

초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 내러티브 탐구*

윤현희¹ · 김영순²

¹인천동방초등학교, ²인하대학교

A Narrative Inquiry into the Elementary School Teachers' Educational Experience with North Korean Defector Students

Yoon, Hyun-Hee¹ · Kim, Young-Soon²

¹Incheon Dongbang Elementary school · ²Inha University

ABSTRACT: The Purpose of this study was to provide an in-depth understanding of the education of North Korean defector students using the narrative of the elementary school teachers' educational experience. For this purpose, two elementary school teachers who had experience teaching North Korean defector students were selected as research participants with the purpose to explore their narratives. The meaning of the elementary school teachers' educational experience for North Korean defector students is as follows. First, the meaning based on before the meeting with the North Korean defector students was experience as a minority and a stranger, to prepare for the North Korean defector students education. Both participants had experience as a minority before teaching the North Korean defector students. Such experience has been linked to active practice as a basis for recognition and practice of North Korean defector students. Second, the meaning based on meeting with the North Korean defector students was to carry out education activities of dedication and care. Both participants took the role of teacher, mother, family member, neighbor, and mentor. Third, the meaning based on after the meeting with the North Korean defector students was experience of North Korean defector students, extended to education for all. This is a meaningful implication of the generalization possibility of North Korean defector students education. I hope that the results of this study extends to a comprehensive understanding of North Korean defector students education. In addition, it will help to set the direction of North Korean defector students education.

Key words: North Korean defector students education, elementary school teacher, narrative inquiry

I. 서론

현재 우리 사회는 북한이탈주민의 유입이 계속되고 있는 흐름과 더불어 한반도의 평화 기류와 남북의 급속적인 관계 진전을 고려하였을 때, 통일에 대비한 준비가 절실한 시점이다. 2018년 기준 우리나라에 입국한 북한이탈주민은 총 31,827명이다(통일부, 2018). 통일 미래의 관점에서 이들은 통일시대를 준비하고 이끄는

중요한 인적자원이 될 것이라 예상할 수 있다. 북한이탈주민을 우리 사회가 받아들이고 함께 살아가는 모습은 다가올 통일 한반도의 통합을 예측할 수 있는 중요한 시금석이지만, 북한이탈주민과 함께 살아가는 우리 사회의 준비는 여전히 미흡한 실정이다(통일부, 2017).

북한이탈주민의 적응과 미래 통일 사회 대비의 관점에서 가장 시급하고 중요한 과제는 탈북학생¹⁾의 적응을 돕는 교육지원을 제공하는 것이다(변정훈, 2017). 2018

* 이 논문은 주저자의 박사논문(윤현희, 2019) 중 일부 내용을 수정·보완하였음

** 교신저자: 인하대학교 사범대학 사회교육과 김영순 교수 (E-mail: kimysoon@inha.ac.kr)

<http://dx.doi.org/10.15812/ter.58.1.201903.21>

년 기준 탈북학생은 2,538명으로 2007년 687명으로 집계된 이후 약 10년 만에 4배 가까운 증가세를 보인다. 이러한 흐름은 국가 차원의 탈북학생 교육 강화의 필요성을 제기한다. 또한, 탈북학생 교육이 지금의 탈북학생만을 위한 것이 아니라 미래 사회 통합 측면에서 중요한 의미를 가지기 때문에 앞으로도 탈북학생 교육에 대한 관심은 지속되어야 한다. 북한이탈주민의 자녀들이 현재 그들의 부모세대와 같이 사회적 약자 계층으로 머무르지 않고 우리 사회의 통합된 일원으로 존재하기 위해서는 학교 적응이 선행되어야 하기 때문이다.

탈북학생과 관련된 연구는 정책, 심리, 사회, 복지, 교육, 비행, 직업 등 다양한 영역에서 이루어지며 특히, 교육과 관련된 연구가 주를 이룬다(윤혜순, 2014; 윤현희, 2019). 그 중에서도 적응과 학습 관련 주제가 가장 높은 비율을 차지하는데, 적응 주제에서는 탈북학생의 학교 적응 실태 및 문제점, 적응 지원 등 적응력 향상 방안을 집중적으로 다루고 있다(김명선, 2015; 김애진, 정원철, 2011; 윤현희, 2019; 진정희, 2015). 학습 주제에서는 교과 학습 분석을 통해 탈북학생의 학습 실태와 개선 및 지원 방안을 도출하지만 결국 탈북학생의 학습 지원을 통한 적응력 향상 방안을 도모하고자 하는 의도라(고상숙, 2012; 원진숙, 2015), 탈북학생 연구의 대부분이 영역과 주제는 다르더라도 적응력 향상에 관한 논의를 중심으로 수행되고 있다는 방향성이 발견되었다(윤현희, 2019).

탈북학생 연구가 다양한 영역에서 다루어지고 있다는 것은 탈북학생이 경험하는 어려움이 복합적이라는 점을 시사한다. 탈북학생은 출생과 성장배경의 다양성, 거주국 탈출과 남한 입국 경험 등으로 인해 가정의 위기, 심라정서적 문제, 학습 부진 등 많은 부적응 요인을 내포하고 있다. 그래서 탈북학생의 적응력 향상을 위해 개별적인 특성에 맞는 학습, 심라정서, 문화체험 지원 등을 제공하는 ‘탈북학생 멘토링’ 활동을 강조한다(교육부, 2018). 해당 활동의 주체는 교사로서, 교사가 어떠한 인식과 태도를 갖고 멘토링을 운영하는지에 따라 교육의 효과가 달라지며 탈북학생의 적응력에까지 영향을 미치게 된다.

탈북학생의 적응은 개인적 차원에서도 중요하지만 일반학생들이 그들을 어떻게 받아들일느냐의 사회적 차원의 인식과도 연결되는 문제이다. 따라서 공교육의 출발

점인 초등학교에서부터 그들이 어떠한 교육을 받고, 어떻게 적응해 나가는데에 관해 심도 깊게 접근해야 한다. 특히, 초등교육에서는 교사의 영향력이 막중하고 무엇보다 멘토링 운영의 책임과 자율성이 부여되는 탈북학생 교육에서 교사는 운영의 주체로서 중요한 역할을 담당한다(김고은, 2013; 김영천, 1998; 윤석주, 손지희, 2014; 윤현희, 2019). 이러한 교사의 중요성은 초등교사의 탈북학생 교육 실천에 관한 심층적 탐구의 필요성을 제기하며, 이를 통해 탈북학생 교육 실행에 관한 전반적인 이해 및 발전을 위한 시사점을 얻을 수 있을 것이다. 이런 측면에서 본 연구의 목적은 탈북학생을 지도한 초등교사들의 교육 현장 경험 고찰을 통해 탈북학생 교육에 관한 심층적인 이해를 돕고 방향성을 제시하는데 있다.

초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 연구 수행을 위해 질적 접근을 시도하였다. 탈북학생 교육은 양적 접근을 통해 실태나 현상에 대한 분석은 가능하다. 그러나 탈북학생 교육 경험이 갖는 미시적 차원의 삶과 적응에 관한 카테고리에서 심도 깊게 접근하지 못한다는 한계를 가지며, 심층적 탐구 없이는 거시적 차원의 해석과 의미 분석 역시 불가능하다. 탈북학생 교육은 ‘먼저 온 미래’와의 통합을 위한 교육적 준비의 목적을 갖는다. 본 연구에서는 ‘초등교사의 탈북학생 교육 경험은 어떠한가’의 탐구 문제를 설정하고, 학교 현장에서 실행되고 있는 탈북학생 교육 사례를 심층적으로 고찰하고자 한다. 이러한 이해는 탈북학생 교육이 갖는 통합적 측면에서의 의미 도출과 실제적인 교육 운영과 방법에 관한 논의로 이어질 수 있기 때문에 탈북학생 교육 영역에서 질적 접근이 중요한 의미를 갖는다.

