한 느낌으로 받아들였다.

남한사회에서는 에둘러서 말하잖아요. 그게 비즈니스적인 표현이고 예의라고 생각하니까. 그런데 북한이탈주민 같은 경우 직접적이게 그리고 어조가 썬니까 강렬한 느낌으로 다가오잖아요. (연구참여자 A6, 2차)

또한 연구참여자 A6은 사회에 적응을 하지 않아도 되고 다른 사람들의 시선에 관심두지 않는 자신과 달리 탈북강사들은 이방인이라는 정체성으로 주변의 시선을 많이 신경쓰는 것처럼 보였다.

저는 적응을 하지 않아도 되는 사람 있잖아요. 그래서 이 사회가 어떻게 나를 보는지, 다른 사람들이 어떤 방식으로 나를 바라보는지 관심두지 않았거든요. 하지만 그 분들은 이방인 그리고 아직 나는 북한 사람이라는 생각을 가지고 있기 때문에 주변에 많이 신경 쓰는 것처럼 보였어요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 B3도 남북한의 표현 방식 차이에 대하여 말하였다. 남한 주민들이 에둘러서 말하는 것이 익숙하지 않았고, 도움이 안 되면 사람을 버리는 것이 충격적이었다.

여기는 막 에둘러서. 쉽게 이야기하면 여우같이. 근데 저희는 그런게 익숙하지 않았고, 우리는 있는 모습 그대로 인간 그 자체를 대하는데, 여기는 아닌 거 같아. 그리고 사람을 알면 저희는 쉽게 사람을 안 버리거든요. 쉽게 안 버리고, 막 좋았다 이런 것도 없이 주욱 그냥. 그런데 여기는 자기한테 도움이 안 되면. (중략) 그런 거랑 좀 충격이 있었어요. 그리고 우리는 자식이 막 원하면 아낌없이 다 주거든요. 그런데 여기는 아니잖아. 부모와 자식 간에도 돈거래가 확실하고. 그런거. 저희는 아니예요. 자식이 힘들어하면 다 줘요. 여기도 어떤 집은 그러기도 하던데. (연구참여자 B3, 1차)

연구참여자 B3은 남한 주민들이 부모와 자식 관계에서도 개인주의가 있고 구별하는 것이 처음에는 이해가 안 되었다. 그런데 살고 보니까 이해가 되었다.

개인주의라는 게 남한은 너무 철저한데, 부모관계에서도 그런 사람도 있더라고요. 자식과 부모를 구별해서. 그런거 처음 봤을 때 피도 눈물도 없는 사람으로 보이고. 진짜 그렇게까지 해야되나 싶은게. 이해가 안 되었었죠. 사실은. 그런데 살고 보니까 그럴 수 있구나. (연구참여자 B3, 1차)

연구참여자 B2는 열정적인 북한 사람들과 달리 남한 사람들은 친절하고 말투도 부드럽고 상냥하다고 생각한다. 마음이 따뜻한 사람들이 많아서 인상이 좋았

다.

북한 사람들은 그냥 열정적이예요. 북한 사람들은 이렇게 친절하고 그러지는 않아요. 그냥 그 때는 친절하다 아니다가 아니고, 낯선 곳이기 때문에 원래 그냥 이 세상은 이런 건가보다 했는데, 한국 사람들은 사람들 대해주면 표면적으로 뭐라 그럴까요? 굉장히 부드럽고 말투로 부드럽고 상냥하고 말투가 이빠요. 세상에 이렇게 좋은 사람들이 사는 곳인가. 굉장히 마음이 따뜻했어요. 그리고 한마디로 말하면 인상이 좋았죠. (연구참여자 B2, 2차)

1.3.2. 긴장과 조심

연구참여자 A2는 탈북강사들이 센 말투 때문에 자신에게 화를 내는 건지 몰라서 긴장이 되었다. 하지만 시간이 지나면서 적응이 되었다.

(북한 분들이) 말이 좀 세잖아. 이 사람이 목소리를 높여서 이야기하는 건데, 이게 나한테 화를 내는건지, 좋은 말을 하는건지. 경상도 말처럼. (웃음) 처음 봤을 때는 긴장이 돼지. 뭔가 조금. 시간이 지나야 적응 되는거 같아. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 A6은 탈북강사와 대화할 때 상처주는 질문을 하게 될까봐 조심한다. 탈북강사들에게 예민한 가족 이야기는 전혀 꺼내지 않으며 조심한다.

대화 도중에 질문을 던질 때 혹시나 상처를 드릴까봐 말을 골라 하고 있어요. 예를 들면 가족 얘기는 전혀 꺼내지 않아요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 A4는 여성 탈북강사들에게 민감한 부분은 긴장해서 먼저 물어보지 않는다. 어설픈게 알고 있거나 자신이 경험하지 않은 부분이기 때문이다.

내가 어설픈게 알고 있으니깐. 내가 경험하지도 않은 부분에 대해서 그들에게 민감한 부분이 될 수 있잖아요. 나는 그게 민감하다고 생각해. 여자 선생님들이 예민한 부분은 아이 그런 거. 중국에서의 경험. 그런건 긴장이 돼죠. 먼저 안 물어봐요. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5는 탈북강사와도 동등한 사람 대 사람으로 대하고 있다. 남한 주민의 우월함으로 북한 주민들을 열등하게 보면 대화가 통하지 않는다고 생각한다.

기본적으로 그냥 사람을 대할 때 그러겠지만. 사람 대 사람으로. 나는 잘 사는 사람이고 너는 사회주의고 못 사는 사람이라고 대하면 시작점부터 다르기 때문에 대화가 통하지 않고. 그렇다면 그렇게 느끼지 않을까. 자기가 당연히 대화하기 싫어지고. 그래서 그런거 조심 해야 되지 않을까? (연구참여자 A5, 2차)

또한 연구참여자 A5는 간혹 자기주장을 강하게 하는 분들이 큰 소리를 낼 때 약간 위축되는 느낌을 받았다.

간혹 자기 주장이 강한 분들이 있어서. 그런 분들이 그런 주장을 할 때마다 소리를 크게 내시니까. 그러면 약간 위축되는 것들도 있더라고요. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 A6은 수업 전에 학교 담당 교사와 먼저 갖는 티타임 때 교사가 탈북강사에게 탈북 이야기를 묻는 것이 불안했다. 탈북강사가 담담하게 말하는 것도 가시방석처럼 느껴졌다. 학생들이 질문하는 것과는 다르게 성인인 교사가 물어보는 것에 상처를 더 쉽게 받을 수 있기 때문이다. 그래서 연구참여자 A6은 평소에도 탈북 이야기는 잘 묻지 않는다.

수업 전에 학교 선생님과 차 마시면서 이야기할 때 있잖아요. 그 때 북한 선생님은 너무 담담하게 말씀하시는데, 듣는 제가 가시방석인거예요. 왜냐면 그 흥미가 있는 거는 감사한데, 질문을 흥미가 앞서서 잘못 해주실까봐. 애들이 말하는 거랑 어른이 말하는 거는 상처가 다르잖아요. 그래가지고 저는 탈북하신 이야기도 묻는 거 자체가 조심스럽더라고요. (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 A6은 탈북강사가 만든 PPT강의안이 세련되지 못하고 폰트가 잘 안맞는 등의 아쉬움이 있지만, 함부로 먼저 이야기를 안 한다. 왜냐하면 PPT 편집이 탈북강사들은 처음 하는 것일 수도 있고 배제하는 느낌을 줄 수 있을까봐 먼저 말을 하지 않는다.

폰트 안 맞고 디자인이 뒤죽박죽이고 그런게 좀 아쉽죠. (중략) 근데 제가 그런 피피티의 기술적인 부분을 건드리지 못하는 거는. 그 분들은 처음 사용하는 걸 수 있잖아요. 저희 어머니는 못하거든요. 그런거는 제가 남한에서 교육과정 거치면서 학습했던 거지. 그분들에게는 별도의 테크닉이란 말이에요. 제가 그런거 하면 너무. 기존 원주민이 이탈주민을 배제하는 느낌을 받으실까봐 그런 것도 있고. 제가 그분들에게 이렇게 했으면 좋겠어요 라고 말 못하는 거는. 사회경험이 다르니까. 제가 함부로 말 못하겠더라고요. (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 B5는 눈높이강사와의 만남이 낯설지는 않지만 조심스럽다. 본인은 나이 많은 남성인데, 눈높이강사는 젊은 여성이 많기 때문에 대한민국 사회에서 말 한마디가 조심스럽다. 북한에는 성희롱이라는 용어 자체가 없을만큼 야한 농담을 많이 하는데, 남한에서 실수할까봐 아예 농담을 안 하려고 한다.

눈높이 강사님들 만나면서 솔직히 낯설지는 않았는데 조금 조심스러웠던 건 있었어요. 젊은 여자 강사님들이 많잖아요. 나는 나이가 많고 남자예요. 이 사람들한테 말 한마디 잘못하면. 대한민국이 특히 그런 거 있잖아요. 성희롱. 북한 사람들끼리 만나면 성희롱 용어 자체가 없어요. 야한 농담, 북한엔 쌍소리라고 하는데 그게 일상이예요. 얘기하다 보면 생활 속에서 툭툭 튀어나와. 그래서 실수할까 봐 엄청 조심을 했어요. 눈높이 강사님들과는 아예 농담을 안 하려고 해요. 탈북자들이 모이면 내가 진짜 재미난 사람이라고 하거든요. 근데 눈높이강사님들 만나면 농담 자체를 안 해요. 조심스러운 건 있는데 불편했다거나 하는 건 없어요. 다 젊은 선생님이라 나하고는 거리감이 좀 있었지 솔직히. 뭘 얘기를 해도 잘 안 통하잖아요. 남자 선생님들하고는 괜찮은데 여자 선생님들하고는. 그 사람들이 보면 할아버진데. (연구참여자 B5, 1차)

1.2.3. 갈등의 축적

연구참여자 A2는 학교와 사전 연락하는 역할을 탈북강사도 충분히 할 수 있다고 생각한다. 실제로 탈북강사가 통일교육원 외 다른 기관이나 단체에서 진행하는 강의는 스스로 연락하기 때문이다. 연구참여자 A2는 탈북강사 몇 명에게 말했더니, 본인들도 충분히 할 수 있다고 하였다.

전화하는데 전혀 문제 없으시다고. 교육원 강의 빼고 개인 강의는 다 혼자서 컨택하

서. 충분히 할 수 있는 부분인데, 교육원에서 계속 우리를 시키는거야. 우리가 불만도 안 하고 잡음이 훨씬 없으니까 시키는거 같은데. 충분히 할 수 있는 문젠데. 내가 몇 분 선생님한테 말씀 드렸어. 그니까 충분히 할 수 있다고 하시더라고. 못할 게 뭐가 있나. (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 B2는 눈높이강사가 일방적으로 자신의 강의시간을 적게 선택하라고 하는 말을 많이 듣는다. 싸우기 싫어서 25분 한다고 이야기하고 더 길어질 수 있다고 하면, 눈높이강사는 난감한 표정을 짓는다. 어떤 눈높이강사는 그냥 하는대로 시간을 사용하라고 하기도 하는데, 그렇지 않은 눈높이강사와 갈등을 빚고 있다.

근데 15분이니 20분이니 선택하라고 하는 말을 많이 들어요. 싸우기 싫어서 그냥 알았어요. 25분. 혹시 오버될 수도 있어요 그러면 난감한 표정을 해. 어떤 사람들은 그냥 하시는 데까지 하세요 이러는데. (연구참여자 B2, 1차)

연구참여자 B5는 탈북강사에게 배정된 강의시간 20분은 너무 짧다고 생각한다. 나아가 어떤 눈높이강사는 자신이 어찌다가 20분 넘게 강의를 하면 다음에 만날 때 시간을 지켜달라고 이야기를 한다.

수업 시간이 너무 짧아요. 암만 못해도 한 30분은 해야 되는데 20분이라. 어떤 선생님들은 뭐 20분 좀 넘어가도 이해해주시는 분들 계신데, 다른 어떤 선생님들은 내가 20분 좀 넘게 이야기를 했잖아요? 그럼 다음번에 만났을 때 꼭 얘기를 해요. “선생님, 오늘은 게임을 열만큼 해야 되기 때문에 20분 좀 지켜주세요” 이렇게 하고 얘기하는 분들도 계세요. (연구참여자 B5, 2차)

연구참여자 B5는 눈높이강사가 짧은 강의 시간에도 북한 이야기를 할 뿐만 아니라, 자신이 했던 북한 이야기와는 상반된 느낌으로 제작된 평양의 발전된 관광 홍보 영상을 틀어서 충격을 받은 적이 있다. 북한 이야기는 탈북강사가 하고, 통일 이야기는 눈높이강사가 주로 하면 되는건데, 거리감이 느껴졌다. 그런 이야기를 눈높이강사에게 직접 했지만, 다음에 또 반복되는 경험이 있었다.

내가 북한 얘길 했는데 눈높이 강사님들도 또 북한 얘기를 하는 분들이 있어요. 북한 인권 얘기만 했으면 좋겠는데. 내가 분명히 북한이 힘들게 살고 있고 내가 다닐 땐 이

렇다는 걸 얘기했는데, 이분이 갑자기 북한 관광공사에서 만든 평양 소개 영상 있잖아요. 그걸 틀어줘서 내가 엄청 쇼크받을 때가 있었거든요. 그걸 틀어주면서 할 땐 이 선생님들이 왜 이러지, 분명 두 명이 왔을 때는 북한 얘기는 북한 선생님이, 통일 얘기는 눈높이 선생님이 하라는 건데. 통일 얘기를 해도 시간이 짧은데, 왜 굳이 저걸 짧은 것도 아니고 긴데 그걸 틀고 그 얘기를 하는 거야. 나는 참 거리감이 느껴진다 할 때가 있었거든요. 그 얘기를 직접 했어요. 그러지 말아 달라고. 근데 다음 번에 또 하더라도요. (연구참여자 B5, 1차)

2. 시간성

2.1. 대화하고 소통하려는 현재

2.1.1. 공감대 형성하는 시간

연구참여자 A5는 타자를 받아들일 준비가 아직 안 된 것 같으며, 사회적 논의나 공감대 형성하는 시간이 필요하다고 보았다. 북한이탈주민을 바라볼 때 사람으로 먼저 보면서 열린 마음이 선행되어야 한다고 생각한다.

사회적 논의나 공감대가 많이 형성되어야 해요. 전혀 그런 작업이 없으니까. 아직 저희는 받아들일 준비가 되어 있는지. 이방, 타인에 대해서 준비가 안 된 것 같아서. 근데 그런 기준 자체를. 상처를 준다는 걸 아예 생각 안 하거든요. 이 사람도 사람이라고 보죠. 북한이탈주민이라고 생각 먼저 하는 게 아니고. 그런 열린 마음부터 선행되어야. 뭔가 하나씩. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 A2는 정기적인 교육을 통해서 강사 역량도 높이고 남북한 강사들이 서로 강의 외에 만나서 친해질 수 있는 기회가 많아지길 바란다.

정기적인 교육을 통해서 강사 역량도 높이고 만나고. 만남의 기회를 많이 마련해주면 좋겠어. 그래야 서로 친해질꺼 아니야. (연구참여자 A2, 1차)

또한 연구참여자 A2는 남북한 강사들 간의 협업도 시간이 지나면 자연스럽게 이루어지는 과정으로 본다. 처음부터 협업을 기대하는 것은 어렵고, 시간이 필

요하다고 생각한다.

협업은 시간이 지나면서 자연스럽게 이루어지는 과정 같아. 처음부터 협업을 기대하는 것도 사실은. (웃음) 협업이 서로의 부족한 부분을 메워주는 부분이 있다고 생각하거든. 서로 좀 알아가는 시간이 필요하지. 이를테면 먼저 북한 이해 강의를 나는 열심히 듣고, 선생님이 혹시 그런 경우는 거의 없지만 틀리게 말했다거나 다르게 생각할 수 있는 여지가 있는 부분은 수업을 시작하면서 그런거 잡아주고 시작하는데. 그런 부분들. (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 B2는 통일 이후를 생각할 때, 서로 마음이 맞고 화합이 이루어져야 한다며 통일교육할 때 있는 그대로 북한의 이야기를 하려고 노력하고 있다. 눈높이강사와의 관계에서도 서로 공감대가 형성되기 위해서는 시간이 필요한 것처럼, 남북한 관계에서도 시간이 필요할 것이라고 보았다.

어차피 통일을 할 거 같으면. 통일 후에도 생각을 해야잖아요. 통일 했다고 끝이 아니잖아요. 통일했다면, 남이든 북이든 서로 마음이 맞고 화합이 이루어져야 하는데. 한쪽이 한쪽에 대해서 완전히 무시하고, 인정하지 않고, 너네는 우리보다 못해 이런 의식을 갖고 있다면. 북한 사람도 거기에 지지 않거든요. 북한 사람들은 사실은 굉장히 자존심이 강한 사람인데. 이렇게 되면 남한 대 북한 이런 이념을 떠나서 인식의 차이 때문에 싸울 확률이 많겠다는 생각이 들어요. 그래서 나는 통일교육 하면서 이런 사람들의 생각을 조금이라도 바꾸고 싶었던 거 같애. 내 생각에는. 난 항상 그런 마음이 많았어요. 최소한 과소하게 평가하지 말고 있는 그대로. 너무 나쁘게 부정적으로 하지 말고. 있는 그대로만 이야기 하자는 게 내 취지였어. 눈높이 분들과도 우리가 공감하려면 시간이 필요하듯이, 남북한도 그러겠죠. (연구참여자 B2, 1차)

2.1.2. 대화하며 소통하는 즐거움

연구참여자 A4는 강사들 간의 대화가 중요하다고 생각한다. 강의에 대해서 대화를 많이하거나 경험을 해본 이들은 서로 예측을 할 수 있기 때문에 재촉하지 않아도 된다. 하지만 그런 것이 없는 강사와 강의를 할 때는 걱정이 되기도 한다.

근데 확실히 강의 같이 할 때도 같이 강의에 대해서 대화를 많이 한 선생님은 강의 운영할 때도 좋죠. 어떻게 하시겠구나 그 선생님이 시간이 이렇게 되더라도 선생님이

시간을 알고 계실테니까. 내가 재촉하지 않아도 되겠지 믿음도 있고. 그런데 그런 거 없이 막 갑자기 강의를 하면서 시간 다 돼 가는데 저 사람이 끝나는데 맞나 싶기도 하고. 대화하는 게 제일 중요한 거 같은데. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5는 소통과 대화가 필요하다고 생각한다. 실제로 접촉하는 지점들이 많이 생겨야 서로에 대한 오해도 풀 수 있다고 본다.

소통하고 대화하는 게 필요한거 같아요. 접촉하는 지점들이 많이 생겨야 되는거 같아요. 오히려 약간 그런 것도 있는 거 같아요. 다른 세계의 사람이라고 전제하는 그런게 어려운 부분이 있는데. 사실 그게 어려운 거 아닌데. 그 한마디 내 뺀 게 어려운거 같아. 그래서 계속 단절돼 있고 소통하지 못하고 그냥 예전에 나쁜 기억들. 언론이나 안 좋은 기억들을 이미지로 그 국가에 대한 이미지로 사람에 대한 이미지로 투영되어 있는거죠. 오히려 대화하고 실제로 접해보면 생각보다 더 시원시원해서 솔직하신 부분을 느낄 수 있는데. (연구참여자 A5, 2차)

또한 연구참여자 A5는 탈북강사와의 관계에서 자연스럽게 대화하면서 대화의 폭을 확장해 나가야 한다고 생각한다. 탈북강사와 대화할 때 민감한 부분을 직접 물어보는 것보다 일상 이야기를 하면서 대화의 폭을 확장해 나가고 있다.

자연스럽게 대화하는 도중에 대화의 폭을 확장해 나가는 거지. 일단 직접적으로 민감한 부분에 대해서 물으면 좀 불편해 하실 거 같아서. 묻지 않고. 그냥 일단은 뭐 일상의 이야기들 평소에 여기에서 지금 사는 일상 이야기를 조금 조금 하면서 대화의 폭을 확장해 나가려고 해요. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 B6은 북한 사람들에게 일방적으로 할 수 없고, 대화하고 소통하면서 서로 채워야 한다고 생각한다.

북한 사람들을 알고 보니까 소통하지 않으면 통일이 안 된다. 그렇게 얘기할 수 있겠어요. 지금 우리처럼 같이 계속 대화하고 채워야 돼요. 우리는 일방적인 거는 안 된다니까. (연구참여자 B6, 2차)

2.1.3. 관계의 지속

연구참여자 A2는 강의를 많이 해본 강사와 친해진다고 생각한다. 각자 담당

하는 분야의 강의를 따로 하더라도 게임 지도할 때 말하지 않아도 잘 맞는 것을 경험하였다.

친한 사람은. 강의를 많이 해 본 사랑이랑은 그게 되는 거 같아. 예를 들어 강의는 각자 하더라도 아이들 게임 지도할 때. 그냥 착착착 잘 맞는거. (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 A5는 깊은 이야기를 하려면 강의 외에도 교류하는 시간이 많아져야 한다고 생각한다. 강의할 때만 만나서 하는 이야기는 한정적이고, 대화 주제가 협소해지기 때문이다.

교류가 더 많아져야죠. 저도 강의 할 때만 뵈고 하니까, 어느 정도 얘기는 해도 더 깊은 얘기는 할 수도 없고, 사실 연령대도 다르기 때문에 생각하거나 일상들이 좀 다르니까 할 수 있는 얘기는 한정적이고. 당장 자녀를 키우는 분들도 많으니까 자녀에 대한 이야기를 주로 하시는 분들이 많고. 저는 아직 자녀 경험이 없기 때문에 들어줄 수 있는데, 더 제가 얘기를 하거나 더 친밀하게 교류를 해야 될 거 같아요. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 B1은 강의를 잘 되게 하려면 강의 횟수를 높여야 한다고 생각한다. 남북한 과제도 마찬가지로 자주 만날수록 친해지기 때문이다. 적게 만나면 서로 관심도 없지만 자주 만나다보면 많은 이야기를 할 수 있기 때문이다.

더 잘되게 하자면, 횟수를 높여야지. 돈을 떠나서. 자주 자주. 이것도 남북한의 논의와 같은거야. 자주자주 만나야돼. 자주 만나면 친해지잖아. 사실 가뭄에 콩 나듯 이렇게 되면 관심도 없고. 근데 자주 만나면 많은 이야기를 하잖아. (연구참여자 B1, 1차)

연구참여자 B1은 일하는 시간보다 서로 만남을 유지하는 시간이 더 길어져야 한다고 생각한다.

우리 경우를 놓고 봐도 남북관계 그대로 베껴온다고 생각하는데. 만나는 건 일은 일이잖아. 일하는 시간보다 그 다른 시간이 더 많게끔 해야돼. 예를 들면 장거리 이동하는 시간, 만남을 유지할 수 있는 지속시간이 필요한거지. (연구참여자 B1, 1차)

연구참여자 B는 자주 만날 수 있는 일을 만들기 위해서라도 강의 횟수가 많아져야 한다고 생각한다. 자본주의사회에서는 특히 경제적인 것과 관계적인 것

이 병행해야 한다고 생각한다.

자주 만나야죠. 자주 볼 수 있는 일을 만들어야 된다고 봐요. 그러니까 자본주의 경제잖아요. 경제적으로도 함께 활동을 하면서 경제적인 것도 쌓고 두 가지가 다 있는 만남이 건강한 만남이지. 그냥 우리 아점할꺼니까 커피 좀 한잔 마시러 와. 이렇게 하진 않잖아요. 자본주의 와서 느낀 건데 맞죠? 두 가지가 항상 동반이 되어야. 우리가 이렇게 하는 이유는 사명감과 함께 경제적인 것도 같이 해서 이게 항상 함께 해야 되더라고요. 그래야 더 든든하고 우리의 일을 많이 만드는데 첫째 목표가 있어야 된다고 봐요. (연구참여자 B6, 2차)

2.2. 통일 미래의 선취

2.2.1. 작은 통일을 먼저 경험

연구참여자 A2와 A3은 통일교육 경험이 먼저 미리하는 통일이라고 느끼며, 앞으로 남북한이 만나야하는 시간을 미리 연습하는 데에 있어서 우선적으로 경험하는 것이라고 생각한다.

먼저 미리하는 통일 같은 느낌. 내가 먼저 우리가 먼저 친해지고 그리고 다른 사람들이 친해질 수 있게 도움을 주지 않을까. (연구참여자 A2, 1차)

이런 수업 경험들이 우리가 앞으로 만나야 되는 시간들에 있어서 미리 연습하는 데에 있어서 우리가 우선되지 않을까 생각이 들고. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A5는 작은 통일을 경험하는 것이라고 표현하였다. 사람 간의 관계에서 먼저 통일을 하나씩 경험하고, 그것으로 정치적인 통일도 이루어질 것으로 생각한다.

작은 통일을 경험한다고 표현할 수 있을 것 같아요. 사람 간의 관계에서 먼저 통일을 하나하나씩 해 나가야 할 것 같아요. 그것 가지고 정치적으로도 이루어지지 않을까? (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 A6은 학생들의 입장에서 남북한 통일교육 강사들의 모습이 친근해야 작은 통일을 이루기 위해서 나름대로 노력하고 있다.

학생들이 보는 강사 모습이 서로 친근해야 학생들이 남한과 북한의 대표적인 모습들이라고 볼 거 같아서 작은 통일을 나름대로 이루기 위해 노력하고 있어요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 A6은 남북한 강사가 같이 가는 모습을 보여주는 것 자체가 학생들에게 북한이 가깝게 있고, 우리도 북한 사람과 일할 수 있다는 미래의 모습을 보여주는 것이라고 생각한다. 학생들은 북한과 통일이 멀게만 느껴질텐데, 남북한 주민들이 같이 일하는 모습을 보여주는 것이 교육적인 의미를 줄 것이라고 믿는다.

이 사업이 다른 것에 비해서 더 강점이 있다고 느꼈던 부분은 이 부분이었어요. 북한 선생님과 남한 선생님들이 같이 간다는 거. 선생님들이 같이 가는 모습을 보여 준다는 거 자체가 학생들에게 북한이 이렇게 가까이 있구나, 우리도 북한 사람들과 일할 수 있겠구나 미래에. 이런 모습을 보여주고 싶었구요. 학생들조차도 북한과 통일을 멀게만 느껴질 텐데 사람이 직접 같이 일한다는 모습이 학생들에게 좀 더 교육적으로 큰 의미를 줄 거라 믿습니다. 지금 학교 통일강사 할 때도 이미 통일의 한 모습이라고 생각하고 생각해요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 B3은 남북한 강사들이 어울려서 강의를 다니는 모습 자체가 작은 통일이라고 생각한다. 흔히 북한이탈주민을 먼저 온 통일세대라고 하는데, 남한 강사와 같이 다닐 수 있게 기획한 것이 좋다고 평가한다.

어쨌든 같이 다니는 취지로 교육원에서 놓은 거 같아요. 혼자서 하는 것보다 남북이 어울려서 강의를 다니는 모습 자체가 작은 통일인 거죠. 항상 그러잖아요. 우리는 먼저 온 통일세대라는 말. 참 잘 나온 거 같고. 선생님들이랑 같이 교육원에서 잘 짜준 거 같아요. (연구참여자 B3, 1차)

2.2.2. 통일 미래를 상상

연구참여자 B1은 장차 통일이 되어 같은 직장에서 남북한 주민들이 일을 같

이 하는 것이 좋은 공동체라고 생각한다. 미래에 그런 일에 대한 사전 축적이자 트레이닝이라고 생각한다.

이것 자체도 앞으로는 이런 경험들이 우리 지금 교육이라는 범주에만 속해 있지만 앞으로 장차 통일이 돼 가지고 같은 직장에서 일을 하게 된다 하면은 그게 참 좋은 커뮤니티라고 생각하거든. 그런 거에 대한 축적이라고 할까. 사전 트레이닝이지. (연구 참여자 B1, 2차)

연구참여자 B4는 남북한 강사가 같이 다니는 것이 오래되어서 본인은 좋은지 나쁜지 처음에는 몰랐지만, 학생들의 입장에서 보면 다른 의미가 있음을 깨달았다. 어느날 초등학교에 가서 강의를 하는데, 우리가 지금 통일의 모습을 보여주는 것이라는 말이 저절로 나왔다.

그러니까 이게, 우리는 남북한 강사 같이 다니는 게 우리끼리는 이제는 너무 오래되어 가지고 이제는 이게 좋은지 나쁜지 처음엔 모르겠더라고. 그런데 아이들한테 보여주는 모습이 좋지. 그래서 그때 초등학교 작년에 갔을 때, 누구랑 같이 갔는데 내가 어떻게 하다 보니까 말이 그냥 저절로 이렇게 나왔어. “자, 여러분들이 통일을 먼 앞날의 일 처럼 생각하는데, 지금 우리 남한 강사님, 북한 강사님 이렇게 서 있잖아요. 이게 우리가 지금 통일을 보는 모습”이라고. (연구참여자 B4, 1차)

연구참여자 B4는 한 눈높이강사가 학생들에게 자주 하는 말을 전했다. 학생들의 부모님들은 남한 사람들끼리만 일하겠지만, 자신은 북한 사람과 같이 일한다고 하면서, 통일 공동체라고 소개한다.

000 강사가 이런 말을 잘해. 아이들한테 “여러분들 엄마 아빠랑은 다 한국 사람들끼리 일하겠지만, 우리는 일할 때 같이 일하는 사람이 북한 선생님들이라고. 그러니까 우리는 북한 선생님하고 남한 선생님들하고 같이 일하고 그래서 우리는 남북한 강사가 같이 일하는 통일 공동체”라고. (연구참여자 B4, 1차)

3. 공간성

3.1. 서로 보완하는 장소

3.1.1. 동료와 공동체 사이

연구참여자 A4는 남북한 강사들의 관계가 동료와 공동체 중간 썸 어딘가이 있다고 생각한다. 일만 잘하는 동료 관계를 넘어서 계속 챙겨주고 싶으면서도 공동체까지는 아닌 관계로 여긴다.

남북한 강사들의 관계는 (잠시 생각) 동료? 공동체가 아니고. 공동체는 내가 이 사람한테 좋은 거를 가져야 될 거 같아. 일 잘하는 동료를 넘어서 약간 부족하지만 그래도 계속 챙겨 주고 싶은 거. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5는 일적으로 보면 평등하진 않지만, 서로의 입장에서 보면 공동체적 관계로 볼 수 있다고 생각한다. 상대방이 못 하는 것을 불만 없이 채워주려하기 때문이다.

일적으로 보면 평등하진 않은데, 서로의 입장에서 보면 공동체적이지 않을까. 상대방이 못 하는 것을 좀 더. 불만 없이 하는 거. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 A6은 신입강사였던 본인을 경력이 많은 탈북강사가 안쓰럽게 여겨서 도와주려고 했던 것을 기억하면서 결국 같이 발전해가는 공동체를 위한 일이었다고 생각한다.

지금 바로 생각난 건 신입을 위해 안쓰러운 경력자들의 마음이 아닐까라는 생각도 했고요. 아니면 그 후에 결국 같이 가기 위한 발전해 나가는 공동체를 위해서 도움을 주신 거라고 생각합니다. 결국 나중에 또 저희는 만나니까요. (연구참여자 A6, 2차)

3.1.2. 알맹이를 잘 포장하는 보자기

연구참여자 A2는 남북한 통일교육 강사들은 각각의 전문가라고 할 수 있으며 균형 잡힌 이야기를 할 수 있다고 생각한다.

