

남한교사와 탈북학생의 경험에 기초한 상호문화적 통일교육 실천의 가능성과 한계

채소린* · 임해경** · 한마음*** · 박순용****

요약

본 연구는 통일교육을 통일 후 남북 교육통합을 위한 기초 준비단계로 보고 이를 위해 필요한 상호문화적 관점이 교육적 맥락에서 어떻게 보편화되고 작동될 수 있는지 탐색해보았다. 연구결과 통일교육이 통일에 대한 추상적인 기대에 그치지 않고 교육통합을 위한 디딤돌이 되기 위해서는 상호문화적 관점을 통해 북한교육과 탈북학생에 대한 적극적인 이해가 필요하다는 점이 확인되었다. 이는 한국의 학교문화와 교육제도 또한 상호문화적 관점에서 조망해 볼 필요가 있음을 시사한다. 연구결과의 주요 함의는 세 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 학교현장에서 남북 교육통합을 대비한 상호문화적 통일교육이 가능하기 위해서는 교사들이 통일을 정치적, 이념적 문제로 인식하는 것을 지양하면서 통일교육의 방향과 내용에 대한 지속적이고 건설적인 논의를 진행할 필요가 있다. 둘째, 학교현장에서 교사가 탈북청소년들의 선행경험을 충분히 배려하지 않고 기존의 교수-학습방식을 고수하거나 탈북자라는 틀 안에서 탈북청소년을 규정 짓는다면, 이들이 갖고 있는 학습

* 연세대학교 교육학과 박사과정(주저자), caisulin@naver.com

** 한국직업능력개발원 연구원, 연세대학교 교육학과 박사과정,
limhk86@krivet.re.kr

*** 연세대학교 교육학과 석사과정, start20_@naver.com

**** 연세대학교 교육학과 교수(교신저자), paks@yonsei.ac.kr

자로서의 다양성과 경험이 간과될 수 있다. 따라서 이분법적으로 남한학생과 탈북학생을 구분 짓는 학교문화가 변화하지 않는 이상 상호문화적 통일교육의 실천에는 한계가 있다. 셋째, 통일과 북한 문제를 상호문화적으로 접근했을 때 교사와 학생들이 타인과 호혜적 관계를 형성하는 존재로 거듭나는 연구참여자들의 사례들을 적극적으로 참고할 필요가 있다. 교사의 경우 탈북청소년들을 직접 가르쳐 보면서 남한의 기준이 아닌 상호문화적 관점에서 탈북학생과 북한 문제를 새롭게 바라볼 수 있었다. 학생의 경우 상호문화적 통일교육을 통해 북한과의 호혜적 관계를 고민하며 인격적으로 성장하고 있었다.

주제어 : 통일교육, 남북교육통합, 상호문화교육, 북한교육, 탈북청소년

I. 서론: 학교현장에서의 통일교육 수용현실

그동안 통일 후 남북 간의 사회적 간극을 어떻게 극복할지에 대한 논의는 주로 정치적·경제적 차원에서 이루어져왔으나 정작 사회통합의 근간인 교육을 중심으로 이를 조망하는 경우는 상대적으로 부족했다. 이와 같은 맥락에서 학교현장에서의 통일교육의 중요성이 부각되고 있는 추세이다. 우선 통일부의 ‘통일교육 기본계획(2019-2021) 및 2019년도 시행계획’을 살펴보면 2000년도 이후 연단위로 수립되던 통일교육 기본계획이 2019년부터는 3년 단위로 수립된 것을 알 수 있다. 이는 통일교육의 중요성이 강화되는 가운데 보다 장기적, 연속적 관점에서 통일교육 계획을 수립해야한다는 시대적 요청이 반영된 결과라 할 수 있다. 2019년 통일부에서 제시한 평화·통일교육

의 추진방향은 총 다섯 가지로, 이는 ‘사회적 합의에 기반 한 평화·통일교육, 평화지향적 통일교육, 미래세대 통일공감대 형성, 국제사회 통일환경 구축, 평화·통일교육 통합 네트워크 구축’이다(통일부 보도자료, 2019. 3. 5).

이처럼 통일부가 정부주도 통일교육의 전반에 관한 지침을 마련하였다면 학교통일교육의 경우 통일부와 교육부의 협업으로 진행되고 있다. 교육부의 2018년 ‘학교 평화·통일교육 활성화 추진계획’을 살펴보면 통일부의 ‘통일교육 기본계획’에서 강조한 내용을 바탕으로 기존 안보중심의 통일교육에서 벗어나 평화와 번영을 지향하는 통일교육으로 통일교육의 방향을 전환하였다. 교육부는 평화·통일교육의 중요성이 강화되는 상황에 발맞춰 학생 통일동아리를 2018년 153개교에서 2019년도에는 200개교 운영을 목표로 하고 있으며, 평화·통일교육 교원 집중연수를 통해 핵심교원 학교현장지원단을 구성하고 핵심교원을 양성(170명)하여 ‘교원의 전문성 제고’를 꾀하고 있다(교육부 보도자료, 2018. 11. 28).

이 연구에서는 교육부가 2018년 통일교육 추진계획에 있어 ‘교원의 전문성 제고’를 주요 추진과제 중 하나로 삼은 것에 주목하여 상호문화적 통일교육의 실천을 위해 필요한 교사의 전문성 향상에 관한 성찰거리를 제공하고자 한다. 통일교육을 남북 교육통합을 위한 초기 교육단계로 상정해 볼 때, 교사란 미래의 남북한 학생들을 함께 가르치며 남북 학생들과 상호작용하는 중요한 존재라 할 수 있다.

그러나 ‘2018년 학교통일교육 실태조사’ 결과, 교사들의 과반수가 통일교육 운영현황에 대해 전년도보다는 다소 부정적으로 평가한 것으로 나타났다. 교사들은 ‘시간 확보의 어려움’, ‘이념논쟁의 부담’,

‘수업자료 부족’, ‘교사의 전문성 부족’ 등을 학교통일교육이 원활히 운영되지 않는 이유로 지목하였다. 무엇보다 교사들 스스로 ‘교사의 통일관련 전문성이 부족’하다고 응답한 비율이 2017년 18.8%에서 2018년도에는 30.5%로 증가한 점은 주목할 만하다(통일부, 2019). 또한 통일교육의 어려움 중 하나로 교사들이 ‘이념논쟁의 부담’을 언급한 것으로 볼 때 기존의 통일교육이 주로 정치적 관점에서 이루어지고 있음을 알 수 있다.

따라서 남북 교육통합 준비에 실제적 도움이 되는 학교통일교육의 실현을 위해서는 교사로 하여금 북한의 정치, 사회, 역사문제 등에 대한 균형적 시각을 갖는 것과 더불어 북한의 교육과 학습자의 맥락적 현실을 파악하도록 하는 것이 중요하다. 그러나 ‘2018년 학교통일교육 실태조사’ 결과, 통일교육 연수 경험이 “있다”고 응답한 교사는 31.5%에 그쳤으며 교사의 68.2%가 연수경험이 “없다”고 밝혔다. 즉, 학교현장에서 평화지향의 통일교육이 강화되는 상황에서 교사의 전문성 향상은 통일교육의 주요의제 중 하나로 제시되고 있지만 정작 3분의 2 이상의 교사들은 통일교육 연수 경험이 부재한 채 유튜브나 포털 사이트 검색을 통해 수업자료를 마련하여 동영상 시청 교육으로 통일교육을 진행하고 있는 것이 현실이다(통일부, 2018a). 이와 함께 2018년 기준, 한국에는 약 2,800여명의 탈북학생들이 한국에서 학교(대안학교 포함)를 다니고 있는데 본 연구에서는 상호문화적 통일교육의 가능성을 탐색해보기 위하여 남한교사와 남·북한에서 모두 학교경험이 있는 탈북청년들을 연구참여자로 포함하여 연구를 진행하였다.

〈표 1〉 2018년 탈북학생 학교유형별 재학현황¹⁾ (단위: 명)

초등학교		중학교		고등학교		기타학교 ²⁾		대안 교육 시설	합계
남	여	남	여	남	여	남	여		
487	445	342	340	368	383	78	95	267	2,805
932		682		751		173			

〈표 2〉 2018년 탈북학생 학업중단율³⁾ (단위: %)

초등학교	중학교	고등학교	합계
0.7	2.9	4.8	2.5

본 연구에서는 남한교사와 탈북청년의 학교경험을 통하여 통일교육에 대한 교사의 전문성 향상을 위해 통일교육 과정이 어떻게 구성되고 어떤 내용을 담아야 할지를 남한중심의 일방적인 시각이 아닌 상호문화교육의 관점에서 탐색해보고자 한다. 이를 통해 교사들이 북한의 교육체제와 교육문화에 대한 이해를 지식의 편린(片鱗)들을 통해 받아들이는 데서 오는 오해의 가능성을 최소화하고, 북한의 학습자를 단순히 남한의 교육 시스템에 동화되어야 할 대상으로 다루는 접근에서 벗어나 통일대비 교육의 본질을 성찰할 수 있는 논의의 장으로서의 통일교육이 어떻게 전개되어야 하는지를 다루고자 한다. 이러한 연

- 1) 2018년 탈북학생 통계현황. 한국교육개발원 홈페이지.
<https://www.hub4u.or.kr/hub/data/selectDataForm.do>(2019. 5. 29. 검색)
- 2) 특수학교, 공민학교, 방송통신 중·고등학교 등을 의미한다.
- 3) 2018년 탈북학생 통계현황. 한국교육개발원 홈페이지.
<https://www.hub4u.or.kr/hub/data/selectDataForm.do>(2019. 5. 29. 검색)

구 목적을 중심으로 다음과 같이 구체적인 연구문제를 설정하였다.

첫째, 연구참여자인 남한교사와 탈북청년들의 학교경험과 통일인식은 어떠한가?

둘째, 상호문화적 통일교육의 실천을 위해 고려해야 할 교육적 내용은 무엇인가?

셋째, 연구참여자들의 학교경험이 상호문화적 통일교육에 주는 함의는 무엇인가?

