

북한이탈주민 인권교육 실태와 구성주의 인권교육

이 지 영*

서울사이버대학교

본 연구는 북한이탈주민 대상 인권교육 실태를 분석하고, 구성주의 교육론에 기반한 새로운 인권교육 모형을 제시하였다. 탈북민은 북한 내부의 폐쇄적 사회화, 탈북 및 제3국 체류 과정에서 인권침해, 한국 사회에서의 차별과 낙인 등 매우 다양한 생애 경험을 지니며, 이러한 이질적 경험은 인권교육의 수용 과정에 큰 영향을 미친다. 현행 인권교육은 지식 전달 중심, 표준화·획일화된 교육 방식에 머물러 탈북민의 경험과 맥락을 충분히 반영하지 못하고 있다. 본 연구는 구성주의 교육론의 핵심 개념인 경험 기반 학습, 성찰, 비계설정, 맥락적 학습 등을 인권교육에 적용함으로써 탈북민의 인권 감수성, 시민성, 권리실천 역량을 강화할 수 있다고 보았다. 이를 위해 탈북민 및 인권교육 실태조사를 분석하고, 콜브의 경험학습 순환모형과 비고츠키의 근접발달영역(ZPD) 개념을 결합한 4단계 인권교육 모형을 제시하였다. 이러한 교육 모형은 탈북민의 경험을 학습의 출발점으로 삼고, 상호 대화와 협력, 비판적 성찰을 통해 인권 개념을 스스로 재구성하도록 돕는다. 궁극적으로 본 연구는 탈북민 인권교육이 단순한 지식 전달을 넘어 '인권문화' 형성으로 나아가야 한다고 주장하였다.

주요어: 탈북민 인권교육, 구성주의 교육론, 경험학습순환, 근접발달영역, 인권문화

* 주저자: 이지영/서울사이버대학교 통일안보북한학과 교수/서울시 강북구 솔매로 49길 60
/Tel: 02-944-5198/E-mail: young710@iscu.ac.kr

I. 서론

1. 연구의 필요성

본 연구는 구성주의(constructivism) 교육론에 기반하여 북한이탈주민(이하, 탈북민) 대상 인권교육 모델을 정립하고자 한다. 본 연구는 크게 세 가지 차원에서 필요성을 갖는다. 첫째, 현재 탈북민 인권교육은 구조적 한계를 보인다. 인권은 단순한 법률적 권리가 아니라 역사적·사회적 고통에 대한 성찰과 상호인정을 통해 형성되는 규범이다. 그럼에도 불구하고 탈북민 대상 인권교육은 북한의 국가폭력과 통제 경험, 제3국 체류 과정에서의 인권침해, 남한 정착 과정에서의 차별과 문화적 충돌 등 학습자의 구체적 경험을 충분히 반영하지 못한 채, 추상적이고 평면적인 인권 개념 전달에 머무는 경향을 보인다. 또한 하나원, 지역 하나센터, 학교·기관에서의 인권교육이 표준화된 커리큘럼에 의존함으로써, 연령·체류 기간·정착 단계의 차이를 충분히 고려하지 못하고 있다는 지적도 지속되어 왔다. 이러한 구조는 인권교육이 탈북민의 실제적 인권 역량 강화로 이어지지 못하는 원인으로 작용한다.

둘째, 이러한 한계를 극복하기 위한 대안으로 구성주의 인권교육 모델의 도입이 필요하다. 구성주의 관점에서 볼 때, 탈북민의 다층적 생애 경험은 교육의 장애 요인이 아니라 핵심 학습 자원이 될 수 있다. 인권교육은 지식의 주입이 아니라, 학습자가 자신의 경험을 성찰하고 재해석하며, 실제 삶의 문제 상황에 인권 개념을 적용할 수 있도록 설계되어야 한다. 이는 차별과 갈등 상황에 대한 맥락 기반 문제 해결을 가능하게 하고, 탈북민과 지역사회 간 상호인정과 시민적 관계 형성을 촉진한다. 따라서 구성주의적 인권교육은 교육방법의 개선을 넘어, 탈북민의 사회통합과 인권주체성 형성을 위한 필수적 전환이라 할 수 있다.

셋째, 탈북민 인권교육에 대한 정책적·사회적

필요성 또한 증대되고 있다. UN 북한인권조사위원회(COI) 보고서, UNHCR 보호체계, 미국·EU의 북한인권 관련 법제는 탈북민을 국제적 인권 보호 대상 집단으로 규정하고 있으며, 이에 따라 남한의 정착 및 인권교육 체계 역시 국제 기준을 반영할 필요성이 강화되고 있다. 더불어 국내 거주 탈북민 수가 2025년 12월 말 기준 3만 4천 명을 넘어서는 가운데, 한국 출생 2세와 청소년 비중의 증가는 인권교육의 내용과 방법에 대한 구조적 재설계를 요구한다. 현재 통일부·교육부·여성가족부 등 관계 부처가 추진하는 정착지원 교육 역시 정보 전달 중심에서 역량 기반 교육으로의 전환을 모색하고 있으며, 구성주의 인권교육 모델은 이러한 정책적 흐름과 효과적으로 결합될 수 있는 이론적 틀을 제공한다.

2. 연구의 목적

탈북민은 생애사·사회화 경험·정치·경제·문화적 배경에서 높은 이질성을 가진다. 특히 북한 내부에서의 폐쇄적·통제적 사회화 경험, 제3국 체류 과정에서의 폭력·인권침해 경험, 한국 사회 정착 과정에서의 차별·낙인 등은 학습자의 사전 경험을 크게 변이시키며, 동일한 ‘보편적 인권’ 교육 내용이라 하더라도 학습자가 이를 수용하고 재구성하는 과정에 큰 차이를 발생시킨다. 이러한 현실은 객관주의적 지식 전달 중심의 기존 인권교육 방식이 갖는 한계를 비판적으로 검토할 필요성을 제기한다.

구성주의 교육론은 학습자가 자신만의 경험과 맥락을 토대로 지식을 능동적으로 재구성(active construction)하도록 돕는 교육적 틀을 제공한다. 특히 구성주의는 앵커링(anchoring: 실제 문제 상황을 학습의 출발점으로 제시), 성찰(reflection: 경험의 재해석을 통한 의미 구성), 비계설정(scaffolding: 학습자의 수준에 따른 단계적 지원), 그리고 맥락적 학습(learning in macro contexts: 실제 삶과 연결된 학습 환경 조성) 등을 핵심 원리로 한다(Bill Hunter, 2015).

본 연구는 구성주의적 관점을 토대로 현재 실행되고 있는 탈북민 대상 인권교육의 내용·방법·교수 구조를 분석하고, 그 속에 있는 문제점을 평가하며, 나아가 탈북민의 다양성과 경험 기반 학습 특성을 반영한 새로운 인권교육 모형을 제시하고자 한다. 이를 통해 한국 사회의 탈북민 인권교육 체계가 정착지원 교육(정착교육, 지역사회 적응교육)이라는 한계를 넘어 탈북민 스스로의 인권 주체성 확립, 상호인정 기반의 시민성, 인권문화 형성 등을 촉진하는 방향으로 발전할 수 있는 교육·정책적 기반을 마련하고자 한다.

3. 선행연구 및 관련연구 분석

1) UN과 국가인권위원회의 인권교육(HRE) 개념

UN은 인권교육(HRE: Human Rights Education)을 보편적 인권 문화를 확산하기 위한 핵심 수단으로 규정해 왔다. 1994년 UN총회는 ‘UN 인권교육 10년 계획(1995~2004)’을 선포하였으며, 2011년 「인권교육 및 훈련에 관한 선언」을 통해 인권교육을 인권에 “관한” 교육, 인권을 “통한” 교육, 인권을 “위한” 교육의 통합적 과정으로 제시하였다(UN General Assembly, 2011; Mitoma & Marcus, 2020). 이는 인권교육이 지식 전달을 넘어 태도와 실천 역량을 함께 함양해야 함을 강조한 것이다.

한국의 국가인권위원회 역시 [국가인권위원회 인권교육 운영규정](2018)에서 인권교육을 다음과 같이 정의하였다. “인권교육이라 함은 인권에 대한 이해와 지식을 습득하고, 인권을 존중하는 가치·태도·품성을 키우며, 인권침해 및 차별행위를 당할 경우 이를 극복할 수 있는 역량을 기르고, 다른 사람의 인권보호와 증진을 위한 실천능력을 길러냄으로써 인권 존중 사회 실현에 기여하는 일체의 교육 활동을 말한다”(국가인권위, 2018). 이는 국내 인권교육의 제도적 기준으로 기능해 왔다.

2) 국내의 탈북민 인권 및 인권교육 연구

국내 연구는 탈북민의 인권침해 실태 분석과 제도 개선, 인권교육의 필요성 제시에 주로 초점을 맞추어 왔다. 최진호(2003)는 탈북민의 인권의식과 침해 사례를 분석하여 국내 인권제도의 개선 필요성을 제기하였고, 김윤영(2010)과 곽해룡(2001)은 탈북 및 정착 과정 전반에서 발생하는 인권침해와 보호 방안을 종합적으로 검토하였다.

한편, 김윤나(2010)는 탈북민을 위한 법·인권교육 프로그램 개발을 시도하였으며, 정상우와 강은영(2019)은 인권교육의 내용을 지식·가치·태도·행동 영역으로 체계화하였다. 이재호(2008)와 나달숙(2011)은 인권교육의 현장성, 실천성, 국제 기준과의 연계를 강조하였다. 최근 안상권과 홍정숙(2004)은 탈북민의 교육 경험을 통해 북한 사회의 인권·교육 환경을 분석하였고, 김용신(2005)은 인권의 본질과 보편성 확장을 위한 인권교육의 이론적 지향을 논의하였다.

이들 연구는 탈북민 인권 문제와 인권교육의 중요성을 밝혔으나, 탈북민의 생애 경험을 학습 과정의 핵심 자원으로 삼는 교육 방법론에 대한 논의는 상대적으로 제한적이다.

3) 국외의 인권교육 관련 연구

국외 연구의 대부분은 인권교육이 인간 존엄성 보호와 실천 역량 함양을 목표로 해야 함을 강조해 왔다. Tibbitts(2014)는 인권교육(HRE)이 학교 공동체 전반을 포괄하는 교육 접근이어야 하며, 단순한 지식 전달을 넘어서는 실천 지향적 성격을 가져야 한다고 주장하였다. Meroy(2018)는 인권의 보편성을 전제로 국가 간 인권교육 비교 연구를 수행하였고, Al-Daraweesh(2020)는 기존 인권교육 관행이 인간의 존엄성과 도덕적 자율성을 충분히 반영하지 못하고 있음을 비판하였다. 그러나 국외의 이러한

연구들 역시 난민이나 탈주민과 같은 특별한 경험 기반 집단을 대상으로 한 이른바 ‘맥락-특화형’ 인권교육 모델 제시에는 한계를 보여주고 있다.

