



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

탈북청소년의 삶과 정체성에 관한
예술기반연구

2018년 8월

서울대학교 대학원
협동과정 미술교육 전공
성 지 영

탈북청소년의 삶과 정체성에 관한 예술기반연구

지도교수 김형숙 · 조용환

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함
2018년 4월

서울대학교 대학원
협동과정 미술교육 전공
성 지 영

성지영의 박사 학위논문을 인준함
2018년 6월

위원장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위원 _____ (인)

위원 _____ (인)

위원 _____ (인)

국문초록

인간은 이주하며 살아간다. 삶의 터전을 옮기는 이주민은 인류 역사 상 오래 전부터 존재해왔다. 한국사회의 ‘탈북민’은 남북 분단의 특수한 상황에서 이주한 경우이다. 그러나 최근 행복학교(가명)의 ‘탈북청소년’ 중 반 이상이 북한을 탈출하지 않고 중국에서 태어난 탈북민의 자녀들이다. 이러한 탈북청소년들의 상황을 내가 마음으로 이해하는 데에 2년 이상이 걸렸다. 나는 그 과정에서 학생들에게 정작 중요한 것은 미술이 아닌 정체성 문제라고 생각하게 되었다. 따라서 본 연구의 목적은 탈북 청소년들의 정체성을 이해하고 더 나은 삶을 위한 미술교육을 모색하는 데 있다. 이에 2014년부터 2015년까지 탈북다문화청소년 대안학교인 행복학교를 중심으로 나와 함께 미술학습을 체험한 16명 학생들의 이야기와 그림에 주목하였다. 삶의 총체적인 맥락에서 탈북청소년의 정체성 형성 과정을 파악하기 위하여 이야기 그림 속 생애사를 살펴보았다. 그리고 예술기반연구 방법으로 탈북청소년의 그림을 분석하고 해석하였다. 또한 아토그래피를 적용하여 예술가-연구자-교사로서 나의 성장과 변화 과정을 ‘ethnodrawing’으로 나타내었다. 미술학습으로 정체성 문제를 탐색하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 탈북청소년들의 삶과 이주는 어떻게 전개되어 왔는가? 둘째, 탈북청소년의 정체성은 어떻게 재구성되는가? 셋째, 탈북청소년들의 삶에서 미술학습은 어떤 의미가 있는가?

우선 탈북청소년들은 태생, 탈북 동기, 입국 경로, 가족 동반 여부, 탈북 기획 유형 등에 따라 다양한 생애경로를 가지고 있었다. 행복학교 안에는 북한에서 태어난 “탈북청소년”과 중국에서 태어난 “제3국 출생 비보호 탈북청소년” 사이에 보이지 않는 벽이 있었다. 학생들은 그 사이에서 본인이나 부모의 출생국가에 따라 명확하게 구획된 국가정체성을 형성하지 않았다. 오히려 거주 기간이나 소속감에 따라 복합적이고 중층적인 정체성을 형성하였다. 이와 같은 정체성을 유형별로 분류하여 보면 ‘중도포기형’과 ‘성취추구형’, ‘폐쇄지향형’과 ‘개방지향형’, ‘결정유예형’과 ‘정주지향형’, ‘이주지속형’으로 나눌 수 있었다. 이 중 결정유예형과 이주

지속형 학생들의 그림에서는 ‘흔들림’의 이미지인 “배”와 “새”가 많이 나타났고, 정주지향형 학생들의 그림에는 ‘멈춤’의 이미지인 “나무”가 많이 등장했다. 성취추구형, 이주지속형은 ‘나아감’의 이미지인 “길”을 종종 그렸다. 그러나 흔들리는 배도 평화롭게 떠가며 안정된 장소에 정박하고, 나무도 비바람에 흔들리거나 뿌리 채 뽑혀서 옮겨지는 등 개인의 성향과 상황에 따라 다르게 표현되기도 하였다.

두 번째 연구문제인 탈북청소년의 정체성이 형성되는 과정을 보기 위해 주변 환경과 관계 속 갈등과 상생을 주목하였다. 탈북청소년들이 관계 맺는 장으로서의 생활세계는 학교, 가정, 사회가 있다. 학교 안에는 북한 출생 학생들과 중국 출생 학생들 사이의 동질감과 이질감, 중국인 교사와 남한 교사를 바라보는 탈북민 학부모의 시선 차이, 교사들이 각각의 학생들을 바라보는 미묘한 차이들이 복잡하게 교차하고 있었다. 학교는 집처럼, 교사들은 부모처럼 학생들에게 돌봄을 제공하는 지지그룹이 된다. 하지만 동시에 일부 학생을 억압하고 배제하거나 주변화하는 한계 상황이 발생하기도 하였다. 학생과의 대화를 통해 남한 교사들은 우리에게 내재된 선입견과 차별적 요소들을 발견하며 자신을 성찰해보게 되었다. 가정과 사회에서도 탈북청소년들은 타자와의 사이에 보이지 않는 선이 존재했다. 학생들은 이런 경계를 끊임없이 넘나들며 경계선 위에 위태롭게 서 있기도 하였다.

결국 정체성 문제는 개인적 차원이 아닌 사회 구조적 차원의 문제로 볼 필요가 있었다. 따라서 소상황-(매개상황)-대상황의 상황분석을 통해 정체성 형성의 상황적 구조를 세 가지로 파악하였다. 첫째, 탈북청소년들은 학교 안에서 대학입시와 검정고시로 내몰리며 끊임없는 경쟁과 스트레스에 노출되어 있었다. 그 이면에는 한국사회의 학벌주의와 학력주의가 있었다. 둘째, 당장의 이익을 위한 전공과 진로를 선택하는 탈북청소년 삶의 전반에는 후기 자본주의가 깔려 있었다. 이들은 시장 경제 논리 속에서 각종 지원금과 경제적 혜택을 따라다니며 끊임없이 자신의 정체성을 협상하였다. 셋째, 세계화로 인한 다문화주의로 학생들의 가정과 삶에 확연하게 퍼져있는 노마드 현상이었다. 일부 학생들은 한국을 중간

경유지로 인식하며 끊임없이 이주를 지속하며 한국시민에서 난민으로 다시 대학생으로 다양한 정체성을 비교 체험하고 돌아왔다. 그 과정에서 학생들의 일상과 사회의 거대담론을 연결하는 매개상황은 교사나 먼저 온 가족과 친구 등의 사람, 인터넷과 핸드폰, TV 등의 대중매체, 그리고 중국과 해외 거주 경험 및 학습 경험 등 체험이 영향을 주는 상황이었다. 결론적으로 탈북청소년은 ‘탈북청소년’이라는 하나의 이름으로 동질화할 수 없는 혼종적인 정체성을 가지고 있었다. 또한 고정되지 않고 끊임없이 탈영토화와 재영토화를 지속하는 유동적인 정체성을 보여주었다. 그 과정에서 부족한 자원 획득을 위해 자신들의 사회적 위치와 인적 연결망을 활용하여 삶을 개척해 나가는 주체로서의 행위자성을 보여주기도 하였다. 그리고 차이와 반복을 통해 생명력 있는 운동성을 지닌 경계인으로서 역동적인 정체성을 재구성하기도 하였다.

세 번째 연구문제인 미술교육의 의미를 찾아보았다. 탈북청소년들은 정서적, 인지적, 실존적인 측면에서 미술학습을 체험하였다. 우선 정서적 측면에서 미술을 통해 “마음을 보고 그리며” 정서를 표출하고, “쉽”을 주는 미술로 심리적 이완을 체험하였다. 인지적 측면에서 탈북청소년들은 손을 통한 신체적 지식 뿐만 아니라 “보이지 않는” 내재적 가치를 배우면서 “성장”하게 되었다. 즉, “자신과의 대화”를 통해 자기를 성찰하고, 남한 청소년들과 콜라주 작업을 통해 타자와 소통할 수 있다는 “성취감”을 느꼈다. 또한 타인에게 인정받는 체험으로서의 진시는 “자신감”을 가지게 해주는 기회가 되었다. 실존적 측면에서는 자기 안의 타자를 발견하면서 생존이 아닌 실존적 의미에서의 미술학습을 체험하게 되었다. 이때 미술은 개인의 삶의 이야기를 들려줌으로써 자신과 타인을 탐구하고 더 나아가 사회를 이해하게 해준다. 미술을 통해 자신의 정체성을 형상화하고 구체화하면서 세상과 자신의 관계를 인식하게 되는 것이다. 이와 같이 미술은 개인을 성장시키고 더 나은 사회로 변화시킬 수 있다는 점에서 교육적이다.

주요어 : 탈북청소년, 삶, 정체성, 미술교육, 예술기반연구, 아토크래피
학 번 : 2007-30384

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 연구 방법	8
4. 연구 범위와 한계	16
II. 이론적 배경	18
1. 예술기반연구	18
2. 탈북청소년의 정체성	25
3. 선행연구 개관	33
III. 탈북청소년의 삶과 미술학습 체험	42
1. 삶을 담은 이야기 그림	43
1) 소영 : “마음 뿌리 속 깊숙이에”	43
2) 원경 : “온전히 중국 사람이었으면”	49
3) 인화 : “실제론 다문화이지만 공식적으론 한국인”	54
4) 숙희 : “뭘 자매지간에도 너무 다른데”	59
5) 광석 : “저는 그런 노가리도 못 털어요.”	64
6) 준혁 : “제가 일만 하는 소 같아요.”	68
7) 소결 : 사례 비교	72
2. 미술학습을 통한 그림 이야기	76
1) 흔들림 : “망망한 바다에 배 한 척”	80
2) 머무름 : “옹겨 심은 나무”	92
3) 나아감 : “또 다른 길”	102
4) 나의 체험 : 예술가-연구자-교사로서의 정체성	109

IV. 탈북청소년의 삶과 정체성	125
1. 정체성 : 주체-타자의 갈등과 상생	125
1) 학생과의 관계	126
2) 교사와의 관계	134
3) 가족과의 관계	149
4) 남한사람과의 관계	165
2. 형성 과정 : 상황적 구조	184
1) 소상황	185
2) 대상상황	202
3) 매개상황	206
3. 미술학습과의 상호연관성	212
1) 정서적 측면	215
2) 인지적 측면	222
3) 실존적 측면	229
V. 해석 및 논의	242
1. 정체성의 재해석	243
1) 혼종적인 정체성	244
2) 유동적인 정체성	246
3) 역동적인 정체성	249
2. 미술교육적 함의	252
1) 미술과 정체성	252
2) 미술교육적 상호작용	256
VI. 요약 및 결론	261
1. 요약	263
2. 결론	268

참고문헌	271
Abstract	281

표 목 차

[표 1] 연구 참여자 정보	10
[표 2] 양적, 질적 및 예술기반연구 접근의 주요 특징	19
[표 3] 탈북청소년의 유형화	73
[표 4] 수업 주제별 유형	77
[표 5] <자료 1>을 재구분한 표	81

사 진 목 차

[사진 1] 라오스에서 강제 복송된 탈북청소년 사진	2
[사진 2] 준혁이의 금일봉 전달식	139
[사진 3] 한복을 만드는 A팀	225
[사진 4] 콜라주 수업 장면	235
[사진 5] 완성 후 사진 찍는 모습	236
[사진 6] 단체 사진	236
[사진 7] 세워지는 나, 행복 페스티벌 1	238
[사진 8] 행복 페스티벌 2	238
[사진 9] 행복 페스티벌 3	240

자 료 목 차

[자료 1] 내 삶은 ○○○	80
[자료 2] 씨앗 크면 꽃 될까? 풀 될까?	101
[자료 3] 교사들의 카톡창 1	136
[자료 4] 교사들의 카톡창 2	137
[자료 5] 교사들의 카톡창 3	139
[자료 6] 은경이와 대화	160
[자료 7] 두고 온 가족	161

그 립 목 차

[그림 1] 소영, 하늘 문을 여는 소록도	48
[그림 2] 원경, 인생지도	50
[그림 3] 인화, 인생지도	55
[그림 4] 인화, 달빛이 드리우는 우리들의 찬란한 세계	58
[그림 5] 숙희, My Future Diary	63
[그림 6] 광석, 인생지도	67
[그림 7] 준혁, 얼굴 자화상	68
[그림 8] 자코메티, 두상	68
[그림 9] 준혁, 자화상	69
[그림 10] 준혁, 두상	69
[그림 11] 준혁, Who am I	70
[그림 12] 준혁, 기차	71
[그림 13] 현용, 무제	82

[그림 14]	근영, 바다	83
[그림 15]	한별, 나의 꿈을 싣고 가는 종이배	84
[그림 16]	성수, 무제	84
[그림 17]	수진, 배는 언제 멈출까	85
[그림 18]	희선, 꿈을 찾아 넓고 깊은 곳으로 가는 물	86
[그림 19]	연주, 힘든 곤란과 시련 끝에 바다로 향한다	86
[그림 20]	철민, 무제	86
[그림 21]	철민, 10년 뒤 아들과 나	87
[그림 22]	철민, 내 마음은 폭포, 시간이 없다	87
[그림 23]	한석, 늦다	88
[그림 24]	보민, 파도 위에 떠 있는 쪽배	89
[그림 25]	보민, 인생은 강	90
[그림 26]	보민, 나의 인생은 파도와 같네	90
[그림 27]	소영, 무제	91
[그림 28]	은경, 나는 누구인가?	92
[그림 29]	철민, 벼락 맞은 나무	94
[그림 30]	철민, 에덴동산	95
[그림 31]	철민, Who am I	96
[그림 32]	철민, 힘든 나무에게도 봄이 왔어요	97
[그림 33]	한별, 꽃	98
[그림 34]	한별, 옮겨 심은 나무	98
[그림 35]	혜선, 나무	99
[그림 36]	준희, 나는 언제 크나? 20년 후	100
[그림 37]	영철, 기억 상자	102
[그림 38]	영철, 기억 상자	102
[그림 39]	영철, 매일의 반복	103
[그림 40]	철민, 복잡한 지도. 내 마음은 더 복잡하구나	104
[그림 41]	일춘, 지하철 노선도	105

[그림 42] 혜경, 길	106
[그림 43] 보민, 밖을 향해 날고 싶은 새	107
[그림 44] 보민, 무제	108
[그림 45-1] 미상, 나비의 최후	113
[그림 45-2] 나(성지영), 나비로 살아가기, 2015	115
[그림 46] 나(성지영), 무제, 2014	120
[그림 47] 나(성지영), 움직이는 드로잉 1, 2017	123
[그림 48] 나(성지영), 움직이는 드로잉 2, 2017	123
[그림 49] 나(성지영), 연결된 드로잉, 2017	124
[그림 50] 미상, 두고 온 부친과 동생들, 그리고 시간들	162
[그림 51] 수현, 고향에 두고 온 추억의 사진첩	162
[그림 52] 보경, 가족 나라	164
[그림 53] 한석, 마음의 풍경	169
[그림 54] 현성, 천안함 사건	174
[그림 55] 미정, 통일에 대한 나의 생각	175
[그림 56] 선영, 통일에 대한 생각	176
[그림 57] 한서, 통일에 대한 생각	176
[그림 58] 동민, 통일에 대한 생각	176
[그림 59] 창영, 통일에 대한 생각	177
[그림 60] 철민, 통일에 대한 생각	177
[그림 61] 미상, 내 인생은 ○○○	178
[그림 62] 보경, 내 인생은 ○○○	189
[그림 63] 수연, 마음 그리기 1	191
[그림 64] 수연, 마음 그리기 2	191
[그림 65] 은희, 은희의 나라	192
[그림 66] 2조, 풍요의 나라	193
[그림 67] 학생들, 원보 드로잉과 실제 원보 이미지	195
[그림 68] 지윤, 성공할거야	196

[그림 69]	일춘, My Dream, 아메리칸 익스프레스 갖기	196
[그림 70]	영철, 당신은 어디로 가지렵니까?	197
[그림 71]	수진, 나만의 명함 만들기	197
[그림 72]	준혁, 두 사람	198
[그림 73]	미상, 성형수술	200
[그림 74]	보경, 머리 파마	200
[그림 75]	철민, 통일에 대한 생각	205
[그림 76]	대상황-(매개상황)-소상황	212
[그림 77]	인화, 두고 온 것	216
[그림 78]	혜경, 자화상	217
[그림 79]	수진, 마음을 담는 빛	219
[그림 80]	연주, 대화	226

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

2012년 9월. 나는 학교 안에서 열리는 한 전시회¹⁾에서 처음으로 탈북 청소년들을 만났다. 당시 전공자인 내가 보기에 탈북청소년의 그림들은 크게 재주 있어 보이거나, 완성도가 있어 보이지 않았다. 그냥 전시되기에는 무언가 부족해 보이는, 힘없이 그린 것만 같은 작품들이었다. 그런 그림들을 지나 함께 전시된 학생들²⁾의 글을 읽기 시작했다. 몇몇 학생들이 탈북과정과 그 이후의 삶, 남한에서의 일상들을 담담히 적은 글이었다. 그 이야기들을 읽고 그림들을 다시 보는데, 그림들이 가만히 말을 걸어오기 시작했다. 이상했다. 그림을 보고 물어보기는 처음이었다. 그 울림과 떨림을 계기로 나는 행복학교에 찾아가 자원봉사 교사가 되었다.

꽤기 넘치게 자원봉사를 하겠다고 온지도 8개월이 지났는데... 학생들은 영 미술에 관심이 없다. 그나마 미술시간에 앉아서 영어, 수학 문제라도 풀면 다행이다. 미술 같은 건 왜 배워야 하나며 학교 시간표를 욱하거나,

-
- 1) 2012년 9월 서울대학교 문화관에서 열린 행복학교(가명)의 제1회 행복 페스티벌 행사로 미크모(미대 크리스찬 모임) 후배들이 도와준 전시에 격려차 참석하였다.
 - 2) 여기서 “학생들”은 탈북다문화청소년대안학교인 행복학교 학생들로 일반적으로 “탈북청소년”으로 지칭된다. 그러나 학생들의 연령은 10대 소년부터 30대 초반의 청년까지 다양한 연령층을 포함하고 있었다. 그럼에도 불구하고 내가 “청소년”이라는 표현을 선택한 이유는 성인이지만 탈북 과정에서 잃어버린 청소년 시기에 성장이 멈춘 학생들이 많았기 때문이다. 즉, 나이가 많아도 키가 작고 왜소한 체격에 생각과 교육이 멈춘 소위 “어른 아이들”이 있었다. 행복학교의 이런 특수성은 개인적 책임이 아닌 남북 분단의 맥락에서 기인한다. 이러한 연구현장의 독특한 상황을 드러내기 위하여 이 연구에서는 연구참여자를 “탈북청소년”으로 지칭하기로 한다.

아예 교실을 나가버리는 학생들 때문에 당황한 적이 한두 번이 아니다. 게다가 오늘 처음 보는 남학생 한 명은 수업 시작부터 책상에 엎드려 있었다. 깨울까 하다가 ‘얼마나 싫으면 저럴까’ 싶은 마음에 ‘다음부터는 잘 하자’고 말하고 그냥 두었다. 수업을 마치고 나서는데 교장 선생님께서 잠시 부르시며 “오늘 상현이가 어땠냐?”고 물으신다. 상현이는 바로 얼마 전까지 라오스에서 강제 복송된 9명의 학생들과 중국에서 함께 지낸 아이인데, 오늘 친구들의 복송 소식을 뉴스로 보고 너무 큰 충격을 받은 상태라고. 학교에 나와 엎드려 있는 것도 대단한 것이니 이해해 달라신다.

<2013년 5월 30일 나의 일기 중>



<사진 1> “라오스에서 강제 복송된 탈북청소년 사진 공개”

사진은 지난 2011년 크리스마스 당시 15명이 중국에 함께 모여 찍은 것으로, 이중 ‘ROK’와 ‘USA’로 표시된 청소년은 각각 한국과 미국으로 간 것으로 알려졌다. (Daily N.K., 2013. 05. 31자 신문)³⁾

미술시간에 엎드려 있던 상현이는 라오스에서 강제 복송된 9명의 탈북청소년과 얼마 전까지 중국에서 함께 있다가 남한 입국에 성공한 네

3) 상현이는 사진 속 두 번째 줄의 ‘ROK’로 표시된 네 명 중 한 명이다. 출처: “라오스에서 강제 복송된 탈북청소년 사진 공개”, Daily N.K., 2013. 05. 31자 신문

명 중 한 명이었다.

그렇게 상현이⁴⁾와 만난 그 날부터 여러 가지 고민들이 시작되었다. ‘내가 만나는 학생들은 도대체 누구인가?’, ‘내가 하고 있는 일은 과연 무엇인가?’, ‘나는 왜 이 학생들에게 미술을 가르치고 있는가?’

그에 대한 당시의 생각은 다음과 같았다. 첫째, 이 학생들은 북한을 탈출하는 과정에서 (불행하게도) 학령기를 놓친 청소년들이다. 둘째, 나는 미술교사로서, 이들에게 (빠져 있는) 미술 경험을 채워주어야 할 임무를 지니고 있다. 셋째, 탈북청소년들이 남한에 적응하고 잘 살아나가는 데에 미술이 (유용하지는 않더라도) 필요하기에 미술은 가르쳐야 한다.

이것은 학생들의 존재가 아닌 나에게 초점이 맞추어져 있는 질문과 답이었다. 나도 모르게 ‘봉사’라는 미명 아래 학생들을 ‘결핍’의 대상으로만 바라보고 있었다. 이 과정에서 무엇을 가르칠지 고민하면서 필요한 것은 학생들의 관심사와 수준을 아는 정도였다. 그 삶의 결, 내밀한 속내를 묻는 건 조심스럽고 어려운 일이었다. 그리고 굳이 알지 않아도 큰 문제는 없는 것이었다. 서로를 열지 않고 온전히 알지 못해도 적당히 가르치고 배울 수 있는 것, 그것이 내가 생각했던 교육이었다. 그러나 그것은 ‘교육다운 교육’이 아닌, 존재와 존재(est) 사이(inter)에 ‘교육적 관심(interest)’이 빠져 있는 교육이었다(조용환, 2012: 13).

2012년에 처음 본 탈북청소년들의 그림 전시에 이끌려 행복학교에 자원봉사 미술교사로 온지도 5년이 흘렀다. 그 사이 중·고등학교 검정고시를 준비하던 많은 학생들은 하나 둘씩 학교를 졸업하거나 중간에 소리 없이 떠나갔다. 대학에 힘들게 들어갔지만 무사히 끝까지 졸업한 학생들은 많지 않다. 대신 휴학을 하고 여기 저기 일터를 떠도는 학생들이 많았다. 그 중 몇 명은 가끔씩 찾아와 다른 학생들의 소식을 전해 주었다. 학교에서 교사들이 함께 돌봐주기도 했던 학생의 어린 자녀가 많이 큰 이야기나 결혼해서 엄마가 된 아이의 소식은 반갑다. 그렇지만 해외로

4) 상현이는 라오스에 강제 북송된 9명과 얼마 전까지 중국에서 함께 선교사님 밑에 있다가 남한 입국에 성공한 네 명 중 한 명이다. 행복학교에 잠시 들어왔다가 나간 이후로 소식은 알 수 없다. 그 날의 미술 시간 한 번만 만나고 다시 만날 수 없었다.

갔는지 북한으로 돌아갔는지 아무도 모르게 사라진 아이나 제주도에서 매춘을 하고 있다는 아이 소식에는 마음이 무거워졌다.

5년 동안 학교는 그 자리 그대로였지만, 쌓인 시간만큼 학교는 다른 장소가 되었다. 가장 크게 바뀐 점은 수업 시간에 들리는 시끄러운 중국어 소리였다. 초반에는 북한에서 직접 내려온 친구들이 전체 10명 중 8명이었다면, 지금은 40여명의 학생 중 중국어밖에 할 수 없는 학생들이 반 이상을 차지하게 되었다. 때문에 한국어 특별반 운영을 위해 중국어와 한국어가 동시에 가능한 교사가 필요하게 되었다. 또 미술 시간에도 통역할 수 있는 학생의 도움이 필요했다. 다행히 그런 학생들은 꼭 한두 명씩 있었다.

나 역시 바뀌었다. 3년 전 나는 ‘탈북청소년의 삶과 미술학습 체험에 관한 사례연구’라는 제목으로 연구를 시작했다. 그러나 지금의 주제는 ‘미술학습’이 아닌 ‘정체성’으로 바뀌어 있다. 그 간의 변화에는 다음과 같은 질문에 대한 회의감이 있었다. 과연 탈북청소년 연구는 누구를 위한 연구인가? 나는 왜 이 연구를 하려고 하는가? 탈북청소년들이 지금 여기에서 잘 살기 위해 정말 필요한 것은 무엇일까? 돈, 학력, 안정적인 직장, 가족처럼 외적인 조건들 외에 각자가 나아가는 데 힘이 될 수 있는 내적인 요소가 무엇일까? 잘 산다는 것은 무엇인가? 나는 왜 미술을 가르치고자 하는가? 이들의 삶에 미술은 필요한가? 그 의미는 무엇인가? 이런 질문들은 나의 처음 연구문제였다. 당연히 탈북청소년들의 미술교사인 나에게 미술학습 체험은 가장 중요한 문제였다. 그러나 학생들이 미술을 거부하면 할수록 나는 학생들에게 미술이 왜 좋은지를 설명하거나 설득하고 있었다. 그러던 중 “북한에서는 예술이라는 단어를 한 번도 들어본 적이 없다”는 한 학생의 이야기를 들었다. 불현듯 아이들에게 중요한 것은 미술이 아닐 수 있다는 생각이 들었다. 내 입장에서서는 너무 중요한 미술이지만, 누군가에게는 전혀 중요하지 않거나 하찮을 수 있었다. 특히 탈북청소년들의 삶 속에서 미술의 의미는 내가 생각하는 의미와 전혀 다를 수 있었다. 참 당연한 이치인데 그것을 깨닫고 인정하기까지 3년이 걸렸다. 결국 학생들이 “이 땅에서 더 잘 살아갈 수 있도록” 미술을 가

르쳐야 한다는 나의 입장은 교육다운 교육이 아닌 시혜적인 교육이었다 (조용환, 2011). 그렇게 나의 연구목적과 방향이 점차 흔들리게 되었다.

미술을 내려놓자 조금씩 새로운 것들이 보이기 시작했다. 그것은 학생들의 존재 자체였다. 학생들의 존재를 전경에 놓고 보니, 미술학습은 더 자연스럽게 배경으로 물러나게 되었다. 그리고 우리 사회에서 “탈북 청소년”이라는 하나의 이름으로 불리는 행복학교 학생들 안에도 너무도 다양한 학생들이 존재함을 알게 되었다. 그리고 학생들 삶에서 출생지와 가족 환경, 남한 입국 시기 및 이주 경로에 따라 학생들 각자가 처한 상황과 위치가 다름을 보게 되었다. 그러다보니 그동안 그냥 ‘탈북청소년’인 줄로만 알았던 학생들 사이에 보이지 않는 여러 층들과 벽들이 보이기 시작했다. 그것은 결국 탈북청소년의 정체성에 관한 이야기였다.

수많은 삶의 경계들을 넘나들며 지금 여기에 서 있는 탈북청소년들은 누구인가? 그리고 어떤 존재적 특성을 지니는가? 더 나아가 학생들과 함께 ‘나는 누구인가?’, ‘나는 어떤 사람이 될 것인가?’에 대하여 각자의 삶을 돌아보며 미술로 이야기해보고 싶었다. 그것은 미술교육이라는 이름에 갇혀서 학생들을 재단하고 분석하는 것이 아니라 미술교육의 눈으로 학생들의 삶을 바라보는 것이다. 그 과정에서 학생들의 삶을 이야기할 수 있는 미술은 나와 학생들 모두에게 의미가 있을 것이다. 왜냐하면 그 자리에 함께 있음으로 서로의 삶에서 중요한 아주 작지만 진정한 차이(minimal difference)를 만들어 줄 수 있기 때문이다(이정우, 2009). 즉, 미술교육이란 미술로 관계 맺고 함께 존재론적인 모색을 하는 과정일 수 있다. 나는 이 연구가 자신의 이름과 자리를 돌아보며 그림으로 서로에게 진솔하게 대화하는 것, 그런 이야기 그림들을 함께 묶어보고 펼쳐보는 과정이 되면 좋겠다고 생각했다. 결국 자기 자신과 삶의 장소, 사회와 관련된 미술이라는 매체를 통해 우리의 정체성을 탐색해가는 과정이 미술교육이 될 수 있을 것이다.

결국 한 개인의 삶의 역사성 안에서 인간은 자신의 경험, 기억, 정체성 등을 부단히 학습하고 재구성해나가는 능동적인 존재이다(이부미, 2012). 특별히 탈북청소년들은 수많은 삶의 변곡점을 지나며 자신의 정

체성을 재형성한다. 그러나 탈북청소년의 정체성에 관한 선행연구를 살펴보면 많은 경우 적응-부적응의 이분법적 논리로 탈북청소년의 단면만을 바라보고 있었다. 특히 탈북청소년의 학업성취도 평가로 학교 적응 실태를 진단하고 반복적으로 정체성을 측정하는 양적 연구는 존재적 특수성을 이해하지 못한다는 한계를 지닌다. 또한 사회 적응과 관련된 정책 대상으로 한정지으면서 정체성의 혼란 및 다중성을 부정적인 속성으로 해석하고 있었다. 더욱이 탈북청소년들의 관점에서 소외된 목소리를 포함시키는 정체성 연구는 많지 않았다. 이러한 문제 의식을 바탕으로 이 연구는 어떤 하나의 답을 도출하기보다 탈북청소년들을 그들의 관점에서 좀 더 새롭게 보고 깊게 이해하고자 한다. 따라서 이 연구는 탈북청소년들의 정체성을 미술교육의 눈으로 살펴보고 더 나은 공존의 삶을 모색하는 데 목적이 있다.

2. 연구 문제

이 연구는 탈북청소년들의 삶에서 정체성이 어떻게 형성되어 가는가를 살펴보고자 한다. 그 과정에서 탈북청소년들의 삶의 이야기와 그림을 매개로 정체성을 탐색하고, 미술학습의 의미를 알아보고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 탈북청소년들의 삶과 이주는 어떻게 전개되어 왔는가? 삶의 총체성과 한 사람의 정체성은 삶의 전 과정을 통해 형성된다. 정체성이 드러나는 한 장면은 삶의 전체적인 흐름 속에서 나타나는 것이다. 지금 여기에서의 삶을 제대로 보기 위해서는 이제까지 살아온 과정을 아는 것이 필요하다. 삶의 여러 상황 속에서 끊임없이 변화하는 정체성을 이해하기 위해서는 그러한 상황이 되기까지의 전체적인 맥락을 이해해야 한다. 특히 탈북청소년들은 어디에서 태어나고, 언제, 어디서, 누구와 어떤 과정을 거쳐서 이주했는지에 따라 매우 다른 생애경로를 가지게 된다. 이런 다양한 생애사에서 각자 중요하다고 생각하는 체험 등 변곡점을 중심으

로 삶을 이야기하는 것은 정체성을 살펴보기에 앞서 필요하다. 이들의 삶의 과정에서 체험하는 이주가 어떻게 전개되는지를 학생들의 삶에 대한 이야기와 그림을 중심으로 보고자 한다.

둘째, 탈북청소년들의 정체성은 어떻게 재구성되는가? 인간은 누구나 삶의 여러 체험들을 통해 자신이 누구인지를 알아간다. 그러한 삶의 체험 속에서 만나는 시간과 공간, 관계를 통해 자기를 만들어나간다. 탈북 청소년들은 탈북과 이주라는 구체적인 삶의 체험을 통해 정체성을 형성해나간다. 그리고 그 과정에서 과거와 현재, 떠난 장소와 이주한 장소, 주체와 타자 사이에서 수많은 경계들을 넘나들면서 정체성은 계속적으로 변화한다. 정체성은 내가 나를 어떻게 규정하는가와 타인이 나를 어떻게 규정하는지가 맞물려서 생긴다. 특히 탈북청소년들의 정체성은 우리 사회가 탈북청소년을 바라보는 관점과 탈북청소년 스스로가 자신을 바라보는 관점이 함께 중첩되고 교차되는 가운데 복잡하게 형성된다. 이러한 주체와 타자와의 관계 속에서 정체성이 만들어지고 무너지고 다시 재구성되는 현상들을 들여다보며, 탈북청소년의 정체성에 관한 특성들을 찾아보고자 한다.

셋째, 탈북청소년들의 삶에서 미술학습은 어떤 의미가 있는가? 행복 학교 탈북청소년들의 미술학습 체험은 정체성 형성과 어떤 관계가 있는가? 탈북청소년들의 정체성에 미술 체험이 주는 교육적 의미는 무엇인가? 이는 정체성과 미술학습 사이에서 일어나는 상호작용에 관한 질문이다. 그리고 탈북청소년들의 정체성을 살펴보는 과정에서 미술로 관계 맺고 있는 나의 정체성에 관한 물음이기도 하다. 이 부분은 미술 수업에서 생성되는 시각이미지를 중심으로 미술교육적 함의를 논의해보고자 한다.

위의 연구 문제를 살펴보기 위해 탈북청소년들의 삶을 담은 이야기 그림과 미술학습 체험이 다루어질 III장은 질적 연구의 기술에 해당된다. 그리고 정체성의 형성 과정과 미술학습과의 연관성 및 의미가 다루어질 IV장은 질적 연구의 분석에 해당된다. 마지막으로 해석에 해당하는 V장에서는 정체성의 재해석 및 미술교육적 함의가 논의될 것이다.

3. 연구 방법

연구 현장은 내가 미술교사로 있는 행복학교⁵⁾의 미술 수업이다. 행복학교는 탈북과정에서 학업 시기를 놓친 탈북 청소년들에게 맞춤교육을 제공하고자 설립된 전일제 대안학교이다. 행복학교는 2010년 3명의 전·현직 교사들을 중심으로 열다섯 명의 자원봉사자 교사들이 당시 24세 탈북 청년 한 명을 가르치면서 시작되었다. 그리고 학생이 두 명으로 되었을 때부터 두 개 반으로 운영하였다. 2013년부터 2017년까지 5회의 졸업식을 통해 총 20여명의 졸업생이 배출되었다. 행복학교의 비전은 남한에 입국했지만 정규학교는 물론 어디에도 갈 수 없는 탈북청소년들이 최소한의 학력과 실력을 가질 수 있도록 가르치는 것이다. 따라서 행복학교는 남한 입국 시기가 상이한 탈북청소년을 고려하여 입학 시기가 별도로 정해져 있지 않다. 학생 모집 역시 연령 제한이 없고 연중 수시로 모집을 한다. 때문에 남한에 입국하여 하나원⁶⁾을 나왔지만, 더 이상 청소년이 아닌 나이 때문에 기초 교육조차 받지 못하고 사회로 내몰린 학생들이 많이 온다. 일반학교에서 왕따로 시달리다가 자퇴하고 온 10대 학생부터 20대 초반에 엄마가 되어버린 여학생, 일을 하다가 온 20대 후반 청년까지 다양한 사연을 가지고 있는 탈북 청소년들이 오게 된다. 특히 김정은 체제 이후 삼엄한 감시로 많은 탈북 통로가 차단되면서, 직접 탈북한 경우보다 중국으로 이미 건너간 탈북민 1세대가 낳은 탈북민 2세대들이 남한으로 오는 경우가 많아졌다. 이런 학생들은 남한 입국 시 출신 국적을 중국으로 인정받기 때문에 정부의 탈북자 지원혜택⁷⁾에서는 제외

5) 탈북청소년들의 정체 노출로 인해 야기될 있는 문제를 최소화하기 위하여 학교명 및 학생명 등 이하에 나오는 모든 고유명사는 가명을 사용하였다.

6) 북한이탈주민들의 사회정착 지원을 위하여 설치한 통일부 소속기관으로, 국정원 등에서 신분이 인정된 북한이탈주민들을 대상으로 정서안정 및 문화적 이질감 해소, 사회경제적 자립 동기 부여를 목표로 하나원에서 3개월간 사회적응교육을 실시한다.

7) 현재 탈북청소년은 정착지원법에 근거해 정착, 주거, 교육지원, 취업보호, 의료보호 등의 지원을 받을 수 있다. 북한이탈주민이 일반대학이나 교육대학에

된다. 그러나 한국말조차 되지 않아 이 학생들이 다닐 수 있는 학교는 많지 않다. 이런 학생들이 입학 가능한 행복학교에는 북한에서 온 학생들 외에도 중국에서 태어나고 자란 학생들이 함께 있다.⁸⁾

학교 운영은 교장, 교감을 비롯하여 상근교사 2명으로 시작하였지만, 2018년 현재는 상근교사 8명 외에 과목별 자원봉사 교사들을 포함하여 30여명으로 늘어났다. 재정 운영은 지원 사업을 통한 정부와 민간 기금과 후원금으로 운영되고 있다. 그러나 월세가 밀리거나 인건비가 채워지지 않은 적이 있을 정도로 경제적으로는 안정되지 못한 편이다. 때문에 일반적인 기숙형 탈북청소년 대안학교와 달리 숙소는 제공되지 않고 있다. 대신 학생들의 열악한 상황을 고려하여 간단한 아침과 점심을 학교에서 제공하고 있다.

학교 수업은 일반 중고등학교 진학 및 고등학교 졸업 검정고시, 대입 준비를 위한 전일제 수업과 방과 후 수업으로 이루어져 있다. 이들은 반별로 나뉘어 초등, 중등, 고등 검정고시 및 대학입시를 준비하고 한국어가 안 되는 학생들을 위해 한국어특별반이 2개 운영되고 있다. 학교시간표는 검정고시 대비를 위한 영어, 수학, 국어, 역사, 사회, 과학 등의 과목을 중심으로, 주 1회씩 음악, 미술, 윤리, 행복나무 가꾸기(상담 및 인성교육), 밴드활동 및 댄스, 기타 동아리 등이 함께 운영된다. 2018년부터는 학생들이 관심분야의 직업을 앞서 체험함으로써 능동적인 삶의 자세를 갖출 수 있도록 직업교육 프로그램을 시작하였다. 현재는 11명의 학생이 3개월간 바리스타 교육, 자전거 수리, 제과제빵, 떡 만들기 등에 인턴으로 참여하고 있다. 특히 월 1회 정도의 현장학습 및 진로체험활동, 지역사회 양로원 방문 공연이나 연 1회 수학여행, 농촌봉사활동 및 지역사회 쓰레기 줍기 행사, 소록도 봉사활동 등 다양한 학교행사에 학생들은 의무적으로 참여해야 한다. 이런 점에서 학교를 검정고시 학원처럼 다니고 싶은 학생들은 입학 후 다른 경로로 대입을 준비하기 위해 학교

진학하는 경우 거주지 보호기간 내 만 35세 미만이면 학비 지원을 받는다.

8) 유동적이지만 한 때 행복학교의 10여명 학생들 중 실제 북한에서 온 학생들은 3명인 적도 있었다. 때문에 홈페이지 등에 '탈북청소년 대안학교' 대신 '탈북다문화청소년 대안학교'로 명칭을 바꾸어 사용하고 있다.

를 떠난다. 또 생계를 위해 아르바이트를 병행하다가 아예 학교를 그만두는 경우도 많다. 연 2회의 검정고시가 끝나면 학생 중 일부는 일반 학교로 전학을 가거나 취업하는 등 인원수의 변동이 빈번한 편이다. 많은 변화가 있었지만, 내가 있던 5년 동안 미술수업에 참여하는 학생들은 6명에서 총 45명까지 늘어나게 되었다. 처음에는 북한에서 출생한 ‘탈북청소년들’이 2/3 이상이었으나, 중국에서 출생한 ‘제3국 비보호 탈북청소년들’이 점차 많아지면서 현재는 절반 이상이 되었다.

연구 참여자는 미술수업에 참여해 온 행복학교의 학생들 16명이다. 이들 중에는 현재 재학 중인 학생들과 이미 대학에 진학 중인 졸업생, 중간에 전학을 가거나 학교를 그만 둔 학생들을 포함한다. 사실 미술수업은 행복학교 학생들 전체가 의무적으로 참여하는 수업이므로 그 동안 수업을 거쳐 간 학생들은 80명이 넘는다. 그 모집단 중에서 내 연구문제와 관련된 사람들은 16명이고, 그 중에 내가 III장 1절에서 정체성 형성과 관련하여 생애사를 중심으로 살펴볼 사람은 6명이다. 그러나 구체적인 삶의 이야기가 아닌 그림만을 비교하여 제시할 경우에는 <표 1>⁹⁾의 16명 외에도 더 많은 학생들의 작품 이미지를 사용하였다.¹⁰⁾

학생들에 대해 연구자가 알고 있는 정보를 정리하면 다음과 같다

<표 1> 연구 참여자 정보

이름	성별	나이	남한 거주	탈북 여부	희망 직업	행복학교 재학 여부	기타 (2018년 기준)
강숙	여	29	4년	탈북	한의사	중도 나감	
광석	남	23	19년	중국 출생	패션디자이너	대학생 (휴학)	캐나다 이민 경험

9) 학교명과 학생이름은 모두 가명이며, 본인이 이야기를 하지 않아 불확실한 내용은 비워두었다. 순서는 가나다순으로 배치하였으며, 정체성과 관련하여 보다 농축된 생애를 가진 중요한 참여자 6명은 굵은 글씨로 강조하였다.

10) 연구윤리 상 허락을 받은 16명 외 다른 학생들의 작품 이미지는 학교 교지나 공식적인 출판물 등 기타 현지자료에서 추출하여 사용이 가능하였다.

보경	여	26	4년	탈북	조리학과	대학생 (휴학)	
보민	여	31	?	탈북 중국 6년 회사	간호사	졸업 예정	간호학과 낙방
수진	여	21	3년	탈북 중국 6년 거주	미정	해외 어학연수	미국 연수
숙희	여	21	4년	10살에 탈북	영어교사	전학 감	영국 6년 거주
소영	여	31	7년	13세에 탈북 중국 11년 거주	간호사	중도 포기	현재 미용계 취업
인화	여	21	7년	한국 출생 중국 10년 거주	변호사	졸업 후 취직	현재 방송대 진학
은희	여	21	6년	중국 출생	패션디자인	졸업 후 알바	현재 알바 중
원경	남	19	4년	중국 출생	미정	전학 감	현재 일반계 고등학생
은경	여	24	1년	탈북	미정	재학 중	자녀 5세
준혁	남	34	?	탈북	-	중도 포기	건설 노동직 자녀 15세
철민	남	27	6년	21세에 탈북	푸드트럭 운영	재학생	주말에 식당 아르바이트
현중	남	20	6년	12살 탈북	경영학과	대학생	캐나다 거주 경험
현성	남	25	6년	19세에 탈북	사회복지학 전공	대학생 (휴학)	호주 취업 계획
효미	여	26	4년	북한 출생	미정	중도에 나감	캐나다 영주권 포기/ 자녀7세

이들을 선정한 기준은 탈북청소년의 정체성 형성과 관련하여 의미가 농축된 생애사를 보여주었는지 여부였다. 그리고 18세 이상이며 한국어를 어느 정도 자유롭게 소통하는 경우로 한정하였다. 이는 무연고 탈북 청소년의 경우 연구 윤리 상 동의를 받을 수 있는 부모가 없기도 했고, 18세 미만의 어린 학생들은 대부분 중국에서 들어와서 한국어 소통이 원활하게 되지 않았기 때문이었다.

그리고 주참여자 학생 외에 부참여자는 대조 사례로 주목할 수 있는 행복학교의 교사들 중 남한 교사 5명과 중국인 교사 1명, 그밖에 학교 관계자 4명을 선정하였다. 연구 참여자들 중 Ⅲ장 1절에 언급되는 주참여자(key participants)는 총 6명이다. 정체성과 관련하여 의미가 분명하고, 밀도가 진한 생애를 소개하면 다음과 같다.

소영이는 북한에서 태어났으나, 13세에 혼자 탈북하여 11년 동안 중국에 거주하였다. 중국에서 한국인 선교사 부부에게 양녀로 입양되어 비교적 안정된 신분에서 중국의 교육을 받을 수 있었다. 직장생활을 위해 말레이시아에서 1년을 보낸 후 가족의 권유로 남한에 입국하여 거주한 지 7년이 되었다. 행복학교를 나와 탈북민 대상 직업 교육 과정을 거쳐 미용업계에서 일하고 있다.

숙희는 10세에 엄마와 동생과 함께 탈북하였다. 중국에서 사정이 여의치 않았던 엄마가 동생을 아는 분의 집에 맡기고 숙희와 엄마는 한국에 들어오게 되었다. 한국에서 4년을 거주하다가 영국으로 가서 중고등학교를 나왔다. 대학 지원서를 준비하던 중 다시 한국으로 나오게 되었다. 행복학교를 다니다가 일반학교로 전학을 가서 대학을 준비 중이다.

원경이는 엄마는 탈북민, 아빠는 조선족이며 중국에서 태어났다. 6세 때 한국으로 일하러 간 부모님과 떨어져 살다가 외로운 마음에 부모님을 졸라 14세에 한국으로 들어왔다. 현재는 행복학교를 거쳐 일반학교에서 대학 입시를 준비 중이다.

인화는 조선족인 엄마와 한국인인 아빠 사이에서 한국에서 태어났다. 4세까지 중국을 왕래하다가 부모님의 이혼으로 여섯 살부터 중국에 거주하게 되었다. 14세까지 중국에 살다가 15세에 미리 나와 있던 엄마가 인화를 한국으로 데리고 오게 되었다. 처음 3년간은 엄마와 많이 싸우고 방황을 하였다. 그러나 행복학교에서 열심히 공부하여 졸업 후 변호사 사무실에 인턴으로 취직하게 되었다. 최근에는 자신의 인생에서 다음 진로를 준비하기 위해 방송통신대학교에서 공부를 시작하였다.

광석이는 탈북한 부모님이 중국에서 낳았으나, 남한 입국 후 엄마가 북한에서 태어난 것으로 신고하였다. 고등학생 때 가족이 캐나다로 이민

을 갔으나, 대학교에 들어가고 싶어 부모님과 떨어져서 혼자 한국으로 돌아왔다. 행복학교 졸업 후 대학에서 패션디자인을 전공하고 있다.

준혁이는 30대의 최고령 학생이다. 미술시간에는 활동을 열심히 하고 두각을 나타냈다. 하지만 행복학교에 오래 머물지 못한 채 일을 계속 하기 위해 학교를 중도에 하차하였다. 그러나 그 이후 감추었던 아들의 존재를 알게 된 교사들과 더 의미 있는 만남을 지속하게 되었다.

이상으로 간단하게 생애를 소개하였다. 위의 탈북청소년들은 연구 윤리 상 취약한 연구 참여자 범주에 해당된다. 이들은 면담 과정에서 나올 수 있는 탈북 과정 및 가족에 관한 사항처럼 민감한 정보를 제공하게 된다. 따라서 본인의 신분을 밝히고 싶지 않을 수 있다. 이러한 연구 윤리에 관하여 서울대학교 생명윤리위원회로부터 승인을 받고 연구를 수행하였다. 학교명을 비롯하여 이 연구에 등장하는 모든 이름은 연구자가 임의로 정한 가명을 사용하였다.

연구 방법으로는 질적 연구에 바탕을 둔 예술기반연구를 사용하였다. 정체성에 관한 이 연구는 사회학, 철학, 현상학, 교육학, 미학, 미술교육학 등 다양한 학문의 경계를 넘나들이 필요하다. 즉, 연구로서의 미술실행(art practice as research)은 예술가이자 연구자가 연구라는 관점에서 예술 활동을 바라보기 때문에 근본적으로 학제적인 방법을 취한다. 예술가-연구자의 연구 질문 자체도 개인적인 범위나 미술의 영역을 넘어선 것이 대부분이다. 이와 관련하여 학문의 경계가 무너지고, 매체적 환경이 급변하는 현 시대에 대한 새로운 가능성을 탐구하고 초학제적 연구가 수행되어야 한다(오준호, 2016).

예술기반연구는 질적 연구방법과 거의 일치하지만, 이미지 텍스트에 좀 더 집중하여 기술, 분석 및 해석을 하는 특징이 있다. 기존의 질적 연구와 차이가 있다면 연구 결과를 연구자의 예술 작품으로 제시할 수 있는 점을 들 수 있다. 자료로서의 미술에는 이미지, 콜라주, 텍스트, 시각적 은유들을 통해 미술 창작 과정에서의 경험이 시각적으로 드러나 있다. 그리고 교사-예술가로서의 자기 정체성에 대한 고민으로 자신이 언제, 어떻게, 그런 성취감과 개인적 회복에 이르렀는지를 반문해야 한다.

실제로 예술기반연구의 다양한 논의 중 아토그래피(A/r/tography)의 관점에서 바라보고자 하였다. 아토그래피는 예술가, 교사, 연구가로서 살아가는 나의 다중적인 정체성을 인식하면서 지속적인 연구 과정 속에서 이론과 실천을 통합하고자 하는 연구방법론이다. 아토그래피를 연구하는 미술교육 연구자들은 사이(in-between) 공간, 리좀적 연구, 관계성 등을 키워드로 연구하며, 삶과 연구 사이를 이어주는 아토그래피라는 용어로 지칭되기도 하였다. 특히 예술기반연구의 흐름이 예술적 생산물의 제작과 최종 결과에 초점을 맞추는 반면, 아토그래피는 예술을 통해, 예술에 의해 영향을 받도록 한다는 점에서 결과물보다 연구의 과정과 탐구, 표현 방법 면에서 예술의 영향을 강조한다. 특히 예술작품을 제작하는 실천과정 속에서 새롭게 떠오르는 깨달음이나 질문들에 초점을 맞추어 예술의 수행적 측면을 강조한다. 그리고 지속적인 시간의 흐름에 따라 연구 과정 속에서 질문도 진화를 추구한다.

나는 연구의 주제가 ‘미술학습 체험’에서 ‘정체성’으로 옮겨갔고, 수업 결과물과 전시에 초점을 맞추기보다 교실 안에서 이루어지는 대화와 상호작용 등 과정에 의미를 많이 두었다는 점에서 아토그래피를 주목하게 되었다. 그리고 탈북청소년들의 정체성 연구가 진행되면서 예술가-교사-연구자 사이의 정체성으로 인하여 아토그래피를 선택하게 되었다.

