



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한
상호문화교육적 의미 탐구

Exploring the Meaning of Intercultural Education in the
Elementary School Teachers' Educational Experience for
North Korean Defector Students

The seal of Inha University is a circular emblem. It features a central shield with a stylized 'I' and 'H' and a building. The shield is set against a blue background. The outer ring of the seal contains the text '인하대학교' at the top and 'INHA UNIVERSITY' at the bottom, separated by two dots on each side.

2019년 2월

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육전공)

윤 현 희

교육학박사학위논문

초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한
상호문화교육적 의미 탐구

Exploring the Meaning of Intercultural Education in the
Elementary School Teachers' Educational Experience for
North Korean Defector Students



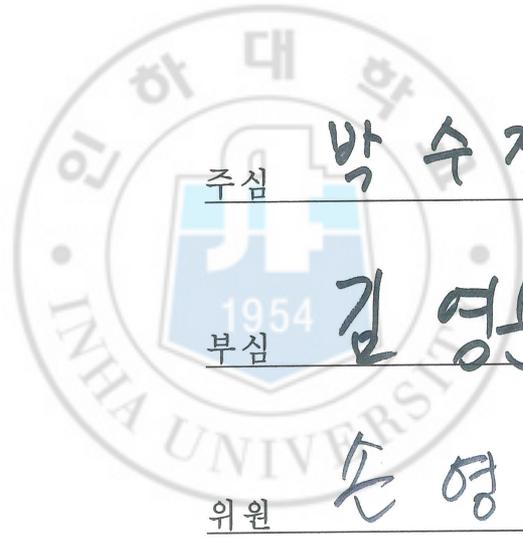
2019년 2월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

이 논문을 윤현희의 박사학위논문으로 인정함.

2019년 2월



주심 박수정 (眞朴 守正) (印)

부심 김영도 (金 榮道) (印)

위원 손영환 (孫 榮煥) (印)

위원 박인목 (朴 仁木) (印)

위원 최승은 (崔 承恩) (印)

[국문 초록]

초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 상호문화교육적 의미 탐구

윤 현 희

인하대학교 대학원
다문화학과(다문화교육 전공)

본 연구는 상호문화교육의 관점에서 실행되는 탈북학생 교육에 관한 이론적 바탕을 마련하여 탈북학생 교육 전반으로 확장하고자 하는 목적을 갖는다. 이에 따라 탈북학생의 만족도와 적응력이 가장 높은 초등학교에서 학교 적응에 가장 큰 영향을 미치는 교사들의 탈북학생 교육 경험을 탐색하고자 초등교사의 탈북학생 교육 경험이 어떠하며, 그러한 교육 경험이 갖는 상호문화교육적 의미를 도출하는 두 가지를 연구 문제를 설정하였다. 연구 문제를 해결하기 위해 상호문화교육을 이론적 틀로 설정하고 초등교사의 탈북학생 교육 경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하였다.

연구 수행을 위해 내러티브 탐구를 활용하였다. 연구 참여자는 탈북학생 교육 경험이 있는 초등교사 5명을 선정하고 심층 면담, 탈북학생 지도 보고서 등의 자료를 수집하여 분석하였다. 분석 방법은 포괄적 매트릭스 분석법을 채택하였다. 탈북학생 교육 경험 분석에는 시간중심 매트릭스 분석법을 적용하였고, 상호문화교육적 의미 도출은 주제중심 매트릭스 분석법을 활용하였다.

연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험에서는 ‘인식의 변화’와 ‘실천의 강화’가 관찰되었다. 연구 참여자들은 탈북학생에 대해 알아갈수록 사랑과 헌신, 책임과 열정이 강해졌다. 그리고 탈북학생 교육을 통해 상호문화역량이 복합적으로 발현되며 성찰과 존중의 인식을 갖게 되었다. 실천적 측면에서는 시간과 공간, 대

상의 한계가 없는 ‘돌봄의 교육’이라는 특성이 발견되었다. 즉, 탈북학생 교육은 ‘타자에 대한 이해와 수용’의 인식이 실천으로 연결되며 ‘상호작용을 통한 관계 형성’으로 이어진다. 또한, 실천은 ‘협력과 연대를 통한 통합’ 달성의 목표 차원에서 실행되고 있었다.

이러한 탈북학생 교육 경험을 타자성, 상호작용, 연대의 상호문화성을 중심으로 분석하고 도출한 상호문화교육적 의미는 다음과 같다.

첫째, ‘타자성’의 의미는 ‘주체와 타자의 열림’으로 도출되었다. 연구 참여자들은 탈북학생 교육을 통해 객관적으로 자신을 인식하게 된다. 그리고 자기인식은 지적탐구, 깨달음, 성찰을 통해 타자에 대한 인식을 형성하는 토대가 되었다. 이러한 인식은 타자에 대한 이해와 공감, 수용의 정서적 역량으로 이어지며 타자에 대한 열림을 경험하게 된다. 또, 마음의 열림은 타자에 대한 존중과 성찰의 태도로 연결되어 탈북학생을 우리의 품으로 받아들이는 동질적이고 동반자적인 인식으로 전환되거나 강화되는 흐름을 보인다.

둘째, ‘상호작용’ 영역의 주제는 ‘주체와 타자의 관계’로 나타났다. 상호작용은 교육 대상에 따라 다른 형태로 발현되었다. 연구 참여자들은 탈북학생이 다양한 상호작용을 통해 긍정적 관계를 형성할 수 있도록 교육 활동을 전개하였다. 관계로 귀결되는 상호작용은 사회적 관계 형성의 기반을 마련한다는 의의가 있다.

셋째, ‘연대’적 측면에서는 ‘주체와 타자의 통합’이라는 의미가 도출되었다. 탈북학생 교육에서 연대는 타자성과 상호작용처럼 경험에서 발견되는 양상이 아닌, 지향점으로 나타났다. 탈북학생 교육에서 타자성이나 상호작용이 교육 활동을 통해 적극적으로 발현되는 반면, 연대는 우리 모두가 함께 이루어 나아가야 할 과제로 인식하고 있었다. 연대와 통합은 탈북학생 교육이 지향해야 할 사회적 차원의 통합, 나아가 미래의 남북 통합을 이루고자 하는 목표와 연결된다.

이상의 연구 결과는 탈북학생 교육을 ‘지금, 그들’만의 문제가 아닌 ‘미래, 우리’ 사회의 관점에서 이해해야 할 필요성을 제기한다. 탈북학생의 적응과 통합은 미래 남과 북의 통합을 가능할 수 있는 척도가 된다. 따라서 탈북학생의 적응은 미래의 우리 사회가 경험하게 될 혼란과 시행착오를 최소화하고 통합을 이루기 위한 준비과정이라는 의미를 갖는다. 이를 통해 탈북학생 교육이 상호문화교육의 관점에서 인식, 관계, 통합을 지향해야 한다는 시사점을 얻었다.

목 차

국문초록	i
목 차	iii
표 목 차	vi
그림목차	vii

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제 및 내용	4
3. 연구 동향	5
4. 연구 동기	14

II. 이론적 논의	16
1. 탈북학생 교육	16
1.1. 탈북학생 현황 및 특성	16
1.2. 탈북학생 교육 지원	20
1.3. 탈북학생 교육의 관점	24
2. 상호문화교육과 상호문화역량	28
2.1. 상호문화주의와 상호문화교육	28
2.2. 상호문화역량	38
2.3. 상호문화교수 분석틀	44
3. 초등교사와 상호문화역량	49

Ⅲ. 연구 방법	52
1. 내러티브 탐구	52
2. 연구 설계 및 연구 절차	55
2.1. 현장에 들어가기: 연구 준비	55
2.2. 현장에서 현장 텍스트로: 연구 계획 수립	57
2.3. 현장 텍스트 구성하기: 자료 수집	66
2.4. 현장 텍스트로부터 연구 텍스트로: 자료 분석	71
2.5. 연구 텍스트 구성하기: 연구 결과 기술	77
3. 연구 윤리	78
Ⅳ. 초등교사의 탈북학생 교육 경험	80
1. 탈북학생과의 만남 이전	82
1.1. 탈북학생을 지도하기 전의 경험	82
1.2. 유사 교육 경험	89
1.3. 통일 인식	92
2. 탈북학생과의 만남	96
2.1. 시행착오의 과정	96
2.2. 멘토링 활동	99
2.3. 돌봄의 교육	109
3. 탈북학생과의 만남 이후	114
3.1. 전문성 신장	114
3.2. 탈북학생 교육의 확대	118
3.3. 교육의 사회적 역할 인식	122
4. 소결	125

V. 탈북학생 교육 경험의 상호문화교육적 의미	127
1. 타자성: 주체와 타자의 열림	128
1.1. 주체의 객관화: 나와 타자에 대한 성찰의 시간	128
1.2. 타자 존중: 역지사지와 측은지심	133
2. 상호작용: 주체와 타자의 관계	137
2.1. 탈북학생: 아낌없이 주는 나무	137
2.2. 탈북 학부모: 먼저 다가가는 든든한 버팀목	143
2.3. 일반학생: 또래와의 어울림의 장	145
2.4. 지역사회: 친밀한 어울림의 관계	149
2.5. 교사: 함께 가는 한걸음의 가치	152
3. 연대: 주체와 타자의 통합	155
3.1. 공동체: 존중과 관용의 사회	155
3.2. 실천: 책임과 실천의 확대	160
3.3. 통합: 더불어 함께 살아가기	164
4. 소결	167
VI. 결론	169
1. 요약	169
2. 논의 및 제언	171
참고문헌	176
ABSTRACT	203

표 목 차

<표 I-1> 탈북학생 교육 연구 동향 분석 결과	6
<표 II-1> 학교 유형별 탈북학생 재학 현황	16
<표 II-2> 지역별 탈북학생 재학 현황	17
<표 II-3> 교육부 탈북학생 교육 지원 내용	20
<표 II-4> 상호문화교육에 관한 정의	30
<표 II-5> 상호문화교수 원리	34
<표 II-6> 상호문화역량의 개념	38
<표 II-7> 상호문화역량군과 상호문화역량 구성요소	41
<표 II-8> 상호문화역량	42
<표 III-1> 연구 참여자 현황	60
<표 III-2> 심층 면담 개요	68
<표 III-3> 심층 면담 질문지 개요	69
<표 III-4> 현장 텍스트를 연구 텍스트화하기 위한 자료 분석 개요	72
<표 III-5> 시간중심 매트릭스의 연구 적용 예시	75
<표 III-6> 주제중심 매트릭스의 연구 적용 예시	76
<표 IV-1> 연구 참여자의 탈북학생 교육 경험 내러티브에 나타난 주제	81
<표 IV-2> 기초 튼튼 나래 펼치기(학습 멘토링) 목표 및 내용	100
<표 IV-3> 연구 참여자 D의 멘토링 활동 및 내용	101
<표 IV-4> 당당한 나래 펼치기(수업 및 학급운영) 목표 및 내용	107
<표 IV-5> 따뜻한 학급문화 세우기 활동	107
<표 V-1> 탈북학생 교육의 상호문화교육적 의미 도출 결과	127
<표 V-2> 다중지원팀 활동 예시	154

그림 목 차

[그림 II-1] 탈북학생 교육 경로	21
[그림 II-2] 상호문화교수 원리	37
[그림 II-3] 상호문화교수 분석틀	45
[그림 III-1] ‘내러티브 탐구 절차’에 따른 연구 과정	56
[그림 III-2] ‘내러티브 탐구의 방향성’을 적용한 자료 수집 과정	66
[그림 III-3] 포괄적 매트릭스 분석 절차	74
[그림 IV-1] 탈북학생 멘토링 계획	99



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

통일부(2018a)의 통계자료에 의하면 2018년 9월 기준 국내에 입국한 북한이탈주민¹⁾은 32,147명이다. 1990년대 중·후반 늘어난 식량 난민 중심의 탈북자 구성은 최근 가족 단위 입국이 증가하면서 이주민 중심의 탈북자 구성으로 바뀌었고, 이에 따라 탈북청소년²⁾의 비율도 높아지고 있다(강구섭 외, 2017). 2018년 탈북학생³⁾ 수는 2,538명으로 2007년 687명으로 집계된 이후 2009년 1,143명, 2013년 2,022명으로 지속적인 증가 추세를 보인다. 탈북학생 재학교도 2009년 435개에서 2017년에는 1,215개로 증가하며 재학 지역의 범위가 전국적으로 확대되고 있다. 탈북학생의 증가는 탈북학생 교육에 관한 국가적 관심 증대를 요구한다(윤현희, 2017).

탈북학생들은 일반학생들에 비해 학교 부적응 정도가 심하고 학업중단율이 높은 편이다. 2017년 탈북학생 학업중단율은 2%로 2008년 10.8% 이후 지속적인 감소 추세를 보이지만, 일반학생 학업중단율 0.84%에 비하면 여전히 높은 비율이다(김지수 외, 2018). 탈북학생의 부적응 문제는 학업 문제, 교우관계의 어려움 등에서부터 기인한다(통일부, 2016). 이외에도 신체적 왜소나 건강상의 문제, 심리·정서적 불안정 등 어린 시절부터 경험하게 되는 언어·문화적 차이, 정체성 혼란의 문제 등이 한국 생활에 대한 두려움으로 이어지며 부적응 문제를 초래한다(조영아, 김연희, 김현아, 2011). 이를 통해 탈북학생의 학교 적응력을 높이고 학교 교육의 질을 제고할 수 있는 방안에 관한 연구가 필요하다는 시사점을 얻을 수 있다.

- 1) 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률 제2조 제1호에 따르면 “북한이탈주민”이란 군사분계선 이북지역(이하 “북한”이라 한다)에 주소, 직계가족, 배우자, 직장 등을 두고 있는 사람으로서 북한을 벗어난 후 외국 국적을 취득하지 아니한 사람을 말한다.
- 2) 탈북청소년은 “북한에서 출생하여 현재 한국에 살고 있는 만6세 이상 24세 이하의 북한이탈주민”을 지칭한다. (출처: 탈북청소년교육 지원센터 홈페이지)
- 3) 교육부에서는 탈북청소년 중 ‘북한 또는 중국 등에서 태어나 한국에 입국한 후 학교에 재학 중인 북한이탈주민의 자녀’를 탈북학생으로 명명한다.

탈북학생 통계자료에서 눈여겨 볼 부분은 제3국 출생 탈북학생의 비율로, 이는 2018년 기준 1,437명으로 전체 탈북학생의 절반 이상이 다문화적 배경을 지니고 있음을 알 수 있다(교육부 외, 2018a). 북한 출생, 제3국 출생, 중도입국 등 다양한 배경을 지닌 탈북학생의 증가는 그들의 교육에 관한 다문화적 담론 적용의 필요성을 시사한다(정소민, 윤현희, 2016; 조소연, 2016).

다문화 사회의 담론으로 최근 중요성이 대두되고 있는 상호문화교육은 타인에 대한 관용과 이해를 바탕으로 사회 구성원 간의 상호작용을 활성화하여 더불어 잘 살기 위한 목표를 갖는다(장한업, 2014). 탈북학생 교육은 사회 구성원 간의 이해와 수용의 폭을 넓히고 다양한 상호작용을 통해 통합을 이루는 것을 지향한다. 통합은 미래 통일시대의 필수 조건이라는 측면에서 상호문화교육의 관점에서 탈북학생 교육에 접근하고 실천하고자 하는 노력이 동반되어야 함을 알 수 있다. 상호문화교육의 관점에서는 북한이탈주민을 우리와 더불어 살아가는 국민으로 인식한다. 타인에 대한 존중과 인정을 바탕으로 하는 공동체적 사고는 새로운 문화를 창조할 수 있는 인식의 기반으로 작용한다(윤인진, 송영호, 2013). 북한 배경을 가진 사회 구성원이 꾸준히 증가하고 있는 현 시점은 그들과의 통합을 이루기 위한 상호인정과 존중의 태도가 필요한 시점이다.

북한이탈주민에 대한 이해와 통합의 기반은 교육을 통해 마련할 수 있다. 상호이해의 관점은 탈북학생 교육의 질적 제고를 위해 지향해야 할 방향이다. 또한, 미래 남북 통합을 위한 중요한 출발점이 된다는 점에서도 큰 의미를 갖는다. 이런 측면에서 통일시대의 주역이 될 탈북학생들이 제공받는 교육이 상호문화교육적으로 갖는 의미에 대한 연구의 필요성을 도출할 수 있다. 특히, 초등교육 과정은 사회성과 인성이 발달하는 핵심적인 단계이고 개인적 가치관과 태도 형성의 토대가 되는 중요한 시기이므로 상호문화교육의 관점에서 교육을 실행하며 학습자들의 인식과 태도 변화를 유도할 수 있어야 한다(임나영, 2015).

탈북학생 교육에서도 초등교육의 중요성은 강조된다. 2016년 ‘탈북학생 실태 조사’ 결과, 탈북학생의 학교생활 만족도는 초등학교가 75.9%로 가장 높았다(남북하나재단, 2016). 또, 탈북학생은 초등학교일수록 학교 적응력이 높다는 연구 결과는 학교에 대한 만족도와 학교 적응력이 정적 상관관계에 있음을 보여준다(원자혜, 2012). 이러한 결과는 초등학교에서 실행되는 탈북학생 교육에 대한 고

찰을 통해 높은 만족도와 적응력이 어디에서부터 기인한 것인지에 대한 심도 깊은 논의의 필요성을 제기한다.

특히, 탈북 초등학생 교육에 있어 교사는 핵심적인 역할을 담당한다(윤석주, 손지희, 2014). 교사는 학습자의 사회, 정서, 도덕적 발달에 영향과 책임이 막중하고 초등학생이 지각한 담임교사의 태도는 학생의 학교생활 적응에 깊은 영향을 미친다(김영천, 1998; 김고은, 2013). 탈북학생의 교육 문제를 최소화하고 학교 적응력을 높이기 위해 교사와의 좋은 관계 형성 및 교사의 심리적 지지 요인이 중요하다는 연구를 통해서도 교사는 탈북학생의 학교 적응에 영향을 미치는 중요한 인적 요인임을 알 수 있다(김미연, 2012; 김은정, 2012; 김형태, 2004; 박길태, 2012; 박윤숙, 윤인진, 2007; 박일권, 2006). 즉, 탈북학생 교육 실행의 주체인 교사의 교수 활동은 그들의 적응과 관련되는 중요한 요인이므로 어떤 교육 활동을 펼치는지에 관한 연구가 수행되어야 하는 것이다.

본 연구의 목적은 탈북학생 교육에 관한 초등교사들의 이해 방식과 실천 경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하여 탈북학생 교육 전반으로 확장하고자 하는 것이다. 탈북학생을 교육하는 것은 미래 통일 한국을 준비하는 것이며 통일 이후 남북 통합에 관한 여러 가지 시사점과 통합 방안을 도출할 수 있는 토대가 된다. 따라서 지금 우리 사회는 탈북학생 교육의 가치를 깨닫고 막중한 책임을 가져야 하며, 탈북학생 교육에 관한 연구가 그 출발점이 되어야 한다.

연구를 위해 탈북학생을 지도한 경험이 있는 초등교사 5인을 연구 참여자로 선정하여 내러티브 탐구를 수행하였다. 내러티브를 분석할 때는 탈북학생 교육 경험에서 드러나는 인식과 태도의 양상 및 과정들을 상호문화교육의 관점에서 해석하는 과정을 거쳐 탈북학생 교육이 갖는 상호문화교육적 의미를 도출하였다. 이를 통해 탈북학생 교육 실행에 관한 이론적 토대를 마련하고 탈북학생 교육이 나아가야 할 방향에 대한 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제 및 내용

본 연구의 목적은 초등교사의 탈북학생 교육 경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하여 상호문화적 관점의 탈북학생 교육 실행에 대한 시사점을 도출하는 것이다. 이를 위해 다음과 같은 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1. 초등교사의 탈북학생 교육 경험은 어떠한가?

연구 문제 2. 탈북학생 교육 경험의 상호문화교육적 의미는 무엇인가?

각 연구 문제에 따른 연구 내용은 다음과 같다. 연구 문제 1은 탈북학생 교육 경험의 내러티브를 기술하는 것과 관련된다. 연구 문제 2는 탈북학생 교육 경험을 상호문화교육의 관점에서 논의함으로써 탈북학생 교육이 내포하고 있는 상호문화교육적 특성을 탐색하고 의미를 도출한다.

연구 문제 해결을 위해 I장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구 문제 및 내용, 연구 동향을 제시하였다. II장에서는 탈북학생 교육과 상호문화교육에 대한 이론적 논의가 이루어졌으며, III장에서는 내러티브 탐구에 대한 상세한 기술을 통해 연구 방법에 관한 내용을 다루었다.

IV장과 V장에서는 연구 결과를 기술한다. IV장은 연구 문제 1의 해결을 위해 연구 참여자들의 내러티브를 탈북학생 지도라는 맥락 안에서 이해하고자 하였다. 탈북학생 교육이 연구 참여자의 삶에서 갖는 의미를 해석함과 동시에, 그러한 경험을 통한 교사의 성장 과정도 기술하였다. V장에서는 연구 문제 2에서 제시한 탈북학생 교육 경험이 갖는 상호문화교육적 의미를 탐색하고자 한다. 1차적으로 연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험을 상호문화성의 타자성, 상호작용, 연대 영역으로 유형화하여 상호문화교육적 특성들을 정리하였다. 유형화된 자료를 바탕으로 각 유형이 갖는 상호문화교육적 특징과 의미를 분석하였다. 마지막으로 VI장에서는 연구 결과를 토대로 본 연구의 의의와 상호문화적 탈북학생 교육의 가능성과 필요성에 대한 논의를 전개하였다.

3. 연구 동향

북한이탈주민과의 공존 상황은 현재의 사회 통합과 미래 통일 준비라는 두 가지 과제를 안고 있다. 북한이탈주민의 성공적인 정착은 남북 통합의 밑거름이 된다. 그러한 의미에서 탈북학생 교육은 미래 통일시대를 준비하는 과정이라 해도 과언이 아니며, 탈북학생 교육에 관한 연구가 수행되어야 하는 것이다.

탈북학생 연구는 2000년 이후부터 주로 이루어졌다. 이는 2000년대 북한이탈주민의 입국이 급격히 늘어난 사회적 상황에서 기인한다. 북한이탈주민의 탈북이 과거에는 정치나 경제적 이유였다면 최근에는 자녀의 미래를 위해 탈북하는 사례가 많아지고 있다(남북하나재단, 2016; 통일부, 2017). 이러한 상황은 탈북학생 수 증가와 밀접한 관련이 있기 때문에 2000년부터 수행된 탈북학생 관련 국내 연구를 분석하였다.

본 연구에서는 남북 통합, 학교 적응, 사회 적응의 측면에서 살펴보기 때문에 국내에서 수행된 연구만 분석 대상으로 삼았다. 문헌 검색은 2018년 6월 30일까지 탑재된 한국교육학술정보원 학술연구정보서비스(RISS)의 학위 및 학술 연구 자료를 수집하였으며, 검색 키워드는 ‘탈북학생’, ‘탈북청소년’, ‘북한이탈학생’, ‘북한이탈청소년’, ‘북한이탈주민 자녀’, ‘새터민 청소년’ 등으로 검색하였다. 단, 검색 결과 중 ‘탈북대학생’ 관련 연구는 제외하고 학교 밖 청소년으로 분류되는 탈북학생은 분석대상에 포함하였다.

연구 주제 분석을 위해 적용한 기준틀은 황진구와 임지수(1998)의 ‘청소년 연구 주제 기준’을 바탕으로 윤혜순(2014)의 연구에서 탈북학생 연구의 특성을 반영하여 보완한 8개의 대분류 기준을 적용하여 세부주제를 재구성하였다. 탈북학생들에게서 드러나는 문제들이 어느 한 영역에서 단편적으로 존재하는 것이 아니라 복합적인 요인으로 인해 발생하는 특성 때문에 연구 주제 간의 명확한 구분이 어렵다는 한계가 있었다. 하나의 연구가 복수의 주제를 포함하고 있는 경우에는 가장 연관성이 높은 주제로 분류하였다. 탈북학생 관련 연구를 주제별로 분석한 결과는 다음 <표 I-1>과 같다.

<표 1-1> 탈북학생 교육 연구 동향 분석 결과

분류기준	세부주제
일반 정책	지원, 정책
심리·성·상담	심리·정서, 치료, 정체성
의식·문화·사회	사회 통합, 관점, 법과 인권, 인식
가정·복지	사회복지
교육·활동	적응, 학습, 교사, 프로그램, 역사, 대안학교, 전환교육 학부모, 멘토링
문제·비행	문제행동, 일탈, 학업중단
노동·직업	진로
기타	상기 세부주제 이외의 주제

탈북학생 관련 연구는 일반정책, 심리·성·상담, 의식·문화·사회, 가정·복지, 교육·활동, 문제·비행, 노동·직업, 기타의 8가지 주제로 분류된다.

첫 번째 영역은 ‘일반정책’이다. 일반정책의 경우 ‘지원’과 ‘정책’에 관한 주제를 다룬다(이기영, 김민경, 2015; 좌동훈, 이민영, 지소연, 2016). 학령기 아동을 대상으로 하는 연구에서는 교육 관련 연구가 많이 이루어지기 때문에 정책 분야는 주로 성인 북한이탈주민을 대상으로 연구가 수행되고 있다.

두 번째는 ‘심리·성·상담’ 영역이다. 하위주제는 ‘심리·정서’, ‘치료’, ‘정체성’이 포함되지만 심리·정서와 치료 연구가 대부분을 차지한다. ‘심리·정서’ 연구는 탈북학생의 정신건강, 상담, 스트레스, 트라우마, 정서불안 등을 다루고 있으며, 이는 미술치료(김정희, 2014; 변미희, 강기정, 2005; 석지영, 2013; 송아연, 2017; 신형미, 2006; 신형미·정여주, 2006; 이여진, 2011; 정지수, 2012; 최성숙, 2003), 문학치료(김종균, 2017; 나지영, 2011; 안지선, 2016), 음악치료(이은선, 2017), 통합예술치료(김나영 외, 2016; 이주실, 2010), 무용·동작 치료(민정은, 2017; 민정은, 김나영, 2010), 심리치료, 연극치료(최선화, 2017) 등의 치료 연구와 연결되는 주제이다. ‘치료’ 연구는 다양한 치료 기법들이 탈북학생의 정서, 정체감, 학교 적응 등에 미치는 영향과 효과성을 나타내었지만 많은 연구들이 미술치료에 집중되었다는 한계가 발견되었다. 이러한 연구들을 통해 탈북학생이 경험하는 심리적 문제가 심각함을 알 수 있다.

세 번째는 ‘의식·문화·사회’ 영역으로 ‘사회 통합’, ‘관점’, ‘법과 인권’, ‘인식’의 세부주제를 포함하며 향후 사회와 가치의 통합을 지향한다. ‘관점’으로 분류되는 연구는 다문화 사회의 도래에 따라 탈북학생 교육을 다문화적 관점에서 접근하였다(김선화, 2009; 남호엽, 2013; 문희정, 2012; 안지연, 2016; 왕세영, 2010). 이외에도 세계시민교육, 국제이해교육 등 동화주의적이고 민족적인 관점에서 벗어나 세계적 흐름을 반영하는 방향으로 관점이 변화되고 있었다.

‘사회 통합’은 사회의식, 시민성, 정치의식, 경제의식 등을 포괄한다. 김신희(2012)는 시민성 연구를 통해 탈북학생의 올바른 시민성 함양을 위해 학교와 사회에서 민주시민교육을 실시해야 함을 주장하였다. 민주시민교육은 미래 통일 사회의 내적 통합을 준비하는 과정이라는 관점에서 시민성에 접근한 것으로 분석된다(김신희, 2012; 김신희, 이우영, 2014).

‘인식’ 연구에서 주목할 만한 것은 김형주, 권재기, 윤경민(2014), 김명주(2014), 정서윤(2015)의 연구이다. 김형주, 권재기, 윤경민(2014)은 남북한 청소년의 교류 및 상호이해에 대한 연구에서 탈북학생들과 일반학생들의 상호이해와 교류의 중요성을 강조하였다. 김명주(2014)와 정서윤(2015)도 편견과 또래관계에 관한 연구에서 남한 학생들의 인식과 태도의 중요성을 다루었다. 이들의 연구는 탈북학생 교육의 새로운 관점을 제시하였다는 데서 의의가 있다. 지금까지 탈북학생 교육을 다루는 대부분의 연구들은 개인적 문제를 지원하고 해결한다는 관점에서 접근하였다. 그러나 이들의 연구는 탈북학생 교육의 책임과 과제를 탈북학생에게만 한정짓지 않고, 그들과 함께 살아가는 ‘우리들’로 관점을 변화시켰다. 이러한 연구들은 탈북학생과 일반학생의 통합, 나아가 남북 구성원 간 통합의 근간이 되는 중요한 인식의 전환이라 할 수 있다.

네 번째는 ‘가정·복지’ 영역으로, 탈북학생의 적응을 위한 ‘사회복지’ 측면의 개입과 효과성에 관한 내용(장홍선, 2008; 정수현, 2003) 및 사회복지 서비스 제공의 필요성 제기 등의 내용을 담고 있다(도지완, 2018). ‘가정·복지’ 연구의 특성상 탈북학생보다는 북한이탈주민이나 탈북 가정 등을 대상으로 하는 연구에서 더 높은 빈도를 나타낼 것이다.

다섯 번째는 ‘교육·활동’으로 탈북학생 교육에서 가장 많은 연구가 이루어지고 있는 영역이며, 특히 ‘적응’과 ‘학습’ 관련 주제를 많이 다루었다.

‘적응’은 학교 적응(김명선, 2015; 김애진, 정원철, 2011; 노은희, 오인수, 2017; 연보라, 김경근, 2017a; 2017b; 이향규, 2007; 정진경 외, 2004; 진정희, 2015)과 사회적응(김명선, 이동훈, 2013; 김상범 외, 2016; 길은배, 문성호, 2003; 2005; 박윤숙, 2008; 박윤숙, 윤인진, 2007; 심양섭, 2016; 심양섭, 김현주, 2015; 안권순, 2010; 이기영, 2001; 2002; 이수연, 2006; 정애리, 유순화, 2014; 조혜정, 2006; 황진수, 전신욱, 2004)이 주를 이루고 있지만 문화 적응(김순임 외, 2017; 김윤나, 2008; 금명자 외, 2004)과 심리 적응(김종남, 2014; 백혜정 외, 2007) 관련 주제를 다룬 연구도 있다. 이들 연구는 대부분 적응 실태 및 양상, 특성, 적응력 향상, 적응 요인, 적응 지원 등을 다루며 적응력을 높이기 위한 방안을 중점적으로 다루었다는 특징을 보였다.

특정 영역에 관한 적응 연구 이외에도 탈북학생의 적응 유연성 관련 연구(김윤나, 2008; 김현아 외, 2012; 김형태, 2010; 이하원, 채정희, 2017)와 탈북학생 적응의 의미(김정원, 2017; 송진영, 배미경, 2015) 등에 관한 고찰이 이루어지고 있었다. 이외에도 교사, 프로그램, 학부모, 멘토링의 영역에서도 해당 주제를 중점적으로 다루고 있지만 결국 탈북학생의 적응을 위한 방안을 도출하고 제안한다는 특징이 있다. 즉, 탈북학생과 관련된 연구는 특정 주제를 심도 깊게 다루고 있기는 하지만, 결국 탈북학생의 적응력을 높여 학교와 사회 통합을 목적으로 하는 방향성을 갖는다. 일례로 ‘프로그램’ 관련 연구는 탈북학생 대인관계 프로그램을 통한 적응력 향상(박지영, 2001; 유문주, 2016), 학습력 향상을 위한 기초학습 프로그램의 효과(강선우, 2018), 학교 프로그램 운영 방안과 효과(박효희, 2017; 윤성아, 2004; 조영은, 2012) 등을 다룬다. 이는 단순한 프로그램 분석과 효과 도출이 아닌 프로그램을 통해 탈북학생의 적응력 향상 방안을 탐색한다는 공통성이 있다.

‘학습’ 관련 연구도 많이 수행되었는데, 2016년 ‘탈북청소년 실태조사’ 결과에서 그 원인을 찾아볼 수 있다. 남북하나재단(2016)의 조사 결과에 따르면 탈북학생들이 학교생활에서 겪는 어려움은 ‘학교 수업을 따라 가기’가 47.85%로 가장 높게 나타났으며, 향후 필요한 지원에서도 ‘학업(공부) 지원’이 66.25%로 탈북학생 교육에 있어 학습 지원의 긴급함과 중요성을 알 수 있다.

학습 연구는 교과 교육 연구가 주를 이루고 있다. 국어 학습 관련 연구(김명

민, 2011; 김부경, 김대희, 2014; 김영란, 2013; 나지영, 2012; 박진경, 2015; 변지영, 2013; 배재훈, 2012; 우정식, 2012; 윤성진, 2017; 원진숙, 2015; 정재은, 2016; 홍경화, 2011; 심옥례, 2012)가 가장 많으며, 이외에도 수학(고상숙, 2012a; 2012b; 2013, 고상숙, 신동희, 김애화, 2010; 김청명, 2010; 박경미 외, 2014; 이기돈, 이지현, 2016; 이이정, 2016; 이정현, 2016; 최형우, 2013; 허보람, 2018)과 과학(김수현, 2014; 박명숙, 2006; 박현주 외, 2014; 백윤진, 2014; 신원섭 외, 2013; 이민희, 2017; 이인행, 2017; 이지혜, 신동희, 2015), 영어(권혁, 2017; 김주영, 2014; 김향숙, 2016; 양유미, 2012; 이소영, 양유미, 2012; 이현주, 2015; 2017; 표나혜, 2017) 학습 연구가 이루어졌다. 사회(김신희, 이우영, 2014; 박하나, 2007; 이정우, 2013; 장세면, 2005)는 주지교과이면서도 국어, 수학, 과학, 영어에 비해 상대적으로 연구가 적게 행해지고 있었다. 이는 탈북학생의 시민성, 의식 관련 연구가 사회 분야에서 이루어졌기 때문인 것으로 추측된다.

특히, 같은 언어를 사용함에도 국어 관련 연구가 많은 것은 남북의 언어 차이 외에도 중도입국 탈북학생의 증가 요인도 작용하였을 것으로 예상된다. 국어 학습 연구는 국어 수업에서의 곤란 요인 분석 및 문법, 쓰기, 말하기 등 한국어 능력 신장을 모두 포함한다(김명민, 2011; 나지영, 2012; 배재훈, 2012; 이경화, 2017). 즉, 국어교육이지만 언어교육에 집중하여 원활한 의사소통을 돕고자 하는 경향을 파악할 수 있다. 이외에도 고상숙(2012b, 2013)과 김청명(2010)은 탈북학생의 수학 학습에서 나타나는 학습 부진과 오류의 특성을 분석하였으며, 영어 학습에서도 탈북학생이 보이는 오류와 부진 요인 등을 다루었다(이민희, 2017; 허보람, 2018).

교과 외에도 학습 경험(이부미, 2012; 이은혜, 2017), 평가(송현정, 2011), 교육 방법(김태희, 2013; 안경진, 한인숙, 김혜숙, 2015), 교육과정(권기호, 2005) 등 학습의 전반적인 영역에 관한 연구가 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 지금까지의 분석을 통해 ‘학습’ 연구는 탈북학생들이 교과 학습에서 보이는 오류와 문제 상황 분석, 개선방안 등의 도출로 이어지고 있음을 알 수 있다. 이것은 의사소통 활성화, 학업 성취도 및 자존감 향상의 교육적 처방으로 이해할 수 있다.

‘멘토링’과 ‘학부모’ 주제도 탈북학생의 적응을 위한 맞춤형 교육 활동과 부모 요인의 안정이라는 관점에서 실행되었으므로, 결국 탈북학생의 ‘교육·활동’은 학

교 적응력을 높이고자 하는 방안 탐색으로 귀결되는 특성을 내포한다.

단, ‘역사’ 학습은 적응보다는 더 큰 차원의 ‘사회 통합’을 지향하고 있었다. 역사 연구는 북한과 다른 역사 인식에 초점을 두고 탈북학생의 역사 교육 방안에 대한 고찰 및 탈북학생의 올바른 역사 인식에 관해 다루고 있다(김경성, 2015; 김미영, 2005; 김인아, 2012; 진화영, 2012). 우리나라와 북한의 다른 역사 인식에서부터 비롯되는 이질감을 청산하고 사회 통합과 동질감 형성을 위한 역사교육이 실시되고 있는 것이다.

‘대안학교’에 관한 연구는 상반된 시각에서 이루어졌다. 김선혜(2005)와 오주연(2014)은 대안학교의 분리교육에 대한 비판적 관점에서 통합교육의 방향성을 제시하였고, 박길태(2012)는 탈북학생을 위한 대안학교의 필요성을 제시하고 발전 방안을 탐색하였다.

‘전환교육’은 특수교육에서 주로 사용하는 용어이다. 특수교육에서 전환교육이란 장애학생이 성인이 되었을 때 자립적인 생활이 가능하도록 사회 적응에 필요한 교육 프로그램과 지원 서비스를 제공하는 것이다(박정식, 2005). 서승희(2010)는 장애인 전환교육 이론에 기반한 탈북학생 전환교육 모형을 제안하며 장기적인 안목에서 사회 통합을 도모하고자 하는 관점을 드러냈다. 이근호와 김사훈(2016)은 전환기 교육기관인 한겨레고등학교 사례를 통해 전환기 학교 교육 과정 모형을 개발하였다. 대안학교나 전환교육에 관한 연구 모두 사회 적응을 위한 준비 단계로써 학교 교육의 중요성을 강조하는 인식이 반영되었다고 볼 수 있다.

‘교사’ 연구는 탈북학생을 지도하는 교사들의 인식, 수업, 교사의 역할 세 가지 주제로 구분할 수 있다.

첫째, 인식 영역에서 교사들은 탈북학생 지도를 통해 이전에 가졌던 부정적 인식들이 이해와 공감으로 전환되고 책임감이 강화되는 변화를 경험한다. 그러나 그들과의 지속적인 접촉을 통해 또 다른 편견이 형성되는 부정적 인식의 전환 과정을 보여준다(김보영, 2008; 김영순 외, 2015).

둘째, 수업 영역에서는 주로 교과 교육 수업 실행과 수업 경험에 관한 연구를 통해 지식 교수의 측면에서 수업 방식, 교육개선 방향 등을 제시하였다(김은정, 2012; 나귀수, 박경미, 박영은, 2016; 오유나, 2015; 이민주, 2014; 임미연, 2014;

차지혜, 2015).

셋째, 교사 역할에 대해서는 박일권(2006)이 탈북학생에 대한 전문적 지식과 사명감을 가진 전문 담당교사 양성의 필요성을 제시하며 탈북학생을 지도하는 교사의 역할을 제시하였다. 또 변정훈(2017), 윤현희(2017), 홍유란(2018)의 연구를 통해서도 교사들이 학교 현장에서 탈북학생 지도를 위해 기울이는 특별한 노력과 교수활동 등에 대한 사례들이 소개되고 있다. 그러나 탈북학생 교육 실행의 주체가 되는 교사에 대한 연구가 양적으로 부족함과 더불어 질적으로도 수업에만 치중되어 있어 탈북학생의 실제 교육 경험을 심도 깊게 탐구하는 데는 역부족이라는 한계가 발견되었다.

여섯 번째 영역은 ‘문제·비행’ 연구이다. 문제·비행 영역은 ‘문제행동’(박영숙, 2012), ‘일탈’(박윤숙, 2009; 엄태완, 2010), ‘학업중단’(배임호, 양영은, 2010), ‘중도탈락’(김연희, 2009; 2010) 등을 다루고 있는데, 문제 상황에 대한 고찰이 ‘교육·활동’ 영역의 ‘적응’ 관련 주제에서도 중복되어 다루는 경우가 있기 때문에 ‘탈북학생의 문제·비행 행동이 적다’라고 이해하기보다는 ‘적응’ 주제에서 해당 영역을 폭넓게 다루고 있다고 해석하는 것이 바람직하다.

일곱 번째는 ‘노동·직업’ 영역으로 연구 대상이 학생이기 때문에 노동이나 직업적 측면보다는 진로교육의 측면에서 연구가 이루어지고 있었다. 연구 주제는 진로 탐색과 선택(김경준 외, 2009; 신영, 2014), 대학 진학(박슬기, 2011; 신영, 임미연, 2017; 이화연, 2017), 진로교육(류성창 외, 2017; 오덕성, 2015) 등 세 가지로 구분되었다.

마지막 여덟 번째는 기타 영역이며 교회에 관한 연구가 대부분으로 탈북학생 교육에서 기독교와 교회의 역할을 논하였다. 이외에도 북한에서의 교육 경험과 한국 사회 적응 관계(안지언, 김석호, 2015), 제3국 출생 탈북학생의 삶과 교육(김현경, 2015; 양영자, 2016; 양혜린 외, 2016; 2017; 정주영, 박정란, 2016), 탈북학생의 성향(이정우, 2006)과 의사소통 실태(이현나, 김화수, 2013), 여가에 대한 인식과 요구(김미라, 홍정훈, 2014), 학교폭력에 대한 인식(은지현, 조영하, 2015), 영양교육의 필요성(임새롭, 2015), 신변보호(김윤영, 이상원, 2011), 학교 밖 탈북학생 지도자(김정수, 2017), 탈북학생을 위한 특수학교 설립(윤황, 2003) 등의 연구가 이루어지고 있다. 이를 통해 탈북학생의 교육 뿐 아니라 생활 전반

에 관한 종합적인 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 특히, 제3국 출생 탈북학생의 생활 전반에 관한 연구들이 다수 이루어진 것을 통해 탈북학생 교육에 있어 다문화적 배경을 지닌 제3국 출생 학생의 교육과 지원 방안에 관한 논의의 중요성을 가늠할 수 있다.

지금까지의 연구 동향 분석을 통해 탈북학생 연구가 다양한 영역과 주제로 행해지고 있음을 알 수 있다. 또한, 탈북학생이 학습, 심리·정서, 사회, 문화 등 다양한 영역에서 어려움을 겪고 있는 실태를 파악하였다. 이를 통해 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 탈북학생 교육이 체계적으로 실행될 수 있도록 국가적 차원의 지원과 네트워크가 형성될 필요가 있다. 탈북학생 연구는 다양한 주제를 포함하고 있기는 하지만 교육 관련 연구가 중심을 이루고 있다. 그러나 개인이나 학계의 연구만으로는 탈북학생 교육의 발전을 보장하기 어려운 실정이다.

둘째, 탈북학생의 심리·정서에 관한 연구가 많이 이루어지고 있는 것을 볼 때, 탈북학생들이 경험하는 심리적 문제 해결을 위한 다각적 지원이 필요함을 알 수 있다. 다각적 지원은 지원 방법의 다양화 외에도 탈북학생들이 처한 상황과 환경을 고려하여 부모 지원, 가정 지원 등의 체계적 프로그램까지 포함한다.

셋째, 탈북학생 교육 연구는 다문화 사회로의 전환이라는 사회적 변화를 반영할 수 있어야 한다. 우리 사회 적응의 과제를 탈북학생과 북한이탈주민 일방의 책임으로 돌릴 것이 아니라, 사회 구성원 전체가 책임을 공유하고 공동의 노력을 기울이는 방향으로 변화되어야 한다. 따라서 지금까지 이루어진 탈북학생의 적응력을 높이는 방안에 관한 연구 이외에도 일반학생과 전체 사회 구성원을 대상으로 남북의 통일과 통합을 준비하는 미래 지향적 관점의 탈북학생 교육으로 변모하여야 한다. 이런 점에서 본 연구는 탈북학생 교육의 새로운 패러다임으로 동화주의와 다문화주의의 한계를 넘어서는 상호문화교육적 접근을 제시한다는 점에서 의의가 있다.

넷째, 탈북학생 연구는 다양한 주제를 포함하여 수행되고 있지만 탈북학생의 적응력 향상과 사회 통합을 목표로 한다는 공통점이 발견된다. 이를 통해 탈북학생 교육은 그들이 겪는 다양한 어려움을 해결하고 학교와 사회에 적응해 갈 수 있는 능력을 길러주는 방향성을 지녀야 한다는 시사점을 도출할 수 있다. 이

를 위하여 삶 전반에 관한 통합적 지원이 이루어져야 한다. 또한, 탈북학생들이 제공받는 교육 지원 현황과 개선 방안 등에 관한 지속적인 연구를 통해 그들이 제공받는 교육의 양과 질, 효과성에 대해 고찰할 필요가 있다.

탈북학생 교육에 대한 고찰을 위해서는 교사를 통해 제공되는 국가, 학교, 개인 차원의 교육에 대한 분석이 선행되어야 한다. 교사는 탈북학생 교육 실행의 주체이며 특히, 초등학교의 경우에는 학생들의 나이가 어리기 때문에 학생 연구를 통한 심층적 이해가 불가능하다. 따라서 교사의 교육 경험을 통해 탈북학생들이 어떤 교육을 제공 받고 어떻게 성장해 나가는지에 관한 심층적인 탐구와 이해가 가능하다. 이런 의미에서 본 연구는 기존의 교육 수혜자 중심 탈북학생 교육 연구의 경향을 탈피하여 교육을 제공하는 주체인 교사에 대해 주목한다는 데 의의가 있다. 또한, 지금까지의 교사 연구가 교과 수업 위주로 이루어진데 반해 탈북학생 지도교사들의 교육 경험을 통해 탈북학생 교육의 종합적인 고찰을 시도하였다는데서 다른 연구들과 차별성을 갖는다.



4. 연구 동기

본 연구자는 2014년부터 탈북학생이 40명 이상 재학하고 있는 초등학교에서 근무하며 다수의 탈북학생을 만났다. 탈북학생 지도 초기에는 도벽, 반항, 자해 등의 극단적 문제를 자주 발생시키는 탈북학생들과 “선생님, 저는 아무것도 몰라요.,” “저는 선생님만 믿어요.” 하며 교사에게 전적으로 의지하는 탈북 학부모를 보며 안타까운 마음이 앞섰다. 그러한 마음은 교사의 책무성을 강화하는 계기가 되었고 탈북학생과 탈북 학부모라는 낯선 교육대상에 대한 개인적인 노력을 통해 더 많은 도움을 주는데 집중하였다.

교사의 진심어린 마음과 노력을 알아주듯 탈북학생들은 긍정적인 방향으로 변화했고, 그러한 경험은 탈북학생 교육 사례를 발표하고 각종 연수에 참석하며 탈북학생 교육 경험을 다른 교사들과 함께 공유하는 활동으로까지 확대되었다. 공식적인 활동이 많아질수록 탈북학생 교육에서 교사의 책임과 역할의 막중함이 무겁게 다가왔고 탈북학생 지도 초기에 느꼈던 학생과 학부모에 대한 안타까움의 마음이 그들을 지도하는 교사에게로 옮겨졌다.

연구자가 근무한 학교는 장기간 탈북학생 교육 연구학교를 운영하며 탈북학생 교육 환경 조성이나 교육 방법적 측면의 우수 사례들을 많이 보유하고 있었다. 해당 학교에서 4년간 근무하면서 탈북학생 교육의 성과는 전적으로 탈북학생을 담임하고 멘토링을 운영한 교사들의 헌신과 노력에서 비롯되었다는 것을 알 수 있었다. 그러나 교사를 지원하는 제도나 프로그램은 거의 없었다. 탈북학생 교육의 어려움과 막막함을 호소하는 교사들에게 ‘탈북학생 교육은 이론이 없기 때문에 우리가 하는 것이 정답이라고 생각하면 된다’라고 말하는 동료교사의 이야기를 들으며 탈북학생 교육을 처음 맡는 교사들이 참고할만한 이론편이나 없는 현실이 더욱 답답하게 느껴졌다. 실제로 학교 현장에서 탈북학생 지도교사들의 소진을 직접 목격하였고, 이론적 기반 없이 실행되는 탈북학생 교육의 문제점을 발견하기도 하였다.

교사들은 해마다 같은 어려움을 토로하거나 같은 실수를 반복하는 등 탈북학생 교육의 효율적인 운영과 발전이 어려웠고, 무엇보다 탈북학생의 문제 상황에

대해 학문적 기틀 안에서 체계적인 분석과 개선책이 제시되지 못하고 있다는 한계가 드러났다. 교사들이 탈북학생 교육을 통해 경험한 어려움은 탈북학생에 대한 거부감으로 이어져 탈북학생 담임을 꺼리거나 탈북학생이 재학해 있는 학교로의 전근을 기피하는 현상으로 이어지고 있다. 탈북학생 교육에 대한 거부는 탈북학생 교육의 발전을 저해할 뿐만 아니라 현재와 미래의 사회 통합에도 걸림돌로 작용하게 된다는 위기를 느꼈다.

물론, 현재의 탈북학생 교육은 초기 단계에 불과하기 때문에 그들의 전인적 성장과 사회 적응을 돕기 위해 동화적 관점에서 실행될 수밖에 없는 현실에 처해있다. 그래서 탈북학생 맞춤형 교육 지원이 강조되고 있는 것이고 그러한 필요와 요구를 발견하고 수용하며 지원해 줄 수 있는 가장 좋은 방안이 담임교사를 통하는 길이라는 것도 동의한다. 그렇다면 탈북학생과 교사 모두의 교육 활동을 지원할 수 있는 새로운 탈북학생 교육의 패러다임이 대두되어야 한다. 탈북학생의 적응과 성장을 도우면서도 교사의 부담과 막막함을 덜어줄 수 있는 새로운 담론 제시가 절실히 필요한 시점인 것이다.

이러한 필요성에 기인하여 연구자는 탈북학생을 지도한 초등교사들의 교육 경험에서 상호문화교육적 의미를 탐구하고자 하는 연구 주제를 설정하였다. 연구자는 4년 동안 탈북학생 멘토링을 운영하면서 탈북학생 교육이 갖는 미래지향적 가치와 의미를 깨닫게 되었고 탈북학생 교육이 추구하는 거시적 차원의 목표가 남북의 진정한 통합이라는 인식을 형성하게 되었다. 그러한 측면에서 탈북학생 교육의 새로운 패러다임으로 적절한 이론적 바탕을 상호문화교육으로 설정하고 상호문화적 관점의 탈북학생 교육의 실행과 의미에 관한 연구를 수행하고자 하였다. 본 연구 결과는 탈북학생을 처음 담임하는 교사들이 교육의 방향성을 설정하고 교육 활동 운영의 다양한 사례들을 참고하며 탈북학생 교육 실행에 도움을 얻을 수 있게 될 것이며, 더 나아가 탈북학생 교육 발전에도 기여할 것이라 기대한다.

II. 이론적 논의

1. 탈북학생 교육

1.1. 탈북학생 현황 및 특성

교육부는 ‘북한 또는 제3국에서 태어나 학교에 재학 중인 북한이탈주민의 자녀’를 탈북학생으로 정의하고 공식 명칭으로 사용한다(교육부, 2017). 그리고 출생지에 따라 북한 출생, 제3국 출생, 한국 출생 탈북학생으로 구분하며 지원대상과 조건을 달리한다(교육부 외, 2017a; 교육부 외, 2017b; 윤현희, 김영순, 2018; 이순덕, 2016). 2018년 교육부의 탈북학생 교육 통계 현황에 의한 ‘학교 유형별 탈북학생 재학 현황’은 다음 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 학교 유형별 탈북학생 재학 현황

(단위 : 명)

구분	초등학교		중학교		고등학교		기타학교 ⁴⁾		대안교육시설 (전일제)	계
	남	여	남	여	남	여	남	여		
재학 현황	487	445	342	340	368	383	78	95	267	2,805
	932		682		751		173			
	2,538									

* 출처: 탈북청소년교육지원센터 2018년 탈북학생 교육 통계 현황

<표 II-1>과 같이 우리나라 정규 학교에 재학 중인 탈북학생은 2,538명이 고, 대안교육시설에 재학 중인 탈북학생까지 포함하면 2,805명에 달한다. 지역별 재학 현황은 다음 <표 II-2>와 같다.

4) 기타학교에는 특수학교, 공민학교, 고등공민학교, 고등기술학교, 각종학교, 방송통신중·고등학교 등이 포함된다.

<표 II-2> 지역별 탈북학생 재학 현황

(단위 : 명, %)

구분	재학학교수	비율	구분	재학학교수	비율
서울	227	23.2%	강원	35	2.2%
부산	57	3.6%	충북	55	3.7%
대구	38	2.4%	충남	86	5.6%
인천	68	8.5%	전북	41	1.9%
광주	59	3.5%	전남	38	2.0%
대전	30	1.8%	경북	83	4.1%
울산	32	1.9%	경남	66	4.6%
세종	5	0.2%	제주	19	1.2%
경기	276	29.6%	계	1,215	100%

* 출처: 탈북청소년교육지원센터 2018년 탈북학생 교육 통계 현황

<표 II-2>에서 보는 바와 같이 탈북학생은 전국에 분포하고 있으며 수도권에 61.3%가 재학하고 있다. 2000년대 초반 수도권 중심의 북한이탈주민 거주 분포(76.2%)가 점차 전국으로 확대되고 있는 것이다(이우영, 2003). 탈북학생의 증가 추세와 전국적 재학 현황을 통해서도 탈북학생 교육의 확산과 발전을 위한 국가적 준비가 필요하다는 것을 알 수 있다.

제3국 출생 탈북학생은 1,437명으로 전체 탈북학생의 56.6%를 차지한다(교육부, 2018). 이는 전년도에 비해 120명이 증가한 숫자로 탈북학생 전체 증가인원 42명의 3배에 육박하는 높은 수치다. 제3국 출생 탈북학생은 2012년 35.5%를 나타낸 이후 지속적인 증가세를 보이며, 2015년 50.5%로 과반 이상을 차지한 이후 현재까지 북한 출생 탈북학생보다 높은 비율을 나타낸다. 제3국에서 출생한 탈북학생의 증가는 북한이탈주민이 남한 입국 전 중국 등 제3국에 머무르며 출산한 자녀와 동반 입국하거나 부 또는 모의 단독입국 후 중도입국 하는 경우가 늘어나는 데서 기인한다(강구섭 외, 2014; 이희영, 2012). 또, 북한 출생이지만 탈북 이후 중국에서 장기간 체류한 후 한국으로 입국하는 경우도 있기 때문에 출생지에 관계없이 다문화적 배경을 지닌 탈북학생이 증가하고 있음을 알 수 있다.

탈북학생은 출생이나 성장환경에 상관없이 하나의 탈북학생이라는 범주로 구분되지만 개개인이 가진 특성은 다양하다. 탈북학생이 가진 다양한 특성과 경험들은 학교와 사회 적응의 어려움을 초래한다. 또래와 다른 출생 및 성장환경, 탈북 과정에서 경험한 학업 공백에서부터 발생하는 또래와의 격차, 교우관계의 어려움, 심신의 불안정 등 학교 부적응에 영향을 미치는 요인들은 다양하다.

탈북학생의 특성을 세부적으로 살펴보면 첫째, 가정적 측면에서 한부모 가정의 비율이 높은 편이다. 탈북학생의 가정환경 조사 결과 한부모 가정이 44.8% (교육부 외, 2017b)로 일반 국민의 한부모 가정 비율(1.1%)⁵⁾보다 40배 이상 높다. 이러한 환경으로 인해 가정에서 적절한 교육 지원을 받지 못하는 실정이며, 이는 학교 부적응을 초래하는 중요한 요인으로 지적되고 있다(강구섭 외, 2017; 김지수 외, 2018).

탈북 학부모들은 남북한 교육 체제의 차이로 인해 자녀 교육에 어려움을 토로하며 자녀 교육 활동 참여에 소극적이다(강구섭 외, 2017; 김지수 외, 2018; 최희, 김영순, 윤현희, 2016). 이외에도 가정의 경제적 열악함, 부모의 불안정 등으로 인해 가정교육도 제대로 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 실제로 2005년 통일부 실태조사에서도 북한이탈주민 여성이 학령기 자녀의 교육에 어려움을 겪는다는 응답이 가장 높게 나타났다(전우택 외, 2006; 홍승아, 2013). 한국에서 출생한 북한이탈주민의 자녀들도 탈북학생과 유사한 문제를 경험하며 북한 출신 부(모)의 영향으로 인해 제대로 된 가정교육을 받지 못하는 경우가 많다(윤현희, 김영순, 2018). 그러나 북한이탈주민의 부모 역할이나 자녀 교육을 체계적으로 지원하는 프로그램의 부재로 자녀교육의 어려움이 지속되고 있는 상황이다(조영아, 김현아, 김요완, 2014).

둘째, 탈북학생들은 신체 및 심리·정서적 문제를 경험한다(이소희, 이선혜, 2013: 125). 우리나라 입국 전 굶주림과 영양 결핍에서 기인한 신체적 왜소함 뿐만 아니라 탈북과 한국 입국 과정 중에 경험한 외상 등으로 건강상의 문제를 호소하기도 한다. 특히, 탈출 과정에서 느낀 불안과 가족에 대한 죄책감, 그리움은 한국 생활에 대한 두려움과 더해져 우울증이나 심리적 외상으로 발현되어

5) e-나라지표 - 한부모 가구 비율

(http://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1578, 검색일: 2018.11.26.)

심각한 심리적 문제를 보이기도 한다(장창호, 2001; 최명선 외, 2006; 한선영 외, 2007). 또한, 탈북과 입국 과정에서 겪은 가족 해체의 문제와 가정의 불안정 등 안정되지 못한 가정환경도 심리적 문제를 가증시킨다. 국내 정착 이후에도 교육과 문화, 사회적 차이로 인해 정서적 혼란에 빠지기도 하고 정체성 혼란으로 연결되며 지속적인 심리적 문제를 발생시킨다(김린 외, 2014; 손기웅 외, 2016; 이수연, 2008).

탈북학생들이 경험하는 정서적 혼란은 한국 출생 탈북학생들에게도 일부 적용된다. 가정환경과 학교환경의 차이, 우리 부모와 친구 부모의 차이 등은 ‘낮에는 남한생활, 밤에는 북한생활’로 표현되며 이질감과 적응의 문제가 대두되고 있다. 탈북학생들이 경험하는 문화적 충격과 혼란은 심리적 부적응으로 이어지고, 이는 일탈행동으로 표출될 위험이 있다(유가호 외, 2004). 탈북학생들이 우리나라 적응 과정에서 겪는 이중삼중의 어려움을 이해하고 그들에 대한 지속적이고 특별한 보호와 관심이 필요하다(박윤숙, 2006).

셋째, 탈북학생들은 학습에도 어려움을 겪는다(최정호, 2011; 원자혜, 2012). 한국 입국 전 북한이나 제3국에서의 교육 공백으로 인해 학습 결손이 발생하며, 이러한 문제는 기초학력 부족과 학습 능력 저하로 이어진다. 게다가 학습 공백을 채우고자 정상 나이보다 낮은 학년에 편입학 하는 경우가 많아 학령과 학년의 차이로 인한 부적응 문제도 지속적으로 제기되고 있다. 학습에 대한 자신감 저하는 학교 적응에 부정적인 영향을 미쳐 부적응 문제로까지 확대될 수 있기 때문에 적응을 위한 필수 과정으로 학습 지원이 이루어져야 한다(김지현, 2012; 원자혜, 2012; 최정호, 2011).

지금까지 논의한 바와 같이 탈북학생은 자신과 부모가 가진 배경의 다양성, 탈북의 경험 등 일반적이지 않은 다양한 환경을 내포하고 있다. 그러한 상황들은 가정, 심리·정서, 학습 등 생활 전반에서 부정적 특성으로 나타난다. 그래서 그들의 특별한 환경과 상황을 고려한 개별 맞춤형 교육이 필요한 것이다.

1.2. 탈북학생 교육 지원

탈북학생 맞춤형 교육의 필요성에 대한 인식은 교육부의 ‘탈북학생 교육 지원 사업’ 실행으로 연결되었다. 교육부에서는 ‘탈북학생이 우리 사회의 통합된 일원으로 적응·성장할 수 있도록 지원하여 통일 미래의 맞춤형 인재로 육성’하는 것을 목표로 북한 및 제3국에서 출생한 탈북학생만을 대상으로 교육 지원을 실시한다(교육부, 2014; 2015; 2016a; 2017; 2018; 교육부 외, 2017b; 이순덕, 2016). 탈북학생 교육 지원 내용은 다음 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 교육부의 탈북학생 교육 지원 내용

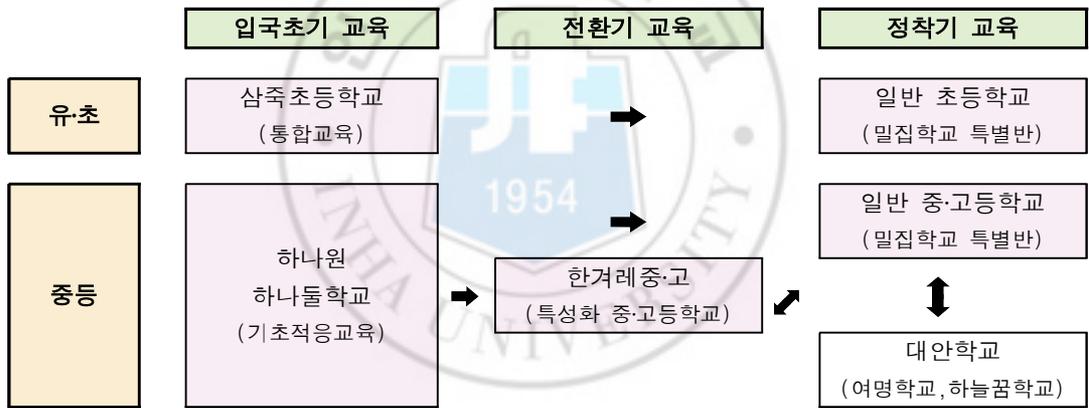
추진과제	세부내용	교육 단계
탈북학생 맞춤형 교육 강화	▪ 삼죽초 맞춤형 교육 지원 제공	입국초기
	▪ 한겨레중·고 맞춤형 교육 지원 강화	전환기
	▪ 정착기 학교 맞춤형 교육 지원 확대	정착기
탈북학생 진로·직업교육 내실화	▪ 하나원 학부모 대상 진로교육 강화	입국초기
	▪ 한겨레중고 진로·직업교육 프로그램 확대 운영	전환기
	▪ 정착기 학교 진로직업교육 기회 확대	정착기
탈북학생 교육 지원 기반 공고화	▪ 하나원(하나둘학교) 협력 강화	입국초기
	▪ 한겨레중·고 협의회 운영 지원	전환기
	▪ 탈북학생 교육 자료 개발·보급	전 단계
	▪ 관계기관 및 전문가 네트워크 활성화	
▪ 탈북청소년교육지원센터 운영		

* 출처: 2018년 인천광역시교육청 탈북학생 맞춤형 멘토링 담당교원 연수 자료집

탈북학생 교육 지원은 탈북학생 맞춤형 지원, 진로·직업교육, 탈북학생 교육 지원 기반 조성의 방향성을 지닌다. 또한, 탈북학생의 특성을 고려하여 탈북학생 성장 멘토링, 밀집학교 특별반 운영, 토요일방과후학교 운영, 학생·학부모 동아리 지원, 하나원 초등교사 파견 등의 신규 사업들도 꾸준히 시행되고 있다(교육부, 2018). 이를 통해 탈북학생의 다양한 특성을 반영한 종합적인 교육 지원 정책을 수립, 운영하고 있음을 알 수 있다.