4) 선행연구의 한계와 연구 공백

국내외의 선행연구 검토 결과 탈북민 인권교육 연구에는 몇 가지 중요한 공백을 가진다. 첫째, 탈북민의 인권교육에 구성주의를 직접 적용한 연구는 거의 없다는 점에서 본 연구의 필요성이 강하다. 둘째, 내용 중심의 형식적 교육 분석은 풍부하지만 ‘어떻게 (인권)교육을 할 것인가’에 관한 연구는 부족하다. 셋째, 구성주의 관점에서 학습자의 경험·맥락·사회적 상호작용을 분석한 연구가 매우 제한적이다. 넷째, 탈북민 청소년·성인·여성 등 하위 집단별 맞춤형 인권교육 모델이 부재하다. 그리고 다섯째, 정착교육·시민교육·인권교육이 통합된 교육 모델 연구가 충분히 축적되지 못했다. 이러한 연구 공백들은 구성주의 관점에서 탈북민 인권교육의 이론과 실천을 재구성하고자 하는 본 연구의 학술적 의의를 뒷받침한다.

4. 본 연구의 분석 구조

본 연구는 크게 두 개의 구조로 분석된다. 하나는 탈북민에 대한 인권교육 실태 분석이며, 또 하나는 구성주의 교육론에 기반한 탈북민 인권교육 모형 구축이다. 탈북민 인권교육 실태 분석은 첫째, 국가인권위원회, 통일부, 남북하나재단 등 기존의 탈북민 및 인권교육 실태조사를 분석한다. 둘째, 본 연구를 위해 탈북민들을 대상(총 51명)으로 실태조사를 실시하고 이를 분석한다.

탈북민 대상의 구성주의적 인권교육 모형 구축은 다양한 이론적 원천들을 이용하였다. 콜브(David Kolb)의 경험학습사이클(Experiential Learning Cycle) 혹은 순환모형, 비고츠키(Lev Vygotsky)의 근접발

달영역(ZPD: Zone of Proximal Development) 개념, 그리고 ‘인권문화’ 개념을 결합하여 모형을 구축하였다.

<표 1> 분석의 구조

실태 분석	모형 구축
실태조사 및 분석	탈북민 대상 구성주의적 인권교육 모형 구축
<ul style="list-style-type: none"> • 기존 실태조사 분석 • 본 연구의 실태조사 분석 	<ul style="list-style-type: none"> • 콜브(Kolb): 경험학습사이클(ELC) 혹은 순환모형 • 비고츠키(Vygotsky): 근접발달영역(ZPD) 개념 • ‘인권문화’ 개념

II. 탈북민 인권교육 실태

탈북민은 주체사상에 기반한 교육의 영향으로 민주주의 국가에서와는 다른 인권의식을 형성할 수밖에 없으며, 탈북 과정과 남한 사회 정착 과정에서 겪은 인권침해 경험은 인권의식에 부정적인 영향을 끼치고 사회통합에도 어려움을 겪을 수 있다. 인권교육은 인권에 대한 긍정적 인식, 인권침해나 차별의 예방, 인권 현안 및 정책에 대한 태도, 인권침해 시 개선활동 참여에 긍정적 영향을 미치게 된다(정상우·강은영, 2017).

1. 기존 실태조사 분석

국가인권위원회가 2016년에 [북한이탈주민 인권 의식 실태조사]를 실시한 결과를 보면, 탈북민 480명 중 대부분(82.1%)이 ‘북한에서 인권에 대한 교육을 받은 적이 없다’라고 답했으며, ‘북한에서 인권이라는 용어에 대해 들어본 적이 없다’라는 응답이 74.4%를 차지하였다. 북한에서 인권 관련 경험에 대한 응답을 살펴보면, ‘사생활 보호를 받지 못함’이 85.6%, ‘공개처형 목격’ 64.0%, ‘출신 성분에 따른 차별 경

협' 35.0%, '고문 또는 구타 경험' 26.0% 등으로 나타났다. 남한 입국 이후 인권이라는 용어에 대해 '자주 듣는다'(거의 매일+비교적 자주)라고 응답한 비율은 54.6%로 조사되었고, '가끔씩 듣는다'라는 비율도 39.8%에 이르렀으며 '거의 듣지 못한다'라는 응답은 5.6%에 머물렀다. 이를 접하는 경로는 'TV' 63.1%, '신문 및 서적' 16%, '인터넷' 5.6%였으며, '정규 수업' 1.5%, '강연·연수' 6.3%로 응답한 점에 비춰 봤을 때 체계적으로 인권에 대한 개념을 접할 기회는 상대적으로 적은 것으로 나타났다(국가인권위, 2016). 국내 입국 이후 북한 출신에 대한 차별(45.4%)을 가장 많이 받고 있다고 진단했고, 학력·학벌(25.7%), 비정규직(24.2%) 등 순으로 느끼는 것으로 조사되었다. 그러나 이러한 차별행위에 대해 적절하게 대응하지 못하는 것으로 나타났다. 또한 탈북민은 하나원과 하나센터 교육과정을 이수했지만 '교육받은 적이 있다'라는 응답은 43.8%로 실효성이 부족한 것으로 나타났다. 국가인권위는 탈북민들이 변화된 사회 환경에서 권리 주체의 당사자임을 인식하고 차별에 적극 대응하며 살아갈 수 있도록 인권의식 제고가 필요하다고 보았다. 이를 위해 하나원과 하나센터의 정착지원 교육과정에서 북한 이탈주민의 인권의식 제고를 위한 교육프로그램 강화가 필요하다고 판단한 바가 있다(국가인권위, 2016).

탈북민 대상 법률·인권교육은 2019년에 고립사한 탈북민 모자 사망사건 등을 계기로 탈북민에 대한 실질적인 권리보호 차원에서 지속적인 강화 필요성이 제기되었다. 탈북민 대상 법률·인권교육은 북한지역에서 법과 인권에 대한 접근 가능성조차 없었던 탈북민들이 법치국가인 대한민국에 적응하기 위한 필수적인 교육으로 정착 초기에 이루어지는 것이 매우 중요하다. 이에 정부는 탈북민의 대한민국 입국 시부터 사회진출 이후의 전 과정에서 전문적이고 일관된 교육을 추진하고자 하며(법무부, 2023), 이는 본 연구의 필요성과 궤를 같이하고 있다.

무엇보다도 탈북민 본인의 인권의식 및 인권 보

호 능력 강화를 위한 인권교육의 활성화가 필요하다. 탈북민의 경우 인권 침해 경험이 남한 정착 초기 과정에서부터 나타난다는 점을 고려하면 그 필요성은 더욱 커지고 있다(김수암, 2017). 법무부는 탈북민의 법률·인권교육 강화를 위해 [그림 1]과 같이 인권교육에 대한 시간을 늘리고 내용을 강화하였다. 하지만 여전히 탈북민 대상 인권교육에 여러 가지 한계가 존재하고 있다. 비록 인권교육이 정착 초기에 이루어지는 것이 필요하나 남한에서 생활하면서 느끼는 인권침해 등에 대한 대책이 여전히 부족하기 때문이다. 또한 탈북민의 출신지역과 계층, 나이 및 성별이 다름에도 불구하고 획일적인 인권교육에 머물고 있다. 따라서 이를 위해 보다 세분화되고 정교한 인권교육이 실행 될 필요가 있다.



[그림 1] 북한이탈주민 법률·인권교육 강화 개요

※ 출처: 법무부, 2023.

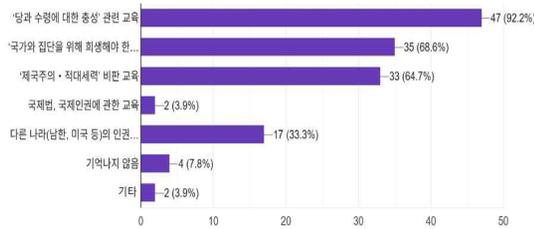
2. 본 연구의 실태조사와 분석

본 연구는 탈북민 인권교육의 실제적 한계를 경험적 자료를 통해 검토하고, 구성주의 인권교육 도입의 정당성을 검증하기 위하여 탈북민 대상 설문 조사를 실시하였다. 설문조사는 2025년 8월 1일부터 10월 31까지 인터넷상에서 공개적으로 실시하였으며, 총 51명의 탈북민이 참가하였다(51명의 표본은 소규모여서 질적 연구의 한계를 가질 수도 있다). 설문조사 참가자 중 여성은 74.5%, 남성은 25.5%였으며, 연령대는 50대 이상 64.7%, 40대 23.5%, 30대

11.8%를 차지하였다. 응답자의 입국 시기는 2006~10년 35.3%, 2011~15년 25.5%, 2016~20년 19.6%의 순이다.

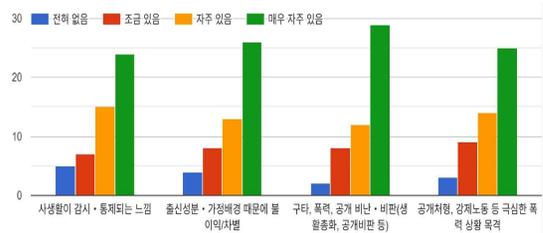
1) 북한 사회화 경험과 인권 인식의 형성 구조

먼저 북한에서의 교육 및 사회화 경험을 살펴보면, 응답자의 절대다수는 학교·군대·직장 등에서 당과 수령에 대한 충성, 집단을 위한 헌신, 계급·성분 질서를 강조하는 교육을 반복적으로 경험한 것으로 나타났다([그림 2] 참조). 반면, 국제인권규범이나 개인의 권리 개념에 대한 교육을 경험했다는 응답은 극히 소수에 그쳤다. 이러한 결과는 탈북민의 인권 인식이 ‘보편적 권리’가 아니라 국가 중심적 규범과 의무 중심 사고 구조 속에서 형성되었음을 시사한다.



