연구보고 RR 2017 - 17

2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅱ)

연구책임자 김지수
강구섭

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

연구보고 RR 2017-17

2주기 탈북청소년 교육 종단연구(II)

연구책임자 김 지 수(한국교육개발원)
강 구 섭(전 남 대 학 교)

공동연구자 김 진 희(한국교육개발원)
박 희 진(한국교육개발원)
김 지 혜(한국교육개발원)
조 정 아(통 일 연 구 원)
김 윤 영(한 양 대 학 교)
김 현 철(성 균 관 대 학 교)

연 구 조 원 조 정 래(한국교육개발원)

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

머리말

탈북청소년 교육 종단연구는 탈북청소년들의 한국 사회 정착 과정에 대한 종단적 조사를 통해 그들의 한국 사회생활과 학교생활에서 드러나는 주요 특징들을 이해하고, 그에 기초하여 이들을 위한 교육지원 정책 수립에 시사점을 제공하기 위한 연구이다.

탈북청소년 교육 종단연구는 2010년부터 1주기 연구가 시작되었는데, 이 1주기 연구는 2015년까지 진행되었다. 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에서는 양적 자료와 질적 자료를 수집하였고, 이들 자료에 대한 분석을 통해 탈북청소년의 한국 사회와 한국 학교 적응 양상의 추이를 연구하였다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구는 2016년 처음으로 시작되었는데, 첫해에는 1주기 연구의 양적 자료와 질적 자료를 종합적으로 분석하여 탈북청소년의 적응 양상이 시간 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 연구하였다. 또한 이 연구에서는 2주기 연구의 연구 모형을 새로 제시하였는데, 적응, 교육적 성장, 사회통합이라는 세 차원의 연구 영역과 하위 세부 연구 주제들을 제시하여 이후 진행될 2주기 종단연구의 기초를 다졌다.

본 연구는 2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅱ)로서 지난해에 이어서 2주기의 두 번째로 진행된 연구이지만, 2주기 탈북 청소년 교육 종단연구의 연구 대상자들이 처음 선정되어 이들을 대상으로 본격적인 2주기 연구가 시작된 첫 번째 연구이기도 하다. 2주기 탈북청소년 교육 종단연구는 1주기 연구와 달리 질적 자료만을 수집하여 연구가 진행되는데, 이런 변화는 최근에 입국한 국내 탈북청소년들의 모집단 규모가 작고, 탈북청소년들의 반복적인 양적 설문 조사에 대한 거부감이 크다는 점이 고려된 결과이다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구에는 초등학교 6학년 탈북학생 9명, 중학교 3학년 탈북학생 10명, 학업중단 탈북청소년 6명, 졸업 이후 탈북청소년 9명이 패널로 선정되어 면담에 참여하였다. 초등학교 6학년 탈북학생들과 중학교 3학년 탈북학생들에 대해서는 학부모와 담당교사에 대한 면담조사가 추가로 이루어졌으며, 학업중단 탈북청소년들에 대해서도 가능한 수준에서 관련 교사 면담이 진행되었다. 졸업 이후 탈북청소년 9명은 1주기 연구에 참여했던 학생들 중에서 선정되었기 때문에 1주기의 연속 패널이라고 할 수 있다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구는 새로운 패널과 연속 패널들을 대상으로 매년 면담조사를 진행하여 이를 기초로 이들의 적응, 성장, 통합에 대해 연구를 지속할 계획이다.

이 연구를 진행하는 데 도움을 주신 탈북청소년들과 부모님, 선생님들께 진심으로 감사를 드린다. 더불어 이 연구에 참여한 연구진의 노고에 감사를 표하며 이 연구가 한국 사회의 통합과 남북한 통일의 밑거름이 되기를 기대한다.

2017년 12월

한국교육개발원

원장직무대행 **류 방 란**

연구 협력진

(가나다순)

성명	소속
강일국	목포대학교
김경애	한국교육개발원
김서연	교육부
김성식	서울교육대학교
김아람	연세대학교
김양분	한국교육개발원
박경호	한국교육개발원
박재홍	한양대학교
박혜랑	성균관대학교
백승민	한양대학교
소병욱	서울대학교
양계민	한국청소년정책연구원
이강주	한국교육개발원
이영석	북한인권단체 NAUH
임현정	단국대학교
정은지	성신여자대학교
정혜진	연세대학교
주수인	한양대학교
채재은	가천대학교
최유림	UCLA
최은아	서울대학교
최일선	경희대학교
한만길	한국교육개발원

연구요약

▣ 연구의 내용과 목적

이 연구는 탈북청소년들의 한국 사회 정착 상황을 파악하여 그들이 이주민 소수자로서 한국사회에서 현재의 삶을 잘 영위하도록 도움을 줄 수 있는 정책방안을 마련하고, 이후 한반도 통일이나 평화공존의 시대에 남북한의 주민들이 서로 잘 이해하고 함께 지낼 수 있는 기초를 마련하기 위해 진행된 2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅱ)이다. 이 연구는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에 이어서 진행된 연구로서 2주기 심층면담 대상자들을 새로 선정하고 질적 연구 자료를 수집하여 분석한 결과를 정리한 것이다. 이 연구의 심층면담 대상자들은 초등학교 6학년과 중학교 3학년 탈북학생들, 이 학생들의 학부모와 담당교사, 그리고 중등학교를 졸업하거나 학업을 중단한 탈북청소년들로 구성되었다.

본 연구는 세 가지 연구 목적을 가지고 수행되었다. 첫째, 초등학교와 중학교에 재학하는 탈북학생들을 대상으로 심층 면담을 실시하여 이를 기초로 그들을 위한 교육 지원 정책 방안을 각각 도출하고자 했다. 둘째, 중등학교를 졸업하거나 중등학교를 중도에 그만둔 탈북청소년들을 대상으로 심층 면담을 실시하여 이를 기초로 그들을 위한 교육 지원 정책 방안을 각각 도출하고자 했다. 셋째, 1주기 연구의 양적 자료와 추가 분석을 통해 탈북청소년의 학교생활, 성장 과정의 주요 특성과 그러한 특성의 변화 양상을 체계적으로 분석하여 장기적 관점에서 이들을 위한 교육 지원 정책 방안을 제시하고자 하였다.

이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 아래와 같은 연구 결과를 제시하였다.

▣ 연구 결과

[2주기 초등학교 6학년 면담 분석]

초등학교 6학년 탈북학생의 한국에서의 적응, 교육적 성장, 사회통합에 대한 조사와 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 적응의 심리적 건강 측면과 관련하여 초등학교 6학년 탈북학생들 중에 심리적 상처가 생활 속에서 드러나는 학생들이 있었다. 이런 심리적 문제의 해결을 위한 지원으로 정착 초기에 탈북학생과 그 부모들을 대상으로 가족상담이 진행될 필요가 있다. 탈북 과정에서 학생들은 부모와의 이별과 재결합의 과정을 겪는 경우가 많으며, 한국에서의 생활 중에 부모의 이혼과 재혼을 겪는 경우도 많다. 이런 상황에서 탈북학생과 학부모들의 관계는 원만하게 형성되지 못하고 갈등과 상처를 가진 상태로 생활하며, 많은 경우 가족 내 갈등은 한국 학교에서 적응의 어려움으로 이어진다. 그러므로 이런 탈북학생과 학부모들을 대상으로 가족상담을 실시하여 이들의 관계 속에서의 상처를 치유하고 원만한 관계를 형성할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다.

둘째, 탈북학생들의 초기 적응에 중요한 요인으로 드러난 교우 관계 형성과 유지를 지원하는 방안의 모색이 필요하다. 어린 나이에 타국으로 이주한 학생들이 새로운 학교와 사회에 잘 적응하고 이후의 삶을 성공적으로 영위하는 데에는 교우관계가 차지하는 비중이 매우 높다. 물론 탈북이라는 특수한 경험을 가진 학생들이 공유할 수 있는 바가 분명히 있겠으나, 학급에서 함께 생활하고 있는 여러 학생들과 친구가 될 때 학교생활 적응이 자연스럽게 이루어진다. 언어적인 문제로 인해 의사소통의 어려움을 겪는 중국출신 학생들의 경우, 친밀한 교우 관계 유무가 학생들의 정서적인 건강 유지와 적응에 더욱 중요한 요인이 된다. 따라서 이들 중국출신 학생들을 위해서는 언어의 장벽을 넘어 우정을 나눌 수 있도록 지원하는 프로그램이 한국어 교육과 함께 제공될 필요가 있다.

셋째, 탈북 가정의 초등학생들 대부분은 돌봄의 결핍을 경험하고 있으며, 일부의 경우는 매우 심각한 수준이므로 학교 및 지역사회의 관심과 정부의 지원이 필요하다. 대다수 탈북 가정의 학부모는 한국 생활 적응, 북한이나 중국에 있는 가족들의 생계 지원, 혹은 한국으로의 이주 지원을 위해 경제적인 활동에 치중하느라 아이들에게 충분한 관심을 기울이기 어려운 실정인

것으로 나타났다. 어머니나 아버지가 일터에 나가 있느라 집에 있는 시간이 많지 않고 아이와 생활 패턴이 다르다보니 한집에 살고 있더라도 함께 식사조차 하기 쉽지 않은 가정도 많다.

넷째, 탈북 가정 아이들의 학업적응을 위한 맞춤형 한국어 교육이 필요하다. 중국출신의 탈북학생들은 기초적인 한국어 구사능력이 부족하며, 북한출신의 탈북학생들은 학습 한국어의 이해가 부족한 수준이다. 이런 문제의 해결을 위해서는 체계적인 정책적 지원이 필요하다. 탈북가정의 학부모들은 사회경제적으로 여유가 없고, 한국의 학교체제나 교육에 대한 이해가 부족하다 보니 적절한 교육적 지원을 제공하기가 어려운 실정이다. 학부모 스스로도 탈북민인 자신의 이주 배경으로 인해 선뜻 교사와 관계를 맺지 못하고 소통에 어려움을 겪기도 한다. 취약한 사회경제적 상황에서 한국의 학교생활에 적응하고 학업을 수행해야 하는 탈북 가정의 학생들은 상대적으로 열악한 교육여건으로 인해 성장의 기회를 제대로 누리지 못하게 될 여지가 크다. 특히 탈북 학생들의 언어적 문제는 교사와의 소통 결핍이나 또래와의 관계 맺음의 어려움 등을 초래하는 영향요인이 될 소지가 있음을 감안하여 이를 보완할 수 있는 조치가 강구될 필요가 있다.

[2주기 중학교 3학년 면담 분석]

탈북학생들은 자신이 태어나거나 자란 환경에서 자발적/비자발적 동기에 의해 이주한 경험이 있으며, 그 과정에서 급격한 환경 변화로 인한 스트레스를 받게 된다. 특히, 심리/신체적인 폭력에 노출된 학생들의 경우 트라우마적 상처를 가진 채로 한국에 입국하게 되며, 이는 학교 적응은 물론 사회문화 적응 전반에 있어서 큰 방해 요소로 작용한다. 탈북학생들을 위해 이들과 그 부모의 심리적 건강을 위한 지원이 매우 중요하다.

교사는 학생들이 겪은 탈북의 '불연속적 과정'을 이해하고 학교생활에 그들이 유연하게 적응할 수 있도록 학교와 보호자, 학생을 이어주는 다리 역할을 해야 한다. 특히 매 학기나 매년 담당교사가 바뀌기보다, 장기적으로 한 교사와 깊이 있는 관계를 맺을 때 그 결과는 더 긍정적이었다. 이를 위해서는 전환적 삶의 경험을 가진 탈북 학생을 향한 교사의 지속적인 관심과 지원이 우선적으로 필요하다. 또한 학생이 마음을 열고 학교생활에 흥미를 가지거나 또래들과 원활한 관계를 맺을 수 있도록 다양한 교육 프로그램이나 멘토링 활동을 개발하거나 찾아서 연결해주는 노력이 요구된다.

일반적으로 기초학습능력 결손이 큰 탈북청소년들은 기초적인 의사소통능력의 결여로 인해 수업을 이해하기 어려워하는 경우가 있다. 그리고 기초학습능력을 갖춘 학생들도 학년이 올라가면서 어려워지는 학습어휘와 교과내용으로 인해 어려움을 겪는 경우가 많다. 모국어가 한국어가 아닌 경우 중국어로 편하게 대화할 수 있는 친구들과만 교제를 하거나, 또는 친구들과의 대화가 자신이 없어 또래들과 어울리지 못하는 사례도 빈번하다. 생활 한국어 뿐 아니라 중학교의 전체적인 교과 내용지식을 습득하고 이해하기 위해 필요한 학습 한국어 역량을 지원할 수 있는 방안이 요구된다.

탈북청소년들은 탈북 과정에서 어려움을 극복한 경험을 토대로 자신의 삶을 주체적으로 이끌어 나가기도 하고, 사람들의 편견을 바꿔보고자 노력하기도 하며, 적극적으로 사회의 여러 약자를 돕는 것으로 나타났다. 이는 탈북청소년에 대한 우리 사회의 인식이 일방적 적응의 대상이나 지원의 대상이 아니라, 이들이 가진 가능성을 발견하고 이것이 나아가 사회 통합을 이루어갈 수 있는 토대로 발견하는 것이 중요함을 드러낸다. 따라서 탈북학생 개인의 교육적 성장이 원활하게 이루어지고, 그것이 전반적인 사회 통합으로 연결될 수 있도록 학생, 교사, 학부모 및 사회 전반의 인식 변화 및 이를 위한 지원이 이루어져야 할 것이다.

[2주기 졸업 이후 학생 면담 분석]

탈북청소년 교육 종단연구 1주기에 참여했던 탈북학생들 중에 2주기 연구에 참여한 탈북청소년들은 현재 대학 1년생, 혹은 취업하여 직장에 다니는 사회인이 된 이들이다. 이들은 한국에 입국한 지가 대략 10년이 되었고, 스스로 한국사회의 현재 삶에 대해 주관적으로 높은 만족감을 보이고 있다. 따라서 이들의 삶은 한국사회에 어느 정도 적응했다고 할 수 있다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 졸업생 패널에는 총 9명이 참여했는데, 이들 중 4명은 4년제 대학에 진학했고, 4명은 2년제 전문기술대학에 진학했으며, 1명은 다시 대학입시를 준비하고 있다. 4명의 2년제 전문기술대학 진학자 중 3명은 취업이 되어 직장생활을 하고 있다. 대학에 진학 이들은 학업수행의 어려움을 느끼고 있으나, 이를 극복할 수 있으리라는 자신감을 가지고 있었다. 직장인들은 일터에서 신입사원으로서 배우는 위치에 있기 때문에, 심리적으로 어려움보다는 새로운 일에 대한 설렘과 재미를 느끼고 있다.

졸업이후 탈북청소년 패널 집단의 성장은 과거 자신과 삶에 대한 성찰 능력에서 찾아볼 수 있다. 이들은 학창시절 자신의 모습을 뒤돌아보고, 끊임없이 자신을 변화시켜나가면서 현재의 삶을 충실히 살아가려 노력한다. 그리고 성공적인 적응에 대해 스스로 자부심을 갖고 있는데, 이것은 미래에 대한 자신감으로 발전된다.

정체성 형성과 관련하여 이들은 북한출신이라는 사실에 대한 공개여부의 문제가 크게 자리하고 있지 않다. 사회인이 된 후, 연령과 세대, 가치관, 북한에 대한 시각 등이 다양한 사람들을 만나게 되는데, 학창시절보다 북한출신인 자신을 대하는 모습이 성숙하고 배려있어서 북한출신임을 공개하는 것에 대한 심리적 부담감이 훨씬 덜하다. 북한출신임을 의도적으로 밝혀서 학습성취의 부진으로 상실되었던 자신감을 회복하여 이를 전략적으로 대학생활의 적응 수단으로 활용한 경우도 있다. 또 이들은 다양한 타인과의 관계망 속에서 북한출신이기에 따라붙는 다양한 꼬리표들을 갖게 되면서, 다양한 정체성을 만들어나간다.

이들이 완전히 한국인으로서 동화되는 것은 쉽지 않으며, 동화를 거부하는 학생도 있다. 이들은 빈익빈 부익부로 인해 사회적 계층 간 격차가 커지는 한국 사회 속에서 감당하기 어려운 경쟁과 상대적 박탈감으로 힘들어 하고 있다. 그래서 이들은 한국사회를 떠나 이민을 꿈꾸기도 한다. 더 넓은 세계에서 꿈을 펼치고 싶은 마음도 있지만, 기본적으로 한국사회에 대한 불만이 많기 때문이다. 그러나 한편으로 이들은 한국 사회를 무조건 비판하기보다는 자신들이 경험한 북한의 실상과 비교하여 한국사회에 대한 긍정적 대안을 제시하는 눈을 가지고 있기도 하다.

[2주기 학업중단 학생 면담 분석]

이 장에서는 탈북청소년과 탈북민 자녀 중 '학업중단' 청소년들의 적응, 성장, 통합의 양상에 대해 살펴보았다. 학업중단 청소년들 중 일부는 생계 등의 이유로 생활전선에 뛰어들기도 하지만 대다수는 '탈북청소년 대안학교' 등에서 학업을 지속한다. 전체 탈북청소년 중 학업중단 청소년이 차지하는 비율은 높지 않지만, 학업중단은 탈북청소년들이 겪는 복합적 어려움과 우리 사회와 교육 환경의 문제점을 보여준다는 점에서 특별한 주목이 필요하다.

학업중단 탈북청소년들의 사례는 이들의 학업중단 이유가 개인별로 차이가 있을 뿐만 아니라, 개개인의 선택에 작용하는 요인도 매우 복합적이라는 점을 보여준다. 학업중단 행위는 쉽게

부적응의 결과라고 단정지어 이야기할 수 없다. 탈북청소년과 탈북민의 자녀들은 대체적으로 기초학력 부족, 교육과정 차이, 대학입시 위주의 경쟁주의적 학교문화 등으로 인한 학업의 어려움을 겪는다. 또한, 북한 또는 중국에서 왔다는 이유로 친구들로부터 따돌림이나 괴롭힘을 당하기도 하고, 부모-자녀관계의 문제, 복잡한 가족 구성, 경제적 어려움 등 가정환경 요인으로 인한 어려움과 심리적 상처를 가지고 있는 경우도 많다. 이와 같은 점이 탈북청소년들을 일반학교 밖으로 밀어내는 요인이라면, 장학금, 생활비, 학원비 지원 등과 같은 경제적 유인을 제공하고, 헌신적인 교사가 학생 개개인의 적성과 학업수준을 고려한 수업과 진로지도를 하는 탈북청소년 대상의 대안학교의 존재는 이들을 학교 밖의 대안적 교육기관으로 끌어당기는 요인으로 작용한다. 한편, 부모로부터 경제적, 정서적 지원을 받지 못할 뿐만 아니라 오히려 북한에 있는 가족에게 경제적 지원을 해야 하는 일부 단독입국 탈북청소년들의 경우에는 경제적 부담으로 인해 적절한 학령기의 교육 기회를 전적으로 박탈당하기도 한다. 학업중단 탈북청소년 중 일부는 한국의 학교 체계와 본인의 진로 등에 대한 고민과 통찰의 결과, 일반학교 대신 자신의 적성과 학업특성, 환경에 잘 맞는 탈북청소년 대안학교를 선택한다. 일부 탈북청소년들은 부모님과의 갈등이나 경제적인 이유로 인해, 독립적인 생활과 일부 경제적 지원이 이루어지는 기숙형 대안학교를 선택한다. 이러한 양상들은 이들의 학업중단을 '부적응'이라는 측면만이 아닌 '전략적 선택'이라는 측면에서 볼 필요가 있음을 시사한다.

일반학교에서 학업을 중단한 후 탈북청소년 대안학교에서 다시 공부를 시작한 탈북청소년들은 학업중단과 대안학교 생활 과정에서 몇 가지 성장의 징후를 보여준다. 일부 학생들은 전문적인 상담과 대안학교 교사들의 인정과 정서적 지원을 통해 북한, 탈북 과정, 한국 사회 정착 과정에서 겪은 가정불화와 부모와의 갈등으로 인한 심리적 상처를 치유하고 학업과 미래에 대한 열정과 자신감을 찾아나간다. 또 다른 학생들은 대안학교에서 탈북청소년에게 특성화된 진로지도를 통해 일반학교에서의 학업실패 경험을 극복하고 자신의 진로를 찾아나간다. 일반학교에서의 학업중단 이후 오히려 자기 삶에 대한 주체적 통제력과 자신감을 회복해나가는 사례에서 공통적으로 발견할 수 있는 것은 대안학교 교사들과의 정서적 유대와 신뢰의 관계이다.

일반학교 재학 경험이 있는 대부분의 학업중단 탈북청소년들은 일반학교에서 자신에 대한 한국 학생들의 시선이 적대적이거나, 동정적 혹은 배타적이었다고 생각한다. 중국출신 청소년

들도 자신에 대한 한국 친구들의 고정관념과 차별적 태도를 경험한다. 이에 대해 탈북청소년들은 여러 가지 대응 태도를 보인다. 어떤 청소년들은 처음부터 자신이 북한출신이라고 밝히고 당당하게 대응하는 반면, 또 다른 청소년들은 북한 또는 중국출신임을 숨기거나 시간을 두고 가까운 친구들에게만 공개하는 조심스러운 태도를 취한다. 이들은 대부분 한국과 북한 또는 중국 중 어느 한 국가에 자신의 정체성을 귀속시키기보다는 자신이 태어난 곳, 살고 있는 곳, 자신의 집이 있는 곳 등 다양한 장소와 결부된 유동적 정체성을 보여준다. 이는 탈북청소년들의 사회통합은 이들의 개인적인 노력이나 적응 문제로 치환되는 것이 아니라 이들이 자신의 정체성을 스스럼없이 드러낼 수 있게 만드는 사회적 환경 조성 문제라는 점을 시사한다.

[전문가 면담 분석]

탈북학생 교육지원 전문가 심층면담 결과 분석을 통해 도출한 탈북학생 교육지원 관련 시사점을 요약하면 다음과 같다. 우선 탈북학생들의 적응과 관련하여 주목해야 할 점들이 몇 가지 제시되었다.

첫째, 탈북학생이 한국에서 학교를 다니고 생활하는데 필요한 도움을 가정으로부터의 체계적으로 받을 수 있도록 탈북학생 학부모에 대한 교육과 지원이 필요하다. 탈북학생들은 한국의 학교생활을 하는데 있어서 부모들을 지원을 거의 받지 못하고 있으며, 어떤 경우에는 부모들의 기본적인 돌봄도 받지 못하여 학교생활 적응에 어려움을 겪고 있다. 부모와 교사들의 지속적인 관심과 지원을 받는 탈북학생들은 자신감을 가지게 되고 학교에 적응하는 수준을 높여가는 경우가 많다.

둘째, 탈북학생들은 심리적 불안을 보이는 경우가 많이 있는데, 특히 장기간 부모와 떨어져 생활한 탈북학생들이 가정 내에서 충분한 돌봄을 받지 못하면서 심리적 불안을 보이는 경우가 많이 있다. 이러한 심리적 불안은 탈북학생들의 학교생활에 어려움을 끼치는 중요한 요소로 작용하고 있으므로 이들에 대한 심리적 지원이 필요하다. 탈북학생들의 심리적 안정은 학교생활의 기본이라고 할 수 있는 교우관계 형성과 학습 적응에 선행되어야 할 중요한 문제로 지적되고 있다.

셋째, 탈북학생들의 학교 적응은 단기간 내에 이루어지지 않고 몇 년간의 장기적인 관심과 지원 속에서 천천히 이루어지므로 장기간의 지속적이고 일관성 있는 지원이 필요하다는 의견이

제시되었다. 탈북학생들이 한국 입국 초반에 어려움을 겪다가 2~3년 정도의 시간을 지나고 생활에 익숙해지면서 점차 안정적으로 생활하게 된다는 것을 감안하여 한국 입국 초기에 집중적으로 지원이 이뤄질 수 있게 하는 것이 필요하다.

넷째, 탈북학생들 중에서 중국에서 오래 생활한 학생들은 한국 입국 이후 한국어 구사능력이 낮아 학업 수행에 어려움을 많이 겪는다. 또한 북한에서 태어난 탈북청소년들도 학습을 위한 한국어 능력이 부족하여 학업에 어려움을 겪는 경우가 많이 있다. 따라서 이들에 대한 한국어 학습 지원이 반드시 필요한 것으로 제기된다.

탈북학생 교육 지원 사업 내용의 개선과 관련하여 몇 가지 중요한 방안들이 제시되었다.

첫째, 탈북학생에 대한 체계적인 심리검사를 비롯한 정서적, 심리적 지원을 제공하는 것이 필요하다. 탈북학생들에 대한 심리 검사, 심리 상담, 심리 치료 등의 지원이 관계기관들의 유기적인 협조체제 속에서 실시될 필요가 있다.

둘째, 탈북학생 지원을 위한 학부모 교육이 체계적으로 실시될 필요가 있다. 탈북학생 학부모들은 북한에서의 사회주의 학교교육 경험으로 인해 학생의 학교생활을 학교에서 모두 책임져 주기를 원하는 경향을 보이기도 하며, 학부모들의 자녀 훈육 방식과 한국 학교의 교육 방식의 차이로 인해 탈북학생들이 어려움을 겪고 있다. 이런 어려움은 탈북민 가정의 세대 간 갈등으로 전개될 수 있으므로 탈북학생 학부모들에 대한 교육을 통해 학교와 탈북학생 학부모간의 교육적 협력이 이루어질 수 있는 기초를 마련해야 할 필요가 있다.

셋째, 북한에서 태어난 탈북학생들을 위한 한국어 교육은 별로 관심을 받고 있지 못하지만 간과해서는 안 될 중요한 문제라고 할 수 있다. 북한출생의 탈북학생들은 한국어를 할 줄 알지만 그들이 사용해왔던 북한의 '조선어'는 실제 한국의 학교에서 사용되는 한국어와 많이 다르기 때문에 학교의 수업 내용을 제대로 이해하지 못하고 있는 경우가 많다. 따라서 이들을 위한 한국어 교육에 대한 연구가 더 진행되고 대안이 마련될 필요가 있다.

넷째, 탈북학생 멘토링이 1년 단위로 실시되고 있는데, 이를 개선하여 다년간 연속적으로 실시될 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다. 탈북학생 멘토링이 1년 이상 장기로 이루어지기 위해서는 다른 학교의 교사나 교사가 아닌 다양한 영역의 전문가들이 탈북학생 멘토링에 참여할 수 있는 제도적 기반이 마련되어야 할 것이다.

[1주기 양적 자료 분석]

1주기 탈북청소년 교육 종단연구에서 수집된 양적 자료에 대한 추가 분석의 결과는 다음과 같다.

양적 연구는 크게 세 가지 주제를 중심으로 분석을 실시하였다.

먼저 탈북청소년의 유형별 적응 특성에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 출생지별 탈북학생의 '수업이해도'는 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 1차 조사에서 중국출생의 '수업이해도'가 높았으나 이후 중국출생의 '수업이해도'는 지속적으로 감소하여 5차 조사에서는 북한출생이 '수업이해도'가 높게 나타났다. 둘째, 거주지와 출생지, '학교만족도'간 통계적으로 유의미한 수준에서 3차의 상호작용이 있는 것으로 나타났다. 특히 서울에 거주하고 있는 학생들의 '학교만족도'가 높은 것을 확인할 수 있었다. 한편, 광역시에 거주하고 있는 북한출생 학생의 경우 '학교만족도'가 점차 낮아지고 있었다. 셋째, 학교별 탈북학생 재학인원수는 '스트레스', '교사와의 관계'와 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 탈북학생이 '10명 이상'인 학교의 경우 학생들의 '스트레스'가 낮게 나타났다. 한편 탈북학생이 '3명 이하'인 곳에서 '교사와의 관계'가 더 좋은 것으로 나타났다. 넷째, 탈북학생 특성화학교에 재학하고 있는 학생과 일반학교에 재학하고 있는 학생간의 집단간 차이는(T-test) '수업이해도', '학교만족도', '스트레스' 변수에 있어서 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 4차 조사 시기에서 특성화학교에 재학하고 있는 집단은 '수업이해도'는 높게 나타났으나 '학교만족도'가 낮고, '스트레스'가 높은 것으로 나타났다. 한편, 특성화학교 재학 여부와 '교우관계'의 2차 상호작용은 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 특성화학교에 재학하고 있는 집단은 '교우관계'가 점차 향상되는 것으로 나타났다.

다음으로 탈북청소년의 적응 4개 영역(학습, 심리, 관계, 사회) 간의 관계를 분석하였다. 분석 결과, 4개의 적응 변수들 간 상관은 통계적으로 유의미하게 나타났다. 특히, '교우관계'와 '자아존중감', '학교만족도'와 '스트레스'는 비교적 강한 상관관계가 있는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 경향은 학교급(초등학생/중학생), 출생지(북한출생/중국출생)를 기준으로 적응 영역들 간의 상관관계를 분석한 경우에도 동일하게 나타났다. 특히 초등학생 집단과 중국

출생 학생들의 경우 '자아존중감'과 '교우관계' 간 비교적 강한 상관관계가 있음을 확인할 수 있었다.

마지막으로 탈북청소년의 조사시기별 학습적응(수업이해도) 특성을 분석해보았다. 첫째, '자아존중감'은 대체로 '수업이해도'와 0.5 정도의 상관을 가졌으며, '스트레스', '교우관계', '교사와의 관계'는 '수업이해도'와 0.3 이하의 낮은 상관을 가졌다. 둘째, '학교만족도'와 '수업이해도' 간 상관분석 결과, 조사 시점(t) 보다 조사 이후 시점(t+1)의 '수업이해'와 비교적 높은 상관을 가지고 있었다. 즉, '학교만족도'는 '수업이해도'를 후행하는 변수로서 '학교만족도'가 '수업이해도'에 의해서 영향을 받는 것으로 보인다. 셋째, '자아존중감'과 '수업이해도' 간 상관분석 결과, 두 변수는 동일한 시기에 조사한 값과 매우 높은 상관관계를 보였다.

▣ 정책 제언

이상의 연구결과를 기초로 다음과 같은 정책을 제안하였다.

□ 체계적 전문 심리상담 시스템의 구축
- 탈북학생 개인 상담 및 가족 상담 지원체계 수립
- 탈북청소년 심리상담 연구센터 신설

□ 탈북학생의 초기 정착에서 사회 진출까지 체계적 지원을 제공하는 협력 체계 구축
- 관계 부처 및 기관들 간의 협력을 위한 관련 규정 제정 및 개정

□ 제3국 출생 탈북민 자녀들 대상의 한국어 교육 강화
- 말하기, 쓰기 교육을 위한 교재 등 교육자료 개발 및 제공

□ 북한 출생 탈북학생 대상의 학습 한국어 교육 강화
- 탈북학생의 학습 한국어 교육을 위한 연구와 교육자료 개발 필요

□ 탈북청소년 대안교육시설과의 협력 강화
- 탈북청소년 대안교육시설과 인근 정착지 학교의 협력 체계 구축

□ 남북한 학교 교육 차이에 대한 연구와 이에 기초한 탈북학생 지원 전개
- 남북한 교수용어, 교수방법, 평가방법의 차이에 대한 연구를 기초로 탈북학생의 한국 학교 적응 지원을 체계화

□ 대학에 진학하는 탈북학생들을 위한 지원 강화
- 탈북학생 예비대학 프로그램의 체계화

□ 탈북청소년에 대한 종합적 지원 체계 구축
- 학교적응 중심 지원에서 총체적, 복합적 지원으로 전환

□ 국민 전체에 대한 통합 교육의 필요
- 다양성을 포용할 수 있는 응집력으로서의 통합(cohesion) 역량 강화를 위한 교육의 전개와 확산

❑ **주제어: 탈북청소년, 종단연구, 적응, 교육적 성장, 사회통합, 교육지원**

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 배경 및 필요성 ····· 3
2. 연구 목적 ····· 5
3. 연구 내용 ····· 6
4. 연구 방법 ····· 8

Ⅱ. 선행연구 분석 ····· 15
1. 탈북청소년 교육 종단연구 검토 ····· 17
2. 탈북청소년의 학교 적응 관련 선행 연구 검토 ····· 28
3. 질적 종단연구 선행연구 개관 ····· 32

Ⅲ. 연구 설계 ····· 39
1. 탈북청소년의 한국사회 정착 개념으로서 적응, 교육적 성장, 사회통합 ····· 41
2. 질적 종단연구 5개년 연구 방향 ····· 56
3. 질적 연구 설계 ····· 60
4. 전문가 면담 설계 ····· 71
5. 양적 연구 설계 ····· 73

Ⅳ. 질적 자료 분석 ····· 79
1. 초등학교 6학년 ····· 81
2. 중학교 3학년 ····· 119
3. 졸업 이후 학생 (1주기 연속 패널) ····· 158
4. 학업 중단 학생 ····· 185

Ⅴ. 전문가 면담 내용 분석 ····· 211
1. 적응과 부적응의 요인 ····· 214
2. 탈북학생 교육지원 사업의 개선점 ····· 219
3. 소결 ····· 226

Ⅵ. 양적 자료 분석 ····· 229
1. 기술통계 ····· 231
2. 분석결과 ····· 245

Ⅶ. 결론 및 정책 제언 ····· **279**
1. 결론 ····· 281
2. 정책 제언 ····· 286

참고문헌 ····· 291
Abstract ····· 295

표 목차

<표 Ⅰ-1> 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 조사 계획 ····· 8
<표 Ⅰ-2> 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 조사 대상별 심층 면담 주제 ····· 9
<표 Ⅰ-3> 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 심층 면접 주제(1주기 연속패널) ····· 11
<표 Ⅱ-1> 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 5개년 조사 자료 중 유효 표본 수 (김정원 외, 2016) ····· 20
<표 Ⅱ-2> 탈북청소년 교육 종단연구 양적 연구결과 종합(1주기 및 2주기 기초연구) ····· 21
<표 Ⅱ-3> 탈북청소년 교육 종단연구 5차 심층면접 질문지 내용(강구섭 외, 2015) ····· 23
<표 Ⅱ-4> 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 심층면담 대상 및 내용(김정원 외, 2016) ····· 24
<표 Ⅱ-5> 탈북청소년 교육 종단연구 질적 연구결과 종합(1주기 및 2주기 기초연구) ····· 25
<표 Ⅱ-6> 질적 연구의 특성(Creswell, 2013:67) ····· 33
<표 Ⅱ-7> 중학생 성장과정 분석 연구의 연차별 핵심질문(김경애 외, 2016) ····· 36
<표 Ⅲ-1> 2주기 탈북학생 교육 종단연구의 주요 개념(적응) 개요 ····· 48
<표 Ⅲ-2> 2주기 탈북학생 교육 종단연구의 주요 개념(교육적 성장) 개요 ····· 52
<표 Ⅲ-3> 사회통합 양상의 유형 ····· 54
<표 Ⅲ-4> EU의 사회통합 측정 요소 ····· 54
<표 Ⅲ-5> 2주기 탈북학생 교육 종단연구의 주요 개념(사회통합) 개요 ····· 55
<표 Ⅲ-6> 연차별 조사 및 분석 내용 방향 ····· 59
<표 Ⅲ-7> 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 조사 계획 ····· 62
<표 Ⅲ-8> 2017년도 심층면담 연구 참여자 현황(학생) ····· 66
<표 Ⅲ-9> 2017년도 심층면담 연구 참여자 현황(학부모, 담임교사) ····· 67
<표 Ⅲ-10> 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 5개년 조사 자료 중 유효 표본 수 (김정원 외, 2016) ····· 74
<표 Ⅲ-11> 인적변수 주요 분석 항목 ····· 76
<표 Ⅲ-12> 종속 변수 설명 ····· 77
<표 Ⅳ-1> 초등학교 6학년 패널 특성 ····· 82
<표 Ⅳ-2> 중학교 3학년 패널 특성 ····· 119
<표 Ⅳ-3> 졸업 이후 학생(1주기 연계 패널) 패널 특성 ····· 158
<표 Ⅳ-4> 학업 중단 학생 패널 특성 ····· 186
<표 Ⅴ-1> 전문가 심층면담 참여자 특성 ····· 213
<표 Ⅵ-1> 조사시기별 출생지역 ····· 232

<표 VI-2> 전체 표본의 조사시기별 16개 시도별 거주지역 ····· 233
<표 VI-3> 전체 표본의 조사시기별 거주지역 규모별 분포 ····· 233
<표 VI-4> 신규 추가표본의 거주지역 규모별 분포 ····· 234
<표 VI-5> 조사시기별 재학학교 탈북학생수 ····· 234
<표 VI-6> 조사시기별 재학학교 탈북학생수 ····· 235
<표 VI-7> 1차 조사와 4차 조사의 재학학교 탈북학생수 범주별 분포 ····· 236
<표 VI-8> 조사시기별 탈북학생 특성화학교의 탈북학생 수 ····· 237
<표 VI-9> 3차와 4차 신규 추가표본의 탈북학생 특성화학교 재학생수 ····· 237
<표 VI-10> 조사시기별 한국생활 연한 ····· 238
<표 VI-11> 조사시기별 한국생활 연한 ····· 238
<표 VI-12> 조사시기별 한국생활 연한 평균 ····· 239
<표 VI-13> 수업이해 ····· 240
<표 VI-14> 학교만족도 ····· 240
<표 VI-15> 자아존중감 ····· 241
<표 VI-16> 스트레스 ····· 242
<표 VI-17> 교우관계 ····· 242
<표 VI-18> 교사와의 관계 ····· 243
<표 VI-19> 준법정신 ····· 243
<표 VI-20> 출생지별 수업이해 평균 ····· 245
<표 VI-21> 거주지별 수업이해 평균 ····· 246
<표 VI-22> 거주지와 출생지별 학교만족도 평균 ····· 247
<표 VI-23> 거주지별 자아존중감 평균 ····· 247
<표 VI-24> 거주지별 스트레스 평균 ····· 248
<표 VI-25> 거주지별 교우관계 평균 ····· 249
<표 VI-26> 거주지별 교사와의 관계 평균 ····· 249
<표 VI-27> 거주지별 준법의식 평균 ····· 250
<표 VI-28> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 수업이해 평균 ····· 251
<표 VI-29> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 학교만족도 평균 ····· 251
<표 VI-30> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 사회적 효능감 평균 ····· 252
<표 VI-31> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 스트레스 평균 ····· 253

<표 VI-32> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 교우관계 평균 ····· 254
<표 VI-33> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 교사관계 평균 ····· 254
<표 VI-34> 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 준법의식 평균 ····· 255
<표 VI-35> 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 적응특성 평균 ····· 256
<표 VI-36> 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 수업이해 평균 ····· 257
<표 VI-37> 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 학교만족도 평균 ····· 257
<표 VI-38> 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 자아존중감 평균 ····· 258
<표 VI-39> 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 스트레스 평균 ····· 259
<표 VI-40> 특성화학교 재학 여부별 교우관계 평균 ····· 259
<표 VI-41> 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 교사관계 평균 ····· 260
<표 VI-42> 특성화학교 재학 여부별 준법의식 평균 ····· 261
<표 VI-43> 한국생활 연한과 수업이해간의 상관 ····· 261
<표 VI-44> 북한출생 학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관 ····· 262
<표 VI-45> 중국출생 학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관 ····· 263
<표 VI-46> 초등학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관 ····· 263
<표 VI-47> 중학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관 ····· 264
<표 VI-48> 적응영역 변수간 상관관계(양쪽) ····· 265
<표 VI-49> 북한출생 학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽) ····· 266
<표 VI-50> 중국출생 학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽) ····· 266
<표 VI-51> 초등학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽) ····· 267
<표 VI-52> 중학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽) ····· 268
<표 VI-53> 학교만족도와 수업이해간의 상관 ····· 269
<표 VI-54> 자아존중감과 수업이해간의 상관 ····· 270
<표 VI-55> 스트레스와 수업이해간의 상관 ····· 271
<표 VI-56> 교우관계와 수업이해간의 상관 ····· 272
<표 VI-57> 교사관계와 수업이해간의 상관 ····· 273
<표 VI-58> 준법의식과 수업이해간의 상관 ····· 274
<표 VI-59> 분석결과 종합 ····· 277

그림 목차

[그림 Ⅱ-1] 탈북청소년 교육 종단연구 연구모형(이향규 외, 2011: 58) ····· 19
[그림 Ⅱ-2] 종단적 연구에서의 시간에 따른 변화의 탐색(김미곤 외, 2012: 65) ····· 35
[그림 Ⅲ-1] 2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 연구모형(김정원 외, 2016:215) ····· 57

01

Ⅰ. 서론

1. 연구의 배경 및 필요성
2. 연구 목적
3. 연구 내용
4. 연구 방법

Ⅰ. 서론

1 연구의 배경 및 필요성

탈북청소년들이 한국 사회에 정착하는 숫자가 늘어나면서 이들의 한국사회와 학교에서의 생활과 성장 양상에 대한 체계적 연구의 필요성이 제기되고 있다. 탈북청소년들은 북한을 떠나서 한국 사회로 이주한 북한이탈주민의 자녀로서 다양한 소수자 집단의 하나이다. 그렇지만 탈북민들의 탈북 과정과 한국에서의 정착은 일반 이주민들과는 다른 특성을 지닌다. 그들은 민족통일의 상대인 북한 지역의 주민이었으며, 또한 한국과 적대적 관계에 있는 북한 정권이 정치적 지배권을 행사하고 있는 지역에서 목숨을 걸고 탈북을 결행한 이들이며, 중국 등 다른 나라들의 국경을 넘어서 한국에 들어온 이들이며, 한국에 입국하면서 우리나라의 국적을 부여받은 한국 국민이고, 한민족으로서 같은 언어를 사용하지만 남북한의 문화적 차이로 인해 특정한 상황에서는 의사소통의 어려움을 가진 이들이라는 점에서 다른 이주민들과는 차이점을 가지고 있다. 그러므로 탈북청소년들에 대한 연구는 이주민으로서의 소수자들에 대한 관심의 일환이지만, 동시에 민족통일의 상대인 북한 주민들에 대한 관심에도 연결된 것으로, 다양한 특이점들이 고려된 상황에서 진행되어야 할 필요성을 가지고 있다.

탈북청소년들에 대한 연구는 한국 사회 속의 이주민으로서 낯선 사회에 정착하기 위해 애쓰는 소수자들에 대한 관심에서 우선 그 필요성이 제기된다. 탈북민들과 같은 소수자 집단이 증가하면서 이들의 삶에 대한 기초적인 실태 연구의 필요성이 제기되는 것은 한국 사회가 다양성을 자연스럽게 받아들이는 개방적이고 유연한 사회로 전환되는 것에 대한 관심이 증가하고 있기 때문이다.

민족통일과 같은 한반도의 새로운 시대적 과제에 대비하기 위한 하나의 방안으로서 탈북청소년들에 대한 연구의 필요성이 또한 제기된다. 서로 다른 사회체제와 문화에서 생활해온 남북의 주민들이 어떻게 평화롭게 함께 지낼 수 있을 것인가에 대한 문제가 이후 한반도 통일의 상황이나 남북한의 평화공존 시대를 대비하는 것으로서 중요하기 때문이다.

탈북청소년들은 한국사회로 이주하여 생활하면서 남북한 사회와 학교의 문화적 차이 그리고 교육과정의 차이 등으로 인해 어려움을 겪고 있는데, 이런 상황에 대한 실태 파악을 기초로 이들에 대한 지원 정책의 개발 필요성이 제기된다. 탈북청소년들은 한국과 다른 사회문화적 상황에서 생활하다가 한국에 정착하였으며, 대부분 북한에서 성장한 탈북민 부모의 슬하에서 생활을 하고 있다. 한반도 분단이 70년이 넘어가면서 남북한의 문화적 차이가 커졌고 이로 인해 탈북청소년들의 한국사회 정착은 더욱 어려워졌다.

한국에서 학교에 다니고 있는 탈북학생들은 남북한 학교교육의 차이, 즉 남북한의 교육내용, 교수용어, 교육방법, 평가방법 등의 차이로 인해 한국의 학교에서 학업을 진행하는데 어려움을 겪고 있다. 또한 탈북민의 자녀로서 중국에서 태어나 생활하다가 한국에 들어온 학생들은 주로 한국어 구사 능력의 부진으로 학교생활에 어려움을 겪는다. 이러한 탈북학생들이 겪는 어려움들에 대해 세밀하게 탐구하는 것은 교육 분야에서 남북한의 통일에 대비하는 방편이기도 하며, 이들의 한국에서의 현재 생활과 정착을 지원하는데 필요한 것이기도 하다.

탈북청소년들 중에서 한국의 학교를 졸업하거나 학교를 중도에 그만둔 청소년들에 대한 연구도 필요하다. 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 면담에 참여했던 탈북청소년들 중에 이제는 중등학교를 졸업하고 대학에 진학하거나 사회에 진출한 이들이 있는데, 이 청소년들이 한국 사회에서 어떻게 생활하고 있는지 살펴봄으로써 이들의 적응, 교육적 성장, 사회통합의 양상에 대한 연구의 필요성도 제기된다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅱ)는 2주기 심층면담 대상자들이 처음 선정되어 질적 연구 자료를 수집하고 분석을 실시한 연구이다. 이 연구의 심층면담 대상자들은 초등학교 6학년과 중학교 3학년 탈북학생들, 이 학생들의 학부모와 담당교사, 그리고 중등학교 졸업생들과 학업중단 학생들로 구성되었다. 따라서 이 연구에서는 2주기 연구의 심층면담 자료를 활용한 첫 질적 분석이 진행되었으며, 1주기 연구에서 수집된 양적 자료에 대한 추가 분석이 이루어졌다.

본 연구를 바탕으로 탈북청소년들의 상황을 면밀하게 파악함으로써 이들이 한국 사회에 순조

롭게 정착하는데 도움을 줄 수 있는 다양한 정책방안을 마련하고, 이후 한반도 통일이나 평화 공존의 시대에 남북한의 주민들이 서로를 잘 이해하고 함께 지낼 수 있는 기초를 마련하는 것은 한국 사회의 미래를 준비하는 중요한 일이 될 것이다.

2 연구 목적

본 연구는 아래와 같은 연구 목적을 가지고 수행되었다.

첫째, 초등학교와 중학교에 재학하는 탈북학생들을 위한 교육 지원 정책 방안을 각각 도출하고자 했다. 본 연구에서는 최근 4년 이내에 입국한 초등학교 6학년과 중학교 3학년 학생들을 대상으로 심층 면담을 진행하였으며, 또한 그 학생들의 학부모와 교사들을 상대로 심층면담을 진행하였다. 이 연구는 자료에 대한 분석을 통해 초등학교에 재학하는 탈북학생들의 한국 입국 후 초기 정착과정에서 나타나는 적응, 교육적 성장, 사회통합 과정의 양상을 살펴보고 그에 터하여 초등학교와 중학교에 재학하는 탈북학생들이 한국 사회에서 잘 정착하는데 필요한 교육 지원 정책방안을 도출하는 것을 목적으로 한다.

둘째, 중등학교를 졸업하거나 중등학교를 중도에 그만둔 탈북청소년들을 위한 교육 지원 정책 방안을 도출하고자 했다. 본 연구에서는 중등학교를 졸업한 탈북청소년들과 중등학교를 중도에 그만둔 탈북청소년들을 대상으로 심층면담을 진행하였으며, 이들의 생활 특성을 다면적으로 분석하여 이들이 중등학교 연령 단계 이후의 생활에서 보이는 특성과 어려움들을 체계적으로 파악하여 이들이 한국 사회에서 원만히 생활하는데 필요한 지원 정책방안을 마련하는데 필요한 시사점을 도출하는데 연구의 목적이 있다.

셋째, 1주기 연구 양적 자료와 추가 분석을 통해 탈북청소년의 학교생활, 성장 과정의 주요 특성과 그러한 특성의 변화양상을 체계적으로 분석하여 장기적 관점에서 이들을 위한 교육 지원 정책 방안을 제시하고자 하였다.

3 연구 내용

▢ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 질적 조사 연구의 방향 설정

○ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 전체 연구모형 개발

- 1주기 연구 기본 틀 및 2주기 기초연구(김정원 외, 2016)에서 제시한 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 전체 연구 틀을 정교화 하여 향후 5년간의 연구모형 개발

○ 2주기 5개년 질적 연구의 세부 방향 및 내용 구성

- 1주기 연구 및 2주기 기초연구(김정원 외, 2016) 결과를 토대로 5개년 질적 연구 자료 수집 및 분석 방향 설정

▢ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 질적 조사 설계

○ 패널 설계

- 패널 범위 및 규모 설정
- 1주기 패널 유지: 중등 단계 졸업 1년차
- 2주기 신규 패널 구축: 초·중등 단계 탈북학생 및 학업 중단 청소년

○ 패널 구성: 출생지, 성별, 지역, 학교특성, 학업특성을 고려한 패널 구성

○ 조사 추진: 5개년 질적연구 추진을 위한 계획 수립

○ 패널 관리: 지속적 관리(학생, 학업중단 청소년), 유실 패널 보충

▢ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 질적 자료 수집 및 분석

○ 질적 자료 수집 및 체계적 정리

- 학생: 가정생활, 학교생활, 심리, 신체, 학업, 사회문화적 특성, 진로, 귀속의식
- 학부모: 가정생활, 자녀교육지원, 귀속의식
- 교사: 학교특성, 교사특성, 학생에 대한 이해, 교육지원 정책에 대한 이해
- 졸업 1년차: 가정생활, 학교생활, 심리, 신체, 학업, 사회문화적 특성, 진로(직업활동 특성), 귀속의식
- 학업중단 학생: 가정생활, 학교 밖 생활, 심리, 신체, 학업, 사회문화적 특성, 진로, 귀속의식

○ 질적 자료 심층 분석

– 적응: 심리, 관계, 학습, 사회 문화적 적응의 변화 양상

– 교육적 성장: 자신감, 개방적 태도, 몰입, 책임감에 대한 인식, 인식수준의 변화 양상

– 사회통합: 평등, 참여, 귀속의식에 대한 인식, 인식수준의 변화 양상

□ 1주기 양적 자료 심층 분석

○ 탈북청소년의 유형별 적응특성에 대한 분석

– 공간적 차원:

▷ 출생지(북한/중국), 거주지(수도권/광역시/중소도시)에 따른 탈북청소년의 적응특성 분석

▷ 학교별 탈북학생 재학인원수, 탈북학생 특성화학교 여부에 따른 탈북청소년의 적응특성 분석

– 시간적 차원

▷ 한국생활 연한에 따른 탈북청소년의 적응특성 분석

○ 탈북청소년 적응 4개 영역(학습, 심리, 관계, 사회)간의 관계 분석

○ 탈북청소년의 조사시기별 학습적응(수업이해도) 특성 분석

□ 전문가 면담 내용 분석

– 탈북학생 교육지원의 효과와 성과

– 탈북학생 교육지원의 한계와 문제점

– 현장에서 인식하는 탈북학생 교육지원 사업의 개선 방안

– 학생 특성별 탈북학생 교육지원 방안

4 연구 방법

▢ 문헌 연구

○ 탈북청소년 관련 선행 연구 분석

○ 이주배경 청소년의 재사회화, 적응, 성장, 통합 관련 국내외 선행연구 분석

○ 질적 종단 연구 관련 국내외 선행 연구 분석

▢ 질적 자료 분석

○ 면담 및 자료 수집 대상

– 총 35명의 학생, 교사 및 학부모 총 50명을 대상으로 2017년부터 2021년까지 5년간 조사를 실시

– 학생의 변화 특성을 파악하기 위해 일부 학생에 대해서는 연 2회에 걸쳐 면담을 실시

> **○ 전체 조사 대상 규모: 청소년, 학생, 교사, 학부모 총 85명**
> – 1주기 패널: 1주기 조사에 참여한 고교 졸업 이후 청소년 10명
> – 2주기 패널: 학생 20명(2017학년도 초등학교 6학년 학생 10명, 중학교 3학년 학생 10명), 학부모 20명, 교사 20명
> ※ 학업중단청소년 5명, 학부모 5명, 교사 5명

○ 연차별 조사 계획

▌표 Ⅰ-1▐ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 조사 계획

구분	2주기 신규 패널							1주기 연속 패널					합계
	초6	중1	중2	중3	고1	고2	고3	졸1	졸2	졸3	졸4	졸5	
1차(2017)	10			10				10					35 (5*)
2차(2018)		10			10				10				35 (5*)
3차(2019)			10			10				10			35 (5*)
4차(2020)				10			10				10		35 (5*)
5차(2021)					10			10				10	35 (5*)

※ 학업중단청소년은 표시하지 않음

○ 2주기 질적 연구 주요 질문(아래의 표 참고)

▌표 Ⅰ-2▐ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 조사 대상별 심층 면담 주제

학생	학부모	교사
[1차년도 조사] -입국 전- □ 북한에서의 가정생활 □ 북한에서의 학교교육 경험 □ 고향에서의 전반적 생활의 특징 □ 입국 전 한국에 대한 이해 □ 탈북시기와 동기 □ 탈북동반 가족 □ 탈북과정에서의 경험 (제3국에서의 생활 등) □ 북한가족과의 연락 여부 등 -입국 후- □ 하나원, 삼죽초, 하나둘학교에서의 생활 □ 학교 입학 및 학년 배치 과정 □ 출신배경 공개 여부와 그 의미 □ 초기 정착 과정의 특성: 학교와 가정 (가장 어려웠던 점, 가장 인상적이었던 점 등) □ 북한 및 중국과 한국 생활의 차이에 대한 인식(학교, 가정) □ 남한생활에 대한 기대 [매년 조사] □ 가정생활 – 거주지 환경과 지역환경 – 가족구성의 특징 – 종교생활 – 부모, 형제와의 관계 – 자신에 대한 부모의 역할 – 가정생활의 특징, 어려운 점 – 가정생활만족도 – 지역복지관 등 프로그램 참여 현황(교사/교우 관계)과 그 효과에 대한 인식 – 학원 등 사교육 경험 □ 학교생활 – 학교생활의 특징, 어려운 점 – 교사와의 관계 – 교우관계 – 정규수업 외 참여 프로그램 (멘토링, 방과후프로그램 등)과 그 효과에 대한 인식) – 학교생활에서의 배제 경험 – 학교활동 (학생회, 동아리 등)에 대한 관심과 참여)	[1차년도 조사] -입국 전- □ 북한에서의 생활 – 가족배경/교육경험 – 직장생활/결혼생활 □ 고향에서의 전반적 생활의 특징 □ 입국 전 한국사회에 대한 이해 □ 탈북시기와 동기 □ 탈북동반 가족 □ 탈북과정에서의 경험 (제3국에서의 생활 등) □ 북한가족과의 연락 여부 등 -입국 후- □ 하나원에서의 생활 □ 초기 정착 과정의 특성: 가정, 직장 (가장 어려웠던 점, 가장 인상적이었던 점 등) □ 자녀의 학교 입학 및 학년 배치 과정 □ 자녀의 출신배경 공개 여부와 그 의미 □ 북한 및 중국과 한국 생활의 차이에 대한 인식(가정, 직장) □ 남한생활에 대한 기대 [매년 조사] □ 가정생활 – 거주지 환경과 지역환경 – 가족구성의 특징 – 종교생활 – 직업과 가정경제 수준 □ 자녀에 대한 교육지원 – 자녀교육지원 방식 – 자녀와의 관계 – 자녀교육 방향 – 자녀에 대한 성취 기대 – 교육정보 수집 방법 – 학교교사와의 관계 □ 귀속의식 – 탈북민 차별에 대한 인식 – 자신과 자녀의 탈북민 정체성에 대한 인식 – 자신과 자녀의 한국인	[매년 조사] □ 학교 특성 – 학교에 대한 기본 정보 (소재지, 규모 등) – 재학 탈북청소년 수 – 교육복지환경 (교육복지학교 지정 여부 등) – 학교 내 탈북학생을 위한 특별 프로그램 운영 현황 – 탈북학생 전담 교사 배치 여부와 해당 교사와 학생과의 관계 – 탈북학생 교육 관련 지역사회기관과의 네트워크 현황 □ 교사 특성 – 교직 경력 – 탈북학생 지도 경력 – 탈북학생 지도 연수 경험 – 통일에 대한 관심 – 북한 및 탈북학생에 대한 인식 □ 교사의 학생 이해 – 해당 학생에 대한 교사의 이해 (학업, 교우관계, 학교 및 가정생활 등) – 해당 학생과의 관계 – 해당 학생 학부모와의 관계 – 해당 학생 지도 방향과 방법 – 학생 지도 시 어려운 점과 보람 □ 교사의 탈북학생 교육지원 정책에 대한 인식 – 전체 방향에 대한 인식 – 세부 정책에 대한 인식(핵심 과제와 개선 방안)

학생	학부모	교사
– 학교 규칙에 대한 이해 – 학교생활만족도 □ 심리/신체적 특성 – 심리적 건강 상태 – 신체적 특성 및 건강 상태 – 일상생활 전반에 대한 만족도 □ 관계 특성 – 친구 관계 범위와 질 – 다른 탈북청소년들과의 관계 – 출신배경 공개 여부와 그 이유 – 의미있는 타자의 존재 여부와 관계 □ 학업 특성 – 수업태도와 준비 – 학교 성적과 수업이해 정도 – 학업성취수준 – 학업에서의 성취 가능성에 대한 믿음 – 학업의 내재적 가치 인식 – 학업에의 열정 – 학력 관련 포부 수준 □ 사회·문화적 소통 특성 – 의사소통 수준과 특징 – 일상생활 문화 이해 수준에 대한 인식 – 법과 규칙에 대한 이해 – 차이에 대한 수용 – 봉사활동 및 시민활동에 대한 관심과 참여 – 한국생활에 대한 일반적 인식 – 탈북민 차별에 대한 인식 □ 진로 특성 – 미래 꿈, 하고 싶은 일 – 진로에 대한 전반적 인식 – 진로 탐색 경험 – 가능성에 대한 고려 범위와 방식 – 상황과 자신에 대한 이해 방식 – 진로 선택과 결정 과정의 특성 □ 귀속의식 – 탈북민 혹은 탈북민 자녀로서의 정체성 – 한국인으로서의 의식 – 한국 학교 및 사회에의 소속감 □ 희망 지원 제도	정체성에 대한 인식 – 한국 사회에의 소속감	

(출처: 김정원 외, 2016: 216–217)

▌표 Ⅰ-3▐ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 심층 면접 주제(1주기 연속패널)

학생	
대학생	직장인(취업준비생※)
[매년 조사] □ 가정생활 – 거주지 환경과 지역환경 – 가족구성의 특징 – 종교생활 – 부모, 형제와의 관계 – 자신에 대한 부모의 지원 – 가정생활의 특징, 어려운 점 – 가정생활만족도 □ 학교생활 – 교우관계 – 교수와의 관계 – 대학수업 외 참여 프로그램 – 학교생활에서의 배제 경험 – 학교활동(학생회, 동아리 등)에 대한 관심과 참여 – 학교생활만족도 □ 심리/신체적 특성 – 심리적 건강 상태 – 신체적 특성 및 건강 상태 – 일상생활 전반에 대한 만족도 □ 관계 특성 – 친구 관계 범위와 질 – 다른 탈북청소년들과의 관계 – 출신배경 공개 여부와 그 이유 – 의미있는 타자의 존재 여부와 관계 □ 학업 특성 – 수업태도와 준비 – 학교 성적과 수업이해 정도 – 학업에서의 성취 가능성에 대한 인식 – 학업의 내재적 가치 인식 – 학업에의 열정 – 학력 관련 포부 수준 □ 사회·문화적 소통 특성 – 의사소통수준과 특징 – 일상생활 문화 이해 수준 – 법과 규칙에 대한 이해 – 차이에 대한 수용 여부 – 봉사활동 및 시민활동에 대한 관심과 참여 – 한국생활에 대한 일반적 인식 – 탈북민에 대한 차별 인식 □ 진로 특성 – 미래의 꿈, 하고 싶은 일	[매년 조사] □ 가정생활 – 거주지 환경과 지역환경 – 가족구성의 특징 – 종교생활 – 부모, 형제와의 관계 – 자신에 대한 부모의 지원 – 가정생활의 특징, 어려운 점 – 가정생활만족도 □ 직장생활 – 동료와의 관계 – 상급자와의 관계 – 직장생활이나 일반 사회생활에서의 배제 경험 – 직장생활만족도 □ 심리/신체적 특성 – 심리적 건강 상태 – 신체적 특성 및 건강 상태 – 일상생활 전반에 대한 만족도 □ 관계 특성 – 친구 관계 범위와 질 – 다른 탈북청소년들과의 관계 – 출신배경 공개 여부와 그 이유 – 의미있는 타자의 존재 여부와 관계 □ 직업활동 특성 – 요구되는 과제에의 대응과 준비 – 요구되는 과제에 대한 이해 수준 – 직장에서의 성취 가능성에 대한 인식 – 직업활동의 내재적 가치 인식 – 자신의 직업에의 열정 – 직업 관련 포부 수준 □ 사회·문화적 소통 특성 – 의사소통수준과 특징 – 일상생활 문화 이해 수준 – 법과 규칙에 대한 이해 – 차이에 대한 수용 여부 – 봉사활동 및 시민활동에 대한 관심과 참여 – 한국생활에 대한 일반적 인식 – 탈북민에 대한 차별 인식 □ 진로 특성 – 미래의 꿈, 하고 싶은 일 – 현재 자신의 직업에 대한 인식 – 새로운 진로 탐색 경험

학생	
대학생	직장인(취업준비생※)
– 자신의 전공에 대한 인식 – 진로에 대한 전반적 인식 – 진로 탐색 경험 – 여러 가능성에 대한 고려 범위와 인식 – 상황과 자신에 대한 이해 방식 – 진로 선택과 결정 과정의 특징 □ 귀속의식 – 탈북민 혹은 탈북민 자녀로서의 정체성 – 한국인으로서의 의식 – 한국 학교 및 사회에의 소속감 □ 희망 지원 제도	– 여러 가능성에 대한 고려 범위와 인식 – 상황과 자신에 대한 이해 방식 – 진로 선택과 결정 과정의 특징 □ 귀속의식 – 탈북민 혹은 탈북민 자녀로서의 정체성 – 한국인으로서의 의식 – 한국사회에의 소속감 □ 희망 지원 제도

※ 취업준비생의 경우, 이 면담 주제를 적절하게 변형하여 활용함
(출처: 김정원 외, 2016: 218–219)

□ 전문가 면담 자료 분석

– 탈북학생 교육지원 정책의 성과와 개선점, 향후 과제 검토를 위한 전문가 면담 실시

– 대상: 학교 현장 및 관계 기관 전문가 6인

– 전문가 면담 주요 질문(아래 내용 참고)

전문가 면담 질문지

1. 탈북학생의 적응 특성
– 탈북학생의 적응 특성 전반
– 탈북학생의 학교 및 사회 적응의 우선 순위
– 탈북학생들은 학습, 심리, 관계, 사회 각 적응 영역별 특성
– 입국 이후 시간의 경과에 따른 탈북학생의 적응양상

2. 원만한 적응을 가져오는 요인(내적, 외적)
– 학교 및 사회에 원만하게 적응하는/적응하지 못하는 탈북학생의 내적(개인) 특성
– 학교 및 사회에 원만하게 적응하는/적응하지 못하는 탈북학생의 외적(가정, 사회) 특성

3. 교육지원 정책의 효과 및 한계점, 개선점
– 탈북청소년 교육 지원사업의 필요성, 효과성
– 현행 탈북청소년 교육 지원사업의 장점, 단점
– 새로운 교육지원정책에 대한 제언

□ **양적 자료 분석**

○ 탈북청소년의 유형별 적응특성에 대한 분석

- 공간적 차원(ANOVA, T-TEST)

  ▷ 출생지(북한/중국), 거주지(수도권/광역시/중소도시)에 따른 탈북청소년의 적응특성 분석

  ▷ 학교별 탈북학생 재학인원수, 탈북학생 특성화학교 여부에 따른 탈북청소년의 적응특성 분석

- 시간적 차원(상관분석)

  ▷ 한국생활 연한에 따른 탈북청소년의 적응특성 분석

○ 탈북청소년 적응 4개 영역(학습, 심리, 관계, 사회)간의 관계 분석(상관분석)

○ 탈북청소년의 조사시기별 학습적응(수업이해도) 특성 분석(상관분석)

02

Ⅱ. 선행연구 분석

1. 탈북청소년 교육 종단연구 검토
2. 탈북청소년의 학교 적응 관련 선행 연구 검토
3. 질적 종단연구 선행연구 개관

Ⅱ. 선행연구 분석

1 탈북청소년 교육 종단연구 검토

가. 탈북청소년 교육 종단연구 개관

탈북청소년 교육 종단연구는 2010년에 시작되어 2015년까지 6년간 진행된 1주기 연구와 2016년부터 시작된 2주기 연구로 구성된다. 1주기 탈북청소년 교육 종단연구는 2010년 당시 만10세에서 15세까지의 탈북청소년들을 대상으로 진행될 종단연구의 조사 틀을 만들고 예비조사를 실시하였다(한만길 외, 2010). 2011년의 1주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅱ)에서는 초등학교 4학년부터 중학교 3학년까지 6개 학년의 탈북학생들로 패널이 구성되었고, 이 6개 학년의 패널들을 기초로 2015년의 1주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅵ)까지 5년간 종단연구가 지속적으로 수행되었다.

1주기 탈북청소년 교육 종단연구는 탈북청소년의 학교 및 사회적응 과정을 시계열적으로 추적·분석함으로써 이들의 적응을 위한 종합적인 방안을 수립하기 위한 목적으로 진행되었다(이향규 외, 2011: 3). 특히, 탈북청소년의 '적응'과정 분석에 주요한 초점을 두고 학교 교육 뿐만 아니라 심리·사회 적응의 양상을 분석하여 개인의 변화, 성장의 과정을 살펴보고자 하였다(한만길 외, 2010). 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에서는 2010년도에 진행된 연구 설계를 바탕으로 2011년부터 2015년까지 총 5년간 양적 설문조사와 질적 심층면담이 진행되었다.

2016년의 2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅰ)에서는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구를 통해 축적된 양적 자료와 질적 자료를 전반적으로 분석하고, 2주기 탈북청소년 교육 종단연구의

조사를 설계하였다. 이 연구에서는 1주기의 수집 데이터를 바탕으로 탈북청소년 교육지원의 효과성 분석, 탈북청소년의 적응 유형 분석, 탈북청소년의 북한/중국에 대한 태도 분석, 탈북청소년의 진로탐색과 결정과정 분석, 탈북청소년의 학교급 이동에 따른 교우 관계 변화양상, 탈북청소년 교육 지원 목표로서의 적응 과정 등을 분석하였고, 2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 모형으로 적응, 교육적 성장, 사회통합의 3개 측면을 제시하였다.

본 장에서는 지난 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 결과와 탈북청소년 교육 지원정책과 관련한 선행연구 결과를 검토하였다. 또한 2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 주된 연구 방법론으로 채택된 질적 종단연구와 관련된 이론 및 선행연구 사례를 검토하였으며, 이를 통해 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 1년차 연구를 추진하는데 참고할 수 있는 시사점을 도출하였다.

나. 탈북청소년 교육 종단연구의 양적 연구

1) 연구 모형 및 설문 문항

1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 양적연구 모형 및 세부 조사 문항은 김양분 외(2007)의 “학교 교육의 실태 및 수준 분석: 중학교 연구(Ⅱ)”와 길은배·문성호(2003)의 “북한이탈 청소년의 남한 사회 적응 실태 및 지원 방안 연구”에서 사용된 이론적 틀과 세부 문항을 탈북청소년의 특성에 맞게 수정 보완하여 개발되었다. 이를 바탕으로 예비조사(한만길 외, 2009; 한만길 외, 2010)가 1주기 탈북학생 교육 종단연구(Ⅰ)에서 실시되었고, 그 결과를 기초로 <그림 Ⅱ-1>과 같은 연구 모형이 설정되어 2011년 1주기 탈북학생 교육 종단연구(Ⅱ)에서부터 실행되었다.

불변요인 (1차년도 조사)	시계열적 가변요인 (종단적 조사)	
[투입: 입국전 경험]	[과정 : 가정 및 학교환경]	[결과 : 적응변인]
배경요인 • 성 • 연령 • 출생지 • 거주지	**가정·부모** ➡	**학 생**
북한에서의 경험 • 출신지역 • 가족구성 • 교육연한 • 교육경험 • 부모의 교육연한 • 부모의 직업	[환경] • 거주지 • 동거가족 • 미입국가족 • 종교 • 부모직업 • 가계소득 • 기초생활수급여부 • 재북가족송금여부 • 부모의 심리적 적응 • 부모의 적응행동	[학습적응] • 학습동기 • 수업태도 및 준비 • 수업이해정도 • 성취경험 • 학교만족도 • 학업성취 (성적)
탈북과정 경험 • 탈북시기 • 탈북동기 • 제3국 체류지역 • 체류기간 • 체류환경 • 교육연한 • 교육경험 • 동반가족 • 한국에 대한 사전인식 • 한국 입국시기	[자녀교육 지원] • 부모의 교육지원 • 부모의 학업성취기대 • 가족유대감 • 학부모의 교육정보 원천 • 교사–학부모 관계	[관계적응] • 한국친구 수 • 북한친구 수 • 교우관계 • 출신공개여부 • 학습조력자 • 고민상담자 • 교사와의 관계
	학교·교사 [환경] • 학교급 및 학년 • 학교소재지 • 기초생활수급자비율 • 재학 탈북학생수 • 교육복지학교 여부 • 담임교사 교직경력 • 탈북학생지도경력 • 연수경험유무 [관리자, 담임교사] • 교사의 다문화효능감 • 교사의 북한인식 • 교사의 심리적 지지	[심리적응] • 스트레스/우울 • 자아존중감 • 자기개념 • 정체감 • 포부수준 • 사회적 효능감 • 주관적 안녕감 • 신체 건강상태
	[지원제도] • 전담교사 유무 • 학생 및 학부모 상담 횟수 • 1:1 멘토링 운영 • 1:1 학습지도 운영 • 방과후 활동	[사회적응] • 문제행동 • 피차별의식 • 준법의식 • 한국에 대한 인식 • 진학/진로 의식

▌그림 Ⅱ-1▐ 탈북청소년 교육 종단연구 연구모형(이향규 외, 2011: 58)

1주기 탈북학생 교육 종단연구(Ⅱ)에서 실시된 1차 조사의 연구 모형은 5차 조사(2015)까지 계속 유지되었다. 2차 조사(2012)에서는 지난 1년간의 생활을 회고하는 내용(1년 전과 비교한 교과별 수업 이해 정도 등)에 대한 문항이 추가되었고, 이와 함께 고등학교 진학 학생을 대상으로 하는 진로 현황 관련 문항도 추가되었다(이강주 외, 2012: 84). 또한, 3~4차 조사(2013, 2014)에서는 조사 패널이 고등학교 2~3학년에 올라감에 따라 고등학교 이후 진로와 관련된 조사 내용이 추가되었고(강구섭 외, 2014: 31-33), 5차 조사(2015)에서는 고등학교 졸업자의 대학 진학, 취업 등과 관련된 항목들이 추가되었다(강구섭 외, 2015:30-33).

2) 조사 대상

1주기 탈북청소년 교육 종단연구 양적 조사의 패널 집단은 부모 중 한 사람 이상이 북한이탈주민으로서 북한 혹은 제 3국에서 출생하여 한국으로 이주한 청소년 가운데 “2011년 현재 초등학교 4학년 이상 중학교 3학년 이하 탈북학생”으로 설정되었다(이향규 외, 2011: 53). 이후 연구 진행 과정에서 패널 학생의 조사 참여 거부, 전학이나 개명 등으로 인한 소재 파악 불가 등의 사유로 패널 유지에 어려움이 발생함에 따라 2013, 2014년에는 신규 패널을 추가로 확보하여 조사가 실시되었다(<표 Ⅱ-1> 참조).

▌표 Ⅱ-1▐ 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 5개년 조사 자료 중 유효 표본 수(김정원 외, 2016)

참여횟수	1차	2차	3차	4차	5차	유효 표본 수
5	■	■	■	■	■	98
4	■	■	■	■		13
	■	■		■	■	28
	■		■	■	■	44
3	■	■	■			53
	■	■		■		6
	■		■	■		4
	■			■	■	20
			■	■	■	111
2	■	■				59
	■		■			33
	■			■		4
			■	■		20
				■	■	116

참여횟수	1차	2차	3차	4차	5차	유효 표본 수
1	■					99
			■			61
				■		20
조사 참여 탈북 학생 수	461	257	437	484	417	789

3) 양적 연구 결과 요약

▌표 Ⅱ-2▐ 탈북청소년 교육 종단연구 양적 연구결과 종합(1주기 및 2주기 기초연구)

연차 (연도)	연구 결과
1차 (2011)	■ 집단별(학교급) 적응 양상의 차이 – 중학생 집단이 초등학생 집단과 비교하여, 한국생활만족도, 심리스트레스, 주관적 안녕감, 교사 및 친구관계 영역에서 부정적으로 나타나고 있음. ■ 탈북청소년의 적응에 영향을 미치는 요인 – 입국이전 경험(중국 생활만족도, 북한/중국 학교만족도), 한국 거주기간, 부모의 긍정적 태도, 교사와의 관계 등이 영향을 미치는 것으로 나타남.
2차 (2012)	■ 학습 적응 관련 – 1차 조사에 비해 수업이해도는 국어, 영어 과목에서 유의미하게 상승됨. 수학 과목에 대한 수업이해도는 낮아짐. 학교생활 만족도는 낮아짐. 학교의 방과후 학습과 학원수강에 참여하는 학생 비율은 감소함. 학업에 대한 몰입도 낮아짐. ■ 심리/신체 적응 관련 – 심리/신체 적응은 전반적으로 향상됨. 차별 경험은 감소함. ■ 관계 적응 관련 – 교사에 대한 인식영역에 있어서 긍정적 인식이 낮아짐. 그러나 학부모의 교사 상담 비율은 크게 상승함. 친구관계에 대해 긍정적으로 응답한 비율이 증가함.
3차 (2013)	■ 학습 적응 관련 – 학년이 올라갈수록 어려움을 겪는 것으로 나타남. 내재적 학습 동기, 수업태도 및 준비가 연차적으로 감소하는 경향을 보임. 국어, 수학 과목의 수업이해도는 연차적으로 감소하는 경향을 보임. 학교만족도는 연차적으로 감소경향을 보임. ■ 심리/신체 적응 관련 – 스트레스 수준은 비교적 낮은 수준으로 유지됨. 주관적 안녕감은 비교적 높은 수준으로 유지됨. 건강상태는 연차적으로 증가하는 경향을 보임. ■ 관계 적응 관련 – 친한 친구 수가 증가하는 경향을 보임.

연차 (연도)	연구 결과
4차 (2014)	■ 집단별(학교급/조사차수별) 차이점 – 학교급 간 '부모의 교육지원에 대한 인식' 차이 존재함. – 조사차수별로 탈북청소년이 인식하는 '가족 유대감'의 차이 존재함. – 조사차수별로 '학습활동', '학교만족도' 점차 늘어나고 있음. ■ 탈북청소년 유형별 차이점 – 제3국 체류기간이 길수록, 교사의 심리적 지지에 대한 인식이 낮게 나타남. 또한, 교우관계에 어려움이 크게 나타남. – 한국 거주기간이 길수록, 교사의 심리적 지지에 대한 인식이 높게 나타남. 또한, '교우관계(친구 수)', '출신배경 공개' 비율이 증가함.
5차 (2015)	■ 집단별(조사차수별) 차이점 – 가족 유대감은 조사차수별로 상승하다가, 감소하는 모습을 보임. ■ 집단별(출생지별) 차이점 – 중국출생 학생의 경우 북한출생 학생에 비해서 '부모의 교육지원'에 대해 긍정적 인식이 낮게 나타남. 중국출생 학생의 경우 5차 조사에서 '교사의 심리적지지'에 대해 4차 조사보다 낮게 나타남. 북한출생 학생의 경우 다소 상승함.
2주기 기초연구 (2016)	■ 탈북청소년 적응에 대한 정책 영향 분석 – 유의미한 교사의 존재 여부는 수업이해도를 제외한 모든 적응 변인에 대하여 의미 있는 영향력을 미치는 것으로 나타남. – 1:1 멘토링 프로그램 참여는 한국생활만족도, 수업이해도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타남. 문화체험 프로그램은 수업이해도에 긍정적인 영향을 미침, 입국기간이 오래된 학생, 여학생에게 더 효과적인 것으로 나타남. – 학교방과후 프로그램 참여는 학교생활만족도와 수업이해도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타남. ■ 탈북청소년의 적응 유형 분석 – 탈북청소년의 적응 유형은 안정형(적응 변인들이 일정수준 계속 유지되는 유형), 만족형(심리, 관계, 사회 측면의 적응 수준은 매우 높게 유지되지만, 수업이해도가 낮아지는 유형), 위기형(수업이해도가 상대적으로 높았지만 이후 모든 변인들의 적응 수준이 낮아지는 유형)으로 분류할 수 있으며 시간경과에 따라 안정형이 증가하고 만족형은 감소함. 한편, 초기에 소수였던 위기형이 다소 증가하는 모습을 보임.

다. 탈북청소년 교육 종단연구의 질적 연구

1) 조사 내용 및 조사 대상

1주기 탈북청소년 교육 종단연구는 양적 연구 중심으로 진행되었으며, 질적 연구는 양적 연구와 연계하여 분석하기 위한 방편으로 계획되었다. 이를 위한 분석방법으로 다중방법론(Multimethodology)를 사용하였는데 이러한 방법은 혼합적방법론(Mixed method)의 일종으로

양적 연구방법론이나 질적 연구방법론 가운데 한 가지 방법론에만 의존해서는 분석이 용이하지 않은 복잡한 사회현상을 설명하기 위해 활용되는 방법론이라고 할 수 있다(이향규 외, 2011).

이를 위해 탈북청소년의 입국 이전 경험, 입국 과정, 한국에서의 생활, 학교 적응, 심리 적응, 관계 적응, 사회 적응의 양상 등 양적 연구에서 파악하기 어려운 부분들을 심층적으로 파악할 수 있는 문항들로 질문지를 구성하였다(<표 Ⅱ-3>). 2주기 1차년도 기초연구에서는 기존의 조사 결과(심층면담 자료)를 토대로 학생의 적응 양상, 진로 현황, 학교급 이동에 따른 적응 현황 등에 대한 세부 주제에 대한 심층 분석을 실시하였다.

▌표 Ⅱ-3▐ 탈북청소년 교육 종단연구 5차 심층면접 질문지 내용(강구섭 외, 2015)

대상	심층면담 내용	
학생, 학부모	1. 북한에서의 생활 – 북에서의 가족관계, 친구관계 – 북에서의 학교생활 – 전반적인 고향에 대한 이해 2. 탈북동기 및 탈북(입국)과정 – 탈북시기 및 탈북동기 – 탈북동반가족 – 중국 및 제3국에서의 생활 – 입국 전 한국사회에 대한 생각 – 한국문화를 접한 요소 – 북에 남겨둔 가족 연락망, 송금여부 3. 입국초기 교육 (하나원 재원시) – 학교생활 – 학교생활의 어려운 점 – 북한 및 중국학교와 차이점 – 교사/교우와의 관계 – 남한생활에 대해 기대하는 점 4. 하나원 퇴소 후 문화충격 – 정착지의 생활과 적응 – 문화적 충격 5. 학교생활 – 학교 입학과정(조언자) – 입학시 학년배치 과정 – 출신공개 여부(정체성) – 학교생활의 즐거운 점/어려운 점 – 북한학교와 차이점 – 학업 및 수업 이해도 – 교사/교우관계 – 방과후 프로그램에 대한 견해 6. 가정생활	7. 방과후 교육활동 – 지역교육기관 교사/교우와의 관계 – 교육지원의 효과 8. 꿈, 진로 – 진로진학에 대한 생각 – 적응정도에 대한 자기 평가 – 미래의 꿈, 하고 싶은 일 – 현재의 고민, 어려운 일 9. 한국 사회에 대한 생각 – 한국 사회에 대한 생각 – 한국에서 성공한 삶 – 한국 사회의 적응 10. 북한 사회에 대한 생각 – 북한에 대한 기억 – 남한에서 본 북한 11. 통일에 대한 생각 – 통일 희망 여부, 이유 – 통일이 자신에게 미치는 영향 12. 내 삶의 주요한 선택들 – 인생의 고비 선택의 문제 – 과거 고비에 대한 선택 13. 탈북 출신 공개 여부 – 탈북 출신 공개 여부 – 공개 유무관, 이유 – 남자친구(여자친구)공개 여부 14. 기타 – 가족관계 변화 – 자신에 대한 이해 – 행복의 기준 – 회고적 기억

대상	심층면담 내용	
	– 현 가족관계(동거인) – 부모직업/부모에 대한 불만(학생) – 부모의 역할 – 부모/자녀관계	– 앞으로의 계획, 꿈, 희망 * 9~14는 1주기 연구의 종합 분석을 위해 2015년에 추가됨.
교사	1. 교사의 일반 정보 – 탈북청소년을 지도해 본 경험 유무 – 탈북청소년에 관심을 갖게 된 동기 2. 탈북청소년에 관한 정보 – 학생의 인적 및 가족사항 – 학생의 특성 – 학생의 학업능력, 교우관계, 수업태도 3. 탈북청소년 지도 및 지원 상황 – 지도 방법 및 방향성 – 학교 특별 지원 – 학습향상을 위한 특별지도 여부 – 지도시 어려운 점 – 지도시 보람을 느꼈던 점	4. 탈북청소년 학부모와의 관계성 – 학부모 면담 횟수 및 내용 – 학부모의 특징 – 학부모 상담 시 어려운 점 5. 북한에 대한 의식, 가치관 – 통일교육에 대한 관심 – 탈북청소년 교육관련 연수, 통일교육 등 교외 활동 참여 여부 – 탈북청소년의 특징 파악 6. 교육적 지원 개선 방향 – 학교 적응을 위한 교사, 학교, 사회의 지원방향 및 개선점

2) 조사 대상

조사 대상과 관련하여 1차 조사(2011)에서는 학년, 입국년도, 출생지를 고려하여 선정한 학생, 교사, 학부모 총 90명에 대해 심층면담을 진행하였다. 2차 조사(2012)에서는 양적 자료와 연계하여 적응 점수가 높은 학생들과 낮은 학생들을 구분하여 조사대상을 선정하였으며, 학교급의 이동과 같은 신상에 변화가 있는 학생들을 대상으로 연구를 진행하였다. 3차 조사(2013)와 4차 조사(2014)에서는 연구 도중 조사 참여 거부 의사를 밝히거나 연락이 불가능한 학생을 보완하기 위해 신규 학생을 조사 대상에 포함하였다.

▌표 Ⅱ-4▐ 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 심층면담 대상 및 내용(김정원 외, 2016)

년도	면담 참여자
1차 (2011)	• 초4–중3(31명 학생 세트) • 학년, 입국년도, 출생지 고려
2차 (2012)	• 초5–고1(30명 학생 세트) (1) 2011 설문조사결과 적응지표상 적응 상위집단(10명)과 하위집단(10명) (2) 2011년 면담 참여자 중 상급학교(중/고) 진학 학생(10명)
3차 (2013)	• 초6–고2 (30명 학생세트) (1) 2,3차 참여자 중 희망자 (14명) (2) 신규 참여자 (16명)*

년도	면담 참여자
4차 (2014)	• 중1–고3 (20명 학생세트) (1) 3차 면담 참여자(15명) (2) 2/4차 참여자(2명) (3) 신규 참여자(3명)*
5차 (2015)	• 중2–대1 (15명 학생세트) – 종단 면담 기록 확보 상황 (1) 5년간 면담 참여(6명) (2) 4년간 참여 (5명) (3) 3년간 참여 (4명)

* 신규 참여자 표시

3) 질적 연구 결과

▌표 Ⅱ–5▐ 탈북청소년 교육 종단연구 질적 연구결과 종합(1주기 및 2주기 기초연구)

연차 (연도)	연구 결과
1차 (2011)	■ 정체성의 변화 – 출생지(북한출생, 중국출생), 한국 거주기간에 따라 정체성은 서로 다른 양상으로 나타남. 이에 따라 자신의 출생지를 공개하는 서로 다른 대응 방식이 나타남. ■ 타자와의 관계에 중요성 – 초기에 '부모–자녀 간 관계'의 중요성 및 심리상담의 필요성, '언어적 역량' 이 이후 교우관계 형성에 중요한 영향을 미침. 이에 학교에서 교사의 역할이 중요함. ■ 교육지원에 대한 현장의 의견 – 학교 적응에 문제가 없는 학생들에게도 일률적으로 제공되는 지원정책의 한계 – 지원대상자 구분의 모호성(다문화가정 청소년 지원과 중복)
2차 (2012)	■ 단계별, 유형별 교육지원 정책의 필요성 – (초기) 초기 1년의 중요성. 집중적인 적응 지원정책 필요. – (초기) 교우관계 형성의 중요성(학생 적응의 주요한 척도로서 '친구와 잘 어울린다'라는 항목의 중요성). '친구 사귀기'를 위한 지원제도 필요성 – (초기, 유형별) 중국출생 학생의 경우, 학교 입학 전에 6개월의 학습기간을 가질 필요가 있음. – (중기 이후) 어느 정도 적응했다고 판단되는 학생의 경우에도 상급학교 진학 이후 또 다시 어려움을 겪는 경우가 존재함. 적응/부적응을 학생의 성장 과정에서 총체적인 시각으로 바라봐야 함. – (중기 이후) 교우 관계가 어느 정도 형성된 경우, 어떤 친구를 사귈 것인지에 대한 학생의 태도에 대해서 분석해볼 필요가 있음. – (중기 이후) 고학년 학생에게는 학교 적응 보다는 학습지원, 진로지도가 더욱 더 중요한 부분임. 따라서 이 부분에 대해서 파악해야 할 필요가 있음. ■ 가족–학생 관계, 교사–학생 관계의 중요성 – 교사의 지지와 관심이 매우 중요함. 그러나 교사의 특별한 관심은 오히려 교우관계 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있음. 따라서 이에 대한 섬세한 접근이 필요함. – 가족–학생, 부모–학생 간의 관계는 학생의 적응에 매우 중요함.

연차 (연도)	연구 결과
	– 교사–학부모–학생 간 문제 상황에 대한 인식 차가 발생할 수 있음. 따라서 서로 간의 이해의 폭을 넓히고 원활한 소통이 가능하도록 지원책을 마련해야 함.
3차 (2013)	■ 성장 과정에 필요한 요소 – 소통 경험 (탈북청소년에게 소통 경험은 개인적 성장의 출발점으로 작용함) – 건강 상태 (심리적 스트레스, 부모의 심리적 스트레스는 학생의 적응에 중요한 영향을 미치는 요인임) – 심리적 지지자의 존재 유무 – 개인적 적응 전략 유무 (적응을 위한 학생의 긍정적 태도와 적극적 의지가 매우 중요하게 작용함) – 정체성 문제의 극복 (중국출생 학생과 북한출생 학생의 경우, 정체성 문제 즉, 탈북배경을 공개하는 것에 대해 서로 다른 양상을 보이고 있음. 또한, 어느 정도 시간이 흐른 후에는 이러한 사실을 공개하는 것을 큰 문제라고 생각하지 않는 모습도 보임. 따라서 정체성 문제에 대한 새로운 시각이 요구됨) – 적절한 교육 환경의 필요성
4차 (2014)	■ '중1–중3', '질풍노도의 시기', '사춘기' 탈북청소년들에 대한 분석 – 중층적 가족관계 (상당히 복잡한 가족 형태가 다수를 차지하고 있음. 한국의 일반적인 가정과는 다른 환경에 놓여있음. 향후 탈북청소년의 가정환경 특성에 대한 보다 심도 깊은 논의가 필요함) – 북한에서 온 부모의 양육방식 (세 가지 유형의 자녀 양육방식을 확인할 수 있었으며, 특히 그 중에서도 북한에서의 양육방식을 탈북청소년에게 적용하는 과정에서 갈등이 벌어지는 양상을 확인할 수 있었음) – 소속감과 정체성 문제 (학생들은 북한이나 한국 중 한편에 일방적으로 속한다고 생각하기보다는 상황에 따라 유리한 편에 서는 방식으로 정체성을 선택하는 모습을 보이기도 함. 즉, 자신의 정체성 문제를 일종의 활용 가능한 자원으로 판단하기도 함) – 진로에 대한 고민 (탈북청소년의 진로선택은 일반학생과 다른 모습을 보이고 있음. 즉, 특별전형을 이용해 4년제 대학 진학을 하는 경우도 있지만, 자신의 능력이나 상황에 맞게 취업을 선택하는 경우도 있었음) – 특별대우에 대한 인식변화 (일부 학생들의 경우 자신들에 대한 특별대우에 대해 거부감을 갖는 경우를 볼 수 있었음. 즉, 정착 초기에는 지원이 집중될 필요가 있지만 어느 정도 적응한 이후에는 개인의 필요에 따라 맞춤형으로 지원할 필요가 있음)
5차 (2015)	■ 통합·적응 과정 개념에 대한 재인식 필요 – 탈북청소년의 적응 개념을 남한사회, 학교가 요구하는 가치, 지식, 태도의 습득을 넘어 탈북이라는 특수한 경험을 바탕으로 남한사회에서 살아가는데 필요한 다양한 인식과 태도, 능력을 습득해가는 장기적 관점의 통합 개념으로 이해하는 것이 필요함. ■ 학업을 넘어서 다양한 차원의 적응 모색 – 탈북청소년의 학업과 관련해서 주목해야 할 점은, 이들의 낮은 성적이 학교생활 만족이나 교우관계에 크게 영향을 미치지는 않는다는 점. 학업뿐만 아니라 다양한 '관계'를 형성하는 것에 지원하는 시스템이 필요함. ■ 가정에 대한 지원 필요 – 탈북청소년에게 학부모의 역할은 매우 중요함. 결국 학부모에 대한 심리적 지원이나 학생들 지도와 관련된 다양한 지원 정책이 체계적으로 마련되어야 함.
2주기 기초연구 (2016)	■ 북한과 중국 연상 표현 분석 – 북한에 대한 연상 표현과 중국에 대한 연상 표현이 입국 후 시간이 흘러감에 따라 서로 다른 방식으로 표현되고 있음. 북한에 대한 기억은 시간이 갈수록 점차 희미해져 가는 것으로, 중국에 관한 표현은 시간이 갈수록 '그리움'에 대한 것으로 나타남.

연차 (연도)	연구 결과
	– 한편 '불안'이나 '무서움'과 같은 감정은 학생들의 기억 속에 장기간 남아있는 것을 확인할 수 있음. ■ 탈북청소년의 진로탐색과 결정 과정 분석 – 탈북청소년의 진로탐색과 결정 과정에는 한국 사회의 취약계층 청소년들이 겪고 있는 일반적 어려움과 유사한 모습을 보임. 그러나 탈북청소년들의 경우, 한국 사회에 대한 정보나 이해가 부족한 학생 자신과 부모님으로 인해 진로탐색과정에서 보다 큰(중층적) 어려움에 봉착하고 있다는 것을 확인함. ■ 탈북청소년의 학교급 이동 후 교우 관계 변화 양상 분석 – 학교 급 이동이 어떤 학생에게는 긍정적인 적응의 계기가 되기도 하지만 그렇지 않은 경우 또한 존재하는 것을 확인함. 또한, 탈북청소년들이 지닌 심리적 상흔은 특정한 환경 변화에도 불구하고 지속적으로 이들의 삶에 영향을 미치는 요소로 작용하고 있다는 것을 파악함. 더불어서, 한국사회의 북한에 대한 부정적 인식이나 편견이 이들의 정체성이나 한국사회 적응에 부정적인 영향을 지속적으로 영향을 미친다는 것을 확인함. ■ 탈북청소년 교육 지원 목표로서의 '적응' 재음미 – '적응'은 시간이 지남에 따라 유동적으로 변화하고, 특정시점이나 판단주체에 따라 다르게 평가될 수 있음. 따라서 탈북청소년 교육 지원의 목표 설정을 '적응'의 개념을 넘어선 보다 상위개념으로 잡을 필요가 있음. – 학생에 따라서 분리 교육 하에서 적응을 잘하는 경우가 있고, 그렇지 않은 경우가 있음. 또한, 통합교육에 있어서도 개별 학생들에 따라 서로 다른 적응 양상을 보임. 따라서 분리 교육과 통합 교육의 관계를 인과관계로 둘 것이 아니라, 개별 학생들에 특성에 맞게 선택할 수 있는 방식으로 인식해야 할 필요가 있음. – 탈북청소년의 문제는 단순히 탈북청소년에 대한 지원으로 해결될 수 있는 부분이 아님. 즉 탈북청소년들을 바라보는 우리사회의 인식이 바뀔 필요가 있음. 따라서 탈북청소년 교육 목표의 초점이 개별 탈북청소년의 변화라는 수준을 넘어서 한국사회 일반의 변화로 확대 될 필요가 있음.

라. 시사점

1주기 탈북청소년 교육 종단연구 및 2주기 기초 연구 결과 검토를 통해 도출한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 질적 연구의 장점을 활용한 연구 설계가 필요하다. 1주기 탈북청소년 교육 종단연구는 양적 설문조사를 중심으로 하고, 질적 심층면담을 보완적인 수단으로 활용하는 방식으로 추진되었다(한만길, 2009). 그러나 1주기 양적 조사 패널의 높은 중도 탈락률에서도 볼 수 있듯이 패널 관리의 어려움과 응답의 신뢰성 확보의 어려움 등(김정원 외, 2016) 다양한 문제점들이 발생하여 양적 조사를 핵심적 조사 연구 방법으로 계속 유지하기에는 어려움이 있었다. 이에 따라 2주기 조사에서는 질적 심층면담을 주된 연구방법으로 취하는 가운데 양적 설문조사를 보조적으로 활용하는 것이 적절한 것으로 판단된다.

둘째, 점차 다양해지고 있는 탈북청소년의 유형별 특성에 기반을 둔 연구를 강화하는 것이 필요하다. 1주기 연구 결과에서도 볼 수 있듯이, 출신배경 특성, 입국 연령대, 입국 초기 특성 등에 따라 탈북학생들은 매우 상이한 배경을 가지고 있었다. 이러한 특성은 한국 생활을 하는 과정에서 지속적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 따라 탈북학생이 나타내는 다양한 특성을 감안한 유형별 탈북청소년 학교 및 사회 적응 특성을 적극적으로 고찰하는 방식으로 연구를 수행하는 것이 필요하다.

셋째, 초·중등 연령 단계 이후 과정에 대한 체계적인 연구가 필요하다. 1주기 연구에서는 초등학교 4학년에서 중학교 3학년 학생을 기준으로 연구를 진행하였다. 이에 따라 주로 초·중등 연령 단계 탈북학생의 적응 양상을 파악하는데 집중하였다. 탈북청소년의 연령대가 계속 확대되고 있다는 것과 초중등 교육 이후 단계에서의 적응이 중요한 의미를 갖고 있다는 것을 감안하여 2주기 연구에서는 중등교육 단계를 거쳐 졸업 이후 단계에 진입한 탈북청소년의 적응 양상을 체계적으로 연구하는 것이 필요하다.

넷째, 단기적 개념의 '적응'을 넘어서서 학생의 '교육적 성장', '사회 통합'이라는 측면을 고려한 장기적 관점에서 탈북학생의 한국 사회 정착을 살펴보는 것이 필요하다. 1주기 연구 결과에 비추어 볼 때, 탈북청소년의 적응은 유동적인 모습을 보이고 있다. 이에 '적응'의 개념을 보다 중장기적인 이론적 틀에 의거하여 분석하는 것이 필요한 것으로 판단된다.

2 탈북청소년의 학교 적응 관련 선행 연구 검토

탈북청소년의 적응 관련 연구는 적응 개념 분석, 학교 적응 실태 등 다양한 측면에서 추진되었다. 여기서는 탈북청소년 관련 선행 연구 결과를 적응 개념, 학교 적응 현황, 적응 관련 요인 등으로 구분하여 탐색하고 이를 토대로 본 연구를 위한 시사점을 도출하였다.