탈북학생 교육 지원을 과제별로 살펴보면 첫째, ‘탈북학생 맞춤형 교육 강화’에 힘쓰고 있다. 탈북학생은 한국 입국 이전의 경험이나 환경 등이 다르기 때문에 개인별 맞춤형 지원을 통해 가정, 신체, 심리·정서적 문제 해결을 도울 수 있어야 한다(교육부 외, 2017b; 김미연, 2012; 윤석주, 2017).

맞춤형 교육은 입국초기부터 정착기까지 지속적으로 이루어진다. 입국초기 부적응은 정착기 학교의 학습부진, 정서불안, 또래관계 문제 등 부적응과 연결되어 학업중단 등의 문제로 나타날 수 있다(윤석주, 2017). 또한, 정착기 학교에서 탈북학생들이 보이는 부적응 양상과 실태에 관한 많은 선행연구를 통해 그들의 적응과 정착 문제는 개인과 가정 차원의 노력으로 해결될 수 있는 사안이 아니며 국가적 차원의 사회·교육적 지원이 필요함을 알 수 있다. 입국초기, 전환기, 정착기 교육은 다음 [그림 II-1]과 같이 구분된다.



[그림 II-1] 탈북학생 교육 경로

* 출처: 2017년 탈북학생 교육 지원 사업 계획

입국초기 적응 교육기관은 유·초등학교와 중·고등학교로 구분된다. 유·초등학생들은 삼죽초등학교에서 위탁교육을 받고, 중·고등학생은 하나돌학교에서 기초 적응교육을 받는다(교육부, 2017). 삼죽초등학교에서는 탈북학생의 입국 초기 적응교육을 위하여 일반학급과 특별학급을 구성한다. 오전에는 일반학급에서 친구들과 함께 공부하며 교과학습, 친구 결연, 체험학습 등 학교생활 적응과 교과교육을 받는다. 오후에는 탈북학생들만을 위한 특별학급으로 이동하여 국어, 수학,

사회, 영어, 미술, 체육, 음악, 컴퓨터, 통합교과, 상담 등의 맞춤형 기초 특별 교육과정을 이수한다. 또한, 학생 개별로 교육 이력카드를 개발, 활용하여 정착기 학교에서 학생 파악 및 맞춤형 교육 지원 활동에 도움이 될 수 있도록 인계하고 있다(교육부 외, 2017a).

정착기 학교에서는 맞춤형 교육을 위해 교사 1:1 멘토링을 실시한다. 멘토링은 탈북학생의 학교 및 사회 적응력 향상을 위해 개별적인 특성과 수요를 고려하여 학습, 문화체험, 심리·정서지원 등을 제공하는 프로그램이다(정소민, 윤현희, 2016). 특히, 교사들의 인식과 태도에 따라 제공되는 교육의 양과 질이 결정되기 때문에 국가 차원의 맞춤형 교육 지원 계획을 수립하는데 있어 현장의 목소리를 경청하고 반영하려는 노력이 동반되어야 하며, 교육 현장 지원을 위한 체계적인 지원 시스템이 구축되어야 한다.

지금까지 살펴본 탈북학생 맞춤형 교육 지원은 일반학생들과 동등하게 성장할 수 있도록 기반을 닦는 과정으로 이해하는 것이 바람직하다. 이들의 결핍을 채우고 일반학생들과의 차이를 줄여야 일반학생들의 인식개선이나 동질성 인식, 태도 고취 등을 유도할 수 있기 때문이다. 지금의 교육 지원이 없다면 탈북학생을 주변인, 계층적 하부에 머물러 있는 존재로 인식하게 될 것이며, 이는 사회통합에 부정적 요인으로 작용하게 될 것이다. 탈북학생 교육에 있어 필요한 것은 결핍과 차이를 줄여 동등한 수준으로 끌어올리고 같은 교육을 받아도 될 만큼의 수준에 도달할 수 있도록 준비시키는 것이다. 이런 측면에서 ‘맞춤형 교육 지원’을 강조하는 이유를 찾을 수 있다.

둘째, 탈북학생의 성장과 자립 지원을 위해 ‘탈북학생 진로·직업교육 내실화’를 도모한다. 이는 학교 교육을 통해 탈북학생의 진학, 진로, 취업을 돕고 사회정착을 지원하고자 하는 것이다. 세부내용으로는 마이스터고 및 특성화고 특별 입학전형 실시를 통한 직업교육 기회 확대 및 정착기 학교 진로·직업캠프 실시를 통한 탈북학생의 적응 지원 등이 있다(교육부, 2017).

2016년부터는 진로교육의 대상이 탈북 학부모까지 확대되었다. 하나원에서 학부모 대상 진로교육을 실시하고 있으며 진로 교육 및 학부모 교육 전문가로 강사진을 구성하여 탈북 학부모를 대상으로 남북한 학교 교육의 비교, 한국 교육과 학부모의 역할, 탈북학생 교육 지원 안내 등의 내용을 교육한다(강구섭 외,

2017; 김지수, 2018). 그러나 정규 교과 수업이 아니기 때문에 모든 학부모가 진로교육을 받지 못한다는 한계가 있다(강구섭 외, 2017). 이는 정착지에서 자녀교육의 어려움으로 연결될 수 있으므로 하나원 정규 교과시간에 배정될 필요가 있다. 또한, 학부모 교육 및 지원이 지속적으로 이어질 수 있도록 탈북 학부모 지원 네트워크가 구축되어야 한다.

셋째, ‘탈북학생 교육 지원 기반 공고화’ 사업을 통해 탈북학생 교육 지원 환경 조성에 힘쓰고 있다. 대표적인 사업은 하나원 협력사업, 탈북학생 교육 자료 개발·보급, 관계기관·전문가 네트워크 활성화, 탈북청소년교육지원센터 운영 등으로 현장에서 이루어지는 교육 활동에 직·간접적으로 영향을 미치고 활용될 수 있는 요인 및 자원에 관한 내용을 담고 있다(김지수, 2018).

탈북학생용 교육 자료 개발·보급은 2009년부터 진행되어 초1~중3을 대상으로 탈북학생용 표준(보충)교재와 탈북학생 문해력 증진교재를 보급 중에 있다. 표준(보충)교재는 탈북학생의 학습 지원을 위해 개발한 주요 교과(국어, 수학, 사회, 과학) 중심의 학습 보조교재이다. 문해력 증진교재는 남북한 언어 차이로 인해 발생하는 의사소통의 어려움을 돕고 언어적 문해력과 사회·문화적 문해력을 총체적으로 증진시키고자 한다(강구섭 외, 2017). 탈북학생용 교재는 일반학생들도 활용 가능하다. 보편적 설계(Universal Design)와 같이, 탈북학생을 위한 교육 지원 혜택을 모두가 받을 수 있고 모두에게 유용한 방향으로 추진된다면 탈북학생 교육 지원에 대해 ‘역차별’이라는 일부의 인식이 긍정적이고 함께 가는 동반자적 인식으로 바뀔 수 있을 것이다.

‘탈북학생 교육 지원 공고화’는 그들‘만’을 위한 사업이 아니라 모두가 혜택을 받고 교육 전반적인 발전을 도모할 수 있는 방향으로 진행되어야 한다. 탈북학생 교육 방향의 전환은 미래 준비로 이해할 수 있다. 탈북학생 교육을 통해 제공되는 다양한 교육 지원 사업은 향후 통일 시대 사회·교육 분야에서 당면하게 될 문제들과 밀접한 관련이 있기 때문이다(김정원, 2013). 따라서 탈북학생 교육 지원 활동은 현재의 탈북학생뿐 아니라 미래의 사회 구성원 모두를 아우를 수 있는 교육 활동으로 발전될 것이다.

1.3. 탈북학생 교육의 관점

탈북학생 교육은 미래 통일 한반도의 통합을 준비하는 의미를 갖는다. 탈북학생 교육을 통해 남북의 통합에 관한 교육적 시사점을 도출할 수 있으며 통일 이후 경험하게 될 혼란과 시행착오를 최소화할 수 있기 때문이다. 이런 측면에서 통일교육의 패러다임은 탈북학생 교육의 관점에 상당한 시사점을 제공할 수 있다. 본 절에서는 통일교육의 패러다임 탐색을 통해 탈북학생 교육에 적용할 수 있는 학문적 관점에 대해 고찰해 보고자 한다.

지금까지 남북의 분단은 대립과 갈등으로 인한 긴장과 위기의 연속이었다. 이러한 상황에서 통일교육은 반공, 안보, 민족을 강조하는 방향으로 변화되었다(박성춘, 이슬기, 2017). 그러나 2018년 판문점 선언과 평양 남북공동선언 이후 평화와 공존의 협력체제 구축을 위한 관계로 변화를 꾀하면서 통일교육의 패러다임 전환 논의가 더욱 활발해지고 있다.

우리나라의 민족주의는 일제강점기에 형성된 저항민족 개념으로 이해할 수 있다(강진웅, 2015; 권보드래, 2003; 김의수, 2002; 양영자, 2007; 전재호, 2002). 저항의 이데올로기에서 비롯된 민족주의는 분단으로 인해 남북 간 갈등을 증폭시키는 정치 담론으로 전략했다(양영자, 2007). 그럼에도 불구하고 민족주의는 남북통일의 정당성을 설명하는 동기로 작용하였으며 재외 한인들에게는 정신적 뿌리로서 꾸준히 강조되어 왔다(박호성 1997; 전미영, 2005; 정지웅, 2004).

현재 한반도 정세와 국제 사회의 흐름을 고려했을 때, 남북의 교류와 통합은 앞으로 일어나게 될 하나의 현상으로 예측된다. 하지만 미래 통일시대를 살아가게 될 현재의 영·유아, 청·장년층들에게 민족의 관점에서 통일의 필요성을 설명하는 것은 공감이나 당위성을 얻지 못한다. 실제로 청소년들의 통일 의식에 관한 조사 결과, 종족 정체성이 통일의 동기나 열망에 긍정적으로 작용하지 않았다(김경은, 윤노아, 2012). 분단의 역사는 북한을 적대적인 다른 나라로 인식하게 만들었다. 미디어를 통해 이루어지는 북한에 대한 간접 경험은 민족의식의 강화보다 차이의 심각성을 인식하는 부정적 요소로 작용했다(박정서, 2012).

지금 우리 사회의 다문화적 배경은 통일 담론의 변화를 이끌었다. 다양한 민족과 문화의 공존을 목표로 하는 다문화 사회는 국가중심적 체제의 탈피를 지

향한다(박동열, 2012; 추병완, 2009). 다문화·다민족적 배경을 지닌 이주자들의 비중이 높아지고 있는 사회적 배경을 고려할 때, 통일은 단순한 ‘혈통민족’의 통합이 아닌 다양한 ‘민족 간 통합’과 ‘사회 통합’이라는 과제를 안게 된다. 이에 따라 다양한 사회 구성원들이 통일의 새로운 주체로 부각되고 있다(김창근, 2013; 선봉규, 2017). 사회적, 시대적 변화는 통일방안에 대한 재검토를 요구한다. 지금까지 유지해 온 민족 동질성에 기초한 통일방안(박명규, 2009; 선봉규, 2017)은 다문화 사회의 다양한 통일 주체들 간의 통합에 한계가 있으므로 폐쇄적인 민족주의의 기반을 뛰어넘는 새로운 통일방안 검토에 대한 필요성이 제기되고 있다(김창근, 2013; 변중현, 2014; 선봉규, 2017; 윤인진, 송영호, 2013).

남과 북의 통일은 민족국가의 회복이나 새로운 민족국가 형성이 아닌 다양한 민족이 공존하고 공생할 수 있는 국가 형성을 지향해야 한다(김창근, 2013; 박영자, 2012). 그러나 통일의 목표가 남북이 ‘더불어 함께 살아가는 것’에 있기 때문에 민족적 관점을 상실할 수는 없다(양영자, 2007). 통일은 우리와 다른 체제, 문화를 가진 사람들과의 ‘공존’이 아닌, 우리와 동일한 민족적 배경을 가진 사람들과의 통합, 민족적 정체성 유지, 더 나아가 ‘새로운 문화와 역사의 창조’의 과제를 안고 있다(박영자, 2012). 따라서 통일교육은 남북 상호 간의 이해를 기반으로 통일의 당위성을 인식하고 정치, 경제, 사회, 문화적으로 통합할 수 있는 가능성을 모색할 수 있어야 한다(한만길, 2001). 또한, 다름과 다양성에 대한 존중과 관용의 인식을 바탕으로 더불어 함께 살아갈 수 있는 태도를 기를 수 있어야 한다(김창근, 2007). 분단 - 다문화 시대의 특성을 반영하며 통합과 참여를 지향하는 새로운 교육 이념이 필요한 것이다(선봉규, 2017; 양영자, 2007).

우리나라 국민과 북한이탈주민을 대상으로 실시한 통일의식 비교 연구 결과, 체제와 문화 차이로 인해 심각한 이질적 의식이 존재하는 것으로 나타났다(김병로, 최경희, 2012). 남북의 이질화는 미래 통합에 걸림돌로 작용할 우려가 있으므로 이질성을 해소하고 통합을 위한 노력이 전개되어야 한다. 남북 사회 통합의 중요성은 독일 통일 사례를 통해 더욱 실제적으로 알 수 있다. 통일 이후 독일은 경제 통합의 실패로 ‘풍요롭고 가난한 독일의 공존’ 문제가 대두되었다. 분단으로 인한 차이는 사회 불안 요소로 작용하여 동서독 간의 불신과 갈등의 심각한 사회 문제를 양산했다(김동수, 1991; 박성춘, 이슬기, 2017). 지금까지도

구 동서독 지역 간의 경제 격차, 구동독 지역의 인구 유출 등 사회적 문제는 지속되고 있으며, 구동독 주민들의 독일 시민으로서의 소속감이나 정체성 부족으로 인해 독일의 사회 통합이 지연되고 있는 상황이다(이해정, 조호정, 2015).

독일에서 통일 이후 드러났던 사회 현상과 문제들은 우리나라에 주는 시사점이 크다. 독일의 유명 매체 『Die Zeit』는 통일 직후 독일의 상황에 대해 ‘우리가 늘 바라마지 않던 문제를 갖게 했다. 그런데 지금 그 문제를 풀어갈 정책이 없다’고 언급하였다(김동수, 1991). 이를 통해 통일 이후 맞닥뜨리게 될 문제 상황과 해결이 단기간에 급속적인 정책 수립과 운영을 통해 해결될 문제가 아니라 시간적 경과를 통해 꾸준히 해결해 나가야 할 사안임을 알 수 있다. 이러한 전례는 우리나라도 통일 이후 예상되는 리스크나 문제에 대응할 수 있는 철저한 사전 준비가 해야 한다는 시사점을 제공한다(이해정, 조호정, 2015).

독일 통일에 관한 연구를 수행한 많은 학자나 관련 분야 전문가들은 통일의 사전 준비가 철저해야 함을 강조한다(김동수, 1991; 김영희, 2009; 이해정, 조호정, 2015). 특히, 김영희(2009)는 독일 고위 인사들의 통일에 관한 의견을 정리하며 ‘탈북자’ 활용에 관한 새로운 시각을 제시하였다. 독일의 경우, 서독 중심의 통합으로 인해 동독인들의 반감을 일으켰고, 이러한 심리적 요인은 동서독의 내적 통합에 걸림돌로 작용하였다. 이러한 사례를 통해 남과 북의 경험을 모두 가진 북한이탈주민을 통일과 통합에 활용할 수 있는 체계적인 방안에 대한 연구가 필요하다는 것을 알 수 있다.

북한이탈주민은 우리의 일부이자 타자로 존재한다. 이는 체제와 사상의 차이, 장기간의 분단 등 정치적 요인이 크다고 볼 수 있다. 그들을 우리와 함께 살아가는 우리 사회의 주인으로 인식하고 새로운 통일 한반도의 미래를 함께 꿈꾸고 준비하는 것, 이것이 바로 통합의 시작이다. 교육은 사회 통합에서 매우 중요한 분야이므로 교육이 미래를 준비하는 역할을 담당해야 한다(김영희, 2009).

이러한 관점은 탈북학생 교육의 의의와 연결된다. 탈북학생 교육은 현재의 남북 구성원의 통합에서 더 나아가 미래 남북의 통합을 위해 큰 역할을 담당할 주역들을 길러내는 의미를 갖기 때문에 남북의 통합과 통일 한반도의 공생노력을 위한 출발점이다. 또한, 통일교육을 ‘통일 이후 어떻게 살아갈 것인가?’의 과제를 준비한다는 미래 통합의 관점에서 접근한다면 통일교육에 관한 패러다임

은 탈북학생 교육이 추구해야 할 목표와 일맥상통하는 부분이 존재한다. 이런 측면에서 탈북학생 교육은 통일교육의 패러다임을 반영해야 한다. 탈북학생 교육은 다문화 시대의 통일교육이라는 현재의 패러다임과 미래 통일을 준비하는 통합의 관점을 모두 포괄하는 중요한 의의를 지닌다.

남북 평화와 화해의 정세는 탈북학생 교육 패러다임의 두 가지 측면에 대한 고찰을 필요로 한다. 첫째는 인식의 변화로 그동안의 갈등과 대립, 동정과 시혜 중심의 관점을 더불어 함께 살아가는 공존과 관계중심의 관점으로 전환해야 한다. 현재의 탈북학생 교육은 동화주의의 관점에서 행해지고 있다. 편향적인 퍼주기식 시혜의 차원으로 인식되는 교육부의 지원(윤석주, 2017)은 민족 간의 계급화와 내적 갈등을 유발하거나 소수자 집단을 타자화 하는 경향으로 이어질 위험성이 높다. 따라서 남북의 사회 구성원들이 공생할 수 있는 인식과 관계의 변화를 통해 미래 통일과 통합을 지향해야 한다.

둘째는 교육 관점의 변화이다. 동화주의적 관점에서 이루어졌던 탈북학생 교육이 통합 지향으로 전환될 필요가 있다. 폐쇄적인 민족의 관점에서 벗어나 사회·문화적 다양성과 차이를 인정하는 새로운 통합의 길을 모색해야 한다. 동화주의는 주류문화 일방의 통합 정책으로 소수집단에 대한 차별, 불평등, 배제와 같은 사회 문제를 양산할 수 있기 때문에 사회 통합에도 부정적 영향을 미친다(정해조, 이정욱, 2011). 따라서 탈북학생 교육은 관계중심의 통합을 지향하는 방향으로 새로운 패러다임이 설정되어야 한다.

다문화 사회의 흐름을 반영한 통일교육의 새로운 패러다임으로 주로 제시되는 것이 다문화주의적 접근이다(김창근, 2013; 변종현, 2014; 선봉규, 2017; 양영자, 2007). 그러나 다문화주의는 주류사회와 비주류사회의 분절과 이질화를 양산하고 민족 간의 갈등을 부추기는 등 사회 통합의 장애 요인으로 작용할 수 있다(김희석, 2017). 다문화 사회의 특성을 반영하면서도 사회 통합과 공생에 긍정적 영향을 미칠 수 있는 발전된 교육적 접근법이 필요한 시점인 것이다(박동열, 2012). 강진웅(2015)과 박영자(2012)는 다문화주의와 민족주의의 한계를 뛰어넘는 사회 통합의 패러다임으로 상호문화적 관점을 제시한다. 이어지는 2절에서는 상호문화주의와 상호문화교육, 상호문화역량 등에 관해 논의하며 상호문화적 관점의 탈북학생 교육 실행의 가능성을 탐색하도록 하겠다.

2. 상호문화교육과 상호문화역량

2.1. 상호문화주의와 상호문화교육

2017년 말 기준 국내 체류 외국인 수는 2,180,498명으로 최근 5년간 연평균 8.5%의 증가율을 보이고 있다. 전체 인구 대비 체류 외국인 비율 역시 4.21%로 꾸준히 증가하며 다문화 사회로 진입하고 있다⁶⁾. ‘다문화성(Multiculturality)’이란 “한 사회 속에 소수 민족, 같은 지역 출신의 이주민 그룹, 토착민 등 다른 문화를 지니는 여러 그룹들이 존재함으로 인해 여러 문화가 병존하는 현상을 기술적으로 표현하는 개념”이다(최현덕, 2009: 8). 다문화성에 근거한 ‘다문화주의’는 사회 안에 존재하는 소수 그룹들의 다양성과 차이에 대한 관용, 권리에 대한 인정을 바탕으로 사회 통합을 이루고자 한다(Kymlicka, 2002). 소수집단에 대한 인정과 배려를 강조하는 다문화주의는 ‘인정’의 차원에서 더 발전되지 못하고 각각의 문화들이 단일 민족적 관점을 유지한 채 모자이크식으로 나열될 뿐이라는 한계를 갖는다. 그렇기 때문에 경계와 배제로 인한 갈등이 발생할 위험이 있으며, 이는 진정한 통합을 이루는데 취약점으로 작용한다(김창근, 2015).

단일 문화, 다문화가 가진 맹점은 ‘상호문화’적 관점을 통해 극복될 수 있다. ‘상호문화’의 개념을 이해하기 위해서는 ‘상호(inter)’라는 접두어에 관한 이해가 선행되어야 한다. ‘상호’는 관계를 전제로 하는 용어이다. ‘사이’를 뜻하며 타인과 자신을 보는 방법(Abdallah-Preteille, 1999: 58)에 관한 용어로 사회 구성원들이 관계 맺는 역동성과 관련된다(최승은, 2015).

‘상호문화성’은 ‘다문화성’이 추구하는 여러 문화의 병존에서 더 나아가 다문화 사회를 구성하는 다양한 집단 구성원들 간의 상호작용에 주안점을 둔 개념으로써 상호 간의 교류와 평등한 상호 관계를 지향하는 개념이다(정기섭, 2011: 138; Antor, 2006). 따라서 상호문화주의는 다문화적 상황에서 적극적으로 상호작용하기 위한 실천적 차원이 강조된다(이병준, 한현우, 2016).

6) 출처: e-나라지표 홈페이지 - 체류 외국인 현황. 본문에 제시된 체류 외국인 수는 불법체류자 251,041명을 제외한 통계이다. (<http://www.index.go.kr/> 검색일: 2018.10.06.)

상이한 문화를 가진 사회 구성원 간의 상호접촉, 상호대화, 상호작용, 상호융합이 역동적으로 이루어질 때 새로운 혼종문화(hybrid culture)가 생겨난다(박종대, 2017). 새로운 문화는 두 문화 간의 통합이나 공통성 발견의 차원을 넘어서는 ‘창조적 공간’으로서 의미를 갖는다(정기섭, 2011: 139). 인도 출신 상호문화 철학의 주요 창시자인 Mall은 “상호문화교육적 사유가 함축하는 질서란 차이 속에서, 차이를 통해서, 차이와 더불어 존재하는 질서이며 상이한 목소리들의 합창을 위한 공간을 만드는 질서”로 상호문화주의를 설명한다(최현덕, 2009). 상호문화주의에서 언급되는 ‘공간’은 다문화적 구성원들에 의해 생성된 ‘중심주의가 배제된 통일성 없는 통일’의 공간으로 다양한 집단과 사회 구성원들이 더불어 함께 살아갈 수 있는 사회를 뜻한다(Mall, 2010). 상호문화주의는 여러 문화 간의 교류와 상호작용을 통해 새로운 문화를 창조하고 공유할 수 있는 공간을 조성하는 것을 목표로 한다.

독일의 사회학자 Simmel은 19세기 말부터 시작된 유럽과 아메리카의 이주에 따른 문화 혼용 현상에 근거하여 타자에 대한 인정을 주창하였다. Simmel(1992: 764)은 이방인의 유입과 정착이 갖는 사회적 필연성과 공유성에 관해 인식하고 이방인을 “오늘 와서 내일 떠나는 방랑자가 아닌, 오늘 와서 내일 머무는 자”로 정의한다. Simmel의 정의는 사회적 공동체로 함께 살아가야 하는 타자에 대한 인정의 필요성을 내포한다.

Simmel에서부터 비롯된 상호문화 철학은 1920년대 미국의 상호문화 개념으로 전파되었다. 그러나 다문화주의가 팽배해 있던 미국 사회에서 크게 주목받지 못했다. 이후 1970년대 독일과 프랑스 등 서유럽 국가들의 외국인 이민자의 사회 통합 문제로 독일 학계가 상호문화주의를 수용하면서 재논의 되기 시작하였다(박영자, 2012; 장한업, 2014). 당시 독일 등 서유럽 국가들은 외국인 노동자들의 사회 통합 과제를 해결하기 위한 사회적 접근법으로 상호적인 관계를 기반으로 공동의 정체성을 형성할 수 있는 상호문화주의로 전환하였다(Birzea, 2003; 서영지, 2016, 재인용).

독일 학교의 상호문화교육적 접근에 대해 논의하기 위해서는 ‘세계화’라는 시대적 패러다임을 고려해야 한다. 세계화 추세에 따라 세계 각 국가의 사회, 경제, 문화적 그리고 인적, 물적 교류가 활발해진 사회적 현실은 단일 국가 안에

존재하는 다양한 문화들 간의 평화와 공존, 통합의 과제를 안게 되었다. 따라서 세계화와 다양성의 시대적 흐름에 대처할 수 있고 적응할 수 있는 의식과 능력을 길러주는 교육이 필요했던 것이다(정영근, 2011: 57).

사회적 다양성의 배경은 타자에 대한 인식의 전환과 교육 관점의 변화를 가져왔다. 교육은 타자에 대한 존중과 이해의 차원, 다양성의 사회에서 더불어 살아갈 수 있는 능력 함양의 역할을 책임져야 한다. 이러한 관점에서 실행된 교육이 바로 ‘상호문화교육’이다. 상호문화교육은 1970년대 독일 등 유럽에서 외국인 자녀들에 대한 언어학습과 교육의 차원에서 출발하였다. 이후 1980년대에는 다양성에 대한 관심, 1990년에는 “단순한 교육 선택이 아니라 사회의 지향”(장한업 역, 2010: 12)으로 인식되며 교육적 차원을 넘어서는 사회적 개념으로 확대되고 있다. 다음 <표 II-4>는 상호문화교육에 관한 국제기구나 교육기관, 학자들의 정의를 정리한 내용이다.

<표 II-4> 상호문화교육에 관한 정의

기관/학자	정의내용
Müller (1994)	서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들 사이에 이루어지는 상황적 학습과정
유럽평의회 (1995)	자신의 참조기준을 객관화하고 참조기준과 거리를 두고 절대적인 상대주의에 빠지지 않으면서 일련의 지속적인 중심탈피를 거쳐 상대성을 배워나감으로써 다른 관점들이 존재한다는 사실을 받아들이도록 하는 것
퀘벡 교육부 (1997)	사회 조직을 특징짓는 다양성, 특히 민족문화적 다양성을 인식시키고, 개방, 관용, 연대성의 태도, 그리고 다양한 참조기준을 가진 사람들과 의사소통할 수 있는 능력을 신장시키려고 하는 모든 교육 절차
Kerzil & Vinsonneau (2004)	교사가 단독으로, 좀 더 일반적으로는 학교 전체가 상이한 문화를 가진 학생들 사이에 상호작용, 협력, 이해라는 긍정적인 관계를 형성할 목적으로 행하는 일련의 조치

기관/학자	정의내용
UNESCO (2006)	소극적인 공존을 넘어서 다양한 문화집단들 간의 이해, 존중, 대화를 통해 다문화 사회에서 함께 살아가게 할 발전적이고 지속적인 방법을 찾아내게 하는 교육
Meunier (2007)	모든 학습자를 대상으로, 그들 주위의 문화에 대한 이해를 증진시켜 그들의 편견을 줄이고, 그들로 하여금 인종주의, 차별, 문화적 불평등에 대해 비판적 시각을 가지게 하며, 민족중심주의에서 벗어나 교류하도록 하는 것
정기섭 (2011)	하나의 국가 내에서 또는 국가 간 문화가 다른 인간들 간의 관계에서 나타날 수 있는 문제들을 해결하고 평화적인 삶(관계)을 형성·유지할 수 있는 능력을 준비시키는 교육

* 출처: 김선미·곽노경(2013), 장한업(2014), 장한업(2016)을 인용하여 재구성

상호문화교육의 정의에서 공통적으로 제시되는 키워드는 ‘다양성, 상호작용, 함께 살아가기’이다. 상호문화교육 실행의 전제조건은 다른 관점, 상이한 문화의 존재를 인식하는 것이다. 상호문화교육의 목표는 다문화 사회에서 더불어 함께 살아가는 것으로, 그러한 목표 달성을 위해서는 다른 민족과 문화에 대한 이해와 존중으로 사회 구성원들과 지속적으로 의사소통하며 긍정적 관계를 유지해 나가는 능력이 필요하다. 이러한 상호문화교육의 특성들을 종합하여 정의를 도출하자면, 상호문화교육은 ‘다문화 사회의 다양성 인식과 다른 민족, 문화, 사람들에 대한 이해와 존중의 태도를 바탕으로 사회 구성원들과 지속적으로 상호작용하며 긍정적 관계를 유지해 나갈 수 있는 능력을 준비하는 교육’인 것이다.

따라서 상호문화교육을 실행할 때는 학습자가 자신의 참조기준을 상대적으로 이해할 수 있도록 하고 낯선 것에 대한 불안감을 해소할 수 있어야 하며, 목표 문화와 출신 문화에 대한 고정 관념에서 벗어나 자신에 대해 성찰할 수 있는 능력을 길러 다른 문화 체계에 잘 적응하도록 돕는다는 목표를 고려해야 한다 (Abdallah-Preteille, 1999; Carlo, 1998: 44; Galisson, 1994; Porcher, 1995; 서영지, 2016, 재인용). 또한, 상호문화교육 실행의 전제 원칙 또한 염두에 두어야 한다. 상호문화교육의 원칙과 원리는 상호문화교육을 실행하는데 바탕이 되는 기본 방향이면서 방법적인 내용들까지 포함한다.

UNESCO와 Martineau는 상호문화교육의 원칙을 제시하였고, Partoune, Clément, Maga 등의 학자는 상호문화교육적 교수 절차를 통해 상호문화교육의 원칙을 단계별로 제시하였다.

UNESCO는 상호문화교육이 지향해야 할 거시적 차원의 세 가지 원칙을 제시한다. 상호문화교육은 ‘모든 학습자의 문화적 정체성을 존중하여 각자에게 문화적으로 가장 적절한 양질의 교육을 제공’하며 ‘학습자가 사회생활에 적극적이고 온전히 참여하는데 필요한 문화적 지식, 태도, 능력을 신장’시킨다. 또, ‘모든 학습자에게 개인, 민족집단, 사회집단, 문화집단, 종교집단, 국민들 간의 존중, 이해, 연대에 필요한 문화적 지식, 태도, 능력을 제공’한다는 내용을 포함한다.

UNESCO 원칙이 상호문화교육의 목표, 내용, 방법 등 실행의 방향과 관련된다면, Martineau(장한업, 2014; 2016, 재인용)는 교육 대상에 적용할 수 있는 일곱 가지 원리를 제시한다. 모든 인간을 똑같은 인간으로 인정하기, 자기 자신을 알고 자기의 고유한 문화를 알아보기, 차이에 대해 개방적인 태도를 지니기, 자신과 타인의 차이를 받아들이기, 자신의 판단을 잠정적으로 유보하기, 자기를 비판적으로 성찰하기, 협상과 합의를 위해 노력하기의 원칙은 인간성, 탈중심, 다양성, 타자, 감정이입, 이질성, 정체성, 상호작용 등을 강조한다(장한업, 2016: 45). Martineau의 원칙은 상호문화교육의 목표 달성을 위해 각각의 개인들이 갖추어야 할 상호문화역량 차원에서 이해할 수 있다. 상호문화교육을 실행하는 실제적 원리이자 절차이며 더불어 함께 살아갈 수 있는 새로운 공간의 탄생을 위한 인식과 태도를 제시한다.

Partoune(1999), Clément(2001), Maga(2006)도 상호문화교육의 실제적 원리와 방법이 적용된 상호문화교육적 절차를 제안한다. 타인과 긍정적인 관계를 형성하고 유지하고자 하는 상호문화교육의 목표 달성을 위한 단계적 절차를 통해 상호문화교육의 효과성을 높이고자 하는 것이다(서영지, 2016).

Partoune(1999)의 상호문화교육적 교수 절차는 ‘사람에 대한 존중’을 전제로 하기 때문에 ‘중심탈피’에서부터 시작한다. 자신의 고유한 준거의 틀을 인식하고 자기중심적 가치를 강요하는 태도에서 벗어나야 하는 것이다. 다음은 시각 전환을 통해 타인의 관점에서 이해하는 ‘타인의 체계로 침투’이다. 마지막은 ‘협상’으로 모두가 수용할 수 있는 해결책을 탐색하는 단계이다.

Clément(2001)도 상호문화교수를 위한 4단계 방법적 절차를 제안한다. 첫 번째는 다른 관점의 존재를 인정할 수 있는 ‘자기중심에서 벗어나기’ 단계이며, 두 번째는 ‘타인의 입장이 되어보기’로 감정이입 능력을 신장시켜 타인의 입장에서 바라보고 그 입장이 되어보는 것을 의미한다. 세 번째는 ‘협력하기’로 선입견에서 벗어나 타인을 이해하기 위해 노력하는 단계이며, 네 번째는 ‘타인이 나를 보는 관점 이해하기’로 상대방의 행동과 관련된 사실을 이해할 수 있어야 한다.

Maga(2006)는 상호문화교육 역량 함양을 위한 6단계 상호문화교수 절차를 제시한다. Maga의 상호문화교수 1단계는 ‘자신의 고유한 해석 체계에 대한 인식’에서부터 출발한다. 이는 자신의 문화에 대한 성찰을 의미하는 것으로 비판적인 시각으로 자문화와 자신의 가치를 볼 수 있는 시각을 뜻한다. 2단계는 ‘타인의 문화 발견’으로 다른 관점, 다른 문화의 존재를 인식한다. 자문화에 대한 인식과 성찰, 타문화의 발견은 ‘문화적 행동 관찰·분석’의 3단계로 연결된다. 이 단계는 다른 문화들 속에 존재하는 문화적 사실과 타문화의 작동 원칙을 탐색하며 학습자가 다른 문화의 관점에서 사고할 수 있는 기회를 제공한다. 4단계는 ‘고정관념에 대한 고찰’로 이전에 형성된 타문화에 대한 선입견과 고정관념에 대한 고찰을 통해 고정관념과 선입견의 강화를 막는데 목적이 있다. 5단계는 ‘상이한 문화 간의 관계 설정’을 통해 문화 간의 공통적 특성과 가치에 대한 이해를 추구한다. 마지막 6단계는 ‘타문화의 내면화’로 상호문화교육 실천을 위한 역량 습득의 최종 단계이다.

Partoune, Clément, Maga의 상호문화교육적 교수 절차 이론을 분석해 보면, 첫 번째 단계는 모두 자아 중심적 사고의 탈피를 제시하고 있다. 이는 ‘중심탈피’, ‘자신의 고유한 해석 체계에 대한 인식’ 등으로 표현되며 자기 자신과 자문화에 대한 성찰을 통해 민족과 집단 중심적 사고에서 벗어날 필요성을 제기하는 것이라고 해석할 수 있다. 탈중심적 사고는 타자에 대한 인식과 수용을 위해 반드시 선행되어야 하는 과정이다. 자아 성찰에 이은 다음 단계는 타인의 문화를 발견하고 수용하는 것으로 이어지며, 최종 단계는 ‘협상’, ‘상이한 문화 간의 관계 설정’등 타자와의 관계적 요소로 귀결된다. 이는 ‘자아 성찰, 타자 인정, 자기성찰, 타자 수용, 타자 이해, 관계 형성, 관계 유지’ 등의 범주로 표현되는 Martineau의 상호문화교육의 기본 원칙 및 타인과의 원만한 관계 형성이라는

지향점과도 상당 부분 유사성이 있다고 하겠다. 이런 점에 착안하여 본 연구에서는 Martineau의 상호문화교육 원칙과 Partoune, Clément, Maga가 제안한 상호문화교수 절차를 종합한 상호문화교수 원리를 재구성하여 다음 <표 II-5>에 정리하였다.

<표 II-5> 상호문화교수 원리

상호문화성	원리	내용
타자성	존중	타자의 동등한 인간적 가치에 대한 인정
	성찰	나 자신과 내 문화에 대한 성찰
상호작용	수용	차이에 대한 개방적 태도와 수용
	이해	감정이입을 통한 타인 이해
	소통	상호문화교육적 의사소통으로 관계맺기
연대	협력	상호관계를 통한 사회적 합의 도출

<표 II-5>에서 보는 바와 같이 ‘상호문화교수 원리’는 상호문화교육에서 강조하는 타자성, 상호작용, 연대의 영역으로 구분된다.

‘타자성’ 영역에 속하는 원리는 ‘타인 존중’과 ‘자아 성찰’이다. ‘타인 존중’은 타인을 나와 동등하게 가치 있는 존재로 인정하는 것이다. ‘자아 성찰’은 타인으로부터 분리된 나 자신과 내가 속한 집단에 대한 성찰을 뜻한다. 이때는 나 자신과 내가 속한 문화에 대한 분석과 비판이 함께 이루어진다. 타인에 대한 존중에서부터 시작되는 성찰은 나와 타자의 관점을 모두 견지하는 ‘탈중심화’이다. 이는 타자에 대한 인식 형성으로 이어져 타자성이 발현되는 다음 단계에도 영향을 미친다. 즉, 상호문화교육적 교수에서 가장 기반이 되어야 하는 것은 탈중심에서부터 비롯되는 올바른 타자에 대한 인식이라 할 수 있다.

다문화 사회에서 요구되는 타자성은 고유의 실재성과 자립성을 바탕으로 나와 상호보완적 관계를 유지하는 존재로 타자를 인식하는 것이다(배경임, 2018). Simmel(1992)에서부터 비롯된 상호문화적 관점의 타자론은 이방인을 사회, 역사적 맥락 속에서 이해한다. 이방인의 유입은 사회적 흐름에 따른 필연적 사태이고, 그들은 낯섦과 특이성을 가진 채 집단 속에서 존재하며 실제적 연관성을 지니는 사회 구성원으로 존재한다. 따라서 낯선 타자의 실재성과 동등성에 대한

인정을 바탕으로 상호작용하며 서로를 변화시킬 수 있는 새로운 타자관계가 요구된다. 타자에 대한 단순한 이해를 넘어서서 상호보완적인 관계를 요구한다는 점에서 Simmel의 타자관은 타자와의 관계 정립에 중요한 시사점을 제공한다. 이와 같은 타자에 대한 관점은 ‘다양성 속에서 통일’(Banks, 2008; Martiniello, 2002)을 이룰 수 있는 가능성에 대한 논의라 할 수 있다(정창호, 2011).

이러한 다문화 사회의 타자인식은 구성원 상호 간의 관계를 중시하는 타자 윤리로 발전된다. 타자 윤리 사상가인 Levinas는 주체중심의 철학이 자아와 타자의 관계에서 심각한 문제를 일으킬 수 있음을 경고하며 타인을 받아들이고 타인을 대신하는 삶으로써 주체성을 강조한다(김연숙, 2001: 97; Levinas, 1996: 7). 주체 중심의 존재론적 세계관에서 벗어나 타자와의 새로운 관계 정립의 중요성을 제시한 것이다(Levinas, 2002). 상호문화교육에서 강조하는 상호작용의 토대는 바로 타자와의 만남이다. 낯선 타자와의 공존과 통합을 위해 타자를 어떻게 인식하고, 어떠한 상호작용을 하는지에 관한 관심을 촉구한다(정창호, 2011). 타자와의 상호작용에 대한 강조는 상호문화교수 원리에도 적용된다.

상호문화교수 원리에서 적용되는 두 번째 상호문화성의 영역은 ‘상호작용’으로 상호문화주의에서 강조하는 ‘실천’이 적극적으로 발현된다. ‘타인 수용’은 타자에 대한 개방적이고 수용적인 자세를 가지는 것이다. ‘타인 존중’과 ‘자아 성찰’을 통해 형성한 타자에 대한 인식이 마음과 행동으로 적극적으로 표출되는 단계이다. 이 단계에서는 타자에 대한 이해에 그치지 않고 타자에 대한 받아들임이 이루어진다. 따라서 나와 타자의 ‘내면적 만남’이 이루어지게 된다.

‘타인 이해’를 위해서는 타인을 이해하기 위한 감정이입 노력이 필요하다(장한업, 2016: 50). 타자와 나와 만남은 ‘동일 공간에 존재함’으로 끝나는 것이 아니다. ‘내면적 만남’을 이룬 나와 타자는 받아들임과 만남을 넘어서 정서적 차원의 이해와 공감으로 나아가야 한다. 타자와의 정서적 공감은 의사소통을 통한 상호문화적 ‘관계맺기’로 연결된다. 이때의 의사소통은 사회 구성원들 간의 의견 교환과 공유의 과정을 포함한다(강용수, 2009).

Habermas는 소수로 존재하는 타자들을 다수자의 집단적 이념적 틀 속에 동화시키려는 동화주의를 비판한다. 주체 중심주의는 자민족 중심주의를 정당화하고 타자에 대한 윤리에 무관심하다. Habermas는 이러한 한계를 넘어서기 위해

상호문화적으로 매개된 공동체에 관심을 둔다. 상호작용적 보편주의를 바탕으로 상호인정의 연대를 강조하는 것이다(Habermas, 1986). 특히, ‘언어’가 갖는 상호문화성에 집중하여 언어적으로 매개된 상호문화교육적 공동체 구성을 강조한다. 언어를 기반으로 한 ‘의사소통’ 전략이 타자와 주체의 연대를 가능하게 하는 보편적 기반으로 작용하는 것이다(강용수, 2009; 김영필, 2013). Rorty도 연대성 확보를 위해 의사소통을 통해 상호간에 신뢰를 형성하는 것을 강조한다. 신뢰를 기반으로 한 정서는 연대성의 형성과 확보의 바탕이 된다(Rorty, 1989).

이처럼 타자와 주체의 ‘의사소통적 상호작용’은 상호 간의 ‘연대’를 가능하게 한다. 다문화 사회에서 소수로 존재하는 타자와 공동체를 구성하기 위해 선행되어야 할 것은 사랑과 포용의 연대를 구성하는 것이다(김영필, 2013).

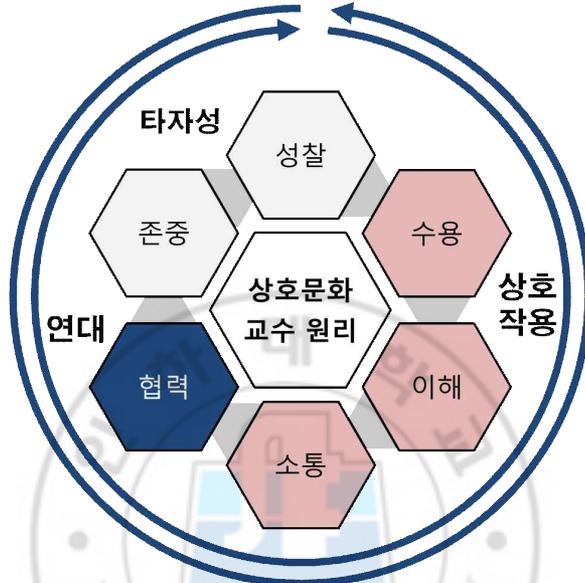
다문화라는 사회적 배경은 ‘연대의 세계화’에 대한 필요성을 증대시켰으며 타자 윤리를 바탕으로 하는 타자 사이의 연대로 확대되었다. 연대성의 기초는 동일성이 아닌 차이에 대한 인식이며 타자를 있는 그대로 인정할 것을 요구한다. 나와 타자 사이에 존재하는 경계를 허물고 연대적 공동체를 형성하기 위해 더불어 함께 살아갈 수 있는 담론이 요청되는 것이다(강용수, 2009; 김영필, 2013).

이런 관점에서 상호문화교육적 교수에서 강조하는 마지막 영역은 ‘연대’이다. 연대는 ‘여럿이 함께 무슨 일을 하거나 함께 책임을 짐’, ‘한 덩어리로 서로 연결되어 있음’을 뜻한다(국립국어원 표준국어대사전). 이러한 정의를 상호문화교육에 적용하면 첫째, ‘한 덩어리로 연결되어 있음’을 ‘타자와 나의 상호작용을 통해 창조된 새로운 공간’으로 이해할 수 있다. 이 공간은 결속과 사회결합을 바탕으로 공동의 목적을 위한 실천적, 감정적 참여가 이루어지는 연대적 의미를 지닌다(강용수, 2009). 사회 구성원 참여의 관점에서 연대는 Martineau와 Partoune 이론의 ‘협상’과 ‘합의’가 이루어지는 공간의 의미도 갖는다.

둘째, 타자와의 관계 속에서 서로가 서로에게 책임을 지는 연대의 의미를 찾을 수 있다. 이는 넓은 의미에서 해석되는 연대로써 ‘전체책임’과 ‘공동책임’에 대한 윤리적 태도까지 포함한다(강용수, 2009). 연대는 나와 타자가 함께 살아가는 공간적 의미와 더불어 나와 타자 사이의 연대를 포함하는 관계적 통합까지 포함하는 사회적 차원의 상호문화성으로, 상호문화교육적 교수에서 최종적으로 이루고자하는 지향점이자 상호문화사회의 형성을 위해 반드시 갖추어져야 할

개인적, 사회적 차원의 토대로써 의미를 지닌다.

지금까지 살펴본 바와 같이 상호문화교수 원리는 ‘타자성’, ‘상호작용’, ‘연대’의 상호문화성과 상호문화 원리 간의 상호작용에 의해 진행되고 발전된다. 상호문화교수 원리의 단계적이고 통합적인 특성을 다음 [그림 II-2]에 정리하였다.



[그림 II-2] 상호문화교수 원리

[그림 II-2]는 상호문화성과 상호문화교수 원리의 단계적이고 통합적 발현의 특성을 나타낸다. 존중과 성찰의 ‘타자성’을 바탕으로 한 타자인식이 나와 타자의 상호보완적 관계의 정립을 가능하게 하며 타자와의 공존과 통합을 위한 수용, 이해, 소통의 ‘상호작용’에 대한 강조로 이어진다. 타자와 주체의 ‘상호작용’은 상호 간의 협력적 ‘연대’를 가능하게 하고 연대는 나와 타자가 더불어 함께 살아가는 공간과 관계의 통합으로 이어진다는 측면에서 상호문화교수 원리는 단계적으로 진행된다고 볼 수 있다. 그러나 상호문화성이나 상호문화교수 원리가 순서대로 발현하는 것이 아니라 각각의 상호문화성이나 교수 원리 내에서도 상호문화성과 상호문화교수 원리가 복합적으로 관여하고 발현되는 통합적 특성을 지닌다는 것을 나타내기 위해 화살표를 통해 상호문화성과 상호문화교수 원리의 요소 간, 상호문화성과 상호문화교수 원리 간의 상호영향과 발현의 특성을 나타냈다.

2.2. 상호문화역량

상호문화교육은 “고유한 문화와 낯선 문화가 만나는 ‘문화적 중첩상황’(Erll & Gymnich, 2010: 36; 정기섭, 2011, 재인용)에서 적합하게 행위 할 줄 아는 역량을 기르는 교육”으로 ‘문화적 중첩상황’에 처한 개인들에게 요구되는 행위역량인 ‘상호문화역량’을 기르는 것이 중요하다(정기섭, 2011: 139). 상호문화역량의 개념에 관한 정의는 다음 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> 상호문화역량의 개념

기관/학자	개념
Chen & Starosta (1999)	문화적으로 다양한 환경 내에서 다른 사람들의 문화적 정체성을 효과적으로 이야기할 수 있는 의사소통 행동
정영근 (2001)	독특한 개별성을 지닌 각각의 문화들 사이에 존재하는 공통된 보편성을 향상하는 능력
Wiseman(2001)	다른 문화의 사람들과 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있는 역량
UNESCO (2006)	다양한 문화들의 공존과 공정한 상호작용, 대화, 상호존중을 통해 공유된 문화적 표현을 만들어 낼 가능성
Bennet (2008)	다양한 다른 문화의 맥락 안에서 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있도록 도와주는 인지, 정서, 스킬, 특성의 총합
정기섭 (2011)	인간의 존엄과 권리에 대한 존중과 인정을 바탕으로 다른 문화의 사람들과 문제없이 성공적으로 상호작용하는 능력
서영지 (2016)	자문화에 대한 비판적 성찰과 타문화에 대한 개방적인 태도를 가지고, 의사소통 상황에서 효과적이고 적절하게 상호작용하여 원만한 관계를 형성할 수 있는 능력
이병준, 한현우 (2016)	변화무쌍해지고 있는 다문화적 현상에 대한 문제 해결을 넘어서 문화적 혼종을 통해 모든 사람이 평화롭게 삶을 영위할 수 있도록 새로운 문화를 만들어 가는 과정적 역량

* 출처: 이병준·한현우(2016). p.8 <표2>를 바탕으로 재구성

이상의 정의를 통해 상호문화역량은 ‘다양한 문화에 속한 개인이나 집단들이 타자에 대한 인정과 수용을 바탕으로 긍정적인 상호작용을 할 수 있는 능력’으로 다양한 문화, 실천적 상호작용을 전제로 한다는 것을 알 수 있다.

초기 상호문화역량은 의사소통과 교육적 측면에서 이해되었으나, 다문화 사회의 도래와 함께 의사소통만으로는 문화적 차이를 해결하기가 어려워지자 사회를 살아가는데 필요한 능력 차원에서 접근하기 시작하였다. 최근에는 초국적 세계시민의 관점에서 정치, 경제, 교육, 문화 등 다양한 영역에 적합한 문화적 역량에 관한 관점으로 확대되며 타자와 함께 삶을 영위하는 생활능력 차원에서 이해되고 있다(Sinicrope, Norris, Watanabe, 2007). 이런 관점에서 2004년 유럽 연합에서는 상호문화역량 평가 도구(Intercultural Competence Assesment, INCA)를 개발하였다.

INCA는 다름에 대한 존중(Respect of otherness), 모호함에 대한 관용(Tolerance of ambiguity), 지식의 발견(Knowledge discovery), 공감(Empathy), 행동의 유연성(Behavioural flexibility), 의사소통적 인식(Communicative awareness)의 여섯 가지 상호문화역량을 제시한다.

‘다름에 대한 존중’은 자문화에 대한 믿음과 타문화에 대한 불신을 자제하고 호기심과 개방의 태도를 취하는 것이고, ‘모호함에 대한 관용’은 낯선 것을 이해하고 받아들임으로써 갈등을 해결할 수 있는 능력이다. ‘지식의 발견’은 새로운 문화에 대한 지식을 습득하여 의사소통과 상호작용에서 적절히 사용하는 능력을 뜻하며, ‘공감’은 타인의 눈으로 상황을 보거나 느낄 수 있는 능력이다. ‘행동의 유연성’은 자신의 행동을 서로 다른 요구와 상황에 맞추는 능력으로 불필요한 충돌을 피하기 위해 상대방에 따라 자신의 작업방식을 조절하는 능력을 의미하며, ‘의사소통적 인식’은 상호문화교육적 의사소통에서 언어 표현과 문화적 상황과의 관계를 설정하고 식별하는 능력을 포함한다.

이상의 상호문화역량은 “개인의 국가, 문화, 언어적 배경, 사회적 정체성이 다른 동료들과 상호작용하는데 필요로 하는 일련의 지식과 기술”(Assessee Manual, 2004: 15; 서영지, 2016, 재인용)이다. INCA는 직장 내에서 발생하는 갈등과 혼란을 예방 및 해결하고자 만들어졌기 때문에 다른 문화를 가진 동료와 일을 할 때 효율적으로 상호작용할 수 있는 능력 차원의 접근이라 볼 수 있

다. 그러나 상호문화역량이 발휘되는 공간이 직장이라는 것 외에 구성원, 환경, 목표, 방법적 차원에서 교육 현장에서 요구되는 상호문화역량과도 유사하므로 장소나 대상에 관계없이 모두에게 적용 가능하다.

Byram(1997)⁷⁾의 상호문화역량 이론은 INCA에도 적용되었다. Byram(1997)은 상호문화역량을 태도, 지식, 기술의 차원에서 이해한다. INCA의 ‘지식의 발견’과 ‘공감’은 ‘지식’에 해당하고, ‘행동의 유연성’과 ‘의사소통적 인식’은 ‘기술’에 해당하며, ‘다름에 대한 존중’과 ‘모호함에 대한 관용’은 ‘태도’에 해당한다. 이를 통해 INCA의 상호문화역량은 지식, 기술, 태도의 범주로 구분되며 인지, 행동, 정의적 차원이 종합적으로 포함됨을 알 수 있다.

‘지식’ 영역에 적용되는 ‘지식의 발견’은 인지적 지식을 가리킨다. 자문화와 타문화에 대한 구체적 지식을 뜻하며, ‘공감’은 상호작용에 관한 정서적 측면의 지식으로 간주한다. ‘기술’ 영역은 ‘행동의 유연성’과 ‘의사소통적 인식’이 포함된다. ‘행동의 유연성’은 개방적 태도의 바탕이 마련되어 있어야 가능하다. ‘의사소통적 인식’은 의사소통 능력, 언어적 지식을 활용할 수 있는 능력이 요구되므로 의사소통과 관련된 기본 지식이 갖춰진 상황에서 발현될 수 있다. ‘다름에 대한 존중’과 ‘모호함에 대한 관용’은 ‘태도’ 영역으로 주체와 객체에 대한 상대적 인식을 바탕으로 자신과 타자의 관점에서 자신을 파악할 수 있는 능력이다.

국내에서 이루어진 상호문화역량 연구는 이병준과 한현우(2016)의 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구가 있다. 이외에도 많은 연구자들이 상호문화역량과 관련된 연구를 수행하고 발표하였지만 이들의 연구는 국내외 기관이나 학자들의 다양한 이론들을 종합하여 새로운 상호문화역량을 제시하였다는데서 다른 연구들과 차별성이 있다.

7) Byram(1997: 50-53)은 5가지 상호문화역량의 구성요소를 제시하였다.

- ① 태도(attitudes): 호기심, 개방성, 타문화에 대한 불신과 자신의 문화에 대한 신념을 유보함
- ② 지식(knowledges): 자국 및 타국의 사회 집단, 그 집단의 산물과 관습에 대한 지식, 개인의 상호작용과 사회적 상호작용의 일반적인 과정에 대한 지식
- ③ 해석과 관계 형성의 기술(skills of interpreting and relating): 타문화의 문서 또는 사건을 해석하고 설명하며, 자기 문화의 문서나 사건과 관련지을 수 있는 능력
- ④ 발견 및 상호교류의 기술(skills of discovery and interaction): 문화와 문화적 관습에 대한 새로운 지식을 습득 할 수 있는 능력. 의사소통이나 상호교류에 관한 지식, 태도, 기술을 운용할 수 있는 능력
- ⑤ 비판적인 문화적 인식(critical cultural awareness): 명시적인 기준에 기초해 자문화 및 자국의 관점, 관습 및 산물을 비판적으로 평가할 수 있는 능력

이병준과 한현우(2016)의 연구는 문헌분석과 FGI를 활용하여 상호문화역량 구성요소를 종합 도출하였다. 문헌연구의 단계에서는 상호문화역량의 구성요소를 지식(K), 기술(S), 태도(A)의 세 범주를 활용한 정의방식을 사용하는 Byram, Chen & Starosta, Council of Europe, Deardorff, Pedersen, Wiseman 등의 논의를 분석하였다. 두 번째는 KSA와 같은 영역 구분 없이 연구자의 관점에 따라 정립된 이론들을 분석하였으며, 분석의 대상이 된 연구는 Bennet, Lusting, Koester와 INCA를 포함하였다. 1차 문헌 분석과 2차 FGI 분석을 통해 상호문화역량 구성요소 43개를 추출하였으며, 유사성에 따라 최종 분석 및 정리하는 과정을 거쳐 8개의 상호문화역량군을 도출하고 정의하였다. 상호문화역량군과 구성요소를 다음 <표 II-7>에 정리하였다.

<표 II-7> 상호문화역량군과 상호문화역량 구성요소

상호문화역량군	구성요소	설명
성찰	거리두기, 판단보류	자신의 생각과 행위에 대해 스스로 돌아보는 역량
의사소통	언어능력, 언어인식 상황파악, 감정인식	언어적, 비언어적으로 문화적 상황맥락을 인식하여 적절한 문화적 의사소통을 하는 것
갈등관리	상호작용을 위한 학습 규칙인식, 대인감지	다문화적 상황으로 인한 갈등을 바람직하게 해결해 나가는 과정
유연성	개방성, 탈중심성	다문화적 상황에서 낯선 것을 침착하고 여유롭게 대처하는 능력
민감성	호기심	다른 사람, 다른 문화를 예민하게 인식하는 능력
문화적 지식	타문화에 대한 지식 자기문화에 대한 지식	다른 문화를 이해하는 역량
공감	이해능력	다른 사람, 다른 문화를 그들이 느끼는 것처럼 자신도 그렇게 느끼는 역량
존중	존엄성, 신뢰	다른 사람, 다른 문화를 인정하는 차원에서 벗어나 귀하게 생각하는 역량

* 출처: 이병준·한현우(2016). p.18 <표4>를 바탕으로 재구성

INCA와 <표 II-7>처럼 상호문화역량은 타자에 대한 올바른 인식, 타자와의 상호작용, 타자와의 통합을 완성하는데 필요한 능력이다. 상호문화역량은 상호문화능력을 가진 인간을 양성하는 것에서 더 나아가 사회 통합에 기여할 수 있는 지식, 가치, 태도를 길러 사회적 변화와 발전을 이끈다는 거시적 차원에서 이해되어야 한다. 타자와 상호작용할 수 있는 능력은 단순한 소통과 교류의 차원이 아닌 문화적 역량의 공유, 그로 인한 문화적 융합과 새로운 문화 창조의 과정으로 이어진다. 이것이 바로 상호문화교육적 관점에서 지향하는 ‘공간’, 너와 내가 만나 이루는 새로운 통합의 문화와 사회를 뜻하는 것이다. 지금까지의 상호문화역량에 관한 논의들을 바탕으로 본 연구에서는 Bolton⁸⁾(2007: 21; 정기섭, 2011, 재인용)의 상호문화역량 구조를 활용하여 다음 <표 II-8>과 같이 상호문화역량을 재구성하였다.

<표 II-8> 상호문화역량

상호문화역량 범주		상호문화역량 구성요소
인지	인식	자기인식, 자기성찰, 자문화성찰, 타자인식, 타문화에 대한 인식 다양성 인식, 상황 인식, 공통성 인식, 차이에 대한 인식
	지식	타자에 대한 지식, 타문화에 대한 지식, 문화이론적 지식
	기능	반성적 사고, 비판적 사고
정서	존중, 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방	
행동	대화, 경험, 적응, 협상, 갈등관리	

<표 II-8>과 같이 상호문화역량 구성요소들을 1차적으로 인지, 정서, 행동의 범주로 구분하여 제시하였다. 상호문화역량의 범주들은 독립적으로 기능하기보다는 영역과 요소들 간의 지속적인 상호작용을 통해 발현된다.

8) Bolton(2007: 21; 정기섭, 2011, 재인용)은 3개의 상호문화역량 모형을 제시하였다.

- ① 목록모형: 상호문화역량 구성 요소들을 나열하여 제시함
- ② 구조모형: 상호문화역량을 인지, 정서, 행동적 영역으로 구분하여 제시함
- ③ 과정모형: 다양한 차원의 상호문화역량들 간의 상호작용과 상호의존적 관계를 제시함

‘인지적 영역’은 인식, 지식, 기능적 측면으로 구분하였다. 나에 대한 인식과 성찰, 타자에 대한 인식, 타자와 다른 문화를 이해할 수 있는 지식, 인식과 성찰에 필요한 사고 기능이 포함된다. 인지적 영역의 역량들은 정서와 행동 범주의 상호문화역량 발현을 극대화시킨다.

‘정서적 영역’은 낯선 것에 대처하는 능력 차원의 요소들이 속한다. 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방 등을 통해 주체 중심적 사고에서 탈피하여 타자와 타문화에 대한 편협된 사고를 멈출 수 있게 된다.

마지막 ‘행동적 영역’은 실천과 관계된다. 의사소통은 언어적·비언어적 의사소통, 적절한 의사소통을 할 수 있는 능력을 모두 포괄한다. 이외에도 긍정적 관계 형성, 구성원들 간의 협력, 타문화에 대한 적응, 갈등 해결 등을 포함한다. 그러나 상호문화역량은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 범주와 구성요소 간의 통합적이고 동시적인 발현이 가능하기 때문에 상호문화역량의 요소들은 상호의존적 특성을 갖는다고 할 수 있다.



2.3. 상호문화교수 분석틀

이번 절에서는 앞서 논의한 상호문화교육과 상호문화역량에서 도출한 개념 및 원리를 토대로 탈북학생 교육 경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하기 위한 이론적 분석틀을 제공하고자 한다.

상호문화교육은 ‘다문화 사회의 다양성 인식과 다른 민족, 문화, 사람들에 대한 이해와 존중의 태도를 바탕으로 사회 구성원들과 지속적으로 상호작용하며 긍정적 관계를 유지해 나갈 수 있는 능력을 준비하는 교육’이고, 상호문화교육에서 함양하고자 하는 능력이 바로 상호문화역량이다.

