creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

남북한 교육 통합 환경에 대한 교사들의 태도 연구

- 탈북학생 다수 재학 초등학교를 중심으로 -

2022년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

이 소 연

남북한 교육 통합 환경에 대한 교사들의 태도 연구

- 탈북학생 다수 재학 초등학교를 중심으로 -

지도교수 박 성 춘

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 2월

서울대학교 대학원
윤리교육과
이 소 연

이소연의 교육학석사 학위논문을 인준함
2022년 2월

위 원 장 김 병 환 (인)

부위원장 박 성 춘 (인)

위 원 엄 성 우 (인)

【국문초록】

교사의 태도는 교육의 성공적인 수행에 있어 중요한 변수이다. 실제 교육을 수행하는 교사의 태도에 따라 교육적 성패가 결정되기 때문이다. 본 연구는 탈북학생이 다수 재학하고 있는 일반 공립 초등학교 교사들의 남북한 교육 통합 환경에 대한 태도를 분석하고 교사의 태도가 형성하게 된 요인을 살펴보는 데 있다. 이를 위해 연구자는 연구자가 재직중인 탈북학생이 다수 재학하고 있는 공립 초등학교에서 1년 이상 탈북학생을 지도해 본 경험이 있는 교사 8명을 2차례 걸쳐 면담하였고, 이를 통해 얻은 자료를 질적 사례 연구 방법을 활용하여 심층 분석하였다. 교사의 태도 형성과 변화에 주목해야 하는 이유는 일반적으로 태도는 행동을 예언하는 변수로써, 교사의 태도가 교사의 행동을 예측할 수 있는 중요한 단서가 되기 때문이다. '계획된 행위 이론'에서는 행동을 예측하는 행위 의도가 개인의 태도와 주관적 규범, 그리고 자신이 실제로 그 행동을 수행할 수 있는지와 관련된 지각된 행동 통제감을 반영한다고 보았다. 이는 태도의 진술 이외에 태도를 행동으로 불일치하도록 만드는 상황적인 맥락을 파악해야 할 것을 요구한다. 이러한 관점에서 본 연구는 교사의 남북한 교육 통합 환경에 대한 태도를 통합교육을 실천하는 교사의 행동을 통해 보다 면밀히 파악해 보고자 하였다.

연구 결과, 연구에 참여한 8명의 교사들은 남북한 교육 통합에 있어서는 긍정적인 태도를 형성하고 있었지만, 시간적 자원의 부족과 교육과정 운영의 한계로 인한 한계를 동시에 느끼고 있었다. 한편, 교사들은 탈북학생의 지도에 있어 기존에 탈북학생 지도 경험이 있는 교사들로부터 필요한 정보와 심리적 지지를 얻고 있었으며, 탈북학생 지원을 위해 학교에 배치된 탈북교사 출신 통일전담교육사의 도움을 받고 있었다. 이는 교사들의 '지각된 행동 통제감'을 높이는 요인으로

작용하고 있었다. 그러나 남한문화와 남한의 학교문화에 익숙하지 않은 탈북학부모와 긴밀한 소통이 부족하다는 점과 탈북학부모의 방임적인 양육태도는 교사들로 하여금 통합교육에 대한 부정적 태도를 형성하도록 하였다. 학부모 지원이 요구되는 초등학교 시기에 학부모와의 소통과 지원의 부족은 교사들의 탈북학생 지도에 대한 어려움으로 이어졌다. 이는 교사들에게 탈북학생의 성취에 대한 낮은 기대감으로 연결되어 통합교육에 대한 부정적인 태도 형성 요인이 되었다. 또한 탈북학부모들의 학교교육에 대한 무관심과 비협조적인 태도는 교사들에게 사회적 압력에 해당하는 '주관적 규범'을 낮게 형성하도록 하는 요인으로 작용하였음을 파악할 수 있었다. 따라서 교사의 '주관적 규범'을 높이기 위하여 탈북학부모에 대한 학부모 교육을 강화하고, 학교 참여를 의무화하는 제도를 도입하여 탈북학부모의 학교교육에 대한 참여를 높이며 교사들과 만남의 기회를 확대하는 방안을 마련하는 것이 필요함을 제시하였다. 마지막으로 교사들은 학교에서 운영되는 지원제도의 효과에 대해서도 이중적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이는 남한과 북한의 교육통합이 정착되기 위해서는 교사는 탈북학생에 대한 긍정적 기대를 회복해야 할 뿐 아니라 지원을 위한 전문인력의 충원, 학교 내 교사 협력체제 시스템 구축, 학교문화 개선, 나아가 지역사회와의 협력과 같은 제도적 지원을 통해 교사들의 '지각된 행동 통제감'을 높여주어야 함을 시사한다.

본 연구결과는 남북한 교육 통합 환경에서 개선해야 할 구체적이고 실천적인 방안을 도출함으로써 향후 남북 통합 환경을 대비한 교육 현장에 실증적인 기초 자료로 활용될 수 있다는 점에서 의의를 갖는다.

주요어 : 통합환경, 통일교육, 교육통합, 탈북학생, 교사의 태도
학 번 : 2019-23236

목 차

제 1 장 서 론 ····· 1

제 1 절 연구의 필요성과 목적 ····· 1

제 2 절 연구 문제와 논문의 구성 ····· 5

제 2 장 이론적 배경 ····· 7

제 1 절 남북한 교육 통합으로서의 통합교육 ····· 7

1. 통합교육의 개념 ····· 7

2. 통합교육의 목적 ····· 9

3. 남북한 교육통합의 의미 ····· 10

제 2 절 탈북배경 청소년과 통합교육 ····· 11

1. 탈북배경 청소년의 정의 ····· 11

2. 탈북배경 청소년의 현황 및 교육실태 ····· 11

3. 탈북배경 청소년 통합교육의 필요성 ····· 13

제 3 절 통합교육과 교사의 태도 ····· 15

1. 태도에 대한 이해 ····· 15

2. 교사의 태도와 태도의 형성 ····· 18

3. 통합교육에 대한 교사 태도의 중요성 ····· 19

제 3 장 연구 설계 ····· 20

제 1 절 연구 방법 ····· 20

제 2 절 연구 참여자 ····· 22

제 3 절 자료 수집 및 분석 ····· 24

제 4 장 남북한 교육 통합에 대한 교사의 태도 ····· 28
제 1 절 통합교육에 대한 필요성 및 한계 인식 ····· 28
1. 통합교육에 대한 필요성 인식과 긍정적 태도 형성 ····· 28
2. 업무 증가로 인한 통합교육의 한계 직면 ····· 32
제 2 절 동료교사의 도움으로 지도효능감 향상 ····· 35
1. 선배교사의 탈북학생 지도 경험 공유 ····· 35
2. 통일전담교육사의 협력과 지원 ····· 36
제 3 절 탈북학부모의 교육적 지원에 대한 부담감 ····· 38
1. 북한이탈주민 학부모와 소통의 어려움 ····· 38
2. 자녀의 교육에 관심을 쏟기 어려운 탈북학부모 ····· 44
제 4 절 교육적 통합을 저해하는 제도와 사회 분위기 ····· 49
1. 탈북학생 지원 제도에 대한 이중적 인식 ····· 49
2. 탈북의 정체성을 숨기고 싶게 만드는 사회적 분위기 ····· 54

제 5 장 남북한 통합환경의 통일교육적 의미 ····· 57
제 1 절 통일 단계 이전의 실험학교 ····· 57
1. 남북한 학생의 어울림을 통한 진정한 통일을 경험 ····· 57
2. 남북한 교육 통합을 위한 지원 제도 개선 ····· 64
제 2 절 통합환경에서 교사의 전문성 강화 ····· 69
1. 남북한 통합환경에서 요구되는 교사의 역량 신장 ····· 69
2. 교육전문가 네트워크 및 협력적 지원체계 구성 ····· 78
제 3 절 통일 이후 학부모 통합에 기여 ····· 82
1. 탈북학부모에 대한 이해와 인식개선 ····· 82
2. 학부모교육을 통한 학교 참여 기회 확산 ····· 87
제 4 절 통합환경에서 실질적인 통일교육 실천 ····· 92
1. 도덕공동체의 학교 구상 ····· 93
2. ‘통합’의 관점에서 통일교육의 실천 ····· 96

제 6 장 결 론 ····· 100

참고문헌 ····· 104

【부록】 ····· 112

Abstract ····· 117

표 목 차

[표 3-1] 연구 참여자 ····· 24
[표 3-2] 반구조화 인터뷰 질문 목록 ····· 27

그 림 목 차

[그림 2-1] 탈북학생 교육 접근 모형 (한만길 외, 2009:223) ····· 14
[그림 2-2] Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론(Ajzen, 1991) ····· 17

제 1 장 서 론

제 1 절 연구의 필요성과 목적

본 연구는 남북 교육적 통합이 실현되고 있는 탈북학생 다수가 재학 중인 일반 공립학교에서 교사가 갖는 교육적 통합에 대한 태도를 파악하고 남북 통합 과정에서의 교육의 질적 제고를 위한 방안을 마련하기 위한 데 있다.

앞서 박성춘 외(2015)는 남북한 교육분야 통합방안연구에서 화해·협력 이전 단계, 화해·협력 단계, 국가 연합 단계, 통일 한국 단계로 단계를 나누어 남북한 교육적 통합 정책 방안을 제시하고 교육법 및 교육이념, 교육행정, 교원제도, 학제 및 교육과정, 교육문화에 관한 분야별 남북한의 비교분석 연구를 하였다. 현재 남북의 관계는 화해·협력 이전의 단계로 볼 수 있지만, 탈북학생 다수 재학 학교는 남한과 북한의 주민이 공존하는 특수한 환경이라는 점에서 화해·협력의 단계로 인식할 수 있다. 따라서 탈북학생 다수 재학학교의 당면한 교육적 요구를 파악하는 것은 실제 남북한 교육 통합의 단계에서 남한과 북한의 주민이 공존하는 학교를 운영하는 데 실제적이고 구체적인 시사점을 도출할 수 있으며, 남한과 북한이 화해·협력 단계로 진입하였을 때 한발 앞선 국가 연합 단계의 교육적 통합을 준비해 나가는 데 본 연구가 선도적 역할을 수행할 수 있다는 점을 시사한다.

탈북학생은 입국 초 하나원에서 3개월 정도의 초기 적응훈련교육을 받게 된다. 초등학생의 경우 인근 초등학교의 특별학급에 편성되어 단기 적응교육을 받게 되고 이후 정착지 초등학교에 편입학하게 되는데, 이들은 적응과정에서 남북한 학제의 차이, 교육내용의 차이, 교육풍토의 차이, 학습공백(백혜정 외, 2006)등의 이유로 심리적 불안감과 스트레스를 경험하며, 정서불안, 대인관계 부적응 등의 다양한 문제를 보이기도 한다(정병호 외, 2006).

현재 우리나라 탈북학생에 대한 교육지원은 일반학교에서의 통합교육, 인가 대안교육(법정 대안학교와 특성화학교), 미인가 대안교육 시설의 대안교

육을 대상으로 이루어지고 있다(김성기 외, 2019: 57). 일반학교에서 국내 학생들과 함께 통합교육을 받는 탈북학생은 2021년 4월 기준 2287명, 그 외 대안교육기관 소속 학생은 2021년 기준 259명으로 나타나고 있다.[1] 탈북학생 대안학교는 공교육 일반학교와는 달리 탈북학생의 적응에 초점을 둔 교육활동이 이루어진다. 탈북학생 대안학교의 교육목적은 남한사회에 탈북학생을 일방적으로 동화시키는 것이 아니라 개개인의 경험과 삶의 방식을 스스로 재구조화하도록 도와 자신의 주체성을 함양하도록 하는 맞춤형 교육을 제공하는 데 있기 때문이다(권효숙, 2006: 117).

반면 일반학교에서의 통합교육은 탈북학생이 일반교육 환경에서 또래들과 함께 학급의 학습활동에 의미있게 참여하는 것, 교사와 학습 동료들에 의해 구성원으로 수용되는 것(강영심, 2009: 21)에 목적을 둔다. 본 연구의 배경인 탈북학생 다수 재학학교는 이러한 일반학교에서의 통합교육의 범주에 해당한다. 탈북학생들을 대상으로 운영되는 탈북학생 대안학교와는 달리 일반 공립학교인 탈북학생 다수 재학학교의 경우, 교사들은 상대적으로 탈북학생들에 대한 이해가 부족하고 탈북학생을 지도하기 위한 심리적인 준비도 결여되어있는 경우가 많다. 전보 제도에 따라 일정 기간이 지나면 학교를 이동해야 하는 공립학교 교사들은 탈북학생 다수 재학 학교의 환경을 파악하지 못한 채 낯선 환경에 당황하게 되고, 교사들은 탈북학생 지도에 대한 막연한 부담감을 느끼게 된다. 교사들은 이들을 지도할 제대로 된 교육적 지원을 받지 못한 채 '또 하나의 일거리'로 탈북학생들을 인식하게 된다. 이러한 교육적 부담감은 교사의 남북한 통합교육에 대한 부정적인 태도를 형성하는 원인으로 작용할 수 있다. 실제로 통합학급을 운영하는 교사들이 부정적인 태도를 가지고 통합교육에 대해 소극적으로 임하게 된다면 교육적 통합의 중요성에도 불구하고 통합교육의 교육적 성과는 낮아질 수밖에 없다. 실제로 탈북학생들은 학습, 또래관계, 심리정서 등 다양한 영역에서 부적응 문제를 나타내기도 하며(정진경 외, 2004; 강구섭 외, 2014; 김명선, 2015), 전체 탈북학생의 60% 이상을 차지하는 중국 등 제3국 출생학생은 심각한 언어적인 장벽에 부딪히기도 한다. 이러한 탈북학생의 부적응 문제

1) 교육부(2021). 2021년 탈북학생 통계 현황('21.4 기준).

는 교사와 학생들의 '북한 출신'에 대한 부정적 인식을 형성하는 요인(윤현희 외, 2018)이 되며, 교사들의 통합교육에 대한 부정적인 태도를 형성하는 원인이 될 수 있다.

탈북학생 다수 재학학교에서는 정부의 교육지원 정책의 일환으로 북한 교원 출신인 통일전담교육사를 파견하여 학습결손 프로그램 운영, 문화 체험 활동, 심리 정서 지원 사업, 진로지도 프로그램 등 탈북학생의 개인 맞춤형 교육 지원 활동을 강화해 나가고 있다. 그러나 김지수(2019)에 따르면 탈북학생들의 맞춤형 교육 지원이 확대됨에도 남한학교에서 주변화 경험을 겪게 되는 등 어려움을 겪고 있었는데, 그 원인은 '차이를 결핍으로 만드는 남한의 학교교육'인 것으로 밝혀졌다. 이는 탈북학생들의 적응에 결정적인 요인이 정규 수업 시간 외 이루어지는 교육 지원 활동이 아니라 교실 속 수업 장면에서 이루어지는 교사와 남한 학생들 간의 상호작용이라는 것을 의미한다. 이때 교육을 직접 수행하는 교사의 통합교육에 대한 태도는 탈북학생의 적응과 남한학생의 탈북학생에 대한 태도에 영향을 미친다는 점에서 중요한 의미를 갖는다.

한편, 탈북학생 다수 재학학교는 실질적인 통합교육의 현장으로 통합환경을 미리 경험하는 공간으로서 중요한 의미를 지닌다는 점에서 많은 연구자들에 의해 연구가 이루어졌다. 초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 연구(김영순 외, 2015; 윤현희 외, 2019; 이슬기 2019), 탈북학생 지도 교사의 인식변화에 대한 연구(윤현희, 2019), 탈북학생의 학교 적응에 대한 연구(정진경 외, 2004; 이향규, 2007; 진정희, 2015, 윤석주, 2017)등이 존재한다. 이들은 탈북학생을 지도한 초등교사의 교육경험에 대해 주목하여 교사의 인식변화와 탈북학생 교육적 요구의 시사점을 얻고자 하였다. 위의 연구들은 교사들이 탈북학생들을 지도하면서 겪는 어려움과 그에 따른 지원에 주로 집중이 되어 왔으며(송영민, 2010; 윤석주, 2017, 2019; 최희, 김영순, 윤현희, 2016; 이슬기, 2021에서 재인용) 교사의 인식과 태도에 대한 연구는 상대적으로 미비했음을 알 수 있다. 이는 탈북학생을 담당한 교사들의 경험 및 탈북학생에 대한 인식과 관련한 단초는 얻을 수 있겠지만 통합학급을 운영하는 담임교사의 통합교육에 대한 태도를 심층적으로 파악하기는 쉽지 않

다는 점을 시사한다.

남북의 교육적 통합이 물리적 통합에 그치는 것이 아니라 물리적 통합에서 나아가 통합교육의 본래 목적대로 심리적·사회적으로도 완전한 통합을 이루기 위해서는 현재 통합교육을 실시하고 있는 교사들의 태도에 대해 파악할 필요가 있다. 한편 Ajzen(1991)과 Kennedy 외(1996)는 교사의 태도와 행동 간의 차이에 대해 연구하며 교사가 진술한 태도와 실제 행동이 불일치하다는 점을 연구결과로 밝혀냈다. 그는 태도와 행동 간의 불일치가 발생하는 원인으로 특정 요소가 태도와 관련된 행동을 수행하려는 의도 사이에 개입했음을 지적하며, 태도와 행동 사이의 복잡성을 이해해야 함을 지적한다(Kennedy et al., 1996). 이는 교사의 태도와 실제 교사의 행동간의 상반된 결과를 통해 교사의 진술에 나타난 태도와 실제 교사의 행동을 살피고 태도와 행동에 불일치가 발생한다면 그러한 교사의 행동을 방해하는 요인은 무엇인지 교사가 처해있는 상황적 맥락을 총체적으로 고려하여 좀 더 면밀하게 밝히고 탐색할 필요가 있음을 암시한다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 남한과 북한 학생들이 공존하는 통합학급을 운영해 본 경험이 있거나 통합학급을 현재 운영하고 있는 교사들의 통합교육에 대한 태도를 실제의 교육적 장면에서 나타난 행동과 비교하며 심층적으로 파악해 보고자 한다. 또한 통합교육을 수행하는 교사들이 교육적 통합상황에서 어떻게 교육활동을 수행해나가고 있는지 그 특징을 살펴보고 그러한 교사의 실천을 둘러싸고 있는 다양한 상황적 맥락을 파악해 봄으로써 교사의 태도가 형성된 원인이 무엇인지를 밝히며, 이를 통해 남북한의 통합환경을 대비한 통합교육의 실제 운영에 필요한 시사점을 얻고 향후 통합교육을 시행하는 학교 교육 현장에서 개선해야 할 구체적이고 실천적인 방안에 대해 모색하고자 한다.

제 2 절 연구 문제와 논문의 구성

본 연구에서는 다음과 같은 세 가지의 연구 문제를 설정한다.

첫째, 통합교육에 대한 교사들의 태도는 어떠한가?
둘째, 통합교육에 대한 교사의 태도에 영향을 미친 요인은 무엇인가?
셋째, 남북한 통합환경의 통일교육적 의의는 무엇인가?

본 논문은 여섯 부분으로 이루어져 있다. 제1장 서론에서는 본 연구의 필요성과 목적, 연구 문제를 제시하였다. 교육적 통합의 결정요인으로 교사의 태도에 주목하게 된 이유를 밝혔고, 교사의 태도와 드러난 행동의 차이에 대한 한계를 설명하였다. 이어서 기존 이론과 선행연구와 비교하여 본 연구가 갖는 차별성에 대하여 논하였다. 제2장 이론적 배경은 크게 세 부분으로 구성하였다. 제1절에서는 남북한 교육적 통합으로서의 통합교육에 대한 의미를 검토하였고, 제2절은 탈북배경 청소년의 정의 및 현황, 교육실태에 대해 살펴보았으며 탈북배경 청소년의 통합교육의 의미를 알아보았다. 제3절에서는 태도에 대한 다층적 이해를 바탕으로 태도의 의미와 구성요소에 대해 제시하였다. 이어서 Azjen의 계획된 행위 이론을 바탕으로 교사의 태도의 형성과정을 살펴보았으며 이를 바탕으로 통합교육에 대한 교사 태도의 중요성에 대해 논하였다. 제3장 연구 설계에서는 본 연구의 연구 방법 및 분석 방법을 소개하였다. 먼저, 본 연구의 연구 참여자의 정보를 제공하였다. 이어서 자료 수집을 위해 활용한 반구조화 질문목록을 제시하였다. 면담 질문지를 구성하는 데는 통합교육에 대한 일반교사들의 태도를 측정하기 위해 개발된 통합교육에 대한 태도척도 Attitude toward inclusive education scale(ATIES: Wilczenski,1993)와 새로운 교육 변화에 대한 교사의 관심 수준을 측정하는 Stage of Concern Questionnaire(SoCQ: Hall, George & Rutherford, 1977)모델에 통합교육을 대입한 나재선 외(2007)의 연구, Cochran(1999)의 STATIC(Scale for Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)와 Antonak와 Larrivee(1995)의 ORI(Opinions

Relative to Integration of Students with Disabilities scale)를 근거로 통합교육에 대한 일반교사의 태도를 분석하기 위한 최성규 외(2007)의 연구를 참고하여 면담 질문지를 구성하였다. 제4장에서는 심층면담을 통해 수집한 자료를 분석하여 교사들의 통합교육에 대한 태도가 형성된 요인을 크게 탈북학생과 통합교육에 대한 태도, 탈북학부모에 대한 태도, 제도와 사회분위기에 대한 태도에 따라 분류하고 '통합교육에 대한 필요성 및 한계 인식', '동료교사 도움으로 지도효능감 향상', '탈북학부모의 교육적 지원에 대한 부담감', '교육적 통합을 저해하는 제도와 사회 분위기'의 네 부분으로 나누어 제시하였다. 제5장에서는 제4장에서의 남북한 교육적 통합에 대한 교사의 태도와 교사의 태도 형성요인에 대한 분석을 바탕으로 남북한 통합교육의 통일교육적 의의에 대해 논하였다. 마지막으로 제6장 결론에서는 이전까지의 논의를 모두 종합하며 본 연구의 한계를 논하고 후속 연구를 제안하였다.

주로 사용하는 용어는 다음과 같이 정리하였다.

남북한 출신 주민은 각각 '북한이탈주민'과 '남한주민'이라고 구분하여 사용한다. "북한이탈주민도 엄밀히 말하면 '북한 출신 주민'과 '남한 출신 주민'으로 구분할 수 있으나, '북한이탈주민'이 법적 용어로 널리 통용되고 있고, 그와 대비되는 개념으로 북한이탈주민과의 관계를 구분하기 위해 사용되는 '남한주민'이라는 표현은 일상적으로 사용되고 있다"는 이슬기(2019)의 선행연구를 따랐다. 그리고 학부모로서 북한이탈주민을 '탈북학부모', 북한이탈주민의 자녀를 '탈북학생'으로 지칭하는 대상에 따라 맥락에 따라 혼용하여 사용하였다.

본 연구에서는 '탈북학생'을 북한에서 태어난 북한이탈주민만이 아니라 중국 또는 남한에서 태어난 북한이탈주민 가정의 자녀도 포함한 포괄적인 용어로 사용한다. 엄밀히 말하면 제3국 또는 남한에서 태어난 북한이탈주민 가정 자녀는 북한이탈주민이 아니기에 탈북학생이라고 할 수 없으나 2장에서 후술한 바와 같이 현재 학교에서 일반적으로 활용되고 있는 용어인 '탈북학생'으로 통일하여 사용하도록 하며, 구분이 필요한 경우에는 제3국 또는 중국출생 탈북학생, 남한출생 탈북학생으로 기술하였다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 남북한 교육 통합으로서의 통합교육

1. 통합교육의 개념

통합교육의 의미하는 바를 살펴보기 전에 먼저 통합에 대한 개념을 살펴보면 다음과 같다. 통합이란 용어는 다양한 의미를 내포하고 있기에 용어에 대한 정의가 내려지지 않고 있지만, 일반적으로 교육 분야에서 사용되는 통합의 의미는 구성 부분들이 합쳐져 하나의 더 큰 전체를 만드는 것을 의미한다. 즉, 통합은 이전에는 개별적으로 분리되어 있던 단위나 구성들이 합쳐져 하나의 통일성 있는 큰 체제를 만드는 것을 의미한다.

사회정책과 교육정책에서 논의되고 있는 통합의 개념을 살펴보면, 통합은 주류환경과 지역사회의 참여를 증대하고 배제를 줄이는 과정(Booth & Ainscow, 1998), 다양성에 대한 긍정적 반응(Barton, 1997)등으로 다양하게 정의되고 있다(정동영 외, 2014: 41). 이외에도 특수교육분야에서 사용되고 있는 통합의 개념은 '모두 합쳐서 하나로 모은다'는 물리적 통합을 의미하는 Integration과 부분을 전체의 일부분으로 포함하여 소수의 학생들을 공동체의 온전한 구성원으로 받아들이는 통합을 의미하는 Inclusion으로 구분할 수 있다(정동영 외, 2014: 40). 전자의 Integration은 통합된 이후에 소수의 학생들이 일반학생들이 수행하는 과제나 활동에서 고립되고 배제될 수 있다는 가능성을 내포하고 있기에 최근 통합교육에서 통합에 대한 논의는 구성원으로서의 온전한 수용과 의미있는 교육의 제공을 의미하는 Inclusion이라는 용어를 사용하여 통합을 정의하고 있다. 통합교육이 과거 일반학교에서 특수한 교육적 요구를 지닌 학생들을 교육하는 것이었다면 최근에는 주류인 일반학교에서 '모두를 위한 교육의 개념'으로 통합교육의 개념이 확장되고 있는 것이다(정동영 외 2014: 44). 이는 차이를 학생의 결함으로 보던 관점에서 벗어나 개인과 환경 및 이들 두 요인 사이의 상호작용까지 고려하는 다원적 접근을 강조한 것이다.

한편, 특수교육분야에서 논의되고 있는 완전통합(full inclusion)의 개념으로 통합교육의 개념을 살펴보면, 완전통합은 '모든 장애학생을 일반교실에 배치하는 것'을 의미한다(Fuchs & Fuchs, 1994; 황순자: 2000: 157에서 재인용). 이는 과거의 분리교육에서 문제시 되었던 소수학생에 대한 차별과 편견을 넘어 모든 학생이 또래 학생들과 정상적인 교육경험을 할 수 있도록 지원해야 한다는 것을 의미한다(황순자, 2000: 154). 한마디로 완전통합은 통합보다 더 적극적인 개념으로, 특정 학생을 위한 개별화 프로그램을 제공하거나 일반학급에 배치하는 문제를 넘어서 모든 학생들의 독특한 요구를 충족시켜 줄 수 있도록 일반학급을 재구조화하고 학교를 개혁하는 것을 의미한다(강영심, 2009: 25;황순자, 2000: 157). 이를 남북한 통합교육에 적용한다면, 통합환경의 학교는 사전에 설정된 학교 수준에 맞게 탈북학생들의 학습과 행동을 사회화 하는 것이 아니라, 탈북학생들의 교육적 요구에 맞춰 교사들이 교육과정과 교육활동 영역에서 탈북학생 지도에 전문성을 갖춘 교사로 끊임없이 노력해나가는 것을 의미한다. 이러한 완전통합교육으로서의 통합교육은 남한 일반학생들과 교사의 태도변화에도 긍정적인 영향을 미치고 탈북학생의 사회적, 적응 능력을 향상시킬 수 있다는 점에서 의미가 있다. 반면, 일반교육주도(regular education initiative)는 모든 학생들이 인근의 일반학교에서 교육받을 권리(the right of all children to be educated in a neighbourhood school)가 있으며 특수한 교육과 일반교육을 단일한 구조로 합병하는 것을 의미한다. 이 경우 탈북학생에게 필요한 부가적 서비스나 자원에 관한 요구를 수용하여 전문가나 자원을 일반학교에 통합하게 된다. 완전통합과 일반교육주도 모두 공통적으로 탈북학생들과 남한학생들이 한 교실 안에서 자연스럽게 상호협력하게 되는데 이로써 탈북학생들은 불필요한 표찰(labeling)이라는 부정적 영향을 없앨 수 있고, 남한학생들은 사람마다 모습과 능력이 차이가 있다는 사실을 자연스럽게 수용할 수 있게 된다.

2. 통합교육의 목적

교육의 목적이 조화로운 인간발달을 통해 개인이 행복한 삶을 살아가도록 하는 데 있다면 통합교육의 목적은 모든 개인이 개인차의 유형과 정도에 관계없이 가능한 한 사회의 주류에 완전히 포함되어 살아갈 수 있도록 하는 데 있다. 즉, 통합교육은 구성원들 간의 조화를 극대화함으로써 개인차의 유형과 정도에 관계없이 가능한 한 사회의 주류에 완전히 포함되어 살아가는 것을 목적으로 교육의 평등성과 수월성, 학습자의 다양성을 인정하고 수용하며 구성원들 간의 조화를 극대화하는 데 구체적인 목표를 두고 있다(정대영, 2004, 2005b, 강영심 외, 2009: 20에서 재인용). 통합학급의 목적을 완전히 구현한 학급에서는 일반학생들이 특수한 교육적 요구를 지닌 학생의 한계를 인식하고 그들의 문화적 차이에 따른 결함을 수용하면서 차이에도 불구하고 잘 어울리며 미숙한 영역을 돕고자 하는 모습으로 드러나게 된다.

통합교육을 목적과 의미 차원에서 보면 '공동체 교육' 또는 '교육 공동체', 학습공동체를 추구하는 포함식 통합교육으로 이해할 수 있다. 김태완 외(1991)는 교육통합은 남북한의 상호 이질적인 교육제도가 기능적이고 구조적인 차원에서 연계되거나 표준화된 특성을 지닌 교육체제를 지향하는 하나의 '교육공동체'로 형성되어 가는 일련의 과정을 의미한다고 정의한 바 있다. 이러한 통합교육의 목적에 따르면 남한과 북한의 교육적 통합에 있어서 탈북학생은 일반 교실의 구성원이 되기 위하여 변화되거나 준비되어야 하는 존재가 아니라, 이미 구성원이 될 자격을 지니고 있는 존재이다. 모든 탈북학생들은 또래 친구들과 생활하고 학습할 기회를 제공 받아야 하며, 공정하고 윤리적이고 형평성 있는 교육을 제공받기 위해 주류학교인 일반학교에서 교육받아야 한다(Stainback & Stainback, 1990; 정동영 외 2014: 45에서 재인용). 일반학교에 포함된 탈북학생들은 사회적인 기술과 태도, 가치관의 발달을 촉진할 수 있고 이는 졸업 후 사회구성원으로 기여하는 데까지 나아가 궁극적으로 사회적 배제를 제거하고 나아가 통일한국을 준비하는데 밑거름이 될 수 있다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 탈북학생은 정규학급에서 또래와 함께 학습을 수행하며 그들의 행동을 관찰하고 모방하면서 바람직한

행동을 형성해 나간다. 일반학생들은 탈북학생의 한계를 인식하고 결함을 수용하면서 그들의 미숙함을 도와주기도 하고 작은 성과를 격려하며 학교생활에 적응할 수 있도록 돕는 역할을 한다.

3. 남북한 교육통합의 의미

우리가 지향해 나가야하는 통일은 정치적, 법·제도적인 측면에서의 통합을 넘어 서로 다른 남북한 주민의 의식, 가치관, 행동양식의 통합에 이르는 사회통합으로의 통일이다(김창환 외, 2012: 174). 일반적으로 교육은 사회화를 통해 사회구성원들의 삶을 영위해 나가는 역할을 담당하며 사회통합을 주도하는 인재를 육성하는 중요한 역할을 담당한다는 점에서 남북한 통합에 있어서도 매우 중요한 의미를 갖는다. 에치오니(Etzioni)는 통합의 과정으로서 통제하는 힘을 강제성의 힘, 공리적 힘, 동화 추진력으로 구분하고 있는데 교육을 통해 창출되는 가치는 동화를 가능하게 하는 힘으로 통합과정에서 가장 지속적이고도 자발적인 추진력으로 보았다(Etzioni, A, 1968: 14). 앞서 박성춘(2016) 외 여러 학자들도 교육은 남한과 북한사회에 통합을 지속적으로 추진하는 힘으로 작용한다는 점에서 남북한 통합에 있어 교육의 중요성을 제시한 바 있다(이상우, 1996: 336-337; 오기성, 1999:54-55; 박성춘, 2016: 99에서 재인용). 남한과 북한의 교육통합은 하나의 '교육공동체'가 형성되어 가는 일련의 과정을 의미한다고 정의내릴 수 있는데(김태완 외, 1991), 남북이 동등한 교육공동체를 구성해나감으로써 우리 사회 전체 편견과 차별을 최소화 할 수 있다는 점에서 남북한 교육통합의 의미를 찾을 수 있다. 특히, 이데올로기적인 요소를 극복하고 남북한의 지속가능발전을 추구할 수 있다는 점, 교육을 통해 인간으로서의 존엄과 가치를 실현할 수 있다는 점에서 남북의 교육통합은 중요한 의미를 갖는다. 이러한 측면에서 교육을 통한 통합의 과정으로서의 남북 교육통합은 실질적인 남북한 사회통합의 기초이자 통일의 실질적인 준비라는 의미를 갖는다고 할 수 있다(박성춘, 2015: 121).

제 2 절 탈북 배경 청소년과 통일교육

1. 탈북 배경 청소년의 정의

인천광역시 탈북학생 교육지원 조례(2017.11.13.) 제 2조에 따르면 “탈북학생”이란 본인 또는 부모 중 한 명 이상이 북한이탈주민으로서 북한 또는 중국 등 제3국에서 출생하여 학교에 입학 또는 편입학한 만 6세 이상 만 25세 미만인 청소년을 의미한다. 한편, 탈북학생과 비교하여 ‘탈북 배경 청소년’은 제3국 출생 북한이탈주민, 남한에서 출생한 북한이탈주민의 자녀까지 포함한다는 점에서 차이가 있다. 대개 북한이탈주민은 탈북 후 남한으로 입국하기까지 중국 등 제3국을 경유하게 되는데 제3국 출생 북한이탈주민 자녀들과 남한에서 태어난 북한이탈주민의 자녀는 법적으로 북한이탈청소년의 범주에 포함되지 않아 대학 특례 입학 및 교육비 지원에서는 제외되고 있다(윤석주, 2017: 59). 그러나 이들 역시 정부의 탈북학생 교육사업 지원 대상이기 때문에 북한배경청소년 범주에 속하게 된다. 이에 윤석주(2017)는 “양친이나 부모 중 한 명이 북한이탈주민으로 북한이나 제3국에서 출생하여 한국으로 입국한” 학생을 ‘북한 배경 학생’이라고 명명하는 것이 적절하다고 지적한 바 있다(윤석주, 2017: 59). 본 논문에서도 남한에서 태어난 북한이탈주민 자녀를 포함하여 연구 참여자로 설정하였기에 ‘북한 배경 학생’ 혹은 ‘탈북 배경 청소년’으로 기술하는 것이 적합하다. 그러나 본 논문에서는 현재 학교에서 일반적으로 활용되고 있는 용어인 ‘탈북학생’으로 통일하여 사용하도록 하며, 구분이 필요한 경우에 제3국 또는 중국 출생 탈북학생, 남한 출생 탈북학생으로 구분하여 설명한다.