II. 이론적 배경 및 기존연구 검토

1. 상호문화교육에 대한 정의 및 선행연구

상호문화교육(Intercultural Education)은 철학, 사회학, 인류학, 심리학 등에서 범용적인 개념으로 널리 사용되어 왔다. 상호문화교육은 1970년대 독일과 프랑스 등에서 이민자 자녀들의 학업부진을 목적으로 언어교육 차원에서 접근하였으나 이민자 자녀의 문화를 결핍이나 위협이 아니라 다양성을 인정하는 차원에서 점차 일반 교육의 형태로 도입되기 시작하였고 이제는 사회적 지향점으로 인식되고 있다(장한업, 2016). 상호문화교육을 보다 천착(穿鑿)하기 위해서는 개념적으로 영향을 미친 상호주관성과 상호문화성을 살펴볼 필요가 있다. 상호주관성은 사람들마다 주관이 다르지만 사람들 사이에 공통된 주관성이 존재하는 사람들 간의 심리적 관계를 다루며 상호문화성은 독특한 개별성을 지닌 각각의 문화들 사이에 존재하는 공통된 보편성이라고 규정한다(정영근, 2001). 이러한 접근은 타인과의 만남 자체

를 통해 배우며 타인을 이해하는 과정에서 관계에 대한 구성이 이루어지는 것이 중요하다고 본다(차보은, 2014).

Martineau는 상호문화교육의 기본원칙을 제시하는데 각자에게서 인간성을 인정하고 자신이 복수의 정체성을 지닌 존재임을 인정하고 자기 고유의 문화를 탐색해 봐야 하며 ‘차이’에 대한 개방적인 태도로 차이를 받아들이며 자신의 판단을 잠정적으로 유보하면서 타인과 협상을 합의하는 것으로 보았다(장한업, 2016 재인용). 윤보연(2013)은 상호문화교육의 특성으로 짐멜의 타자론을 바탕으로 ‘대화상대로서의 타자’라는 타자에 대한 이해방식의 개념을 제시하였고 의사소통을 기반으로 하여 문화를 비교하고 더 나아가 적극적인 상호작용을 하는 것을 시작으로 한다. 이를 통해 스스로의 문화집단이 초문화적 정체성을 갖고 있음을 인지함을 의미한다.

상호문화교육에 대한 담론은 이민자의 문화를 수용하거나 관용하는 다문화교육의 전신이었으나(장한업, 2018) 포스트식민적 시각에서는 상호문화교육이 이민자들을 특정한 문화의 구성원으로만 규정함으로써 그밖에 고려해야 할 구조적인 차별과 권력차이의 측면을 간과한다고 지적한다. 또한 나와 너를 구분하는 배제의 원리는 이분법적인 사고를 종용하여 사회구성원에 대한 편견을 재생산 할 가능성이 있기 때문에 동질적 집단성의 집착에서 벗어나 다양한 주체가 문화적으로나 사회적으로 기여할 수 있는 “혼종성”의 중요성에 대한 이해가 강조될 필요가 있다(박순용·강보라, 2017; 홍은영, 2012).

우리나라의 경우 다문화교육과 국제이해교육 등 다양한 차원에서 상호문화교육과 연관된 논의를 진행하고 있으나 아직까지 한국의 사회통합을 위한 남북한 인적 교류와 상호문화교육에 근거한 정책 추

진은 미흡한 실정이다. 김형주·권재기(2014)는 남북한 청소년 교류 및 상호이해를 증진하기 위해 북한에 대한 체계적 이해를 위한 노력과 통일역량 증진을 위한 정책 등을 제언하였으나 타문화권에 대한 다양성을 인정하는 일반교육의 차원보다는 통일의 당위성이 내포된 프로그램 차원의 정책과제를 제시하는 것에 그쳤다.

결론적으로 상호문화교육은 문화에 대한 개념에서 출발하여 교사와 학교라는 주체가 상이한 문화를 가진 학생들 사이에서 상호작용, 이해, 협력이라는 긍정적 관계를 형성할 목적으로 행하는 일련의 조치이자 교육적 행위라고 볼 수 있다(Kerzil & Vinsonneau, 2004). 새로운 협력 관계에 이르는 창조성을 배양하는 미래지향적인 관점에서 상호문화교육은 집단의 고유의 문화적 사회화에 대한 다면적 의식을 형성할 기회를 제공함으로써 학생들이 타인이나 타 집단의 다른 생활방식에 대한 호기심과 개방적 마음가짐 및 이해심을 기르게 해준다(정영근, 2011). 이는 자신이 속한 문화에 의한 사회화 및 삶의 연관성을 놓치지 않으며 글로벌 시대의 다른 문화적 배경을 가진 학생들을 대면하면서 내면적으로 숙고할 계기를 제공함으로써 학생 개인의 차원에서도 의미 있는 교육적 성장의 기회로 볼 수 있다(김선미·곽노경, 2013).

2. 통일교육 관련 선행연구 고찰

전영선(2017)은 통일에 대한 다른 해석, 다양한 가치가 드러나는 것은 통일과 관련된 다른 용어가 결합할 때인데 바로 통일교육이 이러한 양상을 나타내는 대표적 사례라고 말하며 통일교육은 통일에 대한 교육이 아니라 통일과 관련된 교육으로서 안보교육, 북한이해

교육, 평화교육으로 제각기 이해되었다고 주장한다. 오덕열(2018)은 기존 통일교육이 내용적으로 크게 민족공동체 교육, 안보교육, 북한 이해교육, 민주시민교육, 평화교육으로 나누어 진행되어왔다고 분석한다. 이처럼 통일교육의 내용과 지향이 다양한 가운데 본 연구에서는 통일교육에서 상호문화적 관점이 필요한 이유를 탐색하는 것을 중심으로 기존연구를 분석하였다.

첫째, 통일에 대한 가치관과 인식에 관한 기존연구를 살펴보면 기존의 통일교육 중 상당수가 남한 중심적인 시각으로 북한에 대한 이해교육이나 안보교육을 실시했던 것을 알 수 있다. 김희정·김선(2018a)은 세대별 학교통일교육 경험이 전 연령대(20대~60대)에서 ‘반공 및 안보교육’이 가장 높게 나타났다고 밝히며, 이처럼 통일교육이 안보를 위주로 진행되었다는 점은 통일교육이 오히려 북한에 대한 정서 반응에 있어 불안과 위협을 재생산했을 가능성이 있음을 주장한다. 여기서 주목할 점은 한국의 20대 역시 학교통일교육 경험에 있어 ‘반공 및 안보교육’을 받은 사람의 비율이 높다는 것이다. 1999년 「통일교육 지원법」이 제정된 이후 학교 통일교육을 받았던 현재 20대 연령층이 남·북한을 상호문화적으로 이해하는 통일교육을 경험하기 보다는 주로 ‘반공 및 안보’의 관점에서 북한을 이해하고 있다는 것은 비교적 최근까지 학교 통일교육이 정치적 관점을 중심으로 진행되어왔음을 알 수 있는 대목이다.

이에 따라 학계에서는 안보 중심의 통일교육의 한계를 지적하며 평화지향적 통일교육으로의 전환을 주장하는 논의가 한편으로 전개되어 왔다(권재일 외, 2014; 박찬석, 2014; 오덕열, 2018; 황인표, 2009). 무엇보다 반공 및 안보 중심의 통일교육은 남한중심의 정치적

관점에서 설정된 북한이해와 통일교육이라 할 수 있는데 이러한 방식의 통일교육은 학습자가 남북한의 상호이해를 통한 남북한 주민 쌍방의 변화와 성장을 추구하기 보다는 남한을 통일문제의 ‘해결자’의 자리에 위치시키는 반면, 북한은 통일문제에 있어 수동적인 위치에 머무는 존재로 인식할 가능성이 있다.

그러나 평화통일과 남북 교육통합을 위해서 필요한 통일교육은 통일을 위해 남한사회와 교육현장은 얼마나 준비되어 있는지, 남한 교육의 무엇이 변화되어야 하는지 등에 대한 성찰도 함께 일어나야 할 것이며 이러한 시대적 요구는 결국 통일교육의 패러다임 전환으로 연결될 필요가 있다. 따라서 지금부터라도 평화통일을 지향하는 시대상황에서 맞게 한국의 청소년들이 남과 북을 이분법적으로 구분하는 정치적 관점을 넘어서 남북의 동반성장과 호혜적 관계로의 변화를 모색하기 위해서는 상호문화적 통일교육이 필요한 시점이라 할 수 있으며 이를 위해서는 교사의 전문성 향상이 중요한 의제라고 할 수 있다.

둘째, 통일교육과 관련하여 통일 후 사회 및 교육통합을 대비하여 상호이해교육, 다문화교육과 통일교육을 연관시킨 연구들이 있다(김용신, 2016; 박성춘, 2018; 박형빈, 2013; 옥일남, 2014; 윤철기, 2016; 추병완, 2014). 김용민(2008)은 독일이 통일 과정에서 동서독이 내적 통합의 어려움을 겪었던 사례를 이야기하며 ‘정서적 통일’을 위해서는 상호이해를 증진해야 함을 강조하였다. 그러나 남북 교육통합을 대비한 통일교육을 위하여 남한교사와 탈북청년들의 학교경험을 바탕으로 상호문화적 통일교육 실천방안을 모색하는 연구는 아직 미흡한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 상호문화교육과 통일교육을 연

결시킨 기존 연구들의 논의를 이어서 남한교사와 탈북청년들의 학교 경험을 통하여 상호문화적 통일교육의 실천을 위해 필요한 교사의 전문성은 무엇인지 고찰해보고자 한다.

셋째, 통일교육과 교육과정을 논의한 연구들은 2015 개정 교육과정과 관련하여 학교 교육과정에서 어떻게 통일교육을 적용시킬지를 탐색한 연구들이 있다(김병연, 2018a; 김하연, 2018; 문경호, 2018; 박찬석, 2018; 윤남희·손상희, 2018). 또한 교육과정과 함께 사회문화적 맥락을 강조하며 통일 이후 주력세대가 될 지금의 청소년들에게 적합한 통일교육의 필요성을 주장한 연구들도 있다(김병연, 2018b; 서현진, 2017).

학교통일교육 과정의 변천을 살펴보기 위해서는 1999년 「통일교육 지원법」이 제정된 이래 발간되고 있는 통일교육원에서 발간되는 ‘통일교육 지침서’를 살펴볼 필요가 있다. ‘통일교육 지침서’의 내용을 살펴보면 통일교육에서 나와 타자의 상호작용을 통하여 쌍방 모두가 변화, 성장을 도모하는 상호문화적 관점을 중시하는 논의는 비교적 최근의 일임을 알 수 있다. 통일부는 2018년, 평화·통일교육을 위해 ‘평화의식 함양’을 강조하며 사회·문화적 가치관의 차이를 인정하고 상호소통을 하며 ‘다름’을 인정하는 자세와 관용과 평화 정신을 키워나갈 것을 표명하고 있다(통일부, 2018b). 이처럼 학교통일교육에서 남북의 상호이해 및 상호협력을 강조하는 상호문화적 관점은 기존의 안보중심 통일교육에서 평화·통일교육으로 방향을 전환한 2018년을 기점으로 가시화 되었다고 할 수 있다.

