

국제이해교육은 탈북 청소년문제에 어떻게 대응할 수 있는가?

강순원*

I. 왜 별도의 관심을 가져야 하는가?

최근, 탈북자, 공식적 표기로 북한이탈주민에 대한 관심이 뜨겁다. 국회의원을 비롯하여 연예인들은 북한이탈주민의 복송에 대해 반대하는 시위 및 콘서트 등에 참여하며 세간의 관심을 끌고 있다(일간스포츠, 2012. 3. 4; 한겨레, 2012. 3. 11). 이들의 움직임에 어떤 이들은 동조할 것이며 또 어떤 이들은 반대할 것이다. 그리고 짐작컨대 대부분의 사람들은 무관심할 것이다. 실제로 남한 내 형성된 북한이탈주민에 대한 이해 혹은 편견은 ‘가까운 이방인’이라는 말로 요약된다(양영자, 2007). 특히 북한이탈주민은 한 민족이라는 테두리 안에서 ‘우리’로 바라봐 지기도 하면서, 한편으론 오래된 적대적 관계 속에서 파생된 ‘적’으로 바라봐 지기도 한다. 또 한편으론 그저 낯선 이방인일 뿐이다.

* 한신대학교, 한국국제이해교육학회장

이런 가운데, 1990년대 이후부터 급격히 증가하기 시작한 ‘다문화 사회로의 이행’과 관련된 다양한 논의와 이에 기인한 사회문제가 주목받기 시작하였다. 그 사이 북한이탈주민의 수 역시 눈에 띄게 증가하였고, 다문화의 맥락 속에서 이들 역시 사회적 이슈로 떠오르기 시작했다. 실제로 통일부(2011)가 제시한 자료에 따르면 2000년도 이후 국내로 입국한 북한이탈주민의 수는 꾸준히 증가하여 2011년 4월 현재 23,100명에 달한다. 이 중에서 여성의 비율은 69%로 성비율에서 절반이 넘는다. 사실 북한이탈주민들을 단일민족의 틀 안에서 봐야 하느냐 아니면 다문화의 범주에서 봐야 하느냐에 대해 이견이 많지만, 한국 사회에서 다른 사회문화적 배경을 가졌다는 점과 새로운 소외계층으로 자리 잡고 있다는 점 등에 미루어 다문화/혹은 다문화 가정 범주 안에서 다루어져야 한다고 보기도 한다(조영달, 2006; 권순정, 2009). 이렇듯, 북한이탈주민은 다문화 사회로의 이행이라는 큰 사회적 변화에 맞물려 한국사회의 중요한 화두로 떠올랐다. 하지만 북한이탈주민은 한국사회에 있어 단순히 외국인 또는 이주민으로 해석하기에는 여러 가지 감정적인 문제와 더불어 사회정치적인 관점들이 뒤따른다. 그렇다보니, 다문화의 논의에서 가장 소외되기도 하며, 북한과 관련된 정치적 정세에 따라 그들의 입지가 시시때때로 달라진다.

이런 과정에서 무엇보다 다문화사회로의 이행에서 가장 염려되는 것으로 여겨졌던 다문화가정의 취약연령 아동들의 증가와 이들을 위한 교육 대책이 시급했던 것과 마찬가지로, 북한이탈주민들 중 북한이탈청소년의 증가는 교육현장에서 해결해야 하는 중요한 사회적 이슈가 되고 있다. 실제로 북한이탈청소년의 경우에도 그 수가 급격히

증가하여 2007년부터 매 해 1000명(6세-20세)이상의 청소년이 남한사회로 유입되고 있다(통일부, 2011). 그런데 다문화가정이라는 신(新) 사회적 범주에서는 주로 국제결혼가정 자녀들에 대한 교육적 대책으로 논의된 다문화교육이 주로 다루어졌다. 기실, 북한이탈주민은 ‘다문화가정에 관한 지원법’의 법적 체계가 아닌 ‘북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률’에 근거하여 사회적 지원의 대상이 되고 있다. 이들은 북한에서 온 우리 동포로서 단순 ‘이주민(immigrants)’으로 이해되기 보다는 월경한 ‘난민(refugees)’ 혹은 망명자(defector)로 이해되어야 한다고 주장되기도 한다. 따라서 한국 사회 내에 형성된 새로운 소외계층이자 사회적 소수자로서 우리 사회에 시민이 될 수 있게 하기 위한 다문화교육(Banks et al., 2010)에서 더 나아가 남한과 북한이라는 특수한 국가적 관계가 역사적으로 고려된 보다 국제이해적인 교육접근이 필요할 것으로 판단된다. 더욱이 다문화가정 자녀들은 인종/민족적 차이가 있지만 남한사회에서 태어나고 자란 경우가 대부분이지만, 북한이탈청소년의 경우, 인종/민족적 차이는 없지만 이미 아동기를 북한 및 중국 등에서 어렵게 보내고 새로운 사회인 남한에서 청소년정체성을 재정립하는 경우가 일반적이다. 그렇기 때문에 이들에게는 탈북과정의 상흔을 치유하고 새로운 희망을 갖고 정착할 수 있는 평화교육 과정을 통해 건강한 청소년정체성을 형성할 수 있도록 교육사회적 조건을 만들어야 한다. 특히 탈북청소년교육이 일방적으로 사회통합에 초점이 맞춰져 있고 이들이 살아가는 남한사회의 문제점은 주목되지 않는다는 점에서 양자를 위한 국제이해교육이 상호이해의 폭을 넓혀줄 수 있다고 사료된다.

국제이해교육(Education for International Understanding)은 개인의 기

본자유에 대한 존중과 인권 그리고 국가 간의 상호호혜 정신을 바탕으로 평화적인 국제질서가 국가 간의 협력적 관계에 더해 증진될 수 있도록 하기 위한 다각적인 국제교육이라고 정의할 수 있다. 따라서 탈북청소년의 인권이 침해되지 않으면서 탈북자를 둘러싼 국가 간 상호호혜정신을 바탕으로 평화적인 동북아질서가 이들을 매개로 성립할 수 있도록 다자간 교육을 지향하는 국제이해교육은, 북한이탈 청소년의 문제들의 근본원인을 다함께 고찰하고 이에 응답하는 방안을 제안할 수 있다고 기대한다.

II. 북한이탈청소년의 교육적 문제가 무엇인가?

현재 국내에 거주하고 있는 북한이탈청소년의 수는 계속 증가하고 있다. 청소년기본법에 의한 연령별 분류에 따라 9세에서 24살 이하를 청소년이라 지칭하는데, 북한이탈청소년들의 경우, 처음 북한을 이탈하여 제3국에서 체류하다가 기회를 만나 한국에 들어오게 되는 과정에서 학업을 수행하지 못한 채 연령이 늘어나는 경우가 대부분이다. 그래서 우리나라 청소년들과 비교하면 대체로 2-3년 발달기간이 지체된다.

