북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험 재구성에 대한 연구 : 편견을 중심으로*

김영순[1] · 김창아[2**] · 윤현희[3] · 최희[1]
[1]인하대학교, [2]서울강신초등학교, [3]인천장도초등학교

Reconstructing Elementary School Teachers' Experiences Towards Children of North Korean Defectors: A Study Focusing on the Prejudice*

Kim, Youngsoon[1] · Kim, Changah[2**] · Yoon, Hyunhee[3] · Choi, Hee[1]
[1]Inha University, [2]Seoul Kang Shin Elementary School, [3]Incheon Jangdo Elementary School

ABSTRACT: The purpose of this study is to interpret the basis for prejudice elementary school teachers experience towards the children of North Korean defectors. Through a case study, researchers conducted an in-depth interview with four elementary school teachers who had taught North Korean refugee students. A total of 186 semantic units containing subjective experiences connected with prejudice were identified through the in-depth interviews. From among these semantic units, 62 units were excluded as they were duplicated, which left 124 sematic units of prejudice identified in this study. These sematic units of prejudice were reconstructed according to themes for each of the participants. In each interview teachers recalled their experiences revealing different themes: Teacher A stated 'as like their sister'; teacher B said 'expectation and novelty ' and 'adaptation to pain'; C spoke out 'others tongue', 'overcome through experience' and 'new recognition of manifestation'; and D presented 'my past vestiges', 'one´s responsibility as an experienced hand'. Most interviewees had optimistically changed their idea on the refugee students through their educational experience. As the teachers recognized the different conditions the children experience, they argued it is necessary to respect and support these students. According to this result, researchers stated followed suggestions for education of the North Korean refugee children. First, pre-teacher and teacher training may deal with the reality of the North Korean refugee residents and their children. Also, the training should be revised to include experiential learning methods (like a simulation, theatre of situations and living as a minority), because it plays an important role. Second, educational support should consider the needs of the North Korean refugee parents and children.

Key words: North Korean Defectors Students, Experience, Prejudice, Elementary School Teacher, Case Study

I. 서론

1. 연구의 필요성

교육부에 따르면 학교에 재학 중인 북한이탈주민의 자녀는 2008년 966명에서 2014년 현재 총 2,183명으로 꾸준히 증가하고 있다(교육부, 2015). 북한이탈주민의 자녀의 수가 증가함에 따라서 이들의 학교생활을 돕기 위해 다양한 교육적 지원이 지속적으로 이루어지고 있다. 북한이탈주민 자녀에 대해 이루어지고 있는 교육적 지원은 현재 이들을 '교육 소외계층'으로 규정하며 멘토링, 학습지원, 생활지도, 문화체험, 학부모 교육 등의 활

* 이 논문은 2013년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 기초연구임(No. NRF-2013R1A2A2A04013571).
** 교신저자: 김창아, E-mail: 73nabi@daum.net
http://dx.doi.org/10.15812/ter.54.3.201509.508

동을 통해 이루어지고 있다(고수현, 2014; 김정선, 2010). 이에 따라 2014년에 발표한 교육부 자료에서는 북한이탈주민 자녀의 학업중단율이 2.5%에 불과한 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과를 볼 때, 현재 북한이탈주민 자녀들에 대한 학교 차원의 지원은 성공적으로 이루어진 것으로 볼 수 있다.

그러나 교육부가 발표한 2015년 탈북학생 교육지원계획을 살펴보면, 2014년을 기준으로 북한이탈주민의 자녀들이 나타내는 학업중단율 2.5%는 전체 초중고학생의 학업중단율(0.93%)에 비해 두 배가 넘는 높은 수치에 해당한다(교육부, 2015). 특히 이 연구에서 주목하고 있는 초등학교 시기의 학습경험은 생애 전반에 큰 영향을 미치고, 이 시기의 학업중단은 이후 사회계층구조의 재생산을 통해 사회문제로 이어질 수 있다(고수현, 2014; Campbell, 2012, p. 167; Grant & Sleeter, 2011, p. 74; Nieto, 2010, p. 38). 즉, 북한이탈주민 자녀의 학업중단은 교육에 의한 사회계층 이동의 가능성을 차단함과 동시에 사회계층구조의 고정화와 이에 따른 갈등 유발과 같이 사회적 안정과 발전을 저해하고 위협하는 요인으로 작용하게 된다.

이와 관련하여 Banks(2009, p. 136)와 Nieto(2010, p. 67)는 다문화사회에서 다양성의 가치를 이해하고 이를 학습환경에 투입하여 다문화 감수성을 높이는 방식의 교육개혁이 필요하다고 한다. 북한이탈주민과 그들의 자녀 역시 우리 사회의 다문화 현상의 주요 인적 요인이라는 추병완(2011)의 주장을 고려할 때, 그들의 학업중단을 멈추기 위한 개혁적인 변화가 필요하다. 특히 Grant & Sleeter(2011, p. 8), Johnson & Johnson(2010, p. 110), Nieto(2010, p. 265)는 '학생에 대한 교사의 인식'을 강조하며, 다문화교육에서 주장하는 개혁적인 변화가 나와 다른 특성을 갖는 사람, 즉 타자에 대한 인식의 변화를 통해 이루어질 수 있다고 말한다. 이는 Tatum(1997, p. 20)의 주장과 같이 학습자에 대한 인식이 그에 상응하는 교육으로 이어지기 때문이다.

한편, Nieto(2010, p. 39)는 사회적 구성원인 개인은 교육의 영향을 받으며, 교육은 다시 교육이 이루어지는 사회의 영향을 받는다고 말한다. 즉, 사회적 신념이나 가치관은 교육을 통해 개인적 차원에서 순환적으로 재생산된다. 교사 역시 한 사회의 구성원으로서 그들에게 내재한 사회적 영향을 배제할 수 없다. 그런데 북한이탈주민과 그 자녀에 대한 남한 사회의 시선은 대부분 부정적이며(추병완, 2011), 북한이탈주민에 대한 접촉경험이 없는 상태에서도 일종의 '편견'이 나타나고 있다(최윤형, 김수연, 2013; Johnson & Johnson, 2010, p. 94).

본 연구는 인간의 경험이 개인이 속한 사회적, 역사적 맥락 속에 위치한다는 철학적 가정을 바탕으로 한다(Gadamer, 1960/2012, p. 175). 북한이탈주민 자녀를 담당하는 교사들은 우리 사회가 겪은 남북분단이라는 역사적 맥락 속에서 성장하였다. 북한이탈주민이나 그들의 자녀에 대한 편견은 사회문화적 재생산을 통하여 '우리를 둘러싼 공기와 같이'(Nieto, 2010, p. 43) 자연스럽게 형성되어 왔다. 이러한 상황맥락 속에서 북한이탈주민 자녀의 교육을 직접 실행하는 교사는 그들을 어떻게 인식하고 어떤 경험을 하는지에 대한 연구가 요구된다. 이는 앞서 언급한 바와 같이 교사가 학습자를 어떻게 인식하느냐에 따라서 교육의 질이 달라지기 때문이다. 이러한 점에 주목하여 본 연구는 북한이탈주민 자녀의 교육을 담당하는 초등교사의 경험에서 나타나는 북한이탈주민 자녀의 교육에 대한 그들의 경험을 편견을 중심으로 해석하고 이를 재구성하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 북한이탈주민에 관한 연구 동향

북한이탈주민 자녀의 교육에 대한 학문적 관심은 해방 이후 꾸준히 이루어져 온 그들의 부모에 대한 것과 달리 1990년대 이후에야 활발하게 이루어졌다(윤혜순, 2014). 일반적으로 알려졌듯이 '북한이탈주민'은 1997년 이후 이루어진 법률의 제정에 의한 용어이며, 북한을 탈출하여 남한에 정착한 이들을 가리키는 개념어이다. 그러나 '북한이탈주민'을 지칭하는 용어는 시대적 특징에 따라서 귀순용사, 북한 동포, 탈북민, 새터민 등으로 바뀌었다(이향규, 2007). 이와 함께 국가교육과정정보센터(2015. 5. 25)에서 나타나는 '북한' 관련 교육도 '반공교육', '평화통일교육', '민족통일교육'과 같이 변화되었다.

한편, 1990년대 이후부터 남한으로 입국한 북한이탈주민 자녀의 증가에 따라 학계의 관심은 다각적인 접근을 통해 이루어졌다. 이들에 대한 연구는 연구의 필요성과 특성을 나타내는 탐색적 연구(민성길 외 1999; 정진곤, 2011), 교육정책에 대한 연구(맹영임 외, 2013), 교사 관련 연구(구정화, 2012; 이정우, 2006; 추병완, 2011) 등이 있다. 민성길 외(1999)와 정진곤(2011)은 북한이탈주민 자녀의 특성을 나타낸 연구이다. 이들은 북한을 탈출하며 그들이 경험하게 된 고통과 가정해체 등에 따른 양육결핍, 그리고 학교 부적응에 의한 학업중단이라는 문제의 원인을 규명하였다.

민성길 외(1999)는 북한이탈주민의 자녀 3인에 대한 면담과 북한이탈주민에 대한 설문조사를 활용하여 북한 청소년의 일반적인 생활과 발달에 대해 연구하였다. 이 연구는 '북한이탈주민 자녀'라는 새로운 교육대상의 특징을 나타냈다는 측면에서 의의가 있다. 그러나 2011년에 이루어진 정진곤(2011)의 연구는 북한이탈주민 자녀의 학업중단 원인파악이 현재 진행형이라는 사실을 나타낸다. 더욱이 민성길 외(1999)는 북한이탈주민 자녀의 경험을 '단순하고 궁핍한' 것으로 보고, 정진곤(2011)에서는 '정서적 불안', '비자율성', '이분법적 사고'로 설명한다. 이들 연구에서는 북한이탈주민 자녀에 대한 부정적 시각이 나타나 있음을 알 수 있다.

한편, 학령기 북한이탈주민 자녀의 증가와 함께 이들의 학업중단 현상을 보다 긍정적으로 해결하려는 방안에 대한 연구가 이루어졌다(구정화, 2012; 윤상석, 2009; 이정우, 2006; 추병완, 2011). 이정우(2006)는 탈북 청소년의 남한 사회 적응 과정을 연구하고, 탈북 청소년과 남한 청소년의 사고방식에서 유사점을 확인하였다. 이는 기존의 연구들이 북한이탈주민 자녀의 다름에 주목함으로써 간과되었던 '같음'을 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 이와 함께 북한이탈주민 자녀의 학업중단을 막기 위해서는 이들의 교육적 요구에 대한 보장이 필요하다는 주장(윤상석, 2009; 한만길, 2010)과 이들을 교육적 소외계층으로 보고 적극적이고 개별적인 교육적 지원이 필요하다는 주장(고수현, 2014; 김정선, 2010)이 대두되었다.

윤상석(2009), 한만길(2010)은 북한이탈청소년들의 학업 중단율이 높은 것에 대해 관심을 보이며, 이들의 특성과 요구에 맞는 교육이 이루어질 수 있도록 다양한 교육선택권이 필요하다고 말하였다. 추병완(2011)은 보다 성찰적인 관점에서 연구 하였다. 그는 남한사회의 구성원들이 북한이탈주민과 그들의 자녀라는 집단에 대해 일종의 부정적인 '고정관념'을 갖고 있으며, 그에 대한 교육적 해결의 중요성을 말하였다. 특히 그는 교육방법적 측면에서 접근하여, 고정관념을 해소하기 위해서는 교사에 대한 북한의 객관적 지식 및 정보제공과 교수활동에서 공감적 내러티브를 활용하는 것 등이 필요하다고 하였다. 그러나 구정화(2012)의 연구는 북한이탈주민 자녀의 학업 중단을 막기 위해서는 교육방법 이전에 이들의 교육에 직접 개입하는 교사의 명확한 인식이 선행되어야 한다는 것을 나타낸다.