II. 연구설계

1. 연구개요

본 연구는 초등교사의 탈북학생 교육 경험 사례의 심층적 고찰과 의미 도출을 위해 내러티브 탐구 방법을 적용하였다. 내러티브 탐구는 새로운 이론 정립이나 실증적 결론을 도출하기 위한 연구가 아니라 연구주제와 관련된 이해와 의미를 도출하는데 목적이 있다. 내러티브를 통해 자아를 발견하는 것에 초점을 두기 때문에

1) 교육부는 탈북청소년 중 ‘북한 또는 중국 등에서 태어나 한국에 입국한 후 학교에 재학 중인 북한이탈주민의 자녀’를 ‘탈북학생’으로 명명한다.

단순히 이야기하는 행위로 그치지 않으며, 연구참여자의 삶 속에 존재하는 사건과 관계에 대한 해석과 의미 형성에 초점을 둔다(이훈정, 2004). 연구자와 참여자 간의 끊임없는 이야기와 상호작용이 자료 수집과 해석, 의미 창출의 기반이 되기 때문에 개인의 경험이 연구의 출발점이 된다(Clandinin & Connelly, 2000). 또한, 인간간의 경험이 내러티브를 통해 표현-이해-해석-재구성-의미 부여의 과정을 거치기 때문에 경험을 이해하는 반성적 탐구 행위로서 가치를 지닌다(김필성, 2015).

내러티브 탐구는 이야기를 통해 인간의 경험을 표현함으로써 현상에 관한 이해 증진과 새로운 의미 창조에도 목적이 있다(신경림, 조명옥, 양진향, 2004; 염지숙, 2003; 홍영숙, 2015). 개인과 사회는 독립적으로 존재하는 것이 아닌 공존과 순환의 관계이며, 내러티브는 개별 인간의 경험 자체만이 아니라 그 경험이 구성되는 사회문화적 배경까지도 관심을 가진다(홍영숙, 2013). 인간 경험에 대한 이해는 개인적인 삶의 재구성과 연계되어 또 다른 의미를 갖게 되며, 사회적 차원의 의미 도출로 까지 확대된다. 따라서 내러티브 속에 존재하는 다양한 인간의 모습과 인간이 존재하는 공간의 사회문화적 현상에 대한 탐구가 가능하다(Webster & Mertova, 2007; 강현석 등, 2015; 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012; 홍현미라, 권지성, 장해경, 이민영, 우아영, 2008).

내러티브 탐구에서 연구참여자는 ‘삶을 살아내기, 이야기하기, 다시 이야기하기, 삶을 다시 살아가기’의 방향성에 따라 연구의 동반자로 존재한다. 내러티브 탐구의 방향성에 따른 경험의 재구성은 경험에 대한 이해 증진과 의미 탐색의 과정이다. 이런 과정을 통해 연구참여자의 변화와 성장을 유도할 수 있으며, 더 나아가 사회적 성장을 증진할 수 있다. 이처럼 내러티브 탐구는 연구참여자 개인적 차원의 성장과도 관련된다(김수진, 2016; Clandinin & Connelly, 2000).

내러티브에서는 경험의 순환적 재구성이 중요한 과

정으로 작용하기 때문에 탐구의 방향성에 대한 기준이 설정되어야 한다. 탐구의 방향성은 4단계로 제시할 수 있다(Clandinin & Connelly, 2000). 1단계 ‘삶을 살아내기’는 연구참여자의 과거 경험으로 구성된다. 2단계 ‘이야기하기’는 내러티브가 표현되는 1차면담 단계이다. 3단계 ‘다시 이야기하기’는 이전까지 이루어진 내러티브와 분석을 바탕으로 새로운 의미를 탐색하는 2차 면담이 해당된다. 이 때, 연구자는 연구참여자들과 함께 삶을 해석하고 의미를 찾아가는 역할을 담당한다. 마지막 4단계는 ‘삶을 다시 살아가기’로 연구참여자는 자신의 경험으로부터 새로운 가치와 희망을 발견하게 되고, 그러한 삶을 통해 새로운 내러티브를 생성해 나간다.

이러한 내러티브 탐구는 탈북학생 지도교사의 경험을 연구하기에 적합한 방법이다. 탈북학생을 지도하는 교사의 경험은 실천으로부터 기인하며, 경험이 내포하고 있는 인간의 변화와 성장에 관한 내러티브 탐색은 교사 경험에 대한 심층적 분석을 가능하게 한다.

본 연구에서 주목하고자 하는 것은 교사가 어떻게 학생을 가르치는가? 의 행위에 대한 분석 뿐만이 아니다. 교사의 내러티브에 주목한다는 것은 직접적인 교수행위 뿐 아니라, 그러한 교수과정을 통해 교사가 경험하는 변화와 성장의 과정이 담고 있는 의미에 주목하는 것이다(Johnson & Golombek, 2012). 교사 연구에 있어 경험의 연속성은 간과할 수 없는 특성이다. 경험의 순환성과 연속성에 의해 교사의 경험은 교육을 제공받는 학생의 경험으로까지 이어지기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 내러티브 탐구를 통해 경험에 관한 심층적 이해를 돕고, 탈북학생 교육 경험이 갖는 교육적 의미를 도출하고자 한다. 연구 목적을 달성하기 위해 내러티브 탐구 절차에 의거하여 연구를 수행하였다(Connelly & Clandinin, 2000). 내러티브 탐구 절차에 따른 연구 과정은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 내러티브 탐구 절차에 따른 연구 과정

과정	내용	연구 적용
현장에 들어가기	현장에 익숙해지기	연구 준비, 연구 계획 수립
현장에서 현장 텍스트로	현장 자료 수집을 위한 계획 수립	연구참여자 선정, 면담 계획 수립
현장 텍스트 구성하기	현장 자료 수집	심층 면담, 기타 자료 등
현장 텍스트로부터 연구 텍스트로	현장 자료 의미 탐구, 해석, 재구성	자료 분석, 해석, 의미탐구
연구 텍스트 구성하기	연구 텍스트 구성, 연구결과 작성	연구논문 작성

연구자와 연구참여자 사이에 지속적인 상호작용이 일어나는 내러티브 탐구의 특성상 탐구의 과정은 분절적으로 존재하지 않는다(방진희, 2017). 그래서 내러티브 탐구 절차는 단계적 개념보다는 상호 영향을 미치는 순환성에 근거한다는 관점에서 접근하고 실행되어야 한다.

2. 연구참여자

내러티브 탐구에서는 연구참여자의 내러티브에 의해 연구가 수행되기 때문에 주제에 적합한 연구참여자를 선정하는 것이 중요하다(Creswell, 2015). 탈북학생 교육은 교사에게 운영의 책임이 부여되기 때문에 교사의 인식과 태도에 의해 제공되는 교육활동이 좌우될 정도로 교사 역할의 중요성이 강조된다. 이런 점에 착안하여 연구자와 1년 이상 가까운 관계를 유지해오며 탈북학생 교육에 관한 특별한 노력이 돋보였던 교사 2인을 목적 표집 방식으로 섭외하였다. 이외에도 탈북학생 멘토링 운영 경험이 2년 이상이고 탈북학생 교육 관련 공적이 확인 가능하며 연구 참여에 자발적 동의 의사를 밝힌 초등교사의 선정 기준을 설정하여 연구참여자 선정의 타당성을 확보하였다. 연구참여자 현황은 다음 <표 2>와 같다.