가. 적응 개념 논의

탈북청소년의 학교적응 상의 특성에 있어서 이주·난민 청소년의 학교 적응과 비슷한 경향성을 보인다는 연구들이 제시된 바 있다. 이주·난민 청소년들의 학교 적응에 있어서 새로운 언어와

문화에 대한 적응, 이주과정에서 겪게 되는 외상, 가족 내에서 벌어지는 가족해체 문제와 양육 결핍, 복잡한 자아정체감 문제 등의 요소들이 결합되어 적응에 영향을 미치는데 이러한 특성은 탈북청소년의 학교 적응에도 매우 유사한 속성을 보인다는 것이다(신미영·김병수, 2014). 대체로 이주·난민 청소년의 학교 적응 과정에서 개인적 요인이라고 할 수 있는 '우울', '스트레스', 가족 요인이라고 할 수 있는 '부모의 관심과 지원', 학교 요인이라고 할 수 있는 '언어 차이', '학업 부진', '교사 및 또래 관계' 등의 요인들이 적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다(박윤숙·윤인진, 2007; Bhattacharya, 2000).

금명자 외(2003)는 탈북청소년의 적응 과정을 정체감 발달 단계로 파악하고 시간적 흐름에 따라 분석한 결과, U자 형태로 적응의 양상을 보인다는 의견을 제시하였다. 이는 Atkinson, Morten & Sue(1997)의 소수집단의 정체감 발달 모델과 거의 동일하다고 볼 수 있는데, 입국 초기 단계에서는 동화 유형을 보이고, 4개월 이후 1년 간 분리 유형을, 1~2년 기간에는 주변화 유형을 보이며, 2년 이후에서는 통합 유형을 보인다는 의견을 제시하였다.

윤지혜·오영림(2010)은 탈북청소년의 성장체험에 대한 연구를 통해 탈북청소년들은 시간의 경과에 따라 과거 어린아이의 아픔과 혼란의 과정을 이기고 점차 성장해 간다는 모형을 제시하였다. 채정민(2016)은 탈북청소년에 대한 심리학적 관점의 연구에서 탈북청소년 집단의 동질성 보다는 이질성 측면을 고려하는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다. 특히, 성별에 따른 차이 고려, 발달심리학적 관점에서의 장기 추적 연구, 가정배경(부모 동거 등) 등의 다양한 관점에서 연구가 필요하다는 의견을 제시하였다. 이와 함께 국내에 정착한 이주 배경 청소년이라는 관점에서 이들에 대한 연구를 추진할 필요가 있다는 의견을 제시하였다. 이처럼, 탈북청소년의 적응이라는 개념과 관련하여 적응을 '과정'이라는 측면에서 파악하는 것이 필요하다는 의견을 비롯한 다양한 관점이 제시되고 있다(김명선, 2014).

나. 학교 적응 영향 요인 분석

탈북학생의 학교 적응 관련, 탈북청소년을 단일한 집단으로 보는 관점에서 벗어나 탈북청소년 집단의 세분화된 특성을 고려하여 학교적응을 살펴보는 연구가 시도되었다. 김정원 외(2014)는 유형별 탈북학생 교육실태 및 교육지원 요구 분석 연구를 통해 탈북학생을 북한과 제3국 출생으로 구분하여 분석하였다. 분석 결과, 북한 출생 탈북청소년이 중국 출생 탈북청소년보다 적응 수준이

낮은 경향을 보이는 것으로 나타났다. 조정아 외(2013)는 탈북청소년에 대한 심층면담을 통해 북한의 경제난과 시장화가 진행된 시기에 유년기와 성장기를 보낸 북한청소년들이 공통의 사회 역사적 과정을 경험한 '세대'로서 어떠한 경험을 하였는가를 신체, 언어, 장소와 사물, 관계와 문화 등으로 구분하여 분석하였다. 이를 통해 북한청소년이 가지고 있는 생애 경험이 이들의 사고와 정서 형성에 미친 영향을 분석하였다. 조정아 외(2013)는 탈북청소년이 북한에서 경험한 가치와 사고, 행동 방식의 특성을 제시함으로써 탈북청소년이 가지고 있는 특성을 파악하는데 기여하였다. 양영은(2010)은 학업중단 탈북청소년의 적응과정을 분석하였는데, 연구결과에 의하면, 남한거주기간 1.5년 미만의 초기적응과정에 있는 20대 초반의 학업중단 탈북청소년이 경제적 적응 측면에서 가장 어려움을 겪고 있고, 인간관계를 적응과정의 제일 중요한 핵심요소로 인식하는 것으로 나타났다. 또한 인간관계에서 얻어지는 사회적 지지는 한국사회 적응에 긍정적인 기능을 하는 것으로 나타났다. 박윤숙·윤인진(2007)은 탈북청소년들이 제3국에 체류하면서 적절한 시기에 적절한 공식교육을 받지 못하는 학력결손 비율이 탈북청소년 입국자 중 약 90%에 이르고, 이들은 남한 동년배가 다니는 중고등학교에 단지 38%만이 재학하고 있다는 결과를 제시하였다. 윤인진(2000)은 새로운 가치 및 경제 체제, 생활 방식 등을 경험한 탈북청소년의 제3국 체류 경험이 입국 후 남한 적응에 도움이 될 수 있다는 의견을 제시하였다. 박윤숙(2006)의 연구에서는 여학생이 남학생에 비해 적응 수준이 높은 것으로 나타났다. 이에 대한 보충 의견으로 여학생들은 자신의 적응에 대한 어려움을 남학생에 비해 겉으로 잘 드러내지 않기 때문이라고 해석하였다.

다. 학교 적응 현황 분석

탈북청소년 학교 적응 실태 연구들을 살펴보면 이들의 학교부적응 문제를 공통적으로 언급하고 있는데, 이들의 학교 적응을 어렵게 하는 요인으로 먼저 탈북청소년들이 경험하는 탈북과정이 언급된다. 대체로 탈북과정 속에 생긴 학습공백기와 기초학력 부진은 탈북청소년의 학교 적응을 어렵게 하는 원인으로 인식되고 있다(백혜정 외, 2007). 또한 탈북과정에서 심리적 상흔 및 죄책감은 이들의 삶과 성장에 영향을 미치는 등 입국 이전의 북한 및 중국에서의 삶이 탈북청소년의 학교 및 사회 적응에 중요한 요인으로 거론되었다(김형태, 2004; 백혜정 외, 2006). 또한 남북한 간의 학제 차이와 이로 인한 학년배치의 차이, 더 나아가 서로 다른 학교문화와

교육풍토 또한 탈북청소년의 학교 적응을 저해 하는 요인으로 지목되었다(한만길 외, 1999; 한만길 외, 2009). 이 외에도 성별, 국내 거주기간에 따라 학교 적응에 차이가 발생하기도 하고(한만길 외, 2009), 심리적 특성도 학교 적응에 영향을 미치는 요인으로 분석되었다(정병호·정진경·이향규, 2006). 금명자 외(2003)의 연구에서는 성별에 따른 문화적응 정체감의 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 정진곤(2011)은 탈북학생 대안학교에 재학하고 있는 졸업반 학생 14명을 대상으로 이들의 남한사회 경험에 대해 연구하였는데, 조사 결과 자신의 정체성에 대한 혼란이 있는 것으로 나타났다. 조정아(2014)의 연구는 탈북청소년 3명의 생애사를 분석하였다. 분석 결과, 탈북청소년들은 북한출신이라는 정체성, 한국인이라는 정체성, 한국 사회의 소수자라는 정체성, 통일 역군이라는 정체성, 남북한 연결자라는 정체성 등 다양한 정체성을 동시에 가지고 있다는 것을 파악할 수 있었다. 이러한 다양한 정체성은 자신의 삶의 과정을 반성적 성찰을 통해 재구성했다고 파악하였다. 홍주은(2003)은 탈북부모의 자녀 양육에서 겪는 변화와 갈등문제를 분석하고 자녀교육을 위한 지원 방안을 제시하였다. 허수경(2010)은 탈북부모들의 자녀교육 경험에 초점을 맞추어 자녀교육에서의 구조적 한계와 어려움을 분석하였다. 최희·강현민(2016)은 탈북학부모의 자녀 학교교육 참여 경험을 통해 탈북학부모의 학교교육 참여 실태를 살펴보았는데 분석 결과, 탈북학부모들은 북한에서의 교육 경험 영향으로 자녀교육의 책임이 학교에 있다는 인식을 보이는 것으로 나타났다.

라. 시사점

첫째, 탈북청소년의 특성과 유형을 세분화하여 분석하는 것이 필요하다. 탈북학생은 출생지, 신체적 특성, 북한 또는 제3국에서의 개인 배경 특성, 사회화 경험 등에 따라 적응 과정 및 특성에서 차이를 나타낸다. 북한 사회가 빠르게 변화하면서 이러한 차이는 더 커지고 있으며 이것이 탈북학생이 한국 사회에서 생활하며 다양한 방식으로 적응하는데 차이를 가져온다. 이에 따라 탈북학생의 유형 특성, 생활 특성에 대한 체계적인 분석을 통해 이들의 한국 사회 적응을 보다 다면적으로 파악하는 것이 필요하다.

둘째, 탈북청소년의 한국 사회 적응 과정 분석에서 이들이 한국 사회와 학생이 지향하는 일반적인 목표, 기준과는 다른 삶의 경로를 통해 자신의 삶을 영위한다는 것을 고려하는 것이 필요하다. 가정 배경, 교육 및 학습의 경험 등 다양한 측면에서 일반 학생과는 다른 특성을 가지고 있고

이에 따라 다른 기준을 바탕으로 생활할 수밖에 없기 때문이다. 이에 따라 이들이 한국에서 일반학생과는 다른 사회적 자원을 지니고 있던 상황에서 어떠한 방식으로 이들만의 성장을 이뤄 가는지에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 탈북청소년의 적응 과정을 분석하는데 있어서 초·중·고등학교 단계를 넘어서는 전체 청소년기 삶의 관점에서 이들의 적응 과정을 살펴보는 것이 필요하다. 일반 학생과는 상이한 이들의 적응 과정은 초·중·고등학교라는 제한된 시간적 기간을 넘어 보다 장기적 측면에서 이뤄지고 그 속에서 변화와 발전을 이룬다는 것을 감안하여 적응 과정을 분석하는 것이 필요하다.

3 질적 종단연구 선행연구 개관

가. 질적 연구

질적 연구는 인간의 행동의 경험과 의미를 해석하여 행위의 근원적인 맥락을 이해하고자 하는 해석적 연구방법이다(박성희, 2016: 3). 본 장에서는 Creswell의 논의를 통해 질적 연구의 특성을 살펴보고자 한다(Creswell, 2013: 67), 질적 연구는 첫째, 연구 대상자들이 생활하고 있는 일상적인 공간(현장)을 중심으로 연구 주제나 문제를 위한 자료를 수집하여 연구를 추진한다. 그 결과, 연구 대상자와 함께 소통하고 그들이 처한 맥락에서 행동하고 행위하는 것을 관찰하면서 보다 실제적인 정보를 수집할 수 있다. 둘째, 질적 연구자들은 문제 해결을 위한 추론 과정에서 귀납적 논리와 연역적 논리를 복합적으로 활용할 수 있다. 셋째, 질적 연구는 연구 과정 전체에서 선행연구에서 다른 연구자들이 이미 사용했던 의미나 개념이 아니라, 참여자들이 가지고 있는 문제나 이슈를 중심으로 새로운 의미를 파악하는데 초점을 둔다. 다섯째, 질적 연구 과정은 연구자의 초기 계획이 엄격하게 유지될 수 없으며 연구자가 현장에 들어가 자료를 수집하기 시작하면서 그 과정의 모든 국면들이 변하거나 움직일 수 있기 때문에 연구방법으로서 유연성을 가지고 있다. 여섯째, 질적 연구는 연구 중인 문제나 이슈에 대한 종합적인 분석을 위해 노력한다(Creswell, 2013:66-68). 즉, 다양한 관점을 연구에 포함시키고 각종 상황을 구체적으로 파악함으로써 요인들 간의 인과관계 뿐 아니라 복합적인 요인 간 상호작용을 규명한다(<표 Ⅱ-6> 참조).

▌표 Ⅱ-6▐ 질적 연구의 특성(Creswell, 2013:67)

특징	LeCompte & Schensul (1999)	Hatch (2002)	Marshall & Rossman (2010)
자연스러운 상황(현장)에서 수행되고, 밀접한 상호작용이 자료의 원천임	○	○	○
자료수집의 주요 도구로서 연구자		○	
다양한 방법을 사용함	○		○
귀납과 연역을 오가는 복합적인 추론 과정을 포함하고 있음	○	○	○
참여자의 관점, 참여자의 의미, 참여자의 다양한 주관적 견해에 초점을 맞춤	○	○	
참여자/장소의 사회적, 정치적, 역사적 맥락 혹은 상황 내에 자리 잡음	○		○
사전에 꽉 짜인 설계라기 보다는 유연한 설계		○	○
반영적이고 해석적임 (즉, 연구자의 전기, 사회적 정체성에 민감함)			○
총체적이고 복합적인 묘사		○	○

* 2명 이상의 저자가 공통적으로 동의한 특성은 음영으로 표시

역사적인 맥락에서 보았을 때 질적 연구는 독일과 미국을 중심으로 진행되어 왔다(Flick, 1996). 이후 질적 연구는 다양한 국가와 학문 분야에서 활용되었는데 이와 같은 질적 연구의 확산은 질적 연구가 빠르게 변화하고 발전되는 현대사회의 문제들을 엄밀하게 포착할 수 있다는 강점과 더불어 조사하려는 연구영역을 일상생활에서 개방적으로 연구할 수 있다는 강점이 있었기 때문에 가능하였다고 할 수 있다. 즉, 질적 연구는 일상생활에서 일어나는 미시영역 에 대한 연구를 통하여 변화하는 현상을 체계적으로 분석할 수 있으며 이를 통해 사회문제의 해결에 기여할 수 있다.

일반적으로 질적연구 방법은 내러티브 연구(narrative inquiry), 현상학적 연구(phenomenology), 근거이론 연구(grounded theory research), 문화기술지(ethnography), 사례연구(case study), 상징적 상호작용론(symbolic interactionism), 생애사 분석 등의 방법이 있다(Cresswell, 2013).

나. 질적 종단연구

양적 연구방법론을 주로 활용해왔던 종단연구 분야에서도 질적 연구 방법에 대한 관심이 증가하고 있다. 이는 사회적 맥락에서 문제의 실체와 변화 과정을 탐구하고 이해하는데 있어서 질적 연구 방법이 가지고 있는 강점이 있기 때문이라고 할 수 있다. 최근에는 매우 다양한 학문 분야에서 질적 종단연구의 방법을 적용하기 위한 시도가 이뤄지고 있다(김미곤 외, 2012).

Henwood & Lang(2003)은 질적 종단연구의 강점을 다음과 같이 설명하고 있다. 양적 연구방법에 기초한 패널 연구는 유동성, 상황 특정적(situation-specific) 경험 등 개인이 사회 변화에 대응하고 다루는 방식을 심층적으로 파악하는데 한계가 있는 반면 질적 연구에서는 보다 깊이 있고 섬세한 처치(treatment)를 통해 주제와 관련된 문제를 맥락과 연관 지어 심도 있게 다룰 수 있다는 장점이 있으며 특히 개인의 인생 전환기에서 발생한 특정 변화(예를 들면, 부모로의 역할전환) 등의 문제에서 주관적으로 교섭(협상) 방식과 같은 중요한 미시-사회적인 과정(micro-social process)를 밝힐 수 있다는 장점이 있다. 또한 질적 종단연구는 사람들의 일상 속에서 행동하고 판단하는 일들이 어떠한 방식으로 사회구조적인 측면 안에서 움직이고 있는지를 섬세하게 탐구하고 분석하는 것이 가능하다는 강점이 있다고 밝혔다.

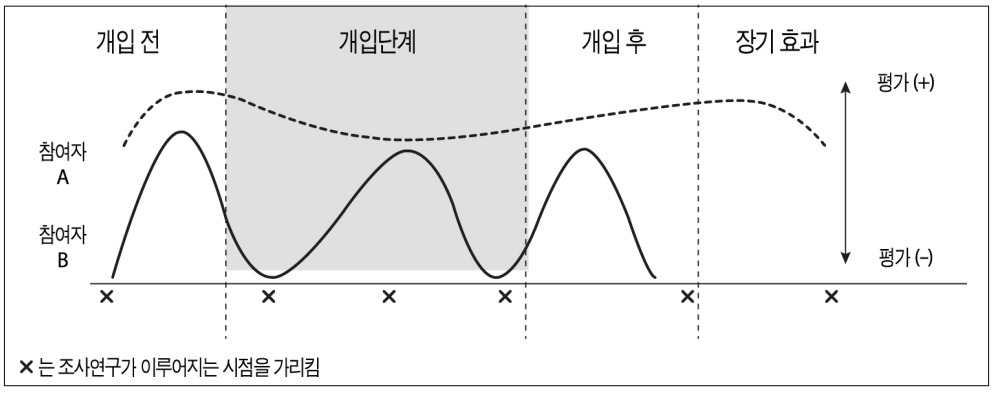
Pollard & Filer(2002)는 양적 연구가 평균과 경향에 기초한 비교를 통해 상세한 특성을 파악하는 것에서 일정한 한계가 있는 반면, 질적 연구는 사회적 행동을 바탕으로 장기적인 것과 단기적인 것들을 서로 구분하면서, 통계적으로 유의미하지 않은 차이까지도 이해할 수 있도록 해준다는 내용을 피력한 바 있다. 즉, 질적 연구는 시간의 흐름에 따라 결과를 유발시키는 차이를 구별할 수 있게 해주고, 변화라는 것이 어떠한 방식으로 개인과 집단에게 서로 다른 경험과 양상으로 전개되는가를 판단하는데 용이하다. 이에 교육, 심리, 건강연구, 사회학(생애과정 및 생애사), 아동기와 청소년기에 대한 연구, 범죄연구 등에서 질적 종단연구들이 다양하게 진행되고 있다. 또한 Millar(2007)에 따르면 질적 종단연구는 지위변화(transitions), 기간(durations)과 경로(trajectories)에 대한 분석을 통해 대상자들의 각기 다른 경험들을 파악하는 것이 가능하다.

Farrall(2006)의 경우, 질적 종단연구의 강점을 크게 여섯 가지로 설명하였는데, 첫째, 사회 문제가 개인의 문제로 변화되는 과정에 대한 탐색이 용이하고, 둘째, 거시적 구조나 절차를 개인의 삶과 생활 환경 속으로 접목시킬 수 있으며, 셋째, 특정한 정책적 개입이 효과가 있었는

지의 여부뿐만 아니라 개입이 어떤 방식에서 또는 어떤 이유에서 진행되었는지에 대한 세부적인 맥락과 과정을 이해할 수 있으며, 넷째, 개인적 차원에서 정책적 개입의 결과를 분석할 수 있고, 다섯째, 종단적인 측면에서 연구 참여자의 삶의 다양한 차원과 특정한 변화들 간의 다양한 감정의 흐름 또한 확인할 수 있으며, 계량적으로 의미가 없고 일반화시킬 수 없는 소수의 다양한 응답들을 분석할 가능성이 있다고 제시하였다.

다. 질적 종단연구의 사례

Molloy., Woodfield. & Bacon(2002)는 청년을 위한 뉴딜(New Deal) 프로그램 참여자에 대한 질적 종단연구를 실시하였다. 이 연구는 뉴딜(New Deal) 정책이 참여자의 구직, 기본 기술역량에 관한 평가 점수를 종단적으로 연구했다. 그 결과, 아래 [그림 Ⅱ-1]에서도 볼 수 있듯이 참여자(A, B)에게서 단기적인 측면에서 보았을 때에는 포착할 수 없었던 변화 양상을 장기적인 시각에서 발견하고 그것의 효과성을 분석하였다.



▌그림 Ⅱ-2▐ 종단적 연구에서의 시간에 따른 변화의 탐색(김미곤 외, 2012: 65)

김경애 외(2016) 연구는 중학생의 생활상과 그 과정에서의 변화, 성장과정을 이해하기 위한 목적으로 4년간의 질적 종단연구를 추진하고 있다. 2016년도에서 시작된 1차 년도 연구에서 횡적으로는 중학생의 성장에 영향을 미치는 생활세계인 가정, 학교, 지역사회, 그리고 거시적 사회구조를 고려한 조사를 실시하였고, 종적으로는 시간의 흐름에 따라 삶이 사회적으로 구성되어 가는 과정을 생애사적 방법으로 분석하였다. 다음 <표 Ⅱ-7>에서는 해당 연구의 연차별로 분석하고자 하는 주요 질문들을 제시하고 있다.

▌표 Ⅱ-7▐ 중학생 성장과정 분석 연구의 연차별 핵심질문(김경애 외, 2016)

	1차년도	2차년도	3차년도	4차년도
시기별 질문	– 이들의 학습과정과 배경의 특징은 무엇인가?	– 중학생됨의 의미는 무엇인가? – 중학교 1학년 교육적 경험의 특성은 무엇인가?	– 중학교 2학년 교육적 경험의 특성은 무엇인가?	– 중학교 3학년 교육적 경험의 특성은 무엇인가? – 데이터로 드러나는 특징과 그 이유는?

김은석 외(2015)는 질적 패널 자료를 통하여 베이비부머의 경력 경로와 퇴직 과정에서 나타난 다양한 삶의 맥락적 의미를 심층적으로 파악하여 향후 베이비부머를 비롯한 중장년층 대상의 경력관리 및 고용서비스 지원 방안 수립을 위한 연구를 추진하였다. 이 연구는 양적 패널자료를 구축하여 실시할 경우 그 특성상 질문이 단순화되고 그것을 바탕으로 분석이 진행되기 때문에 연구 대상자의 경험이나 인식을 다차원적으로 분석하기 어렵다는 한계점에 감안하여 질적 종단연구 방법을 추진하였다. 즉, 베이비부머의 은퇴를 생애과정이론의 관점에서 생애전이(transition)로 구분하고, 전이의 사회적 맥락(context), 일시성(temporality) 및 생애과정의 상호의존성(inter-contingent lives)에 초점을 두어 베이비부머의 역동적인 경험과 인식에 대한 심층적 분석을 시도하였다. 한편 변미희 외(2014)는 발달지체 및 임상 범주 아동에 대한 심층 조사연구와 입양아동 발달에 관한 질적 자료조사를 통해 입양아동 및 청소년의 건강한 성장과 발달, 입양가족의 적응을 돕는 기초자료 수집의 질적 종단연구를 추진하였다. 그간 국내 입양아동 발달에 관한 종단연구가 주로 표준화된 측정도구를 활용한 양적 연구의 방식으로 추진됨에 따라, 입양 후 발달의 다양한 양상과 세부적 문제 상황, 문제의 출현 시기와 원인을 규명하고, 그것을 해결하기 위한 대처 전략, 사회적 자원의 활용, 개입과 치료의 결과를 제시하는데 한계가 있었다고 판단하였다. 이에 질적 종단연구 방식을 통해 개별 아동발달 검사 결과지, 발달지체 및 임상범주 아동에 대한 심층 조사연구와 입양부모 집단 면접을 추진함으로써 아동 문제 및 상황을 보다 복합적으로 분석하였다.

라. 시사점

질적 종단연구 현황 검토를 통해 도출한 시사점을 간략히 제시하면 다음과 같다. 첫째, 조사대상 선정 및 분석에 있어서 탈북학생이라는 주제에 적합한 질적 연구 방법을 적극적으로 개발하는 것이 필요하다. 특히, 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 경우 양적 분석과 질적 분석 방법을 활용한 반면, 2주기 연구에서는 질적 분석을 주된 연구방법으로 활용한다. 그럼에도 불구하고 양적 데이터를 활용한 연구는 전체 현황 및 변화 추이 파악을 위해 중요한 의미를 가지고 있다고 볼 수 있고, 질적 종단연구의 사례에서도 혼합방법론을 활용한 사례가 있다(김미곤, 2012). 이에 따라 본 연구에서도 질적 연구 방법과 함께 부분적으로 양적 조사 방법을 적극적으로 활용하는 것에 대한 검토가 필요하다.

둘째, 다양한 질적 연구의 방법론 중에서 탈북청소년의 적응, 교육적 성장, 사회통합을 효과적으로 보여줄 수 있는 이론을 선택해야 한다. 앞서 질적 연구의 다섯 가지 방법론(내러티브, 현상학, 근거이론, 문화기술지, 사례연구)을 설명한 바 있다. 각각의 방법론은 이론적 토대부터 실제 연구의 절차와 방법에 있어서 차이점이 존재한다. 따라서 본 연구에 가장 효과적일 수 있는 방법론의 선택이 중요한 쟁점으로 파악된다.

셋째, 질적 종단연구의 특성을 적극적으로 반영해야 한다. 기존의 질적 종단연구의 경우에도, 질적 연구의 횡단적인 측면이 강조되고 종단적인 측면이 축소되거나 그 역할이 미미한 경우들을 발견할 수 있었다. 이에 따라 기존의 연구 결과의 연구 방향을 고려하여 종단적 맥락을 반영한 조사 설계를 진행할 필요가 있다.

03

Ⅲ. 연구 설계

1. 탈북청소년의 한국사회 정착 개념으로서 적응, 교육적 성장, 사회통합
2. 질적 종단연구 5개년 연구 방향
3. 질적 연구 설계
4. 전문가 면담 설계
5. 양적 연구 설계

Ⅲ. 연구 설계

1 탈북청소년의 한국사회 정착 개념으로서 적응, 교육적 성장, 사회통합

2주기 탈북청소년 교육 종단연구를 위한 기초연구에서 적응, 교육적 성장, 사회통합이 탈북청소년의 한국 사회 및 학교에서의 정착 과정을 분석하기 위한 핵심 개념으로 제시되었다. 본 연구에서는 2주기 기초연구에서 제시된 핵심 개념에 대해 심층적으로 논의하였다. 학문적 정의를 비롯한 다양한 관점에서 제시된 각 개념에 대해 논의하고, 1주기 탈북학생 교육 종단연구의 결과로서 각 개념과 관련하여 제시된 탈북학생의 다양한 특성을 분석하였다. 이를 바탕으로 2주기 탈북학생 교육 종단연구를 위한 핵심 개념의 내용을 구체적으로 제시하였다.

가. 적응 개념 논의

1) 적응의 개념

적응 개념은 생물학적 측면을 비롯해 사회적, 심리적, 신체적 등 다양한 차원에서 정의할 수 있다. 생물학적 측면에서 적응(適應)은 생물이 주위의 환경에 적합하도록 변화하는 과정을 나타내는 개념이다(국립국어원, n. d.). 사회적 측면에서 적응(social adaptation)은 개인 간, 사회 및 문화적 가치에 조화되어 살아가기 위해 순응하는 과정이라고 정의할 수 있는데 개인이 공동의 목적을 위해 함께 일하는 가운데 다른 개인과 공동체 집단에 맞춰가는 과정을 의미한다. 따라서 사회적 적응은 개인 혹은 집단의 행동에 주어진 사회, 계급, 사회 집단의 지배적인 질서나 가치 체제에 순응하는 행동을 뜻한다. 이러한 사회적 적응은 사회화 과정에서 발생하며 사회적

통제(social mechanism)의 도움을 통해서 이뤄지기도 하는데 이때 사회적 압력이나 국가규제를 통해 이뤄지기도 한다. 이러한 사회적 적응은 이주, 나이의 변화, 급속한 산업발전, 농촌지역에서 도시 지역으로의 대규모 이동 등과 같은 사회 변화가 개인의 삶에서 장기간에 걸쳐 영향을 미치기 때문에 그 중요성이 증가한다. 심리적 적응(psychological adaptation)은 기능적, 인지적, 행동적 특성으로서 하나의 유기체가 그것이 처한 환경에서 얻게 되는 특성을 의미하는데, 감정적·지성적 영역과 연결되어 개인 존재의 정신적·감정적 상태 측면에서, 그리고 그들의 사회적 문화적 환경과의 상호작용에서 균형을 유지하는 지속적인 과정을 의미한다. 심리적응(psychological adaptation)과 유사한 개념으로는 심리조정(psychological adjustment)가 사용되기도 하는데 이는 삶에서의 변화를 동적(dynamic)으로 보여주는 개념으로, 적응의 최종 결과 뿐 아니라 과정을 서술하는 의미로 활용되고 있다. 심리학에서는 이를 심리적 적응, 순응의 개념으로 활용하는데 비해 간호학 분야에서는 심리사회적(psychosocial) 적응 혹은 순응이라는 개념으로 활용한다. 개인의 적응에서 심리적 상태는 사회적 환경과 분리하여 고려할 수 없는데, 심리적 측면만 설명하고 있는 '심리적'이라는 단면적 개념에 반해, '심리사회적'이라는 개념은 개인의 심리적 상태 뿐 아니라 사회적 환경도 고려하는 포괄적 의미를 가지고 있다는 측면에서 더 적절하기 때문이다. 신체적 적응(physiological adaptation)은 신체 내부 기능이 내부 환경에서 항상성을 유지하기 위해 조정되고 순응이 이뤄지는 진행 과정을 의미한다.

교육학적 측면에서 적응 개념에 대한 논의는 많지 않은데, 우선 적응은 개인의 필요와 사회가 지니고 있는 요청이 모두 충족되고 있거나 개인과 객관적인 환경과의 조화가 이루어진 상태를 의미한다(서울대학교 교육연구소, 1995). 다른 측면에서 적응은 환경과 개인 사이의 조화된 관계를 형성하는 과정을 가리키며, 개인 필요가 적절히 충족되면서 환경과 갈등관계를 유발하지 않는 것을 가리킨다. 이는 새로운 상황에서 직면하는 긴장과 어려움을 해소하기 위한 요인으로서 교육적 필요를 만들어 내는 요인으로 정의되며(Arnold, Nolda, & Rein, 2001: 67), 예를 들어 직업적으로 변화된 사회에서의 요구에 부합하는 역량을 습득한 것을 의미한다(Arnold, Nolda, & Rein, 2001: 125). 이러한 측면에서 적응은 유기체의 다양한 필요와 환경적 특징의 다양성 때문에 제각기 다른 상태와 과정이 될 수 있다.

적응의 개념 정의를 통해 볼 때 적응은 심리, 신체, 관계, 사회 등 개인 삶을 구성하고 있는 환경 전체에서 개인에게 요구되는 새로운 어려움을 극복하고 안정을 누리는 상황에 있게 되는 것을 의미한다. 이러한 측면에서 볼 때 태어나 생활하던 북한을 떠나 새롭게 자리를 잡은 한국

이라는 새로운 환경은 이전에 생활하였던 곳과는 정치, 경제, 사회, 문화, 교육 등의 측면에서 이질적인 특성을 가지고 있다. 이로 인해 이전과는 매우 다른 환경에 직면해 있는 탈북학생들이 안정감을 가지고 생활하기 위해서는 새로운 이해 및 인식, 정보 및 지식, 행동 및 태도 등이 요구된다. 이에 따라 적응의 과제는 개인이 처해 있는 신체적, 심리적, 사회적, 교육적 필요 특성에 입각한 적절한 지원이 필요하다는 것을 알 수 있다.

2) 탈북청소년의 적응 관련 특성

1주기 탈북청소년 교육 종단연구 결과, 탈북청소년의 적응 문제는 적응 개념 고찰에서 살펴본 바와 같이 학습, 심리, 관계, 사회 등의 다양한 측면에서 종합적으로 다루어야 한다. 한국 입국 초반의 경우 언어적 이질성, 사회 문화적 특성의 차이 등으로 인해 어려움을 겪지만 한국생활 경험 연한이 늘어나고 생활에 익숙해지면서 초반에 겪었던 어려움은 점차 줄어들고 새로운 적응 과제에 직면하게 되는 것에서 볼 수 있듯이 적응 문제는 탈북학생 개인의 출생국가 배경, 생활 경험 증가 등에 따라 상이한 양상을 보인다. 이에 본 연구는 탈북청소년이 학교 및 사회에서 생활하는 과정에서 직면하게 되는 적응상의 어려움 및 이에 따른 적응 과제를 입국 초기 및 초기 이후 단계로 구분하고 이를 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 적응 관련 세부영역으로 다뤘던 틀을 유지하여 학습, 심리, 관계, 사회의 네 가지 영역으로 나누어 논의를 한다. 학습, 심리, 관계, 사회의 네 가지 영역은 적응 개념에 대한 논의에서 다뤘던 교육(학습) 및 심리 및 신체(심리), 사회(관계, 사회)의 측면과 연관되어 있다.

가) 입국 초기 단계

학습 측면에서, 탈북청소년들은 한국 입국 이전에 생계 등의 문제로 인해 제대로 학교에 다니지 않았거나 학업에 공백이 있는 경우 더 큰 어려움을 겪었다. 특히 용어나 내용의 차이로 인한 혼란이 크다. 또한 중국에서 출생한 경우 언어의 차이로 인해 초반에 어려움을 겪는 경우가 많으며 이로 인해 전반적으로 학업에 있어서 부진한 상황을 보이는 학생이 많다. 이들의 내재적 학습동기는 도구적 학습동기보다 낮게 나타나는 경향이 많으며 수업이해정도에서 있어서도 국어보다 수학의 이해정도가 낮게 나타나고 있다.

심리적 측면에서 탈북청소년들은 한국 입국 이후 낯선 환경에 적응하기 위한 기초 교육을

이수한 후 자신과는 전혀 다른 특성을 가지고 있는 학생들로 구성되어 있는 한국의 학교에 다니게 되면서 극도로 위축되는 상황에 직면한다. 일부의 경우 탈북과정에서의 심리적 상흔을 얻게 되고, 낯선 환경에 직면하면서 심리적 불안정을 경험하기도 한다. 즉, 탈북과정에서 붙잡혀 북한으로 다시 돌려보내 질수도 있다는 두려움(김명선·이동훈, 2013) 가운데 오랜 기간 동안 생활하다가 입국하고, 가족을 잃거나 가족과 이별하는 경험 등으로 인한 후유증으로 인해 입국 이후에도 지속되는 불안을 경험한다. 이는 탈북청소년들의 정신적 건강상태에 지속적으로 영향을 미치고, 스트레스 및 우울의 요인으로 작용한다. 또한 대인관계나 사회관계 형성 등에도 부정적인 영향을 미치거나 전반적인 생활 만족도를 크게 저해하는 요인으로 작용하게 된다. 탈북청소년들은 심리적 안정에 도움이 되는 가족의 지지 내지 지원을 충분히 받지 못하는 상황에 놓여 있는 경우가 많은데 이는 부모를 비롯한 가족 구성원들도 새로운 환경에 적응해야 하는 상황에 놓여 있고, 가족 구성원 간의 관계가 안정적이지 않은 경우가 많은데서 오는 어려움이 있기 때문이다. 게다가 가족이 없는 무연고 탈북청소년의 경우에는 의지할 수 있는 가정의 부재로 인해 가중된 어려움을 겪는다.

관계의 측면에서 탈북청소년들은 한국 생활을 시작하는 초기에 특히 외형적 모습이나 말투에서 일반 학생과 다른 모습을 보여 친구들로부터 놀림을 받는 경우가 발생하기도 한다. 또한 학급의 친구를 대하는 방식, 태도 등에서도 차이가 있어 다른 친구들로부터 오해를 받거나 다른 친구들을 오해하여 갈등적 상황이 생기기도 한다. 이러한 상황에서는 탈북학생의 출신배경에 대한 관심이 생겨날 수 있는데 대부분의 탈북학생은 이를 알리지 않으려는 경향이 강하다. 대체로 북한출생 학생들이 이러한 경향이 강하고, 중국출생 학생들의 경우에도 부모님의 북한관련 배경이 알려지지 않기를 희망하는 경향이 강하다. 자신의 배경을 드러내지 않는 북한출생 학생의 경우에는 자신이 중국에서 살다가 왔다는 등의 이유를 둘러대며 계속 자신의 배경을 감추고자 하며, 중국출생 학생은 자신이 태어나 생활하던 곳이 중국임을 강조하며 중국어 구사 능력으로 한국 학생들의 부러움을 사기도 한다.

학교에서의 관계 측면에서 초반에는 일반 친구를 만나는 것에 어려움을 가지게 되는데 이때는 주로 학교에서 만나는 자신과 비슷한 상황에 있는 탈북배경 친구들과 가깝게 어울린다(김명선·이동훈, 2013: 50). 이러다가 어느 정도 친구를 만나고 사귀는 방법을 터득하고 나면 점점 다른 탈북학생과의 만남이나 관계는 줄어들고 일반 한국학생과의 관계가 점점 더 많아진다. 관계 형성에서 중요한 역할을 차지하는 존재는 학교에서 만나는 교사이다. 담임교사 등 자신에게

관심을 가지고 있는 교사와 가까운 관계가 형성되면 학교생활에 대한 만족도가 올라가며 교사의 지원을 바탕으로 학교에서 생활하는데 필요한 여려가지 관계 형성에서 도움을 받는다.

사회적 측면에서, 탈북청소년들은 한국사람들이 같은 민족이라는 의식을 강하게 가진 상태에서 생활하나, 곧 일상생활, 문화, 언어 등에서 차이를 경험하면서 실망하게 된다. 또한 소속감 측면에서 한국사회의 구성원이라는 생각은 가지고 있지만 동등한 대우를 받고 있지 않다고 느끼기도 한다. 중국출신 탈북청소년들은 정체성을 중국인으로 인식하고 행동하기도 하는데, 이는 중국이 국제적 강국으로 계속 부상하는 상황에서 중국인으로서의 정체성이 자신의 앞으로의 삶에 더 이익이 될 것이라는 판단 하에 행동하는 것으로도 볼 수 있다.

입국 초기 단계를 거쳐 한국에서의 생활 기간이 늘어나면서 탈북청소년들은 외형적 분위기와 모습이 바뀌고, 개인의 노력 및 한국 사람들과의 접촉을 통해 말투도 바뀌며, 한국 사회 및 학교에 대한 경험 부족으로 인한 혼란은 줄어들고 안정을 누리게 된다. 시간이 경과하면서 그러한 부분에서 불편함이 느껴지지 않는 상황이 되면 한국생활 초기의 적응이 되었다고 인식하게 된다.

나) 초기 이후 단계

심리적 측면에서, 정착 초기 매우 낯설었던 학교, 사회가 익숙해지면서 마음의 여유를 가지게 되는 상황에 놓인다. 탈북, 남한 입국 후 일정한 시간이 지나면서 탈북과정의 기억, 경험이 정리되면서 이전과 같이 더 이상 그러한 어려움에서 벗어나 다소 안정을 찾는 상황을 경험한다. 입국 기간이 길어지면서, 초반의 스트레스 및 우울, 주관적 안녕감, 자아존중감 등의 심리적 측면이 다소 개선되는 것으로 나타났다(강구섭 외, 2015: 85). 그렇지만 심리적으로 극단적인 경험으로 하거나 큰 상처를 가지고 있는 학생의 경우 계속 그러한 경험의 영향으로 심리적으로 계속 어려움을 경험하며 가정의 영향 등으로 인해 계속 어려움을 가지고 있는 상황도 계속 유지된다. 심리적 부담을 극복하고 자신의 배경을 자연스럽게 밝힐 수 있는 상황이지만 반대로 외형적으로 드러나지 않기 때문에 굳이 밝힐 필요를 느끼지 못하는 상황에 있기도 하다.

관계 측면에서, 초기의 외형적 차이, 말투 등이 많이 개선되면서 남한의 일반적인 학생과는 다른 특성이 직접적으로 드러나면서 겪었던 어려움은 줄어들었다고 볼 수 있다. 다른 친구들과 어울리는 법, 대하는 방식 등에서도 경험이 쌓이면서 이전과 같은 갈등이나 어려움은 다소 줄어들기도 한다. 일반 학생과 차이가 많지 않기 때문에 자신이 드러내지 않는 이상, 출신배경을 직접 드러내야 할 이유가 없기 때문에 공개하지 않고 계속 생활하는 상황에 있는 경우가 많다.

그렇지만 자신이 배경이 드러나지 않을까에 대한 부담은 계속 가지고 생활하고 있다. 특히, 가정 배경은 바뀔 수 없는 것이기 때문에 계속 드러나지 않도록 하기 위해 신경을 쓰게 되고, 부지불식간에 탈북배경이 드러나도록 하지 않기 위해 의도적으로 신경을 써야 하는 상황에 놓인다. 탈북친구들과의 관계가 다소 소원해지는 상황이 발생하기도 한다. 교사와의 관계는 계속 학교생활에서 중요한 영향을 미치며 학교생활에서도 불편함이 줄어들면서 탈북학생에 대한 교사의 별도의 관심과 지원을 거부하는 경우도 발생한다. 관계에서 친구, 담임교사 등과 같이 좋은 관계를 맺고 있는 경우 적응했다고 평가한다.

학습 측면에서, 초기 이후 시간이 지나면서 다른 부분에서의 적응은 어느 정도 이뤄지지만 학습 측면에서의 적응은 시간이 경과하여도 쉽게 만회가 되지 않는 상황을 보인다. 1학년 초기부터 남한에서 학교를 다닌 경우의 일부 학생은 학업에서 어려움을 겪지 않고 자신의 학년에 맞는 학업을 하고 있는 학생의 경우도 있다. 그렇지만 대체로 다소 나아지기는 하지만 학업에서 있어서 성취를 이루지는 못하고 누적된 학업 부진을 만회하는 것이 어려운 상황에 있는 경우가 흔히 발견된다. 특히 중도에 입국한 학생의 경우 부진을 만회하고 새로운 내용을 학습하여 자신의 연령에 맞는 학업 수준에 도달하는 것에 어려움을 겪는다.

그렇지만 초등학교 저학년부터 남한에서 정규학교를 다닌 경우에도 기초지식의 부족, 가정의 충분한 지원 결여 등으로 인해 남한생활 경험이 늘어난 이후에도 학습에서는 어려움을 겪는 경우가 다수 발생하고 있다. 학업부진으로 인한 어려움은 관계에도 영향을 미쳐 그로 인한 어려움이 계속 발생한다. 특히 나이보다 어린 학년에 배정된 경우 자신보다 어린 학생들과 생활하면서 형, 누나로서 대우를 받지 못하는 상황에서 어려움을 경험하게 된다.

사회 측면에서, 초기 일상생활의 낯설음이 극복되고, 남북한의 차이, 또래 생활 방식의 특성 등을 알게 되고 남한학생과 비슷한 생활을 하게 되면서 점차 그러한 차이로 인한 어려움은 줄어든다. 의사소통에서도 점차 어려움이 줄어든다. 소속감, 정체성의 측면에서 북한배경 학생들은 북한출신으로서 통일에 대한 인식들을 중요하게 인식하고, 통일이 되면 북한에서 남북한을 연결하는 역할을 해야 한다는 생각을 강하게 가지는 경우가 많다. 중국배경 학생들은 중국출생이라는 것을 중요하게 활용한다.

3) 연구에서 적응개념에 대한 정의

1주기 종단연구에서 일정한 조건이나 환경 따위에 맞춰 반응하거나 알맞게 되는 것을 적응의 개념으로 이해하였다. 즉, 개인이 자신이 부딪치는 환경의 특성을 내면화하여 그 환경의 요구에 맞추어 변화되는 것으로써 한국 사회와 학교가 요구하는 것에 맞춰 탈북청소년이 어떻게 변화하고 있는지 파악하였다. 1주기 탈북학생 교육 종단연구에서 다뤄졌던 이러한 적응의 개념은 탈북학생이 학교 및 사회 생활에서 직면하는 다양한 방법으로 해소하고 안정을 찾아가는 과정을 적응으로 파악하고 탈북학생 개개인이 이를 어떠한 과정을 통해 성취하는가에 초점을 두고 이러한 개념을 바탕으로 연구를 추진하였다. 이러한 개념은 이들의 남한사회 적응을 파악했다는 측면에서 의미를 가지고 있지만 남북한 분단의 상황에서 적이자 동포인 북한 출신의 학생이 우리 사회에서 처한 상황에서 다양한 측면에서 자리를 잡아가는 과정에서 보이는 특성, 특히 학업 등 여러 가지 면에서 다른 특성을 가지고 있지만 동시에 다양한 제도적 지원의 기회를 가지고 있는 탈북학생이 보이는 특수한 과정에 대한 이해를 바탕으로 적응 개념을 이해하는 데에는 미흡한 측면을 가지고 있다. 이에 이들이 처한 현실과 특수성, 이들이 취하는 다양한 전략에 대한 고려를 토대로 적응 개념을 확대하여 보는 것이 필요한 상황이라고 할 수 있다.

본 연구에서 탈북청소년의 적응은 탈북학생이 남한생활 과정의 특정 시점에 보이는 행동이나 태도, 인식의 특성을 넘어 전체 삶에서 이뤄지는 하나의 과정으로서의 특성을 가지고 있는 것으로 본다. 즉, 어느 특정한 시점에 일회적으로 이뤄지는 것이 아니라 지속적으로 이뤄지는 것이며 시간이 지나면서 계속 새로운 적응 과제에 직면하면서 그것을 해결하기 위한 새롭고 다양한 역량을 갖춰가는 과정을 통해 적응이 이뤄지는 것으로 파악한다(채정민, 2016). 인간의 삶 속에서 적응과 부적응은 성장 단계가 바뀜에 따라 교차될 수 있다. 초등학교에서 잘 적응하고 생활하던 학생이 중학교에 진학하면 또 다시 적응의 문제에 직면하게 되는 것을 보면 알 수 있다. 그러므로 누구나 성장 단계에서 적응과 부적응이 교차되어 나타날 수 있고 새로운 성장 단계에 진입하면서 적응의 과제가 새롭게 제기될 수 있는 것이다.

본 연구에서는 탈북학생의 적응문제를 다룰 때에 일반 학생들이 직면하는 새로운 성장단계의 적응과 구분하기 위해서 이주민으로서의 탈북학생의 위치를 주요하게 고려한다. 즉 탈북학생이 일반적인 성장과정에서 직면하는 적응의 문제보다 각 단계에서 이주민으로서 탈북민이 직면하는 적응의 문제에 더 주목하여 연구를 진행한다는 것이다. 이에 따라 탈북학생의 적응에 관한 논의는 단회적인 관점이 아닌 장기적인 관점에서 과업으로서의 성격을 가지고 있는 하나의 과제에 대한

문제가 해결된 후 다음 단계의 수행 과제를 해결해야 하는 방식으로 다룬다. 따라서 본 연구에서는 학습, 심리·신체, 관계, 사회·문화 등의 영역에서 어느 시점에 이뤄진 상태에 대한 정의 개념을 가지고 있는 적응이라는 관점에서 다루는 것이 아니라 북한이탈주민이라는 우리 사회에서 특수한 성격을 가지고 있는 집단의 학생을 기간별로 또는 특성별로 상이하게 구분하여 단계적으로 파악하였다.

▌표 Ⅲ-1▐ 2주기 탈북학생 교육 종단연구의 주요 개념(적응) 개요

영역	주요 적응 개념	
	1주기 연구	2주기 연구
심리·신체	신체·심리적 안정 상태의 호전	신체적, 심리적 건강 상태의 증진, 이에 따른 적극적 태도의 증진, 생활, 자신에 대한 만족도의 상승
관계	관계의 양적 범위 확대, 출신배경 공개 유무, 의미 있는 타자의 유무	인간관계의 양적/질적 범위의 확대, 출신배경 공개 문제에 대해 비폐쇄적 태도의 증가(상황에 따라 자신을 자연스럽게 공개할 수 있는 수준으로 발전), 관계형성 능력의 향상, 의미있는 타자의 범위 확대
학습	학업 준비도 및 이해도, 열정 및 포부 수준	학업, 학습, 배움에 대한 열의, 학업 진보 및 성취 가능성에 대한 낙관, 성취에 대한 개방적 의미부여
사회·문화	소속감, 준법의식	의사소통 수준의 상승, 일상생활문화이해수준의 상승, 탈북민 차별인식

나. 교육적 성장[1)]

2주기 연구에서는 1주기 연구에서 주요 개념으로 활용하였던 '적응' 개념에서 더 확장된 '교육적 성장' 개념을 통해 탈북청소년이 남한사회의 일원으로 자리 잡아 가는 과정을 보다 구체적으로 분석하였다. '적응' 의 개념을 통해서는 적응의 영역으로 제시된 학습, 심리, 관계, 사회의 4개 영역에 대한 정량화된 적응 정도를 파악하는 것에 목표가 있었다. 이를 통해 탈북청소년이 남한사회에 직면한 환경에서 적응해 가는 과정을 파악하는 것에 주력하였다. 본 연구에서는 '교육적 성장' 개념을 통해 남한 사회 및 학교에서 직면하는 상황에 어떻게 '순응' 해 가는가를 넘어 탈북청소년이 가지고 있는 특성과 환경 속에서, 자신에게 주어지는 상황에 새로운 의미를 부여하고 자신만의 성장을 이뤄 가는가에 대해서 심층적으로 분석한다. 즉, 남한학생과 비슷한

1) 본 단락은 김정원 외(2016)의 2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅰ) 보고서에서 제시된 논의를 심화 확대시키는 방향으로 작성되었음.

외형적 특성과 태도를 습득하는 것이 진보의 가시적 성과로 평가되는 적응이라는 개념을 넘어 외부로 부터의 판단을 넘어 탈북청소년 각 개인의 관점에서 새로운 환경에 대한 의미를 부여하고 각 개인의 상황에 적합한 성취를 거두어 가는 정도에 대해 구체적으로 파악하는 것에 목표가 있다. 이러한 '교육적 성장' 관점에서의 분석은 탈북청소년이 남한 사회 및 학교 생활에서 나타내는 삶의 모습을 다면적으로 분석하는 것을 가능하게 함으로써 이들의 정착 과정을 보다 체계적으로 판단할 수 있도록 한다.

사전적 관점에서 '성장(成長, growth)' 은 "사람이나 동식물 따위가 자라서 점점 커짐", "사물의 규모나 세력 따위가 점점 커짐"을 의미한다. 성장이라는 개념은 자연과학에서 흔히 활용되는 개념인데 생물학에서는 "생물체의 크기·무게·부피가 증가하는 일. 발육(發育)과는 구별되며, 형태의 변화가 따르지 않는 증량(增量)"이라고 정의되어 있다(국립국어원, n. d.). 이러한 성장은 어떠한 일정한 방향으로 변화하는 성격을 가지고 있으며 이를 통해 전체가 점진적이고 균형적인 발달을 이룬다(Duden, 2017). 심리학적 관점에서 성장(Wachstum)은 자연적 유기체가 적절한 환경과 상호작용 하는 가운데 발달하면서 유기체가 가지고 있는 내재적 성장 가능성이 발현되는 것을 의미한다(Wenninger, 2017). 이처럼 '성장' 개념은 물질적, 물리적 관점에서의 변화를 설명하는 개념으로 주로 활용된다고 볼 수 있다. 이러한 물리적 측면을 넘어서는 인간의 다양한 활동을 통한 내적 발달의 측면에서 성장에 대한 논의가 이뤄지기도 했는데 듀이는 '교육적 성장' 이라는 관점에서 인간 개인 내에서 이뤄지는 다양한 발달과 변화를 다뤘다. Dewey(1912)는 교육적 행위를 개인이 가지고 있는 "경험의 재조직, 또는 재구성"으로 정의한다. 즉, 듀이에 따르면 교육은 "새로운 경험이 더해지면서 개인이 가지고 있는 기존의 경험에 의미를 덧붙여주고, 어떠한 경험을 계속할 것인지 그 방향을 결정할 수 있는 능력을 키우는 것"이다(Dewey, 1912: 89). 즉, 듀이에 따르면 개인은 교육적 행위를 통해 새로운 경험을 가지게 되면서 이전에 관심을 가지지 않았던 것에 의미를 부여하게 되며, 이는 향후 어떤 경험을 어떠한 방식으로 이해하고 수용할 것인가 결정할 수 있는 능력을 가질 수 있게 된다(Dewey, 1912: 90-91). 즉, 듀이는 교육을 개인에게 내재된 어떠한 본성에 기반을 둔 절대적 목표나 방향을 향한 발전이 아닌 '결과를 예상하면서 현재 상황에 대해 성찰하는 가운데 경험의 방향을 스스로 설정해 나가는 과정' 을 의미한다(김정원 외, 2016). 한편 듀이는 교육적 행위를 하는 과정에서 각 개인이 가지고 있는 관심이나 성향, 흥미 등 다양한 요소의 영향으로 문제를 다루는 방식은 다양하게 나타지만 교육적 행위에서 '자신감(directness)', '개방적 태도(open-mindedness)',

‘몰입(single-mindness)’, ‘책임감(responsibility)’을 핵심적 요소로 제시한다(김정원 외, 2016). 즉 이러한 태도들은 개인이 기존의 경험에 새로운 경험을 더해가는 과정에서 새롭게 의미를 부여하고 새로운 행동의 방향을 결정하는데 영향을 미치는 핵심 요소로서의 성격을 가지고 있다(Dewey, 1912: 203-210). 이러한 네 가지 요소가 가지고 있는 의미와 개념을 요약하면 첫째, ‘자신감’은 자신이 직면하고 있는 과제에 집중하는 태도를 말하는데 즉, 당면한 과제 이외의 지엽적인 사항(예: 타인의 시선)은 고려하지 않고 과제에 직면하여 해결책을 추구하는 것을 뜻한다(김정원 외, 2016). ‘개방적 태도’는 현재의 상황을 이해하는 데에 필요한, 그리고 어떤 행위가 가져올 결과를 판단하는데 필요한 모든 고려 사항을 수용적 마음으로 대하는 것을 의미한다. 개인이 가지고 있는 기존의 경험에만 집착하여 한 가지 해결 방법만 고집하는 사고를 버리고 새로운 해결책에 대한 개방된 자세를 가지고 접근하는 것이다(김정원 외, 2016). ‘몰입’은 당면한 과제 해결에 자신의 의지를 발휘하여 적극적으로 집중하는 가운데 다른 것을 의식하지 않고 해결책을 찾고자 애쓰는 것을 의미한다. 즉, ‘몰입’은 자신의 의지에 복종하여 외부로부터의 영향을 제어하면서 능동적으로 과제를 해결해 나가는 것이라 할 수 있다(김정원 외, 2016). ‘책임감’은 계획하고 행위의 결과를 능동적으로 고려하고 그로 인한 다양한 결과를 개방적, 적극적으로 수용하는 것을 의미한다(김정원 외, 2016). 즉, 자신의 행동에 따른 예상되는 혹은 예상되지 않는 다양한 결과를 겸허히 수용하는 자세를 의미한다. Dewey가 제시한 이러한 교육적 행위의 네 가지 태도는 개인이 삶에서 직면하는 다양한 과제를 다루는 과정에서 핵심적인 역할을 수행하는 가운데 개인의 내적 외적 성장을 가져오는 기제로 작용한다(김정원 외, 2016).

듀이가 제시한 ‘교육적 성장’은, 이러한 태도가 궁극적으로 개인이 직면한, 직면하게 될 다양한 환경에서 개인의 기존의 경험과 새로운 경험을 적극적으로 연결하면서 개인의 안정(adaptation)을 찾게 하는데 기여한다면 측면에서 ‘적응’에 결정적 영향을 미치는 요소라고 할 수 있다. 환경에 대한 적극적인 적응은 1차적으로 개인의 성장을 위한 기본 전제로서 중요한 의미를 가지고 있기 때문이다(Dewey, 1912: 55-58). 그럼에도 불구, 듀이가 제시한 ‘교육적 성장’은 주어진 환경에 수동적으로 자신을 맞춰가는 ‘적응’을 넘어 주어진 환경과 그 속에서의 자신을 새롭게 규정하는 가운데 외부로부터 주어지는 판단과 평가를 넘어 자신이 처한 상황에서 자신에게 가장 의미있는 적응, 다시 말해 수동적 적응을 넘어선 적극적 진보를 가져올 수 있는 핵심적 요소가 된다는 측면에서 ‘적응’개념을 넘어서는 의미를 가지고 있다고 볼 수 있다. 이에,

듀이가 제시한 네 가지 태도는 탈북청소년들의 한국 사회 정착 과정을 분석하고, 이들 삶의 다양한 영역에서 보이는, 외부적 관점에서 한발자국 떨어져 자신의 관점에서 진정한 성숙과 발달을 가져온다고 볼 수 있는, 교육적 성장을 파악하는 것을 가능하게 하는 요소로 볼 수 있다.

한편, 듀이가 제시한 네 가지 태도는 탈북청소년의 남한 사회 정착 과정을 심층적으로 분석하는데 목표가 있는 본 연구에서 보다 구체적인 세부요소로 규정되어야 한다. 주목해야 할 점은 듀이가 제시한 성장으로서의 네 가지 태도는 단순한 발전적 변화를 지칭하는 것이 아니라 지속적인 발전적 변화를 가져올 수 있는 기반을 이루는 태도들이라고 할 수 있다.

본 연구에서 '적응'의 개념은 1주기 연구에서와 동일하게, 탈북청소년이 남한 사회 및 학교에서 직면하는 새로운 환경에서 요구되는 다양한 과제를 완수해 가는 과정을 학습, 심리, 관계, 사회의 네 가지 측면에서 분석하는 방식으로 다뤄졌다. 이러한 '적응' 개념이 질적 차원에서 확장된 것이라고 볼 수 있는 '교육적 성장'은, 자신이 이전에 생활하였던 곳과는 이질적인 남한이라는 환경에서 탈북청소년이 주체적 통제력과 자율성을 가지고 자신의 특성과 상황을 고려한 자신의 내·외적 변화를 파악하기 위한 개념의 성격을 가지고 있다. 즉, 탈북청소년이 한국 사회 및 학교에서 요구되는 과제를 성공적으로 수행하는 것을 의미한 '적응'을 넘어, '교육적 성장'은 탈북청소년이 자신에게 가장 의미 있는 자신의 방식으로 변화해 가는 가운데 다양한 진보와 발전을 이뤄가는 기본적인 역량을 갖추어 가는 것을 뜻한다. 탈북청소년이 가지고 있는 특성과 환경을 고려한 교육적 성장을 심층적으로 파악하기 위해 본 연구에서는 듀이가 제시한 네 가지 태도 요소를 구체화 하였다. 즉, 자신감은 학업, 관계, 생활 등 다양한 행위를 하는 과정에서 스스로에 대한 안정과 확신을 가지고 긍정적으로 생활하는 정도를 나타내는 심리적, 외형적 태도 및 관점으로 구체화하였다. 또한 개방적 태도는 자신이 처한 상화에서 직면하는 다양한 상황과 가능성을 심리적으로 열린 자세로 접근하는 가운데 다양한 시도와 도전을 행하는 정도로 구체화될 수 있다. 몰입은 자신이 하고 있는 행위에 대한 열정과 확신 정도와 그것이 실제 행동으로 구현되는 수준으로 세부 개념화 할 수 있다. 책임감은 자신감을 가지고 개방된 자세로 적극적으로 행동하는 가운데 예상되는, 혹은 예상되지 않은 다양한 결과에 대한 적극적 수용 정도 및 태도를 보여주는 개념으로 구체화하였다. 이러한 '교육적 성장' 개념들은 탈북청소년이 사회와 학교를 비롯한 다양한 환경에서 정량적 성격을 일부 가지고 있는 일반적 '적응'의 관점을 넘어, 자신에게 가장 적합한 진보와 성취를 의미하는 변화의 정도와 과정을 심층적으로 판단 기준이 된다.

▌표 Ⅲ-2▐ 2주기 탈북학생 교육 종단연구의 주요 개념(교육적 성장) 개요

영역	요소
자신감	학업(직업활동)에서의 성취 가능성에 대한 믿음 자신의 결정에 대한 믿음 삶, 생활에 대한 긍정적 관점 정도(실제 경험)
개방적 태도	여러 가능성에 대한 고려 차이에 대한 수용 상황과 자신에 대한 비판적 성찰 새로운 도전, 시도 정도
몰입	학업과 직업의 내재적 가치 인식 학업과 직업에 대한 열정 진로선택, 확신 정도 적극적 활동, 태도
책임감	진로에서 예견되는 결과 수용 자율적 선택과 결정 자발적 결정 및 행동 수준

(출처: 김정원 외, 2016: 207)

다. 사회통합[2)]

본 연구에서는 탈북청소년이 남한 사회 및 학교에서 원만히 생활하는데 필요한 개인의 내·외적 요구 충족을 의미하는 '적응'과 탈북청소년이 자신이 직면한 한국 사회의 환경에 대해 자신의 상황과 특성을 고려한 자신만의 방식으로 발전과 진보를 이뤄가는 것을 '교육적 성장'의 측면에서 남한사회에서의 정착 과정을 분석하였다. 이와 함께 본 연구에서는 탈북청소년이 외부적으로 주어진 환경에 대한 '적응'하는 가운데 자신의 방식으로 발전해 가는 것을 의미하는 '교육적 성장'을 통해 남한사회의 일원으로 안착해 가는 것을 의미하는 '사회적 통합'의 차원에서 탈북청소년의 남한사회 정착 과정을 분석한다. 즉, 탈북청소년의 남한사회 정착 과정을, 외부적 요구를 완수하는 동시에 자신만의 발전을 이루어 가는 과정을 통해 남한사회의 구성원으로 자연스럽게 소속되는, 전체 과정을 파악하는 방식으로 연구를 진행한다. 다시 말해 탈북청소년들이 자신이나 부모의 배경을 숨기지 않고 자연스러운 것으로 인식하고 필요시 자연스럽게 표출하면서 우리 사회의 구성원으로 살아가는 것을 이들의 남한사회 정착의 목표로 상정하고 이에 따라 탈북청소년 교육 또한 이들의 남한사회 적응 지원을 넘어 이들이 사회의 구성원으로 통합될

2) 본 단락은 김정원 외(2016)의 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 보고서에서 제시된 논의를 수정·보완하는 방식으로 작성되었음.

수 있도록 지원하는 것에 방향을 두어야 한다는 것이다(김정원 외, 2016).

자신이 태어나 생활하던 곳을 떠나 정치적 사회적 문화적으로 이질적인 다른 지역으로 이주하여 그 사회의 구성원으로 정착하는 것을 의미하는 이주는 광범위하게 진행되고 있는 정보화, 세계화와 맞물려 전 세계에서 큰 규모로 이뤄지고 있다. 이러한 다른 나라로의 이주가 광범위하게 진행되면서 이주자가 이주한 나라에서 새로운 구성원으로 기존의 거주자와 함께 조화롭게 살아가는 것을 의미하는 '사회통합'이 중요한 과제로 부각되고 있다.

사회통합과 관련한 논의는 오랫동안 진행되어 왔으나 학문적으로 합의된 사회통합의 개념은 존재하지 않는다(OECD, 2009: 58). 일반적으로 Social Integration, Social Inclusion, Social Cohesion 등이 사회통합이라는 개념으로 활용되고 있는데, 노대명(2009)은 Social Integration은 보편적이라고 가정되는 가치를 모두에게 공통으로 요구하여 일체형의 통합을 도모한다는 의미로 사용되는 것으로 파악하였다[3]. 또한 Social Inclusion은 빈곤과 실업 등 사회적 위험으로부터 개인을 보호한다는 포용의 의미를 강조하는 개념으로 이해하였다. Social Cohesion은 다양한 배경의 구성원들이 동등한 기회 속에서 공동의 비전을 가지고 관계를 형성하는 것을 의미한다(노대명, 2009: 7-8)[4]. 이러한 관점에서 각국의 사회통합 정책은 "지배적 가치에 대한 강제적 통합(integration)에서 배제계층에 대한 포용(inclusion), 그것이 궁극적으로 종합적인 사회통합(social cohesion)을 추구하는 정책으로 변화"하는 것으로 해석할 수 있다(노대명 외, 2009: 67). Bernard(1999)는 Janson(1998)의 논의를 바탕으로 사회통합 양상을 경제적, 정치적, 사회문화 등의 세 차원에서 법, 제도의 형식적 측면과 실제 생활에서 드러나는 실질적 측면으로 구분하였다. 이를 통해 개인의 삶의 중요한 영역을 차지고 하고 있는 정치, 경제, 사회문화적 측면에서 개인이 형식적, 실질적으로 얼마나 사회에 통합되어 있는지에 대해 평가할 수 있는 방안을 제시하였다(Bernard, 1999: 18-21). 이러한 구분은 통합 정도를 삶의 중요한 영역과 연계하여 제시하였다는 측면에서 중요한 의미를 가지고 있다(<표 Ⅲ-3>, 참조).

---

3) UN에서는 social integration 개념을 "평화적 사회적 관계를 획득하고 유지하기 위한 모든 사회구성원들의 참여 과정"으로 이해하고 있으며 이는 강요된 동화(assimilation)나 억압적 통합을 의미하지 않는 것으로 파악하고 있다."(김정원 외, 2016).

4) 이종각(2010)은 이러한 노대명의 개념 정의에 각각 일체형, 포용형, 응집형 사회통합이라는 명칭을 붙이기도 하였다.

▌표 Ⅲ-3▐ 사회통합 양상의 유형

활동 국면의 성격	형식적	실질적
경제적	포용[5]/배제	평등/불평등
정치적	합법성/비합법성	참여/무저항
사회문화적	인정/거부	귀속/소외

(출처: Bernard, 1999: 20)

EU에서도 사회통합에 대한 논의가 이뤄지는 가운데 관련 지표가 개발되어 활용되고 있다(박은희, 2009; 노대명 외, 2009; 강신욱 외, 2012; Berger-Schmitt, 2000). EU는 사회통합의 개념을 격차와 사회적 배제의 축소, 사회적 자본의 강화라는 두 차원에서 이해하고 관련 지표로 격차와 불평등, 배제, 사회적 관계의 이용가능성, 사회 및 정치활동 참여, 사회관계의 질, 사회제도의 질 등을 제시하였다(김정원 외, 2016). EU의 사회통합 측정 요소는 사회적 측면에서 개인의 통합 정도를 파악하는데 유용한 특성을 가지고 있는 것으로 판단된다(<표 Ⅲ-4> 참조).

▌표 Ⅲ-4▐ EU의 사회통합 측정 요소

목표	측정 요소
격차 및 사회적 배제 축소	-지역 격차 -동일기회 및 불평등 (성, 세대, 사회계층, 장애, 시민집단) -사회적 배제
사회자본 강화	-사회적 관계의 이용 가능성 -사회 및 정치 활동 참여 -사회 관계의 질 -사회제도의 질

출처: Berger-Schmitt(2000: 8) 내용을 중심으로 재구성

탈북청소년은 남한 입국과 함께 대한민국 주민으로서의 지위를 획득하고 법, 제도적 측면에서 일반 주민, 청소년과 동등한 위치에 있다는 측면에서 상기 제시된 사회통합 논의에서 다뤄진 통합 요소들을 본 연구에서 직접적으로 적용하는 것에는 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 주요한 개념으로 다뤄진 '적응'과 '교육적 성장'을 바탕으로, 탈북청소년들이 일상의 삶에서 자신을

5) 실제 Bernard는 inclusion이라는 용어를 사용하지 않고 insertion이라는 용어를 사용했다. 그러나 흔히 exclusion과 대비되는 용어로 inclusion을 사용하므로 여기서는 포용으로 번역하였다.

우리 사회의 동등한 구성원이라고 얼마나 느끼고 있고, 그에 따라 필요한 행동을 하고 있고, 그에 적합한 인식을 가지고 있는가를 평등, 참여, 귀속이라는 개념을 통해 다룬다. 즉, 본 연구에서는 탈북청소년의 삶에 드러나는 사회통합 정도를 Bernard(1999)의 실질적 측면의 요소들(평등, 참여, 귀속)을 활용하여 파악하고자 하였다. 이러한 각각의 요소들은 탈북청소년이 남한 학교 및 사회에서 직면하는 다양한 상황 및 그에 기인한 문제와 연관되어 세부내용으로 유목화 하였다. 즉, 평등은 탈북 배경을 가지고 있는 구성원으로서 일상에서 어느 정도로 차별 경험을 가지고 있는지, 그에 따른 배제 경험을 가지고 있는지의 정도로 유목화 하였다. 또한, 참여는 개인이 다양한 삶의 영역에서 다양한 수준으로 참여하는 정도를 보기 위한 세부지표로 구성하였다. 귀속은 남한사회의 구성원으로서 얼마나 귀속감을 느끼고 있고, 그에 기반하여 개인적으로 속해 있는 다양한 집단에 얼마나 소속감을 느끼고 있는지 파악하는데 필요한 세부지표로 구성하였다(<표 Ⅲ-5> 참조).

▌표 Ⅲ-5▐ 2주기 탈북학생 교육 종단연구의 주요 개념(사회통합) 개요

조사 영역	내용
평등	- 일상생활에서의 배제 경험 탈북민에 대한 차별에 대한 인식
참여	학교 활동(학생회, 동아리) 혹은 직장 내 업무 외 활동에 대한 관심과 참여 봉사 활동 및 시민사회 활동에 대한 관심과 참여
귀속	- 탈북민 또는 탈북민 자녀로서의 정체성 한국인으로서의 의식 한국 학교 및 한국 사회에의 소속감 소속된 집단소속감

(출처: 김정원 외, 2016: 211)

2 질적 종단연구 5개년 연구 방향

가. 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 질적 조사 연구 모형 및 방향

연구모형 설정을 위해 2주기 연구를 위해 2016년에 실시한 기초연구 결과를 분석하였다. 1주기 종단연구에서는 개인의 배경 및 환경을 투입 변인으로 파악하고 학습, 심리, 관계, 사회의 4개 영역의 적응을 결과 변인으로 파악하여 분석을 실시하였다. 2기 연구에서는 2016년 기초연구 결과를 토대로 배경, 환경과 함께 4개 적응 변인을 결과가 아닌 과정 변인으로 파악하였다. 이를 바탕으로 학생의 교육적 성장, 사회통합을 결과변인으로 파악하여, 개인 특성에 따른 적응이 어떠한 성과로 드러나는지 파악하는 방식으로 전체 연구 모형을 구성하였다. 2주기 탈북학생 교육 종단연구 추진을 위한 모형을 다음 [그림 Ⅲ-1]과 같이 설정하였다.

고정 요소 (1차년도 조사)	시계열적 변화 (5년 종단 조사)		
개인 배경	환경과 실태		성과
배경요인	가정·부모	학교·교사	학생 (교육적 성장)
[개인 정보] • 성 • 출생연도 • 출생지	[일반 환경] • 거주지 환경과 지역 환경 • 가족 구성의 특징 • 미입국가족 상황 • 본인과 부모의 종교 • 부모배경(국적, 직업, 가계 소득, 기초생활수급여부 등) • 부모의 한국사회 적응 인식	[일반 환경] • 학교에 대한 기본 정보(소재지, 규모 등) • 재학 탈북청소년수 • 교육복지환경(기초생활수급자 비율, 교육복지학교 여부 등) • 담임교사의 교직경력 및 탈북청소년 지도나 관련 연수 경험 • 탈북주민과 탈북청소년에 대한 관심 • 탈북학생 학부모와의 관계	[자신감] • 학업(직업활동)에서의 성취 가능성에 대한 믿음 • 자신의 결정에 대한 믿음 [개방적 태도] • 여러 가능성에 대한 고려 • 차이에 대한 수용 • 상황과 자신에 대한 비판적 성찰 [몰입] • 학업과 직업의 내재적 가치 인식 • 학업과 직업에 대한 열정 [책임감] • 진로에서 예견되는 결과 수용 • 자율적 선택과 결정
[입국이전 경험] • 입국 전 가족구성 • 부모의 교육이력과 직업 • 학생(청년)의 교육 연한과 교육 경험의 특징 • 한국에 대한 사전 인식 • 한국 입국연도와 당시 본인과 가족 상황	[가정의 교육지원] • 자녀교육지원의 특성 • 자녀에 대한 성취기대 • 자녀와의 관계 특징 • 교육정보 수집 방식 • 교사와의 관계	[지원제도] • 학교 내 탈북학생을 위한 지원활동 현황(1:1 멘토링, 방과후활동 등) • 탈북학생 교육 관련 지역네트워크 현황	
	적응		사회 (사회통합)
[탈북과정(북한출생)] • 탈북연도와 동기 • 동반가족 • 탈북경로의 특징(제3국 체류지역, 체류기간, 체류환경 등)	[심리/신체 건강적응] • 정신적 건강 상태: 스트레스/우울 여부 • 생활 전반에 대한 만족수준 • 신체적 특징, 신체적 건강 상태	[관계적응] • 친구관계 범위와 질 • 탈북자 커뮤니티 참여와 그 의미 • 출신 공개여부와 그 이유 및 현재 상황 • 교사와의 관계 • 부모와의 관계 • 의미 있는 타자의 존재 여부와 관계	[평등] • 일상생활에서의 배제 경험 • 탈북민 차별 정도에 대한 인식 [참여] • 학교 활동(학생회, 동아리)에 대한 관심과 참여 • 봉사활동 및 시민사회 활동에 대한 관심과 참여 [귀속] • 탈북민 또는 탈북민 자녀로서의 정체성 • 한국인으로서의 의식 • 한국 학교 및 한국 사회에의 소속감
	[학습적응] • 수업태도, 준비, 수업 이해 정도에 대한 학생과 교사의 인식 • 학업성취(성적) 수준 • 학력(學歷)에 대한 포부수준	[사회·문화적응] • 의사소통 수준과 특징 • 생활 문화 이해 수준에 대한 인식 • 진로 탐색 경험 • 학교생활만족 수준에 대한 인식 • 사회 및 학교의 법과 규칙에 대한 이해 • 한국 생활에 대한 인식	

▌그림 Ⅲ-1▐ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 연구모형(김정원 외, 2016:215)

나. 연차별 조사 및 분석 내용

1주기 연구에 이어 2주기로 추진하는 탈북학생 교육 종단연구는 탈북학생의 남한 사회 및 학교의 정착 과정을 종합적으로 고찰하는데 목적이 있다. 년 단위로 추진되는 조사를 통해 개인의 적응, 교육적 성장, 사회 통합 과정을 체계적으로 조사, 분석한다. 이러한 연차별 조사 및 분석은 결과 중심이 아닌 결과를 가져온 과정에 대한 분석을 중심으로 추진한다. 조사 첫해인 올해는 조사가 추진되는 첫 해라는 것을 고려하여, 개별 학생의 특성 및 상황을 체계적으로 파악하는데 목표를 둔다. 즉, 남한 입국 3년 이내에 있는 조사 대상 학생이 남한이라는 새로운 환경(사회, 학교, 친구)에서 경험한 다양한 초기 경험(우호적, 비우호적, 용이한 환경, 어려움)을 파악하고 어떠한 과정에 직면하였는가를 중심으로 조사를 진행한다. 연구에 참여하는 학생의 입장에서 1차년도 조사는 조사대상 학생에게 조사를 통해 제시되는 학생의 정착과 관련된 다양한 특성에 대한 인식을 가지게 하는 단계의 성격을 가지고 있다. 2차년도(2018)에는 1차년도 조사 이후 1년이 지난 시점의 개인의 삶에서 정착의 주요 개념으로 제시된 적응/교육적 성장/사회 통합 수준과 관련하여 어떠한 변화(발전)을 이뤘는지, 이를 위해 개인은 어떠한 노력을 하였는지에 대해 파악하는 것에 초점을 두고 연구를 추진한다. 3차년도에는 지난 1년간의 적응/교육적 성장/사회 통합 측면에서의 변화(발전) 정도에 대한 분석과 함께 이러한 발전/퇴보를 가져온 영향 요인(외부 지원, 관계, 개인 등)을 분석한다. 4차년도 조사 연구에서는 개인의 적응/교육적 성장/사회 통합 수준의 변화(발전)을 위한 효과적인 방법, 대응 전략에 대한 개인의 인식을 심층 분석한다. 마지막으로 5차년도에서는 5년간의 과정에 대한 회고적 평가와 함께 향후 변화(발전) 가능성에 대해 분석한다.

▌표 Ⅲ-6▐ 연차별 조사 및 분석 내용 방향

			1년차	2년차	3년차	4년차	5년차
기본조사			– 입국 전 : 가정, 학교, 생활, 탈북과정 – 입국 후 : 초기정착과정, 출신배경공개, 생활기대				
매년조사	환경		–가정생활 –학교생활	–변화된 내용 중심	–변화된 내용 중심	–변화된 내용 중심	–변화된 내용 중심
	적응	심리·신체	–심리적 건상상태 –신체적 건강상태 –전반적 만족도 –적극적 태도 증진 정도	–1년 전과 비교, 변화정도	발전/퇴보의 원인/계기	– 개선 방법 및 인식	– 발전 가능성 및 전망
		관계	–관계 범위, 질 –다른탈북학생과의관계 –출신배경공개 여부 –의미있는 타자유무 –관계형성능력향상정도인식	–관계의 확대(양적/질적) –관계형성능력의 변화	–관계 발전/퇴보의 원인 평가	–관계개선 방법 습득 정도, 원인 진단	–향후 관계 형성/발전 가능성 –만족 수준
		학습	–수업태도,준비도,이해도 –성취가능성기대 –열정, 포부수준 –학업진보 정도	–학업성취 수준	–학업 성취/퇴보 원인 평가	학업성취 개선 방법 인식	–학업성취, 진보 평가 및 향후 전망
		사회문화	–의사소통수준 –일상생활문화이해수준 –한국생활일반적인식 –탈북민차별인식 –적극적 참여(실제경험)	–이해수준 향상정도 –의사소통, 대화참여 정도	이해수준, 참여수준 향상/퇴보 원인 평가	–개선 방법, 전략에 대한 인식	–5년 평가, 향후 전망
	교육적성장	자신감	–학업가능성자신감 –자신의결정에대한믿음 –삶,생활에 대한 긍정적 관점 정도(실제 경험)	–1년전 비교 변화정도	향상/퇴보 원인 평가	–개선 계기, 방법에 대한 인식	–5년 평가, 향후 전망
		개방적태도	–여러가능성고려 –차이에대한수용 –상황,자신에대한성찰 –새로운도전,시도 정도	–1년전 비교 변화정도	–향상/퇴보 원인 평가	–개선 계기, 방법에 대한 인식	–5년 평가, 향후 전망
		몰입	–학업,직업의내재적가치인식 –학업,직업에대한열정 –진로선택,확신 정도 –적극적 활동/태도	–1년전 비교 변화정도	–향상 정도 평가	–개선 계기, 방법에 대한 인식	–5년 평가, 향후 전망
		책임감	–예견되는결과수용 –자율적선택과결정 –자발적 결정 및 행동 수준	–1년전 비교 변화정도	–향상 정도 평가	–개선 계기, 방법에 대한 인식	–5년 평가, 향후 전망

			1년차	2년차	3년차	4년차	5년차
	사회통합	평등	–일상생활배제경험 –차별에대한인식	–1년전 비교 변화정도	변화/무변화 원인 분석	–개인차원의 해결책 모색	–5년 평가, 향후 전망
		참여	–학교생활 –봉사활동 –시민사회활동	–1년전 비교 변화정도	–변화/무변화 원인	–대안모색	–5년 평가, 향후 전망
		귀속	–(탈북민)정체성 –한국인인식 –사회소속감 –집단소속감	–1년전 비교 변화정도	–변화/무변화 원인	–귀속감 증진에 대한 필요성 인식, 전략	–5년 평가, 향후 전망

3 질적 연구 설계

가. 사례 선정 기준

1) 개요

2주기 탈북청소년 종단 연구의 1차 년도 조사 대상자는 크게 두 개의 유형으로 구분된다[6]. 첫째, 1주기 연속 패널, 둘째, 2주기 신규 패널이다. 1주기 연속 패널의 경우에는 2010년부터 2015년까지 진행되었던 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 심층면담에 참여했던 학생들을 대상으로 선정하였다. 이에 반해, 2주기 신규 패널의 경우에는 향후 5년 간 탈북청소년들의 학교 적응 양상을 살펴보기 위한 목적에서 초등학교 6학년 패널과 중학교 3학년 패널로 학교급을 구분하여 새롭게 선정하였다.

2) 1주기 연속 패널 : 고교 졸업 이후 탈북청소년

1주기 연속 패널은 지난 2011년부터 2015년까지 진행되었던 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에 참여했던 학생들 중에서 선정되었다. 지난 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에서는 2011년도에 초등학교 4학년부터 중학교 3학년까지 연령대의 학생들을 연구대상으로 선정하고, 이후

6) 2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 연구 설계는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 재분석 과 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 연구 설계 전반을 검토한 작년도 연구보고서(김정원 외, 2016)를 기반으로 하고 있다.

5년 간 학생들의 학교 및 한국사회 적응 과정을 분석한 바 있다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구에서는 지난 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 학생들 중에서 2017년 현재 고등학교를 졸업한 학생들을 주요 연구 대상으로 선정하였다.

이렇게 1주기 연속 패널로 고교 졸업 이후 학생들을 주요 연구 대상으로 선정한 것은 지금까지 탈북청소년에 대한 연구에 있어서 고교 졸업 이후 직업 현장에서의 경험이나 그들의 대학 생활에 대한 연구가 부족했기 때문이다(김정원 외, 2016). 따라서 2주기 탈북청소년 교육 종단연구에서는 탈북청소년들의 고교 졸업 이후 다양한 삶의 과정, 적응의 형태들을 분석하고 보다 깊이 있는 연구를 진행할 예정이다.

3) 2주기 신규 패널 : ① 초등학교 6학년, ② 중학교 3학년, ③ 학업 중단 학생 (2017년 현재)

2주기 신규 패널은 크게 두 가지 기준을 중심으로 선정되었다. 먼저 첫 번째 기준은 학교급이다. 학교급은 초등학교 6학년, 중학교 3학년, 학업 중단 학생으로 구분했다. 이를 통해 탈북청소년의 초, 중, 고등학교 생활과 학교 적응 및 한국 사회 적응을 다양하게 살펴볼 예정이다.

지난 김정원 외(2016)의 2주기 연구 설계에서는 조사 대상으로 일반 학교에 재학 중인 초등학교 6학년과 중학교 3학년만을 선정한 바 있다. 그러나 본 연구에서는 일반 학교에서 적응 등 어려움을 겪고 대안학교에 재학 중인 학생들에 대한 실태를 파악하고 대안 모색을 위한 차원에서 이들 또한 학업 중단 학생이라는 유형으로 조사 대상에 포함시켰다. 이를 통해 일반 학교에 재학 중인 탈북청소년 뿐만 아니라 대안 학교 혹은 학교 밖 탈북청소년에 대한 자료 수집과 분석을 진행할 예정이다.

2주기 신규 패널의 두 번째 선정 기준은 입국 시기이다. 탈북청소년의 적응 양상을 초기 단계부터 살펴보기 위한 목적에서 본 연구에서는 탈북청소년이 한국에 입국한지 4년 이내(2013년 이후) 학생들을 조사 대상으로 선정하였다. 김정원 외(2016)의 연구에서는 입국 후 3년 이내(2014년 이후) 학생들을 조사 대상으로 선정하고자 하였으나 그 경우에는 조사 대상 전체 학생의 규모가 매우 줄어드는 관계로 본 연구에서는 그 시기를 다소 조정하였다.

입국 시기를 한국에 입국한 지 4년 이내로 한정한 것은 학생들의 초기 적응 과정을 보다 심도 있게 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 또한, 탈북청소년에 대한 교육지원에 있어서 초기

지원의 효과 또는 대안을 마련하는 차원에서도 다양한 시사점을 제공할 수 있다는 차원에서 입국 시기를 조사대상 선정의 주요한 변수로 선택하였다(김정원 외, 2016).

4) 조사 대상 규모

당초 조사 대상 규모는 1주기 연속 패널 총 10명, 2주기 신규 패널에서 초등학교 6학년 10명, 중학교 3학년 10명, 학업 중단 학생 5명과 학부모 25명, 담임 교사 25명을 선정하고자 하였다(김정원 외, 2016).

1주기 연속 패널의 경우 고교 졸업 이후 학생들이기 때문에 학부모나 교사 면담을 진행하지 않을 예정이며, 2주기 신규 패널의 경우에는 학생, 학부모, 교사 면담을 모두 실시하여 학생에 대한 총체적인 이해가 가능하도록 할 예정이다.

▌표 Ⅲ-7▐ 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 조사 계획

구분	2주기 신규 패널							1주기 연속 패널					합계
	초6	중1	중2	중3	고1	고2	고3	졸1	졸2	졸3	졸4	졸5	
1차(2017)	10			10				10					35
2차(2018)		10			10				10				35
3차(2019)			10			10				10			35
4차(2020)				10			10				10		35
5차(2021)					10			10				10	35

* 학업 중단 학생의 경우에는 학교급을 구분하는 것이 어렵기 때문에 표시하지 않음.

나. 사례 선정 절차

1) 1주기 연속 패널

1주기 연속 패널의 경우에는 고교 졸업 이후 탈북청소년들을 조사대상으로 선정하고자 하였다. 이에 먼저 지난 1주기 탈북청소년 교육 종단연구(2011년~2015년) 참여 학생들 중 고교 졸업 이후 학생들을 대상으로 기존에 존재하는 연락처를 활용하여 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 참여 동의를 구했다.

그러나 이 과정에서 몇 가지 문제점들이 발생했다. 우선 지난 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 학생, 학부모, 담임교사 연락처가 변경된 경우가 많았다. 특히 1주기 탈북청소년 교육

종단연구의 경우에는 2015년도에 종료가 되었고 그 이후에는 학생들의 신분이 고등학생에서 대학생으로 혹은 고등학생에서 직장인으로 변화함에 따라 연락처가 상당수 바뀐 것을 확인할 수 있었다. 또한, 학생들의 연령대가 높아짐에 따라 탈북청소년과 관련된 연구에 참여하는 것에 대해 부정적인 의사를 표현하는 경우가 많아진 것을 확인할 수 있었다. 즉, 본인은 한국 사회에 나름대로 잘 적응하고 있다고 생각하는데 굳이 이러한 연구에 참여해서 본인의 신분이나 상황이 노출시키고 싶지 않다는 이유에서였다.

위에서 제시한 몇 가지 문제점들로 인하여 당초 목표했던 10명의 학생들을 모집할 수 없었다. 이에 1주기 탈북청소년 교육 종단연구(2011년~2015년)에 면담에 참여한 학생들뿐만 아니라, 작년도(2016년) 연구에 참여했던 학생들 중 고교 졸업 이후 학생들을 선별하여 2주기 연구 참여 동의를 받았다. 그럼에도 고교 졸업 이후 학생 10명을 모두 모집하는 것에는 어려움이 있었다. 이에 과거 공동연구진, 면접원들이 확보하고 있는 1주기 패널의 연락처를 추가적으로 확보하여 학생을 섭외하였다. 최종적으로는 9명의 학생들을 면담하게 되었다.

2) 2주기 신규 패널

2주기 신규 패널의 경우에는 크게 일반 학교 재학 중인 초등학교 6학년과 중학교 3학년, 일반 학교에 재학하고 있지 않은 학업 중단 학생 이렇게 두 가지 유형으로 나누어서 조사 대상을 섭외하였다.

먼저 일반학교에 재학 중인 초등학교 6학년, 중학교 3학년 학생들의 경우에는 교육부에 협조를 구하고 전국의 학교들을 대상으로 탈북학생 담당 교사들에게 본 연구의 취지와 목적, 조사 대상, 면담 방식, 사례비 등을 수록한 공문을 발송했다.

교육부 공문 발송 이후 각 학교별로 탈북학생 담당교사들의 명단을 확보하였고, 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 협력연구진들을 중심으로 개별 학교에 직접 전화하여 심층면담에 대한 간단한 설명과 함께 탈북청소년 추천을 요청하였다. 이에 각 학교의 탈북학생 담당 교사들은 학생의 학부모님들에게 본 연구에 대해서 설명하고 면담 참여 동의를 구하였고, 면담에 참여할 의사가 있는 경우에 종단연구 연구진에게 연락처를 전달하였다.

학부모의 구두 동의와 함께 연락처를 받은 연구진은 실제 심층면담을 실시하는 면접원 선생님(초6, 중3, 학업 중단, 1주기 연속패널 별로 면접원 구성)에게 연락처를 전달하고 학부모님과 학생에게 재차 연구에 대한 설명과 동의를 받고, 면담 일정과 장소를 확정하도록 하였다. 면담

일정과 장소는 최대한 학생, 학부모, 교사가 원하는 장소에서 진행하기로 하였고, 면담을 실시하기 전에 원내 IRB에 심층면담 연구 승인을 받았다.

위의 과정들을 통해서 학생, 학부모, 교사를 섭외하는 과정에서도 다양한 어려움들이 발생하였다. 첫 번째 어려움은 부모님들이 연구에 대해서 거부감을 가지고 있다는 점이었다. 기본적으로 2주기 1차 년도 조사 대상은 한국에 들어온 지 4년 이내의 학생들이기 때문에 한국 사회에 대한 두려움을 가지고 있었고, 이러한 모습은 부모님의 경우에도 마찬가지여서 연구의 취지와 목적에 대해서 자세하게 설명하더라도 거부하는 경우들이 많았다. 이렇게 연구에 대해 부모님의 심리적 거부감뿐만 아니라, 학부모님들이 대체적으로 저임금 장시간 노동을 하고 있는 상황에서 면담에 참여할 시간적 여유가 없다는 것 또한 면담을 거부하는 주요한 이유로 나타났다.

두 번째 어려움은 교사들이 연구에 대해서 거부감을 가지고 있는 경우였다. 일부 교사들의 경우에는 본인의 업무 과다 또는 탈북학생에 대해서 잘 이해하고 있지 못한 나머지 본 연구에 대해서 비협조적으로 응한 경우들이 있었다. 한편 일부 교사들은 본 연구로 인해서 이미 학교에 잘 적응하고 있는 아이들에게 과거 북한이나 중국에서 경험했던 부정적인 일들에 대해서 다시 떠올리게 하는 것에 대해 부정적이고, 보다 신중하게 접근해야 할 필요가 있다는 측면에서 면담에 대해 부정적인 입장을 보였다.

또한, 실무적인 측면에서 탈북학생 담당교사들을 매개로 학생들을 섭외하는 과정에서 초등학교의 경우 수업이 모두 끝나는 오후 3시 이후에만 교사들과 연락이 되는 상황에서 의사소통을 해야 하기 때문에 시간적인 제약이 많았다.

추가적으로 학생을 섭외하는 과정에서 탈북학생 담당교사가 일반 교사인 경우 보다는 NK 전담코디네이터 선생님인 경우에 비교적 섭외가 수월하게 되는 모습을 보였다. 기본적으로 NK 전담코디네이터 선생님들의 경우에는 평소에 탈북학생 학부모들과 자주 소통하는 것으로 나타났고 본 연구의 취지와 중요성에 대해서도 비교적 명확하게 알고 계신 관계로 학생 섭외에 적극적으로 도와주셨다. 그 결과 막바지 학생 섭외 과정에서 큰 힘이 되어주셨다.

다음으로는 일반 학교에서 적응을 하지 못하고 대안 학교 등 정규 학교의 틀 밖에 존재하는 학업 중단 학생의 조사 대상 섭외 과정을 설명하고자 한다.

대안 학교를 비롯하여 학교 밖 청소년들의 경우에는 앞선 초등학교 6학년, 중학교 3학년 패널 섭외 과정에서와 같이 초기 단계에서 교육부를 통한 일괄적인 학생 섭외가 불가능하였다. 그 이유는 학교 밖에 머물고 있는 학생들에 대해서는 교육부 혹은 정부 차원에서 관리 또는

지원을 할 수 있는 체계가 마련되어 있지 않기 때문이었다. 따라서 본 연구에서는 먼저 1차적으로는 2016년도 탈북학생 교육 통계에서 제공하고 있는 학교 밖 청소년들의 규모를 파악하고[7] 해당 학교에 연락을 하여 학생, 학부모의 연락처에 대한 정보를 얻고자 하였다. 그러나 대부분의 학교에서는 해당 정보를 보관하고 있지 않았고, 탈북학생 담당교사의 경우에도 변동이 많은 관계로 연락처를 확보하는 것에 어려움이 매우 컸다.

이에 연구진은 2차적으로 관계기관 네트워크를 최대한 활용해서 학교 밖에 머물고 있는 탈북학생을 섭외하기 위해 노력했다. 탈북청소년 교육지원센터와 연계된 다양한 대안 학교들에 연락을 했고, 남북하나재단에 등록되어 있는 대안 학교 명단을 바탕으로 각 학교에 연락하여 본 연구의 취지에 대해서 설명하고 연구 참여 협조를 요청했다. 또한, 북한이탈주민과 관련한 각종 시민단체들 쪽으로도 연락하여 일반학교에서 부적응 문제를 겪고 학교 밖에 머물고 있는 학생들이 있는지 협조를 요청했다.

최종적으로는 지역 상담복지센터, 대안학교 교장 및 담당자 등을 통해서 일반학교에서 대안학교로 이동하거나, 현재 학교 밖에 머물고 있는 학생을 섭외하게 되었다. 그러나 이번 섭외 과정을 통해서도 확인할 수 있었던 것은 학교 밖에 머물고 있는 학생들에 대한 조사가 어렵고, 때문에 이들을 위한 교육지원이나 정책 방안 마련에 큰 어려움이 존재한다는 것을 볼 수 있었다.

다. 연구 참여자 현황

최종적으로 다음 표와 같이 학생들이 섭외되었다. 당초 초등학교 6학년 10명, 중학교 3학년 10명, 학업 중단 학생 5명, 1주기 연속패널(고교 졸업 이후 학생) 10명, 총 35명의 학생을 섭외할 예정이었으나, 최종적으로는 초등학교 6학년 9명, 중학교 3학년 10명, 학업 중단 학생 6명, 1주기 연속패널 9명, 총 34명의 학생이 참여하였다.

주요 불참 이유로는 초등학생의 경우, 한국에 입국한지 얼마 되지 않은 것이 부모님 입장에서 매우 크게 작용한 것으로 보인다. 주로 학생의 신분이나 개인 정보가 노출되는 것에 대해서 거부감이 컸고, 다수의 학부모님들이 본인이 잘 알고 있는 지인 외에는 연락을 하는 것 자체에 대해서 꺼려하는 모습을 보이셨다. 때문에 학생들 섭외가 매우 힘들었다.

---

7) 탈북학생 교육통계 자료를 바탕으로 학업 중단 학생의 존재 여부는 일부 파악이 가능하다. 그러나 세부적으로 현재 학생의 상태, 거주지에 대한 정보는 파악이 불가능하다. 또한, 학업 중단 여부는 전년도 통계에 기반하고 있는 관계로 학생 섭외에 어려움이 매우 컸다.

▌표 Ⅲ-8▐ 2017년도 심층면담 연구 참여자 현황(학생)

유형	구분	지역	성별	출생지	입국 시기	출생 년도
초6 (N=9)	A1	서울	남자	북한	2015	2004
	A2	서울	남자	북한	2014	2004
	A3	서울	여자	북한	2015	2004
	A4	경기	여자	북한	2013	2004
	A5	경기	남자	중국	2013	2005
	A6	인천	여자	북한	2016	2005
	A7	인천	여자	중국	2015	2005
	A8	충남	남자	중국	2013	2005
	A9	전남	남자	중국	2017	2004
중3 (N=10)	B1	서울	남자	중국	2013	2001
	B2	서울	여자	북한	2014	2001
	B3	서울	남자	북한	2013	2000
	B4	서울	여자	북한	2015	2001
	B5	경기	여자	북한	2016	2001
	B6	경기	여자	북한	2014	2001
	B7	경기	남자	중국	2015	2001
	B8	울산	남자	북한	2013	2001
	B9	울산	여자	중국	2015	2001
	B10	부산	남자	중국	2013	2001
졸업 이후 (N=9)	C1	서울	여자	북한	2009	1996
	C2	서울	남자	북한	2010	1994
	C3	서울	여자	북한	2006	1995
	C4	서울	남자	북한	2009	1996
	C5	서울	여자	북한	2008	1994
	C6	서울	남자	북한	2007	1998
	C7	서울	남자	북한	2008	1998
	C8	서울	여자	북한	2008	1996
	C9	서울	여자	북한	2007	1998
학업 중단 (N=6)	D1	충북	여자	북한	2016	1995
	D2	서울	남자	중국	2011	2000
	D3	서울	여자	중국	2009	1999
	D4	충남	여자	북한	2009	2001
	D5	서울	여자	북한	2014	1999
	D6	서울	여자	북한	2014	1999

학부모와 담임교사의 경우에는 당초 초등학교 6학년 학부모, 담임교사 각 각 10명씩 총 20명, 중학교 3학년 학부모, 담임교사 각 각 10명씩 총 20명, 학업 중단 학생 학부모, 담임교사 각 각 5명씩 총 10명으로 총 50명을 면담할 예정이었으나, 최종적으로 초등학교 6학년 학부모 8명, 담임교사 9명, 중학교 3학년 학부모 9명, 담임교사 10명, 학업 중단 학생 학부모 1명, 담임교사 5명이 참여하여 총 42명이 참여했다.

