



### 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 원 저작자를 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 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)



교육학박사 학위논문

# 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구

- 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로

2019년 2월

서울대학교 대학원  
윤리교육과  
이슬기



# 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구

- 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로

지도교수 박 성 춘

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함

2018년 10월

서울대학교 대학원  
윤리교육과  
이 슬 기

이슬기의 박사 학위논문을 인준함

2018년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 【국문초록】

### 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구

- 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로

### 이 슬 기

본 연구는 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의를 모색하는 것을 목적으로 하였다. 변화하는 환경 속에서 통일교육의 방향을 탐색하기 위해서는 학생 및 교사를 포함한 학교 현장에 대한 이해가 필요하다는 인식 하에, 탈북학생들이 많이 재학하고 있는 학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사의 경험에 주목하였다. 남한주민과 북한이탈주민이 일상적으로 만나고 교류하는 탈북학생 밀집학교 환경이 남과 북의 통일이라는 실질적인 문제를 먼저 경험하고 준비하는 장이라고 보았기 때문이다. 이러한 문제의식을 가지고 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험을 분석하고, 이를 통해 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점을 도출하였다.

탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도하는 교사들은 탈북학생을 둘러싼 학교 및 사회 환경을 인식하고, 자기 자신, 학생, 교육지도에 대한 이해를 확충해나간다. 그리고 이러한 경험을 통해 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구와 교사의 역할에 대해 인식하게 된다. 연구 참여 교사들은 북한이탈주민과의 만남의 경험을 통해 통일을 체제나 제도의 문제가 아닌 사람과 사람의 만남의 문제로 인식하는 것이 필요하다는 것과 서로 소통하기 위해서 북한과 북한이탈주민에 대해서 아는 것이 중요하다는 것, 통일을 위해서는 함께 살

아가는 공정한 사회를 위한 준비가 선행되어야 한다고 생각하게 된다. 그리고 교사의 역할이 학생들에게 지식을 전달하는 것에서 교육 전반을 설계하고 다양한 행위자들과 연계하는 것으로 변화하고 있으며 변화하는 환경에 따라 필요한 역량을 변화시키고 발전시키는 적응적 전문가로서의 자질이 필요하다는 인식 하에, 탈북학생 밀집 학교 교사에게 필요한 역량으로 문화적으로 반응하는 역량과 교육 설계 역량, 연계 및 협력 역량을 꼽는다.

이러한 논의를 바탕으로 교사의 탈북학생 교육 경험이 통합 환경을 준비하는 통일교육에 주는 시사점을 다음과 같이 정리하였다. 현재 우리 사회에 필요한 통일교육은 통일 및 통일에 준하는 남북한 교류·협력이 활성화되는 환경에서 남한과 북한의 사람들이 서로 만나고 소통하고 공존할 수 있는 가치관과 태도를 기르는 것이라고 할 수 있다. 이때 통합을 위한 통일교육의 목표는 통일을 남북주민의 만남의 문제로 인식하는 것과 소통의 상대방으로서 북한에 대해 이해하는 것, 그리고 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비하는 것이 되어야 한다. 그리고 통일교육을 위한 교사의 전문성은 교사 공동체를 기반으로 변화하는 상황 속에서 교육적으로 필요한 것이 무엇인지 판단하고 적절하게 활용할 수 있는 것에 달려 있고, 이를 위해 문화적으로 반응하는 역량, 교육 설계 역량, 연계 및 협력 역량이 필요하다.

본 논문은 학교 현장 중심의 접근을 통해 통일교육 연구의 다양성을 확장시키고 교육적 요구에 근거한 대안을 제시했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 본 논문에서의 논의가 통합 환경을 준비하는 통일교육의 방향 모색과 체계화에 기여할 수 있기를 기대한다.

주요어 : 통일교육, 통합, 탈북학생, 교육 경험, 교사 경험

학 번 : 2014-30503

## 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구 목적 .....	1
2. 연구 방법 및 범위 .....	6
II. 이론적 배경 .....	14
1. 교육과정과 교사의 경험 .....	14
1) 교육과정 연구 범위의 확장 .....	14
2) 교육 전문가로서의 교사 .....	19
3) 교사의 경험과 실천적 지식 .....	22
2. 교사의 경험을 통한 통일교육 연구 .....	27
1) 통일교육 연구의 한계 .....	27
2) 통일교육 패러다임의 전환 .....	34
3) 통합 환경에서의 교사의 경험 .....	38
III. 연구 방법 .....	48
1. 연구 방법 .....	48
2. 연구 참여자 .....	57
3. 자료 수집 및 분석 .....	63

<b>IV. 교사의 탈북학생 교육 경험</b>	69
1. 탈북학생 밀집학교의 특성	69
1) 경제적으로 취약한 지역사회	69
2) 학교 구성원으로서의 북한이탈주민	74
3) 탈북학생에 대한 제도적 지원	79
2. 북한이탈주민에 대한 인식 변화	85
1) 차이의 인정	85
2) 만남을 통한 변화	90
3. 탈북학생의 배경에 대한 이해	97
1) 탈북학생의 심리·정서적 어려움	97
2) 탈북학부모의 사회·문화적 어려움	104
4. 교육지도를 통한 실천적 지식의 형성	108
1) 실천적 맥락에 따른 교육적 접근	108
2) 교육 실천을 통한 교사 지식의 재구성	114
5. 탈북학생을 둘러싼 사회적 환경에 대한 인식	120
1) 가정과 학교의 문화적 차이	120
2) 지역사회의 거부감	126
<b>V. 교사의 통합 환경에서의 교육에 대한 인식</b>	132
1. 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구	132
1) 남북주민의 만남으로서의 통일에 대한 인식	134
2) 소통의 상대방으로서의 북한에 대한 이해	140
3) 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 준비	145

2. 탈북학생 밀집학교에서의 교사의 역량 .....	150
1) 문화적으로 반응하는 역량 .....	153
2) 교육 설계 역량 .....	157
3) 연계 및 협력 역량 .....	162
3. 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점 .....	168
1) 통합을 위한 통일교육의 목표 .....	168
2) 통합을 위한 통일교육의 교사 전문성 .....	173
 VI. 결론 .....	179
  참고문헌 .....	184
  【부록】 .....	207
  ABSTRACT .....	212

## 표 목 차

<표Ⅱ-1> 통일교육 개념 정의 비교 .....	36
<표Ⅲ-1> 연구 참여자 .....	59
<표Ⅲ-2> 연구 개요 .....	64
<표Ⅲ-3> 자료 수집 과정 .....	66
<표Ⅴ-1> 탈북학생 밀집학교의 현황과 교육적 요구 .....	133
<표Ⅴ-2> 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량 .....	151

## 그림 목 차

[그림Ⅰ-1] 교사의 탈북학생 교육 경험을 통한 통일교육 연구 모형 .....	11
[그림Ⅲ-1] 네 가지 암 사이의 관계 (Reason, 1999: 211) .....	54
[그림Ⅲ-2] 실행 연구 상호작용 나선형 모델(Stringer, 2007: 9) .....	55
[그림Ⅲ-3] 연구 과정 .....	56

# I. 서론

## 1. 연구 목적

본 연구는 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의를 연구하는 것을 목적으로 한다. 탈북학생 밀집학교<sup>1)</sup> 교사의 경험에 주목함으로써 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교 환경에서 통일교육 당사자로서의 교사가 어떤 경험을 하고 있는지, 그리고 이를 통해 통합 환경에서의 교육에 대해 어떤 인식을 하게 되는지 살펴본 후, 이러한 교사의 경험이 통일교육에 주는 함의는 무엇인지 논의하고자 한다.

통일교육은 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”(통일교육 지원법 제2조)이라고 정의된다. 통일교육을 촉진하기 위해 제정된 통일교육 지원법에서 이렇게 통일교육의 목적과 내용이 무엇인지 밝히고 있지만, 정작 학교 현장에서는 통일교육에서 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 모르겠다는 목소

---

\* 이 논문은 2017년 통일부 통일교육 선도대학 사업의 지원을 받아 연구되었음.

1) 탈북학생 밀집학교는 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교로, 보통 탈북학생이 15명 이상 재학 중인 일반 초·중·고등학교를 일컫는다. 2009년 한국교육개발원 탈북 청소년교육지원센터에서 탈북학생의 취학 상황을 개선하기 위해 탈북학생이 20명 이상 재학 중인 학교에 전담 코디네이터(현재 ‘통일전담교육사’로 명칭 변경)를 배치하는 사업을 시작하며 “밀집학교 지원”이라는 표현을 사용하였고(한만길 외, 2010: 63-65), 이후 탈북학생 지원과 관련한 정책적 용어로 활용되고 있다. 교육부는 매년 발표하는 「탈북학생 교육지원 사업 계획」에서 정착기 교육이 이루어지는 주요 기관으로 일반학교의 밀집학교 특별반을 명시하고 있고, 통일부는 남북하나재단을 통해 탈북학생 밀집학교에 통일전담교육사를 배치하는 사업을 운영하고 있다. 이때, ‘탈북학생 밀집학교’는 “탈북학생 다수 재학 학교”(교육부, 2017), “탈북학생 15명 이상 재학 중인 초·중·고교”(남북하나재단 홈페이지 사업소개)로 정의되고 있다. 사업 시행 초기에는 탈북학생 밀집학교 선정 기준이 탈북학생 20명 이상 재학이었지만 현재는 15명 이상으로 변경되었다. 본 논문에서는 교육부와 통일부의 정책 및 사업적 논의를 참고하여, 탈북학생이 15명 이상 재학 중으로 통일전담교육사가 배치된 학교를 탈북학생 밀집학교로 규정하였다.

리가 들려오고, 학계에서는 통일교육의 방향과 성격을 재정립해야 한다는 요구가 제기되고 있다(조정아, 2007; 박진환, 2010; 박찬석, 2011; 오기성, 2011; 한만길, 2011; 변종현, 2012b; 정창우, 2013; 이범웅, 2013; 황인표, 2014).

박성춘(2012: 300)은 통일교육의 발전을 위해서는 통일교육 연구의 다양화가 이루어져야 한다고 지적하며, 연구방법론에 근거한 통일교육 연구의 필요성을 주장한다. 특히 “학교에서 통일교육을 실시하면서 교사들이 축적한 교수 방법적 지혜(pedagogical wisdom)가 다른 어떤 선행 연구물보다 소중하다는 점을 인식하여야 한다(Yeager, 2004). 통일교육 연구자들은 통일교육을 담당하는 교사들이 경험을 통해 획득한 지식(empirical knowledge)을 바탕으로 이들과의 공동 연구를 통하여 이론과 실제를 통합하려는 노력을 기울여야 한다”고 강조한다. 통일교육의 현장 적합성을 높이고, 통일교육의 발전에 실제적인 영향을 미치기 위해서는 이론 중심적 접근에서 벗어나 통일교육이 수행되고 있는 현실의 상황과 요구에 귀 기울여야 한다는 것이다.

지금까지 통일교육은 현실 정치의 영향을 많이 받으면서, 동시에 현재 사회의 분위기와 사람들의 인식은 제대로 반영하고 있지 못한다는 비판을 받아 왔다. 또한 국가 주도적인 ‘위에서 아래로’의 교육 과정 구성 방식에 대한 문제제기 역시 지속적으로 제기되고 있다. 통일교육이 직면한 한계에서 벗어나기 위해서는 다양하고 체계적인 방법론을 활용하여, 통일교육의 성격과 목표, 내용을 재구성해가는 것이 필요하다. 그리고 이를 위해서는 학교 현장에서의 문제 인식과 교육적 요구가 무엇인지 확인하는 것에서부터 시작해야 한다.

이런 측면에서 통일교육을 고민하며 탈북학생 밀집학교 교사의 경험에 주목하는 것은 현장에 기반한 구체적인 연구 방법을 통해 개선 방향을 모색한다는 점에서 의미를 갖는다. 황인표(2014: 63)는

통일교육의 정당성 및 방향 정립, 교육 내용 요소 범위, 목표-지도-내용-평가의 설정에 통일교육 진행 단계에 따른 요구 분석과 함께 통일교육 당사자의 요구 분석을 반영할 것을 제안한다. 통일교육의 정당성과 방향을 정립하고 내용 체계를 구성하기 위해서는 통일교육의 당사자인 학생 및 교사를 포함한 학교 환경과 통일교육이 이루어지는 사회 환경에 대한 실질적인 이해가 필요하다는 것이다. 또한 박성춘(2012: 301)은 통일교육 연구에서 “정치적 선언, 추상적 이념, 시민사회적 주장과 구별되는 실증적인 연구를 확대”해야 한다고 주장한다. 그래야 정부 정책을 따르는 것이 아니라 정책 수립에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 현재까지의 통일교육이 정부 주도의 정책과 이념에 근거해 왔다면, 새로운 통일교육은 교육적 요구와 필요에 근거해서 모색되어야 한다. 학교 현장에서의 실질적인 경험에 주목하는 것은 통일교육의 교육적 성격을 강화하며 통일교육 연구의 지평을 넓히려는 시도라고 할 수 있다.

이 때 탈북학생 밀집학교라는 환경적 요소는 남북한 주민들의 교류가 아직 이루어지고 있지 않은 상황에서 통합 환경을 미리 고민하고 준비할 수 있는 공간으로서의 의미를 갖는다. 탈북학생 밀집학교는 남한주민들과 북한이탈주민들이 만나고 교류하는 ‘접촉지대(contact zone)’로서의 성격을 지닌다. ‘접촉지대’는 프랫(Pratt, 1991)이 제시한 개념으로 “다른 문화적 배경을 가진 사람들이 만나는 사회적 공간”(이수정, 2014: 88)을 의미한다. 이수정(2014: 88-89)은 남북한의 사람들의 만남이 이루어지는 국내외의 공간을 ‘접촉지대’로 개념화하고, 이 공간에서의 경험에 대한 주목이 필요하다고 주장한다. 접촉지대에서의 경험이 남북한의 사회통합을 준비하는 데 있어서 기초 자료가 될 수 있기 때문이다.

탈북학생 밀집학교는 남한 출신의 교사와 학생들이 탈북학생과 학부모, 북한이탈주민인 통일전담교육사와 일상적으로 만나고 상호

작용하는 공간이다. 교육적 맥락에서의 접촉지대라고 할 수 있다. 탈북학생 밀집학교는 변화하는 사회 환경 속에서 새로운 구성원을 맞이한 학교가 직면한 현실적 고민이 무엇인지와 함께, 교육적 관점에서 통일문제를 어떻게 인식할 것인지, 통합을 위해 어떤 준비를 해야 하는지에 대해 조망할 수 있는 환경을 제공한다.

그리고 여기에서 교사는 교육과정을 구성하고 실천하며 통합 환경에서의 교육에 대해 깊이 고민하고 성찰하는 주체로서의 의미를 갖는다. 슈밥(Schwab, 1973: 502-505)은 교육적 사고와 실천에서 고려해야 하는 요소로 학습자(the learner), 교사(the teacher), 환경(the milieu), 교과(the subject matter)를 제시한다. 그리고 교육과정 연구에 있어서 어느 하나의 요소가 더 중요하거나 상위에 있는 것이 아니라 동일하게 중요한 것으로 인식되어야 한다고 강조한다. 그렇기 때문에 이론적 전문성을 가진 학자나 교육과정 전문가만이 아니라, 학습자인 아이들에 대한 전반적인 지식 및 배경에 대한 이해, 학교를 포함한 가족 및 공동체 등 학습이 이루어지고 성과가 활용될 환경에 대한 이해, 교사의 지식 및 활용법에 대한 이해를 가진 사람이 교육과정 개정 작업에 동등하게 포함되어야 한다는 것이다. 교육과정에 대한 이러한 접근은 교과 지식 중심의 교육과정 설계에 의문을 제기하고, 학자나 이론가가 점유하고 있는 지식의 전문성을 해체할 것을 요구한다. 그리고 교육과정 연구의 주제로서의 교사에 대한 관심이 높아지고, 교육과정 담론에서 교사의 경험과 인식에 주목하는 계기가 된다. 교사만큼 학생과 교실 및 학교, 지역 공동체, 교사로서의 자신에 대해 잘 알 수 있는 사람은 없기 때문이다.

탈북학생 밀집학교에서 탈북학생 지도 업무를 담당하는 교사는 탈북학생들을 지도하며, 학부모와 동료로서의 북한이탈주민을 만나고, 본인 스스로도 북한이탈주민과 상호작용하고 있는 남한주민으로서 남한 출신 학부모와 지역사회의 반응을 가까이에서 접하고 있다.

교사들의 탈북학생 교육 경험과 이를 통해 교사들이 통합 환경에서의 교육에 대해 갖게 되는 인식은 통일교육 교육과정 개선의 중요한 자원이라고 할 수 있다. 통일교육은 어떤 목적을 가지고, 무엇을, 어떻게 가르쳐야 할까? 반공교육이 유효했던 시기를 지나 냉전이 해체되고 남북 간의 관계가 변화하면서 통일교육은 끊임없이 질문을 받아왔다. 특히 남북 간의 만남과 교류는 통일교육의 성격과 내용이 변화해야 한다는 인식을 촉발했고, 실제로도 많은 변화를 이루어냈다(박찬석, 2017: 175–176). 2000년 1차 남북정상회담은 통일교육에서 반공 및 안보적 접근이 약화되는 계기가 되었고, 2007년 2차 남북정상회담은 통일에 있어서 사람의 통합을 고려해야 한다는 생각을 확산시켰다. 그리고 2018년 남북정상회담과 북미회담은 통일교육에 있어서 또 다른 전환을 요구하고 있다. 북한으로의 수학여행<sup>2)</sup>과 남북한 대학생들의 교류<sup>3)</sup> 등 이산가족 상봉을 넘어서 일반적인 주민들의 만남을 상상하기 시작한 현재의 상황에서, 통일교육은 기존의 목표가 여전히 유효한지 검토할 필요가 있다. 그리고 통일교육이 어떻게 구성되어야 하는지에 대한 보다 구체적이고 심도 깊은 논의가 이루어져야 할 필요가 있다.

탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 교육하고 있는 교사들의 경험은 북한 출신 사람들과 어떻게 만나고 함께 살아갈 것인가를 고민

- 
- 2) 2018 남북정상회담 이후, 교육계에서는 남북 교류 활성화의 방안으로 북한으로의 수학여행을 비롯한 남북 교사 및 학생, 문화 교류를 추진하겠다는 계획이 수립되고 있다. 2018년 교육감 선거 시 남북 간 교육 교류가 주요 공약으로 제시되기도 하고, 정전협정 65주년을 앞두고 전국 17개 시·도교육청 중 12곳이 남북 교류 계획을 공식적으로 밝히는 등 관련 논의가 활성화되고 있다(박재홍, “北 수학여행·남북교사 통일 교육… 너무 앞서가는 교육계”, 서울신문, 2018.07.27.).
  - 3) 남북한 대학생 교류와 관련한 여러 기획도 추진되고 있다. 서울대 총학생회를 중심으로 결성된 서울대·김일성종합대학 교류추진위원회가 통일부의 북한주민 접촉허가를 받고 교류·협력 논의를 위한 문건을 김일성대에 발송하는 등 실질적인 활동을 진행하고 있고(류영숙, “서울대·김일성대 교류 첫단추 끼웠다”, 매일경제, 2018.06.12.), 45개 청소년단체 모임인 ‘청소년·대학생·청년 평화위원회’와 ‘전국대학학생회네트워크’는 경의선으로 평양을 방문하는 ‘평양행 통일열차’ 사업을 추진할 계획을 발표했다(이효석, “청소년·대학생들, 경의선 ‘평양행 통일열차’ 추진”, 연합뉴스, 2018.07.08.).

한다는 점에서 남북한 주민들의 만남을 준비하는 것으로서의 통일 교육을 구체적으로 고민하는 계기를 제공한다. 오랜 분단으로 고착화된 남북 관계에서 사람들 간의 접촉과 그로 인해 발생하는 갈등의 지점을 포착하는 것은 정치 체제의 통일을 넘어서 사람들 간의 만남과 공존으로서의 통합을 고민할 수 있게 해주기 때문이다.

본 연구는 이러한 맥락에서 교사의 탈북학생 교육 경험에 주목하며, 통일교육의 개선 방향을 모색하고자 한다. “그 동안의 통일교육 논의가 그 당시의 필요성과 정당성을 확보하는 것이었다면, 지금은 오늘날의 시대적 요청과 필요성을 충족하는 통일교육의 방향 설정” (황인표, 2014: 13)이 필요하다는 의미에서, 본 연구의 논의가 통일 교육의 정립에 기여할 수 있을 것이라고 기대한다.

구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교사의 탈북학생 교육 경험은 무엇인가?

둘째, 교사의 탈북학생 교육 경험이 통합 환경에서의 통일교육에 주는 함의는 무엇인가?

## 2. 연구 방법 및 범위

본 연구는 교사들의 탈북학생 교육 경험을 통해 통일교육의 개선 방향을 탐색하는 것을 목표로 질적 연구 방법을 활용하여 이루어졌다. 교육과정 연구에 질적 연구 방법이 적용되기 시작한 것은 1960년대 말부터로, 연구 방법과 논의 방식이 다양화되는 계기가 되었다 (강현석, 2001: 20). 특히 북미에서는 1970년대 이후 교육과정 패러다임이 개발에서 이해로 변화하고, 탈실증주의 담론 연구와 교사의 교육과정 전문성 연구가 증가하면서 연구방법에서도 질적 연구의 비중이 높아졌다(박민정, 성열관, 2011: 34-37). 김영천과 조재식

(2012: 115-116)은 질적 연구가 교육과정 연구에 기여한 점으로 교육과정 연구 영역을 확대하고 탐구 주제를 다양화했다는 점, 학교 현장에서의 경험에 주목함으로써 교사가 자신의 교실을 연구할 수 있는 환경을 조성했다는 점, 교육과정 평가에 방법적 변화가 가능하게 했다는 점, 교육과정 탐구를 다양한 방법으로 할 수 있는 계기를 마련했다는 점을 든다. 학교 현장의 목소리가 반영되어야 한다는 문제의식과 함께 교육과정 연구에서의 질적 연구 방법의 활용은 꾸준히 증가하고 있고, 이는 교육과정 연구의 폭을 넓히고 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 질적 연구 방법을 통해 교사의 학교 현장에서의 경험과 여기에서 형성되는 인식을 교사의 지식과 교육 과정 전문성이라는 관점에서 해석하고, 이를 교육과정 개선으로 연결하는 방식으로 구성하였다. 통일교육 연구에서 교사의 경험에 주목하는 것은 두 가지 측면에서 의미를 찾을 수 있다. 첫 번째로는 통일교육 연구의 주제와 방법이 확장된다는 점이다. 통일교육 연구는 통일과 관련한 정치·경제적인 내용을 이론적으로 탐구하는 것에 초점이 맞추어져 온 경향이 있다. 학교 현장에서 통일교육을 실제 수행하는 교사들의 경험과 고민을 통해 통일교육의 개선 방안을 모색하는 것은 통일교육 연구 범위를 확장하고 구체적인 근거에 기반한 논의를 가능하게 한다. 두 번째로는 통일 이후 통합을 염두에 두고 통일교육의 사회·문화적인 측면을 강화할 수 있다는 점이다. 탈북학생들이 다수 재학하고 있는 밀집학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험은 통일을 준비하며 사회·문화적인 측면에서 고려해야 하는 문제가 무엇인지를 보여주며, 통일교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 역할을 한다. 이는 통일교육 패러다임의 전환에 맞춰 통일교육의 내실화를 꾀하고 외연을 확장하는 데 기여할 수 있다.

그러나 지금까지 통일교육 연구에서 교사의 경험과 지식은 크게 주목받지 못해왔다.<sup>4)</sup> 특히 탈북학생 교육과 관련한 교사의 경험은

통일교육 논의에서 배제되어 왔다. 탈북학생 교육은 통일교육과 별도의 범주로 인식되어 왔기 때문이다.<sup>5)</sup> 학령기 북한이탈주민에 대한 연구는 주로 학교생활 및 교육, 사회문화적 적응과 관련하여 이루어 지며 탈북학생의 교육기회, 학습과정에서의 어려움, 지원의 필요성 등이 주로 논의되었다.<sup>6)</sup> 그리고 탈북학생을 지도하는 교사는 학생들의 공식적 지지망 중 가장 큰 비중을 차지하고(박윤숙, 윤인진, 2007: 141) 학교생활 적응에 있어서도 중요한 역할을 하지만, 교사의 인식과 태도에 대한 연구보다는 교사들이 탈북학생 지도와 관련하여 겪는 어려움이나 탈북학생에게 필요한 지원에 연구의 초점이 맞추어진 경향이 있다(김현아, 방기연, 2012; 윤석주, 손지희, 2014; 최희, 김영순, 윤현희, 2016; 윤석주, 2017).<sup>7)</sup>

하지만 탈북학생을 지도하고 있는 교사의 경험과 여기에서 형성된 지식은 탈북학생에 대한 이해를 높이기 위해서 뿐만 아니라, 통

- 
- 4) 통일교육과 관련해서 교사에 주목한 연구로는 인천광역시 초등교사의 인식을 통해 학교 통일교육의 개선 방향을 도출한 오기성(2004)의 연구와 교사들의 북한이나 통일에 대한 인식이 무엇인지 분석하여 시사점을 도출한 성정환과 김영하(2001), 이정우(2006)의 연구, 그리고 교사와 학생의 인식 차이를 분석한 윤옥경(2010), 이인재와 박균열(2012)의 연구가 있다. 그리고 실천공동체 이론을 통해 도덕과 교사 조직 및 교육 기획 프레임 구성을 제시한 전재영(2012)의 연구도 통일교육에서 교사의 역할과 역량을 강조했다는 점에서 의미가 있다.
  - 5) 통일교육과 관련한 전문가 토론회에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사가 자신의 교육 활동과 경험을 통일교육적 맥락에서 의미화하자, 함께 참여한 다른 연구자가 탈북학생 교육과 통일교육이 과연 같은 범주에서 논의가 가능한지 의문을 제기했다. 이는 현재의 통일교육과 탈북학생 교육, 통일 이후 교육 통합까지 ‘통일교육’이라는 개념으로 논의되고 있으나, ‘통일교육’이 무엇이고 어떤 것을 가르치는 교육 인지에 대해서 명확히 정리되지 않았기 때문에 발생하는 혼란이라고 할 수 있다.
  - 6) 탈북학생에 대한 연구는 이들의 인식에 대한 연구(정진곤, 2011; 김신희, 이우영, 2014; 은지현, 조영하, 2015)와 학교 적응(정진경, 정병호, 양계민, 2004; 이향규, 2007; 진정희, 2015), 학습(김영란, 2013; 이정우, 2013; 박경미, 나귀수, 박영은, 2014; 이현주, 2015), 진로(허은영, 강혜영, 2007; 류성창, 김성기, 이윤옥, 2017), 교육 지원 방안 모색(한만길, 윤종혁, 이향규, 김일혁, 2009; 김윤나, 2010; 안권순, 2010; 문희정, 2012; 맹영임, 길은배, 최현보, 2013)에 주로 초점이 맞추어져 왔다.
  - 7) 교사의 인식 구성과 변화에 주목한 연구로는 북한이탈주민 자녀를 지도하는 교사의 경험을 편견을 중심으로 살펴 본 김영순, 김창아, 윤현희, 최희(2015)의 연구와 탈북학생을 가르친 경험을 통해 예비교사의 학습자 중심 사고가 발달하는 것을 살펴본 임미연(2014)의 연구가 있다.

일교육의 새로운 방향을 모색하기 위해서도 중요하게 고려되어야 한다. 탈북학생을 지도하고 있는 교사들, 특히 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생과 학부모, 북한 교사 출신인 통일전담교육사와 만나고 있는 교사들은 제한된 조건이지만 남한주민과 북한주민이 통합된 환경에서 생활하고 있다. 이러한 상황에서 발생할 수 있는 갈등과 교육적 요구는 통일교육에서 다루어야 하는 내용이 무엇인지 모색하는 데 중요한 시사점을 제공한다.

탈북학생 밀집학교에서의 탈북학생 교육은 함께 살아갈 사회를 준비하고 대응한다는 측면에서 통합을 준비하는 통일교육에 중요한 함의를 제공할 수 있다. 학교는 독립된 기관이 아니라 사회와 유기적으로 연결된 공동체의 일부분이고(Dewey, 1990: 1961) 교육은 필요(needs)에 반응하여 구성되고 제공되어야(Noddings, 2005: 2007)하기 때문에, 사회 변화에 따른 요구 분석은 필수적이다. 그리고 이때 교육과정을 구성하고 실행하는 과정에서 교사가 구성하는 지식을 존중하고(Clandinin & Connelly, 1990; 1995; 1997; Elbaz, 1981; 1991) 교육과정에 환원하는 것이 중요하다. 교사는 교육 실천을 통해 교사 자신과 학습자, 교육을 둘러싼 학교 및 사회 환경에 대한 깊은 이해를 구성하기 때문이다(Ben-Peretz, 1980: 55).

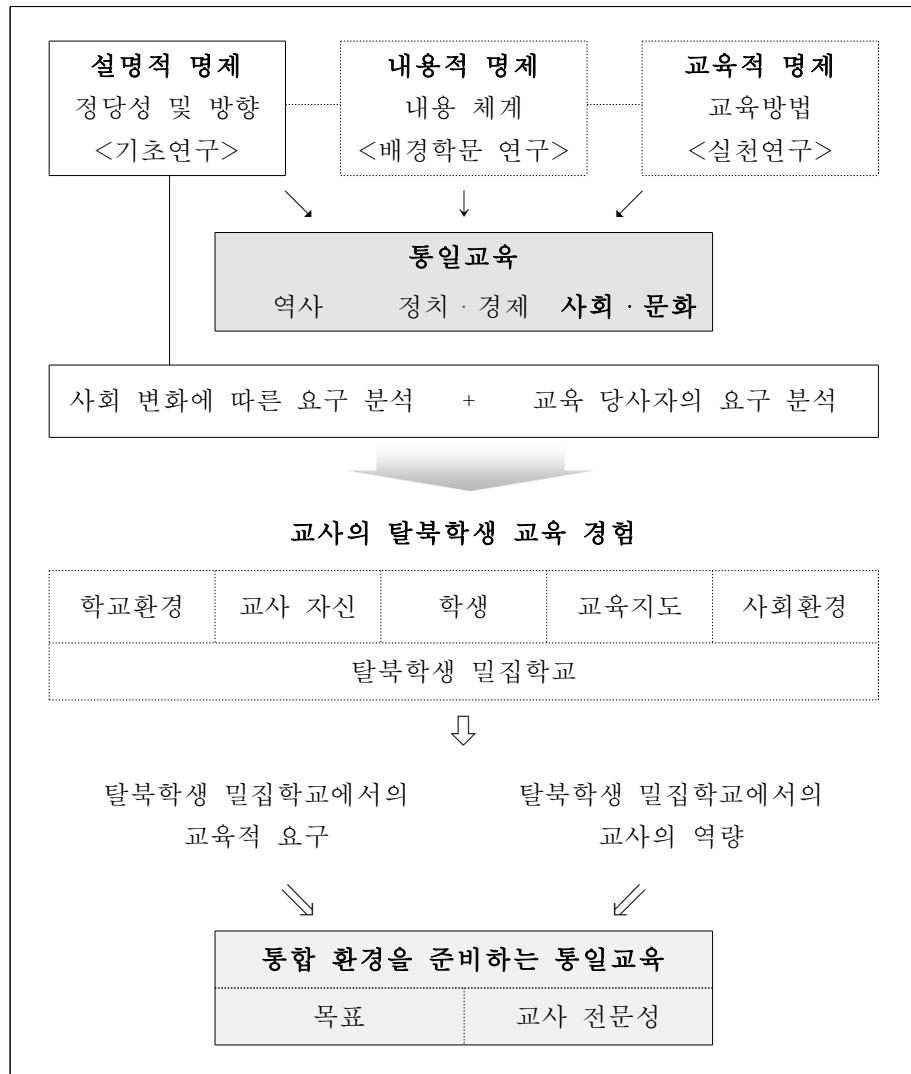
이런 의미에서 본 연구는 탈북학생 밀집학교 교사들의 경험을 통해 통일교육의 개선 방향을 모색하고자 한다. 탈북학생 밀집학교 교사의 경험을 통한 통일교육 연구는 도덕과의 설명적 명제 구성을 위해 필요한 기초연구의 일환이면서(정창우, 2013: 131), 통일교육 교육과정 구성에 반영되어야 할 통일교육 진행단계 및 당사자의 요구분석으로서의(황인표, 2014: 63) 의미를 지닌다. 또한 연구 과정에서 통일교육의 내용, 특히 사회·문화적인 영역에서의 내용이 어떻게 구성되어야 할 것인가에 대한 방향을 제시한다는 점에서 내용적 명제와 통합 환경에서 필요한 교사의 역량은 무엇인지 밝히고 있다는

점에서 교육적 명제 역시 일정 부분 다루고 있다. 구체적으로는 탈북학생 밀집학교의 등장이라는 사회 변화에 따른 요구 분석이자 교육 당사자로서의 교사의 요구 분석으로서의 의미를 지닌다.

교사의 탈북학생 교육 경험은 다섯 가지 범주로 구분하여 분석하였다. 엘바즈(Elbaz, 1981: 48)는 교사의 실천적 지식을 교과(subject matter), 교육과정(curriculum), 교사 자신(self), 지도(instruction), 교육 환경(milieu of schooling)으로 분류한다. 그리고 슈밥(Schwab, 1973: 502-505)은 교육과정 개정 시 고려해야 하는 요소로 교과(subject matter), 학습자(learners), 환경(milieus), 교사(teachers), 교육과정(curriculum making)을 제시한다. 교사의 경험을 분석하면서 통일교육 교육과정의 개선을 모색하려는 본 연구에서는 엘바즈와 슈밥의 논의를 참고하여 탈북학생 교육 경험을 학교환경-교사 자신-학생-교육지도-사회환경으로 범주화하여 살펴보았다. 교과와 교육과정을 제외한 교사 자신-학습자-교육지도를 각각의 범주로 구성하고, 환경은 학교와 사회의 두 가지 차원으로 분리하였다. 학교환경은 탈북학생 밀집학교라는 통합 환경의 특성에 대한 이해이고, 사회환경은 탈북학생 밀집학교를 받아들이는 지역사회 및 공동체의 환경에 대한 이해라는 측면에서 구분된다고 보았기 때문이다.

그리고 이러한 경험을 통해 교사들이 통합 환경에서의 교육에 대해 어떠한 인식을 갖게 되는지 살펴보았다. 탈북학생 밀집학교에서 필요로 하는 교육적 요구가 무엇인지, 교사에게 요구되는 역량은 무엇인지 분석하고, 이를 반영하여 통합 환경을 준비하는 통일교육의 목표와 교사 전문성을 도출하였다. 이 내용은 [그림 I-1]에 교사의 탈북학생 교육 경험을 통한 통일교육 연구 모형으로 제시하였다.

[그림 I -1] 교사의 탈북학생 교육 경험을 통한 통일교육 연구 모형



논문의 전개는 다음과 같다.

Ⅱ장에서는 교사의 경험을 통한 교육과정 연구의 이론적 배경이 무엇인지 살펴보며, 교육과정 연구의 범위가 확장되는 맥락과 교사의 지식 구성에 대한 논의를 정리한다. 그리고 통일교육의 연구 방

법과 패러다임 전환이 필요한 이유를 분석하며, 통합 환경에서 교사의 경험이 갖는 의미가 무엇인지 알아본다.

Ⅲ장에서는 연구 방법을 제시하며, 연구가 어떻게 진행되었는지 서술한다. 연구 모형을 포함한 구체적인 연구 방법과 연구 참여자의 특성, 자료 수집 및 분석 등 연구 과정 전반에 대하여 설명한다.

Ⅳ장은 연구 발견에 해당하며, 교사가 탈북학생을 교육하며 어떠한 경험을 하는지 알아본다. 교사는 교육 경험을 통해 지식을 형성하는데, 이는 학교 환경, 교사 자신, 학생, 교육지도, 사회 환경에 대한 이해로 나타난다.

Ⅴ장은 연구 논의에 해당하며, 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구는 무엇인지, 교사에게 요구되는 역량은 무엇인지 분석한다. 그리고 이를 통해 통합 환경을 준비하는 통일교육에는 어떠한 함의를 주는지에 대해 논의한다.

주로 사용하는 용어는 다음과 같이 정리하였다. 먼저, 남북한 출신 주민은 각각 ‘북한이탈주민’과 ‘남한주민’이라고 표현한다. 북한이 탈주민도 남한에 거주하는 남한주민으로 엄밀히 말하면 ‘북한 출신 주민’과 ‘남한 출신 주민’으로 구분할 수 있으나, ‘북한이탈주민’이 범적 용어로 널리 통용되고 있고, 그와 대비되는 개념으로 ‘남한주민’이라는 표현이 일상적으로 사용되고 있다는 점을 고려하였다. 북한이탈주민과의 관계에서 호명되는 ‘남한주민’이라는 표현에 ‘남한(원) 주민’이라는 의미가 함유되어 있다고 보았기 때문이다. 그리고 ‘북한이탈주민’은 지칭하는 세부 대상에 따라 ‘탈북학생’, ‘탈북학부모’ 등의 용어를 맥락에 따라 혼용하여 사용한다.

그리고 북한에서 태어난 북한이탈주민만이 아니라 중국 또는 남한에서 태어난 북한이탈주민 가정 자녀도 포함한 포괄적인 용어로 ‘탈북학생’을 사용한다. 엄밀히 말하면 중국 또는 남한에서 태어난 북한이탈주민 가정 자녀는 북한이탈주민이 아니기 때문에 탈북학생

이라고 할 수 없다. 그렇기 때문에 “양친이나 부모 중 한 명이 북한이탈주민으로 북한이나 제3국에서 출생하여 한국으로 입국한”(윤석주, 2017: 59) 학생을 ‘북한배경학생’이라고 명명하는 것이 적절할 수 있다. 여기에 남한에서 태어난 북한이탈주민 가정 자녀를 포함하여 ‘북한배경학생’이라는 포괄적인 범주로 접근하는 것도 고려할만하다. 그러나 이 논문에서는 현재 학교에서 일반적으로 사용하는 ‘탈북학생’이라는 용어를 주로 사용하며, 필요한 경우 중국 출생, 남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀로 구분하여 설명한다.

탈북학생 밀집학교에 근무하는 ‘통일전담교육사’는 2017년 8월에 변경된 명칭이다. 이전까지는 ‘탈북학생 전담 코디네이터’라는 명칭이 사용되었다. 인터뷰가 진행되는 기간 중에 통일전담교육사로 명칭이 바뀌면서, 인터뷰 인용에는 ‘탈북청소년 전담 코디네이터’와 ‘통일전담교육사’라는 표현이 둘 다 사용된다. 그리고 ‘NK 선생님’이라는 표현도 언급되는데, ‘NK 선생님’은 북한에서 교사였던 북한이탈주민을 일컫는 말로 이들을 대상으로 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서 운영한 교육 프로그램이 <NK교사 아카데미>였던 것에서 상용화되었다. 통일전담교육사로 일하는 선생님들이 거의 다 북한에서 교사였던 북한이탈주민이고 사업 초기에는 <NK교사 아카데미> 수료자만 지원 가능한 업무였기에, 통일전담교육사에게 ‘NK 교사 또는 선생님’이라고 부르기도 한다. 인터뷰 인용에서는 가급적 원래의 표현을 그대로 사용하고, 필요한 경우 ‘통일전담교육사’라는 공식 명칭을 병기한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교육과정과 교사의 경험

#### 1) 교육과정 연구 범위의 확장

통일교육은 한국의 특수한 상황에 기인한 것으로 별도의 영역으로 인식되어 온 경향이 있다. 하지만 통일교육 역시 교육적 목표를 가지고 구성되고 이루어진다는 점에서, 전체적인 교육과정 연구의 맥락 속에서 논의될 필요가 있다.

교육과정 연구는 1918년 보비트(Bobbit)가 『교육과정(*The Curriculum*)』을 출판하면서 시작되어, 1940~50년대 활발히 전개되었던 교육과정 개발 패러다임을 거쳐 1970년대 이후 교육과정 재개념화 논의로 이어졌다. 초기에는 무엇을, 왜 가르쳐야 하는지에 대한 논의 없이 그 동안의 전통과 역사에 의거하여 교육과정을 구성하던 것이 관련 연구가 본격화되면서 교육 목적과 내용을 합리적이고 과학적으로 개발하는 방법과 절차를 마련하는 것으로 발전하였다. 그리고 이후 근대적 ‘지식’ 개념에 대한 비판과 함께 교육과정 연구에 있어서 개발 중심 패러다임이 가지는 한계를 인식하며, ‘개발’에서 ‘이해’로 교육과정 연구의 목적이 변화해야 한다는 주장이 나타났다(한혜정, 2004: 254-257). 한국에서도 마찬가지 흐름으로, 교육부 관료들에 의해 장학활동의 일환으로 이루어지던 교육과정 개정 방식이 4차 교육과정(1981-1987)부터는 전문 집단이 참여하여 개발하는 것으로 전환되었고, 5차 교육과정(1987-1992) 이후로는 교육과정의 지역화가 논의되었다(김재준, 2002: 88). 또한 1970년대 후반부터 교육과정 재개념화 논의가 국내에 소개되며, 교육과정 연구의 다양한 접근 방법에 대한 논의가 이루어지고 있다(이용환, 2002: 28). 시대와 사회적 요구에

따라 교육과정 연구의 범위와 방법도 변화하고 있는 것이다.

교육과정 연구에 있어서 전통적이면서 현재도 많이 활용되는 접근은 개발 패러다임이다. 개발 패러다임은 교육과정을 어떻게 개발할 것인가에 초점을 맞춘 것으로, 개발 패러다임을 대표하는 타일러(Tyler)의 논거는 다음의 4가지 질문으로 구성되어 있다(조재식, 2012: 33).

- (1) 학교는 어떤 교육 목적을 달성하여야 할 것인가?
- (2) 이런 교육 목적을 달성하기 위하여 어떤 교육 경험들이 선정되어야 하는가?
- (3) 이러한 경험들을 어떻게 효과적으로 조직해야 하는가?
- (4) 교육 목적이 달성되었는지 어떻게 알 수 있는가?

교육과정 개발은 목적을 설정하고, 그 목적을 달성하기 위한 수단을 결정하고, 그로 인해 성취된 결과를 목적에 비추어 평가하는 방식으로 이루어져야 한다는 것이다. 이러한 접근은 학습자, 사회, 교과전문가의 요구를 반영함으로써 교육과정을 합리적으로 구성하는 근거를 마련하고, 목적을 중심으로 평가를 함으로써 교육과정과 수업을 어떻게 개선할 것인가에 대한 방향성을 제공한다(조재식, 2012: 33-34). 교육과정 연구를 효율적이고 체계적으로 수행할 수 있는 절차를 제시하고 있는 것이다.

하지만 교육과정 연구가 개발과 평가에만 초점을 맞추면서 학문중심성 및 분과적 경향이 강화되고 교육과정 개발에서 교사가 배제되는 등 여러 문제가 나타나면서, 기존의 개발 중심 교육과정 연구에 대한 반발이 나타났다(김평국, 2012: 60-61). 1970년대 미국 교육과정 학계는 학문적 소통이 활발한 가운데 과학주의와 합리성에 대한 비판 움직임과 함께 교육과정 연구의 범위가 확대되고 있었다(Johnson, 1977; 김평국, 2012: 63-70에서 재인용). 이러한 분위기 속

에서 다양한 학문적 배경을 가진 사람들에 의해 다각적인 측면에서 기존 개발 중심 교육과정에 대한 비판이 이루어졌고, 이를 ‘교육과정 재개념화’라고 통칭하였다. 즉, 교육과정 재개념화는 하나의 이론이나 입장이 아니라 “오랫동안 미국 교육과정계를 지배해 왔던 타일러의 모형을 비판하고 ‘교육과정 개발자로서의 교육과정 전문가’라는 역할이 아닌 ‘일반 이론가’로서의 교육과정 전문가 역할을 추구하는 사람들의 다양한 학문적 활동을 총칭하는 용어”(Pinar, 1995: 38-39; Jackson, 1992: 34-35; 이용한, 2002: 28에서 재인용)인 것이다.

교육과정 재개념화는 기존 개발 중심 패러다임에 대한 비판으로 교육과정에 대한 새로운 접근을 주장한다는 점에서 하나의 현상으로, 어떤 개념이나 이론으로 대표되지 않는다. 그러나 교육과정 재개념화를 요구했던 맥락과 그로 인해 과생된 효과에서 공통적인 특징을 찾아볼 수 있다. 첫 번째 특징은 교육과정 연구 주제의 제한성에 대해 비판적 입장을 취한다는 것이다. 개발과 평가에 집중한 기존의 교육과정 연구 담론은 실제 학교에서 교육과정이 어떻게 실행되고 있는지, 학교 현장에서는 어떠한 일들이 일어나고 있는지 등에 대해서는 주목하지 못하는 한계를 가지고 있다. 이러한 문제의식 속에서 교육과정이 개발되고 실행되는 사회적 맥락에 대한 고찰과 헤게모니의 재생산에 대한 비판, 교육과정 담론의 해체 등 다양한 분야에서 연구들이 이루어지면서, 교육과정 연구의 영역이 간학문적으로 확대되었다(김영천, 2012: 6). 그리고 이는 교육과정 연구 주제의 확장으로 이어졌다.

연구 주제의 확장은 교육과정 연구 방법에서도 변화를 가져왔다. 아동의 교실 생활을 참여관찰을 통해 살펴본 잭슨(Jackson, 1968)의 연구와 교육과정 연구를 ‘숙의(delibration)’라는 개념으로 살펴본 슈밥(Schwab, 1969)의 연구를 통해 교육과정 연구에 질적 연구 방법이 도입된 것이다(강현석, 2001: 21). 타일러 논거의 대안적 탐구

방안으로서 제시된 질적 연구는 교사의 삶과 교실에서의 상호작용 등을 탐구하는 데 적절한 방법으로 활용되었고, 비판이론과 해석학 등 다양한 이론적 입장과 결합하며 방법론을 발달시켰다. 교육과정 연구의 주된 관심이 개발에서 이해로 이동하면서, 질적 연구 방법을 통한 탈실증주의 담론이 확대된 것이다(박민정, 성열관, 2011: 34-37). 교육과정 연구 방법의 다양화는 연구 주제의 확장과 함께 교육과정 연구가 활성화되는데 기여하였다.

두 번째 특징은 학문 중심성에 대해 비판적 시각을 가지고 있다는 것이다. 기존의 교육과정 개발 패러다임에서는 ‘지식’을 전문적인 이론에 근거한 객관적인 진리로 보았다. 그리고 이 지식을 어떻게 잘 가르칠 것인가에 대해 고민했다. 즉 교과 전문가에 의해 선정된 지식을 학습자에게 잘 전달하는 것을 목적으로, 교과 내용으로서의 지식과 교육을 분리해서 인식한 것이다. 하지만 교육과정 재개념화를 주장하는 입장에서 ‘지식’은 가치중립적으로 불변하는 것이 아니라, 출처가 어디인지 질문해야 하는 것으로 인식된다. 단 하나의 진리가 아니라 어떤 목적을 위해 누군가에 의해 구성되는 부분적인 지식이라고 보는 것이다. 그렇기 때문에 교육과정에서 다루는 지식이 누구의 지식이고, 누가 결정하며, 누구의 이익에 기여하는지에 대해 질문할 것을 주장한다(한혜정, 2004: 256-257). 이러한 지식의 권위에 대한 도전은 근대적 지식관에 대한 비판과 해체의 맥락과 맞닿아 있다.

교육과정이 단순히 지식을 전달하는 것이 아니라는 생각은 그 동안 교육과정 연구에서 소외되었던 교사, 학습자, 환경 등에 대한 관심으로 이어졌다. 교육과정 개발 과정에서 보통 교과 전문가가 우선이고, 교사를 비롯한 다른 구성원들은 일시적인 조언자로 간주되어 왔다. 그러나 교육과정이 교과 내용을 중심으로 구성되어야 한다는 것에 대해 문제를 제기하면서, 학습자, 교사, 환경, 교과가 상위-하

위 관계가 아니라 서로 동등한 입장에서 교육과정 개발 및 연구에 참여해야 한다는 주장이 나타났다(Schwab, 1973: 508-515). 그 중에서도 특히 교사에 대한 관심이 높아졌는데, 교사가 교육과정에서 무엇이 문제인지 정의하는 것에서부터 해결책을 마련하는 것까지 전 과정에 적극적으로 참여하는 중요한 파트너가 되어야 한다는 인식이 확산되었다(Ben-Peretz, 1980: 52-53). 이러한 문제의식 속에서 교육과정의 주체로서의 교사에 대한 인식이 강화되고, 교사의 경험과 지식에 대한 연구가 중요하게 다루어지기 시작했다.

교육과정 재개념화는 교육과정 연구가 개발 및 평가에만 치중하면서 제한되고 경직되던 당시의 담론에 문제를 제기한 일련의 움직임이라고 할 수 있다. 기존 개발 중심 교육과정 연구에 대한 비판과 다양한 대안적 시도들은 교육과정 연구의 주제와 내용, 방법적인 측면에서의 확장을 이끌었다. 교육학뿐만 아니라, 정치·사회학 및 인문학 등 다양한 학문적 입장에서의 교육 현장에서의 관계와 현상에 대한 다양한 논의는 교육과정 분야의 입지와 정체성을 약화시킨다는 우려를 낳기도 했지만(윤병희, 1997; 박순경, 1994; 이용환, 2002: 30에서 재인용), 교육과정 재개념화를 통한 탈중심화와 탈범주화는 교육과정 연구가 교육 현장과 유리되지 않고 다양한 논의를 전개할 수 있는 기반이 되었다. 특히 질적 연구 방법을 통해 학교에서의 생활, 경험, 의식 등을 탐구하게 되면서 연구 주제가 확장되고, 전문가 집단이 문제를 진단하고 해결책을 수립하면 교사가 수행하는 기능적 합리주의적 방식에서 현장 안에서 개선을 위한 진단과 처방이 이루어져야 한다는 반성적 실천주의적 방식으로의 전환이 이루어진 것은 교육과정 연구의 중대한 전환이라고 할 수 있다.

## 2) 교육 전문가로서의 교사

교육과정이 단순히 지식을 전달하는 것이 아니라는 생각은 그동안 교육과정 연구에서 소외되었던 교사에 대한 관심으로 이어졌다. 지식 전달자로서의 교사는 자율성이 제한되고 학생들의 학습에 대한 높은 책임성만 주어지게 된다(김평국, 2012: 61). 클랜дин과 코넬리(Clandinin & Connnelly, 1990: 246)는 교육과정에 대한 새로운 담론에서도 교사는 축소되거나 파생된 방식으로 다루어지고 있음을 지적했다. 교과와 관련한 논의에서는 합리적 훈련이 필요한 존재로, 환경과 관련한 논의에서는 불공평한 사회 구조의 무의식적인 재생산자로, 학습자와 관련한 논의에서는 양육자로 언급되며, 교육과정의 주체로서 인식되고 있지 않다는 것이다. 하지만 교육에 있어서 경험의 중요성을 강조한 뒤이(Dewey, 1986)와 교육과정 탐구에서 실제적 탐구 원리를 제시한 슈밥(Schwab, 1962)의 영향을 받아, 내러티브를 통해 교사의 경험에 접근하고자 한 클랜дин과 코넬리(Clandinin & Connnelly, 1990; 1995; 1997)의 연구 등이 이루어지며 점차 교육과정 연구에서 교사가 주요한 주제로 인식되었다.

전통적인 접근에서 교사의 전문성은 주로 학문적 지식 확보에 중심을 둔 지식 중심적인 접근, 잘 가르치는 것에 핵심을 두고 학생들의 학습 결과로 정의되는 기술 중심적 접근, 교직에 임하는 마음과 자세가 기본이 되어야 한다는 태도 중심적 접근으로 설명되어 왔다. 그리고 지식, 기술, 태도가 교사로서 갖추어야 하는 전문성의 척도로 교사 교육에서 중점적으로 가르쳐지고 교사 평가의 기준이 되고 있다. 그러나 최근 교사 개인이 적절한 지식과 기술, 태도를 갖추는 것만으로 교사의 전문성이 확보될 수 있는지에 대한 의문이 제기되고 있다(서경혜, 2015: 27-45). 사회가 변화하고 구성원들의 요구와 필요도 다양해지는 상황에서 교육과정의 변화와 함께 교사들의 역

할 전환도 이루어져야 한다는 인식이 강화되고 있는 것이다(Young, 한진상 외 역, 2013: 101).

그리고 이러한 논의에서 핵심이 되는 것은 교사의 자율성이다. 굿윈(Goodwin, 2002: 166-167)은 학생 인구가 다양해지면 이에 맞는 교육을 실천하기 위해 교사가 자율적으로 판단하고 실행할 수 있는 능력이 중요한데, 오히려 교육과정과 교육 실천에 있어서 경직성과 표준화가 강화되고 학습의 척도로서 시험 성적이 강조되고 있는 상황에 우려를 표한다. 오옥환(2006: 23)도 “‘수준 높은 교육’의 이름 아래 진행되는 수업의 표준화(standardization)는 교사의 탈전문화와 직결되어 있다”고 비판한다. 교직의 전문화라는 명목으로 교육의 표준화 및 효율화를 추진하는 것이 교사의 전문성을 낮추는 역효과를 내고 있다고 보는 것이다.

교사의 자율성에 대한 논의는 전문성과 교육의 본질에 대한 이해와 연관된다. 술만(Shulman, 1998: 516)은 전문가는 다른 사람에 대한 봉사로서의 도덕적 이상과 이론적 이해, 숙련된 행위와 실천을 위한 기술을 가지고, 전문적 공동체를 통해 지식을 검토하고 경험으로부터 학습하며, 불확실한 상황에서 판단할 수 있는 능력을 가지고 있다고 정리한다. 하그리브스와 풀란(Hargreaves & Fullan, 진동섭 역, 2014: 165-172)도 전문적 자본에는 인적(human), 사회적(social), 의사결정적(decision) 자본이 있다고 지적하며, 지식과 기술을 가지고 사람들과의 관계 속에서 이를 개발하고 불확실성을 피할 수 있는 상황에서 결정을 내릴 수 있는 능력이 중요하다고 설명한다. 불확실성은 전문직의 속성이고 “전문직성의 핵심은 자율적 판단 능력”(Hargreaves & Fullan, 진동섭 역, 2014: 172)이라고 할 수 있다. 의사나 변호사가 전문가로 인정받는 것은 그들의 일이 표준화되거나 획일화될 수 없고, 변화하는 불확실한 상황 속에서 특정한 맥락에 필요한 지식과 기능이 무엇인지 파악하고 실행하기 때문이다.

교사 역시 매일 매일 달라지는 교실 현장에서 다양한 학생들의 구체적인 상황을 파악하고 그에 맞는 교수 전략을 수립한다. 모든 학생에게 적용할 수 있는 교수 방법이란 없다. 그렇기 때문에 칼그렌(Carlgren, 1999: 53)은 ‘설계자로서의 교사(teachers as designers)’를 강조하고, 오옥환(2006: 124)은 수업에서 교사가 구체적으로 공연하는 ‘실행 교과과정(performing curriculum)’에 주목할 것을 제안한다. 교사 전문성의 핵심은 어떠한 지식이나 기술을 가지고 있다는 것 자체가 아니라, 이를 언제, 어떻게 활용할 것인지 판단하고 실천하는 것이기 때문이다.

그리고 바로 이것이 교육이 추구하는 목적이기도 하다. 뷰이(Dewey, 1909: 51-52)는 학교교육의 목적은 인성 발달이고, 이를 위해 필요한 것이 판단력을 기르는 것이라고 말한다.

“단순한 지식 또는 정보와 판단력(judgement)은 다르다. 전자가 단순히 소유되기만 할 뿐 활용되지 못한다면, 후자는 목적을 달성하는 것과 관련하여 방향성을 지닌(directed) 지식이다. 좋은 판단력은 개별적 이거나 비례적인 가치에 대한 감각이다. 판단력을 가지고 있는 사람은 상황을 평가할 수 있는 능력을 가진 사람이다. 판단력을 갖춘 사람은 상관없거나 당분간은 중요하지 않은 것을 무시한 채 자기 앞의 장면이나 상황을 파악하고, 주의를 요구하는 요소를 포착하고 개별적인 주장에 따라 우선순위를 매길 수 있는 사람이다. 옳은 것이 무엇인가에 대한 단순한 지식, 추상적으로, 일반적으로 옳은 것을 따르려는 단순한 의도는, 그 자체로는 칭찬할 만하더라도, 훈련된 판단력의 이러한 힘을 절대로 대신할 수 없다.”

판단을 잘하기 위해서는 상황에 대한 실제적이고 구체적인 지식과 섬세한 정서적 반응 혹은 감수성, 실제로 판단을 내리고 검증하는 연습이 필요하다는 뷰이의 주장은 교사에게 필요한 역량에 대해 다시 한 번 생각해보게 하는 동시에, 교사가 왜 자율성을 가진 전문가여야 하는지에 대한 답을 제시한다. 학생들이 학교에서 능동적 탐구

를 통해 판단력을 기르기 위해서는 교사 역시 능동적으로 학생들의 필요를 파악하고 그에 맞게 유연하게 대응할 수 있는 자율성이 확보되어야 한다. 즉 교사가 교육 전문가로서 인정될 때, 학교 교육의 목표가 실현될 수 있다.

그리고 교사가 교육 전문가로 인정되어야 교육과정 연구에 있어서 중요한 파트너로 인식될 수 있다. 벤-페레츠(Ben-Peretz, 1980: 52)는 교육과정 개발에서 교사는 개발자이자 자율적인 실행자라는 두 가지 역할을 수행한다고 지적하며, 교사를 교육과정 연구의 출발점으로 보아야 한다고 주장한다. 교사들은 교육 대상 및 환경에 대해 “친밀한 지식(intimate knowledge)”을 가지고 있는 것과 함께, 교육과정 상의 해결책을 실행하는 즉각적인 변화의 행위자이기 때문이다(Ben-Peretz, 1980: 55-56). 이러한 교육 전문가로서의 교사에 대한 인식은 교사들의 경험, 지식과 태도, 요구에 대한 관심과 연구로 이어진다.