우선 매주 미술수업을 참여관찰하면서, 사진기와 녹음기를 사용하여 기록하고, 참여관찰일지를 통해 현장을 기록했다. 특별히 작업 프레젠테이션이 중점적으로 이루어지는 수업의 경우는 사전에 학생들의 허락을 받고 캠코더 촬영을 진행하거나, 학생들이 직접 수업 일부를 핸드폰으로 촬영한 동영상을 받아서 공유하였다. 그리고 수업 후 미술교실이나 학교 내 상담실, 수업을 마친 후 카페 등의 공간을 활용하여 연구 참여자의 생애경로 및 학습 경험이나 수업 중 궁금했던 점에 대해 10분-40분 정도씩 수시로 면담하여 녹음기로 기록하였다. 이에 대한 녹취록은 되도록 빠른 시일 내에 전사하여 정리하되, 자료를 분석하고 추가로 궁금한 사항은 다음에 이어서 질문하였다. 그리고 미술수업에서 나오는 여러 시각 예술 작품들과 학생들이 다른 수업이나 일상에서 만들어내는 글과 사진

들을 수집하였다. 미술시간에 나는 학생들이 작품을 만드는 과정을 관찰하고 돌아다니면서 작품 제작 과정에 대해 설명해달라고 하거나, 이미지에 어울리는 글을 적어달라고 요청하기도 했다. 작품을 완성한 후에는 자신의 작품을 이야기하는 활동을 하였으며, 다른 친구들의 작품에 대한 감상이나 평가 역시 녹음하여 자료로 수집하였다. 또한 학생들의 작업 결과물인 작품을 전시하는 과정에 학생들이 함께 참여할 수 있도록 계속적으로 고민하였다. 미술 수업 외에도 중요한 학교행사인 수학여행 및 소록도 봉사활동 등의 특별 프로그램에 참여하여 학생들과 여러 가지 체험들을 공유하였다. 그 외의 현지자료 및 문화재로는 그동안 발간된 학교 교지 및 학생들을 인터뷰한 신문기사와 다큐멘터리 방송, 예술가와 진행한 학생들의 글과 그림 관련 출판물, 만화 프로젝트 등 이미 다양한 형태로 기록된 자료들을 수집하여 정리하였다. 이런 자료를 기술 및 분석, 해석하는 데에는 질적 연구 절차들을 기본으로 예술기반연구방법을 함께 사용하였다. 시각적인 이미지들을 분석할 때 결과물만 분석하는 것이 아니라, 그 과정에서 나온 학생들의 이야기가 중요한 분석 대상이 되었다. 따라서 그림에 대해 이야기할 때 학생들 자연스럽게 자신의 그림을 설명하고 해석할 수 있도록 반구조화된 열린 질문을 주는 등 수업 방식과 절차를 고민하여 기획하였다. 생애사를 중심으로 하는 내러티브와 이미지를 분석할 때는 포스트모더니즘 비평가인 테리 바렛(Terry Barrett)의 미술비평 이론에 따라 분석-해석-판단을 하였다. 그 과정에서 삶의 텍스트로 드러나는 학생들의 정체성에 주목하여 기술, 분석, 해석을 하였다. 이런 순환적인 연구 과정 속에서 처음과 다르게 새롭게 떠오르는 질문과 이해를 포함하여 함께 기술하였다. 그리고 자료를 선택하고, 맥락화, 코딩하는 연구 과정에서 이미지와 텍스트로 묶었다 풀거나 펼쳐 보며 해석학적 순환을 하였다.

아토그래피 연구에서 이미지는 단순히 내러티브를 설명하거나 보완하는 도구가 아니다. 내러티브와 이미지를 결합하는 방식에서 “이야기 그림”과 “그림 이야기”라는 양면성을 지닌다. 미술 수업에서 학생들은 삶의 이야기를 그림으로 담은 “이야기 그림”을 중심으로 “그림 이야기”를

하게 된다. 그리고 그 이야기를 들은 연구자는 학생에게 다시 “이야기 그림”을 그려보도록 제안하고, 이는 자연스럽게 그림 이야기로 이어진다. 이런 나선형적 순환 구조는 아토프레피 연구의 특징이라 할 수 있다.

그리고 연구 결과를 언어 외에 시각적인 이미지로 재현하였다. 이는 예술가-연구자-교사로서의 나에 관한 자기 성찰적인 연구를 포함한다. 이를 위해 나는 일기, 수업일지 외에도 내가 창조한 드로잉(ethnodrawing)¹¹⁾과 작업노트 등을 수집하였다. 자료들을 들여다보면서 각각의 정체성에 해당되는 텍스트들을 분류하고 범주화하였다. 그리고 그 변화 과정을 중심으로 나의 성장 과정을 살펴보았다. 그 중 드로잉은 내가 가장 편안해하는 매체라는 점에서 나의 정체성이라는 세계로 들어가는 또 하나의 문이 될 수 있다. 이것은 학생들의 정체성과 함께 다중적인 나의 정체성이 드러나는 내 삶의 새로운 질적 글쓰기 방식이라고 할 수 있다. 따라서 시간 순서에 따른 드로잉의 추이 또한 나의 정체성의 변화와 연결하여 살펴보았다. 그림이 주는 열린 읽기의 장점은 살리되, 해석학적 순환과 작업 노트를 함께 첨부하여 독자들의 이해를 최대한 돕고자 하였다.

4. 연구의 범위와 한계

앞서 말한 바와 같이, 본 연구의 목적은 탈북청소년들과 공존하는 삶을 위한 미술교육을 살펴보고자 함이다. 이를 위한 연구문제는 탈북청소년들의 삶과 정체성, 미술학습 체험의 연관성과 의미를 확인하는 것이며, 연구방법으로는 예술기반연구를 선택하였다. 따라서 이 연구에서는 행복학교의 미술수업에 참여하는 학생들을 중심으로 탐색하였다. 그러나 이

11) 사실 ethnodrawing이라는 용어가 아닌 ethnographic drawing이 일반적으로 사용되고 있다. 그러나 나는 기존에 사용되는 ethnodrama나 ethnopoetic, ethnofiction처럼 ethnodrawing이라고 이름 붙여보았다. 명칭에 관하여 좀 더 추가적인 논의가 필요함을 밝힌다.

러한 연구 현장의 특성상 몇 가지 한계를 드러낸다.

우선 제목에서 드러나듯이 “탈북청소년”으로 연구의 범위를 제한하였으나 청소년의 연령을 벗어났다는 점이다. 실제로 연구 참여자의 나이는 10대부터 30대까지 넓게 분포되어 있다. 이러한 연구 참여자의 연령상 제한선을 제한하지 않은 이유는 한계점이 되는 동시에 연구자의 의도가 담겨 있기도 하다. 현행법상 만 24세 이상 고령의 탈북청년들과 제3국에서 출생한 탈북여성들의 자녀들은 한국에서 기본교육을 받을 수 없다. 그러나 만 35세 미만의 북한이탈주민은 고등학교 졸업 이상의 학력을 인정받은 날로부터 5년 이내에 대학에 입학하는 경우, 학비지원이 가능하다. 행복학교는 이런 사각지대에 놓인 “오갈 데 없는 고령의 탈북청년들”과 제3국 출생 비보호 탈북청소년, 조선족 자녀들까지 받아주고 있는 실정이다. 현실적으로 이러한 학생들이 갈 수 있는 학교 시스템이 부재하기 때문이다. 이런 규범과 현실 사이의 간극을 더 생생히 드러내기 위해서라도 고령의 연구 참여자를 포함시켰다. 또한 탈북청소년들은 생사를 넘나드는 탈북과정에서 학령기를 제대로 보내지 못한 채, 신체적, 정서적, 지적으로 사춘기 청소년에서 성장을 멈춘 “어른아이들”이 많다. 이런 과도기적 특성을 고려하여 “탈북청소년”이라는 용어를 사용하였다. 그럼에도 불구하고 연구 참여자 연령에 따른 적합성 부분은 이 연구가 가진 한계점이 되기도 한다. 향후 이루어지는 후속연구에는 10대를 중점적으로 더 참여시킬 필요가 있을 것이다.

또한 “탈북청소년”이라는 용어 자체는 보통 북한에서 탈출한 청소년만을 지칭하는 것으로 인식되기 쉽다. 그러나 행복학교에는 중국에서 출생한 탈북민의 자녀들이나 조선족 자녀들이 포함되어 있었다. 이들은 “제3국 출생 비보호 탈북청소년”이나 “중도입국청소년”으로 불리기도 하지만, 이들을 포괄하는 용어로는 “탈북다문화청소년”이 더 적절할 수 있다. 그러나 선행연구를 살펴본 결과 “탈북다문화청소년”이라는 용어는 잘 사용되지 않고 있기에, 보편적으로 사용되고 있는 “탈북청소년”으로 지칭하였다. 이런 제한점들은 “탈북다문화청소년”에 관한 심도 깊은 논의를 통해 점차 학문적인 개념으로 정립될 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

탈북청소년의 삶과 정체성에 관한 예술기반연구에서 ‘탈북청소년의 정체성’은 가장 핵심적인 주제이다. 그러나 이 연구는 탈북청소년이 정체성을 형성해나가는 삶의 과정을 미술교육의 눈으로 보고자 한다는 점에서 ‘예술기반연구’이 매우 중요한 개념이다. 그래서 이 장에서는 먼저 예술기반연구의 역사적 배경을 살펴보고 그 특징 범주인 아토프래피를 함께 보고자 한다. 그리고 탈북청소년의 정체성을 살펴보기 위해 ‘탈북청소년’의 개념과 범위를 구체적으로 살펴보고 ‘정체성’에 관한 이론적 논의들을 검토하고자 한다. 마지막으로 탈북청소년의 정체성에 관한 선행연구를 중심으로 탈북청소년과 미술교육 또는 예술기반연구를 활용한 선행연구들을 함께 고찰해 보고자 한다.

1. 예술기반연구

예술기반연구는 예술이 가진 재인식의 힘, 생생한 재현의 힘을 적용하여 교육현상을 탐구하고 연구 성과를 제시하고자 하는 연구방법이다. 예술기반연구는 기존의 전통적 교육연구 방법인 실증적, 과학적 교육연구 방법의 한계를 지적하며 등장한 질적 연구자들에 의해 제시되었다. 따라서 질적 연구와 직접적인 연계를 가지고 있으며 질적 연구가 지닌 이론적 기반에 상당 부분 근거하고 있다. 연구자의 개인적인 다른 한편으로 예술기반연구는 대안적 패러다임으로 다양한 예술 장르의 형식들을 연구에 적용하는 새로운 접근 방법을 제시한다. 연구의 최종 형태는 시, 소설, 연극, 무용, 영화, 미술, 음악 등 다양한 형태로 나타날 수 있다(강은영, 2009). 질적 연구의 변화에 따라 등장한 예술기반연구의 대표적인 두 측면은 대안적 글쓰기의 등장과 참여적 경향으로의 변화를 들 수 있다. 대안적 글쓰기는 재현의 위기 속에서 객관적 재현을 지향하는 설명

적 글쓰기 방식을 벗어나 시, 소설 등의 문학적 형식이나 회화, 음악, 무용, 영화 등 언어 이외의 예술 장르를 연구에 도입한 대안적 형식을 실험한 것이다. 참여적 경향은 삶의 경험과 연계된다는 점에서, 연구자가 연구 참여자와 함께하는 연구 상황에서 삶의 형태로 살아내고 행위로 실천하는 다차원적이고 입체적인 역동 속에서 사회변혁을 위한 방안을 모색하는 것이다(유혜령, 2011; 강은영, 2016에서 재인용). 그러나 최근에는 질적 패러다임 내에서 등장하는 방법론으로 보기보다 그 자체로 하나의 패러다임으로 보는 주장도 있다(Leavy, 2015; Haywood, 2013; Gerber et al., 2012; Barone & Eisner, 2012; Neilsen, 2004). 다음의 <표 2>는 예술기반 연구의 목표가 양적 그리고 전통적인 질적연구의 목적과 다르다는 점을 보여준다(Lezvy, 2015).

<표 2> 양적, 질적 및 예술기반연구 접근의 주요 특징(Lezvy, 2015, p.388)

양적연구	질적연구	예술기반연구
수	단어	이야기, 이미지, 소리, 장면, 감각
데이터 발견	데이터 수집	데이터 혹은 내용 발생
측정	의미	환기
목록화	글쓰기	재현
가치 중립	가치 부여	정치적, 의식 환기, 확산
신뢰성	과정	진정성
타당성	해석	진실성
증명/ 확산	설득	압도, 감동, 미적 힘
일반화	전이성	공명성
학문적	간학문적	초학문적

이와 같이 예술기반연구는 다양한 종류의 내용과 재현 방식, 형식의 가치를 평가하는 과정에서 추구하는 목표와 강조점이 다른 패러다임과 다른 차이를 지닌다. 그러나 한 마디로 정의를 내리기는 쉽지 않다.

배론과 아이스너(Barone & Eisner, 1997)에 따르면 예술기반연구는 1990년대 중반 처음 공식적으로 언급된 이후로 영향력은 점차 커지게 되었다. 그것은 미술과 언어의 미학적 특성에 근거한 교육 탐구 방식이자 혼합된 예술 표현 방식, 체현된 문화적 실천으로써 의미를 가지게 되었다. 길지 않은 시간 동안 예술기반연구의 논의는 상당히 다양한 흐름을 낳았고, 이를 지칭하는 용어 역시 매우 다양해졌다. 그 중 하나인 예술 실행연구(art practice as research)는 연구 목적으로서의 예술 실행을 의미한다. 즉 예술가가 수행하는 상상력이 풍부하고 지적인 작업 자체가 시각예술에 대한 탐구로서 연구의 한 형태임을 말한다. 예술의 학구적, 문화적, 사회적인 중요성을 강조한다. 또한 예술의 불확실성을 특징으로 삼는다. 미술 작품의 생명이 짧고, 작품과의 조우가 이루어지더라도 그 결과를 알 수 없는 점이다. 설리번은 이런 예술의 불확실성이 무익한 것이 아니며, 우리가 물체를 다르게 보도록 제안하는 시각예술의 핵심이 된다고 하였다(Sullivan, 2010). 예술기반연구에서 미술교육자는 미술을 탐구의 도구로 이용한다는 점에서 미술이 탐구의 독특한 형태임을 주장했다. 예술기반연구에서 수집된 자료들은 다양한 형태의 미술 기록과 풍부한 문학 자료를 창조하는 것이다. 이런 자료들은 내부자의 통찰과 관찰자의 비평적 초점을 통한 의사소통 방식으로 언어적 방식에 기반을 두고 있지만 재현의 방식은 다양한 미술 형식을 사용하기도 한다. 배론과 아이스너(Barone & Eisner, 1997)는 경험을 마주하고 대표하는 방식의 다양함에 주목한다. 예술이 우리가 세상을 이해하고 표현하는 특별한 방식을 제공한다고 강조한다. 예술기반연구는 “질적 연구자들에게 다양한 사회적 의미들을 수확해 전달하기 위한 더 다채로운 조사와 소통의 도구를 제공”한다(Leavy, 2009). 다양한 탐구 방식을 필요로 하는 사회적, 교육적 문제에 예술이라는 탐구 전략을 기존의 연구 패러다임에 더하는 것이다.

놀즈와 콜은 『질적 연구에서 예술에 관한 핸드북(Handbook of the Arts in Qualitative Research)』(2008)에서 예술의 정보 제공 연구(arts-informed research)라는 접근법에 대해 설명한다. 이 연구법은 “학

문적 과업에 형태와 미술의 과정을 붙여넣는 혁신적인 연구 문맥을 제공”하며 “지식의 향상과 학문·공동체의 교량적 기능”을 목적으로 한다. 그리고 “문학예술의 언어와 시각예술의 과정, 행위예술의 형태에 지식 향상을 위해 학문적 탐구의 포괄적 가능성을 붙여 넣는다.”(Knowles & Cole, 2008, p.59)라고 주장하였다. 그리고 연구와 예술의 형태와 내용을 분리할 수 없다는 통합성은 이 연구가 가지는 특징 중 하나이다. 또한 반성적인 예술탐구는 예술가로서 연구자(researcher-as-artist)가 할 수 있는 특징이기도 하다. 예술의 정보 제공 연구 과정은 “오랫동안 끌고, 연결하고, 층을 쌓는(lingering, linking, layering)”(Burns, 2004, p.214) 행위를 포함한다. 맥니프는 과학과 예술이 탐구 형식과 지식의 상호 보완적인 방식이라고 주장하며 인식론적, 철학적 전통을 수용한다(McNiff, 1998, 2008). 이 때 연구방식은 개인적 문제를 다룰 뿐 아니라 새로운 통찰력으로 공동체를 끌어들이 수 있는 가능성을 지니고 있다. 이러한 상관관계는 공감 교육의 중요성을 강조한다. 예술 실행을 통한 공감 교육은 혼자서는 할 수 없는 집단적인 표현을 할 때 일어난다(McNiff, 2008). 결국 여러 논의를 종합해보면, 예술기반연구는 ‘예술이 우리의 이해를 확장하는 측면을 교육 연구에 활용하기 위해 여러 장르의 예술제작에 적용되는 방법을 자료의 수집, 분석, 해석, 재현에 이르는 연구의 전 과정 또는 일부 과정에 채택하는 교육연구의 한 방법’이라 할 수 있다(Sinner et al., 2006; McNiff, 2007; Leavy, 2008; 강은영, 2009, p.47재인용).

한편 교육과 사회의 다양한 문맥적 상황에 이용될 수 있는 예술은 도구적 가치로써 분명한 장점을 가지고 있다. 새로운 통찰과 학습을 촉진시키고 정서적으로나 정치적으로 환기시키며, 비판 의식을 높이고 공감적인 참여를 촉진시킬 수 있다. 미술에서의 여백이 대상을 정의하듯 기존의 연구 관행에 대한 새로운 사고 방식을 창출한다. 또한 예술은 예술적 형태의 재현으로 사회 연구를 보다 광범위한 대중에게 접근할 수 있는 잠재성을 지닌다(Leavy, 2015). 그러나 창의적인 예술 실행 연구가 연구 담론 안에 예술을 위치시키기 위해서는 더 충분한 이론적 논의가 필요하다. 폭스와 게이즈만은 예술기반연구가 탐구의 주체로 기능했음에도 불구하고,

교육연구의 장식적인 특징에 국한될 수 있다고 경고하였다(Fox & Gatesman, 2001). 또한 발다치노는 예술 실행이 어떻게 사회의 과학적 패러다임을 이해할 수 있을지에 대해 의문을 제기하였다(Baldacchino, 2009b). 도구적 중요성에 대한 맹목적인 믿음에는 많은 것을 잃을 수 있는 위험이 따르기 때문이다. 그럼에도 불구하고 리비는 연구자가 유연성, 창의성, 직감, 이야기 능력, 분석 능력, 개방성을 가지도록 요구하는 예술 기반연구는 사회적 약자의 목소리를 경청하고 이들을 대표하는 것과 함께 연구자가 다양한 의미를 추구하는 프로젝트에 적합하다고 주장한다(Leavy, 2015). 예술기반 실행은 실증적 연구와 달리 다양성을 허용하는 연구이기 때문이다. 이러한 예술의 저항적 잠재성은 고정관념을 해체하고 소수 집단의 목소리를 경청하고 사회적 변화를 촉진하는 연구를 가능하게 한다.

아토그래피 (A/r/tography)

지금부터는 예술기반연구의 특정 범주 중 하나인 아토그래피를 살펴 보겠다. 아토그래피는 예술기반연구의 한 형태로서 “단순히 연구에 예술적 방법을 적용하는데 그치지 않고 예술가, 연구자, 교사로서 살아가는 개인들의 다중적 정체성을 인식하며 지속적인 연구 과정 속에서 이론과 실천을 통합하고자 하는 연구방법론”이라 할 수 있다(강은영, 2016). 아토그래피는 1990년대부터 캐나다의 브리티시 컬럼비아 대학교(The University of British Columbia)의 교수진과 학생들이 다양한 실천적 연구와 교육적 경험, 작품 제작 과정에서의 상호 교환하여 여러 실험들을 통해 출현하게 되었다. 어윈(Rita L. Irwin)이 초기부터 이론적 지원을 하며 그 제자였던 미술교육 연구자들이 주축이 되어 발전하였다. 철학, 현상학, 교육, 실행연구, 페미니스트 이론, 현대미술비평으로부터 학술적인 방법론을 이론화하였다. 아토그래피는 예술가-연구자-교사로서 여러 역할에 종사하는 개인들 안에서 분리된 정체성들을 통합하고자 이를 묶어 a/r/t로 나타냈다. 그리고 연구 결과물로서의 작품 제작과 글쓰기의 양 측면을 강조하기 위해 a/r/t(art)에 graphy(writing)를 더해

‘a/r/tography’라는 명칭이 만들어졌다. 이는 시각적, 텍스트적 이해와 경험을 단순히 연구에 가져오는 것이 아니라 통합하고자 하는 것이다 (Irwin & Springgay, 2008). 특히 언어, 이미지, 재료들, 상황들, 공간과 시간의 동시적인 사용에 의해 만들어지는 의미들의 사이(in-between)에 주목한다. “생생한 탐구(living inquiry)”(Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008, p.84)라고 표현되는 아토그래피 연구가 공동체의 가치, 요구, 흥미, 행위의 내면과 그 사이에 존재한다는 것을 의미한다. 이는 들뢰즈와 가타리(D&G, 1987)가 말한 리즘(rhizome)과 주름(folds)과 데리다(Derrida)의 사이 공간, 그리고 부리오(Bourriaud)의 관계 미학 같은 다양한 자료들로부터 개념적 비유를 이끌어낸다. 이 개념들에 따라, 아토그래피(a/r/tographer)는 예술가, 연구자, 교사의 역할을 통합시키고 이것 이면서 저것인 사이(in-between) 공간에 거주한다. 아토그래피 연구 참여자는 “사이” 공간에 있으며, 아토그래피는 “아는 것, 실천하는 것, 그리고 만드는 것”을 통합하고 있다(Pinar, 2004). 본질적으로 아토그래피는 예술가, 연구자, 교사의 다양한 역할과 주변 관계를 참고 자료로 이용한다(Irwin & de Cosson, 2004).¹²⁾ 특히 예술가, 연구자, 교사의 밀접한 역할 사이에 긴밀한 관계를 형성하는 것이 중요하다. 그리고 예술 창조과정을 탐구의 핵심에 놓고 이론과 실재를 통합하고자 한다. 때로 관객은 개인과 공동체를 함께 묶는 이야기, 언어, 이미지, 역사와 동질감을 느낌으로써 미술 창조 과정에 참여한다. 이 과정에서 풍부하고 복잡한 존재론적, 인식론적 상황은 아토그래피에 의해 드러난다(강은영, 2016).

기존의 예술기반연구와 아토그래피의 가장 큰 차이점은 연구 과정 안의 시간에 대한 인식 차이이다. 우선, 예술기반연구는 질적 데이터를 해석하고 재현하는데 예술적 방법을 사용하면서, 정해진 연구 질문과 절차에 따라 진행된다. 즉, 예술기반연구는 한정된 시간과 공간 내에 정의된 연구로서 예술적 생산물 제작과 최종 연구 결과에 초점을 맞추고 있다. 반면 아토그래피는 결과물이 아닌 연구의 과정과 탐구, 표현 방법 면에서

12) 브리티시 컬럼비아 대학교 서버에 속해 있는 아토그래피 웹사이트는 논문, 자료, 관련 링크를 제공하고 있다. <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>

예술의 영향을 강조한다. 즉, 예술작품을 제작하는 실천과정 속에서 새롭게 떠오르는 깨달음이나 질문들에 초점을 맞추어 예술의 수행적 측면을 강조한다. 또한 연구자 개인보다는 아토그래퍼들의 협력 관계를 부각시킨다는 점에서 기존 예술기반연구와 다른 새로운 가능성을 지닌다고 평가된다(Irwin & Springay, 2008).

심지어 '미술 교육자'들로 구성된 그룹일지라도, 미술교육은 너무 중요해서 단지 하나의 그룹에 둘 수가 없다. 미술교육은 예술가, 교사, 행정가, 연구자, 학생들 스스로가 관여하는 협동기업이 되어야 한다.

(Gardner, 1993)

가드너의 말처럼 미술교육은 예술가, 교사, 행정가, 연구자, 학생 뿐만 아니라 인류학자, 철학자, 심리학자까지 여러 역할들의 관여가 필요하다. 교사는 자기 연구로서 다양한 역할들 안에 분리된 정체성들을 아토그래퍼를 통해 통합할 수 있다. 그리고 이를 창의적이고 상징적인 형태로 표현하는 과정에서 자기의식을 형성할 수 있다(Irwin & Springay, 2008). 연구자가 연구 과정 속 자신의 행동과 변화에 초점을 두고 자기 성찰을 강조할 수 있다. 이는 예술 행위와 결합된 통찰적 시각으로 연구를 더 확장시켜 나갈 수 있는 참여적 형태가 되기도 한다(성묘진·김선아, 2014). 여기서 발견되는 의미들은 미술교육 현장의 새로운 의미를 찾는 데 기여하고, 교사의 삶의 자세와 가치관 정립에도 도움을 줄 수 있다.

이러한 점에서 나는 예술기반연구 방법론을 사용하며 그 중에서도 아토그래피의 관점을 적용하고자 한다. 아토그래퍼(A/r/tographer)로서 나는 탈북청소년과 미술로 관계 맺고 있는 연구자이자 교사이면서, 또 예술가이기도 하다. 실제로 나는 탈북청소년들의 정체성을 연구하면서 계속해서 나의 정체성 문제를 마주하게 되었다. 간략히 소개하면 다음과 같다. 어려서부터 예술 중고등학교를 다니고 학부에서 서양화를 전공했던 내가 미술교육 전공으로 우회하게 된 것은 두 가지 때문이었다. 우선 중2 예은이와의 만남이었다. 학부 졸업 후 IMF의 여파로 유학을 바로 갈 수 없게 된 나는 때마침 왕따 문제로 학교를 6개월간 쉬고 있던 예은

이와 미술 과외를 하게 되었다. 그리고 선배의 권유로 소외지역의 상업 고등학교에서 해보게 된 미술교사 체험은 ‘교육’이라는 새로운 세계에 눈 뜰 수 있는 계기가 되었다. 결국 ‘내 만족을 위해 재료를 소진하며 홀로 면벽 수도하는 작업보다, 직접 얼굴을 마주보고 소통하면서 한 사람을 변화시킬 수 있는 교육이 훨씬 생산적이고 보람 있겠다’는 생각으로 전공을 바꾸게 되었다. 그러나 그렇게 들어간 대학원에서 나는 한동안 방향 아닌 방향을 했다. 우선 실기 전공에서 이론 전공으로, 미술교육자로서의 삶을 선택한 이상 작가의 길은 내려놓아야 할 것 같았다. 그런데 정작 내가 선택한 길에 대한 확신 없음과 붓을 꺾었다는 아쉬움에 작업하는 친구들을 볼 때마다 마음이 흔들렸다. 대학원 졸업 후 시작한 직장 생활의 고단함으로 잠시 고민은 잊었지만, 박사 과정을 위해 학교로 돌아온 나는 사범대가 아닌 옛날 미대가 다시 그림기도 했다. 그렇게 나의 정체성에 관한 고민은 계속되었다. 결정적으로 행복학교에서 미술수업을 하면서 만나게 된 작가들을 보면서 과연 ‘내가 설 자리는 어디인가’를 고민하게 되었다. 미술학도, 미술교육 전공생, 행복학교 미술교사 사이에서 나는 흔들리고 있었다. 학교 밖의 예술가와 학교 안의 교사 양 편이 다 이해되었지만 한편으로는 씩씩했다. 나는 그 어디에도 속하지 않는 애매 모호한 경계에서 있었기 때문이었다. 예술가, 연구자, 교사 사이에서 소속감 없이 머뭇거리며 배회하던 나는 자연스럽게 아토그래피의 통합성을 주목하게 되었다.

2. 탈북청소년의 정체성

우선 탈북청소년의 정체성을 살펴보기 전, ‘탈북민’과 ‘탈북청소년’의 명칭에 관한 논의를 살펴볼 필요가 있다. 탈북민은 냉전 시대의 ‘귀순 용사’, ‘귀순 동포’와 남북 교류가 이루어지는 1990년대의 법적인 용어인 ‘북한이탈주민’을 지칭하는 말이다. 그러나 ‘탈북’이라는 말의 부정적인 느낌을 고려하여 2005년에는 ‘새터민¹³⁾’이라는 용어가 생겨났다. 그러나

탈북단체들의 반발로 통일부는 이 용어의 사용을 중단하기로 발표하고, 공식적으로 ‘북한이탈주민’이라는 법적 용어를 사용하게 되었다(통일부, 2010). 이러한 탈북자에 대한 호칭의 변화는 국내외의 정치적 이해 관계가 반영된 결과로 한국 내에서 신분 상의 차이를 발생시키는 등 탈북자의 정체성을 구성하는 다양한 의미가 된다(오원환, 2016). 또한 1997년 제정된 “북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률”의 정의에 따라 북한이탈주민은 “북한(군사분계선 이북 지역)에 주소, 직계가족, 배우자, 직장 등을 두고 있는 자로서 북한을 벗어난 후 외국의 국적을 취득하지 아니한 자”이다(법제처, 2014). 이 규정에 따르면, 탈북청소년은 “북한에서 출생하여 한국에 입국한 북한청소년”이다. 그러나 탈북청소년을 법률이 지정하는 “북한 출생” 청소년으로 규정할 경우, 최근 탈북 가정 중에 다수 존재하며 입국하는 중국 출생 자녀는 포괄하지 못한다. ‘탈북여성의 자녀’인 북한 출신 부모가 중국 등 제 3국에서 장기체류하는 과정에서 낳은 학생들은 이 법의 적용 대상에서 제외된다. 이들에 관한 법적 제도가 없다 보니 이들을 가리키는 정확한 법률용어도 존재하지 않는다. 학계와 북한이탈주민 관련 단체 실무자들은 이들에게 ‘비보호 탈북청소년’ 또는 “탈북 다문화 청소년”이라는 모호한 이름을 붙여 사용하고 있다. 이들은 위의 법률의 보호대상자는 아니지만, 탈북주민의 자녀로서 교육적 배려의 대상이 된다. 현재 교육과학기술부는 탈북학생 교육지원 사업의 정책대상자로 중국출생 탈북가정의 자녀도 포함하고 있다. 행복학교 역시 북한출생 뿐만 아니라 중국출생 청소년들이 다수 포함되어 있다. 따라서 이 연구에서는 탈북청소년을 법률에 따르기보다 통상적으로 사용되는 의미인 “양친, 혹은 부모 중 한 명이 북한 출신으로 북한과 제3국에서 출생하여 한국으로 입국한 청소년”(이향규, 2011, p.27)으로 정의하

13) ‘새로운 터전에서 삶의 희망을 갖고 사는 사람들’이라는 의미를 담은 ‘새터민’을 사용하도록 권장하였다(통일부, 2010). 그러나 탈북자 단체들은 ‘새터민’이라는 용어가 북한 정권에 반대한다는 정치적 색채와 본질적 의미를 은폐하고 단순히 먹고 사는 문제로 인하여 북한을 탈출한 사람들로 표현하는 용어로, ‘탈북자’들의 정체성을 소멸시킨다고 지적하였다. 결국 통일부에 ‘새터민’이라는 용어 사용을 중단해줄 것을 요청하였다(Daily NK, 2008).

기로 한다.

한편 북한이탈주민의 남한사회 정착을 위해 정부가 지원하는 내용은 다음과 같다. 국내에 입국한 북한이탈주민은 북한이탈주민정착지원사무소인 하나원에서 12주간 사회적응교육에 참여하며 지역 정착을 준비하게 된다. 이후 거주지에 편입하면 그들의 적성과 능력에 맞는 곳에 취업할 수 있도록 직업훈련비용과 훈련수당을 지원하고, 그들을 채용한 기업주에게 고용지원금을 지급하는 등 자립, 자활을 지원하고 있다. 또한, 초기 정착금 지급, 주거, 교육, 사회보장 지원을 비롯한 정착도우미제, 보호담당관제도, 북한이탈주민지원재단 및 지역협의회 등을 통한 거주지 보호제도 등을 실시하고 있다(남북하나재단, 2016c). 교육지원에서는 만 35세 미만의 북한이탈주민은 고등학교 졸업 이상의 학력을 인정받은 날로부터 5년 이내에 대학에 입학하는 경우, 학비지원이 가능하다(통일부, 2017b). 때문에 북한이탈주민은 사회경제적 지위를 향상시켜 주류사회에 편입하기 위한 전략으로 대학에 진학하려는 경우가 많으며 그 수가 늘고 있다.

다음으로는 명칭에 대한 논의를 살펴보겠다. ‘북한에서 온 집단’에 대한 명칭을 분석한 이화숙과 원순옥(2016)은 여러 가지 어원을 추적한 결과, ‘북한이탈주민’이 ‘이탈’이라는 행위의 의미를 내포하는 용어와 ‘주민’이라는 정체성을 규정하는 용어가 결합된 단어라고 하였다. 즉, 북한이탈주민이라는 용어에서 ‘이탈’이라는 표현은 정상적인 범위를 벗어나는 경우에 사용하여 행위 자체에 부정적인 의미를 내포하고 있으나(이화숙·원순옥, 2016), ‘탈북’이라는 표현보다는 현상에 주목하여 그 동기의 다양성을 인정하는 표현이다(이우영, 2003). 또한 ‘주민’은 일정한 지역에 살고 있는 사람, 즉 거주민을 의미한다. 생활세계라는 일상의 공간을 전제할 때, ‘주민’은 가치중립적인 용어이며, 어휘 의미상 ‘이주민’의 상의어에 속한다. ‘이주민’은 소수자 혹은 소수 집단으로서 이주(migration)에 주목한 것이다. 그러나 결혼이주민과 노동이주민을 아우르는 개념인 만큼, 북한에서 온 사람의 특수한 성격을 반영하지는 못한다(이용승, 2016). 또한 정체성의 의미 자질을 내포하는 명칭은 ‘난민’, ‘동포’, ‘새터민’, ‘이주민’, ‘이주자’, ‘정착자’, ‘주민’, ‘탈북민’, ‘탈북자’ 등이 있다. 결론적으로 이화숙

과 원순옥(2016)은 사용되는 맥락과 어휘 의미를 고려했을 때, 북한에서 온 집단의 정체성을 규정하는 적절한 용어는 ‘주민’으로 판단하였다.

탈북청소년에 대한 ‘명칭’ 역시 다양하게 혼용되고 있다. ‘북한(탈북) 청소년’, ‘북한이탈주민자녀(청소년)’, ‘북한이탈주민자녀(아동청소년)’, ‘북한이탈주민청소년’, ‘북한이탈청소년’, ‘북한출신청소년’, ‘새터민청소년’, ‘새터민(북한이탈주민)청소년’, ‘청소년새터민’, ‘탈북배경청소년’, ‘탈북새터민청소년’, ‘탈북청소년’, ‘탈북학생(청소년)’, ‘탈북후기청소년’ 등 14종이 쓰이고 있다. 이화숙과 원종숙(2016)은 교육과 정체성을 주제로 하는 연구에서 청소년을 주요 대상으로 하는 경우가 많았기 때문에 청소년 집단에 대한 여러 명칭이 생겨난 것으로 보았다. 한만길(2009)의 연구는 전체주민을 통칭할 경우 ‘북한이탈주민’으로 표기하고, 학생이나 청소년 집단을 지칭할 때는 ‘탈북청소년’으로 표기하는 통일부와 교육과학기술부의 명칭 사용 원칙을 따르고 있다(이향규, 2011).

그렇다면 탈북청소년은 몇 살부터 몇 살까지의 집단을 의미하는가? ‘청소년’ 시기를 규정하는 것은 법률마다 다소 상이하다. 아동복지법(제2조)에 따르면 18세 미만을 아동으로 규정한다. 청소년보호법(제2조)는 만 19세 미만을 청소년으로 규정한다. 청소년기본법(제3조)에는 청소년을 9세 이상 24세 이하로 규정하고 있다. 그러나 선행연구들은 탈북청소년의 경우 법률적 정의를 그대로 적용하여 남한청소년과 동일한 기준으로 탈북청소년을 규정하는 것이 적절치 못하다는 점을 지적한다(장창호, 2001; 길은배, 2003; 김연희 외, 2009). 또한 심리학적으로 최대 15년 차이가 나는 집단을 하나의 세대로 규정하기에는 무리가 있는 것이다(채정민, 2016). 한편 청소년기는 어떤 연령에 따라 정의되는 것이 아니라, 신체적, 사회적, 이념적, 직업적 적응기로 정의될 수도 있다. 특히 탈북청소년을 정의할 때는 북한이나 탈북 과정에서 겪는 특수한 사회적 환경에 따른 심리적, 신체적 변화를 고려해야 한다. 본 연구는 이러한 논의들을 종합하여 행복학교 학생들을 ‘탈북청소년’으로 명명하고자 한다. 서론에서도 밝혔듯이 행복학교의 만 24세 이상 학생도 “탈북청소년”라는 연구 참여자에 포함하였다. 그러나 엄밀히 말하면 10대부터 30대 초반을 통칭하

기에 “탈북청소년”은 부적합하다. 따라서 청소년을 포함하여 청년까지를 지칭하는 “탈북청(소)년”¹⁴⁾, 또는 한국인으로 귀화한 경우를 포함하는 “탈북다문화청소년”이라는 용어도 고민하였다. 그러나 무엇보다 행복학교의 특수성을 드러내기에는 사회와 학계에서 통용되고 있는 “탈북청소년”이 가장 적합하다고 판단하였다. 청소년과 성인 사이, 그리고 제도와 현실 사이에 끼어 있는 경계성은 행복학교 학생들의 존재적 특성이기 때문이었다. 가령 청년이 되어 입국한 학생들은 탈북 과정에서 청소년기를 잃어버린 채 겪어야 할 문제들을 경험하지 못하고 성인이 되어버린 경우가 많다. 이들은 학령기에 기본적으로 필요한 학교생활을 다시 배워야하는 “어른아이”로, 청소년기에서 성인기로 넘어가는 과도기적 정체성을 나타낸다.¹⁵⁾ 또한 규범과 생활세계 사이에 간극이 크게 존재하며 그 사이에 존재하는 학생들이 있다. 실제로 행복학교는 나이가 많아 갈 곳이 없는 26세 이상의 학생들을 받아주고 있다. 현행법은 현재 만 25세 미만을 교육지원 대상으로 하고 있지만, 실제적으로는 만 35세 미만의 북한 이탈주민이 대학에 입학하면 학비를 지원받을 수 있다(통일부, 2017b). 따라서 행복학교에는 30대 초반 학생들이 고등학교 검정고시와 대학 입시를 준비하는 경우가 있다. 이러한 학생들 삶의 맥락과 조건을 고려하여 “탈북청소년”으로 명명하기로 하였다.

다음으로는 탈북청소년의 정체성을 알아보기 위해 정체성 관련 이론들을 살펴보겠다. 정체성은 심리학, 정치학, 사회학, 철학, 교육학 등의 영역에서 학자마다 바라보는 관점에 따라 매우 다양하게 정의되는 복합적인 개념이다.

14) 실제로 남북하나재단에서 2014년 12월에 제시한 ‘북한이탈주민의 착한(着韓) 통계 시리즈 5’에서는 10대의 청소년들과 20대의 청년들을 함께 지칭하는 단어로 “북한이탈청(소)년”이라는 용어를 사용하기도 하였다.

15) 행복학교 교사들은 초등학교에 입학한 학생들에게 하듯이 아침마다 지각하지 않기, 선생님과 친구들에게 인사하기, 수업 시간에는 핸드폰을 사용하지 않기, 자리에 앉아있기, 자기 자리 정돈하기, 숙제하기, 청소하기 등 수업 태도 및 생활 예절 전반을 교육하고 있다. 실제로 한 교사는 인터뷰 중 학생들을 “어른아이”로 묘사하였다. 이는 어른이라고 하기에는 서툴고 아이라고 하기에는 몸과 마음이 커버린 경계에 놓인 젊은이를 지칭하는 말이다.

사회학의 관점에서 정체성(identity)은 “나는 누구이며, 나는 무엇을 해야 하고, 어떻게 해야 하는지”에 대한 판단의 집합이다. 그것은 나를 둘러싼 사회적 관계 속에서 나의 지위와 역할에 관한 일련의 정의들로 구성된다. 정체성을 갖는다는 것은 그런 정의를 자신의 것으로 인정하고 동일시하는 것을 뜻한다(이진경, 2007). 이러한 정의는 정체성이 주체의 자기관념이라는 점과 정체성을 통해 주체가 사회적 구조와 연결된다는 점을 함축한다. 즉, 정체성은 주체가 스스로에 대해서 가지고 있는 관념임과 동시에 주체를 특정한 사회적 기능으로 규정하는 방식이다. 심원은 정체성이란 타자와 구별되는 주체의 개별성, 주체가 수행하는 역할 정체성들을 의미하는 다양성, 주체가 다양한 기능을 수행하지만 결국 동질적인 연속성을 갖는다는 의미에서 동일성을 지닌다고 하였다(심원, 2006). 그리고 주체에 중심을 두는지, 사회적 관계에 중심을 두는지에 따라 정체성이 각기 다른 맥락에서 사용되며, 자아정체성, 역할정체성, 사회정체성, 문화정체성으로 구분하였다. 그리고 이와 같이 형식적으로 구분된 정체성들이 상호작용의 과정을 통해 교섭되는 전략을 살펴보았다. 잭슨은 문화적 계약 이론(cultural contract theory)을 통해 정체성 교섭을 동화(assimilation), 적응(adaptation), 상호평가(mutual valuation)의 세 가지로 구분하였다(Jackson, 2002). 이 관점에서 정체성은 역동적이며, 타인과의 상호작용 과정에서 영향을 받는다.

심리학 이론으로 정호영(2001)과 송슬기(2015)는 ‘나는 누구인가’에 대한 캐나다의 정치철학자인 찰스 테일러(Taylor, 1989)의 자아정체성 개념을 들어 논의하였다. 테일러는 자신의 저서인 『자아의 원천들』(Sources of the Self: The Making of the Modern Identity, 1989)와 『불안한 현대사회』(Ethics of Authenticity, 1991)를 통해 자아정체성 형성의 기초가 되는 자기 진실성(authenticity) 개념을 제시하였다. 테일러에 따르면 한 개인은 타인들과의 대화 속에서 발생하는 상호 관계에서 자신의 정체성을 규정하게 되며, 외부의 요인이 아닌 자신의 진실된 내면의 모습에서 스스로 결정하는 가운데 자아정체성이 확립된다. 즉 한 개인이 자기 자신에게 진실해진다는 것은 자신이 가진 본연성과 독자성

을 진실하게 마주하고 그것을 명백히 표현해내는 것이다. 스스로에게 진실한 개인은 자신의 고유한 언어로 세상과 자기 자신을 해석하고 이해하고, 결국 그 과정을 통해 개인의 자아정체성이 형성된다. 정호영(2001)은 정치적으로 개인과 집단이 각각 정체성을 형성하는 과정으로 동일시와 정체성 교섭을 논의한다.

반면 교육학의 관점에서 송슬기는 “나는 누구인가?”라는 자아정체성의 탐색으로, 아실라의 자기 이방인화(self-defamilization) 개념에서 교육적 함의를 모색하였다(송슬기, 2015). 미국의 교육철학자인 아실라는 테일러의 ‘진정한 자기이해’의 의미를 교육학의 관점으로 재조명한다(Arcilla, 1995). 그는 테일러의 자아정체성 논의에서 언급되는 ‘의미 있는 타인’을 ‘교사’로 해석함으로써 그 논의를 교육적 맥락으로 가져온다. 그리고 철학적 탐색으로서의 자아정체성을 형성하는 교육은 의미 있는 타자로서의 교사가 학생과의 대화를 통해 학생에게 언어를 가르치고, 학생이 그 언어로 자신을 이해하도록 하는 과정을 통해 실현된다고 본다. 이는 ‘언어’를 교사에 의해 가르쳐지는 ‘교과’로, ‘대화’를 교사와 학생이 참여하는 ‘수업’으로 본다면, 습득된 ‘언어’로 자신을 명백히 표현해내는 과정은 그 자체로 자아정체성을 형성하는 하나의 교육 장면이 된다(Arcilla, 1995). 이러한 논의는 이후 해석 및 논의 장에서 ‘시각 언어’로 자신을 표현하는 ‘미술학습 체험’이 자아정체성을 형성하는 것으로 연결 지어 볼 수 있을 것이다.

한편 미술교육의 관점에서 영국의 미술교육학자인 에킨슨은 그의 저서인 『교육을 위한 미술(2006)』(Art in Education: Identity and Practice, 2003)에서 교육화된 정체성(pedagogised identities)을 이야기한다(Atkinson, 2003). 그는 교수자로서의 정체성, 학습자로서의 정체성을 가지는 과정은 국가 교육과정과 평가 같은 사회의 관행 속에서 형성된다고 보았다. 이는 권력과 문화적 자본의 관계가 미술교육 속에 노출될 수 있음을 의미하기도 한다(Atkinson, 2006). 예를 들면 시험 같은 평가 도구에 의해 학습자는 순위가 매겨지면서 대상체로 치환되고 시험 결과를 자기 실제 모습으로 이해하고 교육적인 정체성을 가지게 된다는 것이다.

이는 교수자와 학습자의 상호작용에서 학습자로서 학생들의 정체성이 교사들의 교수법에 의해 형성된다고도 볼 수 있다.

철학의 관점에서 탈북청소녀와 관련하여 살펴보고자 하는 정체성 개념은 들뢰즈의 유목적인 정체성이다. 들뢰즈는 『차이와 반복』(1968)에서부터 유목주의(nomadism) 개념을 발전시켰다. 그는 유목민이라는 개념을 “재산도, 둘러싸인 땅도, 측정도 없는” 분배라고 정의한다. “여기에서는 분배된 것들의 공유라는 것은 없고 오히려 분배된 것들의 배치가 있을 뿐이다”(Deleuze, 1969, p.54). 그러므로 유목민의 성격은 매끈하고 흠 패이지 않은 공간(사막), 탈영토화의 형태로서 도주선, 부동성과 일치할 수 있는, 측정할 수 없는 절대적인 속도, 국가에 대하여 외재적인 전쟁 기계로 규정된다(Villani & Sasso, 2003). 유목민은 움직임에 의해 정의되지 않는다. 이주민이 아니라는 뜻이다. 황량해진 공간을 떠나지 않는다. 정착민은 자신이 사는 곳이 불편해지면 다른 곳으로 떠나고, 이주민은 자신이 이용하던 공간이 황량해지면 다른 곳으로 떠난다. 그러나 유목민은 황량한 공간에 달라붙어 그 공간 안에서 살아가는 방법을 창안한다. 즉, 그들은 도망하지 않는다. “제자리에서 유목하기”, 앓은 채 하는 여행은 유목민의 역설적 정의에 부합하는 표현이다(이진경, 2002).

탈근대적 정체성에서 살펴볼 또 다른 개념은 영토화, 탈영토화, 재영토화의 개념이다. 영토화한다는 것은 영토를 만든다는 것으로, 어떤 내용물이 하나의 형태나 하나의 기능 등에 관련되거나 할당될 때마다 생산되는 것이다. 여기서 영토라는 것은 ‘영토화’로부터 생기는 것이지만, 환경은 아니다. 탈영토화는 누군가가 영토를 떠나는 운동이다(Deleuze, 1980). 유목민은 ‘탈영토화된 자’이다. 탈영토화는 내용물(다양체 혹은 흐름)을 모든 코드(형태, 기능 혹은 의미 작용)로부터 해방시키는 과정이며, 이 내용물을 도주선 위에서 질주하도록 만든다. 예를 들면, 화가인 프란시스 베이컨의 회화에서 어떤 순간 나타나는 윤곽이 형상의 궁극적인 영토라면, 형상을 비우는 것은 탈영토화의 과정이다. 한편 재영토화는 영토를 다시 만드는 운동이다. 그러나 이때 다시 만들어지는 영토는 다른 어떤 것, 다시 말해서 누군가가 떠난 그 영토의 본성과는 다른 본성

의 것 위에서 이루어진다. 결국 들뢰즈에 따르면 영토 없는 탈영토화는 없으며, 재영토화 없는 절대적 탈영토화도 없는 것이다.

운동-이미지(image-mouvement)는 들뢰즈가 『창조적 진화』(1907)와 『물질과 기억』(1896) 사이를 향해하면서 제안한 개념이다. 운동은 항상 구체적 지속 속에서 이루어지며 개개의 운동은 자신의 고유한 질적 지속을 갖게 된다. 이것은 영원함보다 새로움을, 정체성보다 생성을 사유하는 베르그손의 방식이었다. 들뢰즈는 여기에서 베르그손의 즉각적인 지각 이미지와는 다른 운동-이미지의 개념을 제시했다. 들뢰즈는 운동이 불특정한 순간들과 연관될 때 그 각 순간들이 새로움의 생산, 비범함과 독특함의 생산으로 나타난다고 말한다(조정환, 2015). 또한 운동과 변화의 관계에 대해 운동은 공간 안에서의 이동인데, 공간 안에서 부분이 이동할 때마다 전체 안에서 질적 변화가 일어나게 된다고 하였다.

나는 V장에서 미술교육의 관점으로 이러한 들뢰즈의 예술론과 유목적 정체성 사이를 연결하여 살펴보고자 한다.