주요 불참 이유로는 학부모님의 경우에는 본인이 주말도 없이 일을 하고 계시기 때문에 면담에 참여할 수 없다고 전해주셨다. 또한 일부 학부모의 경우에는 연구 윤리 동의서를 얻는 과정에서 개인정보나 신상정보가 공개되는 것에 대한 거부감으로 면담 당일 연구 참여를 거부하신 경우도 있었다. 이와 함께 일부 학생의 경우에는 부모님이 돌아가셨거나, 아직 북한에 남아 있는 경우가 존재했다.

▌표 Ⅲ-9▐ 2017년도 심층면담 연구 참여자 현황(학부모, 담임교사)

유형	구분	지역	성별	출생지	학부모 참여여부	담임교사 참여여부
초6 (N=9)	A1	서울	남자	북한	○	○
	A2	서울	남자	북한	○	○
	A3	서울	여자	북한	○	○
	A4	경기	여자	북한	불참	○
	A5	경기	남자	중국	○	○
	A6	인천	여자	북한	○	○
	A7	인천	여자	중국	○	○
	A8	충남	남자	중국	○	○
	A9	전남	남자	중국	○	○
중3 (N=10)	B1	서울	남자	중국	○	○
	B2	서울	여자	북한	○	○
	B3	서울	남자	북한	○	○
	B4	서울	여자	북한	○	○
	B5	경기	여자	북한	불참	○
	B6	경기	여자	북한	○	○
	B7	경기	남자	중국	○	○
	B8	울산	남자	북한	○	○
	B9	울산	여자	중국	○	○
	B10	부산	남자	중국	○	○

유형	구분	지역	성별	출생지	학부모 참여여부	담임교사 참여여부
졸업 이후 (N=9)	C1	서울	여자	북한	–	–
	C2	서울	남자	북한	–	–
	C3	서울	여자	북한	–	–
	C4	서울	남자	북한	–	–
	C5	서울	여자	북한	–	–
	C6	서울	남자	북한	–	–
	C7	서울	남자	북한	–	–
	C8	서울	여자	북한	–	–
	C9	서울	여자	북한	–	–
학업 중단 (N=6)	D1	충북	여자	북한	불참	불참
	D2	서울	남자	중국	불참	○
	D3	서울	여자	중국	○	○
	D4	충남	여자	북한	불참	○
	D5	서울	여자	북한	불참	○
	D6	서울	여자	북한	불참	○

라. 질적 조사 내용

2017년 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 1차 년도 조사 내용은 다음과 같다.

면담 질문지 (학생용)

1. 나의 상태
   - 건강
   - 현재 자신에게 가장 중요한 일 (설레는 일, 걱정되는 일)
   - 진로 탐색 및 계획 (하고 싶은 일, 잘하는 일, 앞으로의 계획)
   - 새로운 경험 (여행, 관계, 우연한 만남 등)
   - 그동안 내게 생긴 변화
   - 자신이 소속감을 느끼는 공동체 (자아정체감)

2. 가정생활
   - 부모님과의 관계
   - 형제자매와의 관계
   - 즐거운 일, 힘든 일
   - 그동안 가족에게 생긴 변화

3. 학교생활
- 학교생활 일반
- 교우관계
- 교사와의 관계
- 학업 (흥미로운 과목/활동, 어려운 과목/활동)
- 즐거운 일, 힘든 일
- 기타 학교생활에서 특이한 점

4. 회고적 기억과 성찰
- 북한이나 탈북과정에 대한 생각과 느낌
- 처음 한국에 왔을 때의 생각과 느낌
- 지금의 내가 그 당시의 나에게 말해주고 싶은 것
- 한국에 온 후 내게 일어난 가장 큰 변화
- 앞으로 5년 후/ 10년 후 나의 모습은

면담 질문지 (학부모용)

1. 학부모 자신에 대하여
- 건강
- 지난번 면담이후 내게 생긴 변화
- 지난번 면담이후 가족에게 생긴 변화
- 현재 자신에게 가장 중요한 일 (설레는 일, 걱정되는 일)
- 학부모의 사회적 관계, 지지집단
- 앞으로의 계획

2. 자녀에 대하여
- 학부모가 생각하는 자녀의 변화 (학업, 교우관계, 사회적응 등)
- 자녀와의 관계에서 가장 힘든 일
- 자녀에 대해 가장 기대하는 것, 신뢰하는 것
- 자녀에 대해 가장 우려하는 것, 걱정하는 것
- 일반 한국학생들과 자녀를 비교한다면
- 학교 선생님들과의 소통
- 자녀의 학교생활에 대한 이해

3. 회고적 기억과 성찰
- 북한이나 탈북과정에 대한 생각과 느낌
- 처음 한국에 왔을 때의 생각과 느낌
- 지금의 내가 그 당시의 나에게 말해주고 싶은 것
- 탈북이전과 이후 한국사회에 대한 인식 변화
- 한국에 온 후 내게 일어난 가장 큰 변화

- 앞으로 5년후/ 10년후 나의 모습은
- 앞으로 5년후/ 10년후의 자녀의 모습은

면담 질문지 (교사용)

1. 교사에 대한 일반 정보
   - 교직경력
   - 탈북청소년 지도 경험/ 연수 경험
   - 탈북청소년에 대한 관심 정도
   - 통일교육에 대한 관심

2. 학생에 대하여
   - 학생의 학교생활 일반 (학업, 태도, 교우관계 등)
   - 학생의 특성 (고유한 특성, 일반한국학생과의 비교에 의한 특성)
   - 학생 지도의 보람 혹은 어려움
   - 학생의 가정환경에 대한 파악

3. 학부모에 대하여
   - 학부모 상담 여부
   - 학부모의 특징
   - 일반 한국학생 가정과의 차이점 여부

4. 탈북학생 지원에 대한 제언
   - 학생이 받고 있는 교육지원 상황
   - 학생에 대한 교육지원의 효과에 대한 교사의 평가
   - 지원제도의 방향 및 방법에 대한 제언

4 전문가 면담 설계

가. 조사 내용

전문가 면담 설계는 현장 전문가의 관점에서 탈북학생 교육지원 정책의 성과와 한계를 분석하고자 실시하였다. 전문가 면담 살계는 크게 세 가지 주제를 중심으로 조사를 실시하였다.

첫째, 탈북학생의 적응 특성에 전반에 대해서 분석하고자 하였다. 먼저 탈북학생의 학교급(초/중/고), 출생지(북한/중국/그 외), 학교별 특성(특성화 학교, 대안학교) 등 탈북학생의 유형별 적응 특성의 전반에 대해서 살펴보고자 했다.

둘째, 탈북학생의 적응과 관련한 내적/외적 특성에 대해서 분석해보고자 하였다. 특히, 학교 및 사회에 원만하게 적응하고 있는 학생의 내적(개인)특성과 외적(가정 상황 등)특성을 구분하고, 이를 바탕으로 탈북학생 적응에 관한 정책적 대안을 모색해보고자 하였다.

셋째, 탈북학생의 교육지원 정책의 효과 및 한계점, 개선점에 대해서 현장의 목소리를 담아보고자 하였다. 본 연구에서는 학교, 학교 밖에 탈북학생을 지원하고 있는 전문가들을 중심으로 현행 탈북청소년 교육지원정책의 성과와 한계, 개선점에 대해서 생생한 현장의 목소리를 듣고자 하였다.

전문가 면담 질문지

1. **탈북학생의 적응 특성**
   - 탈북학생의 적응 특성 전반
   - 탈북학생의 학교 및 사회 적응의 우선 순위
   - 탈북학생들은 학습, 심리, 관계, 사회 각 적응 영역별 특성
   - 입국 이후 시간의 경과에 따른 탈북학생의 적응양상

2. **원만한 적응을 가져오는 요인(내적, 외적)**
   - 학교 및 사회에 원만하게 적응하는/적응하지 못하는 탈북학생의 내적(개인) 특성
   - 학교 및 사회에 원만하게 적응하는/적응하지 못하는 탈북학생의 외적(가정, 사회) 특성

3. **교육지원 정책의 효과 및 한계점, 개선점**
   - 탈북청소년 교육 지원사업의 필요성, 효과성
   - 현행 탈북청소년 교육 지원사업의 장점, 단점
   - 새로운 교육지원정책에 대한 제언

나. 조사 대상 및 연구 방법

1) 조사 대상(면담 대상)

본 연구의 조사 대상인 전문가 집단의 선정 기준은 탈북학생 지원 사업을 장기간 추진한 경험이 있는 전문가이다. 특히, 본 연구에서는 전문가의 기준을 크게 두 가지로 구분하여 면담을 진행하고자 하였다.

첫째, 학교 내 전문가로서 그간 탈북학생을 현장에서 지도해본 경험이 있는 일반학교 교사들을 주요한 면담 대상으로 선정하였다.

둘째, 학교 밖 전문가로서 탈북학생을 현장에서 지도해본 경험이 있는 대안학교 및 탈북학생 지원기관 전문가들을 주요한 면담 대상으로 선정하였다.

2) 연구 방법

본 연구의 연구방법은 전문가를 대상으로 한 면담으로 진행되었다. 방법론적으로는 집단 심층면접(Focus Group Interveiw)의 형식으로 진행되었다. 앞서 언급한 바대로 본 연구에서는 일반학교에서 탈북학생을 지도해본 경험이 있는 교사들과 학교 밖 대안학교 및 탈북학생 지원기관에서 탈북학생 지원 업무를 수행하고 있는 외부 전문가들을 대상으로 좌담형식으로 의견을 청취하였다.

사회는 연구책임자에 의해서 진행되었으며 총 2회의 면담이 진행되었다. 면담은 사전에 조사 목적에 맞는 면담 질문지를 전문가들에게 전달하고 면담 당일 해당 주제들을 사회자의 주도하에 논의하였다.

5 양적 연구 설계

가. 양적 조사 문항[8)]

탈북청소년 교육 종단연구는 탈북청소년들이 남한에서 어떻게 적응하고 있는지 그 과정을 심층적으로 조사·분석하는데 목적이 있다. 이를 위해 탈북청소년을 대상으로 2011년부터 2015년까지 매년 설문조사를 실시하였다.

조사 문항은 <그림 Ⅱ-1>의 연구모형(이향규 외, 2011:58)에서 제시된 것처럼 입국전 경험을 의미하는 북한에서의 경험, 탈북과정에서의 경험에 대한 질문과 입국 이후 가정 및 학교에서의 경험에 대한 질문으로 구성되어 있다. 또한 탈북청소년들의 적응에 관한 질문으로서 크게 4가지 영역(학습, 심리, 관계, 사회)에 대한 질문들로 구성되어 있다.

본 양적 연구에서는 지난 종단연구 분석에서 포함되지 않았던 입국이전 변수와 입국이후 변수들을 활용하기 위하여 교육부의 학교알리미(학교 정보), 탈북학생 교육통계자료를 기존 종단연구 자료와 연계하여 분석을 실시하였다. 이와 함께 탈북청소년의 한국사회 적응의 결과변인(학습, 심리, 관계, 사회)들에 대한 문항들을 활용하여 해당영역(변수)들 간의 관계를 분석했다.

나. 조사 대상자

다음 <표 Ⅲ-10>에서는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구(1~5차)의 학년별 응답자수와 5년 연속으로 조사에 참여한 학생 수를 제시하였다. 1차 조사에서는 461명, 2차 조사에서는 257명, 3차 조사에서는 437명, 4차 조사에서는 484명, 5차 조사에서는 417명이 참여하였다. 한편 5년 연속으로 조사에 참여한 학생은 98명으로 나타났다.

본 양적연구에서는 조사 시기별로 조사에 참여한 학생들에 대한 기술통계 분석을 통하여 학생들에 대한 전반적인 특성을 파악하고 이를 바탕으로 5년 연속으로 조사에 참여한 학생들을 대상으로 조사시기별, 변수들 간의 관계에 대해서 분석을 실시하였다.

---

8) 조사 문항에 대한 세부적인 내용은 본 보고서 14page에 자세하게 기술되어 있다.

▌표 Ⅲ-10▐ 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 5개년 조사 자료 중 유효 표본 수(김정원 외, 2016)

참여횟수	1차	2차	3차	4차	5차	유효 표본 수
조사 시기별 조사 참여 학생 수	461	257	437	484	417	789
5년 연속 조사 참여 학생 수	98					

다. 연구 설계

본 양적 연구에서는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에서 조사된 양적자료를 바탕으로 크게 세 가지 주제에서 분석을 실시했다.

첫째, 탈북청소년의 유형별 학습 적응 특성을 분석해보고자 한다. 올해 연구에서는 탈북청소년을 공간적 차원에서는 지역(출생지, 거주지)과 밀집도(학교별 탈북학생 재학 인원 수, 탈북학생 특성화 학교 여부)로 시간적 차원에서는 기간(입국 후 한국생활 연한)으로 구분하고 각각의 유형별로 학습적응의 특성을 분석했다. 이를 바탕으로 탈북청소년의 유형을 세분화하고 각각의 유형별로 맞춤형 교육지원정책을 제시할 수 있는 정책적 대안을 찾고자 해당 주제를 선택하였다.

둘째, 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에서 제시하고 있는 적응의 네 가지 범주(학습, 심리, 관계, 사회) 간의 관계를 분석하였다. 지난 종단연구에서는 주로 입국이전 경험, 입국이후 경험들에 따른 개별 적응 변인의 변화양상을 분석했다. 이에 본 연구에서는 적응의 4개 영역들 간의 상호작용 및 상호관계에 주안점을 두고 분석을 실시하였다. 이를 통해 각 적응 영역 간의 관계에 대한 이해를 바탕으로 향후 교육지원정책이 설계될 수 있는 기반을 마련하고자 했다.

셋째, 탈북청소년의 조사 시기별 학습적응(수업이해도) 특성을 분석하였다. 본 주제는 두 번째 주제의 연장선상에서 볼 수 있다. 다만, 교육적 성장이라는 측면에서 학생의 학습적응(수업이해도) 변수에 좀 더 초점을 두고 분석을 실시하고자 한다. 이에 심리, 관계, 사회 적응의 주요변수와 학습적응 간의 관계를 살펴보고 이를 바탕으로 학교라는 시스템 안에서 학생들의 적응을 향상시킬 수 있는 방안에 대해서 구체적으로 분석하고자 해당 주제를 선정하였다.

연구 주제① 탈북청소년의 유형별(지역, 밀집도, 기간) 적응특성 분석
연구 주제② 탈북청소년의 적응 4개 영역(학습, 심리, 사회, 관계) 간의 관계 분석
연구 주제③ 탈북청소년의 조사시기별 학습적응(수업이해도) 특성 분석

1) 변인 구성

가) 독립 변인

<표 Ⅲ-11>과 같이 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에 참여한 패널들의 인적자료를 독립변수로 설정하였다. 독립변수로는 크게 공간적 차원(지역, 밀집도)과 시간적 차원(기간)의 2가지로 분류하였다.

먼저 지역 변수에 대해서 설명하고자 한다. 지역변수는 입국 이전의 출생지 기준과 입국 이후 거주지 기준을 포함하여 모두 두 가지 변수로 구분된다. 첫 번째 지역변수는 탈북학생의 출생지 변수이다. 탈북학생은 크게 북한출생과 중국출생, 그 외 지역출생으로 구분 된다[9]. 출생지에 대한 변수는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 자료를 활용하였다[10]. 두 번째 지역 변수는 탈북청소년이 국내에 입국해서 거주하고 있는 거주지 변수이다. 거주지는 학생이 재학 하고 있는 학교 주소를 기준으로 16개 시/도로 구분하였다. 거주지 변수는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 자료와 교육부에서 제공하고 있는 학교 정보(학교알리미 각 년도) 자료를 결합하여 구성하였다.

다음으로 밀집도 변수를 설명하고자 한다. 밀집도 변수는 탈북학생의 재학인원 수를 기준으로 하고 있으며 일반학교와 탈북학생 특성화 학교로 구분하여 크게 두 가지 변수로 구성하였다. 첫째는 일반학교 대상 학교별 탈북학생 재학인원수 변수이다. 해당 변수는 같은 학교에 탈북학생이 얼마나 많이 재학하고 있는지를 확인할 수 있다. 학교별 탈북학생 재학인원수는 3명 이하, 4명에서 9명 이하, 10명 이상으로 세 개의 범주로 나누어서 구성하였다. 학교별 탈북학생 재학인원수 변수는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 자료와 교육부에서 제공하는 탈북학생 교육통계(2011년~2015년 각 년도) 자료를 결합하여 구성하였다. 둘째는 탈북학생 특성화학교

9) 대부분의 탈북청소년의 출생지는 북한과 중국에 해당한다. 그 외 지역으로는 태국, 캐나다 등이 있으나 전자에 비해 그 수가 매우 적다.

10) 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 데이터는 2016년도에 불변변수(성별, 출생지 등)들을 중심으로 지난 5개년도 자료에 대한 데이터 클리닝을 실시한 바 있다.

변수이다. 탈북학생 특성화학교는 탈북학생들만을 입학 대상으로 하고 있으며 중등에 A학교, B학교로 구분하여 구성하였다. 이에 탈북학생 특성화학교와 그 외 일반학교로 구분하여 변수를 구성하였다. 탈북학생 특성화학교 여부는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 자료와 교육부에서 제공하는 탈북학생 교육통계(2011년~2015년 각 년도) 자료를 결합하여 구성하였다.

다음으로는 기간 변수를 설명하고자 한다. 기간 변수는 탈북학생의 한국생활 연한을 기준으로 하고 있다. 이에 현재 각 년도 종단연구 조사시기에서 입국시기 간의 차이 값으로 구성하였다. 해당 자료는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구 자료를 활용하였다.

▌표 Ⅲ-11▐ 인적변수 주요 분석 항목

차원	구분	변수 명	세부 내용	출처
공간적 차원	지역	출생지	북한출생/중국출생/기타	1주기 종단연구
		거주지	16개 시/도	1주기 종단연구, 교육부 학교 알리미
	밀집도	학교별 탈북학생 재학인원 수	3명 이하/4명~9명 이하/10명 이상	1주기 종단연구, 교육부 탈북학생 통계
		탈북학생 특성화학교 여부	A학교(중등)/B학교(중등)	1주기 종단연구 교육부 탈북학생 통계
시간적 차원	기간	한국생활 연한	각 년도 조사 시기 – 입국시기	1주기 종단연구

나) 종속 변인

종속 변인에는 학습, 심리, 관계, 사회 영역에서의 주요 변수들이 포함되었다. 학습영역에서는 수업이해도(3개 문항), 학교만족도(6개 문항)이 포함되었다. 심리영역에는 자아존중감(5개 문항), 스트레스(10개 문항)이 포함되었다. 관계 영역에는 교우관계(3개 문항), 교사와의 관계(3개 문항)[11]가 포함되었다. 사회영역에서는 준법정신(3개 문항)이 포함되었다.

11) 일부 항목의 경우 조사기간(2011년~2015년)동안 세부 문항의 삭제로 인해 연도별로 문항 차이가 존재했다. 이에 5년간 공통적으로 포함된 문항만을 분석에 포함시켰다.

종속 변인은 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 결과변인으로 설정되어 있었던 4개 영역(학습, 심리, 관계, 사회) 중 1차~5차 영역별 설문에서 공통적으로 사용되는 문항을 기반으로 종속 변인을 구성하였다.

▌표 Ⅲ-12▐ 종속 변수 설명

구분	주요 변수	비고
학습 적응	수업이해도	국어, 영어, 수학 과목의 수업 이해도
	학교만족도	나는 학교를 다니는 것이 즐겁다(역) 나는 학교 생활이 따분하다 나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다(역) 나는 학교에 계속 다니는 것이 괴롭다 나는 학교가기가 싫다 나는 수업시간이 견디기 힘들다
심리 적응	자아존중감	나는 내 자신이 자랑스럽다 나는 자신을 소중하게 생각 한다 나는 남보다 별로 자랑할 만한 것이 없다(역) 나는 학급 반장이 될 자격이 있다 나는 남보다 뛰어난 것이 별로 없다(역)
	스트레스	불안하다 자꾸 짜증이 난다 자주 배가 아프다 기운이 별로 없다 입맛이 없다 뭔가 나쁜 일이 일어날 것만 같다 슬프다 걱정이 많다 사람들과 자주 싸운다 자꾸 나쁜 꿈을 꾼다
관계 적응	교우관계	나는 친구들 사이에 인기가 있다 내가 어려운 문제가 있을 때 도움을 주는 친구가 있다 나는 학교에서 외톨이 같다는 느낌을 가질 때가 많다(역)
	교사와의 관계	선생님이 내 기분을 이해하면서 따뜻하게 대해주신다 선생님은 나의 조그만 행동에서 칭찬을 해 주신다 선생님은 나를 잘 가르쳐 주신다
사회 적응	준법정신	나는 아무도 보지 않으면 법질서(교통질서 등)를 지키지 않는다 급한 사정이 있는 경우 차례를 지키지 않는다 내 생각에는 법,질서,규칙을 지키는 사람이 손해를 본다

(역): 실제 분석 시 역코딩 실시

2) 분석 방법

이 연구에서는 반복측정자료분석과 상관분석 방법이 사용되었다.

가) 독립변수가 범주형일 경우 (반복측정자료분석)

탈북청소년종단연구는 조사기간 중 중도탈락자가 많다는 특징을 갖는다(<표 Ⅱ-1> 참고). 반복측정자료분석 방법은 종단자료분석에서 경쟁모형이 되는 구조방정식모형이나 잠재성장모형과 달리 분석모형에 최소한의 변수가 투입되기 때문에 중도탈락이 많은 종단자료분석에서는 반복측정자료분석이 투입되는 주요변수에 대해 최대의 검정력을 확보하는 방법이 된다.

탈북청소년의 유형별(거주지, 밀집도) 학습 적응 특성 분석과 같이 독립변수가 범주형 변수인 경우에는 다변량 반복측정자료분석이 실시되었다. 반복측정자료분석 방법 중에서 다변량 반복측정자료분석(multivariate repeated measure data analysis) 방법이 사용된 이유는 다변량 반복측정자료분석 방법이 모형의 수리적 복잡성으로 해석에는 어려움이 있으나 단일변량 반복측정자료분석 방법과 달리 구형성조건(sphericity condition)을 요구하지 않기 때문이었다.

나) 두 개의 분석변수가 연속형일 경우 (상관분석)

한편 탈북청소년의 유형별(시간) 학습 적응 특성 분석, 탈북청소년의 적응의 4개 영역(학습, 심리, 사회, 관계) 간 관계분석, 탈북청소년의 조사시기별 학습적응 특성 분석처럼 두 개의 변수가 모두 연속형 변수인 경우에는 상관분석이 실시되었다.

04

Ⅳ. 질적 자료 분석

1. 초등학교 6학년
2. 중학교 3학년
3. 졸업 이후 학생 (1주기 연속 패널)
4. 학업 중단 학생

Ⅳ. 질적 자료 분석

1 초등학교 6학년

본 절에서는 초등학교 6학년 탈북학생들을 대상으로 면담을 실시하고, 이를 기초로 이들의 적응, 교육적 성장, 사회통합의 정도와 양상을 이해하기 위하여 북한에서의 삶, 탈북 과정, 제3국에서의 경험, 그리고 한국에서의 가정 및 학교생활을 살펴보았다. 2017년 본 연구에 참여한 초등학교 6학년 탈북학생들은 총 9명으로 남학생이 5명, 여학생이 4명이다. 이 가운데 북한 출생 학생은 5명이고, 탈북민의 자녀로서 중국에서 출생한 학생이 4명이며, 중국출생 학생 4명과 북한출생이나 생애초기 중국으로 이주한 학생 1명을 포함하여 5명이 중국어를 모국어로 한다. 면담대상자들은 가능한 최근에 입국한 학생들로 구성하기 위하여 노력한 결과 2013년 이후 입국한 탈북학생들로 구성되었다.

이 연구를 위하여 9명의 탈북학생들과 면담 뿐 아니라 학생의 부모 중 1명, 그리고 담당교사와의 면담이 함께 진행되었다. 탈북학생들의 다양한 입국 배경, 지역적·가정적 특성 등을 고려하여 당초 10명을 2주기 종단연구의 대상으로 구성하려고 하였으나, 학부모들의 경우에는 본인과 학생의 신분이 노출될 수도 있다는 우려로 인해 면담을 거부하는 경우가 있었고, 교사들의 경우에는 연구에 대해서 부정적인 반응을 보이는 경우가 있었다. 면담에 참여한 9명 학생들의 경우, 학부모 1인이 인터뷰에 응하지 않았으나 나머지 면담 대상자들의 적극적인 협조로 면담이 진행되었으며, 교사의 경우 담임교사나 탈북학생 재학교의 탈북학생 교육 전담코디네이터 선생님과의 면담이 진행되었다.

탈북학생, 학부모, 담당교사와의 면담을 기초로 탈북학생의 적응과 교육적 성장, 사회통합에

대해서 다각적인 측면에서의 파악이 가능했고 이를 기초로 연구가 진행되었다. 이후 추가 면접에서의 보완을 통해 이후 연구에서 더 심층적인 분석을 진행할 계획이다.

▌표 Ⅳ-1▐ 초등학교 6학년 패널 특성

성별	SID	출생지	입국 년도	출생 년도	학부모 면담참여	교사 면담참여
남자	A1	북한	2015	2004	○	○
남자	A2	북한	2014	2004	○	○
여자	A3	북한	2015	2004	○	○
여자	A4	북한	2013	2004	불참	○
남자	A5	중국**	2013	2005	○	○
여자	A6	북한	2016	2005	○	○
여자	A7	중국*	2015	2005	○	○
남자	A8	중국**	2013	2005	○	○
남자	A9	중국**	2017	2004	○	○

* 중국에서의 아버지가 한족인 경우, ** 중국에서의 아버지가 조선족인 경우

가. 적응

2주기 탈북청소년 교육 종단연구는 2016년에 시작되었지만, 면담 대상 학생들이 선정되고 처음으로 실제 조사가 진행된 2017년에는 초등학교 6학년 탈북학생 9명의 한국사회와 학교 초기 적응의 문제가 분석의 중심이 되었다. 한국에 입국한지 4년이 안 되는 학생들로 면담 대상이 구성되었기 때문에 올 해 연구에서는 교육적 성장과 사회통합에 대한 분석은 깊이 이루어지기 어려웠고 적응이 중심적인 주제가 된 것이다. 이후 연차별로 연구가 진행되면서 교육적 성장과 사회통합에 대한 분석도 깊이가 더해질 것이다.

본 연구에서는 적응을 개인이 자신이 부딪히는 환경적 특성을 내면화하여 그 환경의 요구에 맞추어 변화하는 것으로 본다(김정원 외, 2016: 204-207). 초등학교 6학년 학생들의 '적응'을 이해하기 위하여 가족과의 관계 속에서 이들이 겪고 있는 적응의 양상과 의미, 실태를 탐색하고자 한다.

1) 엄마와의 이별과 재결합: 마음의 상처를 안고 시작한 한국 생활

탈북학생들의 한국 정착 과정을 살펴보면, 먼저 한국에 들어온 엄마와 몇 년씩 떨어져 지내면서 어려움을 겪다가 뒤따라 한국에 들어온 학생들을 자주 볼 수 있다. 경제적인 어려움을 가지고 북한에 살다가 먼저 탈북한 엄마나, 중국에서 합법적인 지위를 보장받지 못하고 불안하게 살다가 한국에 먼저 입국한 엄마는 한국에서 자리를 잡고서 북한이나 중국에 있는 자녀를 한국으로 데리고 들어온다. 본 연구에서 면담한 초등학교 6학년 탈북학생 9명 중에서 모친과 함께 한국에 입국한 학생들은 4명이고, 나머지 5명의 학생들은 짧게는 10개월, 또는 2년, 4년, 길게는 8년간 엄마와 떨어져 지내다가 다시 만난 경우들이다.

엄마와 떨어진 경험으로 인한 상처의 표출은 탈북학생들의 학교 적응과 중요한 관계를 가지고 있다. 어느 날 갑자기 엄마가 다른 나라로 떠나면서 엄마와 떨어져서 몇 년씩 지낸 학생들은 마음의 상처를 가지게 되고 이를 다양한 방식으로 표출한다. 이런 학생들은 갑작스러운 엄마의 부재를 경험하였기에 그 기억을 떠올리는 것 자체를 불편해 하는 경우도 있고, 삶의 정황이 달라지는 경험으로 인해 받은 상처가 함께 떠오르면서 이를 회피하고 싶은 마음을 표출하는 경우도 있었다.

A3학생은 예고 없이 닥친 엄마의 탈북으로 인해 학교의 교사나 친구와의 관계가 악화되면서 어려움을 겪은 사례이다. A3학생은 엄마의 부재로 인해 받은 충격과 상처, 그리고 교사와 밀접한 관계를 맺고 있던 엄마의 갑작스런 탈북으로 인해 야기된 것으로 보이는, 학교에서 받은 괴롭힘과 스트레스로 북한에서의 학교생활 경험을 이야기하면 눈물을 보여 면담에서 더 이상의 이야기를 이어가지 못하기도 했다.

면접원: 그러면 엄마가 이제 갑자기 가신 거잖아.
A3학생: 네.
면접원: 그때는 좀 어땠어?
A3학생: 어… 슬펐어요.

면접원: 그래서 이제 그때는 아빠랑 있었고. 그때… 좀 학교생활하기 어땠어?
A3학생: 애들이 자꾸 괴롭혔어요.
면접원: 엄마가 없다고?
A3학생: 네.

면접원: 놀리고 이런 식으로 괴롭히는 거야?
A3학생: [고개 숙이고 눈물을 흘림]

A3모친: 내가 조금 공부 좀 더 시키고 싶다 하면 담임 선생님이 A3학생 더 배워주겠다고(가르쳐주겠다고) 막 자청해요 자꾸. 그래야 내한테서 뭐가[물질적 지원] 좀 가니까~ 그래서 선생님 집이 또 가까운데, 선생님이 그래서 계~속 그렇게 해줬던 것 같아요.

A3모친: 내가 오고부터 애가 그냥 아주 쫘라락~ 떨어진 것 같아요. 애가 그 스트레스를, 여기 와서 보니까, 엄~청 당했더라고요. 엄마, 엄마가 없어지고 몇 달 안 되니까 (교사가) 바로 간부에서 해임시켜놓고 자기를~ 애들이 없신 보더라고(업신여기더라고). 자꾸 울고 싶었다고 애가 그러더라고(……)

위의 인용문에서 드러나듯이 A3학생은 엄마의 탈북 이후 학교 친구들과 교사의 급변한 태도에 의해 마음에 상처를 받은 것으로 보인다. 탈북이전 A3학생의 부모는 북한에서 경제적으로 여유가 있는 계층이었고 학교의 교사와도 좋은 관계를 맺고 있었으며, 그로 인해 A3학생도 학교에서 상당한 혜택을 받으며 생활했다. 그런데 A3학생의 모친이 탈북을 한 후 A3학생의 학교 상황이 급변하면서 A3학생이 친구들로부터 괴롭힘을 당하고 교사로부터 부당한 대우를 당했던 것으로 보인다.

A3학생이 북한의 학교에서 입은 마음의 상처는 한국의 학교생활에도 영향을 주었다. A3학생의 담임교사에 의하면 A3학생은 분위기를 파악하는 것에 어려움을 겪으며 불필요하게 화를 내거나, 울거나, 토라져버리는 일이 있다고 한다.

A3교사: 어울리는 친구들도 있고 자기 나름대로 분위기도 있고 해서 잘 적응은 하고 있어요, 근데 뭔가 본인의 개인적인 상황일수도 있는데 고집이 센 편이고 자기가 약간 친구가 위로를 해주는 상황인데 화가 나면, 자존심이 나거나 예민한 면이 있으면 막 화가 나고 그런 게 있었어요.
면접원: 약간 감정 컨트롤 같은 게...
A3교사: 네, 좀 어려워하는 거 같고 그리고 분위기를 파악하는 거가 조금 어려워하는... 이게 지금 장난의 상황인지 진지한 상황인지 또 뭐 여기서 화를 내야할지 들어가야 할지 나와야할지 그런 거를 조금 어려워하는 거 같아요.

A3교사: 그니까 친구가 뭐 때문에 얘를 위로를 했어. 위로를 했는데 뭐 야단맞고 들어와서 얘가, 우리 반 탈북 친구가 얘가 뭘 잘못해서 혼났는데 너 왜 그렇게 했어, 왜 그랬어, 괜찮아 그런 말해야 하는데 말투가 좀 니가 그렇게 하지 않았니? 이렇게 얘기를 한 거예요. 얘는 얘 나름대로 지금 이거 선생님한테 혼난 것도 감당이 안 되는 상황인데 옆에서 얘가 이렇게 말하니까 위로로 느껴지지 않고 화를 내거나 놀렸다고 생각을 해서 받아들인 거예요. 그래서 이제 화를 막 내는 거예요.

A3학생의 담임교사는 A3학생이 간혹 분위기 파악을 잘 못하고 감정 조절이 잘 안 되는 경우가 있다고 이야기한다. 그는 A3학생이 친구의 위로를 오해하여 화를 낸 경우가 있다고 회상하면서 A3학생이 분위기 파악에 어려움을 가지고 있으며 그래서 화내야 할 때와 그렇지 않은 경우를 잘 구별하지 못하는 문제를 가지고 있다고 한다. 그런데 위에 인용된 A3학생과 친구와의 상황을 살펴보면 A3학생의 친구가 A3학생이 선생님께 야단맞은 상황을 위로하려는 의도로 이야기를 한 것이지만 이야기의 형식은 “너 왜 그렇게 했어”로 다그치는 어투였고 이에 대해 A3학생이 화를 냈다는 것이다. 이 상황을 자세히 살펴보면 A3학생의 반응이 북한에서 친구들과 교사에게 상처를 받은 상황과 연관이 될 수 있다고 유추된다. A3학생의 담임교사는 A3학생이 상황파악을 잘 못하고 과잉반응으로 화를 냈다고 판단하지만 A3학생의 입장에서 그 상황은 북한 학교에서 친구들에게 괴롭힘을 당했던 상황이 떠오르게 할 수 있었기 때문이다.

A3학생은 전반적으로 한국의 학교에 잘 적응하고 있지만 엄마와의 이별과 그로 인한 북한 학교에서 받은 마음의 상처가 한국의 학교에 적응하는데 일정정도 어려움으로 작용하고 있는 경우라고 볼 수 있다.

A7학생의 사례를 보면, 이 학생은 갑작스럽게 엄마가 사라지면서 자신이 버려졌다는 느낌을 받고 이후 엄마의 연락도 받으려고 하지 않을 정도로 마음의 상처가 컸던 것이 확인된다. A7학생은 탈북한 엄마와 한족 아빠 사이에서 태어났으며 중국에서 소학교 4학년까지 학교를 다니다가 2년 전에 한국에 입국한 학생이다. A7학생의 엄마는 중국에서 불법 체류자로 살다가 한국에 가면 합법적인 지위를 얻을 수 있다는 사실을 알고 혼자 한국에 들어왔다. A7학생의 엄마는 한국에 와서 중국에 있는 가족들에게 연락을 하고 딸과 화상통화를 하고 싶어 했지만 A7학생은 엄마가 자신을 버렸다고 생각하고 엄마와의 통화를 거절했다.

A7모친: 그래 가지고 우리 딸이 엄마가 자기를 버렸다고 전화하면 전화도 안 받고. 컴퓨터를 놓았거든요. 내가 돈을 보내가지고 딸하고 영상통화 좀 할거래 가지고... 나하고는 안 봐요. 전화통화도 전화도 딱 끊어버리고 나랑 전화도 안 하고, 컴퓨터에다가 이렇게 앉아 있으면서 나하고 눈길도 안 주고 다른 데 저 뭐지? 게임. 게임만 놀고. 본 척도 안 했어요. 지 엄마가 자기를 버렸다고.

한국으로 입국한 지 2년이 지났고, 엄마는 A7학생을 위해 여러 가지로 애쓰고 있지만 A7학생의 마음속에는 여전히 엄마에 대한 앙금이 남아있는 상황이다. A7학생은 엄마의 초청으로 중국인 아빠와 함께 한국에 들어와서 세 가족이 함께 살고 있다. A7학생의 엄마는 주말에 특근을 할 정도로 열심히 일을 하며 실질적인 가장 역할을 하고 있고 A7학생의 학교생활을 뒷바라지 하고 있다. 그렇지만 A7학생은 한국에 들어오는 것이 싫었다고 이야기하면서 엄마에 대해 싫다는 감정을 숨기지 않고 표출한다. A7학생의 엄마는 딸이 엄마와 같이 지내는 것을 좋아할 것이라고 생각하며 한국으로 데리고 들어왔는데 A7학생은 입국한 지 2년이 지난 시점에도 엄마에 대해 부정적인 감정을 가지고 있는 것이다.

면접원: 엄마가 먼저 한국 가고 나서, 이제 한국 온다고 했을 때 기분이 어땠어?
A7학생: .....
면접원: 좋았어? 오고 싶었어? 아니면 오기 싫었어?
A7학생: 싫었어요.
면접원: 싫었어?
A7모친: 오기 싫었어? 진짜?
A7학생: 응.
면접원: 지금 와서 생각해보니까 그런 것 아니야?
A7모친: 아니 너 엄마하고 같이 있어서 좋다고 생각하지 않았어?
A7학생: 응.
A7모친: 생각했어? 아니야?
A7학생: 아니. 엄마가 싫었어.
A7모친: 엄마가 싫었어?
A7학생: 응.
A7모친: 뭐가? 왜?
A7학생: 그냥 싫어 그냥...

A7학생과 엄마는 서로의 처지에서 기대하는 바가 달랐고, 그것을 서로 이해하면서 둘의 관계가 좋아지기 위해서는 시간과 노력이 더 필요할 것으로 보이는데, 모녀의 관계 회복은 A7학생의 한국 사회 적응에 중요한 실마리가 될 것으로 보인다. 탈북민 엄마는 불법 체류자의 지위를 해결하기 위해 가족을 두고 중국을 떠나 한국에 들어올 수밖에 없었고, 한국에 들어와서는 중국의 가족을 한국에 초청하기 위해 열심히 돈을 벌었다. 그리고 중국의 가족이 한국에 들어온 이후에도 딸의 한국 사회 정착을 위해 좋은 학교를 알아보고 열심히 돈을 벌어 사교육까지 시켜가며 딸을 후원하였다. 한편 딸의 입장은 엄마와 다를 수 있다. 딸은 중국에서 잘 살고 있는데 어느 날 엄마가 없어졌고, 또 얼마 후에는 갑자기 말도 안 통하는 엄마의 나라에 이주해서 살게 된 것이다. 이런 딸의 입장에서는 갑자기 사라졌던 엄마가 원망스러웠을 것이고 말도 안 통하는 다른 나라에서 사는 게 마음에 들지 않고 불편했을 것이다. 그런데 문제는 A7학생의 이런 상황이 한국의 학교에 적응하는데 부정적인 영향을 끼치고 있다는 것이다.

A7학생의 엄마에 대한 부정적인 감정은 한국어를 배우는데 적극적이지 않은 태도로 나타나고 있다. A7학생의 담임교사는 A7학생이 비교적 지적으로 우수한 학생이고, 한국말을 잘 알아듣지만 말을 하려고 하지는 않는다고 이야기한다. A7학생이 한국에 들어온 지 2년이 넘었고 다문화예비학교에서 한국어를 한 학기 동안 집중적으로 배웠다는 것을 감안할 때, A7학생이 한국어로 이야기를 잘 못한다는 것은 부모의 입장에서 매우 아쉬운 상황이다.

면접원: (A7학생이) 원래 좀 조용하거나 소극적인 편인지…

A7교사: 되게 소극적이거나 그런 건 아닌데, 굳이 묻기 전에 뭘 선뜻 먼저 말하고 이런 캐릭터는 아니에요.

면접원: 그 학업적인 면에서는, 아까 수학은 최상위권 정도로.

A7교사: 거의 뭐 탑까지는 아니지만, 공부를 좀 잘했던 애가 아닐까 싶게 수학을 잘 하고요. (중략)

면접원: 학교생활을 중국에서 잘 했던 것 같다고 선생님이 얘기를 하셨잖아요. 여기서는 어쨌든 수학은 잘하는 편이고, 다른 거는? 미술..

A7교사: 미술 잘하고, 음악은 일단 말을 되도록, 얘는 말을 거의 안 해요. 이해는 굉장히 수준이 됐는데도 불구하고, 억양이나 그런… 아마 완벽주의가 있는 것 같아요. 못할까봐 그런지 최대한 표현을 안 하려고 해요. 제가 막 시키지 않으면 읽지도 않고 소리 내지 않고. 말 특별히 안 하려고 하고. 애들이 놀릴까봐 조심스러움이 있는 것 같아요. 공부는… 제가 볼 때 일단 인지나 이해력이나 다 문제가 될 부분이 없어 보이고, 그런데 언어적인

> 문제라고 볼 때 사실은 학습에 대한 결손을 아주 심각하게는 안 느끼는 게, 언어만 되면 될 거라고 보기 때문에...

A7학생과 같이 한국어 배우기에 적극적인 태도를 가지고 있지 않은 중국 출생의 탈북민 자녀들은 그들의 한국으로의 이주가 자신들의 의사와는 상관없이 부모들의 결정에 따라 갑작스럽게 이루어진 것과 관련 있는 것으로 보인다. A7학생의 담임교사는 A7학생이 한국어를 잘 알아듣지만 말을 하지 않는 것에 대해서 완벽하게 이야기하려는 태도 때문인 것으로 짐작하고 있다. 이런 설명은 지적으로는 뛰어나지만 외국어 습득이 느린 이들에 대해 언급할 때 이야기 되는 것 중의 하나인데, A7학생의 경우에는 나이나 상황 등을 고려해 볼 때 그런 설명보다는 엄마에 대한 부정적 감정이 더 큰 이유인 것으로 판단된다.

어린 시절 엄마와의 장기간 격리는 아이들의 마음에 상처를 남기는 경우가 많고, 탈북청소년들의 경우 엄마와의 격리 경험은 그들의 성장에 장애로 작용하고 있다. 탈북청소년들의 상당 비율은 탈북과정에서 엄마와 몇 년씩 떨어져 지낸 경험을 가지고 있으며, 이런 엄마와의 격리 경험은 그들의 한국 사회 적응과 교육적 성장에 부정적인 영향을 끼치고 있다. 이런 탈북청소년들이 한국 사회의 건강한 구성원으로 성장하기 위해서는 우선 이런 마음의 상처를 치유할 수 있는 적극적 지원이 필요한 것으로 보인다.

2) 가족의 해체, 엄마나 아빠의 부재: 경제적 곤궁 속에서의 노력

탈북청소년들은 탈북 과정에서 가족의 해체를 경험하는 경우가 많고 한부모 가정에 살고 있는 경우가 거의 절반에 이르고 있다. 한국에 거주하는 8세 이상 18세 이하의 탈북청소년들을 857명을 대상으로 실시된 '2016 탈북청소년 실태조사'에 의하면 한부모 가정에서 지내고 있는 탈북청소년들이 49.4%이며, 부모-자녀 가정에서 지내는 경우가 44.8%, 조손 가정에서 지내는 경우가 2.0%, 혼자서 생활하는 경우가 1.8%이다(남북하나재단, 2016: 114).

한부모 가정에서 생활하는 탈북청소년들은 경제적인 어려움과 돌봄의 부족으로 한국 사회와 학교 적응에 어려움을 겪는 경우가 많다. 탈북청소년들의 가정이 양부모 가정인 경우 부모가 맞벌이를 하거나 한 분이 직장을 가지고 다른 한 분이 가사를 담당할 경우 상대적으로 경제적인 어려움이 덜하며 자녀들이 부모님들의 돌봄과 지원을 받을 가능성이 크다. 그러나 한부모 가정에서 생활하는 탈북청소년들은 경제적인 어려움과 가정 지원의 부재로 한국 사회와 학교에 적응하는데

어려움을 겪는 경우가 많다.

A1학생의 경우는 학습의지는 강한데 경제적 상황이 좋지 않아서 어려움을 겪고 있는 상황을 보여준다. A1학생의 가정은 북한에서 경제적으로 여유가 있는 편이었고, A1학생도 학교에서 공부를 잘하는 학생이었다고 한다. 부모님이 이혼한 후 A1학생과 엄마가 탈북을 하여 한국에 들어왔는데, 지금은 엄마가 아파서 경제적 활동을 하지 못하고 기초생활수급자로 지내고 있는 어려운 상황이다.

면접원: A1학생, 학교생활은 어땠어요?

A1모친: 저희 A1이는 어렸을 적부터 영리했어요. 유치원 시절부터도 좀, 조금 더 발전된 도시라 하면 거기서 조직하는 아이들 재능, 예능 그런 프로그램 경연을 많이 하거든요. 그런데 선생님들이 자주 데리고 가기도 했어요.

면접원: 경연 같은 걸.

A1모친: 네. 데리고 가겠다고 저한테 내내 요청을 해왔어요. 그런데 나는 바라지 않았거든요. 왜? 앞으로 여기 오려고 생각을 했으니까.

면접원: 아, 어머니가 마음 먹고 계셔서.

A1모친: 네. 속으로 그걸 가지고 있었으니까, 더 그런데 끼어드는 게 쉽지 않아서. 그런데 끼어 안들었어요. 그런데 학교생활에서 공부도 잘했어요. 잘했어요. 공부에서는 아무거나, 노래든, 공부든, 체육이든. 다 빠지지 않고 잘했어요.

(...중략...)

A1모친: 네. 그카고. 내가 아파서 이렇게 하니까 그 수급, 그거 가지고 지금 살고 있는데. 뭐 북한에서는 뭐라고 할까… 습관적으로 재산을 많이 쌓아놓는 그런 게 외국이나 달러, 외화벌이나 다니고 이런 사람들이나 돈 좀 쌓아 놓고 지내고. 그런 거 그냥 거기 살았으니까 잘 살긴 했어도, 북한에서는 잘 먹고 잘 입는 것만으로도 잘 산다고 평가하니까. 그렇게 살았으니까 지금 뭐 돈 욕심은 없는데, 그냥 아이들 학원 보내고 싶은 그런 마음은 간절해요.

면접원: 어머니 몸 좀 괜찮아지시고 하면 다시 일하실 계획 있으세요?

A1모친: 일하고 싶어요. 어떤 부모들은 뛰어다니면 자기가 벌어서 학원비 대주고 한다는데 부럽고 그렇죠.

A1학생 학생은 학교에서 돌아온 후 엄마가 내준 영어단어 암기 과제를 하는 등 엄마와 함께 공부를 하지만 지금의 공부 방식 보다는 학원에 다니면서 공부하는 것을 더 원하고 있다. A1학생의 엄마는 경제적으로 어려운 상황에서도 A1학생의 학습을 지원하기 위해 애쓰고 있는데,

이것은 A1학생이 학교공부에 신경을 쓰면서 공부를 더 잘해야겠다는 마음을 가지는데 영향을 주고 있는 것으로 보인다.

면접원: 그때 집에 오면 엄마 계시는 거지?
A1학생: 네.
면접원: 그럼 이제 뭐해?
A1학생: 공부하라고 그러죠. 그냥 오자마자 공부하고.
면접원: 오자마자 A1학생도 이제 공부하고. 엄마랑 저녁밥 먹고?
A1학생: 네.
면접원: 그러고 또 공부해?
A1학생: 네.
면접원: 아까 들으니까 공부하고 뭐하고 그러면 또 12시 이렇게 된다고 그러시던데 엄마가
A1학생: 네.
면접원: 따로 뭐 노는 건 없어?
A1학생: 없어요.
면접원: 공부하는 거 말고. 학교 끝나고 집에 와서는 그럼 거의 공부해요?
A1학생: 네.
면접원: 어~ 공부 엄청 열심히 하는구나.
A1학생: 아 그냥 하기 싫은데 하라고 그러니까. 차라리 그런 거 하기 싫고 그냥 학원 같은 거 다니면 차라리 숙제라면 뭐 열심히 하겠다는 생각이라도 있는데, 집에서 그냥 혼자 하니까.
면접원: 좀 힘들어?
A1학생: 네.
면접원: 엄마가 그래도 체크해주시고 오늘 단어 몇 개 외우고 이런 거 봐주셔?
A1학생: 네.
면접원: 그거는 좀 도움이 돼요?
A1학생: 네.
면접원: 그래도 학원에서 좀 더 강압적으로 숙제 내주고 그러면 좋을 것 같아?
A1학생: 네.
면접원: A1학생은 지금 좀 학원에 갔으면 좋겠구나?
A1학생: 네.
면접원: 그럼 도움이 될 것 같아?
A1학생: 네.

A1학생은 한국에서 학교에 다니면서도 공부를 잘하고 싶은 마음을 드러내는데, 학원에 다니면 좀 더 공부를 잘 할 수 있을 것 같다는 생각을 하고 있다. 학교 공부를 통해 기본적인 학습은 되지만 조금 난이도가 있는 문제를 푸는데 어려움을 겪는 A1학생은 학원에 다니면 그런 어려움이 해결될 수 있을 것이라는 기대를 하고 있는 것이다.

면접원: 수학은?
A1학생: 수학은 문제 푸는 게 어려워요.
면접원: 그런 걸 학원에서 좀?
A1학생: 별이 한 개만 더 붙어도 헷갈려서 풀 수가 없어요.
면접원: 친구들은 거의 학원 다니고. 그러니까 좀 잘하는 것 같아?
A1학생: 네.
면접원: 이제 학원을 다니면 좀 도움이 될 것 같고?
A1학생: 네.

A1학생과 엄마는 A1학생이 한국의 학교에서 공부를 잘했으면 좋겠다는 공동의 목표를 가지고 나름의 노력을 하고 있지만 경제적 어려움으로 인한 한계를 보이고 있다. A1학생은 한국의 학교에서 나름 열심히 공부를 하고, A1학생의 엄마는 A1학생이 공부하는 것을 지원하지만, 남북한 교육과정의 차이 등으로 인해서 A1학생이 우수한 성적을 내는 것은 어려워 보인다. A1학생은 기초학습능력이 떨어지는 학생이 아니기 때문에 학교의 방과후 수업은 A1학생에게 별로 도움이 되지 못하는 상황이고, A1학생이 학교에서 상위권의 학업 성취 수준을 보이기 위해서는 좀 더 수준의 학습지원이 필요한데 이것은 학교의 일반적인 교육과정에서는 해결이 되지 못하고 있는 실정이다.

A4학생의 경우는 엄마와 함께 탈북을 해서 두 가족이 함께 생활을 하는데, A4학생의 엄마는 밤에 일을 하시기 때문에 A4학생이 엄마의 돌봄을 별로 받고 있지 못하는 사례이다. A4학생의 엄마는 A4학생이 하교하기 전에 출근하시기 때문에 집에 가도 엄마의 얼굴을 볼 수 없고 거의 대부분 혼자 저녁을 먹는다고 한다. 새벽에 귀가하는 어머니는 아침시간에 주무시기 때문에 A4학생은 아침도 혼자서 먹고 등교 준비를 한다. A4학생은 주중에 학교에 있는 시간을 제외하고는 어른으로부터 지도나 돌봄을 거의 받지 못하고 혼자 먹고 자면서 스스로 남한에서의 삶을 영위해가고 있다.

면접원: 그럼 A4학생은 집에 가면 엄마 없어?
A4학생: 네. 그때는 엄마 없었어요. 엄마가 제가 오기 전에 다 해놓고 가시니까 엄마를 못 보는 경우가 되게 많아요.
(…중략…)
면접원: A4학생이 자고 있으면 엄마가 오셔?
A4학생: 네, 네. 자고 있으면 와요.
면접원: 그럼 엄마 자고 있으면, 혼자 일어나서 학교에 와? 아침에?
A4학생: 네, 네. 혼자 준비하고...

A4학생의 담임교사는 A4학생이 머리를 잘 안 감고 다니는 것을 보고 엄마의 돌봄을 받지 못한다고 생각하였으며, 이로 인해 A4학생이 친구들로부터 따돌림을 당할까봐 걱정하였다고 한다. 그런데 다행스럽게도 A4학생이 수학여행에 가서 친구들과 지내고 나서는 친구들의 영향을 받아 머리를 감고 다니게 되었고 친구들과의 상황이 많이 나아졌다고 이야기하고 있다.

A4교사: 얘 청결 문제가 더~~ 신경이 쓰이는 거예요. 그래서 '아, 이거 어쩌지. 어쩌지' 그래서 전 담임 선생님한테도 가서, 그 선생님이 전 학교에서도 저랑 같이 근무했던 선생님이랑 친분이 있어서 더 쉽게 얘기를 했는데 얘가 안 씻는다. 엄마한테 약속 받았는데도 안 되는 거예요.
(중략)
걔가 수학여행 갔을 때, 걔를 방으로 넣었을 때 같은 방에 그런 불만이 있지 않을까 했는데, 그게 또 되게 기회가 된 게, 갔다 오고 나서 씻는 거예요.
면접원: 친구들이 씻는 걸 보고.
A4교사: 아~ 한국 애들은 아침마다 샤워를 하고, 또 애들이 가면 유독 더 씻잖아요. 머리도 감네? 달라진 거예요. 그래서 '아, 좀 달라졌다' 했는데, 저희 영어선생님이 6학년 7개반 다 하시거든요. 근데 "선생님, A4학생이 머리를 감는 것 같아요" 해서 "나만 느끼는 건 아니지?" 했더니, 좀 씻는다고. 그러니까 이걸 알게 된 것 같아요. 처음에는 얘가 중국에서 좀 살아서 그런 것도 있고, 엄마가 케어를 잘 안 해주시니까 그랬는데, (수학여행) 갔다 오고 나서 큰 수확을 하하~ 그래서 지금 많이 나아졌어요.

A4학생은 한국에 들어온 지 몇 년 되었지만 여전히 공부하는데 어려움을 겪고 있으며, 친구들과 함께 학원을 다니고 싶어 하지만 경제적인 문제로 학원에 다니지 못하고 있다. A4학생은 학교의 방과 후 교실에서 기초학력을 높일 수 있는 학업지원을 받고 있지만 초등학교 6학년 수준의 수행평가나 수학 시험을 감당하기에는 어려움을 겪고 있다.

A4교사: 수행평가 같은 걸 하잖아요. 수행평가를 하면 A4학생이 저한테 와요. “선생님, 저는 이거 못하겠는데 어떻게 해요?” “괜찮아, 걱정하지 마. 선생님이 A4가 할 수 없는 거 아니까 걱정하지 말고 있어” 보면 막 수학문제 같은 거 다 해서 시험은 보거든요. 쪽지 시험 비슷하게 해서 보는데, 얘는 그거를 되게 스트레스 받는대요.

면접원: 근데 엄마한테 말하고 싶지는 않아? 이거 하고 싶다고?
A4학생: 학원을 다니기는 다녀야 되긴 하는데, 그게 또 시간이 있잖아요… 방학 끝나고 나서 엄마한테 한 번 말해볼까.
면접원: 엄마가 물어보시지는 않았어 혹시?
A4학생: 네. 학원 다니고 싶냐고, 그거 물어보지 않았어요.
면접원: 친구들이 다니는 학원 같이 다니고 싶지 않아? 어때?
A4학생: 친구들이 다니는 학원 가고 싶기는 한데, 엄마가 또 돈… 그것도 있고. 되냐고 물어보면 안 된다고 하실 것 같아서. 기타도 배우고 싶은데..

A4학생의 담임교사는 A4학생이 여러 가지 어려움을 겪고는 있지만 책을 읽는 것을 좋아하고 만화가의 꿈을 가지고 학습 만화를 열심히 보는 것에 대해서 긍정적으로 이야기했다.

A4교사: A4학생도 책을 읽는 걸 되게 좋아해요. 그리고 A4학생은 만화가가 꿈인 아이에요. 그래서 혼자 만화책, why책 요즘에 그런 거 읽는 거 좋아해요.

A4학생은 경제적으로 어려운 가정에서 엄마의 돌봄을 잘 받지 못하며 생활하고 있지만 한국의 학교에서 어느 정도 적응을 하면서 잘 지내고 있는 것은 친한 친구들이 생겼고 선생님의 관심과 돌봄이 있었기 때문이다.

3) 한국 생활 적응의 계기: 친한 친구와 친절한 선생님

탈북학생들이 여러 가지 어려움에도 불구하고 한국 사회에 적응하며 생활하는데 도움이 되는 주요한 요인으로 들 수 있는 것은 친구와 선생님이라고 할 수 있다. 학교의 친한 친구는 학교 가는 즐거움의 이유이기도 하지만 성장의 동반자이기 때문에 탈북학생의 적응과 성장에 중요한 변수라고 할 수 있으며, 학교에서 믿고 따를 수 있는 선생님이 있다는 것은 탈북학생의 삶을 변화시킬 수 있는 중요한 요인이 될 수 있다(김정원 외, 2016; 147).

앞에서 살펴본 A4학생의 경우 경제적인 문제 등 여러 가지 어려움이 있었지만 학급에 친한 친구가 생기면서 학교생활에도 잘 적응하고 독서도 열심히 하게 된 긍정적인 사례를 보여주고 있다. A4학생의 담임교사는 배00이라는 '책벌레'인 친구가 A4학생과 친하게 지내게 된 것을 다행스럽게 여기며 긍정적으로 이야기하고 있다. 또한 A4학생도 친구가 생기면서 지난 학년보다도 더 즐겁게 학교생활을 하고 있다고 선생님에게 이야기한 것으로 보아 친구의 역할이 아주 중요하게 작용한 것은 분명해 보인다.

A4교사: 근데 단짝 친구도 생기긴 생겼어요. 배00이라고. 되게 우리 반에 책읽기 좋아하고. A4학생도 책을 읽는 걸 되게 좋아해요. 그리고 A4학생은 만화가가 꿈인 아이에요. 그래서 혼자 만화책, why책 요즘에 그런 거 읽는 거 좋아해요. 그래서 책벌레인 배00, 근데 얘가 책만 그런 게 아니라, 배00이는 막 이렇게 운동하고 움직이는 그런 거 빼고 나머지는 다 좋아하거든요. 성격도 둥글둥글하고. 근데 얘가 A4학생의 그런 걸 되게 잘 받아줘서, 단짝 친구였었어요. 그래서 지금도 잘 지내는데. 그 친구가 생기니까 버스도 같이 탈 친구가 생겨서 안심이 됐고, 방도 또 배려해서 또 모둠 자리를 한 달에 한 번씩 자리를 바꿔요.
(중략)
지난번에도 A4학생하고 개인적으로 얘기했을 때는 "선생님, 5학년 때보다 좋아요. 친구관계 더 좋아요" 이렇게 얘기하고. 여기 와서 한 달… 수학여행 다녀오고 나서 제가 언뜻 물어봤죠. "친구관계 어때? 5학년 때보다? 행복해?" 했더니, 그때는 급식 먹으면서 얘기를 했는데, 그 얘기하더니 행복하다고. "5학년 때 친구보다 더 좋아요" 하더라고.

A4학생은 친한 친구가 생기면서 공부할 때 모르는 것도 물어보면서 학습에도 친구의 도움을 받고 있다. A4학생은 6학년이지만 수학에서 기초적인 연산이 안 될 정도로 기초학력이 떨어지는 학생인데, 친한 친구가 친절하게 기초적인 수학 원리를 가르쳐주는 것이 자신에게 도움이 된다고 이야기한다.

면접원: 그러면 화요일이랑 목요일에 멘토링 하잖아.
A4학생: 화요일 목요일 멘토링이요?
(중략)
면접원: 그때는 뭐 공부해?
A4학생: 수학.
면접원: 그때는 모르는 거 그 선생님한테 물어보고?

A4학생: 네. 진짜 다~ 가르쳐 줘가지고.
면접원: 도움이 됐어?
A4학생: 네. 그거랑 배00이가 가르쳐 주는 거랑.
면접원: 뭐 가르쳐 주는 거?
A4학생: 배00이. 배00이가 가르쳐 주는 거. 내가 모르는 거는 계산을 어떻게 하는 지를 그때는 몰라가지고... 그때는 배00이한테 물어보니까 '첫 번째는 나누기를 한 다음에 그리고 곱하기를 해서 빼기를 아니 더하기를 해서 더하기 한 것을 다시 또 빼기를 하면 그게 답이 나온다'고 해서 '이렇게 하는 거구나'.
면접원: 그게 도움이 많이 됐구나.
A4학생: 네.

친구가 있는지 없는지를 한국사회 적응에서 중요하게 나타나는 것은 A8학생의 사례에서도 나타난다. A8학생은 중국 출생이지만 조선족 아버지와 탈북민 어머니 사이에 태어났고, 중국어와 한국어를 모두 구사할 수 있어서 화자에 따라서 언어를 선택하여 사용한다. 한국어 수준이 상대적으로 높기 때문에 다른 중국출생 아이들 보다는 언어 사용의 측면에서 구별되는 특성을 크게 보이지 않는 경우이다. 그렇지만 한국이 좋아지는 데는 시간이 필요했던 것 같다. 그리고 그 이유를 친구가 없었기 때문이라고 보았다. 친구가 많아진 지금 A8학생은 남한이 좋다고 한다.

면접원: 아, 아까 엄마한테 얘기 들어보니까 친구들 집에서 자고 올 때도 있고 그랬다던데?
A8학생: 네.
(중략)
면접원: 그 친구 집에 자주 가봤어?
A8학생: 네.
면접원: 그 친구는 어떤 친구야?
A8학생: 어… 많이 도와주고 같이 놀았던 친구요.
면접원: 그 친구가 많이 도와줬어?
A8학생: 네.
면접원: 어떤 걸 도와줘?
A8학생: 어, 그냥 모르는 문제 있으면 도와줘요.
면접원: 뭐 모르는 거 있거나 그럴 때 그 친구한테 물어보고 그래?
A8학생: 네.

면접원: 여기가 또 내 나라인 것 같아? 어때?
A8학생: 네. 많이 좋아졌어요.
면접원: 여기가. 예전에는 좀 안 그랬어, 처음 왔을 때는?
A8학생: 친구가 없어서, 그래가지고.
면접원: 친구 없고 그랬는데, 지금은 이제 친구도 많아지고 그래서 이제 여기가 좋아졌어?
A8학생: 네.

A8학생은 친한 친구가 생기면서 공부에도 도움을 받는다고 이야기한다. A8학생은 친구집에 가서 자고 올 정도로 친한 친구가 생겼고 이런 친한 친구가 생긴 것은 A8학생에게 중요한 변화를 가져오기도 했는데, 한국에 처음 왔을 때에는 이곳이 별로 마음에 들지 않았는데 친구들이 생기면서 이곳에 적응하고 생활이 좋아진 것이다.

A8학생이 중국보다 한국을 더 긍정적으로 생각하게 된 데는 학교 교사들의 영향도 컸던 것으로 보인다. A8학생은 한국과 중국이 배우는 과목은 비슷하지만 선생님들의 수업 방식에서 차이가 크다고 이야기했다. 중국에서는 선생님들이 친절하지 않고 숙제도 많이 내줬는데, 한국에서는 선생님들이 즐겁게 수업을 진행한다는 것이다. 이것을 A8학생은 "한국에 오니까 (학교에서) 웃으면서 지내니까"라고 표현했다.

면접원: 그러면 수업은 어땠어? 한국 학교 수업은 중국 학교에서 배웠던 거랑 비슷했어 조금 달랐어?
A8학생: 어… 그냥 과목은 다 똑같아요.
면접원: 과목은 다 똑같아? 그럼 내용 배우는 거는? 수업하는 방식이나 이런 거 있잖아.
A8학생: 달랐어요.
면접원: 달랐어? 어떤 게 특히 다르다고 생각되는 거 있어?
A8학생: 어, 중국에는 좀 빨리 배우고 숙제 많이 내고, 한국 오니까 뭐 웃으면서 [웃으며] 지내니까.
면접원: 웃으면서 지내?
A8학생: [웃으며] 네.
면접원: [웃음] 중국에서는 웃으면서 안 지냈어? 수업할 때?
A8학생: 네.
면접원: 선생님이 빨리빨리 막 해?
A8학생: 네.
면접원: 여기 선생님들은 웃으면서 즐겁게 가르쳐주셔?

A8학생: 네.
면접원: 그러면 학교 수업 재미있어?
A8학생: 네.

A8학생이 학교생활을 긍정적으로 평가하는 것은 부모님과의 어려운 관계에서 해결하지 못하는 어려움을 선생님과의 관계 속에서 해결하는 부분이 있기 때문인 것으로 보인다. A8학생은 한국에 입국한 이후 부모님이 이혼을 하시면서 엄마와 헤어져 아빠와 할머니와 함께 지내고 있는 상황이다. A8학생의 엄마는 아들이 본인의 전화를 잘 받지 않는다고 이야기하며, A8학생이 휴대폰을 진동으로 해두었다거나 하는 것이 본인이 보기에는 엄마의 전화를 피하기 위한 말로 느껴진다고 표현하였다. 엄마와의 대화 정도에 대한 질문에 대해 A8학생도 자주하는 편은 아니라고 했다. A8학생은 부모의 이혼이후에 아빠와 할머니가 거주하는 곳에서 주로 생활하고 있다고 했지만 정작 아빠와도 많은 대화를 하지 않는다고 했다. 이렇게 A8학생의 마음이 무거운 상황에서 A8학생은 도움이 필요하면 엄마나 아빠보다 선생님에게 물어본다고 답하고 있다.

면접원: 어머니가 아까 말씀하셨는데, 요즘 그러면 A8학생의 상태. 요즘 상태가 심리적으로 좀 힘든 상태인 거죠?
A8모친: 음. 그죠. [목소리를 낮추며] 그래서 좀, 전에도 전화를 잘 안 받기는 했었는데
면접원: 엄마가 전화하면?
A8모친: 네.

면접원: (중략) 엄마랑 얘기 많이 해?
A8학생: 자주하는 편은 아니에요.
면접원: 자주하는 편은 아니야? 아빠랑은?
A8학생: 음… 안 해요. 잘 얘기 안 해요.

면접원: 음~~ A8학생은 궁금한 거나 아니면 고민 같은 거 있을 때 누구랑 얘기해?
A8학생: 음… 안 얘기하는데요.
면접원: 얘기 안 해?
A8학생: 네.
면접원: 엄마한테나 아빠한테나, 아니면 선생님이나 친구들 뭐 아무한테도 얘기 안 해?
A8학생: 네.
면접원: 혼자 생각하는 편이야?

A8학생: 네.
면접원: 얘기하기 싫어?
A8학생: 네.
면접원: 응. 근데 누구 도움이 필요하거나 그럴 때 있잖아. 그럴 때는 누구한테 물어봐야 되면 누구한테 물어볼 것 같아?
A8학생: 선생님이요.
면접원: 선생님? 어떤? 학교 선생님?
A8학생: 네.
면접원: 담임 선생님?
A8학생: 네.
면접원: 담임 선생님은 어때?
A8학생: 하하
면접원: 어떠셔?
A8학생: 좋은 편이에요.
면접원: 좋은 편이야? 선생님 어떤 게 좋은 것 같아?
A8학생: 다 좋아요.
면접원: 다? 선생님이 재미있으셔? 아니면 뭐.
A8학생: 재미있어요.
면접원: 재미있어? 얘기도 잘 들어주고 그래?
A8학생: 네.

A8학생은 고민이 생기면 가족들에게 말하기보다, 혼자 생각하거나 선생님에게 질문하게 되었다고 말했다. 이 부분과 관련하여서 A8학생의 담임교사도 A8학생이 “좀 친해지면서는 수다쟁이가” 되어 “남다른 에너지”를 보인다고 하며 사제 간 대화가 적지 않다는 점을 드러냈다.

교사는 탈북학생이 한국사회와 학교에 적응하는데 중요한 역할을 하는 존재로 부각된다. 부모가 한국사회 정착 과정에서 갈등을 빚고, 경제적인 활동에 집중하는 사이 아이들은 혼자 보내는 시간이 많아지고 부모와 자녀 간의 대화나 교류의 시간이 많지 않은 채 시간이 흐른다. 이런 상황에서 탈북학생이 만날 수 있는 유의미한 상대로서 교사는 아주 중요한 역할을 할 수 있는 존재로 드러나는 것이다.

4) 모국어의 변화: 친구 없는 외로움과 학업 수행의 어려움

중국출생으로 한국어 구사가 어려운 탈북학생들의 경우 적응의 문제는 우선 언어의 문제로 귀결된다. 2주기 탈북학생 교육 종단연구에 면담대상으로 참여한 초등학교 6학년 탈북학생 9명 중에는 5명의 학생이 모어로 중국어를 사용하는 학생들이었으며, 이 중에서 3명은 한국어로 소통이 잘 안 되는 수준이었다. 한국어 구사가 어려운 면담 대상자들과는 중국어로 면담을 하거나 엄마의 통역을 통해서 면담을 진행할 수밖에 없었다. 이 학생들이 이후 어떻게 한국어를 습득하면서 한국의 학교에 적응해 나가는 것을 살펴보는 것도 2주기 종단연구의 주요한 연구 주제가 될 것이다.

한국어 구사가 어려운 탈북학생들에게 학교생활 경험은 학업측면에서는 부진으로, 교우관계는 소통의 어려움으로 드러나는 경우가 많다. 언어가 통하지 않으니 제대로 수업을 따라갈 수 없고, 말이 통하지 않으니 친구를 사귈 수 없다는 것이다. 또한 교사와 소통에서도 어려움을 겪게 된다. 언어의 문제가 해결되지 않은 아이들이 학교생활을 통해 의미 있는 경험을 하는 것이 쉽지 않은 것은 분명한 사실이다.

한국어를 제대로 구사하지 못하는 중국 출생의 탈북민 자녀들은 친구를 사귀지 못하고 학교에 가는 것을 싫어하게 되는 경우가 자주 있다. A7학생은 탈북한 엄마와 한족 아빠와의 사이에서 태어나 2015년에 입국하였다. A7학생은 한국에 오기 전에는 중국어만 사용했고 한국어는 전혀 몰랐다고 한다. 말을 알아듣거나 자신을 제대로 표현하지 못하는 상황에서 학교에 가야하는 상황이다 보니 A7학생은 학급 아이들이 혹시 자신에 대해서 뭐라고 말을 하는 것은 아닌지 하고 불안함을 느끼기도 하고 친구를 사귀기는 데 어려움을 겪다보니 학교가기 싫다고 하며 울곤 했다고 한다.

> A7모친: 말 안 돼가지고. 아무 것도 완전 벙, 아예 아무 것도 모르는 데다 떡 앉혀 놓으면 '쟤가 뭐라 말하지? 무슨 소리 하지? 날 보고 웃는 건가?' 히뜩 봤다가 돌아 서면 '나를 무슨, 내 소리 하지 않나?' 이런 생각 가지게끔 야가 아~무 것도 말 못하니까. 알아 못 듣고 하니까 학교 갈 마음이 없었죠. 하... 그때는 친구도 못 친하고 그냥 울면서 "엄마 학교 가기 싫어" 싫다고 선생님하고 얘기하라고 오늘 학교 안 가겠다고. 아... 내도 속상해가지고 혼났어요...

A7학생은 학교의 배려로 중국어 구사가 가능한 동급생 친구가 있는 반에 배정을 받으면서 친구를 사귀게 되었고 학교에 적응을 하기 시작했다. A7학생이 언어문제로 인해 한국의 학교 생활에 잘 적응하지 못하다 보니 이를 지켜보는 A7학생의 어머니도 속상한 마음이 들기도 하고 아이를 붙들고 울기도 하고, "괜히 데리고 와가지고"라며 자책과 후회의 마음을 품기도 했다고 한다. 입국한지 2년이 지나 지금은 많이 좋아졌다고 하지만, 여전히 A7학생은 문장을 구성하여 자신의 생각을 표현하는 것이 가능하지 않은 실정이다. 그럼에도 A7학생의 어머니는 A7학생이 지금은 울지도 않고, 너무 속상해 하지도 않기 때문에 희망이 있다고 보고 있다. A7학생의 어머니는 지금은 딸이 "울지 않는 것"에서 적응의 성과를 찾은 것이다. 이와 같이 중국 출생으로 한국어가 원활하지 않은 가정에 있어 자녀의 남한사회 적응의 중요한 척도는 언어를 습득해가는 정도와 심리적으로 안정을 찾아가는 정도라고 보여 진다.

한국어를 구사하지 못하는 중국 출생의 탈북학생들은 담임교사와의 의사소통에도 어려움을 겪으면서 본격적인 학습의 기회를 가지지 못하고 있다. 북한에서 태어났지만 아직 말을 배우기 전에 중국으로 이주하게 된 A6학생의 경우 교사와의 의사소통이 어려운 상황이다. A6학생은 한국말은 거의 하지 못하고 중국어를 모국어로 구사하며 살아왔지만 이제는 한국 학교 교실에 앉아 한국어로 수업을 듣고 학업을 수행해야 하는 상황을 맞닥뜨리게 되었다. 담임교사나 어머니에 의하면 A6학생은 한국말을 하지 못하고 중국어로 말할 수 있는 친구도 없다 보니, 특히 처음 입국하여 □□학교를 다닐 때, 학교에서는 점심도 먹지 않고 울고, 집에서는 잠도 안자고 울 정도로 적응에 어려움을 많이 겪었다고 한다. A6학생의 어머니에 의하면 A6학생은 "다 한국말을 하는 데 나는 대화가 잘 통하지 않고 그러니까, 같이 이렇게 노는 친구도 없고"해서 생활하기 힘들다고 호소하기도 하였다고 한다.

면접원: 거기 □□ 학교에서의 생활에 대해서 그러면 혹시…

A6교사: 듣기로는 거기서 이제 아이 그 개인파일도 가지고 왔더라고요. 보니까는 되게 적응 못하고 많이 울었다고. 왜냐면 말 할 친구가 없어서. 근데 우리학교에 와서는 딱 단짝이 됐어요. 오자마자.

면접원: A6학생이요?

A6교사: 네. 말이 통하는 아이가 있으니까 너무 좋아하고, 잘 지내고, 또 그때보다 오히려 잘 지냈는데, 시간이 갈수록 처음에는 막 학교에서 뭘 써보라고 이렇게 해도 '나는 너무 좋아' 막 이렇게 썼었어요.

한국어를 구사하지 못하는 A6학생의 경우, 학교의 정책적 배려로 학교생활에 적응 수준을 높여가고 있다. 학교에서 A6학생을 위해 이중언어강사를 수업시간에 배치하여 한국어로 진행되는 수업 내용을 중국어로 통역하여 들을 수 있게 배려하였고, 중국어 구사가 가능한 동급생이 있는 학급에 배치함으로써 친구를 사귈 수 있는 기회를 제공하였다. 이런 상황 속에서 A6학생은 한국어 실력을 조금씩 키워가며 학교에 적응해가고 있다.

담임교사에 의하면 A6학생은 "한국어로 소통이 원활하지 않고" 통역 없이는 대화가 거의 불가능한 상태에서 한국에 왔지만, "굉장히 성실"하게 보이고, "굉장히 하려는 의지가 강하다고, 꼭 잘하고 싶어 하고 이런 마음이 많다고" 알고 있다고 했다. 그러나 아직 A6학생의 한국어 수준은 "선생님, 화장실 가고 싶어요." 정도의 의사 표현만 가능한 수준이라고 한다. 일부 중국어권 아이들이 함께 다니느라 한국어에 노출되는 시간이 적어지는 것을 우려하는 부모나 교사도 있지만, 실제 중국어권 아이들이 낯선 곳에서 최소한의 정서적 안정을 찾고 적응을 시작하기 위해서는 모국어로 소통하여 관계를 형성하고 우정을 나눌 수 있도록 배려할 필요가 있음을 알 수 있다.

중국에서 태어나 한국에 들어온 탈북민들의 자녀들은 한국어 구사능력만 갖추면 학교에서 문제없이 잘 지낼 수 있을 것으로 파악되는 경우가 많이 있다. A7학생의 담임교사는 A7학생이 학업 성취의 측면에서 매우 높은 가능성을 가지고 있는 아이인 것으로 보았다. 또한, 학업 결손이 거의 없으며, 한국어만 습득하면 문제가 될 부분이 없다고 했다.

5) 남북 한국어와 교육과정의 차이: 공부 잘하기의 어려움

북한에서 태어난 탈북학생들은 기본적인 한국어 소통에는 문제가 없지만 남북한의 교육과정의 차이와 학습의 장면에서 활용되는 학습한국어의 남북간 차이로 어려움을 겪고 있다. 2주기 탈북학생 교육 종단연구에 면담대상으로 참여한 초등학교 6학년 탈북학생 9명 중에는 5명의 학생이 북한에서 태어난 학생이지만 그 중 1명은 두 살 때 중국으로 이주하였기 때문에 북한에서 한국어를 모국어로 사용하다가 한국에 들어온 학생들은 4명이었다. 이 학생들은 기본적으로 한국어 소통에 문제가 없었기 때문에 면담 진행에도 어려움이 없었다. 4명의 북한 출생 학생들 중에서 탈북과정에서 중국에서 2년을 체류한 1명의 학생을 제외한 나머지 3명의 학생들은 탈북과정이 짧고 북한에서 학교를 제대로 다녔기 때문에 학업공백이 거의 없으며 한국의 학교에서도 공부를 잘하고 싶어 하는 의욕을 보였다.

A1학생은 북한의 학교에서 공부를 잘했던 학생이고, 한국의 학교에서도 공부를 열심히 하는 학생이지만, 수업시간에 교사의 설명을 잘 이해하지 못해 다시 설명해달라는 요청을 자주 하고 있다. A1학생의 담임교사는 A1학생이 공부에 욕심도 있고 지적인 능력도 되기 때문에 중학교에 가서도 공부를 잘 할 수 있을 것이라고 이야기한다. 그렇지만 A1학생은 교사의 개념에 대한 설명을 잘 이해하지 못하고 다시 설명해달라고 요청하는 경우가 많으며 수학에서도 문장형 문제를 푸는데 어려움을 겪고 있으며, 국어도 북한에서 배우던 것과 다른 내용을 배우기 때문에 공부하는데 어려움을 겪는 것 같다고 이야기한다.

A1교사: 괜찮은... 제가 봤을 때는 잘하고 있는 거 같아요. 왜냐면 저만큼도 안 되는 애들이 많거든요, 여기서 태어났어도. 근데 애는 본인도 나쁘지 않고 부모님이나 주변 환경이 크게 나쁘지 않은 거 같아요. (중략) A1학생은 그래도 "여기는 이해가 잘 안되니까 한 번 더 설명해주세요" 하기는 하지만 본인도 욕심이 있고 머리도 되니까 따라 갈 수 있는 거잖아요. 애는 하면 잘 할 거 같아요. 중학교 가서도 잘 할 거 같아요.

면접원: 수업 이해도는 어떤 거 같으세요, 선생님?
A1교사: 그니까 걔가 꼭 두 번 물어본다니까요.
면접원: 뭐 어떤 거...
A1교사: 오늘도 그 비례식을 많이 헤맸어요. 소수의 곱셈, 나눗셈 그런 거는 거기서도 똑같이 하는 지 질문을 안 했는데 뭐 비례식... 비례식의 뜻을 하는데 비율이 같은 두 식을 연결한 것이 비례식인데 그 말을 이해를 잘 못하더라고요. 어떻게 해야 할지. 비례식을 찾아라 했더니 다른 반 애들은 학원에서 배워 왔는지 비율을 찾고 같은 비율을 등으로 연결하고 이런 거를 하는 데 개는 똑같이 설명을 해줘도 못 알아들었다고 하고... 남들보다는 처음 시작은 많이 틀려요. 처음 시작은 많이 틀리고 한번 잡아주고 다음에 다른 학습지를 주면 그건 또 곧잘 하고. 그러니까 처음 받아들이는 편에서 좀 어려움을 느끼는 거 같아요.
면접원: 선생님이 보시기엔 사고력이 부족한 거 같으세요, 아니면 우리가 쓰는 일반적인 한국말을 이해 못하는 거 같으세요?
A1교사: 둘 다인 거 같은데... 그렇게 생각을 안 해봐서 그런 거 같아요.
면접원: 국어시간엔 다 알아듣는 거 같으세요?
A1교사: 국어시간에는 뭐 그렇게 못 알아듣지는 않거든요. 근데 본인이 국어과목을 버거워 한다고 해야 하나? 본인이 느끼기에 국어가 북쪽에서 배우던 거랑 다르다든지 그런 느낌은 있는 거 같아요. 그래도 국어는 중간 중간에 설명을 해주면서 하니까 국어는 그렇게 안 어려워 하는데 수학은 유독 문장형 문제라든지 아니면 뭐 이렇게... 공간 지각력이 요구되는

문제라든지 이런 걸 어려워하더라고요. 원도 그렇고 쌓기 나무도 그렇고 1학기 때도 그렇고 비나 비율 이런 거 어려워하더라고요.

A1학생은 학습에서 주요한 개념을 이해하고 문제를 푸는데 있어서 한국의 다른 학생들 보다 느리지만, 개념을 한 번 이해하면 문제를 잘 풀어내는 수준을 보여준다. A1학생의 담임교사는 수학에서 개념 설명을 하면 A1학생이 처음에는 잘 못 알아듣고 틀리는 경우가 있지만 다시 설명해서 개념을 잡아주면 그 다음에는 곧 잘한다고 이야기한다. 또 담임교사는 한국의 학생들 중에서 한 번 설명을 듣고 개념을 잘 이해하고 문제를 풀어내는 학생은 학원에서 배웠기 때문에 그럴 수 있다고도 이야기한다. A1학생은 5학년 때는 재미있었던 공부가 6학년이 된 지금은 그렇지 않다고 하였다. 이유는 “어려워서”이다. 그리고 그 해결책으로 A1학생은 학원을 통한 도움을 이야기했다. 다니고 싶은 학원이 있냐는 질문에 A1학생은 “많아요” 라고 대답했다. 수학, 영어, 국어, 사회... 어렵거나 이해가 잘 되지 않는 과목의 교과를 학습함에 있어서 학원이 방법이라고 생각하는 것이다. 그리고 “남한에서 태어난 친구들은 엄마들 돈 좀 벌어가지고 학원 같은데 보내 수도 있지만” 본인은 “북한에서 와서 돈이 없어서 못가니까” 가고 싶다고 했다.

A1학생: 그리고 5학년 때는 공부가 재미있었는데 지금은 재미가 없어요.
면접원: 왜 그럴까? 왜 5학년 때는 재미있었는데 지금은 재미가 없을까?
A1학생: 모르겠어요.
면접원: 좀 생각해 봐. 왜 재미가 없어졌을까?
A1학생: 하고 싶은 마음이 좀 없어진 것 같아요.
면접원: 공부하고 싶은 마음이 5학년 때는 있었는데 6학년 때 좀 없어졌어?
A1학생: 네.
면접원: 왜 없어진 것 같아?
A1학생: [침묵]
면접원: 어려워서?
A1학생: 네.
면접원: 어려운데, 도움을 받으면 좀 극복할 수 있을 것 같아?
A1학생: 네.
면접원: 도움을 받으면?
A1학생: 네.

A1학생: 네. 여기 애들은 그냥 가만히만 있어도 공부를 잘하니까, 그냥 시험 보면 백점 같은 거 맞을 수 있는데. 저는 저기서 와가지고 아무리 끄드럭거려도 백점 맞기가 힘드니까.
면접원: 공부 잘하고 싶은 생각이 많이 있구나?
A1학생: 네.

최근 연구에서는 사회경제적 배경에 따른 사교육비 지출 수준의 차이로 인해 사교육이 사회계층의 고착화에 기여하고 있는 것으로 나타난다(이필남 외, 2017: 53). 대개 취약한 사회경제적 상황에서 남한의 학교생활에 적응해야 하는 탈북 가정 아이들의 교육여건을 상대적으로 더욱 열악하게 만드는 요인이 될 수 있다.

학원의 대안으로 A1학생은 지역아동센터의 방과후 프로그램에도 참여해 보았지만, 공부를 곧잘하는 A1학생에게 지역아동센터에서 제공하는 수업은 지나치게 쉬웠다고 한다. A1학생과 어머니는 학습의 필요를 채워주지 않는 것이 아쉽다고 했다. 방과후 학습프로그램의 제공 시에 난이도에 대한 고려가 필요할 것으로 보인다.

A1학생과 비슷한 실정인 A3학생의 엄마는 남한의 사교육 의존적인 현상에 대해 불만을 호소하면서도 이를 어쩔 수 없는 상황으로 받아들이고 적극적으로 순응하려고 하는 경우이다.

A3모친: 과외에요. 그거 보내요. 그래서 뭐 어떻게 학교에서는, 여기 학교에서는 다 그냥 그렇게만 해주고, 여긴 진짜 학교 그게 안 좋은 것 같아요. 학교에서 왜 품을 안 넣어서 (……) 이건 엄마~ 못 사는 사람 다 돈 쓰라고 만들어 놨다. 그럼 선생님 뭐가 필요하냐, 학원만 다니고 말지 하면서. 힘들고 짜증나고[웃으며]. 저도 그래도 어떻게 막 쪼개서라도 보내 지 않으면 어쩌겠어요.(……)

국내 학계와 언론에서는 계층별 사교육의 기회의 차이에 따른 교육격차와 교육기회의 불균형 문제를 꾸준히 다루고 있는데(이필남 외, 2017: 54-58), 사회경제적으로 열악한 출발점에 서 있는 북한 이탈 가정의 아이들 또한 이 문제에 직면할 수밖에 없는 상황이다. 기초적인 적응 문제의 해결을 넘어 질적 차원에서의 고른 교육기회 제공을 위한 추가적인 노력이 필요하다고 볼 수 있다.

나. 교육적 성장

본 연구에서는 교육적 성장을 현재 상황에 대한 성찰과 경험의 방향을 설정해 나가는 과정으로 정의하였다(김정원 외, 2016: 204-205). 지난해 진행된 연구 설계에서는 교육적 성장을 살펴보기 위하여 자신감, 개방적 태도, 몰입, 책임감 등 네 가지 영역을 설정하였는데, 교육적 성장을 살펴보기 위한 이 네 가지 영역은 학생에게 발전적 변화가 나타나는지를 단순히 살펴보기 위한 것이 아니고 학생이 긍정적인 발전을 지속적으로 이루어낼 수 있는 기초 역량을 갖추었는지를 보는데 중점을 둔 것이다.

한국에 입국한지 몇 년 되지 않는 초등학생 6학년 탈북학생들이 긍정적인 발전을 지속적으로 이룰 수 있는 기초역량을 갖추었기를 기대하는 것은 어려운 일이지만, 그들의 생활에서 나타나는 교육적 성장의 단초들을 중심으로 사례들을 살펴보았다. 발달 단계적 특징을 고려하려 그들의 삶속에서 의미 있는 경험과 이에 영향을 미치는 주요한 역량이나 태도들을 중심으로 이들의 교육적 성장을 정리하였다. 구체적으로, 학생의 교육적 성장에 있어 두드러지는 부분을 학생 개인이 경험하는 난관과 이의 극복에서 나오는 자신감, 자신의 생활에 대한 반성과 성찰, 자신의 결정에 대한 책임감 등을 중심으로 살펴보았다.

1) 탈북의 결행과 정착: 어려움을 극복한 경험에서 오는 자신감

탈북민들은 탈북의 과정에서 목숨을 걸고 국경을 넘는 등 보통의 한국 사람들이 경험하지 못한 특별한 경험을 하는 경우가 많고, 이런 경험은 한국에서의 삶을 살아가는데 일정한 자신감으로 작용하는 경우가 있다. 탈북학생들은 탈북성인들과 달리 자신들 스스로의 결정으로 탈북을 결행한 경우가 많지 않기 때문에 성인들과는 다른 경험을 가지고 있지만, 탈북청소년들 역시 한국의 보통 청소년들과는 다른 특별한 경험을 한 경우는 많이 있다.

A3학생의 경우 탈북과정에서의 어려운 경험을 한국에서의 어려움을 극복할 자신감의 바탕으로 만들어가는 모습을 보여주고 있다. A3학생은 탈북과정에서 엄마와의 이별과 재결합, 부모 없이 탈북한 과정 등을 거치며 아주 힘든 경험을 하였는데, 이런 과정들이 A3학생에게 일정 정도 상처가 되기도 하였지만 그런 어려운 경험이 한국에서 직면하는 어려움들을 극복해나갈 자신감의 바탕이 되기도 하는 것이다.

A3모친: 너네 하도 나이가 어려서 지금 너네 친구들하고 못 말한 건데. 북한 애면 뭐 어떻다냐? 하나도 그런데 그러지 말아라. “네가 얼~~마나 대단한데. 엄마도 없이 혼자 압록강 건너 오고. 얼~마나 용감한 어린인데”(웃으며) 하하~

면접원: 진짜. 그거 진짜 맞는 말이죠.

A3모친: “너희 학급 애들은 그래봐 안 돼. 너 진~짜 용감한 애고 세상에 없는 애야. 넌 다 할 수 있어!” 막 이러면서~ 진짜. 하하하~~

면접원: 근데 그게 진짜 맞는 얘기죠.

A3모친: “엄마 없으면서 너 2년 참아보라고 해. 못 참아~ 응! 너 진짜 대단해. 그거면 얼마든 다 할 수 있거든?” 그거 상관하지 말라고. “그게 너를 그렇게 말하는 사람들의 문제지 네 문제가 아니야. 네만 열심히 살면 되는 거야.”

A3학생: 알았어, 엄마. (함께 웃음)

A3학생이 탈북과정에서 겪은 어려움들은 그의 삶에 태도에 일정한 자신감으로 자리 잡은 것으로 보인다. A3학생의 엄마는 A3학생에게 엄마 없이 2년씩이나 지내고 압록강을 건너 탈북한 것은 무척 대단한 일이었다는 것을 강조하면서 A3학생이 대단한 어린이라고 자신감을 불어넣어 준다. 이에 대해서 A3학생은 알았다고 대답하는데, 이런 모녀의 대화는 그냥 의례적인 것이 아니라 A3학생의 삶에 깊이 영향을 준 것으로 보인다. 그런 영향은 A3학생의 담임교사의 이야기를 통해서도 확인되기 때문이다.

A3학생의 담임교사는 A3학생에 대해 어떤 어려운 상황에서 그 상황을 돌파하는 능력이 있는 것으로 이야기 한다. “자기가 어떤 억울한 일을 당했을 때 그냥 넘어가지 않아요. 어쨌든 해결을 해요, 자기 스스로. 누구에게 말을 하건 화를 내건 울건 어쨌든 자기 상황에 처하면 돌파력이 있는 거 같아요.”라는 담임교사의 A3학생에 대한 언급은 그의 삶의 문제에 대한 해결 능력과 자신감으로 해석될 수 있다.

2) 자신의 생활에 대한 반성과 성찰

A3학생과 엄마는 매일 저녁마다 성경을 읽고 하루의 생활을 이야기하는 시간을 가지고 있다. 이 시간을 그들은 QT(quiet time)라고 부르는데, 이 시간을 통해 A3학생 모녀는 하루를 뒤돌아보며 속상한 일도 이야기하며 풀고 자신의 삶을 되돌아보는 반성과 성찰의 기회를 가지는 것으로 보인다.

이런 반성과 성찰의 시간이 그냥 자신의 생각을 중심으로 진행되는 것이 아니라 ‘성경’이라는

종교적인 텍스트를 읽으며 진행되는 것이기에 자의적이지 않고 외부적인 기준을 가지고 진행되면서 일정한 교육적 성장의 기회로 작용할 수 있는 것으로 보인다.

면접원: 엄마랑 같이 밥 먹고 QT 한다고 하셨는데, 어때? QT하는 건?
A3학생: 재밌는 날도 있는데 어떤 날은 지루해요
면접원: 근데 그거 하면 엄마가 어떤 일이 있었는지도 듣고, A3학생도 어떤 일이 있었는지 얘기하게 되잖아?
A3학생: 네.
면접원: 그 시간은 어때?
A3학생: 재미있어요.
면접원: 재미있어?
A3학생: 네. 뭔가 하루 종일 있었던 거 다 말하고 나면, 속상한 거 있었는데 괜찮아져요.

A3모친: [웃으며] 어, 그냥 좀 저녁에~ 성경을 내가 구약 하나 신약 하나 읽어요. 우리 가정에 지키는 그런 걸로 내가 했어요. 그래서 A3학생이 공부 다 하고 저녁에 둘이 앉아서 그거 나누어요. 구약 하나 신약 하나.
면접원: 성경 두 분이서 이제.
A3모친: 어, 둘이서 앉아서 밤 한 10시정도에 공부 좀 다 끝나고. 그거 나누면서 “야, 이건 이런 것 같아. 이거 진짜 좋은 말씀이다. 우리 이렇게 해야될 것 같아” 하면서 하면 또 이제 자기 학교에서 뭐 어쩌고 어쩌고. “그거 봐라. 이거 성경에 말씀 나왔지 않냐.” 뭐 이렇게. 그걸로 나도 해소하고, 나도 회사에서 좀 [웃으며] 스트레스 받았으면 애하고 둘이 앉아 가지고 아~ 나도 뭐 어쩌고 어쩌고. 그냥 좀 그런 게 있는 것 같아요 나는. 그래서 애하고 대화를 하면서 좀 그런 쪽으로 유도를 하고. 내가 부모로서 못 채워줄 부분을 그쪽에서 지혜를 채워줄 거라고 저는…. 애가 오기 전에 애가 오면 무조건 하나님 믿게 해야 되겠다. 이게 내가 부모로서 가르치질 못 할 부분을 사람의 기초를 닦아주는 학문인 것 같다고 내가 생각을 했었어요.

A3학생과 엄마의 경우 QT의 경험이 하루의 상황을 반성하고 어려움을 풀어내는 경험으로 작용한다. 모녀는 하루에 있었던 일들에 대해 QT라는 과정을 거치면서 이야기하고, 그리고 성경책을 읽고 느낀 점을 공유하는 활동을 통해 속상한 것이 괜찮아진다고 구술한다. A3학생과 어머니에게는 이 종교 활동은 부모 자녀 간의 대화 창구이자 남한 생활의 고됨을 해소하는 적응의 촉매제가 되어주는 것이다.

A3학생에게 성경이라는 일정한 외적인 기준으로 생활을 반성하는 경험은 자신의 주변에 대한 판단과 성찰의 능력을 키우는 데에도 도움이 되는 것으로 보인다. A3학생은 또래의 다른 학생들보다 좀 더 명확하게 자신의 담임교사의 장단점에 대해 자신의 판단을 이야기한다.

면접원: 그럼 지금 6학년 됐잖아.
A3학생: 네.
면접원: 6학년 돼가지고는 어때? 지금 이제 한 학기, 거의 방학 돼가니까 끝나간다. 어땠던 것 같아? 선생님은 어땠어?
A3학생: 선생님이, 그렇게 좋지는 않아요.
면접원: 어떤 점이 좀 별로인 것 같아?
A3학생: 선생님이 질문하는 걸 싫어해요.
면접원: 응?
A3학생: 재미없어요.
면접원: 선생님이 질문하는 걸, 학생들이 싫어한다는 거야? 아님 선생님이 질문 받는 걸 싫어해?
A3학생: 수업시간에는 괜찮은데, 나중에 가정통신문이랑 뭐 거기 문제 할 때 나중에 모르는 거 있어서 하면 되게 안 좋아하는 것 같아요.
(중략)
면접원: 선생님이 A3학생이 어디서 왔고 그런 거, 선생님이랑 얘기한 적 있어? 지금 6학년 선생님이?
A3학생: 아니오.
A3학생: 멘토링 신청했는데, 아무 말도 없어요.
면접원: 응… 한 번도 A3학생이 너 어디서 왔다는 걸 알고 있다는 표시도 한 적 없어 선생님이?
A3학생: 없어요.
면접원: 공부는 잘 가르쳐주셔? 수업시간에?
A3학생: 음. 사회시간은 재미있어요.
면접원: 어떤 게 재밌어?
A3학생: 선생님이 이것저것 많이 예를 들어줘서.

A3학생은 자신의 담임교사에 대해 나름의 판단 기준을 가지고 이야기하는 모습을 보여주고 있는데, 이것이 자신의 삶에 대한 반성과 성찰의 능력으로 이어지는지에 대해서는 좀 더 살펴볼 필요가 있다. 담임교사가 사회시간에 가르쳐 주는 것은 재미있는데, 수업 시간 외에 질문하는 것을 싫어하며 멘토링을 신청했는데도 그에 대한 반응이 없다는 이야기를 하고 있다. 이렇게

자신을 둘러싼 주요한 인물에 대한 객관적인 평가가 이후 자신에게도 적용되면서 반성과 성찰로 발전해나가는 지를 살펴보는 것이 필요해 보인다.