[그림 2] 북한에서의 교육 내용

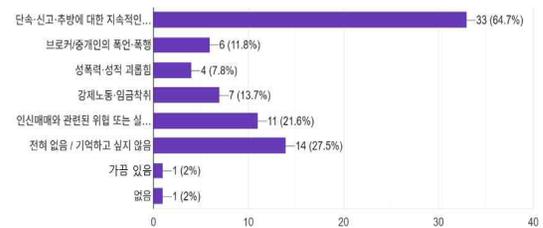
또한 북한에서의 생활 경험과 관련하여, 사생활 침해, 감시와 통제, 정치적 표현 제한, 공권력에 의한 폭력 상황을 ‘자주’ 혹은 ‘매우 자주’ 경험하거나 목격했다는 응답이 다수를 차지하였다([그림 3] 참조). 그러나 이러한 경험에 대해 다수의 응답자는 당시 이를 ‘인권침해’로 인식하기보다는 일상적 질서 또는 체제의 일부로 받아들였다고 응답하였다. 이는 인권 개념이 단순히 부재했던 것이 아니라, 경험을 해석할 개념적 틀 자체가 형성되지 않았음을 보여준다.



[그림 3] 북한에서의 생활 경험

2) 탈북 및 제3국 체류 과정에서의 중층적 인권 침해 경험

탈북 이후 제3국 체류 과정에서의 경험을 분석한 결과, 응답자의 상당수는 단속 및 강제송환 위험, 인신매매 또는 브로커 의존, 임금 체불과 노동 착취, 신체적·정신적 폭력 등의 경험을 보고하였다([그림 4] 참조). 특히 단속에 대한 지속적인 공포와 불안정한 법적 지위는 탈북민의 삶 전반에 장기적인 영향을 미친 것으로 나타났다.

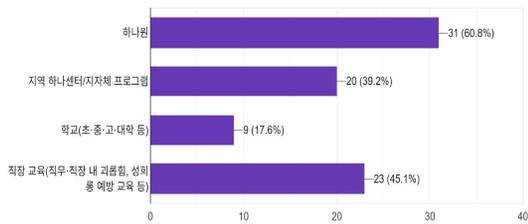


[그림 4] 탈북 이후 제3국 체류 과정에서의 경험

그러나 이러한 중층적 인권침해 경험에도 불구하고, 해당 경험을 체계적으로 성찰하거나 인권의 언어로 재해석할 수 있는 교육적 기회는 거의 제공되지 않았던 것으로 확인된다. 이는 탈북민의 경험이 인권교육의 중요한 자원이 될 수 있음에도 불구하고, 기존 교육 체계에서는 이러한 경험이 충분히 학습 내용으로 전환되지 못하고 있음을 의미한다.

3) 남한 정착 이후 인권교육 경험과 한계

남한 정착 이후 인권·법·권리 관련 교육 경험에 대해 응답자의 다수(86.3%)는 하나원, 지역 하나센터, 직장 또는 학교 등을 통해 일정 수준의 교육을 받은 경험이 있다고 응답하였다([그림 5] 참조, 중복 응답 허용). 그러나 교육 방식에 있어서는 강의식 설명이나 PPT 중심 전달이 가장 빈번하게 사용된 것으로 나타났으며, 역할극·토론·사례 분석 등 학습자 참여형 방식은 비교적 제한적으로 활용된 것으로 조사되었다([그림 6] 참조, 중복 응답 허용).

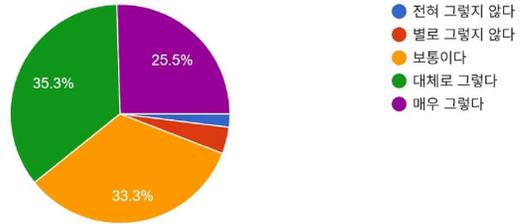


[그림 5] 남한 정착 이후 인권·법·권리 교육을 받은 곳



[그림 6] 교육 방식

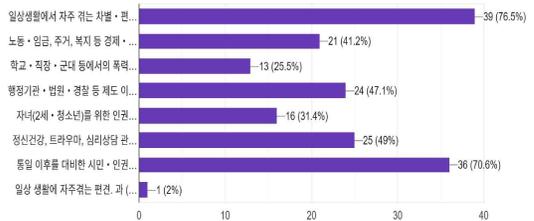
이와 관련하여 “지금까지 받은 인권교육이 내 삶과 실제로 연결되어 도움이 되었는가”라는 질문에 대해, 긍정 응답과 중립 응답이 혼재되어 나타났으며, 일정 비율의 응답자는 부정적인 평가를 내렸다([그림 7] 참조). 이는 현재의 인권교육이 기본적인 정보 제공 기능은 수행하고 있으나, 탈북민의 구체적인 생활 맥락과 문제 해결에 충분히 연결되지 못하고 있음을 보여준다.



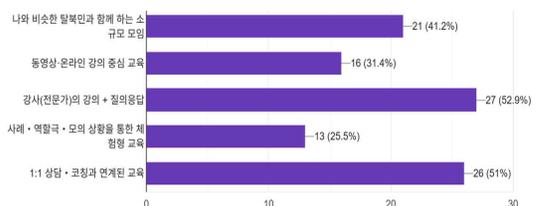
[그림 7] 인권교육과 삶의 연결 및 도움 여부

4) 향후 인권교육 요구와 구성주의적 전환의 필요성

향후 가장 필요하다고 인식되는 인권교육의 내용을 분석한 결과, 응답자들은 ‘일상생활에서의 차별 대응’, ‘노동·임금·주거와 관련된 권리’, ‘행정·사법 제도 활용 방법’, ‘정신건강 및 트라우마와 연계된 인권 문제’를 핵심 과제로 제시하였다([그림 8] 참조, 중복 응답 허용). 또한 효과적인 인권교육 방식으로는 강의식 전달보다는 전문가와의 질의응답, 사례·경험 중심 교육, 1:1 상담 및 실제 상황과 연결된 교육 방식을 선호하는 경향이 뚜렷하게 나타났다([그림 9] 참조, 중복 응답 허용).



[그림 8] 가장 필요한 인권교육 내용



[그림 9] 효과적인 인권교육 방식

이러한 결과는 탈북민 인권교육이 더 이상 추상적 규범 전달이나 표준화된 교육에 머물러서는 안 되며, 학습자의 경험을 출발점으로 삼아 성찰과 재구성을 가능하게 하는 구성주의적 접근으로 전환되어야 함을 강하게 시사한다. 즉, 탈북민의 생애 경험은 단순한 교육의 '배경 변수'가 아니라, 인권 개념을 이해하고 내면화하는 핵심 학습 자원으로 기능할 수 있다.

본 연구의 실태조사 결과는 탈북민 인권교육의 현재 구조가 학습자의 경험과 실제 삶의 문제를 충분히 반영하지 못하고 있음을 보여주며, 이러한 한계를 극복하기 위한 대안으로서 구성주의 인권교육의 도입이 필연적임을 경험적으로 입증한다.

Ⅲ. 구성주의 교육론과 보편적 인권교육

앞서 제2장의 실태조사 결과는 탈북민 대상 인권교육이 지식 전달 중심의 구조에 머물러, 학습자의 실제 경험과 삶의 문제 해결로 충분히 연결되지 못하고 있음을 보여준다. 북한·제3국·남한이라는 상이한 사회체제를 거치며 형성된 탈북민의 경험과 인지 구조를 고려하지 않은 강의식 교육은, 인권 개념을 차별 대응, 제도 활용, 권리 실천으로 전환하는 데 한계를 드러냈다. 이는 탈북민 인권교육의 문제가 단순한 교육 내용이나 횟수의 부족이 아니라, 인권을 어떻게 가르칠 것인가라는 인식론적·방법론적 전환의 필요성에 있음을 시사한다.

이러한 문제의식 속에서 본 연구는 탈북민 인권교육의 이론적 대안으로 구성주의 교육론에 주목한다. 구성주의는 학습자를 자신의 경험과 사회적 상호작용을 통해 의미를 능동적으로 구성하는 주체로 이해하며, 이는 탈북민이 기존의 인지 틀을 재구성하고 삶의 경험을 인권의 언어로 재해석해야 하는 교육적 과제와 긴밀히 부합한다. 따라서 이하에서는 먼저 구성주의 교육론의 핵심 개념을 검토하고, 이를 보편적 인권교육의 목표와 탈북민 인권교육의

특수성에 연결하여, 지식 전달을 넘어 경험·성찰·실천 중심으로 전환되는 인권교육의 이론적 정당성을 논의하고자 한다.

1. 구성주의 교육론

구성주의 교육론에 따르면, 학습자는 능동적 의미구성자(meaning-maker)이며, 사전 지식(schemata), 사회적 상호작용, 맥락(context) 등을 기반으로 지식을 재구성한다고 본다. 따라서 이를 인권교육에 적용할 경우, 학습자는 자신의 인권침해 경험, 사회적 상호작용, 실제적 문제 상황 등을 통해 인권 개념을 '삶의 언어'로 재해석할 수 있다. 그리하여 경험 기반 학습(Experiential Learning), 문제 기반 학습(PBL), 사례 기반 학습(Case-based Learning), 성찰일기(Reflective Journal) 등 구성주의 교육과 인권교육의 결합은 학습자의 인권 감수성·시민성 형성과 높은 연관성이 있는 것으로 보고되었다.

2025년 12월 기준 남한에 정착한 탈북민 수는 35,537명이다. 3만 4천여 명의 탈북민들은 북한 내에서 차지하고 있던 인구학적(성별·연령별), 사회학적(출신 지역별·사회계층별), 경제적(직업별·소득별) 특성이 동질적이지 않다. 탈북시기, 탈북경로, 재중체류 기간, 남한 정착지원 정도에 따라 남한 적응 정도에도 차이가 존재한다. 이렇듯 이질적인 집단이라고 할 수 있는 탈북민에게 실시되는 인권교육은 구성주의 교육론에 입각해서 진행될 필요가 있다.

구성주의 교육론은 객관적 지식의 전달에 중심을 둔 객관주의적 교육론에 문제를 제기하면서, 각기 다른 사전 경험을 가진 학습자가 나름대로 지식을 재구성할 수 있도록 교육 내용과 교육방법을 설계할 것을 강조하고 있다.

객관주의적 교육론은 교육의 목적이 학습자의 마음속에 존재하는 불완전한 인지구조가 인간의 밖에 존재하는 완전한 지식의 구조를 닮아가도록 하는

것으로서, 궁극적으로는 인간의 마음에 완전한 지식의 구조를 심어 주고자 한다(진성희, 2024). 교수와 학습의 기능은 바로 인간의 내부에 존재하는 불완전한 인지구조를 인간 밖에 존재하는 완전한 지식의 구조로 대치시키도록 하는 것이다. 객관주의 교육론은 좀 더 체계적(systemic) 또는 체계적(systematic)으로 지식의 구조를 인간의 마음속에 심어 줄 수 있는 수업체계를 강조하고 있다. 따라서 객관주의적 교육론의 대표적인 방식이 행동주의 교육론과 인지심리학적 교육론이다.