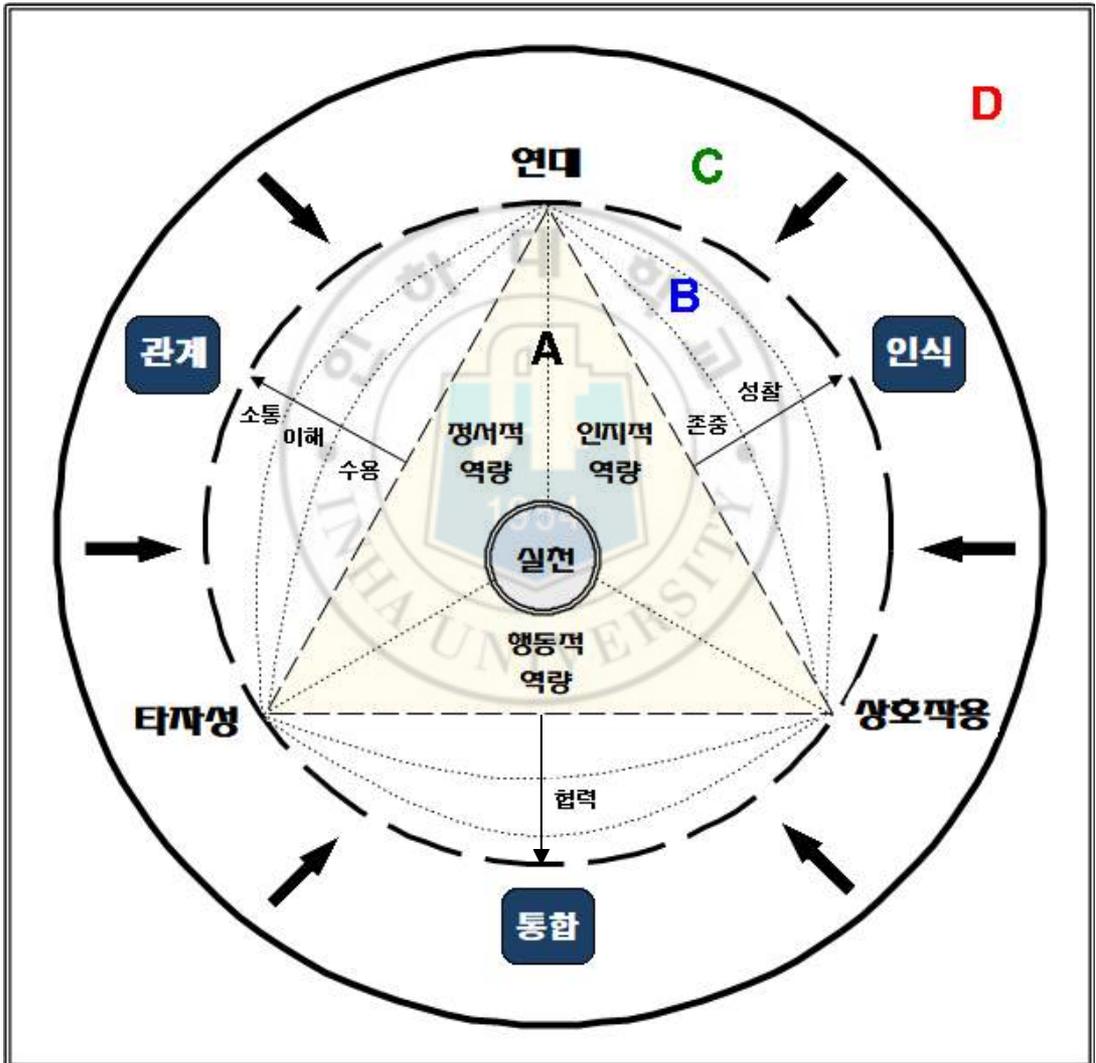
상호문화역량은 ‘다양성으로 인한 문제들을 극복하고 구성원 상호 간의 긍정적 관계를 형성할 수 있는 능력’이다. 상호문화역량은 교육을 통해 발전되고 길러질 수 있기 때문에 상호문화역량을 함양하고 발휘할 수 있는 교육이 실행되어야 한다. 상호문화교육을 실천할 때는 방향성이 설정되어야 하며, 교육의 효과성을 높이기 위한 원칙과 절차를 반영해야 한다. 그래서 본 연구에서는 상호문화교육의 철학적 바탕인 상호문화성과 상호문화교육의 원리를 종합하여 <표 II-5>와 [그림 II-2]에 ‘상호문화교수 원리’를 제시하였다.

‘상호문화교수 원리’는 ‘타자성, 상호작용, 연대’의 상호문화성을 기반으로 존중과 성찰, 수용과 이해 및 소통, 협력의 원리를 포함한다. 이러한 요소들은 상호문화역량의 구성요소에서도 동일하게 발견된다. 상호문화역량은 인지적 범주에서는 인식, 성찰, 지식, 사고의 기능이 포함되며, 정서적 범주에서는 존중, 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방, 행동적 범주에서는 대화, 경험, 적응, 협상, 갈등관리 등의 요소로 구성된다.

‘상호문화교수 원리’와 상호문화역량 요소들 간의 공통성은 상호문화역량과 원리 간의 밀접한 관계를 보여준다. 또한, 공통적 요소들이 내포하고 있는 상호문화교육의 목표와 방법상의 특성과 결합한 통합적이고 거시적인 차원의 상호문화교수와 관련된 새로운 모형에 관한 가능성도 제시한다. 이런 가능성에 기인하여 본 연구에서는 상호문화교육의 철학, 목표, 내용, 방법을 포괄적이고 통합적으로 보여줄 수 있는 ‘상호문화교수 분석틀’을 제안한다.

상호문화교수 분석틀은 상호문화역량과 상호문화교수 원리 간의 공통성과 통

합 가능성 이외에도 역량과 원리 각각이 가진 내부적 상호의존성, 동시다발적 발현 특성, 통합성 등을 모두 포함하기 때문에 기존에 분절적으로 존재했던 상호문화교육 관련 이론들이 통합적으로 제시되며 상호문화교육을 거시적인 관점에서 체계적으로 실행할 수 있는 중심축의 역할을 하게 될 것이다. 상호문화교수 분석틀 모형은 다음 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] 상호문화교수 분석틀⁹⁾

9) 상호문화교수 분석틀에 제시된 A, B, C, D는 다음 내용을 가리킨다.

A: 상호문화역량 영역, B: 상호문화교수 원리 영역, C: 상호문화성 영역, D: 상호문화사회

상호문화교수 분석틀을 구체적으로 살펴보면 기본적으로 상호문화교육은 실천의 과정이다. 실천을 바탕으로 역량이 길러지고 상호문화성이 발휘되며, 실천을 통해 상호문화교육적 자질이 함양된다는 관점에서 상호문화교육의 기반을 ‘실천’으로 설정하여 모형의 핵심에 제시하였다.

A영역은 ‘상호문화역량’ 영역이다. 인지적 역량은 자기성찰, 자문화성찰, 타자 인식, 타문화에 대한 인식, 다양성 인식, 상황 인식, 공통성 인식, 차이에 대한 인식, 타자에 대한 지식, 타문화에 대한 지식, 문화이론적 지식, 반성적 사고, 비판적 사고, 정서적 역량은 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방, 행동적 역량에는 대화, 경험, 적응, 협상, 갈등관리를 포함한다. 정서적 역량은 존중, 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방이 속하며, 행동적 역량에는 대화, 경험, 적응, 협상, 갈등관리 요소가 포함된다.

상호문화성을 발현하는데 있어 상호문화성과 상호문화역량의 범주가 1:1로 매칭되지 않는다. 예를 들어 ‘타자성’의 발현에 인지적 영역의 상호문화역량만 관계된 것이 아니라, 모든 상호문화역량이 통합적으로 관여되는 것이다. 단, 특정 상호문화성과 밀접한 관련이 있는 역량 범주가 있기 때문에 관련성을 고려하여 ‘타자성 - 인지적 영역’, ‘상호작용 - 정서적 영역’, ‘연대 - 행동적 영역’으로 위치를 설정하였다. 그러나 상호문화성의 발현에는 모든 상호문화역량이 관여되기 때문에 명확하게 구분하기가 어렵다는 점을 감안하여 역량 간 점선으로 표시하고 모든 역량이 복합적으로 상호문화성 발현에 영향을 미친다는 것을 나타냈다.

B영역은 ‘상호문화교수 원리’ 영역이다. 상호문화성은 상호문화역량 및 상호문화교수 원리와 결합되어 발현된다. 상호문화성과 상호문화역량, 상호문화교수 원리는 독립적으로 존재하지 않는다. ‘타자성’은 인지적 영역 중심의 상호문화역량 및 존중, 성찰의 원리와 결합하게 되면 ‘인식’으로 발현된다. 같은 맥락으로 ‘상호작용’의 상호문화성이 정서적 영역 중심의 상호문화역량 및 소통, 이해, 수용의 원리를 통해 ‘관계’로 표현되는 것이다. 마지막으로 ‘연대’의 상호문화성은 행동적 영역 중심의 상호문화역량과 협력의 원리를 통해 ‘통합’으로 나타나게 된다. 이러한 역량과 원리의 결합을 나타내기 위해 상호문화역량 영역의 경계를 점선으로 표시하였다.

상호문화교수 원리 영역이 점점 확대되는 점선으로 표시되는 것은 상호문화

역량과 상호문화교수 원리의 결합이 양적 증가 또는 질적 상승 되었을 때 상호문화성의 발현이 점차 확대 및 강화된다는 것을 나타낸다. 또한, 상호문화교수 원리 역시 상호문화역량과 마찬가지로 모든 상호문화성과 관련이 있다. 특정 영역에만 적용되지 않는 순환성을 표현하기 위해 원 모양으로 나타냈다.

C영역은 ‘상호문화성’ 영역이다. 상호문화교수 분석틀의 핵심은 타자성, 상호작용, 연대의 상호문화성이 상호문화역량 및 원리와 결합되면 타자성은 인식으로, 상호작용은 관계로, 연대는 통합으로 연결되어 발현된다는 것이다.

삼각형의 꼭지점에 있는 각각의 상호문화성이 가리키는 지점, 화살표의 끝에는 그러한 상호문화성이 사회적 인간관계 속에서 발현되는 형태가 위치해 있다. ‘타자성, 상호작용, 연대’의 상호문화성은 실천을 기반으로 하는 상호문화역량과 상호문화교수 원리를 통해 촉진되고 강화되어 사회적 인식, 관계, 통합의 형태로 발현되는 것이다.

C영역을 나타내는 원과 화살표는 상호문화성의 순환적이고 상호적인 특징을 나타낸다. 인간 삶의 차원에서 발휘되는 상호문화성은 완성이 아닌 진행형이다. 인간은 타자와 끊임없이 소통하고 상호작용 하며 지속적으로 변화한다(이병준 외, 2017). 따라서 상호문화성의 발현은 또 다시 역량 강화와 원리 적용으로 이어지고, 이는 또 다시 상호문화성의 발현으로 이어지는 계속적이고 상호적이며 순환적인 과정인 것이다. 이러한 특성을 나타내기 위해 상호문화성 영역에서 내부로 침투하는 화살표와, 실천의 근간에서부터 상호문화성으로 발현되는 화살표를 쌍방향으로 사용하여 상호 영향성을 표시하였다.

D영역은 ‘상호문화사회’를 나타낸다. 상호문화성, 상호문화역량, 상호문화교수 원리가 결합된 공간이 상호문화사회이며, 상호문화주의에서 강조하는 ‘새로운 문화가 창조되는 제3의 공간’, ‘사회 구성원들의 통일되지 않은 통일의 공간’이 되는 것이다. 상호문화사회는 ‘계속성’, ‘상호성’, ‘순환성’을 특성으로 하는 상호문화교육 요소와 원리들에 의해 지속적인 발전과 통합을 이루는 공간이다. 상호문화교수 분석틀은 상호문화역량과 원리, 상호문화성을 종합하여 상호문화교육의 방향과 내용을 제시한다는 특성이 있다.

상호문화교육은 전지구적 차원에서 세계시민으로서 더불어 함께 살아갈 수 있도록 상호인정과 평등의 원칙이 공동체 삶의 기본 원칙으로 통용되는 것을

추구한다. 상호인정은 주류 문화 일방의 관용 개념이 아닌 집단과 개인의 사고 및 생활방식의 차이와 신념에 대한 존중과 수용을 의미한다(정영근, 2007: 265). 그것을 통해 이루고자 하는 바는 진정한 통합이다. 이러한 상호문화교육의 목표는 탈북학생 교육의 지향점과 동일하다.

우리 사회 북한이탈주민의 증가는 사회적 차원의 통합 문제로 이어진다. 따라서 우리는 북한 배경을 가진 구성원들과 통합을 이루기 위한 인식, 수용과 인정의 자세 등 상호인정과 존중의 태도를 가져야 한다. 이러한 인식과 태도가 기반이 될 때 남북의 통합을 이룰 수 있기 때문이다. 북한 배경을 가진 구성원들에 대한 이해와 인정, 통합을 위한 기반은 교육을 통해 마련할 수 있으며, 교육의 방향은 상호문화교육의 관점을 취해야 한다.

타인에 대한 존중과 더불어 함께 살아가는 태도의 중요성에 대한 인식은 개인적인 차이와 특성을 존중하면서도 지배적인 문화를 공통분모로 권장하는 상호문화주의와 일맥상통한다. 우리 교육 환경을 주류문화, 탈북학생의 환경을 소수문화라고 가정했을 때, 일반학생들과 탈북학생들이 함께 생활하는 현재의 교육 환경을 상호문화교육의 관점에서 접근할 수 있다. 또한, 탈북학생 교육은 상호 간의 이해와 수용의 폭을 넓히고 다양한 상호작용을 통해 통합을 이루는 것을 지향한다. 현재의 통합은 미래 남북 통합을 위한 필수 조건이라는 측면에서 상호문화교육의 관점에서 탈북학생 교육에 접근하고 실천하고자 하는 노력이 동반되어야 하는 것이다.

지금까지의 논의를 통해 탈북학생 교육에서 상호문화교육적 관점의 필요성과 실행 가능성을 탐색하였다. 본 연구를 통해 상호문화교육적 관점에서 실행되는 탈북학생 교육에 관한 논의의 근거를 마련하고 이론적 기반을 확립하기 위해 탈북학생 지도교사들의 교육 경험을 상호문화교수 분석틀에 의거하여 분석하고, 탈북학생 교육의 상호문화교육적 교수 사례와 상호문화교육적 의미를 도출하고자 한다.

3. 초등교사와 상호문화역량

세계경제포럼 의장 클라우스 슈밥은 4차 산업혁명 시대의 도래를 선언하였다(안중배 외, 2017). 세계화 시대 지구촌 사회의 변화 흐름은 교육적 변화의 방향을 설정하는 중요한 요인이다. 이에 따라 사회 변화에 대처할 수 있는 새로운 교육적 비전 및 대응이 요구되고 있다. 특히, 미래사회를 이끌어 갈 인재를 양성하는 초등교육에서는 미래 사회 전망과 미래교육의 방향을 탐색하는 일이 더욱 강조된다(김정호 외, 2016).

Harari(2015)는 초등학교에 입학하는 아동의 65%가 지금은 존재하지 않는 새로운 직업을 갖게 될 것이며, 미래 사회에는 손가락 지각 및 조작(perception & manipulation), 창의적 지능(creative intelligence), 사회적 지능(social intelligence)이 요구될 것이라 예측하며 기계로 대체될 수 없는 사회적 수용, 협상과 설득 능력, 타인 지원과 돌봄 등의 사회적 지능을 강조하였다. 미래 사회를 살아가는데 필요한 능력이 사회적 지능을 기반으로 하므로 교육은 그러한 능력을 기를 수 있는 방향으로 실행되어야 한다.

사회적 지능과 관련하여 교육선진국이라 일컬어지는 미국과 유럽 각국에서도 미래교육 비전으로 시민교육을 제시하며 관련 교육내용으로 지속가능발전교육, 다문화교육, 상호문화교육, 리터러시교육, 문화예술교육 등을 포함한다. 이는 사회 변화에 적응하면서도 인간과 사회가 지닌 가치를 존속시킬 수 있는 역량을 갖춘 인간을 양성하고자 하는 것으로 이해할 수 있다. 즉, 미래교육은 사회 변화에 유연하게 대처할 수 있는 능력 함양에 중점을 두고 있으며 상호이해, 공동체 문화 형성, 협력 등 더불어 살아가는 사회를 만들어 갈 수 있는 역량을 가진 미래 인재 육성이 중요한 목표로 강조되고 있다(이영희 외, 2018).

이러한 미래교육의 목표는 상호문화적 특성을 지닌다. Dumont(2008)는 ‘상호문화교육적인 것’에 대해 ‘자신과 타인의 만남이며, 타인과 대립하는 것이 아니라 상호보완하기 위해서 함께 살고, 귀 기울이고, 마음을 열고, 그와 대화하기 위해 타인과 마주하는 것’이라고 하였다. 상호문화에서 강조하는 상호작용과 공동체는 미래교육에서 중시하는 더불어 사는 사회 조성의 토대가 되는 이념으로

작용한다. 따라서 학교 교육의 출발점인 초등교육에서부터 상호문화적 관점에서 미래 인재를 양성하고자 하는 교육적 변화가 일어나야 한다.

4차 산업혁명과 다문화 사회 등 앞으로 우리가 맞이하게 될 사회 변화는 상호문화성에 근거한 철학적 전환뿐만 아니라 교육내용, 교수방법 등의 변화를 동반한다. 이러한 교육적 흐름 속에서 교사는 ‘가르치는 자’가 아닌 학습의 설계자가 되어 “학생이 자신만의 열정과 학습방법을 찾도록 적극 격려하며 그 여정을 지지하는 역할”(Litty, 2004)을 하게 된다. 따라서 교사의 역할은 교수학습의 차원에서 더 나아가 학습자들에게 삶의 가치를 일깨우고 미래 삶의 비전을 함께 고민하는 역할까지 확대된다. 이런 점에서 미래의 교사상은 ‘학습상담을 잘하는 교사’, ‘지적 자극을 촉진하는 교사’, ‘삶의 비전을 함께 고민하는 교사’, ‘학생들과의 대화를 즐기는 따뜻한 교사’로 제시할 수 있다(이수광 외, 2015: 134).

교사 역할과 전문성은 교육의 질 향상을 위해 늘 논의의 대상이 되고 있는 교육학의 핵심 주제이다(홍우림, 2012). 초등교사의 전문성은 전체 교과 지도 능력, 생활지도 능력, 학생 발달에 대한 이해 및 교수 능력, 통합적 안목, 학생에 대한 사랑, 사명감과 봉사정신 등으로 제시된다(고재천, 2001; 박채형, 박상완, 2009). 이러한 초등교사의 전문성은 전교과 지도, 등교부터 하교까지 학습자의 교육 활동 전반을 함께 하는 동반자적 특성에서부터 기인한 것으로 분석된다.

초등교사의 가르치는 행위는 ‘학급’이라는 공간적 공유를 기반으로 이루어진다. 학급은 교과지도, 생활지도 등이 동시에 이루어지는 생활공간이다(박병량, 주철안, 1999; 유지영, 2013; 이병진, 1999; 정미화, 2011). 공간의 공유를 통한 교수활동은 지식 전달 뿐 아니라 학습자의 삶 전반에 대한 관심과 교육으로 연결된다. 초등학교 교실에서 일어나는 교사와 학습자 간의 시·공간의 공유와 상호작용은 미래의 교사상으로 제시되는 ‘상담, 촉진, 비전, 대화’의 키워드를 포함한다(이수광 외, 2015). 초등교사는 학습자의 ‘삶’을 공유하는 교육 활동을 통해 이미 미래교육에서 지향하는 교사의 자질을 상당 부분 갖추고 있다고 볼 수 있다. 따라서 미래교육을 위해 초등교사가 갖추어야 할 자질은 미래교육에서 중점을 두고 있는 ‘더불어 살아가는 역량’을 기를 수 있는 사회적 차원의 자질로 확대하여 논할 필요가 있다. 이런 측면에서 교사의 상호문화역량이 강조된다.

상호문화역량은 상호문화교육의 기반이자 목표로써 중요한 의미를 갖는다. 상

호문화교육은 이질적 배경을 지닌 학습자들의 상호존중과 상호작용을 바탕으로 함께 살아가는 삶을 준비할 수 있어야 하므로 교사는 타자에 대한 존중과 더불어 함께 살아가는 삶을 실천하는 본보기이자 리더가 되어야 한다(정기섭, 2011: 145). 이주 배경을 가진 학생들을 대상으로 하는 교육에서는 교사의 중요성이 더욱 강조된다. 다문화 사회 교사 역량의 중요성에 기인하여, 미국은 사회 변화에 문화적으로 반응하고 실천할 수 있는 교사 역량 교육을 강화하였다(Village & Lucas, 2002). 문화적 민감성과 상호작용 능력, 차이에 대한 인정 등 교사가 가진 상호문화교육적 역량이 학습자의 성공적인 학업을 이끄는 결정적 역할을 한다고 인식하기 때문이다(Brown, 2007).

지금 우리 사회의 다문화적 상황은 다양한 사회 갈등을 야기한다(이민경, 2007). 사회 문제는 구성원의 인식개선, 상호문화적 태도 함양 등 상호문화교육 담론을 통해 해결할 수 있다. 따라서 학교는 다양성에 대해 인식하고 성찰할 수 있는 장소가 되어야 하고, 교사는 상호문화교육에 대한 인식과 역량을 갖추어야 한다. 교사의 상호문화역량은 학습자의 상호문화성 발현과 상호문화역량 강화에 절대적 영향을 미치기 때문이다.

이러한 관점은 탈북학생 교육에서도 유지되어야 한다. 탈북학생 교육은 모든 학생들에게 제공되는 교육으로 실행의 주체는 교사가 된다. 탈북학생 지도교사의 인식과 태도는 학습자들에게 모델링의 대상이 되며, 우리 선생님이 탈북 친구를 대하는 모습을 통해 미래 사회 구성원들이 북한 배경 구성원을 대하는 태도를 예측할 수 있다고 해도 과언이 아니다(윤현희, 2017). 따라서 교사가 상호문화교육의 관점에서 의도적 교육 활동을 펼치는 것만큼이나 교사 자신이 상호문화역량을 갖추고 실천하는 태도가 필요하다.

남북의 통일과 통합의 과제는 ‘곧 다가올 우리의 미래’를 준비하는 일이다. 다문화 사회의 관점에서 사회 통합은 모든 구성원이 함께 노력하여 이루어야 할 목표이다. 미래 남북 통합을 도모할 수 있는 가장 강력한 수단은 교육이다. 교사는 ‘더불어 살아가는 사회’를 조성하는 ‘상호문화역량’을 지닌 미래형 인재를 양성하는 주체가 되어 미래 사회를 준비하는 선도적 역할을 담당해야 한다. 이런 측면에서 초등교사들이 상호문화역량을 길러 미래 사회를 준비할 수 있는 올바른 인식과 태도를 갖추는 것이 성공적인 미래 준비의 초석이 될 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 내러티브 탐구

본 연구에서는 초등교사의 탈북학생 교육 경험이 상호문화교육적으로 갖는 의미를 탐색하고자 내러티브 탐구를 통해 그 의미를 살펴보았다.

내러티브 탐구는 이야기를 통해 인간의 경험을 탐구하는 질적 연구 방법으로 인간의 경험을 실제적 맥락 안에서 기술함으로써 현상의 전체적인 이해를 증진하고 의미를 창조하는데 목적이 있다(김영순 외, 2017; 신경림 외, 2005; 엄지숙, 2003; 유기웅 외, 2012; 홍영숙, 2015). 내러티브 탐구의 철학적 바탕은 Dewey(1938)의 경험 이론으로 경험은 ‘인간의 사고와 환경의 지속적인 상호작용으로 구성되는 역동적이고 관계적인 변화의 흐름’으로 개인적이고 사회적인 특성을 내포한다(Dewey, 1938; 홍영숙, 2016).

경험은 인간의 내적 조건과 외적 조건 사이의 상호교류를 통해 생성되는 상호작용성(interaction)을 가지며 상호작용 속에서 상황(situation)이 발생한다. 인간은 상황 속에 존재하며 각자가 처한 상황, 장소, 시간에 따라 지속적으로 각기 다른 경험이 발생하고, 그 경험들은 또 다른 경험으로 이어진다(홍영숙, 2015). 이러한 경험의 연쇄는 경험의 계속성(continuity)과 연계된다. 경험의 계속성은 시간적 연속성에 초점을 둔 특성으로 과거 - 현재 - 미래의 경험이 연관되어 있다는 개념이다(김수진, 2016; 홍영숙, 2013). 경험은 다른 경험에서부터 기인하며, 과거의 경험적 바탕을 가지고 경험적 미래로 이끌어 간다(Clandinin & Connelly, 2000). 경험의 ‘발생, 변화, 의미 규명, 새로운 경험으로 확장’되는 구조 체계는 삶의 전체적인 이해를 가능하게 하므로 인간 행위를 이해하는데 중요한 역할을 한다(Polkinghorne, 1988).

경험의 계속성, 상호작용성, 상황의 속성은 내러티브를 해석하고 이해하는 틀로써 Clandinin과 Connelly(2000)의 ‘3차원적 내러티브 탐구 공간’ - 시간성(temporality), 사회성(sociality), 장소(place)의 기초가 되었다. ‘3차원적 내러티

브 탐구 공간'은 각각 경험의 시간적 계속성과 사회적 상호작용성, 경험이 형성되는 환경적 특성인 상황과 같은 맥락으로 탐구과정에서 고려해야 할 요소이다(홍영숙, 2015; Clandinin & Connelly, 2000).

내러티브 탐구에서 연구 참여자들은 살고(livings), 이야기하고(tellings), 다시 이야기하고(re-tellings), 다시 살아가는(re-livings) 4단계 과정을 통해 연구의 동반자로 존재하게 된다(Clandinin & Connelly, 2000). 이러한 탐구의 방향성은 경험의 순환적 재구성을 통해 개인적 경험에 대한 진정한 이해와 소통을 돕고 새로운 삶의 의미를 찾아내는 과정이다.

탐구의 시작은 '삶을 살아내는' 과정으로 인간은 삶을 통해 경험을 생성한다. 그렇게 구성된 경험들은 '이야기하기' 단계를 통해 내러티브화 된다. 그리고 '다시 이야기하기'를 통해 경험의 의미가 새롭게 창출된다. 이런 과정들은 연구자와 연구 참여자 모두의 변화와 성장을 이끄는 원동력으로 작용하게 되며 내러티브 탐색을 통해 우리는 새로운 '삶을 다시 살아내는' 경험을 하게 된다.

이러한 내러티브 탐구의 과정은 인간 삶의 시간성을 기반으로 상황에 따라 독특하게 형성되는 개인적 경험의 의미를 포착한다. 연구 참여자의 경험에 초점을 두고 삶을 통해 형성되는 다양한 관계와 상호작용에 대한 해석과 의미에 주목하는 것이다. 교육 역시 경험의 한 형태로 존재하며, 내러티브를 통해 경험의 의미를 가장 잘 드러낼 수 있다(김태희, 2015; 배영민, 2008; 엄지숙, 2003). 따라서 교육 연구에서 가장 중심이 되는 것은 교사와 학생의 경험이며, 내러티브는 교육 경험을 이해하고 해석하는 하나의 방법으로 존재한다(Connelly & Clandinin, 1990; Gudmundsdóttir, 1990).

지금까지 살펴본 내러티브의 특성은 탈북학생 지도교사 연구에 타당성을 부여한다. 교사의 경험은 실천으로부터 기인하며 경험이 내포하고 있는 인간의 변화와 성장에 관한 내러티브 탐색은 경험을 심층적으로 분석하는데 적합하다.

경험의 연속성과 계속성은 학생들에게 경험을 제공하는 주체인 교사 연구에 있어 주목해야 할 부분이다. 경험의 순환성과 연속성에 의해 교사의 경험은 개인 차원에서만 머무르는 것이 아니라 학생의 경험으로까지 연결되기 때문이다. 내러티브 탐구를 통해 탈북학생 지도교사의 교육 경험을 전체적인 삶의 맥락 속에서 파악하며 경험의 의미를 해석하고 사회적 차원으로 확장할 수 있다.

탈북학생 교육 경험의 내러티브는 연구 참여자의 이야기에 바탕을 둔다. 탈북학생이라는 특수성은 이전과는 다른 특별한 교육적 내러티브를 생성하는 배경이 된다. 내러티브에는 탈북학생 교육과 관련된 요인 등이 복합적으로 드러나기 때문에 탈북학생 교육에 관한 총체적인 이해가 가능해진다. 이해는 탈북학생 교육에 대한 새로운 경험과 내러티브를 창조하고, 창조는 실천으로 연결되어 특별한 교수 형태로 발현된다. 즉, 연구 참여자의 내러티브에 대한 이해는 해석과 의미 창출 과정으로 이어지며 탈북학생 교육에 적용되는 실천적 지식으로 발전하게 되는 것이다(Conle, 2000; Clandinin & Connelly, 2000).

또한, 탈북학생 교육 경험에 관한 내러티브 탐구는 현재 교육 사례가 과거의 어떤 경험과 관련이 있으며, 개인의 각기 다른 경험이 어떠한 형태로 발현되는지를 분석할 수 있는 근거가 된다. 내러티브 탐구를 통해 연구 참여자들이 자신을 제대로 이해하고 교사로서 자신의 행위와 경험에 대한 의미를 발견하게 된다. 이를 통해 교사는 새로운 교육적 비전과 의미를 찾게 되고 전문성이 신장될 것이다(Connelly & Clandinin, 1988). 교사의 전문성 신장은 지금 세대와 다음 세대의 사회적 변화를 이끄는 원동력으로 작용할 것이며, 미래 대한민국을 준비하는 교육의 주체가 제공하는 교육의 질을 좌우하는 요소로써 중요한 의미를 갖는다.

2. 연구 설계 및 연구 절차

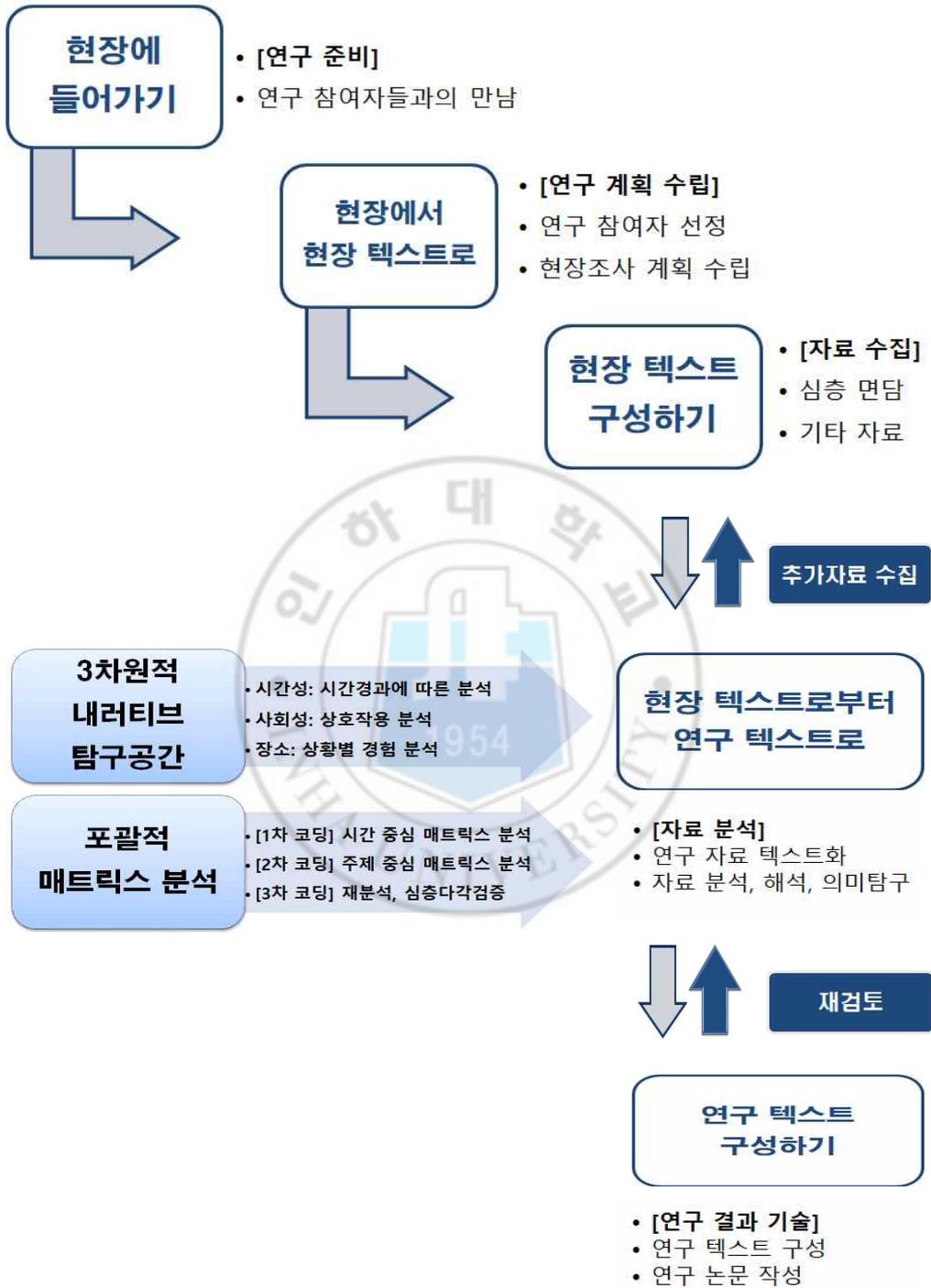
본 연구는 내러티브 탐구의 절차에 의거하여 연구를 진행하였다. 내러티브 탐구는 하나의 연구 방법인 동시에 연구의 과정이다(Connelly & Clandinin, 2000). 내러티브 탐구를 수행하는 과정에서 연구자와 연구 참여자 사이에는 지속적으로 상호작용이 일어난다. 따라서 내러티브 탐구의 단계는 독립적으로 존재하기 보다는 시간, 공간, 상황적으로 상호 영향을 미치게 된다(방진희, 2017). Clandinin와 Connelly(2000)의 내러티브 탐구 절차에 따른 5단계의 연구 과정을 다음 [그림 III-1]에 나타냈다.

2.1. 현장에 들어가기: 연구 준비

1단계 ‘현장에 들어가기’에서 현장은 연구 참여자의 내러티브가 가능한 공간을 뜻한다(이로사, 2014). 이 단계는 연구자가 연구의 동기에 적합한 연구 현장이나 참여자들을 만나면서 연구를 위한 사전 분위기를 조성하는 단계이다.

내러티브 탐구에서는 연구자가 연구 주제와 관련된 현장에 종사하거나 연구자와 연구 참여자가 공통된 경험을 가지는 것이 이상적인 연구 환경이다(홍영숙, 2015). 연구자는 탈북학생 교육과 관련하여 4년간의 학생 지도 경험이 있기 때문에 연구자의 교육 활동 현장 자체가 연구 현장으로 작동하였다. 또한, 연구자는 탈북학생 교육 활동을 통해 관련 교사들과의 교류를 통해 연구 참여자와의 친밀한 관계성을 전제할 수 있었다.

연구의 1단계는 다음 연구 단계 수행을 위한 준비과정이므로 현장에서 자료를 효율적으로 수집하고 분석하기 위한 이론적 기반에 대한 학습도 수행되어야 한다. 연구 현장뿐 아니라 학문적 토대 구축을 위해 탈북학생 현황과 특성, 탈북학생 교육, 상호문화교육, 내러티브 관련 선행연구를 고찰하고 이론적 논의들을 정리하며 연구 기반을 마련하였다.



[그림 III-1] '내러티브 탐구 절차'에 따른 연구 과정

2.2. 현장에서 현장 텍스트로: 연구 계획 수립

2단계인 ‘현장에서 현장 텍스트(field texts)로’는 연구 참여자들을 선정하고, 구체적인 현장조사를 통해 자료를 수집하는 과정이다. 본 연구의 주제는 연구자의 교육 경험에서부터 도출된 것이기 때문에 연구 참여자들과 라포를 형성하는데 긍정적으로 작용했다. 연구 참여자들도 본인의 경험과 생각을 이해할 수 있는 연구자에 대한 믿음을 보여주었다. 이는 Connelly와 Clandinin(2000)이 강조한 연구 참여자의 경험에 대한 완전히 공감하고 연구 참여자의 삶 전체적인 맥락을 파악하며 현장 텍스트를 구성할 수 있는 관계 형성의 기반이 되었다.

연구 참여자는 연구자가 설정한 선정 기준에 부합하며 장기간에 걸친 연구 작업에 적극적으로 동참 의사를 밝힌 5명으로 선정하였다. 연구 참여자들 중에서는 연구자의 탈북학생 교육 경력과 활동이 본인보다 더 길고 활발한 부분에 대해 부담스러움을 표현하며 연구 참여를 꺼리는 경우도 있었다. 연구자와 연구 참여자가 지위나 권력에 기반한 관계가 아님에도 불구하고 연구자의 경험이 오히려 연구 참여의 적극성을 해칠 수 있다는 위험성을 감지하게 된 것이다. 그래서 연구자는 본 연구의 목적이 성과나 실적 보고가 아님을 분명히 밝혔다.

그리고 모든 연구 참여자들에게 연구 참여 의뢰를 하게 된 이유를 자세히 설명하였다. ‘선생님의 탈북학생 교육에 관한 노력들을 보며, 선생님께서 탈북학생을 위해 기울이신 특별한 노력에 대해 더 자세히 알고 싶었습니다. 그리고 탈북학생 교육 경험에서 드러나는 특별한 노력과 열정이 어디서부터 기인한 것이며, 어떤 형태로 표현되는지에 관해 함께 탐구하고 싶습니다. 우리들의 연구는 탈북학생 교육에 의미 있는 시사점을 던져줄 수 있을 것이라 확신합니다.’ 라는 내용의 메시지를 공통적으로 전달하였다. 이런 연구자의 메시지에 연구 참여자들도 마음을 열고 탈북학생 교육 발전에 기여한다는 생각으로 적극적으로 연구에 참여해 주었다.

2.2.1. 연구 참여자 선정 기준

질적 연구는 연구자와 연구 참여자가 함께 만들어가는 연구 여정이다. 내러티브 탐구에서 연구 참여자를 선정할 때는 탐구 주제에 대한 경험을 바탕으로 풍부한 내러티브를 펼칠 수 있는 연구 참여자를 선정해야 한다(Creswell, 2012). 특히, 본 연구와 같이 연구 참여자의 경험을 근거로 교육적 시사점을 도출하고자 하는 내러티브 탐구에서는 연구 참여자에 의해 연구의 질과 독창성이 결정되기 때문에 선정에 더욱 심혈을 기울여야 한다.

연구 참여자를 선정하기 위해 목적 표집 방법을 사용하였다. 목적 표집은 질적 연구의 목적 달성에 적합한 연구 참여자를 연구자가 의도적으로 표집, 선정하는 방법이다(강현석 외, 2015). 연구 참여자 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, 탈북학생 교육 경험이 2년 이상인 초등교사이다. 탈북학생을 처음 맡으면 대부분의 교사들은 막막함을 호소하며 많은 시행착오를 경험하게 된다. 그러한 과정을 거쳐 탈북학생 교육에 관한 가치관을 형성하게 되고 전문성을 신장할 수 있게 된다. 그래서 최소 2년 이상 탈북학생을 지도하며 탈북학생 교육에 관한 교육관을 정립한 교사를 대상으로 하였다.

둘째, 탈북학생 멘토링 운영 경험이 있는 초등교사이다. 멘토링은 ‘탈북학생 교육 지원 사업’에서 강조하는 프로그램으로 맞춤형 학습지도, 심리상담, 문화체험 등의 활동을 제공한다. 멘토링 계획부터 운영의 책임이 전적으로 교사에게 있기 때문에 많은 교사들이 부담감을 느끼는 활동이기도 하다(윤현희, 2017). 그럼에도 불구하고 학교 현장에는 개인적인 시간과 노력을 기울이며 탈북학생 교육에 헌신하는 교사들이 있다. 그러한 교사들의 지도 경험은 탈북학생 교육의 모범적인 사례로 소개될 필요가 있다.

셋째, 탈북학생 교육과 관련하여 공적이 있는 초등교사여야 한다. 공적은 공문, 교육부 발간자료 등 공식적인 경로를 통해 확인이 가능한 실적만을 포함하였다. 탈북학생 교육은 교육부에서 본격적으로 사업을 시작한지 10년 정도의 초기 단계에 불과하다. 또한, 일반적인 교육 현장에서 접하기 어려운 낮은 교육 대상이기도 하다. 그러한 분야에서 공적을 인정받을 만큼 교육 활동을 펼친다는 것은 탈북학생 교육에 있어 선구자적인 행보를 보인다고 평가할 수 있다.

넷째, 연구에 자발적으로 참여의사를 밝힌 초등교사이다. 내러티브 탐구에서 연구 참여자는 연구자와 함께 연구를 수행해 가는 연구의 동반자로 존재한다. 이런 연구 조건에서 연구 참여에 대한 자발성과 적극성이 전제되지 않는다면 장기간의 연구를 함께 수행해 나갈 수 없기 때문이다.

이외에도 탈북학생 교육 경험의 다양성을 위해 탈북학생 재학 환경도 고려하여 밀집재학교와 소수재학교에서 근무한 교사가 골고루 배치되도록 조절하였다. 이외에도 탈북학생 교육에 관해 투철한 책임감과 사명감을 갖고 열심히 활동하고 있는 교사를 연구 참여자로 섭외하기 위해 섭외의 범위를 전국으로 확대하였다. 이러한 과정을 거쳐 탈북학생 지도의 성실성과 책임감이 돋보이는 교사 5명을 연구 참여자로 선정하였다.

2.2.2. 연구 참여자

많은 교사들은 다문화교육, 세계시민교육과 같이 범교과로 이루어지는 영역의 필요성과 중요성에는 공감하지만, 적극적 실천으로까지는 이어지지 못한다는 한계를 보인다(김영순 외, 2016; 박선미 외, 2011; 오세경 외, 2016).

다문화교육이나 세계시민교육은 다른 배경과 문화를 가진 사회 구성원에 대한 이해와 수용, 공동체 의식, 편견 없는 개방적 사고와 긍정적 인식을 바탕으로, 긍정적 태도 함양을 목표로 한다. 탈북학생 교육도 다른 문화를 가진 구성원과의 통합을 지향하므로 인식개선과 실천적 태도는 탈북학생 교육에서도 중요하게 생각하는 교육적 목표이다.

탈북학생 교육은 교사에게 운영의 책임이 전가되기 때문에 교사의 인식과 실천에 따라 제공되는 교육의 내용과 질이 달라질 정도로 교사의 역할이 중요하다. 이런 특성에 주목하여 본 연구에서는 공립 초등학교에서 근무하며 탈북학생 교육에 특별한 노력을 기울이는 교사 5명을 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자 선정 이후에는 북한이탈주민 연구 전문가, 질적 연구 전문가, 상호문화교육 연구자, 전문직 출신 교육자 총 4인의 전문가 회의를 통해 연구 참여자 선정의 타당성을 검증받았다. 연구 참여자 현황은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 참여자 현황¹⁰⁾

연구 참여자	성 별	나이	경력	탈북학생 교육경력	근무 지역	근무 환경 ¹¹⁾	탈북학생 교육 관련 실적 및 활동 ¹²⁾
A	여	46세	11년	2년 6개월	중부권	소수 재학교	탈북학생 멘토링 운영 탈북학생 교육 우수사례 수상 탈북학생 멘토링 지원 전문교사 탈북학생 지도교사 연수 강사 탈북학생 맞춤형 수업연구회 회원
B	남	37세	7년	3년	남부권	소수 재학교	탈북학생 멘토링 운영 탈북학생 교육 업무담당자 탈북학생 멘토링 지원 전문교사 탈북학생 맞춤형 수업연구회 회원
C	여	40세	16년	3년	수도권	밀집 재학교	탈북학생 멘토링 운영 탈북학생 교육 업무 담당자 탈북학생 교육 우수사례 수상 탈북학생 지도교사 연수 강사 탈북학생 표준(보충) 교재 개발
D	여	45세	19년	3년 6개월	수도권	밀집 재학교	탈북학생 멘토링 운영 탈북학생 유공교원 표창 탈북학생 교육 정책연구학교 근무
E	여	43세	20년	3년	남부권	밀집 재학교	탈북학생 멘토링 운영 탈북학생 교육 우수사례 수상 탈북학생 멘토링 지원 전문교사

10) 연구 참여자는 각 지역에서 대표적인 교사로 선정하였다. 연구 참여자의 익명성 보장을 위하여 근무지역은 수도권(서울, 인천, 경기), 중부권(강원, 경북, 대구, 대전, 세종, 충남, 충북), 남부권(광주, 경남, 부산, 울산, 전남, 전북, 제주)으로 구분하였다.

11) 근무환경은 남북하나재단의 통일교육전담사 배치 기준에 의거하였다. 탈북학생이 10명 미만 재학교고 있는 경우 소수재학교, 10명 이상 재학 시에는 밀집재학교로 명명한다.

12) 탈북학생 교육과 관련된 실적은 공식적으로 확인 가능한 공문, 교재, 사례집 등을 근거로 작성하였다. 연구 참여자의 익명성 보장을 위하여 실적과 활동의 정확한 시기는 기록하지 않고 실적명만 제시하였다.

[1] 연구 참여자 A

연구 참여자 A는 담임으로 2명, 한글지도로 1명, 총 3명의 탈북학생을 지도하였다. 연구자는 A교사와 장기간의 연수를 함께하며 탈북학생 교육에 대해 깊은 이야기를 나누었다. 탈북학생 지도가 힘든 일임에도 불구하고, 연구 참여자 A는 “내가 탈북학생 맡기를 잘 했다.”는 말로 책임감을 표현하였다. 그런 대화를 통해 연구자는 A교사가 개인적인 실적이나 성과를 위해서가 아니라, 진심과 열정을 다해 탈북학생을 지도하고 있다는 것을 알게 되었다.

이후, 탈북학생 지도교사 연수에서 연구 참여자 A를 다시 만나게 되었고, 헌신과 책임의 교육 활동에 대한 좋은 인상이 연구 참여 의뢰로까지 이어졌다. 연구 참여자 A는 흔쾌히 승낙해 주었고 2018년 1월과 4월, 두 번의 면담을 진행하였다. 연구 참여자 A는 면담을 할 때마다 내가 도움이 된다니 기쁘다는 대답으로 연구자를 응원해 주었다. 연구자와 연구 참여자는 면담을 통해 느낀 바, 새롭게 알게 된 바에 대해 “이런 게 아닐까요?”, “아, 이런 의미도 있는 것 같아요.”, “이런 것들을 배우고 있어요.” 하는 상호 의견교환의 과정을 통해 공동의 발견과 공동의 배움, 공동의 연구 과정을 실감하게 되었다.

연구 참여자 A는 탈북학생과 학부모에게 삶의 멘토이자 든든한 동반자로 존재했다. 이는 어린 시절 유학 경험을 통해 탈북학생을 잘 이해할 수 있는 심적 기반이 마련되었고 또한, 동네 언니와 친구들의 보살핌을 통해 다른 사람을 도와주는 삶의 중요성을 인식한데서 부터 비롯되었다. 탈북학생과 학부모에 대한 역지사지의 사고는 그들에 대한 공감을 가능하게 하였으며, 공감과 이해의 마음은 배려와 도움의 실천으로 이어졌다.

A교사는 탈북학생을 지도할 때 학생과 학부모를 가족과 같은 마음으로 대하며 돌봄의 교육을 펼쳤다. 개인적인 시간과 노력을 할애하는 것을 물론이고, 가족의 범위로까지 탈북학생과 학부모를 품는 따뜻한 리더십을 발휘하였다. 이러한 노력에 대해 교육부에서 공적을 인정을 받았고, 그러한 수상의 기회는 교사로서의 책임감을 강화하는 계기가 되었다. 이후 학교 내 탈북학생 지도는 물론이며 탈북학생 지도를 위한 교사 연구회 활동, 연수 강사 등으로 활동하며 탈북학생 교육을 위해 힘쓰고 있다.

[2] 연구 참여자 B

연구 참여자 B는 ○○ 지역 유일의 탈북학생 멘토링 지원 전문교사이다. 근무 지역에서 탈북학생이 가장 많이 재학하고 있는 초등학교에서 탈북학생 담임교사로 1년, 업무 담당자로 2년, 총 3년간 탈북학생을 가르쳤다. B교사가 지금 근무하고 있는 학교에는 탈북학생이 없지만 탈북학생 맞춤형 수업 연구회 회원으로 활동하며 탈북학생 교육에 대한 관심을 놓지 않고 있다.

연구자는 연구 참여자 B를 교육부의 탈북학생 교사 연수에서 처음 만났고, 3일 동안 같은 조에서 활동하며 탈북학생 교육 경험을 공유할 수 있었다. 연수에 참석한 교사 중에서는 교육부의 탈북학생 교육 정책에 관해 역차별이라고 인식하는 경우도 꽤 있었으나 연구 참여자 B는 ‘우리가 도와주어야 할 대상’으로 인식하고 있었다. 연구자는 B교사가 왜 탈북학생에 관해 도움이 필요하다고 생각하는지 궁금했다. 그래서 정중히 논문 주제를 설명하고 면담을 의뢰하자 “제가 도움이 될지 모르겠지만 적극적으로 돕겠습니다!” 하는 응답을 주었고, 이후에도 적극적으로 면담에 응해 주었다. 특히, 심층 면담을 위해 연구자가 장거리 이동을 해야 하는 것을 배려하여 돌아가는 길을 배웅까지 해 주신 따뜻함에 대한 감사와 감동이 아직도 마음 가득히 남아있다.

연구 참여자 B는 교육대학교 재학 중에 일본 교환학생 생활을 통해 다른 문화에 속한 소수자의 입장을 헤아릴 수 있는 경험을 하였다. 또한, 우리나라 근현대사에 대한 역사적 관심은 분단과 탈북의 상황을 자연스러운 역사적 흐름으로 받아들일 수 있는 유연성 확보의 근간이 되었다. 이러한 인식과 경험들은 탈북학생 교육 발전을 위해 자발적으로 노력하는 태도로 이어졌다.

연구 참여자 B는 업무 담당자로서 학교 구성원들의 탈북학생 교육에 관한 인식과 태도를 변화시켰다는 특성도 있다. 그들의 ‘개인적으로 성공한 삶’이 ‘사회적으로 성공한 북한이탈주민’으로 연결되는 중요성을 인식하고 탈북학생이 학교에서부터 잘 적응할 수 있도록 관심을 갖고 지지해주는 교사의 역할을 강조한 것이다. 그러한 노력들은 탈북학생이 없는 학교로 이동을 한 뒤에도 일반학생 수업, 교사 지원 등을 통해 지속적으로 이어지고 있다.

[3] 연구 참여자 C

연구 참여자 C는 탈북학생 밀집재학교에서 근무하고 있다. 탈북학생 지도 이전 ‘탈북학생 표준(보충) 교재’ 개발에 참여하였으며, 탈북학생 지도 이후에는 멘토링을 운영하며 전문성을 쌓았다. 현재 탈북학생 관련 주제로 학위논문을 준비하고 있을 정도로 탈북학생 교육에 관한 학문적 소양도 높다.

연구 참여자 C는 탈북학생을 지도하기 전에 다문화교육 전문가로 활동한 경험이 있다. 처음 다문화학생을 맡았을 때는 자발적으로 연수에 참여하며 다문화교육 이론과 교수법을 터득하는 과정을 거쳤다. 이후 다문화교육 연구학교 등에서 다양한 경험을 쌓게 된다. 이러한 다문화교육 경험이 유사점이 많은 탈북학생 교육으로 상당부분 전이되어, 다른 교사들이 처음 탈북학생을 맡고 막막했던 것과 달리 시행착오를 최소화하며 탈북학생 교육을 행할 수 있는 기반을 마련한 것으로 보인다. 또한, 다문화학생과 같은 소수자 교육의 경험은 탈북학생 교육에 대해서도 많은 관심과 비전을 갖게 하였고, 이는 적극적 실천의 교육 활동으로 이어졌다.

연구 참여자 C는 헌신적인 교사였다. C교사는 탈북학생에 대해 알면 알수록 헌신과 실천이 강화되는 경험을 하였고, 열정과 헌신의 교육 활동은 일반학생들에게까지 확대되어 적극적 돌봄의 교육 활동으로 이어졌다. 또한, 교사의 책임과 역할에 대한 중요성과 연결되어 탈북학생 교육을 실행하는 교사들의 다방면적 노력이 필요하다는 인식을 드러내었다.

연구자의 탈북학생 교육 경험에 비추어 보았을 때, 탈북학생을 지도하는 많은 교사들은 탈북학생 지도에서 개인적 차원의 노력이 많이 요구되는 실정에 대해 부담감을 느끼는 경우가 대부분이다. C교사의 희생과 헌신을 보며 연구자는 탈북학생 교육에 관해 열정적으로 노력하는 교사가 있다는 희망과 함께 과연 그러한 실천적 태도는 어디서부터 기인한 것일까? 에 대한 궁금증이 생겼다. 그래서 C교사를 연구 참여자로 섭외하고 함께 연구를 수행하였다. 연구 참여자 C와의 연구 진행 과정은 연구자 개인에게 박사논문 이후에도 탈북학생 교육을 위해 수행해야 할 연구의 방향, 그리고 현장 교사로서 탈북학생 교육을 위해 기여해야 할 바가 무엇인지에 관해 고민해 볼 수 있는 시간이 되었다.

[4] 연구 참여자 D

연구 참여자 D는 2013년부터 3년 6개월간 소수재학교에서 1명, 밀집재학교에서 5명, 총 6명의 탈북학생을 담임하며 탈북학생 교육 경험을 쌓았고, 지금은 탈북학생이 없는 학교에서 근무 중이다. 특히, 멘토링 활동에 부담을 느끼는 교사들이 많다는 특성을 감안하여 ‘학년형 멘토링’을 자발적으로 운영하며 탈북학생의 또래관계 증진과 사회성 향상을 위해 노력한 특징이 있다.

연구자와 연구 참여자 D는 동학년에서 탈북학생 교육을 함께한 경험이 있다. 그래서인지 D교사는 ‘다 알고 있는 이야기’라며 자신의 경험이 큰 도움이 되지 않을 것 같다는 우려를 표하였다. 그러나 연구자는 탈북학생을 어떻게 지도했는지에 대한 이야기와 더불어 일반학생들의 교육 현장에서 탈북학생 교육 경험이 어떻게 발현되는지 등 탈북학생 교육 경험 이후의 이야기가 더 듣고 싶다는 말씀을 드리자 “나 통일교육 전문가 됐잖아.” 하면서 연구 참여에 동의를 표하였다. 이후 심층 면담을 진행하며 연구 참여자의 과거 삶과 탈북학생 지도 경험, 그리고 일반학교에서 탈북학생 교육의 경험이 어떻게 확산되고 있는지에 관해 깊은 이야기를 나눌 수 있었다.

연구 참여자 D는 북한에 고향을 두신 어머니 덕분에 어릴 때부터 북한에 대한 편견 없이 통일에 대한 당위성을 인식하고 한민족으로 받아들이는 유연성이 높았다. 특히, 신규교사 때 경험했던 주류와의 다름, 그로 인해 차별받았던 소수자의 경험은 탈북학생처럼 낯설고 다른 환경에 처한 이방인의 입장을 이해할 수 있는 계기로 작용하였다. 이러한 인식과 태도는 탈북학생과 학부모 모두를 아우를 수 있는 교육 실천의 기반이 되었다.

또, 탈북학생 교육을 통해 형성된 교육대상에 대한 세심한 관찰과 배려의 태도는 일반학생과 학부모에게도 전이되어 더 헌신적이고 실천적인 교사의 상을 보여주고 있다. 이것은 탈북학생 개인에게 초점을 맞추는 현재 교육의 한계를 뛰어넘어 일반학생들의 인식개선 교육, 나아가 탈북학생 교육의 일반화 가능성을 보여주는 것으로써 탈북학생 교육이 지향해야 할 방향이라 할 수 있다.

[5] 연구 참여자 E

연구자와 연구 참여자 E는 교육부의 탈북학생 교육 연수에서 처음 만나 3일 동안 같은 조원으로 활동하였다. 연수 중 E교사의 탈북학생 멘토링 사례를 들으며 특별함을 느꼈고 다른 교사들보다 더 깊은 사랑과 진심어린 헌신이 있을 것 같은 따뜻한 느낌을 받았다. 그래서 조심스레 연구 참여 의뢰를 부탁하였고 E교사는 “영광이죠!” 하면서 적극적으로 동의를 표시해 주었다.

연구 참여자 E는 3년 째 탈북학생 교육 업무를 맡고 있다. 담임이 아닌 업무 담당자로서 탈북학생을 지도하기 때문에 멘토링 활동을 중심으로 이야기가 펼쳐졌다. 탈북학생과의 멘토링 활동이었지만 학생 뿐 아니라 학부모, 가족, 지역 사회 주민까지 멘토링의 구성원으로 함께 참여한다는 특성이 발견되었다.

1차 면담에서는 텃밭, 오케스트라, 홈스테이 등 개인적인 시간과 공간을 넘어서는 교육 활동을 펼친 부분에 대해 주로 이야기하며 지난 삶의 과정들을 돌아보는 시간을 가졌다. 이후 2차 면담은 E교사의 동의를 얻어 서면 질문지로 진행하였다. 2차 면담을 위해 1차 면담 전사자료와 1차 면담자료를 바탕으로 작성한 2차 면담 질문지를 파일로 전송하였으며, 10일 뒤 E교사의 회신을 받아 2차 면담이 마무리 되었다. 연구자는 서류상으로 자료가 오가는 것에 대해 죄송한 마음을 표하였고, 연구 참여자 E는 그런 점에 대한 불편감 없이 2차 면담 자료에 충실하게 답해서 보내주었다.

연구 참여자 E는 이방인이자 소수자로 존재하는 탈북학생과 그 가족에게 필요한 ‘먼저 다가오는 사람’이었다. 탈북학생의 전인적인 성장을 돕기 위해 텃밭, 오케스트라 등 테마형 멘토링을 운영하며 지속적이고 종합적인 교육 지원을 실천하고 있다. 무엇보다 자신의 관계망 속에 탈북학생과 학부모를 포함시켜 내 가족과 이웃처럼 따뜻하게 품어주었다는 특성이 있다.

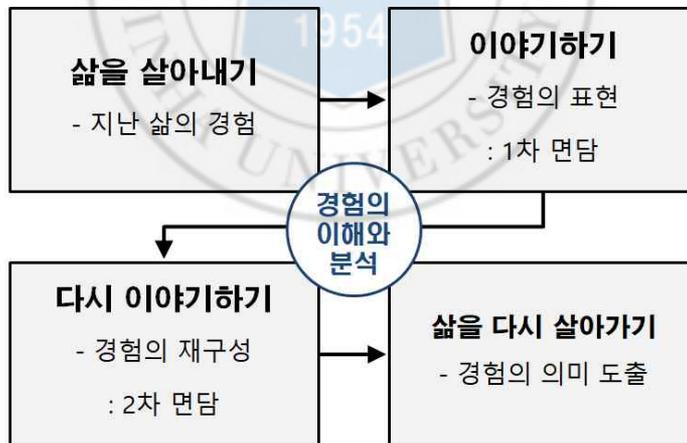
E교사는 탈북학생을 가르치기 전에는 북한 배경을 가진 우리 사회 구성원의 존재만 인지할 뿐, 나와는 별개의 대상으로 인식하였다. 그러나 탈북학생 교육 경험을 통해 언제든, 어디서든 만날 수 있는 대상이라는 것을 깨닫게 되었다. 그러한 깨달음은 교육자로서 탈북학생 교육에 관한 전문성을 함양해야 한다는 필요성으로 연결되어 전문성 함양을 위한 노력을 기울이고 있다.

2.3. 현장 텍스트 구성하기: 자료 수집

연구 참여자 선정 후에는 현장 텍스트(field texts) 구성을 위한 자료 수집이 이어진다. 내러티브 탐구의 특성을 살리기 위해 연구자와 연구 참여자 간의 자연스러운 대화를 진행하였다. 대화 형식의 비형식적 면담은 연구 형식과 절차에 의한 부담감을 줄여주어 연구 참여자가 경험에 관해 좀 더 솔직하게 이야기 할 수 있게 한다(Mitton, 2008). 또한, 지속적인 상호작용을 가능하게 하여 경험에 대한 해석과 의미를 함께 찾아가는 작업을 촉진시킨다.

2.3.1. 자료 수집

자료 수집은 내러티브 탐구의 방향성을 고려하여 ‘삶을 살아내기 - 이야기하기 - 다시 이야기하기 - 삶을 다시 살아가기’의 단계로 진행된다. 자료 수집 과정은 다음 [그림 III-2]와 같다.



[그림 III-2] ‘내러티브 탐구의 방향성’을 적용한 자료 수집 과정

1단계 ‘삶을 살아내기’는 지난 삶의 ‘경험’ 자체이다. 탈북학생을 만나기 이전에 살아온 삶과 경험, 또한 탈북학생을 만난 이후에 맞이한 삶과 변화들 모두가 살아낸 삶으로써 의미를 갖는다. 즉, 내러티브 탐구의 1단계는 연구 참여자가

지금까지 살아온 삶을 통해 얻은 경험으로 구성된다.

2단계 ‘이야기하기’는 연구 참여자가 자신의 내러티브를 들려주는 단계이다. 본 연구에서는 연구 참여자의 경험이 내러티브로 표현되는 1차 면담이 2단계에 해당된다. 연구 참여자의 머리와 가슴속에만 존재하던 경험들이 이야기를 통해 외부로 표출되면 ‘경험의 이해와 분석’을 통해 경험의 의미를 찾아가는 과정이 이어진다. 연구자에 의해 수행되는 경험의 해석과 의미 탐색 작업은 자료의 형식으로 변환되어 다음 단계의 연구 수행을 위한 기초 자료가 된다.

3단계 ‘다시 이야기하기’는 2단계까지의 연구를 통해 획득한 내러티브와 분석 자료를 바탕으로 연구 참여자 삶의 새로운 의미를 찾아가는 과정이다. 2차 면담이 해당되며, 1차 면담과 같이 자신의 경험을 이야기하는 행위는 같지만 연구자의 이해와 해석이 더해지기 때문에 지금까지와는 다른 관점에서 경험을 이해하는 단계로 들어선다. 연구자는 연구 참여자와 함께 삶을 이해하고 해석하며 재구성하는 역할을 담당한다. 연구자와 연구 참여자의 공동의 작업을 통해 새로운 경험과 의미를 도출하는 단계이다.

4단계는 ‘삶을 다시 살아가기’이다. 이전까지의 내러티브를 통해 연구 참여자는 자신이 지금까지 살아온 삶에서 새로운 가치를 찾고 의미를 부여하는 등 변화와 성장의 기반을 마련하게 된다. 이를 통해 삶을 다시 살아낼 수 있는 원동력을 부여받으며 교육자로서의 교육적 지향점을 확고히 하고 앞으로의 삶에 대한 꿈과 희망을 가질 수 있게 되는 것이다. 연구 참여자들의 내러티브는 경험의 표현, 연구자와 연구 참여자에 의한 이해와 분석, 재구성되는 과정을 거쳐 앞으로의 삶을 위한 새로운 의미를 찾는 과정과 연계되었다.