### 3) 교사의 경험과 실천적 지식

교사의 지식과 역할, 교사의 전문성에 대한 논의는 밀접하게 연결되어 있다. 교사의 지식에 대한 연구는 교사의 역할을 주어진 지식의 수동적인 전달자로 보는 것이 부적절하다는 문제의식에서 시작되었고(Elbaz, 1981: 43), 이론과 실천의 관계를 재정립하면서 교사의 전문성에 대한 논의로 나아갔다(Shulman, 1998: 521-525). 전통적으로 교사는 외부의 전문가들이 계획하고 수립한 교육과정을 교실 현장에서 수행하는 행동가로 인식되었고, 교사의 일에서 중요한 것은 학생들에게 교과지식을 잘 전달하는 것으로 여겨졌다. 이런 관점에서 교사의 전문성은 학문적 지식에서 찾을 수 있는 것으로, 학문의 기초에 대해 배우고 이를 잘 적용하는 것이 중요하게 여겨졌다. 하지만 실제 학교생활에 대한 이해가 중요하다는 인식이 확산되

면서, 교사가 교육을 실천하는 경험에 주목하게 되었다.

이와 함께 교사의 경험과 인식, 지식의 관계에 대한 논의도 이루어졌다. 코넬리와 클랜дин(Cnelly & Clandinin, 1997: 666-668)은 개인적 경험으로부터 도출된 것을 포함한 교사 경험의 전체 총합이 교사의 지식이라고 규정한다. 그렇기 때문에 교실 안과 밖, 개인적 삶의 전경을 모두 고려해야 교사의 교수(teaching)에 대해 이해할 수 있다고 강조한다. 또한 박성춘(Park, 2012)은 교사들이 자신의 경험을 통해 사회 부정의에 대해 인식하게 되고, 또한 사회 부정의를 경험한 사람들에게 공감함으로써 이해를 확장해나간다고 설명한다. 직접적인 삶의 경험이든 공감을 통한 간접 경험이든 교사의 경험이 교수 실천에 영향을 미치는 교사의 지식을 형성하는 데 영향을 미친다는 것이다.

교사의 지식에 대한 여러 연구들은 개인의 경험을 통해 지식이 해석되고 재구성된다는 구성주의적 입장을 취하고 있다(구원희, 2007: 300). 여기에는 이론과 경험이 분리될 수 없고 인식 주체가 개인적으로 참여해야만 깊 또는 이해가 가능하다는 폴라니(Polanyi, 1958)의 개인적 지식(personal knowledge) 개념과 지식은 문제를 지각하고 해결하는 과정에서 생성된다는 듀이(Dewey, 1938)의 교육 이론이 기반이 되고 있다(Elbaz, 1981; Clandinin, 1985; Cochran-Smith & Lytle, 1999).

교사는 교육 현장에서 마주하는 문제를 해결하면서 실천적 지식을 형성, 발전시켜 나간다(Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; 서경혜, 2010: 138에서 재인용). 그리고 교사를 둘러싼 모든 환경과의 상호작용 속에서 지식을 구성하게 되는데, 그 과정에 교사의 개인적 경험과 교수 경험, 신념, 열정, 가치관 등이 영향을 미친다. 그렇기 때문에 교사 연구의 동향은 교사 행동에 대한 연구에서 인식에 대한 연구로(Shulman, 1986), 지식 활용(knowledge utilization) 패러다

임에서 교사 지식(teacher knowledge) 패러다임으로(Hargreaves, 1996) 변화해가고 있다(김자영, 김정효, 2003: 86에서 재인용). 교사가 교육과 관련하여 경험하는 거의 모든 일들이 교사의 인식을 구성하는 요인이 되고, 교사의 인식은 학생의 학습과 교수 전략에 밀접하게 연결되기 때문이다(Song, 2006; Trentin, 2006; Liu, Homes & Albright, 2015).

교사의 지식은 크게 이론적 지식 혹은 교수내용 지식과 실천적 지식으로 구분된다. 이론적 지식은 교육학적 내용이나 교과 교육학적 지식 등 성문화된 학문적·형식적 지식을 의미하고, 실천적 지식은 상황지식이나 장인지식처럼 실천과 관련하여 형성되는 지식을 의미한다(Fenstermacher, 1994; Connelly & Clandinin, 1997; Cochran-Smith & Lytle, 1999). 전통적으로 교사에게 중요한 지식은 이론적 지식으로, 이를 실천에 적용하면서 파생되는 지식은 사소한 것으로 여겨졌다. 그러나 이론적 지식을 실제에 적용한 지식이 아닌 실천 행위 속에 있는 지식으로서 실천가의 지식(Schön, 1983)에 주목하게 되면서, 많은 학자들은 교사의 교수 실천을 통해 형성되는 실천적 지식을 탐구하기 시작했다.

실천적 지식은 보통 “교사와 외부 환경과의 역동적인 상호작용에 의하여 형성되는 지식으로, 교사가 교실 상황과 특정 맥락에서 어떠한 행동을 수행하면서 직면하게 되는 실천적 갈등을 내포한(Carter, 1990)” 것으로, “정보와 더불어 가치관, 신념, 철학, 경험에 대한 판단이 곁으로 드러나는 지식(Oakeshott, 1962)”으로 이해된다(유은정 외, 2010: 972에서 재인용). 그리고 개인적, 맥락적, 경험적, 암묵적이고, 실천을 안내하는 역할을 하며, 사용과 관련된다는 특징을 갖는다(김민정, 2012: 194-195). 교사의 실천적 지식은 단순히 교사가 실천을 통해 형성한 지식이라는 의미가 아니라, 실천과의 관계 속에서 이 지식이 구성되는 특정한 맥락과 이를 통해 실천을 구체화하고

만들어가는 교사의 역할이라는 역동적인 과정에 주목한 개념이라고 할 수 있다.

교사의 실천적 지식을 이론화한 대표적인 학자인 엘바즈(Elbaz, 1981)는 교사의 지식이 분명히 정리되지 않은 상태일지라도 광범위한 지식을 가지고 있고, 그것을 가지고 교사로서의 일을 수행한다고 가정한다. 보통 교사가 가지고 있는 지식으로는 교과와 교육과정에 대한 지식을 생각하지만, 엘바즈는 교사 자신, 지도, 교육 환경에 대한 지식을 추가한다. 학급 관리, 학생들의 욕구와 같은 교육 실천으로부터 알게 되는 것과 가르치는 일을 하면서 갖게 되는 개인적으로 의미 있는 목표와 자신에 대한 이해, 그리고 다른 교사, 학생, 학부모, 관리자, 지역사회 등 학교 환경에서의 상호작용으로부터 형성되는 것까지 교사가 가지고 있는 지식의 내용으로 포괄할 수 있다는 것이다. 그리고 교사는 이러한 자신의 지식을 맥락에 맞게 다양한 방법으로 활용하여 가르치는 일을 수행한다.

엘바즈(Elbaz, 1981)는 교사의 실천적 지식을 보다 세분화하여 실천적 지식이 생성되고 사용되는 상황적, 이론적, 개인적, 사회적, 경험적 지향(orientation)과 일반화의 정도에 따라 실천의 규칙, 실천적 원칙, 이미지의 세 개의 구조로 설명한다. 이렇게 교사의 지식을 종류, 특성, 구조의 차원에서 분석적인 용어로 보여주는 것은 가르치는 것에 대해 다시 한 번 생각해보는 계기가 됨과 동시에, 교사들 스스로가 자신들이 가지고 있는 지식이 무엇인지, 이를 어떻게 사용하는지, 어떻게 확장할 수 있을지에 대해 인식하고 분석할 수 있는 도구를 제공한다는 의미를 가진다. 교사의 지식과 기능은 학교와 학급에서 일상적으로 하는 활동의 ‘심층구조’(Senge, 1990)에 자리 잡고 있어서 구분하거나 측정하기 쉽지 않기에(MacBeath, 김석규 역, 2015: 219에서 재인용) 주목받지 못해왔기 때문이다.

그렇다면 교사가 교육 현장에서 실천을 통해 형성한 지식이 중요한 이유는 무엇인가? 교실 환경은 불안정하고 불확실하다. 그렇기 때문에 이론을 실제에 보편적으로 적용할 수 없고, 실천을 통해 얻게 되는 지식은 부분적이고 특정한 맥락에서만 유효하다. 이런 의미에서 코크란-스미스와 라이틀(Cochran-Smith & Lylte, 1999)은 형식적 지식과 실천적 지식의 이분법적 구분을 경계하고 특정한 지식(local knowledge)의 중요성을 강조한다. 그리고 교사의 지식을 실천을 향상시키기 위한 공식적인 지식 또는 이론으로서의 “실천을 위한 지식(Knowledge-for-practice)”과 실천에 대한 성찰로 얻어지는 “실천 중의 지식(Knowledge-in-practice)”, 교사가 자신의 교실과 학교를 의도적인 탐구의 장소로 만듦으로써 구성되는 “실천의 지식(Knowledge-of-practice)”으로 분류할 것을 제안한다.

교사의 실천과 관련하여 다른 두 종류의 지식도 중요하지만, 시공간적 제약이 있는 특정한 맥락에서 형성된 교사의 지식이 교육 공동체에도 유효할 수 있어지는 것은 “실천의 지식”에 이르러서다. 교사들이 탐구 공동체 속에서 자신이 하는 일을 이론화하고 이를 더 큰 사회적, 문화적, 정치적 문제와 연결할 때, 교사의 지식은 개별적인 것에 머무르지 않고 전체적인 맥락 속에서 의미를 획득할 수 있기 때문이다. 라이틀과 코크란-스미스(Lytle & Cochran-Smith, 1992: 468-470)는 이를 “밖에서 안으로(outside-in)”가 아니라 “안/밖(inside/outside)”이라고 개념화하며, 지식과 가르침 사이의 복잡하고 비선형적인 관계를 드러내고자 한다. 그리고 교사들로부터 생산된 지식이 단순히 기존의 이론에 내용을 추가하는 것이 아니라 학교 문화 자체를 변화시킬 수 있는 힘을 가지고 있다고 강조한다.

이렇게 생산된 지식은 교사들이 스스로를 위해, 그리고 그들이 속해있는 공동체를 위해 활용할 수 있을 뿐만 아니라, 대학 기반 연구자들과 교사 교육자, 정책 결정자들에게도 유용하다. 교사의 지식은

개인적이면서 동시에 사회적이고 동료 교사들과의 협업이나 대화를 통해 확장되며(소경희, 김종훈, 2010: 150), 개별성을 가지고 있지만 동시에 교사 간 공유되는 구조적 공통성을 가지고 있기에 학교 교육 일반과 교사 교육 정책에 교육적 의미를 부여할 수 있다(김민정, 2012: 199-201).

## 2. 교사의 경험을 통한 통일교육 연구

### 1) 통일교육 연구의 한계

통일교육 연구의 한계는 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 첫 번째는 통일교육의 목표가 너무 제한적으로 설정되었다는 것이다. 통일교육은 한반도의 정치·사회적인 변화의 영향을 받으며, 반공교육에서 시작해서 안보교육, 통일교육으로 그 명칭과 성격이 변화해왔다. 그리고 이 과정에서 통일교육의 가장 큰 문제이자 한계로 지적되는 것은 통일교육이 정권과 통일정책의 변화에 따라 좌우되며 교육적 성격을 강화하지 못했다는 점이다. 최근의 교육 패러다임은 주어진 지식이나 정보의 전달이 아니라 끊임없이 생성되는 정보를 처리하여 새로운 지식을 창출할 수 있는 역량을 길러주는 것으로 변화하고 있다(소경희, 2006: 45-46). 전효관(2003: 207)은 “특히 통일교육과 같이 상황이 가변적이고 실제적인 문제로 존재하는 경우에 절대적인 진리를 추구하는 대신 상황을 이해하고 이에 대처할 수 있는 식으로 교육이 변화하는 것은 필수적”이라고 지적한다. 하지만 현재 통일교육은 통일의식의 고취를 목표로 통일의 필요성을 강조하는 방식으로 이루어지고 있다.

국가 차원에서의 공식적인 통일교육의 목표는 미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 올바른 북한관을 키우는 것으로, 민족공동체를 추구하는 통일에 대한 이해와 국가 안보에 대한 이해, 대량 살상무기를

개발하고 독재체제를 유지하고 있는 북한에 대한 이해를 명시하고 있다(통일교육원, 2016: 6-7).<sup>8)</sup> 그리고 이를 바탕으로 “통일에 대한 긍정적 인식과 바람직한 태도를 기르는 것을 목표로”(통일교육원, 2016: 6) 한다.<sup>9)</sup> 통일교육의 목표로 제시된 통일관, 안보관, 북한관에는 사실상 그 동안의 통일교육의 지향이라고 할 수 있는 반공, 안보, 민족이 모두 들어있다. 북한과 통일 문제를 보는 복잡하고 중층적인 시선을 유지한 채, 통일에 대해 긍정적으로 인식하고 바람직한 태도를 기르는 것이 교육의 목표로 설정되어 있는 것이다.

이와 같은 통일교육의 목표 설정에는 두 가지 문제를 제기할 수 있다. 첫 번째는 그 자체의 내용적인 면으로 통일교육의 목표로 제시된 통일관, 안보관, 북한관이 통일에 대한 긍정적인 인식과 통일 의지를 높이는 데 실제로 기여하고 있느냐는 것이다. 민족공동체를 지향하는 통일관은 민족을 강조한다는 점에서 다양한 배경을 가진 사람들과 함께 살아가고 있는 현실에서 다문화주의와 상충하는 문제가 있고,<sup>10)</sup> 민족의식이 별로 없는 젊은 세대에게 설득력이 떨어진다는 한계가 있다.<sup>11)</sup> 또한 실질적인 효과성을 고려하지 않더라도,

- 
- 8) 2018년에 개정된 『평화·통일교육: 방향과 관점』(통일교육원, 2018: 6-8)에서는 평화통일의 실현의지 함양, 전전한 안보의식 제고, 균형 있는 북한관 확립, 평화의식 함양, 민주시민의식 고양으로 통일교육의 목표를 제시했다. 기존의 통일교육 목표에 평화의식과 민주시민의식이 새롭게 추가되었지만, 기존의 목표는 그대로 유지되었기에 여기에서는 2016년 『통일교육 지침서』를 기준으로 논의한다.
  - 9) 2016년에 발간된 『통일교육 지침서』에서는 통일교육의 목표로 “통일에 대한” 긍정적 인식과 태도를 기르는 것이었는데, 2018년에 발간된 『평화·통일교육: 방향과 관점』에서는 “평화적 통일을 이루어 가는 데 필요한” 긍정적 인식과 태도를 기리는 것으로 변경되었다.
  - 10) 통일교육에서 민족주의 문제를 어떻게 해결할 것인가는 지속적으로 논의되고 있는 주제 중 하나이다. 특히 2007년 유엔인종차별위원회가 단일민족을 강조하는 것에 대해 수정할 것을 권고하면서, 2007 개정 교육과정부터는 민족주의적 접근을 지양하고 다문화주의적 접근을 강화하고 있다(윤영돈, 2010: 248). 이와 관련하여 통일담론에서 민족공동체 논의를 유지하며 폐쇄적이고 배타적이지 않을 수 있는 ‘열린 민족주의’를 주장하거나(차승주, 2012), 변용된 구성주의적 민족주의로 교육 대상을 구분하여 차별적인 통일교육을 시행해야 한다는 주장도(박형빈, 2012) 제기되었다.
  - 11) 서울대학교 통일평화연구원이 실시한 「2017 통일의식조사」에 의하면, 40대 이상 연령대에서는 통일이 되어야 하는 이유로 ‘같은 민족이니까’라는 응답이 가장 많

한 민족으로서의 북한과의 통일을 강조하는 통일관과 적으로서의 북한을 강조하는 안보관, 객관적인 이해를 강조하지만 실제로는 위협적인 경계의 대상으로서의 북한을 강조하는 북한관이 공존하는 것은 내용적으로도 충돌하는 지점이 있다.

이러한 모순적이고 복잡한 관점은 통일교육의 내용을 구성하는데 어려움을 초래한다. 실제로 교사들은 통일교육을 열심히 할수록 통일에 대한 학생들의 부정적인 반응이 높아지는 경험을 한다고 이야기한다(박성준, 이슬기, 2016: 110). 민족-안보-반공이라는 서로 다른 지향이 중충적으로 쌓이면서 내부적으로 모순이 발생하고, 이 모순은 통일의식을 높인다는 통일교육의 목표를 달성하기 어렵게 만드는 요인이 되고 있는 것이다.

두 번째 문제제기는 정당성 또는 방향성의 측면에서 통일에 대한 긍정적인 인식을 높이는 것을 통일교육의 목표로 삼는 것이 적합한가라는 것이다. 통일에 대한 ‘바람직한’ 태도가 무엇인지 명확하지 않은 상황에서, 통일교육의 목표는 통일의 필요성을 인식하고 통일이 되어야 한다는 의식을 높이는 것으로 인식되고 있다. 통일부와 교육부가 매년 진행하고 있는 「학교통일교육 실태조사」에서 가장 중요하게 여겨지는 지표는 ‘통일이 필요하다’고 응답하는 학생들의 비율이다. 정부부처는 통일이 필요하다는 학생들의 응답이 얼마나 되는지를 통해 통일교육이 잘 시행되고 있는지 확인하고, 향후 개선방안을 모색한다. 이는 통일교육의 목적이 통일의식, 즉 통일 필요성에 대한 인식을 높이는 것에 있음을 보여준다. 그리고 통일교육 내용을 통일의 당위성을 설명하는 것을 중심으로 구성하는 배경이 된다.

---

앞지만 20대와 30대에서는 ‘남북 간에 전쟁 위협을 없애기 위해’라는 응답이 ‘같은 민족이니까’보다 더 많이 나타났다. 민족 담론을 중심으로 논의되어 온 통일의 당위성이 젊은 세대를 중심으로 한반도의 평화라는 보편적 가치와 현재 내 삶의 문제와 직결되는 문제를 해결한다는 실용적인 측면으로 이동하고 있음을 알 수 있다(정근식 외, 2018: 38-39).

그런데 통일의 필요성과 당위성을 강조하는 것은 오히려 통일 문제에 대한 반발과 무관심을 키우는 요인이 되고 있다. 오기성(2011: 187)은 통일교육의 가장 큰 문제점 중 하나로 “통일논의의 대부분이 추상적이고, 거대담론 위주의 통일논리를 당위적인 과제로 수용하도록 하고 있다”는 것이라고 지적한다. ‘통일이 되어야 한다’는 전제 하에 통일 문제를 다루는 것은 교화의 성격을 띤 주입식 교육으로 흐를 가능성이 높기 때문에 위험하다. 한 민족이기 때문에 통일을 해야 한다는 논리는 설득력을 잃어가고 있다. 그렇다고 최근 들어 많이 논의되는 것처럼 경제적 효과에 초점을 맞춘 논리로 통일의 필요성을 설득하는 것은 북한을 착취의 대상으로 인식할 위험성과 함께 통일을 비용-편익의 금전적 측면에서만 고려하는 한계를 내포하고 있다.<sup>12)</sup>

통일의 필요성을 설명할 논리가 마땅하지 않은 상황에서, 통일교육은 한계에 직면하고 있다. 서울대 통일평화연구원의 「2017 통일의식조사」에 의하면, 통일이 필요하다는 인식은 전체의 53.8%로 수년 째 유사한 수치로 나타나지만 적극적으로 통일의 필요성을 인식하는 사람의 수는 매년 감소하고 있다(정근식 외, 2018: 34-35). 국민들의 통일의식을 높이고자 통일교육을 실행하고 있지만 정작 통일의 필요성에 대한 인식은 지속적으로 약화되고 있는 상황은 통일교육의 내용이나 방법상의 한계를 고민하기에 앞서 과연 목표 설정이 적절한가라는 근본적인 질문을 해야 할 필요성을 제기한다. 특히 통일이 단순히 체제의 통합이 아니라 서로 다른 사회 제도와 문화 속에서 살아온 사람들의 통합의 문제라는 인식이 공유되고 있는 상황에서 통일의식을 높인다는 목표는 너무 협소하다고 할 수 있다.

---

12) 통일교육에서 민족주의적 접근의 한계를 벗어나기 위하여 제시하고 있는 통일편의 담론은 학생들의 통일문제에 대한 관심을 높이는 효과가 있지만, 통일을 국가 및 경제 발전의 수단으로 인식하게 하고 통일과 관련한 가치문제를 도외시할 가능성이 크다는 위험성을 안고 있다(장동관, 2018: 135).

통일교육은 정치적, 사회적 상황의 영향을 많이 받아왔다는 점에서 비판받아왔다. 그러나 지향하는 사회적 가치와 공동체의 상이 변화함에 따라, 이를 교육에 반영하는 것은 당연하고 필요한 일이다. 특히 통일교육은 기초 학문의 토대 위에서가 아니라 남북 분단이라는 우리 사회의 특수한 상황적 맥락 속에서 형성된 것으로(정창우, 2013: 37) 사회의 변화와 요구에 민감할 수밖에 없다. 다만 통일교육이 여러 한계와 문제에 부딪힌 것은 사회의 변화와 그에 따른 요구들이 무엇인지 실제로 분석하고 파악하여 반영한 것이 아니라, 정치적 요구에 따라 이념적으로 접근하고 학문적인 근거 없이 정책적 판단과 입장으로 내용을 구성했기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 한계를 돌파하기 위해서는 통일교육 연구가 사회 및 학교 현장에 대한 이해를 바탕으로 이루어지고, 교육적 관점에서 기존 전제와 내용을 비판적으로 검토해야 한다. 그리고 그 결과를 바탕으로 서로 모순되고 충돌하는 지점이 있음에도 불구하고 중층적으로 구성되어 있는 통일교육의 목표를 어떻게 재설정할 것인가를 고민해야 한다.

통일교육 목표 설정의 문제는 연구 방법에 대한 고민과 맞닿아있다. 통일교육 연구의 또 다른 한계는 연구 방법이 다양하지 않고 제한적인 방식으로 이루어져왔다는 것이다. 통일교육 연구는 오랫동안 한국 사회를 지배해 온 반공주의와 정치적 통제 속에서 규범적인 접근을 해왔다. 통일교육의 새로운 방향 모색을 위해서는 기존의 통일교육에 대한 비판적 사고에 근거한 새로운 질문을 던져야 하는데, 조금이라도 다른 목소리를 내면 정치적으로 공격받을 수 있는 민감한 영역이다 보니<sup>13)</sup> 교육과정 연구에서도 운신의 폭이 좁았다고 할 수 있다.

---

13) 교사들은 통일교육이 가지고 있는 정치적인 성격 때문에 수업을 진행하는데 부담을 느끼게 된다고 토로한다. “교사들 스스로 확신이 없는 내용을 학생들에게 가르치는 것은 쉽지 않고, 때로는 정치적 가치 판단이 요구될 수밖에 없는 내용을 다루는 것은 교사들에게 부담으로 다가온다. 이러한 이유로 인하여 통일교육을 담당하는 교사들은 다양한 방법으로 수업을 하지 않고, 국가 기관에서 제공하는 자료에 의존하여 수업을 구성하는 경우가 많다”(박성준, 이슬기, 2016: 143). 통일교육 연구 역시 마찬가지로, 교육부와 통일부 등 정부 기관에서 발간한 자료가 선행 연구

이러한 상황에서 통일교육 연구는 목표, 지향 등 방향성에 대한 이론적 연구가 주를 이루었고(박성춘, 2012: 291-292) 구체적인 내용이나 현실에 기반한 연구는 상대적으로 적게 이루어졌다. 김하연 (2018: 95-97)은 도덕과 교육 분야 대표적인 학술지 다섯 개에 게재된 통일교육 학술연구 172개를 분석한 결과, 탐색적 연구가 전체 연구의 90.7%, 기술적 연구가 9.3%를 차지하며 현상을 분석하고 설명하는 설명적 연구는 전혀 이루어지지 않았음을 지적한다. 이러한 경향은 연구 방법과 맞물리는데, 이론 연구가 81.3%, 실증 연구가 18.8%로 통일교육 연구는 문헌 및 이론을 중심으로 이루어졌음을 알 수 있다. 그리고 실증 연구 중에서도 양적 연구가 다수이고, 질적 연구는 교과서 및 교육과정 문서 분석에 국한되어 이루어졌다(김하연, 2018: 99). “통일교육에 관한 연구는 학교 현장에 실제적으로 도움을 줄 수 있느냐의 여부에 의하여 그 연구의 중요성이 검증되므로 체계적인 연구 방법을 활용한 학술 연구가 더욱 필요”(박성춘, 2012: 297)함에도 불구하고, 실제 학교에서의 통일교육 실행과 관련한 문제나 요구를 심층적으로 분석한 연구는 많이 이루어지지 않은 것이다.<sup>14)</sup>

지금까지 통일교육 연구는 문헌 연구를 비롯한 이론 연구를 중심으로 통일교육의 개념 및 방향을 탐색하는 연구가 주로 이루어졌다.

---

로 많이 인용되어 “통일교육 연구가 ‘학문적’ 측면보다도 ‘정책적’ 측면에 더 의존하는 경향”을 가지고 있음을 알 수 있다(박성춘, 2012: 299). 이러한 경향은 통일이나 북한과 관련하여 잘못 언급하면 문제가 될 수 있다는 위기의식에서 비롯된다. 실제로 통일교육지원법 제11조는 고발 등에 대한 내용으로 “통일부장관은 통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 시정을 요구하거나 수사기관 등에 고발하여야 한다”(개정 2018. 3. 13.)고 명시되어 있다.

14) 통일교육 연구에서 질적 연구 방법을 활용한 최근 연구물로는 박성춘과 이슬기 (2016)의 『다문화 시대의 통일교육』(집문당)을 들 수 있다. 이 연구에서는 국가 수준의 대규모 국민의식 조사 결과와 다양한 집단의 교사 및 학생과의 초점 집단 면접을 함께 활용한 혼합 연구 방법을 사용하여, 사람들의 인식과 학습 경험을 바탕으로 현재 통일교육의 쟁점을 분석하고 통일교육의 새로운 방향을 제시하고자 하였다.

그렇다보니 통일교육이 어떤 영역을 포괄하고 있고 어떻게 체계화 되어야 하는지, 그래서 가르쳐야 하는 내용이 무엇이고 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 논의가 충분히 이루어지지 않았다. 그리고 이는 통일교육의 내용이 추상적인 수준에서 관념적으로 구성되는 결과로 이어졌다.<sup>15)</sup>

통일교육의 체계화를 위해서는 타당성과 정당성을 확보할 수 있는 교육적, 이론적 근거가 필요하다. 그리고 이를 위해서는 통일교육 연구의 다양화가 요구된다. 정창우(2013: 127-132)는 이돈희(1994), 정세구(1998), 추병완(2004)의 논의를 참고하여, 교과의 정당성 및 방향을 정립하는 설명적 명제를 위해서는 기초연구가, 교육 내용의 요소와 범위를 정하는 내용적 명제를 위해서는 다학문 및 간학문적 접근이, 교육의 목표와 방법이 어떠해야 하는지를 제시하는 교육적 명제를 위해서는 실천연구 및 제도·지원연구가 이루어져야 한다고 설명한다. 그리고 기초연구 영역의 하나로 ‘도덕과 사회적·문화적 배경론’을 제시한다. “우리 사회의 사회·문화 변동 구조의 특성을 파악하고, 그것이 한국인의 도덕적 삶에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 탐색”(정창우, 2013: 131)하는 것이 필요하기 때문이다. 이는 내용 중심 통일교육학의 체계 모형을 제안하며 통일교육 교육과정을 구성할 때, 통일교육 당사자의 요구 분석과 통일교육 진행 단계에 따른 요구 분석이 반영되어야 한다는 황인표(2014: 63)의 주장과도 맞닿아 있다.

통일교육을 체계화하고 발전시키기 위해서는 통일교육 연구 영역의 확대가 필요하다. 통일교육을 왜 가르쳐야 하고, 어떤 내용으로 구성하고, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민은 실질적이고 구체적인 현상에 대한 탐구와 변화하는 사회의 구성원들의 인식을 토대로

---

15) 김병연(2018b: 49)은 “통일교육지침서와 도덕과의 통일교육과정은 초·중·고등학교 학생들을 대상으로 한 지침서라고 하기에 지나치게 추상적이고 학생들의 삶과 동떨어져 있다고 평가”한다.

이루어져야 한다. 현실과 대상에 대한 정확한 판단 없이는 효과적인 교육 정책 및 개선 방안을 모색하기 어렵기 때문이다. 특히 통일 이후 통합의 문제는 사람들의 인식과 관련한 것으로 이론적 접근만으로는 한계가 있다. 그렇기 때문에 “통일교육 실행과 관련한 주체, 학교 통일교육의 실제와 관련한 문제를 보다 심층적으로 분석할 수 있는 질적 연구 방법”(김하연, 2018: 101) 등 보다 다양한 연구 방법의 적용이 이루어져야 한다.

현재 통일교육은 통일교육의 설명적 문제(정당성 및 방향), 내용적 문제(내용 체계), 교육적 문제(교육 방법)가 무엇인지 재정립해야 한다는 요구를 받고 있다. 이는 통일교육의 주무교과라고 할 수 있는 도덕과에서도 마찬가지이다. 도덕과의 경우, 통일과 관련한 정치적인 논의가 삭제되며 교과 내 통일교육의 비중이 약화되고 절대적인 분량이 줄고 있는 점이 문제로 지적되고 있는데, 지금 필요한 것은 기존의 정치적인 논의가 빠진 자리를 지금 우리 사회가 필요로 하는 다른 내용으로 재구성하는 것이다. 이는 전체적인 통일교육이 어떤 목적을 가지고, 어떤 내용 체계로 구성되어야 하는지에 대한 고민 속에서 이루어져야 한다. 그리고 다양한 연구 방법의 활용을 통해 교육과정 구성의 여러 측면을 아우르는 다각적인 접근 속에서 이루어져야 한다.

## 2) 통일교육 패러다임의 전환

통일교육의 새로운 방향을 모색하는 데 있어서 우선적으로 생각 해봐야 하는 것은 통일교육이 무엇을 위한 것인가라는 질문이다. 통일 교육이 ‘통일에 대한 교육’인지 ‘통일을 위한 교육’인지에 따라 통일 교육의 성격은 달라진다. 물론 통일에 대한 교육과 통일을 위한 교육이 완전히 구분되거나 상충되는 것은 아니지만, 우선적인 목적이 무엇이냐에 따라 통일교육에 접근하는 방식과 내용에 차이가 발생

한다. 만약 통일교육을 ‘통일에 대한 교육’으로 규정한다면, 통일과 관련한 여러 상황과 정보들을 잘 이해할 수 있도록 전달하는 것에 교육의 초점이 맞추어질 것이다. 그러나 ‘통일을 위한 교육’으로 규정한다면, 통일문제에 대한 이해를 바탕으로 통일을 지향하고 통일 상황에서 필요한 것이 무엇인지 준비하는 것에 교육의 초점이 맞추어진다.

지금까지 통일교육은 통일과 관련한 정치 및 경제적인 내용과 북한에 대한 정보, 통일 정책 등을 주요 내용으로 다루어왔다. 통일 문제가 체제의 통합으로, 정치적인 측면 위주로 논의되면서 통일교육의 내용 역시 정치·이념 중심으로 구성되었고, 이는 통일교육의 한계로 지적되었다. 통일교육은 다른 교육 영역과 달리 정부에서 발간하는 『통일교육 지침서』가 존재하고, 교육과정 집필에서도 도덕과의 다른 영역보다 더 많고 상세한 기준이 제시된다. 통일교육이 정치적으로 민감하게 다루어지는 주제이고, 정부 정책의 영향을 많이 받기 때문이다(박성춘, 이슬기, 2016: 144). 그렇기 때문에 학교 통일교육의 주무교과인 도덕과에서는 통일교육이 도덕과의 정체성에 부합하느냐가 중요한 쟁점으로 다루어지기도 했다(노수미, 정창우, 2011: 186). 또한 정치적 관점에 따라 통일 문제를 바라보는 시각의 차이가 존재하고 북한과 관련한 정보를 접하거나 활용하는 것이 부담스러운 상황에서, 즉 통일 문제에 대한 사회적 합의가 이루어지지 않은 상황에서, 학교 현장에서는 통일교육에서 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 판단하기 어렵다고 느낀다. 그렇다보니 통일교육은 교과서의 내용을 간단히 언급하거나 정부에서 제작한 자료를 활용하는 방식으로 축소되고 형식화되기 쉽다.

<표 II-1> 통일교육 개념 정의 비교

저자	내용
추병완(2003: 103)	통일을 준비하는 과정에 있어서, 그리고 통일된 국가의 일원으로서 존재하는데 필요한 가치관과 태도를 함양시키는 교육
박진환(2010: 76)	좁은 의미로는 남북한 통일 정책을 이해하게 하는 것, 넓은 의미로는 통일에 대비한 교육 (장기적으로 남한의 청소년들이 성장하였을 때, 지금의 북한의 청소년들과 서로 소통하여 통일을 이룰 수 있는 능력을 기르는 교육)
박찬식(2011: 220)	분단과 통일 문제의 과거, 현재, 미래를 배우는 교육
변종현(2012b: 167)	통일의 상대인 북한을 아는 가운데 남북한 통일 문제에 대한 관심, 그리고 통일의 필요성에 대한 진지한 성찰을 통해 통일의식을 함양시키는 교육
이범웅(2013: 106)	통일을 이루는데 필요한 가치관과 태도를 함양함으로써 통일을 앞당기고 통일 이후의 삶을 준비하기 위한 교육
황인표(2014: 24)	현재의 통일에 대한 관심과 통일 의지를 높이는 목적으로 있지만, 장기적으로 통일 이후 또는 미래에 다가올 통일 문제에 대해 준비하는 교육
오기성(2016: 76)	정치·경제적인 체제 통합을 추구하는 사회과학적 통일담론을 넘어서, 가치·정서·생활상의 공통성을 창출하는 통일에 관한 인문학적 성찰을 하는 교육
박성춘, 이슬기 (2016: 176)	남한 사회 내의 다양성뿐만 아니라 남북한의 차이까지 존중하여, 통일 이전 우리 사회의 사회 통합과 통일 이후 한반도의 사회 통합을 목표로 하는 패러다임 속에서 이루어지는 교육

이러한 한계와 함께 통일교육이 통일에 대해 배우는 것에 국한되는 것이 아니고, 통일 또한 체제 통합의 문제만으로 볼 수 없다는 문제의식이 확산되었다. 그리고 이는 통일교육이 통일을 위한 교육으로서의 성격을 가져야 한다는 주장으로 이어졌다. 많은 학자들이 통일교육을 통일 문제에 대해 이해하는 것과 함께 통일 이후를 준비하는 것이어야 한다고 제안하였다. <표Ⅱ-1>에 제시한 것처럼 여러 학자들의 통일교육 개념 정의 비교를 살펴보면, 통일교육은 통일 문제에 대해 이해하고 관심을 갖는 것과 통일 이후를 준비하는 것을 포괄하고 있다. 그리고 강조하여 언급되지는 않아도, 통일문제의 근본적인 발생 원인으로서의 분단에 대한 이해를 전제하고 있다. 즉, 통일교육은 과거의 분단과 현재 진행 중인 문제로서의 통일, 미래를 위한 준비로서의 통합에 대해 다루어야 한다는 것이다.

하지만 현재 통일교육은 역사적인 측면에서의 분단과 정치·경제적인 측면에서의 통일 정책을 중심으로 구성되어 있다. 통일 이후를 위해 사회·문화적인 측면에서 고려하고 준비해야 하는 통합의 문제에 대해서는 그 필요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 아직 많은 논의가 이루어지지 않았다. 도덕과에서는 2007 개정 교육과정에서 “도덕과의 교육 내용은 한국적 상황을 고려하면서 궁극적으로는 보편윤리에 기반을 두어야 한다는 점”(교육과학기술부, 2008: 222; 변종현, 2012a: 67에서 재인용)을 밝히며 도덕·윤리적 관점에서 통일문제를 다루는 것으로 정리하였다. 이후 통일교육의 많은 부분을 차지했던 정치적 내용이 삭제되고 가치와 관련한 내용으로 대체되었다. 2015 개정 교육과정의 도덕과 통일교육 관련 내용을 보면, 사회·공동체와의 관계 영역에서 정의라는 핵심 가치를 중심으로 통일의 의미와 통일 이후 사회에 대해 생각해볼 것을 요청하는 내용으로 구성되었다. 도덕과를 중심으로 의미 있는 시도들이 이루어지고 있지만, 통합을 위한 통일교육의 목표와 내용이 어떻게 구성되어야 하는지에

대한 체계적인 접근이나 논의는 아직 많이 진행되고 있지 않다.

빠르게 변화하는 사회 환경 속에서 분단된 남북한의 통일이 어떤 상황에서, 어떤 형태로 이루어질지 예측하기는 어렵다. 또한 더 이상 ‘통일을 해야 한다’는 것을 강조하는 것만으로는 논리적 설득력을 확보할 수 없다. 우리가 지향하는 것은 통일 그 자체에서 그치는 것이 아니라 “조국의 평화적 통일의 사명에 입각하여 (중략) 항구적인 세계평화와 인류공영에 이바지”(대한민국 헌법 전문)하는 것으로, 통일 그 자체보다는 통일을 통해 어떤 상황을 만들어갈 것인지에 대해 고민하는 것이 중요하다. 통일의식을 높인다는 것은 ‘통일을 해야 한다’는 응답이 많아지는 것이 아니라, 분단 및 통일문제에 대한 이해를 통해 자신이 앞으로 살아갈 사회가 어떤 모습이면 좋을지, 여기에 남북분단과 통일은 어떤 영향을 미칠지, 그리고 통일을 위해 필요한 사회적 기반은 무엇인지에 대한 생각이 논의되고 공유되는 것으로 재의미화 되어야 한다. 이런 측면에서 통일 이후 통합을 준비하는 것은 통일교육의 주요한 주제로 고려되어야 하고, 이를 위한 다양한 연구와 논의가 이루어져야 한다.

### 3) 통합 환경에서의 교사의 경험

통일교육이 이루어지는 사회 환경의 변화는 통일교육의 방향을 모색할 때 중요하게 고려해야 하는 요인이다. 현재 한반도는 남북관계의 진전과 더불어 남북 간의 실질적인 교류 협력의 가능성성이 높아지고, 한국 사회 내에서도 남한주민과 북한이탈주민의 접촉면이 넓어지고 있다. 북한이탈주민들이 국내로 대규모로 입국하기 시작한 지 약 20년이 지난 2018년 현재, 국내로 입국한 북한이탈주민의 수는 3만 명을 넘어섰다. 2000년대 초반까지만 해도 북한이탈주민들과 주로 만나는 사람들은 이들을 지원하는 업무를 맡고 있는 신변보호 담당관이나 사회복지 또는 교육기관 담당자가 주를 이루었다면, 현

재는 학교, 직장, 거주지 등 다양한 곳에서 북한이탈주민들과 만나는 남한주민이 많아졌다. 그리고 직접 만나지 않더라도 한국 사회에서 함께 살아가고 있는 북한이탈주민의 존재에 대한 사회적 인지도도 높아지고 있다.

이러한 상황에서 통일교육은 함께 살아갈 사회를 위해 필요한 준비가 무엇인지에 대해 고민해야 하는 책무를 지닌다. 서로 다른 사회·문화적 배경 속에서 살아온 사람들 간의 만남은 필연적으로 갈등과 충돌의 가능성을 내포하고 있다. 정치 및 체제의 영역에서 갈등이 해결되고 남북 간 교류가 활성화된다면, 남북의 사람들이 어떻게 만나고, 어떻게 서로를 인식하고, 어떻게 관계를 맺을 것인가가 중요한 문제로 대두될 것이다. 그리고 우리가 살아갈 사회가 어떤 가치를 지향할 것인가란 질문 역시 제기될 것이다. 이는 또한 지금 현재 북한이탈주민과 함께 살아가고 있는 우리 사회가 당면하고 있는 문제이기도 하다.

사회통합은 행위자의 상호작용으로부터 일어나는 것이고(Giddens, 1984: 28), 생활세계 수준에서 원활하게 의사소통이 이루어지는 상태(Harbermas, 장춘익 역, 2006: 241-242)라고 할 수 있다. 그렇기 때문에 사회통합을 규범적으로 정의하기 보다는 “사회구성원 간 인지적·심리적 차원에서 사회적 갈등을 유발하는 개별 요인에 대한 고찰을 통해 사회통합을 재구성하는 것이 필요”(장용석, 조문석, 정장훈, 정명은, 2012: 297)하다. 다원화된 행위자 간의 사회적 유대와 결속을 형성하고 유지하기 위해서는 보다 다층적인 접근이 이루어져야 하기 때문이다. 이런 측면에서 분단된 현실에서 통일을 지향하는 한국 사회에서 북한이탈주민과 남한주민의 사회적 관계가 어떻게 구성되고 있는가, 어떠한 갈등과 충돌 요소들이 있는가, 사회적 유대를 강화하기 위해서는 어떠한 가치가 중요하게 고려되어야 하는가에 대한 관심은 사회통합을 고민하는 데 있어서 꼭 염두에 두어야

할 중요한 질문이다.

북한이탈주민을 바라보는 한국사회의 시선은 복잡하고 중층적이다. 민족주의적 관점에서 끌어안아야 하는 한민족이자 통일을 준비하는 차원에서의 중간자로 보기도 하고, 다문화주의적 관점에서 다른과 차이를 인정해야 하는 이주자이자 다른 사회적 소수자들과 함께 통합해야 하는 대상으로 보기도 한다. 윤인진과 채정민(2010: 6-9)은 최근의 사례를 통해 남한주민이 북한이탈주민을 보는 시각을 다섯 가지로 분류하는데, 북한에서 왔다는 이유로 ‘잠재적 간첩’으로 의심하거나, 북한에 대한 대표성을 가지고 있는 것처럼 대하거나, 사회에 짐이 되는 존재로 거부감을 드러내거나, 다문화주의 관점에서 이주자로 바라보거나, 형평성을 고려하여 지원해야 하는 일반 취약계층으로 인식한다는 것이다. 이는 북한이탈주민이 갖는 다층적 성격뿐만 아니라, 냉전시대의 흔적, 경쟁과 불평등이 심화된 자본주의의 피로감, 그리고 사회적 소수집단에 대한 다문화주의의 민감성이 혼재된 한국사회의 상황에서 기인한다.

북한이탈주민을 한민족으로 보느냐, 이주자로 보느냐는 지속적으로 논란이 되어온 문제이다. 통일담론에서도 민족주의적 관점과 다문화주의적 관점의 한계와 가능성에 대한 논의가 이루어지고 있다.<sup>16)</sup> 북한이탈주민에 대한 남한주민의 인식에 영향을 미치는 요인을 분석한 여러 연구들은 통일의 필요성에 동의할수록, 북한에 대해 우호적일수록, 다문화 수용성이 높을수록 북한이탈주민에 대한 사회적 거리감이 가깝다고 설명한다(윤인진, 송영호, 2013; 권수현, 송영훈, 2015; 황정미, 2016). 통일이 필요하다고 생각한다는 것은 민족주의적 당위의 입장이라고 해석할 수도 있지만, 통일이 되어야 하는

---

16) 통일담론에서 민족주의와 다문화주의는 상충하는 지점이 있지만 양립할 수 있고, 이를 위해 어떻게 균형과 조화를 이를 것인가를 고민해야 하는 것으로 인식되고 있다(양영자, 2007; 박명규, 2009; 추병완, 2009; 박형빈, 2013; 이석희, 강정인, 2017).

이유에 대해 ‘같은 민족이니까’라고 응답하는 비율은 감소하고 ‘남북 간의 전쟁위협을 없애기 위해’라는 응답이 많아지고 있고(정근식 외, 2018: 37-38) 통일을 빨리 해야 한다고 생각하는 사람들이 그렇지 않은 사람들보다 다문화 수용성이 높다는 것을 보면(정근식 외, 2017: 254) 민족주의적 입장이라고만 볼 수는 없다. 북한에 대한 긍정적인 인식 역시 한민족으로서의 동질성을 느끼는 것으로 볼 수도 있지만, 차이를 존중하는 태도가 영향을 미친 것으로 이해할 수도 있다. 북한이탈주민에 대한 남한주민의 인식에 같은 민족이라는 점을 중시하는 민족주의적 관점도 여전히 영향을 미치고 있으나, 그와 동시에 단일민족 정체성을 강조하는 것만으로는 통일 문제나 북한 이탈주민의 통합 문제에 적절한 해답을 내놓을 수 없는 것도 분명한 현실이다.<sup>17)</sup>

북한이탈주민에 대한 남한주민의 인식은 이러한 지형 위에서 형성된다. 그리고 북한이탈주민과의 접촉 경험은 북한이탈주민에 대한 막연한 감정적 반응에 변화를 가져온다. 국내에 거주하는 북한이탈주민의 수가 많지 않기 때문에 아직까지 북한이탈주민과 직접 만나는 남한주민들이 많지 않지만, 북한이탈주민과의 접촉 경험은 사회적 거리감을 줄이는 데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난다(정근식 외, 2017: 247-249). 국가인권위원회의 연구 용역으로 윤인진 외(2014: 231)가 수행한 연구에서는 일반 국민과 분리하여 북한이탈

---

17) 남한주민이 빈부격차와 실업문제를 심각하게 느낄수록, 북한이탈주민에 대한 정부의 정책 비용을 우려하고 이들로 인해 노동시장의 취업 경쟁이 악화될 것이라고 걱정할수록 북한이탈주민에 대한 거리감이 높게 나타난다는 연구 결과는(황정미, 2016) 경제적 요인이 개인적 특성으로 국한되는 것이 아니라 개인적 상황에 영향을 미치는 사회적 환경과 연관되어 있음을 보여준다. 사회적 위협 수준이 높은 상황에서 이주자는 경쟁을 심화시키는 존재로 인식되기 쉽고, 이는 상대적으로 취약한 계층에게 더 큰 영향을 미치기 때문이다. 이러한 결과는 북한이탈주민에 대한 인식에 민족 정체성이나 민족의식이 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않는다는 결과와 더불어(윤인진, 송영호, 2013; 권수현, 송영훈, 2016), 남한주민들이 북한이탈주민을 바라보는 시선이 외부로부터 새롭게 우리 사회에 진입한 ‘이주자’에 더 초점이 맞추어져 있다고 해석할 여지를 제공한다.

주민의 가족, 이웃, 직장동료, 학교친구 등 지인집단과 민간단체 관계자, 정부 관계자, 학교 교수 및 교사 등 과제수행집단을 북한이탈주민의 주변인으로 규정하여 별도로 인식을 조사하기도 했는데, 일반인에 비해 주변인의 북한이탈주민에 대한 신뢰도와 친밀도, 정서적 거리감이 확연히 높게 나타났다.

일반적으로 다른 집단과의 접촉은 외집단에 대한 지식수준을 높이고 편견을 감소시키며 집단 간 긴장을 완화시키는 것으로 알려져 있다. 올포트(Allport, 1958: 12-13)는 편견은 태도(attitude)와 신념(belief)이라는 요소로 구성되는데, 보통 자신의 부정적인 태도를 정당화하기 위해 과일반화된 신념을 활용한다고 지적한다. 우리는 한 사회에 새로운 집단이 나타났을 때, 또는 집단 범주를 구성하여 내집단과 외집단을 구분할 때, ‘최강 명칭(labels of primary potency)’을 붙여서 다른 차이를 지우고 동일한 특성을 가지고 있는 하나의 집단으로 구성해내는 경향이 있다(Allport, 1958: 175-176). 그리고 개인적, 사회적 좌절을 외집단으로 투사하여 내집단의 안전을 도모하는 방식으로 편견을 형성하는 것이다. 그렇기 때문에 외집단의 구성원과 직접 만나고 상호작용하는 것은 그 집단에 대해 가지고 있는 집단적이고 피상적인 인식을 개별적이고 구체적인 인식으로 대체하면서 편견이 완화될 여지를 만든다.

하지만 북한이탈주민 또는 북한주민과 만난 경험이 있는 남한주민의 태도를 집단별, 상황별로 구체적으로 살펴보면 오히려 접촉이 부정적인 인식을 강화하는 사례도 발견할 수 있다. 양계민과 정진경(2005)은 북한이탈주민과 만난 경험 유무에 따라, 그리고 유경험 집단 내에서도 보호담당형사, 사회복지사, 자원봉사자, 대학급우, 교회신자, 대안학교 교사 등 만남의 성격에 따라 어떤 차이를 보이는지 분석하였다. 그 결과 대안학교 교사가 북한이탈주민에 대해 가장 우호적인 태도를 가지고 있었고, 접촉 경험이 없는 집단은 북한이탈주

민에 대해 부정적인 정서와 연민 정서가 높아 “신뢰하거나 수용하지 않으면서 그저 막연히 불쌍하게만 생각하며 동정심으로 대할 가능성”(양계민, 정진경, 2005: 110)이 높게 나타났다. 그런데 유경험 집단 중에서 보호담당형사는 무경험 집단보다 북한이탈주민에 대해 더 부정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 즉 무경험 집단을 중심으로 접촉 경험의 영향이 대조적으로 나타난 것이다. 이 연구에서는 두 집단의 접촉 빈도나 기간에 차이가 없고 보호담당형사들이 권위주의와 불확실성 회피경향이 가장 높고 대안학교 교사가 가장 낮다는 점에서 접촉의 양상보다는 개인적 특성에서 그 이유를 찾았다.

이와 유사하게 개성공단 북한 근로자에 대한 남한주민의 태도에 대한 연구에서도 개성공단에 상주하지 않고 북한 근로자를 매일 만나지 않는 사람의 신뢰 수준과 수용 수준이 더 높게 나타나 접촉이 오히려 부정적인 인식을 강화할 수 있다는 것을 보여줬다. 그리고 접촉 이후 북한 근로자에 대한 인식 변화에 영향을 주는 요인으로는 개인적 특성만이 유의미하게 나타났다고 분석했다(양문수, 이우영, 윤철기, 2013: 175). 그러나 북한이탈주민이 많이 거주하는 남한 지역의 주민들을 대상으로 한 조사에서는 접촉 인원수가 많고 빈도가 높을수록 긍정적인 정서가 높으며 수용의 정도도 높게 나타났다. 또한 접촉이 지속될수록 북한이탈주민에 대한 이해도와 개인차에 대한 인식도 높아졌다(이수정, 양계민, 2013: 414).

이러한 차이가 나타나는 이유는 무엇일까? 접촉 가설(Contact Hypothesis)을 연구하는 학자들은 접촉이 집단 간 편견과 갈등을 감소시키는 데 영향을 미치는 것은 사실이지만, 단순한 접촉 자체로는 충분하지 않다고 지적한다. 실제로 접촉을 통해 편견이 완화되기도 하지만, 때로는 접촉이 편견을 생성하고 강화하는 원인이 되기도 하기 때문이다. 피상적인 접촉은 오히려 부정적인 인식을 선택적으로

지각하게 할 위험성이 높다. 또한 한 지역에 소수집단 밀집이 형성되면 이는 주민들에게 ‘위협’으로 다가오면서 긴장감과 경계심이 높아질 수 있다. 그렇기 때문에 집단 간 편견을 줄이기 위해서는 동등한 지위에서의 만남, 공동 목표의 추구, 집단 간 협동, 이를 위한 제도적·규범적 지원이 필요하다고 지적한다(Allport, 1958; Sherif, 1988; Pettigrew & Tropp, 2006; Binder, Zagefker, Brown et al., 2009).

사회심리학계에서는 어떠한 접촉이 좋은 결과를 가져올 수 있는지에 관심을 가지고, 편견을 효과적으로 감소시킬 수 있는 최적의 접촉 전략(optimal contact strategy)을 찾기 위한 다양한 연구를 진행해왔다. 딕슨 외(Dixon, Durrheim, & Tredoux, 2005: 699)는 그동안의 연구결과를 종합하여 “좋은 접촉”的 조건을 다음과 같이 정리하였다.

- 접촉은 정기적이고 빈번해야 한다.
- 접촉은 내집단과 외집단 구성원의 비율이 균형 있게 이루어져야 한다.
- 접촉은 진정한 “친분 가능성”을 가지고 있어야 한다.
- 접촉은 다양한 사회적 상황과 환경을 가로질러 발생해야 한다.
- 접촉은 경쟁에서 자유로워야 한다.
- 접촉은 관련된 당사자들에게 “중요하게” 평가되어야 한다.
- 접촉은 동등한 지위를 공유한 개인들 사이에서 이루어져야 한다.
- 접촉은 그 집단에 대해 가지는 고정관념에 반하는 구성원과의 상호작용을 포함해야 한다.
- 접촉은 상위 목표의 성취를 위해 협동하는 것을 중심으로 조직되어야 한다.
- 접촉은 규범적, 제도적으로 인정받아야 한다.
- 접촉은 걱정이나 다른 부정적인 감정으로부터 자유로워야 한다.
- 접촉은 개별적이고 참된 우정의 형성을 수반해야 한다.
- 접촉은 다른 집단의 전형적 또는 대표적으로 여겨지는 사람과 이루어져야 한다.

즉, ‘모든’ 접촉이 아니라 세심하게 설계된 ‘좋은’ 접촉만이 편견을 감소시킬 수 있다는 것이다.

그런데 집단 간 편견을 감소시키는 접촉의 조건들을 파악하고 환경을 조성하는 것은 중요하지만, 접촉이 실제로 일어나는 매일의 환경은 이러한 조건을 충족시키기 어렵고 훨씬 더 다양한 요소들이 복잡하게 영향을 미친다. 접촉은 사회심리학적으로 집단 간 관계와 인식에 긍정적인 변화를 가져올 수 있는 효과적인 방법이지만, 경제적·정치적 상황의 영향을 무시할 수 없고 일반화를 하기에도 무리가 있다(Amir, 1969: 236–237). 또한 집단 간 접촉은 개인적 수준에서의 편견을 낮추기는 하지만 집단 수준에서는 효과가 없다는 지적도 있어서(Forbes, 1997: Pettigrew & Tropp, 2006; 752에서 재인용) 보다 세심한 접근이 요구된다. 그런 의미에서 지금까지의 접촉 가설 연구가 편견을 가진 개인이 살아가는 것 너머에 놓인 현실을 무시해왔다는 문제의식에서, 접촉의 사회경제적 결과에 대한 고려와 함께 평범한 사람들이 다른 사람들과의 만남을 의미화하고 대처해나가는 일상에서의 살아있는 경험과 해석에 주목해야 한다는 지적에(Dixon, Durrheim, & Tredoux, 2005: 709) 귀 기울일 필요가 있다.

북한이탈주민과 접촉 경험이 있는 남한주민을 관계에 따라 세분화하여 분석한 기존 연구에서는 개인적 요인의 탓으로 분석하였지만, 접촉으로 부정적 인식이 강화된 두 집단의 경우 접촉의 조건 역시 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 북한이탈주민 보호담당형사와 개성공단에서 상주하며 북한 근로자와 일하는 남한주민의 공통점은 업무적 특수성에 의해 어느 정도 위계가 개입된 관계이기 때문이다. 이주가정 자녀 교육기관의 한국인 교사와 이주민 교사의 상호작용을 분석한 이민경(2013: 242)은 접촉에 의해서 오히려 고정관념이 재생산될 가능성을 제시하는데, 여기에는 “불균형한 자원, 고용과 피고용인의 관계, 소통수단인 언어의 열세, 선주민과 이주민이라는 위

치”에 의해 형성되는 위계적인 관계가 영향을 미친다고 진단한다. 개인이 소속된 집단의 지위가 동등하지 않게 인식되는 상황에서의 접촉이 개인의 인식에 영향을 미치는 것이다. 개인의 행동을 결정하는 데 집단의 특성이 영향을 미치고, 집단의 규범은 사회적 구조의 산물이다(Sherif, 1988). 집단 간 갈등과 적대감은 개인의 문제가 아니라 상황과 구조가 조성한다고 볼 수 있다.

북한이탈주민 또는 북한주민과 접촉 경험이 있는 남한주민의 인식도 개인적 특성뿐만 아니라 관계의 성격에 따라 달라질 여지가 있기에, 집단 간 접촉에 영향을 미치는 사회적 환경에 대한 관심도 필요하다. 북한이탈주민 또는 북한주민과의 접촉 경험이 있는 남한주민의 인식이 어떤 내용인지에 대한 관심과 함께, 이러한 인식이 구성되는 상황과 역동에 대한 심층적이고 다층적인 분석 역시 이루 어져야 할 것이다.

통합 환경에서의 교사의 경험은 이러한 측면에서 중요한 의미를 갖는다. 탈북학생 밀집학교 교사들이 탈북학생을 지도하며 어떠한 경험을 하고 있는지, 그리고 이를 통해 북한이탈주민과 통일 문제 등에 대해 어떠한 인식을 하게 되는지를 살펴보는 것은 교육적 맥락에서의 북한이탈주민과의 접촉이 어떻게 이루어지고 있으며, 이를 둘러싼 환경 및 조건이 어떻게 구성되어 있는지를 파악할 수 있는 기회를 제공한다. 그리고 남북한의 주민들이 통합된 환경에서 필요한 교육은 무엇인지 예측해볼 수 있는 단초를 제공한다. “술만(Shulman, 1987)이 지적하듯이, 교사의 생각에 대한 연구의 목적은 규범적인 교육학적 추론 모델의 윤곽을 잡거나 모든 교사가 가져야 하는 생각의 방식을 제안하는 것이 아니라 (중략) 교사 교육에 대한 기존의 생각과 조치에 비판적인 검토를 촉구하는 것”(Mayer & Marland: 33)이다. 제한된 조건이지만 남북한 출신의 학생들을 함께 교육하는 통합 환경에서의 교사의 경험과 인식은 기존의 통일교육

이 포괄하지 못하고 있는 지점이 무엇인지 드러내고 새로운 방향을 제시하는 역할을 할 것이다. 탈북학생 밀집학교에서의 교사의 경험은 남과 북의 사람들의 만남이 어떤 구조 속에서, 어떤 전제와 조건을 가지고, 어떤 방식으로 이루어져야 할 것인가에 대해 구체적으로 고민하고 논의할 수 있는 장을 열어주기 때문이다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 방법

본 연구는 연구자와 주제 사이의 민주적 참여를 강조하는 참여적(participatory) 패러다임의 입장을 취한다. 참여적 연구는 협동적 탐구(Co-operative Inquiry, Heron & Reason, 2006), 참여적 연구(Participatory Research, Park, 1992; Wahab, 2003, Heron & Reason, 1997; Boser, 2007; Van Der Riet, 2008), 참여적 실행 연구(Participatory Action Research, Brydon-Miller & Maquire, 2009; Denith, Measor & O'Malley, 2009) 등 다양한 명칭으로 언급된다. 또한 실행 연구(Action Research)의 한 형태로 분류되기도 하고(Reason, 1999: 208), 참여적 연구 자체가 실행 연구라고(Reason & Bradbury, 2008: 7) 인식되기도 한다. 이러한 다양한 논의는 연구 패러다임이 사회와 학문의 변화에 따라 새롭게 나타나고 혼재하기도 하며, 범주를 나누는 경계가 유동적이라는 것을 보여준다(Lincoln, Lynham & Guba, 손승현 역, 2014: 159). 본 연구에서는 여러 학자들이 공통적으로 주로 사용하고, 다른 개념들을 포괄할 수 있는 용어로 ‘참여적 연구(participatory research)’라는 용어를 사용하고자 한다. ‘참여적’이라는 용어가 본 연구에서 강조하고자 하는 협동적이고 민주적인 측면을 더 잘 드러낸다고 판단하였기 때문이다.