반면에 구성주의 교육론은 객관주의 교육론과 전혀 다른 관점으로 교육에 접근한다(르네 반 데 비어, 2023). 구성주의 교육론은 개인이 자신의 관점에 따라 실재를 구성하고 해석한다고 주장한다. 즉, 개인은 외부의 실재에 동화함으로써 실재를 내면화하게 되는데, 실재를 내면화하는 과정이 단순히 있는 그대로 실재를 받아들이는 것이 아니라 그것을 자신의 관점에서 새롭게 구성한다. 궁극적으로 개인의 세계는 각 개인의 마음이 창조하는 것이다. 개인은 현상에 대한 다른 사람들의 다양한 해석을 이해할 수 있으며, 자신의 이해를 구성하는데 다른 사람들의 현상에 대한 해석을 이용하기도 한다. 학습 과정에서 학습자는 자신의 사전지식, 인지전략, 스키마(schema: 계획이나 도식, 구조화된 개념적 구조) 등을 활용하여 현상에 대한 지식을 구성한다. 구성주의 교육은 학습자에게 끊임없이 변화하는 다양한 맥락에서 적절한 전략을 선택, 사용하여 현실에 대해 해석을 할 수 있게 하고, 나아가서 평생 자기 학습능력을 길러준다.

한편, 구성주의 교육론에서는 인지적 도제학습을 강조한다. 인지적 도제학습이란 학습자가 지식이나 기능을 학습할 때, 실제 상황에서 그 분야의 대가에게 도움을 받으면서 학습을 진행하는 상황이다. 대가 밑에서 실제 활동에 종사하면서 학습하게 되면 학습자도 언젠가는 대가처럼 그 분야에 능통하게 된다는 것이 인지적 도제학습의 기본 개념이다. 인

지적 도제학습에서는 실제 상황을 제공하고 그 상황에서 학습자의 학습을 유도하게 된다. 초보자인 학습자는 대가인 교사(교수)의 활동을 관찰하고, 대가로부터 지도받으며, 연습하고, 대가로부터 비계(Scaffolding: 근접발달영역 내에서 제공되는 성인이나 뛰어난 동료의 도움)를 제공받으면서 지식을 구성하게 되는 것이다.

구성주의 교육론은 ‘실제상황을 닷(Anchor)으로 제공하는 학습’을 주장한다. 여기서 ‘닷’이란 지식을 어떻게 사용하는가를 탐구하고 이해하는 것을 촉진하는 문제가 풍부한 환경을 의미한다. 교육과정과 관련 있는 거시적 상황을 학습자에게 제공하여 생성력 있는 학습을 촉진하고자 한다. 거시적 상황이란 여러 가지 관점에서 해석할 수 있는 복합적인 상황을 의미한다. 이를 통해 학습자는 현실에서 일어나는 문제 상황을 여러 가지 관점에서 해석하고 해결 방안을 탐색할 수 있게 된다. 본 연구는 위에서 언급된 구성주의 교육론의 주요 개념(성찰, 능동적 구성, 비계 설정, 거시적 상황 등)에 비추어 현재 실시되고 있는 탈북민 대상 인권교육을 평가하고 문제점과 한계를 파악하며, 구성주의 교육론을 바탕으로 교육적, 정책적 대안을 제시하고자 한다.

2. 보편적 인권관

탈북민을 대상으로 하는 인권교육은 보편적 인권관에 기반하여야 한다. 보편적 인권관에 의하면, 인권은 모든 사람이 그가 단지 인간이라는 이유만으로 가지는 권리이다. 인권은 ‘모든’ 사람에 대해, 그것도 어느 누구도 차별하지 않고 평등하게 또 아무런 조건이나 예외 없이 적용되는 보편적 권리인 것이다(사빈, 2013).

인권은 근본적인 차원에서 사람들이 지금까지의 역사적이고 사회적인 경험, 특히 사회적, 경제적, 정치적으로 야기된 전형적이고 반복적인 고통이나 상처 등에 대한 부정적인 경험에 대한 반성 위에서,

자신들이 인간으로서의 존엄성을 지키고 보장받기 위하여 서로에게 부여하고 부여받는 ‘상호인정’의 행위를 통해 성립된 것이다. 이러한 상호인정의 행위에서 모든 사람에 대해 무조건적이고 예외 없으며 평등하게 적용되고 요구되는 존중, 곧 모든 인간에 대한 보편적 존중은 그 개념적-필연적 전제인 것이다. 인권의 보편주의는 무엇보다도 규범적, 도덕적 보편주의에 해당한다. 보편적 인권관은 [세계인권선언]과 같은 국제규범과 개별국가의 헌법, 법률 등으로 구체화된다.

도넬리(Jack Donnelly, 2002)는 인권관을 급진적 상대주의 인권관, 상대주의 인권관, 보편주의 인권관, 급진적 보편주의 인권관으로 구분하였다. 이 구분에 따르면, 북한은 주민들에게 인권을 국가주권과 연결 짓는 ‘우리식 인권관’이라는 급진적 상대주의 인권관을 주입하고 있다고 볼 수 있다(임상순, 2015). 급진적 상대주의 인권관 학습배경을 가진 탈북민에게 남한 헌법, 법률, 국제규범, 유엔 규약 등에 명시된 보편적 인권 규범을 보다 구체적이고 현실적용 가능하도록 교육내용을 구성하여 교육하여야 한다. 본 연구는 현재 이루어지고 있는 탈북민 대상 인권교육의 내용이 보편적 인권관이 적절히 반영되어 있는지, 그리고 현실성이 있는지 여부를 중심으로 분석하고자 한다.

IV. 구성주의에 기반한 탈북민 인권교육 모델

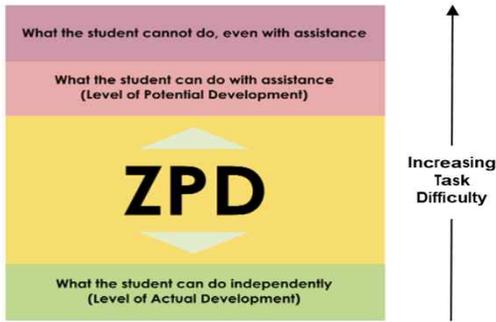
1. 구성주의 교육론과 인권교육의 접점

2장의 실태조사 결과를 인식할 때, 구성주의적 인권교육은 특히 탈북민 인권교육에 몇 가지 핵심적인 사항들을 제시하고 있다. 첫째, 지식은 학습자가 ‘구성’한다. 학습은 외부에서 지식을 주입받는 것이 아니라, 학습자가 기존의 경험·신념과 새로운 경험을 능동적으로 연결·조정하는 과정이라는 점

이 공통 전제이다. Bada는 구성주의를 “지식을 머릿속에 채워 넣는 것이 아니라, 학습자가 기존 지식과 새 정보를 비교·재구성하는 과정”으로 설명하면서, 학습자를 지식 습득의 ‘능동적 행위자(active agent)’로 규정하였다(Bada, 2015).

물론 구성주의 인권교육에서 ‘지식은 학습자가 구성한다’는 명제는 교수자의 역할을 부정하거나 교육의 책임을 전적으로 학습자에게 전가한다는 의미가 아니다. 오히려 이는 교수자가 사전에 완결된 지식을 일방적으로 전달하는 존재가 아니라, 학습자가 자신의 경험과 맥락 속에서 인권 개념을 성찰하고 재구성할 수 있도록 안내하고 조율하는 핵심적 매개자임을 전제한다. 특히 탈북민 대상의 인권교육에서는, 학습자의 생애사와 인권 경험이 남한 사회의 제도적 인권 개념과 반드시 일치하지 않는 경우가 많으므로 교수자의 인권 개념에 대한 전문성, 학습자에 대한 공감적 이해, 그리고 상호 소통을 촉진하는 교육 역량이 교육의 성과를 좌우하는 핵심 요소로 작용한다. 다시 말해, 구성주의 인권교육은 교수자가 부재한 ‘자율적 학습’이 아니라, 교수자와 학습자가 강의 과정 전반에서 상호작용을 하며 인권의 의미를 공동으로 탐색·구성해 나가는 관계적 교육 과정으로 이해되어야 한다.

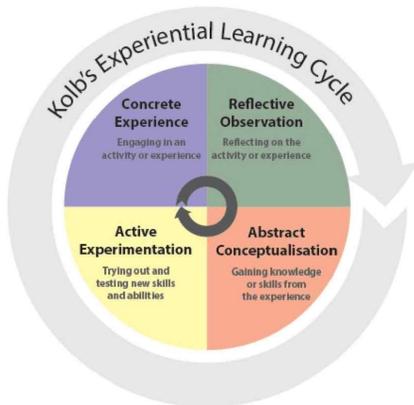
둘째, 근접발달영역(ZPD: Zone of Proximal Development)과 ‘발판(비계) 제공’의 기능을 강조하고 있다. 대표적인 학자인 비고츠키(Vygotsky, 1978)는 학습이 ‘혼자 할 수 있는 수준’과 ‘도움이 있을 때 도달 가능한 수준’ 사이의 근접발달영역(ZPD)에서 일어난다고 보며, 이 영역을 ‘성숙해 가는 기능이 존재하는 영역’으로 규정하였다([그림 10] 참조). 따라서 교사는 정답 전달자가 아니라, 학습자의 ZPD를 인식하고 질문·힌트·또래 협력을 통해 발달을 돕는 비계(scaffolding) 제공자이다.



[그림 10] 비고츠키(Vygotsky)의 ZPD 모형

※ 출처: Angela Lui, 2012.

셋째, 경험학습(Experiential learning)을 강조하는데, 대표적인 학자인 콜브(Kolb)의 경험학습사이클(experiential learning cycle) 혹은 순환모형이라고 한다. 콜브는 학습을 “경험의 전환을 통해 지식이 생성되는 과정”이라고 정의하였으며(McLeod, 2017), 학습을 구체적 경험(Concrete Experience) → 반성적 성찰(Reflective Observation) → 추상적 개념화(Abstract Conceptualization) → 능동적 실험(Active Experimentation)의 순환으로 설명하였다 ([그림 11] 참조)(Honebein, 1996).