2.3.2. 심층 면담

심층 면담은 2018년 1월~10월까지 10개월 동안 진행되었다. 연구 참여자의 편의를 위해 면담 장소와 시간은 연구 참여자의 의견을 최대한 존중하였다. 단, 장소 섭외 이전에 장시간 면담이 가능한 독립적인 공간일 것, 주변 소음이 대화에 방해가 되지 않는 장소일 것 등 적합한 장소에 관해 안내하였다. 연구 참여자 심층 면담 개요는 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 심층 면담 개요

연구 참여자	면담 구분	면담 진행 개요			
		날짜	방법	장소	시간
A	1차 면담	2018.1.11	방문면담	○○호텔	83분
	2차 면담	2018.4.23	방문면담	○○초교	140분
	추가면담	2018.10.12	방문면담	식당	45분
B	1차 면담	2018.1.18	방문면담	○○대학교	101분
	2차 면담	2018.4.22	방문면담	카페	128분
	추가면담	2018.9.29	서면질의	메일전송	-
C	1차 면담	2018.4.19	방문면담	○○초교	110분
	2차 면담	2018.8.9	방문면담	○○초교	100분
	추가면담	2018.9.29	서면질의	메일전송	-
D	1차 면담	2018.7.24	방문면담	○○초교	182분
	2차 면담	2018.7.27	방문면담	카페	120분
	추가면담	2018.9.30	전화면담	-	25분
E	1차 면담	2018.7.27	방문면담	카페	108분
	2차 면담	2018.10.3	서면질의	메일전송	-
	추가면담	2018.10.22	서면질의	메일전송	-

심층 면담을 실시하기 전에는 사전 면담을 통해 연구에 대한 설명과 연구 참여 의뢰, 연구 참여자와 관련된 기본 정보를 수집하였다. 이후 심층 면담은 연구 참여자 별로 각 2회 실시하였으며, 연구 참여자의 동의를 얻어 녹취하였다.

면담을 시작할 때는 연구자와 연구 참여자 간의 라포(rapport) 형성을 위해 상호 간에 공유할 수 있는 경험에 관한 이야기를 나누었다. 이러한 태도는 연구 참여자의 이야기 속에 녹아있는 다양한 경험들에 관한 심층적 이해와 그 안에 내포된 의미를 이해할 수 있는 전제가 된다(Clandinin & Connelly, 2004).

면담은 1회당 80분~180분 정도 소요 되었으며, 종료 후 바로 전사하였다. 1차 면담 분석 자료를 바탕으로 2차 면담에서는 탈북학생 교육 경험의 의미와 해석한 내용에 관해 함께 이야기 나누었고, 2차 면담 이후에도 분석을 실행하며 이후 심층적으로 질문할 사항, 다른 연구 참여자들과 비교하여 추가적으로 질문

할 내용 등을 정리하여 전화나 메일을 이용하여 추가 면담을 진행하였다. 심층 면담 질문지 내용은 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 심층 면담 질문지 개요

범주	주제	세부내용
타자성	자기성찰	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 나 자신의 성찰 경험 ▪ 학생들에게 성찰 기회를 제공한 경험
	타자인식	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생이나 북한이탈주민에 대한 개인적 인식 ▪ 소외계층이나 사회적 소수자에 대한 인식
	사회적 인식	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생이나 북한이탈주민에 대한 사회적 인식
	변화	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 지도를 통한 타자성 변화
상호작용	교사 - 탈북학생	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생과 교사와의 관계 ▪ 탈북학생과 교사의 관계를 위한 노력
	교사 - 탈북 학부모	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 학부모(가족)와 교사와의 관계 ▪ 탈북 학부모와 교사의 관계를 위한 노력
	탈북학생 - 일반학생	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생과 일반학생의 관계 ▪ 탈북학생과 일반학생의 관계를 위한 노력
	사회적 관계	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생의 사회적 관계 형성을 위한 노력
	변화	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생을 지도를 통한 관계 측면의 변화
	지도 사례	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 지도 사례(상황별, 대상별)
	개인적 실천	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 지도를 위한 개인적인 노력
	사회적 실천	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 지도를 통한 사회적 실천 사례
	변화	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생을 지도를 통한 실천적 측면의 변화
연대	협력	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 교육에서 협력의 경험
	통합	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 교육의 목표
기타		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 교육 이전의 경험 ▪ 탈북학생 교육을 하면서 느낀점 ▪ 탈북학생 교육의 중요성, 의의 등에 대한 생각

연구 참여자의 탈북학생 교육 경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하고자 질문 범주를 [그림 II-3]의 ‘상호문화교육 분석틀’에 의거하여 구조화하였다. 범주와 주제에 따른 질문을 제시하였으며, 질문 주제와 내용은 대상별, 시간적, 공간적 축에 따라 반구조화 된 형태로 구성하였다. 그리고 전문가 회의를 통해 질문지 내용의 적합성을 논의하고 타당도를 확보하였다.

면담을 위한 구체적인 질문은 타자성, 상호작용, 연대의 범주 안에서 탈북학생 교육 경험에 관한 인식부터 실천, 변화까지 아우르며 교육 활동 사례와 가치관의 변화 등을 총체적으로 탐색하였다.

먼저, 타자성 탐색을 위해 탈북학생 교육을 통해 경험한 자기성찰, 타자인식, 사회적 인식, 인식의 변화 등에 대해 질문하였다. 또, 상호문화교육에서 강조하는 관계교육이 탈북학생 교육에서 어떤 형태로 발현되었는지 고찰하기 위해 탈북학생 및 교육 구성원들과의 만남 및 상호작용에 관해서도 질문하였다. 학교 현장에서 이루어지는 탈북학생 교육 - 멘토링 활동, 교육과정 재구성, 수업운영, 방과후 교육 활동, 개인적인 특별한 노력 등 - 에 관한 심층적 탐구와 교육 실행 과정을 분석하기 위해 교육 실천에 중점을 둔 질문도 포함하였다. 이상의 질문들을 바탕으로 연구 참여자가 경험한 탈북학생 교육이 개인적 삶에 부여된 의미와 해석, 교사로서의 성장에 관해 고찰하였으며, 그러한 경험에서 나타나는 상호문화교육적 의미를 도출하였다.

2.4. 현장 텍스트로부터 연구 텍스트로: 자료 분석

4단계는 연구 현장에서 수집한 자료들을 연구 수행 목적에 맞게 자료화하고 분석하는 과정이다. 내러티브의 특성상 연구 참여자의 이야기를 통해 연구 자료가 수집된다. 수집된 이야기들은 그 자체로는 고유한 의미를 갖지 않는다(이민영, 2004). 연구 참여자의 내러티브에서 의미를 찾고, 연구자의 개인적인 관심에서 기인한 연구 문제가 사회적으로도 의미를 가질 수 있도록 정당화하는 과정이 필요하다(염지숙, 2003).

2.4.1. 자료 구성

내러티브에서는 연구 참여자의 이야기를 녹음하고 녹음한 자료를 문서화하여 자료로 보관한다. 연구 참여자들에게서 추출된 현장 텍스트들을 연구 텍스트로 구성하기 위하여 심층 면담이 끝난 후 녹음내용을 전사하였다. 현장에서 느낀 여운과 감각을 유지하기 위하여 인터뷰 종료 3일 안에 전사를 완료하였다.

전사를 할 때는 언어적인 표현에 동반되는 말의 세기, 횡수, 끝처리 등도 자세히 기록하며 연구 참여자가 전달하고자 하는 의미를 정확히 표현하기 위해 노력하였다. 또한, 보이스(voice)를 통해 직접적으로 드러나지는 않지만 간접적으로 보여지는 행위가 가진 숨겨진 의미의 중요성을 간과하지 않도록 웃음, 침묵, 한숨, 말더듬, 고민, 휴지(pause)등의 비언어적 행위도 함께 기록하였다(Conroy, 2003).

전사 자료는 한글 프로그램을 이용하여 A4, 기본 편집용지, 글자체 맑은고딕 11포인트로 작성하였다. 연구자와 연구 참여자 구분을 위하여 연구자는 파랑색, 연구 참여자는 검정색 글자로 표시하였으며 최소 12매~최대 33매, 총 233매로 정리되었다. 연구 참여자들의 언어적 자료 이외에도 탈북학생 지도 관련 공식적인 문서 자료를 추가로 수집하였다. 추가 자료는 연구 참여자들의 탈북학생 교육 우수사례 보고서 51쪽, 지도 계획서 26매 등을 모두 포함하였다.

2.4.2. 연구 텍스트(research texts) 분석

내러티브 탐구의 방향성에 의거하여 수집한 현장 텍스트를 연구 텍스트화하기 위하여 Clandinin과 Connelly(2000)의 ‘3차원적 내러티브 탐구 공간: 시간성, 사회성, 장소’을 분석 준거로 삼아 연구 참여자들의 경험을 분석하였다. 연구 참여자들이 공통으로 가진 탈북학생 교육 경험은 ‘3차원적 내러티브 탐구 공간’의 기준이 된다. 3차원적 내러티브 탐구공간을 기준으로 설정한 자료 분석 개요는 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 현장 텍스트를 연구 텍스트화하기 위한 자료 분석 개요

3차원적 내러티브 탐구 공간	연구 적용
시간성 (temporality)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 시간경과에 따른 3단계 분석 ① 탈북학생과의 만남 이전 ② 탈북학생과의 만남 ③ 탈북학생과의 만남 이후
사회성 (sociality)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 탈북학생 교육에서 경험의 상호작용에 관한 분석
장소 (place)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 상황별(교육대상, 학교, 가정, 사회적 영역) 경험 분석

<표 III-4>에서 보는 바와 같이 시간성은 경험이 시간의 연속성에 근거하여 지속적으로 형성된다는 계속성과 연결되는 개념이다. 본 연구에서는 연구 참여자의 교육 경험을 ‘탈북학생 지도’를 기준으로 시간경과에 따라 제시하였다. 시간성에 근거한 기술을 통해 타자성, 상호작용, 연대적 측면의 변화를 살펴볼 수 있으며 개인의 변화 및 성장 경험과 의미를 도출할 수 있다.

사회성은 경험의 상호작용성과 연결되는 개념이다. 경험은 관계적이고 구성적이기 때문에 개인을 둘러싼 내적, 외적 조건들의 상호작용에 의해 형성된다(홍영숙, 2018). 본 연구에서는 경험의 사회성을 고려하여 연구 참여자가 경험을 형성하는데 있어 내·외적인 조건들과 어떻게 상호작용하여 그러한 경험이 생성되었는지를 분석하였다. 교사로서 가진 가치관, 인식, 태도 등의 내적 조건들이 탈

북학생 교육이라는 외적 조건과의 상호작용을 통해 형성되는 경험, 그리고 외부적 조건이 개인의 내적 구성요소들과 상호작용하여 일어나는 변화 등의 과정과 의미를 기술할 때 사회적 요인을 고려하였다.

장소는 경험의 사회성이 발현되는 바탕이 된다. 경험의 속성에 비추어볼 때, 장소의 범위는 연구 참여자가 놓여진 상황으로 확대될 수 있다. 학교, 지역사회, 가정 등의 장소 이외에도 수업시간, 방과후 등 시간적 영역이나 학생, 학부모, 교사 등 대상 영역 등에 따라 연구 참여자의 경험은 다른 형태를 보인다. 연구 참여자의 상황은 연구 참여자가 형성하는 경험의 다양성을 결정짓는 요인이므로 대상, 장소, 시간적 상황에서 어떤 교육 경험들이 펼쳐지는지를 탐구하였다.

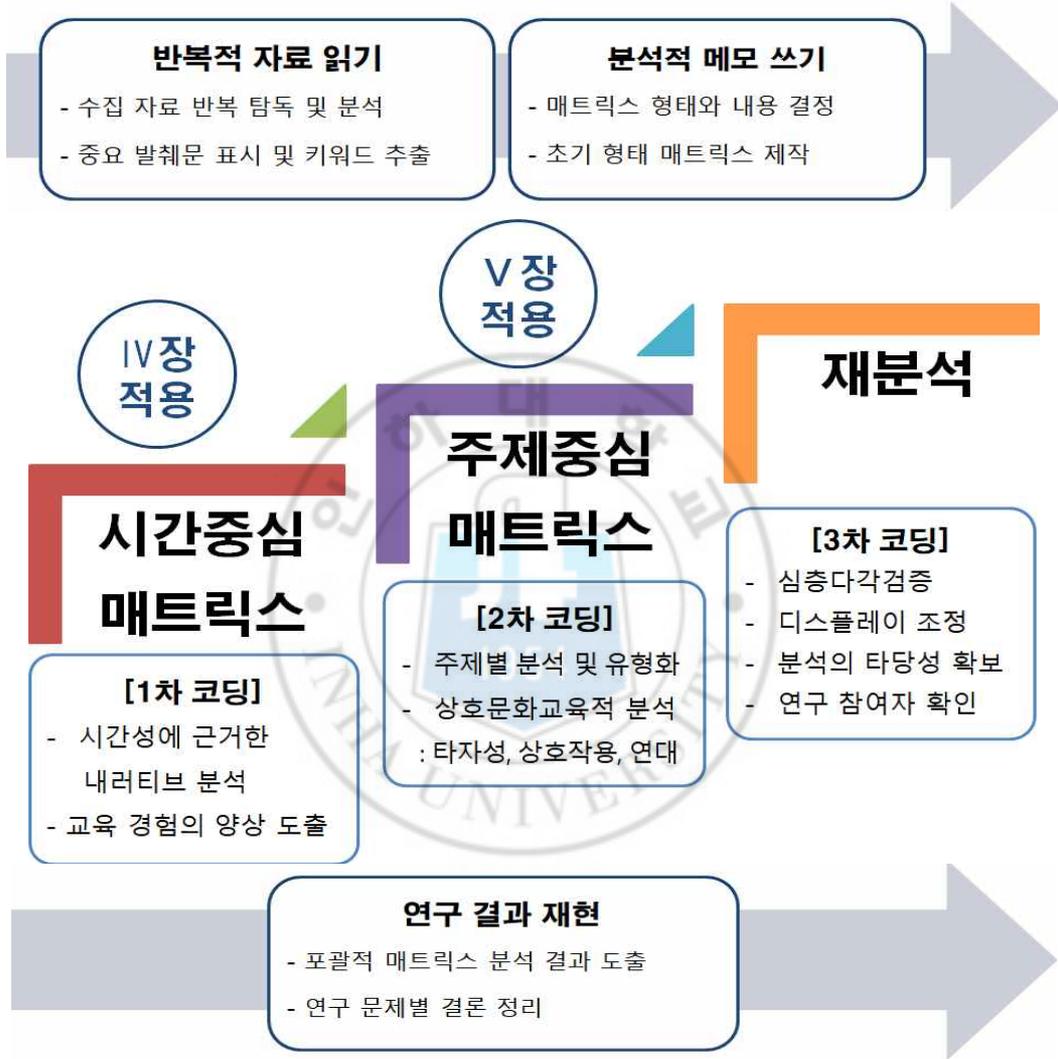
연구 텍스트로 변환된 자료는 객관적인 분석 과정을 통해 연구 결과로 도출된다. 특히, 질적 연구에서는 연구 결과의 신뢰성을 확보할 수 있는 검증된 분석방법을 채택하여 자료를 분석하는 것이 중요하다. 본 연구에서는 연구 텍스트를 분석하기 위해 질적 자료 분석방법인 매트릭스(matrix) 분석을 활용하였다.

매트릭스 분석은 연구 텍스트에 포함되어 있는 정보들을 시각적인 형태로 체계화하여 드러내는 방식인 데이터 디스플레이(data display)방법을 취한다(Miles & Huberman, 1994). 데이터 디스플레이를 활용한 분석 방법은 범주별 특성, 다양한 변인 간의 관계를 시각적으로 보여줌으로써 자료 분석의 체계성과 효율성을 높인다(민성은, 2016). 특히, 개념적, 시간적, 사건, 대상별로 질적 자료를 분석하는 특성은(Miles & Huberman, 1994) 본 연구의 내러티브 분석 기준틀과 부합하여 자료 분석의 타당성을 확보하는 요인이 된다.

또한, 매트릭스 분석은 ‘자료 수집, 자료 환원, 데이터 디스플레이, 결론 도출·확인’의 과정이 순차적이지 않고 끊임없이 상호작용하며 순환한다(Miles & Huberman, 1994). 자료의 수정, 보완, 검토 과정을 진행하면서 지속적으로 디스플레이의 조정과 결론 변경이 반복되는 것이다. 이러한 매트릭스 분석의 상호작용적 순환성의 특성을 반영한 연구 절차를 구성하고 절차상의 체계성을 확보하고자, 본 연구에서는 3차에 걸친 코딩 과정을 공식적인 절차로 규정한 포괄적 분석법의 단계에 매트릭스 분석을 포함시켰다.

포괄적 분석법은 ‘반복적 자료 읽기 → 분석적 메모 쓰기 → 시간 1차 코딩 → 2차 코딩 → 3차 코딩 → 연구 결과 재현’의 6단계로 이루어진다(이동성, 김

영천, 2014). 매트릭스 분석법은 해당 절차 중 세 차례의 코딩 작업에 걸쳐 적용된다. 포괄적 분석법의 연구 적용 과정은 다음 [그림 III-3]에 제시하였다.



[그림 III-3] 포괄적 매트릭스 분석 절차

연구 텍스트 분석을 위해 선행되어야 할 작업은 연구 자료를 반복적으로 읽으며 유의미한 구절이나 단어에 표시하며 기록하는 것이다. 이후 초기 형태 매트릭스를 제작한다. 초기 형태 매트릭스는 분석의 출발점으로, 이 단계에서는

연구 분석에 적합한 매트릭스 유형을 선택한다. 유형 설정 이후에는 매트릭스의 행과 열을 결정하고 어떤 형태로 자료를 입력할 것인지 등 매트릭스 제작 과정에 관한 큰 틀을 결정한다(Miles & Huberman, 1994).

연구자는 본격 분석에 앞서 연구 주제와 분석에 적합한 매트릭스 유형을 탐색하였다. 연구 참여자들의 경험을 시간 경과에 따라 분석하는 연구 문제 1의 경우 시간중심 매트릭스 분석(Miles & Huberman, 1994) 적용이 가능했다. 그러나 상호문화교육의 영역별로 유형화하고 의미를 도출해야 하는 연구 문제 2에 적용할 수 있는 매트릭스 유형을 찾는 것이 쉽지 않았다. 매트릭스 분석은 정형화된 형태가 존재하지 않기 때문에 연구 주제와 분석에 가장 적합한 형태의 유형을 만드는 것도 가능하다(민성은, 2016). 그래서 주제중심 매트릭스 분석법(topic - centered matrix)을 고안하였다.

시간중심 매트릭스(time - centered matrix)는 연구 텍스트를 시간 경과에 따라 배열하기 때문에 시간의 연속성에 따라 확장되는 경험들을 보여주기에 적합하다(Miles & Huberman, 1994; 민성은, 2016). 이 때, 기술의 기준은 내러티브 탐구 공간의 시간성으로 탈북학생 교육 전부터 이후까지의 경험을 상세히 기술하고자 한다. 시간중심 매트릭스 형태는 다음 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 시간중심 매트릭스의 연구 적용 예시

시간성	연구 참여자 A	...	연구 참여자 E
① 탈북학생과의 만남 이전			
② 탈북학생과의 만남			
③ 탈북학생과의 만남 이후			

연구 참여자의 시간중심 매트릭스를 구성하는 내러티브나 교육 경험의 양상 등 세부 내용은 Braun과 Clarke(2006)의 중심 주제 분석을 통해 구성하였다.

중심 주제 분석은 자료에서 공통적으로 나타나는 개념이나 주제를 찾고 개념 또는 주제 간의 관계를 파악하여 중심 주제를 도출하는 방법이다(Braun & Clarke, 2006). 이를 위해 1차적으로 자료 탐독과 개방코딩 작업이 선행되었고, 코딩 내용을 바탕으로 유사한 경험이나 의미별로 범주화하며 적합한 주제를 탐

색 및 검토, 선정하는 과정을 거쳤다(Hsieh & Shannon, 2005). 이후 중심 주제에 근거하여 탈북학생 교육 경험의 양상을 분류하고 기술하며 시간중심 매트릭스를 완성하였다.

연구 문제 2 ‘탈북학생 교육 경험의 상호문화교육적 의미’는 V장에서 제시될 것이다. V장에서는 주제중심 매트릭스 분석법을 활용하였다.

주제중심 매트릭스는 연구 텍스트의 유형화, 의미 도출 등이 필요한 질적 연구에 활용되는 방법이다. 주제중심 매트릭스를 적용하기 위해서는 질적 연구 자료 분석에 앞서 이론적 논의를 바탕으로 한 연구의 핵심 주제가 설정되고, 그것을 바탕으로 한 분석 기준틀이 제시되어야 한다. 본 연구에서는 이론적 논의에 제시된 [그림 II-3]의 ‘상호문화교수 분석틀’에 제시된 핵심 개념들을 중심으로 분석 주제를 설정하고, 그에 따른 상호문화교육적 의미를 분석하였다. 다음 <표 III-6>은 주제중심 매트릭스를 본 연구에 활용한 형태를 예시로 나타냈다.

<표 III-6> 주제중심 매트릭스의 연구 적용 예시

구분	타자성	상호작용	연대
연구 참여자 A	1954		
⋮			
연구 참여자 E			

민성은(2016)에 따르면 질적 연구 자료는 ‘자료 입력, 분석적 텍스트(analytic text) 제작, 재분석’ 과정을 거쳐 매트릭스화 된다. 주어진 디스플레이 형식에 맞게 자료를 분석 및 입력하고, 이후 분석적 텍스트로 표현하며 연구 결과를 기술한다. 그리고 재분석 과정을 거쳐 기존 매트릭스를 수정, 보완하는 순환적인 과정을 거친다. 연구자 역시 자료 분석 결과에 대한 타당성을 확보하기 위해 지속적으로 매트릭스 자료를 수정·보완하며 재분석하는 과정을 거쳤다.

2.5. 연구 텍스트 구성하기: 연구 결과 기술

5단계 ‘연구 텍스트(research texts) 구성하기’는 연구 텍스트 분석 및 연구 결과를 도출하는 과정으로, 논문을 작성하는 단계이다. 연구 참여자가 내러티브를 구술하듯 연구자는 그들의 경험에 대한 이해를 바탕으로 새로운 내러티브를 창조해야 한다(방진희, 2017).

내러티브의 특성상 연구 결과에 대한 해석은 연구자 단독의 책임이 아니라 연구 참여자와 함께 구성하고 발전시켜가는 작업이다. 그럼에도 불구하고 연구자의 결론이 연구 참여자의 의도와 맞지 않는 경우가 있을 수 있기 때문에 연구 참여자의 의견을 최대한 반영하기 위해 노력하였다. 이는 연구자 개인의 해석이 지나치게 주관적이지 않기 위해 연구 참여자의 검증을 받기 위한 목적이었다. 반면에 연구 참여자의 관점에 치우치는 연구 결과 역시 연구물로서의 가치를 저해하는 일이기에 해석과 기술에 대한 책임을 무겁게 인식하고 연구자 주도적으로 텍스트를 구성하였다.

연구 결과를 기술하는 IV장과 V장은 각 장의 목적에 맞는 결과를 제시하고자 하였다. IV장에서는 ‘초등교사의 탈북학생 교육 경험’의 내러티브를 펼치기 위해 시간 경과에 따른 경험 기술에 초점을 맞추었다. V장에서는 [그림 II-3]에서 제시한 ‘상호문화교수 분석틀’을 이론적 렌즈로 활용하여 탈북학생 교육 경험을 상호문화교육에 근거하여 유형화하고 의미를 도출하였다.

3. 연구 윤리

질적 연구 방법은 과학적인 연구 절차를 준수하는 엄격성을 강조한다(안형숙, 2016). 질적 연구는 연구 참여자의 구술 자료에 근거하여 의미를 구축하는 과정이기 때문에 연구자의 주관적 판단이 연구 결과를 왜곡시킬 수 있다는 우려가 있다. 따라서 질적 연구를 수행할 때는 연구 계획 단계에서부터 신뢰도와 타당도를 고려하여야 하며, 자료 수집과 분석도 지속적으로 반복하며 연구의 수준을 유지하기 위해 노력해야 한다(Creswell, 2012).

질적 연구자는 연구 결과에 대한 개방성과 의구심을 갖고 잠정적인 것으로 인식해야 한다(Glaser & Strauss, 1967). 순환적인 자료 분석과 검토의 과정을 통해 불완전하고 모호했던 처음의 결론이 점점 정교화 되기 때문에 전문가나 동료 연구자들의 검토를 통해 연구의 신뢰성과 적합성을 검증 받는 과정이 필요하다. 내러티브 탐구도 마찬가지이다. 연구자만의 독단적이고 주관적인 해석으로 인한 연구의 오류를 배제하기 위해 상호작용적인 연구를 지향하며, 비판적인 타인의 역할을 강조한다(Wood, 1993). 이런 점에 착안하여 본 연구는 연구의 전 과정에서 지도교수의 정기적인 지도를 통해 연구의 적합성과 타당성을 검증 받았다. 또한, 연구자가 소속된 연구실의 정기 세미나, 논문 발표회 등의 공개 발표를 통해 동료 연구자들의 검토를 받았다.

연구 텍스트 분석 이후에는 북한이탈주민 분야 연구자, 질적 연구자, 상호문화교육 연구자, 교육자로 구성된 전문가 협의체에 연구 결과에 대한 검토와 자문을 의뢰하여 의견을 듣고 수정, 보완하는 과정을 거쳤다. 이외에도 연구자 개인적인 연구 신뢰도 제고를 위한 노력으로 연구자가 확보한 현장 텍스트와 연구 텍스트의 일관성, 연구 참여자들의 내러티브와 기타 제공 자료들과의 일치성 등을 분석하며 연구의 엄격성을 유지하였다.

내러티브 탐구는 연구 참여자의 경험에 전적으로 의지하여 이루어지는 연구이기 때문에 연구의 신뢰도와 엄격성을 유지하는 것도 중요하지만, 무엇보다 연구의 전 과정에서 연구 윤리가 고려되어야 한다. 그런 측면에서 연구 참여자의 인권과 존엄성, 개인정보 보호, 사생활 보호 등의 윤리적 책임을 지고 있다는

것을 항상 염두에 두어야 한다. 연구 윤리는 연구 참여자의 ‘자유로운 동의의 원리, 자료에 대한 비밀보장의 원리, 참여로 인해 야기될 수 있는 어떤 불이익으로부터의 참여자 보호의 원리’에 기초해야 한다(Clandinin, 2012).

연구자는 연구를 시작하기 전, 소속기관의 IRB 승인을 받았다(IRB 승인번호 171120-4A).¹³⁾ 연구 참여자들과 심층 면담을 진행할 때도 연구의 목적과 진행 상황 등에 대해 자세하고 정중하게 설명하고자 연구 참여 동의서를 준비하였다. 연구 참여 동의서에는 연구의 목적, 연구 방법 및 절차, 연구로 인한 불편감과 그에 대한 연구자의 배려와 대처 계획, 연구 참여로 인한 위험 및 이익 가능성, 연구 참여와 중지의 자율성, 개인 정보 및 비밀 보장 등에 관한 내용을 명시하였다. 연구 동의서에 서명을 받기 전에 해당 내용에 대해 자세히 설명하였고, 녹취록과 전사록 등 연구 참여자에 의해 수집된 모든 자료는 생명 윤리 및 안전에 관한 법률 시행규칙에 의거하여 연구 종료 후 3년간 보관하고 그 이후 폐기 할 것임을 밝혔다. 또한, 인간 대상 연구에 관한 소속기관의 IRB 승인 허가를 받았다는 내용까지 안내하였다. 그리고 연구 참여에 동의를 표하는 연구 참여자에 한해 동의서를 작성하고 연구자와 연구 참여자가 각 1부씩 보관하였다.

연구를 진행하는데 있어서도 연구 동의서를 통해 규정된 연구 윤리를 준수하였으며 연구 참여자가 연구로 인한 불편이나 부담감을 느끼지 않도록 하였다. 특히, 연구 참여자가 자신이 연구의 도구로 취급받는 듯한 불쾌감이 들지 않도록 연구 참여 이후에도 지속적으로 연락을 취하며 연구 참여자와 함께 연구를 수행할 수 있었던 점에 대해 감사함을 표현하였다. 이러한 연락을 통해 연구자로서의 입장과 더불어 같은 직업을 가진 교사로서도 뜻이 통하는 좋은 동료로 만나게 되었다는 기쁨까지 전달되었다.

모든 연구 참여자들에 대한 심층 면담이 종료된 이후에는 연구 여정을 되돌아보며 연구자로서 연구에 임하는 태도를 성찰하는 시간을 가졌다. 이러한 성찰의 시간은 연구활동에 대한 반성과 더불어 연구자로서 더욱 진지하고 겸손한 연구 자세를 갖출 수 있는 기회가 되었다.

13) IRB는 인간과 인체 유래물 등을 대상으로 하는 모든 연구 계획에 대하여 연구 계획서와 연구자, 연구 방법, 연구도구(설문지포함), 연구 대상자 동의서 등을 심의한다(인하대학교 기관생명윤리위원회 홈페이지). 연구자는 2017년 12월 18일, 인간을 대상으로 하는 연구를 조건으로 IRB 승인을 받았다. 이후 2018년 7월 24일, 지속심의를 통해 2019년 2월 28일까지 IRB 연구기간 연장을 승인 받았다.

IV. 초등교사의 탈북학생 교육 경험

개인의 경험은 다른 사람들과 이야기하고, 다시 이야기하는 과정을 통해 공유되고 이해된다(Webster & Mertova, 2007). 이런 관점에서 탈북학생 교육 경험의 내러티브는 지도 사례라는 공식적인 교육 활동에 대한 분석과 함께, 탈북학생 교육 경험을 통해 인간 내부에서 일어나는 자생적 내러티브를 함께 탐구하는 과정으로 볼 수 있다.

교사의 경험은 교육에 대한 인식, 관점, 태도, 실천 등을 결정짓는 중요한 계기로 작용한다. 교사는 경험을 바탕으로 교수활동을 실행하며, 교사의 실천에 의해 학습자가 제공받는 경험이 결정된다. 학습자의 경험은 단순한 행위적 측면에서 그치지 않고 삶을 살아가는데 필요한 지식, 능력, 가치, 태도를 형성하는 기반으로 작용한다. 따라서 교사가 제공하는 교수활동에 대해 ‘어떻게 가르쳤으며 학생들은 무엇을, 어떻게 배우느냐’의 문제에 더욱 집중할 필요가 있다.

이런 측면에서 교사의 시행착오와 변화, 성장의 과정을 개인적 영역으로 단순화 하여서는 안 된다. 연구 참여자의 내러티브의 분석을 통해 드러나는 의미를 공유하며 개인의 성장과 변화에 대한 일깨움의 경험이 제공되어야 한다. 또한, 탈북학생 교육 경험이 내포한 의미를 분석하고 도출하는 작업이 탈북학생 교육의 실제와 가치에 관한 심층 탐구로까지 이어질 필요가 있는 것이다.

이러한 필요성에 근거하여 본 장에서는 탈북학생 교육 경험에 관한 내러티브를 분석하였다. 내러티브를 기술할 때는 경험의 계속성에 근거하여 탈북학생과의 ‘만남 이전 - 만남 - 만남 이후’의 시간성을 기본 축으로 기술을 전개하였다.

‘탈북학생과의 만남’을 기준으로 이전의 경험들이 탈북학생 교육에 대한 인식과 태도 형성에 미친 영향을 분석하였고, 내러티브의 중심이 되는 ‘탈북학생과의 만남’에서는 탈북학생 교육 사례와 특성들을 주제별로 분류하여 제시하였다. 탈북학생 교육 이후 연구 참여자들에게 나타난 변화와 발전은 ‘탈북학생과의 만남 이후’ 부분에 제시하였다. 마지막으로 탈북학생 교육 경험의 내러티브에서 발견되는 상호문화교육적 특성을 도출하고 상호문화적 관점의 탈북학생 교육에 관한 가능성 모색의 기반을 마련하였다.

<표 IV-1> 연구 참여자의 탈북학생 교육 경험 내러티브에 나타난 주제

단계	주제범주	내러티브 특징
탈북학생과의 만남 이전	탈북학생을 지도하기 전의 경험	소수자 경험
		결핍의 경험
		적극적인 태도
	유사 교육 경험	소외계층 학생 교육 경험
		선배교사를 통한 간접 경험
통일 인식	통일의 당위성	
탈북학생과의 만남	시행착오의 과정	부족함과 반성
	멘토링 활동	학습 지원
		또래관계 지원
		체험활동 지원
		심리·정서 지원
		상호이해교육
돌봄의 교육	시간, 공간, 대상을 초월한 교육	
탈북학생과의 만남 이후	전문성 신장	관심과 실천의 확대
	탈북학생 교육의 확대	교육 전반으로 확대
	교육의 사회적 역할 인식	탈북학생 교육의 사회적 책임

1. 탈북학생과의 만남 이전

교사의 내러티브는 교사로서 살아온 경험을 이야기하고 다시 이야기하는 과정을 통해 경험을 재구성하고 새로운 의미를 부여하게 되는 지식, 가치, 태도의 확장된 실현이다(김필성, 2015; Clandinin & Connelly, 1988). 이러한 관점에서 탈북학생과의 만남 이전의 경험들이 탈북학생 교육에 대한 지식, 태도, 가치관 형성에 많은 영향을 미쳤을 것이라 예측할 수 있다. 연구 참여자들의 내러티브를 통해서도 탈북학생 교육 이전의 다양한 경험들이 현재의 교육적 인식과 태도 형성에 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

1.1. 탈북학생을 지도하기 전의 경험

[1] 소수자 경험

연구 참여자 A는 시골에서 나고 자랐다. 부모님은 자녀들이 좀 더 나은 환경에서 자라기를 원하셨다. 그래서 9살 때부터 오빠, 언니와 함께 도시에서 생활하며 낯선 환경, 남들과 다른 처지에 놓인 아이의 심정을 경험했다.

“나는 어릴 때 시골에 살았는데 부모님이 공부 시켜야 된다고 2학년 때 도시에 유학을 보냈어요. 아는 동네 언니가 남의 집 애 셋을 밥도 해주고 숙제도 봐주고, 아프면 다 챙겨주고.. 그 언니하고 한번씩 통화를 하거든요. 진짜 고마워요. 탈북 애들을 보고 역지사지가 됐던게 이런 경험 있었기 때문이었던 거 같아요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

연구 참여자 A가 9살이라는 어린 나이에 겪었던 집단 속의 타자 경험은 상대방의 어려움을 잘 이해하게 되는 역지사지의 사고를 가능하게 하였다.

“초등학교를 졸업하고 중학교에 입학했는데 사춘기라서 집에서 다니고 싶은거야. 중학교 2학년 때 시골로 돌아가니 고등학교는 좋은데 가야 되겠다 생각이 들어서 □□로 가게 됐어요. 거기서 친구들이 너무 잘해주는거야. 그런 고마움도 되게 컸어요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

연구 참여자 A는 어렸을 때부터 고향을 떠나 대도시, 중소도시 등으로 학교를 옮겨가며 외지 생활을 하였다. 이 때, 가족이 아닌 ‘동네 언니’가 베풀었던 호의와 보살핌, 친구들의 도움이 큰 힘이 되었으며, 어린 시절부터 직접 경험한 ‘남을 도와주는’ 사람에 대한 좋은 기억과 감사함은 본인이 자라서 또 다른 누군가에게 베푸는 형태로 표현되고 있다.

연구 참여자 B도 교대 재학시절 6개월 간 교환학생으로 일본에서 생활하며 소수자, 이방인의 경험을 하였다. 다른 문화, 다양한 민족이 공존하는 환경에서 생활한 경험은 그와 유사한 상황에 놓인 탈북학생에 대해 더욱 공감하고 이해할 수 있는 토대가 되었다.

“일본 ○○ 교육대학에 교환학생을 갔었는데, 외국인으로 간거잖아요. 여행과 생활은 정말 다르거든요. 학점을 따야 되는거예요. 이수를 못하면 졸업이 늦어지니까. (중략) 문제는 일본어가 안 되잖아요. 말하기 듣기는 그나마 공부해서 조금 됐는데 문명이죠. 글이 안 되니까 힘들었고…” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

B교사는 교환학생 경험을 통해 이주자로서 적응의 어려움을 경험하게 되었다. 또한, 이(異)문화 배경을 지닌 당사자의 입장에서 수강한 이문화 수업을 통해 실제적인 문화 다양성을 학습하였다.

“수업 제목이 이문화 교류와 상호관계? 그 수업의 포인트는 일본학생이 3~4명이 있고 유학생이 10명 정도 있어서 모듬에 유학생들이 1, 2명씩 들어가거든요. 이야기 중심으로 이런 문제 하나 던져 놓고 한국은 어때, 일본은? 미국은? 이러면서 문화 비교분석을 자유롭게 하는 그런 수업이었어요. 그렇게 경험을 하면서 사람 사는 세상은 다 똑같구나 라는 생각도 하고…” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

이문화 수업에서는 여러 나라 출신 학생들의 다양한 이야기를 듣고 다양성의 세계를 이해하며 상대적인 관점에서 세상을 볼 수 있는 시각이 길러졌다. 또한, 다양성에서부터 기인하는 다름의 측면보다 다양성 속에 존재하는 인간의 공통성에 대해 생각할 수 있는 계기가 되었다.

연구 참여자 A, B가 교사가 되기 이전에 소수자로서 다른 사람의 도움을 받고 다양성에 대한 인식을 하게 되는 경험을 한 반면, 연구 참여자 D는 교사 발령을 받고 자신이 가진 조건에 의해 상대적 타자가 되는 경험을 하게 되었다. 연구 참여자 D는 사범대학에서 예술교육을 전공하였으나 희망하는 지역에서 교사를 몇 년간 선발하지 않았고, 마침 중등 예체능 교사 자격증 소지자를 초등학교사로 임용하는 제도가 생기면서 초등학교사가 되었다.

“내가 발령났을 때 사람들이 좋아하지 않았죠. 그래서 처음에 갔을 때 애는 (초등에) 있을 애가 아니라고 했던거야. 애네는 잠깐 왔다가 다시 중등 시험 봐서 나갈 애들. 되게 싫어했어요. 우리로 품어주질 않았었죠. 그래서 어, 난 그게 아닌데.. 초등이 좋아서 온건데 그 사람들의 시선이.. 이런 경험이 있어서 탈북 애들이나 엄마를 좀 더 이해하는 걸 수도 있어요.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

중초교사라는 꼬리표는 신규 때부터 적응의 어려움을 초래하였다. 내가 어쩔 수 없는 ‘이미 정해진 조건의 다름’은 주변의 불편한 시선과 편견으로 이어졌고, 이러한 경험은 탈북학생과 학부모의 상황과 연결지어졌다.

“탈북 애들은 일단 ‘나는 하나는 아니구나’ 하면서 들어오는거죠. 아마 내가 초등에 와서 느꼈던 그런거? 그런 것도 없잖아 있는거 같아요. 나는 사람들이 뼈뺏하게 볼 수 있는 조건을 갖고 있었고, 그런게 애네들한테도 있잖아요. 나는 북한에서 왔고 이런거. 나는 어른이니까 내가 스스로 찾아갔는데 애네는 아직 어리고 그게 안되잖아요. 그걸 부모들이 해줘야 되는데 부모들도 못해주고. 그런 시선을 내가 알고 있으니까, 나도 경험이 있으니까 애네한테 연결이 가능했죠.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

지금까지 살펴본 사례들을 통해 소수자로서의 경험이 탈북학생과 학부모의 상황을 더욱 잘 이해할 수 있는 기반이 되었을 것이며, 탈북학생과 학부모에 대해 더욱 세심하게 살필 수 있는 역량 함양으로까지 이어졌을 것으로 예상된다. 연구 참여자 E도 D교사와 유사하게 출신 대학의 다름으로 인해 이방인이라는 낮움을 경험하게 되었다.

“14명이 발령 동기인데 나만 ○○대고 전부 ○○○대라 되게 뽀뽀했어요. 먼저 다가가지 못하는 성격이지만, 누군가가 다가와서 적극적으로 관계맺기를 하는 자체를 꺼리거나 하지 않고, 마음을 잘 열었던 거 같아요. 나의 이런 경험이 나보다 더 낫선 상황일 수 있는 탈북학생이나 부모님에게 다가가는데 도움이 되었던 거 같아요.” (2018.10.12. 연구 참여자 E, 2차 심층 면담)

연구 참여자들은 소수자의 입장에서 편견과 오해 등 다수 사회 적응의 어려움뿐만 아니라 타인의 도움을 통한 감사의 경험을 하였다. 그러한 경험은 타자에 대한 인식과 태도 형성에 영향을 주어서 비슷한 상황에 놓인 탈북학생에 대한 더 높은 이해와 공감력을 발휘하는 바탕이 되었을 것이다.

[2] 결핍의 경험

연구 참여자 B는 어린 시절, 부모님이 맞벌이로 바쁘시고 경제적으로도 여유가 없어서 다양한 경험을 하지 못했다. 교대에 진학하기 전, 일반대학에 2년 동안 재학하였는데, 그 때도 용돈을 벌기 위해 많은 아르바이트를 하며 개인적인 여유를 즐길 틈이 없었다.

“○○대를 2학년까지 다녔어요. 그 때는 알바도 하고, 동아리는 가입만 하고 못해서 잘리기도 하고, 결핍이 있었어요. 결핍이 에너지다 이런 말도 있잖아요. 결핍이 있는 부분을 채우려고 노력을 하잖아요. 저는 입시 공부 할 때도 교대 가면 동아리를 열심히 해야 되겠다 그런 생각했어요. (중략) 교대 가서는 축구 동아리 회장도 하고, 천체관측이랑 컴퓨터 동아리도 했어요.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

이러한 결핍의 에너지는 다양한 경험과 활동의 중요성에 대한 인식과 태도로 연결되어 동아리 활동을 주도적으로 이끄는 리더로 발전하게 된다.

연구 참여자 B가 경험의 결핍이 있었다면, 연구 참여자 C는 돌봄의 결핍이 있었다. C교사는 어렸을 때부터 가족들의 돌봄을 필요로 했지만 집안 형편상 원하는 만큼의 관심과 돌봄을 받을 수 없어서 늘 결핍된 돌봄에 대한 욕구를 품고 살아왔다.

“저는 관심을 되게 받고 싶었는데, 돌봄을... 필요로 했는데 가정에서나 그게 별로 없었다는 생각이 들어서 아마도 저는 보상심리가 있는거 같아요. 내가 돌봐주고 싶은 마음. 내가 못 받았던 돌봄을 필요한 사람에게 주고 싶은 마음이 강한 것 같아요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

가족들의 관심과 돌봄의 결핍은 비슷한 처지에 놓인, 상대적 약자에 대한 도움과 지원의 인식으로 연결되었다. 어린 시절 ‘내게’ 채워지지 못한 돌봄을 이제는 ‘내가’ 채워주는 역할을 하고자 하는 것이다. 연구 참여자 C가 약자에 대해 인식하게 된 것은 어린 시절 집안 환경의 영향이었다.

“엄마가 일찍 돌아가셨어요. 할머니 손에 크면서 우리 친엄마와 할머니는 너무 다른 분이었고, 할머니와 새엄마는 너무 다른 분이어서 정말 너무 힘들었어요. 항상 그게. 문화충격과 적응의 어려움. 그게 되게 많아서 저는 어떻게 보면 칼자루를 쥔 강자보다는 약자의 입장에 좀 더 쉽게 공감하는 것 같아요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

다름의 차이로 인해 발생하는 갈등의 경험은 다른 문화를 경험하는 사람들이 겪게 되는 어려움과 문제에 대해서도 공감할 수 있게 하였다. 그러한 인식은 다문화학생 교육에 대한 관심으로도 연결되었다.

“복직하면서 2학년 올라가는 다문화 애가 한글도 모르고 부적응이란 얘기를 듣고 담임을 하겠다고 자청을 하고 그 때부터 공부를 시작했어요. 다문화에 대해 아무것도 모르니까, 그 때 ○○ 교육청에서 하는 연수를 청강 다니면서 수료를 하고, 그 아이가 한글을 모른다고 하니까 가르치겠다는 인식도 있었고 뭔가 특별한 도움이 필요하겠다는 생각은 했었어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

어린 시절 비롯된 결핍의 경험은 해당 영역에 대한 관심과 적극적 태도로 연결되는 특성을 보인다. 연구 참여자 B의 ‘경험의 결핍’은 적극적 실천으로 발전되었으며, 연구 참여자 C의 ‘돌봄의 결핍’은 특별한 도움을 베푸는 형태로 발전되고 있었다. 이를 통해 과거의 직접 경험 뿐 아니라 정서적 결핍의 경험도 교사로서의 인식과 태도 형성에 중요한 밑거름으로 작용한다는 것을 알 수 있다.

[3] 적극적 태도

연구 참여자 D는 4남매 중 셋째로 태어나 어려서부터 부모님을 돕고 형제자매들을 보살피며 헌신적으로 생활하였다. 누군가 해야 하는 일이라면 내가 하고, 내가 돕는다는 생각에서부터 비롯된 이러한 적극적인 태도는 부모의 인정으로 연결되며 책임감과 실천의 강화로 연결되었다.

“내가 4남매 중 셋째라서 언니, 오빠들은 공부하러 맨날 내보내고 나는 엄마를 도와야겠다는 생각이 항상 있었던거 같아요. 동생이 어리다고 생각하고 한 살 차인데도 굉장히 어린동생, 그래서 항상 엄마 옆에서 내가 집안일을 엄청 했거든요. 그래서 우리 엄마가 나를 인정해 주면서 가야금도 사주고...” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

또한, 연구 참여자 D는 교사 발령 10년이 조금 넘은 시기에 모두가 기피하는 방과후 업무를 맡으며 큰 어려움에 맞닥뜨렸다.

“(전근) 가자마자 방과후 업무를 맡고 5개밖에 없는 부서를 20개로 늘려놓으라는거예요. 일도 하나도 모르는 상태에서 공고를 내서 부서가 20개 넘게 들어왔는데 시간이 너무 부족해서 새벽에 일어나서 일을 할 정도로 힘들었어요. 근데 사람들이 나중에 그거에 대한 인정을 해주더라고요. 그래도 내가 일한거에 대한 인정을 받게 되니까 아, 이렇게 열심히 하면 되구나.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

연구 참여자 D는 가야금과 동료들의 인정, 두 가지의 큰 인정 경험을 통해 열심히, 최선을 다하는 태도의 중요성을 인식했다고 볼 수 있다. 힘들어도 최선을 다하면 좋은 결과를 얻을 수 있다는 과거의 경험이 탈북학생 교육에도 영향을 미쳐서 최선을 다해 학생들을 가르치고 노력하는 교사의 모습을 형성하게 되었을 것이다.

연구 참여자 E는 D교사처럼 어려서부터 적극적인 태도가 나타나지는 않았지만, 교사라는 직업을 통해 많은 학생과 학부모를 만나며 점차 외향적이고 적극적인 성격으로 변화되었다. 이러한 적극적 성향은 개인적 차원의 실천에서 머무르지 않고 동료들과 함께하는 협업의 형태로 발현되었다.

“교육청에서 교원힐링동아리를 공모해서 동학년 선생님들에게 내가 계획서 쓸테니 같이 해보자고 했어요. 전체 20팀 중에 선정이 되어 ‘나눔’이라는 주제로 여러 가지 활동을 했는데, 우리끼리 제빵체험을 하고 그렇게 만든 빵을 들고 학교 옆 복지관에 드리면서 기타 공연도 하고 지역도서관에서 교육기부로 도서관축제에서 부스를 만들어 책도 읽어주고 인형극도 했어요.” (2018.10.12. 연구 참여자 E, 2차 심층 면담)

연구 참여자 E는 내성적인 성격 탓에 발령 초기에는 수동적이고 소극적인 관계의 특성을 보였다. 이후 교직 생활을 통해 얻은 다양한 경험들을 통해 남들보다 먼저 도전하고 앞에서 이끄는 관계의 중심으로 변화하였다. 이러한 태도 변화는 탈북학생을 지도할 때도 적용되어 적극적이고 활동적인 특성이 드러난다.

지금까지 살펴본 연구 참여자들의 적극적인 태도는 ‘나’ 개인적인 이익이나 목적 달성을 위한 행동이 아니라, 가족을 돕고, 동료와 협업하며 학교의 발전을 도모하는 타자 지향적 태도로 분석된다. 탈북학생 교육 이전부터 가졌던 배움과 실천의 적극성은 탈북학생이라는 소수자 입장에서 경험한 소외의 감정과 적응의 어려움, 결핍의 경험에서부터 비롯되는 돌봄과 체험에 대한 인식이라는 기존의 경험과 결합되면서 더욱 적극적이고 헌신적인 방향으로 발현되고 실천될 것이라 예상할 수 있다.

1.2. 유사 교육 경험

[1] 소외계층 학생 교육 경험

연구 참여자 C의 다문화교육은 학교 적응에 어려움을 겪는 다문화학생을 지원해서 맡은 데서부터 시작되었다. 이후에도 다문화교육과 관련된 활동들이 지속되면서 다문화교육 경험을 쌓게 된다.

“다문화중심학교, 연구학교 주무를 했었고, 교육청 일도 하고, 이중언어강사 강의도 하고, 다문화 일은 계속 해 오고 있었어요. 외국인 어머님들한테 한국어도 가르치고, 파키스탄 아이도 담임 했었어요. 다문화학생, 학부모님 가르치는 경험을 많이 했어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자 C는 다문화교육을 통해 학교라는 집단 속에 함께 존재하지만 소수이자 우리와는 다른 존재로 다가오는 다문화학생들을 인식하게 된다. 이러한 인식은 탈북학생에 대한 인식에도 영향을 미치게 된다.

“탈북학생에 대한 인식이라면 낯설음보다는 되게 힘들었겠다. 여기 오기 전에 다른 문화를 가지고 왔을 것이고, 아마 자기를 충분히 오픈하지 못할 것이다 하는 생각이 강했던 것 같아요. 저는 다문화교육을 오래 하다보니깐 그 아이들은 소수이자 약자로 교실에 많이 존재하잖아요. 그런 인식을 갖고 있었고. 저한테는 그래서 조금 더 그래서 교육적인 배려가 필요한 학생이라는 인식을 갖고 있었던 거 같아요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

탈북학생을 지도하기 전, 많은 교사들은 두려움이나 이질감을 가졌다고 말한다. 연구 참여자 C는 이전의 다문화교육 경험이 있었기 때문에 부정적 인식보다는 공감적 사고가 가능했던 것으로 추측된다. C교사의 다문화교육 경험은 유사한 조건에 놓인 탈북학생 교육에 전이되었다. 대부분의 교사들이 탈북학생을 처음 만나고 막막했던 것과는 달리, 연구 참여자 C는 다문화교육 경험을 통해 시행착오를 최소화하며 탈북학생 교육을 수행할 수 있는 기반을 마련하였다고 볼 수 있다.

연구 참여자 E도 교육복지우선지원사업 업무 담당자로서 5년 동안 다문화, 저소득층 등 복지대상 학생들을 위한 각종 체험활동이나 행사를 주관하며 사회적 소외계층에 관한 관심을 확대하였다.

“원래 내가 복지파트를 많이 해서, 전 학교에 있을 때부터 계속 복지였는데, 체험 프로그램 데리고 나가는데 내 일이었거든요. (중략) 안내장 내면 복지애들 100명한테 뿌렸을 때 희망하는 사람 뽑아서 버스 대절하고 이리저리. 그래서 나는 애들 데리고 나가는데, 활동하는 거 그렇게 낯설지가 않았어요.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

이러한 경험을 통해 E교사는 방과후나 주말을 할애하여 학생을 지도하는 부분에 있어 다른 교사들보다 유연하게 받아들일 수 있었다. 실제로 탈북학생 지도에 있어서도 개인적인 시간을 기꺼이 희생하는 태도를 보였다. 이처럼 연구 참여자 B와 E는 소외계층 학생들을 지도한 경험을 통해 탈북학생에 대한 인식의 기반, 교육적 처방과 활동에 대한 준비가 가능했던 것으로 분석된다.

[2] 선배교사를 통한 간접 경험

연구 참여자 B는 신규교사 시절, 전담교사로 탈북학생을 처음 만났다. 탈북학생에 관한 개인적 가치관이나 교육관을 정립할 만큼의 관계는 맺지 못했지만, 솔선수범했던 선배교사의 교육 활동을 통해 도움이 필요한 학생들을 위한 적극적으로 특별한 교육 실천을 당연한 것으로 받아들이게 되었다.

“담임 선생님이 잘 케어하시면서 주위에 도움을 요청을 하셨어요. 마치고 담임 선생님이랑 공부도 하고, 자랑도 하고 그랬거든요. 선생님께서 부모님 처럼 케어를 많이 해 주셔서 열심히, 잘 해주시는구나 (중략) 담임 선생님이 선배교사로서 솔선수범을 보여주셨어요. 그래서 저도 약간 과업처럼...” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

교직 생활의 시작점에서 목격한 헌신적인 선배교사의 모습은 비단, 탈북학생 교육뿐만 아니라 B교사의 교육 활동 전반에 많은 영향을 미쳤으리라 예상할 수

있다. 술선수범에 대한 경험은 이후, 남들이 꺼리는 업무임에도 불구하고 탈북 학생 교육 업무를 맡게 되는 자발성으로 연결되었다.

“2016년부터 그 전 담당 선생님이 저한테 업무를 (추천해)주고 가셨거든요. 네가 하면 좋겠다. 그래서 교감 선생님한테도 제가 하겠습니다. (중략) 탈북, 다문화 20명 정도 되니까 그 업무를 아무도 안하려고 하고, 저는 그냥 제가 하겠습니다.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

연구 참여자 B는 탈북학생이 소수 재학하고 있는 학교에서 3년 동안 담임 및 업무담당자로서 탈북학생 교육을 실천하였다. 교직생활 초기부터 보게 된 선배 교사의 ‘부모와 같은 교육적 돌봄’의 경험을 통해 헌신적이고 실천적인 교육적 태도의 중요성을 인식하였을 것이며, 이는 ‘꺼리는’ 업무에 대한 자발적 실천과 술선수범적 태도로 이어졌다.

이러한 경험에서 보듯이, 주변의 모범적인 사례를 통한 간접적이고 잠재적인 학습의 효과를 무시할 수 없다. 탈북학생 교육을 행하는 교사는 잠재적인 교육 과정의 중요성과 효과에 대해 인식해야 한다. 그러한 교육 활동을 통해 탈북학생을 대하는 동료교사, 학습자의 인식과 태도뿐만 아니라 학교 전체의 긍정적인 변화를 유도할 수 있게 될 것이다.

1.3. 통일 인식

[1] 통일의 당위성

연구 참여자 A는 학창시절에 전학, 진학, 이사 등으로 다양한 환경과 사람을 경험하며 개방적인 성향을 가지게 되었고, 이후 간접경험을 통해 북한에 대한 편견을 갖기보다는 도움의 대상으로 인식하게 되었다.

“예전 대학 다닐 때 한창 북한이 힘들고 탈북민들이 좀 늘어나기 시작할 때, 탈북을 돕기 위해서 중국에 가고 이런 친구들이 있었어요. 그래서 탈북민들이 정말 힘든 과정을 거쳐서 왔다는 정도까지는 이해를 하고 있었던터라 그렇게 탈북학생을 지도하는데 심적인 영향을 끼치지 않았을까, 우리가 지원해줘야겠다 이런 생각...” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

A교사는 친구를 통해 탈북민을 간접 경험하게 되었고, 북한이탈주민에 대해 지원해 주어야 한다는 인식을 형성하였다. 이는 통일에 대한 긍정적 인식으로도 이어져 탈북민은 지켜줘야 하는 존재, 도움이 필요한 존재로 인식하게 되었다. 또한, 대학시절 학생 운동에 참여하며 진보적인 사상들을 많이 접했고, 이는 북한에 대해서도 유연한 사고를 갖게 하는데 영향을 미쳤다.

“우리는 동일 민족이고 같은 나라였으니까 통일이 당연하게 인식이 돼야 되는데 이리저리 따지고 이렇게 하는건 좀 아니라는 생각이 들고, 그래서 통일은 당연히 해야 되는 부분들이고 최대한 빨리 이루어야 되는 우리의 과업이라는 생각이 들어서 통일 부분은 좀 중요하게 생각을 하거든요. 우리가 정말 발 벗고 나서야 되는...” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

연구 참여자 A는 ‘적 아니면 동지’ 식의 이분법적 사고에서 벗어나 통일의 당위성을 강하게 인식하고 있었다. 교사가 되기 전의 이러한 경험들은 교사가 된 이후, 탈북학생과의 교육 활동을 펼치는데 있어 인식, 태도 측면에서 많은 영향을 미쳤을 것이라 예상할 수 있다. 연구 참여자 B도 일본에서의 수업을 통해 민족에 대해 생각할 수 있는 기회를 가졌다.

“교수님께서 하루는 한국 사람만 오세요. 이 날은 특별한 견학을 갈 거예요. (중략) 조총련계 학교를 갔어요. 빨간 글자로 학교에 현수막 걸러 가지고 정확히 기억은 안 나는데 선전문구 있잖아요. 조총련계 여학생들 같은 경우는 치마저고리를 입고 다녀요. (중략) 어설피게 쉬는 시간에도 한국말만 쓰고…” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B가 방문한 조총련계 학교는 북한의 이미지와 비슷했다. 학생들은 한국말을 사용하지만, 대한민국보다 북한의 모습을 많이 느꼈다.

“약간 쇼킹한 장면은 수업이 끝나고 축구부 애들이 한국 국가대표 유니폼을 입고 있었어요. 일본에 있는 그 애들 입장에서는 재일교포니까 한반도에 대한 문화적 동질성만 가지고 있지 한국과 북한 크게 나누질 않아요.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

조총련계 학교에서 경험한 남과 북의 공존 사례를 통해 남북의 이질성보다 민족적 동질성에 대한 인식이 강한 재일교포들의 신념을 느낄 수 있었다. 이를 통해 ‘저런 생각도 가능하구나’ 하는 인식의 전환을 경험하기도 하였다. 실제로 B교사는 북한을 민족의 관점에서 수용하는 특성을 보인다.

“대학교 2학년 때 학교 지원으로 북한에 다녀왔어요. 거기서 북한 사람을 처음 봤죠. 저는 근현대사 쪽에도 관심이 많아서 북한에 대해서 일반 사람들에 비해서 좀 관심이 많았던 거 같아요. 근현대사의 한 축으로써, 과거 역사여서 그 영향을 파장으로 현재가 있는거잖아요. 그래서 그걸 직, 간접적으로 다 느끼고 있는거고, 그 중 하나가 탈북이기도 하기 때문에 그런 식으로 이해를 하고 있어요.” (2018.1.18. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

B교사는 북한이탈주민의 증가와 함께 그들과의 통합 과제를 안고 있는 지금의 상황을 시대적인 흐름으로 자연스럽게 받아들이고 있다. 개인적인 역사 인식과 이문화 적응 경험을 통해 우리 문화에 대해 객관적으로 볼 수 있는 기회를 갖게 된 것이다. 또한, 우리와 같은 민족적 뿌리를 가지고 있지만 동일한 영토에서 거주하지 않는 북한이나 외국 동포들에 대해서도 생각해 볼 수 있는 계기가 되었다.

“(북한이탈주민 하면) 힘들다. 적응부터 힘든거죠. 너무 당연한 것들이 매우 힘들 것이다. 그런 경험들이 있다보니 힘들다는 공감. 꼭 북한 출신뿐만 아니라 한국에 정착해서 이주노동자들 이라던지 저 사람들 정말 힘들게 사는 사람이구나 하는 생각은 해요. (중략) 교환학생 경험이 지금의 내 생각의 베이스가 된 것 같다.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

이런 경험을 통해 연구 참여자 B는 탈북학생과 같이 사회적 약자가 경험하는 적응의 어려움을 공감하게 되는 인식과 태도의 바탕을 마련하게 되었다고 볼 수 있다. 연구 참여자 D는 A와 B교사처럼 북한 관련 특별한 경험은 없었지만, 황해도 출신 어머니의 영향으로 분단에 대한 안타까움을 가지고 있었다.

“우리 엄마가 황해도 출신이에요. 4살 때인가 피난을 오셨대요. 그러니까 옆에서 통일하면 안 된다 그러면 아, 해야 되는데 왜? 물론 경제적인거 생각하고 이러면 힘들다고 얘기하는데 그래도 한민족인데 이렇게 떨어져 살아야 되나? 항상 그 생각이 있었죠.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

이러한 성장 환경은 통일의 필요성을 인식하는 근간으로 작용하였고, 이후 대학 졸업 이후 소수자에 대한 관심이 자연스럽게 북한으로까지 확대되며 통일은 당연히 해야 하는 것이라는 당위성을 갖게 되었다.

“가톨릭대학생회가 있는데, 우리가 정말 평화로운 세상을 만드는데 그래도 아직은 소외받고 이런 사람들도 많으니 그런 것에 관련해서 운동하고 그랬는데 그게 연결하다보니까 북한에 대한 이해, 거기까지 갔어요. 그래서 우리는 당연히 통일은 해야 되는거고, 그런 생각이 항상 있었어요.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

지금까지 살펴본 바와 같이 연구 참여자들의 과거 환경과 경험에서부터 비롯된 인식과 태도는 교사로서의 삶 전반에 다양한 영향을 미쳤다. 소수자와 이방인의 경험, 어린 시절 돌봄과 경험의 결핍, 적극적이고 헌신적인 태도 등 탈북학생을 지도하기 전의 경험들은 탈북학생과 유사한 환경을 가진 소외계층 학생 교육 경험과 선배교사의 탈북학생 교육에 대한 간접 경험 등을 통해 교수자로

서 새로운 교육관을 정립하고 실천적 태도를 형성할 수 있는 바탕이 되었다.

이러한 가치관과 태도는 통일에 대한 당위성에 대한 인식과 결합되면서 탈북 학생 교육에 관한 교수자적 기반을 마련하게 된 것으로 분석된다. 교사가 가진 통일에 대한 당위적 인식은 교육을 통해 표출되며 특히, 탈북학생과 탈북 학부 모를 통해 더욱 긍정적이고 적극적인 방향으로 표출될 것이라 예상할 수 있기 때문이다. 따라서 과거의 내러티브는 탈북학생과 같이 낮설고 측은한 교육대상을 통해 현재의 상황과 결합되며 새로운 교육 경험의 내러티브를 형성하게 된다. 다음 절에서는 연구 참여자들이 가진 과거의 경험들이 ‘탈북학생과의 만남’이라는 계기를 통해 생성하는 교육적 내러티브를 탐색해 보고자 한다.



2. 탈북학생과의 만남

연구 참여자들은 탈북학생 교육을 접하기 이전의 경험을 통해 교사에게 필요한 지식과 태도를 갖추고 역량을 함양해왔다. 그러나 기존의 일반적인 교육에 대한 배움과 실천의 과정이 탈북학생 교육의 영역에서는 적용의 범위가 넓지 못하다는 한계에 봉착하며 수많은 시행착오를 경험하게 된다. 지금부터는 교사들이 ‘탈북학생과의 만남’을 통해 무슨 생각을 갖고 어떤 교육 활동을 펼치며, 어떻게 변화해 나가는지에 대한 내러티브를 중점적으로 살펴볼 것이다.