일반적으로 청소년기는 한 개인이 자신의 정체성을 형성하는 단계이자 미래를 준비하는 단계로 여겨진다. 이 과정에서 대부분의 청소년들에게 기대되는 모습은 학교를 다니며 학업에 매진하여 자기 자신을 발전시키는 것이다. 동시에 가족과 친구, 학교 교사들과의 상호작용을 통해 사회화 과정을 경험한다. 이를 통해 청소년은 그들의

일상생활 속에서 한 사회의 문화 및 규범을 익힌다. 한국 사회에서 자란 모든 청소년들도 위와 같은 동일한 기대 속에 다양한 삶의 경험을 하며 잘 적응하기도 하고 때론 일탈을 하기도 한다. 청소년 내부를 들여다보면 청소년들간의 다양한 분파가 형성되어 있고 이 안에서 때론 폭력적인 마찰을 빚기도 한다. 이는 북한이탈청소년들도 마찬가지이다. 하나의 청소년 특성만을 말할 수 없는 매우 복잡한 개연성이 존재한다. 하지만 지금까지의 선행연구들을 보면, 획일적인 가정에 따른 귀납적 결론이 도출된다. 대부분의 북한이탈청소년들은 살던 곳에서의 일탈을 감행하고 타지에서 소위 고난 탈출을 위한 쫓기는 경험 속에서 심리적 불안과 타인에 대한 불신을 경험한다. 또한 가족과의 강제적인 헤어짐을 경험하거나 경제적 빈곤으로 인해 가족으로부터 충분한 사랑을 받지 못한 채 의지할 곳을 잃은 상태로 한국에 들어오게 된다(김윤나, 2008; 엄태완, 2010; 정병호, 2004). 이러한 과정을, 이정우(2006b)는 세 번의 사회화 과정으로 설명하는데, 북한에서의 이중적 사회화, 중국에서의 예비사회화 그리고 남한에서의 재사회화가 그것이다. 이는 곧 자본주의라는 사회이데올로기와 관련된 것으로, 북한이탈청소년들은 새로운 자본주의사회로의 적응과정에서 세 단계의 사회화 과정을 경험한다는 것이다. 이에 따라 북한이탈청소년이 우리와 ‘다름’을 보여주는 집단주의 성향과 꽤 극적인 감정표현 및 공격적인 성향이 제시된다(이정우, 2006; 정향진, 2005). 여기에 더해 기근과 영양결핍으로 인한 성장 발육상의 문제들과 남북 간의 교육내용차이로 인한 학력문제, 북한에서 이수한 제도교육 연한과 나이와의 차이로 인한 학제 문제 등, 다양한 문제를 야기한다(이기영, 2002; 금명자 외., 2004; 정진경 외., 2004).

실제로 북한이탈청소년들이 남한에서의 학교생활에서 부적응을 경험하고 있다는 선행연구가 많이 있다(홍덕기, 2002; 정진경 외., 2004; 이수연, 2008). 학교 부적응의 원인에는 개인의 문화적응스트레스나 적응유연성 등의 차이와 더불어 또래관계에서의 어려움 등이 있다. 이는 곧 학교중도탈락으로 이어지는데, 북한이탈청소년들의 학교중도탈락율의 증가는 최근 중요한 화두이기도 하다(김연희, 2009; 2010; 교육과학기술부, 2008). 이렇듯, 지금까지의 북한이탈청소년의 연구들은 북한이탈청소년 개개인이 한국사회에서 어떠한 적응양상을 보이고 있는지를 질적연구를 통해 기술 및 분석하거나(이기영, 2002; 길은배 외., 2003; 장문가, 2008; 이수연, 2008), 그러한 적응양상에 어떠한 변인이 가장 유효한 지를 보여주는 양적연구(금명자 외., 2004; 백혜정 외., 2007; 박윤숙 외., 2007; 양계민 외., 2008; 김윤나, 2008; 김태동, 2010; 김형태, 2010)들이 대부분이다. 하지만 이들 연구는 그 관점이 북한이탈청소년들을 한국사회로 동화 혹은 편입시키는 데 있고, 북한이탈 청소년들의 행위를 일탈행위로 규정짓고 치료와 적응의 관점에서 바라본다.

북한이탈청소년에 대한 이러한 관점은 어설픈 다름을 기반으로 한 특수한 소수자로 범주화되는 과정에서 비롯된다고 볼 수 있다(정향진, 2005). 범주화는 인식의 독특성(distinctiveness)과 새로움(novel), 즉, 조직 내에서 수적으로 열세인 집단을 구성하는 사람들이 다수 집단의 주목을 받게 되는 과정에서 유발될 수 있다(Kanter, 1977; Brown, 1995에서 재인용). 특히, 제시된 사례들에서 비롯된 사건들은 북한이탈청소년이라는 특정한 범주를 불러일으키게 되고, 이어 연속된 일련의 사건이나 상황이 발생하게 되면 같은 범주체계의 관점에서 해

석되는 것이다(권순정, 2009). 그렇다보니, 한국사회에서 지원의 대상이기도 하면서 배제의 대상이 되는 모순된 상황이 이어지고, 결국 이들은 사회적 배제(social exclusion)를 경험하게 된다(유지웅, 2007). 사실, 북한이탈청소년이 경험하는 부적응의 양상이나 학교중도탈락 등도 광의의 관점에서 보면 사회적 배제에 속한다.

여기서 주목할 것은 북한이탈청소년과 관련된 다양한 이슈들이 논의된 가운데, 이들 문제의 원인을 구조적인 문제보다도 개인적인 문제에서 찾으려는 경향이 강하다는 것이다. 교육의 장에서 당장 시급한 현안이 되어버린 북한이탈청소년의 문제에 대한 빠른 대책은 개인적인 원인을 발견하고 그것에 대한 치유과정을 통해 이들이 한국 사회에 빠른 시일 내에 적응할 수 있도록 하는 것이 가장 효과적인 대책으로 보일 수는 있을 것이다. 그러나 이정우(2006a, 2006b)가 제안하듯, 이것은 곧 북한이탈청소년들의 문제를 접근하는데 있어서 개인의 성찰과 사회화과정에서 일어난 다양한 결핍에만 치중된 프로그램과 더불어 남북관계라는 큰 구조적 문제 안에서 들여다 볼 필요도 있다는 것이다. 예를 들어, 북한에 대한 정치적 변화에 따라 이들을 범주화시키는 용어가 변하고(탈북자, 새터민 또는 북한이탈주민), 같은 반 아이들이 빨갱이라는 표현을 사용한다거나, 북한과 관련된 뉴스들(eg. 핵문제, 북한인권의 문제 등)이 등장할 때, 이 아이들이 매번 겪어야 할 심리적 스트레스와 차별 등에 대한 고민이 반드시 수반되어야 한다는 것이다. 뿐만 아니라, 장차 통일을 지향한다고 했을 때, 통일이 한 민족으로 구성된 단일민족사회가 아닌, 이미 진행되어 버린 다문화사회 속에서 이루어질 현실을 고려했을 때(박명규, 2009), 북한이탈청소년들의 경험과 위치에 대한 고민이 전제된 교육

활동이 요구된다.

이렇게 본다면, 지금까지 북한이탈청소년과 관련된 교육적 대책들이 가진 한계점이 분명해진다. 이것은 곧 한국사회와 북한사회에 대한 객관적인 시각 획득뿐만 아니라, 지금껏 알 수 없던 북한 사회 내 다양성을 충분히 다루어지는 것으로 이해되어야 한다(이정우b; 정향진, 2005). 그러기 위해서는 기존의 교육적 대응방식을 아우르는 동시에 보다 포괄적인 교육사회적 대응을 탐색해 봐야 할 것이다. 즉, 학교교육을 통한 기존 구조로의 통합이 수반할 사회구조적인 문제점을 동시에 다루어야 할 것이다. 무엇보다 탈북청소년뿐만 아니라 이들을 주변화하고 가해하는 다수의 일반 청소년 및 사회적 태도의 문제점을 깊이 천착해 봐야할 것이다.