구정화(2012)는 교육 소외계층을 소수자로 규정하고, 예비 초등교사 324명을 대상으로 이들의 소수자 인식 범위를 살펴보았다. 구정화(2012)의 연구는 324명의 연구대상 중 단지 19.8%만이 북한이탈주민에 대해 소수자로 인식하고 있다는 데서도 나타나듯이, 예비 초등교사의 소수자 인식 범위가 좁다는 것을 나타낸다. 이는 이미 생성된 고정관념이나 편견의 해소 이전에 북한이탈주민 자녀에 대한 명확한 인식이 필요하다는 것을 나타낸다. 이러한 가운데 최윤형과 김수연(2013)은 접근의 용이성과 익명성이 보장되는 인터넷 공간에서는 북한이탈주민이나 그들 자녀에 대한 직접 경험이 부재한 채, 남한사회 구성원들의 부정적 인식이 확대 재생산되고 있다고 말하였다. 이들은 약 1년 동안 수집한 자료를 통해 남한 사람들의 65.4%가 탈북자를 부정적 시각으로 보았으며, 탈북자에 대한 감정도 77%가 부정적 정서를 나타냈다고 말한다. 이와 함께 앞서 구정화(2012)의 연구에서는 북한이탈주민에 대한 사회적 차별이나 불평등을 해소하기 위한 정책인 '적극적 조치(affirmative action)'의 필요성과 관련하여 예비 초등교사들은 장애인에 대한 정책의 필요성에 비해 낮다는 응답을 하였고, 그 방법 역시 지속적이기보다는 일시적 지원책인 '장학금 지급'을 선호하고 있다는 사실을 밝혔다.

이러한 사회적·역사적 인식 속에서 맹영임 외(2013)는 다양하고 심층적인 양적, 질적 연구를 통해 남한 청소년의 북한 청소년에 대한 인식과 가치를 드러냄으로써 객관적 인식의 필요성과 함께 상호 편견 극복의 필요성을 말하였다. 이를 통해서 그는 탈북청소년 지원 정책은 단지 적응의 문제가 아니라 통합의 문제이며, 탈북청소년 개인의 역량함양과 함께 우리 사회 구성원의 '부정적 고정관념'과 '편견' 극복을 통해 가능하고, 긍정적이고 일상적인 접촉 경험을 통해 가능하다고 주장하였다.

위에서 약술한 바와 같이 북한이탈주민의 자녀에 대한 연구는 1990년대 후반 이래로 그들을 결핍론적 관점에서, 이들의 남한사회에 대한 적응을 지원하는 차원에서 이루어져 왔다. 그러나 최근의 연구들은 그들의 개별성을 존중할 뿐만 아니라, 나아가 통합의 관점에서 우리 사회가 갖는 그들에 대한 고정관념과 부정적 인식을 함께 해소해야 한다는 방향으로 논의가 이어져 가고 있다. 그러나 최윤형과 김수연(2013)의 연구에서와 같이 현실은 이론적 변화와 상반되게 나타나고 있으며, 북한이탈주민 자녀의 교육을 담당하게 될 예비교사의 인식 또한 긍정적이라고 볼 수만은 없다. 본 연구는 이러한 문제 인식에 근거하여 북한이탈주민 자녀를 실제로 지도하는 초등교사들의 주관적 경험 속에서 나타나는 인식의 양상과 맥락을 사례의 해석을 통하여 재구성하고자 한다.

2. 부정적 인식으로서의 편견

편견은 주관적인 자아상을 기준으로 하며(Johnson, 2000, p. 175), 어떠한 사람이 어떠한 집단에 소속되어 있다는 이유로 생겨나는 확인되지 않은 부정적 태도로 신념을 포함한다(Campbell, 2012, p. 146; Holzbrecher, 2014, p. 27; Johnson & Johnson, 2010, p. 92). 즉, 편견은 어떠한 개인을 그가 속한 집단의 특성에 일반화하는 것이라 할 수 있다. 편견은 일정한 연속선상에 있는 것(Campbell, 2012, p. 111)으로 그 강도와 발현 수준에 따라 고정관념, 차별, 폭력과 파괴 행동과 같이 다양하게 나타난다. 이것은 가시적으로 확인하기 어려운 고정관념과 상대적으로 확인이 용이한 차별, 폭력과 파괴 행동으로 나눌 수 있다. 즉, 발현성을 기준으로 할 때, 소극적 편견과 적극적 편견으로 분류할 수 있다.

소극적 편견에는 고정관념이 있다. 고정관념은 일정한 특징을 가진 사람들로 이루어진 전체집단과 연계된 믿음을 말하는 것으로 차별의 모태가 된다. 대체로 어떤 전체집단에 대한 인식은 다른 집단들을 비교할 수 있게 하는 기준이 되며 개인과 집단이 함께 믿는 것이다(Nieto, 2010, p. 47). 따라서 고정관념은 주로 내가 속한 집단을 기준으로 다른 집단을 구분하고, 개인 혹은 집단이 다른 집단의 행동을 어떻게 받아들이고 기억하는지에 영향을 준다(Fiske, 1993; Fiske & Morling, 1996).

이러한 고정관념은 한 구성원의 행동을 한 집단 전체의 것으로 일반화하는데 작용한다. 고정관념의 생성은 개인이 속한 사회의 사회적·역사적인 상황·맥락 속에 생성되는 것이며, 이는 앞서 최윤형과 김수연(2013)의 주장에서와 같이 개인적 경험과 문화적 재생산을 통하여 확대되고 고착되어 적극적 편견으로 발전하기도 한다.

적극적 편견은 실제 행위를 통해 겉으로 드러나며 행위를 통해 확인 가능한 것으로, 차별과 폭력 및 파괴 행동이 있다. 차별은 편견의 행위 실천적인 것으로 어떤 집단 또는 개인에 대한 고정관념으로 인하여 다른 사람이나 집단과 상이한 방법으로 다루거나 행동하는 것을 의미한다(Campbell, 2012, p. 111). 고정관념과 달리 차별은 직접 확인할 수 있으며, 대부분 국가에서는 이를 금지하고 있다.

이처럼 차별은 Holzbrecher(2014, p. 26)의 주장과 같이 우월감을 만들어 상반된 가치공존을 어렵게 한다. 폭력과 파괴 행동은 편견이 귀인이론을 통해 어떠한 부정적인 결과에 대한 원인을 타 집단에 의한 것으로 돌리고 이를 부적절한 행동표현으로 나타낸 것이다. 흔히 '남의 탓하기'로 표현되며, 언어적 폭력과 물리적 폭력을 포함한다. 이와 별도로 폭력과 파괴 행동은 개인과 사회의 발전을 저해할 뿐만 아니라 유지와 존속마저 위협하는 행위로 규정되고 있다.

본 연구에서는 초등교사들의 주관적 경험을 소극적 편견 유형 혹은 적극적 편견의 변형된 차별 형태로 구분하고 이들의 양상을 기술하였다. 특히 초등교사들이 일반 학생들보다 북한이탈주민 자녀들에 대해 상대적으로 많은 배려를 하거나 적극적인 관심을 보이는 양상 또한 차별의 변형된 형태로 간주할 수 있다. 초등교사들은 원칙적으로 공정성을 실천하는 책무로 인하여 부정적 편견의 적극적 발현 형태인 직접적인 폭력이나 파괴 행동을 보일 수 없다. 따라서 이 연구에서는 Campbell(2012, p. 111)이나 Johnson(1979)이 주장한 부정적 의미에서의 가시적이고도 적극적인 편견의 형태는 고려되지 않는다.

앞서 구분한 고정관념, 차별, 폭력과 파괴 행동은 편견의 발현 양상이라는 특징 외에도 주로 개인과 집단의 접촉 상황 속에서 나타난다는 특징을 가진다. 그러나 편견은 신념과 태도를 포함하는 것으로 자신과 타인에 대한 인식과 관계 규정 속에서 이루어진다. 또한 편견은 개인 내적 측면의 작용 때문에 생성되며, 일상적 삶 속에서 타인과의 접촉 혹은 의도적인 노력을 통해 변형되고 발전할 수 있다. 즉, 편견은 주체의 경험과 관련이 있는 것이다. 특히 교수-학습행위에서의 편견은 교수자나 학습자 주체들에게 특정한 영향을 갖게 하며, 나아가 이들에게 의식으로 자리 잡게 되어 결과적으로 교육활동에 직접 영향을 준다. 본 연구는 이러한 시각에서 북한이탈주민 자녀의 교육을 경험한 초등교사들이 어떠한 과정을 통하여 그들에 관한 편견을 형성하고 그 변화 양상은 어떠한지를 이해하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구개요

Campbell(2010/2012, p. 256), Johnson & Johnson(2002/2010, p. 113)은 개인과 집단이 갖는 다양한 수준의 편견이 긍정적인 접촉과정을 통하여 변화하고, 극복할 수 있다고 보았다. 본 연구에서는 초등교사가 갖는 북한이탈주민 자녀에 관한 주관적 경험이 어떻게 편견과 연결되는지에 대한 개별 사례를 통하여 편견의 본질적이고도 개별적인 발현양상과 그 의미에 대한 심층적인 탐구를 함께할 것이다. 왜냐하면, 북한이탈주민 자녀의 교육경험 속에서 초등교사들이 갖는 편견의 발현 양상과 그 과정이 차이가 없다고 할지라도, 북

한이탈주민 자녀 교육을 직접 담당한 교사들 개인의 교육적 경험은 같을 수가 없기 때문이다.

따라서 본 연구는 참여자들의 내적세계 구성에 영향을 주는 사회문화적 요소들을 먼저 분석하고(이근무, 김진숙, 2010), 이후 경험의 의미를 개별자의 내적 세계 안에서 심층적으로 분석해 내는 사례연구 방법을 활용한다(송진아, 강경화, 2013). 연구 참여자는 북한이탈주민의 자녀에 대한 교육경험이 있는 교사들로, FGI를 통해 자료를 수집하였다. 또한 수집한 자료의 분석은 이근무와 김진숙(2010)을 참고하였다. 이러한 과정을 통하여 연구 참여자들이 경험한 체험의 본질을 이해함과 동시에 사례가 갖는 개별성과 특수성을 분석하고자 했다.

2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 I시에 위치한 J 초등학교에 근무하고 있는 교사 4인이다. I시는 국내 최대 규모의 북한이탈주민 거주지로, 북한이탈주민 자녀에 대한 교육적 성과라는 측면에서 주목받고 있다(김영순, 2014). J 초등학교는 2008년 이후 현재까지 교육부 지정 탈북학생 교육 연구학교로, 북한이탈주민 자녀가 전교생의 7%를 차지할 정도로 많은 비율을 차지하고 있다.

이런 배경으로 이 학교의 교사들은 일반 학교에서와 달리 다양한 북한이탈주민 자녀의 교육과 관련한 경험이 있다. 연구 참여자는 이 학교에서 현재 북한이탈주민 자녀를 지도하고 있는 초등교사들이다. 이들 중 교육경력, 연령 및 담당 학년과 담임 혹은 비담임 교사 경험 등의 '다양성'을 참여자 선정의 기준으로 삼았다. 이는 이들의 다양성에서 비롯한 경험을 관통하는 편견의 본질을 이해하고 이와 더불어 교사 개인의 교육 경험에 대한 내적 특성을 심층적으로 탐색하기 위해서이다. 연구 참여자의 일반사항은 다음 <표 1>과 같다.

아래의 <표 1>과 같이 연구 참여자들의 담당 학년은 저학년, 중학년, 고학년이 모두 포함되었다. 또한 담임교사뿐만 아니라 교과 전담교사로서 북한이탈주민 자녀의 교육 경험을 갖는 교사도 포함하였다. 특히 연구 참여자들은 20대부터 50대까지의 다양한 연령대를 고려하여 선정하였다. 이는 역사적으로 변화되어 온 북한이탈주민과 그 자녀에 대한 인식이 남한 사회의 구성원인 연구 참여자들의 인식이나 태도의 형성에 영향을 주었을 것이라는 판단에 의한 것이다. 따라서 본 연구는 연구 참여자 선정에서 종적으로는 폭넓은 연령층, 횡적으로는 지도 학생들의 다양한 학년 군을 채택하여 연구 참여자들의 다양한 경험을 얻고자 하였다.

3. 자료수집과 분석

본 연구는 2014.12월부터 2015.3월까지 북한이탈주민의 자녀를 지도한 교사들의 관찰기록에 대한 예비연구를 통해 계획하였다. 본격적인 연구는 2015년 3월 문헌연구와 팀 미팅에서 자료의 검토를 통해 북한이탈주민 자녀를 지도하는 과정에서 초등교사들에게서 나타나는 인식에 주목함으로써 시작되었다.

