

탈북청소년 대안학교의 교육성과에 대한 질적 연구: 도시형 인가 대안학교를 중심으로

조영아* 김희정**

상지대학교

본 연구는 탈북청소년 대안학교의 교육 성과를 탐구하기 위해 특정 학교를 대상으로 질적 연구를 수행하였다. 이를 위해, 도시형 대안학교인 Y 학교의 졸업생 및 교사 27명을 대상으로 교육 성과에 대한 초점집단면접을 실시하고, 면담 결과를 주제 분석 방법을 적용하여 분석하였다. 연구 결과, 탈북청소년 대안학교는 ‘전인적 회복으로 나아감’, ‘함께 살아가는 힘을 얻게 됨’, ‘학업에 대한 자신감을 가지게 됨’, ‘진로 성숙이 일어남’, ‘통일 대비 남북 교육 통합의 기초를 다짐’이라는 교육성과를 보였다. 이러한 성과를 이끈 주요 요인으로는 ‘교사의 진심과 전문성’, ‘교육철학의 실현’, ‘교육적 기초를 확립하는 맞춤형 교육과정’, ‘물질적 지원’, ‘지지적이고 안정적인 교육환경’이 나타났다. 향후 과제로는 ‘미래사회를 대비하는 교육과정’, ‘안정적 교육환경 구축’, ‘제3국 출신 학생을 위한 맞춤형 교육과정’, ‘교사의 소진 예방’ 등이 제시되었다. 본 연구는 이러한 결과를 바탕으로 탈북청소년 대안학교의 성과를 탈북청소년의 전인적 발달과 사회적 자본 확립의 관점에서 논의하였다. 또한 향후 실천적 과제로서 교사의 사회적 연결망 강화를 통한 교육과정 재구성 역량 함양을 제안하였다.

주요어 : 탈북청소년, 대안학교, 질적 연구, 교육 성과

본 연구는 한마음재단의 지원을 받아 진행되었음.

* 주저자: 조영아/상지대학교 평화안보·상담심리학과 교수/강원특별자치도 원주시 상지대길83
/Tel: 033-738-7848/E-mail: life7777@hanmail.net

** 공동저자: 김희정/사회적협동조합 마음품다 수퍼바이저/강원특별자치도 원주시 평원초교길34
/Tel: 033-743-7942/E-mail: mybible1@naver.com

I. 서론

통일부의 북한이탈주민 입국 현황 자료에 따르면, 2024년 6월 기준으로 국내에 입국한 북한이탈주민은 총 34,183명에 이르며(통일부 홈페이지, 2024년 8월 14일 다운로드), 이에 비례하여 탈북청소년의 입국도 꾸준히 증가하고 있다. 2023년 4월 기준으로 학교에 재학 중인 탈북학생의 수는 1,769명에 달한다(교육부, 2023). 비록 2017년 이후 입국 청소년 수는 감소세를 보였고, COVID-19로 인해 이동이 제한되면서 감소 폭이 더욱 커졌으나, 학교에 재학하지 않는 탈북청소년까지 고려하면 실제 탈북청소년 수는 더 많을 것으로 추정된다.

탈북청소년의 지속적인 유입은 남한 교육에 새로운 도전 과제를 제기하고 있다. 문화적 차이, 학제와 학력의 차이, 학업 공백, 그리고 교육과정 차이는 탈북청소년들에게 학업 및 학교 적응의 어려움을 초래하고 있다. 특히 탈북청소년의 높은 학업 중단율은 이들이 겪는 교육적 어려움을 상징적으로 보여준다. 한국교육개발원의 자료에 따르면, 탈북청소년의 초·중·고 학업 중단율은 2008년 10.8%에서 2017년 2%까지 감소했으나, 이후 다시 증가세를 보이며 2019년에는 일반 청소년 학업 중단율의 3배인 3%에 도달했다(탈북청소년 교육지원센터 홈페이지, 2024년 8월 14일 다운로드). 탈북청소년의 학업 중단율의 주요 이유는 학교 부적응이다(이기영 외, 2014). 많은 탈북청소년이 학제의 차이와 언어 차이 등으로 문화적 차이를 경험하고, 이러한 차이로 인해 친구 관계에서 따돌림과 소외를 경험한다(김영하, 2010). 학습 공백이나 교육과정의 차이로 인해 학업에 어려움을 겪으며, 남한 청소년에 비해 낮은 학업능력을 보인다. 출신 배경을 노출하는 데서 비롯되는 긴장감과(정진경, 정병호, 양계민, 2004) 편견과 차별에 대한 두려움은 학교에서의 관계 형성에 장애로 작용한다(이부미, 2012). 아울러 탈북과정에서 겪는 심신의 손상이나 가족관계의 변화와 해

체에서 비롯되는 정서적 고통이 적응에 어려움을 초래하기도 한다(정진경, 2004). 즉, 기초학력의 부족, 학습 부진, 문화 및 언어 적응, 사회적 편견과 또래 관계 어려움, 가족의 지원과 돌봄 부족, 심리 정서적 부적응 등 다양한 요소가 학교 적응에 걸림돌로 작용한다. 이러한 점은 탈북청소년의 복합적인 문제를 해결하기 위해 공교육 이상의 맞춤형 접근이 필요함을 명확히 보여준다.

이러한 맥락에서 탈북청소년 대안학교는 학생들의 배경과 요구를 반영한 개인화된 교육과 지원을 통해 탈북청소년 교육에 중요한 역할을 하고 있다. 연구에 따르면, 대안학교의 친밀하고 지지적인 교사-학생 관계, 우호적인 학습 분위기, 높은 동질감, 소규모로 이루어지는 유연한 교육과정, 그리고 문화적 이해도가 높은 교사의 전문적 태도는 학생들에게 긍정적인 교육 경험을 제공한다(강윤희, 모경환, 2021; 최성훈, 2016). 이러한 요소는 학생들의 학업 효능감 형성, 학교 규율의 내면화, 사회적 관계망 형성, 정서적 안정과 같은 교육적 성장을 촉진하며(강윤희, 모경환, 2021), 학습 공백을 주도적으로 극복하는 태도 변화를 유도한다(소현지, 2021). 또한, 대안학교의 교육과정과 프로그램에 대한 긍정적 성과와(고정희 외, 2015; 박서욱, 2019; 허보람, 2018), 교사와 학생 간의 상호 성장 경험도 보고되고 있다(김수희, 전주성, 2022).

그러나 이러한 탈북청소년 대안학교 교육 경험연구의 가장 큰 한계는 연구 결과의 일반화에 있다. 탈북청소년 대안학교는 형태와 규모, 교육내용이 매우 다양하고 변화가 많아 대안학교의 교육적 성과를 타 대안학교에 일반화하기가 쉽지 않다. 특히 소규모로 운영되거나 특정 교육과정 중심으로 운영되는 학교들이 많아 학생들의 교육 경험도 다양할 수밖에 없다. 학력 인정을 받지 않거나 농촌이나 지방 소도시에 위치하여 기숙 형태로 운영되는 학교와 도시형, 비 기숙형으로 운영되는 학교 간에는 학업 환경과 학생 경험에서 차이가 존재할 수 있다.

또한 지금까지의 탈북청소년 교육 연구는 주로 일반 학교 탈북청소년의 학업 적응이나 교육 성과에 집중되어, 대안학교의 독특한 교육 경험과 성과를 다룬 연구는 상대적으로 부족했다. 일반 학교에서의 탈북청소년 경험은 남한 교육에 대한 전반적인 적응이나 교육목표에 대한 반응으로 이해될 수 있으나, 교육과정에서 겪는 다양한 경험과 그 결과를 심층적으로 이해하는 데는 한계가 있다. 게다가 일반 학교와 대안학교는 교육과정과 맥락, 목표에서 차이가 크기 때문에 이 두 환경에서의 교육 경험에 차이가 있을 수 있다.

특히 최근에는 중국이나 제3국 출신 탈북청소년의 대안학교 입학이 증가하면서 이들의 교육적 요구와 적응과정을 심층적으로 이해하고 이를 대안교육에 반영해야 할 필요성이 더욱 높아지고 있다. 따라서 기존 탈북청소년 대안교육의 장기적 성과와 그 요인을 분석하고, 이를 중국이나 제3국 출생 탈북청소년의 요구에 맞게 전이하거나 조정할 방안을 모색하는 것이 필요하다. 이러한 필요성은 탈북청소년이 지닌 가장 큰 특징 중 하나가 다양한 교육적 맥락을 가지고 있다는 점, 그리고 이들의 사회문화적·교육적 배경이 지속적으로 변화하고 있기 때문이다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구는 탈북청소년 대안학교를 중심으로 탈북청소년의 교육 경험에서 드러나는 교육 성과와 이를 가져온 주요 요인을 탐구하고자 한다. 기존의 탈북청소년 대안학교 교육 성과 연구는 대체로 단기적인 교육 효과나 특정 교육 프로그램의 운영 성과를 분석하는 데 집중됐다. 그러나 본 연구는 단기적인 학업 적응이나 학습 공백 해소에 국한되지 않고, 탈북청소년 대안학교의 장기적인 교육 성과와 그 지속 가능성을 탐색하는 데 초점을 맞춘다. 특히, 본 연구가 다루는 대안학교는 도시형 학력 인정 대안학교로서 오랜 기간 안정적으로 운영된 학교라는 점에서 차별성을 가진다. 기존 연구에서 논의된 일부 대안학교는 규모가 작거나 비공식 교육기관의 성격을 띠고 있어,

교육적 지속 가능성과 제도적 안정성이 충분히 검토되지 않았다. 반면, 본 연구는 제도적으로 학력이 인정되는 도시형 대안학교의 사례를 분석하여, 안정적으로 운영되는 대안교육 환경에서 탈북청소년이 어떠한 교육 성과를 거두는지에 대한 심층적인 이해를 제공하고자 한다. 이를 통해 학력 취득과 사회 정착을 목표로 하는 대안교육이 실질적으로 탈북청소년의 장기적인 삶에 어떤 영향을 미치는지를 탐구하고, 향후 보다 체계적인 탈북청소년 대안교육 모델을 제안하는 데 기여하고자 한다.

본 연구의 주요 연구 문제는 다음과 같다:

1. 도시형 인가 탈북청소년 대안학교의 장기적인 교육 성과는 무엇인가?
2. 장기적인 성과를 가져오는 핵심 요인은 무엇인가?
3. 도시형 인가 탈북청소년 대안교육의 한계와 개선점은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 탈북청소년 현황과 대안교육

탈북청소년은 북한에서 출생했거나, 부모 중 한 명 이상이 북한이탈주민인 청소년을 말한다. 통일부, 교육부, 여성가족부 등 각 부처는 명칭과 정의에 약간의 차이를 보이고 있으나, 최근에는 북한이탈주민의 제3국 체류가 길어지고 탈북청소년의 배경이 다양해지면서 제3국 출생 청소년까지 포괄적으로 지원하는 추세이다. 특히 교육부는 이러한 배경을 고려해 ‘부모 중 한 명 이상이 북한이탈주민인 경우’도 탈북청소년 지원 범주에 포함하고 있다(이기영, 김민경, 2015; 김지혜 외, 2023). 2023년 4월 기준, 탈북청소년은 총 1,769명으로, 초등학교 421명, 중학교 513명, 고등학교 684명, 기타학교 151명에 재학 중이다. 중·고등학생 비율이 점차 증가하고 있으며, 출생지 통계에서는 북한 출생(28.9%) 보

다 제3국 출생(71.1%)이 두 배 이상 높은 비율을 차지한다(교육부, 2023). 이는 탈북과정 중 제3국 체류가 늘어나면서 발생한 변화로, 이들의 배경이 점점 더 다양해지고 있음을 시사한다.