우선 학생들이 탈북 강사에 대한 반가움이 있고. 신기하니까 좋지. 또 탈북 강사들을

직접 봄으로써 탈북민에 대한 선입견이 사라질 거 같고, 이렇게 같이 나가는 이유는 북한 전문가잖아. 아무래도. 학력을 떠나서 북한에서 직접 살다 봤으니까. 북한 전문가랑 통일 전문가. 우리는 통일 전문가라고 할 수 있지. 교육도 받았고 나같은 경우는 관련 전공도 했고. 일반인에 비해서 배웠으니까. 각각 전문가라고 할 수 있는 사람들이 수업을 나가니까 좀더 균형잡힌 이야기를 할 수 있지 않을까. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 A3은 학생들 입장에서 특수하다고 생각한다. 보통 다른 수업은 강사 한명이 가는데, 남북한 강사가 같이 가는 것이 개인적으로도 의미가 있다.

학생들 입장에서는 아주 특수하지. 왜냐면 보통 다른 강사들은 한명이 가는데, 우리는 남과 북의 통일 통일교육이니까. 같이 하는거지. 나한테 그런 의미는 있었어요. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A4는 눈높이강사는 북한에 대해 지식적인 이야기만 할 수 있으나, 탈북강사는 경험적인 이야기를 하는 것이기 때문에 효과가 높다고 생각한다.

내가 북한 강의할 때는 정말 북한의 지식적인 이야기만 해줄 수 있는 거지. 북한 지도자가 누구고, 여러분이 생각하는 북한 이미지. 하지만 지금 사회는 이렇게 변하고 있다. 그리고 알아보니 북한의 교육 제도는 이렇하다. 이런 정보 밖에 전달을 해 줄 수 밖에 없죠. 근데 북한이탈주민 강사님이 하는 거는. 그 사람이 하는 말은 전부가 경험인거죠. 지식을 이야기하는 것보다 경험을 이야기하는 것이 지식의 효과 면에서 높다고 할 수 밖에 없죠. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 A5는 남한 주민들의 입장에서는 북한이 경험해보지 못한 미지의 영역이지만, 탈북강사들은 직접 전달하기 때문에 학생들이 북한에 대해 더 가깝게 느낄 수 있다고 생각한다.

같이 가는게, 아무래도 직접 살다가 오신 분들이니까, 경험한 삶을 아이들에게 좀더 가깝게 전해줄 수 있기 때문에. 우리의 입장에서는 거기에 대해 경험해보지 못했기 때문에 미지의 영역인데, 거기에 대해서 직접 온 사람이 전달해주기 때문에 아이들이 좀더 직접적이고 북한에 대해 남한 선생님보다 좀 더 가깝게 느낄 수 있지 않을까. 같이 가는게 통일교육이니까 의미있지 않나. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 A6은 학생들이 눈높이강사 보다 탈북강사에게 더 몰입을 잘 하는 것을 경험하였다. 탈북강사 덕분에 학생들에게 느껴지는 가까움이 가장 큰 장점이라고 생각한다.

남한 선생님이 말하면 그냥 그렇구나 이해 정도에 그치는데, 북한 선생님들이 오면 아이들이 확 몰입을 하더라고요. 저는 그런 것 때문에 남북한 강사들이 같이 가서 이런 이야기 하는 것은 아이들에게 굉장히 좋은 경험이라고 생각해요. 어쨌거나 사람을 직접 만나는 게 가장 중요하다고 생각하거든요. 그래서 가장 큰 장점은 학생들한테 느껴지는 가까움인 것 같고, (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 B1은 북한이야기를 알맹이라고 하면, 눈높이 강사의 이야기가 그것을 싸주는 보자기 같은 역할이라고 생각한다. 그런 것을 느꼈고 아주 좋은 구성이라고 생각한다.

가장 좋았던 거는 그거지. 북한 이야기가 전제라고 한다면, 눈높이 강사가 하는 통일 이야기는 전제를 깔아주는. 뭐라고 할까. 일종의 보조적인 역할을 한다기 보다는 싸주는 보자기 역할. 북한이야기가 알맹이라면 알맹이를 싸주는 보자기 역할을 한다. 그런 감을 느꼈고. 지금 상태에서 이런 구성은 아주 좋다고 봐. (연구참여자 B1, 2차)

연구참여자 B3은 탈북강사 혼자 통일의 필요성을 말하는 것보다 눈높이강사가 그 부분을 업그레이드 시켜 주는 거라고 생각한다. 탈북강사가 북한에서 경험한 이야기나 탈북 이야기를 하는 것이 가슴 아프고 힘들더라도 학생들에게 신선하게 다가가는 의미가 있다고 생각한다.

그게 혼자. 의미라는 게. 혼자 나가서 막 하는 것 보다 필요성 부분을 업그레이드 시켜주는 거잖아요. 북한에 대해서 아는 것만 중요한 게 아니잖아요. 통일의 필요성도 중요한 부분이라서 그런 거를 이야기 해 주는 데는 눈높이 선생님들 몫이 은근히 많이 크거든요. 우리는 자기가 그 땅에서 살아온 거 경험했던 거를 이야기하는 거라면. 어찌보면 가슴은 아프고 추억을 과거를 꺼내놓는 거라서 그렇더라도. 그런게 학생들한테는 신선하게 탈북 경험이. 개인적으로 생각할 때는 그랬어요. 탈북강사와 눈높이강사가 같이 다니면서 어울려서. 두 사람이 같이 다님으로 해서. (연구참여자 B3, 1차)

연구참여자 B6은 눈높이강사가 균형을 맞추어 주어서 좋게 여긴다. 탈북강사는 자신이 경험한 것에 대해서만 아는데, 눈높이강사는 직접 경험은 안 했지만 크게 보면서 탈북강사의 편견을 극복하는 역할을 한다고 생각한다.

균형이 안 잡히는 거를 맞춰 주는 거 같아. 남한 강사가. 제가 봤을 때는 편견이 있거든. 저도 많이 고생을 하고 편견이 있지만 누구에게 전할 때는 아무런 도움이 안 되거든요. 근데 그럴때 남한 선생님들은 많이 보이는거죠. 저는 사실 북한에서 대해서도 잘 알고 계신다고 저는 확실하게 보고 싶어요. 물론 북한에서 온 사람이 얘기하는 것이 사실적이긴 한데. 큰 사실과 작은 사실은 큰 사실을 크게 보는 한국 선생님들이랑 어우러지면서 편향을 극복하지 않나? 이런 생각을 하게 됐어요. 다 열어서 생각을 하는 거지. (연구참여자 B6, 2차)

3.2. 협업으로 가는 길

3.2.1. 분업에서 협업으로

연구참여자 A2는 새로운 강사와는 분업하는 느낌이고, 오랫동안 같이 한 강사와는 협업이 된다고 생각한다. 분업은 각자의 파트를 구분해서 하는 느낌이고, 협업은 구분 없이 자연스럽게 하는 느낌이라고 여긴다.

새로운 선생님들과는 물론 시간이 필요했겠지만, 분업적인 느낌이 많이 나고. 너는 이 파트, 나는 내 파트 이런 느낌이 나고. 오래 같이한 분들과는 협업이 좀 된다고 볼 수 있겠지. 자연스럽게 서로 왔다갔다 하면서. (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 A4는 완벽한 분업을 통한 협업이라고 생각한다. 각자의 역할을 명확히 구분하고 협업하면서 어떤 부분에 도움이 필요하다고 말할 수 있어야 협업이라고 여기기 때문이다. 연구참여자 A4가 보기에 서로의 역할이 명확하지 않은 두루뭉술한 상황에서는 협업이 어렵고, 강사들의 협업의지가 중요해졌다고 생각한다.

완벽한 분업을 통한 협업 같아. 그니깐 당신의 역할이 뭐고 여기서 내 역할이 뭘니까를 명확히 해놓고 협업을 하는 게 맞는 거 같아. 그런데 내가 이 부분에서 선생님이

어떤 부분 도와줬으면 좋겠고 이런 게 필요하지. 두루뭉술한 상황에서 협업을 하려고 하니 이 탈북강사님이 나한테 협업을 해 줄 것인지 의지가 되게 중요해져 버리는 거죠. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5도 지금은 분업에 가깝지만 점차 협업이 되는 것이라고 생각한다. 수업에 늦은 적이 있었는데, 탈북강사가 배려해주어서 먼저 진행해준 경험이 있다. 혼자 수업하면 어려웠을텐데, 두명이서 하니까 대신 진행해주는 의미에서 협업을 경험하였다.

지금은 분업에 더 가깝지만 협업이 되는 거 같아요. 제가 한번 늦은 적이 있는데. 먼저 진행을 다 해주시고. 배려 다 해주시더라고요. 먼저 하시니까 분명히 두 명이 같이 가서 좋은거 같애. 한 팀으로 서로. 저 혼자 가면 다 하길 어려울텐데, 두 명이서 하니까 그런 부분에 있어서 협업이 되는 거 같아요. (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 A6은 분업과 협업 중간쯤에 위치해있다고 생각한다. 각자 시간을 나누어서 수업을 하기도 하지만, 각자 수업할 때 서로 도와주기도 하기 때문이다. 수업 시간이 얼마나 남았는지를 확인해주고 수업 정리를 도와주는 경험을 하였다.

분업과 협업 중간쯤에 가까운 거 같아요. 나눠서 수업하기도 하지만, 각자 수업할 때 도와주잖아요. 시간 몇분 남았는지 알려주고, 게임 하다가 5분 남았는데 이제 정리해야 되지 않을까요 이런 거. 제가 한번 오해를 해서 시간을 잘못 알고 있었거든요. 그런데 북한 선생님이 먼저 와서 시간 알려 주고 이제 정리해야 될 때라고 말씀해 주시고 정리를 빠르게 할 수 있게 도와 주셨어요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 B5는 다른 강사의 강의를 보면서 자신의 강의를 반성하게 되고 배우는 것도 있다고 생각한다. 그렇게 협업을 하는 것이 좋다고 생각한다.

자기 하던 대로만 하고, 내 것이 제일 좋다고 생각해. 근데 다른 사람 꺼 보면 또 따라 배우는 것도 있잖아요. 그래서 그런 걸로 해서 이렇게 협업을 하면 나쁘지는 않겠다고 생각해요. (연구참여자 B5, 2차)

3.2.2. 통일의 교량이자 마중물

연구참여자 A2는 탈북강사들이 통일의 마중물이라고 여기며 사명감을 가지고 강의하는 것 같아서 훌륭한 분들이라고 생각한다.

그 분들은 자기들이 통일의 마중물이라고 정말 생각하시는 거 같아. 그래서 그런 사명감을 가지고 강의하시는 거 같아서 너무너무 훌륭하신 분들이라고 생각해. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 B4는 북한에 통일교육이 들어가야 한다고 생각한다. 북한에서는 통일교육이 거의 없고 일방적으로 할 수 없으니 탈북강사들이 가서 하는 것이 효과적이라고 생각한다.

통일교육 강사로서 남한에서 학생교육도 중요하지만 북한에 통일교육이 들어가야 되는 방법이 있어야 돼. 북한에서는 일방적인 거 절대 안 된다는 거예요. 근데 거기서는 통일에 대해 이런 거 한 번도 들어본 적도 없고 지금도 실행이 안 되고 있으니까. 우리가 하는 게 효과적이겠지. (연구참여자 B4, 2차)

연구참여자 B5도 북한에 갈 수 있을 때 올라가서 본인이 남한에 와서 경험한 것을 이야기하고 싶어한다. 먼저 경험한 자신이 남북한의 화합을 위하여 자본주의나 민주주의에 대해 알려주려고 한다.

우리가 여기 와 가지고 살던 것, 경험들도 얘기를 하고. 그런 걸 또 올라가서도 해야죠? 화합을 위한. 거기는 공산주의 사회주의 이론을 배우고 집단주의에서 사는 사람들이라서 자본주의나 민주주의에 대해서 잘 모르잖아요. 그러니까 먼저 경험한 우리가 알려줘야지. (연구참여자 B5, 2차)

연구참여자 B6은 통일 이후에는 시민교육이 중요하다고 여기면서, 탈북민 강사 혼자 들어가서 강의하는 것보다 지금처럼 눈높이강사와 같이 들어가는 게 더 좋겠다고 생각한다. 서로 반대 입장에서 생각할 수 있는 프로그램을 만들어야 하기 때문이다. 남북한 주민들이 서로 처음 봤을 때 인식과 경험에 있어서 공통점과 차이점을 제시하고, 편견을 어떻게 극복하고 하나되는 과정을 전달하

는 것이 중요하다고 생각한다.

통일 이후면 북쪽에 시민교육이 가장 중요하잖아요. 그쪽으로 들어가야 되잖아요. 그러려면 탈북민 강사가 들어가서 얘기하는 것도 중요하지만 그 때도 같이 들어가면 좋을 거 같아요. 왜냐하면 서로 반대 입장에서 생각할 수 있는 프로그램을 만드는 거예요. 내가 북한사람을 처음 봤을 때 내가 남한 사람을 처음 봤을 때 우리는 이런 공통점이 있고 다른 점으로 편견을 가지고 있었다. 근데 지금 이렇게 좋아졌는데, 우리는 에너지를 가지고 하나 되었다는 게 중요한 시민교육을 북한 시민들에게 들어가더라도 꼭 같이 가야지. (연구참여자 B6, 2차)

4. 관계성

4.1. 공유와 배려의 선순환

4.1.1. 시간과 내용을 공유

연구참여자 A1은 남북한 강사가 같이 하는 거라고 하면, 적어도 시간에서부터 모든 것을 공유해야 한다고 생각한다. 탈북강사의 강의시간을 암묵적으로 20분 내외로 강요하지 않고, 항상 직접 원하는 시간이 어느 정도인지 확인을 한다. 그렇게 강의시간 분배를 유연하게 하기 때문에 시간대별로 가능하도록 강의안을 여러 개 가지고 다닌다. 어떨 때는 탈북강사의 강의가 길어져서 본인은 7분만 강의한 적도 있어서, 탈북강사가 미안하다고 했지만 오히려 강의를 짧게 할 수 있게 해주어서 고맙다고 말했다. 그런 탈북강사와는 갈등이 일어날 일이 없다.

같이 하는 거라고 하면, 적어도 시간에서부터 모든 걸 공유해야하지 않을까. (중략) 그리고 항상 강의안도 공유를 하려고 하고. 시간대도 공유하려고 하고. 시간대도 암묵적으로 20분~25분 강요하지 않고 항상 확인을 해요. 몇분 정도 가능하시냐고. '원래 정해진 시간대로 하면 되지 않아요' 그래요. 그래도 혹시 더하고 싶으시면 더 하셔도 돼요. 제가 알아서 마무리할게요. 그러면 더 하실 분은 더 하시고. 강의 시간 분배는 유연하게 해요. 나는 그 분들이 많이 한다 하더라도 괜찮아. 그래서 강의안을 여러개 갖고 다녀요. 어떨 때는 내가 강의 7분만 한 적 있어요. 그러면 되게 미안하다고 그래.

나는 고맙습니다, 제 강의 짧게 해주셔서 그래요. 그런 분들하고 갈등이 일어날 일은 없고. (연구참여자 A1, 1차)

연구참여자 B6은 자신이 몰랐던 부분을 눈높이강사와 같이 다니면서 알게 되고 서로 아는 것을 공유하게 되어서 좋아한다.

제가 몰랐던 부분들을 남한 선생님들이랑 같이 다니면서, 아 이런 부분. 선생님들의 그런. 많이 아는 것들을 서로 공유하는거잖아요. 그러면서 내가 몰랐던 거를 많이 배우게 되는 거. 좋죠. (연구참여자 B6, 1차)

4.1.2. 배려하는 관계

연구참여자 A2는 탈북강사에게 식사 메뉴를 먼저 물어보는 배려를 실천한다. 못 먹는 음식이 특별하게 있을 수 있기 때문이다.

통일교육 나갈 때 탈북 선생님들이랑 밥 뭐먹을까 할 때, 먼저 선생님 뭐 드시고 싶으세요 물어보게 된거야. 뭘 못 먹을 게 있을 수 있으니까. 난 그런 것도 있던데. 남북이 서로 배려해주는 것 중에 하나인거 같아. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 A2는 남북한 강사들이 만났기 때문에 서로 배려해주는 노력들을 보았다. 대전에 거주하는 탈북강사와 강의를 같이 갈 때 늘 차를 태워주는 배려를 받았다.

남북 선생님들이 만났기 때문에 서로를 더 배려해주려고 하는 노력들이 보이거든. (중략) 내가 배려받은 경험 그것도 있다. 000 선생님이랑 같이 내가 대전 가면 선생님 차 타고 이동하는거. 탈북강사님들이 그런 배려 잘 하시는거 같아. (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 A4는 게임 진행은 공식적으로 눈높이강사 혼자에게 주어진 게 아니라고 여기면서, 조를 몇 명으로 구성할지나 위기 상황에 대처를 혼자하기에는 힘에 부칠 때가 있었다. 하지만 그런 것을 도와주는 탈북강사를 만나면 전문성 있고 배려심이 있다고 느꼈다.

공식적으로 나한테 전적으로 주어진 게 아니라 이거 우리가 같이 만들어 나가야 되는

근데 내가 이렇게 하고 전적으로 운영하고 나 혼자 막 게임하는 조는 몇 명으로 할까 고민하고 위기 상황에 대한 대처는 어떻게 하나 이런 것들이 힘이 부칠 때가 있어. 근데 그런 걸 도와 주시는 선생님들의 있으면 전문성 있고 배려심이 있으시다고 느껴지는 거죠. (연구참여자 A4, 2차)

또한 연구참여자 A4는 탈북강사가 자신을 배려해 줄 때, ‘우리’ 및 한 팀이라고 느꼈다.

배려해줄 때. 나라는 사람이 이 사람에게도 강의하도록 고려대상이구나 생각될 때. 우리라고 느껴요. 내가 배려 받을 때 한 팀이다는 마음이 들죠. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 A6은 강사활동 시작한지 얼마 안 되었을 때, 한 탈북강사가 전화해서 학교에 어떻게 오냐고 물어본 적이 있다. 먼저 전화해주고 자기 차량으로 역으로 데리러 나와줬을 때 배려심을 느꼈고 고마웠다.

제가 강사 시작한지 얼마 안 되었을 때, 어떤 탈북강사님은 저한테 먼저 전화하셨습니다. 제가 처음이니까. ‘전화되세요?’ 물어봐요. 선생님 어떻게 오세요 물어봐줘요. 그러면 역으로 데리러 나와주세요. 그렇게 배려해 주시는 마음이 고마웠죠. (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 B3은 강의시간을 서로 배려하면 된다고 생각한다. 탈북강사에게 시간을 더 많이 주면 눈높이강사가 논문 쓰느라 힘들텐데 말이라도 조금하라고 하면서 배려를 하는 편이다.

서로 배려하면 되는데. 강의 시간도 그렇고. 선생님처럼 탈북강사에게 더 많이 시간 주면. (잠시 생각) 제가 좀 더 강의해서 쉬라고. 논문 쓰느라 힘든데, 말이라도 조금 하라고. 그렇게 배려해주는 편이에요. (연구참여자 B3, 2차)

연구참여자 B5는 나이 차이가 많이 나는 눈높이강사들이 배려를 잘 해주고, 밥을 함께 먹을 때 카드 꺼내면서 대접하겠다고 말하는 것이 고맙게 느낀다.

제가 남한 선생님들이랑 세대 차이가 많이 나는데도 그런 게 느껴지지 않게끔 배려를 잘해주는 선생님들도 계시고. 밥 같은 거 먹을 때도 제가 대접하겠습니다, 하면서 카드 꺼내고. 말이라도 고맙잖아요. (연구참여자 B5, 1차)

연구참여자 B2는 눈높이강사가 먼저 수업 시간 사용을 편하게 하라고 말하면 시간에 쫓기지 않고 편안하게 할 수 있다.

000선생님은 진짜 편하게 해주세요. 선생님이 먼저 편하게 하라고 하게 되면 마음속에 나는 편하게 하라고 해도 내가 시간을 1시간 다 써야 된다고 생각을 안 해요. 그러나 뭔가 내가 시간에 쫓기지 않고 하고 싶은 이야기를 충분히 할 수 있다는 이런 마음에 그 그게 있어요. 편안함이 있어서 강의를 조리있게 마음을 편안하게 할 수 있는 그런 것이 있더라고요. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B2는 자기 대접은 자기가 받는다며 상대를 존중해주면 상대도 나를 존중해준다고 생각한다. 남북한 강사들도 서로 존중해주지 않으면 두 사람의 관계가 안 좋아지는 것을 경험하였다.

자기 대접은 자기가 받는데 내가 상대를 존중해주면 상대도 나를 존중해주는 거야. 근데 상대가 나를 존중해지지 않는다면 나도 똑같은 방식으로 그 사람을 대하기 때문에 결과적으로 두 사람의 관계가 안 좋게 되더라고. (연구참여자 B2, 2차)

4.1.3. 관계와 수업 성공의 정비례

연구참여자 A3은 처음 만나는 탈북강사와도 밥을 먹으면서 삶 이야기를 나누면 편안해졌다. 그런 편안함이 수업 분위기에도 영향을 많이 미친다.

처음 만나는 강사님들이랑 밥 한끼 먹으면서 삶 이야기 나누면 많이 편안해졌던거 같아. 그게 수업에도 분위기가 많이 미치고. 그래서 저는 항상 점심을 같이 먹어요. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A4는 대화가 잘 되고 좋은 관계인 탈북강사와 하는 수업은 더 잘 되고, 학생들 반응도 좋다는 것을 경험하였다.

진짜 대화 잘 되고, 관계 좋은 선생님이랑 하는 수업은 그날 따라 더 잘 되고, 아이들 반응도 좋고 그러더라고. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 B1은 강의 전에 눈높이강사와 만나는 것을 중요하게 여긴다. 강의 때 할 이야기를 서로 조율할 수 있어서, 먼저 밥을 먹거나 차를 마실 시간이 있냐고 물어본다.

강의 전에 만나는 게 중요하지. 미리 만나서 강의 때 뭐 이야기할꺼냐, 조율하고 뺄 건 빼고. 그래서 강의 전에 만나서 밥 먹을 시간 있냐, 내가 하려고 하잖아. 커피 마실 시간 있냐 그래서 먹거나. 강의 전에 시간이 뺏뺏하면 강의하고 나서 먹자 해서 끝나고 먹고 이야기도 하고. 당연히 강의 이야기도 나오지. (연구참여자 B1, 1차)

연구참여자 B2는 남북한 강사의 관계가 강의에 영향을 미친다고 생각한다. 눈높이강사가 나를 무시하고 있다고 생각하면 기분도 안 좋고 강의에 영향이 많이 준다. 반면 서로의 관계가 좋고 화기애애하면 강의도 재밌게 잘 되는 경험을 하였다.

두 사람의 그 관계가 안 좋으면 강의에 영향을 미치게 되거든요. 그래서 그냥 둘 사이의 관계가 아니라, 서로의 존중은 각자 맡은 역할에도 영향을 미치는 거라고. (중략) 두 사람의 관계가 틀어지기 시작하고 이 사람이 나를 굉장히 무시하고 있구나라고 생각되면 기분도 안 좋고 사람은 감정 동물이기 때문에 강의에도 영향을 굉장히 줘요. 강의가 안 되면 물론 그 관계를 가지고 다텈 수가 없지만 어쨌든 영향을 미치는 건 사실이거든요. 서로의 관계가 좋고 화기애애하다보면 강의도 재밌게 잘 되고, 서로가 얼마나 그 의미가 있어요. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B3는 강의를 성공하는 조건이 여러 가지 있지만, 대부분 짝강사와의 관계가 많다고 생각한다. 통일교육을 10년 정도 하면서 학생들의 문제는 관리할 수 있는 능력이 생겼지만, 짝강사와의 관계는 영향이 아직도 크다. 상대가 배려해주고 존중해주면 강의에도 긍정적인 영향을 미친다.

강의의 성공적인 여부가 여러 조건이 있어요. 어떤 경우는 학생 상태에서도 일 수 있고. 내 컨디션일수도 있고. 남한 강사 파트너와의 관계일 수 있지만. 대부분 보게 되면 파트너와의 관계가 많죠. 이제 10년동안 하면서 학생들이 어떤 학생들이어도 조금 상관이 없는데. 커버할만한 능력을 갖췄는데 파트너와의 관계가 크더라. 많이 작용을 하더라. 그래서 그게 파트너와의 관계에서 상대가 굉장히 배려해주고 존중해주고 이렇

게 해 주면은 그게 강의를 하면서도 많은 영향을 미치고 있다 그렇게 생각해요. (연구참여자 B3, 2차)

연구참여자 B6은 눈높이강사와의 관계나 분위기가 그 날의 강의를 좌우한다고 생각한다. 강의하는 날에 컨디션이 안 좋으면 텐션을 끌어올리기 힘든데, 짝공강사가 좋으면 기분이 좋아져서 강의도 잘 된다. 눈높이강사가 자신의 강의를 경청해주고, 이어서 강의할 때 자신이 이야기했던 것을 연결해서 시작해주기도 하였다. 어떤 눈높이강사는 자신의 강의 내용과 다른 이야기를 하는 경우도 있지만, 눈높이강사와의 관계가 잘 되면 학생들 반응도 좋았다.

관계 좋으면 강의를 많이 달라져요. 무조건 그날 (강사들끼리) 분위기가 좌우해. 선생님도 아시다시피 그날 오전에 컨디션 안 좋잖아요. 텐션 끌어올리기가 되게 힘들어요. 근데 같이 하는 짝공강사가 좋으면 얼마나 기분이 너무 좋고 그러니까 이제 내가 하는 이야기를 그 선생님이 경청을 해 주고. 그 선생님이 이어서 강의할 때, 아까 선생님이 얘기했던 것처럼 그거를 이렇게 풀어나가 주시더라고요. 연결이 되는 거예요. 안 해주시면 딱 얘기를 하고 있어요. 근데 그거를 제가 느꼈어요. 인간관계가 잘 되어 있어야 서로가 마음을 터놓고 모여 있는 시간이 많아서 가까워져. 강의 끝나고 애들도 너무 좋은 반응이더라고요. (연구참여자 B6, 2차)

4.2. 더불어 같이 하는 관계

4.2.3. 더불어 관계

연구참여자 A6은 탈북강사에게 작은 도움을 받은 적이 있는데, 오히려 탈북강사가 자신에게 계속 고맙다고 말하였다. 탈북강사는 남한에 와서 도움만 받다가, 도움을 주는 사람이 되어서 너무 기뻐기 때문이다.

언젠가 작은 도움을 받은 적이 있어요. 저는 제가 부탁하는 입장이라서 굉장히 조심스럽고 엄청 감사 했었는데 오히려 그 분이 저한테 계속 고맙다고 하는거예요. 그 이유가 뭐냐면. 자기가 항상 여기 와서 도움만 봤다가 도움을 주는 사람이 되니까 너무 기쁘다고. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 A6은 남북한 강사는 더불어 일하는 동반자라고 생각한다. 북한

이해교육과 통일교육은 대상이 있는 개념인데, 그것을 같이 해나가는 파트너 관계라고 여긴다.

남북한 강사는 더불어 일하는 동반자라고 생각해요. 북한 이해교육과 통일교육은 대상이 있는 개념이기 때문에 그걸 같이 가는 동반자 파트너 관계라고 생각해요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 B3은 강의를 오래하다 보니 서로 거부감이 없고 공감을 잘 하고 같은 일을 더불어 하기도 하면서 주변에 아는 사람들도 엮어지는 것을 경험하였다.

오래하다 보니까 거부감도 없고. 서로가 이제 공감도 잘 하고 같이 아는 부분이라, 같은 일을 더불어 하고 주변에 아는 사람들도 엮어지는 거 같아요. (연구참여자 B3, 1차)

연구참여자 B5는 통일교육원 외에 다른 곳에서 강의가 들어올 때 눈높이강사가 자신을 찾아주고, 말을 따뜻하게 해주거나 식사 대접을 해주고 싶어하거나 사업을 같이 해보자고 하는 강사들에게 고마워한다.

강사님들이 따로 강의 의뢰 들어올 때가 있을 거 아니에요. 그럴 때 저를 찾아줘요. 말이라도 따뜻하게 해주는 선생님들도 있고, 어디 가면 대접하고 싶어 가지고 그러는 선생님들도 있고, 같이 사업 한번 해보자는 선생님들도 있고. 고마운 게 많죠. (연구참여자 B5, 1차)

연구참여자 B6은 남북한 강사가 합쳐서 강의하는 것 자체가 학생들에게 큰 의미가 다가갈 것이라고 생각한다. 혼자서 하는 것보다는 남북한이 같이 합동해서 하는 것을 보여주는 것이 중요하다고 생각한다.

저도 남한 선생님이랑 북한 선생님이랑 합쳐서 하는 것 자체가 아이들한테는 큰 의미로 다가올 거 같아요. 혼자서 나가서 이야기 하는 것보다는, '어? 남북한이 같이 합동해서 하네'. 이런거 보여지는 것도 중요하죠. (연구참여자 B6, 1차)

4.2.2. 같이하는 가치를 깨닫음

연구참여자 A1은 탈북강사와 같이 강의를 하면서 업데이트된 북한의 최근 소식을 접하거나 다양한 사진자료를 보면서 새롭게 배우는 것이 많다.

같이 하면서 새롭게 배운 거 많죠. 북한 관련된 최근의 소식은 나보다 훨씬 빠른 분들 많으시고. 열심히 하시는 분들은 새로운 것도 업데이트 빨리빨리 시키시고. 사진 같은 거 자료들도 내가 가지고 있는 것보다 많으시고. (연구참여자 A1, 1차)

연구참여자 A4는 탈북강사가 남한에서 적응하는 과정에서 자신에게 무엇인가를 물어볼 때 답변해줄 수 있어서 좋았다. 탈북강사는 누군가에게 털어놓을 사람이 필요한데, 자신이 그런 역할을 해서 좋았다.

그 사람이 적응해 나가는 과정에서 나한테 뭔가 물어볼 때 내가 먼저 답변을 해 줄 수 있고, 그거대로 하든 안 하든 그 선생님이 누군가에게 털어놓을 사람이 있는 거잖아요. 내가 그런 역할을 했다면 좋았던 거 같아. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A5는 탈북강사가 북한에 관해서나 탈북하는 과정을 설명해주고, 남한에 와서 힘들었던 점을 이야기해주면 자신도 느끼고 배우는 게 많아서 도움이 된다.

북한에 관해. 본인이 탈북하신 과정을 설명해 주시고, 여기 와서 힘들었던 점이나 이런 것들을 이야기해주신 분들이 있더라고요. 그런 것들을 들으면서 나도 느끼는 게 많고 배우는 것도 많아서. 도움이 되더라고요. (연구참여자 A5, 1차)

연구참여자 A4는 눈높이강사가 북한 강의를 할 때는 단순한 지식적인 면만 이야기할 수 있으나, 탈북강사는 자신의 경험을 이야기할 수 있어서 교육의 효과가 더 높다고 생각한다.