III. 국제이해교육의 이해

주지하였듯이, 북한이탈청소년의 문제는 다문화사회로의 이행 속에서 민족에 관한 문제, 이질감에 관한 문제, 남북관계의 문제, 소수자로서의 문제 등 다양한 이슈들을 망라하는 접근을 요구한다. 국제이해교육은 탈북청소년교육문제를 글로벌화, 인권, 평화, 문화다양성 그리고 지속가능한 발전이라는 다섯 가지 상호의존적 틀을 가지고 설명할 수 있다.

국제이해교육은 제2차세계대전 이후 냉전시대에 국가간의 대립이 자칫 제3차세계대전을 불러일으킬 수 있다는 우려 속에서, 국가간의 우호주의와 개인의 인권에 근거하여 국제협력 및 평화에 기여하고자

하는 자발적 참여정신을 기르는 것을 목표로, 유네스코회원국들이 지향해야 하는 지구촌교육의 기본 방향이 되었다. 유네스코(1974) 총회에서 채택된 “국제협력 및 평화와 인권 및 기본적 자유에 관한 권고”에서 국제이해교육은 기본적으로 다음과 같은 교육목표를 갖는다.

교육지침 4. 개인 및 지역사회생활과 기본 권리 및 자유 행사에 영향을 주는 세계문제 해결에 필요한 국제 연대와 협력을 추진하려면, 다음 목표를 교육정책의 주요 지침으로 삼아야 한다.

- (a) 모든 수준 및 모든 형식의 교육에 국제 차원과 세계적 시각에서 접근
- (b) 국내 민족 문화와 타민족 문화를 포함한 모든 민족, 그들의 문화, 문명, 가치와 생활양식에 대한 이해와 존중
- (c) 민족 간, 그리고 국가 간 범지구적 상호의존 관계가 증대한다는 사실에 대한 자각
- (d) 타인과 의사소통능력
- (e) 개인, 사회집단 및 국가 상호간 상대방에 대한 권리뿐만 아니라 의무에 대한 자각
- (f) 국제 연대와 협력의 필요성에 대한 이해
- (g) 사회, 국가 및 세계 전체 문제 해결에 자발적 참여

다시 말해, 국제이해교육은 국경을 초월하여 전 세계인이 하나의 공동체적 시각을 갖고 세계 문제를 이해하고 해결해 가는 방법을 찾는 교육이다(김현덕, 2007). 즉, 국제이해교육은 공통적인 세계문제나 이슈에 대한 학습과 경제, 환경, 문화 정치, 그리고 기술적으로 상호 연결되어 있는 세계체제에 대한 학습이며, 문화간 이해의 증진을 위한 학습으로써, 다른 나라 문화를 이해하고 인정하는 학습뿐 아니라

타인의 관점에서 세상을 바라보며, 다른 나라 사람들도 우리와 똑같은 욕구와 필요를 가지고 있음을 인정하는 세계적 시각에 대한 교육이다(Tye, 1999). 이는 곧 세계시민교육으로 이해된다.

그렇다면 세계시민을 기르기 위한 국제이해교육은 구체적으로 어떤 내용과 접근을 요구하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 한국의 경우, 국제이해교육은 1990년대 불어온 지구화 바람과 함께 유네스코 한국위원회 협동학교 프로젝트(ASPs)로 시작되었고, 이후, 범교과과정의 하나로 7차 교육과정에 포함되었다. 기본적으로 국제이해교육은 글로벌 시민양성을 목표로 하는데, 이는 곧 전세계적인 상호의존성 증가라는 변화에 대한 자각에서 비롯되었다(Alger & Harf, 1986; Anderson, 1990; Hanvey, 1976; Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997). 따라서 국제이해교육에는 보다 세계적인 시각을 키우고, 다양한 세계관, 특히 상반된 세계관을 인정하고 인간의 기본적 욕구, 행동, 관심, 경험의 유사성에 대한 인식 등이 포함된다. 특히, 세계적인 시각은 다양한 관점에 대한 인식을 의미한다. 이것은 곧 자기중심적인 사고에서 점진적인 탈피를 의미하는 것으로 다양한 관점의 존재를 인정하고 다른 관점에서 사물을 볼 수 있는 능력을 갖게 되는 것을 뜻한다. 또한 관점이 다르면 의견의 차이가 있을 수 있다는 사실을 인정하고, 자신의 이익만큼 타인의 이익도 중요하다는 사실을 인정하는 것이다(김현덕, 2008). 한 마디로 국제이해교육의 목표는, “모든 인간들이 더불어 함께 사는 세상을 만들기 위하여, 다른 나라와 민족, 문화와 생활습관 등을 바르게 이해하며, 민주주의와 인권, 사회정의와 평등의 가치 위에서 지속가능한 발전과 평화로운 세계를 일구어 내는 세계시민의 의식과 자질의 향상에 둔다(유네스코 아시아태평양

국제이해교육원편, 2003b).”

상술된 목표에 따라, 국제이해교육이 주목하는 교육은 문화간 이해와 세계적 이슈를 강조하는 것으로 이어진다. 문화간 이해란, 타문화와 교류하는 관점에서 공통점과 유사점을 이해할 필요가 있음을 인지하는 것으로 보편적 권리로서 문화간 차이를 수용한다(Hanvey, 1976). 국제이해교육적 관점에서 강조하는 세계적 이슈로는 인권, 평화, 지속가능한 발전, 세계 난민 문제, 기아와 빈곤 등으로 이런 문제들은 국제문제이자 국내문제와도 밀접히 관련됨을 이해시켜야 한다. 이에 따라, 국제이해교육은 국제이해 및 협력교육, 평화교육, 인권교육, 민주주의교육, 관용교육 등을 포괄하는 개념상의 영역으로 이해된다(김진희 2011). 상술된 국제이해교육은 곧 학습자의 비판적 사고력을 증진함으로써 보다 구체적인 교육적 활동 또는 접근으로 이행된다(김신일 외., 1997). 따라서 구체적인 교육방법으로는 대화, 토론, 듣기, 성찰, 협동, 역할극 활동, 현장기행 등이 요구된다(김진희, 2011).