탈북청소년의 사회·문화적 적응과 학업 문제는 이들의 삶의 질과 직결되며, 이들에 관한 연구는 학교 적응(김명선, 2015; 김연희, 2010)과 사회·문화 적응(김대웅, 이순형, 2017; 박은미, 정태연, 2018)에서의 어려움을 주요 논점으로 다루고 있다. 특히, 적응의 어려움은 높은 학업 중단율로 이어지는 주요 요인으로 지적되면서(탈북청소년 교육지원센터 홈페이지, 2024년 8월 14일 다운로드), 이들의 배경을 반영한 맞춤형 교육적 접근이 요구되고 있다.

대안교육은 이러한 배경을 가진 탈북청소년들이 겪는 어려움을 완화하고, 이들의 사회적응과 학업성취를 돕는 데 중요한 역할을 하고 있다. 현재 교육부에서 인가한 학력 인정 탈북청소년 대안학교는 특성화 학교 ‘한겨레중고등학교’와 인가 대안학교 ‘여명학교’, ‘하늘꿈학교’, ‘드림학교’, ‘장대현중고등학교’ 4개교이며, 통일부 지원을 받는 미인가 대안학교도 ‘남북사랑학교’를 포함 6개교에 이른다(통일부 홈페이지, 2025년 5월 28일 다운로드).

대안교육이 탈북청소년에게 미치는 긍정적 영향은 여러 연구를 통해 확인되고 있다. 남북하나재단의 ‘2021 탈북청소년 실태조사’(북한이탈주민지원재단, 2022)에 따르면, 학력 인정 대안학교 재학생 중 74.3%, 기타 대안학교 재학생 중 64.7%가 이전에 일반 정규학교에 다녔던 경험이 있는 것으로 나타났다. 이는 일반 학교에서 학업, 연령 차이, 사회적 편견으로 인해 적응의 어려움을 겪은 탈북청소년들이 대안학교로 전환하는 경우가 많다는 것을 보여준다. 또한 대안학교가 제공하는 사회적 지지가 이들의 사회적응에 큰 영향을 미치기 때문으로 이해된다(박윤숙, 윤인진, 2007). 김대웅과 이순형(2017) 연구에 따르면, 재북 및 남한 입국 과정에서 부모 분리과 상실을 겪은 탈북청소년들이 남한에서 적응

하는 과정에서 대안학교 교사와 교회 구성원들이 중요한 정서적 지원을 제공하는 것으로 나타났다. 신미영과 김병수(2014)의 연구에서는 대안학교와 일반 학교에 재학 중인 탈북청소년의 학교 적응 양상을 개인, 가족, 학교, 지역사회라는 네 가지 범주로 나누어 비교 분석한 결과, 대안학교 재학생이 일반 학교 재학생 보다 교사와의 친밀한 관계, 또래와의 우호적 관계, 높은 학업 성적, 문화적 동질감, 좋은 환경적 조건, 낮은 학업 스트레스 등 여러 면에서 긍정적인 특성을 보였다.

2. 탈북청소년 대안교육 성과

탈북청소년의 교육 성과는 주로 학교 적응의 관점에서 논의되어 왔다. 그러나 적응의 개념은 이를 판단하는 주체와 기준에 따라 다르게 해석될 수 있으며, 시간과 맥락에 따라 변화할 가능성이 크다(김정원, 2017). 이러한 맥락에서 일부 연구자들은 탈북청소년의 교육 성과를 단순한 적응이 아니라 ‘성장’의 과정으로 접근해야 한다고 주장한다. 김성경(2018)은 탈북청소년의 학업 참여, 교사 및 또래와의 긍정적 관계 형성, 교칙 준수, 학교에 대한 애착 등을 적응의 양상으로 파악하며, 이를 ‘새로운 시작’에서 ‘수용’, ‘극복’, ‘성장’으로 이어지는 단계적 과정으로 보았다. 탈북청소년 교육의 중단연구에서는 이들의 교육적 성과를 ‘교육적 성장’으로 정의하고, 단순한 적응을 넘어 성장과 사회통합의 관점에서 평가할 필요성을 강조하고 있다(김정원 외, 2016).

한편, 대안교육의 성과를 다룬 선행연구들은 대안학교의 교육이념과 각 학교가 지향하는 교육관을 반영한 평가 지표의 필요성을 강조하고 있다(조인진, 2010). 이러한 지표를 바탕으로 대안학교의 교육 성과를 분석하거나(박상진, 조인진, 2011), 학생들의 교육 만족도를 측정하여 일반 학교와 비교하는 연구가 이루어졌다(양송이, 2010). 아울러 학교 교육의 목표 달성 정도, 정책 및 운영 요소 분석, 교

수-학습 과정, 구성원 만족도, 학생들의 학업 성취도, 인성 및 태도 등이 교육 성과 평가의 핵심 요소로 논의되고 있다(이은실, 강영택, 2011).

이에 본 연구는 학업성취나 적응의 차원을 넘어 탈북청소년의 교육적 성장에 주목하고자 한다. 참여자들의 주관적 경험과 교육 경험을 중심으로 교육적 성과를 인식하며, 이를 학교가 추구하는 교육목표와 연결하여 대안학교 교육이 학생과 교사의 삶에 미치는 장기적 영향을 분석할 예정이다.

탈북청소년을 대상으로 한 대안학교 교육 성과 연구는 크게 네 가지 방향에서 진행되었다. 첫째, 대안학교 운영과 관련된 연구들에서는 탈북청소년을 위한 도시형 대안학교 설립(오명도 등, 2008), 지역사회 자원과의 연계를 통한 통합서비스 제공(박길태, 2013), 정부 부처 간 거버넌스 구축(전현준 등, 2016), 재정 지원의 필요성(김선혜, 2005), 그리고 통합교육의 필요성을 강조하며 분리 교육의 한계를 지적하는 연구(오주연, 2015) 등이 있다. 이들 연구는 대안학교 조직과 운영이 교육 성과에 미치는 영향을 분석하고, 정책적 개선 방안을 제시하는 데 중점을 두었다. 특히, 탈북청소년을 위한 대안학교의 지속 가능성을 확보하기 위한 정책적 접근과 실천적 전략이 필요함을 강조하였다.

둘째, 교육과정과 프로그램 성과에 관한 연구들은 국어, 영어, 수학 등 주요 교과목에 대한 학습성과를 분석하고, 제3국 출생 탈북청소년의 학습 특성과 요구를 반영한 맞춤형 교육과정의 필요성을 강조했다. 예를 들어, 박서옥(2019)은 제3국 출생 학생들이 중국어를 사용하고 심리적 특성을 지니고 있음을 고려해 정착 시기와 학습자 특성에 따른 교육과정 마련을 주장했다. 고정희 등(2015)은 남북한 교과서를 비교해 국어교육 통합의 방향을 제안했고, 허보람(2018)은 수학교육 부적응 요인을 분석해 북한 출생 학생은 선수 지식 부족, 제3국 출생 학생은 언어 장벽이 가장 큰 문제임을 밝혔다. 즉, 탈북청소년 교육과정이 탈북학생들에게 맞게 구성되어야

함을 강조하였다.

셋째, 교사의 교육 경험에 관한 연구들은 대안학교 교사들이 교육과정에서 겪는 어려움과 이를 극복하기 위한 실천적 노력을 분석했다. 예를 들어, 과학 교사들의 수업 경험(김혜정, 2022), 국어 수업 전략(이민주, 2014), 교사의 성찰과 협력적 학습을 통한 성장(김수희, 전주성, 2022) 등이 다뤄졌다. 하지만 과중한 업무와 불안정한 신분, 낮은 보수 등으로 인해 교사 소진이 심각하다는 점도 지적되었다(윤석주, 2015).

넷째, 학생들의 교육 경험에 관한 연구들은 개인의 교육적 성장 과정을 분석했다. 강윤희와 모경환(2021)의 연구는 하늘꿈학교를 중심으로 탈북청소년들이 학교를 통해 학업 효능감과 정서적 안정을 형성하고, 사회적 관계망을 구축하는 과정을 탐구했다. 이 연구에서는 학생들이 학교 규율을 내면화하고 학업적 성취를 경험하면서 자신감을 형성하는 과정을 '교육적 성장'으로 규정했다. 특히, 학생들의 문화적 배경과 경험을 존중한 다문화적 접근이 이 성장의 주요 요인으로 제시되었다. 허창수(2024)의 연구에서는 생태, 자립, 공동체를 강조하는 미소 대안학교 졸업생의 학교 경험과 삶의 특성을 이해하고자 했다. 이러한 교육과정을 경험한 졸업생들은 보편적인 고등학교 생활에 진입하면서 어려움을 겪거나 대학 생활에서의 학업과 현실에 대한 갈등을 겪기도 했으나, 다른 한편으로 자기만의 방식으로 사회 참여를 시도하면서 살아가며, 학교의 교육 실험들이 졸업생의 삶에 긍정적, 부정적 측면이 함께 공존하는 것을 보여주었다. 또한, 미인가 탈북청소년 대안학교인 나비 대안학교의 사례에서는 교장과 학생이라는 교육 현장의 두 주체가 서로 다른 차원의 경험을 하는 모습을 보여준다(장미진, 2014). 학생들은 대안학교를 통해 경제적인 안정, 자신감, 정서적 안정감을 느끼며 진로를 모색하는 등 긍정적인 경험을 하지만, 한편으로는 교장의 교육 방향에 동의하지 않고 대립하는 모습도 나타났다. 이러

한 사례 연구들은 탈북대안학교 학생들의 공동된 경험(자신감 형성, 정서적 안정, 진로탐색) 뿐만 아니라, 학교가 지향하는 교육과정이나 환경에 따라 학생들의 삶의 태도와 방식이 다르게 나타날 수 있음을 시사한다.

그러므로 탈북청소년을 위한 대안교육의 지속 가능성을 탐색하기 위해서 다양한 형태의 대안학교의 교육 성과를 알아볼 필요성이 제기된다. 특히 탈북 청소년의 60% 이상이 수도권과 도시지역에 거주하고(탈북청소년 교육지원센터 홈페이지, 2025년 4월 1일 인출) 있는 현 상태에서 검정고시 없이 거주지 근처에서 탈북학생들만을 위한 특화된 교육을 받을 수 있는 도시형 학력 인정 탈북청소년 대안학교의 교육 성과를 알아보는 것은 장기적으로 효율적인 탈북청소년 교육 모델을 모색하는 데 시사하는 바가 클 것이다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구는 서울시에 위치한 탈북청소년 학력인가 대안학교인 여명학교(이하 Y 학교로 명칭 함)를 연구 현장으로 한다. Y 학교는 탈북청소년의 남한사회 정착과 교육 기회를 제공하기 위해 2004년 설립되어 지난 20년간 400명 이상의 졸업생을 배출한 도시형 대안학교다. 2010년과 2013년 두 차례 학력 인가를 획득하여, 현재는 교육부 학력인가 대안학교로 지정되어 중·고등학교 통합과정을 운영하며 약 100명의 학생을 수용하고 있다. 이 학교는 종교계의 후원과 교육 정신을 바탕으로 설립되었으며, 설립 초기에는 검정고시를 통한 학력 취득을 목표로 하는 미인가 대안학교로 시작했다. 당시 재정적 어려움과 불안정을 겪었으나, 학력 인정 대안학교로 전환된 후 교육부와 통일부의 재정결합보조금 일부를 지원받아 안정적인 운영체계를 갖추게 되었다.