교사의 탈북학생 교육 경험에 주목하는 본 연구는 단순히 연구자의 지식 생산에 그치는 것이 아니라, 참여하는 교사들과의 협력적 탐구를 통해 교사들이 자신의 교실과 학교를 분석하고 인식과 태도를 성찰하며 지식을 함께 구성해가는 과정이 되기를 희망하였다. 교사 연구는 교육 실천의 주체인 교사가 대상화되거나 타자화되지 않

고 지식의 생산자로 참여하면서 교사로서의 전문성을 향상시킬 수 있는 장(field)이 되어야 한다고 보았기 때문이다. 교사 연구는 “교사로 하여금 자신의 실천을 관찰하고, 자신의 행위 이면에 스며들어 있는 가정을 반성하며, 반성을 통해 얻은 깨달음을 그 자신의 실천으로 옮기게 함으로써(Scott, 2008) 교사 전문성을 신장시키기 위한 하나의 방법”(박지애, 소경희, 2015: 472)으로 설명된다. 교사 연구에서 중요한 것은 교사를 개혁의 대상이 아니라 교육적 개혁의 행위자이자 원천으로 가정하는 것이다(Pine, 2009: 26–27).

이론에서 시작해서 실천을 변화시키는 것이 아니라, 학교 현장 안에서 실제 교육을 실천하는 교사들을 중심으로 문제의 진단부터 처방까지 이루어져야 한다는 교사 연구의 관점은 참여적 연구와 같은 맥락에 위치한다.<sup>18)</sup> 참여적 연구는 학문적 발견과 실천가의 발전을 함께 꾀한다는 점에서 실천과 삶을 통합하는 것을 지향한다. 현장 중심적인 이러한 접근은 교육, 사회복지, 보건의료, 상담 등 여러 전문 분야에서 널리 활용되고 있다. 인간을 대상으로 하는 서비스 분야에 종사하는 전문가들은 현대 사회에 존재하는 긴장에 직면하면서, 20~30년 전에는 거의 없었던 새로운 문제를 마주하게 되고 커져가는 요구와 업무 부담에 지쳐가기 쉽다. 참여적 연구는 당황스럽고 복잡한 상황 속에서 일하는 사람들이 자신들의 일을 더 의미 있고 성취감 있게 하기 위한 접근이기도 하다(Stringer, 2007: 1–3). 그렇기 때문에 교사 연구자가 실행하는 참여적 연구는 학생들의 삶을 향상시키는 교육적 변화를 가져오는 것과 동시에, 전문인으로서 교사의 삶 또한 향상시킬 수 있다고 평가된다(Mills, 강성우 외 역, 2005: 34).

---

18) 스텐하우스(Stenhouse, 1975)가 제안한 교육 개선을 위해 스스로 탐구하고 연구하는 ‘연구자로서의 교사(teacher as researcher)’ 개념이 이후 실행 연구, 참여적 연구, 현장 개선 연구의 전통으로 이어졌다고 할 수 있다(최의장, 1998: 380–381).

본 연구는 교사 연구로서 갖춰야 하는 입장을 견지하면서, 참여적 연구의 성격에 부합하기 위해 노력하였다. 참여적 연구의 특징은 세 가지 측면에서 찾아볼 수 있다. 첫 번째는 민주적(democratic)이어야 한다는 것이다. 참여적 연구는 1970년대 전 세계적으로 다양한 지역에서 여러 분야의 영향으로 나타나기 시작했다. 국제 개발 원조로 제 3세계에서 일하던 발전 전문가들이 자신들의 방식으로는 한계가 있음을 인식하고 현지의 경험과 기술, 지식, 사람들과의 협력적 관계를 통해 문제를 해결하고자 시도했고, 교육 쪽에서는 프레이리(Freire, 1970)가 기존의 은행저금식 교육관에 문제를 제기하며 학습자를 중심으로 사회 변화를 위해 교육을 재구조화할 것을 주장했다. 또한 지식이 객관적이고 가치중립적이라는 인식에도 변화가 생기며, 지식 생산의 독점 구조의 해체가 요구되었다(Park, 1992; Reason, 1998; Reason & Bradbury, 2008).

이러한 맥락 속에서 참여적 연구는 모두가 공동-연구자이면서 공동-주체로서 민주적 대화에 함께 관여하는 것(Heron & Reason, 1997: 283)을 통해 연구에 민주적이고 해방적으로 접근할 것을 주장한다. 전통적 연구에서는 모든 생각을 가지고 연구를 설계해서 다른 사람들을 관찰하고 질문하고 분석하는 연구자가 있다고 가정하는데, 이는 연구자의 생각과 실제로 연관된 사람들의 관심 및 경험 사이에 간극을 발생시키고 변화를 모색하는 데 도움이 되지 않을 가능성이 높다(Reason, 1999: 208). 하지만 참여적 연구는 연관된 사람들을 그들의 삶에 대한 전문가로 인정하고, 그들의 경험을 중심에 놓고, 자신들의 경험을 스스로 분석하고 이해하는 힘이 있다고 전제한다(Wahab, 2003: 630). 이는 이론과 실천 사이의 관계를 역전시키고 일반 사람들을 지식의 생산자의 위치로 회복시키면서(Park, 1992: 30) 독점적 지적 권위에 도전하는 역할을 한다.

참여적 연구의 두 번째 특징은 정치적(potitical)이라는 것으로, 비판적 의식의 발전과 확장, 연관된 사람들의 삶의 질 향상, 근본적인 사회적 구조 및 관계의 변형을 추구해야 한다는 것이다(Brydon-Miller & Maguire, 2009: 83-87). 참여적 연구는 연구와 참여가 행동 및 학습과 연결되며, 공동체 성원들과 연구자들이 함께 연구 문제를 설정하는 것에서 시작해야 한다고 주장한다. 이때 중요한 원칙은 참여자들이 연구 과정에 적극적으로 참여해야 하고, 연구 과정과 결과에 대해 공동 소유하며, 연구 조사는 참여자들이 위치한 특정한 맥락 위에서 이루어져야 한다는 것이다(Van Der Riet, 2008: 551). 여기에서의 참여는 정치적 실천의 인식론적 원칙으로, 연구 참여자들을 대상(subject)으로 보는 것이 아니라 그들과 공동 연구자(co-researcher)로서 관계를 형성하고, 연구 참여자들이 스스로의 이해에 근거해서 탐구하며, 자신들에게 영향을 미치는 결정에 대해 이야기할 수 있는 권리와 자신들에 대한 지식을 생산할 수 있는 능력을 인정할 것을 의미한다(Reason & Bradbury, 2008: 8-9).

그렇기 때문에 “좋은 연구는 ‘사람에 대해’ 연구하는 것이 아니라 ‘사람과 함께’ 연구하는 것”이라는 믿음과(Reason, 1999: 208) 연구의 목적은 지식의 ‘발견’이 아니라 ‘생산’이라는 전제를 가지고(Wahab, 2003: 629) 연구 공동체를 통한 대화적 접근의 방법을 취한다. 또한 연구 자체가 사람들이 자신들의 공동체에서 주요한 문제를 제기하고 변화를 모색하기 위한 것이기 때문에, 타당성은 연구 과정의 상황성(situatedness), 즉 현상을 인식하고 이해하는 특정한 방식에 접근하는 것을 통해 현상을 맥락화하는 것에 달려있고, 적합성 또는 평가의 준거는 더 나은 세계를 위한 변화를 이끌 수 있느냐에 달려 있다(Lincoln, Lynham & Guba, 손승현 역, 2014: 159).

이런 측면에서 리즌(Reason, 1998: 149)은 ‘참여’ 자체가 정치적 명령(potitical imperative)을 함유한다고 설명한다. 참여적이지 않은

연구는 공동체의 약자에 대한 지식의 발전과 사용을 단일화함으로써 지배적인 문화에 봉사한다는 것, 즉 착취적이라는 비판을 피할 수 없는데, 참여적 연구에서는 실제 이해당사자들이 참여함으로써 그들에게 필요한 것을 문제화하고 사회 변화를 위한 행동으로 나아갈 수 있다는 것이다. 참여적 연구 자체가 실천가들이 직면한 고민을 문제화하고 이를 해결하기 위한 방법을 대화적이고 협동적인 방식으로 찾아가는 과정이라는 점을 생각하면, 연구가 사회 변화를 위한 행동으로 이어지는 것은 당연한 결과일 것이다.

참여적 연구의 세 번째 특징으로는 윤리적(ethical)이어야 한다는 것을 들 수 있는데, 이는 참여적 연구가 가지고 있는 민주적, 정치적인 특징과 긴밀히 연관된다. 사람을 대상으로 하는 연구는 연구 대상에 대한 대상화와 소외의 위험을 안고 있다. 또한 연구자와 연구 대상이 나누는 경험과 감정은 궁극적으로 연구 자료가 된다는 점, 연구자는 연구가 끝나면 연구 현장에서 떠나기 쉽다는 점, 그리고 연구 결과는 궁극적으로 연구자의 것이라는 점에서 불평등, 착취, 그리고 심지어 배신의 요소가 만연하다고 지적되기도 한다 (Stacy, 1988: 22-23). 이런 면에서 참여적 연구는 연구자와 연구 참여자가 공동의 관심사를 문제화하고 함께 탐구하면서 연구 대상으로서 소외될 위험성을 줄일 수 있다. 또한 연구자 역시 ‘밖’에 위치한 것이 아니라 ‘함께’ 연구에 적극적으로 참여하며 영향을 받고 변화해간다는 점에서 보다 윤리적인 접근이라고 할 수 있다.

본 연구는 민주적, 정치적, 윤리적이어야 한다는 참여적 연구의 특징을 기준으로 연구 전반을 구성하고 운영하고자 하였다. 동등한 사이가 전제되고, 연구 과정에서 연구자와 참여자 간, 참여자 간의 상호작용이 이루어지도록 각 과정은 대화로 진행되었다. 집단 토론에서뿐만 아니라 개별 면접에서도 누군가가 일방적으로 묻고 대답하는 형식이 아니라 서로의 생각을 교환하는 대화의 성격을 유지하

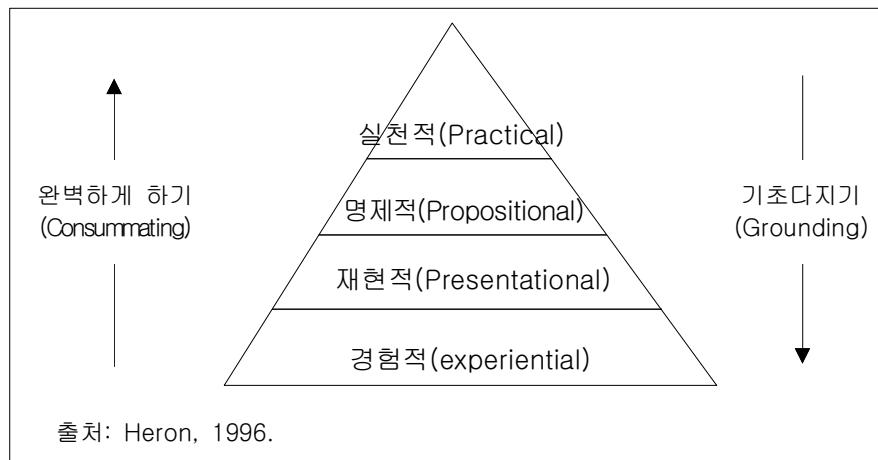
고자 노력하였다. 연구자가 교사가 아니고 연구에 대한 책임과 주도적 성격을 가지고 있다는 위치상의 차이가 존재하지만, 교육 분야에서 북한이탈주민을 지원하는 일을 해온 경험에서 비롯한 유사한 문제의식과 고민을 가지고 있다는 점에서 연구 공동체의 일원이면서 촉진자(facilitator)로 대화에 참여하였다.

구체적인 연구 과정은 참여적 연구에서 주로 활용하는 연구 모형을 참고하여 구성하였다. 참여적 연구에서는 연구를 실행하는 하나의 옳은 방법이 존재하는 것이 아니라, 시대와 장소에 따라, 다루는 주제에 따라 다양한 연구 방법이 개발되고 창조적으로 활용되는 것이 가능하다고 본다(Reason & Bradbury, 2008; Brydon-Miller & Maguire, 2009). 하지만 대부분 누적적이고 순환적인 특징을 갖는다. 세부적인 과정에는 차이가 있지만 주로 문제 인식-적용-발견의 단계를 주기적으로 반복하는 형식을 취한다. 엘리엇(Elliott, 1991)은 분석을 통한 계획을 세우고 실행한 이후 결과에 대한 반성을 하는 1단계, 계획을 조정하여 다시 실행하는 2단계, 점검 과정을 통해 재수정한 계획의 실행을 하는 3단계의 연구 주기로 아이디어를 수정해가는 연구 모형을 제시한다. 카와 케미스(Carr & Kemmis, 1986)도 계획하기-실천하기-관찰하기-반성하기-재계획하기의 절차를 반복하는 과정을 통해 연구를 수행할 것을 제안한다(김영천, 2013: 417-420에서 재인용). 이러한 과정을 통해 반성과 성찰이 이루어지고, 현장에 맞게 지속적으로 발전시키며 개선할 수 있다고 보았기 때문이다. 그리고 연구자 개인이 혼자서 수행하는 것이 아니라 공동체를 기반으로, 관련된 여러 사람들과 함께 수행하는 것이기 때문에 시간이 오래 걸리더라도 협력과 소통을 토대로 논의를 정교화해 나가고 공유하는 것에 의미를 부여한다.

리즌(Reason, 1999: 209-211)은 협동적 탐구 집단이 연구하는 단계를 다음과 같이 제시한다. 탐구하고 싶은 문제를 설정하고, 이를

자신들의 일상에서 실행해보고, 경험을 분석하여 새로운 이해를 만들어내고, 원래의 질문으로 돌아가서 다시 한 번 생각해보는 것이다. 이러한 과정이 하나의 주기가 되고, 연구 과정에서 이를 6번에서 10번까지 반복한다. 그리고 이렇게 행동과 반성이 반복되는 과정에서 [그림III-1]과 같이 네 가지 종류의 암이 발생한다고 설명한다. 사람, 장소, 사물과의 직접적인 만남으로부터 만들어지는 경험적 암(experiential knowing), 경험적 암에서 발전하여 이야기, 회화, 춤 등을 통해 표현되는 재현적 암(presentational knowing), 비공식적인 언급으로 표현되는 생각이나 이론을 통한 명제적 암(propostional knowing), 기술이나 능력으로 표현되는 무언가를 ‘하는 법’에 대해 아는 실천적 암(practical knowing)이 그것이다(Reason, 1999: 211).

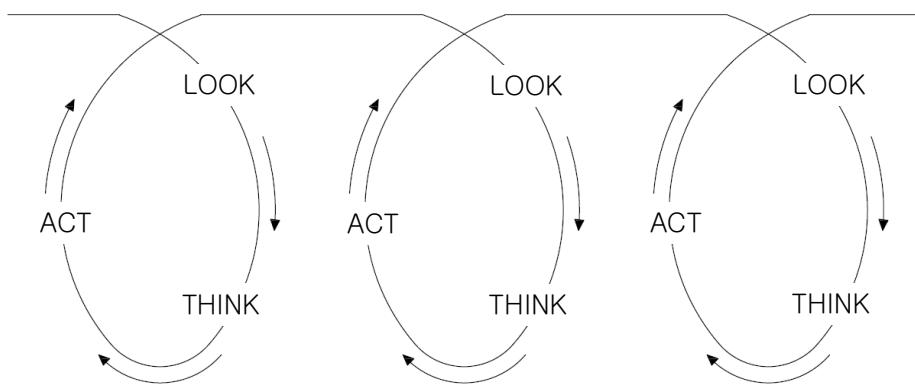
[그림III-1] 네 가지 암 사이의 관계 (Reason, 1999: 211)



스트링거(Stringer, 2007: 8-9) 역시 보기-생각하기-행동하기를 반복하는 나선형 모델을 [그림III-2]와 같이 제시한다. 연구 과정은 일 반화된 해결책이 맥락에 맞게 수정되고 적용되어야 한다는 점에서 한 장소에서 다른 장소로 물체를 이동시키는 바퀴(wheel)의 메타포

를 활용하여, 정보를 수집하고 상황을 정의하는 보기(Look), 탐구와 분석, 해석과 설명을 하는 생각하기(Think), 계획하고 실행하고 평가하는 행동하기(Act)가 반복되는 과정을 형상화한다. 그리고 이 과정에서 관찰과 반성, 행동이 끊임없이 일어난다고 설명한다.

[그림III-2] 실행 연구 상호작용 나선형 모델(Stringer, 2007: 9)

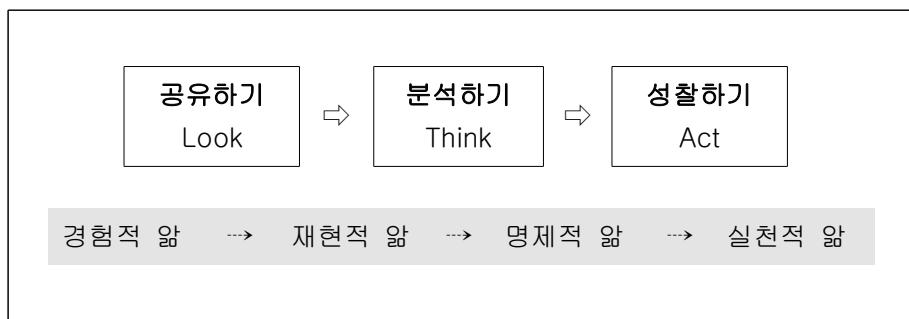


본 연구에서는 리즌(Reason, 1999)과 스트링거(Stringer, 2007)의 연구 모델을 활용하여 연구 과정을 구성하였다. 먼저, 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사들로 연구 공동체를 구성하였다. 그리고 연구 공동체 내에서 집단 토의를 통해 교사들이 각 학교 현장에서의 경험과 인식을 공유하고(Look), 교사들의 경험 속에서 공통적으로 발견할 수 있는 현상을 탐구하고 분석하는 과정을 거치며(Think), 개별 면접을 통해 개인의 삶과 교육 실천에 연결하여 성찰하고 경험을 재해석하는 것으로(Act) 하나의 주기를 구성하였다. 보통 참여적 연구에서 ‘행동하기(Act)’는 개선을 위한 실제 행동을 의미한다. 본 연구에서는 탐구하고자 하는 주제가 수업이나 실제 현상에서의 즉각적인 행동을 통한 개선이 아니라 특정한 환경에서의 교사의 경험을 통해 통일교육 교육과정 개선 방향을 모색하

는 것이기 때문에, 집단적인 논의 과정에서 도출된 내용에 대한 개별적인 숙의 과정으로서의 심층면접으로 대체하였다. 이러한 전체 과정이 지식 생산의 과정이라고 보고, 참여적 연구의 순환 모형을 차용하면서 교사의 성찰과 숙의의 중요성을 고려하여 변용하였다.

하나의 연구 주제 속에서 연구 참여자인 교사들은 학생, 학부모, 동료로서의 북한이탈주민과 만나면서 형성한 경험적 앎(experiential knowing)을 유사한 경험과 고민을 하고 있는 다른 동료 교사들과 이야기하면서 재현적 앎(presentational knowing)으로 발전시키고, 서로의 대화를 통해 공통점과 차이를 인식하고 무엇이 왜 중요한지, 현재 우리가 직면하고 있는 문제가 무엇인지를 정리하는 과정에서 명제적 앎(propotional knowing)으로 전환하여, 이를 자신의 개인적 삶과 교사로서의 교육 실천과 연결시켜 ‘다시’ 생각해보면서 실천적 앎(practical knowing)을 형성하는 과정을 거쳤다. 그러나 여기에서의 실천적 앎은 무언가를 ‘하는 법’에 대해 아는 것이기 보다는, 이미 교사로서 하고 있는 경험과 고민, 교육 실천 속에서 형성되고 있는 교육과정에 대한 지식과 교사로서의 역량을 인식하고 다시 구성해보는 것으로 상정한다. 이를 도식화하면 [그림III-3]과 같다.

[그림III-3] 연구 과정



이 과정은 단선적으로 1회로 끝나는 것이 아니라, 한 번의 연구 주기를 통해 도출된 내용을 바탕으로 다음 연구 주기를 실행하는 방식으로 3회를 진행하였다. 1차 연구 주기에서는 탈북학생 밀집학교의 상황에 대한 교사의 인식을 통해 현재 교사들이 당면하고 있는 문제를 정의하고, 2차 연구 주기에서는 탈북학생 밀집학교 교사로서의 고민을 중심으로 교육 실천의 문제로 발전시키고, 3차 연구 주기에서는 이러한 상황에서 필요한 것이 무엇인가를 중심으로 탐구하였다. 각각의 연구 주기에서의 논의는 서로 중첩되고 연결되며 나선형으로 이어졌는데, 이 과정을 통해 바퀴가 굴러가서 이동하듯이 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도한 교사의 경험의 통합 환경에서의 교육적 요구는 무엇인지, 교사의 역할은 어떠해야 하는지에 대한 논의로 이어졌다.

## 2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 현재 탈북학생 밀집학교에 재직하고 있는 교사로, 해당 학교에서 탈북학생 담임교사이거나 지도 업무(탈북학생 특별반 및 관련 사업)를 2년 이상 담당하고 있는 자로 한정하였다. 탈북학생들이 많이 재학하고 있는 학교라고 해도 해당 업무를 담당하지 않으면 탈북학생 밀집학교라는 학교환경에 대한 고민이나 탈북학생, 학부모, 통일전담교육사와의 접촉이 많지 않을 수 있다고 보았기 때문이다. 또한 10년 이상의 교직 경력을 기준으로 가급적 연령 및 교직 경력이 다양하게 분포되도록 고려하였다. 교직 경력 10년 이상을 기준으로 한 이유는 보통 교사가 전문가로서 자리를 잡아가는 시기를 입직 8~10년부터라고 보기 때문이다. 하그리브스와 풀란(Hargreaves & Fullan, 진동섭 역, 2014: 120)은 교사가 가장 높은 효과성을 보이는 시기를 경력이 8~23년일 때라고 분석한 데

이와 구(Day & Gu, 2010)의 연구와 어느 분야에서든 전문가가 되기 위해서는 1만 시간의 연습이 필요하다는 글래드웰(Gradwell)의 1만 시간의 법칙을 언급하며, 교사들이 대략 1만 시간을 가르치게 되는 시기인 입직 후 8년에서 10년이 교사의 경력이 평균적으로 높게 발달하기 시작하는 단계라고 지적한다. 즉, 교사는 가르치는 경험을 통해 교사로서의 전문적 자본을 형성하게 되고, 여기에는 상당한 시간이 소요된다는 것이다. 본 연구에서는 이러한 점을 고려하여, 10년 이상의 경력이 있는 교사들이 북한이탈주민과의 만남을 교육적 맥락에서 숙고하고, 교사라는 직업의 전문성에 대해 성찰하는데 더 적합할 것이라고 판단하였다.

연구 참여자들의 일반적인 특징은 <표III-1>과 같다. 연구 참여자들의 평균 교직 경력은 22.6년이고, 연령대는 30대에서 50대에 걸쳐 있다. 근무하고 있는 학교급은 초등이 4곳, 중등이 1곳으로 대부분 초등학교 교사이고, 지역은 서울, 경기, 인천 등 수도권이다. 이러한 분포는 탈북학생 밀집학교의 특성과 관련이 있다. 탈북학생 밀집학교는 전국에 23개교가 있지만, 대부분이 서울(10개교), 경기(7개교), 인천(4개교)에 집중되어 있다.<sup>19)</sup> 이는 북한이탈주민이 많이 거주하는 지역과 일치한다.<sup>20)</sup> 그리고 탈북청소년들만 다니는 인가형 대안학교 1곳을 제외한 22개교 중 4개교만 중학교이고, 나머지는 초등학교로 중학교의 비율이 낮다.<sup>21)</sup> 탈북학생 밀집학교의 특성을 고려했을 때, 연구 참여자들이 재직하고 있는 학교의 지역 및 학교급의 배분은 모집단의 특성을 반영하였다고 볼 수 있다.

19) 2017년 현재 서울, 경기, 인천 외에는 충청도와 경상도에 각 1개 교가 탈북학생 밀집학교로 운영되고 있다.

20) 통일부 통계에 따르면, 2017년 3월 기준 북한이탈주민이 많이 거주하는 지역은 경기도(8,391명), 서울(6,943명), 인천(2,654명) 순으로 집계된다. 2017년 4월 기준 교육부의 통계에서도 경기도(30.1%), 서울(21.8%), 인천(9.3%) 순으로 탈북학생이 많이 재학하고 있는 것으로 나타난다.

21) 교육부의 탈북학생 재학 현황을 보면, 2017년 4월 기준 초등학생이 전체 탈북학생의 40.5%(1,027명), 중학생이 28.6%(726명), 고등학생이 30.9%(785명)으로 초등 학생의 비율이 가장 높다.

<표III-1> 연구 참여자

ID	연령	성별	학교급	지역	교직 경력	탈북학생 지도 경력
TH	30대	여	초등	인천	15년	4년
TM	30대	남	초등	경기	13년	2년
TS	40대	여	초등	경기	22년	3년
TJ	50대	여	초등	서울	30년	2년
TY	50대	여	중등	서울	34년	5년

한 학교에 탈북학생 관련 업무 담당자는 주로 1명 또는 2명으로, 연구 참여자들은 주로 연구나 복지, 상담 부장을 맡으면서 탈북학생 관련 업무를 전담하고 있었고, 수업 외에도 탈북학생 멘토링을 비롯한 관련 사업을 진행하고 있었다. 학교 내의 업무가 많고 바쁜 와중에도 불구하고, 연구 참여자들은 북한이탈주민 및 통일 관련 논의를 접하고자 하는 의지가 높았다. 대부분 탈북학생 밀집학교에 부임하면서 북한이탈주민을 처음 만났고 탈북학생 업무를 맡은 것이 관련 문제에 대해 관심을 가지게 된 계기가 되었는데, 교사로서 잘 가르치기 위해서는 더 많이 알고 배워야 한다고 생각하고 있었다. 그래서 연구회 활동이나 교사 연수뿐만 아니라 북한이탈주민 및 통일 관련 포럼 등에 적극적으로 참여하며, 탈북학생 교육에 대한 이해를 높이기 위해 노력하고 있었다. 본 연구와 결부된 교사 워크숍에도 탈북학생을 지도하는 과정에서의 고민과 경험을 공유하고자 하는 동기로 자발적으로 지원하였고, 같은 취지로 연구에도 적극적으로 참여하였다.

연구 공동체는 이러한 5명의 교사 참여자와 연구자로 구성되었다. 참여적 연구에서 연구자는 연구 참여자와 공동-연구자이면서 공동-주체의 성격을 가진다. 하지만 연구 공동체를 형성하는 것은 어떤

문제에 대해 탐구하고 싶은 열정을 가진 1~2명의 발기인(initiator)에 의해 촉발되고, 연구 과정 및 결과물로서의 쓰기(writing)를 주도적으로 진행하는 촉진자(facilitator)가 존재하게 된다. 보통 발기인은 그 자신이 관련 문제의 해당자이거나 참여적 연구 방법으로 연구를 하고 싶은 연구자 또는 해당 집단의 구성원이면서 동시에 연구자이고, 촉진자로서의 역할을 맡는 경우가 많다(Reason, 1999: 213). 본 연구 역시 학위 과정의 일부로 계획되면서, 연구자가 문제의식을 가지고 탐구하고 싶은 주제를 선정하여 함께 할 사람들을 초대하고 논의를 진행하는 방식으로 이루어졌다. 여기에서 ‘나’는 탈북학생을 지원하는 일을 했던 실무자이면서 북한이탈주민과 일상적으로 접촉했던 남한주민으로서의 경험과 사범대학에서 예비교사를 가르치고 있는 교육자로서의 문제의식을 가진 해당자이면서, 참여적 연구 방법으로 교사들과 함께 연구를 진행하고 싶은 연구자로서 발기인이자 촉진자로서의 역할을 수행하였다.

이혁규(2002: 117)는 연구자로서의 ‘나’를 드러내는 것이 중요한 이유는 대학의 연구자와 현장 교사 및 실천가의 사회적 맥락이 다른으로 인해 차이가 발생할 수 있기 때문이라고 설명한다. 페쉬킨(Peshkin, 1988: 17) 역시 같은 맥락에서 연구자가 자신의 주관성을 연구 과정 내내 인식하고 드러내야 한다고 주장한다. 연구자가 자신이 지닌 특성으로 인해 연구 과정에서 내용을 왜곡하거나 차단하거나 변형할 가능성이 있기 때문이다. 이런 측면에서 ‘나’의 위치를 설명하는 것은 참여적 연구의 공동-참여자로 자신을 자리매김한 이유를 정당화하는 것임과 동시에, 연구자로서의 ‘나’가 연구 전반에 미쳤을 영향을 드러내기 위해서이다.

‘나’는 2000년대 초반 탈북청소년 대안학교 자원교사로 북한이탈주민을 만나기 시작해서 2010년대 초반까지 탈북청소년을 지원하는 업무를 했고, 그 과정에서 북한이탈주민과 동료로 함께 일을 하기도 했다. 약 10년 동안 북한이탈주민과 여러 형태로 만나면서 문화적

차이로 인한 의사소통의 문제나 일상생활에서의 사소한 갈등을 경험했고, 이 과정에서 내가 다른 배경을 가진 사람들과 실제로 일상생활에서 함께 살아가기 위한 준비가 되어 있지 않다는 것을 깨달았다. 또한 주변의 북한이탈주민 지원 기관의 실무자들 역시 공식적으로는 표출하지 못하지만, 친한 사람들과의 사적인 자리에서는 지원 대상 또는 동료로서의 북한이탈주민과의 관계에서 어려움을 겪거나 감정적으로 힘들어하는 경우를 많이 보게 되었다. 오히려 접촉이 많을수록, 북한이탈주민과 관련한 여러 상황들에 대해 더 잘 알게 될수록 북한이탈주민에 대한 부정적인 인식이 강화되는 측면이 있음을 발견하면서 무엇이 문제일까 고민하게 되었다.

한 민족이라는 추상적인 관념에서 벗어나서 실제로 사람과 사람의 만남 속에서 발생하는 구체적인 사건들은 한 공동체의 구성원으로서 함께 살아가는 데 필요한 것은 무엇인가라는 질문을 던진다. 물론 갈등의 양상이나 원인은 개인적인 성향이나 접촉이 이루어지는 조건에 따라 다르겠지만, 공통적으로 누가 공동체의 구성원으로서 권리를 가지는가와 관련된 시민권의 문제, 무엇이 공정한가라는 정의에 대한 문제, 서로 다른 배경과 전제를 가진 사람들이 소통하는 과정에서 발생하는 문화적 문제가 기저에 존재한다. 이는 단순히 고정관념이나 편견의 문제가 아니라, 우리가 어떤 사회를 만들어갈 것인지에 대한 지향의 문제이고 우리 사회의 구성원들이 합의하고 배워야하는 가치의 문제라고 할 수 있다. 그렇기 때문에 갈등의 발생 지점 또는 부정적인 고정관념이 형성되는 지점이 어디이고 무엇이 문제인지를 파악하고, 이를 해결하기 위한 방안을 모색해야 한다고 생각했다. 또한 개인적으로도 북한이탈주민과의 만남에서 경험한 갈등과 나 자신의 감정을 분석하고 해석하는 기회가 필요했다.

그렇다보니 처음 연구를 시작할 때에는 북한이탈주민을 일상적으로 만나는 탈북학생 밀집학교 교사들이 북한이탈주민을 어떻게 생

각하는지에 초점을 맞추었다. 남한주민으로서 북한이탈주민을 만나고 있는 교사들이 나와 같은 경험과 생각을 하고 있는지 궁금했기 때문이다. 하지만 연구가 진행되면서 교사들이 탈북학생을 지도하면서 한 경험과 내가 북한이탈주민을 만나며 한 고민이 개인적인 차원에 머무르는 것이 아니라, 지금 현재 우리에게 부족한 점이 무엇인지, 통합 상황을 맞이하며 교육적으로 준비해야 하는 것은 무엇인지, 무엇을 배우고 가르쳐야 하는지, 그리고 교사로서 어떤 역량이 필요한지 등의 논의와 연결된다는 것을 알게 되었다.

이는 혼자가 아니라 연구 공동체를 통해 비슷한 경험과 고민을 하고 있는 참여자들과 함께 대화를 나누면서 인식이 확장되는 과정이었다. 내가 북한이탈주민에 대해 가지는 거리감과 불편함보다 북한이탈주민이 남한주민인 나에게 대해 가지는 낯설음과 경계심이 더 클 수 있음을, 서로가 가지고 있는 전제의 차이로 인한 갈등은 어쩌면 당연할 수 있고 이를 조정하며 맞춰나가려는 노력이 필요한 것임을, 북한이탈주민 집단에 대한 배경지식과 이해를 높이는 것과 함께 개별적인 존재로서의 관계 맺기가 중요하다는 것을 인식하게 되었다. 그리고 내가 가지고 있는 문제는 북한이탈주민과의 만남의 경험을 그들과 만난 특정한 맥락 속에서 인식한 것이 아니라, 만남의 내용 그 자체에만 집중해서 이해하려고 했던 것에 있음을 깨달았다.

이러한 인식 변화는 연구 참여 교사들과의 대화의 과정에서 정서적인 반응으로 먼저 다가왔고, 분석과 집필 과정에서 이론적 배경과 교차하는 과정에서 언어화되며 구체화되었다. 그리고 이는 다시 연구에 영향을 미쳐 연구 패러다임으로서의 참여적 연구에 대한 이해를 높이고, 연구 참여 교사들의 인식을 더욱 풍부하게 맥락화하고 의미화할 수 있도록 해주었다. 연구자를 포함한 연구 참여자들은 북한이탈주민을 협력하고 지원해야 하는 대상으로, 그리고 함께 일하

는 동료로 만나는 경험 속에서 유사한 갈등과 고민을 가지고 있었다. 물론 나는 다른 참여자들과 달리 협직 교사가 아니고 대학에 속한 연구자로서 서로 다른 맥락에 위치해있지만, 탈북청소년들의 자원교사로 활동하고 북한이탈주민과 동료로 일하는 환경에서 통합과 교육의 문제에 대해 고민해왔다는 측면에서 맞닿는 지점이 있었다. 이런 측면에서 연구 참여자로서의 ‘우리’는 한 연구 공동체의 구성원으로서 생각과 느낌을 공유하며 논의를 발전시켜 갈 수 있었다.

하지만 한편으로는 통합 환경의 또 다른 주체인 북한이탈주민의 입장에서의 논의는 반영하지 못한 한계를 지닌다. 북한 출신 주민과 함께 살아가고 있는 남한 주민인 교사의 경험을 통해 통일교육의 개선 방향을 모색하는 이 연구는 남한사회의 입장에서 통합을 준비하는 데 교육적으로 필요한 것이 무엇인가에 대한 제한적인 논의라고 할 수 있다. 또한 학생 및 학부모 등 다른 교육적 주체들의 입장에서의 논의를 포함하고 있지 않아, 전체적인 맥락 속에서 한정적인 측면만을 다루고 있다. 교사의 경험에 주목한 본 연구가 통합 환경에서의 교육에 대한 다각적인 접근의 일부로, 통일교육 발전 방향 모색에 함의를 제공할 수 있기를 기대한다.

### 3. 자료 수집 및 분석

이 연구는 탈북학생 밀집학교의 남한 출신 교사와 북한 출신 통일전담교육사가 포함된 교사 워크숍의 일부로 진행되었다.<sup>22)</sup> 전체적인 연구 개요는 <표III-2>와 같다.

---

22) 해당 사업은 서울대학교 통일기반구축사업의 일환으로 서울대 통일교육연구센터에서 수행하였다. 연구자는 사업 기획 및 운영 전반에 내부 인력으로 참여하였다. 프로젝트 기획 단계에서부터 연구 진행을 고려하여 구성하였고, 서울대학교 연구 윤리심의(IRB)의 승인을 받고 그에 따라 진행하였다.

<표III-2> 연구 개요

	워크숍 개요	자료 수집
목적	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 통일한국 교육통합을 대비한 남북한 교사 역량 및 전문성 개발</li> <li>- 남북한 교사들의 상호교류를 통한 이문화간 이해 증진</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 분단·다문화 시대에 필요한 교사 역량 모색</li> <li>- 남한 출신 교사와 북한 출신 교사들의 상호작용과 인식변화 분석</li> </ul>
대상	<ul style="list-style-type: none"> <li>전국 탈북학생 밀집학교에 근무하고 있는 교사 10명</li> <li>- <b>탈북학생 담임교사이거나 지도 업무를 2년 이상 담당하고 있는 교사 5명</b></li> <li>- 북한에서 교사였던 북한이탈주민으로 2년 이상 근무한 통일전담 교육사 5명</li> </ul>	
내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 국내 워크숍 3회           <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 분단·다문화 시대의 이해</li> <li>2) 미래를 준비하는 교사의 역할과 과제</li> <li>3) 통일 시대를 대비한 교사의 역량</li> </ol> </li> <li>- 국제 워크숍 1회 : 분단과 통일에 대한 이해 (러시아 블라디보스토크, 4박 5일)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 집단 토의 3회 : 국내 워크숍 3회 중 토론에서 자료 수집 ※ 토론 내용 녹음, 전사하여 자료화</li> <li>- 참여관찰 : 민족, 교육, 통일 등에 대한 의견과 참여자들 간 상호작용 ※ 관찰 및 기록</li> <li>- 개별 면접 3회 ※ 면접 내용 녹음, 전사하여 자료화</li> </ul>

통일 이후 사회통합을 대비하여 남북한 출신 교사들의 역량 및 전문성을 개발하는 것을 목적으로, 남한 교사와 현재 남한 학교에서 통일전담교육사로 근무하고 있는 탈북 교사를 1:1로 구성하여 국내 외에서 워크숍을 진행하였다. 전체 사업은 2017년 3월부터 12월까지 약 10개월 간 진행되었고, 총 3회의 국내 워크숍과 1회의 국외 워크

숍을 통해 분단·다문화 시대 교사의 역할과 통일 시대를 대비한 교사의 역량에 대한 논의를 나누었다.

본 연구는 이 중 탈북학생 지도 업무를 담당하고 있는 남한 출신 교사와의 논의에 한정하여 이루어졌다. 워크숍에 남북한 출신의 교사들이 함께 참여하지만 주요 주제에 대한 토론을 집단별로 나누어서 진행하고 서로의 논의 내용을 종합토론에서 공유하는 형식으로 진행하면서, 남한 교사 입장에서의 통합 환경에서의 교육에 대한 인식에 집중하였다. 그렇기 때문에 본 연구는 남한 주민으로서 탈북학생들을 가르치는 교사의 경험에 한정한 논의를 다루고 있다.

연구 참여자는 전국 탈북학생 밀집학교 22개교에 공문을 보내 모집하였다.<sup>23)</sup> 탈북학생 지도 업무를 2년 이상 담당하고 있는 교사 중 탈북학생 밀집학교 교사로서의 경험과 고민을 공유하고 교사의 역량을 탐구하는 워크숍 참여를 희망하는 참가 신청자를 모집하였고, 총 11명의 교사가 신청하였다. 그 중 학교급, 학교가 위치한 지역, 탈북학생 지도 경력 등을 고려하여 5명을 선정하였다. 모집 단계에서 워크숍과 함께 연구가 진행된다는 사실을 미리 고지하였고, 참여자 선정 결과를 알리는 과정에서 전화 연락을 통해 연구 참여 의사 를 확인하였다. 이후 1차 워크숍을 시작하기 전에, 직접 대면하여 다시 한 번 연구에 대하여 설명하고 서면으로 참여 동의를 받았다.

집단 토의는 국내 워크숍을 통해 이루어졌다. 국내 워크숍은 각각의 주제를 가지고 2017년 6월, 7월, 9월에 각 1회씩, 총 3회 진행되었다. 국내 워크숍은 오전에는 주제와 관련한 강의를 듣고, 오후에는 남한 출신 교사와 북한 출신 통일전담교육사가 집단 별로 나누어져서 토론을 한 후, 다시 모여서 종합토론을 하는 방식으로 토요

---

23) 2017년 3월 현재, 중국 등 제3국 출생 북한이탈주민 가정 자녀 포함 탈북학생이 15명 이상 재학하고 있는 탈북학생 밀집학교는 총 23개교로, 그 중 인가형 대안 학교로 탈북학생들만 재학하고 있는 1개교를 제외한 22개교를 모집 대상으로 하였다.

일 오전 10시부터 오후 4시까지 진행되었다. 탈북학생 밀집학교의 현황을 공유한 첫 번째 워크숍 이후 집단 토의 주제는 이전 논의 내용을 심화시키는 방향으로 구성되었고, 논의를 활성화하기 위해 다양한 토의·토론 방법을 활용하였다. 자료 수집 과정에서의 논의 주제와 방법은 <표III-3>에 정리하였다.

<표III-3> 자료 수집 과정

주기	유형	주제 및 방법
1차	집단 토의	<p>탈북학생 밀집학교 현황</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 생각 내놓기 토론 : 각자 탈북학생 밀집학교와 관련한 생각이나 단어를 5개씩 적고, 서로 논의하며 비슷한 내용끼리 범주화하는 방식으로 진행</li> </ul>
	개별 면접	<p>탈북학생 밀집학교 근무 경험 교직 경력 및 개인적 배경</p>
2차	집단 토의	<p>탈북학생 밀집학교 교사의 역할과 과제</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 사례 만들기 토론 : 탈북학생 교육과 관련한 각각의 고민 사례를 공유하고, 특징적인 대표 사례를 구성하여 이에 대한 생각이나 조언을 나누는 방식으로 진행</li> </ul>
	개별 면접	<p>북한이탈주민 학생, 학부모, 동료와의 관계 탈북학생 교육 실천 사례</p>
참여 관찰		러시아 블라디보스토크 역사 탐방
3차	집단 토의	<p>분단·다문화 시대 교사의 역량 증진</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 만다라트 토론 : 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량은 무엇인지 8개의 주제를 도출하고, 각 주제에 대한 세부적인 내용을 구성하는 방식으로 진행</li> </ul>
	개별 면접	<p>탈북학생 통합교육 경험을 통한 인식 변화 교사로서의 역할 및 역량</p>

개별 면접은 집단 토의 사이에 총 3회 진행되었다. 집단 토의 이후 관련된 주제를 가지고 교사 개인의 생각을 조금 더 심화시키는 방식으로 연구자와 참여자 간의 1:1 대화가 이루어졌다. 개별 면접은 특별한 경우를 제외하고는 연구 참여자가 근무하는 학교에서 진행하였고, 한 번에 1~2시간 정도 시간이 소요되었다. 학교 및 지역 사회를 방문하여 개별 면접을 진행하면서, 북한이탈주민 밀집지역의 지리적·사회적 환경과 학교 분위기 등을 파악할 수 있었다. 면접의 전체적인 주제는 연구에 대해 소개하며 전달하였고, 연구가 진행되면서 구체화된 질문은 면접 전에 공유하였다.

그리고 집단 토의와 개별 면접이 진행되는 중간에 러시아 블라디보스토크로 국제 워크숍을 다녀왔는데, 이는 참여관찰의 기회이면서 연구 공동체가 보다 가까워지는 기회가 되었다. 4박 5일간 함께 숙식하며 연해주 지역의 한민족과 관련된 역사를 탐방하는 과정에서 분단과 통일에 대한 생각을 연구 참여자들과 공유할 수 있었다. 또한 사적인 대화를 통해 서로의 배경과 생각을 더 잘 이해할 수 있는 시간을 가질 수 있었다. 특히 남한 출신 교사들과 북한 출신의 통일전담교육사가 학교가 아닌 공간에서 시간을 함께 보내며, 서로에 대한 인식이 변화하는 것을 관찰할 수 있었다. 남한 출신 교사와 북한 출신 통일전담교육사 간의 상호작용은 이 연구의 주된 주제는 아니지만, 남북한 출신의 사람들이 만나고 서로 이해하는 과정을 고찰하는 데 시사점을 주었다.

집단 토의 및 개별 면접은 연구 참여자의 동의하에 녹음하였고 전사하여 자료로 활용하였다. 전사 자료는 원하는 경우에 한해 연구 참여자들과 공유하였고, 연구 과정에서 생산된 자료 및 결과에 언제든지 접근하고 관여할 수 있음을 연구 참여자들에게 고지하였다. 연구 참여자인 교사들이 분석 및 집필 단계까지 완전히 참여하지는 않았지만 연구의 목표가 논문의 생산이 아니라 연구 과정에서의 참

여자들 간의 대화와 경험의 공유, 성찰과 해석을 통한 현재 상황에 대한 다시-보기와 변화의 모색이라는 점에서, 이것이 참여적 연구의 의미를 훼손하지는 않는다고 보았다.<sup>24)</sup> 집단 면접과 개별 면접을 마무리하는 단계에서, 연구 참여자들에게 연구 공동체에서의 논의 내용을 바탕으로 학위논문을 쓸 것임을 알리고 다시 한 번 동의를 구하는 과정을 거쳤다.

연구 과정 자체가 연구 참여자들 간의 민주적 대화와 상호작용을 통해 지식을 생산하는 과정이고, 이때의 지식은 보편적인 하나의 진실이 아니라 사회적 관계 속에서 간주관적으로(intersubjectively) 구성되는 것이고 현상을 맥락화하는 것을 통해 형성된다고 할 수 있다(Van Der Reit, 2008: 560). 연구자 역시 공동-주체로 지식 생산 과정에 참여하였고, 본 논문은 연구 참여 교사들의 지식과 연구자의 이론적인 지식 사이의 변증법적 관계에서 생산된 지식으로(Reason, 1994; Kelly, 1994; Van Der Reit, 2008, 555에서 재인용) 연구 과정에서의 공유된 이해를 바탕으로 연구자의 입장에서 재구성한 것이라고 할 수 있다.

---

24) 리즌(Reason, 1999: 215)은 참여적 연구에서의 결과물 생산에 대해 “누가 저자인지 명확하게 밝히고 연구 공동체의 다른 구성원들이 그 결과물(text)을 보고 승인하는 한, 누구든 그 공동체에 대해 자신이 좋아하는 것에 대해 쓸 수 있다는 규칙을 채택하는 것이 유용하다는 것을 발견했다”고 밝히고 있다.

## IV. 교사의 탈북학생 교육 경험

### 1. 탈북학생 밀집학교의 특성

#### 1) 경제적으로 취약한 지역사회

북한이탈주민이 많이 거주하는 지역은 경기, 서울, 인천 순으로 수도권 지역에 집중되어 있다. 통일부 통계에 의하면, 2017년 12월 현재 전체 북한이탈주민의 60% 이상이 이 세 지역에 거주하고 있다. 수도권 인구 집중 현상은 한국 사회의 전체적인 특징으로, 서울, 경기, 인천에 전체 인구의 50% 가량이 거주하고 있는 것과 유사한 양상이다.<sup>25)</sup> 하지만 이 행정구역 안에서 북한이탈주민이 많이 모여 사는 지역이 발생하는 것은 북한이탈주민 지원 정책과 관련된다.

북한이탈주민들은 남한에 입국해서 약 12주 간 정착지원시설에서 사회적응교육을 받고, 퇴소 이전에 거주 희망지역을 신청하고 한국토지주택공사, 도시개발공사로부터 임대주택을 배정 받는다. 북한이탈주민들의 대다수는 교육 및 일자리에서의 접근성과 함께 북한에서는 특별 계층만 거주할 수 있는 수도에 대한 선망으로 서울 거주를 선호하지만, 지역별로 분산하려는 정부의 정책과 배정 가능한 임대주택 공급의 문제로 조정되어 배치된다. 지역 선택에 북한이탈주민들의 희망이 반영되기는 하지만 실제 거주지는 정부의 배치에 의해 특정 지역에 정해지고, 그렇다보니 일정 비율 이상 건립되는 임대아파트를 포함하고 있는 수도권의 대규모 아파트 단지를 중심으로 북한이탈주민 밀집지역이 생성된다.<sup>26)</sup>

25) 한국의 행정구역별 인구는 경기도가 12,873,895명으로 가장 많고, 서울이 그 다음으로 9,857,426명, 인천은 3백만 명이 넘는 부산과 경상남도 다음으로 많은 2,948,542명이다(통계청, 2017년 12월 기준).

26) 입국 초기에는 북한이탈주민의 정착을 위해 우선적으로 주거 지원이 이루어지지만, 이후 일정 정도 이상의 소득과 자산을 보유하게 되면 다른 남한 주민들과 마

북한이탈주민이 배정받는 임대주택은 저소득 서민들의 주거 안정을 위해 국가가 공급하는 영구임대 또는 국민임대아파트로 무주택자이면서 도시근로자 월평균 소득 70% 이하이고 보유 자산이 일정 기준 이하인 경우 입주가 가능하다.<sup>27)</sup> 생계급여나 의료급여 수급자, 장애인, 주거환경이 열악한 경우에 입주 우선권이 주어지고 서울 및 수도권은 경쟁률이 높아 대기하는 경우도 많은 점을 고려하면, 사회적·경제적으로 취약한 계층이 많은 지역이라고 할 수 있다.

탈북학생들이 많이 재학하는 지역도 마찬가지로 경기(30.1%), 서울(21.8%), 인천(9.3%) 순으로, 대부분의 탈북학생 밀집학교도 이 지역에 분포되어 있다. 2017년 4월 기준, 충청도와 경상도의 각 1개교를 제외하고는 경기도의 6개 지역에 7개교, 서울의 5개 지역에 10개교, 인천 1개 지역에 4개교가 탈북학생 밀집학교 특별반을 운영하고 있다. 모든 탈북학생 밀집학교가 임대아파트를 중심으로 한 북한이탈주민 밀집지역에 위치해있는 것은 아니지만, 취약계층이 많이 거주하는 대도시의 주변부라는 특징을 공유하고 있다.

가정환경은 어려운 사람이 많아요. 예를 들어서, 이제 아파트가 10평, 영구임대주택 7단지가 있고. 좁아요. 그러니까 그 아이들이 수업 끝나고 집에 바로 안 가는 이유가 집에는 식구들이 많아, 좁은 집에. 거기에서 이제 자기 공간도 마땅하게 없고. 집도 좀 쉬고 그래야 하는데. 그래서 오는 배회가 아닌가 우리는 또 이런 생각도 하게 되고. <TY>

---

찬가지로 임대주택 주거 기준이 적용된다. 하지만 남북하나재단이 1997년 1월부터 2015년 12월까지 입국한 만 15세 이상의 북한이탈주민을 대상으로 실시한 조사에 의하면, 대부분의 북한이탈주민들은 국가 소유(77.6%) 또는 타인 소유(13.8%)의 집에 거주하고 있고, 이 경우 51.2%가 국민임대아파트, 33.3%가 영구임대아파트라고 답했다. 이는 북한이탈주민들의 경제적 상황과 연결되는데, 지난 3개월 가구당 월평균 총소득이 193.8만원으로(2016 북한이탈주민 정착실태조사, 남북하나재단) 2017년 기준 전년도 도시근로자 3인 이하 가구의 월평균소득이 4,884,448원인 것과 비교해(국민임대주택 입주자격 공고 참고) 현저히 낮아, 북한이탈주민이 임대주택에서 벗어나기가 쉽지 않음을 확인할 수 있다.

27) 집 걱정 덜어주는 마이홈(<http://myhome.go.kr>) 주거복지 서비스 안내 참조.

탈북 관련해서도 그렇고, 뭐 여러 가지 저희도 복지가 40% 가까이 되고, 다문화 중심 학교도 있고 해서 되게 많은데... <TH>

원래 우리 학교가 다문화 예비학교였고, 작년에, 다문화 친구들이 많아서 예비학교라는 것을 했고, 작년에는 탈북친구들이 한 15명쯤 있었어요. (중략) 다문화 예비학교에서 탈북친구와 원래 있던 다문화 친구들이 많아지면서 다문화 중심 학교가 되었어요. <TS>

연구에 참여한 5명의 교사는 서울(2명), 경기(2명), 인천(1명) 지역의 탈북학생 밀집학교에 근무하고 있는데, 탈북학생들이 거주지로 진입하기 전 북한이탈주민정착지원사무소(이하 ‘하나원’)에서 교육을 받는 동안 위탁교육을 실시하는 특수한 상황의 초등학교를 제외하고는 모두 교육복지 지원 대상 학생이 많은 환경에 위치해 있었다.

미국의 이주 학생들에 대한 종단연구를 수행한 수아레즈-오로즈코 외(Suarez-Orozco, Suarez-Orozco & Todorova, 2008: 89)는 이주 학생들이 다니는 학교는 3/4 이상이 유색인이고 거의 가난한 가정 출신이라고 지적한다. 미국 사회는 수년 전부터 분리된 학교 환경이 기회격차를 가져오며, 이것이 부정적인 교육 결과는 물론 민주주의의 훼손으로 연결될 수 있음에 주목해왔다(Putnam, 정태식 역, 2016). 오르필드와 리(Orfield & Lee, 2006: 15)는 교육에서의 분리는 단순히 인종에 의한 것이 아니라 사회경제적 지위, 거주 지역, 언어에 의한 분리와 연결되어 있고, 학교가 “사회의 인종적 계층화를 반영하고 심화”시킨다는 것을 인식해야 한다고 주장한다. 즉 거주지 분화와 그로 인한 교육에서의 분리는 주요한 교육 격차의 원인이면서 동시에 다른 요인들과 영향을 주고받는 변수이기도 하다. “거주지 분화는 기본적으로 집을 살 수 있는 능력, 즉 물질적 자본에 의해 결정된다. 더욱이 이러한 능력은 또한 문화자본이나 사회자본에도 결정적인 영향력”(성열관, 2005: 142)을 미치기 때문이다. 한국은 미국에 비해 상대적으로 균등한 수준의 공교육이 제공되고 있다고

할 수 있지만(김영석, 2006: 170), 고학력 집단이 특정 지역에 편중되어 거주하고 있고 고학력과 거주비용 간 상관관계가 높게 나타나며 학업성취도에도 점점 더 강한 영향을 미칠 것으로 예상되며 거주 공간의 차별화가 공고해지고 있다(류주현, 2006: 77).<sup>28)</sup>

이러한 흐름 속에서 한국사회의 새로운 진입자인 북한이탈주민들은 다른 이주자들과 함께 상대적으로 진입이 쉬운 도심의 주변부 지역으로 밀집되고 있다. 탈북학생 밀집학교는 탈북학생이 많이 재학하고 있다는 특징으로 대표되지만, 동시에 한국사회의 심화되는 거주지 분화의 맥락 속에 위치하고 있다. 탈북학생 밀집학교가 위치한 지역은 상대적으로 집값이 저렴하고 사회적 취약계층을 위한 임대주택이 밀집한 곳이기 때문에 북한이탈주민의 유입이 많고, 또 한편으로는 북한이탈주민이 많이 모여 살기 때문에 ‘가난하고’ ‘안 좋은’ 동네로 인식되기도 한다.

교육환경은 “인간에게 교육적으로 긍정적인 영향을 끼치는 외적 조건, 상황, 자극 등 모든 환경”(송윤선, 1992: 류주현, 2006, 74에서 재인용)이면서, “학교가 위치한 지역사회의 사회적, 계층적 특성을 만들어가는 주요 요인”(김경호, 2007: 9)이다. 이런 측면에서 탈북학생 밀집학교의 교육환경은 지역사회와 영향을 주고받으며 형성된다 고 볼 수 있다. 실제로 연구 참여자인 다섯 명의 교사가 근무하는 탈북학생 밀집학교들은 저소득층이 많은 지역적 특징을 공유하면서도 각각의 상황에 따라 다른 유형의 학교환경을 마주하고 있다.

---

28) 이러한 현상은 점점 심화되어 경제적 불평등이 교육 양극화를 초래하고 있다는 우려의 목소리가 높아지고 있다. 2016년 한국인구학회가 통계청 자료를 이용해 분석한 결과 부모의 교육정도, 가구소득 수준이 자녀의 학습시간에 긍정적인 영향을 미치고(기획취재팀, “한국 사회 불평등, 가장 심각한 이슈는 ‘교육격차’였다”, 매일경제, 2017.02.06), 국회예산정책처의 ‘저출산 문제와 교육 실태’ 보고서에 의하면 사교육비 지출 규모가 클수록 주요 대학 진학률이 높은 것으로 나타났다. 서울 부자 동네라고 하는 강남 3구(강남, 서초, 송파)의 일반고 출신의 서울대 합격자는 2007년 38.9%에서 2017년 44.1%로 증가했다(송민섭, “날 때부터 학벌·직업 정해져있다” 끊어진 ‘기회 사다리’, 세계일보, 2017.04.25).

A학교는 북한이탈주민들이 초기 적응교육을 받는 하나원에 인접한 초등학교로, 2000년대 초반부터 하나원에서 교육을 받는 유치 및 초등 연령의 학생들을 위탁 교육하고 있다. 탈북학생들이 한국 사회에서 처음으로 다니게 되는 학교로 이곳에서 학적을 생성하여 거주지 학교로 전입하게 된다. 하나원 교육기간 동안만 A학교를 다니게 되기 때문에, 학생들은 총 12주간 학교에 다닌다. 그리고 한 달 간격으로 새로운 학생들이 들어오고 나간다.<sup>29)</sup> 약 70여 명의 학생이 재학하는 작은 학교 이지만, 탈북학생 교육에 있어서는 상징적인 의미를 가지고 있다.