[그림 11] Kolb의 경험학습 사이클

※ 출처: Naeem Akhtar, 2019,

넷째, 구성주의 수업 환경의 특징을 제시하고 있

다. 교사와 학습자가 지식과 권위를 공유하고, 소집단 협력·문제 중심 학습(PBL)을 활용하며, 학습을 현실 맥락(진짜 과제) 속에 두고, 성찰·메타인지, 다양한 표현 방식(글, 그림, 영상 등)을 장려하는 것을 핵심으로 보고 있다(Bada, 2015).

그렇다면, 구성주의와 인권교육의 접점은 무엇인가. 유럽평의회(Council of Europe), UN 등은 인권교육에서 경험·참여·성찰 기반 학습을 강조하고 있다. 인권의 가치·태도(존중, 관용, 비판적 사고 등)는 설명만으로는 내면화될 수 없고, 상호존중의 경험과 참여를 통해서만 학습된다는 점을 반복해서 지적하고 있다. 홀로코스트(Holocaust) 교육 등 ‘어려운 역사·폭력 경험’을 다루는 교육에서도 피해·가해·방관자·저항자의 입장을 다양한 체험·대화로 탐색하는 구성주의적·경험학습 모형이 효과적이라는 논의는 꽤 많이 축적되어 왔다(Toczyski, 2023).

2. 구성주의 교육론과 탈북민 인권교육의 접점

탈북민 인권교육에 구성주의 교육론이 접합되어야 하는 이유는 다양한 차원에서 설명될 수 있다. 첫째, 탈북민의 ‘이질적 경험’과 획일적 교육의 구조적 한계 때문이다. 탈북민은 북한 사회의 폐쇄적 정보환경, 강한 국가 이데올로기, 급박한 탈출 경험, 중국 체류 과정의 취약성, 남한 정착 이후의 제도적·문화적 충격까지 매우 다양한 생애사를 가진 집단이다(남북하나재단, 2023). 그런데 기존의 하나원·하나센터 체계는 표준화된 강의식 전달 중심 교육에 가까워 이러한 개별 경험을 포착하기 어렵다. 동일한 지식을 일반적으로 전달하는 방식은 탈북민의 경험과 배경을 고려하지 못하며, 인권 개념이 ‘외부에서 주입되는 것’으로 인식되기 쉬운데다가, 탈북민 스스로의 ‘경험 재구성’을 촉진하지 못해 인권 감수성의 내면화가 어렵게 된다. 즉 교육 내용이 아무리 좋아도 ‘학습자 안에서 의미를 구성하는 과정’이 작동하지 않으면 실제 인권 인식 변화

로 이어지기 어렵다.

둘째, 인권교육은 중국적으로 ‘행동 변화’를 목표로 하므로, 학습자 중심적 구성주의가 필수적이다. 인권교육은 단순한 지식 전달이 아니라 태도·정체성·관계의 변화가 핵심 목표이다. 이를 위해서는 탈북민 스스로가 ‘나의 경험’을 재해석하고, 사회적 관계 속 권리 개념을 스스로 구성해야 한다. 탈북민의 경우, 북한에서의 ‘권리 개념’과 남한에서의 ‘권리·의무 체계’는 구조적으로 매우 다르며, 이 차이를 이해하도록 만드는 가장 효과적인 방식이 바로 경험 기반 의미 구성(constructive meaning-making)이다(Monisha Bajaj, 2011).

셋째, 북한 체제 경험에서 비롯되는 ‘기존 인지틀’을 재구성해야 하기 때문이다. 탈북민은 북한에서 국가주의적 ‘권리·의무 결합 구조’, 집단 우선의 사회 규범, 통제·감시 중심의 사회적 관계, 정치적 표현의 자유 부재 등의 특수한 인지틀(frames)을 만들어 왔다. 남한의 인권 개념은 개인의 권리, 법적 보호, 참여·표현의 자유 등 전혀 다른 규범 위에서 있기 때문에, 기존 틀을 해체하고 새롭게 구축하는 과정이 필요하다. 구성주의 교육은 바로 이 ‘재구성(Reconstruction)’ 과정을 촉진한다(David Jonassen, 2004). 인권처럼 체험·해석·가치·관계가 결합된 주제는 구성주의 접근 없이는 실질적 변화가 거의 불가능하다.

넷째, 탈북민의 심리적 안정, 자기효능감 회복, 트라우마 치유 과정과도 교육적으로 부합하고 있다. 탈북민 상당수는 탈출·중국 체류 등에서 다양한 심리적 외상을 경험한다. 수동적 교육 방식은 학습자의 ‘통제권’을 박탈할 수 있어 오히려 역효과를 낼 수 있다. 구성주의 교육은 학습자의 주도적 참여를 통해 통제감을 회복하고, 의미 있는 상호작용을 통해 관계적 안전감을 형성하고, 경험 표현·토론을 통해 정서적 치유와 자기서사를 회복하게 된다. 이 과정은 단순 교육 효과를 넘어 정착 과정의 심리·사회적 안정과 직결된다.

한편, 기존에 진행된 많은 연구를 종합적으로 분석해 보면 탈북민 대상 인권교육은 다음과 같은 몇 가지 특수성을 지니고 있음을 알 수 있다. 첫째, 인권의식 형성 배경의 차이가 존재하고 있다. 다수의 탈북민은 국가·수령 중심의 ‘권리·의무’ 담론 속에서 사회화되었고, 인권보다는 충성·집단주의·통제가 강조되는 교육을 받아 왔다(서보혁 외, 2017).

둘째, 탈북·이동·정착 과정에서 인권침해 경험이 존재한다. 탈북·중국 체류·브로커 의존·강제송환 위험·성폭력·강제노동 등 중첩된 인권침해 경험이 인권 인식과 신뢰에 깊게 영향을 미치고 있다(서보혁 외, 2017).

셋째, 남한 정착 이후에 차별·낙인과 낮은 인권 감수성이 존재하고 있다. 2016년의 [북한이탈주민 인권의식 실태조사]에 따르면, 탈북민의 평균 인권 감수성 점수는 중간값보다 낮게 나타나며(이진혁 외, 2020), 남한 내 차별, 편견, 시혜적 복지 경험은 “내가 권리의 주체”라는 감각을 약화시키고, 제도와 국가에 대한 불신을 강화하는 요인으로 작용하고 있음을 보여주고 있다(서울대, 2018).

요컨대, 탈북민을 대상으로 하는 인권교육은 단순한 지식 전달이 아니라, 자신이 겪은 경험을 인권 언어로 다시 읽어내고, 남북의 상이한 인권담론을 대화 속에서 비교·조정하며, 실제 삶에서 권리를 행사해 보는 실천적 경험을 제공해야 한다. 이는 곧 구성주의·경험학습 모형과 매우 잘 부합함을 알 수 있다.

3. 탈북민 인권교육의 구성주의 모형

1) 인권교육의 목표, 핵심 역량, 원칙들

구성주의 교육론의 접합을 통한 탈북민 인권교육의 목표는 탈북민이 자신의 삶의 경험을 토대로 보편적 인권의 의미를 재구성하고, 남한 사회와 향후 통일과정에서 능동적 권리주체이자 인권 옹호자로

성장하도록 돕는 것이다. 그러기 위해서는 인권교육 과정에서 핵심적인 역량들을 육성하는 데 초점을 두는 것이 바람직하다. 핵심 역량에는 자기인식·정체성 재구성 역량, 인권감수성 역량, 권리실천 역량, 대화와 협력 역량 등이 목표로 제시될 수 있다(<표 2> 참조).

<표 2> 인권교육을 통한 핵심 역량

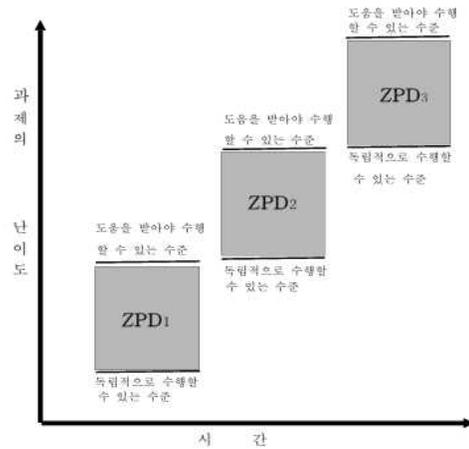
역량	설명
자기인식·정체성 재구성과 관련된 역량	‘피해자·수혜자’가 아니라 권리의 주체로 자신을 인식.
인권감수성과 관련된 역량	일상 속 상황을 인권의 눈으로 해석·판단하는 능력(차별 인식, 공감, 비판적 사고).
권리 실천과 관련된 역량	행정·사법 제도, 국가인권위·하나센터 등 권리 구제·옹호 채널을 활용하는 실제 능력.
대화와 협력과 관련된 역량	남한 주민, 다른 탈북민과의 갈등을 비폭력적으로 다루고, 공동 해결을 모색하는 능력.

한편, 탈북민을 대상으로 하는 구성주의 인권교육은 인권교육 과정의 다양한 차원에서 고려해야 할 기본적인 원칙들이 수립될 수 있다. 첫째, 경험 중심성이다. 교재와 강의보다는 탈북민 학습자의 생애사·사례·역할극·시뮬레이션을 중심에 둔다. 둘째, 안전한 학습공동체가 필요하다. 탈북민들의 트라우마와 정치적 민감성을 고려하여, 비밀보장, 발언 선택권, ‘패스권’, 감정 안전장치(휴식·상담 연결)를 명시한다. 셋째, 협력과 대화를 중심으로 한다. 가능한 한 일방적 강의는 지양하거나 짧게 하고, 소집단 토의·프로젝트·동료 피드백이 주가 되도록 설계하는 것이 바람직하다. 넷째, 비판적 성찰 및 비교가 가능해야 한다. 북한의 인권관, 남한의 인권관, 그리고 국제 인권 규범을 양면 비교하면서 ‘옳고 그름’만이 아니라 맥락과 한계를 함께 논의할

필요가 있다(서보혁 외, 2017). 그리고 다섯째, 실천 지향성을 가져야 한다. 인권교육의 각 회기마다 가령 “오늘 내가 바꿔볼 수 있는 한 가지” 등을 구체 행동으로 설계하게 하는 것이다.

2) 인권교육의 모형 구축

여기서는 탈북민을 대상으로 하는 구성주의 인권교육의 모형을 구축한다. 앞에서 언급한 콜브(Kolb)의 순환모형(McLeod, 2017)과 비고츠키(Vygotsky, 1978)의 ZPD 개념을 결합하여 모형을 만들어 내었다. 먼저 비고츠키의 ZPD 개념은 다음과 같이 두 가지 모형으로 설정할 수 있다. 하나는 가장 기본적인 모형이며(앞의 [그림 10] 참조), 다른 하나는 이러한 기본 모형을 단계화하여 만든 모형이다([그림 12] 참조),



[그림 12] ZPD의 단계 모형

※ 출처: 조선미, 2001.