본 연구는 Y 학교의 장기 발전 계획 수립을 위한 교육 성과 분석 프로젝트의 일부로 시도되었다. 연구의 이러한 배경은 연구 과정에서 학교장, 교사, 학생들의 적극적인 참여와 협조를 끌어내는 데 유리하지만 동시에 학교 구성원의 기대가 자료 수집 및 해석에 영향을 미칠 가능성도 있었다. 이를 최소화하기 위해 자료 수집 방법을 다각화하고, 공동연구자와의 협력으로 분석 결과를 비교 검토하며 연구자의 주관적 편향을 줄이고자 했다. 또한 진사물, 연구자 노트, 관찰 자료, 관련 기록 등을 다각적으로 검토하여 해석의 타당성을 높이고자 했다.

본 연구에는 교사 11명과 졸업생 16명, 총 27명이 참여했다. 교사 참여자는 남성 5명, 여성 6명으로 구성되었으며, 근속기간은 1년 미만 1명, 5년 미만 4명, 10년 이상 6명이었다. 이들 모두 담임, 교과 교육, 상담 경험이 있었고, 이 중 2명은 여명학교 졸업생 출신 교사였다. 졸업생 참여자는 남성 8명, 여성 8명으로, 졸업 연도를 다양화하기 위해 5년 단위로 구분한 후 무선 추출 방식을 사용하여 선정되었다. 졸업 연도별 분포는 2007년~2010년 4명, 2011년~2015년 4명, 2016년~2020년 5명, 2021~2023년 3명이었다. 직업군은 직장인 9명, 대학원생 2명, 취업준비생 2명, 대학생 3명으로 나타났다.

2. 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 여명학교에서의 교육 경험과 성과를 심층적으로 이해하기 위해 졸업생과 교사를 대상으로 초점집단 면접 내용과 학교 교육 관련 자료를 주제 분석 방법으로 분석하였다. 주제 분석은 질적 자료 안에 드러나는 주제를 확인하고 분석하는 방법이다(Braun & Clarke, 2006). 본 연구에서는 Y 학교의 교육 성과를 분석하기 위해 Y 학교 관련 논문, 교육계획서, 프로그램 계획서, 활동사진, 홍보물, 학생 작품, 관련 신문 기사 등을 수집하고, 또한 한국어와 사회과 수업을 두 차례 참관하여 교수-학습

상호작용과 수업 내용을 기록하였다. 또한 졸업생과 교사들을 대상으로 초점 집단면접을 실시하였다. 초점 집단면접은 2024년 6월 10일부터 7월 10일까지 진행되었으며, 교사는 학교 컴퓨터실에서, 학생들은 비대면으로 진행되었다. 한 집단당 3~5명이 참여하여 교사 4 집단, 학생 4 집단의 면담이 진행되었다. 면담 시간은 평균 2시간 정도 소요되었다.

면접에 참여하는 참여자들의 권리를 보호하기 위해서 면접을 하기 전에 연구 참여자에게 연구의 목적, 방법, 예상되는 결과와 활용계획에 관해 설명하고 자발적인 동의를 받았다. 연구 질문은 미리 배포하고 읽어보게 하여 연구참여자가 참여 여부를 결정할 수 있도록 도왔다. 면담지에는 교사와 학생에 모두 ‘학교 교육의 성과는 무엇이라고 생각하십니까?’, ‘교육 성과를 가져온 요인은 무엇이라고 생각하십니까?’, ‘이러한 교육 성과를 달성하는 데 장애가 되는 요인은 무엇이라고 생각하십니까?’, ‘앞으로 학교 교육과정에 더 포함되거나 강조되어야 할 부분, 혹은 변화가 필요하다고 생각되는 부분은 무엇입니까?’의 질문이 포함되었고, 교사에게는 ‘학교 교육의 목표를 무엇이라고 생각하십니까?’ 학생에게는 ‘이 학교를 선택한 동기는 무엇입니까?’라는 질문이 추가되었다. 면담은 내용을 중심으로 참여자들이 자유롭게 교육 경험을 진술하는 방향으로 진행되었다. 면담 내용은 녹음된 후 기록되며 개인 신상 및 내용은 익명 처리될 것임을 알리고 참여 동의를 받아 녹음한 후 전사하여 분석하였다. 면담이 끝난 후 연구 내용이 연구참여자의 경험을 전반적으로 적절하게 반영하고 있는지를 확인하였다. 또한 원하면 언제든지 연구 참여를 중단할 수 있음을 알렸다. 자발적 참여 의사를 밝힌 연구참여자에게 동의서 작성 후 면담을 시행하였다. 수집된 자료는 유출과 관련된 문제를 예방하기 위해 암호를 설정하여 데이터 보안에 특히 주의하였다.

면접은 연구책임자와 공동연구자가 함께 진행하였다. 연구책임자는 북한이탈주민 및 탈북청소년에

관한 연구 경험이 풍부하며, 두 연구자 모두 10년 이상 질적 연구에 대한 많은 경험이 있다. 심층 면담이 끝난 후 면담 질문이 빠짐없이 진행되었는지 확인하고 내용이 충분히 드러났는지 논의하였으며, 연구 진행 중에는 연구 질문을 수정 보완하여 참여자들의 교육 경험과 성과를 충분히 반영할 수 있도록 하였다.

수집된 자료 중 분석에는 교육계획서, 프로그램 계획서, 수업 참관 관찰 기록, 초점 집단면접 내용이 포함되었다. 질적 자료는 자료 중 반복적으로 나타나는 의미 있는 주제를 도출하는 주제 분석(thematic analysis)(Braun & Clarke, 2006) 방법으로 분석하였다. 두 연구자는 자료를 각자 여러 번 읽으면서 반복적으로 드러나는 패턴을 파악한 후 의미 있는 단어나 문장에 코드를 부여하고 유사한 코드를 중심으로 주제를 탐색하여 개념과 하위 범주, 상위 범주를 도출하였고, 이후 이를 함께 의논하면서 합의된 범주와 개념을 생성하였다. 이후 각 항목의 내용 간의 유사한 내용을 묶고 분류하는 과정을 반복하여 자료의 각 주제별 유사한 내용과 상이한 부분이 나타나게 하고 이러한 특성을 있는 그대로 기술하였다.

연구의 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 면담 자료의 분석은 두 명의 연구자가 각자 분석하고, 분석 결과를 비교 검토하여 분석과정에서 일어날 수 있는 연구자의 주관적 편향을 줄였다. 분석을 마친 후 결과를 참여자들에게 배포하여 참여자들의 면담 내용이 충분히 반영되었는지 확인하였다. 이 과정에서 교사 2명과 면담 내용의 의미와 관련하여 추가 면담을 진행하여 면담 내용의 의미를 분명하게 했다. 또한 연구 결과에 대한 연구자의 기대나 추측을 미리 기록하고 명시화하여 중립적 자세를 유지하려고 하였다.

IV. 연구결과

본 연구에서는 관련 자료와 27명의 참여자의 면담 자료를 분석한 결과 교육 성과, 교육 성과 요인, 교육의 한계와 과제의 3가지 범주 영역과 15개의 하위 범주, 45개의 개념이 도출되었다. 이러한 연구 분석 결과를 <표 1>에 제시하였다.

1. 교육 성과

학교의 교육 성과는 학생들의 마음과 몸, 영혼이 회복되는 ‘전인적 회복으로 나아감’으로 나타났다. 학생들은 학교 교육을 통해 사람을 배려하고 잘 어울릴 수 있게 되어 ‘함께 살아가는 힘’을 얻을 수 있었다. 선생님과 친구의 지지 속에서 ‘학업에 대한 자신감’을 갖고 학업에 임할 수 있었으며, 학업에 대한 동기도 높아졌다. 새로운 경험을 축적하고 기초 지식이 다져질수록 자신의 진로와 직업에 대해 탐색할 수 있었다. 이러한 경험은 자신에게 맞는 적성을 찾아 대학에 진학하고 직업을 선택하는 ‘진로 성숙’으로 이어졌다. 또한 학교가 탈북청소년 대안 학교의 선도적 역할을 해내면서 ‘통일 대비 남북 교육 통합의 기초를 다지는’ 성과도 달성했다.

학생들은 탈북과 남한 입국 전까지 마음의 고통이 상당하고 일반 학교에 다니면서 적응을 하지 못해 불안감에 시달리거나 스트레스를 많이 받은 채 학교에 입학하였다. 그러한 학생들은 학교의 다양한 문화 활동, 상담, 품어주는 교사와의 대화, 익숙한 북한 친구와의 편안함, 다양한 체육활동, 그리고 신앙교육을 통해 불안에서 벗어나 점차 마음의 안정감을 느끼게 되었다. 마음이 편해지면서 몸도 건강해지고, 삶의 의미를 발견하고 지향점이 바뀌는 경험을 하게 되었다.

“일반 고등학교 다닐 때는 심리적으로 힘들니까 이제 공부에 집중할 수 없었는데 학교 들어가면서

좀 마음이 편안하다 보니까 공부에 좀 집중을 할 수 있었어요. 대인관계에 있어서는 되게 고향 친구들이 많다 보니까 좀 마음 심적으로 편안하다 보니까 이제 공부에 좀 집중하게 됐었고 (졸업생 7/1, 참여자번호/개념번호<표 1>, 이하 동일).”

이러한 학생들의 변화된 모습을 교사도 동일하게 느낄 수 있었는데, 주로 다른 사람을 대하는 태도나 적극성에 변화를 감지하면서 학생들의 회복을 감지했다.

“아이들의 표정하고 아이들의 태도하고 아이들이 외부 사람들 만나는 그런 자세나 받아들이는 수 용적인 태도 그러니까 이 외부의 세계를 받아들이는 모습이 다름을 저는 많이 느끼는 거죠(교사1/1)

학생들은 학교생활을 통해 남한 사회에서 다른 사람과 함께 살아가는 힘을 얻게 되었다. 다양한 체육활동에 참여해 봤던 덕에 친구들을 만날 때 주저하지 않고 어울리고 대학교 동아리 활동에도 적극적으로 참여하게 되었다. 친구, 교사와 나는 밀접한 관계 경험은 솔직하게 대화하고 사람들과 조율해 나가는 능력을 키워주었다. 학교의 다양한 봉사활동에 참여하고 학교를 후원하는 많은 기관과 봉사자를 만나면서 더불어 사는 삶에 더 큰 의미를 두게 되었다.