B학교는 북한이탈주민이 많이 거주하는 밀집지역에 위치한 초등학교로, 400~500여 명의 학생들이 재학하고 있다. 이 지역은 2000년대 중반 이후 대규모 아파트 단지가 조성되면서 임대아파트를 중심으로 북한이탈주민 밀집지역이 형성되기 시작했고, 지금은 그 규모가 꽤 커져서 주변에서는 “북한 사람이 많이 사는 곳”으로 인식되고 있다. 현재도 북한이탈주민들의 신규 진입이 지속적으로 이루어지고 있다.

C학교는 예전에는 큰 규모의 중학교였지만 현재는 200여 명의 학생이 재학하는 작은 규모를 유지하고 있다. 1990년대에 지어진 임대아파트가 밀집해있는 지역으로 학령인구가 더 이상 유입되지 않으면서 학생 수가 줄어들었다. 2000년대 초반에는 탈북학생들의 진입이 많았지만 지금은 신규 진입보다는 지역사회에서 초등학교를 졸업하고 진학하는 학생들이 더 많다.

D학교는 300명 규모의 초등학교로, 약 3년 전 옆 학교에 다니던 탈북 학생 기숙형 대안교육시설 학생들이 단체로 전학을 오면서 탈북학생들을 처음으로 반게 되었다. 탈북학생들이 부모와 함께 거주하는 것이 아니라 기숙형 시설에 머무르며 학교를 다니고 있다.

---

29) 하나원에는 한 달 간격으로 새로운 기수가 들어온다. 그렇기 때문에 한 기수가 총 세 달을 머무는 동안, 먼저 들어 온 기수와 이후 들어 온 기수가 겹쳐서 동시에 세 기수가 함께 생활하고, 한 달에 한 번씩 입소와 퇴소가 이루어진다. A학교의 탈북학생 특별반은 하나원의 주기에 따라 운영되므로, 학생들이 학교에 다니는 기간은 총 세 달이지만 학생들의 전출입은 한 달에 한 번씩 이루어진다.

E학교는 학생 수가 1,000명이 넘는 큰 규모의 초등학교로 신도시 주변 지역에 위치하고 있다. 노후화된 연립주택이 밀집된 곳과 재개발된 신규 아파트가 공존하고 있다. 최근 탈북학생 기숙형 대안교육시설이 해당 학구에 생기면서 갑자기 많은 수의 탈북학생들이 전입해왔다.

각각의 학교 상황은 상이하지만 크게 세 범주로 나누어진다. 정착지 진입 전 입국 초기 교육을 담당하는 A학교와 임대아파트를 중심으로 한 북한이탈주민 밀집지역에 위치한 B학교와 C학교, 해당 지역이 북한이탈주민 밀집지역은 아니지만 기숙형 대안교육시설로 인해 탈북학생들이 많이 재학하게 된 D학교와 E학교로 구분된다. 그리고 같은 탈북학생 밀집학교 안에서도 이러한 각각의 유형에 따라 학생들의 인적 구성과 학교가 직면하는 문제의 양상이 다르게 나타난다.

## 2) 학교 구성원으로서의 북한이탈주민

‘탈북학생’이라는 범주로 통칭되지만 탈북학생 밀집학교에 재학 중인 ‘탈북학생’ 중에는 북한이탈주민이 아닌 학생들이 증가하고 있다. 북한이탈주민은 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」(이하 정착지원법) 제2조 1항에 명시되어 있는 바에 따라, “북한에 주소, 직계가족, 배우자, 직장 등을 두고 있는 자로서 북한을 벗어난 후 외국국적을 취득하지 아니한 자”를 지칭한다. 즉 북한에서 태어난 경우에만 북한이탈주민이라고 할 수 있다. 그런데 현재 탈북 학생 밀집학교에는 북한 출생뿐만 아니라, 중국 출생, 남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀들의 수가 많아지고 있다.

북한이탈주민들이 대규모로 국내로 입국하기 시작한 2000년대 초반에는 북한의 경제사정이 좋지 않았던 90년대에 태어나거나 아동기를 보내고 중국 등 제3국을 거쳐 탈북하는 과정에서 학업 공백이 큰 탈북청소년들이 대부분이었다. 그런데 2010년대에 들어서면서 북한이 아닌 중국 및 제3국에서 태어난 북한이탈주민의 자녀가 학교

에 들어오기 시작했다. 북한을 떠나 중국에서 생활하면서 자녀를 낳은 북한이탈주민들이 자녀를 데리고 남한으로 입국하거나 먼저 와서 초청을 통해 데려오면서, 중국에서 태어나서 성장한 아이들이 증가한 것이다. 처음에는 그 수가 많지 않고 북한이탈주민과의 관계 속에서 인식되면서 정착지원법에 의해서 보호를 받지 못한다는 의미로 ‘비보호 아동·청소년’으로 불리기도 했으나, 점차 규모가 커지고 ‘비보호’라는 표현이 적절하지도 않고 윤리적이지도 않다는 판단 하에 현재는 ‘중국 등 제3국 출생’이라는 표현을 사용하고 있다.

중국 등 제3국 출생 북한이탈주민 자녀에 대한 통계는 2011년 교육부 탈북학생 재학 현황 조사에서 처음 집계되었는데, 총 608명으로 전체 탈북학생의 36%에 해당하는 것으로 나타났다. 그리고 2018년 현재는 중국 등 제3국 출생 북한이탈주민 가정 자녀가 총 1,530명, 전체 탈북학생의 60.3%로 북한 출생 학생보다 더 많고 초등학교(71.9%)뿐만 아니라 중학교(53.8%), 고등학교(53.0%)에도 많이 재학하고 있다(교육부, 2018년 탈북학생 통계 현황). 중국 등 제3국 출생 북한이탈주민 자녀는 대부분 중국어를 모국어로, 자신을 중국인으로 생각하고 성장하여 한국어로의 의사소통과 학교생활 적응에 어려움을 겪기 쉽고, 중국에서 한국으로의 이주 과정에서 가족이 해체되고 재구성되면서 생활의 불안정성이 높은 특징을 가지고 있다(신현옥 외, 2011).

그리고 최근에는 북한이탈주민 밀집지역을 중심으로 남한에서 태어난 북한이탈주민 가정 자녀의 학교 입학이 증가하고 있는 추세이다. 엄밀히 말하면, ‘탈북학생’에 속하는 범주는 북한에서 출생하여 남한으로 이주한 학생들뿐이지만, 중국 등 제3국 출생 북한이탈주민 자녀는 ‘탈북학생’ 교육지원 대상에 포함되고 있다. 그에 비해 남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀는 ‘탈북학생’으로 볼 수 없다는 의견이 많고, 실제로 ‘탈북학생’ 통계나 지원 대상에 포함되지 않는다. 그

러나 학교 현장에서 남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀를 지도하고 있는 교사들은 이들의 북한 배경이 학생들의 학교생활에 영향을 미치고 있다고 지적한다. ‘탈북학생’의 범주를 어디까지 볼 것인지에 대해서는 논란의 여지가 있지만, 북한이탈주민 가정이라는 배경을 고려한 교육적 접근이 필요하다고 할 수 있다.

‘탈북학생’ 내의 세분화된 범주는 지역적 특징과 맞물리며 밀집학교들 간의 차이를 만들어낸다. 입국초기 교육을 담당하는 A학교는 법적으로 북한이탈주민만을 대상으로 하는 하나원파의 연계로 교육을 수행하기 때문에 북한에서 태어난 학생들이 교육대상이지만, 북한이탈주민인 어머니가 중국에서 낳은 자녀와 함께 입국하는 경우 하나원에서 함께 생활하기 때문에 중국 출생 학생들도 들어온다. 최근에는 북한에서 바로 오는 학생보다 중국 등 제3국 출생 학생들이 더 많아지고 있다.

임대주택이 있는 아파트 단지에 위치한 B학교와 C학교는 북한 출생, 중국 출생, 남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀가 혼재하고 있다. 북한이탈주민들의 신규 진입이 많지 않고 어느 정도 안정된 환경을 유지하고 있는 C학교의 경우 북한 출생 학생들이 더 많고 남한 출생 학생들은 거의 없지만, 더 많은 북한이탈주민들이 밀집해서 거주하고 신규 진입자도 많은 B학교는 북한 출생 학생보다 중국 출생과 남한 출생 학생들이 더 많은 상황이다.

그리고 기숙형 대안교육시설이 인근에 위치한 D학교와 E학교는 중국 출생 학생들이 대다수이다. 주로 중국에서 태어난 북한이탈주민 가정 자녀를 대상으로 하는 이러한 기숙형 대안교육시설은 2010년경 초부터 북한이탈주민들에 의해 설립되기 시작했는데, 학생들이 인근 학교에 다니면서 방과 후에는 별도의 교육 프로그램에 참여하고 기숙사에서 생활하는 형태로 운영된다. 탈북여성들이 중국에서 낳은 자녀를 데려오기는 했지만 취업과 가정 문제, 한국말을 못하는

자녀의 교육 문제 등으로 인해 돌봄을 대신해줄 기숙형 대안교육시설에 위탁한 것이다.

이러한 학생들의 환경적 특성은 학교의 또 다른 구성원인 학부모가 학교와 관계 맺는 방식에도 영향을 미친다. 남한사회에 진입하기 전 적응교육을 받는 단계에 있는 북한이탈주민 학부모는 A학교를 통해 남한 학교를 처음 접하게 된다. 학교방문, 공개수업, 담임교사와의 만남 등을 통해 북한과는 다른 남한의 교육체제를 배워가고, 이 과정에서 A학교는 탈북학생에 대한 교육과 함께 학부모에 대한 교육도 병행하게 된다. 그러나 학부모 교육은 3개월의 짧은 시간 동안 받는 여러 교육 중의 하나이고 학부모인 북한이탈주민 역시 낯선 사회에 적응하려고 노력하고 있는 상황에서, 하나원에서의 부모 교육 또는 남한 학교에 대한 이해는 충분하지 않을 수밖에 없다.

그렇다보니 정착지 학교에서는 학부모와의 소통에 어려움을 겪는 경우가 많다. 학생의 교육이 잘 이루어지기 위해서는 가정과 학교의 협력이 중요한데, 북한이탈주민 학부모가 학교에 대해 가지는 인식이 다르고 바쁜 생활 속에 관심을 기울이지 못하면서 연계가 잘 이루어지지 못하고 있는 것이다. 더구나 기숙형 대안교육시설에 있는 학생들의 학부모와는 직접 연락이 되지 않는 경우가 많아서 학생지도에 더 어려움을 겪는다. D학교와 E학교는 가능하면 학부모와 직접 연결하여 상담을 하기도 하지만, 주로 기숙형 대안교육시설 담당자와 소통하며 학생들을 지도하고 있다. 자녀를 기숙형 대안교육시설에 위탁한 부모들이 학교와의 직접 연락을 꺼리기 때문이다. 그렇다보니 기숙형 대안교육시설을 운영하는 북한이탈주민 교사들이 학생들의 보호자로서 학교와 관계를 맺고 있다.

탈북학생 밀집학교에는 학생, 학부모 외에도 북한이탈주민인 구성원이 한 명 더 존재한다. 북한에서 교사였던 북한이탈주민으로 학교에서 근무하면서 탈북학생의 학교생활 및 교육을 지원하는 통일전

담교육사이다. 사업이 처음 시작된 2009년에는 남한 출신 학교사회 복지사 등이 ‘탈북학생 전담코디네이터’라는 이름으로 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교에 배치되어, 전입학생의 초기 학교생활 지원 및 집중 사례관리, 담임교사와의 협조 관계 형성, 지역사회 기관과의 연계를 통한 협력 사업을 진행했다(한만길 외, 2010: 63-64). 이후 북한에서 교사였던 북한이탈주민 재교육 사업과 연계되어 2011년부터는 한국교육개발원에서 실시한 ‘NK교사 아카데미’ 수료자로 한정되었고, 현재는 북한이탈주민으로 재북 시 교원자격 취득 및 경력자 중에서 선발하여 통일부(하나원) 및 한국교육개발원(탈북 청소년교육지원센터) NK교사 아카데미 이수자를 우대한다고 명시되어 있다.<sup>30)</sup>

탈북학생이 15명 이상 재학하고 있는 밀집학교에는 1명씩 통일교육전담사가 근무하고 있는데, A학교와 B학교, C학교는 사업 초기부터 통일교육전담사가 배치되었고, D학교와 E학교는 비교적 최근에 밀집학교가 되면서 신규 선발하여 함께 일하고 있다. 이성희(2014: 103)는 통일전담교육사가 탈북학생 기초학습 지도, 탈북학생 및 학부모 상담, 탈북학생 친화적 교육환경 조성의 역할을 하며 “남한 사람과 북한 사람을 연결시켜주는 학내·외적 소통의 매개자와 교량자 역할”을 하고 있다고 평가한다.<sup>31)</sup>

이제 우리 NK 선생님들(통일전담교육사) 같은 경우가 중간자적인 거 같아요. 그래도 이분들은 그 학부모들이 이제 겪었던 그런 과정을 겪은 분들이고. 그러면서도 이 사회 안에서 되게 부단히 이제 이런 적응

- 
- 30) 통일전담교육사 사업은 2009년 처음 시작할 때에는 교육부의 지원으로 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서 운영하였으나, 2013년 통일부 산하 북한이탈주민지원재단으로 이관되었다. 선발 및 근무는 해당 학교에서, 사업 운영 및 인건비는 북한이탈주민지원재단에서 지원한다.
- 31) 통일전담교육사는 이주배경교사로서 가정과 학교 간 매개 역할을 수행하고 있지만, 교사 중심의 학교환경, 담임교사와의 차별적 관계, 교육 현장에서의 제한적 연계로 인해 자신들의 직위와 전문성, 주체성이 불인정되고 있다고 인식하고 있기도 하다(박지영, 2018).

을 위해서 더 노력을 분명히 하셨던 분들이고, 그리고 뭔가 학교에서도 어느 정도 역할을 담당하고 계시고 그러다보니까 심정적으로는 이제 이해도 잘 해주시고, 그러니까 되게 중간자적이세요. <TM>

(통일전담교육사) 선생님한테, “선생님, 선생님은 보조의 역할이 아니신 거에요” 제가 항상 그렇게 말씀을 드렸어요. (중략) 저는 되게 좋고, 동료로서 참 같이 간다는 게 있고. <TH>

실제로 남한 교사들도 통일전담교육사들의 역할을 중간자이자 매개자로 인식하고 있었고, 함께 일하는 동료로 인정하고 있었다. 물론 모든 탈북학생 밀집학교에서 통일전담교육사에 대해 긍정적으로 인식하고 좋은 관계를 유지하고 있는 것은 아니지만, 남한 주민과 북한이탈주민과의 이해와 소통에 중요한 역할을 하는 학교의 구성원으로 자리 잡고 있다.

### 3) 탈북학생에 대한 제도적 지원

탈북학생 교육지원은 교육부에서 사업계획을 수립하고 특별교부금을 교부하여, 시·도교육청에서 관리하고 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서 운영하는 형식으로 이루어진다. 교육부에서 발표한 「2017년 탈북학생 교육지원 사업」 개요를 보면, 탈북학생 맞춤형 교육 강화, 탈북학생 진로·직업교육 내실화, 탈북학생 교육지원 기반 공고화를 주요 과제로 여러 사업을 진행하고 있다. 이 중 하나 원이나 탈북학생들만 재학하는 특성화학교인 한겨레중·고등학교에 대한 지원을 제외한 정착지 학교에서의 지원 중 가장 큰 부분을 차지하는 것은 맞춤형 교육 강화의 일환인 멘토링 제도이다. 탈북학생의 교육적 수요를 반영하여 담임 또는 교과 교사와 1:1 멘토링으로 학습지도나 심리상담, 문화체험 등을 진행하는 것으로, 탈북학생 밀집학교 뿐만 아니라 탈북학생이 재학하는 모든 학교에서 운영할 수

있다. 하지만 의무사항은 아니기 때문에, 교사들의 신청을 통해 이루어진다.

연구 참여 교사들이 재학하고 있는 학교 중 A학교와 D학교를 제외한 나머지 세 학교에서는 탈북학생 맞춤형 멘토링을 진행하고 있었는데,<sup>32)</sup> 학교별로 진행하는 방식에는 약간의 차이가 있다.

저희 같은 경우는 100% 담임교사 책임이에요. 그래서 다른 학교 같은 경우는 탈북 담당 선생님이 얘들을 데리고 단체 체험을 가기도 하고 이러는데, 저희는 학교 단위로 멘토링비를 가지고 단체 체험을 가는 경우는 없어요. 담임이 한 아이를 오롯이 책임져야 해요. 이게 저희 학교의 방향이에요. <TH>

저는 4, 5학년 영어를 가르치니까. 담임선생님께서는 일 플러스 일(탈북학생 1명과 일반학생 1명을 함께 멘토링 진행)을 하시고, 제가 담임일 때는 그렇게 했었고, (중략) 교과교사 하면서는, 탈북인 친구들, 내가 맡은 친구들만 데리고 나가서 문화체험을 시켜요. <TS>

우리는 수요조사를 했어요, 탈북학생을 대상으로. 어떤 공부를 하고 싶다, 또 어떤 과목을 하고 싶다, 그리고 그 아이들 적고 그다음에 1:1로 선생님을 섭외했는데, 16명 중에 4명만 교사 멘토링을 신청한 거고, 대학생 멘토링은 5명을 신청한 거고 (중략) 선생님도 담임한테 일괄적으로 맡기면 그런 그 다양한 케이스가 발생하더라고요. 근데 선생님들도 희망, 이런 희망이 있는데 하겠느냐, 영어과 선생님한테 물어보고, 수학과 선생님한테... 당연히 이제 의욕이 있고 또 경험도 축적된 선생님이 신청해줘서, 지금 교사 멘토링, 교육청 지원받는 건 네 팀, 그 다음에 대학생 멘토링은 다섯 팀. 고등학생 멘토링은 탈북, 일반, 복지, 구별 없이 희망하는 아이들. 그러니까 학력이 낮은 그런 아이들 대상으로 해서 고등학생 멘토링이 지금 여덟 팀이 돌아가고 있어요. <TY>

---

32) A학교는 입국 초기 교육을 담당하는 학교로, 이미 집중적인 지원이 이루어지고 있고 학생들도 3개월만 재학하고 거주지 학교로 전출되기 때문에 별도의 멘토링은 진행하지 않는다. D학교는 현재 탈북청소년 교육 정책연구학교 사업을 운영하면서 탈북학생 1:1 맞춤식 교육을 실시하고 있기 때문에 별도의 멘토링은 진행하고 있지 않다.

담임교사가 1년 동안 자기 반 탈북학생들의 학습지도 및 문화체험 활동을 모두 책임지는 담임 집중형, 학급 내 멘토링 및 학습지원은 담임교사가 하고 문화체험이나 동아리 등 체험활동은 별도의 담당 교사가 진행하는 역할 분담형, 탈북학생들의 수요에 따라 다양한 멘토링을 유연하게 적용하는 분배·조정형으로 나눌 수 있다.

이러한 운영방식의 차이는 각 학교의 상황과 맞물린다. 재학하고 있는 탈북학생의 수가 가장 많고 북한, 중국, 남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀가 다 혼재해있으며 신규진입도 꾸준히 이루어지고 있는 B학교의 경우, 학생들에 대한 집중적인 관심과 돌봄이 필요한 상황에서 담임교사의 개별적인 지원은 학생들의 학교생활 적응에 큰 힘이 된다. 그렇기 때문에 담임교사가 진행하는 탈북학생 멘토링의 필요성과 효과에 대한 교사들의 인식이 높은 편이다. 그에 비해 상대적으로 안정된 지역적 특징을 가지고 있고 학생 수도 많지 않은 C학교는 일괄적인 지원이 아니라, 개별 학생의 필요를 파악하고 그에 맞는 자원을 연결해주는 방식을택하고 있다. 중학교라는 학교급의 특성과 함께 어느 정도 초기 정착이 이루어진 상황이기에 이러한 접근이 더 바람직하다고 판단한 것이다. 그리고 기숙형 대안교육 시설이 생기면서 가장 최근 탈북학생 밀집학교가 된 E학교는 갑작스런 탈북학생의 증가로 인한 교사의 부담을 줄이면서 학생들의 학교적응력을 높이기 위해 담임교사의 학습 멘토링과 문화체험 및 동아리 활동을 분리해서 진행하고 있다. 여러 방식으로 진행되지만, 교사들은 공통적으로 멘토링 활동이 학생들의 학교 적응력을 향상 시킬 뿐만 아니라 교사의 학생에 대한 이해도 높이는 효과가 있다고 인식하고 있다.

탈북학생에 대한 또 다른 교육 지원은 탈북학생 교육 정책연구학교의 형태로 이루어진다. 연구학교는 “교육정책, 교육과정, 교육방법

및 교육자료 등과 관련된 문제를 연구하고 그 결과를 보급·활용함으로써 교육발전에 기여”(연구학교에 관한 규칙 제1조, 2013. 3. 23. 시행)하도록 하기 위해 지정하는 것으로, 연구 개발 및 검증을 목적으로 하는 정책연구학교와 모범사례 개발 및 확산을 목적으로 하는 시범학교로 나누어진다. 탈북학생 교육 정책연구학교는 교육부 요청 교육감 지정 연구학교로 2008년부터 시작되어 2017년 현재 전국 10 개교에서 운영하고 있다. 탈북학생 밀집학교와 탈북학생 교육 정책 연구학교가 동일하지는 않지만 아무래도 탈북학생이 많은 학교에서 사업을 시행하게 되기 때문에 중복되는 경우가 많다. B학교와 E학교를 제외한 세 학교는 탈북학생 교육 정책연구학교로 지정되어 관련 사업을 진행하고 있었다.<sup>33)</sup>

탈북학생 교육 정책연구학교에서 주로 운영하는 주제는 적응, 진로, 학습으로 세 가지 주제가 복합적으로 나타나며, 주로 탈북학생을 위한 이해교육을 실시하거나 개별 맞춤형 지원 프로그램 또는 다양한 체험 활동 제공, 학업 지원을 실시하는 방식으로 운영된다 (정소민, 윤현희, 2016). A학교는 2016년에서 2017년까지 2년간 연구 학교 사업으로 탈북학생 입국초기 학교 적응능력 향상을 위해 학교 내에서의 맞춤형 학습 및 한국어 교육과 다양한 문화체험 프로그램을 비롯하여, 정착지 학교와의 연계를 통해 학생들의 정착을 지원하는 역할을 하고 있다. C학교와 D학교는 탈북학생들의 학습 격차를 해소하기 위해 만들어진 돋움교재를 활용한 기초학력 증진 방안에 대한 실천과 연구를 진행하고 있다.

탈북학생 교육 정책연구학교에서의 이러한 활동들은 해당 학교 탈북학생의 학업 및 학교 적응력 향상에 도움이 되는 동시에, 교사

---

33) 현재 진행 중인 탈북학생 교육 정책연구학교는 2016년부터 2개년 사업으로 운영되고 있다. B학교는 지난 8년간 탈북학생 정책 연구학교를 운영하였고, 이번 사업에는 참여하지 않고 있다. E학교는 탈북학생이 들어오기 시작한 것이 최근이기 때문에, 참여하지 않은 것으로 보인다.

들이 탈북학생에 대해 더 관심을 가지고 어떤 교육적 지원이 필요한지 파악할 수 있는 계기가 되기도 한다. 또한 정책연구학교 사업 운영을 위한 협의회와 보고회 등을 통해 탈북학생이 있는 학교 간의 교류와 정보 공유가 가능하고, 정책연구학교로서의 원래 목적대로 학교 현장에서의 실질적인 연구 성과를 바탕으로 탈북학생 교육 지원 방향 설정에 도움이 될 수 있다. 그러나 연구학교를 수행하는 것이 교사들에게 업무 부담이 될 수 있고, 연구학교 수행에 따른 가산점이 일부 교원에게만 주어지면서 학교 내에서의 전반적인 협력과 연계가 이루어지지 않는 문제도 안고 있다.

탈북학생 교육 정책연구학교를 비롯한 탈북학생에 대한 교육적 지원이 개인적 결핍을 채우는 것에 초점이 맞추어져 있다는 비판에도 불구하고,<sup>34)</sup> 탈북학생에 대한 다양한 지원과 학교의 관심이 탈북 학생들의 학교 적응력을 높이는 데 도움이 되고 있는 것은 사실이다. 2008년에는 10.8%에 이르렀던 탈북학생의 학업중단율은 2017년에는 2.0%로 감소하였다(탈북학생 통계현황, 2017).<sup>35)</sup> 하지만 학교 전체적으로 봤을 때, 자원 배분의 불균형이 지적되기도 한다. 탈북 학생 밀집학교에는 탈북학생뿐만 아니라 다른 교육복지 지원 대상 학생들도 많은데, 교육지원을 위한 예산 규모 차이가 크기 때문이다. 70여 명에 가까운 교육복지 지원 학생들을 위한 예산보다 15여 명 정도의 탈북학생을 위한 예산이 더 많은 상황에서, 역차별 논란이 발생하기도 한다.

---

34) 정소민과 윤현희(2016: 525)는 탈북학생 교육 정책연구학교의 운영을 분석하며 “대부분의 연구학교에서 그들의 적응을 돋기 위한 과제로 개인적 결핍을 채우기 위한 교육 지원만을 제공했다는 사실은 한국 사회에 적응하지 못하는 것이 언어 능력의 결핍, 문화적 경험의 부족, 문화적 차이 등과 같은 개인적 요인에 기인한다는 관점을 반영한다고 볼 수 있기 때문”이라고 지적한다. 탈북학생들에게 ‘적응’을 강조하는 것은 동화주의적 관점인데, 그보다는 ‘새로운’ 공동의 가치와 태도를 만들어가기 위한 노력이 필요하다는 것이다.

35) 일반 초·중·고등학교 학생의 학업중단율은 2017년 기준 0.9%로 나타난다(『2018년 교육기본통계』 결과 발표, 교육부 보도자료, 2018.08.29.).

역차별이라고 생각하는 것은 사실 선생님들도 해요. 진짜 어떤 선생님은 우리 반에 정말 도와주고 싶은 그런 아이가 있는데, 개는 예산이 없어서 못 해주는데, 탈북 친구들은 멘토링 예산이 100만원이 넘는다, 이런 얘기를 제가 두 분한테서 들었어요, 작년에. <TS>

이런 반발에 직면하며, 교사들은 탈북학생 지원 사업을 시행할 때 일반 학생들도 함께 참여하는 통합 프로그램을 구성하여 탈북학생에 대한 교육지원이 다른 일반 학생들에게도 혜택이 될 수 있도록 접근하고 있다. 교사들은 탈북학생에 대한 지원이 오히려 이들을 분리하거나 고립시키는 것이 되지 않기 위해서는 교육 지원의 대상 선정과 운영 방식에 있어서 섬세한 고려가 필요하고, 무엇보다 교육 지원을 하는 이유와 의의, 그 영향에 대한 학교 공동체 구성원들의 이해와 공감이 선행되어야 한다고 지적한다.

탈북학생 밀집학교는 교육적으로 남북한의 통합을 실험해보는 장이라고 할 수 있다. 탈북학생 교육은 탈북학생에 대한 교육에 국한되는 것이 아니라, 탈북학생이 포함됨으로써 변화하는 환경 속에서 교육을 수행한다는 의미를 지닌다. 그렇기 때문에 탈북학생 밀집학교에서의 교육은 탈북학생들이 어떻게 적응하고 학교생활을 하느냐 뿐만 아니라, 이러한 통합 환경이 가져오는 변화와 새롭게 제기되는 요구들을 파악할 수 있다는 점에서 의미를 갖는다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교의 특징으로 “숙제”라는 단어를 떠올렸다. 이는 현재 탈북학생 밀집학교에게 주어진 역할과 풀어나가야 할 문제가 그만큼 많기 때문이기도 하고, 탈북학생 밀집학교의 상황이 앞으로 우리가 마주하게 될 통일을 준비하는 과정에서 마주해야 하는 문제들을 준비할 수 있게 해주기 때문이기도 하다.

## 2. 북한이탈주민에 대한 인식 변화

### 1) 차이의 인정

일반적인 남한주민들의 북한이탈주민에 대한 관심은 낮은 편이다. 2014 국가인권위원회 연구용역으로 (사)북한인권정보센터에서 실시한 설문조사에 의하면, 일반 국민 중 북한이탈주민에 대해 관심이 있다는 응답은 24.7%, 관심이 없다는 응답은 44.9%, 보통이라는 응답은 30.3%로 전체의 70% 이상이 북한이탈주민에 대해 별다른 관심이 없는 것으로 나타난다(윤인진 외, 2014: 107). 서울대학교 통일 평화연구원에서 실시한 「2017 통일의식조사」에서도 북한이탈주민에 대한 친근감을 묻는 질문에 친근하게 느낀다는 응답이 25.8%, 친근하지 않다는 응답이 25.7%로 긍정과 부정의 비율이 비슷한 가운데, 가깝지도 멀지도 않게 생각한다는 유보적인 입장이 48.5%인 것으로 나타났다(정근식 외, 2018: 348). 사실상 대부분의 남한주민들은 북한이탈주민에 대한 인식이 긍정적이나 부정적이냐를 떠나서 아예 생각해본 적이 별로 없고 큰 관심이 없는 경우가 더 많다고 할 수 있다. 국내로 입국한 북한이탈주민의 수가 3만 명을 넘어섰다고 해도 인구 비율로는 많은 편이 아니기에 주변에서 접할 기회가 많지 않고 통일이나 북한 관련 문제에 특별한 관심이 없는 한 일부러 찾아보게 되지 않기 때문에, 북한이탈주민은 나와는 거리가 먼 존재로 인식되기 쉽다.

연구에 참여한 교사들도 대부분 탈북학생 밀집학교에 부임하기 전에는 북한이탈주민을 만나본 적도 없고 큰 관심도 없는 상태였다.

(그리면 혹시 여기 오시기 전에 북한이탈주민을 만났거나, 관심 있으셨거나 혹시 그러셨던 적이...?) 전혀 없었어요. (이 학교 오셔서 쳐음?) 네, 이 학교 와서, 제가 이 업무를 맡으면서. <TJ>

사실은 처음에 여기 왔을 때도 내가 이쪽에 대해서는 관심이 있었고 그렇지만, 이러한 학생들을, 이러한 어른들을 직접적으로 접해 본 거는 여기 와서 솔직히 처음이거든요. 뭐 옛날에 여행 갔을 때랑은 또 느낌이 다른 거죠. <TM>

연구 참여자 중 TM은 유일하게 이전에 북한이탈주민을 접한 경험 이 있었는데, 교사가 되기 전 2000년대 초에 중국으로 여행을 가서 장기체류하면서 중국에 있는 북한이탈주민들의 존재를 인지하게 되었다. 그러나 당시에만 해도 별다른 인식은 없다가 A학교에 와서 직접적으로 북한이탈주민을 만나면서 관심이 많아졌다고 한다. 연구 참여자인 교사들은 모두 교사가 된 지 10년이 넘었고, 평균 교직 경력은 22.8년으로 북한이탈주민에 대한 한국사회의 관심이 높아진 2000년대 이전에 교사가 되기 위한 교육을 받았다. 그렇다보니 북한이탈주민에 대한 이해나 탈북학생 지도와 관련한 교육을 받아본 적이 없다. 탈북학생 지도와 관련한 연수가 진행되고 있지만 보통 탈북학생을 지도하게 되지 않는 한 관련 연수를 잘 받지 않고 그 필요성에 대해서도 많이 인식하지 못하고 있는 상황이기 때문에, 대부분의 교사들은 아무런 사전 지식이나 정보 없이 탈북학생과 학부모, 북한이탈주민 동료를 만나게 된다.

처음 북한이탈주민을 접하게 된 교사들은 호기심이나 신기함 또는 두려움을 가지고 만남을 시작한다.

그냥 신기하고, 어머 정말? (중략) 너무 신기했어요. 그 분들의 살아온 이야기, 탈출 경로 이런 거 들으면. 내가 살아온 삶이 굉장히 평안하고 안온했구나 이런 것을 느끼면서. 그분들이 열심히 잘 적응해서 잘 살았으면 좋겠다는 생각도 하고. <TY>

(선생님들이) 두려움을 갖고 계시죠. 오히려 다문화보다. 그런데 이제 제가 봤을 때는 다문화는 굉장히 많이 접할 기회가 좀 있어요. (중략) 이미지가, 일단 우리가 익숙하니까 좀 낫죠, 받아들이는 게. <TS>

낯설고 익숙하지 않은 타자와의 만남은 막연한 호기심과 두려움을 동반한다. 박인철(2011)은 타 문화와의 접촉에서 첫 번째 반응은 감정의 양태로 나타난다고 지적하며, 타자 체험에서 발생하는 이질감과 동질감은 하나의 감정으로부터 발전, 변화해가는 복합적인 과정으로 이해해야 한다고 주장한다. 이때 이질감은 상대에 대해 잘 모르기 때문에 갖게 되는 불안과 낯설음, 거부(경계)감 또는 호기심으로, 타자로 인해 나의 평온함과 친숙함, 통념이 깨짐으로써 생겨나는 혼란이라고 할 수 있다. 그리고 “비록 이것이 일시적으로는 혐오감이나 멸시를 야기시킨다 하더라도 타 문화의 배경에 대한 보다 깊은 이해가 생기고 자기문화중심적인 편견이 점차로 얇아졌을 때 이로부터 타 문화에 대한 존중심은 어떤 형태로든 생겨날 수 있다” (박인철, 2011: 83)고 설명한다. 나와 다른 타자, 다른 문화에 대한 이질감이 차이를 인정하게 하면서 자기중심적인 시선을 변화시키는 출발점이 된다는 것이다. 한일 양국의 초등학생들이 문화교류체험 활동에 참여하며 경험하는 다문화 인식 변화를 분석한 변정현(2011)도 새로운 집단과 처음 만나는 과정에서 상대에 대한 호기심과 함께 부담감이나 거부감과 같은 심리적 갈등을 겪는다는 것을 보여준다. 그리고 점차 다른 문화를 수용하려는 태도와 가치를 지향하며 배워가면서, 변화에 대한 두려움을 극복하는 전략을 수립해나가게 된다는 것이다.

연구 참여 교사들도 이와 유사한 과정을 거치며 북한이탈주민에 대한 인식을 형성해간다. 처음에는 낯설음에 대한 감정적 반응으로 호기심이나 두려움을 느끼지만, 점차 북한이탈주민의 아주 과정과 삶의 경험에 관심을 가지고 알게 되면서 잘 모르기 때문에 가졌던

부정적인 감정이 이해로 전환된다. 탈북학생 관련 업무를 담당하고 다양한 북한이탈주민들을 만나면서 교사들은 처음의 낯설음을 넘어서 북한이탈주민이 나와 다른 존재가 아니라는 동질감을 느끼게 되었다고 말한다.

정말 어디나 똑같구나. 인간의 보편적인 감정, 자식에 대한 보편적인 감정. 어디 가나 사람 사는 데는 다 똑같잖아요. (중략) 근데 이제 저는 이 분하고 얘기하면서 되게 좋았던 게, 저도 좀 자식에 대해서 관심이 많거든요. 그런 데에 되게 동질감을 느꼈어요. <TS>

일단 거부감이나 무섭거나 이런 것은 없어진 것이고, 다 똑같다, 기본적 베이스는 다 똑같다. 그런데 잘 모르고 비판하는 거나, 잘 모르고 편하하는 거나 이런 것은 아닌 거다. (중략) 사실은 우리가 알고 보면 이해 못할 것도 없고, 그 사정을 들어보면 딱하지 않거나, 감동이, 마음이 움직이지 않을 게 없잖아요. 그런데 사실 알지도 못하면서 비판하고, 그러는 게 더, 잘 모르고 함부로 말하고 그러는 게 많잖아요. 그런데 적어도 그럴 것 같지는 않아요. <TY>

동질감의 강조는 타자에 대한 배척과 차별로 이어질 수 있다는 위험성을 내포하고 있다. 그러나 여기서의 동질감은 모든 인간은 유사하고 단일한 본성을 가지고 있으며 삶의 방식이나 문화는 사소한 차이에 불과하다는 일원론적 접근이나 ‘나’를 중심으로 다른 문화를 바라보고 평가하는 자문화중심주의적 접근, 또는 주류인 ‘우리’와 동일해져야 한다는 동화주의적 접근과는 다르다. 그보다는 타자를 나와 전혀 다른 존재가 아니라 나와 같은 사람으로 인식함으로써 소통의 가능성을 열어두는 것이라고 할 수 있다. 파레크(Parekh, 2006: 124)는 “타자는 지적이고 대화가 가능한 만큼 충분히 비슷하고, 당황스럽고 대화가 필요한 만큼 충분히 다르다”는 가정으로 접근해야 한다고 주장한다. 인간으로서 보편적인 것이 있지만 이것이 항상 같은 방식과 내용으로 나타나는 것이 아니라, 문화와 맥락, 상황에 따라

라 각기 다르게 발현될 수 있음을 염두에 두고 상대방과의 대화를 통해 해석하고 조정하는 지난한 과정을 거쳐야 한다는 것이다. 그렇기 때문에 북한이탈주민에 대해 ‘그들’이 가진 차이만이 아니라 ‘우리’가 공유하는 보편성을 인식하고 동질감을 느낀다는 것은 관계 맷기의 시작을 위한 출발점이라고 할 수 있다.

이런 의미에서 동질감을 바탕으로 북한이탈주민과의 문화적 차이를 인지하면서, 동시에 이들이 하나의 고정된 특질을 가진 집단이 아니라 그 안에도 다양한 차이들이 존재한다는 것을 인정하는 태도는 상호간의 대화를 가능하게 하는 조건이 된다.

여기 학교 와서, 그 코디 선생님(통일전담교육사)이 탈북주민, 처음으로 만난 사람이에요. 학생들도 탈북학생 여기서 처음 봤잖아요. 어떻게 대해야 할지를 모르겠고, 저는 마음이 따뜻하게 대해드리고 싶다 이게 기본 전제인데, 그 방법이 맞아야 되잖아요, 코드가. 저 분이 생각하는 그 코드로 접근해줘야 정말 친절이지, 내 입장에서의 친절이나 배려는 진정한 친절이나 배려가 아닌 거예요. < TJ >

그런데 탈북해 오신 학부모님들이, 그 중에 이야기를 들어보면, 진짜, 진짜 먹고 살기 어려워서 오셨던 분들도 많더라고요. (중략) 그래서 우리나라 사람들 중에서도 어떤 경우에는 이주를 해서 갔을 때 좀 안 좋게 인식을 할 수도 있고, 거기서 잘 사는 사람을 보면, 아, 한국사람 참 괜찮다고 느낄 수도 있을 것 같고. < TH >

북한이탈주민과의 관계에서 무작정 ‘좋은 마음’으로 잘 해주는 것이 아니라 상대방의 상황과 생각을 고려하여 어떻게 다가가는 것이 필요한지를 알아야 한다는 생각은 북한과 북한이탈주민에 대한 관심으로 이어진다. 다른 문화에 대한 지식은 아는 것 자체로 의미 있는 것이 아니라, 다른 문화에 속한 사람과의 만남의 맥락으로서 중요하다. 나와 다른 문화적 배경을 가진 사람과의 만남에서 중요한 것은 그 사람이 속한 집단에 부착되어 있는 문화를 학습하고 인정하는

것이 아니라, 상대방과의 만남 그 자체이기 때문이다. 또한 집단의 문화적 특성은 그 집단에 속한 개인에게 그대로 대응하지 않으며, 어느 누구도 자신의 집단을 대표하지 않는다는 것을 염두에 두는 것이 중요하다(Abdallah- Pretceille, 장한업 역, 2010: 76-77). 내가 만난 북한이탈주민으로부터의 부정적인 인식은 북한이탈주민이라는 정체성에서만 기인한 것이 아니라, 그 외의 다른 계급적, 상황적, 개별적 요소들과의 결합에 의한 것이라는 인식은 단일 정체성의 환영<sup>36)</sup>에서 벗어날 수 있게 해준다.

일반적인 남한주민들과 유사하게 북한이탈주민에 대해 무관심했던 교사들은 탈북학생 밀집학교에서 근무하며 북한이탈주민들을 처음 접하고 이질감을 느끼게 되지만, 북한이탈주민에 대한 이해를 바탕으로 인간으로서의 보편성과 문화적 차이로 인한 다양성, 개별 존재로서의 특수성을 인식하게 된다. 차이를 인지하지 못하거나 막연하게 호기심이나 두려움을 느끼는 단계에서 멈춘다면 상대를 타자화하는 오류를 범하기 쉽다. 많은 경우 북한이탈주민에 대한 편견이나 고정관념은 여기에서 발생하고 강화된다. 그러나 연구에 참여한 교사들은 이 지점을 넘어서 다문화적 관점과 상호문화적 입장을 채택하고 있다.

## 2) 만남을 통한 변화

연구에 참여한 교사들의 북한이탈주민에 대한 인식 변화에 영향을 미치는 요인은 무엇일까? 가장 직접적인 요인은 북한이탈주민과의 만남의 경험이라고 할 수 있다. 연구 참여 교사들의 북한이탈주

36) 센(Sen, 이상환 외 역, 2009)은 “수많은 정체성 중 오직 하나의 정체성에만 의거해 인간을 이해하는 것은 물론 아주 조잡한 지적 활동”(277)이라고 지적하며, 단일 정체성의 환영은 편 가르기와 폭력적 목적에 동원되어 왔다고 설명한다. 한 개인은 하나의 소속 관계에 의해서만 파악될 수 없고, 어떤 문화와 관계를 맺을지는 “문화의 연합 속에서 그 개인이 어디에 자리하고 있는지에 상관없이, 이는 개인이 선택할 문제”(254)이기 때문이다.

민에 대한 인식은 접촉 경험에 따라 변화한다. 처음에는 북한이탈주민에 대해 관심이 없었다가 호기심 또는 두려움을 느끼게 되는 것은 가볍고 피상적인 접촉에서 시작된다. 내 주변에 북한이탈주민이 있다는 것을 인지하고 학교나 지역사회에서 직접 만나게 되면서 또는 만나게 될 것이라는 사실을 알게 되면서부터 북한이탈주민에 대해 인식하게 된다. 이때 북한이탈주민에 대한 인식을 구성하는 것은 언론이나 주변의 소문, 기준에 가지고 있던 고정관념 등이다.

사실 B학교에 오기 전에는, 들었던 소문이 이제... B학교라는 데가 있는데 거기 가면 아이들이 총싸움을 하고 논다더라, 아주 힘들다더라. 그래서 제가 학교를 옮기면서, 교육청 청간 이동을 하면서 B학교에 갈 것 같은 불길한 예감이 있었는데, 역시나 B학교에 발령을 받았고요. 처음에 되게 무서웠습니다. “아, 북한 아이들 어떻게 가르치지?” 그랬는데... <TH>

일반 남한주민들이 북한이탈주민에 대한 정보를 접하는 경로는 대부분 언론으로,<sup>37)</sup> 북한에 대한 정보와 혼합되어 북한이탈주민에 대한 이미지가 만들어진다. 북한이탈주민에 대한 거리감은 북한 출신이라는 사실 자체와 연관되며, 남한주민들에게 북한이탈주민과 북한 주민은 구분되어 인식되지 않는 경향이 있다. 북한이탈주민에 대해 제한된 관심과 정보를 가지고 있는 상태에서 북한에 대해 기준에 가지고 있던 부정적인 인식이 북한이탈주민에 대한 인식으로 연결되고, 여기에 “그렇다더라”는 소문이 얹어지며 편견이 확산된다.

피상적인 접촉을 통해 편견이 생성된다면, 편견을 해소하는 것은 구체적이고 직접적인 접촉의 경험이다. 연구에 참여한 교사들은 탈북학생 밀집학교에서도 탈북학생 관련 업무를 담당하고 있다. 그렇

37) 국가인권위원회가 2014년 일반인 1,011명을 대상으로 한 북한이탈주민에 대한 국민인식 조사에서 북한이탈주민에 대한 정보를 얻는 경로는 언론 89.5%, 정부 4.7%, 시민단체 1.9%, 직접 만남 1.6%, 종교단체 1.2%로 언론의 비중이 압도적으로 높게 나타난다(윤인진 외, 2014: 188-189).

기 때문에 북한이탈주민과 공간을 공유하더라도 직접적인 접촉은 많지 않을 수 있는 다른 교사들과 달리 탈북학생, 탈북학부모, 북한이탈주민인 통일전담교육사와 지속적이고 빈번하게 만남을 유지한다. 그리고 이 과정에서 북한에 대해 가지고 있던 부정적인 인식, 북한이탈주민에 대한 막연한 두려움 등을 해소할 새로운 정보를 습득하게 된다.

그러니까 이제 저는... 왔을 때, 그 애들이 있어도 그냥 교실에 있다고만 알고 있었고, 잘, 자세히는 못 들여다봤죠. 그런데 연구학교가 딱 되니까, 제가 업무 담당자가 되니까, 이제 눈에 보이는 거예요. 애들 대상으로 뭘가를 해야 되고, 조사를 해보고, 출발을 하다보니까, 상태가 보이고, 실태가 보이고, 상황이 보이면서... < TJ >

메리필드와 윌슨(Merryfield & Wilson, 2005: 31)은 편견이나 고정관념을 감소시키기 위해서는 특정 고정관념의 부당성을 증명하고 이를 새로운 정보로 대체할 지식을 접하게 하는 활동에 참여하고, 새로운 정보가 의미 있는 실제 경험을 통해 강화되게 하는 단계가 필요하다고 지적한다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 관련 업무를 맡게 되면서 이들에 대해 이해하기 위해 북한과 북한이탈주민 현황을 공부하고 관련 연수에 참여한다. 이렇게 습득된 지식은 북한이탈주민에 대한 편견을 수정하고, ‘이상하다’고 느껴지는 사회문화적 차이에 대해 이해할 수 있는 해석의 틀을 구성하는 자원이 된다.

그리고 이와 동시에 일상생활에서 다양한 범주의 북한이탈주민을 만나면서 새로운 지식을 적용하고 확인할 수 있는 기회를 가짐으로써, 이해의 폭을 넓혀나가게 된다.

물론 처음에 접할 때는 상당히 의식되고 어색하고 어떻게 이야기를 하고 어떻게 풀어가야 되나 그런 게 많았는데, 이게 이제 계속 스스로도 여러 가지 경험들이 쌓이다보니까 대처하는 방식이 상당히 유연해져가

고 있다는 생각이 많이 들어요. (중략) 횟수가 많아지고 다양한 분들을 만나봤고, 근데 그 다양한 분들을 만나 봐도 처음에는 이해가 안됐던 분들도 많았는데 결국은 알고보면은 이해가 돼요. <TM>

한두 명과의 일회성 만남이나 동질적인 사람들과의 정형화된 방식으로의 만남은 이들이 속한 집단에 대한 고정관념을 오히려 강화시킬 수 있다. 사람들을 집단으로 대하는 것은 각각을 개인으로 대하는 것보다 생각해야하는 수고를 덜어주기에, 다른 차이들을 보지 않고 집단 범주화를 시도하기 쉽기 때문이다. 그러나 연구 참여 교사들은 학생들뿐 아니라 학부모, 통일전담교육사, 그리고 더 넓게는 지역사회의 북한이탈주민들을 많이, 다양하게 만나면서 집단 범주화의 오류에서 벗어난다.

여기에는 직접 만나면서 형성되는 개인적인 관계와 친분도 영향을 미친다.

통일전담교육사 선생님이랑 얘기를 하면서 북한 사람들에 대해서 좀, 저도 모르게 갖고 있는 안 좋은 인식들이 많이 깨졌어요. 열심히도 하시고, 잘도 하시고. 그러면서 공격적이라거나 그런 부분도 전혀 없고. 되게 좋았어요. 그러면서 제가 느낀 게 ‘아 자꾸 접해야지 이게 인식이 좀 개선이 되는구나’라는 생각을 그때 했어요. <TH>

다른 집단에 속한 사람과의 개별적이고 친밀한 접촉은 내가 가지고 있는 편견과 고정관념을 다시 한 번 점검해보는 계기가 된다. 올포트(Allport, 1958: 254-255)는 “일반적인 추세는 소수 집단의 구성원에 대한 지식과 친분은 관용적이고 우호적인 태도를 이끈다는 결론을 지지한다. 그 관계는 결코 완벽하지 않고, 지식이 호의를 초래하는지 또는 호의가 지식의 획득을 수반하는지는 명확하지 않다. 그러나 여기에 긍정적인 상관관계가 있는 것은 분명하다”고 설명한다. 같은 학교에서 함께 일을 하는 북한이탈주민으로서의 통일전담교육

사와의 좋은 관계는 교사들에게 북한이탈주민에 대한 우호적인 감정을 갖게 하고 이해를 더 높이는 효과를 가져온다. 편견이 신념과 태도로 구성된다고 할 때, 호의적인 태도는 신념의 변화에도 영향을 미쳐서 편견을 감소시키는 데 도움이 된다. 올포트의 말처럼, 인과 관계가 명확하지는 않지만 호의적인 감정과 지식적인 이해가 서로 연결되어 있는 것이다. 글로벌 교육(Global education)에서도 다른 문화에 대한 경험(cross-cultural experience)이 실질적인 지식, 지각적 이해, 개인적 성장, 사람 간의 연결, 문화적 중재 등의 효과를 가져오는데, 때때로 사람 간의 관계가 먼저이고 다른 측면들이 그에 의해 촉발된다고 설명한다(Merryfield & Wilson, 2005: 34). 이런 측면에서 개별적인 인간관계를 통한 친분과 호감 형성은 어떤 이해교육보다 북한이탈주민에 대한 인식에 훨씬 더 큰 영향을 준다고 할 수 있다.

이러한 양상은 탈북학생 밀집학교에서 근무하는 다른 교사들에게서도 발견된다. 탈북학생 관련 업무를 담당하지는 않지만, 반에 있는 탈북학생을 지도하고 있는 교사들은 북한이탈주민에 대해 부정적인 인식을 가지고 있는 동시에 자기 학생에 대해서는 긍정적으로 인식하는 경향이 있다고 한다.

일단 ‘내 학생이야’라고 하면 모든 게 다 없어지는 것 같아요. 나랑 끈이 되는 것 같아요. 내 끈이 되니까. 그런데 저만 그런 것이 아니라 많은 선생님들도 탈북 친구들 싫어해, 그런데 자기 반 애들은 별로 안 싫어해요. (중략) 그리고 선생님들이 아이들을 보면서 생각이 많이 바뀌어요. 자기들은 바뀐다는 것을 잘 모르는 게 뭐냐면은 “보통 탈북 애들은 안 그리잖아, 거칠잖아. 그런데 얘는 안 그런다? 얘는 되게 공부도 가르치면 너무 진지하게 배우고 얘는 가르쳐주면 너무 잘 배우려고 하고, 얘는 내가 말하면 내 말을 너무 잘 들어.” 이런 거예요. 그런 식으로 이제 주관적으로 변하는 거죠. <TS>

트렌틴(Trentin, 2006: 94)은 집시 학생들을 가르치는 이탈리아 교사들의 인식을 분석하면서, 사회 전반적으로 퍼져있고 교사들 역시 가지고 있는 집시에 대한 부정적인 고정관념이 수업 환경에서의 직접적인 접촉에 의해서 수정되지는 않는다고 지적한다. 그렇기 때문에 자신의 집시 학생에 대해서 우호적인 태도를 가진 교사들이 부정적인 고정관념과 긍정적인 평가 사이에서 모순적인 상황을 경험하기도 하는데, 이것이 편견의 근대적인 형태의 전형적인 특징이라고 설명한다. 소수자에 대한 부정적인 고정관념이 전사회적으로 널리 공유된 상황에서 자신의 개인적 기준에 따라 우호적인 평가를 하려는 움직임이 발생하면서 미묘하고 회피적인 방식으로 편견이 표출된다 는 것이다(Devine, 1989: Trentin, 2006, 94에서 재인용).

탈북학생 담임교사의 탈북학생에 대한 인식 역시 마찬가지이다. 북한이탈주민에 대한 부정적인 인식은 유지하지만, 자신이 직접 만나고 가르치고 있는 학생에 대한 애정이 생기면서 북한이탈주민 집단에 대한 평가를 수정하는 방향으로 변해가는 것이다. 물론 북한이탈주민 전체 집단에 대해서가 아니라 ‘우리 반 학생’에 한정되는 예외적인 상황으로 인식하지만, 이는 변화의 시작일 수 있다. 감정적으로 유연해지면서 북한이탈주민 집단에 대한 인식도 조정될 수 있기 때문이다. 직접적인 사람들 간의 만남을 포함한 다른 문화 또는 다른 배경을 가진 사람들과의 접촉은 고정관념을 오히려 강화하거나 부정적인 결과를 초래할 수도 있지만, 장기적이고 협력적인 관계의 맥락에서는 긍정적인 영향을 미친다.

연구 참여 교사들의 북한이탈주민에 대한 인식에 영향을 미치는 또 다른 요인은 바로 이러한 맥락과 연관된다. 교사들이 북한이탈주민을 만나는 공간은 학교 환경으로, 탈북학생을 매개로 한 교육적 관점에서 접촉이 이루어진다.

어찌됐건 교사는 변화의 가능성을 믿고, 그거를 위해서 노력을 하기 때문에, 그렇기 때문에 그게 가능하죠. (중략) 교사의 관심사는 이거보다, 나중에 이거를 거쳐 있을 때 어떠한 변화가 있을까, 그게 어떻게 보면, 그게 교육이죠. <TM>

교육은 주어진 세계에 수동적으로 적응하는 것이 아니라, 세계를 비판적으로 인식하고 서로 의사소통하면서 변화해가는 것을 목적으로 한다. “참된 교육은 ‘A’가 ‘B’를 위해, 또는 ‘A’가 ‘B’에 관해 행하는 것이 아니라 ‘A’와 ‘B’가 함께 행하는 것”(Freire, 남경태 역, 2010: 112)으로, 교사가 아는 것을 가르치는 것이 아니라 학생들과 함께 대화를 통해 구성하고 조직하며 확장해나가는 것이다. 그렇기 때문에 교육적 관점으로 북한이탈주민을 만난다는 것은 그들에 대해 알고 이해하려고 노력하는 것을 기본 출발점으로, 변화와 성장에 대한 믿음을 전제로 한다. 그리고 타자에 대한 윤리적 책임감을 가지고 관계를 형성한다.

우리 교사가 원해서 탈북친구들이 온 게 아니에요. 애들이 그냥 전학을 왔어요. 그래서 우리는 이런 게 있어요. ‘그냥 우리 운명이야. 우리 뜻이야. 어느 반도 다 갈 수 있어. 어쩔 수 없어.’ 그래서 우리가 받아들인 거거든요. 모든 선생님들이 다. 좋건 싫건 마음의 준비가. 어떻게, 왔는데 해야지. <TS>

버틀러(Butler, 양효실 역, 2016: 52)는 “우리가 알지 못하고 우리가 선택하지 않은 사람들에게 우리가 묶여 있으며, 그런 구속이 엄격히 말해서 전계약적”이라는 레비나스의 주장과 “동거는 선택이 아닌 우리 정치적 삶의 조건”이라는 아렌트의 주장을 인용하며, 내가 선택하지 않은 타자들과의 관계가 나의 정체성, 즉 주체로서의 나를 구성한다고 설명한다. 나를 불편하게 하는 타자의 존재와 그로부터의 말 걸기를 통해 형성되는 윤리적 관계, 이에 반응하는 민감성으로

연루되는 책임감에 대한 인식은 타자와 나의 관계를 다시 생각해보게 한다. 북한이탈주민이라는 낯설고 불편한 타자를 회피하거나 삭제하는 것이 아니라, 함께 살아가는 사람으로서 인정하고 그 관계로 인해 발생하는 일정 정도의 불편함을 당연한 것으로 받아들이는 태도는 북한이탈주민을 차별적 시선으로 바라 볼 가능성을 낮춘다.

북한이탈주민에 대한 남한주민의 인식을 분석한 연구들에서 공통적으로 발견할 수 있는 것은 남한주민들이 북한이탈주민들을 한국 사회에서 함께 살아가게 된 새로운 구성원으로 보고 있다는 것이다 (윤인진, 송영호, 2013; 권수현, 송영훈, 2016). 한민족이기는 하지만 동질감보다는 새롭게 만나는 타자에 대한 낯설음이 우세한 상황에서 북한이탈주민에 대한 인식에 영향을 미치는 것은 다른 문화에 대해 얼마나 수용적인가, 북한을 대화 상대방으로 얼마나 인정하는가와 같은 차이를 존중하는 태도와 새롭게 등장한 집단에 의해 나의 삶이 얼마나 영향을 받을 것인가와 같은 현실적인 위기의식이다 (윤인진, 송영호, 2013; 권수현, 송영훈, 2015; 황정미, 2016).

남한주민들이 북한이탈주민을 차이를 가진 새로운 구성원으로 인식한다면, 지금 우리에게 필요한 것은 새로운 집단과 어떻게 만나고 관계 맺을 것인가라는 고민이다. 앞으로 점점 늘어날 북한이탈주민 또는 북한주민과 남한주민의 만남이 서로에게 우호적인 경험이 되기 위해서는 어떤 사회적 환경과 개인적 태도가 필요한가에 대한 논의가 이루어져야 할 시점이다.

### 3. 탈북학생의 배경에 대한 이해

#### 1) 탈북학생의 심리·정서적 어려움

탈북학생의 학교생활에서 중요하게 고려되는 두 가지 요인은 학업적인 측면과 정서적인 측면이다. 많은 탈북학생들이 학업 공백이

있고, 중국 출생인 경우 언어 문제가 있기 때문에 학업 성취도가 높지 않은 편이다. 그렇기 때문에 탈북학생의 기초학력을 증진시키기 위한 보충교재가 따로 제작되어 활용되고 있고, 중국어 이중 언어 강사를 배치하여 최대한 수업을 따라갈 수 있게 조율하고, 한국어를 빨리 배울 수 있도록 별도의 프로그램을 진행한다.

하지만 교사들이 탈북학생의 학교생활에서 더 관심을 기울이는 것은 학업적인 측면보다는 정서적인 측면이다.