연구의 주요 자료는 2015년 4월 2일부터 5월 1일까지, 연구 참여자별로 1~2회의 심층면담을 통해 수집하였고, 면담시간은 1회당 60~120분이다. 연구 참여자들은 면담에 앞서 연구의 목적과 필요성에 대한 설명을 듣고, 연구 참여 동의서를 작성한 후 참여를 시작하였다(Seidman, 2006/2009, p. 136-167). 면담을 통해 수집한 자료는 녹음 후 바로 전사하였고, 전사한 자료를 반복하여 읽으며 필요한 부분에 대해서는 추가 면담을 하였다.

면담을 위한 주요 질문은 연구 참여자들의 주관적 경험에 나타날 수 있는 인식에 대한 맥락적 이해에 초점을 맞추었다. 이를 위해 북한이탈주민 자녀에 대한 경험을 중심으로 시간적 축을 구성하여 반구조화 된 질문을 제시하였다. 따라서 면담의 주요 질문은 연구 참여자의 주관적 경험에 나타나는 인식 및 편견과의 연관성을 찾기 위해 다음의 내용을 포함하였다. 북한이탈주민 자녀를 만나기 전 이들에 대한 생각은 어떠하였는가? 실제 만난 북한이탈주민 자녀의 모습은 어떠한가? 북한이탈주민 자녀의 교육을 통해 알게 된 것은 무엇인가? 북한이탈주민 자녀의 교육활동에서 주안점은 무엇이라

〈표 1〉 연구 참여자 일반사항

연구 참여자	성별	연령	총 교육경력	탈북학생 지도경력	탈북학생 지도유형	지도학생 수	지도 학년
A	여	25세	1년 2개월	1년 2개월	담임교사	3	4, 6학년
B	여	37세	13년 2개월	2년 2개월	담임교사	2	1, 6학년
					전담교사	27	4, 6학년
C	여	42세	16년 2개월	2년 2개월	담임교사	5	1, 2, 6학년
D	여	50세	27년 2개월	1년 2개월	담임교사	2	2, 4학년

고 생각하는가? 특히 기억에 남는 북한이탈주민 자녀의 모습은 무엇인가? 북한이탈주민 자녀의 교육을 통해 느낀 점은 무엇인가? 등이다.

면담을 통해 수집한 자료는 이근무와 김진숙(2010)을 참고하여 분석하였다. 이들은 일반적인 Van-Manen(1944)의 문학작품과 같이 기존의 자료를 활용한 현상학적 텍스트의 해석 대신 연구 참여자의 프로토콜을 활용하는 것이 실제적이며 특히 개인적인 세계를 해석하는데 보다 유용하다고 주장하였다. 본 연구는 인간의 삶 자체가 하나의 이야기(story)라는 텍스트라는 점에서 타당한 분석방법이라 생각되어 본 연구에 적용하였다. 연구의 구체적인 분석은 다음과 같다. 먼저, 수집된 인터뷰를 전사하여 문장으로 구성하고 이들 중 개인적 경험이 담겨 있는 문장들을 발췌한 후, 줄 단위 분석을 통하여 연구 참여자들의 인식 변화를 확인하였다. 또한 구절이나 문장을 반복적으로 읽으며 의미 있는 진술을 선정하였다. 아울러 주관적 경험이 편견과 연결되는 구체적인 양상을 파악하기 위해 과정 코딩과 감정 코딩을 하였다. 코딩 과정을 통해서는 총 186개의 의미단위를 추출하였으며, 중복되거나 유의성이 떨어지는 62개를 제외하고 최종적으로 도출된 124개의 의미단위를 통해 구성요소를 개념화였다.

다음으로 개념에 대한 해석을 통하여 '경험 주제'를 구성하였다. 이 경험 주제에 따라 초등교사의 주관적 경험의 양상들을 편견과 관련지어 기술하고 이들의 의미를 해석하였다. 연구결과의 해석은 공동연구자 4인의 내부 동료검증과 매월 개최되는 연구실 질적 연구방법론 콜로퀴움에서 외부 동료검증을 통하여 다각적으로 이루어졌다. 또한 이 과정에 연구 참여자의 의견을 반영함으로써 연구 결과의 엄격성을 확보하고자 하였다.

IV. 연구결과

1. 연구 참여자별 사례

1) 연구 참여자 A

연구 참여자 A는 '민족의 동질성'을 강조한 7차 교육과정 세대이며, 2014년에 발령받은 신규교사이다. A 교사는 2014년에 C교대를 졸업하고 탈북학생 연구학교인 J 초등학교로 오게 되었다. A 교사는 대학에서 다문화교육이나 통일교육, 북한이탈주민의 자녀와 관련한 교육과정을 접하지는 못했지만, 수업 중 '교수님들을 통해서' 소외계층, 다문화와 같은 것에 대한 이야기를 들은 적이 있다. 하지만 대학 4년 동안 교육봉사 동아리 활동을 통해서 A 교사는 처음으로 경제적으로 어려운 '소수자'를 접하였고, 이때 그들을 '친누나 같은' 입장에서 교육봉사활동을 한 경험이 있다.

A 교사가 북한이탈주민의 자녀라는 또 다른 '소수자'를 처음 접한 것은 초임 발령 첫해인 2014년의 일이었다. 선배 교사들은 A 교사에게 북한이탈주민의 자녀들에 대해서 '거칠다', '힘들다'라는 경험을 말해주었다. 하지만 A 교사는 정식 교사로서의 경험이 없는 데다 북한이탈주민이나 그 자녀를 '접해본 경험'도 없어서 힘들다는 생각을 하지 않았다. 북한이탈주민 자녀를 지도하면서는 학급에 속한 북한이탈주민의 자녀 두 명 모두 한국어는 조금 서툴지만 '괜찮은' 아이들이어서 특별히 부담스럽거나 어렵다고 생각하지 않았다. 특히 중국어를 '원어민 수준으로' 잘하는 학생에 대해서는 장점을 극대화해 특별한 능력을 갖추기를 기대하는 마음으로 학부모에게 중국어 학습을 꾸준히 시킬 것을 말씀드렸다. A 교사는 담임을 하면서도 '친누나와 같은' 모습으로 다가가려고 노력하였다. 수업시간이나 쉬는 시간에 북한이탈주민 자녀들의 모습을 관심 있게 보며, 아이들과 잘 지내는 방안을 고민하였다. A 교사는 북한이탈주민 자녀의 부모들이 호의적이지만, 그들의 교육적 욕심 때문에 학생 수준에 맞는 적절한 교육을 수행하기가 어려웠다고 한다. A 교사가 북한이탈주민과 그 자녀들의 상황을 이해하게 된 것은 시 교육청에서 주관하는 '탈북학생 지도교사 연수'를 통해서였다. A 교사는 특히 탈북과정을 담은 다큐멘터리 자료, '시각적 정보'를 통해서 북한이탈주민과 그들의 자녀가 탈북과정에서 겪은 어려움을 이해할 수 있었다.

2) 연구 참여자 B

연구 참여자 B는 14년 경력의 교사이며 2013년부터 J학교에서 북한이탈주민 자녀를 지도하고 있다. 그는 남과 북을 대립적으로 비교하여 제시한 5차 교육과정 이후의 세대이다. B 교사는 J 초등학교가 '무슨 연구학교'라는 것을 언뜻 들은 것도 같았지만 '별로 관심이 없어서' 기억하지 못한 채 자원하여 오게 되었다. 그가 J 초등학교에 자원한 것은 자신의 자녀를 위한 어린이집과 유치원이 이곳에 있다는 것과 이전의 '좋은 학구' 아이들이 보여주었던 예의가 바르지 못한 언행에 대한 반감(反感) 때문이었다.

B 교사가 J 초등학교에 온 후 북한에서 온 아이들이 많다는 말을 들었을 때, 그는 살아생전에 TV에서만 보던 '진짜 북한 사람'을 보게 된 것이 신기하고 놀라웠다고

한다. 그는 1학년을 맡은 첫해 입학식 날, 기존 교사들이 북한이탈주민 자녀에 대해 부정적으로 말하는 것을 들었다. 그는 기존 교사들이 말해 준 북한이탈주민과 그 자녀에 관한 '영화 같은' 이야기에 마음 아팠다. 하지만 그의 이러한 마음은 기존 교사들이 말했던 것처럼 많은 북한이탈주민 자녀를 만나면서 '무디어져' 갔다. B 교사는 2년 6개월의 북한이탈주민 자녀 지도경험을 통해 현재는 기존 교사들의 반응에 대해 '어느 정도' 수긍하고 있다.

B 교사는 북한이탈주민의 자녀와 그 학부모가 겪는 어려움을 경험하였기에 북한이탈주민의 자녀들을 보면 더욱 반갑게 인사하고 관심을 가져준다. 하지만, 그는 2014년 전담교사로서 다수의 북한이탈주민 자녀를 지도하면서, '학년을 대표하는 문제아처럼 느껴지는' 아이들은 '거의 백발백중' 북한이탈주민 자녀라는 생각을 하게 되었다.

3) 연구 참여자 C

연구 참여자 C는 경력 17년의 교사이다. 그는 4차 교육과정 이후의 세대로 '평화통일' 교육을 받았다. C 교사가 J 초등학교 전입을 희망하였다는 소식을 접한 주변의 동료교사들은 '힘든 학교'에 가는 것에 대해 많은 걱정을 하였다.

C 교사는 J 초등학교에 오기 전 근무했던 학교에서 학기 중 미국 유학을 가게 된 동료교사 대신 북한이탈주민의 자녀를 약 8개월간 담임한 경험이 있다. 동료교사는 유학 전, 학급에 있는 북한이탈주민의 자녀에 대해 '조심해라, 사고 칠 수 있다, 그냥 놔두어라.' 라는 말을 해 주었다. C 교사는 '칼 상처'가 많은 북한이탈주민 자녀의 모습에 '무서움'을 느꼈다. C 교사가 맡은 학급의 다른 아이들도 그 아이의 '폭력성'을 말하며, '1+1활동으로 놀러 갈 때만' 함께 했다.

C 교사가 가지고 있던 북한이탈주민 자녀에 대한 '두려움'은 J 초등학교에서 많은 북한이탈주민 자녀를 만남으로써 바뀌었다. 그는 북한이탈주민의 자녀에 대한 부정적 인식이 변화된 이유에 대해 학년부장이라는 보직의 경험, 담당하였던 저학년 아이들에게서 나타나는 '마냥 어리고 귀여운' 모습, '학교에서도 잘한다고 유명한' 아이를 맡았던 영향이라고 한다.

C 교사가 생각하는 북한이탈주민의 자녀 교육은 저학년과 고학년에서 차이가 있다. C 교사가 저학년 아이들과 교육활동을 할 때는 그들 스스로 북한에서 왔다는 인식이 없어서 편하게 '어떤 얘기든' 할 수 있다. 하지만 고학년 아이들의 경우에는 '북한에서 왔다는 것을 알기 때문에' 말하는 것이 항상 조심스럽다.

4) 연구 참여자 D

연구 참여자 D는 경력 27년의 교사이다. 그는 2차 교육과정 이후의 '반공교육'을 받은 세대이다. D 교사는 어린 시절 경제적 소수자로서의 경험과 2007년부터 2014년까지 7년간 통합학급에서의 특수아동 교육을 담당한 경험이 있다. D 교사의 이전 근무지에서 북한이탈주민의 자녀는 '전체 중의 한두 명'으로, 직접 교육활동을 한 경험은 없다. 하지만 그는 북한이탈주민의 자녀나 그들의 부모에 대해 '뭔지 모르게 안타깝고 안됐다'는 생각을 하고 있다. 그래서 D 교사는 학교에서 북한이탈주민 자녀들과 마주칠 때면 관심을 보이며 얘기를 걸어보기도 하였다.