“이제 저희만 그런 얘기할 거리가 없으면 솔직히 대화에 끼기도 좀 그렇고 대학교 가면은 다 너는 무슨 전형으로 왔어 뭐 이런 거 했어 저런 거 했어 나 이런 거 해봤어 이런 얘기들을 하는데, 그런 사소한 거에 있어서 저희가 소외되지 않고 얘기한 마디라도 할 수 있다는 게 되게 좀 관계 형성에도 좋은 것 같아요(졸업생 16/3)”

〈표1〉 연구분석 결과

개념	하위범주	범주
1. 심신이 회복됨	전인적 회복으로 나아감	교육성과
2. 신앙이 깊어짐		
3. 사회성이 좋아짐		
4. 배려와 나눔에 대한 마음을 갖게 됨	함께 살아가는 힘을 얻게 됨	
5. 포기하지 않고 지속하게 됨		
6. 학습 동기가 높아짐		
7. 기초 지식이 쌓임	학업에 대한 자신감을 가지게 됨	
8. 자신감이 생김		
9. 정체성을 확립함		
10. 적성을 발견하고 진로를 개척해 나감	진로 성숙이 일어남	
11. 일상을 살아가는 사회인이 됨		
12. 통일 준비의 마중물이 됨		
13. 학교 시설과 운영체계가 발전함	통일 대비 남북 교육 통합의 기초를 다짐	
14. 진실성 있고 애정어린 교사와의 관계 경험		
15. 잦은 접촉과 소통에 기반한 지도		
16. 교사의 간 문화 전문성	교사의 진심과 전문성	
17. 리더의 일관된 목표 실현 의지		
18. 기독교 정신에 기반한 교육과정		
19. 학교 구성원의 교육목표 내면화	교육철학의 실현	
20. 학교 공동체를 통해 전달되는 교육철학		
21. 강력한 독서교육		
22. 다양한 체험활동	교육적 기초를 확립하는 맞춤형 교육과정	교육성과 요인
23. 맞춤형 교육과정 운영		
24. 심신건강 프로그램		
25. 멘토링		
26. 장학금	물질적 지원	
27. 후원과 봉사활동		
28. 수용적인 학교 분위기		
29. 안정적인 학교 시설	지지적이고 안정적인 교육환경	
30. 검정고시 위주 교육에서 경험했던 기초 지식의 부족		
31. 북한 출신 친구들만 교류하는 데서 오는 한계		
32. 보호와 현실의 격차	교육의 한계	
33. 전문기술 습득, 경제 교육 확대		
34. 의사소통 역량 강화		
35. 컴퓨터와 인공지능 활용 교육	미래사회를 대비하는 교육과정	
36. 졸업생과의 연계 강화		
37. 안정적이고 편리한 교육환경 조성		
38. 한국어 교육과정 강화	안정적 교육환경 구축	교육의 한계와 과제
39. 학업 동기 증진		
40. 통일교육 방향 재정립		
41. 교사의 다문화 역량 배양		
42. 긴밀하고 장기적인 관계에서 오는 정서적 소진	교사의 소진 예방	
43. 바쁜 업무로 교사 간에 소통과 지지할 여력이 없음		
44. 교사의 주도성과 참여를 촉진할 수 있는 시공간적 여유와 체계 필요		
45. 교사의 교육활동 지원		

학생들은 경제적인 어려움, 복에 두고 온 가족들, 정체감 혼란, 불안함 등 여러 가지 문제로 중도에 학업을 포기하고 싶은 순간을 만난다. 이때 교사의 격려와 학교의 지원을 받으며 학업을 포기하지 않고 버티나가게 되는데, 이런 고비를 넘는 경험이 학업에 대한 자신감으로 이어졌다. 수준별 수업을 받으며 공부에 대한 동기가 생기고, 학교의 다양한 보상프로그램으로 자극받아 시작한 독서 활동은 지적 호기심을 자극하여 학습에 대한 열망으로 이어졌다. 기초 지식뿐 아니라 한국문화, 직무 능력, 의사소통 능력, 한국어 능력이 향상되는 것을 느꼈다. 지식적인 면뿐만 아니라 정서적인 면에서도 변화가 있었다. 다양한 체험활동에 참여하고 공연을 올리면서 자신감이 생겼고, 자신의 삶을 보다 주도적으로 선택해 나가는 힘을 얻게 되었다.

“지적 호기심이라는 걸 제가 많이 느꼈거든요. 예에 이런 다양한 독서 동아리.. 그다음에 또 저희가 책을 선물해 주세요. 선생님을 통해 하나하나의 어떤 지적 호기심들이 조금조금 이렇게 성장했던 것 같아요. 그래서 그런 것들을 많이 이렇게 구현해줬던 것 같아요. 이북에서 고등학교를 다닐 때는 신라 그리고 이성계에 대해서도 되게 아주 안 좋게 배웠고요. 근데 남한에 와서 보니까 <중략> 이렇게 남북의 역사 많이 평가하는 게 다르네. 물론 서로의 관점 차이긴 하겠지만 그래서 여기 와서도 그때 선생님들의 권유하는 책도 읽으면서 지적 호기심들이 내재되어 있던 지적 호기심들이 발현되는 것이..(졸업생1/21)”

일반 학교에 잘 적응하지 못하고 학교에 입학한 학생 중에는 정체성의 문제로 특히 더 힘든 시간을 보내고 학교에 입학한 경우가 있다. 이러한 학생들은 학교의 신앙교육, 상담, 교사와의 진솔한 관계 경험을 통해 혼란에서 벗어나 자신의 정체성을 찾아 나갈 수 있었다. 학생들은 학교생활을 통해 자신

의 적성을 발견하고 진로를 개척해 나갔다. 진로상담을 받으며 자신의 적성과 흥미에 맞는 진로를 탐색할 수 있었고, 교사의 적극적 도움을 받으며 진학과 취업을 준비했다. 교사의 지지는 대학진학 후의 전공 선택이나 학업, 취업 준비 과정에서도 계속됐으며, 이러한 교사의 지속적인 격려와 지지 속에, 미래에 대한 기대와 포부가 생기고 진로가 확장됐다. 사회에 정착한 학생들은 일상이 회복됨을 경험하고 평범한 일상을 삶으로 살아가는 사회인이 되었다. 한국 사회에 적응하면서 남한 사회에 잘 정착하고 다른 사람과 자연스럽게 교류하고 함께 살아가는 삶을 누리게 되었다.

“학교의 가장 큰 성과가 학생들인데 그 학생들이 가장 큰 성과는 평범한 일상을 무난하게 살아내고 있다는 것이 진짜 큰 게 아닐까라는 생각이 들었어요. 왜냐면 남한 친구랑 결혼한 사람도 있고 북한 친구랑 결혼한 사람도 있지만 너무 평범한 일상을 아이들 학교 보내고 학원 보내고 이렇게 그냥 평범하게 사는 거예요. 문제를 크게 일으키지 않고 그런 게 저는 되게 큰 거라고 생각해요(교사 6/11).”

학교는 탈북청소년의 사회 적응과 교육뿐만 아니라 전체 탈북청소년 대안학교에 긍정적인 영향을 미치는 선도적 역할을 했다. 탈북청소년 대안학교 중 최초로 학력 인가를 받고, 교사 인건비 지원을 안정적으로 받을 수 있는 제도를 마련하며 대안학교 변화의 시발점이 되었다. 많은 사람이 학교 활동에 참여하면서, 학교는 일반인들이 탈북청소년과 만나고 북한 문화를 이해하는 장으로도 자리 잡았다. 이러한 발전을 보며 교사들은 학교의 지속 가능성과 안정적인 교육환경에 대한 기대와 희망을 품게 되었다.

“학교가 처음 이렇게 시작하면서 처음 시작하는

일들이 많다 보니까 법인도 받게 되고 인가를 받게 되고 또 재정 결함도 받게 되고 되게 어려운 상황에서 학교를 이제 이전하게 되는 이런 모든 걸음이 그냥 대외적으로 볼 때 이제 통일을 준비하는 어떤 과정에 있어서 의미 있는 걸음이 아니었나(교사 8/12)”

2. 교육 성과 요인

Y 학교의 ‘교육 성과 요인’은 ‘교사의 진심과 전문성’과 리더, 구성원, 교육과정을 통해 드러나는 ‘교육철학의 실현’으로 나타났다. ‘교육적 기초를 확립하는 맞춤형 교육과정’은 탈북청소년과 제3국 출신 학생의 교육 공백을 채워줄 수 있었으며, 장학금과 같은 실질적으로 도움이 되는 ‘물질적 지원’과 ‘지지적이고 안정적인 교육환경’은 학생들이 교육과정 안에서 포기하지 않고 성과를 낼 수 있는 중요한 요인이 되었다.

탈북청소년들은 진실하게 자신을 대하는 교사의 모습 속에서 배려, 경청, 사랑, 따뜻함과 같은 정서적 돌봄을 경험했다. 학생들은 자신을 격려하며 신뢰해 주는 교사와의 밀접한 관계 경험을 통해 학업을 포기하지 않을 힘을 얻고 마음의 상처가 치유되는 경험을 하게 되었다. 솔직하고 애정 어린 대화는 학생들의 자신감을 북돋고 다른 사람과도 잘 어울릴 수 있는 사회성을 키웠다. 학생들은 수업 시간 외에 외부 활동 시간이 많아 교사와 자연스럽게 이야기할 기회가 많았고 이러한 기회를 통해서 모르는 부분이나 고민거리에 대해 자연스럽게 도움을 요청할 수 있었다. 학생과의 소통은 학기 중은 물론 방학 기간에도 계속됐다. 멘토링, 캠프와 같은 다양한 활동이 방학 중에도 계속 운영되면서 학생들의 학습활동이 이어졌고, 교사는 방학 중에도 이러한 다양한 활동을 통해 학생 개개인과 계속해서 연락을 주고받았다. 심지어 졸업한 학생들의 진로와 취업, 학업에 대한 지도도 마다하지 않았다. 이러한

헌신적인 교사의 지도로 학생들이 학업에 적극적으로 임하게 됐고, 자신의 앞날을 개척해 나갈 수 있게 되었다. 학생들은 일반 학교 교사보다 북한에 대한 이해도가 높을 뿐 아니라 교사로서 전문성을 가졌다는 점에서 학교 선생님을 더 신뢰하고 마음을 열 수 있었다. 교사 역시 개인적이고 문화적인 자신의 경험을 개방하고 상담이나 수업에 활용하여 학생들의 학업 동기를 높이고자 했다. 교사는 학생들의 삶의 좋은 본보기가 되었는데, 학생들이 직업을 선택하는 직접적 계기가 되기도 하고, 난관이 있을 때 해결점을 찾는 좋은 역할 모델이기도 했다.

“한 명 한 명 진심으로 대하시는 게 일단 느껴졌고 수업 시간에 그냥 어떤 주제에 대해서 얘기하시다가도 이제 너희들이 얼마나 중요한 사람들이고 할 일들이 많은 사람이다 이런 이야기를 해주시는데 그게 그냥 말로 하는 게 아니고 정말 그렇게 선생님들 스스로 믿고 계시고 행동으로 표현되니까 (졸업생 4/14).”

Y 학교는 기독교적 정체성과 전인적 회복, 문화적 다양성에 대한 이해, 사람에 대한 사랑과 배려를 교육철학으로 설립된 학교이다. ‘하나님을 경외하고 사람을 사랑하며 민족을 하나로’라는 교훈을 원칙으로 신앙, 인성, 건강, 한국 사회 이해, 지식 함양을 핵심 교육내용으로 운영한다. 이러한 교육철학은 리더의 삶을 통해 일관되게 표현되었으며, 운영상의 어려움 속에서도 리더의 열망과 교육목표 실현 의지는 교사들에게 희망과 의지를 심어주었다. 리더의 명확한 교육철학은 교사들에게 내면화되어 교육 현장에서 실현되었고, 같은 목표를 가진 교사들의 노력으로 학교의 여건이나 상황이 변하더라도 교육철학은 일관되게 유지되었다.