내가 했을 때는 정말 북한의 지식적인 이야기만 해줄 수 있는 거지. 북한 지도자가 누구고, 여러분이 생각하는 북한 이미지. 하지만 지금 사회는 이렇게 변하고 있다. 그리고 알아보니 북한의 교육 제도는 이러하다는 정보 밖에 전달을 해 줄 수 밖에 없죠. 근데 북한이탈주민 강사님이 하는 거는. 그 사람이 하는 말은 전부가 경험인거죠. 지식을 이야기하는 것보다 경험을 이야기하는 것이 교육의 효과 면에서 높다고 할 수

밖에 없죠. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 A6은 강사경력이 짧고 어려서 탈북강사가 여러 도움을 주었다. 탈북강사가 대학원 프로젝트 면담하는 것도 흔쾌히 도와주었다.

제가 어리고 잘 모르고 그래서 이것저것 도와주시고. 다른 선생님이 프로젝트 면담하는 것도 도와주셨거든요. 대상자여서 전화해서 도와달라 했더니, 흔쾌히. (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 B6은 눈높이강사는 많은 공부를 하고 있어서 배우게 되고, 강의 내용을 잘 들어서 다른 곳에 가서 사용한다.

탈북강사는 자기 이야기만 하고 있지만 이제 한국 강사님들은 되게 많은 공부를 하고 계시더라고요. 그래서 감사했고 많이 배우게 된 계기가 되고. 잘 듣고 있어 가지고 그거를 또 다른데 가서 써 먹어요. (연구참여자 B6, 2차)

4.3. 불만과 대안 모색

4.3.1. 불만과 불편

연구참여자 A1은 눈높이강사 두 명이 강의를 나가서 북한과 통일 강의를 하는 경우는 있어도 탈북강사 두 명이 강의를 나간 적이 없다며 탈북강사는 통일 강의를 잘 할 수 없다는 편견이 있다고 지적하였다. 이렇듯 평등한 구조로 이뤄지는 것은 아니라는 입장이다.

북한 강사 둘이 나간 적은 없거든. 그 이야기는 무슨 얘기냐. 탈북강사는 통일 강의를 잘 할 수가 없더라고 하는 암묵적인 무시함을 갖고 있는 거거든. 이게 이런 논리들도 제가 봤을 때는 전혀 평등한 구조로 이뤄지고 있는 건 아니라는 입장이지요. (연구참여자 A1, 1차)

또한 연구참여자 A1은 이러한 방식이 남한 우월적인 시각에서 비롯되었다고

본다. 남한이 북한에 가서 해방시켜주는 생각이 전제가 되었다고 보기 때문에 불편함을 많이 느낀다.

이거 자체가 이미 남한이 우월적인거야. 북한에서 우리에게 오는 거는 아니고. 우리가 가서 거기 해방시켜주는 생각을 기본적으로 깔고 있는거고. 그런 점에서 불편함을 많이 느껴요. 말로는 아니라고 그래. 우리는 평등하다고 그래. 그걸 교육이 집어내 줘야 된다고 보는 거야. (연구참여자 A1, 2차)

연구참여자 A4는 눈높이강사의 역할이 너무 많다는 것을 문제로 본다. 게임 시간은 탈북강사의 일이 아니고 보조 역할만 하면 된다고 생각하는 경우가 많고, 어떤 탈북강사는 자신의 강의만 마치고 다른 강의를 하러 가기도 하였다.

사실 문제는 눈높이 강사가 끌고 가야하는 부분이 너무 많다는거죠. 강사 개인의 욕심 이긴 하지만. 어쨌든 주도적으로 하게 되는 것은 눈높이강사잖아요. 놀이교육을 자기 일이 아니라고 생각하는 선생님들이 있는거죠. 자기는 진짜 보조라고 생각한 나머지 자기 강의하고 다른 강의 간 분도 있었어. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 B1은 탈북강사의 강의 이후에 눈높이강사가 북한의 정치범 수용소나 공개 처형 이야기를 한 것에 대하여 통일교육원에 문제제기를 한 적이 있다. 평화통일교육이어서 본인은 북한의 가능성에 대한 이야기를 했는데, 눈높이 강사가 북한의 나쁜 점을 이야기하는 것은 잘못되었다고 생각한다.

내가 (교육원에) 말했지. 아니 선생님 이건 아니잖아. 평화통일교육이라매. 내가 이렇게 이렇게 좋게 이야기했는데, 정치범 수용소 이야기 나오면 어떻게 할꺼냐. 공개 처형 이야기 나오면 어떡하냐. 그것도 눈높이 입에서. 바로 지적이 들어갔지. (중략) 앞에서 평양 이야기하고, 가능성 열어놓고 했는데, 왜 거기서 정치범 수용소가 나오고 재봉틀 돌려서 손가락 짚린 이야기 왜 나와야 하는데, 잘못됐다 그랬어. (연구참여자 B1, 1차)

연구참여자 B2는 눈높이강사가 학교 교사와 연락을 하다보니 강의의 주도권을 쥐고 있는 것처럼 탈북강사를 지휘하려고 하는 모습을 경험하였다. 탈북강사는 20여분의 수업만 짧게 하면되고 눈높이강사가 수업을 주도해야 된다는 생각을 가진 눈높이강사가 불편하다.

눈높이 쌤들이 학교 관계자와 연결을 하고 이러다 보니까 마치 자기가 이 강의에서 주도권을 쥔 마냥, 탈북강사들을 주도 하려고 하고 지휘하려고 하는 그런 생각을 하는 사람 오버하는 사람도 있더라고요. 그런 것은 지양 했으면 좋겠어. 북한강사는 20분에서 25분이라는 짧은 시간에 해야 되고 남한강사들이 주도해야 된다는 생각을 하고 있기 때문에 저는 이런 측면에서 좀 불편했던 게 있어요. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B6도 남북한 강사를 구별하는 것 자체가 문제라고 생각한다. 가끔씩은 통일 부분 강의를 탈북강사도 할 수 있어야 한다고 생각한다.

사람으로 남한 선생님, 북한 선생님 가르치는 거 자체가 저는 좀 그렇다고 봐요. 이제 저희도 우리 사람들끼리 만났을 때 의견 내는 게 뭐냐면. 우리가 통일교육을 일선에서 하는 강사들인데, 왜 우리부터 이렇게 갈라서서 해야 돼냐. 그냥 가끔은 통일 부분을 북한 선생님이 할 수도 있고. 둘이 같이 나가는 거는 괜찮다. 왜 꼭 잘라서. (연구참여자 B6, 1차)

연구참여자 B6은 어떤 눈높이강사가 질의응답 시간에 탈북에 대해 학생들이 공부하기 싫어서 학교 담장 너머 도망간 것으로 비유해서 상처를 받았다. 본인은 사명감으로 학생들에게 통일의 씨앗을 심는 마음으로 강의하는데, 이런 말을 들어서 허탈했다. 남의 아픔을 모르고 자기가 다 아는 것처럼 여기는 사람으로 인정하기로 하고, 큰 틀에서 참기로하였다.

어떤 눈높이 강사가 질의응답 시간에 이런 말 했어요. 사실 탈북하는 거는 학교에서 공부하기 싫어서 도망가는 애들 있지 않냐. 가지 말라고 하면 담장을 뛰어넘지 않느냐. 탈북한 거를 이렇게 얘기를 해요. 그렇게 되면 아이들은 도망가는 거를 나쁜 걸로 보게 돼요. 정말로 너무 너무 상처를 받아서. 왜냐면 이거를 북한에서 내가 듣던 이야기에요. 그래서 사명감으로 하는데. 내 말 한 마디 한 마디가 어떤 작은 씨앗이 되게 하려는데 허탈하죠. 한국 사람이라도 이런 경우가 있잖아요. 남의 아픔을 모르고 자기가 다 아는 것처럼. 그런 사람으로 인정하자. 내가 너무 큰 틀에서 그거 하나 참아주지 못해서 무슨 돈을 번다 싶어서 다시 시작했어요. (연구참여자 B6, 2차)

연구참여자 B6은 통일이 되면 북한을 기회의 땅으로만 보는 이야기는 빼길 원한다. 노동력이 싸거나 한국이 북한을 정복하듯이 접근하는 것은 실현불가능하다고 생각하기 때문이다. 통일이 될 때 북한에 내 가족과 친척이 있다고 생각

해서 프로그램을 새롭게 잡길 원한다.

통일이 되면 북한을 기회의 땅으로만 보는 그런 이야기는 뻘으면 좋겠어. 왜냐하면 절대로 안 싸질 꺼거든요. (중략) 북한 사람이 바보는 아니거든. 그 사람들 역시 함부로 넘기진 않을거예요. 한국에서 자꾸 들어가려고 하는 거는 아닌 거 같아요. 제가 탈북민 입장에서 보면 일단 그렇게 쉽게 싸게 넘길 수도 없고 문제가 많을 꺼예요. 한국 대기업 사람들이 들어가서 다 싹쓸이한다? 천만에 북한 사람들 속에서도 부자들이 엄청 많아요. 진짜 통일이 될 때 내 가족 내 친척 있다고 생각해서 프로그램을 새롭게 잡으면 좋겠어요. (연구참여자 B6, 2차)

연구참여자 B7은 눈높이강사가 탈북강사의 다름을 일반화하는 것이 잘못되었다고 생각한다. 북한이탈주민 한명을 경험해 본 것으로 전체를 일반화하면서 다른 사람에게 이야기하면 영향을 받기 때문인데, 그런 것을 보면서 눈높이강사에게 실망을 많이 하였다.

이렇게 다르구나 해서 한 사람의 다름을 일반화 하는 거는 좀. 저는 여러명 봤어요. 탈북 강사님들 이렇잖아 이런 것도 좀 그렇고. 그거를 자기가 활동하는 다른 공동체에서 내가 북한 사람 경험해 봤는데 이렇더라 그렇게 얘기하게 되면 그게 안 좋은 얘기만 하게 되잖아요. 그러면 직접 경험 안 한 사람이 영향 받아요. 저는 그런거 보면서 진짜 굉장히 실망 많이 했었어요. (연구참여자 B7, 1차)

또한 연구참여자 B7은 남북한 통일교육 강사들이 서로의 가치와 교육철학 등을 공유할만한 시간이 부족하다고 생각한다. 강의 전 10여분 일찍 만나고 강의 후에는 헤어지고 한 학기에 한두번 밖에 짝궁으로 만나는 상황에서는 뭔가 공유할 수 있는 시간이 절대적으로 부족하다고 생각한다.

서로의 정체성, 가치, 교육철학 비전을 공유하기 위한 시간이 없어요. 우리가 강의 10분 20분 전에 만나서 학교에서 차 한잔 마시고 강의하고 빠이 하는데, 이런 걸 언제 공유해요. 다음에 또 만나자고 하는데, 한 학기에 한두번 밖에 안 만나. (연구참여자 B7, 1차)

4.3.2. 발전적인 대안 모색

연구참여자 A1은 탈북강사 용어부터 바뀌야 하고, 탈북강사라고 북한 이해 강의만 할 필요는 없다고 생각한다.

탈북강사 용어에서부터 바뀌야 하고, 북에서 왔다고 해서 북한 이해 강사만 할 필요는 없죠. (연구참여자 A1, 2차)

연구참여자 A4는 짝궁강사가 매번 바뀌는 것이 문제라고 생각한다. 한 학기에 많아봤자 3~4회 정도밖에 못 만나는데, 차라리 고정적으로 짝궁할 수 있는 탈북강사가 있었으면 좋겠다고 생각한다.

짝궁 강사를 매번 바꿔잡아요. 그게 조금 문제인거 같아. 한 학기에 만나봤자 3, 4번인데, 이 3, 4번을 매번 맞추기도 그렇고. 차라리 고정적인 탈북강사가 있었으면 좋겠다는 생각이 있어요. (연구참여자 A4, 1차)

연구참여자 A4는 강의안을 조금 더 체계적으로 만들기를 원한다. 역할 분담을 다같이 논의할 수 있는 프로그램이나, 소통의 자리를 마련해봐도 좋을 것이라고 생각한다.

강의안을 좀 더 체계적으로 했으면 좋겠어. 도입부 진행부 이렇게 해 가지고 교안들이 원래 다 있잖아요. 어떤 프로그램 운영을 할 때 그런 거를 통해서 역할분담을 다같이 논의해볼 필요는 있지 않을까요. 정말 소통의 자리를 마련해 봐도 되고. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A4는 각자의 역할을 확실하게 명문화해야 한다고 생각한다. 게임을 진행할 때 교구재를 함께 나누기 위하여 미리 앞으로 나와서 가지러 오는 탈북강사가 있는 반면에, 계속 뒤에 앉아 있는 탈북강사도 있었다. 도와주는 것이 아니라 같이 해야 하는데, 도와달라는 이야기를 하는 것이 부당하게 느껴졌다.

각자 역할을 확실하게 명문화해야 한다고 생각해. 놀이교육 할 때 문제가 뭐였냐면, 미리 교구재를 가지러 오시는 선생님들이 있어요. 그런가하면 뒤에 계속 앉아 계시는

분도 있어. 내가 선생님 이것 좀 도와 주세요라고 얘기를 하게 되더라고요. 그런데 도와달라는 게 아니라 같이 하는 건데 왜 도와 달라고 얘기를 해야 하지? 그럼 이 얘기를 선생님이 기본 나빠하면 어떡하지 이런 거 있었어요. (연구참여자 A4 2차)

연구참여자 A6은 남북한 강사가 각각 사용하는 강의안(과워포인트) 스타일이 많이 다른 점이 아쉽다. 그림 자료 없이 텍스트만 계속 사용하거나, 학생들이 보기에 딱딱한 궁서체만 사용하면 통일성이 없어보일 것이 안타깝다. 폰트가 깨지고 애니메이션이 안 보이는 등 기술적인 부분도 안타깝게 느낀다.

약간 아쉬운 점은 남북 강사가 같이 가는 한 팀으로 보여졌으면 좋겠는데, 피피티 (스타일)이 많이 다르죠. 저는 애니메이션 엄청 쓰거든요. 그런데 (북한 강사님들은) 텍스트, 텍스트, 텍스트. 또 궁서체, 궁서체, 궁서체. 이러면. 아이들이 봤을 때 통일성이 없어 보일까봐 쬐. 그리고 제가 좀 예민한데 그런거. 텍스트 깨지고, 폰트 안 뜨고 막 그런거. 기술적인 부분. 애니메이션 가려서 안 보이는 거. 그런거 보면 안타깝워요. (연구참여자 A6, 1차)

연구참여자 B2는 현재 남북교류 측면이 아닌 통일 이후의 편익 부분에서 북한의 썩 노동력을 언급하는 것이 잘못되었다고 생각한다.

노동력이라는 건 인건비를 떠나서 다른 우수한 면에서 말을 하면 받아들여질 수 있는데 썩 노동력이라는 식으로 해서 무조건 접근하게 되면 문제가 있지. 남북 협력, 경제 교류라는 측면에서는 맞아요. 통일문제 말을 안 하고 그냥 현재에서 남북교류의 우월성에 대한 거 이야기할 때는 썩 노동력을 말할 수 있어요. 그건 충분해요. 그러나 통일의 편익에서 썩 노동력을 말하면 안 된다는 거예요. 현재 통일이 되지 않은 상태에서 남한과 북한의 교류를 하는 중에서 유리한 점이 뭔가를 말할 때 북한의 썩 노동력을 말할 수 있어요. 지금 개성공단처럼. 통일의 편익에다가 놓으면 안 되는 거잖아. 썩 노동력이라는 말은 통일 편익에 넣으면 절대로 안 된다는거지. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B2는 표준강의안에 대한 불만이 있다. 눈높이강사 강의안은 내용이 정확하게 정해져있지만, 탈북강사 강의안은 명확하게 정해진 바가 없어서 정교한 지침이 나와야 한다고 생각한다. 북한의 이해 수업은 탈북강사가 북한에서 겪은 경험을 이야기하는 것이기 때문에 다 말하기에 시간도 부족하다.

남한 강사들의 강의는 정확히 뭘 해야 될지 딱 정해져 있는데, 북한 내용에 대해서는 각자 이야기를 많이 하잖아요. 표준 강의안이 있다고 하지만 그대로 하기보다는 각자가 하고 싶은 이야기를 하다 보니까. 북한 이야기는 정해진 게 없어요. 그렇다 보니까 더 정교하게 어떤 이야기를 해야 될지에 대한 지침이 나왔으면 좋겠어요. 북한 이야기는 말 그대로 지식을 준다고 하는 것이 아니라, 북한에 살았던 사람들의 많은 경험에 대해서 이야기를 하는 경우가 많기 때문에 저는 이야기 식으로 풀어나가는 경우가 많아요. 그러면 시간이 조금 오버가 될 때도 있고. 그리고 학생들이 북한 선생님들 이야기를 듣고 싶어하는 아이들 많잖아요. 그래서 조금 더 이야기를 하다가 이제 급히 마무리하게 되는 경우도 있고. 마무리를 정확하게 하기 위해서 간단한 줄거리만 이야기 하다 충분히 못 하게 되는 거 같아요. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B2는 강의 시작한지 얼마 안 된 눈높이강사들이 탈북강사를 무시하는 경향이 있다고 생각한다. 한두 사람의 문제가 아니고 대부분의 강사에게 나타나다 보니 교육의 문제일 수 있겠다고 여긴다. 통일교육원에서 남북한 강사들 간에 일어나는 관계적인 문제를 정리해줄 필요가 있다고 생각한다.

강의 시작한지 얼마 안 되는 강사들이 탈북 강사를 무시하는 경향이 좀 있어요. 대부분에게 나타나다 보니까. 이거는 한 두 사람의 문제가 아니고 교육의 문제일 수도 있겠다. 통일교육원 안에서 통일교육 과정에서 일어나는 모든 인간관계 측면에서 이거를 뭔가 교육원의 입장으로 딱 정리가 될 필요가 있겠구나 생각했어. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 B1은 제도적인 대안을 생각한다. 강사 운영 관련해서는 강사 양성을 많이 하고, 학교통일교육 뿐만 아니라 사회통일교육 강의도 남북한 강사들이 같이 나가야 한다고 생각한다. 교육 형태 관련해서는 일방적 강의보다 학생들과의 질의응답 형식이 좋다고 생각한다. 탈북강사의 이야기를 듣고 세대별로 다르게 반응하고 느끼는 것을 공유하는 것도 중요하게 여긴다.

양성을 많이 해가지고 후배들을 많이 만들어야 되고 좀 더 다양화해서 이게 학교 통일 교육 뿐이 아니라 사회 교육도 이런 식으로 해야 된다고. 그리고 통일부 자체가 남북통일이지만 남북통일 하게 되면 한국부터 통일을 해야 된다고 보기 때문에 그런 취지의 강의를 많이 해야 된다. 이런 변화를 주면서 스스럼없이 그런 변화를 주고 그런 점에서 전문화된 사람들이 많이 양성이 돼야 되고. (중략) 지금 우리 학교통일교육이

형태가 좀 바뀌야 된다고 생각해. 라이프스타일로. 강의를 한다고 하면은 청강자들을 놓고 질의 응답 형식으로. 이탈주민과의 대화 그런 방식이 좋거든. 한국 사람 북한 사람 있고 스스로없이 질문을 받고 답변을 하고. 한국의 젊은 강사인 신세대가 구세대에게 하는 이야기가 있지. 북한 강사 이야기를 듣고 서로 감상하는 게 다른 목소리도 신세대 목소리를 들리게 해 주고 싶은거지. 생각이 다르잖아. 나는 이 사람의 이야기를 듣고 이런 생각이 드는데 기존 세대로서 어떻습니까? 이게 아주 중요한 거 같아. (연구참여자 B1, 2차)

연구참여자 B4는 남북한 강사간의 갈등에 대하여 집단주의가 아닌 개인주의와 자본주의 사회에 원인이 있다고 본다. 통일교육원 일만 하면 생활에 지장이 있어서 다른 일도 하다보니 끼리끼리 갈등이 생기는데, 화합하기 위해서는 강사들 안에서 조직이 있어야 한다고 생각한다.

여기는 자본주의 사회잖아요. 집단주의가 아닌 개개인이 먼저라서 발생하는 문제라고 봐요. 우리 강사들 안에서도 다른 조직을 만들어 강의하는 사람들도 있고 다른 데 가서 일하는 사람들도 있고 생활이 먼저예요. 이것만 전업으로 하면 먹고 살기 힘드니까. 그러다 보니까 끼리끼리가 생기나 본데, 그것도 없으면 안돼요. 생활이 안되니까. 그런 것도 있으면서 화합을 하려면 강사들 안에도 뭐인가 조직이 있었으면 좋겠어요. (연구참여자 B4, 1차)

연구참여자 B5는 한학기에 한두번 만나서 강의하는 것으로 끝내지 말고, 서로 기쁠 때 같이 기뻐하고 울 때 같이 울어주는 무엇인가를 하길 원한다. 짝궁 강사로 만나는 사람만 만나고 못 만나는 사람도 있어서 서로에 대한 거리감이 생기기 때문이다.

한 학기에 한두 번 만나서 강의하는 걸로 끝나지 말고, 서로 기쁠 때 같이 기뻐해 주고 울 때 같이 울어 주는 뭐인가를 했으면 좋겠어요. 1년에 한두 번 교육원에서 하는 행사는 잠깐이잖아요. 강의할 때도 만나는 사람만 만나고 못 만나는 사람은 못 만나고. 거리감이 거기서 많이 생기지 않나. 뭐인가 좀 있었으면 좋겠어요. (연구참여자 B5, 1차)

이에 연구참여자 B5는 누군가 남북한 강사들이 먼저 작은 통일을 이뤄보자는 모토를 세워서 함께 모여서 식사도 하고 커피도 마시면서 이야기하는 기회가

있어야 한다고 생각한다. 1년에 두 번 정도하는 강사 워크샵 때 프로그램을 만들어서 서로가 더 긴밀해지고 친해질 수 있는 기회가 있어야 한다고 생각한다.

“통일 강사들인데 우리부터 통일하자”하면서 누가 모토를 세워가지고, “우리 이 안에서 남북한 강사들이 모였으니까 일단은 작은 통일 우리 여기서부터 한 번 이뤄보자” 이런 식으로 해가지고. 우리가 딱 한 번 중심 잡아 가지고 모토를 만들고 해서, 필요하면 지금 그 지금 교육원에서 지금 예산이 남아 가지고 워크샵을 제주도로 가는 거 아니에요. 그런 돈을, 남는 돈을 조금 좀 밀어달라고 해 가지고, 뭐 모여서 식사도 좀 하고 커피도 좀 마시고 얘기도 좀 하고 뭐 이런 장을 좀 만들게끔. (중략) 우리가 강사 워크샵으로 1년에 두 번씩은 만나잖아요. 그때 어떤 프로그램을 좀 개발해가지고, 돌려가지고, 서로가 좀 더 긴밀해지고 친해질 수 있는. 그냥 밥 먹고, 좋은 밥 먹고, 맛있는 것 먹고, 어디 좋은 데 구경하고 그걸로 땡치지 말고 저녁시간 같은 때에 저녁 밥 먹고나면 할 거 없잖아요 우리 강사들 자체로가 뭔가가, 네트워크가 뭔가가 좀 되어야 된다는 거죠. 그렇게 하면 아무래도 책임감도 더 높아지고 서로 또 뭐 계속 만나니까. 그리고 이런 거에 대해서 또 상의하고 서로가 토의하고 하다 보면 또 더 가까워지고, 속마음도 알게 되고 그럴 것 같아요. (연구참여자 B5, 2차)

또한 연구참여자 B5는 강사 인원을 줄여서라도 활동 강사에게 강의 수를 더 많이 배정해야 한다고 생각한다.

조금 강사 인원을 줄여서라도 (강의 수를) 조금 밀어줬으면 좋겠다. 이런 생각 들어요. 완전한 직업까지는 아니라고 해도. (연구참여자 B5, 2차)

연구참여자 B6는 강의 방식에 대한 제언을 하였다. 학교 담당 교사와 미리 연락할 때 학생들에게 북한에 대해 궁금한 점을 질문지에 미리 작성해달라고 해서 강의 때 활용하는 방식이다. 이러한 방식은 통일교육원 외에 다른 단체에서 강의할 때 사용하고 있다.

강의를 가기 전에 학교 선생님하고 전화 통화를 할 거 아니에요. 그때 “북한 얘기를 할 거니까 궁금한 점들이 있으면 질문지를 작성을 좀 해주세요” 하면, 그러면 애들이 자기가 궁금했던 거를 질문지에 작성을 할 거 아니에요. 지금 내가 통일교육원 거 말고 다른 데 강의 갈 때 그렇게 해요. (연구참여자 B6, 2차)

연구참여자 B6은 남북한 강사가 같이 강의를 나가되 서로 섞어서 할 수 있는 방법을 제안하였다. 탈북강사가 북한에 대하여 경험을 바탕으로 이야기하면 학생들이 집중도 되고 그렇게 하는 방식이 맞다고 보지만, 너무 편가르기 할 필요는 없다고 생각한다. 따로 하면서도 섞어서 함께할 수도 있어야 한다고 생각한다.

그래서 저희가 이야기하는 거는 그렇다고 한 사람씩 나가자가 아니라, 같이 나가되, 서로 섞어서 할 수 있는거 아니냐. 이해가 되는게 뭐냐면 북한 사람이기 때문에 북한에 대해 이야기할 때 아이들이 집중력도 좋고. 저희가 통일에 대해 이야기하는 것보다 경험에 바탕해서 북한을 이야기하는게 그거는 맞다고 봐야. 그런데 너무 편가르기 할 필요는 없다는거죠. 따로 하면서도 섞어서 함께 할 수도 있어야죠. (연구참여자 B6, 1차)

연구참여자 B6은 워크숍 때는 재밌고 남북한 강사가 단합이 되는 프로그램을 했으면 좋겠다고 생각한다. 남북한 강사들이 서로 같이 앉지 않는 것을 보면서 사람의 분단이 되면 안 된다고 생각한다.

워크숍에서는 재밌고 단합이 되는 그런 걸로 좀 이제 프로그램에 대해서 그 총무부에서 더 많이 생각했으면 좋겠어. 우리가 분단이 되면 안 돼요. 남북한 같이 앉아 있는 경우가 손 꼽아요. (연구참여자 B6, 2차)

5. 소결

연구참여자들이 통일교육 협업을 하면서 경험한 내용을 van Manen의 네 가지 실존체(신체성, 시간성, 공간성, 관계성)를 중심으로 구분하여 10개의 본질적 주제가 도출되었다. 현상학에서는 인간의 신체를 이성과 정신의 부차적인 존재로 여기지 않는다(박광훈, 1998: 90-95). 신체와 정신의 관계 안에서 만들어지는 경험을 구성하는 구조를 중요하게 여긴다. van Manen에게 신체성은 개인이 느끼고 경험한 자기 몸에 대한 주관적인 해석을 의미한다. Merleau-Ponty(1945)에 의하면 인간은 몸을 중심으로 시간과 공간의 구조 속에 위치시킨다. 따라서 근본적 실존체인 공간성, 시간성, 관계성은 모두 신체성(Lived body)을 중심으로 이루어진다고 할 수 있다. 현상학적 연구에서 신체성

은 단순한 신체(body)가 아니라, 피와 살이 있는 육체(flesh)이며 모든 의식이 육(肉)화되어 결집된 총체로 여긴다.

이러한 관점에서 연구참여자들의 통일교육 협업 경험을 분석하였을 때, 신체성 차원에서 마음이 울리는 공명과 한 마음으로 합쳐지는 합심을 경험하였다고 볼 수 있다. 또한 시너지 효과를 느끼고, 경계를 허물면서 돕는 신체적인 관계 그리고 동감과 반감의 공존을 경험하였다. 뿐만 아니라 서로의 차이를 경험하기도 하였으며, 긴장하고 조심하면서 갈등이 축적되기도 하였다.

시간성(Lived Time)은 물리적 시간인 chronos(χρόνος)가 아니라, 자기의 실존이 드러나는 kairos(καιρός)의 시간을 의미한다. 존재의 한계이자 존립 근거인 시간의 경험은 나와 타자를 묶어주기도 하지만 독립적 실체로 나누어주기도 한다. 따라서 어떤 개인의 고유한 문양을 파악하기 위해서는 그의 시간 경험에 각별한 주의를 기울일 필요가 있다(최현식, 2005: 178). van Manen(1990)의 시간성은 세계 속에서 존재에 대한 ‘시간적인 길’이며, 주관적으로 경험되는 시간이다. 시간성, 즉 체험적 시간은 즐거울 때 시간이 빨리 지나는 것 같고 지루할 때는 느리게 지나는 것처럼, 우리가 세계 안에서 경험하는 시간적 방식이기도 하다. 이러한 시간성은 Heidegger(1962)가 인간의 존재방식을 ‘세계 내 존재’로 파악하고 현존재의 존재 의미를 마음 씀의 구조에서 설명한 것과 유사하다. 마음 씀에 따라 시간성의 의미가 달라지며, 자신이 어떤 것에 시간을 많이 쓰는지에 따라 자신의 체험적 시간을 채워나간다는 의미로 해석할 수 있다. 한편 Levinas(2012)는 타자와의 관계로서의 공유 시간을 주창하였다. 시간은 타인과 관계하는 사건 자체이며 현재의 일원론적 홀로서기를 넘어서서 다원론적 존재를 가능하게 해 준다.

연구참여자들이 통일교육 협업을 할 때에 타자와의 관계에서 다르면서도 비슷한 방식으로 시간성을 경험하였다. 통일교육 협업을 통하여 공감대를 형성하였고, 대화하며 소통하는 즐거움을 느끼면서, 관계의 지속하는 시간을 경험하였다. 또한 작은 통일을 먼저 경험하며 통일 미래를 상상하는 시간이었다.

공간성(Lived Space)은 공간에 대한 주관적인 느낌이자 정서이며, 공간에서 자신이 어떻게 드러났는가에 대한 체험의 영역이다(van Manen, 1994). Heidegger(1962)는 인간이 본질적으로 가까움을 추구하기 때문에, 실존론적으

로 공간은 거리제거 즉 가까이함에서 이해한다. 현존재는 자신이 있는 공간인 ‘여기’를 환경 세계의 ‘저기’로부터 이해하는데, 자신의 현 위치를 바로 인식하는 것이 아니라 어떤 대상으로부터 자신의 현 위치를 파악한다는 의미로 해석할 수 있다.

연구참여자들은 통일교육 협업을 하면서 서로 동료와 공동체 사이에 존재하는 거리감이 있었으며, 알맹이를 잘 포장하는 보자기 같은 경험을 하였다. 분업에서 협업으로 이동하는 공간을 경험하였고, 통일의 교량이자 마중물이라는 경험도 하면서 자신의 위치를 파악하였다.

관계성(Lived Relation others)은 타인과 관계 맺는 방식으로서 연구참여자들 간의 관계 구성을 의미한다(van Manen, 1994). 관계성은 자신 또는 타자와 유지하는 경험적 관계를 뜻하는데, 타자에 대한 경험에서 실질적인 상호작용을 통하여 자신의 존재를 채워간다. 따라서 자신이나 타자와의 경험적 관계는 경험의 본질을 구성하는 핵심이 된다(van Manen, 1990: 104).

연구참여자들은 통일교육 협업을 통하여 시간과 내용을 공유하고 배려하는 관계를 맺으며 관계와 수업 성공이 정비례하는 경험을 하였다. 또한 더불어 관계와 함께의 가치를 깨닫는 경험도 하면서도, 불만과 불편을 느끼면서 발전적인 대안을 모색하는 관계성을 경험하였다.