근데 이 애들이 학력이 떨어지는 게 중·고등학교 가서 떨어지는 게 결론적으로 학교 적응 문제라고 봐요. 실력이, 그 학력 캡도 있지만, 그것보다 마음이 열려야 공부를 하거든. (중략) 학력 문제가 아닌 거 같아요, 그 탈락의 문제는. 결국은, 적응의 문제. 선생님과 얼마나 밀접한 관계를 유지하고, 내가 그분의 도움을 받고, 친구들이 얼마나 나를 이해해주고 받아들여 주냐, 이 차이지. <TJ>

탈북학생뿐만 아니라 다른 학생들도 학교 적응력이 향상된다면, 즉 학교를 다니고 싶은 곳으로 또는 내가 속한 곳으로 인식한다면 성공적인 학교생활이고, 이를 바탕으로 학업 또는 자신의 특기를 발전시켜 나갈 수 있다고 보기 때문이다. 권오현(2017)은 이푸 투안(Yi-Fu Tuan)의 말을 인용하며 교사는 학생들이 교실을 외적 활동만 이루어지는 곳으로서의 공간(space)이 아니라 나와 내적 의미를 나누는 터로서의 장소(place)로 느끼도록 하는 것이 중요하다고 지적한다. 그리고 이를 위해 중요한 것으로 의미와 소통을 꼽는다. 그 공간이 내가 있을 만하고 나의 정체성이 통용되고 나의 능력과 자질이 쓸모 있다고 느끼고, 이곳 문화에 맞게 행동할 수 있고 이곳의 사람들과 유사한 사고방식을 가지고 있고 말과 행동을 나눌 사람들이 주변에 있다면 공간이 장소가 된다는 것이다.<sup>38)</sup> 교사들이 탈북학

---

38) 권오현(2017), “통일시대를 대비한 교사의 역량”, 「SNU 통일학교 : 분단 · 다문화 시대 교사 역량 개발 워크숍」 강의 자료(2017.09.16.).

생의 언어, 문화, 정체성에 관심을 가지고 주목하는 것은 바로 이러한 맥락이라고 할 수 있다.

교사들은 탈북학생의 학교생활에 어려움이 되는 요소로 언어와 문화의 문제를 가장 크게 지적한다. 한국어를 못하는 중국 출생 학생의 경우 한국어로 의사소통이 되지 않으면서 학교 수업은 물론 친구들과의 관계 형성이 어렵기 때문이다. 지금껏 한국어를 전혀 하지 못하는 아주배경학생을 받아본 적 없는 학교는 이들을 위한 지원체계를 갖추고 있지 않았기에, 학생들을 만나면서 필요한 지원이 무엇인지 파악해가는 중이다.

용어의 문제를 넘어서는 것 같아요. 우리가 문화 차이라는 것을 사실 전에는 좀 인식을 잘 못했어요. 언어만 되면 되겠다고 했는데, 이렇게 보니까 아닌 거예요. 중국에서 태어나서 지금까지 중국에서 자랐잖아요. 그리고 어머니들은 북한 출신이기 때문에 여러 가지 것들을 알지만 거기서 드러내고 있을 수가 없기 때문에, 최대한 그런 것들을 억누르고 살았기 때문에, 더 완전 중국스럽거든요. 그러니까 이게 뭐 좋다 나쁘다의 문제를 떠나가지고, 아 다르구나, 그런 것들이 몇 개 보이는구나, 우리 서로 학교에서 생활할 때 이런 것들은 얘네가 이렇게 행동하면은 다른 아이들에게 비춰지는 게 나쁘게 비춰지겠다 그런 것들도 보이는 것들이 있고. <TM>

처음에는 언어적인 문제에 집중하지만 시간이 지나고 다양한 학생들을 만나면서 다른 언어를 사용하는 것과 결부된 문화적인 차이도 인식하게 되고, 북한이탈주민 가정이라는 상황적 특수성도 고려하게 된다.

그런데 사실은, 저희가 이 아이들도(남한 출생 북한이탈주민 가정 자녀) 당연히 탈북학생이라고 생각하는 이유가 뭐냐면, 엄마, 부모가 북한에서 오셨잖아요. 전혀 우리나라 아이 같지가 않아요. 이상한 행동, 적응 다 문제가 있는데, 다라고 할 수는 없지만, 많은 문제가 있어서

(중략) 얘는 한국에도 제대로 적응하지 못하고, 엄마는 북한 사람이고 하니까 다른 탈북 애들하고 사실 다를 게 없는 거에요. <TH>

북한 또는 중국에서 태어났기 때문이 아니라, 출생-성장-이주의 과정, 그리고 한국에서의 삶의 조건에서 기인하는 상황적 요소들이 학생들의 성장에 영향을 미친다. 그렇기 때문에 남한에서 태어난 북한 이탈주민 가정 자녀 역시 언어의 문제는 없지만 문화적으로 차이를 보인다. “부모와 가족 구성원은 종종 아이들의 첫 번째이자 가장 중요한 교사이다. 학생들은 그들의 공동체에서 부모로부터 배운 지식, 가치, 신념을 가지고 학교에”(Banks, 2010: 419) 오기 때문이다. 북한에서의 생활습관, 교육경험, 가치관을 가지고 있는 학부모들은 직간접적으로 자녀에게 영향을 줄 수밖에 없고, 이는 종종 한국사회의 일반적인 문화와 충돌한다.

그리고 이러한 문화적 차이는 탈북학생들의 정체성 문제와 연결된다. 탈북학생을 지도하는 많은 교사들은 이들이 “낮에는 남한 생활, 밤에는 북한 생활”을 한다고 지적한다.

세대 갈등이 심해요. 아이는 정말 남한의 정서가 있고, 어머니는 언어부터... 살아온 체험 베이스가 다 북한인데 이해를 못 하고 강압적이고 억압적이고. 그런데 이 아이는 자유롭게 자라잖아요. 그래서 세대 갈등이 심화되는 것 같아요. <TY>

본인의 지금 현재 친구들과 만나고 있는 이 문화와 집에 가서 이제까지 부모의 문화와 자꾸 충돌이 나면서 아이들이 그 문화의 차이 때문에 어떻게 할 줄을 모르고, 또 자기 정체성에 대해서도 다른 애들보다 훨씬 느리게 발달하는 것 같아요. 혼돈이 오는 거죠. < TJ>

이주배경을 가진 학생들은 흔히 두 개의 문화에 걸쳐있거나 사이에 있다고 인식된다. 이주를 떠난 고국의 문화와 도착해서 새로 정착한

나라의 문화 또는 전통적 가치를 중시하는 부모 세대의 문화와 현대적 가치를 습득한 자녀 세대의 문화 사이에서 갈등을 겪기 쉽다는 것이다(Ngo, 2008: 4-5). 특히 성인인 부모보다 청소년기의 자녀들이 새로운 언어, 문화, 환경에 더 빨리 적응하면서 가족 간의 관계에 영향을 미치는 경우가 많은데(Ong, 2003: 168-170), 남한의 학교 문화에 익숙해진 탈북학생들이 상대적으로 엄격하고 권위적인 북한이탈주민 부모의 훈육에 반발하면서 충돌이 발생하는 것으로 보인다. 지배적인 학교문화와는 다른 문화를 가진 가정의 학생들의 경우, 학교와 가정의 다른 훈육과 학습을 통해 반대되거나 갈등되는 가치 체계를 만날 수 있고, 이러한 학교와 가정의 갈등은 인격(personality) 발달의 주요한 영역 중 하나인 정체성 형성에 영향을 미친다(Hedegaard, 2005: 192).

여기에 더해 중국 출생 북한이탈주민 가정 자녀는 내가 어느 나라 사람인가라는 국적 혹은 소속의 혼란도 경험한다.

자기를 중국인이라고 생각해요, 난 중국인이라고. 그게 작년에 바뀌었더니까요. 신기하게. 우리 \*\*이랑 \*\*가 “저는 중국 사람인데요” 그랬어요. “나 중국, 중국” 그랬어요. 그리고 한국말도 안 해, 안 배우려고 했어요. (중략) 자기들이 한국 사람이고 탈북학생이라는 것에 대해 이제 인지하기 시작한 거예요. 나는 중국 사람인데 자꾸 나한테 한국사람, “너는 북한, 탈북학생이야” 그러면 NK 학생이잖아요. 그러니까 “내가 왜?” 이렇게 생각하고 자기들도 의아해하고 있었지만, 지금 상황이 자꾸 여기에서 탈북학생, 한국학생이라고 하니까.... <TS>

중국에서 태어나서 자란 아이는 자신을 중국 사람이라고 생각하는데, 어느 날 갑자기 자신의 의사와는 상관없이 한국에 오게 되고, 여기에서는 ‘탈북학생’으로 호명되는 상황은 정체성의 혼란을 가져온다. 아직 어린 나이로 남북의 분단이나 북한이탈주민인 어머니의 출신지와 이주 배경에 대한 이해가 없는 상황에서, 언어도 통하지

않는 낯선 나라에서의 생활은 당황스러울 수밖에 없다.

더구나 가족과 함께 생활하는 것이 아니라 기숙형 대안교육시설에서 거주하는 아이들은 자신의 정체성을 구성하는 데 필요한 자원을 충분히 공급받을 수 없다. 이주자, 특히 어린 나이에 이주를 경험한 이주 1.5세대들의 민족 정체성을 구성하는 데 가족과 이주 공동체의 문화 전수 기능은 중요한 역할을 한다(Danico, 2004; 이슬기, 2009: 49-50에서 재인용). 중국에 있는 아버지와 한국에 있지만 같이 살지 않는 북한이탈주민 어머니, 북한이탈주민인 교사들이 운영하는 기숙형 대안교육시설에서 생활하며 남한 학교에 다니는 중국 출생 북한이탈주민 가정 자녀들은 중국, 북한, 남한의 문화가 중첩되는 상황에서, 탈북학생으로 살아가고 있다. 그리고 이 과정에서 충분한 설명과 심리적 안정을 얻고 있지 못한 경우가 많다.

어린애가 한방에서 여러 명이 기숙한다는 게, 굉장히 스트레스예요. 그 스트레스에, 이 스트레스에 감당이 안 되는 거예요. 애가 와서 이상한 돌발행동을 계속 하니까... < TJ >

정체성은 어떤 특정한 민족 또는 국가의 구성원으로서의 소속감만을 의미하지 않는다. 그보다는 사람들이 자기 자신에 대해, 그리고 서로에 대해 이야기하는 서사로(Martin, 1995: 6-8), 자기 자신을 어떻게 인식하고 설명하느냐와 관계된다.<sup>39)</sup> 또한 고정된 것이 아니라 시간과 상황에 따라 변화하고 살아가는 경험 속에서 협상되는 것이기에, 유연하고 유동적인 속성을 가지고 있다. 그렇기에 교사들이 걱정하는 것은 지금 그들이 자신을 중국사람 또는 한국사람으로 여기느냐의 문제가 아니라, 자기 자신을 지금 이 맥락에서 어떻게 인

---

39) 리(Lee, 1996)는 아시아계 미국인 청소년들이 자신을 한국인, 아시아인, 뉴웨이브, 아시아계 미국인으로 각각 다르게 정체화하고 그에 따라 학교생활, 다른 민족 학생들과의 관계, 자기 자신을 설명하는 방식들이 다르게 나타난다고 분석한다.

식하고 설명해야 하는지 혼란스러워하는 상황이라고 설명한다.

교육에 있어서 교사의 학생에 대한 이해는 중요하다. 교수 전략 수립에 영향을 미치기 때문이다. 교사의 학생에 대한 이해는 어떠한 교육적 접근이 필요한지 판단하는 첫 번째 단계이다. 한 사회에 새로운 구성원이 유입되면 그로 인해 발생하는 가시적인 차이를 어떻게 인식하고 대응할 것인지에 대한 논의가 이루어진다. 교육 분야에서도 마찬가지로, 이주자들의 등장은 인종적, 문화적으로 다른 배경을 가진 학생들을 어떻게 교육할 것인가라는 고민을 불러온다. 뱅크스(Banks, 2007)는 미국 사회에서 유색인종과 저소득계층 학생들을 바라보는 시선이 유전적 차이에 의한 열등함에서 문화적 박탈의 문제로, 이후에는 학교와 다른 문화를 가지고 있기 때문으로 변화해 왔다고 설명한다. 그리고 그에 따라 결함을 보충하기 위한 보상 프로그램과 주류 사회에 잘 적응하도록 교정 및 재사회화하는 접근이 이루어졌고, 이에 대한 비판과 함께 민족학이 성장하면서 학교가 미국 사회의 다양성과 차이에 대해 인식하고 다양한 구조적 차별에 대해 도전하는 방식으로 발전해가고 있다고 분석한다.

이러한 접근 속에서 다양성은 부가적으로 덧붙여지는 것이 아니라, 전체적인 구조를 변화시키는 요인이 된다. 다문화 환경에서 다양한 학습자들의 필요를 충족시키고 교수 효과성을 높이기 위해서는 교사들이 변화하는 학교 환경의 현실을 이해하고 규정할 수 있는 신념 체계를 형성할 수 있어야 한다(Song, 2006: 496). 다른 사회·문화적 배경을 가진 학생들이 교실로 가져오는 차이를 교사가 어떻게 인식하느냐가 교육 실천에 중대한 영향을 미치기 때문이다. 연구 참여 교사들이 탈북학생들의 학업적, 심리·정서적 어려움을 그들이 해결해야 하는 ‘문제’로만 보지 않고 어떤 상황과 맥락 속에서 어려움을 겪고 있는지 이해하려고 노력하는 것은 이런 측면에서 의미가 있다. 탈북학생들이 겪는 어려움이 그들의 결함에서 기인하는 것

이 아니라 여러 환경적 요소들이 영향을 미치기 때문이라고 인식하는 것은 학생의 성장을 위한 교육적 접근이 더 심도 깊게, 다각적으로 이루어질 가능성을 열어준다.

## 2) 탈북학부모의 사회·문화적 어려움

탈북학생을 지도하면서 교사들은 북한이탈주민의 사회·문화적 상황에 대해 인식하게 되고, 이는 탈북학생 또는 탈북학부모를 이해하는 데 중요한 역할을 한다. 연구 참여 교사들이 공통적으로 인식하고 있는 북한이탈주민의 사회·문화적 배경의 특징은 크게 경제적, 심리적, 문화적 측면으로 살펴볼 수 있다.

먼저 경제적 측면으로는 북한이탈주민들의 생활 안정성이 떨어진다는 것이다. 남한과는 다른 체제에서 살아온 성인 북한이탈주민들은 새로운 사회에 적응하는 과정에서 많은 어려움을 겪게 되는데, 특히 안정적인 일자리를 구하지 못하는 경우가 많다. 국내에 거주하는 전체 북한이탈주민을 대상으로 실시한 「2016 북한이탈주민 정착실태조사」에 의하면, 북한이탈주민의 고용률은 55.0%로 일반국민(61.0%)보다 다소 낮고 직업 유형은 ‘서비스 종사자’가 27.3%, ‘단순 노무 종사자’가 26.9%로 대부분 30인 미만 사업장에서(69.2%)에서 근무하고 있는 것으로 나타났다. 일반 국민의 경우, ‘전문가 및 관련 종사자’(20.2%) 및 ‘사무 종사자’(17.0%)의 비율이 가장 높고 다른 분야의 비율이 비교적 골고루 분포되어 있는 것과 달리 북한이탈주민은 ‘서비스 종사자’와 ‘단순 노무 종사자’에 집중되어 있고, 월평균 임금도 북한이탈주민은 162.9만원, 일반국민은 236.8만원으로 73.9만원의 차이가 난다(남북하나재단, 2017). 많은 북한이탈주민들이 안정적이고 장기적인 일자리보다는 임금 수준이 낮고 쉽게 접근할 수 있는 서비스직이나 단순 노무직으로 일하고 있는 것이다.

북한이탈주민들의 경제적 상황은 가정에서의 자녀 양육의 문제와 연결된다.

상식적으로 생각을 해 보면 하나원에서 나가게 되면 한부모가, 한부모 가정이에요. 아이를 키워야 되는데 일을 해야 되잖아요. 그런데 대부분 이분들이 일을 하는데, 정상적으로 9시에 출근해서 5시에 퇴근하는 일을 가질 확률이 극히 떨어진다는 거죠. 대부분 식당이나 그런 일들을 많이 가서 하게 되는데, 그러면 밤에까지 하는 거잖아요. 애가 초등학생인 경우에... 어떻게 하나. <TM>

북한을 떠나면서, 중국 등 제3국을 거치는 과정에서, 또는 한국으로 입국하는 과정에서 많은 북한이탈주민들은 임시적이든 영구적이든 가족의 해체와 재구성을 경험한다. 특히 중국에서 자녀를 낳은 탈북 여성들은 아이는 데려오지만 중국인 남편과 재결합하지 않는 경우도 많아, 엄마 혼자 자녀를 키우는 한부모 가정도 많은 편이다. 또한 남한에 자녀 양육을 도와줄 다른 가족이나 친인척도 없는 상황인 경우가 많다. 이러한 상황에서 생계를 유지하기 위해 일을 하면서 자녀를 양육하기 어려운 부모들은 아이들을 기숙형 대안교육시설에 보내거나 가정에서 데리고 있더라도 방임에 가까울 정도로 적절한 보살핌을 제공하지 못하기도 한다. 연구 참여 교사들은 탈북학부모들이 자녀의 건강과 생활, 학습에 대한 돌봄이 부족한 것이 남북한의 교육 문화 차이도 있지만, “당장 경제활동은 해야 하는데 할 수 있는 일은 한정되어 있고, 그때 어린 자식은 짐이 되는” 구조적인 문제가 있다고 진단한다.

경제적인 문제를 포함한 생활의 불안정성은 심리적 불안으로도 연결된다. 탈북학부모는 탈북학생의 보호자이기도 하지만 본인 스스로도 새로운 사회에 적응하는 이주자로 혼란을 겪고 있다.

생각해봐요. 그분이 지금 생활적으로 안정도 안 되어있고, 자진 경제능력도 없고, 애는 잘 키워봐야겠고, 막 그 과제가... 그 과제들이 자기를 얼마나 짓누르고 있겠어요. 그러니까 이제 이분이 진짜 내가 들어야 할 줄이 어딘지를 그 줄을 못 잡으시는 거에요. 그러면서 자기 불안에 계속 지금 방황하고 계시는 거죠. <TJ>

어떻게 살아야할지 삶의 방향성을 잡지 못하고 있는 탈북학부모의 심리적 불안은 자녀에게도 전이된다. 자녀가 남한에 잘 정착하기를 바라는 마음이지만 어떻게 해야 할지는 잘 모르는 상황에서, 삶의 공간과 방향을 계속해서 바꾸는 부모의 결정은 자녀의 삶도 뒤흔든다. 연구 참여 교사들은 지도하는 탈북학생 중에 아직 어린 나이임에도 불구하고 저장 강박이나 미디어 중독, 주의력 결핍 등의 이상 증세와 폭력적 행동을 나타낼 정도로 심리적 불안 정도가 높은 경우도 있다고 우려한다. 특히 경제적인 이유나 더 나은 교육을 위해, 또는 부모의 재혼으로 시설에 위탁된 아동들의 경우, 심리적 안정을 확보하기가 더 어렵다.

그리고 이러한 심리적 불안은 방어적 또는 공격적으로 표출되면서 북한이탈주민에 대한 부정적인 편견을 강화하기도 한다. 지역사회에서 북한이탈주민을 이웃으로 만나는 남한주민들이 이들에 대해 가지는 부정적인 인식에는 기준에 가지고 있던 편견과 문화적 차이로 인한 문제도 존재하지만, 폭발적으로 화를 내거나 적대적으로 행동하는 북한이탈주민들의 모습을 실제로 접했기 때문이기도 하다. 연구 참여 교사들도 탈북학생과 학부모를 만나면서 이러한 경험을하게 되는데, 처음에는 당황스러웠지만 북한이탈주민의 상황에 대해 알게 되면서 이들이 겪는 심리적 불안에 공감하게 되고, 그로 인한 반응일 수 있음을 이해하게 되었다고 설명한다. 아주 과정에서의 상처와 새로운 사회에 적응하는 과정에서의 불안감과 혼란은 학생과 학부모의 삶 전반에 영향을 미치기 때문에, 연구 참여 교사들은 탈

북학생을 매개로 북한이탈주민 가정에까지 상담 및 심리적 지원이 필요하다고 지적한다.

북한이탈주민을 이해하는 데 중요한 또 하나의 요인은 문화적 차이의 문제이다. 같은 언어를 사용한다고 해도 서로 다른 체제에서 오랜 기간 변화하며 발달해온 관습과 생활양식의 차이는 원활한 의사소통을 제한한다. 남한주민의 입장에서는 ‘고맙다’나 ‘미안하다’는 말을 잘 못하고 문제 상황이 생겼을 때 설명하고 이해를 구하기보다 연락을 끊고 잠적하는 북한이탈주민의 대응을 이해하기 어렵다. 반면 남한의 언어 사용이나 사회 제도에 익숙하지 않고 남한에서 통용되는 상식적인 정보가 부족한 북한이탈주민들은 혹시나 모른다고 무시당하거나 사기당하지 않을까 걱정하고 경계하는 마음을 갖게 된다. 실제로 연구 참여 교사들도 탈북학부모들을 만나며 답답하다는 생각이 들기도 한다고 이야기한다.

저도 엄마들을 대하면서 ‘허...’ 막 이럴 때가 있어요. 아주 벼겁다 싶을 때도 있고. 아 진짜, 진짜 너무 몰라서 답답하다 싶을 때도 있고 이런 데. (중략) 자꾸 그런 생각으로 내가 갔을 때, 내가 미국에 갔는데 우리 아이를 위해서 학부모 간담회를 해준다. 그럼 좋을 거 같은데? 뭐가 필요할까? 자꾸 이런 식으로 원래도 좀 많이 접근을 했던 거 같아요. ‘내가 그들이라면 어떨까?’ 뭐 이런 식으로. <TH>

하지만 연구 참여 교사들은 답답하다는 것에서 그치지 않고, ‘내가 다른 나라에 간다면 어떨까’ 대입해서 생각해보고 모르는 것이 당연하니 어떻게 도울 수 있을까 고민하는 것으로 나아간다. 또한 북한이탈주민 동료나 학부모가 남한주민인 자신에게 가지고 있는 경계심을 인식하고 섭섭하기도 하지만, 그분들 입장에서는 당연하다고 생각하고 어떻게 다가가야 하는 것인지 이문화간 소통 방법에 대해 배워야 할 필요성을 인식한다.

탈북학생을 이해하려는 노력은 북한이탈주민 전반의 사회, 경제, 문화적인 배경에 대한 이해로 이어진다. 북한이탈주민의 상황에 대해 맥락적으로 파악하지 않고서는 북한이탈주민에 대한 오해나 편견이 생기기 쉽고, 이는 서로 간의 소통을 어렵게 만들기 때문이다. 연구 참여 교사들이 북한이탈주민의 상황을 이해하게 되는 것은 북한이탈주민의 말이나 행동에 대해 “이상하다”고 단정 짓지 않고 “왜 그럴까?” 생각하는 것에서 시작한다. 서로 다른 배경을 가진 사람들이 만났을 때, 갈등은 필연적으로 발생할 수밖에 없다. 그리고 이 갈등을 해결하기 위해서 기본적으로 필요한 것은 서로를 이해하기 위한 노력이다.

## 4. 교육지도를 통한 실천적 지식의 형성

### 1) 실천적 맥락에 따른 교육적 접근

교사의 실천적 암(practical knowing)이란 특정한 지식의 내용에 국한되는 것이 아니라, 교사가 가르치는 다양한 상황에 어떻게 대응하고 어떤 방향으로 나아갈 것인가를 결정하는데 사용하는 일련의 이해 체계이다. 그렇기 때문에, 실천적 지식은 상황적, 이론적, 개인적, 사회적, 경험적 지향(orientation)을 가지며, 교사들이 특정한 실천적 맥락에 맞게, 자신이 가지고 있는 이론적 배경을 활용하여, 개인적으로 의미 있는 방식이 될 수 있도록, 그리고 사회적 조건 및 환경을 고려하는 동시에 변화시키면서 가르침을 수행할 수 있도록 하는 인지 양식이라고 할 수 있다(Elbaz, 1981: 53-60).

이때 이러한 실천적 지식의 구조는 실천의 규칙(rule of practice)과 실천적 원칙(practical principle), 이미지(image)로 구분된다. 규칙이 가장 구체적으로 특정한 상황에서 무엇을, 어떻게 하느냐에 대한 간단하고 분명하게 표현된 진술이라면, 원칙은 그보다 넓고 포괄적

인 내용으로 왜 그렇게 하는지에 대한 이유를 밝히는 것과 연관된다. 그리고 이미지는 가장 포괄적인 것으로 가르친다는 것은 어떠해야 하는지에 대한 은유적인 표현이다(Elbaz, 1981: 60-62). 엘바즈는 이 세 구조 중 이미지가 교사의 생각을 인도하고 지식을 조직하고 실천에 영향을 미치는 가장 강력한 역할을 한다고 지적한다. “이미지는 일반적으로 가치 판단으로 채워져 있고 교사의 목적에 대한 직관적인 인식에 대한 지표를 구성”(Elbaz, 1981: 61)하기 때문이다.

이런 의미에서 교사가 가지고 있는 교사상은 교사로서 지향하는 가치와 교육 실천의 방향성을 담보하고 있다고 할 수 있다. 연구 참여 교사들의 탈북학생 교육 지도 역시 교사들이 가지고 있는 교사상에 근거하여 이루어지고 있다. 교사로서 중요하게 생각하는 가치 또는 목적을 나타내는 이미지가 제시하는 방향 속에서, 학교의 특정한 맥락과 조건, 만나고 있는 학생들의 상황 등에 맞게 교육을 실천 하며 자신들이 원래 가지고 있던 교육적 신념을 강화하거나 조율해 나가고 있다.

교사 TH가 지향하는 교사로서의 이미지는 책임을 다하는 사람이다. 원래부터 아이들에 대한 교사의 책임이 중요하다고 생각하고 있었지만, 탈북학생 밀집학교에서 근무하면서 책임감의 강도와 범위가 더 확장되었다. 여기에는 3년 전 탈북학생 멘토링을 하면서 교사의 관심에 따라 변화하는 학생의 모습을 직접적으로 접한 것이 큰 영향을 미쳤다. “얼마나 내가 좋은 영향을 끼칠 수 있는지를” 봤기 때문에, 교육에 있어서 교사의 역할이 중요하다는 것을 인식하게 되었고 그만큼 큰 책임감을 느끼게 되었다. 그리고 학생 지도에 있어서 가정과의 연계가 중요하다고 생각하며, 학부모까지로 교육적 접근의 대상을 넓히고 있다. 탈북학부모 역시 남한사회에 대해 배우고 적응하고 있는 중이라는 것을 이해하게 되면서, 학부모에 대한 지원의 필요성을 절감하게 되었기 때문이다. 지금은 경험의 차이에 주목 하

면서 탈북학생과 학부모에게 다양한 경험을 할 수 있는 기회를 제공하여, 일반 남한주민들과의 경험의 간극을 줄이고 원활하게 소통할 수 있는 기반을 만들기 위해 노력하고 있다. 교사 TH는 교사로서의 책임감을 바탕으로 “부족한 부분을 메꿔 주고 구멍을 채워” 주는 역할을 수행하고 있다.

교사 TM은 아이들과의 유대감을 중요하게 인식하고 있다. 학생과 교사가 서로 마음의 문을 열고 편하고 친근한 관계가 되어야 수업은 물론 생활도 잘 이루어질 수 있다고 생각하기 때문이다. 이러한 인식은 이전에도 가지고 있었지만, 입국 초기 탈북학생들이 단기간 거쳐 가는 A학교에서 근무하면서 더 강화되었다. 낯선 환경에서 처음으로 남한학교에 다니게 된 탈북학생들은 마음과 입을 닫고 묻는 말에만 겨우 대답하는 경우가 많고, 어느 정도 편하다고 느껴져 야 이야기를 하기 시작하기 때문이다. 그래서 아이들과 “계속 친구처럼 지내고 싶은 마음”에 아이들이 좋아하는 것을 찾아보고 함께 어울리기 위해 노력한다. 북한에 대해 공부하고 탈북 과정과 그 배경에 대해 알아보는 것은 이러한 노력의 일환으로, 학생들이 “옛날에 있었던 그곳에서 생활 같은 거를 이야기할 때 뭔가 좀 나도 기본적인 지식이 있어야 맞장구라도 쳐주고 할 수 있다는 생각” 때문이다. 아이를 둘러싼 배경을 알고 싶어서, 아이들에게 궁금해서 관련된 정보를 찾아보기 시작한 것이 북한이탈주민과 관련한 전반적인 상황을 파악하는 것으로 이어졌고, A학교를 거쳐 정착지 학교로 간 학생들이 어떻게 지내는지 담임으로서 궁금한 마음으로 직접 찾아가 살펴보면서 탈북학생 교육 전반에 대한 이해를 넓혀가고 있다. 교사 TM은 아이들을 잘 이해하며 소통하기 위해서 배우고 탐구하는 자세를 견지하고 있다.

교사 TS는 탈북학생들을 지도하면서 자신이 교사로서 가지고 있던 이미지가 변화하는 경험을 했다. 아이들을 존중하는 좋은 선생님

이려고 노력했고 어느 정도 잘하고 있다고 생각했는데, 별 생각 없이 한 말에 탈북학생이 상처를 받는 것을 보면서 “너무 내가 그동안 쉽게, 안일하게, 내가 예상한대로 아이들을 대했을 때 아이들의 반응이 예상대로였기 때문에, 내가 안주했거나 내 식으로 판단을” 했다는 것을 깨닫게 되었다. 자신의 교사로서의 가장 큰 장점은 학생들을 존중한다는 것이라고 생각했는데, 학생이 존중받기는커녕 무시당했다고 생각한다는 것에 많이 놀라고 당황한 것이다. 학생에게 미안하다고 사과하고 다시 관계를 형성해나가면서, 자신이 가지고 있는 편견이나 고정관념을 점검해보게 되었고 학생들의 상황을 보다 세심하게 살피게 되었다. 이 경험을 통해, 예전에는 아이가 제대로 성장하게 해줘야 한다고 생각했다면 이제는 교사도 같이 성장한다는 인식을 갖게 되었다. 기본적으로 아이들의 성장을 위해서 필요한 것을 지원해주는 것이 중요하다고 생각하기에 개별 학생들의 성격과 상황, 적성에 맞는 접근과 지도를 하기 위해 노력하고 있고, 담당하고 있는 교과 수업 시간에 북한 관련 내용을 접목하여 학생들의 관심을 유도하고 있다. 교사 TS는 탈북학생 밀집학교에서의 경험을 통해 “나의 삶의 관심이 달라졌다”고 말하며, 학생들과 함께 자신도 교사로서 성장하기 위해 노력하고 있다.

교사 TJ는 학생들을 세워주는 것이 교사의 역할이고, 이를 위해서는 맞춤형으로 접근해야 한다고 생각한다. 아이들은 다 다르기 때문이다. “쓰러져있는 애를 보면 어떻게든 등을 두들겨서 용기를 줘 가지고 좀 고개라도 들게 하는, 또는 재는 조금만 엉덩이 밀어주면 일어설 수 있겠네, 그럼 이제 좀 그 엉덩이를 밀어주는 역할. 또 재는 걸어가고 있는데 너무 쓸쓸하게 걸어가면 손 한 번 잡아주면 될 것 같다 그러면 이제 가서 손 한 번 잡아”주는 것이 중요하다는 것이다. 그리고 여기에 필요한 것이 관심이다. 관심을 가지고 아이를 자세히 관찰하다보면 사랑하는 마음이 생기고, 그 마음으로 각각의

아이들에게 필요한 것을 찾아내고 지원해주는 것이 중요하다. 이는 탈북학생 지도에서도 마찬가지인데, 상황이 열악한 경우가 더 많다 보니까 조금 더 신경 쓰고 보듬어주는 것이 필요하다고 생각하고 있다. D학교에 재학 중인 탈북학생들은 가정이 아닌 기숙형 대안교육시설에 머물고 있기에, 더욱 아이들에게 세심하게 마음을 쓰고 친밀하게 접근하며 마음의 의지가 되는 공간을 마련해주는 것이 필요하다고 느끼고 있다. 교사 TJ는 학생들에게 지금 이 시기가 “인격이 만들어지는 과정”이고 교사의 지속적인 관심과 손길이 아이들의 변화를 가져온다는 것을 믿기 때문에, 부모의 심정으로 아이에게 맞는 “맞춤형 세우기”를 해주기 위해 노력하고 있다.

교사 TY는 교사에게 요구되는 역할이 지도자에서 협조자로 바뀌고 있다고 인식하고 있다. 이전에는 “수업도 양적으로 접근하고 교육도 어느 수준 양적으로 또는 사무적으로 대하는 면이 있었는데” 탈북학생을 포함한 교육복지와 관련하여 학생들을 만나면서 “개별적으로 시간을 내서 애들하고 교류를 하는 게 중요하구나라는 생각이 깊어졌다”고 말한다. 학생들은 물론 스스로도 자신을 “엄격하고 깐깐하다”고 생각하지만, 학생들에게 보조를 맞춰주고 물꼬를 터주고 디딤돌이 되어주기 위해 아이들과 소통하려는 노력을 멈추지 않고 있다. 특히 일상적으로 학생들과 상호작용하고 주의 깊게 관찰하면서 필요한 것을 적절하게 연결해주는 역할을 하고 있다. 학교의 규모가 작다보니 학생들에 대한 파악이 가능하다는 장점을 바탕으로, 일부러 시간을 내서 명시적으로 상담을 진행하기보다 지나가다 아무렇지 않게 한마디 하는 것으로 교사의 관심을 전달하고 어떤 아이에게 어떤 지원이 필요한지에 대해 파악하여 적절하게 지원을 연결하려고 노력하고 있다. 교사 TY는 앞에 나서기보다 옆에서 또는 뒤에서 학생들을 세심하게 살피면서 좋은 방향으로 나아갈 수 있도록 살짝 끌어주고 가만히 지켜봐주는 방식으로 학생들의 곁을 지키

고 있다.

연구 참여 교사들의 교사로서의 지향과 그에 따른 교육 실천은 근무하고 있는 탈북학생 밀집학교의 상황과 맞물린다. 북한, 중국, 남한 출생의 탈북학생들이 새롭게 진입하는 역동적인 환경에서 교사 TH는 책임감을 가지고 학생을 넘어 학부모까지 대상으로 포함하는 교육 실천을 하고 있다. 북한이탈주민 입국 초기 위탁교육을 실시하는 교사 TM은 짧은 시간 안에 아이들을 준비시켜 주지 학교로 보내는 입장에서, 학생들에 대한 이해를 바탕으로 빨리 필요한 것을 파악하여 지원하는 동시에 이들이 앞으로 마주하게 될 남한사회에서의 생활 역시 고려해야 한다. 그렇다보니 북한 및 북한이탈주민의 전반적인 현황에 대한 지식이 필요하다. 한편 기숙형 대안교육 시설에서 생활하는 중국 출생이 대부분인 탈북학생들을 지도하는 교사 TS와 TJ는 언어도 문화도 낯선 곳에서 가족과 떨어져 지내고 있는 아이들이 잘 적응할 수 있도록 돋는 것이 우선적 과제이다. 학생들이 여기 이 공간에서 안정감을 느낄 수 있도록 충분한 관심과 애정을 보내고, 잘 성장할 수 있도록 개별 맞춤형으로 지원하는 것이 필요한 환경인 것이다. 이와 달리 교사 TY는 북한이탈주민 신규 진입자가 거의 없는 지역사회에서 탈북학생들도 지역 초등학교를 거쳐 진학하며 이미 적응과정을 겪은 안정된 환경에서 학생들을 만나고 있기에, 지속적인 관심을 가지지만 눈에 띄지 않게 지원하는 방식을택한다.

교사들의 이러한 각기 다른 탈북학생 지도에 대한 교육적 접근은 교사 개인이 가지고 있는 성향 및 사회문화적 배경, 경험의 차이에서 비롯된 것이기도 하지만, 무엇보다 교사들이 마주하고 있는 학교의 상황이 다르기 때문이다. 교사의 느낌이나 가치 혹은 신념이 표현된 것으로서의 교사상(像)이 교사의 생각과 행동의 가이드라인이 된다면, 교육이 이루어지는 학교의 맥락과 교실을 둘러싼 상황들은

교사의 지식이 재조직되는 방향성이 된다. 엘바즈(Elbaz, 1981: 53)가 강조한 것처럼, 교사의 실천적 지식은 “특정한 실천적 맥락에 적응시키는 지식 체계”로 학교현장에서의 구체적이고 특수한 상황들은 교사가 가지고 있는 지식의 새로운 배열과 다른 방식으로의 활용을 요구하기 때문이다. 교사의 지식이 실천적이라는 것은 교육 실천을 통해 새로운 지식이 구성된다는 것만이 아니라, 교사의 지식이 구체적인 학교현장에서의 실천 과정에서 가장 잘 가르칠 수 있는 환경을 조성하는 것에 맞춰진다는 것을 의미한다. 연구 참여 교사들의 탈북학생 밀집학교에서의 교육 실천은 실천적 지식의 이러한 특성을 잘 보여준다.

## 2) 교육 실천을 통한 교사 지식의 재구성

교육 환경에 따라 교사가 자신이 가지고 있는 지식을 가장 적합한 형태로 재조직하여 교육 실천을 하기도 하지만, 동시에 교육을 실천하는 경험을 통해 가르친다는 것의 의미를 다시 한 번 생각해보고 교육의 의미와 범위를 재구성하게 되기도 한다. 연구 참여 교사들을 탈북학생 밀집학교에서의 교육 경험이 교사로서의 자신의 인식에 영향을 미쳤다고 말한다.

모든 아이들에게 좀 더 세심한 선생님이 될 것 같아요. 잘 보고, 더 잘 해줄 것 같아요. 더 잘 가르칠 수 있는 선생님? (중략) 탈북학생한테 하는 것, 해야 하는 것들이 사실은요, 모든 아이들에게 해야 되는 거거든요. <TH>

교사로서 가장 잘해야 하는 일은 수업이라고 생각하는 교사 TH는 수업을 잘하기 위해서는 “아이들 마음을 잘 이해하고, 아이들하고 좋은 관계를 유지하면서 아이들이 즐겁고 편안하게 학교 생활할 수 있도록 해줘야” 한다고 생각한다. 그래야 수업을 잘할 수 있고, 수업

을 잘한다는 것은 공부를 가르치는 것뿐만 아니라 인성교육, 교우관계, 생활지도까지 모든 것이 다 잘 이루어진다는 것을 의미한다. 수업이 그 모든 것을 포괄하기 때문이다.

탈북학생에 대한 관심은 여기에서 시작된다. 수업을 통해서 학생들에게 필요한 것을 전달해야 하는데, 탈북학생들의 경우 다른 학생들보다 수업을 받아들일 수 있는 기초가 부족하고 가정에서 충분한 지원을 받지 못하면서 심리적·정서적 기반도 약한 경우가 많다. 그렇기 때문에 조금 더 신경 쓰고 부족한 부분을 채워주기 위해 노력하는 과정에서 탈북학생에 대한 관심이 확대되는 경험을 한다. 이 아이가 지금 어떤 어려움을 겪고 있는지, 무엇이 필요한지를 세심하게 살펴보고 지원하면서 여기에 북한이탈주민 가정이라는 배경이 어떤 영향을 미치는지 이해하게 되고, 이러한 이해가 다시 학생에 대한 교육적 접근과 실천에 적용되는 것이다. 그리고 자신의 관심이 학생의 변화를 가져오는 것을 보면서 “교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다는 말을 그때 처음 마음으로 깨달았고”, 학생의 변화를 위해서는 학생의 배경에 대한 관심과 이해가 필요하고 교실이 다양한 배경을 가진 학생들이 잘 배우고 생활할 수 있도록 조성되어야 한다는 것을 다시 한 번 인식하게 된다.

그런데 이러한 깨달음은 그냥 얻어지지 않는다. 지금까지 대다수의 학교환경이 상대적으로 동질적인 학생 집단으로 구성되었던 상황에서, 탈북학생의 등장은 교사들이 언어 및 문화의 차이가 초래하는 문제에 처음으로 직면하는 계기가 된다.

제가 이제 처음에 “탈북 학생들 맡으실 거에요” 했을 때, 저 다 북한에서 온 친구인 줄 알았는데, 한명도 북한에서 온 친구들이 없었거든요. 그 중국말을 쓰는 친구를 대할 때 제가 곁으로 드러내진 않았지만, 아마 무의식적으로 느꼈겠죠. 이 선생님 굉장히 우리를 보고 당황스러워하고 있다는 거, 어린 아이이기 때문에 표현은 못했어도 선생님이

우리를 굉장히 이질적으로 느끼고 있구나, 아마 그거에 대한 죄책감이, 제가 사실 개를 볼 때마다 있거든요. 개들을 있는 그대로 받아들이기가 너무 어렵고, 제가 이 상황, 사태를 파악하는 게 굉장히 어려워요. “이게 지금 뭐지? 내가 어떻게 해야 하지?” (중략) 제가 그 아이들에 대해 잘 몰랐기 때문에 받아들이지를 못했던 것 같아요, 처음에. 정말 그 아이들이 정체성에 혼란을 느낀 것처럼, 저도 정체성에 되게, 저의 교사로서의 역량에 혼란을 느꼈거든요. <TS>

탈북학생과 직접 만나게 되고 지도하게 되면서, 교사들은 자신들이 한국사회의 새로운 구성원에 대해 잘 모르고 있다는 것과 편견을 가지고 있다는 것, 그리고 다양한 문화적 배경을 가진 학생들을 가르칠 준비가 되어 있지 않다는 것을 깨닫는다. 북한이탈주민에 대한 사전 지식 없이 탈북학생들을 마주하게 되면서, 기존의 생각에 혼란이 생기고 어떻게 대처해야 할지 모르겠다는 당혹감을 느끼게 되는 것이다.

이러한 감정적 충격은 탈북학생을 잘 지도하기 위해서는 먼저 북한과 북한이탈주민에 대한 배경지식이 필요하다는 생각으로 이어져, 관련 연수에 참여하고 탈북학생 지도에 도움이 될 만한 정보를 접하기 위해 노력하게 된다. 벨 흐스(bell hooks, 윤은진 역, 2008: 141)는 서로 다른 인종적·민족적 배경을 가진 교사와 학생, 학생과 학생이 만나는 교실 환경에서 서로가 인식적 불편함을 겪을 수 있음을 지적하며, “서로가 가진 차이점을 대면한다는 것은 우리가 어떻게 배울 것인가에 관한 생각을 변화시켜야 한다는 의미이다. 갈등을 무서워하기보다는 새로운 생각을 위해, 그리고 성장을 위해 갈등을 촉매제로 사용해야 한다”고 주장한다. 연구 참여 교사들이 탈북 학생을 만나면서 느낀 정서적인 충격이 북한 및 북한이탈주민에 대한 관심으로 이어진 것은 이런 측면에서 긍정적이다. 학생들이 가지고 있는 차이를 회피하거나 무시하지 않고 직면하면서, 기존의 익숙함에서 벗어나 새롭게 사고해야 하는 불편함을 감수하고 배우려고

노력하는 것은 교사로서의 성장을 이끌어내기 때문이다.

다른 배경을 가진 학생들을 가르칠 때 기본적으로 필요한 것은 학생과 관련한 사회문화적 상황에 대한 이해이고, 학생들이 가지고 있는 문화적 코드(code)를 해석할 수 있는 지식이다. 그래야 다양한 문화적 배경을 가진 학생들을 고려한 교육과정을 수립하고 잘 가르칠 수 있고, 돌봄과 학습 공동체로서의 교실 환경을 조성할 수 있다. 이러한 내용을 포함하는 문화적으로 반응하는 교수(culturally responsive teaching)는 인종적 혹은 민족적으로 다양한 배경을 가진 학생들의 학습과 관련하여 제기된 개념이지만(Gay, 2002: 106), 사실상 학생에 대한 지식은 교사들이 자신의 역할을 잘 수행하는데 필수적이다(Mayer & Marland, 1997: 25). 래드슨-빌링스(Ladson-Billings, 1999: 242)의 지적처럼, 다양한 문화적 배경을 가진 학습자를 위한 교육이 따로 있는 것이 아니라 교육적 접근 자체가 원래 개별 학생에 대한 관심과 이해를 바탕으로 이루어져야 하는 것이기 때문이다.<sup>40)</sup>

탈북학생을 지도하면서 더 강화된 학생들의 배경에 대한 이해의 중요성과 문화적 다양성에 대한 인식은 탈북학생에 국한된 것이 아니라 다른 학생들을 대하는 태도로도 확산된다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교를 떠나더라도 이곳에서의 경험이 앞으로의 교직 생활에 영향을 줄 것이라고 이야기한다. 탈북학생을 지도하면서 가졌던 마음가짐과 태도, 책임감, 그로 인한 변화의 경험이 교사에게 남아있고, 교사로서의 관심의 영역이 넓어져야 할 필요성을 인식했기 때문이다.

---

40) 래드슨-빌링스(Ladson-Billings, 1999: 219-224)는 미국에서 다양한 소수자들의 권리 요구가 시작된 1960년대, 교사들이 이야기하는 모든 학생들이 거의 똑같았던 이전, 유사하게 구성된 가족에서 자란, 같은 언어를 말하고, 같은 신념과 가치, 태도를 가진 학생들이 있던 시대인 “그때의 그 공립학교(Public School Way Back When)”에 대한 그리움이 사실상 존재하지 않았던 신화적인 것에 불과하다고 지적한다. 사실상 학생들은 항상 다양한 배경을 가지고 다양한 요구를 가지고 있기 때문이다.

교사의 관심 영역이 넓어지는 것은 두 가지 측면을 포괄한다. 학생이 가지고 있는 배경에 대한 이해의 확장과 교육이 이루어지는, 또는 교육적 실천을 위해 고려해야 하는 범위의 확장이다. 연구 참여 교사들은 탈북학생을 지도하는 과정에서 학생에 대한 관심이 가정으로 이어지고, 학부모가 가지고 있는 여러 문제들을 보면서 지역 사회로, 지역사회 차원에서 해결하기 어려운 부분들을 발견하며 국가로 인식의 범위가 확장되는 경험을 한다.

탈북 아이들뿐만 아니라 일반 아이들도 마찬가지인 게 (중략) 교육의 문제 안에서 해결되는 것들이 별로 없다는 거예요. 어떤 애가 약간 좀 안 좋은 상황을 보이면, 결국은 잘 보면 가정이나 사회적으로 뭔가 이제 문제가 있고. 그러면 결국은 뭐 가정에 문제가 있다, 가정을 또 자세히 보면은 또 이제 그 안에서 사회적인 문제가 가정으로 들어오는 경우가 있고. 결국은 그러니까 이게 교육을 교육의 문제로 풀 수 있는 게 아니라, 이거는 정말 유기적으로 연결되어있기 때문에, 사회랑. 그리고 탈북학생들도 탈북학생들이 이제 뭐 와서 정착을 하고 생활해 나가는 것도 분명히, 이 단순한 이 학교 안에서 해결할 수 있는 문제들이 없는 게 더 많아요. 훨씬 많아요. 특히 이 탈북친구들은. 그러다보니까 이제 더 크게 관심사가 넓어질 수밖에 없고. <TM>

“아이 하나 키우는 데 온 마을이 필요하다”는 아프리카 속담처럼 한 아이를 잘 지도하고 성장시키기 위해서는 학교에서의 노력만으로는 한계가 있다. 특히 가정에서 아이의 교육을 위한 지원이 충분하지 않은 경우 지역사회 외부 자원과의 연계를 통해 그 부분을 채워주고, 더 나아가 가정에 문제가 있는 경우 학부모 상담과 교육도 필요하다. 그리고 지역사회의 북한이탈주민에 대한 거부감을 직면하며 일반 남한주민들의 인식 변화를 위한 방안을 고민하고, 국가 차원에서의 교육 및 사회 정책에도 목소리를 내게 된다. 교사 TJ는 이를 교사들에게는 “신경다발이, 그러니까 직업병으로 없던 촉수가” 생겨서 아이를 중심으로 여기 저기 뻗어나가게 된다고 표현하기도 한다.

교사의 역할은 전통적으로 학교에서의 수업과 교육활동에 국한된 것으로 인식되어 왔지만, 사실상 교사가 하는 일의 많은 부분은 학교 밖과 연결되어 있다. 교사들은 학부모, 사회복지사, 상담사, 이중 언어강사 등 더 다양한 집단과 함께 일하는 것을 배워야 하고, 교사로서 직면하는 감정적 또는 지적 요구는 교실 밖의 일까지 범주가 확대된다(Hargreaves, 2000: 172-173). 점점 더 가르치는 일을 잘하기 위해서는 교사가 학교 안에 머무르는 것이 아니라, 학교 밖과 긴밀하게 상호작용하며 조율하는 것이 필요해지고 있는 것이다. 이에 따라 연구 참여 교사들은 학교 교육이 잘 이루어지기 위해 신경 쓰고 협력해야 하는 영역과 교사에게 요구되는 역할과 역량이 확대되고 있다고 느끼고 있다.

그런데 교사의 관심은 학교에서 가정, 지역사회, 국가 수준의 정책으로 확대되어 있지만 결국에는 다시 학생으로 돌아온다. 이러한 관심 자체가 개별 학생에 대한 교육적 접근에서 시작되었기 때문이다. 사실상 교사의 관심 영역의 두 가지 측면, 학생에 대한 이해와 교육 범위의 확장은 명확하게 나누어지지 않으며 서로 밀접하게 연결되어 있다. 학생의 사회·문화적 배경을 수업으로 가지고 들어와서 문화적으로 반응하는 교수를 실천하는 것과 가정 및 지역사회와의 연계, 교육정책에의 참여를 통해 연계자이자 설계자로서의 역할을 수행하는 것은 학생을 중심에 두고 방향성이 다르게 표출될 뿐 본질적인 의미는 동일하다. 다양한 배경을 가지고 있는 학생들이 잘 배우고 성장할 수 있도록 하기 위해, 내부적으로는 적절한 수업 전략을 구성하고 외부적으로는 교육에 영향을 미치는 사회적 환경 조성에 개입하는 것이다.

## 5. 탈북학생을 둘러싼 사회적 환경에 대한 인식

### 1) 가정과 학교의 문화적 차이

학교교육에서 학부모는 중요한 조력자이자 동반자로, 부모의 역할은 학생들의 학교생활 적응에 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나이다. 김세리 외(2016: 140)는 브론펜브레너(Bronfenbrenner, 2005)의 생태체계이론을 적용해서, 학교생활과 가정생활을 아동·청소년의 발달에 영향을 미치는 미시체계로 본다면 학교와 가정 간의 상호작용은 이 두 미시체계를 연결하는 대표적인 중간체계라고 볼 수 있다고 설명한다. 그리고 부모와 학교 간의 원활한 상호작용이 부모 효능감을 높이고, 이는 간접적으로 자녀의 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 미친다고 분석한다. 보통 학교교육의 주체는 정부나 교사, 학생으로 생각하기 쉽지만, 최근에는 학부모와 지역사회도 학교 공동체의 구성원으로 인식되고 있다(허학도, 2005). 이런 측면에서 점차 학교는 학부모의 학교 참여를 촉진하고 학부모와 학교 간의 소통을 강화하기 위한 노력을 기울이고 있다.

탈북학생 밀집학교에서도 탈북학부모를 비롯한 일반학부모와의 소통과 협력 관계 구축의 필요성을 인식하고, 이를 위해 다양한 접근을 하고 있다. 그러나 탈북학생 학부모인 북한이탈주민들의 학교 교육 참여는 저조한 편이다. 연구 참여 교사들은 탈북학부모들이 남한사람인 담임교사나 담당교사와의 소통을 피하고 싶어 한다는 느낌을 받는다.

가정방문을 그냥 선생님이랑, “코디 선생님(통일전담교육사)이랑 일대 일은 좋아요. 그런데 담임선생님은 꼭 오셔야 되요?” 이런... <TH>

번하드와 프레이리(Bernhard & Freire, 1999: 73)는 이주 학생 부모들은 자녀의 교육에 큰 가치를 두고 있음에도 불구하고, 교사들은 이러한 관심을 인식하지 못하는 경우가 많다고 지적한다. 가정과 학교 사이의 언어와 문화적 차이 때문이다. 의사소통이 가능하고 통역사가 있더라도 이주 학생 학부모는 학교에서 사용하는 단어의 적절한 뜻, 맥락과 용법을 모르기 때문에 전혀 다르게 이해하거나, 교육 체계가 어떻게 작동하는지 모르기 때문에 학교 관계자와의 상호작용이 아주 간단하거나 부족하게 된다는 것이다.

탈북학부모들도 마찬가지로 의사소통에는 문제가 없지만 남한 학교의 문화에 익숙하지 않고 남한 교사와의 대화에도 부담을 느껴서 만남을 회피하려는 경향이 있다.

코디 선생님(통일전담교육사)한테 이야기해봤어, 틀림없이 코디 선생님 한테 올 거라고. 그러면 그때 나를 빨리 부르라고. (중략) 그랬는데 어느 날 왔는데 나한테 연락이 왔어요. 지금 상담실에 와 계십니다. 그랬는데 내가 “이 업무 하나만 처리하고 갈게” 그랬는데 그 사이에 가셔버린 거예요. 그러니까 이분은 또 어떻게 생각하냐면, 이거를 그냥 자연스럽게 생각하는 게 아니라 철통같이 해야 되는 건 줄로만. 이거는 그냥 순전히 도와주려고 한건데 반드시 만나야 된다고 무슨 명령처럼 생각하시는 거예요, 이 어머니는. 그러면서 그냥 “나 오늘은 갈게, 다음에 올게” 이렇게 하고 가면 되는데 뭐라고 변명을 하고 가셨냐면, 오늘은 옷을 안 예쁘게 입고 와서 다음에 옷을 잘 입고 와서 만나겠다고, 이렇게 매번, 지난 번에도 이렇게 변명을 하시는 거예요. < TJ >

그리고 여기에는 남한과 북한의 문화 차이도 존재한다. ‘상담’이라는 개념이 없는 북한에서 성장한 탈북학부모들은 ‘상담’을 ‘조사’로 인식하는 경우가 많다.

그런데 일반 탈북 어머님들이 상담을 몰라요. (중략) 국정원 조사 3개월 했는데, 학교까지 와서 또 뭘 꼬치꼬치 캐묻냐고 하는 거예요. 그런

데 애들도, 북에서 온 애들도 상담의 개념이 없고, 중국 출생 아이들도 상담이라는 거 자체를 모르는 거에요. 그러니까 아, 조사한다, 검열한다, 그 식으로만 딱 가니까. 그런데 상담을 이렇게 했다라고 집에다 이야기를 하면은 집에서는 오해하는 거에요. 그래서 저희도 이제, 저희는 학부모 교육도 계속 하거든요. “상담은 조사가 아니다”라는 거를 계속 말씀을 드리고 그래도, 이분은 “아, 또 조사 받는구나” 그 생각이 있는 거에요. 그리고 조사를 받게 되면 거기서 뭔가 나쁜 내용이 들어가면 처벌을 받을 수 있다, 뭐 어떤 불이익이 올 수 있다, 그러니까 계속 뭘 숨기고 싶고 그걸 드러내기 싫어하시더라고요. <TM>

북한의 통제적이고 감시적인 문화의 영향과 남한에 입국한 이후 북한이탈주민이 지속적으로 접하게 되는 의심의 시선은 교사나 상담사의 질문을 다른 맥락으로 위치시킨다. 교사는 학생의 성장배경이나 현재 상황을 더 잘 이해해야 그에 맞는 지도 전략을 수립할 수 있고 그 과정에서 가정과의 협력이 필요하기 때문에 부모와의 상담을 요청하는데, 탈북학부모는 “계속 뭘 캐려고 한다”고 인식하는 것이다.

여기에는 학교생활은 전적으로 학교에 맡기고 학부모는 제한된 역할만을 수행하는 북한의 학교 문화도 영향을 미친다. 북한의 초중등학교는 보통 한 교사가 입학부터 졸업까지 한 반을 담당하고, “학습에 대한 지도뿐만 아니라 가정생활을 포함하여 학생들의 전 생활 영역에 대한 관리와 지도가 교사의 몫”(조정아, 2004: 141)이라고 여겨진다. 그렇기 때문에 북한에서 교사였던 북한이탈주민들은 남한 교사들이 학생에 대한 책임감과 관심이 부족하다고 느끼기도 한다 (강구섭, 한만길, 이은구, 2014: 244-245). 북한의 교육 문화에 익숙한 탈북학부모 입장에서는 학교의 연락을 상시적이고 일상적인 것이 아니라 “큰 일 난 것”으로, 문제가 발생한 것으로 인식하거나 귀찮은 일로 받아들이기 쉽다.

또한 탈북학부모가 학교의 관심을 달가워하지 않는 데에는 자신의 자녀가 ‘탈북학생’으로 범주화되는 것에 대한 거부감도 존재한다. ‘탈북자’에 대한 한국사회의 편견과 차별을 인지하고 있는 탈북학부모들은 자신의 자녀에게 ‘탈북’이라는 표지가 붙는 것을 원하지 않는다. 학교에서 탈북학생이나 탈북학부모를 지원하기 위해 진행하는 프로그램에도 “왜 우리만 따로 부르느냐?”는 반응을 보이며 거부감을 드러내는 경우가 많다.

분명히 탈북주민이에요. 그런데 그걸 감춰요. 나는 중국인이다. 이래가지고 탈북학생임에도 불구하고. (중략) 이걸 자꾸 신분을 숨기세요. ‘탈북’자 붙이기 싫어서, 계속 신분을 숨기고 있어요. 그리고 지금 오늘도, 어제도, 어떤 선생님이 저한테, 우리 반 \*\*를, 어머니가 전화가 왔대요. 모든 탈북 프로그램에서 빼 달라, 그리고 이 아이는 탈북 명단에서도 빼 달라, ‘탈북’자를 붙이지 말아 달라. <TJ>

따로 특별반을 운영하고 있는 만큼, 탈북학생 밀집학교는 탈북학생들을 위한 다양한 지원 프로그램을 운영하고 있다. 그리고 그 과정에서 학생들이 원치 않는 신분의 노출을 피하기 위해 노력하고 있다. 또한 통일전담교육사를 통해 학생 및 교사, 학부모를 대상으로 북한이탈주민에 대한 이해교육도 실시하고 있다. 하지만 탈북학생 교육에 있어서 탈북학부모와 일반학부모 양쪽 모두에게서 거부를 경험하며 어려움을 겪고 있다. 탈북학부모는 탈북학부모대로 ‘탈북’으로 묶이는 것에 대한 거부감을 토로하며 ‘탈북’에 대한 학교의 관심을 피하려고 하고, 일반학부모는 일반학부모대로 ‘탈북’에 대한 부정적인 편견과 거부감을 나타낸다.