내러티브 탐구는 개인의 다양하고 특별한 경험이 전체로 확산되는데 한계가 존재한다는 것을 전제하기 때문에 탐구 결과의 일반화를 목표로 하지 않는다(홍영숙, 2018). 본 연구는 탈북학생 교육 경험의 내러티브가 개인적, 교육적 차원에서 어떻게 이해되고 어떠한 의미로

나타나는지에 관해 고찰하고 탈북학생 교육의 실제에 관한 심층적 이해를 확장하는데 연구의 목적이 있다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 탈북학생 교육 경력과 탈북학생 교육의 질 등이 보장된 2명의 연구참여자 사례를 분석하였다. 탈북학생 교육이 2009년 교육부에서 ‘탈북청소년교육지원센터’를 설립한 이후 11년차에 접어드는 초기 단계에 불과한 상황에서 모범적이고 선구자적인 탈북학생 교육활동을 인정받은 연구참여자에 관한 탐구는 비록 소수라 할지라도 탈북학생 교육의 의미와 방향성에 관한 상당한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

3. 자료 수집 및 분석

자료 수집은 2018년 1월~7월까지 7개월간 이루어졌다. 심층면담은 연구참여자 별로 각 2회 실시하였고, 추가면담도 각 1회씩 이루어졌다. 면담질문에는 탈북학생 교육 현장에서의 타자성 발현, 상호작용에 관한 질문과 탈북학생, 학부모, 일반학생 등 대상별 교육활동에 관한 질문 등을 포함하였다. 총 면담시간은 약 600분으로 충분한 시간을 확보하였으며 대상별, 상황별 탈북학생 교육 사례에 관해 심층적인 이야기를 나누었다. 면담내용은 연구참여자의 동의하에 녹취하였고, 탈북학생 지도 관련 자료들도 제공받아 분석 자료로 활용하였다. 수집한 자료들은 Clandinin과 Connelly(2000)의 ‘3차원적 내러티브 탐구 공간’에 의거하여 분석하였다. 자료 분석 개요는 다음 <표 3>과 같다.

<표 2> 연구참여자 현황

연구참여자	성별	나이	경력	탈북학생 지도	탈북학생 교육 관련 실적 및 활동
A	여	47세	12년	2년 6개월	탈북학생 멘토링 운영, 교육부 탈북학생 교육 우수사례 수상 교육부 탈북학생 멘토링 지원 전문교사
B	여	46세	20년	3년 6개월	탈북학생 멘토링 운영, 교육부 탈북학생 유공교원 표창 교육부 탈북학생 교육 정책연구학교 근무

<표 3> 3차원적 내러티브 탐구공간 적용 자료 분석 개요

3차원적 내러티브 탐구 공간	연구 적용
시간성(temporality)	- 시간경과에 따른 3단계 분석 ① 탈북학생과의 만남 이전, ② 탈북학생과의 만남, ③ 탈북학생과의 만남 이후
사회성(sociality)	- 탈북학생 교육에서 경험의 상호작용에 관한 분석
장소(place)	- 상황별(교육대상, 학교, 가정, 사회적 영역) 경험 분석

시간성(Temporality)은 경험의 계속성(continuity)과 연결되는 개념으로 탈북학생이라는 새로운 교육대상 지도를 기준으로 탈북학생 교육 경험 전, 후의 삶과 의미를 시간적 맥락에서 파악하였다. 사회성(sociality)은 경험의 상호작용성(interaction)과 연결되는 개념으로 탈북학생 교육 현장에서 일어나는 다양한 상호작용 경험에 관해 분석하였다. 장소(place)는 상황(situation)으로 확대하여 탈북학생 교육 활동 영역이나 시간별 상황에서 어떠한 실천적 특성이 드러나는지에 관해 고찰하고자 하였다.

Ⅲ. 탈북학생 교육 경험의 내러티브

1. 연구참여자 A

연구참여자 A는 교육경력 12년 중 2년 6개월 동안 담임과 한국어 지도교사로서 탈북학생을 지도하였다. 현재는 탈북학생을 지도하고 있지 않지만 교육청이나 교육부 차원의 탈북학생 교육 연구 활동에 지속적으로 참여하며 탈북학생 교육에 관한 책임을 실천하고 있다.

가. 탈북학생과의 만남 이전

연구참여자 A는 초등학교 때부터 도시에서 유학하였다. 어린 시절부터 부모님과 떨어져 살면서 낯선 환경, 남들과 다른 처지에 놓인 아이의 심정을 경험하게 된 것이다.

나는 어릴 때는 △△(시골)에 살았는데 엄마아빠가 공부를 시켜야 된다고 일찍 초등학교 2학년 때 ○○(도시)에 유학을 보냈어요. 탈북 애들을 보고 내가 이런 상황이라면, 역지사지가 됐던게 이런 유학시절이 있었기 때문이었던 거 같아요. (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

9살의 어린 나이에 겪었던 집단 속의 타자 경험은 상대방의 어려움을 잘 이해하게 되는 ‘역지사지(易地思之)’의 사고를 가능하게 하였다. 또한, 어리고 힘들었던 도시 유학 시절에 자신을 돌봐주었던 ‘동네 언니’에 대한 고마운 마음은 지금까지 이어지고 있다.

우리를 챙겨주는 언니가 너무 고마웠거든요. 어릴 때 나를 키워준 사람이니까. 내가 9살 때 그 언니가 22살?쯤 됐던 거

같아요. 그 언니 정말 대단하지 않아요? 남의 집 애 셋을, 밥 해주고 숙제도 봐주고, 언니도 회사 다니면서, 아프면 다 챙겨주고.. 진짜 고마워요. (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

중학교에 입학했는데 당시 사촌기라 집에서 너무 다니고 싶은거야. 중학교 2학년 때 집으로 돌아가니 또 고등학교는 좋은데 가야 되겠다는 생각이 들어서 □□로 가게 됐어요. □□로 갔는데 친구네 집에서 너무 잘해주는거야. 그런 고마움들도 되게 컸어요. (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

A교사는 이후에도 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 표현되는데 긍정적 영향을 미쳤을 것이라 예상된다.

도시로 가서 정~말 힘들었어요. 선생님은 잘 봐주셨는데 애들은 촌에서 왔다고.. 내가 어떻게든 인정을 받아야 되겠다 싶어서 산수 공부를 해 가지고 ○○○ 일어나봐. 100점이야. 다들 박수! 이 말에 기운을 얻었던, 그래서 친구들이 너 100점이야? 촌에서 왔는데도 공부 잘하네. 처음 시험 쳤는데도 100점을 맞아서 촌에서 왔는데도 무시 안 당하고 살았던거 같아요. (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

또한, 연구참여자 A는 도시에 사는 또래들과 시골 출신 ‘나’의 차이를 극복하고 인정받고자 열심히 공부하여 학업성취를 높이며 자신의 존재를 친구들에게 알리고 인정받게 되었다. 이러한 경험은 상대적으로 약자의 위치에 있는 사람들이 열심히 노력하며 성취를 이루고 인정을 받으며 사회적 다수들과 어울릴 수 있다는 인식을 하게 되는 계기로 작용하게 되었다. 이는 추후 교사로서 학생을 지도하는데 있어 무엇보다 학업적 기반을 마련하는 것을 교육의 기본으로 삼는 마인드에 영향을 준 것으로 분석된다.

이외에도 A 교사는 전학, 진학, 이사 등으로 다양한 환경과 사람을 경험하며 개방적인 성향을 가지게 되었고, 이후 간접경험을 통해 북한에 대해 편견을 갖기보다는 도움의 대상으로 인식하였다.

1997년 이 때, 한창 북한이 힘들 때, 탈북민들이 좀 늘어나

기 시작할 때, 그 때 한 친구는 탈북을 돕기 위해서 중국에 가고, 이런 친구들이 있었어요. 그래서 북한이탈주민들이 정말 힘든 과정을 거쳐서 왔다는 정도까지는 이해를 하고 있었던터라 어쩌면 좀 더 내가.. 이렇게 탈북학생을 지도하는데 심적인 영향을 끼치지 않았을까 우리가 지원해줘야겠다 이런 생각... (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

A교사는 친구를 통해 탈북민을 간접 경험하게 되었고 그들에 대해 지원해 주어야 한다는 인식을 형성하였다. 이는 통일에 대한 긍정적 인식으로도 이어져 탈북민을 도움이 필요한 존재로 인식하게 되었다. 또한, 대학시절 진보적인 사상들을 많이 접하며 북한에 대해서도 유연한 사고를 갖게 된 것으로 보인다.