3) 자신의 결정에 대한 책임감

초등학교 6학년 학생들에게 자신의 결정에 대한 책임감이라는 성숙의 수준을 찾아보는 것은 쉽지 않은 일이지만, 이런 책임감의 단초를 보여주는 사례를 살펴보고 이런 가능성이 이후 어떻게 발전되어 가는지를 살펴볼 필요가 있다.

A8학생은 또래들에 비해 성숙한 태도를 보이는 학생인데, 이 학생은 장래의 꿈에 대해서 이야기하면서 그 꿈을 이루기 위해서 어떤 것을 자신이 준비해야 하는지에 대해서도 생각해보고 있다. 이것은 교육적 성장에서 책임감이 드러나는 부분인 진로에서 예견되는 결과의 수용, 그리고 자율적 선택과 결정이라는 측면의 단초를 보여주고 있다.

면접원: 공부가 중요한 것 같아, 어때? 혹시 꿈 있어? 뭐 하고 싶다 이런 거 있어?
A8학생: 있어요.
면접원: 뭐야?
A8학생: [웃으며] 요리사요.
면접원: 요리사? 오! 잘 어울릴 것 같아. 요리하는 거 좋아해?
A8학생: 네.
면접원: 어. 그러면 나중에 진짜로 커서 요리사 하려고 생각하는 거야 지금은? 하고 싶다는 생각을?
A8학생: 네.
면접원: 요리사 되려면 뭘 준비해야 될까? 그런 건 생각해 봤어?
A8학생: 네. 생각해 봤어요.
면접원: 해봤어? 어떻게 해야 될 것 같아, 요리사 되려면?
A8학생: 어… 열심히 해야 되죠.[수줍게 웃으며]
면접원: 뭐를?
A8학생: 자신이 스스로 배우는 걸, 더 익혀서 해야겠죠?
면접원: 요리를?
A8학생: 네.
면접원: 공부는? 요리사 되려면 좀 잘해야 될 것 같아 아니면 크게 상관없을 것 같아?
A8학생: 공부도 상관 있죠.

면접원: 상관있어? 요리를 배우는 학교에도 가고 싶고 그런 생각도 있어?
A8학생: 어, 그거는 없고, 그냥 인터넷 찾아보고 해요.

A8학생 학생은 요리사가 되는 것이 꿈인데, 요리사가 되기 위해서는 어떤 것을 준비해야 되는지에 대해서도 생각해보았다고 한다. 자신의 장래 희망에 대해 이렇게 구체적으로 생각해 보는 초등학교 6학년 학생들은 많지 않은데, 실제로 자신의 꿈에 대해 이야기하는 학생들을 상당히 있지만 그 꿈을 실현하기 위해 어떤 준비를 해야 하는 지에 대해서까지 구체적으로 생각해보는 학생들은 많지 않다.

A8학생이 자기 또래들에 비해 성숙한 모습을 보이는 이유는 부모님의 이혼과 가족의 해체를 경험하면서 자신의 삶을 생각해볼 기회를 더 가졌기 때문인 것으로 보인다. A8학생이 이러한 성숙한 모습이 이후 어떻게 발전해나가는지를 살펴보는 것이 필요할 것이다.

다. 사회통합

탈북청소년 교육의 지향점은 탈북 청소년들이 자신과 부모의 정체성을 당당하게 표현하는 개인적 차원에서의 성취와 함께 나아가 한국 사회가 구성원들이 그렇게 살아갈 수 있는 사회가 되도록 변화시키는 사회적 차원의 성취를 포함한다(김정원 외, 2016: 207). 또한, 탈북청소년 교육에서 지향하는 "사회통합"은 "탈북청소년들이 자신의 배경을 스스럼없이 드러낼 수 있는 자존감을 지는 사회구성원"으로 살아가는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

1) 북한에서 왔다는 것: 찔리는 것, 한 번만 이야기 하고 싶은 것, 불편한 것

탈북민들은 자신들이 북한에서 왔다는 것이 밝혀지면 불평등한 대우를 받거나 특별한 시선이 주어질 것에 대해서 경계하는 경우가 많다. 이런 상황은 탈북민이라는 특정 집단에 속한다는 것이 그 집단 내 모든 특성을 공유하는 것이 아님에도 불구하고 집단 정체성을 부가하게 되는 상황에 직면하게 되기 때문이다. A3학생의 어머니는 "초등학교 애들은 아무렇게나 말해서" 혹은 "혹시나 상처 주는 말"을 할 수도 있다는 판단 하에 딸에게 본인이 탈북한 사실을 친구들에게 말하지 않도록 지도하였다. 이에 따라 A3학생은 학교에서 친구들에게 본인이 북한에서 왔다는 사실을 이야기 하지 않았다고 했다. 그리고 입국 초기에는 하교 길에 본인에게 북한 사투리 쓴다고 말한 친구가 있기도 했지만, 지금은 본인이 다른 친구들과 다르지 않다고 여기고 있었다.

그러함에도 불구하고 A3학생은 본인은 남한 사람이기보다는 북한에서 온 북한 사람이라는 인식하고 있었다. 그리고 A3학생은 어느 날 윗집아이가 북한 아이 같다는 소문이 돌자 그 말을 듣고 본인도 찔리는 마음이 들었다고 했다.

면접원: 그래서 그렇게 소문이 난 걸 들었어?
A3학생: 네. 그래가지고 애들이 진짜 북한 애인 것 같다고. 예전에도 북한 애라고 하긴 했었는데 아닐 거라고 그런 애들이 많았는데, 이제… 다 북한 애인 것 같다고 걔보고 그래요.
면접원: 응. 그럴 때 좀 어떤 기분이 들었어?
A3학생: 찔렸어요.[함께 웃음]

지금 A3학생은 북한말을 더 이상 사용하지 않지만, 처음부터 북한말을 하는 것으로 인해 A3학생은 본인이 친구들의 주의를 끌거나 관심의 대상이 되는 일은 없었다고 했다. “처음에 학교 간 첫날에는 하루 종일 아무 말도 안 했고” 애들이 자신과 “별로 안 친하니까 그렇게 궁금해 하지는 않았기” 때문이다. A3학생은 “북한 사람” 혹은 “북한 애”로 자신이 다른 아이와 구별되는 것, 그리고 그 구별에 의해 한 집단에 속하는 것으로 여겨지는 것에 대해 불편함을 가지고 있었다. 그리고 그 불편함을 북한 억양이 남아있던 초기에는 말을 하지 않는 방법으로 피하였고, 이후에는 어머니가 제안한 대로 북한에서 왔다는 사실을 밝히지 않는 방법으로 피하고 있다.

A4학생은 자신이 북한에서 왔다는 것을 공개적으로 밝힌 경우이다. 2013년에 입국해서 초등학교를 다니기 시작해서 5학년에 재학 중이던 어느 날, 어머니가 나이가 동급생과 두 살이나 차이가 있으니 6학년으로 옮기는 것이 좋겠다는 의견을 피력하여 6학년으로 진급하게 되면서 자연스럽게 북한에서 온 것을 밝혔기 때문이다. 학기가 시작한 이후에 벌어진 일이기 때문에 A4학생이 재학 중인 학교에서는 이 상황을 학급 아이들에게 이해시키기 위해 A4학생의 배경을 설명하고 북한 출신인 것을 밝히는 것이 좋겠다는 의견을 어머니에게 제안하였고 어머니가 이를 수락하게 되면서 진급이 결정되었다. 이 때문에 A4학생은 드물게 본인의 북한 출신 배경을 학급 친구들이 공개적으로 알게 된 상태에서 학교생활을 하고 있는 경우이다. A4학생이 한국으로 이주한 것은 이미 상당한 시간 이전의 일이라 A4학생에게는 북한 억양이 전혀 없었고, 체구도 작은 편이라 나이 어린 학급 친구들과의 사이에서 나이가 많다는 것이 외적으로 드러나지 않은 상태였다. 그러나 학급 친구들은 학기 중에 이루어진 진급으로 A4학생이 북한에서 왔다는 사실을

알게 된 것이다. A4학생의 탈북 배경이 공개되어 있는 상태다 보니 A4학생의 담임은 교과 수업시간에 A4학생에게 본인의 북한생활 경험과 탈북 과정에 대한 발표를 제안을 할 수 있게 된다. 그리고 아직 북한에서의 삶과 이주 과정에 대한 기억을 가지고 있던 A4학생은 이를 수업 시간에 학급 친구들에게 이야기하게 된다. A4학생은 이 경험을 "되게 시원했다"고 표현했다. 그간 하지 못했던 것을 이야기하니까 속이 후련하다고도 했다.

면접원: 그때 북한에서 온 이야기 친구들 앞에서 해줬다고 했잖아. 그때 친구들한테 그런 이야기 해보니까 어땠어? 앞에 나와서?
A4학생: 되게 시원했어요.
면접원: 시원했어?
A4학생: 내가 말하지 못한 걸 다 얘기하니까 그게 좀 후련했어요.
면접원: 후련했어?
A4학생: 네.
면접원: 얘기하고 나니까 친구들이 어땠던 것 같아?
A4학생: 이해하고 [웃으며] 되게 재미있다고 하더라고요.

자신이 북한에서 왔다는 것을 밝히는 경험은 A4학생에게 학교생활에서 하나의 성취의 기회가 되기도 했다. 이전까지 A4학생은 발표를 잘 하지 못했고 수업시간에 듣기만 하는 학생이었다. 그러나 6학년이 되어 처음으로 발표를 했고, 용기를 내어 꺼낸 본인의 이야기를 친구들이 경청해주는 경험을 한 것이다. A4학생의 담임교사에 의하면 A4학생은 태도가 매우 좋고 책임감이 있는 학생이기는 하지만 수업 내용을 잘 따라오거나 학업 성취가 우수한 편은 아니라고 했다. 수행평가나 과제, 시험을 다른 아이들과 똑같이 받기는 하지만 이를 수행하는 데 어려움을 겪는 경우가 다수라고 했다. 따라서 수업시간에 두드러진 성취 경험을 가지지 못했던 A4학생에게 자신의 이야기를 꺼내어 공유하는 일은 자신의 정체성에 대한 건강한 직면의 기회인 동시에 학교생활에서의 중요한 성취 경험이 되어 준 것이다.

A4학생: 아니 발표 잘 못하는데, 친구들 앞에 있을 때는 조금, 원래는 4학년, 5학년 때는 잘 못했어요 발표도. 수업시간에. 그냥 듣기만 하지 발표 같은 건 전혀 안 해봤고 그랬는데, 이제 6학년 처음으로 발표를 하니까 되게 낯설었지만 내가 이야기를 해야 되니까 이야기를 하자 해서 용기를 내서 이야기했더니 되게 잘 들어주고 친구들이, 그렇게 했어요.

그러나 A4학생은 본인이 북한에서 왔다는 사실과 탈북 경험에 대해서 다시 이야기할 생각은 없다고 했다. 학급에서 발표를 한 이후에 남자 아이들 중에 북한 이야기에 대해서 간혹 묻는 경우가 있었다고 한다. 이에 대해 A4학생은 이야기 하고 싶지 않은 것은 그냥 이야기를 하지 않지만 진짜 궁금해 하면 추가적인 이야기해주기도 한다고 했다. 여자아이들은 더 이상 자신에게 북한 이야기를 묻지 않는데 이를 A4학생는 “이미 다 알았으니까 이야기할 필요가 없기 때문에” 질문하지 않는다고 보았다. 북한 이야기를 하면서 학급에서 발표를 할 기회가 생기고, 별다른 준비를 하지 않았지만 본인이 겪은 이야기를 진솔하게 나눌 때 친구들이 이를 경청하고 긍정적인 반응을 보이면서 A4학생은 자신감도 얻고 성취감을 맛보기도 하였다. 그렇지만 이후 이와 관련된 대화가 이어지는 것이 좋지만은 않았단 것 같다. 그래서인지 다음에 또 이런 기회가 생긴다면 그 때는 “저는 괜찮습니다. 다음에 이야기할게요.”라고 말하고 사양하겠다고 했다.

면접원: 그러면 나중에 또 그런 기회가 있으면 얘기하고 싶어?
A4학생: 한 번 만요. 한 번은 얘기하고.
면접원: 만약에 중학교에 갔는데 또 선생님이 한 번 얘기해 볼래? 하면 어떻게 할 거야?
A4학생: 저는 괜찮습니다. 다음에 이야기할게요.
면접원: 얘기 안하고 싶어?
A4학생: 네. 얘기 안하고 싶어요.
면접원: 왜? 한 번 했으니까?
A4학생: 네.
면접원: 중학교에 가면 또 새로운 친구들 사귀어야 되잖아. 그때 북한에서 온 거를 얘기할 것 같아 안 할 것 같아? 처음에?
A4학생: 처음에 인사할 때 얘기 안 해요.
면접원: 친한 친구한테는 얘기할거야?
A4학생: 아니요.
면접원: 안하고 싶어 이제?
A4학생: 그냥. 네.

북한에서 왔다는 사실에 대한 생각을 묻는 질문에 A1학생은 북한에서 왔다는 사실이 불편할 때가 있다고 대답하였다. 그리고 본인이 북한에서 왔다는 사실을 본인이 현재 남한에서 처한 사회경제적 여건과 연결하여 생각하고 있었다. A1학생은 본인이 북한에서 온 사실이

불편할 때가 있다고 했는데 그 이유는 본인이 주변에서 접하는 다른 친구들처럼 학원에 가지 못하기 때문이라고 했다. 가정의 경제적인 제약과 이로 인해 학원에 가지 못하는 것을 두고 본인의 가족이 북한에서 왔기 때문인 것으로 귀속하는 것이다. A1학생에게 북한에서 왔다는 것은 곧 경제적인 형편이 좋지 않다는 의미로 받아들여지는 것 같다.

A1학생: 불편할 때가 있어요.
면접원: 어떤 때 불편한 것 같아?
A1학생: 그냥. 애들 학원가거나 했을 때. (…) 남한에서 태어난 친구들은 엄마들 돈 좀 벌어가지고 학원 같은 데 보낼 수도 있잖아요. 근데 나는 북한에서 와서 돈이 없어서 못가니까.

A1학생의 담임교사는 A1학생이 북한에서 일어난 사건이나, 북한 출신들의 이야기에 대해서도 깊은 관심을 보이고 동질감을 표현하곤 했다고 말한다. 피난민 출신이 대통령으로 당선되는 이를 두고 자부심을 느낀다거나 북한의 핵무기 개발과 같은 전쟁도발 상황에 시무룩해지기도 하고 통일에 대해 부정적인 의견을 피력하는 친구들의 말에 의기소침해지기도 한다고 했다. A1학생은 본인이 "북한에서 온 한국사람" 이라고 생각하지만, 그에게 북한에서 일어나고 있는 일 혹은 북한 사람과 관련된 일은 남의 일이나 과거의 일이 아니라 여전히 자신과 관련된 일로 여겨지는 것이다.

앞에서 살펴본 바와 같이 북한에서 출생한 아이들은 자신이 북한에서 왔다는 사실을 때로는 숨기고 때로는 드러내기도 하면서, 그러나 남한 아이들과 다르지 않은 존재로 자신을 인식해 가면서 정체성을 형성해 가고 있다. 이런 상황은 초등학교 6학년 탈북학생들의 한국 사회 속에서의 통합 수준을 보여주고 있는 것인데, 이런 상황이 이후에 어떻게 변화해 나가는지 통합의 측면에서 이후의 종단 연구를 통해서 좀 더 밝혀나가야 할 것이다.

2) 북한 출신의 엄마와 함께 온 "중국아이들"

중국에서 태어난 탈북민의 자녀들은 그들의 정체성에서 단순히 정리될 수 없는 상황의 영향을 받으면서 어느 정도 혼란을 겪는 경우가 있다. 특히나 북한에서 출생하여 남한으로 이주한 아이들과 중국에서 출생하였거나 중국에서의 거주기간이 길어 중국어가 모국어가 된 아이들이 가지는 정체성과 한국에서의 삶에 대한 생각은 상당히 다른 결을 보인다. 북한 아이들이 자신의 배경을

기억하고 이해하고 받아들이거나 때로 회피하는 것과는 다른 양상이다.

A7학생은 아직 한국어로 의사소통을 원활하게 하지 못하는 중국에서 온 아이이다. 언어가 두드러지다보니 A7학생이 중국에서 왔다는 사실은 저절로 드러난다. 그리고 A7학생은 중국이 그립고, 다시 가서 살고 싶다고 이야기하였다. A7학생의 담임교사도 얼마 전 중국에 다녀온 A7학생이 "하고 싶은 말"을 다 할 수 있는, 너무 좋은 곳을 두고 왜 한국으로 돌아가야 하느냐고 한 말을 전해주었다. 그리고 A7학생의 어머니는 "북한 사람 딸이라고 하면" "낮춰보는 그런 게" 염려되어서 A7학생에게 어디에 가서 어머니의 배경에 대해서 이야기하지 말라고 했다고 한다.

> A7교사: 아니 다 같이. 근데 이제 돌아와야 된다고 하니까, 나 너무너무 좋은데 엄마 왜 다시 가야 되냐고. 하고 싶은 말 다 하고 너무 좋다고. 여기는 다시 친구가 없고 할 말을 못하잖아요. 그런 표현을 했다고 하더라고요.

A8학생의 경우에는 조선족 아버지와 탈북인 어머니 슬하에서 양육되어 중국 출생 학생들 중에서 비교적 한국어 구사력이 좋은 편이고, 필요에 따라서 중국친구와 있을 때는 중국어로 대화할 때도 있다고 한다고 한다. 그 때문인지 A8학생의 친구들은 그가 중국에서 살다가 왔다는 사실을 "그냥 (말) 안 해도 다 알고 있다"고 한다. 그리고 물어보면 자신이 중국에서 왔다는 사실을 이야기 한다고 했다. A8학생은 자신이 중국에서 온 중국 사람이라고 생각하고, 처음 한국에 왔을 때는 "친구가 없어서" 이곳이 타국처럼 느껴지기도 했지만, 지금은 "많이 좋아져서" 그렇지는 않다고 했다. 스스로를 중국인이라고 생각하지만 현재 본인이 살고 있는 한국도 자신이 속한 곳이라고 생각하고 있다는 것이다.

> 면접원: 엄마가 어디서 오셨고 이런 거 얘기 잘 안 해?
> A8학생: 네.
> 면접원: 얘기하기 싫어? 아니면 그냥?
> A8학생: 얘기 안하고 싶어요.
> 면접원: 얘기 안하고 싶어? 어, 왜?
> A8학생: 음… 자기도 모르게 그렇게 돼서.

A8학생의 어머니는 중국에서 신분이 불안정했던 자신의 불안한 모습을 보고 염려했던 기억이 아이에게 주는 영향이 작지 않을 것이라 추정하였다. 그러나 정작 A8학생은 "그때는 어려서"

그런 걱정을 별로 하지 않았다고 했다. 그럼에도 A8학생은 어머니가 북한에서 왔다는 사실은 자기도 모르게 이야기 하고 싶지 않다고 했다. A8학생에게 본인의 어머니가 북한에서 왔다는 사실이 어떤 의미를 가지는 지에 대해서는 추가적인 조사가 필요하다. 그러나 한편으로, 자신의 어머니가 태어나 살던 나라로서의 북한은, 이에 대한 직접적인 경험이나 정보가 부족한 A8학생에게 별다른 이야기 거리가 되지 못할 수도 있다. A5학생의 경우가 그러하다. A5학생의 어머니는 A5학생이 본인이 태어나서 자란 중국에 친척들이 있다는 사실은 인지하고 있지만, 북한이라는 나라에 대한 지식과 정보가 부족하다고 했다. 어머니가 북한에서 왔다는 사실은 알고 있지만 그 사실이 어떤 의미를 가지는지에 대해서 알아가고 이해할 기회가 없었던 것이다.

면접원: 엄마가 북한에서 온 건 알고 있나요?
A5모친: 있죠, 잘 알고 있어요. 그러나 걔가 알고 있는 거는 자기네 친척은 중국에 있다는 것만 알고 있지 북한에 있다는 건 알지 못하기 때문에 엄마가 북한에서 왔는데 북한이란 나라가 어디에 있는지도 모르면 가본적도 없으니까.

부모 중 한 명이 북한을 이탈하였다는 사실은 분명하지만 중국에서 대부분의 삶을 영위하다가 국내로 입국한 아이들의 경우 정체성을 형성해 가는 과정이라고 보아야 할 것이다. 이들이 보이는 정체성의 양상은 북한에서의 삶의 경험과 기억을 가지고 있는 이들과 다르다. 중국에서의 학교 경험, 모국어로서의 중국어, 그리고 중국에서 여전히 삶을 영위하고 있는 가족 구성원이나 친척이 있는 상태에서 한국으로 이주하였기 때문에 한국 사회에 대한 인식이 차이가 날 수밖에 없다. 그런데 북한 출신 어머니로 인해 한국으로 이주하게 되면서 한국 사람이라는 새로운 정체성이 부모로부터 부가되는 경험을 한다. 그러나 자신에게는 직접적인 경험이나 정보가 부족한 곳인 북한과 연계된 정체성과 기대는 아이들에게 이야기하고 싶지 않거나, 이야기할 거리가 없는 사안이다. 그리고 대부분의 경우, 문화적, 언어적인 적응을 비롯한 선행적인 대응과 지원이 긴요한 상황이라 이에 대한 해결에 대한 요구와 기대가 최우선적으로 표출되는 경향을 보인다.

라. 소결

이상 초등학교 6학년 학생들의 한국 생활 적응, 교육적 성장, 사회통합에 대한 조사와 분석 결과에 터하여 다음과 같은 정책적 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, 정착 초기에 탈북학생들의 심리적 상처를 치유하기 위해 탈북학생과 그 부모들을 대상으로 가족상담을 진행할 필요가 있다. 탈북의 과정에서 탈북학생들은 부모와의 이별과 재결합의 과정을 겪는 경우가 많으며, 한국에서 생활 중에 부모의 이혼과 재혼을 겪는 경우도 많이 있다. 이런 상황에서 탈북학생과 학부모들의 관계는 원만하게 형성되지 못하고 갈등과 상처를 가진 상태로 생활하는데, 이런 경우 탈북학생들은 한국 학교 적응에 어려움을 안고 있다. 그러므로 이런 탈북학생과 학부모들을 대상으로 가족상담을 실시하여 이들의 관계 속에서의 상처를 치유하고 원만한 관계를 형성할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다.

둘째, 탈북학생들의 교우 관계 형성과 유지를 지원할 수 있는 방안의 모색이 필요하다. 어린 나이에 타국으로 이주한 아이들이 새로운 학교와 사회에 잘 적응하고 이후의 삶을 성공적으로 영위하는 데에 있어 교우관계가 차지하는 비중이 매우 높은 것을 알 수 있다. 물론, 탈북이라는 특수한 경험을 가진 아이들이 상호간에 공유할 수 있는 바가 분명히 있겠으나, 학급에서 함께 생활하고 있는 아이들과 친구가 될 때 학교생활 적응이 자연스럽게 이루어진다. 또한, 이러한 교우 관계를 통해 아이들은 양치, 샤워, 머리 감기와 같은 한국의 문화나 생활습관을 접하고 학습하게 되기도 한다. 언어적인 장벽으로 인해 의사소통의 어려움을 겪는 중국에서 온 아이들의 경우, 친밀한 교우 관계 유무가 아이들의 정서적인 건강 유지와 적응에 더욱 중요한 요인이 된다. 따라서 이들 중국 출신 아이들을 위해서는 언어의 장벽을 넘어 우정을 나눌 수 있도록 지원하는 프로그램이나 경험을 제공하는 것이 필요하겠으나, 한편으로는 같은 언어권 아이들 간의 교류를 통해 의사소통 및 교우관계 형성을 통한 언어와 역량 개발의 기회가 제공될 수 있도록 해야 할 것이다.

셋째, 탈북 가정의 초등학생들 대부분은 돌봄의 결핍을 경험하고 있으며 일부의 경우는 매우 심각한 수준으로, 학교 및 지역사회의 관심과 정부의 지원이 필요하다. 대다수 탈북 가정의 학부모는 한국생활 적응, 북한이나 중국에 있는 가족들의 생계 지원, 혹은 한국으로의 이주 지원을 위해 경제적인 활동에 치중하느라 아이들에게 충분한 관심을 기울이고 지원하기 어려운 실정인 것으로 나타났다. 어머니나 아버지가 일터에 나가 있느라 집에 있는 시간이 많지 않고 아이와 생활 패턴이 다르다보니 한집에 살고 있더라도 함께 식사조차하기 싶지 않은 가정도 많다.

넷째, 중국출생의 탈북학생들의 경우, 언어의 장벽이 너무 높아 성공적인 학교생활이 거의 불가능한 실정인 것으로 나타나 이를 위한 지원이 필요하다. 한국어를 거의 구사하지 못한 채

일반 학습에 배정되어 학교생활을 해나가는 아이들의 심리적 압박감과 박탈감이 매우 큰 것으로 타나났다. 교사의 입장에서도 기초적인 의사소통조차 되지 않는 아이들을 대하는 것이 쉽지 않다 보니, 임의적이고 즉흥적인 방법을 동원하여 대응하거나 대부분의 수업 과제와 활동에서 '열외' 하는 방식을 취하게 된다. 통합교육의 이점이 분명히 있겠으나, 언어적인 문제가 극복될 수 있도록 하는 지원이 반드시 병행되어야 할 것이다.

다섯째, 교사들이 탈북가정 아이들을 지도하고, 탈북가정 아이들이 교우관계에서 경험하게 되는 어려움에 대해 적절하게 대응하는 데 참조할 수 있는 자료의 제공이 필요가 있다. 우선, 교실 내에서 탈북 아이들이 놀림이나 주목의 대상이 되어 어려움을 겪는 경우가 발생하고 있는 것으로 나타나, 이에 대한 개입과 조치가 필요해 보인다. 장기적으로는 학교의 구성원들이 다양한 언어와 문화권 아이들을 보다 포용할 수 있는 분위기를 조성해갈 필요가 있다. 또한, 장기적으로는 우리나라의 모든 교사가 북한 이탈주민의 자녀와 같이 다른 배경을 가진 아이들을 이해하고 적절하게 지도할 수 있는 역량을 기르도록 해야 할 것이나 우선적으로 탈북가정의 아이를 맡은 교사들에게 적절한 가이드라인과 정보를 제공하는 것이 필요하다.

여섯째, 탈북 가정 아이들을 위한 기초적인 적응 문제의 해결을 넘어 질적 차원에서의 고른 교육기회 제공을 위한 추가적인 정책적 노력이 필요하다. 대개의 경우, 탈북가정 학부모들은 사회경제적으로 여유가 없는데다가, 한국의 학교체제나 교육에 대한 이해가 부족하다 보니 적절한 교육적 지원을 제공하기가 더욱 어려운 실정이다. 게다가, 학부모 스스로도 탈북민인 자신의 이주 배경으로 인해 선뜻 교사와 관계를 맺지 못하고 소통에 어려움을 겪기도 한다. 취약한 사회경제적 상황에서 한국의 학교생활에 적응해야 하는 탈북 가정 아이들은 상대적으로 열악한 교육여건으로 인해 성장의 기회를 제대로 누리지 못하게 될 여지가 크다. 특히 우리나라에서 사교육은 특히 초등학생과 같은 저학년에게는 퇴근하는 부모를 기다리는 돌봄의 기능이나 또래와의 어울림의 장으로서의 기능을 가지고 있기 때문에 탈북 아이들이 겪는 돌봄의 결핍이나 또래와의 관계 맺음의 어려움 등을 초래하는 영향요인이 될 소지가 있음을 감안하여 이를 보완할 수 있는 조치가 강구될 필요가 있다.

2 중학교 3학년

본 절에서는 중학교 3학년 탈북학생을 대상으로 탈북 과정과 북한 및 제3국에서의 경험, 한국에서의 가정 및 학교생활에 대해 면담을 실시하였고, 그 결과를 바탕으로 이들의 적응과 교육적 성장 및 사회통합의 양상을 분석하였다. 본 연구에 참여한 중학교 3학년 학생들은 총 10명으로 남학생이 5명, 여학생이 5명이다. 이 가운데 북한 출생 학생은 6명이며, 탈북민의 자녀로 중국에서 출생한 학생이 4명이다.

면담은 10명의 탈북학생 외에도 이들의 담당교사 1명 및 부모 중 1명과도 진행되었다. 그렇지만 기숙사식 복지시설에서 부모와 떨어져 살고 있는 학생의 경우나, 무연고자로 홀로 한국에 넘어온 학생의 경우에는 시설의 보호자를 부모 대신 면담하기도 했다. 또한 면담을 위해 개인정보를 노출시키는 것에 대해 부담감을 느낀 학부모 한 명은 면담 실시 직전에 일정을 취소하여 면담이 진행되지 못하였다. 개인의 신상이 잘못 공개될 경우 한국에서의 삶 뿐 아니라 북한에 남아있는 가족들의 안전에도 위협을 받을 수 있는 탈북민의 환경적 특성상 설득에 어려움이 있어 결국 한 명의 학부모는 면담에 참여하지 않았다. 교사의 경우 담임교사나 탈북학생 전담교사, 또는 복지교사와 면담이 진행되었다.

▌표 Ⅳ-2▐ 중학교 3학년 패널 특성

성별	SID	출생지	입국 년도	출생 년도	학부모 면담참여	교사 면담참여
남자	B1	중국	2013	2001	○	○
여자	B2	북한	2014	2001	○	○
남자	B3	북한	2013	2000	○	○
여자	B4	북한	2015	2001	○	○
여자	B5	북한	2016	2001	불참	○
여자	B6	북한	2014	2001	○	○
남자	B7	중국	2015	2001	○	○
남자	B8	북한	2013	2001	○	○
여자	B9	중국	2015	2001	○	○
남자	B10	중국	2013	2001	○	○

가. 적응: 불안정 속의 '두리번'

중학교 3학년은 생애 발달 주기 중 청소년기에 해당하는 시기로 학업, 또래 관계, 진로 등의 문제가 적응의 중요한 주제로 떠오르는 시기이다. 청소년기는 아동기에서 성인기로 넘어가는 과도기로, 기존에 경험하지 못한 신체적·정서적 발달이 활발하게 이루어진다. '나는 누구인가'라는 정체성에 대한 고민이 시작되며, 가족관계 외에도 또래 집단에 대한 소속감이 중요하게 여겨진다. 또한 고등학교 진학을 앞둔 상황의 중학교 3학년 학생들에게는 미래에 대한 청사진을 그려가며 다양한 진로에 대해 고민하고 결정하는 시기이기도 하다. 이러한 측면에서 본 절에서 다루는 중학교 3학년 학생들은 아동기에 해당하는 초등학교 6학년 학생들보다 더욱 복합적인 발달과업 요인들을 삶의 여정에서 끌어안고 있다고 볼 수 있다.

1) 아동에서 청소년으로: 심리/신체적 성장의 걸림돌

청소년기의 중학교 3학년 탈북학생들의 원활한 심리/신체적 적응은 이들 둘러싸고 있는 생활환경과 밀접한 관계를 맺고 있다. 본 연구에서 분석하는 심리/신체적 적응은 학생들이 겪고 있는 스트레스나 우울 등의 심리적 건강상태 뿐 아니라 생활 전반에 대한 인식, 신체적 건강상태를 아우르고 있다 (김정원, 2016: 213). 대다수 탈북청소년들은 탈북의 과정에서 외부요인으로 인한 부모와의 결별이나 부모의 사망, 중국 또는 제3국에서의 억압과 극도의 불안을 경험한다. 한국 입국 이후에도 절반 가까이 되는 한부모 가정의 비율, 오랫동안 떨어져 살았던 부모와의 재결합에서 오는 갈등, 또는 무연고자로 홀로 한국에서 살아가야하는 환경 등 탈북청소년이 처한 어려운 생활환경은 이들이 아동기에서 청소년기로의 이전을 원활하게 하지 못하게 하는 원인이 되기도 한다.

탈북 과정에서 겪은 트라우마적인 경험은 학생의 어떤 분야의 발달을 유아기나 아동기에 멈추게 하기도 한다. B9학생의 경우는 어머니의 탈북으로 인해 고통을 함께 겪어야 했던 자녀가 받은 부정적인 영향을 잘 드러내주는 사례이다. B9학생은 탈북민인 어머니와 중국에서 만난 조선족 아버지 사이에서 태어났다. 중국에서 사업이나 식당 운영으로 바빴던 어머니는 윤택한 환경에서 아이를 키웠지만 양육은 보모에게 일임했다. B9학생이 일곱 살이 되었을 때, 어머니가 홀로 한국으로 들어오게 되면서 편부가정에서 생활하게 되었고, 2년 후 아버지는 재혼을 했다. 초반에는 잘 돌봐주던 계모도 배다른 동생이 태어나자 B9학생을 더 이상 양육할 수 없다며 계모의 친정인

시골에 맡겨버린다. 부유한 가정환경에서 생활하다가 일순간 시골에서 낯선 할아버지 할머니와 살아야 했던 B9학생은 학교도 잘 다니지 않았고, 농사일에 바쁜 보호자들은 아이의 공부나 생활 전반에 신경을 쓰지 못했다. 15세가 되던 2015년, B9학생은 어머니의 노력으로 한국에 들어오게 되었고 중학교에 진학하였다. B9학생을 담당하는 교사와 엄마는 B9학생의 행동발달이 유아적인 수준에 멈춰있다는 것과 엄마를 증오하는 B9학생의 태도에 놀라게 된다.

B9교사: 엄마를 안 좋아해요. 왜냐하면 중국학생들의 특징이기도 한데, 엄마가 탈북 하셨으니까 탈북 하셔서 중국에 가셨다가 중국에서 한국으로 오셨잖아요. 그동안 B9학생의 아빠와 자기는 중국에 있었죠. 중국에 있으면서 엄마라는 존재를 뭐 이렇게 보통 우리처럼 엄마한테 사랑을 받는다거나 이런 것이 없었기 때문에 유아기에 머무르고 있다고 생각은 되고 ... 어버이 날 이럴 때 친구들이 엄마아빠 사랑해요. 별처럼 예쁜 우리엄마 이런 것을 쓰는데 쓰라고 쓰라고 아무리 해도 안 쓰고 엄마는 뭐 싫어요. 우리엄마 죽어도 돼요. 그래요. ...선생님들끼리 항상 이야기를 하는데, 다문화실 청소를 언제부터 했다고 그런 것은 다 금방 들통 날 거짓말이잖아요. 지금의 위기를 모면하기 위한 아직 영유아기적 거기에 머물러 있는 애기.

B9모친: 한 번 1박2일로 가족상담을 가가지고 거기에 대해서 선생님 말씀 듣고 이런 행동을 이야기하면 그게 어릴 때부터 부모와 교감이 없어서 애가 그 상태로 멈춰있다는 거예요. 아무리 겉모습은 청소년이지만 발달이 일단 불균형이라는 거죠. 어떤 때는 아가씨처럼 놀고 지 나이처럼 노는데 어떨 때는 아기 얘보다도 못하는 거예요. 어쩔 때는 뭐랄까 결핍..지금은 B9학생 같은 경우도 아기처럼 어야어야우르르까꿍해줘야 된다는 거죠. 그렇게 진행이 안 된다고 하더라고요. 그래서 발달 불균형이 진행이 느려지니까 요구하는 게 없어지는 거죠.

B9학생이 처음에는 수시로 거짓말을 하고, 규칙을 지키지 않고, 씻지도 않고, 수업시간에도 집중하지 않으며, 먹을 것과 이성에만 관심을 두는 것에 대해 엄마와 교사 모두 놀랐다고 한다. 특히 다문화 담당 교사는 B9학생의 발달 수준에 대해 특수교육이 필요한 정도라고 진단했다. 이러한 문제행동 때문에 B9학생의 담임교사도, 다문화 담당 교사도 지쳐있는데, 다문화 담당 교사는 B9학생을 한마디로 “총체적 난국”이라고 묘사하기도 했다.

B9학생의 엄마는 가족상담을 받고 이러한 B9학생의 유아기적 심리 발달 수준이 아이의 성장 과정에서 지속적으로 겪은 트라우마적 경험 때문이라는 것을 알게 되었다. 계속 바뀌었던 주

양육자, 어느 날 갑자기 사라져버린 어머니, 자신의 의지와 상관없이 거주지가 바뀌는 처지, 아이의 생활이나 교육에 신경을 쓰는 사람이 없는 상태 등의 요인은 B9학생이 4세 정도의 심리 발달 수준에 머무르도록 만들었던 것이다.

적기에 필요한 사랑과 돌봄을 받지 못하는 가운데 청소년기에 접어든 B9학생이 한국이라는 낯선 환경에 적응하는 것은 이중 삼중의 심리적 스트레스를 감당해야 하는 것이었다. 언어도 통하지 않고, 사람들과 어울려 지내는 법을 모르며, 기초적인 자기관리 습관도 다져지지 않은 상태에서 한국에 들어온 B9학생은 낯선 어머니와 배다른 형제와 어울려 살아야 하는 생활에 적응하는 동시에 진로에 대한 고민과 이를 위한 학업적 기초를 다져야 하는 이중고를 겪게 된다. 이런 상황에서 B9학생은 때로는 문제를 일으키고, 때로는 나쁜 짓을 하면서라도 자신에게 애정과 관심을 보이는 사람을 찾는다.

> B9교사: 지 혼자서 트러블 일으키거나 이런 건 안하는데 뭐라 할까..이런 건 있더라고요. 내가 이 사람한테서 관심을 받으려면 뛰어난 행동을 해야 되는데 없으니까 나쁜 짓을 하더라고요. 하지 말라는 짓하면 계속 왜 그러니 이러고 말해주니까 쟤는 보니까 욕을 해주던 칭찬을 해주던 자기하고 말 걸어주는 사람 일단 있으면 좋아하더라고요. 엄마가 그렇게 욕을 하고 때리는데 좋아하더라고요... 얘가 얼마나 외롭고 그랬으면 이 욕하는 것도 좋아할까 이 얘는 생각이 없는 거예요. 우리하고 다른 거예요. 다른 차원에서 받아들이더라고요. 저는 그래도 엄마니까 그게 눈에 보이는데 다른 사람 같은 경우는 무작정 말을 안 듣고 장애처럼 보이죠. 아무래도..

B9학생의 예를 통해 청소년기를 지나는 탈북학생들의 적응을 이해하기 위해서는 이들의 성장기 전반에 대한 이해가 우선되어야 함을 알 수 있다. 때로는 이러한 학생들의 모습이 교사나 타인에게 “장애처럼” 보이기도 한다. 이에 대해 지나치게 적응하지 못하는 자녀를 답답해하면서 “욕을 하고 때리는” 부모가 있기도 하다. 그러나 탈북청소년이 성장 과정에서 겪은 트라우마적 경험은 이에 대한 교사와 학부모의 깊은 이해와 치유의 과정을 필요로 한다. 이들이 경제적으로나 교육적으로 살기 좋은 한국에 어서 빨리 적응해야 한다고 다그치기 이전에 심리적으로, 때로는 신체적으로 멈춰버린 발달 상태에 대해서 이해하고, 그들이 조금씩 마음을 열수 있게 돕는 것이 필요하다. 이를 위해 다양한 종류의 가족상담이나 청소년을 위한 심리상담, 트라우마적 경험의 치유를 위한 프로그램 등을 마련하는 정책적 노력이 필요할 것이다.

B3학생의 경우는 교사나 대리보호자의 지속적인 사랑과 관심으로 트라우마적 상처가 회복된

예로 볼 수 있다. 탈북한 부모를 따라 중국에서 산 경험이 있는 B3학생은 열악한 중국에서의 생활환경으로 인해 부모를 모두 잃었다. 어머니의 죽음을 눈앞에서 목도한 트라우마적 상처와 무연고자, 무국적자로 살아야 했던 극단적인 경험은 표면적으로 보이지 않는 심리적 건강상태가 어느 정도일지 가늠하기 조차 어렵다. 한국에 들어온 초기, B3학생의 상태를 두고 선생님은 다음과 같이 설명하였다.

B3교사: 처음에는 제가 알기로는 적응을 너무 못하고 거의 울부짖는 수준이었대요. 그래서 그 미술치료 이런 것을 계속... 치유프로그램 같은 것을 진행했다고 하시더라고요. 가만히 못 있고 막 소리 지르고 이랬다고 하시더라고요. 자기가 어떤 마음에 울분, 분노 이런 게 좀 있을 것 아니에요.

B3학생이 탈북 과정에서 겪었던 경험으로 인한 마음의 상처를 치유하는 과정에서 여러 '의미 있는 어른'의 존재는 큰 도움이 되었다. 학교의 복지부 선생님들은 3년간 B3학생을 위해 다양한 프로그램을 마련하여 진행했고, 일주일에 한 번씩 개인 멘토링 프로그램이 진행되기도 하였다. 학교는 토요거점학교를 통해 교육 활동을 지원했고, 체험활동, 남북동아리 활동 등에 학생이 적극적으로 참여할 수 있도록 유도했다. B3학생이 생활하고 있는 기숙형 복지시설의 선생님(B3보호자)도 때로는 어머니의 역할, 때로는 교사의 역할을 하며 학생이 상처를 회복하고 마음을 열 수 있도록 노력했다.

B3교사: 처음에는 도망갔어요. 거점학교 하는데, 선생님 맨날 찾으러 다니시는 거예요. ...그랬는데 지금은 너무 잘 하고 무슨 일 있으면 선생님 성함이 OOO선생님이신데 그 선생님한테 다 연락해가지고 이야기하고 오히려 귀찮게 선생님 이번 주에 왜 안 해요. 뭐해요, 선생님이 다른 볼일 있어도 아주 긴급한 것 아니면 애 때문에 다른 일정을 못 잡는다고 할 정도로 지금은 B3학생도 너무 많이 바뀌어서... 입학하고 그즈음에는 걱정을 많이 했는데 지금은 한 개도 걱정을 안 하고 있어요. 처음에는 웃지도 잘 안하고 분위기가 엄청 무서웠어요. 지금은 분위기가 많이 밝아지고 제가 말씀 드렸듯이 가끔은 농담 삼아 저한테 농담으로다가 이렇게 이야기를 하니까 저를 놀리려고 농담을 하는 때도 있어요. 그런 것 보면 애가 많이 바뀌었구나, 많이 편안해졌구나. 느끼거든요.

B3보호자: 여기 와서는 그냥 우리하고 있다 보니까 24시간 코 맞대고 있다 보니까. 너무 믿는지 어쩐지 모르겠는데 별 어리광을 다 부리고요. 어쨌든 좀 측은하잖아요. 다 받아주고

> 하는데. (하하) ...근데 걔는 지금. 내가 지금. 그걸로 트라우마. 그런 건 아니지만. 어느 한 구석엔가. 엄마에 대한 생각. 아빠에 대한 생각이 없겠어요?. 표현을 안 할 뿐이지. 내 생각에는 야가. 그 엄마들이 아이들 막 데려가고. 엄마들. 뭐 할 때는 그걸 느낄 거 같아요. 저번에 자기 생일이라고 자기 선물 사내라고 해서. 사주긴 했는데. 저도 한번 던져봤겠지. 선생님이 그러면 어떻게 나오나.

탈북 청소년의 심리적 안정은 관계나 학습, 사회문화적 적응을 가능하게 하는 토대 역할을 한다. 특히 B3학생의 경우, 3년간 지속적으로 자신에게 사랑과 관심을 기울여준 복지부 교사와 담임교사, 기숙형 복지시설의 교사(보호자)를 통해 마음을 열 수 있었던 것으로 보인다. 이러한 과정은 B3학생이 심리적으로 점차 안정을 찾아가고, 조금씩 학교나 기숙형 복지시설 생활에 적응하며 그 안에서 진행되는 다양한 교육 프로그램에 참여하도록 하는 가교 역할을 했다. 탈북 청소년 중에서도 B3학생과 같이 무연고상태로 한국에 입국한 경우에는 심리적 안정을 위한 다양한 프로그램이 필요하며, 무엇보다도 이런 학생에게 관심과 애정을 가지고 도와주는 성인의 역할이 중요하다고 볼 수 있다.

2) 학업 수행의 어려움: 기초학습능력 취약 또는 학습한국어의 어려움

한국에 입국한 탈북청소년들은 대부분 학업 수행에서 어려움을 겪고 있지만 그 양상은 교육기회의 결핍으로 인한 기초학습능력이 부족한 경우와 기초학습능력은 갖추고 있지만 학습한국어 이해의 어려움을 겪는 경우로 나누어진다. 최근 탈북학생들의 교육기회 결핍은 1990년대 중·후반 북한 사회의 자연 재해와 심각한 경제적 곤궁, 나아가 사회적 시스템 붕괴라 불리는 '고난의 행군' 시기와 같은 절대적 빈곤 상황으로 인한 교육기회 결손과는 어느 정도 차이가 있다. 기초학습능력 취약의 수준을 보이는 학생들은 요즈음 그 빈도가 줄고 있으며, 최근에는 기초학습능력은 갖추고 있으면서 학업성취 수준은 중간 이상을 기록하지만 학습 한국어 구사에서 어려움을 겪으면서 좀 더 상위권의 학업성취 수준에 도달하는 데에는 어려움을 겪는 학생들이 있다.

북한에서도 양질의 교육을 받을 기회가 없었던 B2학생의 경우는 기초학습능력이 취약한 사례를 보여주고 있다. B2학생은 공부에 대한 기본 습관, 학습 동기, 기초 학습 역량이 복합적으로 결여된 상황에서 한국에 입국하면서 기초학습 능력 부족으로 어려움을 크게 겪었으며, 그 중에서도 특히 북한에서 배우거나 접하지 못한 외국어인 영어 과목에 대한 어려움을 호소하고 있다.

면접원: 학교공부를 많이 안하고 왔는데, 어떤 게 제일 힘들었어? 공부할 때?
B2학생: 다 힘들었던 것 같아요.
면접원: 그중에서 제일 힘든 거는? 국어도 있고 영어도 있고 수학도 있잖아.
B2학생: 국어는 그나마 하는데 수학, 영어 같은 경우에는 처음에 영어는 알파벳도 모르고 그런데 입국 후에 알파벳 소문자로 외우고 알파벳만 정말 딱 외우고 하나원 와서 샘이 단어를 외우라는데 읽을 줄도 모르고 쓸 줄도 모르고 수학 같은 경우에도 정말 하나도 몰랐어요.

중국어를 모국어로 사용하는 탈북학생은 한국어 이해라는 기초학습능력 부족의 상황에 직면하게 된다. 북한에서 태어났거나 북한 출신 어머니를 통해 생활 한국어를 어느 정도 습득한 학생이라 할지라도 한국어로 된 학습 내용에서 이해하지 못하는 단어나 표현이 많아지기 때문에 국어뿐 아니라 교과 전반의 학습에서 어려움을 겪게 된다. 다음의 대화는 북한에서 태어났지만, 중국에서 자라 중국어를 모국어처럼 사용하는 B3학생의 어려움에 대해 교사가 설명하는 내용이다.

B3교사: 그리고 1학년 때 처음에 애가 유도에 관심 있다고 해서 저희 학교가 유도학교잖아요. 유도한다고 해서 들어갔는데 곧바로 나왔어요. 힘들어가지고 한글도 안 되고 언어소통도 안되고 이러니까 못하겠다고 ... 제가 볼 때 지금도 뭐 방해하거나 이러지는 않을 것이고 어쩌다가 그전 1학년 때처럼 완전히 졸고 그러지는 않을 거예요. 왜냐하면 1학년 때는 못 알아듣고 지금은 알아듣잖아요.
면접원: 좀 알아들으면 성적이 조금 올랐나요?
B3교사: 그거하고는 조금 달라요. 왜냐하면 전문적인 것이잖아요. 교육과정 자체가 조금 어렵고 이 단어나 이런 것들이 이해하기 어려운 것들이잖아요. 아직까지 그 정도까지는 못 올라간 것이죠.

B3학생은 국어를 전공하는 대학생과의 멘토링을 하는 등 다양한 프로그램을 통해 수업시간에 선생님이 설명하는 내용을 알아들을 정도로 국어 실력이 향상되었다. 그러나 선생님은 그것과 학업성취는 다른 문제라고 설명한다. 왜냐하면 기본적인 의사소통능력이 가능하다고 해도 중학교에서 다루는 어려운 교육과정과 그에 상응하는 전문적인 어휘를 이해할 정도의 실력이 갖추어지지 않으면 여전히 학업성취 수준의 향상은 기대하기 어렵기 때문이다. 북한에서 나고 자란 B8학생의 경우에도 점점 어려워지는 국어교과가 고민인 경우이다.

B8모친: 중학교 1학년 들어가서부터. 그래서 올해까지 해서 (3년간 장학금을) 세 번 탔어요. 근데. 점수가 70점, 80점, 거기서 올라 못가요. 그래서 내가 "너는 왜 올라 못가냐?" 그랬더니. 여기서는 국어도 너무 어렵다는 거야. "왜?" 그러니까. "엄마! 그저 영어하고 수학만 하지 말고. 국어하고. 다른 거 다 배워주는 학원에 갔으면 좋겠다~"라고 하더라고요. 여기는 영어하고 수학만 하니까. 국어를 하고 싶다고 그러더라고요. 그런 게 좀 딸린다고. "엄마! 공부가 참 어렵다~"고 하더라고요.

B8학생의 경우 학업에 많은 노력을 기울이는 학생으로 학교에서의 학업 성취 수준도 높은 편이며, 북한의 학교에서도 교육을 꾸준히 받은 경험이 있어 기초적인 학업 수행능력도 있고 언어의 어려움도 상대적으로 적게 겪고 있다. 그러나 B8학생도 학년이 높아질수록 성적이 오르지 않으며 이제는 국어도 학원의 도움을 받고 싶어 한다. 중학교에서 요구하는 학습언어의 수준이 기초적인 의사소통능력 이상을 요구하는데, B8학생과 같이 비교적 우수한 탈북학생도 이런 능력을 갖추는 것이 어렵다는 것을 보여주고 있다. 이처럼 중학교나 고등학교에 재학하는 탈북 학생들의 학습을 보완하기 위해서는 기본적인 언어교육이나 교과교육 뿐 아니라, 어려워진 교육 과정을 이해할 수 있도록 어휘를 보완할 수 있는 언어적 지원이 필요하다는 점을 시사한다.

탈북청소년의 낮은 학업성취는 비단 언어나 개인의 노력만의 문제는 아니며, 사회문화적으로 전혀 다른 환경에서 공부를 했던 것과 배경지식이 다르거나 외래문화에 노출되는 정도가 다르다는 문제와도 연결되어 있다. 따라서 북한에서 교육을 꾸준히 받은 학생이라 하더라도 영어나 역사와 같은 교과를 어려워하는 것은 탈북청소년에게 공통적으로 드러나는 현상이다. 예를 들어, 중국에서 태어나 어머니와 함께 한국으로 들어온 B7학생의 경우 언어적 한계와 동시에 사회문화적인 배경 지식이 부족해서 학업에 어려움을 겪고 있다. 한글을 읽고 쓸 수 있더라도 다양한 지식과 관련된 배경지식이 없으면 아무리 공부를 해도 그 내용을 이해하기 어렵다는 것이다.

B7교사: 중국에선 되게 잘했다고 그랬거든요, 저한테. 왜 공부 안하냐 했더니 자긴 열심히 했대요. 근데 아무리 봐도 무슨 말인지 이해가 안간데요. 그니까 배경지식이 없으니까 그게 좀 어려움이 있나 봐요, 학습에. 그런 걸 호소한 적도 있고... 제가 한국어 가르치면서 이야기 했었는데 '너 왜 공부를 안 하니.' '아예 모르겠다고 무슨 말인지 모르겠다고, 공부를 했어요, 근데 모르겠다고.' 문화 그게 배경지식이 없어서 이해하는 게 힘든 거 같아요, 흥미를 못 느끼는 거 같아요.

위의 사례와 유사하게 공통적으로 탈북청소년들이 어려움을 호소하는 것이 영어나 외래어와 관련된 것이다. 북한과 한국에서 모두 높은 학업 성취를 보이는 B5학생과 B6학생의 경우에는 다른 교과보다 영어가 가장 큰 고민이다. 이는 북한이나 중국에서 가르치는 영어 교과의 수준과 우리나라에서 가르치는 수준이 다르기 때문이기도 하지만, 우리나라의 일상생활에 깊이 자리 잡은 서양문화의 영향과 수많은 외래어에 적응해야하는 탈북청소년의 어려움과 관련된 것이기도 하다.

B5교사: 일반적인 의사소통은 큰 것은 없는 것 같아요. 다만 이제 영어, 외래어, 우리나라 말에 외래어가 많잖아요. 그것에 대해 어려울 때가 있다라는 이야기를 하더라구요. 자기가 제일 어려운 과목이 무엇이냐고 물어보니까 영어라고 하더라고요. 영어가 제일 어렵다고, 웬만하면 그 일반적인 회화는 별 문제 없어요. 전혀 문제가 없는데, 학습적인 면에서 고급어휘가 나오고 한자어라든가, 영어가 들어가는 어떤 단어 이런 게 들어가면 그게 좀 생소하니까 그런 것 있어서의 문제이지, 일반적인 대화를 하거나 이렇게 하는 것에 전혀 문제 될 것이 없습니다.

B5학생: 영어는 초등학교 3학년 때부터 배웠어요. ... 제가 담임선생님이 영어를 못하셔가지고 노어라고 해서 러시아어 선생님이었거든요. 친구들끼리 혼자서 공부해서 영어공부는 북한에서는 많이 못했어요. 그래가지고 여기 와가지고 그러는데 암튼 좀 그 뭐지? 북한의 영어는 한국에 비해서 (영어) 수준이 되게 낮아요.

위에서 살펴본 여러 사례에서 드러나듯이 탈북청소년의 학습 적응을 위한 지원은 다각적으로 이루어져야 할 필요가 있다. 영어 교과에 대한 어려움은 공통적으로 가지고 있지만, 기본적인 의사소통이 되지 않아 학교에서 친구들과 이야기조차하기 어려워하는 학생들이 있기도 하다. 때로는 다음 대화에서 드러나는 것처럼 교육과정 측면에서 오히려 한국보다 어려운 공부를 한 경험이 있는 학생도 있다.

면접원: 중국에서 공부는 어려웠어?
B3학생: 네, 중국 6학년은 한국 중학교1학년 꺼 배워요.
(중략)
면접원: 중학교하고 초등학교는 어떻게 다른 것 같아?
B3학생: 수업이 길어요.

면접원: 수업에 대한 이해도는 어때?
B3학생: 조금 힘들어요.
면접원: 영어나 수학은 힘들지 않아?
B3학생: 힘들어요. (영어)포기하고 싶은데 부모님이 포기 하지 말라고. 하는데, 영어를 포기하고 싶은데 포기하지 말래요.
면접원: 수학은 어때?
B3학생: 수학은 할 수 있어요.

위의 사례를 볼 때 탈북학생이라는 범주 안에서 북한에서 학교를 다닌 경험이 있는 학생과 중국에서 학교를 다녔던 학생들의 학습 경험과 교육과정의 이해도가 상이할 수 있다는 것을 알 수 있다. 특별히 중국출신 학생의 경우, 언어적인 방해요소가 적은 수학이나 체육에 흥미를 느끼는 학생들이 많다. 일방적으로 탈북청소년들이 한국학생들에 비해 모든 교과에서 뒤쳐질 것이라는 생각보다는 다양한 학생들의 교육적인 필요를 이해하고, 교과 및 언어적인 도움을 제공하는 것이 요구된다.

중학교 3학년이라는 시기는 교육내용의 심화가 이루어짐과 동시에 학업에 대한 희망의 끈을 놓기 쉬운 단계라는 특징을 가지고 있다. 다양한 배경을 지닌 탈북학생들은 저마다의 방법과 전략으로 학교에서 학업을 이어가고 있지만, 무엇보다도 안타까운 점은 이들이 처한 기초학력 결핍이라는 배경으로 인해 '학업포기자'가 되기 쉬운 환경에 처해있다는 것이다. 예를 들어, B8학생의 경우 따뜻한 가정의 돌봄을 받으며 생활하면서 동시에 교우관계도 원만하고 학업적으로도 중상 수준의 성취를 보이는 사례이다. 그러나 점점 어려워지는 학교의 교육내용으로 인해 점점 자신의 한계를 경험하고 포기를 하고 싶은 마음이 차오른다고 고백한다.

면접원: 학업을 열심히 하면 성적이 오를 것이라는 확신이 있어요?
B8학생: 아니요.
면접원: 왜요?
B8학생: 열심히 해도 성적이 안 올라요.
면접원: 내가 이정도 하면 올라가겠지라는 생각이 있는 거예요?
B8학생: 열심히 하면 잘하는 애들처럼 될 수 있을 줄 알았는데, 해보니까 해봤자.
면접원: 공부를 하는 학업과정 중에 어려움이나 좌절을 겪었을 때 어떻게 해결했어요?
B8학생: 그냥 모르는 부분을 강제로 다 외웠어요.

B8학생은 자신도 열심히 노력을 하면 다른 아이들처럼 공부를 잘 할 수 있을 것 같았지만, 학년이 올라가면서는 “해봤자” 만족할만한 결과를 얻지 못하는 경험을 했다. 어머니가 영어와 수학 학원도 보내주고, 본인도 학교에서 진행하는 다양한 교육활동에 의지를 가지고 적극적으로 참여하려고 하지만, 점점 본인의 노력이 그에 알맞은 열매를 맺기 어렵다는 것을 느끼고 있다. 아직은 어머니의 지원에 힘입고, 이해가 가지 않는 부분을 “강제로” 외우며 공부하면서 탈북청소년 지원 단체에서 주는 장학금도 받고 있다. 그러나 고등학교에 진학하면서도 이러한 실망이 계속된다면 B8학생이 언제 ‘학업포기자’가 될 지는 모를 일이다.

탈북학생들은 학업적인 면에서 일반적인 한국의 학생보다 많은 장애물을 딛고 일어서야 한다. 언어적인 문제나 문화적인 이해의 부족은 학교 교육 내용이 어려워지면 어려워질수록 가중되며, 학생들이 열심히 노력하는 것만으로 메꿀 수 없는 간극은 더욱 커진다. 이러한 환경에서 탈북청소년들이 오늘날 한국의 일반 학생들도 버티기 어려워하는 중고등학교 교육과정을 이수하기 위해서는 더욱 체계화된 교육지원 프로그램이 필요할 것이다. 이를 위해 위에서 제시된 다양한 사례들은 더욱 세분화되고 다양한 탈북청소년들의 교육적 필요를 파악하는 일이 우선되어야 함을 시사한다.

3) 또래관계 형성: 청소년기의 새로운 걸음마

청소년기의 중요한 사회적 발달 과제는 또래관계를 형성하는 것과 또래집단에서 자신의 정체성을 찾아가는 것이다. 중학교 3학년에 재학 중인 면담 참여 탈북학생들에게 학교라는 공간은 학습적인 측면 외에도 또래 관계를 형성하는 가운데 어떻게 타인과 관계를 맺고 의사소통을 하는지를 배우고 연습하는 공간이다. 특히, 문화적·언어적으로 다른 사회에서 자란 탈북청소년들의 또래관계 형성 경험은 장차 한국 사회에 적응하는 발판이 될 수 있다는 면에서 주목해야할 주제이다.

기본적으로 새로운 교육 환경에 노출된 탈북청소년들은 초기의 관계형성에 어려움을 겪는다. 특히 중국 출신 학생들의 경우 전입 초기에는 언어적 제약 때문에 아예 아무 말도 하지 않는 경우도 있다. 언어를 이해할 수 없고, 대답할 수도 없는 상황에서 입을 닫고 조용히 침묵하는 것이다. 다음의 면담 내용에서 드러난 B1학생이나 B3학생의 경우가 그러하다. 면접원과는 한국어로 소통을 할 수 있지만, 학교에서는 말수가 급격히 줄어드는 B1학생은 학교에서 말이

잘 나오지 않는다고 한다. 북한에서 태어났지만 중국에서 자란 B3학생의 경우도 입국 초기 친구들이 하는 말을 이해하지 못해서 아무 말도 하지 않곤 했다.

B1학생: 학교에서 말 할 수가……. 별로 말 안 해요.
면접원: 왜요?
B1학생: 하려고 했는데 말 할 때 소리가 안 나와요.
면접원: 그래서 학교에서 말을 잘 안하는 편이에요?
B1학생: 네.
면접원: 한국어할 때 스트레스가 있는 거예요?
B1학생: 모르겠어요. 그냥 말 할 때.

면접원: 그때는 한국어를 잘 못했는데 어렵지 않았어요?
B3학생: 그때는 말 안했어요. 한마디도.
면접원: 친구들은?
B3학생: 친구들은 나한테 말 걸었는데 한마디도 대답 안했어요.
면접원: 한국어를 잘 못해서 말을 안 한 거예요?
B3학생: 네.

북한에서 나고 자란 B6학생의 경우에도 친구들과의 의사소통이나 상호작용 과정에서 불편한 점은 있다고 술회한다. 내가 잘 이해하지 못하면 어쩌나, 내 말에서 사투리가 나오면 어쩌나 하는 고민은 '북한 출신'에 대한 꼬리표나 특정 인식을 염두하고 자신을 점검하고 있음을 드러낸다.

B6학생: 어려운 거는 애들이 말을 빨리 하니까...(중략) 괜히 제가 충분히 알아들을 수 있는 건데 미리 선입견, 뭐라 하지? 괜히 제가요. 걔네는 다른 말 한다고 인식하고 말을 해도 '이거 어려워서 어떻게 알아듣지?' 이런 생각을 하니까 괜히 더 못 알아듣는 것 같아요.... (중략)...차별은 아니고요. '혹시라도 이해 못하는 게 있지 않을까?' 그런 생각을 하는 것 같은데.

학교에서의 의사소통이 자유롭지 않다는 점은 이들이 친구들과 관계를 형성하고 사회적으로 적응하는데 걸림돌로 작용한다. 이와 같은 정서적이고 언어적인 걸림돌로 인해, 때로 탈북청소년들은 나름의 커뮤니티를 형성하고 그에 따라 다른 종류의 또래관계를 형성한다. 탈북학생들은

비슷한 탈북 경험과 정서, 언어를 공유하는 친구들을 가깝게 느꼈고, 어느 커뮤니티 안에 들어 있느냐에 따라 전혀 다른 종류의 상호작용 형태를 보이기도 했다. 특히 B1학생이나 B3학생의 경우에는 기숙형 복지시설에서 생활하며 일반 학교에 다니고 있었는데, 학교에서와 기숙형 복지시설에서 보이는 또래 관계의 형태가 학교에서 맺어지는 일반적인 또래 관계와 매우 상이했다.

B1학생이나 B3학생은 학교에서는 말 수가 적거나 적응에 어려움을 보였던 것과 달리, 기숙형 복지시설에서는 동생들을 돌보거나 방장을 맡고, 여러 가지 궂은일을 도맡아 하는 등, 특정 공동체 안에서 리더십을 드러내는 사례이다. 이들은 특별히 자신과 같은 경험을 한 탈북청소년들과 때로는 중국어로, 때로는 한국어로 대화를 하면서 어려움을 공유하고, 공부를 가르쳐주기도 하는 등 역동적으로 또래관계를 맺고 있었다.

B1학생: 학교에서 말 안하고 있는데, 000(기숙형 복지시설)가면 엄청 다른 사람처럼
면접원: 왜 다른 것 같아요?
B1학생: 학교에서, 모르겠어요.
면접원: 학교에서 한국어를 해야 해서 힘들어요?
B1학생: 아니요.
면접원: 그러면?
B1학생: 모르겠어요. 학교에서 말 하려고 해도 안 되고, 000(기숙형 복지시설)에 가면 저도 모르게 미친 듯이 놀아요.
면접원: 편해서 더 그럴 수도 있겠네요?
B1학생: 네.
면접원: 000(기숙형 복지시설) 친구들도 다르다고 해요?
B1학생: 네.

면접원: B1학생은 자기 스스로 학교와 000(기숙형 복지시설)에서 다른 사람이라고 이야기를 하더라고요.
B1보호자: 그게 왜 그러냐면 학교가 아무래도 한국말은 서툴러 내가 혹시 말을 이렇게 했다가 발음이 틀려서 애들이 뭐라고 그렇게 하지는 않을까 그래서 조금 조용하게 침착하게 있는 반면에 여기 오면 다 같은 애들이라 내가 한국말 발음이 서툴러도 다 같은 애들이라 다 알아줘 그래서 여기 오면 아무래도 우리 애들이 전반적으로 그래요. 학교가면 조금 그런 애들이 있지만 그래도 여기 오면 그런데서…….

면접원: 반장을 하거나 그런 적은 있어?

B3학생: 00중학교에서 없어요.
면접원: 그런데 0000(기숙형 복지시설)에서는 하잖아. 스스로가 생각했을 때 0000(기숙형 복지시설)모습이랑 00중학교 모습이랑 똑같아? 아니면 좀 달라?
B3학생: 달라요.

면접원: 아이의 태도나 이런 건 어떤가요? 성실하다. 진취적이다. 뭐.
B3보호자: 성실하죠. 성실한 그런 편이어서. 우리가 있잖아요. 0000(기숙형 복지시설) 여기 키 있잖아요. 0000(기숙형 복지시설) 키 그걸 가가 다 관리해요. 내 그러잖아요. 우리 0000(기숙형 복지시설) 남자 직원처럼. 아주. 0000(기숙형 복지시설) 끌고 다니는. (하하) 아. 나 우리 창고. 우리 식품 창고에 나 뭐 있는지 몰라요 나는. 근데 사감 선생님은 전화로 야 창고 들어가서 뭐 가지고와. 그러면 쟤가 다 가지고 꺼내오고. (하하) 잘 알지도 못해도. 가는 우리 창고에 뭐가 있는지 다 알아요.

B1학생과 B3학생 모두 기숙형 복지시설에서와 달리 일반 학교에서는 말이 없고, 친구들이 많지 않은 소심한 성격의 아이로 묘사된다. 이에 대해 학교 선생님은 우려를 표하기도 하고, 친구가 없다는 점을 안타깝게 생각하기도 한다. 같은 학년의 아이들보다 나이가 많은 점을 원인으로 꼽기도 하고, 언어적인 장벽이 이유일 것이라 생각하면서 염려한다. 그러나 기숙형 복지시설에서는 정 반대의 모습을 보일 뿐 아니라, 여자 선생님만 있는 시설에서 지내는 B3학생의 경우에는 성인 남자가 해야 할 일들을 도맡아 하기도 한다. 때로는 같이 생활하고 있는 학생들의 형이나 오빠로, 교사의 든든한 지원군 등 다양한 모습의 역할을 감당하는 두 학생의 모습은 마치 전혀 다른 두 사람을 보는 것 같다. 일반 학교에서의 모습은 아직 또래 관계나 학교생활에 부적응한 상태의 학생처럼 보이나, 기숙형 복지시설에서의 모습은 성숙한 구성원이나 오히려 또래를 돌보는 리더의 모습이다.

자신이 언어적, 정서적으로 편안한 또래들과 함께 있을 때 나타나는 적응정도의 차이 때문에 때로 A학교처럼 기숙형으로 탈북청소년들의 학업과 생활을 동시에 책임지는 학교로 진학하는 학생들도 있다. 그러나 동질집단으로 보이는 A학교 안에서도 또래그룹은 언어 및 문화별로 다르게 형성된다. 중국 출신의 학생들과 북한 출신의 학생들은 서로 다른 또래 그룹을 형성하여 각기 다른 친밀감을 쌓아나간다. 일반 학교에 다니다가 어머니와의 불화로 기숙형 학교인 A학교로 전학 온 B6학생의 경우는 이러한 예를 잘 보여주는 사례이다.

B6교사: 그닥, 중국 애들하고 친한 것 같지는 않고, 중국에서 온 애들이 다 중국말만 하는 것은 아니거든요. 중국말 한국말 다 잘하는 애들도 있는데 이게 참 그런데 성향이 중국에서 오래 살다 온 애들 성향이 북한에서만 올곧이 자란 애들하고 달라요. 그 차이는 어쩔 수 없는 것 같아요. 중국에서 온 애들이 나쁘다는 것이 아니라 이제 자라온 것이 너무 다르니까 어쩔 수 없는 것 같아요. 같이 무엇을 할 거리가 없는 것, 추억이 공유되는 것이 없으니까, 중국에서 온 애들은 일과 후 자기들끼리 그룹을 형성하고 하니까 B6학생은 아쉬울 것이 없는 애거든요.

면접원: 그러면 친구가 이제 북한 친구도 있고 중국에서 온 친구들도 있고, 그리고 한국에서 온 한국 친구들도 있는데 다 어때? 어떤 식으로 좀 다른 것 같아? 그리고 어떤 식으로 마음이 편한 것 같아? 누가 제일 편해?

B6학생: 북한에서 온 친구들이요.

면접원: 어떤 식으로 다른 것 같아?

B6학생: 북한 친구들은 그냥 다 이해하거든요. 그런데 한국 친구들은 많이 이해를 못하는 게 있어요.

면접원: 예를 들어서?

B6학생: 제가 집에서 쉬는 날에는 막 이렇게 청소하거든요. ... 그거 하면 애들이 어쩌다 '야, 너 지금 뭐해?' 그러면 '청소해.' 하면 '너가 청소한다고?' 그런걸 이해 못하는 애들이 있어요. 그런거 빼고는 괜찮고.. 중국애들이랑은 말이 안 통하고 하니까 중국애들이 제일 마지막으로 편해요. 첫째는 북한, 둘째는 한국, 셋째는 중국 애들이에요.

언어 뿐 아니라 자라온 문화나 배경의 경험의 다름으로 인해 형성되는 각기 다른 또래그룹 안에서 탈북청소년들은 나름대로 친구관계를 형성하며 적응하고 있다. B6학생의 경우도 A학교에서 자신을 더 이해해주고 자신과 통한다고 생각하는 북한 아이들과 우선적으로 친구관계를 맺는 동시에 일반 학교에서 있었던 친구들과도 연락하면서 또래문화를 형성하고 있다.

학생들 스스로도 이러한 탈북청소년 동질집단인 A학교가 '지나치게 안전한' 공간이라는 한계를 느끼기도 한다. 예를 들어, B6학생의 경우는 A학교에 대해 "편하긴 한데 평생 편하게 살 수는 없잖아요."라고 이야기한다. 또한 일반 학교보다 학습수준이 낮기 때문에 아무리 이 학교에서 공부를 잘 해도 여전히 일반 학교를 다니는 것보다는 떨어진다는 위기의식을 가지고 있다. B5학생도 일반 학교에 가서 한국의 학생들과 함께 어울리고 싶은 마음이 있지만, 일반 학교로 바로 진학하게 됐을 때 겪게 될 문화적, 정서적 차이를 고려하여 A학교로 입학한 경우이다.

B5교사: B5학생이 했던 이야기 중에 일반학교 너무 온지 얼마 안되었으니까 바로 내가 일반학교 가면 많은 부딪힘이 있을 것이고 너무 낯설고 이럴 것 같아서 일단 우리학교에서 1년 정도, 사실 1년도 안되죠. 4월 달에 왔으니까 여기서 어느 정도 적응을 해서 공부를 해가지고 실력을 쌓아서 가고 싶다고 한 거거든요.

면접원: 그러면 일반학교하고. 여기 학교 하고 어떤 게 다른 거 같다고 해요? 친구들이?
B5학생: 여기 학교하고 같은 거 같아요. 학원도 다닐 수 있는 거 같고, 여러 가지 한국 친구들하고 친할 수도 있고..
면접원: 근데. 여기 한국 친구들이 별로 없어요?
B5학생: 없어요..한 명도 없어요..

학업성취도도 높고, 학업에 대한 열정도 있는 B5학생은 A학교에서 적응기간을 마친 후 일반 중학교로 가서 공부하고 싶어 한다. 궁극적으로 한국 사회에 적응하기 위해 학교에서부터 일반 한국 학생들과 어울리고 싶지만, 아직 실력이나 문화적으로 준비가 덜 되었기 때문에 A학교를 완충적인 역할로 보고 있는 것이다. 이 둘 학생에게 A학교는 '편한 곳'이지만, '지나갈 곳'이며, 궁극적으로 한국 사회에 온전한 적응을 위해 거쳐 가는 공간이다. 자신과 비슷한 학생들이 모여 있기에 안전한 온실과도 같지만, 궁극적으로는 함께 어울리고 싶은 한국 학생들과는 격리되어 있는, 가능성과 한계가 동시에 존재하는 공간으로 인식되고 있다.

4) 손 내밀어주는 교사의 존재: 적응의 마중물

탈북청소년들의 또래와의 관계 적응 뿐 아니라 학교생활과 한국 사회 적응 등에서 큰 역할을 하는 것은 이들에게 먼저 손 내밀어주는 교사의 존재이다. 이는 특히 동일한 연령의 학생들이 같은 학년에 배치되는 한국의 학교 문화에서 기인하기도 하는데, 기초학력 미달로 인해 나이보다 어린 친구들과 같은 반에서 공부해야하는 경우가 많은 탈북청소년들은 친구들에게 먼저 마음을 열기가 쉽지 않기 때문이다. 따라서 자신이 기댈 수 있는 교사가 먼저 손을 내밀어 줄 때, 이들은 조금씩 학교생활 및 관계형성 전반에 대한 도움을 얻게 된다. 언어적인 한계 외에도 탈북청소년들이 겪어야 하는 이러한 구조적인 어려움과 이에 적응의 마중물 역할을 하는 교사의 중요성은 다음의 사례들을 통해 발견할 수 있다.

B3학생의 경우, 학교에서 또래보다 나이가 많아 잘 어울리지 못하고, 학업도 따라오지 못하는

모습을 안타까워한 선생님이 지속적으로 관심을 가지고 도움을 준 사례이다. B3학생의 교사는 의사소통이 어려운 학생을 위해 국어나 수학, 교외활동 멘토링 등 다양한 학업 지원 프로그램을 마련해주었고 그것이 단순히 학생의 교과목 성취에 도움이 되었을 뿐 아니라 교과에 대한 흥미, 학교에 대한 관심, 나아가 가능한 진로 계획 설정에도 긍정적인 영향을 주었다.

B3교사: 3월 달쯤에 애가 학교를 안 나온다는 거예요. 왜 안 나오냐니까 학교 다니기 싫다고 이러면서 며칠을 안 나왔다는 거예요. 깜짝 놀래가지고 제가 아니 그렇지 않아도 걱정이 되었었는데, 우려 하던 일이 터진 게 아닌가 싶어가지고 0000(기숙형 복지시설)에 제가 전화를 해봤었어요. 학교 다니기 힘들다고 그런다고 그래서 바로 (탈북학생인) OO이랑 XX랑 QQ라는 졸업한 친구랑 이렇게 묶어가지고 대학생 멘토링을 시작을 했어요. 그래가지고 학교생활이 어려운 게 일단 말하는 것 하고 듣는 것 이런 것이잖아요. 대학생을 국어 전공한 친구를 해가지고 일주일에 한번 씩 묶어가지고 자기들끼리 있으면 조금 소통도 되고 마음도 좀 놓이고 또 대학생하고 이야기하다보면 뭐 대학생활에 대해서도 물론 뭐 이야기해주고 하다보면 대학교 한번 가볼까 하는 꿈도 좀 생길 것 같고 이래서 국어 전공한 대학생하고 묶어 멘토링을 시작했어요. 그러고 나서 조금 애가 적응이 되고 학교에 와서 얘네들끼리 있으니까 어쨌든 그 부분만은 자기들끼리 좋잖아요. 그러니까 잘 적응을 하고.

B3교사: (수업태도에 대한 질문에)... 수학 쪽에는 관심이 있다고 하더라고요. 수학에 관심이 있고 또 1학년 때 담임선생님이 수학선생님이었고 거점학교 계속 활동하면서 멘토링했던 샘이 수학선생님이라서 지금도 수학은 조금 관심이 있고 놓지는 않는 것 같아요.

처음에는 학교에 가기 싫다고 등교를 거부하던 B3학생은 자신의 학업적 필요뿐 아니라 관계적인 필요가 무엇인지 파악하고 이를 충족시키기 위해 애쓰는 선생님의 노력을 통해 학교에 잘 적응할 수 있었다. 또한 B3학생은 자신의 담임교사였고 지속적으로 멘토링을 해준 수학선생님의 영향을 받아, 수학 교과에 대한 흥미도 지속적으로 가지게 되었다. B3학생의 복지부 선생님은 B3학생을 진로담당 선생님과도 연결시켜 주었으며, 현재 이 학생은 공업 고등학교의 기계과에 진학할 목표를 가지게 되었다. 이처럼 B3학생의 복지부 선생님은 다양한 교내의 선생님들과 협력할 뿐 아니라, B3학생이 살고 있는 기숙형 복지시설의 담당 선생님과도 주기적으로 연락을 하며 학생의 원활한 학교생활을 위해 다각적인 노력을 쏟고 있다.

탈북청소년의 적응을 위한 선생님들의 노력은 틀어진 학부모와 학생의 관계 개선에도 긍정적인

영향을 미친다. 특히 편모나 편부로 이루어진 가정이 많고 대다수의 경우 생계유지를 위해 바쁜 학부모를 둔 탈북청소년은 부모와 충분한 대화를 나누거나 적응 과정에서 부모의 충분한 도움을 받기 어려운 환경에 처해있다. 더욱이 한국의 학교를 경험해보지 못했기에 이 사회에서 기대되는 학부모의 역할이 무엇인지 알지 못하고, 억압적이고 폭력적인 북한의 교육문화에 더 익숙한 탈북학부모들은 종종 자녀들과의 관계에서 어려움을 겪는다. 그러나 본 연구에서 발견한 몇몇 교사들의 사례를 보면, 이러한 환경에 처한 탈북청소년과 그 학부모의 틀어진 관계를 개선하는데 교사의 역할이 얼마나 중요하게 작용할 수 있는지를 잘 보여준다.

먼저 B6학생의 경우, 교사의 도움으로 어머니와의 관계개선 뿐 아니라 학업과 학교생활 전반에 도움을 받은 사례이다. 북한에서 출생한 후 14세 까지 북한에서 양질의 학교교육을 받아온 B6학생은, 먼저 탈북한 어머니가 보내주는 돈으로 윤택하게 생활했었다. 북한의 학교에서도 높은 학업성취 수준을 보였으며, 한국에 와서 입학한 일반 중학교에서도 좋은 성적을 유지했다. 그러나 한국에 와서 갑자기 알게 된 아빠와 다른 동생의 존재, 그리고 오랜만에 만난 어머니와의 성격적인 갈등으로 인해 차라리 떨어져 사는 것이 낫다는 결정을 했다. 그 결과 어머니의 만류에도 불구하고 탈북청소년을 위한 기숙형 대안학교인 A학교로 전학을 가게 되었다. 당시 B6학생을 만난 담임 선생님은 어머니와의 갈등이 심각한 정도였으며, B6학생이 “감정을 주체 못하는” 상태였다고 기술하였다. 오랜 기간 탈북청소년을 가르쳐온 경험으로 학생과 학부모의 입장에 대해 깊이 있는 이해를 한 담임 선생님은 서로의 입장차를 줄이기 위해 중간에서 적극적으로 개입을 하였다.

B6교사: 저는 이제 부모님께 말씀 드린 것은 B6학생이 무엇이 힘든 것인지 저는 알잖아요. ... 제가 지속적으로 어머니한테 연락을 하고 문자를 보내면서 B6학생이 이런 부분에 대해 서운해 하는 것이 있는데 지금 입장에서는 기다려 주시는 것이 좋을 것 같다, 아이들 말을 많이 들어주시고 푸쉬하는 것보다 B6학생이 잘 하니까 격려해주시고 좋은 말 많이 해주시고 응원해주시고 기다려 달라고 했는데 부모님이 제 그 조언을 잘 들어주신 것 같아요. 그래서 좀 그렇게 하신 것 같아요. 하시고 약간 완곡하게 나가다 보니까 B6학생도 조금 조금씩 마음이 열리고 해서 아마 방학기간이 제일 큰 계기였나 싶어요. 그때 집에 오래 있으면서 무언가 극복이 되었고, 결국은 가정에서 안정이 되니까 이게 또 바로 학교로 이어지고 그래서 지금은 뭐 지금은 굉장히 안정적이라고 봐요. ... 저는 중간에 엄마하고 애하고 실랑이하면서 했는데 다행이도 어머니도 잘 이해를 해주셨고 하여튼 제가 보람 있는 케이스 중에 하나예요. 지금도 실랑이 벌이고 있는 학생들이 있긴 한데,

> 다른 것 없더라고요. 공부는 사실은 두 번째 문제고 애가 숨통을 트여야 될 것 아니야, ... 그것이 일단 되어야 공부를 해서 자기 꿈을 찾고 하는데 일단 가정에서 부모와 이게 무언가 안정이 되지 않으면 그것은 거의 힘들거든요.

장기적인 측면에서 학생의 학교 적응과 관계의 발전은 부모나 보호자와의 안정적인 관계에서 시작한다. B6학생의 담임선생님의 경우, 자녀의 마음을 헤아리지 못하고 강압적인 방법으로 훈육하는 어머님께 연락하여 대화와 양육방식에 대해 조언을 하는 적극적인 행동을 취했다. 다행히도 이를 잘 받아들이신 어머니와 변화된 어머니를 받아들인 B6학생의 관계는 개선되었고, 그 결과 B6학생은 안정적인 학교생활을 할 수 있게 되었다. B6학생은 곧 기숙형 대안학교였던 A학교를 졸업하고, 집 근처의 일반 고등학교로 진학할 계획이다. 이전에는 어머니와 한시도 같이 있지 못해 따로 떨어져서 생활할 궁리를 했지만, 이제는 자신이 본래 원했던 바와 같이 일반 학교에서 한국 학생들과 어울리며 고등학교 생활을 할 준비를 하고 있다.

나. 교육적 성장: 미완성의 성장통

본 절에서는 중학교 3학년 탈북학생들의 교육적 성장을 분석하기 위하여 이들이 지난 탈북 및 적응 경험을 통해 지속적으로 삶을 발전시켜나갈 수 있는 동력을 지니게 되었는지에 대해 논의하고자 한다. 2주기 종단연구에서 설정한 교육적 성장은 자신감, 개방적 태도, 몰입, 책임감의 네 영역으로 구성되었다. 이러한 네 영역은 각각 학업이나 진로에 대한 집중 정도, 삶에서 마주하는 다양한 변화에 대한 대처가능성, 본인의 결정에 대한 주체적 의지 등 탈북청소년들이 한국이라는 새로운 공간에서 적응해가면서 본인의 삶에 긍정적 변화를 일으킬 수 있는 힘을 가지게 되었는가를 보여주기 위한 분류이다.

본 연구에 참여한 학생들이 아직 입국한지 4년 미만의 청소년들이기 때문에 이들의 지속적 성장역량을 논의하는 것은 성급한 일일 수 있다. 그러나 중학교 3학년이라는 시기는 특히 진로나 학업에 대해 진지하게 고민하고 결정을 내려야 하는 특징을 지니고 있기에 이러한 교육적 성장의 결과가 조금씩 발견된다. 따라서 본 절은 특히 탈북청소년들이 이들의 경험을 통해 삶에 대한 방향을 결정하는데 주안점을 두어, 이들이 겪는 다양한 어려움에 대한 대처방법, 고등학교 진학 및 진로탐색과 관련된 의사결정 및 목표에 대한 자신감과, 목표를 달성하기 위한 몰입 및 책임감에 대해 몇 개의 주요 사례들을 중심으로 살펴보았다.

1) 탐색을 통한 진로설정: 몰입과 자신감으로 똘똘 뭉친 태권소녀

B2학생의 경우는 10명의 면담대상 학생들 중 교육적 성장을 가장 잘 보여주는 사례라고 할 수 있다. 무연고자로 홀로 한국에 들어와 기숙형 복지시설에서 생활하는 B2학생은 자칫하면 보호자와도 관계가 좋지 않고, 학교에서도 한 두 친구들과만 어울리며 소극적으로 생활하는 학생으로 비칠 수 있다. 그러나 면담을 통해 드러난 B2학생의 삶에 대한 의지와 열정은 그간 B2학생이 탈북을 하며 경험한 생사를 넘나드는 고난과 그 극복 경험이 어떻게 자신의 삶을 설계하는 주체적인 통제력으로 변화되었는지를 잘 보여준다.

B2학생의 진로설정 과정은 다양한 가능성에 대한 탐색과 삶에 대한 높은 자신감, 그리고 이에 대한 강한 몰입 정도를 드러낸다. B2학생은 북한에서 가난으로 고생하는 어머니를 따라 이곳저곳으로 다니며 일을 돕는 가운데 학교에서 정규 교육을 제대로 받지 못했다. 거기에 언어와 문화의 차이가 더해져, 스스로 한국의 학교의 학업 수준을 따라가는 것은 너무 어려운 일이라는 판단을 했다. 학업 외에 진로 탐색을 하던 중 본인의 흥미에 따라 파티쉐가 되고 싶다는 생각을 했고, 복지시설에서 제공하는 프로그램을 통해 제과제빵 자격증 과정을 일부 이수하기도 했다. 그러나 이런 자격증 과정도 필기시험 공부가 어렵다는 것을 깨닫고 평소 좋아하던 체육 교과와 관련 있는 태권도를 배우기 시작한다. 다행스럽게도 태권도는 본인의 적성에도 맞을 뿐 아니라 실력도 뛰어나 우수한 성적으로 대회에서 입상하기도 하였다. B2학생은 태권도 국가대표 선수가 되는 것을 인생의 단기 목표로 삼았다. 이를 위해 B2학생은 주 7회 매일 태권도장에 다니며 연습을 쉬지 않고 있으며 이러한 경험은 본인의 실력에 대한 자신감을 키워주었고, 노력한다면 자신이 설정한 목표에 도달할 수 있을 것이라는 생각을 하게 되었다.

B2보호자: 그래서 제가 ‘그럼 너 계속 그거 하라.’고. 그랬더니 아... 그런 면이 재미있고 그래서 얼마 전에 동메달, ㅇㅇ학교 총장배 동메달을 따왔는데 그것이 아이에게 격려가 된 것 같아요. 그래서 더 열심히 다니게 되었는데 ... 워낙에 자기가 다른 부분에서는 자존감이나 자신감이 없는데 태권도 부문에 메달을 획득한 그 경험이 자존감을 높이는 데는 굉장히 도움이 많이 된 것 같아요.

면접원: 대회 같은 것도 나간 적 있어요? 어때요 나가보니까?
B2학생: 지금 나가는 대회는 많이 떨리는 것 같아요.
면접원: 잘하는 애들이 많아요?

B2학생: 제가 생각하는 잘하는 애들은 아직까지 한명도 없었어요.
면접원: 해볼 만한 것 같아요?
B2학생: 네.

이러한 B2학생의 몰입과 자신감 너머에는 이를 가능하게 하는 보다 근본적인 동력이 있다. 그 중 하나는 돈을 벌어서 북한에 남아있는 자신의 엄마를 한국으로 데리고 오고 싶어 하는 소망이다. B2학생에게 엄마는 가난과 가정폭력에 노출되어 평생을 고생하며 산 가슴 아픈 상처이다. 본인도 탈북을 결행하게 된 것이 "이대로 죽는 것 보다, 탈북하다가 죽고 말지"라고 생각할 정도로 극단적으로 절망적인 환경에 노출되어 있었기 때문이었다.

면접원: 엄마가 B2학생을 보내려고 했을 때, 용기가 많아서 가겠다고 한 거야? 아니면...
B2학생: 그냥 더 잃을 게 없으니까 차라리, 새아빠가 되게 그렇기도 하고(폭력적), 그렇게 살다가는 나중에, 그래서 그냥, 여기에서 그렇게 사는 것 보다 가다가 죽는 게 낫겠다.

이러한 아픔을 딛고 한국에 적응하기 시작한 B2학생은 이제 어머니와 함께 한국에서 살고자 하는 목표를 세웠고, 이를 위해서는 큰 액수의 돈이 필요하기 때문에 재정적으로도 보장이 되는 직업을 찾았다. 또한 태권도 국가대표는 단기 목표이고 장기적으로는 안정적인 재원을 위해 체육 교사가 되는 것을 목표로 삼았다. 그러나 어머니에 대한 아픈 사랑의 마음이 그 원인의 전부는 아니다. B2학생은 태권도를 활용한 직업이 자신의 흥미를 반영한, "재미있는" 일이라고 설명한다.

면접원: 스스로 한국에 와서 다짐을 하거나 이런 마음가짐으로 있어야 한다는 것 있어요?
B2학생: 그냥 제가 공부를 할 머리는 아닌 것 같아서요. 그냥 내가 재밌고 원하는 직업 가지고 돈을 벌어서 엄마 데려 오는 게 지금 제가.
면접원: 좋아하는 것? 꿈같은 것 있어요?
B2학생: 국대(국가대표) 하고 싶어요. 1년 넘어서.

이처럼, 일 자체가 행복하고 즐거워야 하며, 재정적인 안정도 보장해야 하고, 궁극적으로 자신의 어머니와 다시 만나 행복하게 살고자 하는 B2학생의 생각은 일에 대한 내재적인 가치, 진로에 대한 목표, 삶의 의미가 어우러진 결과물이다. 따라서 이 분명한 목표에 대한 본인의

노력도 주 7일의 훈련과 연습에서 드러나듯 열정적으로 쏟고 있다. 자칫 교사와 시설 보호자의 눈에 B2학생은 낮은 학업성취도와 소극적인 관계형성을 지닌 여학생으로 비칠 수 있지만, 그 내면에는 상처를 딛고 자신의 강점과 약점을 냉철하게 파악하여 주체적이고 열정적으로 삶을 꾸려나가는 동력을 지닌 학생이 숨어있는 것으로 보인다.

여러 가지 환경상의 어려움에도 불구하고 자신의 꿈을 향해 적극적으로 나가는 B2학생이 자신의 목표를 이룰 수 있을지는 두고 봐야 하겠지만, 그가 보여주는 삶의 목표 대한 열정과 목표를 향한 몰입은 교육적 성장의 주요한 양상임에는 분명하다.

2) 자율적 선택과 의존: 어린이와 어른 사이에 있는 청소년

무연고자인 B2학생이 주체적으로 자신의 삶에 대한 결정을 내리는 독립적인 학생이라면, B10학생의 경우는 함께 탈북한 어머니와 교사의 영향을 많이 받는 가운데 조금씩 독립성과 책임감을 키워나가는 사례라고 할 수 있다. B10학생의 모친은 북한 출생으로 B10학생과 쌍둥이 동생을 임신한 채로 탈북하여 중국에서 11년 간 생활하다 한국으로 먼저 들어왔다. 따라서 B10학생은 중국에서 출생하여 중국어를 모국어로 사용하며 살아왔고, 현지의 학교에서도 육상을 하는 등 활발히 학교생활을 하다 4년 전 어머니보다 2년 늦게 한국에 들어왔다. 현재는 학교에서 씨름 선수로 활동하고 있으며 좋은 실력으로 여러 번 수상도 하였다. B10학생은 운동선수를 삶의 목표로 삼고 철저한 식단관리와 고된 훈련을 참는 등 열정적으로 운동에 몰입하고 있다.

그러나 B10학생의 어머니는 자녀의 진로계획에 대해 주로 반대를 해왔다. 학업에 우수한 성취도를 보이는 B10학생의 동생에 대해 자랑스럽게 생각하는 어머니는, 처음부터 운동 자체를 반대해왔다. 그러나 아들이 공부를 힘들어하며 열정적으로 운동을 하려고 하는 모습을 보았고, 학교 선생님이 씨름을 통해 대학에 진학할 수 있다는 이야기로 설득하자 생각을 바꾼 경우이다. 이후에도 B10학생은 씨름이 아닌 격투기 선수로 진로를 변경하고 싶어 하며, 살을 찌워야하는 씨름과 상충될 수 있는 보디빌딩을 하고자 하지만 자녀의 의지와 달리 대학 진학에 유리한 씨름을 하라고 설득하고 있는 상태다.

B10학생: 팔씨름 해가지고 씨름부 애들 있잖아요. 모든 애들 다 이겨가지고, 팔씨름. 다 이겨가지고 그때부터 코치님이 저를 본 거예요. 씨름부 코치. ... “씨름 함 해볼래?” 이렇게 해가지고요. 저는 아무 것도 모르고 그냥 처음에는 이렇게 슬슬 해보고. 엄마는 반대했고요

씨름. “니 생각 해봐라” 해가지고 저는 계속 한다고 해가지고 씨름. 이렇게 돼가지고 씨름 시작했어요.

면접원: 어머니는 반대했어요? 처음에.

B10모친: 예. 처음에 야가 달리기를 계속 하고 싶다고 하대요. 처음에는 운동 자체를 내가 반대를 했어요.

B10교사: B10학생이 또 격투기를 좋아 해요. ‘그런 거는 좋아 한다. 찬성을 한다.’ 하는 거에 대해서는 어머니께서도 분명히 얘기를 하셨거든요. ‘근데 이거는 취미 생활로 했으면 좋겠고, 어떻게 해서든 씨름으로 해서 고등학교, 대학까지 진학했으면 좋겠다.’ 이렇게 . (중략)

면접원: B10학생도 같은 생각인가요? 아니면 혹시나.

B10교사: 아니요. B10학생은 조금 다를 겁니다. B10학생은 거의 보디빌딩 쪽에 더 하고 싶어 해요. 저번에도 와가지고 “씨름 그만두고 보디빌딩이 있는 고등학교로 가고 싶다” 이렇게 얘기를 했었거든요.

B10학생이 가고 싶어하는 진로방향, 가고 싶어하는 고등학교를 반대하는 어머니의 마음에는 자녀가 고등학교와 대학에 진학했으면 하는 소망이 담겨있다. 탈북민으로 한국에서 살아가면서 대학졸업장이 안정된 삶과 연결되어 있다는 것에 대해 체득해서 알고 있고, 자녀가 이 사회에서 잘 자리 잡았으면 하는 어머니의 마음이 드러나는 것이다. 그러나 자녀가 진정으로 원하거나 성취하고 싶어 하는 방향과는 다르기 때문에 B10학생은 체육 선생님께 자신이 정말 하고 싶은 운동에 대한 속마음을 털어놓고 있는 상태다.

그러나 동시에 B10학생의 어머니의 교육에 대한 적극적인 관심은 B10학생이 학교생활과 운동에 몰입할 수 있는 좋은 동력이 된다. 처음에는 반대를 했더라도, 자녀가 좋아하고 대학에도 갈 길이 쉽게 열리는 씨름에 대해 받아들인 어머니는 물심양면으로 B10학생의 운동을 지원한다. 고된 훈련으로 힘들어하는 아들을 위해 유명한 스포츠 선수의 인터뷰를 중국어로 녹음해서 머리맡에 틀어놓기도 하고, 넉넉하지 않은 형편에 잦은 수술을 해야 하는 병을 앓고 있으면서도 B10학생의 체력을 위해 과일과 고기를 떨어뜨리지 않는다. 때로는 무섭게 혼내기도 하지만 이러한 아낌없는 지원에 담긴 어머니의 사랑에 B10학생은 목표를 향해 돌진할 수 있는 힘을 얻는다.

B10모친: 그때는 본격적으로 운동이, 체력단련이 센데 따라 못가는 거예요. 그래 가지고 집에 와서 울고 코피가 터져 나오고 그때 내가 김연아 인터뷰를 야한테 읽어준 거예요. 그때는 야가 소통이 잘 안 된 거예요. 그러니까 언어 소통이. 우리가 말하는 거는 알아 듣는데, 자기가 입 벌리는 그거는 너무너무 힘들어하는 거예요. 그때 내가 김연아 인터뷰를 중국말로 해주고, 그 다음에 야가 잠잘 때 김연아 인터뷰를 머리맡에다가 내가 놓고 그거 듣고 자라고 ... 그래가 아들은 내가 돼지고기를 쬐금씩 사 가지고 아들 저녁만 내가 야를 삼겹살 구워서 먹이고, 김치찌개도 따로 해 먹이고. 계란도 야만 위해서. 딸 입도 못 대요. 계란 값이 지금 또 올라갔대요? ... 우리 B10학생 같은 거는 하루에 두 알씩, 고구마 떨구지 않고. 진짜 완전 그거 대기 힘들어요. 나는. 그렇게 하는데다가, 과일 3일에 한 박스에요. 과일도 뭐 지금 첫 차로 나오는 뭐 수박이면 수박, 내 비싼 거는 야만은 내가 들이대는 거예요.