그리고 본 연구에서는 ZPD의 단계별 모형(ZPD1 → ZPD2 → ZPD3)과 융합·병행해서 탈북민 대상으로 특화될 수 있는 구성주의 인권교육의 4단계 모형을 만들어 내었다(<표 3> 참조).

<표 3> 구성주의 인권교육의 4단계 모형

1단계	경험의 제기 (Concrete Experience)
2단계	성찰과 의미 재구성 (Reflective Observation & Social Negotiation)
3단계	인권 개념·규범의 재구성 (Abstract Conceptualization)
4단계	실천 설계와 권리 옹호 (Active Experimentation)

※ 주: Vygotsky의 근접발달영역(ZPD) 모델과 Kolb의 4단계 경험학습 순환 모델을 융합하여 필자가 새롭게 모형을 구축하였음.

교수자와 탈북민이 처음 만나는 1단계부터 탈북민이 자신의 탈북 경험과 남한 정착 과정을 이야기란 쉽지가 않다. 따라서 1단계 과정을 진입하기 전에 교육 참여자 간의 신뢰관계를 형성하는 것이 중요하다.

■ 1단계: 경험의 제기(Concrete Experience)

1단계에서는 북한 → 탈북 → 남한 정착 과정에서의 경험을 인권 언어 없이 있는 그대로 꺼내도록 하는 것이다. 탈북민으로 하여금 ‘나의 경계 경험’ (가칭) 그림 그리기와 스토리텔링 등을 진행하는 것이다. 군대, 직장, 학교, 하나원, 브로커, 공안, 출입국관리 등에서 겪은 억울함·두려움·감사함 등의 경험을 익명 카드로 적고, 벽에 붙여 분류할 수도 있다. 짧은 다큐/영상 시청 후에, ‘이 인물의 하루’ (가칭)를 역할극으로 재구성할 수도 있다. 이때 교사(교수)의 역할은 평가나 판단함 없이 경청하고 질문하는 것이다. 이때 트라우마 반응이 나타나면 정서적 지지·휴식을 우선시한다.

■ 2단계: 성찰과 의미 재구성(Reflective Observation & Social Negotiation)

2단계에서는 탈북민 자신의 경험과 타인의 경험

을 비교·성찰하면서, ‘무엇이 문제였는가’를 스스로 발견하게 한다. 소집단에서 경험 카드를 주제별(차별·폭력·감시·보호·지원 등)로 분류하고, “이 상황에서 어떤 감정을 느꼈나?”, “다른 선택지가 있었나?”를 토론하도록 한다. 북한, 남한, 국제인권규범 관련 짧은 자료를 읽고, 각 상황이 어떤 기준에 어긋나는지 토의하는 것이 중요하다(UNICEF, 2007). 교사의 역할은 “왜 이런 일이 가능했을까?”, “이 상황에서 ‘권리’라는 말을 쓴다면 무엇의 권리인가?” 등의 비판적 질문을 제시하는 것이다. 물론 소수의 견이나 침묵을 존중하는 규칙은 유지되어야만 한다.

■ 3단계: 인권 개념·규범의 재구성 (Abstract Conceptualization)

3단계에서는 경험과 성찰을 바탕으로 인권의 개념·가치·제도를 스스로 재구성하도록 하는 것이다. 가령, 개념도(concept map) 만들기가 매우 유용하다. 탈북민을 각 조별로 구성하고 각 조가 “존엄, 자유, 평등, 안전, 참여” 등 핵심 인권 개념을 중심에 두고, 자신의 경험·사례·법 조항을 연결한 개념지도를 작성하는 것이다. 북한과 남한의 인권관을 비교하는 토론도 권장할 만하다. 가령, “국가가 인민을 위해 모든 것을 책임진다” vs “국가 권력의 남용을 견제하는 것이 인권”이라는 상반된 관점을 자료와 함께 비교하는 것도 유용하다(서보혁 외, 2017). 이때 교사(교수)의 역할은 전문지식을 ‘강의’하기보다는 탈북민 학습자들의 개념지도를 보며 빈칸·오해 지점을 질문으로 드러내고, 필요한 최소한의 법·제도 지식을 보충 설명하는 방식으로 진행하는 것이 바람직하다.

■ 4단계: 실천 설계와 권리 옹호(Active Experimentation)

마지막 4단계에서는 지금까지 학습한 인권 개념

을 탈북민 개인의 삶·지역사회에서 실천 계획으로 구체화해 보는 것이다. 일종의 워크시트 작성도 좋은 방법이 된다. ‘현재 생활에서 불편하거나 불공정하다고 느끼는 상황’을 서술하고, 이를 ‘관련 인권 개념·법 제도를 찾아 연결’한 뒤에, 특정 시기 내에 ‘시도해 볼 행동들을 구체화’하는 것이다. 이때 시도해 볼 행동들에는 가령, 상담소나 국가인권위에 진정하는 것이나 학교나 직장 내에서 문제 제기를 하는 것 등이 포함될 수 있다.

3) 인권교육을 통한 인권문화의 정착

위에서는 탈북민 대상의 구성주의적 인권교육의 원칙과 모형을 구축하였는데, 이제 이러한 모형에 따른 인권교육의 중요한 목표를 설정하고자 한다. 바로 인권문화의 육성이다. 인권문화란 무엇인가. 인권이 이해되고, 옹호되고 존중받는 문화의 형성, 혹은 ‘인권을 배우고, 살며, 실천하는 문화’가 바로 그것이다. 최근에 인권문화를 목표로 한 인권교육에 대한 관심이 증가함에 따라 탈북민 인권교육에서도 이를 목표로 삼는 것이 바람직하다. 이하에서 소개하는 인권문화의 콘텐츠들은 『나침반: 청년 대상 인권교육 매뉴얼』(2024)에 소개된 것들 중 탈북민 인권교육의 목표로서도 설정할 수 있는 것들을 중심으로 서술하였다(평화인권교육센터, 2024).

- 인권과 기본적 자유에 대해 이해하고 존중한다.
- 개별적 자기 존중과 타인에 대한 존중 의식을 갖는다. 인간 존엄에 가치를 둔다.
- 타인의 권리를 존중하는 태도와 행동을 보여준다.
- 모든 영역에서 진정한 성평등을 실천한다.
- 문화적 다양성에 대해 존중하고, 이해하며 감사함을 보인다. 특히 다른 국가, 민족, 종교, 언어 등을 가진 소수자와 해당 공동체에 대해 그러한다.
- 역량 있고 능동적인 시민이 된다.
- 민주주의, 사회 정의, 공동의 조화, 국민과 국가들 간의 연대와 우정을 증진한다.

- 인권의 보편적 가치와 관용과 비폭력에 기초한 평화 문화 조성을 목표로 하는 국제기구의 활동 확산에 적극적으로 참여한다.

요컨대, 탈북민을 포함해 사회의 모든 집단은 사회적·경제적·역사적·정치적 경험과 현실이 사회마다 다르기 때문에 이러한 인권문화의 이상도 다르게 나타날 수도 있을 것이다. 그리하여 인권문화를 향해 나아가는 인권교육의 접근방법도 다양하게 존재할 것이다. 또한 탈북민을 포함한 개인, 그러한 개인들의 집단, 공동체와 문화들은 모두 다를 수밖에 없다. 따라서 인권문화는 이러한 차이들을 존중하고 고려해야 하며 탈북민 인권교육 또한 동일하게 적용되어야 할 것이다.

V. 결론: 인권문화로 나아가기

본 연구는 먼저 탈북민 인권교육의 현주소를 진단하는 데서 시작하였다. 하나원·하나센터 등을 중심으로 이루어지는 현행 인권교육은 일정한 성과에도 불구하고, 여전히 지식 전달 중심의 표준화된 교육 방식에서 크게 벗어나지 못하고 있음을 확인하였다. 탈북 과정에서의 트라우마, 북한 → 중국 → 한국을 넘나드는 복합적 생애사, 사회적 관계망의 붕괴 경험, 그리고 한국 사회에서 마주하는 제도적·문화적 장벽 등은 학습자의 배경을 매우 다양하게 만들지만, 정작 교육 방식은 이러한 다양성을 반영하기 어렵다는 점이 핵심적 문제로 남아 있었다. 이는 인권교육이 실제로 학습자의 삶 속에서 의미를 형성하고 실천적 변화를 이끌어내야 한다는 목적과 근본적으로 충돌한다는 점도 중요하게 드러났다.

이러한 문제의식 위에서 본 연구는 구성주의 교육론의 관점이 왜 필요한지를 검토하였다. 구성주의는 지식이 외부에서 주입되는 것이 아니라 학습자가 자신의 경험을 토대로 능동적으로 구성해 나가

는 과정임을 강조한다. 이는 탈북민 인권교육에서 특히 결정적 의미가 있다. 북한 사회에서 형성된 기존의 인지틀, 권리·의무·국가에 대한 관념, 그리고 관계 중심의 사회화 경험은 남한의 인권 규범과 필연적으로 충돌할 수밖에 없다. 따라서 탈북민인 학습자는 단순히 새로운 규범을 외워 습득하는 것이 아니라, 자신의 경험을 재해석하고 새로운 의미체계를 구성하는 ‘재구성의 과정’을 거칠 필요가 있다. 구성주의 접근은 바로 이 과정(경험의 재해석, 성찰, 타인과의 상호작용, 실천적 적용)을 촉진하는 데 가장 적합한 이론적·교육적 틀이다.

또한 본 연구는 구성주의 인권교육이 북한이탈주민의 심리적 회복과 정서적 안정에도 기여할 수 있음을 살펴보았다. 참여적·대화적 학습 환경은 학습자의 주체성을 강화하고, 통제감 회복과 자기효능감 향상에 긍정적 영향을 미친다. 이는 단순한 교육효과를 넘어 정착 과정의 심리사회적 통합에도 직접적으로 연결된다. 더불어 구성주의 인권교육은 개인의 인권 이해에 머물지 않고, 공동체 속에서 상호존중과 연대의 감수성을 확장시키는 방향으로 학습을 변화시킨다는 점에서 ‘공동체 기반 인권 역량’을 강화하는 중요한 역할을 수행한다.