2.1. 시행착오의 과정

[1] 부족함과 반성

연구 참여자 A는 탈북학생 지도를 통해 스스로 ‘완~전 달라졌죠!’라고 말할 정도로 많은 변화를 겪었다. A교사는 처음으로 지도했던 탈북학생 은아¹⁴⁾에 대해 안타까운 마음은 가졌지만, 탈북학생 교육에 대한 무지(無智)로 인해 실제적인 도움을 주지 못했다. 이후 탈북학생 지도교사 연수에 참석하면서 탈북학생과 학부모에 대한 이해가 높아지고 멘토링 방법에 관한 실제적인 지식들을 얻게 되면서 그 때 당시 학교와 본인의 탈북학생 교육이 잘못된 방향으로 진행되었음을 알게 되었다. 그러나 과중한 업무와 경험 부족으로 인해 자신만의 방법을 찾지 못한 채 마무리하였다. 이후 지금까지도 은아를 제대로 도와주지 못한 점에 대해 미안한 마음을 갖고 있다.

“첫번째 탈북학생 은아한테는 원가를 해 주고 싶은 마음은 굉장히 컸는데 어떻게 해야 할지 몰라서 학급에서만 챙겨주는 정도였는데 지나고 나니까 왜 그렇게밖에 몰랐을까 아쉬움이 많이 남고 (중략) 어떻게 해주고는 싶었는데 그 방법들을 너무 몰랐고...” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

14) 본 연구에서 사용하는 탈북학생의 이름은 모두 가명을 사용하였다.

이후 5년 뒤, 두 번째로 중국 출생 탈북학생을 만났다. 첫 번째의 한계를 극복하고자 북한 말투를 가진 학부모에게 먼저 다가갔고, 학부모와의 소통과 라포 형성은 학생 지도를 수월하게 하는 기폭제가 되었다. 교사 연수를 통해 배운 지식과 첫 번째 학생 지도에 대한 반성을 통해 탈북학생 지도에 열과 성을 다하는 교사로 성장할 수 있게 된 것이다.

연구 참여자 A가 탈북학생과의 첫 만남을 통해 교사로서 ‘부족함’을 느꼈다면, 연구 참여자 D는 ‘편견’을 느꼈다. 연구 참여자 D가 처음 만난 탈북학생은 5학년 남학생이었다. 2학기부터 중간 담임으로 투입되었을 때 동료 교사들의 경계와 걱정의 말들, 탈북학생의 외적 이미지 등으로 인해 무섭다는 부정적 인식을 형성하게 되었다. 또한, 학부모의 무관심, 가정 돌봄의 부족 등의 문제도 인식하게 되었다.

“내가 봤을 때 일단 그 애는 애들하고 따로 떨어져 있는 애. 엄마가 직장을 나가서 방치라 밤새 컴퓨터 게임을 해요. 그러니까 학교 오면 자고, 일단 얼굴이 험상궂게 생기고, 애들도 탈북이라는걸 아니까 멀리하더라구요. 선생님들도 조심하라고 왜냐하면 욱하는 성질이 있대는거야. 그래갖고 나도 약~간 다가가기는 어려웠어요.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

이후 탈북학생 밀집재학교로 전근을 가면서 탈북학생에 관한 문제아적 이미지가 굳어지게 되었다.

“내가 ○○초에 와서 제일 먼저 들은 애가 정민이에요. □□ 부장님이 정민이가 전학 온 날 담임을 맡았대요. 전학 온 날부터 심하게 문제가 있었다 그러니까 정민이하고 내가 처음에 맡았던 탈북 애하고 매치가 되는거야. 이런 스타일 애들인가? 그랬거든요.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

그러나 이러한 편견은 다수의 탈북학생을 접하고 직접 탈북학생을 경험하면서 서서히 깨지기 시작하였다. 연구 참여자 D가 근무했던 학교는 탈북학생이 전교생의 10%에 달하는 밀집재학교였다. 발령 첫 해에 3명의 탈북학생을 담임했다. 다수의 탈북학생이 재학하고 있는 환경에서 그들이 친구들과 어울리고 관

심의 대상이 되는 것을 보면서, 이전에 담임했던 탈북학생에 대해 가졌던 거리감과 편견 등의 교육에 대해 성찰을 하게 되었다.

처음의 서툼과 부족함, 그래서 느낀 미안함은 다음에 비슷한 환경이나 상황에 처한 학생을 지도하게 되었을 때 더욱 열심히 하게 되는 원동력으로 작용하기도 한다. 연구 참여자들은 탈북학생 교육을 통해 자신의 편견과 부족함을 발견하였고, 이는 반성과 성찰로 이어지며 시행착오의 과정을 경험하였다. 이러한 시행착오 과정을 통해 연구 참여자들은 탈북학생 교육에 관한 개인적 인식과 태도를 형성하였다. 경험과 실패, 새로운 깨달음과 변화를 통해 탈북학생 교육을 실행할 수 있는 교사로서의 교육적 준비를 하게 된 것이다. 이상의 준비들을 통해 연구 참여자들이 펼친 탈북학생 교육 활동 사례들은 이어서 기술되는 멘토링 활동을 통해 확인할 수 있다.



2.2. 멘토링 활동

멘토링 활동은 시행착오의 준비 과정을 거쳐 실행하게 되는 탈북학생 교육의 완전체인 한편, 또 다른 시행착오의 시작이었다. 교사들의 시행착오는 첫 번째 말은 탈북학생과의 일회성 과정에 그치지 않는다. 탈북학생 교육을 행하는 시간적 연속성 속에서 지속적인 시행착오의 과정이 반복된다. 그러한 경험들을 통해 탈북학생 교육 활동에서 자신만의 맞춤형 멘토링 지도 방법을 생성하고 발전시켜 나가는 특성을 보였다.

연구 참여자 C는 탈북학생 교육의 출발이 결핍을 채워주는 맞춤형 지원이라고 주장하며 멘토링의 효과와 중요성에 주목한다.

“결핍을 채워준다는게 결국은 맞춤형 (중략) 양동이에 아무리 물을 부어도 구멍이 뚫리면 가득 안 차잖아요. 뚫린 부분을 메워주고 부족한 부분을 채워주는게 1번인거 같고 (중략) 멘토링은 맞춤형으로 전인을 돌아볼 수밖에 없는? 교육적으로 좀 더 본질에 가깝게 접근했던거 같아요.” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

이와 같은 멘토링의 중요성에 대한 인식은 적극적 멘토링 활동으로 나타난다. 다음 [그림 IV-1]은 연구 참여자 C의 탈북학생 멘토링 지도 계획이다.

[그림 IV-1] 탈북학생 멘토링 계획

개인별 멘토링 안내(학생, 학부모에게 개별 배부)		
■ 개인 멘토링 연간 계획(남우)		
시기	활동명	활동 안내
1,2학기	어울림동아리	매주 수요일
1,2학기	수용성학습(보충)	월,화,금
6-7월	목요 영어공부	매주 목요일
6월	야구경기 관람	***외 2명
6월	비즈로 작품 만들기	수요일 2회
7월	영화 관람	***외 2명
9월	주말 **투어	2주 주말
9-10월	목요 국어공부	매주 목요일
11월	꿈찾아 진로캠프	2주 주말
12월	케익 만들기	인근 제과점
■ 어울림 동아리 행사 안내(9-10월)		
<ul style="list-style-type: none"> • 6학년 어울림 요리 체험 프로그램 가. 목적: 진로탐색(관심 직업 체험) 나. 내용: 세계음식 만들기, 전통음식 만들기 다. 날짜: 2017년 9월 21일, 9월 28일 • 6학년 어울림 민화 체험 프로그램 가. 목적: 민화 표현하며 재능 계발 나. 내용: 문자도 액자 만들기 다. 날짜: 2017년 9월 23일, 9월 30일 • 6학년 어울림 진로 탐색 프로그램 가. 목적: 어울림 학생들의 진로 탐색 나. 내용: 진로 선생님의 진로 코칭 다. 날짜: 2017년 10월 12일 		

* 출처: 연구 참여자 C의 탈북학생 교육 우수사례 보고서

멘토링 활동은 예산 신청과 배부, 결산 보고 등으로 인해 5월부터 12월까지 운영이 가능하다. 이런 점을 감안했을 때 [그림 IV-1]의 멘토링 활동은 시간적, 공간적 제약 없이 동아리, 학습, 문화체험, 진로활동 등 다양한 활동이 제공되는 종합적 교육 지원의 의미를 갖는다.

[1] 학습 지원

연구 참여자 A는 1학년 탈북학생을 담임했기 때문에 학습 멘토링에 중점을 두어 운영하였다. 학습 멘토링은 탈북학생의 기초학습 지원, 기본학습습관 정착, 학업 성취 향상 등을 목적으로 하여 한글학습, 국어와 수학 기초학습, 독서지도 등을 통해 학습의 기반을 다지고자 하였다. 아래 <표 IV-2>는 연구 참여자 A가 운영한 학습 멘토링 내용이다.

<표 IV-2> 기초 튼튼 나래 펼치기(학습 멘토링) 목표 및 내용

교과 학습	한글 학습	독서 학습
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 국어 학습 ▪ 수학 학습 ▪ 클래스팅 활용 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 한글 익히기 ▪ 받아쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 그림책 읽어주기 ▪ 도서관 이용하기 ▪ 독서통장

* 출처: 연구 참여자 A의 탈북학생 교육 우수사례 보고서

학습 멘토링은 정기적이고 맞춤형으로 이루어졌다. 특히, A교사는 가정 내 돌봄이 부족할 수밖에 없는 탈북학생의 상황을 배려하여 가정학습을 통해 채워주어야 할 부분들을 대신 해주는 엄마의 역할까지 담당하였다.

“e-독서친구라고 컴퓨터에 기록하는 프로그램이 있어요. 집에 컴퓨터가 없으니깐 선생님이 도와줄게 해서 기록하고 인증상장도 받고 그랬거든요.”

(2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

이러한 지속적이고 꾸준한 학습은 인증상을 받는 성취로까지 이어지며 탈북학생의 자존감을 높이는 효과로 나타났다. 학습 멘토링의 목적은 단순한 성적 향상이 아닌 학교생활의 기반을 마련하여 주는데 있다.

[2] 또래관계 지원

연구 참여자 D는 학년의 멘토링을 전적으로 담당하였다. D교사가 탈북학생들과 실시한 멘토링 활동 및 내용은 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 연구 참여자 D의 멘토링 활동 및 내용¹⁵⁾

영역	활동명	형태	대상	목적 및 세부 내용	
체험 활동	농장체험	학년	2학년	감자캐기, 또래관계 개선	
	해양체험	학년	2학년	수족관 견학, 또래관계 개선	
	직업체험	학년	1학년	직업체험, 또래관계 개선	
	자연체험	학급	1,2학년	자연체험, 또래관계 개선	
	음식체험	학급	2학년	머핀 만들기 체험, 또래관계 개선	
	홈스테이	가족	2학년	인성교육(예절 배우기)	
	문화체험활동		학년	1학년	승마체험, 또래관계 개선
			학년	2학년	에버랜드 체험, 또래관계 개선
학년			1,6학년	영화관람, 또래관계 개선	
학년			6학년	공원 산책, 또래관계 개선	
학습 지원	보충학습지도	개별	1,2학년	한글학습 지도(한글 이해득)	
	수학학습지도	개별	1,2,6학년	수준별 수학 학습	

<표 IV-3>을 통해 D교사가 실시한 멘토링 활동의 중심은 또래관계임을 알 수 있다. 관계중심 멘토링의 수혜자는 탈북학생과 함께하는 다수의 일반학생까지 포함하였다. 탈북학생에게만 한정된 활동은 오히려 그들을 ‘낙인’의 대상으로 전락시킬 위험이 있기 때문이다.

“탈북 말고 다른 애들도 못해보는 것들도 많아서 (중략) 맨날 탈북만 데리고 나가니까 애들이 왜 ○○이만 가냐고, 고학년 같은 경우는 이제 다 알아서 재, 탈북이라 그래~ 이러니까” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

15) 연구 참여자 D의 멘토링 활동 내용은 아래 공문을 근거로 정리하였다.

- ① ○○○○초등학교-6766(2013.6.20.)호. 탈북학생 멘토링 체험학습
- ② ○○○○초등학교-5612(2014.5.20.)호. 2014학년도 탈북학생 개별 멘토링 계획
- ③ ○○○○초등학교-5228(2015.5.20.)호. 2015학년도 탈북학생 개별 멘토링 계획

D교사는 관계중심 멘토링을 통해 또래들과의 친화력을 높이고 경험의 차이를 줄이고자 하는 것 이외에도 탈북학생을 자신의 가족이 생활하는 사적인 공간으로 초대하여 1박 2일간 같이 지낼 수 있는 홈스테이 경험도 제공하였다.

“방학하는 날 밤에 재워서 아침 먹이고, 그 날(홈스테이 하는 날), 같이 장을 봤어요. 장 보는 것도 하나의 활동이었거든요. 애네들이 직접 가서 장 봐서 돈 계산해서 하는 것까지 다 넣었어요. 그리고 우리 집에 가서 저녁을 해서 먹고 우리 애들하고 놀고, 그 다음 날은 다시 학교로 들어와서 느낀점 쓰고, 점심 먹여서 보냈어요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

홈스테이는 교사의 가족과 함께 시간을 보내며 식사 예절, 청결 관리, 인사하기, 이불 정리하기 등 기본적인 생활 예절을 배울 수 있는 시간이었다. 이를 통해 홈스테이 활동은 단순한 가정생활 체험이 아닌, 다른 사람들과 함께 생활하는데 필요한 기본적인 소양들을 습득할 수 있는 시간이었음을 알 수 있다. 연구 참여자 D의 적극적 교육 활동은 학교 전체적으로 알려지면서 학급과 학년의 한계를 넘어서서 선후배가 함께 어울릴 수 있는 장을 마련하는 계기가 되었다.

“2학기 때는 한강 가서 배타고 뷔페 먹고 아쿠아플라넷 가는거 다 짚었어요. 그랬더니 4학년 부장님이 연락이 온거야. 같이 가자고. 그래서 40인승 버스 대절하고…” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

연구 참여자 D가 운영한 학년형 멘토링은 활동의 책임과 운영을 단독으로 지게 되는 부담스러운 활동이었음에도 불구하고 3년 간 꾸준히 실시하였다.

“우선은 집에서 이런데 못 데리고 가잖아요. 어차피 멘토링은 해야 하니까 좀 더 좋은게 뭐가 있을까? 항상 고민하게 되는거 같고 (중략) 멘토링 갈 때마다 항상 누구랑 간다던가 아니면 매번 다른 친구를 골고루 데리고 간다던가 선생님마다 다르긴 한데, 1+1 이게 원칙이죠. 우리반 정훈이는 인성을 꼭 데리고 갔는데, 그러다보니까 둘이 단짝이 돼 가지고, 서로 좋은 거 같아요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

단체활동은 가정 내 돌봄의 부족을 채움과 동시에 다양한 경험을 하게 한다는 목적 하에 시행되었다. 모든 활동은 1+1, 탈북학생과 일반학생이 함께 어울릴 수 있도록 구성하여 탈북학생에게 단짝 친구를 만들어 준다거나 많은 친구들과 유익하고 즐거운 경험을 할 수 있도록 하는 교육적 의도가 숨겨져 있었다.

연구 참여자 D의 멘토링은 교사와 탈북학생의 관계, 교사의 가족과 탈북학생의 관계, 탈북학생의 또래관계, 탈북학생과 선후배와의 관계 등 모든 관계를 포함하는 관계중심 멘토링으로 볼 수 있다. 이를 통해 탈북학생들은 자신을 ‘특별한’ 존재로 인식하고 관계 형성에 있어 자신감을 획득하게 될 것이며, 적응력을 높이는 데도 긍정적으로 작용할 것이다.

탈북학생 중 비교적 우리나라 적응에 성공했다고 평가받는 학생들의 경우, 그들이 경험한 ‘사회적 관계’가 긍정적 영향을 미치는 요인으로 분석되었다(박운숙, 윤인진, 2007; 배임호, 양영은, 2010). 사회적 관계는 ‘사회’라는 공간적 차원의 관계가 아닌 ‘공동생활을 하는 가운데 사람과 사람 사이에 맺어지는 일정한 인간관계(한글학회, 1992)’를 의미한다. 이를 통해 탈북학생이 다양한 사람들과 맺는 관계의 중요성을 알 수 있다.

[3] 체험 활동 지원

연구 참여자들은 처음 탈북학생을 담임하거나 업무를 맡았을 때는 이전 담당자로부터 인수인계 받은 대로 ‘학습’ 지도만 실시하는 오류를 범하였다. 그러나 교사 연수를 받은 이후에는 다양한 활동중심으로 멘토링의 방향을 설정하였다.

“경험의 장을 열어줘야 한다고 생각을 해서 활동, 체험중심으로 바뀌어요. 추억을 만들어주고 경험을 많이 하자는데 목적이었고 (중략) 키자니아가 큰 문화충격이었던거 같아요. 담임 선생님 말씀으로는 일기를 5일 내내 그 내용만 쓴다고...” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

어린이 직업 체험관은 많은 비용과 시간을 요하는 장소로, 경제적 여력이 없는 탈북 가정에서는 경험하기 힘든 체험이다. 경제적 여유가 있다 하더라도 학부모의 정보 빈곤에 의해 체험 장소 자체를 인지하지 못하는 경우도 허다하다.

B교사는 이런 상황을 고려하여 멘토링 활동 내용과 장소를 정하였다. 직업 체험관 이외에도 경주 일주, 카라반 가족 체험, 3D 프린팅 체험 등 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 체험활동을 실시하였다.

연구 참여자 E 역시 활동중심 관계형 멘토링을 실시하였다. E교사는 교육복지 업무를 담당하였기 때문에 일회성 행사 위주의 교육이 주는 한계를 잘 알고 있었다. 그래서 멘토링에서는 학습자의 전인적인 성장을 지속적으로 돕고자 하는 의도 하에 장기적으로 할 수 있는 테마형 프로그램 운영에 중점을 두었다.

“나는 테마를 갖는거 같아요. 텃밭은 20회기라는데 주어져고 일회성이 아니니까 더 꾸준히 그 아이랑 같은걸 가지고 계속 이야기가 되고, 끌어갈 수 있어서 좋았던거 같아요.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

탈북학생과의 지속적인 활동과 전인적 성장을 유도하기 위해 선택한 활동 중 하나가 텃밭 멘토링이었다.

텃밭 멘토링을 하게 된 이유는? 텃밭의 녹색식물이나 아름다운 꽃을 보며 마음을 안정시킬 수 있다. 또한 씨앗을 뿌려 꽃이 피고 열매 맺을 때까지 보살피며 식물과 교감하는 과정에서 자존감이 높아진다. 생명이 움트는 것을 직접 눈으로 확인하고 자신의 손에 의한 결과물을 보면 ‘해냈다’는 생각과 함께 자신감이 생긴다. (연구 참여자 E의 탈북학생 교육 우수사례 보고서)

연구 참여자 E는 탈북학생을 업무 담당자로 만나 멘토링을 진행하였다. 그래서 학급 담임처럼 세세한 부분까지 지속적으로 관심을 갖기 어렵다는 한계가 있었고, 이를 극복하기 위해 장기 테마형 멘토링인 텃밭 운영에 참가하였다.

텃밭 멘토링은 단순히 식물을 기르는 활동에서 그치지 않았다. 식물을 기르는 활동 외에도 부수적으로 동반되는 원예, 요리 등의 각종 체험이 가능했다. 또한, 텃밭 멘토링 활동이 단순 활동에서 그치지 않고 교사에 의해 새로운 관계가 맺어지고 넓어지는 기회가 되기도 하였다. 어린 시절 다양한 체험과 관계의 경험은 자존감과 성취감을 높이는데 긍정적 영향을 미친다.

“텃밭은 10시부터, 집에 오면 거의 1시가 넘어요. 남편이 아들을 데리고 야구를 갔는데 안 될 때는 내가 텃밭에 데리고 가서 같이 활동하게 하고 (중략) 내 아이와 같이 활동하게 하고, 가족과 함께 하고 이러면서 이 아이가 자연적으로 상호작용을 하면서 뭔가 자신감도 얻고, 자존감 그런 것을 좀 더 많이 키우고 싶었어요.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

테마형 멘토링 활동을 통해 탈북학생은 개인적 차원의 심리적 변화 뿐 아니라 교사에 의해 맺게 되는 관계의 형성과 확장의 경험하게 되었다. 연구 참여자들이 제공한 체험중심의 교육 활동은 탈북학생 개인의 경험 확장, 탈북학생 가정의 부족한 돌봄 기능 대체 및 가족 지원, 체험을 통한 다양한 관계 경험, 탈북학생의 심리·정서적 안정 도모 등 다양한 교육적 의도 하에 실시되었다.

[4] 심리·정서 지원

연구 참여자 B는 탈북학생 교육 업무 담당자로서 탈북학생의 자존감 회복과 정서 안정을 위한 학교 차원의 음악치료 프로그램을 운영하였다. 음악치료교실은 1년간 총 24회 진행되었다. 음악치료의 목적은 다음과 같다.

1. 운영 목적: 정서적, 사회적, 신체적 건강을 증진시키는 음악치료를 통해 학생들의 다양한 심리적 장애 해소와 자존감 회복, 사회성을 함양하여 올바른 인성교육을 실시함. (○○초등학교 신나는 음악치료교실 운영 계획서)

음악치료는 활동 차원에서 그치지 않고, 치료의 효과를 극대화하기 위하여 학교와 담당교수가 협력관계를 유지하며 학생에 관해 지속적인 관심을 기울였다. 학생들의 정서적 안정을 위한 장기간의 음악치료는 실제적인 효과로 나타났다. 공연을 통한 성취감과 더불어 심리적으로 가진 장애를 해소하고 사회성을 함양하는 긍정적 결과를 얻게 된 것이다.

“음악치료 교수님께서 치료가 많이 필요한 친구들은 직접 가서 담임 선생님들이랑 소통을 하셨어요. 학예회 때 공연도 하고, 애들이 매우 산만했었는데 많이 나아졌어요.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

연구 참여자 B는 탈북학생 교육 업무 담당자로서 탈북학생 교육의 중요성에 대해 학교 전체 구성원이 올바르게 인식하고 협조할 수 있도록 환경을 조성하며 교육 활동을 전개한 특성이 있다. 이러한 노력과 효과는 관리자의 인식과 더해지면서 더욱 큰 교육적 효과를 얻게 되었다.

“교장 선생님이 탈북 애들 모아봐라~ 그래 가지고 체험학습도 많이 같거고, 너희는 교장실에 언제든지 와도 된다 하면서 프리패스권을 주신거예요. 탈북 애들이 나는 교장 선생님이 언제든지 와도 된다 그랬다면서 막 들어가고 이러니까 다른 애들은 우와~” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

연구 참여자 B는 업무 담당교사로서 탈북학생 교육을 실천하였기 때문에 학생 개개인에 대한 집중보다는 탈북학생 ‘집단’에 관한 인식과 교수적 실천에 관해 고민하였다. 탈북학생 교육과 관련한 연수를 통해 그들의 상황과 교육적 지원의 필요성을 깨닫게 되었고, 이전 담당자의 인수인계 내용에만 의존하여 제대로 된 멘토링 활동을 하지 못하는데 대한 성찰로 연결되었다. 성찰은 개개인에게 집중되었던 탈북학생 교육의 관점을 탈북학생 집단에 관한 거시적 차원의 교육 활동으로 확대하는 것의 중요성을 인식하게 하였다.

이러한 탈북학생 교육에 대한 관심과 변혁은 학교 적응의 심리·정서적 기반 마련을 위한 탈북학생 집단 지원, 학교 구성원들의 인식개선과 협조 등으로 연결되었다. 어떤 교육 활동이든 그 교육을 실행하는 주체들의 올바른 인식과 태도가 더해졌을 때 효과가 극대화된다. 학교 구성원들의 탈북학생 교육에 대한 인식과 태도는 탈북학생의 심리·정서적 안정의 기반을 마련하는데서 더 나아가 다른 교육 활동의 효과를 높이는 긍정적 변화로 이어졌을 것이다.

[5] 상호이해교육

연구 참여자 A는 탈북학생과 함께하는 학급 친구들이 북한과 탈북이라는 상황에 대해 자연스럽게 인식할 수 있도록 수업을 운영하였다. 이는 계획서 상의 멘토링 활동을 넘어서서 학교에서 이루어지는 각종 교육 활동을 통해 탈북학생과 일반학생 상호 간의 이해를 돕고자 하는 것으로 이해할 수 있다.

<표 IV-4> 당당한 나래 펼치기(수업 및 학급운영) 목표 및 내용

자존감 높이기	교우관계 증진	인식개선
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 나 들여다보기 ▪ 나 표현하기 ▪ 나 보아듣기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 함께 생각하고 탐구하기 ▪ 함께 놀이하기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 우리나라 바로 알기 ▪ 우리나라 체험하기

* 출처: 연구 참여자 A의 탈북학생 교육 우수사례 보고서

<표 IV-4>를 통해 탈북학생 교육이 ‘그들만을 위한’ 교육이 아니라 ‘모두를 위한’ 교육으로 방향이 설정되어 있음을 알 수 있다. 비슷한 맥락에서 연구 참여자 C도 멘토링을 통한 ‘결핍의 채움’을 공동체를 살아갈 수 있는 토대를 마련해 주는 과정으로 이해한다. 탈북학생 개인적 차원의 ‘채움’ 지원은 사회 통합을 위해 모두가 함께 할 수 있는 건전한 공동체 문화의 조성이 전제될 때 빛을 발할 수 있다. 그래서 학급 운영 시에도 건강한 공동체 형성을 위한 학급 분위기 조성에 노력을 기울였다.

우리 반 아이들에게 가장 필요한 것은 불안한 마음을 변화시키는 것이었다. 아이들의 거친 마음을 다듬고 따뜻하게 변화시키기 위해서 희망적인 이야기를 들려주고 하루를 감사의 관점으로 돌아보게 했으며 행복 대화를 연습했다. (연구 참여자 C의 탈북학생 교육 우수사례 보고서)

<표 IV-5> 따뜻한 학급문화 세우기 활동

주제	제목	활동내용
마음 돌봄 연습	행복한 아침독서	인물, 역사, 세계명화 등으로 꿈을 키우고, 마음을 돌보기
	감.자.다 일기쓰기	일상에 숨은 감사, 자랑, 다행을 찾는 감.자.다. 세줄 일기쓰기
	소중한 나 그리기	꿈 자화상, 캘리그래피 등을 통한 긍정적인 자아상 그리기
행복 대화 연습	비폭력 대화 연습	비폭력 대화를 배우고 적용하면서 자신과 타인의 감정을 이해하기
	햇별 사랑방	사이버 공간에서 존중하는 대화 문화 형성하기
	마중물 이야기	책이나 영화를 감상하고 이야기 나누기

* 출처: 연구 참여자 C의 탈북학생 교육 우수사례 보고서

연구 참여자 C의 학급 경영 목표는 ‘따뜻한 학급 문화 세우기’였다. 마음 돌봄을 시작으로 행복 대화까지 이어지며 인식과 실천이 연계되는 특성을 보인다.

나 자신의 가치를 알기, 그리고 지금 나에게 주어진 삶에 대한 행복과 감사에 대해 깨닫기 등 ‘감자다’ 학급 운영은 자기 자신을 제대로 인식하기 위한 환경 조성이다. 나에 대해서 제대로 인식을 하게 되면 자긍심도 높아지고, 그러한 심리적 기반이 관계 개선에도 도움이 될 것이라는 인식을 엿볼 수 있다. 또, 연구 참여자 C는 탈북학생들만의 동아리도 운영하며 그들만의 이야기를 펼칠 수 있는 시간과 공간을 마련해 주었다.

“저는 탈북학생만의 동아리가 필요하다고 생각을 했고, 주변 분들은 낙인처럼 왜 탈북 애들만 모이나 그런걸 싫어하시잖아요. 그런데 저는 그 아이들에게도 출구가 필요하다고 생각을 했어요. 실제로 아이들이 거기서 이 애기까지 들어주는 사람이 있고, 이런 애기까지 같이 할 수 있는 친구가 있다는 경험을 했다는 생각이 들어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

탈북학생들만을 대상으로 운영한 동아리는 ‘북한 배경’이라는 공통성을 가진 친구들과 경험하는 관계 ‘수렴’의 공간이다. 많은 탈북학생들이 자신의 출신과 배경을 숨기고 노출을 꺼려하는 실태¹⁶⁾에 비추어 보았을 때, 동아리 활동은 관계의 수렴을 통해 정체성을 확인하고 또 다른 공감대가 형성되는 동질성을 경험할 수 있는 장으로, 그들을 받아들일 수 있는 또 다른 공동체가 만들어졌다는 의미를 갖는다.

이와 같이 연구 참여자들이 실행한 ‘탈북학생과 일반학생 간의 상호이해’는 남과 북의 이해와 수용 차원으로 이해할 수 있으며, ‘탈북학생 간의 상호이해’는 동질성과 정체성을 통해 새로운 문화 창조의 기반을 마련한다는 의의가 있다. 즉, 상호이해교육은 탈북학생이 속한 공동체 구성원의 이해를 높이고 새로운 공동체 문화를 조성하는데 목적이 있다.

16) 남북하나재단(2016)의 ‘탈북청소년 실태조사’에 따르면, 북한이나 제3국 출신임을 밝히지 않는다고 응답한 탈북청소년의 비율이 61.1%로 2014년 조사보다 2.7%가 증가했다. 비공개 이유는 ‘밝힐 필요가 없음(46.3%), 차별 대우를 받는데 대한 두려움(22.5%), 북한 또는 제3국 출신이라는 이유로 호기심을 갖는게 싫음(12.3%), 굳이 밝히는 것이 어색하게 느껴짐(11.4%), 부모님이 밝히지 말라고 함(3.5%)’ 순으로 나타났다.

2.3. 돌봄의 교육

[1] 시간, 공간, 대상을 초월한 교육

연구 참여자들의 탈북학생 교육 내러티브에서는 시간과 공간, 대상을 초월한 돌봄의 특성이 발견되었다. 멘토링 활동은 학생 1인당 예산이 정해져 있기 때문에 예산을 다 지출하면 활동이 종료 되거나 예산 이외의 활동은 하지 않는 경우가 대부분이다. 연구 참여자 A는 교사로서 해야 하는 업무의 범위를 넘어서는 멘토링 활동을 실시하였다.

“멘토링 비용은 일주일에 한 번인가 이렇게 나왔지만 돌봄교실 가기 전에 숙제 하고 가자~ 해서 매일 했어요. 그렇게 하니까 받아쓰기도 쑥쑥 느끼게 보이고… (중략) 돌봄교실에서 방학 때 프로그램이 있으면 애들이 많이 참여를 안해서 인원이 비는 경우가 있었어요. ○○파크 체험이 있었는데 애들 좋아할 프로그램인데 인원이 빈다니까 우리 민수 데리고 같이 갔다오고…” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

멘토링을 운영하는 교사에게는 일정한 수당이 지급된다. 연구 참여자 A는 교수활동에 대한 보상 없이도 매일 방과후에 탈북학생을 가르치며 학생의 성장을 유도하였다. 또한, 본인의 업무나 멘토링 계획에 따른 활동이 아님에도 불구하고 학교에서 하는 단체활동에 탈북학생을 인솔하여 직접 참가하기도 하였다. 이를 통해 탈북학생과 일반학생이 자연스럽게 어울릴 수 있는 환경을 만들어서 즐거운 관계의 경험을 제공하는 등 시간과 공간적 제약을 벗어나 생활 전반에서 멘토의 역할에 충실을 기했음을 알 수 있다.

“교육복지에서 무슨 이 프로그램이 있는데 우리 민수 좀 시켜주세요~ 해서 참여를 하고 미술 조형활동 이런 프로그램도 있었거든요. 근데 민수는 만들기에 엄청 재주가 있었어요. 손재주가, 작은거 조금만 만져도 모양이 나오고, 그래서 그런거 한다면 우리 민수도 할게요.” 해서 같이 가고…” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

A교사는 탈북학생 교육에 있어 친화적 리더십을 발휘하였다. 마치 엄마가 자녀에게 유익한 활동을 알아보고 참여시키듯 참여를 요청하였고, 종이접기를 좋아하고 만들기를 잘하는 학생의 특성을 기억하여 담임이 아님에도 불구하고 공작 프로그램 참여를 위해 휴일에 원거리 체험학습을 함께하는 등 엄마, 가족과 같은 모습으로 그들과 함께하였다. 이후, 전근 간 학교에서 만난 세 번째 탈북학생은 담임이 아니었음에도 자발적으로 한국어 교육 지도를 하며 탈북학생 교육 현장의 모범적인 실천 사례를 보여주고 있다. 연구 참여자 C의 경우에도 헌신적인 실천이 돋보인다.

“탈북 어머님들을 보었을 때 워낙에 힘든 과정을 겪었을 것이라는 인식과, 예를 들어서 말이 거칠든 어쨌든 그 뒷이야기가 있을거라는 짐작이 되기 때문에 왜 저래? 하는 인식을 갖고 있진 않았지만, 탈북과정을 알고 나니까 아, 정말 삶이 힘들었겠구나 저렇게 할 수밖에 없겠구나가 좀 더 이해가 되는거죠. 정말 얼마나 가슴 아플까가 느껴지니까 더 이제 나를 헌신하고 싶은거예요. 그 분들도 돕고 싶고…” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자 C의 헌신적인 태도는 학교 교육 활동으로 한정되지 않고, 그들의 삶과 관련된 지속적인 돌봄의 교육 활동으로 표현되고 있었다. 특히, 탈북학생의 어려운 가정환경은 실천의 필요성 인식과 강화의 계기가 되었다.

“진아 같은 경우도 (새)엄마가 볼 때는 집안일을 안 돕고 하는 철딱서니 없는 모습이 너무 꼴보기 싫은거예요. 내가 볼 때는 애가 엄마가 자꾸 바뀌고, 외국에 나갔다가 들어오며 얼마나 힘들까 싶은데 이 엄마는 자기가 너무 힘들고, 아빠랑도 자주 싸우고, 아빠도 보증 섰다가 거의 다 말아먹고 이런 상황이었어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

“미정이는 가정폭력이 너무 심해서 (전학) 갔다가 또 돌아왔어요. 그 때 정말 너무 안타까웠어요. (아빠 피해서 전학) 갔다가 돌아오는 것을 사실 웬만한 애들은 안 겪잖아요. 작년에 수현이도 비슷한 일을 겪었어요. 탈북 가정의 불안정한 가정상황. 정말 교사가 할 수 있는 한은 아이들의 행복을 위해서 할 수 있을 만큼은 하고 싶다는 생각이 있거든요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

교사로서 최선을 다해야 한다는 인식은 적극적 실천으로 이어졌다. 연구 참여자들은 교사지만 한국 사회 적응과 가정 문제, 자녀 양육 등으로 힘들어하는 탈북 학부모의 상담사가 되어 주었다. 또, 집에 거주할 수 없는 문제가 발생한 탈북학생을 자신의 집에서 일주일간 데리고 있으면서 부모의 역할을 대신해 주기도 하는 등 교사의 범위를 벗어난 역할을 수행하였다. 이러한 돌봄의 교육 대상은 비단 탈북학생에게만 한정되지 않고 학부모와 가정까지 확대되었다. 연구 참여자 E는 탈북학생의 가족까지 교육의 대상으로 품고 가정연계 활동을 지속적으로 추진하였다.

“가정방문을 갔어요. 거기서 폴스토리를 다 듣고 그 날, 우리가 언니네 가족이랑 같이 캠핑을 가기로 한 날이었어요. 어머니한테 ‘주말에 제가 뭔가를 못해주고..’ 이런 얘기를 들은 직후니까. 나도, 언니도 애가 하나예요. 애도 가면 잘 어울릴 거 같았고, 애도 가고 싶대는거야. 그래서 어머니, 저희 오늘 캠핑 가기로 했는데 혹시 괜찮다면 제가 데리고 갈게요. 그래 가지고 그 날 바로 캠핑 갔어요.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

가정방문에서 알게 된 탈북학생 가정의 상황, 어머니가 겪는 자녀 양육의 어려움은 교사로서, 같은 엄마로서 부모를 지원하고자 하는 책임감의 발현으로 이어졌다. 학생이 가진 경험의 결핍, 풍부한 경험을 제공하지 못하는 학부모의 상황 등에 대한 이해와 공감은 그들을 ‘내가 가르치는 학생과 학부모’가 아닌 ‘나와 함께 살아가는 가족과 이웃’으로 받아들일 수 있게 하였다. 학생 지도의 시·공간적 제약을 초월한 것에서 더 나아가 ‘내 가족의 품으로’ 아우르는 수용과 인정의 교육 활동을 전개한 것이다.

“우리집 한번 가자 해서, 요리 만들어서 먹고, 보리빵도 만들고, 보드게임도 하고, 나 배구하거든요. 선생님 배구하는데 같이 가서 응원할까? 그래 가지고 그 날 저녁에 배구 어떻게 하는지 보고, 응원하고, 하룻밤 자고. 엄마도 같이 초대했어요. 내가 요리를 했죠. 어머니는 북에서 많이 먹는다는 포도엿을 직접 만들어 오셨어요.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

연구 참여자 E가 실천한 수용과 인정은 ‘나’의 품에 탈북학생만을 품는 차원을 넘어선다. 나와 우리 가족, 이웃들이 함께하는 ‘우리’의 품에 탈북학생과 학부모 ‘모두’를 품어주는 우리들의 ‘공간’이 되었고, 이러한 공간은 남과 북이 하나되는 통합을 위한 미래 사회의 지향점이라 할 수 있다. 탈북학생과 그 가족을 나의 가족과 이웃처럼 품어주는 교육 활동은 학부모의 신뢰를 쌓고 긍정적 관계로 이어지는 효과를 나타냈다.

“나는 이제 꿈틀이 엄마도 되게 편해요. 오늘도 통화했거든요. 어머니, 방학 일정은 어떻게 되세요? 제가 꿈틀이와도 시간 한번 갖고 싶은데, 연락 한번 드릴게요. 나 안성에 연수 갔을 때도, 어머니, 저 하나원에 갔다왔다고…” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

연구 참여자 E는 탈북학생 뿐 아니라 학부모까지 함께 교육의 대상으로 포함하여 따뜻한 교육 활동을 펼쳤다. 물론 활동의 중심은 탈북학생이었으며, 목표는 장기적인 관점에서 전인적인 성장을 지원할 수 있는 방향으로 설정되었다. 이는 우리나라가 낯설고 서툰 탈북 학부모와 함께 학교 적응 뿐 아니라 사회적응의 토대를 마련해 주었다는 의의가 있다.

이러한 교육 활동은 학생과 학부모 모두를 가족과 이웃으로 받아들임과 동시에, ‘우리’로 받아들일 수 있는 주변인과 지역사회의 인식을 조성하는 밑거름이 되었다고 평가할 수 있다. 멘토링 활동을 통해 탈북학생과 학부모가 접촉하게 되는 사람들이 조금씩 확대되며, 그들은 사회 구성원으로 인정받고 함께 살아가는 경험을 하게 되었을 것이다. 연구 참여자 E가 만든 수용과 인정의 ‘공간’이 바로 상호문화교육적 관점에서 지향하는 연대와 통합의 공간인 것이다.

지금까지 연구 참여자들이 탈북학생과의 만남을 통해 형성한 교육 경험의 내러티브를 분석하였다. 탈북학생을 처음 맡았을 때, 연구 참여자들은 제대로 된 인식을 갖추지 못했고 교육방법에 대한 지식이 없는 등 어려움에 봉착하였다. 그러나 이러한 실패와 반성의 과정은 탈북학생 교육에 관한 기반 마련의 밑거름이 되어 주었다. 그러한 경험이 있었기에 누구보다 강한 책임과 열정으로 탈북학생 교육에 임할 수 있었고, 탈북학생의 다양한 요구와 필요를 반영하여 학

습, 관계, 체험, 심리·정서, 상호이해교육 등 전인적인 성장에 중점을 두고 멘토링 활동을 운영할 수 있었다. 그래서 연구 참여자들의 탈북학생 교육 활동은 ‘가르침과 배움’의 일반적인 교육의 차원을 넘어서서 ‘보살핌과 돌봄’의 관점에서 시간, 공간, 대상의 한계가 없는 삶의 동반자적 특성을 나타냈다. 또한, 탈북학생 교육의 목표가 개인의 정착과 적응을 넘어서서 사회적 인정과 어울림, 통합의 관점으로까지 확대되어야 한다는 필요성도 인식하게 되었다.

연구 참여자들의 기존 경험은 탈북학생에 대한 이해와 공감을 높이고 탈북학생 교육 활동에 대한 성찰을 강화하는 기폭제로 작용하였다. 이러한 경험적 기반을 바탕으로 연구 참여자들은 탈북학생 교육의 중요성과 의의를 인식하고 탈북학생 교육의 관점과 방법을 형성해 나갔다. 이를 통해 ‘탈북학생과의 만남’은 교수자로서의 변화와 발전의 계기가 되었다는 것을 알 수 있다.



3. 탈북학생과의 만남 이후

‘탈북학생과의 만남’을 통해 연구 참여자들은 탈북학생 교육에 대한 인식과 관점의 형성, 실천적 태도의 변화 등 교수자로서 다양한 변화를 경험하였다. 이러한 교육적 계기는 ‘탈북학생과의 만남 이후’ 개인적, 교육적, 사회적 차원의 변화로 이어진다. 개인적 차원에서는 탈북학생 교육에 대한 관심이 높아지며, 교육적 차원에서는 탈북학생 교육을 통해 습득한 교수적 태도와 전문성이 교육 전반으로 확대된다. 또한, 탈북학생 교육이 갖는 사회적, 시대적 책임에 대한 인식을 바탕으로 탈북학생 교육의 사회적 역할에 대한 고민으로 이어진다.

3.1. 전문성 신장

[1] 관심과 실천의 확대

연구 참여자 C는 탈북학생 교육을 통해 ‘마음’의 중요성에 대해 깨닫게 되었고, 이러한 깨달음은 교사의 한계를 넘어서는 사랑의 깊어짐으로 이어졌다.

“결국은 그 모든 교육의 핵심에 마음이 있구나 하는걸 깨달았죠. 내 사랑의 깊이가 이만큼인걸 처음 느낀거예요. 내가 애 때문에 힘들고 짜증나고 괴롭지만 내가 이만큼 더 사랑할 수 있구나, 업그레이드. 더 깊은 사랑을 배우게 된 것 같아요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

교육의 질은 교사를 통해 결정된다. 교사가 어떤 마음을 가지느냐에 따라 제공되는 교육의 양과 질이 결정되는 것이다. 깊은 사랑에 대한 깨달음은 도움이 필요한 대상에 대한 헌신과 봉사 의지로 연결되었다.

“공감이란게 그 사람의 마음을 느끼면 공감이잖아요. 누군가의 짐이 무거워보이면 도와주고 싶은 마음, 그런 마음을 갖게끔 가르치고 싶고 저도 그런 사람이 되고 싶어요. 부족함이 보이면 내가 할 수 있는만큼 채우고 싶고 그런 부분이 있는거 같아요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자 C가 탈북학생 교육을 통해 깨닫게 된 깊어진 사랑과 헌신의 마음은 엄마같이 품어주는 태도로까지 이어졌다.

“탈북학생 멘토링을 하잖아요. 그걸 해보지 않았으면.. 정말 엄마같은 마음으로, 그 아이들의 일상과 모든 것을 엄마의 마음으로 품게 되는 것은 멘토링 경험이 되게 컸던거 같아요.” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

연구 참여자 E 역시 인식의 변화를 통해 사랑의 확장을 경험하였다. 탈북학생을 만나기 전에는 ‘북한’과 ‘탈북’을 내가 살아가는 사회의 일부로 인지하는 정도에서만 그쳤고, 나와 관계없는 별개의 존재로 인식하였다.

“탈북학생 가르치기 전에는 개들은 어떻게 생겼을까? 다르겠지? 내가 처음 본건 16년도가 처음이에요. 그 전에는 만난 적이 없었어요. 17년차에 처음 봤다는거 아니야. 그러니까 내가 만날 일이 있을까? 내가 만나진 않겠지? 전혀 나와 딴 세계 있는 사람?” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

그러나 탈북학생을 직접 지도하게 되면서 동질성을 확인하게 되었고, 이러한 경험은 인식의 유연성을 높이고 오픈된 마인드와 태도를 갖게 하였다.

“탈북을 직접 가르치면서 생각이 오픈되는, 다를까? 거리낌, 낯섬? 그랬는데 똑같네~ 이젠 익숙하고, 탈북학생 다를 거 없다고 생각하고, 인식이 유연해지고, 하나도 안 달라, 같아~” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

탈북학생에 대한 개인적인 인식의 변화는 단순히 인식 ‘개선’의 차원이 아니라 생각과 함께 마음이 변화하는 ‘사랑’의 차원으로 이해할 수 있다.

“사랑하면 알게 되고, 알게 되면 보이니 그 때 보이는 것은 전과 같지 않더라는 말처럼 1:1로 아이를 제대로 만나게 되면 밖에서 보는 것과는 다르잖아요. 앞으로 어디선가 내가 또 만나게 될 아이들, 좀 더 관심이 필요하고 좀 더 사랑이 필요한 아이들이라는 생각” (2018.10.12. 연구 참여자 E, 2차 심층 면담)

탈북학생을 ‘언제든, 어디서든 만날 수 있는 아이들’로 인식하는 것은 탈북과 남북의 화해라는 시대적 흐름과 사회적 분위기에 상응하는 교육자로서의 준비이자 역량으로 이해할 수 있다. 교육자로서 탈북학생과 같이 특별한 교육대상을 경험한다는 것은 새로운 지식과 전문성 발현에 관한 필요를 느끼게 한다. 연구 참여자 E 역시 탈북학생 교육과 관련한 관심이 확대되었다.

“탈북학생 교육과 관련한 자료집이나 교육신문, 잡지에서 관련 내용 등을 접하게 되면 저도 모르게 그 부분을 찾아 읽게 되었어요.” (2018.10.12. 연구 참여자 E, 2차 심층 면담)

이러한 탈북학생 교육에 대한 인식과 관심은 전문성 함양에 대한 열정으로 연결되어 탈북학생 교육에 관해 꾸준히 노력하는 교사의 모습을 갖게 하였다.

“연수 등을 통해 내가 만난 아이와의 시간들을 여러 번에 걸쳐 나누면서 나 이외에 많은 교사들이 고민하고 관심을 갖고 활동한다는 것을 알게 되고 서로에게서 배움이 있었어요. 탈북학생 및 다문화학생교육에 조금이나마 도움이 되고자 탈북학생 심화연수와 다문화 전문교사 심화연수를 받았어요. 지속적으로 경험을 나누고 공유하는 기회를 많이 가짐으로 관련 전문성을 함양하고자 해요.” (2018.10.12. 연구 참여자 E, 2차 심층 면담)

배움을 통한 전문성 함양 이외에도 연구 참여자 E는 이미 탈북학생 교육 경험을 통해 자신만의 전문성을 길러가고 있었다. 연수를 통한 지식의 확대와 지도를 통한 경험의 확대는 탈북학생 교육 실천에서 더욱 강화된 전문성을 발휘할 수 있게 하였다.

“멘토링이 나에게도 새로운 경험인 거 같아요. 상황이 되지 않아 못하는 것들, 그러나 하고 싶었던 것들에 귀 기울였어요. 작년에는 이런 것을 했으니 이번에는 다른 측면에서 접근을 해볼까 하는 계획을 세우게 되더라고요.” (2018.10.12. 연구 참여자 E, 2차 심층 면담)

연구 참여자 E는 탈북학생 지도를 통해 낯선 교육대상에 대한 준비의 중요성을 인식하고, 탈북학생 교육과 관련한 전문성 함양 노력을 기울이고 있다. 아직 탈북학생을 만나보지 않은 많은 교사들도 언젠가는 가르치게 될 것이고, E교사와 같이 인식의 전환, 앎과 지식의 확장, 실천과 태도의 변화, 전문성 함양 등의 과정을 거치며 탈북학생 교육에 관한 전문성을 습득해 나가게 될 것이다. 이러한 탈북학생 교육의 전문성은 미래 남북의 교육 통합, 북한 배경을 가진 사회 구성원의 교육에 있어 반드시 필요한 능력이라 할 수 있다. 개인적 차원의 전문성 신장 노력 이외에도 탈북학생 교육을 행하는 교사들의 전문성 신장에 도움이 되고자 하는 작지만 의미있는 시도들도 이루어졌다.

“내가 작년에 ○○ 연수를 가서 너무 떨었잖아요. 올해 ○○○에서는 강의 장소가 교실처럼 아담한데라서 부담 없이, 선생님들이랑 얘기하듯이 하고 싶은 말 잘 전하고 왔어요.” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

연구 참여자 A의 탈북학생 교육 실천은 학교 차원에서의 교육 활동에만 머무르지 않았다. 탈북학생 교육의 전문가적 위치에서 자신의 교육 사례를 지역 교육기관, 동료 교사 등과 공유하였다. 지도 사례의 공유는 탈북학생 교육에 어려움을 겪는 다른 교사들에게 도움을 주는 사회적 차원으로까지 확대되는 실천이라 볼 수 있다.

교사로서 경험한 내가 가르친 학생의 성장과 발전은 그 무엇보다도 비교할 수 없는 큰 보람으로 다가온다. 탈북학생 교육을 통해 연구 참여자들은 교육자로서 자신의 역할과 책임에 대해 숙고하고 변화할 수 있는 전환점을 맞이하게 되었다. 이러한 경험은 전문성 신장의 노력으로 이어지고 있으며, 앞으로도 책임과 실천의 교육 활동이 더욱 확대되며 성장해 나가는 교사가 될 것이라 기대한다.

3.2. 탈북학생 교육의 확대

[1] 교육 전반으로 확대

연구 참여자들의 내러티브를 통해 탈북학생 교육을 대상과 범위를 확대하여 적용할 수 있다는 일반화의 가능성을 발견하였다. 연구 참여자 A는 탈북학생을 지도하면서 교육자로서 시각이 넓어지고 있으며, 그러한 시각의 확대는 실천적 측면과도 연결되어 모두에게 더 친절하고, 더 자세하고, 더 적극적인 교사의 모습으로 이어짐을 이야기하였다.

“한국 사회가 다문화로 변화될 거라는 그 정도의 인식은 가지고 있었지, 교육 현장에서 내가 그렇게 준비하지는 않은 거 같거든요. 그런데 정말 하면서 배운다고 해야 되나? 스스로. 교사로서 아~ 이렇게 해야 되는구나. (학급에) 애들이 많은데 뭉뚱그려서 하는 부분도 필요하지만 애한테는 이런 것도 필요하고 또 애한테는 이런 것도 필요하고 맞춤형? 그런게 이제 눈에 좀 보이는거 같아요.” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

교사는 1인이 학급을 운영해 나가기 때문에 학생 개개인보다는 학급 전체적으로 분위기를 조성하고, 수업을 진행한다. 따라서 학습자 개인에 대한 고려보다는 집단이 우선시 되는 경향이 있다. A교사는 탈북학생 교육을 통해 학생들의 세부적인 것을 볼 수 있게 되었다고 말한다.

“탈북을 만나기 전에는 통째로? 전체적인 게 있었다면 탈북학생을 만나고 나서는 교사로서 한명 한명한테 조금 더 세세하게 들어가서 지도를 하는 그런 태도나 인식, 이런 것들도 바뀐 것 같아요. 예전보다 조금 더 하나하나 들어가는 부분들이 있어요.” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

“탈북학생들에 대한 이해도가 높아졌고 다른 교사들보다 맞춤형으로 생활 지도나 학습지도가 수월해졌다.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

연구 참여자 B 역시 탈북학생 교육을 통해 교사로서의 역량이 강화되었음을 느끼고 있다. 탈북학생 교육에서 실천한 세심하고 사려 깊은 태도가 일반학생들

에게까지 확대될 수 있는 가능성을 발견하게 된 것이다. 이는 탈북학생을 지도할 때 학습자의 모든 조건 - 과거의 삶, 가정환경, 부모 요인, 학생의 필요와 요구 등 - 에 대한 철저한 분석과 처방적 교수활동을 펼쳤던 경험과, 그러한 교육을 통해 긍정적 결과를 얻은 경험에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 그래서 학습자 개개인에게 더욱 집중하고 세부적인 부분까지 살피고 보듬을 수 있는 교육자적 시각과 마인드가 길러졌을 것이다. 이러한 시각은 교육대상 영역에도 적용되어 탈북학생과 유사한 특성이 있는 다문화학생에 대한 높은 관심으로도 이어졌다.

“엄마랑 자주 통화를 해서 오늘 이런 공부 했다는걸 계속 알려주는게 필요하더라구요. 필요한 부분들을 내가 좀 더 적극적으로 지원 하거나 상담을 하거나 할 수 있는거 같아요.” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

다문화교육에 대한 관심은 실천으로 이어져, 다문화 학부모에게 도움을 주고자 하는 직접적인 행동으로 표현되고 있다. 탈북학생 교육 활동의 기반이 되었던 실천적 측면이 다양한 학생들을 대상으로 강화되고 있는 것이다. 탈북학생에 대한 헌신적인 교육 활동 역시 일반학생들에게까지 확대되고 있다.

“제가 이번에 집을 새로 (청소) 했다는 ○○이 같은 경우도, 맨날 아침에 늦어서 데리러 갔는데 쓰레기장 같은데서 자고 있는거예요. 너무 놀랐어요. 방문을 열었더니 방이 쓰레기장이예요. 그 방을 비워서 개를 집어넣겠다 생각을 하고 주민센터에 제가 갑니다. 아예 치우죠 말씀을 하고 아버님이 오케이 떨어지고 그 날 쌀포대자루 12개를 뽑아냈어요. 그리고서 지난주까지 가구를 넣었어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자 D도 탈북학생 교육을 실행할 때의 희생적인 태도를 유지하고 있다. 지금은 탈북학생이 재학하고 있지 않은 일반학교에서 근무하고 있지만, 탈북학생을 지도했던 것과 비슷한 형태로 교육 활동을 펼치고 있다.

“내가 그냥 담임으로서 책임만 할 것인지 아니면 그 이상으로 갈 것인지, 사실은 내가 여기까지 해주면 그만이에요. 근데 나는 그 이상을 해주고 싶어요.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

“탈북이 아니어도 지금 우리반 애도 엄마가 너무 바빠요. 맨날 학원으로 돌리고. 누군가 케어해 주기를 원하시더라고. 그래서 내가 잠깐만 데리고 있으면 안 되겠느냐고, 내가 될 때마다 애를 남기겠다고. 그 마음이 탈북 애들하고 비슷한 거 같아요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

탈북학생을 지도하면서 멘토링과 각종 행사 등으로 거의 매일 방과후 시간을 그들에게 할애했던 경험이 있어서인지 연구 참여자 D는 일반학생들에게도 방과후 돌봄을 실천하고 있었다. 이를 통해 탈북학생을 지도했던 D교사의 경험이 헌신적 교육 활동에 대한 필요성을 강하게 인식하게 만들었으며, 그러한 인식이 돌봄의 극대화로 표현되는 단계를 확인할 수 있다. 연구 참여자들이 보여준 돌봄의 교육 활동은 일반 학부모를 대하는 태도에서도 발견된다.

“이번에는 평생교육 쪽을 맡아봐야겠다. 왜냐하면 엄마들도 힘들잖아요. 자기 이름이 없어지는거니까. 엄마들한테 취미활동이나 이런 것을 지도하고 싶은 마음이 점점 생기더라고요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

그리고 학부모에 대한 관심은 그들과 함께 누구의 엄마가 아닌 자기 자신을 찾아가는 과정으로 진행하고 싶다는 생각까지 이어지고 있었다.

“이쪽(일반학교)에 와보니까 그냥 집에만 있는 엄마들도 많아요. 자기 것을 찾아내야 되거든. 근데 못 찾아내. 그냥 애들 오기만 기다리는 엄마들도 있고, 평생교육이 간단하게 한두 번으로 끝나는데 그게 아니라 엄마들도 하나의 악기를 가르치면 자기네들끼리 동아리가 생기면서, 엄마가 기분이 좋아야 애들을 잘 케어 하잖아요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

D교사의 학부모에 대한 관심과 평생교육에 대한 구체적인 그림은 탈북학생 학부모를 대했던 태도, 그들에게서 느꼈던 안타까움, 그리고 그들을 통해 발견했던 여자로서의 꿈 등의 영향을 받은 것으로 추측된다. 엄마가 적응을 해야 자녀도 학교생활을 잘 할 수 있기 때문에 더욱 학부모에게 주의를 기울였던 연구 참여자 D의 노력이 일반 학부모라는 새로운 대상에게까지 적용되고 있다.

탈북학생과 탈북 학부모라는 생소한 사회 구성원과 교육대상에 대한 경험은

교육대상의 확대 차원에서 그치는 것이 아니라 통일수업 능력 함양으로도 이어진다. 탈북학생 교육을 통해 연구 참여자들은 분단된 우리나라 현실에 대해 다른 시각에서 돌아볼 수 있는 기회를 갖게 된다. 또한, 그들과의 실제적인 접촉을 통해 알게 되는 북한, 탈북 등 분단으로 인해 발생하는 정치, 경제, 사회, 문화, 지리 등 다양한 측면들에 대한 관심도 높아지는 계기로 작용한다.

“통일은 해야 되는 것, 이 사람들은 고향을 두고 온 사람들이잖아요. 이 사람들도 외국에 온 거잖아요. 내가 애네들(탈북학생)을 대변해 줄 수도 있는거고, 통일을 싫어하는 우리반 애들한테 더 잘 얘기해 줄 수 있는거죠. (중략) 애네가 얼마나 힘들게 넘어온 줄 아냐고. 우리가 교육을 할 때 누군가의 경험을 가지고 이야기하는게 제일 좋잖아요, 통일교육을 하다가도 좀 더 실제적인 얘기를 하게 되고, 진심을 갖고 하다보니까 애들이 진심으로 받아들일 수 있게 되고…” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

교사의 경험과 관심은 교수활동을 통해 학습자에게 전달되고 영향을 미친다. 연구 참여자 D의 사례처럼 교사들은 탈북학생 교육 경험을 통해 좀 더 실제적인 교육을 행할 수 있게 되며, 이는 교사의 통일교육 역량 강화로 이어진다.

연구 참여자 D는 탈북학생 밀집재학교에서 탈북학생을 교육한 경험이 일반학교에서 어떻게 적용되고, 확대되는지를 보여주는 좋은 예이다. 교육대상을 대하는 태도의 유연성, 통일교육 교수 능력 향상 등 탈북학생 교육을 통해 길러진 전문성이 일반교육 현장에서 적용되는 것은 물론이며, 탈북학생 교육 현장에서 실천한 공감과 돌봄의 교수자적 태도도 유지하고 있다. 이러한 사례는 탈북학생 교육에서 요구되는 교사로서의 지식, 가치관, 태도, 역량 등이 비단 탈북학생 교육에서만 그치지 않는다는 것을 보여준다. 일반적인 교육 현장에서도 긍정적인 방향으로 전환되어 적용되고 있으며, 이는 탈북학생 교육의 방향이 모든 학생들을 위한 교육 실천에까지 적용될 수 있다는 가능성을 보여준다.

3.3. 교육의 사회적 역할 인식

[1] 탈북학생 교육의 사회적 책임

연구 참여자들은 탈북학생을 지도하며 ‘탈북학생 교육관’을 정립하였다. 탈북학생 교육 경험은 책무성의 강화로 이어졌다. 연구 참여자 B도 교사 역할의 중요성과 책임감을 느끼며 초등교육에서 이루어지는 탈북학생 교육의 사회적 책임에 대해 인식하기 시작하였다.

“초등이 중요한게, 중고등학교 같은 경우는 초등학교에 적응만 된다면 대학 진학까지 해서 한국 사회에서 취업도 하고 경제활동을 충분히 할 수 있지 않겠습니까?” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B는 탈북학생 교육에 대해 ‘내 편이 되어주는 것’이라는 새로운 인식 형성하였다. ‘내 편’에 대한 인식은 탈북학생 교육 초기에는 미처 생각지 못했던 부분이었지만, 탈북학생 교육 경험의 축적과 함께 그들이 가진 어려움과 문제 상황이 가정환경에서부터 비롯되는 문제라는 것을 깨닫게 되면서 형성되었다. 이는 학교에서도 부모와 같은 관심과 지지를 기반으로 하는 교육이 행해져야 한다는 의식에 영향을 미쳤을 것으로 예측된다.

“내 편이 있어야 정서적으로 받침이 되는데, 가정에서는 부모님이 있듯이 학교에서는 친구가 가장 받침목이 되어야 되는거잖아요. 친구랑 놀고 교우 관계 하는 것도 매우 중요한 부분인데 그런 부분이 부족하면 선생님들이 내 편이 되어주면 선생님이라도 보고 학교를 올 수 있지 않을까” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B의 이러한 인식은 북한이탈주민이나 탈북학생을 공동체 구성원으로 받아들여야 한다는 사회적 차원의 인식으로까지 연결된다. ‘구성원’이라는 개념은 민족적 관점에서 접근하는 혈통주의를 넘어서는, 우리 사회를 함께 살아가는 이웃과 같이 가깝고 친근하다는 뜻을 내포한다.

“탈북민은 우리 구성원이죠. 공동체 구성원의 하나로 정착이 되어야 하지 않을까 (중략) 선택해서 한국에 온 부모님과 자녀들이 정착을 잘 해서 개인적으로 행복한 삶을 갖고, 노력에 따라 성공도 하고 그런 미래도 필요하다고 봐요.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

그래서 모두 함께 더불어 살아갈 수 있는 미래 지향적인 사회 건설의 필요성도 제기한다. 즉, 탈북학생 교육의 경험이 교육적 차원에서만 머무르지 않고 사회적 차원으로까지 연결되고 있는 것이다.

연구 참여자 C도 같은 맥락에서 사랑과 헌신의 태도는 모든 교사가 가져야 할 교육적 마인드이자 가치관으로 여기고 있다. 그래서 교사 공동체에 대한 강조 나아가, 사회적 분위기 조성의 필요성을 강조하였다.

“○○초(탈북학생 밀집재학교)라는 특수성이, 탈북애들이 각 반에 많잖아요. 같이 공유할 수 있는 사람들이 같이 사업을 같이 하고 그러면서 느꼈던 게 예전에 다문화교육은 담임만의 문제고 중심학교, 연구학교는 방과후에 모이는 아이들만의 문제였어요. 혼자 정신없이 힘들게 하고 공감되는 사람도 없고 그런 어려움이 있었어요. 그래서 우리 사회적인 필요를 더 많이 느꼈죠.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자 C는 탈북학생이 밀집 재학하고 있는 현재 근무교에서 학교 전체적으로 탈북학생 교육에 관한 인식이 형성되어 있고, 교직원들 간 협력의 문화가 조성된 것을 경험하였다. 이는 과거의 다문화교육 경험과 상반되는 문화로, 공동체의 협력과 협조적인 분위기 조성의 실천 태도가 필요하다는 인식을 다시 한 번 하게 된다.