D 교사가 J 초등학교에서 2013년 4학년, 2015년 2학년 담임으로서 북한이탈주민의 자녀 탈북학생을 지도하게 되었을 때, 그는 '탈북이니까', '더 도와주고 싶은 마음'이 들어서, 아이들이 잘 적응할 수 있도록 돕고자 하였다. 무엇보다 그는 북한이탈주민 자녀에 대해 '애틋한' 마음을 갖고 있었다. 이러한 생각을 바탕으로 D 교사는 북한이탈주민의 자녀들이 학교생활에 대한 적응문제, 학습부진, 말투에 있어서 일반 아이들과 차이가 있으며, 이러한 차이들이 그들을 위축되게 만든다고 생각한다. 특히 북한이탈주민의 자녀들 중 고학년인 경우에는 자신의 가정환경을 일반 가정의 아이들과 비교하며 갈등을 느끼는 경우도 많다.

D 교사는 그들이 학교생활에 더 잘 적응할 수 있도록 그들의 부모에게 전화나 알림장, 일기장 등을 통해서 학교에 대해 안내를 하고 있다. 하지만 D 교사는 아이들의 학교 적응과 그 이상의 발전을 위해서는 그들의 부모와 교사가 '공감대'를 형성할 수 있는 시간이 필요하다고 말한다.

이처럼 연구 참여자들은 대부분 북한이탈주민 자녀에 대한 인식을 직접적인 교육활동 이전에 그들이 받은 교육이나 미디어를 통해 '막연하게' 내재적으로 생성하였다. 그러나 연구 참여자들은 대체로 직접적인 교육활동과 북한이탈주민 자녀에 대한 객관적인 자료를 접함으로써 그들이 경험한 '아픔'을 이해하는 가운데 '탈북'에 대한 자신의 인식과 태도를 명확하게 규정지어가고 있었다. 이들은 북한이탈주민 자녀의 모습을 통하여 자신이 기존에 갖고 있던 부정적 인식이 긍정적으로 변화하거나 더욱 강해지는 경험을 하였다. 이와 함께 연구 참여자 중 일부는 부정적인 편견이 생겨나기도 하였다. 이처럼 연구 참여자들의 북한이탈주민 자녀에 대한 생각의 변화는 대체로 긍정적으로 나타나지만 연구 참여자 별로 다르다. 따라서 이에 대한 해석적 이해가 요구된다.

〈표 2〉 A 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용 설명

경험 주제	경험 내용
친누나처럼: 주관적 자아상의 생성과 실천	간접경험과 직접경험을 통한 관점 만들어가기
	관점을 바탕으로 실천하기

2. 사례별 주관적 경험 해석

1) 연구 참여자 A

편견은 방향성과 어떠한 방향으로 향하고자 하는 의지를 가진다. 편견이 갖는 지향성은 '주관적 자아상'이라는 시작점이 필요하다. 그러나 A 교사는 초임 발령지에서 북한이탈주민의 자녀라는 대상을 접함으로써 교사로서의 자아상 형성과 그 방향이 동시에 설정되는 과정을 경험하였다고 볼 수 있다. 이를 나타내면 위의 <표 2>와 같다.

A 교사는 예비교사 양성과정이라고 할 수 있는 대학 시절에 '특별히 접해보지 않아서' 북한이탈주민 자녀에 대한 특성을 알거나 교육의 방향 등을 생각한 바가 없었다. 더욱이 북한 관련 연수의 경우, 북한의 현재 상황에 대한 안내를 중심으로 하고 정작 A 교사가 담당한 2명의 북한이탈주민의 자녀들처럼 중국 출신 학생들에 대한 정보나 학습방안에 대한 안내가 없다. 이처럼 교육 대상에 대한 준거가 부재한 상황에서 '교사 협의회'에서 제시되는 기존 교사들의 가치판단적 진술은 A 교사에게 북한이탈주민 자녀에 대한 특성을 규정할 수 있는 중요한 정보로 활용된다.

> 이전에 경험이 있으면 탈북 애들이 부각돼서 다가왔을 텐데 초임이다 보니까....(중략)...탈북연수를 들었을 때 탈북 애들을 어떻게 지도해야 되는가? 그게 좀 많이 나왔으면 좋겠다...(중략)...당장 제가 작년에 맡은 아이들은 중국에서 온 아이들이고 실제로 저희 학교에서도 중국에서 온 탈북이라고 하는 학생들이 훨씬 많은데 연수에서 듣는 내용은 마치 북한에서.....(중략)...중국에 대한 이해라든가 조선족에 대한 이해, 중국 교육제도에 대한 이해. 그쪽에서 애들이 어떻게 생활했는지가 저는 많이 궁금했는데...(중략)...선생님들이랑 협의할 때 애들이 탈북이라 거센 애들이 있다. 얘기를 하면서 우리 반에 어떤 애들이 있는데 걔네가 탈북인데 힘들다, 어떻다....(중략)...탈북 애들이 이런 식이구나 이런 생각... (연구 참여자 A. 2015. 4. 2)

그러나 A 교사는 자신이 맡은 북한이탈주민 자녀들에 대해 기존교사들을 통해 수집한 정보에 얽매이지 않고 자신만의 관점과 지도법을 찾아가고 있었다. 기존교사들과의 이러한 차이는 7차 교육과정 세대로서 '민족의 동질성'을 강조한 교육을 받은 세대라는 것과도 무관하지 않은 것으로 해석된다. 또 A 교사는 자신의 대학시절 경험 속에서 현재 규정되고 있는 북한이탈주민 자녀의 특징과 유사했던 학습자와의 관계 중 유의한 것을 통합하여 '친누나 같은' 기준을 만든 것으로 볼 수 있다.

> 제가 맡은 애들이 걔네 둘인데 걔네 기준으로 그런 걸 생각할 수밖에 없는 거 같아요....(중략)...저는 그런 생각은 했어요. 내가 한번 해 봤으면 그 행동을 했을 때, 혹시 이렇게 할 수도 있지 않았을까?...(중략)...제가 어리니까... 아이들과 친화할 수 있는 방법을...(중략)...아무래도 나이 많으신 선생님들보다는 편안하게 생각을 하거든요. 저도 그런 부분을 이용해서 다가가면...(중략)...진짜 친누나처럼...(중략)...이런 식으로 하면 애들이 막 적대적으로 하기 보다는 이렇게 좀... 따르려는 모습이 있었구요....(중략)...조금 어려운 애들 가르치는 동아리 있었거든요. 가정환경이 어려운 애들 중에서 따로 학원 다니기 힘든 학생들...(중략)...그 때는 선생님으로서 애들을 대하기보다는, 진짜 친누나처럼 붙잡고 데리고 앉아서 많이 그랬던 거 같아요. (연구 참여자 A. 2015. 4. 2)

위의 인용에서 나타난 바와 같이 A 교사는 이유와 대상은 다르지만 봉사활동에서 학습자와의 친밀감 형성을 위해 사용한 '친누나'의 관점을 북한이탈주민의 자녀에 대해서도 적용하고 있음을 알 수 있다. 이러한 관점은 A 교사의 북한이탈주민 자녀에 대한 교육실천 과정에서 적극적이고 의도적인 형태로 발현된다.

> oo는 남아서 따로 공부하고 이런 거 되게 좋아하고 선생님 되게 많이 따르고 그런 아이였거든요...(중략)...친구들이 싫어하는 혹은 놀릴만한 부분이 있는 학생들이 잘 지내려면 선생님의 역할이 진짜 중요한데 수업 시간에 그 아이를 좀 주목받게 만들면 아이들이 그 아이에 대한 호감? 긍정적인 거?..(중략)... 선생님이 표현을 해주면 애들이 재미있는 특징?으로 생각을 하더라구요. 그래서 그걸 자꾸 했더니 oo이에 대한 인식이 긍정적으로 바뀌더라구요. (연구 참여자 A. 2015. 4. 2)

'누나'의 입장에서 A 교사는 아래의 진술에서와 같이 북한이탈주민의 자녀가 겪는 학교생활의 주된 어려움이 '친구 문제'이며, 이에 대한 원인은 '언어적 코드 부적합'에 있다고 보았다. 이에 따라 A 교사는 북한이탈주민 자녀들이 '왕따 아닌 왕따'의 모습을 벗어날 수 있도록 언어 교육의 측면에 중점을 두었다.

oo를 의도적으로 아이들이 따돌리지는 않았어요. 그런데 말이 안 통하고 어떻게 생각하면 아이들 사이에 웃음 코드가 안 맞는 거예요. 얘는 이해를 못하고 여기서 애들이 왜 웃지? 이걸 이해를 못해요, 말이 안 통하니까. 그래서 왕따 아닌 왕따 같은 느낌을 저는 많이 받았었어요...(중략)...애니메이션 CD.... 미녀와 야순데 그거 DVD를 사서 같이 시청을 하고, 음... 일단 보게 한 다음에 애가 재미있어 하는 거랑 그 다음은 받아쓰기... 좀 시켰거든요. 나오는 대사 같은 거...곧잘 따라하더라구요...(중략)...1학기 때는 책읽기...(중략)... (연구 참여자 A. 2015. 4. 2)

A 교사는 '언어 문제'로 인한 '학습 부진', 또래와의 '코드 부적합'이라는 문제를 해결하는 데 도움을 주기 위하여 1학기에는 교과서를 통한 책 읽기, 2학기에는 애니메이션 시청을 중심으로 듣기와 쓰기를 지도하였다. 또한, 북한이탈주민의 자녀로서 가지는 특성을 학습부진이나 문제행동의 원인으로만 생각하지 않고 '중국어'라는 장점에 주목하여 그들만의 특성을 자원화하기를 바라는 마음을 적극적으로 실천하였다.

초반에 **이가 아이들과 잘 지내지 못했을 때, 얘한테 있는 강점이 뭘까, 아이들이 **이를 무시하지 않게 만들 수 있는 방법이 뭘까 생각을 했어요. 중국어를 잘 하거든요. 원어민 수준으로...(중략)...그런 걸 수업시간에도 굉장히 많이 강조를 했어요...(중략)...중국어 방과후 같은 것도 어머니한테 따로 말씀드렸고...(중략)...제가 생각할 때 **이가 중국어를 안 잊어버렸으면 좋겠는데 앞으로 이 아이가 가진 하나의 능력이니까...(중략)...작년에.. 중국어 방과후를 계속 들으라고 했는데 **이가 너무 싫어했어요. 걔한테는 너무 쉬웠어요. 너무 기초라...(중략)...그래서 어머니께서 아시는 이모분? 친구 분이 계신가봐요. 중국에 보내서 중국어 공부시키겠다고 하셨어요... (연구 참여자 A. 2015. 4. 2)

이처럼 A 교사는 학부모가 기대하는 '희망'에 대해 기존의 경험과 북한이탈주민의 자녀라는 학습자의 특성에 대한 정보를 결합함으로써 '친누나 같은 교사'라는 자신의 교육적 관점을 만들어 가고 있었다. 또한 A 교사는 자신의 관점을 바탕으로, 북한이탈주민 자녀가 그들을 '무시'하는 '아이들'의 부정적 차별을 극복할 수 있도록 적극적으로 교육활동을 하고 있음을 알 수 있다.

2) 연구 참여자 B

주관적 자아상으로부터 규정된 개인의 관점은 지향성을 갖는다. 지향성 자체는 개인의 관점에 방향이 있으며, 사회와 개인적 경험에 따라 변화한다. 따라서 지향성은 일반적으로 자신이 속한 사회의 보편적 가치를 포함하지만, 바람직하다는 것을 의미하지는 않는다. B 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용은 위의 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 B 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용

경험 주제	경험 내용
기대와 신기함 : 인식의 지향성	순수함에 대한 기대
	북한이탈주민과 그 자녀에 대한 신기함과 호의적 인식
가슴 아픔에 대한 적응 : 지향성의 변화와 고정관념의 생성	개념어로서의 '안타까움'
	북한이탈주민 자녀 교육의 어려움
	시혜적 관점에서 퍼주기 식 역차별

(1) 기대와 신기함 : 인식의 지향성

'좋은 학구'에서 '예의 없는' 아이들에 대한 회의를 느낀 B 교사가 이 학교에 오기를 희망한 것은 '잃어버린 것에 대한 향수'와 관련된다. B 교사가 생각하는 '잃어버린 것'은 '예의'를 나타내며 이것은 곧 교사에 대한 '믿음과 의지(意志)'와 관련된 것임은 아래의 인용을 통해 알 수 있다.