3. 선행연구 개관

탈북청소년의 정체성에 관련한 연구들은 사회학, 철학, 심리학, 보건학, 교육학 등 다양한 영역에서 이루어져 왔다. 그 중에서도 탈북청소년 연구는 특히 1990년대 중반 북한 고난의 행군¹⁶⁾ 이후 북한이탈주민이 꾸준히 늘어나면서, 2000년대부터 적응, 부적응에 관한 연구들이 집중적으로 수행되었다. 특히 탈북청소년의 남한사회 및 학교생활 적응에 관한 연구는 학업성취도를 중심으로 평가하는 경향이 높았다. 탈북학생의 한국 학교에서의 적응과정을 5년 동안 반복적으로 관찰하고 측정된 교육중단연구(이강주, 2012)와 탈북학생의 교육 실태를 분석한 정책연구(한만

16) 북한에서 1990년대 중반(1996~2000년)에 일어난 최악의 식량난으로 약 33만 명의 국민들이 아사하자, 김일성의 항일 활동 시기 어려웠던 상황을 상기시켜 위기를 극복하려고 채택한 구호이다

길, 2009)에서는 교육현장을 놓고 투입-과정-결과 모형을 따라 반복측정을 하는 양적 연구방법이 사용되었다. 강구섭(2015)이 20명의 사례를 분석한 결과에 따르면, 성적 고민, 컴퓨터 게임으로 인한 부모와의 갈등, 장래에 대한 막연한 불안, 부모와의 이해 문제로 오는 심리적 갈등은 해당 나이의 일반 한국학생들의 경우와 크게 다르지 않은, 공통적인 부분이었다. 따라서 탈북청소년을 “특별한” 문제 집단으로 보는 것에 대해 주의가 필요함을 제시하였다(강구섭 외, 2015). 그러나 중층적 가족관계, 가정환경의 특수성을 가지고 있다는 점을 이해해야 한다. 또한 북한과 중국 배경에 기반한 정체성 인식을 가지고 있으며, 양자택일하기보다 이러한 다원성을 일종의 ‘자원’으로 인식하고 모두 포용하는 경향을 보이기도 하였다. 반면 이수정(2008)과 이부미(2012)는 질적 연구를 통해 탈북 청소년들을 수동적이고 단일한 부적응 집단으로 보는 기존 시각과 달리 북한이탈주민의 삶과 내부의 다양성에 주목하였다. 특히 이수정(2008)은 이들의 사회·경제·문화적 상황, 개인의 역사에 따라 다양한 경험과 다른 지향점을 가지고 있다는 시각에서 여러 유형의 탈북청소년 사례를 파악하였다. 또한 이부미(2012)와 연(Yon, 2000)은 이들의 삶의 이야기가 삶에 대한 총체적 이해를 통한 ‘과정으로서의 정체성’(process of making identity)과 ‘구성주의적 관점의 정체성’을 형성한다고 보았다. 정진웅(2004)은 일방적 적응을 강요하는 교육과 부적응 대신 ‘자발적 비적응’이라는 개념을 제시하였다. 이러한 정체성에 관한 적응 관점 외에도 교육적인 측면에서 다음과 같이 논의된다.

조정아(2010)는 탈북이주민의 학습경험과 정체성이 재구성되는 과정을 생애사를 통한 교육학의 관점에서 분석하였다. 정착 초기에는 북한 출신임을 억압, 회피하고 대한민국 국민으로서의 정체성을 의도적으로 선택하려는 모습으로 나타난다. 인지적 측면에서는 남한에, 감정적 측면에서는 북한에 자신의 정체성을 귀속시키는 모습이지만, 시간이 흐르면서 점차 어느 한쪽에 고정되거나 귀속되기보다 양쪽의 정체성이 서로 조화되거나 갈등하는 관계 속에서 양쪽을 모두 비판적으로 볼 수 있는 틀로 기능하게 된다. 국민 정체성은 국민으로서의 소속감은 가지지만, 민족

적 정체성과 명확히 구분되지 않고, 중복되거나 대체되는 형태로 나타난다. 결론적으로 유동적이고 다중적인 정체성의 특징을 보여준다. 또 다른 연구에서 조정아(2014)는 심층면접, 구술생애사 분석, 참여관찰 등의 질적 연구를 통해 탈북청소년들이 탈북과 이주의 과정 속에서 공간적, 문화적, 사회적 경계를 어떻게 경험하고 재구성하는지를 탐구하였다. 특히 경계이론의 틀로 독일로 이주한 탈북청소년들의 사례를 비교하며, 난민으로서의 삶의 방식을 20대 특유의 생애 동력과 탈북 정체성이라는 사회적 자본을 기반으로 한 즉흥적이고 임의적인 이주로 본 점, 경계 경험을 성장 요인으로 보았다.

한편, 조정아(2012)는 북한주민들의 구술자료 중 공간과 장소의 개념을 토대로 지역정체성을 논의하였다. 개인의 자아정체성, 민족정체성 외에 지역정체성이 형성되고 변화되는 작동 방식을 이야기한다. 이것은 일상의 삶이 이루어지는 장소를 중심으로 이루어지는 장소 특정적(site-specific) 미술, 새로운 장르 공공 미술(New Genre Public Art)과도 연결된다는 점에서 미술교육적 시사점을 주었다.

이부미(2012) 역시 교육적인 측면에서 북한이탈청소년들의 학습 경험 및 정체성 재구성에 대한 내러티브 탐구를 통해 삶의 역사성 안에서 구성되는 학습과 정체성의 의미를 생애사적 관점에서 도출하고자 하였다. 결론으로는 북한이탈청소년들의 정체성에 대해 대체로 정체성 혼란, 이중 정체성들의 언어를 통해 병리적으로 표상되어 왔다는 점에서 흔들리는 정체성과 복합된 정체성을 부적응의 단서로 보기도 하였다. 그러나 탈북청소년들은 하나의 언어, 단일한 집단으로 명명할 수 없을 정도의 다양한 존재들이며 또한 극적인 삶의 경험 속에서 스스로 배우는 능동적인 학습자의 정체성을 획득했다고 보았다. 이들의 정체성은 구체적인 삶의 경계와 관계적 맥락 안에서 만들어지고 구성되었다. 이들의 정체성은 내적 경험으로서의 학습인 동시에 관계적 상호작용을 통해서 그 의미가 부단히 재구성되는 것으로, 다중적이고 유동적인 것으로 보았다.

권효숙(2006)의 논문은 문화기술적 사례로 대안학교의 적응교육 중 다른 사람들과의 소통을 생존적 요구이자 실제적 요구로, 적응의 과정을

교육적으로 이해하고 접근하였다. 그중 문화예술활동 중심 교육과정을 언급하며 몸을 통한 자기표현과 직접 체험으로 배움의 중요성을 강조하였다. 이는 문화예술활동이 단기적, 현실적인 교육목표가 아닌 지속적인 성장의 자양분을 마련한다는 점에서 미술교육적 의미를 찾아볼 수 있다.

한편 사회학의 측면에서도 탈북청소년의 정체성과 관련된 논의들이 많이 있었다. 그 중 박서연(2007)은 국경을 넘나들며 각각 다른 사회의 위치를 경험해본 학생들은 국가 및 국민 정체성을 확고한 귀속 정체성으로 가지기보다 ‘국적’ 소유의 문제로 본다는 점을 지적하였다. 또한 남북한 사회 모두로부터 배제와 차이를 느끼는 이주 청년들의 삶에서 견고한 국가와 국민의 인식은 균열되는 것으로 논의하였다. 또한 이러한 시각에서 북한이탈청년의 탈남 과정에 주목한 오원환(2011)은 북한-중국-한국-영국이라는 이주과정을 통해, 민족정체성이 다변화될 뿐만 아니라 디아스포라로 정체성을 해석하고 예측한다고 하였다.

김윤나(2013)는 북한이탈청소년의 문화적응 담론을 분석하면서 또래적응 문화와 학교적응 문화, 여가적응 문화, 모바일적응 문화, 사이버적응 문화, 언어, 옷, 음식, 음악, 예술, 팬클럽, 춤 문화, 소비적응 문화, 성적응 문화 등으로 구분하여 논의하였다. 연구결과를 바탕으로 한 제언에서는 또래관계의 ‘gateway’ 역할, 교사와 멘토 역할의 중요성, 문화적응 매뉴얼의 필요성, 남북한의 다른 문화에 대한 교육, 상담 프로그램의 필요성 등을 주장하였다. 한편 김윤나(2014)는 북한이탈청소년의 교육기회에 대한 내러티브 분석을 통해 다음의 문제점들을 제시하였다.

- ① 자발적인 선택이 불가능한 하나원 교육과정
- ② 하나원 퇴소 후 교육 공백기 발생
- ③ 또래관계가 매우 중요한 청소년기의 발달적 특성
- ④ 교사 지도의 어려움으로 거부 사례 발생
- ⑤ 연령 차이로 인한 공교육 체제로 흡수되지 못하고 대안교육을 선택할 수밖에 없는 고학령 북한이탈청소년 문제
- ⑥ 교통비, 교재비, 학원수강료 등은 개인의 몫인 검정고시
- ⑦ 일관성 없는 입시기준으로 인해 들어가기 힘든 대학

이 중 고학령 북한이탈청소년의 문제는 나의 연구현장인 행복학교의 사정과도 직접적으로 연결되어 시사하는 바가 컸다.

이정우(2006)는 탈북청소년의 사회화 과정에 대한 질적 연구에서 ‘북한에서의 이중적 사회화’, ‘중국에서의 예비사회화’, ‘남한에서의 재사회화’로 명명하였다. 이를 통한 연구결과로 탈북청소년은 남한청소년과 완전히 다른 사고방식을 지닌 존재가 아니라는 점과 탈북청소년의 적응을 위한 남북 사회에 대한 객관적 시각 획득의 필요성, 통일을 대비한 사회과 교육의 가능성에 대해 논의하였다.

최근의 연구에서는 제3국 출생 탈북 청소년 및 남한출생 자녀들을 구분하는 등 점차 연구대상이 다양화되고 세분화되는 현상이 나타났다. 물론 그동안 이루어진 탈북청소년 교육종단연구에서도 제 3국 출생 탈북청소년이 별도로 구분되어 연구되었으나 이는 전체적인 탈북청소년의 범주 안에 일부로 다루어진 것이었다. 그에 비해 제 3국 출생 탈북민 자녀 및 남한 출생 자녀들을 중점적으로 다룬 연구들은 다음과 같다.

우선 남북하나재단(2016)에서는 “제3국 출생 탈북청소년 함께 통일을 꿈꾸다: 북한이탈주민 인포그래픽스 14호: 제3국 출생 청소년 편”에서 북한 출생 탈북청소년과 제3국 출생 탈북청소년을 비교하여 증가 추세 및 거주지, 평균 연령과 재학 현황 등의 실태를 여러 가지 인포그래픽으로 제시하였다. 제3국 출생 청소년을 위한 구체적인 지원 강화 방안으로 자녀 양육 가산금 및 대학 특례입학 및 대학 첫 학기 등록금 지원 등이 포함되었다.

한편, 제3국 출생 탈북청소년의 적응에 관한 연구에는 제3국 출생 자녀의 남한사회 적응 문제와 학교 적응에 관한 개선방안 등이 논의되었다(전혜림, 2014; 양혜린, 2017). 제3국 출생이 아닌 남한 출생 학생들에 관하여 유진아(2015)는 초등학교에 재학 중인 남한출생 학생들을 중심으로 북한이탈주민 자녀들의 특성을 연구하였다. 기존의 연구에서 탈북청소년의 부적응 요인으로 언급되는 북한 생활 및 탈북 과정에서의 외상, 가치관의 혼란, 학습공백, 신체적 미성숙 등의 원인들은 대부분 학령기 이후까지 북한에서 거주하고 탈북과정을 거친 학생들에게 해당되는 것이다.

김현경(2015)은 제3국 출생 북한이탈주민 자녀(아동청소년)를 양육한 북한 출신 어머니가 인식한 중국과 남한의 사회문화적 맥락 안에서의 성장 가능성을 내러티브 탐구방법으로 분석하였다. 그 과정에서 중국과 남한이주 과정, 남한 입국 후 하나원, 하나원에서 벗어난 일상생활의 네 가지 장소적 범주를 따라 논의한 북한이탈주민지원법과 다문화지원법의 통합적, 절충적 관점에서 교육적 혜택 지원의 필요성을 강조하였다.

이기영(2014) 역시 무연고, 제3국 출생, 남한출생 자녀를 중심으로 탈북청소년 및 자녀 지원정책과 방안을 논의하였다. 조해리(2015)는 제3국 출생 자녀의 국가정체성에 대해 다문화 교육과 연관 지어 논의하였다. 이들의 공통점은 문화와 언어에서 적응하기가 상대적으로 더 어려운 제3국 출생 자녀들의 특성을 고려하여 보다 상세한 교육적 지원이 이루어질 것을 당부하고 있다. 그리고 연구의 한계점으로는 제3국 출생 자녀와의 언어적 소통의 어려움으로 연구가 쉽지 않았음을 제시하였다.

위에서 살펴본 교육학 논문에 비해 탈북청소년과 미술교육을 긴밀하게 연관 지은 연구는 찾기가 쉽지 않았다. 그러나 탈북청소년과 미술에 함께 주목한 연구는 미술치료적인 접근에서 상대적으로 많이 찾아볼 수 있었다(이신숙, 2008: 최혜신, 2010: 김순아, 2011: 박민정, 2013: 석지영, 2013: 김은지, 2014: 정은주·양정혜, 2016). 이러한 치료적인 접근에서는 불안 증상과 자기표현의 어려움, 위축행동 감소 및 자아개념, 사회적 기술 향상 등을 위한 목적으로 소그룹 집단미술치료 또는 개인적인 미술치료 프로그램을 시행하였다. 예를 들면 정은주와 양정혜(2016)는 탈북가정 아동 1명에게 총 20회의 인간중심 미술치료를 실시하고, 면접과 CBCL(Child Behavior Checklist), HTP(House-Tree-Person), KFD(Kinetic Family Drawing), SCT(The Sacks Sentence Complete Test) 등의 심리검사 결과를 바탕으로 아동의 불안과 위축행동 감소에 미치는 영향을 측정하여 긍정적 효과가 있는 것으로 제시하였다. 그러나 이러한 수치화, 계량화되는 척도들로 사전 사후 검사를 시행하고 그 결과를 비교하는 양적인 접근은 아무리 회기별 관찰 내용과 함께 제시가 된다 하더라도 태생적인 한계를 포함할 수밖에 없다.

또한 탈북가정아동의 외현적, 내재적 문제를 감소시키기 위해 제공하는 미술 치료 프로그램은 교육적인 측면에서 인식론적, 도구적인 접근으로 볼 수 있다. 실제로 많은 탈북가정아동 및 탈북청소년과 관련하여 미술치료 뿐만이 아닌 집단치료놀이, 음악치료, 독서치료, 의사소통기술 프로그램 연구들이 보건의대학교에서 이루어지고 있다. 이는 교육의 본질론적인 의미에서 미술교육적인 접근과는 다소 차이가 있다.

한편 예술기반연구를 활용한 선행연구들은 다음과 같다. 정혜연(2014)은 본인이 실행하고 있는 대학교와 대학원의 미술교육이론 수업에 예술기반연구를 도입하여 이론적 배움의 과정을 시각화하는 활동이 학습자에게 미치는 영향에 대해 논의하였다. 결론적으로 예술기반연구는 시각예술전공자인 학습자들에게 전통적인 텍스트 기반 연구보다 창조적 배움이 되었다고 보았다.

또한 초등교사의 반편견 다문화미술교육에 아토프래피를 적용한 성묘진과 김선아(2018)의 연구는 연구 참여자가 남한의 초등학생이지만, 예술기반연구를 실행한 연구라는 점과 교사의 작품으로 연구 결과를 제시한 자기연구적 성격이 강하다는 점에서 나의 연구와 유사한 측면이 있었다. 그들은 서울의 일반적인 한 초등학교 4학년 학급 학생 30명에게 총 7차시의 인종편견 예방을 위한 다문화미술교육을 수업으로 실행하였다. 그리고 연구 결과로 도출된 ‘편견의 양상’, ‘교수법에 대한 성찰’, ‘다문화수용성’에 관한 세 가지의 주제에 따라 자신의 시각저널을 제작하고 분석하여 논의점을 도출하였다. 이는 ‘자기 연구’ 측면에서 아토프래피 적용이 갖는 의의를 확인하였다는 점에서 의미가 있다.

시각예술 교육자인 바론(Barone, 2000)과 설리반(Sullivan, 2010)은 예술 제작 행위와 예술작품의 연구적 가치를 발견하고 미술전공자들에게는 언어적 논리 서술이 아닌 시각적 예술 실행연구가 적합하다고 주장하였다. 이러한 맥락에서 해외 사례로 펜들러 등(Fendler et al., 2013)은 간단한 드로잉과 시각 예술로 그들의 연구를 진행하였다. 이 논문의 연구주제는 “Becoming arts-based researchers”로, 바르셀로나 대학의 순수미술학부 학생들이 예술기반연구를 배워가는 과정의 경험을 시각적 에세

이(visual essay)로 연구하였다. 펜들러는 예술기반연구를 공부하는 학생들의 강의시간 내의 칠판에 대한 인터뷰를 통해 학생들 스스로 칠판이 어떤 의미인지를 생각하게 하고 드로잉을 통해 자료를 제시하였다. 그리고 그 수업 중 제작된 자료들과 콜라주, 녹음자료, 사진자료, 영상 등을 분석 자료로 활용하여 비디오, 여러 글쓰기 및 기록물, 설치의 형식으로 연구 결과를 전시하였다. 학생들은 연구 중에 생산한 모든 것을 공유함으로써 더 이상 혼자만의 수동적인 연구 참여자가 아닌 연구자이자 연구의 기여자가 되어감의 과정을 보여준다.

캐나다의 애쉬워드(Ashworth, 2015)는 2013년부터 박사과정 중 예술기반 연구를 배운 과정들을 축적한 혼합 미디어 작품으로 구성된 태피스트리 또는 스크랩북을 전시함으로써 예술기반 연구자가 되는 과정을 보여주고 있다. 이런 시각 에세이에는 작품 제작 및 관련 텍스트의 이미지가 포함되어 있다.

산드라 포크너(Sandra Foulkner, 2006)는 레즈비언, 게이, 양성애자, 성전환자인 동시에 유대인으로서의 정체성을 지닌 31명의 사람들과 심층 인터뷰를 진행했다. 다양한 정체성을 지닌 참여자들의 내부에서 일어나는 ‘정체성 협상’ 과정에 관한 연구였다. 연구 참여자들은 자신의 정체성이 숨겨질 수 있고, 드러낼 수 있다는 데 주목했으며, 상황에 따라 정체성을 ‘협상’하거나 ‘관리’했다. 이들의 정체성은 서로 다른 문맥과 시점에서 강조되거나 은폐되었다. 포크너는 인터뷰를 통해 나타난 정체성의 협상 과정을 시적인 형태의 자료로 재현하였다(Leavy, 2008). 이와 같이 다원적인 의미를 생산하는 예술적 접근은 정체성 관련 연구에서 효과적으로 적용될 수 있다(강은영, 2009).

넌(Nunn, 2016)은 “전환세대: 예술기반연구를 통한 이민 세대의 재현과 생산”이라는 논문에서 베트남 호주 세대를 탐구하는 예술기반연구 공동 프로젝트의 설명을 통하여 생산된 두 작품에 주목하였다. 세대 차이는 이민배경 가족들과 공동체 안에서 이해를 방해한다. 그리고 이론적, 실제적인 영역에서 세대 관계와 세대 변화의 복잡성을 소통하는 과정은 어려움을 겪고 있다. 세대들의 암묵적, 감각적, 정서적이고 체화된 측면

들은 전통적인 연구로 접근했을 때는 잘 잡히지 않는다. 반면에 예술기반연구는 앎과 이해의 대안적인 방법으로써 세대를 가로질러 학문 너머에 도달할 수 있는 가능성을 제공해준다고 밝히고 있다. 이 논문은 이민배경 사회에서 세대적인 변화와 세대 간의 관계에 관한 지식을 나누고 생산하는데 기여하는 예술기반연구의 잠재력을 보여준다.

롤링(James Haywood Rolling Jr. 2004)은 아프리카계 미국인 남자의 정체성 표현에 관한 비평에 자신의 그림을 포함시켰다. 아프리카계 미국인 남성으로 살아온 그의 박사학위논문은 예술가, 작가, 그리고 교사로서의 자신을 이해하기 위한 시도이다. 그는 모든 것이 불분명한 소년이었다. 아들로써, 건축학도로서, 작가로서, 교사로서 그리고 흑인으로서의 불분명함이 있었기에 많은 분야의 탐구에서 혼돈과 불완전성을 벗어나 좀더 확실함을 구해왔다. 그러나 그 과정에서 몸과 마음에 입은 큰 상처를 잇기는 쉽지 않았다. 결국 ‘일반’과 ‘다름’의 이미지를 찾으려는 시각문화의 접근 방법으로서 시각 문화 고고학을 제안하였다(Rolling, 2005).

지금까지 살펴본 연구들은 예술기반연구 방법으로 연구자가 되어가는 과정을 시각텍스트를 활용하여 보여주었다. 정혜연(2014)과 닌(Nunn, 2016)을 제외한 사례들은 모두 실행연구이자 자기 연구를 병행하는 자전적인 측면을 지니고 있다. 그러나 가르침과 배움의 상관작용인 교육의 관점에서 연구자 자신의 정체성을 넘어서 주체-타자로서 연구 참여자의 삶과 정체성을 함께 이해하는 미술교육 연구로 보기에 아쉬움이 있다. 따라서 이 연구는 미술 뿐만 아니라 교수자와 학습자 간의 상호작용을 좀더 유기적으로 봄으로써 미술교육의 관점을 드러내고자 한다. 이러한 맥락에서 다음 장에서는 탈북청소년들의 삶과 정체성을 담은 미술학습 체험을 살펴보고, 그 과정에서의 해석학적 순환을 예술가-연구자-교사인 나의 드로잉으로 제시할 것이다.

Ⅲ. 탈북청소년의 삶과 미술학습 체험

탈북다문화청소년대안학교인 행복학교에는 다양한 삶의 궤적 가운데 여러 국적과 문화를 지닌 학생들이 모여 있다. 이들은 모두 ‘탈북청소년’이라는 하나의 이름으로 불리지만, 같은 범주로 묶이기에는 각기 다른 배경들을 지니고 있다. 내가 처음 행복학교의 미술 수업을 하면서 학생들에 대해 잘 모를 때 무심코 던진 질문들은 다음과 같았다. “너는 언제 한국에 온 거야?”, “혼자 왔니? 아니면 가족이 함께 왔니?”, “가족 중에 지금 와 있는 사람은 있니?”, “너는 탈북한 게 아니었어? 그러면?”, “너희 부모님만 탈북하신 거니?”, “너는 어디에서 태어났니?”, “그럼 몇 살까지 어디서 자란 거야?”, “한국은 어떻게 오게 되었니?” 이는 학생들의 상황을 조금이라도 알았더라면 묻기 어려운 질문들이었다. 당시의 나는 “탈북청소년”이 문자 그대로 “북한을 탈출해서 남한으로 들어온 ‘탈북’한 청소년”인 줄로만 알고 있었다. 그러나 실제로 학생들의 삶을 들여다볼수록 내가 가졌던 사회적 통념이 맞지 않음을 깨닫게 되었다. 이들의 생애경로에는 본인이 직접 탈북하지 않아도 “탈북청소년”으로 불릴 수 있는 수많은 변곡점과 배경 요인들이 존재하고 있었다.

Ⅲ장에서는 이러한 탈북청소년들의 생애를 이해하기 위하여 먼저 여섯 명의 이야기 그림을 소개하고자 한다. 그리고 더 많은 학생들의 미술학습 체험과 그림 이야기를 통해 개인의 삶에서 드러난 정체성을 살펴볼 것이다. 여기서 “이야기 그림”은 텍스트를 시각적으로 보여주는 것, “그림 이야기”는 이미지를 텍스트로 변환하는 것을 의미한다. 즉, 삶의 이야기가 담긴 그림을 “이야기 그림”으로 보고, 그림을 설명하는 내러티브를 “그림 이야기”로 지칭하였다. 이 두 가지는 살아 있는 대화, 통합된 이야기를 형성하는 상호적인 관계이자 양면적, 순환적인 구조로 긴밀하게 연결되어 있다. 이야기와 그림, 또는 탐구와 미술 사이에서 텍스트와 이미지의 관계는 중요하다(Sava & Nuutinen, 2003). 따라서 마지막에 시각적 이미지를 제작하는 예술가-연구자-교사로서 나의 정체성에 관한 드로잉

을 제시할 것이다. 이것은 아토프래피를 적용한 방법으로 연구의 현장 노트이자 내가 이해하고 체험한 것을 표현하는 실험적 글쓰기이다.

1. 삶을 담은 이야기 그림

학생들의 다양한 삶을 드러내기에 앞서 중요한 매체가 되는 “이야기 그림”에 대해 살펴보고자 한다. 나는 2014년 만화가인 J교사와 함께 행복학교 학생들에게 만화를 가르치면서 “이야기 그림”이라는 단어를 처음 접하였다. 원래 ‘이야기 그림(narrative picture)’은 북한에서 ‘만화’를 일컫는 말이다¹⁷⁾. 문자와 함께 어우러지는 이미지 표현은 만화 외에도 전통적인 시·서·화나 현대미술에서 쉽게 찾아볼 수 있는 형식이다. 그러나 나는 탈북청소년들의 글과 그림을 전시장에서 처음 마주했을 때의 강렬한 체험을 잊을 수 없었기에, 미술 전시마다 학생들의 이야기 글을 함께 제시하였다. 따라서 이 장에서는 학생들의 정체성이 생생하게 드러나는 부분이 이야기인지 그림인지에 따라 자연스럽게 더 밀도가 있는 부분을 중심으로 기술하였다. 그 과정에서 생애사적인 내러티브가 이미지로 변환된 경우를 “이야기 그림”으로 보고 여섯 명의 이야기를 소개하고자 한다.

1) 소영이 이야기 : “마음 뿌리 속 깊숙이에”

17) 처음 등장은 1920년 4월 11일 [동아일보]에 게재된 최초의 4칸 만화 제목인 <이야기그림이라>에서 나타났다. 이후 같은 해 4월 19일자에서는 제호를 [그림이야기]로 바꾸고 ‘동양과 서양’이라는 편명을 단 작품이 게재됐다. 결국 [이야기그림이라], [그림이야기], [이야기그림]을 통칭하여 ‘동아일보 이야기그림 시리즈’라 부르고 ‘한국 신문 최초의 4칸 만화’로 평가하고 있다. 한편 <만화애니메이션 사전>에서는 “narrative picture”로 번역하였으나 일반적으로는 “narrative painting” 또는 “narrative drawing”이 사용되기도 한다. 출처: 만화애니메이션 사전, 2008.12.30. 한국만화영상진흥원

소영이는 13세에 혼자 북한을 탈출하였다. 소영이가 처음 국경을 넘은 것은 나무 팔러간 장마당에서 “먹을 게 많은 중국에 데려다주겠다”는 “아저씨”를 따라 나선 것이었다. 그러나 얼마 못 가서 중국 공안에게 체포되었고, 인신매매단과 달리 돈이 없었던 소영이는 북송되게 되었다. 다행히 작은 키에 왜소한 체구였던 소영이는 8살로 속여 정치범 수용소가 아닌 꽃제비 수용소로 피할 수 있었다. 그렇지만 얼마 뒤 “중국 파출소에서 먹어봤던 것”이 생각나 다시 혼자서 국경을 넘었다. 무작정 불 켜진 집 문을 두드렸던 소영이는 한 조선족 아줌마의 도움으로 중국에 머물 수 있었다. 그리고 아줌마가 연결시켜 준 한국 선교사 부부의 양녀로 입양되어 17년을 중국에서 살았다. 늘 북송의 위험이 있는 중국이었지만 양아버지의 호적에 올라가며 비교적 안정된 신분에서 중국의 중고등학교를 졸업했다. 그러나 대학에서 위조된 신분이 드러나면서 학업이 중단되었다. 그 뒤 직장에서 만난 한국인 사장이 운영하는 호텔, 조선소, 무역회사 등을 옮겨 다니며 일을 배우게 되었다. 이 시기는 소영이 인생에서 “가장 잘 나가는 부러울 것이 없는 시간”이었다. 그러나 30년 생애 중 가장 중요한 변곡점은 북한 탈출, 그리고 양부모에게 남한입국을 권유받은 일이었다.

소영: 그때 2008년도에 저희 엄마 친구 아들이 한국에 먼저 와 있었어요. 엄마가 개를 보더니 재처럼 집도 받고, 공부도 하면 어떠냐고 했는데. 저는 제 신분이 싫어서 ‘싫어요. 얘기하지 마세요!’ 했어요.

당시 소영이는 자신이 “북조선 출신”임을 인정하고 드러내기 싫어 한국행을 거절하였다. 소영이는 북한을 탈출하는 순간부터 “태생”과 “신분”을 숨기면서 여러 관계들의 “끊어짐”을 체험하였다. 그 시작은 어려운 처지에도 불구하고 자신을 입양해준 양부모에게 버림받을 것을 염려하며 자신을 고아라고 속인 것이었다. 그러나 우연히 교회에 찾아온 북한 엄마의 친구를 통해 친엄마의 존재가 드러나게 되었고, 이 일을 계기로 양어머니와 관계에서 신뢰를 잃게 되었다. 하지만 더 깊은 상처와 단절감

은 친구와의 관계에서 발생하였다.

소영: 그래서 싫다고 딱(단호하게) 끊었어요. 사실 이성 친구를 사귀면서 결혼하고 싶은 사람도 있었는데, 제가 멀리 했던 것 중에 하나가 ‘나 데려온 딸’이고, 더 창피스러운 거, 수치스러운 거는 ‘북조선 사람이다’라는 거였어요.

소영이는 북조선 사람인 자신의 존재를 부정하고 싶었기에 “항상 북조선에 대한 기억을 잊어버리려고 노력”했다. 왜냐하면 “북조선 사람임을 내비치는 것이 너무 창피했기 때문”이었다. 특히 결혼까지 생각한 남자친구에게 자신이 “중국에서 물건보다 못한 취급을 받는” “북조선 태생”의 “데려온 딸”임을 감추기 위해 일방적으로 관계를 끊었다. 그리고 중국어 통역사를 구하는 말레이시아의 한국 회사로 갑자기 떠나버렸다. 그 후 소영이가 1년간 말레이시아에서 생활하는 동안 남한으로 거처를 옮긴 양부모와 언니, 형부의 권유로 구정을 맞아 처음으로 남한에 들어오게 되었다. 소영이에게 남한 정착은 “잘 먹고 잘 벌고 있는 중국 사람”이 아닌 “북조선 사람”으로 살아가는 삶을 의미했다. 그동안 부모님의 권유를 거절하던 소영이는 구정이 끝난 후 “그냥 인생을 바꾸기로 결정”하고 파출소를 찾아가 “스스로 북조선 사람이라고 자수”를 하였다. 그러나 국정원 조사에서는 북조선 사람임을 입증하는 것이 쉽지 않았다. 호적상 중국에서 위조된 신분이 탈북자임을 증명하는데 문제가 되었기 때문이었다. 결국 한 달 이내로 나갈 것이라 예상했던 기간이 6개월 이상 걸리게 되면서 소영이는 그동안 감추어왔던 “진짜 신분을 드러내는 것이 마음대로 되지 않음”을 경험하였다. 다행히 먼저 와 있던 “친엄마 친구 아들의 증언으로” ‘제3국 출생 비보호 북한이탈청소년’ 대신 ‘북한이탈청소년’으로 인정받을 수 있었다. 국정원에서 소영이는 삶 전체를 짓눌렀던 “신분에 대한 짐과 모든 스트레스를 내려놓는 시간”을 보냈다. 그러면서 한국 사회의 선입견들 때문에 포장하기도 하지만, “항상 탈북민이라는 정체성에 대한 압박감을 내려놓으려고 노력”하였다. 그러한 노력의 일환은 국정원을 나오자마자 말레이시아의 한국인 부부에게 연락을 하는 것

이었다. “처음으로” 자신의 신분을 열어 밝힌 소영에게 “애기해줘서 너무 고맙다”는 부부의 인사는 타인에게 받은 최초의 인정이자 환대였다. 이러한 사회공동체 내 타자의 관점에서 한 인격체를 존중하고 지지해주는 과정은 자기긍정의 정체성을 형성하는 계기가 된다. 미드(Mead, 1963)에 따르면 공동체에서 유지될 수 있는 개인의 자기정체성은 바로 그것이 타인을 인정하는 것일 때 인정된다. 반면 테일러(Taylor, 1976)는 ‘자기 스스로를 해석하는 동물’인 인간은 타자와의 상호작용 속에서 자신의 희망과 행위를 재평가하며 이를 통해 자신의 해석적 지평을 확대해 간다고 하였다(이희영, 2010).

자기 모습 그대로를 이해받을 수 있는 “내 사람”과의 진정한 관계는 정서적 상호인정 관계이다. 그러나 소영이는 계속해서 한국사회에서 자신의 신분이 노출되는 것에 많은 거부감을 가진 채 ‘인정투쟁’의 과정을 겪게 되었다¹⁸⁾. 평소 학교 홈페이지나 교지 속 본인의 얼굴을 모자이크로 처리하거나 삭제해달라고 요청하는 일이 많았다. 결국 소영이의 “마음 뿌리 속 깊숙이에” 있던 오랜 상처는 교사와의 갈등으로 드러났다.

소영: 제가 딱 세 살짜리가 아닌데, 엄마가 너 이거 왜 이렇게 했어? 이렇게 해야 되잖아. 이거 이렇게 안할래? 똑바로 대답해. 이 식인 거예요, 저를. 근데 그것이 너무 그런 거예요. ‘당신이 거저 줘? 그러면 거저 주는 우리는 그냥 받아먹기만 해서 하찮은 인간들로 보여?’라는 그 마음의 상처 때문에.

평소 간호학과 지원을 희망했지만, 디자인도 하고 싶었던 소영이는 교사와 진로 관련으로 상담을 하게 되었다. 그 과정에서 한국사회의 상황과 학교 입장을 고려한 교사의 조언을 “백퍼센트 옳다고는 할 수 없는 것”으로 받아들였다. 그리고 자신의 자유보다 “당신이 생각했던 결과로 만들어 주려고 하는” 교사와 싸우게 되었다. 결국 “자존심이 밟히는 소

18) ‘인정투쟁’ 이론으로 헤겔의 상호인정 철학을 확장하고 미드의 사회심리학을 접목시킨 호네프(Honneth, 1992)는 개인이 권리인정 관계의 확장에 전력을 다하게 되는 사회적 실천 양식을 ‘인정투쟁’(Kampf um Anerkennung)으로 정의한다. 인정투쟁 과정은 개인의 정체성 구성의 다른 표현이다(이희영, 2010).

리”에 반항심으로 짐을 싸고 학교를 나갈 생각도 했다. 그러면서 소영이는 교사가 “탈북 애들에 대한 신뢰가 이미 떨어진 상태”에서 “우리 학교가 아니면 너네는 안 된다는 강박관념”을 가지고 있음을 지적하였다. 남한사회의 주류 가치 체계에 의해 북한의 고유한 문화와 가치가 열등한 것으로 평가되면서 자존심이 훼손당하고, 수치와 모멸을 느낀 것이다(이희영, 2010). 이러한 사회적 체험을 하게 된 소영이는 다음과 같이 느낀 점을 말하였다.

소영: 제가 북조선에 있으면서 사회를 몰랐어요. 사실상 전 북한에서 태어나긴 했지만, 그래도 중국이라는 곳에서 그 곳의 교육을 받고 거의 중국마인드예요. 그러면서 그냥 잡혀간다는 위협에 있었지만 모든 생각과 행동에서 저는 제재를 받지 않고 자유롭게 표현할 수 있는 상황에서 살았기 때문에 이것을 확 느끼는 거예요. 너무 이렇게 쪼여들고. 너희는 이런 교육을 받았잖아. 하지만 한국은 이래라는 세뇌 주는 것이.

소영이는 한국 교육에 대한 교사의 설명을 “한국은 이래라는 세뇌 주는 것”이자 “쪼여드는” 압박감으로 받아들였다. 이에 대한 저항으로 소영이는 북한에서 태어났지만 중국식 교육을 받은 생애사적 체험을 바탕으로 자신의 소속감을 중국에 두었다. 이와 같이 탈북청소년들의 정체성은 타자와의 상호작용 속에서 교섭되고 변형된다(심원, 2006). 소영이는 한국 사회의 분위기 속에서 “북조선 출신”과 “중국 마인드”의 이중적인 정체성 사이를 오가며 자신의 존재를 확인하고 있었다.

소영: 저희 탈북 애들이 두 가지 유형으로 나뉘어요. 탈북자들 모두 공통점이기도 한데, 한 사람들은 포기하는 사람, 한 사람들은 그냥 앞만 보고 달리는 사람들인데요. 그냥 와서 ‘아, 하루를 어떻게든 기초생활비 타고 오늘 살았네’ 그렇게 하는 사람들. 저 사람들이 너무 높은 곳에 있으니까 못 따라가겠다고 주저앉는 사람들인 거예요. 반면에 이렇게 공부 좀 열심히 하는 애들이 있는데요. ‘아! 내가 이 사람들하고 차이가 이만하네, 내가 빨리 달려서 저기까지 가야 해’ 하는 그런 성향인 거예요.

한편 소영이는 한국사회에 적응하는 탈북청소년들의 유형을 다음과 같이 두 가지로 분류하였다. 따라가지 못하고 “포기하는 사람들”과 열심히 공부하며 “앞만 보고 달리는 사람들”이었다. 이 때 자신을 “매우 푸시하는 성향”을 가진 사람들은 넘어지지 않도록 “쉴 수 있게 잡아주는 사람”이 필요하였다.

소 영: 누군가가 이렇게 가다가, 너무 빨리 급하게 가다보면 넘어지잖아요. 근데 이것을 넘어지지 않게 잠깐 잠깐씩! 쉴 수 있게 잡아주는 사람이 필요해요. 저희 같은 경우에는 누가 무엇을 가르쳐줘서가 아니라 누가 떡을 하나, 사탕을 하나 줘서가 아니라, 그냥 나를 바라봐주고, 그냥 사람이 있다는 그 존재감으로 힘이 되는 거예요. 마음에 뭔가가 ‘아~ 혼자가 아니구나!’ 그 마음의 편.

소영이는 평소 자신이 따랐던 교사가 행복학교를 그만두자, 학교는 더 이상 “마음 들 곳”이 아니라고 하였다. “마음이 힘든 사람들”에게는 “잘 가르쳐주는 학교 교육”보다 “마음을 알아주고”, “묵묵히 같이 있어주는 사람”의 존재가 필요한 것이었다. 그것은 “마음의 편”이었다.



<그림 1> 하늘 문을 여는 소록도, 소영(32)

학교에서 간 소록도 여행을 회상하며 소영이는 등대를 그렸다. “마음 들 곳 없이” 혼자 내려온 탈북청소년은 “망망한 바다에 떠 있는 배 한 척” 같은 존재이다. 그런 학생에게 등대는 “희망”인 동시에 “그냥 사람이 있다는 존재감”을 의미한다. 소영이는 단순히 “길을 제시해주는 사람”이 아닌 “마음을 헤아려서 터치해주는 사람”을 원하고 있었다. 즉, “떡 하나, 사탕 하나”의 물질적 지원이 아닌 “마음의 편”인 정서적 지원이 필요한 것이다. 반면 사람 사이의 살아있는 관계가 그리운 소영이는 자칭 “중국 마인드”이지만 중국 태생 친구들과는 거리를 둔다.

연구자: 그럼 개네도 부모님은 탈북민이신 거야?

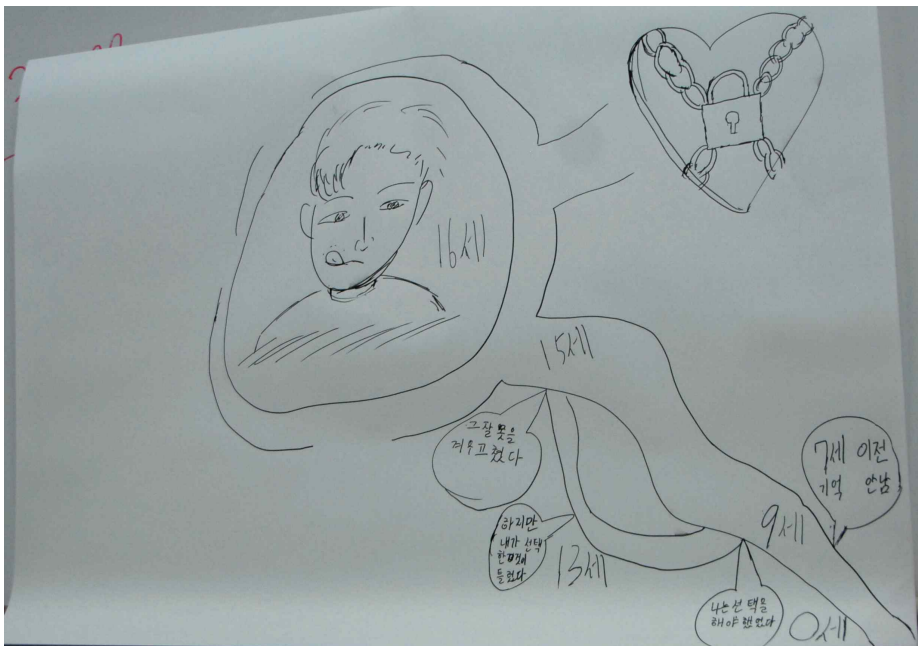
소 영: 그죠. 그러니까 여기 와서 이렇게 공부하게 되는 건데. 근데 “나는 북조선 사람 아니야. (당당하게) 중국 사람이야” 하는데 여기서 존재감을 그냥 “너는 중국 사람이야”가 아니라 “같은 탈북자”라고 하니까 너무 싫은 거지. 그래서 개네들은 개네끼리만 놀아요.

소영이는 중국에서 태어난 원경이와 한국에서 태어나 중국에서 자란 인화가 탈북청소년 대상 만화 수업에 들어가지 않는 것이 탈북 경험이 없어서 ‘못 들어가는 것’이 아닌 ‘안 들어가는 것’이라고 하였다. “개네들은 개네들끼리만 논다”는 것이다. 이와 같이 소영이가 “개네들”로 부르는 호칭 속에는 중국 출생 학생들과 북조선 출신인 자신이 이미 다르다는 전제가 깔려 있다. 그러나 “모든 사람을 탈북민으로 취급”하고 “탈북민이기를 강요”하는 사회에서 소영이와 원경이, 인화는 모두 같은 ‘탈북 청소년’으로 이름 지어진다.

2) 원경이 이야기 : “온전히 중국 사람이었으면”

조선족 아버지와 탈북민 어머니를 둔 원경이는 중국에서 태어났다. 어린 시절 원경이는 엄마, 아빠와 함께 살았지만 여섯 살에 한국으로 간 부모님과 떨어져 열네 살까지는 중국에서 삼촌과 고모 집을 옮겨 다

니며 자랐다. 원경이는 어려운 상황에서도 열 살 때 학교 대표로 나간 비행기 모형 대회에서 중국 전체 2등을 할 정도로 우등생이자 모범생이었다. 그렇지만 원경이는 사춘기가 되면서 느낀 외로움에 한국의 부모님에게 가기를 원하고, 고등학교 졸업 후 오기를 바라던 부모님과 의견 충돌이 일어났다. 결국 열 세 살부터 공부를 포기하고 방황하던 원경이는 이 년 뒤에 한국으로 오게 되었다. 원경이가 대안학교인 행복학교에서 한국어를 익히고 고입 검정고시를 마치자 엄마는 사립 고등학교로 전학을 보냈다. 그 후 탈북청소년 특례입학 혜택 없이 대학 입시를 준비하던 원경이는 한국에 온 자신의 선택을 후회하였다. “없어진 중학교 시절”로 기계공학 분야 수상 경력이 단절되었고 초등학교 수준에 머무른 중국어 실력이 전공 선택에서 제약 조건이 되었기 때문이었다. 이와 같이 중국에서 한국으로 이주하기 전 “완전히 딱 끊긴” 과거는 당시 원경이가 그려던 인생지도에서 우회로로 나타난다.



<그림 2> 인생지도, 원경(20)

원 경: 아홉 살까지 학교 입학하고 2학년 때 열세 살에 엄마가 한국에 오고 싶냐 아니면 중국에 살고 싶냐 물어봤는데 원래는 한국으로 오자고 생각하고 있는데, 말도 안 통하고 생활도 불편해서 중국에 산다고 하고. 또 더 생각해서 중국에서 중학교 다니다가 엄마한테 말해서 다시 한국에 왔어요. 중국에서 한 일 년 동안 혼자서 학교에서 살다가 그때 그거 내가 틀린 선택을 했다고 생각했어요. 그 후 고모 집에서 살고. 한국에 온 건 작년 7월, 열다섯 살 때였어요.

그림에서 원경이는 9세부터 15세까지 곧장 갈 수 있는 길을 멀리 돌아간 것이 자신의 “잘못”이자 “틀린 선택”이었다고 회상한다. 동시에 인생은 “한번 놓치면 다시는 얻을 수 없는” “셔터를 누르는 타이밍 같다”고 하였다. 결국 “낮가림이 심한” 사춘기 소년이 그리워하며 돌아온 부모님 옆에는 한국에서 태어난 7살 여동생이 있었다. 원경이는 “세 살쯤부터 거의 안 만난” 동생이 오빠를 계속해서 찾는 것이 서먹하고 불편했다. 그리고 그동안 못해준 것들을 한 번에 쏟아주고자 하는 엄마의 관심과 기대도 부담스러웠다. 결국 “혼자가 편한” 원경이는 “대학에 가면 바로 자취를 하고 졸업하자마자 결혼하여 내 가정을 꾸리고 싶은 꿈”이 있었다. 즉, 어린 시절 부모님의 부재로 “혼자”라는 존재적 자각과 독립생활에 대한 열망이 생긴 것이다(이희영, 2010).

조선족 아빠는 중국에서 유능한 공사 관련 기술자여서 안정된 직장을 가지고 있었다. 탈북민 엄마를 따라 한국으로 이주한 아빠는 한국에서도 그 기술력을 인정받아 대기업과 일을 하는 등 성공적인 정착을 하게 되었다. 원래 북한에서 회계를 전공했던 엄마는 아빠가 사장으로 있는 회사 일을 도우며 사업을 잘 운영하였다. 강남에 살면서, 고급 스마트폰과 카메라 등 늘 최신 전자제품들을 소지하고 있던 원경이는 “매우 힘든 일을 하시지만 돈은 잘 버는 부모님” 덕에 본인을 “금수저 같지 않은 금수저”로 표현하였다. 그런 상황에서 엄마는 원경이의 중국어를 활용할 수 있는 외대의 중국어과나 통상무역학과에 지원하기를 희망하였다. 반면 아빠는 원경의 적성을 살려 과학 계열 진학을 추천하였다. 그러나 원경이는 자신이 진짜 원하는 기계공학을 선택하고 싶지만, 불합격이 우려되

는 상황이다. 왜냐하면 탈북청소년 특별전형 혜택이 없는 자신은 한국어의 어려움으로 내신 성적이 좋지 않고, 현 학교의 특성상 이과 선택이 어렵기 때문이다. 그렇지만 “철이 든” 원경이는 엄마와 오래 떨어져 살았기에 “잘 맞지 않는 성격”이지만, “최대한 잘 해주려는” 엄마를 실망시키지 않겠다는 마음으로 공부하고 있었다. 그렇지만 여전히 현실적인 상황보다 무조건 높은 기준만 제시하는 엄마가 부담되고 답답했다.

원 경: 엄마는 이름도 없는 대학교 가지 말라고! 딱 좋은 대학교 TOP 10에 들어가든가. 약간 그런... 항상 저보고 서울대 가라고. 너 노력해서 서울대 가라고. 넌 충분히 갈 수 있다고. 저희 학교에서 진짜 한국외대 가도 대단한 것이거든요. 여태까지 외대 간 사람 한 명인가 두 명 있었나 그랬거든요. 저는 떨어져도 괜찮은데~ 근데 사실은 엄마가~!

그러나 엄마와의 갈등은 한국에 들어오기 전부터 예견된 것이었다. 중국에 살면서 원경이는 “엄마가 북한 출신”이라는 사실은 물론, “남한과 북한이 따로 떨어진 나라”인 것조차 들어본 적이 없었다.

원 경: 네! 딱히 뭐 싫다거나 그런 건 없었는데 아~ 내가 엄마가 북한 사람이구나. 근데 그때는 북한에 대해서 뭐 아는 거 없으니까 괜찮은데, 점점 북한에 대해서 한국 사람이 북한 사람에 대해서 어떻게 얘기하는지 알고 살짝 줌, 아~(길게 소리 내며) 내가 이런 상태구나~

원경이는 행복학교에 와서 처음으로 북한이라는 나라의 존재와 엄마가 북한 출신이라는 사실을 알게 되었다. 그리고 점차 탈북민에 대한 한국인들의 시선을 알게 되면서 스스로 “온전히 중국 사람이었으면 좀 더 낫지 않을까” 라는 생각을 하게 되었다. 그렇게 2년 후 원경이의 한국어가 어느 정도 늘게 되자, 엄마는 외국에서 온 학생들이 절반 이상인 국내의 한 사립 고등학교로 원경이를 전학시켰다. 그리고 입국 당시 본인은 알지 못했지만 엄마는 한국에 좀 더 쉽게 적응시키기 위해 처음부터

원경을 한 살 어리게 등록하였다. 더욱이 생일까지 음력에서 양력으로 바뀌면서 “완전히 다른 사람”이 생겨나게 되었다.

원 경: 근데 그게 어떻게 됐냐면 제가 한국 오면서 이름을 바꿨어요. 원경은 맞는데 성을 바꿨어요. 한국 왔을 때는 아빠가 아직 한국 국적 없어가지고 아빠 호적에다가 올릴 수가 없으니까 엄마 호적에다가 올렸거든요. 올리면서 엄마 김 씨라서 김원경으로 올렸는데~ 그 때 어떻게 되어가지고 중국 국적은 그대로. 제 끼 호적이 저만 있어요. 원래 할아버지, 할머니, 엄마, 아빠 있고 제가 있고 그렇잖아요. 근데 저는 따로 저 혼자만 있어요. 할머니, 할아버지 밑에 엄마, 아빠 없으니까 제가 있을 수가 없는 거예요. 그래서 저는 딸랑 혼자 있고. 박원경으로. 생일도 바뀌고.

연구자: 근데 너 마음은 중국 사람인 거 같아? 한국 사람인 거 같아?

원 경: 중국이요. 저는 어렸을 때부터 계속 중국 사람이니까.

원경이는 이런 상황 속에서 태어나고 자란 곳이 중국이기에 자신을 한국 사람이 아닌 “계속 중국 사람”으로 인식하였다. 본인은 다소 혼란스러웠지만 중국의 삼촌과 할아버지는 한국 국적으로 바뀐 신분만 만족하였다. 호적상 혼자가 되었지만 덕분에 중국에서 살게 되면 나라에서 개인에게 지급해주는 땅도 받을 수 있게 되었다. 이러한 신분 변화로 엄마는 “한국에서 유명한 대학에 들어갈 수 없다면, 오히려 대만이나 중국 또는 아예 영어권 국가로 유학을 떠나라”고 하였다. 한편 대학 입시용 자기소개서에 “북한 이야기”는 들어가면 좋은 내용이다.