통일에 대해서는 지금 당장이라도 해야 된다고 생각해요. (중략) 우리는 같은 민족이니까 원래 같은 나라였으니까 통일이 당연하게 인식이 돼야 되는데 이걸 이리저리 따지고 들고 이렇게 하는건 좀 아니라는 생각이 들고, 통일은 당연히 해야 되는 부분이고 최대한 빨리 이루어야 하는 우리의 과업이라 중요하게 생각을 하거든요. 우리가 정말 발벗고 나서야 되는 (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

연구참여자 A는 ‘적 아니면 동지’ 식의 이분법적 사고에서 벗어나 통일의 당위성을 강하게 인식하고 있었다. 이러한 연구참여자의 교사가 되기 전 경험들은 교사가 된 이후, 탈북학생을 만났을 때 교육활동을 펼치는데 있어 인식, 태도 측면에서 많은 영향을 미쳤을 것이라 예상할 수 있다.

나. 탈북학생과의 만남

연구참여자 A는 탈북학생을 지도를 통해 많은 변화를 겪었다. A교사는 2010년에 처음으로 탈북학생을 지도했고 새로운 교육대상에 대한 낯섦과 무지로 인해 안타까운 마음만 가지고 있었을 뿐, 실제적인 도움을 주지 못했다. 이후 탈북학생 지도교사 연수를 통해 탈북학생과 학부모, 멘토링 방법 등에 관한 지식이 확대되면서 그 때 당시 학교와 본인의 탈북학생 교육이 잘못된 방향으로 진행되었음을 알게 되었다. 그러나 과중한 업무와 경험 부족으로 인해 큰 변화 없이 마무리하였다. 이후 지금까지도 그 학생을 제대로 도와주지 못한 점에 대해 미안한 마음을 갖고 있다.

뭔가를 해 주고 싶은 마음은 굉장히 컸는데 어떻게 해야 할지 몰라서 학급에서만 챙겨주는 정도였는데 지나고 나니까 아,

왜 그렇게밖에 몰랐을까 그런 아쉬움이 많이 남고, (중략) 정말 어떻게 해주고는 싶었는데 그 방법들을 너무 몰랐고, 해줄 수 있었던거는 공부.. 아니면 이야기 대상 선생님도 하나 원 앞에 가 봤어. 삼죽초에도 가봤었어. 이러면서 공감대를 형성하는거 (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

이후 2015년에 두 번째로 중국 출생 탈북학생을 만났다. 2010년의 한계를 극복하고자 북한 말투를 가진 학부모에게 먼저 다가가기에 실천하였고, 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 되었다.

연구참여자 A는 담임했던 탈북학생이 1학년이기도 했고, 어린 시절 경험했던 학습과 성취의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 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. 선생님과 학습 멘토링은 정기적이고 맞춤형으로 이루어졌다. 가정 내 돌봄이 부족할 수밖에 없는 상황을 배려하여 가정학습을 통해 채워주어야 할 부분들을 대신 해주는 엄마의 역할까지 담당하였다. 이러한 지속적이고 꾸준한 학습은 인증상을 받는 성취로까지 이어지며 탈북학생의 자존감을 높여주었다.

e-독서친구라고 컴퓨터에 기록하는 프로그램이 있어요. 집에 컴퓨터가 없으니까 선생님이 도와줄게~ 해서 50권 인증상도 받고 그렇게 있거든요. (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

이외에도 연구참여자 A는 교사로서 해야 하는 업무의 범위를 넘어서 시간과 공간을 초월하는 멘토링 활동을 실시하였다.

돌봄 가기 전에 숙제를 하고 가자, 멘토링 비용은 일주일에 한번인가 이렇게 나왔지만 매일 했었어요. 그게 참 중요했던 거는 하는 방법들을 알려주니까 받아쓰기라든가 이런것도 쑥쑥 느끼게 보이고, 책도 어떻게 읽어야 되는지에 대해서 이야기를 해 주니까 흡수를 하고... (중략) 돌봄에서 방학 때 프로그램 중에 인원이 비는 경우가 있었어요. 애들 한창 그 나이에 좋아할 프로그램인데 인원수 빈다니까 우리 OO 데리고 가면 되는데~ 싶어서 같이 갔다오고 (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

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

교육복지에서 프로그램하면 우리 ○○ 좀 시켜주세요. 해서 프로그램 참여를 하고 미술 조형활동 이런 프로그램도 있었거든요. 애는 만들기애 엄청 재주가 있었어요. 손재주가. 작은거 조금만 만져도 모양이 나오고. '이야, ○○야, 너는 정말 이런거 잘한다.' 그래서 그런거 한다하면 우리 창이 좀 끼워주세요. (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

A교사는 탈북학생 교육에 있어 친화적 리더십을 발휘하였다. 마치 엄마가 자녀에게 유익한 활동을 알아보고 참여시키듯 참여를 요청하였고, 만들기를 잘하는 학생의 특성을 기억하여 담임이 아님에도 불구하고 공작 프로그램 참여를 위해 휴일에 원거리 체험학습을 함께 하는 등 엄마와 같은, 가족과 같은 모습으로 그들과 함께하였다. 이후, 전근 간 학교에서 만난 세 번째 탈북학생은 담임이 아니었음에도 자발적으로 한국어 교육 지원을 하며 탈북학생 교육 현장의 모범적인 실천 사례를 보여주고 있다. 그러한 노력에 대한 보상으로 연구참여자 A는 탈북학생을 지도한 공적을 인정받아 교육부장관상을 수상하였다. 또 탈북 경로 탐방 연수 등을 받으며 탈북학생 교육에 대해 관심을 높이고 가치관을 정립하였다. 탈북학생 교육에 대해 공적으로 인정받은 경험은 교사로서, 선경험자로서의 강한 책무성을 갖게 만들었다.

다. 탈북학생과의 만남 이후

연구참여자 A는 탈북학생을 가르치면서 학부모와 긍정적인 관계를 맺기 위해 노력하였다. 이외에도 탈북학생 지도를 위해 다방면에 걸쳐 적극적인 노력을 기울였다. 그러한 노력을 알아주듯 학생은 성장했고, 학부모는 묵묵한 믿음을 보여주었다. 교사-학생-학부모의 관계를 뛰어넘는 인간적인 관계로 발전하게 된 것이다.

감사하죠. 이 아이가 이렇게 잘 따라주고 자라준 부분들에 대해서. 엄마하고 애가 나를 믿어주고, 정말 인생에서 보물

이잖아요. 이런 소중한 제자가 생겼다는 것도. 나를 믿어주고 따라주고 하는거에 대해서 정말 고맙고, 교사로서 자부심도 느낄 수 있고 (2018.1.11. 연구참여자 A, 1차 심층 면담)

연구참여자 A는 탈북학생을 담임한 지 3년이 지났지만 지금도 연락을 주고받으며 소통하는 관계를 유지해 나가고 있다. 그들의 기쁜 일과 슬픈 일, 어려움과 극복의 스토리를 함께 공유하는 가족과 같은 존재가 된 것이다. 교사에 대한 신뢰를 바탕으로 성장하는 탈북학생 교육은 감사와 자부심을 느낄 수 있는 경험이 되었다. 그리고 탈북학생 교육에 대한 강한 책임감의 발현으로 이어졌다. 탈북학생을 지도하면서 넓어진 교육자로서의 시각은 실천적 측면과 연결되어 더 친절하고 적극적인 교사의 모습으로 나타났다.

가르치면서 배운다고 해야 되나? 전체적으로 교육하는 것도 필요하지만 애한테는 이런것도 필요하고 또 애한테는 이런것도 필요하고 맞춤형? 그런게 이제 좀 보이는거 같아요. (중략) 탈북 애들을 만나기 전에는 좀 통째로? 전체적인게 있었다면 탈북학생을 만나고 나서는 교사로서 한명 한명한테 조금 더 세세하게 들어가서 지도를 하는 그런 태도나 인식이나 이런 것들도 좀 저절로 바뀌어지는거 같아요. 이제는 조금 더 하나하나 들어가는 부분들이 좀 큰 거 같아요. (2018.4.23. 연구참여자 A, 2차 심층 면담)

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 얻은 긍정적 결과에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 그래서 A교사는 학습자 개개인에게 더욱 집중하고, 세부적인 부분까지 살피고 보듬을 수 있는 교육자적 시각과 마인드가 길러졌을 것이다. 이러한 시각은 교육대상 영역에도 적용되어, 탈북학생과 유사한 점이 있는 다문화학생에 대한 높은 관심으로도 이어졌다.