학군 좋은 아이들이 그다지... 선생님에 대해 예의가 없다고 느낀 것도 있어서...(중략)...탈북 학부모님이 너무 예의바르시고 선생님을 너무 믿고 의지하고 따르려고 하고 그리고 조언을 해주면 굉장히 열심히 듣고 정말 그대로 해 봐야 되겠어요. 하는 그런 열의도보이시고... (연구 참여자 B. 2015. 4. 9)

B 교사는 텔레비전, 교과서와 같은 사회적·문화적 생산물을 통해서 북한이탈주민의 자녀에 대한 간접 경험을 가지고 있었다. 미디어나 교육 자료 밖에서 경험하게 된 북한이탈주민의 자녀라는 교육 대상은 B 교사에게 신기하고 놀라운 존재였다.

그 애들이 진짜 북한에서 왔고, 그 학부모들이 북한에서 살다 왔다는 게 신기하고 놀라웠어요. ..(중략)...하하하~ 북한 사람을 실제로 본다는 게 신기했어요. (연구 참여자 B. 2015. 4. 9)

(2) 가슴 아픔에 대한 적응 : 지향성의 변화와 고정관념의 생성

B 교사가 갖고 있었던 북한이탈주민의 자녀에 대한 긍정적인 기대는 바뀌었다. 이는 기존 교사들이 북한이탈주민 자녀에 대해 부정적인 평가를 한 것에 대해 경험적으로 확인하였기 때문이다.

첫해 1학년을 맡았는데 첫날, 입학식 날, 싸우고 문제를 일으키고 막 그.. 학교 기물을 발로 막 차는 눈에 띄는 아이가 있었어요...(중략)...주변 선생님들은 쟤 탈북일거야..(중략)...마침 우리 반이 되었는데 진짜 탈북이었어요...(중략)... 이 학교에서 3년째 계시는 선생님이셨어요...(중략)... 탈북 이야기가 나올 때마다 나는 어머, 그런 게 있어요? 걔네가 나오는데 이렇게 힘들게 나왔다더라. 어머~ 가슴 아퍼~~ 나는 막 들으면서, 오히려 그 선생님들은 쪼끔 지나봐~~ 무뎌지고 오히려 애들을 살짝 무시하는 듯한 발언을 툭툭 하세요. (연구 참여자 B. 2015. 4. 9)

전담이 되니까 저 아이가 탈북인지를 전혀 모르고 만났거든요. 그러다 보니까 오히려 또 편견이 없어지는 것도 있긴 있는 거 같아요.,,(중략)...쫌 심하다 싶은 아이들이 탈북도 있고 아닌 애들도 있었는데 그 중에 최고봉이 아이들이 있잖아~...(중략)...그 애들은 거의 백발백중이 탈북이었어요...(중략)...그런 문제 있는 아이를 보고 탈북일거라고 했던 선생님의 반응에 대해서는....70% 수긍해요. (연구 참여자 B. 2015. 4. 13)

B 교사는 북한이탈주민 가정 자녀에 대해 '가슴 아픈' 이야기들을 들었다. 그러나 그가 첫날 경험한 북한이탈주민의 자녀의 부정적인 모습은 기존 교사들이 제공한 사실적 정보와 결합하여 축적적으로 관여함으로써 일종의 부정적 편견으로 재생산되고 있다. 이러한 모습을 통하여 B 교사가 말한 '가슴 아픔'이나 '안타까움'은 나와 다른 존재가 직면하는 객관적 상황을 표현하는 일종의 개념어로써 변용된 것으로 해석할 수 있다.

이와 함께 B 교사는 북한이탈주민 자녀 교육의 어려움이 '기본 습관의 부재'에 의한 것이며, 그에 대한 이유로 '북한의 체제', 각 가정의 '열악한 경제사정', '엄마의 애정표현 부족'을 꼽는다. 또한 북한이탈주민 자녀가 교육적으로 변화하는 것은 가능하지만, 이를 위한 학부모 교육이 중요하다는 것을 강조한다. 즉, 북한이탈주민 자녀의 교육적 변화를 위해서는 '지원'에 앞서 '부모 교육'이 선행되어야 한다는 것이다.

잘 안돼요. 제가 봤을 때는 엄마들이 일단 그 아이에 대한 의지가 없는 것 같애요. 결국은, 학교는 보조교육이지 주 교육이 될 수 없고, 결국은 부모님이 좀 아이를 감싸주고 챙겨줘야 할 부분인데 그게 좀 잘 안 되는 거죠...(중략)...학부모가 조금 의식이 변하고 마음이 변하면 아이는 엄마랑 학교에 있는 선생님만으로도 충분히 어느 정도 변화될 수 있다고 생각해요...(중략)...무조건 학부모 교육이야...(중략)...나는 금액의 80% 이상을 학부모 교육에 썼으면 좋겠어요. (연구 참여자 B. 2015. 4. 9)

B 교사의 이러한 시각은 우리 사회의 교육이 '학교에 모두 맡기는' 북한의 체제와 상반된 것이라는 사실을 나타낸 것이라고 할 수 있다. 그러나 아래의 인용을 살펴보면, 북한이탈주민 자녀가 겪는 어려움이 단지 그들의 부모나 사회 체제의 다름에 의한 것만은 아님을 알 수 있다.

한 7, 8년 전? 그 때 선생님들이 초창기니까 잘 몰라서 말을 해도 된다고 생각해서 누구는 북한에서 왔지? 하면서 수업 중에 그 얘기를 했대요....(중략)...애들이 어, 북한에서 왔어? 그러면서, 얘가 의기소침해 지고 학교를 다니다가 여기서 졸업을 했나 안했나 모르겠는데... (연구 참여자 B. 2015. 4. 9)

위의 인용에서도 나타나듯이 '북한에서 왔다는 사실 자체'는 북한이탈주민의 자녀에게 '의기소침'해지거나 때로는 학교를 떠나야 하는 이유가 될 수 있다. 오히려 아래의 인용에서 나타나는 바와 같이 북한이탈주민 자녀의 학교 적응 문제나 '문제아'라는 인식은 B 교사의 삶의 공간인 남한 사회가 그들을 단지 '결핍'된 존재로 바라본다는 부정적 인식과 깊은 관련이 있다는 것을 알 수 있다.

토요일 날 걔네들 데리고 어디 체험학습 갈려 그래도 얘가 지원받는 데가 많으니까 막 고르더라고, 구청에서는 스키를 가고 학교에서는 공원에 간다고 하고 또 어디서도 어디 간다고 했는데 어떤 게 더 좋을까 이걸 고르고 막 그런 것도 있고, 보면서 이게 무슨 의미가 있을까? 라는 생각? 그런 생각 좀 들었어요...(중략)... (연구 참여자 B. 2015. 4. 9)

위의 인용에서 B 교사는 북한이탈주민 자녀에 대한 교육적 지원을 '우월한 자'의 그렇지 못한 자에 대한 일종의 '시혜'적 관점에서, 북한이탈주민의 사회적응을 위한 지원을 일종의 '퍼주기 식'의 '역차별'로 인식하고 있다. 이러한 입장에서 B 교사는 '동아리 활동'에 대한 지원의 '불필요성'을 조심스럽게 말하였다.

이상과 같이 B 교사는 기존의 학습자들에게서 사라지고 있는 '순수함에 대한 희망'으로 이 학교에 오게 되었다. 그러나 그는 기존 교사들의 부정적 정보와 이에 대한 경험적 확인을 통하여 부정적 인식을 생성하게 되었다. 그의 부정적 인식은 전담교사 시절 '학년 대표 문제아'들에 대한 경험 때문에 부정적 편견으로 고착되어 '무덤덤한 안타까움'이라는 이중적인 감정으로 나타났다.

B 교사가 생성한 부정적 인식은 교사라는 역할 속에서 북한이탈주민 자녀의 교육활동에서 가시적으로 나타나지는 않았다. 그러나 B 교사가 생성한 북한이탈주민 자녀에 대한 부정적 편견은 '교과 시간'이라는 제한된

시간 속에서만 만남으로써, 그들에 대한 공감 또는 이해의 결여에 의한 것이라고 할 수 있다. 특히 B 교사는 '북한이탈주민 자녀의 교육문제에 대한 원인'이 그들에게 있다고 보았다. 그러나 우리 사회가 역사적으로 북한 사회에 대한 적대감과 우월감을 느끼고 있다는 사실을 고려할 때, B 교사가 갖는 부정적 편견은 개인적 경험에서부터 비롯되었거나 사회적 차원의 고정관념이 개인적 차원에서 재생산된 것으로 해석할 수 있을 것이다.

3) 연구 참여자 C

지향성을 갖는 개인의 관점인 편견은 부정적 혹은 긍정적으로 발현될 수 있다. 편견은 그 방향을 제시하지 않기 때문이다. 편견의 방향성은 개인 내적 작용 및 일상적 삶 속에서 타인과의 접촉이나 의도적인 노력을 통해 변화할 수 있다. 따라서 개인이 갖는 부정적 편견이 긍정적으로 변화하기 위해서는 긍정적인 접촉 경험을 쌓는 것이 필요하다. C 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용은 다음 <표 4>와 같다.

(1) 타인의 '말' : 고정관념의 생성

C 교사가 이전 학교에서 처음 접하게 된 북한이탈주민의 자녀는 앞서의 B 교사가 인식한 '문제아'의 이미지로 다가왔다.

> 담임 선생님한테 먼저 얘기를 들었어요. 얘는 조심해야 되고, 그냥 놔두세요...(중략)...크게 사고칠 수도 있다고.,..(중략)...일단 첫인상이 너무 무서웠어요. 머리에 칼 상처가 너무 많아서...(중략)...만약에 그 선생님이 그 선입견을 안 줬으면 평소 애들이랑 똑같이 대했을텐데 그걸 듣고 얘를 바라봤기 때문에 두렵고, 무섭고,..(중략)...사실은 얘네들이 어떨까 궁금했는데... 그 때는 무섭고 두려워서 집중해서 안 봤던 거 같애요. (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

위의 진술에서도 나타나듯이 이전 담임을 통해 생성된 부정적 인식은 이후에도 그 학생과 정상적인 관계 맺기를 어렵게 하였다. 이처럼 C 교사에게 이전 담임교사가 들려준 '주관적인 이야기'라는 '타인의 말'은 북한이탈주민의 자녀에 대해 두렵고 무섭다는 부정적 편견을 형성하게 하는 시작점이 된 것이다. 북한이탈주민 자녀에 대해 C 교사가 느끼는 감정은 '의도적 외면'이라는 자아 지시 효과로 나타났다.

> 담임 선생님하고 친밀하게 얘기하고 활동하고 이런 게 없는 거 같아요. 담당교사가 따로 있어서, 그 담당교사가 알아서 걔 데리고 멘토링도 하고 다 지도했던 거 같아요. 나는 그냥 겉에서만, 우리반 학생이면서, 얘는 탈북학생이다. 이 정도만 알고 있었어요. (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

더욱이 북한이탈주민 자녀의 활동을 담당하는 교사가 따로 있다는 사실은 비록 C 교사 자신의 학급에 속한 학생이었음에도 '특별한 관심'을 가질 필요성을 느끼지 못하고, 그들에 대한 교육활동을 '나의 범위가 아닌'것으로 간주하도록 하였다.

(2) 경험을 통한 극복 : 고정관념의 극복

C 교사가 기존에 경험한 '이질성'으로부터 비롯한 '두려움'은 다양한 아이들을 접함으로써 극복할 수 있었다. 특히 그가 갖고 있던 '두려움'을 '편하게' 극복할 수 있었던 것은 그가 새롭게 접한 북한이탈주민의 자녀가 갖는 '어리고 귀여운', '잘하는 애'라는 특성이 일반 학습자와 '유사성'이 높거나 우월하였기 때문이다. 이와 함께 긍정적 접촉 이전에 접하였던 북한이탈주민 자녀에 대한 반성적 성찰이 함께 나타나고 있다.

> 우선 어린 애들이잖아~ 얘네들은 북한, 탈북 이런 거 없이 마냥 어리고 귀엽게만 보이고...(중략)...△△는 너무 잘 하는 거야~ 우리 반에서 제일 잘했으니까~ 탈북 애들도 잘 하는 애가 있으니까 그런 생각을 좀 덜하고.. 2011년 그 애에 비해 좀 편하게 생각할 수 있었던 거 같아요...(중략)...그래서 지금은 내가 맨 처음에 만났던 그 애한테 왜 못해줬지? 이런 생각이 드는 거야~ (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

이와 함께 C 교사는 '다양한' 북한이탈주민의 자녀와 그들의 부모에 대해 '엄마 편에서' 만남으로써 두려움을 극복하였다. 또한 아래의 인용에서는 '소소한 생활에 대한 대화'를 통해 '상호 이해' 관계가 형성되고 있으며, 이는 북한이탈주민 자녀에 대한 지속적인 관심으로 이어지고 있다는 것을 알 수 있다.