김상무(2018)는 노무현 정부(2005), 이명박 정부(2010), 박근혜 정부(2016)로의 정권 변화에도 ‘통일교육 지침서’ 내용은 약간의 표현과

강조점의 차이를 제외하고는 거의 유사하다고 지적하며 거의 매년 ‘통일교육 지침서’를 발간하는 것에 대한 문제를 제기하였다. 김상무(2018)의 분석을 살펴보면 노무현, 이명박, 박근혜 정부 당시 ‘통일교육 지침서’의 내용체계는 ‘통일문제 이해, 북한이해, 통일환경 이해, 통일을 위한 과제’ 등으로 각 정부마다 대동소이 했으나 자유민주주의와 건전한 안보관에 대한 개념정의는 정부마다 차이가 존재했다. 이를 통해 기존의 통일교육을 주로 교육적 관점 보다는 정치적 관점으로 접근해 왔음을 알 수 있다. 또한 김상무(2018)는 기존 통일교육의 목표중 하나인 ‘민족 공동체의식 형성’은 민족주의가 야기할 수 있는 배타성과 폐쇄성이 지적받아 온 것과 함께 한국이 점차 다문화사회로 진입하고 있는 상황에서 핏줄이 아닌 헌법적 가치를 근거로 하는 열린 민족공동체를 지향하는 방향의 통일교육이 필요하다고 주장한다.

조정아(2018a) 역시 다문화사회로의 변화 속에서 ‘민족 공동체 의식’을 통일의 전제로 보는 관점에 대해서 비판적 입장을 취하며 통일교육은 ‘정책’이 아니라 ‘교육’이라는 점을 염두하고 정치적 입장의 차이에도 불구하고 합의 가능한 교육의 원칙을 찾아 이를 교육과정에서 반영할 필요가 있음을 강조한다. 즉, 조정아(2018b)는 통일교육의 패러다임이 정치적 관점에서 교육적 관점으로 전환될 필요가 있다고 주장한다.

김지수(2018)는 통일교육 기본법이 제정된 지 20년 가까이 되었지만 통일교육이 성공적으로 진행되지 못했다는 평가를 받는 것은 정권이 바뀔 때마다 통일교육이 일관성 있게 진행되지 못했던 것이 주요 원인이라 밝히며, 통일교육이 정부의 통일정책을 학생들에게 전

달하는 ‘교화’의 방식이 아니라 학생들 스스로 한반도 분단에 대한 비판적 성찰을 통해 통일로 나아가는 방법을 찾아가는 방식이 바람직하다고 주장한다.

이와 같이 기존 학교통일교육 과정을 비판적으로 검토한 학자들의 의견을 참고해보면 다문화적 상황에 노출되고 다원성에 대한 새로운 상황판단이 요구되는 한국 청소년들에게 이제는 민족주의와 동질성을 근간으로 하는 통일교육 방식에 한계가 있음을 알 수 있다. 또한 통일교육이 정부의 정책이기 이전에 ‘교육’으로 기능하기 위해서는 정치적 관점에 근거한 북한이해와 안보교육을 학생들에게 주입하는 교육방식을 벗어나 남북한의 입장을 상호문화적으로 이해해가며 인격적, 교육적 성장을 이루는 통일교육이 필요한 시점에 이르렀다고 할 수 있다.

이러한 맥락을 고려하면 통일교육의 패러다임 전환을 요청하며 통일교육의 방향이 민주시민의식, 상호이해, 평화 등과 같은 보편적 가치를 지향해야 한다고 주장하는 연구들이 나오고 있는 것을 이해할 수 있다(안승대, 2018; 이경식, 2018; 조정아, 2018b). 결국 기존의 논의를 종합해 볼 때, 그동안 통일교육이란 구호 아래 안보, 반공교육과 함께 민주시민교육, 평화교육 등의 다양한 교육적 내용과 주장들이 뒤섞이면서 발생하는 모순에 대한 문제제기와 반성을 거쳐 통일교육의 패러다임이 정치적 관점에서 교육적 관점으로의 전환이 필요하다는 것으로 학자들의 의견이 모아졌다고 할 수 있다.

본 연구에서는 평화통일을 지향하는 시대적 상황에서 통일교육을 정치적 관점에서 교육적 관점으로 전환시켜야 한다는 패러다임 전환이 요청되는 가운데 상호문화적 통일교육이 필요함을 주장하며 이를

기반으로 한 실천을 위해 교사의 전문성이 중요하다는 점에 착안하여 연구를 진행하고자 한다.

III. 연구참여자 및 연구방법

본 연구는 연구의 성격상 질적연구방법을 사용하였다. 기존의 통일교육에 대한 연구를 살펴보면 통일에 관한 여러 관심사가 혼재한 가운데 통일교육의 방향을 평화교육, 민주시민교육, 다문화교육 등 어느 교육과 접목해야 하는지에 관한 이론적 논의는 많은 한편, 학교현장에서 직접 통일교육을 담당하거나 탈북청소년을 가르쳤던 현장 교사 및 남북의 교육을 모두 경험해본 탈북청년들의 학교 경험과 목소리를 직접 담고 있는 연구는 부족했다. 이러한 점에서 심층면담을 위주로 한 자료수집과 분석이 필요했다. 또한 본 연구는 통일교육에 있어 상호문화적 관점이 필요하다고 주장하는 만큼 연구자가 남한교사와 탈북청년의 학교경험과 통일에 관한 양측의 인식 및 경험을 심층적으로 이해할 필요가 있다고 판단되어 질적연구방법을 사용하였다.

연구참여자⁴⁾는 남한교사와 탈북청년으로 구성되어 있다(<표 3>, <표 4> 참조). 남한교사의 경우 탈북 대안학교 그룹홈⁵⁾ 교사 1인과 중등교사 3인으로 구성되었다. 그룹홈 교사의 경우 탈북청소년들과

4) 연세대학교 IRB 승인 7001988-201808-HR-436-03.

5) 탈북청소년 대상 대안학교 중에서 교사와 학생이 가정을 이루어 함께 사는 기숙사 형태의 학교를 ‘그룹홈’이라 지칭한다.

함께 거주하며 아이들의 생활 전반을 담당하고 있기 때문에 탈북청 소년과 통일문제에 대한 해당 교사의 경험이 본 연구에 함의를 줄 수 있을 것으로 판단되어 연구참여자로 선정하였다. 중등교사 3인 중 1인은 현재 한 중등학교의 통일 및 윤리교과를 담당하고 있으며 나머지 2인은 000학교에서 탈북청소년들을 약 3년간 전담하여 직접 가르쳐 본 경험이 있다. 이처럼 본 연구의 연구참여 교사들 경우 통일과 북한 문제에 대한 경험과 전문성이 있는 교사들로 구성하였다.

그리고 연구참여자로 선정된 탈북청년들의 경우는 2010년 이후 한국에 입국하여 한국에서 학교를 다니며 청소년기를 보낸 이들로서 남한과 북한에서 모두 학교경험이 있는 자들이다. 이들은 현재 20대 연령층이며 북한에서 학교를 다닌 경험이 있다. 탈북 이후에는 한국의 일반 중등학교 또는 대안학교에서 중등교육 과정을 경험하며 청소년기를 보냈다. 현재는 모두 한국 소재 대학에 재학 중이다. 연구 윤리에 의거하여 연구참여자들의 개인정보 보호차원에서 본 연구에서는 모든 연구참여자의 정보를 익명처리 하였다.

〈표 3〉 연구참여자 집단 1: 교사

연구참여자	교사경력 ⁶⁾	특징
교사A	4년차	탈북청소년 대안학교 그룹홈 교사
교사B	5년차	중등학교 교사(통일 및 윤리교과 담당)
교사C	15년차	중등학교 교사 (2010년대 초반 탈북청소년 교수경력 3년)
교사D	19년차	중등학교 교사 (2010년대 후반 탈북청소년 교수경력 3년)

6) 면담 진행연도인 2018년도를 기준으로 하였다.

〈표 4〉 연구참여자 집단 2: 탈북청년

연구참여자	학습공백기간 ⁷⁾	북한 학력 ⁸⁾	한국체류기간 및 한국학교 경험
탈북청년A	약 3년	중학교 중퇴	8년차, 일반고-대학
탈북청년B	약 9년	소학교 졸업	9년차, 대안학교(고)-대학
탈북청년C	없음	대학교 중퇴	5년차, 일반고-대학
탈북청년D	약 2년	중학교 졸업	7년차, 대안학교(고)-대학

연구참여자 선정은 눈덩이 표집을 통해 이루어졌으며 면담은 면대면 형식으로 2018년 8월~9월에 걸쳐 진행되었다. 특히 2018년도의 경우 남북관계가 급변했던 시기로서 학교 구성원들이 통일과 북한에 대한 인식이 많은 변화를 겪은 시기라 할 수 있는데 본 연구에서 연구참여 교사들의 면담내용은 2018년도 1학기까지의 경험임을 유의할 필요가 있다. 1차면담은 연구참여자 1인당 2시간 내외로 진행되었으며 면담 종료 이후 추가 면담이 필요한 경우에는 면대면 또는 온라인 면담을 진행하였다. 면담 질문은 남한교사와 탈북청년을 나누어 구성하였으며 연구 참여 전에 연구참여자들에게 연구목적, 연구방법, 연구참여에 따른 위험과 이익, 면담내용 등에 대해 설명하고 연구 동의를 얻은 후 면담을 진행하였다. 면담은 연구참여자의 동의를 얻

7) 북한 거주시기부터 탈북을 거쳐 한국에서 처음 학교를 다니게 된 기간까지의 공백기를 의미한다.

8) 북한의 중학교는 한국의 중·고등학교 과정을 의미한다.

고 면담내용을 녹음하였으며 면담 종료 후 전사 자료를 기반으로 연구자들이 면담내용에 대한 분석과 해석을 하였다. 특히 상호문화교육을 기초로 통일교육에 접근하는 만큼, 북한 교육과 학습자에 대한 왜곡 없는 이해를 위해 남한교사가 고려해야 할 내용 및 바람직한 통일교육의 방향을 중심으로 면담 내용을 재구성하였다.