이렇듯, 국제이해교육은 하나의 사회, 문화, 민족, 인종에 국한된 것이 그러한 경계선을 넘어선 초국가적이며 인류보편적인 시각을 가지고 국내의 문제와 국제적인 문제와의 상호의존성을 인지하고 비판할 수 있는 능력을 키워주는 교육이다. 더불어 자기중심적인 사고에서 타인, 타문화에 대한 존중과 이해를 강조함으로써, 궁극적으로는 인권, 평화, 사회정의, 그리고 지속가능한 개발 및 보존 등을 지향하는 삶을 준비할 수 있도록 하는 교육이다. 이런 교육적 과정을 통해 학습자가 자신의 삶에서 제시된 가치들을 인식하고 실천하며 살아감으로써 궁극적으로는 평화라는 광의의 목적을 달성하기를 기대하는

것이다. 그렇기 때문에 국제이해교육은 공생과 나눔의 자세 없이는 불가능하며, 이것은 일반학교의 교사문화와 자세에 반영되어 있어야 한다. 학교울타리를 넘어 아시아지역을 향해 어려움을 나누며, 학교 안에서도 신체적으로나 사회적으로 어려움을 겪는 친구들을 우선 앞세우는 배려의 문화는 지구촌 공생사회에서 반드시 길러져야 하는 새로운 학교의 가치이다. 하지만, 우리의 경쟁적인 입시위주의 교육 환경에서는 이러한 상호의존적 관계성이 녹아 있는 국제이해교육을 실행하기가 쉽지 않다. 따라서 이를 위한 노력을 교육안팎에서 동시에 수행해야 할 것이다. 특히 우리 아이들의 해외 이동빈도가 급증하고 있고 다문화적 사회로의 이행을 경험하고 있는 우리 현실에서, 국제이해교육이 추구하는 보편적 기준을 체득하지 못한 채 국제사회에 표류하는 우리 아이들이 상당하다는 현실을 감안할 때 국제이해교육의 필요성은 매우 시급하다. 특히 탈북청소년들과 함께 공부하는 일반청소년들이 인권과 문화간 이해 감수성이 결여되어 탈북청소년들을 왕따시키며 박해하는 일이 왕왕 있는바 모두를 위한 국제이해교육을 통해 상호이해의 폭을 넓히는 것이 요구된다.

IV. 국제이해교육과 북한이탈청소년 문제의 만남

북한이탈청소년만을 위해서가 아니라 일반 청소년들을 위해서 국제이해교육은 공생의 교육철학으로 자리잡을 수 있다. 자발적 월경을 감행한 이들에게 남한 사회에 일방적 동화를 요구하는 기존의 교육방식은 다분히 고압적이다. 꿈의 나라 미국으로 월경한 멕시코인

가족들이 겪은 고난 속의 눈물은 세계의 모든 월경인이 겪는 아픔이고 인간적 수모이다(필립스, 2008). 따라서 보편적 월경인의 문제이자 분단국가의 특수성이 반영된 북한이탈주민에 대한 이해와 그 자녀들인 청소년들의 교육적 문제는 결코 한 잣대로 논의될 수 없는 복잡한 사안이다. 그럼에도 상호이해를 지향하는 국제이해교육의 틀이 어느 정도는 가해와 피해라는 이분법적 도식을 넘어서 상생할 수 있는 방안을 제공할 수 있을 것이라는 기대를 하게 만든다.

기존의 북한이탈청소년에 대한 논의 대부분은 이들의 남한사회적응여부 및 일탈에 관한 것이었고, 그 원인을 이들이 아동/청소년기를 거치면서 겪을 수밖에 없었던 상황과 자본주의 사회라는 새로운 사회에서 마주친 현실들 그리고 남한 사회의 차별 등으로 제시하고 있다. 또한 북한이탈청소년을 대상으로 하는 다양한 교육적 접근들 대부분은 이들이 남한 사회에 잘 적응하고 편입될 수 있게 하는 데 그 초점이 맞추어져 있다. 한편 여러 가지 이견이 있음에도 불구하고 다문화교육의 틀에서 살펴보려는 경향도 보인다. 여기서는 북한이탈 청소년의 상당 부분의 문제가 개인의 성향과 환경에서 비롯된 것도 있지만 남한 사회에서 이들에 대해 어떤 시각을 가지고 있느냐가 영향을 미칠 수밖에 없다는 점과 남북관계라는 특수한 사회정치적 상황에 따라 이들에 대한 고정관념이나 편견이 달라질 수 있는 개연성이 유효하다는 점 등에 주목하였다(김혜숙, 2000; 2002; 이수정, 1999; 윤인진 외., 2005).

현 정부 들어와 공식 표기어가 된 북한이탈주민은 탈북자라고 일반적으로 불리며 새터민으로 그들을 칭하기도 한다. 어찌되었건 이들은 ‘북한’에서 넘어온 자발적 월경인으로 1990년대 ‘식량난민’의

성격에서 2000년대 들어와서는 더 나은 미래를 위해 선택적 ‘이주’를 감행한 사람들로 최근 들어 가족 단위의 탈북을 시도하고 있다는 것이다(한만길 외, 2011). 이들은 분단 상황 -남과 북 사이의 냉전체제: 사회주의 대 민주주의 혹은 공산주의 대 자본주의-을 둘러싼 이데올로기적 표상의 이면에서 남북한 양정부는 탈남자 혹은 탈북자들에게 일정한 지원책을 제시하고 있다. 이 점이 일반 이주민들과 탈북자들이 우리 사회에 초기 진입할 때 드러나는 차이점이다. 그런데 반세기가 넘는 적대관계 속에서 이데올로기 면에서나 사회문화적인 면에서 또 언어적인 면에서 남과 북 사이의 이질감은 더욱 더 견고해 지는 경향이 있다. 그럼에도 불구하고, ‘한민족’이라는 집합의식 역시 그대로 자리 잡아 있는 듯하다. 최근, 통일의 필요성에 대해 논쟁의 여지가 많아졌지만, 여전히 같은 민족이기에 통일을 해야 한다는 의식이 더 강하다(한국방송 남북협력기획단, 2011). 이렇듯, 남과 북이라는 관계가 점차 적대적으로 변해가는 와중에도 이 둘을 두 개의 국가로 간주하지 못하는 이유는 같은 민족이라는 출발선을 부정할 수 없는 정서적 공감대가 형성되어 있기 때문이다(박명규, 2009).

지난 20여년간, 탈북인구 중 남한 사회로 유입되는 숫자가 증가추세에 이르자, 유입 초기에 같은 민족으로 여겼던 이들과의 이질감을 경험하게 되면서 많은 사람들이 동시에 적대적인 불편한 감정을 느끼게 되었다고 볼 수 있다. 더욱이 다문화사회로의 이행국면에서 외국인노동자와 결혼이주여성이라는 새로운 집단의 유입시기가 맞물리면서 새로운 소수자 집단으로 보는 입장과 같은 민족이기 때문에 소수자 집단으로 보는 것에 대한 거부반응도 교차한다(박명규, 2009). 이러한 상황에서 북한이탈청소년의 문제에 대해 민족정체성을 강조

하는 차원에서 보아야 할지 아니면 다문화 범주와 같은 맥락에서 소수자 인권보장의 차원에서 보아야 할지, 또는 방문외국인과 같이 다른 문화적 배경을 가진 이들을 이해하는 차원에서 보아야 할지에 대한 기본 방향설정을 확실히 해야 할 필요성이 있어 보인다.

여기서 문화적 소수자에 대한 보편적 권리를 인정하고 사회적 포용정책으로 나아가야 한다는 보편론과 그래도 북한이탈주민의 문제는 남북관계를 배제하고 논할 수 없기 때문에 남북의 역사와 한민족에 대한 특별한 이해를 전제로 한다는 특수론을 모두 담으면서 북한이탈주민 뿐만 아니라 남한 내 주민 모두의 의식변화를 동시에 도모하는 접근이 요구된다. 이러한 맥락에서 국제이해교육과 북한이탈 청소년의 만남이 기대되는 것이다.