2. 탈북 배경 청소년의 현황 및 교육실태

교육부(2021) 통계에 따르면, 2021년 기준 전국 초중고교에 재학중인 탈북학생은 2546명으로 이들이 재학중인 학교 수도 2287교로 집계된다.[2] 우

2) 이 숫자는 2021년 4월 1일 기준으로 전국의 초등학교, 중학교, 고등학교 및 기타학

리나라 탈북청소년에 대한 교육지원은 일반학교에서의 통합교육, 인가 대안교육(법정 대안학교와 특성화학교), 미인가 대안교육 시설의 대안교육을 대상으로 이루어지고 있다. 이 중 일반학교에서 국내 학생들과 함께 통합교육을 받는 탈북학생은 2018년 4월 기준 2538명, 그 외 대안교육기관 소속 학생은 2019년 기준 535명으로 나타나고 있다(교육부, 2021).

탈북청소년은 입국 초 하나원에서 3개월 정도의 초기 적응훈련교육을 받게 된다. 탈북 초등학생들은 인근 초등학교의 특별학급에 편성되어 단기 적응교육을 받게 되며, 2~3개월의 초기교육 이후 정착지 초등학교에 편입학하게 된다. 이때 탈북학생은 남북한 학제의 차이, 교육내용의 차이, 교육풍토의 차이, 학습공백(백혜정 외, 2006) 등의 이유로 적응과정에서 심리적 불안감과 스트레스를 경험하며, 정서불안, 대인관계 부적응 등의 다양한 문제가 나타나기도 한다(정병호 외, 2006). 탈북학생의 남한사회 적응에 있어 가장 심각한 문제는 학교생활 적응에 있다. 탈북과정에서부터 자신의 존재를 숨겨왔던 탈북청소년은 남한학교에서도 또래친구들과의 관계 안으로 유입되지 못하고 주변인으로 맴돌면서 자신의 존재를 쉽게 드러내지 않는다(연보라 외, 2017: 46) 또한 북한 출신이라는 것과 말씨가 다르다는 것으로 인해 남한 친구들로부터 차별당하고 따돌림을 당하지 않을까라는 두려움을 가지게 되는데, 이는 탈북청소년의 사회적 관계망 형성에 장애가 되고 있다(이부미, 2012). 이렇게 적응의 문제를 겪고 있는 탈북학생들은 성향에 따라 다양한 내재화 문제[3]와 외현화 문제[4]를 보이기도 한다.

탈북학생들을 위한 교육지원 사업은 교육부와 통일부의 협업을 통해 시행되고 있다(박성춘 외, 2015: 166-168). 이들은 입국 초기에 삼죽초등학교 혹은 하나원 하나둘 학교에서 남한사회에 적응하기 위한 기초적인 교육을

교(특수학교, 공민학교, 고등공민학교, 고등기술학교, 각종학교, 방송통신중·고등학교 등)의 재학인원을 합한 것이다(교육부, 2021).

3) 자신의 문제를 과도하게 통제하고, 억제하는 행동으로, 문제를 드러내기보다 안으로 삭이는 행동을 택한다. 무기력한 학생들의 대부분이 내재화된 문제를 겪는데 주로 우울, 불안, 신체화, 위축을 보인다.

4) 자신의 욕구 감정 행동의 적절한 통제가 부족하여 겉으로 드러난 뚜렷한 행동의 문제를 보인다. 타인에 대한 부정적 행위나 행동을 보이며, 비행, 공격성, 파괴성, 반항성, 충동성 등의 특징을 보인다. 이후 품행장애나 반사회적 행동, 청소년 비행의 경로를 보이기도 한다.

받고 한겨레 중고등학교에서 전환기 교육을 받은 후 정착지의 일반 초·중·고등학교 혹은 대안학교 및 대안교육기관[5] 등에서 나머지 교육과정을 이수하게 된다.

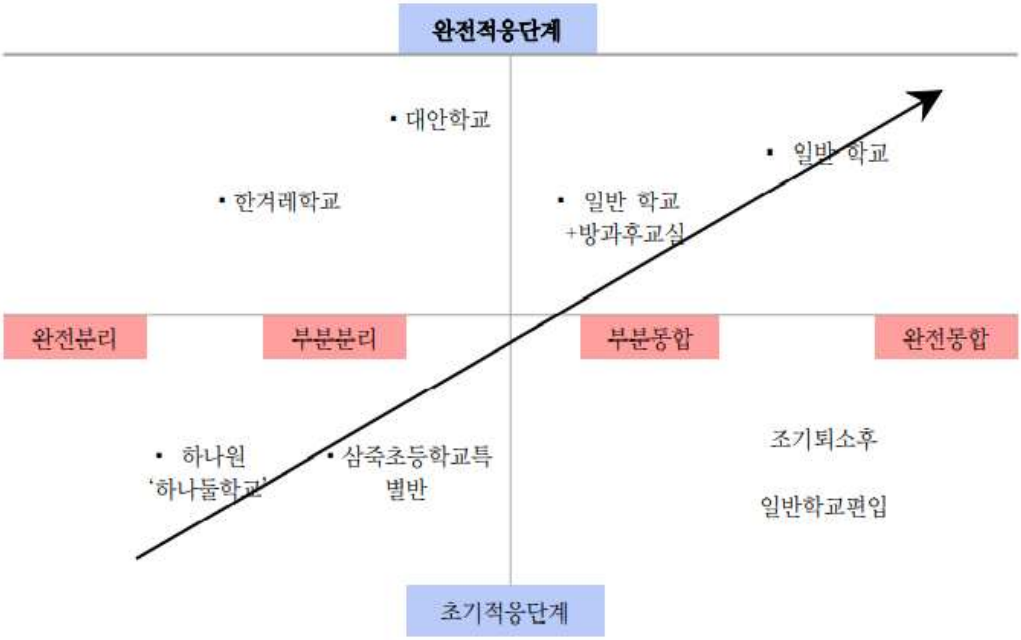
3. 탈북 배경 청소년 통합교육의 필요성

앞서 살펴본 통합교육의 목적은 각각의 학생들에게 통합된 교육환경을 제공함으로써 또래들과 생활하고 학습할 기회를 제공하며, 낙인의 문제를 방지하고 형평성 있는 교육을 제공하는데 그 목적이 있다. 따라서 탈북 배경 청소년의 통합교육도 주류학교인 일반학교에서 교육을 함으로써 탈북학생들의 사회적인 기술과 태도, 가치관의 발달을 촉진할 수 있도록 돕고, 졸업 후 사회구성원이 되도록 준비시킴으로써 궁극적으로 사회적 배제를 제거한다는 점에서 의미을 갖는다.

일반적으로 부모가 자녀들의 인생의 롤모델이라는 점에서 탈북학생들은 어려움을 겪을 수밖에 없다. 북한이탈주민인 부모들은 한국에서 모든 것을 새롭게 배워야 할 낯선 존재이며, 바쁜 경제생활로 자녀들과의 충분한 유대관계를 유지하기가 힘들다. 이로 인해 대부분의 탈북학생들은 부모의 부재가 야기할 수 있는 다양한 문제에 노출되어 있다(박윤숙 외, 2007: 137). 또한 남한에서 태어난 탈북학생의 경우에도 북한 이탈 주민인 부모님의 영향으로 가정에서는 북한 문화를 겪는다는 점에서 탈북학생의 상당수가 가정 내에서 충분한 사회자본을 제공받기 어렵다. 이러한 현실을 감안할 때, 학교 내 사회자본은 학교적응과 관련하여 중요한 의미를 갖는다. 특히 탈북학생들의 학교 내 사회자본이라 할 수 있는 또래친구들과 교사와의 관계는 학교적응에 영향을 미치는 핵심요인이다. 선행 연구의 결과 또래 친구들과 우호적인 관계를 맺고 있는 탈북학생의 경우 학교적응 수준도 높은 것으로 확인되었다. 또한, 교사와의 관계도 탈북청소년의 학교적응에 매우 유의미한 효과를 갖는 것으로 밝혀졌다(길은배·문성호, 2003). 한편, 한만길 외(2009)

5) 대안교육기관이란 기존 정규교육기관에서 제공하는 전통적인 것과는 다른 경험을 추구하는 학생들고 특수한 환경에 놓여 있는 학생들을 위하여 특별한 교수법과 프로그램, 활동, 여건을 제공하는 교육기관을 의미한다.

는 탈북학생의 교육에 대한 접근 방향을 모색하는 데 있어서 특수교육 분야에서 논의되는 분리교육과 통합교육의 관점을 활용하여 탈북학생의 통합교육으로 단계적 이행을 다음과 같이 제시한 바 있다.



[그림2-1] 탈북학생 교육 접근 모형: 통합교육으로의 단계적 이행(한만길 외, 2009:223)

Ruppmann(1991)은 주류학교인 일반학교와 분리된 특수한 학교나 시설에 배치되는 장애 학생은 분리로 인한 배제와 외로움을 경험하며, 선택의 부족으로 고통을 당하고, 더 적게 성취한다는 연구결과를 제시한 바 있다(Ruppmann, 1991: 16; 정동영 외, 2014: 42에서 재인용). 이는 탈북학생들역시 대안학교보다 주류학교인 일반학교로 진학하는 것이 효과적이라는 점을 시사한다.

제 3 절 통합교육과 교사의 태도

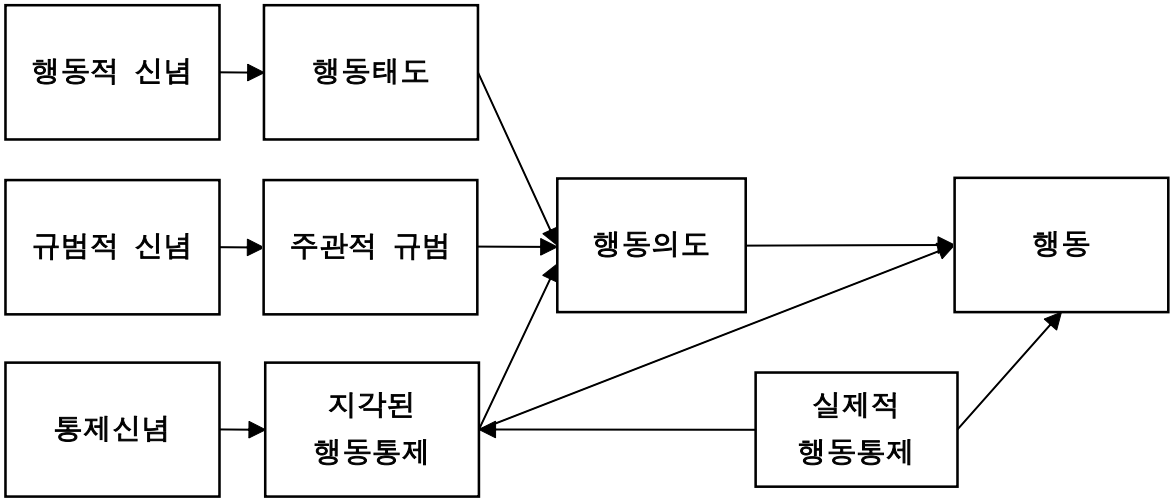
1. 태도에 대한 이해

일반적으로 태도(attitude)는 특정 대상에 대해 옳고 그름에 대한 인지적인 판단과 긍정적 혹은 부정적 반응인 감정적 판단을 모두 포괄하는 개념으로 대상에 대한 호의적 혹은 비호의적인 평가를 의미한다(OECD, 2019b: 4; Haste, 2018). 태도는 개인의 가치와 신념에 의해 뒷받침되고 행위에 중요한 영향을 미친다. 아이젠(Ajzen,1991)의 합리적 행위 이론(Theory of Reasoned Action; TRA)에 따르면 태도는 특정한 행동에 대해 개인이 가지고 있는 신념(Belief)과 그 신념에 대한 평가를 통해 결정된다. 예를 들어 특정 행동을 수행했을 때, 그 결과가 긍정적인 것으로 예상된다면, 행동에 대한 긍정적인 태도가 형성되는 것이다. 아이젠(Ajzen)은 태도를 인지적, 정서적, 그리고 연상적 요소로 구분하고, 믿음, 감정, 행동의 세 가지 요소로 분리하여 설명함으로써 태도를 탐구할 때 혼란을 최소화하고자 하였다. 이렇게 태도를 다층적 요소로 구분할 수 있다는 것은 태도만으로는 행동 결정에 완전히 영향을 미치지 않을 수 있으며, 행동이 실제로 나타나기까지 다른 요인들이 작용할 수 있다는 점을 암시한다.

Ajzen(1991)[6]의 계획된 행동이론(Theory of Planned Behavior; TPB)에 따르면, 행동을 예측하는 행위 의도는 행동에 대한 개인의 태도(attitude)와 주관적 규범(Subjective Norm), 그리고 자신이 실제로 그 행동을 수행하거나 통제할 수 있는지, 주관적 지각을 의미하는 지각된 행동 통제감

6) 초기 합리적 행위 이론(Theory of reasoned action: TRA) 모델에서 피시바인(Fishibein) 과 아이젠(Ajzen)은 태도(attitude)와 행동(behavior)이 항상 일치한다고 간주해 태도의 변화는 필연적으로 행동의 변화를 수반한다고 보았다(Fishbein & Ajzen, 1975). 하지만 이후의 연구들을 통해, 태도와 행동 사이에 '일관성을 유지하려는 욕구'는 존재하지만 태도와 행동이 항상 일치하는 것은 아니라는 점을 발견하게 되었고, 기존 합리적 행동이론(TRA)에 '지각된 행동 통제감(Perceived behavioral control)'이라는 제3의 변수를 추가한 계획된 행동이론(Theory of planned behavior:TPB) 모델을 제시함으로써 태도와 행동의 관계를 보다 정교하게 예측하고 설명하고자 했다(Ajzen, 1991).

(Perceived Behavior Control; PBC)의 함수에 해당한다. 계획된 행동이론을 설명하는 변수인 태도는 행동에 대한 태도를 의미하며 개인이 어떤 행동을 하는 것에 대한 긍정적 혹은 부정적 평가로, 주어진 대상과 상황에 대한 후천적으로 학습된 일관적인 반응을 의미한다. 주관적 규범은 자신이 속한 집단의 사람들이 행동에 대해 얼마나 승인하고 거부하는지를 파악하고 있는 정도가 행동에 영향을 미치는 요인이자 행동의 수행여부에 영향을 미치는 사회적 압력을 의미한다. 이때 주관적 규범은 규범적 신념(Normative Beliefs)과 준거집단을 따르려는 순응 동기의 곱으로 구성되며 주변 사람들이 행동을 지지하지 않는 경우 개인이 특정 행동을 수행할 가능성은 낮아지게 된다(Ajzen, 1985). 즉, 사람들이 어떤 행동을 하게 되는 것은 그 행동으로 인해 그들이 생각하는 가치 있는 결과가 나타날 것이라는 믿음에 있다고 보았다. 이때 그 가치는 본인의 주변에 있는 주변인들도 그러한 행동이 가치 있는 것이라고 동의하는 가치라는 점에서 '사회적 규범'에 해당한다. 이러한 주관적 규범은 문화권에 따라 그 중요성에 차이가 있는데 집단주의 문화가 강한 문화권이 개인주의가 강한 문화권에 비해 행동관련 의사결정에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다(Lee & Green, 1991). 본 연구에서도 교사들이 교육적 수행을 하는 데 있어 중요한 영향을 받는 교사문화, 학교문화와 같은 교실을 둘러싼 거시적 차원의 상황적 맥락은 주관적 규범에 해당한다고 볼 수 있다.



[그림 2-2] Ajzen(1991)의 계획된 행동 이론(Ajzen, 1991)

계획된 행위 이론에서 핵심 개념인 '지각된 행동 통제'는 자신이 대상 행동을 실제로 얼마나 잘 수행하고 통제할 수 있는지에 대한 주관적 평가이다. 즉, 지각된 행동 통제는 행동을 수행하는 데 있어 개인의 통제 가능성과 수행 가능성을 주관적으로 평가한 것으로, 개인이 어떤 행동을 수행하기까지 필요한 능력을 인지한 정도로 자기효능감(Self efficacy)을 의미한다. 지각된 행동 통제는 통제신념(Control beliefs)과 통제요인을 지각할 힘(Actual behavioral control)으로 측정된다. 이는 행동하고자 하는 의도를 실제 행동으로 옮기기 위해서는 행동의 동기뿐 아니라 행동을 하기 위한 기회나 자원(시간, 돈, 기술, 타인과 협동 등)들도 중요한 영향을 미친다는 점을 의미한다. 행동이 실제 행동으로 이어지기 위해서는 행동을 하고자 하는 동기(행위의도) 뿐 아니라 실제 행동을 할 수 있는 능력 및 자원이 필요하다는 것이다. 예컨대 사람들이 어떤 행동이 자신의 통제력 밖에 있다고 인지하게 되면, 그 행동을 하지 않을 가능성이 크다고 가정할 수 있는 점도 개인의 지각된 행동 통제에 의해 결정된다고 볼 수 있다(Terry & O'Leary, 1995). 즉, 지각된 통제감은 어떤 행동을 하는데 필요한 자원에 대한 가용성이나 접근에 관한 개인의 신념을 의미하는 것으로 이때 신념이라는 것은 스스로에 대한 자기효능감, 또는 행위를 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 자기 확신을 의미한다(Conner et al., 2005).

2. 교사의 태도와 태도의 형성

일반적으로 행동은 태도에 뒤따르기 때문에 행동을 예측하기 위해서는 태도의 형성과 변화에 관심을 가져왔다. 교육에 있어서도 교사 태도의 형성과 변화에 주목해야 하는 이유는 교사의 태도가 교사의 행동을 예측할 수 있도록 하는 중요한 단서가 되며(홍영일, 2014) 교사의 행동은 교육적 성패를 좌우한다는 점에서 중요한 의미를 갖고 있기 때문이다. 따라서 태도와 관련한 연구에서 중요하게 다루어야 하는 과제는 어떻게 특정 대상에 대해 태도를 갖게 되는지 태도의 형성을 확인하는 것이다. 한편, 태도는 고정된 것이 아니라 새로운 경험과 정보를 습득함으로써 변화하는 가변적인 개념이다(Gottlieb, Corman, 1986). 즉, 태도는 선천적으로 정해진 것이 아니라 경험과 과정이 누적되어 만들어지는 후천적인 것으로 학습(學習)된 것을 의미한다.

앞서 제시한 아이젠의 계획된 행동 이론에 따르면 교사의 행동은 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동 통제감에 영향을 받는다. 이때 행동(Behavior) 이전에 행동을 결정하는 행동의도(Behavioral Intention)는 태도의 하위요소 중 행동 요소에 국한된 개념으로, 구체적인 행동에 관한 실천 의지와 행동의 추구 경향, 개인의 신념과 태도가 행동으로 옮겨질 가능성으로 정의된다(Ajzen, 1985, 1991; Fishbein & Ajzen, 1975). 본 연구에서 교사의 행동의도는 통합학급을 운영하는 모든 교육적 행위를 실천에 옮기려는 개인의 의지를 의미한다. 한편 계획된 행동이론의 바탕이 된 마틴 피시베인(Martin Fishbein)의 기대가치이론(Expectancy-Value theory)에 따르면 성취 동기는 기대와 가치의 곱으로 이루어져 있다. 즉, 개인은 어떤 활동에 대해 자신이 성공적으로 수행할 수 있다고 믿을 때나 활동의 결과가 가치 있다고 믿을 때 성취 동기가 높아지게 된다. 이는 행동의 결과에 대한 높은 기대와 높은 가치, 즉 믿음의 강도와 그 결과의 평가가 행동에 대한 최종 태도를 생산한다는 것을 의미한다. 즉, 통합교육에 대한 교사의 태도는 통합교육의 결과에 대한 교사의 믿음의 강도와 결과의 평가에 의해 형성이 된다는 점을 파악할 수 있다.

3. 통합교육에 대한 교사 태도의 중요성

일반적으로 행동은 태도의 형성에 뒤따르기에 태도의 형성과 변화에 관심을 갖는 것은 행동을 예측할 수 있는 좋은 수단이 된다. 태도는 행동을 예언하는 변수로서, 전통적으로 사회심리학자들은 개인의 행동이 태도에서 비롯된다고 보며 태도를 이해하게 되면 행동을 설명하고, 예언하며 통제할 수 있다고 믿었다. 교육에 있어서도 교사의 태도를 파악하는 것은 교육수행정도를 예측할 수 있는 수단으로 작용한다. 통합교육에 있어서 Jordan(1997)은 교사의 긍정적인 태도가 통합교육을 받는 학생들의 상호작용에 중요한 역할을 하고 소수자의 학생의 사회적 상호작용을 촉진시켜주기 위해 필수적이라고 보았다(Burstein, 1996, 박영옥 외, 2015: 395에서 재인용). 따라서 성공적인 통합교육에 있어 교사의 역할은 결정적인 요인이며, 교사가 가지는 태도의 중요성을 강조하였다. 교사의 긍정적인 태도가 통합교육을 받는 학생들의 상호작용에 중요한 역할을 하고 소수자인 학생의 사회적 상호작용을 촉진시켜주기 위해 필수적이라고 본 것이다. 남북한 통합교육에 대한 일반교사들의 태도 역시 탈북학생의 적응과 남한학생의 탈북학생에 대한 태도에 영향을 미친다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 교사가 탈북학생과 어떻게 상호작용 하는지에 따라 남한학생들은 탈북학생들을 어떻게 이해하고 상호작용해야 하는지를 배우게 된다(Diamond & Huang, 2005). 탈북학생들은 대다수가 남한사회 적응 초기에 언어를 비롯한 학업, 문화, 경제활동 등 삶의 영역 전반에서 적응의 문제를 겪게 되는데 교사들의 태도는 학생들로 하여금 이러한 차이를 '다름(difference)'으로 이해할 것인지 '결손(impairment)'으로 이해할 것인지를 결정짓는 요인으로 작용한다. Kavale & Forness(2000) 역시 통합교육에 대한 교사의 태도와 역할을 통합교육의 성패를 결정짓는 중요한 요인 가운데 하나로 지적한 바 있다. 교사의 태도가 중요한 의미를 가지는 이유는 통합교육의 성패를 결정짓는 것 외에도 교사가 학업성취를 포함한 학생들의 학교생활 적응에 핵심적인 역할을 하기 때문이다(Steele & Aronson, 1995; 이슬기, 2021에서 재인용). 특히 탈북학생들의 적응에 있어서 교사의 역할은 핵심적인 요소를 차지하다. 탈북학생

의 공식적 지지망 중 가장 큰 비중을 차지하는 요인이 교사라는 선행연구 결과는 이러한 사실을 증명한다(박윤숙·윤인진, 2007:141). 통일교육이 통일에 대해 가르치는 것에서 나아가 통일에 대한 가치관과 태도를 기르는 것이라면(이슬기, 2019), 학생들의 통일에 대한 태도에 영향을 미치는 교사들의 태도는 매우 중요하다고 할 수 있다. 이러한 태도는 행동과 복합적으로 연결되어 있기에(Triandis, 1971) 통합교육에 대한 교사의 태도는 수업장면에서 교사의 행위로 나타나게 된다.

제 3 장 연구 설계

제 1 절 연구 방법

본 연구의 목적은 탈북학생이 다수 재학하고 있는 일반학교에서 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영해 본 경험이 있거나 현재 통합학급을 운영하고 있는 교사들의 통합교육에 대한 태도를 탐색하고 그러한 교사의 태도가 형성된 원인이 무엇인지를 심층적으로 밝히며 이를 통해 남북한의 통합환경을 대비한 성공적인 통합교육을 위하여 교육 현장에서 개선해야 할 구체적이고 실천적인 방안을 살펴보고자 질적 사례 연구방법을 활용하였다. 교실과 학교라는 현장에서 일상을 살아가는 교사의 삶으로부터 연구문제를 찾아 연구자가 현장에서 인지한 문제점을 바탕으로 개별 교사의 사례를 조사하여 학교 교육 현장을 개선할 새로운 방안에 대한 실천적 지식을 산출하고자 한다는 점에서 질적 사례 연구의 특징에 잘 부합한다고 판단하였다.

질적 연구의 방법 중 사례연구(case study)는 어떤 현상에 포함된 중요하고 의미 있는 특성을 이해하고 파악하는 과정에서 활용 가능한 연구방법이다(Creswell, 2012). 질적 사례 연구는 연구의 대상, 상황, 경험 등에 관한 충분한 정보를 체계적으로 수집함으로써 사례에 기반한 주제를 심층적으로 이해하고 보고한다. Creswell(2012)는 특정 개인, 학교, 지역 등이 연구 대

상 사례에 해당할 수 있으며, 이러한 경우에 분석의 수준과 분석의 단위를 명확하게 선정할 수 있기 때문에 연구 결과를 종합적으로 기술할 수 있다. 특히 본 연구는 여러 교사의 사례를 동시에 연구하여 현상이나 일반적 상황에 대한 조사를 수행한다는 점에서 집합적 사례연구에 해당한다고 할 수 있다. 사례 연구는 명제나 가설의 검증이 아닌 오직 연구 대상에 대한 주의 깊은 기술과 탐색을 주목적으로 한다는 특징을 갖는다. 또한 사례 연구는 연구 단위에 대한 상세하고 풍부한 심층적 분석을 목표로 하기에 발달적 요인을 강조하는 특징을 지니고 있다. 연구의 사례는 시간의 흐름에 따라 변화하고 특정 시간, 특정 장소에서 발생하는 구체적이고 상호 연계된 일련의 사건을 구성하여, 전체로 볼 때 이러한 모든 것들이 하나의 사례를 구성한다고 할 수 있다(김구, 2014).

또한 본 연구는 연구자가 연구자로서의 교사(teacher as a researcher)[7]로서 연구의 필요성을 가지고 있는 현장의 문제를 연구를 통해서 실질적으로 해결하고 교육현장이 실질적으로 더 나아지도록 하는 데 중점을 둔다는 점에서 장기적인 관점에서는 실행연구(action study)에 해당하기도 한다. 전통적으로 교육 관련 연구에서 교사는 연구의 주체라기보다는 연구의 대상으로서 머물러왔다. 즉, 연구자들은 교육 현상 및 문제들에 대한 지식을 생산해내는 사람으로, 교사들은 연구자들이 생산해낸 이론적 지식을 실천하는 실행가이자 소비하는 사람으로 인식되었다. 르윈(Lewin)은 이론의 가치는 실생활에서 발생하는 실천적인 문제를 해결하는 데 도움을 줄 수 있느냐에 달려 있다고 보고, 실생활 문제를 해결하는 데 중점을 둔 지식 생산의 방법으로 실행연구를 제시했다(Warrican, 2006; 강지영 외, 2011: 198에서 재인용). 본 연구는 미시적인 교실 수준에서 교사들의 공통적인 신념 체계들을 확인하여 교육변화에 필요한 지식 생산에 기여한다는 점에서 실천적인 해결에 기여할 수 있다는데 의의가 있다(조재식, 2002: 219).

탈북학생이 다수 재학하는 탈북학생 다수 재학학교의 경우 교육부 및 각 시도교육청의 교육 지원 정책에 의해서 운영되고 있지만, 학교에 따라, 교사의 교육철학에 따라 각기 다른 방식으로 교실에서 운영되고 있다. 따라서

7) 스텐하우스(Stenhouse, 1975) 교사가 체계적으로 반성하고 탐구하는 행위를 “연구”라고 간주하고, 이런 교사들을 “연구자로서의 교사”라고 명명하였다.

본 연구에서는 탈북학생을 포함한 통합학급을 담당한 교사들의 경험을 면담을 통해 수집하고 교육적 실천과정에서 나타나는 통합환경에 대한 인식과 태도를 심층적으로 조사하여 탈북학생 통합학급 운영에 대한 효과적인 방안을 제안하고, 학교 통일교육의 방향에 개선점을 제시하고자 하였다.

제 2 절 연구 참여자

본 연구에서는 탈북학생 다수 재학학교인 인천광역시 N구의 D초등학교에서 근무하는 초등학교 교사로, 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영해 본 경험이 1년 이상 있거나 현재 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영하고 있는 일반교사(만 18세 이상) 8명을 연구 참여자로 선정하였다. 탈북학생 다수 재학학교에서 통합학급을 운영해본 경험이 1년 이상 있거나 현재 운영하고 있는 일반교사를 연구참여자로 선정한 이유는 Morse(1988)가 제시한 좋은 정보 제공자에 부합하기 때문이다. Morse(1988)는 '좋은 정보 제공자'란 사건이나 대상에 대한 필요한 지식과 경험을 가지고 인터뷰를 진행할 때 질문에 응답할 수 있는 입장에 있고, 연구와 관련이 있는 실천을 할 수 있는 입장에 있는 자, 성찰을 하고 그것을 언어화 할 수 있는 능력이 있는 자라고 보았다. 구체적으로 연구 참여자를 선정한 기준을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 실제로 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교현장에서 탈북학생들을 지도해 본 경험이 있는 교사들이 그 누구보다 탈북학생들의 특성과 교육적 요구를 잘 파악하고 있을 것으로 판단하였다. 둘째, 실제 탈북학생들과 남한학생이 함께 공존하는 통합학급에서 교사들이 체험하는 지도경험의 생생함을 담을 수 있음을 고려하였다. 셋째, 지금 여기에서 일어나고 있는 자신들의 교직에 있어서 삶의 체험 이야기를 진솔하게 담을 수 있다는 점에서 깊이 있는 연구가 될 수 있다고 판단하였다. 넷째, 탈북학생 다수 재학학교라는 특수한 상황에서 교사는 미래의 통일 한국을 준비하는 데 있어서 학교가 갖춰야 할 실제적인 필요들을 인지하고 있을 것이라는 데 의미를 두었다. 본 연구에서 연구참여자의 수는 8명으로, 8명 내외로 연구 참여자를 설정한 이유는 질적연구인 본 연구의 특성을 고려했기 때문이다. 질적연구에

서 연구 참여자의 수를 산출하는 데는 데이터의 정보 풍부성, 연구 질문과 현상의 광범위성, 데이터 수집 방법, 샘플링 전략의 유형에 따라 달라진다. Morse(2000)는 연구범위와 연구주제의 영향에 따라 연구 참여자인 표본의 수가 달라질 것이라고 보았다. 연구주제가 분명하고 명확하며 면접을 통해 쉽게 정보를 얻을 수 있는지에 따라 표본의 수가 달라진다고 본 것이다. Hammersley(2015) 역시 질적 연구의 초점은 얼마나 많은 정보원을 표본으로 추출했는가가 아니라, 어느 정보원을 표본으로 추출하는가에 있다고 설명한다. 이는 연구참여자에 대해서 추정하는 이질성이 클수록 포함되어야 할 참가자의 수가 더 많다는 것이다. 본 연구의 경우 연구 주제가 분명하며, 면접을 통해 탈북학생을 지도한 담임교사의 경험과 태도에 대한 구체적이고 풍부한 정보를 비교적 명확하게 얻을 수 있다는 점에서 8명 내외의 연구 참여자가 적절하다고 판단하였다. 연구 참여자가 제공하는 정보에 대한 충족의 정도에 따라 더이상 새로운 정보가 나오지 않게 되었을 때(Douglas, 1976; Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985; Rubin, 1995; Weiss,1994, Sediman, 2009; 123; 이기명, 2012에서 재인용) 면담을 멈추게 되었다.

본 연구는 Mashall과 Rossman(1989)의 면담대상자의 다양화를 통한 신뢰성 구축을 위해 나이, 성별 등이 비교적 다양한 교사들을 표집하고자 하였다. 연구 참여자의 일반적인 특징은 [표3-1]과 같다. D학교에서 탈북학생 관련 업무는 연구부와 복지부가 담당하고 있다는 점을 고려하여 본 연구에 참여한 교사는 연구부 소속으로 연구부장이나 탈북학생 지원과 관련된 업무를 담당했던 경험이 있는 교사, 복지부장을 맡으면서 탈북학생 관련 업무의 기획과 운영을 총괄해 본 경험이 있는 교사, 탈북한 지 얼마 안 된 학생을 맡아 가정 방문 경험이 있는 교사, 휴직기간 개인봉사 활동으로 탈북학생의 한글 지도를 도울 정도로 열의가 있는 교사 등이 연구 참여자로 포함되었으며 연구 참여자의 연령과 교직경력을 다양하게 구성하고자 하였다. 연구 참여 교사 8명의 연령은 30대에서 50대까지, 교직경력도 8년에서 28년까지 다양하다. 그리고 연구에 참가한 8명의 교사들은 모두 탈북학생 다수 재학 학교에 부임하면서 탈북학생을 처음 접하게 된 점이 공통적이었다.

교사ID	연령	성별	교직경력 (탈북학생 지도경력)	참고사항
MJ	30대	여	8년차(1년)	
SJ	40대	여	20년차 (3년)	탈북 업무(6년)
JS	50대	여	28년 (3년)	
SM	50대	여	25년 (5년)	탈북중심학교 재직 (4년)
JH	30대	남	8년차 (3년)	탈북 업무(1년)
HR	40대	여	19년차 (3년)	
JS	50대	여	27년차 (3년)	탈북학생 봉사(1년)
YJ	40대	여	18년차 (2년)	탈북 업무(1년)

[표 3-1] 연구 참여자

제 3 절 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영해 본 경험이 1년 이상 있거나 현재 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영하고 있는 교사를 눈덩이 표집으로 추출하였다. 먼저, 연구 참여자에게 연구 동기와 목적을 설명하며 연구 참여 의사 여부를 묻고 동의를 구했다. 최종 참여교사 확정 이후, 교사와의 일정조정을 통하여 각 교사별 2회 면담을 실시하였으며 필요한 경우에 한하여 추가 개별 면담을 실시하였다.

면담 수행장소는 각 교사의 학교 교실에서 실시하기로 하였다. 이는 연구 참여자가 면담에 집중할 수 있도록 하기 위함이며, 면담 중간에 연구 참여자가 담당하고 있는 탈북학생의 학습 결과물 및 교사 평가 자료를 통해 심

층면담으로부터 얻지 못한 연구와 관련된 부가적인 자료를 획득할 수 있기 때문이다. 교사 평가 자료는 교사의 태도와 관련된 정보를 담고 있는 자료이기 때문에 연구를 해석하고 분석하는데 중요한 자료의 원천이 된다는 점을 고려한 것이다.

본 연구의 면담 방식은 일대일 면담으로, 반구조화 질문을 활용하여 교사들이 통합교육에 대한 태도를 심층적으로 파악할 수 있도록 질문지를 구성하였다. 면담에 사용할 반구조화 질문 내용은 통합교육에 대한 교사의 태도를 측정하기 위한 도구와 선행연구들을 거쳐 개발하였다. 구체적으로 통합교육에 대한 일반교사들의 태도를 측정하기 위해 개발된 통합교육에 대한 태도척도 Attitude toward inclusive education scale(ATIES: Wilczenski, 1993), 새로운 교육 변화에 대한 교사의 관심 수준을 측정하는 Stage of Concern Questionnaire(SoCQ: Hall, George & Rutherford, 1977)모델에 통합교육을 대입한 나재선 외(2007)의 연구, Cochran(1999)의 STATIC(Scale for Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)와 Antonak와 Larrivee(1995)의 ORI(Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale)를 근거로 통합교육에 대한 일반교사의 태도를 분석하기 위해 연구한 최성규 외(2007)의 연구를 참고하여 면담 질문지를 구성하였다. 위의 척도는 본래 장애아동을 위한 통합교육의 태도를 측정하기 위해 개발된 것이기 때문에 본 면담 질문지를 개발할 때는 탈북학생을 지도하는 교사에게 적용되도록 문구를 수정하였고 본 연구에 적합하지 않다고 판단된 문항을 제외하고 질문을 구성하였다. 1차 면담은 위의 최성규 외(2007)의 면담 질문지를 활용하여 구성하였으며, 2차 면담은 탈북학생의 지도 경험이 자신에게 어떠한 의미를 가지는지 연구 참여자의 경험을 직접적으로 재구성할 수 있도록 구체적인 일화를 들려줄 것을 요청하였다. 1차 면담에 해당하는 주요 질문 내용은 [표 3-2]와 같이 통합교육에 대한 태도, 통합교육의 사회적 효과, 통합교육의 학문적 효과, 탈북학생에 대한 인식, 탈북학생 지도 자신감의 영역을 중심으로 구성하였고 연구참여자의 이야기의 흐름에 따라 추가적인 질문을 하는 방법으로 진행하였다. 면담은 한 달에 한 번씩 총 2회 실시하여 총 2개월에 걸쳐 진행되었다. 1회 면담

시마다 약 1-2시간이 소요되었으며 면담 시간은 사전에 연구 참여자에게 안내를 하였다. 이때 면담 시 면담내용은 녹음 및 녹화(코로나19로 인한 비대면 인터뷰 진행시)되며 연구 책임자가 녹음 및 녹화를 진행한다는 점, 수집된 자료는 연구 윤리를 준수하여 보안유지에 철저히 힘쓰고 연구 목적으로만 사용한다는 점을 안내하였다.