반공교육을 받고 자란 세대인 일반학부모에게 북한이탈주민은 ‘빨갱이’ 또는 ‘간첩’으로 인식된다. 학생들끼리는 큰 문제없이 잘 지내지만, 학부모들은 학교에 북한이탈주민이 있다는 말에 예민하게 반응하고 자신이 가진 고정관념을 드러낸다.

부모님들은 완전 색안경 딱 끼고, 그때부터 “아, 우리 학교에 탈북학생이 있다고?” 이렇게 보기 시작하시는 거예요. (중략) 그러니까 이제 오히려 이게 이슈가 되 가지고 학부모님들 사이에서 좀 약간 “아, 저기가 \*\*(탈북학생 기숙형 대안교육시설)야? 저 건물이?” 이러면서, 아이들 입에서 나온 단어가 부모님이 쓰신 단어가 바로 나오는 거예요. “고아원?” 이런 식으로. 제가 충격 받았어요. 고아원이라고 하니까. < TJ >

5학년 때 어떤 여자 아이가, 저는 부모의 영향이 너무 크다고 생각한 게, 개랑 싸우다 그랬대요. “야 이 빨갱이야, 너네 나라 가” 그래서 이게 정말, 이 밀집학교는 애들만 교육한다고 되는 게 아니라... < TH >

올포트(Allport, 1958: 252)는 길에서 마주치는 등의 가볍고 피상적인 접촉은 관념의 연상에 의해서 그 사람이 속한 집단에 대한 유언비어, 소문, 고정관념 등을 떠올리게 하고, 불쾌한 연상을 강화한다고 지적한다. 이러한 방식의 접촉은 “외집단에 대한 우리의 사고를 자폐적 수준에 머무르게” 하며, 외집단에 속한 사람과 진심으로 의사소통하거나 관계를 맺지 못하게 한다는 것이다.

일반학부모들은 북한이탈주민들과 피상적으로만 만나면서 기준에 자신이 가지고 있던 편견과 고정관념을 강화하고, 선택적으로 지각하고 해석하게 된다.

아이들 간의 마찰이, 보통 일반 학생들 간에 있을 수 있는 마찰인데도 불구하고 학부모가 예민하게 반응하면서 “탈북이 그랬다고? \*\*(탈북학생 기숙형 대안교육시설) 애가 그랬어?” 이런 반응 있잖아요. (중략) 왜 우리가 개들을 끌어안아야 되냐, 왜 개들이 말썽을 피우는데 내버려 두냐, 다른 테로 쫓아내라, 이런 아주 편파적인 반응. < TJ >

학부모가 가지고 있는 북한이탈주민에 대한 부정적인 인식은 자녀들에게도 전달되고, 탈북학생에 대한 특정한 구분이 없던 아이들도 부모가 하는 말이나 생각을 통해 차별적인 시선과 용어를 습득하게

된다. “북한 나쁘대요. 우리 엄마 아빠가 그랬어요”라고 이야기하는 아이에게 북한에서 온 친구나 다른 이주배경을 가진 친구들을 받아들일 수 있는 준비를 하게 하는 것은 어렵다. 부모들이 북한이탈주민에 대한 부정적인 고정관념을 표출하고 학부모 모임이나 행사에서 탈북학부모를 따돌리고 홀대하는 행동을 계속하는 한, 학교에서 북한이해교육이나 다문화교육을 통해 친구들을 차별하지 말고 함께 잘 지내야한다고 가르치는 것의 의미는 퇴색된다.

그렇기 때문에 교사들은 학부모 교육의 중요성을 강조한다. 학부모 교육은 학부모 학교 참여의 한 형태로 “공교육기관에 재학 중인 학생을 자녀로 둔 부모(보호자)를 대상으로, 올바른 자녀 양육을 지원하기 위하여 시작된 부모교육과 평생학습의 일환으로써 확산된 자발적인 성인교육, 그리고 학교 교육에 한 주체로서 공교육의 바람직한 발전에 기여하는 학부모 참여 정책 등 세 가지 관점이 통합되는 지점에서 실천되는 교육의 한 영역”(서현석, 2014: 370)이라고 정의된다.

부모교육과 평생교육, 학교 참여의 교집합으로써의 학부모 교육은 탈북학부모와 일반학부모 모두에게 필요하다. 특히 탈북학부모에게는 가정 내 자녀 양육과 부모 역할에 대한 교육으로서의 부모 교육적 측면이, 일반 학부모에게는 사회 환경의 변화 속에서 지속적으로 자기 성장과 발전이 필요하다는 평생교육적 관점에서의 접근이 요구된다. “탈북 부모님은 숨고 싶고, 남한 부모님은 덮고 싶은” 탈북에 대한 양 집단의 거부감은 다른 누구에게가 아닌 자녀들에게 가장 큰 영향을 미친다. 그렇기 때문에 교사들은 탈북학생 밀집학교에서 제일 중요한 것은 북한 출신뿐만 아니라 남한 출신을 포함한 전체 학부모의 올바른 이해라고 강조한다.

교육은 학교에서만 이루어지지 않는다. 그렇기 때문에 가정과의 연계와 협력이 중요하다. 탈북학생 교육, 그리고 남과 북의 사람들

이 함께 살아가기 위한 준비로서의 통일교육은 학교 현장에서 뿐만 아니라, 가정과 지역사회, 더 나아가 사회 전체의 구조와 분위기 속에서 이루어진다. 이런 측면에서 교육의 경계를 확장해서 자유하고 교육적 접근의 영역을 확대해나가는 것이 점점 더 중요해지고 있다.

## 2) 지역사회와의 거부감

교사들은 탈북학생 밀집학교가 언젠가 통일이 되었을 때, 모델이 될 수 있을 것이라고 생각한다. 통일이 된다면 지금 탈북학생 밀집학교의 상황이 전반적으로 확산될 것이고, 그때 탈북학생 밀집학교의 경험이 전례로서 기능할 수 있을 것이라고 예상하는 것이다.

저는 이제 미래형 학교라는 게, 우리는 탈북학생이 밀집해있는 학교는 분명히 통일이 되었을 때 이런 환경일 것이라고 생각을 해서, 미래형 교육을 미리 실천하고 있는 학교라고 저는 생각을 하거든요. 갖고 있는 문제도 많고 그런데, 그걸 먼저 해보는 학교다. <TH>

탈북학생 밀집학교에서 마주치는 다양한 상황들이 앞으로 다가올 변화의 전초라고 본다면, 탈북학생 밀집학교는 미래를 준비하는 과정이라고 할 수 있다. 교사들은 통일을 교육적 관점에서 바라보고, 그 연장선상에서 현재의 상황을 인식하고 있다.

어머니들한테도 늘 말하는 게, 통일 되지 않겠습니까, 그 때 우리 아이들, 다른 사람들보다는 훨씬 통일 시대를 미리 겪어 본 아이들이기 때문에 더 넓은 시야를 가지고서 더 잘 살아갈 수 있을 거다. <TM>

탈북학생 밀집학교에서의 교육은 탈북학생들을 위해서 뿐만 아니라 일반학생들을 위해서도 중요하다. 통일은 정치나 체제의 문제이기도 하지만 사람과 사람 사이의 통합의 문제이기도 하다. 교사들은 통일을 대비한다는 것은 남과 북의 사람들이 만났을 때 함께 살아갈 수

있는 역량을 갖추는 것이라고 생각한다.

탈북학생 밀집학교의 상황은 북한이탈주민들과 다양하게 만나고 상호작용하면서 편견을 없앨 수 있고, 다른 배경을 가진 사람들과 함께 살아가기 위해 필요한 가치관과 태도를 배우고 연습할 수 있는 장이라고 할 수 있다. 탈북학생 밀집학교에서는 탈북학생의 적응을 돋는 지원 프로그램뿐만 아니라 전체 교육과정 상에서도 다문화 교육을 활용한 다양한 접근을 시도하고 있는데, 이는 일반학생들에게도 좋은 교육적 기회를 제공한다. 교사들은 탈북학생 교육과 통일 교육, 미래 사회를 살아갈 학생들을 위한 교육이 다르지 않다고 생각하고, 이런 측면에서 탈북학생 밀집학교의 역할과 의미를 찾을 수 있다고 강조한다.

그러나 교사들의 긍정적인 의미화에도 불구하고 탈북학생 밀집학교에 대한 교내외의 거부감은 크다. 학교 내의 탈북학생 관련 업무에 대한 피로감과 부담감은 높은 편이다. 교사들은 탈북학생 밀집학교로 부임하기 전에는 북한이탈주민을 만나거나 탈북학생 지도 관련 연수를 받아 본 경험이 거의 없다. 그렇다보니 탈북학생에 대한 이해가 부족한 상황에서, 탈북학생 지도와 북한이탈주민 학부모 상담에서의 어려움, 멘토링 등 관련 업무의 증가는 달갑지 않게 다가온다.

저희는 교실에서 ADHD나 이런 독특한 증세가 한 명이나 두 명만 있어도, 걔가 일당백을 하는 거예요. 에너지가 거기로 엄청난 에너지가 들어가거든요, 교사들은 다운되는 거예요, 선생님들이. 하다하다 지치면. 그런데 우리 탈북 친구들이 살짝 기운을 뽑아가는 (웃음) 친구들에 해당하는 거예요. 그런 점도 있어요. < TJ >

탈북학생들은 언어적, 문화적으로 차이가 있기 때문에 보다 세심한 교육적 접근이 필요한데다, 많은 경우 가정에서 충분한 돌봄을 받지

못하기 때문에 교사의 부담이 커진다. 그리고 학부모 역시 낯선 남한 사회에서 적응하기 위해 애쓰고 있는 단계이기 때문에, 학부모 역시 교사에게는 지원해야 하는 대상으로 인식된다. 최희와 김영순, 윤현희(2016: 18)는 탈북학부모에 대한 교사들의 경험을 분석하며, “탈북학생과 학부모가 더 챙겨줘야 하고, 더 도와줘야 하는 대상으로 교사에게 인식된다면, 앞으로 탈북학생 교육은 당연히 해야 하는 일임에도 불구하고 학교 현장에서 꺼리는 ‘업무’나 ‘짐’이 될 우려”가 있다고 지적한다. 물론 대부분의 교사들은 자신이 맡은 학생에 대해 책임감을 가지고 최대한의 교육적 지원을 하기 위해 노력하고 있다. 하지만 가능하다면 탈북 관련 업무를 맡고 싶지 않아하는 것도 사실이다. 교사들의 사명감이나 헌신에만 기대는 것이 아니라, 탈북학생 지도와 관련한 업무의 피로도와 심적인 부담감을 경감시키기 위한 체계적인 노력이 필요하다.

그리고 여기에는 탈북학생 밀집학교에 대한 전반적인 인식 개선도 포함된다. 탈북학생 밀집학교 교사가 마주하는 또 다른 거부감은 일반학부모를 비롯한 지역사회의 부정적인 시선이다. 인근 지역에 북한이탈주민이 많이 모여 사는 B학교는 탈북학생이 많이 없는 옆 학교로 학생들이 몰리면서 학생 수가 점점 줄고 있다. 지역사회에서 “간첩 많은 학교”로 인식되며 자녀 교육에 관심 있는 학부모들은 위장전입을 통해서라도 B학교에 보내지 않으려고 한다. 그리고 북한이 탈주민이 많이 있는 임대아파트 때문에, 탈북학생이 많은 B학교 때문에 집값이 오르지 않는다는 인식이 퍼져있다.

학교에서는 탈북학생에 대한 교육 지원이 일반학생을 포함하여 학교 교육 전반에 긍정적인 효과를 준다는 점을 강조하지만, 오히려 이러한 설명이 역차별 논란을 일으키기도 한다.

우리 학교가 이런 교육활동을 하고, 이렇게 탈북학생 교육정책 연구학교를 했고 이러면서 우수한 교육과정을 아이들에게 제공을 하고, 탈북

아이들 덕분에 일반 아이들이 받는 혜택도 많다는 걸 말씀도 드리면서 잘 됐으면 좋겠는데, 그게 참 어려운 게, 첫 번째 탈북에 대한 그런 거부감이 있는데다가, 두 번째로 영구임대다 보니까 탈북만 있는 게 아니잖아요. 다른 기타 저소득이 많은데, 이렇게 얘기를 하면 역차별로 또 문제가 되니까 그 얘기를 또 할 수가 없는 거예요. 탈북 애들만 멘토링을 해준다 이런 것들도 그렇고... <TH>

이런 친구들이 오니까, 국가의 지원을 받아서 일반 친구들한테도 많이 혜택을 줄 수 있다고. 그런데 그렇게 하니까 왜 애들한테 혜택을 주지? 얼마를 주는 테요? 이렇게 해가지고. 그러면 일반 한국 친구들이 역차별이네? 막 이렇게 저희는 엄청 시끄러웠어요. (중략) 그 돈을 왜 그런 데다 쓸까? 저소득층 친구들도 많은데... 우리 한국 애들한테 안 쓰고 왜 그걸 거기다 쓰지? 그걸, 이런 식으로 해서. 정말 배타적이셔 가지고, 저희 완전. 그 분위기가 진정시켜야 될 정도로, 학부모님들, 저희가 어려운 친구들 많은 학구인데, 그 강당에서 했는데, 강당에 어머님들 오시고 저희 질의응답하고 설명회 했는데 막 어머님들이 너무 소란스러우셔서 연수 진행이 안 될 정도로. <TS>

북한이탈주민들이 많이 거주하는 밀집지역이 아니라 대안교육시설이 생기면서 탈북학생들이 유입된 D학교와 E학교의 경우에는 이웃으로서의 북한이탈주민과의 접촉은 없이 학교의 새로운 구성원으로서의 탈북학생만을 접하게 된다. 북한이탈주민에 대한 이해가 전혀 없는 상황에서 학부모들은 왜 그런 시설이 우리 지역에 세워졌는지, 학교에서는 왜 이런 아이들을 받았는지, 다른 한국의 어려운 학생들도 많은데 왜 탈북학생을 지원하는지 의문을 제기하고 거부감을 드러낸다. 탈북학생들이 해당 학교에 다니게 된 것이 학교의 탓이나 문제가 아님에도 불구하고, 북한이탈주민에 대한 거부감과 반발, 상대적 박탈감이 학교로 쏟아지는 것이다.

북한이탈주민이 많이 거주하는 지역의 북한이탈주민과 남한주민의 상호인식에 대한 연구들은 양 집단이 실제 삶의 공간인 지역사회에서 만나면서 구체적인 문제를 발견하게 된다고 지적한다. 소음,

쓰레기 분리수거 등 일상에서의 생활방식의 차이와 감정 표현 및 문제해결 방식 등에서의 문화적 차이는 북한이탈주민에 대한 남한주민의 인식에 부정적인 영향을 미친다. 여기에 북한과의 적대적이고 대립적인 관계, 자원 분배에서의 경쟁적인 상황 등을 갈등을 심화시키는 요인이 된다(이수정, 2014). 이런 상황에서 상대적 다수자이고 주류인 남한주민들은 “북한 출신 주민들에게서 발견하는 부정적 요소를 북한적 특징으로 문화화하고 비도덕성을 비난하거나 경쟁력이 없는 ‘불쌍한 사람들’로 연민하여 위계화하고 타자화하는 방식의 해석틀을 채택”(이수정, 2014: 116)하게 된다. 유해숙과 이현숙(2014)의 연구에서도 북한이탈주민이 많이 밀집해있는 지역의 남한주민들은 북한이탈주민을 불균형적 존재, 두려운 존재, 태만한 사람으로 인식하고 적대시하며 기피하는 태도를 보이고, 북한이탈주민은 남한주민들이 자신들을 편하하고 정형화하며 북한과 동일시하고 냉대한다고 생각하는 것으로 드러난다.

이러한 인식은 북한이탈주민 지원 정책에 대한 인식으로도 이어져서, 북한이탈주민들은 남한주민과 다른 조건과 구조에 처한 자신들의 상황을 호소하지만 남한주민들은 북한이탈주민에 대한 지원이 과잉이고 역차별적이며 오히려 도덕적 해이를 불러온다고 생각한다. 물론 북한이탈주민과 자주 많이 접할수록 긍정적 정서가 높아지고 (이수정, 양계민, 2013: 414) 북한이탈주민과 같은 학교를 다니는 자녀를 매개로 긍정적인 인식을 하게 되기도 하지만(유해숙, 이현숙, 2014: 339-340), 아직까지는 불신과 차별의 시선이 더 우세한 것으로 보인다. 지역사회 내에서 남한주민과 북한이탈주민이 심리·정서적으로 분리된 상황은 다양한 배경을 가진 학생들의 공존과 통합을 추구하는 교육적 목표를 달성하는 것을 어렵게 만드는 요인 중 하나이다.

이러한 경험을 통해 연구 참여 교사들은 남과 북의 통합 환경에 대해 다시 한 번 생각해보게 된다. 통일이 추상적인 사건이 아니라 남과 북의 주민들이 함께 살아가는 구체적인 삶의 문제로 다가올 때, 어떤 갈등이 발생할지, 그리고 이를 잘 극복하기 위해서는 어떤 대응이 필요할지 미리 고민하고 준비하지 않으면 큰 혼란이 올 수 있다고 우려하게 되는 것이다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서 마주하고 있는 문제들이 통합 환경에서 발생할 수 있는 문제라고 생각하고, 그렇기 때문에 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구에 대한 관심과 고려가 필요하다고 주장한다.

## V. 교사의 통합 환경에서의 교육에 대한 인식

### 1. 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구

탈북학생을 지도하면서 교사들은 다양한 교육 경험을 통해 탈북 학생 밀집학교의 현황을 파악하게 된다. 그리고 이는 남북한의 통합 상황에서 교육은 어떠한 역할을 해야 하는가, 교사는 무엇을 준비해야 하는가에 대한 고민으로 이어진다. 강현석과 이자현(2006: 163)은 “교육과정 개발을 위한 지식기반은 실제로 개발해보는 경험에 가담하고 있는 개인들이 자신들의 경험을 다른 사람과 공유하기 위해 구성하는 이야기 속에 있는 것”이라고 주장하며, 교사의 교육 경험과 그 경험에 대한 이야기에 주목할 것을 제안한다. 즉 교사의 경험에 근거한 구체적이고 특수하며 개별적인 지식이 서로 간의 이야기를 통해 새롭게 구성되며 의미화 된다는 것이다. 이런 맥락에서 연구 참여 교사들은 연구 공동체 속에서 자신의 탈북학생 교육 경험을 이야기하였고, 이를 통해 탈북학생 밀집학교의 현황을 공유하고 통합 환경에서의 교육적 요구를 도출하였다.

연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교의 현황을 <표 V-1>과 같이 세 가지로 정리한다. 첫 번째는 학교의 역할과 관련한 것으로 탈북학생 밀집학교가 통일 과정에서 발생할 수 있는 문제들을 미리 경험하는 방파제로서 기능하고 있다는 것이다. 두 번째는 학습자와 관련한 것으로 탈북학생들이 문화적 차이와 정체성 혼란의 문제, 그리고 낮은 학력과 언어 차이 등으로 문제를 겪고 있다는 것이다. 마지막 세 번째는 사회환경과 관련한 것으로 탈북학생 밀집학교에서의 교육은 북한이탈주민에 대한 남한주민의 편견과 인식 부족, 차별적 시선의 영향을 받고 있다는 것이다.

<표 V-1> 탈북학생 밀집학교의 현황과 교육적 요구

탈북학생 밀집학교의 현황		교육적 요구
학교 역할	통일교육, 탈북학생 교육 및 적응에 대한 유목적인 노력, 미래형 학교, 가이드라인	통일 문제에 대한 인식
탈북 학생	문화(중국, 한국, 북한), 중국어, 다문화, 저소득층 학구, 세대 갈등 심화(부모, 자녀), 정체성 혼란 탈북학생의 학력(기본 학력의 차이, 언어), 학생의 심리적 적응 및 안정(문화적 차이와 환경적 불안), 학교 적응력 향상(상담, 체험, 문화 활동), 친구(한정된 친구 관계), 프로그램 지원(학습 멘토링 등)	탈북 학생/ 북한에 대한 이해
사회 환경	학부모 민원, 혜택과 역차별(저소득층), 탈북주민에 대한 남한 학부모의 이해, 탈북주민 학부모의 자녀 교육 방향	통합을 위한 준비

이러한 탈북학생 밀집학교 현황은 남과 북의 주민들이 함께 생활하는 통합 환경에서 학교가 가지고 있는 문제와 어려움을 드러내는 동시에 통합 환경에서 고려해야 하는 교육적 요구가 무엇인지 보여준다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교의 현황을 정리하며, 현재는 탈북학생 밀집학교를 포함한 북한이탈주민 밀집지역에 국한되었지만 향후 확대될 수 있는 통합 환경을 대비하여 고민해야 하는 질문을 다음과 같이 구성한다. 첫째, 통일을 어떻게 인식할 것인가? 둘째, 북한에 대해 왜 알아야 하는가? 셋째, 무엇을 준비해야 하는가? 본 절에서는 이 질문에 대한 답으로 남북주민의 만남으로서 통일을 인식할 것과 소통의 상대방으로서의 북한에 대해 이해할 것, 그리고 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비할 것을 제안한다.

## 1) 남북주민의 만남으로서의 통일에 대한 인식

분단된 지 70여년이 지나면서 분단은 고착화되었고, 실향민이나 이산가족의 아픔도 더 이상 직접적으로 다가오지 않는 세대가 많아지고 남북한이 한 민족이라는 인식도 약화되었다. 그렇다보니 통일이 되기보다는 ‘현재 이대로가 좋다’는 응답이 2007년 11.8%에서 2017년 24.7%로 높아지는 등(정근식 외, 2018: 40-41) 전반적인 통일에 대한 무관심이 증가하고 있다.

이러한 통일에 대한 무관심을 초래하는 원인 중 하나는 통일이 나와는 상관없는 문제로 인식되는 경향이 커지고 있기 때문이다. 서울대 통일평화연구원의 「2017 통일의식조사」에 따르면, 통일에 대한 기대감은 개인적 이익에 대한 것보다 집단적 이익에 대한 것이 2배 정도 더 높게 나타난다. ‘통일이 남한사회에 이익이 될 것이다’라는 응답은 52.1%인데 반해, ‘통일이 개인에게 도움이 될 것이다’라는 응답은 23.9%에 그친다(정근식 외, 2018: 47-49). 이에 대한 해석은 다양할 수 있지만, 우선적으로는 국민들이 통일을 국가적인 측면과 개인적인 측면에서 분리하여 다르게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

또한 통일부와 교육부에서 전국 초·중·고등학생들을 대상으로 실시한 「2017 학교통일교육 실태조사」를 보면, 통일이 필요하다고 생각한다는 응답이 62.6%로 가장 많았으나 통일이 필요한지 잘 모르겠다는 20.7%의 학생들은 그 이유로 ‘통일이 필요한지, 필요하지 않은지 잘 판단하기 어려워서’(70.2%), ‘통일이 되든 안 되든 나와 상관없기 때문에’(18.1%)라고 응답했다. 이와 연결하여 통일에 대한 이해도를 살펴보면, ‘이해하고 있다’는 응답이 46.1%로 ‘이해 못한다’는 응답 6.7%에 비해 높지만 ‘중간이다’라는 응답이 44.8%로 이해 못하는 것은 아니지만 잘 이해하고 있는 것도 아니라고 생각하는

비율이 상당히 높게 나타났다(통일교육원, 2017: 21–25). 즉, 많은 학생들이 통일을 어떻게 이해해야할지 모르겠고, 그래서 어떻게 판단해야 할지도 모르겠다고 생각하고 있다고 할 수 있다. 덧붙여, 그렇기 때문에 통일이 나와 상관없는 문제라고 인식하게 될 가능성이 높다. 통일이 정치, 경제 등 거시적인 구조 속에서 주로 논의되고 체제의 통합이라는 결과로 상정되면서, 거대 담론 속의 이해하기 어려운 문제로 인식되고 있는 것이다.

그러나 연구 참여 교사들은 통일 문제를 더 가깝게, 더 구체적으로 인식하고 있었다. 이는 탈북학생을 지도하면서 나타난 인식의 변화로, 탈북학생 밀집학교에서 북한이탈주민과 만난 경험을 통해 통일을 체제나 제도만의 문제가 아닌 사람과 사람의 만남의 문제로 체감했기 때문이다.

그런데 통일은 어느 날 갑자기 오는 게 아니라 서로 알아야죠. 서로 비방의 문제가 아니라, 비판할 것은 비판하지만, 비난은 안해야 되고. 그 다음에 받아들이는, 다른 것 자체를 받아들이고, 그리고 교류하고. 교육 교류가 먼저 있고, 그 다음에 경제적인 교류, 문화적인 교류. 정치적인 교류는 가장 나중에 하더라도, 그렇게 로드맵. 아주 기초적인, 거부감이 없는 분야부터, 그렇게 해가고 통일을 운운해야지, 통일은 지금 저 너무 하늘 안드로메다에 있는 개념이에요. 그걸 끌어들이는 일은 이런 것은 아닌 것 같아. 결국 그것을 지향점으로 두더라도 스타트 자체는 땅에서 시작해야 할 것 같아요. 오고 가고. <TY>

사실 제가 연구학교 하기 전까지 저도 계속 형식적이었어요. 고백컨대. 근데 이제 제가 이거 하면서 “아, 이렇게 통일교육을 우리가 하고 있었지” 새삼스럽게 바라봐지는 거예요. 그러니까 피부에 전혀 안 와 닿았다는 이야기에요. 언제부터 피부에 와 닿았느냐, 탈북주민이나 탈북학생이 내 생활 근처에 있을 때, 이때 이제 우리나라 사람들도 아마 그제서야 피부에 느끼게 될 시점이 그건 거죠. 그래서 이제 이탈주민이 늘어날수록 우리나라 사람들도 인식을 하게 될 것 같은데... < TJ>

북한이탈주민과의 직접적이고 개인적인 만남은 연구 참여 교사들이 통일에 대해 다시 한 번 생각해보는 계기가 된다. 통일이 추상적이고 면 미래가 아니라 구체적으로 준비해야 하는 현재의 문제라고 인식하게 되는 것이다. 그리고 어느 한 순간의 사건이 아니라, 지속적인 과정으로서의 통일을 고민하게 된다.

연구 참여 교사들은 북한이탈주민과 함께 살아가는 통합 환경에서의 경험을 통해, 남과 북의 체제가 하나로 합쳐지든 교류가 활발해지든 어떤 경우에도 통일은 결국 사람들이 서로 만나고 함께 살아가는 문제라는 것을 깨닫는다. 그리고 탈북학생 밀집학교에서의 경험이 남과 북이 만나는 과정에서 선(先)경험으로 의미를 가질 수 있을 것이라고 생각한다.

어떻게 보면은 두 개의 문화가 서로 접했을 때, 어떻게 변할 수 있느냐도 작은 사례지만 가능할 것 같아요. 남한, 북한이 나중에도 만나게 되면 이런 과정을 거치지 않을까. <TM>

현재 탈북학생 밀집학교에서 겪고 있는 남한주민과 북한이탈주민의 만남 과정에서의 인식 변화와 소통 과정에서 발견되는 문화적 차이, 서로에 대한 편견과 오해 등 여러 문제들이 이후 남북의 교류가 활발해지고 남북한 주민들 간의 접촉이 보다 많아지면 더 크게, 동시다발적으로 발생할 수 있다. 연구 참여 교사들은 탈북학생을 지도하고 북한이탈주민과 만나면서 통일이 생각보다 가까울 수 있고, 우리의 삶에 직접적인 영향을 미칠 수 있다는 경각심을 갖게 된다. 그리고 이런 측면에서 탈북학생 밀집학교에서의 경험을 바탕으로 교육적 맥락에서의 남북한 주민들의 만남을 위한 준비가 필요하다고 주장한다.

함께 살아가는 미래를 준비하기 위해서 지금 우리가 할 수 있는 최선의 노력은 교육적 접근이라고 할 수 있다. 미래 세대인 학생들

이 잘 어울려 지내기 위해서는 지금 현재의 교육에서부터 변화가 필요하다. 그렇기 때문에 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서의 교육 경험이 단위 학교의 문제로 끝나는 것이 아니라, 통일교육적 측면에서 재의미화 되어야 할 필요성을 제기한다.

사실 밀집학교나 탈북학생이 한 명인 학교나 없는 학교나 사실은 다 필요한 거거든요. 우리가 늘 미래 통일을 대비한다 말만 하지만 정작 통일이 되었을 때 우리가 어떻게 행동해야 되냐. 통일을 어떻게 하냐의 교육이 아니라, 통일이 됐을 때 우리가 어떻게 이 사람들을 접하고 어울리고 그거에 대한 연습은 아무도 안 돼 있는 거잖아요. 그러니까 그게 제일 답답하더라고요. <TM>

통일이 되었을 때, 사회 통합적 측면에서 가장 중요한 문제는 다른 사회·문화적 배경에서 살아온 북한주민과 남한주민이 어떻게 만나고, 어떻게 관계를 맺을 것이냐이다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서 자신뿐만 아니라 남북한 출신 학생 및 학부모들의 만남의 과정을 살펴보며, 만남이 이루어지는 맥락과 방식에 대한 교육적 고민이 충분하지 않다는 것을 깨닫는다. 미래에 있을 수 있는 통일 상황에 대한 대비이면서, 동시에 현재 한국 사회에서 북한이탈주민과 함께 살아가는 상황에 대한 대응이라는 두 가지 차원에서의 의미가 있는데도 말이다.

또한 통일교육이 통일의식을 높이는 것으로 제한적으로 인식되면서, 탈북학생과의 통합교육이 이루어지고 있는 현장의 경험은 통일교육으로 잘 인식되지 않는 문제도 지적한다. 교사들은 탈북학생 밀집학교가 통일을 준비하는 “미래형 학교”로 통일시대를 맞이했을 때, 탈북학생들과의 통합 교육 경험을 가지고 있는 학생들이 가질 수 있는 역량을 강조한다. 그러나 정작 탈북학생 밀집학교를 보는 학부모와 지역사회의 시선은 부정적이다. 그렇기 때문에 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서의 교육 활동이 통일교육으로서 기

능하고 있음을 강조하고, 이를 바탕으로 탈북학생 밀집학교의 교육 환경이 긍정적으로 의미화 되기를 바란다.

근데 당위성을 가르치는 것이 우리 학교 아이들에겐 전혀 안 먹히는 거예요. 그래서 저희는 절대 그런 당위성 쪽으로 접근을 하지 않고, 탈북학생 교육을 하면서 이들의 적응 교육을 하는 게 그냥 통일교육인 거예요. 이들이 적응을 하면 통일 시대에 북한이랑 같이 통합되는 건 얘네가 잘 적응하면 통일 시대에도 사회 통합이 당연히 잘 준비되는 과정이라고 생각하거든요. 그런 식으로 저희는 그냥 통일이 되었을 때 어떤 가치관을 가지고 살아가야 되고 어떤 태도를 지녀야 하는 가에 대한 교육을 학교에서 그걸 준비시키고 있어요. 그래서 탈북학생 교육 이기도 하고요, 통일교육이기도 하고요. <TH>

통일교육이 통일을 준비한다는 성격을 갖는다면, 탈북학생 밀집학교는 다가올 통일을 미리 경험해보고 있다는 점에서 통일교육의 중요한 근거가 될 수 있다. 그리고 이때 통일은 체제의 문제가 아니라 만남의 문제로서의 의미를 갖는다.

만남은 단순히 행위 자체로 성립되지 않는다. 부버(Buber)는 ‘나-너’와 ‘나-그것’의 관계를 구분한다. 이러한 구분은 ‘나’의 상대방을 대하는 마음가짐에 따라 달라지는 것으로 ‘나-너’의 관계는 인격적 만남의 세계이고 ‘나-그것’의 관계는 사물세계라고 할 수 있다(손우정, 2010: 67-68). 부버(Buber, 김천배 역, 2000: 26)는 “‘나-너’의 근원에는 오직 자기의 전 존재를 기울여서만 말할 수 있다. (중략) 진실로 ‘나’는 ‘너’와의 직접적인 관계를 매개로 해서만 버젓한 ‘나’가 되는 것이다. 내가 ‘나’로 됨에 따라 나는 그를 ‘너’라고 부르게 되는 것이다. 온간 참된 삶은 만남이다”라고 선언하며, ‘너’와의 전인격적인 만남을 통해서 비로소 ‘나’가 가능해진다고 설명한다. 반면, 상대방을 인격적인 주체로 보지 않고 수단으로 대한다면 서로는 서로에게 대상이 되며 이러한 ‘나-그것’의 관계에서는 만남이 존재하지 않

는다. 인간은 “서로 혼존하는 둘을-위한-존재(Zu-zweien-Sein) 속에서 다른 사람과 더불어 한 사람의 만남이 매번 실현되고 인식되는 본질”(Buber, 윤석빈 역, 2007: 225)로서 이해될 수 있고, 그렇기에 인간에게 있어서 만남은 피할 수 없는 것이다. 이런 측면에서 타자와 ‘나-너’의 관계로, 인격적으로 만나기 위한 노력이 필요하다.

나딩스(Noddings, 2007: 231) 역시 “타자를 내가 알고 있는 사실의 종합으로서가 아니라 그 또는 그녀 자신 자체로 내 의식에 들어오게 하는 것”이 중요하다고 지적한다. 그리고 윤리적인 상호의존과 만남 및 응답을 강조한다. 상대방의 필요에 응답하는 것에서 배려가 발생한다는 것이다(Noddings, 2002: 10). 그렇기 때문에 우리는 모두 배려하고 배려받는 법을 배워야 하고, 학교의 주요 목적은 학생들에게 타자를 타자로서 존중하고 배려의 맥락에서 관계 맺는 법을 가르치는 것이어야 한다고 주장한다(Noddings, 2002, 27-28).

나와 다른 배경을 가진 타자와의 만남은 필연적으로 차이와 불편함을 동반한다. 그렇기 때문에 그 차이와 불편함을 어떻게 받아들이고, 타자와 어떻게 관계 맺을 것인가에 대해 고민하고 배우며 준비하는 것이 필요하다. 통일을 만남의 과정으로 인식한다는 것은 단순히 남과 북의 사람들이 만나게 된다는 사실을 받아들이는 것에 그치는 것이 아니라, 나와 다른 타자로서의 북한 주민들과 어떻게 만나고 관계 맺을 것인가에 대해 고민하고 준비하는 것을 의미한다. 부버(Buber, 김천배 역, 2000: 27)가 이야기한 것처럼, 현재는 ‘너’와 만나는 지금 이 순간에 만들어지는 것으로 만남은 어떤 식이든 예전과는 다른 변화를 초래한다. 그리고 이는 우리가 선택하거나 거부 할 수 있는 것이 아니라 주어지는 것이다. 남과 북의 사람들 간의 만남으로서의 통일을 어떻게 받아들일 것인가, 어떤 만남을 준비할 것인가에 대한 고민이 필요한 이유이다.

연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서의 경험을 통해, 통합을 염두에 둔다면 통일교육의 주요 목표 중 하나는 통일을 사람들 간의 만남의 문제로 인식하는 것이어야 함을 강조한다. 이런 인식 하에서만 구체적으로 통일을 준비하며, 현재 우리가 북한이탈주민과의 만남을 통해 얻게 된 경험과 고민을 통일교육으로 녹여낼 수 있기 때문이다.

## 2) 소통의 상대방으로서의 북한에 대한 이해

통일교육에서 북한에 대한 이해는 핵심적인 내용임에도 불구하고, 그 비중은 계속해서 줄어들고 있다. 중학교 도덕 교과서의 북한 이해 내용의 비중은 3차 교육과정에서는 23.56%였는데 2009개정 교육과정에서는 1.08%로, 약 1/24로 축소되었다(이슬기, 2016: 86-87). 이렇게 북한에 대한 내용이 줄어들고 있는 이유는 “통일은 민족적 과제로 가르쳐야 한다는 당위를 가지고 있지만, 남북한 특수 관계로 인해 북한에 대해 어떻게 가르쳐야 할지”(이슬기, 2016: 95) 잘 모르겠기 때문이라고 할 수 있다. 『평화·통일교육 방향과 관점』(통일교육원, 2018)에서는 이전의 『통일교육지침서』(통일교육원, 2016)와 마찬가지로 통일교육의 목표 중 하나로 ‘균형 있는 북한관 확립’을 제시하면서, “북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한에 대해 우리 안보를 위협하는 경계의 대상이지만 통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대로 인식하는 관점”(통일교육원, 2018: 7)이 필요하다고 말한다. 이러한 이중적인 북한관은 통일교육에서 북한에 대해 어떻게 가르쳐야 할지 혼란을 초래하는 주요한 원인이 되고 있다.

물론 실제로 북한은 다양한 측면을 가지고 있고, 이를 균형 있게 가르치는 것은 중요하다. 북한은 역사적인 측면에서는 역사를 공유하고 있는 한 민족이고, 정치적인 측면에서는 협상의 대상이다. 그리고 통일을 염두에 둔다면 협력해야 하는 상대방이기도 하다. 모든 문제가 그렇듯이, 북한을 하나의 관점으로만 바라보는 것은 불가능

하다. 그렇기 때문에 다양한 관점에서 북한을 이해하려고 노력하고, 하나의 측면만이 절대적인 것으로 인식되지 않도록 하는 것이 중요하다. 그리고 이를 위해서는 북한을 보는 관점, 북한에 대해 가르치고 배워야 하는 이유에 대해 분명하게 밝히는 것이 필요하다.

연구 참여 교사들은 북한에 대해, 그리고 북한이탈주민에 대해 알아야 하는 이유로 알아야 관심이 생기고 관계를 맺게 되고 소통할 수 있기 때문이라고 설명한다.

알기도 많이 알아야 되지 않을까요? (중략) 일단 서로에 대해 알아야 되죠. 그리고 많이 접하는 것 밖에 없는 것 같아요. 이 아이들을 이해하고, 그러다보면 전체적으로 호혜적인 관점으로, 내 다른 아이들과 모두 다 같게 사랑하게 되는 것 같아요. 근데 처음에는 너무 이제, 사실 몰라서 이질감을 크게 느꼈죠. 표현만 안했지. 속으로만. <TS>

너무 반공교육이 철저히 되가지고 교사들도 지금 반공교육에서 못 깨지는 거예요. 제가 보는 교사들도 반공교육이 너무 강해가지고, ‘탈북’ 그러면 이미지가 벌써 “탈북?” 이러지 “통일!” 이러지 않아요, 얼굴 표정이. (중략) 나는 걱정인 게 선생님들이 더 많이 알아야 되는데 진짜 거의 모르고 계신다는 거예요. 너무 심각할 지경이야. 우리는 탈북학생이 있어서 연수시키고, 연구교사 붙고 하니까, 우리 학교 선생님들은 귀가 트여있고 얘들을 보니까 알잖아요. 그런데 일반에 탈북학생이 없는 선생님들은 “그 탈북학생은 어때?” 이렇게, 마치 무슨 이렇게 뭐 하듯이 물어본단 말이에요. < TJ >

교사들 역시 반공교육을 받고 자란 세대로서 북한에 대해 부정적인 인식을 갖고 있고, 여기에 서로 다른 사회·문화적 배경에서 기인하는 낯설음이 더해져 북한이탈주민에 대한 편견이 강화된다. 그러나 탈북학생을 지도하며 학생, 학부모, 동료인 북한이탈주민과 다양한 관계를 맺음으로써, 연구 참여 교사들은 북한이탈주민의 상황과 맥락을 이해하게 된다. 잘 모르고 관심도 거의 없었기 때문에 자신도

모르게 가지고 있던 편견을 북한이탈주민과 만나면서 인식하게 되고 새로운 정보를 통해 인식을 바꾸어가게 되는 것이다.

교사들은 탈북학생이 겪고 있는 어려움이 무엇인지, 어떤 사회·문화적 배경 속에서 이를 이해할 수 있는지, 학생들이 가진 차이를 어떻게 받아들여야 하는지를 탈북학생을 지도하는 경험을 통해 습득하게 된다. 그리고 이를 교육과정에 어떻게 반영할 것인가를 고민하고, 탈북학생 지도 교사 뿐만 아니라 전체 교사 집단의 북한과 탈북학생에 대한 이해를 높여야 한다고 주장한다.

각 학교에 의무교육으로 교사 한 명... 그러니까 일반학교, 뭐 탈북학생 밀집학교는 어렵지 알아서 한두 명은 꼭 가니까, 일반학교, 탈북학생이 없는 학교일지라도 학교당 한 명 또는 두 명 의무 교육을 하면 그들이 계속 로테이션으로 되면서 “탈북교육이 있대~ 나 그거 받았어. 나 받으라고 해서 받았어, 짜증나 죽겠어” 그러면서도 인식의 문은 조금씩 열려지는 거거든요. 그러면 ‘아, 저거 받아야 되는 거구나’ 내년에 또 누군가는 또 한 명 받게 될 것이고... <TY>

의무적으로 교사 교육 또는 학생 및 학부모 교육에서 북한과 북한이탈주민에 대한 이해 교육을 해야 한다고 주장하는 이유는 현재 우리가 가지고 있는 북한과 북한이탈주민에 대한 이해가 제한적이기 때문이다. 그리고 이 제한된 이해가 소통을 방해하는 요인으로 작용한다고 판단하기 때문이다.

우리 반 학부모님이랑 얘기하고 막 이럴 때도, 그런 얘기 한 적 있어요. 북한이탈주민에 대해서 편견을 가지고 있는 건 “어머니, 어머니의 잘못이 아니고요. 우리 그걸 편견을 갖고 있는 사람들이 바보 같은 사람들이라 그런 거예요. 잘못 배워서, 우리나라가 잘못 가르쳐줬고, 텔레비전에서 보이는 걸 전부라고 믿는. 저도 그랬었어요. 근데 어머니들 만나면서 ‘아니구나’를 알게 된 건데, 이렇게 직접 경험하지 않으면 몰라요” 제가 이런 얘기를 했었거든요. <TH>

많은 경우, 북한이탈주민에 대한 인식은 북한에 대한 인식과 결을 같이 한다. 북한 정권과 주민들을 분리해서 생각해야 한다는 주문이 있지만 현실적으로는 쉽지 않은 일이고, 북한에 대한 부정적인 시선은 그대로 북한이탈주민에게 연결된다.<sup>41)</sup> 그리고 반대로 북한이탈주민과의 만남을 통한 인식의 변화는 북한에 대한 인식과 연결된다.<sup>42)</sup> 그렇기 때문에 북한이탈주민에 대한 편견을 해소하기 위해서는 북한에 대한 이해가 달라져야 한다.

지금까지 북한은 분단의 상대방으로만 인식되어 왔다. 분단과 갈등의 맥락에서 접근하면 북한은 위협의 대상이다. 그러나 통일과 통합의 과정에 초점을 맞추어 접근하면 북한은 합의의 대상이라고 할 수 있다(박성춘, 이슬기, 2016: 121). 그리고 북한이 합의의 대상이라는 것은 북한이 소통해야 하는 상대방이라는 것을 함의한다. 합의를 하기 위해서는 서로 대화하고 소통하는 과정이 필수적이기 때문이다. 북한을 소통의 상대방으로 인식한다면, 잘 소통하기 위해서 상대방에 대해 이해하려는 노력이 수반될 것이고, 이때 북한 이해의 내용은 경쟁과 안보의 틀을 넘어서 협력과 통합의 틀로 재구성될 수 있을 것이다.

또한 소통의 상대방으로서 북한을 이해한다는 것은 통일을 만남의 문제로 인식하는 것과 연결된다. 만남은 단순한 물리적 접촉을 의미하지 않는다. 진정한 만남은 서로를 이해하기 위한 대화를 통해 이루어진다고 할 수 있다(손우정, 2010: 68-69). 상대방에 대해 관심을 가지고 이해하려고 노력하는 것은 소통을 가능하게 하는 전제조

41) 이수정(2014: 109-110)은 천안함 사건으로 갈등이 발생하여 직장을 그만 둔 북한이탈주민의 사례를 전하며, 남북한 긴장 상황이 발생하면 북한이탈주민에게로도 비난의 화살이 향한다고 지적한다. 북한에 대한 부정적인 인식이 북한이탈주민에게로 연결되어 남한주민과 북한이탈주민 간의 갈등을 초래하는 것이다.

42) 통일교육에서 북한이탈주민과의 만남 경험은 통일 및 북한 사회에 대한 관심도를 높이고(김영하, 2007: 26-27) 북한 주민들에 대한 긍정적인 이미지를 높이는 효과가 있는 것으로(송석재, 2010: 337-338) 분석된다.

건이 된다. 그리고 이는 타자에 대한 윤리적 반응이기도 하다. 스텐겔(Stengel, 2013: 47)은 니부어(Niebuhr, 1963)의 사상을 인용하여 “도덕적 행동의 근본 구조는 의무론적(발견-복종)이거나 목적론적(수단-결과)인 것이 아니라 반응적(해석-반응)”이고, 상황이 요구하는 반응, 즉 적합한 반응(fitting response)을 하는 것이 중요하다고 지적한다. 그리고 무엇이 적합한 반응인지 판단하기 위해서는 무슨 일이 일어나고 있는지 파악하고 해석할 수 있는 능력이 필요하다고 주장한다. 스텐겔(Stengel, 2013: 47)은 이를 실천적 추론(practical reasoning)이라고 언급하며, “내 지각을 형성하고 나의 반응을 유발하는 다른 사람의 행동을 인지하고 확인할 수 있는 민감성”이라고 설명한다. 적합한 반응을 하기 위해서 기본적으로 필요한 것은 내가 반응해야 하는 상대에 대한 이해이다.

연구 참여 교사들의 탈북학생에 대한 이해는 이들의 사회·문화적 배경을 참고하고 심리·정서적 측면을 고려하여 맥락적으로 이루어진다. 그 이유는 교사들이 자신이 만나고 있는 탈북학생을 비롯한 북한이탈주민들을 이해하고 소통하고 싶기 때문이다. 그리고 이러한 과정에서 북한에 대한 이해가 중요함을 인식하게 된다. 통일을 남북한의 사람들이 만나는 과정으로 생각한다면, 서로가 가지고 있는 편견이나 오해를 해소하고 서로에 대해 이해할 수 있는 지식이 필요하다. 이런 측면에서 북한에 대한 이해는 소통을 목적으로 해야 할 필요성이 있다. 북한에 대해 왜 가르치고 배울 것인지를 명확하지 않으면, 북한이해교육이 어떤 내용을 어떻게 다루어야 할지 역시 규정하기 힘들다. 연구 참여 교사들이 인식한 북한에 대한 이해의 필요성은 통일교육에서 북한이해교육의 교육적 효과를 어떻게 상정해야 하는지에 대한 중요한 시사점을 제공한다.

### 3) 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 준비

북한이탈주민에 대한 이해가 깊어지면서 연구 참여 교사들은 이들에 대한 남한사회의 시선에도 더 민감하게 반응하게 된다. 북한과 연결된 부정적인 시선, 문화적 차이에서 비롯되는 편견과 함께 북한이탈주민에 대한 지원이 역차별이라는 학부모와 지역사회의 반발은 탈북학생에 대한 지원 정책을 수행하는 입장에서 심각하게 고려해야 하는 요소로 다가오기 때문이다. 그 중에서도 북한이탈주민 지원 정책에 대한 역차별 논란은 현재 한국 사회에서 북한이탈주민에 대한 시선이 어떻게 형성되어있고 사회적 약자에 대한 지원과 공정함에 대한 인식이 어떤 지형 위에 있는지 다시 한 번 생각해보는 계기가 된다.

주변에 영구 임대인 거예요. 그러다보면 탈북민 이외에도 저소득층이 너무 많이 거주를 하고 있는데, 그런 사람들에 대해서 우리가 탈북학생 교육을 이렇게 하고 있다고 얘기를 하면, 오히려 역차별이다, 우리도 힘든데(이렇게 얘기해요). <TH>

남한에도 어려운 사람들이 많은데 왜 북한이탈주민에게 지원을 해 주냐는 남한주민들의 반응은 북한이탈주민들을 ‘우리’라는 범주로 인식하지 않고 있음을 보여준다.

‘우리’라고 느끼는 인식 수준은 북한이탈주민에 대한 사회적 지지와 관련되어 있다. 이은혜와 한성열(2006: 358-359)은 남한주민들이 북한이탈주민을 ‘우리’라고 인식할수록 이들에 대한 사회적 지지를 제공할 가능성이 높은데, 그 중에서도 ‘동화압력’이 높은 집단은 정보적 지지 수준이 높고 ‘이질감 수용’이 높은 집단은 정서적 및 물질적 지지 수준이 높게 나타난다고 밝혔다. 즉 ‘우리’가 되기 위해서는 차이를 삭제하고 똑같아져야 한다는 생각으로는 ‘우리’를 따라할 수

있는 정보를 제공하는데 그치고, 다름을 수용하고 공동체의 구성원으로 받아들여야 한다는 생각으로는 이곳에서 잘 정착하고 살아갈 수 있도록 애정과 신뢰, 돈이나 물건을 지원한다는 것이다. 북한이 탈주민 지원 정책에 대한 역차별 논란은 이러한 ‘우리’ 의식의 부재와 연결되어 있다. 그리고 이 ‘우리’ 의식의 부재는 남북한이, 그리고 다른 이주자들과 함께 살아가야 할 미래에 대한 비전이 없기 때문이다.

북한이 탈주민을 ‘우리’의 일원으로 생각하느냐 아니냐는 한국 사회가 나아갈 방향에 대한 인식과 관련된다. 연구 참여 교사들은 북한이 탈주민에 대한 지원은 북한이 탈주민을 비롯한 다른 이주자들, 그리고 여러 다른 차이를 지닌 사람들이 함께 살아갈 통일된 한국을 위해, 그리고 현재 우리가 함께 살아가는 사회의 통합을 위해 필요한 것으로 생각하고 있었다.

새로운 나라에 적응을 하는 거잖아요. 그러기 위해서는 우리가 당연히 적응을 하기 위해 도움을 주어야 한다고 생각해요. 그리고 우리의 일원이 되길 바란다면, 우리는 아무 것도 안 해주고 우리의 일원이 되길 바라는 건 아니잖아요. <TS>

(탈북학생들이) 여기서 적응을 잘하는 것이 이 사회에 대해서, 사회 부담을 줄이는 것이라고 생각이 들고요. 그리고 그들이 여기서 잘 적응하고 뿌리내리는 것이 통일이 되었을 때, 더 통합으로 인도할 것 같아요. 그래서 애들이 일단 여기서 잘 적응하고 진로를 잘 펼쳐 나가는 게 제일 좋은 것 같다, 전단계인 것 같다는 생각이 들고. <TY>

사회통합과 관련한 논의에서 이념(신뢰, 관용, 가치관, 탈물질주의) 및 사회자원(사회적 거리, 이동, 이혼, 자살)의 양극화와 함께 경제자원(소득, 고용, 자산, 빙곤)의 양극화는 사회통합을 저해하는 잠재적 갈등 소지로 분류된다. 그리고 이를 해결할 수 있는 사회적 통합 역량으로는 복지제공역량 및 회복탄력성을 포함하는 체계역량과 사

회적·정치적 역능성을 의미하는 생활세계역량, 공정성 및 투명성을 담보하는 규범역량이 제시된다(이재열 외, 2014: 129–130). 북한이탈주민에 대한 지원은 양극화의 심화를 막기 위한 체계역량에 속한다고 할 수 있는데, 이에 대한 반발은 북한이탈주민을 포함한 다양한 구성원들을 포괄하는 통합에 대한 사회적 합의가 아직 이루어지지 못했음을 보여준다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서의 경험을 통해 이러한 역차별 논란에 대응할 수 있는 가치체계를 구성하고 사회 전반적으로 공유하는 것이 시급하다고 지적한다.

그리고 또 한편에서는 북한이탈주민 지원 정책에 대한 역차별 논란이 발생하는 사회적 맥락을 보다 자세히 살펴볼 필요성도 함께 언급한다.

나도 열심히 일을 하지만, 내 나름대로 열심히 하고 싶지만, 하지만 여러 가지 나에게 주어지는 보상이나 그런 조건이 나의 삶을 바꿔 놓을 정도로는 되지가 않고. (중략) 그런데 우리 주변에 사는 탈북민인데, 그 분들에 대한 지원이 더 클 것이란 말이에요. 그렇게 생각하면 당연히 그 분들의 역차별이라고 하는 말들은 어떻게 보면, 이 분들은 역차별이라고 말을 할 수밖에도 없을 것 같은 거예요. 다른 쪽에서 이 분들이 그런 말이 나오지 않게 사회보장적인 제도 자체가 되어져 있어야 되는데, 그만 못하는 상태에서 바라보기 때문에, 어느 정도 그런 말이 나올 수도 있지는 않을까라고 생각은 돼요. <TM>

탈북학생 밀집학교가 위치한 지역은 대체로 사회 취약계층이 많이 거주하는 곳이다. 그렇기 때문에 연구 참여 교사들은 어려운 상황에 있는 남한주민들이 많은 지원과 관심을 받는 북한이탈주민의 상황을 바로 이웃에서 가깝게 접하며 상대적 박탈감을 느낄 수 있다고 이해한다. 하지만 동시에 북한이탈주민에 대한 지원이 한쪽이 얻으면 다른 쪽이 잃는 제로섬 게임(zero-sum game)으로 인식되지 않아야 한다고 주장한다.

역차별이라고 할 때에는 탈북 친구들을 우리나라의 어려운 친구들이랑 연관해서 생각하잖아요. 그런데 저는 분리해서 생각해야 된다는 거죠. 이거는 따로따로의 문제예요. 얘들의 예산을 많이 줌으로써 우리나라 친구들의 예산이 적어진다, 이렇게 생각하는 것은 단순한 논리죠. 따로 따로 생각해야 되고, 대신에 담임선생님이 그런 형편이 어려운 친구들에게 도울 수 있는 방법을, 돋고 싶은 마음이 있다면, 그것을 도울 수 있는 그런 시스템을 만들어 주어야 한다고 생각해요. <TS>

출발선이 다르고, 여기서 살아왔던 베이스가 다르기 때문에, 디딤돌이라고 생각을 해줘야죠. 키 작은 사람, 큰 사람, 뭐 머리가 하나 더 있는 사람, 공평하게 한다고 디딤돌 높이를 다 똑같게 해줄 수는 없는 거잖아요. 야구 경기를 볼 수 있게 디딤돌의 높이를 달리해주듯이. 사회에 적응할 수 있게. <TY>

북한이탈주민이 남한주민의 뜻을 빼앗아 가는 것이 아니고, 특수한 필요에 의한 지원이 이루어진다고 봐야 한다는 것이다. 그리고 문제의 핵심은 왜 북한이탈주민에게 지원을 해주냐가 아니라, 지원이 필요한 다른 사람들에게 적절한 지원이 제공되지 않는 것이라고 지적한다.

북한이탈주민에 대한 지원을 둘러싼 논란은 누가 한국사회의 구성원이냐는 성원권(membership)의 문제와 무엇이 공정한가라는 정의(justice)의 문제를 묻고 있다. 데리다(Derrida, 남수인 역, 2004: 100)는 “이방인에 대한 관계는 권리에 의해, 정의의 권리의 생성에 의해 규제된다”고 지적한다. 이방인에게 어떠한 권리를 줄 것이냐가 그를 공동체 내에서 어떻게 받아들일 것인가와 밀접하게 연결되어 있는 것이다. 그렇기 때문에 환대의 문제는 윤리적 문제와 연결된다. 김현경(2015: 203- 204)은 “개인에게 자리/장소를 마련해주고 그의 영토에 울타리를 둘러주는 것이 바로 공동체의 역할”이라고 지적하며, “환대는 공공성을 창출하는 것”이라고 주장한다. 한국 사회에

등장한 북한이탈주민이라는 이방인은 지금까지 비교적 단일하게 구성되었던 시민권에 균열을 가져오며, 인정과 분배의 문제에<sup>43)</sup> 질문을 던지고 있다. 그리고 현재는 남한 원주민과 이주자로서의 북한이탈주민의 문제이지만, 통일 환경에서는 남한주민과 북한주민의 갈등으로 나타날 가능성이 높다.

현재 한국 사회에는, 특히 북한이탈주민이 밀집한 지역에는 북한이탈주민 지원 정책에 대한 불만이 공통적으로 존재하는 것으로 보인다. 이러한 인식을 조정하지 않는다면 북한이탈주민 지원 정책이 오히려 그들에 대한 거부감을 강화하고 사회통합을 저해하는 역효과를 가져올 수도 있다. 연구 참여 교사들은 탈북학생에 대한 지원은 역차별이 아니라고 생각하지만, 이를 학부모나 지역사회에 설득하는 데에는 어려움을 느끼고 있다. 그리고 학교 차원에서 북한이탈주민에 대한 지원이 공정하지 않다고 생각하는 남한주민들의 인식 개선에 접근하는 것에는 한계가 있다고 느끼고 있다. 북한이탈주민에 대한 지원이 역차별적이라는 불만은 사회적 불평등과 부정의, 사회 구조에 대한 비판과 맞닿아 있는 복잡하고 어려운 문제이기 때문이다. 그렇기 때문에 연구 참여 교사들은 북한이탈주민에 대한 지원이 어떤 맥락에서, 어떻게 이루어지는지에 대한 전반적인 이해와 함께 무엇이 공정한 것인지에 대한 사회적인 논의가 이루어져야 할 필요성을 제기한다.

---

43) 프레이저(Fraser, 문현아 외 역, 2016)는 오늘날 정의는 재분배와 인정 양자를 요구한다고 전제하면서도, 사회경제적 부정의의 개선책으로서의 재분배와 문화적 혹은 상징적 부정의의 개선책으로서의 인정이 모순되는 딜레마가 있다고 지적한다. 그러나 같은 책에서 영(Young, 문현아 외 역, 2016)은 정치경제적 쟁점과 인정 쟁점을 연결시켜야 치유가 가능하다고 주장하며, 이 둘을 이분법적으로 구분하는 것에 반대한다. 본 논문에서는 구체적으로 논의하지는 않지만, 인정과 분배가 서로 연결되어 있는 문제라는 영(Young)의 주장에 동의하며 북한이탈주민의 성원권과 이들에 대한 지원을 함께 논의해야 한다는 입장을 취한다.