V. 통일교육 협업 경험의 상호문화교육적 의미

앞선 IV장에서 통일교육 강사의 경험을 해석학적 현상학의 네 가지 실존체를 중심으로 구분하여 본질적 의미를 분석하였다면, 이번 장은 남북한 통일교육 강사의 협업 경험에 대한 상호문화교육적 의미를 해석하였다. 연구참여자들의 협업 경험을 상호문화교육에 대한 이론들과 남북한 주민들의 경험 또는 통일 관련 문학 및 예술작품 등의 자료를 통하여 해석하였다. 이러한 방법은 van Manen의 연구방법으로 수행한 박사학위논문들(김경미, 2012; 이현주, 2019; 이운형, 2016; 최문정, 2013)에서 시행된 바 있다. 본 장에서는 연구참여자들의 통일교육 협업 경험에 대한 상호문화교육적 의미를 귀납적으로 분석하여 유사한 주제 단위로 구분하여 범주화하였다. 앞서 이론적 논의에서 살펴본 것처럼 인식, 태도, 행동적 영역을 기준으로 지식과 이해, 자세와 의지, 역량과 실천 영역으로 구분하여 구조화하였다. 이인정(2020)의 분류를 참고하여 구조화한 통일교육 협업 경험의 상호문화교육적 의미는 다음 <표 V-1>과 같다.

<표 V-1> 통일교육 협업 경험의 상호문화교육적 의미

구 분	주 제	내 용
지식과 이해	타자와의 협업 이해	<ul style="list-style-type: none"> ● 타자에 대한 이해 ● 협업을 위한 과정 ● 연결된 신체성 인식 ● 서로주체성을 깨달음
자세와 의지	성찰과 소통 의지	<ul style="list-style-type: none"> ● 자기 성찰 ● 소통을 위한 노력 ● 갈등 극복 의지 ● 상호작용 중시
역량과 실천	상호문화적 공존체 실천	<ul style="list-style-type: none"> ● 상호문화역량 ● 반(反)편견 능력 ● 연대 관계 실천 ● 공존체 지향

1. 타자와의 협업 이해

1.1. 타자에 대한 이해

Martineau가 제시한 상호문화교육의 원칙은 모든 인간을 동등한 인간성을 지닌 존재로 전제하고, 자기 자신과 자신의 문화를 성찰하고 타인의 다름에 대해 개방적인 태도를 가지고 차이를 수용하며, 자신의 판단을 잠정적으로 유보하면서 자신을 분석하고 비판하며 타인과의 협상과 합의를 위해 노력해야 한다(장한업, 2016: 43-44)는 것이다. 나아가 장한업(2016)은 타인 이해를 위해서는 무엇보다 타인을 이해하기 위한 감정이입의 노력이 요구된다고 강조한다. 타자와 자기가 접촉하고 교류하는 만남은 동일 공간에 존재하는 것으로 끝나는 것이 아니라 진정한 내면적 만남을 이루어야 한다. 그래야 나와 타자는 수용과 만남을 넘어서 정서적 차원에서의 이해와 공감으로 나아가게 된다. 자기 주체가 타자와 정서적으로 공감을 한다는 것은 의사소통을 통해 상호문화적으로 관계 맺기를 행할 수 있다. 연구참여자들이 경험한 통일교육 협업은 이러한 타자에 대한 이해하는 과정으로서 의미가 있다. 연구참여자 A6은 배려나 공감하기 위해서는 무엇보다 이해가 있어야 한다고 생각한다.

하나의 공동체의 일원으로 인정해 주는 거라고 생각하는데요. 배려나 공감하기 위해서는 무엇보다 이해가 있어야 한다고 생각해요. (연구참여자 A6, 2차)

눈높이강사와 탈북강사들이 통일교육 협업하는 과정에서 배려하고 이해하기 위해서는 먼저 타자에 대한 이해가 우선이어야 한다고 생각한다. 타자 이해를 위해서는 무엇보다 타자에 감정을 이입하는 노력이 요구된다. 이해를 의미하는 독일어 verstehen은 감정 이입(empathy)이라는 개념과 일치한다(Rubin & Barbie, 1998: 412). 타자와 자기가 접촉하고 교류하는 만남은 동일 공간에 존재함으로 끝나는 것이 아니라 진정한 내면적 만남을 이루어야 한다. 그래야 나와 타자는 수용과 만남을 넘어서 정서적 차원의 이해와 공감으로 나아가게 된다. 자기 주체가 타자와 정서적으로 공감을 한다는 것은 의사소통을 통해 상호

문화적으로 관계 맺기를 행한다는 것이다(장한업, 2016). 연구참여자 B6은 탈북강사들의 아픔이 많으며 자신이 지금도 정신과 치료를 받고 있다는 이야기를 하였다. 자격지심이 들기도 하지만, 그런 것들을 눈높이강사가 조금 이해해주길 원하며, 탈북강사의 아픔을 한번 더 물어봐주길 원한다.

탈북 강사들이 아픔이 많고요. 저는 지금도 정신과 치료를 받고 있어요. 건강해 보이지만 안 그렇거든요. 그러다 보니까 자격지심 들기도 하고 그래요. 그래서 그거를 좀 더 한국 강사님들께서 조금만 이해해 주시면 좋겠어요. 너네만 자꾸 이런 편이 되거든요. 사실은 같이 해야 돼요. 중요한 거는 강사님들이 아픔이 있으니까 한번 더 물어봐 주면 좋겠어요. (연구참여자 B6, 2차)

통일교육 강사들이 서로의 아픔과 정서에 공감하면서 진정한 이해에 이르러야 한다는 생각이다. 나아가 연구참여자 B6은 눈높이강사들이 탈북강사들의 탈북 이야기를 제대로 알길 원한다. 그래야 진정한 통일교육의 실체가 나올 것이라고 생각한다. 남북한 강사들이 먼저 통일을 해야 하고, 그 아픔을 알지 못하면 전달이 안 되고 탁상공론에만 그칠 것을 안타까워한다.

통일교육원 강사님들이 탈북민들의 탈북 이야기를 제대로 좀 알았으면 좋겠어요. 탈북 이유부터 왜 그러는지를 알아야 진정한 통일교육의 실체가 나오지 않을까? 우리가 먼저 통일을 해야 되고 그 아픔을 알지 못하면 정말 전달이 안 돼요. 그냥 탁상공론에만 그칠 거야. (연구참여자 B6, 2차)

장한업(2016)이 타자 이해에서 강조한 것처럼 감정이입의 노력이 통일교육 강사에게서도 발견되고 그러한 지향은 서로의 이해에 관심이 적은 강사들에게 과제로 남는다. 최승은(2015)에 따르면 상호문화교육적 관점으로 타자를 이해하는 것은 다문화사회를 살아가는 우리에게 필요하며, 자아와 타자 사이의 개인적 문제를 넘어서는 문화와 문화 간에 역동적으로 이루어져야 하는 성찰의 과정으로 행해져야 한다. 이에 연구참여자들도 문화 간 성찰의 과정으로서 서로에 대한 이해를 경험하였다. 연구참여자 A2는 탈북강사를 통하여 이론으로만 봤던 탈북이야기나 북한이야기를 실제로 접하면서 이해하게 되었다.

탈북 이야기나 북한 이해를 이론적으로 봤던 거를 실제로 보면서 이해하게 되고. 뭔가

좀 더 알게 되는 기회도 돼요. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 A3은 탈북강사의 경험을 들으면서 북한이야기를 이해할 수 있었고, 북한과 남한이 다른 경험을 했기 때문에 이해하면서 더 잘 접근할 수 있겠다고 생각한다. 개인적으로는 통일교육을 계속할 수 있는 의미부여도 되었고, 삶의 의미나 사명이나 사람의 만남에서 등 여러 방면에서 도움이 되었다.

개인적인 사람으로서 알아가는 것과 객관적으로 그 사람이 이야기한 북한에 대해서 다 경험이 다르니까 그런 경험들을 들으면서 또 하나의 북한 이야기를 이해할 수 있다던지 아니면 내가 너무 표면적으로만 알았던 것들에 대해서 물론 강사의 주관적 경험을 이야기하는 게 교육에서 위험하지만, 그런 것들을 들음으로써 북한과 우리가 틀린게 아니고 서로 다른 경험을 했기 때문에 우리는 더 잘 접근할 수 있지 않냐 이렇게 수업 시간에 풀어나갈 수 있었고. 또 개인적으로는 내가 통일교육을 계속할 수 있는 의미 부여도 됐고, 저한테는 여러 방면에서 도움이 되는 거 같아. 내 개인의 삶에서도. 사명으로써도 도움이 되기도 하고, 비즈니스적으로도 도움이 되고, 사람과 사람의 만남에서도 도움 되기도 하고. 통일교육 자체가. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A5도 탈북강사들이 과거에 북한에서 있었던 일들을 이야기하는 것이 본인의 연구와 이해에 도움이 되었다.

북한에 대해서 조금 더 이해할 수 있는 거. 간혹 선생님들이 본인들이 북한에서 오셨다보니까. 북한에서 있었던 일들을 얘기해 주세요. 본인의 경험들. 그런 것 들으면서 그 지역에서는 그런 일들을 겪어 왔구나 조금이나마 들여볼 수 있어서 도움이 많이 된 거 같아요. (연구참여자 A5, 2차)

또한 연구참여자들은 통일교육 협업을 하면서 자신의 것과 낯선 것을 동시에 성찰하면서 타인을 이해하고자 하는 시도다(Holzbrecher, 정기섭 외 역, 2014)도 경험하였다. 연구참여자 A2는 어느날 몸이 안 좋아서 연구참여자 B5에게 게임 설명을 대신 부탁하였다. 원래 눈높이강사가 담당하는 역할이지만, 평소 북한 관련 수업을 재밌게 잘 해서 게임도 잘 할 수 있을 것이라 생각했다. 갑작스런 부탁이었지만 B5는 이미 여러번 해본 것처럼 게임 설명을 너무도 쉽고 재밌게 잘 하였다. 오히려 A2 본인이 하는 것보다 아이들이 더 재밌어하는 모습

을 보니, 진작 부탁드려볼 걸 했다. 각자 잘 하는 것이 따로 있을텐데, 교육원에서 일방적으로 역할 분담을 하는 것 자체에 문제도 있겠다는 생각도 들었다.

연구참여자들이 타자를 이해하는 방식과 내용은 소설 <압록강 블루>가 표현한 인간 관계와 비슷하다. 문학작품을 통하여 북한에도 다양한 인간이 서로 다른 삶을 살아가고 있다는 인식에 바탕을 두고 타자에 대한 깊이 있고 따뜻한 이해를 시도할 수 있다. 남북한 분단으로 인한 갈등과 이해 결여의 상황에 마주하고 있는 현실에서 문학은 타자 이해에 중요한 길잡이 역할을 해준다. <압록강 블루>의 작가 이정은 일간지 기자로 재직하면서 우연히 북한 문제에 관심을 갖게 되었고, 남북한 문화 교류를 위하여 북한에 직접 방문하기도 하였다. 북한 사람들과 만나기 위하여 중국을 수백여 차례 다녀오기도 하면서, 북한 사람들을 이해하기 위한 노력을 하고 있다. 이정의 작품은 북한 사람들에 대한 상투적이고 도식적인 접근을 거부하면서, 북한 사람들의 실제 삶에 대한 구체적이고 섬세한 이해로 독자들을 이끈다.

1.2. 협업을 위한 과정

연구참여자 A3은 결국 사람과 사람이 만나는 것에서부터 출발해야 한다고 생각한다. 만나는 것에서부터 조금씩 전진해야 한다고 생각한다.

결국 사람과 사람이 만날 수 밖에 없는 거 같아요. 만나야지 뭐든 되는거지. 정치적인 색깔일 수 있는데. 결국 만나야 대화되고 뭐든 하니까. 만나는 것부터 조금씩 앞으로 나가는거죠. (연구참여자 A3. 1차)

협업을 위한 과정에는 먼저 사람으로 만나는 것에서부터 출발해야 한다. 그 이후에 협업이 성공하는 과정으로 진입할 수가 있다. 이향수·이성훈(2016)은 협업의 성공 요인으로 자유로운 정보교환과 수평적 관계, 상호호혜적인 관계를 제시하였다. 협업은 구성원의 자유로운 정보교환에서 시작되는데 이는 원활한 의사소통으로 가능하며 수직구조보다 수평구조가 협업에 긍정적 영향을 미친다고 보았다. Bardach(1998)은 거시적인 차원에서 조직의 전략과 기획이, 미시적인

차원에서 개인의 인식, 태도, 동기가 협업의 중요 요인이 된다고 하였다. 최창무·고강호(2003)는 협업하는 구성원들이 자주 만나 서로의 의견과 정보를 교류하며 신뢰 관계를 구축하면 협업이 활성화된다고 말하고 있다. 박정호(2016)는 대등한 관계의 구조와 참여기회가 협업 성공의 선행요인으로 밝혔다. 협업이 진행되는 과정에서 원활하게 협업을 이끌어가는 요인들도 있다. 송재준·김문중(2013)은 구성원들이 자신의 맡은 역할을 명확히 인식하고 그에 따른 책임을 다해 솔선수범하며, 이에 대한 보상이 균형적이어야 한다고 보았다. 자신의 역할이 모호하고 업무의 경계가 모호하면 갈등상황에 놓이게 되고, 투입 대비 보상비율이 타인과 같지 않으면 자신의 투입을 감소시키게 된다(김선완, 2017). 즉 지속적인 보상, 긍정적인 협업 경험은 이후 발생 되는 협업에 대해 적극적인 태도를 보이게 하지만 지속적으로 협업에 실패하거나 보상이 이뤄지지 않으면 본연의 업무에 추가되는 귀찮은 것으로 사전인식을 형성하게 된다(박정호, 2016).

연구참여자들은 협업하는 과정에서 동료와 공동체 사이의 거리감을 경험하였는데, 이는 원활한 의사소통과 신뢰관계가 영향을 미치는 결과라고 할 수 있다. 눈높이강사와 탈북강사가 서로 신뢰하면서 수평적인 구조로 원활하게 의사소통하는 관계에서는 가까운 관계를 경험하였고, 그렇지 않은 경우에는 긴장과 갈등을 감지할 수 있었다. 연구참여자 B2는 북한의 통일정책인 낮은단계의 연방제를 예로 들면서 남북한 주민들의 관계도 낮은 단계에서부터 한걸음씩 하다보면 좋아질 것이라고 생각한다. 남북한 통일교육 강사들이 처음에 만날 때는 다 어색해도 점차 만나다보면 익숙해지고 편해졌던 경험처럼 점차 자주 만나면서 의사소통을 하다보면 좋아지는 것을 경험하였다.

낮은단계의 연방제 알죠? 그것처럼 낮은 단계부터 하나씩 한걸음씩 가는거죠. 그러면 좋아지겠지. 우리도 마찬가지잖아요. 처음엔 다 어색하고 불편했잖아. 그래도 하다보면 강의 같이 하다보면 서로 알게 되고 익숙해지고 또 엄청 편한 사이도 생겼잖아요. (연구참여자 B2, 2차)

두 명중에 한명이 먼저 솔선수범하는 자세로 협업의 성공을 위하여 접근하면 상대도 자연스럽게 긍정적인 반응이 도출되는 것이 자연스러운 현상이다. 이는

협동학습의 네 가지 기본원리 중에 긍정적인 상호의존과 동등한 참여 원리가 반영된 것이라고 해석할 수 있다. 긍정적인 상호의존은 타자의 성과가 내게 도움이 되고, 나의 성과가 타자에게도 도움이 되게 하여 서로 긍정적으로 의지하는 관계로 만드는 것이다. 긍정적인 상호의존은 협동에 참여하는 이들에게 공동의 운명을 지녔다는 공동체 의식을 가지게 하고 나의 일이 남에게 도움이 되면서 남의 일이 나에게 도움이 된다는 사실에서 자신에 대한 긍정적인 책임과 자신감을 만들어 준다(Kagan, 1991). 또한 모두 적극적으로 참여하도록 유도하면서 일부에 의해 독점되거나 참여하지 못하는 일이 없도록 하는 동등한 참여도 필요하다. 협업 구성원이라면 누구에게나 똑같은 참여 기회를 실질적으로 보장해 주어야 하는데, 이러한 동등한 참여를 이루기 위해서 개인별 역할의 순환이나 순서대로 돌아가며 발표하기 등 다양한 방법을 활용하여 적극적인 참여를 유도해 나가야 한다(Kagan, 1991). 연구참여자 A2와 B5가 서로의 역할을 순환하여 경계를 허물면서 협업을 진행하였던 경험은 이러한 이론을 뒷받침한다.

신경림의 시 <끊어진 철길>에서는 남북한에서 협업하며 만든 결과물이 등장한다. 민통선 안에서 남쪽벌과 북쪽벌이 함께 만든 꼴이다. 시에 등장하는 농사꾼 이철웅 씨는 남방한계선 근처에서 만든 이 꼴을 친지들에게 나눠주면서 “벌한테서 배우세 벌한테서 본뜨세”라고 말한다. 남북한 벌이 함께 만든 꼴은 남북화합의 상징이며, 벌에게 배우자는 말은 남북화합에 대한 소망을 나타낸다. 이처럼 남북한 강사가 함께 진행하는 통일교육은 남북한 화합과 협업의 상징이라고 할 수 있으며, 이 경험을 통해서 남북화합과 상호문화적인 연대의 의미를 얻을 수 있다.

소설 <압록강 블루>에서도 협업을 위한 과정이 등장한다. 소설 <압록강 블루>는 남한의 만화영화 감독인 오혜리가 남북한 합작 만화영화를 제작하기 위하여 평양에 방문하는 장면으로 시작된다. 북한의 관계자를 설득하거나 남한에서 제작비 마련에 힘쓰기까지 온갖 난관을 거친 끝에, 오혜리는 중국 단둥에서 북한의 만화영화 연출가 로일현과 애니메이터들과 함께 작업을 시작한다. 소설의 이야기는 그와 같은 협업이 진행되는 과정에 일어나는 크고 작은 일들이 큰 줄기를 이룬다. 남북한의 협업이 진행되는 도중에 로일현이 실종되기도 하고, 그의 친구이자 동서지간인 방기태의 탈북에 연루되었다는 혐의로 북한으로 송

환되는 사건이 일어나기도 한다. 곧 혐의에서 벗어나긴 하지만, 그는 M시 시당 책임비서의 일에 연루되어 2개월 동안 노동 단련소에서 강제노동을 당한 뒤에 풀려난다. 다시 M시로 돌아가지만 그는 얼마 후에 딸 은숙을 데리고 압록강을 건너서 조국을 탈출한다. 강을 건너는 도중에 경비병의 총에 맞아 부상을 입고 강 한가운데서 딸과 헤어지기도 하지만, 조선족 리 씨에 의해 극적으로 구출된다. 우여곡절 끝에 선양에 가서 만화영화 제작 작업을 하던 오혜리와 다시 만난다. 부상에도 불구하고 로일현은 자기 역할에 최선을 다함으로써 오혜리와 시작했던 작업을 예정했던 시간에 맞춰 성공적으로 끝낸다. 이처럼 <압록강 블루>는 남북한 합작 만화영화를 만드는 과정이 내외적으로 순탄치 않은 사정을 실감나게 묘사하고 있다. 통일교육 강사들이 협업하는 과정도 순탄하지만은 않고 여러 우여곡절과 다양한 감정적인 반응들 그리고 내외적인 상황에 따른 영향이 있는 것과 유사하다. 한편, 남한 감독 오혜리와 북한 연출가 로일현이 함께 제작하는 만화영화는 ‘새’다. 이 만화영화의 주인공은 6.25전쟁 중에 남한으로 피난 온 소년 원민호인데, 영화는 그가 피난을 떠나는 장면으로 시작하여 남한에 와서 온갖 고생을 겪는 이야기로 이어진다. 이는 마치 탈북강사들이 탈북하여 남한에 와서 겪은 고생을 떠오르게 한다.

1.3. 연결된 신체성 인식

조상식(2004)에 따르면 교육학 분야에서 신체에 대한 연구는 낮은 주제가 아니며, 다른 학문분야에서도 최근에서야 주목받고 있다. 철학과 사회과학 일반은 물론이고 교육학, 특히 교육철학 분야에서 논의되고 있는 이른바, ‘육체로의 복귀’(Wiederkehr des Körpers) 주제는 자주 신체(Leib)와 육체(Körper), 지각과 감정, 정신과 자연, 신화와 예술 등과 같은 개념들에 초점을 두고 연구되고 있다(Ehrenspeck, 1996 : 202). 교육학적 주제로서 ‘육체로의 복귀’가 단순한 ‘인상주의적’ 문제제기에 그치지 않고 진지한 인간학적 가정을 가진, 전문적인 교육철학의 중요한 테마가 될 수 있음을 보여준 것은 이러한 현상학으로부터의 도움이 결정적이었다.

Merleau-Ponty는 ‘세계에의 존재(l'êtré au monde)’인 우리의 신체가 세계

내에서 소통의 주체로 경험하게 된다고 하였다. Merleau-Ponty에 의하면 신체는 주체가 되며, 세계의 중심에 존재하고, 신체의 본질과 세계의 본질이 연결되어 있는 것에서 주체의 본질을 발견한다(Merleau-Ponty, 1945). 이는 주체로서 나의 존재가 신체로서 나와 세계의 존재와 하나됨을 의미한다(Merleau-Ponty, 1945: 470; 이소희, 2009: 190). 신체는 이 세상에 존재하기 때문에 존재의 근거가 되며, 신체와 이 세상은 상호소통적인 관계라는 것이다(전영은, 2015). Merleau-Ponty는 감각적인 지각 뿐만 아니라 감정적인 경험과 사회적인 소속감, 상징적인 공감과 관련되는 것 모두 신체성으로 관찰된다고 보았다. 그는 Descartes가 말한 정신적 자아가 신체보다 우위에 있다는 접근을 강하게 부정하였으며, 신체와 정신이 분리되지 않은 상태에서 세상을 능동적으로 경험할 수 있다고 보았다(전영은, 2015). 또한 감각의 문제를 ‘살’의 존재론으로 제기하면서 신체와 정신의 이분법을 강하게 극복하려는 모습을 보였다(Wulf, 2006; 이소희, 2009). 연구참여자들이 공명하며 합심한 신체적 경험은 Merleau-Ponty가 언급한 세계의 존재와 하나 되며 ‘살’의 존재론으로 경험된 것이라고 해석할 수 있다. 연구참여자 A2가 자신과 마음이 통하는 탈북강사를 만날 때 보는 순간 너무 좋고 반가운 경험과 연구참여자 A3이 탈북강사의 탈북 이야기와 현재 사는 이야기를 들으며 소름이 끼친 경험은 ‘살’의 신체성으로 상호소통적인 관계를 맺었다는 것을 의미한다.

Wulf(2001)의 교육인간학도 연구참여자들의 경험에 대한 상호문화교육적인 해석을 가능하게 한다. Wulf의 교육인간학은 인간에게 나타나는 모든 구체적인 경험의 현상을 고려하면서 파악(Wulf, 2001: 192-193; 정영근, 2011: 149-152)하며, 인간이 지각하고 인식하고 행동하는 것 등 인간 활동의 모든 기초가 되는 것이 신체라고 주장하며 신체성을 강조하였다(Wulf, 2001; 이병준, 2013). 인간의 신체는 우리가 경험할 수 있는 무언가에 대한 기호전달체계와 미디어인 것이며, 이러한 신체는 역사성, 사회·문화성을 경험한다고 보았다(Wulf, 2001: 192-193; Westphal, 2014a: 149-150). 즉, 우리의 신체를 주체적이고 능동적으로 느낄 수는 있지만, 제한적으로만 느낄 수 있으며 신체를 이해하기 위해서 사회·문화적·역사적으로 접근해야 한다고 주장하였다.

이러한 Wulf의 이론은 포스트모더니즘에 기반 해 있다. 포스트모더니즘에서

는 전통적으로 학생들에게 객관적인 지식 및 진리, 보편적 가치를 가르치는 것에 대해서는 부정적으로 본다(정영근, 2011: 149-152). 포스트모더니즘에서 교육은 객관적 지식 및 고정적인 체험이나 보편적·획일적 가치, 합리적 이성능력을 가르치는 것이 아니라 다양한 체험을 통하여 인간 이해의 지평을 확대하고, 차이와 다양성, 상대성, 타자성을 인식하고, 연대의식 존중 및 비판의식을 함양하는 것을 강조한다(박의수 외, 2013: 453-458). 이처럼 연구참여자들의 신체성 경험은 사회·문화·역사적으로 접근할 필요가 있으며, 인간 이해의 지평을 확대하고 차이와 다양성과 타자성을 인식하며 연대 및 비판 의식을 함양하는 계기가 되었다고 해석할 수 있다. 연구참여자 B3은 하나의 민족임에도 남북한 두 국가의 제도를 경험하였기 때문에, 탈북강사의 존재 자체가 두 나라를 연결하는 것이라고 생각한다.

저는 이 나라가 얼마나 소중한가를 경험한 여자잖아요. 말 그대로 두 제도를 경험했잖아요. 하나의 민족임에도 불구하고. 북한은 이렇고, 남한은 이렇고. 저희 존재 자체가 두 나라를 연결하는 거잖아요. (연구참여자 B3, 2차)

분단의 역사와 사회문화적인 상황 하에서 탈북강사의 신체적 존재를 두 나라를 연결하는 의미로 인식하고 있는 사실은 Wulf의 신체성 접근과 일맥상통하다. 특히 각각의 신체성이 따로 경험되는 것이 아니라, 남북한 통일교육 강사들의 강의에서 연결된 신체성을 경험하였다. 연구참여자 A3은 탈북강사가 먼저 강의를 하면서 분위기를 상승시켜주면 자신은 그것을 이어 받아서 통일에 대한 비전을 이야기할 때 학생들에게 잘 들어가서 좋았다. 이런 도움을 받았던 경험을 장점이라고 여긴다.

제가 받는 장점. 강사님이 분위기를 업 시켜주시면 그걸 바톤 터치 받아서 통일에 대한 비전을 이야기할 때, 저한테도 좋죠. 쏙쏙 들어가니까. 그런 부분은 도움 받았던 거 같아요. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A3은 통일에 대한 관심이 없는 학생들에게 북한 이야기는 신기하고 생소해서 귀 기울여 듣게 되는데, 그렇게 되면 문제해결에 대한 호기심이 생겨서 눈높이강사가 통일이야기를 도입하기 쉽다고 생각한다.

일단 학생들이 통일에 대한 관심 1도 없는 아이들 앞두고 무슨 이야기를 해요. 근데 북한 이야기는 어쨌든 신기하고 자기가 이제까지 봤던 거랑 다른 이야기들이니까. 학생들이 그래도 귀 기울여 듣고 안 잔단 말이죠. 이야기를 듣고 나면 어쨌든 호기심은 생기고 모든 사람은 문제를 해결하려고 하지. 일단 듣고 보자는 생각은 있는데. 이제 어떻게 해야돼 라는 이야기에서 제가 들어가기가 쉽죠. (연구참여자 A3, 1차)

또한 연구참여자들이 협업을 하면서 감정적으로 동감과 반감을 경험한 것은 Spinoza의 신체성 이론으로 해석할 수 있다. Benedict de Spinoza(2007)는 인간 신체의 본성을 변용(affectio)의 개념으로 설명하였다. 신체가 타자와의 관계 속에서 자신의 신체에 대한 변화를 말하며, 신체가 자극을 받아 변한 상태를 표현한다. 이어서 Spinoza는 감정을 신체의 활동능력을 증대시키거나 감소시키며, 촉진시키거나 억제시키는 신체의 변용인 동시에 그러한 변용의 관념이라고 정의한다(Spinoza, 2007). 기쁨의 감정은 신체의 활동능력을 증대시키고, 슬픔의 감정은 신체의 활동능력을 감소시킨다. 연구참여자들의 진술을 현상학적으로 반성해보면 통일교육 협업을 하면서 기쁨과 슬픔을 몸으로 느꼈다. 상호문화성이 긍정적으로 작용하지 않는 경우에 슬픈 감정을 느낄 뿐만 아니라, 수업에 부정적인 영향을 끼치면서 신체의 활동능력을 감소시켰다. 반면 상호문화성을 긍정적으로 경험한 경우에는 기쁨의 감정과 함께 수업도 잘 되면서 기쁨으로 인한 신체 활동능력의 증대를 경험하였다. 연구참여자들 중에는 슬픔보다 기쁨을 더 강하게 경험한 경우가 많았다. 이는 Spinoza가 기쁨에서 생겨난 욕망이 슬픔에서 생겨난 욕망보다 강하다고 말한 것으로 해석할 수 있다. 왜냐하면 기쁨에서 생기는 욕망의 힘은 인간의 능력과 동시에 외적 원인의 힘에 의해 정의되지만, 슬픔에서 생기는 욕망의 힘은 오직 (개별) 인간의 능력에 의해서만 정의되기 때문이다(Spinoza, 2007: 218). 즉 인간이 다른 신체와 만나며 능력을 확장함으로써 기쁨의 정서가 생기고, 이것은 당연히 다른 신체와의 만남에 실패하여 능력이 감소한 데서 생긴 슬픔의 정서보다 강할 수밖에 없다. 기본적으로 다른 신체와 협력하는 데에서 기인하는 기쁨이, 다른 신체와 갈등하는 데서 오는 슬픔보다 강할 수밖에 없는데, 이는 우리에게 하나의 가능성으로 등장한다. 한 정서는 그것과 반대되는 더 강한 정서에 의해서 억제되거나 제거될 수 있기 때

문이다(Spinoza, 2007: 217).

실제로 슬픔보다 강한 기쁨의 경험으로 신체활동능력이 확장된 경험이 있었다. 연구참여자는 아니지만, 한 눈높이강사 A는 통일교육원 교육기간에 친하게 지냈던 탈북강사 B로부터 우연히 탈북강사 C의 가족 이야기를 들었다. 북한에 남아있는 자녀들도 본인처럼 남한으로 데려오고 싶다는 탈북강사 C의 절절한 사정을 듣고, 눈높이강사 A가 평소 알고 있던 탈북 브로커를 연결해주었다. 우여곡절을 거쳐서 북한에 있던 두 자녀는 무사히 남한에 들어왔고, 탈북강사 B와 C는 학교통일교육 수업 때마다 이런 이야기를 학생들에게 들려주어 감동과 공감을 불러일으킨다. 또한 이 덕분에 눈높이강사 A와 탈북강사 C는 각별한 관계가 되어서, 서로 자주 만나고 탈북강사의 남편도 기회가 닿을 때마다 후하게 대접해주고 있다.