자료분석과정은 전사된 면담 내용을 바탕으로 반복적 비교분석법(constant comparative method)을 활용해 분석하였다(Charmaz, 2006). 반복적 비교분석법은 개방코딩, 범주화, 범주 확인의 과정을 거쳐 이루어지는 자료 분석 과정으로 질적 자료를 분석할 때 일반적으로 사용되는 분석 방법이다(유기웅 외, 2012). 연구 참여자와의 면담 이후 내용의 왜곡을 최소화하기 위해 당일내에 가능한 연구 참여자의 말을 그대로 옮겼다. 면담 녹음 파일을 반복청취하고, 전사 자료를 반복하여 읽으며 을 사용하여 분석하였다. Schutz는 숲 속을 걸어가면서 나무를 베고 있는 사람을 보는 것을 분석의 예로 설명하며, 의미를 파악하기 위해 맥락 안에 행동을 놓아 볼 수 있어야 한다고 제시한다(Seidman, 2009: 33) 즉, 연구참여 교사의 행동을 이해하기 위해서는 교사 자신이 그러한 교육적 행위에 어떤 의미를 부여하고 있는지 주관적 이해에 접근하도록 연구 참가 교사의 내적 일관성을 점검하여 연구 참여자들의 경험을 연결시키고, 다른 연구 참여자들의 말과 상반되는 연구 참여자의 말을 점검하는데 중점을 두고 분석하였다(Seidman, 2009: 59). 교사들의 반응은 대조를 이루는 것도 있었으나 대체로 이분화되지 않고 연속체(spectrum)를 형성하여 사례 포화현상을 가져옴으로써 자료의 해석에 신뢰를 높일 수 있었다.

[표 3-2] 반구조화 인터뷰 질문 목록

영역	면담 질문
통합교육에 대한 태도	-탈북학생 통합교육의 목적은 무엇이라고 생각하십니까? -통합교육은 바람직한 교육적 실행이라고 생각하십니까? -탈북학생들이 지적으로나 심리적으로 부족하더라도(학습 부진, 공격 성향의 탈북학생, 한국말이 서툴러 사회적 지원이 요구되는 탈북학생) 통합환경에서 배울 수 있다고 생각하십니까? 혹은 탈북대안학교에 가는 것이 더 적합하다고 생각하십니까?
통합교육의 사회적 효과	-통합교육이 탈북대안학교로 분리되는 것보다 탈북학생의 사회적, 정서적 발달에 긍정적인 효과를 가질 것이라고 생각하십니까? -통합학급에서 허용된 자유가 탈북학생에게 보다 많은 혼란을 만든다고 생각하십니까? -탈북학생들은 남한학생들과 원만하게 소통하고 있다고 생각하십니까?
통합교육의 학문적 효과	-탈북학생의 통합교육은 남한 학생에게도 도움이 된다고 생각하십니까? -탈북학생은 탈북대안학교에서보다는 일반학교에서 보다 빠르게 학문적 성장을 개발할 것이라고 생각하십니까?
탈북학생에 대한 인식	-일반학급에 탈북학생이 배정되는 것은 남한학생의 학습을 방해한다고 생각하십니까? -탈북학생은 학급을 무질서하게 만든다고 생각하십니까?
탈북학생 지도자신감	-탈북학생을 가르칠 때 쉽게 좌절한다고 생각하십니까? -탈북학생이 나의 반 학생이라는 것을 알게 되셨을 때 걱정스러운 마음이 드셨습니까? -탈북학생이 있으면 교사의 업무는 증가하게 된다고 생각하십니까? -탈북학생들을 가르치시는데 필요한 지식과 기술을 가지고 있지 않은 것이 걱정이 되셨습니까?

제 4 장 남북한 교육적 통합에 대한 교사의 태도

제 1 절 통합교육에 대한 필요성 및 한계 인식

1. 통합교육에 대한 필요성 인식과 긍정적 태도 형성

인터뷰에 참여한 모든 교사는 탈북학생 통합교육의 필요성과 목적에 대해서 동의하며 남북한 학생의 어울림을 통한 사회성 개발을 촉진하고 자연스럽게 상호문화를 경험할 기회라는 데에서 긍정적인 태도를 형성하고 있었다. 탈북학생이 초반에는 적응에 어려움이 있을 수 있겠지만 남한사회에 빠르게 적응하기 위하여서는 일반학교에서 함께 어울리며 지내는 것이 장기적으로 더 효과적이라는 데 모두 동의했다.

> 어쨌거나 이 남한사회에 적응해야 하잖아요. 적응을 위한 교육. 그래서 탈북과 남한과 구분되지 않을 정도의 교육, 그야말로 하나가 되는 통합교육이 목적이 되어야 한다고 생각해요. 그러면 뭐 문화적으로 보고 배우는 것도 대부분일 것 같고. 그리고 뭔가 느끼는 서로 남다른 비교 약간의 비교 속에서 또 이렇게 어우러지는 그런 거 실질적으로 그들끼리만 모여있으면 배움이 조금 더딜 것 같거든요. 교사를 통해서든 애들을 통해서든 배울 수 있을 거 같아요. 남한사회의 적응이 제일 클 것 같아요. 〈JS〉

> 같이 어우러져 있는 게 (적응하는데) 가장 빠른 길일 것 같은 생각은 들어요. 왜냐면 언어를 배우는 측면에서도 정확한 발음을 듣거나 자연스러운 어휘를 듣고 따라 하는 것이 자연스러운 현상이고 가장 빠른 길일 것 같은데 (중략) 굳이 탈북대안학교에서 배워야 하는가는... 한국어 학급도 있고 한누리 학교도 있고 아니면 기초학력 무슨 부분도 있고. 그런 부분이 있잖아요. 어우러져서 그 시간에 가서 하는 것이 오히려 자연스러울 것 같애요. 〈JS〉

Ajzen(1991)의 이론에 따르면 교사들의 태도를 형성하게 된 이면에는 교사의 신념이 영향을 미친다. 통합교육에 대해 긍정적인 태도를 형성한 교사들의 태도 이념에는 통합교육의 사회적 효과, 학문적 효과와 같은 교육적 효과에 대한 긍정적인 신념이 자리잡고 있었다. 또한 연구 참여 교사들은 일반 공교육에서의 통합교육은 분리교육인 탈북학생 대안학교보다 남한사회의 적응에 있어서 바람직한 교육적 실행이라고 생각하고 있었다.

> 통합교육의 목적이 적응시키는 것 아닐까요. 그 친구들 되게 다른 환경에서 있다가, 되게 급작스럽게 오는 경우도 있고, 다른 제 3국을 거쳐서 오는 경우도 있고. 어쨌거나 남한에 와서 학교에서 자라야 하는데 그 친구들만 따로 모아놓으면 부적응이 계속 생길 수 있으니까 어차피 대한민국에서 살아갈 친구라면 적응이 목적이 아닐까. 그런데 오히려 거기(대안학교)에 가 있으면 그 친구 말을 알아듣는 선생님과 공부를 하는데 자기는 편한 말을 쓸 거 아니에요. 그러다 보다보면 결국 늘지 않더라. 〈SM〉

> JH(탈북학생)도 처음엔 힘들었지만 지금은 어찌어찌하고 있잖아요. EJ(탈북학생)봐요 오자마자 이렇게 잘하는데. 오자마자 이렇게 잘하는 애까지 이렇게 벽을 쳐버리는 거는 아닌 거 같고. YS(탈북학생)는 공부만 못하지 다른거는 다 잘한단 말이에요. DH(탈북학생)같은 애 봐요, 말 안하잖아요. 말 안하는 애를 거기에 갖다 놓으면 더 선택적 함구증 될거예요. 대안학교가 대안은 아닌 것 같아요. 그냥 힘들더라도 있는게. 〈HR〉

탈북학생에 대한 교사들의 인식에 대한 질문에서도 인터뷰에 참가한 교사들은 탈북학생이 남한학생이나 다문화 학생들과 비교하여 별반 차이가 없다고 생각하고 있었다. D학교에서 처음으로 탈북학생을 만나본 교사들은 순간 당혹감이 느껴지기도 하였지만, 이내 별 다를 것이 없는 학생으로 인식하게 되었고, 이는 탈북학생을 지도하는 데 특별한 지식과 기술이 필요하지 않다는 생각을 하게 되었다. 교사들이 이러한 태도를 형성하게 된 이유는

해외 이주민 노동자가 많이 거주하고 있는 지역사회 특성상 다문화 학생이 많아진 환경에 적응하여 교사들은 탈북학생도 다문화 학생과 비슷할 것이라는 인식을 가지고 있었기 때문이다. Ajzen(1991)의 계획된 행동이론에 따르면, 이는 교사들의 '지각된 행동 통제'를 높이는 요인으로 작용하였다. 또한 교사들은 암묵적으로 모든 학생들을 출신과는 관계없이 동등하게 수용하고 받아들여야 한다는 교사의 사회적 기대에 부응하기 위해 자신의 역할을 수행하고 있었는데 이는 사회적 규범에 해당하는 교사들의 '주관적 규범'이 높게 형성하도록 한 요인으로 작용하였다.

> 저는 그러니까 탈북이냐 아니냐를 별로 그렇게 생각하지를 않는 것 같애요. 왜냐하면 탈북이 아니고 다문화가 아니어도 여기에서 나올 법한 질문에 해당하는 애들이 너무 많거든요. 정말 다 아이들은 개별적인 아이예요. 뭔가 눈으로 묶을 수 없는 아이들의 개별성이 다 보여서. 그날그날에 따라 다르고, 한 주에 따라 다르고. 〈JS〉

> 여기에 있는 아이들이 탈북뿐만이 아니고 다른 걸로도 문제 있는 (남한)애들도 많잖아. JY의 품성장애 때문에 생기는 문제지, 걔가 특이한 애인거야. 그 아이의 자체에 대한 문제. 탈북학생이어서가 아니고. 진짜문제는 가정의 문제지. 유별나게 아이의 기질과 부모의 무관심이 합작을 일으켜서 JY이처럼 완전히 내놓는 아이가 되는거지. 걔네(탈북학생)는 다 문제가 있나? 아닐 수 있잖아. 〈EJ〉

> 딱 첫해만 그랬구요 지내다보니까 일반적인 친구들과 똑같이 생각해도 되는구나. 그냥 일반적인 학교에서도 생활지도 어려운 학생 맡을 수 있으니까 그런 느낌 정도이지. 이렇게 걱정스러운 마음은 첫 해만 그랬어요. 〈SM〉

교사〈HR〉은 탈북학생들이 일반학교에 진학하여 또래와 생활하며 또래집단의 언어와 문화 코드를 익히는 것이 남한문화에 적응하는 가장 빠른 방법이기 때문에 남한사회 적응을 위해서는 일반학교 생활이 필수적이라고 지적했다. 실제로 자신이 지도한 북한 출생 탈북학생은 1년만에 언행에서 두드

러진 변화를 보였다고 진술했다. 또 D학교 인근에 위치한 다문화가정 자녀를 위한 기숙형 학교에 위탁교육을 실시했던 학생과 비교하여 보았을때 탈북학생을 대안학교로 분리하지 않고 일반학교에서 통합하였을 때 탈북학생과 남한학생이 자연스럽게 서로의 문화를 경험할 기회가 된다는 점에서 교육적 효과가 높아질 것이라고 예상했다.

> 저는 외국인 다문화 애들도 보면, 그 반에 M 때문에 한누리 학교 출장을 갔다 왔는데, 가서 보는데 장점도 있지만 단점도 많더라고요. 거기만의 그 학교에서 보호해주고 맞춰주는 건 좋은데 그들만의 아지트가 형성이 된다는 느낌이 들었어요. (중략) 일찌감치 부딪쳐서 하는 게. 초등이 모든 사회의 미니 축소판이고 모든 갈등의 축소판이잖아요. 여기서 사회나가면 훨씬 더 심하고 갈등을 겪는데. 여기서는 약하게 겪는 거잖아요. 마음적으로나 단단해져 나가는 게 더 낫다고 생각이 들거든요 난 JH(북한출생 탈북학생)가 대안학교 가는거 반대예요. 〈HR〉

> 말하는 투랑 이런 게 그때랑 작년과 많이 달라. 남한스러워졌어. 그때는 약간 북한스러웠거든요. 어색하고. 이거 마음 답답하고 내가 진짜 어떻게 해야되나. 공부를 잘했으면 내가 덜 답답할텐데 이랬는데 지금은 조금 남한 애들이랑 비슷하게 나아졌어, 말투나 이런게. (중략) 너무 남한스러워져서. 우리 반 애랑 싸우는걸 듣는데 이 상황에서 내가 훈계를 해야 될 상황인데 너무 기특한거야. 얘가 이런 이야기를 할 줄 아는구나. 옛날에는 끙끙앓고 말도 못하고 당하고 그랬는데 남한 사람 다 됐더라고. 〈HR〉

또한 일반학교에서 제공하는 교육적 혜택과 지원을 제공받을 수 있다는 점, 다양한 또래 친구와의 만남이 가능하다는 점도 교사들이 통합교육에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 된 요인이 되었다.

> 대부분의 학생은 그래도 (일반)학교에 와서 교육적 혜택도 누리고 급식도 먹고, 그나마 개인적으로 사귀지 못할 친구와의 관계도 경험

을 하니까 (일반)학교가 낫다고 생각은 해요. 통합교육이... 제가 전에 (관련업무를) 했을 때는 탈북학교 교육지원 중심학교여서 예산도 많이 오고 해마다 북한출생과 제3국 출생은 사실은 지원받을 수 있는 게 많고... (중략) 한국어 학급, 탈북학생 교육지원 중심학급, 위클래스같은 상담교육 그런 거 전부 다 교육청 통해서 이루어지잖아요. 〈SJ〉

2. 업무 증가로 인한 통합교육의 한계 직면

교사들은 탈북학생들을 맡았을 때 필수적으로 해야 하는 탈북학생 멘토링을 업무의 증가로 보고 있었다. 교사들이 통합교육에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있음에도 탈북학생을 맡기를 자원하지 않고 통합교육에 대한 소극적인 행동을 하도록 하는 원인은 탈북학생을 지도하는 데 따르는 '시간적 부족'인 것으로 드러났다.

멘토링이 증가해요 멘토링이. 뽑기 했는데 우리반에 북한 출신이 있어서 멘토링 해야 된다고 하면 선생님들 다들 스트레스 받아 하시곤 하더라구요. 기안도 해야 되고요, 최소한의 기안이 서너 개가 생기는 거고 애들이랑 일정 조율해야 되고 보고서 작성해야 되고, 데리고 나가서 시간도 써야 되고 그래서 물론 멘토링 담임교사 수당을 주긴 하지만 그래도 내가 겪어봤을 때 선생님들은 안 받고 안 하는 게 더 좋다였어. 〈SJ〉

교사의 업무는 증가하죠. 증가할 수밖에 없죠. 남들 안하는 멘토링 해야되고 일지를 꼬박 써야하고. (중략) 기안해야되죠 뭐 그런거 그런거 정산해야되죠, 데리고 나가야 되죠, 프로그램 계획해야되죠. (업무가) 증가하는 건 맞는거 같애요. 〈SM〉

탈북학생이 배정되면 탈북학생 멘토링을 명목으로 내려오는 상당한 양의 지원금을 교사들이 자율적으로 사용해야 할 책임이 있다는 것도 큰 부담으로 작용하고 있었다. 연구 참여 교사들은 멘토링에 대해 일관된 매뉴얼과

지침없이 교사에게 전적으로 일임하는 시스템에 대한 부정적인 견해를 가지고 있었고, 현장의 필요를 고려하지 않은 규제에 부정적인 태도를 형성하고 있었다. 교사들은 탈북학생들을 맡게 되었을 때 뒤따라오는 일련의 일들을 부담스러운 업무로 여겼고, 이는 '지각된 행동 통제감'을 낮게 형성하는 요인이 되었다.

> 우리는 조금만 쓰면 됐잖아요. 거기는 반대였어요. 학교 차원에서 하는 프로그램도 있었지만 담임에게 많은 돈을 줬어. 1인당 80만원 100만원씩을 준거야 담임한테. 우리가 1년짜리를 그게 교사가 다 계획해야 하는거야. 골치가 아프잖아요. 일인당 80이면. 3명이면 240만원을 애들을 위해서 쓰는거야. 이건 안되고 저건 안되고 하다 보면은 재미가 없거나, 선생님들끼리 모여서 소그룹으로 멘토링 프로그램을 짜요. 그렇게 해서 우리들끼리의 체험학습을 따로 만드는거지. 그때는 약간 힘들었어요. 〈SM〉

> 돈은 주고 쓰지도 못하고, 교사가 왜 학교단위에서 그걸 고민하게 하냐고 시스템을 만들어 주던지. 통일부에서 하던지. 교대나 정책적으로 연구를 제대로 해서 통일교육과정 이라던지 그런 연구가 먼저 더 되고 시스템이 와야지. 학교안에서 애 한 둘이 있는데, 그걸 우리보고.. 딱히 마음의 준비를 하는거지 그 이상이 어디있어? 〈EJ〉

> 멘토링을 하라고 내려오긴 하잖아요. 멘토링이 지금처럼 규제가 많았잖아요. 그런 것도 좀 새롭게 좀 현재 상황에 맞게 좀 바꿔주어야 되지 않을까. 코로나 전에도 보면, 이건 안돼, 옷 사주는 것도 안돼, 뭐도 안돼 안된다고 했어. (중략) 근데 사실 SM이같은 경우를 봤을때 그 애는 옷이 필요한 애잖아. 옷을 사주는게 걔한테는 제일 멘토링이 될 수 있는 건데 안된다는 경우가 많고. 규제가 많더라고요. 이건 안되고 저건 안되고. 〈SM〉

또한 교사들은 학교생활에 부적응하여 학업적으로 정서적으로 어려움을 겪는 탈북학생은 일대일의 지도가 필수적이라고 지적했다. 일반적으로 초등학

교에서는 담임교사가 보충지도가 필요한 학생의 경우 방과후 지도를 해주지만, 다수의 탈북학생들이 통합된 교실에는 이 또한 어려운 일이 되었다. 또한 앞선 선행연구에서 탈북학생들의 적응에 결정적인 요인이 정규 수업 시간 외 이루어지는 교육 지원 활동이 아닌 교실 속 수업 장면에서 이루어지는 교사와 학생간 상호작용이라는 결과를 볼 때, 학업이 뒤떨어지거나 정서적으로 문제행동을 보이는 탈북학생을 수업시간에 통제하기란 교사들에게 어려운 일이 되었다.

> 일반적인 다른 친구들과 공부하는 시간에는 그 친구만을 위해서 진도를 늦게 나간다거나 하지 못하니 계속 쳐지죠. 나중에 따로 좀 이렇게 공부를 해야될 필요가 있고.. 본인 스스로의 의지도 필요하잖아요. 그게 잘 따라주면 괜찮지만 그렇지 않으면 되게 많이 벌어질 수도 있을거 같아요. 예를 들어 대안학교 특성화된 학교를 갔어요. 그러면 캐치해서 부족한 부분을 보고 더 해줄 수 있을까요? 〈SM〉

태도가 실제 행동으로 이어지기 위해서는 행동을 하고자 하는 동기 뿐 아니라 실제 행동을 할 수 있는 능력 및 자원이 필요하다. 교사들이 탈북학생의 지도에 대해 갖는 시간적 부족은 통합학급에 대한 부담으로 다가왔고, '지각된 행동 통제감'을 낮게 결정하여 탈북학생에 대한 긍정적인 인식과 태도와는 달리 통합학급을 담당하는 것을 기피하는 현상으로 나타났다.

> 그런데 한 명을 위해서 업무 하나를 받는거죠. 우리는 전담사가 있거나 전담사가 다 맡기 전에 담당교사가 있었는데, 일반학교에는 그런 선생님이 없어요. 그러니까 이제 우리 반에 오면 내가 신청해서 받아줘야되고 탈북업무를 나 혼자 해야되는 거지. 선생님들이 거기에 대한 준비가 안되어있단 말이야. 난 못하겠다, 쟤네 갔으면 좋겠다. 그런 생각을 하시는 거죠. 그러니까 (탈북학생들이) 퍼져서 간다고 하면 업무를 할 사람이 없어서 전담사가 필요하겠죠. 전담사가 필요하고, 저런 교실이 좀 필요하긴 한 것 같아요. 〈SM〉

제 2 절 동료교사의 도움으로 지도효능감 향상

1. 선배교사의 탈북학생 지도 경험 공유

매년 새로운 업무와 학년을 담당해야 하는 환경에 처해있는 교사들은 동료교사를 통해 전달받게 되는 정보로 새로운 환경에서 오는 어려움을 극복해 나가고 있었다. D학교에서 탈북학생을 처음 만나는 교사들은 기존에 학교에서 근무하던 교사들을 통해 탈북학생 지원에 관련된 정보와 북한이탈주민인 학부모의 특성에 대해 접하게 되면서 비교적 수월하게 문제를 해결해 나가고 있었다. 또한 동학년 회의와 같은 비공식적 모임을 중심으로 탈북학생들의 지도 경험을 능동적으로 공유해가고 있는 모습을 보였다.

> 저보다 1년 먼저 온 선생님한테 후배지만 물어봤을 때 저한테 그런 이야기 해 줬었어요. “선생님 여기서 3년동안 계시다보면 북한사람들에 대한 생각이 바뀌실거예요. 저도 여기와서 북한사람에 대한 인식이 많이 바뀌었어요. 북한사람이라면 경계해야 될 거 같고 우리랑은 다른 사람일 거 같고, 서로 왔다갔다 하지 못하니까 희안한 사람일거야 생각하는데 아무렇지 않게 같은 사람이다,” 이런거 느꼈다 그래서 저한테 그런 이야기를 해줬거든요. (중략)
>
> 어떤 선생님들은 어떤 애들인지 안알아본대. 말씀 안듣고 인수인계 안받고. 선입관이 생길까봐, 근데 나는 좀 특별한 애가 있다면 작년 선생님께 가서 조언도 많이 얻어보는 스타일이거든. 애에 대해서 먼저 알아보고 얘에 대한 대비를 해놓고 해야겠어. 알아보는게 가서 여쭤보고 어떤지 힘든점은 어떻게 해결할 수 있는지 조언을 많이 얻어.. 학교를 떠나지 않는 이상 여기 계시니까 좋지. 〈SM〉

먼저 고민한 교사들을 찾아가는 것은 문제 해결을 위한 좋은 방법이 될 수 있다. 학교와 교실에서 일어나는 크고 작은 문제는 학교에 소속된 교사가 가장 잘 알고 있기 때문이다. 먼저 탈북학생을 경험한 동료교사의 조언

에 따라 교사들은 정보를 얻고, 문제해결에 대한 해결책과 실마리를 찾아가며 탈북학생의 지도에 대한 용기를 얻어 나갔다. 이러한 선배교사들의 조언은 탈북학생을 처음 담당하는 교사들에게 '지각된 행동 통제감'을 높여주는 요인으로 작용하였다.

> 내가 16년도에 왔을 때 나보다 먼저 와 계신 선생님들이 동학년에 있었잖아요. 그 선생님들이 알려준 게 우리는 탈북 코디(통일전담교육사)가 있는데 그 선생님한테 물어보면 그 애들이 어떤 애인지 대충 아니까 물어보면 도움을 많이 받을 거라고 해서 아까 말한 연수랑 최경옥 선생님이 있다는 게 그렇게 위안이 되었어요. 우리는 (탈북학생 지도와 관련한) 지식과 기술을 가지고 있지 않는게 걱정이 되긴 하지만 우리 학교에는 그걸 보완해 줄 수 있는 사람이 있어서. 〈SM〉

동료교사들과 함께 하는 반성과 의미의 공유는 교사지식 발달을 위한 유용한 맥락이 된다(곽영순,2014:159). 이러한 선배교사로의 경험은 새롭게 D학교에 온 교사들에게 의미 공유를 통해 실천적 지식을 제공한다. 숀(D. A. Schon, 1983)은 전문가의 업무수행 능력은 실제 현장에서 '실천하면서 성찰하는(reflection-in-action)능력'에 달려있다는 이론적 기초를 세운다. 즉, 교사는 복잡하고 다양한 문제상황에 직면하여 모종의 해결책을 직관적으로 실천하면서 성찰할 뿐만 아니라, 그 상황이 지나간 후 수행했던 문제해결 방법을 의식적으로 반성하는(refliction-on-action)과정을 반복한다는 것이다(곽영순, 2014: 51). 이러한 교사의 반성적 통찰의 반복으로 교사의 실천적 지식과 교사의 전문성은 향상된다고 볼 수 있다.

2. 통일전담교육사의 협력과 지원

D학교에서 탈북학생을 담당한 경험이 있는 모든 연구 참여 교사들은 탈북교사 출신인 통일전담교육사[8] K교사의 지원으로 탈북학생 지도와 탈북학부

8) 통일전담교육사는 교사출신 북한이탈주민으로 북한에서의 교직 경험을 갖추고 있다. 일정 기간 연수와 재교육을 거친 뒤 통일전담교육사로서 학교에서 근무하며 탈북학생

모와의 소통에 도움을 받고 있다고 진술하였다. 담임교사와 소통을 어려워하는 탈북학부모들은 탈북교사 출신 통일전담교육사인 K교사와는 원만히 소통하고 있었다. 북한에서의 교직 경력과 북한이탈주민이라는 정체성에 유대감을 형성하는 전략(박지영, 2018:71)으로 통일전담교육사 K교사는 탈북학부모와 친밀한 관계를 형성하고 있었다. 통일전담교육사는 정기적으로 탈북학생 가정방문을 하기도 하고, 자신이 학부모로서 경험해 온 노하우와 자녀양육에 대한 내용, 한국사회에서 학부모가 되어가기까지 겪었던 시행착오와 자신의 경험을 다른 탈북학부모들에게도 공유하고 있는 역할을 담당하기도 하며 교사가 지원할 수 없는 정서적 공감까지 돕고 있었다.

> 담임한테는 두, 세 번 재차 묻기가 좀 어려우니까 이해가 안되면 K선생님(통일전담교육사)한테 묻는거지. 우리는 뭘 몰라도 끝까지 계속 물어보니까 우리도 거기에 맞춰서 계속 알려주는데 학부모 입장에서는 못 그런가봐. 그러나 그렇게까지 하기에는 담임선생님이 오후나 새벽에 전화를 받을 수는 없으니까... 그런거 때문에 탈북업무를 기피하는 선생님도 있고. 엄마들이 가정통신문을 보내면, 몰라도 일단 사인해서 보내놓고, “어머님 하는 사람만 내는 거예요.” 그러면 취소할게요 선생님. 그러는 경우도 있고. 〈SJ〉

> OO교실 선생님께서 초반에는 그랬대요. 탈북학생 부모님들이 사납고 학교에 요구하고 그랬는데 이게 점점 아니구나 알게 되셨대요. 그래서 탈북학부모님들이 이제는 어느정도 학교의 요구를 잘 수용한다고 많이 좋아졌다고 하시더라구요. K선생님(통일전담교육사)이 중간다리역할을 정말 잘 해주시고 학부모교육을 하신거예요 그러니까. 다 혼내시고. 가정 방문도 하시고. 〈YJ〉

> 엄마들의 민원을 해주는거, 그들의 언어로. 그들의 방식으로. 우리는 불가능하잖아요. 저분은 강력하게 말해도 받아들이시잖아요. 저런 전

관리와 탈북학생 학부모 지원 등 탈북학생과 탈북학부모의 남한학교 적응을 돕는 역할을 한다(박지영, 2018: 1).

담사 분도 계셔야 하고, OO교실도 필요할 것 같은거야. 〈SM〉

탈북교사 출신 통일전담교육사는 학부모와의 관계에서 자신의 북한이주배경과 북한에서의 경험을 토대로 학부모들을 선배이자 멘토로 지원하고 도우며 “학교문화와 가정문화 사이의 불연속성을 완화하는 문화감응교육 실천가”(박지영, 2018, 73)로서 활동하며 담임교사와 협력하며 탈북학생 지도와 탈북학부모의 지원을 아끼지 않았다.

제 3 절 탈북학부모의 교육적 지원에 대한 부담감

1. 탈북학부모의 관심 부족과 소통의 어려움

연구 참여 교사들은 모든 학생의 문제는 학부모와 가정배경에서 귀인한다는 강한 신념을 형성하고 있었다. 이에 따라 탈북학생이 특정한 문제행동을 보이는 경우 문제의 원인이 탈북학생과 북한이탈주민의 자녀라서기 보다는 탈북학부모의 낮은 사회경제적 지위와 맞벌이 등으로 인해 자녀돌봄에 시간을 쏟을 수 없는 탓이라고 여기고 있었다. 즉, 교사들은 탈북학생들이 탈북가정이라는 사실로 편견을 갖고 있지는 않았지만, 탈북가정 학생들 대다수가 부모의 돌봄 부재를 겪고 있다는 점에서 이에 수반하는 여러 가지 문제를 겪게 될 것이라는 데에 암묵적으로 동의하며 탈북학생들에 대한 부정적인 믿음과 낮은 기대를 형성하고 있었다. 자녀의 교육에 있어서 학부모의 역할과 교육참여가 중요한 영향을 미치는 남한의 학교 맥락에 따르면(이종각, 2013) 교사들은 고용이 불안하고, 낮은 소득의 자영업에 종사하는 북한이탈주민인 탈북학부모들은 부모로서 건강한 양육에 관심을 기울이기는 어렵다는 공통적인 의견이었다.

문제는 생업의 문제가 있으니까 같이 시간 못보내주고. 혼자만의 시간을 많이 보내야 하고. (중략) 두 번째 어머님은 삶이 고되어서 그런거 같애. 그런데 자꾸 부르지 마라. 일하러 가야되는데 부르고 그

러면 휴가내야 되고, 이런 것들이.. 〈SM〉

탈북 가정 안에서 좋고 나쁘고가 아니라, 뭔가 부족한 아이들 방황하는 아이들이 원인이 뭘까.. 그러면 그 안에 '탈북가정의 불리한 환경'이 들어가야 할 거 같아요. 탈북가정은 다 문제야 이게 문제고, 이게 문제고가 아니라 전체 가정 안에서 뭔가 힘들어하는 그런 가정의 아이. 얘가 왜 힘든가? 보면은 탈북가정이라서 한부모 일수도 있고, 탈북가정 아니어도 한부모 안에서도 어려운 애들이 있을 수 있는거잖아요. 유대감 있는 어른들이 대부분은 탈북자들일 것이고. 그러니까 문화적으로 약간 이질감도 있을 거고, 〈JS〉

가정에서부터 출발이 되어야 하고, 가정에서 그런 힘을 좀 줘야 하는데, 부모님 자체도 이미 패배감으로 많이 찌들어 있고, 그리고 어떻게 해서든 살아남으려고 또 다른 세상에 오셔서 각박하게 사시는 형편이고 〈JS〉

본인들도 힘들고 정서적으로 안정이 안되고 심리적으로 불안정하고 그런데 아이를 케어 해야 하는데 벌이를 또 해야 되고. 경제적인 제도부터 달라지니까. 내가 다 해결해야 되는데 직장 나가야 되고, 그러니까. 직장들이 안정적인 직장이 아니시잖아요. 그런걸 하시니까 밤낮 바뀔 수도 있고, 줄줄이 사탕으로 이게 악순환의 연속이니까 그 친구들은 더 힘든거죠...

연구 참가 교사들은 문제행동을 보이는 탈북학생은 대다수가 탈북학부모의 무관심과 방임적인 양육방식과 태도, 맞벌이를 해야 하는 경제적인 취약 계층인 가정배경에 원인이 있다는 점을 지적하였다. 탈북가정은 사회구조적으로 맞벌이를 해야 할 수밖에 없는 경제적 취약계층의 비율이 높은 만큼 가정에서 돌봄이 부족한 경우가 많다. 이는 탈북학생들이 부모와 애착관계를 형성해야 할 중요한 시기에 자녀들과 질적인 관계를 맺지 못하는 결과를 가져오게 되고, 이는 곧 탈북학생들의 정서불안, 심리적 결핍으로 이어지게 된다. 연구 참여 교사들은 탈북학생들이 어린 시절 가정으로부터 바른 습관

을 형성할 적절한 기회를 놓쳤기 때문에 중독의 문제, 정서 불안, 애정결핍 등의 문제를 겪는다고 지적했다.

> 애착이 많이 없는 거 같애 내가 봤을 때. 애를 키워보니까 준비가 된 상태에서 애를 낳은거랑 준비가 안 된 상태에서 애를 낳은거랑 천지 차인거 같애. 나이도 있지만. 직업도 괜찮고 집 한 칸 있고 이런 상태에서 애를 낳은거랑, 지금 너무 살기 힘들어 쪼들려 이런 상태에서 애가 생겼어. 애가 이쁘겠어? 탈북주민들은 주로 뒤에 같은 상황이 더 많잖아요. 그래서 애들에 대한 애착이 적은 거 같애. 내가 봤을 때. 〈HR〉

북한에서 교사는 '직업적인 혁명가'로서 학생의 진로와 학업성취에 직접적인 영향을 미친다. 북한에서 학교를 경험한 탈북학부모는 교사에 대한 '절대적인 믿음'을 바탕으로 자신의 자녀를 학교에 전적으로 맡긴다. 이러한 믿음을 바탕으로 대다수의 북한이탈주민 학부모들은 북한의 교육 방식대로 학교에 모든 교육을 위탁하며 학생들의 학습과 돌봄에 대한 관심을 두지 않는 경우가 많다. 그리고 교사들은 이렇게 탈북학부모들이 '북한식대로' 자녀를 학교에 전적으로 일임하는 것을 교육적 방임이라고 여기고 있다. 가정에서의 돌봄과 관심이 학교교육 적응에 있어서 필수적이라고 생각하는 교사들에게 탈북학부모의 방임적인 양육태도는 '지각된 행통 통제감'을 낮추는 요인으로 작용하였다.