## 2. 탈북학생 밀집학교에서의 교사의 역량

교사의 역량은 교사로서의 자질이나 전문성으로도 인식되며, 교사가 교직을 수행하는 데 요구되는 총체적인 능력을 의미한다. 교사의 역량이 무엇인지에 대해서는 다양한 논의가 존재하는데, 주로 교사가 수행하는 직무와 연관하여 파악한다. 이경진 외(2009)는 초등교사의 역할을 중심으로 수업, 평가, 생활지도, 학급경영, 전문성개발 역량으로 구분하고 각각에 대해 지식, 수행, 태도의 세부 역량으로 구성하였고, 박용호 외(2012)는 중등교사의 역량을 대인관계, 교과전문성, 학생이해, 교수학습, 의사소통, 상담, 행정/경영 역량군으로 나누고 각각의 역량군에 따라 세부역량을 도출하였다. 윤정일과 신효정은(2006)는 고등학교 교사를 중심으로 교과 수업, 담임학급 운영 및 인성지도, 특별활동, 담당업무 수행 역량으로 교사 전문성 모델을 구성하고 각 역량의 하위 요소가 무엇인지 규명하였다.

이와 같은 교사의 역량을 밝히고자 하는 연구들은 직접 교직을 수행하는 교사들이 교사에게 필요한 역량이 무엇이라고 인식하는지 파악하는 방식으로 이루어졌다. 교육과 관련한 각각의 집단이 교사 역량 중 어떤 부분을 중요하게 생각하는지 정도의 차이와 각각의 교사들이 어느 정도 역량을 갖추고 있는지 수준의 차이는 존재할 수 있지만, 교사 역량이 학교환경에서 교사로서 업무를 수행하기 위해 필요한 능력이라는 점에서 현재 교사들이 자신의 일을 어떻게 인식하느냐와 밀접하게 관련된다고 할 수 있기 때문이다.

이런 측면에서 연구 참여 교사들의 교사 역량에 대한 인식은 현재 탈북학생 밀집학교에서 교사가 수행하고 있는 역할 또는 교사에게 기대되는 전문성이 무엇인지 보여준다고 할 수 있다. 연구 참여 교사들은 집단 토론을 통해 탈북학생 교육에 있어서, 그리고 학교 구성원들이 점점 다양해지는 상황에서 교사에게 요구되는 역량이

무엇인지 논의하였다. 먼저 탈북학생 밀집학교에서의 교육 경험을 바탕으로 교사에게 필요한 역량을 30여 개로 나열하고, 이를 7개의 핵심 역량으로 구성하였다. 이후 연구자가 맥락과 의미에 맞게 표현을 다듬으며, 7개의 핵심 역량을 3개의 차원으로 범주화하였다. 이 내용은 <표 V-2>에 다음과 같이 제시하였다.

<표 V-2> 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량

세부 내용	역량	차원
돌봄, 책임감, 역사인식, 국가관, 통일관	사명감	개인
학생이해, 학부모이해, 접촉, 수용, 공감, 사랑, 존중, 배려	의사소통	
지식, 재구성, 학생의 잠재력 개발 및 지속가능 성장 목표	수업	조직
진로, 진학, 직업, 자기이해 지도	진로지도	
반편견, 다문화, 상호이해, 세계시민교육, 통일 교육, 미래세계 비전	역량강화	
지역사회 연계, 학교 연계, 학부모 상담, (탈북 학부모의) 한국 문화 및 교육 이해, (탈북학부 모의) 적응 지원을 위한 지속적 노력	학부모 교육	사회
소통, 협의, 나눔, 참여, 공유, 교사 연수	교사협력	

연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요하다고 생각하는 역량은 크게 개인적 차원(사명감, 의사소통), 조직적 차원(수업, 진로지도, 역량강화), 사회적 차원(학부모교육, 교사협력)으로 나누어진다. 교사 전문성은 지식, 기술, 성향으로 나눌 수 있다고 보기도 하고(김하연, 2017: 14-23), 인지적 차원, 정의적 차원, 행동적 차원으로 분류하기도 한다(김아영, 2012: 65-66). 또 다른 연구에서는

“교사가 학교에서 무엇을 하는가, 어떤 역할을 해야 하는가와 관련하여 교사 직무와 관련된 조직 차원, 특정한 사회·문화 내에서 교사에게 요구되는 자질과 역할을 규정하는 사회 차원, 교사로서 갖추어야 할 지식, 기술, 태도 등과 관련된 개인 차원”(김이경 외, 2004: 52)으로 나누기도 한다. 본 연구에서는 교사들이 필요하다고 제시하는 각각의 역량이 지식-태도-기술 또는 인지-정서- 행동 중 하나의 요소 또는 차원으로 구분할 수 없이 중첩되어 있고, 각각의 역량이 개인-조직-사회의 차원에서 필요한 것을 중심으로 구성되어 있다는 판단 하에 영역별로 분류하였다.

그리고 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량의 개인적 차원, 조직적 차원, 사회적 차원에서의 내용은 무엇인지 탐색하였다. 먼저, 개인적 차원에서는 탈북학생의 차이와 필요를 인식하고 이에 적절히 대응하기 위해 노력하는 것이 필요하다는 측면에서 문화적으로 반응하는 역량이라고 정리하였다. 조직적 차원에서는 변화하는 상황에 맞게 교육과정 및 수업을 재구성하는 것이 필요하다는 측면에서 교육 설계 역량으로 규정하였다. 마지막 사회적 차원에서는 점점 더 교사가 학교 안에 머무르는 것이 아니라 학교 안과 밖을 연결하고 다양한 주체들과 함께 일하는 것이 요구된다는 측면에서 연계 및 협력 역량이라고 설정하였다.

연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 것으로 뽑은 이와 같은 역량은 현재 탈북학생 밀집학교에서 교사들이 수행하고 있는 역할이면서, 향후 맞이하게 될 다른 배경을 가진 학생들을 함께 가르쳐야 하는 통합 환경에서 교사가 갖추어야 하는 자질 및 전문성의 요소이기도 하다. 본 절에서는 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량이 무엇인가에 대한 논의를 통해, 통합 환경에서의 교사의 역할과 전문성은 무엇인지 모색한다.

## 1) 문화적으로 반응하는 역량

학교 현장에서 마주하게 된 탈북학생들은 언어 및 문화적 차이를 가지고 교실로 들어온다. 이러한 상황에서 교사들은 새롭게 인식하게 된 차이를 어떻게 다루어야 할지에 대해 부담감을 느끼게 된다. 최근의 사회 변화로 아주 아동을 지도하게 된 아일랜드 교사들의 반응을 분석한 드바인(Devine, 2005: 64-65)은 교사들이 계급적이고 인종화된 시선과 온정적이고 동정하는 마음 사이에서, 인종에 근거한 차별을 금지하면서도 통합을 촉진하기 위한 노력을 하지 않거나, 심지어 특정 아주 집단에 대한 차별을 일삼는 정부 정책 사이에서 불안함과 양가감정을 가지고 있음을 보여준다. 잡시 학생들을 가르치는 이탈리아 교사들도 잡시에 대한 부정적인 감정과 동정심을 양가적으로 가지고 있으며, 이들을 통합하는 것은 새로운 것을 요구하는 복잡한 일이라고 인식하고 있음을 볼 수 있다(Trentin, 2006: 96). 이전까지는 학생들 자체도 동질적인 집단이고 교사들도 학생들과 유사한 사회문화적 배경을 가지고 있는 것으로 인식되었는데, 어느 순간 다른 인종적·언어적·문화적 배경을 가진 학생들이 교실에 들어오면서 교사들은 자신들이 준비되어 있지 못하다고 느끼고 어떻게 가르쳐야할지 모르겠다는 당혹감을 갖게 된다.

연구 참여 교사들 역시 처음에는 북한이탈주민과의 만남에서 혼란스러운 감정을 경험하지만, 교육적 맥락에서의 빈번하고 개인적인 접촉을 통해 북한이탈주민에 대한 낯설음과 두려움을 넘어서 함께 살아가는 사람으로서의 보편적 동질성과 하나의 이미지로 고정되지 않는 개별적 특수성을 인식하게 된다. 이는 다른 배경을 가진 사람과의 만남에서 갖추어야 하는 기본적인 태도이면서, 다른 문화를 접할 때 고정관념과 편견을 감소시킬 수 있는 중요한 요인으로 작용한다. 그리고 각 학교 상황에 따라 교사의 지식을 재구성하고 적절

한 교육전략을 수립하여 교육을 실천하면서, 학생의 배경에 대한 이해가 높아지고 가정 및 지역사회로까지 관심이 확장되는 경험을 한다. 학생들은 자신의 문화적 배경을 교실로 가져오기 때문에 교사가 잘 가르치기 위해서는 학생의 사회문화적 배경을 알아야하고, 이는 교육의 영역이 교실 안에 국한되는 것이 아니라 가정 및 지역사회 까지 포괄해야 한다는 것을 의미한다. 이러한 과정에서 교사들은 북한이탈주민의 이주 과정과 한국 사회에서의 사회경제적 위치와 북한이탈주민을 바라보는 남한 사회의 시선에 대해서도 인식하게 되고, 개별 학교의 노력만으로는 해결할 수 없는 사회적 문제를 인식하게 된다. 학생을 둘러싼 환경에 대한 교사의 세심한 관찰과 고려가 우리 사회가 어떻게 변화하고 있는지, 무엇이, 왜 문제가 되고 있는지를 통합적으로 파악할 수 있게 하는 것이다.

그리고 이러한 경험은 북한이탈주민 뿐만 아니라 탈북학생이 가지고 있는 배경으로서의 북한에 대해 공부하고 알려고 노력하게 되는 동기가 된다.

오히려 이제 특별 학급에 오기 전에는, 아 그냥 크게 북한이라는, 아니면 뭐 통일, 북한 큰 틀에서 궁금해서, 관심이 있었기 때문에 알아보고 그랬던 과정이었는데, 지금 와서는 이게 이제 더 세밀해지는 것 같아요. 아이를 둘러싼 배경을 알고 싶어서. <TM>

교사들이 학생의 배경에 대해 아는 것은 단순히 개인적인 이해의 문제가 아니라, 교사로서의 교육 전략 및 실천과 밀접하게 연결되어 있다. 다양한 배경을 가진 학생들을 지도하면서 교사는 문화적 다양성에 대한 지식을 갖춰야 하며, 문화적으로 적절한 교육과정을 설계해야 하고, 다양한 학생들의 학습에 도움이 되는 교실 환경을 조성해야 하고, 다른 배경을 가진 학생들과 의사소통할 수 있어야 하며, 다양한 학생들의 학습 양식에 맞는 지도 방법을 활용해야 하기 때

문이다. 게이(Gay, 2002: 106)는 이를 ‘문화적으로 반응하는 교육(culturally responsive teaching)’이라고 설명하며, 차이를 문제나 결핍이 아닌 더 효과적으로 가르치기 위한 매개로 인식해야 한다고 주장한다.

이때 중요한 것은 다른 문화적 배경에 대한 인지적 이해와 함께 다른 사람의 삶의 조건에 대해 공감할 수 있는 정서적 접근이다. 호프만(Hoffman, 2000: 63-86)은 자아와 타자에 대한 인식의 발달과 함께 공감의 단계도 신생아의 울음과 같은 자아와 타자가 구분되지 않는 상태에서부터 자아 중심적 공감, 준-자아 중심적 공감, 타자의 감정을 이해하는 현실적인 공감, 당면한 상황을 넘어 선 타자의 삶의 조건에 대한 공감으로 발달한다고 분석한다. 단순히 현재 직면한 상황에 대한 반응으로서가 아니라, 특정 조건을 가진 집단의 경험을 이해하고 이에 공감하는 것은 정치적 이념을 형성하고 사회 변화를 위해 나아가려는 동기가 된다. 연구 참여 교사들이 탈북학생의 배경에 대해 이해하기 위해 노력하고, 이를 수업에 적용하여 더 잘 가르치기 위해 고민하는 것은 탈북학생을 포함한 북한 이탈주민 집단에 대한 공감에서 비롯된다.

연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량으로 학생 및 학부모 이해, 접촉, 수용, 공감, 사랑, 존중, 배려 등 의사소통 역량과 돌봄, 책임감, 역사인식, 국가관, 통일관 등 사명감을 꼽은 것은 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 다양한 배경을 가진 학생들을 지도해야 하는 환경에서 교사는 학생들을 학급이 아니라 개개인으로 인지하고, 각 학생들이 가지고 있는 배경과 현재 상황에 관심을 가지고 이해하기 위한 노력을 해야 한다. 여기에는 지배적인 문화와 다른 배경을 가진 학생들이 겪을 수 있는 경험에 대한 이해와 공감이 전제되어 있다. 그리고 책임감을 가지고 구체적인 돌봄의 형태로 교육을 실천하기 위해서는 교사로서의 사명감이 요구된다.

역사인식, 국가관, 통일관은 사명감의 방향과 정도에 영향을 미치는 요소라고 할 수 있다.

통합 환경에서 다양한 배경의 학생들을 만나고 가르쳐야 하는 교사들에게 차이를 다문화적으로 인식할 수 있는 역량은 필수적이다. 그리고 이는 또한 교사에게 요구되는 기본적인 자질이기도 하다. 연구 참여 교사들은 탈북학생을 위한 교사의 역량이 따로 있는 것이 아니라 모든 아이들을 대하는 교사의 자질이 탈북학생 교육에서도 통하는 것이라는 전제 하에, 교사의 역량을 인식하고 있었다. 교육은 근본적으로 개별 학생의 구체적인 상황과 필요를 파악하여 그에 맞게 대응하면서 성장을 촉진하는 것을 목적으로 하기에, 모든 학생에 대한 교육은 개별적 접근일 수밖에 없기 때문이다.

교육의 궁극적인 목표에서 보면, 그 목표에 도달하기 위한... (중략) 지금 모든 아이들을 대하는 교사로서의 자질이, 결국에는 통하는 거죠. 그러면서 이 아이들에 대해서, 또 이제 좀 구체적인, 이 아이들에게 맞는 것들, 아까 개별화 얘기하셨는데, 그런 게 필요한 거라는 생각이 들어요. <TS>

“평범한(generic) 학생은 없다” (Grant & Sleeter, 2011: 42). 그렇기 때문에 탈북학생을 비롯한 다양한 학습자를 위한 교육이 별도로 있는 것이 아니라, 교육 자체가 다양성에 대한 인식을 포함하고 있다고 봐야한다. 연구 참여 교사들의 관심이 탈북학생에서 시작해서 가정, 사회로 확대되어가며 학생들의 가진 차이를 이해하고 이를 교육에 반영하려는 노력은 교사로서의 역량이 강화되어 가는 과정이라고 할 수 있다.

## 2) 교육 설계 역량

연구 참여 교사들은 탈북학생을 지도하며 학생들의 문화적 차이에 반응하고 가정 및 지역사회와 연계하여 교육을 실천하며, 교육전략을 수립하고 어떻게 가르칠 것인지 교육과정을 재구성한다. 학생지도가 중심이지만, 문화적으로 반응하는 교수를 실천하기 위해 변화하는 사회 환경과 다양성에 대한 이해를 바탕으로 학생을 둘러싼 가정 및 지역사회 배경에 관심을 갖고, 이를 수업에 반영하기 위해 노력한다. 그리고 학생에 그치지 않고 학부모와 지역사회로까지 교육적 지원을 확대해가며, 학교 내부로 국한되지 않는 사회·경제·문화적인 차원의 문제를 고려하여 사회적으로 정비되어야 하는 정책과 인식에 대한 의견을 제안한다. 즉, 교사가 수행하는 역할은 학생들의 사회적, 문화적, 경제적, 언어적 차이를 인식하고, 이를 반영하여 교육과정 및 수업, 학생 지도 전략을 구성하고, 학생에게 영향을 미치는 다른 요소들을 고려하여 학교와 사회를 연결하고 지원하는 것을 포괄한다. 그리고 이는 학교와 사회가 요구하는 교사의 역할이 변화하고 있음을 보여준다.

하지만 연구 참여 교사들은 교사의 역할과 교사로서 갖추어야 하는 역량이 점점 더 많아지고 있다고 인식하면서도, 이것을 교사의 전문성과 연결시키지 않고 있었다. 교사들은 탈북학생을 지도하며 자신의 역량이 분산되고 소진된다는 느낌을 받는다.

탈북 학생을 가르치는 것이 제가 교사로서 역량을 기르고 전문성을 기른다는 느낌이 사실은 없어요. (중략) 오히려 내가 그냥 다 모든 에너지가, 나쁘게 이야기하면 다 뺏긴다고 할 정도로 모든 것들을 다 소진하는 거죠. 그런데 거기서 내 전문성이 길러진다? 아니요. 저는 강의도 다닌다고 말씀드렸잖아요. 그런데도 제가 제 전문성이 길러진다, 탈북 학생 교육에 있어서 내가 전문적이다라고 저는 절대 말 안 해요. 왜

냐하면 제가 항상 선생님들한테 드리는 말씀이 있어요. 정답이 없습니  
다, 탈북학생 교육은. <TH>

탈북학생 교육을 통해 교사로서의 전문성이 길러진다는 생각을 하지 않는 이유는 역설적이게도 교사로서 하고 있는 일이 전문적이기 때문이다. 하그리브스와 풀란(Hargreaves & Fullan, 진동섭 역, 2014: 172)이 지적하듯이, 전문직성의 핵심은 “증거나 규칙이 아주 분명하지 않을 때 불확실성을 피할 수 없는 상황에서 결정을 내릴 수 있는 능력에” 달려있다. 술만(Shulman, 1998: 516) 역시 다양한 전문가집단의 전문성을 검토하여 공통적인 요소 중 하나로 “피할 수 없는 불확실성이라는 조건 하에서의 판단의 실천”을 지적한다. “전문가란 특정 목표를 달성하기 위해서 어떠한 전략이 적절한지를 판단하고, 구체적인 상황에 따라 필요한 전략 수정을 할 수 있다는 것”(Darling-Hammond & Bransford, 강현석 역, 2009: 34)을 의미한다. 즉, 전문가란 다양한 필요와 정형화될 수 없는 문제에 대해 지식을 적용하고 판단할 수 있는 사람인 것이다.

탈북학생 교육에 있어서 정답이 없다는 것, 그리고 어떤 한 학생을 지도한 방법이나 사례가 다른 학생에게 그대로 적용될 수 없다는 것은 교사의 학생 지도가 전문가의 영역임을 반증한다. 탈북학생을 지도하면서 겪은 시행착오와 교육 실천이 교사의 전문성과 연결되지 않고 단순히 “많은 사례를 가지고 있는 것”으로 느껴지는 것은 교사의 경험과 인식이 지식으로 인정되고 구성되는 환경이 아니고, 교사의 역할에 대한 인식이 제한적이기 때문이다.

교사 역할의 변화는 사회 환경의 변화와 이에 따른 교육에 대한 인식 변화와 함께 이루어졌다. 하그리브스(Hargreaves, 2000)는 교사 전문성의 의미가 역사적으로 변화해왔다고 설명한다. 대중교육 초기에 가르치는 것은 통제와 관리를 의미했고, 도제식으로 보고 배운 대로 가르치면 되는 쉬운 일이라고 생각했다. 그러다 1960년대

경제가 급속도로 성장하는 ‘황금시대(golden age)’와 폭발적인 인구 성장을 가져온 ‘베이비 봄(baby-boom)’을 맞아 교육은 인적 자본에 대한 투자로 인식되기 시작했고, 교사 교육이 강화되고 교사의 사회적 지위 역시 향상되었다. 하지만 교사의 자율성을 강조하면서 개인화가 심화되고 교사들은 각자 자신의 교실에 고립되면서 정작 교사가 하는 일의 전문성은 발달하지 못했다는 한계를 지닌다. 이후 학교 환경이 복잡해지고 사회 전반적으로 불확실성이 높아지는 1980년대 중반에 이르러서는 빠르게 변화하는 사회 환경에 효과적으로 대응하고 공동의 목표를 개발하기 위한 교사들 간의 협력 문화가 나타났다. 자신들의 책임이 어디까지인지 잘 모르겠는 상황에서 교육 개혁과 변화가 이루어지고 교사에게 요구되는 역할이 팽창하고 불분명해지는 것을 경험하면서, 서로 의존하며 협동적으로 대처하는 방식을 택하게 된 것이다. 그리고 이제 21세기에 들어서며 국제적인 경제 조직의 등장과 정보 기술의 발달로 세계화가 촉진되고 경쟁이 심화되면서, 교육 역시 시장화의 영향을 받게 되었다. 학교가 효율적이고 경제적으로 운영되도록 하기 위해 예산절감과 중앙집중적인 교육과정 도입, 교사의 의사결정 범위 제한, 교사 신분의 불안정화 등이 진행되었고, 이는 교사의 전문성을 탈각시켰다. 또한 지식의 권위에 대한 도전과 새로운 기술의 발달로 학교는 학습에 대한 독점권을 잃게 되고 학교의 경계가 허물어지며 학교 밖의 다양한 행위자들과의 관계가 중요해지면서, 교사는 새로운 도전에 직면하게 되었다. 가르치는 일이 탈전문화되고 있는 상황에서, 교사의 전문성이 무엇인지 재정립해야 하는 시기인 것이다.

그렇다면 현재 요구되는 교사의 전문성은 무엇이고, 교육 전문가로서 교사에게 필요한 역량은 무엇인가? 교사들은 빠르게 변화하는 환경 속에서 새롭게 접하게 된 학생들에 대해 이해하고, 교사로서 해야 하는 일은 무엇인지 파악하기 위해 끊임없이 인식을 재구성하

는 역동적인 과정 중에 있다. 연구 참여 교사 중 한 명은 연구자와의 면접 과정에서 “이것은 지금 현재의 생각이고, 아마도 내년이나 내후년이 되면 또 생각이 달라질 수 있다”며 자신의 생각의 변화가 궁금하다면 언제든지 다시 찾아오라고 말했다. 다른 교사들도 지금 현재는 탈북학생 밀집학교에서 아이들을 만나고 있으니 고민을 많이 하고 있지만 다른 곳으로 전근을 가면 그렇지 않을 수도 있고, 탈북학생 밀집학교가 아닌 환경에서 탈북학생들을 만난다면 고민이나 접근 방식은 또 다를 것이라고도 이야기했다. 연구 참여 교사들은 탈북학생을 지도하며 변화한 사회 환경과 학교 구성원의 요구를 인식하고, 그에 따라 교육의 역할과 교사의 역량을 재구성했다. 그리고 이후 교육환경이 바뀌면 이 역시 변화할 수 있고, 또 변화해야 한다고 생각하고 있었다.

선생님은 정말 시대가 급변하니까 이 시대 환경이 변하면 애들 양상이 확 달라지거든요. 막 교사가 급물살에 같이 따라가야 돼. 변화, 교사의 역할이 막 변화돼. <TJ>

이는 교사가 적응적 전문가로서의 면모를 가지고 있음을 보여준다. 달링-하몬드와 브래스포드(Darling-Hammond & Brasford, 강현석 역, 2009: 70-71)는 개발된 핵심 역량의 효능성을 계속 증가시키는 기계적 전문가와 달리, 적응적 전문가는 필요에 따라 핵심 역량 자체를 변화시킨다고 설명한다. 핵심 아이디어나 신념, 역량을 재구조화하는 것은 단기적으로는 효능감을 떨어뜨리지만 장기적으로는 유연하게 전문성을 더 확장시킬 수 있다. 익숙한 생각과 행동을 변화시킬 것을 요구하기 때문에 쉽지 않은 일이지만, 점점 더 빠르게 변화하는 사회 환경은 적응적 전문가를 필요로 한다.

교사가 적응적 전문가가 되어야 하는 이유는 변화하는 환경에 따라 교육을 설계할 수 있어야 하기 때문이다. 연구 참여 교사들은 탈

북학생 밀집학교를 포함한 통합 환경에서 교사에게 필요한 역량으로 학생의 잠재력을 개발하고 지속적으로 성장할 수 있도록 지식을 재구성할 수 있는 수업 역량과 자기 이해를 바탕으로 미래를 준비 할 수 있도록 지원하는 진로지도 역량, 그리고 미래 사회를 살아갈 학생들이 가져야 하는 반편견, 다문화, 상호이해 등의 미래역량을 강화할 수 있는 능력을 제시한다.

수업을 하는 데도 내가 알고 있는 지식이, 체험적 지식을 습득한 것을 적용을 할 수 있어야 되고 재구성을 할 수 있어야 되고, 또 우리가 알고 있는 북한에 대한 거나 탈북에 대한 거를 아이들에게 이해시키면서 반편견 교육을 시킬 수 있어야 되고, 통일이 되고 나서도 북한 아이들과 우리 아이들에게 맞는 적합한 수업 방식을 하면서 수업 역량을 키우는 것도 되게 중요하다는 생각이 들어요. <TH>

교육은 지금 현재만을 염두에 두고 이루어지는 것이 아니라, 학생들이 살아갈 미래 환경에서 잘 살아갈 수 있도록, 지속적으로 성장할 수 있도록 힘을 키워주는 것이어야 한다. 이런 의미에서 통합 환경에서 교사에게 요구되는 역량은 단순히 주어진 지식을 잘 전달하는 것이 아니라, 대상에 대한 이해와 미래 사회에 대한 비전을 바탕으로 교육을 설계하는 것이라고 할 수 있다.

지금까지 교사 교육은 이론적인 지식 전달 및 습득에 초점이 맞춰져 있었고, 이는 교사가 가르치는 교과에 대한 이론적 지식을 더 많이 알수록 더 잘 가르칠 것이라는 가정에 근거하고 있다. 물론 가르치는 일에 있어서 객관적인 지식을 많이 알고 있는 것은 도움이 될 수 있으나, 불확실하고 복잡하고 끊임없이 변화하는 교실 환경에서 이것만으로는 잘 가르칠 수 없다. 대상이 누구이고, 그때 그 상황이 어떤 맥락이고, 학생과 교사가 어떤 관계를 형성하고 있는지에 따라 교사의 교육적 접근은 달라질 수밖에 없기 때문이다. 교사가 잘 가르치기 위해서는 이론적 지식 외에 교사의 경험을 통해 형성

되고 상황과 맥락에 따라 다르게 활용할 수 있는 실천적 지식이 필요하다. 그리고 여기에는 현재 상황에 대한 정확한 이해와 미래 사회에 대한 비전도 요구된다. 교육 대상과 사회 환경에 맞게 교육을 설계할 수 있는 교사의 역량은 교사의 전문성이 고정된 것이 아니라, 변화하는 상황에 따라 유연하게 재구성되는 것임을 보여준다.

### 3) 연계 및 협력 역량

교사 연구자들은 다양성과 복잡성이 증가하고 있는 현 상황에서 교사에게 필요한 역량으로 각 학생의 욕구와 이해에 따른 차별화된 가르침을 수행하는 것과 학부모 및 지역공동체와 함께 일하는 것이 요구된다고 지적한다(Gay, 2002; Goodwin, 2002; Cochran-Smith, 2003; Ladson-Billing, 2006; Banks et al., 2009; Darling-Hammond & Bransford, 강현석 외 역, 2009). 소경희(2003: 92)는 교사가 지금 까지 ‘교과 전문가’이자 ‘실행자’로서 인식되어왔다고 지적하며, 변화하는 사회적 환경에서의 교사는 ‘설계자 및 연계적 전문가’로서 재 개념화 되어야 한다고 주장한다. “21세기의 사회는 교사들이 학교 교육과정을 자율적으로 개발해야 할 책임을 부여하고 있으며, 학교가 학교 밖의 지역사회 및 학부모와 적절한 관계를 맺어나가길 요구”하고 있다는 것이다. 이는 앞에서 언급한 교사에게 필요한 두 가지 역량과 일치한다. 다양한 학습자들을 가르치기 위해서 교사들은 학생들이 가지고 있는 사회문화적, 경제적, 언어적 차이에 대해 알아야 하고, 이를 반영한 교육 실천을 통해 학생들에게 필요한 지원을 제공해야 한다. 그리고 이를 위해서는 학생이 속한 지역사회와 가정의 맥락을 알기 위한 노력이 필요하다.

달링-하몬드와 브랜스포드(Darling-Hammond & Bransford, 강현석 외 역, 2009: 437)는 여기서 더 나아가, 교실 안에서의 복잡성과 교사와 학생에게 영향을 미치는 교실 바깥의 복잡한 요인들을 “이해

하고 관리할 필요가 있으며 그들이 지원하는 학생의 입장에서 이러한 요인들에게 영향을 미쳐야 한다”고 주장한다. 학생의 학습에 영향을 미치는 요인으로 학교 정책과 교육 실천이라는 미시적 수준과 불평등을 생산하고 유지하는 사회구조적인 거시적 수준 모두를 고려하지 않을 수 없기 때문이다(Nieto & Bode, 2009: 397-398). 교사의 시선은 더 이상 교실 안에만 머무를 수 없다. 학교 안에서 벌어지는 많은 일들이 사회와 긴밀히 연관되어 있기 때문이다. 맥베스(MacBeath, 김석규 역, 2015: 157)는 “갈등을 해결하는 일은 종종 학생들 사이의 훈육 문제로 여겨지지만, 서로 다른 문화적 배경을 가진 어린이들 사이의 긴장, 말다툼, 그리고 종종 폭력이라는 형태를 동반한다. (중략) 교실이 인종, 계급, 문화 정체성과 같은 정치적 문제가 펼쳐지는 사회의 축소판”이라고 지적한다.

학생들이 교실로 가져오는 다양함과 차이들을 인식하고, 학부모와 소통하며 학교와 가정 사이의 틈을 메워줄 수 있도록 잘 가르치는 것이 교사의 역할에 있어서 점점 더 중요해지고 있다. 그리고 동시에 문제의 원인이 교실 내부에만 존재하지 않는다는 것, 그렇기 때문에 학교 현장에서 모든 문제를 다 해결할 수 없다는 것을 받아들이는 것도 중요하게 인식되어야 한다(Young, 한진상 외 역, 2013: 124-125). 학교 현장에서 마주하는 많은 문제들이 학교에서 비롯되는 것만이 아니라 지역공동체 및 사회 구조와 밀접한 관련이 있음을 인정해야, “교사들은 그러한 문제에 혼자 책임이 있다는 죄책감에서 벗어나 사회정책을 만드는 데 적극 나설 수”(MacBeath, 김석규 역, 2015: 162) 있기 때문이다. 즉, 다양성과 복잡성이 증가하고 있는 상황에서 교사의 역할은 교과 내용을 잘 가르치는 것에 한정되는 것이 아니라, 교육과정의 구성부터 교육이 잘 시행되기 위한 환경의 조성까지 포괄하는 것으로 나아가고 있다.

그렇기 때문에 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량 중 하나로 지역사회 및 학부모 연계, 상담을 포함하는 학부모 교육 역량과 교사를 간에 서로 소통하고 협의하는 교사 협력 역량을 강조한다. 탈북학생 밀집학교의 경우, 탈북학부모 역시 교육과 지원이 필요한 학교 구성원의 일부로 이들에 대한 지원은 향후 다른 이주배경 학부모에 대한 관심과 지원으로도 확장될 수 있다. 그리고 남한 출신 학부모들과의 소통과 연계는 북한이탈주민을 포함한 한국사회의 새로운 구성원들에 대한 편견과 고정관념을 완화하고 사회 통합을 지향할 수 있는 방법을 찾아가는 과정이기도 하다. 이런 측면에서 탈북학생을 지도하면서 학부모 및 지역사회, 외부 여러 자원들과 연계하는 것은 교사들이 학생들을 더 잘 교육하기 위한 환경을 만들어가려는 노력이라고 할 수 있다.

그리고 이를 위해 중요한 것은 교사들이 서로의 경험을 공유하고 소통하며 더 좋은 방법을 만들어가려고 모색하는 탐구 공동체의 존재이다.

교사의 소통능력? 그러니까 교사들끼리라도. 서로 우리 모여서 지금 이런 거 하잖아요? (중략) 공유 능력? 교사 협력, 소통, 공유 능력 이런 거? < TJ >

교사가 탈북학생을 지도하거나 통일에 대한 정책 건의를 할 수 있을 만큼의 분별력과 상황 판단력, 분석력, 이런 게 (필요한 것 같아요).  
< TY >

전문직의 또 다른 특성으로는 “지식의 질과 총량을 검토(monitor)하는 전문적 공동체”(Shulman, 1998: 516)로서의 존재를 들 수 있다. 함께 학습하고 지식을 축적하며 공유하는 공동체는 전문성의 기준을 형성하고 유지하는 역할을 한다. 하지만 교직은 다른 전문직과 달리 전문적 공동체가 활발하게 기능하지 못하고 있다. 그렇다보니

교사의 경험과 그로 인해 형성된 실천적 지식은 교직의 전문성으로 통합되지 못하고 단절되고 고립된 채로 남게 된다.

좀 그런 게 소통이 좀 부재해요, 교육계가 희한하게. 특히 초등학교 경우는 교실에 박혀 있잖아요. 소통이 잘 안 돼. 자꾸 협의회나 모임을 만들어서 서로 전수를 하고 이런 거를 만들어 줘야 돼. <TJ>

매일 매일 달라지고 예측할 수 없는 환경에서의 일이 흥미롭고 도전적으로 다가오기 위해서는 주변의 지원이 필요한데, 그렇지 않은 상황에서는 전문직의 본질적 속성인 불확실성이 고립과 불안을 야기한다. “왜냐하면 교사들은 피드백, 조언 혹은 지원 없이 스스로 모든 불확실성을 해결해야 하기 때문이다. 외롭고 불확실하면 불안해진다”(Hargreaves & Fullan, 진동섭 역, 2014: 192). 연구 참여 교사들이 탈북학생 지도와 관련해서 “소진”, “희생”, “답답함”을 느끼는 것은 교직의 전문성이 제대로 인정되지 않고, 교사들의 지식을 축적하고 공유하며 전문성을 계발해나갈 수 있는 공동체가 잘 형성되지 않았기 때문이다. 또한 연구자나 교수, 정책 결정자 등이 전문가 집단이고, 교사들은 교육 전문가로 인식되지 않는 사회적 분위기 역시 교사들의 경험을 통한 지식 및 전문성의 확장에 충분한 의미를 부여하지 못하고 있다.

교사의 전문성이 현재의 교수 실천을 더 정교하게 발전시키는 것에서 오는 것이 아니라 자신의 신념과 실천을 변화시키고 새로운 답을 찾는 것에서 온다면, 교사의 역량과 전문성 향상은 교사의 인식과 밀접하게 연관된다. 예비 교사 교육에서 교직에 필요한 모든 것을 배울 수도 없고, 또한 당시에는 그것이 모든 것이었다고 해도 시간이 지나면서 교사에게 요구되는 지식과 역량은 변화하기 때문에 계속해서 배우고 전문성을 확장시켜야 한다. 그렇다면 교사의 학습은 자신의 교육 실천을 통해 이루어져야 한다.

처음에는 우선은 그거에 대해서 준비되어져있는 과정이 없어요. 왜냐면 처음 맞닥뜨렸기 때문에. 그러면 그 과정에서 그러면 계속 이렇게 뭐 어떻게 파들어가야 되냐를 서로들 모여서 계속 이야기하면서 해결 하려 그러는데. <TM>

저는 이 워크숍이 너무 좋은 게 (중략) 뭔가 주도적으로 하시는 선생님들이랑 같이 얘기를 나누면서, 공감이 너무 많이 되고. ‘아 저렇게 힘든 상황도 있구나’를, 또 다른 상황을 발견을 하게 되면서 저도 너무 좋은 거예요. <TH>

교사들은 문제를 해결하는 과정에서 실천적 지식을 형성하고 발전 시킨다. 그런데 이 과정은 개별적이 아니라 동료 교사, 학부모, 지역 사회 기관, 정부부처 관계자 등과 함께 일하면서 이루어진다. 교사의 실천적 지식에 대한 연구들은 교사가 무엇을 아느냐는 교사의 경험으로부터 추론할 수 있다고 주장한다(Elbaz, 1981; Connelly & Clandinin, 1997). 교사가 가르치는 것과 교사에 대한 지식의 생산자이고, 이 지식은 교사가 자신의 교실과 학교를 탐구의 장으로 만들고 학습 공동체 내에서 함께 논의하면서 생성된다(Cochran-Smith & Lytle, 1999: 250). 즉, 교사는 교육 실천 경험을 통해 인식을 형성하고, 이 인식은 교사의 교육 전략 수립 및 실천에 영향을 미친다. 잘 가르치기 위한 교사의 지식은 교사가 자신의 교육 실천을 성찰하고, 자신의 교육 경험을 동료들과 나누고, 탐구 공동체 내에서 재구성하고 이론화하면서 구체화되는 것이다.

하그리브스와 풀란(Hargreaves & Fullan, 진동섭 역, 2014: 119–121)은 교사의 효과성은 교사들의 헌신과 연결된다고 지적하며, 교사들이 자신의 일에 헌신하게 하는 요인 중 중요한 것이 훌륭한 리더십과 우수한 동료들이라고 밝힌다. 교사들이 좋은 동료들과 함께 같은 지향을 가지고 일할 수 있는 환경이 중요하다는 것이다. 뱅스와 프로스트(Bangs, Frost, 김석규 역, 2015: 81–82)도 경제협력개발기구

(OECD)의 ‘교수학습에 관한 국제조사연구(2009)’의 결과를 인용하며, 교사들의 전문성 개발에 영향을 미치는 것은 협력에 의해 이루어진다고 지적한다. 허은정(2011: 48) 역시 학습조직으로서의 학교가 교사 전문성에 미치는 효과를 분석하며, 학습조직의 효과를 높이기 위해서는 구성원들의 협력적 상호작용이 활성화되어야 하고, 지역사회 차원에서의 협력과 연계가 중요하며, 대화, 토론, 협업, 실습 등과 같은 활동을 통해 배울 수 있는 교사 교육 프로그램이 필요하다고 주장한다. 즉, 교사들은 교사들 간에 서로 배우고 협동하는 과정을 통해 가장 잘 배울 수 있다는 것이다. 이런 맥락에서 교사가 교육 현장에서 형성하고 발전시키는 지식과 연구 및 탐구 공동체로서의 교사 집단이 중요하다고 할 수 있다(Lytle & Cochran-Smith, 1992; 서경혜, 2015).

교사의 지식은 실천적 성격을 지니기에 특정한 맥락에서의 교육 실천을 통해 형성되고 반성적 성찰을 통해 재구성된다. 교사들 간의 소통과 협의는 이러한 교사의 지식이 창출되는 과정을 지원한다. 특히 지금과 같이 교사의 역할과 관심이 학교 안에만 머무르지 않고 가정과 지역사회로 확대되는 상황에서, 교사 공동체를 통해 형성된 교사의 지식은 수업과 학생 지도에 환원될 뿐만 아니라 교육 및 사회 정책에도 중요한 시사점을 제공한다. 교사들은 학생을 매개로 학부모로서의 일반 성인과 지역사회 인프라 전반과 관계 맺고 연계하고 있기 때문에, 구체적인 상황 파악을 통해 통합적인 관점에서 문제를 인식할 수 있다. 이는 교사의 역할과 전문성이 교육을 실행하는 측면만이 아니라 학교교육의 방향을 모색하고 설정하는 측면으로도 재개념화 되어야 함을 보여준다. 그리고 교사에게 학부모 교육과 교사 협력을 수행할 수 있는 연계 및 연구 역량을 요구하는 배경이기도 하다.

### **3. 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점**

탈북학생 밀집학교에서의 경험을 통해 교사들은 통합 환경에서의 교육적 요구는 무엇인지, 교사에게 필요한 역량은 무엇인지 인식하게 된다. 그리고 이는 통합을 위한 통일교육의 목표와 교사 전문성을 모색하는데 중요한 함의를 제공한다. 본 절에서는 연구 참여 교사들의 통합 환경에서의 교육에 대한 인식을 바탕으로 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점을 모색한다.

#### **1) 통합을 위한 통일교육의 목표**

연구 참여 교사들은 통일을 남북주민의 만남의 문제로 인식해야 할 필요성을 제기하며, 북한을 소통의 상대방으로 인정하고 이해하기 위한 노력과 남북한 사회의 통합을 위한 준비가 필요하다고 주장한다. 이는 통합 환경을 준비하는 통일교육이 어떠한 지향점을 가져야 하는지에 대한 중요한 시사점을 제공한다. 통일교육이 통일의 필요성이나 당위성을 인식하는 것에서 그치는 것이 아니라, 통일 문제에 대한 이해를 바탕으로 통일 및 남북 교류가 이루어지는 상황을 준비하고 대응할 수 있는 가치관과 태도를 기르는 것으로 재정립되어야 할 필요가 있다는 것이다. 그리고 이때 통일교육의 목적은 통일을 준비하는 것으로 “통일을 이루하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”(통일교육 지원법 제 2조)으로서의 의미를 가질 수 있다.

통일을 이루하는 데 필요한 가치관과 태도가 어떤 가치를 지향할 것인가는 통일교육의 성격을 규정짓는다. 연구 참여 교사들은 만남, 소통, 통합을 위한 노력이 필요하다고 제안한다. 즉, 통일을 남북한 사회의 통합 문제로 본다면 그 시작은 서로 간의 만남이고, 통일교육은 이 만남을 어떻게 시작하고 어떤 환경에서 관계를 형성해갈

것인지, 이를 어떻게 준비할 것인지에 대한 준비가 되어야 한다는 것이다. 그리고 이러한 필요성은 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사들 뿐 아니라, 학교 현장에서 통일교육을 담당하고 있는 교사들과 통일교육을 받아 온 남한 출신 학생들, 그리고 현재 남한 사회에서 살아가며 여러 갈등과 문제를 경험하고 있는 북한 출신 학생들 역시 제기하고 있다(박성춘, 이슬기, 2016: 152-157). 통일교육과 관련한 여러 행위자들이 사회통합이라는 방향성을 공통적으로 가리키고 있는 것이다.

지금 우리에게 필요한 통일교육은 사회통합을 지향하며, 통일 및 통일에 준하는 남북한 교류·협력이 활성화되는 환경에서 남한과 북한의 사람들이 서로 만나고 소통하고 함께 살아갈 수 있는 가치관과 태도를 기르는 것이라고 할 수 있다. 특히 남북관계에 획기적이고 실질적인 변화가 이루어지고 있는 현재의 상황은 통일교육의 질적인 변화를 요구하고 있다. 통일교육이 우리 사회가 마주하고 있는 변화의 시대에 필요한 가치관과 태도를 함양하고 통일과 관련한 역량을 강화하는 역할을 담당해야 한다고 할 때, 통일교육의 사회·문화 영역에서의 통합에 대한 고민이 보다 확장되고 심화되어야 하는 이유가 여기에 있다.

본 연구에서는 통일교육의 정당성과 방향을 정립하는 설명적 명제를 교사들의 경험을 통해 탐색하고자 하였다. 남북한 출신의 주민들이 함께 살아가고 남북한의 배경을 가진 학생들이 통합 교육을 받고 있는 환경에서 교사들이 인식하는 교육적 요구는 지금 현재, 그리고 앞으로 더 확대될 통합 환경에서 필요한 것이 무엇인지 가장 잘 보여준다고 할 수 있기 때문이다. 탈북학생 밀집학교라는 통합 환경에서 교사들이 필요하다고 인식한 교육적 요구를 통해 통일 교육의 목표를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 통합을 위한 통일교육에서는 통일을 남북주민의 만남의 문제로 인식할 수 있도록 해야 한다. 어떤 형태의 통일이 이루어지든 혹은 체제가 합쳐지는 것으로서의 통일이 이루어지지 않더라도, 결국 우리가 지향하는 것은 남과 북이 함께 평화롭게 살아가는 것이다. 이를 위한 시작은 서로 간의 만남이라는 점에서, 그리고 궁극적으로 통일은 분단으로 인해 헤어져 살았던 사람들의 만남이라는 점에서, 통일 문제를 이해하는 핵심은 ‘만남’이라고 할 수 있다. 거대 담론 또는 정치적인 측면에서의 통일도 결국에는 만남으로부터 시작한다는 점에서, 여기서의 ‘만남’은 사회·문화적인 측면에서의 교류뿐만 아니라 통일 문제 전반을 아우른다. 대치중인 상태에서의 변화는 어떠한 형식이든지 간에 서로 간의 만남을 통해서 가능해진다. 연구 참여 교사들이 탈북학생을 지도하면서 북한이탈주민과의 만남을 통해 북한과 북한이탈주민에 대한 이해가 깊어지고 통일과 통일 교육에 대한 생각이 변화해가듯이, 통일이라는 긴 과정은 만남에서부터 시작한다는 것을 인식하는 것이 중요하다.

통일 문제에 있어서 만남이 변화의 시작이면서 변화를 만들어내는 동력이라고 인식한다면, 이후의 논의는 누구와 어떻게 만날 것인가에 대한 고민으로 이어진다. 그리고 이는 ‘통일은 어떠한 것이다’ 또는 ‘통일을 하면 무엇이 좋다’ 등의 선언적인 접근 대신, 어떠한 통일을 어떻게 만들어갈 것인가에 대해서 논의할 수 있는 사고의 공간을 마련하는 것으로 나아갈 수 있다. 통일을 만남의 문제로 인식하는 것은 사회·문화적인 측면에서의 의미를 갖는 것은 물론, 통일교육 전체를 아우르며 통일 문제를 바라보는 시각을 넓힐 수 있다는 점에서도 의미를 갖는다.

둘째, 통합을 위한 통일교육에서는 소통의 상대방으로서의 북한에 대해 이해할 수 있도록 해야 한다. 통일 문제를 만남의 문제로 인식한다면 결국 중요한 것은 만남으로 인한 관계 맺기와 소통인데, 이

를 위해서는 서로에 대한 이해가 필요하다. 지금까지 우리는 북한은 우리에게 어떤 대상이냐는 존재론적 질문을 던져왔다. 한 민족이면서 전쟁을 치룬 적이기에, 위협의 대상이면서 협력의 대상이라는 북한관은 북한을 모순되고 상충되는 존재로 인식하게 만들었다. 이에 더해 북한을 어떻게 인식하느냐에 따라 이념적으로 구분되고 평가되었던 정치적 상황과 맞물려, 북한 이해의 폭은 더 좁아졌다. 과연 ‘위협’과 ‘협력’이라는 두 가지 측면에서 북한을 설명하는 것이 ‘균형적’인가, 그리고 실제로 북한에 대해 이해하는 데 효과적인가라는 의문이 제기되어 왔다. 이런 측면에서 북한 이해에 접근하는 방식을 어떻게 변화시켜야 할지에 대한 고민이 필요한 시점이다.

지금 중요한 것은 우리가 북한에 대해 왜 알아야 하냐는 질문이다. 메리필드와 윌슨(Merryfield & Wilson, 2005: 116)은 대부분의 문제들은 간단하게 구분되지 않고 복잡하게 얹혀있다고 지적한다. 그렇기 때문에 중요한 것은 다양한 관점이 제시되어야 하고, 무엇 하나를 절대적인 것으로 생각하지 않도록 해야 한다고 주장한다. 이를 위해서는 질문을 잘하는 것이 중요하다. 찬성 또는 반대를 묻는 것이 아니라, 어떻게 하는 것이 좋을지, 어떻게 해결할 수 있을지를 물어야 한다는 것이다. 북한에 대한 이해 역시 마찬가지이다. 북한이 적인지 동지인지, 나쁜지 좋은지를 묻는 것이 아니라, 북한주민들 또는 북한이탈주민과 만나고 소통하기 위해서는 어떻게 해야 하는지, 무엇을 알아야 하는지를 물어야 한다. 이러한 질문 속에서 북한에 대한 이해는 지금까지의 이분법적 접근을 넘어서 새롭게 구성될 수 있을 것이다.

셋째, 통합을 위한 통일교육에서는 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비할 수 있도록 해야 한다. 지금까지 통일교육의 목표는 안보에 초점을 맞추어왔다. 여기서의 안보는 경계의 대상으로서의 북한과의 관계에서 국가안보적인 측면이 강조되어 왔다. 하

지만 함께 살아갈 미래를 지향하며 사회통합을 고려한다면, 안보의 개념도 달라져야 한다. 1994년 유엔개발계획(UNDP)은 ‘인간안보’ 개념을 제시했다. 냉전체제가 종식되고 국가 간의 전쟁의 위협이 감소하면서, 국가중심에서 인간중심으로 안보 개념이 확대되고 군사적 요소에서 정치, 사회, 환경 등 비군사적 요소로까지 논의가 확장되어야 한다는 주장이다(전웅, 2004: 30-32). 이런 측면에서 황인표 (2009a: 33-35)는 인간안보를 포함하는 ‘포괄 안보’적 개념으로 평화지향적 통일교육을 논의해야 함을 주장한다. 전쟁이 없는 상태로서의 소극적 평화에 그칠 것이 아니라, 구조적·문화적 폭력이 사라진 적극적 평화로 접근해야 통일교육에서 평화와 안보의 개념이 상충하지 않기 때문이다.

연구 참여 교사들이 필요하다고 인식하는 북한이탈주민과 남한주민이 함께 살아가는公正한 사회를 위한 노력은 인간안보적인 측면에서의 구조적·문화적 폭력의 해소와 연결되어 있다. 이런 측면에서 통합 환경을 준비하는 통일교육에서는 기존의 군사력과 국가를 중심으로 하는 국가안보의 개념을 일상생활 속에서 안전하게 살아갈 수 있는 인간안보의 개념으로 재구성해야 할 필요성을 마주하게 된다. 오랜 적대 관계 속에서 서로 다른 배경을 가지고 살아 온 남과 북의 사람들이 함께 살아가고 공동체를 구성하는 것이 사회·문화적 측면에서의 안보가 확보되는 길이기 때문이다.

사회통합은 여러 요소들이 종합적으로 작용하는 복잡하고 역동적인 과정이다. 인간안보 역시 인권, 복지, 환경, 민주주의, 사회정의 등 여러 영역을 포괄하는 넓은 개념이다. 남과 북이 함께 살아가는 사회를 만들어가는 과정에는 이러한 개념들이 교차하고 상충하며 여러 갈등과 문제들이 발생할 것이다. 그렇기 때문에 함께 살아가는 사회를 만들어 가기 위해 어떠한 노력이 필요한지에 대해서 끊임없이 고민하고 논의하는 과정이 필요하다. 지금 현재 우리가 참고할 수 있는 것은 남과 북이 만나는 접촉 공간에서의 사건으로 여러 사

례들을 발굴하고 탐구해야 한다. 북한이탈주민과 남한주민이 함께 살아가는 공간에서의 갈등과 충돌은 현재 우리 사회에 부족한 가치가 무엇인지, 사회통합을 위해 준비해야 하는 것은 무엇인지를 보여주기 때문이다. 본 논문에서는 탈북학생 밀집학교를 둘러싼 환경을 중심으로 살펴보면서, 통합을 위한 통일교육에서 우선적으로 준비해야 하는 것으로 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 노력 을 제시한다.

통합을 위한 통일교육의 목표로 본 논문에서 제시한 남북주민의 만남으로서의 통일에 대한 인식, 소통의 상대방으로서의 북한에 대한 이해, 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 준비는 기존 통일교육의 목표인 통일관, 북한관, 안보관의 형식 및 분류를 따르고 있다. 통일교육에서 추구해야 하는 주요 목표로 오랫동안 제시되어 온 통일과 북한, 안보에 대한 이해를 재해석한 것이다. 그리고 여기에는 이러한 논의가 사회적으로 이루어져야 하고 교육적 접근을 통해 변화를 가져오는 것이 필요하다는 연구 참여 교사들의 주장이 중요하게 고려되고 반영되었다. 이는 기존 통일교육의 역사적 맥락 속에서 현재 우리 사회에 필요한 것이 무엇인지 탐구하고 이를 적용하여 조정함으로써(customize) 통일교육의 개선을 꾀한다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

## 2) 통합을 위한 통일교육의 교사 전문성

모든 교육이 마찬가지이지만, 통합을 위한 통일교육에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 가치관과 태도를 기르는 것은 단순히 지식의 전달로 이루어지는 것이 아니라, 세심하게 설계된 교육적 기획 속에서 가능하기 때문이다. 그렇기 때문에 통합을 위한 통일교육 교사 교육은 교육 전문가로서의 교사상을 확립하고 교사의 교육 전문성을 강화하는 방향으로 구성되어야 한다.

통합을 위한 통일교육 교사 전문성의 구성 요소는 교사에게 요구되는 역할 및 역량이 무엇인가와 연결해서 생각해볼 수 있다. 우선, 현재 탈북학생 밀집학교처럼 북한 배경을 가진 다양한 학생들을 지도하거나 통일이 된다면 남북한 출신의 학생들을 통합 교육하는 역할을 수행할 수 있다. 다음은 현재 진행 중인 통일 문제를 교실로 가져와서 수업으로 재구성하는 것으로, 일반적으로 통일교육과 관련하여 교사에게 요구되는 역할을 생각해볼 수 있다. 마지막으로는 학제적이고 다양한 분야를 아우르는 통일 관련 내용을 잘 가르치기 위해 다른 학문 분야와 연계하고, 교육이 학교 안에서만 이루어지는 것이 아니기 때문에 가정, 지역사회 등 학교 밖 환경과 밀접하게 연계하는 역할을 들 수 있다.

이러한 역할을 잘 수행하기 위해서 필요한 교사 전문성은 연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량으로 제시한 내용을 통해 다음과 같이 모색할 수 있다. 첫째, 통합을 위한 통일교육을 수행하는 교사는 문화적으로 반응하는 역량을 갖춰야 한다. 차이를 가진 학생들의 등장으로 인한 교육 현장에서의 변화는 차이를 어떻게 인식하느냐와 밀접하게 관련된다. 차이를 인정하지 않으면 존재 자체를 무시하게 되고, 차이를 결핍으로 인식하면 생물학적으로든, 문화적으로든 부족한 존재로 바라보게 된다. 차이를 문제로 보는 시각은 새로운 구성원이 된 북한 출신 학생들을 범주화하고 낙인찍기 쉽다. 기존의 틀은 그대로 유지하면서 여기에 맞지 않는 학생들을 “위기에 처한 것(at risk)”으로, 문제의 원인을 학생과 그 가정에서 찾는 방식으로 말이다. 이런 맥락에서의 다문화교육은 ‘소수자’에 대한 교육과 동의어로, 문화적으로 다른 학생들의 ‘문제’를 다루는 것으로 이해된다(Ladson-Billing, 1999: 217-219). 그렇기 때문에 다른 문화적 배경의 학생들이 가진 차이를 부가적인 ‘문제’로 인식하지 않는 것이 중요하다. 그래야만 다양한 학습자들이

잘 배울 수 있는 학교 환경을 조성하기 위한 것으로 교육 실천의 방향이 바뀌게 되기 때문이다.

그리고 이때 중요하게 고려되어야 할 것은 교사들의 인식이다. 교사들은 교육 현장의 가장 일선에서 학급을 관리하고 학생들과 상호 작용하며 교육을 실천한다. 그렇기에 교사가 학생들에게 미치는 영향력은 굉장히 크다. 이런 맥락에서 남북한 통합 환경의 학교에서 교사가 학생들이 가진 차이를 어떻게 인식하고, 이들을 가르치기 위해 어떤 준비를 해야 하는지를 고민하는 것은 필수적이라고 할 수 있다.

둘째, 통합을 위한 통일교육을 수행하는 교사는 교육 설계 역량을 갖춰야 한다. 통일교육을 잘 수행하기 위해서는 현재 진행 중인 통일 문제의 성격 상, 변화하는 최근의 상황에 대한 지속적인 관심과 정보 수집이 필요하다. 메리필드와 윌슨(Merryfield & Wilson, 2005: 123-126)은 최근의 사건을 수업으로 가져오는 것은 관련 이슈에 대한 깊이와 복잡성을 더할 수 있고, 여러 기사를 비교 분석하는 과정에서 비판적 사고 기술을 가르칠 수 있고, 중요한 변화를 촉진하는 계기가 될 수 있다는 점에서 의미가 있다고 설명한다. 하지만 동시에 최근의 사건을 활용하는 것에는 위험도 따르는데, 아직 정리되지 않은 입장이 다양하게 제시되고 어떠한 해답이 존재하지 않은 상황에서 어떤 사건과 어떤 자료를 어떤 기준으로 선정하고 어떻게 활용할 것인가와 관련한 민감한 질문들이 존재하기 때문이다. 그렇기 때문에 교사들은 매일 다양한 자료를 통해 스스로 배우고, 자료의 출처로 믿을만한 곳은 어디인지 확인하고, 수업에 활용할 최근의 사건을 선정하는 기준을 개발하고, 이를 교육과정에 연결시켜보면서, 균형을 추구하는 연습을 해야 한다(Merryfield & Wilson, 2005: 128).

통일교육에서 다루는 내용과 자료는 고정된 것이 아니라 계속해서 새롭게 생성되는 것으로 인식되어야 한다. 그리고 통일교육을 통

해 추구하는 목표는 학생들이 다양한 정보를 접하고 스스로 생각하고 판단할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 중요한 것은 주어진 내용의 전달이 아니라, 관련 내용을 어떻게 설계하고 기획해서 수업으로 구성할 것이냐의 문제이다. 그렇기 때문에 통일교육을 위한 교사 교육에 포함되어야 하는 내용은 통일과 관련한 지식과 새로운 정보를 다루는 방법, 그리고 이를 수업으로 가져올 수 있도록 교사의 이해와 관심을 높이는 것이다.

셋째, 통합을 위한 통일교육을 수행하는 교사는 연계 및 협력 역량을 갖춰야 한다. 여기서의 연계는 학부모 및 지역사회, 그리고 통일 문제와 관련한 여러 학문 분과, 학교 내 교사들 간의 협력을 구성하고 추진하는 것을 의미한다. 하그리브스와 셜리(Hargreaves & Shirley, 이찬승 외 역, 2015: 174-175)는 학교 교육이 제4의 길로 들어섰다고 지적하며,<sup>44)</sup> 교사들이 정부의 강력한 통제로부터 벗어난 대신 학부모, 지역사회, 대중으로부터 영향을 받게 된다고 설명한다. 이때 변화의 동력은 민주주의와 전문성으로, 교사는 학부모와 지역사회와 소통하며 교육과 관련한 의사결정에 함께 참여하게 된다는 것이다. 통일교육 역시 교육의 이러한 흐름 속에서 점점 더 정부, 학부모, 지역사회와 영향을 주고받게 될 것이다. 그리고 학생 지도의 영역은 현재도 가정 및 지역사회와 연계하지 않고는 변화를 이끌어내기 어려운 문제로, 교육의 거시적인 구조부터 미시적인 실천 까지 학교 밖 여러 행위자들과의 관계는 점차 더 중요해질 것이다.