이렇게 남북한 통일교육 강사들이 협력하는 한 몸을 이루고 협업의 기쁨을 몸으로 느낀 경험은 설치미술 <하나 둘 셋 스윙!>이 의도하는 것과 비슷하다고 할 수 있다. 도라산 전망대에 설치되어 있는 <하나 둘 셋 스윙!>은 3명이 탈 수 있는 그네 2대로 구성되어 있다. 최소 구성인원인 3명이 나란히 앉아서 그네를 타고 중력을 거슬러 박자와 균형을 맞춰가면서 밀고 당김을 반복한다. 이때 발생하는 집합적 에너지는 하나의 움직임으로 전환되어 함께 탄 그네의 잠재력으로 발산된다. 이를 통해 보다 큰 움직임을 만들려면 협업의 필요성이 크다는 점을 물리적으로, 은유적으로 표현한다. 작가 야콥 펄거는 이에 대해 “그네 타기라는 행위를 통해서 함께 하는 협업의 힘을 스스로 경험하게끔 하는 작품”이라고 설명하면서 “오랜 동안의 준비 끝에 남북한 경계의 한 지점에 설치됐다는 사실이 기적처럼 느껴진다. 우리는 남북한 경계의 한 지점에 위치한 도라산 전망대에 이를 설치할 수 있게 된 것을 매우 뜻깊게 생각하며, 이 작품이 전 세계를 연결하는 작업이 되기를 바란다”고 말하였다(노형석, 2019).

<하나 둘 셋 스윙!>은 3인용 그네를 통해 집단의 잠재력 발산과 보다 큰 움직임을 만들어내기 위한 협업의 중요성을 은유적으로 표현하고 있는 작품이다. 한편 연구참여자들의 통일교육 협업 경험이 북한에까지 이르지 못하는 못하듯이, <하나 둘 셋 스윙!> 작품은 북한을 정확하게 마주하지는 못한다. 기존의 관람객 휴게공간과 봉수대 등을 고려해서 작품을 설치하다 보니 북한을 사선으로 볼

수밖에 없다. 그러나 그네를 타고 오를 때마다 북한의 풍경이 눈에 들어왔다 사라지는 경험은 색다른 느낌을 준다. 이는 작품과 작품에 몸을 맡긴 이들이 신체적으로 상호작용하는 것의 중요성을 깨우쳐주며, 이러한 예술작품을 통하여 삶과 사회, 시대에 변화를 불러일으킬 수 있는 가능성을 내포한다. 즉, 연구참여자들이 서로 연결된 신체성을 느끼며 통일 이후에 북한에 직접 함께 가서 통일 교육 협업을 그대로 재현하고 싶어하는 소망과 잠재적인 가능성을 선경험하는 것이라고 해석할 수 있다.

1.4. 서로주체성을 깨달음

Honneth(2011)는 개인의 주체성을 상호주체성의 관점에서 파악하면서 상호주관적 정체성은 나에 대한 타자의 관점을 내면화한다고 하였다. 또한 김상봉(2007)은 홀로주체성의 대립 개념으로 서로주체성을 주창하였다. 홀로주체성은 자기관계와 자기동일성을 통해 정립되는 주체성이며, 부정적으로 말하자면 타자적 주체를 배제하는 주체성이다. 이에 반해 서로주체성은 타자적 주체와의 만남으로 생성되는 주체성이다. ‘나’는 오직 ‘너’와의 만남 속에서 ‘우리’가 됨으로써만 참된 의미에서 내가 될 수 있다(김상봉, 2007: 234). 홀로주체성은 타자적 주체를 배제하지만, 서로주체성은 인격적인 타자와의 만남 속에서 사유한다는 점에서 연구참여자들의 협업 경험은 홀로주체성 보다 서로주체성에 가깝다. 나의 주체성이 너와의 만남을 배제하는 것이 아니라, 도리어 너와의 만남 속에서만 온전히 생성되고 정립된다는 것을 드러내는 것이 철학이 수행해야 할 과제(김상봉, 2007: 167)이듯이, 서로주체성을 깨닫는 것은 연구참여자들에게 주어진 과제라고 할 수 있다. 연구참여자 A1은 좌우 날개가 같이 가야하듯이, 그리고 진보와 보수가 서로의 실수를 잡아낼 수 있는 것처럼 남북한 강사들이 서로의 존재이유에 대하여 존중해줘야 한다고 생각한다.

세상은 좌우 날개가 같이 가야 된다. 그래야 진보가 실수하는 것도 보수가 잡아낼 수 있는 거고. 그렇기 때문에 존재 이유에 대해서 존중해 줘야 된다는 생각 하는 거야. (연구참여자 A1, 2차)

여기서 남북한 통일교육 강사들이 서로의 존재 이유를 서로주체성의 관점으로 깨달으면서 존중해야 한다는 생각은 자기 주체성을 전적으로 양도하고 객체로 전락하는 것을 의미하지 않는다. 나와 너가 만나 우리가 된다는 것은 이제 우리만이 주체이고 나와 너는 그 우리라는 공동 주체의 속성으로 전락한다는 것을 뜻하는 것이 아니다. 서로주체성은 나와 네가 서로 만나 보다 확장된 주체인 우리가 된다는 것을 표현하는 이름인 동시에, 나와 네가 서로에게 그리고 더 나아가 나와 네가 우리에게 대해 동등한 주체라는 것을 표현하는 이름이기도 하다(김상봉, 2007: 234).

또한 연구참여자들은 대화와 소통을 우선하며 관계를 지속하고자 하였다. 김상봉(2007)에 따르면 대화, 즉 말하고 듣는다는 것은 본질적으로 서로주체적이다. 말하는 자가 말하는 한에서 능동적이고 주체적인 것처럼 말하면서 듣는다는 점에서 수동적이라면, 듣는 자 역시 들리는 말을 듣는다는 점에서 수동적이지만 동시에 들리는 말의 뜻을 알아듣는다는 점에서 능동적이다. 따라서 대화하며 소통하는 일에 관해서는 어느 한쪽을 가리켜 주체라 하고 다른 한쪽을 객체라고 구분하는 것이 불가능하다. 말하고 듣는 사람이 모두 주체인 동시에 객체이며 능동적인 동시에 수동적이기 때문이다(김상봉, 2007: 262).

한 개인이 주체적이 되는 것은 타자와의 만남 속에서 서로주체성을 이룰 때 가능하다. 이처럼 한 공동체가 주체적이 되는 것도 언제나 다른 공동체와 서로주체성 속에 있어야 한다. 이를 위하여 자기를 순수하게 보존하고 고수하려는 집착이 아니라 타자를 향해 열린 개방성, 타자와의 만남을 위해 자기를 비우고 버릴 수 있는 용기가 필요하다. 만남 속에서 타자를 위해 자기를 스스로 부정하고 비울 수 있는 자발적인 자기부정의 활동 속에 존립하는 것이다(김상봉, 2007: 292). 이런 맥락에서 연구참여자 A1은 탈북강사의 삶의 내막과 고민을 알려고 하지 않으면서 북한 가서 남한 식으로 바뀌준다는 의식을 가진 어떤 강사를 비판하였다. 북한 문화 그대로 존중하고 있는 그대로 인정하고 존중해야 한다고 생각한다.

우리는 이 사람의 삶의 내막을 전혀 모르잖아. 어떻게 사는지도 모르고 어떤 고민이 있는지도 모르고, 알려고 하지도 않고. 강의 잘하는 어떤 강사들 머리 속에는 북한 가

서 내가 다 바꿔줄꺼야, 민주주의 다 심어주고 그럴껄요. 그 사람들은 바보인가요? 그렇게 접근하면 그들에 대한 존중성은 없는거죠. (중략) 그냥 북한 문화면 그대로 존중하고 우리 문화는 우리 문화로 존중하고. 있는 그대로 인정하면 되고 존중하면 되지 않을까. (연구참여자 A1, 2차)

연구참여자 B2는 ‘탈북’이라는 수식어에 동등한 한국사람이라는 인식이 전혀 없으며 호칭에서부터 차별이 이루어지는 것을 불공평하다고 여긴다. 탈북강사나 눈높이강사나 동등한 통일교육강사라는 인식이 전제되어야 한다고 생각한다.

또 우리한테는 항상 탈북이라는 수식어가 따라다니지. 우리도 같은 동등한 한국사람이라는 인식이 전혀 없어. 호칭에서부터 벌써 차별이 이루어지는 거거든요. 그래서 교육원 안에서도 이런 식으로 딱 구별을 하다 보니까. 이름 호칭에서부터 우리는 차별을 당하는 거야. 나는 이게 굉장히 불공평하다 생각해. 탈북강사나 눈높이 강사는 각각 동등한 통일교육 강사라는 그런 인식이 먼저 좀 전제했으면 좋겠다. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 A1과 B2는 서로주체성을 깨닫고 실현하고자 하는 마음이 강한 연구참여자로 분류할 수 있다. 통일 이후에도 북한의 문화를 그대로 존중해주려 하고, 호칭에서부터 차별하지 않고 공평하게 바뀌어야 하는 생각은 그 자체로 서로주체성의 발현이라고 할 수 있다. 서로주체성을 위한 동일성은 획일적인 같음을 뜻하는 것이 아니라, 주체성의 교환을 의미한다. 서로주체성 속에서 나와 네가 같다는 것은 나와 너의 고유한 색깔을 잃어버린다는 것이 아니다. 너도 나 처럼 그리고 나도 너처럼 같은 주체이듯, 너도 나에게 주체일 수 있고 나와 네가 서로에게 같은 주체일 때 그것이 서로주체성이다. 하지만 내가 나에게 주체가 되기 위해서는 내가 너를 주체로 승인하고 받아들이지 않으면 안 된다. 오직 그렇게 나와 네가 서로를 마음으로 섬기고 존중하는 한에서만 참된 서로주체성은 생성된다(김상봉, 2007: 295).

그림책 <놀아도 괜찮아 딱 친구야>는 탈북강사와 눈높이강사 사이에 서로주체성을 경험하는 것에 대한 이해를 심화시킨다. 북한에 살다가 통일이 되어 서울로 전학 온 주인공 영춘이는 학교에서 첫날 자기 소개를 북한말로 해서 놀림을 당했다. 남쪽 친구들 눈에는 게임이나 점수 또는 공부를 모르는 북쪽 소년

영춘이는 바보 같이 보였다. 영춘이 마음에는 바보가 아니라는 오기를 넘어 친구들과 하나둘 어울려 적응하고자 하는 순수하고 강한 열망이 그려져 있다. 영춘이가 겪는 문화 차이와 그런 영춘이를 놀려대는 상진이의 모습은 탈북강사들이나 탈북강사의 자녀들이 이미 겪은 모습이기도 했고, 훗날 통일이 된 후 학교 교실에서 흔히 있을 수 있는 일이다. 하지만 선생님이 모둠별로 북한놀이를 평가 과제로 내어주자, 영춘이는 자신의 모둠원들에게 북한 놀이를 알려주면서 아이들이 더 재밌게 놀 수 있도록 배려한다. 모둠 놀이 후 영춘이는 조금씩 학교 친구들과도 친해지고 또 학업을 위해 학원을 다니는 노력을 기울이면서 남한의 학교 생활에 적응해 나간다. 이렇게 북한에서 온 아이들이 남한 아이들에게 도움을 주면서 더 즐겁게 놀며 친해질 수 있는 경험을 탈북강사들에게서 발견하였다. 탈북강사인 연구참여자 B3은 남한에 와서 자신이 뭔가 도움을 줄 수 있을 때 보람과 감격을 느꼈고, 눈높이강사인 연구참여자 A6 등도 탈북강사에게 도움을 받기도 하고, 통일교육 협업을 통해 서로의 역할을 성실히 수행하며 성공적인 수업을 했을 때 통일의 사건을 경험한다고 하였다. 이렇게 서로주체적으로 각자의 역할을 감당하는 일은 평화통일의 과정에서 핵심이라고 할 수 있다. 통일교육 강사들의 경험 뿐만 아니라 평화통일 과정과 통일 이후 모든 남북한 주민들에게 서로주체성이 발현될 때, 남북한 주민들은 진정한 ‘딱 친구’가 될 수 있을 것이다. <놀아도 괜찮아 딱 친구야>의 주인공들이 겪는 어려움과 갈등처럼 통일 과정은 순탄하지 않겠지만 화합을 위해 서로 노력한다면 서로 주제로 잘 세워질 수 있을 것이다.

2. 성찰과 소통 의지

2.1. 자기 성찰

우리는 타자를 지각하자마자 끊임없이 평가하고 판단한다. 하지만 Erich Fromm의 말대로 우리는 타자를 판단하는 것처럼 자신을 성찰하지 못 한다. 타자에 대한 이미지와 판단은 우리 자신에게 무엇인가를 말하는 것이므로, 타자를 판단할 때에도 역시 자신을 성찰해야 하는 것이다(Holzbrecher, 2014: 20). 이

리한 인식은 상호문화교육적으로 중요한 의미를 내포하고 있다. 상호문화교육은 우리 자신과 자신의 집단에 대한 활동이고 '너'나 '그들만큼 '나'에 대해서도 성찰을 위한 질문을 제기하는 것이다. 그러므로 타자에 대한 모든 질문은 자기 자신에 대한 질문과 동일하거나 겹친다고 주장한다(압달라 Pretceill, 1999). 타자 속에서 또 다른 나의 자아를 발견하는 것은 대상 속에서 나에게 적합한 리듬을 발견하고 그 리듬에 나의 몸을 신는 작업이며, 궁극적으로는 대상과 수평적인 관계 맺기를 모색하는 일이다(최현식, 1997: 244).

연구참여자 A3, A4, A6은 자신과 통일교육 협업에 대하여 성찰하는 경험을 하였다. 탈북강사를 온전히 존중하지 못했던 태도와 협업 자체에 대한 의미를 간과한 경험을 반성하는 계기가 되었다. 연구참여자 A3은 만약에 북한 주민들이 남한으로 갑자기 내려왔을 때 자신의 안방을 내어줄 수 있을지 고민을 하고 있다. 통일교육 활동이 그런 것에 도움이 되는 방식이라고 생각한다.

당장 만약에 뭔가 사건이 일어나서 북한에서 많은 사람들이 막 남한으로 내려왔어. 난 그 사람에게 내 안방을 내어줄 수 있을까에 대한 고민을 늘 하고 있었거든요. 거기에 조금은 도움이 되는 방식이지 않을까. 내가 하는 이 활동이. (연구참여자 A3, 1차)

연구참여자 A4는 탈북강사는 강의를 돈벌이 수단으로만 생각하고 있다는 편견이 있었는데, 강의내용이 업데이트 되고 스스로 피드백을 하고 있는 모습을 보면서 자신이 부끄러워질 때가 있었다.

저 사람들은 돈벌이 수단으로만 생각하고 있고, 이거에 대해서. 그랬는데, 강의 내용이 나 이런거 보면 아, 고민은 하고 있구나. 그리고 업데이트 해오는 거 보면 스스로 피드백을 하고 있구나. 그래서 내가 부끄러워질 때가 있었어. (연구참여자 A4, 1차)

또한 연구참여자 A4는 자신이 탈북강사를 대하는 자세에 대하여 반성하게 되었다. 조금 더 조심스럽게 말하고 먼저 물어보고 제안하는 등 탈북강사를 배려하는 마음으로 해보면 좋겠다는 마음이 들었다.

다음학기에 강의 다시 시작한다면, 좀 더 조심스럽고 한 템포 쉬고 아 선생님 이 부분 이렇게 하는데 제안도 해보고 선생님이 해보고 싶은 생각 있으세요라고 그런 식으로

해 볼 거는 같아요. 왜냐면 선생님이랑 얘기하면서 그러게 나도 그렇게 해 보면 좋을 텐데 라는 마음은 들었어요. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A6도 심층면담을 하면서 자신의 태도를 반성하게 되었다. 탈북강사의 생각이나 상황을 제대로 알지 않고 이상적으로 말하는 자신을 발견하게 된 것이다. 또한 얼마나 협업을 하느냐는 질문을 통해서 북한이탈주민이 주변에 많아도 같이 일하자는 생각을 못한 자신을 발견하였다.

너무 근데 내가 이거는 그분들의 생각이나 상황을 제대로 알지 않고 이상적으로 말하는 느낌이에요. 갑자기 반성하게 되네요. (중략) 지금 와서 생각하니 남북 사람들과 얼마나 많이 협업 활동을 하세요라는 질문을 다시 생각해 봤는데요. 주변에 북한이탈주민들이 많음에도 불구하고 그 사람들과 많이 교류 했음에도 불구하고 같이 일하자는 생각은 못 해 봤거든요. (연구참여자 A6, 2차)

연구참여자 B7도 강의 내용에 진심이 담긴 눈높이강사를 보면 대단하다는 생각이 들면서, 생각이 많아진다. 그렇게 자신에게 자극이 되고 반성적으로 성찰을 경험하였다.

강의 스킬보다는 내용 자체가 엄청 진심이 담긴 샘들이 두어명 있어요. 그분들 보면서, 그게 원래는 우리 당연한 모습인데, 진짜 대단하다 생각이 들죠. 이런 게 내가 생각도 못했던 것들을 그런 마음들을 강의에 녹여내는 걸 보면서 생각이 많아져요. (연구참여자 B7, 1차)

연구참여자들에게 통일교육 협업 경험과 본 연구의 과정은 타자에 대한 질문과 함께 자기 자신에 대해 성찰하는 경험이 되었다. 나아가 남북한 통일교육 강사와 협업하는 과정 자체도 타자에 대한 평가와 판단과 함께 자신을 돌아보며 보다 나은 협업을 위한 노력으로 확장되었음이 나타났다. 남북한 통일교육 강사들이 각각 서로의 차이를 발견하면서 상처주지 않으려고 긴장하고 조심하거나 자신이 가진 선입견을 발견하고 제거되는 시간을 경험할 수 있었던 것도 자아성찰과 타자 존중의 다른 발현 방식이라고 할 수 있다.

이러한 자기 성찰과 타자 존중은 타자성을 중심으로 하는 상호문화교육의 핵

심원리다. 자아 성찰은 타자로부터 분리되는 나 자신과 내가 속해 있는 소속집단에 대한 성찰을 뜻하며, 타자 존중은 타자를 나와 동등한 가치가 있는 존재로 인정하는 것이다. 윤현희(2019)에 따르면, 이때 나 자신과 소속집단의 문화에 대한 분석과 비판이 함께 이루어진다. 타자에 대한 존중에서부터 시작되는 자아 성찰은 자자와 타자의 관점을 모두 견지하는 상호문화교육의 실천이라고 할 수 있다. 상호문화교육은 소극적인 공존을 넘어서 다양한 문화집단들 간의 이해, 존중, 대화를 통해 다문화 사회에서 함께 살아가게 할 발전적이고 지속적인 방법을 찾아내게 하는 교육이다(UNESCO, 2006).

장한업(2014)은 상호문화교육의 방법을 자문화 인식, 타문화 발견, 양문화 비교, 타문화 관용의 4단계로 제시하였다. ‘자문화 인식’에는 자기 문화에 대한 반성적인 성찰이 포함된다. 자기 문화와 적당한 거리를 두면서 객관성을 확보할 수 있고 상대적 관점을 형성하게 된다. ‘타문화 발견’은 타문화에 대해 알아보면서 다른 생각이나 문화에 대해 인지하고 깨닫는 단계다. 자문화를 인식하고 타문화를 발견하는 일은 양문화 비교를 가능하게 한다. 양문화 비교는 차이점보다 유사성에 주목한다. 차이점을 발견하는 것은 차별적인 인식을 낳지만, 유사성은 연대로 이어질 가능성이 높다. 연구참여자들이 통일교육 협업을 하면서 자문화를 인식하고 타문화를 발견하며 연대하려는 의지로 이어진 것은 상호문화교육의 방법을 잠재적으로 경험하였다는 의미로 해석할 수 있다.

2.2. 소통을 위한 노력

소통은 “막히지 아니하고 잘 통함”, “뜻이 서로 통하여 오해가 없음”(표준국어대사전: 4888)이라는 두 가지 뜻이 있다. 이는 소통이 단절되지 않고 아무 오해나 갈등 없이 계속 유지되어 가는 것을 의미한다. 소통은 나와 타자가 서로 관계를 지니는 행위나 과정이고, 이는 언어적 및 비언어적인 상징체계를 바탕으로 나와 타자가 감정과 사상, 정보 등을 주고받는 현상이다(딜노자, 2019). 상호문화성을 이해하면서 서로 존중하고 배려하며 원만하게 상호작용할 수 있는 소통을 위한 노력은 점차 중요해지고 있다. 상이한 문화를 가진 사람들 사이에서 일어나는 긴장, 갈등, 몰이해 등의 일로 인한 불편함이 문화적 차이에서 비

롯되는 것임을 인지하고 행동하는 것이 상호문화성을 실천하는 것이라 할 수 있다(Gilles Verbunt, 2001; 장한업 역, 2012: 87).

연구참여자들이 소통을 위한 노력을 했다고 해서 그 소통은 완벽한 오해 없는 이해나 합의가 아니라, 제한된 범위 내에서 합의이며 이해였다. 소통은 다른 한편으로 문화적 불통을 전제하며, 문화 간의 소통과 불통은 보이는 것과 보이지 않는 것의 교차법이다. 소통은 불통을 전제하고 불통은 상황적 이해를 통해서 소통의 가능성을 보여준다. 여기서 상호문화교육적인 태도가 필요하다. 특정한 문화가 다른 문화를 수용하는 것은 일방적인 수동적인 영향보다는 오히려 수용하는 문화권에서 나름대로 자신의 전통과 흐름에 적절히 맞추어서 해석하며 수용하게 된다. 이런 측면에서 수용은 수동적인 것이 아니라, 차이가 있는 수용일 수밖에 없다. 교차적인 영향 속에 각자 다른 길로 가고 있다는 것이 정확한 소통이다(최재식, 2006).

이런 의미에서 연구참여자 A1은 반대되는 의견을 가진 사람들과 소통하는 방법을 배우는 것이 통일교육의 목표가 되어야 한다고 생각하는 것은 상호문화교육적인 태도로 해석할 수 있다.

나랑 의견 반대 되면 적이 되잖아, 그냥 그런 생각은 있지만 나랑 반대 되거나 의견 다른 사람들과 소통하는 방법을 배우는 거. 그게 통일교육의 목표가 되어야 한다고 생각하는거지. (연구참여자 A1, 2차)

연구참여자 A2는 남북한 관계 뿐만 아니라, 남북한 통일교육 강사들에게도 가장 중요한 것은 소통이라고 생각한다.

나는 무조건 소통이라고 봐. 지금처럼 소통해야 돼. 싸워도 만나서 싸우든 화해하든 하지. 소통이 제일 중요하지. 우리도 마찬가지고. (연구참여자 A2, 2차)

연구참여자 B1도 눈높이강사와의 관계에서 만나서 대화하는 것을 가장 중요하게 여긴다. 만나다보면 속 이야기를 들을 수 있기 때문이다.

역시 만나서 대화하는 게 중요하지. 자꾸 만나니까 속을 듣잖아. (연구참여자 B1, 1차)

이처럼 연구참여자 A1, A2, B1이 인식하고 경험하는 것처럼 소통을 위한 노력은 상호문화적 타자성의 실현 방법이라고 할 수 있다. 상호문화교육 방법론을 주창한 여러 학자들(장한업, 2009; 허영식, 2000; Partolutin, 1999 등)의 상호문화교육 단계 중에서 여섯 번째 단계인 타인의 문화를 수용하는 단계에서 핵심적인 자세는 소통을 위한 노력이다.

영화 <코리아>에서 묘사된 단일팀의 소통을 위한 노력은 통일교육 강사들이 협업 과정에서 경험하고 인식하는 것과 밀접한 연관이 있다. 영화 <코리아>에 등장하는 남북한 탁구 단일팀은 남북한이 서로 단절되었을 때 만남을 통해 서로에 대한 진심을 이해하고 소통할 수 있게 하는 시간을 제공한다(윤여환, 2018). 단일팀은 서로를 적대적으로 생각했던 사람 사이의 만남 그리고 그 안에서 진심을 나누는 대화, 진솔한 삶의 대화를 통하여 서로 이해하고 소통하는데 있어서 가장 효과적인 수단이었다. 이들은 탁구라는 매개를 통하여 서로의 진심을 확인할 수 있었다. 서로 다른 문화 속에서 살아왔지만, 탁구는 그들의 삶에서 가장 중요한 것이라는 생각은 다르지 않았다. 결국 모든 것은 사람이 하는 것이기 때문에 반복적인 만남과 서로를 마주할 수 있는 시간이 있어야 평화와 통일을 공유하며 소통할 수 있다고 영화는 말한다.

연구참여자 A1, A2, A3, B1, B3, B6이 두루 공감하는 것처럼 결국 통일교육 강사 뿐만 아니라 남북한은 자주 만나야 하고 소통을 위한 노력을 꾸준히 해야 한다. 그것이 전제되지 않고서는 아무것도 이를 수가 없다. 영화 <코리아>에서 단일팀의 구성원들이 보인 바와 같이 서로에 대한 노력이 있어야 진정한 소통을 이룰 수 있다. 영화의 주인공 정화와 분희는 어쩔 수 없이 자주 만나게 되는 상황에서 각자 진솔한 이야기를 하게 되고 진정한 소통으로 이어질 수 있는 계기가 되었다. 공유하는 시간이 많아질수록 부딪히기도 했지만 서로를 이해해가는 모습을 통해 선수단 전체의 분위기가 전환되었다. 그렇게 영화 <코리아>는 서로 함께 먹고 마시고 나누는 장면을 보여주면서 이전에 갈등을 유발했던 것들이 그들에게 그리 중요하지 않다고 말한다. 남북한 통일교육 강사들도 처음에는 낯설고 어색했지만 함께 공유하는 시간과 사건이 많아지면서 속 깊은 이야기를 나누고 편하게 밥을 먹는 것을 경험하였다.

2.3. 갈등 극복 의지

다문화주의는 차이를 온전히 인정하기 때문에 집단과 개인의 동거와 공존 구조에 멈추며, 개인은 자신의 차이를 타인과 되도록 소극적으로 대립하면서 키워나간다. 이런 구조화는 불평등한 관계가 미결 상태로 남아 있기 때문에 잠재적으로 갈등의 소지가 있다. 각자에게 상징적이거나 실제적인 어떤 자리를 지정해 버리면 불평등의 문제는 해결되지 않는다(Abdallah-Pretceille, 2010: 51). 따라서 불평등과 갈등의 문제를 해결하고 극복하기 위해서는 타자중심적인 상호문화교육적인 관점으로의 전이가 필요하다.

Robbins 등(2013)은 한쪽 당사자가 다른 사람의 의도를 단지 잘못 해석하여 갈등이 고조되는 경우가 많으므로 다른 사람의 행동에 대해 어떻게 반응해야 하는지 알기 위하여 그 사람의 의도를 추측하는 것으로 두 가지 차원 협력성과 자기주장성을 이용하여 경쟁, 협동, 회피, 수용, 절충으로 다섯 가지 갈등 처리 의도를 구별하였다. 경쟁은 상대방이 받을 충격과 관계 없이 자신의 이익을 만족시키려고 한다. 협동은 갈등 당사자가 서로의 관심사를 만족시키기 원하는 상황이다. 회피는 갈등으로부터 철회하거나 갈등을 억누르려고 하는 것이다. 수용은 당사자가 상대방의 관심사를 자신의 것보다 우선시하는 것이다. 절충은 갈등의 당사자들이 서로 조금씩 양보하려고 하는 것이며, 다양한 상황에서 만족할 만한 갈등 수준에 도달하기 위해 갈등을 관리해야 한다. 이처럼 연구참여자들은 통일교육 협업을 하면서 경쟁, 협동, 회피, 수용, 절충의 단계를 다양하게 경험하는 것으로 나타났다. 통일교육원에서 정해진 수업 시간에 대한 갈등에서 시작하여 수업 시간을 사용하는 것에 대한 경쟁이 발생하기도 하지만, 함께 공유하고 배려하는 관계성을 지향하면서 협동하기도 하였다. 다른 한편으로 불편한 관계를 만들지 않기 위하여 갈등이나 불만 상황을 회피할 때도 있으며, 그것들을 수용하거나 절충하면서 갈등을 처리하는 연구참여자들이 대부분이었다. 연구참여자 B2와 B5는 탈북강사에게 주어진 강의시간이 너무 짧다고 생각하면서 눈높이강사와 강의시간 사용에 있어서 갈등을 느꼈지만, 극복하려는 노력도 병행하고 있었다.

연구참여자 B7은 북한을 아직도 불쌍하고 도와줘야 될 대상, 즉 동정의 대상으로 인식되고 있는 것이 안타깝게 생각한다. 통일은 함께 준비하고 함께 합의해서 같이 같은 방향으로 나아가는 과정이지만, 함께 나아가야 될 대상을 동정의 대상으로 인식하는 순간 우월의식과 열등의식에 대한 위계가 생기기 쉽다(변준희 외, 2019: 173)고 말한다. 통일교육 협업 과정에서 서로에 대한 불만과 반감을 표현했던 연구참여자들의 대부분은 짝궁 강사가 일방적인 방식으로 수업을 진행하거나 소통하는 데에 있어서 무례하게 하는 경우였다. 특히 탈북강사들의 불만이 많았는데, 눈높이강사가 통일 과정과 이후에 북한을 지배하는 관점에서 접근하는 경우와 북한의 장점과 주체성을 무시하는 경우였다.

이렇게 발생할 수 있는 갈등을 미연에 방지하고자 노력하는 연구참여자도 있었다. 연구참여자 A1은 게임 진행을 원하는 탈북강사를 만난 이후로는 다른 모든 탈북강사에게 게임 진행을 해보겠냐고 먼저 물어본다. 하고 싶어하는데, 이야기를 안 하면 힘들거나 서운해 할 수 있고, 갈등이 생길 일을 미연에 방지하기 위해서다.

그런데 어떤 분들은 저도 게임 진행 한번 해 봐도 돼요? 그렇게 물어보는 분들은, 아 이거 얘기를 안 했으면은 이 분은 힘들었겠구나 하는거죠. 그래서 게임 진행 해보시겠냐고 계속 이야기하죠. 싫다고 하면 그 다음에는 갈등 생길 일은 없잖아. (연구참여자 A1, 1차)

이외에도 여러 연구참여자들이 경계를 허물며 돕고, 더불어의 관계를 추구하고 같이하는 것에 대한 가치를 깨달은 경험은 갈등을 방지하고 극복하기 위한 노력으로 해석할 수 있다.

2.4. 상호작용 중시

상호문화성은 여러 문화들의 상호관계성을 전제하며, 문화 간의 접촉보다는 다양한 문화 내 존재하는 구성들 간의 대화와 소통 등을 통한 상호작용에 주안점을 둔다(Antor, 2006; 최현덕, 2009). 긍정적인 상호의존은 공동의 목표가 정립될 때 존재할 수 있다(Johnson & Johnson, 1992). 그래야 각 개인은 물론

그들의 동료 역시 각자의 목표를 성취해서 모두 목표를 달성했다고 느끼게 되기 때문이다. 긍정적인 상호의존과 상호작용을 중시하는 것은 협업 성공의 핵심이다. 모든 협동학습도 긍정적인 상호의존에서 시작한다. 일반적으로 수업에서 긍정적인 상호의존성이 더 많이 구조화되면 될수록 더 좋은 결과를 이끌어 낸다(Johnson & Johnson, 김영순 외 역, 2010: 240-241). 상호문화교육은 문화에 대해 고정불변하거나 동질적이거나 폐쇄적인 것으로 바라보지 않으며, 문화적 정체성 역시 문화적 상호작용을 통해 변화 가능한 것으로 바라보면서 문화적 만남과 교류를 통한 문화적 창조 가능성을 중시한다(G.Auernheimer, 2007: 25, 120-121).