“멀리 가려면 함께 가라는 말처럼 정말 혼자 할 수 없는 부분. 제가 지난 번에 탈북연수 갔을 때 건의를 했어요. 처음 말은 사람 너무 난감한데 인프라나 네트워크를 형성해줘야 하지 않느냐, 그 얘기를 발의했는데 교육개발원도 물론 그런 생각을 갖고 계시죠. 다만 왜 안 되냐면 이 분들이 일회성이나 업무라고만 생각하시니까 지속적으로 하겠다는 분들이 많지 않더라고요.” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

또한, 탈북학생 교육 경험을 공유할 수 있는 인프라 구축의 필요성도 제기하였다. 이 역시 탈북학생 교육 경험이라는 동질성을 가진 교사들끼리의 소통과 협력의 장이 마련되어야 한다는 인식에서부터 비롯된 것이라 할 수 있다. 그러나 많은 교사들이 탈북학생 교육에 관해 단순 업무로 생각하기 때문에 교육자로서의 헌신이나 지속적인 기여의 부분까지 이어지지 못한다는 한계가 존재한다. 연구 참여자 C는 이런 부분에 대해 안타까움을 표하며 탈북학생 교육을 실천하는 교사들의 사회적 책임과 역할을 강조하였다.

연구 참여자들은 탈북학생 교육을 통해 진심으로 다가가고, 진심을 다하는 마음가짐의 중요성을 깨닫게 되었다. 그래서 교사들이 탈북학생 교육에 대해 제대로 알고, 올바르게 교육할 수 있는 공동체 문화를 가져야 한다는 주장을 펼친 것으로 분석된다. 이외에도 탈북학생 교육의 경험은 연구 참여자들에게 감사와 자부심, 깊은 사랑과 안타까움 등 정서적 변화를 가져왔다. 이러한 마음의 움직임은 탈북학생 교육에 관한 전문성 함양의 필요성을 강화하였다. 그리고 탈북학생 뿐 아니라 모든 학생들에게 그러한 마음을 표현하고 적용할 수 있는 탈북학생 교육의 확대를 실천하였다.

맞춤형 교육을 강조하는 탈북학생 교육 방식의 확대 적용은 교육의 질적 향상을 도모하는 계기가 될 수 있으며, 이는 탈북학생 교육이 그들에게만 집중된 것이 아니라 우리 모두를 위한 교육이 될 수 있다는 가능성을 보여준다. 즉, 연구 참여자들은 탈북학생 교육이 교사 개인적인 노력에 의해 실행되고 발전되는 것이 아니라는 것을 깨닫고 탈북학생 교육에 관한 교육 주체들의 관심 확대와 교육의 사회적 역할에 대한 고민까지 하게 된 것이다. 탈북학생과의 만남 이후, 연구 참여자들은 내가 가르치는 학생들이 아닌 내가 가르치는 학생들이 살아갈 미래 사회를 볼 수 있는 능력을 함양하게 되었다.

4. 소결

지금까지 연구 참여자들의 내러티브를 ‘3차원적 내러티브 탐구 공간’을 준거로 하여 기술하였다. 1차적으로 연구 참여자들의 경험을 시간의 계속성에 근거하여 과거와 현재, 미래 경험 간의 상호 영향성을 탐색하였고, 교사의 내적 상황들이 탈북학생 교육이라는 외적 상황과 결합하여 어떠한 내러티브를 형성하는지도 함께 분석하였다.

탈북학생 지도교사들은 탈북학생 교육 이전의 경험들을 통해 사회적 약자에 대한 교수자적 인식의 기반을 마련하였다. 이러한 경험들은 탈북학생 교육이라는 낯선 상황을 통해 새로운 교육 경험의 내러티브를 형성하게 된다.

연구 참여자들은 탈북학생을 처음 맡고 시행착오를 반복하며 탈북학생 교육관을 정립하였다. 그러한 가치관을 바탕으로 탈북학생의 다양한 요구와 필요를 반영하는 멘토링 활동을 운영하였으며 투철한 책임감을 갖고 돌봄의 교육을 실천하였다. 탈북학생 교육 경험은 개인적인 변화도 가져왔지만 무엇보다 교사 전문성 함양의 필요성을 깨닫게 하였다. 그리고 탈북학생 교육에 관한 교육 주체들의 관심 확대와 교육의 사회적 역할에 대한 고민으로 확대되며 탈북학생 교육이 나아가야 할 미래 지향적인 방향성에 대한 인식과 실천의 확대로 이어졌다. 이와 같은 내러티브를 상호문화교육의 관점에서 분석하면 다음과 같은 특징이 있다.

첫째, 탈북학생 교육에 관한 인식 변화가 관찰되었다. 이는 탈북학생을 지도하기 전과 후의 부정적, 긍정적 차원의 상반된 인식의 변화가 아닌, 그들에 대해 알면 알수록 교육자로서의 사랑과 헌신, 책임과 열정이 강해지는 특성을 보였다. 연구 참여자들은 탈북학생 교육을 통해 상호문화역량이 복합적으로 발현되는 경험을 하였으며, 이는 성찰과 존중의 상호문화교수 원리와 결합되어 탈북학생에 대한 인식을 새로이 하게 되는 결과로 표현된다.

둘째, 교사들의 실천적 측면이 강하게 드러났다. 실천은 상호문화교육의 중심이자 근간이며, 상호문화교육은 실천의 과정이다. 탈북학생 교육 역시 마찬가지이다. 교사들이 연수를 통해 습득한 지식은 성찰로 이어져 인식의 변화를 유도

하였고, 이는 그들에게 도움이 되는 활동을 하고자 하는 시도로 연결되며 실천적 교육의 시발점이 되었다.

탈북학생 교육에서 실천은 ‘타자에 대한 이해와 수용적 인식’에서부터 시작되며, 실천을 통해 ‘상호작용을 통한 관계 형성’으로 이어진다. 또한, 실천이 지향하는 바는 ‘협력과 연대를 통한 통합’ 달성으로 상호문화교육에서 추구하는 바와 맥을 같이한다.

특히, 연구 참여자들의 실천적 측면의 내러티브를 공간적 차원에서 분석했을 때, 탈북학생을 지도하는 교사들은 공간에 따른 분절적 경계가 드러나지 않는다. 탈북학생이 처한 가정환경에 대한 이해는 더 넓게 보고 깊게 실천하는 교육의 필요성에 대한 인식으로 이어졌고, 공간과 역할에 한정을 두지 않는 교사 이상의 역할을 수행하였다. 탈북학생을 위한 교육실천이 시간, 공간, 대상의 한계가 없는 돌봄의 교육이자, 삶의 동반자적 관점에서 실행되고 있는 것이다.

또한, 실천은 탈북학생을 위한 개인 차원의 교육 지원에서 더 나아가 공적 책임감에서부터 비롯되는 사회적 차원의 실천 영역으로 확대된다. 탈북학생 교육에 대한 지식과 사명감이 교육자로서의 책임감과 결합될 때 교사들의 실천은 영역과 범위, 대상의 한계를 넘어서는 양상을 보이는 것으로 해석된다.

탈북학생 교육은 탈북학생이라는 교육대상에 맞추어 새로운 교육 활동과 역량을 요구하는 교육으로써, 그들을 가르친다는 자체로 연구 참여자들에게 새로운 도전이자 과제로 다가왔다. 탈북학생 지도교사들은 ‘살아가기’를 통한 문제의 발견, 교육 현장에서의 ‘이야기하기’를 통한 해결책 탐색, 그리고 교육 실천에 관한 성찰과 변화를 도모하기 위한 ‘다시 이야기하기’로 이어진다. 마지막은 행위로 표현되는 ‘다시 살아가기’의 실행 단계로 또 다른 실천이 이어지는 순환성을 띤다. 이와 같은 순환적 교육의 과정을 통해 교사들은 탈북학생 교육에 관한 목표와 방법, 내용 등에 관한 세부적 가치관과 교육관을 정립하며 성장을 경험한다. 이는 교육적 실천 태도로 이어지며 탈북학생 교육의 전반적인 발전을 이끄는 원동력이 될 것이다.

V. 탈북학생 교육 경험의 상호문화교육적 의미

이번 장에서는 초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 내러티브를 상호문화교육의 관점에서 해석하고자 한다. 이를 위해 연구 참여자들의 교육 실천에 내포되어 있는 상호문화역량과 상호문화교수 원리 요소들이 상호문화성으로 발현되는 과정을 중심으로 탐색하였다.

우선, 탈북학생 교육 경험에서 드러나는 상호문화교육적 특성들을 살펴보고, 그러한 특성들을 타자성, 상호작용, 연대의 측면에서 해석하며 상호문화교육적 의미를 고찰하였다. 분석 결과는 상호문화성의 세 가지 영역을 중심으로 각각의 특성에서 드러나는 주제를 도출하였고, 그에 따른 의미와 내용을 도출하여 분류하였다. 분류 결과는 다음 <표 V-1>과 같다.

<표 V-1> 탈북학생 교육의 상호문화교육적 의미 도출 결과

상호문화성	주제	상호문화교육적 의미
타자성	주체와 타자의 열림	주체의 객관화: 나와 타자에 대한 성찰의 시간
		타자 존중: 역지사지(易地思之)와 측은지심(惻隱之心)
상호작용	주체와 타자의 관계	탈북학생: 아낌없이 주는 나무
		탈북 학부모: 먼저 다가가는 든든한 버팀목
		일반학생: 또래와의 어울림의 장(場)
		지역사회: 친밀한 어울림의 관계
		교사: 함께 가는 한걸음의 가치
연대	주체와 타자의 통합	공동체: 존중과 관용의 사회
		실천: 책임과 실천의 확대
		통합: 더불어 함께 살아가기

1. 타자성: 주체와 타자의 열림

상호문화교육에서 가장 기초가 되는 것은 타자에 대한 올바른 인식이다. 타자 인식의 시작은 타자 고유의 실재성과 동등성을 인정하는 것에서부터 출발한다. 타자는 상호작용을 기반으로 주체와 상호보완적 관계를 유지하는 존재임을 인식해야 한다.

우리 사회에 존재하는 낯선 타자를 존중하고 수용하는 것은 나와 타자의 공생으로 이어진다. 공생은 ‘다른 삶의 방식을 가지는 사람들이 서로 자유로운 활동과 참가의 기회를 승인하고, 상호의 관계를 적극적으로 창조해 나갈 수 있는 사회적 결합’이다(김윤정, 2010: 265). 즉, 타자와 상호작용하며 서로를 변화시킬 수 있는 새로운 타자관계가 요구되며, 이는 함께 살아갈 수 있는 나와 타자 상호 간의 풍부한 관계성을 전제로 한다.

주체와 타자 관계의 근간이 되는 것이 바로 타자성이다. 탈북학생 지도교사들의 교육 경험에서 드러나는 ‘타자성’의 주체는 ‘타자를 향한 주체의 열림’으로 나타난다. 주체의미는 나와 타자에 대한 성찰의 시간을 통한 주체의 객관화, 억지사지와 측은지심에서부터 비롯되는 타자 존중으로 자기인식과 성찰이 올바른 타자성의 형성과 타자에 대한 존중으로 연결되는 특성을 보였다.

1.1. 주체의 객관화: 나와 타자에 대한 성찰의 시간

상호문화교육에서 요구되는 타자성은 탈중심화로부터 비롯된다. 주체의 탈중심은 인간의 가치와 존엄의 동등성을 깨닫게 하고, 주체와 객체의 상대적 인식을 가능하게 한다. 나와 타자에 대한 상대적 관점은 자신과 타자 모두의 관점에서 주체를 파악할 수 있게 한다. 주체의 객관화 과정이 이루어지는 것이다.

탈북학생 교육에서 교사가 맞닥뜨리는 첫 번째 단계는 자기인식 단계로 탈북학생 교육에 대한 교사로서의 무지를 발견한다. 그들이 가진 특수한 배경으로 인해 그동안 적용했던 교수방법이나 전문성을 활용하는 것만으로는 부족한 교

육 대상임을 깨닫게 된다. 게다가 새로운 교수법을 적용하기에는 탈북학생 교육에 관한 지식이 전무하다는 난관에 봉착하게 된다.

“그 당시에는 탈북학생에 대한 지식도 너무 부족했고 어떻게 해야 할지 방향도 못 잡고 새터민 자녀라는 정보밖에 못 받아서, 이걸 어떻게 해야 하나 생각을 하다가, 뭔가를 해 주고 싶은 마음은 굉장히 컸는데 어떻게 해야 할지 몰라서…” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

탈북학생 지도교사들이 겪는 막막한 상황들은 이전 담당자의 계획서가 족보처럼 대물림 되는 악순환을 일으켰다.

“학습지도만! 했어요. 체험학습을 가도 되는지를 몰랐어요. 그 전 선생님은 학습지도만 하면 된다고, 그 때 알았으면 좀 더 특별한 지원을 했을텐데, 문제집 풀고 그게 끝이었죠.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

교사로서 무지한 자신에 대한 인식은 배움에 대한 필요와 열망으로 이어져 자발적 배움의 단계로 발전된다.

“경험의 차이는 엄청 큰 거 같아요. 나는 교육개발원에서 제대로 연수를 받았다고 생각해요. 삼죽초랑 하나원도 가보고 한겨레고도 가서 학생들의 말 한마디에서 오는, 정말 그 말.. 애들이 전하는 말의 여운이 정말 너무 오래 남아있었고, 또 선생님들하고 토의토론하면서 탈북학생 멘토링이 정말 중요하다는거…” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

연구 참여자들은 교육부에서 주관하는 연수에 참가하면서 탈북학생에 관한 이해 및 교수적 앎이 확대되었다. 탈북학생에 관한 배경지식의 습득은 타자와 그들 속에 내포된 문화적 특성, 타자가 처한 상황, 우리와의 공통성과 차이점 등에 대해 제대로 인식할 수 있는 계기가 되었다. 이는 탈북학생 교육 목표에 부합하는 교육 활동의 방향과 내용을 설정하게 되는 역량 발현으로 이어진다. 또한 구체적인 교육 실천과 관련하여, 멘토링 운영의 방법에 관한 지식도 습득할 수 있었다.

“내가 하는 탈북학생 교육이 되게 어설퍼던거죠. 연수에서 지도 사례를 보니까 아, 저렇게 하는거구나. 1년 플랜을 갖고 (탈북)애랑 뭔가를 이루고 싶다는 생각을 갖고 내려왔죠.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

“연구회 활동하고 소장님 강의도 듣고 하면서 아, (멘토링 예산이) 지원을 하라고 있는 돈이구나. 학습수당으로 있는 돈이 아니구나. 알게 된거죠. (중략) 연수나 선생님들의 경험을 듣고 배경지식이 좀 생기면서 훨씬 이해도가 높아진 것 같아요.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

연구 참여자들은 연수를 통해 탈북학생에 대한 지식을 습득했고, 그것은 단순한 앞에서 그치지 않는다. 앎은 지난 교육 활동, 그리고 내가 속한 집단 등에 대한 성찰로 이어졌다. 성찰의 양상은 다양하게 나타난다. 탈북학생을 제대로 지도하지 못했던 개인적 교육 활동에 대한 반성, 이전에 했던 것을 그대로 답습하는 교육 문화에 대한 자문화적 성찰, 탈북학생에게 더 잘해주지 못한 미안함과 자책 등 나와 집단, 사회적 차원의 성찰로 확대되기도 한다.

교사의 성찰(reflection)은 ‘성찰적 실천(reflective practice)’이다(고진호, 2010; 서경혜, 2005). 성찰은 반성(retrospection)과 구분된다. 반성은 행위를 되돌아보는데서 그치지만 성찰은 행위와 병존하기 때문에 교사 행위의 질적 향상을 위해서는 교수 행위에 대한 성찰이 필수적이다.

“처음 만났을 때는 정말 몰랐거든요. 그 때 생각하면 부끄러워요. 그나마 연수 갔다 와서 아, 나 정말 잘못하고 있구나. 그렇게 생각했음에도 불구하고 정말 어떻게 해야 될지 몰라서.. 잘못하고 있구나 시간이 지나면서 더 많이 느꼈고” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

“나는 (탈북학생한테) 전달오면 안내해주고, 조금 더 관심있게 갔으면 더 해줄 수 있었는데, 그 때 생각하면 주변에서 다들 조심하라 그러니까 더 거리를 뒀던거 같아요. (중략) 그 애도 적응이 안됐을거예요. 지금 생각해보니까 개는 우울하게 보낸거 같애.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

연구 참여자 A와 D는 탈북학생 교육 경험의 축적을 통해 탈북학생을 처음 담임했을 때의 부족한 자신의 모습을 돌아보게 된다. 또한, 교육을 제공 받았던

학습자의 입장에서조차 적응에 어려움을 겪었을 것이라는 성찰을 통해 타자의 입장에서 자신의 교수활동을 반성하는 사고활동으로도 이어졌다. 교사 개인적 차원의 성찰은 탈북학생을 직접 교수하는 것뿐만 아니라 탈북학생과 일반학생들이 함께하는 교실 문화 즉, 간접적 교수형태에 대한 성찰로도 이어진다. 성찰의 대상이 나 자신일 때는 개인적 차원의 반성이 이루어졌다면, 탈북학생과 함께하는 일반학생의 영역까지 성찰이 확대되면서 탈북학생과 일반학생이 함께 하는 집단에 대한 반성과 회의, 개선의 노력이 발견되었다.

“이 아이들을 내가 아무리 케어해도 계속 공격하는 애들이 있고 그 분위기를 제가 변화시키지 못했던 게 굉장히 회의감을 줬어요. 정말 안 되는구나. 이런 생각이 많이 들었어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자들이 탈북학생 교육에서 느꼈던 안타까움, 미안함, 회의는 교육 활동에 대한 성찰로 이어졌다. 배움과 성찰을 통해 형성되는 탈북학생 교육에 관한 지식과 가치관은 교사들의 인식과 태도 변화를 유도한다.

“담임 선생님들도 연수 듣고 아, 애들이 이래서 그럴구나 하면서 허용적으로 변해서, 너무 허용적인데 하는 생각이 들 정도로 또 엄마같은 마음으로 하시더라구요.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

Schön(1989)은 교사의 성찰이 특별한 계기에 의해 일어남을 주장한다. 특별한 계기란 행위의 실천이다. 교사는 실천 과정에서 난관에 부딪히기도 한다. 예상치 못한 상황이 발생하면 성찰로 이어지고, 자신의 실천 행위에 대한 의식화 과정을 거친다. 이러한 과정을 통해 교수활동의 질이 향상된다. 연구 참여자들도 교수자로서의 한계, 탈북학생과 함께하는 공동체 분위기 등의 어려움에 봉착하였다. 이는 성찰의 과정을 통해 나와 집단을 돌아보고 새로운 교육 활동으로 이어지는 발전적 행위로 연결되었다.

개인적 집단에 대한 성찰은 사회적 차원의 성찰로 이어진다. 북한 배경을 가진 사회 구성원을 대하는 사회적 인식이나 정책 등 거시적 차원에서 해결되어야 할 문제들이 개인에게 전가되는 상황에 대한 비판적인 시각을 제시한다.

“만약 내가 그 상황이라면 너무 힘들어서 못 살 것 같은데 이 사람들 정말 대단하다는 생각이 들어요. 근데 사회가 몰라주는거 (중략) 그냥 한국 문화에 편입시킬려고, 가르쳐서 우리 사람으로, 우리 국민으로 빨리 적응을 해야 되는거고, 적응의 몫이 그들에게 다 책임이 가 있고, 그런게 좀 아니라는 생각이 들면서...” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

Latour(1988)는 성찰을 메타 성찰성(meta - reflexivity)과 인프라 성찰성(infra - reflexivity)으로 구분하였다. 메타 성찰성은 개인적 성찰을 뜻하고, 인프라 성찰성은 외부적 상황에까지 성찰의 범위가 확대된 것이다.

탈북학생 지도교사들의 성찰은 메타와 인프라적 성찰성의 특성을 모두 내포하고 있다. 또한, 탈북학생을 지도하기 위한 인식 형성의 과정으로써 성찰이 아닌, 교수활동 전(全)단계에서 가르침과 함께 동반되는 교육의 질 향상 기제로 작용하고 있다.

탈북학생을 지도할 때 연구 참여자들은 낮설고 특별한 교육 대상으로 인해 교육적 실패와 시행착오를 경험하며 자신의 무지를 발견한다. 이러한 ‘자기인식’을 통해 ‘주체의 객관화’ 과정을 거치며 배움의 필요성을 인지하게 된다.

교육자로서의 좌절과 반성의 경험은 관련 지식을 습득하기 위한 배움의 욕구로 발전하여 연구활동으로 이어진다. 연구 참여자들은 배움을 통해 타자인식, 타문화에 대한 인식, 상황 인식, 공통성과 차이에 대한 인식을 형성하게 되며 이는 타자에 대한 지식, 타문화에 대한 지식 등 탈북학생과 그 교육에 관한 총체적 이해와 앎으로 연결된다.

나와 타자에 대한 이해는 개인과 사회적 관점에 대한 ‘성찰적 사고’로 이어진다. 개인적 연구활동을 통해 획득한 지식과 시행착오의 경험을 종합하여 교사들은 지난 교육에 대한 성찰의 시간을 갖게 되며, 새로운 교육방법을 탐색하는 자발적 노력의 단계가 지속된다.

1.2. 타자 존중: 역지사지와 측은지심

북한이탈주민과 우리는 반세기 이상 서로 다른 체제 하에서 다른 가치관과 문화, 생활양식을 유지해왔다. 그들과의 이질성을 시간과 역사의 흐름에 따라 발생한 당연한 결과로 받아들이고 이주민으로서 갖는 특수한 입장까지도 고려하는 존중과 인정의 자세가 필요하다(한용원, 2002: 172).

이러한 존중의 자세는 탈북학생 지도교사들의 교육 경험에서도 나타난다. 탈북학생 지도교사들은 자기인식, 지식탐구, 성찰의 과정을 통해 탈북학생 교육에서 요구되는 교사의 인지적 상호문화역량 요소들을 발휘하고 습득해갔다. 상호문화에 관한 인지적 바탕은 정서적 영역의 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방으로 이어졌다. 연구 참여자들은 탈북학생과 학부모에 대해 역지사지(易地思之)와 측은지심(惻隱之心)의 마음으로 다가갔다.

“엄마를 생각하면 나라면? 하는 생각이 많이 들었어요. 얼마나 막막할까? 그렇다면 선생님한테 무엇을 기대할까? 이런 부분에 대해서 좀 생각을 했어요. 도와주고 싶고, 지원해주고 싶고, 내가 해 줄 수 있는 부분이라면 함께 하고 싶고 이런 마음도 컸어요. 얼마나 힘들까 마음으로 이해가 되는거예요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

역지사지와 측은지심이 가능했던 것은 학부모와 소통이 있었기 때문이다. 탈북 학부모를 통해 알게 된 과거와 현재의 삶을 통해 그들이 느낀 고통과 고단함을 간접적으로나마 느끼게 된 것이다. 이러한 감정은 공감으로 이어졌다. 타인에 대한 공감은 단순한 감정 차원에서 그치지 않고 도와주고 싶고, 지원해 주고 싶고, 함께 하고 싶은 실천적 태도에까지 영향을 주었다.

“그 사람 마음을 이해해주면 돼요. 인간 대 인간으로 엄마의 마음을 들어줘야 돼요. 학부모가 이해되니까 ○○이에 대한 이해가 되고. 나는 사실 지각을 싫어하는데. 애가 지각을 자꾸 하는거예요. 근데 지각할 수밖에 없는 상황이 이해되더라구요.” (2018.7.24. 연구 참여자 D, 1차 심층 면담)

공감에 관한 정의는 다양하다. Walter(2012)는 공감을 “타인의 생각과 사고 등 내부세계를 공유할 수 있는 능력”, Scheler(1973)는 “타자의 체험에 참여하려는 나의 의식적 태도이며 타자와 나 사이의 간격과 거리, 분리를 제거하고 타자를 나와 같은 실제적 존재로 인정”하는 것으로 정의하였다.

교육적 관점에서 공감은 학생의 사적 세계를 이해하고 소통할 수 있는 능력이자 교사와 학생, 학생과 학생 간 관계의 기본이며 타인의 입장에서 생각하고 타인의 감정을 이해하고 공유하며 반응할 수 있는 능력이므로, 교사는 진실, 신뢰, 공감적 이해의 태도를 가져야 한다(이준 외, 2015; Rogers, 1980).

교사의 공감은 ‘교육자가 갖추어야 할 중요한 성향’이면서 ‘학습자와 상호작용을 촉진하고 학습자에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는 요소’이다(Good & Brophy, 2000; Tettegah & Anderson, 2007). Barr(2011)는 교사의 공감을 학교 문화를 개선할 수 있는 요인으로 꼽았으며, Shen과 Zhang(2012)도 교사의 공감이 학생 정서에 영향을 미친다고 하였다. 이외에도 학습자 사이를 매개하여 편견을 감소하고 학습동기를 높이며 학교생활 적응에도 긍정적 영향을 미친다는 연구들을 통해 교육 현장에서 교사의 공감이 갖는 영향력과 중요성을 알 수 있다(김기환, 김지경, 2012; 오범석, 2015; 조한숙, 문혁준, 2009).

Hoffmann(2001: 30)은 공감이 이타적 동기의 생성과 인간의 도덕적 행동의 동기로 작용한다고 하였다. 공감의 경험이 윤리적 실천으로 연결되는 것이다.

탈북학생을 지도하는 교사들에게서도 공감의 성향이 강하게 발견된다. 특징적인 것은 연구 참여자들이 탈북학생과 학부모에 대해 공감할 수 있는 매개가 바로 그들과의 소통에 있다는 것이다. 또한, 연구 참여자들은 공감에서 실천으로 넘어가기 전, 직업적 책무성이 강화되는 경험을 하게 된다.

“담임한테 멘토링 했으면 좋겠다 했는데 학부모한테 물어본 거예요. 안하겠다 해서 멘토링을 안한대요. 나라도 멘토링을 했으면 싶었는데 도의적인 책임감이 느껴지더라구요.” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

“그 애를 내가 책임져야겠다 이렇게 있는거 같아요. 개는 나 아니면 누가 하지? 이렇게 있어서…” (2018.7.27. 연구 참여자 E 1차 심층 면담)

책임의 연속성은 두 가지 측면에서 이해할 수 있다. 첫째, 내가 지도한 탈북 학생 개인에 대한 지속적인 책임의식이다. 일반적으로 교사들은 1년만 가르치고 나면 학생에 대한 책임이 소실되고, 새로 맡은 학생들에 대한 책임을 지게 되면서 과거에 가르친 제자에 대한 직접적 책임으로부터 벗어난다. 그러나 탈북학생 개인적 차원에서 살펴볼 때 교사로서의 책임감은 그들의 인생을 함께 하고자 하는 동반자적 관점에서 지속되고 있었다.

“올해도 부반장 됐다고 전화오고, 연말에도 전화오고, 그래서 민수야, 너는 장가갈 때 선생님 불러야 돼 그러면 당연하죠~ 그러고. 나는 성장 멘토링을 해야 된다는 생각이 들어요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

“(탈북)아이가 얼마전에 통일골든벨 국제 예선전에 붙어 가지고 국내를 왔었어요. 엄마한테 연락이 왔는데 애는 한국에서 아무도 돌볼 사람이 없으니까 걱정돼서 만났거든요.” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

연구 참여자들의 사례를 통해 담임이 아님에도 지도했던 탈북학생과 꾸준한 관계를 유지해오고 있음을 알 수 있다. 이러한 태도는 그 학생의 삶에 도움이 되고 싶고, 함께 하고 싶다는 마음이 있었기에 가능했다. 이것은 제자, 그 이상의 친근하고 가까운 대상으로 그들을 인식하고 대하는 교사의 탈북학생 지도 마인드와 태도에서부터 비롯된 책임의식으로 볼 수 있다. 이러한 책임의식은 지속적인 관계맺기로 표현된다.

둘째는 탈북학생 교육의 선(先)경험자로서 갖는 공적인 책임감이다. 초등교사는 담당 학급과 업무에 대해서 책임을 지기 때문에 나의 책임과 업무 이외의 일에 대해서는 관심이 적을 수밖에 없다. 그러나 연구 참여자들은 개인적 책임의 범위를 다른 교사들에 비해 더 넓게 설정하여 선경험자 입장에서 탈북학생에 대한 책임과 헌신으로 확대하는 특징을 보였다.

“○○초에도 탈북학생에 대해 잘 아는 선생님이 없어요. 왜냐하면 ○○지역에는 탈북학생 자체가 없었고, 인식도 없고 (중략) 그래도 아는 사람이 하는게 맞다고 생각이 됐어요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

“제가 관심있는 분야 중 하나가 탈북이기 때문에 그 쪽으로 꾸준하게 할 가능성이 있다고 생각을 하고 있어요. (중략) 약간 부끄럽지만 그나마 탈북 학생을 잘 이해하는건, 내가 그나마 조금 이해를 하니깐 내가 하는게 조금 더 책임자이지 않은가” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자들은 탈북학생 교육 경험을 통해 제대로 알고, 제대로 가르치는 것의 중요성을 인식하였다. 그러한 인식과 태도는 선경험자로서의 책임감으로 발현되는 연속성을 보였다. 이처럼 연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험은 책임의 지속성과 공적 책임감으로의 확대를 통한 시간과 범위의 연속성을 모두 포괄하는 특성을 보인다.

장한업(2014)은 상호문화교육의 방법을 자문화 인식, 타문화 발견, 양문화 비교, 타문화 관용의 4단계로 제시한다. ‘자문화 인식’에는 자기 문화에 대한 냉철한 성찰이 포함된다. 자문화와 적당한 거리 두기를 통해 객관성을 확보할 수 있고 상대적 관점을 형성하게 되는 것이다. ‘타문화 발견’은 타문화에 대해 알아보고 주체와 다른 생각, 다른 문화에 대해 인지하고 깨닫는 단계이다. 자문화 인식과 타문화의 발견은 ‘양문화 비교’를 가능하게 한다. ‘양문화 비교’는 차이점보다 유사성에 주목한다. 차이는 차별의 인식을 낳지만 유사성은 연대로 이어질 가능성이 높다. 실제로 우리나라의 경우, 한민족임에도 불구하고 북한이탈주민에 관한 부정적 인식이 팽배하다(좌동훈, 이민영, 지소연, 2016). 이러한 인식은 차별적 태도로 표출되고 북한이탈주민의 사회 통합을 저해하는 요인이 된다. 양문화 비교는 문화 비교를 통해 우열을 가리는 것이 아닌 타문화와 타자에 대한 이해를 높이는 과정이다. 마지막 단계는 ‘타문화 관용’으로 문화 상대주의의 관점을 갖는 것이다. 타문화에 대한 상대주의적 접근은 타문화에 대한 인정과 존중으로 이어진다.

이러한 상호문화교육의 단계가 탈북학생 교육에서도 드러난다. 연구 참여자들은 자기인식과 상호문화역량 함양을 위한 지적탐구, 자신과 자문화에 대한 성찰을 통해 ‘자문화 인식’과 ‘타문화 발견’, ‘양문화 비교’의 단계를 거친다. 그리고 ‘타자’ 중심적 관점에서부터 발원되는 탈북학생과 학부모에 대한 공감과 수용의 정서적 경험이 직업적 책임감으로 이어지는 흐름이 발견된다.

2. 상호작용: 주체와 타자의 관계

II장에서 논의하였듯이 다문화 사회에서 타자인식은 구성원 상호 간의 관계를 중시하는 타자 윤리로 발전될 필요가 있다. 전통적인 주체 중심의 철학에서 벗어나 주체와 타자의 새로운 관계 형성을 강조하는 것이다(Levinas, 2002). 이러한 관계의 기반이 되는 것이 올바른 타자인식과 더불어 관계를 맺고 유지할 수 있는 타자와의 상호작용이다. 따라서 상호문화교육에서는 타자와의 공존과 통합을 위한 상호작용을 중시한다. 주체와 타자는 끊임없는 상호작용을 통해 새로운 관계를 창출하고 변화하는 관계중심적 특성을 갖는다(정창호, 2011).

탈북학생 교육의 상호작용적 특성은 ‘주체와 타자의 관계’로 정리된다. 탈북학생 지도교사의 상호작용적 교수는 학생과 교사의 관계에만 머무르지 않고 탈북 학부모, 일반학생, 지역사회, 교사 등 대상에 따라 다양한 형태로 기술된다. 또한, 교육 실행의 주체는 교사이지만 교육 경험에서 드러나는 관계는 교사 자신과 관련된 관계가 아닌 탈북학생의 관계 확장과 적응을 도모하고자 하는 목적을 가진 것으로 분석되었다.

탈북학생이 맺는 관계는 그들의 적응도를 평가하는 가장 중요한 척도가 된다(이강주 외, 2012). 탈북학생들은 적응에 있어 인간관계를 가장 중요한 요인으로 인식한다(배임호, 양영은, 2010). 또한 혈연, 애정, 우정을 바탕으로 맺어진 긍정적 관계가 적응력을 높인다는 연구 결과를 통해서도 탈북학생이 학교에서 맺는 교사 및 친구와의 관계가 중요하다는 점을 알 수 있다(박운숙, 윤인진, 2007). 탈북학생을 지도한 연구 참여자들도 탈북학생 교육에서 ‘관계’의 중요성을 인식하고 상호작용을 촉진할 수 있는 방향으로 교육 활동을 전개하였다.

2.1. 탈북학생: 아낌없이 주는 나무

교육부의 ‘탈북학생 교육 지원 사업’에서 가장 많은 예산을 투자하는 중점 프로그램은 멘토링이다. 탈북학생 교육에 있어서 무엇보다 학습자의 특성을 고려

해야 한다는 현장 교사들의 공통된 인식을 통해서도 개인 특성에 맞는 맞춤형 지원 교육의 중요성을 알 수 있다(윤석주, 2017). 연구 참여자들도 탈북학생 맞춤형 교육을 강조하였다. ‘맞춤형’이라는 것은 그들의 결핍에 주목하여 부족한 부분을 채워준다는 동화주의적 접근법으로 볼 수 있다.

동화주의적 관점의 교수는 다문화교육을 수행한 교사들의 경험에서도 발견된다. 다문화학생을 지도하는 교사들도 초기에는 주류의 입장에서 다문화학생들을 학교와 사회에 흡수시키려 했던 동화주의적 교수의 경험이 있었다(김종훈, 조영철, 2018). 다문화학생의 적응을 돕기 위해서는 그들에게 부족한 능력을 단기간에 끌어올리거나 채우는 교육 활동이 필요했던 것이다. 탈북학생 교육 현장에서도 교사들은 결핍 모델(deficiency model)을 바탕으로 탈북학생에게 부족하고 필요한 점에 중점을 두어 교육을 실천하고 있었다.

“부족한 부분을 채워주겠다. 앞에서 끌어주는 것도 있지만 부족한 부분들을 채워가면서 온전하게 만들어 가잖아요. 학급에서도 부모가 다 챙겨주지 못한 애들한테 더 눈길이 가잖아요. 그런 마음이었던 거 같고, 그 또래에 가져야 할 발달들을 가져가면서 되도록이면 행복하게, 불편감 없이 컸으면 좋겠다 하는 생각이 있어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

부족한 부분을 채워주겠다는 접근에 대해 자칫, 탈북학생 개인에게만 집중된 교육의 한계를 놓치게 되는 것이 염려스럽기도 했다. 그러나 장시간의 대화를 통해 결핍을 채워주고자 하는 접근법의 목적이 개인 차원에서 그치는 것이 아니라 결국 탈북학생이 사회적으로 적응하고 통합되는데 있어 필요한 기본 역량을 강화시킨다는 의도임을 알 수 있었다.

“탈북학생 개인의 부족을 채움으로써 예를 들어 언어가 안돼서 못 낚다고 했을 때 언어를 지원해주면 낚 수 있게 되잖아요. (중략) 그 약한 부분이 돌아지면 아이들이 함부로 할 수 있는 영역이 적어지니까 그런 의미에서 공동체에서 살아가는 역량을 채운다.” (2018.8.10 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

이러한 인식은 탈북학생의 가정 상황이나 경험의 부족 등 각자가 처한 환경적 특성을 고려하며 맞춤형 교육을 운영하는 것으로 이어졌다.

“연우는 중국에서 아빠가 온 가족을 특히 연우를 많이 때렸고, 엄마가 한국에 데리고 와서 둘이 있는데 사실, 엄마 본인의 삶이 너무 버거워요. 그러니까 연우한테 예쁘게 말하지 않는 편이었고, 연우는 항상 마음의 갈등과 상처가 있었어요. 그러다 아빠가 넘어와서 자꾸 집에 찾아오는데 엄마는 새벽 늦게 오니까 애가 집에 혼자 있어요. 아빠가 막 문 두드리고 그래서 엄마가 댄동네로 보내겠다 그랬는데 그럼 애는 다 잃고 정말 방황하기 시작하는 거라 못 보내냈어서 내가 데리고 데리고 있다가 중학교를 보낸 케이스예요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

탈북학생들이 보이는 문제 상황은 개인에서 기인하는 문제가 아니라 그들이 처한 과거와 현재의 환경이 문제라는 인식을 가질 필요가 있다. 앞서 기술하였듯이 탈북학생의 가정 내 돌봄의 부족은 그들의 학교 적응을 어렵게 하는 요인이다. 연구 참여자들은 그러한 문제를 해결하기 위해 개인적인 시간과 노력을 들임과 동시에 공간적 제한 없이 그들을 가정이라는 지극히 사적인 공간으로 유입시키기도 한다. 연구 참여자들이 탈북학생과 관계를 맺는 방식은 나의 개인적 시간과 공간을 모두 내어주는 ‘아낌없이 주는 나무’의 양상을 보인다. 특히, 멘토링을 운영하는데 있어서는 경험의 다양성을 고려하였다. 경험의 중요성 역시 탈북학생이 처한 가정적 상황을 보면서 깨닫게 되었다.

“저는 탈북 부모님들이 그렇게 경제적으로 힘든지 몰랐는데 연수를 가보니 아, 결핍이 상당히 많은 친구들이구나 해서 그런 결핍들을, 부모님이 못 해 주는 것들을, 너무 당연한 것들을 좀 해주면 좋지 않겠나. 대부분 학교 마치고 학원도 안 가고 폰게임만 하더라고요. 하루 8시간 동안 폰게임 했어요 이라고” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

경험중심 활동은 탈북학생의 다양한 경험이 또래와의 동질성을 높이고 소통을 원활하게 한다는 측면을 강조한 것이다. 또한, 멘토링 운영 형태가 학급, 학년, 가족, 친구 단위의 관계중심으로 활동이 이루어지며 모든 활동에 ‘또래관계

개선'의 내용이 포함된다. 즉, 또래와의 관계중심 체험을 통해 교우관계 개선, 경험 제공 등의 다양한 교육적 목적을 달성했을 것이라 예측할 수 있다. 멘토링과 관련한 연구 참여자 B의 또 다른 사례에서도 또래와 비슷한 수준의 경험이 제공되는 것의 중요성을 알 수 있다.

“경주에서 미로체험도 가고 거울방, 문화재, 박물관 다 갔는데 편의점 관계 가장 기억에 남는대요. 편의점 가서 사고 싶은거 사라고 하니깐 제일 행복해 했어요. 왜냐하면 이 친구들은 평소에 편의점에 가면 자기가 원하는 핫한 아이템들이 초등학교 수준에서는 모든게 다 있잖아요. (중략) 계~속 출발할 때부터 ‘편의점 언제가요, 간식 어디서 사줘요?’ , ‘어디서 사줄까?’ 했더니 편의점에서요. 그래서 ‘편의점은 왜?’ 했더니 ‘편의점이 가고 싶어요.’ 하면서 계속 징징거리더라구요. 어딜 가도 선생님 편의점은 언제가요 노래를 부르더라구요.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B의 멘토링 사례에서 등장하는 ‘편의점’은 탈북학생들에게 단순히 맛있는 것을 먹고 즐길 수 있는 장소가 아니다. 요즘에는 대부분의 먹을거리, 놀거리가 편의점을 통해 공유된다고 할 정도로 학생들의 편의점 출입이 잦다. 그러나 탈북학생들은 어려운 가정형편 때문에 편의점을 마음껏 이용하지 못하는데 대한 결핍이 존재했던 것이다. 이러한 결핍은 친구들과 나누는 일상적인 대화에서조차 막힘의 경험을 초래 했을 것이다. 또래들의 일상적인 대화와 경험을 공유하고 싶은 마음. 그것이 편의점을 그토록 기다리게 만든 것이 아닐까? 이런 사례를 통해 경험이 ‘do’의 개념을 넘어 ‘share’의 의미를 갖는다는 것을 알 수 있다. 탈북학생들의 경험을 채워주는 멘토링은 또래와의 원만한 소통을 할 수 있게 한다. 소통은 관계 형성으로 이어지며 그들의 적응을 도울 것이다.

연구 참여자들은 탈북학생들과 관계 맺는데 있어 심리·정서적 측면도 고려하였다. 탈북학생들이 보이는 규칙을 소홀히 여김, 거짓말, 공격성과 폭력성, 감정 표현의 서툰 등의 문제들이 불안정한 심리에서부터 기인하기도 한다(권효숙, 2006; 마석훈, 2006; 이향규, 2006; 정우창, 2006; 정진경 외, 2004; 정진곤, 2011; 정향진, 2005). 이러한 문제가 반복된다면 탈북학생들은 원만한 관계를 형성하고 유지하기가 어렵기 때문에 심리·정서를 돌보는 상호작용이 일어나고 있었다.

우선, 연구 참여자들은 탈북학생의 자존감을 키우기 위해 노력하였다. 교사의 의도적인 자존감 키우기 교수활동은 탈북학생을 주도적이고 주목받는 입장이 될 수 있도록 하였다. ‘주인공 되기’ 전략을 통해 자존감을 높이고 심리적 안정을 도모할 수 있었다.

“5학년인데 (축구를) 잘 못하는데 뽑아줬어요. 그리고 열심히 하면 잘할 거 같아서 뽑아줬다고 말해줬어요. (중략) 마지막 경기는 주전 넣어서 이겼어요. 5학년 중에 주전이 2, 3명밖에 없었는데, 키웠죠. 탈북이 아니었다면 그렇게까지 안 했을텐데 애도 자존감이 향상이 돼야 친구들한테 인정을 받을 수 있고, 지금은 6학년 형들도 네가 제일 많이 늘었다. 잘한다 하니까 엄청 자존감도 높고 축구 연습 할 때는 절대 안 빠지죠.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

“월요일 1교시에는 자기 얘기 하는 시간을 가졌어요. 아이들이 생활을 서로 알게 되고, 내가 내 얘기를 할 수 있고 내가 주인공이 되고 그런 것도, 저는 사실은 교육에서 정말로 학생들이 많이 소외됐다고 생각하거든요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

연구 참여자 C는 자신의 삶과 경험들을 공유할 수 있는 시간을 마련하여 상호 간의 이해와 수용의 폭을 넓혀갔다. ‘나’에 대해서 제대로 인식을 하게 되면 자긍심도 높아지고, 그러한 심리적 기반이 관계 개선에도 도움이 될 것이라는 인식을 엿볼 수 있다. 그러나 탈북학생의 문제가 개인의 심리적 차원에서만 발생하는 것이 아니기 때문에 학생만을 대상으로 하는 교육은 한계를 갖는다. 그래서 가족까지 교육대상을 확대하는 가족지원도 실시하였다.

“포항으로 카라반 체험을 갔는데 부모님들이 엄청 좋다고. 이런데 처음 왔다고. 가족끼리 여행 왔다고 엄청 좋아하셨어요. 학교 너무 고맙다고, 한국에 와서 가장 좋은 데를 왔다, 천국 같다 하시더라구요.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

Levinas(1979)는 타자를 주체가 성립될 수 있는 전제조건으로 보고 타자에 대한 책임과 환대를 주장한다. 타자에 대한 환대는 타자를 이해하고 환영하는 상

호문화이해로 연결된다.

가족지원사업에 참여한 학부모들은 학교나 선생님이 제공해 주는 활동에 참여하며 환대의 경험을 하였다. 북한이탈주민들은 한국으로 이주 후 환대의 경험이 부족할 것이다. 누군가의 요청이나 바람에 의해 온 것이 아니기 때문이다. 가족지원을 통한 환대의 경험은 관계맺기에 자신감을 갖게 해 주었을 것이며, 이는 긍정적 관계맺기로 연결될 것이다.

이러한 가족지원사업은 가정의 안정과 부모 지원을 통해 탈북학생의 적응을 돕고자 하는 목표를 갖는다. 또한 멘토링 활동과 같이 가족이 해보지 못한 경험을 제공한다는 차원에서 가족체험을 모티브로 하였다. 가족끼리 보낸 행복과 힐링의 시간은 가족 친화력을 높이고 심리적 안정을 높이는 효과가 있다. 그리고 유익한 활동을 제공해 준 학교에 대한 감사와 신뢰로 이어지며 자녀 교육 활동에 대해 조금 더 관심을 갖는 계기도 되었을 것이다.

연구 참여자들과 탈북학생의 관계는 지극히 타자 중심적 관점을 취한다. Levinas의 타자윤리는 전통적인 주체 중심 철학에서 벗어나 타자 중심적 사고로의 전환을 요구한다. 이는 타자의 관계를 형성하는 철학적 근거가 된다(윤대선, 2004: 333). 타자 중심적 윤리는 타자에 대한 존중과 인정으로 이어지고, 타자와의 공존을 가능하게 한다.

탈북학생 지도교사들은 본인이 탈북학생이 맺게 되는 모든 관계의 기반이 된다는 인식을 갖고 교육에 임한다. 교사와의 상호작용에 의해 실행되는 탈북학생 교육은 사회적 상호작용을 위한 기틀을 잡아가는 과정이며 타자와의 공존을 위한 기반이 된다(이향규 외, 2011). 이러한 상호작용 안에서 교사는 부모이며, 친구, 상담자로 존재한다(임승권, 1993). 연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험에서 보이는 ‘아낌없이 주는 나무’의 양상도 이와 같은 맥락으로 이해할 수 있다.

2.2. 탈북 학부모: 먼저 다가가는 든든한 버팀목

연구 참여자들은 탈북학생 교육을 위해 가장 먼저 학부모와 소통하며 관계 맺는 멘토가 되어 주었다. 자녀교육의 어려움을 상담할 수 있는 교사이자, 허전함과 외로움을 달래주는 친구의 입장에서 그들을 이해하였다. 이는 부모의 적응과 자녀의 적응이 밀접한 관계가 있다는 관점으로 부모의 안정을 통해 가정의 안정을 도모하고 자녀의 적응을 돕는다는 의도를 가진 것으로 보인다.

“애들 적응하는 거는 결국은 엄마 영향이 제일 크죠. 내가 볼 때. 엄마가 인식을 바꾸지 않는 이상은. 그러니까 내가 이 엄마들을 좀 어떻게 데리고 얘기도 해보고 그러자.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

탈북학생 지도교사들이 학부모에게 먼저 다가가고 공감하는 것은 학부모와의 소통을 통해 학생의 적응력을 높이고자 하는 목적에서 시작된다. 실제로 학령기 자녀를 둔 탈북 학부모들이 경험하는 자녀 교육의 어려움이 크다는 연구 결과도 존재한다(이금순, 2006; 조영아, 전우택, 2005). 탈북 여성들은 한국 적응 과정에서 자녀 교육에서 무력감을 경험하기도 하며 문화적 괴리감과 세대 차이로 인해 발생하는 단절감, 갈등 등으로 심각한 스트레스를 받기도 한다(김영수, 2000; 박미석, 이종남, 1999; 안연진, 2002; 장혜경, 김영란, 2001). 그러나 가정교육이나 자녀교육을 지원하는 프로그램이 거의 없어서 부모 역할 수행의 어려움이 지속되고 있다(조영아, 전우택, 2005).

연구 참여자들은 교사의 범위를 넘어서서 이웃, 친구, 가족이 되어주는 차원으로 이들을 품어주며 학부모의 멘토이자 교육자로 자리잡아 든든한 버팀목이 되어 주었다. 연구 참여자들이 탈북 학부모와 관계를 맺을 때는 소통을 통한 따뜻한 리더십을 발휘하였다. 자녀 교육에 어려움을 경험하는 학부모의 심정을 헤아리며 ‘먼저 다가가는 든든한 버팀목’ 되어주기를 실천하였다.

“그 엄마를 보면 막 눈물나고, 학부모가 아니라 그냥 나랑 친한 사람? 내가 원래 스킨십이 많은 사람이 아닌데 그 엄마들 보면 자꾸 안고 손잡게 되고...” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B는 자녀의 학교 적응에 부모가 미치는 영향이 크다는 점에 기인하여 학부모와 적극적으로 소통했다. 이러한 소통은 단순히 학교 교육에 대한 정보를 제공하는 것뿐만 아니라 학부모들에게 필요한 도움을 제공하는 형태로 까지 이어졌다.

“학교 업무 담당자라고 문자 보내고, 전화도 해서 교육청에서 지원이 있으면 최대한 많이 참여해 주시면 좋겠습니다 하면 다 좋다고 하셨어요. 그렇게 안 하면 연락이 잘 안되더라구요. 전화를 해서 도움을 줄려고 한다. (중략) 이상한 질문도 많이 하시더라구요. 방과후 지원이나 이런거는 저랑 상관없이 없는데도 다 알아보았죠.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

탈북 학부모의 적응을 돕고자 하는 마음은 교사가 학부모를 대하는 업무적인 관계를 벗어나 사람 대 사람, 엄마 대 엄마로서 학부모의 자녀교육, 한국 생활의 멘토가 되어주는 형태로 발전되고 있었다. 학부모와의 관계를 위해 노력하는 연구 참여자들의 사례를 통해 모든 교육이 그렇듯, 탈북학생 교육 역시 가정과 학교가 함께 노력해 나갈 때 효과가 극대화 된다는 것을 알 수 있다.

탈북 학부모의 학교 교육 활동 참여와 관련한 최희 외(2016)의 연구에 따르면, 탈북학생 밀집재학교에서 근무한 교사들은 탈북 학부모가 학교 교육에 비협조적인 태도를 보인다고 인식한다. 이는 서로 다른 체제에서부터 비롯된 소통의 문제, 교육주체에 대한 인식의 차이로 인해 발생하는 문제이다(최희, 강현민, 2016). 따라서 탈북학생의 학부모를 학교 교육으로 끌어들이기 위한 노력이 동반될 필요가 있다. 이런 점에서 ‘먼저 다가가는 든든한 버팀목’이 되어 학부모의 멘토가 되어주고 학교 교육 활동 참여를 유도하고자 하는 연구 참여자의 교육 활동은 탈북 학부모의 한국 교육 체제 적응과 관련된 거시적 차원의 노력으로 이해할 수 있다.

2.3. 일반학생: 또래와의 어울림의 장

청소년의 또래관계는 성격발달과 사회화에 영향을 미치고 원만한 친구관계는 정체성 형성과 심리·정서적 안정에 도움이 된다(권석만, 1997; Berndt, 1982).

탈북학생의 또래관계에 관한 선행연구를 통해서도 친구와의 관계가 심리·사회 적응에 중요한 요인이며, 원만하고 우호적인 또래관계가 학교 적응에 큰 도움이 됨을 알 수 있다(김미숙, 2004; 2005; 2006; 김형태, 2004). 따라서 탈북학생 교육은 그들만을 대상으로 분리하는 교육보다는 일반학생과 통합할 수 있는 교육이 행해지는 것이 바람직하다. 이는 또래와의 어울림을 통해 적응력을 향상시키는 긍정적 효과로 연결된다(한만길 외, 2013).

연구 참여자들의 탈북학생 교육에서 나타나는 일반학생과의 관계는 교사 - 일반학생의 관계가 아닌, 탈북학생 - 일반학생 간의 관계를 위한 노력으로 분석되었다. 연구 참여자들은 탈북학생에 대한 이해를 높이고 인식을 개선하는 것이 원만한 친구 관계를 형성하는데 도움이 될 것이라는 전제 하에, 긍정적이고 허용적인 학급 분위기를 조성하는데 노력을 기울였다. 즉, 편견을 해소하고 차별을 감소하는 ‘반편견 교육¹⁷⁾’의 관점에서 수업을 실시하였다고 볼 수 있다.

정서윤(2014)의 ‘탈북청소년의 또래관계 형성에서 나타나는 저해요인과 극복 전략 분석’ 연구 결과, 탈북학생에 대한 오해와 편견이 가장 주요한 또래관계 저해 요인으로 나타났다. 탈북학생과 관련된 편견에 관한 김명주(2014)의 연구에서는 일반학생들이 탈북학생에 관해 가진 편견을 제거하는 요인으로 탈북학생과의 직접 접촉을 꼽았다. 그러나 직접 접촉이 아니더라도 각종 수업자료와 시청각 자료를 활용한 적극적인 교육과 긍정적인 내용의 수업을 통해 편견이 제거되기도 한다는 연구 결과를 통해 연구 참여자들의 수업을 통한 일반학생 편견 감소와 인식개선 수업의 방향이 적합하다고 할 수 있겠다.

연구 참여자 A와 B는 탈북학생 소수재학교에 근무하였다. 탈북학생의 학부모는 자신의 신분이 노출되는 것을 꺼려했고 학생 역시 어머니가 북한 출신이라

17) 반편견 교육은 “인종, 외모, 장애, 종교, 성적 취향에 대한 편견을 해소시키기 위한 교육으로 편견에 적극적으로 대응하는 능력을 길러주기 위한 교육”이다. (출처: 김영순 외(2014). 다문화교육 용어사전, 한국다문화교육학회, 경기: 교육과학사. p. 191.)

는 것을 모르고 있는 상황이라 그들의 신분을 노출시킬 수는 없었다. 그러나 그들과 함께 살아가는 학교와 지역사회 구성원들이 그들을 수용하는 태도의 중요성을 인식하고 있었기에 일반학생들이 북한과 우리의 다름에 대해 자연스럽게 인식할 수 있도록 인식개선 수업을 실시하였다.

“통일교육의 일환으로 수업 하면서, 북한과 우리는 한민족이다 그리고 말투가 경상도, 전라도 다른 것처럼 북한도 다르다. 얼마 전만 해도 우리는 다 같은 땅에 같이 서로 왔다갔다 하면서 살았다 이런 이야기들. 북한 사람들이라고 이상한게 아니라 다 똑같은 그냥 괴리감? 이런것을 좀 없애기 위한 그런것들” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

“북한 이야기 나오면 어, 누구 북한에서 왔는데 해도, 다르다라는 생각을 가지면 편견이 생기니까 북한에서 와도 같은 한국 사람이야~ 이런 식으로. 자세하게 논리적으로 설명하기보다는 자연스럽게 받아들일 수 있도록 했어요. 저는 대구에서, 서울에서 왔어요. 그래, 그것처럼 태어난 곳이 북한일 뿐이야. 근데 지금 여기에 같이 살고 같은 학교 다니면 다 똑같아.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자들은 우리나라가 가지고 있는 다양성에 기반하여 수업을 전개하였다. 같은 한국인이지만 출신의 다양성, 말투의 다양성이 있는 것처럼 북한도 다양성의 차원에서 우리와 같다는 인식을 할 수 있게 하였다.

연구 참여자 C는 탈북학생 교육을 통해 지금까지 당연시 해 왔던 사회, 역사, 민족적 관점이 전환되는 계기를 맞는다. 기존에는 북한 배경을 가진 사람들에게 대해 다문화나 사회적 약자 계층과 같이 힘들겠다, 도움이 필요하다는와 같은 시혜적 관점에서 접근했다면, 탈북학생 교육 경험을 통해 인간적인 관점에서 더 나아가 민족 차원에서 그들을 이해할 수 있는 시각을 기르게 되었다.

“이분들이 현재 원하지 않는 또다른 이산가족이 됐잖아요. 그것도 남일 같지 않고. 탈북해서 살기 힘들겠다, 아프겠다로부터 점점 민족 차원에서 왜 우리가 갈라져 살아야 되지? 이런 부분까지 생각을 하게 돼요. (중략) 우리의 뿌리를 알려줘야 되고, 우리가 찢어져 있는게 가슴이 아파서 자꾸 한민족이라는걸 가르치게 돼요.” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

탈북학생에 관해 민족적 차원에서 이해하는 시각과 관점의 확대는 수업을 통해 민족적 관점을 가르치는 교수활동으로 표현되었다. 그러나 민족적 동질성에 관한 관점은 배운다고 해서 저절로 생성되는 것이 아니다. 배운 것을 받아들일 수 있는 학습자의 준비가 필요하다. 그런 차원에서 학습자와 학급 공동체의 유연성을 높이는 교육을 강조하였다.

“하다못해 영화나 책을 같이 보고 얘기를 나눠도 생각이 다 다르잖아요. 그런 부분을 아이들이 깨닫게 하고 누구 하나만 옳지 않고 서로 생각이 달라서 더 풍성해진다. 아이들이 같이 공감할 수 있고 상대방 입장이 될 수 있게끔 해보려고 되도록 영화를 같이 봐도 공감이 되도록 질문으로 끌어낸 다던가…” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

김명주(2014)는 어릴수록 탈북학생에 대한 편견을 제거하기가 용이하다는 결과도 제시하였다. 청소년은 소수집단에 대해 판단할 때 나이가 어릴수록 부모나 선생님, 친구의 영향을 많이 받는다(박정서, 2012). 이는 소수집단에 대해 인식할 때 준거 집단의 영향력이 크다는 것을 뜻하며, 탈북학생 교육에서도 학급이나 사회의 분위기가 어떠하느냐가 개인이 그들을 이해하고 받아들이는데 결정적 역할을 할 것이라 예측할 수 있다.

탈북학생을 가르친 경험은 더욱 실제적이고 재미있는 수업을 할 수 있는 밑바탕이 되기도 하였다. 수업을 통해 그들과 함께 살아가는 ‘우리’에 대한 이야기를 펼쳐냈다. 통일교육에 대한 시야가 넓어지고 통일을 준비하는 관점에서 수업을 운영하는 역량이 발휘되는 것이다.

“1학년 우리나라 수업 하면서 통일이 되었을 때 상황들, 평양냉면, 금강산, 백두산.. 통일되면 3년 뒤에 선생님이 우리 학교 교문 앞에 9시에 버스를 맞춰놓고 있을테니까 너희들 와야해~ 우리 북한 가서 뭐하지? 그런 이야기. 그리고 선생님은 교사기 때문에 국가에서 어디에 가서 가르쳐라 하면 그렇게 해야해서 북한 땅 쪽에 발령을 받을 수도 있고 그래서 너희가 언제든지 와도 좋아 이런 얘기들” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

“3학년 사회 우리생활과 고장 배우면 지도를 보잖아요. 요즘 엄청 북한이 핫하잖아요. (중략) 평양이 어딜 거 같애? 그러면서 여기야, 개성이 어딘거 같애? 하면 여기요 막 그러거든요. 전국을 돌면서 그렇게 한번 찍어주고. 출신지역 같은거 다 찍어주고 그렇게 하면서 북한도 봤어요. 너무 밀(남한)에만 하는거 같아서 통일교육에 대해서, 통일되면 지리적인 감각이 필요하잖아요.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

북한의 부정적 이미지를 가르치면 결과적으로 학생들은 통일의 당위성과 필요성을 인식하지 못하게 된다(박성춘, 이슬기, 2017). 다원주의 사회에서 교육은 학습자가 자신의 문화를 긍정적으로 이해할 수 있도록 도와주어야 한다(Banks, 2016). 따라서 탈북, 남북 교류로 인해 변화하는 사회 배경과 문화 변동을 준비하고 새로운 문화를 창조할 수 있는 능력이 필요하다.

탈북학생을 지도하는 교사들이 실행하는 수업은 탈북학생과 일반학생이 서로에 대한 편견을 허물고 긍정적인 관계를 형성하는 기초로써 ‘또래와의 어울림의 장(場)’을 위한 터전을 마련한다는 의미를 갖는다. 따라서 탈북학생들과 일반학생들의 관계를 위한 수업은 미래 통일 시대를 살아가는데 필요한 지식, 기능, 가치·태도를 기르고자 하는 방향으로 실행되어야 한다.

2.4. 지역사회: 친밀한 어울림의 관계

북한이탈주민의 적응은 지역사회의 동화수준과 밀접한 관련이 있고, 이웃과의 밀접하고 긍정적인 관계 형성은 중요한 적응 요인이 된다(윤여상, 2001).

연구 참여자들 중에는 탈북학생 교육 특히, 멘토링을 실시할 때 지역사회와 연계하기도 하였다. 멘토링에서 지역사회는 체험중심 문화예술교육이나 여가활동 등에 활용되었다. 지역사회 기관이나 프로그램을 활용하기도 하고 교육에 참여하는 구성원을 지역사회 소속 인물로까지 확대하는 등 지역의 인적, 물적 자원을 다양하게 활용하였다. 지역사회 연계 교육은 지역사회 안에서 거주하는 구성원들과의 소통을 유도하고, 그런 경험은 지역사회에 대한 이해를 돕는 효과로도 이어진다. 연구 참여자 D는 지역 내 텃밭 학교를 활용하여 1년간 장기 멘토링을 진행하였다. 그 외에도 지역사회에서 제공하는 프로그램에 참가하며 다양한 관계를 경험할 수 있도록 하였다.

꿈틀이와 함께 만나 맛보고 어울릴 수 있는 프로그램(가족 텃밭학교) 및 활동거리(친환경 텃밭 분양), 지역공동체에서 이루어지는 도움이 될 만한, 동행할 만한 활동(별방캠프, 굿네이버스 가족캠프, 남도한바퀴) 등을 알게 되었다. (연구 참여자 E의 탈북학생 교육 우수사례 보고서)

지역사회 연계 사업을 진행할 때도 활동중심이라는 멘토링의 큰 방향은 유지하였으며 지역사회 기관, 인적 자원 등 다양한 측면에서 활용하였다.

“진로체험 같은 경우에도 3D 프린팅이라든지 소프트웨어 이쪽으로 애들이 다 체험을 했거든요. 그래서 ○○대학교 창조경제혁신센터에서 초등학생들 체험하는 것도 작년엔 가서 무료로 하고, 애들 3D 프린팅 하고, 되게 핫한 경험을 한거죠.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

인적 자원 활용의 경우 지역사회에 거주하는 북한 배경을 가진 선배, 다른 학교의 친구들, 청소년 단체 소속 중·고등학생, 지역주민 등과 관계를 경험하고 확장할 수 있는 활동으로 이루어졌다.

“우리동네 오케스트라라는게 있더라구요. 오케스트라라는게 나도 그 안에 들어가서 지역민과 같이 뭔가 어울림이 되는거잖아요. 악기를 배워서 혼자만 하는게 아니라 사람들과 어울리는 가운데서 합주가 되고, 이렇게 다같이 어울리면 좋겠다.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

연구 참여자 E는 지역 내 오케스트라 프로그램에 탈북학생과 함께 참여하고 있다. 참여의 목적은 어울림이다. 학생과 교사의 어울림, 학생과 지역주민과의 어울림, 그리고 악기를 장기간 배우면서 오는 성취감, 합주를 통한 만족감 등 정서적 풍만함을 느끼게 해주고자 하는 것이다.