〈표 4〉 C 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용

경험 주제	경험 내용
타인의 '말' : 고정관념의 생성	타인의 말에 의한 편견의 형성
경험을 통한 극복 : 고정관념의 극복	유사성 발견을 통한 두려움 극복
	상호 이해관계의 형성
새로운 인식의 발현 : 긍정적 차별의 발현	마음으로 지지하기
	행동으로 표현하기

이제 두려운 건 없고, 얘네가 더 잘 자라고 있나? 엄마는 어떻게 지내고 있나 진짜 궁금해~~ 왜냐하면 엄마들이 적응이 안 되니까 일단은... 오면 항상 엄마들하고 얘기를 많이 해요...(중략)... 그렇게 뭐 특별하게 해준 건 없는데, 엄마들하고는 얘기를 굉장히 많이 했던 거 같아요. 생활하는 거에 대해서. 탈북 엄마들이 더 특별하게 생각이 들고, 내 일처럼 공감가는건 탈북 엄마들한테 더 마음이 가는 거 같애. (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

(3) 새로운 인식의 발현 : 긍정적 차별의 발현

C 교사가 형성한 '상호 이해'는 북한이탈주민 자녀의 현실을 '이해'하고 '그들의 편'에 서게 함으로써 상대적으로 일반 학습자의 이해가 결여된 채 발현되는 '비판적 관점'에 대해 '미움'의 감정이 생성되게도 한다.

얘가 멘토링 활동을 하면 항상 1+1 친구를 데리고 오니까 애들이 그걸 이용을 했어요...(중략)...근데 가끔 북한에 대해서 얘기 나올 때가 있는데, 일부 애들이 북한에 대해서 되게 비판적이게 얘기하는 경우가 있어요. 그러면 내가 00이를 보게 되죠~ 그래서 보면 00이가 고개를 푹 숙이고 있어요...(중략)... 나는 그렇게 말하는 애들이 너무 밉더라고~...(중략)...작년에 어떤 여자애가 니네 북한으로 가라고, 빨갱이라고 한 적이 있다는데...(중략)...00이가 작년에 빨갱이란 얘기를 들었다고 하니까 얘네가 우리 앞에서만 차별 안하는 척 하는 건가? 그런 생각이 들기도 하고.. (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

위와 같은 C 교사의 태도는 북한이탈주민 자녀에 대한 편애로 오인될 수도 있다. 그러나 아래의 인용은 C 교사의 일반 학습자에 대한 '미움'이 일반 학습자에 대한 것이 아니라 북한이탈주민의 자녀를 '내 목적을 채우려는 수단'으로 생각하거나 '적'으로 규정하는 태도에 대한 것임을 나타내고 있다. 이러한 C 교사의 생각은 일반 학습자를 차별하는 행동으로 발현되지는 않지만, 학생을 지도하는 데 있어 늘 염두에 두고 의식적으로 북한이탈주민의 자녀는 배려하게 되는 소극적인 형태로 표현된다.

애들하고 잘 어울려서 웃을 때~ 그래도 얘가 잘 적응해서 웃는구나~ 일반 애들은 웃으면 그냥 웃나보다 하는데, 얘라서 더 아리고, 그런게 있는 거 같애요. 나는 지금 ##이가 대답을 하고, 발표를 하고, 그게 그렇게 이쁜거야...(중략)...앞장서서 손들고 이러는 게 아... 저걸 이겨내려고 하는 건지, 어쨌든 그런 안타까운 마음이 있어요. 나는 너네랑 똑같다, 그런 걸 나타내려고 하는 건지.. 유난히 잘해요~ 일반 애들이 잘하면 잘 한다 그러는데 탈북 애들은 특별한 게 좀 있는 거 같애요. (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

이러한 현실 속에서 북한이탈주민 자녀가 보여주는 노력에 대해 C 교사는 남한 사회구성원의 적대감과 부정적 인식을 '이겨내려고', '나는 너희와 똑같다'는 것을 보여주려는 것으로 생각한다. 따라서 그는 북한이탈주민 자녀의 행동 하나하나가 더욱 아리고 안타깝다. 이러한 변화와 함께 그는 자신의 '이해'가 부재하였던 시기에 대해 반성하며 더욱 적극적인 형태로 북한이탈주민과 그 자녀에 대한 의식을 표현한다.

ㅁㅁ이 엄마 작년에 운동회도 왔었어요~ 나랑 같은 학년 아니었는데 찾아가서 물어보고 그랬죠~ 어떻게 지냈냐고 꼭 물어보지~...(중략)...학교생활보다도 그냥 가족~ 아우~ 왜 그랬냐고, 아빠가 뭐 그러면 아구~ 잘못하셨다고 그렇게 얘기하고 그 분의 입장에서 많이 들어주지. 그 편에서...(중략)...처음에는 주말에 멘토링 나가는게 힘들기도 했는데... 얘네가 좋아해서 그런지.. 인제는 그런 거 하는 게 좋더라구요~ 나는 빨리 멘토링비 나와서 ㅁㅁ이랑 얘기도 하고.. 하고 싶은 거야~ (연구 참여자 C. 2015. 4. 16)

이처럼 C 교사는 북한이탈주민 자녀를 직접 접하기 전에 의해 타인의 주관적 '이야기'를 통해 부정적 인식을 형성하게 되었다. 이를 근거로 그는 북한이탈주민 자녀를 '내 범위를 넘어선' 존재로 규정하였다. 하지만 이러한 편견은 다양성에 기초한 '유사성', '우수함', '상호 이해'를 통해 극복되었다. 또한 북한이탈주민 자녀가 또래의 편견을 '이겨내려고' 노력하는 모습을 안타깝게 생각하며 이를 교육활동과 학부모와 교류를 통해 적극적으로 발현하였다.

4) 연구 참여자 D

편견은 신념과 태도를 포함한다. 또한 편견은 자신과 타인에 대한 관계 규정을 통하여 나타난다. 따라서 부정적 편견의 극복에는 '자신'과 '타인'에 대한 긍정적 인식에 근거한 관계의 조화가 요구된다. 그러나 편견의

〈표 5〉 D 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용

경험 주제	경험 내용
내 과거의 모습 : 고정관념의 배경	어린 시절 내 모습과의 동질감
	엄마로서의 동질감
함께 살아가기 : 신념에 의한 관계 규정	즐겁게, 함께 살기
	도움이 되는 사적 관계의 형성
선(先) 경험자로서의 책임: 긍정적 차별의 당위성	배려와 책임
	교육적, 사회적 차원의 지원

준거는 주관적 자아상에 있으므로, '자신'에게 유리하게 작용할 수 있다. 따라서 조화로운 관계가 이루어지기 위해서는 타인의 입장에서 나를 바라보는 것이 필요하다. D 교사 사례에서 나타난 경험의 주제와 내용은 위의 <표 5>와 같다.

(1) 내 과거의 모습 : 고정관념의 배경

D 교사는 J 초등학교에 오기 전, 입학한 북한이탈주민 자녀를 학급으로 배정하는 업무를 통해 그들을 만났다. 비록 담임은 아니었지만 그의 '경제적으로 소외된 어린 시절'에 대한 개인적 경험과 '특수교육'의 경험은 그들의 어려움을 '남 같지 않은'것으로 생각하게 했다.

> 내가 약간 소외된 어린 시절을 보낸 것에 대한 보상 같은 게 있는 것 같애. 그래서, 되게 힘들게 살아서, 힘든 걸 조금 더 이해하려고 하는 그 마음이 좀 있어서 그래~ (연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

D 교사의 이러한 생각은 북한이탈주민의 자녀뿐만 아니라 그들의 부모에 대해서도 나타난다. 아래의 인용은 북한이탈주민 자녀의 부모가 고민하는 자녀의 교육과 양육문제에 대한 D 교사의 공감적 이해와 배려가 나타난다.

> 뭔가 관심을 줄려고 해도 얘가 이미 4학년이니까 학습적인 거에도 도움을 못 주고...(중략)...학교의 어떤 지원체제나 학교의 시스템을 잘 모르니까, 굉장히 답답해하는 거예요....(중략)... 안내장이 나갈 때는 특별히 더 신경 써서 엄마한테 직접 통화해서 두 번, 세 번...(중략)...영어를 잘했으면 좋겠는데 사설로 좀 보내고 싶어도 또 돈이 없으니까 그걸 못한다고 이러면서...(중략)....그 다음 해에 올라가서도 작년에도 한번, 3월에 전화를 한번 했어요. 어머니, 지금 교육비 지원 신청 기간이니까 관련해서 안내장 꼭 잘, 오는 거 받았다가 동사무소 가서 신청하셔야 된다고 (연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

특히 D 교사의 공감적 이해는 북한이탈주민 가정의 자녀가 남한 사회에 '개인적·사회적 지지기반이 부재'한 가운데 생활을 이어가야 한다는 상황·맥락적 이해가 선행된 것으로 판단된다. 이러한 이해를 바탕으로 D 교사는 '말'과 '관심'을 통해 북한이탈주민 자녀가 학교생활을 긍정적으로 인식할 수 있도록 돕고자 한다.

> 경제적인 것도 가장 큰...이유일 수도 있죠... 못 사는데서 와 가지고 더군다나 학교에 친구도 없는 상황이고, 0에서 시작하는 어떤 적응 생활이라고 이렇게 생각을 했을 때에는 어떻게 얘들을 도움을 줘야 되나 하는 그런 생각들을...(중략)...여기 와서 아주 이제 힘이 든 상황이다. 아빠가 아파서 일을 못하고, 자기는 이제 애기를 낳아가지고 애기를 돌봐야 하는 이런 상황이라고...(중략)...그런걸 볼 때에는 어떤 경제적 지원도 필요한 부분이겠구나. 하는 생각도 했어요. (연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

그러나 위의 인용에서도 나타나듯이 D 교사는 북한이탈주민 자녀의 어려움을 '경제적'인 측면에 주목하여 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 모습은 D 교사 자신의 고통스러웠던 어린 시절 경험이 비슷한 조건을 가진 대상에게 '투영'된 것으로 볼 수 있다.

(2) 함께 살아가기 : 신념에 의한 관계 규정

D 교사에게 북한이탈주민 자녀를 직접 담당하면서 함께하는 학교생활은 '함께 살기'의 의미를 갖는다. 그는 북한이탈주민의 자녀가 '탈북이라는 테두리'를 벗어나서 일반 학습자와 '즐겁게' 살아가기를 희망한다.

> 나는 혼자서 외로이 있는 애들을 못 봐. 탈북 애들이 아니라도~...(중략)...이 안에서 걔도 즐겁게 살아야 할 거 아니야...(중략)...학력에 있어서 조금 보충을 해 줬고, 친구관계를 굉장히 이제 걱정을 하고...(중략)...자기가 생각지도 않은 탈북이라는 테두리 안에 갇혀 있다는 생각을 할 수도 있겠구나 하는 생각이 들어서,,,(중략)...우리반 안에 북한과 남한이 함께 인제 공존해 있다는 거를, 그래서 함께 잘~ 화합해야 된다는거를 조금 더 실례들을 얘기하면서 교과서 내의 것만이 아니라 더 많이, 자세하게 얘기를 하려고 노력을 했지~ (연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

위의 인용에서 나타나듯이 D 교사는 '친구 관계'가 '즐겁게', '함께 살기' 위한 요소일 뿐만 아니라 북한이탈주민 자녀가 '탈북이라는 테두리'를 벗어날 수 있는 핵심요소로 판단하고 있다. 그러나 D 교사가 '보충'을 통해 어느 정도 해소할 수 있는 '학력 문제'와 달리, 아이들 간의 사적 관계인 '친구'는 D 교사의 직접 개입을 통해 변화시킬 수 있는 영역이 아니므로 수업을 통해 간접적으로나마 북한이탈주민의 자녀와 일반 학습자들이 남북이 공존하는 사회를 이해하고 자연스럽게 받아들일 수 있도록 의도하였다.