(다문화) 엄마랑 자주 통화를 해서 힘들어 하는 부분들이 딱 느껴져요. 아까도 아아어여까지 공부를 했거든요. 애가 모르는게 요하고 여 발음이 정확하지가 않아. 그래서 엄마한테 집에서 공부할 때 여하고 요하고 자주 언급을 시켜줘라 했더니 선생님 나도 지금 한글 배우는데 너무 어려워요. 그러시죠~ 하면서 어머니 파이팅 하세요 하고, 오늘 이거를 공부했다 이런거를 계속 알려주는게 필요하더라구요. (중략) 내가 좀 더 적극적으로 지원이나 상담을 할 수 있는거 같아요. (2018.4.23. 연구참여자 A, 2차 심층 면담)

다문화에 대한 관심은 실천으로 이어져서 다문화 학부모에게 도움을 주고자 하는 태도로 표현된다. 탈북학생 교육 활동의 기반이 되었던 실천적 측면이 다양한 학생들을 대상으로 강화되고 있는 것이다.

내가 작년에 ○○ 강의를 가서 너무 떨었잖아요. 올해 ○○ ○에서는 선생님들이랑 얘기하듯이 내가 하고 싶은 말 잘 전하고 왔어요. (2018.4.23. 연구참여자 A, 2차 심층 면담)

A교사의 실천은 학교 차원에서의 교육활동에만 머무르지 않았다. 탈북학생 교육의 전문가적 위치에서 자신의 교육 사례를 지역 교육기관, 동료 교사 등과 공유할 수 있는 기회가 주어지기도 하였다. 이러한 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 무엇과도 비교할 수 없는 큰 보람으로 다가온다. 탈북학생 교육을 통해 연구참여자 A는 교육자로서 자신의 역할과 책임에 대해 숙고하고, 변화할 수 있는 전환점을 맞이하게 되었다. 앞으로도 책임과 실천의 교육활동이 더욱 확대되며 성장해 나가는 교사가 될 것이라 기대한다.

2. 연구참여자 B

연구참여자 B는 교육경력 20년 중 3년 6개월 동안 탈북학생을 지도하였다. 현재는 탈북학생이 없는 학교에서 근무 중이지만 탈북학생 교육의 경험이 일반학교에서 확대되고 일반화되는 특성이 드러난다.

가. 탈북학생과의 만남 이전

연구참여자 B는 어린 시절부터 북한에 대한 편견이 없었다. 황해도 출신 어머니가 계셨기 때문에 북한과 우리는 한민족인데 왜 떨어져 있지? 에 대한 안타까움을 가졌다.

우리 엄마가 황해도 출신이에요. 엄마가 4살인가 때 피난을 오셨대요. 그러니까 옆에서 북한 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. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

이러한 성장 환경은 통일의 필요성을 인식하는 근간으로 작용하였고, 통일에 대한 당위적 인식을 가진 B교사는 교사가 되기 위해 사범대학교 음악교육과로 진학하였다. 그러나 희망하는 지역에서 교사를 몇 년간 선발하지 않았고, 마침 중등 예체능 교사 자격증 소지자를 초등교사로 임용하는 제도가 생기면서 초등교사로서의 생활을 시작하였다.

보수교육도 받고, 시험도 봤고. 내가 발령났을 때도 사람들이 좋아하지 않았죠. 그래서 맨 처음에 갔을 때 애는 (초등에) 있을 애가 아니라고 했던거야. 애네는 잠깐 왔다가 다시 중등 시험 봐서 나갈 애들. 되게 싫어했어요. 우리로 품어주질 않았죠. 그래서 어, 난 그게 아닌데.. 그 사람들의 시선이 되게 그래서 난 그냥 열심히만 해야겠다. 내 자리에서. (중략) 이런 경험이 있어서 탈북 애들이나 엄마를 좀 더 이해하는 걸 수도 있어요. (2018.7.24. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

중초교사라는 꼬리표는 신규 때부터 적응의 어려움을 다가왔다. 그래서 남들과 구별되는 다름, 그 다름으로 인한 불편한 시선에 대한 경험은 탈북학생과 학부모의 상황과 연결지어졌다.

탈북 애들은 일단 '나는 하나는 아니구나' 하면서 들어오는 거죠. 아마 내가 초등에 와서 느꼈던 그런거? (중략) 나는 사람들이 뼈뺌하게 볼 수 있는 시선을 갖고 있기 때문에 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. 어느 정도 나도 경험이 있으니까 애네한테 연결이 가능했죠. (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

소수자로서의 경험이 탈북학생과 학부모의 상황을 더욱 잘 이해할 수 있는 기반이 되었을 것이며, 탈북학생과 학부모에 대해 더욱 세심하게 살필 수 있는 역량으로까지 연결되었을 것으로 예상된다.

연구참여자 B가 경험한 소수자로서의 경험 뿐만 아니라 가정과 학교에서의 경험도 교사로서의 태도를 형성하는데 영향을 미쳤다. B교사는 셋째였음에도 불구하고 가정 내에서의 헌신적으로 생활하였다. 이런 환경이 지금의 봉사, 배려, 실천의 근간이 되었을 것으로 추측할 수 있다.

내가 셋째라서 언니빠는 공부하러 내보내고 나는 엄마를 도와야겠다는 생각이 항상 있었던거 같아요. 엄마 옆에서 뭐가

내가 집안일을 엄청 했거든요. 그래서 엄마가 나를 인정해 주면서 가야금도 사주고 (2018.7.24. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

또한, 연구참여자 B는 교사로서 발령 받은 지 10년이 조금 넘는 시기에 기피 업무인 방과후 업무를 맡으며 큰 어려움에 맞닥뜨렸다.

(전근) 가자마자 방과후를 맡았는데 5개밖에 없는 부서를 20몇 개로 늘리라는거예요. (중략) 일도 하나도 모르는 상태에서 공고를 내서 이십 몇 개가 들어왔는데, 이게 시간이 너무 부족한거예요. 도저히 할 수가 없는. 그리고 자유수강권이 100명, 그 돈을 또 관리해야 되잖아요. 그러니까 새벽에 일어나서 계속 일을 했죠. 그렇게 힘들었는데 나중에 그거에 대한 인정을 해주더라고요. (중략) 그래도 내가 일한거에 대한 인정을 받게 되니까 아, 이렇게 열심히 하면 되는구나 (2018.7.24. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

연구참여자 B는 어린 시절 집안일을 도맡아 하던 셋째 딸의 수고로움을 아시고 어머니께서 사 주신 가야금, 그리고 방과후 업무를 혼자 도맡아 하던 담당자에 대한 동료들의 인정, 두 가지의 큰 인정 경험을 통해 열심히, 최선을 다하는 태도의 중요성과 태도를 습득하였다고 볼 수 있다. 힘들어도 최선을 다하면 좋은 결과를 얻을 수 있다는 과거의 경험과 생각이 탈북학생 교육에도 영향을 미쳐서 최선을 다해 학생들을 가르치고 더 노력하는 교사의 상을 형성하게 되었을 것이다.

나. 탈북학생과의 만남

연구참여자 B는 6명의 탈북학생을 지도하였다. 제일 처음만난 탈북학생은 5학년 남학생이었다. 2학기부터 담임을 맡게 되었고, 동료 교사들의 경계와 외적 이미지 등으로 인해 무섭다는 부정적 인식을 형성하게 되었다. 또한, 학부모의 무관심, 가정 돌봄의 부족 등의 문제도 인식하게 되었다.