“우리의 비전은 통일을 준비하는 거고 거기서 제일 중요한 건 우리 학교에 제일 중요한 교훈이에

요. 저는 이 큰 틀은 이 대상이 아무리 변해도 우리 학교의 존재의 의미가 그거라고 생각하거든요. 하나님을 경외하고 사람을 사랑하고 민족을 하나로 만드는 그 틀 안에서 중국 출생 그러니까 이 대상이 바뀌었다고 해서 우리의 가장 중요한 가치가 바뀌면 안 된다(교사 4/19).”

교사들은 단순한 직업의식을 넘어서 신앙의 소명감으로 학생들을 가르치며 학생들의 적응과 회복을 염원했다. 매주 예배와 기도, 종교 교과를 통해 마음에 상처 많은 학생이 신앙의 힘으로 치유와 삶의 용기를 얻도록 지원했다. 나눔과 배려를 강조하는 봉사활동, 헌신적인 후원자들의 참여, 교장의 훈화와 전체 모임은 학교의 교육철학을 일관되게 담아내며 학생들이 이를 내면화하고 자기 삶의 가치와 목표를 설정할 수 있도록 이끌었다. 다양한 기회를 통해 반복적으로 강조된 학교의 교육목표와 철학을 자신의 것으로 내면화하는 정도는 학생에 따라 차이가 있었지만, 졸업 후 오랜 기간이 지난 시점에서 학생들은 자신들의 정체감과 삶에 대한 태도를 형성하는데 학교 교육이 의미 있는 영향을 끼쳤다고 보고했다.

“저는 확실히 사람을 이제 일단 매주 예배도 드리고 이제 목사님도 계시니까 나는 기독교라는 종교와 문화와 이런 기독교로서 이렇게 사람을 사랑하고 배려하고 이렇게 보듬어 준다는 걸 배울 수 있었던 것 같아요. 그래서 그걸 통해서 이렇게 좀 사람을 미워하기보다는 좀 포용하고 그럴 수 있는 마음을 좀 기르지 않았나 싶습니다(졸업생 16/18).”

학생들은 강력한 독서교육을 통해 기초 지식을 쌓고 학업에 대한 동기부여를 받을 수 있었다. 독서교육은 학생들의 언어 능력을 높이고 지식과 창의력을 키우며 남한 사회를 이해하기 위해 고안된 학

교의 특성화 교육과정의 하나이다. 이 과정에서는 학교의 철학에 부합하는 동화부터, 신앙, 예술, 위인, 역사 등 다양한 명작을 포함한 ‘OO도서 100선’을 지정하고 매월 지정 도서를 선정하여 학생들의 참여를 독려한다. 매일 아침 일정 시간 동안 책을 읽고 내용을 나누는 아침 독서 활동이 진행되었으며, 독후활동을 통해서 학생들의 독서 이력 및 성장 과정을 확인할 수 있게 하였다. 도서관이나 도서부를 운영하고 월간 독서상을 시상하여 독서 활동을 장려하고 학생들이 적은 양이라도 꾸준히 책을 읽을 수 있도록 하였다. 역사문화탐방 시간을 통해 한국의 고유한 문화를 직접 경험하고 한국의 명소를 찾아가며 역사적 사건과 인물에 대한 이해를 넓힐 수 있었다. 뮤지컬, 연극, 다큐멘터리 영화, 음악회, 전시 등을 감상하는 활동은 학생들에게 경험적 자산이 되어 이후 사회생활에 자신감을 심어주었다. 수준별 분반 수업은 기초학력이 부족한 학생과 학업 의지가 다른 학생들에게 맞춤형 수업을 제공하여, 학생들이 뒤처지거나 중도 포기하지 않도록 도왔다. 최근에는 한국어를 모르는 제3국 출생 중국 학생을 위해 한국어 교육을 대폭 강화하고 학생들의 한국어 능력에 따라 4개의 분반으로 나누어 맞춤형 수업을 진행했으며, 방과 후 집중 훈련을 통해 한국어 실력 향상을 도왔다. 학생들의 심리적 안정을 위해 다양한 상담 프로그램이 운영되었다. 교과를 맡지 않는 상담 전담 교사가 1:1 심리상담을 진행했으며, 자기 개방을 꺼리는 학생이나 한국어에 익숙하지 않은 학생들을 위해 미술치료, 원예치료, 악기와 예술 활동을 활용한 정서 교육이 제공되었다. 태권도와 체육활동을 늘려 신체적 활력을 높이고 무기력감을 해소하도록 지원했으며, 교육봉사를 희망하는 졸업생과의 멘토링을 통해 부족한 과목의 기초를 보충할 수 있도록 도왔다. 학생들은 수업에 적극적으로 참여하더라도 언어적 한계로 인해 내용을 완전히 이해하기 어려운 경우가 많았다. 특히 모든 과목이 한국어로 진행되기 때문에 한국어 능력

향상이 시급했다. 이를 해결하기 위해 어학, 진로, 자격증, 예체능 등 각 분야의 전문 강사와 교육 봉사자들이 학생들의 수준에 맞춘 맞춤형 수업을 제공하며, 부족한 부분을 보완했다. 학생들은 한국 생활, 대학 생활, 진로에 대해 질문하고 필요한 기술과 자격을 준비하며 새로운 기회를 발견할 수 있었다.

“김정고시 보셔서 아시겠지만 고등학교 1학년 정도 레벨에서 이제 시험 문제들이 출제가 된단 말이에요. 그래서 저한테는 조금 중복되는 느낌이 있었어요. 왜냐하면 거의 과정을 이미 끝내고 왔고 또 공부를 이제 곧 잘하는 편에 속했기 때문에 그래서 이제 그런 교육적인 측면에서는 제가 좀 지루하고 따분함을 느끼고 하니까 선생님들이 또 배려를 해주셔서 이제 별도로 수학하고 과학하고 영어 이렇게 세 과목 정도는 따로 클래스를 만들어주셔서 별도로 교육을 받았던 기억이 나요(졸업생 2/23).”

탈북청소년은 경제적 어려움을 해결하고자 하는 갈증이 크다. 재정적 안정은 최소한의 생활수준을 유지하고 생존의 기반을 제공하는 중요한 요소이다. 특히 북한에 가족이 있는 탈북청소년은 학업보다는 당장 가족에게 경제적 도움을 주고 싶어 하며, 학업과 경제적 활동 사이에서 학업을 포기할지 고민하기도 하였다. 이러한 학생들에게 장학금은 실질적인 도움으로 작용하여 중도 포기를 막고, 학업 동기를 높이는 역할을 하였다. 열심히 공부하면 장학금 혜택을 받을 수 있었고, 이러한 실질적인 지원은 막대한 브로커 비용을 해결하거나 대학이라는 목표를 두고 더 열심히 준비할 수 있는 동기를 주었다. 후원자들의 다양한 봉사활동, 교회, 기관, 기업의 지속적인 기부금과 장학금은 탈북청소년의 경제적 자립을 이루는 데 기초가 되었다.

“제가 혼자 한국을 오게 됐어요. 그러다 보니까 경제적인 측면에서 좀 어려움을 겪었어요. 근데

학교에서 잘하면 장학금이나 이런 대가를 좀 주는 편이었어요. 예를 들어서 한 달에 책을 한 권 읽고 소감을 쓰면 얼마 이런 식으로 이 외에도 다양한 장학금이 있었는데 이런 걸 받아서 뭔가 대학교 갈 준비를 조금 하는 데 도움이 많이 됐었던 것 같습니다(졸업생 6/26).”

학교를 중심으로 학생들에게 제공되는 재정적 지원은 단순히 경제적 자립에 그치지 않고 한국 사회에 대한 긍정적 태도와 이타적 삶의 태도를 갖는데 영향을 주었다. 학생들은 대안학교가 처해있는 넉넉지 않은 학교 상황을 비교적 잘 알고 있었으며, 자신들의 교육을 위한 주변의 헌신과 노력에 감사함을 갖고 있었다. 이러한 점은 공교육에서 교육받은 학생들이 교육의 기회에 대해 매우 당연하게 받아들이는 것과는 사뭇 다르다. 재정적인 불안정을 가져올 수밖에 없는 후원과 봉사를 기반한 학교 운영이 학생들에게는 탈북청소년에 대한 관심으로 느껴지고, 나누는 삶을 추구하는 계기로 작용한다는 점이 역설적이다.

“제가 지금 사회생활을 하다 보니까 후원이 후원을 받는 거 후원을 받아가지고 다른 사람한테 내 돈을 준다는 거는 참 쉽지 않은 일이거든요. 그래서 이제 그런 것에 후원을 받아가지고 저한테 나눔을 주는 것 자체로만 저는 만족을 하고 항상 감사함을 가지고(졸업생 8/27).”

가정에서 보호받아야 할 청소년의 시기에 가정교육의 결손과 부모와의 단절을 경험한 탈북청소년은 낮은 환경에서의 적응과 학업이라는 과제를 병행해야 하는 어려움이 있다. 이러한 탈북청소년과 제3국 출신 청소년에게 정서적 안정감은 중요하다. 지지적이고 수용적인 학교 분위기는 마치 언제든 돌아갈 수 있는 피난처처럼 안정감을 주고, 북한 출신이라는 동질감은 편안함을 제공하였다. 자주 만나는 지

지적 교사는 부모의 보호 역할을 대신하였다. 교육부의 학력 인가를 받은 것은 안정적인 교육체계를 마련하는 데 가장 결정적인 역할을 하였다. 학력 인가 이후 체계적인 교육과정을 운영할 수 있었으며, 교육 수준도 향상되었다. 좁은 공간에서도 학생들은 성장할 수 있었지만, 운동장이 있는 넓은 학교 공간으로 이사를 오고 난 후 운동장만큼이나 마음의 여유도 생겼다.

“애한테 더 지금 당장에 필요한 조언이나 필요한 어떤 지원들 진짜 어떤 제도적 지원까지도 알아봐 주고 무연고 학생들도 있었거든요. 그럼 그 학생들이 부모님이 안 계시는데 그러면 어떤 역할을 해줘야 되고, (중략) 더 거시적으로는 그런 시스템이 그래도 구축되어 있는 것 같아요(교사 1/29).”

3. 교육의 한계와 과제

교육 성과와 함께 과거 ‘미인가 시절 검정고시 중심의 학교 운영’과 ‘탈북학생들로만 구성된 학교’에서 비롯된 한계도 있었다. 입학생들의 변화와 급변하는 사회적 변화에 따라 ‘미래사회를 대비하는 교육과정의 필요성’, ‘안정적이고 편안한 교육환경 구축’, ‘제3국 출신 학생을 위한 교육과정’, ‘교사의 소진 예방’ 등의 과제가 제기되었다.

졸업생 중 일부는 인가받기 전 검정고시 위주의 교육을 받아왔다. 이들은 학교생활이 따뜻하고 즐겁기는 했지만, 지식 전달과 전문성의 측면에서는 아쉬움이 있었다고 기억했다. 그래서 졸업 이후 대학 생활 및 현실에서 기초 지식이 부족함을 느꼈고 남한 학생들과 비교했을 때 교육적 격차가 더욱 크게 다가왔다. 대부분 졸업생은 학교 안에서의 생활과 졸업 후 현실의 격차를 크게 느낀다고 했다. 학교에 입학했을 때 북한 출신의 친구들만 있기에 편안하고 안정적인 정서를 느낄 수 있었지만, 이때 바뀌지 않은 사투리와 사고방식, 남한 친구와의 제한적 교

류 경험이 도리어 졸업 후에는 한국 친구나 동료와 어울리는데 어려움으로 작용했다. 다시 완전히 새롭게 시작해야 한다는 느낌을 받았다. Y 학교 선생님들과의 교류는 따뜻하고 수용적이었기 때문에 편하고 만족스러웠지만, 졸업 이후 미주한 대학과 취업의 현실은 매우 냉혹했다. 조금만 현실을 일찍 알았다더라면 대비라도 할 수 있었을까 싶지만 후회할 겨를도 없이 현실에 맞춰 부족한 기초 지식을 채우기 위해 애쓰며 한계를 극복해야만 했다.