이러한 분석을 바탕으로, 본 연구가 제시하는 결론은 명확하다. 탈북민 인권교육은 단순한 지식 습득을 넘어, ‘인권문화’로의 전환을 목표로 해야 한다는 것이다. 인권문화란 인권이 법과 제도로만 존재하는 것이 아니라, 사회 구성원들의 일상 속에서 자연스럽게 지속적으로 재확인되는 가치와 행동 규범으로 자리 잡는 상태를 의미한다. 이는 인권을 ‘알고 있는 것’에서 ‘살아가는 것’으로 변화시키는 것을 목표로 한다. 이를 위해서는 다음과 같은 방향이 필요하다. 첫째, 탈북민의 경험을 중심에 두는 참여적·대화적 교육환경을 구축하여 학습자의 의미 구성 과정을 활성화해야 한다. 둘째, 인권 문제를 개인적 차원을 넘어 사회적 구조와 공동체의 맥락 속에서 다루어, 학습자가 실제 정착 과정에서 마주

하는 현실 문제를 해결할 수 있는 실천적 역량을 길러야 한다. 셋째, 인권교육을 ‘보호받아야 하는 대상’ 중심에서 ‘권리를 행사하고 타인의 권리를 존중하며 공동체에 기여하는 시민 주체’로 전환하는 관점이 필요하다.

구성주의 인권교육은 탈북민의 인권 보호와 정착 지원을 넘어 한국 사회 전체의 인권 감수성과 민주적 성숙을 심화시키는 데 중요한 기반을 제공한다. 인권문화로 나아가는 과정은 탈북민 개인의 삶의 질을 높일 뿐 아니라, 다양한 경험과 정체성을 가진 구성원들이 공존하는 보다 포용적이고 연대적인 사회를 만드는 길이기도 하다. 따라서 향후의 인권교육은 구성주의적 접근을 적극적으로 수용하여, 탈북민과 남한 사회가 함께 인권문화를 창출해 나가는 참여적·협력적 배움의 장을 조성하는 데 중점을 두어야 한다.

결국, 탈북민 인권교육이 지향해야 할 궁극적 목표는 인권을 알고 설명하는 수준을 넘어서, 서로의 권리를 존중하고 보장하는 관계를 일상적으로 만들어가는 ‘인권문화’의 정착이다. 인권문화는 교육을 통해 시작되지만, 교육에 머물지 않는다. 그것은 탈북민과 남한 사회 구성원 모두가 함께 참여하는 상호적 과정이며, 공감·연대·존중의 실천을 통해 확장되는 공동의 자산이다. 구성주의 접근은 이 길을 열어주는 가장 중요한 토대이다. 따라서 앞으로의 인권교육은 지식 중심의 전달 구조를 넘어, 탈북민과 지역사회가 함께 인권문화를 형성해 가는 참여적 배움의 장을 만드는 데 중점을 두어야 한다. 이것이야말로 한국 사회가 탈북민을 단순한 ‘정착 대상자’가 아닌 동등한 시민적 주체로 인정하고, 더 넓은 민주주의·평등·연대의 문화를 확장해 나가는 길이다.

참고문헌

- 곽해룡 (2001). 북한이탈주민 현황과 문제에 관한 연구: 인권적 차원에서의 지원 방안을 중심으로, 박사학위논문, 명지대학교 대학원.
- 국가인권위원회 (2016), [북한이탈주민 인권의식 실태조사].
- 국가인권위원회 (2018). 국가인권위원회 인권교육 운영 규정. 서울: 국가인권위원회.
- 김수암 (2017). 유엔 북한인권결의와 국제사회의 노력. 북한, 542. 36-41.
- 김용신 (2025). 인권의 본질과 인권교육의 지향 탐구. 국제지역연구, 29(1). 209-224.
- 김윤나 (2010). 북한이탈주민을 위한 법과 인권교육프로그램 개발에 관한 연구. 법과인권교육연구, 3(2). 21-38.
- 김윤나 (2014). 제3국 출생 비보호 탈북청소년의 인권 지원 정책 및 서비스에 관한 연구. 법과인권교육연구, 7(3). 21-39.
- 김윤영 (2010). 탈북자 인권침해 실태와 보호방안: 국내입국 탈북자를 중심으로. 치안정책연구, 24(2). 289-326.
- 나달숙 (2011). 인권교육의 국내외적 현황과 지향 과제. 교육법학연구, 23(1). 85-121.
- 남북하나재단 (2023), 『북한이탈주민 정착지원 실태조사』
- 르네 반 데 비어 저, 배희철 역 (2023). 레프 비고츠키: 21세기 교육 혁신의 근원. 서울: 살림터.
- 법무부 (2023), “「북한이탈주민 법률·인권교육」의 골든타임을 지키겠습니다: 법무부, 국가정보원·통일부와 함께 북한이탈주민 법률·인권교육 전면 강화.” 법무부 보도자료, 9월 11일.
- 사빈 등 저, 임상순 역 (2013). 인권의 정치학: 국가권력과 인권. 서울: 북스힐.
- 서보혁, 정상우, 김윤나 (2017). 북한이탈주민 인권교육의 당위성 고찰. 교육문화연구, 23(6). 49-71.
- 서울대 (2018), [북한이탈주민 인권의식 실태조사]
- 안상권·홍정숙 (2023). 북한 장애아동 교육에 관한 북한이탈주민과 전문가의 경험과 인식. 특수 아동교육연구, 25(4). 45-74.
- 이재호 (2008). 인권교육의 재정립과 실천방향 모색. 정신문화연구, 31(3). 333-362.
- 이진혁, 최정민, (2020), 북한이탈주민의 인권감수성에 관한 연구, 다문화와 평화, 14(3). 73-91.
- 임상순 (2015). 유엔 인권메커니즘의 관여전략과 북한 김정은의 대응전략: 로동신문과 유엔문서 분석을 중심으로. 북한연구학회보, 19(1). 161-191.
- 잭 도널리 저, 박정원 역 (2002). 인권과 국제정치: 국제인권의 현실과 가능성 및 한계. 서울: 오름.
- 정상우, 강은영 (2017). 북한이탈주민의 인권교육 경험에 따른 인권의식 차이 분석. 법과인권교육연구, 10(2). 175-208.
- 정상우, 강은영 (2019). 인권교육과 민주시민교육의 관계 및 조화 방안 고찰. 법교육연구, 14(3). 117-146.
- 조선미 (2001), 비고츠키(Vygotsky)의 ‘근접발달영역’(ZPD) 이론에 따른 교수-학습 방법 탐색, 석사학위논문, 인천교육대학교 교육대학원,
- 지상선, 현은자 (2021). 북한이탈주민의 한국에서의 자녀교육 경험에 대한 질적연구: 개신교인들의 경험을 중심으로. 신앙과 학문, 26(3). 83-123.
- 진성희 (2024). 인간 삶과 교육, 서울: 학지사.
- 최진호 (2023). 북한이탈주민 인권의식 분석을 통한 국내 인권제도 개선방안 연구: 신체의 자유 및 형사사건에서의 적법절차, 인권교육제도를 중심으로. 한국테러학회보, 16(4). 191-208.
- 평화인권교육센터 (2024), 나침반: 청년 대상 인권교육 매뉴얼, 서울: 바오출판사.
- Al-Daraweesh, Fuad (2020). Teaching Human Rights: Towarda Kingdomof Ends. *Education Sciences*, 10. 1-11.

- Bada, S. O (2015), Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bill Hunter (2015), Teaching for Engagement: Part 1: Constructivist Principles, Case-Based Teaching, and Active Learning. *College Quarterly*, 18(2), Spr 2015. 1-16.
- Council of Europe. "Experiential learning: a basis for human rights education." Gender Matters Manual(<https://www.coe.int/en/web/gender-matters/experiential-learning-a-basis-for-human-rights-education>)
- David Jonassen, (2004), *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*. San Francisco: Jossey-Bass,
- Honebein, P. C. (1996), Seven goals for the design of constructivist learning environments. in B.G. Wilson(Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 11-24.
- Lee, Andrea Rakushin and English, David A. (2016). Human Rights Violations in the North Korean Education System: Voices of North Korean Refugees in South Korea. *SNU Journal of Education Research*, 25(2). 21-38.
- Lui, Angela. (2012), Teaching in the Zone: An introduction to working within the Zone of Proximal Development (ZPD) to drive effective early childhood instruction. *Children's progress*, 1-10.
- McLeod, Saul, (2017), Kolb's Learning Styles and Experiential Learning *Cycle*, *Simply Psychology*, Oct 25, 1-8.
- McLeod, Saul, (2019), "Constructivism as a Theory for Teaching and Learning" (www.simplypsychology.org)
- Merey, Zihni, (2018). A Comparison of Human Rights Education in Social Studies Textbooks in Turkey and the United State. *International Journal of Progressive Education*, 14(6). 18-37.
- Mitoma, Glenn and Macus, Alan S. (2020). "Human Rights Before Covid-19: Getting Human Rights Education out of Quarantine." *Journal of International Social Studies*, 10(2). 127-140.
- Monisha Bajaj, (2011), Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches, *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508.
- Naeem Akhtar (2019), *Developing and Testing ERE Cycle in Teaching Communication Courses Using Kolb's Experiential Learning Theory*, Department of Education College of Economics & Social Development Institute of Business Management, Karachi, Pakistan.
- Tibbitts, Felisa. (2014). Human Rights Education Here and Now: U.S. Practices and International Processes. *Journal of International Social Studies*, 4(2). 129-134.
- Toczyski, P. (2023). Holocaust education as experiential encounters focused on Human Rights, *Cogent Arts and Education*, 10(2). 1-9.
- UN (2011), "United Nations Declaration on Human Rights Education and Training." (<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>).
- UNICEF (2007), A Human rights-based approach to Education for All, New York: Unicef
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). "The genesis of higher mental functions". In J. V. Wertsch(1981). *The*

Concept of activity in soviet psychology.

Armonk, N. Y.: M. E. Sharpe.

Vygotsky, L. S.(1987). Thinking and speech. In
L.S. Vygotsky, *Collecte works: Problems of
general psychology* (Vol.1) (N.Minick, Trans.).
New York: Plenum.

투고일자: 2025. 12. 26.

심사일자: 2026. 1. 27.

게재확정일자: 2026. 2. 5.