Abdallah-Pretceille(1999)는 상호문화주의의 핵심을 상호작용으로 보았다. 상호문화주의는 집단성이 아닌 개별성을 기반으로, 서로 다른 문화보다는 그 안에 있는 각 개인이라는 입장을 취한다. 이때 각 개인은 문화의 산물이 아니라 문화 생산자로서 상호 간의 이해와 존중하는 절차를 실행한다. 이경수(2014)와 장한업(2014)도 같은 맥락에서 단순한 관용을 넘어서는 상호작용을 강조하는 상호문화주의에 주목하였다. 조영철(2018)도 공동의 가치를 신장시키기 위해 타자와 다양한 문화에 대한 이해와 존중, 활발한 상호작용이 이루어져야 하며, 이러한 상호작용은 상호문화주의의 핵심임을 주장하였다.

타자 윤리를 주창한 Levinas(1996)는 주체중심의 철학이 자아와 타자의 관계에서 심각한 문제를 일으킬 수 있음을 경고하며 타인을 받아들이고, 타인을 대신하는 삶으로써 타자와의 상호작용에 관심을 두었다. Levinas(2002)는 타자의 얼굴을 깊이 들여다보고 진정한 상호 대화를 통해 자유를 지향해야 한다고 주장하였다. 대화를 통한 상호작용은 상호문화주의에서 강조하는 실천이 적극적으로 발현되는 영역이다(배경임, 2018).

연구참여자들이 경험한 통일교육 협업은 평화와 통일의 사건을 공유하면서 상호작용을 중시하는 것으로 나타났다. 이를테면 연구참여자 A2, A3, A5, A6, B3은 남북한 강사들이 상호작용을 하면서 작은 통일을 먼저 경험하는 의미가 있다고 진술하였으며, 연구참여자 B1과 B4는 협업과 상호작용을 통하여 통일을 상상하는 계기가 되었다고 말하였다.

눈높이강사로 활동하고 있으며 <통일을 꿈꾸는 사람들>의 공동저자로 참여한

강정훈은 '찾아가는학교통일교육'에서 만나는 학생들에게 늘 “나의 직장동료는 북한이탈주민이다”는 말을 한다. 아이들이 갖고 있는 막연한 북한이탈주민에 대한 생각이 부정적인 것에서 조금은 긍정적인 방향으로 자리잡아가길 바라며 하는 말이다(변준희 외, 2019: 185). 연구참여자 B3도 수업시간에 남북한 통일교육 강사가 함께 수업 진행하는 것에 대하여 이야기를 한다. 통일 이후에는 이런 모습을 많이 보게 될 것이며 남북한 주민들의 상호작용에 대한 기대감과 새로움을 학생들에게 상기시켜주려는 마음으로 강조한다.

연구참여자들이 타자와의 상생을 위한 협업에 성공하기 위해서 타자에 대한 신뢰가 중요했다. 협업 과정에서는 다른 구성원이 신뢰 관계 속에서 약속을 지킬 것이라는 믿음이 중요하다(Comfort, 1985). 협업하는 구성원들이 자주 만나 서로의 의견과 정보를 교류하며 신뢰 관계를 구축하면 협업이 활성화된다(최창무·고강호, 2003)는 연구처럼, 남북한 통일교육 강사들은 수업을 같이할수록 신뢰관계가 형성되는 것을 발견하였다. 수업 전에 학교 앞에서 만나는 시간과 자신의 수업을 마치는 시간에 대한 약속을 잘 지키는 강사와는 신뢰관계가 쉽게 형성되는 반면, 약속을 지키지 않는 강사에게는 신뢰가 생기지 않을 뿐만 아니라 다시 만나고 싶지 않다고 말한 연구참여자도 있었다.

마찬가지로 통일교육은 남북한 사람들이 서로를 이해하고, 차이를 존중할 수 있도록 대화와 교류의 기회를 만들어주는 ‘공론의 장’이 되어야 한다(윤철기, 2016). 남북한 통일교육 강사들의 경험은 분단된 한반도에서 통일이라는 새로운 공간을 여는 데에 기여하고 있다고 볼 수 있다. 상호문화교육의 관점은 자아와 타자 사이의 개인적 차원의 문제를 넘어서, 문화 간 경계를 허물 수 있다(최승은, 2015).

연구참여자 A3은 탈북강사가 북한 음식 두부밥을 만들어와서 같이 먹은 경험이 있다. 그 때 맛이 싱거웠지만 탈북강사가 자기의 추억을 공유하고 싶어해서 맛있다고 말해준 일도 상호작용을 중시하는 태도로 해석할 수 있다.

그런거 있잖아요. 충청도 음식 맛 없는데, 사람들이 예의상 맛있다고 해주는 것처럼. 탈북강사님이 만들어 온 두부밥을 먹었는데, 속으로 왜 이렇게 싱거운 음식을 먹지 했는데, 맛있다고 해줬어요. 왜냐면 그 사람은 자기의 추억을 공유하고 싶어했거든. 그거 밖에 기억이 안 나요. (연구참여자 A3, 1차)

3. 상호문화적 공존체 실천

3.1. 상호문화역량

21세기 들어서 상호문화역량(Intercultural Competence)은 모든 영역에서의 핵심자질로 강조되고 있다. 이는 다양한 상황이 보이는 사회집단과 교육기관에서 이루어져 있다(딜노자, 2019). 상호문화성과 타자지향성은 상호문화역량의 철학적 토대가 된다. 상호문화역량은 상호문화성에 대한 실천이고, 이러한 실천은 타자지향성이라는 윤리성을 내포한다(최승은, 2015). 상호문화교육은 사회적 학습으로써 공감, 관용, 갈등 해결, 협력, 연대 등을 추구한다. 특히 공감능력을 위한 상호문화교육은 개별 인간이 스스로 마음을 열도록 견인하고, 자신과 타자들이 직면한 문제에 관계할 수 있도록 이끌어 준다(Essinger & Graf, 1984). 타자는 그 자체로 목적 및 주체로 인정받아야 하며, 낮은 목적을 위한 수단이 되서는 안 된다(Camilleri, 2006). 즉, 나와 타자와의 주체적이고 상호적인 관계가 중요하며, 상호문화역량은 타자와의 만남에서의 윤리적 실천이 요구된다(최승은, 2015).

상호문화교육의 실천적 목표는 현대 사회, 특히 남북한 분단된 상황에서 요구되는 상호문화역량을 향상시키는 것이라고 할 수 있다. 상호문화역량에는 문화 사이의 공통점과 차이점을 찾아내는 능력, 다른 문화의 관점에서 자신의 사고와 행위를 성찰하는 능력, 문화 사이에서 의사소통하는 능력, 타문화를 비판적으로 이해하고 인정하는 능력, 타문화 출신과 협력하여 사회공동체를 이루는 능력 등이 있다(이종하, 2006). 또한 상호문화역량은 세계를 조망하는 것과 함께 일상 생활에서 구체적인 상호작용에도 관련되어 있다. 뿐만 아니라 심리사회적 주체 발달 차원이 고려되어야 하는데(Holzbrecher, 2004: 133-137), 상호문화 안에 존재하는 인간과 인간에 함몰되어 인간을 둘러싸고 있는 사회적 구조를 간과하면 안 되기 때문이다. 따라서 타자와의 관계는 상호주관성을 가진 역동적인 만남으로 이루어진다.

연구참여자 B2는 북한과 달리 남한에서는 상대방의 잘못을 그대로 표현하지

않는 문화 차이를 경험하였다. 그것을 알고 난 이후부터 상처받을 일이 없고 스스로 알아서 조심하고 있는 것으로 보아 상호문화역량이 향상되었다고 해석할 수 있다.

절대 상대방이 잘못된 거를 그대로 표현하지 않는 게 이 나라의 문화이기 때문에. 이제 와서 생각하니 남한 북한의 문화차이인거지. 그렇게 알고 나서부터는 상처 받을 일이 없어. 그냥 스스로 알아서 조심하면 되는 거고. (연구참여자 B2, 2차)

연구참여자 A4는 통일교육 협업을 통하여 탈북강사의 직설화법에 대한 선입견이 바뀌었다. 북한이탈주민이 직설법이고, 남한주민은 간설법으로 표현하는데, 막상 실제로 만나보면 남한주민이 더 직설적이고 북한이탈주민은 간접적으로 표현한다는 것이다. 탈북강사들과 만나서 대화해보면서 그런 선입견이 바뀌는 시간을 경험한 것도 마찬가지로 상호문화역량의 향상으로 해석할 수 있다.

우리가 알기로는 북한이탈주민이 더 직설적이고 우리가 간접적인 어투라고 하잖아. 근데 막상 보면은 우리가 더 직접적이고 그 사람들이 간접적이에요. 그런 성향도 더 많이 보인대요. 탈북강사님들 언어생활을 보면 진짜 그런거 같아요. (연구참여자 A4, 2차)

연구참여자 A2는 북한도 다문화 중에 하나로 보면 똑같이 접근해야 한다고 생각한다. 북한 사람들과 같이 일하는 것도 다문화에 대한 접근으로 보고 있다.

그냥 북한도 넓게 보면 다문화 중에 하나라고 생각한다면 똑같이 접근해야 된다고 생각해. 쉽게 이해할 수 있는 교육이 이뤄져야 한다는거지. 우리가 다문화 사회로 계속 가고 있잖아. 다문화에 대한 관심도 증가해야 되고, 교육도 증가해야 돼고. 북한 사람들과 일하는 것도 마찬가지고. (연구참여자 A2, 1차)

연구참여자 A3은 강사들의 의식이 선진화되었다면 탈북강사들 틀리다고 생각하지 않고 서로 다른 개성을 존중해주는 사회로 되었을 것이라고 생각한다. 이는 상호문화역량의 수준이 부족하다는 인식을 나타낸다.

우리들 의식이 많이 선진화 되었다면 틀리다고 생각하지 않고 서로가 다른 개성을 존중해주는 사회로 되었지 않았나 생각해요. (연구참여자 A3, 2차)

연구참여자 A6은 북한 사람들을 바꿀 생각이 없고 그저 인정하고 수용해주는 것을 상호문화라고 생각한다.

저는 북한 사람들을 바꿀 생각이 없어요. 그냥 그거를 인정해 주는 것이 수용해주는 거가 상호문화라고 생각하는데요. 그런 사람도 있고 아닌 사람도 있고 그 사람이 그런 질문을 했을 때 적대시 하지 않고 그 사람을 설득하지 않는 게 상호문화의 완성이 아닐까요? (연구참여자 A6, 2차)

이시우 작가의 <김포 애기봉 전망대> 사진 작품은 북한의 임진강과 남한의 한강이 중립수역인 한강하구에서 합쳐지는 장면을 담았다. 남북한에서 온 두 물줄기가 더 큰 서해바다를 향해 나아가는 모습은 남북한 통일교육 강사들이 상호문화역량을 강화하면서 통일을 지향하는 활동과 유사하다. 육지와 달리 강에는 눈에 보이는 휴전선이 없는 것처럼, 남북한 통일교육 강사들 사이에 단절된 경계는 애초부터 없다. 하지만 연구참여자 일부는 분단이라는 경계가 눈높이강사, 탈북강사를 나누고 각자의 역할을 일방적으로 정해놓은 것에 대한 불만도 있었다. 임진강과 한강 두 강줄기가 합쳐져서 새로운 공간을 생산하듯이, 남북한 통일교육 강사들은 통일의 공간을 연다고 할 수 있다. 둘 이상의 문화가 만나서 형성되는 상호문화성은 남북한 통일교육 강사의 협업 경험에서 하나가 다른 것에 관계를 맺고 관계함으로써 열려진 자기 동일성을 가지며 수평적 관계를 경험하게 된다(최재식, 2006).

이시우 작가에게 한강하구는 오래된 연구 대상이었다. 이 작가는 『민통선 평화기행』에서 한강하구의 가능성을 피력하였다. 한강하구는 한반도의 분단 체제를 고수하고 통일을 방해하려는 유엔군사령부(미국)에 정면으로 맞서지 않고, 한민족끼리 평화와 통일을 만들어갈 수 있는 틈이었다(이시우, 2003). 1953년 7월 27일 조선인민군 사령관과 유엔군 사령관이 서명한 정전협정의 틈새로 한강하구를 주목하였다. 한강하구는 2000년 평화의 배 띄우기 행사 이후 이 작가의 인생과 남북통일 그리고 유라시아 평화를 하나로 이어주는 끈이었다. 이 작가는 한강하구의 막혔던 뱃길을 열 뿐만 아니라, 한강하구에서 살아온 사람들의 열과 삶을 되찾고, 한강하구를 우리 겨레의 평화로운 삶을 위한 터전으로 복원

해야한다고 주장한다(이시우, 2008). 고향 땅을 강 건너 눈앞에 가까이 두고 오랫동안 그리움과 상실감에 시달리며 살아가는 남북한의 실향민들에게 통일의 다리가 되어주어야 한다. 분단과 전쟁으로 말 못할 상처와 시련을 강요받았던 이들에게는 그 상처를 어루만지고 치유하는 평화의 손길이 되고자 하는 이 작가의 염원은 통일교육 강사들의 협업 경험과 지향점이 맞닿아 있다.

3.2. 반(反)편견 능력

편견은 집단에 속한 어떠한 개인에 대한 확인되지 않은 부정적인 관념(Campbell, 2012: 146; Holzbrecher, 2014: 27)이며, 우월과 열등이라는 잣대로 다른 사람을 판단하게 한다. 편견을 가진 집단은 그들의 문화를 우월의 기준으로 삼고 다른 집단을 평가하기 때문에 상대 집단을 나쁘게 인식하고 열등한 것으로 치부해 버릴 수 있는 위험이 존재한다(Johnson & Johnson, 2010). 이러한 편견은 내부적 사고에서 그치지 않고 차별 행위를 통해 외부적으로 표출되기도 한다(윤현희, 2019).

모든 사람은 의식적이든, 무의식적이든 능력, 나이, 외모, 계층, 장애, 문화, 가족구성, 성, 인종 등에 걸쳐 다양한 편견을 가지고 있다(김국현, 2003). 편견은 일상에서 이루어지는 행동과정이나 의사결정에 영향을 미치는데, 특히 자아 정체감이나 타자를 대하는 태도에 영향을 준다. 편견은 실제적인 경험 이전에 또는 충분한 근거 없이, 다른 사람을 나쁘게 생각하는 것이다. 다른 사람을 나쁘게 생각한다는 것은 경멸, 혐오, 공포, 회피의 감정, 다른 사람에게 나쁘게 말하는 것, 다른 사람을 차별하고 폭행하는 등의 다양한 적대적 행동을 포괄적으로 가리킨다(이지연, 2009). 편견은 사실이 아닌 경직된 일반화에 근거를 둔 반감으로서, 집단 전체나 그 집단 구성원이라는 이유로 각 개인에게 향한다. 따라서 편견의 대상은 자신이 잘못이 없음에도 불리한 위치에 놓이게 된다(Gordon, 1993: 30-32).

반(反)편견(anti-prejudice)은 편견, 고정관념, 선입견, 그리고 어떤 주의들(isms)에 대항하는 적극적인 것으로서 이질적인 것에 대한 수용적인 태도를 가지고 편견에 대해 비판적으로 사고하고 적극적으로 대항하는 행동을 의미한다

(김국현, 2003). 반(反)편견교육이라는 용어는 1980년대 후반부터 다민족국가인 미국에서 다양한 사회문화적 편견을 극복하기 위하여 제기되었다. 반(反)편견교육은 학습자들로 하여금 고정관념이나 편견에 맞서 끊임없이 이루어지고 있는 불평등의 사회에 대항하고 그 사회를 변화시킬 수 있도록 준비시키는 적극적인 교육방식이다(Ramsey, 1982: 13-24). 이러한 반(反)편견교육은 목적과 교육의 내용이 다문화교육과 유사하다. 그러나 편견에 보다 적극적으로 대응하는 실천적 능력을 강조하며, 교육과정에서 다루어지는 내용이 다문화교육보다 더욱 포괄적이라는 점에서 구분된다(김국현, 2003).

상호문화교육은 학습자를 대상으로 그들이 속한 문화와 접하는 문화에 대한 이해를 증진시켜 평소 그들이 지닌 편견을 줄이고, 인종주의, 차별, 문화적 불평등에 대해 비판적 시각을 가지게 하는 것(Meunier, 2007)인데, 이는 반-편견교육과 일맥상통하다. 이런 점에서 연구참여자들의 경험은 반-편견역량을 실천하는 의미가 있다고 해석할 수 있다. 연구참여자 A5는 사람에 대한 폭을 넓히는 게 중요하다고 하며, 선입견이나 편견이 같은 경계가 허물어지면 좀 더 자연스럽게 북한 분들을 만날 수 있다고 생각한다.

저희가 할 수 있는 일은 관심이 없으면 진짜 안 되는 같아요. 사람에 대한 폭을 넓히는 게 중요한 거 같고. 일반적인 평화나 인권 그런 거에 대해서 접할 수 있는 기회들이 많다면 좋겠어요. 저희가 경계를 많이 짓고 있잖아요. 선입견이나 편견 같은 거. 외부 사람에 대한 그런 것이 허물어지면. 좀 더 자연스럽게 북한 분들 뿐만 아니라 난민 이런 부분들도 물론 서서히 해결되지 않을까? (연구참여자 A5, 2차)

연구참여자 B1은 북한학을 전공하는 눈높이강사들에 대한 선입견이 있었다. 실리에 도움이 안 되는 북한학 하는 사람들은 공부 못 하는 사람이라는 인식이 있었다. 그런데 눈높이강사들과 대화하면서 알고 봤더니 공부도 잘 하고 열심히 하는 이들이 많은 것을 깨달으면서, 본인의 선입견이 편견임을 발견하였고, 그러한 편견이 없어지는 경험을 하였다.

대놓고 그 이야기했던 거 같아. 너네 왜 북한학 공부하냐? 시잘데기 없는거 아니냐고. 나는 어쩔 수 없이 하는데. 내가 만약 한국 사람이고 그 또래면 좀 더 실리에 가까운

거 하지 않았을까 이야기했었고. 또 하나 편견은 뭐냐면. 공부 못하고 깡통들만 북한학 하는. 그런 인식이 있었어. 그런데 알고 봤더니 공부도 잘 하고 대개 열심히 하고. 의외로. (중략) 눈높이 중에서 북한학 공부해서 강사 하시는 분들 있잖아. 기성세대랑은 다르지. (연구참여자 B1, 1차)

연구참여자 B6은 남한 주민들에 대해 남쪽으로 내려갈수록 결과 속이 다르다는 편견이 있는데, 남한에 와서 살다보니 그런 편견이 잘못된 것을 알았다. 상호문화적인 경험으로 반-편견 능력이 향상되면서 남북한의 문화 차이를 인식하고 깨달을 수 있었다. 그러면서 북한 사람들에게 남한의 문화에 대해서 배워야 한다고 말하고 있다.

남쪽으로 내려갈수록 사람들 결과 속이 다르다. 이런 얘기가 편견처럼 박혀 있어요. 그러니까 남한 사람들이 예의를 표하는 거에 대해서 (북한과) 다르죠. 자기들 성격대로 보는 대로 내버려 뒹요. 근데 그게 아니라고 생각하거든요. 저도 여기 와서 살아 보니까 그런 태도는 잘못된 거예요. 배려가 없는 행동이고 그 사람들은 그럴 수밖에 없었던게. (중략) 북한 사람들이 봤을 때 한국 사람들이 이렇게 행동하는 것은 결과 속이 다르게 보여요. 밥 먹자는 게 아니고 그냥 연기하는 걸로 여겨요. 그래서 저는 그게 아니다. 한국사람들이 고마우면 하는 말이다. 한국에 인사법 이런 거는 배워야 된다고 말해요. 이제부터 살아갈 말이라고 그렇게 말해 주고 싶어요. (연구참여자 B6, 2차)

연구참여자 B6은 통일교육 협업 경험을 통하여 남한사람들에 대한 편견이 많이 깨졌다. 매너가 있지만 돌려서 이야기하고, 앞에서는 친절하지만 뒤에서 뒷담화하는 이미지가 있었는데, 눈높이강사들과 잘 어울려 놀면서 편견이 깨졌다.

남한 사람들은 매너 있긴 하지만, 돌려서 이야기 하는 그런거. 앞에서는 친절하 척 하는데, 뒤에서는 뒷담화를 많이 하는 이미지로 많이 봤었거든요. 그런데 일단 그게 아닌 거예요. 선생님들이 다 좋고, 저희랑 잘 어울려서 놀고 지금도 그렇게 지내고. 거기서 많이 저에게 박혀있던 이미지가 많이 깨졌죠. 편견이. (연구참여자 B6, 1차)

연구참여자 B1은 내 입장에서 다른 이들을 판단하는 고정관념은 위험하며, 그들의 입장에 서서 많은 생각을 해야한다고 여긴다.

내가 이렇게 잘 살기 때문에 이것이 필요 없기 때문에 그들에게도 이거 필요 없을 것이라는 고정관념은 좀 위험하지 않을까? 그들의 입장에 서서 많은 생각을 해봐야지.

(연구참여자 B1, 2차)

이처럼 통일교육 협업과 상호문화교육적인 경험은 연구참여자들에게 반-편견 능력의 향상을 야기했으며, 상호순환적인 경험을 하고 있다고 해석할 수 있다.

3.3. 연대 관계 실천

Habermas(1986)는 소수로 존재하는 타자들을 다수자 집단의 이념적 틀 속에 동화시키려는 동화주의를 비판한다. 동화주의는 자민족 중심주의를 정당화하고 타자 윤리에 무관심한 점이 한계이며, 이를 극복하기 위하여 상호문화적으로 매개된 공동체에 관심을 둔다. 상호작용적 보편주의를 바탕으로 상호인정하는 연대관계를 강조하는 것이다. Rorty(1989)도 역시 사회적 연대성 확보를 위한 의사소통은 반드시 작동되어야 하며 상호간에 신뢰가 형성되어야 함을 주장한다. 신뢰를 바탕으로 하는 정서는 연대성을 형성하는 데 기초가 된다. 강용수(2009)와 김영필(2013)은 타자와 주체의 의사소통적 상호작용이 상호 간의 연대를 가능하게 한다고 말한다. 다문화 사회에서 소수자로 존재하는 타자와 공존하기 위하여 사랑, 포용, 연대를 구성하는 실천이 필요하다. 문화다양성이 확산되는 다문화 사회에서 서로 다른 타자들은 연대가 세계화 되어야할 필요성을 증대시켰다. 이에 타자 윤리를 바탕으로 하는 타자간의 연대가 확대되고 있다. 연대 관계 실천의 토대는 동일성 혹은 유사성이 아닌 차이에 대한 인식에 있으며, 타자를 있는 그대로 인정하도록 요구한다. 즉, 나와 타자 사이에 존재하는 낮춤과 고정관념의 경계를 허물고 연대관계를 형성하기 위하여 함께 살아갈 수 있는 담론이 요청된다.

이러한 관점에서 상호문화교육을 위한 활동에서도 연대를 강조한다. 연대는 타자와 나의 상호작용을 통해 창조된 새로운 공간으로 이해할 수 있다(김영순·최유성, 2020). 이 공간은 결속과 사회통합을 바탕으로 공동의 목표를 위한 실천적인 참여가 적극적으로 실현되는 의미를 지닌다. 또한 타자와의 관계 속에서 서로 상호책임을 지는 의미를 찾을 수도 있으며, 나와 타자 사이의 관계적 통합을 의미하기도 한다. 이런 연대 관계 실천은 상호문화교육을 위한 교수활동에서

최종적으로 지향하는 목표일 뿐만 아니라, 상호문화 사회를 만들기 위해 갖추어야 할 개인적이고 사회적 차원의 토대라고 볼 수 있다.

연구참여자들은 서로를 변화시키는 소통과 문화 간 존재하는 경계와 장애물을 극복하면서 연대하려는 의지를 실천한다. 연구참여자 A1은 최소한의 결속에서 출발하여 상호문화교육적인 연대 관계를 맺고 있다. 우리는 하나라는 공동체성은 폭력적일 수 있다고 여기면서, 상대가 이야기하는 것이 싫더라도 상대의 일을 동의해주고 인간적으로 팬찮아서 믿는 정도가 최소한의 결속력이라고 생각하면서 이러한 연대 관계를 실천하고 있다.

저는 결속력이라는 개념이 달라요. 요즘은 느슨한 연대라는 말을 쓰는데. 지금은 공동체라고 하는 개념으로서 우리는 하나다 그런 식의 공동체성은 조금 폭력적일 수 있다고 보여지거든요. 나는 나아. 적어도 저 사람이 뭐를 할 때 동의해 줄 수는 있어. 혹은 나는 저 사람이 이야기하는 건 싫어. 그래도 저 사람이 인간적으로 팬찮아서 믿어. 이 정도가 최소한의 결속력이라고 보여지거든요. (연구참여자 A1, 1차)

연구참여자 A3은 통일교육 협업이 정치나 법을 떠나서 사람 대 사람으로 만나서 대화할 수 있는 것을 보여주는 사례라고 생각한다. 이에 상대를 사람으로서 인식하고 이해하기 위해 노력하고 있다.

이게 사람의 일이잖아요. 정치나 법을 떠나서. 사람 대 사람으로 만나서 대화할 수 있다는 거를 보여주는 사례인거 같아서. 그래서 돈이 되고 안 되고를 떠나서. 나 한사람이라도 상대를 사람으로서 인식하고 이해하고 이해하기 위해 노력하고 그랬지. (연구참여자 A3, 1차)

서로 매개된 관계에서 연대를 실천하는 연구참여자들의 경험은 함경아 작가의 회화 <Are you lonely, too?>가 제작되는 과정과 유사하다. 남한 주민인 함 작가가 디자인을 그리고, 북한 주민이 자수로 색을 입혀서 완성한 회화는 남북한 주민들이 따로 참여하면서도 같이 완성하여 서로 연대하고 있음을 표현한다. 함 작가가 컴퓨터로 작업해서 디자인한 이미지를 최종 작품 크기와 같은 종이 나 천에 프린트해서 중개인을 통하여 북한으로 보낸다. 북한 자수공예가들이 그 이미지를 손자수로 재현해서 다시 남한으로 보내는 방식으로 작품이 완성된다.

그러한 과정을 겪는 중에 북한이나 중국에서 중간에 작품이 사라지기도 하고, 작가가 처음 디자인 한 모습과는 많이 다른 결과물로 바뀌기도 한다. 이런 방식은 인간 소통의 어려움과 남북한의 특수한 정치적 상황이 반영된다. 그래서 함 작가는 작품의 재료를 설명하는 곳에 “면 위에 실크 실, 북한 손자수” 뿐만 아니라 “중개인, 불안감, 검열”이라는 단어까지 적는다. 이는 통일교육 강사들이 협업하면서 겪는 긴장과 갈등, 불만이 군사적으로 적대 관계이면서 통일의 동반자라는 정치적 특수 상황이 반영된 것으로 해석할 수 있다.

3.4. 공존체 지향

상호문화교육의 원칙 중 하나인 ‘함께 사는 법의 배움’은 다른 사람들을 이해하고 상호의존성을 인식하고 공동 프로젝트를 수행하며 갈등을 건설적으로 관리하는 법을 배우는 것이다. 이런 가치와 행동은 다원성, 상호이해 및 평화의 가치를 존중하는 것과 관련이 된다(김영순, 2020). 상호문화교육은 감정이입, 관용, 갈등해결, 협동심, 연대성 등을 학습하여 문화의 다양성을 바탕으로 차이를 이해하고 공존하기 위한 교육(정영근, 2001: 8-13)이다. 이상적인 다문화사회는 다양성이 공존하며 사회 구성원들 간 상생하는 사회를 말하는데, 여기서의 공존은 평화로운 상태가 아니라 경쟁, 갈등, 교환, 협동이 존재하는 역동적인 과정이다(김영순, 2017). 2015 개정 국가교육과정에서는 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양있는 사람, 더불어 사는 사람을 교육의 목표로 추구하는데, 이 중에서 더불어 사는 사람을 지향하기 위해서는 공존의 실천이 필요하다.

‘공존체’라는 단어에는 van Manen의 본질적 범주인 신체성, 시간성, 공간성, 관계성의 의미가 모두 포함되어 있다. ‘공존’의 사전적 의미인 ‘함께 존재하다’에는 시간성, 공간성과 관계성이 담겨있다. ‘함께’는 시간적 의미이고, ‘존재한다’에는 공간성과 관계성의 의미가 있다. 공존은 같은 시공간에 함께 존재하는 관계라는 뜻이며, 여기에 신체성을 덧붙인 개념이 ‘공존체’라고 볼 수 있다.

김영순(2020b)은 인간 자체를 공존체로 본다. 인간을 정신과 육체의 이분법으로 나누기도 하고, 영·육·혼을 구분하여 삼분법으로 나누기도 하는데, 부분들이 각개 별도로 존재하는 것이 아니라 총체적이고 통일적으로 작동한다. 이를

인간 자체의 내적 공존이라고 볼 수 있다. 공존체로서 인간은 육신과 영과 혼이 서로 분리되어 있지 않다는 것이다. 나아가 공존은 인간과 인간, 인간과 자연, 인간과 사회라는 관계성 안에서 이루어져야 하며, 공존의 공동체인 공존체는 자연의 본성으로도 볼 수 있다(김영순, 2017).

상호문화적 공존체란 상호문화성과 상호문화교육적인 의미를 지향하는 공존체라고 정의할 수 있다. 연구참여자들은 통일교육 협업 과정에서 상호문화적 공존체의 경험을 하였다. 과거·현재·미래의 시간성에서 각각 과거를 만나고 대화와 소통을 시도하고 통일의 미래를 먼저 경험한 것으로 나타났다. 다른 하나로써 제3의 지평이라는 공간에서 협업으로 가는 길의 의미를 발견했으며, 상호존중과 배려하며 따로 또 함께하는 관계로써 협력하는 신체성을 토대로 상호문화적인 공존체를 경험한 것이다.

연구참여자 A1은 탈북강사와 최소한의 결속력을 가지고 연대를 지향한다고 진술하였다. 연구참여자 A3,A5, B3도 남북한 강사는 서로 연결되어 있는 것을 경험하였다. 또한 연구참여자들은 같이 수업하는 것에 대한 가치를 깨달았으며 더불어의 관계를 통하여 상호문화적 공존체를 경험하였다고 볼 수 있다. 연구참여자 B7은 팀보다 더 강한 결속관계를 가지고 공존하는 한 몸처럼 배정받은 학교에 가서 같은 시공간을 공유하며 수업하는 형태에 대하여 주목하였다.

우리가 같이 가는 게 의미 있잖아요. 뭔가 팀이라는 말보다 더 강한 결속관계를 가지고 마치 공존하는 한 몸처럼 가서 같은 시공간에서 강의하고 그런거. (연구참여자 B7, 1차)

보다 길밀한 상호문화적 공존체를 위하여 필요한 관계적 과제는 연대성을 확보하는 일이다. 사회적 연대성 확보는 의사소통과 상호 신뢰가 형성되어야 가능하다(Rorty, 1989). 상호 신뢰는 연대성을 형성하는 데 기초가 된다. 강용수(2009)와 김영필(2013)은 타자와 주체의 의사소통적 상호작용이 상호 간의 연대를 가능하게 한다고 말한다. 연구참여자들은 부단히 의사소통하고 상호작용하는 것에 동의하면서도 연대하는 관계를 다양한 방식으로 경험하였다. 여기서 연대는 나와 타자가 함께 살아가는 공간에서의 소통과 관계 맺기라는 의미는 물론 나와 타자 사이의 연대를 포괄하는 관계적 통합을 의미한다. 이런 관계적

통합은 사회적 차원의 상호문화성으로 간주할 수 있으며, 상호문화교육의 최종 지향 목표이자 사회적 차원의 토대라고 할 수 있다.