졸업생들은 졸업 후에 빠르게 변화하는 냉엄한 현실사회에 부딪힌다. 학교 안에서 회복과 적응을 위한 기초를 닦았다면 졸업 후에는 변화와 도전에 부딪힌다. 그래서 사회의 변화들이 더 민감하게 다가온다. 참여자들은 4차산업혁명, 인공지능의 발전과 같은 전 세계적 변화들이 직장생활에서도 체감되면서 고등학교 교육과정에서도 이러한 내용이 포함되어 사회적 변화에 준비될 수 있기를 희망했다. 또한 사회생활을 통해서 경제적 독립의 필요성을 실감하게 되면서 경제적 안정과 재정을 효율적으로 관리하고 결정 내리는데 필요한 기술과 정보가 중요하다는 것을 깨닫는다. 그래서 단순히 진학보다 경제적 안정성을 높일 수 있는 전문기술이나 취업을 목표로 한 교육이나 재정적 안정을 도모할 수 있는 경제 교육이 강화되면 좋겠다고 생각했다. 대학에 입학한 졸업생들은 글쓰기, 토론, 발표 능력과 같은 의사소통 능력의 중요성을 강조하였다. 의사소통 능력은 대학 수업에서 제일 먼저 부딪히게 되는 어려움으로, 자료를 수집하고 의견을 제안하고 발표하는 토론 능력의 필요성을 실감했다. 참여자들 대부분 학교가 독서 활동이나 수업을 통해 이 부분을 강조하고 장려한다고 기억했다. 그러나 정작 이 필요성은 대학진학이나 취업 준비, 직장생활을 하면서 깨달았다. 학교 때 받았던 독서교육의 중요성을 새삼 느끼면서 좀 더 열심히, 좀 더 적극적으로 참여해야 했다고 후회했다.

“교육과정이나 이런 거에 있어서 개인적으로 학생들이 조금 배우면 좋겠다고 생각하는 것은 토론이나 발표 같은 것, 예를 들어서 PPT라든지 아니면 이런 것도 직접 만들어보고 학생들 앞에서 친구들 앞에서 발표하는 것도 많이 해봤으면 좋겠고, 토론이나 이런 거 자기주장을 좀 얘기를 할 수 있고 상대방의 의견을 좀 받아들이고 존중하고 그러니까 이런 것이 좀 추가됐으면 좋겠어요(졸업생 10/34).”

졸업생들은 학교에서 교사와 긴밀한 연결감이 졸업 이후에도 지속되길 바라고 있었다. 졸업 후에 지지 체계였던 학교와의 긴밀함은 끊어지고 심리 사회적 독립이라는 발달 과제에 맞닥뜨리면서 자신감은 떨어지고 불안감이 커지는 것을 느꼈고 이러한 불안을 조절해주는 역할을 해줄 수 있는 연결고리가 필요했다. 그래서 졸업생들은 졸업생 네트워크가 활성화되기를 바랐다. 그렇게 되면 학교에 대한 소속감도 더 커지고 재학생과도 교류하면서 선배로서 필요한 도움을 줄 수 있으리라 생각했다. 교육 환경 측면에서는 기숙사 확충과 학교 시설 사용 제한 문제 해결을 통해 학생들이 편리하고 쾌적한 환경에서 학업에 집중할 수 있도록 해야 한다. 또한, 느린 학습자나 심리적 고위험군 학생과 같이 추가적인 지원이 필요한 학생들을 위한 체계적인 수업 지원 시스템 구축이 과제로 남아 있다.

“조금 학교 다닐 때 아쉬웠던 게 졸업생 커뮤니티가 좀 활성화 안 돼 있는 부분이 좀 많이 아쉬웠던 것 같아요. 왜냐하면 물론 한국 고등학교를 졸업하고 대학교 생활 잘하시는 분들이 와서 과외도 해주고 여러 가지 도와주려고 하지만 오히려 저희는 그런 분들을 보면서 자신감을 얻지는 않아요. 같은 출신들이 자라고 있는 모습을 봤을 때 좀 더 자신감이 생기고 나도 저 사람처럼 대학교 잘 다닐 수 있겠네 라는 게 생길 텐데(졸업생 15/36).”

Y학교는 탈북청소년을 대상으로 교육과정이 운영되었으나 최근 들어서는 제3국 출생 학생이 대량 입학하면서 교사와 교육과정에 많은 변화와 적응이 요구되고 있다. 과거 학교 졸업생은 북한 출생이 75%, 중국 출생이 25% 정도였지만, 현재 재학생은 북한 출생 12%, 중국 출생 88%로 학생들의 교육 배경이 제3국 출생 중심으로 변화하였다. 중국 출생 학생들은 한국어 수준이나 학업 동기, 시민의식이나 통일에 대한 태도에서 북한 출생 학생과는 다른 양상을 보이며, 가장 큰 차이는 낮은 한국어 능력이다. 기초적인 한국어조차 할 수 없는 학생들에게 교육과정을 운영하는 것은 어려운 일이므로, 한국어 교육과정 운영이 모든 변화에 우선되어야 한다. 이를 위해 학교는 한국어 전담 교사를 채용하고 중학교 과정에서 학년 구분 없이 한국어 수업을 대폭 강화하며 독서교육과 방과 후 한국어 교육 등 다양한 방안을 시행 중이다.

제3국 출생 탈북학생들은 북한 출생 학생들보다 정체성 확립에 더 취약하다. 이들은 대부분 어머니가 중국인으로 알고 자랐고, 한국 사회에 적응하면서 한국문화를 배우고, 대안학교에서는 북한 문화를 익혀야 하는 스트레스와 혼란을 겪는다. 또한, 제도적으로 북한이탈주민 보다 소외되는 경우가 많아, 탈북학생도, 중국 학생도, 한국 학생도 아닌 정체성 문제를 경험한다(오인수, 노은희, 2020). 그래서 한국어 교육은 단순히 언어 능력 향상뿐 아니라 문화적 이해와 정체성 확립을 목표로 하며, 언어 장벽이 학업 동기를 떨어뜨리고 학력 격차를 심화시키는 문제를 해결하고자 한다.

“다문화 학생들을 위한 교재가 있기는 한데요. 저는 이 친구들 교재에 한국문화 뿐 아니라 중국문화, 북한문화 이런 내용들이 같이 들어가서 함께 이야기해볼 수 있는 시간이 있었으면 해요. 사실 저희 학생들은 중국에서 태어나서 얼마 때문에 한국에 왔지만 딱 하니 한국 사람이다 이런 생각이 없거든

요. 통일에 대한 생각도 없고 졸업하고 중국으로 가야지 하는 친구들도 있고 정체성이 모호하달까. 그러니까 단순히 한국어만 가르치는 걸 넘어서 한국어 배우면서도 내가 어떤 사람인지 어떻게 살아야 하는지 이런 걸 생각해볼 수 있는 시간이 됐으면 해요. (교사 10/38).”

제3국 출생 학생은 부모의 부재와 방임 속에서 무력감과 낮은 학업 포부를 가진 경우가 많아, 이들의 학업 동기를 높이는 다양한 교육과정과 교사-학생 간 상호작용이 필요하다. 또한, 이들을 위한 통일교육의 새로운 패러다임이 마련되어야 하며, 북한 출생 학생과 제3국 출생 학생 모두 수용할 수 있는 교육과정을 통해 통일에 대한 태도를 통합하고, 교사들도 중국문화에 대한 이해와 민감성을 갖출 필요가 있다.

교사들이 학교에서 만나는 학생들은 단순히 지식의 전달이나 진로지도만 필요한 것이 아니다. 탈북과정에서의 상처와 가족 해체로 인한 심신의 회복과 결핍된 부모 역할이 필요한 학생들이다. 여명학교의 교육목표도 이들의 회복과 적응을 최우선으로 다루며, 교사들은 학생들과 지속적으로 정서적 접촉을 유지하고 전 방위적인 돌봄을 제공한다. 교사들은 학생들과 밀접한 관계를 통해 심리적 경계를 넘나들면서 심신이 지치게 되었다. 상대적으로 작은 학교에서 다양한 업무를 감당하는 것도 큰 부담이다. 외부 체험활동, 방과 후 프로그램, 방학 중 특별 교육 과정 등 많은 업무는 교사들이 준비하고 신경써야 하는 일이다. 방학 중에도 교육활동이 계속되며 학생들과의 교류가 지속되기 때문에, 단절을 통한 회복이 일어날 기회가 부족해 교사들은 지침을 많이 느끼게 됐다. 교사들 간에는 동병상련의 경험이 있지만, 바쁜 업무와 부담감으로 인해 소통이 줄어들고 서로에게 부담을 주지 않으려는 노력으로 관계의 질이 점점 떨어져 갔다. 새로운 교수 방법을 개발하고 학교발전을 위한 연구역량을 발휘하고 싶

지만, 그럴만한 여력이 없다.

교사들의 어려움을 학교도 인지하고 있었다. 그래서 재정적 안정을 통해 교사의 처우를 개선하고, 교사를 충원하여 수업 부담을 줄이며, 행정업무를 줄이고, 추가 근무를 하지 않도록 체계를 마련하려고 했다. 그래서 교사들은 학교가 발전하면서 교사의 여건도 더 나아지기를 기대했다. 교육과정이나 운영에 대한 의견을 보다 효과적으로 반영할 수 있는 체계가 마련되기를 바라고, 교사들이 소진되지 않으면서 주도적으로 교육에 참여할 수 있기를 기대했다. 부서별 업무 공간이 마련되어 업무와 관련된 소통이나 지지가 자연스럽게 이루어지는 환경이 조성되기를 꿈꾸며, 짧은 시간이라도 학교 업무, 학생들과 연락에서 벗어나 교사만의 개인적인 시간을 가질 수 있기를 바랐다. 교사들의 전문성이 지속적으로 개발되고 교육과정에 적용되며 반영되는 체계가 마련되기를 희망했다. 교사들 간에 물리적으로나 심리적으로 부담이 없는 교류와 소통의 시간이 확대되어 자연스러운 상호지지와 소통이 일어나기를 바랐다.

“선생님들이 가장 고생하죠. 그래서 어떻게든 교사 인건비 문제를 해결하려고 정말 노력했어요. 인건비가 안정적으로 해결돼야 마음이 편안하고 교육도 할 수 있는 거잖아요. 다행히 금년에는 교사를 많이 뽑아서 선생님들 시 수를 많이 줄일 수 있었어요. 교육청으로부터 인턴 교사도 받고(교사 11/42).”