이러한 어머니의 사랑과 노력에 힘입어 B10학생은 구체적으로 미래에 대한 청사진을 그리고 있다. 경제적으로 안정적인 체육 교사가 되는 것을 목표로 고등학교와 대학에 진학할 계획을 가지고 있고, 궁극적으로는 자신을 아낌없이 보살펴준 어머니께 은혜를 갚고자 한다.

면접원: 뭐 고등학교 졸업하고 나서도 계속 운동을 하겠네? 지금 계획은?
B10학생: 네. 어른 되면 나이 좀 많으면 그... 공부도 조금씩 하고. 대학교 가서. 그거 목표는 체육선생님이에요.
면접원: 아, 체육선생님?
B10학생: 네. 운동선수는 직업 아니잖아요.
면접원: 운동선수도 직업이긴 하지. 왜?
B10학생: 그런 운동선수 직업 오랫동안 못 하잖아요.
면접원: 아 그렇지. 오랫동안 못 하지.
B10학생: 근데 선생님은 오랫동안 할 수 있잖아요.
면접원: 그치.
(중략)
면접원: 그래도 이렇게 먼 미래까지도 생각을 조금 하고 있네요. 그게 바뀔 수도 있겠지만.
B10학생: 앉으면 그 미래에 대해 가지고, 눈 뜨면 이야기해요.
면접원: 아, 그래요?
B10학생: 네. 엄마 먹여 살려야 된다고.
면접원: 엄마 먹여 살려야 된다, 기특하네.

B10학생은 “눈 뜨면” 미래에 대해 이야기하고, 이를 위해 체중관리, 식단 관리 등 본인의 목표를 위해 몰입하며, 이에 따른 성과들을 통해 미래에 대해 긍정적이고 자신감 있는 태도로 임하고 있다. 때로는 자신만큼 열심히 하지 않는 동료들에 대해서 의아해하기도 할 정도로 확고한 미래에 대한 계획과 열정을 가지고 있다.

B10교사: 몸에 대해서 관대하지 않고. 철저하게 하고, 먹는 것도 시합 나갈 때 되면, 물론 이제 체중관리를 해야 되는 게 맞는데, 씨름도 체급별로 나가니까. 체중을 맞춰서 나가야 되니까. 먹는 것도 집에서, 시합 때 되면 집에서 닭 가슴살하고 야채 이런 거 싸와가지고 급식 안 먹고 자기만의 식단을 먹어요. 그만큼 완벽주의자에요. 딴 애들은 그렇게까지 굳이 안 해요.

동시에 B10학생은 어머니와 선생님과 같은 의미 있는 성인들의 노력과 종교생활을 통해 자신의 삶을 돌아보고 비판적으로 성찰하며 개선시키고 있다. 학교 선생님의 경우, 다혈질적인 B10학생에게 가장 적합한 소통의 방법을 찾아가며 주변 친구들과 잘 어울릴 수 있도록 가르친다. 어머니의 경우에는 언제나 B10학생이 마음을 열고 스트레스 받는 상황에 대해 토로할 수 있게 하며, 그 때마다 반성적으로 삶을 바라보게 하며 어긋난 관계를 개선할 수 있는 방법들을 제시한다. 또한 얼마 전 시작한 종교생활을 통해서는 지속적으로 기도를 하며 자신을 돌아보는 시간을 가지고 있다.

B10모친: 엄마는, 엄마 앞에서 너가 스트레스를 모두 안고 들어오라. 들어오면 엄마는 자식이고, 너가 어떤 아라는 걸 아니까 엄마는 모든 것을 받아 안을 자신이 있다. ...그러면서 자기가 “엄마, 내가~” 이렇게 이렇게 대화를 잘 해요. 저녁에 와가지고는 하루에 있었던, 버스 탈 때부터 대화, 공부 끝날 때 씨름 끝날 때 대화를 쫙 해요. 그러면 나는, “이런 면에선 너가 잘못했다. 이런 거에선 너가 물러났으면 한 발짝 물러났으면 이해가 되는데” 그러니까 “엄마, 나도 그렇게 생각해. 내가 내일 가서는 가한테...” 잘못한 부분은 가서 용서를 구하더라고 야가. 그게 있어요. 야(B10학생) 자체는 책임감을 많이 안고 살아요. 야가 내가 볼 때도. 학교 선생님들도 이야기하지만은. 자기가 탁 순간에 부딪치다가도 돌아서서 자기가 생각을 하고 있더라고. ‘아, 이런 면에선 내가 왜 이렇지?’ 그리고 점심시간에 전화를 와요. 학교 전화로. “엄마, 내 오늘 누구하고 이런 일이 있었는데, 내가 잘못 한 거 같아.” 이러는 거예요. 그러면 내가 “이런 면에선 너가 잘못 했다. 그러고 가가 이런 사정인데 모르고 오해를 가질 수 있지 않았나. 이거는 너가 좀 잘 해줬으면

좋겠다.” “엄마, 알았다” 그러고 오후에 야를 만나서 미안하다고 사과를 하고 내한테 전화가 오더라고요. “그렇게 하니까 너가 어때?” “엄마 내가 편안하다. 그게 답이다.”

B10교사: 다른 수업 시간 때 불러가지고 약간 걸으면서 얘기하면서, 제일 시작은 “니 요새 조금 내가 봤을 때 조금 예민한 거 같은데, 뭐 좀 이런 게 있나?” 하면 또 싹~ 다 이렇게 얘기 하거든요. “그래, 맞지?” 하면서 “근데 요새 애들이 니한테, 니도 그런 걸 샘도 알겠지만, 이 부분에 있어서 애들도 니한테 조금 부담스러워하고. 애들도 솔직히 너한테 조금 다가가길 꺼려한다. 내가 봤을 땐 이렇게 하면 애들도 니한테 다가갈 수 있을 거 같은데, 니 어떻게 할 건데?” 하고. 지도 조금, 그렇게 얘기하더라고요. 지도 좀 받아들여야 한다고. 받아들이는데, 그거를 행동으로 100퍼센트 전환이 되느냐 안 되느냐는 잘 모르겠지만, 또 받아들이긴 또 잘 받아들여요. 그렇게 얘기를 하면. 그 부분에 있어서 지도 항상 잘 되고 싶어 하는 게, 뭐든지 지가 잘 되고 싶어하는 그런 게 있기 때문에. 딱 ‘이렇게 해서 하면 더 잘 될 거 같다.’ 이렇게 잘 되는 쪽으로 얘기를 하면 거의 받아들여요.

B10모친: 지금은 자기가 스스로, 일요일에도 아무리 뭐 평일 날에 힘들고 어째도 일요일은 딱 아홉시에 일어나가지고 딱 목욕하고 자기가 떠나대요. 교회. 교회 가란 소리는 안 해요. 이젠 자기가 스스럼없이 ... 열한시에 갔다가. 아이, 운동 안하고 교회 가서 열한 시에, 여기 버스가 온대요. 열한 시 십 분에. 그거 타고 가면 한시에 그거 기도를 하더라고요. 기도를 하고 한 두 시간 후에 끝나고 집에 오면 한 네 시.

어머니와 하루 사이에 있었던 일을 자세히 이야기하며 삶을 돌아보는 시간, 때때로 필요할 때마다 개선점을 제시해주시는 선생님, 그리고 개인적으로 삶을 돌아보는 종교적인 시간을 갖는 B10학생은 자신과 다른 생각을 가진 사람들을 이해할 수 있는 아량과 비판적으로 성찰할 수 있는 기제를 여럿 가지고 있다고 할 수 있다. 그 결과 다음 면담 내용과 같이 학교에서 왕따를 당하는 친구들을 돕게 되기도 한다. 과거 자신이 친구를 괴롭혔던 행동을 반성하게 된 B10학생은 “나쁜 애”로 찍히는 잘못된 소문에도 불구하고 괴롭힘을 당하는 친구를 보호해주기도 하고, 적극적으로 자신이 괴롭혔던 친구를 찾아가 사과하기도 한다.

B10학생: 막 맞아가지고. “너네 얘 괴롭히면 니네, 나도 니네 똑같이 괴롭힌다.” 지금까지 도와주고 있어요. 도와주고 챙겨주고. 이렇게, 지금 왕따거든요... 그래가지고 그렇게 되고. 지금까지 도와주고 있고. 또 그냥 한번 더 힘든 애들 도와주고. 시비 안 거는 사람은 그냥 넘어가고.

면접원: 이렇게 힘든 친구들 도와주는 거는 그게 원래 너가 가지고 있던 생각인 거야? 아니면.
B10학생: 그냥 너무 보기 싫었어요. 애들이 그렇게 괴롭히니까. 아니다 싶으니까. 그래서. 그 애들한테, 저 애들 잘못한 것도 없잖아요. 막 때리고 돈 뺏고. 그런 거 보기 싫어가지고. 그때부터 그런 소문났어요. 안 좋은 소문, 저에 대해서요. 다 그 애 때문에 내가 안 좋은 소문났어요. 내가 카바 쳐줬다고. 내가 뭐 나쁜 놈이라고. 나쁜 애라고. 전체에 소문 난 거예요. 했는데 고등학교 애들도 알고요. 저를. 소문 나가지고. 고등학교 애들도 때렸거든요. ... 중국에서는 그냥 그런 거 잘 없었어요. 그냥 제가 애들을 한 번씩, 한 번씩 때리고 괴롭히고... 한국 오면서 알게 됐죠. 내가 그 행동 잘못했다. 잘못했는데, 제가 중국에 있을 때 애들을, 저도 애들을 왕따 시켰거든요. 잘못했다. 그러면 안 된다. 이렇게 해가지고 그 중국 갈 때 가가지고 제가 그 애한테 가서 사과했죠. 미안하다고. 미안하다고.

이처럼 B10학생은 자신의 삶에 대한 개방적 태도를 가지고 본인이 세운 목표를 향해 적극적으로 돌진하고 있는 모습을 보인다. 이러한 교육적 성장에는 학생을 향해 따뜻한 관심과 지원을 아끼지 않은 학부모와 교사의 노력이 있었다. 그러나 아직 B10학생은 자신의 삶에 대해서 완전히 자율적으로 선택하고 결정하지는 못하고 있다. 자신을 위해 고생하는 어머니에 대한 효도의 마음이 있기에 가고 싶은 진로 방향이 있어도 어머니에게 적극적으로 주장하지 못하는 부분도 있으며 이제 그만 두고 싶은 씨름을 계속하기도 한다. 그러나 조금씩 삶의 방향에 대해 고민하고 교사와 상담하는 가운데 아동기에서 청소년으로, 그리고 주체적인 성인으로 성장하는 중이라는 점에서 B10학생은 희망적인 사례라고 할 수 있다.

앞선 사례들에서 나타나듯, 중학교 3학년 학생들은 고등학교로 넘어가는 전환기에 놓여있기 때문에 어떤 고등학교를 선택하는가에 따라 자신의 진로의 큰 틀이 정해진다. 그러나 탈북청소년이 처한 사회경제적인 환경은 학생들이 자신의 학업활동과 진로 선택에 영향을 주는 큰 요인으로 경제적인 안정성을 꼽게 한다. 그것이 인문계이든, 예체능이든, 혹은 직업을 준비하는 방향이든, 주체적으로 자신의 흥미와 관심, 직업의 내재적 가치에 따라 방향을 결정하기보다는 그러한 진로 결정에 따라오는 외재적 결과인 직업 안정성과 경제적 안정성을 더 중요시하게 한다. 그리고 이러한 모습에서는 한국 사회에서 살아남기 위해 애쓰는 탈북민 삶의 형태와 그것이 청소년시기의 탈북학생들에게 미치는 영향력이 드러난다. 따라서 탈북 경험을 반성적으로 활용하여 삶을 긍정적으로 변화시키는 동력을 찾을 수 있도록 지원하되, 동시에 그것이 직업과 삶에 대한 내재적인 가치와 그에 대한 몰입과 책임감으로 이어질 수 있도록 지원하는 것이 필요한 것으로 보인다.

다. 사회통합: '울퉁불퉁한 사회화' 과정

본 연구는 탈북청소년의 적응의 성과로서 학생의 교육적 성장 뿐 아니라 사회통합이라는 사회적 성과의 수준을 가늠해보려고 한다. 국경을 넘는 이주 경험은 탈북민과 같은 이주민 개인의 생애사에 미치는 매우 영향이 크다. 전 사회적으로 볼 때, 새로 정착한 국가에서 탈북민들의 삶은 단순히 동화되어 '적응'만 하는 것이 아니라, 서로 상이한 배경을 가진 사람들이 어떻게 우리 사회 안에서 응집력 있게 통합을 이루어낼 수 있을 것인가라는 사회적 문제에 긴밀하게 연결되어 있다. 따라서 탈북청소년들이 개인의 수준을 넘어서 사회적인 차원의 평등과 참여, 귀속과 관련하여 어떤 경험을 하고 어떤 생각을 가지고 있는가를 중심으로 사회통합의 양상을 논의하고자 한다. 특히, 본 절에서는 중학교 3학년 탈북학생들이 느끼는 귀속 의식과, 이들이 사회통합을 위해 어떻게 참여하고자 하는가에 방점을 두고 서술하였다.

1) 귀속 의식: 정체성에 대한 다양한 생각들

사례를 통해 드러나는 중학교 3학년 학생들의 귀속 의식에 대한 주요한 특징은 국가 또는 어떤 사회에 대해 간단히 정리될 수 있는 단일한 정체성 또는 소속감을 가지고 있지 않다는 점이다. 탈북학생들이 겪은 탈북 과정의 특징과 한국에서의 적응 양태에 따라, 어떤 학생은 한국이나 중국, 북한 등의 국가에 대한 소속감을 느끼고 있기도 하고, 그 안에서 혼란스러워하기도 한다. 또 어떤 학생은 국가적인 소속감에 대해서는 고민하지 않고 본인이 속해있는 생활공동체나 학교에서 소속감을 찾기도 한다. 자신의 정체성이나 국가적 소속감에 대해 묻는 면접원의 질문에 당황하는 경우도 있었고 이에 대해 다양한 반응을 보였다.

> 면접원: 본인은 자신에 대해서는 어떤 사람이라고 생각이 들어요? 왜냐하면 북한에서도 살았었고, 한국에서도 살았었고 여러 가지 경험을 갖고 있는데 그것에 대해서 정체성이라고 해야 하나? (중략)...
>
> B6학생: 저는 정체성을 그냥 편하게 여기에서 한국사람이라고 생각을 하고 싶은데 그런데 항상 저는 머리에 제가 북한사람이라는 게 있어요.

북한에서 중학교 1학년까지 다니다가 한국에 입국한 B6학생은 학업의 측면이나 관계의 측면에서도 잘 적응하는 모습을 보였다. 그런데 성적도 좋고, 학교에서 리더십도 발휘하며, 의지적

으로 자신을 한국 사람이라고 생각하지만 머릿속에는 자신이 나고 자란 북한에 대한 소속감이 분명히 자리 잡고 있다.

반면, 여러 국가에 대한 소속감을 갖는 모습을 긍정적으로 받아들이는 경우도 있다. 중국에서 태어나고 자란 B10학생의 경우에는 친부모의 고향이 북한이고 엄마의 임신도 북한에서 일어난 일이지만 자신을 중국과 한국에 소속된 사람으로 생각하며, 이렇게 두 가지 국가적 정체성을 가지는 것이 충분히 가능한 일이라 생각하고 있다. 이렇게 생각하게 된 이유는 운동선수 추성훈의 예가 긍정적인 모델로 작용했기 때문이다.

B10학생: 네. 누가 물어보면 어른들이 물어보면 중국 사람이라고.
면접원: 아, 중국 사람이라고?
B10학생: 네.
면접원: 그 왜? 왜 그렇게, 나는 그냥 뭐라 그럴까? 중국 사람이라고 본인이 스스로 생각하는 거는.
B10학생: 네. 고향. 내 고향이고요.
면접원: 고향이고.
B10학생: 내가 살아온 곳이고요. 그거는 맞잖아요.
면접원: 그치.
B10학생: 또 거기는 친구들도 많고요. 있잖아요. 고모들도 있고요. 이런 거요. 제일 많은 건 내 고향이잖아요. 거기.
면접원: 나는 중국사람 이라고 본인은 그렇게 생각하는 게.
B10학생: 저는 이렇게 생각해요. 추성훈이랑 똑같이 생각해요. 저는.
면접원: 아, 추성훈하고?
B10학생: 네. 똑같이 생각해요.
면접원: 그러면 추성훈은.
B10학생: 추성훈도 한쪽으로는 일본에서 태어났잖아요. 추성훈이. 한국, 국적 두 개잖아요. 저는 그렇게 생각해요.
면접원: 태어난 고향은 중국이고, 그렇지만 나는 또 한국인의 피도 있고. 한국인으로서의, 부모님이 한국사람, 북한사람, 그러니까 중국이 아니니까, 그런 생각을 가지고 있고.
B10학생: 저는 그렇게 생각하죠. 중국 피 반, 한국 피 반.
면접원: 그렇게?
B10학생: 네. 중국 반, 한국 반 그렇게 가지고 있어요.

대화에서 드러난 것처럼 B10학생에게 중국은 친구들과 친척들이 사는 고향이기 때문에 이러한 환경적 토양에서 자란 자신은 중국의 피를 반 가지고 있다고 생각한다. 게다가 언어적으로도 아직은 중국어가 편하고 종종 중국의 텔레비전 프로그램을 보는 등 문화적으로도 중국과 가깝게 느끼고 있다. 동시에 북한 출신인 친부모의 피를 이어받았기 때문에 반은 한국인이라고도 생각한다. 이처럼 B10학생의 경우는 두 개의 국가적 정체성에 대해 크게 혼란스러워하거나 문제로 생각하기보다 자연스러운 현상이라고 받아들이고 인정하고 있다. 이러한 까닭은 미디어를 통해 자신이 닮고 싶어 하는 운동선수이자 연예인인 추성훈이 한국과 일본의 문화와 국경을 오가며 살아가는 모습이 긍정적인 계기로 작용한 것으로 보인다.

태어나거나 살고 있는 국가라는 요인 외에도 청소년기의 정체성과 소속감에 중요한 영향을 주는 요인으로 또래집단이 있다. 자신에게 영향을 주는 준거집단으로서 친구의 존재는 이들이 어디에 속해있고, 어떤 방식으로 공동체에 참여하고 있는지를 보여준다. 즉 탈북학생들 중에는 거대한 개념인 국가나 탈북민 집단, 또는 혈연 집단인 가족과 근거해서 정체성에 대해 대답하는 경우도 있지만, 친구 집단이나 학교라는 공동체에서 자신의 소속감을 찾고 정체성을 형성해가는 경우도 있다.

면접원: ... 소속감 같은 건 어디에 있는지 물어봐도 돼요? 소속감을 느끼는 게 가족일수도 있고, 학교일 수도 있고 자치회일 수도 있고, 회장일 수도 있고 한국일 수도 있고 어디에서 지금 소속감을 느끼고 있는지 ...

B6학생: 친구들 사이에서 소속... 제가 하는 행동 하나하나가 다 그냥 친구들이랑 공유하고 친구들하고 항상 붙어있고 내 행동을 친구들이 알고 하니까 친구들이랑 소속감을 가지고 있어요.

면접원: 아이가 출신배경에 대해서 소개할 때, 뭐라고 소개해요? 자기는 중국에서 왔다. 나는 북한출신에서 왔다든지..

B3보호자: 소개를 별로 안 해봐서... 누구한테. 그냥 0000(기숙형 복지시설) 학생입니다. 라고 소개를 하지. 어디서 왔건. 뭐 이렇게 해 본 적이 없어요. 내가 보니까 가는. 내가 옆에서 계속 탈북청소년이고 어쩌고저쩌고 내가 말을 하지. 가는 그냥. 0000(기숙형 복지시설) 학생. 경우에 따라서는 00중학교 학생. 이 정도만 하는 거 같아요.

어쩌면 학생들에게 가장 와닿는 귀속의식은 정치사회적 개념인 국적보다 자신이 매일 관계를 주고받으며 마주하는 친구들 또는 학교와 밀접하게 연관되어있다. 본 연구에서 지속적으로

묻는 “어느 나라 사람인 것 같은지”, 또는 “정체성”에 대한 질문에 즉각적으로 대답을 하지 않는 학생들이 대다수인 것도 이를 증명하기도 한다. 오히려 B3학생의 보호자의 설명처럼, “옆에서 계속 탈북청소년이고 어쩌고저쩌고”하는 어른들 사이에서 학생들은 지속적으로 내가 정말 어느 나라에 속한 사람인지 되묻게 된다.

또한 탈북청소년 중에는 북한에서 본인의 의지로 탈출한 B2학생과 같은 사례도 있지만, 중국에서 나고 자랐으나 엄마의 출신지가 북한이기 때문에 ‘탈북청소년’으로 분류되는 B10학생과 같은 사례도 있다. 이렇게 다양한 탈북청소년의 원활한 적응과 성장, 이들이 자유롭게 어우러져 살 수 있는 사회 통합을 꾀하기 위해서는 학생들이 스스로의 소속감을 어디서 찾는지에 대해 지속적으로 관심을 기울이고, 자신이 주체적으로 만들어나가는 정체성에 대해 긍정하며 이해해 주는 사회적 노력이 필요할 것이다.

2) 탈북청소년이 이루어가는 사회통합: 차별과 사회 참여

사회통합이라는 대 전제에서 차별과 평등은 동전의 양면처럼 밀접하게 연결되어 있다. 대부분의 경우 탈북 청소년들은 굳이 먼저 ‘북한 출신’이라는 사실을 밝히지 않고 있다. 그것은 불편한 낙인을 피하고자 하는 것이며, 동시에 한국사회에서 북한 출신이 가지는 불리함과 차별을 인지하는데서 기인되었다고 해석될 수 있다. 그런 측면에서 이들은 마음속으로만 북한에 대한 뿌리 의식을 가지고 있으면서 북한이 자아정체성의 중요한 부분을 차지하더라도 겉으로 드러내지 않는 경우가 많다.

B6학생: 음. 묻지 않으면 말하고 싶지 않고요. 다만, 애들이 북한에 대해서 잘 모르고 인식하지 않으면 다른 방법을 해서라도 알려주고 싶어요.

면접원: 그러면 그때는 북한에서 왔다는 이야기를 할 거야? 아니면 북한은 이래 이런 식으로 이야기할 것 같아?

B6학생: 왔다는 걸 이야기 안하고 다르게 이야기 할 것 같아요. (중략) 어떤 사람들은 북한에서 온 게 뭐가 잘못되었어 이렇게 생각을 하잖아요. 그런데 대부분의 사람들은 북한에서 왔다고 하면 괜히 제가 그 사람한테 돈 달라고 한 것도 아니고, 내가 시비를 건 것도 아닌데 괜히 북한에서 거지들 사는 것만 알아가지고 안 좋은 인식부터 먼저 가져요. (중략)...그러면 괜히 저의 그런 것을 못 보여주고 처음부터 딱 거기에 머리 인식부터 한 다음에 생활을 해야 하니까. 친구랑 지내야 되니까. 그럴거면 안 말하고 지내고 싶어요. 편하게.

면접원: 북한에 대해서 한국아이들이 다르게 생각하는 것을 직접 느껴본 적이 있어요?
B2학생: 여기 애들이 북한을 정말, 제가 북한에서 왔다고 하면 못 살아서, 먹지 못해서, 가난해서 왔고 애들이 대부분 그렇게 생각하더라고요. 그게 아니라고 북한정부가 나쁜 것이지 북한사람들은 정말 아무것도 모르니까 욕 할 거면 정부를 욕해라.

위의 면담 내용에서도 드러나듯이 탈북청소년들은 북한에 대해서 부정적으로 인식하고 있는 한국 친구들의 생각에 대해 반감을 가지는 경우가 있다. 자신의 정체성의 일부분인 나라, 자신의 가족과 친구들이 있는 나라, 자신이 분류되는 '탈북청소년'이라는 집단명에 표기되어있는 북한이라는 곳에 대해서 무조건적으로 부정적인 입장을 드러내는 시선이 견디기 힘든 것이다. 이러한 특징은 특히 북한에서 태어나서 교육을 받았거나, 북한에 보고 싶은 가족이나 친구들이 남아있는 경우에 더욱 두드러지는 현상이다.

북한 출신이라는 것을 밝혔을 때 직접적인 차별을 받거나, 지나치게 많은 질문과 관심을 받는 것도 이들이 탈북청소년임을 스스로 숨기고 싶어 하는 이유가 된다. 다음의 네 가지 사례는 탈북청소년들이 학교에서 자신의 출신을 밝혔을 때 겪어야 했던 부정적인 차별 경험을 설명해준다.

면접원: 친구들은 북한에서 왔다는 것을 알고 있어요?
B8학생: 아는 애들도 있고 모르는 애들도 많아요.
면접원: 아는 애들은 어떻게 아는 거예요?
B8학생: 내가 말해준 애도 있고 그냥 이제 1학년 때 일이 있어서 그때 들은 애도 있어요.
면접원: 어떤 일이 있었어요?
B8학생: 어떤 애가 있었는데 걔가 완전 나쁜 애들은 아니었는데, 걔말에 어떤 상처를 받았어요.
면접원: 어떤 일이 있었는데?
B8학생: 제가 그때 탁구를 처음 칠 때였는데, '북한에서 온 주제에 뭐하냐고' 약간 상처 받아가지고 싸웠어요.

B10모친: 지금은 좀 많이 좀 부드러워졌고. 그때는 이 친구들 침을 뱉고, 신발을 계단에서 떨어트리고. 북한에 가라, 공산당, 빨갱이 뭐 몹쓸 소리 다 듣고 야가 들어와서 야가 언어소통이 안 돼가 지는 무슨 소리인지 모르니까 그 말을 들고 들어와서 물어보고. 그러니까 야가 만날, '항상 지는 게 이기는 자라고 맞아라. 때리지 말고' 중국에서도 야가 좀 손이 좀 셌어요. (중국)여기 와서는 이 사회 자체가 다르고 중국은 이 때리면 크게 별

거는 없는데, 여기는 무조건 경찰서 가면 니 인생이 조지고 하니까 그거 참고. 그때마다 이 손을 부들부들 야가 떠는 거예요.

면접원: 고등학교에 가면 중국에서 왔다고 말 할 거예요?
B3학생: 애들이 물어보면 말 하고 안 물어보면 가만히 있으려고요.
면접원: 왜요?
B3학생: 안 하는 게 좀 더 친구들 뭐 물어볼 테니까 안하는 게 나을 것 같아요.

면접원: 뭐라 했어? 자기 소개할 때.
B4학생: 그냥 자기 이름 왔다고 어쩔 수 없이 북한에서 왔다고 밝히고.
면접원: 아 바로?
B4학생: 네. 근데 안 해도 티가 나자나요. 말투가. 왔다고 말하니까 그 시간 끝나고 다음 시간 되는데 갑자기 전교생이 우리 반에 모여가지고 동물원 원숭이 보듯이 신기하게 보고 그러는 거예요. 괜히 쿡쿡 찔러보고.
면접원: 찔러봤다고?
B4학생: 괜히 막 쓰담, 쓰담 해주고 신기하게 쳐다봐가지고 기분이 좀 나빴어요.

B8학생의 사례는 직접적으로 친구들에게 "북한에서 온 주제에"라는 차별적인 말을 들은 경우이다. 그 친구들이 "나쁜 애들"은 아니었지만, 친구의 말은 북한이라는 곳에 대해 깔보는 태도, 그곳에서 온 자신에 대해 무시하는 태도가 무의식적으로 반영된 것으로서 B8학생에게는 상처로 남게 되었다. B10학생의 경우도 마찬가지다. 실제로 북한보다 중국에 더 많은 귀속의식을 가지고 있는 B10학생이지만, '탈북청소년'이라는 꼬리표는 친구들로부터 '빨갱이', '북한으로 돌아가라'는 놀림을 받게 했다. 게다가 언어적으로도 제한이 컸던 B10학생은 일방적으로 참으면서 그 차별을 견뎌야 했다.

뿐만 아니라 B3학생이나 B4학생의 경우, 자신의 배경을 밝혔을 때 지나친 관심의 대상이 되었기 때문에 앞으로는 북한 출신임을 말하지 않겠다고 생각을 바꾼 경우이다. 북한에 대해 이것저것 물어보고, "동물원 원숭이 보듯이" 전교생이 와서 자신을 구경한 경험은 자신이 단지 북한이나 중국에서 왔다는 이유만으로 타자화 되면서 친구들과 거리감이 생긴 사례이다. 자신을 있는 그대로 친구로 진실하게 대하기보다는 '중국/북한에서 온 사람'이라는 호기심과 편견을 가지고 대하는 부정적인 경험을 하는 탈북학생들이 많이 있다.

배경을 밝힘으로써 차별적인 경험을 한 친구들은 이후에 자신의 배경을 숨기고, 북한/중국

출신이라는 정체성을 부정적으로 여기게 된다. 예를 들어 탈북학생 토요거점학교를 운영했던 B3학생의 선생님은 탈북 학생들이 이 프로그램의 플랜카드를 붙이는 것 자체를 너무나 싫어하고, 이에 상처를 받는 것을 목도했다.

B3교사: 그러니까 교문에다 플랜카드도 붙이고 멀티실에도 써서 붙였어요. 그런데 제목이 "탈북 학생 토요거점학교" 개강식 뭐 이런 거예요. 제목이 그러니까, 다른 애들은 잘 안 그러는데 B3이라는 학생하고 졸업한 00라는 친구가 있는데 선생님 그것 너무 싫어요. 토요일에 애들도 안 나오고 상관없어, 식만 하고 바로 뗄 게. 하는 데도 너무 싫어하더라고요. 토요일에 축구하는 애들 방과 후 애들이 조금 있거든요. 얘네 들은 사실은 왜 왔는지 사실 모르고 그러는 데도 본인들은 그렇게 느끼는 거예요. 제가 000 선생님이라고 거점학교 할 때 많이 실제로 진행하시는 선생님이 계시는 데 다음에 거점학교 하게 되면 제목은 탈북학생은 빼고 그냥 토요거점학교로 해야겠다고 애들이 그게 너무 상처가 되는 것 같다고 안쓰럽다고 그랬거든요.

B3학생의 보호자의 경우는 시설에 소속된 탈북 학생들이 학교에서 관계를 맺을 때 겪는 수많은 시행착오를 관찰한 결과, 초반에는 소속을 밝히지 않는 편이 학생들이 차별을 받지 않는 방법임을 깨달았다. 북한에서 왔다는 환경적 요인을 제하고 학생을 있는 그대로 또래와 관계 맺을 수 있도록 한 뒤에 믿을 만한 친구들이나 또는 이미 긴밀한 관계를 맺게 된 친구들에게 밝히는 것이 훨씬 이들의 적응에 도움이 되는 것을 경험적으로 알게 되었기 때문이다.

B3보호자: 야는 지금 오픈을 안 하고. 들어갈 때 자체를. 엄마, 아빠가 사업차로 중국에 들어갔다 나온 걸로 소개를 했거든요. ... 내가 거기서 느낀 게. 딱 학교에 들어가서 소개를 할 때. 나는 어디서 온 아무개입니다. 하면 딱 각인이 되요. 아이들 머리에. 근데. 그렇게 소개를 안하고. 들어가서. 살다가. 같이 생활하다가. 어느 날. 야 북한 아이래. 그러면. 어 그래. 뭐 북한아이면 북한아이고~. 이렇게 된다고요. 그 차이가 정말 심해요. 엄청 크더라고. 내가 이제. 아이들 하고 소개하러 갈 때마다. 선생님들 붙잡고 사정을 하고. 그렇게 소개를 해 달라. 살면서 아는 거야 어떻게 하겠냐. 이랬는데. 그게 아주 중요해요. 아이들이 딱 초점을 모아서. 머리에 인식을 하면. 그 아이는 졸업 할 때까지. 걔는 탈북이에요. 졸업 할 때까지 따라가는데. 살면서. 알게 되면. 아무 문제가 없더라고요. 이젠. 친했으니까. 그거는 더 이상 중요한게 아니더라고요.

동시에 연구에 참여한 탈북청소년들의 사례 가운데에는 자신의 노력을 통해 탈북민에 대한 차별에 대항하고, 나아가 사회 통합을 이루어나가려는 적극적인 참여 양상도 발견할 수 있었다. 또한 장차 성인이 되어서는 탈북자라는 삶의 경험을 통해서 통일을 향한 자신의 역할에 대해 적극적으로 참여하고자 하는 기대감을 가지고 있기도 했다. 이에 대한 좋은 예로는 B6학생의 사례를 들 수 있다. B6학생은 중학교 3학년인 현재에도 통일교육강사로 활동하고 있다. 여러 사람들 앞에서 자신의 이야기를 나눠야 하는 강사 활동은 자신감도 필요하며 통일교육에 대한 필요성도 인지하고 있어야 하는 일인데도, B6학생은 개인의 시간과 노력을 들여가며 통일교육 강사로 적극적으로 활동하고 있다. 뿐만 아니라 B6학생은 장차 통일이 되었을 때 자신의 탈북 경험을 통해 적극적으로 사회에 기여하고 통합을 도모하고자 하는 목표를 가지고 있다.

면접원: 마지막으로 한국에 살면서... 아니면 B6학생의 삶을 삶아가기 위해서 필요한 마음가짐, 태도? 이 마음으로 계속 내 삶을 살아야 한다. 이런 거 뭐인 것 같아요?
B6학생: 한국에서 살면서요?
면접원: 아니면 그냥 살아가면서?
B6학생: 음....저는 뭐라해야되지...저는 커서 통일을 하는데 뭔가 도움이 될 수 있게 살아갔으면 좋겠다는 생각을 해요.

B6모친: 그래서 내가 000이 너는 네 정체성을 알아야 돼. 너는 어떤 사람이냐 앞으로 나는 뭘 해야 하는 사람이냐. 통일을 위해서 네가 뭘 해야 하나. 우리는 통일이라는 단어가 한국 사람들도 절절히 원하는 게 있지만, 우리가 더 절실히 원해야 한다. 우리는 양쪽나라를 다 거쳐서 이렇게 왔기 때문에 앞으로 너네들이 정치적으로 이런데서 선두에서 서야 하기 때문에 네가 정체성을 모르면 안 되라고 이런 이야기를 했어요.
면접원: ...그러면 한국인으로서의 인식, 한국에 와서 뭐랄까 여러 가지 의무를 다해야 된다. 한국에 살아가면 B6학생이 가져야하는 생각이라든지 그런 게 있을까요?
B6모친: 한국에 살아가면서 필요한 생각은 저는 그래요. 니가 앞으로 공부도 잘하고 해서 뭔가를 우리 통일을 위해서 앞장설 수 있는 그런 사람이 되어줬으면. 그러면 우선 그 나가서도 외교적인 일도 좀 하고. 그런 걸 잘해서 뭔가를 앞장서서 큰일을 할 수 있는 인간이 되었으면 하는 바람이죠. 근데 그걸 하기 위해서는 니 정체성이 필요하다라고 말하는 거죠.

위의 면담에서 드러나듯, B6학생과 B6학생의 어머니는 모두 미래 통일 사회에서 탈북청소년의 역할에 대한 큰 기대와 소망을 가지고 있다. 그러기 위해서 자신의 탈북 경험은 숨겨야 할 것이

아니라 가치 있는 경험이며, 사회에 기여할 수 있는 자산이자 토대가 된다고 생각한다. 그렇기 때문에 자신이 북한에서 왔다는 정체성을 잊지 말고 오히려 그것을 통해 통일 한국 사회의 외교나 정치에서도 두각을 나타날 것을 기대하고 있다.

B2학생의 경우에는 자신의 행동이 주변인들에게 북한 사람들에 대한 이미지를 형성하고, 탈북민에 대한 인식을 만들어나가는 것에 대해 인지하고 있는 경우이다. 따라서 북한이나 탈북민에 대한 부정적인 이미지를 쇄신하고, 한국 사람들이 가지고 있는 편견을 바꾸기 위해 자신의 행동에 하나하나에 조심해야 한다는 생각을 가지고 있다.

면접원: B2학생은 어느 나라 사람인 것 같아요?
B2학생: 둘 다.
면접원: 한국인으로서 어떻게 해야 한다는 생각 있어요?
B2학생: 어떻게 제가 행동하느냐 따라 여기 사람들이 북한사람들 생각하기 때문에 이미지를 참 잘 만들어야 될 것 같아요.

동시에 B2학생과 B10학생은 한국 사회 안에 존재하는 약자에 대해 관심을 가지고 이들을 돕는데 노력을 하고 있다. 예를 들어 앞서 소개한 B10학생의 경우는 학교 내 왕따 학생을 도와주는 역할을 적극적으로 하고 있다. B2학생의 기숙형 복지시설 선생님에 따르면 B2학생은 특히 가난하거나 여러 가지 어려움에 처한 사람들을 향해 마음을 쓴다고 한다. 선생님은 그 이유를 "자기가 그렇게 어렵게 살았기 때문"인 것으로 찾으며, 자신의 상처를 딛고 어려운 이들을 향해 도움의 손길을 내미는 B2학생의 좋은 점에 주목하였다.

B2보호자: 봉사활동에 잘 참여했고, B2학생의 좋은 점이 하나 있어요. 참. 그거는 그... 어려운 사람들, 가난한 사람들, 고생하는 사람들에게 얘가 자세히 봐요. 그리고 마음을 쓸 줄 아는 좋은 점이 있어요. 예를 하나 들면 어디 같이 가다가 지하철에 왜 할머니들이 조그만 좌판 놓고 물건을 팔면 꼭 물어봐요. '저거 사드려요 돼요?' '어. 사드려. 너 마음 내키면.' 그러면 그런 게 있어요. 다른데 다 무관심해도 자기가 그렇게 어렵게 살았기 때문에 그런 것 같아요. 그런 면은 참 좋은 면인 것 같아요. 봉사 보낸 곳은 요양원이었는데 잘 다녔고, 잘 했지만 뭐 자발적이었다. 그런 생각은 못 들었고 갔다 와라 하니까 갔다 온 것 같긴 해요.

B2학생과 B10학생이 한국 사회 안의 약자에 관심을 두고 노력을 기울이는 경우라면, B7학생의 경우는 인생의 목표를 해외의 어려운 이들을 돕고 종교적으로 헌신하는 선교사로 삼고 노력하는 사례이다.

면접원: 나중에 중국에 다시 가고 싶어?
B7학생: 네, 갈려고요.
면접원: 중국 친구들 만나러?
B7학생: 네. 태권도 선교사하면서 중국 친구들 같이 도와주고. 친구들 무슨 일 없으면 같이 가고 무슨 일 있으면 같이 가고.
면접원: 선교사는 왜? 힘들잖아.
B7학생: 중국 가서 선교하고 교회세우고, 친구들 도와줄 수 도 있어요.
면접원: 아 힘든 친구들, 어려운 친구들 도와주는.
B7학생: 더 많은 사람을 다 예수님 믿을 수 있게 하고...

B7학생은 자신이 재능이 있는 태권도를 발판삼아 태권도 선교를 하고자 한다. 그것을 통해 한국 사회에서 경제적으로 안정을 찾거나 적응하는 것이 목표가 아닌 자신이 떠나온 중국에 다시 돌아가 그곳에 있는 친구들을 돕고자 하는 마음을 가지고 있다. 친구들이 무슨 일이 있을 때 함께 가고 그들을 돕는 삶을 사는 것이 비록 힘든 선교사의 길이라 할지라도 현재 B7학생이 열심히 태권도를 훈련하는 목표가 되었다.

탈북청소년들은 한국 사회에서 제공하는 다양한 혜택을 받기도 하지만, 동시에 한국 사람들로부터 오는 배제나 차별을 경험하기도 하고 정체성의 혼란을 겪기도 한다. 그러나 희망적인 사실은 많은 탈북청소년들이 복수심이나 증오를 갖는 것이 아닌, 더 나은 사회를 만들고자하는 목표를 갖는다는 것이다. 자신이 떠나온 북한에 대해 부정적으로 생각하는 사람들의 의식을 바꾸려는 노력을 하거나, 미래 통일 한국을 이끄는 리더가 되려고 하는 소망이 있기도 하고, 자신처럼 우리 사회 안에서 가난이나 질병, 차별로 고통 받는 약자들을 적극적으로 돕고, 나아가 해외에 있는 어려운 이웃을 돕고자 하는 꿈을 가지고 있다.

이처럼 탈북청소년들은 한국 사회가 일방적으로 통합시키거나, 도움을 주어야 하는 수혜자가 아니다. 오히려 이들은 자신들에게 편견을 가지고 대하는 한국 사회의 통합과 의식 개선을 위해 애쓰고 있는 적극적인 사회 참여자들이다. 되려, 면담 중간 한국인들이 탈북민에 대해 묘사하는 '거짓말을 잘하는', '유전적으로 무시할 수 없는 타고난' 등의 표현은 탈북청소년들을 향해

가지고 있는 우리 사회의 편견이 얼마나 무서운 것인지에 대해 느끼게 한다. 앞으로 한국이 인종이나 언어, 환경과 상관없이 모두가 존중받는 사회통합을 이루어나가기 위해서는 우리 사회 각 구성원 모두의 노력이 요구된다.

라. 소결: 논의 및 시사점

이 장에서는 탈북 중학교 3학년의 적응, 교육적 성장 그리고 사회통합의 양태와 특징을 살펴보았다. 2주기 연구에서는 탈북 과정과 그 이후 한국에서 어떻게 살아가는가를 살펴보기 위해 학습, 심리, 관계, 사회 적응을 주요 기준으로 논의하였다. 본 절에서 살펴본 10명의 중학생들은 출생 배경, 가정환경, 경제적 수준, 개인적 성향, 인간관계 등에 따라 다양한 적응 양태를 보이고 있었다. 또한 적응의 과정을 거치는 가운데 삶의 방향을 주체적으로 선택하고 몰입하며 교육적으로 성장하는 모습을 발견할 수 있었다. 이러한 탈북청소년의 사례연구를 통해 사회통합을 위해 학생들이 어떠한 노력을 하고 있으며 우리 사회 전반이 어떻게 변화할 수 있을지에 대하여 논의하였다.

첫째, 탈북청소년의 적응에 있어서 학생의 심리적 건강은 한국에서의 적응과 성장 전반의 주요 토대가 된다. 기본적으로 탈북청소년들은 자신이 태어나거나 자란 환경에서 자발적/비자발적 동기에 의해 이주한 경험이 있으며, 그 과정에서 급격한 환경 변화로 인한 스트레스를 받게 된다. 특히, 심리/신체적인 폭력에 노출된 학생들의 경우 트라우마적 상처를 가진 채로 한국에 입국하게 되며, 이는 학교 적응은 물론 사회문화 적응 전반에 있어서 큰 방해요소로 작용한다. 더욱이 탈북 과정에서는 부모와 단기, 장기적으로 결별하였다 재결합하는 경우가 많고, 한국에서 새로운 가정에 편입되거나 무연고자로 생활하는 등 탈북청소년들은 불가피한 가정의 해체를 경험하게 된다. 지속적으로 보호와 관심을 받지 못하는 환경에 노출되는 탈북청소년들을 위해 이들과 그 부모의 심리적 건강을 위한 지원이 매우 중요하다.

둘째, 중재자이자 멘토로서의 교사의 역할이 중요하며, 교사와 탈북청소년의 관계에 따라 학교 적응의 모습은 달라진다. 교사는 학생들이 겪은 탈북의 '불연속적 과정'을 이해하고 학교생활에 그들이 유연하게 적응할 수 있도록 학교와 보호자, 학생을 이어주는 다리 역할을 해야 한다. 특히 매 학기나 매 년 담당교사가 바뀌기보다, 장기적으로 한 교사와 깊이 있는 관계를 맺을 때 그 결과는 더 긍정적이었다. 이를 위해서는 전환적 삶의 경험을 가진 탈북 학생을 향한

교사의 지속적인 관심과 지원이 우선적으로 필요하다. 또한 학생이 마음을 열고 학교생활에 흥미를 가지거나 또래들과 원활한 관계를 맺을 수 있도록 다양한 교육 프로그램이나 멘토링 활동을 개발하거나 찾아서 연결해주는 노력이 요구된다. 청소년기의 탈북학생들을 깊이 있게 이해하는 교사들은 종종 학부모와 학생 사이에 틀어진 관계를 회복시키는 가교역할을 하는데, 이 역시 한국 사회에서 초보학부모인 탈북민들에게 큰 도움이 된다. 다만 행정적으로 요구되는 추가업무 외에도, 학생의 학업적, 정서적인 지지 역할을 담당하는 교사들은 때로 개인의 시간과 노력을 쏟아야 하는 부담도 안고 있다. 이를 지원하기 위해 정책적으로 탈북청소년을 담당하는 교사를 위한 행정적, 재정적 지원뿐만 아니라, 체계적으로 교사가 손쉽게 활용할 수 있는 교육 프로그램이나 자원봉사 인력을 안내하고 공급하는 것이 필요하다.

셋째, 기초 역량으로서의 한국어 능력은 학습적응 및 관계적응 전반에서 중요한 요인이다. 일반적으로 기초학습능력 결손이 큰 탈북 청소년들은 기초적인 의사소통능력의 결여로 인해 수업을 이해하기 어려워하는 경우가 있다. 그리고 기초학습능력을 갖춘 학생들도 학년이 올라가면서 어려워지는 학습어휘와 교과내용으로 인해 어려움을 겪는 경우가 많다. 뿐만 아니라 한국어 능력은 또래관계를 형성하는 기준이 되기도 하는데, 모국어가 한국어가 아닌 경우 중국어로 편하게 대화할 수 있는 친구들과만 교제를 하거나 또는 친구들과의 대화가 자신이 없어 또래들과 어울리지 못하는 사례도 빈번하다. 따라서 생활 한국어 뿐 아니라 중학교의 전체적인 교과의 내용지식을 습득하고 이해하기 위해 필요한 한국어 역량을 지원할 수 있는 방안이 요구되며, 이에 대한 보완은 탈북청소년들의 전반적인 학교생활 적응에도 큰 도움이 될 것이다.

넷째, 탈북청소년의 가능성을 발견하고 지원하는 것은 이들의 적응과 교육적 성장 뿐 아니라 사회 통합의 실현에도 중요하다. 낯선 배경을 가지고 다른 억양을 가진 탈북 청소년을 타자화하거나 차별하기보다, 이들의 환경적 특성을 긍정적인 발전 요소로 인지하는 것이 우선되어야 한다. 제시된 사례들에서 드러났듯이 탈북청소년들은 탈북 과정에서 어려움을 극복한 경험을 토대로 자신의 삶을 주체적으로 이끌어나가기도 하고, 사람들의 편견을 바꿔보고자 노력하기도 하며, 적극적으로 사회의 여러 약자를 돕는 것으로 나타났다. 이는 탈북청소년에 대한 우리 사회의 인식이 일방적 적응의 대상이나 지원의 대상이 아니라, 이들이 가진 가능성을 발견하고 이것이 나아가 사회 통합을 이루어갈 수 있는 토대로 발견하는 것이 중요함을 드러낸다. 따라서 탈북학생 개인의 교육적 성장이 원활하게 이루어지고, 그것이 전반적인 사회 통합으로 연결될 수 있도록 학생, 교사, 학부모 및 사회 전반의 인식의 변화 및 지원이 이루어져야 할 것이다.

3 졸업 이후 학생 (1주기 연속 패널)

▌표 Ⅳ-3▐ 졸업 이후 학생(1주기 연계 패널) 패널 특성

성별	SID	출생지	입국 년도	출생 년도	졸업 이후 현재의 삶	비고
여자	C1	북한	2009	1996	대학생	전문대
남자	C2	북한	2010	1994	취업	
여자	C3	북한	2006	1995	대학생	
남자	C4	북한	2009	1996	대학생	
여자	C5	북한	2008	1994	대학생	
남자	C6	북한	2007	1998	취업	
남자	C7	북한	2008	1998	무직	대입 준비
여자	C8	북한	2008	1996	대학생	
여자	C9	북한	2007	1998	대학생/취업	

가. 적응

2011년부터 5년간 진행된 1주기 탈북청소년 교육 종단연구에 참여했던 학생들은 현재 고등학교를 졸업하고 대학에 진학했거나 직장생활을 시작한 사회인이 되었다. 이들의 한국 입국 시기가 2006년부터 2010년이므로, 이들은 대략 한국에서 살아온 기간이 7년에서 11년까지 비교적 오래되었다.

졸업 이후 패널에 해당하는 탈북청소년들은 지난 5년간 지속적으로 연구자와의 관계를 맺으며 매해 본 연구의 심층 면접에 참여하고 있다는 점에서 비교적 한국 사회에 적응을 잘 한 이들이라고 볼 수 있다. 부적응 학생일 경우, 연구자와의 관계를 오랜 기간 동안 지속시키지 않았을 가능성이 크기 때문이다.

실제로 올해 만난 탈북청소년들은 모두 성공적인 적응을 이루었다고 볼 수 있다. 모두 자신의 삶에 대해서 만족하고 있었고, 다음 대화에서 드러나듯이 스스로 한국 사회에 자신 있게 적응했다고 분명히 이야기하는 학생도 있었다.

C9학생: 저 (적응을) 잘 하고 있습니다. 하하하.
면접원: 어떤 것이 (무엇 때문에) 좀 잘 하고 있는 것 같아요?

C9학생: 애들한테 북한에서 왔어 이렇게 말하면 진짜... 놀라고 전혀 그렇게 보이지 않는다고... 그러는 게 적응한 게 아닐까요?

그러나 이들의 현재 성공적인 적응은 과거의 혹독한 경험을 발판으로 한 것이라 보아야 할 것이다. C5학생은 입국 후 3년이 지난 고등학교 학창시절부터 비로소 적응을 했다고 자신의 과거를 회상한다. 그 이유는 그때부터 또래집단과의 대화에 등장하는 단어나 표현이 어떤 의미와 가치를 지닌 것인지 이해하게 되었기 때문에 이것이 자신이 잘 적응했음을 나타내는 근거라고 이야기하였다. 또한 그는 자신이 주류 문화를 공유하지 못하면서 소통의 단절을 경험하였고, 그런 가운데 자신이 얼마나 열등한 존재인지를 발견하게 된 것이 적응의 과정이었다고 술회하였다.

C5학생: 제가 생각하기에 적응이란 그런 것 같아요. 내가 얼마나 열등한 존재인지 끊임없이 확인하는 과정이라고 생각해요. (중략) 오리지널이 될 수 없는 거죠. 진짜 헛헛하거든요. (중략) 어르신들은 “야, 어릴 때 와서 적응 빨리해 좋겠다.” 라고 하시는데, 적응을 하는 게 아니라 그냥 두드려 맞는 거라고 생각해요. (중략)

C5학생: 윗세대들은 “너희는 우리보다 잘 될 수 있다.”라고 하는데, 저희는 좀 생각이 달라요. (중략) 지금은 워낙 똑똑한 애들도 많이 왔고, 워낙 높은 계급도 많이 왔기 때문에. 이게 신기하게 거기서 위에 계급이 여기 오면 여기서도 위를 차지해요.

한국으로 이주할 때의 연령이 낮을수록 적응할 확률이 높다는 인식이 일반적이지만 C5학생은 이러한 가설에 전적으로 반대한다. 그러한 인식에는 성공적인 적응을 이루기 위해 일궈낸 개인 자신의 노력, 그 과정에서 겪은 아픔과 좌절, 그리고 극복의 시간이 간과되고 무시되기 때문이다. C5학생은 연령이 높고 낮은 것이 적응의 성공과 직접적으로 연관되기 보다는 다른 요인들이 작용한다고 이야기한다. 그는 최근 탈북한 사람들이 북한에서의 계급도 높고 똑똑한 사람들이 많아 기존에 정착한 사람들 보다 더 잘 적응한다고 설명한다. 이는 탈북한 사람들 내의 출신 및 계급의 다양성과 그에 따른 적응양상에 대한 상세한 연구가 추후에 필요할 수 있음을 암시한다.

C5학생 외에도 여러 졸업 이후 패널에 해당하는 탈북청소년들은 현재 스스로의 삶에 만족하며 살고 있다. C3, C4, C5, C8학생은 4년제 대학에 진학했고, C1학생은 2년제 대학교에 진학하며 바리스타 기술을 배우고 있다. C9학생은 2년제 전문기술대학에서 제빵 기술을 익혀서 제빵회사 수습직원으로 취직하여 일하고 있다. C6학생과 C2학생도 2년제 전문기술학교 진학 중에 각각

전기기술사, 자동차정비기술사로서 취직되어 사회인이 되었다. C7학생은 현재 대학입시에 재도전하기 위해 준비 중이다.

지난 5년간 종단연구를 통해 참여자들을 지속적으로 연구하는 동안, 이들은 나름대로 적응의 걸림돌이 될 수 있는 문제들을 안고 있었다. 참여자들 모두 또래집단에 비해 높은 연령으로 학년을 배정받아 진학하였으나 기초학력이 부진하여 늘 심리적 열등감을 갖고 학창시절을 보냈다. 더욱이 이들 대부분은 북한출신이라는 사실이 밝혀졌을 때 받을 멸시와 무시가 담긴 시선과 태도를 두려워하며 자신의 배경을 숨기고 지냈다. 이러한 공통적인 특성들에 더하여 개개인의 어려움을 세밀하게 살펴보면, C5학생은 북에 두고 온 가족에 대한 그리움으로 힘들어했고, C1학생은 또래집단과의 소통단절과 사회관계 형성의 부재, 왕따 문제로 학교생활을 힘들어했다. C9학생은 왕따를 당하다가 가출하여 자살시도까지 했던 경험이 있고, C6학생 또한 왕따로 인해 친구와 싸움에 휘말리면서 폭행 소송사건으로까지 번졌던 혹독한 학창시절의 경험을 가지고 있다. C2, C3, C4, C8학생은 기초학력 부진과 정체성의 문제를 안고 있었으나, 비교적 안정적인 가정환경과 또래집단과의 원만한 관계 형성, 교사 및 학부모 등 사회적 지지자들의 심리정서적 지원을 받으며 원만한 학창시절을 보냈다. 특히 다른 학생과 달리 C4학생은 북한출신자임을 당당히 공개하며 오히려 자신의 정체성을 적극적으로 활용하여 적응의 발판으로 삼기도 했다.

지난 5년간의 종단연구를 통해 다음과 같은 문제들이 탈북학생들이 속한 한국 사회와 학교에 적응을 방해하는 요인으로 분석되었다. 그것은 타인과의 소통 장애 및 타인과의 단절, 가족해체 및 부모와의 관계의 어려움, 청소년기의 가출과 방황, 왕따 문제, 북한출신임을 공개할지 여부를 고민하는 가운데 드러나는 정체성 문제, 기초학습 부진과 학업성취 부진 등의 문제이다. 본 연구는 이러한 문제의 해결과 탈북청소년들의 학교적응을 위해 필요한 바람직한 교육제도 및 정책들을 제언하였다. 그리고 이러한 요인들을 바탕으로 하여 '적응'과 '부적응' 상황을 분류하였다.

그러나 올해 2주기 연구를 위해 학생들을 다시 면담하고 내용을 분석한 결과, 이러한 개개인의 문제들은 오히려 그들을 건강하게 성장시키는 비옥한 토양으로 작용하였음을 발견할 수 있었다. 비록 과거 심각하게 제기되었던 문제들이 완전히 해결된 것은 아니며, 여전히 그들의 삶에 존재하거나 때로는 다시 아픔과 고통을 불러일으키기도 한다. 그러나 개개인의 문제에 대해 느끼는 아픔과 좌절, 고통의 정도는 훨씬 옅어졌고, 어느 정도 이에 대응하고 대처하는 나름대로의 방식도 생겨났다. 이러한 대처 능력, 또는 성장 가능성이 본 절에서 논의하는 과거 경험의 성찰을

통한 '성장'이다.

한국 사회에 적응하였는지를 살펴보는 것이 부적절할 정도로 이들이 충실히 성장과 발전을 이루어갔음에도 불구하고, 본 절에서 '적응'은 2주기 연구 분석의 중요한 틀이다. 여기서 '적응'의 문제는 한국 사회보다도 고등학교를 졸업하고 자신이 몸담고 있는 새로운 환경, 즉 대학 혹은 직장이라는 두 환경의 변화 속에서 탈북청소년들이 어떻게 자신들의 삶을 영위해 나가는지를 분석하는데 초점을 맞춘다.

사실 모든 청소년들은 삶의 기반이 새로운 환경으로 바뀌는 상황에서 적응의 문제에 직면한다. 그 적응의 양상은 환경의 변화에 따라서 달라질 수 있는데, 적응을 잘했던 청소년이라도 환경과 상황이 변화하면서 적응에 어려움을 가질 수 있으며, 그 반대의 경우도 가능하다. 이러한 환경과 상황의 변화에 따른 적응과 부적응의 유동적이고 가변적인 양상이 국적을 초월한 청소년들의 보편적인 현상이라면 본 연구에서 탈북청소년의 적응 문제를 따로 다룰 필요가 없을 것이다. 그런데 탈북청소년은 기본적으로 '이주'를 통해 삶의 터전이 변화하는 경험을 했고, 나아가 올해는 상급학교 진학, 즉 대학진학과 직장생활을 통한 사회진입이라는 새로운 삶의 변화를 맞이하고 있다. 본 절에서는 이주민으로서 이들이 중등학교 졸업 이후에 대학과 직장이라는 두 환경의 변화를 어떻게 맞이하고 있는지를 살펴보고자 한다.

1) 대학 생활의 적응: 학업 수행 능력의 부족과 분투

고등학교를 졸업한 탈북청소년들 중에는 탈북학생을 대상으로 하는 특별전형으로 대학에 진학한 이들이 있다. 특별전형을 통해 대학에 진학하는 것은 입시에서 큰 혜택을 받는 것이지만, 이에 수반하여 탈북학생들이 겪는 나름의 어려움도 존재한다. 그 중 한 가지는 특별전형 입시 준비의 어려움이고, 다른 하나는 대학 입학 이후 부족한 학업 수행 능력으로 인해 겪는 문제이다.

탈북학생이 자신의 출신 배경을 고등학교의 학급 친구들에게 알리지 않았을 경우, 이들은 다른 학생들과 달리 홀로 특별전형 지원 준비를 해야 하는 어려움이 있다.

> C8학생: (중략) 저는 또 애들이 놀 때 못 놀았어요. 준비한다고.... 같이 하는 분위기면은 막 따라 하잖아요. 근데 아무도 막 놀고 있는데 저 혼자 자소서 쓰고 막 면접 준비하고 막 이래야 되는 거예요. 다 외우고...영어로 자소서 쓰고 있고 이래야 되니까 혼자서 준비하는 게 더 힘들더라고요. 다 노는 분위기에서...그때 정말 힘들었어요.

면접원: 아, 또 나름의...힘든 점이 있네.

C8학생: 네 두 달 저 한...세 달? 두 달 정도 준비했었거든요. 학교 알아봐야 되지 선배 알아봐야 되지...막...면접 그거 있잖아요. 그런 거랑 다 대학별 추려가지고 시험공부 해야 되잖아요. 문과는 면접만 보면 가는 데가 많거든요. 근데 저희는 의대잖아요. 근데 시험을 보는 거예요. 영어, 국어, 수학 보는 거예요. 그거 공부해야 되지 정말 두세 달 동안 엄청 열심히 했던 것 같아요.

면접원: 그랬구나. 아니 진짜 완전히 힘들게 공부했네요.

C8학생: 무엇보다 똑같이...똑같이 한 날보다는...제가 물론 공부 면에서는 적게 했지만...그 혼자 한다는 게 정말 힘들더라고요. 안 써지고 계속 제 자신이 게을러지고 집중이 안 되는 거예요.

면접원: 그렇죠. 같이 하는 사람이 없으니까.

C8학생: 네, 체육대회 할 때 즐길 때 저 혼자 막 고민하고 있고, 대학을 잘 선택해야 되잖아요.

면접원: 그게 한 몇 월부터 하신 거예요?

C8학생: 5월? 6월?

면접원: 이르게 했구나. 확실히 다른 친구들 보다.

C8학생: 보통 수능 보는 친구들은 12월, 2월 이렇게 넣고 수시 보는 친구들은 10월부터 넣고, 저는 5월...그때 한참 체육대회 하고 그럴 땐데...한참 놀러가고 무슨 백일장 같은 거 하고 이럴 텐데 자면서도 그 생각에 항상...친구들이 너 무슨 일 있냐고 혼자 몰입하고 있냐고.

면접원: 아...하하...딴 생각하고..

C8학생: 네, 근데 이거를 말을 못하는 거예요. 애들한테. 제가 밝히지를 않았으니까. 몰래 준비하고 이러니까.

면접원: 답답했겠다 진짜.

C8학생: 네, 말도 못하고. 힘든 거 같아요.

탈북학생을 위한 대학 특별전형 지원 시기가 일반전형의 지원 시기와 다르기 때문에 이들은 홀로 대입 준비를 해는 경우가 많다. 대학 합격 통지를 받고 나서도 친구들 앞에서 내색하기 어렵다. C4학생과 C8학생은 대학 합격 후 이를 알리지 않고 학교에 나와서 시간을 보내다가, 교사가 합격사실을 다른 친구들에게 공개한 이후에는 학교에 나가지 않았다고 했다. 무엇보다도 힘겹게 입시준비를 하는 친구들에게 내심 미안하여 마음이 편치 않았기 때문이다.

대학 진학 후, 탈북청소년들은 대부분 학업수행에 어려움을 겪는다. 대학에서 이들의 학업수행 능력은 동급생들에 비해 떨어지는 경우가 많은데, C학점 이상의 평점을 유지해야만

지속적으로 학비지원금을 받을 수 있는 탈북학생들에게는 이는 큰 걸림돌이다. 실제로 탈북대학생들이 일반 대학생들에 비해 대학에서 휴학이나 중도탈락을 하는 비율은 높으며, 이것은 이주민으로서 그들의 낮은 학업 수행 능력 및 경제적 어려움 때문이라고 볼 수 있다.

졸업 이후 패널에서도 낮은 학업수행 능력으로 인해 대학에서 어려움을 겪는 사례를 찾아볼 수 있었다. C1학생은 2년제 전문기술대학에 진학하였다. 이 학과에는 기본적인 전문기술을 위한 이론수업이 마련되어 있고, 학생들은 기본적으로 그 수업에 참여해서 일정 정도의 학점을 획득해야만 한다. C1학생은 대학수업을 따라가려고 열심히 노력해도 또래 친구들의 실력에 못 미치는 자신의 한계에 좌절한다.

C1학생: 시험기간에는 맨날 물어봐요. 과제 요약한 거 좀 보여 달라. 시험 공부할 수 없게끔 문자가 와요. '과제 프린트 좀 찍어 보내라. 과제 뭐 나오냐. 쳐 안 듣다가 시험 기간 딱 하루 전에 문자와요. 그런데 시험은 저보다 잘 봐요. 그게 더 열 받는 거예요. 나는 시험 기간 일주일, 이주일 전부터 진짜 책을 놓지 않고 다니는데.

탈북청소년들이 학습 수행에 있어서 무엇보다도 힘들어하는 부분은 타인과 협력을 요하는 조별 과제를 수행하는 것이다. 타인과의 관계형성과 소통, 협력이 중요한 조별 과제 수행에서는 탈북청소년 자신의 실력이 적나라하게 드러날 수 있기 때문에 이들은 더 큰 심리적 부담감을 갖는다.

C1학생: 이게 조별 과제는 진짜 힘든 것 같아요. (중략) 이번학기에 두 번 했어요. 첫 번째는, 개인 과제할 때는, 제가 ppt 만들 줄 몰라요. 그냥 한글 파일로 그냥 요약해서 이런 주제를 주면 이거 찾아서 보고. 이렇게 해서 했는데, ppt 못 만들다 보니까 저는 자료 조사만 많이 했어요. (중략) 원래 분담해서 조별 과제. 너는 레포트 만들고, 너는 자료 조사해서 이 친구한테, 레포트 하는 아이한테 보내. 그러면 레포트 하는 아이가 레포트 다 만들어서 ppt 만드는 아이한테 보내줘. 이렇게 끝났어요.

면접원: 그렇게 하기로.

C1학생: 그 다음에 주말 지나고, 수요일이 발표인데, 월요일에 제가 엄마가 이메일 보내서 들어갔는데, 메일이 세 개 와있는 거예요. '언니 나 알바 때문에' 이러고 '언니 이거 알바 때문에 제가 못해서 그러는데요. ppt 좀 만들어주고, 레포트 만들어주고' 저는 이틀 지나서 본 거예요. 그 다음에 전화했죠. "아니 왜 과제 다 마무리했는데, 나는 내 거는 다했는데 왜 나한테 다 이거 보냈냐"고 하니까, 왜 오늘 봤냐고 저한테 화를 내는 거예요.

자신의 능력의 한계를 잘 알고 있는 C1학생은 조에서 역할분담을 할 때 자신이 할 수 있는 것과 할 수 없는 것을 분명히 이야기하고 자신의 역할을 정한다. 그러나 돌발 상황이 발생하고 급하게 자신이 할 수 없는 일들을 떠맡아야 할 때, 본의 아니게 같은 조에 속한 다른 학생들에 폐를 끼치게 되는 경우가 자주 발생하였다. 그렇다고 자신의 능력 부족 때문에 조별 팀원들 내에게 늘 가해자가 되는 것은 아니며, 때로는 타인의 불성실과 무책임으로 피해를 받기도 한다. 그래서 C1학생은 결국 교수님께 자신이 원하는 사람과 조별과제를 수행하게 해달라는 요구를 어렵게 꺼냈다.

C1학생: '교수님 나 저번에도 욕먹었으니까. 내가 내 과제를 안 해서 욕먹은 것도 아니고, 조별 사람들이 저한테 계속 떠넘기는데 저 이거 못하겠다고. 그냥 하고 싶은 사람끼리 하면 안 되냐고. 중간고사 때는 뽑기로 해서 안 좋은 결과가 있었으면. 그래서 바꿔주시면 안 되냐'고 그랬어요. '제가 자료조사 밖에 할 줄 모르니까. 이제 방학 기간에 특강할 거라고. ppt 만드는 법도 배울 거고. 그러니까 이번 좀 바꿔 달라'고. 학교에서 말하기도 싫은데 또 두 번째 조별 과제가 되니까 너무 싫어서 바꿔 달라 했죠. 바꿔주신 거예요. 하고 싶은 사람이랑 하라고 해서. 하고 싶은 사람이랑 했어요.

결국 이 학생은 교수님께 양해를 구하고 자신이 원하는, 성실하고 착실한 학생과 같은 조가 되어 과제를 수행했으나 결국 결과에 만족하지는 못했다. 자신의 의견이 반영되지 않는, 조 내에서 의도적인 배제를 경험했기 때문이다.

C1학생: 레포트 작성할 때 내 의견이 어느 정도는 반영이 돼야 하잖아요. 그런데 지는 지 생각을 다 써놓고, "언니 나 이런데 이렇게 첨부할 건데, 언니 의견 말해 봐요" 이러는 거예요. 그래서 반영하는 줄 알고 계속 말했어요. 물어보니까. 그런데 그 다음에 레포트 다 나눠 주면서 읽어보라는 거예요. 다 만들었대요. "야, 너 저번에 나한테 물어본 거는 왜 안 썼어?" 그러니까 "아, 이미 끝난 상태라서 언니 거 그냥 들었어." (어이없다는 듯이)

위 사례는 전문대학 2년제를 다니는 C1학생이 1학기에 겪은 사례이지만, 이것은 보편적으로 탈북학생들이 대학에 진학 후 흔히 겪는 경험이다. C8학생은 4년제 대학의 물리치료학과에 진학하였다. '다른 친구들보다 이해가 좀 느려요.', '성적에서 차이가 있는 것 같아요.', '수업을 이해하지 못하는 건 아닌데, 의학용어가 제일 어려워요.' 등 학습능력의 한계를 경험했다. 결국

C3학생의 경우는 학업의 어려움 때문에 1년 반의 학교생활 후 휴학을 했고, C4학생도 다른 학생들과 비교하여 자신이 학업능력이 떨어짐을 느껴서 자신감을 잃었다고 이야기했다.

탈북대학생들의 낮은 학업 수행 능력과 낮은 학점은 그들이 대학생활에 부적응하는 중요한 요인이 될 수 있다. 물론 그런 어려움을 극복하고 졸업을 하는 이들도 있고, 휴학을 하거나 중도에 대학을 그만둔 탈북대학생들이 반드시 부적응 양상을 보이는 것이라고 할 수는 없을 것이다. 그렇지만 대학을 중도에 그만두는 것이 이후 사회생활의 부적응으로 이어질 가능성이 높은 것은 부인하기 어렵다.

2) 직장생활의 적응: 사회초년생의 설렘

학교 졸업 후 직장생활을 시작한 탈북청소년은 대학에 진학한 이들에 비해 지속적으로 안정적인 삶을 영위할 가능성이 높다. 앞서 언급했듯이, 총 9명의 졸업 이후 패널 연구참여자 중 4명은 4년제 대학, 또 다른 4명은 2년제 전문기술대학에 진학했다. 2년제 전문기술대학에 진학한 학생은 바로 취업되어 일을 시작하면서 제대로 된 대학생활 경험 없이 바로 직장인이 되었다. 이들은 4년제 대학생활을 여유롭게 즐기는 또래의 친구들을 부러워하였다. 대학수업과 과제, 조별 프로젝트, 동아리 활동이나 미팅, 소개팅 등의 대학생활에 대해서도 부러워했다(C6학생). 그러나 대부분의 젊은이들이 대학을 졸업하고도 번번한 직장을 구하지 못하는 암담한 미래를 생각한다면, 현재 몸은 고되고 힘들어도 빨리 자신의 진로를 찾아 직장생활을 하는 것이 낫다고 생각했다. 따라서 2년제 대학생활 중에 취업한 현재 생활을 비교적 만족해하며 새로운 일에 대한 설렘을 가지고 있었다(C2, C6, C9학생). 더군다나 이들은 재정적으로 가계의 생계에 보탬이 되는 것에 대한 큰 만족감을 느끼고 있었다.

취업을 목적으로 하는 전문 기술을 익히는 2년제 대학의 진학과정은 대개 고등학교에서부터 시작한다. 이런 진로를 선택하는 탈북학생들은 인문계에서 취업반으로 진로를 변경하거나, 자신의 취업을 목적으로 하는 기술 학습을 위한 특성화고등학교에 진학하면서 자연스럽게 전문대학에 진학하게 된다. 그 결정에는 담임교사와 부모의 조언, 그리고 자신의 관심과 의지가 반영된다.

C2학생은 자동차 정비사업소에서 일하고 있고, C6학생은 전기기술사로, C9학생은 제빵사로 사회 첫 발을 내딛었는데, 이들은 자신들의 선택과 길이 비교적 안정적이라고 생각하며 만족해했다. 직장생활을 시작한 사회 초년생들은 학교와는 달리 폭넓은 사람들을 접하면서 새로운

업무와 환경에 적응해 나가기 시작한다. 직장 내 그들의 위치는 '신입' 혹은 '학생근로자'이다. 대학을 아예 포기하고 취업한 경우가 아니라, 취업을 위한 전문대학에 진학해서 전문분야의 이론 강의와 실습 과정 중에 관련 현장에 취업된 사례에 해당되기 때문에, 이들은 자신들의 선택과 길이 비교적 안정적이라고 생각하며 만족해한다. 교실에서 배운 기술과 현장에서 직접 익혀야 하는 기술이 다르기 때문에 여러 시행착오를 경험하지만, 직장 내 선배 경험자들의 도움을 받으며 일하고 있었다.

자동차 정비사업소에서 일하는 C2학생이 일하면서 겪는 어려움은 고객을 상대해야 하는 것이다. 특히 까다로운 고객에게 자동차 정비를 설명하며 상대해야하는 일은 노련한 선배 기술자에게서 전수를 받을 수밖에 없다.

C2학생: 노력을 해야 되겠지만, 주변에서 보는 게 있잖아요. 저도, 고참들이 상담하는 걸 보면, 옆에서 듣고 보고 하다보면 '아, 저럴 땐 저렇게 조치를 해야겠구나' 하는 걸 보잖아요. (중략) 시각이 해결해 줄 수 있는 부분이 있기도 하지만, 뭐 노력을 해야 그게 해결을 해주겠죠. 그쪽으로도 많이 생각해요. 시간이 지나 봐야 알 거 같다는 생각도 들고, 노력은 지금도 하고 있으니까 고객 상담하다보면, 계속 고치려고는 하는데 시간이 지나야겠죠.

그러나 간혹, 선배의 설명이나 조언을 받는 과정에서 북에서 왔다는 자신의 출신에 대한 편견과 선입견이 은연중에 나타나면 불쾌감을 느낄 수밖에 없다.

C6학생: 제가....처음 그런 일을 하다보니깐 저도 전봇대를 그런 일을 하는 회사가 있는 줄을 몰랐는데 가서 지금도 생소한 게 많은데 그걸 몰라서 어른들이 말씀하시면 한 번 더 물어보고, 제가 잘 이해를 못해서 한 번 더 말씀해 주세요.
(중략) 그러면 그거를 그냥 저는 처음이라서 어려워서 그런 건데 북한에서 와서 이해가 좀 안 된다, 이런 식으로 하시고 얘기하다가 의견이 다르면 어떤 분은...빨갱이 사상이라나?
(중략) 학교 다닐 때는 친구들이 장난으로 놀리는데 제가 또 같이 장난 칠 수 있는 급이고 편하죠. 일단 장난치고 그래...그럴 수 있는데. 어우 어른들한테 제가 뭐 어른들이 그런다고 욕할 수도 없고.

C6학생: 저는 진짜 제가 막 이렇게 학생 때 일 나가서 진짜 북한얘기 그런 거 나오고 제가 마음에 안 들면 딱 진짜 소신껏 한마디 하고 나오고 막...좀 그렇게 될 줄 알았는데 저는 그렇게

> 하는 어른들이 제일 싫어요. 앞에서 뭐라 할 때는 죄송하다 하고 뒤에 돌아서서 이런 어른들이 싫었는데 제가 그렇게 되고 있는 것 같아서 기분이 언짢지만 그게 또 이 사회인 것 같아요.

이들이 전문기술학교나 직장에서 만나는 사람들은 중·고등학교에서 만나는 사람들과는 성격이 다르며, 탈북청소년들은 이러한 새로운 만남 속에서 사회생활을 배워가고 있다. 사회에서는 연령과 세대, 학력, 정치적 이념, 북한에 대한 시각 등이 각각 다른 다양한 사람들을 다양하게 만날 기회를 가진다. 높은 연령의 어른들은 북한사람에 대한 부정적인 편견을 그대로 자신에게 투여하며 이야기하기도 한다. 그럴 경우 탈북청소년들은 중·고등학교 때처럼 자신의 감정을 그대로 표출할 수 없다. 과거에는 자신의 감정이나 생각을 솔직히 표출하는 어른이 되리라고 마음먹었으나 현실에서는 그렇게 대하지 못하는 자신을 발견한다. 이들에게는 이처럼 자신을 변화시키는 것이 사회생활이고, 사회에 맞추어 변해가는 스스로의 모습이 곧 사회에 잘 적응하고 있음을 입증하는 것이기도 하다.

이미 신입 사회인으로서 직장생활에 매진하는 탈북청소년들은 현재 일하고 있는 직장과 예전에 꿈꾸었던 직장과 괴리가 있다는 점을 이야기하며 언젠가는 자신의 꿈을 이루고 싶다고 한다. C6학생은 전기기술사로 사회에 발을 내딛었지만, 원래 고아원을 운영하는 것이 꿈이었다. C8학생은 대학에서 물리치료학과를 전공하고 있지만, 글 쓰는 작가로 사는 꿈을 가지고 있다. C9학생은 제빵업무를 하며 외국의 외딴 섬에서 빵집을 차리고 살고 싶다는 이야기를 하지만, 여전히 오랫동안 간직했던 사회복지사의 꿈을 버리지 못하고 현재의 제빵업무가 자신의 길인지 고민하고 있다고 했다. 그러나 이들이 심각하게 현재 담당하는 일들에 대해 불만을 품고 있는 것은 아니다. 이제 첫 문턱을 넘은 직장생활이기 때문에 이 분야에 대한 호기심과 설렘도 있고, 전문성을 가지고 싶은 욕심도 생겼다. 오히려 현실에서 몸담고 있는 분야로의 도전을 발판삼아 자신이 정말 하고 싶은 꿈을 이루고 싶어 한다.

나. 교육적 성장

김정원 외(2016)는 2주기 탈북청소년 교육 종단연구 설계에서 '교육적 성장'을 2주기의 핵심적 분석 요소 중 하나로 제시하고 있다. 그는 듀이의 이론을 인용하여, 현실의 경험을 성찰하고, 앞으로 자신이 겪게 될 경험의 방향을 스스로 설정해 나갈 수 있는 능력을 '교육적 성장'으로

언급한다. 여기서 연구자는 과거 경험에 대한 자아 해석과 성찰, 그리고 그들이 지닌 자신감을 성장을 드러내는 요소로서 분석하고자 한다.

1) 경험의 재구성: 비판적 성찰과 변화

과거 자신의 삶을 돌아보고 그 경험들을 해석하여 비판적 성찰을 통해 자신을 변화시키는 것, 이러한 성찰의 능력은 이들의 성장을 증명한다. C1학생은 중·고등학교의 학교생활에서 부적응자로 판단되던 학생이었다. 그 이유는 기초학력 부진과 소통의 부재, 단절로 전혀 교우관계 형성이 이루어지지 않았기 때문이다. 현재 직업전문학교에서 바리스타 기술을 배우고 있는 이 학생은 자신의 과거 학창시절 자신의 모습을 다음과 같이 회상한다.

> C1학생: 중학교는 너무 괴로웠고, 초등학교 때는 너무 외로웠고요. 고등학교 때는 우울했고요. 별명이 항상 자는 애, 창가에서 자는 애, 그리고 항상 아픈 애, 한약 먹는 애. 어른 같은 애. 진짜 초, 중, 고를 뭐했는지 모르겠어요. (중략) 제가 옛날에는 사소한 일에도 예민했어요. 모든 게 다 거슬렸어요. 지나가면서 말하는 것도 모조리 내 이야기 같고, 지금도 그래요. 지나가다 이러는 소리 들으면 항상 나와 연관시켜요. 내 이야기하는가, (근데 지금은) 일단 깊이깊이 생각 안하고 그럴 넘기려고... (중략) (지금은) 제가 조금은 적극적이었으면...

이 학생은 과거 학창시절 또래 집단으로부터 북한에서 온 아이라는 차별적 시선과 태도에 억눌려 모든 관계형성을 단절하고 살았다. 북한에서 학교를 제대로 다녀본 적이 없었고, 어머니가 생계를 위해 식량이나 돈을 구하러 나가면 살림과 남동생 육아를 도맡아야했다. 탈북 후 한국 사회에 정착하게 되었지만 북한출신의 나이 많은 기초학력부진자로서 모든 사회적 관계형성을 차단시키고 살았다. 그녀는 초, 중, 고등학교의 삶을 돌아보면서 '그때 좀 더 밝고 적극적이었다면' 하는 후회를 하고 있었다. 현재 그녀는 타인과 관계를 맺는데 훨씬 개방적인 모습을 보이고 있다.

과거의 경험은 현재의 삶을 변화시키는 중요한 교훈이 된다. C6학생은 중학교 때 친구들로부터 북한출신이라는 놀림을 받은 것에 화가 나서 싸움을 했다가 폭력사건으로 고소를 당하는 경험을 했다. 그 이후로는 직장에서 북한에 대한 편견과 선입견을 가지고 자신을 바라보는 것을 느낄 때, 기분이 나빠도 참고 좋게 넘기려고 한다.

C6학생: 제가 익숙해져 가려고 하고 있어요.

면접원: 그러게. 그게 또 사회에 익숙해지는 하나의 방법이네. 또 괜히 싸움 났다가 고소당하면 어떻게 해...

C6학생: 그게 무서워요. 진절머리나요.

면접원: 예전에 그런 거 좀 있었다고 하지 않았어요? 저번에 2014년도에 왔을 때?

C6학생: 중학교 때... 네, 이제 다 해결됐어요. (중략) 엄마가... 저희는 그냥 처벌 받고 저는 사회봉사 뭐 하는거랑 40시간 하고 끝났고 엄마가 민사라고 하나? 그런 것 때문에 고생 많이 하셨죠.

C6학생: 중학교 때 한 번 그런 일이 있고 나서는 그냥 다 좋게 할 수 있고. 그리고 세월이 변하면서 다 얘들이 머리가 커가지고 대하는 게 달라지고 북한에서 와도 다를 게 뭐냐 이런 생각 가진 사람들 만나서 그냥 놀고 있어요. 그냥 대학교 못 갈 거였으면은 차라리 진짜...뭘 하든 후회는 남겠지만 그래도 조금 더 잘 할 수 있지 않았을까. 차라리 공부를 더 열심히 하든가 선생님들하고 더 친하게 지내던가 그랬어야 되는데 그런 게 조금 부족하고 계속 까불고.

또한 학창시절과는 달리, 성인이 된 후 직장에서 북한 출신임을 밝혔을 때 아무렇지 않게 받아들여지는 경우가 많아서 훨씬 편하게 관계를 형성하기도 한다. 현재 사회인으로 열심히 일하지만, 학창시절을 생각하면 그때 공부를 열심히 하지 못하고, 친구나 선생님들과 가깝게 지내지 못한 것이 아쉽고 후회스럽다고 술회하기도 한다. 특히 사회인으로 성장한 자신의 변화된 모습이 부정적이라고 느껴질 경우, 그 근원을 북한의 어린 시절 경험과 연결 짓기도 한다.

C2학생: 저는 거친 편이 아닌데, 이제 그게 저도 걱정이 되는게, 적응을 하려면 나도 모르게 변해가는게 있잖아요. 그런게 좀 걱정이 되요. (중략) 운전할 때 좀, 가고 있는데 갑자기 옆으로 끼어들고 하면, 깜박이를 안켜고 끼어들고 할때면, 깜짝깜짝 놀라거든요. 크락션 막 울리고 옆에 가면은 '운전 좀 똑바로 안해주냐'고 그러고 나서 가다보면 나도 생각을 하다 보면, '잠깐 놀랐을 뿐인데, 이렇게 까지 했어야 되나' 그런 생각이 들고.

(중략)

저는 비폭력주의이기 때문에. 폭력은 해서는 안 되는 거라고 알고 있거든요? 근데, 해선 안 되는 걸 알고는 있는데 저도 또 폭력에서는 그냥 되도록 좋게 넘어가려고 하는 거거든요. 그 주의인데 뭐, 피는 못 속인다는 얘기가 있잖아요. 하하 그게, 북한에 있을 때 아빠가 폭력을 진짜 많이 사용했던 사람이거든요. 거의 14년 15년을 가까이, 어릴 때 빼고 나면 거의 12년이겠죠? 그 정로도 폭력을 보고 자라왔잖아요. 이게 나도 모르게 앞으로는, 앞으로가 나도 모르게 폭력이 나오지 않을까라는 걱정도 있죠.

위의 C2학생은 북한에서 아버지의 폭력에 시달리며 자랐는데, 그런 어린 시절의 경험은 자신을 돌아보는 거울이 되었다. 어머니와 C2학생은 도망치다시피 국경을 넘었고, C2학생은 한국 사회에 정착 후 비교적 조용하고 온순한 학생으로 학교생활을 했다. 그가 비폭력주의자라고 자신을 표현하는 말 속에는 아버지에 대한 원망과 증오가 담겨져 있다. 이렇게 아버지와 반대되는 사람으로 성장하려고 노력하지만, 간혹 일상에서 무의식적으로 화가 치밀어 오르게 될 때마다 아버지의 폭력적인 모습이 자신에게서 나타나는 것은 아닌지 걱정하며 스스로에 대해 매번 반성한다.

탈북청소년들은 학교라는 울타리에서 벗어나 사회에 적응하는 과정에서 혹독한 대가를 치르는 경우도 있다. 냉정한 현실을 경험하면서 이들은 자신에 대한 성찰과 반성을 통해 한 단계 성장하는 발판으로 삼는다. C3학생은 대학생활 1년 반 만에 휴학한 후 백화점 의류매장에서 판매원으로 아르바이트를 했다. 그러나 의류매장에서 신발매장으로 옮기는 과정에서 정확하게 일을 마치지 않고 옮기는 바람에 점장들의 화를 돋우었고, 결국 점장으로부터 뺨을 맞아 경찰에 신고하는 경험을 했다.

C3학생: 그래서 경찰에 신고하고 경찰, 아 근데 경찰 신고하면서도 제가 상처받았다고 생각한 게 뭔가 그 사람들은 일적인데, 저는 위로 같은 게 받고 싶잖아요. 그런데 이 사람은 너무 일적으로만 접근하는 거예요.

면접원: 경찰이?

C3학생: 네, 경찰이나 이런 사람들이 막. 그래서 막 일단은 진술서 쓰고 나왔다가 형사 배정이 됐었어요. 한 달 뒤에. 형사 배정이 됐는데, 형사도 진짜. 저한테는 큰일인데 걔한테는 엄청 요만큼, 그분한테는 진짜 작은 일이니까 진짜 별 그렇게 신경 안 써주는 거예요. 전 억울한 거예요. 그래서 제가 물어봤어요. '만약에 제가 합의를 안 해주면 어떻게 되냐.' 이렇게 물어보니까 형사 분이 '합의를 안 해주면 그 사람은 그냥 벌금 50만원으로 땡'이라는 거예요. 50만원 받고 그냥 빨간 줄 그걸로 땡이라는 거예요. 진짜 그걸로 땡이냐고 그러니까 응 그런 거라고 진짜. 아무 말도 안 하고 진짜 그 소리밖에 안 하는 거예요. '합의 할 거냐 안 할 거냐' 합의를 할 거면 자기는 형사조정위원회 거기로 넘겨주겠다 이렇게 밖에 안 말하는 거예요. 그래서 너가 합의를 할 건지 안 할 건지는 생각해서 전화 달라 이렇게 밖에 말 안 하는 거예요. 그때 진짜 좀 충격 먹었어요.

C3학생: 근데 저도 잘못한 거 있으니까. 제가 잘못했다고 느낀 거는 끝맺음이 안 좋았으니까 이런 일이 일어난 거니까 그런 것 때문에 좀 혼나긴 했는데, 근데 걔가 너무 이상하게 나왔으니까. (중략) (그 일 있고 나서) 엄청 느꼈어요. 사람 끝마무리가 엄청 중요하구나..

그거를 되게 (중략) 뭔가 이제 세상을 좀 아는 거죠. 이런저런 일을 겪으니까. 만만하지는 않은 세상이구나.

C3학생은 직장 상사와의 관계에서 끝맺음을 제대로 하지 못한 자신의 부족함과, 그럼에도 불구하고 이에 대해 폭력적으로 대응한 직장 상사와 경찰의 사무적인 해결방식을 경험하며 사회의 냉혹함을 깨닫게 되었다. 이러한 경험을 통해 그녀는 자신에게 맞는 전문직업을 갖는 게 중요함을 깨달았고, 이를 위해 대학에 복학하면 공부를 열심히 해야겠다고 다짐했다. 그리고 이러한 사회 경험을 통해 배운 점이 있어서 휴학을 잘했다고 생각하고 있었다.

2) 자신감과 그 원인: 가족의 지지와 믿음

교육적 성장에서 자신감은 자신이 어떤 일에 최선의 결정을 내리고, 그것을 성취할 수 있다는 믿음을 가지는 것이다. 특히 C3학생과 C4학생은 두드러지게 강한 자신감을 나타냈다.

C3학생: 저는, 옛날에도 말했던 것 같은데 취업에 대한 그런 스트레스가 없을 것 같아요. (중략) 뭔가 진짜 뭐가, 왜 그런지 모르겠는데, 어디서 나온 당당함인지 모르겠는데, (중략) 잘할 수 있을 것, 어딜가든 잘할 수 있다. 근자감(근거 없는 자신감) 있는 건 그런 것 같아요. (중략) 남자 친구는 취업에 대해서 스트레스도 많고 부담감도 많고 그런데 저는 학교도 잘 들어와 가지고.

C4학생: (중략) 왜냐면... 그러니까 이게 어려운 게 있어도, 이게 뭔가 언젠가는 해결 될 거라는 그런 뭔가, 어디서 오는 자신감인지 모르겠어요. 근데 그런 게 있어요. 그런 게 있어요. 저도 모르는. 그래서 이제 이런 어려움이 있을 때도 '아, 힘들다.'라는 생각도 하지만, 언젠가 해결될 거라는 그런 생각이 있으니까 방법을 찾게 되는 거예요. (중략) 그 방법을 찾다 보면, 이제 나에 대해서도 내가 진단을 해 보잖아요. 그러다 보면, 그 나에 대한 진단을 하다 보면 어떤 것들이 부족하구나 하고 이거를 개선해면 괜찮겠다는 생각이 들면, 해보면 되는 것도 있고. 안 되면 다른 거 해보고.

어떤 배경과 이유에 의해서 이러한 자신감이 형성되었는지 분석한 결과, 위의 두 학생은 가정이 안정적이며, 자신들을 응원하고 믿어주는 사회적 지지자가 그들의 성장에 긍정적으로 영향을 미쳤다는 공통점이 있었다.

면접원: 내가 생각하기에는 훨씬 더 너희가 여러 가지 생각들을 하고 선택들을 하는 것에 대해서 존중도 많이 해주시는 것 같고. 그렇게 할 수 있도록 지원을 해주시는 것 같고.

C3학생: 맞아요. (어머니가) '내가 하는 게 이렇게 얘기하는 거 너희가 잘 되라고 얘기하는 거지.' 그리고 막 내가 너한테 강요하는 게 아니라 조언이라고 막 그렇게 말하는 거 보니까.

C4학생: 여러 가지가 있는 거 같아요. 일단 종교적인 것도 있는 거 같고. 그 다음에 부모님 영향도 있는 거 같고. 그 다음에 어떤 저도 모르는 어떤 확신이 있어요. (중략) 그, 일단 부모님이 거의 멘토시거든요. 어려울 때나 아니면 좀 어려운 결정을 할 때나 상담을 받아요. 부모님한테. 그러면 부모님이, "이거야"하고 이렇게 안 하시거든요. 쭉 들어보면, 들어보시고. 이렇게 제 얘기를 들으시고 그 다음에 한 번 더 제 상황이 이렇구나라고 설명을 해 주신 다음에 이렇게, 그냥 혼자 생각하게 만들어 주시거든요. 그런 게 있었던 거. (아버지는) 저를 믿어주시고. 그런 게 복합적으로 있으니까 저도... 일단 누군가 믿어준다는 거? 그게, 어디서 나오는지 모를 자신감 그것도 아마 그 믿음에서 온 거 같긴 해요. 절 믿어 주시니까.

C3학생의 어머니는 자녀들과 함께 홀로 한국에 정착한 후 10년 넘게 지금까지 한 식당에서 열심히 일을 하고 있는데, 이러한 점이 자녀에게도 긍정적인 영향을 주고 있다. 그녀는 직장의 사장이나 그 밖의 사람들에게 인정받으며 친밀한 관계를 형성하여 지내고 있고, 동시에 자녀에게는 전적인 믿음을 보여주고 있다. C4학생의 부모님 역시 자녀를 믿어준다. 아버지는 현명하고 영리하신 분이었으나 출신 배경이 좋지 않아 탈북하셨고, 진취적이신 분이기 때문에 탈북이라는 결정이 가능했다고 한다. C3학생과 C4학생 모두 부모님에 대한 존경심을 지니고 있다. 특히 C4학생의 부모님은 현재 선교사로 일을 하시는데, 한국에 와서 잘 정착하고 지내신다는 것과 다른 사람에게 도움이 되는 삶을 살고 계시다는 이 두 가지 이유로 학생은 부모님이 성공적인 삶을 살고 있다고 믿고 있었다.

위의 학생들은 새로운 한국사회에 성공적으로 적응하고 정착했다는 것에 대한 자부심도 있었다. 북에서 온 사람이 한국의 중상위 대학에 진학했다는 사실에 대한 자부심이었다. 이러한 자부심이 개인적으로 강한 자신감을 갖게 만들었는데, 이러한 자신감에 대해서 객관화시켜서 이해하려는 학생도 있었다.

C5학생: 그게 어떤 나에 대한 연민인지, 진짜 잘 살았다는 그 어떤 위로인지 모르겠는데. 그냥 날 봤는데 그냥 눈물이 날 때가 있어요. 아니면 앞으로 살아갈 날들에 대한 어떤. 그럼에도

> 불구하고 잘 살길 바란다 뭐 이런 건지 모르겠는데. 그러니까 자신감이 되게 중요한데, 어떤 자신감인가는 좀 고민을 하는 거 같아요. 정말, 나 잘났어. 나만 잘났어가 아니라 약간 여러 개를 보고 난 후의 자신감이 진짜 자신감이라고 생각하거든요. 그러니까 동굴 안에 갇혀서 계속 나 잘났어 라고 하면 그건 진짜 자신감이 아니라고 생각해요. 정말 힘든 일을 겪어도 갖고 있을 수 있는 자신감이 진짜 자신감이라고 생각하고. 그런 자신감을 갖길 바래요. 제가.

이 학생은 죽음을 무릅쓰고 국경을 넘어와 새로운 땅에서 치열하게 살고 있는 자신에 대한 대견함도 느끼지만, 그런 자신에 대한 연민도 느낀다. 자신을 거울에 비추어보며 "잘 살았다. 그리고 앞으로도 잘 살기 바란다."는 말을 스스로에게 하면서 자신의 꿈틀대는 자신감이 제대로 된 자신감인지에 대한 확인 작업을 한다. 이 학생은 자신의 연민과 위로에 섞인 자신감이 아니라, 힘든 일을 겪는 가운데도 흔들리지 않고 갖는 자신감이 진짜 본인이 갖기 원하는 자신감이라고 설명하였다.

다. 사회통합

2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅰ)에서 제시된 탈북청소년의 사회통합(김정원 외, 2016:211)을 검토하기 위하여 이들이 형성하는 정체성과 한국 사회에서 가지고 있는 소속감에 대해 살펴보고, 사회통합과 연관하여 가지고 있는 미래의 꿈에 대해 분석하고자 한다.

1) 상호관계 속에서 형성되는 정체성

탈북청소년의 적응관련 논의에서 빼놓지 않고 등장하는 문제가 정체성에 대한 것인데, 이는 통합의 문제에서도 핵심 주제이다. 탈북학생들은 자신이 북한출신임을 타인에게 공개하느냐 마느냐의 문제를 늘 고민할 수밖에 없으며, 정착 후 시간이 지나면서 그 정도는 옅어질 수 있으나 여전히 같은 문제에 대해 고민한다. 탈북청소년들의 출신 공개 여부는 그들이 처한 상황과 맥락에 따라 개인이 선택할 수 있는 문제이지만, 이들의 정체성 문제를 단순히 출신 공개여부로 국한시키기 보다는 더 넓은 접근에서 이들이 자신을 어떻게 개념화하고 정체성을 형성하여 표현하는지를 살펴볼 필요가 있다. 특히 '정체성'은 타인과의 상호 관계 속에서 형성되는 결과로 어떤 환경과 맥락에서 누구를 만나느냐에 따라서 다양하게 형성될 수 있기 때문에, 여기서는

사회인이 된 이들 주변의 다양한 사람들과 그 관계망 속에서 형성되는 정체성에 대해 살펴보고자 한다.

가) 관계 맺는 타인의 다양성

탈북청소년들의 한국 생활이 10년이 넘어가는 가운데, 이제는 북한사투리 만큼 서울말도 제법 어색하지 않고 패션 또한 또래집단과 별반 다르지 않게 되었다. 이러한 상황에서 이들은 북한 출신이라는 사실을 굳이 밝힐 필요를 느끼지 못한다. 자신의 배경이 밝혀지는 것에 대한 심리적 부담감은 이전에 비해 훨씬 덜하고, 밝혀지게 되더라도 예전에 비해서 상처나 아픔도 과거보다 덜하다. 그 이유는 과거 초, 중, 고등학교 시절과 달리 자신이 북한에서 왔다고 밝혔을 때 보이는 상대방의 반응이 다양해졌기 때문이다. 즉 이들은 사회인이 된 후, 다양한 연령과 세대에 걸쳐, 북한이나 탈북자들에 대한 시각이나 관점도 가지각색인 사람들을 만난다. 그렇기 때문에 북한 출신임을 밝혔을 때 과거 학교에서 받은 무시나 차별적 태도 외에도 다양한 반응을 경험하게 된다. 이런 경험은 이 장에서 언급하는 통합의 의미가 전체를 하나의 집합체로 만든다는 의미의 사회통합(integration)보다는 사회적 관계의 강화, 즉 응집력(social cohesion)으로서의 사회통합을 뜻하는 것과 연결되는 것이다.