내가 봤을 때 일단 개는 애들하고 따로 떨어져 있는데. 왜냐하면 엄마가 직장을 나가서 방치야. 그러니까 밤새 컴퓨터 게임을 해요. 그러니까 학교 오면 자고, 일단 얼굴이 이제 험상궂게 생기고, 애들도 탈북이라는걸 아니까 멀리하더라고요. 선생님들도 그랬고 애들도 그렇고 좀 조심하라는 왜냐하면 욕하는 성질이 있대는거야. 그래갖고 나도 약~간다가가기는 어려웠는데 (2018.7.24. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

연구참여자 B는 탈북학생이 전교생의 10%에 달하는 밀집학교로 전근을 가서 탈북학생 3명을 가르쳤다. 밀집학교 환경에서 탈북학생들이 친구들과 어울리며 관심의 대상이 되는 것을 보면서, 이전에 담임했던 탈북학생에 대해 가졌던 거리감과 편견 등의 교육 경험에 대한 성찰을 하게 되었다. 처음의 서툰과 부족함, 그래서 느낀 미안함은 다음번에 비슷한 환경이나 상황에 처한 학생을 지도하게 되었을 때 더욱 열심히 하게 되는 원동력으로 작용하기도 한다.

나는 조금 더 관심있게 더 해줄 수 있었는데, 그 때 생각하면 주변에서 다들 조심하라 그러니까 더 거리를 뒀던거 같아요. (중략) 그 애도 적응이 안됐을거예요. (2018.7.24. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

연구참여자 B는 학년부장으로서는 학년의 멘토링을 전적으로 담당하며 14명의 탈북학생을 위한 교육 프로그램을 계획, 운영하였다. 이후에도 학년 단위 멘토링 활동을 주도하며 적극적으로 교육활동에 임했다. B교사가 탈북학생들과 실시한 멘토링 활동 및 내용은 다음 <표 4>와 같다.

관계 중심 멘토링의 수혜자는 비단 탈북학생 뿐만이 아니라 그들과 함께하는 다수의 일반학생까지 포함하였다. 탈북학생에게만 한정된 활동은 오히려 그들을 ‘낙인’의 대상으로 전락시킬 위험이 있다. 그래서 비슷한 처지에 놓인 일반학생들까지 멘토링의 대상으로 품었다.

맨날 탈북만 데리고 나가니까 애들이 왜 ○○이만 가냐고, 고학년 같은 경우는 이제 다 알아서 재, 탈북이라 그래~ 이러니까.. 애(탈북학생)를 위해서 애(일반학생)를 데려오지만 사실은 애(일반학생)한테도 굉장히 큰 도움이었던 거 같아요. (2018.7.24. 연구참여자 B, 1차 심층 면담)

B교사는 관계 중심 멘토링을 통해 또래들과의 친화력을 높이고, 경험의 차이를 줄이고자 하는 것 이외에도 탈북학생을 자신의 가족이 생활하는 공간으로 초대하여 1박 2일간 가족과 같이 생활하였다.

홈스테이도 방학하는 날 재워서 아침 먹이고, 그 날, 같이 장을 봤어요. 장 보는 것도 하나의 활동이었거든요. 애네들이 직접 장 봐서 돈 계산해서 하는 것까지. 그리고 우리 집에 가서 저녁 먹고 우리 애들하고 놀고... (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

<표 4> 연구참여자 B의 멘토링 활동 및 내용

영역	활동명	형태	대상	목적 및 세부내용	
체험활동	농장체험	학년	2학년	감자캐기, 토래관계 개선	
	해양체험	학년	2학년	수족관 견학, 토래관계 개선	
	직업체험	학년	1학년	직업체험, 토래관계 개선	
	자연체험	학급	1,2학년	자연체험, 토래관계 개선	
	음식체험	학급	2학년	머핀 만들기 체험, 토래관계 개선	
	홈스테이	가족	2학년	인성교육(예절 배우기)	
	문화체험활동		학년	1학년	승마체험, 토래관계 개선
			학년	2학년	에버랜드 체험, 토래관계 개선
			학년	1,6학년	영화관람, 토래관계 개선
		학년	6학년	공원 산책, 토래관계 개선	
학습지원	보충학습지도	담임 및 친구	1,2학년	한글학습 지도(한글 이해도)	
	수학학습지도		1,2,6학년	수준별 수학 학습	

홈스테이는 교사의 가족과 함께 시간을 보내며 식사 예절, 식사 후 식기 정리, 식사 후 양치하기, 자기 전 몸 씻기, 인사하기, 이불 정리하기 등 기본적인 생활 예절을 배울 수 있는 시간이었다. 이를 통해 가정생활 뿐만 아니라, 다른 사람들과 함께 생활하는데 필요한 기본적인 소양들을 배워볼 수 있는 시간을 마련하였다. 연구참여자 B의 적극적 교육활동은 학교 전체적으로 알려지면서 학급과 학년의 한계를 넘어서서 선후배와 함께 어울릴 수 있는 장을 마련하는 계기가 되었다.

2학기 때는 한강 배타면서 거기서 뷔페가고 아쿠아플라넷 가는거 다 짚었어요. 그랬더니 4학년 부장님이 같이 가자고 연락이 와서 40인승 버스 대절해서 갔다왔죠. (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

모두가 함께 가는 활동이었지만 모든 활동의 책임과 운영은 단독으로 지게 되는 부담스러운 활동이었음에도 연구참여자 B는 학년형 활동을 3년간 꾸준히 실시하였다.

우선은 애들이 집에서는 이런데 못 가잖아요. 어차피 멘토링은 해야 하니까 좀 더 좋은게 뭐가 있을까? 항상 고민하게 되는거 같고 (중략) 멘토링 갈 때마다 친구를 끌고루 데리고 간다던가 선생님마다 다르긴 한데, 1+1 이게 원칙이죠, 우리반 ○○이는 □□만 데리고 갔는데, 그러다보니까 둘이 단짝이 돼 가지고, 조용하고 친구도 없어서 걱정했는

데 서로 좋은거 같아요. (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

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

연구참여자 B의 멘토링은 교사와 탈북학생의 관계, 교사의 가족과 탈북학생의 관계, 탈북학생의 토래 관계, 탈북학생과 선후배와의 관계 등 모든 관계를 포함하는 관계 중심 멘토링으로 볼 수 있다. 멘토링 활동을 통해 탈북학생들은 자신을 ‘특별한’ 존재로 인식하며 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 적응에도 긍정적 영향을 미치고 있었다(박윤숙, 윤인진, 2007; 배임호, 양영은, 2010). 이 때의 사회적 관계 ‘사회’라는 공간적 차원의 관계가 아닌 ‘공동생활을 하는 가운데 사람과 사람 사이에 맺어지는 일정한 인간관계(한글학회, 1992)’를 의미한다. 이를 통해 탈북학생이 맺는 다양한 사람들과의 관계의 중요성을 알 수 있다.

다. 탈북학생과의 만남 이후

연구참여자 B는 탈북학생 교육에서 헌신적이고 희생적인 교육활동을 전개하였다. 지금은 탈북학생이 재학하고 있지 않은 일반학교에서도 학생, 학부모들에게 탈북학생들을 지도했던 것과 비슷한 인식과 태도를 보이며 교육활동을 펼치고 있다.

내가 그냥 담임으로서의 거기까지만 할 것인지 아니면 그 이상으로 갈 것인지, 지금 우리 반에서도 마찬가지예요, 사실 나는 여기까지 해주면 그만이에요. 근데 나는 그 이상을 해주고 싶어요. 그 마음이 탈북 애들하고 비슷한거 같아요. (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

탈북학생을 지도하면서 멘토링과 각종 행사 등으로 거의 매일을 방과후 시간을 그들에게 할애했던 경험이 있어서인지 연구참여자 B는 일반학생들에게도 비슷한 교육을 실천하고 있었다. 이를 통해 탈북학생을 지도했던 B교사의 경험이 헌신적 교육활동에 대한 필요성을 강하게 인식하게 만들었으며, 그러한 인식이 돌봄의 극대화로 표현되는 단계를 확인할 수 있다. 이러한 돌봄의 마음은 일반 학부모를 대하는 태도에서도 발견된다.