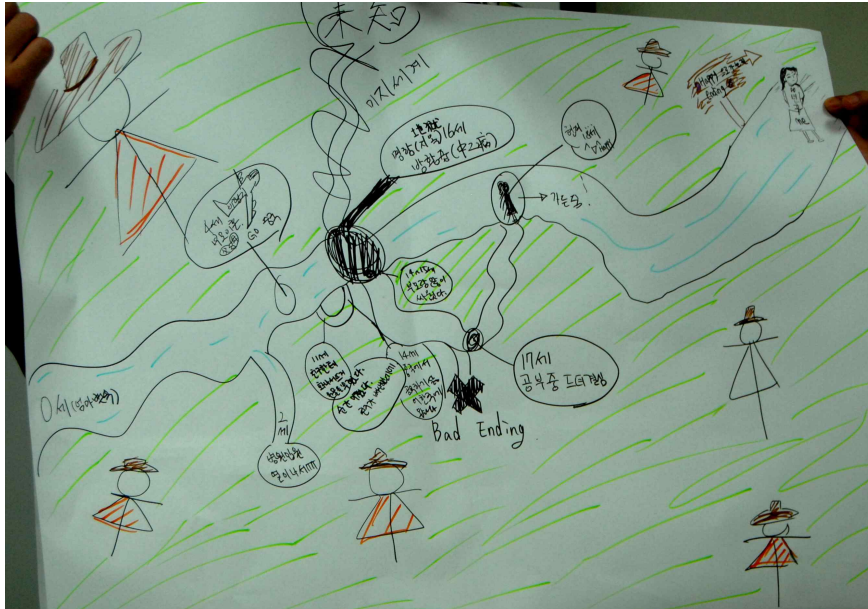
원 경: 네. 도움이 되죠! 근데 별로 그런 걸 안 좋아하는데도 엄마가 나를 항상 좀 북한에 관련된 곳으로 보내니까. 내가 좀 그런 쪽에서 더 도움 좀 됐으면 좋겠다는 그런 식으로 하는 거 같아요. 근데 중국에서 한국으로 오는 거는 자세히 써도 되는데 저희 지금 국적 같은 거는 그거 쓰면 되는지 모르겠어요. 고민되거든요. 제 생각에는 원래 한 사람이 한국 국적하고 중국 국적 같이 가지고 있으면 안 되거든요.

위에서 살펴본 것처럼 원경이의 고등학교, 대학교 진학의 생애 경로가 결정되는 배경에는 부모의 출신과 경제적인 소득 수준, 사회정치적 지위를 이용할 줄 아는 엄마의 전략이 작용하였다. 남한 입국 전까지는 북한 이야기를 전혀 하지 않았지만, 남한에서는 혜택을 위해 아들을 북한에 관련된 곳을 선택했다. 원경이는 이중 국적은 불법일 수 있다며 드러내기를 조심스러워 하는 모습을 보였다. 이는 결국 중국에서는 철저히 자아를 은폐했지만 남한에서는 자신의 신분을 열어 밝히는 엄마의 생존 방식에 따른 전략이기도 하다. 실제적인 혜택에 따라 노출해야 하는 정체성의 층위가 매번 달라지는 것이다. 이렇게 급격히 변화하는 엄마의 정체성과 미묘하게 흔들리는 원경이의 정체성은 그 파동은 다르지만 연결되어 함께 움직인다. 이는 다양한 정체성이 소통적 맥락에서 동시에 기능하기 때문에 동시에 교섭되는 것이라 볼 수 있다(Jackson, 1992). 또한 원경이의 정체성은 중국과 한국의 서열화되는 위계 상황을 따라 계속해서 형성되고, 실행되고, 교섭되고 변형될 것이다(Hecht, 1993).

3) 인화 이야기 : “실제론 다문화이지만 공식적으로 한국인”

미술을 유난히 좋아했던 인화를 우연히 다시 만난 곳은 법원 근처 건물목이었다. 졸업 후 1년 동안 인화는 변호사 사무실에서 일하고 있었다. 나는 반갑고 기특한 마음으로 오랜만에 만난 인화와 속 깊은 대화를 나누게 되었다.

인화는 경북 경주에서 태어났다. 한국인이었던 아빠는 중국에 가서 선을 보고 조선족인 엄마를 만났다. 네 살부터 중국을 왕래하던 인화는 부모가 이혼하면서 여섯 살부터 열네 살까지 중국에 거주하게 되었다. 먼저 나와 있던 엄마가 열다섯 살의 인화를 한국으로 데려온 이후, 처음 3년 동안 많은 방황을 했다. 반항기이자 사춘기였던 인화는 부모와 많이 싸우고, 다니기 싫었던 중학교를 중퇴하였다. 인화는 아래의 <그림 3> 인생 지도에서 “방황 중(중2병)”인 “(지옥) 16세”로 우울했던 시기를 검은 색으로 칠하여 표시하였다.



<그림 3> 인생 지도, 인화(21)

그 후 부모님을 설득하여 배운 제과 제빵으로 한국 사람과 접촉하면서 점차 한국 사회에 적응해 가게 되었다. 공부하기로 결심한 17세에 다문화 대안학교에서 중등 검정고시를 통과하고, 이어서 고등 검정고시를 준비할 수 있는 행복학교로 오게 되었다. 그러나 행복학교에서 인화는 제3국 출생 비보호 청소년도 아닌, “아무런 혜택이 없는 다문화 중도입국 청소년”이었다.

연구자: 너는 그러면 지금 탈북은 아닌 거지? 어떻게 되는 거였지?

인 화: 그니까 저는 다!문!화!죠! (한 글자씩 또박 또박 힘주어 말하며) 다문화 중도입국 청소년인거죠.

연구자: 응~! 중도입국 청소년~! 제3국 출생 비보호 그런 거야?

인 화: 아니요 (빠르게)! 그니까 아~무~런! (강조하며) 혜택도 없어요. 심지어 부모님도 지금 다 한국 국적으로 바꾸셔서. 그래서 다문화도 아니게 된 거죠. 그니까 실제로는 다문화인데 공식적으로 보면 다문화가 아닌 거죠.

또한 부모님도 한국 국적으로 바꾸었기 때문에 “실제로는 다문화”이지만 “공식적으로는 다문화가 아닌” 한국인으로 자신을 설명하였다. 인화는 입학 특혜가 전혀 없는 대학 대신 고등학교 검정고시 출신 인턴으로 변호사 사무실에 취직하였다. 그리고 1년 동안 일하면서 대학 공부의 필요성을 절감하자 직장 생활과 병행이 가능한 방송통신대학교를 선택하여 입학하였다. 중국어와 한국어는 기본이고, 자격증 시험을 본 일본어로 혼자 일본여행을 다녀올 정도로 인화는 어학에 소질이 있었다. 평소 자신감 있게 자기주장을 하는 인화는 “무조건 돈이 첫째고 그 다음이 자식”인 중국 문화와 “돈보다 자식이 먼저”인 한국 여자들의 “꼭 막히고, 딱 정해진 생활이 싫다”고 하였다. 그러면서 호주나 캐나다로 나가기 위해 영어를 공부 중이라고 하였다.

인 화: 저는 해외에 나가려구요. 엄마하고 아빠는 지금 호주 생각하고 계시더라고요. 호주나 캐나다나 이민자들 많은 곳. 웬지 제가 어렸을 때부터 많은 곳에 다녀 봐서 그런지, 중국도 그렇고 한국도 그렇고, 아무래도 약간 생활 방식이 비슷비슷한 거 같아요. 근데 뭔가 여기는 약간 제 자리가 아닌 거 같아요.

“여기는 약간 제 자리가 아닌 것 같다”는 인화의 말처럼 많은 이주민들에게 한국은 정주할 종착지가 아닌 다른 이주로 이어지는 환승 공간이 될 수 있다. 특히 인화 가족처럼 경제적 생존의 문제가 없고 한국에 귀화했음에도 재이주를 결심하는 탈북자들이 많다. 이는 한국의 사회적 편견과 배타적인 시선 때문이다. 인화는 자신의 정체성이 “지원받아야 하는 탈북청소년”으로 뒤바뀐 상황에서 사회적 차별을 받았음을 토로하였다.

인 화: 저희 아빠도 약간 전에 제가 탈북자로 뉴스에 나갔었잖아요. 아빠가 그거 보고 그때, ‘인화야 TV 나왔다 너!’ 하는데 탈북민으로 나온 거예요. 저도 그때 엄청 열 받아서. 근데 그때 당시 디자인 선생님께서 자료를 다문화로 넣었는데

데 **재단에서 탈북민으로 다 바꾼 거예요. 약간 홍보 효과? 그런 거 때문에. 저는 그쪽이랑 아무런 상관이 없는데!

나는 미술에 특별한 재능이 있는 인화와 은혜에게 학교 밖 미술교육 프로그램을 추천하였다. 그 중 ‘주얼리 디자인 프로그램’은 참여 자격이 탈북청소년으로 한정되어 있었으나 행복학교 추천과 주최기관의 배려로 다문화 학생들도 참여하게 되었다. 결과적으로 인화의 뛰어난 작품은 여러 방송 매체에 등장하였다. 그러나 인화가 갑자기 탈북청소년으로 바뀌어 소개되는 방송을 보며 가족들은 분노하였다. 인화 역시 자신이 “홍보용”으로 “이용당하는 느낌”이었다며 “뭔가를 얻으려면 뭔가 희생해야 하냐?”며 반문하였다. 즉, 자신이 타인에게 불필요한 존재가 되는, 존재적 의미를 부정당하는 체험이었던 것이다.

한편 인화는 은혜와 함께 속한 다문화팀에 비해 실력이 부족했던 탈북민 팀이 1위를 한 사건을 회상했다.

인 화: 솔직히 은혜는 미술 쪽에 관심이 더 있어서 그런지 되게 슬프게 울더라고요. 뭐 어쩔 수 없죠. 저희는 그때 당시 그 학교 학생이고, 학교는 또 그 쪽으로 주최를 하고 하니까. 저희는 약간 억눌린 그런 분위기이기도 하고. 그때 당시 언니들이 거의 다 탈북민이셨잖아요 그래서~ 진짜 조용히 지냈어요. 근데 언니들 졸업하고, 인제 중국 애들이 들어오고 하니까. 이제 저희가 그때부터는 조금 활발한 분위기였는데 그 전에는 엄청 자존감이 없었죠.

결국 인화가 느낀 “어쩔 수 없음”과 은혜가 흘린 “눈물”은 선택 받을 사람을 선별하는 과정에서 “당신은 우리 집단에 필요 없다”는 선고를 받는 것과 비슷하다. 당시 인화에게 없었던 “자존감”은 “자신을 소홀하게 여기지 않는 마음”, “무엇과도 바꿀 수 없는 자기로써의 존재적 체험”을 의미한다(와시다 기요카즈, 2016). 인화는 이러한 다문화화를 향한 시선을 “다른 언니들은 다 받쳐주는데 저희는 오히려 구석에 약간 몰린 느낌”이라며 “약간 억눌린 분위기”로 표현하였다.



<그림 4> 달빛이 드리우는 우리들의 찬란한 세계, 인화(19)

인화는 이러한 자신의 존재를 그림으로 표현하였다. <그림 4>는 인화가 한 예술 프로젝트에 참가해서 만든 작품으로 기사화 되었다¹⁹⁾. 인화는 원형의 알 속에 웅크린 채 간혀있는 사람의 얼굴에 눈, 코, 입 대신 뾰족뾰족한 삼각형들을 채워 넣었다. 타인의 시선을 거부하고 상처받은 존재의 얼굴을 표현하기 위함이었다. 인터뷰에서 인화는 “소외되기 쉬운 개인, 친구, 이웃의 작은 소리에 주목해서 공존하지만 알기 어려운 세밀한 존재를 발견해 만든 작품”이라고 설명하였다. 즉, 이 얼굴을 마주하면서 나와 다른 타인과 만나며 그 존재에 대해 인정한다는 것이었다.

3월에 만난 인화는 “변호사님께 인정받아 월급도 올랐다”며 밝게 웃어 보였다. 그런 인화에게 새아버지의 부고 문자가 온 것은 5월이었다. 얼마 뒤 친아버지까지 갑자기 돌아가시게 된 인화는 변호사 사무실과 방송통신대학교를 모두 그만두고 외국으로 나갈 준비를 시작했다. 결국 인화는 8월에 공부하기 위해 혼자 캐나다로 떠났다. 그동안 인화 스스로의 내면과 외부 환경으로 겪은 어려움들은 열린 세상으로 빠르게 나아가는 원동력이 되었다.

19) 2015년 학교 근교의 예술재단 입주 작가와 함께 진행한 <예술가와 1박 2일> 프로그램의 결과물로 이 그림은 각종 신문 및 방송에 많이 등장하였다.

4) 숙희 이야기 : “뭘 자매지간에도 너무 다른데”

행복학교에서 한 학기 정도만 만났던 숙희는 처음부터 세련된 화장과 옷차림, 자신감 넘치는 눈빛이 인상적인 학생이었다. 미술 수업 중 자신을 표현하는 방식도 여느 학생들과 달리 매우 구체적이고 적극적이었다. ‘숙희의 당당함은 어디에서 오는 것일까?’ 그 차이가 궁금하던 어느 날, 수업을 마치고 함께 간 샐러드 바에서 숙희와 이야기를 나누다가 알게 되었다. 캐나다로 떠난 인화와 반대로 숙희는 영국에서 한국으로 들어온 경우였다.

숙희는 11세에 엄마와 함께 북한을 탈출하여 중국에서 한국에 12세에 들어왔다. 한국에서 4년을 살다가 중학생 때 엄마의 선택으로 영국으로 재이주를 하였다. 그러나 엄마는 경제적인 문제로 2년 만에 한국으로 다시 돌아오고, 숙희는 혼자 남아 영국에서 중·고등학교를 다녔다. 고등학교 때 좋은 선생님들을 만나 대학교 원서도 준비하고 졸업까지 하였으나 비자 문제로 대학을 못가고 있다가 집안 사정으로 “갑자기” 한국에 들어오게 되었다. 그렇게 숙희는 아쉽지만 “또 뭐 길이 있겠죠.”라며 자신에게 주어진 상황을 긍정적으로 받아들이고 있었다. 영국에서 7년을 보낸 뒤 다시 한국에 돌아온 숙희의 나이는 23세였다. 결국 일반 고등학교로 들어가기에는 애매한 나이와 입국 시기로 행복학교를 오게 되었다. 자신을 많이 도와준 영국 선생님처럼 “선생님이 되고 싶은 꿈”을 가진 숙희는 검정고시와 함께 “토익점수도 따고” “다른 길도 한번 폭넓게 찾아볼 생각”이었다. 이런 숙희는 영국에서 자신의 처음 정체성을 “북한사람”으로 택하기를 원했다.

연구자: 그러면 가서 무슨 신분으로 간 거야? 한국?

숙희: 아니요. 북한이요.

연구자: 그러면 약간 난민처럼 해줘? 그런 거야?

숙희: 아니었어요. 한국에서 온 거를 알아요. 직행으로 가는 경우가 있긴 (강조하며) 있는데 (다시 힘주어 말하며), 쪼끔 티가 나거든요? 저 같은 경우는 이제 한국에서 오래 살았고.

어렸을 때 와서 티를 못 내니까. 안 믿더라고요. 그냥 정면 승부 했는데 안 믿더라고요. 알아버렸죠.

처음에 숙희는 영국 입국시 “북한 신분”으로 가고자 “정면 승부”를 하였으나, 북한에서 “직행으로 가는 경우”처럼 보이는 데 실패하였다. 난민은 아니지만 “엄마 없이” 지내는 이주민 자녀로 학교 선생님들의 많은 관심과 도움을 받을 수 있었다. 그러나 친구들 사이에는 “스며드는 데” 좀 시간이 걸렸다. 처음 일 년 동안 숙희는 학생들에게 어느 정도 “익숙한 아시안”이었음에도 불구하고 “차이나”라고 놀림을 받기도 하였다. 그러나 “케이팝의 고장 한국”에서 온 숙희는 학생들과도 점차 친숙해지며 학교에 적응하게 되었다. 그러나 히잡 쓰고 중동과 파키스탄에서 온 경우는 달랐다. 무슬림은 아예 “대놓고 무시하는 애들” 때문이었다. 숙희는 “영국에 오기 전에 있었던 환상이 깨졌음”을 털어놓은 무슬림 친구의 말을 들으며, “북한에서 왔다는 이유 하나만으로 선입견을 가졌던 한국 친구들”을 떠올렸다. 결국 “어디에 가나 있는”, “어쩔 수 없는” 편견과 차별을 확인하고 스스로 “부딪쳐 나가는 수밖에 없음”을 깨닫게 되었다. 그 때 “흑인과도 홈스테이로 살아본 경험”은 숙희에게 “돈 주고 살 수 없는 경험”이 되었다. 해외 거주 경험을 통해 여러 국적뿐만 아닌 종교, 사회, 문화, 인종적 다양성을 접하였기 때문이다.

숙희: 갈 때, 올 때 들어오는 마음가짐이 달랐어요. 갈 때는 뭔가 두려움이 많았다면. 올 때는 되게 마음이 좀 여유로웠어요. 아저 사람 왜 저래? (정색하듯이) 라는 시선이 아니라 아 저런 사람도 있구나~라는 거? 저도 아직 배우는 단계이긴 한데 그냥 받아들이는 게 좀 많이 여유가 생긴 거 같아요. 예전에는 그래도 선입견이 많이 있었던 거 같은데 지금은 그럴 수도 있지(가벼운 톤으로) 그런 거? 그게 제일 감사한 거예요.

숙희가 영국을 다녀온 뒤 가장 크게 달라진 것은 “선입견” 대신 받아들일 수 있는 “여유”가 생긴 것이다. 나와 다른 타자에 대해서 ‘저 사람은 왜 저래?’라는 선입견은 ‘그럴 수도 있지’, ‘저런 사람도 있구나’의 이

해로 바뀌게 되었다. 관점이 전환되고 인식틀이 확장되자 여유가 생겼다. 숙희는 “한국 사람들이 왜 자녀를 조기유학 보내는지 알겠다”며 자신을 영국에 보내준 “엄마의 선견지명”에 감사하였다.

숙희의 엄마는 “혼자 몸으로 많이 철저하게 준비해서 어린 딸을 데리고 탈북”하고, 많은 헌신과 희생으로 숙희를 영국에서 공부시켰다. 그만큼 강인한 엄마에게도 가장 약한 부분이 있었다. 그것은 중국에 두고 온 숙희의 동생이었다. 엄마는 11세 숙희와 함께 데리고 나온 4살짜리 동생을 어쩔 수 없이 중국의 한족 부부에게 입양시켰다. 그리고 형편이 마땅하지 않아 12년이 흐른 후 동생을 한국으로 데려오게 되었다. 그러나 한참 예민한 사춘기인 16세의 동생은 갑작스럽게 나타난 가족에 부담을 느끼며 혼란스러워 하였다. “그냥 낯선 중국인”이 되어버린 동생을 바라보는 숙희의 심경은 복잡했다.

숙 희: 엄마는 ‘내 뱃속으로 낳은 자식인데 이렇게 생각을 다르게 할 수 있구나.’ 그리고 저는 와~ 이제는 ‘이게 얼마나 시간이 지나면 바뀔까?’ 라는 기대도 안 돼요. ‘그래, 한편으로는 조금은 받아들이는 것만이라도 해줘.’ 이런 정도? 어렸을 때 어떤 환경에서 무엇을 보고 자라는지가 정말 중요한 거 같아요.

엄마는 “내 뱃속으로 낳은 자식”임에도 너무 다른 동생을 빨리 한국사회에 적응시키고 싶었다. 평소 숙희에게도 언어를 강조하던 엄마는 동생이 한국어를 빨리 배워서 중국어 특기생으로 인정받을 수 있도록 강남의 8학군으로 유명했던 네모여고에 입학시켰다. 숙희는 내성적인 동생이 “학교 공부보다 친구 사귀는 게 문제”라며, 엄마의 조급한 선택을 우려하였다. 그리고 “언니 노릇을 한 지 너무 오래 되어서 어떻게 해야 할지 모르겠다”며 고민하던 숙희는 동생이 좋아하는 힙합 가수의 콘서트 입장권을 끊어주었다. 그러나 티켓 가격이 부담스러워 함께 가지 못한 언니에게 빼진 동생은 친구들과 용돈을 비교하기 시작하였다.

숙 희: 저 때는 엄마한테 2만원, 3만원 달라 그러기 힘들었거든요.

엄마가 그 때 형편이 좋은 편이 아니었어요. 그것도 되게 감사해야 하는 거잖아요. 근데 동생은 삼만 원? (불만스럽게) 이러면서 일반 친구들이랑 비교하고 삼만 원을 어디에 쓰냐 하니까. 어디서부터 어디까지 이야기를 해야 할지 말아야 할지. 아직 어린 것도 있고. 자라온 환경이 달라서 그런 걸 수도 있고. 생각이 다르고 문화가 다르고.

철없는 동생에게 마음이 상한 숙희는 말을 하지 않고 대화를 피해버렸다. 중국 한족의 집에서 1년 간 거주했으나 학교는 다니지 못했던 숙희는 중국어를 겨우 알아듣지만 말하기는 어렵다. 반대로 동생은 중국어가 아닌 한국어가 아직 서툴다. 이러한 같은 가족이지만 서로 다른 “언어”는 소통의 벽을 만들었다. 그러나 더 극복하기 어려운 점은 “자라온 문화적 환경”이 다르기 때문에 생기는 “생각”의 차이였다.

숙희: 근데 같이 살다보면 북한 이야기도 하고 어렸을 때 이야기를 하면 처음엔 진짜 듣고 싶지 않아 해요. (잠시 정적) 근데? 또 이야기하다 보면 뭐 저희는 또 중국에서 숨어살고 이랬으니까 중국에 대한 인식이. ‘왜 굳이 죽는 거 알면서 그런 사람들 잡아서 보내나?’ 그런 마음이 있으니까 미운 거예요, 엄마는 특히. 그런 이야기 하면! 개는 또 중국 입장에서 이야기를 해요. 그럼 ‘그 사람들이 할 수 있는 일이 뭐 있나?’ 라고 그런 식으로 이야기를 하는 거예요. 그럴 땐 진짜 역장이 무너지겠다고 해야 되나?

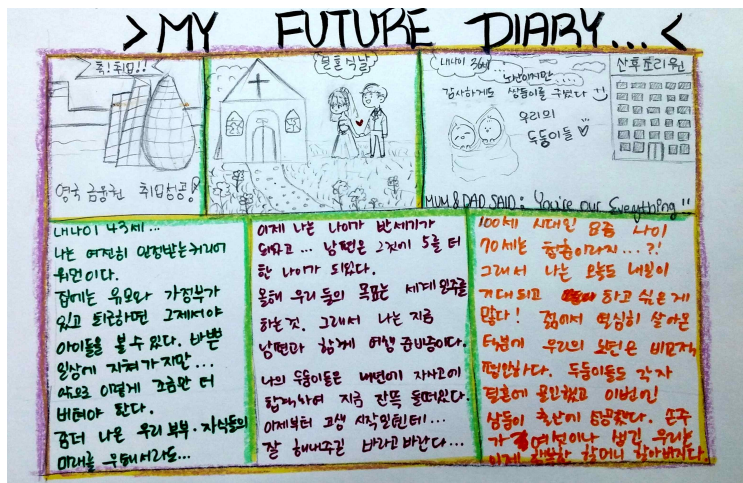
엄마와 숙희는 항상 잊지 못했던 동생을 “내 딸, 내 동생”으로 대했지만, 동생에게 엄마와 언니는 “그냥 집을 쉼어(share)하는” “남” 같은 존재였다. 특히 어린 시절의 이야기를 듣기조차 거부하는 동생의 모습에 숙희는 “배신감”까지 느꼈다. 중국에서 “북한 사람”으로 숨어 살았던 엄마와 숙희는 탈북자들을 잡아서 강제 북송시키는 “중국 사람들”을 많이 보았기 때문이었다. 이와 같이 잊을 수 없는 중국인과의 부정적인 체험은 “완전 중국인”인 동생과의 관계를 더 힘들게 만들었다. 뉴스를 보면서 철저히 중국 입장에서 이야기하는 동생 때문에 숙희는 “역장이 무

너진다”고 표현하였다.

숙 회: 우리 집 안에 있어요. (웃으며) 중국인과. 그래서 그 아이는 국정원이나 하나원에서 많이 봤을 거 아니에요? 처음으로 자기 존재를 알고 나서 “어땠어? 마음이?” 그러면. 그냥 “마음이 안 되었다”고 남 이야기 하듯이 해요. 하하 (멋쩍어 하며). 가족들, 뭐 자매 지간에도 너무 다른데~! 사회는 되게 다양한 거 같아요.

숙희는 “내 이야기” 같은 탈북청소년들을 “뉴스에서 보는 북한 사람들”의 “남 이야기”로 보는 동생에게 큰 “이질감”을 느낀다. 결국 숙희는 영국에서 보고 온 “다양한 사회의 밀집, 집합소 같은 곳”이 바로 “우리 집 안”의 이야기라고 말하고 있었다.

이런 숙희는 <그림 5>와 같이 “미래 일기”를 통해 자연스럽게 꿈을 구체화였다. 영어 과외로 아르바이트를 하는 숙희는 영어 제목 하에 미래일기를 꼼꼼하게 작성했다. “영국금융권 취업 성공” “인정받는 커리어 우먼”, “유모와 가정부”, “쌍둥이”의 “자사고 합격”, 남편과의 “세계 일주”, “손주가 여섯”인 “행복한 할머니 할아버지” 등 출세와 경제적 부, 화목한 가정으로 안정된 미래를 희망하고 있다.



<그림 5> My Future Diary, 숙희(23)

(내 나이 43세)

나는 여전히 인정받는 커리어 우먼이다. 집에는 유모와 가정부가 있고 퇴근하면 그제서야 학생들을 볼 수 있다. 바쁜 일상에 지쳐가지만... 앞으로 이렇게 조금만 더 버텨야 한다. 좀 더 나은 우리 부부, 자식들의 미래를 위해서라도...

(50세)

이제 나는 나이가 반세기가 되었고 남편은 그것에 5를 더한 나이가 되었다. 올해 우리 둘의 목표는 세계 일주를 하는 것. 그래서 나는 지금 남편과 함께 여행 준비 중이다. 나의 두둥이들은 내년에 자사고에 합격하여 지금 잔뜩 들떠있다. 이제부터 고생 시작일 텐데 잘 해내주길 바라고 바란다.

(70세)

100세 시대인 요즘 나이 70세는 청춘이라지...? 그래서 나는 오늘도 내일이 기대되고 하고 싶은 게 많다! 젊어서 열심히 살아온 덕분에 우리의 노년은 비교적 평안하다. 두둥이들도 각자 결혼에 골인했고 이번엔 삼둥이 출산에 성공했다. 손주가 여섯이나 생긴 우리는 이제 행복한 할머니 할아버지다.

이 미래일기를 작성할 당시 숙희는 동생의 한국 고등학교 적응을 걱정하고 있었다. 그러나 숙희 역시 다음해 봄에 대학을 더 잘 준비할 수 있는 일반계 고등학교로 전학하게 되었다. 55세에 자사고에 합격한 자녀들을 향하여 “이제부터 고생 시작일 텐데 잘 해내주길 바라고 바란다”는 메시지는 결국 자신에게 보내는 응원 메시지가 되었다. 이와 같이 다시 돌아온 한국에서 계속해서 삶을 이어가는 과정은 잠시 정착된 삶에서 다시 정착되지 않은 삶으로 끊임없이 이동하는 여정이기도 하다. 숙희처럼 많은 탈북청소년들은 “행복하기 위해”, “좀 더 잘 살아보기 위해” 끊임없이 머무름과 떠남을 반복하고 있었다. 다음으로 소개할 광석이 역시 이주와 귀환, 재이주를 계속하는 경우이다.

5) 광석 이야기 : “저는 그런 노가리도 못 털어요.”

탈북민 부모님은 중국에서 낳은 광석이 8살이 되었을 때 한국으로 들어왔다. 따라서 북한은 광석이 전혀 경험해보지 못한 미지의 땅이며 어릴 때 떠나온 중국은 고향일 뿐 기억조차 희미하다. 광석이의 실제적인 존재 기반은 자라 온 남한인 것이다. 그러나 부모님은 남한에 입국 당시 광석을 북한에서 낳은 것으로 신고하였다. 그렇게 위조된 정체성은 광석이의 삶을 계속해서 구획하고 경계 짓는 낙인(Stigma)이 되었다.

광 석: 제가 겪어봐서 알아요. 중학교 때도 잘 지냈잖아요? 근데 딱 밝혀지잖아요? 이게 같은 입장이 아닌 거예요. 딱 벌써 경쟁자로 안 보는 거예요. 저를

현 성: (웃으며) 알아서 밑으로 봐.

광석이는 초등학교에서 “빨갱이 새끼”로 불렸다. 중학교에서는 서로 잘 지내다가 탈북자인 게 “딱 밝혀지는 순간”부터 “같은 입장이 아님”을 경험하였다. 남한 친구들의 무시와 냉대, 차별적인 시선에 상처를 받은 광석이는 고등학교에 가지 않았다. 광석이네 가족은 좀 더 나은 삶을 위해 캐나다로 이민을 이주하게 되었다. 이와 같이 탈북청소년들은 ‘존재의 부정’이라는 상황에 내몰리는 사회를 거부하고 자신이 있을 만한 위치를 찾기 위해 공간상의 이동을 반복한다. 학생들은 북한과 중국, 제3국을 거쳐 남한까지, 그리고 새롭게 찾아간 서구권 국가로 계속해서 국경을 넘는다. 그러나 부모님과 함께 캐나다에서 살아보았지만 “영어도 안 되고”, “가만히 집에서 할 것도 없었던” 광석이는 1년 반 만에 혼자 남한으로 돌아오게 되었다. 한국에서 “검정고시를 본다고” 들어왔기에 광석이는 혼자서 행복학교를 다니며 검정고시를 치르고 대학까지 입학하게 되었다. 어린 시절 부모님이 만들어놓은 “탈북민” 신분은 훗날 한국에서 “탈북청소년 특별전형”으로 입학할 수 있는 토대가 되었다. 그러나 광석이는 자신의 탈북민 꼬리표가 부담스러움을 토로하였다.

광 석: 쌤! 오티 가야해요? 엠티랑 오티는 안 가려고요! 오티 가면 또 묻잖아요. ‘너 어디서 왔냐?’ 그런 거 또.

현 성: (빠르게 말을 이으며) 이야기하는 게 오히려 더 편한데?

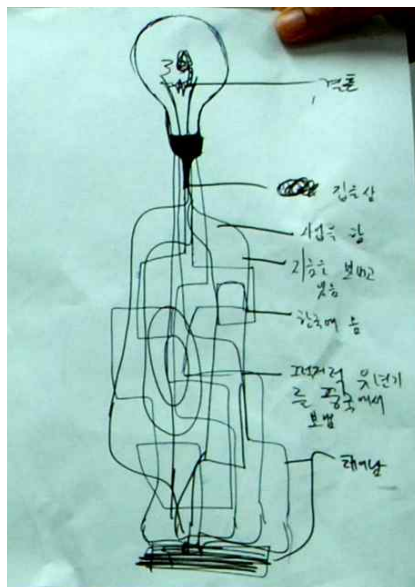
(잠시 생각하다가) 근데 광석이는 자기에 대한 정체성이 확실하지 않은 거예요. 애는 북한에서 태어나지 않았는데 이제 부모님이 북한이라는 이유로 북한인으로 지내야 되니까. 우리처럼 차라리 북한에서 오래 살다가 왔으면 ‘아 너 북한사람이야?’ 하면 ‘아 그래 나 북한사람이야!’ 하고 당당하게 나올 수 있는데. 애는 그런 정체성이.

광 석: (급하게 말을 끊으며) 아! 근데 이 형이 유리한 게. 차라리 북한에서 왔다고 하고 이야기해주면 애들이 신기해하면서 좋아하거든요? 근데 저는 그런 노가리도 못 털어요. (웃으면서) 아~ 형은 입 털 게 있으니까. 그거면 됐어요, 이미.

잭슨(Jackson, 1992)에 따르면 개인사와 기존의 소통 경험은 정체성 교섭에 대한 개인의 개방성에 영향을 미친다. 예민한 사춘기 시절부터 한국사회의 배타적 문화를 경험한 광석이는 대학 입학 앞두고 오티 참석을 고민했다. 남한 대학생들 사이에서 자신의 존재를 은폐하고 싶기 때문이었다. 그러나 17세에 탈북한 현성이는 처음에는 “북한 사람임을 이야기하는 게 오히려 더 편하다”고 하였다. 그러나 오래 살다온 자신과 “부모님이 북한이라는 이유로 북한인으로 지내야 하는” 광석이의 “확실하지 않은” 정체성은 다름을 이내 인정하였다. 그러자 북한에 대해 할 말이 없어 “노가리도 못 터는” 광석이는 “입 털 게 있는” 현성이를 “애들이 신기해하면서 좋아한다”며 부러워하였다. 남한 친구들의 단순한 호기심과 관심조차 받을 수 없는 자신의 모순된 상황에 스트레스를 받는 것이다. 결국 불안한 경계인에 위조된 정체성까지 지닌 광석이는 자기 소속을 드러낼 수 있는 “탈북청소년”의 사회적 지위를 자신보다 “유리한 것”으로 인식하였다. 결국 같은 “탈북청소년”으로 범주화되지만, 각자 사정이 다른 “한국 사람” 광석이와 “북한 사람” 현성이는 전혀 다른 위치에 서있다. 이와 같이 정체성은 타자에 의해서 위계적으로 서열화된 의미가 개인에게 부여된다(Hecht, 1992)

광 석: 1995년도에 중국에서 태어났구요. 한 8살 때까지 중국에서 살았던 거 같아요, 기억이. 그리고 한국에 와서 10년 동안 살았어요. 거기서 그냥 그럭저럭 친구들 사귀고. 그리고

지금 많이 변하고 있는 시기인 거 같아요. 서울에 와서. 어~ 공부하려고 왔어요. 공부의 끈을 놓았는데 다시 하려고요. 그리고 이제부터 미래인데요. 한 스물다섯 살쯤부터 개인적인 사업을 할 거 같아요. 스물여덟 살 때 집도 사고. 그래서 안정적으로 서른다섯 살 쯤에는 결혼을 해야 될 것 같아요. 제가 생각해도 제가 제일 빛날 때. 결혼을 하고 싶어요. 그래서 전구가 켜지는 거예요. 그 다음에는 여한이 없어요.



<그림 6> 인생 지도, 광석(21)

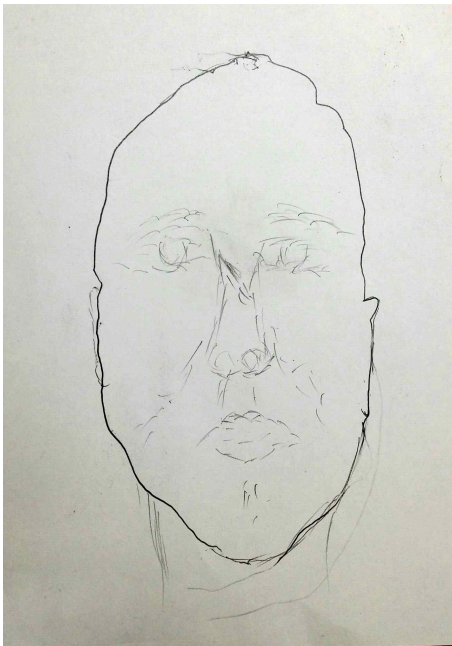
그림 중앙에는 광석이의 불안하면서도 복잡한 심경처럼 세지 않은 강도의 느슨하고 구불구불한 선들이 전기 회로처럼 얽혀 있다. 그리고 흩어졌다 모이기를 반복하는 선들은 모두 하나의 “전구”로 연결되어 있다. 그림의 오른쪽 하단부터 “태어남”, “그럭저럭 유년기를 중국에서 보냄”, “한국에 옴”, “지금 보내고 있음”, “사업을 함”, “집을 삼” 등의 문자들을 따라 올라가면 “제일 빛날 때”를 상징하는 “결혼”에 도달한다.

어긋난 선들의 만남과 흩어짐처럼 탈북청소년들은 일상생활 속에서 다양한 경계들의 중첩과 혼종을 끊임없이 경험한다. 그 과정에서 탈북청

소년들은 자신이 누구인가에 대해 혼란스럽지만 고정되지 않은 답을 끊임없이 찾아나간다.

6) 준혁 : “제가 일만 하는 소 같아요”

한 눈에도 나이가 있어 보이는 준혁이는 평소 말 한마디가 없는 조용한 학생이었지만 미술 시간에 나름의 묵직한 존재감이 있었다. 특히 사실적인 드로잉에서 보이는 선의 느낌이 독특했다. 준혁이에게 그림을 배운 적이 있냐고 물으니 북한에서 그림과 서예에 능하셨던 할머니의 솜씨를 어깨 너머로 보고 배웠다고 하였다. 북한에서 할아버지가 화가인 현성이처럼 준혁이도 확실히 타고난 소질과 감각이 있었다. 그리고 표현 속에 시선을 끄는 개성적인 요소가 있었다.



<그림 7> 얼굴 자화상, 준혁(34)



<그림 8> 두상, 자코메티(1962)

보통 사람들은 얼굴의 윤곽선보다 눈, 코, 입을 진하게 그린다. 반면

준혁이는 자신의 얼굴 외곽선을 힘주어 그리고 눈, 코, 입은 힘없이 짧게 끊어진 선들로 연하게 표현하였다. 문득 자코메티의 두상이 떠올랐다. 얼핏 보면 <그림 7>은 소심한 듯 약해보였지만, 보면 볼수록 <그림 8>처럼 안에서 무언가 꿈틀대는 느낌이 강하게 올라왔기 때문이었다.



<그림 9> 자화상, 준혁(34)



<그림 10> 두상, 준혁(34)

<그림 9>의 자화상 역시 마찬가지였다. 꼼꼼히 채색하여 완성한 빨간 티셔츠 밑으로 드러난 파란 문신은 날카로운 문양과 보색 대비로 눈에 띄었다. 실제로 준혁이는 팔에 문신을 하였고, 짧은 머리카락 속에 흉터들²⁰⁾이 보였다. 얼굴은 연필로 눈, 코, 입을 그린 뒤 배경색이 지저분해지지 않도록 연필 선을 피해서 피부색을 칠했다. 이로 인해 생긴 거친

20) 준혁이는 미술 시간마다 늘 말없이 열정적으로 작업했기 때문에 나는 그냥 열심히 하는 학생인 줄로만 알았다. 그러나 학교에 준혁이가 처음 왔을 때에는 이름 석 자도 쓰지 못하는 상태였다고 한다. 검정고시 과목을 가르치는 교사들은 기초적인 학업을 수행하기 어려운 준혁이의 인지 능력이 머리 흉터와 연관이 있을 것으로 추측하며 안타까워하였다.

터치감 때문에 얼굴 주름은 더 사실적으로 묘사되었다. 무표정한 얼굴로 정면을 응시하는 눈동자는 살짝 초점이 안 맞는 듯 나른하고 슬퍼 보였다. 세부 묘사 없이 단순한 입체감과 양감만으로 만들어낸 <그림 10> 두상도 인상적이었다. 그렇지만 그 때까지 내가 준혁이에 대해 알 수 있는 것은 없었다. 처음으로 속내를 나눈 것은 “Who am I?” 수업에서였다.



<그림 11> who am I, 준혁(34)

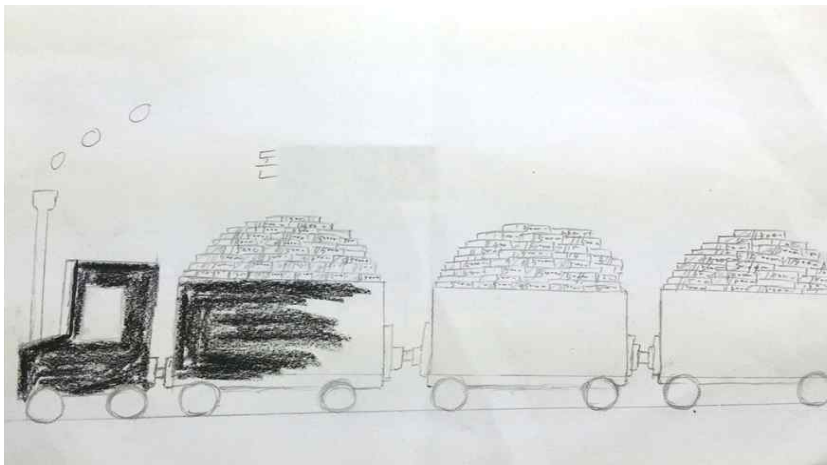
연구자: 뭐야? 설명 좀 해줘. 와! 이게 너야? 소가 뭐를 끌고 가네?
 준 혁: 네. 쌀이랑 먹을 거요 저도 소처럼 일만 하는 거 같아요. 노가다요.
 연구자: 잘 그렸다! 소뿔이 엄청 살아있네! 이 뿔이 뭘 상징해?
 준 혁: 어...(고민을 하다가) 근데 그냥 소들이 뿔이 있지 않아요?
 연구자: 아니 근데 다른 일반 가정에서 키우는 소는 이렇게 뿔이
 막 세지 않잖아? 자르거나?
 준 혁: 전투소지요! 싸움소인데 싸움은 못하고 일만 하지요 뭐.
 보 민: (옆에서 보다가) 근데 소에 비하면 이 수레가 너무 작네요.
 연구자: 여기 무거운 게 실려야지.
 보 민: 아직 안 실렸네.

준혁이는 자신의 모습을 소에 비유하였다. “노가다”를 하고 있는 “일만 하는 소”였다. 그림 속 날카로운 “뿔”을 가진 소는 원래 “전투소”였지

만 “쌀이랑 먹을 거”를 신기 위해 “싸움은 못하고 일만 하는 싸움소”가 되었다. 본래의 자기를 잃고 생존을 위해 다른 모습으로 살아가는 자신을 빗댄 표현이었다. 소의 “뿔”이 인상 깊었던 나와 달리 보민이는 “소에 비해 너무 작은 수레”가 “아직 비어있음”에 주목하였다. 나는 여전히 비어있는 완성작을 보며 시간이 없어 쌀을 그리지 못한 것인지 다 못 채운 상황을 그린 것인지 궁금했다. 하지만 준혁이는 그 후 언제부터인가 학교에 나타나지 않았다. “일소”처럼 학업 대신 일터를 선택해 학교를 나간 것이었다. 그렇게 준혁이를 잊고 지내던 어느 날, B교사로부터 준혁이 소식을 들었다.

B교사: 그거 알아, 쌤? 글썄 준혁이가 15살 애가 있었대. 아이고, 녀석... 그동안 제 아들 또래 애들하고 같이 공부했던 거야. 보민이가 같은 아파트 살아서 가끔씩 술 먹고 난리난 걸 봤었나봐. 개가 노가다를 하니까 돈이 있는 줄 아는 거지, 여자들이.... 참 안 되었어!

30대 중반 정도로 보였던 준혁이는 그동안 함께 공부했던 동생들 또래인 15세 아들이 있었다. 그동안 말하지 못한 준혁이의 상황을 알게 되자 그동안 무심히 지나쳤던 준혁이 그림들이 하나씩 이해가 되었다.



<그림 12> 기차, 준혁(34)

위의 기차와 소는 수레나 화물칸을 매단 채 움직인다는 점에서 유사해 보인다. 차이점은 빈 수레와 달리 기차의 화물칸에는 “돈”이 가득 쌓여있다. 끊임없이 무언가를 채우기 위해 앞으로 나아가는 소와 기차는 생존을 위해 고투하는 준혁이의 자아가 투사된 이미지이다. 나는 안타까운 마음으로 준혁이의 그림들을 다시 꺼내어 보게 되었다. 준혁이 자화상의 시선은 나를 응시하며 버거운 삶의 무게를 호소하는 듯 보였다. 그림 속 지난한 삶의 흔적들을 보면서 잠시라도 준혁이의 비통함과 상처를 느껴볼 수 있었다. 미술이 아무 생각 없었던 나를 준혁이의 삶에 직면하게 만든 것이다.

이와 같이 각자의 삶이 묻어나는 이야기 그림을 통해 나는 점점 더 학생들과 교감하게 되었다. 그리고 그 과정에서 학생들의 졸업 또는 중도 하차, 전학 등으로 만남과 헤어짐이 계속되었다. 처음 3년 동안은 교사로서 반복되는 이별에 의연해지기 위해서라도 학생들과의 관계는 거기까지인 것으로 생각하였다. 그러나 그 만남이 언제든 다시 이어질 수 있음을 알게 된 것은 준혁이와의 관계를 통해서였다. 이후의 이야기는 IV장에서 이어질 것이다.

7) 소결 : 사례 비교

위에서 살펴본 소영이, 원경이, 인화, 숙희, 광석이, 준혁이는 한국 사회에서 “탈북청소년”으로 호칭되는 행복학교 학생들이다. 그 중 원경이, 광석이는 북한을 직접 탈출하지 않았지만 탈북한 부모가 연계되어 있기 때문에 “탈북”이라는 수식어가 붙은 경우이다. 인화는 다문화청소년이므로 이들을 총칭하는 용어로 “탈북다문화청소년”이 더 적합할 수 있다.

소결에서는 서로 다른 성장배경과 입국 과정에 따라 여섯 사례들 간의 다양성을 비교, 정리하여 정체성의 유형을 찾아보고자 하였다. 그러나 북한, 중국, 한국라는 국가정체성을 중심으로 유사점을 찾거나 엄밀하게 구분하기는 쉽지 않았다. 예를 들어 국가라는 물리적 경계에 근거하여 출생지로 구분하면 북한에서 태어나 직접 탈출한 소영이와 숙희, 준혁이

는 “탈북청소년”으로 분류된다. 반면 탈북한 부모가 중국에서 낳은 원경이는 “제3국 출생 비보호 탈북청소년”으로 분류된다. 그러나 이주 경로 또는 제3국 체류기간을 중심으로 보면 정체성 문제는 더 복잡해진다. 중국에서 12년 이상 거주한 소영의 정체성은 “중국 마인드”이지만 정작 중국 태생인 “개네들”과는 확연히 다르다. 탈북민 부모가 중국에서 낳아 “제3국 출생 비보호 탈북청소년”에 해당되지만 서류상으로는 북한 출생인 광석이는 자신을 남한 사람으로 생각하였다. 그러나 남한 친구들은 광석이를 북한 사람으로 인식하고 무시하고 냉대하였다. 한편 한국에서 태어나 중국에서 오래 산 인화는 한국에 먼저 귀화한 엄마를 따라 “다문화 중도입국 청소년”에서 “세금 내는 한국인”이 되었다. 이러한 정체성은 명확히 국가 중심으로 구분할 수 없는 경계형, 노마드형 정체성이다.

이와 같이 복합적인 탈북청소년의 정체성을 이해하기 위해서는 분류 기준에 따른 고정된 틀에서 벗어나 상황과 관계에 따라 다양하게 형성되는 과정을 살펴보아야 한다. 이를 위해 생활 세계 속에서 드러나는 목표, 관계, 소속감에 따라 갈등 또는 상생 구조를 살펴보았다. 그리고 적응 과정과 정체성 형성을 중심으로 다음과 같이 유형을 정리하여 보았다.

<표 3> 탈북청소년 유형화²¹⁾

구분	갈등		상생	
	유형	연구 참여자	유형	연구 참여자
목표	중도포기형	준혁, (한석)	성취추구형	소영, 인화, 숙희, (수진)
관계	폐쇄지향형	소영, 광석, 준혁	개방지향형	소영, 광석, (현성), (철민)
소속	결정유예형	원경, 소영, (은희)	정주지향형	광석, (철민), (현중)
			이주지속형	인화, 숙희, (현성), (수진)

21) 이 분류는 명확한 일치를 이루기보다 어디까지나 잠정적인 나의 정리임을 밝힌다. 앞에서 생애사로 다루지 않고 뒤에 등장하는 그림으로 설명되는 학생들은 괄호로 처리하였다.

우선 목표 여부에 따라 중도포기형과 성취추구형으로 나눌 수 있다. 소영이의 자조 섞인 표현처럼 “너무 높은 곳에 있으니까 못 따라가겠다고 주저앉은 사람들”인 중도포기형은 “어떻게든 기초생활비 타고 오늘 하루 살았네” 식으로 삶을 영위한다. 힘들게 시작한 학업을 포기하고 일터로 돌아간 준혁이는 학교와 상의 후 자신의 삶을 성실하게 이어나갔다. 그렇지만 술을 마신 뒤 주변 사람들과 심한 갈등을 겪기도 하였다. 한편 학교에서 조용히 사라진 학생들 중에는 간혹 북한으로 돌아갔다는 남학생이나 섬의 유흥업소에서 일한다는 여학생 소식이 들려오기도 하였다. 이들은 한국에서 적응이 어렵거나 갈등 관계로 힘들어하는 경우가 많았다. 반면 “내가 이 사람들하고 차이가 이만하니까 빨리 달려서 저기까지 가야해” 하는 성취추구형은 공부를 열심히 하는 경향이 있었다. 학업적인 면에서 영어를 위해 영국을 다녀온 숙희나 캐나다로 떠난 인화와 미국에 가 있는 수진이 외에도 한국에서 배운 미용 기술로 말레이시아나 중국에서 한류 뷰티업체를 운영하고 싶은 소영이는 직업적인 성취를 추구하였다. 물론 이 두 유형을 갈등과 상생 구조로 이원화시켜 단순화하는 것이 무리일 수 있다. 학생들의 지나친 성취욕이 교사들과 심리적인 문제나 금전적인 문제에서 갈등을 일으키는 경우도 있었기 때문이다. 그러나 장기적으로 한국사회에 적응하고 사람들과 상생하는 과정에서 본인의 적극적인 의지가 반영되는 것은 분명하다.