주지하였듯이, 국제이해교육은 냉전체제의 산물로서 평화와 인권을 창달하기 위한 국가간 우호주의와 협력에 근거를 둔 가치교육이다. 현재까지도 냉전체제 속에 세계 유일의 분단국가로 남아있는 한반도는 그만큼 국제이해교육의 필요성을 환기시켜주는 동시에 분명한 한계로 작용되기도 한다(김진희, 2011). 한 예로, 남한사회에서 국제이해교육은 해방과 한국전쟁 이후 정부 주도 하의 반공교육 위주의 학교교과과정 속에서 미국 중심의 자유우방국가에 대한 문화간 이해교육으로 반영되었고, 문민정부 이후부터는 세계화가 급작이 진전되면서 평화, 인권, 환경, 문화간 교육 등을 포함하는 가치 지향적인 성향을 강하게 유지해 왔다(김진희, 2011). 특히 평화교육¹⁾은 남

1) 평화교육이란, 국가적, 세계적 차원에서 지역적, 개인적 차원에 이르기까지 '갈등과 폭력의 문제를 탐구하고 대처'하는데 초점을 둔 교육이다(Hicks, 1998). 이에 Toh와 Cawagas 는 평화교육의 주제를 6가지- 폭력문화 없애기, 정의와 연민으로 살아가기, 인권과 책임 장려하기, 상호 문화 간

북관계가 상호우호적, 평화지향적으로 바뀌던 사회적 변화와 맞물려 주목받았다. 분단문제를 남북간의 문제가 아닌 세계체제적인 문제로 인식하게 되면서, 북한에 대한 이해와 냉전체제의 종식이라는 목표 하에 이루어졌던 통일교육은 김대중정부와 노무현정부 시절 평화교육으로 전환되었고 이러한 평화지향적 통일교육은 동북아시아 지역에서의 평화(regional peace)로 그 의미를 확장시키기에 이르렀다(Kang & Kwon, 2011). 이렇듯, 한국의 분단과 통일문제, 즉 남북한 관계에 대한 문제는 남북한 간의 민족문제에서 보다 글로벌한 세계문제로 그 외연이 확장되었고 핵문제를 비롯한 남북간의 현안에 대한 해결책도 6자회담이라고 하는 다자간 논의구조에서 다루어지게 되었다(Lee, 2003). 이러한 사회적 환경변화는 북한이탈청소년의 문제를 보다 글로벌한 시각에서 즉, 국제이해교육적 맥락에서 논의하게 만드는 계기를 제공한다.

1. 동화주의를 넘어선 북한이탈청소년의 사회적 포용

식민지의 종식과 함께 다가온 민족분단은 국가적 문제라기보다는 냉전질서가 낳은 약소국의 비극이며 이후 진행된 남북관계의 문제 역시 국제적인 문제로 그 의미가 확장되고 있다. 오늘날 국제사회는 탈북자의 지위를 둘러싼 정치적 갈등을 겪고 있다. 이것 역시 냉전의 연장이다. 그렇다보니 북한이탈주민의 문제가 국제법적인 조건에서 자유로울 수 없게 되고 남한사회의 헌법적인 문제에서도 소외되

연대를 위한 교육하기, 환경을 보호를 위한 교육하기, 내 안의 평화 기르기 -로 나누고 있는데(Toh & Cawagas, 2004) 이에 따라 최근 평화교육은 인권교육, 환경교육, 개발교육, 갈등해결 교육 등의 형태로 이루어지고 있다(Harris & Morrison, 2003).

고 있다. 따라서 앞으로의 남북관계가 어떻게 진전될지의 여부를 떠나 이들만의 집합적 정체성을 어떻게 바라보고 대응할 것인가, 그리고 어떻게 함께 살아갈 것인가가 중요한 화두가 된다(박명규, 2009).

개인에 따라 다르겠지만, 북한이탈청소년이 하나의 소수자 집단을 형성했음을 부인할 수 없고, 이 안에서 자연스럽게 그들만의 정체성을 형성했음은 당연하다. 여기서, 무엇보다 현재 남한 사회에서 중요한 것은 남한 내 주류사람들이 이들의 집단적 정체성을 인정하며 이들이 이 사회에 소속감을 느끼고 있느냐 하는 점이다(Osler and Starkey, 2005). 그런데 사회의 지배집단이 이렇게 형성된 소수집단을 무시해버리면, 그 일원들은 잠재적으로 부정적인 자기정체성에 부딪혀 자기 존중감이 낮아지고 자기 증오로 이어질 수 있다(Phinney, 2000). 그렇기 때문에 이들에 대한 부정적 인식 - 이들은 북한을 버리고 온 사람들이기 때문에 여차하면 남한도 버릴 수 있다, 자기들이 이 나라 좋다고 왔으니까 이 나라 법을 따라야 하는 것 아니냐, 싫으면 가라 - 을 고치고 상생의 자세를 취하지 않은 한 탈북청소년들의 위상은 불안정할 수밖에 없다. 따라서 이들은 같은 한민족이기도 하지만 그동안 다른 사회문화적 배경을 가지고 있고 매우 상반된 이데올로기 사이를 경험하며 혼란을 겪어왔다는 점, 그리고 언어의 차이가 존재한다는 점 등을 인정해야 할 필요가 있다. 한민족이라 하더라도 그 안에는 다양한 인식차가 존재하며 인식수준이 중층적일 수밖에 없다는 점을 우리 사회에 교육해야 한다.

또한 북한이탈청소년들이 보이는 부정적 성향 혹은 일탈의 행위로 규정되는 것들의 원인을 규명하여 시정하고 그들이 보이는 차이와 다름을 인정하고 그것을 이해하려는 상호이해교육(education for

mutual understanding)적 접근이 요구된다. 이런 맥락에 최근 분리교육적 대안을 제시하는 정책은 이후 더불어 함께 살아야 하는 공동체형성에 반드시 긍정적으로 기여하지 않을 것이다. 유네스코는 분리를 넘어서 무차별, 평등과 반편견을 지향하는 온전한 통합교육체제를 포용교육(inclusive education)이라 칭하며 이를 지향할 것을 강조하고 있다(UNESCO, 2011) 포용교육적 틀 안에서는 차별없이 평등하게 편견을 넘어서는 함께 사는 ‘우리’가 중요하다. 이러한 포용교육은 국제이해교육의 지향점이다. 모든 국가가 호혜적으로 지구촌에서 공존하고 모든 민족이 공생하며 인권과 평화가 증진되는 그런 공동체를 점차 다문화사회로 이행하는 한국 사회에서 준비해야 할 것이다. 그런 까닭에 북한이탈청소년들과 더불어 남한청소년이 함께 어울려지는 공동체적 접근으로 우리사회가 이행되는 것이 바람직할 것이다. 바로 이것이 국제이해교육이 지향하는 가치로, 다른 민족과 다른 나라에 대한 인정과 상호이해에 근거한 공동체적 접근이 요구되는 지점이다. 이를 위한 북한이탈청소년뿐만 아니라 남한청소년들의 국제이해교육이 절실히 요청된다.