상호문화교육은 소극적인 문화 공존이 아니라 다양한 문화 집단 간 이해, 존중, 대화를 통한 지속적인 공존의 방법을 발견하도록 한다(장한업, 2016: 36-40). 일상생활 공간에서 공통적인 관심과 이해로 관계 맺도록 유도하고, 더 나은 미래를 함께 도모할 수 있도록 지원한다. 직장, 학교, 지역, 가정 등 일상의 주요 공간은 다양한 차이에도 불구하고 상호작용하며 관계를 맺게 한다. 따라서 새로운 의식과 제도를 만드는 원천이며 통합을 요구하고 정체성을 형성하게 한다(박영자, 2012: 327-328). 이처럼 상호문화교육의 관점에서 공존체적 정체성을 형성하는 일을 연구참여자들이 협업 과정에서 경험할 수 있었다.

강진모 작가의 설치미술 <통일기관차>처럼, 통일교육 강사들이 남한 전국을 다니며 함께 통일교육 협업을 하면서 공존체로서 통일 공간을 열고 있다. <통일기관차>는 한반도 모양의 지도 테두리에 각기 다른 높이로 채워진 물병이 놓여져 있고, 기관차 모양의 오브제가 테두리를 따라 돌아다니면서 아름다운 멜로디를 만들어 낸다. 이처럼 통일교육 강사들의 차이와 다양성이 상호문화성이 공존하는 통일의 공간을 만들고 있는 것이라고 해석할 수 있다. 상호문화주의는 상이한 목소리들의 합창이 창출되기 위한 공간을 만드는 질서이며, 상호문화주의에서 공간이란 다양한 집단과 사회 구성원들이 더불어 살아갈 수 있는 사회를 의미한다(Mall, 2010).

4. 소결

본 장에서는 통일교육 강사의 협업 경험이 가진 상호문화교육적 의미를 관련된 철학과 교육학적 이론 그리고 문학 및 예술작품으로 해석하였다. 연구참여자들은 타자와의 협업을 이해하는 영역에서 타자에 대해서 그리고 협업을 위한 과정을 이해하였고, 연결된 신체성을 인식하였으며, 서로주체성을 깨달았다. 성찰과 소통 의지 영역에서 반성적으로 성찰하고, 소통을 위해 노력하였으며, 갈등을 극복하려는 의지를 가지고 상호작용을 중시한다는 의미가 있었다. 상호문화적 공존체 실천 영역에서는 상호문화역량과 반(反)편견 능력을 가지고 연대

관계를 실천하고 공존체를 지향하는 의미가 발견되었다.

연구참여자들의 존중과 성찰의 타자성을 바탕으로 한 타자에 대한 인식은 나와 타자의 상호보완적인 관계를 가능하게 하며, 타자와의 공존을 위하여 이해와 소통에 이르는 상호작용의 기초로 작동되었다. 통일교육 강사 각각의 주체와 타자가 상호작용을 수행하면서 상호 간의 협력적 연대를 가능하게 하였다. 이는 연구참여자들이 더불어 살아가는 공간과 관계의 통합으로 이어졌는데, 이런 측면에서 상호문화교육의 원리가 단계적으로 작동되었다고 해석할 수 있다. 김영순(2020a)의 분석처럼, 상호문화교육의 원리가 순차적으로 발현하는 것이 아니라 상호문화교육 각각의 원리 내에서도 서로 복합적으로 관여하고 발현되는 통합적 특성을 지닌다.

해석학적 현상학 연구에서는 연구자의 현상학적 성찰과 경험의 본질에 대한 깊은 해석이 중요하다. 이러한 해석학적 현상학의 특징은 본 장에서 다음과 같은 함의를 제공한다. 첫째, 개인은 ‘세계 내 존재’로서 사회적, 정치적, 문화적 맥락의 영향을 받는 사실을 확인시켜주었다. 본 연구에 해석학적 현상학을 적용함으로써 통일교육 강사를 분단되었지만 남북한의 평화통일을 지향하는 사회 속에 살고 있는 인간으로 바라볼 수 있다. 또한 그들이 경험한 통일교육 협업 활동을 사회 문화적 맥락을 고려하여 분석할 수 있는 기반을 제공한다. 둘째, 하이데거의 철학에서는 인간 존재의 시간성을 가정하므로, 현재를 과거의 결과물로 여긴다. 이에 경험한 것을 그 경험을 이해하는 방식과 분리하여 생각할 수 없다(Scott, 1991). 경험은 주어진 육체적, 감정적, 사고의 맥락에 시공간적으로 뿌리를 내리고 있으며, 그러한 경험의 의미는 성찰과 그 이후의 성찰을 통해 시간을 거둬들이며 변화하게 된다. 성찰은 그 후에 무엇이 발생하느냐에 영향을 주고, 또 다시 성찰은 그 발생한 무엇이 현재의 나를 어떻게 만들었는지 향하게 된다(Berry & Warren, 2009). 이러한 점에서 본 연구의 방법인 해석학적 현상학은 남북한 통일교육 강사의 협업을 시간성으로 조망함으로써 상호문화교육을 발현하는 주체의 현상으로 볼 수 있었다. 셋째, 상호문화교육의 인식과 태도 그리고 실천 영역을 기준으로 각각 네 가지의 하위 주제로 분석함으로써 통일교육 강사들의 협업 경험을 풍부하고 다각적으로 해석할 수 있었다.

IV. 결론

1. 요약

본 연구는 10년 동안 지속되고 있는 통일부 통일교육원 학교통일교육과의 '찾아가는학교통일교육' 사업에서 남북한 통일교육 강사가 경험하는 협업의 상호문화교육적 의미에 대한 연구가 필요하다는 인식에서 출발하였다. 정부기관 외 일반시민단체나 통일교육 전문기관에서 진행되는 통일교육 사업과 비교할 때 남한 출신 강사와 북한 출신 강사가 2인 1조를 이루어 동시에 같은 수업을 함께 협업하며 진행한다는 특징이 있지만, 이러한 협업과정이 주는 의미와 강사들의 경험에 대한 질적연구는 찾아보기 힘들다. 남북한 강사들의 여러 인식이 서로 달라서 다양한 갈등 상황에 직면하고 있는 현실에서, 남북한 상호 간의 지속적이고도 체계적인 교류와 이해를 위한 노력이 요청되고 있다. 따라서 남북한 강사들이 협업하는 사례에 대한 상호문화교육적 의미를 밝히는 연구가 필요하다.

이에 본 연구의 목적은 남북한 통일교육 강사들이 경험하는 학교통일교육의 협업의 본질과 그러한 경험에 관한 상호문화교육적 의미를 밝히는 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 다음 두 가지 연구문제를 설정하였다. 남북한 통일교육 강사들은 학교통일교육 협업 과정에서 무엇을 경험하는가? 남북한 통일교육 강사들의 학교통일교육 협업 경험에서 상호문화교육적 의미는 어떠한가?

연구문제 해결을 위하여 II장 이론적 배경에서 학교통일교육과 찾아가는 학교통일교육 사업의 내용을 개관하였고, 상호문화성과 상호문화교육에 대한 이론을 타자성 중심으로 살펴보았다. 연구 수행을 위하여 적용한 연구방법은 van Manen의 해석학적 현상학 연구방법이다. 본 연구에서 분석하려고 하는 남북한 통일교육 강사의 협업 경험에 대한 상호문화성의 의미는 현상적 기술에 그치기보다 풍부하게 해석하여 심층적인 의미를 분석할 필요가 있기 때문에 해석학적 현상학 연구방법을 사용하였다. III장 연구방법에서 van Manen의 해석학적 현상학 연구방법을 개관한 후 본 연구에 적용한 내용을 기술하였다. 체험의 본질에 집중하고 실존적 탐구와 해석학적 현상학적 반성을 거쳐서 해석학적 현상학

적 글쓰기를 시도하였다.

'찾아가는학교통일교육' 강사로 활동하고 있으며 본 연구에 적극적으로 자신의 경험과 의견을 개진할 수 있는 연구참여자 13명(남한출신 강사 6명, 북한출신 강사 7명)을 눈덩이표집 방법으로 선정하였다. 자료수집은 세 가지 방법으로 진행하였다. 2019년 2학기와 2020년 1학기 중에 통일교육 협업 활동을 하면서 탈북강사와의 상호작용을 관찰하였고, 2019년 11월부터 2020년 8월 말까지 연구참여자별로 2회 이상 심층면담을 진행하였다. 또한 van Manen 연구방법의 특징 중 하나인 문학 및 예술작품을 수집하여 남북한 통일교육 강사의 경험을 다각도로 비교하며 분석하였다. 심층면담으로 수집된 자료들은 코딩하여 전사록을 작성하였으며, 다른 자료들을 포함한 분석결과는 전문가 및 연구참여자의 조언과 검토를 받았다.

자료분석 결과 van Manen이 분류한 생활세계의 네 가지 실존체를 중심으로 도출된 본질적 주제를 IV장 남북한 통일교육 강사의 본질적 경험에 기술하였다. 연구참여자들은 '찾아가는학교통일교육' 협업을 통하여 다음과 같은 경험을 하였음이 밝혀졌다. 신체성에는 공명과 합심, 협력하는 한 몸, 긴장과 갈등이라는 주제가 도출되었다. 시간성에는 대화하고 소통하려는 현재, 통일 미래의 선취라는 주제가 도출되었다. 공간성에는 서로 보완하는 장소, 협업으로 가는 길이라는 주제가 도출되었다. 마지막으로 관계성에는 상호존중과 배려의 선순환, 더불어 같이 하는 관계, 불만과 대안 모색이라는 주제가 도출되었다.

V장에서는 남북한 통일교육 강사들의 협업 경험에 관한 상호문화교육적 의미를 해석하였다. 상호문화교육적 의미는 타자와의 협업 이해, 성찰과 소통 의지, 상호문화적 공존체 실천이라는 의미 주제가 도출되었다. 지식과 이해 영역에서 타자에 대한 이해, 협업을 위한 과정, 연결된 신체성 인식, 서로주체성을 깨달음이라는 의미가 도출되었다. 자세와 의지 영역에서 자기 성찰, 소통을 위한 노력, 갈등 극복 의지, 상호작용 중시라는 의미가 도출되었다. 역량과 실천 영역에서 상호문화역량, 반(反)편견 능력, 연대 관계 실천, 공존체 지향이라는 의미가 도출되었다.

본 연구는 남북한 통일교육 강사들의 상호문화적 경험을 심층적으로 이해하고 상호문화교육적 의미를 탐색함으로써, 남북관계의 발전과 사회통합을 지향하

는 데에 실천적인 함의를 제공하였다는 데에 의의가 있다. 연구참여자들에게도 상호문화성 연구의 효과가 확장되어서 그동안 인식하지 못하였던 통일교육 협업에 대한 상호문화적 의미를 향상시켰다. 향후 남북교류가 더욱 활발해지는 평화통일 과정이나 통일 이후에는 남북한 출신의 주민들이 같은 영역에서 협업하는 경험이 많아지고 다양해질 것인데, 본 연구는 그러한 상황에서 참고자료로 활용될 수 있으며, 통일 후 남북한 주민들이 서로 공존하며 살아갈 때 발생할 수 있는 문제들을 미리 예측한다는 차원에서 정책적인 시사점도 줄 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구의 결과를 토대로 '찾아가는학교통일교육'의 상호문화성 강화 방안으로 남북한 통일교육 강사들이 상호문화교수법을 학습, 통일교육원에서 남북한 통일교육 강사가 협업하는 것 자체에 대한 교육적 의미를 더욱 강조, 남북한 통일교육 강사 각각의 구체적인 역할과 수업내용 및 목표를 포함하는 교수안 작성, 한반도 평화·통일 환경에 대한 상호문화주의적 적용을 제언하였다. 마지막으로 전체 활동강사를 대상으로 다양하게 접근하는 등의 후속연구 필요성을 제언하였다.

2. 논의와 제언

본 연구의 의의는 다음과 같다. 먼저 남북한 통일교육 강사의 경험을 van Manen의 해석학적 현상학의 연구방법으로 최초로 밝혀서 연구대상에 대한 이해를 향상시켰다는 데에 의의가 있다. van Manen의 해석학적 현상학은 인간경험을 깊이 이해할 수 있도록 이끌며 다양한 측면을 주시하게 함으로써 이전에 당연하게 여겨지던 현상을 보다 풍부한 의미를 가지고 내용이 도출되게 해준다 (Munhall, 1997). 남북한 통일교육 강사가 협업하는 경험에 대한 본질적 주제 분석이 이루어지는 반성적 과정에서 신체성, 시간성, 공간성, 관계성의 네 가지 실존체를 제시한 덕분에 그들의 경험을 보다 체계적이고 깊이 있게 이해할 수 있었다. 이는 모든 사람들이 생활하면서 체험하게 되는 신체적, 시간적, 공간적, 관계적인 실존의 구조를 해석하고 활용하는 데에 도움을 준다. 사람은 누구나 스스로 체험하고 해석하는 몸(신체)에 의해 시간과 공간 속에 놓이게 되고, 타

자와의 상호관계에 따라 다른 의미가 생성된다. van Manen의 네 가지 실존체는 다층적이고 다차원적이기 때문에 네 가지 실존체를 구분하여 탐구하는 것은 복잡한 체험의 구조를 드러내는데 길잡이가 될 수 있다(van Manen, 1994). 또한 van Manen의 연구 방법 특징 중 하나인 문학 및 예술작품을 활용하여 남북한 통일교육 강사의 경험에 대한 이해를 높임으로 실천적인 통찰을 심화시킬 수 있었다. 무엇보다 같은 연구방법을 사용하면서 실존체 분석에만 그쳤던 대다수의 선행연구와 비교할 때, 본 연구에서는 V장에서 협업 경험의 현상에 대한 해석과 의미에 대한 탐구를 복합적으로 수행하였다는 데에 학술적인 의미가 있다. 이는 연구 현상을 위한 다양한 자료들을 현상학적으로 반성하고, 경험의 구조와 주제적 측면을 교육학적, 철학적으로 깊이있게 분석한 연구로 평가할 수 있다.

두 번째 의의는 남북한 통일교육 강사의 협업 경험에 관한 상호문화교육적 의미를 깊이 있게 분석한 것이다. 연구참여자들은 수업을 위한 시간을 함께 공유하면서 서로에 대한 선입견을 제거하고 이해를 위하여 대화와 소통하려는 노력을 하였다. 특히 눈높이강사들은 탈북강사를 오해하거나 차별하지 않도록 조심하는 노력이 있었다. 이는 김종태·김광웅·문병기(2016)의 연구에서 남한 직장 동료들의 북한이탈주민에 대한 이해부족과 다른 언어사용과 관련한 오해의 상황들이 선입견과 차별의 결과까지 가져온다는 연구결과를 뒷받침한다. 권수영(2005)은 평행선을 달리는 대화가 아닌 관계적 망 속에서 함께 그 깊이를 맞추는 것이 현존의 공감의 핵심이 될 것이라 진술하였는데, 연구자 본인 뿐만 아니라 연구참여자들에게도 협업관계 속에서 대화하고 소통하며 공감하려는 노력을 발견할 수 있었다.

탈북강사들이 눈높이강사와 협업하면서 자신의 정체성을 유지하면서 탈북경험과 남한거주라는 고유성을 인정받을 때 만족하고 보람되었다는 사실은 북한이탈주민이 자신의 문화적 정체성을 유지하면서 통합을 이루어가는 것이 오히려 더 바람직한 적응의 한 유형이라고 제시한 연구 결과(정진경·양계진, 2004)와 유사하다. 이는 북한이탈주민이 자신의 문화적 다양성을 무시하고 남한 사회에 무조건 동화되는 것은 상대적 박탈감(채정민·김종남, 2004)의 심화를 가져오며 오히려 적응의 어려움을 초래할 수 있다는 연구결과와 유사하다. 북한이탈주

민들의 이러한 특징을 인지하고 배려하고 존중하는 눈높이강사와의 관계에서는 상호존중과 배려의 선순환이라는 본질적 주제가 도출되었다.

연구참여자들이 협업하는 관계에서 불만과 불편한 점이 있었음에도 불구하고 체념하거나 기다리면서 더불어의 관계를 위한 노력은 남북한 이문화 부부들이 소극적으로는 포기하고 기다리기를 선택하고, 보다 나아가 서로에 대한 궁금증을 해소하면서 인정하기로 발견하고, 각자가 가진 색깔을 존중하며 상생(이민영, 2005: 182)하고자 한 연구결과와 유사하다.

갈등이 해결되고 타협되면서 남북한 이문화 부부가 서로 발견한 장점들이 자신을 확대시키고 성장시킨다는 것을 알게 되고 새로운 도전에 자신감을 가지고 적극적으로 지지하였던 것(이민영, 2005: 184)처럼, 연구참여자들은 자신의 반성하고 성찰하면서 발전적인 대안을 함께 모색하는 것을 경험하였다. 그렇게 협업이 잘 이루어지면 연구참여자들은 즐거움을 느끼고 수업의 성과와도 연관된다고 하였는데, 이는 긍정적인 협업 경험이 이후 발생하는 협업에 대한 기대감을 발생시키며 성과도 좋다(박정호, 2016)는 연구결과와 일치한다.

남북한 통일교육 협업을 보다 발전하고 성공하기 위하여 연구참여자들은 각자의 장점을 충분히 발현할 수 있는 시간 확보와 함께 평등하고 대등한 관계 설정이 필요하다고 하였는데, 이는 협업의 선행요인으로 대등한 관계 및 수평적 관계의 필요성이 언급되었던 것(박정호, 2016; 이향수·이성훈, 2016)과 유사하다. 소통 능력의 향상이나 편견의 극복은 한 번에 이뤄지지 않고 적극적으로 타자를 만나려고 하거나, 자신의 생각을 반성하는 과정에서 발전하였다. 연구참여자들에게 발견되었듯이, 자신의 생각이 옳은 지에 대한 반성, 즉 ‘자기-의심’은 편견을 극복하는 큰 조건이었다(유진아, 2020: 151)는 연구결과와 유사하다.

연구참여자들이 통일교육 협업을 통해 서로 부족한 부분을 채우며 상호작용하는 의미에 공감하고 있으며(Elgar, 1994), 이러한 협업은 부분적이고 일시적인 것이 아니라 통합적이고 연속적(이창호·임우현, 2012)이라고 할 수 있다. 서로 다른 직업이지만 미술치료사와 예술가의 협업 경험에서 양자는 상대방을 거울삼아 자신을 돌아보면서 정체성을 고민하고 오랜 경력으로 당연하게 여겼던 치료사의 역할과 범위에 대해 반성하게 된 것(이현정, 2018)과 마찬가지로, 연구참여자들은 통일교육 협업을 통하여 자신을 반성하고 성찰하는 경험을 하였

다. 본 연구는 연구자 스스로의 선 이해를 성찰하는 계기도 되었는데, 상호문화 교육에 대한 이론적 논의를 연구하고 연구결과를 분석하고 해석하는 과정을 통하여 남북한 주민들의 특수한 차이에 주목하기 보다, 보편적이고 포괄적인 존중과 이해의 태도로 나아가는 것이 상호문화성에 부합한다는 깨달음을 얻었다. 연구초기에 연구자는 통일교육 강사들이 남북한의 문화적 차이 때문에 겪는 독특한 어려움과 심리적 거리감을 경험하였을 것이라고 예상하였지만, 연구결과 강사들의 거리감은 남북한의 특별한 문화차이보다 개인적 성향의 차이가 더 크다는 사실을 발견하였다. 또한 통일교육 강사들은 서로에 대한 이해와 존중을 중시하는 결과가 도출되었는데, 이는 교육 환경은 지배적인 문화의 학생들과 다른 특성을 가진 학생들이 상호 이해와 존중심을 가지고 생활할 수 있도록 만들어져야 한다는 연구(손영화·김영순, 2020)와도 일맥상통한 부분이 있다. 나아가 협업의 경험으로 두 집단은 상대방의 필요성을 절실하게 체감하게 되는 것(이현정, 2018)과 마찬가지로, 연구참여자들은 통일교육에 있어서 서로의 역할과 필요성 및 효율성에 공감하고 있음이 나타났다. 그러면서 남북한 통일교육 강사라는 존재가 작은 통일을 경험하고 통일 미래를 상상하며 준비할 수 있는 경험이라는 생각은, 통일세대에서 남과 북을 이어주는데 쓰임 받을 수 있으리라는 희망과 사명감을 품기도 한 연구결과(조현미·최은정, 2020)와 일치한다.

본 연구는 남북한 통일교육 강사들의 상호문화적 경험을 심층적으로 이해하고 그 의미를 탐색해 봄으로써, 동질성 회복의 과제에 실질적인 도움을 줄 수 있는 기초 자료가 될 것이다. 남북한 동질성 회복을 위하여 상호문화적인 경험의 본질적인 의미를 열린 자세로 살펴보는 노력이 필요한데, 본 연구가 하나의 사례로써의 가치가 있다. 다양성 속에 통일성을 창출하면서 문화 공생의 기반을 마련할 수 있는 상호문화적 관점은 서로 이해하고 남북관계의 발전을 실현하는 사회통합을 지향(박영자, 2012: 300-301)하는 데에 실천적인 함의를 제공할 것으로 기대된다.

또한 연구자 뿐만 아니라 연구참여자들에게도 상호문화성 연구의 효과가 확장되어서 그동안 인식하지 못하였던 통일교육 협업에 대한 상호문화교육적 의미를 향상시켰다. 통일교육 현장에서 활동하는 강사들 스스로가 아래로부터 이루어지는 작은 통일을 실천하여 한반도의 평화를 견인해간다는 관점(윤신원,

2019)과 상호문화적인 접근으로 호혜적 관계를 형성하는 것이 필요한데(채소린 외, 2019), 본 연구의 과정과 결과가 남북한 통일교육 강사들의 인식과 경험의 차원을 심화시켰다고 할 수 있다.

향후 남북교류가 더 활발해지는 평화통일 과정이나 통일 이후에는 남북한 출신의 주민들이 같은 영역에서 협업하는 경험이 많아지고 다양해질 것인데, 본 연구는 그러한 상황에 있어서 남북한의 동질성을 향상하고 이질성을 수용하기 위한 참고자료로 활용될 것이다. 본 연구의 결과를 기초자료로 하여 다양한 직종과 현장에서 실천적인 제언을 제시할 수 있을 것이며, 이후 비슷한 사례에 대한 연구에도 활용될 수 있다. 북한이탈주민들과 남한주민 간의 상호문화성은 갈등 예방과 해결책으로써도 의미가 있으며(조정아·정진경, 2006), 통일 후 남북한 주민들이 서로 공존하며 살아갈 때 발생할 수 있는 문제들을 미리 예측한다는 차원에서 정책적인 시사점도 제공한다.

하지만 연구참여자 13명의 경험이 '찾아가는학교통일교육' 활동강사 전체를 대표할 수 없으므로, 본 연구결과를 전체 강사에게 일반화하여 적용할 수는 없다. 그러나 연구참여자의 대표성이 제한된다 할지라도 남북한 통일교육강사들이 협업을 경험하고 있다는 본질은 같으므로 그 의미를 분명히 드러내어 개개인의 경험의 본질을 파악함으로써 인간을 이해하기 위한 인간과학의 학문적 토대로 삼는 것을 목표로 하는 van Manen의 해석학적 현상학 연구 방법에는 부합된다(김경미, 2012).

이러한 한계를 극복하기 위하여 본 연구의 결과를 토대로 전체 활동강사를 대상으로 다양하게 접근하는 후속연구가 필요함을 제안한다. 다른 연구참여자들을 대상으로 사례연구나 내러티브 탐구도 가능하며, 비슷한 연령대의 남북한 통일교육 강사를 선정하여 생애사 비교 연구도 유의할 것이며, 새로운 교수방법론과 강의안 제작을 위한 실험연구도 의미가 있을 것이다. 또한 전체 강사를 대상으로 상호문화역량과 교육의 효과 등의 연관관계를 탐색하는 양적연구도 필요하다. 나아가 남북한 통일교육 강사라는 특수한 사례 뿐만 아니라 남북한 주민들의 여러 협업 사례 내지 공동체 경험에 대한 비교를 통하여 어떤 부분에서 차이가 발생하는 지에 대한 후속연구도 필요하다. 남북한 이문화 부부, 개성공단 근로자 또는 짧게라도 남북한 주민들이 함께 했던 다양한 사례를 질적, 양

적, 혼합연구의 방법으로 다각도로 접근하여 분석하는 후속연구가 많아질수록 남북한 주민들의 상호문화적인 이해가 심화될 것이다.

본 연구결과를 토대로 다음과 같은 네 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, '찾아가는학교통일교육'의 상호문화성 강화 방안으로 남북한 통일교육 강사들이 상호문화교수법을 학습해야 한다. 연구하는 자세를 가지고 있는 교수자는 기본적으로 자신이 세상을 바라보는 방법에 대한 통찰력을 키우기 위해 다른 것의 낯센에 개방적인 태도를 지녀야 한다. 교수자는 새로운 교수학습과정을 개방할 수 있다는 세심한 자세가 필요하다. 전문적으로 교수 행위는 자기 성찰을 통해 자기 이해와 낯선 이해 간의 교수법이 통찰되고 구성될 수 있도록 해야한다(Holzbrecher, 2014: 235-236). 타자에 대하여 호기심과 세심한 자세를 가지고 상호작용적 역동성이 발전하는 개방성을 배우고 훈련해야 한다. 상호문화교육은 한 개인이나 여러 다양한 집단들 간의 상호의존과 존중 그리고 상호 이해를 위해 필요한 요소인 문화적 태도와 능력을 함양시키는 미래 역량이기 때문이다(김영순, 2020). 강사들이 먼저 상호문화교육을 토대로 하는 상호문화교수법을 학습하면, 수업 현장에서도 상호문화의 가치가 전달되며 확장될 것이다.

둘째, 통일교육원에서 남북한 통일교육 강사가 협업하는 것 자체에 대한 교육적 의미를 더욱 강조할 필요가 있다. 본 연구를 통하여 남북한 출신의 다른 강사가 통일교육을 협업하는 것에 대한 의미를 보다 부각시킬 필요가 있음을 확인하였다. 본 연구에서 드러난 결과처럼 상호문화적으로나 통일의 관점에서 남북한 통일교육 강사가 협업하면서 합심하고 소통하며 통일미래를 선택하고 상호공존하는 의미는 수업을 듣는 학생들 뿐만 아니라, 다른 영역에서도 유익한 사례가 될 수 있다. 하지만 통일교육원이 주관하는 통일교육 강사 양성과정에서나 표준 강의안 내용이나 강사보수교육에도 남북한 강사가 따로 또 함께 협업하는 것 자체에 대한 의미부여는 거의 없다. 따라서 통일교육원은 신규강사 양성과정에서 남북한 강사가 함께 수업하는 것에 대한 의미를 충분히 교육하고, 표준강의안의 내용에 작은 통일을 경험하는 하나의 사례라는 것을 명시하며, 강사보수교육 때 강사들의 상호문화적 역량을 키우고 상호 공존과 소통할 수 있는 프로그램을 마련할 필요가 있다. 전문직의 특수성에 대한 부족한 이해는 의사소통을 저해하여 협업을 어렵게 만들기 때문에(Donovan & Jackson, 1991),

남북한 통일교육 강사들이 서로 간의 이해를 높일 수 있는 교육커리큘럼과 다양한 기회가 지속적으로 필요하다. ‘찾아가는학교통일교육’ 활동 강사들이 60명이 넘고 매 수업마다 다른 강사들과 불규칙적으로 만나기 때문에, 어떤 수업은 처음 보는 강사와 협업해야 하는 경우가 대부분이다. 협업하는 상대에 대한 정보가 부족하면 신뢰 관계와 호혜적인 관계가 형성되지 못해 소극적인 참여 태도를 보이게 되며(McGuire & Silvia, 2010), 서로에 대한 정보 공유는 성공적인 업무수행에 있어서 매우 중요하다(Jeffery, 2005)는 연구를 참고하여, 통일교육 강사들간의 효과적인 협업을 위하여 다각적으로 고민할 필요가 있다.

셋째, 남북한 통일교육 강사 각각의 구체적인 역할과 수업내용 및 목표를 포함하는 교수안 작성이 필요하다. 현재는 남북한 통일교육 강사들이 공유하는 교수안이 없고, 간단한 수업 멘트만 적혀있는 파워포인트 강의안만 있을 뿐이다. 연구참여자들은 통일교육 협업과정에서 명확하게 구분되지 않은 역할, 평등하지 않은 지위, 중복되는 수업내용 등에 대한 불만이 많았다. 실제로 자신의 업무범위와 책임의 한계가 명료하지 않으면 스트레스를 받고 성취감을 느낄 수 없고 심리적으로 무력감에 빠진다(Rizzo, 1970). 단독으로 수업하는 것이 아니라, 두 강사가 협업하는 수업에 있어서 강사들 간의 권한에 대한 평등성 확보와 의사소통 기술의 부족, 공동의 목표 추구에 대한 유연성 부족, 협동 수업 시 시간과 작업량 증가 등의 이유로 협동수업 시행의 어려움이 지적되고 있다(서울시교육청, 2006). 이에 '찾아가는학교통일교육' 교수안에 남북한 통일교육 강사의 역할 및 수업 내용을 명확히 구분해야 한다. 눈높이강사와 탈북강사는 수업 전에 수행하는 역할에 따라 상하관계나 어느 한쪽이 이끄는 관계가 아니며 평등한 동료관계라는 사실을 명문화할 필요가 있다. 또한 눈높이강사가 놀이 방법을 소개후 진행할 때는 탈북강사도 함께 교구재를 배부하고 교실을 돌아다니며 학생들의 놀이 진행을 지도한다는 내용이 기입되어야 한다. 수업내용도 탈북강사와 눈높이강사가 겹치지 않도록 통일의 필요성에 대한 부분을 각각 다른 강조점에서 접근하는 내용으로 구분할 필요가 있다. 남북한 통일교육 강사들이 함께 준수하는 교수안에는 수업의 목표도 포함되어야 한다. 협업을 통해 각 구성원이 달성하고자 하는 목표가 있고, 이 목표는 적극적인 참여와 방향성 제시를 위해 공유되어야 한다(송재준·김문중, 2013). 공동의 목표를 구성원들이 공유하면 이

들은 협업에 적극적인 태도를 보이기(Goldsmith & Eggers, 2004) 때문이다.