두 번째로 관계 면에서 탈북청소년들은 전략적으로 폐쇄지향형 또는 개방지향형의 유형을 보인다. 이 중 폐쇄지향형은 정체성을 숨김으로써 갈등이 생기고 그로 인한 상처로 점차 더 숨기게 되는 경우이다. 개인사와 기존의 소통 경험은 정체성 교섭에 대한 개인의 개방성에 영향을 미친다(Jackson, 1992). 양부모에게 버림받을까봐 처음부터 자신을 고아로 속인 소영이는 북한 친모의 생존 소식이 알려지면서 양부모와 갈등하기 시작하였다. “빨갱이”, “경쟁상대가 아닌 존재”로 친구들의 무시와 따돌림을 받은 광석이는 대학에서 신분 밝히기보다 숨기기 전략을 지향한다. 아들의 존재를 숨겨왔던 준혁이처럼 많은 탈북청소년들은 실제 탈북과정에서 생기게 된 자녀의 존재를 숨기고 살아가기도 한다. 그러나 반대로

남한사회에서 상생하기 위해서는 탈북민 신분을 적극적으로 드러내는 개방성을 선택하기도 한다. 북조선 출신임을 드러내기 극도로 싫어하는 소영이지만 남한 입국시 중국에서 만들어진 입양 문서 대신 탈북 사실을 입증하기 위해 고군분투하였다. 그리고 위조된 탈북자 신분 특혜로 캐나다 난민이었던 광석이는 한국 대학생으로 살아갈 수 있었다. 반면 자신의 출신을 당당히 밝혔을 때 호의적이었던 남한사람들의 반응을 경험한 현성이와 철민이는 다른 학생들에게도 정체성 드러내기의 장점을 설명하고 권유하였다.

세 번째로 자신이 정주할 영토를 결정하기까지 소속감을 다중적으로 두는 결정유예형과 한 곳에 정주하고자 하는 정주지향형, 끊임없이 이주하는 이주지속형이 있을 수 있다. 우선 결정유예형은 새롭게 이주한 장소 정착과 이전 장소로의 회귀 사이에서 비교하며 갈등하는 경우이다. “박원경”과 “김원경” 사이에서 한국과 중국을 오가는 원경이는 더 나은 편을 선택하기 위해 이중 국적으로 살아가고 있다. 원경이는 이런 상황이 애매하고 혼란스럽지만, 중국과 한국의 가족들은 열린 가능성으로 인식하며 만족하였다. 소영이도 처음에는 탈북청소년 대상 직업 훈련으로 하나원에서 미용 기술을 배웠지만 한국에 큰 소속감을 두지는 않고 있다. 한국 사회에서 공인된 자격을 취득하는 순간 중국 또는 말레이시아 중 더 나은 여건을 선택할 수 있기 때문이다. 따라서 탈북자로서 여러 가지 부당하고 힘든 한국 생활이지만, 한류의 주역이 되는 미래를 꿈꾸며 감내하고 있다. 은희 역시 미래에는 중국으로 돌아가기를 꿈꾸지만, 현재는 불안정한 아르바이트를 하더라도 한국에 적응하고자 노력 중이다. 다음은 이주한 장소에 정주하기 원하는 정주지향형으로 광석이와 철민이와 현중이가 있다. 광석이는 이민 간 부모가 있는 캐나다 대신 자신이 자란 한국을 택하여 혼자 돌아왔다. 철민이는 혼자서 내려온 한국에서 본인의 가정을 꾸려 정착하고 싶은 마음이 크다. 특히 이성친구가 남한사람인 철민이는 남한사람들보다 오히려 북한사람들과 교류하는 것이 더 힘들다고 밝혔다. 캐나다 이민에 실패한 가족과 한국으로 돌아온 현중이는 남한에서도 한 곳에 정착하지 못한 채 이사를 다니는 부모를 이

해하기가 어렵다. 특히 현중이처럼 어린 나이에 입국한 탈북청소년들은 부모세대와 달리 빠르게 한국사회에 동화되고자 노력한다. 이주지속형 탈북청소년들은 선택적인 ‘비적응’이라는 점에서 이주를 반복하며 ‘부적응’하는 어른들과 다르다(심원, 2006). 오히려 ‘탈국가적 상상력’이나 이산민 특유의 ‘유동성’을 살려 적극적 주체이자 행위자로서 일단 정착했던 남한을 넘어서 다양한 국가로 재이주를 시도하는 것이다(조정아 외, 2014). 이 때 탈북청소년들은 북한 사람으로서의 정체성을 자본화하여 연속적인 해외 이주 과정에서 협상 및 거래를 한다. 영국의 난민 심사 과정을 통과하는 데 실패한 숙희나 종교 단체의 지원으로 미국에서 어학연수 및 고등학교를 다니고 있는 수진의 예가 그러하다. 또는 캐나다로 혼자 어학연수를 가는 인화와 달리, “아는 형”과 함께 호주행을 결심한 현성이처럼 인력 네트워크를 통해 즉흥적이고 임의적인 이주가 감행되기도 한다. 이처럼 증식되는 정체성들을 기반으로 끊임없이 횡단하는 유형은 적응과 부적응, 갈등과 상생이라는 이분법으로 보기보다 고정되지 않은 노마드형 정체성으로 볼 수 있다.

이와 같이 탈북청소년들의 이야기를 중심으로 살펴본 유형들은 다음의 이미지에도 드러난다. 예를 들면 “흔들림”의 이미지는 중도포기형과 결정유예형, “머무름”의 이미지는 정주지향형, “나아감”의 이미지는 성취추구형, 이주지속형 등으로 연계시켜볼 수 있다.

2. 미술학습을 통한 그림 이야기

나는 탈북청소년 대상 미술수업을 시작한 2012년부터 처음 2년 동안은 “학령기를 놓친 청소년”이라는 특성에 주목하였다. 따라서 중·고등학교 교과서에 나오는 주제와 기법 위주의 수업을 계획하였다. 그러나 점차 학생들과 라포를 형성하게 되면서 삶을 이야기할 수 있는 주제가 더 많아지게 되었다. 전체적으로 진행한 수업을 주제별 유형으로 구분한 표는 다음과 같다.

<표 4> 주제별 유형에 따른 수업

구분	유형	수업 제목
1	조형 요소의 원리 (재료와 기법, 매체 탐구)	젠탱글, 선 드로잉, 공간드로잉(원근법), 스탱 모션 애니메이션, 카네이션 만들기, 쿠키 트리, 크리스마스 카드 만들기, 스크래치, 스텐실, 마블링, 공판화, 고무 판화, 종이 옷 만들기, 자화상, 동양화, 전각 만들기
2	발상과 주제 표현	Who am I?, 세워지는 나, 내 인생의 강, 나의 삶은 ○○○, 기억 상자 만들기, 학교 오는 길, 미래 일기
3	마음과 감정 표현	마음의 책 만들기, 내 마음의 형과 색, 마음을 담은 빛, 세워지는 나, ‘나’ 책 만들기, 무너 입은 사람들, 내 마음의 정원
4	협동 작업	하나 되는 우리(콜라주), 우리 마을 만들기
5	전시 체험	역사 속 미술 이야기, 미술관 전시 관람 및 행복 페 스티발 전시 준비
6	교외 활동 연계 체험	우리들 이야기 그림 만화캠프, 소록도 봉사, 비누 만 들기, 디저트 아티스트와 함께, 꽃밭에서(플라워 아티 스트 체험), 사진캠프

특히 학교에서 2015년에 계획한 “탈북청소년을 위한 힐링 캠프”의 주제로 “자기 발견하기”, “Who I am & My Dream”, “마음 나누기”, “사레집 제작” 등 세부 프로그램들이 기획되었다. 그 중 미술은 “자기 발견하기”로 <내 안으로 떠나는 여행> 수업을 진행하였다. 전체적인 주제가 “힐링”이었고 학습목표 역시 “감정 표출”, “내면의 갈등 해소”, “자기 인식”, “정서 치유”였기에 기획 단계에서 미술 치료 프로그램도 참고하였다. 그러나 미술치료사가 아닌 교사가 “치료적 접근”을 하는 것은 위험하다는 판단 하에 심리적 갈등을 표출시키거나 정서적 심연을 자극할 수

있는 내용은 가급적 제외하였다. 그렇지만 미술학습 과정에서 자연스럽게 내면의 감정 표현과 치유 효과가 나타날 수 있음은 인지하고 수업을 진행하였다. 수업 중 학생들은 평소에 말하지 않던 속내를 담담히 풀어 놓으며 자신을 열어 보일 때가 있었다. 그 순간 학생들이 무심코 그려낸 한 장의 그림에는 그들이 체험한 삶의 여러 곁이 담겨 있었다. 그 때마다 자기 생각과 마음을 오롯이 들여다보게 하는 미술은 자신을 비추는 거울이자 타인과의 소통을 시작하게 하는 문이 되었다. 나는 미술시간에 탈북청소년이 스스로를 바라보는 “속사람”과 타인에게 보이는 “겉사람” 사이에 차이가 있음을 보았다. 나는 학교 교지를 제작하기 위해 고민 중이던 K교사와 함께 “내가 보는 나”와 ‘네가 보는 나’에 대해 수업을 진행하기로 하였다. ‘진짜 나는 어떤 사람일까?’에 대한 학생들의 생각을 알아보기 위하여 ‘Who am I?’라는 제목으로 그림을 그리게 하였다. 평소 자기 이야기가 아닌 빈 종이에 채운 낙서에서도 학생들의 생각을 알 수 있었다. 그렇지만 자주 반복되어 나타나는 그림 속 이미지를 중심으로 의미들을 찾아보았다.

그림을 해석하는 틀은 크게 두 가지의 관점이 있을 수 있다. 미술 비평적 관점과 미술 치료적 관점이다. 전자가 조형적 특징을 중심으로, 후자는 정서적 측면을 중심으로 보는 것이다. 미술치료적인 접근으로 수업을 기획한 것이 아니었으므로 여기서는 비평적 관점의 분석틀을 따르도록 한다. 그러나 위에서도 언급하였듯이 미술의 치유적 특성이 분명히 나타났기에 정서적인 측면을 함께 고려하여 분석하고자 한다. 우선 미술 비평과 관련하여 1970년대 미국 미술교육계에서 유행했던 펠드만의 미술 비평 감상법은 묘사·분석·해석·평가의 4단계로 구성되어 있는 교수법이다.²²⁾ 이외에도 표현 능력 발달 단계를 강조한 로웬펠드나 미술이해교육과 감상교육을 중요시한 학문 중심 미술교육의 아이스너가 있다. 그러나 이들은 모더니즘에 기초한 이론으로 인간을 끊임없이 주변과 상호작

22) 예를 들면, 교사는 “마음 열기”의 묘사, “자세히 보기”의 분석, “작가 마음 헤아리기”의 해석, “생각하고 판단하기”의 평가로 교사는 최대한 중립을 지키며 작품을 외형적으로만 파악한다. 이것은 형식주의, 휴머니즘을 배경으로 한 표현주의이자 모더니즘적인 태도이다.

용하는 존재로 보는 포스트모더니즘과는 다른 입장이다(박정애, 2015).

따라서 이 논문에서는 포스트모더니즘 관점의 정체성을 살펴보기 위하여 테리 바렛의 예술평론을 바탕으로 작품을 논의하고자 한다. 바렛은 미술 비평은 묘사, 분석, 판단의 세 단계로 이루어진다(Barrett, 1994).

비평의 첫 번째 과정은 묘사하기(description)이다. 소재, 매체, 형식 등 작품의 내적 정보와 작가의 사회 문화적 환경을 포함한 외적 정보를 포함한 사실을 다루는 과정이다. 두 번째 해석하기(interpretation)는 작품에 숨어 있는 의미를 끄집어내는 작업이다. 작가의 이력과 작품의 관계, 작품과 현실의 관련성을 따진다. 이 때 한 작품에 대한 다양한 해석이 가능하다. 세 번째 판단하기(judgement)는 작품 가치에 대한 작업이다. 작품을 평가할 때는 자연이 미의 기준이라는 사실주의, 예술가의 감성을 중시하는 표현주의, 예술은 사회와 무관하며 그 자체의 미학으로 판단해야 한다는 형식주의, 예술이 사회를 표현하는 도구라는 도구주의 등의 판단 기준이 사용된다. 최근 시각 예술에서는 독창성(originality)을 가장 중요한 요소로 고려하게 된다. 독자는 다양한 비평에 공감하거나 또는 거부하면서 자신의 관점을 만들어갈 수 있다. 그런 의미에서 비평은 독자가 자기 목소리를 찾는 데 도움이 될 수 있다(barrett, 2004).

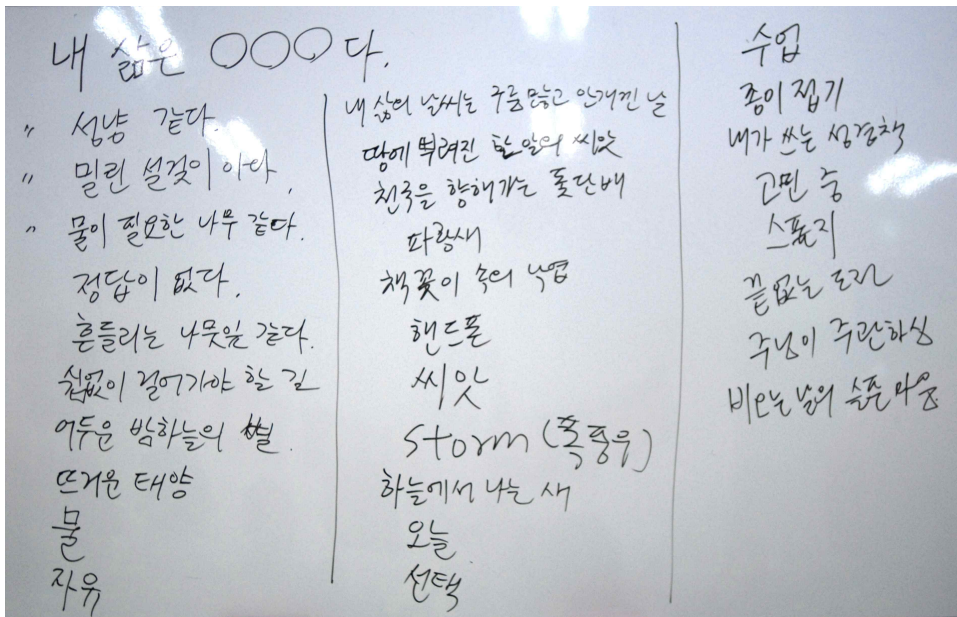
또한 바렛은 소재, 매체, 형식, 과정, 맥락 등을 중심으로 각 작품의 의미를 분석하면서, 미술 창작과 의미화 과정이 긴밀히 연결되어 있다고 보았다. 특히 시간과 움직임, 문자와 소리 등 오늘날 미술에서 중요한 역할을 하는 새로운 조형요소들을 다루었다. 누가, 언제, 어디서, 무엇을 위하여 작품을 만들었는지에 대한 지식을 “맥락적” 정보라 하고, 이를 내부적, 근원적, 외부적 맥락의 세 가지로 구분 지었다. 내부적 맥락은 작품이 보여주는 것, 작품 그 자체에서 읽어낼 수 있는 것이다. 근원적 맥락은 작품의 제작 배경에 대한 지식과 작가에 대한 정보로 사회, 예술, 작가의 역사를 살펴보는 것이다. 마지막 외부적 맥락은 독자에게 보이는 상황을 뜻한다. 작가의 의도와 보는 사람의 해석은 하나로 모아지기도 하고 여러 갈래로 나뉘기도 한다. 이런 상황에 따라 작품의 의미는 고정된 것이 아닌 다의적으로 재구성되는 유동적인 의미체가 된다.

이와 같이 미술 비평적 측면에서 그림의 구성과 분위기 측면, 색과 형태 등의 분석지표를 통해 내적, 외적인 정체성을 찾아보았다. 여기서는 이런 점들을 종합하여 “흔들림”과 “머무름”, “나아감”이라는 세 가지 범주로 분류하고 유형화하였다.

1) 흔들림 : “망망한 바다에 배 한 척”

학생들은 자신의 모습을 흔들리는 사물 또는 자연물로 표현하였다. 다음의 <자료 1>은 “내 삶은 ○○○”라는 글쓰기 수업에서 학생들 각자가 자신의 삶을 표현한 단어들을 칠판에 옮겨 적은 것이다. 이 중 동적인 이미지와 정적인 이미지를 임의로 구분한 표는 다음과 같다²³⁾.

<자료 1> 내 삶은 ○○○



23) 이 수업은 한국문화예술교육진흥원에서 주최한 2014년 해외전문가 워크숍 시연을 기초로 시행하였다. 단어별로 상세한 설명은 들을 수 없었기에, 나의 주관적인 느낌으로 구분한 <표 5>는 얼마든지 변경이 가능하다.

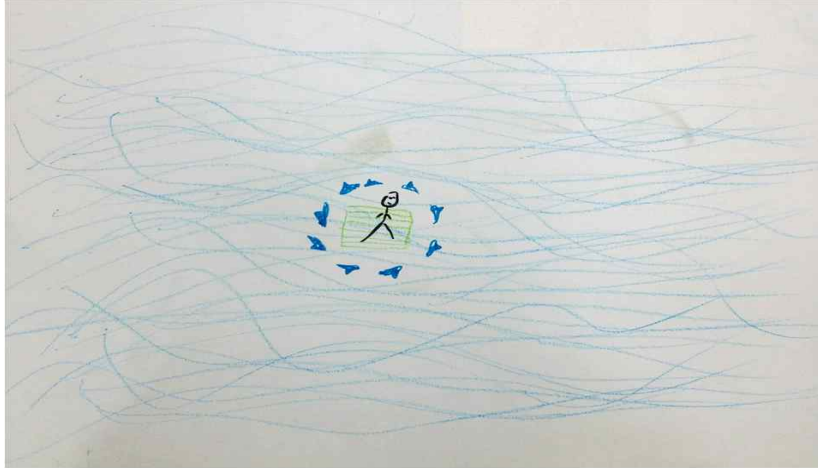
<표 5> <자료 1>을 재구분한 표

분류	동적인 이미지	정적인 이미지	기타
내 삶은 ○○○	물 뜨거운 태양, Storm(폭풍우) 구름 많고 안개 낀 날 비오는 날의 슬픈 마음 파랑새, 하늘에서 나는 새 흔들리는 나뭇잎 천국을 향해가는 돛단배 자유, 끝없는 도전 정답이 없다. 선택, 고민 중 쉽 없이 걸어야 할 길 부평초	씨앗, 땅에 뿌려진 한 알의 씨앗 책꽂이 속의 낙엽 물이 필요한 나무	성냥 밀린 설거지 오늘 종이 접기 스폰지 내가 쓰는 성정책 주님이 주관하심 어둔 밤하늘의 별 수업 핸드폰

동적인 이미지에서 학생들은 “폭풍우”, “구름 많고 안개 낀 날”, “비오는 날”의 “슬픈 마음” 등 변화무쌍한 날씨에 자신의 감정을 이입하여 인생을 비유하였다. 그 중 “물”은 고정되지 않은 형태의 흐르는 속성을 지닌 액체이다. 그렇지만 물은 상황에 따라 다양한 상태로 변한다. “뜨거운 태양”과 만나 기체로 증발되거나, 낮은 온도에서 고체로 응결되면 눈이나 우박으로 떨어진다. 그리고 미세한 물방울들은 부영게 떠있는 “구름”이나 “안개”가 되기도 한다. “물” 외에도 “흔들리는 나뭇잎”, “천국을 향해가는 돛단배”, “하늘에서 나는 새”, “파랑새”는 끊임없이 움직이는 존재들이다. 탈북청소년들은 “쉽 없이 걸어야 할” “정답이 없는” “길”에서 “고민”하고 “선택”하며 “끝없는 도전”을 한다. 어느 날 수경이는 “제사는 게 꼭 부평초²⁴⁾ 같아요!” 라는 말을 툭 내뱉었다. 땅 속에 뿌리내리지 못한 채 물 위를 떠다니며 자라는 개구리밥, “부평초”에 자신의 삶

24) 개구리밥과의 여러해살이 수초, 늪이나 연못 물 위에 떠서 자라는 수생식물로 땅속에 뿌리를 내리지 않고 잔뿌리를 물속에 뻗고 물위를 떠다니며 자람.

을 비유한 것이다. 작은 바람에 흔들리는 “부평초”처럼 어디에도 정착하지 못한 채 부유하는 “배” 이미지는 학생들이 자주 그리는 소재이다.



<그림 13> 무제, 현용(20)

소 영: 지금 애들이 선희랑 그린 애들 같은 경우는 혼자잖아요. 여~기 그냥 사막에 혼자 있어요. 그냥 허허벌판에, 망망한 바다에 배 한척이 떠 있는 건데. 그냥 누군가가 옆에. 망망한 바다에 사람 그림자만 있어도 희망이 되잖아요.

소영이가 선희를 “망망한 바다에 떠 있는 배 한 척”에 비유한 느낌은 <그림 13>에 더 잘 나타난다. 현용이는 손에 힘을 뺀 채 넘실대는 파도를 그렸다. 약하게 구불거리는 색연필 선들이 중첩되는 가운데 홀로 떠 있는 뗏목 위 한 사람이 있다. 그 주변 가까이에는 상어 9마리가 떼를 지어 돌고 있다. 전지적 시점으로 조망된 작은 배의 입장에서 보면 바다는 불안전하고 위협적인 공간이다. 여백이 없는 그림에는 불안하고 위태로운 현용이의 심리가 파도처럼 우글댄다. 이러한 화면 구성과 불안한 분위기, 작은 형태의 인물을 둘러싼 진한 상어의 색 역시 현용이의 내면적인 정체성을 드러내준다. 이는 하이데거가 말하는 염려(sorge)와 불안(angst), 인간의 유한성에서 오는 존재론적인 특성으로도 볼 수 있다.



<그림 14> 바다, 근영(19)

반면 <그림 14>의 돛단배는 현용이의 뗏목에 비해 상대적으로 크다. 시점 역시 일인칭 시점으로 돛단배가 주인공처럼 지평선의 눈높이에서 클로즈업되어 있다. 배의 오른쪽 여백에는 “바다에는 어려움이 많지만 용감하게 앞으로 향해 나아갈 것”이라는 글이 한자로 적혀 있다. 바다는 언제든지 배를 뒤집을 수 있는 잠재적인 위험 요인인 동시에 배가 앞으로 나갈 수 있는 존재 기반이 된다. 글의 내용처럼 “용감하게” “나아갈” 근영이의 배는 힘 있는 직선으로 표현된 파도 위에 떠있다.

<그림 15>의 한별이 역시 “나의 꿈을 싣고 가는 종이배”라는 제목으로 분위기를 밝게 그렸다. 물가의 푸른 풀밭과 바위, 나무 한그루와 빨간 꽃 한 송이, 연한 하늘색의 구름, 방긋 웃는 해는 진한 노란색으로 힘주어 칠했다. 물에 젖거나 뒤집히기 쉬운 “종이배”는 약한 존재이지만 다행히 파도가 치지 않는 강과 좋은 날씨를 만난 상태다. 그렇기에 종이배는 “꿈”을 실은 채 평화롭게 떠갈 수 있다.



<그림 15> 나의 꿈을 싣고 가는 종이배, 한별(23)

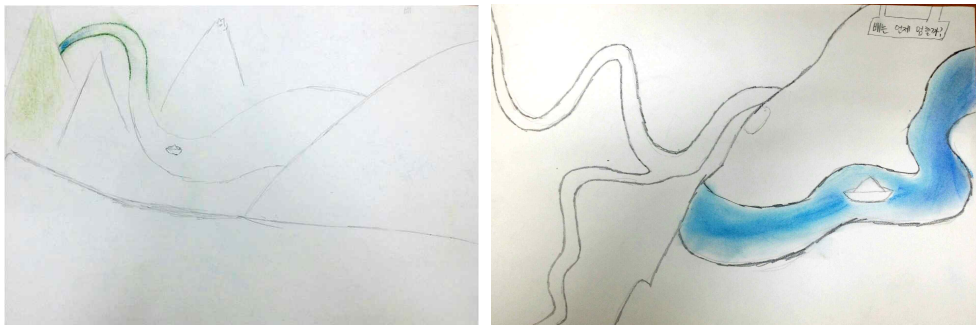


<그림 16> 무제, 성수(19)

배는 해가 떠있는 낮을 지나 별이 떠있는 밤을 맞기도 한다. “중국의 할머니에게 돌아가느라 행복학교를 오래 다니지 못한” 성수는 여느 남학생들과 달리 평소 조용하고 차분했다. 그러나 학교에서 성수는 “중국의 할머니와 한국의 아빠 사이를 오가며, 학교를 자주 빠지는” 학생이었다. 그러나 부모와 전화를 해보면 사정이 달랐다. 이런 일을 몇 번 경험한 교사들은 성수를 “거짓말을 자주 하는 믿을 수 없는 아이”로 인식하였

다. 성수는 한국사회는 물론 행복학교 안에서도 기록되지 못하는 마이너리티였지만 미술 시간만큼은 한없이 서정적인 예술가였다. <그림 16>에서 성수의 나룻배는 잠시 멈춘 듯이 보인다. 배 주변의 호수는 잔잔한 상태로, 거울처럼 배와 별을 비추고 있다. 성수의 그림 안에는 분명히 언어로 드러나지 않는 감성이 담겨있다. 그림은 이런 존재들의 내밀한 이야기들을 소리 없이 보여준다.

지금까지 살펴본 바와 같이 돛과 같은 동력장치 없이 위험에 처해 있는 “뗏목”부터 “돛단배”와 “쪽배”, “종이배”, “나룻배”까지 각자의 체험과 상황에 따라 여러 모습으로 형상화되었다. 또한 이러한 배들의 상황은 높낮이가 다른 과도와 세차게 흘러가는 강, 줄줄 흐르는 시냇물, 고여 있는 호수 등 구체적으로 처한 환경에 따라 달라졌다. 이와 같이 배들의 존재는 어디에 위치하는지, 어떤 물과 관계 맺는지가 중요하다.

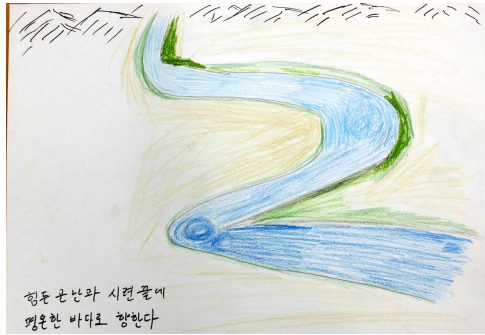


<그림 17> 배는 언제 멈출까 (뒷면과 앞면), 수진(19)

<그림 17>처럼 “배”의 모습을 멀리서 확대(zoom out)하여 보면 배가 처한 “상황”이 더 잘 파악된다. 즉, 배가 지나가는 물길의 형상이 보인다. 수진은 자기 존재를 나타내듯 점처럼 작은 배가 크고 높은 산들을 넘어 어디론가 흘러가는 모습을 그렸다. 결국 작고 연약한 종이배는 구불구불한 강을 거쳐 폭 넓은 물에 이르렀다. 그러나 배는 멈추지 않는다. 배의 미래가 궁금한 것일까? 걱정되는 것일까? 수진은 “배는 언제 멈출까?”라는 제목을 써넣었다. 그렇게 어디에도 정박할 수 없는 종이배는 인생 속에서 끊임없이 흘러가는 이주민을 닮은 듯하다.



<그림 18> 꿈을 찾아 넓고 깊은 곳으로 흘러가는 물, 희선(27)



<그림 19> 힘든 곤란과 시련 끝에 평온한 바다로 향한다. 연주(23)

좌측 <그림 18>의 이리 저리 굽어 도는 물은 “꿈을 찾아 넓고 깊은 곳”인 바다로 흘러 들어간다. 결국 희선이는 “꿈”과 “넓은” 세상을 “찾아가는” 자신의 모습을 물의 이미지에 투사하여 나타내었다. 낮은 곳으로 흐르는 물이 만드는 하류의 장애물은 강의 흐름을 바꾸고, 지형을 변화시키기도 한다. 연주는 우측 <그림 19>에 크게 휘어지는 강물의 굽이굽이마다 바위와 소용돌이를 그려 넣었다. 곡류는 세차게 흐르는 직류와 달리, 느리게 오랫동안 흐르면서 주변의 땅을 조금씩 침식시키고 변화시킨다. 굴곡진 탈북청소년들의 인생이 가지는 힘은 이러한 곡류를 닮아 있다. 결국 꿈을 찾는 과정은 “힘든 곤란과 시련 끝에 평온한 바다로” 향하는 여정이다.



<그림 20> 무제, 철민(29)

철민이는 <그림 20>에서 산에서 급히 내려오던 물이 바위를 만나면서 흠모래가 일고, 결국 너른 바다로 가는 과정을 그렸다. 이와 같이 학생들은 고난의 바위와 시련의 소용돌이에 부딪히면서 물길이 바뀌고 지형이 바뀌는 과정을 그려낸다. 강의 너비는 물의 양이 균형을 이룰 때까지 커진다. 이는 에너지와 양분이 순환하면서 생태계의 다양성이 조화롭게 균형을 이루어가는 이치와 비슷하다. 오랜 시간이 걸리겠지만 우리 사회에 흐르는 다양한 문화들이 균형을 이룰 때까지 문화는 폭넓어지고 깊어질 것이다. 그런 밝은 미래를 꿈꾸듯 철민이는 아들과 함께 배에서 기타 치며 노래하는 모습을 그렸다.

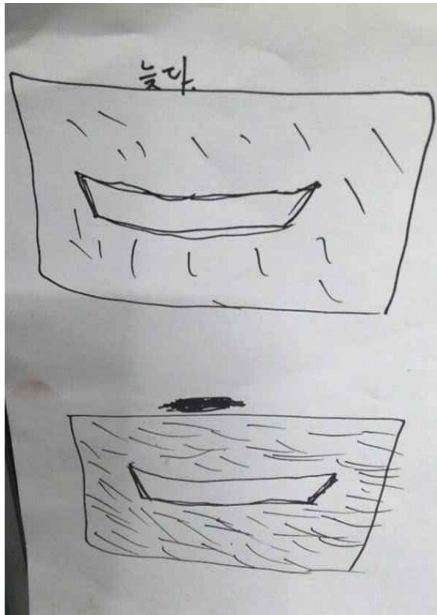


<그림 21> 10년 뒤 아들과 나, 철민(29)



<그림 22> 내 마음은 폭포, 시간이 없다. 철민(29)

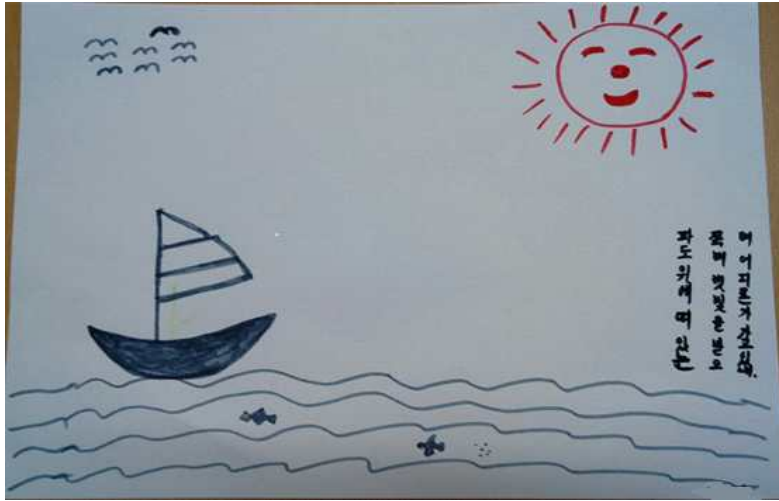
그러나 현실은 이와 다르다. 철민이는 <그림 22>에서 “시간이 없다”는 글과 함께 높은 산 정상에서 절벽 아래로 떨어지는 “폭포”로 자신의 마음을 표현하였다. 시간이 늦었다는 초조함과 불안감은 한석이의 <그림 23>에서도 나타난다.



<그림 23> 늦다, 한석(29)

한석이는 자유롭게 그린 두 칸 만화에서 흐르는 물과 배를 그리고, “늦다”라는 제목을 붙였다. 상부에 듬성듬성한 터치로 위에서 아래로 가파르게 내려오는 물살을 표현했다면, 하부에는 각도를 뒀어 빠르고 거칠게 빼곡히 그려 넣었다. 물에 휩쓸려 떠내려가는 배를 돌리거나 멈추기엔 이미 늦었다는 뜻일까? “늦다”라는 단어와 함께 더 빨라진 유속만큼 한석이의 조급함과 불안감도 커져있다.

북한에서 외갓집이 강가였던 보민이는 특별히 강과 바다를 많이 그렸다. 보민이는 열심히 공부하며 간호학과를 가기 원하였다. 그 꿈을 노래하듯, “파도 위에서 햇빛을 받으며 어디론가 가고 있는 쪽배”를 그렸다.

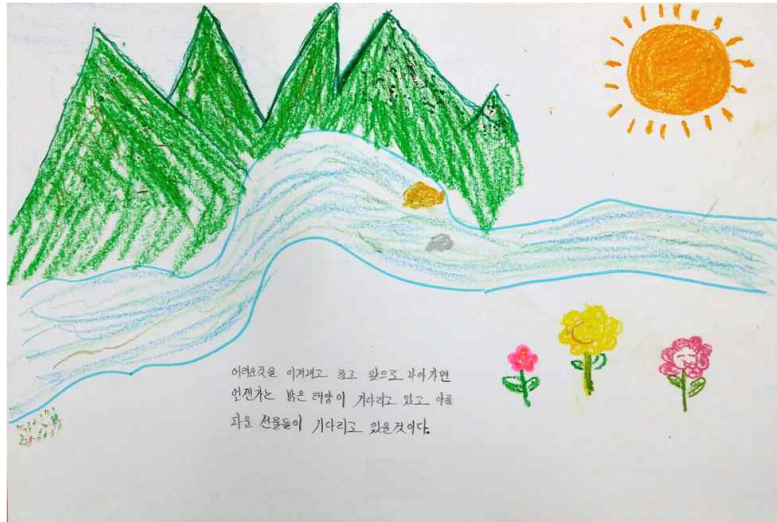


<그림 24> 파도 위에 떠 있는 쪽배
햇빛을 받으며 어디론가 가고 있네, 보민(29)

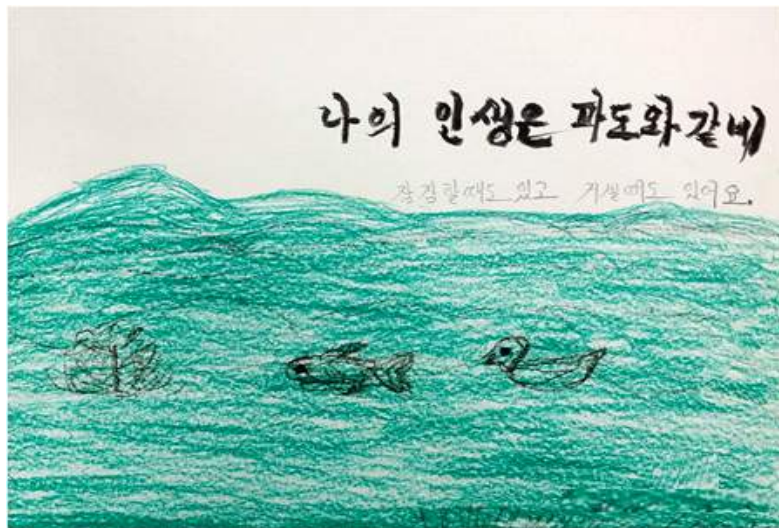
<그림 24>에서 보민이는 화면에서 지평선이 낮아지면서 한층 넓어진 여백 공간인 하늘에 “파도 위에 떠 있는 쪽배” 외에도 해와 새들, 바다 속에는 물고기를 더하였다. 일정한 간격으로 잔잔한 파도 위에는 웃고 있는 해가 떠있다. 사물에 자기와 같은 얼굴을 의인화하여 표현하는 방식은 피아제가 말하는 물활론(animism)으로 전조작기 어린이의 자연관에 해당된다. 현실과 꿈, 실제와 상상이 미분화 상태로 통합된 것을 의미한다. 즉, 무의식적 중에라도 평화로운 미래를 꿈꾸며 그린 어린 아이 같은 심정일 수 있는 것이다. 또 오른쪽의 글씨는 세로쓰기면서, 왼쪽에서 오른쪽 방향으로 서술되는 좌중서 방식을 따르고 있다.²⁵⁾ 이는 북한의 글쓰기 방식에 해당된다.

또 다른 <그림 25>에서 보민이는 “어려운 것을 이겨내고 참고 앞으로 나아가면, 언젠가는 밝은 태양”과 “아름다운 선물들이 기다리고 있을 것”이라며 밝은 꽃과 태양을 따뜻한 색으로 채색하였다.

25) 고서화에 등장하는 세로쓰기는 보통 오른쪽에서 왼쪽으로 내용이 서술되는 우중서가 일반적이다. 그러나 보민이는 반대인 좌중서를 택하였다. 북한에서는 우중서가 일반적이거나 일본의 우중서 방식과 차별하여 일부 좌중서가 쓰이기도 한다. 몽골어, 만주어의 경우는 좌중서를 사용한다. (출처 : 나무위키)



<그림 25> 인생은 강, 보민(31)



<그림 26> 나의 인생은 파도와 같네. 보민(31)

한편 <그림 26>에서는 “잠잠할 때도 있고 거셀 때도 있는 파도”로 인생을 비유했다. 보민이는 바다를 물 위에 떠있는 새와 물 속 물고기가 함께 나란히 보이는 투시법으로 그려냈다. 사실 투시법은 아동화에서 많이 볼 수 있다. 아동들은 꿈, 희망, 연상, 상상, 기억, 흥미 등의 심리 현

상과 욕구, 순수한 생각들을 자유롭게 형과 색으로 나타낸다(김경민, 2006). 이는 잠재적 언어의 표출이나 순수한 표현을 중시하는 아동화의 특징이기도 하다. 실제로 행복학교 학생들의 그림에서는 또래 남한청소년들에 비해 아동적인 표현이 많이 나타났다. 이러한 경향은 연령별 발달 단계를 뛰어넘어 성인이 된 탈북청소년들의 특징이기도 하다.

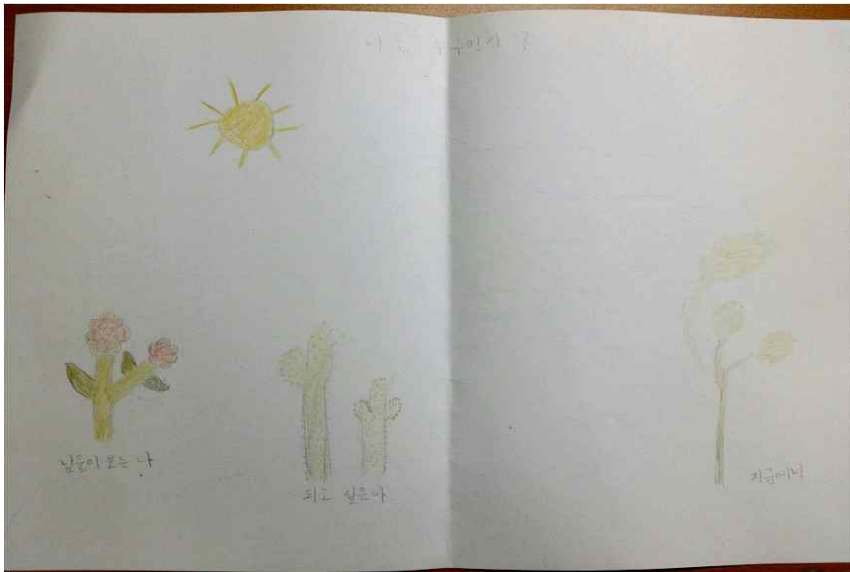


<그림 27> 무제, 소영(29)

한편 소영이는 <그림 27>에 “잔잔한 바다는 유능한 뱃사공을 만들 수 없다”는 명언을 인용하였다. 철민이나 한석이처럼 마음의 여유가 없지만, 소영이는 고난이 자신을 성장시킨다고 말하고 있다. 거친 파도와 같은 역경이 자신을 “유능”하게 만들 수 있는 발판이 된다는 것이다. 실제로 학생들은 키 작고 공부도 못한다는 열등감을 가지고 있지만, 다른 한편으로는 한국 학생들이 자신들에 비해 철이 없다는 생각 역시 가지고 있다. 이는 여러 종류의 경계를 넘어서는 성장의 경험을 했기 때문이다. 국경이든 사회적, 문화적 장벽이든 경계를 넘어본 사람들은 어떤 힘을 갖게 된다(고경빈 외, 2015). 결국 잔잔한 바다의 안정감 대신 험난한 파도의 어려움을 겪은 뱃사공이 강해지듯이, 학생들은 흔들리는 가운데 점차 성장한다.

2) 머무름 : “옹겨 심은 나무”

행복학교에 온 지 한 달이 안 된 은경이는 매우 조용했다. 어느 날 딸이 아파서 학교에 못나왔다는 이야기만 선생님들께 전해 들었을 뿐 직접 대화를 나누어본 적도 없었다. 그런 은경이가 미술 시간에 들어와서 처음 그린 이미지는 연해도 너무 연했다. “나는 누구인가”라는 제목으로 “꽃”과 “선인장”과 “바람에 흔들리는 나무”를 아주 흐린 선으로 그렸다.



<그림 28> 나는 누구인가?

“남들이 보는 나/ 되고 싶은 나/ 지금의 나”, 은경(23)

연구자: 왜 남들이 보는 너는 꽃인데 되고 싶은 너는 선인장이야?

은 경: 사막에서 살 수 있고, 다른 식물들에게도 물을 줄 수 있고.

제가 좀 이기적이거든요. 되게 근본적으로 도우면서 살면

좋겠다는 거. 지금의 나는 많이 연약하고 많이 짐도 많고.

연구자: 근데 남들이 보는 나는 되게 꽃피고 좋아 보이니까. 그치?

은 경: 네. 그렇거든요. (말을 잊지 못하고 연회도 따라 울먹인다.)

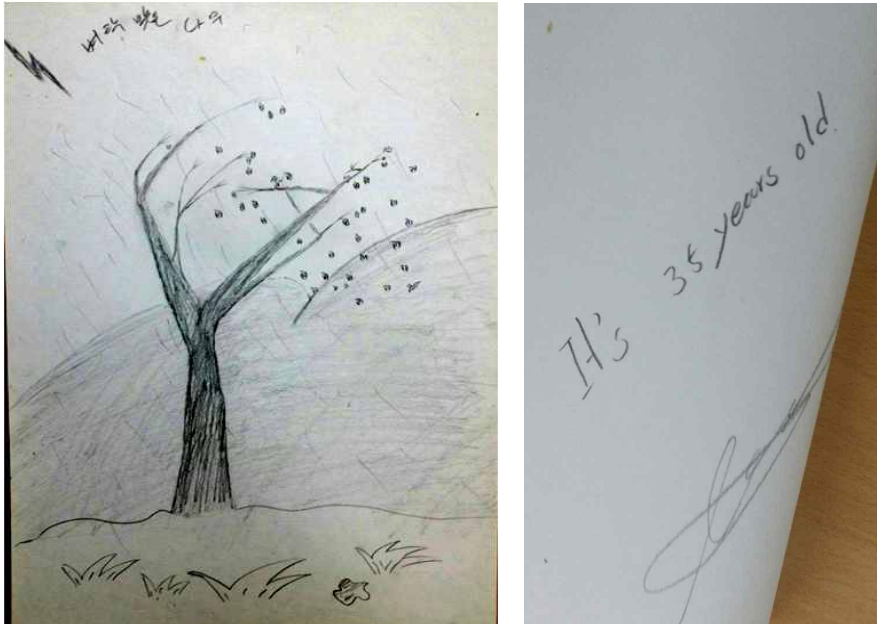
너무 연해서 잘 보이지 않는 <그림 28>²⁶⁾은 그렇지만 연한 표현의

정도와 대비되게 이미지 자체는 아주 강하게 말하고 있었다. 은경이의 그림 왼쪽에 위치한 “남들이 보는 나”는 굵은 줄기에 꽃이 피어 있지만, 오른쪽 “지금의 나”는 바람에 쉽게 흔들리는 얇은 줄기의 나무를 그려져 있다. 그리고 중앙의 접힌 선을 중심으로 왼편에는 노란색 해가, 오른편에는 가늘게 영킨 여러 개의 선으로 그린 바람이 있다. 나는 중간에 위치한 “되고 싶은 나”인 선인장의 의미가 궁금하여 물었다. 그것은 “사막에서 살 수 있고, 다른 식물들에게도 물을 줄 수 있는” “선인장”에 “이기적인 자신이 근본적으로 도우면서 살면 좋겠다”는 바램을 담은 것이었다. 그러면서 은경이는 자신의 상황이 남들 보기에 화려한 꽃도 피고 괜찮아 보이지만, 실제로는 그렇지 않음을 고백하였다. “지금의 나”는 “많이 연약하고 짐도 많고 바람에 흔들린다”고 설명하던 은경이의 목소리가 갑자기 떨렸다. 순간 앞에서 듣고 있던 연희도 울먹이기 시작했다. 처음에 나는 잠시 당황했지만 곧 안쓰러운 마음에 눈물이 났다. 그 순간 우리는 함께 울면서 무언가 서로 닿았음을 느꼈다. 몸과 마음이 떨리는 접촉이었다. 그것은 이성적 언어로는 설명할 수 없는 감정의 통합, 마음의 공감이었다. 공감(sympathy)의 어근인 ‘pathos’는 ‘짐’과 ‘고통’을 의미한다. 나와 연희는 은경이의 짐과 고통(suffering)을 함께 느끼고(feeling) 더불어 견디는(enduring) 공감적 체험을 나누게 된 것이다(조용환, 2018). 이 때 그림은 은경이와 나, 연희 사이에서 서로의 세계가 연결되는 통로가 되었다. 즉, 미술학습을 체험하는 상호작용 속에서 연구자인 나와 연구 참여자인 학생들이 의미 있게 만난 것이다.

행복학교 회장이자 교회에서도 리더인 철민이는 대외적인 학교 행사에서 레크리에이션을 담당하며 존재감을 자랑하는 “형”이다. 입국한지 6년이 된 철민이는 교회에서 함께 한국 친구들과 놀면서 “그냥 공부해야 된다는 것”을 많이 깨달았다. 여자 친구는 물론 “다 그냥 만나는 친구들도

26) 연한 색도 나의 권유로 넣은 것이며, 채색 전은 거의 보이지 않을 정도로 흐렸다. 참고 도판은 명도와 채도를 조정하여 조금 더 잘 보이도록 보정한 상태이다. 수업을 마치고 칠판에 각자의 그림을 붙이는데 은경이 그림이 안 보였다. 그림에 자신이 없었던 은경이는 칠판에 붙이지 않고 교실 밖으로 가지고 나갔던 것이다. 다음 시간에 다시 받은 그림은 반으로 접혀 있었다.

모두 대학생이라서” “조금이라도 공부하는 게 낫겠다”는 생각에 “공부를 하기로 결심”했다. 그러나 철민이는 두 번째로 응시한 4월 중등 검정고사에서 좋지 못한 성적을 받고 떨어졌다. 그림은 내면을 투사한다. 이런 철민이의 불안한 심리는 고스란히 <그림 29>에 담겨있다.



<그림 29> 벼락 맞은 나무, 5월 18일, 철민(29)

철민이의 고뇌는 제목처럼 “벼락 맞은 나무”로 표현되었다. 그림의 뒷면에 불안한 본인의 미래를 의미하듯 “It’s 35 years old.”라고 적어놓았다. 사선의 짧고 빠른 터치로 화면을 가득 채운 빗줄기 속 나무는 잎사귀와 열매가 거의 떨어진 상태로 홀로 서 있다. 나뭇가지 끝은 앙상하게 묘사되어 있는 반면 기둥은 나이만큼 굵다. 철민이의 표현처럼 “막 빨리”, “곧바로” 자라야 하는 나무에게 번개는 갑자기 찾아온 “시련”을 의미한다. 다니던 직장 대신 학교를 선택한 철민이는 “공부의 어려움”을 만났다. 그렇지만 비바람 속 번개를 견뎌낸 나무가 단단해지듯이 철민이는 몇 번이나 실패했던 중등 검정고시를 두 달 뒤에 합격하고 고등 검정고시를 계속해서 준비할 수 있었다.



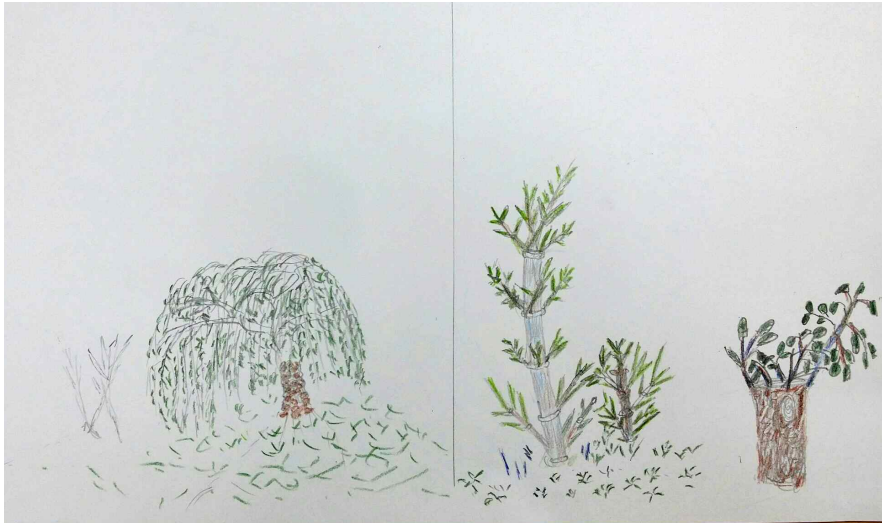
<그림 30> 에덴동산, 6월 22일, 철민(29)

한편 6월에 진행했던 아트북 만들기 수업에서 철민이는 이와 대조적인 이미지를 그렸다. “죄와 구원”이라고 제목 붙인 책은 여러 페이지가 있는 형식이였다. 철민이는 펼치자마자 보이는 첫 페이지에 “에덴동산”을 그려 넣었다. 4월의 각박한 현실을 나타냈던 한 그루의 “벼락 맞은 나무”와 다르게 다양한 과실수들이 뽁뽁하게 들어서있다. 동산에는 주렁주렁 달린 열매들과 함께 다채로운 색감의 꽃들이 만발한 가운데 짐승들이 평화로이 풀을 뜯고 있다. 밝고 환상적으로 표현된 이상적 낙원의 전형적인 모습이다. 반면 현실 속 자신의 마음을 대변하는 나무들도 등장하였다.²⁷⁾

정체성에 관한 주제인 <Who am I?>라는 <그림 31>에서 철민이는

27) 미술 치료에서 HTP(집-나무-사람) 검사에서는 버드나무처럼 밑으로 처지는 나무는 폐쇄적 경향과 우울을 나타내고, 대나무처럼 위로만 향한 가지는 성취 지향적인 특성을 나타낸다. 옹이 같은 줄기의 상흔은 심리적 외상경험을, 뿌리는 현실을 지배하는 자신의 능력을 상징한다. 절단된 동치나 그루터기에서 자라남은 심리적, 정서적 발달이 저해되었으나, 최근 심리가 치료되면서 환경에 대한 호기심과 심리적 성장이 생긴 경우로 해석된다.