2. 글로벌 이슈로서의 탈북자에 대한 국가간의 상호이해

오늘날 월경인의 이슈는 비단 탈북자들만의 문제가 아니다. 미국도 멕시코 월경인들을 무지막지하게 박해하여 세간의 비난을 받곤 한다. 남아공의 경우 인근 국가들로부터 오는 월경인들 때문에 골치를 앓고 있고 국경 지역에 수많은 수용시설을 갖추고 있다. 미국에는 소위 한국인 밀입국자 수가 6번째로 많으며 그들의 처지와 인권 상황은 결코 좋다고 말할 수 없다. 더 나아가 탈북자가 있는 곳은

우리나라만이 아니다. 아시아 국가에는 물론이고, 미국에도 있고, 캐나다에도 있고, 영국 등지에도 있다. 따라서 월경(밀입국)의 문제를 탈북과 관련하여 이해할 때 관련 국가들간의 관계를 신중히 고려하는 국제이해교육적 접근이 요구된다. 물론 여기서 정치적 해석은 보류한다.

우리나라에서 더불어 북한 사회를 이해하고 분단의 현실을 인식하여 평화 및 화해 협력을 주요 내용으로 삼는 통일교육은 한국의 평화교육의 기저에 자리 잡고 있다(한국교육개발원, 1999). 이는 곧 ‘국제’를 ‘이해’하는 단초가 한반도의 통일과 국제정세 및 국제관계에 대한 통찰에서 비롯되어야 한다는 점을 보여주는 것이다(김진희, 2011). 언급하였듯이, 북한이탈청소년에 대한 문제는 대개 특정 집단의 청소년이 보여주는 행태에 대한 접근과 이를 어떻게 해결할 것인가에 초점이 맞추어져 있었다. 북한이탈청소년들의 학교부적응의 예로 드는 멸시와 차별 그리고 따돌림 및 학력부진 등은 일반 청소년들에게서도 나타나는 교육일탈사례이다. 많은 비율의 북한이탈청소년들이 그런 어려움에 처해 있겠지만 모두가 다 그런 것도 아니다. 더 나아가 이들의 고난탈출 과정을 이해한다면 그러한 교육적 부적응은 학교가 잘 헤아려서 해결할 수 있도록 도와줘야 하는 문제이다. 하지만 이들이 현재 살고 있는 남한사회가 그들의 뿌리가 있는 북한사회를 적으로 보고 있기 때문에 늘 불안할 수밖에 없다. 특히, 남북관계가 정권에 따라서 그리고 시시각각 일어나는 여러 가지 도발적인 사건에 의해서 북한정권에 이어 북한 ‘사람’에 대한 오해와 편견이 가중된다. 흔히들 북한은 믿을 수 없다 혹은 앞뒤가 다르다는 말을 언론에서조차 쉽게 사용된다. 이러한 불안정한 관계의 일상

화가 이들의 성공적인 안착을 방해하는 것이다.

하지만 주지했다시피, 남북관계는 ‘같은 민족끼리의 화해’ 문제를 넘어서 국제적인 사안으로 확장되었다. 그렇기 때문에 민족간의 대화를 무시할 수 없는 문제가 남아 있음에도 불구하고, 한반도문제는 남북관계를 넘어선 국가들 간의 이해, 즉 ‘국제이해’로 넘어가야 하는 과제를 안고 있다. 그렇기 때문에 국제이해교육에서 중요한 주제인 세계체계(Global System)에 대한 인식과 세계 공통의 이슈 - 환경, 인권, 평화에서의 난민문제 등등 - 를 이해하고 이의 해결을 위한 국제연대와 협력의 중요성에 대한 인식을 길러주는 교육적 접근이 요구된다. 특히, 북한이탈청소년들이 처한 상황은 매번 ‘같은 민족’이라는 테두리 안에 갇혀 있으면서도 동시에 이방인으로 여겨지는 모순된 상황 속에서 무언가 발전되어가는 양상을 보이기보다 제자리걸음을 하는 것으로 보인다. 따라서 한국사회의 특수한 정치 문화적 환경에서 국제이해교육은 평화교육과 통일교육이 주요한 영역으로 조명되며 그 유기적 관련 속에서 비중 있게 다루어져야 함을 인식할 수 있듯이(김진희, 2011), 보다 초국가적인 차원의 이해와 그로 인해 파생된 자신들의 다름을 객관적으로 바라볼 수 있게 하는 문화간 이해교육을 해야 한다. 더불어 우리 국민이 북한을 세계체제적 관점에서 보다 객관적으로 이해하고 바라보는 능력을 키울 수 있도록 국제이해교육의 지평을 넓혀나가야 할 것이다.

3. 단일민족정체성을 넘어선 중층적 정체성으로

탈북주민을 다루는데 있어서 늘 부딪히는 문제가 바로 민족정체성의 요소이다. 국제이해교육은 세계의 상호의존성에 대한 이해 그리

고 다름에 대한 이해, 국제연대의 문제 등을 주로 다루지만, 이 모든 주제에 기본이 되는 것은 바로 개인적 자유와 인권, 즉 자신의 정체성을 인지하고 그 위치에서 국제, 국제관계 그리고 이해를 도모하는 것이다. 특히 단일민족정체성은 우리 사회가 국가발전의 모티브로 삼았던 정서적 동력으로 남한이나 북한이나 모두 한민족공동체론에 입각한 민족적 정체성을 부정하지 않는다. 반면 최근 부상한 다문화론에서는 민족적 정체성을 주로 자민족주의에 기반하는 것으로 이해하고 이러한 자민족주의가 세계시민성 혹은 상생적인 국제관계를 해친다고 이해한다. 하지만 모두가 더불어 공생하는 것을 기본 목표로 삼는 국제이해교육의 관점에서 봤을 때, 문화간 상호이해가 사회적 공생을 위해 필요하며 여기서 중요한 것이 정체성에 대한 올바른 이해이다. 기실, 불평등한 국제사회에서 남한과 북한 모두 한 나라로서 식민지를 경험했고 분단을 강요당했으며, 냉전체제 하에 전쟁을 경험한 약소국이다. 이러한 맥락에서, 국제적 힘이 약한 피지배국가들이 추구하는 민족정체성교육은 자신들이 차별받는 사회에 대한 도전이며, 자신들의 고유의 것을 지켜나가는 힘이 된다(Smith, 2001; 오자와 유사쿠, 1999). 바로 이러한 인식이 다문화주의와 국제이해교육이 서로 상보적인 관계를 형성하는 지점이기도 하다(강순원, 2009). 정체성을 올바르게 이해하고 형성한다는 것은 지극히 건강한 것으로서, 우리가 살아갈 공동체 안에서 자기 자신과 사회를 이해하기 위해서는 이국 문화에 적응하고 이해하는 것뿐만이 아니라 우리 자신의 것을 올바르게 이해하고 발전시킬 수 있어야 한다(Hall, 2000). 특히, 우리 사회에서 정체성을 올바르게 형성한다는 것은 탈식민주의와 반편견/인종주의, 문화적 다양성, 민주주의, 인권, 평등과 사회정의의 증진을

위한 의사결정 및 행동을 위한 지식과 기술 습득 등의 주제로 연결되는 다문화교육과 국제이해교육의 통합적 접근과 그 관련성이 매우 높다(김현덕, 2007).