면접원: 직장에서는 너의 출신을 뭐라고 알고 있어? 어떻게 알고 있어?
C2학생: 다 알고 있어요.
면접원: 다 알고 있다고? 진짜? 어떻게 알게 되지?
C2학생: 어, 그냥 어떻게 하다 보니까 얘기 하다가 나왔는데, 다 얘기 했죠.
면접원: 어~ 아, 그래?
C2학생: 네.
면접원: 그냥 얘기 하다가 자연스럽게 나왔어?
C2학생: 네. 그냥 그렇게 됐죠. 네.
면접원: 그래서? 어때 반응이?
C2학생: 뭐 반응, 별 반응 없던데요?
면접원: 별 반응 없어?
C2학생: 네. 뭐 일 그냥 열심히 하면 열심히 하는 거고. 그게 끝인데요.
면접원: 좋은 거지? 그러면 뭐, 좋다 나쁘다도 아니라.
C2학생: 오히려 저는 편하죠. 뭐. 편하죠. 뭐 오히려.

면접원: 그러니까 어릴 때는 민감하게 받아들이잖아.
C2학생: 네.
면접원: 학교에서 보면 애들이.
C2학생: 네. 가면서 변하는 거 같아요.
면접원: 그게 이제 그래도 어울리는 사람들이, 직장 사회생활을 하는 사람들이 다 성인들이고 그래서일까? 아니면.
C2학생: 그래서겠죠.

북한출신임을 밝혔을 때 자신을 대하는 상대의 반응과 태도는 학창시절에 주변 학생들이 보였던 것 보다 훨씬 성숙된 모습이었고, 이에 대해 탈북청소년들은 상대가 성장한 사회인이기 때문이라고 추측했다. 이처럼 자신을 배려하는 상대의 반응과 태도는 어렸을 때는 흔하게 경험해보지 못한 일이었다.

C4학생: 일단 친구들이랑, 아이들이 되게 매너가 좋더라고요. 일단은. 그래서 얘기를 하면, 제가 처음에 북한에서 왔다고 말을 할 때도 자연스럽게 다른 얘기 싹 하고. 나중에.
면접원: 다른?
C4학생: 자연스럽게 '아, 그렇구나.'하고 다른 얘기 쫙 넘기는 거예요. 그러다가 나중에 "그때 이렇게 반응하면 너가 상처받을까봐 그랬다." 이러면서. 되게 생각 깊은 친구 되게 많고. 근데 그... 제가 평소에 생각했던 거랑 다른 생각하는 친구들이 꽤 있더라고요.

이들은 다양한 사람들을 만나면서 학창시절 때 보다 출신 공개에 대해 훨씬 자유로워 보였지만, 여전히 자신을 어떻게 표현하고 드러내야 하는지에 대해서 누군가를 만날 때마다 고민을 한다고 했다. 그 이유는 과거 학창시절에 받았던 왕따 경험이 생각나고, 지금도 종종 사회에서 받는 차별과 무시, 멸시의 태도가 떠오르기 때문이다.

C6학생: 제가 북한 사람인 거를, 제가 당당하게 알릴 수 있는 날이 왔으면 좋겠어요. 그게 다 걱정이에요. 어찌됐던 간에 언젠가는 저를 아는 사람들은 다 알텐데 언제까지 거짓말 칠 수가 없으니까 제가 조금 더 당당해지고 싶은데 그게 안 되니까 그게 조금 걱정된다 해야되나...그래요. 제가 조금 더 당당하게...당당해져야 내가 북한에서 왔는데 어쩌실 건데요? 말 할 수 있는 그게 있어야 되는데 북한사람이라고 하면 기분 나빠해요. 제가. 북한에서 왔으니까 호기심으로 물어보는 게 아니라 말 안하고 눈빛이나 말투가 그런 게 있어요. 아 저건 딱...그거다.

C5학생: 이거는 내가 잘못된 게 아니구나. 차별하는 사람이 잘못된 거구나. 근데 그 전까진 한 번도 그렇게 대하는 사람한테 욕해볼 생각을 못했었어요. 그래서 그때 내 자신한테 너무 미안했어요. 그래서 근데 이 자세를 갖기 너무 어려워요. 어느 정도 괜찮다라는 어떤 그런 거 있잖아요. 뭐 왔는데 뭐 어쩔 거야. 이제. 그런 어떤 배짱 두둑한 자세가 있었으면 좋겠다. 별로 잘못한 게 아니거든요. 그런 게 좀 있었으면 얼마나 좋았을까 생각을 해요.

C6학생과 C5학생은 자신이 북한 출신이라는 것 때문에 스스로 위축되어 당당치 못했던 과거의 자신을, 그리고 현재까지도 그런 자신의 모습을 부끄럽게 여긴다. 언젠가는 자신에 대해서 당당하고 싶다고 얘기하는 말 속에는 아직도 그 굴레에서 벗어나지 못한 것에 대한 답답함이 묻어난다.

나) 군집 속에 묻히는 것에 대한 불편함: 자본으로서의 정체성

C4학생은 중학교, 고등학교 시절부터 자신이 북한 출신임을 당당하게 밝히며 생활해왔다. 그는 '나는 북한에서 왔는데도, 좋은 고등학교에 진학하여 공부도 잘하고 있다'는 태도로 자신의 출신에 대한 정체성을 전략적인 문화자본으로 활용하며 성공적인 학교생활을 영위해왔다. 그런데 대학에 진학한 후, 자신의 출신을 공개적으로 드러낼 수 있는 기회를 갖지 못했다. 중·고등학교 시절에는 해마다 정해진 학급 내 동일한 집단 속에 있기 때문에 출신 공개를 통해 자신을 드러내는 것이 용이했다. 그런데 대학에서는 개인이 일정한 전공학과에 속해있어도 일상에서는 각자 선택한 강의에 따라 다르게 움직이며, 만나는 사람들도 달라진다. 열린 시공간의 대학생활에서 개인의 출신을 공개하고 정체성을 드러내는 것은 여간 쉬운 일이 아니다. 군집에 묻혀서 상대적으로 학력의 수준이 낮은 대학생으로 1년간 지내다가, 결국 한 교양과목 시간에 자신이 과거에 사용했던 출신 공개라는 전략을 실천에 옮길 수 있었고, 이는 자신감을 회복하는데 큰 전환점으로 작용했다.

C4학생: 네. 이게 아마 저 같은 학생들이 겪는 가장 큰 어려움일 수도 있을 거 같아요. 왜냐면 우리 기준보다 항상 높은 대학을 받아주잖아요. 그래서 항상... 저도 그렇지만 높은 대학을 갔는데, 저는 내가 잘 할 수 있다는 확신이 있었던 이유가 외고에서 내가 이렇게 괜찮았으니까. 외고에서 괜찮은 정도가 아니라 잘 살았죠. 학급회장도 하고 막 애들 상담도 해 주고. 되게 잘 살았으니까 ㅇㅇ대 가서도, 흥, 했는데... 가니까 이게 전~혀 다르더라

고요. 일단 울타리 자체가 고등학교는 딱 요 안이지만 대학교는, 여기서 대학교는 다 연결돼 있잖아요. (중략) 딱 대학교 가니까 애들이 더 잘하고 ...제가 확 위축돼 가지고.

제가 어느 정도 위축 되었냐면 원래는 제가 발표하고 이런 걸 되게 좋아해요. 근데 어느 순간 제가 아무 발표도 안 하고 있는 거예요. 그때 '아~ 이거 안 되겠다.' 해가지고. 그 다음에 다시 거기 나가서, 그 수업 다음, 다음 시간인가 다시 나가서 발표를 했어요. 그땐 좀 낫더라고요. 좀 낫고, 거기서 '에이씨 모르겠다.'하고 사람들 앞에서 그때 약간 '지역별로 어디 출신별로 사람을 규정짓는 게 과연 옳은가' 이런 주제였을 거예요. 아마. 그거랑 인권 관련 주제를 얘기했었는데, 그때 제 생각이 틀리든 맞든 얘기를 해야 겠다 해가지고 "저는 구분을 지어야겠다고 생각한다."라고 애기했거든요. "왜냐면 그건 그 사람 정체성이다. 이렇게 얘기하는 나는 북한에서 왔는데, 난 함경북도 청진 사람이다. 어디 가서 인사 할 때도 난 함경도 사람이라고 인사 한다. 이게 내 정체성이니까, 이러이런 것들이 모여서 내가 되는 거니까. 구분 지을 필요가 있다."라고 얘기를 했어요. 하고나니까 물론 그 중에 반대하는 친구도 있어요. 뭐 지역주의 하며... 그런 건 다 맞는 말이고 해서, 제 말에 상관없이 한번 크게 제 생각을 딱 얘기하고 나니까, 그 다음엔 좀 낫더라고요.

C4학생은 군집 속에서 자신이 묻히는 것에 대해 불편해했다. 남들이 알아주는 뛰어난 대학에 들어갔으나, 상대적으로 문화자본이라 할 수 있는 학식이나 학력 등이 남들에 비해 부족하다는 것을 발견하며 자신감을 상실하게 되었다. 그런데 월등히 뛰어난 학생들을 만날 때마다 자신이 느끼는 열등감은 그 사람과 자신이 동등한 처지에서 비교가 가능할 때만 의미가 있다. "나는 북한에서 온 학생이야."라는 공개적 선포는 내가 타인과 동일 선상에서 비교될 수 없는 존재라는 것을 알리는 것이고, 이를 통해 상대로부터 느끼는 열등감, 상대가 느끼는 우월감을 무의미하게 만드는 것이다. 그래서 C4학생은 자신만이 가진 유일한 자본, 북한출신이라는 정체성을 공개적으로 알림으로써 상실했던 자신감을 다시 회복했다. 이 학생의 자신감은 자신이 북에서 온 사람이라는 것을 군집 속에서 드러낼 때 다시 획득되었다.

다) 정체성을 형성하는 수식어와 그 의미

탈북청소년의 정체성은 북한출신이라는 것에 한정되지 않는다. 상대가 자신이 북한에서 온 학생이라는 사실을 알게 되면, 그 후로는 자신을 향한 다양한 수식어들이 덧붙여져서 이들의 정체성을 규정하기 시작한다.

C3학생: 그러니까 되게 그때 첫 반응이 그러니까 한 60일 정도 사귀고 난 뒤에, (중략) 그러니까 북쪽에서 왔다는 그런 얘기(를 남한친구가) 절대 못 알아듣고 우크라이나냐고 막 다른 나라 얘기 하고 막 그랬어요. 내가 하려는 얘기가 이게 아닌데(라고 생각했다) 흐흐흐 그러다 북한이다 하니까 놀라긴 했는데, 근데 별로 신경 안 썼어요. 그런데 남자친구 아버지가 북한 여자를 그렇게 좋아한대요.

면접원: 그 이후로도 그거에 대해서 얘기를 한 적이 있어?

C3학생: 있었나? 그 얘기는 많이 해요. 난 옛날에서 왔다고. 제가 장난치거든요. 저는 거의 한국의 60년대? 60~70년대에서 점프해 온 거잖아요. 그러니까 그런 장난도 많이 쳐요. 그러니까 옛날에 수돗물 이렇게 펌프 해서 이렇게 하는 그런 것도 알고, 되게 옛날에 시골 그런 거 잘 아니까 '이것도 모르냐'고. 저는 아는데, (남자친구는) 못 보고 자랐으니까. 근데 저는 보고 자랐고, 직접 경험하고 자랐으니까 신기하다고 맨날. 애가 애 같지 않다고.

C3학생은 남자친구에게 자신의 출신을 밝힌 후, '북한여자' 그리고 '옛날, 60~70년대에서 미래로 시간을 건너온 사람,' 그래서 '아이 같지 않은 아이'라는 수식어를 통해 자신의 정체성이 규정됨을 이야기한다. 이러한 수식어는 C5학생의 이야기에도 등장한다.

C5학생: 정말 이상한 사람들인 게 북한을 맹목적으로 엄청 긍정적이게 생각하는 사람들이 있어요. 되게 좋아하는 사람들이 있어요. 특히 여자를. '북한 여자' 이러면 조금 뉘앙스가 다르거든요.

C5학생: 북한에서 온 대부분 친구들은 아마 할머니 할아버지들이랑 얘기가 잘 통할 거예요. 왜냐면 비슷한 경험이 있거든요. 강가에서 머리 감는 게 어떤 기분인지. 강가에서 수영을 하는 게 어떤 기분인지. 가을 되면 가을걷이 도와주러 산에 올라가는 기분이 어떤 기분이고. 이거에 대해 되게 많이 얘기할 수 있어요. 그리고 그분들도 되게 외롭고 그렇잖아요. 근데 사람이 굉장히 어릴 때 만났거나, 그리고 추억이라는 게 좀 미화되는 게 있잖아요. 그래서 이제 얘기하다 보면 엄청 즐거워요. 그런 경험도 너무 좋았고. 어릴 때 할머님이랑 같이 산 경험도 있고 그래서 그 봉사를 계속 했는데.

위에서도 언급했듯이 사회인이 된 이들은 학교라는 정해진 울타리 안에서 와는 달리 훨씬 다양한 사람들을 만나고 관계를 형성한다. 그리고 그들은 사회인으로서 새롭게 비춰지는 단순한 북한 출신 이외에 붙여지는 자신을 향한 수식어들을 통해 놀라기도 한다. 예를 들면 '북한 여자'라는 수식어 속에서 한국 사회가 만든 긍정적인 의미가 담겨져 있음을 발견하는데,

그 정확한 이유나 의미도 모른 채, ‘북한 여자’에 대한 타인의 맹목적인 긍정적 반응에 의아해하기도 한다. 또한 북에서의 경험에 대해 소통하고 공감하는 것이 또래집단보다는 노인집단과 더 수월함을 경험하며, “아이 같지 않은 아이”, “타임머신 타고 미래로 건너온 자” 같은 타인과 구별되는 수식어를 생산시키면서 자신의 정체성을 형성한다.

2) 귀속: 한국인으로서의 인식

본 절에서는 한국에 정착한지 10년이 넘은 탈북청소년들에게 한국인으로서의 자아인식이 형성되어 있는지에 대해 분석하였다. C5학생은 완전한 귀속의 한계를 이야기 하며 ‘오리지널’이라는 단어를 사용하여 설명하였다. 즉 자신은 ‘오리지널’이 될 수 없는 존재로서 한국에서 태어나 자란 사람과는 구별된다는 이야기다. 왜냐하면 이들이 한국사회의 정착과 적응에 아무리 성공을 이루었더라도 타인과의 관계를 형성하는 가운데 공유할 수 없는 공백을 느낄 때가 있기 때문이다.

면접원: 이렇게 여러 과정을 거쳐서 지금 대학생이 되고 이렇게 했는데, 우리 한국 사회에 내가 잘 들어가 있다, 소속감 느낀다 이런 거 있어요?

C4학생: 그러니까 저는... 만족, 거기에 대해 평가하면 한 80프로 정도인 거 같아요. 그 나머지는... 이렇게 다 괜찮은데 그, 제가 북한에 살았던 14년이라는 그 시간이 공백이 아직도 조금 느껴져요. 얘기를 할 때 공통점이라든가, 이렇게 의사소통을 할 때 아직도, 따로 공부하거나 그런 게 아니니까. 그 이후에 제가 한국 와서 한 2010년도부터 얘기를 하면, 그러면 또 같이 막 하는데, 그 전부터 이제 그 나오면 조금씩 공백들이... 그 다음에 제가 스스로도 약간, 스스로 고립시켰던 거 같기도 해요.

C5학생도 마찬가지이다. 가끔 학창시절을 떠올리며 친구들과 대화를 나누다 보면, 자신이 알지 못하는 내용에 대해 침묵하며 난감한 상황을 모면하게 된다고 한다.

C5학생: 6년이긴 한데 커리큘럼 같은 게 있잖아요. 초등학교 때 기본적으로 뭘 배우고, 2학년 때 되면 어느 정도, 영어는 어느 정도 배우고 이거에 대한 지식이 저는 전혀 없거든요. 물론 뭐 검색해서 ‘아, 이정도 배우는구나. 수학은 어디까지 배우고.’ 이 정도는 알아도, 이게 생각보다 경험하지 않으면 좀 어색한, 전 제가 좀 그렇게 느껴요. 되게 어색하다고 생각해요. “야, 초등학교 때 그랬잖아.” 그러면 “아, 그랬지~” 하고 웃고 있는데 입꼬리가 떨린다든가. “아하하. 모르는데” 그런 게 있기 때문에.

이들에게 있어서 완전한 귀속은 없으며, 이는 가능하지도 않다. 귀속의 요구가 합당한 것인지에 대해서 분명히 문제제기를 하는 학생도 있다.

C4학생: (중략) 그냥 있는 그대로 있으면..... 왜 굳이 이게 동화 돼서, 그 사람처럼 되려고 하는가? 그런 생각이 좀 들어요. 그냥 나, 나로서 그 사람들 속에 있으면, 그러면 그게 하나의 또 그게 되는 거잖아요. 새로운 그게 되는 거잖아요. 근데 굳이 그거를 나를 바꿔서 이 사람들 속에 있으면, 그냥 그들 중에 한 명인 거지. 좀 그런 게 있잖아요. 그래서 저는... 물론 저도 와서 처음에는 이렇게 적응해야 되고 막 이렇게는 했는데, 이제는 오히려 적응보다는, 왜냐면 통일 되면 북한 사람들 전부다 여기 적응을 할 거예요? 아니거든요. 그래서 그냥 있는 그대로 이렇게 있는 게, 그래서 있는 그대로 이 사람을, 이 사람이랑 이 한국에 있는 친구들이 못 섞이면 그건 통일이 안 되는 거거든요. 그래서 물론 어느 정도는 얘도 맞춰야 되겠지만, 이 친구도 저도. 맞춰야겠지만 그렇다고 완전히 동화 돼가지고선 그거는 요즘은 좀 생각이 바뀌었어요. 아닌 거 같아요.

C4학생은 과거의 나를 버리고 완전한 한국 사람으로 동화되는 것은 바람직하지 않다고 생각한다. 한국 사람과 같이 살 수 있는 어느 정도의 적응은 필요하지만 한국 사람으로의 완전한 동화는 불가능하다. 이 학생은 실제로 고등학교 3학년 때, 북한말을 고수할 것인지 아님 한국의 표준말을 쓸 것인지 고민을 한 적이 있었고, 두 가지를 상황에 맞추어 쓸 수 있는 것이 내가 가지고 있는, 내가 할 수 있는 방법이며 나의 정체성이라고 이야기했다.

C4학생: 그러니까 아직도 이게 두 가지 말을 써요. 그러니까 두 가지 말, 이것도 좀 이상한데.
면접원: 어어. 그렇지.
면접원: 표현이 응.
C4학생: 그 상황에 더 적절한 말을 사용해요. 이제, 이번에 발표할 때는 함경북도 사투리로 발표를 했거든요. 그러고 발표 끝나고 내려와서 이제 옆에 분이 쭉 얘기하시는, 그때는 또 서울 말투를 쓰니까. “한국 말 되게 잘 하시네요.” 이래가지고, 그때도 이제 “아, 필요할 때는 씁니다.” 이렇게 말했어요. 근데, 이젠 진짜 자연스럽게 툭툭툭 바뀌는 거 같아요. 그러고 또 저희 새터민 친구들끼리 놀 때는 북한말 막 쓰고. 근데 제가 느낀 게, 차이점이 있어요. 그거를 쓸 때. 그러니까 같은 말이라도 서울말을 쓸 때랑 함경도말을 쓸 때, 약간 차이점이 있는 거 같아요. 그... 요즘은 약간 사투리를 쓸 때가 더 편해요.

C4학생은 북한 사람으로서의 자신의 모습을 버리고 싶어 하지 않는다. 북한 사투리를 쓸 때의 모습도 자신이고, 한국 표준말을 잘 구사하며 대학생활을 하고 있는 모습도 자신이라고 생각하며, 이 두 모습은 모두 간직할 만한 정체성이라 생각한다. 따라서 그는 귀속이나 한국인으로의 동화에 대한 필요성에 대해 동의하지 않는다.

3) 미래의 꿈: 통일, 이민 그리고 한국 사회에 대한 비판

탈북대학생들에게는 다른 한국의 대학생들에 비해 통일, 북한이라는 단어의 의미가 개인의 문제로 다가올 수 있다. 그러나 북한인권변호사를 꿈꾸면서 북한 인권이나 통일 주제와 관련한 대학 동아리 공모 발표에 적극적으로 참여하는 C4학생을 제외하면 다른 탈북학생들은 통일이나 북한 문제에 크게 직접적인 관심을 보이지 않는다. 제빵기술, 물리치료나 전기기술을 익히는 직업에 지금 막 몸을 담기 시작한 탈북청소년들 역시 우선 그 삶의 현장에서 성공하고 싶은 마음을 가지고 있다. 북한은 끔찍했던 곳, 혹은 잠시 즐거운 어린 시절을 보낸 추억의 장소로서 기억될 수 있으나, 미래의 자신의 모습과 연결되는 곳은 아니다. 더군다나 통일은 반드시 이루어져야 하겠지만, 자신이 '먼저 온 미래의 주역'으로서 통일을 위한 사회 운동에 앞장서야 한다는 의무감이나 책임감을 지니고 있지도 않고, 그러고 싶지도 않다. 그럼에도 불구하고 부모나 가족의 관계 속에서 자신이 북한이나 통일이라는 문제에서 벗어날 수 없는 존재임을 종종 확인받고 있다.

C5학생: 엄마는 한 1년에 한번 2년에 한번 씩 짐을 풀었다 묶었다를 해요. 저희 어머니께서. 그 이유가 저희가 자랄 때마다 옷이 작아지잖아요. 저희가 커지니까. 그거를 계속 싸요. 연필도 되게, 연필도 얼마 안 쓰고 내 놓은걸 그걸 다 싸 놓으세요. 그럼 왜 싸 놓으시냐고 여쭤 봤더니, 이제 통일이 되면 보내시겠대요. 근데 이제 물건이 계속 쌓이다 보니까 엄마가 안 되겠다 싶으셨는지 계속 묶었다 풀었다를 하고. 처음에는 막 흰 티에 늘어난 티도 있었어요. 흰 티 막 노랗게 되잖아요. 시간이 지나면. 아무리 표백을 해도 목 부분이 노래지잖아요. 그런 티까지 다 있었어요. 근데 이제 엄마가 안 되겠다 싶으셨나 봐요. 그러면서 묶었다 풀었다 묶었다를 반복하시는데, 아 그런 생각이 들었어요. 처음으로 '통일이라는 게 뭐지?'라는 생각과, '난 앞으로 얼마나 오랫동안 이 장면을 계속 봐야 되지?'라는 생각을 했었어요.

탈북청소년들의 부모 세대는 북에 대한 그리움과 통일에 대한 간절함이 그 자녀들보다 더 크다. 북한과 통일에 자신을 지속적으로 끊임없이 연결 짓는 부모님 세대와 달리, 통일이나 북한의 굴레에서 벗어나 자신의 전공 분야에서 성공하고 싶은 꿈을 위해 현재에 매진하고 싶은 탈북청소년들은 세대 간의 괴리와 갈등을 겪고있었다.

북한에서 겪은 과거의 굴레를 벗어나고 싶은 욕망, 한국과 북한, 통일이라는 주제에서 완전히 벗어나고 싶은 마음을 표출하는 하나의 방법은 이민이다. C8학생과 C9학생은 이민을 꿈꾼다. C9학생은 이 나라를 뜨는 것이 꿈이라고 말하며 더 넓은 세계, 한국과는 전혀 다른 곳에서 제빵 기술을 마음껏 선보이고 싶다는 포부를 보였다. C8학생도 외국에서 살려면 새로운 언어를 익혀야 한다는 번거로움이 있지만, 대학에서 물리치료사 국가고시를 통과한 후 2년간 돈을 벌어 이민을 가는 것이 꿈이라고 하였다. 이처럼 이민을 꿈꾸는 이면에는 한국에 대한 신랄한 비판 의식이 자리하고 있다.

C8학생: 제가 이민 가는 게 목표여가지고. 덴마크나 스웨덴.. 생각하고 있어요. 한국이 전부가 아니구나. 세계가 이렇게 넓고 이제는 그냥 마음만 먹으면 갈 수 있겠구나. 나도 죽기 전에 이렇게 좀 아름다운 곳들 많이 보고 구경 좀 하고 내가 북한에서 있었더라면 그냥 그렇게 가족들 대신에 많이 보고 나중에 만나면 설명도 좀 해주고 싶고... 한국에서는 되게 지치는 것 같아요. 한국은 빨리빨리 해야 되고 뭔가 엄청 한 곳에 집중해야만 성공할 수 있는 분위기잖아요. (중략) 표면적으로는 좋거든요. 근데 그 속을 들여다보면 정말 안 좋아요. 정말 살기 힘든 나라에요. (중략) 빈부격차 있잖아요. 사회적으로... 그게 너무 심해가지고 가끔은 눈물 날 때도 있거든요. 그런 경우에서 너무 힘든 것 같아요.

겉으로 보기에 한국 사회는 화려하고 좋아 보이지만, 그 화려함 속에는 치열한 약육강식의 경쟁구도가 자리하고 있다. 물질만능주의 속에 빈부의 격차는 점점 심해지고, 북한에서 온 자신들은 아무리 노력해도 다른 한국 사람들과 비교하여 나은 삶을 영위할 수가 없다는 한계를 느낀다. C8학생은 이러한 한국의 삶에 지쳐가고 있었다. 반면, 이러한 환경 속에서도 희망을 보고 대안적 방향을 모색해보려는 학생도 있었다.

C4학생: 헬조선, 헬조선 하는 친구들 진짜 많거든요. 아, 근데 저는 한국 오면, 한국이 진짜 좋은 나라예요. 진짜 좋은 나라거든요. 근데 거기다 대고 헬조선, 헬조선 하는게, 뭐냐면 내가 이렇게 원하는데 이만큼 안 되니까, 그러니까 그렇게 하겠죠. 근데 이런 나라라도 없으면,

> 그런 헬조선이란 말을 할 수도 없잖아요. 그런 것 때문에 전 아까 희생이 좀 필요하다고. 저도 그러려고 노력하고 있는데 잘 안 돼요. 좀 그래서 뭔가.. 지나친 그런 자유 보다는, 지나친 개인 그런 것 보다 어느 정도 공화주의라고 하죠? 그런 게 좀 필요할 것 같다는 생각을 해요. (중략) 민주주의가 좋은데, 너무 개인만 아니었으면 좋겠다.

한국 사회에 대한 부정적 인식은 북한이탈주민만 가지고 있는 것이 아니다. 몇 해 전부터 '헬조선', '삼포시대' 라는 용어가 등장하며, 젊은이들은 한국 사회에 대한 원망과 불신을 표출하고 있다. C4학생은 이러한 용어조차 생기지 않을 정도로 형편없는 국가인 북한을 경험한 사람으로서 한국에 대한 희망어린 시각을 내비친다. 그는 다른 사람들이 한국을 비판하는 이유가 개인이 아무리 노력해도 잘 살기 어려운 사회이기 때문인데, 개인의 자유만을 강조하기보다 개인의 희생을 요구할 수도 있는 곳이 가치있는 사회임을 일깨워주어야 한다고 이야기하였다.

라. 소결

1주기 탈북청소년 교육 종단연구에 참여했던 탈북학생들 중, 연속적으로 2주기 연구에 참여한 탈북청소년들은 현재 대학 1년생, 혹은 취업하여 사회인이 되었다. 이들은 대부분 한국에 입국한 지가 10여년이 되었고, 스스로 한국사회에서의 현재 삶에 대해 주관적으로 높은 만족감을 보이고 있다. 따라서 이들은 한국사회에 어느 정도 적응한 수준이라고 할 수 있다.

2주기 탈북청소년 교육 종단연구의 졸업생 패널에는 총 9명이 참여했는데, 이들 중 4명은 4년제 대학에 진학했고, 4명은 2년제 전문기술대학에 진학했으며, 1명은 다시 대학입시를 준비하고 있다. 4명의 2년제 전문기술대학 진학자 중 3명은 취업이 되어 직장생활을 하고 있다. 대학에 진학한 이들은 학업 수행의 어려움을 느끼고 있으나, 이를 극복할 수 있으리라는 자신감을 가지고 있었다. 직장인들은 일터에서 신입사원의 위치에 있기 때문에, 심리적으로 어려움보다는 새로운 일에 대한 설렘과 재미를 느끼고 있다.

이 패널 집단의 성장은 과거 자신과 삶에 대한 성찰 능력에서 찾아볼 수 있다. 이들은 학창시절 자신의 모습을 뒤돌아보고, 끊임없이 자신을 변화해나가면서 현재의 삶을 충실히 살아가려 노력한다. 그리고 잘 적응했다는 성취감을 느끼면서 자부심을 갖고 있는데, 이것은 미래에 대한 자신감으로 발전된다.

이들의 정체성 형성은 더 이상 북한출신에 대한 공개 여부와 크게 연관이 없다. 사회인이

된 후, 연령과 세대, 가치관, 북한에 대한 시각 등이 다양한 사람들을 만나며 학창시절의 친구들보다 자신의 출신에 대해 반응하는 모습이 성숙하고 배려하는 모습이었기 때문에 북한 출신임을 공개하는 것에 대한 심리적 부담감이 훨씬 덜하다. 오히려 자신이 북한출신임을 의도적으로 밝혀서 학습 성취의 부진으로 상실되었던 자신감을 회복하고, 이를 대학생활의 적응수단으로서 전략적으로 활용하는 경우도 있었다. 이처럼 졸업이후를 살아가고 있는 탈북청소년들은 다양한 타인과의 관계망 속에서 북한출신자로서 따라 붙는 여러 꼬리표들을 가지며 다양한 정체성을 만들어나간다.

이들의 한국인으로서의 완전한 동화는 쉽지 않으며, 동화를 거부하는 학생도 있다. 이들은 빈익빈 부익부로 인해 계층간 격차가 커지는 한국 사회 속에서 감당하기 어려운 경쟁과 상대적 박탈감으로 힘들어하고 있다. 그 결과 몇몇의 학생들은 한국사회를 떠나 이민을 꿈꾼다. 더 넓은 세계에서 꿈을 펼치고 싶은 마음도 있지만, 기본적으로 한국사회에 대한 불만이 많기 때문이다. 그러나 한편으로는 북한사회에 비교해서 한국사회의 긍정적인 면을 발견하고, 이를 발전시킬 대안을 제시하는 눈을 가지고 있기도 하다.

4 학업 중단 학생

가. 적응

1) 탈북청소년의 학업중단 실태

이 절에서는 한국에 입국하여 정규학교를 다니다가 학업을 중단하거나 탈북청소년 대안학교를 선택하여 공부하고 있는 탈북청소년과 탈북주민의 자녀들을 중심으로 이들의 정규학교 적응과 정규학교를 나온 이후의 상황을 살펴본다. 2017년 4월 기준으로 국내의 초중등학교와 전일제 대안교육시설에서 공부하고 있는 탈북학생의 수는 2,764명이다. 이중 정규학교 취학자는 2,538명, 전일제 대안교육시설 취학자는 226명으로, 초중등학교 취학자 중 8.2%가 전일제 대안교육시설에서 공부하고 있다(교육부 탈북학생통계, 2017). 탈북청소년 대안교육시설이란 일반학교에 진학하지 않거나 정규학교에서 중도탈락한 학생 등을 대상으로 일정 기간 동안의 교육계획에 따라 심리 안정 및 심신의 회복, 맞춤형 교육과 체험을 통한 사회적응력 제고, 학력 증진의 기회를 제공하기 위해 운영하는 시설을 의미한다(김정원 외, 2015). 2017년 현재 정부의 지원을 받는 대안전일제 교육시설은 여명학교, 하늘꿈학교, 다음학교, 드림학교, 반석학교, 우리들학교, 한꿈학교, 해솔직업사관학교 등 8개이다. 이중 여명학교와 하늘꿈학교만 학력이 인정되는 대안학교이다(남북하나재단, 2017).

2016년 정규학교에 재학한 탈북학생 2,517명 중 학업중단자는 51명으로, 탈북학생의 학업중단율은 2.0%이다.[12] 학교급별로는 초등학생 11명(1.0%), 중학생 14명(1.8%), 고등학생 26명(4.3%)으로 학교급이 높을수록 학업중단율이 높다. 일반학생의 2016년 학업중단율은 초등학교 0.6%(14,998명), 중학교 0.6%(8,924명), 고등학교 1.4%(23,741명)으로(한국교육개발원, 2017년 교육기본통계), 탈북학생의 학업중단율은 일반학생의 학업중단율의 약 3배 수준이다.

이 절에서는 전체 탈북학생의 2%에 해당하는 '학업중단 청소년'들의 이야기를 살펴본다.

---

12) 학업중단율은 전년도 재학생 총수 대비 해당연도 학업중단자 총수의 비율이다. 최근 몇 년간 탈북학생 학업중단율 변화 추이를 보면 2008년 10.8% → 2009년 6.1% → 2010년 4.9% → 2011년 4.7% → 2012년 3.3% → 2013년 3.5% → 2014년 2.5% → 2015년 2.2% →2016년 2.1% →2017년 2.0%로 지속적으로 감소하고 있는 추세이다. (교육부 탈북학생통계, 2017)

엄밀하게 말하면 '학업중단 탈북청소년'이라는 말은 적절하지 않은 말이다. 여러 가지 이유로 정규학교를 다니다 그만둔 탈북학생들이 모두 학업 자체를 그만두는 것은 아니기 때문이다. 정책적인 이유로 '학업 중단 탈북청소년'으로 분류되는 대부분의 탈북청소년들 중 일부는 생계 등의 이유로 생활전선에 뛰어들기도 하지만 대다수는 어떤 형태로든 학업을 지속한다. 고등학교 학력을 인정받는 대안학교와 학력인정이 되지는 않지만 중등교육과정이나 검정고시과정을 가르치는 탈북청소년 대상의 대안학교는 일반 중고등학교를 중도에 그만둔 탈북청소년들이 학업을 이어갈 수 있는 배움의 장이다. 그런 점에서 보면 '학업중단 탈북청소년'은 학업 자체를 중단한 청소년이 아니라 학교 밖에서 다른 형태로 자신의 배움과 삶을 계속해나가는 '탈학교' 또는 '학교밖' 탈북청소년이라고 보아야 할 것이다.

그렇다면 이들은 왜 정규학교를 그만두고 다른 곳에서의 학업이나 생활을 선택하는 것일까? 우리는 이들의 학업중단 행위를 한마디로 '부적응'의 결과라고 얘기하지만, 선행연구에 의하면 탈북청소년의 '적응' 양상은 시간이 지남에 따라 매우 유동적으로 변화하며, 특정 시점에서도 판단 주체에 따라 적응 수준이 달라지며, 어떤 기준에 따라 판단하느냐에 따라 적응 여부가 달라진다(김정원 외, 2016:198). 따라서 단순히 적응과 부적응, 정규학교 학생과 대안학교 학생이라는 이분법적 관점을 넘어서서 가정, 학교, 사회의 포괄적 맥락 안에서 탈북청소년들의 삶과 학습의 구체적인 양상을 살펴볼 필요가 있다. '학업중단' 탈북청소년들의 적응, 교육적 성장, 사회통합에 대한 탐색은 다음 <표 Ⅴ-4>의 면담대상자들의 면담 자료를 토대로 진행되었다.

▌표 Ⅳ-4▐ 학업 중단 학생 패널 특성

성별	사례	출생지	입국 년도	출생 년도	정규학교 교육기간	현재 재학상태
여자	D1	북한	2014	1999	중학교 3학년 편입 고등학교 1학년 중퇴 학력인정 대안학교 입학	학력인정 대안학교 (고등반)
남자	D2	중국	2009	1999	초등학교 편입 중학교 2학년때 대안학교 위탁교육 중학교 졸업 후 학력인정 대안학교 진학	학력인정 대안학교 (고등반)
남자	D3	중국	2011	2000	초등학교 편입 중학교 때 대안학교 위탁교육 후 중학교 복귀 중학교 자퇴 후 검정고시 학력인정 대안고등학교 입학	학력인정 대안학교 (고등반)

성별	사례	출생지	입국 년도	출생 년도	정규학교 교육기간	현재 재학상태
여자	D4	북한	2008	2001	초등 1학년 편입 중학교 1학년 때 대안학교 위탁교육	학력인정 대안학교 (중등반)
여자	D5	북한	2016	1995	한국 학력 없음	취업
여자	D6	북한	2007	1999	초등학교 편입 고등학교 1학년 자퇴 학력인정 대안학교 입학	학력인정 대안학교 (고등반)

2) 학업의 어려움

탈북청소년들이 정규학교를 다니다가 중도에 그만두거나, 상급학교 진학 시 정규학교 대신 대안학교를 선택하는 이유는 다양하다. 개인별로도 차이가 있을 뿐만 아니라, 한 사람의 선택에 작용하는 요인도 매우 복합적이다. 따라서 이를 사례별로 단순화하기는 어렵지만, 정규학교 '학업중단'에 작용하는 특정한 요소가 두드러지게 보이는 사례를 중심으로 '학업중단 탈북청소년'의 정규학교에서의 적응 양상과 '학업중단'의 원인에 대해 살펴본다.

10대 중반까지 북한에서 생활하다 3년 전 한국에 정착한 여학생 D1의 사례는 기초학력 부진과 학력격차로 인한 학업중단 사례이다. D1학생은 일반중학교 3학년에 편입하여 중학교를 졸업한 후 일반고등학교에 진학했다가 곧 그만두고 학력이 인정되는 탈북청소년 대안학교에 입학하였다. 그는 북한에서 부모의 이혼과 어머니의 탈북으로 이모와 함께 생활하였다. 학교를 다니기는 했지만, 공부는 열심히 하지 않았고 책 한권 제대로 읽어본 적이 없었다. 그는 한국에 와서 탈북학생이 한 명도 없는 수도권의 중학교에 3학년으로 편입했다. 학교에 들어가기 전에 공부를 쫓아가기 위해서 한글과 초등학생용 학습지부터 공부했다. 처음에는 북한에서 왔다는 이유로 당황스러운 일도 있었지만 당당하게 대처해나가면서 친구관계를 적극적으로 만들어갔다. 기초학력도 높지 않고 남북한 간 교육내용의 차이도 있어 수업을 따라가는 것이 쉽지 않았지만, 학교에 하루도 빠지지 않고 성실하게 다녔고, 공부를 잘하는 친구들에게 모르는 내용을 물어보면서 열심히 공부했다. 학교 수업 내용이 이해되지 않을 때도 있었지만, 그는 호기심을 가지고 학습활동에 참여했다.

D1학생: 알아는 못 듣는데, 가끔씩 한국사 이런 거 보면 '내 어제 일도 모르는데 뭐 이런 걸 하고 있어?' 그런 심정에서 막 이러는데, 애들이 막 신석기 어쩌고 저쩌고 이러면 아

이런 것도 있었구나 알게 되면 알고서 박물관 같은 거 보잖아요 그러면..음...어, 저거 철이네 이렇게 보던 게 아, 저거 신석기 때 있던거네? 이렇게 보는..그런 거 있잖아요. 그래가지고 아 이래서 박물관 많이 가는 구나...그래가지고..되게..음....되게 저 그래가지고 그런 봉사를 되게 좋아해요. 막..박물관이나 이런 데를 되게 좋아해요. 그래서 이번에 유해발굴이라는 봉사도 갔댔거든요... 6.25전쟁 했던 그..거긴데...막..그 시체를... 해보러 가는 건데 땅 팠거든요 우리 삽질하고..제가 되게 삽질이나 막 남자들 하는 거 있잖아요. 그런 거 되게 좋아해요.

D1학생은 스스로 중학교 생활을 잘 해나갔다고 생각하여 "공부를 열심히 하려고" 일반고등학교에 진학했다. 그가 거주하고 있던 지역은 고교비평준화지역으로, 학생들이 학교를 선택하여 지원하게 되어 있었는데, D1학생이 진학한 고등학교는 대학진학률이 관내 학교 중 중상위권에 속했다. 고등학교에 진학하자마자 그는 중학교 때와는 다른 학업분위기로 인해 문화적 충격을 겪는다.

D1학생: 너무 심각해가지고 "뭐지?" 이러고..애들이 쉬는 시간인데도 공부하고 있어요. 나 그래서 처음이니까 이런 생각에 몇 일 지나면은 니네도 놀겠지 이런 생각에 그냥 저는 낙서하고 이러고 있었거든요. 대부분 그렇잖아요 학교 가서 처음에 공부하는 척 하다가 자잖아요. 제가 그때 좀....그래가지고 그러겠지 했는데 한 달 지났는데도...공부만 하는 거예요. 공부 열심히 하려고 갔는데...아예 알아 못 듣겠는 거에요. 알아 못 들으니까 저는...아... 이러고 잠 밖에 안 자고 잠만 자게 되는 거예요. (중략) 나는 옆에반 가서 잘 하는 애 거 베껴오고. 대부분 애들 거기 애들 막.. 책을 다 "이거 너네 교과서 다 읽어 봤어?" 그러면 풀어봤다는 애도 있고 다 해 왔다는데 나는 책 받고 그냥 놓고 그거 쭉 방학 내내 놀았거든요. 근데 애들 다 풀어본거죠. 연습하고 온 거예요. 근데 저는 놀다가.... 장난 아니었어요. 나는 아직 펼쳐도 못 봤는데 애들이 심각하네...이게....첫 날부터 진짜 자기 소개서 쓰는데 막 너 어디 대학교 어디가 막 이러고 대학교 얘기만 하는 거예요.

D1학생이 고등학교에 다녔던 기간은 2개월에 불과했지만, 그는 고등학교 시절은 "상상하기도 싫다"고 말한다. 그는 집에서 과외를 받으면서 학교수업에 따라가려고 노력했지만, 결국은 수업에 따라갈 수 없어서 교실에서 잠만 잤다. 결국 선생님이 자퇴를 권유해서 두 달만에 일반고등학교를 자퇴하고 서울에 있는 학력인정 대안학교에 입학하게 된다. 그 대안학교는 같이 탈북해서 한국에 온 사촌동생이 다니는 학교였는데, 학교에 와보니 "친구같고 가족같은" 선생님

들과 학교 분위기가 좋아서 그는 학교에 입학하기로 결정한다. D1학생은 이 곳에서 대학 체육학과 진학 후 체육 교사나 강사를 하겠다는 자신의 꿈을 갖게 되었다. 그는 일반학교보다 현재 자신이 다니는 대안학교가 훨씬 더 좋다고 말한다. 일반학교를 다녔다면 자신은 지금 대학진학은 생각하지 못했을 것이고 자신의 적성과 학업성취도에 맞는 전공을 선택하지도 못했을 것이라고 말한다.

D1학생의 사례는 전형적인 학업부적응 사례라고 볼 수 있을 것이다. D1학생은 한국 입국 당시 초등학교 수준에도 못 미칠 정도로 기초학력이 부족했는데, 이는 중고등학교에서 학업 수행의 어려움을 초래하는 요인으로 작용했을 것이다. D1학생이 중학교 때에도 학업성취도가 낮았는지 아니면 비평준화지역의 고등학교에 진학하는 바람에 고등학교 때 공부가 더 어려워진 것인지는 확인할 수 없다. 그럼에도 불구하고 분명한 것은 중학교 교육에 대한 D1학생의 이야기가 학업의 어려움이 아닌 새롭게 접한 지식과 학습활동의 즐거움에 관한 것이라는 점이다. 이는 중학교 교육과정이 D1학생에게 의미있는 교육적 경험을 제공했다는 것을 말해준다. 그러나 고등학교의 교육과정은 그렇지 못했는데, 그것은 D1학생이 학생들의 평균적인 학업수준에 미치지 못했기 때문이기도 했고, 대학입시 위주의 경쟁주의적 학교문화 때문이기도 했다. D1학생이 정규고등학교를 그만두고 대안학교를 선택한 것은 통계상으로 학업중단율을 높이는 결과가 되기는 했겠지만, 그 과정이 학업실패나 부적응으로 인한 어쩔 수 없는 선택으로 보이지는 않는다. 그는 오히려 자신의 학업 수준에 맞는 좋은 분위기의 학교를 적극적으로 선택한 것이고, 지금 그 결과에 만족하고 있다. 대안학교는 그에게 정규학교 적응에 실패한 학생이 가는 곳이 아니라, 자신에게 잘 맞는 “꿈을 가질 수 있는”, 정규학교보다 더 나은 선택지였다.

3) 친구관계와 따돌림

D2학생은 입국 6년차인 10대 후반의 남학생으로, 고등학교 졸업자격이 인정되는 대안학교에 다니고 있다. 탈북민 어머니와 중국인 아버지 사이에서 태어난 D2학생은 중국에서 이곳저곳 이사를 다니면서 부모님, 할머니, 친척 등과 함께 살았다. 학교에서는 중국말을 했고 집에서는 한국말도 썼다. D2학생은 중국에서 전학을 다니다보니 “머리에 공백이 생기고 공부를 못하게 되었다”고 말한다. 아버지가 제일 먼저 한국으로 들어왔고, 이어 어머니가 입국한지 2년 후 D2학생은 한국으로 왔다. 그는 서울에 있는 초등학교 5학년으로 편입했다. 집이 멀었기 때문에 낮에는 일반학교를 다니고 밤에는 탈북청소년과 탈북민 자녀들을 대상으로 하는 기숙형 대안교육 시설에서 생활하였다. 초등학교 생활은 그다지 기억에 남는 것이 없다. 자신이 중국에서 왔다는

사실을 공공연히 얘기했는데 친구들은 별다르게 반응하지 않았다. 방과후에 생활했던 기숙형 방과후공부방은 생활규율이 엄격해서, 구속을 싫어하는 D2학생이 지내기는 쉽지 않았다.

D2학생은 초등학교 졸업 후 일반중학교에 진학했다. 중학교 때 친구들과 "겉으로 친했다"고 말하는 그는 자신을 괴롭히는 일부 친구들 때문에 힘든 시간을 겪었다. 친구들은 갑자기 자기 뒤통수를 한 대 치고 가거나 휴대전화를 뺏어가서 장난을 쳐 많은 요금이 나오게 하기도 했다. 웬만하면 참았지만 참기 어려울 때는 싸우기도 했다. 아이들의 괴롭힘 때문에 어머니가 몇 번 학교로 찾아갔지만 상황은 크게 나아지지 않은 것으로 보인다. D2학생은 그때의 상황을 떠올리면서 다음과 같이 말한다.

D2학생: 때리고 싶은 애들이 한둘이 아니었죠. (중략) 초등학교 때는 아무리 싸워도 경찰서 가서 그냥 애들끼리 막 싸웠다고 하면 알아서 합의 보고 끝내잖아요. 중학교 되면은 이제 법정으로 가는 거죠. 그래갖고 되게... 약간... 살인충동 많이 일어났습니다.

면접원: 그래요? 왜요? 누가 괴롭히는 학생이 있었어?

D2학생: 네, 되게 짜증나는 애들 많았죠.

면접원: 어떤 애들이 있었어요?

D2학생: 얄밉고 그런 애들이 많았어요.

면접원: 음... 놀려?

D2학생: 놀린다기 보다는... 네, 그렇죠. 되게 에... 되게 잘 참았다 생각해야 되나? 하하하.

면접원: 그걸 어떻게 참았네요 잘...

D2학생: 네, 되게 진짜... 3년 동안 되게요 약간 되게 항상 생각하면 그냥 만약에 법 같은 게 없었으면요 걔네는 그냥 죽었어요. 진짜로...

(중략)

D2학생: 저 한국 와서 처음... 진짜 많이 충격 받았어요. 한국 애들은 중국에서 애들이 되게 착했거든요. 아, 한국 애들은 얼마나 착할까 중국보다 더 잘 사는데... 뭐... 그다지 뭐... 그냥 하찮은 존재들이죠. 그냥 하등생물...

면접원: 어, 그래... 충격 받은 게 뭘 충격 받은 거예요?

D2학생: 애들이 질이 나쁘다는 거요. 그다지... 네... 뭐... 선진국이라 해서 뭐 선진국답지도 않고 그냥 애들이 하등생물...

D2학생이 괴롭힘을 당한 이유가 탈북민의 자녀이거나 중국에서 왔다는 사실이었는지는 알 수 없다. D2학생의 어머니는 D2학생을 괴롭힌 친구가 가정환경이 어렵고 부모와의 관계가 좋지

않아 “집에서 받은 스트레스를 학교에 와서 푸는 것” 같았다고 말한다. 인터뷰 동안 D2학생은 당시의 친구들과의 갈등에 대한 구체적인 언급을 하지는 않았지만, 일반학교에서 만난 일부 친구들에 대한 그의 평가는 학교 친구들의 괴롭힘 때문에 받은 상처가 남아있다는 점은 보여준다. 그는 지금 다니고 있는 학교에는 나쁜 친구들이 없고 친구들이 다 착한데 비해 일반학교의 일부 한국학생들은 “하이에나” 같다고 말한다. 남의 눈치를 살피고 얍삽하고 “남의 것을 뜯어먹고 빼어먹는” 것을 좋아한다는 것이다. 그는 북한 출신 학생들과 한국의 학생들의 차이가 “겪어온 게” 다름으로 인한 “생각 차이”라고 말한다.

D2학생은 중학교를 졸업하고 일반고등학교 대신 친구에게 추천받은 학력인정 대안학교를 선택했다. 그는 고등학교 진학 당시 대학에 갈 생각이 별로 없었다. 돈을 많이 벌고 싶었기 때문에 일단 몇 가지 자격증을 취득해서 취업을 한 뒤에 돈을 모아 창업을 하고 싶었다. 그는 일반학교에 진학해봤자 3년 내내 공부 안하고 놀 것 같고, 대안학교에서는 다양한 프로그램을 지원받을 수 있어 “뭐라도 좀 할 수 있겠구나”라는 생각으로 그 학교를 선택했다고 한다. 친구들의 괴롭힘이 그를 일반학교 밖으로 밀어내는 요인이었다면, 약간의 장학금, 자격증 취득을 위한 학원비 지원과 같은 혜택과 자신의 진로희망에 맞는 기회를 찾을 수 있을 것이라는 희망은 그를 대안학교로 끌어당기는 요인으로 작용하였다.

4) ‘중2병’과 전략적 선택

D3학생은 중국에서 탈북민인 어머니와 조선족 아버지 사이에서 태어난 남학생이다. 아기 때 아버지가 한국으로 갔고, 몇 년 후 어머니도 한국으로 따라들어가서, D3학생은 중국의 친척집에서 아동기를 보내게 됐다. 부모님이 보고 싶었던 D3학생은 자신도 부모님을 따라 한국에 가겠다고 조른 끝에 5년 전 입국하게 된다. 그는 중국에 있을 때 조선족 커뮤니티에서 생활했고 학교에서도 한국어를 썼기 때문에 한국 정착 과정에서 중국출생 청소년들이 일반적으로 겪는 언어문제를 겪지는 않았다.

D3학생은 입국 후 초등학교 6학년으로 편입했는데, 집은 경기도에 있었지만 서울에 있는 기숙형 방과후공부방에서 생활하면서 학교에 다녔다. 중국 학교에서는 숙제가 많고 체벌도 심했는데 한국에 오니 숙제가 없어서 좋았고 공부도 어렵지 않았다. 중국에서 한국드라마를 봤을 때 학교에서 ‘왕따’ 당하는 장면을 보고 한국에 가면 학교생활을 잘 할 수 있을까 걱정했지만, 큰 문제 없이 적응하였다. 초등학교 때 지원을 받아 담임선생님과 함께 문화체험을 한 것이

즐거운 기억으로 남아있다. 하교 후에는 탈북청소년과 탈북민 자녀들이 생활하는 기숙형 대안교육시설에서 생활했는데, 규율이 엄격하고 기숙사 환경도 좋지 않아 마음에 들지 않았다. D3학생은 몇 개월 후 집근처의 초등학교로 전학을 갔고, 거기서 일반 중학교에 진학하게 된다.

중학교 2학년 때는 "중2병"이 걸려서 수업시간에는 자고 친구들과 놀러다니며 외박도 해서 부모님을 힘들게 하였다. 이후 2년간 D3학생은 서울에 있는 탈북청소년 대안학교로 위탁교육을 갔다가, 다시 집근처의 일반학교에 복귀했다가, 학교를 그만두고 대안학교 검정고시반에서 검정고시를 준비해서 합격하고, 다시 다른 대안학교를 거쳐 최종적으로 현재 다니고 있는 학력인정 대안학교의 고등학교 과정에 입학하는 과정을 거치게 된다. D3학생은 중학교를 다니던 중 친척의 권유로 지금 다니고 있는 대안학교를 알게 되었고, 장학금을 준다는 이유로 전학을 결정하였다고 말한다. 그는 대안학교를 몇 달 다니다가 다시 일반중학교로 되돌아갔다. 서울시내 한복판에 있는 학교에 다니면서 "스타일이 멋있어져서" 다시 돌아가서 친구들에게 보여주고 싶은 생각이 들었다. 그는 "놀 생각을 하고" 일반학교로 돌아갔다. D3학생은 자신이 "돈 때문에" 대안학교로 왔다면 "명예를 얻기 위해서" 일반학교로 들어갔다고 말한다.

> D3학생: 제가 그때 중학교 여기 들어오기 전까진 제가 디게 평범하게 생겼단 말이에요. 그때 수염도 많이 났고 좀 꾸미지 않고 그냥 평범하게 다니는데 여기를 들어와서 이제 머리도 머리 스타일도 꾸미고 여러 가지를 많이 꾸미게 돼서 좀 원래 모습보다 좀 잘생겨 보이게 됐어요. 제가 그때 옷을 좀 잘 못 입었는데 좀 꾸미고 다니니까 좀 달라보이는 거예요 거울을 보니까. 그래가지고...다시 일반학교를 가고 싶은 욕심이 좀 생긴 거예요. 예전 모습이랑 많이 달라진 모습 보면 놀라니까.. 그래서 좀 새롭게 좀 보이고 싶어가지고 이제 갔는데 좀 놀아서인지 다시 나와가지고 검정고시를 봤죠. 그때 갔는데 되게 반응이 좋더라고요. 아 근데 좀 놀다보니까 학교도 자주 빼먹고 그래가지고 다시 나와서 검정고시 봤어요.

D3학생은 일반중학교로 돌아가서 "노는 애들"이랑 자주 어울리게 되었다. 그 친구들과 어울리면서 술과 담배도 배우고 결석도 잦아지고 "사고도 쳤다." 결국 그는 학교에 다니기 귀찮고 "놀고 싶은 생각이 너무 많아서" 학교를 그만두게 된다.

중학교를 자퇴한 D3학생이 다시 공부를 해야겠다고 결심한 것은 부모님 때문이었다. D3학생은 부모님과의 관계가 원만했고 평소에 대화도 많이 나누었다. 학교를 그만둘 때 어머니는 학교에 안다녀도 괜찮으니 집에만 잘 들어오고 사고치지 않는다는 약속 하나만 해달라고 하시면서

우셨다. D3학생은 같이 놀던 친구들과 연락을 끊고 검정고시를 보고 고등학교에 진학해야겠다고 결심을 한다. 그는 탈북청소년 대안학교 중 검정고시 위주의 공부를 하는 학교에서 몇 개월간 검정고시 준비를 했고, 두 번 응시한 끝에 고입자격 검정고시에 합격한다. 그 뒤에 그는 다른 대안학교에서 한달 정도 공부를 했지만, 그 학교는 종교적 성격이 강하고 학교 규율도 세서 자신과 맞지 않는다고 판단하고, 중학교 때 다녔던 대안학교의 고등학교 과정으로 다시 입학하게 된다. 그는 선생님들이 학생 개개인의 학업관리를 잘 해주고 장학금이나 자격증 학원 지원도 되기 때문에 지금 다니고 있는 대안학교를 선택했다고 말한다. 미용사가 꿈인 D3학생은 미용고등학교 진학도 생각을 했지만 '노는 애'들이 많다는 얘기를 친구들로부터 들었고, 나이 차이도 걱정이 되었다. 여러 대안학교 중에서도 현재 다니고 있는 학교가 또래학생들도 많고 아는 친구들도 있어 적응을 잘 할 수 있을 것이라고 판단했다. 그는 현재 다니고 있는 학교에서 학원비를 지원받아 미용학원에 다니고 있으며, 2년제 대학 미용학과에 들어가려고 준비하고 있다.

D3학생: 일반학교는 학생들도 많고 쌤들도 다 관리하기가 힘드니까. 터치가 많지가 않은 것 같아요. 그래가지고 거의 노터치라서... 별로 간섭하는 사람이 없었죠.

면접원: 근데 그게 편할 수도 있잖아. 선생님들이 나한테 신경 안 쓰면 내가 하고 싶은 대로 하고 편할 수도 있는 거잖아?

D3학생: 놀고 싶을 때는 편했죠. 근데 공부를 시작하면은 이번에 시작한다고 생각하면서 일반학교를 간다면 안 좋죠.. 개인적으로 잡아주는 사람은 있어야 공부를 좀 더 열심히 하지 않을까 싶어서.

D3학생은 스스로 "모범생, 노는 학생, 평범한 학생"의 길을 지나왔고, 현재 "다시 모범생이 되는 과정"에 있다고 말한다. D3학생의 지난 3년간의 행적은 사실 한국의 일반적인 중학생이 그맘때 거칠 수 있는 길이다. D3학생이 학교를 여러 군데 옮겨 다니고 중학교를 자퇴했지만 결국 스스로 "다시 모범생이 되는" 과정으로 돌아올 수 있었던 데에는 부모의 정서적 지지와 함께 선택의 유인이 되는 교육적, 환경적 요소를 제공하는 다양한 탈북청소년 대안교육시설의 존재가 있었다. 그리고 선택의 순간마다 D3학생은 자신의 목적에 적합한 교육기관을 전략적으로 선택하였다.

5) 가정환경의 어려움과 심리적 상처

D4학생은 북한에서 태어나 어릴 때 한국에 와서 지금은 지방에 위치한 대안학교에 다니고 있는 한국 생활 9년차의 여학생이다. D4학생은 세 살 때 어머니가 탈북한 후, 할머니와 단둘이 살았다. 산속에서 살았기 때문에 친구도 단 두 명뿐이었고, 학교에도 다니지 못했다. 몇 년 후에 어머니가 탈북브로커를 보내서 D4학생을 한국으로 데려왔다. D4학생은 입국 후 다른 학생들보다 두 살 많은 나이로 서울지역에 있는 초등학교에 1학년으로 편입하여 다니게 되었다. 한국 입국 이전에 학습 경험이 전혀 없었기 때문에 입학 전에 학습지로 한글과 숫자를 익혔다. 초등학교 생활은 반은 즐거웠고 반은 힘들었다. 즐거웠던 일은 친구가 생긴 것이었고 힘들었던 일도 친구들과의 관계였다. 자신도 모르게 어느 순간 자신이 북한에서 왔다는 사실이 밝혀졌고, 편견을 갖고 자신을 '왕따' 시키는 친구들도 있었다. 중학교 입학할 때 중학교까지 자신에 대한 소문이 날까봐 걱정했지만 다행히 그렇지는 않았다. 중학교에 진학해서는 친한 친구들 몇 명에게만 자신이 북한에서 태어났다는 것을 얘기해주었다. 공부는 어려웠지만, 단짝친구가 몇 명 있어서 학교생활이 재미있었다.

D4학생에게 친구관계보다도 더 힘들었던 것은 어머니와의 관계였다. 아기 때 어머니와 헤어져 어머니에 대한 기억이 전혀 없던 D4학생은 한국 입국 후 어머니를 처음 봤을 때 엄마가 차갑게 보여 무서웠다고 한다. 그는 어머니를 다시 만난 이후 어머니에 대한 기억은 혼난 기억밖에는 없다고 말한다.

> D4학생: 동생은...낳아가지고 계속 같이 옆에서 엄마가 두고 살았는데 저는 그냥 갑자기 그냥 데려와 가지고 되게 아는 것도 없고 그래가지고 그냥 우리 엄마는 그냥 북한사람들 다 그런 것 같은데 그냥 호통을 쳐요.(중략) 제가 북한에서 할머니랑 살았다 해도 배운 게 되게 없어요. 행동이랑 막 예의 없는 게 좀 많았나 봐요. 저는 그때 되게 몰랐어요. 그냥 북한에서는 그렇게 살았는데...근데 엄마가요 수저드는 법부터..제가 어릴 때부터 할머니... 거기 할머니가요 수저를 쓰는 법을 제대로 안...알려줬어요...혼자서 하다보니까 되게 이상하게 해요..좀 뭔가...예전에는 그걸 보고 되게 제가 좀 창피했어요 솔직히.

어머니는 한국에 와서 새 가정을 이루었고 자녀도 낳았다. D4학생의 가족은 경제적으로 넉넉한 편이 아니었다. 새아버지는 지방으로 다니면서 건설노동을 했고, 어머니는 안정된 직장이 없이 아침 일찍부터 밤늦게까지 여러 가지 일을 해야 했다. D4학생은 초등학교 2학년 때 지역아

동센터에 맡겨져 그곳에서 숙식을 하며 지내기도 했다. 일 년 후 다시 집으로 돌아왔지만, 함께 사는 것이 쉽지 않았다. D4학생은 자신이 예민하고 화를 잘 내는 성격이라 사고를 많이 쳤다고 스스로 말한다. 초등학교 고학년 때는 가출도 자주 했다. 가출을 하면 아파트 계단 같은 곳에서 잠을 잤고 낮에는 서점에 가서 지냈지만, 집보다 밖이 편했다. 집으로 돌아가지 않을 생각이었지만, 번번이 어머니가 자신을 찾아 집으로 데리고 왔다.

D4학생은 중학교 1학년 때 수학여행을 며칠 앞두고 부모님의 결정으로 지방에 있는 기숙형 대안학교에 위탁교육 형태로 맡겨졌다. D4학생이 다니고 있는 대안학교에는 50여명의 탈북 청소년과 탈북민자녀들이 공부를 하고 있는데, D4학생의 담임선생님에 의하면, 대다수 학부모들은 생업에 바빠서 학교 교육에 관심을 갖고 참여하지 못한다고 한다. “거의 학교 탁아소”처럼 자녀를 맡기는 학부모도 있다고 한다. D4학생은 이 기숙형 대안학교에 다니면서 주중에는 학교 기숙사에서, 주말에는 그룹홈에서 생활하고 있다.

D4학생: 저는...너무 엄마가 다시 아동센터로 갈건지 아니면은 다른 데 갈건지 아니면 어떤 기관에 갈건지 아니면은 이런 OO학교 막 기숙사가 있는 학교로 갈건지를 물어보셔서..계속 건의를 했어요. 근데 저는 그냥 집에서 동생도 있고 하니깐 그냥 집에 그래도 미운 정이라도 든다잖아요 커가면서는 그런 생각으로 있었는데 근데 아무리 생각해도 나중에 생각하니까 미운 정만 들고 좋은 정은 하나도 안 드는 거예요. 그래가지고 그냥 포기하고 그냥 대안학교 보고 그냥 왔어요...

면접원: 음...그니까 대안학교를 온거는 본인의 선택이었어요 아니면 엄마가 권유를 한 거예요?

D4학생: 엄마 계속 엄마는 그걸 권유를 했었지만 저는..안...그때는 제가 그래도 엄마랑 같이 있겠다라고 했어요...근데 제가 그때 되게 집보다 밖이 좋아요. 가출 되게 많이 했어요...하하하... (중략) 그래가지고 밖으로 도니까 엄마는 그게 너무 짜증나는 거예요. 그래가지고...그렇게 저도 그냥 포기하는 심정으로 여길 왔어요.

D4학생은 중학교 과정을 마친 후에 그룹홈 근처의 일반고등학교에 진학하고 싶다. 대안학교는 재미없고 지루하기 때문이다. 학교 규율이 엄하고 공부를 많이 시키고, 기독교 계통의 학교이기 때문에 찬양과 예배 등 신앙교육과정도 있다. 인근에 편의시설이나 아이들이 놀 수 있는 시설이 없어, 주중에는 학교 밖으로 나갈 수 없는 환경이다. D4학생은 대안학교에 와서 처음에는 적응을 잘 못했다고 말한다. 선생님과의 관계는 좋았지만, 초등학교 1학년부터 일반학교를 다녔던 D4학생에게 대안학교의 열악한 교육환경이나 일반학교와 다른 교육과정은 낯설고 불편하게 느껴졌다.

D4학생: 기숙사가 마음에 안 들어요. (중략) 재미도 없어요. 어디 나가서 노는 것도 아니고요 그냥 거기 딱 틀어박혀서 거기서만 놀아요. 적응을 처음에 되게 못했어요. 일반학교랑 좀 많이 틀려요. 되게...어떤 애들은 모를 수도 있지만 제가 생각하기에는 진짜 많이 틀려요. 막 수업 시간도 완전 딴판이에요. 그리고 시간도 시간표도 그렇고 그리고 여기는 예체능이 없어요. 예체능이...아, 근데 예전에는 아예 없었어요. 근데 요즘 미술이랑 음악이랑 하긴 하는데 막 도덕까지는 하는데 가정...그런....건 안 해요. 그리고 체육도 시험을 치잖아요. 체육은 배우지도 않아요. 그냥 활동만 좀 하고 끝나요. 근데 그리고 체육이 일반학교에서는 두세시간은 기본으로 되잖아요. 여긴 한 시간이에요. 정말 기분이 싫어요. 여긴 검정고시 준비..저는 위탁이라서 검정고시를 안 치긴 하지만 전 어쨌든 이 학교의 학생이니 따라 가야죠. 넘 슬펐습니다.

앞의 사례들과 다르게 D4학생이 다니던 일반중학교를 그만두고 대안학교로 옮기게 된 것은 자신의 의지에 반하는 것이었다. D4학생을 가정에서 돌볼 수 없었던 경제적 형편, 탈북민 가정에서 흔히 볼 수 있는 복잡한 가족구성, 어릴 때 헤어져 수년 만에 만난 부모와 자식 간의 기대의 불일치와 불화, 이런 요인들 때문에 D4학생의 어머니는 학교에 있는 시간 이외에 자신이 D4학생을 돌봐야 하는 일반중학교보다 부모의 보호와 양육을 대신하는 기숙형 대안학교를 선택했다. D4학생은 가정환경과 부모와의 갈등으로 인해 원하지 않는 학교에 오게 되었지만, 자신의 말과 담임선생님의 평가에 의하면, 그는 오히려 부모와 떨어져 새 학교와 그룹홈에서 심리적 안정을 되찾은 듯 보인다.

D4학생과는 또 다른 맥락에서, 환경적 요인으로 인해 학업을 이어가기 어려운 사례도 찾아볼 수 있다. D5학생은 입국한지 1년이 조금 지난 20대 초반의 여성이다. 북한에서 매우 경제적으로 어렵게 생활했던 D5학생은 10대 후반에 단독탈북해서 중국에 몇 년간 체류하다 한국으로 들어오게 되었다. 북한에서는 생활이 어려워 초등학교를 6개월밖에 다니지 못했고 한글과 간단한 셈을 집에서 학습했다. 입국 후 D5학생은 지역에 정착한 후 청소년복지센터에서 한 달 정도 초등학교 과정 검정고시 공부를 했다. 자원봉사 선생님들이 기초부터 차근차근 가르쳐주어서 재미있게 공부를 했다. 공부를 계속하고 싶었지만 북한에 혼자 남아계신 어머니를 모시고 오는 일이 더 급하게 느껴졌다. 고민 끝에 그는 먼저 탈북해서 한국에 정착한 친척에게 소개받은 직장에 취업을 했다. 어머니를 한국으로 모셔오고 나서 공부를 계속하고 싶지만 만 25세 이상은 중고등학교 학비 지원이나 학력인정 대안학교 입학 대상이 아니기 때문에, 좀 더 나이가 들어 공부를 계속할 수 있을까 걱정이 된다.

D5학생: 처음에는 이것저것 하지 말고 공부만 하자고 생각했었어요. 근데 나만 생각하는 것 같더라고요. 일단 돈 벌어서 엄마 데려오자. 그래가지고... 한 오천은 벌어야 데려오고. 그래야 여유 있게 오거든요. 한 3년.

탈북청소년 중 혼자서 생활하는 청소년의 비율은 1.8%로(남북하나재단, 2016 탈북청소년 실태조사: 5), 이들 중 대다수는 북한에 부모나 가족이 남아있는 경우가 많을 것으로 추정된다. 이런 청소년들은 부모로부터의 경제적, 정서적 지원을 받지 못할 뿐만 아니라 오히려 북한에 있는 가족에 대한 경제적 지원을 해야 하는 경우도 많다. 이 경우 D5학생의 사례처럼 경제적 부담으로 인해 학령기에 적절한 교육의 기회 자체를 갖지 못하게 된다.

나. 교육적 성장

2주기 종단연구에서는 탈북청소년 교육의 성과를 학생 차원에서는 '교육적 성장'으로, 사회 차원에서는 한국'사회 통합'으로 설정하였다(김정원 외, 2016: 203). 여기에서 '교육적 성장'은 "결과를 예상하면서 현재 상황에 대해 성찰하는 가운데 경험의 방향을 스스로 설정해 나가는 과정"을 의미하는 것이며, 자신감, 개방적 태도, 몰입, 책임감 등이 그 하위영역이 될 수 있다(김정원 외, 2016: 206). '교육적 성장'은 특정한 경험을 계기로 단기간에 일어날 수도 있지만 다양한 경험과 교육적 과정의 누적을 통해 계속 진행되어가는 과정이기도 하다. 그것은 계속해서 앞으로 나아가는 선형적 과정이기보다는 나아감과 물러섬을 되풀이하는 비선형의 유동적인 과정일 수 있다. 연구 과정에서 만난 여섯 명의 '학업중단 탈북청소년'의 성장을 특정한 시점, 특정한 교육의 장에 한정시켜 논의한다는 것 자체가 무리라는 점을 전제로, 이하에서는 '학업중단'을 전후로 한 이들의 삶에서 이루어진 "스스로 자신의 삶을 조율해 나갈 수 있는 주체적 통제력과 자율성을 발휘하게 되는 방향으로의 변화"(김정원 외, 2016: 206)의 모습을 관찰하고자 한다.

1) 마음의 상처와 치유

D6학생은 10대 초반에 가족과 함께 탈북 한 입국 10년차의 여학생이다. D6학생은 탈북 이전부터 가정의 불화로 인한 마음의 상처가 컸다. 어릴 때부터 아버지가 술을 많이 드셨고 가정불화가

심했다. 가정폭력도 겪었고 어린 나이에 동생의 죽음도 겪었다. D6학생은 한국에 와서도 부모님에게 "방치당했다"고 말한다. 가족들이 다 함께 한국에 왔지만, 주택배정이 늦어져서 자신만 혼자 지방의 친척집에서 1년간 살게 되었는데, 친척의 북한식 양육방식으로 인해 아동학대에 가까운 일을 겪었다. 친척집 근처의 일반초등학교 4학년으로 편입했는데, 학교에서는 말투가 다르다고 친구들이 놀렸고 같이 싸우면 자신만 혼이 났다. 북한에서는 가정형편도 괜찮았고 학교 공부도 잘 했는데, 한국에 오니 뭔가를 하면 학교에서나 집에서 다 안 된다고, 틀렸다고 했다. 그래도 초등학교 때는 공부를 열심히 해서 수학경시대회에 나가서 상을 받기도 했다.

D6학생은 입국 후 일 년이 지나 다른 도시로 이사를 가서 부모님과 함께 살게 되었고, 일반중학교에 진학했다. 힘든 시간이 끝날 줄 알았는데 "그때부터 시작"이었다. 아버지는 지방을 전전하며 일용직 노동을 하느라 집에 계신 시간이 많지 않았고, 어머니는 2교대로 야간작업을 하는 회사에 다니셔서 함께 시간을 보낼 수가 없었다. 중학교 때까지 몇 년간을 혼자 밥을 챙겨먹고 학교에 다녔다. "버림받은 느낌"이었고, 마음이 아팠지만 부모님께 힘들다거나 아프다는 말을 할 수가 없었다. 어쩌다가 온 식구가 모여 밥을 먹을 때면 돈 때문에 어김없이 싸움이 일어났다. 부모님이 싸운 날은 잠을 잘 못 자고 돌아다녔다.

D6학생은 일반학교 학생들 사이에서 공부를 잘 해보고 싶어서 일반고등학교로 진학했다. 자신에 대한 부모님의 기대가 컸지만 고등학교 수업을 따라가는 것은 수월치 않은 일이었다. 게다가 쌓일 대로 쌓인 심리적 상처로 인해 자신을 지탱하는데 한계가 왔다. 부모님께 얘기해도 그 순간에는 받아들여졌지만 자신을 대하는 태도는 바뀌지 않았다. 우울증, 두통, 소화 장애, 수전증 등 온갖 신체적 증상이 나타났다. 고등학교 2학년 때 그동안 쌓였던 상처들이"빵 터졌다." 고등학교를 자퇴하겠다고 했는데 부모님은 그런 자신을 부끄러워하셨다. D6학생은 자살을 시도했다.

D6학생: 처음부터 자살시도 한 거는 아니에요. 처음에 학교 못 다니겠다고 나 이렇다고 너무 힘들다고 말 했는데 그때 저희 아빠가 처음으로 한 말이 저한테 부끄럽다고 남들한테 내가 딸이 하나 있는데 학교 그만뒀다고 말 하냐고. 거기서.... 와..... 내가 장식품도 아니고. 나는 자랑거리가 안 되면 부끄러운 존재가 돼야 되지라는 생각이 들더라고요. 그러니까 저도 더 삐뚤어지게 나가는 거예요. 나중에 엄마가 그러더라고요. 넌 태어날 가치도 없다고. 그 말 들은 다음에 빡 돌아서 자살시도 했어요. 난 뭐지? 왜 나한테 가치를 찾지? 저는 그때부터 상담하기 전까지 사람이 가치 있어야 존중받는 줄 알았어요.

D6학생은 1년 전 학교를 그만두고 친척이 소개한 서울 소재의 학력인정 대안학교로 왔다. 자신에게 상처를 준 부모님과 한 집에 있기 힘들었고 부모님으로부터 벗어나고 싶었다. 대안학교에서는 심리상담을 받도록 연결시켜주었다. 우울증 진단을 받았고, 일주일에 한 번씩 상담을 받았다. D6학생이 마음의 상처를 회복하는데 가장 큰 도움이 된 것은 북한 출신 상담사에게 받은 상담이었다.

> D6학생: 같은 아픔을 공감...어, 상담의 첫 번째가 저는 공감...을 받는....상담 내담자가 공감을 받는거....것으로부터 치유가 된다고 생각해요. 근데 한국 사람들이랑 공감할 수 있는 거는 얕아요 솔직히. 왜냐하면 이 분들이 경험해 보시지 못했으니까. 아, 힘들었겠구나. 어, 그렇구나. 그런데서 힘들구나, 하는데 이 분들이 말 하시면서도 너가 왜 거기서 힘들지라는....느낌을 줬던 것 같아요. 근데 북한사람이고 그 분도 자녀가 있고 남편도 북한 분이신 분이거든요. 그러다보니까 저 같은 경우는 특히 더 그랬어요. 저도 부모님이 다 친부모님이고 엄마, 아빠 가정사도 복잡했고, 그 분이 하면서 자기 이야기도 공감대를 형성하려고 했거든요. 제가 그만큼 마음을 잘 못 열었어요. 불신이 가득했거든요. 근데 하면서 제가 상처 받은 부분이 이런 말에서 상처받고..했는데 저 공감을 진심으로 해주는데부터 상처가 치유된 것 같아요. (중략) 저 상담해 주신 분이 항상 하신 말이 상처입은 치유자라고...라는 말을 쓰셨거든요. 그렇게 우리는 될 수 있다고. 통일 됐을 때도 될 수 있고 지금도 그런 사람이 될 수 있다고. 네..잘만 상처를 극복하면 누구보다 더 일어설 수 있을 것 같다고 생각해요.

대안학교에서 D6학생은 자신의 감정을 통제하지 못하고 다 표현하고 화도 냈다. 일반학교에 다닐 때는 자신의 감정을 다 억눌렀는데, 대안학교에서는 그럴 힘이 없어서 선생님들께 잘 보이고 싶다는 생각보다 내가 살아야 되겠다는 생각을 했다. 예전에는 친하지 않은 사람들의 표정까지 다 신경 쓰고 다 알아야 했는데, 그런 것을 떨쳐내니 마음이 편안해졌다. 대안학교에서 상담을 받고나서 늘 따라다니던 두통이 사라지고 성격도 밝아졌다. D6학생은 현재 대안학교에서 운영하는 기숙사에서 숙식하면서 학교에서 받는 약간의 장학금만으로 생활하고 있다. 공부하는 환경은 일반학교에 비해 좋지 않지만, 상담을 받아 마음의 상처를 치유하고 마음 편안하게 생활할 수 있어 감사하다고 한다.

D6학생은 생태학자의 꿈을 갖고 있어서 대학에서 생명과학을 전공하기를 원한다. 한국에 와서 그동안 너무 힘들고 우울한 생활을 했기 때문에 대학에 가서 즐거운 경험을 하고 많은

것을 배우면서 살고 싶어 한다. “일어서기 위해서는 공부밖에 없다”고 생각한다. 대안학교에 온지 일 년이 채 안된 D6학생의 성적은 학교 내에서 최상위수준이다. D6학생은 자신의 인생을 돌아보면서 인생의 전환점이 된 것이 상담을 받고 자신의 미래를 꿈꾸게 된 일이었다고 말한다. 그는 지금 한국에 오길 잘했다는 생각이 든다고 한다. 자신의 여건은 변한 게 없지만 그는 이제 자신의 미래가 기대된다고 말한다.

면접원: 5년 후 정도에 나는 어떤 모습으로 살고 있을 것 같으세요?
D6학생: 모르겠어요. 근데 기대돼요.
면접원: 기대돼요?
D6학생: 일 년 전에 제가 이렇게 변화되고 이렇게 편하게 살 줄...편하다는 게 정신적으로 편한 거거든요. 뭐 주변 환경은 여전해요. 여전히 싸우시고 여전히 경제적으로 어렵고...근데... 기대돼요, 그냥.

교육적 성장을 “자신의 삶을 조율해 나갈 수 있는 주체적 통제력과 자율성의 발휘”라는 관점에서 이해할 때, D6학생의 삶에서 성장을 가로막았던 가장 근본적인 요소는 부모와의 관계와 가정의 불화, 그로 인한 심리적 상처였다. “도망치듯” 학교를 옮긴 후, 그는 탈북민 상담자와의 상담을 통해 마음의 상처를 치유했고, 부모에게 갈구해왔던 인정과 사랑을 대안학교 선생님들로부터 받을 수 있었다. 새로운 경험은 1년도 안 되는 짧은 기간에 이루어진 것이었지만, 학업과 자신의 미래에 대한 열정과 자신감 등 교육적 성장의 요소들을 발전시키기에는 충분했다.

2) 진로 선택과 미래를 위한 준비

D1학생의 사례는 일반학교에서 학력인정 대안학교로 학교를 옮겨오면서 자신의 진로를 찾고, 미래에 대한 자신감과 책임감을 찾게 된 사례이다. 앞 절에서 살펴본 바와 같이 일반중학교를 졸업 후 일반고등학교에 진학했던 D1학생은 학업수준과 대학입시 위주의 학교 분위기에 적응하지 못하고 대안학교를 선택하였다. 학교를 옮길 무렵 그는 하루에 세 군데씩 ‘알바’를 했다. 대학 진학은 생각도 하지 못하고 돈을 벌 궁리만 했던 그는 자신의 삶을“알바하는 인생”으로 만들고 싶지 않다는 생각에 2학년을 마칠 무렵 체육대학 진학을 결심하게 되었다. 자신이 운동을 좋아하고, 학교에서 진로검사를 했을 때도 체육 계통의 직업이 적성에 맞는 것으로 나왔기 때문이다.

탈북학생 특례로 대학입시에 응시할 계획이어서, D1학생은 학업과 관련된 여러 가지 활동과 내신이 중요하다고 생각하고 자신이 학교에서 할 수 있는 활동을 다 하려고 한다. 대안학교에 입학할 당시 그는 공부를 잘 하는 학생이 아니었지만, 자신의 꿈을 이루기 위해 열심히 공부해 성적이 제일 큰 폭으로 오른 학생에게 주는 '진보상'을 탔다. 반에서 제일 어리지만 부반장을 하고 있고, 기숙사에서도 반장을 맡아 책임감 있게 일을 한다. 컴퓨터 자격증과 태권도 자격증도 따고 요가도 배우고, 체육학과에 진학하는데 도움이 되는 것은 무엇이든 배우려고 한다.

대학 진학을 앞두고 있는 D1학생은 학과와 학교 선택을 두고 부모님과 갈등이 있었다. 부모님은 공무원 같은 안정된 직업을 원하셨지만, 담임선생님이 D1학생이 체육학과를 가기 위해 한 노력과 체육학과 졸업시의 다양한 진로를 부모님께 말씀드리면서 부모님을 설득하였다. 학교 선택을 두고도 부모님은 명문대학을 선호했다. 부모님은 자신의 수준을 잘 모르고 높은 수준을 원하지만, 자신은 일반고등학교에 다닐 때 학업수준 차이로 인해 고생했던 일을 생각하면서 자신의 학업 수준에 맞는 학교를 선택하려 한다.

D1학생: 일반학교 다니다 여기 와서 대학교 선택할 때 좋아요. 제 수준을 알게 됐잖아요. 제가... 제 수준을 알게 되니까 대학교를 어느 정도 넣어야 겠다 이런 게 있는데 전 되게...진짜 공부 못하는 데도 OO대 다 넣겠대요. 왜냐면요 그냥 넣을 수 있으니까 OO대 넣는다고 일단 넣는 거죠. 왜 못 넣냐 이런 식으로..가서 뭐 자퇴할 일 있어요? 나라에서 솔직히 교육 그것도 다 해주잖아요. 그것도 다 지원해 주고 그러면...그 많은 돈을 들일건데....그 사람 때문에 그쪽에서 피해 가지 않나..전 그런 면에서 제가 좀 끝까지 책임질 수 있는 일을 하기 위해서 그냥..책임질 수 있는 대학교를 가자. 진짜 책임도 못 지면서 그거는 좀 아닌 거죠.

이와 같은 태도는 '상황과 자신에 대한 비판적 성찰', '자신의 결정에 대한 믿음', '자율적 선택과 결정' 등 교육적 성장과 관련된 여러 요소들을 D1학생이 갖추고 있음을 보여준다. 이는 D1학생이 스스로 얘기하듯이 탈북청소년 대안학교에서 공부하면서 이루어진 성장이기도 하지만, 일반학교에서의 '실패'의 경험을 통해 이루어진 성장이기도 하다. 그는 일반학교에서의 '학업 중단'이라는 힘든 과정을 겪었고, 탈북청소년 대안학교라는 자기 삶에 닥친 난관을 극복하기 위해 노력했다. 그런 노력의 과정은 자신의 삶에 대한 자신감과 개방적 태도를 갖게 한 것으로 보인다.

D1학생: 기대되는 게 내가 이제 힘든 일이 닥치면 어떻게 해낼지가 기대돼요. 저는 막 여태까지 막 힘들면은 '아, 이럴 바엔 왜 살지?' 막 이런 생각 했거든요. 근데 요즘에는 목표가 좀 생겼고 하니까 그냥 어쨌거나 버텨야 하니까 잘 버티기 위해서 어떻게 내가 노력할지가 좀 기대돼요. 대학교 가서도 막 어떻게 그걸 버텨낼 수 있지? 내가 4년 동안 잘 다니지는 못하더라도 힘든 거 잘 극복할 수 있을지. 저는 기대... 힘든 게 있으면 또 행복이 오잖아요. 원래 그래요. 힘든 거 극복하고 나면 행복이 와요. 그래서 나는 힘든 일 있으면 '아, 행복이 오려고 이러는구나.' 극복해내고 괜찮아.

D1학생이 대안학교에 재학한 2년여 기간에 '교육적 성장'의 특성을 두드러지게 보이게 된 데에는 이 학교 선생님들에 대한 신뢰와 애정이 크게 작용한 것으로 보인다. D1학생은 학교 선생님들이 가족과 같이 느껴진다고 한다. 자신이 힘들 때 친구보다도 선생님에게 의지하게 된다. 진로에 관해 부모님과 갈등이 있었을 때 담임선생님이 부모님을 잘 설득해주셨던 것처럼, 선생님은 믿고 의지할 수 있는 분이다. 그는 학교를 졸업하면 "우리 선생님이 제일 보고 싶겠다"고 말한다.

다. 사회통합

2주기 탈북청소년 종단연구에서는 탈북청소년 교육의 성과를 사회적 차원에서 확인하는 지표로 '사회통합'을 설정하였다. 탈북청소년 관련 논의에서, 사회통합이 이루어진다는 것은 탈북청소년들이 자신의 배경을 스스럼없이 드러낼 수 있는 자존감을 지닌 사회의 구성원으로 살아가게 된다는 것을 의미한다.(김정원 외, 2016: 214, 207) 여기서는 '학업중단 탈북청소년'들의 친구들이 이들을 어떤 시선으로 바라보았는지, 탈북청소년들은 이에 대해 어떻게 대응했고 자신의 정체성과 관련하여 어떤 생각을 하고 있는지를 중심으로 사회통합 양상을 살펴보도록 하겠다.

1) 한국 학생들의 시선

일반학교 재학 경험이 있는 대부분의 '학업중단 탈북청소년'들은 학교에서 자신에 대한 한국 학생들의 특별한 시선을 인식하였다. 그러한 시선은 긍정적이고 기분 좋은 것이 아닌 경우가 많았다. D6학생은 탈북청소년에 대한 한국 학생들의 시선이 우열을 나누고 탈북청소년을 열등한

존재로 보는 것이라고 해석한다. 학교의 일반적인 학생들의 인식 속에서 북한은 이념적으로는 적대 국가이고, 경제적으로는 가난한 국가이다. 그런 인식의 연장선상에서 북한에서 살다가 온 탈북청소년들은 "도와주어야 할 존재", "피해를 입히는 존재"로 인식된다.

D6학생: 북한에서 왔다는 걸 알면 애들이요, 한국사 시간에 북한 이야기 많이 나오잖아요. 뭐 심하게 뭐 빨갱이 어쩌고. 한국사 시간만 되면 그걸 말 안해도, 제가 북한에서 왔다는 걸 말 안하고 숨기고 지낼 때도 한국사 시간만 되면 전 되게 움츠려졌어요. 되게 작아졌어요. 북한 욕도 많이 나오고 뭐 그냥 그 애들이 북한을 보는 시선은 거지로 생각하더라고요. 되게 기억 남는 설문조사가 있었어요. 한국사 쌤이 한 번은 저희 반에 들어와서 그러는 거예요. "북한이랑 통일됐으면 하는 사람?" 하니까 와, 세 명, 네 명도 안 들더라고요. 왜 안 되기를 바라냐고 하니까 손해 본대요. 그 애들이 저희를 보는 시선이 그거에요. 거지. 도와야 할 존재, 피해를 주는 존재.

탈북청소년들은 또한 고향을 등지고 나온 "배신자"이자 언제 한국을 배신할지 모르는 잠재적 배신자로 인식되기도 한다. 입국 후 일반중학교에 편입한 D1학생은 학교에서 배신자라고 한 친구의 말을 듣고 난 후의 심정을 다음과 같이 말한다.

D1학생: 내가 나라를 선택해서 태어난 거 아닌데... 처음에는 좀 되게 내가 막 죄지은 기분? 그때 왠지 모르겠어요. 죄 지은 것처럼... 아... 막 이러고 막... 이러다가 울면서 눈물 그렁 해가지고 갔댔거든요. 근데 그게 좀 뭔가 바보같은 느낌 드는 거예요 또. 왜 내가 한국에 왔지? 이러고. 애들이 왜 계속 이런 거 물어보지? 이런 생각? 제가 좀 뭔가 죄를 지은 느낌? 나라를 배신한 느낌? 근데 제가 그때... 중학교 졸업하기 전에 남자애랑 싸웠는데 걔가 저보고 막 그런 거예요. 애들이 막 아... 맞아 하고 노는데 갑자기 야, 너는 무슨... 탈북도 했는데 무슨... 남한도 배신 못하겠냐고... 북한도 배신했는데 니가 태어난 데서... 그래가지고... 제가 "뭐라고?" 이러고... 가서 때려놓고 왔죠. 아예 저한테 싸대기를 맞았어요. 책으로 그것도.

탈북청소년뿐만 아니라, 탈북부모를 둔 중국출생 청소년들도 학교에서 친구들의 부정적인 시선을 받기는 마찬가지이다. D3학생은 중국에서 태어나 초등학교 고학년까지 중국에서 다니다 입국 후 초등학교로 편입하였다. 처음 학교에 가서 본인을 소개하면서 중국사람이라고 말하니 친구들이 신기해했다. 중국어를 가르쳐달라고 해서 "자랑"처럼 중국사람이라고 말하고 다녔다.

그러다 수도권의 다른 초등학교로 전학을 가게 되었는데, 한 친구가 자신을 보고 "짱깨"라고 놀려서 싸움을 했다. 중학교에 진학해서도 초등학교 친구들이 있어 중국에서 왔다는 말을 할 수 없었다. D3학생은 한국 친구들은 다른 나라 출신 학생들에 대한 고정관념이 있고, 그런 고정관념 때문에 자신을 무시했다고 느낀다. D3학생은 자신이 다녔던 학교의 학생들 중 70% 정도는 그런 고정관념이 있다고 생각한다.

D3학생: 한국 친구들은 보면 뭔가 다른 나라에서 왔다는 그런 고정관념이 있는 것 같아요. 그 나라에서 왔다고 살짝 무시하는 그런 기분? 우리는 다 한국 사람인데 이 사이에 다른 나라 사람이 있다 뭐 그런...고정관념이 있는 것 같아요. (중략) 제가 태어나고 살아온 나란데 거기서 시작했는데 그렇게 막 무시하고 그런 거 좀 듣기가... 짱깨라고 표현했을 때 뭔가 저도 모르게 기분이 나빴어요. 그렇게 무시하는 건 좀 아니다 싶어가지고.

2) 대응 전략과 정체성

북한에서 왔다는, 다른 나라에서 왔다는 이유로 자신을 다르게 대하는 친구들에 대해 탈북청소년과 탈북민의 자녀들은 여러 가지 대응 태도를 보인다. 입국 후 중학교 3학년으로 편입한 D1학생은 친구들의 시선이 처음에는 좀 당황스러웠지만 "우물쭈물하면 안 좋을 것 같다"는 생각에 당당하게 다녔다. 처음부터 자신은 북한에서 왔다고 얘기하고 다녔고, 친구들이 영어를 모르는 것을 이상하게 생각하면 오히려 공부를 가르쳐달라고 말했다. 앞에서 언급한 것처럼 한 친구가 자신에게 "배신자"라고 말을 하자 먼저 친구를 한 대 치고는 자신이 경찰서에 가야 할지도 모른다는 생각이 들었지만, 그 친구에게 "네가 말이 심했다. 나는 나라를 선택해서 태어난 게 아니다"라고 말해주었다. 그 일로 걱정을 했지만, 며칠 지나 친구가 자신에게 미안하다고 먼저 사과를 해서 둘은 오히려 친해지게 되었다. 나중에 그 친구에게 물어보니 부모님과 얘기하면서 자신의 잘못을 알게 되어 사과한 것이라고 했다. D1학생은 탈북청소년들이 자신감을 가질 필요가 있다고 생각한다. 자신은 주위의 부정적인 반응에 너무 신경 쓰지 않고 "우물쭈물하지 말고 자기 할 말을 다 하면서" 생활한다고 말한다.

D1학생: 나중에 걔랑 또 친해져가지고 어떻게 그거 고쳤냐고 물어보니까 엄마한테 내가 그 사실을 말했다고. 그러니까 엄마가...뭐 그렇게 큰 상처를 줬냐고...걔네도 그런데..너도 가끔씩 힘들 때 있지 않냐고 그땐 너 그런 생각 안 드냐고 부잣집에서 태어났으면 내가 이런 고생 안하는데..그런 생각 안 드냐고..그러니까 그렇잖아요 대부분 아 나 부자집에서

태어났으면...그렇잖아요. 근데...우리 입장에선 뭐 북한에서 태어났다는 죄로 한국 애들한테 욕먹는 게 좀 서럽잖아요. 그래서 저는 좀 당당해지고 싶었어요.(중략) 내가 엄마가 보고 싶으니까 여기 온 건데, 뭘 굳이 그것 때문에, 엄마를 본 거에 대해서 내가 다른 사람들이 야 너 북한에서 왔어? 이 말 듣는 것 때문에 힘들어 하는 게 좀 아니라 생각해요. (중략) 내가 주위를 신경 쓰잖아요 그러면 그 사람들이 시선이 더 와서 더 집중해가지고 더 막 소문이 퍼져요. 근데 막 소문이 나잖아요. 그때는 내가 음, 그렇구나. 이렇게 반응을 하면 애들은 재미없어서 그냥 피해요. 전 항상 그래요.

자신에 대한 부정적 시선에 자신의 말처럼 “쫄지 말고 당당하게” 맞선 D1학생과는 달리, 어린 나이에 힘든 과정을 겪으면서 탈북하여 낯선 환경에 던져진 대다수 탈북청소년들에게 한국 친구들의 시선을 의식하지 말고 당당하게 자신을 드러낸다는 것은 매우 어려운 일일 것이다. 그래서 이들은 자신의 존재를 온전히 드러냈다가 다시 숨겼다가 조심스럽게 다시 자신을 드러내는 과정을 되풀이한다.

D6학생은 지방의 초등학교에 4학년으로 편입한 후 자신의 의사와 무관하게 북한에서 왔다는 사실이 공개되었다. 교사가 “한국애들 교육에 도움이 된다고” 전교를 돌아다니며 북한에 대해 이야기하라고 했고, 그 후 친구들 사이에서 따돌림을 당하게 되었다고 한다. 북한 출신이라는 것은 수치스럽고 숨겨야 할 사실이 되었다. 그는 중학교 때 지역을 옮겨 전학을 가게 되면서 북한에서 왔다는 사실을 필사적으로 숨겼다. 친구들끼리 어린시절 얘기를 할때마다 힘들었고 자신이 못나 보이고 북한에서 온 게 원망스럽고 부끄러웠다. 대안학교로 와서 부모님과의 관계로 인한 심리적 상처가 치유되면서 이 문제도 달리 보게 되었다. 친한 중학교 친구에게 자신이 북한 출신이라는 것을 말했는데, 그 친구는 대수롭지 않다는 반응을 했다. D6학생은 대학에 진학하면 주위 사람들에게 북한에서 왔다는 사실을 밝힐 생각이다.

D6학생: 제가 거기서 사실 희망을 가졌거든요. 대학교 가서는 말 해도 되겠다 얘네도 이제 성장했구나라고. 그냥 어 그래? 아무렇지 않더라고요. 뭐 절 대하는 게 달라진 것도 아니고 제가 한 살 많다고 말 했는데도 여전히 반말 찍찍 쓰고 별로 달라진 것도 없더라고요 그래서 저는 말할 용기가 생겼어요.

D6학생은 남북한 친구들 중 심리적으로 누가 더 가까우냐는 질문에 “애매하다”고 답한다. 편한 것은 한국 친구들이고 상처를 공유할 수 있는 것은 북한출신 친구들이다. “좋게 말하면

어느 쪽과도 잘 지낼 수 있는데, 안 좋게 말하면 어느 쪽이라고 말하기엔 경계가 모호"한 상태이다. 예전에는 경계가 모호한 상태가 싫다고 생각했는데 지금은 꼭 그렇지만은 않다. 그는 자신을 "한국에 살고 있는 북한사람"으로 규정한다. 그는 북한에서 태어났기 때문에 여러 가지 힘든 일을 겪고 상처를 입었지만, 그러한 힘든 경험과 상처가 결국 지금의 그를 만들어냈고, 그의 미래에도 영향을 끼칠 것이다.