이번엔 엄마들을 좀, 평생교육 쪽을 맡아봐야겠다. 왜냐하면 엄마들도 힘들잖아요, 사실은. 자기 이름이 없어지는 거니까. 저 엄마들한테 취미활동이나 이런거를 지도하고 싶은 마음이 점점 생기더라구요. 엄마들을 데리고 댕기를 좀 시작해봐야겠다 생각이 들어요. (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

B교사의 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 아이도 학교생활을 잘 할 수 있기 때문에 더욱 학부모에게 주의를 기울였던 연구참여자 B의 노력이 일반 학부모라는 새로운 대상에게까지 적용되고 있다.

탈북학생과 탈북 학부모라는 생소한 사회 구성원과 교육대상의 경험은 분단된 우리나라 현실에 대해 돌아볼 수 있는 기회가 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.

수업을 하면서도 통일에 관련된 또는 탈북자에 대해서 나오는게 있으면 내가 조금 더 자세하게 얘기해줄 수 있죠. (종략) 통일을 싫어하는 우리반 애들한테 더 잘 얘기해 줄 수 있는거죠. 애네(탈북학생)가 얼마나 힘들게 넘어온 줄 아냐고, 통일교육을 하다가도 좀 더 실제적인 얘기를 하게 되고, 진심을 갖고 하다보니까 애들이 진심으로 받아들이 수 있게 되고... (2018.7.27. 연구참여자 B, 2차 심층 면담)

교사의 경험과 관심은 교수활동을 통해 학습자들에게 전달되고 영향을 미친다. 연구참여자 B의 사례처럼 교사들은 탈북학생과 학부모 교육 경험을 통해 좀 더 실제적인 교육을 행할 수 있게 되며, 이는 교사의 통일 교육 역량 강화로 이어진다.

연구참여자 B는 탈북학생 밀집학교에서 다수의 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 B교사의 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 학생들에게로 일반화 될 수 있다는 가능성을 보여준다.

IV. 결론 및 제언

2018년 기준 탈북학생은 전국의 1,215개 학교에 재학하고 있다(교육부, 2018). 2000년대 초반 북한이탈주민의 76.2%가 수도권에 밀집하였던 거주 분포가 점차 전국으로 확대되며, 탈북학생 재학 지역의 범위도 전국으로 확대되고 있는 것이다(이우영, 2003). 이러한 상황은 탈북학생 교육에 관한 국가 차원의 준비가 필요함을 시사한다(윤현희, 2019).

탈북학생 교육의 중요성에도 불구하고 현재 탈북학생 교육은 적용 가능한 교육 이론이나 일반화된 교수법이 존재하지 않는 상황이다. 학문적 바탕의 부재는 탈북학

생 교육의 효율성을 떨어뜨리고 체계적인 발전을 도모하기 어렵다는 한계를 지니며, 현장 교사의 탈북학생 교육 실행에 관한 부담을 가중시킨다. 탈북학생 교육에 관한 학문적, 교육적 기반 마련을 위해서는 탈북학생 지도 교사의 교육 경험에 주목해야 한다. 현장 교사들의 시행착오와 경험의 축적을 통해 더욱 효과적인 교육 방안 도출이 가능하며, 탈북학생 교육 실정에 맞는 학문적 바탕을 마련할 수 있기 때문이다. 이런 점에서 초·중·고교사들의 탈북학생 교육 경험에 관한 이야기에 집중해야 하며 내러티브 탐구를 통해 경험과 그 경험이 갖는 의미를 탐색하는 것이 탈북학생 교육 연구의 출발점이라 할 수 있다.

본 연구에서는 탈북학생 지도 경험이 있는 초·중·고교사 2인의 탈북학생 교육에 관한 내러티브를 탐색하였다. 3차원적 내러티브 탐구 공간의 시간성에 의거하여 탈북학생 교육 경험을 기준으로 이전과 이후의 경험을 분석하였으며, 사회적 요소를 고려하여 탈북학생 교육 경험에서 나타나는 상호작용적 특성들을 기술하였다. 또한, 공간에 따라 형성되는 경험의 특성들을 탐색하며 주변의 물리적, 상황적 환경이라는 외적 조건과 연구참여자 개인의 내적 조건 간에 일어나는 상호작용을 통해 발견되는 경험에 대한 이해도 이루어졌다(홍영숙, 2018).

탐구 결과, 연구참여자는 각각 다른 상황과 경험을 가지고 있지만 탈북학생 교육 경험에서 드러난 의미는 유사하다는 특성이 있었다. 이는 탈북학생 교육에 있어 지향해야 할 방향성을 도출할 수 있다는 가능성을 보여준다. 연구참여자들의 내러티브에 나타난 의미는 다음과 같다.

첫째, 소수자와 이방인의 경험, 탈북학생을 이해하는 마음의 준비를 하다.

연구참여자들 모두 탈북학생 교육 이전에 소수자나 이방인으로서의 경험이 있었다. 그리고 그러한 경험은 탈북학생에 대한 인식과 실천의 바탕이 되어 적극적 실천으로 연결되었다. 물론, 그러한 경험이나 조건이 적극적 탈북학생 교육의 전제조건이 될 수는 없다. 그러나 탈북학생을 만나기 전의 경험들이 탈북학생 교육 전반에 영향을 미치고 교수자적 기반 마련에 바탕이 되는 것을 통해 경험의 중요성을 알 수 있다. 따라서 현재의 탈북학생 교육의 확산 추세에 의거하여 언제 어느 때, 어떻게 만나게 될지 모르는 탈북학생 교육을 위해 모든 교사들을 대상으로 탈북학생 교육에 관한 연수를 실시하여 미래 통일사회를 준비하는 교육자로서의 자질과

전문성 함양을 위한 노력이 동반되어야 한다.

둘째, 탈북학생과의 만남, 헌신과 돌봄의 교육 활동을 펼치다.

탈북학생이라는 낯선 교육대상은 연구참여자들의 편견과 부족함을 일깨웠다. 그러한 깨달음은 더 나은 교육을 제공하고자 하는 교사로서의 책임의식과 연결되었다. 탈북학생이 처한 어려운 상황에 대한 이해, 한민족으로서의 동질감 등은 그들에 대한 공감과 이해를 높였으며, 이러한 인식은 헌신적인 돌봄의 교육활동으로 이어졌다. 연구참여자들은 교육활동의 한계를 학교 내, 수업시간, 학생으로 한정짓지 않고 방과후, 가정, 지역사회, 학부모까지 아우르며 맞춤형 교육을 실행하였다. 연구참여자들은 교사이면서 엄마였고, 가족이자 이웃이며 학부모의 멘토 역할까지 담당하는 ‘키다리 아저씨’로 존재한다.

셋째, 탈북학생 교육 경험, 모두를 위한 교육으로 확대되다.

탈북학생 교육 경험은 연구 참여자들의 교수 역량 강화로 이어졌다. 탈북학생 교육 이전에는 학급 전체를 위한 교육에 치중하였다면, 탈북학생 교육을 통해 맞춤형 교육의 필요성과 효과성을 체험한 이후에는 모든 학생들에게 좀 더 세심한 맞춤형 교육을 제공할 수 있는 역량이 길러졌다. 학부모를 대하는데 있어서도 탈북 학부모에 대한 공감과 소통의 경험이 일반 학부모에게까지 확대되어 학생과 학부모 모두를 아우르는 교육 역량을 갖추게 되었다. 이외에도 교육의 사회적 역할에 대한 책임을 인식하고 통일교육에 관한 책임을 강하게 인식하는 등 우리 반, 학교 내 활동에게만 집중되었던 교수활동이 사회, 미래의 관점으로 확대되며 책임감 강화의 계기가 되었다.