그런데 고난탈출의 여정 속에서 다양한 시대적 상황에 노출되어왔던 북한이탈청소년들과 상대적으로 단일문화권에서 성장해 온 우리 사회의 청소년들은 같은 민족이라도 소속한 집단의 특수성이 만들어낸 다양한 정체성을 발전시켜온 것이다. 특히 어렵פות이 남아 있는 민족적 감상이 아닌 공통의 역사와 문화가 만들어낸 민족정체성은 형성되어 있지 못하다.

그렇다보니 문화적 감성과 이질감이 큼에도 불구하고 억지로 한 민족이라고 생각하며 토로하는 ‘우리는 하나’라는 의식이 이들을 더 힘들게 하는 것일지도 모른다. 그러다보니 북한이탈 청소년에게 ‘북한’에 대한 적대적 감정을 고스란히 들어내는 과정이 왕따나 학교폭력의 형태로 나타나기도 한다(동아일보, 2012. 3. 7). 그렇기 때문에 혈연적 민족감정은 유지하되, 그 위에 새로운 집단적 정체성이 덧붙여지는 중층적(multiple) 혹은 혼종적(hybrid) 정체성 혹은 시민성에 대한 열린 논의가 요구된다. 여기서 한국사회가 보이는 다른 인종이나 민족 혹은 문화에 대한 배척은 앞으로 전개될 다문화사회로의 이행을 힘들게 할 것이다.

따라서 우리 사회에서 무엇보다 필요한 것은 자민족중심주의적인 우리 국민을 대상으로 하는 국제이해교육이라고 하겠다(한경구, 2008).

V. 지속가능한 미래를 위하여

한반도의 미래에 대한 전망은 음영이 갈린다. 남과 북을 따로 떼 놓고 바라보기에는 너무나 상호의존성이 깊다. 의존성이 깊은 두 국가체제가 낳은 희생양이 탈북자이다. 최근에는 탈북하여 남한에 정착한 이들이 한국생활을 포기하고 탈남하여 미국이나 캐나다 등지로 밀입국하여 거기서 난민 신청하는 예가 왕왕 있다. 탈남·탈북자인 이들은 난민신청 과정에서 한국사회가 이들을 어떻게 박해했는지를 진술해야 하는데, 이들의 진술에 의하면 한국인들과 한국사회는 문명사회가 아니다. 이를 둘러싼 남북 국가간 그리고 미국과 한국 정부간의 논쟁도 아주 정치적이어서 듣기 민망할 정도이다. 그럼에도 불구하고 북한이탈청소년의 문제는 청소년의 보편적 문제이고, 뿌리 뽑힌 이주민의 일그러진 삶의 표상이기도 하다. 분명한 것은, 교육자로서 이들의 문제는 인정하든 인정하지 않든 떠돌이 난민청소년의 문제이다. 이를 둘러싸고 같은 혈육이라고 주장하려거든 친 혈육같이 동등하게 보살피던가, 아니면 일반 외국인 이주민으로 대하려면 보편적 기준에 의해 대응하여야 할 것이다. 아무튼 여전히 논쟁거리인(북한인권시민연합, 2011) 북한이탈 청소년들을 바라보는 우리의 시각과 그들이 경험하고 있는 남한사회가 그들을 포용하고 있는지 아니면 배제하고 있는지에 대한 성찰이 근본적으로 요구된다는 점은 자명하다.

북한이탈청소년은 낯선 곳에서 느끼는 정서적인 갈등 뿐 아니라 사회구조에서 야기되는 다양한 형태의 갈등이 그들의 일탈행위로 나타나기도 한다. 이러한 행위의 차이를 기준으로 ‘그들의’ 문제는 우

리가 비난해도 되는 사회적 편견의 대상으로 고착된다. 이러한 비난과 편견, 차별로 어우러진 학교교육은 모두를 아우르는 교육공동체를 파괴하고 궁극적으로는 우리까지도 파괴하는 결과를 낳는다. 그렇기 때문에 세계화나 다문화사회로의 이행을 피할 수 없는 것이라면 적극적으로 이에 대비하고 공생하는 능력을 키울 준비를 해야 할 것이다. 이러한 상생적 대비교육이 국제이해교육일 수 있다고 감언하며 이것이 무엇보다 학교구성원들을 변화시킬 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 강순원(2009). 다문화교육의 세계적 동향을 통해서 본 국제이해교육과의 상보성 연구. **국제이해교육연구**, 4(1), pp.5~56.
- 교육과학기술부(2008). **북한이탈청소년 재학현황**. <http://www.mest.go.kr>
- 권순정(2009). 다문화 가정 출신 학생들에 대한 교사들의 고정관념 탐색. **국제이해교육연구**, 5(2), pp.5~37
- 금명자, 권해수, 이희우(2004). 탈북 청소년의 문화 적응 과정 이해. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 16(2), pp.295-308.
- 길은배, 문성호(2003). 북한이탈청소년의 남한사회 적응 문제와 정책적 함의. **청소년학연구**, 10(4), pp.163~186.
- 김신일 외.(1995). **국제이해교육의 실태와 국제비교연구**. 서울: 유네스코 한국위원회.
- 김연희(2009). 북한이탈청소년의 학교중도탈락 의도에 영향을 미치는 요인. **한국사회복지학**, 61(4), pp.191~215.
- 김연희(2010). 북한이탈 청소년의 학교중도탈락 영향의 경로구조 연구. **한국청소년연구**, 21(1), pp.33~65.
- 김윤나(2008). 북한이탈 청소년의 문화적응 과정 분석: 적응유연성을 중심으로

- 로. **한국청소년연구**, 19(3), pp.139~168.
- 김진희(2011). 다문화시대의 한국과 호주의 국제이해교육 특성과 과제. **비교교육연구**, 21(1), pp.31-63.
- 김태동(2010). 문화적응스트레스와 학교적응관계에서 탈북 후기 청소년의 자기효능감 매개효과 연구. **청소년학연구**, 17(9), pp.227~296.
- 김현덕(2007). 다문화교육과 국제이해교육의 비교연구: 미국사례를 중심으로. **비교교육연구**, 17(4), pp.1~23.
- 김현덕(2008). 한국 국제이해교육의 평가와 과제. **비교교육연구**, 18(4), pp.57~81.
- 김형태(2010). 북한이탈청소년의 적응유형에 따른 심리사회적 특성 및 적응유연성에 영향을 미치는 요인 탐색. **청소년학연구**, 17(9), pp.27-59.
- 김혜숙(2000). 북한사람에 대한 고정관념, 감정과 태도. **한국심리학회지: 사회문제**, 6(2), pp.115~134.
- 김혜숙(2002). 대학생들이 중요시하는 가치와 북한 사람 및 대북정책에 대한 태도와의 관계에 관한 조사 연구. **한국심리학회지: 사회 및 인성**, 16(1), pp. 35~50.
- 박명규(2009). 다문화주의와 남북관계: 이론적 쟁점과 현실. **국제이해교육연구**, 4(2), pp.5~32.
- 박윤숙, 윤인진(2007). 탈북 청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계. **한국사회학**, 41(1), pp.124~155.
- 백혜정, 길은배, 윤인진, 이영란(2007). 남한 내 북한이탈 청소년들의 심리적응에 영향을 미치는 적응준비도에 관한 연구. **한국청소년연구**, 18(2), pp.183~211.
- 북한인권시민연합(2011). **북한이탈주민 정착사례: 돌아온 혈육인가 이 땅의 이방인가**. 서울: 생명과 인권.
- 양계민, 황순택(2008). 입국초기 새터민 청소년들의 심리적 건강상태에 관한 탐색적 연구. **한국청소년연구**, 19(2), pp.333~358.
- 양영자(2007). “분단-다문화시대 교육이념으로서의 민족주의와 다문화주의의 양립가능성 모색”. **교육과정연구**, 25(3), pp.23~48.
- 엄태완(2010). 북한이탈 청소년의 일상에서의 일탈에 대한 질적 연구. **청소년**

학연구, 17(9), pp.227~252.