V. 결론

본 연구는 탈북청소년 Y 대안학교를 중심으로 학교의 교육 성과, 성과 요인, 한계와 과제를 탐구하였다. 질적 연구를 통해 도출된 주요 교육 성과는 ‘전인적 회복으로 나아감’, ‘함께 살아가는 힘을 얻게 됨’, ‘학업에 대한 자신감을 가지게 됨’, ‘진로 성

속이 일어남', '통일 대비 남북 교육 통합의 기초를 다짐으로 나타났다. 이 성과들은 회복, 이해, 사랑이라는 학교의 교육 철학과 신앙, 인성, 건강, 한국 사회 이해, 지식이라는 학교의 핵심 교육내용을 담고 있어, 학교 교육이 목표한 결과를 학생들에게 효과적으로 전달하고 있음을 보여준다. Y 학교 교육 성과의 특징은, 학교 교육을 통해 학생들이 삶의 다양한 차원에서 균형 잡힌 변화를 경험하는 동시에, 교사들이 교육환경의 개선을 보고하고 있다는 점이다. 연구 결과, 신체적·정신적·인지적 성숙뿐만 아니라 진로 발달과 사회적 능력 향상 등 졸업생들의 삶의 여러 영역에서 긍정적인 변화를 확인할 수 있었으며, 학교 전체의 교육 환경과 제도적 정비도 함께 이루어졌다.

이러한 연구 결과는 탈북청소년 대안학교 학생들의 교육적 성장을 학업 효능감 형성, 학교 규율 내면화, 사회적 관계망 형성, 정서적 안정화의 과정으로 이해한 강윤희와 모경환(2021)의 연구와도 맥락을 같이한다. 해당 연구에서도 탈북청소년 대안교육을 통해 학습 태도, 대인관계, 정서 등에서 다면적 변화가 나타났고 이 역시 학력 인정을 받은 대안학교였음을 고려할 때, 학력 인정이 교육 성과에 중요한 요인으로 작용했을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 즉, 탈북청소년 대안교육의 핵심적인 성과는 단순한 학업적 성취를 넘어 전인적 성장을 촉진하는 데 있다.

그러나 모든 탈북청소년 대안학교에서 이러한 다면적 변화를 확인할 수 있는 것은 아니다. 특정 영역의 교육과정을 강조하는 학교에서는 교육적 경험이 한정될 가능성이 있으며(예: 예술 중심, 직업 교육 중심), 운영 기반이 불안정한 학교의 경우 학생들의 학습과 성장 경험이 특정 영역에 치우치거나 한정될 수도 있다. 따라서 탈북청소년 대안교육은 단순한 인지적 발달이나 특정 영역이나 능력에 초점을 두기보다 탈북청소년이 청소년기에 필요로 하는 전반적인 발달을 촉진하는 방향으로 운영되는

것이 중요할 것으로 보인다. 이를 위해서는 안정적인 교육과정 운영과 제도적 지원이 필수적이며, 특히 학력 인정을 통해 지속 가능한 교육환경을 조성하는 것이 중요한 과제가 될 것이다.

둘째, 본 연구에서는 대안학교의 교육 성과를 결정짓는 주요 요인으로 '교사의 진정성과 전문성', '학교 교육철학의 실현', '맞춤형 교육과정', '물질적 지원', '안정적이고 지지적인 교육환경'이 도출되었다. 이러한 요인들은 모두 사회적 관계망, 신뢰, 규범, 협력을 통해 형성되는 사회자본(social capital)의 일부로 볼 수 있으며, 이는 대안학교 교육이 사회적 연결망 형성의 중요한 기능적 요소로 작용함을 시사한다(Putnam, 2000; Coleman, 1988).

본 연구에서 교사는 학생들에게 정서적 지지 제공자이자 강력한 정보 제공자로서 역할을 하며, 부모의 부재로 인해 결핍을 경험하는 많은 학생들에게 중요한 정서적 지원을 제공하였다. 교사와의 신뢰 관계 형성은 학생들에게 심리적 안정감을 제공하고 학습 몰입을 가능하게 하는 기반이 되었으며, 학교 공동체 내에서 강한 유대감을 형성하도록 돕는 역할을 하였다. 또한, 학교가 일관된 교육철학을 유지하는 것 역시 학생들에게 강한 소속감과 신뢰감을 형성하는 데 중요한 요소가 되었으며, 이를 통해 학생들은 학교의 규범과 가치를 내면화하고, 교사 및 또래와의 긴밀한 관계 속에서 더욱 강한 결속력을 형성하였다. 이러한 과정은 학교 내부에서 형성되는 결속형(bonding) 사회자본의 대표적인 사례라 볼 수 있다.

학교는 단순히 학습 공간을 제공하는 것을 넘어, 사회적 네트워크 확장의 중심지가 되었다. 지원 기관, 후원자, 지역사회 봉사자 등이 학교 교육에 참여하면서 학생들의 사회적 관계망이 확장되고, 안정적인 학습 환경이 조성되었다. 특히, 맞춤형 교육과정에서는 멘토링, 진로지도, 특별 교육과정 등이 외부 기관과 적극적으로 연계되었으며, 이를 통해 학생들은 학교를 넘어 보다 넓은 사회적 관계망을 형

성할 기회를 얻을 수 있었다. 또한, 학교를 중심으로 이루어진 이러한 사회적 상호작용은 학생들이 외부 환경에 대해 더 개방적이고 우호적인 태도를 지니게 유도하였다. 이는 학생들이 새로운 사회적 관계를 형성하고 적응하는 데 도움을 주는 가교형(Bridging) 사회자본을 형성하는 과정으로 볼 수 있다.

급작스러운 이주로 인해 사회문화적 상실을 경험한 탈북청소년들에게 이러한 사회적 자본의 형성은 더욱 중요한 의미가 있다. 탈북청소년들은 북한에서 형성했던 사회적 관계망을 상실한 채 새로운 사회로 진입하므로 이 과정에서 신뢰할 수 있는 관계망을 새롭게 구축하는 것이 남한 사회 적응과 학업 지속에 중요한 요인이 된다. 따라서 학교가 이들의 사회적 자본 형성을 촉진하는 역할을 하는 것은 단순한 학업 지원을 넘어 심리적 안정과 사회적응을 위한 필수적인 요소라 할 수 있다. 도시형 대안학교는 지역사회 내 다양한 사회적 기관과의 연계가 쉬워, 탈북청소년들의 사회적 자본 형성을 더욱 촉진할 수 있는 환경적 이점을 지닌다. 탈북청소년들은 부모를 통해 얻을 수 있는 사회적 자본이 부족한 경우가 많으므로 학교가 그들의 사회적 자본 형성의 중심이 될 수밖에 없다. 이러한 맥락에서, 도시형 인가 대안학교는 교사들에게 비교적 안정적인 지위를 제공하여 학생들과의 지속적인 상호작용을 가능하게 하고, 지역사회 자원을 효과적으로 활용함으로써 학생들의 사회적 자본을 강화하는 역할을 수행하는 것으로 나타났다. 결과적으로, 사회적 자본의 형성이 대안학교의 교육 성과를 높이는 핵심 요인임을 확인할 수 있다.

셋째, 본 연구에서 제시된 교육 성과와 함께 해결해야 할 당면 과제로는, 급변하는 사회와 변화된 탈북청소년의 교육적 요구에 부합하는 교육과정 개편 및 이를 뒷받침할 교육환경의 조성이 있다. 참여 학생들이 강조한 전문기술, 경제 교육, 의사소통 능력, 컴퓨터 및 인공지능 활용 역량은 4차산업혁명 시대에 요구되는 사회적 역량, 자원관리 역량, 시스

템 역량, 문제 해결 역량, 과학기술 역량과 연결되어 있다. 이러한 역량들은 OECD ‘미래교육 2030’에서 제시한 변형적 역량 — 즉 새로운 가치 창출, 긴장과 딜레마 조정, 책임 있는 행동 — 과도 연계될 수 있다(OECD, 2019). 예를 들어, 참여자들이 중요하게 언급한 의사소통 능력은 ‘긴장과 딜레마 조정’의 핵심 기반이 되며, 전문기술과 디지털 활용 역량은 ‘새로운 가치 창출’을 가능케 하는 수단이라 볼 수 있다. 또한 ‘책임 있는 행동’은 본 연구에서 확인된 탈북청소년의 전인적 성장을 통해 부분적으로 실현되고 있는 개념이다.

이처럼 탈북청소년 대안교육이 촉진하는 핵심역량은 국제적으로 제시되는 미래 교육의 주요 목표들과 맥을 같이 한다는 점에서, 대안학교의 교육과정 설계와 방향성을 OECD의 미래 교육 논의의 틀 안에서 검토할 필요가 있다. 대안학교가 지닌 교육과정의 유연성은 교육 안정성을 저해할 위험이 있지만, 탈북청소년과 같이 교육 배경의 편차가 큰 학생들을 대상으로 할 때는 학습자의 요구에 맞춰 교육 과정을 조정할 수 있다는 장점으로 작용할 수 있다.

제3국 출생 탈북청소년의 증가 역시 이러한 교육과정 재구성의 필요성을 더욱 높이고 있다. 교육 배경이 다양한 학생들에게 적합한 맞춤형 교육과정을 설계하기 위해서는 학생들의 필요와 학습 목표에 맞춰 교육과정을 조정하고 최적화할 수 있는 ‘교육과정 재구성 역량’이 핵심적이며, 이를 위해 학교 차원의 제도적 지원이 뒷받침되어야 한다. 이를 위해, 교사들이 교육과정 재구성에 대한 경험과 지식을 공유할 수 있는 학습 공동체와 교사 협의체를 활성화하고, 연수 및 워크숍을 통해 관련 역량을 강화하며, 평가 시스템을 구축하여 교육과정 재구성의 질을 지속해서 개선할 수 있도록 지원해야 한다. 교육과정의 효과적인 운영을 위해 교사들의 사회적 연결망과 관계 역량을 배양하는 것이 필수적이다.

또한, 미래사회를 대비하는 교육과정 운영은 교사 소진 방지를 전제로 한다. 대안학교 교사는 밀도

높은 관계성과 다중 역할 수행으로 인해 쉽게 신체적·정신적 자원이 고갈될 수 있으므로, 정신건강 관리 프로그램, 휴식공간 마련, 의사결정 참여 기회 확대, 신규교사 멘토링, 정기 연수 및 전문성 향상 프로그램 운영, 행정지원 강화, 지역사회 협력 자원 활용 등 실질적인 지원체계가 마련되어야 한다.

또한 학부모의 교육 참여 확대도 중요하다. 제3국 출생 학생의 부모 다수는 탈북과정에서의 트라우마나 한국 사회적응의 어려움으로 자녀의 문제를 충분히 인식하지 못하거나, 불안정한 애착 관계를 형성하고 있어 학교와의 협력이 어렵다(오인수, 노은희, 2020). 이에 따라 학교는 탈북청소년을 지원하는 외부 기관과의 네트워크를 구축하고, 이들과의 연계를 통해 가정의 안정성과 학부모의 교육 참여를 촉진할 필요가 있다.

본 연구는 도시형 인가 탈북청소년 대안학교를 대상으로 장기적 교육 성과를 분석하고, 성과 요인과 과제를 도출하여 해당 학교의 교육이 탈북청소년의 사회적 자본을 강화하여 전인적 성장과 발달을 촉진하는 데 기여함을 제시하였다. 또한, 교사의 사회적 연결망 강화를 통한 ‘교육과정 재구성’ 역량 배양이 대안학교의 강점인 유연한 교육과정을 효과적으로 활용하도록 하여, 변화하는 미래사회와 탈북청소년의 교육적 요구에 대응하게 할 수 있음을 시사하였다. 이 연구는 이러한 교육 성과와 성과 요인을 제시함으로써 탈북청소년 대안교육의 시사점을 제공하고, 이를 남북한 교육체제 통합을 위한 기초 자료로 활용될 수 있다는 점에서 의미가 있다. 특히, 도시형 인가 대안학교의 교육적 강점과 특성을 제시했다는 점에서 차별성을 갖는다. 향후 연구 결과는 도시형 대안학교의 운영 개선, 맞춤형 교육과정 개발, 교사 역량 강화 및 지원체계 마련 등에 활용될 수 있다.