연구 참여자 B와 E가 근무하는 지역은 북한이탈주민이 소수만 거주하는 지역이기 때문에 밀집 거주지역에서 생활하는 북한이탈주민들이 그들만의 네트워크를 형성하며 관계망을 넓혀 가는 것에 비해 사회적으로 맺는 관계의 범위가 상대적으로 좁을 것이다. 또한, 지역사회 내 북한이탈주민에 관한 이해나 수용의 수준 역시 낮은 수준일 것이라 예상된다. 이러한 한계를 극복하기 위해 지역사회와 연계한 사업 운영을 통해 탈북학생들이 경험과 관계의 확장을 경험하게 되며, ‘친밀한 어울림의 관계’를 지향하는 것으로 이해할 수 있다.

인간은 사회적 존재로서 타자와의 끊임없는 상호작용을 통해 유대 관계를 지속해 나가며, 이를 사회적 관계망(social network)으로 정의한다(정수현, 2003). 이주의 경험은 사회적 관계망의 상실을 동반하기 때문에 심리적 부적응이나 사회적 소외의 부작용이 발생할 우려가 있다(이인선, 2004). 사회적 관계망은 사회적 소수자들에게 중요한 사회 자본으로 작용하며, 그들의 정신건강, 사회적응 및 이주국에서의 성공과도 깊은 관련이 있다(Kaplan, Robbins & Martin, 1983).

Golan(1980)의 사회관계망 유형 이론에 따르면 사회적 관계망은 자연적 원조 관계망, 상호 원조 관계망, 비전문가 원조 관계망, 전문가 원조 관계망의 네 가지 유형으로 구분된다(한상미, 1997, 재인용). 자연적 원조 관계망은 사회적 개인이 갖게 되는 요구(needs)를 해결하는데 있어 사회적 차원의 접근 이전에 비공식적으로 스스로 해결할 수 있는 관계망을 뜻한다. 자연적 원조 관계망은 접근이 쉽고 원조의 교류가 개인적 낙인으로 이어지지 않는다. 따라서 개인적 차원에서 도움을 주고받는데 효과적이다. 이 관계망에는 가족, 친척, 이웃, 친구 등이 포함된다.

북한이탈주민이나 탈북학생이 경험하는 자연적 원조 관계망은 가족과 친구가 대부분을 차지하며, 탈북이라는 개인적 사정에 의해 친척의 관계망을 확보하기 어렵다. 또한, 탈북학생의 대다수가 북한출신 사람들과 친밀한 사회 관계망을 형성하는 것으로 나타나 일반학생이나 주민들과 어울리거나 동화되기에는 부족한 실정임을 알 수 있다(정수현, 2003). 따라서 이웃과의 자연적 관계망 형성을 통해 사회적 상호작용과 유대관계를 확보하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 지역주민의 편견이나 거부감, 배제 없는 열린 마음과 태도도 중요하지만 탈북학생과 학부모 스스로도 소극적이고 고립적인 태도에서 벗어나 관계의 다양성을 확보할 수 있는 자세를 길러야 할 것이다.

이제 교육은 학교에서만 하는 닫힌 개념이 아니다. 지역사회의 다양한 기관과 파트너십을 통한 연계의 필요성이 요구된다. 지역적 특성과 지역주민의 수요를 반영하여 지역기관과의 협력으로 이루어지는 지역사회 교육은 교육운영 상의 개방성과 자율성이 확보되는 특성이 있다(김민규, 2017). 이러한 지역사회 교육의 관점에서 볼 때, 탈북학생 교육의 지역사회 연계는 지역사회 구성원과의 소통하고 상호작용 할 수 있는 기회가 될 것이다. 또한, 지역사회 주민들의 북한이탈주민에 관한 인식개선에도 긍정적 효과를 나타낼 것이며 이는 탈북학생과 학부모 등 북한 배경을 가진 사회 구성원이 우리 사회에 적응하고 통합하기 위한 필수 요건이라 할 수 있다.

2.5 교사: 함께 가는 한걸음의 가치

탈북학생의 상호작용 측면에서 교사의 관계는 탈북학생 지도를 위해 교사들 간의 관계가 어떻게 형성되고 있는지를 고찰하였다.

구하라, 김두섭(2018)은 다문화교육 환경에서 교사 간의 관계가 협력적일수록 다문화적 교사효능감이 높아진다는 연구 결과를 보고하였다. 교사 간의 협력은 수업의 질에도 영향을 미친다. 교사의 협력은 수업의 질을 향상시키며 특히, 개인적 차원의 협력보다는 학교 조직 차원에서 교사 간의 협력이 더 큰 효과를 나타냈다(박주호 외, 2016). 이를 통해 협력의 중요성을 알 수 있다. 탈북학생 교육 사례에서도 교사들의 협력이 발견된다. 소극적 차원의 협력은 개인적 범위에서 일어나는 자발적 협력이다.

“담임이 주중에 대학원을 다니고 애기가 태어나서 여유가 없다 그래서 그러면 내가 멘토링 해볼까? 그렇게 시작하게 된거예요. 그리고 금년에는 담임이 신규라 ‘선생님이 해 주시면 제가 보고 배울게요’ 그래서 (중략) 멘토링 할려면 아이에 대해서 알아야 하니까 담임이랑 복지사 선생님이랑 만나서 이야기를 많이 듣고 그랬죠.” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

연구 참여자 E는 상대 교사의 상황에 대한 이해로 자발적으로 탈북학생 멘토링을 담당하게 되었다. 이후에는 담임교사, 복지사와 학생에 관한 정보를 교환하며 협력체제를 유지해 나갔다. 탈북학생 교육 사례에서 두드러지는 교사 협력은 교사 간 협력이었다. 교사들은 탈북학생 지도에 있어서 적극적인 태도와 협조를 보여주었다.

연구 참여자 D는 학년 단위 멘토링을 운영하였기 때문에 동학년 교사들의 협조 없이는 멘토링 운영이 불가능한 상황이었다. 동학년 교사들의 적극적인 협조 덕분에 멘토링이 더욱 잘 운영될 수 있었다고 회고한다.

“내가 홈스테이 할 때 우리 동학년 선생님들한테 참 고마웠어요. 어느 누구도 거부감이 없었거든요. 내가 이거 해요 그러면 다 쫓아왔던거 같아요.

(중략) (멘토링이) 애들이 한 번씩은 안해봤던 것들을 해 줄 수 있었던 기회였고, 일단, 선생님들이 적극적이어서 다 같이 열심히 했었고, 활동을 잘 했어요. 이건 아니다 그런 것도 아니고 서로 다 같이 열심히 했던 거 같아요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

탈북학생을 ‘먼저 온 미래’라고 이야기한다. 따라서 탈북학생 교육을 통해 사회 통합과 미래 통일 한반도의 발전을 도모할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 교사 개인의 노력뿐만 아니라 학교와 사회적 차원의 인식개선과 협력도 이루어져야 한다. 이런 측면에서 학교 내 교사들 간의 협업은 탈북학생 교육의 일반화의 관점에서 중요하다고 볼 수 있다.

연구 참여자 B는 탈북학생 교육 업무 담당자였기 때문에 탈북학생을 담임하고 있는 교사들과 자주 관계를 맺었다. 3년간의 업무 경험에서 가장 많은 변화가 있었던 해는 바로 2017년이다. 한국교육개발원에서 주관하는 연수에 참석한 이후 교사들의 인식이 허용적으로 바뀌게 되었고, 인식의 변화는 학생을 대하는 태도 변화로 이어졌다. 마음에서부터 비롯된 이해는 행동으로 표현되며 교사들 간의 협력 문화 조성으로 이어졌다.

“담임 선생님들이랑 저도 어떻게 멘토링을 하면 좋겠는가 협의를 하고, 항상 모든 담임 선생님들이랑 갈 수 없으니까 선생님들이 또 나누어서. 한번에 두 명씩 인솔해서 데리고 가자. 그래서 애들 하고 싶은 활동을 조사해서 그 중에 선생님들이 할 수 있는 활동에 체크를 해서 경주도 가고 부산도 가고 많이 다녔어요.” (2018.1.18. 연구 참여자 B, 1차 심층 면담)

탈북학생 지도교사들은 어떤 교육을 제공 할 것인가에 대한 협의를 실시하였다. 이전의 멘토링에 대한 반성과 새로운 멘토링 활동 계획, 학생 인솔 계획 등 구체적인 계획 수립이 이루어졌다. 기존에는 멘토링 수혜자인 학생에 대한 배려 없이 교사 중심의 일방적인 학습 멘토링만 이루어진 반면, 교사들의 협력을 통해 멘티의 필요와 요구를 충족시킬 수 있으면서도 교육적인 멘토링 활동을 운영할 수 있게 되었다. 연구 참여자 A 역시 처음 탈북학생을 담임했을 때의 부족함을 발판삼아 탈북학생을 지원할 수 있는 학교 내 다중지원팀을 구성하여 업무의 효율성과 교육적 효과를 높였다.

<표 V-2> 다중지원팀 활동 예시

구분	활동내용
담임교사	학급에서 맞춤형 학습지도와 생활지도를 담당하고, 각종 교육 활동에 활발하게 참여할 수 있도록 하였다.
탈북업무 담당교사	탈북학생 지원에 대한 총괄적인 계획 및 운영과 예산 지원을 담당하였다. 탈북 관련 교원 연수와 학부모 교육, 학생과 학부모가 함께하는 힐크레스트 체험, 다문화교육주간 운영 등을 통해 인식개선 교육도 추진하였다.
교육복지사	탈북학생에게 필요한 정서함양 프로그램을 지원하고, 다중지원팀의 피드백 활동을 운영하였다. 탈북학생에게 제공되는 자유수강권 및 복지 혜택을 지원하였다.

* 출처: 연구 참여자 A의 탈북학생 교육 우수사례 보고서

다중지원팀의 활동을 통해 탈북학생 교육 업무 담당교사와 교육복지사가 탈북학생에 관해 지속적인 관심을 갖게 되었다. 이러한 관심은 동교에 재학 중인 다른 탈북학생 3명에게도 이어졌으며, 이를 통해 전년도에 비해 효과적인 탈북학생 교육이 이루어졌을 것이라 추측된다. 또한, 교사들 간의 협력을 통해 혼자 가는 열 걸음보다 ‘함께 가는 한걸음의 가치’를 깨닫게 되었을 것이다.

교사들 간의 협력 공동체는 교육 활동에 대해 성찰하고 개선책을 탐색하며 각자의 지식, 경험 등을 공유하는 협력적 학습을 이루어나간다(최승은, 2015). 특히, 급격한 사회 변화는 구성원들 간의 협업을 바탕으로 포괄적이고 미래 지향적인 관점에서 문제를 해결해 나갈 수 있는 안목을 필요로 한다(이영희 외, 2018). 이런 측면에서 교사들 간의 협업과 협력은 미래 교육의 발전을 위해 필요성이 강화되고 있다.

탈북학생을 지도하는 교사들도 동료들과의 협력을 통해 교육의 효율성을 높였으며, 탈북학생 교육이라는 새로운 교육대상과 영역에 대한 관심과 전문성을 신장시키는 교육자로서의 자질을 함양해 나갔다. 교사의 협력은 탈북학생 적응과 성장을 돕는 방향으로 진행되며 미래 통일시대의 교육을 준비한다는 의미를 갖는다.

3. 연대: 주체와 타자의 통합

우리 사회의 갈등은 통합의 필요성을 강화한다. 오늘날 연대의 개념은 사회 통합의 측면에서 ‘사회 구성원을 결집시킴으로써 사회 안정과 결집에 기여하는 요인’으로 이해된다(서유석, 2010). Parsons(1964)도 연대를 사회 통합의 관점에서 바라본다. 사회 통합은 ‘사회체계를 이루는 구성원들 간의 상호관계를 조정하고 유지시키는 기능’이다(Parsons, 1971).

이는 II장에서 기술한 연대의 의미와도 맥을 같이한다. 연대는 ‘타자와의 상호작용을 통해 창조된 새로운 공간’으로 공동의 목적 달성을 위한 실천적, 감정적 참여가 이루어진다(강용수, 2009). 또한 서로가 서로에게 책임을 지는 관계적 의미와 공동의 책임까지 포함한다. 즉, 연대는 더불어 함께 살아가는 공간적 의미와 함께 관계적 통합까지 아우르며 사회 통합을 지향하는 개념인 것이다.

연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험에서 나타나는 연대의 의미는 ‘주체와 타자의 통합’으로 존중과 관용의 공동체, 책임과 실천의 확대, 더불어 함께 살아가는 통합이라는 세부 의미가 도출되었다.

공동체는 주체와 타자가 통합을 이루어 함께할 수 있는 공간적 의미에서 더 나아가 그러한 공간을 조성할 수 있는 사회적 기반 조성 즉, 구성원의 준비가 전제되어야 하는 차원에서 접근하였다. 이외에도 실천과 통합의 범주는 사회적 관점으로 확대되어 실행되고 있었다. 탈북학생 지도교사들의 교육 활동은 상호 문화교육의 관점에서 사회 적응과 통합을 유도하는 거시적이고 미래지향적인 관점에서 실행된다는 특성이 있었다.

3.1. 공동체: 존중과 관용의 사회

공동체는 “구성원들이 일정한 지역에 모여 살며 서로에 대해 친밀하고 소속감과 연대의식을 갖고 있는 사회”로 공동체 구성원들은 그 안에서 가치를 공유하고 도덕적 책임을 지며 사회적 연대를 갖는다(Philips, 1993).

McMillan과 Chavis(1986)는 공동체 의식을 “구성원들이 가지는 소속감, 구성원들이 집단으로부터 영향을 받고 있으며 일정한 영향력을 행사하고 있다는 느낌, 구성원들의 욕구가 헌신적인 노력을 통하여 충족된다는 공유된 믿음, 그리고 구성원들이 역사와 장소, 시간 및 경험을 공유하고 있고 또 공유하게 될 것이라는 믿음”으로 정의한다. 공동체 의식은 ‘공동체 구성원들의 사회적 결속과 관련된 집합의식, 또는 그 집단 전체의 공통된 의식’이며, 장소와 같은 지리적 개념과 관계적 개념을 모두 내포한다.

공동체 의식의 구성요소는 구성원의 감정, 상호 영향 의식, 욕구의 충족과 통합, 정서적 연계이다(McMillan & Chavis, 1986). 구성원의 감정은 소속이나 공유의 감정이고, 상호 영향 의식은 개인 스스로가 공동체를 유지하는 중요한 구성원이라는 느낌을 갖는 것과 공동체가 개인에게 중요한 의미를 갖는 쌍방의 의미를 모두 포함한다. 욕구의 통합과 충족은 공동체 구성원으로서 공유하는 자원들을 통해 충족되는 감정이며, 정서적 연계는 구성원들이 공유하는 경험과 그 경험에 대한 믿음과 헌신이다. 이러한 공동체 의식은 학교 적응력과 긍정적 상호관계를 보인다(조명주, 2007).

탈북학생의 학교 적응과 관련하여 공동체 의식은 일반학생에 대한 관점으로 전환될 필요가 있다. 앞서 기술했던 탈북학생의 관계 경험들은 학생 개인 차원의 공동체 의식을 형성하기 위한 교육적, 사회적 지지기반이라 할 수 있다. 그렇다면 그들이 학급, 학교, 사회라는 공동체 안에서 올바른 공동체 의식을 갖고 구성원으로 인정받기 위해서는 무엇이 더 필요할 것인가?의 관점에서 접근할 필요가 있다. 그 물음에 대한 해답은 바로 그들을 받아들이는 우리들이다. 그들과 함께하는 친구와 이웃, 사회 구성원들이 ‘우리와 함께 역사와 장소, 시간 및 경험을 공유하고 있고 또 공유하게 될 것이라는 믿음’을 갖는 것이 중요하다.

우리나라는 북한이탈주민에 대해 온정과 시혜의 대상으로 인식하는 경향이 강한 편이고, 북한이탈주민들은 그러한 부정적이고 차별적인 시선에서 벗어나고자 자신의 배경을 숨기기도 한다(강구섭, 2014; 맹영임, 길은배, 2013). 자신의 환경과 상황에 대한 부정적 태도는 탈북학생의 자존감을 떨어뜨리고 대인관계나 생활 전반에서 위축되고 소극적인 자세를 취하게 될 우려가 있다(좌동훈, 이민영, 지소연, 2016). 따라서 우리 사회가 그들을 바라보는 관점과 태도의 변화가 절실하

다. 연구 참여자 C는 탈북학생을 지도하는데 있어 최선을 다했지만, 미숙한 공동체 문화로 인해 회의감을 느끼는 경험을 하게 된다.

“캐나다에서 온 탈북 아이가 어쩌다가 버터스러운 영어발음을 하면 왜 영어로 말해? 시비걸고, 중국어로 하면 짱개라고 놀리고 (중략) 이 아이들을 아무리 케어해도 그 세계에서는 계속 공격하니깐. 그 분위기를 변화시키지 못했던게 굉장히 힘들었어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

편견은 집단에 속한 어떠한 개인에 대한 확인되지 않은 부정적인 관념 (Campbell, 2012: 146; Holzbrecher, 2014: 27; Johnson & Johnson, 2010)으로 우월과 열등의 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.

연구 참여자 C는 학급에서 발생하는 편견과 차별을 목격하게 된다. 학급 공동체는 한민족이라는 공통성에도 불구하고 탈북학생을 우리 집단과는 다른 타자로 인식하고, 우리가 그들보다 올바르고 낫다는 ‘종족 중심주의적 사고(Johnson & Johnson, 2010)’에서 벗어나지 못하고 있었다. 그래서 주류 문화 공동체 구성원들의 인식과 태도 변화의 중요성을 절감하게 된다. 편견은 타자인식과 관계 속에서 형성되기 때문에 일상생활 속 타자와의 접촉이나 노력을 통해 변화의 가능성이 존재한다(김영순 외, 2015).

탈북학생 교육, 교실 공동체에 대한 이해부터: 탈북학생들도 관계 속에서 살아간다. 학급의 아이들을 놀리는 일을 예방하려면 학급과 다른 아이들을 지도해야 하는 것이다. (연구 참여자 C의 탈북학생 교육 우수사례 보고서)

이런 측면에서 연구 참여자 C는 사회적인 관용의 필요성을 제기한다. 다문화든 소외계층이든 똑같은 범주에서 공동체, 우리 사회가 받아들일 수 있는 관용의 태도를 길러야 한다고 생각하는 것이다.

“공동체가 중요하죠, 공동체가 준비되면 잘 오픈할 수 있을텐데, 우리 사회가 톨레랑스, 관용이 굉장히 낮아서 그것이 준비되면 탈북을 받아들이는 준비도 되는게 아닌가 생각해요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

공동체의 중요성, 그리고 공동체를 바로 세우기 위한 기초 작업으로써 공감교육의 의미와 중요성을 인식하게 된다.

“상대방의 입장을 생각해볼 수 있게끔, 어려운 또는 어두운 사람들의 삶도 좀 들려주면서 그럴 수 있겠구나 하는 공감력을 길러주는 것, 사회 전반의 공감교육이 가장 중요한 것 같아요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

다수와 소수, 주류와 비주류가 구분되어 질 수밖에 없는 상황 속에서 상대적 약자의 위치에 있는 구성원들이 제기하는 공통된 주장은 ‘차이에 대한 인정’이다(문성훈, 2014). 사회적 다수와 주류라는 조건은 집단 간의 우열이나 정상 여부를 가리는 기준으로 작용하며 차별을 양산하고 있다. 차이에 대한 인정은 주류 문화와 차이를 가진 개인이나 집단이 자신들이 가진 조건으로 인해 차별받지 않고 사회의 구성원으로서 인정받을 수 있는 조건이 된다(황해영, 2018).

공감 교육은 차이를 인정할 수 있는 사고와 태도의 유연성과 융통성을 학습하는 것이다. 공감은 나와 다른 타자에 대한 인정과 수용으로 이어지며 타자에 대한 허용적 인식과 태도는 사회 통합으로 연결되기 때문에 공감 교육은 사회 공동체 형성의 출발점으로써 의미를 갖는다. 이것이야말로 연구 참여자들이 강조하는 ‘진정한 한국인’이 되어가는 과정이다. 연구 참여자들은 현재 소외되고 있는 북한이탈주민의 상황을 거론하며 탈북학생 교육을 진정한 한국인이 되는 과정으로 이해한다. 생김, 언어, 국적 모든 것이 한국인이지만 그들이 진정한 한국인이 되지 못하고 주변인으로 머물러 있게 하는 것은 바로 우리들이다.

“탈북을 구분할 필요가 없는게 국적은 이미 한국이잖아요. 어디 출생이든, 한국말을 못하든, 생각이 어떻든 한국 국적을 가진 사람이기 때문에 혜택을 주고 교육도 받고, 복지도 주고 정착을 잘 해야지 성공한 개인의 삶을 살 수 있지 않은가 그 사람들이 힘들게, 어렵게 외부인, 주변인으로 사는 것은 사회정의적 차원에서 맞지 않다.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B가 강조하는 ‘성공한 개인’은 경제적, 사회적 지위를 뜻하는 것이 아닌 우리 사회에서 ‘국민’으로 인정받는 그 날을 뜻한다. 북한 배경을 가졌다는 것은 민족 동질성의 관점에서는 ‘공통성’의 상징이 되어야 한다. 그러나 우리는 북한을 이질적인 대상으로 받아들인다. 그렇기 때문에 북한 배경을 가진 사람들은 편견과 차별을 경험하며 사회적 소수자로 존재할 수밖에 없는 것이다.

“통일도 탈북민 중에 경제적으로 어느 정도 한국인과 융합을 해서 독립적으로 문제없이 잘 적응한 사람들이 많을수록 북한 사람들이나 북한 사회에서는 훨씬 더 한국을 긍정적으로 바라볼 수 있지 않을까, 긍정적으로 바라보아야 정치적 합의도 당연히 이끌어 가지 않겠습니까? 홀대하고 하대당하고 힘들게 살고 하면 통일할 이유가 없잖아요.” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

북한 배경을 가진 사회 구성원의 성공적 정착과 적응은 통일에 관한 사회적 합의를 이끌어갈 수 있는 중요한 요건이 될 것이다. 이것을 통해 결국 추구하고자 하는 바는 사회 통합이다. 사회 통합은 현재뿐만 아니라 미래 통일 한반도의 통합까지 아우르는 미래 지향적 개념으로 이해할 수 있다.

“진정한 차별이 없다는 것을 보여줄 수 있는 것은 소시민 개개인이 차별 없이 성공적인 삶을 사는 것 자체가 가장 좋은 본보기가 아닌가. 사회 통합이 되겠죠. 예를 들어서 한국 사람들도 이민 많이 가잖아요. 근데 인종차별이라던지 그런 나라에 가면 결국은 오래 못 견디고 다시 돌아오잖아요. 사실 탈북민들이 다시 재입북을 하는 경우도 있잖아요. 한국에 적응을 못하는 거. 그 사람의 문제도 있겠지만 우리 사회도 부족한 부분이 있지 않은가” (2018.4.22. 연구 참여자 B, 2차 심층 면담)

연구 참여자 B는 북한이탈주민 적응의 문제가 그들만의 문제가 아니라 우리 사회의 책임도 있음을 각인시킨다. 이를 통해 탈북학생 교육이 지향해야 할 목표가 개인의 성공적인 정착과 적응뿐만 아니라 편견과 차별 없는 통합 사회 구성까지 나아가야 한다는 시사점을 얻을 수 있다. 즉, 그들과 함께 살아갈 수 있는 ‘존중과 관용의 사회’ 조성을 위한 공동체의 준비가 필요한 것이다.

3.2. 실천: 책임과 실천의 확대

연구 참여자들은 탈북학생 교육 경험을 통해 교수자로서 책임감이 강화되는 특성을 보였다. 특히, 사회적 차원에서의 책임감은 탈북학생의 사회 적응을 돕고자 하는 교육적 의도와 연결된다고 볼 수 있다.

“탈북학생이 사회에 잘 적응할 수 있도록 멘토링을 해주는거. 그리고 통일 인식교육도 정말 필요한 거 같아요. 더불어 함께 살아가려면 진짜 많은 노력을 해야겠죠. 이 상태로 간다면 한국사회는 분열 될 수밖에 없고, 우리는 교사로서 책임감을 가져야죠.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

탈북학생이 적응하고 살아갈 수 있는 사회는 그들만의 노력으로 만들어지는 것이 아니라 그들과 함께 살아가는 우리들이 노력해야 할 문제이다. 그러한 관점에서 연구 참여자 D는 일반학생을 교육하는데 있어 성인이 되었을 때 사회적으로 어떤 기여를 할 수 있고, 배움을 사회적으로 어떻게 환원할 수 있는지에 대한 교육으로까지 관심이 전환 및 확대되고 있다.

“요즘에는 장래희망을 말할 때 그걸 통해서 어떻게 봉사해 줄 것인가, 그 직업을 통해서 내가 어떻게 사회에 환원을 하고, 나는 그거까지 연결해서 가르쳐요. 나는 의사가 되겠습니다가 아니라 나는 의사를 통해서 가난한 사람을 도와주고 싶습니다.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

교육의 사회적 책임은 탈북학생 개인의 적응과 성장 뿐 아니라 그들이 살아가게 될 ‘사회’라는 공간 그리고 함께 살아가야 할 ‘사회 구성원’이라는 인적 요인들에 대한 관심으로까지 확대된다. 이런 측면에서 연구 참여자 D는 직업의 사회 환원적 측면을 강조하고 사회적으로 역할을 할 수 있는 인재를 양성한다는 관점에서 진로교육을 실시하고 있다. 이것은 탈북학생 교육에서 차지하는 사회적 역할의 미흡함에 대한 안타까움에 대한 인식이 중요성에 대한 깨달음으로 연결되었고, 그러한 인식이 직업을 통한 사회 환원, 사회 기여 등의 측면으로까지 연결된다고 할 수 있다. 탈북학생 교육 경험을 통해 우리가 가르치는 학생들

을 단순히 훌륭한 인재로 기르는 것이 아니라, 사회의 유지와 발전에 기여할 수 있어야 한다는 구체적인 교육철학으로 이어진 것이다. 이는 교육의 목표와 학생의 성장을 사회적 차원으로까지 확대하는 관점이라 해석된다. 더불어 살아가는 사회를 만들기 위해 교수자적 책임감이 발현되는 것이다. 이를 통해 교육의 사회적 책임에 대한 인식이 장기적인 관점에서 형성되고 있음을 확인할 수 있다.

이러한 교육의 사회적 책임에 대한 인식은 실천의 확대로 연결되었다. 실천은 대상 뿐 아니라 사회적 실천의 영역으로까지 확대된다. 공적 실천은 교사의 직업적 책임감에서부터 비롯된다. 일례로, 연구 참여자들은 탈북학생 지도를 통해 축적한 교육 사례들을 공적으로 공개하고 교육부 장관상을 수상하며 탈북학생 지도교사로서의 사회적 책임감이 강화되었다. 또한, 학교 안에서만 머물러 있던 탈북학생 교육 실천이 같은 고민을 가진 교사, 연구원 등 인적 관계의 확대를 통해 교육청, 교육부 차원으로 넓어지는 경험을 하게 되었다.

“탈북학생 지도 전후를 보면 실천의 범위가 많이 넓어졌죠. 인적 범위나 활동범위도 넓어지고 탈북학생 교육에 대해서 더 큰 책임감을 느끼게 되었고, 이 부분에 대해서는 내가 해야 할 부분이다 하는 생각도 드는거예요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

이러한 교육적 책임감은 교사의 중요성에 대한 인식과 연결된다.

“우리 학급만큼은 마치 통일 한국처럼 공동체성을 띄고 서로 이해하는 학급을 만들어 보고 싶은 욕심과 그래서 교사가 답이라는 생각이 드는게 (중략) 1년간 내가 콩나물에 물 주듯이 하고 조금이라도 나아지면 그 아이들이 미래의 우리나라가 통일을 이루는데 조금의 영향을 끼치지 않을까 그런 마음이 요즘은 들어요.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

탈북학생 지도 경험은 역사와 민족을 바라보는 새로운 관점을 갖게 하였고 민족적 동질성에 대한 인식으로 연결되었다. 탈북학생 지도를 통해 민족이라는 태생적 요건에서부터 오는 한민족의 정서를 체감하게 되었고, 탈북학생 교육을 민족적 대의를 위한 초석을 다지는 책임과 사명으로 받아들였다.

“탈북을 가르치고서 더 느낀건 뭐냐면 똑같은 긍휼히 여기는 마음을 베이스로 하고 있지만 이분들은 정말 내 동포라는 생각이 드는거예요. 이 사람은 우리 가족, 우리 식구니까 남 같지 않은거예요. (중략) 나도 저렇게 태어났으면 저쪽에 있을거고 또, 같은 민족이니까 아주 조금은 덜 아깝다, 그분들한테 시간이든 돈이든 써도 웬지 우리 민족을 위한 일이라는 생각이 들고 그래요.” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

한민족, 교사로서 마음속에 자리 잡은 책임과 사명의식은 실천의 공간과 대상을 학교의 범주에서만 머무르지 않고 사회적 실천으로 확대한다.

“하나원에서 진로 멘토링으로 두 분을 만났어요. 주로 초기 정착을 도와주는 역할이구요, (중략) 하나원 멘토링을 갔다오면 교통비를 주잖아요. 그만큼은 현금할 생각에. 현금하면 사람들 생명을 살려서 오잖아요. 나는 이제 그런 용도로 탈북 관련해서 감사료를 받거나 그런거는 마음을 먹고 있어서. 어쨌든 그게 소소한 돈이라도 나오면 그 쪽에 (현금)하겠다는 마음을 갖고 있으니까” (2018.8.10. 연구 참여자 C, 2차 심층 면담)

사회적 실천은 연구 참여자 C의 사례처럼 북한이탈주민을 돕고자 하는 마음, 상대적 약자 위치에 있는 사람들을 도와주고자 하는 차원으로 확대되고 나아가 생명을 살린다는 사명감으로도 발현되기도 한다.

“다문화 같은 경우, 결혼이란 제도를 통해서 다른 문화에 영입되어 간다는 게 얼마나 힘들까, 그리고 여기에서 생활한다는 자체가 너무 힘들고, 말도 안 통하고 이랬을 때 스트레스가 엄청 클 거 같고, 나름 또 아이를 초등학교에 보내기까지 엄마의 경우에는 그간의 시행착오나 나름 적응해 가고 있다는 생각이 들어서 어떻게든 도움을 줘야 되는게 교사로서 역할이고 의무라고 생각이 들어요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

교사의 역할에서 더 나아가 사회적 봉사와 헌신을 통해 어려운 처지에 있는 사람들을 돕고자 하는 열망은 탈북학생 교육 경험이 사회적 차원으로 확대될 수 있다는 가능성을 보여준다. 교육의 사회적 역할이 강화될 때 사회 구성원들의 역량이 길러지며, 미래 사회의 평화와 발전을 도모할 수 있을 것이다. 따라

서 교육의 사회적 역할에 대한 고민이 지속될 필요가 있다.

교사의 실천적 지식은 교사의 교수행위가 교육 이론의 단순 적용이 아니라 교수 경험과 교육 이론을 상황에 맞게 재구성하여 생성되는 창의적인 지식을 뜻한다. Elbaz(1983)는 “교사들이 교수활동의 모습과 방향을 결정짓기 위해 적극적으로 사용하는 복잡하고 실제적으로 지향된 일련의 이해 체계”를 ‘실천적 지식’이라고 명명하였다. 실천적 지식은 학습자의 요구와 특성, 그리고 교사의 기술적 경험을 포함한다. 또 경험적 특성을 지니며 교사의 이론적 지식 체계에 영향을 받는다(Elbaz, 1983: 5). 즉, 실천적 지식이란 “교사 개개인이 가지고 있는 이론적 지식을 그가 관계하는 실제 상황에 맞도록 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식”으로 교수행위의 근거가 된다(김자영, 김정효, 2003).

윤석주와 손지희(2014)는 북한이탈청소년 대안학교 교사들의 실천적 지식을 탐색하는 연구를 수행하였다. 북한이탈청소년 대안학교 교사들은 탈북학생의 특성에 맞는 실천적 지식을 형성해 나가고 있다. 또한, 탈북학생 교육의 목적과 교사의 역할에 관한 지속적인 성찰을 통해 교사들의 교육적 신념이 변화하기도 한다. 외부적 영향이나 교육 지원 없이 교사 개인적인 시행착오를 통해 실천적 지식이 형성, 발전해 나가고 있음이 발견되었다.

이러한 상황은 초등학교에서 탈북학생을 지도하는 교사들에게서도 발견된다. 연구 참여자들의 교육적 신념과 교육 활동 실천에 있어 탈북학생 교육 경험이 영향을 미치며, 새롭고 발전된 형태의 실천적 지식들이 생성되는 것을 알 수 있었다. 특징적인 것은 북한이라는 민족적 배경의 특성에 기인하여 교사들의 교육적 목표가 미래, 통일, 통합 등 민족적 관점을 반영한 미래 지향적 시각에서 선구자적인 교육 활동을 펼치고 있다는 것이다. 또한, 탈북학생 교육 경험이 비단 탈북학생뿐만 아니라 사회적 약자, 소외계층 나아가 일반학생 등으로 확대되며 탈북학생 교육 경험에서부터 비롯된 실천적 지식이 모든 학생으로 적용되는 특성을 보였다. 이상의 분석을 통해 연구 참여자들이 탈북학생 교육 경험을 통해 형성한 실천적 지식이 활용되는 공간적 한계가 학교만으로 한정되는 것이 아니라 교육적, 사회적, 공적 활동으로 이어지는 사회적 실천 양상을 보이며 ‘책임과 실천의 확대’라는 의미가 도출되었다.

3.3. 통합: 더불어 함께 살아가기

북한이탈주민을 바라보는 관점에 대한 논의는 민족주의적 접근과 다문화주의적 접근, 그리고 디아스포라적 관점으로 분류할 수 있다. 민족주의적 접근은 북한을 혈연 공동체로 보고 문화적 공유성을 강조한다. 박형빈(2013)은 북한이탈주민과 그 외 이주민은 민족 정체성 측면에서 근원적인 차이가 있으며 이것이 통일의 당위성에 필수적인 요소임을 강조하였다. 다문화주의적 접근에서는 일반적인 다문화 집단과는 다른 북한이탈주민의 차별성은 인정하되 사회적 변화를 고려해야 한다는 입장을 취한다. 디아스포라의 관점에서는 초국적 이주자로서 북한이탈주민의 정체성의 변화에 주목한다(김형수, 2014; 오원환, 2011; 최원오, 2012). 오원환(2011)은 북한이탈주민의 탈남 현상이 탈북자를 타자화시키는 사회적 작용과 관련이 있다고 보았다.

이상의 논의들은 북한 배경을 가진 사회 구성원에 대한 민족적 동질성, 다문화주의, 정체성 등에 주목함으로써 동화주의적 관점에서 이루어진 적응 중심의 탈북학생 관련 교육학적 논의에 있어 새로운 관점을 제안한다. 탈북학생 교육은 북한 배경을 가진 구성원에 대한 동질성만을 강조하는 민족주의적 관점의 한계와 분단으로 인해 생성된 타자화의 문제를 극복해야 하는 과제를 안고 있다. 북한 배경을 가진 사람들이 우리 사회의 일원으로 인정받고 통합될 수 있는 사회적 기반을 조성한다는 관점에서 실행되어야 하는 것이다. 또한, 미래 사회의 남북의 통합을 아우를 수 있는 방향으로 교육이 실행될 수 있도록 발전적인 논의가 이루어질 필요가 있다.

사회 통합을 위한 첫 번째 단계로 연구 참여자들은 탈북학생들과 함께 살아갈 일반학생들에 대한 교육의 중요성을 강조한다. 연구 참여자 D는 탈북학생 교육이 소수자인 탈북학생들이 주류사회에 잘 적응하기, 다수인 일반학생들은 소수를 받아들일 수 있는 인식과 태도 기르기의 공동 과제를 가진다는 관점을 가지고 있다. 즉, 탈북학생이 얼마나 잘 적응해서 살아가느냐는 그들만의 문제가 아니라 우리 모두의 책임과 노력이 동반되어야 한다는 사회 공동체적 인식이 적용된 목표라 할 수 있다.

“함께 나아가야 할 이웃? 동고동락하는 이웃, 사실 이 사람들이 미래의 구성원이잖아요. 사회를 이끌어 나갈 구성원들인데, 우리 아이도 같이 살아나가야 되는. 정말 잘 어울려서 잘 살아가야 되는데, 내가 말하는게 교과서적 일지는 모르겠지만 나는 그게 현실이라 생각하거든요. 그 현실을 사람들이 빨리 받아들였으면 좋겠고” (2018.4.23. 연구 참여자 A, 2차 심층 면담)

“나는 환경에 적응할 줄 아는 사람을 키우고 싶어요. 상황이 안 좋으면 안 좋은대로 적응하고, 좋으면 좋은대로 살고 이게 인간관계거든요. 여기도 인정하지만 그래도 살아 갈려면 이쪽 집단하고 연결이 돼야 하고 그러려면 그런 교육이 필요하잖아요.” (2018.7.27. 연구 참여자 D, 2차 심층 면담)

탈북학생이나 북한이탈주민은 우리와 함께 살아가야 할 이웃이다. 현재 탈북 학생과 탈북 학부모가 맞닥뜨린 어려움이 미래 사회에도 지속된다면 사회의 유지와 발전이 불가능하다. 탈북학생 교육을 통해 평화롭고 조화로운 미래 사회를 조성할 수 있어야 한다. 미래 사회는 우리 아이들의 삶의 터전이다. 따라서 모두가 함께 잘 살아가는 사회, 그 어느 누구도 힘들지 않게 살아갈 수 있는 사회를 만들기 위해 지금의 교육이 그 역할을 해야 하는 것이다.

“미래를 생각해야 한다고 생각해요. 통일이 되든 안 되든 앞으로 이 세대들이 자라났을 때 거기서 정말 애들이 건강하게 자라나지 않았을 때의 사회를 생각한다면 우리가 잘못해버리면 이 사회가 무너질 수도 있겠다는 생각이 들어요.” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

그러한 사회를 조성하기 위해서는 탈북학생을 적절하게 도와주고 지원해 주면서 건강한 성장을 돕는 것이 필요하다. 탈북학생의 적응과 성장은 결국 사회적 차원의 발전으로 이어질 것이기에 탈북학생 교육이 우리 모두의 성장과 발전을 위한 교육이라는 인식을 기반으로 교육 활동을 펼쳐야 한다.

“탈북 애들이 통일의 징검다리 역할을 해줬으면, 애네들이 그 역할들을 해주면 얼마나 좋을까, 그렇다고 ‘북한 애니까 네가 이걸 해’가 아니라 자연적으로 그런 역할들이 개네한테 맡겨지고, 그러다보면 우리는 거기에 힘입어서 더 순풍을 타고…” (2018.7.27. 연구 참여자 E, 1차 심층 면담)

탈북학생의 사회 적응과 우리 사회의 인식개선에 관한 연구 참여자들의 공통된 목표가 지향하는 바는 바로 ‘더불어 함께 살아가기’, 사회 통합이다.

“통일이 되고 당분간은 어려움과 혼란이 있겠지만 우리 민족이니까 도와줄 수 있지 않을까 (중략) 더불어 잘 사는 공동체 문화가 형성되고, 결국에는 다 같이 잘사는 그게 중요하죠.” (2018.4.19. 연구 참여자 C, 1차 심층 면담)

“이 사람들이 사회의 구성원이고, 구성원 각자가 건강해지지 않으면 미래에도 건강한 사회가 이루어지지 않을테고, 함께 건강한 사회를 만들어 가는 게 중요한 거 같아요. (중략) 더불어 함께 살아가는 세상. 그 사회의 문화는 소수가 노력한다고 해서 건강해지는 게 아니라 함께, 같이 나가야 되니까” (2018.1.11. 연구 참여자 A, 1차 심층 면담)

사회 통합을 위해 사회 전체적인 관용과 수용의 분위기 조성이 전제되어야 하며, 그러한 공동체 문화는 나와 다른 타자에 대한 인식과 수용, 인정과 통합을 이끄는 필수 조건이다. 이러한 과정을 거쳐 남북의 통합과 새로운 문화 창조라는 민족적 과업을 달성할 수 있게 될 것이다.

사회 통합은 이질적 사회 구성원에 대한 개인과 사회적 차원의 상호작용 및 차별배제와 같은 집단적 포용에서부터 출발한다. 이를 통해 사회적 소수집단에 대해 주류사회의 구성원과 동등한 인정과 권리를 보장할 수 있어야 한다. 즉, 사회적 소수자에 대한 편협된 관점에서 벗어나 연대성의 태도를 가져야 하며, 사회 내 다수 집단과 소수집단이 함께 만들어 가는 ‘공간’으로 창출되어야 한다. 사회 구성원에 의해 조성된 공간은 나와 타자가 함께 존재하는 공간이자, 관계적 통합이 이루어지는 연대적 특성을 내포하게 되는 것이다. 이를 상호문화교육의 관점에서 접근한다면, ‘연대’는 ‘타자’와 ‘상호작용’하는 실천을 통해 사회 구성원들이 공유하고 더불어 함께 살아갈 수 있는 새로운 문화와 공간의 창조를 목적으로 한다. 문화 간 끊임없는 상호작용으로 인해 생성되는 새로운 문화 창조, 다양한 구성원들이 더불어 함께 살아갈 수 있는 사회를 조성해야 하는 것이다(정기섭, 2011; Mall, 2010). 이런 점에서 연구 참여자들이 지향하는 사회 통합의 목표는 타자에 대한 올바른 인식과 지속적이고 역동적인 상호작용을 통해 사회 통합을 이루고자 하는 상호문화교육의 관점과 일치한다고 할 수 있다.

4. 소결

지금까지 탈북학생을 지도한 초등교사의 교육 경험에서 도출되는 상호문화교육적 의미를 해석하였다. 상호문화교육적 관점에서 탈북학생 교육 실천의 과정을 영역별로 살펴보면 첫째, 탈북학생 교육 경험에서 드러나는 ‘타자성’의 상호문화교육적 주제는 ‘주체와 타자의 열림’으로 나타났다.

연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험 분석 결과, 자기인식, 자기성찰, 자문화성찰, 타자인식, 타문화에 대한 인식, 상황 인식, 공통성 인식, 차이에 대한 인식, 타자에 대한 지식, 타문화에 대한 지식, 반성적 사고, 비판적 사고 등 인지적 역량 중심의 상호문화역량이 관여되었다. 자기인식에서부터 비롯된 지적탐구가 앎을 통한 깨달음과 성찰로 이어지며 타자성을 형성하게 되는 일련의 과정적 흐름이 발견된 것이다.

인지적 상호문화역량을 바탕으로 형성된 인식의 기반은 타자에 대한 이해와 공감, 수용의 정서적 역량 함양으로 이어졌다. 타자에 대한 열린 마음은 타자에 대한 존중과 성찰의 태도로 연결되어 탈북학생과 학부모를 우리의 품으로 받아들이는 동반자적인 인식으로 전환되거나 강화되는 흐름을 보이고 있다. 즉, 탈북학생을 통해 정립된 타자성은 그들을 우리와 함께 살아가는 사회 구성원으로 받아들이는 사회적 인식 형성의 기반 차원으로 이해할 수 있다.

둘째, ‘상호작용’ 측면에서 분석한 결과 ‘주체와 타자의 관계’ 주제가 도출되었다. 탈북학생 교육의 상호작용 측면에서 발견되는 상호문화역량은 공감, 이해, 관용, 수용, 인정, 사랑, 개방의 정서적 영역과 대화, 경험, 적응, 갈등관리의 행동적 역량이다. 이 역량은 수용, 이해, 소통, 협력의 상호문화교육적 교수 원리를 통해 점차 강화되며 탈북학생이 관계망을 형성하는 토대로 작용하였다.

연구 참여자들은 탈북학생과의 직접적 관계맺기, 간접적 관계맺기, 의도적으로 관계 맺어주기, 긍정적 관계 형성을 위한 환경 조성 등의 다양한 상호작용이 일어날 수 있도록 교육 활동을 전개하였다. 탈북학생이 학교에서 제공받는 다양한 상호작용 경험은 사회적 관계 형성의 기반을 마련한다는 의의가 있다.

셋째, ‘연대’적 요소를 기준으로 분석한 결과 ‘주체와 타자의 통합’의 의미가

도출되었다. 타자성에서 비롯되는 인식과 상호작용에서 파생되는 관계의 발현을 기반으로 통합의 공동체를 만들고자 하는 것이다. 연대를 기반으로 한 통합의 공동체는 현재의 결핍 중심 동화주의적 탈북학생 교육이 지향하는 바가 그것이고, 탈북학생 교육 활동의 큰 목표이자 탈북학생 지도교사들이 교육을 통해 이루고자 하는 꿈으로 존재한다.

연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험을 통해 탈북학생 교육에 내포되어 있는 상호문화교육적 특성들을 발견할 수 있었다. 상호문화교육적 교수에서 요구되는 상호문화역량, 상호문화교수 원리, 상호문화성 등의 요소와 발현 과정들이 탈북학생 교육에서도 비슷한 양상으로 나타났다. 탈북학생 교육을 실행하는데 있어 기반이 되어야 할 인지, 정서, 행동적 측면의 역량들이 상호문화역량과 일치하였으며 인식과 상호작용 측면에서도 타자에 대한 존중과 성찰, 수용, 이해, 소통을 바탕으로 긍정적 관계를 형성하고자 하는 교육 활동, 그러한 교육을 통해 사회 통합과 미래 남북 통합을 이루고자 하는 교육적 목표 등이 상호문화교육과 흡사하다. 이러한 유사점은 상호문화교육의 관점에서 탈북학생 교육이 실행될 수 있는 가능성과 필요성을 동시에 보여주는 것이라 할 수 있다. 따라서 상호문화적 관점의 탈북학생 교육을 통해 더불어 살아가는 사회를 만들고 유지할 수 있는 미래형 인재를 양성할 수 있을 것이다.

VI. 결론

1. 요약

본 연구는 탈북학생이 지속적으로 증가하고 있는 시대적 흐름과 그들의 적응을 위한 교육의 역할이 강조되고 있는 사회적 상황에 대한 인식에서부터 출발하였다. 탈북학생 교육의 중요성에도 불구하고 아직까지 탈북학생 교육은 일반화할 수 있는 교육 이론이나 교수 방법적 특성이 존재하지 않는다. 교육적 바탕의 부재는 학교 현장에서 교육을 실행하고 있는 교사들의 부담을 가중시키고 탈북학생 교육의 체계적인 발전을 주도하기 어렵다는 한계를 갖는다.

이러한 점에 착안하여 본 연구에서는 탈북학생의 만족도와 적응력이 가장 높고, 학교 적응에 교사의 영향력이 막중한 초등학교에서 그들을 지도하는 교사들을 대상으로 탈북학생 교육을 심도 깊게 고찰하였다. 이에 따라 초등교사의 탈북학생 교육 경험이 어떠하며, 그러한 교육 경험이 갖는 상호문화교육적 의미를 도출하는 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

탈북학생 교육 경험 분석 시에는 탈북학생의 다문화적 특성과 다문화 사회라는 사회적 특성을 반영하여, 상호문화교육을 이론적 렌즈로 설정하였다. 탈북학생 교육 경험 분석 시에는 상호문화교수 분석틀을 고안하여 해석의 기준으로 활용하였다. 이를 통해 상호문화적 관점의 탈북학생 교육에 관한 이론적 바탕을 마련하고 탈북학생 교육 전반으로 확장하고자 하는 목적을 갖는다.

연구 수행을 위해 적용한 연구 방법은 내러티브 탐구이다. 초등교사 5명을 연구 참여자로 선정하여 교육 경험에 관한 내러티브를 공유하였다. 연구 자료는 심층 면담을 통해 수집하였으며 이외에도 탈북학생 지도 관련 기록물 등을 추가 자료로 확보하여 분석 자료로 활용하였다.

연구 참여자들의 탈북학생 교육 경험의 내러티브에서 나타난 양상은 인식의 변화와 실천의 강화이다. 연구 참여자들은 탈북학생을 교육을 통해 인식의 변화가 나타났다. 이는 단순히 탈북학생을 지도하기 전과 후의 부정과 긍정의 단편적인 변화가 아닌, 그들에 대해 알아갈수록 사랑과 헌신, 책임과 열정의 마음이

강해졌다. 또한, 탈북학생 교육을 통해 상호문화역량이 복합적으로 발휘되었고 역량은 성찰과 존중의 상호문화교수 원리와 결합되어 탈북학생에 대한 새로운 인식 형성으로 연결되었다. 실천적 측면에서는 삶의 동반자적 관점에서 시간, 공간, 대상의 한계가 없는 돌봄의 교육을 실천하고 있었다. 즉, 탈북학생 교육은 ‘타자에 대한 이해와 수용’의 인식이 적극적 실천으로 연결되며 ‘상호작용을 통한 관계 형성’으로 이어진다. 실천이 지향하는 바는 ‘협력과 연대를 통한 통합’ 달성으로 상호문화교육에서 추구하는 바와 맥을 같이한다.

탈북학생 교육 경험의 상호문화교육적 의미를 더욱 심도 깊게 고찰하고자 상호문화성의 타자성, 상호작용, 연대의 영역별로 해석한 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘타자성’은 ‘주체와 타자의 열림’이라는 주제로 도출되었다. 연구 참여자들은 탈북학생 교육을 통해 객관적 자기인식, 지적탐구, 깨달음, 성찰의 과정을 거치며 타자성을 형성하였다. 이는 이해와 공감, 수용의 정서적 역량으로 이어지며 ‘타자에 대한 열림’을 경험하게 된다. 또, 마음의 열림은 타자에 대한 존중과 성찰의 태도로 연결되어 탈북학생을 ‘우리’의 품으로 받아들이는 동질적이고 동반자적인 인식으로 전환되거나 강화되는 흐름을 보인다.

둘째, ‘상호작용’ 영역의 주제는 ‘주체와 타자의 관계’이다. 상호작용은 교육 대상에 따라 다른 형태로 발휘되었다. 연구 참여자들은 탈북학생이 다양한 상호작용을 통해 긍정적인 관계를 형성할 수 있도록 교육 활동을 전개하였다. 관계로 귀결되는 상호작용은 사회적 관계 형성의 기반을 마련한다는 의의가 있다.

셋째, ‘연대’적 측면에서는 ‘주체와 타자의 통합’이라는 의미가 도출되었다. 탈북학생 교육에서 연대는 타자성과 상호작용처럼 경험에서 발견되는 양상이 아닌, 지향점으로 나타났다. 탈북학생 교육에서 타자성이나 상호작용이 교육 활동을 통해 적극적으로 발휘되는 반면, 연대는 우리가 모두가 함께 이루어 나아가야 할 과제로 인식하고 있었다. 연대와 통합은 탈북학생 교육이 지향해야 할 사회적 차원의 통합, 나아가 미래의 남북 통합을 이루고자 하는 목표와 연결된다.

초등교사들의 탈북학생 교육 경험을 통해 탈북학생 교육을 ‘미래, 우리’의 관점에서 이해해야 한다는 시사점을 얻었다. 탈북학생의 적응과 통합은 미래 남북의 통합을 가늠할 수 있는 척도가 된다. 따라서 탈북학생 교육은 상호문화교육의 관점에서 인식, 관계, 통합을 지향하는 방향으로 실행되어야 한다.

2. 논의 및 제언

탈북학생 교육은 ‘먼저 온 미래’와 ‘다가올 미래’를 준비하는 미래지향적 교육 활동이며, 북한이탈주민이 우리 사회의 구성원으로 인정받고 진정한 한국인으로 통합되는 지속가능한 통일 사회 실현에 필수적인 준비과정이다(윤현희, 2017). 북한 배경을 가진 구성원의 증가와 함께 우리 사회의 다양성 증대라는 사회적 상황은 통일에 대한 관점의 변화를 요구하였다. 이전까지 단일 민족의 테두리 안에서 통일의 정당성을 제시하였던 한계를 벗어나 다양한 사회 구성원의 통합을 달성할 수 있는 통일 방안에 대한 검토가 필요한 시점이다.

박영자(2012)는 미래 통일시대의 궁극적인 통합을 지향하는 담론으로 상호문화주의를 제시한다. 그러나 북한이탈주민의 지속적 유입으로 인한 현재의 남북 공존 상황에 대한 대비 없이 통일과 미래 지향적인 담론만을 펼치고 있다는 비판에 직면한다. 미래 통일과 통합의 준비는 지금, 우리들과 함께 살아가는 북한 배경을 가진 구성원에게서부터 출발해야 한다. 그러한 측면에서 현재와 미래의 북한 배경 구성원의 적응과 통합을 지향하는 탈북학생 교육의 중요성이 강조된다. 교육을 통해 사회적 통합의 기반을 마련할 수 있기 때문이다.

북한이탈주민과 탈북학생은 민족적 동질성에 근거하여 우리나라 국적이 자동 부여되고 언어소통이 원활하다는 점에서 다른 이주자들과 차별성을 갖지만, 이질성 극복이라는 공통의 과제도 안고 있다. 이주자들이 경험하는 보편적 문제점과 ‘북한’이라는 배경에서부터 비롯되는 특수한 문제점을 동시에 겪고 있는 집단이므로 다문화적 관점을 반영하되 그 이상의 통합과 연대를 추구할 수 있는 사회적 인식의 기반이 마련되어야 하는 것이다(김현정, 박선화, 2016). 이에 따라 통일교육에 대한 관점의 전환과 북한 배경을 가진 구성원과의 통합 요구를 반영할 수 있는 새로운 교육 이념의 필요성이 제기된다.

본 연구에서는 상호문화적 관점의 탈북학생 교육을 그 대안으로 제시하고, 탈북학생 교육 경험의 상호문화교육적 의미를 탐색하며 상호문화적 탈북학생 교육 실행의 가능성을 탐색하였다는데서 연구의 의의가 있다.

초기의 상호문화교육은 이주민 자녀들만을 대상으로 하였으나 점차 일반교육

의 형태로 전환되며 교육 대상과 장소의 한계가 없는 시민적 차원에서 수행되는 사회적 패러다임으로 발전하였다.

탈북학생 교육 역시 초기의 상호문화교육과 같이 탈북학생의 적응과 정착에 초점을 두고 동화주의적 차원에서 이루어지고 있다. 그러나 교육의 대상을 일반 학생까지 확대하여 상호이해 및 관계 증진에 중점을 두는 교육으로의 변화가 일어나고 있다(정소민, 윤현희, 2016). 이러한 흐름은 개인의 결핍과 지원에 초점이 맞춰진 탈북학생 교육의 방향이 일반학생까지 포함하는 보편적 교육으로 확대될 수 있다는 가능성을 보여준다. 탈북학생 교육 대상의 확대는 북한과 북한이탈주민을 바라보는 인식과 사회 구조에 대해 비판적으로 성찰할 수 있는 교육으로의 전환을 의미하며, 미래에는 상호문화교육과 같이 사회적, 시민적 차원의 교육으로 발전하게 될 것이라는 것을 알 수 있다.

따라서 상호문화적 탈북학생 교육은 미래 사회를 살아가게 될 인재 양성의 관점에서 실행되어야 한다. 이를 통해 탈북학생, 더 나아가 북한 배경을 가진 사회 구성원들을 어떻게 인식하고, 어떻게 살아갈 것이며, 그들과 함께 살아가게 될 미래 사회를 어떻게 준비할 것인지에 관한 인식, 가치, 태도의 기반을 마련한다는 의의를 갖는다. 또한, 학교 현장을 넘어서서 미래 사회를 조성하고 유지해 갈 수 있는 사회적 합의 도출의 근간이 된다는 점에서도 상호문화적 탈북학생 교육 실행의 의의를 도출할 수 있다.

상호문화적 탈북학생 교육이 새로운 패러다임으로 확산되기 위해서는 현재의 탈북학생 교육 운영 방향에 대한 성찰과 더불어 미래 통일 시대 준비라는 거시적 관점에서 논의가 이루어져야 한다. 그를 위해서는 국가 차원에서 관련 제도를 정비하여 교육 현장에서 실행될 수 있는 토대를 구축해야 한다. 이와 관련한 교육 제도는 교육과정 구성 및 운영, 교사 전문성 신장, 탈북학생 교육지원 사업 등 학교에서 제공되는 교육 전반에 관한 내용이 포함되어야 한다. 또한, 교육은 비단 학교 교육에서만 그치는 것이 아니라 학습자들의 사회적 생활공간으로까지 확대되므로 지역사회의 역할에 관한 논의도 전개될 필요가 있다.

상호문화적 탈북학생 교육 담론의 형성과 발전을 위한 제언들을 세부적으로 살펴보면 첫째, 상호문화적 탈북학생 교육 실행을 위한 교육과정이 구성되어야 한다. 이를 위해 상호문화교육이 범교과 학습주제로 설정될 필요가 있다.

2015 개정교육과정의 범교과 주제에 다문화교육과 통일교육은 포함되어 있지만 상호문화교육은 제외되어 있다(교육부, 2016b). 이러한 국가 교육과정 설정의 방향은 학계의 연구 방향과도 유사하다. 통일교육의 새로운 패러다임으로 다문화교육을 제시하는 다수의 연구가 존재하는 반면(김선화, 2009; 김창근, 2013; 남호엽, 2013; 문희정, 2012; 변종현, 2014; 선봉규, 2017; 안지언, 2016; 양영자, 2007; 왕세영, 2010), 상호문화적 관점의 통일교육에 대한 논의는 절대적으로 부족한 실정이다. 상호문화교육이 국가 교육과정에 포함된다면 다문화교육과 통일교육의 새로운 방향성과 담론 학습의 기회가 제공되는 것이다. 또한, 미래 통일시대 통합의 가치는 상호문화교육을 통해 준비하고 실현될 수 있기 때문에 상호문화교육 실행을 위한 법적 근거가 마련된다는 의의가 있다.

둘째, 교육과정 운영 측면에서 일반학생들을 위한 인식개선 교육도 실시되어야 한다. 사회 통합 측면에서 탈북학생과 함께 살아갈 일반학생들이 상호문화교육적 인식을 형성하지 못한다면 통합은 불가능하다. 북한 배경을 가진 사회 구성원을 우리 사회의 일원으로 인정하고 받아들일 수 있는 인식, 그들과 관계 맺으며 살아갈 수 있는 태도, 그러한 사회를 유지하고 발전시켜 나가고자 하는 목표의식을 가진 성인으로 성장시키기 위해 교육이 그 역할을 해야 한다. 그런 차원에서 반드시 필요한 것이 인식개선 수업 운영이다. 따라서 교사는 학습자가 다양성의 사회를 인식하고 받아들일 수 있는 지식, 가치, 태도를 함양할 수 있도록 교육과정을 재구성하고 수업을 운영할 수 있는 역량을 갖추어야 한다. 그리고 그러한 역량이 사회적 실천으로 이어질 수 있도록 지속적이고 체계적인 교육이 실시되어야 한다.

셋째, 교사 전문성 신장 측면에서 탈북학생 교육 실행을 위한 교사 연수 등의 체계적인 지원이 이루어져야 한다. 위에서 언급한 인식개선 교육의 경우에도 학교 교육 전반에서 수업과 범교과 학습, 생활지도 등을 통해 이루어지므로 교육 실행의 주체가 되는 교사의 역할이 강조된다. 이러한 측면에서 교사 연수의 중요성을 논할 수 있다.

독일 통일 이후 분단으로 인해 발생한 동서독 간의 문제가 심각한 사회 문제로 연결되었고(김동수, 1991; 박성춘, 이슬기, 2017) 그로 인해 현재까지도 동서독 지역 간의 통합이 지연되고 있는 상황을 볼 때(이해정, 조호정, 2015), 교육

을 통해 미래 사회를 준비해야 하는 필요성이 대두된다. 따라서 교사의 전문성 함양을 위한 지속적이고 체계적인 연수가 실시되어야 하며, 무엇보다 미래 지향적 시각에서 상호문화적 관점에서 실행되는 탈북학생 교육의 이론과 방향성, 목표와 방법을 포함하는 교사 연수 프로그램이 운영되어야 하는 것이다.

넷째, 탈북학생 교육지원 사업에 대한 성찰의 측면에서 멘토링 활동에 대한 개선과 지원이 요구된다. 멘토링의 목적인 ‘전인적인 성장’을 위해서는 자립과 성장을 위한 방향으로 전환이 필요하다. 개인의 결핍에만 초점을 맞춘 기존의 활동 기준을 사회적 차원으로 확대하여 상호문화교육의 관점에서 인식과 태도를 갖출 수 있는 활동이 제공되어야 한다.

또한, 멘토링 운영에 있어서도 국가 차원의 지원이 필요하다. 박인옥(2016)은 다문화 멘토링 사업의 효율적 운영과 성과 증대를 위해 멘토들에게 슈퍼비전을 제시하고 관리하는 시스템 마련의 필요성을 제기하였다. 탈북학생 교육에서도 슈퍼비전 시스템 구축이 필요하다. 교사의 인식과 태도에 따라 멘토링 활동의 양과 질이 결정되고 그 효과 또한 천차만별인 현재 멘토링 활동의 한계를 극복하여 멘토링을 지원 받는 학생들 모두가 양질의 교육을 제공받을 수 있도록 국가 차원의 관리 시스템이 구축되어야 하는 것이다.

다섯째, 지역사회 역할 고찰 측면에서 지역사회와의 교육 협력체제가 구축되어야 한다. 탈북학생 교육은 사회 적응과 미래 통일시대 인재 양성을 목표로 한다. 따라서 학교 뿐 아니라 사회적 차원의 인식, 관계, 통합까지도 고려할 수 있는 방향으로 실행되어야 한다. 일반학생 뿐 아니라 지역사회 주민, 나아가 우리나라 국민 전체의 인식개선과 어울림이 필요한 것이다.

탈북학생을 지도한 경험이 있는 많은 교사들은 탈북 학부모 교육과 지원이 필요함을 강하게 주장하였다(김영순 외, 2015; 윤현희, 김영순, 2018). 탈북 학부모 지원은 지역사회 차원에서 공공기관을 중심으로 진행되어야 한다. 지역사회와 연계된 탈북 가정 지원은 지속적인 맞춤형 교육과 사회 복지 서비스 제공이 가능하다는 장점이 있다(윤현희, 김영순, 2018). 또한, 다양한 사회 구성원들과 함께하는 지역사회 프로그램 참여를 통해 사회적 관계망을 확대해가며 상호문화성을 습득하고 발현할 수 있는 기회를 갖게 된다.

이외에도 탈북학생을 지도하는 교사들은 지속적인 관심과 책임감을 갖고 미

래형 인재를 기르는 방안을 강구해야 한다. 국가적 차원의 체계적 교육 시스템 구축보다 더 중요한 것은 교육을 실행하는 교사의 인식과 태도이기 때문이다. 이상의 방안을 통해 상호문화적 탈북학생 교육 실행을 위한 토대를 마련하고 탈북학생 교육의 체계적인 발전을 유도할 수 있을 것이다.