- 오자와 유사쿠(1999). **재일조선인 교육의 역사**. 이충호(역). 서울:해안.
- 유네스코 아시아태평양국제이해교육원편.(2003). **세계시민을 위한 국제이해교육**. 서울: 아태국제이해교육원.
- 유지웅(2007). 북한이탈주민의 사회적 배제. **통일문제연구**, 제 47호, pp. 145~175.
- 윤인진, 김상학(2005). 적극적조치(Affirmative action)에 대한 인식과 태도 - 장애인, 북한이탈주민에 대한 대학생 의식 조사. **경제와 사회**, 58, pp. 222~248.
- 이기영(2002). 탈북청소년의 남한사회 적응에 관한 질적 분석. **한국청소년연구**, 13(1), pp.175~224.
- 이수연(2008). 새터민 청소년의 학교적응에 관한 질적 분석. **청소년학연구**, 15(1), pp.81~113.
- 이수정(1999). 북한인에 대한 남녀의 편견연구. **한국심리학회지: 여성**, 4(1), pp.68~79.
- 이정우a(2006). 탈북 청소년의 집단주의-개인주의 성향에 관한 비교 연구. **사회교육연구**, 13(2), pp.159~185.
- 이정우b(2006). 탈북 청소년의 사회화 과정에 대한 질적연구: 사회과 교육에의 함의. **사회과교육**, 45(1), pp.195~219.
- 장문강(2008). 새터민 청소년의 학교적응에 관한 연구: 다문화교육 관점을 중심으로. **청소년문화포럼**, 19, pp.195~234
- 정병호(2004). 북한기근의 인류학적 연구. **통일문제연구**, 16(1), pp.109~140.
- 정진경, 정병호, 양계민(2004). 탈북 청소년의 남한학교 적응. **통일문제연구**, 제 42호, pp.209~239.
- 정향진(2005). 탈북청소년들의 감정성과 남북한의 문화심리적 차이. **비교문화연구**, 11(1), pp.81~111.
- 조영달(2006). **다문화 가정의 자녀 교육 실태 조사**. 교육인적자원부
- 통일부(2011). **북한이탈주민 입국 현황**. <http://www.unikorea.go.kr/CmsWeb/viewPage.req?idx=PG0000000365> (2012. 3. 6 인출)
- 필립스, 카롤린. 전은경 역(2008). **눈물나무**. 서울: 양철북.

- 한경구(2008). 다문화사회의 문화교육: 통문화적 능력배양과 일반적 적응. **사회과학연구**. 21. 국민대학교 사회과학연구소.
- 한국교육개발원(1999). **통일교육 실태조사와 활성화 방안 연구**.
- 한국방송협력기획단(2011). **국민통일의식조사**. 서울: 한국방송 남북협력 기획단.
- 한만길 외(2011). **탈북청소년 통합적 교육지원**. 한국교육개발원.
- 홍덕기(2002). **탈북귀순 청소년의 생활적응에 관한 연구**. 서울대학교 석사학위논문.
- Alger, C.F. & Harf, J.E.(1986). Global education: why? for whom? about what? In R. E.Freeman(Ed.), *Promising practices in global education: a handbook with case studies*, 1-13. New York: The National Council on Foreign Language and International Studies.
- Anderson, Charlotte C. (1990). Global education and the community. In Kenneth Tye(ed.), *Global education: from thought to action*. pp.125~141. Alexandria, VA: ASCD.
- Banks, J. A. & Banks, C. A.(2010). *Multicultural Education: issues and perspective*. Hoboken, N. J: John Wiley and Sons.
- Brown, R.(1995). *Prejudice: it's social psychology*. London: Blackwell.
- Hall, Edward. T(2000). From: *Silent language*. In: Jana Noel. *Multicultural Education*, Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill. p.81-84.
- Harris, Ian M. & Morrison, Mary Lee(2003). *Peace education*, second edition. North Carolina: MacFarland.
- Hicks, David (Ed) (1998). *Education for peace: issues, principles and practices in the classroom*. London: Routledge. Pp.3-19.
- Hanvey, R. G.(1976). *An attainable global perspective*. Denver. CO: The center for teaching international relations. The University of Denver.
- Kang Soon Won & Kwon Soon Jung(2011). Reunification education viewed from peace education of Northeast asia. **비교교육연구**, 21(3), pp. 95~126.
- Kirkwood, T. F.(2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), pp.10~15.

- Lee, Jong Seon(2003). The ways of unification in Korean peninsula and external tasks. *The Journal of Northeast Asian Studies*, 8, pp.69~95.
- Merrryfield, Merry(1997). A framework for teacher education in global perspective. In Merry Merrfield et al., (Eds.). *Preparing teachers to teach global perspectives, Handbook for teacher educators*, pp. 1~24. CA: Corwin Press, Inc.
- Osler, Audry & Starkey, Hugh(2005). *Changing citizenship, democracy and inclusion in education*. England, Berkshire: Open University Press.
- Phinney, Jean. S(2000). From: *Ethnic identity in adolescent and adults: review of research. psychological bulletin*. In: Jana Noel. Multicultural Education. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill. p.127-147.
- Smith, Anthony. D(2001). *Nationalism*. USA: Blackwell Publishers.
- Toh, S. H. (2004). Education for international understanding toward a culture of peace: A conceptual framework. In V.F.Cawagas (Ed.). *Education for international understanding toward a culture of peace. Teachers' resources book*. Pp. 7-22. Seoul, South Korea: Asia-Pacific Center of Education for International Understanding.
- Tye, Kenneth(1999). *Global education: A worldwide movement*. CA: Interdependence Press.
- UNESCO(1974). *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to uman rights and fundamental freedom*. [Electronic version] http://www.unesco.or.kr/front/unesco_global/global_04_view.asp?articleid=67 (2012. 3. 6 인출).
- UNESCO(2011). *Toward Inclusiveness*. Paris: UNESCO.
- 동아일보(2012. 3. 7) “죽음 넘어 찾은 남...나를 맞은건 따돌림” 어느 탈북청 소년의 눈물”. <http://news.donga.com/Society/New/3/03/20120306/44569517/1> (2012. 3. 10 인출).
- 일간스포츠(2012. 3. 4) “차인표 등 연애인 30여명 ‘탈북자 강제복송반대’ 콘서트. http://isplus.live.joinsmsn.com/news/article/article.asp?total_id=7523193&cloc=
- 한겨레(2012. 3. 11) “탈북자 막자는데 좌우 충돌... 혼란스럽다”. http://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/523007.html (2012. 3. 12 인출).