넷째, 한반도 평화·통일 환경에 대한 상호문화주의적 적용이다. 한반도는 외세에 의한 분단 75년 이래로 서로 적극적으로 소통하거나 교류하지 못한채 남북한 주민들의 이질성이 심해지고 있다. 본 연구의 결과를 남북한의 상생 방안에 적용하면 다음과 같다. 이질성을 수용하고 동질성을 회복하는 남북한 주민들의 공존을 위한 지향점의 출발은 한 몸으로서의 운명공동체라는 신체성의 회복이다. 오랜 분단으로 인하여 차이로 인한 긴장과 갈등이 여전히 깊지만 만나면 공명하고 합심할 수 있으며 협력해야만 하는 한 몸으로서의 자각이 필요하다. 그리고 남북한의 과거·현재·미래를 관통하는 시간성에 대한 보편과 특수성의 수렴이다. 보편의 측면에서 상호문화주의가 적극 실현되는 수준의 다양성과 차이가 존중되는 시간을 선취하고, 특수성의 측면에서 남북한 분단의 상처를 치유하며 공감대를 형성하며 소통을 이루는 통일 시간을 경험하도록 해야 한다. 한반도 평화·통일에 기여하는 실천적 모색은 위의 보편과 특수성이 상호문화적인 가치와 정책에 의해 수렴되어야 한다. 이는 우리가 현재 위치한 공간에서 낮은 단계부터 한걸음씩 진전하면서 타자에 대한 상호존중과 배려가 선순환하는 관계를 이룰 때 가능하다. 불만과 불편이 있더라도 반성하고 성찰하면서 따로 또 함께 더불어의 관계의 가치를 깨달으며 상호문화적 공존체로서의 한반도 평화·통일 환경을 구축해야 한다.

참 고 문 헌

- 강구섭·한만길·이은구(2014). 탈북교사의 남한교육에 대한 이해 연구. 한국교육 41(1), 231-258.
- 강충열(2015). 혁신 지향적 초·중등학교 학교 문화 창조 모델 탐색. 교원교육 31, 207-230.
- 고미영(2013). 질적 사례연구. 서울: 청목출판사.
- 고성호(2003). 남북한 사회통합에 대한 이론 및 관점. 북한이탈주민의 지역 사회내 통합과 융화. 북한이탈주민 지원 민간단체협의회·연세대학교 사회복지연구소 학술대회 자료집.
- 권수영(2005). 기독교(목회) 상담에서의 공감(Empathy): 성육신적 목회신학적 성찰. 한국기독교상담학회지 10, 107-140.
- 권수영(2006). 자기, 문화 그리고 하나님 경험. 서울: 크리스천헤럴드.
- 권오병·강정모(2009). 한국형 선진 공동체 개념 및 운영방안에 대한 실증 연구: 경기도 사례. 한국로고스경영학회 춘계학술 발표대회, 175-188.
- 김경미(2012). 북한이탈주민의 남한사회에서 적응경험. 국내박사학위논문. 이화여자대학교 간호과학과.
- 김국현(2003). 통일 이후 남북한 주민의 심리적 통합을 위한 반편견교육 방안. 통일정책연구 12(2), 141-183.
- 김도현(2008). 교사들의 지식공유 및 전문성 향상을 위한 네트워크 기반 실천공동체의 발달과정: 인디스쿨 사례연구. 교육공학연구 24(2), 1-30.
- 김미현·김재범(2015). 남한 예술 활동 참여가 북한이탈주민의 정서에 미치는 영향. 예술경영연구 34, 한국예술경영학회.
- 김부경(2017). 국가의 다문화정책이 학교 교육에 대한 이주배경 공동체의 신념에 미치는 영향 분석. 국내박사학위논문. 한양대학교 다문화교육학과.
- 김상봉(2007). 서로주체성의 이념. 서울: 길.
- 김선미·곽노경(2013). 상호문화교육방식 연구: 문화수업에서의 적용을 중심으로. 인문과학 98, 87-116.
- 김선완(2017). 구성원간 협업이 직무만족에 미치는 영향 - 성숙도의 조절효

- 과를 중심으로. 국내석사학위논문. 가천대학교 경영학과.
- 김영순(2017). 다문화 사회와 공존의 인문학. 경기: 디비북스.
- 김영순(2018a). 다문화교육의 이론과 이론가들. 경기: 북코리아.
- 김영순(2018b). 공유된 미래 만들기. 한국문화사.
- 김영순(2019). 다문화교육과 협동학습 경험. 경기: 북코리아.
- 김영순(2020a). 이주여성의 상호문화 소통과 정체성 협상. 경기: 북코리아.
- 김영순(2020b). 다문화사회 공존체로서의 인간. 2020년 다문화사회와 다종
교교육 포럼 자료집, 1-4.
- 김영순·김진희 외 1명(2015). 질적연구 여행. 경기: 북코리아.
- 김영순·김진희 외 12명(2018). 질적연구의 즐거움. 창지사.
- 김영순·김창아·윤현희·최희(2015). 북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의
경험 재구성에 대한 연구: 편견을 중심으로. 교사교육연구 54(3),
508-525.
- 김영순·배경임(2019). 이주민지원센터 재직 개신교 성직자의 타자성 형성에
관한 생애사 연구. 교육문화연구 25(5), 1053-1073.
- 김영순·오영훈 외 6명(2016). 처음 만나는 다문화교육. 경기: 북코리아.
- 김영순·최유성(2020). 사회통합을 위한 결혼이주여성의 상호문화소통 탐색.
현대사회와 다문화 10(4), 91-126.
- 김용신(2016). 통일교육 패러다임의 다문화적 해석. 글로벌교육연구 8,
129-139.
- 김유경·부정민(2011). 성인들의 그림책 읽기 체험에 대한 질적연구: ‘리디아
의 정원’을 통하여. 독서치료연구 4(1), 45-75.
- 김은정(2012). 탈북청소년의 학교상담에 관한 교사인식의 조사. 국내석사학
위논문. 전남대학교.
- 김정원·김도훈·김지수·이슬기(2016). 남북한 교사의 역할 인식 프레임 비교.
교육사회학연구 26(3), 59-89.
- 김중태·김광웅·문병기(2016). 북한이탈주민의 직장생활적응 장애요인에 관한
연구: 남한출신 관리자와 북한출신 근로자의 상호인식을 중심으로. 다
문화와 평화 10(2), 29-52.
- 김태원(2012). 다문화 사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화

- 주의에 대한 이론적 탐색. 유럽사회문화 9, 179-213.
- 김태훈·김영순(2019). 다문화교육론 수업 참여 대학원생의 학습 경험에 대한
자문화기술지 연구. 교육문화연구 25(3), 795-812.
- 김태훈·김영순(2020). 통일교육 연구의 키워드 네트워크 분석. 통일문제연구
32(1), 69-108.
- 나귀수·박경미·박영은(2016). 탈북학생과 지도교사의 수학 교수 · 학습 인식
조사. 수학교육학연구 26(1), 63-77.
- 노대명(2000). 앙리 르페브르의 ‘공간생산이론’에 대한 고찰. 공간과 사회
14, 36-62.
- 노정화(2017). 북한이탈주민의 부부관계 변화과정: 북한이탈여성의 경험을
중심으로. 국내석사학위논문. 한국상담대학원대학교 상담학과.
- 딜노자(2019). 재한 우즈베키스탄 유학생들의 상호문화소통 역량에 관한 연
구. 국내박사학위논문. 인하대학교 다문화교육학과.
- 박성춘(2018). 문화간 감수성의 통일교육적 함의 연구. 윤리교육연구 48.
141-162.
- 박영자(2012). 다문화시대 한반도 통일통합의 가치 및 정책방향. 국제관계연
구 17(1), 299-333.
- 박인철(2015). 현상학과 상호문화성. 파주: 아카넷.
- 박인철(2017). 상호문화성과 동질성. 코기토(82), 34-69.
- 박정호(2016). 개인의 협업태도에 대한 탐색적 연구 : 협업경험 및 공공봉사
동기를 중심으로. 한국인사행정학회보 15(4), 141-168.
- 박지영(2018). 탈북교사의 학교 내 역할 갈등 연구. 국내석사학위논문. 서울
대학교 윤리교육과.
- 박형빈(2013). 교과교육학: 통일교육에서 민족주의와 다문화주의. 윤리교육
연구 31. 213-235
- 변정훈(2017). 북한이탈 청소년 대안학교 교사의 소진양상과 요인, 극복방안
에 대한 질적연구. 국내석사학위논문. 연세대학교.
- 변종현(2013). 다문화사회에서의 갈등해결교육 : 상호문화주의적 접근. 윤리
교육연구 32, 33-57.
- 변준희 외(2019). 통일을 꿈꾸는 사람들. 넥센미디어.

- 배경임(2017). 본회퍼와 레비나스의 타자성 연구- 다문화사회의 책임윤리를 중심으로. 문화교류연구 6(4), 115-131.
- 배경임(2018). 이주민 봉사 기관 재직 개신교 성직자의 타자성 실천에 관한 생애사 연구. 국내박사학위논문. 인하대학교 다문화교육학과.
- 배두본(1997). 초등학교 영어교육. 서울: 한국문화사.
- 서성록(1999). 설치미술의 감상법. 서울: 대원사.
- 서울시교육청(2006). 원어민 영어 보조교사 업무편람. 서울시교육청.
- 손영화·김영순(2020). 미국 다문화교육의 패러다임 변화와 시사점 고찰. 교육문화연구 26(3), 611-635.
- 송재준·김문중(2013). 팀 협업과 정보교류체제가 성과에 미치는 영향 : 성숙도의 조절효과를 중심으로. 상업교육연구 27(3), 45-72.
- 신경림(1991). 길. 파주: 창작과비평사.
- 신경림(2001). 현상학적 연구. 서울: 현문사.
- 신경림·조명옥·양진향(2004). 질적연구 방법론. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 신미녀(2009). 남한주민과 북한이탈주민의 상호인식 : 한국사회정책에서 제기되는 문제를 중심으로. 북한학연구 5(2), 동국대학교 북한학연구소.
- 신선미(2012). 사진의 본질에 대한 인식론적 접근- ‘바라보기(seeing)’와 ‘지각하기(perceiving)’의 분석을 중심으로. 영상예술연구 21, 337-360.
- 신원동·김병연(2019). 남북한 상호문화이해를 통한 북한이해교육의 개선방안. 도덕윤리과교육연구 65, 129-162.
- 신혜은(2011). 그림책과 삶 예술교육. 문화예술교육연구 6(3), 39-69.
- 신혜은(2012). 그림책 표현치료를 위한 새로운 방법: 점그림책 만들기. 문화예술교육연구 7(4). 171-194.
- 양은숙(2019). 말기 암 환자 가족 보호자의 호스피스 돌봄 경험에 대한 질적 연구. 국내박사학위논문. 성균관대학교 교육학과.
- 여성가족부(2019). 2018년 국민 다문화수용성 조사. 서울: 여성가족부 다문화가족과.
- 오덕열(2018). 평화학 기반의 통일교육 실천을 위한 비판적 실행연구. 국내박사학위논문. 연세대학교 교육학과.

- 오승진(2018). 북한이탈주민의 남한 간호사로서의 체험. 국내박사학위논문, 이화여자대학교 간호과학과.
- 오유나·임미연(2015). 탈북학생을 가르치는 초보과학교사의 ‘충돌’ 경험을 통한 반성적 교수실천 사례. 학습자중심교과교육학회 3, 175-190.
- 우택규(2017). 협업이 조직몰입에 미치는 영향 : 의사소통의 조절효과를 중심으로. 국내석사학위 논문. 가천대학교.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012). 질적연구방법의 이해. 서울: 박영사.
- 유은순(2017). 문화콘텐츠 활용을 통한 상호문화성 연구. 한국프랑스어문교육학회 학술대회자료집, 107-115.
- 유진아(2019). 남북 출신 청년들의 동반 여행 경험 내러티브 탐구. 문학치료 연구 50, 133-161.
- 유진아(2020). 남북출신청년의 소통 과정 내러티브 탐구. 국내박사학위논문. 건국대학교 통일인문학과.
- 유해숙·이현숙(2014). 북한이탈주민과 남한주민의 인식 비교연구 : 인천지역을 중심으로. 인천학연구 1(20), 325-365.
- 윤신원(2019). 변화하는 시대 요구와 평화·통일교육. 제7회 통일교육주간 평화·통일교육 컨퍼런스 자료집. 35-39.
- 윤여환(2018). 코리아, 한반도 단일팀은 이벤트가 아니에요. 영화 속 통일인문학. 서울: 싱크스마트.
- 윤인진·채정민(2010). 북한이탈주민과 남한주민의 상호인식 : 정체성과 사회문화적 적응을 중심으로. 서울: 북한이탈주민지원재단.
- 윤철기·양문수(2013). 북한 연구의 미시적 접근과 남북 접촉지대 연구 : 마음체계 통합 연구를 위한 시론. 현대북한연구 16(2), 251-280.
- 윤철기(2016). 남북한 사회통합의 현안과 통일교육의 새로운 방향 모색. 정치정보연구 19(1), 417-453.
- 윤현희(2019). 초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 상호문화교육적 의미 탐구. 국내박사학위논문. 인하대학교 다문화교육학과.
- 이경숙(1999). 남북한 사회문화의 특성. 남북한 사회문화 비교. 서울: 숙명여자대학교출판부.
- 이민영(2004). 남북한 이문화 부부의 가족과정 경험에 관한 질적연구. 국내

- 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 이민영(2009). 북한이탈주민과 남한주민 부부의 갈등과 타협 경험에 관한 질적연구. 한국사회복지질적연구 3(2), 91-121.
- 이민영·윤민화·김성남(2016). 북한출신 사회복지사의 실천 경험에 관한 현상학적 연구. 한국가족복지학 51, 7-40.
- 이수정(2014). 접촉지대와 경계의 (재)구성 : 임대아파트 단지 남북한 출신 주민들의 갈등과 협상. 현대북한연구 17(2), 85-126.
- 이수정·이우영(2014). 영국 뉴몰든 코리아타운 내 남한이주민과 북한난민 간의 관계와 상호인식. 북한연구학회보 18(1), 137-174.
- 이시우(2003). 민통선 평화기행. 서울: 창작과비평사.
- 이시우(2008). 한강하구. 서울: 통일뉴스
- 이우영(2014). 대북 인도적 지원과 남북한 마음의 통합. 현대북한연구 17(2), 44-84.
- 이은주(2018). 교사 연구자의 역할 갈등에 대한 대응 및 시너지 효과 분석. 한국교원교육연구 35(4), 341-376.
- 이은지(2017). 다문화교육의 공동체성에 관한 질적 사례연구. 국내석사학위논문. 서울대학교 가정교육전공.
- 이인정(2020). 다문화 시대 문화다양성을 지향하는 평화·통일교육의 방향에 관한 연구. 도덕윤리과교육연구 66, 227-250.
- 이재민·황선영(2008). 북한이탈주민의 남한사회 적응에 영향을 미치는 요인. 사회복지정책 33(1), 61-84.
- 이지연(2009). 초등 통일교육에서 반편견 교육 방안에 관한 연구. 국내석사학위논문. 춘천교육대학교.
- 이지혜(2017). 특강식 통일교육에 관한 연구 : 강사 양성 프로그램에 대한 비판적 접근. 국내석사학위논문. 북한대학원대학교.
- 이진영(2004). 학교의 사회적 조직변인과 교사의 공동체 의식과의 관계. 국내석사학위논문. 경인교육대학교.
- 이향수·이성훈(2016). 공공부문에서의 협업이 업무성과에 미치는 영향에 대한 연구. 디지털융복합연구 14(3), 35-43.
- 임미연(2014). 탈북학생 가르치기 경험을 통한 예비과학교사의 학습자중심

- 사고 발달. 교과교육학연구 18(2), 491-511.
- 장한업(2009). 프랑스의 이민정책과 상호문화교육. 불어불문학연구 79, 633-656.
- 장한업(2016). 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰 : 상호주관성과 상호문화성을 중심으로. 교육의 이론과 실천 21(2), 33-54.
- 장혜경·김영란(2000). 북한이탈주민가족의 가족 안정성 및 사회적응과 여성의 역할. 한국여성개발원.
- 전영선(2017). 통일문제의 생태주의적 인식과 문화번역의 가능성. 통일인문학 70, 71-97.
- 전영은(2015). 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관한 문화인지론적 연구. 국내박사학위논문. 인하대학교 다문화학과.
- 정길정·연준흠(1997). 협동수업 지도론. 서울: 한국문화사.
- 정문성(2000). 협동학습의 실제: Simulation을 중심으로. 열린교육연구 8(2), 35-49.
- 정문성(2006). 협동학습의 이해와 실천. 교육과학사.
- 정영근(2001). 세계화시대 상호문화교육의 목표와 과제 : 한국의 세계화교육에 대한 반성적 고찰. 교육의 이론과 실천 6(1), 1-20.
- 정영근(2011). 독일 초등학교의 상호문화교육: 교육 내용, 교수방법 및 교육 프로그램을 중심으로. 교육의 이론과 실천 16(2), 55-77.
- 정진경·양계민(2004). 문화적응이론의 전개와 현황. 한국심리학회지 23(1), 101-136.
- 정창호(2011). 독일의 상호문화교육과 타자의 문제. 교육의 이론과 실천 16(1), 75-102.
- 정홍익(1993). 문화정책의 가치론적 접근. 문화예술논총 5, 46-68.
- 조상식(2002). 현상학과 교육학. 원미사.
- 조상식(2004). 교육철학의 연구주제로서 육체로의 복귀. 교육의 이론과 실천 9(1), 77-95.
- 조용환(2011). 질적연구논문의 작성과 평가. 서울: 서울대학교 교수학습개발센터.
- 조정아·정진경(2006). 새터민의 취업과 직장생활 갈등에 관한 연구. 통일정

- 책연구 15(2), 서울: 통일연구원.
- 차보은(2014). 상호문화교류학습을 통한 글로벌 장소감 형성: 동남아시아 지역 이미지의 변화를 중심으로. *글로벌교육연구* 6(1), 3-30.
- 차혜민(2019). 요양시설 사회복지사의 협업 경험에 관한 질적연구. *국내석사학위논문*. 서울시립대학교 도시과학대학원.
- 채소린·임해경·한마음·박순용(2019). 남한교사와 탈북학생의 경험에 기초한 상호문화적 통일교육 실천의 가능성과 한계. *국제이해교육연구* 14(1), 63-106.
- 추병완(2014). 교과내용학: 통일교육에서의 간문화 역량 계발. *윤리교육연구* 33, 353-373.
- 최경린·박정의(2011). 자아구성이 문화변용전략에 미치는 영향. *한국언론학보*, 55(5), 185-204.
- 최명선(2013). 미술치료사의 전문가 되기 여정에 관한 존재론적 탐구. *국내박사학위논문*. 숙명여자대학교 미술치료학과.
- 최문정(2013). 시설외소 장애여성의 생애체험. *국내박사학위논문*. 서울시립대학교 사회복지학과.
- 최승은(2015). 상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구. *국내박사학위논문*. 인하대학교 다문화교육학과.
- 최창무·고강호(2003). 사례분석을 통한 지역사회복지의 연계·협력에 관한 연구. *복지행정논총* 13(2), 1-20.
- 최현식(1997). 삶의 리듬을 조율하는 세 가지 방식. *문학과 사회* 10(3), 1185-1202.
- 최현식(2005). 시를 넘어가는 시의 즐거움. 서울: 랜덤하우스중앙.
- 통일부 통일교육원(2011). 2011 통일교육 기본계획. 서울: 통일부 통일교육원.
- 통일부 통일교육원(2014). 통일교육지침서-학교용. 서울: 통일부 통일교육원.
- 통일부 통일교육원(2016). 통일교육지침서-통합. 서울: 통일부 통일교육원.
- 통일부 통일교육원(2018a). 2018 학교통일교육실태조사 결과 보고서. 서울: 통일부 통일교육원.
- 통일부 통일교육원(2018b). 평화·통일교육 방향과 관점. 서울: 통일부 통일교

육원.

통일부 통일교육원(2019a). 통일교육 기본계획(2019~2021) 및 2019년도 시행계획. 서울: 통일부 통일교육원.

통일부 통일교육원(2019b). 2019년 학교통일교육 실태조사 결과보고서. 서울: 통일부 통일교육원.

통일부 통일교육원(2020a). 2020년도 통일교육 시행계획. 서울: 통일부 통일교육원.

통일부 통일교육원(2020b). 2020 학교통일교육 주요 프로그램. 서울: 통일부 통일교육원.

통일부 통일교육원(2020c). 2020년 학교통일교육 시행 현황. 서울: 통일부 통일교육원.

하명숙(2018). 초등학교 고경력 교사의 갈등 양상과 대처방안에 관한 질적연구. 국내석사학위논문. 경인교육대학교 교육행정.

허영식(2000). 간문화 학습의 이론적 기초와 학습 과정. 사회과교육학연구 4, 82-102.

허영식·정창화(2009). 다문화사회에서 간문화교육의 현장착근방안 : 유럽과 독일의 동향을 중심으로. 한독사회과학논총 19(3), 31-58.

홍유란(2018). 한 초등교사와 탈북학생의 ‘만남’에 대한 자문화기술지. 국내 석사학위논문. 북한대학원대학교.

Abdallah-Pretceille, M., 장한업 역. (2010). 유럽의 상호문화교육. 파주: 한울.

Anderson, R. S., & Bruce, W. S. (1998). Oh what a difference a team makes: Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education* 14(7), 671-686.

Beckman, H. B., Markakis, K. M., Suchman, A. L., & Frankel, R. M. (1994). The doctor-patient relationship and malpractice: lessons from plaintiff depositions. *Archives of internal medicine*, 154(12), 1365-1370.

Bardach, E. (1998). Getting agencies to work together: The practice

- and theory of managerial craftsmanship. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Bilics, A. R. (2000). A Model of Collaboration: A Case Study of Collaboration in an Elementary School. Doctoral Dissertation, Boston College, Philadelphia.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social work*, 48(3), 297-306.
- Carlo, M. D., 장한업 역(2011). 상호문화 이해하기. 파주: 한울.
- Comfort, L. K., & Cahill, A. G. (1988). Increasing Problem Solving Capacity Between Organizations: The Role of Information in Managing the May 31, 1985 Tornado Disaster in Western Pennsylvania. In L. K. Comfort (ed.), *Managing Disaster: Strategies and Policy Perspectives*. Durham, NC: Duke University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. 조흥식 외 3명 역(2010). *질적연구 구방법론: 다섯 가지 접근*. 서울: 학지사.
- David W Johnson & Roger T Johnson, 김영순 역(2010). *다문화 교육과 인간관계*. 교육과학사.
- Davidson, S. M. (1976). Planning and coordination of social services in multiorganizational contexts. *Social Service Review*, 50(1), 117-137.
- Demorgon and Kordes. (2006). Demorgon, J. and Kordes, H. (2006). Multikultur, Transkultur, Leitkultur. In Hans Nicklas et al. (Eds.). *Interkulturell denken und Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Frankfurt/Main: Campus, 27-36.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *The SAGE handbook of qualitative research*. 최육, 김종백 외 21명 역(2014). *질적연구 핸드북*. 파주: 아카데미프레스.
- Donovan, F., & Jackson, A. C. (1991). *Managing Human Service*

- Organizations. Sydney: Prentice Hall.
- Duane E Campbell, 김영순 역(2012). 민주주의와 다문화교육. 교육과학사.
- Fitzsimmons, P., & White, T. (1997). Crossing boundaries: communication between professional groups. *Journal of management in medicine*, 11(2), 96-101.
- Gadamer.H.G (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon. W. Allport. 이원영 역(1993). *The Nature of Prejudice*. 편견의 심리. 서울: 성원사.
- Goldsmith, S., & Eggers, W. D. (2005). *Governing by network: The new shape of the public sector*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper and Row.
- Holzbrecher, Alfred, 정기섭 외 역(2014). *상호문화 교육의 이해*. 북코리아.
- Jeffery, A. B., Maes, J. D., & Bratton-Jeffery, M. F. (2005). Improving team decision-making performance with collaborative modeling. *Team Performance Management: An International Journal*, 11(1/2), 40-50.
- Kagan, S. (1998). *Cooperation Learning*. Boston: Kagan Cooperative Learning. 협동학습 연구교사 모임 역(1998). 협동학습. 도서출판 디모네.
- Kohli, A. K., Jaworski, B. J., & Kumar, A. (1993). MARKOR: a measure of market orientation. *Journal of Marketing research*, 30(4), 467-477.
- Levinas, Emmanuel. 강영안 역(2012). *시간과 타자*. 문예출판사
- McGuire, M., & Silvia, C. (2010). The effect of problem severity, managerial and organizational capacity, and agency structure on intergovernmental collaboration: Evidence from local emergency management. *Public Administration Review*, 70(2), 279-288.

- Merleau-Ponty. (1968). *Le Visible et l'invisible*, ed. Claude Lefort, Paris: Gallimard, 1964; *The Visible and the Invisible*, Northwestern University Press. 남수인·최의영 역(2004). 보이는 것과 보이지 않는 것. 동문선.
- Merleau-Ponty. (2004). *The World of Perception*, trans. Oliver Davis, Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mitchell, R., Parker, V., Giles, M., & White, N. (2010). Toward realizing the potential of diversity in composition of interprofessional health care teams: An examination of the cognitive and psychosocial dynamics of interprofessional collaboration. *Medical Care Research and Review*, 67(1), 3-26.
- Munhall, P. & Oliver, C. J. (1997). *Nursing Research: A qualitative Perspective*, MA: Jane & Bartlett Learning. 93-122.
- Paille, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Armand colin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pelham, A. M. (1997). Market orientation and performance: the moderating effects of product and customer differentiation. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 12(5), 276-296.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Ramsey, P. G. (1982). Multicultural education in early childhood. *Young Children* 37(2).
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative science quarterly*, 150-163.

- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational leadership*, 48(5), 71-82.
- Spinoza, Benedictus de. 강영계 역(2007). *에티카*. 서울: 서광사.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. 홍용희·노경주·심종희 역(2000). *질적 사례연구*. 서울: 창지사.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*, suny,
- van Manen. M. (1994). *Researching Lived Experience*. 체험연구: 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론. 신경림 역. 서울: 현문사.
- van Manen, M. (2006). Writing Qualitatively or the Demand of Writing. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713-722.
- van Manen. M. (2017). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779.
- Verbunt, Gilles. (2001). *LA SOCIETE INTERCULTURELLE*. 장한업 역 (2012). *인간의 다양성을 존중하는 상호문화사회*. 교육과학사.

통일부 통일교육원 홈페이지 www.uniedu.go.kr

노형석 (2019.5.21). DMZ에 슈퍼플렉스가 쏘아올린 평화의 그네

<http://www.hani.co.kr/arti/culture/music/894785.html>

오진희 (2015.06.09). 南작가 도안·北공예가 자수 협업, 단절 넘은 예술

<https://www.asiae.co.kr/article/2015060806490509970>

ABSTRACT

A Study on the Collaborative Experience
of Unification Education Instructors and
the Meaning of Intercultural Education
– By Applying van Manen's Phenomenological Method

Taehoon Kim

Ph.D. dissertation

Directed by Prof. Youngsoon Kim

Dept. of Multicultural Education

Inha University

February, 2021

Instructors of unification education go through a unique experience of interculturality. The purpose of this study is to identify implications of the interculturality they encounter in the course of their collaboration. This study started from an attempt to uncover the essence of the unique experience of these instructors from South Korea and North Korea respectively, and to figure out the implications that interculturality and intercultural education carry. For this, two thesis subjects have been determined; First, what exactly do the instructors of Inter-Korean unification education experience in the line of their job while collaborating with each other? Second, what kind of role does the significance of interculturality and intercultural education play in their collaboration?

Vis-à-vis other unification education programs by various institutes, At-School Unification Education Program is carried out by one of each

South Korean and North Korean instructor, as a two-person team effort. However, qualitative studies on its significance and the instructors' collaborating experience have rarely done so far. In the reality where two Koreas face a variety of conflicts arising from differences in their cultures, experiences, and perceptions, there is greater need for efforts that understanding between two Koreas be established. An intercultural approach is required in this matter since the aforementioned efforts should be made in a manner where both Koreas engage with each other with mutual respect and regard so they can coexist in the future forward.

Interculturality can be defined dynamic interactions and relationships among individuals from different cultures taking place on the basis of mutual tolerance and pluralistic worldviews. So there lies the philosophy of Otherness in the base of intercultural education where interculturality is heavily valued. Engaging with others from a intercultural perspective is to recognize others as being different and separate beings from oneself and at the same time being aware that others are entities standing equally as oneself. This study utilizes interpretive hermeneutic phenomenology, set forth by Max van Manen, to analyze how the intercultural educational point of view represents itself in collaboration efforts by the instructors of unification education. This methodology helps to look at the depth of human experiences and to better understand them. Also, by allowing to focus on various aspects of human existence, it leads to identify a phenomenon, which has been taken for granted and therefore not reflected properly, in a richer and fuller context.

The researcher utilized snowball sampling in choosing research participants of six eye-level instructors from South Korea and seven instructors defected from North Korea, all of whom came from

recommendations of experts in the field. The key criterion in selecting each instructor was their forwardness in illustrating and expressing their experiences and opinions and the four-or-more years of field experience as an instructor of At-School Unification Education Program. Research data were collected through in-depth interviews and participant observation, as well as literary and art works of the relevant subjects, as proposed by van Manen, in order to enhance insight and understanding of human experiences. The period of data collection spans from November of 2019 to August of 2020.

The study remains faithful to the methodology of van Manen's hermeneutic phenomenology and analyzes the data, focusing on the essence of the instructors' collaborating experiences. Upon analyzing the collected data, these experiences have then been categorized into van Manen's four lifeworld existentials based on the characteristics of their essence. Under the category of Lived body, we explore the subjects of resonance, a collaborating body as one, and wrinkles of long separation. As for Lived time, the study focuses on the time when the past is encountered, the present when communication is attempted, and the future experience of unified Korea. With Lived space, we discuss the third horizon as another, and the path to collaboration. Lastly under Lived human relations, the study examines the following topics: a virtuous cycle of mutual respect and consideration, apart but together, and, complaints and journey to find the alternatives.

The study carries on further examination into these four topics through phenomenological reflection to grasp their meanings in terms of intercultural education which is conducted based on the criteria of perception, attitude, and activity. What has been deduced in the area of "understanding collaboration with others" is understanding others, making work process aimed at collaboration, perceiving the connected Lived

Body, and acknowledging inter-subjectivity. In the area of willingness to reflect and communicate, the study has found meanings of self-reflection, efforts to communicate, willingness to overcome conflicts, weighing on interactions. As for living in intercultural coexistence, the meanings discovered are intercultural competency, ability to resist prejudice, living in solidarity, and aiming for coexistence.

Based on the results of this study, four recommendations have been made herein. First, At-School Unification Education Program will see strong improvements through implementation of intercultural educational methods for instructors. Second, more emphasis should be put on collaboration works of instructors from both South and North Korea carried out in Institute for Unification Education, in terms of its educational implications. Third, proper syllabi which include specific roles, contents, and aims of each instructor and their lectures should be created. Fourth, intercultural prospective should be applied to peace and unification environment of Korean Peninsula.

This study carries significance in that it is the first attempt at analyzing and exploring the unique experiences of Inter-Korean unification instructors by means of van Manen's hermeneutic phenomenology, thereby broadening the spectrum of understanding of their experiences. In addition, it is aimed at serving as fundamental data for studies of society-and-community level unification of two Koreas since it offers in-depth understanding of interculturality. It is fair to expect that intercultural viewpoints will play a great role in establishing understanding between people of two Koreas and in advancing the level of relationship between South and North Korea. It can further be suggested that this study will offer practical guidance to be utilized in the field, and will be a good asset data for future studies on similar cases.

However, it should be noted that what these thirteen participants have experienced are not the representative data for every and each instructor of At-School Unification Education Program. That is why this study also suggests that there be follow-up studies that take up a variety of approaches to a wider range of instructors of the program.

keyword : Unification Education, Unification Education Instructors, Interculturality, Intercultural Education, Phenomenological Study