IV. 연구결과

1. 남한교사와 탈북청년이 마주한 학교현실

1) 통일교육 전문성 향상을 위한 교사들의 고민

인터뷰 당시 교사들은 “우리가 북한에 대해서 너무 모른다.”, “북한에 대해 공부해야 한다.” 등의 이야기를 자주 하였다. 즉, 교사들은 한국 사회가 지금까지 북한에 대해 무관심하고 무지했던 것을 인정하면서 북한에 대해서 배워야 한다는 자세를 취하고 있었다. 교사 D의 경우에는 과거 일반학교 근무 당시, 통일교육에 대한 동기부여를 찾는 것이 쉽지 않았던 기억을 갖고 있었다.

교사 D: “고등학교 현장에서 여러 가지 행사들이 없어졌지만, 통일교육은 없어지지 않았거든요. 그래서 하는데, 글짓기 대회를 보통 많이 하죠? 그럼 애들이, 고등학생은 어떻게 써서 내냐 하면 ‘이 글짓기 쓰기 싫어서라도 통일을 해야 된다.’고 한 줄 쓰고 엮어져 자고 제출해요. 이게 현실이거든요. 근데 그걸 강요할 수 없어요. 왜, 교사들도 그런 의식이 그렇게 강하진 않기 때문에.”

과거 일반학교 근무 당시, 통일교육에 대한 학생들의 무관심을 설득하는 것에 어려움을 느꼈던 교사 D는 약 3년 동안 탈북청소년들을 직접 가르치면서 점차 북한과 통일문제까지 관심사가 확장된 경우라 할 수 있다. 그러나 현재까지도 통일과 북한 문제에 대해서 어떻게 가르쳐야 할지 모르겠다는 교사들이 상당 수 존재한다는 것이 교사 B의 경험을 통해 드러났다.

교사 B: “저는 도덕윤리 교육을 (전공)했다 보니까 저랑 같이 공부했던 친구들이나 선후배 친구들이 연락이 많이 와요. 통일 관련한 단원이 나왔는데 뭘 가르쳐야 될지 모르겠다.”

또한 교사 B와의 인터뷰를 통하여 ‘생활과 윤리’ 교과 등에 있는 통일 관련 단원들은 가장 마지막 단원에 최소한으로 실려 있기 때문에 한두 시간 내에 압축적으로 수업을 해야 하는 교사들의 어려움을 확인할 수 있었다. 이는 2018년 학교통일교육 실태조사 결과에서 통일교육 운영의 어려움 중 ‘시간 확보의 어려움(58.1%)’의 구체적 현실의 사례로 볼 수 있다(통일부, 2019). 그러나 연구참여 교사들이 지적했던 통일과 북한 문제에 관한 학교현장의 무관심은 단순히 교사들 개인의 역량이나 자질 문제라고는 할 수 없다. 이러한 학교의 현실은 지금까지 한국사회 전반적으로 흘렀던 통일과 북한 문제에 대한 무관심과 함께 통일을 오로지 좌, 우의 정치적 논리에 따라 바라보았던 문제와 연결지어 이해할 필요가 있다. 결국 이러한 시대적 흐름 속에서 2018년을 전후로 갑자기 통일과 북한 문제를 필수적으로 가르쳐야 하는 교사들은 ‘무엇을 가르쳐야 할지 모르는’ 상황에 직면해 있었으며 이에 대한 해결책 역시 개인적으로 알고 지내던 주

변교사들에게 물어가며 스스로 해결방법을 찾아가고 있었다.

그리고 한국 사회와 학교에서 통일과 북한 문제를 무심하게 다루었던 흔적들은 연구참여 탈북청년들의 학교경험 속에서도 나타나고 있었다. 탈북청년들의 경우, 네 명 모두 2010년 이후 한국에서 중등학교를 다닌 경험이 있었는데 이들의 경우 중등학교 재학 당시 통일과 북한 문제와 관련한 교육을 받은 적이 없거나 잘 기억나지 않는다고 답변하였다. 결국 한국 사회 전반적으로 흐르는 통일에 대한 무관심과 정치적 논리에 따라 통일에 대한 견해가 격렬히 대립되는 시대상황 속에서 학교에서조차 통일에 관한 교육적 성찰이 제한되어 왔음을 짐작할 수 있다.

이러한 현실 속에서 통일과 북한 문제에 관한 전문성 향상을 원하는 교사 B와 D의 경우 한정된 통일교육 연수와 자료로 인해 배움에 대한 갈증을 느끼고 있었으며 공식적인 연수보다는 개인적인 노력을 통해 이를 해소하려 했었지만 혼자 학습하면서 생기는 의문점이나 고립감은 여전했다.

교사 D: “학교 내부의 선생님들 중에서 통일교육을 할 수 있는 분들이 많지 않으니까 외부강사를 초청해서 한 시간 초반 정도로만 전체 500명 모아놓고 한 학년 모아놓고 하는데 음... 그래서 저도 어떤 연수 근데 통일연수 좋은 게 뭐가 있는지도 사실 모르겠어요. 찾아가보면서 스스로 공부해가면서 하긴 해야 하는데 저도 쓰라고 하면 이런 개인적인 경험을 말할 수밖에 없고. 체계적인 10시간 20시간 커리큘럼을 짜라면 저도 내용이 부족할 것 같거든요.”

이와 같이 교사들의 인터뷰를 통하여 평화지향적인 통일교육이 강화되는 상황 속에서도 교사들의 전문성 향상을 위한 공식적이고 체계적인 통일교육 연수는 아직 미흡한 것으로 나타났다.

2) 통일을 정치적 문제로만 생각할 때의 교육적 한계

통일교육에 대한 학교현장의 전반적 무관심과 함께 학교 내에서 통일문제를 정치적 관점으로 바라보려는 문제로 인해 통일교육에 대한 견해에 있어서 교사들 사이에서도 입장 차이가 존재하였다. 또한 이로 인해 교사들 사이에서 북한과 통일문제 자체가 금기시 되는 측면도 있었다. 2018년 학교통일 실태조사에서 교사들이 통일교육 운영이 어려운 이유 중 하나로 ‘이념 논쟁의 부담(40.4%)’을 지적했는데 이러한 현상은 본 연구에서도 발견되었다(통일부, 2019). 무엇보다 한국의 경우 「교육기본법」⁹⁾에 근거하여 교육의 중립성이 강조되고 통일교육 이외에도 각종 수업 및 행정업무로 바쁜 교사들의 업무환경 속에서 교사들 간에 통일에 대한 견해를 주고받는 토론과 대화의 장을 마련하기는 쉽지 않다.

예컨대 교사 B의 경험서술에서도 북한에 대해 “빨갱이”라고 단정 짓는 교사들이 등장하였다. 교사 D의 경우 교원연수 중 교사들이 자신의 정치적 관점에 따라 이념·색깔논쟁을 벌여 의견충돌이 발생한 사례를 들었다.

9) 교육기본법 제6조(교육의 중립성): ① 교육은 교육 본래의 목적에 따라 그 기능을 다하도록 운영되어야 하며, 정치적·파당적 또는 개인적 편견을 전파하기 위한 방편으로 이용되어서는 아니 된다. (2019. 4. 26. 검색)
<http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=192408&efYd=20170622#0000>

교사 D: “그래서 그때 교사 분들도 가끔 000에 연수 오거든요? 교장단 가끔 오고 통일 담당교사도 오고하는데 질문이 그거였던 거 같아요. 혁신학교 교감선생님인가 그러셨는데 많이 싸우시나 봐요 진보 쪽 선생님과. 근데 그래서 어떻게 접근해야할지 저한테 물으시는 거예요..”

교사 D는 탈북민들을 제대로 이해하기 위해서는 북한체제에 대한 이해가 선행되는 것이 중요하다고 생각했다. 그러나 문제는 탈북민과 북한에 살고 있는 ‘사람’에 대해 먼저 관심을 가진 후 이들을 이해하기 위한 방편으로서 북한체제에 대한 이해교육이 수반되어야 하는데, 일부 교사들의 경우 통일을 단지 정치적 이념의 문제로만 보기 때문에 교원연수 중에도 통일에 대한 상반된 의견대립이 해소되지 않는 부분이 존재하였다.

이처럼 학교현장에서 통일문제를 정치적으로 매우 민감한 주제라고만 생각하다보니 교사들 사이에서도 통일교육의 방향성이 아직 합의되지 않은 상태로 남아있었다. 따라서 통일교육의 방향에 대해 교사들이 지속적으로 대화하고 토론할 수 있는 공론의 장이 필요함을 알 수 있다. 그리고 그 안에서 교사들은 자신과 다른 의견을 배척하는 닫힌 사고를 지양하고 정치적 의견이 다른 교사들과 열린 대화를 하면서 상호이해를 넓혀가며 대립되는 의견들을 조율해나가는 유연성을 체득할 필요가 있다. 남북문제와 통일문제에 대한 지속가능한 공론장 설계와 관련하여 한중일 삼국의 학습공동체를 제안한 이상오(2017)의 논의를 참조할 필요가 있다. 이상오(2017)는 한중일 삼국의 역사문제를 정치적으로 해결하려고 하면 자국의 이익과 목표가 앞서기 때문에 상충될 수밖에 없다고 지적한다. 즉, 삼국의 역사와 전통

을 공유하고 공감하며 역사문제를 해결하기 위해서는 삼국간의 공유 지식과 공유비전이 필요한데 이는 정치적 차원의 담론이 아니라, 학습의 영역임을 주장한다. 이러한 논의를 통일문제에 관한 교사 공론장과 연결시켜 본다면 교사들의 통일담론 ‘학습공동체’를 상상해 해볼 수 있다. 즉, 교사들은 통일담론에 대한 학습공동체 안에서 반성과 성찰을 거치며 통일과 북한문제에 대한 상호이해를 확장시킬 수 있을 것이다.

이처럼 교사들 사이에서 통일교육에 대한 공감대가 형성되기 어려운 측면이 존재하는 가운데 결국 이러한 분위기는 학생들에게도 영향을 미치고 있었다. 탈북청년들이 한국에서의 중등학교 경험을 살펴보면 당시의 남한학생들 역시 통일과 북한 문제에 대한 심도 있는 이해가 부족했던 것을 알 수 있다. 한국생활 5년차에 접어든 탈북청년 C가 경험한 한국 학생들의 모습 속에서 당시 한국의 청소년들이 일반적으로 인식하는 북한은 어떠했는지 짐작해 볼 수 있다.

탈북청년 C: “네 그래서 저는 그게 좀 아쉬웠어요. 그래서 일반학교에서 너무 딴 나라로 생각하고 너무 모르니까 저는 좀 그렇게 북한 좀 알기? 수업이 필요하다고 생각이 들었었거든요. 진짜 그런 거 통일에 관련해서 그런 게 없어가지고. 한국 청소년들이 아는 북한은 정말 옛날얘기예요. 그래서 뭔가 북한이 지금 어떻게 변했는지 그런 것도 알면 좋을 것 같고 음 탈북사람 탈북민을 만났을 때 대부분 그냥 안 좋은 인식이 더 많은 것 같아요.”