> 북한은 육아 양육 이런게 나라에서 해주나봐? 약간 그런 마인드가 있는거 같애 돈만 부치고. JY이한테 신경쓰는게.. 전화통화는 하시는 것 같은데, 거의 신경을 안쓰시는 것 같은데 〈MJ〉

> 부모님들 생각에 교육은 학교에서 다하는거다 그런 경향이 좀 많으신 것 같애요 남한 부모님들보다 약간 차이가, (남한 학부모들은) 내가 1학년 부모이기 때문에 무언가를 이렇게 도와줘야 되고 저렇게 도와줘야되고 뭔가 서포트를 해줘야 된다고 생각하잖아요. 꼭 1학년 아니

더라도, 그런데 탈북가정 부모님들은 학교에 보냈으면 그냥 다 학교가 알아서 해주겠거니 하는 생각들이 좀 있으셔서 “그건 아니고 자꾸 도와주고 읽어주고 도와주고 챙겨주고 해야된다.” 그러니까 아무래도 소통을 더 많이 해야 하는 그런 특이점이 좀 있는 것 같애요. 〈JS〉

또 다른 문제로 탈북학생은 일반적으로 가정의 잦은 해체와 결합으로 인한 부모간 갈등, 보호자의 방임과 방치에 놓여 있는 경우가 많았다. 가정에서 방임된 탈북학생들은 컴퓨터나 스마트폰에 무방비로 노출되고 이는 쉽게 중독으로 이어져 학습부진과 학습부적응의 문제로 이어졌다. 또한 가정 내에서의 문제를 경험하는 탈북학생들의 스트레스는 불안감과 우울증을 유발하고, 이는 많은 경우 교실내에서의 문제 행동으로 이어지는 결과를 가져오게 되었다. 연구 참여 교사들은 문제행동을 보이는 탈북학생 지원의 우선순위는 ‘보살핌’이라며 공통적으로 가정에서 이루어져야할 필수적인 보살핌의 부재를 문제삼고 있었다.

누가 엄마처럼이라도 들어오면 들어오냐, 나가면 나가냐, 밥은 먹었냐 옷은 이런거 입어야 되냐 이런거 아무도 없잖아. 고아처럼 그러고 다니잖아. (중략) 나도 계속 주목할 수가 없는게 주목하면 계속 낙인이 되는거야. 그래서 그냥, 심정적으로만 선생님이 너를 미워하는 것도 아니고 귀찮게 하는거도 아니고 그러고 있는 상태야. 얘는 다른 건 둘째치고 기본 보살핌이 안되는거야 그런게 안타까운데... 〈EJ〉

탈북가정에서 제일 안타까운 건 부모님이 새벽만큼 일찍 나가셔요. 밤 늦게 오셔요, 아니면 엄마들이 제주도에 한창 철일때는 귤을 따러 가요. 그래서 일주일이고 이주일이고 계속 없어요. 그래서 이모님 같은 분, 아니면 동네 친구 엄마네 집에 얹혀서 같이 생활한다거나 한부모 엄마 아들 엄마 아들 (두 가정이)같이 살아요. (중략) 아무래도 그런가정이 많잖아요. 한부모가 많잖아요. 저학년한테는 그게 문제가 되는거 같아요. 대신해서 뭔가 교육적으로 도와줄 사람이 필요한거 같애요. 〈JS〉

교사들은 남한의 양육방식과 특징적인 차이를 보이는 탈북가정의 양육방식으로 공동육아의 모습을 보인다는 점을 지적했다. 교사들은 이러한 '온동네 양육스타일'을 생계를 유지해야 하는 탈북학부모의 어쩔 수 없는 상황으로 인식하고는 있었지만, 무책임하고 방임적인 양육태도라며 지적하였다.

> 걔네가 몰려다니는데 그 집에 우르르 몰려가서 거기서 사고를 친 거에요. 몇 건이에요 몇 건, 그런거 보면 집을 서로 친척집처럼 막 오가요. 나중에 남자여자 애들인데 집에 어른도 없고. 진짜 걱정돼요. 그건 진짜 심각한 문젠데, 엄마들이 아무렇지 않게 애들을 풀어서 키워버리니까. 〈YJ〉

> 부모의 부재가 많단 말이야 얘네가. 탈북부모님들은 기본적으로 생각하는 개념 자체가 우리처럼 자식에 대해서 감싸지 않아. 정상적인 한국의 가정 같으면 저녁 일곱시가 되면 밥을 먹든 뭘하던 집에 들어가야 돼. 그 시간은 남의 집에 가는 시간, 나가 있는 시간이 아니야 학원이 아니면. 그런데 얘네는 어느 집에서 놀고, 비니까 가고, 공동육아 스타일.. 온동네 이모님. 〈EJ〉

> SM이는 엄마가 굉장히 무책임하고, 애는 똑똑하고 학교 나오면 잘하는데 툭하면 서울이모(탈북이모)집에 가 있다고 하고. 친이모는 아니고. (생략) 내가 볼때는 케어가 되는 엄마 밑에 있으면 쟤가 훨씬 더 보통 수준을 넘어설 만큼 똑똑하고 뭘해도 잘하는 아이인데. 안타깝지.〈EJ〉

한편, 예외의 경우도 있었는데 연구 참여 교사들이 담당한 탈북학생들 중에는 학급에 잘 적응하여 학급 친구들과 원만히 지내며 학업성취도와 적응면에서 남한학생들보다 더 뛰어난 학생들도 있었다. 교사들은 부모의 무관심에 방임되는 탈북학생의 경우와 달리 높은 교육열을 가지고 자녀를 교육하는 탈북학부모, 가정에서 충분한 관심과 보살핌을 받은 탈북학생들의 경우 학교적응도과 학습성취도는 높다고 진술했다. 탈북학생의 학업성취도가 학부모의 역량에 달려있다는 교사들의 인식은 교사들로 하여금 '탈북' 배경

을 가진 학생들이 공통적으로 문제를 겪는다기 보다는 '학생 개별적 특성의 문제'로 보도록 하였으며, 탈북학생에 대한 태도를 가정의 관심과 돌봄 여부에 따른 '가정 배경의 차이'로 결정지었다. 장정은 외(2015)는 남한에 정착하는 북한이탈여성의 자녀 양육경험에 주목하며 탈북학부모를 남북한 통합과정에 있어서 자녀인 탈북학생을 남한사회에서 양육하고 적응하도록 돕는 핵심적인 역할을 담당하는 주체로 보았다(장정은 외, 2015: 2). 이는 가정양육방식의 문제, 경제적 차이보다 학부모의 관심과 지원이 자녀인 탈북학생의 사회화와 발달적 측면에 결정적인 요인으로 작용했다는 점을 시사한다.

> 탈북가정 엄마들 중에 정말 훌륭하신 분들 많아요. 정말 열심히 가르치시고 자기 최선을 다해 우리 아이를 케어하려는 분들이 여럿 계세요. 다 그렇지는 않아요. 대충도 아니고, 아예 신경 안쓰는 분들도 있죠. 아니면 오 뭐 더 잘 챙겨주네? 그러니까 탈북이냐 아니냐 그런 것이 불리한 점이 있지만 부모에 따라서도 굉장히 많이 달라요. 〈JS〉

> 그게 뭐가 다르냐면 EJ이는 엄마가 완전 키워. 그러니까 아무렇지 않게 멀쩡하게 한국에 온 지 한 달만에 그러고 사는데, SM이는 일단 엄마가 버렸잖아 걔를. 애가 저 모양이 되고 애가 어릴때부터 엄마한테 그 여자라고 부르고... (중략) 아빠도 애 뭔가를 할 생각이 없고, 아빠도 자기 사정이 있겠지만 마음이 있는건가 싶고. 밥먹여서 애가 나이만 먹여서 성인이 되면 자기 책임을 다 한건지 싶기도 하고. 〈EJ〉

> 부모님들이 지원해주시는 미리 가르쳐주신 그 영향이 상당히 커서 이제 문장이 나오기 시작하니까 격차가 참 커요. 참 그게 걱정이긴 한데 〈JS〉

2. 남한의 학교시스템에 낯선 탈북학부모

교사들은 기본적으로 가정의 협조가 없다면..학업적 성장은 불가능할 것이라는 신념을 형성하고 있었다. 초등학교는 탈북학생들이 처음 접하는 학령기 시기이기도 하지만 탈북학부모들에게도 낯설고 새로운 경험이다. 탈북한 지 오랜 기간이 지난 학부모들도 북한의 학교 교육을 경험했다는 점에서 그들에게 학교는 낯선 공간일 수밖에 없다.

> 안내장 하나도 해석을 해드려야 되니까 처음에 넘어오신 분들은. JH엄마 몰라서 설명 다 해줬어요 그러신단 말이예요. 방과후 신청하는 것도 우유 신청하는 것도 돈을 내라는거야 말라는거야 은근히 다 모르시고요. (중략) 돈을 내는건지 안내는건지 이건 도대체 뭐라는건지 북한 시스템이 다른 부분이 많으니까 그런거 다 어려워하시는 것 같아요. 〈SM〉

탈북 학부모들은 2세대인 자녀들보다 문화에 대한 적응 속도가 느리다. 컴퓨터를 켜고 끄는 사소한 일에서부터 자녀의 입시교육과 관련하여 학부모로서 알아야 할 내용에 이르기까지 낯선 남한의 문화를 극복하기 위해서는 학부모로서의 학습이 필요하다. 학부모는 자녀의 교육기관 입학과 동시에 부모의 지위에서 얻어지는 새로운 지위이다. 특히 선행연구 결과 초등학교 학부모로의 이행은 급격한 정체성의 형성을 수반하는 것으로 보고 되었다(김기수 외, 2019: 107). 이러한 점에서 특히 남한에서의 학교 생활 경험이 없는 북한이탈주민인 탈북학부모들은 학부모로서 자녀인 탈북학생들을 돌봄에 있어 더 많은 어려움을 겪게 된다.

> 부모세대와 아이들 세대는 완전히 다르지. 근데, 뭔가 이민을 가서 산다. 이럴 때도, 말을 누가 빨리 배울까요. 애들이잖아요. 억지로 교육제도 안에서 매일 갈 수밖에 없고, 귀를 틀어막아도 들을 수 밖에 없는. 교사와 아이들 속에서 말을 빨리 배우고 그 안에서 문화도 굉장히 빨리 배우고 그안에서 보면 섞여있는 것이 함께 하는 것이, 내

가 이 사회의 일원이다 일체의식을 갖기에는 그게 최고일 것 같아요. 〈JS〉

탈북한 지 10년 되는 K선생님도 여기에 와서 자기 재산도 일구고 많이 그랬음에도 불구하고, 인터넷 쇼핑 하나를 해도 내가 안 살만한 물건을 이런 데서 오는거. 이런거 사는거 괜찮냐고 물어볼 때, 이게 10년을 길게 산다고 해서만 적응이 되는게 아니라 사람과의 관계가 중요한데 탈북사람들이 조심스러우니까 자꾸 그들끼리만 서로 만나면서 새로 입국한 사람들은 3, 4, 10년 선배의 의견을 들으면 '아 ,저렇게 살면 되는구나 할 거 아니에요. 그러나 실제로 계속 한국에 살면서 한국사람하고 남한사람과 교류하는걸 기준으로 봤을때는 차이가 생기더라고. 갭이. 〈SJ〉

탈북학부모는 그들만의 커뮤니티를 형성하며 정보를 공유한다. 그러나 남한사회에 대한 충분한 지식이 없는 그들만의 모임은 '탈북'을 벗어나지 못하게 하는 원인으로 작용한다는 점에서 한계를 갖는다.

탈북가정이 탈북 가정을 돕는다 지원한다. 먼저 오신분들이 도움이 줄 수 있죠 당연히 도움이 될 것 같애요. 그렇다고 자기들끼리만 모이면, 그거는 이 세상과 이 세상이 나뉘어있는 세상이잖아요. 〈JS〉

그래서 그분들이 그 벽을 깨는것도 어려울거고 입시나 그런 교육열에서도 그들끼리 정보 공유하는 데가 따로 있대요. 그걸 내가 깰수는 없지만 그분들도 그걸 깨고 나오지는 않겟지만, 그래도 탈북사람들은 도와줄 필요성은 있다 〈SJ〉

그들만의 입시정보 중에 재작년 기준으로 한국외대에 네덜란드어과를 노리라는 정보가 있었대요. 되게 생소하잖아. 북한에서 온 사람들이 네덜란드를 접할 일이 우리보다 많은 것도 아닌데 왜 그럴까 봤더니, 그 과가 미달이었대. 근데 외대라는 타이틀도 괜찮으니까 그때 네덜란드어 조금 공부시켜서 거길 넣으면 갈 수 있다 이런 정보가

돌았었다는 거에요. 우리가 입시정보 나누는 거하고는 굉장히 차이가 있지. 우리는 어느 학교에 무슨 과를 노려라. 이렇게 정보를 공유하지는 않잖아요. 그래서 대학 이야기를 그렇게 이야기하시는 거를 통해서 들었지만. K선생님(통일전담교육사)한테는 언짢으실까봐 이야기를 하지 않았는데, 저것도 신기한 케이스이다. 그런 생각이 들었어요. 〈SJ〉

교사들은 남한의 학교시스템을 경험해보지 못한 탈북학부모들을 지속적으로 돕고 소통해야하는 필요를 느끼고 있음에도 이를 부담스러운 일로 받아들이고 있었다. 학교에 상주하며 탈북학생을 지원하는 통일전담교육사의 도움을 받고 있었지만, 담임으로써 학부모들과 소통을 해야 하는 일이 잦은 초등학교의 경우, 탈북학생의 지원 외에 탈북학부모의 지원을 도맡아 해야 하는 일은 교사들의 심리적 부담을 가중시켰고 이는 통합교육에 대한 '지각된 행동 통제감'을 약화시키는 결과로 이어졌다.

문제점이라고 하기보다 1학년이니까 첫째는 부모님들이 학교 사정을 잘 몰라서 어떻게 도와야 할지 잘 모르니까 다른 학부모들 같으면 가르쳐주지 않아야 할 것들을 자꾸 전화해서 알려드리고 문자로 알려드리고 질문을 하면 대답해주고 뭐 이런거 있었구요. 〈JS〉

안내장 하나도 해석을 해드려야 되니까 처음에 넘어오신 분들은. 방과후 신청하는거도 우유 신청하는 거도 돈을 내라는 거야 말라는 거야. 은근히 다 모르시고요. 우리는 다 당연하다고 생각하는데 내가 정말 다른 나라에서 온 사람이고 북한에서 온 사람들이고 학교에서 3월달에서 주는 안내장이랑 선생님이 해주는 것을 제대로 해갈 것을 딱 생각해보면 어렵다.. (남한)엄마들은 보시면 아시고서 알아서 하시는데 돈을 내는 건지 안 내는 건지 이건 도대체 뭐라는 건지 북한 시스템이 다른 부분이 많으니까 그런거 다 어려워하시는거 같아요. 오늘 숙제는 이거고 잘 모르면 엄마한테 물어봐라, 이걸 할 수가 없는거죠. 이걸 감안해서 걔는 더 신경쓰는거죠. 더 전화를 한다거나 남겨서 더 설명을 한다거나 못한 것은 나머지 공부를 더 시킨다거나 어려운 부분을 좀 더 메꿔줘야하고. 〈SM〉

교사들이 탈북학생의 다양한 문제행동과 학습부진의 원인으로 지목했던 공통적인 원인은 학생 개개인의 문제라기보다 가정환경의 문제로 귀결되었다. 대표적으로 탈북학생들이 겪는 위기 행동의 가장 강력한 인과관계를 나타낸 원인은 부모 사이에 불화와 잦은 이혼과 재혼이었다. 교사들은 탈북가정이 경제적으로 취약하고 탈북학생의 발달이 느리고 이해력이 부족하더라도 가정에서 주 양육자의 관심과 지도가 있다면 극복할 수 있는 문제로 여겼다. 그러나 가정에서 방임되어 규칙과 질서에 따라 사는 법을 배우지 못한 탈북학생들은 자기 통제 능력이 부족하고 이는 정서적 불안을 경험하도록 한다. 그들은 제대로 된 규칙과 권위에 대한 질서를 경험해보지 않았기 때문에 학교에서도 동일한 문제로 어려움을 겪고 있었다. .

> 애들을 내쫓으니까 애들이 병들잖아 자꾸. 부모가 안 보살피고. 가장 기본인 애착이 안되어 있어. 제대로 애착이 안생기면 애들이 좋은 습관이 안생기지. 인간이 망가지는거야. 좋은 인간은 다른거 없어. 좋은 습관을 가진 인간이 좋은 인간이 되는거야. 좋은 품성이 되고. 거기서(적응 기관) 더 있어야 되면 하루라도 더 붙잡고 부모교육 시켜서 내보내고... 〈EJ〉

> 어머니가 애를 교육을 포기한 상태 그럴 때가 저희 반에는 좀 있거든요. 엄만데 이번에 학교폭력 일으킨 친구가 어머니가 애를 너무 방치하니까 밤낮없이 돌아다니고 아무 데서나 자고 이러니까 사고를 친 거에요. 중학교 형들이랑 만나고 지금도 친구들이랑 계속 만나고 형들이랑. 새아빠가 계시고 엄마 임신상태.. 이런 가족사.. (중략) 부모교육이 조금 더 필요한 것 같애요. 애들은 무슨 죄에요. 애들은 다 똑똑해요. 〈YJ〉

한국에 정착한 시기와 관계없이 북한에서 학교교육을 받은 탈북학부모들은 남한의 학교 교육 문화에 대한 경험이 없다. 살아온 사회문화적 배경과 생활환경이 다르고 사회주의 교육체제에 익숙한 탈북학부모들은 남한 학교에

대한 이해도 부족하며 이러한 영향은 자녀인 탈북학생에게 그대로 돌아간다(최희 외, 2016: 88). 또한 탈북학부모의 자녀 교육에 대한 소극적인 참여와 방어적인 태도는 교사와의 소통을 어렵게 만들고, 곧 교사와 협력적 관계를 저해하는 원인으로 작용하였다.

> 1학년이니까 첫째는 부모님들이 학교 사정을 잘 몰라서 어떻게 도와야 할지 잘 모르니까 다른 학부모들 같으면 가르쳐주지 않아야 할 것들을 자꾸 전화해서 알려드리고 문자로 알려드리고 질문을 하면 대답해주고....(중략) 저학년은 이미 다 남한에서 태어났다고 생각하고 있거든요. 정말 도움이 필요한거는. 부모님들이예요 부모님. 애들은 학교생활에 아무 문제가 없어요. 근데 이 아이들이 1학년, 뭐 2학년이 학교생활을 위해서 지원해주어야 할 부모님들이 이 상황에 대해서 전혀 몰라. 이건 누가 알려주냐구요. 〈JS〉

> 강력하게 해야 하는데, 부모님들이 도와주셔야 하는데 부모님들이 정작 전화를 안받으시니까. 협조를 안해주시니까... 〈YJ〉

남한문화에 낯선 탈북학부모를 대하는 남한교사는 탈북학부모를 대하는 것에 대해 그들의 부족함을 채워주어야 한다는 점에서 업무가 가중된다고 느끼고 있었다. 행정적인 업무보다도 정서적으로 탈북학부모를 대하는 데 부담을 느끼게 된 교사들은 탈북학생의 교육통합에 있어서도 업무가 증가한다고 진술하였다. 이는 교사들이 통합교육의 필요성과 효과에 대해 긍정적으로 진술한 것과는 다르게, 학부모와 소통의 어려움이 부정적인 태도를 형성한 요인으로 작용하고 있다는 점을 알 수 있다.

> 부모님을 가르쳐주는.. 어머님 이건 이렇게 해야돼요. 이건 이렇게 하시면 안돼요... 이런 잔소리나 코치나 이런 것들이 늘어나는 건 사실이에요. 전화도 많이하고, 문자도 많이해요. 〈JS〉

사무적 업무는 별로없고요. 뭐라고 해야되지 정서적 업무? 뭔가 그런 감정적 업무? 그런 스트레스 약간 그런.. 귤박스 사들고 집에가서 엄마를 달래고, 엄마의 전화를 들어주고.. 사무적인 업무 이런거는 일도 아니잖아요. 엄마의 전화를 받아주면서 받는 감정적 업무 정서적인 업무는 가중되는거 같아요, 확실히. 문서로 정리하는 건 일도 아니예요. (중략) 어떤 이야기를 꺼내고 어떻게 이야기를 전개해 나가야되고, 이런 반응을 어떻게 해야되고, JH엄마는 힘들었거든요. 처녀선생님이나 경험이 없는 선생님들은 진짜 힘들었을거야. 내가 진짜 그 엄마를 붙잡고 혼도내고 "이렇게 키우시면 안된다."〈HR〉

남한사회에 낯선 탈북 학부모들은 자녀의 진로에 있어서도 적절한 지원을 해주지 못한다. 북한과 한국 교육시스템의 가장 큰 차이는 입시와 진로에 대한 학부모의 역할차이이다. 탈북 학부모는 북한과는 달리 남한에서 진로선택의 문제가 학생들 개개인의 선택에 달린 문제라는 점에서 큰 차이를 경험한다. 자녀의 교육에 있어서 학부모의 역할과 교육참여가 중요한 영향을 미치는 남한의 학교 맥락(이종각, 2013)과는 달리 북한교육체제 익숙한 탈북학부모는 학교생활 전반에 걸친 모든 역할이 교사의 역할이라고 생각하기에 '방관자의 역할'에 머무를 수 밖에 없다(최희 외, 2016). 이는 교육의 주체에 대한 차이에서 비롯된 것으로 한국에서의 교육의 주체가 학교, 교사, 학부모 인 것과 달리 북한에서 인식하는 교육의 주체는 학교와 교사가 전부이다.

제 4 절 교육적 통합을 저해하는 제도와 사회적 편견

1. 탈북학생 지원제도에 대한 이중적 인식

연구 참여 교사들 중 일부는 D학교에서 이루어지는 탈북학생의 지원제도가 오히려 그들의 정체성을 강화시키는 수단으로 작용하게 된다고 인식하고 있었다.

그러니까 굳이 나는 자꾸 탈북이라고 이름 붙여서 보내지 말았으면 좋겠어 애들. 그러니까 그런 아이들 부모가 북한 출신이라는 거지, 탈북이라는거도 그렇고 북한 출신이라는거도 그렇고.. 북한 주민 북한을 떠나온. (북한 이탈주민도 꼬리표고...) (중략) (남한학생들과) 소통을 못하게 하고 있는거야 꼬리표를 붙여서 자꾸 불러 모으니까. 장애인 애들 따라 붙듯이, 미국에 가면 그렇게 (지원을)하거든 퍼블릭 가면. 이민자애들한테 따라 붙어서. 그렇게 따질 것 같으면, 찐탈북 애들은(북한출생 탈북학생) 오후에 매일 눈높이 선생님처럼 봐주든지, 일대일로 뭘 해주든지. 〈EJ〉

차라리 정부에서 복지로 도와주고 신분세탁을 하기위해 모르는척 하는게 좋은데, 만천하가 탈북이라는 거 밝히면... 그 돈으로 차라리 정부에서 정책으로 입안을 하면 좋겠는데. 오히려 찐북애들도 일반학교에 왔을때는 아닌척하고 해야지 왜 자꾸 데리고 와서 꼬리를 달고 '넌 우리나라 국민인 듯 아닌 듯' 이런 느낌을 가지게 하냐. 성공적인 정책은 아닌 것 같애. 〈EJ〉

구체적으로, 연구 참여 교사들은 남한출생 탈북학생들에게 북한출생 탈북학생과 제3국출생 탈북학생들과 동일한 지원이 이루어지는 것에 대해 오히려 그들의 정체성을 '탈북'으로 규정짓게 만들 것이라며 문제를 제기하였다.

SA(남한출생 탈북학생) 가르치고 할때는 특별히 그렇게 얘네를 통합을 시켜야 할 될, 뭔가 결핍이 있는 이질적인게 있다는 걸 생각을 안하고 살았는데. JE(북한출생 탈북학생)이는 다르지. 그래서, 굳이 이렇게 이름을 안 다는 게 좋지 않을까, 이 아이들을 탈북이라고. 부모가 탈북인거지 이 아이들은 한국에서 나고 자랐는데 〈EJ〉

1학년은 부모님들 중에서도 우리가 북한에 서 왔으나 우리 아이는 여기서 태어났고, 이야기 하지 말아달라. 우리 아이 자체도 모른다. 그런 부모님들도 계셔요. 그러다가 나중에 지원을 받게되니 지원을 받겠다, 그래서 알게 되시는 분들도 계시거든요. 그런것들을 꺼려하

시는거 보면 부모님들 생각에는 그렇게 구분짓지 않는 것이 이 사회에 적응하고 여기서 잘 살아갈 수 있는 길이다라고 생각하시는 것 같애요. 지원은 받기를 원하지만 두드러지는 것들은 싫다..이런식으로 OO교실 모여있는 거 이런것들. 부모님들마다 생각은 조금 다르시지만 그렇게 묶어놓는 것이 정체성에 큰 영향을 주는 것 같아요. '나는 이런 지원을 받는 사람', '나는 이런 아이들끼리 모여서 공부를 하는 사람' 그런 것도 있는거 같애요. 〈JS〉

통합교육의 목적이 주류학교인 일반학교에 포함하여 사회적인 기술과 태도, 가치관의 발달을 촉진하는 데 있다면, 탈북학생을 위한 특별한 지원이나 제도를 만들기보다는 통합교육의 본래 취지대로 탈북학생도 일반학생들이 받는 복지 프로그램으로 동일한 지원을 받는 것이 적절하다. 연구 참여 교사는 학교에서 탈북학생들이 복지와 지원을 위해 마련된 OO교실은 '구분을 확실하게 학습시키는' 공간으로 부적절하다고 지적하였다.

OO교실에 모았을 때 탈북선생님이 뭘하시냐 공부 가르치잖아. 근데 공부는 학교에 부진아이들을 가르치는 다른 선생님이 있잖아. 그 선생님들한테 그냥 같이 붙여야 메인스트림이 되는거지 왜 저기서 가르치냐고 쟤네를. (중략) 탈북이라는 사실이 문제가 아니고 '탈북한 애들은 뭔가 특별한가봐' 구분을 확실하게 학습시키는게 아닐까 오히려. 학교에서 강화시키는. "뭔가 다르다 쟤네는." 〈EJ〉

OO교실이라는 공간이 탈북학생의 정체성을 오히려 강화시킨다는 점을 문제로 지적하는 교사도 있었지만 일부 교사는 OO교실의 존재에 대해 긍정적으로 받아들이고 있었다. 특히 OO교실에 상주하며 탈북학생들의 적응과 지원, 북한이탈주민인 학부모와 상담을 도맡아 담당하는 통일전담교육사(K교사)에 대해서는 모든 연구 참여 교사들이 긍정적인 태도를 형성하고 있었다. 특히, D학교에 와서 탈북학생을 처음 경험하는 교사들과 탈북학생을 담당해 본 담임 교사들은 학교에서 탈북학생의 적응과 지원을 돕는 통일전담교육사의 도움으로 큰 어려움 없이 탈북학생들을 지도할 수 있었다고 진

술하였다. 교사들은 북한과 탈북학생에 대한 지식과 기술을 가지고 있지 않은 것이 처음에는 걱정스럽게 느껴지기도 했지만, 북한 교원 출신인 통일전담교육사가 자신들의 부족한 점을 보완해 줄 수 있었다며 통일전담교육사의 도움이나 지원에 대해 적극적으로 지지하였으며, OO교실에 대해서도 긍정적으로 인식하고 있었다.

> JH엄마같은 경우는 굉장히 힘들었고 중간에 중재해주는 역할이 필요한데, OO교실 선생님이 잘해주셔서 위기를 잘 넘겼거든요. OO교실이 필요하다고 생각해요. K 선생님 없었으면 정말 힘들었을 것 같아요. 아동학대 신고했을 때 하기 싫었는데. 하는 게 맞긴 한데, 특수적인 여건상 아닌거 같은데, (K선생님이) 중재를 해주셨으니 망정이지. (중략) 근데 이거는 K 선생님이 많이 보조해주셔서, 고난의 행군이라던가 이것저것 많이 알려주셔서... K 선생님 없으면 많이 힘들었을텐데 소통이 안되거나 하는거는 중간에 다 중재해주시거나 이런 거 해주시잖아요. K 선생님 엄마들 대할 때도 무슨 일 있으면 밤 12시, 1시나 상관없으니까 나한테 전화하라고 하고. 중간에 대처를 잘해주셔서 그렇게 걱정이 되지는 않았는데 K선생님이 없으면 되게 힘들었을 것 같아요. 〈HR〉

연구 참여 교사들은 탈북학생들이 특별할 것이 없다고 인식하고 있었다. 그러나 탈북학생이 특별할 것이 없다는 인식은 다음 두 가지 점에서 문제가 된다. 첫째, 탈북학생이 겪는 어려움을 학생의 개별적 특성에 대한 문제로 귀결시키는 것은 이정우(2006)가 지적한 바와 같이, 사회화 과정에서 발생한 개인의 결핍에만 주목함으로써 사회 구조적 불평등과 권력 관계와 같은 사회구조를 간과하고 탈북학생의 문제를 단순하게 개인화 하게 되는 것이다(이정우, 2006). 둘째, 북한에서 태어나 정규교육을 받으며 그 사회의 일원으로 적응하며 살아간 탈북민은 북한에서 교육받고 살아온 경험 자체가 그들의 문제해결방식에 큰 영향을 미치고 있다는 사실을 간과하게 된다(전우택, 2000, 26). 한국에서 오래 적응기간을 거친 북한이탈주민들도 여전히 '북한식'의 문제해결방식이 남아있는 경우가 많다. 같은 이유로, 가정문화가

북한에 여전히 머물러 있는 남한출생 탈북학생들도 고유의 어려움과 특성을 가지고 있다는 점을 간과해서는 안된다(전우택, 2000: 23).

또한, 이렇게 '탈북학생이 특별하지 않다'는 교사들의 인식은 사회통합을 위해서는 긍정적인 반응이지만 탈북학생에게 '별다른 지원을 하지 않아도 괜찮다'는 결론으로 도달하게 된다. 이러한 결론은 곧, 교사들이 탈북학생에 대한 사회적 지원제도에 대해 부당함을 느끼는 원인으로 작용하게 되었다.

> 우리나라 그거는 좀 그래 탈북학생이다. 나중에 대학도 영재반도 혜택을 주잖아요. 그런거는 참 또 역차별이라는 생각이 들기는 해. (중략) 그거 때문에 자기가 뭔가 기회를 놓쳤다고 생각하는 친구는 좋은 인식이 안될거 아니야. 쟤네 때문에. 이런 생각도 있을거 같고, 그것이 다같이 잘사는 방법이 될 수 있을까 하는 생각? 정책이 있어서. 정정당당하게. 여기 와서 준비를 다 그만큼 받고 했으면.. 왜 그런 식으로 하는지 지원도 너무 많이 되고, 살아갈 방법을 알려주는 것이 아니라. 그냥 돈만 주는 것도 문제가 있다고... 선생님들이 다 그런거 이야기하는 분들이 계세요. 우리나라에도 다문화나 못사는 애들 많은데 이 아이들한테만 주냐 이 이야기 항상 나와요... 참 모르겠어요. 어떻게 보면 도아줘야 하는게 맞기도 하고, 〈SM〉

> 새로운 환경에 왔어, 그리고 나라에서 인정해줬어. 너네 잘 살아봐라, 그럼 어느정도 적응단계에서 도와주는 건 이해가 가요. 근데 평생 적응단계라고 할 수는 없잖아, (중략) 아는 사람. 지식인 층의 사람들. 그런 사람이 얼핏 듣기로는 먹고살기 힘들어서 온 사람도 있지만, 교육때문에 넘어온다는 사람도 있는거 같애. 그래 가지고 간혹 올라가는 친구들이 있는거지... 〈SM〉

탈북학생에 대한 지원은 기회의 공정성 관점에서 사회적 약자에 대한 지원에 대해 어떠한 태도를 가질 것인가와 관련이 있다. 우리가 살아갈 사회를 보다 공정하고 평화로운 사회로 만들기 위해서 교사들은 탈북학생에 대한 지원을 공정한 정의로서의 배려를 제공한다는 인식에서 접근을 해야 한다. 탈북학생의 위기는 단지 학교만이 문제가 아니라 앞으로 맞이하게 될 통일

한국의 위기로 이어진다. 학교 부적응 탈북학생들은 훗날 사회 부적응 성인이 될 가능성을 내포하고 있다. 이는 우리 사회가 떠안아야 하는 사회적 비용으로 연결된다는 점에서 문제가 된다. 따라서 비교적 학령기의 초기인 초등학교 때 교사의 개입과 지원으로 적절한 관리가 이루어져야 한다. 시간이 가면 누적된 문제는 갈수록 커질 것으로 예상되기 때문이다. 교사〈EJ〉가 담당하고 있는 연구자의 2년 전 제자 탈북학생 SM은 면담을 통해 문제행동이 더욱 강화된 것을 확인할 수 있었다. 교사들은 장기적인 관점에서 탈북학생의 성공적인 정착이 미래 통일사회의 부담을 줄이는 일로 인식하는 사고의 전환이 필요하며, 문제 발견 초기에 적극적으로 지원해주고자 노력해야 한다.

2. 탈북이라는 정체성을 숨기고 싶게 만드는 분위기

북한에 대한 선입견과 편견을 넘어 사회적 전체에 만연한 '차이를 다름으로 용인하지 못하는 분위기'는 탈북학생들의 정체성을 드러내지 못하고 폐쇄적 성향을 갖게 되는 주요 원인으로 작용하고 있었다. 김지혜 외(2019)의 탈북청소년 교육 종단연구에 따르면 탈북학생이 한국에 입국한 이후 경험하는 부정적 전환은 다름과 차이에 대해 수용하지 못하는 한국 사회의 성숙도와 불평등한 구조와 직결되어 있다고 분석하였다(김지혜 외, 2019: 10). 탈북학생이라는 출신배경 공개 후 학생의 개별 특성은 고려되지 않고, '독재, 빈곤, 반인권'과 같은 우리 사회에 있는 북한에 대한 부정적 이미지가 낙인으로 작요하였다는 연구결과는 위의 연구 결과를 실증한다(강구섭, 2018: 38). 탈북학생이라는 정체성을 숨기는 것이 교우관계에 방해가 되는 요소로 작용하고 있음에도(한만길 외, 2009: 201) 사회적 낙인으로 인해 탈북학생들은 쉽사리 자신의 정체성을 공개하지 못할 때가 많다. 탈북학생들은 한국사회에 적응하면서 사회의 편견과 가치관을 학습하게 되고, 차이를 경험하며 '탈북'이라는 자신의 정체성을 강화해 나간다. 그리고 이러한 정체성을 강화하게 된 탈북학생들은 남한의 문화에 편입하지 못하고 그들끼리의 문화를 형성해 나가게 된다.

부모가 이혼한거랑 안한거랑 밝히는 문제랑 똑같애. 엄마가 없다는 것을 밝힐 수 있느냐 없느냐의 문제. 우리 사회에서 봤을 때, 아니거든. 훨씬 더 숨기고 싶어하고 아직은. 자기 스스로 당당해지기 전까지. (중략) 아직도 대한민국 사회는 쟤가 저걸 숨기고 싶게 만드는 그런 사회인데.. 〈EJ〉

그거는 탈북만의 문제가 아니고 우리나라 사회전체 편견의 문젠데. 한국사회가 모든걸 다 알고나면 나와 다를거라는 선을 (긋는 것) 우리나라 사회의 특성이지. 너무 선을 넘는거지. (탈북민인 것을) 잊고 살고 싶어도 나라에서 관리를 한단 말이야. 공무원이나 이런걸 하려고 해도 아니야. 정말로 자기 혼자 성공을 해야하는데, 북한 1세대도 '드러운 놈의 세상' 인생 자포자기 하게 되고. 이런 문화가 계속 형성을 하고 있는거잖아 지금. 학교에서도 계속 '탈북부모 밑에서 자랐으니까 너네도 결핍은 있지?' 이런 태도. 〈EJ〉

대부분은 원만하게.... 특히 드러내지 않을 때 좀 더 원만한거 같긴 했어요. 내가 처음 멘토링 할 때 절대 본인이 원하지 않으면 말하면 안된다고 연수를 하는데, '그냥 말하고 다 같이 지내도 애들이 이 정도는 다 이해해줄텐데, 얘가 특별히 못난것도 아니고 공부를 못하는 것도 아니고 말이 안통하는 것도 아닌데 좋지 않을까' 그런 생각을 한 2년 했거든요. 근데 지금에 와서는 그렇게 길게 겪어보고 나니까 본인이 원하지 않으면 굳이 남이 오픈할 필요는 없는 것 같다는 생각이 들어요. 〈SJ〉

한편, 1학년 담임을 담당하고 있는 교사 〈JS〉는 차이와 다름에 대해 수용적인 저학년들은 '탈북'이라는 정체성을 자연스럽게 공개하는 데 있어 '아무런 문제가 되지 않는다'고 진술하였다. 한국 사회에서 겪는 차이와 다름에 대한 학습이 이루어지기 전, 편견이 없는 저학년 때 문화적 차이를 받아들이기 훨씬 수월하다는 것이다. 이는 탈북학생의 연령이 어릴수록, 초등학교급에서 탈북학생의 적응과 교육적 통합에 효과가 높을 것임을 시사한다.