> 집에 이렇게 옷 작은 것들 이런게 생기거나 하면 갖다 줬더니 엄마가 체격이 작으니까 선생님 제가 입었어요~ 이러면서 너무 고맙다고...(중략)...엄마 대 엄마의 마음으로... 안쓰러운 거야. 교무실 복도에 서 있길래, @@이 엄마하고 한참 또 얘기를 한

거야. @@이 지금 굉장히 사춘기에요...(중략)...따뜻하게 안아줄 때는 안아주고, 혼낼 때는 혼내고 그렇게 해야 한다고(연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

또한 위의 인용에서 D 교사는 아이들 간의 '굉장히 많은 도움'이 되는 사적 관계를 그들의 부모와 자신의 관계로 확장하려는 실천적 행위가 있음이 나타나고 있다.

(3) 선(先) 경험자의 책임 : 긍정적 차별의 당위성

D 교사는 2차 교육과정 세대이다. 그는 '반공 도덕' 교과를 통해 교육을 받았다. 그러나 D 교사는 기존 사회 구성원으로서' 북한이탈주민과 그들의 자녀에 대해 '적대감'이 아닌 '배려', '책임' 그리고 '보상'을 말한다. 이러한 D 교사의 인식은 그가 받은 '반공교육'에 비추어 볼 때, 개혁적인 것이라고 할 수 있다.

탈북이니까, 도와주고 싶은 마음이 있어서... 그리고 또 하나는...이 엄마가 이렇게 힘들게 여기를 넘어왔을 때, 아~ 대한민국이 그래도 따뜻한 세상이다, 학교도 내가 여기 이렇게 택해서 온 것이 잘 한 일이다, 라는 어떤 이런 거를 조금은 주고 싶었어요...(중략)...조금 더 배려 해주고, 한국에 사는 사람으로서 그 사람들에 대해 책임감 같은걸 느껴요, 쯤... 보상도 있어야 될 것 같고....(중략)...현재, 지금 아이들보다는 아이들을 발전적으로 이끌어 줄 수 있는.... (연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

그러나 D 교사는 현재의 교육지원 활동이 많이 개선된 상태이지만, 북한이탈주민 자녀의 특성이나 그들의 개인적 요구를 고려하지 못하고 있음을 말한다. 높은 북한이탈주민 자녀의 개인차는 일괄적으로 제시되는 교육활동을 '억지로', '하기 싫어하는' 것으로 인식하게 한다.

작년에도 조금 더 나은 방법, 나은 방법 한다고 하면서 해 오는데... 개인차가 너무 많이 난다 하는 생각이 드는 거예요...(중략)...경제적으로 여의치가 않아요...(중략)...그래서 어떤 그런 것들을 좀 터놓고 이해할 수 있는 시간을 마련해 보는거...(중략)... 그런 공감대 형성 시간이 좀... 있었으면.... 하는 그런 바램이 있고, 그분들의 어떤 교육관 같은 것도 들어보면...(중략)...내가 학급 안에서 그런걸 생각해서 엄마의 부모의 바램이 어떤건지 좀.. 알게 될 거고(아~) 그리고 그 사람들이 한국 사회에 바라는 이런 것들도 한번 들어봄직도 하고... (연구 참여자 D. 2015. 4. 10)

이와 함께 D 교사는 북한이탈주민 자녀의 부모와도 '공감대' 형성을 위한 시간이 필요하다고 한다. D 교사의 이러한 진술은 북한이탈주민의 자녀에 대한 '책임'과 '배려'를 고려할 때, 교육적 지원, 더 나아가 사회적 지원도 북한이탈주민 가정의 '공감'을 바탕으로 이루어져야 한다는 것을 의미한다고 본다. 그런데 '공감'을 위해서는 자기중심적인 이해가 아니라 상대의 측면에서 이해하는 것이 필요하다. 즉, 북한이탈주민과 그 자녀에 대한 지원은 '그들의 입장에서 나은 방법'으로 변화되어야 한다고 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 D 교사는 '반공교육' 세대임에도 불구하고, 그 자신이 경험한 소수자로서의 삶과 특수교육의 경험을 통하여 북한이탈주민 자녀들을 '이해하려고' 노력하며 그들의 현실을 '안타깝게' 바라본다. 그에게 북한이탈주민 자녀들과의 교육활동은 먼저 이 사회를 경험한 자로서 그들과 함께 살아가기 위한 하나의 책임이다. 이처럼 D 교사가 '탈북'의 고통스러운 경험을 안고서 '일괄제시'라는 원하지 않는 상황에 처한 북한이탈주민 자녀를 대하는 것은 '소외자'로서의 삶을 경험하고 극복한 D 교사에게는 안타까운 일일 수밖에 없다.

V. 결론

지금까지 본 연구에서는 북한이탈주민 자녀의 교육을 담당하는 초등교사의 경험이 어떤 방식으로 작동되는지를 편견을 중심으로 해석하고 이를 재구성하였다. 연구 참여자들은 대체로 북한이탈주민 자녀에 대한 만남 이전에 미디어나 교육 또는 선배교사의 이야기를 통해 '탈북'에 대해 막연히 인식하고 있었다. 그러나 그들은 교육현장에서 직접 경험과 객관적으로 제공된 자료를 통하여 북한이탈주민 자녀들이 겪는 아픔을 알게 되었다. 이를 통하여 연구 참여자들은 북한이탈주민 자녀에 대한 자신의 인식이 전환적으로 변화하거나 강화되는 경험을 하였다. 연구 참여자들의 경험을 요약하여 살펴보면 다음과 같다.

연구 참여자 A는 일반 학습자나 북한이탈주민의 자녀에 대한 선(先) 경험이 없었기 때문에 선배교사들이 말하는 북한이탈주민 자녀 지도의 어려움을 공감하지 못했다. 오히려 그는 기존교사들이 말하는 북한이탈주민 자녀에 대한 틀에 얽매이지 않고 자신만의 관점과 지도법을 찾아가며 교사로서의 자아상을 형성해 가는 경험을 하였다. 그렇게 형성된 관점과 교육적 지도 방법은 북한이탈주민 자녀 뿐 아니라 그 학부모에게까지 확대되어 의도적이고 적극적인 교육실천으로 이어졌다. A 교사의 사례는 북한이탈주민 자녀와의 활동에서 경험한 안타까움이 교사와 북한이탈주민 자녀뿐만 아니라 또래 간 및 교사와 학부모와의 관계 증진에 긍정적 영향을 미치는 교육활동으로 가시화된 것으로 볼 수 있다.

연구 참여자 B는 새로운 학습자인 북한이탈주민 자녀들에 대해 순수할 것이라는 기대와 신기함을 갖고 있었다. 처음 북한이탈주민 자녀를 지도하면서 그들만의 가슴 아픈 사연을 들으며 마음 아파했고, 의지 없는 부모로부터 방치됨으로써 나타나는 다양한 문제에 대해 안타까움을 표현하였다. 하지만 동료 교사들의 부정적 인식과 자신의 학급에 속한 북한이탈주민 자녀의 문제행동은 그들에 대한 부정적 인식을 누가하여 재생산하는데 기여했다. 특히 B 교사는 전담교사로서 27명의 북한이탈주민 자녀를 지도한 경험을 통하여 북한이탈주민 자녀는 문제아라는 부정적 인식이 고착되는 경험을 하였다. B 교사가 형성한 부정적 인식은 북한이탈주민 자녀들에 대한 교육활동에서 명시적으로 드러나지는 않았다. 하지만 B 교사의 경험은 그들의 상처와 아픔에 무디어지는 안타까운 상황으로까지 이어졌다. 현재 북한이탈주민 자녀에게 제공되는 많은 교육적 지원과 교육활동의 선택권에 대해 '역차별'로 규정한 것을 고려할 때, 연구 참여자 B는 북한이탈주민 자녀에 대해 소극적이지만, 부정적 편견을 형성한 것으로 볼 수 있다.

연구 참여자 C는 부정적 정보에 의해 북한이탈주민 자녀에 대한 '두려움'이라는 인식을 형성하였지만, 다양한 북한이탈주민의 자녀에 대한 상호 이해적 경험을 통해 자신의 편견을 극복하였다. 그는 일반 학습자들이 북한이탈주민의 자녀를 자신의 목적을 위한 수단으로 여기거나 비난하는 모습을 접하면서 일반 학습자들이 미울 만큼 북한이탈주민의 자녀에 대한 아픔을 느꼈다. 이러한 그의 모습은 연구 참여자 B와 같이 편견이 부정적으로 나타날 수 있지만, 경험을 통해 극복될 뿐만 아니라 오히려 긍정적으로 발현될 수도 있다는 사실을 실증적으로 나타내는 것이라 할 수 있다.

연구 참여자 D는 자신의 어린 시절 경험을 떠올리게 하는 북한이탈주민 자녀들의 소외자로서의 삶과 일괄적으로 제시되는 교육지원을 감내해야 하는 현실에 마음 아파하며 그들의 입장에서 책임과 배려 그리고 보상적 지원의 필요성을 말하였다. 이러한 연구 참여자 D의 주장은 소외자로서의 경험을 통해 북한이탈주민 자녀의 상황에 공감함으로써 발현된 것이라는 특징이 있다. 즉, 연구 참여자 D의 인식은 북한이탈주민 자녀가 현재 당면하는 문제를 해결하는 것을 넘어, 결과적으로 그들이 자신의 어려움을 극복하고, 자신의 선택과 삶을 의미 있는 것으로 느낄 수 있도록 배려와 돌봄의 책임을 포함한다.

연구 참여자들의 북한이탈주민 자녀에 대한 인식은 모두 개인의 경험에 의해 형성되고 재구성된다는 특징이 있다. 연구 참여자의 인식은 개인적 경험과 지향성에 따라서 A 교사와 같이 새로운 인식이 형성되는 과정 중에 있기도 하고, B 교사나 C 교사와 같이 변화되기도 한다. 또한 D 교사와 같이 그들만의 문제가 아닌 우리들이 '함께' 해야 할 사회적 차원의 책임으로까지 연결 짓기도 한다.

북한이탈주민 자녀의 교육을 담당하는 교사들의 주관적 경험에 따른 인식은 다음과 같은 특징이 있다. 먼저 북한이탈주민 자녀의 교육을 담당하는 교사들의 인식은 소극적 차원과 적극적 차원으로 발현되고 있다. 교사들이 경험한 소극적 차원의 인식은 주로 북한이탈주민 자녀가 무시당하지 않는 방법의 고려, 더 많은 관심을 가지기, 안타깝거나 특별한 마음의 생성 등이 있다. 적극적 차원의 인식은 교사의 개인적 시간을 할애하여 방과 후 활동을 하거나 학부모와 깊은 교류를 하는 것, 옷과 같은 개인적 물품을 지원하는 등의 형태로 나타나기도 한다.

이들의 경험은 부분적으로 공통점과 차이점이 있으며, 편견의 생성과 변화와 관련하여 다음과 같은 맥락적 특징이 있다. A 교사와 D 교사의 경험은 부정적인 편견의 생성이나 강화보다는 긍정적인 인식과 신념의 생성이나 강화와 관련된다. 또한 이들은 모두 '친구 관계'와 '학업 문제'의 중요성에 대해 인식하고 이를 개선하기 위한 노력을 적극적으로 실천한다는 공통점이 있지만 일반화에서 차이를 나타낸다. D 교사는 '반공 교육' 세대이지만, '소외자'로서의 삶을 직접 경험함으로써 북한이탈주민 자녀의 아픔에 대해 상황·맥락적으로 공감하고, 그들의 입장에서 교육적 책임을 말하였다. 이러한 D 교사의 인식은 자신이 담당하지 않는 북한이탈주민 자녀일지라도 그들을 돕기 위해 항상 관심을 가지며, 그들에 대한 개별적이고 보상적인 지원을 주장 한다는 점에서 하나의 신념으로 자리 잡고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 D 교사의 '의류 지원'과 같은 행위는 긍정적인 편견의 적극적 실천의 형태로 볼 수 있다. 이와 달리 A 교사는 D 교사와 유사하게 북한이탈주민 자녀에 대해 긍정적인 인식을 하고 있다. 그러나 A 교사가 갖는 긍정적인 인식은 그가 담당하지 않는 북한이탈주민 자녀나 학부모에게까지 확대되거나 일반화하는 모습이 나타나지 않는다. 이를 통하여 A 교사가 갖는 북한이탈주민 자녀에 대한 인식은 긍정적 편견에 의한 것이라기보다는 교사로서 담당 학습자에 대한 바람직한 주관적 자아상 형성을 통해 이루어진 것이라고 볼 수 있다.