또한 교사 B의 경험에서는 이러한 학교 상황 속에서 일부 학생들

의 경우에는 북한에 대한 단편적 지식과 부정적인 이미지를 갖고 이것을 곧 북한의 전체모습으로 인식하고 있는 경우도 있었다.

교사 B: “북한에 대한 얘기 하다가 “개네 완전 거지 아니야?” 이렇게 얘기를 하더라고요. 저도 약간 처음에 놀랐는데 그런 반응이 처음이라서 처음에 ‘재는 고등학교 x학년이나 돼서 애가 네 수준이 뭐 저런가?’라고 생각을 했는데 어떤 교수님들이랑 얘기하다보니까 그게 솔직하고 당연한 거라고 얘기하시더라고요. 되게 많은 생각을 하게 됐었어요.”

결국 통일에 대한 관심과 논의가 부족한 학교상황은 곧 교사와 학생들이 북한 교육과 북한 학습자의 경험에 대해 이해하고 성찰할 수 있는 기회의 부족으로 나타났다. 이처럼 북한에 대해 단편적으로 인식하는 한 학생의 사례를 돌이켜 볼 때 통일교육에서 상호문화적인 관점으로 남과 북을 바라본다면 서로에 대한 차별과 오해가 줄고 상호이해의 폭이 깊어지는 것 이상으로 사고와 공감대의 확장이라는 교육적인 효과가 동반됨을 예상할 수 있다.

3) 남한교사와 탈북학생의 통일인식 차이

김희정·김선(2018b)은 국가 차원이 아닌 개인적 삶과 경험에 연계하여 통일을 사유할 수 있도록 학교 및 사회 통일교육의 방향을 재정립할 필요가 있다고 주장한 바 있다. 이는 한국에서 살아가는 많은 사람들이 지금까지 통일을 국가적 차원에서 생각하는데 익숙해져 개인적 삶의 차원으로 연결 짓는 것에는 어려움을 느낀다는 의미이기도 하다. 실제로 교사 A의 경험 속에서도 탈북학생과 한국인들이

생각하는 통일에 대한 인식에 온도차가 있음이 발견되었는데 탈북학생들은 일반인에 비해 통일을 보다 개인적 삶과 연관시켜 생각하고 있었다.

교사 A: “그래서 (탈북학생에게) 너는 통일이 됐으면 좋겠어? 물어봤어. 그랬더니 “됐음 좋겠다고 안 되면 엄마를 못 보잖아 요.” 그러는 거. 우리는 여전히 통일이라고 하면은 ‘우리의 소원은 통일’ 노래 그 이상이 아닌 것 같아. 그냥 어쩌다 한번 때 되면 부르는 노래 정도? 우리가 생각하는 통일은.”

교사 A의 언급대로 많은 사람들이 막연하고 추상적으로 통일을 생각하고 있을 때 연구참여 교사와 청년들의 경우에는 통일을 개인적 삶의 맥락 안에서 해석하고 있었다. 이들에게 통일은 그저 국가적, 경제적으로 이익이기 때문에 필요하다는 논리 하에 동의하는 차원을 넘어서 자신의 삶의 문제와 직결되어 있었다. 연구참여 교사들의 경우 통일의 문제는 자신이 가르쳤던 학생과 관련된 일이었으며 탈북청년들에게는 가족, 고향과 관련된 중대 사안이었다.

특히 탈북청년들의 경우 통일을 원하고 있었지만 오히려 통일 이후의 미래에 대해서는 보다 현실적이고 신중한 접근을 취하고 있었다. 탈북청년들은 통일 이후의 한반도를 그저 긍정적으로만 인식하고 있지는 않았다. 청년 A의 경우 현재와 같은 상황에서 통일이 되어 남북의 교육이 통합된다면 학교현장의 교사들은 그야말로 “멘붕”이 올 것이라고 전했다. 청년 D의 경우는 통일을 원하고 있었지만 다른 한편으로는 통일 이후에 북한 사람들이 “2등 국민”이 되지 않을까 하는 염려를 내비치기도 했다. 이처럼 탈북청년들이 통일을 원하면서도

통일에 대해 보다 신중하고 현실적인 자세를 취하는 것은 아마도 남·북한을 모두 경험해본 장본인으로서 통일을 이미 현실적인 삶의 문제로 생각하고 있기 때문인 것으로 보였다.

2. 상호문화적 통일교육의 실천을 위한 교육적 성찰영역

1) 북한에 존재하는 학습자의 다양성

남한교사들을 인터뷰 한 결과 북한 학습자의 특성이라고 할 만한 몇 가지 공통적인 사항들이 언급되었다. 예컨대 북한학생들의 경우 ‘생활력이 강하고 활동적이라는 점, 주체사상교육을 받았던 학생들이라는 점, 생계문제로 학교에 자주 나가지 않는 아이들이 많고 그로 인해 공부 습관자체가 들지 않았거나 기초교육이 부족한 학생들이 많다는 점, 한국으로 온 지 얼마 되지 않았을 때는 한국의 사정을 잘 몰라 현실감각이 부족한 점’등이 인터뷰 도중 자주 언급되었다.

그러나 이러한 북한학생들의 남북한 교육 경험담에 대한 파편적인 이야기와 함께 교사들이 한결같이 강조했던 점은 ‘북한학생들을 일반화하기 어렵다.’는 것이었다. 북한의 경우 거주이전의 자유가 제한적이기 때문에 A지역과 B지역에서 살다온 북한학생들의 경험담은 천차만별일 수 있다. 이번 연구에서도 ‘북한학생들은 학습공백이 있어 학습 수준이 낮다.’라고 일반적으로 알려진 것과는 달리 실제 북한에서도 지역과 계층에 따라 교육에 관한 관심도 및 경험치가 다를 수 있다.

교사 C: “일반적이지 않아요. 여기에 힘든 상황에 의해서 돌고 돌아서 오신 분들은 그렇게 살았을 수도 있는데 제가 가르

쳤던 아이들 중에 공부를 위해서 온 가정들, 그 가정 아이들은 굉장히 열심히 해요. 굉장히 열심히 하고 우리(한국) 애들하고 크게 다를 바가 없어요. 그래서 제가 가르쳤던 애 중에 서울대 간 애들도 몇 명 있고요.”

교사 A의 경우에도 평양과 다른 지역 학생들 간의 학습경험이 다를 수 있음을 이야기 하였으며 이러한 이야기는 탈북청년들의 경험 속에서도 등장하였다.

탈북청년 C: “(자녀를 김일성 종합대학교 보낼 수 있는) 그런 부모들은 평양에 가서 어쨌든 대학교 생활을 하면 돈이 많이 들잖아요. 그런 부모들은 그 학생을 뒷바라지 할 수 있으니까 공부도 시키고 거기서는 뭔가 학원 같은 건 따로 없고 개인교사를 이렇게 구해서 공부를 시킬 수 있거든요? 되게 어릴 때부터 공부 시키고 그런 부모들 봤어요. 친구들도 있고.”

따라서 상호문화적 관점에서 북한 학습자를 이해함에 있어 한국에서 생각하는 북한 또는 탈북이라는 틀 안에 북한(탈북) 학생을 한 가지 이미지로 규정하게 될 경우, 북한에 존재하는 학습자의 다양성을 간과할 수 있다. 교사 D의 경우는 탈북학생들을 3년 동안 가르쳐본 이후 남북학생 모두 같은 학생이라는 결론에 도달하였는데 이는 북한 학습자가 가진 10대 청소년으로서의 보편성과 북한교육에서의 특수성을 모두 인정했기에 가능한 것으로 보인다.

교사D: “처음엔 저도 여기 와서 일반학교에서 1년 멘토링 했던 것과 달리 탈북학생에 대해 정말 모르는 걸 많이 알게 됐거

든요. 알게 됐는데 중요한 건 남한학생, 북한학생 이러다가 이제
제는 그냥 학생이에요. 학생이고 이제 개인으로 됐기 때문에
그 변별점에 대해서는 점점 없어지고 있는...”

결국 상호문화교육 차원의 통일교육에서 교사는 북한의 학습자의
경험과 특수성에 대한 이해와 배려가 있어야 하겠지만 이것이 탈북
학습자에 대한 차별이나 낙인으로 이어지지 않도록 주의할 필요가
있다. 실제로 연구참여 탈북청년들의 한국 학교경험 속에서도 학교
에서 탈북학생들을 북한출신 이라는 틀 안에 가두었을 때 이것이 오
히려 탈북학생의 교육적 선택과 기회의 폭을 제한하는 경우로 나타
났다. 남한교사가 탈북학생을 정형화된 이미지로 범주화하여 이들의
특수성에 초점을 맞추고 학습과 진로를 지도할 경우 오히려 탈북학
생들의 입장에서는 교육적 선택의 폭이 제한받는 경험으로 해석되었
다.

청년 B의 경우 중등학교 재학당시 한 교사로부터 “니 수준 가지고
그걸 해?”라는 말을 전해 들으며 진로를 제한받았던 경험이 있었다.
청년 B는 이러한 자신의 경험에 대해 이야기하며 탈북학생들의 꿈이
수시로 바뀌다 보니 교사도 아마 지쳐서 그렇게 이야기 했을 것이라
고 해석했지만 애초에 자신의 진로를 제한했던 교사에게 약간의 서
운함이 남아있는 듯 했다.

이 밖에도 탈북청년들은 남한교사가 탈북학생들에게 간호사, 물리
치료사 등과 같이 한정된 직업군으로 진로를 유도하는 점, 주요 교
과목 보다는 한국의 사회문화 적응에 관한 교과목을 가르치는 점 등
에 대해서도 한국 학교에서의 아쉬운 경험으로 기억하고 있었다. 따
라서 상호문화적 통일교육에서는 남한의 교육을 기준으로 하여 하나

의 고정된 틀로 북한의 교육과 학습자를 바라보는 것을 지양하고 북한 안에도 다양한 학습자가 존재하며 이들이 북한의 체제 및 교육과 어떠한 상호작용을 주고받았는지에 주목할 필요가 있다.