본 연구는 상호문화교육의 관점에서 실행되는 ‘상호문화적 탈북학생 교육’의 가능성과 실효성에 관한 논의의 시작점이다. 이러한 시도는 상호문화교육이 적용되는 대상과 학문 영역의 확대와 연결될 것이며, ‘상호문화적 통일교육’에 관한 연구로까지 확장 되며 미래 남북 통합을 주도하는 학문적 기틀로써 자리잡게 될 것이다. 이를 통해 다문화 시대의 통일교육과 사회 통합에 관한 논의를 아우를 수 있는 이론적 기초를 조성한다는 의미를 갖는다.



참 고 문 헌

- 강구섭, 김정원, 김지수, 정재훈, 안경식, 김유연, 정서윤, 김윤선, 박성철, 김경민, 한선영, 정아영. (2017). *탈북청소년교육 지원센터 운영사업 8차년도 결과 보고서*. TR 2017-43, 충북: 한국교육개발원.
- 강구섭, 한만길, 김현철, 이향규, 김윤영, 이나리, 이은구. (2014). *탈북청소년 교육 종단연구 (V)*. 연구보고서 RR-2014-7, 서울: 한국교육개발원.
- 강선우. (2018). *탈북학생을 위한 방과후 문식성 프로그램이 국어 기초 학력 및 쓰기 능력 향상에 미치는 효과*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 강용수. (2009). 문화담론과 연대성, *사회이론*, 35, 107-134.
- 강진웅. (2015). 한국사회의 종족적 민족주의와 다문화 통일교육. *교육문화연구*, 21(3), 253-275.
- 강현석, 김경식, 박창언, 백상수, 조영남, 주동범, 황윤세. (2015). *통합방법연구의 기초*. 서울: 아카데미스.
- 고상숙, 신동희, 김애화. (2010). 탈북 학생들의 교육을 위해 포커스 그룹들과 면담을 통한 교육의 실제. *수학교육*, 49(2), 125-148.
- 고상숙. (2012a). 교육소외 학생들의 기초학력 신장을 위한 수학학습에서 나타난 수학적 오류. *수학교육학연구*, 22(2), 203-227.
- 고상숙. (2012b). 탈북학생을 위한 수학 보충학습에서 담론 속에 나타난 오류 유형과 담론의 특성, *韓國學校數學會論文集*, 15(1), 53-80.
- 고상숙. (2013). 수학 학습 성취도에서 나타난 다문화, 탈북, 저소득층 학생들의 학습부진 특성, *학습장애연구*, 10(2), 1-26.
- 고재천. (2001). 초등교사의 전문성 탐색. *초등교육연구*, 14(2), 159-179.
- 고진호. (2010). 교사의 성찰과 위빠사나(Vipassnā) 알아차림과의 연계성 탐색. *종교교육학연구*, 32, 231-247.
- 교육과학기술부. (2009). 2009 탈북 청소년 교육 지원 계획.
- 교육부. (2014). 2014년 탈북학생 교육 지원 계획. 보도자료.
- 교육부. (2015). 2015년 탈북학생 교육 지원 계획. 보도자료.
- 교육부. (2016a). 2016년 탈북학생 교육 지원 사업 계획. 보도자료.

- 교육부. (2016b). 2015 개정 교육과정 총론 해설 - 초등학교 -.
- 교육부. (2017). 2017년 탈북학생 교육 지원 사업 계획. 보도자료.
- 교육부. (2018). 2018년 교육 소외계층 지원사업 계획.
- 교육부, 서울특별시교육청, 한국교육개발원. (2017a). *2017년 제3차 탈북학생 교육 지원 교사 직무연수*. 연구자료 CRM 2017-115-03, 충북: 한국교육개발원.
- 교육부, 인천광역시교육청, 한국교육개발원. (2018a). *2018년 인천광역시교육청 탈북학생 맞춤형 멘토링 담당교원 연수*. 연구자료 CRM 2018-136, 충북: 한국교육개발원.
- 교육부, 서울특별시교육청, 한국교육개발원. (2018b). *2018년 제1차 탈북학생 교육 지원 교사 직무연수*. 충북: 한국교육개발원.
- 교육부, 인천광역시교육청, 한국교육개발원. (2017b). *2017 탈북학생 멘토링 매뉴얼*. 연구자료 CRM 2017-26, 충북: 한국교육개발원.
- 구하라, 김두섭. (2018). 교사협력 학교풍토가 다문화적 교사효능감에 미치는 영향: 다문화 중점학교 사례를 중심으로. *한국교원교육연구*, 35(2), 343-366.
- 권기호. (2005). *탈북청소년을 위한 교육과정 개발 연구*. (국내석사학위논문, 단국대학교).
- 권보드래. (2003). 종교와 근성; ‘동포’. (同胞), 기독교 세계주의와 민족주의: 《독립신문》의 기사분석을 중심으로. *종교문화비평*, 4, 11-32.
- 권석만. (1997). *인간관계 심리학*. 서울: 학지사.
- 권혁. (2017). *탈북청소년의 영어학습 부적응 요인에 관한 연구*. (국내석사학위논문, 경희대학교).
- 권효숙. (2006). 탈북청소년을 위한 대안학교의 적응교육: 문화기술적 사례연구. *한국교육*, 33(3), 89-120.
- 금명자, 권혜수, 이희우. (2004). 탈북 청소년의 문화 적응 과정 이해. *한국심리학회지 상담 및 심리치료*, 16(2), 295-308.
- 길은배, 문성호. (2003). 북한이탈 청소년의 남한사회 적응 문제와 정책적 함의. *청소년학연구*, 10(4), 163-186.
- 김경성. (2015). *탈북청소년의 한국사회 적응력 향상을 위한 역사교육 방안*. (국내석사학위논문, 공주대학교).

- 김경은, 윤노아. (2012). 청소년의 국민 정체성, 통일, 다문화수용성에 대한 인식 - 다문화시대 사회과 통일교육에의 함의. *사회과교육*, 51(1), 123-140.
- 김경준, 정병호, 김찬호. (2009). *북한이탈 청소년 종합대책연구 III - 대안학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색 프로그램 개발연구*. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 70-72, 한국청소년정책연구원.
- 김고은. (2013). *초등학생이 지각한 담임교사의 태도가 학교생활 적응과 학습동기 및 친구 관계에 미치는 영향*. (국내석사학위논문, 한양대학교).
- 김기환, 김지경. (2012). 교사의 권위주의와 자기에 성향이 학생에 대한 편견에 미치는 영향-공감을 매개변인으로. *교원교육*, 28(2), 49-73.
- 김나영, 이정민, 정미지. (2016). 탈북청소년의 트라우마 해결을 위한 통합적 예술치료 체험연구. *무용예술학연구*, 62, 17-32.
- 김동수. (1991). 통일독일, 무엇이 문제인가 ; 정치, 경제 부문에서 나타난 체문제: 통일작업 앞서 상호 적응기반 다졌어야. *통일한국*, 90, 86-89.
- 김린, 박세훈, 박경자. (2014). 북한이탈청소년의 스트레스와 사회적 지지가 우울 및 불안에 미치는 영향. *청소년학연구*, 21(7), 55-87.
- 김명민. (2011). *탈북 청소년을 위한 한국어 어휘 교육 방안 연구*. (국내석사학위논문, 한양대학교).
- 김명선. (2015). 탈북청소년의 학교생활 적응 경험 분석. *열린교육연구*, 23(4), 45-74.
- 김명선, 이동훈. (2013). 탈북청소년의 남한 사회 적응 특성에 관한 연구. *재활심리연구*, 20(1), 39-64.
- 김명주. (2014). *탈북 청소년에 대한 남한 아동의 편견에 관한 질적 연구*. (국내석사학위논문, 서울교육대학교).
- 김미라, 홍정훈. (2014). 여가에 대한 북한이탈 청소년의 인식과 요구. *여가학연구*, 12(2), 87-102.
- 김미숙. (2004). *북한이탈학생의 학교 적응 실태 분석 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 김미숙. (2005). *북한이탈학생의 학교 적응 실태 및 지원방안*. 서울: 한국교육개발원.
- 김미숙. (2006). 북한이탈학생들의 학교 적응과 친구. *교육비평*, 21, 176-192.
- 김미연. (2012). *탈북초등학생 멘토링 활동에 대한 자기비평과 교육적 함의에 관*

- 한 연구. (국내석사학위논문, 서울교육대학교).
- 김미영. (2005). *탈북청소년의 교육실태와 역사인식*. (국내석사학위논문, 고려대학교).
- 김민규. (2017). *지역사회 문화예술교육과 연계한 자연미술교육의 효과성 연구-야투(野投)의 ‘숲 속 자연 쉼터 만들기프로젝트’를 중심으로*. (국내석사학위논문, 한국교원대학교).
- 김병로, 최경희. (2012). 남북한 주민의 통일의식 비교 분석. *통일과 평화*, 4(1), 101-139.
- 김보영. (2008). *새터민 초등학생의 학교 적응에 관한 교육 프로그램 연구*. (국내석사학위논문, 성공회대학교).
- 김부경, 김대희. (2014). 탈북학생의 쓰기 태도와 쓰기 효능감 양상 연구. *작문연구*, 21, 125-149.
- 김상범, 이태숙, 이영선. (2016). 탈북청소년의 사회적응연구. *글로벌청소년학연구*, 6(1), 55-80.
- 김선미, 광노경. (2013). 상호문화교육방식 연구 - 문화수업에서의 적용을 중심으로 -. *인문과학*, 98, 87-116.
- 김선혜. (2005). *북한이탈 청소년을 위한 대안학교 운영방안*. (국내석사학위논문, 서울교육대학교).
- 김선화. (2009). 북한이탈 청소년 지원정책 분석-다문화주의와 동화주의 관점에서-. *사회복지실천*. 8, 31-56.
- 김수진. (2016). *비자살적 자해의 시작과 중단에 대한 내러티브 탐구*. (국내박사학위논문, 숙명여자대학교).
- 김수현. (2014). *탈북 학생의 과학 수업 참여에 대한 질적 연구 : 상황학습이론을 중심으로*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 김순임, 정경열, 이영대. (2017). PIE에 기반한 탈북청소년의 문화예술 적용에 대한 연구. *The Journal of the Convergence on Culture Technology. JCCT*, 3(4), 117-122.
- 김신희. (2012). *탈북청소년의 시민성(市民性) 연구*. (국내박사학위논문, 북한대학원대학교).

- 김신희, 이우영. (2014). 초등 사회·도덕 교육과정과 교과서의 북한 및 통일 관련 내용 분석-2009개정 교육과정과 3·4학년 교과서를 중심으로-. *법과인권교육연구*, 7(1), 31-52.
- 김애진, 정원철. (2011). 북한이탈청소년의 학교 적응 과정에 대한 근거이론 연구 - 차이와 차별을 넘어 융화되기 -. *학교사회복지*, 21, 217-242.
- 김연숙. (2001). *레비나스 타자윤리학*. 인간사랑.
- 김연희. (2009). 북한이탈청소년의 학교중도탈락 의도에 영향을 미치는 요인. *한국사회복지학*, 61(4), 191-215.
- 김연희. (2010). 북한이탈청소년의 학교중도탈락 영향의 경로구조 연구, *한국청소년연구*, 21(1), 33-65.
- 김영란. (2013). 탈북 학생의 국어과 학업성취도 분석 - 2011년 초6, 중3, 고2 국가수준 학업성취도 평가 결과를 중심으로-. *새국어교육*, 96, 197-227
- 김영수. (2000). 북한이탈주민의 가족문제. *사회과학연구*, 9, 102-117.
- 김영순, 김진희, 강진숙, 정경희, 정소민, 조진경, 조현영, 최승은, 정지현, 오세경, 김창아, 김민규, 김기화, 임한나. (2018). *질적 연구의 즐거움*. 서울: 창지사.
- 김영순. (2018). *다문화교육의 이론과 이론가들*. 경기: 북코리아.
- 김영순, 김창아, 윤현희, 최희. (2015). 북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험 재구성에 대한 연구: 편견을 중심으로. *교사교육연구*, 54. (3), 508-525.
- 김영순, 오영훈, 정지현, 김창아, 최영은, 정소민, 최승은, 조영철. (2016). *처음 만나는 다문화교육*. 경기: 북코리아.
- 김영천. (1998). 초등학교의 잠재적 교육과정이 밝혀진 후 : 교사와 행정가에게 주는 시사점. *교육인류학연구*, 1(2), 49-99.
- 김영필. (2013). 하버마스 의사소통행위이론의 상호문화주의적 함의. *철학논총*, 71, 3-27.
- 김연희. (2009). 독일통일이 한국에 주는 교훈. *JPI 정책포럼*, 17, 1-20.
- 김윤나. (2008a). 북한이탈 청소년의 적응유연성에 관한 연구. *아동과 권리*, 12(4), 401-420.
- 김윤나. (2008b). 북한이탈 청소년의 문화적응 과정 분석. *한국청소년연구*, 19(3),

139-168.

- 김윤영, 이상원. (2011). 탈북청소년에 대한 신변보호경찰관의 효율적인 지원방안. *人文社會科學研究*, 33, 67-97.
- 김윤정. (2010). *다문화교육과 공생의 실천: 제일 한국인을 통해 본 다문화시대의 교육*. 서울: 일조각.
- 김은정. (2012). *탈북청소년의 학교상담에 관한 교사인식의 조사*. (국내석사학위논문, 전남대학교).
- 김의수. (2002). 민족주의의 양면성과 한민족 공동체-건강한 공동체 지향의 생활세계를 위하여. *시와 철학*, 13(1), 117-150.
- 김인아. (2012). *북한이탈청소년을 위한 3·1운동 수업 연구*. (국내석사학위논문, 서강대학교).
- 김정수. (2017). *북한이탈청소년의 현황과 지도자 연구*. (국내석사학위논문, 수원대학교).
- 김정원. (2013). *제1차 탈북학생 교육 포럼 탈북학생 교육 통일을 대비하다*. 연구자료 CRM 2013-130-1, 교육부, 한국교육개발원.
- 김정원. (2017). 한국 사회 정착 사례 분석을 통한 탈북청소년 '적응'의 의미 재검토. *통일교육연구*, 14(1), 1-17.
- 김정호, 온정덕, 이철현, 정혜영, 정창규, 허지선. (2016). *미래사회 대비 초등교육 과제와 전망*. 11-1342000-000216-01, 교육부.
- 김정희. (2014). *집단미술치료가 남한 거주 북한이탈청소년의 외상 후 성장과 자아탄력성에 미치는 효과*. (국내석사학위논문, 서울여자대학교).
- 김종근. (2017). 탈북청소년 구술에 나타난 엄마의 해체와 자기치유적 말하기. *문학치료연구*, 44, 115-146.
- 김종남. (2014). 현재와 통일 이후 북한 출신 청소년의 심리사회적 적응을 위한 지원 방안 모색. *사회과학논총*, 21, 203-218.
- 김종훈. (2014). 다문화교육 분야의 교사 관련 연구 동향 분석: 현황과 향후 과제를 중심으로. *다문화교육연구*, 7(4), 81-100.
- 김종훈, 조영철. (2018). '문화적으로 적합한 교수법' 실행 경험에 대한 내러티브 탐구: 공립 다문화학교 교사의 실천 사례를 중심으로. *교육문화연구*, 24(2),

687-706.

- 김주영. (2014). *탈북 학생의 남한에서의 영어교육 경험 연구*. (국내석사학위논문, 서울교육대학교).
- 김지수, 장구섭, 김지혜, 안경식, 정재훈, 김유연, 박성철, 윤희성, 정서운, 이설기, 김윤선, 김하람. (2018). *탈북청소년교육 지원센터 운영 사업 9차년도 결과 보고서*. 기술보고 TR 2018-57, 충북: 한국교육개발원.
- 김창근. (2015). 상호문화주의의 원리와 과제: 다문화주의의 대체인가 보완인가?. *윤리연구*, 103, 183-214.
- 김청명. (2010). *탈북학생의 수학학습에서 어려움과 수학화를 통한 함수의 이해*. (국내석사학위논문, 단국대학교).
- 김태희. (2013). *Graffiti* 협동학습 모형을 적용한 감상 수업이 탈북 청소년의 사회성과 지능 변화에 미치는 영향. (국내석사학위논문, 한양대학교).
- 김태희. (2015). *내러티브 정체성을 통해 본 대학생의 자아정체감*. (국내박사학위논문, 홍익대학교).
- 김필성. (2015) *교사의 교육과정 재구성 경험에 관한 내러티브 탐구*. (국내박사학위논문, 경북대학교).
- 김향숙. (2016). *탈북학생을 위한 다문화 영어교육 프로그램의 실행연구*. (국내박사학위논문, 한양대학교).
- 김현경. (2015). 제3국 출생 북한이탈주민 자녀(아동청소년)의 삶의 제한성으로부터 가능성 연계과정에 관한 연구. *젠더와 문화*, 8(1), 161-200.
- 김현아, 조영아, 김연희. (2012). 북한이탈 청소년의 적응유연성 척도 개발을 위한 타당화 연구. *한국심리학회지*, 9(1), 25-46.
- 김현정, 박선화. (2016). 다문화정책 관점에서 본 북한이탈주민 문제. *통일인문학*, 66, 161-196.
- 김형주, 권재기, 윤경민. (2014). *남북한 청소년 교류 및 상호이해에 대한 연구 (1)*. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 한국청소년정책연구원.
- 김형태. (2004). *북한이탈청소년의 남한사회 적응유형에 관한 통합적 비교연구*. (국내박사학위논문, 숭실대학교).
- 김형태. (2010). 북한이탈 청소년의 적응유형에 따른 심리사회적 특성 비교 및

- 적응유연성에 영향을 미치는 요인 탐색. *청소년학연구*, 17(9), 27-59.
- 김희석. (2017). *다문화시대의 사회 통합에 관한 연구 : SNS를 활용한 사회자본 형성을 중심으로*. (국내박사학위논문, 동국대학교).
- 나귀수, 박경미, 박영은. (2016). 탈북학생과 지도교사의 수학 교수 · 학습 인식 조사. *수학교육학연구*, 26(1), 63-77.
- 나지영. (2011). 문학치료학적 관점에서 본 탈북 청소년의 자기서사 진단 사례 연구. *통일인문학*, 52, 71-112.
- 나지영. (2012). 설화 <내 북에 산다>의 재창작을 통한 탈북 청소년의 문해력 신장 사례 연구. *고전문학과 교육*, 23, 151-176.
- 남북하나재단. (2016). *탈북청소년 실태조사*. 서울: 남북하나재단.
- 노은희, 오인수. (2017). 탈북학생의 남한 사회 및 학교 적응 향상을 위한 개입 방안에 대한 연구. *統一問題研究*, 29(2), 113-151.
- 도지완. (2018). *제 3국 출생 북한이탈청소년의 이주와 가족관계 경험에 관한 질적 사례연구*. (국내석사학위논문, 고려대학교).
- 류성창, 김성기, 이윤옥. (2017). 탈북학생의 진로교육과정 개발 연구. *한국교육문제연구*, 35(1), 47-70.
- 마석훈. (2006). *탈북청소년에 대한 남한사회의 대응방식. 웰컴투 코리아: 북조선 사람들의 남한살이*. 정병호, 전우택, 정진경 엮음. 한양대학교 출판부.
- 맹영임, 길은배. (2013). *탈북 청소년 사회 통합을 위한 정책방안 연구*. 연구보고 13-R05, 서울: 한국청소년정책연구원.
- 모경환. (2010). 다문화 교사교육의 현황과 과제. *한국교원교육연구*, 26(4), 245-270.
- 문성호. (2005). 북한이탈 청소년의 남한사회 적응과 청소년복지의 과제. *청소년복지연구*, 7(1), 5-17.
- 문성훈. (2014). *인정의 시대*. 서울: 사월의 책.
- 문희정. (2012). 다문화관점에서의 탈북청소년에 대한 국가 교육정책 분석: 교육과학기술부를 중심으로. *교육연구논총*, 33(2), 145-166.
- 민성은. (2016). 질적 자료 분석 방법으로서 매트릭스 분석(Matrix Analysis)의 이해. *질적탐구*, 2(2), 161-191.

- 민정은. (2017). *무용/동작치료가 북한이탈 청소년의 자아개념과 문화적응 스트레스에 미치는 효과*. (국내석사학위논문, 서울여자대학교).
- 민정은, 김나영. (2010). 무용/동작치료가 북한이탈 청소년의 자아개념과 문화적응 스트레스에 미치는 효과연구. *심리치료: 다학제적 접근*, 10(1), 119-149.
- 박경미, 나귀수, 박영은. (2014). 탈북학생의 수학적 태도 및 수학 학습 인식에 대한 조사. *수학교육학연구*, 24(4), 499-514.
- 박길태. (2012). *북한이탈청소년 대안학교의 운영특성 및 발전방안 연구*. (국내박사학위논문, 원광대학교).
- 박길태. (2012). 북한이탈청소년 대안학교의 운영특성에 관한 연구. *청소년시설환경*, 10(3), 51-66.
- 박동열. (2012). 다문화주의와 그 쟁점들. *다문화교육 연구와 실천*, 4, 21-53.
- 박명규. (2009). 다문화주의와 남북관계: 이론적 쟁점과 현실. *국제이해교육연구*, 4(2), 5-32.
- 박명숙. (2006). *탈북청소년 학교 적응교육을 위한 과학과 교수·학습모형 개발 연구*. (국내박사학위논문, 서울대학교).
- 박미석, 김종남. (1999). 탈북가족의 남한사회 적응 시 겪는 어려움과 그에 따른 대처 방안. *통일논총*, 17, 3-73.
- 박병량, 주철안. (1999). *학교·학급경영*. 서울: 학지사.
- 박선미, 성민선. (2011). 교사의 다문화교육 경험이 다문화적 인식에 미친 영향: 인천시 다문화교육 지정학교 교사를 대상으로. *사회과교육*, 50(3), 1-15.
- 박슬기. (2011). *북한이탈청소년의 대학진학결정과정*에 관한 연구 : 대안학교 출신 학생들을 중심으로. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 박영숙. (2012). 북한이탈 청소년의 문제행동과 문화변용정체성에 관한 연구, *지역사회간호학회지*, 23(2), 144-154.
- 박영자. (2012). 다문화시대 한반도 통일·통합의 가치 및 정책방향: '상호문화주의' 시각과 교훈을 중심으로. *국제관계연구*, 17(1), 299-333.
- 박윤숙. (2006). *북한이탈청소년의 사회적지지 특성과 남한사회 적응에 관한 연구*. (국내박사학위논문, 서울여자대학교).

- 박윤숙. (2008). 북한이탈청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응에 관한 연구, *청소년 문화포럼*, 19, 79-117.
- 박윤숙. (2009). 북한 이탈 청소년의 일탈행동과 해결방안, *교정담론*, 3(2), 1-23.
- 박윤숙, 윤인진. (2007). 탈북청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계. *한국사회학*, 41(1), 124-155.
- 박인옥. (2016). 다문화 초등학생 멘토링의 슈퍼비전에 관한 사례 연구. *교육문화연구*, 22(4), 247-269.
- 박일권. (2006). *탈북 청소년 적응과 교사의 역할에 관한 연구*. (국내석사학위논문, 경남대학교).
- 박정서. (2012). 다문화시대 청소년의 사회적 거리감 분석 연구. *중등교육연구*, 60(4), 1015-1044.
- 박종대. (2017). *한국 다문화교육정책 사례 및 발전 방안 연구 - 상호문화주의를 대안으로*. (국내박사학위논문, 한국외국어대학교).
- 박주호, 송인발, 이전이. (2016). 학습활동으로서 교사협력이 수업개선 정도에 미치는 효과. *한국교원교육연구*, 33(1), 243-265.
- 박지영. (2001). *사회사업적 관점에서 본 탈북청소년의 대인관계능력 향상을 위한 집단프로그램 분석*. (국내석사학위논문, 서울여자대학교).
- 박진경. (2015). *탈북학생 대상 대안학교 교사의 국어 수업전략 연구*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 박채형, 박상완. (2009). 부설초등학교 교사들이 지각하는 전문성의 성격과 발달. *초등교육연구*, 22(3), 1-21.
- 박하나. (2007). *사회과 학업성취도에 대한 탈북 청소년의 경험 이해 - 초입 중학생의 평가 경험 사례 연구*. (국내석사학위논문, 서울대학교).
- 박현주, 노석구, 오필석, 김재우. (2014). 탈북학생을 위한 초등학교와 중학교 수준의 과학교육 보충내용 제안. *학습자중심교과교육연구*, 14(2), 363-381.
- 박호성. (1997). 한국인의 공동체의식, 무엇이 문제인가?. *월간 사회평론* 3, 97(3), 114-121.
- 박효희. (2017). *탈북학생 협력학교 프로그램 운영 과정에 대한 질적 사례 연구*. (국내석사학위논문, 경희대학교).

- 방진희. (2017). *탈북청소년의 남한에서의 근로경험에 대한 내러티브 탐구*. (국내박사학위논문, 서울여자대학교).
- 배경임. (2018). *이주된 봉사 기관 재직 개신교 성직자의 타자성 실천에 관한 생애사 연구*. (국내박사학위논문, 인하대학교).
- 배영민. (2008). 사회과 수업연구 방법의 새로운 대안 모색 - 포스트모던 탐구 전략으로써 내러티브 사례 연구. *사회과교육*, 47(2), 229-258.
- 배임호, 양영은. (2010). 학업중단 북한이탈 청소년의 적응과정에 관한 질적 연구. *사회복지연구*, 41(4), 189-224.
- 배재훈. (2012). 북한이탈학생의 국어 사용능력 신장에 대한 연구 : 말하기와 쓰기를 중심으로. *어문학교육*, 45, 71-99.
- 백윤진. (2014). *탈북 학생이 과학수업에서 보이는 학습자로서의 특성 분석*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 백혜정, 길은배, 윤인진, 이영란. (2007). 남한 내 북한이탈 청소년들의 심리적응에 영향을 미치는 적응준비도에 관한 연구. *한국청소년연구*, 18(2), 183-211.
- 변미희, 강기정. (2005). 북한이탈 청소년의 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 프로그램의 효과. *청소년학연구*, 12(1), 127-150.
- 변정훈. (2017). *북한이탈 청소년 대안학교 교사의 소진양상과 요인, 극복방안에 대한 질적 연구*. (국내석사학위논문, 연세대학교).
- 변중헌. (2014). 다문화 사회에서의 통일 담론. *윤리교육연구*, 34, 339-359.
- 변지영. (2013). 「한국어 교육과정」 구현 방안 : 탈북 중학생을 중심으로. (국내석사학위논문, 전남대학교).
- 서경혜. (2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. *교육과정연구*, 23(2), 285-310.
- 서승희. (2010). *북한이탈 청소년 전환교육 모형 연구*. (국내박사학위논문, 서울대학교).
- 서영지. (2016). *고등학교 프랑스어 교육에서의 상호문화접근법 적용 방안 연구*. (국내박사학위논문, 서울대학교).
- 서유석. (2010). “연대” 개념의 역사적 맥락과 현대적 의미. *시대와 철학*, 21(3),

453-483.

- 석지영. (2013). *새터민 아동의 사회적 기술 향상을 위한 소그룹 미술치료*. (국내석사학위논문, 대구대학교).
- 선봉규. (2017). 다문화시대 통일교육의 현황 및 과제. *한국지방정부학회 2017 춘계 학술대회 세미나 자료*, 1-13.
- 손기웅, 최순미, 강동완, 오지영. (2016). *북한이탈청소년 욕구조사*. 한국DMZ학회.
- 송아연. (2017). *강압적 양육을 경험한 북한이탈주민 자녀의 미술치료 경험에 대한 내러티브 탐구*. (국내석사학위논문, 차의과대학교).
- 송진영, 배미경. (2015). 탈북청소년들이 인지하는 적응 의미 연구. *청소년학연구*, 22(12), 219-248.
- 송현정. (2011). 문항 유형 차이에 따른 남한과 탈북 학생의 평가 결과 분석. *초등교육연구*, 26, 79-99.
- 신경림, 조명옥, 양진향. (2004). *질적 연구 방법론*. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 신영. (2014). *탈북청소년의 과학관련 진로선택과정에 대한 내러티브 연구*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 신영, 임미연. (2017). 간호사를 꿈꾸는 탈북청소년들의 진로탐색과정에 대한 내러티브 연구. *교육인류학연구*, 20(1), 59-97.
- 신원섭, 노석구, 신동훈. (2013). 탈북 학생의 생명과학 지도를 위한 초, 중등학교 남북한 과학 교과서 내용 분석. *생물교육*, 41(2), 353-364.
- 신형미. (2006). *탈북청소년을 위한 집단미술치료 체험연구*. (국내석사학위논문, 서울여자대학교).
- 신형미, 정여주. (2006). 탈북청소년을 위한 집단미술치료 체험연구. *심리치료: 다학제적 접근*, 6(2), 81-102.
- 심양섭, 김현주. (2015). 탈북청소년의 한국사회 적응과정의 문제점과 해결방안. *북한학보*, 40(1), 36-66.
- 심양섭. (2016). 탈북청소년의 한국사회 적응과 대책. *北韓*, 529, 154-160.
- 심옥례. (2012). *탈북학생의 국어 수업 참여 양상과 국어 수업 곤란 요인 연구*. (국내석사학위논문, 경인교육대학교).
- 안경진, 한인숙, 김혜숙. (2015). 불평등 제시 방식이 북한이탈 청소년들의 학업

- 태도에 미치는 영향. *한국심리학회지 사회 및 성격*, 29(4), 133-158.
- 안권순. (2010). 북한이탈 청소년의 남한사회 적응을 위한 지원방안 연구. *청소년학연구*, 17(4), 25-45
- 안연진. (2002). *북한이탈주민 가족의 가족문화 특성에 관한 질적 연구*. (국내석사학위논문, 가톨릭대학교).
- 안종배, 강병준, 강선보, 강종진, 강현석, 공기택, 곽병선, 김경범, 김경훈 외. (2017). *(제4차 산업혁명시대) 대한민국 미래교육보고서: 초연결·초지능 사회, 교육이 바뀌어야 대한민국이 산다!*. 국제미래학회, 한국교육학술정보원. 서울: 광문각.
- 안지선. (2016). *북한이탈청소년을 위한 문학치료적 교전소설 교육 방안 연구 : <최척전>을 중심으로*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 안지연. (2016). *다문화 관점으로 본 문화예술교육 효과 : 북한이탈 및 중도입국 청소년 집단을 중심으로*. (국내박사학위논문, 성균관대학교).
- 안지연, 김석호. (2015). 북한이탈 청소년의 북한에서의 문화교육 경험과 한국 내 사회문화적 적응 간 관계에 대한 근거이론 연구, *국정관리연구*, 10(2), 217-241.
- 안형숙. (2016). *통합학급 유아교사의 통합교육 전문성 내러티브 탐구*. (국내박사학위논문, 단국대학교).
- 양영자. (2007). 분단-다문화시대 교육이념으로서의 민족주의와 다문화주의의 양립가능성 모색. *교육과정연구*, 25(3), 23-48.
- 양영자. (2016). 제3국 출생 북한이탈주민 자녀 교육 문제. *학습자중심교과교육연구*, 16(10), 167-190.
- 양유미. (2012). *탈북청소년의 영어 학습에 관한 사례연구 : 중학생을 대상으로*. (국내석사학위논문, 인하대학교).
- 양혜린, 고윤정, 김옥수, 박연미, 이혜란. (2017). 제3국 출생 탈북 청소년의 학교 생활 경험에 대한 질적 사례 연구. *학교사회복지*, 39, 205-229.
- 양혜린, 김옥수, 고윤정, 박연미, 이혜란. (2016). 제3국 출생 탈북 청소년들의 삶의 경험에 관한 연구 - 입국 전·후 적응과 지원체계경험을 중심으로-. *어린이재단 연구논문 모음집*, 152-215.

- 엄태완. (2010). 북한이탈 청소년의 일상에서의 일탈에 대한 질적 연구. *청소년학연구*, 17(9), 227-252.
- 연보라, 김경근. (2017a). 잠재성장모형을 활용한 탈북청소년의 사회자본과 학교 적응 간 중단관계 분석. *한국교육학연구*, 23(1), 205-230.
- 연보라, 김경근. (2017b). 탈북청소년의 사회자본과 학교 적응 간 구조적 관계. *교육사회학연구*, 27(1), 1-30.
- 염지숙. (2003). 교육연구에서 내러티브 탐구의 개념, 절차, 그리고 딜레마. *교육인류학연구*, 6(1), 119-140.
- 오덕성. (2015). *탈북청소년의 진로교육을 위한 학교도서관의 역할*. (국내박사학위논문, 경기대학교).
- 오범석. (2015). *초등학생이 지각한 담임교사의 공감적 이해 수준과 학생의 자아존중 감 및 학교생활적응과의 관계*. (국내석사학위논문, 한국교원대학교).
- 오세경, 오영훈, 최희. (2016). 세계시민교육과 연계한 지속가능발전교육에 대한 초·중등학교 교사의 인식. *인문사회* 21, 7(5), 87-101.
- 오유나. (2015). *탈북 학생을 가르치는 초보과학교사의 '충돌'경험을 통한 반성적 교수실천*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 오주연. (2014). *북한이탈청소년 대안학교의 분리교육에 대한 비판적 고찰 : 통합교육으로의 지향*. (국내석사학위논문, 북한대학원대학교).
- 왕세영. (2010). *다문화교육 관점에서 본 탈북학생 교육 프로그램의 유형화 : 교육내용의 범위를 중심으로*. (국내석사학위논문, 서울교육대학교).
- 우정식. (2012). *탈북 청소년을 위한 국어과 교육과정 개발 방안에 대한 연구*. (국내석사학위논문, 중앙대학교).
- 원자혜. (2012). *탈북학생의 실태와 학교 적응에 미치는 요인*. (국내석사학위논문, 한국교원대학교).
- 원진숙. (2015). 탈북학생 대상 중학교 국어 교과서 개발 방안. *國語教育學研究*, 50(2), 232-267.
- 유가호, 방은령, 한유진. (2004). 한국사회에서 탈북 아동·청소년의 학업성취 및 사회적 적응: 초기 사회적응 교육을 중심으로. *한국가정관리학회지*, 22(5), 185-196.

- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별. (2012). *질적 연구 방법의 이해*. 서울 : 박영사
- 유문주. (2016). *북한이탈청소년과 남한청소년이 함께하는 스포츠 프로그램 사례 연구*. (국내석사학위논문, 고려대학교).
- 유지영. (2013). *초등학교 담임교사의 학급경영 실제와 의미 탐색*. (국내박사학위논문, 충남대학교).
- 윤대선. (2004). *레비나스의 타자철학: 소통과 초월의 윤리를 찾아서*. 서울: 문예출판사.
- 윤석주. (2017). 탈북학생의 학교생활에 대한 초등학교 교사들의 인식과 교육방식에 대한 질적 연구. *초등교육연구*, 30(2), 57-80.
- 윤석주, 손지희. (2014). 북한이탈청소년학교 교사의 실천적 지식. *한국교원교육연구*, 31(4), 197-226.
- 윤성아. (2004). *탈북 청소년의 적응을 위한 교육실태 및 문제해결방안*. (국내석사학위논문, 연세대학교).
- 윤성진. (2017). *노래를 활용한 한국어 수업 모형 연구 : 제3국 출생 북한이탈주민 자녀를 대상으로*. (국내석사학위논문, 안양대학교).
- 윤여상. (2001). 북한이탈주민 지원 서비스의 실태와 개선방향. *영남 정치학회보*, 12, 143-174.
- 윤인진, 송영호. (2013). 북한 이주민에 대한 남한 주민의 민족의식과 다문화의식. *재외한인연구*, 30, 7-40.
- 윤현희. (2017). *탈북학생 지도 경험에 나타나는 초등학교사의 돌봄 사례연구*. (국내석사학위논문, 인하대학교).
- 윤현희, 김영순. (2018). 초등학교사의 경험에 기반한 북한이탈주민의 한국출생 자녀 교육 지원 개선 방안 연구. *한국교육문제연구*, 36(2), 49-67.
- 윤혜순. (2014). 탈북청소년 연구 동향과 과제. *청소년학연구*, 21(11), 125-149.
- 윤황. (2003). 국내의 북한이탈 청소년 특수학교 설립을 통한 정규학교와의 연계 방안. *북한학보*, 28, 169-194.
- 이경화. (2017). *북한이탈청소년들의 허구적 자전 서사 쓰기 교육에 관한 연구*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 이근호, 김사훈. (2016). 탈북학생 전환기학교 교육과정 모형 개발 사례연구. 통

- 일전략, 16(2), 269-313.
- 이금순. (2006). 여성이주자의 사회적응과정 연구 : 북한이탈 주민 사례를 중심으로. *아시아 여성연구*, 45(1), 191-234.
- 이기돈, 이지현. (2016). 두 탈북 고등학생의 남북한 수학수업 경험에 대한 인터뷰 분석. *韓國學校數學會論文集*, 19(2), 197-215.
- 이기영. (2001). *탈북 청소년의 남한사회 부적응 문제 유형 분석*. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-148
- 이기영. (2002). 탈북청소년의 남한사회 적응에 관한 질적 분석. *한국청소년연구*, 35, 175-224.
- 이동성, 김영천. (2014). 질적자료 분석을 위한 포괄적 분석 절차 탐구: 실용적 절충주의를 중심으로. *교육종합연구*, 12(1), 159-184.
- 이로사. (2014). *내러티브탐구를 활용한 무용공자의 진로결정*. (국내박사학위논문, 한양대학교).
- 이민경. (2007). 한국사회의 다문화교육 방향성 고찰: 서구 사례를 통한 시사점을 중심으로. *교육사회학연구*, 18(2), 83-104.
- 이민영. (2004). *남북한 이문화 부부의 가족과정 경험에 관한 질적 연구 : 내러티브 탐구방법을 활용하여*. (국내박사학위논문, 이화여자대학교).
- 이민주. (2014). *탈북학생 대상 대안학교 교사의 국어 수업전략 연구*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 이민희. (2017). *탈북 학생의 과학 수업에서 드러나는 어려움 및 어려움의 요인 분석*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 이병준, 손현미, 최말옥, 한현우. (2017). 상호문화역량 측정도구 개발 연구. *문화예술교육연구*, 12(1), 39-60.
- 이병준, 한현우. (2016) 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구. *문화예술교육연구*, 11(6), 1-24.
- 이병진. (1999). *초등교육학개론*. 서울: 문음사.
- 이부미. (2012). 북한이탈 청소년들의 학습경험 및 정체성 재구성에 대한 내러티브 탐구. *교육인류학연구*, 15(2), 23-57.
- 이소영, 양유미. (2012). 정규중학교에 재학 중인 탈북청소년의 영어학습 실태

- 분석. *외국학연구*, 19, 59-78.
- 이소희, 이선혜. (2013). 다문화 및 북한이탈주민 가정 자녀의 정신건강. *소아청소년정신의학*, 24(3), 124-131.
- 이수광, 백병부, 오재길, 이승준, 이근영, 임선일, 이병곤, 강일국, 김기수, 유성상. (2015). 4.16 교육 체제 비전과 전략 연구. 경기도교육연구원.
- 이수연. (2006). 북한이탈 청소년의 사회적응문제에 관한 고찰. *청소년행동연구*, 11, 1-11.
- 이수연. (2008). 새터민 청소년의 학교 적응에 관한 질적 분석. *청소년학연구*, 15(1), 81-113.
- 이순덕. (2016). *탈북학생의 남한사회 적응경험에 관한 연구*. (국내석사학위논문, 인하대학교).
- 이여진. (2011). *소그룹 미술치료가 북한이탈 청소년들의 자아정체성 및 자아존중감 향상에 미치는 효과 연구 : 치료사의 반응 작업*. (국내석사학위논문, 한양대학교).
- 이영희, 이수광, 백병부, 김영순, 윤지현, 임재일, 홍섭근, 이은비, 유지혜. (2018). *유·초·중등교육분야 미래 교육비전 및 교육개혁 방향 연구 보고서*, 12-1072603-000003-01. 대통령직속 국가교육회의.
- 이우영. (2003). *북한이탈주민의 지역사회 정착*. 연구총서 03-02, 통일교육원.
- 이은선. (2017). *음악치료가 탈북청소년의 정서발달과 임파워먼트 증진에 미치는 영향*. (국내박사학위논문, 숙명여자대학교).
- 이은혜. (2017). 한 탈북청소년의 학교 교육 경험에 관한 내러티브 탐구. *교육인류학연구*, 20(4), 191-226.
- 이이정. (2016). *탈북학생들이 인식하는 남한과 북한의 초·중등 수학 교육 : 다섯 명의 사례를 중심으로*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 이인선. (2004). *문화적응 스트레스가 외국인 노동자의 정신건강에 미치는 영향: 사회적 관계의 조절효과를 중심으로*. (국내석사학위논문, 연세대학교).
- 이인행. (2017). *탈북학생의 과학학습을 매개하는 지식자금의 탐색*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 이정우. (2006). 탈북 청소년의 집단주의-개인주의 성향에 관한 비교 연구, *사회*

- 과교육연구, 13(2), 159-185.
- 이정우. (2013). 탈북 중학생의 사회과 학업성취도 분석: 2011년 국가수준 학업 성취도 평가 결과를 중심으로. *시민교육연구*, 45(1), 43-79.
- 이정현. (2016). *북한 이탈 학생의 수학에서 정의적 특성 연구*. (국내석사학위논문, 인하대학교).
- 이주실. (2010). *통합예술치료가 탈북청소년의 외상 후 자아정체성, 자아존중감, 자기통제에 미치는 영향: 놀이를 중심으로*. (국내박사학위논문, 원광대학교).
- 이준, 유숙경, 이윤옥. (2015). 공감기반 학습모형을 적용한 중학교 도덕과 수업의 효과 분석. *학습자중심교과교육연구*, 15(3) 419-441.
- 이지혜, 신동희. (2015). 양부일구. (仰釜日晷) 활동에서 드러난 탈북 학생들의 과학 학습. *한국과학교육학회지*, 35(1), 1-14.
- 이하원, 채경희. (2017). 탈북청소년의 적응유연성이 사회적 문제해결능력에 미치는 영향. *한국산학기술학회논문지*, 18(9), 395-402.
- 이해정, 조호정. (2015). 독일통일 25주년의 경제적 성과와 한계. *통일경제*, 2015(2), 50-59.
- 이향규. (2006). 새터민 청소년 학교 적응 실태와 과제. *교육비평*, 21, 193-207.
- 이향규. (2007). 새터민 청소년의 학교 적응 실태와 과제. *인간연구*, 12, 1-17.
- 이향규, 이강주, 김윤영, 한만길, 김성식, 임해경, 조명근. (2011). *탈북청소년의 교육 중단연구(II)*. 서울: 한국교육개발원.
- 이현나, 김화수. (2013). 북한이탈 청소년의 의사소통을 위한 유행어 사용실태 및 사용특성 연구. *言語治療研究*, 22(4), 271-302.
- 이현주. (2015). 탈북 학생들의 영어교육 증진 방안 연구. *현대영어교육*, 16(3), 231-250.
- 이현주. (2017). 탈북청소년을 위한 영어학습 : ICT 기반의 원격화상교육을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 17(22), 563-585.
- 이화연. (2017). *탈북청소년의 대학진학 결정요인에 관한 연구*. (국내석사학위논문, 서울대학교).
- 이희영. (2012). 탈북-결혼이주-이주노동의 교차적 경험과 정체성의 변위-북한 여성 의 생애사 분석을 중심으로. *현대사회와다문화*, 2(1), 1-45.

- 임나영. (2015). *북한이탈주민 학생에 대한 초등교사의 태도 분석 - 사회적 거리감을 중심으로*. (국내석사학위논문, 서울교육대학교).
- 임미연. (2014). 탈북학생 가르치기 경험을 통한 예비과학교사의 학습자중심 사고 발달. *교과교육학연구*, 18(2), 491-511.
- 임새롭. (2015). *탈북청소년의 영양지식과 식품 기호도에 따른 영양교육의 필요성*. (국내석사학위논문, 중앙대학교).
- 임승권. (1993). *교육의 심리학적 이해*. 서울: 학지사.
- 장세면. (2005). *탈북청소년들을 위한 사회과 학습지도 방안 연구 : 하나원 하나둘학교 수업을 중심으로*. (국내석사학위논문, 경남대학교).
- 장창호. (2001). 탈북청소년의 적응에 관한 사회사업적 고찰. *한국사회복지*, 5, 203-235.
- 장한업 역. (2010). *유럽의 상호문화교육*(원저 : (L')educaction interculturelle, M. Abdallah-Preteille, 1999). 서울: 한울아카데미.
- 장한업. (2014). *이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안*. 서울: 교육과학사.
- 장한업. (2016). 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰 - 상호주관성과 상호문화성을 중심으로-. *교육의 이론과 실천*, 21(2), 33-54.
- 장혜경, 김영란. (2001). *북한이탈주민 가족의 가족 안정성 및 사회 적응과 여성의 역할*. 한국여성개발원 연구보고서.
- 장홍선. (2008). *자전적 공연 연습을 통해 본 탈북청소년 사례 연구*. (국내석사학위논문, 국민대학교).
- 전미영. (2005). *남북한의 역사 인식 비교*. 서울: 통일부 통일교육원.
- 전우택, 유시은, 조영아, 홍창형, 엄진섭, 서승원. (2006). 남한 내 북한이탈주민들의 3년간 사회의식 변화 및 생활 만족도에 대한 추적연구. *신경정신의학*, 45(3), 252-268.
- 전재호. (2002). 한국 민족주의와 반일(反日). *정치비평*, 9, 128-148.
- 정기섭. (2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. *교육의 이론과 실천*, 16(3), 133-149.
- 정미화. (2011). *한 초등학교 초등교사의 한 해 살이: 자서전적 성찰*. (국내박사

- 학위논문, 이화여자대학교).
- 정서윤. (2015). *탈북청소년의 또래관계 형성에서 나타나는 저해요인과 극복전략 분석*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 정소민, 윤현희. (2016). 탈북학생 교육 정책연구학교의 운영 실태 분석. *교육문화연구*, 22(6), 513-536.
- 정수현. (2003). *탈북 청소년의 사회적 관계망에 관한 연구*. (국내석사학위논문, 가톨릭대학교).
- 정애리, 유순화. (2014). 북한이탈청소년이 남한사회 적응과정에서 경험하는 인식의 변화에 관한 현상학적 연구. *다문화교육연구*, 7(1), 51-75.
- 정영근. (2007). 사이의 세기와 상호문화교육. *교육의 이론과 실천*, 12(1), 257-272.
- 정영근. (2011). 독일 초등학교의 상호문화교육: 교육내용, 교수방법 및 교육프로그램을 중심으로. *교육의 이론과 실천*, 16(2), 55-77.
- 정우창. (2006). *남한 자원교사들의 갈등과 적응. 웰컴투 코리아: 북조선 사람들의 남한살이*. 정병호, 전우택, 정진경 엮음. 한양대학교 출판부.
- 정재은. (2016). *제3국 출생 북한이탈주민 자녀를 위한 한국어 교육과정 설계 연구 : 초등학생을 중심으로*. (국내석사학위논문, 연세대학교).
- 정주영, 박정란. (2016). 제 3국 출생 북한이탈주민 자녀의 한국입국 전후 삶의 경험에 관한 현상학연구. *청소년복지연구*, 18(4), 219-250.
- 정지수. (2012). 북한이탈주민 자녀의 불안 및 문화적응 스트레스에 관한 집단미술치료 사례연구. *한국예술치료학회지*, 12(2), 259-283.
- 정지용. (2004). 한반도 통일에 있어서 민족주의의 함의. *북한연구학회보*, 8(1), 221-238.
- 정진경, 정병호, 양계민. (2004). 탈북 청소년의 남한학교 적응. *통일문제연구*, 16(2), 209-239.
- 정진곤. (2011). 북한 이탈 학생들의 의식과 사고방식에 대한 기초연구. *다문화교육연구*, 4(1), 29-97.
- 정창호. (2011). 독일의 상호문화교육과 타자의 문제, *교육의 이론과 실천*, 16(1), 75-102.

- 정해조, 이정옥. (2011). 민족의 개념이 이주민 사회 통합정책에 끼치는 영향 연구 - 독일, 프랑스, 영국을 중심으로. *프랑스문화연구*, 22, 87-118.
- 정향진. (2005). 탈북 청소년들의 감정성과 남북한의 문화심리적 차이. *비교문화연구*, 11(1), 81-111.
- 조명주. (2007). *학습자의 공동체의식과 학교생활 적응 및 학업성취도와의 관계*. (국내석사학위논문, 충남대학교).
- 조소연. (2016). *탈북 청소년 커밍아웃 체험에 관한 해석학적 근거이론 연구: "나는 북한에서 왔습니다"*. (국내박사학위논문, 숭실대학교).
- 조영아, 김연희, 김현아. (2011). 북한이탈 청소년의 문제행동과 외상 후 스트레스 증상 영향 요인. *청소년학연구*, 18(7), 33-57.
- 조영아, 김현아, 김요완. (2014). 한부모 북한이탈주민의 남한 내 적응 어려움과 대처 방식. *한국가족관계학회지*, 18(4), 155-179.
- 조영아, 전우택. (2005). 탈북여성들의 남한사회 적응문제: 결혼 경험자를 중심으로. *한국심리학회지 여성*, 10(1), 17-35.
- 조영은. (2012). *북한이탈주민 자녀를 위한 정착지 학교의 교육 지원 프로그램 효과성 연구*. (국내석사학위논문, 경인교육대학교).
- 박정식. (2005). *특수학교 전환교육 실행수준과 촉진방안*. (국내박사학위논문, 대구대학교).
- 조한숙, 문혁준. (2009). 교사의 변혁적 리더십, 교사신뢰, 공감적 이해수준 및 아동의 학습동기와의 관계: 초등학교 고학년을 대상으로. *아동학회지*, 30(5), 23-39.
- 조혜정. (2006). 사회 정서적 측면에서 본 탈북청소년의 남한사회 적응과 이에 대한 교회의 효율적 지원을 위한 제언. *總神大論叢*, 26, 357-376.
- 좌동훈, 이민영, 지소연. (2016). *탈북 청소년 지원체계화 방안 연구 - 탈북 청소년 역량 진단을 중심으로 -*. 연구보고 16-R03, 한국청소년정책연구원.
- 진정희. (2015). 학교 내 소수자로서 탈북학생의 어려움과 대응. *교육비평*, 36, 65-84.
- 진화영. (2012). *북한이탈청소년을 위한 한국 근현대사 수업 사례 연구*. (국내석사학위논문, 서강대학교).

- 차지혜. (2015). *탈북 청소년 대안학교 과학교사의 학습자에 대한 이해 및 수업 실천 분석*. (국내석사학위논문, 이화여자대학교).
- 최명선, 최태산, 강지희. (2006). 탈북 아동·청소년의 심리적 특성과 상담전략 모색. *놀이치료연구*, 9(3), 23-34.
- 최선화. (2017). *제3국 출생 북한이탈주민 자녀의 연극치료 단일사례연구*. (국내 석사학위논문, 동덕여자대학교).
- 최성숙. (2003). *탈북청소년을 위한 미술치료*. (국내석사학위논문, 가톨릭대학교).
- 최승은. (2015). *상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구*. (국내박사학위논문, 인하대학교).
- 최정호. (2011). *탈북 청소년의 학교생활 부적응에 대한 질적 연구*. (국내석사학위논문, 인하대학교).
- 최현덕. (2009). 경계와 상호문화성 - 상호문화 철학의 기본 과제. *코키토*, 66, 301-329.
- 최형우. (2013). *수준별 학습지를 이용한 소집단 협동학습이 수학 학습에 미치는 영향 : 탈북 청소년을 중심으로*. (국내석사학위논문, 동국대학교).
- 최희, 강현민. (2016). 탈북학부모의 자녀 학교 교육참여 실태에 관한 연구. *열린 부모교육연구*, 8(3), 87-100.
- 최희, 김영순, 윤현희. (2016). 탈북학부모의 학교 교육 참여활동에 관한 정책연구학교 교사의 경험. *열린교육연구*, 24(1), 01-21.
- 추병완. (2009). 학교 통일교육에서 다문화교육 접근의 타당성. *도덕윤리과교육*, 29, 21-44.
- 통일부. (2016). 정례 브리핑자료. 2016.8.26.
- 통일부. (2017). *2017 통일백서*. 서울: 통일부.
- 통일부. (2018a). 북한이탈주민정책 통계자료.
- 통일부. (2018b). 2018학년도 하반기 통일부 하나원(하나둘학교) 초등교사 파견 안내 공고문.
- 표나혜. (2017). *영어 캠프에 참여한 북한이탈청소년과 남한청소년의 영어 학습 동기 요인 비교 연구*. (국내석사학위논문, 한국외국어대학교).
- 한만길. (2001). *통일교육의 이론과 실천*. 서울: 교육과학사.

- 한만길, 강구섭, 이은구, 연보라, 김일혁, 이향규, 김윤영. (2013). *탈북청소년 교육 중단연구(IV)*. 서울: 한국교육개발원.
- 한상미. (1997). *장애인의 사회관계망과 생활만족도 : 부천시 장애인을 중심으로*. (국내석사학위논문, 가톨릭대학교).
- 한선영, 윤여상, 김현아. (2007). 북한이탈주민의 외상 후 스트레스 증상 척도개발 및 타당화 연구. *한국 심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 693-718.
- 한용원. (2002). 통일정책 교육론. 서울: 오름.
- 허보람. (2018). *탈북 청소년 유형에 따른 수학 학습 적응 실태 및 개선 과제*. (국내석사학위논문, 연세대학교).
- 홍경화. (2011). *통일 대비 문법 교육 목표 설정을 위한 연구: 북한 이탈 학생들의 문법 교육에 대한 인식을 바탕으로*. (국내석사학위논문, 한국교원대학교).
- 홍승아. (2013). 가족 관점에서 본 북한이탈여성의 정착과제 - 자녀양육을 중심으로. *통일문제연구*, 25(2), 173-205.
- 홍영숙. (2013). 한국 초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기: 교사 정체성 형성을 중심으로. *영어어문교육*, 19(4), 427-453.
- 홍영숙. (2015). *내러티브 연구 방법론의 이해와 실제*, 송실대학교 부부가족상담연구소 질적 연구 워크숍 자료집.
- 홍영숙. (2016). *내러티브 탐구*. 2016 질적 연구 방법론 가을 캠프 자료집, 인하대학교 글로벌다문화멘토링연구팀 외.
- 홍영숙. (2018). 군 휴학 경험과 관련한 한 남자 대학생의 살아내는 이야기 탐구 - 경험의 시간성을 축으로. *교육문화연구*, 24(2), 139-157.
- 홍우림. (2012). *초등교사를 중심으로 본 교사 전문성의 형성과 발달에 관한 연구*. (국내박사학위논문, 서울대학교).
- 홍유란. (2018). *한 초등교사와 탈북학생의 '만남'에 대한 자문화기술지*. (국내석사학위논문, 북한대학원대학교).
- 황진구, 임지수. (1998). *청소년정보 분류 검색체계 개발연구*. 서울: 한국청소년개발원.
- 황진수, 전신욱. (2004). 북한이탈 청소년의 남한사회적응지원방안. *한국정책과학학회보*, 8(3), 223-249.

- 황해영. (2018). *제한 중국동포 결혼이주여성의 생애경험 탐구 - 인정투쟁의 내러티브를 중심으로* -. (국내박사학위논문, 인하대학교).
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle. Paris*. PUF.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*(다문화교육 입문). 모경환, 최충욱, 김명정 역, 서울: 아카데미프레스.
- Banks J. A. (2016). *다문화교육 입문*. 모경환 외 역, 서울: 아카데미프레스.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53(6), 1447-1460.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Campbell, Duane E. (2012), *민주주의와 다문화교육*. 김영순 외 역, 교육과학사.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. 내러티브 탐구-교육에서의 질적 연구의 경험과 사례, 소경희, 강현석, 조덕주, 박민정 역, 서울: 교육과학사.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2004). *Narrative Inquiry*. 소경희 역. (2007). 내러티브 탐구. 파주: 교육과학사.
- Clandinin, D. J. (2012). *Handbook of Narrative inquiry Mapping a Method*. 내러티브 탐구를 위한 연구 방법론. 강현석, 소경희, 박민정, 박세원, 박창언, 염지숙, 이근호, 장사형, 조덕주 역. 서울: 교육과학사.
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 50-63.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners:*

- Narratives of experiences*. NY: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- Conroy, S. A. (2003). A pathway for interpretive phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 36-62.
- D. Schön. (1989). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel, CLE international*.
- Dewey, L. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture*. L'Harmattan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking : A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*, New York, NY: Longman.
- Gudmundsdóttir, S. (1990). *Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching*. In C. Day, P. Denicolo, & M. Pope. (Eds.), *Insights into Teachers's Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- Habermas, J. (1986). Jürgen, "Gerechtigkeit und Solidarität". Zur Bestimmung der Moral, Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler, Frankfurt a.M.: Surkamp.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277- 1288.
- Holzbrecher, A. (2004). 상호문화교육의 이해. 정기섭, 오영훈, 김영순, 이문기, 변경원 역(2014), 서울: 북코리아
- Johnson, D. W., & Johnson R. T. (2002). 다문화교육과 인간관계. 김영순, 이미정, 강현미, 김선미, 신승연, 김민영, 심옥령, 김민정, 안준상, 강성아, 황인수, 문현진 역, 서울: 교육과학사.
- Kaplan, H. B., Robbins, C. & Martin, S. S. (1983). Antecedents of Psychological Distress in Young Adults: Self-rejection. Deprivation of

- Social Support, and Life Events, *Journal of Health and Social Behavior*, 1, 93-115.
- Latour, B. (1988). *The politics of explanation: An alternative*. In S. Woolgar (Ed.), *Knowledge and reflexivity*, 156-179, London: Sage.
- Levinas, E. (1996). *Peace and Proximity in Basic Philosophical Writings*. Adraan Peperzak, Simon Critchley, Robert Bernasconi(Ed), Bloomington: Indiana University Press.
- Levinas, E. (1979). *Le temps et l'autre*. 시간과 타자, 강영안 역(1997), 서울: 문예출판사.
- Litty, D. (2004). *The Big Picture: Education is Everyone's Business*. ASCD.
- Mall. R. (2010). *상호문화 철학의 논리와 실천*. 주광순 역, 서울: 시와 진실.
- Marco Martiniello. (2002). *Sortir des Ghettos Culturels*, 현대사회와 다문화주의, 윤진 역, 경기: 한울.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory, *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitton, J. (2008). *A narrative inquiry into the negotiations of children's and families' lives in classroom curriculum making*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Alberta, Edmonton.
- Parsons, T. (1964). *The Social System*. N.Y.: The Free Press.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Philips. D. L. (1993). *Looking backward*. Princeton University.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Science*. Albany: State University of New York Press.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston, Houghton Mifflin.
- Rorty, R. (1989). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Christa Krüger, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Scheler, M. (1973). *Wesen und Formen der Sympathie*, 공감의 본질과 형식, 이을상 역(2013), 서울: 지식을 만드는 지식.
- Shen, X., & Zhang, W. (2012). The Effect of Temperament on Emotion Regulation among Chinese Adolescents: the Role of Teacher Emotional Empathy, *International Education Studies*, 5(3), 113.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sinicrope, C., Norris, J. & Watanabe, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence; A Summary of Thoery, Research, and Practice. *Second Language Studies*, 26(1), 1-58.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(13).
- Walter, H. (2012). Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17.
- Webster L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method*. Oxon, Canada: Routledge.
- Will Kymlicka (2002). *Contemporary Political Philosophy*(2nd Edition). Oxford: Oxford University Press.

Abstract

Exploring the Meaning of Intercultural Education in the Elementary School Teachers' Educational Experience for North Korean Defector Students

Hyunhee Yoon

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Youngsoon Kim

Dept. of Multicultural Education

The Graduate School Inha University

February, 2019

The purpose of this study is to provide a theoretical basis for intercultural education for North Korean defector students and in turn expanding it to the education for these students in general. This paper studied educational experiences of elementary school teachers who are the most influential factor to the North Korean defector students' adaptation to school. Research problems are as follows: how those elementary school teachers' experiences are and the meaning of intercultural education manifested in such experiences. To study these issues, teachers' educational experiences for North Korean defector students were analyzed from the perspective of the intercultural education.

The research method is narrative inquiry. Five elementary school teachers were selected for the study. The research was conducted by analyzing data collected from in-depth interviews and guidance reports for defector students. For the analysis of

the results, a comprehensive matrix analysis method was adopted: the time-centered matrix analysis for teachers' educational experience for defector students and the topic-centered matrix analysis for the meaning of the intercultural education.

The study on the teachers' educational experience found that teachers' perception toward defector students were changed and their commitment was strengthened. As they learned more about defector students, their love, dedication, responsibility and passion tended to become stronger. Furthermore, they showed a high level of intercultural competence and started to reflect themselves and respect others. In the practical aspect, they carried out the ethics of care in education which goes beyond time, space and subject. In other words, they put their 'understanding and acceptance of others' into practice, which led to 'creating relationship via interaction' and envisioned achieving 'assimilation via cooperation and solidarity'.

To identify the intercultural educational implications of the educational experience for defector students, I focused on otherness, interaction, and solidarity which are main elements of the intercultural education.

First, the idea of 'otherness' led to the subject 'opening toward us and others'. The teachers in the study came to objectively see themselves through their educational experience for defector students. Such self-recognition helped them recognize the others through intellectual pursuits, enlightenment, and reflection, which, in turn, they were able to understand, sympathize and accept the others, which eventually resulted in 'opening toward the others'. Furthermore, the opening led to respect the others, thereby, they embrace defector students as "our own", started to have or strengthened a sense of homogeneity and companionship.

Second, the idea of 'interaction' was represented by 'relationship between us and others'. Interactions were manifested in various forms depending on who the educatees are. The teachers in the study supported defector students to develop positive relationships through diverse interactions. It is meaningful that such interactions eventually lay the groundwork for their social network.

Third, the idea of 'solidarity' led to 'assimilation of us and others'. Unlike

otherness and interaction, solidarity is considered the direction toward we need to move rather than what appeared in the educational experience for defector students. While activities concerning otherness and interaction were widely implemented at school, solidarity was recognized as a task that needs to be addressed altogether. Solidarity and assimilation are connected to the social integration that should be achieved via education for defector students, taking one step further, to the goal of the unification between South and North Korea.

The education for North Korean defector students should be recognized as our own future issue instead of only their problem. Their settlement and assimilation will serve as a barometer to assess the possibility of unification between South and North Korea. Thus, our endeavors for successful adaptation of defector students will be the preparational work for assimilation by minimizing potential turmoil and trial and errors that our society might go through in the future. Hence, this study suggested education should be oriented toward recognition, relationship and integration based on intercultural education.