1학년은 애들도 그냥 아무렇지 않게 이야기하는 애들도 있어요. “우리아빠 북한에서 왔는데” 작년에 그런애도 있었고.. 이 상태로 계속 크면 정말 이상적일 것 같아요. 이 어린이의 순수함. 거기서 찾으면 될까요? 고학년으로 가면서 뭐가 문제일까? 왜 나뉘는걸까? 그렇게 나뉘는 것들을 보면 이 사회를 따라하는 거거든요 사실은. 이 사회가 올바르지 않다는 것이죠. 이 사회가 하는 모습을 보니, 똑똑한 애들만 좀 힘을 얻고, 예쁘고 잘생긴 애들이 인기를 얻고, 잘 사는 애들이 잘사는 모습을 보고 으스대고, 그런 친구들은 그런 친구들의 엄마들과 함께 또 모이고 모여서 다니고, 그러면서 전에 집과 우리 집의 다른 것들을 또 느끼면서 ‘왜 그럴까’ 할 때, ‘그 집과 우리 집은 달라.’에서 그쳐야 하는데 거기서 나의 정체성과 자존감까지 가는거죠. ‘그래서. 나는 너무 볼품이 없어.’ ‘우리 집은 가난하고, 북한에서 왔고, 그리고 힘이 없고, 그래서 달라.’ 그래서 내가 찾을 수 있는 나의 만만한 친구들, 둘러보니 이 (탈북)친구들.’ 뭐 이렇게... 아직은 이 사회에 뭔가 기운이라고 할까 이런 것들을 덜 받는 애들이 (편견이 없는 것 같아요). 어리면 어릴수록. 〈JS〉

계획된 행위 이론에서 핵심 개념인 ‘지각된 행동 통제’는 행동을 수행하는데 있어 개인의 통제 가능성과 수행 가능성을 주관적으로 평가한 것으로, 자기효능감(Self efficacy)을 의미한다. 교사의 입장에서 자기효능감은 교수효능감과 맥락을 같이 한다. 연구 참여 교사들은 지각된 행동 통제에 영향을 주는 교수효능감에 있어서 비교적 긍정적인 답변을 하였다. 비교적 교사들의 지도에 순응적이고 편견이 적은 초등학교 학생들의 특성상 교사들의 높은 교수효능감은 통합교육의 긍정적인 태도를 형성하도록 하였다.

제 5 장 남북한 통합환경의 통일교육적 의미

제 1 절 통일 단계 이전의 실험학교

앞서 박성춘 외(2015)는 실질적인 남북한 학교통합을 위한 전반적인 고려사항에 대해 현장의 목소리와 일선 학교의 경험을 바탕으로 교육통합의 예상 문제들을 해결해 가는 구체화 사례로 '통일실험학교' 체제의 도입 및 운영방안을 제시한 바 있다(박성춘 외, 2015:v). D학교에서의 통합교육 역시 남한학생과 북한학생이 공존한 통합교육을 실천하며 다가올 남북한 교육통합을 앞서 경험할 수 있는 장으로 교육적 통합의 실천적 구현을 가능하게 한다.

현장에서 통일 단계 이전에 남한의 학생들과 북한의 학생들이 공존한 교실에서 발생할 수 있는 예상 문제들을 미리 짐작하고 대비하도록 함으로써 다가올 미래 통일한국에서의 교육통합을 준비하는데 선도적인 역할을 하는 실험학교로서의 의미를 갖는다. 사회통합이 사람 간의 만남이라면, 탈북학생 다수 재학학교의 구성원들은 매일 작은 통일을 경험하고 있다. 나와는 다른 타자를 알아가고 그 자체로 존중하고, 함께 살아가는 관계적 능력은 사회의 평화로운 존속을 위해 결정적인 역할을 한다. 탈북학생들은 남한학생과의 상호작용을 통해 관계를 경험하며 함께 효율적으로 학습할 수 있는 능력을 키워 나간다.

1. 남북한 학생의 어울림을 통한 진정한 통일을 경험

탈북학생 다수 재학학교가 갖는 의미는 "사람들은 서로에게 익숙해지며 살아가게 된다(I am human, and I think nothing human is alien to me)"는 테렌스(Terence)가 20세기 전 선언한 염원과도 일치한다. D학교의 학생들은 탈북학생들과 한 학급에서 상호작용하며 지낸다. 때로는 서로의 다른 문화에서 오는 갈등도 있지만 다름을 자연스럽게 받아들이고 서로에게 익숙해진다. D학교의 학생들은 자연스럽게 탈북학생들과 어우러져 살아가는 '실

천적 지혜'를 체득하고 있었다. 통일교육의 목적이 궁극적으로 다른 사회문화적 배경에서 살아온 남북한 사람들의 만남에서 발생할 수 있는 문제에 실질적으로 대비할 수 있는 역량을 신장시키는 데 있다면, 통일교육은 이질적이고 낯선 타자와 조화롭게 살아가는 공동체 역량, 의사소통역량을 신장시키는 것과 다르지 않다. 이러한 점에서 D학교의 학생들은 근본적으로 통일교육의 목적에 근접한 학습을 자연스럽게 하고 있다고 볼 수 있다.

또한 연구 참여 교사들은 탈북학생들이 그들의 출신을 공개하지 않고 학교생활을 하는 자체로 통합교육의 바람직한 교육적 목표를 달성했다고 평가했다. 교사들은 북한출신 탈북학생의 경우도 처음에는 사회문화적인 차이로 적응에 어려움을 겪을 수 있으나 통합환경은 앞으로 나갈 사회를 대비한 마음을 단련하는 시간이 될 것이라고 받아들이고 있었다.

> 얘네가 탈북이네 아니네 해도 아무렇지도 않아 사실은. 교실에 있어도. 그리고 애들이 탈북이라는 느낌을 전혀 안가지고 있기 때문에, "우리는 북한과 한민족이고 통일이 되어야 해." 이런 느낌을 하나도 못주는 것 같은거야. 누가 북한앤지 모르니까. 만약 나중에라도 정말로 아무렇지도 않게 있었다가 쟤가 북에서 온 애래. 그러면 사람들이 나중에라도 '아무렇지도 않구나.' 이런건 느낄 수 있을 수도 있는데, (중략) 어떻게 본다면 있는 듯 없는 듯 아무렇지 않게 있는 건 굉장히 교육적으로는 바람직한 교육적 목표를 달성했다고 볼 수도 있는데 애들이 (누가 탈북학생인지) 인지가 안되니까. 〈EJ〉

> 아는만큼 보이는 거니까. 애들도 통일이란 말을 한 번도 안하고, 독도에 대한 이야기도 한 번도 안하다가 뜬금없이 계기교육 할때만 하는게 아니라. 자꾸자꾸 불씨를 붙여 줄 수 있는거죠. 아 그리고 우리 학교에는 통일선생님이 있어. K 선생님(통일전담교육사)이 고학년에서는 안그러시는데 1~3학년에는 통일선생님이예요. 이렇게 이야기를 해줘요. 실제로, K 선생님이 말씀이, 애들이 "어, 통일선생님이다." 이러고 알아본대. 통일선생님이 있다는 것만으로도 사실은 효과가 있는거죠. 통일이란 단어를 자꾸 새길 수 있는 기회가 생기니까. 〈SJ〉

남한학생과 북한학생이 통합된 학급에서 남한학생은 북한학생을, 북한학생은 남한학생을 통해 남한의 문화를 자연스럽게 경험할 기회가 된다. D학교와 탈북학생이 포함된 학급은 자연스럽게 통합을 경험할 장이 된다.

> 아이들도 물론 오픈은 하지 않지만, 나중에라도 알게 되거나 자연스럽게 알게 된 친구들은 그냥 북한 친구랑 같이 공부했어 이런 게 아무렇지 않게 느껴진다면, 그게 어디야. (중략) 그런 학교(탈북학생 다수 재학학교)에서는 통일관련 수업이나 행사를 많이 했어요. 게시판 꾸미기를 창체시간에 한다, 그러면 통일로 관련해서 우리 학년은 통일나무 만들어서 게시판에다가 붙여놓고. 어떤 학년에서는 통일 노래로 UCC 만들기, 관련 사진도 만들어서 게시판에 붙이고. 그런 여러가지 통일관련 행사들이 있었거든요. 그래서 아이들이 물들거 같아 자연스럽게. 아, 통일, 통일 멀리 떨어진 이야기는 아니구나. 나한테 통일이 되어야되나? 생각이 있을 수 있겠지만 다른 친구들보다는 많이 접하면서.. 〈SM〉

> 아는만큼 보이는 거니까 애들도 통일이란 말을 한 번도 안하고, 독도에 대한 이야기도 한 번도 안하다가 뜬금없이 계기교육 할때만 하는게 아니라. 거기다가 자꾸자꾸 불씨를 붙여 줄 수 잇는거죠. K선생님이 고학년에서 는 안그러시는데 1~3학년에서는 통일선생님이에요 이렇게 이야기를 해줘요. 실제로, K선생님이 말씀이 애들이 “어, 통일선생님이다” 이러고 알아본대. 통일선생님이 있다는 것만으로도 사실은 효과가 있는거죠. 통일이란 단어를 자꾸 새길 수 있는 기회가 생기니까. (중략) 우리 학교에 있으면서 6년을 보면 사실은 한번씩은 탈북학생을 다 거치게 되잖아요. 근데 내가 말했던 발랄한 학생을 만나면 이미지가 좋아지겠지만, JY을 보면 아우 쟤는 북에서 와서 그런가 보다 그럴 수도 있고. 그런데 애들이 크면서 그렇게 경험했던 것들이 나중에 머릿속에서 다 합해지면 이런사람도 있고 저런사람도 있고 다 어딜가나 사람사는게 똑같다고. 나중에 조금 철이 들만한 나이가되면 그때 느끼게 되지 않을까. 〈SJ〉

추병완(2007)은 통일교육이 다름의 교육, 관용의 교육을 강화해 나가는 것이라고 주장한다. 타자에 대한 바른 인식을 바탕으로 서로 다른 타자가 조화롭게 공존할 수 있는 관용의 능력이 통일교육이 추구하는 목표가 되어야 한다는 것이다(민정숙, 정영수, 2006; 추병완 2007: 274에서 재인용). 이러한 점에서 D학교는 남북의 문화적 다름을 자연스럽게 받아들이고 공존을 연습하는 훌륭한 교육적 장으로 기능한다.

> 저는 모둠활동 진짜 많이 시키구요. 거기서 애가 많이 친해지더라구요. 얌전하게 있다가도 어쨌든 해야되니까, 말하면서 많이 친해졌어요. (중략) 교실에서 다듬어져서 나중에는 하나가 되잖아요. 〈YJ〉

> 1학년은 그냥 다 섞여있는 이야기예요 진짜. 이상적인 이야기예요 진짜 별다른거 없어요. 애들도 그냥 아무렇지 않게 이야기하는 애들도 있어요 어 우리아빠 북한에서 왔는데 작년에 그런애도 있었고.. 〈JS〉

> 통일관련 수업이나 행사를 많이 했어요. 통일로 관련지어 어떤 학년은 통일나무 만들기, 어떤 학년에서는 통일 노래로 UCC 만들기. 그런 행사를 해서 관련사진 만들어서 게시판에 붙이고. 그런 여러가지 통일관련 행사들이 있었거든요. 그래서 아이들이 물들거 같애 자연스럽게. 아 통일. 통일 멀리 떨어진 이야기는 아니구나. 〈SM〉

탈북학생에 대한 정보는 탈북학생 멘토링과 지원을 위해 탈북학생을 담당한 소수의 교사들에게만 공유되기 때문에 D학교에서는 공식적으로 탈북학생의 존재를 알리지 않는다. 그러나 북한에서 온 지 얼마 되지 않아 말투 등으로 북한출신이 원치 않게 드러나는 경우, 한국사회에서 탈북민에 대한 사회적 시선에 대한 인지가 부족한 저학년의 경우 아무런 거리낌이 없이 북한 출신의 부모님에 대해 이야기한다. 이러한 경우 그들의 존재는 학급 친구들에게 드러나게 되는데, 면담에 참가한 〈SJ〉교사는 탈북학생임이 밝혀진 학급의 학생들일 경우 도리어 학생들은 자연스럽게 통일과 북한의 문제에 관심을 가지고 수업에 보다 적극적으로 임하게 된다고 진술하였다. 또한 또

래 친구들의 약점을 학생들은 연민의 감정을 가지고 그들을 돕는 모습을 보이기도 하였다.

> K선생님(통일전담교육사)이 우리반에 와서 통일교육을 해 준 적도 있고 내가 통일교육 강의내용을 보고서 K선생님과 협의해서 진행하곤 했는데 사실 그 반에 탈북학생이 없어도 있어도 K선생님의 수업내용은 똑같았거든요. 그런데 받아들이는 학생들 입장에서 반 애들의 질문이 달라요. 예를 들어 아까 내가 말한 애처럼 (탈북출신을) 밝힌 애잖아요. 그러면은 "쟤가 그랬는데요, 북한은 진짜 그래요?" 그런걸 물어봐요. 그런데 우리반에 있는지 없는지 모르는 애들은 약간 추상적으로 듣는 것 같긴 했어요. 〈SJ〉

> 학생들중에는 은근히 측은지심 이런 마음으도 더 도와주고 싶고 말 한마디라도 더해보고 싶은 이런 애들도 있기 때문에 더 정서적으로 도움이 되면 됐지... 〈SJ〉

남한학생들에게 이들의 존재는 문화적으로 다른 타인을 대하는 방법을 익힐 수 있는 기회로 작용하며, 또래 친구의 부족함을 채워주며 돕는 과정을 통해 정서발달의 기회가 되기도 한다. 탈북학생과 한 공간에 공존하고 있는 그 자체로 학생들은 자연스러운 통합을 경험하게 되며 타문화와 상호작용하고 공존하는 역량을 자연스럽게 익혀가는 것이다. 나아가 탈북학생들의 존재는 남한학생들에게 통일문제를 나와 관련있는 삶의 문제로 받아들이고 통일에 대해 구체적으로 생각해 볼 기회를 제공하기도 한다. 현재 통일교육을 함에 있어서 문제로 지적되고 있는 학생들의 통일의식 약화와 통일에 대한 무관심은 기존 통일교육의 내용 통일이 나와는 거리가 먼 현상으로 여기기 때문이다. 통일교육이 진정한 의미를 갖기 위해서는 학생들이 통일과 관련된 경험과 실천의 과정 속에서 통일문제를 나의 문제로 인식하고, 다양한 실천적인 경험을 다양하게 갖도록 하는 것이 효과적(전재영, 2012: 253)이라는 점에서 D학교 학생들과 교사들은 직·간접적으로 다양한 실천적 활동을 경험하며 통일문제에 스스로의 의미부여 활동을 강화해 나가는 과정을

겪게 된다.

> 초등학생은 서로 다른 문화로 접근하는 게 가장 쉬울 것 같아요. 선생님이 이야기한 인성교육으로 사람이 사람을 어떻게 대해야 하는지 그리고 사람들끼리 만들어낸 문화가 다른데 그 문화와 다른 문화가 서로 만났을 때 어떻게 대해야 하는지 어떤 마음을 품어야 하는건지. 어떻게 존중하고 어떻게 열린 마음으로 교류해야 하는지. 그런 것들을 생각하면서 주로 교육하는 것 같아요. 〈JS〉

한편, 통일은 남한과 북한의 두 체제의 통합을 넘어 남한의 구성원과 북한의 구성원이 만나는 사건이기에 사회통합 역량를 신장하는데 중점을 둔 통일교육[9]이 되어야 한다. 사회통합 통일교육의 목표가 통일 이후 통합환경에서 의사소통을 하고 상호갈등을 조화롭고 평화롭게 해결할 수 있는 인지적, 정서적, 행동적 능력을 기르는 것(조정아, 2018)이라는 점에서 통일교육은 '통일에 대한' 지식과 태도를 주입식으로 가르치는 교육이 아닌 '통일을 위한' 역량중심 통일교육이 되어야 한다. 역량중심 통일교육은 통일 이전, 통일 과정, 통일 이후 사회적 요구와 개인 삶의 요구를 충족시킬 수 있는 능력을 개발하는 교육(박성춘, 2018)으로 통일 이후 통일의 주체가 될 학생들이 자신의 삶을 성공적으로 살아가기 위해 요구되는 교육이다. 현행 통일교육이 "통일 준비를 위한 지식과 가치관을 매개하는 것에 치중하고 있고, 통일 이후 사회문화적 통합역량을 키우는 것은 미흡하다"는 기존 통일교육의 비판에 대한 대안으로 역량중심 통일교육은 실질적인 통합사회를 대비할 수 있는 교육의 대안이 된다. 즉, 통일에 대한 지식뿐 아니라 통일을 지향하는 정서와 이를 삶 속에서 실천하기 위한 행위 능력이 고르게 발달될 수 있도록 통일교육이 이루어져야 하는 것(이인정, 2020: 634)이다. 이러한 점에서 남북한 학생이 한 공간에서 공존과 조화를 이루고 공동의 목적과 이념을 공유하는 실천적 능력을 함양할 수 있는 D학교는 진정한 사회통합으로서의 통일을 미리 경험하는 장이라고 볼 수 있다.

사회통합을 위한 역량중심 통일교육으로의 전환에 있어 학령기의 기초인

초등학교에서의 통일교육의 역할은 중요한 의미를 지닌다. 초등학교 도덕과 교육의 목표가 “인간의 마음과 생각, 궁극적으로는 행동의 변화를 꿈꾸는 것을 목표로 하는 것(김신아, 2011:247)이라면 초등학교 도덕과 통일교육의 목표 또한 북한사람들을 나의 진정한 이웃으로 받아들일 수 있도록 마음과 생각의 변화를 통해 궁극적으로 통일한국을 준비하는 통일시민으로서의 역량을 갖추는 것으로 바뀌어야 한다. 이는 OECD ‘DeSeCo 프로젝트’에서 제시한 핵심역량 범주인 ‘사회적으로 이질적인 집단과 상호작용하는 역량’과도 밀접한 관련성이 있다(정창우, 2019: 169). 박성춘·이슬기(2016)는 사회적으로 이질적인 집단과 상호작용하는 능력을 함양하기 위해 밀튼 베넷(Bennett)의 문화간 감수성 발달 이론을 통한 단계별 역량중심 통일교육을 제안한다(박성춘·이슬기, 2016: 158). 문화간 감수성을 활용한 통일교육은 특히 남한과 북한의 문화를 구분 없이 받아들이는 초등학교 단계에서, 특히 저학년의 단계에서 효과적으로 수행될 수 있다는 점에서 초등학교에서의 통일교육은 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다.

> 초등학생은 그 서로 다른 문화로 접근하는 게 가장 쉬울 것 같애요. 사람이 사람을 어떻게 대해야 하는지 그리고 사람들끼리 만들어낸 문화가 다른데 그 문화와 다른 문화가 서로 만났을 때 어떻게 대해야 하는지 어떤 마음을 품어야 하는건지...(중략) 어떻게 존중하고 어떻게 열린 마음으로 교류 해야 하는지. 문화의 다른 것들. 그런 것들을 생각하면서 주로 교육하는 것 같애요. 〈JS〉

사람은 다른 유형의 사람들을 알아가고 인정하고 수용해가는 과정에서 성숙을 경험한다. 학생들도 마찬가지로 다양한 유형의 학생들과의 만남을 통해 성숙해져간다. 통합학급을 담당한 교사들은 학생들로 하여금 ‘우리는 모두 다르게 똑똑하고 다르기 때문에 함께 성장한다’는 관점을 가지고 서로를 바라볼 수 있도록 지도해야 하며, 나와 다른 사람이 있다는 것을 성장할 기회로 여기는 태도를 길러주기 위해 노력해야 한다. 특히, 가장 변화의 가능성이 큰 초등학교 때에서부터 이러한 교육이 이루어지도록 해야 한다.

2. 남북한 교육 통합을 위한 지원 제도 개선

탈북학생은 복합적이고 다양한 원인을 가진만큼 다차원적인 정책이 투입되고 있으나 현장의 교사들이 모든 정책과 사업에 대해 이해하기에는 어려움이 많다. 이를 위해 학교제도에 대한 컨설팅과 학부모로서의 지도방법 조언을 도맡을 전문가가 양성되어야 한다. 북한 교육문화와는 달리, 남한 학교의 교육은 학부모의 지원과 도움이 필수적이라는 것을 인지하도록 하여 학부모가 함께 학생들의 학습을 지지해주는 문화를 조성해가야 한다. 이를 위해 교육청 차원에서 학부모 연수를 기획하고, 강사 인력풀을 구축하고, 단위학교에서 실행할 수 있는 학부모 연수 등 정책 마련이 필요하다. 또한 하나원에서 부모교육을 필수 이수하도록 실시하는 것도 좋은 방안이 될 수 있다.

연구 참여 교사들은 탈북학생들의 지원에 있어 일대일 지도가 가장 효과적일 것이라고 답했다. 장기적으로는 탈북학생에 전문성을 갖춘 정규교사를 탈북업무 전담교사를 양성하여 각 학교에 배치하여 책임감 있는 지도가 이루어지도록 하여 향후 탈북학생의 학습도우미, 탈북학부모 연수, 상담 등 심리적 지원을 해야 할 것이다.

> 인력이 훨씬 많아지면 할 수 있을 거 같애. 지금 요새도 1학년 잔뜩 있고 2학년 잔뜩 있는데 교육청에서 내려온 보수가 최저수준이에요. 누가 그 일을 할려고 해요. 너무 보수가 낮아서 보수를 좀 올려주고 인력도 더 충원이 돼야 돼죠. 그 많은 학생이 동시에 접속을 했는데 어떻게 일일이 다 봐줘요. 그런 부분들에 대해서만 알차게 해도. 훨씬 도움이 되겠죠. 특별히 뭔가를 뭐 어떤 제도를 개선해야 되지 뭘 해야되지 그런거보다, 지금 자체를 더 알차게 운영하는거도 훨씬 내실화에 도움이 될거 같애. 〈JS〉

D학교의 OO교실은 학교 적응에 어려움을 느끼는 탈북학생들의 사회성 함양을 목표로 두고 학생들에게 심리적 안정감을 제공하고 긍정적인 자아정체성 형성을 목표로 한 목적으로 운영되고 있다. 그러나 이러한 특별실은

이들에 대한 차이를 강화하는 것으로 드러났다. 탈북청소년 대안학교 '물망초' 박선영 이사장은 "탈북청소년들만 따로 모아놓고 탈북교사가 이들을 상담하고 지도하게 하는 형태도 문제가 있다"고 지적한다.[10] 이는 탈북학생들을 공교육에 흡수하는 것이 아니라 오히려 그들만의 고립된 섬을 만들어 소외로 내모는 원인이 된다는 것이다. 탈북학생이 다수 재학하는 학교에서도 탈북학생만을 위한 프로그램이나 공간을 마련하여 따로 지도할 것이 아니라 일반 남한 학생들과 같은 공간에서 공부할 수 있도록 공백을 메워주려는 고민이 먼저 필요하다. 구영산(2014)은 다문화 특별학급 학습자의 공간과 학습 간 관계성을 연구하며 특별학급이 학생들에게 수용의 공간인지 분리의 공간인지 연구하였다. 그 결과, 특별학급은 학생에게 수용의 공간으로 기능하는 것이 아닌 '분리의 공간'으로 작용하는 것을 알 수 있었다(구영산, 2014: 28). OO교실은 다른 지원 프로그램과 같이 모든 학생에게 필요한 보편적인 특징을 지닌 지원 프로그램이 되어야 한다.

> 그렇지만 여기 주기적으로 가는 친구들이 있어요 위클래스. 그런거처럼 근데 그게 뭐 넌 못가 여기가면, 이상한거야. 이렇게 아예 되게 진입장벽이 높다고 하나 이렇게 어려운 곳이 아니라 그냥 들를 수 있는곳 이렇게 생각하면, 그러면 그게 아이들을 가르는 장소는 안되지 않을까. 〈SM〉

> 강화되고 이러는 것은 거기 안에 있는 프로그램 때문인거죠 방과후에 걔네들만 공부시켜주는 프로그램 때문인거지 저런분이 있어서 부모님과 중간에서 소통을 해주는 분이 필요해. 언어나 문화나 설명이 가능하잖아요. 그러니까요 그리고 그렇다던데요 저분도 탈북민이지만 여기서 먼저 적응한 사람이잖아요. 그들 사이에서 멘토같은 느낌이잖아요 은행을 어떻게 가고 그분들한테도 좀 필요하지 않을까 엄마들 사회 적응할 수 있는 그런 도움도 다 주시는거 같고. 〈SM〉

---

10) 김예람, 「"북에서 온 학생들, 책보다 안정 더 절실"」, 『한국교육신문』, 2014.03.20, http://www.hangyo.com/news/article.html?no=43432 (2021.7.30)

북한이탈주민과 남한주민의 공존은 통일 이후의 통일사회의 모습을 보여준다. 우리가 이들과 제대로 소통하지 못하고 충분히 감싸 안지 못한다면 그만큼 통일할 준비가 부족하다고 할 수도 있다. 이슬기(2019)는 “북한이탈주민에 대한 지원이 한쪽이 얻으면 다른 쪽이 잃는 제로섬 게임(zero-sum game)으로 인식되지 않도록 하는 것이 중요하다”고 지적하며 북한이탈주민이 남한주민의 몫을 빼앗아가는 것이 아닌 특수한 필요에 의한 지원이 이루어지는 것으로 인식할 필요가 있다(이슬기, 2019: 148)고 지적한다.

한편, 북한 이탈 주민인 탈북 학부모의 경우 실질적인 경제적 지원이 이루어져야 한다는 점도 제도의 문제점으로 드러났다.

> 우리나라에서 지원을 할 때 탈북민들이, 어려우면 지원을 하는데 본인이 자립을 하고 일자리를 얻어서 정상적인 월급생활을 하면 지금 제공하고 있는 임대 주택입주나 생활비 지원이 오히려 뚝 끊긴다는 거예요. 그렇게 하면은 지원을 안해주니까 이 사람들이 일을 하면서도 계속 알바자리만 구하는거야. 내가 정상적인 소득이 있는 사람으로 잡히면 지원이 끊기니까. 여기 지금 관리비만 내요 집값을 안내요 공공 임대니까. 그러면은 내가 관리비 한 20만원만 매달 내면 살 수 있었는데, 나가면 요 근처 아파트만 해도 억대를 주고 사야 하는데 이 갭을 어떻게 극복하냐고... 결국은 북한 사람들이 우리한테는 적당히 주는 돈만 받으면서 부실하게 살라는 것밖에 안된다는 이걸 들으면서, 이게 좀 잘못되었다.... 〈SJ〉

이슬기(2019)는 이러한 논의는 누가 한국사회의 구성원인가의 문제와 무엇이 공정한가 정의에 대한 문제로 귀결된다고 보았다. 이방인에게 어떤 권리를 줄 것이냐는 그를 공동체 내에서 어떻게 받아들일 것인가와 밀접하게 연결되어 있다(Derrida, 남수인 역, 2004: 100; 이슬기, 2019: 148에서 재인용). 김현경(2015)은 “개인에게 자리를 마련해주고 그의 영토에 울타리를 둘러주는 것이 공동체의 역할(2015:203-204)” 이라고 보았다. 탈북학생에 대한 지원문제도 이와 같다. 이는 미래의 통합환경에서 남한주민과 북한주민과 인정과 분배의 문제와 관련한 갈등과도 연결되어 있다는 점에서 중요

한 의미를 갖는다.

한편, 연구 참여 교사들은 효과적인 탈북학생의 지도를 위해 업무 경감을 통한 담임교사의 지도시간 확보, 한 학급당 배정된 탈북학생 인원수 감축 및 소수·개별 지도가 가능한 외부강사 및 보조교사 활용의 확대 등과 관련한 요청이 많았다. 교사 한명이 효과적으로 여러명의 탈북학생들을 돕기에는 현실적으로 역부족이므로 외부 인력과 학교밖 지역사회와의 긴밀한 연계가 필요하다는 것이다.

> 센터가 근데 겉으로만 바둑, 영어, 한문, 가르쳐 그래서 제가 재작년에 니가 지금 바둑배울때가 아니야 한글을 배워야지.너 이렇게 까막눈이라 어떻게 할래. 쉬는시간마다 조금씩 불러서 가르치고 점심시간에 가르치고. (중략) 뭔가 부모의 역할을 좀 대신해주는 부모의 빈자리를 채워주는 그런 도움을 학교에서 하기는 하잖아요. 긴급 돌봄도 있고, 그러기에는 인력이 너무적죠. 인력이 훨씬 많아지면 할 수 있을거 같애. 〈JS〉

> 뭔가 의미있는 타자 그런 후견인들이 있으면 좋겠다. 그게 교사면 정말 참 좋겠고, 그게 탈북자들만 모이는 그게 아니라, 개별로 각자. 양육자, 리더와 멤버같은 그런 시스템? 현실적으로 어렵겠죠? 그걸 담임들한테 몫을 지워주는 것도 어려운 일이고. 그 아이가 담임에게 마음의 문을 여는 것도 아니고, 개인만의 노력으로는 너무 힘들죠 경계도 어렵고 교사의소진이 크니까 너무 힘들고 적당히 범위 내에서 할 수 있을만큼 하는데 어떻게 그런 학교 차원에서 바뀌어야 할까요? 〈JS〉

일부 교사들은 현재 D학교에서 이루어지는 지원프로그램이 학교수준에서 적절치 않다고 지적하였다. 정작 지원이 필요한 것은 학생이 아닌 학부모이지만 탈북학생들의 지원을 위한 OO교실에서 이루어지는 방과후 프로그램에 불만을 표시하였다. 이는 탈북학생들로 하여금 차별을 더욱 강화시키고 꼬리표를 다는 일이라는 점을 지적했다. 지역사회와 연계하여 지역센터에서 이러한 지원이 가정단위로 이루어져야 하고, 지원이 필요한 탈북학생들을

지속적으로 도울 수 있는 지역사회 및 기관과의 긴밀한 연계에 대한 필요성을 제시하였다.

> 그걸 학교에서 지원을 해주어야 될 문제인가? 아니면은 그 가정에 대해서 지원해야 할 문제인가? 우리가 교육을 하는 입장에서 담임이 탈북아이들에게 교육이나 지도에 관한 포커스를 맞춰야지, 지원이라는 건 복지적인 지원인거잖아. 행정상의 문제니까 담임교사들이 할 수 있는 부분이 아니잖아 그부분은. 그러면은 그게, 꼭 이렇게 남아서 이름을 붙여서 교육적으로 해야 되는건가 싶은거지. (중략)

> 그들만 모이게, 밖에서 모일 수 있게 센터도 만들라고. 학교안에서 자꾸 탈북탈북 하지 말고. 우리가 비밀리에 한부모 아이들을 지원하잖아 학교에서. 지원은 밖에서 다 해주고. 우리는 그냥 알고 관심을 더 가지고. 결핍이 있으면 복지사랑 연계를 한다거나 해야지, 여기는 너무 대놓고 그냥 탈북이라고 다 떠벌리고 해서 나는...행정 복지사 있잖아. 나는 자꾸 학교안에서 뭘 하는거 못마땅하거든. 불러서 주고, 이거 갖고와 저거 갖고와 진짜 싫을거 같거든 나는. 이런거 저런거 다 이메일로 주어야지. 왜 학교안에 이런거를 넣어 놓고 쟤는 왜저러지? 이런거 나는 정말 나쁘다고 생각해. 〈EJ〉

이외에도 남북한 교육통합을 위한 학교에서의 실질적인 개선사항으로 다음의 세 가지를 개선해야 함을 파악할 수 있었다. 첫째, 성공적인 변화를 추구하기 위해서는 상황에 맞는 적절한 방법과 자료를 설계해야 한다. 연구참여 교사들은 교육청 및 학교차원에서 이미 충분한 지원은 이루어지고 있다고 보았다. 단지 지원교사의 수가 부족이라는 문제점을 지적하며 일대일 지원이 가능할 수 있도록 전문인력의 수를 확대할 것을 요구하였다. 즉, 기존의 시스템에서 많은 것을 도입하거나 바꾸려는 노력보다는 현재 상황에서 질적인 제고를 이루는 내실있는 운영을 하는 것이 도움이 된다는 것이다. 대안학교가 일반 공립학교보다 탈북학생의 지적, 정서적 발달에 도움이 될 것으로 지지하는 교사들은 대안학교에서 교사의 일대일 지도와 수준별 학습

이 가능할 것이라는 기대에서 지지했음을 알 수 있었다. 담임교사가 학교 업무 등으로 탈북학생을 개별적으로 지도하기 현실적으로 어려운 상황 속에서 외부 강사 인력풀을 갖추어 적극적으로 활용한다면 보다 내실있는 운영을 할 수 있을 것이다.

둘째, 탈북학생 소속학급의 학급당 학생수 감축이 필요하다. 양질의 교육과 학생 개별화된 교육을 제공하기 위해서 탈북학생 다수 재학학교에서는 지속적으로 학급당 학생수 감축이 이루어져야 하며 특히 탈북학생이 포함된 학급의 경우, 최소 5명을 넘지 않는 수준으로 탈북학생을 배치해야 한다.

> 근데 비율을 적정하게 해야 할 것 같아요. 소수. 그러니까 우리 반에 다섯명이잖아요. 여기서 늘어나면 안 될 것 같아요. 최소 5명 이상 늘면 안될 것 같애. 일대일 비율로 있게 되면? 진짜 힘들거 같애요. 통합교육을 찬성하지만 비율면에 있어서는 최대 다섯명. 이 정도는 그렇게 어울려서 갈 것 같은데 절반이 넘어가거나 삼분의 일이 넘어가거나 그러면, 이것도 안되고 저것도 안될 것 같애. (중략) 그 아이들(수준)이 어느정도 일지 모르잖아. 부족한 애들이 다순데 너무 힘들거 같애. 나는 지금이 최대인 것 같거든요. 여기서 더 늘어나면 너무 힘들어서 자료 만들고 이런것도 다 포기할 것 같애 진짜로. 〈HR〉

제 2 절 통합환경에서 교사의 전문성 강화

1. 남북한 통합환경에서 요구되는 교사의 역량 신장

D학교의 교사들은 남북한 교육통합환경을 먼저 경험하고 있다. 교사들은 구체적인 학교와 교실 맥락을 통해 다양한 상황들을 미리 경험함으로써 미래 남북한 통합 교육공동체가 어떠한 모습으로 구현되어야 할지, 교사에게 필요한 역량과 지식이 무엇인지 면밀하게 검증하고 확인할 수 있는 기회를 제공받는다. 그리고 교사들은 통일 이후 통합환경을 살아가는 데 필요한 실천적 지식과 교사로서의 역량을 자연스럽게 체득해나간다.