이와 관련하여 본 연구에서는 탈북청년들이 북한에서 학교를 다닐 때 북한의 사상교육에 어떤 영향을 받았는지에 대해 탐색해 보았다. 실제로 사상교육에 대한 경험들은 연구참여자 개개인마다 차이가 존재했다. 청년 B의 경우에는 남북한의 역사교육 내용이 달라 혼란스러움을 느꼈다고 전했으며 자신이 주체사상교육에서 벗어나는 데까지 5년이 걸렸다고 말했다. 이와 달리 청년 A의 경우에는 “세뇌교육을 15년 넘게 받은 몸이었는데 한국에 와서 몇 개월 만에 그게 거짓말이란 걸 깨닫는 순간 너무 빨리 바뀌었다.”고 전했다.

이처럼 탈북청년들 사이에서도 북한에서 받았던 사상교육에서 벗어나는 기간에는 개인차가 존재하며 사상교육에 대한 경험과 인식에서도 차이가 있었다. 즉, 한국의 학습자와 마찬가지로 북한의 학습자들 역시 교육내용을 그저 수동적으로 주입받는 존재만은 아니며 학습과정에서 능동적으로 생각하는 측면이 있었으며 이에 따라 다양한 형태의 학습자가 존재하고 있었다.

2) 탈북학생들의 남북 학교경험과 교육통합 문제

면담에서 연구참여 탈북청년들은 북한에서 암기위주의 주입식 교육을 받았기 때문에 한국 학교에 처음 갔을 때 자신의 생각을 자유롭게 표현해야 하는 발표나 글쓰기 형식의 수업방식에 상당한 어려움을 겪었던 경험을 토로했다. 따라서 통일교육에서 북한의 학습자를 상호문화적으로 이해할 때에는 남한에서의 교육적 경험만을 토대

로 ‘북한학생들은 자기표현을 잘 하지 못하고 논리적 사고능력이 부족하다.’거나 ‘북한학생들은 학습능력이 떨어진다.’라고 단정 짓기 전에 이들이 북한에서 경험한 교육방식이 한국과는 다르다는 것을 이해할 필요가 있다. 청년 B의 학교경험을 살펴보면 남북한 교육방식의 차이로 인해 어려움을 겪은 것을 알 수 있다.

탈북청년 B: “내가 표현하는 거 하는 거에 대해 되게 서툴었어요. 아무래도 북한에서는 주입식 교육이다 보니까 좀 그런 것들이 어려웠던 거 같아요. (북한 교육은) 시키기만 하잖아요. 나에 대해, 생각에 대해 물어보지 않잖아요. ‘너는 어떻게 생각하냐?’ 라고(해서) (내) 얘기를 해도 그건 ‘아니다’라고 그렇게 교육을 하니깐.”

흔히 한국 내부적으로는 한국의 교육이 주입식 교육이라고 여기는 것과 달리, 탈북청년들의 경우 북한의 교육이 주입식이며 이에 비해 남한의 교육은 자율성이 있다고 인식하는 것은 흥미로운 지점이다. 또한 탈북청년들은 본인들이 경험한 남한교사들에 대해 교과지식에 대한 전문성이 있고 잘 가르치는 교수자로 인식하고 있었다. 북한은 아직 교사에 대한 권위와 무서움이 남아있어서 탈북청년들이 한국에서 경험했던 교사들에 대해서는 대개 친절하고 편안한 느낌을 갖고 있었다. 북한에서는 교무실도 제대로 들어가지 못했던 탈북청년 C의 경우, 한국 학교에서 교사의 ‘첫사랑’ 이야기를 묻는 학생들을 보고 놀랐던 경험을 상기했다.

이처럼 탈북학생들의 남북 학교경험을 상호문화적 관점에서 바라볼 때 통일대비 교육통합 준비에 있어 남북한 학생을 모두 아우를

수 있는 교육방법 및 내용, 교육환경 등은 무엇일지에 대해 생각할 방향이 보다 명료해진다. 궁극적으로 상호문화 통일교육이 교육통합 준비의 장으로 기능하기 위해서는 통일교육 안에서 남북한 학습자의 교육경험 및 탈북청소년들의 남북 학교경험에 대한 논의를 지속적으로 해나갈 필요가 있다.

3) 소수자, 이질성에 배타적인 한국의 학교문화

학교현장이 다양한 사회문화적 배경을 가진 학생들을 이해하고 포용하는 문제는 통일 후 교육통합을 준비하는 단계에서 필수적으로 검토해야할 사안이다. 연구과정에서 탈북청년의 입장에서 한국의 학교문화에 적응할 때 어려운 점들이 발견되었는데 한국사회의 빠른 적응을 위하여 대안학교가 아닌 일반 고등학교로의 진학을 선택했던 탈북청년 A의 경우 학창시절 자신의 별명이 “돌부처”였다고 전했다. 이유는 누가 무슨 말을 하고 심지어 ‘뒷담화’를 해도 귀를 닫고 입을 닫고 돌부처처럼 학교생활을 해나갔기 때문이다. 인터뷰 당시 활달한 성격으로 보이는 A였지만 이러한 A역시 한국 학교 적응을 위한 전략으로서 친구들 사이에서 조용하고 차분한 모습으로 일관했던 시절이 있었던 것이다. 한국에서 고등학교 재학당시 청년 A는 학교 안에서 또래관계의 문제에서 은근한 심리적 압박을 느끼며 친구들과 공감대를 형성하기 위해 보이지 않는 노력을 하기도 하였다.

탈북청년 A: “그게 대화에 못 낄다고 생각을 하면 저녁마다 우울해요. ‘이걸 어떻게 해야 되나. 이러다 멀어지겠지, 이러다 이제 안 되겠지’라고... 근데 다행히 그런 건 이제 인터넷 뒤지고. 공부를 해야 된다고 생각을 해요. 표준어 계속 바꾸고. TV

를 계속 보고. TV를 진짜 많이 봤어요. TV에서 많이 배웠고,
그래서 점차 괜찮아졌던 것 같아요. 대화의... 코드나 뭐. 그
러서 안 좋아하는 아이들도 좋아하는 척을 했어요. 어릴 때.”

이와 같이 학교에서 소수자의 위치에 있었던 탈북청년 A의 경우
또래 친구들과의 원만한 관계를 위해 남한 친구들의 또래문화를 ‘공
부’하는 남모를 노력을 해야 했다. 또한 연구참여 탈북청년들의 경우
북한의 말투와 억양을 ‘표준어’로 고치기 위한 특별한 노력을 하고
있었다. 이들은 한국사회에서 표준어를 쓰지 않는 것, 특히 ‘북한말’
을 쓰는 경우 차별적 시선이 존재한다는 것을 잘 알고 있었다. 결국
학교라는 공간 안에서 다양한 배경을 가진 사람을 인정하고 존중하
기보다 이질적으로 판단되는 학생에 대해 부정적 가치판단이 내려지
다 보니 탈북학생들은 한국 사회로의 ‘동화전략’을 취하는 것 말고
는 대안이 없었다.

청년 B의 경우 이러한 문화적 차이와 차별로 인해 한국 사회 적응
에 어려움을 느껴 다시 북한에 가고 싶다는 생각을 한 적도 있었다.

탈북청년 B: “아무래도 거기에서 태어나서 자랐고. 거기가
싫어서 왔어도 한 동안은 거기에 가고 싶다는 생각도 많이 했
어요. 편하니까 내가 입던 옷이 편한 거잖아요. 지금은 모든 것
이 새롭게 억양 말하는 억양이나 공부 내가 공부를 할 때 받아
들이는 생각 그 가치관이나, 어떤 사람이랑 얘기할 때 북한에
서는 직설적으로 “나 너 싫어.” 라고 얘기를 한다면(웃음) 여기
한국에서는 “아니 나는 그런데 좀 그런 거 같애.”라고 얘기하
잖아요. 그런 방법이나 다 모든 게 새로워서 그래서 어려웠던
거 같아요.”

이러한 탈북청년들의 한국 학교경험을 비추어 볼 때 통일 후 교육 통합이 남한의 교육을 기준으로 하는 것을 넘어서 남북한 학생들이 모두 적응할 수 있는 새로운 교육통합 형태를 구상해야 함을 알 수 있다. 실제로 청년 A의 경우에는 북한 출신이라는 이유로 고등학교 입학 거절을 당한 경험이 있었으며 입학 시도를 한지 세 번 만에 겨우 입학승인을 받았다고 했다. 두 번의 입학거절 사유는 A보다 앞서 학교에 입학했던 탈북학생이 학교에서 “사고”를 치고 자퇴를 했던 경험으로 인해 청년 A 마저 입학을 거부당한 것이다. 청년 A는 이 사건에 대해 “저는 억울하죠. 저는 한 게 아닌데 앞에 애들이 잘못했기 때문에”라고 말했다. 이러한 A의 경험은 ‘탈북’이라는 하나의 범주에 다양한 학습자를 규정하는 오류를 재고하게 하고, 소수자에 배타적인 한국의 학교문화가 단지 학생들 사이의 또래문화에 그치지 않음을 알 수 있다.

또한 대안학교 교사 A의 경우는 탈북학생을 “징글징글”하고 “억척스럽다.”고 표현한 일반학교 교사의 이야기를 전했다. 어쩌면 교사 A의 이야기 속에 등장하는 일반학교 교사의 이야기는 아무런 준비 없이 탈북학생을 마주할 때 누구나 겪을 수 있는 문제라 할 수 있다. 따라서 상호문화적 통일교육을 통해 교사들이 북한 교육 및 학습자에 대한 이해와 함께 한국의 학교문화, 제도 등에 대한 반성적 성찰이 수반될 때 교사로서의 전문성 향상이 가능할 것이다.

3. 상호문화적 통일교육을 통한 변화와 성장

연구과정에서 장기적인 상호문화적 통일교육은 학습자가 단순히 통일의 필요성을 깨닫고 통일에 대한 지적 동의를 하는 차원을 넘어

서 나와 타자를 상호이해, 존중하는 과정을 통해 인격적 성장이 이루어지는 것을 발견하였다. 예컨대 교사 B의 수업방식은 통일 후 예상되는 사회문제를 예상해보고 이에 관한 해결방안을 찾아가는 방식이었다. 예를 들어 교육제도의 경우 수능제도 개편, 북한 출신교사 재임용, 남북 교육격차 문제 등에 대해 학생들은 토론을 하면서 해결방안을 찾아 나갔다. 이처럼 통일 이후 남북의 사람들이 교육, 경제, 정치 등의 영역에서 소외되지 않는 방안을 생각해보는 1년 남짓의 통일수업을 통해 학생들은 남북한에 대한 상호문화 이해와 존중의 감각을 키워나고 있었다.