여러 종류를 나무를 한 화면에 나란히 배치하였다. 그것은 자신이 바라보는 내면의 모습과 사람들이 바라보는 외형적 모습이였다.

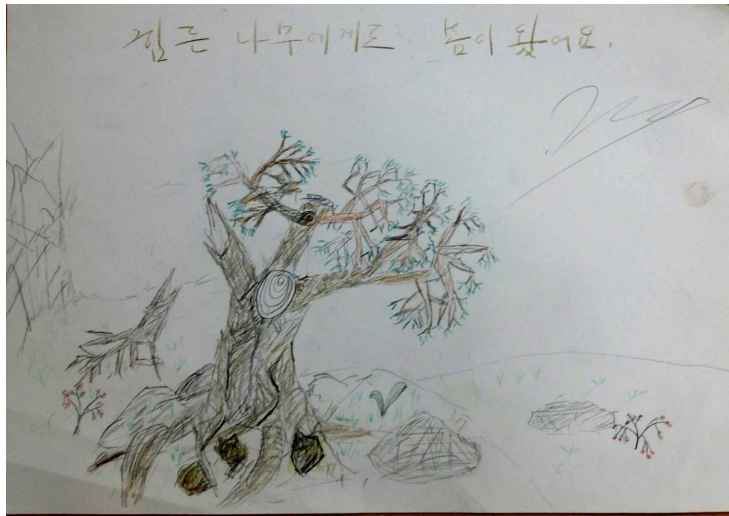


<그림 31> Who am I, 10월 13일, 철민(29)

철 민: (왼쪽을 가리키며) 제가 사람들에게 보이는 그런 거요. 지금 사람들에게 보여 주는 거는 많이 부드러운데 마음이 왔다 갔다 하고. 네(오른쪽을 가리키며). 시련이 어려워요. 이거는 내 안의 모습. 겉에 보이는 거는 부드럽지만 안에는 안 부드러워요. 속상해요. 공부하는 게 너무 어려워요. 이렇게 막 빨리 자라야 되는데. 저는 막 이것저것 다른 생각 많이 하니까. 나무 잘랐는데 여기서 새싹이 올라오는 거예요. 자른 거는 뭘 의미하는가 하면 이때까지 아무것도 안 배웠어요. 그니까 이걸 뭉텅 모르는 거야. 근데 지금부터 새싹이 나오는 거예요. 다 자르고 새로 출발하는 거죠.

철민이는 <그림 31>의 왼쪽에 잎이 무성하고 부드러운 버드나무가 “사람들에게 보이는” 자신의 모습이라고 하였다. 버드나무는 “겉에 보이는 건 부드럽지만 안에는 안 부드러운” “왔다 갔다 하는 마음”을 나타낸다. 한편 중앙선 옆 오른쪽에는 여러 군데에서 곁가지가 자라고 있는 대

나무를 그렸다. 이는 단단하고 곧게 자라는 나무들로 “내면의 모습”을 표현한 것이다. 곁가지들은 “막 빨리 자라야 하는데” 방해가 되는 “다른 생각”들이다. 철민이는 “이때까지 아무것도 안 배웠음”을 의미하는 “잘랐다”는 단어를 반복하며 자신의 “모름”을 강조한다. 결국 “아무것도 배우지 않아서 모르는” 자신의 현재 상태를 제일 오른쪽에 밑동이 “뭉텅” 잘린 나무로 형상화하였다. 그러나 이 나무의 잘린 단면에도 작은 줄기들과 함께 잎들이 나있다. 이렇게 “지금부터 새싹이 나오는 것”은 다른 생각을 “다 자르고 새로 출발하는” 자신의 모습을 의미한다.



<그림 32> 힘든 나무에게도 봄이 왔어요. 10월 19일, 철민(29)

일주일 뒤 그린 그림에는 “힘든 나무에게도 봄이 왔어요.” 라는 제목을 크게 적어 넣었다. 밑동이 굵은 나무는 가지가 부러지거나 잘려있다. 나무의 왼편에는 벼락을 맞은 듯 부러진 가지가 바닥으로 떨어져 있다. 오른편에는 일정한 길이로 절지된 가지에 초록색 싹들이 새롭게 올라오고 있다. 한 눈에 보기에 두꺼운 뿌리는 사이마다 검은 색의 돌들이, 주위에는 흙더미와 바위들이 놓여있다. <그림 31>과 동일하게 등장하는 “잘린 가지”와 “새싹”은 “힘든 나무에게도 봄이 왔음”을 시사한다. 힘든 나무가 맞이한 봄을 알리듯 주위에는 빨간색의 작은 꽃들도 피어 있다.

<그림 30>의 에덴동산에 크게 피어 있던 꽃나무였다. 철민이가 자주 그리는 나무처럼 꽃 역시 학생들이 즐겨 그리는 소재이다.



<그림 33> 꽃, 한별(25)



<그림 34> 옮겨 심은 나무, 한별(23)

한별이는 <그림 33>의 시작에서는 한 송이의 꽃을 잠자리와 별도의 칸에 따로 그려넣었다. 그러나 비가 온 뒤에 해가 뜨면서부터는 같은 칸에서 잠자리와 새, 다른 꽃들과 함께 교감하는 모습을 그리고 있다. 따듯한 계절의 밝은 색상들은 이러한 존재적 어울림과 소통이 주는 희망과 긍정, 낙관성을 의미한다. 이와 비슷하게 한별이는 <그림 34>의 “옮겨 심은 나무”를 그리며 뿌리 뽑힌 어린 묘목이 새로 심겨지면서 굵은 나무로 성장하는 과정을 그렸다. 나무에 투사된 나이는 한별이의 심리이자 사회적 성숙 수준과 관련이 있다. 즉 마지막 칸에서 미성숙한 묘목이 땅에 굳건히 뿌리박은 나무로 성장하는 것은 이주하여 정착에 성공했음을 뜻한다. 또한 잎이 무성한 상록수는 자신을 활력이 넘치는 존재로 보는 것을 의미한다.



<그림 35> 나무, 혜선(26)

혜선이 그린 나무는 새들이 찾아 들고, 누군가 기댈 수 있는 존재이다. 그러나 혜선은 작은 X처럼 보이는 형태들을 무수히 반복하여 나무를 표현하였다. 줄기 역시 나무껍질을 상세히 표현하였다. 미술치료에서 동일성의 반복으로 과도하게 표현된 일은 강박적 불안이나 집착을 드러내는 상징이다. 또한 나무 기둥에 숨듯이 딱 붙어 서있는 인물과 주머니에 손을 넣은 자세 역시 내적 자신감이 충분하지 않은 모습으로 해석될 수 있다. 실제로 혜선은 따지듯이 왜 테크닉을 가르쳐주지 않느냐며 미술 수업 후 혼자 남아서라도 배우고 싶다고 한 적이 여러 번 있었다. 결국 다른 교사에게 고충을 털어놓자, 수학교사에게도 개인 과외를 부탁한 적이 있다고 하였다. 또한 병원에 입원한 엄마의 간병 대신 수업을 듣겠다고 학교에 온 혜선을 다시 돌려보낸 적도 있었다. 결국 학업에 과도한 집착을 보였던 혜선은 검정고시를 마치자마자 졸업식도 하지 않고 행복학교를 떠나 학원으로 사라졌다.



<그림 36> 나는 언제 크나??? 20년 후, 준희(18)

준희는 “나는 언제 크나???”라는 <그림 36>에서 자신을 제일 어린 묘목으로 표현하였다. 그러나 “20년 후”에는 건강하게 자라 마지막까지 남는 나무가 되었다. 위축감, 유약함을 나타내는 잘린 그루터기의 옆에서 혼자 건재한 나무는 굳건한 자아를 의미한다. 결국 이런 나무 이미지에 인생의 주인이 되어 뿌리내리고자 하는 학생들의 소망이 담겨 있다. 이와 같이 나무는 땅에 정주하며 계속적으로 성장하는 이미지이다.

청소년들은 마치 나무의 씨앗과도 같은 존재이다. 응축(envelope)되어 있는 한 알의 씨앗은 따뜻한 빛과 물, 바람, 토양 등의 적절한 환경을 만났을 때 비로소 펼쳐질(develope) 수 있다. 특별히 탈북청소년들은 더욱 잘 성장하고 뿌리내릴 수 있는 땅을 찾아 한국까지 나아왔다. 멀리서 날아온 “씨앗”이나 옮겨 심은 “나무”는 지금 여기에 도착하기까지 수많은 위험과 고통을 인내하였다. 현재로써는 씨앗의 미래를 알 수 없다. 결국 풀이 될지, 꽃이 필지, 열매가 맺힐지는 알 수 없지만 씨앗이 잘 발아되기 위해서는 질 좋은 토양이 필요하다. 좋은 씨앗에 물과 바람, 따뜻한 햇볕을 많이 쬐여주어도 돌밭이나 가시밭에서는 뿌리를 내릴 수 없기 때문이다. 이와 같이 결실을 맺기까지 필요한 것은 토양과 물, 햇빛 외에 더위와 추위 등 계절의 변화를 겪어내는 인내와 기다림의 시간이다.

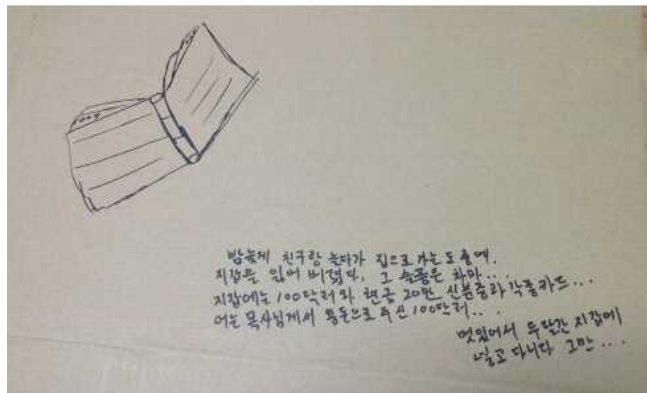
< 씨앗 크면 꽃 될까? 풀 될까? >		3조
<p>씨앗 안에 무엇이 있을까? 모든 학생들은 성장하게 된다. 사춘기라는 과정을 통해 번뇌 속에 살아간다. 제일 먼저 눈에 뜨는 것은 페이스북에 빠져 이름 모를 학생들과 대화를 한다. 심드렁한 학생들 달랠 방법 없다.</p>	<p>PC에 익숙한 학생들에게 글씨를 예쁘게 쓸 수 있는 깨끗하게 빨 수 있는 글씨의 세탁기가 필요하다. 너무 안 이쁜 글자가... 뭐 쓸지 모르는 나의 손과 머리... 하지만 씨야 한다. 진심 줄린다. 팔이 아프다.</p>	
<p>부모들과 친하지 않은 학생들은 친구들과 밖에서 에둘며 영화를 보고 용돈으로 삼겹살을 사 먹고 기뻐하는 학생들...</p>	<p>씨앗의 고통을 함부로 안다하지 말고, 결과를 보고 찬양치 말며 자신의 희생으로 얻어진 결과물이니 우리 부모님들도 나를 한 알의 씨앗이라 생각해주었으면 좋겠다.</p>	

시의 마지막 부분에 나타나듯이 학생들은 자기 자신을 “한 알의 씨앗”으로 본다. 그리고 “씨앗 안에 무엇이 있을까?”를 묻는다. 결국 “사춘기라는 과정을 통해” “번뇌 속에” 살아가는 “모든 학생들은 성장”하게 된다. 그 과정에서 “부모님들과 친하지 않은” 자신의 모습을 “친구들과 밖에서 에둘며” “PC에 익숙한 학생들”로 묘사한다. 이런 학생들이 어른들에게 “씨앗의 고통”을 함부로 아는 척하거나 “결과”에 집착하지 말고, 그저 “한 알의 씨앗이라 생각해주기”를 당부한다. 결국 자신들의 잠재력, 그리고 씨앗의 불안함, 꽃의 서러움을 인정해달라는 부탁이다. 이와 같이 “씨앗 안에 무엇이 있을까?”라는 질문은 자기 스스로에게, 그리고 자신을 둘러싼 세상에 던지는 질문이 될 수 있다.

28) 이 시는 2014년 만화캠프에서 [내 삶은 ○○○]의 은유적 글쓰기에서 나온 시이다. 모듈별로 한 명이 낭독하고 다른 학생들은 몸짓으로 표현을 하였다.

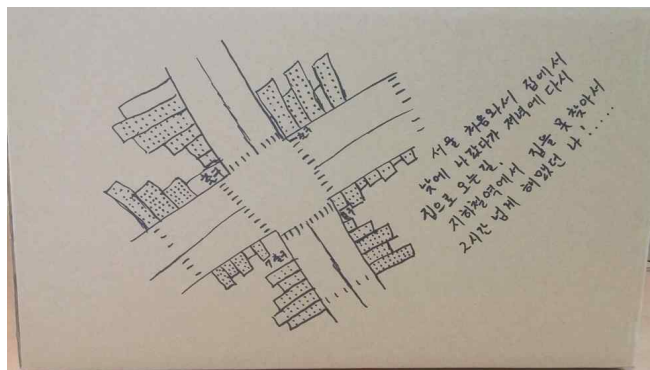
3) 나아감 : “또 다른 길”

병원에 2년 동안 누워 있던 영철이는 아직도 팔목에 핏줄이 튀어나와 있고, 피부 곳곳에 붉은 자국이 남아 있었다. 유난히 맑아 보이는 눈이지만 똑바로 쳐다보지 못하고, 늘 웃음으로 말끝을 흐리며 피한 적이 많았다. 그러나 힘든 시간을 견뎌낸 영철이 그림에는 따스한 유머가 있었다.



<그림 37> 기억 상자, 영철(30)

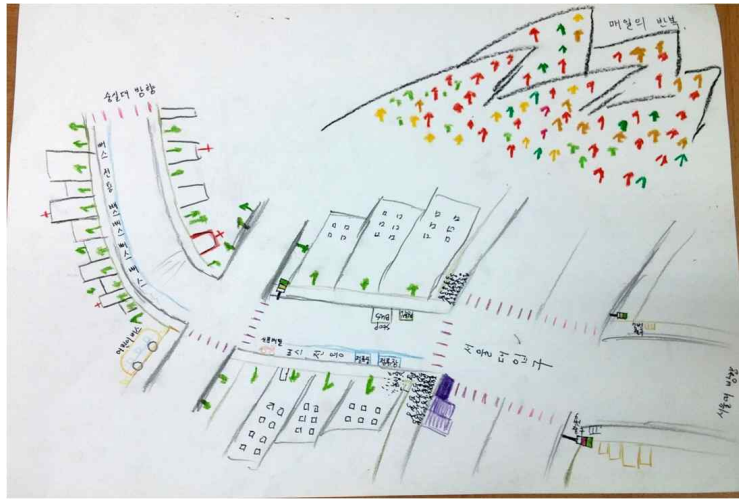
밤늦게 친구랑 놀다가 집으로 가는 도중에 지갑을 잃어버렸다.
그 슬픈은 차마...지갑에는 100달러와 현금 20만원, 신분증과 각종 카드...
어느 목사님께서 용돈으로 주신 100달러... 멋있어서 두 달간 지갑에 넣고 다니다 그만...



<그림 38> 기억 상자, 영철(30)

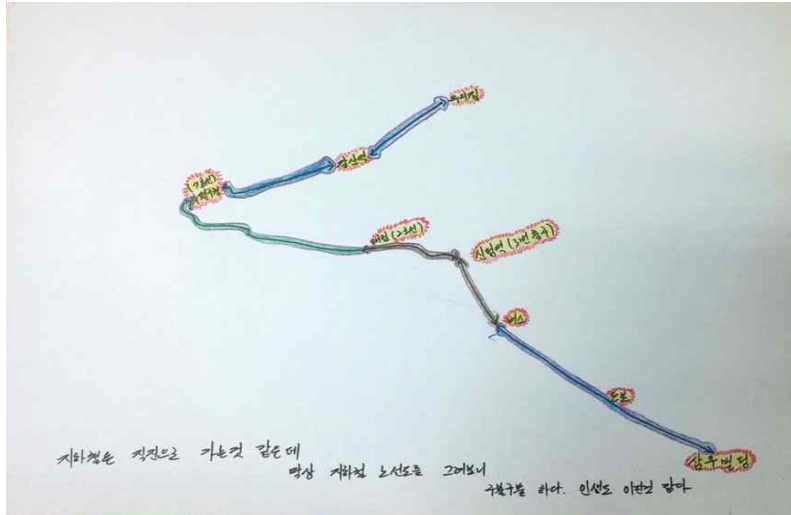
서울 처음 와서 집에서 낮에 나갔다가 저녁에 다시 집으로 오는 길.
지하철역에서 집을 못 찾아서 2시간 넘게 헤맸던 나!....

기억 상자의 측면마다 영철이는 한국에 처음 와서 실수한 경험을 드로잉에 담았다. 실제로는 애잔하면서도 서글픈 상황이지만 현재적 시점에 서는 보다 유쾌하게 그려내었다. 과거를 회상하기까지 고난과 시련을 통과하며 한층 단단해진 영철이의 여유가 묻어났기 때문이다.



<그림 39> 매일의 반복, 영철(30)

여기서 주목해 볼 것은 <그림 38>과 <그림 39>에서 나타난 차이다. <그림 38>의 지하철역 사거리는 영철이가 서울에 처음 도착한 날을 회상하며 그린 전철역 사거리이다. 반면 <그림 39>에서는 2015년에 10월 당시 오늘을 살고 있는 현재의 장소인 서울대입구역 사거리를 그렸다. <그림 39>에서 영철이가 인식한 공간은 과거를 회상하며 그린 <그림 38>에 비해 훨씬 더 넓게 확장되었음을 볼 수 있다. 과거의 회상 속 전철역은 사거리까지만 제한된 반면, 현재의 전철역 사거리는 주변을 향하여 열려 있음을 보여준다. 이는 같은 장소이지만, 영철이가 과거에는 불안하고 낯설었던 장소에서 매일을 살아가는 일상적인 공간이자 심리적인 안정감을 얻는 장소로 전환되었음을 의미한다. 건물 형태 역시 거의 동일한 <그림 38>에 비해 <그림 39>에서는 각자 다른 크기와 형태, 다양한 용도를 지닌 건물들로 변화하였다. 색채도 단일한 모노톤에서 건물 사이사이의 가로수와 가로등, 알록달록한 단풍까지 다채로운 색을 사용



<그림 41> 지하철은 직진으로 가는 것 같은데 막상 지하철 노선도를 그려보니 구불구불하다. 인생도 이런 것 같다. 일춘(21)

반면 같은 지하철 노선도지만 일춘이는 본인의 필요 위주로 최대한 깔끔하게 그렸다. “우리집↔ 갈산역 ↔ 부평구청(7호선) ↔ 대림(2호선)”과 “버스”, “도보” 등 교통수단과 역만 간단히 표시한 것이다. 하단부에는 인생에 대하여 “직진으로 가는 것 같은 지하철”과 다르게 “구불구불한 노선도 같다”고 써놓았다. 일춘이가 생각하는 인생은 선형적으로 정해진 직선이 아닌 곡선으로 우회하며 흐르는 강물과 비슷하다. 비선형적으로 “구불구불한” 인생은 어디로 갈지 예측 불가능하지만 무질서한 것은 아니다. 단순 반복되는 질서 대신 복잡다단한 흐름 속에 존재하는 나름의 질서와 패턴이 있다. 일춘이의 정갈한 노선도처럼 학생들은 그림을 통해 자기 삶을 읽는 방식을 보여준다.



<그림 42> 길, 혜경(24)

길에 대해 구체적인 설명이 없는 <그림 41>과 대조적으로 혜경이는 <그림 42>에서 자신이 떠난 길에 대해 상세한 이야기를 적어주었다. 혜경이는 “자유와 배움을 찾아 또 다시 험난한 길”을 떠나고, “기나긴 여행, 지치고 힘들었던 여행, 경찰을 피해 라오스와 태국을 거쳐 도착한 대학민국”까지 길을 두 칸에 걸쳐 화면을 사선으로 가로지르는 선으로 표현하였다. 그리고 마지막 칸에서 “마음껏 배울 수 있어서”, “나의 노력으로 내 꿈을 펼칠 수 있는 보금자리”가 있어서 행복하다고 하였다. 마지막은 계단을 올라가는 자신의 모습으로 마무리를 하였다.

연구자: 떨어진 게 나이 때문인가?

K교사: 네. 그리고 약간 말도 보민이가 더 잘하고. 약간 상처받은 거예요. 애들이 기회를 갖고 자기는 못 받는 게. 그리고 한별이랑 똑같이 넣었는데 안 된 이유가 개는 북한에서 전문대학을 잠깐 다녔어. 한 학기. 그게 전적이 있어. 보민이는 초등학교를 다녔으니까 그게 콤플렉스야.

대학입시에서 보민이는 간호학과에 떨어졌다. 면접도 우수하게 본 보민이는 검정고시 성적이 높음에도 불구하고 30대 나이로 진입이 제한된 것이다. 이에 상처를 받은 보민이는 어두운 표정으로 학교를 다니게 되었다. 그 시기에 보민이가 그린 그림은 “밖을 향해 날고 싶은 새”였다.



<그림 43> 밖을 향해 날고 싶은 새, 보민(31)

연구자: 보민이는 어떻게 그린 거야? 새장에 갇힌 새?
 보 민: 네. 날아가고 싶은데 갇힌 새.
 연구자: 새장에 문도 없다. 그치?
 보 민: 문이 없나? 여기에 문을 만들어야 하겠네. (다시 그려 넣음.)
 연구자: 해는 그래도 웃고 있네? 새장을 여는 건 누가 열어줘야 해?
 보 민: 네. 다른 사람이 열어줘야 돼요. 능력이 부족하잖아요.

나는 간혀 있는 새의 표정에서 보민이의 표정을 보았다. 확대된 이미지를 보면 알 수 있듯이, 새는 눈썹이 내려가 있는 슬픈 표정으로 날개의 한쪽은 가슴 앞쪽으로, 한쪽은 접은 채 나무 봉에 앉아 있다. 내가 새장에 문이 없음을 이야기하자 그제야 문을 그려 넣었다. 문 역시 “다른 사람이 열어줘야” 날아갈 수 있는 새는 보민이 자신을 은유한 것이다. 이처럼 보민이는 입시의 실패로 인해 자신을 “능력이 부족”한 존재로 바

라보게 되었다. 자신이 아무리 노력해도 인정될 수 없는 사회를 체험하게 된 것이다. 여기서 새장 안과 밖을 구분 짓는 쇠창살은 보민이가 넘지 못한 사회적 경계를 의미한다. 이는 연령에 따라 학력 사회 진입을 제한하는 우리 사회의 권력이라고도 할 수 있다. 특히 탈북자들은 우리 사회에서 기록되지 않는 자들이자 말할 수 없는 소수자들이다. 학력 자본과 같은 거시적인 담론은 한 마리 새와 같은 아이들의 일상 속 생활세계를 제한하고 위협한다. 더욱이 새를 가두고 있는 새장 자체도 공중에 떠있는 상태이다. 새장이 걸려 있어야 할 상부의 고리만 있는, 부유하는 형상으로 그려진 것이다. 이러한 그림 속 상징들은 정착할 수 없이 떠돌고 있는 아이들의 불안한 심리를 드러내는 장치가 된다. 결국 새는 언젠가 스스로 문을 열고 밖을 향해 날아갈 수 있을까? 궁금하던 차에 보민이가 이전에 그렸던 그림 한 장을 다시 보게 되었다.



<그림 44> 무제, 보민(31)

연초에 보민이가 그렸던 그림에서 두 날개를 활짝 펴고 날고 있는 새를 보았다. 나는 아이들이 그림처럼 마음껏 날아갈 수 있는 ‘새가 되기’를, 정박하고 싶을 때는 언제든지 잠시라도 멈춰서 쉬어갈 수 있는 ‘배가 되기’를 바랐다. 물론 쉬었다가 바로 비상하기는 어려울 수 있다. 그러나 미묘한 흔들림과 머뭇거림, 떨림 속 작은 날갯짓에는 큰 의미가 있다. 결국 새장 문을 박차고 날 수 있는 시작이 될 수 있기 때문이다.

4) 나의 체험 : 예술가-연구자-교사로서의 정체성

이제까지 학생들의 미술학습에서 나온 그림 이야기를 들었다면, 지금 부터는 미술교육을 중심으로 한 나의 정체성을 살펴보도록 하겠다. 이미 익숙하고 잘 알고 있다고 생각한 “나”를 돌아보기 위해 잊고 있었던 일기장과 관찰일지, 드로잉들을 꺼내어 다시 보았다. 그리고 그 자료들 중 드러나는 나의 정체성을 예술가, 연구자, 교사로서의 역할을 구분하여 보고자 하였다. 그러나 여러 벌의 옷을 겹쳐 입듯이 두세 가지 정체성이 마구 섞이거나 중첩되었다. 결국 고정된 한 가지가 아닌, 그 사이에서 모호하게 변하고 있는 정체성이 모두 나왔다.

(1) 교사로서의 나

교사인 나와 학생들이 만나는 장은 미술 수업이다. 탈북청소년들에게 미술을 가르치면서 많은 고민이 있었지만 내가 가장 먼저 알아야 할 것은 ‘미술이란 무엇인가?’였다. 솔직히 고백하면 예술 중·고등학교를 나와 “미대생”으로 살면서 수없이 들었지만 가장 흐릿하고 자신 없는 개념이 “미술”이었다. 미술사책에서 찾은 단편적인 지식들로 버텨오기는 했지만 아무리 많은 지식 조각들을 가지고 있어도 온전히 가르칠 수가 없는 것 같았다. 왜냐하면 내 머리 속에 다 맞춰진 퍼즐이 없었기 때문이었다. 실제 내가 필요한 것은 지식적으로 완성된 큰 그림이 아니기도 했다. 차라리 아이들에게 작은 한 조각이라도 내가 살아오면서 겪은 미술이 무엇인지를 알려주는 것이 나올 수 있었다. 그와 동시에 삶 속의 미술, 미술로 살아가는 것이 무엇인지에 대해서도 찬찬히 짚어보는 것이 필요했다.

그 뒤로 나는 솔직하게 학생들과 미술에 대한 이야기를 나누었다. 그러자 예상하지 못했던 반응들이 나오기 시작했다. “만들 줄도 모르고 아는 게 없다”며 툭툭대던 율희는 “미술에 취미가 없다”고 하였다. 그러나 “정식으로 그리기를 배우거나 해본 적이 없다”며 “취미가 있는지 없는지도 해봐야 알 것 아니냐”고 물었다. 그러면서 “진짜 미술”이란 “만들기가

아닌” “그리기”라고 하였다. 즉, “아파트가 멋있으면 그려낼 수 있는 것”이 “진짜 미술”이었다. 왜냐하면 “쓸 데 있는 기술”이기 때문이다. 실제로 수업 시간에 만든 철사 조형물은 옥희에게 “그리기가 아니기에” 미술이 아니고, “가구처럼 나무도 아닌 쇠줄이기에” 만들 필요가 없는 것이었다. 순간 머리 속이 하얘졌다. 짧은 대화였지만 미술에 대한 생각과 접근 방식이 크게 다름을 느꼈다. 그 때까지 나는 ‘내가 진행하는 미술 수업이 왜 학생들에게 재미가 없을까?’, ‘배우면 유익한 것이 분명히 있는데 왜 그걸 모르고, 이렇게 싫어할까?’ 에만 집중하였다. 계속 학생들에게 “도대체 너희는 미술수업 시간에 무엇을 하고 싶은 것이냐?”를 묻고, 왜 미술을 배워야 하는지를 설명하고 설득하기에 급급했었다. 그러나 언어처럼 학생들이 살아가는데 꼭 필요한 지식이 아니면 중요하지 않았다. “취미가 없고, 아는 게 없으며, 사는 데 필요하지 않은 미술”은 일반적으로 사람들이 자주 하는 이야기도 했다. “모든 걸 많이 남보다 먼저” 알아야 하는 무한경쟁 사회에서 탈북청소년들에게 미술은 특히나 거추장스럽고 쓰임새 없는 것이었다.

그러나 이것은 내가 아는 미술과 큰 차이가 있었다. 여러 논의들이 있지만 내가 생각하는 미술의 정의는 “어떤 사람, 사물, 사태를 새로운 눈으로 유심히 관찰하고 본질을 탐구하여 형과 색으로 표현해내는 방식”이다. 그리고 미술은 인간에 관해 느끼고 생각하게 하며, 인간의 숨겨진 면을 열어 밝히고 드러낼 수 있다. 즉, 다른 방식으로 보기를 제안함으로써 인간의 존재를 이해하도록 하는 기능이 있는 것이다(김진엽, 2007). 그렇게 수업을 시작하던 초반에는 완벽하지는 않아도 나름의 큰 그림이 있었다. 학령기를 놓치면서 미술을 배우지 못한 학생들에게 내가 가르쳐 줄 수 있는 미술이 분명히 있었기 때문이었다. 그러나 시간이 지날수록 미술을 원하지 않고, 나를 밀어내는 학생들을 보면서 수없이 흔들렸던 큰 그림은 결국 균열이 생기고 깨지게 되었다. 교사로서의 자신감도 떨어졌다. 그래도 수업은 멈출 수 없었기에 계속 애는 썼다. 학생들이 혹할 만큼 특이한 재료를 사보거나, 혼자서는 해보기 어려운 신기한 기법을 준비해왔다.

만년필 펜촉을 학생들이 엄청 반가워하면서 북한에서는 이걸로 글씨 많이 썼다며 “야! 이거 정말 오랜만이다. 여기도 있구나!” 이러면서 서로 가지려고 했다. 생각지도 않았던 드로잉 도구에 열광하는 학생들을 보면서 힘들었지만 오전에 화방에 다녀오기를 정말 잘했다는 생각이 들었다.

(2013. 3. 21. 관찰일지)

가장 반응이 좋았던 재료는 전혀 예상하지 못했던 소박한 펜촉이었다. 펜촉과 잉크를 보자마자 학생들은 “북한에서 이걸로 글씨를 많이 썼다”며 몰려들었다. 그 뒤 남한의 중학생들이 열광하는 레고나 꽃, 과자 등의 재료로 스탭 모션 애니메이션 수업을 시도해보았다. 그러나 반짝하는 호기심만 있을 뿐 큰 열심은 없었다. 오히려 수업 준비에 잔뜩 힘이 들어갈수록 나는 지쳐갔다. 그러면서 수업의 실패를 “무관심하고 무지한” “귀찮아하고 호응 없는 학생들” 탓으로 돌리기 시작했다. 그러나 점차 학생들이 문제가 아님을 깨달았다. 남한의 또래 학생들에게 통했던 수법, 값비싼 재료면 될 거라는 교사의 안일한 생각이 문제였던 것이다. 또한 교사로서 조급함도 문제가 되었다.

연구자: 제가 막 조금해 하니까 안 되더라고요. 왜냐하면 전시회를 준비하면 뭐를 보여야 될 만한 거 걸어야 되는데. 마음이 좀 조급해지는 거예요. 왜냐하면 후원하시는 분들도 오고하면 뭐라고 만들어서 걸어야 되는데. 애네들은 의욕이 없고 큰일난 거예요. 어떡하지 급한데~ 근데 그런 게 아니고, 사실 한만큼만 보여 주면 되는 건데. 자꾸 욕심을 부리게 되니까.

X교사: 애들한테도 내 자신한테도 서두르면 안 되더라고요. 서로 상처받고 상처준 거 왜 빨리 안 되지? 진짜 우리가 기다려줘야 되더라고요. 그게 진짜 크더라고요.

나는 가을마다 열리는 미술 전시를 준비하면서 매년 발전된 모습을 보이고 싶었다. 그리고 후원자뿐 아니라 다른 교사들에게도 미술이 얼마나 필요한 과목인지 입증하고 싶은 욕심도 있었다. 학생들은 의욕이 없고, 나는 급한 마음에 서로 “상처”를 받게 되었다. 그런 나에게 X교사는 학생들을 “기다려 주어야 한다”고 조언해주었다. 아이들의 속도에 맞추어

과정을 지지하고 결과를 천천히 유도할 수 있는 교사로서의 “기다림”이 필요한 것이었다. 결국 문제와 해답 역시 내가 가지고 있음을 깨달았다. 그 뒤 하나의 전환점이 찾아왔다. 그것은 만화가 J교사와 진행한 여름 방학 캠프였다.

캠프 중간에 J교사와 함께 온 보조교사가 학생들을 보며 말했다.

“자연을 즐길 줄 알아요.”, “어디다 갖다 놓아도 잘 놀아요.”

“남한 애들이랑 다르게 진짜 놀 줄을 아네요.”, “굉장히 부지런해요.”

이상했다. 학교 안에서 늘 보던 아이들인데 무언가 달라 보인다.

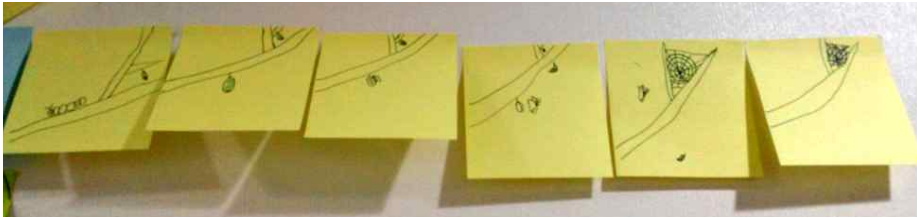
(2014. 8. 14. 캠프 중 J교사의 소감)

만화캠프는 다음과 같은 점에서 학교 수업과 확연히 달랐다.

첫째, 자유롭고 여유로운 시간이었다. 주 1회씩 1시간 30분 안에 재료를 펼치고, 수업하고, 마무리까지 해야 하는 미술 시간 대신 2박 3일이라는 긴 시간이 통째 주어졌다. 분절되고 제한된 시간 안에 완성해야 하는 급박함이 아닌, 그냥 할 수 있는 만큼 충분히 해볼 수 있는 시간적 여유였다. 둘째, 자연과 호흡할 수 있는 열린 장소였다. 비좁은 학원 건물에서 몇 명씩 쪼개 수업하는 칸막이 교실이 아닌, 전체가 엮여서 자유롭게 작업할 수 있는 강당이 있었다. 맘껏 뛰어 놀 수 있는 잔디 운동장과 누워서 볼 수 있도록 개조된 시골집 만화책방, 저수지 둑길 산책과 폭포에서의 물놀이가 있었다. 그것은 채워지고 막힌 공간이 아니라 비워지고 열린 장소였다. 셋째, 학생들의 이야기를 듣기 위해 모여 앉은 교사들이 있었다. 평소 교사들은 검정고시와 대학 입시 준비, 행사들, 식사부터 행정까지 모두 챙겨야 했다. 그러나 캠프에서 교사들은 일처리 기계가 아닌 편안하게 벽에 기대어 함께 울고 웃고 사람이 되었다. 마지막으로 몸과 마음이 열린 학생들이 있었다. 다른 사람이 어떻게 볼까를 신경 쓰지 않고 몸으로 부대끼며, 모든 것을 내려놓은 학생들의 마음이 준비되었다. 이와 같이 자연 속 학생들은 더 이상 도심 속 비주류 탈북청소년이 아니었다. 인간적인 본능이 살아나고 자기의 꿈을 들여다보는 삶의 주체가 되어 있었다.

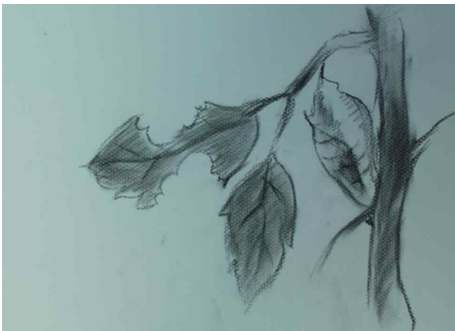
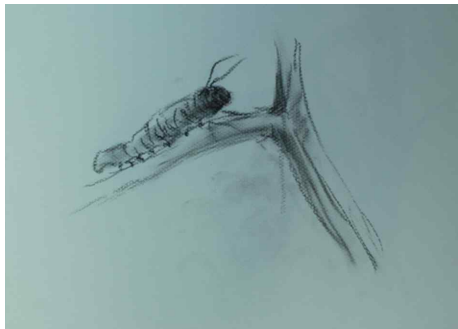
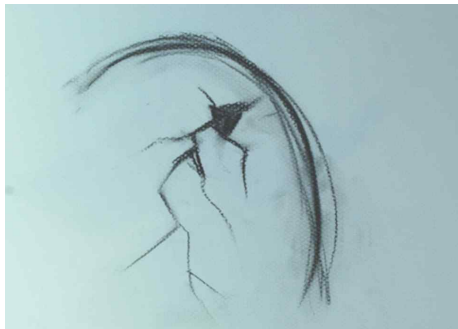
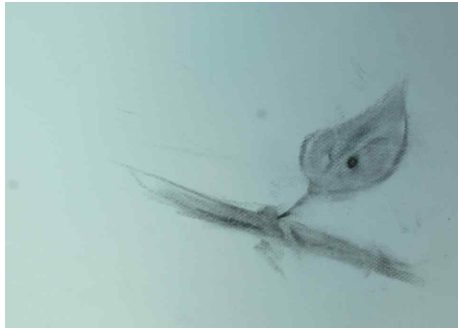
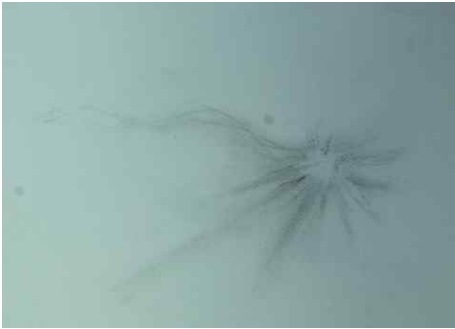
사실 이 과정에서 미술은 그렇게 중요하지 않았다. 지금까지 캠프의 핵심이라고 생각했던 미술 프로그램은 주인공이 아니었다. 오히려 배경이자 객으로 물러난 미술은 그냥 함께 있음으로 충분했다. 무언가를 위해 동원된 미술이 아닌, 그냥 그 때 거기에 있는 사람들 사이에 미술이 있었다. 그러자 사람들이 미술로 연결되기 시작했다. 정말 오랜만에 느껴보는 살아있는 미술이었다. 내가 이전까지 알았던 미술과 다른 특별한 체험이었다. 교사인 내가 무엇을 한 것일까? 아니면 미술이 무언가를 한 것인가? 이전과 무엇이 달랐을까? 왜 달랐을까?

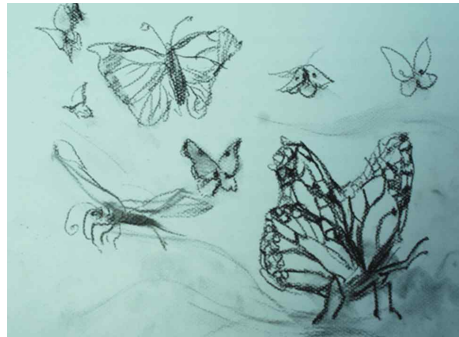
확실한 것 한 가지는 내가 점점 달라지고 있다는 점이었다. 결국 학생들을 진심으로 이해하지 못한 채, 내 입장에서 수업만 강요하며 학생들을 원망했던 점이 미안했다. 학생들과의 교감과 소통은 그만큼 중요했다. 그렇게 교사인 내가 달라지자 학생들과의 관계는 물론, 수업 또한 조금씩 달라졌다. 그리고 이전과 다른 시선으로 학생들의 드로잉을 보게 되었다. 학생들이 포스트잇으로 그린 <그림 45-1> “나비의 최후”를 본 후 나는 <그림 45-2>을 이어 그리게 되었다.



<그림 45-1> 나비의 최후, 작자 미상

번데기에서 깨어난 나비는 날자 마자 바로 거미줄에 걸리면서 끝이 났다. 만약 이 그림에 내가 <이어 그리기>를 한다면? 어떻게 다시 그릴까?





<그림 45-2> 나비로 살아가기, 나(성지영), 2015.

나비로 살아가기

급류에 휩쓸려 갈 수 밖에 없는, 시간에 쫓기는 배가 아닌.
스스로 날 수 있어서 어디든 갈 수 있는 나비이기를...

하나의 알 속 생명이 깨어나 한 마리의 나비가 되기까지
얼마나 많은 어두움이 필요한 것일까?
각자의 껍질을 깨기부터 한껏 성장하고 허물벗기를 여러 번.
고통의 실로 자신을 감싸서 만드는 은신처.
고치는 빛이 없는 인내의 감옥이다.
고치 속으로 들어가는 순간.
이전에 생각하고 믿고 행동해오던 방식에 대해 죽고,
새로운 차원의 삶으로 나아가는 과정이 시작된다.
완전히 변화되기 위해서는 그 암흑 속에서 알 수 없는 미래에 대한
수많은 생각과 고민들, 기대와 두려움 속에 정해진 시간을 참고 견뎌야 한다.
존재를 열어 밝히는 변태의 과정 후, 고치에서 나온 나비의 몸은 연하고 축축하다.
젖은 날개를 말리고 날아오를 준비를 하는 시간.
아이들은 이제 본질적인 변화를 맞이한다.
과거의 애벌레는 죽고, 완전히 새로운 생명으로 존재가 바뀌는 체험.
더 높은 차원의 삶을 살 준비가 된 것이다.
비록 날아오르더라도 여러 곳에 거미줄과 천적들이 도사리고 있는 현실이지만.
어쨌든 새로운 존재로 정체성 찾기부터 시작이다.

절대 늦지 않았다.
천천히 납작하게 붙은 날개가 마를 때까지 기다려주기.
성급하게 억지 바람을 불어주는 대신 스스로 날 수 있도록 잠잠히 함께 있기.
나비들이 날아오르는 순간을 기대하며 모든 것을 맡기고 거둬나기.

자! 이제 춤출 시간이다.

(2015년 6월 18일, 작업노트)

(2) 연구자로서의 나

처음에는 교사로서 미술학습에 관한 체험이 우선이었다면, 연구를 시작하면서부터는 연구자의 눈으로 학생들을 바라보게 되었다. “서울의 밤거리”와 “평양의 밤거리”를 동시에 그리는 현아처럼 학생들은 중국과 북한을 비교하였다. 몸은 남한에 있지만 마음은 북한과 중국의 경계를 서성이는 학생들의 정체성을 더 연구하고 싶어졌다. 계속해서 떠도는 듯한 학생들을 연구하며 알아갈수록 “내가 무엇을 해줄 수 있을까?”에서 “같이 어떤 걸 해볼 수 있을까?”로 나의 관점이 바뀌게 되었다.

인형 만들기 수업을 하던 어느 날 학생들의 능숙한 바느질 솜씨를 발견하였다. 스스로 “잘 못한다”는 세경이에게 “나보다 훨씬 잘 하는데”라며 칭찬을 하자 “남한 사람들은 원래 이런 거 안 하잖아요!”라며 갑자기 툭 쏘듯이 이야기했다. 좋은 뜻으로 건넨 말이었는데 세경이는 기분이 나빴던 모양이다. 나는 그 날의 당황스러움을 관찰노트에 “교포처럼 생각이 아예 다름”이라고 적어놓았다. 반면 연구자이기 전에 두 아이의 엄마였던 나와 진심으로 통하는 학생들이 있었다. 2012년에 만난 첫 학생들 중 미술을 유난히 싫어했던 현아와 세경이가 그랬다. 어느 날 현아는 지갑에서 꺼낸 흑백사진 한 장을 보여주었다. 북한에 두고 온 엄마 사진이었다. 그리고는 중국에 놓고 온 자기 아들 이야기를 들려주었다. 방학마다 중국을 다녀오는 현아는 8살 난 아들과 이제는 말이 통하지 않는다는 씁쓸해하였다. 중국인 남편과 아들과의 소통이 쉽지 않았던 현아는 결국 떨어진 검정고시를 끝으로 공부는 내려놓고 한국 남자와 재혼을 하였다. 중국에서 결혼한 남편과 함께 들어온 세경이는 검정고시를 통과하고 낳은 아기를 데리고 행복 페스티벌에 왔다. 나는 자주 바뀌는 학생들의 이름을 외우는 것뿐만 아니라 더 친해지기를 원했다. 그러나 학생들을 알아가는 것은 같은 시공간을 몸으로 겪는 체험이 있어야 가능했다. 그 과정에서 서로에 대한 오해와 선입견도 있었다.

나는 “카라멜 마키아또”라고 했더니 수정이가 “나도 그거요” 반갑게 외치는 거다. 그 때까지도 사실 잘 몰랐다. 예주가 왜 머뭇거렸는지를. 나에게도 일상인 것들이 학생들에게는 난생 처음 겪어보는 낯선 일일 수

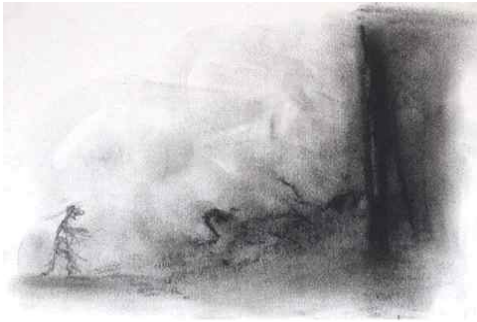
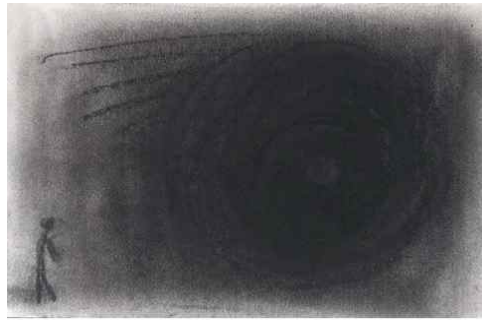
있었다. 학교 교실 안에서 일주일에 한번씩 만나서 바라보는 모습이 얼마나 단편적이고 제한적인 것이지... 순간 알게 되니 너무나도 부끄럽고 죄스러웠다. 과연 이래서 연구를 제대로 할 수 있을까?

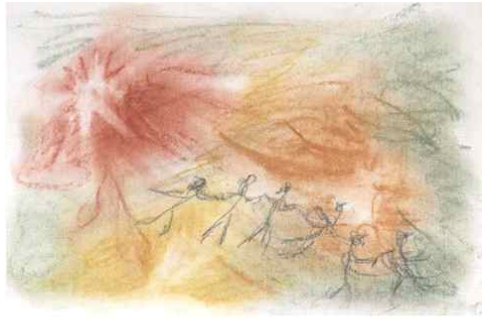
(2014. 9. 28. 페스티벌을 마치고)

위의 일화처럼 나에게는 일상인 커피 주문이 아이들에게는 낯설고 두려운 일임을 알게 되었다. 결국 학생들의 삶의 현장, 일상 속으로 들어가야지만 연구 참여자를 이해할 수 있다는 것을 알게 되었다. 결국 나의 선입견을 내려놓는 판단 중지가 필요했다. 이처럼 질적 연구자로서 나의 자질을 되돌아보게 하는 일들은 계속 일어났다. 연구 참여자들을 바라보는 나의 시선은 철저하게 내 위주일 때가 많았다. 특히 전시 결과물을 내놓아야 할 때가 그랬다. 나는 바쁜 준비 과정에서 상당 부분 학생들보다 일이 우선이었다. 그러다가 전시를 마치면 수고스러운 과정이었지만 많은 것을 느끼고 다시 초심으로 돌아갔다. 나는 내 안의 또 다른 나와 갈등을 반복하며 성장하고 있었다. 이런 과정은 예술가이자 기획자로서의 내가 무언가를 하고 싶을 때도 마찬가지였다. 다음은 내가 그린 드로잉 중 연구자의 관점을 나타낸 작업이다.

Ethno-drawing, 에믹한 현장과 질적 연구 과정을 에스키스 형식으로 드로잉한 것이다. 사실 그림의 제목을 붙이지 않았다. 그림은 말 없는 시라고 했듯이, 보는 이에 따라 다양하게 열린 결말을 가질 수 있기 때문이다. 사실 학생들과의 관계를 생각하면서 그림을 시작하였으나, 그냥 내 안에 집중하며 작업하다보니, 그냥 “나의 질적 연구 여정”이라고 해도 무방한 것 같다. 그림을 그리기 전에는 흑백으로 표현하려고 검은색 목탄 하나로 시작하였다. 그러나 다양한 사람들과의 관계로 풍성해진 나의 경험을 표현하기에는 색이 더 필요했다. 결국 드로잉의 마지막 장면으로 갈수록 여러 색들이 추가되었다. 다채로운 세상 속에서 교육의 눈으로 아이들을 바라보며 함께 춤출 수 있기를 소망한다.

(2014년 6월, 작업노트)





<그림 46> 무제, 나(성지영), 2014.