선생님의 역량인 거 같아요. 선생님의 역량. 탈북학생은 선생님의 관심과 역량에 따라서 잘 못 알아듣지만 그래도 참여를 하는 성실한 학생이 될 수도 있고, 선생님이 무관심하고 관심이 없으면 사실 애들도 관심이 멀어지는 거지. 〈SJ〉

아이즈너(Eisner, 1990)에 의하면 교사는 '교육과정에 관한 지식'을 가지고 사는 사람, '학생과의 관계'라는 상황과 맥락 속에서 교육내용을 변용하고 창출하는 사람이다. 이때 교사가 학생들과 맺게 되는 관계는 '전면적 관계'로, 교사와 '전면적 관계'를 맺은 학생들은 교사로부터 교과 지식 그 자체를 넘어 '교사에 의해 해석된 상태'를 배우게 된다(박종덕, 2007). 박종덕(2007)은 학생들은 교과서 속의 지식을 배울 때 글자보다는 교사의 목소리를 들으며, 교사의 목소리를 듣기보다는 교사의 '마음'에 부식되기에 교육이란 '교사'를 배우는 과정과도 같다고 보았다. 교사가 어린 학생과 맺는 '전면적 관계'는 이와같이 학생이 배워야 할 내용이 곧 교사인 그런 관계를 의미한다. 교사는 학생들에게 '배워야 할 내용 그 자체'에 해당하는 것이다(박종덕, 2007:123).

탈북학생은 선생님의 관심과 역량에 따라서 잘 못 알아듣지만 그래도 참여를 하는 성실한 학생이 될 수도 있고, 선생님이 잘 못하고 관심이 없으면 사실 애들도 관심이 멀어지는 거지 (중략) 내가 2003년에 특수학생 2학년 한명을 가르쳤는데 아주 심했어요. 근데 나는 얘가 그렇게 하는데도 불구하고 얘가 너무 귀여운거야. 그래서 내가 걔한테 "MJ아 뭐 이렇게 해야지" 이야기를 하잖아요. 근데 신기하게 우리반 애들이 다 나처럼하는 거야. 〈SJ〉

통합학급에서 탈북학생을 담당한 교사는 탈북학생의 전인적 성장을 기대하며 다양한 방면에서 지속적인 관심을 가지고 관찰하고 개개인의 재능과 적성에 따른 찾아주기 위해 지원해야 한다. 탈북청소년 종단연구에 따르면(김지혜 외, 2019) 부모 외에 탈북학생에게 가장 밀접한 성인인 교사는 탈북학

생들의 강력한 롤모델이 된다. 탈북학생이 교사와 개인적으로 특별한 관계를 형성하지 않더라도, 직간접적으로 교사의 따뜻한 태도를 경험한다면 학교 적응을 넘어 이후의 한국에서의 삶도 성공적으로 살아갈 수 있다는 것이다. 또한 교사의 지속적인 관심과 조언은 탈북학생의 긍정적인 미래에 영향을 미치는 중요한 요인이 된다.

한편, 교사들은 학생들의 행동에 대해 거는 교사의 기대, 교사가 투사하는 가치 등이 학생들의 학습에 영향을 미치게 된다는 것을 인지하고 탈북학생들의 잠재력과 재능을 포착하고 도와야 한다. 남한에서 겪는 성적과 입시위주의 교육환경에 적응하지 못한 탈북학생들은 끊임없는 좌절과 실패의 경험을 하게 되고 탈북학생들을 무기력에 빠지게 만든다. 이러한 학습된 무기력은 곧 동기장애, 정서장애, 인지장애를 불러일으키고 결국 행동장애로 드러나게 된다. 그리고 이는 다시 교사의 탈북학생에 대한 낮은 기대로 이어져 악순환에 빠지도록 한다. 선행연구에 따르면 교사들은 탈북학생들을 직접 만나고 그들에 대한 편견이 사라지기도 하였지만(윤현희, 2018, 2019; 이슬기, 2019) 오히려 긍정적인 기대가 부정적으로 바뀌기도 하고 탈북학생에 대한 부정적인 평가가 경험적으로 확인되면서 편견이 더 강화되기도 하였다. 윤석주(2017)도 교사들이 탈북학생들에 대한 기대 수준이 전반적으로 낮다는 점을 질적 연구를 통해 밝히며, 표면적으로 나타난 연구 결과와는 달리 탈북학생이 학교적응에 문제가 있다는 점을 지적했다. 그는 교사들이 탈북학생들이 학교생활에서 커다란 문제가 없다고 진술할 때 이는 비교대상이 전체 남한 학생집단이 아니라 기초 생활 수급자나 차상위계층 가정 학생, 다문화 배경 학생인 경우가 많았다는 점을 지적한다(윤석주, 2017:75). 실제로 연구 참여 교사들 중 부정적인 행동을 보이는 탈북학생을 경험한 교사들은 탈북학생에 대한 낮은 기대를 형성하고 있었고, 남한사회에 잘 적응하여 학업성취도가 높은 탈북학생을 경험한 교사들은 탈북학생에 대한 편견이나 낮은 기대가 없었다는 점을 확인할 수 있었다. 로젠탈효과(Rosenthal Effect)[11]와 낙인효과(Labeling Theory)[12]에 따르면 교사의 탈북학생에 대

11) 교육심리학에서 주로 사용되며 대상에 대한 믿음, 기대, 예측이 실제적으로 일어나는 경향을 말한다. 미국의 교육심리학자 로버트 로젠탈이 1964년 샌프란시스코의 무작위로 뽑은 아동의 명부를 교사에게 보여주고, 명부에 기재된 아동이 앞으로 수개

한 평가, 즉 교사들의 기대와 믿음이 탈북학생들에 대한 성취를 좌우한다는 것을 암시한다. 잭슨(P. Jackson)은 교실이라는 장소를 교사의 권력과 교사의 평가라는 관점에서 새롭게 바라보았다. 그는 교실을 '교사의 평가가 학생의 생활과 성취에 중요한 영향력을 행사하는 불평등한 인간관계로 구성되어 있는 사회적인 장소' 라고 묘사하며 교실에서 교사가 하는 일상적인 활동이 학생에게 특권과 자원을 배분하는 일의 연속이라고 평가했다(Jackson, 1992).

이러한 점에서 탈북학생들에 대한 교사의 평가, 즉 교사의 기대와 믿음은 중요한 의미를 지닌다. 탈북학생을 담당한 교사들은 모든 인간은 평등한 지능을 갖는다는 믿음과 함께 탈북학생이 처한 현실과 관계없이 그들의 현재와 미래의 가능성에 대한 믿음을 지속적으로 표현하고 격려하는 역할을 하여야 한다. 이때 교사들이 갖춰야 할 태도는 성장 마인드셋(growth mindset)으로, 사람의 지적 능력은 고정된 것이 아니라 지속적으로 향상될 수 있다고 믿는 마음가짐을 갖추는 것이 필요하다. 이는 앞서 교사들이 탈북 학생들의 사회경제적인 조건적 배경을 보고 성장이 더디고 제한될 것이라는 믿음을 가지고 있었던 것과는 상반된 사고방식으로, 가정환경 등 주어진 조건에 영향받지 않고 개인의 잠재력을 믿어주는 것을 의미하기도 한다.

또한, 이는 탈북학생 다수 재학학교에서는 다면적인 인간의 능력을 획일화하는 표준화된 교육이 아닌 다양한 평가 시스템과 평가 방식을 도입하여 탈북학생들이 낙오되지 않도록 배려해야 한다는 점을 시사한다. 특히 탈북학생들이 다수 재학하는 학교와 그들을 담당한 교사들은 다면적인 평가를 도입하여 획일화된 평가기준에서 벗어나야 한다.

월 간에 성적이 향상될 학생이라고 알려주자, 담임은 학생들의 성적이 향상될 것이라는 기대를 품었고, 학생들의 성적은 실제로 향상된다. 즉, 교사의 기대가 학생의 긍정적인 변화를 이끈다는 것을 의미한다.

12) 미국의 사회학자 하워드 S. 베커에 의해 제창된 이론으로, 일탈 행동은 객관적인 것이 아니라 그것을 어떻게 규정하고 인식하느냐에 따라 다르다는 것을 설명하는 이론이다. 부정적인 관점을 가지고 누군가를 대하면 점점 그 부정적인 기대에 맞추어 성장하게 되어 주변의 낙인(1차 낙인)이 자체적 낙인(2차 낙인)의 원인이 된다는 것을 뜻한다.

우리 탈북친구들 중에서도 학문적인 성장이 어려운 친구들이 많잖아요. 그 친구들이 안되는 거를 어느 정도까지는 도움 주는데 훌륭한 성적을 갖기를 원하는 거는 욕심이라는 거 같아요. 해줄 수가 없고. 그 친구들이 나름대로 자기가 잘하는 부분이 있잖아요. 모든 사람이 학문적으로 먹고 사는건 아니니까. 그쪽으로 칭찬해주고 이럴 수밖에 없을 거 같아요. 〈SM〉

탈북학생들의 학교 부적응 원인은 가정배경, 정서적 요인, 심리적 장애 등 다양하지만 최대한 빠른 시기에 부적응을 진단하여 부적응의 요소를 찾아주는 교사의 노력이 공통적인 해결방법이 될 수 있다. 초등학교 과정에서의 대인관계 능력과 학교 적응력은 이후 학교생활에도 영향을 미치는 결정적인 요소이기 때문에 탈북학생의 초등학생 시기 학교 적응 강화를 위한 교사의 개입은 매우 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 박종덕(2007)은 교육의 어떤 단계보다 초등교육의 단계에서 교사의 역할이 중요시되는 것은 초등교육의 단계가 교육의 '초보' 단계이기 때문이 아니라 교육의 '근본' 단계이기 때문이라고 주장한다(박종덕, 2007:109). 초등학교에서의 통일교육 역시 통일교육의 기초이자 근본을 형성하는 시기라는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 구체적으로 초등학교의 도덕과 통일교육은 다음과 같은 특징에서 통일교육이 기초로서 의미를 갖는다. 첫째, 초등학교에 도덕과에서 학습하는 '다른 사람들과 협력하고 존중하는 능력'은 통일교육에서도 매우 중요하게 다뤄야 할 내용이다. 또한, 주체성, 주도성, 책임감과 같이 통일시민이 갖춰야 할 핵심적인 역량은 10세 이전에 효과적으로 배울 수 있다는 점에서 초등학교 통일교육의 중요성을 찾을 수 있다. 둘째, 중학교 도덕과 내용 영역은 공동체주의적 요소가 절반을 조금 넘는 수준에 불과하지만 초등학교 바른생활과에는 습관 형성과 기본적인 덕목의 내면화 등 공동체주의적 내용요소가 주를 이룬다(정세구, 2002:249). 이는 초등학교에서 통일역량의 핵심인 공동체 역량을 보다 효과적으로 내면화 할 수 있다는 것을 시사한다. 셋째, 다양한 분야를 아우르는 통일을 잘 가르치기 위해서는 다른 학문 분야와 연계하여 가르치는 것이 효과적이다. 이때 모든 교과를 담임이 담당하는 초등학교에서는 교사의 노력 여하에 따라 다른 학문분야와 연계하여 통일과 관

련한 내용요소의 지도가 가능하다는 이점을 갖는다. 교사들은 이러한 점을 염두해두고, 도덕과를 통한 공식적 교육과정 뿐만 아니라 생활지도 전반을 통한 잠재적 교육과정으로서 학생들의 통일역량 신장을 위해 노력해야한다.

> 학교에서 준비해야 할 가장 중요한 건 선생님 같애. 교사. 선생님이 북한 애들은 이렇고 이렇고 해서 적응을 시켜줘야겠구나. 기본소양이 되어있으면 교육과정이 다르든 교과서가 다르든 없든 영어를 가르치든. 그건 문제가 안될 것 같애요. 내가 아는만큼 가르칠 수 있는거고, 내가 관심이 있는 만큼 애들한테도 정을 쏟을 수 있는건데, 선생님이 통일에도 반대했던 사람이고 학교를 직장으로 나오고, 애들한테 애정이 없는 사람이면 반 애들을 통합하기가 어렵겠죠. 〈SJ〉

교사들의 태도는 통합학급의 성패를 좌우한다. 교사는 탈북학생과 남한학생, 학부모들에게까지 영향을 미친다. 그리고 이들은 교사들의 태도를 통해 통일에 대한 자신의 태도를 형성해나간다. 오천석은 그의 저서 『스승』과 『민주교육의 본질』에서 교사 태도의 중요성에 대해 언급한다. 그는 교육은 교사가 자기 직업에 대한 태도 이상이 되지 못한다고 주장하며(오천석, 2001: 297), 교사를 인사(人師)와 경사(經師)로 구분한다[13]. 『훌륭한 교사는 무엇이 다른가』의 저자 토드 휘태커 역시 학교를 획기적으로 발전시킬 수 있는 두 가지 방법을 제안하였는데, 첫째는 더 나은 교사를 확보하는 것이고, 둘째는 기존교사를 개선하는 것이다. 이는 교사의 역량이 교육에 있어 얼마나 핵심적인 역할을 하는지 시사한다. 중요한 것은 프로그램이 아니라 그것을 수행하는 사람, 교육의 인적자원인 교사이다. “교사가 하고 있는 일이 미미한 듯 하지만 그것이 후일에 우리나라를 움직여 나갈 사람들에게 큰 영향력을 가지게 된다는 사실을 언제나 잊지 않으면서 우리가 하고 있는 일을 소홀히 여기면 안된다”(오천석, 2001:310)는 메시지는 교사들이 가슴에 새겨둘 필요가 있다.

---

13) 오천석은 교사의 임무를 글을 가르치는 것으로 생각하는 교사는 경사(經師)가 될 것이며 사람을 기르는 것을 교육 목적으로 삼는 교사는 인사(人師)가 될 것이라고 주장한다(오천석, 2015: 206).

탈북학생들을 담당한 연구 참여 교사들은 탈북학생들의 개별적인 필요에 맞게 배려적인 태도를 취하기도 하였으나 일관된 규칙을 적용하며 탈북학생들도 예외없이 정해진 규칙과 학습목표에 도달할 수 있도록 지원하는 역할을 하였다. 교사들은 단호함과 강함을 보이지만 동시에 친절하며 자상하였다.

> 처음에 왔을 때 상황이 적응이 안되는데 무조건 “우리 친구들이랑 똑같이 해서 내.” 이게 더 차별이 되지 않을까 싶어요. 이 친구들이 적응할 시간을 주는 게 좋지. 예를 들어서 열 문제를 풀라고 했는데 다섯 문제 밖에 못 풀어요. 우리나라에서도 다섯 문제 밖에 못푼는 애들이 있겠죠. 걷기는 걷는데 힘든 부분을 나중에 도와준다거나 하고. 약간 그 선을 적응과정으로 해야 될 거 같아요. 너무 다르니까. 〈SM〉

> 기본적으로 학생들한테는 똑같이 해요. 근데 부모들이 뭔가 챙겨줘야 하는 부분. 오늘 2시까지 “남학생은 만들기 올리고 여학생은 뭐 올리세요.” 이런 경우에 먹고 살기도 바쁜데 언제 그걸 올려요. 그건 그냥 패스하는 거죠. 내 영향에서 떠났어. 근데 교실에서는 해야 돼요. 아이의 역량은 아이에게 기대하고, 부모의 역량은 부모에게 기대하는거죠. 〈JS〉

> 우리가 애네들한테만 너는 특수학생이니까 그려면 이 학습지 안써도 돼 라고 하는게 우리로서는 어떻게 보면 순간의 배려일 수 있는데 얘는 나는 안해도 되는 자유시간이라고 느끼면 그거는 통합교육에서 얻어낼 수 있는 목표랑 반대로 가는 것 같거든요.. 〈SJ〉

학생들이 정해진 규칙에 따라 행동하도록 하는 것은 정서적인 안정감을 갖기 위해서 필수적인 요인이며(정정숙, 2011: 29), 동시에 탈북학생이 지닌 상황의 특수성에 주목한 적극적인 배려를 실천하는 것은 성공적인 적응에 중요하다(오기성, 2020: 44). 통합학급을 담당한 교사는 탈북학생의 잘못된 행동은 교정하되, 그럼에도 잘못된 행동과는 별개로 인격적인 지지와 응원

을 하는 적극적인 배려를 실천해야 한다. 이는 교사들이 탈북학생과 남한학생이 다 같이 공존한다는 인식에서 한걸음 더 나아가 서로 친밀한 교제를 촉진해주는 데까지 나아가야 함을 의미한다. 교사들은 탈북학생의 마음의 문을 열고 들어가 그들을 알아가고, 친밀한 도움의 손길을 내밀도록 교사가 먼저 적극적으로 실천하고 본보기를 보여야한다. 이때 교사가 만드는 도덕적이고 포용적인 학급분위기는 학생들의 적극적인 참여와 변화를 이끈다.

우리가 러시아어를 하루에 하나씩 했거든요. 짧은 기간 동안. 찾아서 한국말로 받아 적었어요. 써놨어 여기(칠판)다가. 오늘은 저거 하나만 하자. 다 같이 그걸 읽고 시작하자. 한 번은 '화장실 갔다 오세요'를 배워가지고. 걔만 보면 화장실 갔다 오라고. 너무 웃겨가지고. 내가 이렇게 몇 마디 했더니. (러시아어를) 좋아하더라고. 걔가 한누리 와서 한누리가면 중간에 오거든요. 일주일 있다가면 화장실 다녀오세요. (웃음) 분위기인 것 같애요. 〈HR〉

내가 애들한테 얘기했지. JY이 오면 인사하고 말도 걸고 이러라. 이래서 해서 몇 명 좀 착한 애들 있잖아. 그래서 그런 애들이 JY이한테 도와줄까? 말도 조금 걸고 이런 친구들이 생겼어. 그러니까 조금 나아진거 같애. 교실에 오고, 이젠 교실에서 앉아가지고 자기가 하고 싶은거 나한테 말해서, 종이 뭐 색칠할 거 있으면 뽑아달라고 해서 뽑아주고... 그런게 조금 나아졌거든. 〈MJ〉

내가 만약에 SJ를 좀 더 세심하게 봐주면 티가 나니까 애들이 SJ를 함부로 대하는게 덜 하는거 같아요. SM도 그렇고. 경험상. (중략) MJ이라고. 도움반 애가 있었거든요. 내가 걔를 엄청 챙겼어요. 그러니까 내가 교실에 없을 때도 애들이 걔를 챙기고 있더라고. 반장 엄마가 걔를 위한 도시락도 싸다줬어. 내가 정성을 쏟으면 다른 애들도 똑같이 느끼겠구나 하는 생각이 들었어요. 〈HR〉

교사의 적극적인 배려는 학생들이 서로의 다름을 그 자체로 존중하도록 하는 다양성을 포용하는 학급 분위기를 조성한다.

> 그 당시 교무부장 선생님께 선생님 저 JK이 때문에 너무 힘들다고 죽을거 같다고. 이걸 어떻게 해야될지 모르겠다고 하니까. 그 선생님이 나한테 딱 한마디 하더라고요 “얘네 지금 이 교실이 얘네 10년 후 20년 후 세상이야. 너가 너무 바꾸려고 하지 말고, 이걸 어울리도록 해보라.”는 거예요. 걔를 너무 바꾸려고 하지말고 이 상황 안에서 어떻게든 즐겁게 지내볼 생각을 찾아보라는 거예요. 그때 내가 너무 애를 바꾸려고만 했구나. 이 상황 안에서 어떻게든 걔를 인정하고, 다른 애들끼리 나름대로 즐겁고 행복하게 살아갈 방법을 알려줘야 되겠구나. (중략) 그런데 그 말이 맞아. 이거 약간 통합도 비슷한거 같애. 약간 다르지만 사는거야. 고치는 거도 한계가 있지. 어떻게든 그 사람을 피하는 방법을 익히던 안 부딪히는 거도 기술이잖아요. 〈HR〉

박성춘(2015)은 분단의 지속으로 인한 남북사회 차이를 이질성과 동질성의 문제를 넘어 다양성과 통일성의 문제로 접근하는 것이 필요하다고 주장하였다(박성춘, 2015: 100). 다양성을 포용하는 교사는 탈북학생을 긍정하는 태도를 갖게 되는데 이는 탈북학생의 현재의 모습을 있는 그대로의 모습으로 긍정적으로 수용하는 것에서부터 시작한다. 교사들은 탈북학생의 현재 상태 및 문제의 원인에 대해 교사가 바로 해결이 불가능하고 시간이 오래 걸리는 일이라는 점을 염두해두고 인내를 가지고 그 학생 그대로를 인정하고 받아들이는 태도를 형성하는 것이 중요하다.

2. 교육전문가 네트워크 및 협력적 지원체계 구성

일반적으로 교사들은 동료와의 대화를 통해 현장에서 직면한 문제에 대한 해결방법을 찾거나 배우며, 새로운 지식과 교수법을 배울 때에도 동료교사의 지원을 통해 더 잘 배운다. 이같은 네트워크를 통해 교사들은 보다 효과적으로 새로운 교수법을 학습하고 발전시켜 나갈 수 있다.

아이젠(Ajzen, 1991)은 태도의 형성요인에 대해 강력한 영향을 미치는 요인으로 행동에 영향을 미칠 수 있는 특정집단과 강력한 집단을 참여시키는 것이 중요하다고 보았다. 이때 교사의 행동에 영향을 미치는 강력한 집단이자 효율적이고 지속적으로 운영될 수 있는 집단은 교사들이 스스로 형성한 자발적인 집단이다. 교사들은 서로 배우고 협동하는 과정을 통해 가장 잘 배울 수 있으며 같은 학교에서 겪는 공통적인 사건으로 함께 논의하고 토론하는 것은 교사들로 하여금 참여를 강화할 수 있는 강한 동기로 작용한다. 교사가 겪고 있는 공통적인 문제에 대해 함께 이야기하고, 찾은 대안을 함께 실천하고 그 결과를 성찰하는 일련의 과정을 통해 당면한 문제는 공동의 문제가 된다. 또한 교실에서 일어나는 일들은 여러 학년에서 동일한 패턴으로 반복적으로 발생하는 경우가 많기 때문에 교사 한 명의 사례는 비슷한 당면 문제에 대한 전체 해결책이 될 수 있다. 마찬가지로 교사가 교실에서 만나는 한 명의 탈북학생의 문제는 그 아이의 문제만으로 국한되지 않으며, 대다수 탈북학생들이 겪고 있는 문제를 해결하는 일이 될 수 있다(김성천, 2020). 이러한 점에서 교사가 탈북학생을 지도하면서 당면한 문제를 함께 공유하는 것은 탈북학생을 지도하는 교사 전체의 문제를 해결하는 일에 기여하게 된다. D학교 교사들은 통일 이후 통합환경에서 겪어야 할 문제를 미리 경험하고 있다. 이들은 미래의 통합환경에서 발생할 일들을 가장 잘 예측하고 대비할 수 있는 실천적 지식을 지니고 있다고 볼 수 있다. 한 교사의 문제를 개방하고 공유할 때 해결을 위한 집단 지성이 발현될 수 있기 때문에 교사가 문제를 찾아내 공유하는 그 자체는 해결책을 만드는 과정이 된다.[14]

---

14) 좋은교사 정책위원회, 〈연구자의 시각으로 학교 들여다보기〉, 《좋은교사》 2020년

막상 맡으면 어떻게 해야 하나 고민을 하게 되고. 이게 나누잖아요. 서로. 우리는 그때 같이 그 학년별로 개인적으로 하다가도 5-6학년 같이하기도 하고. 그러면서 여러 사례들을 듣잖아요. “우리반 이렇게 어려워.” 이런 이야기를 서로 듣다보니 서로 애정이 간다고 해야하나. 우리반애 아닌데 서로 알잖아요, 본인의 시각이 달라지더라구요. 오히려 실제로 진짜 더 도움이 되는거 같아요 연수보다는. 실망한 연수도 많았어요. 〈SM〉

교사의 지식은 실천적 성격을 지닌다는 점에서 특정한 맥락에서의 실천을 통해 형성되고 반성적 성찰을 통해 재구성된다. 즉, 교사의 지식은 교사가 자신의 교육 실천을 성찰하고, 동료들과 그 경험을 나누고 재구성하는 과정에서 이론화되고 구체화되는 것이다. 따라서 다음과 같은 교사의 협력적 지원체계 시스템을 만드는 것이 효과적이다. 첫째, 학교내 교사 학습공동체를 형성하는 것, 둘째, 교내 협력적 지원체계를 구성하는 것, 셋째, 학교간 협력과 연계를 강화힌 소통시스템을 형성하는 것이다.

단위학교의 문제는 단위학교가 가장 잘 파악하고 있으며 그 문제의 해답도 학교 공동체 안에 존재한다는 점은 교내 학습공동체 조직의 중요성을 일깨운다. 이는 교사가 발견한 문제를 공유하기 시작할 때 해결을 위한 집단지성이 발현될 기회가 생길 수 있기 때문이다. 탈북학생이 다수 재학 중인 학교는 학교의 다양한 사례를 바탕으로 탈북학생 지도에 대한 일반화가 가능하다는 이점이 있다. 교사 학습공동체는 탈북학생을 담당한 교사 개인의 성장과 발전에도 긍정적이지만 교사공동체 전체의 성장을 견인하는 시도가 될 수 있다. 교사는 이러한 협력시스템을 통해 한 교실에서 일어난 사건을 전체 탈북학생 지원체제 차원에서 조망할 수 있고, 이는 탈북학생 전체의 문제를 해결하는데 밑거름이 될 수 있다. 교사들은 교내 학습공동체에서 형성된 지식과 노하우, 탈북학생 지도 성공사례를 이후 탈북학생을 담당하고 있는 주변지역이나 학교 밖 교사들에게 확산시켜 퍼스트무버(First mover)로서의 역할을 담당할 책임이 있다.

4월호 특집.

지식의 발달은 다른 사람들과 지식을 공유하고 소통함으로써 가능해진다. 새로운 지식이 아무리 훌륭한 것이라도 그것이 다른 사람과 공유되지 못할 때에는 더 나은 지식의 발달로 나아가기 어렵듯, 공동체 내에서 지식을 공유하는 것은 지식이 개인차원의 암묵적 차원을 넘어 보다 공적, 사회적 기초위에 규정될 수 있도록 하는 정당화의 맥락으로서 기능한다(곽영순,2014:159).

> 우리는 우리학교는 K교사(통일전담교육사)도 있고, 업무해봤던 사람이 있으니까 주워듣는 이야기라도 있잖아요. G학교에도 없어요. S학교 가도 없고, 어느 학교에 (탈북학생이)있는 지도 대외비예요. 그런데 (탈북학생)없으면 진짜 전혀 관심이 없어. (중략) 관심이 생기려면 연수를 받고. 기회를 정책적으로 만들어주면... 지금도 하고 있는데 이론적인거 말고도.. 그래서 탈북쪽에는 그런 예산도 많은거 같애. 무료로 선생님들 해줄 수 있는 연수. 체험이나. 〈SJ〉

D학교 교사들은 먼저 탈북학생을 경험한 동료 교사의 정보를 통해 탈북학생들을 지도하는 데 도움을 받고 있었다. 교사의 탈북학생에 대한 정보가 탈북학생에 대한 선입견을 형성한다는 부작용도 있지만, 교사를 통해 직접 전달되는 정보는 교사들이 탈북 학생과 탈북 학부모를 심층적으로 이해할 수 있는 바탕이 되어준다. 이는 탈북학생 지도 경험이 없거나 어려움을 겪는 교사들에게 탈북학생 지도의 성공 또는 실패 경험이나 자신만의 노하우 등을 공유하고 비법을 전수할 수 있는 시스템을 구축하는 것은 효과적인 지원 방안이 될 수 있다는 것을 시사한다. 그리고 이러한 교육적 실천은 공동체를 통해서만 가능하다는 점에서 교사가 교육 현장에서 지식을 형성하고 발전시키는 연구 공동체로서의 교사 집단은 중요한 의미를 갖는다(Lytle&Cochran-Smith, 1992; 서경혜, 2015). 탈북학생 지도를 위한 협력적 교사 집단이나 교사 학습공동체를 동학년 수준에서 형성하고 점차 확대하여 학년 군, 학교 전체로 확대하는 것은 좋은 방안이 될 수 있다. 둘째, 탈북학생들은 총체적인 지원이 필요한 경우가 많다는 점에서 학교 내, 지역 내 협력적 돌봄체계를 갖추는 것은 중요하다. 예컨대 학교 내 담임교사, 상

담교사, 복지사, 영양사가 협력한 돌봄 시스템을 구축하여 정기적인 회의를 하고 함께 지도 대책을 세우는 것은 보다 효과적인 지도를 가능하게 한다.

> JY이가 나가는데 나는 얘를 또 찾아야 되잖아. 안전권이 있으니까. 우선 전화를 먼저 해 수업하다가. 잠깐만~ 하다가 전화를 해. 꿈쌤터에 전화하고 두 번째는 상담실 전화하고 한빛교실 전화해. 근데 보통 세 군데 중에 한군데에서 자고 있었어. 〈MJ〉

앞선 선행연구에 따르면 탈북학생들은 다양한 문제가 중첩되어 나타나는 경우가 많기 때문에 교사 한 명이 탈북학생을 온전히 돌보기에는 무리가 있다. 탈북학생의 적응을 위해서 교사 한 사람의 노력이 아닌 학교에 있는 교사 모두가 노력해야 한다는 관점의 전환을 가지고 학교 차원에서 전체적인 협력시스템을 구성하고 따뜻한 교육환경을 제공해야 한다.

셋째, 학교간 학교급간 긴밀한 연계 시스템을 구축하는 것이다. 학교안 학교밖 네트워크를 강화하고 특히 초등학교에서 중학교로 진학하는 과정에서 긴밀한 연계가 이루어져야 한다. 강구섭(2018)의 연구에 따르면 대체로 학업, 진로의 부담이 크게 증가하는 중학교로의 전환기 시기에 학생들은 전환기 환경에서 학습부담의 증가, 교사와의 관계 변화, 친구관계의 변화로 어려움을 느끼게 되며 이로인해 심리적인 안정감이 줄어드는 것으로 나타났다(강구섭, 2018).

> 6학년 담임이나 통일 전담사가 중학교에 갈 때 인수인계가 되어야 한다고 생각해요. 왜냐하면 아이에 대한 소식을 잘 모르면, 진희와 같은 아이는 엇나갈 수도 있어요. 탈북엄마들은 대부분 공부 공부 하시잖아요. 중학교에는 가서보면, 더욱 성적 위주가 될 것이잖아요. 진희처럼 공부에 소질이 없는 아이들은 자살할 수도 있을지도 몰라요. 이 모든것들이 인수인계가 되어야 하고 각 학년에 마지막에 종합적인 정보를 내서 학년에 넘기고, 취합해서 인수인계하는 제도가 필요하고, 중학교에서도 이런 탈북 통일전담교육사 같은 선생님들이 계셔서, 파견이 되어서 관리하는 선생님들이 연계가 되어야 해요. 통일

전담 선생님들끼리만 연계가 되어도 이야기가 될 수 있을 정도로 지원이 되어야 해요. 〈HR〉

전에 S학교에서도 한 명이 딱 온거야. 그런데 그런 학교들은 진짜 난처해.. 다들 이런 데 있는데 왜 여기로 왔을까. 학교에서 필요했던 게 우선은 지원해줄 수 있는 돈, 돈이 내려오는데 만약에 이런 학교(탈북학생 다수 재학 학교)가 아닌데 배정이 되었다. 그래도 돈이 올거란 말이죠. 그런데 한 명을 위해서 업무하나를 받는거죠. 우리는 전담사(통일전담교육사)가 있거나 전담사가 다 맡기 전에 (탈북학생업무)담당교사가 있었는데, 일반학교에는 그런 선생님이 없어요. 그러니까 이제 우리 반에 오면 내가 신청해서 받아줘야 되고 탈북업무를 나 혼자 해야되는 거지. 선생님들이 거기에 대한 준비가 안되어 있단 말이야. '난 못하겠다, 쟤네(탈북학생) 갔으면 좋겠다.' 그런 생각을 하시는 거죠. 〈SM〉

교사들은 협력 공동체를 통해 서로의 교육실천을 관찰하고 서로의 교육실천에 대해 논의하고 건설적인 비판을 주고받으며 개인 및 공동의 교육실천을 개선해 나갈 수 있다.

제 3 절 통합 이후 학부모 통합에 기여

1. 틸븍학부모에 대한 이해와 인식개선

D학교의 연구 참여 교사들은 탈북학부모와 소통하며 그들을 북한이탈주민이자 한 아이의 학부모이자 여성으로서 소통하며 그들에 대한 이해를 형성해나갔다. 처음에는 탈북학부모의 교육방식에 부정적인 인식을 가지고 있었던 교사들도 같은 여성이자 학부모라는 공통점을 바탕으로 탈북학부모가 짊어진 가난의 무게를 존중해주고, 공감해주며 긍정적인 변화를 지원하게 되었다. 탈북학부모는 교사들에게 더 이상 낯선 존재, 두려운 존재가 아닌 도와주어야 할 존재, 배려해주어야 할 존재로 변화해나갔다. 남한학생들에게

탈북학생이 익숙해지듯, 교사들에게도 탈북학부모는 북한주민으로서 익숙해지고 있었다.

우리나라에 지금 이렇게 어렵게 힘들게 사시는 분들이 있구나. 살기 위해서 결혼을 했나보다. 그런 가정들이 여럿있어요. 그리고 엄마들이 대부분 한부모들이거든요. 근데 아빠들이 다 있어. 뭔가 정부로부터 혜택을 받으려고 아예 올리지 않나봐요. 그런 정보들을 또 얻고, 아, 탈북가정이 남한에서 적응하는 방법이 이런거구나 이런 생각도 해보고. (중략)

저는 봉사로 그 아이(탈북학생)를 가르쳤을 때 정말 막막하겠다. 우주에 떨어진 느낌이겠다는 생각을 했어요. 내가 말투가 남한말투랑 달라서 식당 서빙도 같은 말인데 잘 알아듣지 못하고, 빨리빨리 못 알아 들어서 서빙도 못하겠고, 설거지를 하기에는 식당이 저녁까지 일을 하는데 우리 아이가 1학년짜리고 혼자 집에 계속 밤에 있어야 하니까 그거도 못하겠고, 그럼 난 어떤일을 해야할까? 나는 정부 보조금으로 살아가야겠구나. 그래서 6개월 단위로 계속 돌려서 어떤 일을 하는 것을 보면서... 〈JS〉

제가 탈북하신 분들을 교회에서 좀 봤어요. 그분들이 자신의 삶을 이야기하시는 걸 보면서 이해를 많이 했어요. 탈북하는 과정이라던가. 그분들이 하시는 말씀이나 건너온 과정, 힘들었던 삶. 엄마들을 이해하게 되는거죠. (중략) 그분들한테 하나원 이야기도 듣고 어떤 마음 갖고 계신지 듣게 되니까. 산넘고 물건너 오신거예요 너무 험악한 거예요. 인신매매 강간. 이런걸 이야기 해주시니까, 이런 사람의 자식은 이렇게 대해줘야되겠다... 이해는 갔어요. 〈YJ〉

JH엄마 말하는 거만 들어봐도. 고생 많이 했어요. 장난 아니었다니까 진짜로. 내가 진짜 지금 기억은 안나지만 JH엄마 만나고 나서 그다음부터 별로 다른 어머니 안 무섭고. “네, 그렇구나. 음. 또 남자가... (웃음)” JH엄마가 참 기구해. 20살 때부터 어쨌다나. 안해본 일이 없

대요. 진짜 안 해 본 일이 없대요. 〈HR〉

"어머님 얼마나 힘드세요. 자유주의 경쟁하는 게 보통 힘든 게 아니예요." 같이 욕해주고 그런 거 했어요. 그런 거. 내가 전화한 적도 있고 JH엄마가 온 적도 있고 가끔가다 전화를 한 적이 있어요. 어머니 잘 계시냐고. (중략) 결혼해서 애를 키우면 약간 관점이 달라져. 애를 키우면서 보면 누군가의 자녀로 보여. 누군가의 딸. 내 아들딸로 보인다는거지 약간. 〈HR〉

북한이탈주민인 탈북학부모와 래포가 형성되고 인격적인 관계를 맺게 된 경력 교사는 학부모의 멘토로서 역할을 하기도 한다.