이러한 탈북학생과의 만남 이후의 변화들은 탈북학생 교육이 일반화 될 수 있는 가능성을 보여준다. 탈북학생 교육의 확대는 북한과 북한이탈주민을 바라보는 인식과 사회의 구조에 대해 비판적으로 성찰할 수 있는 교육으로의 전환을 의미하며, 통일 미래의 관점에서 시민교육 차원으로 확대될 가능성을 보여준다. 즉, 탈북학생 교육의 방향성이 미래 통일교육과 시민교육을 선도할 중심축이 될 것임을 예측할 수 있는 것이다. 따라서 ‘탈북학생을 어떻게 가르치는가?’에 집중된 본 연구의 범위를 넘어서는 ‘미래, 통합, 모두를 위한 교육’의 관점에서 탈북학생 교육을 고찰하는 후속 연구가 진행될 필요가 있다.

본 연구는 탈북학생 교육의 전반적인 현황이나 특성보다는 학교에서 이루어지는 실제적인 교육 활동에 관한 심층적 접근을 목적으로 하였다. 탈북학생 지도교사 2인의 내러티브에 불과하지만 탈북학생 교육에 관한 총체적인 이해로 확장되어서 교사 개인의 역량과 책임에 집중되어 있는 탈북학생 교육의 한계를 넘어설 수 있는 탈북학생 교육 실행의 방향성을 제시할 수 있게 되기를 기대한다. 이를 위해 탈북학생 교육에 관한 현장의 이야기에 귀 기울이고, 탈북학생 교육 실행을 위한 제도적 뒷받침이 마련될 수 있도록 국가 차원의 노력이 동반되기를 제안하는 바이다.

요약

본 연구의 목적은 탈북학생을 지도한 초등교사의 교육 경험에서 나타난 내러티브를 통해 탈북학생 교육에 관한 심층적인 이해를 돕고 방향성을 제시하는데 있다. 이를 위해 탈북학생 지도 경험이 2년 이상이고, 탈북학생 교육 관련 특별한 공적이 확인 가능한 초등교사 2인을 연구참여자로 선정하여 그들의 탈북학생 교육 활동 사례에 관한 내러티브 탐구를 수행하였다. 연구참여자들의 내러티브에 나타난 탈북학생 교육 경험의 의미는 다음과 같다. 첫째, 탈북학생과의 만남 이전 경험의 의미는 ‘소수자와 이방인의 경험, 탈북학생을 이해하는 마음의 준비를 하다’로 나타났다. 연구참여자들 모두 탈북학생 교육 이전에 소수자나 이방인으로서의 경험이 있었다. 그리고 그러한 경험은 탈북학생에 대한 인식과 실천의 바탕이 되어 적극적 실천으로 연결되었다. 둘째, 탈북학생과의 만남 경험의 의미는 ‘헌신과 돌봄의 교육 활동을 펼치다’이다. 연구참여자들은 교사이면서 엄마였고, 가족이자 이웃이며 학부모의 멘토 역할까지 담당하는 ‘키다리 아저씨’로 존재했다. 셋째, 탈북학생과의 만남 이후 경험의 의미는 ‘탈북학생 교육 경험, 모두를 위한 교육으로 확대되다’로 도출되었다. 이는 탈북학생 교육의 일반화 가능성을 보여주는 의미있는 시사점이라 할 수 있다. 본 연구의 결과가 탈북학생 교육에 관한 총체적인 이해로 확장되어 교사 개인의 역량과 책임에 집중되어 있는 현재의 탈북학생 교육의 한계를 넘어설 수 있는 새로운 방향성 논의의 출발점이 될 수 있기를 기대한다.

주제어: 탈북학생 교육, 초등교사, 내러티브 탐구

참고문헌

- 강현석, 김경식, 박창언, 백상수, 조영남, 주동범, 황윤세 (2015). **통합방법연구의 기초**. 파주: 아카데미프레스.
- 고상숙 (2012). 교육소의 학생들의 기초학력 신장을 위한 수학학습에서 나타난 수학적 오류. **수학교육학연구**, 22(2), 203-227.
- 교육부 (2018). 2018년 교육 소외계층 지원사업 계획.
- 김고은 (2013). **초등학생이 지각한 담임교사의 태도가 학교생활 적응과 학습동기 및 친구 관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원, 서울.
- 김명선 (2015). 탈북청소년의 학교생활 적응 경험 분석. **열린교육연구**, 23(4), 45-74.
- 김수진 (2016). **비자살적 자해의 시작과 중단에 대한 내러티브 탐구**. 박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원, 서울.
- 김필성 (2015). **교사의 교육과정 재구성 경험에 관한 내러티브 탐구**. 박사학위논문, 경북대학교 대학원, 대구.
- 김애진, 정원철 (2011). 북한이탈청소년의 학교 적응 과정에 대한 근거이론 연구 - 차이와 차별을 넘어 융화되기 -. **학교사회복지**, 21, 217-242.
- 김영천 (1998). 초등학교의 잠재적 교육과정이 밝혀진 후 : 교사와 행정가에게 주는 시사점, **교육인류학연구**, 1(2), 49-99.
- 박운숙, 윤인진(2007). 탈북청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계, **한국사회학**, 41(1), 124-155.
- 방진희 (2017). **탈북청소년의 남한에서의 근로경험에 대한 내러티브 탐구**. 박사학위논문, 서울여자대학교 대학원, 서울.
- 배임호, 양영은 (2010). 학업중단 북한이탈 청소년의 적응과정에 관한 질적연구. **사회복지연구**, 41(4), 189-224.
- 변정훈 (2017). **북한이탈 청소년 대안학교 교사의 소진양상과 요인, 극복방안에 대한 질적 연구**. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.
- 신경림, 조명옥, 양진향 (2004). **질적 연구 방법론**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 염지숙 (2003). 교육연구에서 내러티브 탐구의 개념, 절차,

- 그리고 달레마. **교육인류학연구**, 6(1), 119-140.
- 원진숙 (2015). 탈북학생 대상 중학교 국어 교과서 개발 방안. **국어교육학연구**, 50(2), 232-267.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2012). **질적연구방법의 이해**. 서울 : 박영사.
- 윤석주, 손지희 (2014). 북한이탈청소년학교 교사의 실천적 지식. **한국교원교육연구**, 31(4), 197-226.
- 윤현희 (2019). **초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 상호문화교육적 의미 탐구**. 박사학위논문, 인하대학교 대학원, 인천.
- 윤혜순 (2014). 탈북청소년 연구 동향과 과제. **청소년학연구**, 21(11), 125-149.
- 이우영 (2003). **북한이탈주민의 지역사회 정착**. 연구총서 03-02, 통일교육원.
- 이혼정 (2004). 내러티브의 교육과정적 의미 탐색. **한국교육학연구**, 10(1), 151-170.
- 진정희 (2015). 학교 내 소수자로서 탈북학생의 어려움과 대응. **교육비평**, 36, 65-84.
- 통일부 (2017). **북한이탈주민은 남북통일의 시금석**. <https://blog.naver.com/gounikorea/220936928545>
- 통일부 (2018). 북한이탈주민정책 통계자료.
- 홍영숙 (2013). 한국 초등학교에서 비원어민 영어교사로 살아가기. **영어어문교육**, 19(4), 427-453.
- 홍영숙 (2015). **내러티브 연구 방법론의 이해와 실제**. 승실대학교 부부가족상담연구소 질적 연구 워크숍 자료집.
- 홍영숙 (2018). 군 휴학 경험과 관련한 한 남자 대학생의 살아내는 이야기 탐구. **교육문화연구**, 24(2), 139-157.
- 홍현미라, 권지성, 장혜경, 이민영, 우아영 (2008). **사회복지 질적 연구방법론의 실제**. 서울: 학지사.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- John W. Creswell. (2015). **질적 연구방법론 : 다섯 가지 접근** (제3판) (조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사. (원서출판 2007)
- Johnson, D. W., & Johnson R. T. (2012). **다문화교육과 인간관계** (제4판) (김영순, 이미정, 강현미, 김선미, 신승연, 김민영, 심옥령, 김민정, 안준상, 강성아, 황인수, 문현진 역). 서울: 교육과학사. (원서출판 2002)
- Webster L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method*. Oxon, Canada: Routledge.