D6학생: 저희가 아무리 한국사람 되고 싶다고, 뿌리도 한국사람 되고 싶다고 해도 저희는 북한에서 태어났어요. 그거는 다시 태어나지 않는 한 바뀌지 않고요. 그렇기 때문에 저희가 할 일이 많은 것 같아요. 저희는 한국에 살고 있는 북한사람이죠. 그거는 저희가 죽을 때까지 바뀌지 않아요. 원하지 않지만 많은 상처를 준 것도 사실이고 원하지 않지만 그 나라에서 태어나서 남들보다 더 힘든 일을 많이 겪고 상처도 많이 받으면서 그래도 살아가려고..한 것도 사실이니까요.

면접원: 그러니까는 북한이라는 곳에 태어나서 그 나이의 어떤 여건 상 겪을 수밖에 없었던 그런 것들이 결국 본인의 어떤 그런 걸 구성했다?

D6학생: 네, 그렇죠. 결국 그게 절 만들었죠. 남한에서 태어난 사람이 가질 수 없는 걸, 어떻게 보면 저희는 가진 거죠. 저희는 그런 만큼 상처가 있는 만큼 가능성 있다고 생각해요 저는 지금. 아하하. 그니까요, 어.... 원해서 받은 상처가 아니고 원해서 태어난 나라가 아니지만 그래도 저희는 그 나라에서 태어났고 경험을 했어요. 그리고 한국에 왔죠. 저희가 선택해서 왔든 안 선택해서 왔든 한국에 왔어요. 그리고 한국에서 살아가면서 아마 느낄 거예요. 북한에서 오신 분들이라면 어쩔 수 없는 우리는 북한 사람이다. 그게 한국에서 오래 살았든 적게 살았든 그렇기 때문에 우리가 할 일이 있다는 거.

면접원: 그 할 일이 뭔가요?

D6학생: 글쎄요.. 저는 아직 거기까진 모르겠어요. 저희가 뭘 해야 되는지 근데 저는 제가 할 일이 저만이 할 수 있는 일이 있다고 생각해요. 언젠가는.

D3학생도 초등학교 때 중국에서 왔다고 놀림을 받고 나서, 중학교에 진학해서는 자신이 중국 출신이라는 사실을 숨겼다. 중학교 때 친구들에게 중국 출신 친구들에 대한 생각을 물어보기도 했는데, 친구들의 대답을 통해 중국 출신에 대한 편견이 있다는 것을 알게 되었다. 이 일로 D3학생은 자신이 중국 출신임을 밝히지 않겠다는 생각을 더욱 굳게 가지게 된다.

D3학생: 중학교 가면서 초등학교 그런 애들이 있어가지고 그냥 중국사람이라고 안 하고 한국사람이라고 했거든요. 그래가지고 애들도 다 저 한국사람인 줄 알고 그랬었어요. 노력한

건 그냥 제가 중국 사람이라는 걸 조금 안 밝히고 싶었던 거. (중략) 중학교 때 그때 제가 한국 사람인 줄 알아요 애들이. 그래가지고 그냥 중국애들 어떻냐 뭐 그런 질문을 해 봤죠. 해 보니까 애들 고정관념이 있더라고요 뭐 무슨 중국 사람은 뭐 지들이랑 안 맞는다고? 지들이랑 안 맞는다고....그래가지고 속으로 생각한 게 왜 나랑 이렇게 잘 맞냐? 기분이....그냥 얘네들은 생각하는 게 거기서 거기구나.

그러다가 서로를 잘 이해하는 아주 친한 친구들 몇 명에게 자연스럽게 얘기할 수 있는 계기가 생겼고, 이 친구들이라면 자신이 어디 출신이든 신경 쓰지 않을 것이라는 확신이 있어 자신이 중국출신이라고 얘기했다. 친구들은 친구 중에 중국 친구가 있다고 하면서 이전과 다름없이 자신을 대해주었다. 이제는 친한 친구들과의 사이에서는 서로 숨기는 게 없다. D3학생은 이제 한국 사람들의 가치관을 알게 되었고, 80% 정도는 한국사람이라고 생각한다고 말한다. 그는 자신이 어느 나라 사람인지를 규정하는 것에 대해서는 "솔직히 관심이 없다"고 한다. 상황에 따라서 자신이 어느 나라 사람인지가 달라질 수 있을 것으로 생각한다. 한국 땅에서는 한국사람이지만, 중국에 가면 나머지 중국사람으로 살 수 있겠다고 본다.

북한 출신 어머니와 중국인 아버지 사이에서 태어난 D2도 자신이 어느 나라 사람인지에 대해서는 신경을 쓰지 않는다. "다 똑같은 사람"이라고 생각하지만, 굳이 따져 물으면 한국 사람이라고 답한다. 한국은 "집이 있는 곳"이기 때문이다.

면접원: 나는 어느 나라 사람이다 라는 이런 게 있잖아요.
D3학생: 없어요 전..
면접원: 없어요? 어... 지금 국적은 어디죠?
D3학생: 국적은 한국이죠.
면접원: 근데 한국인이라는 거가 그렇게 의미가 있지는 않나보네요.
D3학생: 그렇게 자랑스럽지도 않아요 그게.
면접원: 그럼 중국인인거가 더 좋으세요?
D3학생: 아니요. 그다지 중국인이라고 해서 그게 나라는 그다지 상관 없는 것 같아요. 제가 나라가 뭐 잘 산다해서 제가 잘 사는 것도 아니고 저는 그냥 어디 나라 소속 되면은 그냥 그 나라 사람인 것 뿐이고 저는 그냥 똑같은 사람이라고 생각해요.

그는 한국에 살고 있지만 한국에 대한 자부심을 갖고 있지는 않다. 그에게 한국은 정이 없고 일만 열심히 하는 "개미왕국"으로 생각된다. 자신은 "한국사람, 중국사람 … 그냥 아시아사람"

이라고 말하는 D3학생에게 “너는 어느 나라 사람이냐? ”를 끊임없이 질문하는 연구자의 말에는, 어느 나라 출신인지를 가르고 어느 한 쪽에 서기를 강요하는 한국의 학교와 사회의 배타성과 폭력성이 그대로 반영되어 있는 듯하다.

라. 소결

이 장에서는 탈북청소년과 탈북민 자녀 중 학업중단 청소년들의 적응, 교육적 성장, 사회통합의 양상에 대해 살펴보았다. 학업중단 청소년들 중 일부는 생계 등의 이유로 생활전선에 뛰어들기도 하지만 대다수는 ‘탈북청소년 대안학교’ 등에서 학업을 지속한다. 전체 탈북청소년 중 ‘학업중단 청소년’이 차지하는 비율은 높지 않지만, ‘학업중단’은 탈북청소년들이 겪는 복합적 어려움과 우리 사회와 교육 환경의 문제점을 보여준다는 점에서 특별한 주목이 필요하다.

학업중단 탈북청소년들의 사례는 이들의 학업중단의 이유가 개인별로 차이가 있을 뿐만 아니라, 개개인의 선택에 작용하는 요인도 매우 복합적이라는 점을 보여준다. 학업중단 행위는 한마디로 ‘부적응’의 결과라고 얘기할 수 없다. 탈북청소년과 탈북민의 자녀들은 대체적으로 기초학력 부족, 교육과정 차이, 대학입시 위주의 경쟁주의적 학교문화 등으로 인한 학업의 어려움을 겪는다. 또한, 북한 또는 중국에서 왔다는 이유로 친구들로부터 따돌림이나 괴롭힘을 당하기도 하고, 부모-자녀관계의 문제, 복잡한 가족 구성, 경제적 어려움 등 가정환경 요인으로 인한 어려움과 심리적 상처를 가지고 있는 경우도 많다. 이와 같은 요인들이 탈북청소년들을 일반학교 밖으로 밀어내는 요인이라면, 장학금, 생활비, 학원비 지원 등과 같은 경제적 유인을 제공하고, 헌신적인 교사가 학생 개개인의 적성과 학업수준을 고려한 수업과 진로지도를 하는 탈북청소년 대상의 대안학교의 존재는 이들을 일반학교가 아닌 학교 밖의 대안적 교육기관으로 끌어당기는 요인으로 작용한다. 한편, 부모로부터 경제적, 정서적 지원을 받지 못할 뿐만 아니라 오히려 북한에 있는 가족에게 경제적 지원을 해야 하는 일부 단독입국 탈북청소년들의 경우에는 경제적 부담으로 인해 적절한 학령기의 교육 기회를 전적으로 박탈당하기도 한다. 학업중단 탈북청소년 중 일부는 한국의 학교 체계와 본인의 진로 등에 대한 고민과 통찰의 결과, 일반학교 대신 자신의 적성과 학업특성, 환경에 잘 맞는 탈북청소년 대안학교를 선택한다. 일부 탈북청소년들은 부모님과의 갈등이나 경제적인 이유로 인해, 독립적인 생활과 일부 경제적 지원이 이루어지는 기숙형 대안학교를 선택한다. 이러한 양상들은 이들의 학업중단을 ‘부적응’이라는 측면

만이 아닌 '전략적 선택'이라는 측면에서 볼 필요가 있음을 시사한다.

일반학교에서 학업중단 후 탈북청소년 대안학교에서 다시 공부를 시작한 탈북청소년과 탈북민 자녀들은 학업중단과 대안학교 생활 과정에서 몇 가지 성장의 징후를 보여준다. 일부 학생들은 전문적인 상담과 대안학교 교사들의 인정과 정서적 지원을 통해 북한, 탈북 과정, 한국 사회 정착과정에서 겪은 가정불화와 부모와의 갈등으로 인한 심리적 상처를 치유하고 학업과 자신의 미래에 대한 열정과 자신감을 찾아나간다. 또 다른 학생들은 대안학교에서 탈북청소년에게 특성화된 진로지도를 통해 일반학교에서의 학업실패 경험을 극복하고 자신의 진로를 찾아나간다. 일반학교에서의 학업중단 이후 오히려 자기 삶에 대한 주체적 통제력과 자신감을 회복해나가는 사례에서 공통적으로 발견할 수 있는 것은 대안학교 교사들과의 정서적 유대와 신뢰의 관계이다.

일반학교 재학 경험이 있는 대부분의 '학업중단 탈북청소년'들은 일반학교에서 자신에 대한 한국 학생들의 시선이 적대적이거나, 동정적, 배타적이었다고 생각한다. 중국 출생 청소년들도 자신에 대한 한국 친구들의 고정관념과 차별적 태도를 경험한다. 이에 대해 탈북청소년과 탈북민의 자녀들은 여러 가지 대응 태도를 보인다. 어떤 청소년들은 처음부터 자신이 북한 출신이라고 밝히고 당당하게 대응하는 반면, 또 다른 청소년들은 북한 또는 중국 출신임을 숨기거나 시간을 두고 가까운 친구들에게만 공개하는 조심스러운 태도를 취한다. 이들은 대부분 한국과 북한 또는 중국 중 어느 한 국가에 자신의 정체성을 귀속시키기보다는 자신이 태어난 곳, 살고 있는 곳, 자신의 집이 있는 곳 등 다양한 장소와 결부된 유동적 정체성을 보여준다. 이는 탈북청소년들의 통합은 이들의 개인적인 노력이나 적응 문제로 치환되는 것이 아니라 이들이 자신의 정체성을 스스럼없이 드러낼 수 있게 만드는 사회적 환경 조성 문제라는 점을 시사한다.

05

Ⅴ. 전문가 면담 내용 분석

1. 적응과 부적응의 요인
2. 탈북학생 교육지원 사업의 개선점
3. 소결

Ⅴ. 전문가 면담 내용 분석

본 연구에서는 탈북학생의 적응, 교육적 성장, 사회통합에 관한 종합적인 현황을 심층적으로 파악하고 이들의 한국사회 정착을 원활히 할 수 있는 지원방안을 모색하는데 필요한 시사점 도출을 위해 전문가 집단 면담을 실시하였다. 면담을 통해 탈북학생이 한국사회 정착 과정에서 경험하는 어려움의 특성과 원인을 분석하고 이를 해소 내지 완화하는데 필요한 해결방안을 모색하였다. 이와 동시에 탈북학생의 적응과 교육적 성장의 관점에서 탈북학생 교육지원 사업의 성과를 분석하고 향후 개선 방안에 대해 논의하였다. 연구에는 학교 현장에서 다년간 탈북학생을 지도한 탈북학생 지도교사와 탈북학생이 재학하고 있는 대안학교 교사, 기타 탈북학생 교육 전문가가 참여하였다.

▌표 Ⅴ-1▐ 전문가 심층면담 참여자 특성

FID	성별	직업	비고
E1	여자	초등학교 교사	1차 FGI
E2	남자	중학교 교사	2차 FGI
E3	여자	초등학교 교사	1차 FGI
E4	여자	탈북학생 방과후학교 교장	1차 FGI
E5	남자	탈북학생 교육전문가	2차 FGI
E6	남자	탈북학생 대안학교 교장	2차 FGI

1 적응과 부적응의 요인

가. 적응의 핵심 요인: 부모와 교사의 관심과 지원

심층면담 참석 전문가들은 탈북학생이 한국사회 및 학교적응 과정에서 직면하는 어려움의 요인으로 가정에서의 적절한 지원이 결여된 문제를 지적하였다. 탈북학생 가정의 지원 부족은 여러 측면에서 나타났는데 우선은 탈북민 부모의 한국 학교교육에 대한 이해 부족이 중요한 이유로 제시되었다.

> E1: 어렸을 때 온 아이들은 엄마가 와서 탈북이다라고 얘기해야 알 정도로 거의 얼굴은 똑같잖아요. 그래서 알 수 없잖아요 그래서 행동 특성이라는 것은 거의 구별이 잘 되지 않았고 엄마가 말씀을 하시고 그래야 제가 알 수 있었어요 그런데 어렸을 때 왔어도 사실 이런 학업면 같은 데는 굉장히 떨어지더라고요, 어렸을 때 왔어도 부모님 들이 우리 남한사회에서 교육을 받아 보지 않으셨기 때문에 남한 교육이 어떻게 돼 있는지 몰라 가지고... 들어와서 학업을 해도 굉장히 많이 떨어졌어요.

초등학교 입학 이전인 어린 시절에 입국한 탈북학생들도 이주민으로서의 탈북민 자녀라는 특성으로 인해 학업수행에 어려움을 토로하는 경우가 있다. 위의 인용문에서도 나타나듯이 어렸을 때 한국에 들어온 탈북학생은 사투리도 쓰지 않고, 겉보기에는 전혀 탈북민 자녀라는 것이 드러나지 않으며, 부모님들과 함께 생활하는 가정에서 양육된 경우라 해도 한국의 학교에서 학업을 처음 수행하는데 어려움을 겪는 경우가 있다. 이들이 한국의 학교 생활에 어려움을 겪는 이유는 탈북학생 부모들이 한국에서 학교교육을 받아본 경험이 없기 때문에 자녀들에게 적절한 교육적 지원을 제공하지 못하기 때문이다.

부모들의 돌봄 부족으로 탈북학생들이 학교 적응에 어려움을 겪는 경우도 자주 있다. 탈북학생들은 한국에 정착하는 과정에서 경제적인 어려움을 가진 가정에서 생활하는 경우가 많고, 부모 이혼 등의 이유로 편모 또는 편부와 함께 거주하면서 가정 내에서 적절한 보살핌을 받지 못하는 등 학교생활을 원만히 하는데 필요한 도움을 받지 못하는 경우가 많다.

> E1: 쌍둥이 남자 애들이 있었어요. 그런데 굉장히 좀 엄마가 전혀 이 아이들을 케어 하지 않아요. 가면 가는 거고 오면 뭐 이런 식이였거든요. 그래도 이 아이들이 1학년 때, 2학년 때까지도

좀 굉장히 학습은 당연히 안 되고, 동네에서 굉장히 말썽피우고 자기네들끼리 있어도 싸움하고 이런 상태였거든요. 그래서 이 아이들이 사실 굉장히 걱정이 됐었어요. 방학 동안에 학습을 해도 꼭 불러야 오고 와서는 밥도 안 먹고 오면 학교에서 밥을 먹여야 하는 상황이었거든요.

위의 경우와 달리 경제적으로는 어렵지만 자녀에게 관심을 가지고 적극적으로 신경을 쓰는 가정에서 생활하는 학생이 초기 적응의 어려움을 극복하면서 점차 자신감을 가지고 학교생활을 잘하고 있는 사례도 제시된다. 탈북학생의 가정이 직면한 경제적 어려움의 상황을 넘어 부모의 적절한 관심과 지원이 탈북학생의 학교생활에 큰 영향을 미치고 있다는 것이다.

E1: 부모님이 둘 다 굉장히 바쁘세요. 그런데도 이 아이에 대해 굉장히 신경을 많이 쓰세요. 신경을 많이 쓰시니까 이 아이가 공부에 대한 열의가 많아서 공부로 인해서 자신감이 생기니까 아이들하고 관계 같은 것도 맨 처음에 저를 봤을 때는 저에 대한 거리감이 있으니까 학기 초에는 저에 대해서 거리감을 두는데, 시간이 지나고 (중략) 자신감이 생겨서 아이들하고 관계가 좋아지고 나중에 봤을 때도 많이 좋아졌어요.

위의 사례들을 보면, 탈북학생의 성공적인 학교 적응을 위해 탈북학생 학부모의 관심이 중요함을 알 수 있다. 탈북성인들은 사회주의 사회인 북한의 학교교육 방식에 익숙하기 때문에 한국의 학교 교육을 이해하기 어렵고, 한국의 학교교육에서 부모들의 역할이 매우 중요하다는 것을 받아들이지 못하는 경우가 많다. 이런 상황에서 탈북학생 교육 지원을 통해 가정의 교육지원이 부족한 것을 메꾸어 간다고 해도 탈북학부모 교육을 통해 자녀들에 대한 꾸준한 관심과 격려가 매우 중요하다는 것을 알릴 필요가 있다.

학교 선생님의 관심이 탈북학생의 학교 적응에 중요한 요인이라는 것도 이야기된다.

E2: 학교 선생님이 잘 해준다거나, 뭐가 좋거나 그래서 잘 맞으면 애가 학습이 향상이 되고 그렇지 않으면 그냥 졸업하는데서 의의를 찾는 거죠.

E3: 담임선생님들이 보이지 않는 지지자가 되어주는 그런 역할을 해야 되겠다. 한 시간씩 멘토링도 하잖아요. 그때 이야기를 좀 들어주고, 그게 애가 잘 못해서, 남아서 공부하는 그런 게 아니라 선생님이 개인적으로 관심을 가지고 있고 그런 쪽으로 자신감이 있게 해주면 저 학년이면 저 학년일수록 훨씬 더 효과가 큰 거 같아요.

위의 대화에서 탈북학생이 교사의 관심으로 학교에 잘 다니면서 향상을 보이는 사례가 언급된다. 이렇게 교사로 인해 학교에 마음을 열고 열심히 학교생활을 하게되는 탈북학생의 사례는 자주 찾아볼 수 있다. 교사들과의 멘토링 활동 등을 통해서 개인적인 관계를 맺고 관심을 받는 상황 속에서 자신감을 갖게 되고 학교에 더 잘 적응해가는 탈북학생들의 사례가 많이 발견된다.

나. 적응의 기초: 심리적 안정과 지원

탈북학생들은 심리적으로 불안정을 보이는 경우가 많다. 특히 장기간 부모와 떨어져 생활한 탈북학생들이 가정 내에서 충분한 돌봄을 받지 못하면서 심리적 불안정을 보이는 경우가 많으며, 이러한 불안정은 학생들의 학교생활에 어려움을 미치는 요소로 작용하고 있다.

E4: 어머님은 이제 아가씨 몸으로 북한에서 탈출해가지고 중국에서 가정을 이루면서 애를 낳은 아이인데 애를 2살 때 놓고 한국에 입국 하셨더라구요. 그런데 애가 너무 돌아가면서 자라다 보니까 고모 손에서 애도 심리적으로 굉장히 불안한 상태였던 거죠. 어머니 말이라면 숨도 못 쉬고 대꾸도 못하고 똑바로 서있어요. 그런데 이제 우리하고 있을 때는 사감선생님한테 다 기숙사 생활하잖아요 우리는. 그래서 애정결핍도 많이 생겼고, 어머님들이 떨궈놓고 혼자 입국하면서 5년, 6년, 7년, 있다 만나면 애정 결핍이 굉장히 심했던 거 같아요. 그런 아이들일수록 심리적 불안성이 점점 심하게 나타나서.. 애는 자기가 해를 입히는 아이들에게 자기 잘못을 밝히지 않아요.

E4: 가정적으로 어떻게 모든 일률적으로 나타나는 게 탈북청소년이나 중국청소년이나 환경 변화로 인한 심리정서가 가장 크게 나타나거든요. 그리고 뭐 들어오는 입국시기를 얼마나 거쳤는가에 따라서 또 교육공백이 나타나는 거고, 그리고 찾아본 게 자존감이 굉장히 이제 낮다는 거예요.

탈북학생들은 탈북과정이나 한국에 입국하는 과정에서 부모와 장기간 떨어져 생활하는 경우들이 있고, 이런 경험은 탈북학생들의 심리적 불안으로 이어져서 애정결핍을 보이거나 자존감이 낮은 경우들이 있다. 이런 심리적 어려움을 가지고 있는 탈북학생들은 친구를 사귀는데도 어려움을 겪으며 공부를 따라가는 것 역시 힘들어한다.

E1: 심리적으로 불안정한 아이는 공부도 사실 안 되고 또 심리가 불안한 아이는 친구 사귀는데도 자신감이 없어서 친구를 잘 못 사귀고 (중략) 심리적으로 안정이 되면 공부하는데 문제가 없고 심리적으로 불안하니까 공부가 안 되는 거 같아요.

위의 인터뷰 결과에도 드러나듯이 탈북학생들의 심리적 안정은 학교생활의 기본이라고 할 수 있는 교우 관계와 학업에 선행되어야 할 중요한 문제로 지적되고 있다.

다. 성장 환경: 지속적이고 장기적인 관심의 필요

탈북학생들의 학교 적응은 단시일 내에 이루어지지 않고 몇 년간의 장기적인 관심과 지원 속에서 천천히 이루어진다. 한국에 입국한 탈북학생이 적응해 가는 과정에서 다양한 특성을 보이는데 대체로 입국 초기 시기에는 어려움을 겪다가 점차 시간이 지날수록 안정적인 모습을 보이는 경우가 많기 때문이다. 특히 학습에서는 큰 진척을 나타내지는 못하지만 한국 생활 연한이 늘어나고 2~3년 정도의 시간을 보내고 나면 한국생활에 어느 정도 적응하는 모습을 보인다는 의견이 제시되었다.

E4: 아이에 따라서 조금 다르지만, 1년 , 2년 사이에 좋아지는 아이도 있고요. 3년 되도 안 되는 3학년 때도, 1학년 때 봐온 아이가 7살 때 들어와서 아직도 심리 정서적으로 불안정한 모습을 보인다. 그래서 아이에 따라서, 또 가정적 환경이 어떤가에 따라서도 가장 좀 문제점이 되는 거 같아요.

E1: 아이들이 1학년 때, 2학년 때까지도 굉장히 학습은 당연히 안 되고, 동네에서 굉장히 말썽 피우고 자기네들끼리 있어도 싸움하고 이런 상태였거든요. 정말 학업에 대해서는 제가 잘 선생님께 여쭤보지는 못했는데 제가 활동하는 거 눈여겨보고 지나면서 인사하는걸 보면 굉장히 많이 아이들이 적응을 해가지고 이제는 괜찮다. 학업 면은 말고 친구들이나 생활하는 면은 괜찮아 졌다 제가 볼 때는 2~3년은 걸리는 거 아닌가 하는 생각이 듭니다.

탈북학생들은 생활 특성, 적응 시기의 특성으로 인해 차이를 보이는 경우가 많으며 어떤 학생들은 단기간에 적응하기도 하지만 적응에 많은 시간이 걸리는 학생도 있다는 의견이 제시되었다. 아래 제시된 E4의 의견은 한국생활 연차, 경험에 따른 일률적 지원이 아닌 개인의 특성을 고려한 지원이 필요하다는 것을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

E4: 아이에 따라서 조금 다르지만, 1년 , 2년 사이에 좋아지는 아이도 있고요. 3년 되도 안 되는 3학년 때도, 1학년 때 봐온 아이가 7살 때 들어와서 아직도 심리 정서적으로 불안정한 모습을 보이는.. 그래서 아이에 따라서, 또 가정적 환경이 어떤가에 따라서도 가장 좀 문제점이 되는 거 같아요.

E1: 담임이 1년 단위로 끝나잖아요. 담임이. 그러니까 올해에 어떤 선생님이 그 아이에 대해서 굉장히 관심을 많이 가지고 했다고 해도 그 다음해에 담임이 그 아이에 대해서 신경 쓰지 않고, 특히나 선생님들이 탈북학생에 대해서 제대로 잘 모르는 상태에서 담임을 맞는 경우가 많아요. 1년 단위니까... 제가 가장 아쉽게 생각을 하는 건데... (중략) 저는 개인적으로 생각할 때 아이들이 이제 초등학교 들어오고, 중학교 가고, 고등학교 가잖아요. 이 학업에 대한 거는 웬만큼 지속적으로 누군가가 책임을 지고 일관성 있게 해줬으면 좋겠어요.

위에 인용된 E1의 의견처럼, 탈북학생들의 한국 사회와 학교적응을 제대로 지원하기 위해서는 1년 단위의 멘토링을 넘어서 장기간의 지속적이고 일관성 있는 지원이 필요하다는 의견이 제시되었다.

라. 적응과 학업의 기초: 한국어 학습 능력의 부족

중국에서 태어난 탈북민 자녀들은 한국 입국 이후 한국어 구사능력이 낮아서 학업수행에 더 큰 어려움을 겪는다. 특히 중국에서 오래 생활한 탈북청소년의 경우 전반적으로 학습 측면에서 성취를 이루는데 한계가 있다는 의견이 제시되었다.

E3: 1학년을 했는데 2학년 때 저희 반으로 왔는데 1학년 때 북한에서 반장도 했다고 하더라고요 국어 같은 경우는 수학은 어차피 연산으로 가니까 상관없는데 국어 같은 거는 말이 잘 통하지 않아가지고 국어에 대한 어려움이 많았고요. 중국에서 온 아이는 당연히 뭐 말이 통하지 않아가지고 말을 할 수가 없어가지고 거의 적응하는데 1년 이상이 넘었습니다. 그래서 아이들 이렇게 제가 봤을 때 친구문제는 전혀 없는데 저학년 왔을 때는 학업적인 문제가 많이 되고...

북한에서 태어난 탈북청소년들도 학습을 위한 한국어 능력이 부족하여 학업에 어려움을 겪는 경우가 많이 있다. 북한에서 태어나 한국에 온 탈북학생들은 보통 한국어 소통에 크게 어려움을 겪지 않는 것으로 보이지만, 처음에는 일상생활에서도 약간의 의사소통에 어려움이 있으며,

시간이 지나면서 일상생활에서의 의사소통의 문제가 해결되었다 하여도 학습을 진행하는데 필요한 한국어 구사 능력이 부족한 경우가 많이 있다.

> E6: 우리 북한에서 온 친구들이 한국어를 잘한다고 착각을 하지만 실제적으로는 간단한 대화만 되는 거지 학문을 연구하거나 심도 있는 공부를 하기에는 부족하죠.

> E6: (탈북한) 아이들에게 국립국어원에서 나온 테스트를 한번 해봤어요. 한국어 능력을 인지하는 능력이 70프로... 외국인 노동자들이 3년 정도 산 사람이 그 정도예요. 근데 30프로 엄청난 차이예요. 한마디로 맥을 못 잡는 거예요. (중략) 한자능력이라든가, 외래어부터 시작해서. 맞춤법, 여러 가지 한국어 기본적인 품사부터 시작해서 딱 할 수 있는데, 이런 것들은 사실 학교에서는 전혀 안 가르칩니다.

탈북학생들은 한국의 학교에서 공부할 때 특히 외래어와 한자어 이해에 어려움을 겪기 때문에 학술적인 한국어 구사에 한계를 보이는 경우가 많다. 이런 탈북학생들의 어려움은 별도의 교육 지원을 통해서 해결이 가능한 문제로 보이므로 이를 위한 지원 정책이 따로 마련될 필요가 있는 것으로 판단된다.

2 탈북학생 교육지원 사업의 개선점

가. 심리 상담 및 치료를 위한 체계적인 지원체계 수립

탈북학생에 대한 보다 적극적인 심리 지원 체계 수립의 필요성이 제기된다. 앞에서도 살펴보았듯이 탈북학생들은 심리적인 문제를 안고 있는 경우가 많은데, 심리적 안정이 이뤄져야 그 토대 위에 학업 수행, 친구 관계 형성 등 여러 가지 과제가 해결될 수 있기 때문에 탈북학생들에 대한 심리적 지원은 중요한 문제라고 할 수 있다.

우선 체계적인 심리지원을 위한 심리검사가 실시되어 탈북학생의 심리상황을 파악하는 것이 필요하다. 탈북민들의 경우 심리적인 문제에 대한 경험이 별로 없기 때문에 자녀들의 심리상황에 대한 이해를 잘 못하는 경우도 있고, 그 필요성도 잘 느끼지 못하는 경우가 많다. 그러므로 탈북학생들에 대한 체계적인 심리지원을 위해서는 우선 심리검사가 제대로 실시되어야 한다.

E1: 아이들이 입학하면 아이에 대한 심리 검사 같은 게 필요 할 것 같아요. 그러니까 어머니들이 저희 담임들한테 그런 얘기 하지 않잖아요. 아이가 어떤 일이 있었는지 전혀 모르기 때문에 학교에서 체계적으로 이 아이들에게 그 심리검사나 지원이 필요하다고 생각해요.

E6: 저희가 일단, 아이들 케어 하는 데 있어서 제일 첫 번째로 해야 할 게 심리정서적인 부분을 검사해 주는 부분과 그리고 아이의 인지발달 능력을 체크해 주는 부분들이 처음부터 해줘야 되지 않나...

탈북학생들에 대한 심리 검사, 심리 상담, 심리 치료 등의 지원이 관계기관들의 유기적인 협조체계 속에서 체계적으로 실시될 필요가 있다. E6은 탈북학생이 가지고 있는 심리적 상황에 대한 구체적인 사례를 제시하며 이들에 대한 보다 체계적인 접근이 필요하다는 의견을 제시하였다. 즉, 개별 학생의 상황에 따라 심리검사 등의 다양한 검사를 통해 학생의 상황을 구체적으로 파악하고 필요한 지원을 제공하는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다. E2는 학교 뿐 아니라 탈북학생의 한국 입국 초기 단계에서부터 심리 부분을 체계적으로 다루는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다.

E6: 아이들 케어 하는 데 있어서 제일 첫 번째로 해야 할 게 심리정서적인 부분을 검사해 주는 부분과 그리고 아이의 인지발달 능력을 체크해 주는 부분들이 처음부터 해줘야 되지 않나, 저희 같은 경우는 얼마 전에도 엄마가, 실제적으로 어제 전학을 시키려고 했었어요. 아이가 사실은 인지 발달이 떨어지는 아이거든요. 그런데 부모님이 그 아이 인지발달 능력을 전혀 모르세요.

E2: 국가 예산이 들어가야 되고, 정 아니면 하나원에도 들어가야 된다는 것입니다. 사실은 하나원에 들어가 초기진단을 하는 것이 훨씬 낫다고 생각합니다.

탈북학생들의 심리적인 안정과 한국 사회 적응을 위해서는 하나원, 정착지 학교, 지역 하나센터, 청소년 심리상담 센터 등의 기관이 유기적인 협력관계를 형성하여 이들에 대한 심리지원을 체계적으로 전개할 필요가 있다.

나. 체계적인 부모교육 실시와 학교-가정의 연계 강화

탈북학생 지원과 관련하여 탈북학생 가정을 지원할 수 있는 방안을 마련하는 것이 필요하다는 의견을 제시되었다. E3은 학교에서 부모와 함께 모이는 정기적인 만남 등을 통해 부모와 지속적으로 협력함으로써 이들이 관심을 가지고 자연스럽게 자녀에 대해 지도할 수 있게 하는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다.

E3: 교실 안에서는 다 똑같은 양상을 띤다고 봤을 때 학생들한테 교육적인 것을 투입해 줄 수 있는 거는 가정이라는 생각이 들어요. 왜냐하면 다른 애들이랑은 다 똑같이 놓고 봤을 때 다른 게 이제 탈북에 대한 배경이잖아요. ... 담임선생님하고 교장선생님하고 어머님들하고 이야기하고 사업에 대해서 설명하고 어떻게 했으면 좋겠다고 이야기하고 그러다보니 어머니들끼리 모이다보니까 시너지가 생기더라고요.

E3: 교사와 학부모간의 관계도 중요하다는 생각이 많이 들어요. 학교에서는 그냥 교육, 가르쳐 준다거나 멘토링을 한다거나 그런 특이교육을 한다거나. 우리가 이제 그 아이를 진짜로 잘 케어해주기 위해서는 엄마들과의 상담이나 정기적으로 되었으면 아이에 대해 많은 도움이 될 수 있지 않을까 이런 생각이 듭니다.

전문가 E5는 탈북민들의 자녀 훈육 방식과 한국 학교의 교육 방식의 차이로 인해 탈북학생들이 어려움을 겪는다는 의견을 제시하였다. E5는 탈북학생들이 학교에서는 한국식으로 교육을 받고 생활을 하지만, 가정에서는 부모로부터 북한식의 훈육을 받는 상황들이 빈번하게 발생하면서 탈북학생이 처해 있는 가정의 상황이 학생에게 어려움을 주는 요인으로 작용하고 있다는 것이다. 즉, 탈북학생들이 가정 내에서는 부모님으로부터 엄한 훈육을 받는 반면, 학교에서는 자율적으로 생활하는 법을 배우게 되면서 심리적으로 혼란과 어려움을 겪는 경우가 있으며, 이런 상황이 탈북학생의 청소년기까지 이어지는 경우 부모 자녀 간 갈등이 발생하기도 한다는 것이다.

E5: 아이 개인이 가지고 있는 심리적인 문제나 이런 것도 있지만 특히 미취학에서부터 초등 어느 시점까지 보호자의 역량이 절대적인 나이의 학생들은 저는 가정의 상황을 잘 봐야 한다고 봅니다. 무슨 얘기냐면 애들 중에 본인 스스로, 그 아이 자체는 괜찮아요. 학교에서는 곧잘 지내는데 집에 가면 북한식 훈육, 엄격한, 완전히 이중생활 그래서 북한에서 생활하던

훈육방식으로 집에서 생활하다 학교 와서는 좀 풀어졌다가 이게 어느 정도 가다가 청소년기 때 폭발하는 경우도 있고요.

탈북학생 지원을 위한 학부모 교육이 체계적으로 실시될 필요가 있다. 탈북학생 학부모들은 힘겨운 경제 활동으로 인해 학교와 긴밀한 관계를 가지기 어렵고, 탈북학부모 교육에도 참여하기 어려운 경우가 많으며, 북한에서의 사회주의 학교교육 경험으로 인해 학생의 학교생활에 대해서는 학교에서 모두 책임져 주기를 원하는 경향을 보이기도 한다. 이런 탈북학부모들의 상황을 면밀하게 고려하여 탈북학생 지원을 위한 학부모 교육이 체계적으로 실시될 필요가 있다.

다. 맞춤형 한국어 교육의 실시

중국에서 태어나 생활하다가 한국에 들어온 탈북민 자녀들을 위해서는 KSL교재를 활용한 한국어 교육이 실시되고 있다. 다문화 학생들이 늘어나면서 제2언어로 한국어를 배워야 학생들을 위한 교재인 KSL교재는 중국에서 태어난 탈북학생들의 한국어 교육에도 유용하게 활용될 수 있다. 그렇지만 이런 교재를 활용한 한국어 교육에도 상당한 시간이 필요하며 전문적인 한국어 교사 자격을 가진 교사들이 투입되어야 할 필요가 있다.

북한에서 태어난 탈북학생들을 위한 한국어 교육은 별로 관심을 받고 있지 못하지만 중요한 문제라고 할 수 있다. 북한출생의 탈북학생들은 한국어를 할 줄 알지만 그들이 사용하는 '한국어'가 실제 한국의 학교에서 사용되는 한국어와 많이 다르기 때문이다. 실제로 북한 출생의 탈북학생들이 한국의 학교에서 수업 내용을 제대로 이해하지 못하고 있는 경우가 많다.

E2: 저는 충격 먹었잖아요. 저는 5년 동안 잘 알고 지내던 애가 5년 뒤에 저 선생님 수업시간 하나도 못 알아들었어요. 그 얘기를 바로 해야지 왜 5년 지나서 해..

E2: 한국어를 이해하는데 한 5년 걸리는 거 같아요. 3년에서 5년, 그 아이들이 북한에서 와서 이해하는 3년에서 5년 정도 걸리면 "아! 공부를 해야 되는구나.." 뭐 이러는데 그 전까지는 생활에 필요한 용어와 내가 꼭 정말 해야 될 것, 검정고시 이런 것만 해서 사회에 나가서 이제 생활을 하니까 잘 안되는 게 현실이에요.

위에서 이야기된 사례는 선생님과 좋은 관계를 가지고 학교생활을 잘 했던 학생이 5년이 지난 뒤에 선생님에게 실제로 수업시간에 학습 내용을 제대로 이해하지 못했다고 이야기 한 것이다. 겉보기에는 학교생활을 잘 하고 친구들과 잘 지내는 것으로 보이는 탈북학생도 실제로는 수업 내용을 제대로 이해하지 못하고 있는 경우가 많이 있다는 것이다.

북한에서 온 탈북학생들을 위한 한국어 교육은 이를 위한 교재도 없기 때문에 학생의 한국어 수준에 맞추어 적절한 한국어 교육을 실시할 수밖에 없는 실정이다.

E2: 캠프를 3박4일 동안 OO시 교육청에서 하는 걸 갔다 왔는데 애가 국어를 했어요. XX중 국어 선생님이 했는데, 애가 그랬대요. 국어를 이렇게 재미나게 가르치는 줄 몰랐대요. 학교에서 맨날 딱딱한 이야기만 듣고 전혀 모르는 애기만 하다가 직접 맞춰서 해주니까 좋았다는 거예요.

탈북학생들을 지도하는 어느 대안학교에서는 재외동포들을 위한 한국어 시험인 TOPIK 한국어 능력시험 준비를 위한 교재를 한국어교육에 활용하고 있다. 실제로 이 방법을 통해서 한국어 교육에 효과를 보고 있다는 것이다.

E2: 근데 북한 애들한테 토픽 시험 준비 시키니까, 걔네 들이 대학가서 공부하는데 도움이 된다 이건가요?

E6: 많이 됩니다. 한자능력이라든가, 외래어부터 시작해서. 맞춤법, 여러 가지 한국어 기본적인 품사부터 시작해서 딱 할 수 있는데, 이런 것들은 사실 학교에서는 전혀 안 가르칩니다.

탈북청소년들을 위한 한국어 교육은 그 필요성이 간과되는 경우가 많이 있지만 실제로 그들의 학교에서의 학습과 적응을 위해서는 꼭 필요한 것이라고 할 수 있다. 그렇지만 탈북민들을 위한 한국어 학습 교재가 별도로 있는 것도 아닌 상황에서 이들을 위한 한국어 교육은 사각지대에 놓여있다고 할 수 있으며 앞으로는 이들을 위한 한국어 교육에 대한 연구가 더 진행되고 대안이 마련될 필요가 있다.

라. 탈북학생 맞춤형 장기 멘토링 실시

탈북학생 교육지원 사업의 핵심 정책이라고 할 수 있는 교사-탈북학생 멘토링이 방식의 다양화 등을 통해 질적 향상을 위한 제도개선이 필요하다. 탈북학생 멘토링의 기본적인 전제는 학생이 가지고 있는 필요에 따라 이뤄져야 하는 것인데, 학교와 담임교사의 상황 등에 따라서 그것이 잘 이루어질 수 없는 실정인 경우가 있다.

> E2: 멘토링 할 선생님 모집을 해요. 그럼 담임이 애한테 '공부할래?' 그러면 '싫어요.' 그러면 안 신청해요. (중략) 중, 고등학교 가면 담임은 체육선생님이야. 체육 멘토링 해줘? 이러는 거예요. 애는 영어를 원하는데 체육 해줄게 이러고 있는 거예요.

초등학교와 달리 중등학교에서는 탈북학생에 대한 담임교사 멘토링에 어려움이 있다. 각 교과를 담당하고 있는 담임교사가 탈북학생의 필요를 채우기 어려울 수도 있기 때문이다. 탈북학생에 대한 지원이 전적으로 교사의 관심과 열정으로 이뤄지고 있는 상황에서 교사 개인의 관심과 상황에 따라 학생에 대한 지원 방식과 영역의 차이가 생기는데, 이처럼 탈북학생 멘토링이 교사의 상황에 의해 영향을 받는 것은 어쩔 수 없는 것이지만 이에 대한 해결 방안이 적극적으로 고려되어야 할 필요가 있다. 즉 실제적으로 탈북학생들이 필요로 하는 지원이 이뤄질 수 있도록 개선 방인이 필요하다는 의견이 제시되었다.

> E3: 그 아이에 대해서 꾸준히 발전을 해야 되겠다 해서 꾸준히 하지 않는 이상 학업을 향상시키기는 어려울 것 같고, 그리고 당임이 1년 단위로 끝나잖아요. 담임이. 그러니까 올해에 어떤 선생님이 그 아이에 대해서 굉장히 관심을 많이 가지고 했다고 해도 그 다음해에 담임이 그 아이에 대해서 신경 쓰지 않고, 특히나 선생님들이 탈북학생에 대해서 제대로 잘 모르는 상태에서 담임을 맞는 경우가 많아요. 1년 단위니까.

> E3: 당연히 우리들의 입장에서 봐서는 탈북학생들에 대해서 관심을 가지고 부가적으로 몇 년씩 이렇게 꾸준하게 맡아주셨으면 좋겠다는 생각이에요. 일반 교사 환경에서는 그게 생각보다 어려운 일이라는 것을 알아주셨으면 좋겠고요.

탈북학생 멘토링이 1년 단위로 실시되고 있는데, 이를 개선하여 다년간 연속적으로 실시될 수 있는 방안을 마련할 필요가 제시된다. E5는 탈북학생 지원교사가 수시로 바뀌거나 경험을

축적한 교사가 다른 학교로 이동하는 상황이 발생하면서 탈북학생에 대한 지속적이고 원활한 지원이 이뤄지는데 한계가 있다는 것을 지적하며 관심을 가지고 있는 교사가 지속적으로 학생을 지원할 수 있는 여건을 조성하는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다. E6 또한 탈북학생 교육 지원에 관심을 가지고 있는 교사가 지속적으로 학생을 지원할 수 있도록 근무 체제를 갖추는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다. 즉, 지도교사 스스로 관심과 의사를 가지고 있을 경우 순환전보 등에서 예외를 두어 탈북학생을 지속적으로 지원할 수 있도록 환경을 조성하는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다.

E5: 본인의 의사가 있고 또 그분의 경험이 이런 게 충분히 도움이 된다면 그런 교사들이, 의사가 있다고 하면 제도적인 그런 거에서 예외로 좀 해놓고, 그래서 그런 분들이 학생들에 대한 경험을 축적시키면 좋은데, 간혹 그런 분이 어디 학교에 옮겼더니 거긴 탈북학생 하나도 없어 그럼 갑자기 못해요. 그 다음부터 그분의 개인적 헌신과 자발로 따로 움직여 줘야 되는 그런 상황인 것 같습니다.

E6: 그렇게 하면 좀 되지 않을까. 무조건 아이를 아이의 부모의 선택 되로 가는 게 아니라 몇몇 학교에 선택적으로 가되 그 학교에서 의무적으로 5명을 받도록, 그래서 그 전담 교사가 몇 년 씩은 꼭 가되 그 사람이 또 다른 그 학교에 가서 그 일 맡을 수 있도록, 업무를 맡을 수 있도록 그렇게 체계적인 지원이 이뤄지면.

탈북학생 멘토링이 1년 이상 장기로 이루어지기 위해서는 다른 학교의 교사나 교사가 아닌 다양한 영역의 전문가들이 탈북학생 멘토로 활동할 수 있는 제도적 기반이 마련될 필요가 있다. 이런 제도적 기반을 바탕으로 탈북학생들에 대한 멘토링이 다년간 연속으로 이루어질 수 있다면 탈북학생들의 적응과 성장에 많은 도움이 될 것이다.

3 소결

탈북학생 교육지원 전문가 심층면담 결과 분석을 통해 도출한 탈북학생 교육지원 관련 시사점을 요약하면 다음과 같다. 우선 탈북학생들의 적응과 관련하여 주목해야 할 점들이 몇 가지 제시되었다.

첫째, 탈북학생이 한국에서 학교를 다니고 생활하는데 필요한 도움을 가정으로부터의 체계적으로 받을 수 있도록 탈북학생 학부모에 대한 교육과 지원이 필요하다. 탈북학생들은 한국의 학교생활을 하는데 있어서 부모들을 지원을 거의 받지 못하고 있으며, 어떤 경우에는 부모들의 기본적인 돌봄도 받지 못하여 학교생활 적응에 어려움을 겪고 있다. 부모와 교사들의 지속적인 관심과 지원을 받는 탈북학생들은 자신감을 가지게 되고 학교에 적응하는 수준을 높여가는 경우가 많다.

둘째, 탈북학생들은 심리적으로 불안정을 보이는 경우가 많이 있는데, 특히 장기간 부모와 떨어져 생활한 탈북학생들이 가정 내에서 충분한 돌봄을 받지 못하면서 심리적 불안정을 보이는 경우가 많이 있다. 이러한 심리적 불안정은 탈북학생들의 학교생활에 어려움을 끼치는 중요한 요소로 작용하고 있으므로 이들에 대한 심리적 지원이 필요하다. 탈북학생들의 심리적 안정은 학교생활의 기본이라고 할 수 있는 친구 사귀는 것과 공부하는 것에 선행되어야 할 중요한 문제로 지적되고 있다.

셋째, 탈북학생들의 학교 적응은 단시일 내에 이루어지지 않고 몇 년간의 장기적인 관심과 지원 속에서 천천히 이루어지므로 장기간의 지속적이고 일관성 있는 지원이 필요하다는 의견이 제시되었다. 탈북학생들이 한국 입국 초반에 어려움을 겪다가 2~3년 정도의 시간을 지나고 생활에 익숙해지면서 점차 안정적으로 생활하게 된다는 것을 감안하여 한국 입국 초기에 집중적으로 지원이 이뤄질 수 있게 하는 것이 필요하다.

넷째, 탈북학생들 중에서 중국에서 오래 생활한 학생들은 한국 입국 이후 한국어 구사능력이 낮음으로 인해 학업수행에 어려움을 많이 겪는다. 또한 북한에서 태어난 탈북청소년들도 학습을 위한 한국어 능력이 부족하여 학업에 어려움을 겪는 경우가 많이 있다. 따라서 이들에 대한 한국어 학습 지원이 반드시 필요한 것으로 제기된다.

탈북학생 교육지원 사업 내용의 개선과 관련하여 몇 가지 중요한 방안들이 제시되었다.

첫째, 탈북학생에 대한 체계적인 심리검사를 비롯한 정서적, 심리적 지원을 제공하는 것이 필요하다. 탈북학생들에 대한 심리 검사, 심리 상담, 심리 치료 등의 지원이 관계기관들의 유기적인 협조체계 속에서 체계적으로 실시될 필요가 있다.

둘째, 탈북학생 지원을 위한 학부모 교육이 체계적으로 실시될 필요가 있다. 탈북학생 학부모들은 북한에서의 사회주의 학교교육 경험으로 인해 학생의 학교생활에 대해서는 학교에서 모두 책임져 주기를 원하는 경향을 보이기도 하며, 학부모들의 자녀 훈육 방식과 한국 학교의 교육 방식의 차이로 인해 탈북학생들이 어려움을 겪고 있다. 이런 어려움은 탈북민 가정의 세대 간 갈등으로 전개될 수 있으므로 탈북 학부모들에 대한 교육을 통해 학교와 탈북학부모들 간의 교육적 협력이 이루어질 수 있는 기초를 마련해야 할 필요가 있다.

셋째, 북한에서 태어난 탈북학생들을 위한 한국어 교육은 별로 관심을 받고 있지 못하지만 중요한 문제라고 할 수 있다. 북한출생의 탈북학생들은 한국어를 할 줄 알지만 그들이 사용하는 언어가 실제 한국의 학교에서 사용되는 한국어와 많이 다르기 때문에 한국 학교의 수업 내용을 제대로 이해하지 못하고 있는 경우가 많다. 따라서 이들을 위한 한국어 교육에 대한 연구가 더 진행되고 대안이 마련될 필요가 있다.

넷째, 탈북학생 멘토링이 1년 단위로 실시되고 있는데, 이를 개선하여 다년간 연속적으로 실시될 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다. 탈북학생 멘토링이 1년 이상 장기로 이루어지기 위해서는 다른 학교의 교사나 교사가 아닌 다양한 영역의 전문가들이 탈북학생 멘토링에 참여할 수 있는 제도적 기반이 마련되어야 할 것이다.

06

Ⅵ. 양적 자료 분석

1. 기술통계
2. 분석결과

Ⅵ. 양적 자료 분석

본 장에서는 1주기 탈북청소년 교육 종단연구(1차~5차)의 양적 데이터를 기초로 분석이 진행되었는데, 크게 두 개의 장으로 구성되어 있다.

먼저 첫 번째 장에서는 연구 질문과 관련된 변수들에 대한 기술통계 분석을 실시하였다. 먼저 공간적 차원에서 탈북청소년의 지역(출생지, 거주지), 밀집도(학교별 탈북학생 재학인원 수, 탈북학생 특성화학교 규모) 등의 분포와 시간적 차원에서 탈북청소년의 기간(한국생활 연한) 분포를 파악해보고자 한다. 이와 함께 1주기 탈북청소년 교육 종단연구의 4가지 적응 영역(학습, 심리, 관계, 사회)의 주요 변수들에 대한 분석을 실시하였다.

두 번째 장에서는 연구 질문에서 언급한 바와 같이 세 가지 분석을 실시하였다. 먼저 첫째로 탈북청소년의 유형별 학습 적응 특성을 분석한 후, 다음으로는 적응의 4가지 영역들 간의 관계에 대해서 분석하였다. 마지막으로 조사시기별 학습 적응 특성을 분석하였는데, 주요 방법론으로는 반복측정자료분석과 상관관계 분석을 활용하였다.

1 기술통계

가. 지역

1) 출생지

<표 Ⅵ-1>에는 조사시기별로 전체 표본 학생수와 모든 조사 참여 표본 학생의 출생국이 제시

되었다. 이 표에 의하면 표본 학생의 출생국은 전체 표본의 경우 1차 조사부터 5차 조사까지 모든 조사에서 북한출생이 중국출생보다 많았다.

3차, 4차 조사에서 새로운 탈북학생들이 신규 표본에 추가되었는데, 3차 신규 추가표본에는 북한출생이 137명, 중국출생이 54명, 4차 조사의 신규 추가표본 중에는 북한출생이 87명, 중국출생이 47명이 포함됨으로써 1차 조사의 원표본보다 북한출생의 비중이 높아졌다.

1차에서 5차까지 모든 조사에 참여한 표본 학생들의 출생국은 북한(49명, 50%)과 중국(49명, 50%)이 동일하였다. 전체 표본의 경우에는 1차부터 5차의 모든 조사에서 북한출생이 중국출생보다 많았으나 모든 조사 참여한 표본 학생의 경우에는 북한출생과 중국출생의 수가 동일하여서 중국출생의 표본유지율이 북한보다 조금 더 높은 것을 보여준다.

▌표 Ⅵ-1▐ 조사시기별 출생지역

조사시기 \ 출생국		북한		중국		기타	
		빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
전체 표본	1차	251	54.45	210	45.55	0	0.00
	2차	129	50.19	128	49.81	0	0.00
	3차	269	61.56	167	38.22	1	0.23
	4차	297	61.49	184	38.10	2	0.41
	5차	248	59.62	166	39.90	2	0.48
	전체	475	60.28	311	39.47	2	0.25
모든 조사 참여 표본		49	50.00	49	50.00	–	–

2) 거주지

<표 Ⅵ-2>과 <표 Ⅵ-3>에는 각각 조사시기별로 전체 표본 학생들의 16개 시도별 거주지역과 서울, 광역시, 중소도시로 구분한 거주지 규모별 표본 학생수가 제시되었다. 2차 조사에는 거주지역 조사문항이 포함되지 않았고 1차, 3차, 4차, 5차 조사에서만 표본의 거주지역이 조사되었다.

<표 Ⅵ-2>에 의하면 1차부터 5차의 조사에 모두 참여한 표본 학생들은 조사기간 동안 지속적으로 서울 거주자가 가장 많았고, 다음으로는 인천과 경기 거주자가 많았다. 탈북학생의 70% 내외가 서울, 경기, 인천 등의 수도권에 거주하고 있는데, <표 Ⅵ-3>에 의하면 서울과 광역시 거주비율은 3차와 4차 조사에서 계속 감소하여서 4차 조사에서는 표본 학생의 중소도시 거주비율(55.25%)이 절반을 넘었다.

▌표 Ⅵ-2▐ 전체 표본의 조사시기별 16개 시도별 거주지역

		1차		3차		4차		5차	
		빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
전체 표본	서울	142	30.80	118	27.06	117	24.58	108	28.20
	부산	23	4.99	11	2.52	17	3.57	17	4.44
	인천	62	13.45	59	13.53	54	11.34	51	13.32
	대전	4	0.87	2	0.46	3	0.63	3	0.78
	대구	21	4.56	11	2.52	5	1.05	5	1.31
	광주	12	2.60	11	2.52	13	2.73	8	2.09
	울산	6	1.30	5	1.15	4	0.84	5	1.31
	경기	93	20.17	158	36.24	191	40.13	123	32.11
	강원	11	2.39	6	1.38	6	1.26	4	1.04
	충남	14	3.04	17	3.90	12	2.52	13	3.39
	충북	12	2.60	3	0.69	7	1.47	6	1.57
	경남	22	4.77	17	3.90	15	3.15	14	3.66
	경북	20	4.34	5	1.15	11	2.31	10	2.61
	전남	6	1.30	5	1.15	9	1.89	7	1.83
	전북	9	1.95	4	0.92	10	2.10	7	1.83
	제주	4	0.87	4	0.92	2	0.42	2	0.52

▌표 Ⅵ-3▐ 전체 표본의 조사시기별 거주지역 규모별 분포

	1차 조사		3차 조사		4차 조사		5차 조사	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
서울	142	30.80	118	27.06	117	24.58	108	28.20
광역시	128	27.77	99	22.71	96	20.17	89	23.24
중소도시	191	41.43	219	50.23	263	55.25	186	48.56

<표 Ⅵ-4>에는 3차와 4차 조사 신규 추가표본 학생들의 거주지역이 제시되었다. 이 표에 의하면 3차(61.46%)와 4차 조사(64.66%)에 추가된 신규표본 학생들은 1차 조사(41.43%)에 비하여 중소도시 거주비율이 크게 높았다. 따라서 앞의 <표 Ⅵ-3>에서 3차 조사와 4차 조사의 중도도시 거주자의 비율이 크게 높아진 것은 1차 조사 표본의 표본유지율 차이 때문이 아니라 신규표본의 특성으로 인한 현상인 것이다.

▌표 Ⅵ-4▐ 신규 추가표본의 거주지역 규모별 분포

	3차 조사 신규 추가표본		4차 조사 신규 추가표본	
	빈도	백분율	빈도	백분율
서울	42	21.88	20	15.04
광역시	32	16.67	27	20.30
중소도시	118	61.46	86	64.66

나. 밀집도

1) 학교별 탈북학생 재학인원 수

<표 Ⅵ-5>에는 전체 표본과 모든 조사 참여 표본 학생들이 재학한 학교의 조사시기별 탈북 학생 재학인원 수가 제시되었다.

▌표 Ⅵ-5▐ 조사시기별 재학학교 탈북학생수

학생수	전체표본				모든 조사 참여 표본			
	1차		4차		1차		4차	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
1	94	20.39	62	13.45	16	16.33	17	19.32
2	68	14.75	54	11.71	7	7.14	13	14.77
3	33	7.16	45	9.76	9	9.18	6	6.82
4	21	4.56	18	3.90	6	6.12	4	4.55
5	33	7.16	31	6.72	5	5.10	3	3.41
6	15	3.25	15	3.25	3	3.06	3	3.41
7	23	4.99	12	2.60	4	4.08	1	1.14
8	15	3.25	–	–	3	3.06	–	–
9	22	4.77	14	3.04	7	7.14	6	6.82
10	29	6.29	8	1.74	4	4.08	2	2.27
11	8	1.74	2	0.43	3	3.06	1	1.14
12	15	3.25	–	–	1	1.02	–	–
13	–	–	5	1.08	–	–	2	2.27
14	3	0.65	13	2.82	1	1.02	7	7.95
16	10	2.17	–	–	3	3.06	–	–
17	6	1.30	–	–	4	4.08	–	–
18	–	–	16	3.47	–	–	3	3.41
19	14	3.04	4	0.87	5	5.10	2	2.27

학생수	전체표본				모든 조사 참여 표본			
	1차		4차		1차		4차	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
25	9	1.95	–	–	2	2.04	–	–
27	7	1.52	–	–	–	–	–	–
30	2	0.43	–	–	–	–	–	–
31	3	0.65	5	1.08	1	1.02	–	–
35	–	–	27	5.86	–	–	10	11.36
38	2	0.43	–	–	1	1.02	–	–
39	6	1.30	–	–	–	–	–	–
54	–	–	36	7.81	–	–	5	5.68
57	23	4.99	–	–	13	13.27	–	–
102	–	–	94	20.39	–	–	3	3.41

다음 <표 Ⅵ-6>에는 조사 대상 표본 학생들의 조사시기별 재학학교 탈북학생수가 '3명 이하', '4명-9명', '10명 이상'의 세 개 범주로 제시되었다. 이 표에 의하면 전체 표본의 경우 1차 조사에서는 탈북재학생이 '3명 이하'인 학교에 다니는 학생이 195명(42.30%)으로 가장 많았으며, 그 다음으로는 '10명 이상'(137명, 29.72%), '4-9명'(129명, 27.98%)의 순이었다. 4차 조사에서는 탈북재학생이 '10명 이상'인 학교에 다니는 학생이 210명(45.55%)으로 가장 많았으며 그 다음으로는 '3명 이하'(161명, 34.92%), '4명-9명'(90명, 19.52%)의 순이었다. 모든 조사 참여 표본의 경우에는 1차 조사에서는 '10명 이상'(41.30%)이 '3명 이하'(34.78%)보다 많았으나, 4차 조사에서는 '3명 이하'(42.86%)가 '10명 이상' (41.67%)보다 조금 많았다. 4차 조사의 탈북학생 '3명 이하'학교 재학 표본수가 1차 조사보다 많은 것은 진학과정에서 '3명 이하' 학교로 이동한 표본이 있었기 때문이다.

▌표 Ⅵ-6▐ 조사시기별 재학학교 탈북학생수

범주	전체 표본				모든 조사 참여 표본			
	1차		4차		1차		4차	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
3명 이하	195	42.30	161	34.92	32	34.78	36	42.86
4명 – 9명	129	27.98	90	19.52	22	23.91	13	15.48
10명 이상	137	29.72	210	45.55	38	41.30	35	41.67

<표 Ⅵ-7>에는 1차와 4차의 조사에서 재학학교 탈북학생수가 파악된 415명의 재학학교 탈북학생수의 범주별 분포가 제시되었다. 이 표에 의하면 1차 조사에서 '3명 이하' 학교에 재학한 학생 183명 중 171명은 4차 조사에서도 '3명 이하' 학교에 재학하고 있었으나, '4명-9명' 학교에 재학한 학생 99명 중 4차 조사에서도 '4명-9명' 학교에 재학한 학생은 10명에 불과하고 '3명 이하' 학교로 이동한 학생은 80명이나 되었다. 또한 '10명 이상' 학교에 재학한 학생 133명 중 4차 조사에서도 '10명 이상' 학교에 재학한 학생은 31명에 불과하고 '3명 이하' 학교로 이동한 학생은 85명이나 되었다.

<표 Ⅵ-7>에 의하면 시간이 흐름에 따라 탈북학생들은 탈북학생수가 작은 학교에 재학하는 비중이 커지는 것으로 보인다. <표 Ⅵ-7>에서 조사 시기별 분포는 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이(χ^2=47.3901, p<0.0001)를 가졌다.

▌표 Ⅵ-7▐ 1차 조사와 4차 조사의 재학학교 탈북학생수 범주별 분포

1차 \ 4차	3명 이하	4명 - 9명	10명 이상	합계
3명 이하	171	1	11	183(44.10)
4명 - 9명	80	10	9	99(23.86)
10명 이상	85	17	31	133(32.05)
합계	336(80.96%)	28(6.75%)	51(12.29%)	415(100.00)

2) 탈북학생 특성화학교 재학 인원 수

<표 Ⅵ-8>에는 조사시기별로 탈북학생들만을 위한 특성화학교에 재학하고 있는 표본 학생수가 제시되었다. 이 표에 의하면 전체 표본의 경우 1차에는 A중학교에 재학 중인 학생만 6명(1.30%)이었으나 4차 조사에서는 신규 추가표본의 영향으로 A중학교, A고등학교, B학교에 재학 중인 학생수가 각각 36명(7.44%), 94명(19.42%), 5명(1.03%)으로 탈북학생 특성화학교 재학학생 비중이 크게 높아졌다. 한편 모든 조사 참여 표본의 경우에는 1차 조사에 탈북학생 특성화학교 재학생은 한 명도 없었고, 4차 조사에는 A중학교와 A고등학교에 진학한 학생이 각각 5명(5.10%)과 3명(3.06%)이 있었다. <표 Ⅵ-9>에는 3차와 4차 신규 추가표본의 탈북학생 특성화학교 재학생수가 제시되었다.

▌표 Ⅵ-8▐ 조사시기별 탈북학생 특성화학교의 탈북학생 수

학교 유형	전체 표본				모든 조사 참여 표본			
	1차		4차		1차		4차	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
일반학교	455	98.70	349	72.11	98	100.00	90	91.84
A중학교	6	1.30	36	7.44	–	–	5	5.10
A고등학교	–	–	94	19.42	–	–	3	3.06
B학교	–	–	5	1.03	–	–	–	–

▌표 Ⅵ-9▐ 3차와 4차 신규 추가표본의 탈북학생 특성화학교 재학생수

학교 유형	3차 조사 신규표본		4차 조사 신규표본	
	빈도	백분율	빈도	백분율
일반학교	99	51.56	85	62.50
A중학교	25	13.02	18	13.24
A고등학교	68	35.42	33	24.26

다. 기간

1) 한국생활 연한

다음 <표 Ⅳ-10>에는 전체 표본과 모든 표본의 조사시기별 한국생활 연한이 제시되었다. 이 표에 의하면 전체 표본의 경우에는 한국생활 연한이 1차 조사는 2년(88명, 19.43%), 2차 조사는 3년(55명, 21.40%), 3차 조사(71명, 16.51%)와 4차 조사(70명, 14.71%)는 5년, 5차 조사는 6년(59명, 14.43%)의 비중이 가장 높았다. 모든 조사 참여 표본의 1차 조사 시 한국생활 연한의 분포는 전체 표본과 유사하였다.

▌표 Ⅵ-10▐ 조사시기별 한국생활 연한

연한	전체 표본										모든 조사 참여 표본	
	1차		2차		3차		4차		5차		1차	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
0	15	3.31	–	–	4	0.93	3	0.63	–	–	2	2.04
1	71	15.67	6	2.33	37	8.60	29	6.09	3	0.73	20	20.41
2	88	19.43	39	15.18	55	12.79	41	8.61	25	6.11	17	17.35
3	86	18.98	55	21.40	63	14.65	62	13.03	35	8.56	21	21.43
4	63	13.91	48	18.68	68	15.81	65	13.66	50	12.22	13	13.27
5	44	9.71	37	14.40	71	16.51	70	14.71	57	13.94	13	13.27
6	26	5.74	27	10.51	44	10.23	63	13.24	59	14.43	3	3.06
7	24	5.30	16	6.23	35	8.14	57	11.97	55	13.45	5	5.10
8	14	3.09	11	4.28	15	3.49	34	7.14	50	12.22	2	2.04
9	13	2.87	9	3.50	14	3.26	15	3.15	30	7.33	2	2.04
10	6	1.32	5	1.95	10	2.33	11	2.31	13	3.18	–	–
11	2	0.44	2	0.78	9	2.09	11	2.31	10	2.44	–	–
12	–	–	2	0.78	5	1.16	8	1.68	9	2.20	–	–
13	–	–	–	–	–	–	5	1.05	8	1.96	–	–
14	1	0.22	–	–	–	–	2	0.42	3	0.73	–	–
15	–	–	–	–	–	–	–	–	2	0.49	–	–

다음 <표 Ⅳ-11>에는 전체 표본과 모든 조사 참여 표본의 조사시기별 한국생활 연한이 '0년', '1년', '2년', '3년 이상'의 네 개 범주로 제시되었다. 이 표에 의하면 전체 표본에서는 '0년'과 '1년', '2년'의 비중이 조사기간 동안 지속적으로 감소하고, '3년 이상'의 비중은 지속적으로 증가하였다. 한편, 모든 조사 참여 표본 1차 조사의 한국생활 연한 분포는 모든 표본 1차 조사의 한국생활 연한과 유사하였다.

▌표 Ⅵ-11▐ 조사시기별 한국생활 연한

범주 (연한)	전체 표본										모든 조사 참여 표본	
	1차		2차		3차		4차		5차		1차	
	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율	빈도	백분율
0년	15	3.31	–	–	4	0.93	3	0.63	–	–	2	2.04
1년	71	15.67	6	2.33	37	8.60	29	6.09	3	0.73	20	20.41
2년	88	19.43	39	15.18	55	12.79	41	8.61	25	6.11	17	17.35
3년 이상	279	61.59	212	82.49	334	77.67	403	84.66	381	93.15	59	60.20

다음 <표 Ⅳ-12>에는 전체 표본과 모든 조사 참여 표본의 조사시기별 한국생활 연한 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 1차 조사에 참여한 표본의 한국생활 연한 평균은 3.59년이었다. 3차 조사 신규 추가표본의 한국생활 연한 평균은 3.51년, 4차 조사 신규 추가표본의 한국생활 연한 평균은 3.89년으로 1차 조사 시기보다 2년 혹은 3년이 경과하였음에도 불구하고 1차 조사 표본의 평균(3.59년)과 큰 차이가 없었던 것이 전체 표본의 조사시기별 한국생활 연한 평균을 낮추는 원인이 되었다. 모든 조사 참여 표본 1차 조사의 한국생활 연한 평균(3.28년)은 전체 표본의 1차 조사 평균보다 조금 낮았다.

▌표 Ⅵ-12▐ 조사시기별 한국생활 연한 평균

		N	평균	표준편차	최소값	최대값
전체 표본	1차	453	3.59	2.38	0	14
	2차	257	4.53	2.24	1	12
	3차	430	4.60	2.55	0	12
	4차	476	5.28	2.74	0	14
	5차	409	6.30	2.74	1	15
모든 조사 참여 표본	1차	98	3.28	2.03	0	9

라. 탈북학생의 학습 적응

1) 수업이해

수업이해는 ‘국어 이해정도’, ‘수학 이해정도’, ‘영어 이해정도’ 등 3개 문항으로 측정되었다. 조사시기별 수업이해의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다($F=6.6$, $p=0.0001$). 아래의 <표 Ⅵ-13>에 의하면 조사기간 중 1차 조사(3.56)의 수업이해 평균이 가장 높고, 이후 4차 조사까지 감소하다가 5차 조사(3.28)에서는 4차 조사(3.15)보다 평균이 상승하는 모습을 보였다.

▌표 Ⅵ-13▐ 수업이해

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	96	3.56	0.88	1.00	5.00
2차	97	3.54	0.74	2.00	5.00
3차	98	3.33	0.71	1.33	5.00
4차	98	3.15	0.79	1.00	5.00
5차	93	3.28	0.76	1.00	5.00

2) 학교만족도

탈북학생의 학교만족도는 '나는 학교 다니는 것이 즐겁다', '나는 학교생활이 따분하다', '나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다', '나는 이 학교에 계속 다니는 것이 괴롭다', '나는 학교가기가 싫다', '나는 수업시간이 견디기 힘들다' 등의 6개 문항으로 측정되었다. '나는 학교 다니는 것이 즐겁다'와 '나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다'의 두 개 문항은 분석을 위해 응답결과가 역코딩되어 학교만족도 변수는 부정적인 반응이 높은 점수가 되도록 정의되었다.

조사시기별 학교만족도의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다 ($F=5.49$, $p=0.0006$). 다음 <표 Ⅵ-14>에 의하면 학교만족도 평균은 1, 2차 조사에 비해 3, 4, 5차 조사의 결과가 더 높았다.

▌표 Ⅵ-14▐ 학교만족도

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	93	1.98	0.73	1.00	3.83
2차	97	2.13	0.73	1.00	3.83
3차	98	2.41	0.71	1.00	4.17
4차	98	2.32	0.71	1.00	4.33
5차	93	2.22	0.69	1.00	3.67

마. 탈북학생의 심리 적응

1) 자아존중감

자아존중감은 '나는 내 자신이 자랑스럽다', '나는 자신을 소중하게 생각한다', '나는 남보다 별로 자랑할 만한 것이 없다', '나는 학급 반장이 될 자격이 있다', '나는 남보다 뛰어난 것이 별로 없다' 등 5개 문항으로 측정되었다. '나는 남보다 별로 자랑할 만한 것이 없다.'와 '나는 남보다 뛰어난 것이 별로 없다'의 두 개 문항은 분석을 위하여 응답결과가 역코딩되었다.

조사시기별 자아존중감의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(F=2.69, p=0.0364). 다음 <표 Ⅵ-15>에 의하면 자아존중감은 2차 조사시기에 평균이 3.52로 가장 높았으나 시기별 차이가 크지 않았다.

▌표 Ⅵ-15▐ 자아존중감

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	92	3.39	0.78	1.60	5.00
2차	97	3.52	0.82	1.00	5.00
3차	98	3.36	0.60	1.60	4.80
4차	98	3.26	0.72	1.00	5.00
5차	93	3.35	0.67	1.80	5.00

2) 스트레스

스트레스는 '불안하다', '자꾸 짜증이 난다', '자주 배가 아프다', '기운이 별로 없다', '입맛이 없다', '뭔가 나쁜 일이 일어날 것만 같다', '슬프다', '걱정이 많다', '사람들과 자주 싸운다', '자꾸 나쁜 꿈을 꾼다' 등의 10개 문항으로 측정되었다. 스트레스 변수 역시 자기개념과 마찬가지로 높은 점수가 부정적인 의미를 가지도록 정의되었다. 조사시기별 스트레스의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다(F=0.96, p=0.4326).

▌표 Ⅵ-16▐ 스트레스

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	95	2.06	0.87	1.00	4.80
2차	97	2.07	0.71	1.00	3.70
3차	98	2.10	0.81	1.00	3.70
4차	98	2.21	0.78	1.00	3.90
5차	93	2.16	0.83	1.00	4.10

바. 탈북학생의 관계 적응

1) 교우관계

교우관계는 '나는 친구들 사이에 인기가 있다', '내가 어려운 문제가 있을 때 도움을 주는 친구가 있다', '나는 학교에서 외톨이 같다는 느낌을 가질 때가 많다' 등의 3개 문항으로 측정되었다. '나는 학교에서 외톨이 같다는 느낌을 가질 때가 많다'의 문항은 분석을 위하여 응답 결과가 역코딩되었다. 조사시기별 교우관계의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다($F=0.5$, $p=0.7356$).

▌표 Ⅵ-17▐ 교우관계

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	76	2.98	0.77	1.67	4.33
2차	90	3.04	0.65	2	4.33
3차	90	3.06	0.59	1.67	4.33
4차	93	3.03	0.6	1.67	4.33
5차	84	3.03	0.53	1.67	4.33

2) 교사와의 관계

교사와의 관계는 '선생님은 내 기분을 이해하면서 따뜻하게 대해주신다', '선생님은 나의 조그만 행동에도 칭찬을 해 주신다', '선생님은 나를 잘 가르쳐 주신다' 등의 3개 문항으로 측정되었다. 교사와의 관계는 1차와 2차 조사에는 '도움이 필요할 때 찾아갈 수 있다'의 문항이 포함되었나, 이후의 조사에는 이를 제외한 세 개 문항만이 조사되어 여기서는 교사관계의 측정에

5회의 조사에서 모두 조사된 세 개 문항만을 사용하였다.

조사시기별 교사관계의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(F=3.7, p=0.0008). 다음 <표 Ⅵ-18>에 의하면 교사관계 평균은 2차 조사(3.55)에서 가장 낮았고 나머지 조사시간 동안은 대체로 3.80보다 조금 큰 값을 가졌다.

▌표 Ⅵ-18▐ 교사와의 관계

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	95	3.87	0.78	1.00	5.00
2차	97	3.55	0.74	1.67	5.00
3차	97	3.80	0.74	2.00	5.00
4차	98	3.86	0.73	1.33	5.00
5차	93	3.81	0.79	1.67	5.00

사. 탈북학생의 사회 적응

1) 준법정신

준법정신은 '나는 아무도 보지 않으면 법질서(교통질서 등)를 지키지 않는다', '급한 사정이 있는 경우 차례를 지키지 않는다', '내 생각에는 법, 질서, 규칙을 지키는 사람이 손해를 본다' 등의 3개 문항으로 측정되었다. 준법정신 변수는 부정적인 응답이 높은 점수를 받도록 정의되었다.

조사시기별 준법정신의 평균은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(F=3.31, p=0.0148). 다음 <표 Ⅵ-19>에 의하면 준법정신의 평균은 1차 조사(2.02)에서 가장 낮았으며, 그 이후의 조사에서는 대체로 2.40 내외의 일정한 수준을 유지하였다.

▌표 Ⅵ-19▐ 준법정신

조사시기	N	평균	표준편차	최소값	최대값
1차	87	2.02	0.87	1	5.00
2차	97	2.32	0.76	1	4.33
3차	98	2.42	0.73	1	5.00
4차	98	2.43	0.73	1	4.33
5차	93	2.40	0.70	1	3.67

아. 기술통계 결과 종합

종단연구의 진행에 따른 기존 조사표본의 탈락과 신규표본의 추가에 의한 인적변수 분포의 변화양상을 종합하면 우선, 종단연구 조사패널의 출생지에 따른 분포에는 거의 변화가 없었다. 반면에 거주지, 학교별 탈북학생 재학인원 수, 특성화학교 학생수와 같은 인적변수는 신규 표본의 추가에 따라 조사패널의 특성에 상당한 변화가 발생하였다.

특히, 거주지, 학교별 탈북학생 재학인원 수, 특성화학교 재학 여부 등 세 개 인적변수는 3차와 4차의 신규 추가표본이 중소도시의 탈북학생이 많이 재학하고 있는 일부 학교들과 A중학교, A고등학교 등 탈북학생들만 재학하는 특성화학교에서 집중적으로 수집됨에 따라 이들 변수의 분포에 큰 변화가 발생하였다. 학교별 탈북학생 재학인원 수는 1차 조사에서는 '3명 이하'의 비율이 가장 높았고 1차 조사 표본들이 진학 시 '3명 이하' 학교로 이동하는 경향이 뚜렷하였으나, 3차와 4차 신규 추가표본의 영향으로 4차 조사에서는 '10명 이상'의 비율이 가장 높아졌다.

학습영역의 수업이해도와 학교만족도 변수는 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났으며 수업이해도 변수는 점차 감소하는 모습을 보였으나 5차에서 다시 올라가는 양상을 보였으며, 학교만족도는 1, 2차 조사에 비해 3, 4, 5차 조사결과가 더 높은 수치를 나타냈다.

심리영역의 스트레스 변수는 조사기간 동안 평균값의 변화가 통계적으로 유의하지 않았으며, 자아존중감은 통계적으로 유의미한 수준에서 평균값이 1차년도와 비슷하거나 정체하는 모습으로 나타났다.

관계영역의 두 개 연속변수 중에서 교우관계는 조사기간 동안 평균값의 변화가 유의하지 않았으며, 교사관계는 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났으며 2차 조사 시기에 최저값을 가졌으며 대체적으로는 높은 수준을 유지하고 있는 것을 확인할 수 있었다.

사회영역의 준법정신 변수는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며 1차 조사 시기에 최저값을 가졌고, 그 이후의 조사에서는 대체로 2.40 내외의 일정한 수준을 유지하였다.

2 분석결과

가. 탈북청소년의 유형별 적응특성 분석

1) 지역별 차이 분석

가) 출생지별 학습적응 특성 분석

국어 이해정도, 수학 이해정도, 영어 이해정도 문항에 대한 자기 응답의 평균으로 측정된 수업이해에 대한 출생지의 설명력이 반복측정자료분석 방법에 의하여 분석되었다. 5회의 반복측정에 대한 분석결과는 수업이해와 출생지의 상호작용(F=3.45, p=0.0116)이 유의수준 0.05에서 유의했다.

다음 <표 Ⅵ-20>에 의하면 1차 조사시기의 수업이해 평균은 중국출생 학생들(3.79)이 북한출생 학생들(3.33)보다 높았으나 조사의 진행에 따라 중국출생 학생들의 수업이해에 대한 인식이 북한출생 학생들보다 급격히 감소하여 5차 조사시기에는 북한출생 학생들(3.39)의 수업이해에 대한 인식이 중국출생 학생들(3.37)보다 높았다. 북한출생 학생들은 조사 시기에 따른 수업이해에 큰 변화가 없었으나 중국출생 학생들은 조사 시기에 따라 평균이 하락하는 것으로 나타났다.

▌표 Ⅵ-20▐ 출생지별 수업이해 평균

출생지 / 조사시기	북한			중국		
	표본수	평균	표준편차	표본수	평균	표준편차
1차	49	3.33	0.93	47	3.79	0.77
2차	48	3.51	0.68	49	3.56	0.8
3차	49	3.37	0.75	49	3.30	0.68
4차	49	3.29	0.78	49	3.01	0.79
5차	44	3.39	0.84	49	3.17	0.67

나) 거주지별 학습적응 특성 분석

수업이해에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 수업이해를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 16개 시도로 조사된 거주지역은 서울, 광역시, 중소도시의 세 개 범주로 변환된 후 분석되었으며, 거주지는 1차 조사시 거주지를 기준으로 하였다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 수업이해의 3차 상호작용(F=1.08, p=0.3801), 거주지역과 학교급, 수업이해의 3차 상호작용(F=1.05, p=0.4001), 거주지역과 수업이해의 2차 상호작용(F=0.74, p=0.6592), 거주지역의 주효과(F=0.97, p=0.383) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-21>에는 거주지별 수업이해 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-21▐ 거주지별 수업이해 평균

거주지 / 조사시기	서울			광역시			중소도시		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	34	3.62	0.88	34	3.53	0.87	28	3.51	0.93
2차	33	3.72	0.80	34	3.51	0.69	30	3.37	0.71
3차	34	3.55	0.65	34	3.37	0.63	30	3.04	0.79
4차	34	3.33	0.72	34	3.07	0.80	30	3.02	0.84
5차	31	3.55	0.60	34	3.28	0.78	28	2.96	0.79

학교만족도에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 학교만족도를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 학교만족도의 3차 상호작용(F=2.63, p=0.0101)이 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 거주지역과 학교급, 학교만족도의 3차 상호작용(F=0.88, p=0.5359)은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-22>에는 거주지역과 출생국별 학교만족도 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 북한출생 학생들의 학교만족도가 1차 조사에서는 광역시에서 가장 낮았다가 5차 조사에서는 광역시에서 가장 높아졌다.

▌표 Ⅵ-22▐ 거주지와 출생지별 학교만족도 평균

조사시기 \ 거주지		서울			광역시			중소도시		
		N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
북한	1차	22	2.04	0.79	9	1.67	0.75	15	2.48	0.73
	2차	21	2.09	0.71	11	2.11	0.61	16	2.31	0.78
	3차	22	2.33	0.71	11	2.15	0.67	16	2.66	0.53
	4차	22	2.26	0.83	11	2.36	0.77	16	2.46	0.43
	5차	19	2.29	0.80	11	2.50	0.64	14	2.23	0.50
중국	1차	12	1.64	0.61	23	1.86	0.51	12	2.07	0.83
	2차	12	1.69	0.81	23	2.14	0.71	14	2.36	0.69
	3차	12	2.69	0.86	23	2.54	0.65	14	2.00	0.67
	4차	12	2.44	0.78	23	2.22	0.75	14	2.31	0.70
	5차	12	2.08	0.8	23	2.07	0.72	14	2.26	0.58

자아존중감에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 자아존중감을 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 자아존중감의 3차 상호작용($F=0.83$, $p=0.5759$), 거주지역과 학교급, 자아존중감의 3차 상호작용($F=0.72$, $p=0.6718$), 거주지역과 자아존중감의 2차 상호작용($F=1.15$, $p=0.3358$), 거주지역의 주효과($F=0.72$, $p=0.6718$) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-23>에는 거주지역별 자아존중감 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-23▐ 거주지별 자아존중감 평균

조사시기 \ 거주지	서울			광역시			중소도시		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	32	3.48	0.85	32	3.48	0.74	28	3.18	0.73
2차	33	3.78	0.85	34	3.46	0.80	30	3.29	0.73
3차	34	3.52	0.56	34	3.31	0.65	30	3.22	0.56
4차	34	3.25	0.84	34	3.29	0.74	30	3.25	0.54
5차	31	3.45	0.76	34	3.30	0.68	28	3.31	0.56

스트레스에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 스트레스를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 스트레스의 3차 상호작용(F=1.04, p=0.4074), 거주지역과 학교급, 스트레스의 3차 상호작용(F=1.63, p=0.1744), 거주지역과 스트레스의 2차 상호작용(F=0.66, p=0.7231), 거주지역의 주효과(F=1.91, p=0.1545) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-24>에는 거주지별 스트레스 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-24▐ 거주지별 스트레스 평균

거주지 / 조사시기	서울			광역시			중소도시		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	34	2.09	0.95	33	1.85	0.75	28	2.29	0.88
2차	33	1.87	0.77	34	2.16	0.64	30	2.17	0.7
3차	34	2.04	0.88	34	2.09	0.81	30	2.18	0.75
4차	34	2.2	0.81	34	2.15	0.87	30	2.27	0.64
5차	31	2.08	0.82	34	2.29	0.92	28	2.07	0.75

교우관계에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 교우관계를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 교우관계의 3차 상호작용(F=1.59, p=0.1407), 거주지역과 학교급, 교우관계의 3차 상호작용(F=1.25, p=0.2827), 거주지역과 교우관계의 2차 상호작용(F=1.42, p=0.1994), 거주지역의 주효과(F=1.03, p=0.3634) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-25>에는 거주지역별 교우관계 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-25▐ 거주지별 교우관계 평균

거주지 / 조사시기	서울			광역시			중소도시		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	24	3.28	0.72	26	2.94	0.74	26	2.76	0.77
2차	29	3.38	0.65	32	2.97	0.56	29	2.78	0.61
3차	31	3.10	0.72	31	3.09	0.51	28	2.99	0.53
4차	32	3.17	0.67	32	3.06	0.62	29	2.84	0.42
5차	26	3.05	0.59	32	3.08	0.56	26	2.95	0.44

교사관계에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 교사관계를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 교사관계의 3차 상호작용(F=0.58, p=0.7946), 거주지역과 학교급, 교사관계의 3차 상호작용(F=0.62, p=0.758), 거주지역과 교사관계의 2차 상호작용(F=1.43, p=0.1885), 거주지역의 주효과(F=0.17, p=0.8472) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-26>에는 거주지역별 교사와의 관계 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-26▐ 거주지별 교사와의 관계 평균

거주지 / 조사시기	서울			광역시			중소도시		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	34	3.75	0.98	33	4.02	0.62	28	3.85	0.66
2차	33	3.69	0.9	34	3.47	0.65	30	3.5	0.64
3차	33	3.72	0.83	34	3.76	0.71	30	3.94	0.67
4차	34	3.76	0.79	34	4.03	0.69	30	3.79	0.69
5차	31	3.86	0.85	34	3.85	0.74	28	3.71	0.79

준법의식에 대한 거주지역의 설명력이 4차 조사시점의 거주지역, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 준법의식을 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 거주지역과 출생국, 준법의식의 3차 상호작용(F=1.14, p=0.3413), 거주지역과 학교급, 준법의식의 3차 상호작용(F=0.79, p=0.6108), 거주지역과 준법의식의 2차 상호작용(F=0.34, p=0.9486), 거주지역의 주효과(F=0.85, p=0.4304) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-27>에는 거주지역별 준법의식 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-27▐ 거주지별 준법의식 평균

거주지 / 조사시기	서울			광역시			중소도시		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	30	2.01	0.87	28	2.00	0.93	29	2.03	0.84
2차	33	2.30	0.79	34	2.24	0.66	30	2.43	0.84
3차	34	2.38	0.82	34	2.35	0.72	30	2.54	0.63
4차	34	2.38	0.73	34	2.40	0.78	30	2.50	0.69
5차	31	2.34	0.67	34	2.42	0.81	28	2.43	0.58

2) 학생 밀집 수준에 따른 차이 분석

가) 학교별 탈북학생 재학인원수에 따른 학습적응 특성 분석

수업이해에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 수업이해를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 수업이해의 3차 상호작용(F=1.42, p=0.1924), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 수업이해의 3차 상호작용(F=1.14, p=0.3389), 재학학교의 탈북학생 수와 수업이해의 2차 상호작용(F=1.51, p=0.1586), 재학학교 탈북학생 수의 주효과(F=1.19, p=0.3095) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-28>에는 재학학교의 탈북학생수별 수업이해 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-28▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 수업이해 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	32	3.45	1.07	21	3.56	0.91	37	3.63	0.72
2차	32	3.73	0.72	21	3.46	0.76	38	3.44	0.74
3차	32	3.44	0.91	22	3.35	0.57	38	3.27	0.61
4차	32	3.28	0.76	22	3.09	0.74	38	3.03	0.81
5차	29	3.34	0.59	21	3.48	0.95	37	3.13	0.73

학교만족도에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 학교만족도를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 학교만족도는 '나는 학교 다니는 것이 즐겁다', '나는 학교생활이 따분하다', '나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다', '나는 이 학교에 계속 다니는 것이 괴롭다', '나는 학교가기가 싫다', '나는 수업시간이 견디기 힘들다' 등의 여섯 개 문항으로 측정되었다. '나는 학교 다니는 것이 즐겁다'와 '나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다'의 두 문항은 분석을 위하여 응답결과가 역코딩되었다. 학교만족도의 측정문항은 만족도가 낮을수록 높은 점수가 나오도록 제작되었다.

분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 학교만족도의 3차 상호작용($F=0.7$, $p=0.6887$), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 학교만족도의 3차 상호작용($F=0.51$, $p=0.8476$), 재학학교의 탈북학생 수와 학교만족도의 2차 상호작용($F=0.6$, $p=0.7743$), 재학학교 탈북학생 수의 주효과($F=0.13$, $p=0.8758$) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-29>에는 재학학교의 탈북학생수별 학교만족도 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-29▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 학교만족도 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	30	2.10	0.86	21	2.01	0.71	36	1.84	0.63
2차	32	1.98	0.75	21	2.08	0.63	38	2.24	0.76
3차	32	2.14	0.77	22	2.39	0.50	38	2.61	0.70
4차	32	2.20	0.57	22	2.31	0.68	38	2.36	0.84
5차	29	2.12	0.59	21	2.28	0.67	37	2.23	0.78

자아존중감에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 자아존중감을 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 자아존중감은 '내 자신이 자랑스럽다', '자신을 소중하게 생각한다', '나는 자랑할 만한 것이 없다', '나는 반장이 될 자격이 있다', '나는 뛰어난 것이 별로 없다' 등의 다섯 개 문항으로 측정되었다. '나는 자랑할 만한 것이 없다'와 '나는 뛰어난 것이 별로 없다'의 두 문항은 분석을 위하여 응답결과가 역코딩되었다.

분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 자아존중감의 3차 상호작용(F=0.52, p=0.8368), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 자아존중감의 3차 상호작용(F=0.66, p=0.7261), 재학학교의 탈북학생 수와 자아존중감의 2차 상호작용(F=0.57, p=0.7976), 재학학교 탈북학생 수의 주효과(F=0.85, p=0.4311) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-30>에는 재학학교의 탈북학생 수별 자아존중감 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-30▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 사회적 효능감 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	31	3.34	0.72	19	3.54	0.95	36	3.36	0.74
2차	32	3.64	0.71	21	3.6	0.77	38	3.43	0.93
3차	32	3.43	0.70	22	3.49	0.63	38	3.24	0.49
4차	32	3.36	0.39	22	3.25	0.80	38	3.23	0.90
5차	29	3.43	0.63	21	3.40	0.51	37	3.28	0.82

스트레스에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 스트레스를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 스트레스는 '불안하다', '자꾸 짜증이 난다', '자주 배가 아프다', '기운이 별로 없다', '입맛이 없다', '뭔가 나쁜 일이 일어날 것만 같다', '슬프다', '걱정이 많다', '사람들과 자주 싸운다', '자꾸 나쁜 꿈을 꾼다' 등의 열 개 문항으로 측정되었다. 스트레스 변수값은 부정적인 응답이 높은 값을 가지도록 정의되었다.

분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 스트레스의 3차 상호작용(F=0.75, p=0.6436), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 스트레스의 3차 상호작용(F=0.89, p=0.5251), 재학학교의 탈북학생 수와 스트레스의 2차 상호작용(F=1.74, p=0.0943) 등은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 반면에 재학학교 탈북학생 수의 주효과(F=3.81, p=0.0265)는 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 다음 <표 Ⅵ-31>에는 재학학교 탈북학생 수별 스트레스 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 탈북학생이 '10명 이상'인 학교에서는 스트레스 평균이 낮았다.

▌표 Ⅵ-31▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 스트레스 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	32	2.37	0.91	21	2.04	0.79	36	1.82	0.86
2차	32	2.12	0.72	21	1.91	0.56	38	2.06	0.77
3차	32	2.07	0.86	22	2.24	0.79	38	2.03	0.82
4차	32	2.25	0.74	22	2.39	0.72	38	1.98	0.80
5차	29	2.10	0.85	21	2.26	0.86	37	2.12	0.81

교우관계에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 교우관계를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 교우관계는 '나는 친구들 사이에 인기가 있다', '내가 어려운 문제가 있을 때 도움을 주는 친구가 있다', '나는 학교에서 외톨이 같다는 느낌을 가질 때가 많다' 등의 세 개 문항으로 측정되었다. 분석을 위하여 '나는 학교에서 외톨이 같다는 느낌을 가질 때가 많다' 문항은 역코딩되었다.

분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 교우관계의 3차 상호작용(F=1.15, p=0.3417), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 교우관계의 3차 상호작용(F=1.3, p=0.2571), 재학학교의 탈북학생 수와 교우관계의 2차 상호작용(F=0.46, p=0.8779), 재학학교 탈북학생 수의 주효과(F=0.49, p=0.6145) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-32>에는 재학학교의 탈북학생 수별 교우관계 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-32▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 교우관계 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	27	3.06	0.76	13	3.13	0.81	30	2.89	0.76
2차	32	3.04	0.70	19	3.02	0.62	33	3.08	0.64
3차	28	3.30	0.55	20	3.13	0.52	36	2.90	0.62
4차	31	3.09	0.59	21	2.94	0.48	35	3.09	0.68
5차	24	3.13	0.62	20	2.78	0.44	34	3.09	0.53

교사관계에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 교사관계를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 교사관계는 '선생님은 내 기분을 이해하면서 따뜻하게 대해주신다', '선생님은 나의 조그만 행동에도 칭찬을 해주신다', '선생님은 나를 잘 가르쳐주신다' 등의 세 개 문항으로 측정되었다.

분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 교사관계의 3차 상호작용($F=1.21$, $p=0.2998$), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 교사관계의 3차 상호작용($F=1.23$, $p=0.2841$) 등은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 그러나, 재학학교의 탈북학생 수와 교사관계의 2차 상호작용($F=2.17$, $p=0.0336$), 은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 다음 <표 Ⅵ-33>에는 재학학교의 탈북학생 수별 교사관계 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 탈북재학생수가 '1-3명'인 경우에는 조사가 진행됨에 따라 교사관계 평균이 높아졌으나 '4-9명'과 '10명 이상'인 경우는 평균이 하락하였다.

▌표 Ⅵ-33▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 교사관계 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	32	3.90	0.79	21	3.97	0.70	36	3.76	0.85
2차	32	3.70	0.65	21	3.52	0.79	38	3.47	0.80
3차	32	4.03	0.83	22	3.74	0.57	37	3.59	0.70
4차	32	3.82	0.84	22	3.86	0.63	38	3.95	0.71
5차	29	3.95	0.78	21	3.81	0.62	37	3.70	0.91

준법의식에 대한 재학학교 탈북학생 수의 설명력이 재학학교 탈북학생 수, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 준법의식을 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다. 준법의식은 '나는 아무도 보지 않으면 법질서(교통질서 등)를 지키지 않는다', '급한 사정이 있는 경우 차례를 지키지 않는다', '내 생각에는 법, 질서, 규칙을 지키는 사람이 손해를 본다' 등의 세 개 문항으로 측정되었다. 분석결과는 재학학교의 탈북학생 수와 출생국과 준법의식의 3차 상호작용(F=0.49, p=0.8636), 재학학교의 탈북학생 수와 학교급과 준법의식의 3차 상호작용(F=0.52, p=0.8403), 재학학교의 탈북학생 수와 준법의식의 2차 상호작용(F=0.5, p=0.8567), 재학학교 탈북학생 수의 주효과(F=0.38, p=0.6855) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-34>에는 재학학교의 탈북청소년 수별 준법의식 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-34▐ 학교별 탈북학생 재학인원 수에 따른 준법의식 평균

재학인원 / 조사시기	1-3명			4-9명			10명 이상		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	31	2.08	0.93	19	1.86	0.8	32	1.99	0.84
2차	32	2.39	0.88	21	2.38	0.78	38	2.17	0.66
3차	32	2.24	0.60	22	2.47	0.81	38	2.47	0.75
4차	32	2.27	0.62	22	2.5	0.59	38	2.39	0.82
5차	29	2.24	0.67	21	2.67	0.67	37	2.34	0.73

나) 탈북학생 특성화중고와 일반학교 재학생간의 학습적응 특성 분석

1차 조사와 4차 조사의 특성화 초중고 재학생과 비특성화 초중고 재학생간의 적응특성 차이가 1차 조사와 4차 조사의 수업이해, 학교만족도, 자아존중감, 스트레스, 교우관계, 교사관계, 준법정신 등 7개 변수에 대하여 비교되었다. 1차부터 5차의 모든 조사에 응답한 98명의 학생 중에는 1차 조사시점에 특성화학교에 재학한 학생이 한 명도 없었다.

<표 Ⅵ-35>의 4차 조사에서의 특성화학교 재학 여부별 적응특성 평균에 의하면 부정적인 응답이 높은 점수를 받도록 설계된 학교만족도, 스트레스, 준법정신 등 3개 변수에서는 특성화학교 재학생의 점수가 높고, 그 외 4개 변수에서는 특성화학교 재학생의 점수가 모두 낮았다.

이들 4차 조사에서의 7개 변수의 특성화학교 재학여부별 차이에 대한 t 검정 결과에 의하면 자아존중감, 교사관계, 준법정신, 교우관계에는 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 차이가 없었고, 수업이해(t=3.41, p=0.006), 학교만족도(t=2.14, p=0.0346), 스트레스(t=3.48, p=0.0008) 등 3개 변수에서는 두 집단 간에 유의한 차이가 있었다. 수업이해, 학교만족도, 스트레스 모두 탈북학생들만 재학하는 특성화학교의 평균이 일반학교의 평균보다 높았다. 학교만족도와 스트레스는 부정적인 응답이 높은 점수를 받도록 설계된 변수들이다.