메시지로 잘한 게 있으면 칭찬해드리고. 학부모와 아이를 같이 교육을 하는거죠. 어머님도 성실하게 케어해 주실 수 있게. 잘하시는 분들은 잘하시는데 너무 일만 하시는 분들이어서. 엄하게 할 땐 엄하게 하고 잘할 때는 아주 칭찬을 많이 해드리고, 어머니랑 애들 모두 똑같이. 못하면 아주 무섭게 혼내고 잘하면 칭찬해드리고〈YJ〉

제가 뭐, 북한 사회의 특징을 미리 공부했다거나 부모님들의 특징을 이미 알고 있었다거나 뭔가 몰라서 어려웠다거나 그런 경험은 없거든요. 교사로서, 이 사회에 대해 모르는 게 있다면 내가 알려주리라 넉넉한 마음으로. 제가 알려드릴테니 질문이 있으시면 언제든 질문해주세요. 제가 많이 알려드릴 수 있으니. 편안하게 생각하시도록. 〈JS〉

내가 진짜. 그 엄마를 붙잡고 혼도 내고 "이렇게 키우면 안된다." 〈HR〉

탈북학생들과 북한이탈주민인 탈북학부모는 남한사회에 대한 정보가 부족하다. 교사는 탈북학부모의 남한 문화에 대한 적응과 학부모로서의 학습을 해나가는 데에 도움을 제공하는 역할을 담당한다. 이러한 도움이 지속적으로 유지되기 위해서는 남한 학부모나 남한교사의 자발적인 동의와 참여를

통해 탈북 학부모를 대상으로 일대일 멘토링이 이루어지는 방안을 제안해볼 수 있다.

탈북한 지 10년 되는 K선생님도 여기에 와서 인터넷 쇼핑 하나를 해도 내가 안 살만한 물건을 사는거 괜찮냐고 물어볼 때, 이게 10년을 길게 산다고 해서만 적응이 되는게 아니라 사람과의 관계가 중요한데 탈북사람들이 조심스러우니까 자꾸 그들끼리만 서로 만나면서 새로 입국한 사람들은 3, 4, 10년 선배의 의견을 들으면 '아 ,저렇게 살면 되는구나 할 거 아니에요. 그러나 실제로 계속 한국에 살면서 남한사람과 교류하는걸 기준으로 봤을때는 차이가 생기더라고. 갭이. 그분들이 그 벽을 깨는것도 어려울거고. 입시나 그런 교육에서도 그들끼리 정보 공유하는 데가 따로 있대요. 그걸 내가 깰수는 없지만 그분들도 그걸 깨고 나오지는 않겟지만, 그래도 탈북사람들은 도와줄 필요성은 있다고 보는데. 〈SJ〉

우리아이한테 교육적으로 쏟아주고 싶지만 돈이 없어서 채워주진 못하니까. 한글을 모르고 수학을 모르는데 나는 우리아이 공부를 포기했다. 겨우 이제 1학년인데.. 아들 하나만 바라보고 여기서 사시는 분인데, 우리 아들 공부는 포기했다.. 한 가정에 대한 소망이 무너지는 거잖아요. 그런 부분은 사실 우리같은 사람들이 옆에서 그 가정의 내막을 알았으면 아무것도 아닌 거 잖아요. 한글 좀 알려주면 되고 수학 좀 알려주면 되는데, 정말 몇 개월만에 얘가 한글을 읽고 까막눈이 수학도 백점맞고 자신감을 갖고 할 수 있겠구나, 그렇게 할 수 있는 것들을 보면서 다른 집도 비슷한 조건에서는 다 어렵지만, 근데 그 집은 제일 큰 원인이 탈북을 했기 때문에 지금 다 벌어진 일인 거잖아요. 이렇게 어렵게 사시는분이 있구나. 생각이 넓어졌죠. 가급적 이해하려는. 아 이렇게 어렵게들 사시고 어려움도 많으시겠구나, 그런 생각으로 뭔가 담임으로서 이해하려고 하죠. 뭔가 준비를 해와야 된다거나 클래스팅에 뭔가를 올려야할 때 잘 안돼도 이해하는 편이죠. 담임이. 다들 그럴거예요. 그런게 익숙하지 않으니까 모르시려니. 〈JS〉

정말 도움이 필요한거는. 부모님들이예요 부모님. 애들은 학교생활에 아무문제가 없어요. 근데 이 아이들이 1학년, 2학년 이 학교생활을 위해서 지원해주어야 할 부모님들이 이 상황에 대해서 전혀 몰라. 이건 누가 알려주냐구요. (중략) OO교실이 있어서 공부는 도와줄 수 있으나 이 아이들이 학교를 잘 다니기 위해서 부모가 어떻게 도와줘야되는지, 어떤 점을 도와줘야 되는지. 어떤점이 어려운지. 이런 것들을 소개해주는 것도 좋을 것 같애요. 중도 입국하신 그런 부모님들에게는. 저는 하여튼 부모교육의 필요성에 대해서도 생각 많이해요. 아이들이 조금 어느 정도 큰 부모님들과 아이와 부모가 왔다고 해도, 그 어머니는 그 아버님은 똑같잖아요. 입학생 학부모도 똑같은 거예요. 〈JS〉

실제적으로는 탈북교육. 대안학교도 대안학교데 1학년한테는 부모교육이 굉장히 많이 필요해요. 안내장을 해석하는 방법. 북한학교와 다르게 남한학교는 이러이러한 뭔가 제도가 있습니다. 이러이러한 방향으로 흘러갑니다. 공부시간이 있고 쉬는시간이 있고 이 시간에는 무얼 어떻게 하고 물병을 가지고 오고 수저를 가지고 오고 뭐 이런 아주 작은 것들 있잖아요. 1학년 학용품 중에는 풀 가위 이런거도 있지만 풀도 엄청 많이 씁니다. 이런것들 학교라면 다 알 것 같지만 북한 부모님들은 더더욱 이학교를 안다녀서 모를것만같은 것들을 궁금하면 급식 선생님께 뭐는 대부분은 담임선생님께 뭐는 뭐. 부모교육을 하는 거도 그 아이를 잘 키우는데 더 도움이 될 거 같아요. 〈JS〉

OO교실이 있어서 공부는 도와줄 수 있으나 이 아이들이 학교를 잘 다니기 위해서 부모가 어떻게 도와줘야되는지, 어떤 점을 도와줘야 되는지. 어떤점이 어려운지. 이런 것들을 소개해주는 것도 좋을 것 같애요. 중도 입국하신 그런 부모님들에게는. 저는 하여튼 부모교육의 필요성에 대해서도 생각 많이해요. 아이들이 조금 어느 정도 큰 부모님들과 아이와 부모가 왔다고 해도, 그 어머니는 그 아버님은 똑

같잖아요. 입학생 학부모도 똑같은 거예요. (중략) 보면은 정말 열성이 있으세요, 그런데 어떻게 해줄지를 모르는 의사소통 잘 안되고 뭔가 잘 안될 때 속상해서 전화하시고... 아빠가 이걸 알려줄 수가 없어요. 몰라서. 〈JS〉

통합에 대한 태도에 유의미한 영향을 미치는 것은 접촉이다. 교사들은 탈북학부모와의 접촉을 통해 통일과 통합에 대한 긍정적인 태도를 형성해나가고 있었다. 통합에 대한 태도는 훈련된 교사, 상급수준에서 교육받은 교사, 실제로 장애아를 가르친 경험이 많거나 젊은 교사들이 보다 긍정적인 태도를 형성하고 있었다는 선행 연구결과를 볼 때 탈북학생과 탈북학부모를 지도해 본 경험이 있는 연구 참여 교사들은 교육적 통합에 대해 긍정적인 태도를 형성해 나가고 있다고 볼 수 있다(Leyser, Kapperman, Keller, 1994).

2. 학부모 교육을 통한 학교 참여 기회 확산

초등학교 학령기는 학부모의 역할이 학생들에게 막대한 영향을 미치는 만큼 탈북학부모를 대상으로 학부모 교육이 강화될 필요가 있다. 양육방법, 한국의 교육제도, 한국의 학교 생활 등에 대한 이해가 부족한 탈북학부모들에게 초등학교 1학년 입학초기 적응활동 기간을 활용한 학부모교육이 이루어지는 것은 좋은 방안이 될 수 있다. 연구 참여 교사의 면담을 종합한 결과, 탈북학생들은 북한출생, 제3국출생, 남한출생과 관계없이 가정에서의 지원에 따라 상이한 학업성취도와 적응도를 보이는 것을 발견하였다.

재작년 작년 올해 보면 다 달라요. 정말 다 달라요. 탈북가정이라고 해서 힘들게 하는 애들도 있는데 아닌 경우도 있거든요. 올해 저희 반 같은 경우는 거의. 작년에도 그렇고 별로 그렇게 티가 안나요. 열심히 도와주셔 가지고. 작년에도 탈북가정에 방과후 활동하고 책 선물을 주거나, 국어 수학 문제집을 보내잖아요. “언제까지 다 풀어와야 해.” 그리고 부모님께 연락을 하면 다 끝내서 보내주시는 거예요. 그러니까 챙겨주시는 집은 아이가 성장하는게 쭉 쭉 보여요. (중략)

탈북가정인데도 불구하고 엄마가 꿰차고 탁 시키는 집은 작년에 그 아이를 맡고 올해 그 동생을 맡았는데 너무 잘해요. 참 내실있게 잘 키우시고. 학교에서 이런거 이런거 좋아요, 예를 들어 “소리내면서 뭔가 책읽기가 도움이 돼요 나중에. 모든 공부가 글로 되어 있으니까.” 그러면 클래스팅 보고 매일 20분씩 시키시고. 매일. 그런식으로 가정에서 잘 하시면. 그게 탈북이든 아니든.. 〈JS〉

또 다른 친구는 엄마가 거기서 지식인거 같애요. 중국인가 거쳐서 왔는데 공부 잘 했어요. 교육렬 높고 신문기사 스크랩해서 해주기도 하고, 그래서 걔도 약간 유학 보내는 식으로 중국으로 보내서 외교관인가 이런거 한다고.... 그 친구는 많이 티가 안났던거 같애요. 그 친구가 거기서 온 친구구나, 이걸 잘 몰랐어요. 외모도 티 별로 안났고 입는거도 굉장히 신경썼어요. 6학년 친군데 자켓같은거 입고 오고 뭐 이런 식으로. 〈SM〉

여기서 애들의 문제는 없고 부모님의 문제가 있어요. 부모님들이 애들을 관수를 잘 못하세요. 그게 가장 큰 문제예요. 맞벌이도 당연히 있구요, 경제적으로 어려운 것도 있겠지만 (중략) 하여튼 남편이 많이 바뀐대요. 그게 애들한테는 안좋게. 성도 다 달라요 형제들간에. 엄마가 그냥 혼자서 애를 성실하게 키우는 집은 애도 괜찮아요. 그게(가족사가) 문제죠 뭐. 애들은 금방 적응 하니까. 〈YJ〉

탈북가정 엄마들 중에 정말 훌륭하신 분들 많아요. 정말 열심히 가르치시고 자기 최선을 다해 우리 아이를 케어하려는 분들이 여럿 계세요. 다 그렇지는 않아요. 대충도 아니고, 아예 신경 안쓰는 분들도 있죠. 아니면 오 뭐 더 잘 챙겨주네? 그러니까 탈북이냐 아니냐 그런 것이 불리한 점이 있지만 부모에 따라서도 굉장히 많이 달라요. 〈JS〉

가정에서 협력이 없다면, 학생의 학교생활적응은 쉽지 않다. 그러나 맞벌이 부모이거나 한부모 가정이 대다수인 탈북가정에 현실적으로 학부모가 학교에서 운영하는 프로그램에 참여하도록 독려하는 것은 쉬운 일이 아니다.

따라서 사회분위기의 변화와 제도적 개선이 먼저 이루어져야 한다. 예컨대 초등 저학년의 경우 가정의 책무성강화를 통한 학생 지도 환경을 조성을 위하여 학부모 연수를 의무화하고 그들의 필요에 따른 교육지원금이나 수당을 지원하는 등의 방법으로 학교의 협조와 학부모교육에 대한 교육을 필수 이수하도록 해야 한다. 김기수 외(2019)는 이를 위해 저녁 학부모모임, 주말 학부모임, 학부모 휴가제 등 직장에 다니는 학부모들의 참여를 용이하게 하는 제도적 뒷받침의 제도 필요하다고 제안한다(김기수, 2019: 197).

연구 참여 교사들은 공통적으로 학부모 교육의 필요성에 대해 입을 모았다. 탈북학생들은 이주민 2세대로 금방 적응이 빠르지만. 학부모는 북한에서의 경험을 고스란히 안고 있는 경우가 대다수이기 때문이다. 부모가 변하지 않으면 학생들의 교육적 개선은 요원하다는 것이 연구 참여 교사들의 공통적인 지적이었다. 교사들은 책무성을 강화하기 위해 필요하다면 제도적으로 지원금을 제공하는 방안도 고려해볼만하다고 지적했다. 특히 가정과의 연계가 교육에 큰 영향을 미치는 저학년의 경우 가정의 책무성을 강화하는 의미에서 학부모 연수를 의무화 하도록 기획하고 추진해야 해야 한다고 목소리를 높였다.

> 근데 제가 볼때는 저학년 담임을 계속하는 입장에서는 부모교육. 부모교육이 굉장히 효과가 좋을거 같아요. 특히 저학년 같은 경우는 이렇게 이렇게 케어해야 된다. 관심이 없어도 적어도 이 정도는해 주어야 아이가 바르게 자랄 수 있다. 부모의 무관심은 아이를 이렇게 나락으로 떨어 뜨릴 수 있다. 그런 교육들이 이루어져야 될 거 같아요. 저는 부모교육이 되게 효과가 좋고, 그리고 중요할 거라는 생각이 들어요. 〈JS〉

탈북학생에 따라 성취도 차이가 발생하는 원인은 가정 배경에서 귀인하는 경우가 많다. 특히 초등학교 저학년은 가정과 연계학습을 해야하는 경우가 많고 스스로 자율적인 학습이 어려워 학부모의 영향은 절대적이다. 학부모의 교육에 대한 지원 여부에 따라 학생들의 성취도도 천차만별이다. 교사들은 같은 북한이탈주민 출신의 학생들이라도, 출생국의 차이에 관계없이 학

부모의 교육적 지원에 따라 학생들의 성취도가 다르다는 점을 공통적으로 제시하였다. 이러한 점에서 연구 참여 교사들은 학교에서 탈북학생에 대한 지원이나 교사를 대상으로 한 탈북학생 관련 연수보다도 북한 이탈 주민인 탈북학부모 교육적 효과가 더 높을 것이라며 학부모 교육의 필요성을 강조하였다.

> 1학년한테는 부모교육이 굉장히 많이 필요해요. 안내장을 해석하는 방법. 북한학교와 다르게 남한학교는 이러이러한 뭔가 제도가 있습니다. 이러이러한 방향으로 흘러갑니다. 공부시간이 있고 쉬는시간이 있고 이 시간에는 무얼 어떻게 하고 물병을 가지고 오고 수저를 가지고 오고 뭐 이런 아주 작은 것들 있잖아요. 이런것들 학교라면 다 알 것 같지만 북한부모님들은 더더욱 이학교를 안다녀서 모를것만 같은 것들. 〈JS〉

> 학교에서.. 사실은 부모교육이야, 부모가 안되니까 애들이 안되는거지. 애들이 무슨 문제가 있어 무슨. 부모교육, 부모랑. 애들한테 돈 쓰는 거보다 내 생각에는, K선생님도 부모 불러서 부모교육 한 번이라도 하고 이야기 듣고. 그게 더 나아 사실은. 〈EJ〉

탈북가정에 대한 지원에 있어서도 그들의 처한 상황에 대한 이해를 바탕으로 필요를 채워주는 지원이 진정한 도움이 될 수 있다. 이는 직접 수혜를 받는 당사자인 탈북학부모의 입장을 듣고 그들의 필요에 대한 인지적 이해를 바탕으로 그들의 상황에 맞는 적절한 지원을 제공해야 한다는 것을 의미한다. 교사〈JS〉는 교육수요자인 탈북학부모의 피드백을 정책에 반영되어야 한다고 제안한다. 교육 수요자인 탈북학생들과 탈북학부모의 교육적 요구를 수용하고 그들이 정말 필요한게 무엇인지, 사회적 변화에 따른 융통적이고 실질적인 필요를 채워주는 지원을 해주는 방식으로 개선되어야 할 것이다. 또한, 탈북학부모들의 피드백 제공자가 될 수 없다면 그들의 목소리를 대변해 줄 수 있는 담당 교사의 목소리가 지원정책에 반영하는 방안을 마련해야 한다고 지적했다.

사실은 도움을 받을 사람들한테 물어보는게 제일 좋은거 같애요. 그런거 물어보지 않잖아. 탈북가정들한테 탈북학생들한테 안 물어 보잖아요. 사실 소통은 없어요. 정책적으로 교육청에서 하달식인 거잖아요. 그럴 것이다. 연구자가 학자들이 이렇게 되니 이렇게 어려울 것이다. 그렇게 정책을 펼치잖아요. 좋은데 그게 먹히느냐 피드백 정도는 계속 받아보며 해야 되는데 그 피드백이 교사에게서 그치잖아요. 왜나면 행정적인 일들은 다 교사가 하니까요. 예를 들어 정책 토론회를 해도 탈북학부모들이 적극적으로 참여하는건 아니잖아요. 당연히 어떤 일을 할 때 어렵기는 하겠지만, 그 본인들에 대한 소통을 좀 하려고 해야 지금 하려는 선에서 효율성을 높이진 않을까.

예를 들어 우리학교에 예산이 이정도인데 대부분은 다 교사한테 물어보잖아요. 우리 학교에서 이런저런 계획들을 세우려고 하는데 좋다고 생각하십니까, 당연히 일 할 때 번거롭고 오래걸리고 힘들겠지만 진짜 교육이 잘되려면 그 사람들이 뭘 필요로 하는지, 이게 아이한테 진짜 도움이 되는건지? 소통하고 그거에 따라서 자꾸 바꾸려는 노력? 유연한 뭔가 그런거. 〈JS〉

연구참여교사〈JS〉는 이러한 학부모교육을 통해 궁극적으로는 탈북학부모들이 학교에 적극적으로 참여하여 교육정책에 대한 목소리를 높일 수 있도록 해야 한다고 지적하였다. 탈북학부모가 학교에 참여하는 것의 의미는 통합교육에 대한 교사의 긍정적 태도와 보다 적극적인 행동을 견인하는 데에도 중요한 역할을 한다. Ajzen(1991)의 계획된 행동이론에 따르면 태도를 형성하는 요인에 있어서 주관적 규범은 태도를 변화시키는 요인으로 작용한다. 주관적 규범은 개인의 신념을 반영하는 것이 아닌, 다른 사람들이 관련된 행동에 대해 어떻게 생각하는지를 나타낸다. 누군가 '중요한 타인'이 자신의 행동을 지지한다고 믿을 때, 이것은 수행 의도에 중요한 긍정적 입력이 될 가능성이 있다. 이때 학부모이자 교사인 교사〈HR〉은 학부모들을 '중요한 타인'으로 인식하고 있다는 것을 발견할 수 있었다.

> “어머님 얼마나 힘드세요. 자유주의 경쟁하는 게 보통 힘든 게 아니예요.” 같이 욕해주고 그런 거 했어요. 그런 거. 내가 전화한 적도 있고 JH엄마가 온 적도 있고 가끔가다 전화를 한 적이 있어요. 어머니 잘 계시냐고. (중략) 결혼해서 애를 키우면 약간 관점이 달라져. 애를 키우면서 보면 누군가의 자녀로 보여. 누군가의 딸. 내 아들딸로 보인다는거지 약간. 이게 학부모가 되고 애가 학교를 다니니까 생각이 달라졌어. 〈HR〉

교사가 자신의 자녀들에게 해주길 바라는 기대와 부응하고자 암묵적이고 자발적인 부담감을 형성하고 있었다. 이는 탈북학부모의 학교 참여가 탈북학생들의 교육적 효과 뿐 아니라 교사들의 태도와 실제 교육적 수행에도 유의미한 영향을 줄 수 있을 것이라는 점을 시사한다.

제 4 절 통합환경에서 실질적인 통일교육 실천

학생들은 일상적인 생활을 통하여 다양한 태도, 가치, 신념, 생활양식등을 학습한다. 다양한 생활공간 중 학교는 사회의 작은 축소판으로 학생들에게는 삶의 배움터가 된다. 학교문화라는 보다 큰 관점에서 학교라는 공간을 바라본다면, 학교는 교과목과 수업과 같은 공식적인 교육과정 이상으로 가치, 태도, 행동양식 등과 같은 잠재적 교육과정을 효과적으로 가르치는 장소로서 기능한다(김영천, 1998: 51). 통일교육에 있어서도 학생들이 공식적 교육과정 이외에 학교생활 속에서 자연스럽게 받아들이게 되는 통일요소들은 잠재적 교육과정으로서 작용한다. 즉, 학교생활 곳곳에서 통일을 자연스럽게 받아들이도록 하는 학교문화는 학생들로 하여금 그 자체로 통일에 대한 긍정적인 감정을 가질 수 있도록 한다.

1. 도덕공동체로서의 학교 구상

서지오바니(Sergiovanni, 1994)는 공동체 형성의 중요성에 대해 “공동체는 학생과 교사를 특별한 방식, 자신들보다 더 중요한 공유 가치와 이상에 연결하는 끈”이라고 주장한다. 그는 공동체는 교사와 학생들이 일상 생활 속에서 직면하는 문제의 범위를 넘어 보다 높은 수준의 자기 이해, 헌신, 성과를 낳을 수 있도록 고양시키는 기능을 한다고 보았다. 울프(Wolff)도 개인적 가치로만 환원될 수 없는 공동체의 고유한 가치인 ‘상호적 관계’를 밝히며 공동체에 대한 새로운 의미를 부여했다(정세구외, 2002: 234-235). 학교 공동체의 문화가 중요한 까닭은 교실에서 이루어지는 모든 학습의 총체적인 효과는 이처럼 학교의 문화적 풍토에 달려있기 때문이다(박종두, 2007: 19). 곽영순(2014) 역시 교사들이 개별적으로 활동하기보다는, 학교 차원에서 모든 구성원들이 함께 노력하는 학교 문화가 더 중요하며, 학교가 변한다면 교사도 변할 것이고, 학교가 네트워크화 된다면 교사들의 네트워크도 점점 강화될 것이라고 주장한다(곽영순, 2014: 160).

이는 앞서 언급한 공동체의 ‘상호적 관계’와 관련이 있다. 학교공동체 전체의 역량과 노력은 개별 교사의 역량의 총합을 넘어설 수도 있다는 점이다. 이는 연구참여교사 〈SM〉의 인터뷰를 통해서도 확인할 수 있었다. 이전에 탈북학생 다수 재학학교에 근무해본 경험이 있는 〈SM〉는 업무적으로 힘들었지만 열정적인 학교 분위기로 탈북학생지도를 힘들지 않은 것으로 기억하고 있었다.

> 선생님들 대부분 제가 봤던 선생님들은 좌절하지는 않으셨어요. J학교에 있는 선생님들도 열정적으로 되게 힘든일을 한다고 소문듣고 오고, 작성해야 될 서류라던지 써야될 돈이라던지 많기는 했으나 다 나름대로 열심히 열심히 하셨던것 같애요. 지금 돌아보면. (중략) 탈북학생이 많고 이래서 뭐 원하는 학교가 아니었어요. 다급지잖아요 거기가. 그 학교는 타지역 타시도에서 오거나 이런 사람들이 많구요. 대부분 원해서 온 사람은 많이 없었어요. 근데 이제 막상 저는 거기서 느낀게, 막상 원하지 않고 여러 군데에서도 오고 이랬는데도 분위

기는 나쁘지 않았어요. 전에 분위기는 모르지만 되게 열심히 똘똘뭉쳐서 멘토링 같은거도 두학년씩 묶어가지고 체험학습 가는 것처럼 차대절해서 시켜주고, 프로그램에 나누고 그런 건 있었고, 지난번에도 말씀드렸듯이 정말 열정적인, 선생님 같이 연구하시는 그런 분이 가끔 오기는 하나봐요. 그 선생님처럼 나 얘네들이랑 한 번 해보고 싶어. 이런 분들은 오시는 것 같았어요. 그런분들보면 어쩜 이렇게 열정이 많을까 생각이 들었어요. 〈SM〉

교육이 효과적이기 위해서는 배우는 내용과 실제 삶과의 괴리가 커서는 안된다. 이는 통일교육은 학교 전체 차원에서 학교 교육과정 자체적으로 할 때 효과가 높을 것이라는 점을 시사한다. 또한, 현행 도덕과의 통일교육은 주당 1시간으로 단시간 이루어지는 공식적 교육과정을 통해서는 유의미한 교육적 성과를 기대하기는 어렵다는 점은 교과 내적인 노력만으로는 한계가 있으며 도덕교육은 학교에서의 공식적인 교육과정 뿐만 아니라 교실이나 학교 분위기와 같은 잠재적 교육과정을 함께 고려해야 한다는 것을 시사한다(김병연, 2018). 특히 사회통합을 위한 통일교육으로써 역량중심 통일교육에 초점을 맞춘다면 앞서 언급한 잠재적 교육과정인 환경의 영향이 더욱 커진다. 따라서 효과적인 통일교육을 위해서는 학교 자체의 환경을 통일교육의 장으로 활용하기 위해 잠재적 교육과정을 체계적으로 구성해야 한다.

사회통합을 위한 통일교육의 목표가 관계맺는 것, 문화적으로 다른 이질적인 상대방을 배려하고 존중하며 공존하는 능력 이라고 본다면, 학교는 도덕공동체가 되어야 한다. 학교 및 교실이 긍정적인 도덕적 환경[15]으로 작용할 때 학생들의 도덕성 발달이 촉진된다는 점에서 콜버그(Kohlberg)는 교실의 도덕 공동체화를 위한 방안들을 구체적으로 제시하며 학생들의 도덕성 발달을 위한 수단으로서 학교 전체의 도덕적 환경을 도덕적으로 만들 것을 주장한다(박병춘, 2008). 학급의 학습 활동과 교실생활의 분위기, 풍토, 제도, 관행 등을 민주적이고 운영함으로써 은연중에 공동체적 삶의 품성을 몸에 베

15) 박병춘(2008)은 도덕교육의 성과가 도덕적 환경에 달렸다고 보며 도덕교육의 성과를 높이기 위해서 교실 환경과 같은 잠재적 교육과정을 도덕적인 환경으로 개선해야 한다고 주장한다(박병춘, 2008, 30).

도록 하는 것이다(정세구 외, 2005: 188). 또한, 나딩스는 길리건이 제시한 배려의 도덕성을 공동체적 방향에서 구현하겠다는 관점으로 학교 전체가 하나의 따뜻한 '배려의 공동체(caring community)'가 될 것을 강조하였다(최용성, 2003: 90).

학교를 도덕공동체로 조성하기 위해서 선결되어야 할 조건으로 교사간 상호존중과 신뢰가 필수적이다. 서로 상호 신뢰가 기초가 되어야 진정한 개방과 공유, 협력이 가능해지기 때문이다(서경혜, 2017: 186). 초등학교 교사들의 경우 동학년의 문화에서는 비교적 유대감이 높았지만, 학교 전체 차원에서는 시간적 자원과 물리적 공간의 한계로 연대감이 비교적 낮은 모습을 보였다. 이에 대한 제도적인 지원과 개선이 이루어져 학교 전체로 협력적인 분위기가 형성이 되어야 한다. 둘째로, 교사들이 협력하여 학교의 존재 근거, 정체성, 철학에 대한 고민이 선행되어야 한다(곽영순, 2015: 90). 학교에서 어떤 아이들을 길러내야 할 것인가를 바탕으로 교사들이 함께 학교의 비전을 고민하고 공유하는 것은 학교를 도덕공동체로 만드는 데 필수적이다. 이렇게 공유된 철학을 바탕으로 교사들의 다양한 교육활동으로 구현해 나갈 때 학교의 특색있는 교육과정이 되고, 그 학교의 고유한 문화로 정착될 수 있다. 서경혜(2017)는 이러한 점에서 학교가 학습의 의미에 대해 공유하는 것이 중요하다고 주장한다. '학습이란 무엇인가' 학습에 대한 의미와 구체적으로 지향해나가야 할 학습의 방향에 대해 교사들간 공유를 중심으로 학생들, 학부모들에게까지 공유가 되어야 하나의 비전 안에서 공동체를 이룰 수 있다는 것이다(서경혜, 2017: 255). 현재 대다수의 학교는 학교의 단일적인 가치관이 공유되지 않았기 때문에 각자 교사의 교육실천과 교육철학에 맡겨두고, 교사들도 저마다의 교육철학을 가진 전문가로서 존중하는 문화가 만연하기 때문에 이는 서로의 교육철학과 가치관에 관여하는 것을 실례로 여기게 되고, 하나의 공유된 교육적 비전을 형성하고 협력하는 것을 소극적으로 임하도록 하는 장애물이 된다. 향후 통일한국을 대비한다면 통합환경을 경험하고 있는 D학교는 도덕공동체로서의 학교공동체를 구현하기 위해 교사간 협력과 개방의 문화를 조성해나가야 할 것이다.

2. ‘통합’의 관점에서 통일교육의 실천

통일교육 지원법 제 2조에 의하면 통일교육은 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”을 말한다. 즉, 통일교육이 추구하는 본질적인 목표는 북한이해와 같은 인지적인 영역에 초점을 둘 것이 아니라 ‘통합’의 관점에서 통일을 이루는 데 필요한 가치관과 태도를 양성하는 통일역량을 길러주기 위한 것에 강조점을 두어야 하는 것이다. 그러나 지금까지 통일교육에 대한 논의는 당위성의 측면에서 주로 이루어졌다는 점에서 변화가 필요하다고 할 수 있다. 한편, 대한민국의 교육기본법 제2조에 명시되어 있는 대한민국 교육이념인 홍익인간에 따르면 교육의 본질적 목적은 개인적 성공이 아닌 ‘다른 사람과 내가 속한 사회를 이롭게 하는’ 인류공영에 있다는 것을 확인할 수 있다. 통일교육의 목표 결국 궁극적으로 대한민국 교육의 목표와도 연관이 되어 있기에, 앞으로의 통일교육은 남북한 구성원이 하나를 이루어 통일한국을 이롭게 하는 ‘통합’의 관점에서 이루어져야 한다.

변용권 외(2005)는 도덕과 교육에서의 ‘통합’이 지니는 의미는 남북주민들이 민족정체성을 바탕으로 하나됨을 누릴 수 있는 통일사회를 건설하는 데 필요한 사회 문화적 조건을 갖추기 위한 의도적 활동이라고 한다(번용권 외, 2005: 202-203). 통일교육이 통일 이후 필요한 가치관과 태도를 함양하고 통일한국을 살아가는 데 필요한 실질적인 통합역량을 강화하는 역할을 담당해야 한다고 할 때, 통합을 위한 통일교육은 단순히 지식의 전달로 이루어지는 것이 아니라, 세심하게 설계된 교육적 기획 속에서 가능하다. 이는 앞서 서술한 잠재적교육과정으로서 학교를 도덕공동체로 만드는 것과 유사한 측면이 있다.

‘통합’은 모든 학생들이 학교와 학급에 포함되는 것을 의미하기도 한다. 매슬로우(Maslow, 1970)은 소속감을 우리 인간 존재에게 있어서 핵심적인 것으로 보았고 그 자체를 목적으로 보았다. 에릭슨(Erickson, 1966)도 소속감은 개인이 성공적으로 살아가는 데 필요한 정체성을 제공한다고 믿으며 소

속의 욕구를 강조한다. “드라이커스(Dreikurs)는 학급에서 학생들이 일으키는 문제행동의 근본적인 원인에는 소속감의 부재가 있다고 보았다. 학급에 소속감을 느끼지 못하는 학생들은 자신들이 중요한 존재임을 나타내기 위해 관심끌기, 힘의과시, 자포자기 등과 같은 잘못된 목표를 갖게 된다는 점을 지적하였다. 탈북학생에게 종종 볼 수 있는 이러한 문제 행동의 근본원인은 학교와 학급에 소속되지 못한 것이 원인이었다. 가정과 학교에서 소속감을 느끼지 못하는 탈북학생들의 이러한 잘못된 목표추구는 학습을 방해하고, 교사와 학생들에게 문제행동을 유발하여 ‘통합’에 대한 부정적인 이미지를 형성하게 된다. 따라서 이를 미연에 방지하기 위하여서는 학교차원에서는 앞서 언급한대로 학교의 도덕공동체화를 이루기 위해 노력해야 할 것이고 교사차원에서는 학급 공동체에 학생들에게 소속감을 심어줄 수 있도록 노력해야 한다. 공동체에 속하여 소속감을 경험하기 위해 가장 먼저 학습해야 할 것은 이질적인 학생들이 서로 ‘관계’를 맺어 가는 것이다.

나딩스(Noddings, 2002)는 학교의 주요 목적이 학생들에게 타자를 타자로서 존중하고 배려의 맥락에서 관계 맺는 법을 가르치는 것이어야 한다고 주장한다(Noddings, 2002: 27-28). 관계의 중요성은 매해 진행되는 탈북학생 교육 종단연구에서 항상 지적되어 온 것으로 특히 김정원 외(2018)에서는 학교 교사의 역할을 ‘교수’로부터 ‘관계 형성’ 중심으로 재구조화할 필요성을 제기하기도 했다(김정원 외, 2018: 305-306). 탈북학생들이 학교에서 경험한 관계가 향후 그들이 앞으로 살아가야 할 삶의 태도에 지대한 영향을 미친다는 것을 염두해 둔다면, 관계형성이 탈북학생 적응의 핵심과제이며 학급과 학교를 벗어난 사회에 ‘통합’될 수 있는 가장 효과적인 방법이라고 할 수 있다. 이때 학생들은 나와 다른 배경을 가진 타자와 차이에도 불구하고 차이와 불편함을 어떻게 받아들일 것이며 어떻게 관계 맺어 나갈 것인가에 대해 고민하고 배우며 준비하는 것(이슬기, 2019:139)이 필요하다. 즉, 통합환경에서 교사는 학생들에게 관계기술, 특히 관계기술의 핵심인 배려하는 법을 가르쳐야 한다. 서로 다른 사회문화적 배경을 가진 학생들과 원활한 관계를 맺을 수 있는 역량을 신장하기 위해 배려적 접근은 통일교육을 위한 효과적인 접근법이 될 수 있다. 특히 태도, 성향, 실천의 부분에 있어

서 정서적 영역이 통일교육의 성과를 내는데 유용한 교육적 효과를 가져올 수 있다는 점에서 정서적 영역에 주목한 배려적 접근은 효과적인 방법이라고 할 수 있다(이종흔, 2005: 198). 교사〈HR〉는 탈북학생이 교실에 있는 통합환경에서 통일교육을 할 때 북한 이해와 인지적 영역에 초점을 두기 보다 감정에 호소하며 통일에 대한 가치를 정서적으로 전달하는 방식의 수업을 진행하고 있었다. 이러한 수업방식은 통일교육에 있어 효과적인 방법이라고 할 수 있다.