한편, B 교사와 C 교사는 북한이탈주민 자녀에 대해 인식이 전환적으로 변화하는 과정을 공통으로 경험하였다. 또한 이들은 남과 북을 대립적으로 비교하여 제시한 4차, 5차 교육과정 세대이라는 유사성이 있다. B 교사가 갖고 있던 긍정적 기대가 부정적 편견으로 변화하는데 영향을

준 요인으로는 환경적 요인에 의한 부정적 정보의 제공, 부정적 사례의 반복적 경험을 통한 강화, 전담교사라는 입장에 따른 부정적 인식 수정 기회에 대한 제한적 접근성이 있다. 특히 B 교사가 자신의 경험을 편견으로 일반화한 데에는 현재 북한이탈주민 자녀라는 것을 알지 못한 상태에서 직접 경험한 '학년 대표 문제아'의 특성을 동료교사의 진술과 결합하여 귀납적으로 규정한 것과 관련된다. 이와 달리 C 교사는 B 교사와 상반되게 그가 갖고 있던 부정적 인식이 긍정적으로 변화하는 경험을 하였다. 이러한 변화에 영향을 준 요인으로는 저학년인 북한이탈주민 자녀에게서 기존 학습자의 특징인 귀여움이라는 유사성의 발견, 긍정적이고 우수한 사례에 대한 인식의 민감성, 객관적 정보와 직접적 교류에 의한 상호이해성, 학년 부장으로서 요구되는 시야의 확대가 있다.

연구 참여자들은 교사라는 직업의 특성상 북한이탈주민 자녀에 대한 그들의 인식이 수업을 실행하는 과정에서 의도적으로 표현하기도 하고, 평소 교사의 언행을 통해 무의식적으로 표출되는 잠재적 교육과정의 형태로 학습과 이어나가기도 한다. 이러한 맥락에서 본 연구에서 나타난 초등교사들의 긍정적인 인식의 변화와 발현은 북한이탈주민 자녀의 현격한 학업중단율의 감소와 밀접한 관련이 있다고 본다. 그러나 같은 맥락에서 고정적으로 나타나는 2.5%의 학업중단율 또한 북한이탈주민 자녀의 교육 담당자의 개인적 경험에 의한 부정적 편견의 생성 및 변화를 통해 설명할 수 있을 것이다.

본 연구의 결과를 바탕으로, 북한이탈주민 자녀의 교육이 더욱 원활하게 이루어지기 위해 다음과 같은 노력이 필요할 것이다. 첫째. 교사와 예비교사들을 대상으로 하는 북한이탈주민 자녀 교육에 관한 총괄적이고 일관성 있는 국가적 차원의 지침 제시와 경험 교육이 요구된다. 북한이탈주민 자녀의 교육을 담당하는 초등교사의 인식은 주관적 경험에 의해 많은 차이가 있음이 나타났다. 그러나 개인적 차원의 인식과 교육적 실천은 개인의 성향과 배경지식, 경험 때문에 다양한 형태로 나타나므로 교육의 일관성과 연계성을 유지하기 어렵다는 한계가 있다. 따라서 국가가 보장하는 교육체계 내에서 교육의 질을 보장하기 위해 다음과 같은 노력이 필요하다. 첫째, 교사와 예비교사들에 대한 교육에서는 북한이탈주민과 그들의 부모에 대한 객관적이고 사실적인 정보 및 그들이 가진 다양성의 긍정적 측면에 대한 내용이 포함되어야 할 것이다. 또한 '반공교육' 세대인 D 교사의 북한이탈주민과 그 자녀에 대한 개혁적이라 할 수 있는 인식을 고려할 때, 교사와 예비교사들에 대한 교육은 그 방법적 측면에서 시뮬레이션 학습, 상황극 활용, 소수자로서 생활하기 등과 같이 직접 혹은 간접 경험을 축적할 수 있는 것이 되어야 할 것이다.

둘째, 연구 참여자들이 언급한 북한이탈주민 자녀와 그들의 부모에 대한 교육적 지원이 요구된다. 즉, 북한이탈주민 자녀뿐 아니라 그 학부모에 대해서도 한국 교육체제 이해와 자녀교육 연수, 심리 정서지원, 경제적 지원 등과 같이 그들이 필요로 하는 개별 프로그램을 제공함으로써, 공감대의 형성과 확대를 위한 지속적인 교육의 장이 요구된다. 북한이탈주민 자녀 교육을 위한 이러한 노력은 사회적 발전이라는 목적을 떠나, 같은 시대를 공유하고 함께 살아가는 자의 책임이자 의무일 것이다.

요약

본 연구는 북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험을 편견의 개념에 기대어 기술하고 해석하는 데 연구목적을 가지고 있다. 이를 위해 본 연구는 질적 사례연구 방법에 기초하여 북한이탈주민 자녀의 교육 경험이 있는 초등교사 4인에 대한 심층면담을 수행하였다. 면담을 위한 주요 질문은 주관적 경험에 나타날 수 있는 편견에 대한 맥락적 이해에 초점을 맞추었다. 따라서 본 연구는 북한이탈주민 자녀에 대한 경험을 중심으로 시간적 축을 구성하여 반구조화 된 질문을 제시하였다. 심층면담을 통해 얻어낸 자료들 중 주관적 경험이 편견과 연결되는 186개의 의미단위를 추출하였다. 이 중 중복되거나 유의성이 떨어지는 62개를 제외하고 124개의 의미단위를 통해 구성요소를 개념화였다. 이후 개념에 대해 해석을 하고 연구 참여자별로 1~3개의 '경험주제'를 통하여 이들의 경험을 재구성하였다. 연구 참여자들은 대체로 북한이탈주민의 자녀에 대해 막연하게 갖고 있던 생각이 경험을 통해 변화되고, 긍정적으로 발현하는 경험을 하였다. 또한 북한이탈주민의 자녀가 처한 상황과 경험을 알게 됨으로써, 그들을 위한 배려와 책임의 필요성을 말하였다. 연구의 결과를 바탕으로 한 북한이탈주민 자녀의 교육을 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 예비교사 과정과 교사연수 과정에 북한이탈주민과 그들의 자녀에 대한 실제 모습에 대한 이해와 경험의 과정을 포함할 필요가 있다. 또한 이 과정은 교육방법에서 시뮬레이션, 상황극, 소수자로서 생활하기와 같은 경험학습을 포함하도록 한다. 둘째, 북한이탈주민 자녀와 부모의 요구를 반영한 교육적 지원이 요구 된다.

주제어 : 북한이탈주민의 자녀, 경험, 편견, 초등교사, 사례연구

참고문헌

고수현 (2014). 북한이탈청소년 교육복지 정책의 산출분석 - 교육양극화와 교육복지 소외의 관점에서. 복지상담교육연구, 3(1), 29-55.

교육부 (2015.3.5). 2015년 탈북학생 교육지원 계획. http://www.moe.go.kr에서 검색

구정화 (2012). 예비 초등교사의 소수자 및 적극적 조치에 대한 인식과 함의. 시민교육연구, 44(1), 1-23.

국가법령정보센터 (미상). http://www.law.go.kr에서 2015년 5월 27일 검색.

국가교육과정정보센터 (미상). 우리나라의 교육과정. http://ncic.go.kr에서 2015년 5월 25일 검색.

김영순 (2014). 인천 논현동 북한이탈주민 공동체의 경계 짓기와 경계 넘기. 로컬리티 인문학, 12, 121-154.

김정선 (2010). '무엇으로부터 소외인가' - 소외계층을 위한 문화예술교육의 방향. 미술교육논총, 24(1), 153-175.

맹영임, 길은배, 최현보 (2013). 탈북청소년 사회통합을 위한 정책방안 연구(13-R05). 한국청소년정책연구원: http://www.nypi.re.kr에서 검색.

민성길, 전우택, 윤덕룡 (1999). 북한 청소년의 생활과 발달에 대한 연구. 신경정신의학회, 152, 1047-1062.

송진아, 강경화 (2013). 여성의 알코올 의존에 이르게 되는 과정에 관한 현상학적 사례연구. 사회복지연구, 44(3), 113-145.

윤상석 (2009). 북한이탈청소년 현황과 과제. 다문화교육연구, 2(2), 138-154.

윤혜순 (2014). 탈북청소년 연구동향과 과제. 청소년학연구, 21(11), 125-149.

이근무, 김진숙 (2010). 자살자 가족들의 경험에 대한 현상학적 사례연구. 한국사회복지학, 62(2), 109-134.

이정우 (2006). 탈북청소년의 사회화 과정에 대한 질적 연구-사회과 교육에의 함의. 사회과교육, 45(1), 195-219.

이향규 (2007). 새터민 청소년의 학교 적응 실태와 과제. 인간학연구, 12, 77-32.

정진곤 (2011). 북한이탈학생들의 의식과 사고방식에 대한 기초연구. 다문화교육연구, 4(1), 79-97.

최윤형, 김수연 (2013). '대한민국은 우릴 받아줬지만, 한국인들은 탈북자를 받아준 적이 없어요.'-댓글에 나타난 남한사람들의 탈북자에 대한 인식과 공공 PR의 과제. 한국광고홍보학보, 15(3), 188-220.

추병완 (2011). 다문화사회에서 학교 통일교육의 새 활로. 교육과정평가연구, 14(1), 55-78.

한만길, (2010). 탈북청소년의 교육 종단연구1(RR 2010-14). 서울:한국교육개발원.

Banks, J. A. (2009). 다문화교육 입문 (모경환, 최충옥, 김명정, 임정수 역). 서울: 아카데미프레스. (원저 2008년 출판).

이재준 (2015년 3월 5일). '같은 듯 다른' 언어 장벽에...탈북학생 2.5% '학업 포기'. http://www.nocutnews.co.kr에서 검색.

Campbell, D. E. (2012). 민주주의와 다문화 교육 (김영순, 오영훈, 이미정, 한광훈, 김성영, 박순덕, 정소민, 강현민, 최보선, 김민주 역). 서울: 교육과학사. (원저 2010년 출판).

Fiske, S.(1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. American Psychologist, 48, 621-628.

Fiske, S., & Morling, B. (1996). Stereotyping as a function of personal control motives and capacity constraints: The odd couple of power and anxiety, In R. Sorrentino & E. Higgins(Vol. Eds.), Handbook of motivation and cognition: Vol. 3. The interpersonal context (pp. 322-346). NY: Guilford.

Gadamer, H. G. (2012). 진리와 방법1. (이길우, 이선관, 임호일, 한동원 역). 서울: 문학동네. (원저 1960년 출판).

Grant, C. A., & Sleeter, C. E.(2011). Doing Multicultural Education for Achievement and Equity. New York, NY: Routledge.

Holzbrecher, A. (2014). 상호문화교육의 이해 (정기섭, 오영훈, 김영순, 이문기, 변경원 역). 서울: 북코리아. (원저 2004년 출판).

Johnson, D W. (1979). Educationalpsychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D W. (2000). Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2010). 다문화교육과 인간관계 (김영순, 이미정, 강현미, 김선미, 신승연, 김민영, 심옥력, 김민정, 안준상, 강성아, 황인수, 문현진 역). 서울: 교육과학사. (원저 2002년 출판).

Seidman, I. (2009). 질적 연구 방법으로서의 면담-교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서 (박혜준, 이승연 역). 서울: 학지사. (원저 2006년 출판).

Nieto, S. (2010). Language, Culture, and Teaching critical perspectives(2nd. ed.). New York, NY: Taylor & Francis.

Tatum, B. D. (1997). Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race. New York, NY: Basic Books.

Van Manen, M. (1944). Practicing phenomenological writing. UALibraries Site Administrator Test Journal 2, 2(1), 36-69.

논문접수:2015.08.10. / 수정본접수:2015.09.21. / 게재승인:2015.09.22