▌표 Ⅵ-35▐ 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 적응특성 평균

조사 시기	적응 특성	비특성화학교			특성화학교		
		N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	수업이해	96	3.56	0.88	–	–	–
	학교만족도	93	1.98	0.73	–	–	–
	자아존중감	92	3.39	0.78	–	–	–
	스트레스	95	2.06	0.87	–	–	–
	교우관계	76	2.98	0.77	–	–	–
	교사관계	95	3.87	0.78	–	–	–
	준법정신	87	2.02	0.87	–	–	–
4차	수업이해	90	3.08	0.78	8	3.88	0.62
	학교만족도	90	2.28	0.68	8	2.83	0.94
	자아존중감	90	3.28	0.70	8	3.08	0.87
	스트레스	90	2.13	0.75	8	3.08	0.62
	교우관계	87	3.04	0.6	6	2.83	0.59
	교사관계	90	3.91	0.71	8	3.38	0.72
	준법정신	90	2.39	0.71	8	2.83	0.91

수업이해에 대한 탈북학생 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 수업이해를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 특성화학교 여부와 출생국과 수업이해의 3차 상호작용(F=1.33, p=0.2674), 특성화학교 여부와 학교급과 수업이해의 3차 상호작용(F=1.64, p=0.1724), 특성화학교 여부와 수업이해의 2차 상호작용(F=0.32, p=0.8651), 특성화학교 여부의 주효과(F=0.71,

p=0.4025) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-36>에는 재학학교의 특성화학교 여부별 수업이해 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-36▐ 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 수업이해 평균

학교 유형 / 조사시기	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	88	3.55	0.90	8	3.63	0.77
2차	90	3.54	0.76	7	3.43	0.46
3차	90	3.31	0.73	8	3.58	0.56
4차	90	3.08	0.78	8	3.88	0.62
5차	86	3.24	0.76	7	3.71	0.52

학교만족도에 대한 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 학교만족도를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 특성화학교 재학 여부와 출생국과 학교만족도의 3차 상호작용(F=0.93, p=0.4521), 특성화학교 재학 여부와 학교급과 학교만족도의 3차 상호작용(F=1.28, p=0.2847), 특성화학교 재학 여부와 학교만족도의 2차 상호작용(F=1.58, p=0.1887), 특성화학교 여부의 주효과(F=2.71, p=0.1037) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-37>에는 특성화학교 재학 여부별 학교만족도 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-37▐ 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 학교만족도 평균

학교 유형 / 조사차수	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	86	1.97	0.72	7	2.07	0.89
2차	90	2.12	0.74	7	2.29	0.66
3차	90	2.34	0.70	8	3.15	0.26
4차	90	2.28	0.68	8	2.83	0.94
5차	86	2.19	0.69	7	2.57	0.55

자아존중감에 대한 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 자아존중감을 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 특성화학교 재학 여부와 출생국과 자아존중감의 3차 상호작용(F=1.3, p=0.279), 특성화학교 재학 여부와 학교급과 자아존중감의 3차 상호작용(F=1.47, p=0.2196), 특성화학교 재학 여부와 자아존중감의 2차 상호작용(F=1.91, p=0.1171), 특성화학교 여부의 주효과(F=2.46, p=0.1209) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-38>에는 특성화학교 재학 여부별 자아존중감 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-38▐ 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 자아존중감 평균

학교 유형 / 조사시기	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	86	3.42	0.77	6	2.97	0.90
2차	90	3.55	0.82	7	3.09	0.62
3차	90	3.40	0.57	8	2.85	0.71
4차	90	3.28	0.7	8	3.08	0.87
5차	86	3.37	0.69	7	3.17	0.42

스트레스에 대한 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 스트레스를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 특성화학교 재학 여부와 출생국과 스트레스의 3차 상호작용(F=1.29, p=0.2799), 특성화학교 재학 여부와 학교급과 스트레스의 3차 상호작용(F=1.34, p=0.2634), 특성화학교 재학 여부와 스트레스의 2차 상호작용(F=1.34, p=0.2613) 등은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 반면에 특성화학교 재학 여부의 주효과(F=7.36, p=0.0081)는 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 다음 <표 Ⅵ-39>에는 특성화학교 재학 여부별 스트레스 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 특성화학교 재학생의 스트레스 평균이 비특성화학교 재학생의 스트레스보다 모든 조사 시기에 높았다.

▌표 Ⅵ-39▐ 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 스트레스 평균

학교 유형 / 조사시기	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	88	1.99	0.84	7	2.97	0.91
2차	90	2.00	0.69	7	2.87	0.42
3차	90	2.06	0.80	8	2.60	0.80
4차	90	2.13	0.75	8	3.08	0.62
5차	86	2.08	0.79	7	3.10	0.87

교우관계에 대한 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 교우관계를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 탈북학생 특성화학교 재학 여부와 교우관계의 2차 상호작용($F=3.86$, $p=0.0085$)은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의했다. 다음 <표 Ⅵ-40>에는 특성화학교 재학 여부별 교우관계 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 비특성화학교 재학생의 교우관계는 조사시기에 따른 변화가 거의 없었으나 특성화학교 재학생의 교우관계는 조사가 진행됨에 따라 크게 상승하였다.

▌표 Ⅵ-40▐ 특성화학교 재학 여부별 교우관계 평균

학교 유형 / 조사시기	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	71	3.03	0.76	5	2.33	0.62
2차	83	3.06	0.66	7	2.81	0.42
3차	84	3.10	0.58	6	2.50	0.46
4차	87	3.04	0.60	6	2.83	0.59
5차	79	3.03	0.55	5	3.13	0.18

교사관계에 대한 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 교사관계를 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects

factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 특성화학교 여부와 출생국과 교사관계의 3차 상호작용(F=2.34, p=0.0621), 특성화학교 여부와 학교급과 교사관계의 3차 상호작용(F=0.59, p=0.6728) 등은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 그러나, 특성화학교 재학 여부와 교사관계의 2차 상호작용(F=3.13, p=0.0193)은 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 다음 <표 Ⅵ-41>에는 특성화학교 여부별 교사관계 평균이 제시되었다. 이 표에 의하면 1, 3, 5차 조사시기에는 특성화학교 재학생의 교사관계 평균이 높은 반면에 2, 4차 조사시기에는 비특성화학교재학생의 교사관계 평균이 높았다.

▌표 Ⅵ-41▐ 탈북학생 특성화학교 재학 여부별 교사관계 평균

학교 유형 / 조사시기	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	88	3.87	0.78	7	3.95	0.76
2차	90	3.57	0.76	7	3.33	0.38
3차	89	3.80	0.71	8	3.88	1.10
4차	90	3.91	0.71	8	3.38	0.72
5차	86	3.81	0.79	7	3.90	0.76

준법의식에 대한 특성화학교 재학 여부의 설명력이 4차 조사시점의 특성화학교 재학 여부, 출생국, 학교급을 독립변수로 하고 준법의식을 반복측정으로 하는 3B 1W(3 between-subjects factors and 1 within-subjects factor)의 4원 분산분석(four-way ANOVA)에 의하여 분석되었다.

분석결과는 특성화학교 여부와 출생국과 준법의식의 3차 상호작용(F=0.49, p=0.8636), 특성화학교 여부와 학교급과 준법의식의 3차 상호작용(F=0.52, p=0.8403), 특성화학교 여부와 준법의식의 2차 상호작용(F=0.5, p=0.8567), 특성화학교 여부의 주효과(F=0.38, p=0.6855) 등이 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하지 않았다. 다음 <표 Ⅵ-42>에는 특성화학교 여부별 준법의식 평균이 제시되었다.

▌표 Ⅵ-42▐ 특성화학교 재학 여부별 준법의식 평균

학교 유형 / 조사시기	비특성화학교			특성화학교		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
1차	81	1.99	0.89	6	2.33	0.42
2차	90	2.31	0.78	7	2.48	0.50
3차	90	2.40	0.75	8	2.63	0.45
4차	90	2.39	0.71	8	2.83	0.91
5차	86	2.36	0.69	7	2.81	0.72

3) 거주 기간

가) 탈북청소년의 한국생활 연한에 따른 학습 적응 특성

다음 <표 Ⅵ-43>에는 1차부터 5차 조사시점의 한국생활 연한과 수업이해간의 상관계수가 제시되었다. 한국생활 연한은 국내입국부터 조사시점까지의 기간으로 산출되었다. 이 표에 의하면 한국생활 연한과 수업이해간의 25개 상관계수는 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 값을 가진 경우가 전혀 없었다.

▌표 Ⅵ-43▐ 한국생활 연한과 수업이해간의 상관

한국생활 연한 / 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	−0.00759	−0.05032	−0.01593	−0.03083	−0.01836
	N	443	256	245	217	182
2차	r	−0.03012	−0.05032	−0.02442	0.0345	0.08352
	N	253	256	164	145	120
3차	r	0.05329	0.0014	0.07303	0.01311	0.1155
	N	238	163	430	287	226
4차	r	0.0537	−0.10585	0.0523	−0.01371	0.0457
	N	212	144	287	476	377
5차	r	0.11377	−0.06167	0.08639	0.01509	0.0457
	N	187	125	250	409	377

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

다음 <표 Ⅵ-44>와 <표 Ⅵ-45>에는 각각 북한출생과 중국출생의 한국생활 연한과 수업이해 간의 상관계수가 제시되었다. 이들 표에 의하면 북한출생은 2차 조사시점에서 한국생활연한과 2차 조사시점의 수업이해(p=0.0497)의 상관(r=-0.17), 중국출생은 3차 조사시점의 한국생활연한과 3차 조사 시점의 수업이해(p=0.0074)의 상관(r=0.21)이 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 상관을 가졌고 나머지는 모두 유의하지 않았다. 북한출생은 한국생활연한과 수업이해가 대부분의 음의 상관을 가져서 국내입국기간이 늘어날수록 수업이해가 낮아지는 반면에 중국출생은 두 변수가 모두 양의 상관을 가져서 0국내체류기간의 증가가 수업이해에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난다. 이는 언어능력의 개선과 관련이 있을 것으로 보이나, 상관관계가 유의한 경우에도 북한과 중국 모두 상관의 크기는 아주 작았다.

▌표 Ⅵ-44▐ 북한출생 학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관

한국생활 연한 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	-0.01998	-0.17386*	-0.12142	-0.16844	-0.06026
	N	239	128	132	115	88
2차	r	-0.06482	-0.17386*	-0.17479	-0.15205	0.07835
	N	128	128	83	74	55
3차	r	-0.00796	-0.19191	-0.00081	0.02148	0.13819
	N	128	82	265	178	128
4차	r	0.04822	-0.19374	-0.0075	-0.01025	0.08269
	N	113	73	178	292	211
5차	r	0.14446	-0.13932	0.07148	0.04937	0.08269
	N	95	60	152	243	211

*<0.05, **<0.01, ***<0.001

▌표 Ⅵ-45▐ 중국출생 학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관

한국생활 연한 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	0.03445	0.07951	0.14185	0.13265	0.00146
	N	204	128	113	102	94
2차	r	0.03743	0.07951	0.19296	0.23033	0.08427
	N	125	128	81	71	65
3차	r	0.1805	0.20752	0.20846**	0.01754	0.1067
	N	110	81	164	108	97
4차	r	0.10659	0.00252	0.17613	0.04257	0.06658
	N	99	71	108	181	163
5차	r	0.09355	0.00848	0.12634	0.03007	0.06658
	N	92	65	97	163	163

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

다음 <표 Ⅵ-46>와 <표 Ⅵ-47>에는 각각 1차 조사시점 기준 초등학생과 중학생의 한국생활 연한과 수업이해간의 상관계수가 제시되었다. 이들 표에 의하면 초등학생과 중학생 모두 한국생활 연한과 수업이해간의 25개 상관계수는 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 값을 가진 경우가 전혀 없었다.

▌표 Ⅵ-46▐ 초등학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관

한국생활 연한 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	0.02049	−0.01341	0.00059	−0.02271	−0.06268
	N	316	188	183	149	140
2차	r	−0.01071	−0.01341	0.04675	0.10645	0.06557
	N	186	188	122	101	94
3차	r	0.10921	0.11814	0.00059	−0.01874	−0.00187
	N	178	121	183	116	110
4차	r	0.04808	−0.00199	−0.04684	−0.02271	−0.06268
	N	145	100	116	149	140
5차	r	0.03456	−0.00077	−0.05367	−0.02611	−0.06268
	N	137	93	110	140	140

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

▌표 Ⅵ-47▐ 중학생의 한국생활 연한과 수업이해간 상관

한국생활 연한 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	-0.00708	-0.08379	-0.03694	-0.07661	0.0886
	N	127	68	62	68	42
2차	r	0.00394	-0.08379	-0.13325	-0.11654	0.17824
	N	67	68	42	44	26
3차	r	-0.00349	-0.22352	-0.03694	-0.11285	0.16669
	N	60	42	62	43	26
4차	r	0.15304	-0.22909	0.03509	-0.07661	0.0886
	N	67	44	43	68	42
5차	r	0.33287*	-0.21134	0.22322	0.00029	0.0886
	N	50	32	32	50	42

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

나. 탈북청소년의 적응 특성(학습, 심리, 관계, 사회)에 따른 학습적응(교육적 성장)상 특성 분석

1) 탈북청소년의 적응 영역(학습, 심리, 관계, 사회) 간 관계 분석

적응의 4개 영역(학습, 심리, 관계, 사회)의 7개 변수(수업이해, 학교만족도, 자아존중감, 스트레서, 교우관계, 교사관계, 준법의식)간 관계가 분석에서는 1차 조사의 결과가 사용되었으며, 모든 변수에 응답하지 않은 경우에도 분석되는 두 개 변수에만 응답하였으면 분석에 포함될 수 있는 상관분석 방법이 적용되었다. 학습영역은 수업이해, 심리영역은 학교만족도, 자아존중감, 스트레스, 관계영역은 교우관계와 교사관계, 사회영역은 준법의식의 조사결과가 분석되었다.

<표 Ⅵ-48>에 제시된 상관분석 결과에 의하면 유의수준 0.05에서 분석에 사용된 모든 변수들 간의 상관계수가 통계적으로 유의하였다. 부정적인 응답이 높은 점수를 받도록 되어 있는 학교만족도, 스트레스, 준법의식 등 3개의 변수와 나머지 네 개 변수들 간에는 모두 음의 상관이 있었으며, 부정적인 응답 변수 3개간, 그리고 긍정적인 응답변수 4개간의 상관계수는 모두 양의 값을 가졌다. 7개 변수간 42개의 유의한 상관계수 중에서 교우관계와 자아존중감(0.59), 학교만족도와 스트레스(0.52)간의 상관이 가장 높았다. 학교만족도가 다른 변수들과 대체로 높은 상관을 가졌으며, 교사관계나 준법의식은 나머지 변수들과의 상관이 낮았다.

▌표 Ⅵ-48▐ 적응영역 변수간 상관관계(양쪽)

	수업이해	학교만족도	자아존중감	스트레스	교우관계	교사관계	준법의식
수업이해	1						
	451						
학교만족도	−0.37036***	1					
	439	441					
자아존중감	0.29717***	−0.37208***	1				
	437	431	439				
스트레스	−0.29467***	0.52432***	−0.35148***	1			
	438	433	430	441			
교우관계	0.32152***	−0.3971***	0.58629***	−0.31789***	1		
	392	384	386	382	393		
교사관계	0.17467***	−0.40219***	0.16428***	−0.1232**	0.17515***	1	
	445	437	436	437	389	448	
준법의식	−0.24981***	0.31966***	−0.22237***	0.22467***	−0.17119**	−0.2187***	1
	390	381	382	382	343	388	393

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

아래의 <표 Ⅵ-49>와 <표 Ⅵ-50>에는 각각 북한출생과 중국출생의 4개 적응영역(학습, 심리, 사회, 관계)간 상관계수 제시되었다. 이들 표에 의하면 북한출생의 교사관계와 스트레스(p=0.1151), 준법의식과 교우관계(p=0.841)를 제외한 40개 상관계수, 중국출생의 자아존중감과 준법의식(p=0.537), 교사관계와 준법의식(p=0.1287)을 제외한 40개 상관계수가 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 상관계수의 부호와 크기는 <표 Ⅵ-48>의 전체 자료에 대한 상관분석결과와 거의 동일하였고, 중국출생보다 북한출생에서 대부분 상관계수의 절대값이 컸다.

▌표 Ⅵ-49▐ 북한출생 학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽)

	수업이해	학교만족도	자아존중감	스트레스	교우관계	교사관계	준법의식
수업이해	1						
	245						
학교만족도	−0.40341***	1					
	237	238					
자아존중감	0.27547***	−0.36345***	1				
	237	233	238				
스트레스	−0.3671***	0.55511***	−0.32707***	1			
	236	232	232	238			
교우관계	0.27242***	−0.35615***	0.52453***	−0.28881***	1		
	215	210	212	208	215		
교사관계	0.12702*	−0.39369***	0.1678*	−0.10328	0.1599*	1	
	239	234	235	234	212	241	
준법의식	−0.24715***	0.35501***	−0.28734***	0.14891*	−0.12839	−0.30314***	1
	208	201	203	202	182	205	208

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

▌표 Ⅵ-50▐ 중국출생 학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽)

	수업이해	학교만족도	자아존중감	스트레스	교우관계	교사관계	준법의식
수업이해	1						
	206						
학교만족도	−0.33216***	1					
	202	203					
자아존중감	0.32956***	−0.38311***	1				
	200	198	201				
스트레스	−0.16866*	0.49084***	−0.38559***	1			
	202	201	198	203			
교우관계	0.42178***	−0.45713***	0.66296***	−0.40094***	1		
	177	174	174	174	178		
교사관계	0.22738***	−0.41504***	0.15802*	−0.13859*	0.22264**	1	
	206	203	201	203	177	207	
준법의식	−0.22547**	0.29163***	−0.14443	0.29901***	−0.25119**	−0.11273	1
	182	180	179	180	161	183	185

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

다음 <표 Ⅵ-51>과 <표 Ⅵ-52>에는 각각 1차 조사 시기 기준 초등학생과 중학생의 4개 적응영역(학습, 심리, 사회, 관계)간 상관계수가 제시되었다. 이들 표에 의하면 초등학생은 전체 자료의 경우와 마찬가지로 유의수준 0.05에서 모든 변수간 상관관계가 통계적으로 유의하였다. 중학생은 교사관계와 수업이해(p=0.9994), 교사관계와 자아존중감(p=0.2504), 교사관계와 스트레스(p=0.9101), 교사관계와 교우관계(p=0.4923), 준법의식과 수업이해(p=0.0652), 준법의식과 교우관계(p=0.2324)등 6개를 제외한 36개 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였다. 상관계수의 부호와 크기는 <표 Ⅵ-48>의 전체 자료에 대한 상관분석결과와 거의 동일하였다.

▌표 Ⅵ-51▐ 초등학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽)

	수업이해	학교만족도	자아존중감	스트레스	교우관계	교사관계	준법의식
수업이해	1						
	322						
학교만족도	−0.34786***	1					
	318	320					
자아존중감	0.32295***	−0.36322***	1				
	312	312	314				
스트레스	−0.26589***	0.49992***	−0.35471***	1			
	314	315	309	317			
교우관계	0.40783***	−0.41961***	0.63131***	−0.37694***	1		
	277	275	274	272	278		
교사관계	0.22139***	−0.38516***	0.20069***	−0.1296*	0.25297***	1	
	318	317	312	314	275	321	
준법의식	−0.2535***	0.30858***	−0.23794***	0.23915***	−0.19941**	−0.17581**	1
	281	280	276	277	246	281	284

*<0.05, **<0.01, ***<0.001

▌표 Ⅵ-52▐ 중학생의 4개 적응영역 변수간 상관(양쪽)

	수업이해	학교만족도	자아존중감	스트레스	교우관계	교사관계	준법의식
수업이해	1						
	129						
학교만족도	−0.36759***	1					
	121	121					
자아존중감	0.27481**	−0.41087***	1				
	125	119	125				
스트레스	−0.24204**	0.5418***	−0.40183***	1			
	124	118	121	124			
교우관계	0.21167*	−0.40203***	0.48161***	−0.29745**	1		
	115	109	112	110	115		
교사관계	0.00007	−0.39872***	0.10399	0.01029	0.06495	1	
	127	120	124	123	114	127	
준법의식	−0.17727*	0.30591**	−0.18673	0.10275	−0.12238	−0.29033**	1
	109	101	106	105	97	107	109

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

2) 탈북청소년의 적응 특성(학습, 심리, 관계, 사회)에 따른 학습적응(교육적 성장)상 특성 분석

가) 학교만족도에 따른 학습적응(교육적 성장) 특성 분석

<표 Ⅵ-53>에는 1차부터 5차 조사시점의 학교만족도와 수업이해 간의 상관계수가 제시되었다. 학교만족도는 '나는 학교 다니는 것이 즐겁다', '나는 학교생활이 따분하다', '나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다', '나는 이 학교에 계속 다니는 것이 괴롭다', '나는 학교가기가 싫다', '나는 수업시간이 견디기 힘들다' 등의 여섯 개 문항으로 측정되었다. '나는 학교 다니는 것이 즐겁다'와 '나는 학교에서 새로운 것을 많이 배운다'의 두 개 문항은 분석을 위하여 응답결과가 역코딩되었다. 학교만족도는 낮은 점수가 높은 만족을 표현하도록 제작되어서 학교만족도와 수업이해 간의 상관계수는 모두 음의 값을 가졌다.

이 표에 의하면 학교만족도와 수업이해 간의 상관은 25개 중에서 14개의 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였는데 1차와 2차 조사시점의 학교만족도는 1, 2, 3차 조사시점의 수업이해와, 3차 조사시점의 학교만족도는 2, 3, 4차 조사시점의 수업이해와, 4차 조사시점의 학교만족도는 3, 4, 5차 조사시점의 수업이해와, 5차 조사시점의 학교만족도는 4, 5차 조사시점 수업이해와 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 상관을 가졌다. 1, 2, 3, 5차 조사시점의 학교만족도는 동일시점의 수업이해와 -0.24에서 -0.38 사이의 가장 높은[13] 상관을 가졌고, 4차 조사시점의 학교만족도는 5차 조사시점의 수업이해와 -0.24의 가장 높은 상관을 가졌다. 학교만족도는 조사된 시점보다 이후 시점의 수업이해와 높은 상관을 가져서 학교만족도는 수업이해를 후행하는 변수로서 학교만족도가 수업이해에 의해서 크게 영향을 받는 것으로 보인다.

▌표 Ⅵ-53▐ 학교만족도와 수업이해간의 상관

학교만족도 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	−0.37036***	−0.24379***	−0.21925***	−0.12482	−0.11905
	N	439	244	235	205	172
2차	r	−0.2952***	−0.38050***	−0.238**	−0.04279	−0.1585
	N	252	256	163	144	119
3차	r	−0.10991	−0.25711**	−0.23625***	−0.14913*	−0.10033
	N	237	162	436	290	229
4차	r	−0.04716	−0.15867	−0.14766*	−0.17773***	−0.21057***
	N	212	144	290	484	385
5차	r	−0.03547	−0.09094	−0.12764	−0.23838***	−0.26306***
	N	179	119	229	385	385

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

13) 절대값이 큰

나) 자아존중감에 따른 학습적응(교육적 성장) 특성 분석

다음 <표 Ⅵ-54>에는 1차부터 5차 조사시점의 자아존중감과 수업이해간의 상관계수가 제시되었다. 자아존중감은 '나는 내 자신이 자랑스럽다', '나는 자신을 소중하게 생각한다', '나는 남보다 별로 자랑할 만한 것이 없다', '나는 학급 반장이 될 자격이 있다', '나는 남보다 뛰어난 것이 별로 없다' 등의 다섯 개 문항으로 측정되었다. '나는 남보다 별로 자랑할 만한 것이 없다'와 '나는 남보다 뛰어난 것이 별로 없다'의 두 개 문항은 분석을 위하여 역코딩 되었다.

이 표에 의하면 자아존중감과 수업이해 간의 상관은 25개 중에서 19개의 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였는데 1차 조사시점의 자아존중감은 1, 2, 3차 조사시점의 수업이해와, 2차 조사시점의 자아존중감은 1, 2, 3, 5차 조사시점의 수업이해와, 3차와 4차 조사시점의 자아존중감은 1차부터 5차 모든 조사시점의 수업이해와, 5차 조사시점의 자아존중감은 2차부터 5차 조사시점의 수업이해와 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 상관을 가졌다. 동일 조사시점의 자아존중감과 수업이해간의 상관이 가장 높아서 0.28에서 0.48 사이의 값을 가졌고, 2차 조사시점의 자아존중감과 2차 조사시점의 수업이해간의 상관이 0.476으로 가장 높았다.

▌표 Ⅵ-54▐ 자아존중감과 수업이해간의 상관

자아존중감 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	0.29717***	0.27065***	0.2106**	0.12238	0.14813
	N	437	246	231	204	172
2차	r	0.29031***	0.47600***	0.28334***	0.14403	0.18824*
	N	252	256	163	144	119
3차	r	0.19388**	0.28819***	0.32590***	0.21035***	0.20318**
	N	238	163	437	290	229
4차	r	0.14476*	0.22957**	0.20816***	0.28821***	0.20774***
	N	212	144	290	484	385
5차	r	0.11366	0.18956	0.14720*	0.25631***	0.28353***
	N	179	119	229	385	385

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

다) 스트레스에 따른 학습적응(교육적 성장) 특성 분석

다음 <표 Ⅵ-55>에는 1차부터 5차 조사시점의 스트레스와 수업이해간의 상관계수가 제시되었다. 스트레스는 '불안하다', '자꾸 짜증이 난다', '자주 배가 아프다', '기운이 별로 없다', '입맛이 없다', '뭔가 나쁜 일이 일어날 것만 같다', '슬프다', '걱정이 많다', '사람들과 자주 싸운다', '자꾸 나쁜 꿈을 꾼다' 등의 열 개 문항으로 측정되었다.

이 표에 의하면 스트레스와 수업이해 간의 상관은 25개 중에서 7개의 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였는데 1차 조사시점의 스트레스는 1, 2, 3차 조사시점의 수업이해와, 2차 조사시점의 스트레스는 2차 조사시점의 수업이해, 3차 조사시점의 스트레스는 3차 조사시점의 수업이해, 4차 조사시점의 스트레스는 4차 조사시점의 수업이해, 5차 조사시점의 스트레스는 4차 조사시점의 수업이해와 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 상관을 가졌다. 동일 조사시점의 스트레스와 수업이해간의 상관이 가장 높았으나 상관계수는 0.09에서 0.29 사이로 아주 작았다.

▌표 Ⅵ-55▐ 스트레스와 수업이해간의 상관

스트레스 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	−0.29467***	−0.12543*	−0.12913*	−0.00973	−0.00665
	N	438	246	237	208	175
2차	r	−0.10442	−0.22183***	−0.04949	0.06568	−0.00426
	N	252	256	163	144	119
3차	r	−0.06146	−0.09553	−0.10504*	−0.061	0.0234
	N	238	163	437	290	229
4차	r	−0.01751	0.04867	−0.03183	−0.09441*	−0.0878
	N	212	144	290	484	385
5차	r	−0.00208	0.04766	−0.00798	−0.1097*	−0.08911
	N	179	119	229	385	385

*<0.05, **<0.01, ***<0.001

라) 교우관계에 따른 학습적응(교육적 성장) 특성 분석

다음 <표 Ⅵ-56>에는 1차부터 5차 조사시점의 교우관계와 수업이해간의 상관계수가 제시되었다. 교우관계는 '나는 친구들 사이에 인기가 있다', '내가 어려운 문제가 있을 때 도움을 주는 친구가 있다', '나는 학교에서 외톨이 같다는 느낌을 가질 때가 많다(R)' 등의 세 개 문항으로 측정되었다.

이 표에 의하면 교우관계와 수업이해 간의 상관은 25개 중에서 21개의 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였는데 2차(p=0.0728)와 3차(p=0.0816) 조사시점의 교우관계와 4차 조사시점의 수업이해 간의 상관, 5차 조사시점의 교우관계와 1차(p=0.1251), 3차(p=0.6699) 조사시점 수업이해 간의 상관이 유의하지 않았다. 동일 조사시점의 교우관계와 수업이해 간의 상관이 가장 높아서 0.20에서 0.32 사이의 상관계수 값을 가져서 두 변수간의 상관은 높지 않았고, 1차 조사시점의 교우관계와 1차 조사시점의 수업이해 간의 상관이 0.32152로 가장 높았다.

▌표 Ⅵ-56▐ 교우관계와 수업이해간의 상관

교우관계 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	0.32152***	0.31909***	0.16587*	0.19513***	0.18304*
	N	392	217	205	177	150
2차	r	0.29353***	0.31249***	0.21366**	0.15489	0.1889*
	N	238	242	153	135	111
3차	r	0.19594**	0.22666**	0.20694***	0.10758	0.16098*
	N	214	151	393	263	209
4차	r	0.21943**	0.20202*	0.16979**	0.19942***	0.22716***
	N	198	138	267	448	355
5차	r	0.11987	0.21539*	0.02937	0.20777***	0.22361***
	N	165	111	213	357	357

*<0.05, **<0.01, ***<0.001

마) 교사와의 관계에 따른 학습적응(교육적 성장) 특성 분석

다음 <표 Ⅵ-57>에는 1차부터 5차 조사시점의 교사관계와 수업이해 간의 상관계수가 제시되었다. 교사와의 관계는 '선생님은 내 기분을 이해하면서 따뜻하게 대해주신다', '선생님은 나의 조그만 행동에도 칭찬을 해 주신다', '선생님은 나를 잘 가르쳐 주신다' 등의 세 개 문항으로 측정되었다.

이 표에 의하면 교사관계와 수업이해 간의 상관은 25개 중에서 12개의 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였는데, 1차 조사시점에서의 교사관계는 1, 2차 조사시점의 수업이해와, 2차 조사시점의 교사관계는 1, 2, 3, 5차 조사시점의 수업이해, 3차 조사시점의 교사관계는 2, 3차 조사시점의 수업이해, 4차 조사시점의 교사관계는 1, 4, 5차 조사시점의 수업이해와 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 상관을 가졌으며, 5차 조사시점의 교사관계는 5차 조사시점의 수업이해와의 유의한 상관을 가졌다.

1, 2, 5차 조사시점의 교사관계는 동일 조사시점 수업이해와의 상관이 가장 높았으며, 3차 조사시점의 교사관계는 2차 조사시점의 수업이해, 4차 조사시점의 교사관계는 5차 조사시점의 수업이해와 상관이 가장 높았고, 상관계수는 0.17에서 0.26 사이로 작았다.

▌표 Ⅵ-57▐ 교사관계와 수업이해간의 상관

교사관계 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	0.17467***	0.14438*	0.08663	0.08002	0.0586
	N	445	249	238	209	176
2차	r	0.19306**	0.26471***	0.17304*	0.07452	0.20909*
	N	252	256	163	144	119
3차	r	0.06319	0.22751**	0.1962***	0.10866	0.08831
	N	237	162	436	289	228
4차	r	0.1825**	0.12605	0.01734	0.11936**	0.21627***
	N	212	144	289	483	384
5차	r	0.14448	0.07806	0.07473	0.07842	0.18599***
	N	179	119	229	385	385

*<0.05, **<0.01, ***<0.001

바) 준법정신에 따른 학습적응(교육적 성장) 특성 분석

다음 <표 Ⅵ-58>에는 1차부터 5차 조사시점의 준법의식과 수업이해간의 상관계수가 제시되었다. 준법의식은 '나는 아무도 보지 않으면 법질서(교통질서 등)를 지키지 않는다', '급한 사정이 있는 경우 차례를 지키지 않는다', '내 생각에는 법, 질서, 규칙을 지키는 사람이 손해를 본다' 등의 세 개 문항으로 측정되었다. 준법의식은 낮은 점수가 높은 준법의식을 나타내도록 제작되었는데 준법의식과 수업이해 간의 상관계수는 대부분 음의 값을 갖는 것으로 나타났다.

이 표에 의하면 준법의식과 수업이해 간의 상관은 25개 중에서 14개의 상관계수가 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의하였는데, 1차 조사시점에서의 준법의식은 1, 2, 3차 조사시점의 수업이해와, 2차 조사시점의 교사관계는 1, 2, 3, 4차 조사시점의 수업이해, 4차 조사시점의 준법의식은 2, 3, 4, 5차 조사시점의 수업이해, 5차 조사시점의 교사관계는 2, 4, 5차 조사시점의 수업이해와 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의한 상관을 가졌으며, 3차 조사시점의 준법의식은 모든 조사시점의 수업이해와의 상관이 유의하지 않았다. 준법의식과 수업이해의 상관은 -0.25에서 0.01 사이로 아주 작았다.

▌표 Ⅵ-58▐ 준법의식과 수업이해간의 상관

준법의식 \ 수업이해		1차	2차	3차	4차	5차
1차	r	−0.24981***	−0.15095*	−0.19708**	−0.09861	−0.07991
	N	390	225	213	189	161
2차	r	−0.24216***	−0.21356***	−0.16735*	−0.17554*	−0.14556
	N	250	254	162	144	119
3차	r	−0.01326	−0.06663	−0.04269	−0.11408	−0.09563
	N	238	163	437	290	229
4차	r	−0.08021	−0.16853*	−0.12242*	−0.12263**	−0.12029*
	N	212	144	290	484	385
5차	r	−0.05909	−0.22321*	0.00927	−0.13284**	−0.15743**
	N	179	119	229	385	385

*〈0.05, **〈0.01, ***〈0.001

다. 분석결과 종합

분석결과는 95% 수준에서 통계적으로 유의미한 결과만을 정리하여 아래의 <표 Ⅵ-59>에 제시하였다.

탈북청소년의 유형별 적응특성에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 먼저 공간적 차원에서 지역(출생지, 거주지)별 적응 특성을 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 탈북청소년의 출생지별 학습적응 분석결과에 의하면 탈북청소년의 수업이해도는 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났으며, 출생지별로는 1차 조사에서 북한출생에 비해 중국출생 탈북청소년의 수업이해도가 높았으나 이후 중국출생의 수업이해도는 낮아지다 다시 높아지는 한편 북한출생의 수업이해도는 1차 조사와 비슷한 수준을 유지하는 모습을 보였다. 그 결과 5차 조사에서는 중국출생에 비해 북한출생 탈북청소년의 수업이해가 높게 나타났다.

둘째, 거주지(서울/광역시/중소도시)의 일곱 개 적응특성 변수에 대한 주 효과는 전혀 없었으나 학교만족도 변수에 대해서는 거주지와 출생지, 학교만족도간의 3차의 상호작용이 있는 것으로 나타났으며, 지역별 학교만족도 수준은 광역시, 중소도시에 비해서 서울지역에 거주하고 있는 탈북학생들의 학교만족도 수준이 높은 것을 확인할 수 있었다.

다음으로 공간적 차원에서 밀집도(학교별 탈북학생 재학인원수, 탈북학생 특성화학교 재학여부)에 따른 적응 특성을 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 학교별 탈북학생 재학인원수(3명 이하/4명~9명/10명 이상)는 스트레스, 교사와의 관계 변수와 통계적으로 유의미한 결과를 보여주고 있는데, 탈북학생 재학인원 밀집도가 높은 '10명 이상' 인 학교의 경우 학생들의 스트레스 수준은 비교적 낮게 나타났다. 반면에 탈북학생과 교사와의 관계는 밀집도가 낮은 '3명 이하' 에서 관계가 더 좋은 것으로 나타나고 있었다. 한편 출생지와 학교급 변수는 탈북학생 재학인원수에 별도의 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

둘째, 탈북학생 특성화학교에 재학하고 있는 학생과 일반학교에 재학하고 있는 학생간의 집단간 차이는(T-test) 수업이해도, 학교만족도, 스트레스 변수에 있어서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다. 4차 조사 시기에서 탈북학생 특성화학교 재학하고 있는 학생의 경우, 수업이해도는 높게 나타났으나, 학교만족도가 낮고 스트레스 수준이 높은 것으로 나타났다.

또한, 탈북학생 특성화학교 재학 여부와 교우관계의 2차 상호작용은 통계적으로 유의미한 결과를 보여주고 있으며, 그 결과 탈북학생 특성화학교에 재학하고 있는 학생의 교우관계 평균은 조사가 진행됨에 따라 점차 상승하는 것으로 나타났다. 이에 반해 일반학교에 재학하고 있는 탈북학생의 교우관계 평균은 일정 수준에서 정체하고 있는 모습을 보였다.

다음으로 탈북청소년의 적응 4개 영역(학습, 심리, 사회, 관계) 간의 관계를 분석해보았다.

분석 결과에 의하면 모든 변수들 간의 상관이 통계적으로 유의하였으며, 교우관계와 자아존중감의 상관이 0.59, 학교만족도와 스트레스의 상관이 0.52로 가장 높게($r>\pm0.4$의 경우, 다소 높은 상관관계) 나타났다. 이는 심리적응의 두 가지 영역인 스트레스 수준, 자아존중감의 변수가 학습적응의 영역 중 하나인 학교만족도와 관계적응의 하나인 교우관계와 매우 밀접하게 연관되어 있다는 것을 확인할 수 있었다. 즉, 심리적응의 요소가 학교 적응이나 관계 적응에 있어서 중요한 부분임을 간접적으로 살펴볼 수 있었다.

위에 나타난 경향성은 학교급(초등학생/중학생), 출생지(북한출생/중국출생)를 기준으로 실시한 적응 영역 간 상관관계 분석 결과에서도 매우 유사한 모습을 보여준다. 특히 초등학생의 경우에는 자아존중감 변수와 교우관계 변수 간 상관이 0.63, 중국출생의 경우에는 자아존중감 변수와 교우관계 변수 간 상관이 0.66으로 비교적 강한 상관관계가 있음을 확인할 수 있었다.

마지막으로 탈북청소년의 조사시기별 학습적응(수업이해도) 특성을 분석해보았다. 분석 결과 첫째, 자아존중감은 대체로 수업이해와 0.5 정도의 상관을 가졌으며, 스트레스, 교우관계, 교사와의 관계는 수업이해와 0.3 이하의 낮은 상관을 가졌다. 둘째, 학교만족도와 수업이해도 간 상관분석 결과, 조사시점(t) 보다 이후 시점(t+1)의 수업이해와 높은 상관을 가져서 학교만족도는 수업이해를 후행하는 변수로서 학교만족도가 수업이해도에 의해서 영향을 받는 것으로 보인다. 셋째, 자아존중감과 수업이해도 간 상관분석 결과 두 변수는 동일한 시기에 조사한 값과 매우 높은 상관관계를 보였다.

▌표 Ⅵ-59▐ 분석결과 종합

	차원	구분	변수명		분석결과	비고
연구문제①	공간적차원	지역	출생지		조사시기(1차~5차) – 수업이해도	ANOVA (95%수준, 유의)
			거주지		조사시기(1차~5차) – 학교만족도	ANOVA (95%수준, 유의)
		밀집도	학교별 탈북학생 재학인원 수		조사시기(1차~5차) – 스트레스 – 교사와의 관계	ANOVA (95%수준, 유의)
			탈북학생 특성화학교 여부		조사시기(1차–4차 비교), – 수업이해도 – 학교만족도	T–test (95%수준, 유의)
					조사시기(1차~5차) – 스트레스 – 교우관계	ANOVA (95%수준, 유의)
	시간적차원	기간	한국생활 연한		[북한출생] – 한국생활 연한(2차) ↔ 수업이해(2차) (r= – 0.17) [중국출생] – 한국생활 연한(3차) ↔ 수업이해(3차) (r= + 0.21)	상관분석 (95%수준, 유의)
연구문제②	적응변수간 관계	학습	수업이해도		– 스트레스↔학교만족도 (r= + 0.52) – 교우관계↔자아존중감 (r= + 0.59)	상관분석 (95%수준, 유의)
			학교만족도			
		심리	자아존중감			
			스트레스			
		관계	교우관계			
			교사와의 관계			
		사회	준법의식			
연구문제③	학습적응 특성	학습	수업이해도	1차~5차	학업 적응 주요 변수(기준)	상관분석 (95%수준, 유의)
			학교만족도	1차~5차	– 학교만족도 ↔ 수업이해도, 14개	
		심리	자아존중감	1차~5차	– 자아존중감 ↔ 수업이해도, 19개	
			스트레스	1차~5차	– 스트레스 ↔ 수업이해도, 7개	
		관계	교우관계	1차~5차	– 교우관계 ↔ 수업이해도, 21개	
			교사와의 관계	1차~5차	– 교사와의 관계 ↔ 수업이해도, 12개	
		사회	준법의식	1차~5차	– 준법의식 ↔ 수업이해도, 14개	

주: ±0.2~±0.4: 낮은 상관관계, ±0.4~±0.7 다소 높은 상관관계, ±0.7~±0.9 높은 상관관계

07

Ⅶ. 결론 및 정책 제언

1. 결론
2. 정책 제언

Ⅶ. 결론 및 정책 제언

1 결론

본장에서는 이 연구의 주요 내용을 적응, 교육적 성장, 사회통합의 측면과 관련하여 면담에 참여한 초등학교 6학년 학생, 중학교 3학년 학생, 졸업 이후와 학업중단 청소년들의 상황과 관련하여 정리하고, 그것에 기초하여 이후 실행 가능한 정책을 제언하려고 한다.

첫째로, 적응의 측면에서는 앞의 연구 모형에서 제시했던 심리/신체 건강적응, 관계적응, 학습적응, 사회·문화적응의 네 측면에서 탈북청소년들의 상황을 살펴보았다.

우선 심리/신체 건강적응과 관련하여서는 탈북 과정에서의 심리적 상처가 연령대별로 양상이 다르지만 아주 중요한 문제로 드러났다. 초등학교 6학년 탈북학생들 중에 심리적 상처가 생활 속에서 드러나는 학생들이 몇 명 있었지만 그것이 이들의 적응에 미치는 영향은 아주 심각한 수준은 아니었고 문제의 가능성으로 잠복되어 있는 수준으로 보였다. 중학교 3학년 학생들의 경우 심리적 상처를 안고 있는 학생들은 두 가지 양상으로 그것이 드러났는데, 한 가지는 아주 심각한 문제로 부각되면서 성장의 지체로 나타나는 것이었고, 다른 양상은 학생 스스로가 심리적 상처를 어느 정도 감당하면서 버텨나가는 것이었다.

졸업 이후와 학업중단 청소년들에게서 나타나는 심리적 상처는 이미 그것이 그들의 인생행로에 어느 정도 영향을 끼치면서 영향을 주고 있었지만, 대부분 이를 어느 정도 감당하면 지내는 상황이었다. 학업중단 학생들 중에는 심리적 상처가 그들이 학교에 계속 다니는데 어려움으로 작용한 경우가 있었으며, 졸업 이후 학생들은 비교적 심리적 상처가 크지 않거나 그것을 나름의 방식으로 감당해온 경우들이 있었다. 이렇게 탈북청소년들이 지니고 있는 심리적 상처는 아주

중요한 문제로서 현재 또는 미래에 그들의 삶에 심각한 문제로 작용할 수 있는 것이기 때문에 가능한 빨리 심리진단을 바탕으로 심리적 지원이나 치료를 제공할 수 있는 방안이 마련될 필요가 있다고 판단된다.

다음으로 탈북청소년들의 관계적응은 사회·문화적응과 긴밀하게 연결되어 있는 것으로 드러났는데, 특히 언어적 적응과 문화적 적응이 중요한 것으로 나타났다. 면담에 참여한 초등학교 6학년 학생들은 한국어 구사가 잘 안 되는 학생들의 경우 친구관계가 중국어 구사가 가능한 범위로 협소하게 형성되고 있었으며, 교사들과도 의사소통이 잘 안되기 때문에 학교생활과 성장에서 뚜렷한 한계를 드러내고 있었다. 이런 학생들은 어느 정도 한국어를 알아들을 수는 있으나 한국어 말하기가 잘 안 되는 문제를 갖고 있었는데, 그로 인해 교사에게 자신의 요구를 적극적으로 말하지 못하고 교사도 학생의 상태를 잘 파악하지 못함으로써 교육적 지원이 제대로 이루어지지 못하고 있었다. 중국 배경의 탈북학생에게 한국어 교육을 진행함에 있어서 말하기 교육부분이 강화되어야 할 필요가 느껴지는 부분이었다.

중학교 3학년 학생들은 중국 출생의 학생들도 대부분 기본적인 한국어 구사가 가능한 수준이었는데, 이는 한국어 구사가 가능하지 않은 학생은 중학교 3학년 생활을 감당하기 어렵기 때문에 만약 한국어 구사가 잘 안 되는 탈북학생 대안학교에 재학할 수밖에 없는 상황 때문인 것으로 판단된다. 면담에 참여한 중학교 3학년 탈북학생들은 대부분 교사들이나 친구들과의 관계가 원만한 편이었고, 이들의 한국 생활 적응에 교사나 친구들과의 긴밀한 관계가 중요한 기반이 되고 있었다.

면담에 참여한 졸업이후 청소년들과 학업중단 청소년들은 관계적응이나 사회·문화적응에서 서로 다른 양상을 드러냈다. 졸업이후 청소년들은 앞의 연구에서도 밝혔듯이 1주기 탈북청소년 종단연구에 5년간 참여해오면서 패널로 계속 관계를 유지해올 정도로 한국 사회 적응이 비교적 잘 된 경우들이었기 때문에 관계적응이나 사회·문화적응이 비교적 양호한 상황이었다. 이들은 과거에 관계적응이나 사회·문화적응에서 어려움을 겪은 적은 있었지만 지금은 그 어려움들이 어느 정도 해결된 상황인 것이다. 반면에 학업중단 탈북청소년들은 관계적응이나 사회·문화적응에서 어려움을 겪었거나 여전히 겪고 있는 경우가 많았다. 이들은 친구관계에서 고립된 경우들이 많았고, 친구들이 있어도 자신과 비슷한 처지의 탈북청소년들이 다니는 대안학교의 친구들인 경우가 많았다.

적응과 관련된 마지막 측면으로 탈북학생들의 학업적응은 그들의 한국어 구사 능력과 긴밀한

관계를 가지고 다양한 양상을 드러낸다. 면담에 참여한 초등학교 6학년 학생들의 경우 중국배경의 학생들은 대부분 한국어 구사에서 어려움을 가지고 있으면서 학업 수행에서도 성취 수준이 낮았는데, 한국어 구사능력이 양호한 중국배경의 학생도 학업에 대한 포부 수준이 그리 높지는 않았다. 반면 북한 배경의 학생들은 학업수행의 수준이 양호한 편이었고 좋은 성적을 얻고자하는 희망을 드러냈지만 학습 한국어 이해 능력의 한계와 남북의 교육과정의 차이로 인해 어려움에 직면하고 있는 양상이 강하게 나타났다. 따라서 초중등학교에 재학 중인 탈북학생들을 위해서는 한국어 구사 능력에 따른 한국어 교육을 맞춤형으로 진행하는 것이 필요한 것으로 드러났다. 즉 중국배경의 탈북학생들에게는 한국어 말하기 교육이 강화된 기초 한국어 교육이 필요하고, 북한배경의 탈북학생들에게는 학습 한국어 교육이 필요한 것으로 보인다.

중학교 3학년 학생들의 경우 진로에 대한 고민 속에서 학업적응의 특성이 드러났다. 이들은 대부분 생활 한국어 구사에는 어려움이 없고 학습 한국어 이해에 어려움을 드러내고 있었는데, 이중 몇 명의 학생들은 자신의 진로를 학업과 관련이 적은 운동 등의 방향으로 설정하고 그 분야에 매진하고 있었으며, 학업에 여전히 마음을 두고 있는 학생들은 학습 한국어 이해의 어려움을 토로하면서 고등학교 선택의 기로에서 고민하는 모습을 보였다. 이들 중에서 또 다른 학생들은 탈북학생들만 재학하는 특성화고등학교에 다니는 경우들이 있었는데, 이들은 비교적 높은 학업성취 수준을 보이면서 학업에 대한 열의를 보이면서 다른 한편으로는 자신들이 일반 고등학교에 진학해서 여전히 높은 학업성취수준을 보일 수 있을지에 대한 걱정을 가지고 있었다. 중학교 3학년 학생들의 경우에서 드러나는 것은 이들이 자신의 진로설정에 따라 자신의 학습에 대한 태도를 정하는 것에 주목해야 한다는 것이며, 따라서 이들에게는 진로에 따른 맞춤형 학습 지원이 필요함으로 알 수 있었다.

면담에 참여한 졸업이후 탈북청소년들의 학업적응은 대학에 진학한 경우와 취업을 한 경우에 따라 다르게 나타났다. 대학에 진학한 이들은 대학 공부를 따라가는데 고전하면서 노력하고 있는 모습을 보였고, 취업을 한 경우에는 직장생활을 하면서 이후 대학에 진학할 계획을 세우고 있거나 직업학교에 다니고 있었다. 대학에 진학한 면담참여 청소년들은 비교적 학업성취 수준이 높은 학생들이었지만 한국 대학의 치열한 경쟁 속에서 살아남기 위해 어려움을 겪는 모습을 드러냈다. 탈북대학생들의 대학 중도탈락률이 높은 것을 감안할 때, 이들이 졸업까지 하기 위해서 별도의 지원이 필요할 것으로 보인다. 취업을 하고 이후 대학공부를 생각하고 있는 학생들이나 직업학교에 다니고 있는 이들은 학업에 관련된 지원보다는 진로에 관련된 지원이 필요한 것으로 보인다.

둘째로, 탈북청소년의 교육적 성장과 관련해서는 자신감, 개방적 태도, 몰입, 책임감 등의 측면에서 살펴보는 것을 연구모형에서 제시했다. 본 연구는 2주기 연구에서 처음으로 초등학교 6학년, 중학교 3학년, 학업중단 탈북학생 패널이 선정된 해이므로 교육적 성장 부분은 이후 이어지는 종단연구에서 더 많이 논의될 것이고, 본 연구에서는 탈북청소년들의 교육적 성장과 관련해서는 일정 정도 드러나는 부분들 중심으로 논의를 하였다.

초등학교 6학년과 중학교 3학년으로 면담에 참여한 탈북학생들에게서 드러나는 교육적 성장은 자신감, 몰입, 책임감 등이었고, 개방적 태도는 잘 드러나지 않았다. 초등학교 6학년 학생들 중에는 탈북과정의 어려움을 극복한 것에서 오는 자신감을 바탕으로 자신의 성취와 결정에 대한 믿음을 보이는 학생들이 있었다. 이것은 일반적으로 그 나이 또래의 학생들이 경험할 수 없는 어려운 상황에 이들이 직면했었고, 그런 어려움을 스스로 극복해왔다는 독특한 경험에서 나오는 것이라고 볼 수 있다. 이런 자신감은 중3 탈북학생들에게서도 비슷하게 드러나는 것이었다. 이런 자신감의 근저에는 자신의 삶에 대한 반추의 경험들이 깔려있는데, 10대 초반의 나이에 비해 성숙한 성찰을 바탕으로 자신의 진로를 결정하고 그에 관련된 자신의 결정에 대한 책임의식을 드러내는 학생들도 있었다. 이는 면담에 참여한 중3 탈북학생들이 진로와 관련된 몰입의 측면에서 초등학교 6학년 학생들과는 차이를 보이는 학생들로 나타나는데, 예를 들어 태권도나 씨름 등 체육 분야의 진로를 생각하고 있는 탈북학생들은 그 분야에서의 일정한 성취를 보였으며, 또한 지속적인 노력이라는 몰입의 태도를 보이기도 했다.

교육적 성장과 관련하여 졸업 후 탈북청소년들은 몇 가지 중요한 양상들을 드러내고 있다. 우선 이들 중에는 자신의 과거 학창시절에 대해 비판적으로 성찰을 하면서 자신의 변화된 모습을 추구하는 개방적 태도를 보이는 이들이 있다. 이들의 자신들의 초·중등학교 시절 학업부진과 관계형성의 어려움 등으로 고립된 삶을 살았던 것을 되돌아보면서 이제는 좀 더 밝게 살면서 적극적인 대인관계를 추구하는 개방적인 모습을 보이고 있는 것이다. 이들이 비교적 성공적인 적응을 해온 탈북청소년들이라는 점을 고려해볼 때 그 의미는 제한적이기는 하나 중요한 성장 사례를 보여주는 것이라고 할 수 있다. 또한 이들은 대학 진학을 선택한 경우이던, 취업을 선택한 경우이던 대부분 자신의 결정에 대해 책임지는 자세와 자신의 공부나 직업에 몰입하는 태도를 보임으로써 교육적 성장의 또 다른 측면도 잘 보여주고 있다.

학업중단 탈북청소년들로 면담에 참여했던 이들은 제한적이지만 어느 정도 교육적 성장의 모습을 드러내고 있다. 이들 중에는 어려웠던 학교생활의 경험을 딛고 자신의 삶에 대한 통제력과

자율성을 발휘할 수 있는 방향으로의 변화를 보이는 이들이 있는데, 그들은 대안교육기관을 선택하여 자신의 미래에 대해 스스로 결정하고 공부하는 책임감을 보여주고 있으며, 또한 공부에 몰입하는 모습을 보여주고 있다. 이들의 교육적 성장의 양상은 앞으로 더 두고 봐야 하겠지만 이전의 어려운 상황을 딛고 새로운 도전을 하는 모습 자체는 분명 성장의 한 단면이라고 할 수 있을 것이다.

셋째로, 탈북청소년의 사회통합과 관련해서는 귀속과 관련하여 그들의 정체성의 문제와 탈북민으로서의 배경을 공개하는 문제를 중심으로 살펴보았다.

초등학교 6학년으로 면담에 참여한 탈북학생들에게는 탈북민의 자녀로서 자신의 배경을 공개하는 것이 상당히 예민한 문제였다. 이들 대부분은 자신의 배경을 드러내는 것을 꺼려하였으며, 입국 초기에는 어쩔 수 없이 자신의 배경을 밝힐 수밖에 없었지만 이후에는 가능하면 이야기하고 싶지 않은 문제라고 지적하였다. 어떤 학생의 경우에는 북한 사투리를 고칠 때까지 말을 하지 않고 지내기도 하는 모습을 보였다. 중학교 3학년으로 면담에 참여한 학생들 역시 탈북민 자녀로서의 자신의 배경을 밝히기를 꺼려하는 경우들이 있었지만 초등학교 6학년 학생들에 비해서는 자신의 배경을 공개하는 것에 크게 문제시하지 않는 학생들도 있었는데, 자신의 배경을 드러내기를 꺼려하는 학생들은 보통 탈북민이라는 이유로 차별을 경험한 했기 때문이었다.

졸업 후 청소년으로서 면담에 참여한 이들 중에는 탈북민으로서 자신의 배경을 공개하는 것에 대해 어려워하지 않는 학생들이 여러 명 있었다. 어떤 대학생은 탈북민으로서 자신의 배경을 공개함으로써 학교생활을 더 잘할 수 있는 기반을 만드는 경우도 있었다. 이들이 초·중등학교에 재학하고 있는 탈북학생들에 비해 자신의 배경을 공개하는 것에 대해 어려움이 적게 표하는 이유 중에 하나는 이들이 만나는 일반 성인들이 탈북민에 대한 편견을 가지지 않고 범상하게 이들을 대하는 경험을 하였기 때문이었다.

자신의 배경 공개와 관련하여 학업중단 청소년으로서 면담에 참여한 이들은 조심스러운 태도를 취하는 경우가 많았는데, 이런 태도는 그들의 배경을 드러냈다가 다시 숨겼다가 조심스럽게 다시 자신을 드러내는 과정을 되풀이하는 방식으로 나타났다. 이런 이들의 태도는 한국 사회 속에서 자신의 위치가 아직 정립되지 않고 과도기적 상태에 있기 때문인 것으로 보인다.

탈북민의 귀속과 관련하여 정체성에 대해서 이야기 된 것을 살펴보면, 초등학교 6학년으로 면담에 참여한 학생들 중에 중국출생의 학생들은 자신이 중국 사람이라고 이야기한 경우가 대부분이었으며, 북한 출생 학생들은 자신을 북한 사람이라고 이야기하는 경우와 남한 사람이라고

이야기한 경우들이 섞여있었는데, 특이한 경우로 자신을 '북한에서 온 한국사람'이라고 이야기한 학생이 있었고, 이 학생의 경우 최근 한국에서 대통령이 된 사람이 북한 출신(북한이 고향인 사람의 자녀)이라는 점을 자랑스럽게 지적하기도 하였다.

면담에 참여한 중학교 3학년 탈북학생들은 자신의 정체성과 관련하여 다양한 입장을 보이는 학생들이 있었다. 탈북학생들이 겪은 탈북 과정의 특징과 한국에서의 적응 양태에 따라 한국이나 중국, 북한 등의 국가에 대한 소속감을 느끼고 있기도 하고, 그 안에서 혼란스러워하기도 했다. 어떤 학생은 자신은 중국인이자 한국인이라고 생각하고 있으며 이런 자신의 정체성은 하나로 꼭 규정해야 할 필요가 없는 것이라고 이약하면서 한국과 일본에 걸쳐서 자신의 정체성을 드러낸 유명한 운동선수의 사례를 들기도 하였다.

졸업 후 청소년들로서 면담에 참여한 탈북청소년들은 자신의 정체성에 대해 좀 더 주체적인 입장을 드러낸다. 자신은 한국 사람이라고 생각하지만 실제로 한국에서 태어나 자란 사람과는 구별된다는 이야기를 하는 청소년도 있고, 과거의 나를 버리고 완전한 한국 사람으로 동화되는 것은 바람직하지 않다고 생각하는 청소년도 있다. 이들 중에는 다른 나라로의 이민을 꿈꾸는 이들도 있는데, 이는 이주민으로서의 탈북민들이 보이는 특성과 관련이 있기도 하지만 한국에서 살아가는 청년으로서의 고달픔이 반영된 태도이기도 한 것으로 보인다. 또한 이들은 통일의 문제가 자신의 정체성과 깊이 관련된 것임을 확인하고 통일이 되면 이에 대한 고민을 하지 않아도 될 것인가에 대해 생각해보기도 한다.

2 정책 제언

ㅇ 체계적 전문 심리상담 시스템의 구축: 탈북학생 개인 상담 및 가족 상담 지원체계 수립, 탈북청소년 심리상담 연구센터 신설

탈북의 과정에서 탈북학생들은 부모와의 이별과 재결합의 과정을 겪는 경우가 많으며, 한국에서 생활 중에 부모의 이혼과 재혼의 상황에서 생활하는 경우도 많이 있다. 또한 이들은 북한에서의 생활 과정이나 탈북 과정에서 심한 경우 죽음과 같은 폭력적인 상황에 노출됨으로써 트라우마를 지니고 있는 경우도 있다. 이런 탈북학생과 그 가족들의 원만한 관계 형성과 사회생활을 위해

개인 및 가족 상담을 체계적으로 지원하는 것이 필요하다. 또한 나아가 탈북청소년 심리상담 연구센터 또는 탈북청소년 트라우마 센터를 설립하여 장기적으로 통일 시대에 북한 출생 청소년들을 위한 심리 지원의 기초를 마련하는 것이 필요하다.

- **탈북학생의 초기 정착에서 사회 진출까지 체계적 지원을 협력 체계 구축: 관계 부처 및 기관들 간의 협력을 위한 관련 규정 제정 및 개정**

탈북학생들은 입국 초기 통일부 산하의 하나원 초기 정착교육을 거쳐 정착지의 학교에 편입하여 학교생활을 시작하는데, 이 과정에서 통일부와 교육부는 탈북학생 지원을 위한 교류가 체계적이지 못하며 이에 관계된 규정이 없는 상황이다. 탈북학생들을 위한 지원이 입국 초기와 정착지에서의 초기에 어떻게 이루어지는 지가 매우 중요함에도 불구하고 하나원에서의 교육과 정착지 학교에서의 교육이 연계되지 못하고 있는 것이다. 대표적인 사례로 하나원에서의 탈북학생 심리상담의 결과나 결핵과 같은 전염성 질병의 치료 상황이 정착지의 학교에 전달되지 못함으로써 정착지 학교에서는 탈북학생에 대한 기초정보를 가지지 못한 상황에서 탈북학생 초기 교육을 실시하여야 한다. 이런 문제를 해결하기 위해서는 탈북학생 개인정보의 보호와 관련하여 통일부와 교육부가 어떻게 협력할 것인지에 대한 규정이 마련되어 여러 부처, 기관 간 협력의 수준도 높이고 개인정보도 보호하면서 탈북학생에 대한 지원도 효율적으로 전개할 수 있는 기초를 마련해야 할 것 이다.

- **제3국 출생 탈북민 자녀들 대상의 한국어 교육 강화: 말하기, 쓰기 교육을 위한 교재 등 교육자료 개발 제공**

전체 탈북청소년 중 제3국 출생 탈북민 자녀의 비중이 증가하여 50% 이상에 달하고 있는 상황인데, 이들 중에는 한국어 적응 측면에서 어려움이 큰 반면 기초학력은 양호한 학생들이 많은 상황이다. 특히 이들은 탈북민 엄마와 함께 생활하기 때문에 한국어 듣기 능력은 어느 정도 갖추고 있는 경우가 많이 있다. 그렇지만 정착지 학교에서 이들 대상의 한국어 말하기, 쓰기 교육이 체계적으로 이루어지지 않음으로써 교육의 효과가 반감되는 문제점을 지니고 있다. 다문화 학생 교육과 연계 협력을 통하여 이 학생들을 위한 말하기, 쓰기 교육에 필요한 교재나 교육자료 등이 제공될 필요가 있다.

○ **북한 출생 탈북학생 대상의 학습 한국어 교육 강화: 탈북학생의 학습 한국어 교육을 위한 연구와 교육자료 개발 필요**

북한에서 출생한 탈북학생들은 생활 현장에서의 의사소통은 어려움 없이 이루어지고 있지만 수업이 진행되는 학습의 상황에서는 그 내용 이해에 어려움을 겪는 경우가 많이 있다. 이것은 남북한의 학습 한국어의 차이로 인한 것인데 남북한의 학습한국어의 차이에 대한 이해를 높이기 위한 연구가 필요하며 탈북학생이 학습한국어 이해에 어떤 어려움을 가지고 있는지에 대해 구체적으로 파악하고 지원하기 위한 연구와 그에 기초한 교육 자료의 개발이 필요하다.

○ **탈북청소년 대안교육시설과의 협력 강화: 탈북청소년 대안교육시설과 인근 정착지 학교의 협력 체계 구축**

탈북청소년들 중에는 대안교육시설에서 생활하면서 인근의 학교에 재학하고 있는 학생들이 상당 수 있다. 이런 학생들은 낮에는 학교에서 공부하고 방과후와 저녁 시간에는 대안교육시설에서 학습을 하거나 교육프로그램에 참여하고 합숙 시설에서 잠을 잔다. 이런 탈북청소년 대안교육시설들은 전국에 산재되어 있는데, 이런 기관들과 기관의 탈북청소년들이 재학하고 있는 정규 학교와의 협력관계가 잘 형성되어 있지 못하다. 탈북청소년 대안교육시설과 학교의 협력관계를 구축하여 탈북학생을 위한 교육계획 수립에서 부터 교육 프로그램 운영 방안 등을 협의하고, 탈북청소년들의 적응 현황과 성장 상황 등에 대한 공유하는 것 등이 필요하다.

○ **남북한 학교 교육 차이에 대한 연구와 이에 기초한 탈북학생 지원 전개: 남북한 교수용어, 교수방법, 평가방법의 차이에 대한 연구를 기초로 탈북학생이 한국 학교 적응 지원의 체계화**

탈북학생들은 남북한 교육의 차이로 인해 한국의 학교에서 학습적응에 어려움을 겪고 있다. 남북한 분단의 역사가 길어지면서 남북한의 학교교육의 차이도 아주 커졌다고 볼 수 있다. 이로 인해 북한에서 교육을 잘 받고 학습을 잘 하던 학생도 한국의 학교에서 마찬가지로 학습을 잘하기는 매우 어려운 실정이다. 따라서 남북한의 교육내용, 교수용어, 교수방법, 평가방법 등에서의 차이를 연구하여 이를 기초로 탈북학생 학습 지원의 질을 제고할 필요가 제기된다.

이런 연구는 이중적인 의미를 지니고 있는 것인데, 우선 탈북학생의 한국 학교에서의 학습 적응을 지원할 수 있는 기초를 마련하는 것이고, 나아가 통일이후 남북한 학교교육 통합의 기초를 마련하는 중요한 기초가 될 수 있을 것이다.

○ **대학에 진학하는 탈북학생들을 위한 지원 강화: 탈북학생 예비대학 프로그램의 체계화**

북한에서 출생한 탈북학생들은 특별전형의 과정을 거쳐 대학에 진학하는 혜택을 받고 있는데, 이렇게 대학에 진학한 탈북학생들은 대학에서 학업을 진행하는데 어려움을 겪는 경우가 많다. 이런 학생들을 위해 탈북학생 예비대학 프로그램이 운영되고는 있지만 그 기간도 짧고 참여하는 학생도 많지 않은 실정이다. 이 탈북학생 예비대학 프로그램을 좀 더 체계적으로 개편하여 교육 기간도 늘리고, 실제 대학에 입학하여 공부하는데 필요한 능력을 배양하기 위한 실습활동 포함하는 등의 내용도 개선하고, 가능한 많은 탈북학생들이 이 교육 프로그램을 수강할 수 있도록 대학들과의 협약 체결을 통해 학점 인정 등의 방안도 추진될 필요가 있다.

○ **탈북청소년에 대한 종합적 지원 체계 구축: 학교적응 중심 지원에서 총체적, 복합적 지원으로 전환**

지금까지 탈북청소년에 대한 지원 정책은 학교적응에 대한 지원이 중심이 되어 왔고, 멘토링과 지원을 중심으로 학습지원, 문화체험 위주의 지원이 주를 이루어왔다. 그러나 탈북청소년이 안고 있는 적응의 문제는 단순히 학업적응이나 친구관계 적응으로만 환원되는 것이 아니며, 가정환경을 비롯한 이들의 성장환경과 관계된 총체적 문제라고 할 수 있다. 또한 이들이 안고 있는 어려움은 탈북청소년으로서의 어려움과 취약계층 청소년으로서의 어려움이 중첩된 것이기도 하다. 그러므로 학교교육 위주의 지원을 가정 단위의 지원, 생활환경 개선, 넓은 의미의 진로지도 등을 포괄하는 총체적 지원으로 전환해야 할 필요가 있다. 이를 위하여 탈북학생을 교육하는 학교는 인근의 사회복지기관, 전문상담기관, 전문 의료기관 등과 적극적으로 협력관계를 구축하여 탈북학생 지원을 종합적인 측면에서 접근할 필요가 있다.

○ **국민 전체에 대한 통합 교육의 필요: 다양성을 포용할 수 있는 응집력으로서의 통합(cohesion) 역량 강화를 위한 교육의 전개와 확산**

이 연구에서 논의하고 있는 통합의 의미는, 이주민으로서의 탈북청소년들이 한국의 기존 사회체제와 문화에 일방적으로 적응하고 생활해야 하는 통합(integration)이 아니라, 이주민이나 소수자들이 포함된 한국 사회의 다양한 구성원들이 서로에 대한 이해를 높여가고 함께 생활할 수 있는 사회를 만들어가는 응집력으로서의 통합(cohesion)이라고 할 수 있다.

이런 사회 통합을 강화하기 위해서는 탈북청소년이 우리 사회에 적응하는 것뿐만 아니라 이들에

대한 우리 사회의 편견과 차별, 배제의 시선이 개선되어야하며 따라서 한국의 학생들과 국민들이 다양성과 타인의 이질성을 포용할 수 있는 역량을 갖출 수 있는 통합교육을 실시하고 확대해 나가는 것이 필요하다.

참고문헌

강구섭·김윤영·김현철·이향규·한만길(2014). **탈북청소년의 교육 종단연구(Ⅴ)**. 한국교육개발원.

강구섭·김현철·이향규·한만길(2015). **탈북청소년 교육 종단연구(Ⅵ)**. 한국교육개발원.

강신욱·이현주·김석호·박수진·박은경(2012). **사회통합지수 개발연구**, 한국보건사회연구원.

금명자·김동민·권해수·이소영·이희우(2003). **통일대비 청소년 상담 프로그램 개발 연구(Ⅰ)**. 한국청소년상담원.

길은배·문성호(2003). **북한이탈 청소년의 남한사회 적응 실태 및 지원 방안 연구**. 한국청소년개발원.

김경애·선혜연·조은주·임종헌·이상은·안해정·한은정(2016). **중학생의 성장과정 분석: 학교, 가정, 지역사회를 중심으로(Ⅰ)**. 한국교육개발원.

김명선(2014). 탈북청소년의 학교생활 적응 과정 분석. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

김명선·이동훈(2013). 탈북청소년의 남한 사회 적응 특성에 관한 연구. **재활심리연구, 20**(1). 39-64.

김미곤·염주희·최현수·정희선·김성아·김은빈·권지성·이은미·정선욱·조준용·하경희·이현주(2012). **한국복지패널 연계 질적 연구(2차): 빈곤층의 삶과 탈빈곤 노력을 중심으로**. 한국보건사회연구원.

김양분·박병영·남궁지영·황지희(2007). **학교교육 실태 및 수준 분석연구(Ⅱ):일반계 고등학교**. 한국교육개발원

김은석·오찬호·심우정·하지영(2015). **베이비부머의 주된 일자리 퇴직후 경력경로 및 경력발달 이해를 위한 질적 종단연구**. 한국고용정보원.

김정원·김지수·강구섭·김성식(2014). **유형별 탈북청소년 교육실태 및 교육지원 요구분석**. 한국교육개발원.

김정원·강구섭·김지수·김성식·조정아·최유림(2016). **2주기 탈북청소년의 교육 종단연구(Ⅰ)**. 한국교육개발원.

김정원·김지수·강구섭·연보라(2015). **탈북청소년 교육백서**. 한국교육개발원.

김형태(2004). 북한이탈청소년의 남한사회 적응 유형에 관한 통합적 비교연구. 숭실대학교 대학원 박사학위 논문.

남북하나재단(2016). **2016 북한이탈주민 정착실태조사**. 남북하나재단.

남북하나재단(2016). **2016 탈북청소년 실태조사.** 남북하나재단.

노대명(2009). 사회통합의 현황과 향후 정책 과제. **보건복지포럼**, 150, 6-19.

노대명·이태진·원일(2009). **사회통합정책의 효율적 추진체계 구축 및 운영방안에 대한 연구**. 한국보건사회연구원.

박성희(2016). **질적인 생애사 연구방법론**. 서울: 박영스토리.

박윤숙·윤인진(2007). 탈북청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계. **한국사회학, 41**(1), 124-155.

박윤숙(2006). 북한이탈청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응에 관한 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위 논문.

박은희(2009). **지역 사회통합지수 개발 및 적용 대구경북 선진화방안**. 대구경북연구원.

백혜정·길은배·윤인진·이영란(2007). 남한 내 북한이탈 청소년들의 심리적응에 영향을 미치는 적응준비도에 관한 연구, **한국청소년연구, 18**(2), 183-211.

백혜정·길은배·윤인진·이영란(2006). **북한이탈 청소년 종합대책 연구(Ⅰ): 남한사회 적응과정을 중심으로**. 한국청소년개발원.

변미희(2014). **입양아동 발달에 관한 종단연구: 9차연도 조사**. (재)중앙입양원.

신미영·김병수(2014). 북한이탈청소년의 학교적응에 관한 질적 연구: 대안학교와 일반학교의 비교를 중심으로. **담론 201**, 17(2), 63-93.

신호정(2016). 초등학생 자녀의 방과후 시간이 가지는 의미. **방과후아동지도연구, 13**(2): 25-43.

이필남·신인수·장환영(2017). 한국의 사교육비와 관련 요인 관계에 대한 메타분석. **비교교육연구, 27**(2): 53-79.

양영은(2010). 학업중단 새터민 청소년의 적응과정에 관한 질적연구. 숭실대학교 일반대학원 석사학위 논문.

윤인진(2000). 탈북자의 취업 및 직장부적응 상황. 2000년도 한국사회학회 후기사회학대회 발표문 요약집. 247-252.

윤지혜·오영림(2010). 탈북청소년의 외상 이후 성장(PTG) 체험연구. **청소년학연구, 17**(12), 49-82.

이강주·한만길·이향규·김윤영(2012). **탈북청소년의 교육 종단연구(Ⅲ)**. 한국교육개발원.

이종각(2010). 사회통합과 교육정책. 제47차 KEDI 교육정책 포럼-'사회통합을 위한 교육의 역할'-발표자료집. 한국교육개발원.

이향규·이강주·김윤영·한만길(2011). **탈북청소년의 교육 종단연구(Ⅱ)**. 한국교육개발원.

정병호·정진경·이향규(2006). **북한이탈주민 교육지원체제 수립방안에 과한 연구**. 교육인적자원부.

정진곤(2011). 북한 이탈 학생들의 의식과 사고방식에 대한 기초연구. **다문화교육연구, 4**(1). 79-97.

조정아·조영주·조은희·최은영·홍민(2013). **새로운 세대의 탄생: 북한 청소년의 세대경험과 특성**. 통일연구원.

조정아·홍민·이향규·이희영·조영주(2014). **탈북청소년의 경계 경험과 정체성 재구성**. 통일연구원.

조정아(2014). 탈북 청소년의 경계 경험과 정체성. **현대북한연구, 17**(1). 101-155.

채정민(2016). 탈북청소년에 대한 심리학적 연구의 주요 쟁점과 연구방향. **문화 및 사회문제, 22**(4). 675-693.

최희·강현민(2016). 탈북학부모의 자녀 학교교육참여 실태에 관한 연구. **열린부모교육학회, 8**(3). 87-99.

한만길·윤종혁·이향규·김일혁·이관형(2009). **탈북학생의 교육실태 분석 및 지원방안 연구**. 한국교육개발원.

한만길·이향규·김윤영·채정민(2010). **탈북청소년의 교육 종단연구(Ⅰ)**. 한국교육개발원.

한만길(1999). **북한이탈주민의 남한교육적응연구**. 한국교육개발원.

허수경(2010). 북한출신 부모의 자녀교육 경험 연구: 남북한 교육차이를 중심으로. 북한대학원대학교 석사학위 논문.

홍주은(2003). 북한이탈부모의 자녀양육 변화와 문제 분석. **아동연구, 9**. 155-173.

국립국어원. http://www.korean.go.kr 2017.10.19. 인출.

교육부(2017). 2017 교육지본통계 발표. http://kess.kedi.re.kr 2017.10.19 인출.

서울대학교 교육연구소(1995). **교육학용어사전**. 하우동설.

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Atkinson, D. R., Morten, G.& Sue, D. W. (1997). *Counseling American Minorities*. New York: McGraw.

Berger-Schmitt. (2000). *Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Society : Concept and Measurement*, EU Reporting Working Paper No. 14. Center for Survey Research and Methodology(ZUMA).

Bernerd, P. (1999). *Social Cohesion: A Critique*. CPRN Discussion Paper. Canadian Policy Research Networks Inc.

Bhattacharya, G.(2000). The school adjustment of south asian immigrant children in the United States. *Adolescence, 35*(1), 77-85.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five*

Traditions. Sage Publications. [조흥식·정선욱·김진숙·권지성 공역. (2015). **질적연구 방법론: 다섯 가지 전통**. 학지사.]

Dewey, J. (1912). *Democracy and Education*. N.Y.: The MaCmillan Company.

Duden. (2017). https://www.duden.de/rechtschreibung/wachsen_ausbreiten_zunehmen_entwickeln 2017.10.19 인출

Farrall, S. (2006). What is Qualitative Longitudinal Research? *LSE Methodology Institute. Papers in Social Research Methods*, Qualitative Series, Paper 11.

Flick(1996). *Qualitative Forschung - Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie and Sozialwissenschaften*. Rein bei Hamburg: Rowolt.

Henwood, k. and Lang, 1. (2003) *Qualitative Research Resources: A consultation exercise with UK social scientists*. A report to the ESRC

Millar, J. (2007). The Dynamics of Poverty and Employment: The Contribution of Qualitative Longitudinal Research to Understanding Transitions, Adaptations and Trajectories. *Social Policy and Society. 6*(4) . 533-544.

Molloy, D., Woodfield, K. & Bacon, J. (2002). *Longitudinal Qualitative Research Approaches in Evaluation Studies*. Department for Work and Pensions Working Paper No. 7. London: HMSO.

OECD(2009). *Soceity at a Glace 2009: OECD Social Indicators*. OECD Publishing.

Pollard, A. AND Filer, A. (2002) *Identity and secondary schooling project*. Full report to the ESRC

Wenninger. (2017) http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/wachstum/16560 2017.10.19 인출

Abstract

Second-Cycle Longitudinal Study on North Korean Migrant Youths' Education(Ⅱ)

Kim, Jisoo
Kang, Gusup
Kim, Jinhee
Park, Heejin
Kim, Jihye
Jo, Jeongah
Kim, Yoonyoung
Kim, Hyunchul
Jo, Jeongrae

▣ Contents and Purpose of Study

This study, "Second-Cycle Longitudinal Study of North Korean Migrant Youths' Education(II)", was conducted in order to devise policy plans to help North Korean migrant youths so that they can manage their current lives well in South Korean society as immigrant minorities by identifying the states of their settlement; and to prepare the cornerstone for mutual understanding and coexistence of South and North Koreans in the era of the Korean Peninsula's unification or peaceful coexistence. Followed by the first-cycle longitudinal study of North Korean

Migrant Youths' Education, this study was conducted by selecting new subjects of the second-cycle in-depth interview, and collecting and analyzing the qualitative data. The subjects of the in-depth interview are composed of: North Korean migrant students of 6th grade in elementary school and 3rd grade in middle school; their parents and teachers in charge; and North Korean migrant youths who graduated or dropped out of secondary school.

This study was conducted with three goals. First, conduct in-depth interviews with North Korean migrant students attending elementary school and middle school, and devise education support policies based thereon. Second, conduct in-depth interviews with North Korean migrant youths who graduated or dropped out of secondary school, and devise education support policies based thereon. Third, systematically analyze school experiences of North Korean migrant youths, major features of their growth process, and aspects of changes in the features through quantitative data of first-cycle study and additional analysis, and suggest educational support policy plans for them in the long-term.

In order to achieve these research goals, the study found following results.

▣ Study Results

[Analysis on Second-Cycle Interviews with 6th Grade Elementary School Students]

The results of research and analysis on 6th grade North Korean migrant student's adaptation, educational development, and integration in South Korea are as follows.

First, family consultations for North Korean migrant students and their parents need to be carried out at an early stage of resettlement. During the course of escaping from North Korea, North Korean migrant students experience parting

and reuniting with their parents in many cases. Also, during their lives in South Korea, many of them witness their parents' divorce or remarry. Under such circumstances, the relationship between the North Korean migrant students and their parents cannot develop amicably, and they live with conflicts and wounds. In many cases, such conflicts within the family lead to difficulties in school life in South Korea. Thus, family consultations need to be carried out for such North Korean migrant students and their parents so that they could heal their wounds and develop a well-integrated relationship.

Second, measures for supporting North Korean migrant students to build and maintain friendship are needed. Friendship is of great importance for children who migrate to other countries at a young age to adapt well to new schools and society, and lead such successful lives afterwards. Although students with experiences of defection must have much in common to share, becoming friends with other classmates in the same classroom would naturally lead to adaptation at school. In cases of North Korean migrant students born in China who experience difficulties in communication due to language problems, the existence of close friendship becomes a key factor in maintaining their emotional health and adaptation. Therefore, for the students from China, there need to be programs for sharing friendship beyond the language barrier together with Korean language education.

Third, most of elementary school students from North Korean migrant families experience lack of care, and some of them are neglected at a serious level. They require attention from school and local society, and support from the government. Most parents of North Korea migrant families fail to support their children with sufficient attention since they focus on earning a living so as to adapt to their life in South Korea, support livelihood of family members in North Korea or China, or their defection to South Korea. Since either of the parents go to work, the parents spend less time at home and have different living patterns from their children. Eventually, they can barely make up time for a family dinner even

though they live under the same roof.

Fourth, additional policy efforts are needed for providing even and qualitative educational opportunities in addition to resolving basic adaptation issues of the children of North Korean immigrant families. In many cases, the parents of North Korean immigrant families cannot provide proper educational support to their children as they cannot afford it and do not fully understand South Korea's school systems. Because of their background as North Korean immigrants, the parents cannot easily enter into a relation with teachers and even have a hard time communicating with them. Children of the North Korean immigrant families have to adapt to their school lives in South Korea with their weak social and economical conditions, and they are likely to miss a proper opportunity to growth due to relatively inadequate educational conditions. Particularly, since private education in South Korea has functions of: taking care of the lower grades such as elementary school students in place of the working parents; and letting the children socialize within their peer group, deprivation of private education might become an influence factor which would cause a lack of care or difficulty in socializing within the peer group for the North Korean migrant children. Therefore, measures need to be taken so as to make up for such situations.

[Analysis on Second-Cycle Interviews with 3rd Grade Middle School Students]

North Korean migrant students have voluntary or involuntary experiences of migration from places where they were born or grown, and, in the process, they receive stress from a sudden environmental change. Especially, in case of the students who were exposed to psychological or physical violation, they enter South Korea with trauma and their experiences act as crucial discouragement to their adaptation to school life, and overall society and culture. For their own sakes, it is very important to support psychological health of North Korean migrant students and their parents.

Teachers need to understand the "discontinuous courses" of defection that North Korean migrant students underwent, and act as a bridge among school, parents and students so that the North Korean migrant students can adapt well to their school life. In addition, more positive results were produced when students built a relationship with one teacher in the long term rather than a new teacher for every semester or year. In order to achieve these results, teachers' constant interest and support are priorly needed toward the North Korean migrant students with life-changing experiences. Also, teachers need to make efforts to develop or introduce various educational programs and mentoring activities to the students so that they can open up their minds, and get interested in their school life or build close relationship within their peer group.

Generally, North Korean migrant students with huge insufficient basic learning skills tend to have difficulty comprehending lessons due to a lack of basic communication skills. In addition, students having basic learning skills also have difficulty with advanced vocabularies for learning and contents of the curriculum as they advance into a higher grade. There are many cases where students whose native language isn't Korean only hang around with classmates who can fluently speak Chinese, or even fail to get along with their peer group as they are not confident with talking in Korean. Measures are needed to support the students to enhance their Korean skills so that they can learn not only everyday language, but also contents of the middle school curriculum overall.

It was found that North Korean migrant youths lead their independent lives based on their experience of overcoming difficulties during defection, make efforts to break prejudice against themselves, and enthusiastically help the weak of the society. This suggests that it is important to find the capabilities of North Korean migrant youths and recognize them as a foundation which could further lead to social integration, rather than as people who need unilateral assimilation or supports. Therefore, change in the perception needs to happen in students,

teachers, parents and society at large, and supports therefor should be available; so that North Korean migrant students' personal educational growth can be enhanced, and can eventually lead to overall social integration.

[Analysis on Second-Cycle Interviews with High School Graduates]

North Korean migrant students who participated in both first- and second-cycle longitudinal study of North Korean migrant youths' education are currently freshmen in university or office workers. It has been approximately a decade since they entered South Korea, and they show subjectively high satisfaction with their current lives in South Korean society. Therefore, it can be said that they have settled down in South Korean society to a certain extent.

In total 9 people participated as a graduate panel of the second-cycle longitudinal study of North Korean migrant youths' education, 4 out of which entered 4-year universities, 2 entered 2-year technical colleges, and 1 plans on retaking the college entrance examination. 3 out of 4 who entered 2-year technical colleges found employment and is now working. Those who entered universities have difficulties in their studies, but are confident that they will overcome them. The new workers are currently learning, so they are excited and interested rather than having emotional pressure.

The growth of the North Korean migrant youth panel after graduation can be witnessed in their ability to look back on their past and lives. They look back on their school days, constantly change themselves, and try to faithfully live their current lives. Furthermore, they have a sense of pride in having adapted to their new lives, which develops into their future confidence.

With regard to forming an identity, they are no longer concerned about publicly revealing their identity as a North Korean native. When they become members of a society, they meet people with varied ages and generations, values, perspectives on North Korea, etc. Since adults are more mature and thoughtful

towards the North Korean natives, they feel much less psychological burden about revealing their North Korean background. Some even intentionally revealed their North Korean background in order to regain their confidence that they lost with poor academic achievements in the past, and strategically utilized this as a method of adapting to their university lives. Also, they develop various identities as they are labelled with different names because of their North Korean background in the network of various people.

It is not easy for them to completely assimilate into South Korean society, and some even refuse to assimilate. They lead a difficult life with unbearable competitions and comparative deprivation in South Korean society, where gaps between social classes are widening due to the rich-get-richer and the poor-get-poorer phenomenon. Consequently, some dream of emigrating from South Korea to another country. They basically have dissatisfaction about South Korean society, together with a dream about a wider world. On the other hand, some suggest positive alternatives towards South Korean society by comparing against the reality of North Korea that they experienced, rather than utterly criticizing South Korean society.

[Analysis on Second-Cycle Interview of North Korean Migrant Youths with Discontinued Studies]

This chapter dealt with aspects of adaptation, growth and integration of North Korean migrant youths who "discontinued their studies."at regular schools.. Some of the North Korean migrant youths who "discontinued their studies" start to earn a living for financial reasons, but most of them continue their studies at "alternative schools for North Korean migrant youths", etc. Although the North Korean migrant youths who discontinued their studies do not take a great proportion among the whole North Korean migrant youths, we need to focus on them as they show complex difficulties which North Korean migrant youths go

through and the problems of South Korean society and educational environment.

The cases of the North Korean migrant youths who discontinued their studies show that they have personal reasons for stop studying and that complex causes affect their choices. The act of "discontinuing studies" cannot be simply concluded as a result of maladjustment. In general, North Korean migrant youths and the children of the North Korean immigrants have difficulty in the academic field for the reasons of a lack of basic academic skills, difficulties from different school curriculum, and competitive academic culture focused on university entrance. Also, some North Korean migrant youths are bullied by their classmates just because they came from North Korea or China, or have difficulties or psychological scar due to domestic environment factors such as parent-child issues, complicated family formation and financial difficulties. Unlike these factors which push North Korean migrant youths out of school, the presence of alternative schools for North Korean migrant youths, which provide financial inducement such as scholarship, living expenses and academy fee, and which has dedicated teachers who teach and guide students according to individual's aptitude and academic skills, acts as a factor which pulls them into an alternative educational institution outside the schools. On the other hand, North Korean migrant youths who defected to South Korea alone do not get any financial or emotional support from their parents, and have to financially support their family in North Korea; thus, they are completely deprived of appropriate educational opportunities because of the financial burdens. Some North Korean migrant youths who "discontinued their studies" choose alternative schools for North Korean migrant youths which fit well with an individual's aptitude, academic strength and environment, after worrying and considering about South Korean schools' system and an individual's career instead of regular schools. Some North Korean migrant youths choose alternative boarding schools which provide an independent life style and a partial financial support as they have problems with their parents or finances. These examples suggest that

their "discontinuation of studies" should be viewed from the aspect of "strategical choice" rather than mere "maladjustment."

North Korean migrant youths who quit a regular school and re-entered an alternative school for North Korea migrant youths show certain signs of growth through discontinuation of studies and their lives at the alternative school. With the help of professional counselling, and compassion and emotional support from teachers of alternative schools, some students overcome their psychological scar from family troubles and conflicts with parents caused during defection from North Korea and settlement in South Korean society, and regain their passion and confidence in their studies and future. Other students overcome their academic failure from regular schools and find their career paths through career guidance specialized for North Korean migrant youths. Emotional connectedness and mutual trust with the teachers of alternative schools can be commonly found in the cases of North Korean migrant youths who recover their independent control over their lives and confidence after "discontinuing their studies" at general schools.

Most of North Korean migrant youths who "discontinued their studies" at regular schools felt that South Korean students at regular schools looked at them with hostility, sympathy or exclusion. China-born North Korean youth also feel stereotype and experience discriminative attitude toward them by South Korean classmates. North Korean migrant youths show various kinds of responses on this issue. Some youth confidently reveal their identity as a North Korean, whereas other youth act cautiously by hiding their native place of North Korea or China, or by revealing their native place to only close friends after some time. Rather than attaching their identity to either one of South Korea, North Korea, or China, they show fluid identity connected with various places such as their birth place, living space and home. This suggests that integration of North Korean migrant youths is a matter of building a social environment where they can confidently reveal their identities rather than an issue related to individual efforts or adjustment.

[Expert Group Interview Analysis]

The contents related to educational support of North Korean migrant students drawn from the analysis on an in-depth interview of educational support experts on North Korean migrant students can be summarized as below. Above all, a few points were suggested related to the adjustment of North Korean migrant students.

First, education and supports for parents of North Korean migrant students are needed in order for the students to receive enough help from family so that they can live and study properly in South Korean society and schools. North Korean migrant students hardly receive parental support for their school life, and some students have difficulties in adjusting themselves in schools because they cannot receive basic care from parents. Those students who have continuous attentions and supports from parents and teachers tend to have high self confidence and level of school adjustment.

Second, many of North Korean migrant students, especially those who spent years separated from their parents and did not receive enough care, show psychological instability. Psychological support for these students are needed because their psychological instability works as an important negative factor on the North Korean migrant students' school life. Psychological stability of the North Korean migrant students is considered as a prerequisite for their basic school life, such as making friends and studying in schools.

Third, the expert group suggested that continuous and consistent long-term supports are needed since the North Korean migrant students' adaptation to schools happens throughout years of long-term attentions and supports rathern than as a short term event. Considering the fact that North Korean migrant students commonly experience difficulties during the early stage of immigration, and gradually live stably after two to three years, the supports for them have to be focused in the early stages of their entrance.

Fourth, among the North Korean migrant students, those who lived many years

in China have difficulties in study due to their low Korean language abilities. Many students born in North Korea also experience difficulties in study since they do not have sufficient Korean language abilities for academic purpose. Therefore, supports for their Korean language learning are required.

A few important measures about improving educational support for North Korean migrant students are suggested as below.

First, systematic psychology test as well as emotional and psychological supports are needed for the North Korea migrants students. The supports such as psychology test, psychological counselling, and psychotherapy needs to be conducted in a systematic collaboration between related institutions.

Second, parent education has to be systematically provided to support North Korean migrant students. The parents of North Korean migrant students likely show a tendency that schools manages every matters related to the students which may caused from their experience of schooling in a socialist society. And many students experience difficulties because there is a gap between their parents' parenting style and schools' education style. Since this difficulties may cause another conflict between generations, it is needed to build a foundation for educational collaboration between schools and parents of North Korean migrant student through providing education programs for parents.

Third, it is not gaining many attentions, but Korean language education for students born in North Korea is an important issue. Although North Korean migrant students do know Korean language, but many of them have difficulties in understanding classroom lessons because the "Korean language" they use is not the same Korean language which is spoken in classroom lessons. For this reason, research on Korean language education for this population needs to be conducted and related measures need to be prepared.

Fourth, a year-based mentoring program for North Korean migrant students needs to be conducted in a continuous format, thorough out many years. In order

for the mentoring program to be conducted as a long-term project, it is needed to make an institutional platform for teachers from other schools or experts from various fields to participate in the mentoring program.

[First-Cycle Quantitative Data Analysis]

The results of additional analysis on the quantitative data collected from the first-cycle of longitudinal study of North Korean migrant youth are as below.

The quantitative research was analyzed on mainly three topics.

Foremost, analysis results of North Korean migrant youths' adaptation characteristics by type are as follows.

First, according to the statistics, "lesson comprehension" of North Korean migrant students depending on their birth places showed significant differences. On the 1st survey, "lesson comprehension" of China-born students was high but it decreased continuously, and on the 5th survey, "lesson comprehension" of North Korea-born students was shown to be high.

Second, residences, birth places, and "school-life satisfaction" were shown to have a statistically significant 3-way interaction. It was shown that students residing in Seoul had high "school-life satisfaction." On the other hand, "school-life satisfaction" of North Korea-born students living in metropolitan cities is continuously decreasing.

Third, according to the statistics, the number of North Korean migrant students per school was shown to have a significant influence on "stress levels" and the "teacher-student relationship." "Stress levels" were shown to be lower in schools with "10 or more" North Korean migrant students. The "teacher-student relationship" was shown to be enhanced in schools with "less than 3" North Korean migrant students.

Forth, according to the statistics, the students attending specialized schools for North Korean migrant students and the students attending regular schools were

shown to have significant differences(T-test) in "lesson comprehension", "school-life satisfaction" and "stress levels" variables. Over the period of the 4th survey, the group of students attending specialized schools were shown to have high "lesson comprehension", low "school-life satisfaction" and high "stress levels." On the other hand, according to the statistics, two-way interaction between attending specialized schools and "friendship" seemed to cause significant differences. The group of students attending specialized schools seemed to have continuously enhanced "friendship."

Next, we analyzed the relationship among the 4 fields(learning, psychology, society, and relationship) of North Korea migrant students' adaptation.

According to the results, the relationship among the 4 adaptation variables showed statistical significance. Especially, it was confirmed that "friendship" and "self-esteem", and "school-life satisfaction" and "stress levels" had relatively strong correlation. The same tendencies were shown when we analyzed the correlation among the adaptation fields based on school levels(elementary/middle school students) and birth places(North Korea/China-born). Especially, an elementary school student group and a China-born student group had a significantly strong correlation between "self-esteem" and "friendship."

Finally, we analyzed the characteristics of North Korean migrant students' learning adaptation(lesson comprehension) according to survey periods.

First, "self-esteem" generally had 0.5 correlation with "lesson comprehension", and had lower than 0.3 correlation with "stress levels", "friendship", and "teacher-student relationship." Second, as a result of correlation analysis on "school-life satisfaction" and "lesson comprehension", a higher correlation was shown with "lesson comprehension "meausred after the survey period(t+1), rather than at the survey period(t). In other words, "school-life satisfaction" is influenced by "lesson comprehension" as the former is a dependent variable of the latter. Third, as a result of correlation analysis between "self-esteem" and "lesson comprehension",

these two variables showed significantly high correlation between the values surveyed at the same period.

▣ Policy Proposals

Based on the result of this study, we proposed the following policies.

- ☐ Build specialized psychological consultation system
  - Establish supporting systems for individual North Korean migrant students and family consultations
  - Establish a research center for psychological consultation of North Korean migrant youths
- ☐ Establish a cooperation system for providing systemic support from early stage of settlement to entry into society of North Korean migrant youths
  - Establish and revise relevant rules for cooperation between related departments and organizations
- ☐ Reinforce Korean language education for children of North Korean immigrants born in a third country
  - Develop and provide educational materials such as textbooks for speaking and writing
- ☐ Reinforce Korean language education for North-Korea born migrant students
  - Develop study and educational materials for North Korean migrant students' Korean language education
- ☐ Reinforce cooperation between alternative educational institutions for North Korean migrant youths

- Establish a cooperation system between alternative educational institutions for North Korean migrant youths and neighboring schools in the settlement

☐ Support North Korean migrant students based on studies on educational difference between North and South Korean schools

- Systemize support for North Korean migrant students' adaptation in South Korean schools based on studies about difference in teaching vocabularies in North and South Korea, instruction methods, and evaluation methods

☐ Reinforce support for North Korean migrant students entering universities

- Systemize pre-university programs for North Korean migrant students

☐ Establish comprehensive support systems for North Korean migrant youths

- Convert school adaptation-focused support into overall and complex support

☐ Develop and spread integrated education for the public

- Develop and spread education for reinforcing cohesion competency, in other words a cohesiveness which embraces diversity

❑ **Key words: North Korean Migrant Youth, Longitudinal Study, Adaptation, Educational Growth, Social Cohesion, Educational Support**

연구보고 RR 2017-17

2주기 탈북청소년 교육 종단연구(Ⅱ)

발 행	2017년 12월
발행인	원장직무대행 류방란
발행처	한국교육개발원
주 소	충청북도 진천군 덕산면 교학로 7
	전화 : (043) 5309-114
	팩스 : (043) 5309-819
	http://www.kedi.re.kr
등 록	1973년 6월 13일, 제16-35호
인쇄처	주식회사다원기획 (044) 865-8115
ISBN	979-11-5666-308-9-93370

책 내용의 무단 복제를 금함

2주기 탈북청소년 교육
종단연구(Ⅱ)

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

93370
9 791156 663089
ISBN 979-11-5666-308-9