North Korean Defectors and Human Rights Education: Current Status and a Proposed Constructivist Approach

ji young Lee

Seoul Cyber University

This study analyzes the current state of human rights education for North Korean defectors (NKDs) and proposes a new constructivist-based model. NKDs possess heterogeneous life experiences shaped by North Korea's closed socialization, human rights violations during escape, and stigma in South Korea. These backgrounds significantly influence how they reconstruct human rights concepts. However, existing programs at Hanawon and local centers remain largely lecture-based and standardized, failing to incorporate learners' lived experiences. Drawing on constructivist theory—specifically experiential learning, reflection, and Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD)—this study argues that education should strengthen NKDs' human rights sensitivity and citizenship. Based on surveys and a field study of ten NKDs, the research develops a four-stage model (concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation) by integrating Kolb's learning cycle with ZPD. This model prioritizes learners' experiences, enabling them to reconstruct human rights through dialogue and critical reflection. Ultimately, the study contends that education for NKDs must shift from knowledge transmission to cultivating a "human rights culture." Such a transition enhances the empowerment of NKDs and promotes the inclusiveness and democratic maturity of South Korean society.

Key words: Human Rights Education, North Korean Defectors, Constructivist Learning Theory, Experiential Learning Cycle, Proximal Development Zone, Human Rights Culture.

부 록

북한이탈주민 대상 인권교육 실태조사

- 이 설문은 북한이탈주민을 대상으로, 지금까지 받으신 인권교육 경험과 필요를 파악하기 위한 연구용입니다.
- 모든 응답은 익명으로 처리되며, 연구 이외의 목적으로 사용되지 않습니다.
- 편안한 마음으로, 가능한 한 솔직하게 응답해 주시면 큰 도움이 됩니다.

I. 기본 정보

1. 성별
 남 여 응답하고 싶지 않음

2. 연령대
 10대 20대 30대 40대 50대 이상

3. 대한민국 입국 시기
 2005년 이전
 2006~2010년
 2011~2015년
 2016~2020년
 2021년 이후

4. 현재 주요 활동(복수 선택 가능)
 학생(초·중·고·대학·대학원)
 직장인(회사·공공기관 등)
 자영업/프리랜서
 구직 중
 가사/돌봄
 기타()

5. 남한에서의 최종 학력
 초등학교 졸업 이하
 중학교 졸업
 고등학교 졸업
 대학교(전문대 포함) 재학/졸업
 대학원 재학/졸업

II. 북한에서의 인권 및 교육 경험

(※ 다음 문항은 북한에서 살던 시기의 경험에 관한 것입니다).

6. 북한에서 ‘인권’(권리, 인간의 권리라는 개념)이라는 말을 들어본 적이 있습니까?
 전혀 없다
 거의 없다
 가끔 있었다
 자주 있었다

7. 학교, 군대, 직장, 조직생활 등에서 국가가 주도하는 교육 가운데, 아래와 같은 내용을 들은 적이 있습니까? (※ 복수 선택 가능)
 ‘당과 수령에 대한 충성’ 관련 교육
 ‘국가와 집단을 위해 희생해야 한다’는 내용
 ‘제국주의·적대세력’ 비판 교육
 국제법, 국제인권에 관한 교육
 다른 나라(남한, 미국 등)의 인권 상황에 대한 선전/교육
 기타()
 기억나지 않음

8. 북한에서 다음과 같은 상황을 직접 경험하거나 목격한 적이 있습니까?
 (※ 각 항목별로 체크해 주세요)
 - 사생활이 감시·통제되는 느낌
 전혀 없음 조금 있음 자주 있음

매우 자주 있음

- 출신성분·가정배경 때문에 불이익/차별
 - 전혀 없음 조금 있음 자주 있음
 - 매우 자주 있음

- 구타, 폭력, 공개 비난·비판(생활총화, 공개 비판 등)
 - 전혀 없음 조금 있음 자주 있음
 - 매우 자주 있음

- 공개처형, 강제노동 등 극심한 폭력 상황 목격
 - 전혀 없음 1~2번 여러 번
 - 말하기 어렵다

9. 북한에서의 교육과 생활 경험을 되돌아볼 때, “개인보다는 국가와 집단이 우선이라고 느꼈다.”

- 전혀 그렇지 않다
- 별로 그렇지 않다
- 보통이다
- 대체로 그렇다
- 매우 그렇다

III. 탈북·제3국·남한 정착 과정에서의 인권 경험

10. 탈북 후 제3국(중국 등) 체류 중, 아래와 같은 경험이 있었습니까? (※ 복수 선택 가능)

- 단속·신고·추방에 대한 지속적인 두려움
- 브로커/중개인의 폭언·폭행
- 성폭력·성적 괴롭힘
- 강제노동·임금착취
- 인신매매와 관련된 위협 또는 실제 경험
- 전혀 없음 / 기억하고 싶지 않음
- 기타(간단히 적어 주셔도 좋습니다:)

11. 남한에 입국한 이후, “북한 출신이라는 이유”로 차별이나 불편을 느낀 적이 있습니까?

- 전혀 없다
- 거의 없다
- 가끔 있다
- 자주 있다

12. 있다면, 주로 어디에서였습니까?

(※ 복수 선택 가능)

- 학교
- 직장
- 이웃·지역사회
- 행정기관·공공기관
- 온라인(댓글, SNS 등)
- 기타()
- 해당 없음

IV. 남한에서 받은 인권교육 실태

(※ ‘인권교육’에는 법률·권리 교육, 차별 예방 교육, 탈북민 대상 특강, 시민단체·교회·학교에서 받은 권리 관련 교육 등이 모두 포함됩니다)

13. 남한에 온 이후, 인권이나 법, 권리, 차별 예방과 관련된 교육을 받은 경험이 있으십니까?

- 있다
- 없다 → [VI. 앞으로 필요한 인권교육에 대한 의견]으로 바로 넘어가 주세요.

14. 인권·법·권리 교육을 받은 곳(※ 복수 선택 가능)

- 하나원
- 지역 하나센터/지자체 프로그램
- 학교(초·중·고·대학 등)
- 직장 교육(직무·직장 내 괴롭힘, 성희롱 예방 교육 등)
- 종교기관(교회·성당·사찰 등)
- 시민단체·NGO·연구기관(통일·인권 관련)

- 단체 등)
 온라인 교육(인터넷 강의, 유튜브 등)
 기타()
15. 지금까지 받은 인권·법 교육의 횟수는 어느 정도
 입니까? (※ 대략적인 느낌으로 체크해 주세요)
- 1~2회 정도
 3~5회 정도
 6~10회 정도
 10회 이상
 잘 기억나지 않음

16. 그 교육들에서 주로 사용된 교육 방식은 무엇이
 었습니까? (※ 각 항목별로 ‘전혀 없음……매우
 자주’ 중 하나에 체크해 주세요)

- 강사가 앞에서 설명하는 강의식
 - 전혀 없음 드물게 가끔
 - 자주 매우 자주
- 동영상 시청, PPT 설명
 - 전혀 없음 드물게 가끔
 - 자주 매우 자주
- 사례(사건, 판례)를 가지고 토론
 - 전혀 없음 드물게 가끔
 - 자주 매우 자주
- 역할극·상황극, 모의 재판 등 체험적 활동
 - 전혀 없음 드물게 가끔
 - 자주 매우 자주
- 글쓰기·일기·소감문 작성
 - 전혀 없음 드물게 가끔
 - 자주 매우 자주

17. 전체적으로 볼 때, 지금까지 받은 인권교육은
 “내 삶과 실제로 연결되어 도움이 되었다”.
- 전혀 그렇지 않다
 별로 그렇지 않다
 보통이다
 대체로 그렇다
 매우 그렇다

V. 탈북민 생애와 경험을 고려한 인권교육 요소

(※ 아래 문항은, 선생님께서 한국에 와서 받으셨던
 인권교육이 본인의 생애사와 경험을 얼마나 반영했
 는지를 묻는 질문입니다)

1=전혀 그렇지 않다, 2=별로 그렇지 않다, 3=보통이다,
 4=대체로 그렇다, 5=매우 그렇다)

18. 인권교육 시간에, “북한에서의 삶, 탈북 과정, 남
 한 정착 과정에서의 나의 경험을 이야기할 수
 있는 기회가 있었다.”
- 1 2 3 4 5
19. 인권교육 시간에, “북한에서 배운 생각과 남한/
 국제사회의 인권 개념을 비교·질문해 볼 수 있
 었다.”
- 1 2 3 4 5
20. 인권교육은 “강사가 일방적으로 설명하기보다,
 소그룹 토론·질문·대화가 중심이었다.”
- 1 2 3 4 5
21. 인권교육 시간에 “내가 겪은 어려운 경험(차별,
 폭력 등)을 말해도 비난이나 불이익 없이 안전하
 게 존중받는 분위기였다.”
- 1 2 3 4 5

22. 인권교육에서는 “내가 실제로 겪을 수 있는 문제 상황(직장, 학교, 가족, 행정기관 등)을 가지고 어떻게 해결할지 함께 고민해 보았다.”

- 1 2 3 4 5

23. 전체적으로 볼 때, “지금까지 받은 인권교육은 북한이탈주민의 다양한 생애사와 경험을 충분히 고려했다고 느낀다.”

- 1 2 3 4 5

VI. 앞으로 필요한 인권교육에 대한 의견

24. 앞으로 어떤 내용의 인권교육이 가장 필요하다고 느끼십니까?

(※ 복수 선택 가능하며, 필요하다면 간단히 이유를 적어 주세요)

- 일상생활에서 자주 겪는 차별·편견에 대처하는 방법
- 노동·임금, 주거, 복지 등 경제·사회적 권리
- 학교·직장·군대 등에서의 폭력·괴롭힘·성희롱에 대한 대처
- 행정기관·법원·경찰 등 제도 이용 방법(권리 구제 절차)
- 자녀(2세·청소년)를 위한 인권 및 진로 교육
- 정신건강, 트라우마, 심리상담 관련 정보
- 통일 이후를 대비한 시민·인권 교육
- 기타(자유롭게 적어 주세요:)

25. 어떤 방식의 인권교육이 가장 편하고 도움이 될 것 같습니까? (※ 복수 선택 가능)

- 나와 비슷한 탈북민과 함께 하는 소규모 모임
- 동영상·온라인 강의 중심 교육
- 강사(전문가)의 강의 + 질의응답
- 사례·역할극·모의 상황을 통한 체험형 교육
- 1:1 상담·코칭과 연계된 교육
- 기타()

26. 그동안 받으신 인권교육과 관련하여, “가장 좋았던 점”과 “가장 아쉬웠던 점”이 있다면 자유롭게 적어 주십시오.

- 가장 좋았던 점: ()
- 가장 아쉬웠던 점 / 바꾸고 싶은 점: ()

27. 마지막으로, 앞으로 탈북민 대상 인권교육이 꼭 달라졌으면 하는 점이 있다면 한두 줄로 적어 주시면 감사하겠습니다.

()

※ 장시간 설문에 응해 주셔서 대단히 감사합니다.