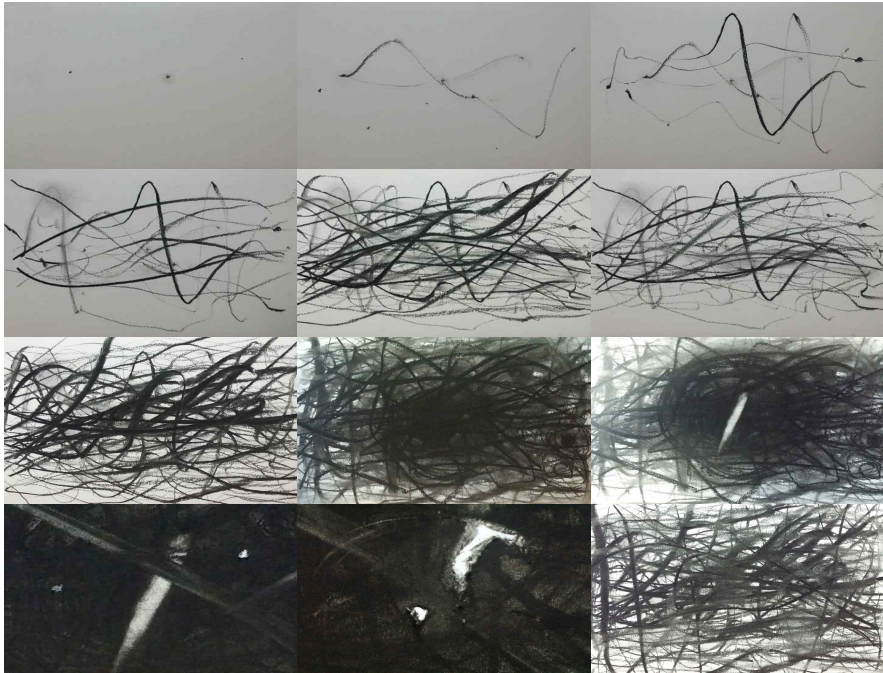
(3) 예술가로서의 나

나는 늘 예술가들과 함께 행복학교 학생들에게 유익한 프로젝트를 하고 싶었다. 그러면서 더 정확하게는 현재의 나는 예술가가 아니기에 예술가들과 함께 일하는 기획자가 내 역할이라고 생각했다. 그렇게 미술기획자로 예술가들을 조직하려면 지원금이 필요했다. 처음에는 단순히 교사로서 수업을 위한 재료비가 필요했다. 그러나 외부 기관에서 재료비를 지원받게 되자 꿈이 점차 커졌다. 학생들의 작품을 전문적인 공간에서 전시를 해보고 싶었다. 처음에는 정말 학생들에게 자신감을 심어주고 싶은 마음에서 시작했지만 점차 기획자로서 내가 주목받는 전시를 하고 싶기도 했다. 예를 들면 분단의 아픔이 있는 독일이나, 디아스포라의 역사를 지닌 이스라엘에서 학생들의 미술 작품으로 해외 전시를 하면 좋겠다고 생각했다. 그렇게 함께 할 작가들을 알아보고 계획안을 작성해서 여기저기 지원해보기 시작했다. 그렇지만 결과는 모두 좋지 않았다. 그러던 중 나의 연구 상심을 깨닫게 해준 탈북청소년 라오스 북송 사건은 내 안의 욕심을 들여다보게 하였다. 참 다행이었다.

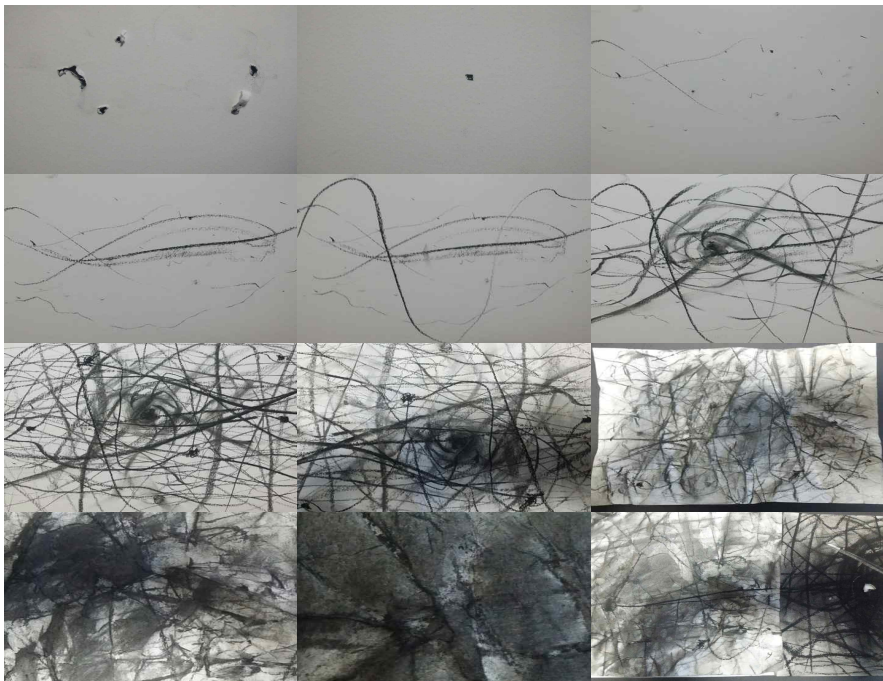
또 더 나은 연구를 해보고 싶은 마음과 학생들에게 보다 좋은 예술가의 수업을 듣게 해주고 싶은 마음이 있었다. 그 배경에는 내가 모든 걸 할 수 없다는 생각이 있었다. 3년 이상 되면서 슬슬 반복되기 시작한 내 수업에 회의감을 느끼게 되었다. 결국 나 스스로에 대한 자신감의 문제이기도 했다. 나보다 뛰어난 사람과 함께 하면서, 그렇게 타인에게 기대서라도 더 나은 방향으로 나아가보기를 원했던 것이었다. 결국 그 과정에서 아는 작가들에게 만화가인 J교사를 소개받게 되었고, 6개월 간 만화수업을 진행하게 되었다. 목표는 학생들의 그림으로 만화책을 출판하는 것이었다. 길지 않은 시간이었지만 J교사와 함께 여러 가지 재미있고 유익한 만화수업들을 하였다. 방학에는 만화캠프도 성공적으로 개최하였다. 거기까지 과정은 꽤 괜찮아 보였다. 그런데 문제는 하반기로 접어들면서 발생했다. 우리가 정한 목표에 비해 학생들의 수준이 한없이 미달되는 것은 물론이고 학생들의 의지가 없는 것이었다. 사실 출판 계획 자체가 학생들이 세운 것이 아니므로 이는 사전에 예상했던 문제였다. 그

러나 만화책에 대한 학교의 기대와 작가의 의도가 맞지 않으면서, 사전 검열 문제와 출판사를 둘러싼 저작권 문제가 발생했다. 결국 작업 결과물이 나왔지만, 출간까지 이어지지 못했다. 나는 우리끼리 싸움으로 학생들의 소중한 이야기그림이 빛을 보지 못한 것이 못내 아쉽고 미안했다. 그 이후로 이스라엘 출신 작가와 영화 수업을 추진하다가 무산된 적도 있었다. 결국 이런 과정들을 겪으면서 나는 ‘외부의 예술가와 학교가 이렇게 소통하는 것이 어렵다면, 내가 그냥 예술가가 되어보는 건 어떨까?’ 하는 생각을 해보게 되었다. 정확히 말하면 교사의 입장에서 수업을 하고 연구자로서 예술에 기반한 실험 연구를 하면서 예술가로서 이 상황을 바라보고 무언가를 더 추진해보면 어떨까 하는 바람이었다. 그것은 거창한 전시가 아니어도 좋았다. 작게는 내 스스로가 예술가가 되어 드로잉 작업을 해보는 것이었다. 항상 학생들의 그림을 가르치기만 했지 내 작업을 통한 기쁨은 잃은 지 오래였다. 내 안의 창작 욕구를 일으켜 소소한 작업을 시작하면 족하다는 마음이었다. 여기에 학교 수업 중 <질적 글쓰기 방법> 실습에서 ‘실험적 글쓰기’인 ‘그림으로 쓰기’가 얼마나 자유롭고 편안한 것인지를 다시 체험하게 되었다. 이후 아토프래피를 알게 되면서 예술 작업이 연구로도 가능성을 깨닫게 되었다. 무언가 내 자리를 찾은 듯한 느낌이었다. 지금부터 소개할 드로잉들은 그렇게 예술가로서의 내가 하고 싶은 이야기를 담은 것이다. 그리고 내 연구의 현장노트이기도 하다. 따라서 작업 노트와 해석학적 순환을 함께 제시하였다.

작업 과정을 설명하자면 한 아이의 정체성을 하나의 드로잉이라고 했을 때, 정형화된 구상화보다는 무수히 많은 해석이 가능한 추상화가 어울렸다. 그리고 명명할 수 있는 완성형이 아닌 규정되기 전의 과정형으로, 끊임없이 꿈틀대는 이미지를 영상으로 제작하기를 계획하였다. 점과 선들이 교차되고 중첩되는 가운데 어떤 형상이 나왔다가 다시 가라앉으면서 또 새로운 것이 떠오르는 움직임이 필요했기 때문이다. 생태계처럼 살아있는 생애사를 드러내는 형식은 영상에 적합하였다. 따라서 움직이는 드로잉을 제작하게 되었다.

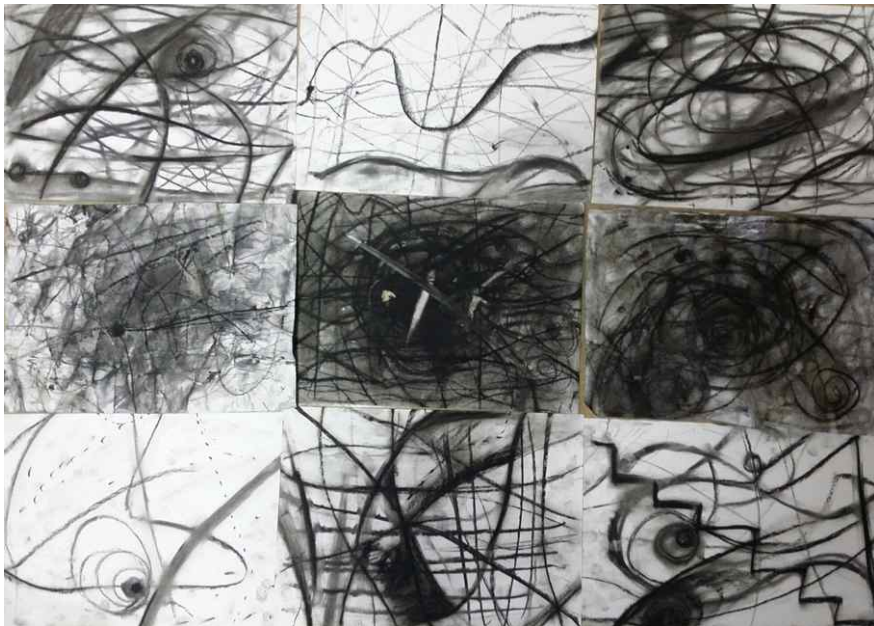


<그림 47> 움직이는 드로잉 1, 나(성지영), 2017.



<그림 48> 움직이는 드로잉 2, 나(성지영), 2017.

그리고 정체성 연구를 하면서 제일 중요하다고 생각한 것은 관계였다. 따라서 각각의 드로잉이 완성되는 과정을 찍어서 나열하였고, 아래의 <그림 49> “연결된 드로잉”에서 모두 다른 이야기그림들을 콜라주처럼 이어 보았다. 각각 다른 그림을 배치한 후 서로 이어질 수 있도록 이미지에 맞춰 추가로 선을 그려 넣었다.



<그림 49> 연결된 드로잉, 나(성지영), 2017.

각기 다른 부분들이 모여서 전체를 이룬 완성작은 다양한 군상들이 모여 있는 행복학교의 모습과 비슷하다. 더 나아가 동일성의 반복보다 다양한 요소들의 변주가 시각적인 활력을 더한다는 점에서 우리 사회에도 다문화적 감수성이 필요함을 이야기하고 싶었다. 나는 아토그래피를 적용한 드로잉으로 교사이자 연구자, 예술가로서의 자기반성과 성찰 과정을 구체화하였다. 그리고 시각적인 재현을 통해 학생들을 더 다각적으로 이해하고 나의 정체성에 대해서도 입체적으로 사고하게 되었다. 결국 예술의 눈으로 현상을 들여다볼 때 이전에 간과했던 점들을 재발견하는 통찰력을 얻을 수 있었다.

IV. 탈북청소년의 삶과 정체성

나는 이 연구의 시작 부분에 탈북청소년들의 이주가 전개되어 온 과정을 살펴보고, 그들의 정체성이 어떻게 재구성되는지, 그리고 그들의 삶에서 미술교육의 의미는 무엇인지를 살펴보고자 밝혔다. 앞의 III장에서 아이들의 이야기와 그림을 통해 첫 번째 연구 질문인 생애사를 살펴 보았다면, 이번 장에서는 두 번째 연구문제인 정체성의 형성 과정과 미술교육의 의미에 대해 살펴보고자 한다.

정체성의 형성은 ‘나는 누구인가?’라는 물음을 던지는 데에서 시작한다. 그 답을 찾는 과정에서 나와 타인, 세계를 함께 보아야 한다. 인간은 주체-타자로서 세계와 관계를 맺음으로써 존재하기 때문이다. 이번 장에서는 탈북청소년들의 내면적 자기규정이 이루어지는 과정을 더 효과적으로 드러내기 위해 우리 사회 속의 관계망을 살펴보고자 한다. 왜냐하면 정체성은 시공간을 가로질러 나와 타자와의 끊임없이 일어나는 상호작용, 즉 관계에 관한 이야기이기 때문이다. 이를 위해 학교와 가정, 사회이라는 생활세계에서 벌어지는 갈등과 상생을 중심으로 정체성이 형성되는 상황적 구조를 살펴보기로 한다. 그리고 마지막으로 정체성과 미술의 상호작용을 통한 미술학습 체험의 의미를 찾아보게 될 것이다.

1. 정체성 : 주체-타자의 갈등과 상생

앞 장에서 우리는 “탈북청소년”이라는 하나의 이름으로 일컬어지는 집단 속의 다양한 유형들을 살펴보았다. 그들의 이야기와 그림에서 알 수 있듯이 개개인의 삶은 결코 동질적이지 않았다. 또한 같은 유형 안에서도 여러 관계들이 복잡하게 교차하고 융합하는 가운데 각자의 고유한 삶을 생성해 간다. 하이데거에 의하면 인간은 항상 이미 상황 속에 존재한다. 상황에 처해 있는 현존재(Dasein)인 것이다. 세계 내 존재는 어떤

상황과 관계 속에 있는지에 따라 존재 양상이 달라진다.

결국 사람 밖의 추상화된 이름 범주인 정체성은 사람과 사람 사이, 관계의 이야기이다. 탈북청소년의 서사 속에서 아이들의 정체성은 드러났다 사라지며, 머물렀다가 흔들리기를 수없이 반복한다. 이러한 개별 주체들의 정체성은 고정된 것이 아니며, 생활세계 상의 관계 속에서 끊임없이 변화한다. 따라서 이번 장에서는 앞에서 살펴본 여섯 명의 정체성에 관한 해석이 어떻게 변화하는지 알아보기 위하여 더 많은 타자들을 함께 보고자 한다. 이를 위해 학교와 가정, 사회에서 등장하는 주체와 타자의 갈등과 상생 관계를 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 학생과의 관계

학교는 학습자와 교수자 사이에서 가르침과 배움이 일어나는 교육적 만남의 장이다. 학생들은 또래 친구와 교우 관계, 교사와 사제 관계를 맺는다. “탈북청소년”이라고 호명되는 행복학교 학생들은 삶의 맥락에 따라 매우 상이한 학습 체험들을 가지고 있다. 앞에서 살펴본 바와 같이 중국의 중학교를 다니다 온 원경이, 중국에서 대학과 직장까지 다녀본 소영이, 영국에서 중·고등학교를 다니다가 다시 한국으로 돌아온 숙희, 한국에서 왕따 문제로 고등학교를 안 간 광석이, 어려서부터 일하느라 학교 경험이 거의 없는 철민이부터 북한 소학교를 체계적으로 다니다 온 현중이까지 학생들의 체험은 매우 이질적이다. 연령 또한 광범위하여 동일한 유형별로 구분하기에도 적지 않은 어려움이 있다.

나는 학교에서 수업은 했지만, 처음에는 학생들이 서로 어떻게 지내고 어떤 생각들을 하는지 전혀 알 수 없었다. 언젠가 다른 교사에게 중국에서 온 친구들이 섞여 있다는 이야기를 들었다. 그러나 한국말을 조금씩이라도 할 줄 아는 학생들이었기에 나는 그들의 상황은 물론이고 존재조차 제대로 인식하지 못하였다. 하지만 1년 이상 함께 하며 어느 정도 관계가 쌓이자 학생들은 말을 걸기도 하고 가끔씩 속내를 비치기도 하였다.

혜 진: 샘! (아이들에게는 비밀이라는 듯이 조용한 목소리로) 사실

중국 친구들한테는 제가 탈북청소년 대안학교 다닌다고 말 안 해요. 그게 완전 쪽팔리는 거거든요. 그냥 한국에서 학교 다니는 걸로만 말해요.

어느 날 혜진이는 귓속말을 하듯 자신의 마음을 털어놓았다. 한국에 와서 ‘스스로를 생각하는 모습’과 ‘다른 사람 눈에 비친 자신의 모습’이 다름을 깨닫게 된 것이다. 자기 규정적 정체성과 외부 규정적 정체성 사이 간극이 큰 상황에서 상호작용은 원활히 진행되기 어렵다. 이러한 상황에 직면한 개인은 자기효능감과 자아존중감 향상을 목적으로 정체성 교섭을 수행하게 된다. 조선족 혜진이는 “탈북청소년”으로 호명되는 “쪽팔림”을 거부하고 자신의 정체성을 “그냥 한국에서 학교 다니는 것”으로 조정하였다. 탈북청소년에 대한 사회의 부정적인 시선과 위계 구조를 의식한 중국 출생 학생들은 자신을 숨기는 전략을 선택한다. 자신의 정체성으로 자존심이 상하거나 자신의 소속 집단이 부정적으로 인식될 때 갈등은 발생된다(심원, 2006). 인화의 경우도 마찬가지이다.

인 화: 만화할 때 북한 애들이 70%예요.

연구자: 어, 그래. 근데 북한 친구들하고 같이 하는 거 좀 불편해?

인 화: (갑자기 끼어들며) 그거 할 얘기가 없어요! (높고 빠른 톤으로) 저희는 그냥 특별한 거도 없어요. 북한에서 온 것도 아니고... (중략) 그래서 저희 네 명끼리도 이야기 나누고, 안가는 게 낫겠다, 차라리. 섞지 말자 그냥 그랬죠.

앞에서도 언급했듯이 미술을 전공하고 싶었던 인화였지만 미술 수업의 만화책 만들기 프로젝트에는 들어가지 않았다. 우선 자신은 “북한에서 온 것”이 아니기에 “탈북” 주제에 관해 “할 얘기가 없어서” 였다. 그러나 더 큰 이유는 “70%의 북한 애들” 중 “너네가 왜 왔냐?”는 식의 “언니들”과 “편하고 자유롭게” 지낼 수 없기 때문이었다. 결국 다문화 학생들은 “차라리 섞지 말자”며 수업 참여를 거부하였다. 이는 베리(Berry, 1997)가 말하는 “격리” 현상으로 자신들의 다문화 정체성을 고수하고 탈북청소년의 정체성은 거부하는 교섭 전략에 해당된다(심원, 2006).²⁹⁾

인 화: 약간 오기가 생기더라고요. 약간 탈북자 학생들 전문으로 하니까, 웬지 모든 혜택이 그 쪽으로 가는 거 같아서 뭔가 탈북 학생들보다 더 잘 하고 싶었고... (중략) 근데 아무래도 정치적인 분위기하고 학교 분위기하고 비슷한 거 같아요. 왜냐하면 북한을 통일하고 싶어서 다들 열심히 하시고 하니까. 탈북민한테 더 챙겨주시고 ‘뭔가 혜택 받고, 돌봐야 되는 사람이다’라고 생각하시는데 사실 탈북민은 한국에 와도 ‘아 어차피 한민족’이라고 생각할 수도 있는데. 저희는, 저는 조선족은 아니지만. (다시 강조하며) 조선족 입장에서 봤을 때 어딜 가나 배제 받는 느낌이거든요.

인화는 현재 조선족이 아닌 한국인이지만, 조선족의 딸로서 “조선족의 입장에서 봤을 때 어딜 가나 배제 받는 느낌”이라고 하였다. 그래도 중국의 “반한령”과 한국의 “배타주의” 같은 “정치적인 분위기”는 어느 정도 이해할 수 있었다. 그러나 가장 서운한 것은 탈북민을 “뭔가 혜택 받고 돌봐야 되는 사람”이라고 보면서 “다문화보다 더 반기고 더 챙겨주는” “학교의 분위기”였다.

이야기 중 인화는 “저는 조선족은 아니지만”이라는 표현을 사용하였다. 이 때 개별 주체인 “저”는 조선족이 아닌 “조선족의 딸”이자 “세금을 내는 한국인”이다. 반면 “저희들이 나아갈 길이 없는 거”라는 이야기에서의 “저희”는 조선족을 지칭하는 집단적인 민족 정체성이다. 이는 자신은 한국 사회에 소속된 사람이지만, 정서적인 준거집단은 중국 사회에 두고 있는 것이다. 이러한 소속집단과 준거집단의 차이는 정체성의 혼란을 가져온다.

인 화: 그쵸. 집 같은 것도 직접 넘어와야지만 받고. 한국 사람들도 그게 약간 제일 그런 게. 우리 조선족은 국적 바꾸면 왜 그런 거 없고. 조선족도 어떻게 보면 한 민족인데, 이걸 너무 배타적이다. 그리고 한국 사람들도 불쌍하고 어디 힘들고

29) Berry(1997)는 정체성 교섭의 결과는 이질적 문화에 대한 태도에 따라서 동화, 통합, 격리, 주변화의 네 가지 형태로 나타난다고 하였다.

돈 없고 그런 사람 많은데 탈북민들은 잘 사는 사람 보면 저희보다 더 잘 사는 사람 많거든요. 그게 약간 이해가 안 가는 거죠. 불쌍하다고 생각하지만 왜 우리는 이 사람들을 더 그렇게 받쳐 줘야 되나? 그런 거 있죠. 그러면 이 사람들이 오히려 더 적응하지 못하는 거 아니냐? 아 어딜 가나 더 받쳐주고 그럴 것이다 그런 생각 때문에 자기는 노력 안 하고 그냥 나라에서 주는 거 그대로 받고. 우리는 그만큼 세금을 더 내야 되고 그니까 이게 불공평한 거죠.

인화는 탈북민들의 “억압” 받았던 과거의 삶은 이해하지만, “불쌍하고 힘들고 돈 없는 한국 사람들도 많은데” “더 잘 사는 탈북민이 많은 점”은 이해되지 않는다. 이러한 경제적 지원 정책은 자활능력을 배양하는데 오히려 도움이 되지 않으며, “그만큼 세금을 더 내야 되니까 불공평하다”고 느낀다. 인화는 “왜 우리는 이 사람들을 그렇게 받쳐 줘야 되나?”를 물으며 반감이 들어도 인정할 수밖에 없는 사회 분위기를 지적하였다. 그리고 정치적으로 “탈북민을 더 들어오게 홍보해서 흡수통일”하려는 의도로 인식하였다. 인화는 이러한 부당함에 저항하듯 탈북민으로부터 역차별을 느끼는 상황에서 오히려 “끼리끼리 노는” 전략을 선택했다. 그러나 이러한 “끼리끼리”의 관계도 상황에 따라 달라질 수 있다.

행복학교를 졸업 후 바로 대학생이 된 유미, 양꼬치 식당 알바를 하고 있는 은희와 다르게 인화는 변호사 사무실에 인턴으로 취직하였다. 그러나 회사 동료들이 “다들 대학생활 얘기를 할 때”와 친구들이 “식당에서 있었던 알바 일 이야기”를 할 때 어디에도 끼지 못했다. 특히 친했던 친구들과 “주위 사람들”과 “서로의 입장”이 달라지는 체험은 “갑자기 막다른 길로 가게 되는 느낌”이었다. 이와 같이 이질적 타인들과의 상호작용은 상황에 따라 복잡하게 교차하며 중첩되고 엇갈린다. 한편 학교에서 공부는 어려워도, 아이들과의 관계는 좋아보였던 회장 철민이는 또 다른 고민을 하고 있었다. 그것은 나의 예상과 다른 것이었다.

철 민: 근데 전 북한 애들이 중국 애들보다 더 어려워요. 학교에

서 애들을 관리하기가 북한친구들이 더 어려워요.

연구자: (깜짝 놀라며) 아 그래? 중국친구들보다?

철 민: 네. 북한친구들은 애들이 사랑을 많이 못 받고 자라서 아주 약간만 건드려도 애들이 막. 흐흐 (웃으면서) 학교에서 또 그냥 회장하고 있는 것도 너무 힘들어요. 애들을 잘 올려서 데리고 가야 되는데~ 그게 잘 합심하는 게 어려워요! 솔직히 남자애들은 저에게 예의를 알아요. 근데 여자애들은 힘들어요.

회장 철민이는 “애들을 데리고 가는 과정”에서 아이들과의 “합심”이 중요하였다. 그 과정에서 철민이가 어려운 대상은 “중국 친구들”이 아닌 “북한 친구들”이었다. “일은 잘 하지만, 사랑을 많이 못 받고 자라서 온 애들”이라 관리하기가 더 어려웠다. 그 중 “마음이 타이트한” “북한 여자 애들”과의 관계는 가장 어려웠다. 이유는 “처음에 한국에 와서 케어만 받아가지고” “자기 기준에 먼저 맞춰서 생각하기” 때문이었다. 반면 남한 여자친구가 있는 철민이는 “여기 사람과 교체하는 상태가 같은” 누나들과 공감이가고 소통이 잘 되었다. 남한 이성친구와 교체하는 탈북청소년들은 남한 친구들이 더 많을 정도로 한국사회에 비교적 빠르게 적응하는 모습을 보인다. 오히려 철민이는 “중국에서 온 어린애들”은 “편하게 자랐으니까” “이해하고 양보할 수 있는 마음이 있다”고 하였다.

철 민: 개들이 뭐 그런 거죠. 저한테 말을 많이 위탁해요. 어떤 때는 무슨 일이 생기면 나한테 연락이 오고. 가정에서 무슨 일 생기는 일들도 이야기해주고. 학교에다가 이야기 못하는 것들도 나한테 하고. 어린 애들이 막 엄마 아빠 싸워서 밥새 한숨도 잠 못 자고 자기 너무 속상하다고. 그러다 같이 교무실 들어갔는데 선생님이 “왜 왔어?” 하니깐 이야기를 못 하는 거예요. 그래서 제가 이야기해줬어요. 그럴 때 또 애들이 그만큼 나를 믿어 준다는 게 저한테는 또~

철민이는 중국 애들이 가정 문제처럼 “학교에 말하지 못하는” “사사

로운 이야기”들을 털어놓을 때 그들의 “신뢰”를 느낀다. 즉, 말 못하는 속사정을 학교에 대신 전달하면서 회장으로서는 역할 정체성을 느낀다. 스스로 다가가 자신을 열어 밝히고 이야기를 건네는 동생들에게 “믿음을 주는 형”이 되는 것은 철민이 스스로가 의미 있는 타자가 되는 과정이다. 하이데거의 표현으로 보면 “회장”은 ‘what I am’이라는 ‘존재자’로서의 정체성인 반면, “마음을 터놓을 수 있는 믿을만한 형”은 ‘who I am’이라는 ‘존재’적인 정체성에 가깝다고 볼 수 있다. 즉, 철민이는 존재자에서 존재로 변화하는 존재론적인 체험을 하게 되는 것이다. 이런 존재 물음을 던지는 현존재적 상황은 학교 밖의 상황으로 이어진다.

철민: 대부분 여기 오는 친구들이 어렵고 힘들고 불쌍하게 살아가다가 그거는 그때고, 지금은 또 다르다. 그러니까 그걸 좀 지나잖아요? 딱! 고 단계만 지나면 이 사람이 나에게 대해서~ 교회에서도 리더하고 팀장하고 있는데, 결론적으로 보면, 이론이 좀 맞지 않고 내 생각과 맞지 않아도 어우 너 참 생각이, 너 말이 맞다 그리고. 호호호 (웃으면서) 그냥 이렇게 애들 말 잘 인정해주고 그랬더니 잘 되었죠. 교회에서 보면 마찬가지로요. 여기 대형교회 특성상 마음이 어려운 한국 친구들이 예배드리는 게 중요한 게 아니라 마음 이야기하러 나오는 거예요.

철민이는 학교와 교회에서 리더 역할을 하면서 많은 친구들이 “어렵고 힘들고 불쌍하게 살아가다가” 자신에게 여러 가지 말로 “푸는” 과정을 겪었다. 본인도 받아주는 것이 쉽지 않지만 “딱 고 단계만 지나면” 다시 “마음을 이야기하러 나오는 것”을 보았다. 철민이는 이런 자신의 체험을 바탕으로 “이론이 좀 맞지 않고 내 생각과 맞지 않아도” “너 생각과 너 말이 맞다”고 “인정” 해주는 것이 중요하다고 결론지었다. 결국 행복학교에서 소외된 “중국 어린애들”과 교회에서 문제인 “마음이 어려운 한국 친구들”이 “마음 이야기”를 하는 것은 서로 마음과 마음이 통하는 공감(empathy)이 일어났음을 의미한다. 서로 동일하지 않고, 하나로

뭉이지 않더라도 존재(est)와 존재 사이(inter)에서 관심(interest)을 가지면, 서로의 안(under)으로 서는(standing) 이해(understanding)가 가능한 것이다. 철민이는 이와 같이 생활세계에서 만나게 되는 상황 속 타자들과 관계를 맺으며 세계-내-존재가 되어가고 있었다. 철민이의 이야기에 서도 알 수 있듯이, 서로 낯선 존재들의 만남과 관계 맺음은 다양한 층위에서 이루어진다.

현 중: 좀 일찍 오셨으면 좋을걸. 철민이 형 객관적으로 보면 진짜. 성격 그런 거 말구요. 그 형의 공부 실력을 객관적으로 보면 많이 암담하거든요. (중략) 그 형이 보니까 학교는 다녔지만 공부를 안 하고, 자주 빠졌다고 하더라고요. 중학교까지는 살짝 다녔을 걸요. 거기선 선생이 범이라 선생 잘 못 만나면 고생해요. 다행히 저는 선생이 공부를 엄하게 가르쳐서 초등학교 때도 다니다가 왔고, 거기서 공부 실력, 교육 못 받은 사람들이 얼마나 많은데요.

그러나 자신이 속한 같은 집단 내에서도 기준을 어디에 두느냐에 따라 관계는 계속 변한다. 탈북자 전형 특례입학으로 수시에 합격한 현중이는 학습 능력에 의미를 두었다. 현중이는 “다행히 선생이 공부를 엄하게 가르쳐서” “실력이 그나마 나은 편”인 자신에 비해 “교육 못 받은 사람”인 철민이를 “암담”하게 보았다. 그러면서 “똑같은 처지”인 유미와 혜택을 비교하게 되었다.

현 중: 개는 중국에서 태어났잖아요. 그래서 일반전형. 솔직히 개도 부모님이 다 북쪽이신데. 그런 경우는 똑같은 처지인데 태어나지 않았다는 이유로 혜택이 좀 틀리니까 제가 오히려 미안하더라고요. 제가 잘해서 들어간 게 아니라... 같이 노력을 하는데 개랑 저랑 시작점이 벌써 틀리다는 게. (중략) 근데 그런 2세 애들도 가족이 있고, 복잡한 아픔이 있고. 그래서 개네들하고 저희랑 처지가 다른 게 아니라는 생각이 많이 들죠. 개가 북에서 태어나지 않았지만 부모님

이 또 그렇게 되었고 하니까. 어떻게 보면 저희보다 더 힘든 길을 오는 거죠. 오히려 저는 그런 애들에게 더 혜택을 줘야 한다고 생각해요.

현중이는 탈북자 혜택으로 이미 수시에 합격한 상태에서, 일반 전형으로 “80대 1”의 경쟁률을 뚫어야 하는 유미의 “딱한 사정”을 “깁깁”해 하였다. 그리고 “같이 부모님이 북쪽”임에도 서로 다른 혜택으로 미안해 하였다. 같이 노력을 하는데 “시작점”이 다르기 때문이었다. 주위 친구들 중에는 한족 아빠의 폭력을 피해 한국에 왔지만 결국 아빠가 결혼을 이용해 한국까지 직접 탈북민 엄마를 따라 들어 온 경우도 있었다. 이와 같이 현중이는 중국 태생 친구들의 “숨기고 싶고, 다 말 못할 상처”를 보면서 자신과 “처지가 다른 게 아니라”고 생각하였다. 그리고 오히려 “더 힘든 길을 오는” 제3국 출생 비호호 청소년에게 더 혜택이 필요하다고 생각하였다. 이와 같이 나와 다른 타자이지만 구체적인 삶을 알게 될 수록 다름에 주목하기보다 “같은 처지”로 연대하고 융합, 상생하는 사이가 된다. 그러나 남한 친구들과의 관계는 또 다른 이야기이다.

현 중: 검정고시 무계에다가 태생까지 쌓여 있으니 이걸 다 짊어지고 공부도 빨리 해야 하고. 개네들과 같이 해야 되는데 심각성이. 들어가게 해주고 하니까 근데 들어가서 잘할 수 있을까? 남들보다 쉽게 들어간 대신 노력해서 얻지 않았기 때문에 개들처럼 기쁨을, 소중한 걸 몰라서. 그리고 개네들은 노력한 결과이기 때문에 난 자격을 과연 갖췄을까 이런 많은 고민이 있고. 그것보다는 개들과 시작선이 (다르니까) 시작 전에 그래도 개들이 아는 걸 나도 알아야겠다는 이런 답답함? (목소리가 작아짐)

현중이는 남한 대학생들과 자신을 비교하면서 내적 갈등이 시작되었다. 대학 생활에서 본인의 정체성을 고민하면서 탈북민임을 “말하지 않는 건 뭔가 숨기는 거 같고, 굳이 말을 하고 시작할 필요가 있나?” 라는 여러 생각들이 교차하였다. 한편 자신이 유미와 “시작점”이 달랐듯이 남

한 학생들과 자신 역시 “시작선”이 달랐다. 중국 친구들에게는 “내가 잘 해서 들어간 게 아니다”라는 “미안함”이 있었지만 한국 친구들을 생각하면 “들어가서 잘할 수 있을까?”라는 “두려움”이 앞섰다. 특히 “노력한 결과”가 아닌 “남들보다 쉽게 들어간” 만큼, “중도 하차”하지 않기 위해서 “개네들”보다 더 알아야 한다는 “답답함”이 있었다. 이와 같이 정체성은 준거집단과 참고집단에 따라 상대적으로 달라진다. 행복학교 학생들은 해외 불법체류자와 한국 시민, 탈북청소년과 제3국 출생 비보호 청소년, 탈북 특례 입학생과 남한 대학생처럼 수없이 많은 사이의 경계들을 넘나들며 자신의 자리를 찾아 가고 있었다. 특히 또래 관계에서 오는 혼란과 갈등은 끊임없이 정체성을 재구성하는 요인이 된다. 교사와의 관계도 마찬가지이다.

2) 교사와의 관계

학생들과 교사와의 관계를 살펴보기에 앞서 행복학교의 상황을 소개하고자 한다. 행복학교는 처음에 학생 1명을 교사 3명이 가르치던 작은 대안학교였다. 현재 40명이 넘는 학생을 가르치기까지 8명의 전임교사 외에도 30명이 넘는 과목별 교사들의 자원 봉사가 있었다. 이러한 헌신을 바탕으로 행복학교는 최근에는 교육적인 진정성을 인정받게 되었다.

A교사: 지금의 탈북학교들이 처음에 청년들을 가르치지 않았어요. 순수하게 탈북청소년만 가르쳤어요. 그게 곧 정부 정책이었고 곧 돈과 직결되는 부분이었으니까. 근데 우리는 처음부터 청년들과 비보호 아이들, 조선족들을 다 가르쳤잖아요.

행복학교는 처음부터 학령기를 놓친, 갈 곳 없는 학생들을 나이나 국적에 상관없이 받아주었다. 대안학교라고 해도 정부 인가학교의 규정에 맞지 않는 26세 이상 탈북청년, 비보호 탈북청소년, 조선족들이 입학 가능한 학교는 많지 않았다. 실제로 A교사는 “돈과 직결되는” 정부 정책 뿐만 아니라 탈북민들을 “밝히는 사람들”, “받으면서도 감사할 줄 모르

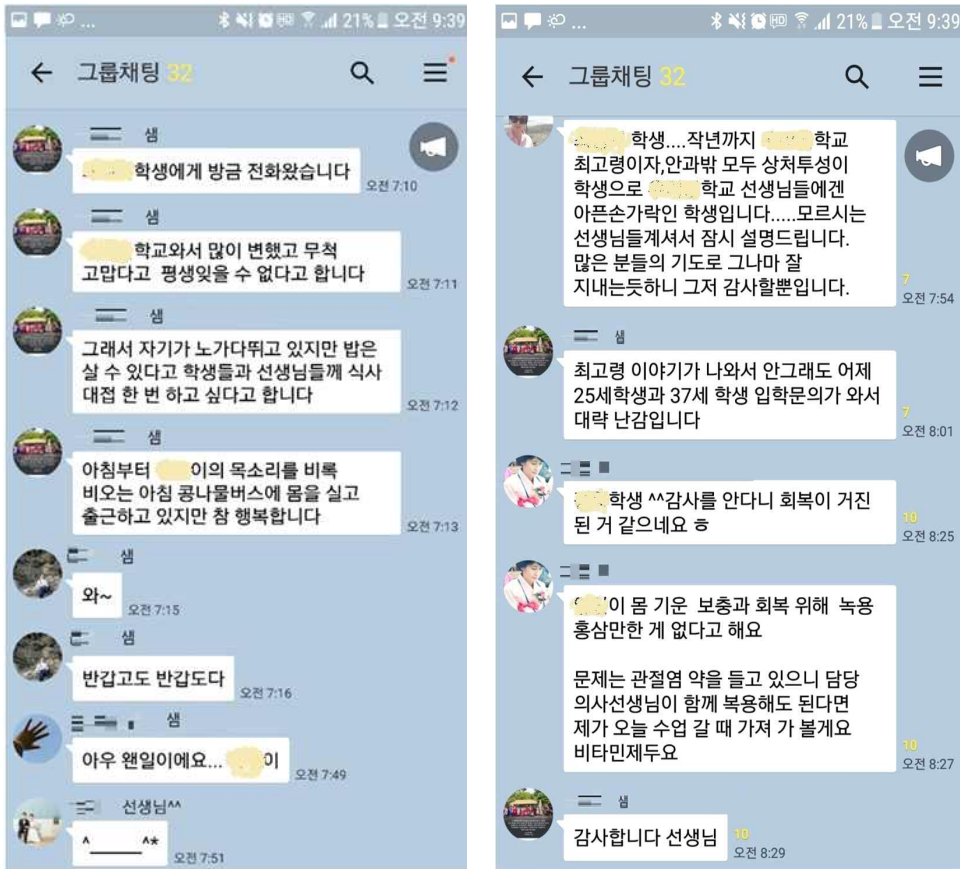
는 사람들”로 만들어 놓는 한국 사람들의 “색안경”에 대해서도 비판하였다. 실제로 “중국에도 여러 학교를 세우고 싶은 꿈”을 가진 A교사는 다른 탈북청소년학교에서도 환영받지 못하는 조선족 학생들을 소중한 존재로 인식하였다. 이처럼 학생들이 행복학교를 선택하는 이유는 교사들의 사랑과 헌신 때문인 경우가 많았다.

숙 회: 일반 고등학교로 갔으면 뭐 나이나 이런 거 때문에 불편했을 텐데. 마음이 일단은 편하죠. 특히 선생님들이요. 학교에서 밥 다 챙겨주시고 그러기 쉽지 않잖아요. (중략) 초반에 막 알아볼 데도 많았거든요. 기숙사 학교도 많고, 교통비 지원해주는 학교도 많았는데... 근데 제 마음이 아니니까.

행복학교는 숙소가 없고 교실이 좁은 열악한 시설을 보유하고 있다. 영국에서 돌아온 숙희는 그런 행복학교를 선택하기까지 알아본 학교들이 많았다. “일반 고등학교”는 물론, “기숙사나 교통비를 지원해주는 탈북청소년학교” 대신 행복학교를 택한 이유는 편안한 “마음”이 들고 “빈자리”가 느껴지지 않게 해주는 교사들 때문이었다. 실제로 여러 과목 수업과 행정으로 바쁜 B교사는 점심 식사를 준비하고 혼자 집으로 들어가는 학생들에게 저녁 반찬을 챙겨주는 “엄마 같은” 존재이다. 이러한 정서적 지지는 학생들에게 학업 지원과 생활 전반에 관한 안내보다 중요했다.

한편 A교사는 반가운 전화 한 통을 받았다. 작년에 학교를 그만 둔 “최고령 학생” 준혁이가 “노가다를 뛰고 있지만 학생들과 선생님들께 식사 대접 한번 하고 싶다”며 연락을 한 것이었다. 소식을 전해들은 교사들은 모두 반가워하며 다음과 같이 대화하였다.

<자료 3> 교사들의 카톡창 1



나는 순간적으로 준혁이가 그린 <그림 11>의 소가 강렬하게 떠올랐다. 일소처럼 팍팍한 삶을 살고 있는 준혁이가 교사들을 생각한 자체가 감동이였다. S교사는 새로 들어온 교사를 위해 준혁이를 “행복학교 최고령”이자 “안과 밖 모두 상처투성이”, “아픈 손가락”인 학생으로 소개하였다. M교사는 이런 준혁이의 “감사” 표현을 정서적인 “회복”으로 보았다.

이런 교사들의 마음에 보답하듯 준혁이는 또 한 번 감동을 주었다. 어버이날 다음날인 5월 9일 아침 이른 시간에 준혁이는 A교사에게 여러 번 전화를 했다. “어버이날인데 찾아뵙고 식사라도 대접해드리고 싶다”는 내용이었다. “일부러 학교 대접하려고 일(노가다)도 안 나갔다”는 준혁이는 “이름 석 자도 못 쓰던” 자신을 받아준 학교의 은혜에 보답하고

자 하였다. 나는 15살 아들의 아빠 준혁이가 스승의 날이 아닌 “어버이 날”에 교사들을 떠올렸다는 점이 의미 깊게 다가왔다. 교사를 어버이에 가까운 존재로 느낀 것이다.

<자료 4> 교사들의 카톡창 2



평소 아픈 학생을 위해 비타민과 홍삼을 챙겨 가정 방문까지 하는 M 교사는 직접 준혁이를 “찾아가서 만나기” 원하였다. “학교 출석의 중요성을 설명하고 설득해보고 싶은 마음” 때문이었다. 나는 대화 중 “설명”과 “설득”이라는 단어가 눈에 들어왔다. 안 그래도 “중간에 그만둔 것을 미안해하는” 준혁이에게 이런 교사의 열정이 부담될까 걱정되었기 때문

이다. 이런 우려에 답하듯 A교사는 준혁이가 처한 현재의 삶을 “인정”하고 도울 수 있는 “다른 방법”을 찾고 있다고 답하였다. 그리고 “안정된 곳에서 일하며 학교를 집처럼 여기며 오갈 수 있기를 바란다”는 바램을 덧붙였다. A교사는 “힘한 세상 속의 울타리”가 되는 학교보다 삶의 일터에서 “편하게 오가는 집”과 같은 학교를 지향하였다. 그것은 다수가 아닌 소수도 품을 수 있도록 더 다양하게 열려 있는 학교태이자 존재 양상이 살아있는 유기체였다. 아픈 학생에게 당장 기력을 보완할 수 있는 영양제를 제공해주는 것은 분명 환대이다. 그러나 스스로 건강을 회복할 수 있도록 장기적인 환경을 마련해주고 기다려주는 것도 필요하다. 이런 점에서 준혁이가 학교를 “집처럼”, 교사들을 “어버이처럼” 마음의 안식처로 편안히 드나들 수 있도록 영접하는 것은 또 다른 환대가 될 수 있다.

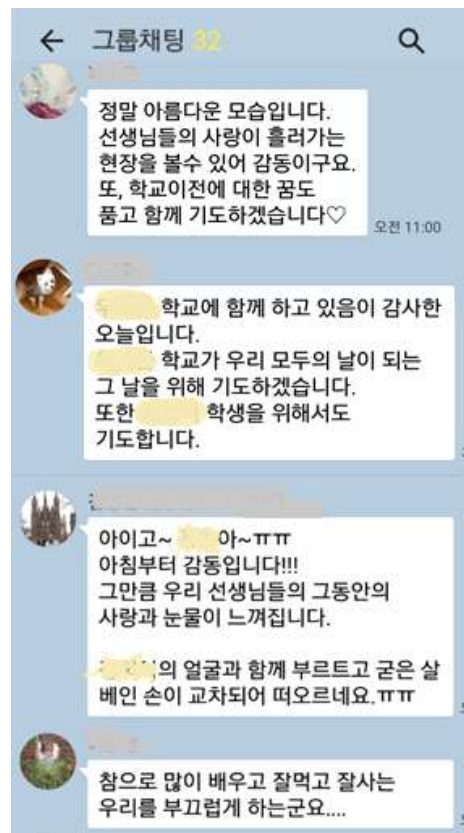
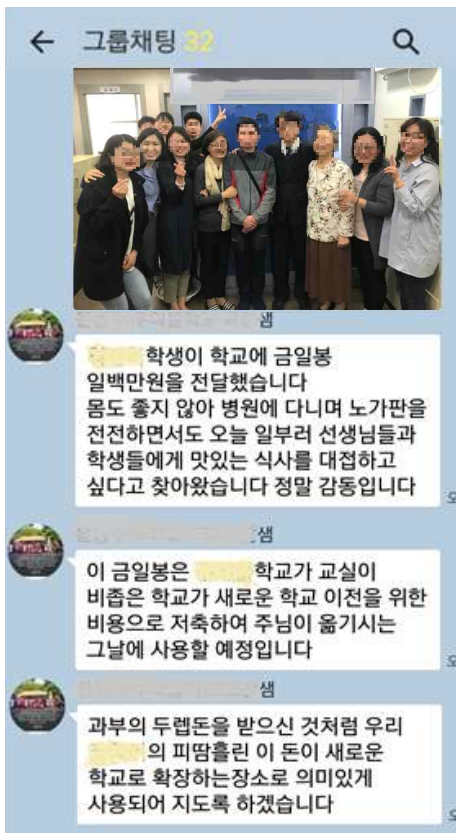
준혁이의 어려운 사정을 잘 몰랐음에도 불구하고 준혁이의 자화상 얼굴이 나의 시선을 끌었던 것은 일종의 “호소”였다. 레비나스 식으로 말하자면 우리는 고통과 불안에 처해 있는 이방인의 호소에 응답해야 하는 주체이다. 이 때 주체는 지배하는 주체가 아니다. 자기 자신을 주체로 세우기보다 타인의 호소에 여기에 내가 있다(me voici)고 말하는, 응답하는 주체이다. 즉, 나를 주어의 자리에 놓지 않고 타인의 얼굴에 반응하는 목적어로 놓는 것이다(강영안, 2005).

아침에 받은 문자의 감격도 잠시 다시 카톡이 울렸다. 여러 장의 사진이 도착해 있었다. ‘와~! 정말로 학교에 왔구나!’ 반가운 준혁이 얼굴을 보다가 이어지는 메시지를 읽고 다시 사진을 들여다보았다. 그런데 갑자기 눈물이 났다. <사진 2> 속에는 수줍게 웃고 있는 준혁이의 얼굴과 살짝 굽은 어깨, “부르트고 굳은 살 박힌 손”이 있었다. 그리고 마주선 교사의 손에 하얀 봉투가 들려 있었다. 그것은 “금일봉 일백만원”이 학교에 전달되는 장면이었다.



<사진 2> 금일봉 전달식

<자료 5> 교사들의 카톡창 3



평소 “몸도 좋지 않아 병원에 다니며 노가다 판을 전전”하는 준혁이는 백만원을 학교에 전달한 것이었다³⁰⁾. 학교는 이 지원금을 미래의 학교 이전 비용으로 사용하기로 하였다. 그렇게 준혁이의 “피땀 흘린 돈”은 비좁은 학교가 “이전되는 그 날”을 위한 씨앗이 되었다. 그리고 “참으로 많이 배우고 잘 먹고 잘 사는 우리 교사들”을 “부끄럽게” 하였다.

레비나스의 주체(sub-jectum)는 타인의 고통과 잘못을 짊어짐으로써 이 세계를 아래에서 떠받치고 지탱하는 것이다. 자신을 세상과 타인 앞에 수동적 위치에 놓는 존재론적 전환이 있어야 자기로의 환원에서 벗어날 수 있는 것이다(조석현, 2016). 이런 정혁이의 존재론적 전환은 은근히 학생들을 가르친다는 명분으로 많이 희생한다고 생각했던 우리 교사들에게 주체가 무엇인지 알려주는 기념비적인 체험이 되었다.

준혁이와의 교감처럼 학교 공동체에서 교사와 학생 간의 살아 있는 관계는 서로 힘이 나게 하였다. 그러나 학생과 교사 사이에는 크고 작은 오해가 빚어지기도 하였다. 서로 다른 자리에서 생기는 차이와 갈등은 다음과 같이 드러났다.

소 영: 그거를 전화 받으시고 우리는 그 사람이 누군지 얼굴도 모르는데~ 근데 너희들은 배운 게 없이 사회에 나가도 아무 것도 못 해. 이런 바닥의 수준에서 (탁자를 탕탕 치면서) 어릴 때부터 너네가 정말로 죽을 듯이 공부한 사람들 따라갈 수 있을 거 같아? 여기서도 못했는데? 이해는 가요. 걱정이겠죠. 근데 그 이야기를 듣는 모든 애들이 상처죠. 상처! 아~ 너무 마음이 아프고, 여기 있는 애들이 다 땅에서 뭐 주워 먹다가 온, 집 없는 거지들인가? 그래도 정식 공부하는 학교에서 배우지 못했지만, 여기서 보고 주워들은 건 있잖아요. 까막눈이 아니잖아요.

30) 사실 현금을 인출한 준혁이는 자신의 사정을 잘 아는 학교에서 인사를 사양하지 않을까 걱정하며, 맨 정신으로는 속내를 드러내기가 어려워 그 날 아침 술을 마시고 왔다. 교사들은 평소 이런 준혁이의 성격을 알았기 때문에 더 애잔한 마음으로 감동을 하였다.