실제로 교사 B의 통일수업을 통해 평소 통일에 부정적이거나 이기적으로 굴던 학생들이 점차 성장해가는 사례가 나타났으며 한 학생의 경우 본인의 진로를 남북문제와 연관시켜 발전시키기도 하였다. 때때로 교사 B는 “지금 하고 있는 통일교육이 통일이 되지 않는다면 사실 의미 없는 교육이지 않을까?”라는 생각이 들기도 한다고 말했다. 그러나 통일과 북한 문제를 내 삶의 실제문제와 연결시켜 토론하고 성찰하는 과정에서 타자를 인정하고 존중하는 것을 배울 수 있게 된다면 통일교육은 교사나 학생 모두에게 인격적 성숙을 경험하는 교육의 장이 될 수 있을 것이다.

이처럼 학생들이 통일교육을 통하여 통일에 대한 지식과 이해를 쌓을 뿐만 아니라 인간으로서 한층 더 성숙해지기 위해서는 교사 한 명 한 명의 역할이 중요하다고 할 수 있다. 예컨대 교사 D는 북한단원을 어떻게 가르치면 좋을지 문의해 온 한 도덕 교사와의 협의를 통해 남한학생들과 탈북학생들이 ‘편지교류’를 할 수 있도록 추진하였으며 이를 계기로 해당 학교에는 통일동아리가 생겨 통일동아리

학생들이 직접 탈북학생들을 만나러 방문했던 경험에 대해 이야기 하였다. 즉, 통일과 북한 문제에 관심이 있는 교사들의 노력으로 인해 남한학생과 탈북학생들은 서로에 대한 관심과 흥미를 가질 수 있었고 이를 통해 한 학교에는 통일동아리까지 생기게 된 것이다. 이처럼 학생들이 통일과 북한에 대한 충분한 흥미와 호기심이 생긴 후 이것이 연속적인 통일교육으로 이어지는 경험은 상호문화 통일교육의 좋은 선례가 될 수 있을 것이다.

연구참여 교사들 역시 탈북청소년들을 직접 가르쳐 본 경험을 통해 남한과 북한의 입장을 상호존중, 이해하려는 태도를 취하고 있었으며 이는 결국 통일교육에 대한 교사 전문성으로 연결되었다. 교사 D의 경우 장기적으로는 모든 교과 교사들이 통일 강사가 되어야 한다고 생각하였으며 이러한 생각의 기저에는 통일교육이 민주시민교육, 갈등조정교육 등과 같이 상호문화적 관점을 요하는 교육과 함께 가야 한다는 것이 자리하고 있었다.

교사 D: “사실 진짜로 장기적인 프로젝트겠지만 강사가 아니라 모든 교과의 모든 교사가 통일강사가 되어야 된다고 저는 보거든요. 그니까 국어시간을 예로 들면 국어시간에 국어교육을 받을 때 남북한 그니까 언어 북한의 언어까지 조사할 수 있게 하는 거고. 뭔가 북한을 계속 끌어들이는 것은 그거는 수학시간을 예로 들면 북한의 지역을 예로 들고 북한의 닭 몇 마리 와(웃음) 그렇게 그 마인드를 가지게 하는 게 제일 중요한 것 같아요.”

따라서 나와 타인의 호혜적 관계를 추구하는 상호문화적 통일교육

을 통하여 교사와 학생들이 타인을 상호존중하며 교육통합을 위한 남북한 교육의 변화와 협력을 모색할 수 있게 된다면 통일교육은 인간적 성장을 위한 하나의 의미 있는 교육적 시류가 될 수 있을 것이다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 통일교육이 안보중심에서 평화·통일교육으로 흐름이 바뀌고 있는 시대적 흐름에 맞춰 통일 이후 남북한의 주민들이 공존하고 연대하는 삶을 가능토록 하기 위해서는 상호문화적 관점의 통일교육이 필요하다는 문제의식을 갖고 출발하였다. 무엇보다 상호문화적 통일교육을 위해 교사의 전문성 부분에 초점을 맞춘 이유는 통일 이후 남북 교육통합 현장을 가상해 볼 때, 교사란 한 교실 또는 학교에서 남북한의 학생을 함께 가르쳐야 하는 중요한 존재이기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 현재의 통일교육을 통일이후 교육통합을 위한 기초준비 단계로 보고, 이를 위해 필요한 상호문화적 관점이 교육적 맥락에서 어떻게 보편화되고 작동될 수 있는지를 탐색해보았다.

첫째, 남한교사와 탈북청년들이 경험했던 학교현실을 살펴봄으로써 교사와 학생들이 통일, 통일교육 및 북한 문제와 관련해 어떠한 관계들을 맺고 있는지를 살펴보았다. 연구결과, 연구참여 교사들과 탈북학생들의 경험 속에 등장하는 학교통일교육의 현실은 교사와 학생 대부분 통일문제에 무관심하거나 침묵하는 것이 현실이었다. 교

사의 경우 통일을 이념적 논리나 정치적 문제로 생각하는 경향이 나타났다. 이로 인해 통일교육 교원연수 현장에서도 각자의 정치적 성향에 따라 통일문제를 바라볼 뿐, 교육통합에 대비하여 통일교육에서 교사의 전문성 강화를 위해 논의해야 할 사항들은 거의 등장하지 않았다는 점은 심각한 문제로 볼 수 있다. 즉, 교사들이 통일교육 과정에서 자신의 정치적 관점을 고수하며 그 틀 안에서 북한교육과 학습자를 바라본다면 기존의 고정관념이 오히려 강화될 가능성이 높다. 이러한 경우를 상정할 때, 통일교육이 교사의 관점의 확장과 사고의 유연함을 키워주지 못한다면 통합교육의 취지와 필요성에 동반되는 순기능의 요소들을 상실하게 될 것이다.

실제로 교사들 사이에서 통일과 북한 문제를 주로 정치적인 관점에서 생각하고 교육적 차원에서 북한교육과 학습자를 어떻게 이해해야 하는가에 대한 논의가 부족하다 보니 탈북학생들의 경험 속에서도 한국에서 중등학교 재학당시 통일과 북한에 대해 교육을 받았던 경험이 거의 없는 것으로 확인되었다. 이러한 상황에서 남한 청소년들 역시 북한에 대한 단편적이고 부정적인 지식만을 고수하고 있었다.

따라서 학교현장에서 남북 교육통합을 대비한 상호문화적 통일교육이 가능하기 위해서는 무엇보다 교사들 사이에서 통일교육의 방향에 대한 지속적이고 건설적인 논의과정이 필요하다. 건설적인 논의는 정치적 성향을 가진 교사들 간에 대립하고 설전을 벌이는 것이 아니라 남북의 교육통합을 위한 교사의 전문성이 어떤 영역에 걸쳐 무엇이 필요한지에 대한 인식의 공유과정이 되어야 한다.

둘째, 연구참여자들의 학교경험을 통하여 상호문화적 통일교육의

실천을 위해 성찰해야 할 교육적 내용들이 무엇인지 탐색해 보았다. 연구 결과, 학교현장에서 탈북청소년들의 선행경험을 충분히 배려하지 않고 해왔던 방식대로 가르치려 하거나 북한 또는 탈북이란 틀 안에 탈북청소년들을 규정지을 때, 탈북청소년들이 갖고 있는 학습자로서의 다양성과 경험들이 간과되기도 하였다. 실제로 연구에서 남한교사가 탈북학생이 10대 청소년으로서 갖고 있는 보편성과 북한에서의 학습경험으로 인한 특수성 중 후자에만 초점을 맞추었을 때 학생 개인의 교육적 선택과 진로의 폭을 제한할 수 있는 경우가 나타났다. 이는 결국 탈북청년을 하나의 고정된 틀 안에 가두어 놓음으로써 개인의 다양한 학습능력과 가능성을 미리 진단해버리는 비교육적인 선택을 교사가 할 수도 있음을 시사한다.

따라서 이분법적으로 남한학생, 탈북학생을 구분 짓는 학교문화가 변하지 않고서는 교육통합을 대비한 상호문화적 통일교육의 실천에는 한계가 존재한다. 실제로 본 연구에 참여한 탈북청년들의 학교경험을 비추어 볼 때, 상호문화적 통일교육과정이 학교현장에서 제대로 구현되기 위해서는 학교문화 전반이 나와 타자를 상호존중하고 공존하는 문화로 나아가야 할 필요가 있다.

셋째, 연구참여 교사와 청년들의 학교경험이 상호문화적 통일교육에 주는 함의에 대해 탐색해보았다. 상호문화교육의 목적이 나와 타자가 상호작용을 주고받으며 이해, 협력의 관계로 변화하고 성장하는 것이라고 한다면 상호문화적 통일교육을 통해서도 학습자는 나와 타자의 호혜적 관계설정을 통한 성장을 경험해야 할 것이다. 연구결과, 연구참여자들은 삶에서 통일과 북한 문제를 상호문화적으로 접근함에 따라 타인과 호혜적 관계를 형성하는 존재로 거듭나는 사례

들을 발견할 수 있었다.

우선 연구참여 교사들의 경우 탈북청소년들을 직접 가르쳐 본 이후 남한의 기준으로 북한을 바라보는 것을 넘어서 상호문화적 관점에서 탈북학생과 북한 문제를 이해하려고 시도하고 있었다. 그 이유는, 그렇지 않으면 자신이 가르치는 학생을 깊이 있게 이해하지 못한다는 것을 경험적으로 깨달았기 때문이다. 학생들의 경우 상호문화적 통일교육 수업을 통하여 북한과의 호혜적 관계를 고민하게 된다는 것을 교사 B의 수업경험을 통해 알 수 있었다. 교사 B의 통일 수업은 통일 이후 예상되는 사회문제를 교사와 학생이 함께 예견해 보고 이에 대한 해결방안을 토론을 통해 찾아가는 방식이었다. 토론 수업을 통해 남과 북의 입장을 동시에 고려해가는 과정 속에서 학생들은 상호문화이해능력과 문제해결능력 등을 키워가고 있었다. 이러한 사례는 통일교육이 남북 교육통합 준비와 더불어 인격적 성장을 경험하는 교육의 가능성이 있음을 보여주고 있다.

그리고 연구참여 탈북청년들의 경우, 남과 북에서 모두 삶의 경험이 있는 장본인인 만큼 누구보다 상호문화적 관점에 대해 민감하게 반응하며 남북의 교육현실과 통일문제에 대해 신중한 견해를 갖고 있었다. 이러한 탈북청년들의 통일에 대한 염려는 현재 통일교육의 목적이 추상적인 수준을 넘어 교육통합 대비를 위한 구체적인 준비의 장으로서 기능해야 함을 상기시켜 주었다.