> 통일교육도 보니까 굳이 내가 통일을 너무 강조하면서 하는 게 얘한테 안 좋겠다는 생각이 들더라고요. 자연스럽게 살아가면서 받아들이게 해야지. 다른 애들은 통일교육 하듯이 동영상 보여주고 이야기하면 될 거 같은데. 얘네가 있으니까 조심스럽더라고. 조금이라도 나쁜 감정을 안 느끼게끔 이야기를 해야 하는데 언행과 어휘에 우스갯소리로 했던 이야기도 안하게 되고. 감동적인 이야기 쪽으로만 하려고 하고.. 우리 가족이 이산가족이에요. 할아버지 할머니가 북한 사람이야. 이산가족 신청을 했는데 안되고 할아버지가 돌아가신 후에 상봉해 준다고 왔어. 이런 감정적 이야기. 마음을 호소할 수 있는... 〈HR〉

교사는 학생에게 교과를 통해 '마음'을 가지도록 하는 일을 한다(박종덕, 2007:114)[16]. 교사의 삶과 인식, 가치를 통해 학생들은 교사의 통일에 대한 마음을 배운다. 수업 중 통일에 대한 내용을 강조하지 않아도 교사의 통일에 대한 마음은 효과적으로 전달될 수 있다.

교사들은 '통합'의 관점에서 통일교육의 목적과 통일교육의 필요성, 통일교육의 의미에 대해 분명한 이해를 가지고 있어야 한다. 즉, 통일교육의 궁극적인 목표를 남북한 구성원의 '통합'에 초점을 두고 학생들을 지도해야 한다. 교사의 행동 실천은 학생에게 감화가 되기 때문에 '통합'을 지도하는 데

16) 초등교육에서 배우는 내용은 책에 달라붙어 있는 글자가 아니라 그 글자가 손짓하고 있는 '의미의 세계'이다. 어린 학생들은 교육을 통하여 '의미의 세계'에 접하게 됨으로써, 앞서거나 뒤서는 차이가 있을 뿐, 모든 단계의 학생들과 '동등한'자격으로 인간으로서의 조건을 갖추는 일에 참여하게 된다. 이 점에서 학생들이 배우는 '초급교과' 또는 '기초교과'는 윗단계에 미달하는 교과가 아니라, 윗단계를 잠재적인 형태로 실현하고 있는 교과라고 보아야 한다(임병덕, 2003; 박종덕, 2007:122에서 재인용).

가장 중요한 것은 교사요인이다. 예컨대, 학업적으로나 정서적으로 부족한 학생에 대한 차별을 하지 않고 동등하게 배려해주는 모습, 모든 학생의 잠재력을 믿고 지지해주는 태도는 학생들에게도 차이를 다름으로 볼 수 있도로 하는 마음을 지니게 한다.

'교육은 백년지대계'라는 말이 내포하고 있듯, 교육은 목표달성 여부를 평가하기 어렵고 목표달성까지의 시간이 오래 걸린다. 로티(Lortie, 1993)는 교직은 어느 정도의 '불확실성'을 특징으로 하며, 교육활동이 그 효과를 가시적으로 확인하기 어렵다는 특징을 갖는다고 보았다. 이때 교직의 불확실성은 교사로서 부정하거나 버려야 할 것이라기 보다는 '교사로서 받아들일 수밖에 없는 운명이며, 따라서 가르치는 일은 '의무'로 뒤따라야 한다는 것이다. 박종덕(2007)역시, 교사가 처한 '운명'이 교육이 추구하는 목표를 가시적으로 확인하기 어렵다는 것에 있다면 그러한 성격에 맞도록 가르치는 일을 해야 할 '의무'가 있다고 보았다(박종덕, 2007:112).

교사들은 탈북학생들이 당장 교육적 효과를 가져다준다는 확신이 없이도 그 일에 전념할 수 있어야 한다(Lortie, 1993: 231, 박종덕, 2011:112에서 재인용). 교사들은 탈북학생들이 변화의 속도가 더딜 뿐, 끊임없이 변화하고 있는 존재라는 믿음을 가져야 한다. 교사들이 해야 할 역할은 탈북학생들이 자신을 긍정하고 배움의 의지를 유지하도록 돕는 것이다. "교사는 믿는 대로 학생을 대하고, 불행하게도 학생은 교사가 믿는 대로 행동을 하게 된다[17]"

17) Whitaker, (2015). 『훌륭한 교사는 무엇이 다른가 : 그들의 17가지 특성에 대한 탐구』 토드 휘태커 지음 ; 송형호 외 옮김.

제 6 장 결 론

본 연구는 통일 과정과 통일 이후에 발생할 수 있는 일반학교에서의 교육 통합 문제들을 예측하고 대비할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 의의를 갖는다. 남한학생과 탈북학생이 공존한 교실 환경에서 남한 교사가 인식하는 통합교육에 대한 태도는 통일 이후 실질적인 학교 교육 통합을 구체화하는데 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 남북한의 통일을 준비하는 데 있어 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교에서 현장 교사의 경험을 바탕으로 통합 과정에서 예상되는 다양한 문제들을 살펴보는 것은 통합 과정에서 예상되는 다양한 문제들을 대비할 수 있는 실마리를 제공한다는 점에서 남북한 교육통합에 기여할 수 있다. 그러나 본 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다. 첫째, 초등학교 과정에서만 연구가 수행되었으므로, 초등학교 이후 중등, 고등학교에서의 연구도 필요하다. 본 연구는 탈북학생이 다수 재학하고 있는 초등학교를 대상으로 연구가 수행되었다. 따라서 초등학교 탈북학생 현황, 초등학생 학령기의 특성을 중심으로 교사의 태도가 형성되었을 가능성이 높다. 따라서 후속 연구에는 탈북학생이 다수 재학하는 중학교와 고등학교 급에서 연구가 수행될 필요가 있다. 둘째, 연구 참여자가 재직하고 있는 본교의 교사들로 연구 참여자를 구성하였다는 점에서 한계를 갖는다. 본교와 유사한 탈북학생들이 다수 재학중인 J학교는 본교와 탈북학생 지원시스템에서 차이를 두고 있다. J학교는 탈북학생을 위한 지원 프로그램은 존재하지만 본교와 같은 특별실이 존재하지 않는다. 학교내에 지원을 위한 특별실이 존재하는 학교와 모든 활동이 학급에서 이루어지는 학교의 차이를 비교하여 연구해 볼 필요가 있다. 다수의 연구 참여 교사들이 차별을 강화한다고 지적한 'OO교실'과 같은 특별실의 존재 유무가 교사의 태도에 미치는 영향이 있는지에 대한 검토가 필요하다.

사회심리학자 Ajzen(1991)은 계획된 행동 이론을 제시하며 태도를 행동 결정 요소로 받아들이기보다는 행동 의도에 초점을 맞추고 있다. 탈북학생 다수 재학학교에서 통합교육을 담당하는 교사들은 통합교육에 대해 긍정적인 태도를 형성하고 있었다. 그러나 Ajzen에 따르면 이러한 교사의 태도가

실제 교육장면에서 교사의 행동으로 이어지기까지 다른 요소들이 교사의 행동을 수행하려는 의도 사이에 개입하여 태도와 일치하지 않는 행동으로 이어지게 할 수도 있다는 것이다. 이는 교사의 태도에 대한 진술에만 의존할 것이 아니라, 교육장면에서 교사의 나타난 행동까지 보다 면밀히 검토해야 할 필요성이 있다는 것을 시사한다. 또 그러한 행동에 영향을 미치게 된 요소을 파악하여 수정 및 개선이 필요함을 시사한다.

태도와 행동간의 관계에 대한 Ajzen(1991)[18]의 '계획된 행동이론'에 따르면, 행동을 예측하는 행위 의도는 행동에 대한 태도와 주관적 규범, 그리고 실제로 그 행동을 수행하거나 통제할 수 있는 주관적 지각을 의미하는 지각된 행동 통제감에 영향을 받는다. 이때 개인의 지각된 행동 통제감은 주관적 규범과 상호작용하여 부정적인 행동 의도를 생성하기도 한다. 연구 참여 교사의 인터뷰를 검증한 결과 대부분의 교사들은 통합교육의 중요성과 이점에 대해 동의하고 있었으나, 통합교육을 위해서는 탈북학생을 위한 적절한 서비스 제공과 교사 훈련이 전제되어야 한다고 생각하고 있었고, 문제행동이나 언어적 문제가 심각한 학생의 경우 통합교육이 적절하지 않을 수도 있다는 의견도 제시하였다. 통합교육에 대한 자신의 태도는 탈북학생과의 직접적인 상호작용 경험을 통해 형성되었다는 보고가 가장 많았고, 교사의 반공교육의 영향도 영향을 미쳤다. 특히 남교사의 경우 군대에서 경험한 북한에 대한 인식이 통일교육에 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다. 연구 참여 교사들의 면담 내용 종합 분석 결과 이러한 교사의 태도를 형성한 요인을 다음과 같이 분석할 수 있었다.

첫째, 탈북학생의 긍정적 변화 가능성에 대한 낮은 확신이다. 통합교육을 담당하는 교사들은 탈북학생의 과제/학습 성취에 대한 매우 낮은 기대를 가

---

18) 초기 합리적 행위 이론(Theory of reasoned action:TRA) 모델에서 피시바인(Fishibein) 과 아이젠(Ajzen)은 태도(attitude)와 행동(behavior)이 항상 일치한다고 간주해 태도의 변화는 필연적으로 행동의 변화를 수반한다고 보았다(Fishbein & Ajzen, 1975). 하지만 이후 연구들을 통해, 태도와 행동 사이에 '일관성을 유지하려는 욕구'는 존재하지만 태도와 행동이 늘 같은 방향성을 가지는 것은 아니라는 점을 발견하게 되었고, 계획행동이론(Theory of Planned Behavior; 이하 TPB)을 제시한다(Ajzen, 1991). Ajzen(1991)은 기존에 Fishbein에 의해 제시된 합리적 행동이론(TRA)에서 '지각된 행동 통제감(Perceived Behavioral Control)'이라는 제3의 변수를 추가해 태도와 행동의 관계를 보다 정교하게 예측하고 설명하고자 했다.

지고 있었다. 가정배경이 학생의 성취에 결정적인 영향을 미친다고 믿고 있었기 때문에 탈북학생들이 가정의 부족함을 극복하고 긍정적 변화가 있을 것이라고 확신하지 못한다는 것이다. 또한 탈북학생에 대한 변화는 오랜 시간이 걸린다는 점에서 교사들은 탈북학생의 가시적인 변화를 보이지 않았을 때 그들을 지도하는 행동이 긍정적인 결과로 이어질지 확신하지 못하였다.

둘째, Ajzen(1991)의 계획된 행동이론에 따르면 태도를 형성하는 요인에 있어서 주관적 규범은 태도를 변화시키는 요인으로 작용한다. 주관적 규범은 개인의 신념을 반영하는 것이 아닌, 다른 사람들이 관련된 행동에 대해 어떻게 생각하는지를 나타낸다. 누군가 중요한 타인이 자신의 행동을 지지한다고 믿을 때, 이것은 수행 의도에 중요한 긍정적 입력이 될 가능성이 있다. 즉, 주관적 규범인 사회적인 불만족이 부족하다는 것이다. 이때 교사들의 경각심을 갖게 할 만한 주관적 규범을 형성하는 요인은 개인에게 영향을 미치는 영향력 있는 집단으로, 예컨대 동료교사들, 교장, 학부모들이 이에 해당한다. 중요한 타인이 행동을 지지한다고 믿을 때, 이것은 개인의 수행 의도에 중요한 긍정적인 입력이 될 가능성이 있다. 반대로, 영향력 있는 다른 사람들이 행동에 공개적으로 적대적이거나 단순히 지지하지 않는다면, 부정적인 의도를 형성할 수 있다. 면담결과, 탈북학부모들은 일반적으로 다양한 원인으로 학교 교육에 비협조적이며 교사와 긴밀한 소통을 하고 있지 못한 것으로 드러났다. 이러한 결과는 탈북학부모의 학교 참여 저조와 교육에 대한 피드백 부족으로 이어져 교사들의 주관적 규범을 낮추는 요인으로 작용하였다. 즉, 사회적 압력에 해당하는 '학부모의 기대'가 작용하지 않았던 것이 원인이 되었다. 탈북학부모들이 학교 교육에 참여하고 지원에 대한 평가와 피드백이 교육에 반영이 된다면 이는 사회적 압력으로 작용하여 교사는 그 기대에 부응하려고 할 것이다. 실제로 학부모이자 교사인 연구 참여 교사 〈HR〉는 학부모들을 '중요한 타인'으로 인식하며 자신의 교육 활동을 점검하고 있었다. 교사가 자신의 자녀들에게 해주길 바라는 기대와 부응하고자 암묵적이고 자발적인 부담감을 형성하고 있었던 것이다. 이는 탈북학부모의 학교 참여가 탈북학생들의 교육적 효과 뿐 아니라 교사들의 태도에도 유의미한 영향을 줄 수 있을 것이라는 점을 시사한다.

셋째, 지각된 행동 통제 측면에서 교사의 통합교육에 대한 긍정적인 태도를 무시할 수 있을 만큼 강력한 장애물이 존재하는 것이다. 교사들은 업무과중으로 또는 일대일로 학생들을 봐주기에는 너무도 부족한 시간적 자원으로 현실적인 한계에 부딪히고 있었다. 교육에 쏟는 시간에 비한 미미한 교육적 효과로 에너지가 소진되고 있었다. 이와 같은 실제적인 장애물이 있었기에 교사에게 통합교육에 대한 지각된 행동 통제는 낮을 가능성이 높다.

이러한 연구 결과는 교사들에게 탈북 학생 지도와 관련된 지식 전달에 초점을 맞춘 교사 연수 프로그램이나 무수한 통일교육보다는 실제 장애물로 여겨지는 교육 환경에 대한 제도적 노력이 뒷받침되는 것이 교사의 통합교육에 대한 태도를 긍정적으로 변화시킬 것이라는 점을 시사한다.

탈북학생들은 교실에 더욱 많아질 것이고, 통일은 우리가 예상하지 못하던 때에 다가오게 될 것이다. 단순히 그들에 대해 아는 것과 이해하는 것을 넘어 그들을 나의 진정한 이웃으로 받아들일 수 있는 연습이 초등학교 교실, 초등학교 도덕과 통일교육을 통해 이루어져야 할 것이다. 그리고 학생들의 탈북학생에 대한 태도를 결정짓는 중요한 요인은 교사의 탈북학생에 대한 태도에서부터 비롯된다. 교사들의 헌신적인 노력은 그 자체로 통일을 준비하는 것이라고 할 수 있다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

김태완 외(1991). 『남북한 교육통합정책 연구』. 한국교육개발연구원.

박종철 외(2006). 『동북아 경제·안보협력의 연계: 4대분야 협력체 형성 중심』. 통일연구원.

박성춘 외(2015). 통일 후 남북한 초·중등학교 통합과 통일 실험학교 도입을 위한 기초연구. 서울대학교 사범대학 부설학교 교육연구진흥본부.

강영심. (2009). 『통합교육』. 서울: 학지사

강지영, 소경희. (2011). "국내 교육관련 실행연구 (action research) 동향 분석", *아시아교육연구* (Asian Journal of Education), 12.

강구섭, 한국교육개발원. (2014). 『탈북청소년 교육 종단연구』. 서울: 한국교육개발원.

_____(2018). "탈북학생의 학교급 이동에 따른 적응 양상 분석: 출신배경 공개여부를 중심으로", *한국청소년연구*, 29(4), 33-58.

권효숙. (2006). "탈북청소년을 위한 대안학교의 적응교육 : 문화기술적 사례연구", *한국교육,* 33(3), 89-120.

곽영순. (2014). 『교사 그리고 질적연구 : 앎에서 삶으로』. 파주 : 교육과학사.

_____(2015). "교사 학습공동체의 발달 단계 탐색", *교육과정평가연구*, 18(2), 83-104.

교육부. 2015. 교육부 고시 제2015-74호, 『도덕과 교육과정』.

교육부. 2015. 교육부 고시 제2015-74호, 『바른생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정』.

구영산. (2014). "다문화 특별학급 학습자의 공간 인식과 언어 학습의 관계", *한국초등국어교육*, 54, 7-35.

길은배, & 문성호. (2003). “북한이탈 청소년의 남한사회 적응 문제와 정책적 함의”, *청소년학연구*, 10(4), 163-186.

김기수. (2019). 『학부모와 공교육 : 학부모 담론의 시작』. 서울: 교육과학사

김명선. (2015). “탈북청소년의 학교생활 적응 경험 분석”, *열린교육연구*, 23(4), 45-74.

김병연. (2018). 「학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구」 , 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 미간행.

김영순, 김창아, 윤현희. (2015). “북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험 재구성에 대한 연구: 편견을 중심으로”, *교사교육연구*, 54(3), 508-525.

김영천. (1998). “초등학교의 잠재적 교육과정이 밝혀진 후 : 교사와 행정가에게 주는 시사점”, *교육인류학연구*, 1(2), 49-99.

김정원, 이주영, 김경본. (2009). “다문화가정 부모 및 유아교사의 다문화교육에 관한 인식”, *유아교육· 보육복지연구*, 13(2), 5-26.

김종두. (2007). 『학교문화』. 서울 : 교육과학사.

김지수. (2017). “2주기 탈북청소년교육 종단연구(II) (RR2017-17)”. *연구보고서*, 2017, 1-337.

_____(2019). “탈북학생이 남한학교의 학습과정에서 겪는 주변화 경험에 대한 내러티브 탐구”, *교육연구논총*, 40(3), 131-160.

김지혜. (2019). 『2주기 탈북청소년 교육 종단연구』. 서울: 한국교육개발원.

김태완. (1991). “교육자치제도의 변천과정과 문제”, *교육학연구*, 29, 19-29.

김창환 외. (2012). “독일의 학교 및 사회통일교육 프로그램 개발 및 운영 실태 분석”, 통일부,

김현경. (2015). “제 3 국 출생 북한이탈주민 자녀 (아동청소년) 의 삶의 제한성으로부터 가능성 연계과정에 관한 연구: 북한출신 양육자의 인식을 중심으로”, *젠더와 문화*, 8(1), 161-200.

나재선, 홍성두, 김동일. (2007). “통합교육에 관한 교사 태도 검사 적용타당도 연구”, *통합교육연구*, 2(2), 39-55.

박광기. (2007). “새로운 학교통일교육의 방향성 제고: 통일교육에서 통합교육으로”, *시민교육연구*, 39(3), 101-119.

박병춘. (2008). “교실 도덕공동체화를 통한 도덕교육 방법”, *도덕윤리과교육연구*, (26), 29-50.

박상미. (2016),『나를 믿어주는 한 사람의 힘: 공감 스토리텔러 박상미의 인생특강』. 서울: 북스톤.

박성춘·이향규·조정아·정현곤(2015). “통일시대를 위한 평화시민 교육과정(안)”, *경기도교육청*

박성춘. (2016). 『독일 사례를 중심으로 한 통일대비 남북한 교육 분야 통합 방안 연구』. 서울: 서울대학교 통일교육연구센터

박성춘·이슬기. (2016).『다문화시대의 통일교육』. 서울: 집문당.

박영옥, 장진희. (2015). “유치원 교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 태도 분석”, *한국보육학회지*, 15(4), 301-328.

박윤숙, 윤인진. (2007). “탈북 청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계”, *한국사회학*, 41(1), 124-155.

박종덕. (2007). “인성교육과 교사의 전문성: 초등교사의 역할에 주는 시사”, *초등교육연구*, 20(3), 107-127.

_____(2011). “교사의 해석적 실천에 기초한 교육과정 실행 방안: 내러티브적 관점”, *교육과정연구*, 29(4), 113-135.

박지영. (2018). 「탈북교사의 학교 내 역할 갈등 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위 논문, 미간행.

백혜정, 길은배, 윤인진, 이영란. (2006). “북한이탈 청소년 종합대책연구 Ⅰ: 남한사회 적응과정을 중심으로”, *한국청소년정책연구원 연구보고서*, 1-251.

변용권·이종흔. (2005). 『남북한 통합 도덕과교육론』. 부산: 부산대학교 출판부.

연보라, 김경근. (2017). “탈북청소년의 사회자본과 학교적응 간 구조적 관계”, *교육사회학연구*, 27(1), 1-30.
오기성. (2020). “통일한국에서 사회통합 연구”, *평화와 종교*, 9, 31-60.
오천석. (1997), 『(개정판) 스승』 , 서울: 교육과학사.
_____(2001), 『민주교육의 본질』, 서울: 교육과학사.
윤석주. (2017). “북한배경학생들의 학교생활에 대한 초등학교 교사들의 인식과 교육방식에 대한 질적 연구”, *초등교육연구*, 30(2), 57-80.
윤현희. (2018). “한국출생 북한이탈주민 자녀의 학교생활에 관한 초등교사의 경험 연구”, *한국언어문화교육학회 학술대회*, 320-321.
_____(2019). “초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 내러티브 탐구”, *교사교육연구*, 58(1), 21-34.
서경혜. (2015), 『교사 학습 공동체: 집단 전문성 계발을 위한 접근』, 서울: 학지사.
이기명. (2012). 「수업전문성을 인정받은 교사의 발달에 관한 연구」 , 충남대학교 대학원 박사학위 논문, 미간행.
이부미. (2012). “북한이탈 청소년들의 학습경험 및 정체성 재구성에 대한 내러티브 탐구”, *교육인류학연구*, 15(2), 23-57.
이은혜, 임고운. (2020). “지식 자본 이론(Funds of Knowledge)이 국내 학부모들의 학교 참여 논의에 주는 함의 : 다문화 및 탈북 학부모를 중심으로”, *교육문화연구*, 26(3), 367-388.
이슬기. (2019). 「탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구 : 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로」 , 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 미간행.
_____(2021). “북한이탈주민과의 만남을 통한 탈북학생 지도 교사의 인식 변화에 대한 연구”, *교사교육연구*, 60(2), 325-338.
이인정. (2020). “다문화 시대 문화다양성을 지향하는 평화· 통일교육의 방향에 관한 연구”, *도덕윤리과교육연구*, (66), 227-250.
이정우. (2006). “탈북 청소년의 사회화 과정에 대한 질적 연구: 사회과 교

육에의 함의", *사회과교육*, 45(1), 195-219.

이종흔. (2005). "도덕과 통일교육 개선을 위한 교과 교육적 고찰", *윤리교육연구*, 7, 183-207.

장정은, & 최정숙. (2015). "북한이탈여성의 청소년자녀 양육경험에 관한 질적 연구", *사회복지연구*, 46(4), 375-419.

전우택. (2000). 『사람의 통일을 위하여』, 서울: 오름.

정동영. (2014), 『특수학급 경영론』, 서울: 학지사,

정창우. (2019), 『21세기 인성교육 프레임』, 경기: 교육과학사.

조형미, 김진희, 나지연, 김유정. (2019). "단위학교 교사공동체의 실행 공동체 특성 및 참여의 기제", *교원교육*, 35(3),203-248.

황순자. (2000). "장애아의 통합교육에 대한 교사의 인식과 태도 연구", *초등교육연구*, 13(2), 153.

정병호, 전우택, 정진경. (2006), 『웰컴 투 코리아 : 북조선 사람들의 남한살이』. 서울: 한양대학교 출판부.

정세구. (2002), 『공동체주의 교육』. 서울: 교육과학사.

정진경, 정병호, 양계민. (2004). "탈북 청소년의 남한학교 적응", *통일문제연구*, 16(2), 209-239.

정진경, 정병호, 양계민. (2006). "탈북 청소년의 남한학교 적응", *한국심리학회 학술대회 자료집*, 2006(1), 362-363.

조재식. (2002). "연구자로서의 교사 개념에 대한 이론적 고찰", *교육인류학연구*, 5(2), 193-225.

조정아. (2018). "2030 세대의 통일의식과 통일교육의 새로운 패러다임 모색", *통일교육연구*, 15(2), 21-45.

조형미, 김진희, 나지연, 김유정. (2019). "단위학교 교사공동체의 실행공동체 특성 및 참여의 기제", *교원교육*, 35(3), 203-248.

최성규, 오원석, 이한선, 배형일. (2007). "통합교육에 대한 교사 태도 검사도구의 개발과 적용 가능성", *특수교육 저널: 이론과 실천*, 8(4),

217-240.
최용성. (2003). “도덕교육에 있어서 배려의 공동체에 관한 연구”, *도덕윤리과교육연구*, (17), 85-102.
최희, & 강현민. (2016). “탈북학부모의 자녀 학교교육참여 실태에 관한 연구”, *열린부모교육연구*, 8(3), 87-99.
추병완. (2007). 『도덕 발달과 도덕교육』. 서울: 하우.
한만길. (2009). “탈북학생의 교육실태 분석 및 지원방안 연구 (RR2009-10)”, *[KEDI] 연구보고서*, 1-353.
홍영일. (2014). 「태도의 형성 및 변화를 위한 교수 원리 탐색 및 전략 개발 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 미간행.

2. 해외문헌

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). “A Bayesian analysis of attribution processes”, *Psychological bulletin,* 82(2), 261.
Ajzen, I. (1985). “From intentions to actions: A theory of planned behavior”, *In Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
Ajzen, I. (1991). “The theory of planned behavior”, *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
Ballard, K. (1997). “Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation”, *International journal of inclusive education*, 1(3), 243-256.
Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis, London: Thousand Oaks.
Conner, M., & Sparks, P. (2005). “Theory of planned behaviour and health behaviour”, *Predicting health behaviour*, 2(1), 121-162.

Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). “Preschoolers' ideas about disabilities”, *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.

Etzioni, A. (1968). *The Active society,* London: Collier-Macmillan.

Erikson, E. (1993). *Childhood and Society,* New York: Norton.

Feiler, A., & Wiley InterScience. (2010). Engaging 'Hard to Reach' Parents: Teacher-Parent Collaboration to Promote Children's Learning, 이미숙 역(2014), 『(저소득, 다문화, 장애 가족을 중심으로 한) 부모참여와 교육: 부모참여를 통한 교사와 부모의 협력』 서울: 학지사

Gottlieb, J., Corman, L., & Safer, N. (1986). Social Competence. In Mainstreaming: Learners and Their Environments. Brookline Press.

Hammersley, M. (2015). “On ethical principles for social research”, *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 433-449.

Jackson, P. W.(1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Handbook of research on curriculum, 3-40., 이해명 편역(2000). 『교육과정 이론』. 서울: 교육과학사.

Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). “Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.

Klassen, A. C., Creswell, J., Clark, V. L. P., Smith, K. C., & Meissner, H. I. (2012). “Best practices in mixed methods for quality of life research”, *Quality of life Research*, 21(3), 377-380.

Lee, C., & Green, R. (1991). “Cross-Cultural Examination of the Fishbein Behavioral Intentions Model”, *Journal of International Business Studies*, 22(2), 289-305.

Mary Gordon & Joan Green(2008), Roots of empathy : changing the world, child by child, 문희경 역(2010), 『공감의 뿌리 : 아이들

한 명 한 명이 세상을 바꾼다』, 서울 : 샨티

Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education, New York: Teachers College Press.

Seidman, I. (1991). *Interviewing as Qualitative Research : A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 박혜준 역 (2009), 『질적 연구 방법으로서의 면담 : 교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서』, 서울: 학지사.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change,* New York: Wiley.

Whitaker, T. (2004). *What Great Teachers Do Differently : Fourteen Things That Matter Most* , 송형호 역(2015),『훌륭한 교사는 무엇이 다른가: 그들의 17가지 특성에 대한 탐구』, 서울 : 지식의 날개.

【부록】

연구참여자용 설명문

연구 과제명 : 통일교육에 있어서 통합환경에 대한 일반교사의 태도 연구
연구 책임자명 : 이소연(서울대학교 사범대학 윤리교육과, 석사과정)

이 연구는 일반학교에서 통합환경에 대한 일반교사의 태도에 대한 연구입니다. 귀하는 탈북학생이 다수 재학하고 있는 일반 공립학교에서 탈북학생이 소속된 통합환경을 운영해 본 경험이 있기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 이소연연구원(이소연, 010-4479-6121)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 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 일반교사들의 통합교육에 대한 태도와 그러한 태도에 영향을 미치는 요인에 대하여 알아보기 위한 연구입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

8명 내외의 사람이 참여할 것입니다. (탈북학생이 포함된 통합학급을 운영해 본 경험이 1년 이상 있거나 현재 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영하고 있는 일반교사)

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

연구자와 탈북학생이 포함된 통합학급을 운영해 본 경험에 대해 1~2시간의 반구조화된 질문을 통해 이야기를 나누는 방식으로 면담이 진행됩니다. 약 2개월 동안 총 2회의 면담이 진행될 예정이며 이후에 면담을 통해 수집된 자료를 연구자가 범주화, 맥락화 한 연구 텍스트에 오류나 왜곡이 없는지 검토 과정에 참여할 것입니다. (2회 면담 이후, 경우에 따라 추가 면담이 진행될 수 있습니다.) 인터뷰 내용은 모두 녹음될 것이며, 필사본으로 전환되어 분석되게 됩니다. 모든 면담 장소는 면담 참여자의 학급 교실에서 진행될 것입니다. 코로나19로 인하여 비대면으로 인터뷰를 진행하게 될 경우, 이 모든 과정은 화상회의 프로그램(ZOOM 또는 Google meet)으로 진행될 것입니다.

4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

약 2개월 동안 한 달에 한 번씩 총 2회 참여하도록 요청받을 것입니다. 1회 면담 시마다 약 1-2시간이 소요됩니다. (경우에 따라 추가 면담이 진행될 수 있습니다.)

5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오. 그만두는 경우 모아진 자료는 폐기를 원하시면 즉시 폐기됩니다. 그러나 폐기를 원하시지 않는다면 중도 탈락 이전 자료는 연구 자료로 사용됩니다.

코로나19와 관련하여 대면 면담이 불가능하여 ZOOM 등을 활용하여 비대면 면담이 실시될 경우, 이 때 해당 녹화자료에 대한 보관 및 폐기도 위와 동일합니다.

6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

부작용이나 위험요소는 없습니다. 다만 학생의 개인적인 정보가 유출될 수 있기 때문에 모든 학생이 하교한 후 학급에서 면담이 진행된다는 점에서 면담 시간 조정에 어려움이 있을 수 있습니다. 개인정보 및 모든 면담 내용은 연구를 위해서만 사용되며, 개인정보가 유출되지 않도록 철저하게 관리할 것입니다.

7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는 데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 남북한의 통합환경을 대비한 통합교육을 위하여 교육 현장에서 개선해야 할 구체적이고 실천적인 방안을 강구하고 실제적인 통합환경을 준비하는 데 도움이 될 것입니다.

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 개인정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보 관리 책임자는 서울대학교의 이소연(010-4479-6121)입니다. 수집하는 개인정보는 연구참여자에 대한 기본적인 인적 사항으로 나이, 성별, 연락처가 수집됩니다. 연구참여자의 개인정보 이외에 추가적인 항목은 요구되지 않습니다. 연구자는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 수집된 개인정보 중 서류는 잠금장치가 있는 서랍장에 보관하고, 파일은 암호화된 폴더에 저장될 것입니다. 인터뷰 녹음파일은 6개월간 전사 목적을 위한 보관 후 폐기하며 전사 자료는 5년

간 보관될 것입니다. 코로나19와 관련하여 실제 학교에서 대면 면담이 불가능하여 ZOOM 등을 활용하여 비대면 면담이 실시될 경우 해당 녹화자료는 암호화된 USB에 보관될 예정이며, 인터뷰 녹화파일은 6개월간 전사 목적을 위한 보관 후 폐기할 예정입니다. 연구참여자의 이름 및 신상정보의 익명성은 최대한 보장할 것이며, 연구의 진실성에 왜곡이 없는 선에서 연구참여자의 개인정보는 표현될 수 있음을 알려드립니다. 또한 공동 연구자인 서울대학교 사범대학 윤리교육과 박성춘 교수, 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인정보에 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 사례가 지급됩니까?

귀하의 연구 참여시 스타벅스 커피 모바일 금액권이 증정될 것입니다.

11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

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

이름: 이소연 전화번호: ***_****_****

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.
서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB) 전화번호: 02-880-5153 이메일: irb@snu.ac.kr

동 의 서

연구 과제명 : 통일교육에 있어서 통합환경에 대한 일반교사의 태도 연구
연구 책임자명 : 이소연(서울대학교 사범대학 윤리교육과, 석사과정)

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 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서를 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 동의서를 보관하겠습니다.
8. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음과 녹화(코로나19로 인해 비대면 면담이 진행될 경우)가 진행되는 것에 동의합니다.

동의함 □ 동의하지 않음 □

_____	_____	_____
연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
연구책임자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

【Abstract】

A Study of Teacher Attitude towards North and South Korean Inclusive Educational Environment : A focus on an elementary school with high defector student attendance

Lee, Soyeon
Department of Ethics Education
The Graduate School
Seoul National University

Teacher attitude is an important variable in the success of education. This is because the success or failure of education depends on the teacher attitude. This study analyzes the teacher attitude towards inclusive education in a public school where a significant number of students are North Korean defectors and examines that factors that forms teacher attitude. To this end, the researcher held two rounds of interviews for eight teachers who have taught North Korean defector elementary students for at least one year. The data collected was analyzed through a qualitative study method. Because attitude predicts the action,

there is a need to focus on the formation and change in teacher attitude. Thus, teacher attitude can be an indicator of the teacher's behavior. The theory of planned behavior maintains that the strength of the belief of performing and action and the evaluation of its effects shapes an individual's behavior. In this theory, subjective norms and perceived behavioral control, which shapes attitude, emphasize the need to understand the situational context that prevents the attitude from being carried out into action. With this perspective, this study aims to examine the teacher attitude towards an inclusive educational environment of North and South Korean students more closely through the attitude of teachers who practice inclusive education.

Results showed that eight of the teachers formed a positive attitude towards inclusive education between the two Koreas, but they also felt limited by the lack of time, resources, and the curriculum. The teachers were getting necessary information and psychological support from teachers who had experience teaching North Korean defector students, and was also receiving help of the Coordinator for North Korean migrant students, who had experience teacher North Korean defector students and was assigned to the school. However, the lack of communication with the parents, who were not familiar with South Korean school culture, and the defector parents' neglectful parenting made teachers have a negative attitude towards inclusive education. This lack led to difficulties in guiding the students, and formed teachers' low expectations for the achievement of North Korean defector students, in turn becoming a factor in forming negative

attitude towards inclusive education. Furthermore, the defector parents' indifference and uncooperative attitude towards their children's education acted as a factor for teachers to form a low level of subjective norms corresponding to social pressure. Therefore, in order to raise the 'subjective norm' of teachers, there is a need to strengthen parental education, implement a system to make involvement in school mandatory, and expand opportunities for becoming acquainted with defector parents. Lastly, it was found that teachers have contrasting perceptions of the effects of the school's support system. In order for inclusive education for North and South Korea to 정착, teachers need not only to restore the positive expectations of North Korean refugee students, but also increase their perceived behavioral control through institutional support such as the recruitment of professional manpower, establishment of a teacher cooperation system in schools, improvement of school culture, and cooperation with the local community.

By suggesting specific and practical measures to improve the educational integration environment of North and South Korean students, this study is meaningful in that it can be used as empirical basic data in preparing for future North and South Korea inclusive education environment.

Keywords : North Korean defector students, teacher attitude, inclusive education, inclusive environment, unification education

Student Number : 2019-23236