이러한 상황에서 교사들에게 요구되는 역량은 학교 외부와 소통하는 능력과 학교 내부에서 협력하는 능력이다. 통일교육은 정해진

---

44) 하그리브스와 셜리(Hargreaves & Sheirley, 이찬승 외 역, 2015: 19-20)는 “제 1의 길(First Way)은 국가의 지원이 풍부하고 교사의 자율성이 넘치며 혁신이 일어나긴 했지만 일관성이 부족했던 길이다. 제2의 길(Second Way)은 시장주의 경쟁이 강하게 도입되고 국가가 교육의 표준화를 추구하면서 교사의 자율성이 상실된 것이다. 제3의 길(Third Way)은 시장주의의 장점에 국가의 풍부한 지원을 결합하여 교사가 자율성과 책임성 사이에서 균형을 잡을 수 있도록 했던 길”이라고 설명한다.

답이 있는 것이 아니라 우리가 살아갈 공동체를 만들어가는 과정에 대한 모색이다. 그렇기 때문에 특정 교과에 한정되는 것이 아니라 학교 교육 전반에서 함께 이루어져야 할 필요가 있다. 달링-하몬드 와 브랜스포드(Darling-Hammond & Bransford, 강현석 역, 2009: 423)는 “미래 교사를 위한 비전의 중요한 부분에는, 전문가가 된다는 것은 단순히 ‘답을 아는 것’뿐만 아니라 그들 자신의 수행을 평가하기 위해, 그리고 교실 수준이나 학교 수준에서 요구되는 새로운 답을 찾기 위해 다른 사람들과 협력하는 기술과 의지를 갖는 것이라는 것을 알 수 있도록 돋는 노력이 포함되어야만 한다”고 주장한다. 통합을 위한 통일교육 교사 교육은 변화하는 환경 속에서 확장되는 교사의 역할을 잘 수행할 수 있도록 교육은 함께 하는 것이라는 인식과 함께 대화와 소통, 협업 능력을 키울 수 있도록 지원해야 한다.

통일 문제는 현재 진행 중인 사건으로, 남과 북의 만남은 언제, 어떤 맥락에서, 어떻게 이루어질지 알 수 없고, 그 과정에서 무엇이 필요한지 역시 끊임없이 변화할 것이다. 통일이 결과가 아니라 만들어가는 과정이라고 할 때, 중요한 것은 변화하는 상황에 맞춰서 교육과정을 설계하고 수업을 기획할 수 있는 능력이다. 통일은 지금까지 우리가 경험하지 못한 새로운 상황으로의 진입이다. 교사들이 탈북학생 밀집학교에서의 경험을 통해 자신의 지식을 새롭게 구성하고 교육적 필요를 인식하게 되는 것처럼, 통일은 현재의 상황을 파악하고 미래에 무엇이 필요한지 지속적으로 탐색해야 하는 과정으로 다가올 것이다. 그렇기 때문에 통일교육 교사 전문성의 성격은 변화하는 상황 속에서 교육적으로 필요한 것이 무엇인지 판단하고 적절하게 활용할 수 있는 것이라고 할 수 있다.

남북한의 통일이라는 전(全)사회적인 변화를 준비하고 대응하는 과정에서 교육 전문가로서의 교사 역할의 중요성은 점점 더 커질 것이다. 이때 필요한 것은 교사를 교육 전문가로 인정하고, 교사 전

문성의 폭과 깊이를 확장시킬 수 있는 기반을 마련하는 것이다. 이 때 자율성을 가진 전문가로서의 교사에 대한 인정과 함께, 교사가 어떤 태도와 지식과 기술을 가지고 있어야 하는지에 대한 지속적인 논의가 이루어져야 한다. 그리고 이 과정은 교사들의 경험과 인식에서 시작해야 한다. 교사의 전문성이 향상되기 위해서는 교사들의 자기 효능감과 자존감이 높아야 하고, 교사들 간에 배우고 협동할 수 있는 환경이어야 한다. 외부에서 오는 압력 또는 자격 요건의 강화 등이 교사의 전문성을 향상시키는 것이 아니라, 전문가 집단으로서의 교사 공동체의 공통된 이해와 실천을 통해 교사의 전문성이 구성되고 개발되기 때문이다.

현재 교사가 하고 있는 일에 대해, 사회가 교사에게 요구하는 역할에 대해 어떻게 생각하는지, 실제 이러한 일을 수행하는 것이 그들에게 어떠한 교육적 경험이 되고 있는지, 이것이 교사로서의 자신의 신념과 어떻게 연결되는지 등 교사들의 개인적이고 맥락적이고 성찰적인 인식을 통해 교사의 전문성을 재정립하려는 시도가 이루어질 필요가 있다. 이러한 탐구가 교사들에 의해, 교사들과 함께 지속적으로 이루어질 때, 끊임없이 변화하는 사회 환경에서 교육이 해야 하는 역할은 무엇인지, 교사의 일은 무엇이고 어떻게 수행해야 하는지에 대한 생산적인 논의가 가능해질 것이다.

## VI. 결론

본 연구는 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의를 모색하고자 하였다. 통일교육 연구에 있어서 통일교육이 이루어지는 사회 및 학교 환경, 그리고 통일교육의 당사자인 학생 및 교사에 대한 이해가 필요하다는 인식 하에, 한국사회의 새로운 구성원인 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험에 주목하였다. 교사는 교사 자신뿐만 아니라 학습자인 학생과 교육이 이루어지는 환경에 대해 가장 잘 파악할 수 있는 위치에 있고, 이러한 교사의 경험과 지식이 교육과정에 반영되는 것이 필요하다고 보았기 때문이다. 그리고 탈북학생과 남한학생을 함께 지도하고 있는 탈북학생 밀집학교의 교사들은 남한주민과 북한이탈주민이 일상적으로 만나고 교류하는 변화한 환경 속에서 남과 북의 통일이라는 실질적인 문제를 먼저 경험하고 준비하고 있다고 보았기 때문이다. 본 연구는 이러한 문제의식을 가지고 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험을 분석하였고, 이를 통해 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점을 도출하였다.

연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 탈북학생 밀집학교에서 근무하며 학교가 위치한 지역사회와 구성원의 특성을 파악하게 되고, 탈북학생 지원 제도를 수행하는 주체가 된다.

둘째, 교사들은 탈북학생뿐만 아니라 학부모와 통일전담교육사 등 다수의 북한이탈주민과 일상적으로 만나면서 북한이탈주민에 대한 개인적 인식이 변화하는 경험을 한다. 북한이탈주민에 대한 무관심은 탈북학생 밀집학교에서 근무하게 되면서 막연한 호기심과 두려움으로 바뀌고, 점차 관계를 맺게 되면서 동질감을 바탕으로 한 개별적 존재에 대한 이해로 나아간다. 교사들은 자신의 경험을 바탕으

로 인식의 변화에는 접촉이 동반되어야 한다는 것을 인식하게 된다.

셋째, 교사들은 탈북학생을 지도하며 탈북학생의 배경에 대해 이해하게 된다. 교사들은 탈북학생들의 학업 및 심리·정서적 어려움을 ‘문제’로만 보지 않고 어떤 상황과 맥락 속에서 나타나는 것인지 이해하려고 노력하게 되고, 이는 북한이탈주민의 사회·문화적 배경에 대한 이해로 이어진다. 그리고 문화적 차이로 인한 갈등을 경험하면서 소통하고 대화하기 위해서는 무엇이 필요한지 고민하게 되면서, 서로 잘 모르기 때문에 발생할 수 있는 오해나 편견을 막기 위해서 북한과 북한이탈주민에 대해 배우고 알아야겠다는 생각을 하게 된다.

넷째, 교사들은 탈북학생을 지도하며 가르친다는 것의 의미에 대해 다시 한 번 생각해보며, 실천적 지식을 형성하고 재구성한다. 교육에 있어서 학생들의 배경과 문화적 다양성을 고려하는 것이 중요하다는 것과 교육이 학교 안에서 끝나는 것이 아니라 가정과 지역사회, 국가 수준의 정책과도 연관되어 있다는 인식은 교사의 역할이 무엇인가에 대해 고민하는 계기가 된다.

다섯째, 교사들은 탈북학생을 지도하는 과정에서 탈북학생을 둘러싼 사회적 환경에 대해 인식하게 된다. 탈북학부모는 ‘탈북’이라는 출신이 낙인이 될 것에 대한 우려로, 일반학부모는 ‘탈북’에 대한 편견과 선입견으로 탈북학생 밀집학교의 활동에 대해 거부감을 나타내고, 동시에 탈북학생 지원에 대해 역차별 논란을 제기한다. 교사들은 가정 및 지역사회에서의 북한이탈주민에 대한 부정적인 인식이 학생들에게 줄 영향을 걱정하며, 남과 북의 사람들이 함께 살아가는 환경에서의 사회 통합에 대해 고민하게 된다.

이러한 탈북학생 교육 경험을 통해 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구와 교사의 역할에 대해 생각하게 된다. 교사들은 북한이탈주민과의 만남의 경험을 통해 통일을 체제나 제

도의 문제가 아닌 사람과 사람의 만남의 문제로 인식하는 것이 필요하다는 것과 서로 소통하기 위해서 북한과 북한이탈주민에 대해서 아는 것이 중요하다는 것, 통일을 위해서는 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 준비가 선행되어야 한다는 것을 제안한다. 이러한 인식은 통합 환경에서 교육적으로 필요한 것이 무엇인지를 보여주는 것으로, 통일교육이 지향해야 하는 것이 무엇인지를 고민할 때 중요한 함의를 제공한다.

또한 교사들은 탈북학생 밀집학교 교사에게 요구되는 역량으로 문화적으로 반응하는 역량과 교육 설계 역량, 연계 및 협력 역량이 필요하다고 제안한다. 이는 교사의 역할이 학생들에게 지식을 전달하는 것에서 교육 전반을 설계하고 다양한 행위자들과 연계하는 것으로 변화하고 있으며, 변화하는 환경에 따라 필요한 역량을 변화시키고 발전시키는 적응적 전문가로서의 자질이 필요하다는 인식으로 이어진다. 통일교육이 통일에 대해 가르치는 것에서 그치는 것이 아니라 통일을 준비하는 교육으로 정립된다면, 통일교육을 위한 교사의 역할은 탈북학생 교육에서 통일을 위한 가치관과 태도를 기르는 것까지 외연이 확장된다. 이런 측면에서 탈북학생 밀집학교 교사에게 요구되는 역량이 무엇인가에 대한 논의는 통일교육을 위한 교사의 전문성을 이해하는 데 중요한 함의를 제공한다.

앞의 논의를 바탕으로 교사의 탈북학생 교육 경험이 통합 환경을 준비하는 통일교육에 주는 시사점을 다음과 같이 정리하였다. 현재 우리 사회에 필요한 통일교육은 통일 및 통일에 준하는 남북한 교류·협력이 활성화되는 환경에서 남한과 북한의 사람들이 서로 만나고 소통하고 공존할 수 있는 가치관과 태도를 기르는 것이라고 할 수 있다. 이때 통합을 위한 통일교육의 목표는 통일을 남북주민의 만남의 문제로 인식하는 것과 소통의 상대방으로서 북한에 대해 이해하는 것, 그리고 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준

비하는 것이 되어야 한다. 그리고 통일교육을 위한 교사의 전문성은 교사 공동체를 기반으로 변화하는 상황 속에서 교육적으로 필요한 것이 무엇인지 판단하고 적절하게 활용할 수 있는 것에 달려있다. 이런 측면에서 교사는 문화적으로 반응하는 역량, 교육 설계 역량, 연계 및 협력 역량을 갖춰야 한다.

교사들의 탈북학생 교육 경험은 통합 환경에서의 교육적 요구와 교사의 역할은 무엇인지에 대한 논의로 이어지고, 이는 통합 환경에서의 통일교육의 목표와 교사의 전문성을 탐색하는 근거가 되었다. 변화하고 있는 사회 환경과 미래 전망은 통일교육의 변화를 요청하고 있다. 통일교육을 어떻게 개선해나갈 것인가는 다양한 논의를 통해 사회적 합의를 만들어가는 과정에서 도출될 것이다. 이때, 통일 교육이 통일을 둘러싼 정치적 상황에 휘둘리지 않고 교육으로서의 기능과 역할을 제대로 하기 위해서는 교육적 맥락에서의 통일교육에 대한 고민이 선행되어야 한다.

본 논문은 학교 현장 중심의 접근을 통해 통일교육 연구의 다양성을 확장시키고 교육적 요구에 근거한 대안을 제시했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 하지만 남한 출신 교사의 경험에 주목함으로써 남한사회 입장에서의 논의로 제한되고, 학생 및 학부모 등 다른 교육적 주체들의 입장을 포괄하지 못한 한계를 가지고 있다. 또한 통일교육 체계화를 위한 논의를 보다 심화시키지 못한 한계를 가지고 있다. 본 논문에서 제시한 통합 환경을 준비하는 통일교육의 목표와 교사의 전문성은 세부적인 내용을 구체화하고 이론적 논의를 더 진전시켜야 하는 과제를 안고 있다.

이러한 한계와 과제에도 불구하고, 교사들의 탈북학생 교육 경험을 통해 통일교육의 나아갈 방향을 모색하고자 한 본 연구가 통합 환경에 대한 교육적 관심을 촉구하고 통일교육 연구방법론을 확장하는 계기가 되기를 바란다. 또한 교사의 경험과 지식이 교육과정

구성 및 실행 과정 전반에서 중요하게 다루어지고, 교육 전문가로서의 교사의 전문성을 인정하고 교사의 역량에 주목해야하는 필요성을 다시 한 번 인식하는 계기가 되기를 바란다. 추후 통합 환경을 준비하는 통일교육의 체계화를 위한 더 발전된 논의가 이어지기를 기대한다.

## 참고문헌

### 1. 국내문헌

#### (1) 단행본

- 김영천(2012), “교육과정 이론화의 다양한 연구 패러다임들”, 김영천 편저, 『교육과정 이론화: 역사적/동시대적 탐구』, 파주: 아카데미프레스, 3-26.
- 김영천(2013), 『질적연구방법론2』, 파주: 아카데미프레스.
- 김영천, 조재식(2012), “질적연구와 교육과정 연구”, 김영천 편저, 『교육과정 이론화: 역사적/동시대적 탐구』, 파주: 아카데미프레스, 77-126.
- 김이경, 유균상, 이태상, 박상완, 정금현(2004), 『교사평가 시스템 연구』, 서울: 한국교육개발원.
- 김평국(2012), “교육과정 연구에 있어서 재개념화의 역사: 1970년대 미국 교육과정 학계의 변화를 중심으로”, 김영천 편저, 『교육과정 이론화: 역사적/동시대적 탐구』, 파주: 아카데미프레스, 59-76.
- 김현경(2015), 『사람, 장소, 환대』, 서울: 문학과지성사.
- 맹영임, 길은배, 최현보(2013), 『탈북청소년 사회통합을 위한 정책 방안 연구』, 서울: 한국청소년정책연구원.
- 박성춘, 이슬기(2016), 『다문화 시대의 통일교육: 다문화 시대와 한국의 사회통합』, 파주: 집문당.
- 박찬구(2006), 우리들의 윤리학, 파주: 서광사.
- 박찬석(2006), 통일교육의 성립과 과정, 파주: 한국학술정보.
- 박찬석(2017), “통일교육 분야 연구 현황과 과제”, 김해순 편저, 『한국의 통일 연구 30년』, 성남: 한국학중앙연구원, 153-233.

- 서경혜(2015), 『교사학습공동체: 집단전문성 개발을 위한 한 접근』, 서울: 학지사.
- 신현옥, 허수경, 이슬기, 김미라(2011), 『제3국 출생 북한이탈주민 자녀 기초조사 연구』, 서울: 무지개청소년센터.
- 오기성(2011), “학교통일교육의 주요 방향에 대한 성찰”, 허문영 외 편저, 『통일교육 과거 현재 미래』, 서울: 통일연구원, 173-202.
- 오옥환(2006), 『교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의』, 서울: 교육과학사.
- 윤영돈(2010), 『다문화 시대 도덕교육의 프리즘과 스펙트럼』, 파주: 이담북스: 한국학술정보.
- 윤인진, 김춘석, 김석향, 김선화, 김화순, 윤여상, 이원웅, 임순희 (2014), 『북한이탈주민에 대한 국민인식 및 차별실태조사』, 서울: 국가인권위원회.
- 윤인진, 채정민(2010), 『북한이탈주민과 남한주민의 상호인식: 정체성과 사회문화적 적응을 중심으로』, 서울: 북한이탈주민지원재단.
- 정근식 외(2017), 『2016 통일의식조사』, 서울: 서울대학교 통일평화 연구원.
- 정근식 외(2018), 『2017 통일의식조사』, 서울: 서울대학교 통일평화 연구원.
- 정창우(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.
- 조재식(2012), “랄프 타일러와 교육과정 연구: 역사와 비평”, 김영천 편저, 『교육과정 이론화: 역사적/동시대적 탐구』, 파주: 아카데미프레스, 29-58.
- 한만길(2011), “통일교육의 방향과 체계”, 허문영 외 편저, 『통일교육 과거 현재 미래』, 서울: 통일연구원, 3-18
- 한만길, 윤종혁, 이향규, 김일혁(2009), 『탈북학생의 교육실태 분석 및 지원방안 연구』, 서울: 한국교육개발원.

한만길, 이향규, 신효숙, 김윤영(2010), 『탈북청소년 통합적 교육지원 방안 연구』, 서울: 한국교육개발원.

황인표(2014), 『(새로운 패러다임의) 통일교육론』, 서울: 울력.

## (2) 논문

- Park, S. C.(2012), “A Study on Social Justice in Multicultural Education”, *The SNU Journal of Education Research*, 21, 1–26.
- 강구섭, 한만길, 이은구(2014), “탈북교사의 남한교육에 대한 이해 연구”, 『한국교육』, 41(1), 231–258.
- 장현석(2001), “교육과정 연구에서 질적 접근의 반성적 조절”, 『교육과정연구』, 19(2), 19 – 52.
- 구원희(2007), “교사의 실천적 지식에 관한 국내 연구의 동향 고찰”, 『한국교원교육연구』, 24(1), 299 - 321.
- 권수현(2011), “북한이탈주민에 대한 남한국민의 태도”, 『한국정치연구』, 20(2), 129–153.
- 권수현, 송영훈(2015), “괴를 나눈 형제, 이웃보다 못한 친척?”, 『OUGHTOPIA』, 30(2), 123 - 160.
- 김경호(2007), “고등학교 교육환경이 지역사회 구성에 미치는 영향에 관한 연구”, 『한국청소년시설환경학회지』, 5(1), 3 - 9.
- 김민정(2012), “교사의 실천적 지식 이해: 구조와 내러티브의 상호작용을 중심으로”, 『한국교원교육연구』, 29(1), 191 - 206.
- 김병연(2018a), “통일교육지원법의 쟁점과 개정방안 연구”, 『도덕윤리과교육연구』, 58, 115 - 135.
- 김병연(2018b), 「학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 미간행.

- 김성민, 박영균(2011), “인문학적 통일담론과 통일인문학”, 『철학연구』, 92, 143-172.
- 김세리, 이수현, 구예진, 이강이(2016), “학부모 학교참여가 부모효능감을 매개로 자녀의 학교생활적응에 미치는 영향”, 『인간발달 연구』, 23(4), 139-154.
- 김신희, 이우영(2014), “탈북청소년의 민주적 가치에 대한 인식”. 『현대북한연구』, 17(3), 268-313.
- 김아영(2012), “교사전문성 핵심요인으로서의 교사 효능감”, 『교육 심리연구』, 26(1), 63-84.
- 김영란(2013), “탈북 학생의 국어과 학업성취도 분석”, 『새국어교육』, 96, 197-227.
- 김영석(2006), “한국 사회에서 교육 양극화 담론의 지형”, 『사회과학연구』, 24(2), 169 - 185.
- 김영순, 김창아, 윤현희, 최희(2015), “북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험 재구성에 대한 연구: 편견을 중심으로”, 『교사교육연구』, 54(3), 508 - 525.
- 김영하(2007), “북한이주민을 활용한 중학교 통일교육 프로그램이 학생들의 통일문제에 관한 인식에 미친 영향 연구”, 『대한정치 학회보』, 14(3), 267 - 294.
- 김윤나(2010), “시민청소년관점에서의 북한이탈청소년 지원정책 및 서비스 방향”, 『청소년학연구』, 17(11), 27-46.
- 김자영, 김정효(2003), “교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색”, 『한국교원교육연구』, 20(2), 77 - 96.
- 김재춘(2002), “국가 교육과정 연구 개발 체제의 문제점과 개성방향”, 『교육과정연구』, 20(3), 77-97.
- 김하연(2017), 「교사의 인성교육 전문성에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 미간행.

- 김하연(2018), “도덕과 통일교육 학술 연구 경향 분석”, 『윤리교육 연구』, 48, 85 - 116.
- 김현아, 방기연(2012), “그룹 흠 종사자의 무연고 탈북 청소년과의 거주 경험에 관한 질적 연구”, 『한국청소년연구』, 23(3), 137 - 170.
- 노수미, 정창우(2011), “도덕과 통일교육의 쟁점과 과제”, 『도덕윤리과 교육연구』, 32, 185 - 218.
- 류성창, 김성기, 이윤옥(2017), “탈북학생의 진로교육과정 개발 연구”, 『한국교육문제연구』, 35(1), 47-70.
- 류주현(2006), “거주지별 교육환경의 차별화”, 『한국지리환경교육학회지』, 14(1), 69 - 78.
- 문화정(2012), “다문화관점에서의 탈북청소년에 대한 국가 교육정책 분석: 교육과학기술부를 중심으로”, 『교육연구논총』, 33(2), 145-166.
- 박경미, 나귀수, 박영은(2014), “탈북학생의 수학적 태도 및 수학 학습 인식에 대한 조사”, 『수학교육학연구』, 24(4), 499-514.
- 박명규(2009), “다문화주의와 남북관계: 이론적 쟁점과 현실”, 『국제 이해교육연구』, 4(2), 5-32.
- 박민정, 성열관(2011), “교육과정 연구의 최근 동향 분석: 2000년 이후를 중심으로”, 『교육과정연구』, 29(4), 25-46.
- 박성준(2012), “통일교육 학술 연구 문헌 분석”, 『윤리연구』, 84, 275-308.
- 박성준(2018), “문화간 감수성의 통일교육적 함의 연구”, 『윤리교육 연구』, 48, 141-162.
- 박용호, 조대연, 배현경, 이해정(2012), “중등교사의 직무역량 요구분석”, 『한국교원교육연구』, 29(2), 299-320.
- 박윤숙, 윤인진(2007), “탈북 청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계” 『한국사회학』, 41(1), 124-155.
- 박인철(2011), “이질감과 친근감”, 『철학과 현상학 연구』, 50, 67-107.

- 박지애, 소경희(2015), “국내 교사연구 동향에 대한 고찰”, 『교사교육 연구』, 54(3), 471-482.
- 박지영(2018), 「탈북교사의 학교 내 역할 갈등 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위 논문, 미간행.
- 박진환(2010), “도덕·윤리과 교육에서의 통일 교육에 대한 성찰”, 『윤리교육연구』, 23, 75-89.
- 박찬석(2009a), “평화 지향적 통일교육의 의의와 방향”, 『초등도덕 교육』, 30, 166-195.
- 박찬석(2009b), “도덕, 사회 교과서 분석을 통해 본 통일교육의 실제 와 개선”, 『윤리교육연구』, 20, 117-140.
- 박찬석(2011), “도덕과의 통일교육 연구”, 『도덕윤리과교육』, 32, 219-242.
- 박형빈(2013), “통일교육에서 민족주의와 다문화주의”, 『윤리교육연구』, 31, 213-235.
- 변정현(2011), “초등학생의 다문화 인식 변화 과정에 관한 근거이론 적 접근”, 『사회과교육연구』, 50(4), 135 - 152.
- 변종현(2011), “남북한 통합을 위한 시민교육의 과제”, 『윤리연구』, 80, 171-196.
- 변종현(2012a), “초등학교 도덕과 통일교육의 비판적 검토”, 『초등 도덕교육』, 39, 63-94.
- 변종현(2012b), “청소년의 통일의식과 학교 통일교육의 진화”, 『윤리교육연구』, 29, 165-186.
- 서경혜(2010), “교사공동체의 실천적 지식”, 『한국교원교육연구』, 27(1), 121-148.
- 서현석(2014), “한국 학부모 교육의 발전 방향에 관한 일고찰”, 『학습자중심교과교육연구』, 14(8), 363-380.

- 성열관(2005), “거주지 분화와 교육격차”, 『교육사회학연구』, 15(1), 139-161.
- 성장환, 김영하(2001), “대구, 경북지역 초등학교 교사들의 통일교육에 관한 인식조사 연구”, 『한국동북아논총』, 18, 189-211.
- 소경희(2003), “교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구”, 『교육과정연구』, 21(4), 77-96.
- 소경희(2006), “교사 전문성으로서의 연계적 전문성 논의가 중등교사 양성 교육과정에 주는 함의”, 『교육과정연구』, 24(2), 277-297.
- 소경희, 김종훈(2010), “초등교사의 수업관련 실천적 지식의 작동 및 형성 과정에 대한 사례 연구”, 『교육학연구』, 48(1), 133-155.
- 손우정(2010), “마르틴 부버 ‘만남’ 철학이 도덕과 교육에서 갖는 의미”, 『윤리철학교육』, 13, 65-83.
- 송석재(2010), “탈북학생이 고등학교 학생의 통일의식에 미친 영향 분석”, 『윤리교육연구』, 22, 321-340.
- 송영민(2010), “북한이탈학생 지도교사의 역할인식 제고 방안”, 『초등 도덕교육』, 32, 65-94.
- 안권순(2010), “북한이탈 청소년의 남한사회 적응을 위한 지원방안 연구”, 『청소년학연구』, 17(4), 25-45.
- 양계민, 정진경(2005), “북한이탈주민과의 접촉이 남한사람들의 신뢰와 수용에 미치는 영향”, 『한국사회문제심리학회지』, 11(1), 97-115.
- 양문수, 이우영, 윤철기(2013), “개성공단 북한 근로자에 대한 남한 주민의 태도에 관한 연구”, 『통일문제연구』, 25(1), 143-180.
- 양영자(2007), “분단-다문화시대 교육 이념으로서의 민족주의와 다문화주의의 양립 가능성”, 『교육과정연구』, 25(3), 23-48.
- 오기성(2004), “인천광역시 초등교사의 인식을 통해 본 학교 통일교육의 방향”, 『기전문화연구』, 31, 179-202.

- 오기성(2016), “인문학의 관점에서 본 통일교육”, 『통일문제연구』, 28(1), 69-98.
- 유은정, 이선경, 최종림, 김찬종(2010), “과학 교사의 실천적 지식 탐색: 생애사적 이해를 바탕으로”, 『한국과학교육학회지』, 30(8), 971-987.
- 유해숙, 이현숙(2014), “북한이탈주민과 남한주민의 인식 비교연구- 인천지역을 중심으로”, 『인천학연구』, 20, 325-365.
- 윤석주(2017), “북한배경 학생들의 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.
- 윤옥경(2010), “중학교 교사와 학생의 북한에 대한 지식과 통일에 대한 태도의 관계”, 『한국지리환경교육학회지』, 18(3), 269-279.
- 윤인진, 송영호(2013), “북한이주민에 대한 남한주민의 민족의식과 다문화의식”, 『재외한인연구』, 30, 7-40.
- 윤정일, 신효정(2006), “교사 전문성에 관한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구”, 『한국교원교육연구』, 23(2), 79-100.
- 은지현, 조영하(2015), “탈북청소년들의 학교폭력에 대한 인식 경향 연구”, 『한국청소년연구』, 26(1), 51-77.
- 이경진, 최진영, 장신호(2009), “초등교사의 핵심역량 수준 및 교직경력별 핵심역량 수준 차이 분석”, 『한국교원교육연구』, 26(3), 219-240.
- 이민경(2013), “접촉지대에서의 갈등과 협상: 이주가정자녀교육기관 교사들의 상호작용을 중심으로”, 『한국교육학연구』, 19(2), 219-247.
- 이범웅(2013), “학교 통일교육의 실태 분석을 통한 개선 방안에 관한 일고”, 『도덕윤리과교육연구』, 40, 105-140.

- 이석희, 강정인(2017), “왜 통일인가?: 세 가지 통일 담론에 대한 비판적 고찰”, 『한국정치연구』, 26(2), 1-27.
- 이성희(2014), 「탈북학생전담코디네이터에 관한 사례연구」, 북한대학원대학교 석사학위 논문, 미간행.
- 이수정(2014), “접촉지대와 경계의 (재)구성”, 『현대북한연구』, 17(2), 85-126.
- 이수정, 양계민(2013), “북한출신주민과의 지역사회 내 접촉수준에 따른 남한출신주민의 태도의 차이: 인천 논현동 지역 거주자를 중심으로”, 『북한연구학회』, 17(1), 395-421.
- 이슬기(2009), 「북한 이주 1.5세대 여성들의 정체성 구성 방식에 관한 연구」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 미간행.
- 이슬기(2016), “중학교 도덕 교과서에 나타난 북한에 대한 내용 분석”, 『도덕윤리과교육연구』, 53, 77-100.
- 이용환(2002), “교육과정 패러다임의 변화와 교사”, 『교육과정연구』, 20(1), 27-51.
- 이은혜, 한성열(2006), “북한이탈주민에 대한 인식 차에 따른 남한주민의 사회적 지지 차이”, 『한국심리학회 학술대회 자료집』, 358-359.
- 이인재, 박균열(2012), “초·중등학교급별 교사와 학생의 통일교육에 대한 인식 차이”, 『윤리교육연구』, 28, 63-89.
- 이재열, 조병희, 장덕진, 유명순, 우명숙, 서형준(2014), “사회통합: 개념과 측정, 국제비교”, 『한국사회정책』, 21(2), 113-149.
- 이정우(2006), “사회과 교사의 북한 사람, 북한, 통일에 대한 인식”, 『시민교육연구』, 38(1), 139-168.
- 이정우(2013), “탈북 중학생의 사회과 학업성취도 분석: 2011년 국가수준 학업성취도 평가 결과를 중심으로”, 『시민교육연구』, 45, 43-79.
- 이향규(2007), “새터민 청소년의 학교 적응 실태와 과제”, 『인간연구』, 12, 7-32.

- 이혁규(2002), “현장연구지원제도의 현황과 개선 방향”, 『교육인류학 연구』, 5(2), 115-155.
- 이현주(2015), “탈북 학생들의 영어교육 증진 방안 연구: 영어교육 현장의 실제와 개선방향”, 『현대영어교육』, 16(3), 231-250.
- 임미연(2014), “탈북학생 가르치기 경험을 통한 예비과학교사의 학습자중심 사고 발달”, 『교과교육학연구』, 18(2), 491-511.
- 장동관(2018), 「통일교육에서의 통일편익 개념 분석 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 미간행.
- 장용석, 조문석, 정장훈, 정명은(2012), “사회통합의 다원적 가치와 영향요인에 관한 탐색적 연구”, 『한국사회학회』, 46(5), 289-322.
- 전웅(2004), “국가안보와 인간안보”, 『국제정치논총』, 44(1), 25-49.
- 전재영(2012), “통일교육의 ‘의미’에 기반 한 도덕과 교사의 조직 및 교육 기획 프레임 연구”, 『교원교육』, 28(2), 247-266.
- 전효관(2003), “소프트해진 통일교육, 그 쟁점과 위상”, 『현대북한연구』, 6(2), 189-220.
- 정소민, 윤현희(2016), “탈북학생 교육 정책연구학교의 운영 실태 분석”, 『교육문화연구』, 22(6), 513 - 536.
- 정진경, 정병호, 양계민(2004), “탈북 청소년의 남한학교 적응”, 『통일문제연구』, 16(2), 209-239.
- 정진경, 조정아(2008), “새터민과 남한주민을 위한 문화통합교육의 과제”, 『한국사회문제심리학회지』, 14(1), 487-518.
- 정진곤(2011), “북한 이탈 학생들의 의식과 사고방식에 대한 기초연구”, 『다문화교육연구』, 4(1), 79-97.
- 조정아(2004), “직업적 혁명가와 동요하는 인테리 사이에서”, 『현대북한연구』, 7(2), 127 - 165.
- 조정아(2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 『통일정책연구』, 16(2), 285-306.

- 진정희(2015), “학교 내 소수자로서 탈북학생의 어려움과 대응”, 『교육비평』, 36, 65-84.
- 차승주(2012), “교과서에 나타난 통일담론에 대한 고찰”, 『윤리교육 연구』, 29, 475-496.
- 최의창(1998), “학교교육의 개선, 교사연구자, 그리고 현장개선연구”, 『교육과정연구』, 16(2), 373-399.
- 최희, 김영순, 윤현희(2016), “탈북학부모의 학교교육 참여활동에 관한 정책연구학교 교사의 경험”, 『열린교육연구』, 24(1), 1-21.
- 추병완(2011), “접촉 가설에 근거한 반편견 교수 방법”, 『윤리연구』, 81, 239-262.
- 한혜정(2004), “미국 교육과정연구 패러다임의 변화가 한국 교육과정연구에 주는 시사”, 『교육과정연구』, 22(3), 251-265.
- 허은영, 강혜영(2007), “탈북청소년과 남한청소년의 진로성숙도와 진로자기효능감 비교”, 『상담학연구』, 8(4), 1485-1500.
- 허학도(2005), “학교공동체구성원의 역할에 관한 내용분석 연구”, 『교육행정학연구』, 23(2), 281-302.
- 홍순혜, 박윤숙, 원미순(2003), “신변보호담당관을 통해 본 북한이탈주민의 지역사회 정착 장애요인과 신변보호담당관의 업무부담”, 『한국사회복지학』, 52(3), 223-240.
- 황인표(2009a), “평화 지향적 학교 통일교육과 2007 개정 도덕과 교육과정의 분석”, 『도덕윤리과교육』, 28, 27-56.
- 황인표(2009b), “글로벌 교육을 통한 통일 교육의 새로운 접근”, 『도덕윤리과교육연구』, 29, 73-106.
- 황정미(2016), “사회적 위협 인식과 북한이탈주민에 대한 사회적 거리”, 『아태연구』, 23(2), 311-346.

### (3) 기타

#### - 자료

교육부 보도자료(2017. 3. 24.), 2017년 탈북학생 교육지원 사업 계획.

교육부 보도자료(2018. 8. 29.), 「2018년 교육기본통계」 결과 발표.

권오현(2017. 9. 16.), “통일시대를 대비한 교사의 역량”, 「SNU 통일 학교 : 분단·다문화 시대 교사 역량 개발 워크숍」 강의 자료.

남북하나재단(2017), 2016 북한이탈주민 정착실태조사.

통일교육원(2016), 통일교육지침서.

통일교육원(2017), 2017년 학교통일교육 실태조사 결과보고서.

통일교육원(2018), 평화·통일교육: 방향과 관점.

#### - 법률

대한민국 헌법(헌법 제10호, 공포일 1987.10.29.)

북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률(법률 제15432호, 공포일 2018.03.13.)

연구학교에 관한 규칙(교육부령 제1호, 공포일 2013.03.23.)

통일교육지원법(법률 제15433호, 공포일 2018.03.13.)

#### - 통계

2017년 인구 통계(통계청, 2017년 12월 기준)

2017년 탈북학생 통계 현황(교육부, 2017. 4월 기준)

2018년 탈북학생 통계 현황(교육부, 2018. 4월 기준)

북한이탈주민 입국 현황(통일부, 2017년 12월 기준)

#### - 기사

기획취재팀(2017. 2. 6.), “한국사회 불평등, 가장 심각한 이슈는 ‘교육격차’였다”, 매일경제.

류영욱(2018. 6. 12.), “서울대 · 김일성대 교류 첫단추 끼웠다”, 매일경제.  
박재홍(2018. 7. 27.), “北 수학여행 · 남북교사 통일 교육... 너무 앞서  
가는 교육계”, 서울신문.  
송민섭(2017. 4. 25.), “날 때부터 학벌 · 직업 정해져 있다, 끊어진 기  
회 사다리”, 세계일보.  
이효석(2018. 7. 8.), “청소년 · 대학생들, 경의선 ‘평양행 통일열차’ 추  
진”, 연합뉴스.

#### - 사이트

남북하나재단 홈페이지 사업소개 <https://www.koreahana.or.kr>  
집 걱정 덜어주는 마이홈 주거복지 서비스 <http://myhome.go.kr>

## 2. 국외문헌

### (1) 단행본 및 번역서

Abdallah-Pretceille, Martine(2004), *L'éducation interculturelle*, 장  
한업 역(2010), 『유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운  
교육적 대안』, 파주: 한울.

Allport, Gordon W.(1958), *The Nature of prejudice*, Garden City,  
N.Y.: Doubleday.

Bangs, John & Frost, David(2011), “Teacher Self-efficacy, Voice  
and Leadership(교사의 자기 효능감, 목소리, 지도력: 국제교원  
노조연맹의 방향)”, In Education International (Organization),  
김석규 역(2015), 『교사의 전문성, 어떻게 만들어지나: 국제교  
원노조연맹 보고서』, 서울: 살림터, 21-105.

- Banks, Cherry A. McGee(2010), "Communities, Families, and Educators Working Together for School Improvement", In Banks, James A. & Banks, Cherry A. McGee(Eds.), *Multicultural Education: Isseues and Perspectives*, 7/E, Hoboken, NJ : John Wiley and Sons, Inc., 417-438.
- Banks, James A.(2007), *Educating Citizens in a Multicultural Society*, 2/E, New York: Teachers College Press.
- Banks, James A.(2008), *An Introduction to Multicultural Education*, 4/E, USA: Pearson Education.
- Buber, Martin(1923), *Ich und Du*, 김천배 역(2006), 『나와 너』, 서울: 서울기독교서회.
- Buber, Martin(1948), *Das Problem des Menschen*, 윤석빈 역(2007), 『인간의 문제』, 서울: 길.
- Butler, Judith(2005), *Giving an Account of Oneself*, 양효실 역(2013), 『윤리적 폭력 비판 : 자기 자신을 설명하기』, 고양: 인간사랑.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1993), *Inside outside: Teacher research and knowledge*, New York.: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John D.(2007), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, 강현석 외 역(2009), 『(21 세기를 위한 최신)교사교육론』, 서울: 학이당.
- Derrida, Jacques(1997), *De l'hospitalité*, 남수인 역(2004), 『환대에 대하여』, 서울: 동문선.
- Dewey, John(1909), *Moral Principles in Education*, New York etc.: Houghton Mifflin Company.

- Dewey, John(1961), *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fraser, N., & Olson, K.(2008), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*, 문현아 외 역(2016), 서울: 그린비.
- Freire, Paulo(1970, 1993), *Pedagogy of the Oppressed*, 남경태 역(2012), 『폐다고지』, 서울: 그린비.
- Giddens, Anthony(1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Berkeley: University of California.
- Grant, C. & Sleeter, C.(2011), *Doing multicultural education for achievement and equity*, 2/E, New York: Routledge.
- Habermas, Jürgen(1987), Theorie des kommunikativen Handelns, 장춘익 역(2006), 『의사소통행위이론 2』, 서울: 나남출판.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Micheal(2012), *Professional capital: transforming teaching in every school*, 진동섭 역(2014), 『교직과 교사의 전문적 자본: 학교를 바꾸는 힘』, 펴주: 교육과학사.
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis(2009), *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, 이찬승 외 역(2015), 『(학교교육) 제4의 길』, 서울: 21세기교육연구소.
- Heron, John & Reason, Peter(2006), “The Practice of co-operative inquiry”, In Reason, Peter & Bradbury, Hilary(Eds.), *Handbook of Action Research*, London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 144-154.
- Hoffman, Martin L.(2000), *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- hooks, bell(1994), *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, 윤은진 역(2008), 『경계 넘기를 가르치기』, 서울: 모티브북.

- Ladson-billings, G.(2006), "Crafting a Culturally Relevant Social Studies Approach", In Ross, E. Wayne(ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities*, Ithaca, NY: USA State University of New York Press, 201-216.
- Lee, Stacey J.(1996), *Unraveling the “Model Minority” Stereotype: Listening to Asian American Youth*, New York: Teachers college, Columbia University.
- Levin & Greenwood(2011), “사회과학의 재발견을 통해 대학에 새 생명 불어넣기\_빌둥과 실행연구”, In Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S.(Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4/E, 최욱 외 역(2014), 『질적 연구 핸드북』, 파주: 아카데미프레스, 55-77.
- Lincoln, Lynham & Guba(2011), “페러다임 논쟁, 반박, 그리고 혼란의 합류점 재검토”, In Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S.(Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4/E, 최욱 외 역(2014), 『질적 연구 핸드북』, 파주: 아카데미프레스, 155-189.
- MacBeath, John(2012), “Future of Teaching Profession(교사라는 전문 직업의 미래)”, In Education International (Organization), 김석규 역(2015), 『교사의 전문성, 어떻게 만들어지나: 국제교원노조연맹 보고서』, 서울: 살림터, 109-302.
- Merryfield, Merry M.(2005), *Social Studies and the World: Teaching Global Perspectives*, Md: National Council for the Social Studies.
- Mills, Geoffrey E.(2002), *Action research: a guide for the teacher researcher*, 강성우 외 역(2005), 『교사를 위한 실행 연구』, 서울: 우리교육.

- Nieto, Sonia & Bode, Patty(2010), "School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective", In Banks, James A. & Banks, Cherry A. McGee(Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7/E, Hoboken, NJ : John Wiley and Sons, Inc., 395-415.
- Noddings, Nel(2002), *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*, New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel(2007), *Philosophy of Education*, Boulder, Colo.: Westview Press.
- Ong, Aihwa(2003), *Buddha Is Hiding: Refugees, Citizenship, the New America*, Berkeley; Los Angeles; California; London: University of California Press.
- Orfield, G. & Lee, C.(2005), *Why segregation matters: Poverty and educational inequality*, Cambridge: Harvard University.
- Parekh, B.(2000), *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*, Cambridge; Mass.: Harvard University Press.
- Phillion, JoAnn & Ming Fang He(2008), *Personal, Passionate, Participatory Inquiry Into Social Justice in Education*, Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Pine, Gerald J.(2009), *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*, Los Angeles: SAGE Publications.
- Putnam, Robert D.(2015), *Our Kids: The American Dream in Crisis*, 정태식 역(2012), 『우리 아이들』, 서울: 페어퍼로드.
- Reason, P. & Bradbury, H.(2008), "Introduction", In Reason, P., & Bradbury, H.(Eds.). *The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice*, 2/E. London; Thousand Oaks; Calif.: SAGE Publications, 1-13.

- Sen, Amartya(2007), *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*,  
이상환 외 역(2009), 『정체성과 폭력: 운명이라는 환영』, 서울:  
바이북스.
- Sherif, Muzafer(1988), *The Robbers Cave Experiment: Intergroup  
Conflict and Cooperation*, Middletown: Wesleyan University Press.
- Stengel, B. S.(2013), “Teaching Moral Responsibility: Practicla in a  
Pedagocial Wonderland”, In Sanger, Matthew N., & Richard D.  
Osguthorpe(Eds.), *The Moral Work of Teaching and Teachers  
Education: Preparing and Supporting Practitioners*, New York:  
Teachers College Press, 44–59.
- Stringer, Ernest T.(2007), *Action Research*, Thousand Oaks; CA:  
SAGE Publications.
- Suárez-Orozco, Carola, Suárez-Orozco, Marcelo M. & Todorova,  
Irina(2008), *Learning a New Land: Immigrant Students in  
American Society*, London: Belknap Press of Harvard  
University Press.
- Young, Michael F. D.(1998), *The Curriculum of the Future: from  
the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of  
Learning*, 한진상 외 역(2013), 『교육과정의 미래: “신(新)교육  
사회학”에서 비판적 학습이론으로』, 고양: 공동체.

## (2) 논문

- Amir, Y.(1969), “The contact hypothesis in intergroup relations”,  
*Psychological Bulletin*, 71(5), 319–342.
- Ben-peretz, M.(1980), “Teachers’ Role in Curriculum Development:  
An Alternative Approach”, *Canadian Journal of Education*,  
5(2), 52–62.

- Bernhard, J. K. & Freire, M.(1999), “What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families”, *Canadian Ethnic Studies*, 31(3), 72–94.
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., et al.(2009), “Does Contact Reduce Prejudice or Does Prejudice Reduce Contact? A Longitudinal Test of the Contact Hypothesis Among Majority and Minority Groups in Three European Countries”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 843–856.
- Boser, S.(2007), “Power, Ethics, and the IRB: Dissonance Over Human Participant Review of Participatory Research”, *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1060–1074.
- Brydon Miller, M. & Maguire, P.(2009), “Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education”, *Educational Action Research*, 17(1), 79–93.
- Carlgren, I.(1999), “Professionalism and teachers as designers”, *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43–56.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1990), “Narrative, Experience and the Study of Curriculum”, *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 241–253.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1995), “Teachers’ Professional Knowledge Landscapes”, *Educational Researcher*, 25(3), 24–30.
- Clandinin, D. J.(1985), “Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers’ Classroom Images”, *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361–385.
- Cochran, M.(2003), “The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework”, *Teacher Education Quarterly Teacher Education and Social Justice*, 30(2), 7–26.

- Cochran-Smith, M.(2003), “Learning and unlearning: The education of teacher educators”, *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28.
- Cochran-smith, M., & Lytle, S. L.(1999), “Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities”, *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J.(1997), “Teachers’ personal practical knowledge on the professional knowledge landscape”, *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674.
- Dentith, A. M., Measor, L. & O’Malley, M. P.(2009), “Stirring Dangerous Waters: Dilemmas for Critical Participatory Research with Young People”, *Sociology*, 43(1), 158–168.
- Devine, D.(2005), “Welcome to the celtic tiger? teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools”, *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49–70.
- Dewey, John(1986), “Experience and Education”, *The Educational Forum*, 50(3), 241–252.
- Dixon, J., Durrheim, K. & Tredoux, C.(2005), “Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis”, *American Psychologist*, 60(7), 697–711.
- Elbaz, F.(1981), “The Teacher’s “Practical Knowledge”: Report of a Case Study”, *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71.
- Elbaz, F.(1991), “Reserch on Teacher’s Knowldege: The Evolution of a Discourse”, *Journal of Curriculum Studeis*, 23(1), 1–19.
- Elbaz, F.(1993), “Responsive teaching: a response from a teacher’s perspective”, *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 189–199.

- Fenstermacher, Gray D.(1994), “The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching”, *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
- Gay, G.(2002), “Preparing for Culturally Responsive Teaching”, *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Goodwin, A. L.(2002), “Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children”, *Education and Urban Society*, 34(2), 156–172.
- Hargreaves, A.(2000), “Four ages of professionalism and professional learning”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hedegaard, M.(2005), “Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students’ development of motives and identity”, *Culture and Psychology*, 11(2), 187–205.
- Heron, John, & Reason, Peter(1997), “A Participatory Inquiry Paradigm”, *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294.
- Hollingsworth, S., Dybdahl, M., Minarik, L. T., Inquiry, S. C. & Spring, N.(1993), “Special Series on Personal By Chart and Chance and Passion”, *Curriculum Inquiry*, 23(1), 5–35.
- Ladson-Billings, G. J.(1999), “Preparing Teachers for Diverse Student Populations: A Critical Race Theory Perspective”, *Review of Research in Education* , 24, 211–247.
- Liu, T., Holmes, K. & Albright, J.(2015), “Urban teachers’ perceptions of inclusion of migrant children in the Chinese educational institution: a comparative study”, *International Journal of Educational Development*, 42, 35–42.

- Lytle, S. & Cochran-Smith, M.(1992), “Teacher Research as a Way of Knowing”, *Harvard Educational Review*, 62(4), 447–474.
- Martin, D. C.(1995), “The Choices of Identity”, *Social Identities*, 1(1), 5–20.
- Mayer, D. & Marland, P.(1997), “Teachers’ Knowledge of Students: a significant domain of practical knowledge?” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17–34.
- Mickelson, R. A. & Nkomo, M.(2012), “Integrated Schooling, Life Course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies”, *Review of Research in Education*, 36(1), 197–238.
- Ngo, B.(2008), “Beyond “Culture clash” understandings of immigrant experiences”, *Theory into Practice*, 47(1), 4–11.
- Park, P.(1992), “The discovery of participatory research as a new scientific paradigm: Personal and intellectual accounts”, *The American Sociologist*, 23(4), 29 – 42.
- Peshkin, Alan(1988), “In Search of Subjectivity—One’s Own”, *Educational Researcher*, 17(7), 17–21.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R.(2006), “A meta-analytic test of intergroup contact theory”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Reason, P.(1998), “Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation”, *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 4(2), 147–167.
- Reason, P.(1999), “Integrating Action and Reflection Through Co-operative Inquiry”, *Management Learning*, 30(2), 207–226.

- Schwab, J. J.(1973), “The Practical 3: Translation into Curriculum”, *The School Review*, 81(4), 501–522.
- Shulman, L. S.(1998), “Theory, Practice, and the Education of Professionals”, *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.
- Song, K. H.(2006), “Urban Teachers’ Beliefs on Teaching, Learning, and Students: A Pilot Study in the United States of America”, *Education and Urban Society*, 38(4), 481–499.
- Søreide, G. E.(2006), “Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527–547.
- Stacey, J.(1988), “Can there be a feminist ethnography?”, *Women’s Studies Int Forum*, 11(1), 21–27.
- Steele, C. M. & Aronson, J.(1995), “Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Trentin, R.(2006), “Scholastic Integration of Gypsies in Italy: Teachers’ Attitudes and Experience”, *School Psychology International*, 27(1), 79–103.
- Turner, M., & Fozdar, F. T.(2010), “Negotiating “Community” in Educational Settings: Adult South Sudanese Students in Australia”, *Journal of Intercultural Studies*, 31(4), 363–382.
- Van Der Riet, M.(2008), “Participatory research and the philosophy of social science”, *Qualitative Inquiry*, 14(4), 546–565.
- Wahab, S.(2003), “Creating Knowledge Collaboratively with Female Sex Workers: Insights from a Qualitative, Feminist, and Participatory Study”, *Qualitative Inquiry*, 9(4), 625–642.

## 【부록】

### 연구참여자용 설명서 및 동의서

연구 과제명 : 분단·다문화 시대 교사 역량 개발 연구

연구 책임자명 : 박성준(서울대학교 윤리교육과 교수)

이 연구는 분단·다문화 시대 교사 역량 개발을 위한 연구입니다. 귀하는 “SNU 통일학교-분단·다문화 시대 교사 역량 개발 워크숍” 참여자로 탈북학생 밀집학교에 근무하는 교사이기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유 받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 박성준 교수(\*\*\*-\*\*\*\*-\*\*\*\*), 이슬기 연구원(\*\*\*-\*\*\*\*-\*\*\*\*), 박지영 연구원(\*\*\*-\*\*\*\*-\*\*\*\*)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하게서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

#### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 탈북학생 밀집학교 교사로서의 경험을 공유하고, 분단·다문화 시대 교사에게 필요한 역량이 무엇인지 탐구하는 것을 목적으로 합니다.

#### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

전국 탈북학생 밀집학교에 근무 중인 탈북학생 지도업무 담당 교사 5명과 탈북학생 전담 코디네이터 5명, 총 10명이 참여할 것입니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

만일 귀하가 참여의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.

- 1) “SNU 통일학교- 분단·다문화 시대 교사 역량 개발 워크숍”에 지원하여 선발된 교사들에게 프로그램 실시 이전에 전화로 1차 동의를 구하고, 2차적으로 대면하여 서면 동의를 구하게 됩니다.
- 2) 총 3회의 국내 워크숍에 참여하게 됩니다. 국내 워크숍은 각각의 주제에 대한 강의와 토론으로 이루어집니다. 워크숍 중 토론이 진행될 것이며, 토론 내용이 연구 자료로 수집됩니다. 토론 과정은 녹음될 것이며 소요 시간은 2~3시간 정도 걸릴 것입니다. 각 회차 별 주제는 다음과 같습니다.
  - 1차 워크숍 주제 : 분단·다문화 시대에 대한 이해  
(토론 주제: 탈북학생 밀집학교 현황, 주요 이슈)
  - 2차 워크숍 주제 : 교사의 역할과 과제  
(토론 주제: 탈북학생 밀집학교 교사로서의 역할과 과제)
  - 3차 워크숍 주제 : 통일 시대를 대비한 교사의 역량  
(토론 주제: 참석 소감)
- 3) 3회의 국내 워크숍과 별도로, 3회의 개별 면접이 진행됩니다. 개별 면접은 탈북학생 밀집학교 교사로서의 경험과 고민, 개인적인 인식에 대해 비구조화된 방식으로 이루어집니다. 면담은 녹음될 것이며 소요시간은 1~2시간 정도 걸릴 것입니다. 구체적인 질문 내용의 예시는 다음과 같습니다.
  - 탈북학생 지도 업무 담당 교사 : 탈북학생 밀집학교에 오기 전 북한 이탈주민에 대해 가지고 있던 인식은 무엇인가요? 밀집학교에 부임하기 이전과 이후 변화된 점은 무엇인가요? 탈북학생, 학부모, 전담 코디네이터와의 관계에서 느낀 점은 무엇인가요?
  - 탈북학생 전담 코디네이터 : 북한에서 교사였던 것이 현재 하는 일에 어떤 영향을 미치나요? 탈북학생 밀집학교에서 근무하면서 남한 사회나 남한 사람들에 대한 인식에 변화가 있었나요? 탈북학생 전담 코디네이터로서 전문성을 기르기 위한 개인적인 노력 또는 지원에는 어떤 것이 있나요?

- 4) 러시아 블라디보스톡에서의 국제 워크숍에 참여합니다. 블라디보스톡 사범대학과의 교류, 학교 방문, 역사 탐방 등의 일정으로 4박 5일 동안 진행됩니다.
- 5) 교사 세미나와 개별 면접, 참여관찰을 통해 수집된 자료를 연구자가 범주화, 맥락화한 연구 텍스트에 오류나 왜곡이 없는지 검토 과정에 참여합니다.

국내 워크숍은 서울대학교, 국제 워크숍은 러시아 블라디보스톡에서 이루어집니다. 개별 면접 장소는 참여자들과 상의하여 정해질 것입니다.

#### **4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?**

2017년 5월부터 12월까지, 약 8개월 동안 3회의 국내 워크숍과 개별 면접, 국제 워크숍에 참여하게 됩니다. 국내 워크숍은 각 6시간, 개별 면접은 각 1~2시간, 국제 워크숍은 4박 5일 동안 진행됩니다.

#### **5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?**

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오.

#### **6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

부작용이나 위험요소는 없습니다. 다만 국내외 워크숍 참석 시, 특정 장소에 오기 위해 이동해야 하는 불편함이나 피로감이 있을 수 있습니다.

#### **7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

연구 참여시 참여자에게 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 탈북학생 밀집 학교 교사로서의 경험과 고민을 공유하고 성찰적으로 돌아봄으로써, 현재 한국 사회에 필요한 교사의 역량을 탐구할 수 있는 좋은 기회가 될 것이라고 생각합니다.

## **8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

## **9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교의 박성춘 교수(\*\*-\*\*\*-\*\*\*\*)입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 귀하의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

## **10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

연구 참여자에게는 개별 면접에 대한 사례비(1회당 5만원)가 지급됩니다. 또한 러시아 블라디보스토크에서 진행되는 국제 포럼 참석 비용이 전액 지원됩니다.

## **11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 이슬기

전화번호: \*\*-\*\*\*-\*\*\*\* / \*\*\*-\*\*\*-\*\*\*\*

박지영

전화번호: \*\*-\*\*\*-\*\*\*\* / \*\*\*-\*\*\*-\*\*\*\*

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리심의위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리심의위원회 (SNUIRB)

전화번호: 02-880-5153

## 동 의 서

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 혼행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 이 연구 과정에서 녹음이나 녹화를 한다는 것과 수집된 자료의 관리 및 보관에 대한 설명을 들었고 이에 동의합니다.
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.

---

연구참여자 성명

서명

날짜 (년/월/일)

---

동의서 받은 연구원 성명

서명

날짜 (년/월/일)

---

연구책임자 성명

서명

날짜 (년/월/일)

## 【Abstract】

# A Study on Unification Education from the Teaching Experiences of Students from North Korea

- Teachers' Experiences in Schools with Students  
from North Korea

Lee, Seulki

Department of Ethics Education  
The Graduate School  
Seoul National University

The purpose of this study is to investigate the significance of unification education of teaching experiences of students from North Korea. Based on the perception that understanding on school including students and teachers is needed to explore the direction of unification education amidst a changing environment, this study focused on the experience of teachers in schools with many students from North Korea. It was assumed that schools with high populations of students from North Korea is a place for receiving prior experience and making preparations for the real issue of unification of South and North Korea as South

Korean citizens and North Korean migrants meet on a daily basis. Based on such an awareness of the issue, the experiences of teachers teaching students from North Korea were analyzed and through this, implications of unification education preparing for a integrated environment were derived.

Teachers that instruct students from North Korea are aware of the school and social environment surrounding them and they expand understanding on themselves, students and educational guidance. Through such experiences, they become aware of educational needs and the roles of teachers in schools with students from North Korea. The teachers who participated in this study stated that it is necessary to perceive unification not as an issue of systems, but an issue of people meeting with other people and that it is important to know about North Korea and North Korean migrants to communicate with each other, and that preparations should be made to create a just society where people live together and get along for unification. Furthermore, it is necessary to understand that the role of teachers is shifting from simply conveying knowledge to students to comprehensively designing education and connecting with various agents, and that it is also essential to change and develop the capacities needed for the changing environment and to be qualified as adaptive experts. Under such view, the ability to be culturally responsive, the ability to design education, and the capacity for connecting and cooperation were selected as the essential competencies of teachers in schools with students from North Korea.

Based on such discussions, the implications of teaching experience of students from North Korea on unification education preparing for a integrated environment can be summed up as follows. Unification education currently needed in our society should focus on people of South Korea and North Korea to meet and communicate and to create values and an attitude for coexistence when the two Koreas are unified or in environments where South and North Korea actively interact and cooperate at levels of de facto unification. The goal of unification education for integration at this time should be to perceive unification as an issue of South and North Korean residents meeting together and understanding North Korea as a partner for communication, and to prepare a just society where South and North Korea can live together in harmony. Also, the expertise of teachers for unification education depends on judging what is educationally needed in changing times and how to use them appropriately based on teacher communities, and the competencies needed for this are the capacity for cultural response, education design, and connecting and cooperating.

This study is significant in that diversity of unification education research was expanded through an approach focusing on school and that it presented alternatives based on educational needs. It is anticipated that the discussions in this study will be able to contribute in the search and systemization of unification education in preparation of an integrated environment.

Key Words : Unification Education, Integration, Students from  
North Korea, Teaching Experiences, Teachers'  
Experiences

*Student Number* : 2014-30503