따라서 통일교육이 통일에 대한 낭만적이거나 추상적인 기대에 그치지 않고, 교육통합을 위한 교육의 장으로 자리매김하기 위해서는 상호문화적 관점을 통해 북한 교육과 학습자에 대한 적극적인 이해와 함께 한국의 학교문화와 교육제도를 지속적으로 성찰해 나갈 필

요가 있다. 즉, 통일 이후 교육통합의 과정을 예상할 때 중요한 것은 기존의 남한의 교육체제에 북한 교육과 학습자를 동화시키려는 일방적인 태도를 지양하고 남과 북의 학생이 함께 성장할 수 있는 새로운 교육과 학교문화를 모색하는 것이다.

이 연구는 상호문화적 통일연구의 초기단계의 연구이다. 후속 연구에서는 상호문화적 통일연구를 위한 구체적인 교육내용 및 교육방법에 대한 연구가 진행될 필요가 있다. 또한 본 연구는 눈덩이 표집을 통하여 연구참여자를 선정하여 연구를 진행한 만큼 본 연구의 연구참여자가 전체 남한교사와 탈북청년의 입장을 대변한다고 하기에 한계가 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 통일교육과 교육통합, 교사와 학생을 각각 분리하지 않고 이들을 통일을 위한 교육적 논의의 장에 함께 포함시켜 통일과 북한에 대한 학교현장의 현실과 인식을 검토하고 이를 통해 교육통합 준비를 위한 남한의 학교문화 전반을 성찰해 보았다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

- 권재일, 최경자, 조명숙, 김정원, 박성춘(2014). **평화와 공동 번영을 위한 평화통일교육 방안**. 서울대학교 산학협력단.
- 김병연(2018a). 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 도덕과 통일교육 활성화 방안. **도덕윤리과교육연구** 61. 1-24.
- _____(2018b). 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구. **도덕윤리과교육연구** 59. 129-160.
- 김상무(2018). **통일교육의 쟁점과 과제**. KEDI 교육정책포럼 겸 KINU 통일교육 쟁점 공론화 토론회. 엘타워 골드홀(2018. 8. 28).

- 김선미, 광노경(2013). 상호문화교육방식 연구: 문화수업에서의 적용을 중심으로. **인문과학** 98. 87-116.
- 김용민(2008). 독일 통일에 비추어 본 한반도 통일방안. **독일언어문학** 40. 323-342.
- 김용신(2016). 통일교육 패러다임의 다문화적 해석. **글로벌교육연구** 8. 129-139.
- 김지수(2018). **통일교육의 쟁점과 과제**. KEDI 교육정책포럼 겸 KINU 통일교육 쟁점 공론화 토론회. 엘타워 골드홀(2018. 8. 28).
- 김하연(2018). 도덕과 통일교육 학술 연구 경향 분석. **윤리교육연구** 48. 85-115.
- 김형주, 권재기(2014) **남북한 청소년 교류 및 상호이해에 대한 연구(1): 총괄 보고서**. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김희정, 김선(2018a). 세대별 통일의식과 통일교육: 통일의식조사를 중심으로. **인문사회**21 9(6). 1643-1654.
- _____ (2018b). **세대별 통일의식과 통일교육**. 2018 서울대학교 통일평화연구원 통일의식 조사. 서울대학교 아시아 연구소 영원홀(2018.10.2.).
- 문경호(2018). 통합사회에서 평화지향 통일교육 모색. **교육문화연구** 24(6). 561-576.
- 박성춘(2018). 문화간 감수성의 통일교육적 함의 연구. **윤리교육연구** 48. 141-162.
- 박순용, 강보라(2017). 세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구. **국제이해교육연구** 12(1). 49-88.
- 박찬석(2014). 초등 도덕과의 평화교육적 이해와 지향에 관한 연구. **도덕윤리과교육연구** 42. 43-67.
- _____ (2018). 도덕과 통일교육 내용 개발 적용 연구. **도덕윤리과교육연구** 60. 245-269.
- 박형빈(2013). 교과교육학: 통일교육에서 민족주의와 다문화주의. **윤리교육연구** 31. 213-235.
- 서현진(2017). 청소년기 통일교육과 세대 간 통일 인식 차이. **통일문제연구** 29(1). 93-127.

- 안승대(2018). 탈분단체제를 위한 통일교육의 새로운 방향. **교육사상연구** 32(3). 129-150.
- 오덕열(2018). 평화학 기반의 통일교육 실천을 위한 비판적 실행연구. 박사학위 논문. 연세대학교.
- 옥일남(2014). 남북한 사회과 교과서 비교 분석을 통한 상호이해교육 방안 탐색. **사회과교육** 53(4). 1-27.
- 윤남희, 손상희(2018). 중학교 가정교과 통일교육 교수·학습 과정안 개발. **한국가정과교육학회지** 30(1). 43-63.
- 윤보연(2013). 상호문화교육의 관점에서 본 유네스코 문화교실 수업의 의미. **글로벌교육연구** 5(2). 69-90.
- 윤철기(2016). 남북한 사회통합의 현안과 통일교육의 새로운 방향 모색. **정치정보연구** 19(1). 417-453.
- 이경식(2018). 의사소통적 이성으로 실시하는 통일교육. **윤리교육연구** 48. 117-139.
- 이상오(2017). 지속가능한 한중일 아시아 학습공동체 구상: 역사담론을 위한 학습망 이론의 적용. **평생교육·HRD연구** 13(3). 29-54.
- 장한업(2016). 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰: 상호주관성과 상호문화성을 중심으로. **교육의 이론과 실천** 21(2). 33-54.
- _____(2018). 20세기 상호문화 담론들에 대한 비교 고찰. **비교교육연구** 28(3). 265-289.
- 전영선(2017). 통일문제의 생태주의적 인식과 문화번역의 가능성. **통일인문학** 70. 71-97.
- 정영근(2001). 세계화 시대 상호문화교육의 목표와 과제: 한국의 세계화교육에 대한 반성적 고찰. **한독교육학연구** 6(1). 143-160.
- _____(2011). 독일 초등학교의 상호문화교육: 교육 내용, 교수방법 및 교육 프로그램을 중심으로. **교육의 이론과 실천** 16(2). 55-77.
- 조정아(2018a). **통일교육의 쟁점과 과제**. KEDI 교육정책포럼 겸 KINU 통일교육 쟁점 공론화 토론회. 엘타워 골드홀(2018. 8. 28).
- _____(2018b). 2030 세대의 통일인식과 통일교육의 새로운 패러다임 모색. **통일교육연구** 15(2). 21-45.

- 차보은(2014). 상호문화교류학습을 통한 글로벌 장소감 형성: 동남아시아 지역 이미지의 변화를 중심으로. **글로벌교육연구** 6(1). 3-30.
- 추병완(2014). 교과내용학: 통일교육에서의 간문화 역량 개발. **윤리교육연구** 33. 353-373.
- 홍은영(2012). 포스트식민적 관점에서 본 상호문화교육. **교육의 이론과 실천** 17(1). 143-162.
- 황인표(2009). 평화 지향적 학교 통일교육과 2007 도덕과 교육과정의 분석. **도덕윤리과교육연구** 28. 27-56.
- Kerzil, J. & Vinsonneau, G.(2004). L'interculturel: Principes et réalités à l'école. Sides.
- 장한업(윤희갑)(2013). **상호문화: 학교의 원칙과 현실**. 파주: 교육과학사.
- Martineau, S.(2006). Quelques principes pour intervenir dans l'esprit de l'éducation interculturelle. CNIPE.

<자료>

- 교육부 보도자료. “교육부, 시·도교육청과 함께 평화·통일교육 활성화 추진”(2018. 11. 28.)
- 통일부 보도자료. “통일부, 통일교육 기본계획(2019-2021) 및 2019년도 시행계획 수립”(2019. 3. 5.)
- 통일부(2018a). 2018년 학교통일교육 실태조사 결과보고서. 통일부 통일교육원.
- 통일부(2018b). 평화·통일교육 방향과 관점. 통일부 통일교육원.
- 통일부(2019). 통일교육 기본계획(2019-2021) 및 2019년도 시행계획. 통일부 통일교육원.
- 교육기본법 제6조 <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=192408&efYd=20170622#0000> (2019. 4. 26. 검색)
- 2018년 탈북학생 통계 현황. 한국교육개발원 홈페이지. <https://www.hub4u.or.kr/hub/data/selectDataForm.do>(2019. 5. 29. 검색)

Abstract

The Potentials and Limits of Practicing Intercultural Unification Education Based on South Korean Teachers' and North Korean Escapee Students' Experiences

Chai, So-Lin

(Doctoral student, Yonsei University)

Lim, Hae-Kyoung

(Researcher, Korea Research Institute for Vocational Education & Training)

Han, Ma-Eum

(Master student, Yonsei University)

Pak, Soon-Yong

(Professor, Yonsei University)

Based on the view that the unification education is a basic preparatory step for post-unification integration of education between South and North Korea, this study explores how intercultural perspective can become generalized and utilized in the educational context. The result of the study confirms that, in order for unification education to overcome its abstract anticipation and become a stepping stone for integrated education, it is necessary to adopt intercultural perspective through which an active understanding of North Korean education and escapee students becomes possible. This suggests that the current school culture and education system in South Korea need to be viewed from an intercultural perspective as well. The major implications from the research can be summed up in three categories as follows: First, for intercultural unification education as

preparatory measure for post-unification to become possible, teachers need to avoid approaching unification issues from political and ideological perspectives. At the same time, there need to be continuous and constructive discussions among teachers on the direction and contents of unification education. Second, if the teachers do not respect the experiences of North Korean escapee students and box them into a category while adhering to existing methods of teaching and learning, their diversity and experiences as learners can be overlooked. Unless the school culture that retains a binary division between regular students and North Korean escapee students is changed, practicing intercultural unification education will be limited. Third, we need to use as reference the cases of the research participants who, by adopting intercultural perspectives, have undergone transformative experiences in the process of approaching the unification and North Korean issues. In the case of the teachers who taught North Korean escapee students, they were able to take a fresh perspective on their students and issues on North Korea by embracing the intercultural approach that is not influenced by South Korean standards. In the students' case, the process of deliberation about inter-Korea relationship through intercultural unification education allowed them to mature.

Key words : unification education, integrated education between South and North Korea, intercultural education, North Korean education, North Korean escapee student

투고신청일 : 2019. 04. 29

심사수정일 : 2019. 06. 06

게재확정일 : 2019. 06. 13