그러나 본 연구는 탈북청소년 대안학교 한 학교의 교육 성과만을 연구하였기 때문에 다른 탈북청소년 대안학교에 직접 적용하기에는 한계가 있다.

대안학교는 학교마다 규모, 교육과정, 교육 방식이 상이하므로 다른 도시형 대안학교와의 비교사례 연구를 통해 결과의 일반화 가능성을 검토할 필요가 있다. 또한 본 연구는 북한 출생 졸업생 중심으로 진행되어, 최근 증가하는 제3국 출생 탈북청소년의 교육 문제를 충분히 반영하지 못했다는 한계가 있다. 따라서 향후 연구에서는 제3국 출생 학생의 장기적인 교육 경험을 포함하여, 교육을 통한 정체성과 문화 적응과정을 심층적으로 탐색해 볼 필요가 있다. 또한 졸업생들의 장기적인 사회적응과 삶의 질 향상을 평가할 수 있는 장기 추적 연구를 수행하여 교육이 사회통합과 적응에 미치는 장기효과를 알아볼 필요가 있겠다.

참고문헌

- 강윤희, 모경환 (2021). 탈북청소년 대안학교에서의 교육적 성장에 대한 질적 사례연구. *다문화교육연구*, 14(3), 199-233.
- 고정희, 김종철, 구분관, 위현길, 윤구희, 김호태, 이은정, 조진수, 차경미, 문찬란, 김진아, 심미진, 민병곤 (2015). 남북한 초·중·고등학교 국어교육 통합을 위한 기초 연구-통일 대비 단계의 국어과 교수·학습 내용 선정 및 수업 분석을 중심으로. *국어교육연구*, 36, 1-49.
- 교육부 홈페이지. 대안학교 및 대안교육 특성화중등학교 현황 ('23.4.1.기준)
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=316&dev=0&statusYN=W&s=moe&m=0302&opType=N&boardSeq=94728>,에서 2024년 8월 14일 인출.
- 교육부 (2023). 2023년 탈북학생 통계현황.
- 김대웅, 이순형 (2017). 무연고 북한이탈청소년의 부모 상실에 따른 남한사회 적응의 어려움과 극복과정. *청소년학연구*, 24(7), 111-140.
- 김명선 (2015). 탈북청소년의 학교생활적응경험 분

- 석. 열린교육 연구, 23(4), 45-74.
- 김선혜 (2005). 북한이탈청소년을 위한 대안학교 운영방안. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김성경 (2018). 북한이탈청소년의 긍정적 학교적응 과정에 관한 질적 연구: 막막함에서 자기긍정으로 변화하기. 한국청소년연구, 29(3), 129-157.
- 김수희, 전주성 (2022). 탈북청소년 대안학교 교사의 협력적 학습경험에 대한 내러티브 탐구. 평생교육학연구, 28(1), 125-149.
- 김연희 (2010). 북한이탈청소년의 학교중도탈락 영향의 경로구조 연구. 한국청소년연구, 21(1), 33-65.
- 김영하 (2010). 다문화사회와 새터민 청소년의 교육문제. 윤리교육연구, (21), 223-248.
- 김정원 (2017). 한국 사회 정착 사례 분석을 통한 탈북청소년 '적응'의 의미 재검토. 통일교육연구, 14(1), 1-17.
- 김정원, 강구섭, 김정원, 김성식, 조정아, 최유림 (2016). 2주기 탈북청소년교육 중단연구(I), 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 김지수, 김지혜, 김진희, 조정아, 김윤영, 김성식 (2016). 2주기 탈북청소년 교육 중단연구(III), 서울: 한국교육개발원.
- 김지혜, 김정원, 김지수, 남신동, 김진희, 임종현, 조정아, 김윤영, 이은혜 (2023). 북한배경청소년 교육지원 정책의 방향과 과제, 서울: 한국교육개발원.
- 김혜정 (2022). 탈북학생 대안학교 과학교사의 수업실천 탐색. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박길태 (2013). 북한이탈청소년을 위한 통합서비스형 대안학교 제안. 다문화와 평화, 7(1), 159-198.
- 박상진, 조인진 (2011). 기독교 대안학교의 영역별 교육성과 분석 연구. 장신논단, 41, 341-365.
- 박서욱 (2019). 제3국 출생 탈북아동을 위한 한국어 교육과정 개선 연구: 방과 후 교육시설을 중심으로. 석사학위논문, 고려대학교.
- 박윤숙, 윤인진 (2007). 탈북청소년의 사회적 지지 특성과 남한사회 적응과의 관계. 한국사회학, 41(1), 124-155.
- 박은미, 정태연 (2018). 탈북대학생의 대학생활 및 남한사회적응에 대한 질적 연구. 한국심리학회지: 일반, 37(2), 257-288.
- 북한이탈주민지원재단 (2022). 2021 탈북청소년 실태조사.
- 소현지 (2021). 탈북민 대안학교의 영어학습에 대한 질적 사례연구. 석사학위 논문, 서강대학교.
- 신미영, 김병수 (2014). 북한이탈청소년의 학교적응에 관한 질적 연구-대안학교와 일반학교 비교를 중심으로. 담론 201, 17(2), 63-93.
- 양송이 (2010). 대안학교 학생들의 교육만족도에 관한 연구: 서울지역 비인가형 대안학교와 위탁형 대안학교를 중심으로. 석사학위 논문, 광운대학교.
- 오명도, 박순용, 양희창, 박형동, 조명숙, 채혜성, 김신동 (2008). 북한이탈 청소년들을 위한 도시형 대안학교 설립방안에 대한 연구 (090131정책과제). 서울: 교육부.
- 오인수, 노은희 (2020). 제 3 국 출생 북한이탈주민 자녀의 정서행동 문제에 대한 맥락적 이해 및 개입전략. 교육학연구, 58(1), 1-32.
- 오주연 (2015). 북한이탈청소년 대안학교의 분리교육 고찰: 통합교육의 필요성을 중심으로. 국제이해교육연구, 10(1), 135-175.
- 윤석주 (2015). 북한이탈청소년 대안학교 교사의 소진에 대한 질적 연구. 한국교원교육연구, 32(2), 315-344.
- 이기영, 김민경 (2015). 한국거주 탈북배경청소년의 다양성에 따른 지원 정책의 분석과 함의. 동북아연구, 30(2), 93-129.
- 이민주 (2014). 탈북학생 대상 대안학교 교사의 국어 수업전략 연구. 교육대학원 석사학위논문, 이화여자대학교.

- 이부미 (2012). 북한이탈 청소년들의 학습경험 및 정체성 재구성에 대한 내러티브 탐구. *교육인류학연구*, 15(2), 23-57.
- 이은실, 강영택 (2011). 기독교대안학교 졸업생들이 인식하는 교육성과에 대한 질적 연구. *기독교교육논총*, 26, 481-515.
- 이진선, 하옥선 (2021). 북한이탈청소년 대안교육 및 대안학교에 관한 연구 동향 분석: 통합적 문헌고찰 방법을 활용하여. *학습자중심교과교육연구*, 21(5), 105-124.
- 장미진 (2014). 탈북 청소년의 교육 현장: 한 대안학교의 사례연구. 석사학위논문, 한국학중앙연구원 한국학대학원.
- 전현준, 신난희, 엄현숙 (2016). 학교 밖 탈북청소년 효율적 대안교육 방안 (연구총서 2016-03). 서울: 남북하나재단(북한이탈주민지원재단).
- 정진경, 정병호, 양계민 (2004). 탈북청소년의 남한 학교 적응. *통일문제연구*, 16(2), 209-239.
- 정진웅 (2004). '적응'을 넘어서: 탈북 청소년 교육의 새로운 방향 모색. *열린교육연구*, 12(2), 179-194.
- 조인진 (2010). 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 개발. *신앙과 학문*, 15(1), 153-184.
- 최성훈 (2016). 교사의 다문화 역량과 탈북청소년 대상 기독교대안교육. *기독교교육논총*, 47, 255-311.
- 탈북청소년교육지원센터 홈페이지. 2023년 탈북학생 교육통계. https://www.hub4u.or.kr/usr/portal/board/146/commonBbsDetail.do?p_pageno=1&p_listscale=10&p_bbs_id=146&p_srch_type=p_srch_pst_title_cntnt&p_pst_id=8326&p_srch_text=에서 2024년 8월 14일 인출.
- 탈북청소년교육지원센터 홈페이지. 연도별 북한배경 학생 수 변화. <https://www.hub4u.or.kr/webmdl/sub4uStudentStatus/menuHtmlDetail.do?cmkey=11147>에서 2025년 4월 1일 인출.
- 통일부 홈페이지. 북한이탈주민 최근 현황. <https://www.unikorea.go.kr/unikorea/business/NKDefectorsPolicy/status/lately/>에서 2024년 8월 14일 인출.
- 통일부 홈페이지. 북한이탈주민 교육지원제도. <https://www.unikorea.go.kr/unikorea/business/NKDefectorsPolicy/settlement/education/>에서 2025년 5월 28일 인출
- 허보람 (2018). 탈북청소년 유형에 따른 수학학습 적응 실태 및 개선 과제. 석사학위논문, 연세대학교.
- 허창수 (2024). 미소 대안학교 졸업생의 학교 경험과 삶의 특성 이해. *학습자중심교과교육연구*, 24(8), 349-370.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, S95-S120.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- Putnam, R. D. (2000). "Bowling alone: America's declining social capital." *Culture and politics: A reader*. New York: Palgrave Macmillan US, 223-234.

투고일자: 2025. 4. 29.

심사일자: 2025. 5. 27.

게재확정일자: 2025. 6. 11.

A Qualitative Study on the Educational Outcomes of Alternative Schools for North Korean Defector Youth: Focusing on Urban-Accredited Alternative Schools

YoungA Cho

HeeJeong Kim

Sangji University

This qualitative study focused on a specific school to explore the educational outcomes of alternative schools for North Korean defector. To this end, focus group interviews were conducted with 27 teachers and graduates of Y School, an urban alternative school, to examine educational outcomes. The results were qualitatively analyzed using a thematic analysis. The findings revealed that these schools achieved the following educational outcomes: progression toward holistic recovery, the ability to live together in harmony, students' confidence in their academic pursuits, career maturity, and the foundation for North-South educational integration in preparation for reunification. Key contributing factors included teachers' sincerity and expertise, realization of the educational philosophy, a tailored curriculum establishing an educational foundation, material support, and a supportive and stable educational environment. Future challenges include developing a societal curriculum, establishing a stable educational environment, designing a tailored curriculum for students from Third World countries, and preventing teacher burnout. Based on these findings, this paper discusses the educational achievements of alternative schools for North Korean defector youths from the perspective of their holistic development and social capital establishment. Enhancing teachers' capacity to reconstruct the curriculum through stronger social networks is proposed as a practical task.

Keywords: North Korean defector youth, alternative education, qualitative study, educational outcomes