소영이는 교사가 전화로 학생을 야단치는 내용을 듣고 “상처”를 받았다. 학생을 향한 교사의 걱정을 “이해”는 한다고 했지만 “탈북 애들한테 선생님들이 저런 생각을 가지고 계시나”라는 생각에 마음이 아팠다. 실제로 교사는 하지 않은 말이지만, 소영이는 자신들을 “땅에서 뭐 주워 먹다가 온 거지들”, “집이 없는 거지들”, “정식 공부를 배우지 못한” “까막눈”으로 바라보는 것 같아 “마음이 육” 하였다. 소영이는 자신의 삶에서 받았던 상처가 다시 터지는 듯 존재론적 아픔을 느꼈다. 이는 오해되고, 무시되고, 경시되고, 배제되고, 소외되고, 철저히 도구화되거나 때로는 척결 대상이 되기도 하는 불온한 존재자로서의 감정이다(이진경, 2011).

소영: 저는 모든 시작한 사람들이 그런 초심에서, 사랑의 마음에서 그렇게 시작했다고 하거든요. 근데 요즘은 사실상 사회적으로 탈북학교, 대안학교들의 경쟁이 심한 것을 알고 있어요. 서로 내 학교, 우리 학교에 대한 강박관념이 있고. 그것을 우리가 믿게 되는 것이 저는 너무 싫고. 너무 이렇게 쪼여들고. ‘너희는 이런 교육을 받았잖아. 하지만 한국은 이래’라며 세뇌시키는 걸 조금 느끼면서 싫은 거예요. 그렇지 않은 것도 있는데. 왜 저렇게 이야기하실까?

소영이는 학생들을 과거에 속박된 탈북자로 규정하기보다 있는 모습 그대로 인정해주시기를 기대하였다. 그러나 한국 사람들은 사회의 비주류인 탈북자들이 도움 받을 위치에 서기를 요구하였다. 소영이는 탈북학교와 대안학교들이 “사랑의 마음”에서 시작한 “초심”을 잃고 사회적인 “경쟁” 속에서 서로 자기 학교에 대한 “강박관념”을 강요하는 것을 느꼈다. 특히 교사가 학생을 향해 “안타까워하는 마음”은 고맙지만 각자의 길에 대한 “선택”은 학생들의 “자유”임을 강조했다. 즉, 교사가 부여하는 의미와 교사가 생각하는 결과로 “만들어주기”는 ‘한국은 이래’라며 세뇌하는 것과 같이 느껴졌다. 이러한 탈북청소년들의 생각은 주류사회에 대한 성찰과 비판의 틀로 기능할 수 있다(조정아, 2014).

나에게 처음 마음을 열고 집에까지 초대해준 소영이와 행복학교에서

미숙했던 나를 많이 도와준 A교사는 모두 “좋은” 사람들이었다. 그러나 두 사람은 각자의 삶에서 서로 다른 상처가 트라우마로 남아 있었다. 탈북자에 대한 사회의 무시와 편견에 극도로 예민한 소영이의 “자존심”과 탈북자 사역을 하면서 아이들의 불신과 배신으로 고통 받았던 A교사의 “좌절감”, 그 둘 사이에서 나는 어느 편에도 서지 못한 채 마음만 더 무거워졌다. 결국 어긋난 두 사람의 관계는 “엄마 같은” B교사의 중재로 다시 회복될 수 있었다. 이처럼 소영이가 지향하는 홀로서기와 또 학생들의 상흔까지 품어야 하는 A교사의 기다림은 주체가 되기 위해 불편하지만 반드시 필요한 과정이다.

탈북민은 우리 사회에서 비주류로 구분된다. 행복학교는 탈북청소년이라는 소수자들의 집단이자 그들이 머무는 영토이다. 그러나 이 영토 안에서도 누가 다수를 차지하는가에 따라 그 세부적인 지형이 달라진다. 앞서 보았던 인화와 학교의 갈등 상황을 교사는 다음과 같이 회상한다.

A교사: 몇 명이 한 패거리로, 처음에는 개네들이 아웃사이더들이었어요. 왜냐면 청년들, 탈북자들이 비율이 높아요. 애들이 항상 소수이고. 학교 선생님들이 차별을 준 게 아니고, 자기들끼리 팽배한 게 있었죠. 근데 우리도 애를 많이 썼죠. 근데 나중에는 또 개네들이 갑질이 되어버렸죠, 뭐. 거의 3년이라는 시간 동안 있었으니까요. 나중에는 중국 애들이 또 많아져서 북한에서 온 애들이 열세가 되어버렸죠.

학교의 “차별” 이야기를 들은 A교사는 다소 억울해하였다. 교사들이 “차별을 주지 않으려고 애를 많이 썼음”에도 불구하고, “어쩔 수 없는 비율”이라는 것이 있었기 때문이다. 수적인 구도에서 오히려 “처음에는” “아웃사이더들”이자 “항상 소수”였던 “개네들”이 “한 패거리로” “갑질”을 했다. 이는 감정이 상한 A교사가 중국 학생들의 역차별을 강하게 표현한 말이었다. 그만큼 중간 입장인 나도 미안해졌다. 왜냐하면 나는 인화가 행복학교 밖의 미술 프로그램에 참여하기까지 A교사가 애쓴 과정을 잘 알고 있었기 때문이었다.

A교사: 인화는 우리 학교 와 가지구요, 탈북자가 아닌데 탈북자가 받을 걸 다 받아간 애예요. 우리 학교에서 연결된 거는 제가 원래는 이야기했거든요. 애가 이런 애인데 같이 넣어 달라고요. (중략) 그래서 혜택 다 받았어요. 금속공예도 마찬가지로. 돈을 다 받아서 한 거거든요. 그래서 개도 학교에다가 말 못하는 거지. 부모가 뭐라 그래도 왜냐하면 부모가 못 해주는 거잖아요. 결국은 학교가 다 해준 거잖아요. 근데 지가 받을 만하니까 받아간 거죠. 만일 본인이 안 하겠다고 그러면 못하는 거죠. 그만큼 노력을 했고 자기가 받을만한 애였어요.

원래는 직접 탈북한 청소년만 참가할 수 있는 프로젝트였지만, A교사는 재능 있고 성실한 인화가 다문화 학생으로 수업받을 수 있도록 진행기관의 선처를 부탁하였다. 결과적으로 참여자 중 가장 두각을 나타냈던 인화의 작품은 여러 차례 탈북청소년의 작품으로 기사화 되었다. 가족들은 TV에 “탈북민”으로 뒤바뀐 인화가 나올 때마다 속상했지만 “부모가 못 해주는 것”을 “학교가 다 해준 것”이기 때문에 마음의 불편함은 감수하였다. 이와 같이 아이들은 “돈”, “지원”이라는 “혜택”을 위해 “조선족의 자녀”, “귀화한 한국인”이라는 정체성을 숨기고, “그냥 탈북청소년”으로 위장하는 전략을 선택한다. 그러나 “받을 만하니까 받아간 것”이라는 표현처럼, 교사는 이런 정체성 교환을 부정적으로 보지 않고 꿈을 위한 노력의 일환에 학교가 도움을 준 경우로 해석한다. 보상 및 지원을 중심으로 학생들의 정체성들은 다중적이고 역동적으로 재형성된다. 다음 장에서 살펴보겠지만 좀 더 거시적인 관점에서 이런 장면은 정체성 시장의 거래, 교환, 협상과 연계되어 있다. 즉 이러한 상황의 이면에는 포스트모더니즘과 이주, 지구화, 다문화 등의 거대담론과 학력주의, 학벌주의라는 사회적 배경이 자리하고 있다. 한편 나는 “차별”에 관한 솔직한 마음을 교사들에게 고백하였다.

연구자: (목소리를 살짝 낮춰서 작게 말하며) 되게 미안한 애인데 내가 좀 더 마음이 가는 거는 북한 애들이야! 내 핏줄 같은

느낌은 확실히 이 쪽이라서 그냥. 언어가 달라서 그런 심리적인 것도 있는 거 같아. 딴 나라 사람 같은 느낌? 그리고 겪은 차이가 너무 크잖아요. 개네들은 그냥 뭐 생사를 경험하는 애들은 아닌 거니까.

B교사: 그렇지. 있을 거야. 왜냐면 우리가 친밀감을 가지려면 소통이 돼야지. 일단 개네들이 하는 말, 하는 생각 같은 것도! 그런데다 개네들은 또 애네들하고 다르게 뭐 좀 부모도 있기도 하고. 근데 가장 큰 이유는 소통 때문일 거야. 소통이 안 되면 우리가 이해가 안 되니까 어떻게 친해질 수가 있겠어요. (잠시 적막이 흐른다.) 그러니까 시간도 필요하고 같이 나눌 수 있는 경험들을 우리가 살면서 자꾸 만들어 내야 되는 거고 그렇죠.

교사들은 북한 애들을 왠지 “핏줄 같은 느낌”으로 더 가깝게 여겼다. 특히 나는 교사로서 부끄러웠지만 생사를 경험하진 않았고 “자라온 게 아는 거랑 좀 다르니까”, “정이 덜 가고 생경하다”는 이유로 중국 학생들을 차별하였음을 인정하였다. 그러나 B교사는 우리가 필요한 것은 서로 이해할 수 있는 “소통”과 “친밀함”, 그리고 “같이 나눌 수 있는 경험들”을 함께 만들 수 있는 “시간”이라고 이야기했다.

연구자: 좀 더 아픈 손가락이 애네인 거 같아. 미안한데. 근데 애네들 되게 안쓰러운데, 애네 사정을 사실 몰라서 안 그랬는데 알면 알수록 애네는 더 안쓰러워. 되게 안쓰러워요.

C교사: 애네가 더 힘들 거예요. 정체성도 그렇고.

그렇게 이야기를 이어가면서, 교사들은 중국 학생들을 “좀 더 아픈 손가락”으로 다시 바라보게 되었다. 오히려 “말도 안 통하는데”, “삼국이 얽혀 있고”, “중국에 우리 아버지”와 “한국의 엄마” 사이 어디서도 환영받지 못하고 따뜻하게 사랑을 못 받는 존재적 아픔을 돌아보게 된 것이다. 교사들은 학부모들을 만나고 더 알게 되면서 아이들의 존재에 대해 점점 더 이해하고 “안쓰럽게” 느끼게 되었다.

상담 등의 소통을 통해 교사가 학생의 집안 사정을 알게 되는 것처럼 학부모도 교사에 대해 알게 된다. 행복학교에서는 학생을 지도하는 과정에서 교사와 학부모가 부딪히는 경우가 가끔 있었다. 이는 단순히 교사와 학부모라는 입장의 차이뿐만 아니라 민족적, 문화적, 역사적 배경이 다름에서 오는 차이 때문이었다. 특히 조선동포인 “조선족들”과 “탈북자들” 간의 복잡한 관계로 인한 갈등 상황은 교사와 학부모 사이에서도 가끔 일어났다. 예를 들어 한 학부모는 ‘한국어 특별반’을 담당하는 L교사에게 주말 동안 개인적으로 전화를 하여 무례하게 대한 사건이 있었다. L교사는 평소 업무 시간 외의 주말에도 전화를 받아주는 친절한 교사였다. 그러나 L교사가 조선족임을 알게 된 흥비 엄마는 여러 가지 이유로 트집을 잡기 시작했다. L교사에게 전화를 받지 않았다고 “교육청에 신고하겠다”며 여러 차례 협박성 전화와 문자를 하였다. 또 교내 연애 금지 조항에 대해서도 항의 전화를 하는 등 일부 탈북민 부모들은 조선족 L교사에게 이유 없이 “화”를 내기도 하였다. 특히 카톡 대화 중의 “틀린 맞춤법”을 거론하며 L의 “교사 자격”을 의심한 적이 있었다. 그러나 L교사에게 “화를 내던” 학부모는 남한 사람인 A교사와의 전화 통화에서 “꼬리를 내리는 것”으로 사건은 일단락되었다. 그러나 “마음의 상처”를 입은 L교사는 다음날 K교사와의 카톡 대화 중 오해를 하게 되었다.

K교사: 어제 L쌤께 일어난 일을 보면서 들었던 생각은 아이를 보면 부모가 어떤 사람인지 아는데 너무 무례한 것 같았고, 중국 선생님이라는 이유로 북한 어머님들이 탈북 중에 가진 조선동포한테 가진 상처로 막말을 한다는 생각도 들었습니다.

L교사: 조선족들한테서 직접 상처를 주신 것 보셨어요? (빠르게)

K교사: 과거의 상처를 이야기하는 거예요~!^^ 좋은 기억이던 나쁜 기억이던 조선동포와 탈북자의 관계는 좀 복잡한 것 같아요. 경험에 의해 만약 좋은 선교사님을 만났다면 좋았겠지만 혹 나쁜 브로커로 조선동포를 만났다면 다른 기억일 수 있단 말씀을 드리는 거예요. 이유 없이 탈북자들이 선생님을 불편하게 할 수 있다고요.

K교사는 북한 학생들의 상처뿐 아니라, “뒤에 있는 북한 부모를 상대하는 기분”이 든다고 하였다. 그리고 K교사가 “북한 어머님들이 탈북 중 조선동포한테 가진 상처”를 언급하자, L교사는 K교사에게 “조선족들이 직접 상처준 거 본 적 있느냐”며 빠르게 댓글을 달았다. 이에 K교사는 정체성은 한 사람의 기억과 과거 경험까지 포함된 것이라며 “조선동포와 탈북자의 관계는 좀 복잡한 것 같다”고 답하였다. 만약 탈북 과정에서 “브로커 역할을 하는” “조선동포”를 만났다면, “나쁜 기억이 있어서 다짜고짜 화를 낼 수 있다”는 것이 K교사의 요지였다. 이는 마치 벨혹스(2008)가 “흑인 여성”과 “백인 여성”의 경험이 서로 다름을 이야기한 것과 유사하다. 이들은 “분노와 슬픔, 고통을 감추거나 접촉이 힘들기 때문에, 같은 여성으로 함께 연대하지 못 한다”고 하였다. 즉, “조선동포”와 “탈북자”의 경험도 매우 복잡한 차이가 있기 때문에 서로를 온전한 주체로 인식하기 어렵다. 실제 탈북자인 홍비 엄마는 L교사의 “자격”까지 운운하며 항의하는 등 조선족 교사와 접촉할 때마다 상처를 주었다. 이처럼 탈북 학부모와 조선족 교사, 조선족 교사와 남한 교사는 교사-학부모-학생이라는 권력 관계와 남한-북한-중국이라는 국가 민족 간의 경계, 그리고 이주 과정에서 겪는 개인적인 생애 체험까지 얽혀 복잡하고 중층적인 층위의 관계망을 가지게 된다.

평소 입학 상담을 하는 A교사는 아이들의 가정환경 및 탈북 배경, 부모들의 성향까지 잘 알고 있었다. 제주도로 수학여행을 다녀오는 비행기 안에서 나는 A교사로부터 미술 교사로서는 알 수 없는 이야기들을 듣게 되었다³¹⁾. 그 중 하나는 광석이의 바뀐 정체성에 대한 이야기였다.

31) 처음부터 연구가 시작될 수 있도록 허락해준 학교와 교사(Gate keeper), 그리고 학생들에게 진심으로 감사하다. 나는 연구 참여자들이 불리하거나 불편한 내용을 들을 때마다 웬지 비밀스러운 커튼 안을 훑쳐보는 느낌이었다. 그리고 논문에 그 내용을 담을 때마다 연구자로서 회의감도 든 것이 사실이다. 내가 마치 내부 고발자가 된 것 같은 느낌 때문이었다. 이것은 연구 윤리의 문제이기도 하지만 사람과 사람 사이의 기본적인 신뢰를 바탕으로 하는 관계 문제이다. 이를 위해서 가명을 사용하고 연구 전 동의서를 받았지만, 조심스러운 부분에 대해서는 다시 한 번 최종 허락을 구하였다.

A교사: 개는 북한에서 태어나지 않았어요.

연구자: 근데 엄마가 그렇게 신고를 했다면서요.

A교사: 엄마가 잘못된 거죠. 원래는 미성년들은요, 하나원에 부모가 떨어져면 케어가 안 되기 때문에 엄마가 같이 하나원에 들어와서 키운 거예요. 근데 그걸로 하나원에서 같이 기수가 만들어져 버렸죠. 근데 대학에서는 확인할 길이 없어요. 통일부에서 확인해주지 않으면, 넘어간 거죠 은근슬쩍. 그니까 법을 느슨한 걸 이용해 가지고 악용한 거죠.

연구자: 근데 어떻게 아셨네요?

A교사: 저는 알죠. 왜냐면 나한테 이야기하기를, 선생님 자기는 중국에서 태어났다고. 그 엄마는 나한테 상담하기를 “그냥 제 둘째도 북한에서 낳았다고 이야기를 할 걸 후회하네요.” 그랬거든요. 근데 대학을 간 거예요. 나중에 말 돌린 거죠.

연구자: 엄마가 그렇게 만들었네. 근데 본인이 선택한 게 아니잖아요. 엄마가 선택한 거지.

A교사: 아니죠. 아니죠. (고개를 저으며) 이미 대학 갈 수 있는 나이는 성인이기 때문에. 본인이 결정한 거죠.

A교사는 평소 학생 상담, 부모 상담을 통해 광석이가 북한 태생이 아님을 알고 있었다. 광석이 엄마가 “법이 느슨한 걸 이용해서” 북한에서 태어난 것으로 신고하고 “말을 돌린 것”이었다. 교사에 따르면 그것은 처음부터 “엄마가 만든” 정체성이었지만, 결국 최종적으로 탈북자 신분을 결정한 것은 성인이 된 광석이 “본인”이었다. 결국 A교사는 중국어 특기생으로 “당당하게 대학에 간” 유미를 비교하면서 광석이가 상대적으로 “쉬운 길”이라고 생각한 선택이 “평생을 숨어 살아야 하는” “족쇄”가 될 수 있음에 안타까워하였다. 그러나 광석이의 이런 결정 뒤에는 한국 정책을 잘 아는 “가족 자체의 속성”이 있었다.

A교사: 근데 개의 그 속성을 보면 그 가족 자체가 한국에 오고 난 다음에 정책을 잘 알아요. 해외로 간 거는 그거에 대한 열망이 있다는 거예요.

연구자: 네. 근데 정착하지 못 하고 왔어요. 돌아왔더라고요. 애만.
 A교사: 왜? 대학 특례 입학도 염려했겠지요. 그 나라에서는 특별 전형이라는 교육제도 그런 게 없으니까.
 연구자: 아 캐나다에는 없나요. 그런 게? 난민이라서?
 A교사: 없죠. 다른 나라들은 그런 거 자체가 없어요. 난민들은 초중 고까지만 이에요. 대학은 없어요. 생필품도 지급해주지 않아요. 그래서 돌아오는 게 다 그거예요.

교사와의 대화를 통해 나는 광석이네 가족이 단순히 이민이 아닌 난민으로 간 것이었음을 알게 되었다. 결국 광석이처럼 처음에는 “같은 민족에게 무시당하는 게 싫고” “유학을 보내더라도 외국을 다녀오는 게 낫다고 생각”해서 떠났지만, “살아 보니까 아니라는 걸 깨닫고 되돌아오는” 경우가 많았다. 왜냐하면 난민에게는 “생필품도 지급해주지 않고”, “대학 특례 입학”과 “특별 전형이라는 교육제도”가 없었기 때문이다. 한편 일반 학교로 전학 간 숙희 이야기를 하면서도 새로운 사실들을 알게 되었다.

A교사: 왜냐하면 세탁을 많이 해요. 해외로 가면. 제3의 사람으로. (잠시 정적이 흐른 후) 숙희는 세탁까지는 아니었지만 일반 학교로 간 게 최선의 선택이었어요. 왜냐하면 그게 학력 인정이 안 되니까. 보면 이름과 주민번호와 그런 게 모든 것들이 안 맞아버렸기 때문에. 숙희는 영국에서 다닌 학력 인정이 안 되니까 검정고시를 못 봐요.

연구자: 아 (깜짝 놀라며) 진짜? 거기서 고등학교 나왔는데요?
 A교사: 그게 대한민국에서는 중국에서 온 애들도 북경이나 상해나 특별 도시에 있는 몇몇 학교³²⁾ 빼고는 모두가 학력 인정이 안 돼요. 그니까 숙희는 그냥 전학으로 간 거죠. 영국에서부터 바로 전학으로 어른이 되어서 간 거니까. 영어도 되고

32) 교육청에서 정해놓은 리스트에 해당되는 학교가 아니면 학력 인정이 되지 않는다. 대신 편입학은 학교장의 결정으로 가능하지만, 항목을 다 명시하거나 학력이 일치되어야 하고 공증을 미리 다 받아야 되는 복잡한 절차가 있다.

학교 다녔던 증거가 되니까. 근데 그 대신 학력 인정이 안 되어도 개는 실력이 되니까. 어학 실력은 되고 탈북자 인정 받으니까. 개는 5% 정도에 들어가는 거죠. 95%가 대학을 졸업 못하고 5%가 겨우 졸업하고 있는 실태니까요.

원래 “해외에 가면 제3의 사람으로 세탁을 하는 경우가 많다”는 현실은 논문들을 통해서도 알고 있었다. 그러나 내가 만나는 학생들이 그렇다는 사실은 여전히 낯설었다. 앞장에서 보았듯이 숙희는 영국에 갈 때 “한국에서 오래 살았고, 어렸을 때 와서 티를 못 내니까” 한국인임을 들켰다. 그러나 숙희가 “학력 인정이 안 되었기 때문에 검정고시를 못 보는 사정”이 있는 줄은 몰랐다. “학력 인정”이라는 제도의 복잡성과 5% 정도의 졸업률을 이론적으로 아는 것과 실제 행복학교에서 겪어보는 것은 다른 문제였다. 나는 A교사와 함께 졸업생들의 이름을 하나씩 떠올리며, 졸업 후 근황과 거취를 차례대로 짚어보았다. 5년 남짓 동안 대학을 졸업한 학생들이 몇 안 됨은 교사로서 힘이 빠지는 일이었다.

3) 가족과의 관계

위에서 살펴본 바와 같이 탈북청소년들이 안정적인 적응을 위해 필요한 것은 횡적인 교우 관계였다. 종적인 가족 관계이다. 5년째 학생들을 추적 인터뷰한 ‘탈북청소년 중단 연구’에 따르면 일정 시간이 지나면서 많은 학생들이 정착을 하게 되었지만, 최종적으로 가장 큰 걸림돌은 어머니의 건강 문제였다(이향규, 2015). 부모 세대의 신체적인 건강과 더불어 심리·정서적인 건강은 자녀 세대가 잘 정착할 수 있는 결정적인 요인이 되었다. 반대로 자녀 세대의 건강 역시 부모 세대의 정착에 중요한 영향을 미친다.

가족 내에는 세대 간의 차이가 존재한다. 탈북민 가족은 세대 간의 차이에 사회 문화적 차이가 더해져 힘든 경우가 많았다. 특히 중국에서 온 자녀들은 언어적인 어려움보다 부모들의 무관심과 방관적인 태도에 더 큰 충격을 받았다. 부모들은 자신의 기대와 다른 자녀들의 모습에 괴

리감을 느끼고 갈등을 겪었다. 같은 현상도 부모와 자녀 각각의 입장에 따라 달리 해석되기도 하였다. 그러나 관계적인 특성상 입장 차이는 명확히 구분되기보다 자연스럽게 교차, 중첩되고 어우러지는 특성을 보인다. 가족마다 상황에 따라 갈등과 융화는 상호교섭하며 반복되었다.

(1) 부모의 입장 : “내가 생각했던 아들이 아니니까”

미술 교사인 내가 직접 학부모의 얼굴을 보고 만날 일은 거의 없었다. 그러나 대학 입시를 앞둔 은희의 전공 선택 문제로 K교사와 상의를 하던 중 은희 엄마와 전화 통화를 하게 되었다. 직접 교사가 자녀의 재능을 이야기하면서 전화로 설득을 하면 어떻게 되지 않을까 싶은 마음으로 수화기를 잡았다. 그러나 통화를 하는 내내 은희 엄마는 “동대문에서 일하는 아는 사람”을 이야기하며 “패션디자인은 먹고 살기 힘들어서 안 된다”고만 하였다. 당시 나는 ‘아니 어떻게 엄마라는 사람이 저럴 수 있을까?’라는 생각에 자녀를 믿고 지지해주지 않는 엄마가 이해되지 않았다. 그러나 워낙 반대 의사가 확고하여 그대로 전화를 끊을 수밖에 없었다. 결국 은희는 졸업 후 양꼬치 식당들을 옮겨 다니며 아르바이트를 하게 되었다. 인화는 당시를 회상하며 은희 엄마의 입장을 이야기했다.

인 화: 개는 아무래도 항상 패션디자인 하고 싶어 했으니까요.

연구자: 그렇지. 마음에 그게 남아 있지. 그런 쪽으로 더 공부하고 싶은 마음이 남아 있을 거 같아, 아쉬워~! 그 때 은희 엄마가 조금만 더 믿어 주고 밀어주면 잘할 것 같았는데.

인 화: 그쵸! 근데 은희 엄마 입장에서 생각해보면, 약간 곤란한 게 본인도 지금 훗아빠시거든요. 재혼해서 아이도 있는데 그 아이도 키워야 하고. 본인은 또 직장이 없이 하니까 눈치 보이고. 또 훗아빠는 지원해주겠다 해도 또 부담이 가잖아요. 게다가 은희도 그 쪽에 대해서 좀 약간 거리감도 두고 있고 하니까.

은희는 자신이 원하는 진로를 반대하는 엄마에게 매우 “섭섭”하였다. 그러나 인화는 재혼해서 낳은 어린 자녀가 있는 “은희 어머니 입장”도

이해가 되었다. 즉 “본인은 직장이 없으니까” “눈치가 보이고”, 남편이 “지원해주겠다고 해도 부담이 가는” 상황에서 은희는 새아빠와 “거리감을 두고 있는 사이”였다. 이처럼 남한에서의 삶 자체가 버거운 부모들은 자녀에게 무관심하거나 냉대하기가 쉬웠다. 반면 자신의 삶과는 다르게 키우고 싶은 의지가 매우 강한 부모도 있었다. 엄마인 설송아(2015)는 아들이 내려오기 전까지 자신이 시장에서 “북한 말투로 장볼 때 당하는 바가지”가 꽤 많았다. 그러나 “아들한테 그런 일이 생기는 건” 참을 수 없었다. “작은 키”와 “낮은 실력”으로 정착이 어려운 아들이 “또래 문화”나 “말투로까지 천시당하는 것은 큰 문제”라고 느꼈다. 특히 엄마 입장에서 탈북청소년 자녀의 적응을 위한 “교육”은 매우 중요하였다. 이러한 부모들의 무관심과 교육열 사이에서 자녀들은 더욱 혼란스러워하였다.

연구자: 어 그치. 오히려 개네는 말이라도 통하지. 애네는 지금 말도 안 통하는데 그러니까~ 또 3국이 얽혀 있고

B교사: 한국의 엄마들이 아우 자기를 불렀는데 와서 보니까 중국에 우리 아버지 있는데 딱 사람하고 또 사니까 그거 보는 거 힘들지. 그 충격이 진짜 힘들지. 그니까 어디서도 환영받지 못하고 따뜻하게 사랑을 못 받고. 그리고 그 엄마들 입장에서 볼 때는 내가 생각했던 아들이 아니니까 또 더럽다 야단 많이 치고 적응 시킨다고.

갑작스럽게 한국으로 오게 된 자녀들은 언어적 소통 문제로 힘들어하였다. 더욱이 “중국에 우리 아버지”가 아닌 “딱 사람하고 또 사는 엄마”를 보는 건 더욱 힘들었다. “어디서도 환영 받지 못하고, 사랑을 못 받고” 커버린 자녀들은 새로운 학교에서는 낯선 한국어와 검정고시 준비에 내몰리게 된다. 한편 부모 역시 기대했던 모습과 다르게 커버린 자녀의 모습에 충격을 받았다. 엄마 입장에서는 반대로 자신이 “생각했던 아들이 아니니까” 답답하고 화가 나는 것이다. 결국 혼자 방 안에서 게임에만 밤새 빠져 지내는 아들을 “적응 시킨다”며 엄마는 더 심하게 “야단을 치게” 되었다. 이와 같이 부모와 떨어져 중국에서 자란 학생들은 엄마 또는 새아빠와 갈등이 심했다. 반면 원경이는 모든 것에서 잘 맞지 않는

엄마의 “센 성격”에 힘들었지만 최대한 엄마를 이해하려고 노력하였다.

원 경: 중국에 있을 땐 몰랐는데, 한국에 오니까 저를 위해서 진짜 많은 걸 희생하면서도 나한테 최대한 잘 해주려고 하고 그러니까요. 그래도 엄마랑 성격이 잘 안 맞아요.

연구자: 엄마가 세시지? 너는 좀 부드럽고 엄마는 좀 세실 것 같아.

원 경: 엄마가 엄청 세시죠. 엄마랑 의견도 잘 안 맞고 모든 일을 처리하는 방식이 다르고, 어렸을 때부터 또 같이 안 살았고 서로 불편한 것도 많고 다 이해가 안 되고 그런 거 같아요.

한국에서 “저를 위해 많은 걸 희생”하면서 “최대한 잘 해주려고 하는” 엄마의 모습을 보았기 때문이었다. 그러나 원경이처럼 부모의 “희생”을 알아주는 경우는 흔하지 않다. 현중이는 앞 장에서 살펴본 유형 중 이주지속형에 해당되는 아버지를 이해하기 어려웠다. 북한에서 한국으로, 한국에서 캐나다로 갔다가 다시 한국으로 돌아 온 현중이는 늘 자발적인 의지가 아닌 아버지에 의한 이주를 하였다.

현 중: 저랑 누나랑 저희 어머니랑, 저희 아버지가 처음에, 북한에 있을 때부터가 중국이나 러시아나 밀수하니까 몰래 많이 왔다 갔다 했거든요. 러시아 가서 러시아 좀 배웠다고 자랑하시고 그랬는데, 그러다 보니까 생각이 좀 트여서 그런지 한국에 대해서 알게 되었어요. 올 때 한국보다는 미국 가서 살고 싶어 하셨는데~ (중략) 아빠가 웃긴 게 가시기 전에 할머니에게 2년 안에 자기가 돌아오지 않으면 자기 마누라 딱 남자랑 결혼시켜도 된다고 하고 가셨대요.

연구자: 어머니~ 그게 웬 말이야?

현 중: 아니 그러니까 그게 좀 무서운 일이니까. 돌아가실 수도 있고, 아무튼 그렇게 오는 날도 저는 오는 줄 몰랐어요. 12살에 친구랑 놀고 있었는데, 할머니가 오라고 해서 친구랑 놀다가 갔어요.

중국이나 러시아와 밀수하며 몰래 “왔다 갔다 한” 아버지는 “생각이 좀 트여서” 한국에 대해 알게 되었다. 아빠는 처음에 미국으로 가고 싶

어 했으나 “직행으로 올 수 있는 대한민국”에 비해 “미국”은 준비 기간이 필요했다. 아빠는 가기 전에 할머니에게 “자기가 잘못된 거라고 생각할 수 있는 2년이 지나면 엄마를 재혼시키라”는 말을 남기고 북한을 떠났다. 서둘러서 “2년 안에” 남은 가족의 탈북을 기획하고 실천해낸 아빠는 “무서운 편”이었지만 그만큼 책임감이 있었다. 그러나 현중이에게 현재의 아빠는 한국사회와 캐나다 어디에도 적응하지 못한 채 떠도는 삶을 사는 실패자일 뿐이다.

현 중 : 어머니는 캐나다 잠깐 가셨다가 공기는 좋긴 한데 사람 살 곳은 못 된다고 먼저 오셨고 아버지랑 지내다가 아버지가 오셔서 저희도 왔죠. 아버지가 좀 변덕이 심하신지 이사를 좀 많이 다녔어요. 저는 그렇게 많이 옮길 필요가 없는 거 같은데.... (중략) 저희 삼촌은 또 술만 드시면 뭐 나보고 기술 배워라 너희는 성공해야 된다. 다른 가족을 책임져야 된다. 이런 이야기를 계속 순환반복을 하시는데. 어른들은 대한민국에서 살기 좀 힘든 거 같아요. 좀 나이 드셔가지고 오신 분들은 할 줄 아는 게 많지 않고 너무 올곧고 미련스럽다? 사회생활이 제일 어려운 거 같아요. 저희 아빠도 어릴 때 형 같은 사람한테 사기당한 적이 한 번 있어서 의심병이 있어 가지고 고생 많이 하셨죠.

“좀 아는 사람들”을 따라 양천구에서 평택으로, 다시 성북구로, 부천으로 계속해서 이주하는 아빠와 달리 현중이는 정주지향형에 속한다. 현중이에게 잦은 이사는 “변덕이 심한 것” 또는 “많이 옮길 필요가 없는 것”이다. 더욱이 아빠는 “사기당한 적”이 있었다. 일종의 사회공포증이 있는 아빠는 사기 사건을 회상하면서 사회에 대한 불안과 타인에 대한 의심을 강화시킨다. 이는 자신의 정체성에 대한 부정적인 개념으로 이어진다. “사소한 것에도 자기가 피해보고 있다는 생각”은 현중이 아빠가 대한민국에서 살기 힘든 이유가 되었다. 그리고 이런 아빠의 사회부적응 현상은 가정폭력과 이혼으로 이어졌다. 결국 현중이는 아빠와 누나, 새어머니와 함께 살게 되었다. 이와 같이 ‘비한국인’이라는 자조적 평가는 열

등한 주체의식을 내재화하고 재생산하게 된다(Serres 외, 2006).

“술만 드시면 기술로 성공해서 다른 가족을 책임져야 된다”는 말을 반복하는 삼촌은 중도포기형에 해당된다. 현중이는 “좀 나이 드셔가지고 오신 분들”은 “할 줄 아는 게 많지 않고 너무 올곧아서 미련스럽다”고 느꼈다. 그런 “사회생활”에 적응하지 못하는 “어른들”과 다르게 살기 위해 한국사회에 동화되고 통합되기를 원하는 것이다. 이렇듯 탈북청소년들은 한국 사회를 인정하고 빠르게 현재의 정체성을 적극적으로 형성해 나가기 원한다. 이 과정에서 청소년들은 사회구조적 차원에서 “더 힘든 어른들”의 삶을 이해하거나 가치 있게 여기기 어렵다.

한 미: 헤헤 (웃으며) 저의 가족이 15명이 같이 한꺼번에 왔어요.

연구자: 아 진짜? (놀라며) 와 진짜 대박이다. 그치?

한 미: 아빠가 죽더라도 같이 가다가 죽고 살면 같이 살고. 가자!
지금도. 와서도 또 데리고 왔어요. 이제 거기에는 없어요, 가족. 저희가 종가집이라 조상들 지켜야 해서 할아버지 할머니는 안 와요. 형제들만 다 오고. 근데 뭐 어차피 오셔도 다 돌아가시니까. 당신들 말씀으로는 내 어차피 가서도 죽는데 뭣하러 죽으러 가냐고. 그리고 또 나이 드신 분들은 살아온 환경을 버리지 않잖아요.

특히 15명의 가족이 다 내려온 한미에게 할아버지, 할머니는 단절된 과거이다. 결국 “조상들을 지키고” “살아온 환경을 버리지 않기” 때문에 내려오지 않는 “나이 드신 분들”은 동시대이지만 전혀 다른 삶을 살아가는 낯선 존재이다. 이와 같이 북한에 두고 온 가족과 과거의 정체성은 점차 망각되는 기억이 되고, 현재의 정체성만 남게 된다.

(2) 자식의 입장 : “나는 왜 있지?”

인화와 은희, 현중이처럼 새엄마나 새아빠를 둔 아이들은 깨어진 가정 속에서 자신의 자리를 찾지 못하고 방황한다. 이런 엇갈린 관계는 국경을 넘어 부모와 자녀가 각자 삶의 터전을 선택하는 문제로 이어진다.

연구자: 개도 북한에서 온 친구였어?

현 중: 네, 개가 저랑 똑같은 아픔이 있었더라구요. 저도 얼마 전에 알았는데. 개 어머니가 새엄마래요. 어머니는 일찍 돌아가시고. 웃긴 게 개는 거기 있고 싶어 하고, 부모님은 여기 오고 싶어 해서 부모님은 왔어요.

연구자: 부모님은 한국에? 개만 캐나다에 남았어? 개도 대단하다.

현 중: 근데 이게 또 오고 싶은 마음이 있는데 올 수 없어요. 오면 지낼 곳이 없으니까. 개는 부모님, 새엄마랑 싸우기는 싫고 자존심은 있고 그런 거예요. 근데 거기 캐나다는 우울증이 와요. 저도 거기 일 년만 더 있었으면 우울증 걸릴 뻔 했어요. 거기서 개가 지금 하는 일도 없어요. 학교도 때려 친 거 같아요. 뭐 학교 다니다 때려쳤으니 학력 인증이 안 되고. 그러다보니 다시 검정고시를 봐야 하는데 나이는 되었으니 두렵고. 지낼 곳도 없고. 지금 막막하니까 또 현실 도피하고 있고. 하다보니까 개도 지금 어찌해야 할지를 모르는 거죠.

현중이는 캐나다에서 만난 친구가 자신과 “똑같은 아픔”을 가진 것을 알게 되었다. 그것은 “새엄마”라는 존재로 인한 갈등과 고립감이었다. 친구는 “한국에 오고 싶어 하는 부모님”과 달리 “거기 있고 싶은 마음”에 캐나다에 남겠다고 하였다. 그러나 실제로는 “오고 싶은 마음”이었음에도 불구하고 “새엄마랑 싸우기 싫은 마음”과 “자존심” 때문에 오지 못한 것이었다. “와서 지낼 곳이 없으니까”, 또 “학력 인증”이 안 되는 한국에서 “다시 검정고시”를 보기에 “나이가 있어서” 두려운 마음에 돌아올 수 없었다. 캐나다에서는 “하는 일도 없이” “학교도 때려치우고” “맨날 놀러만 다니는” 생활로 “현실 도피”를 하게 되었다. 결국 혼자 “어찌해야 할지” 모르는 무기력증과 우울증으로 고통 받고 있었다. 이런 갈등 속에서 탈북청소년은 차라리 “혼자였다면 나오는 집”조차 받을 수 없기에 부모의 존재 자체를 부정적으로 바라보았다. 이와 같이 초국가적 이주 경험과 혼란스러운 환경 변화, 부모의 이혼과 비공감적 양육태도를 경험한 탈북청소년은 공격성이나 부주의 등 외현적 문제뿐만 아니라 위축, 불안, 우울 등의 내재적 문제가 더 크게 나타난다(김희정, 2015). 한편 인화는 “친아빠”와 “새아빠” 사이에서 갈등하며 사춘기를 보냈다.

인 화: 네 저희 집은 아예 북한이랑 관련이 없어요. 그니까 아예 다 문화인 거죠. 엄마 쪽은 조선족에 중국분이시고요, 아빠 쪽은 다 한국. 아빠가 중국에 가서 같이 선보고 엄마를 소개로 만났죠.

연구자: 아~ 나는 엄마가 북한에서 오신 건 줄 알았어. 아니었구나.

인 화: 네 그래서 두 분이 그러다가 맞지 않으셔서 이혼하시고, 제가 또 중국에 갔고. 엄마는 혼자 한국에서 일하시고

연구자: 아, 그런 아픈 일이 있었구나!

인 화: 그러다 재혼 하시고 저를 중국에서 다시 데려 오시고. 엄마랑 재혼하신 훗(後)아빠랑. 지금 아빠도 더 잘해 주세요. 그래서 약간 친아빠로 거의 어렸을 때부터 어렸을 때는 엄마 친구다 그냥 삼촌이라고 불리하면서 엄청 잘 챙겨 주셨죠.

인화는 조선족 엄마와 중국에서 선을 보고 결혼한 한국인 아빠를 두었지만, 6살에 부모의 이혼으로 중국에 가서 살게 되었다. 그러나 엄마는 다시 한국으로 일하러 나오면서 15살까지 떨어져 살게 되었다. 15살에 한국에서 다시 만난 아빠는 엄마와 재혼한 “훗아빠”³³⁾였다. 인화는 사춘기 시절의 심리 상태를 다음과 같이 회상하였다.

인 화: 네! 그래서 제가 심리 상담도 많이 받아봤고 해서. 그때 또 아빠, 지금의 아빠하고 많이 싸웠고 부딪힌 일도 많고 저도 그때는 엄마하고 안 살다가 갑자기 살게 되니까 엄마한테 또 스트레스잖아요. 그 얘기 듣고 저한테 저는 충격 받았거든요. 아 엄마한테 나를 받아줘야되는데 오히려 그게 엄마는 힘들구나. 내가 왜 있지? 약간 ‘어우 진짜 살고 싶지 않다’는 생각이 들었어요.

처음 한국으로 왔을 때 새아빠와 부딪히는 일도 많았지만 더 큰 충격은 갑자기 같이 살게 되면서 엄마가 받은 “스트레스”였다. 자신을 “받아

33) 인화는 중국에서 “새아빠”라고 하면, 친아빠가 돌아가신 것처럼 보이기 때문에, “나중”을 의미하는 “훗(後)아빠”라는 단어를 쓴다고 하였다.

줘야 할 사람인 엄마가 힘들어 한다”는 사실에 인화는 존재 이유를 상실하게 되었다. 결국 “내가 왜 있지?” 라는 질문과 “진짜 살고 싶지 않다”는 생각에 자신의 존재 기반이 흔들림을 경험하였다. 결국 “자기 몸을 학대” 하면서 “밥도 안 먹고”, “무언가를 갈기갈기 찢는” 우울증과 “칼”을 베개 밑에 두고 자는 자살 충동으로 가족들을 놀라게 하였다. 이와 같이 부모의 이혼과 동거, 재혼 등으로 인한 분리경험과 안정적 애착을 형성하지 못한 불안은 자녀를 정신적으로 안정적이지 못하게 만든다. 특히 초국가적 이주로 인한 낯선 사회와 함께 변화된 가정환경에도 적응해야 하는 탈북청소년들은 타인을 불신하고 대인관계를 기피하는 위축되고 불안한 모습을 보인다(김희정, 2015).

J교사: 여자 친구랑 헤어지고 왔어?

현 성: 자기 와이프도 못 믿어요. 한국도 똑같잖아요! 여자 친구는 못 믿는다. 그런 거 있어요. 애까지 있어도 자기 와이프한테 말 못하고 와요. 그런 큰 결정 있을 때는

현성이든 이혼한 엄마를 북한에 두고 혼자 내려온 이야기를 하면서 “애까지 있어도” “자기 와이프도 못 믿는” 북한의 분위기를 설명하였다. “자기 혼자 모험하러 간다”는 식으로 내려온 후 “여기서 예쁜 여자 찾으면 그만”이라는 농담 뒤에는 가정불화와 아버지의 부재로 인한 현성의 아픔이 있었다.

J교사: 어머니는 언제쯤 데리고 올 거야?

현 성: 어머니는요. 어머니 지금 돌아가셨을 거예요. 연락이 그사이 많이 안 되었어요. 전화했는데 안 받아 가지고요.

J교사: 아, 그래? (잠시 정적이 흐르며) 참 어려운 얘기다.

현 성: 근데 뭐 별로 느낌 모르겠어요. 이제는 떨어져 있기도 하고 그리고 또 컸잖아요. 이제 없으니까 현실은 또 현실이고, 사는 사람은 또 사는 사람이고. 죽으면 또 어쨌든 달라져야 되니까

얼마 뒤에 어머니의 소재를 J교사가 묻자, 오랫동안 연락이 안된다고

“돌아가셨을 거”라고 했다. 현성이는 가슴 먹먹한 어머니의 죽음 이야기에 “별로 느낌을 모르겠다”며 “현실은 또 현실이고 사는 사람은 또 사는” 거라고 담담히 말했다. 이와 같이 탈북청소년들은 낯선 땅에서 살아가기 위해 망각을 택한다. 그러나 몸과 마음이 기억하는 가족을 잊는 것은 말처럼 쉽지는 않다.

위와 같이 가족의 갈라짐과 합쳐짐, 겹쳐짐 등 구성이 바뀌면서 이에 따른 심리적 갈등으로 탈북청소년들은 충격과 혼란을 겪게 된다. 북한에서부터 부모의 사별, 이혼으로 가정이 해체되거나 중국에서 인신매매로 아이를 낳아 기르다가 함께 오게 된 경우, 한국에 와서 또 다른 탈북남성과 재혼하거나 한국 남성과 재혼하는 경우, 중국에 있던 한족, 조선족 남편을 국제결혼으로 초청하여 함께 살아가는 경우 등 가족은 매우 다양한 형태로 구성된다.

(3) 가족 찾기 : “한 가정 같은”

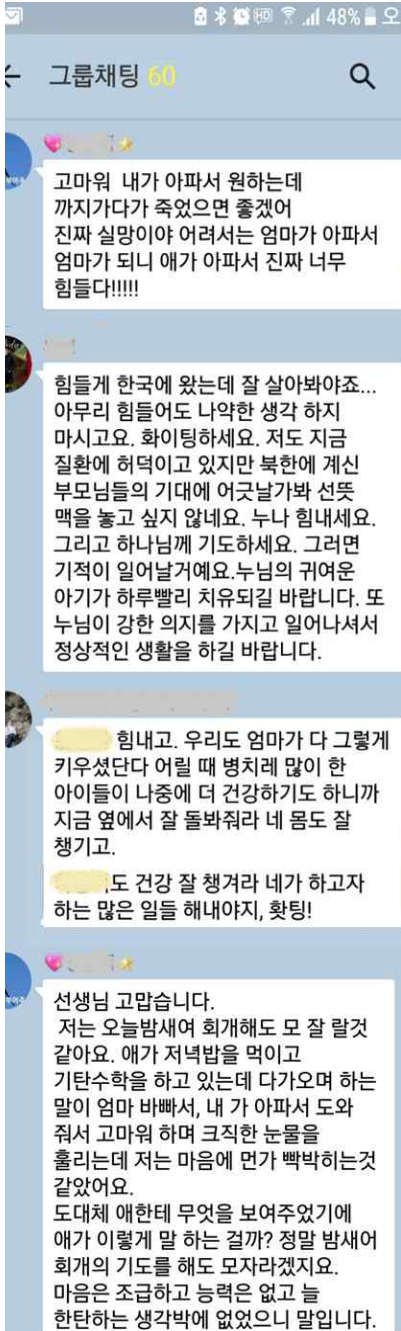
가족은 “주거를 같이하고, 경제적 협동과 자녀의 생산으로 특징지어지는 하나의 사회집단”이다(Murdock, 1949). 그러나 이러한 가족의 정의가 모든 사회에 동일하게 적용되는 것은 아니다. 인도의 네이아 족은 부인의 남편들 또는 연인들이 고정되거나 같이 살지 않더라도 동일한 카스트 남자만 상대한다는 규제범위를 위반하지 않았을 경우, 생물학적 아버지가 누구든 간에 자녀를 합법적으로 받아들인다(Gough, 1959). 한국 사회에도 혼인과 혈연으로 구성된 핵가족, 확대가족 외 비혼, 동거, 한부모가족 등 다양한 가족형태들이 존재한다. 행복학교 학생들 역시 혼자 살거나, 입양한 부모 또는 어린 자녀와 함께 가정을 이루며 살고 있다. 강숙이의 표현대로 “낳아주고 길러준 가족만 가족이 아닌 것”이다.

탈북 과정에서 보선이와 은경이, 한미와 성미는 중국에서 낳은 어린 자녀의 존재를 학교에 처음부터 알렸다. 행복학교는 학생들과 교사들이 “언니, 오빠, 이모, 삼촌”으로서 어린 자녀들과 놀아주고 돌보는 분위기이다. 따라서 수학여행 및 학교 행사 사진마다 어린이들의 모습을 쉽게 찾아볼 수 있다. 행복학교에서 학생의 자녀는 그 자체로 환대받는 존재

였고, 학생들의 “부모 됨”은 자연스럽게 격려를 받는 일이었다. “그냥 내가 낳은 딸 지키고 싶었고 배우지 못했던 꿈을 이루고 싶었던” 은경이는 남한에서 아이를 키우며 살게 되었다. 교사들은 그런 은경이의 생각을 “귀하고 장한 것”으로 격려하며 외부 기관에 장학생으로 추천하였다. 그러자 “잘한 것도 없고 쓸모없이 그냥 쓰러져 있었을” 자신을 불러일으켜 준 것에 감동을 하였다. 그러나 한국 사회에서 “엄마 되기”는 쉬운 일이 아니었다. 본인도 낯선 학교생활에 적응하던 중 딸이 다니던 어린이집이 문을 닫는 일이 있었다. 새 어린이집을 찾아 대기하고 재입소하기까지 교사들은 함께 방법을 간구하며 필요 서류들을 준비해주었다. 육아와 학업을 병행하던 은경이는 자녀와 본인의 건강 문제로 결석하는 경우가 많았다. 42도까지 열이 오른 딸이 경련을 일으키자 은경이는 응급실로 가는 상황에서 채팅방에 실시간으로 아이의 영상을 올리며 도움을 청하였다. 검사 결과 아이는 폐렴으로 입원을 하게 되었고, 은경이도 아픈 상태에서 딸을 간호하게 되었다. <자료 6>은 그 상태에서 학교 대화창에 올린 카톡 내용이다.

은경이는 일기를 쓰듯 “어려서는 엄마가 아파서, 엄마가 되니 애가 아파서 진짜 너무 힘들다”며 “내가 아파서 죽었으면 좋겠다”는 글을 남겼다. 그러자 “북한 부모님 기대에 어긋날까봐 선뜻 맥을 놓고 싶지 않다”는 윤석이는 “아무리 힘들어도 나약한 생각하지 말라”며 은경이를 격려하였다. 같은 엄마로서 B교사는 은경이에게 “우리도 다 그렇게 키우셨다”는 위로를 하였다. 이처럼 같은 체험을 공유하며 존재 속(under)으로 들어가 같이 서주는(standing) 이해(understanding)는 인간에게 정서적 안정감과 유대감을 준다. 이처럼 “부모처럼” 한 학생의 존재적 성장을 응원하는 교사들과 “한 가정 같은” 학교 공동체는 학생들에게 온정적인 지지그룹으로 기능한다.

<자료 6> 은경이와의 대화



은경: 내가 아파서 원하는 데까지 가다가 죽었으면 좋겠어. 진짜 실망이야. 어려서는 엄마가 아파서, 엄마가 되니 애가 아파서 진짜 너무 힘들다!!!!

윤석: 힘들게 한국에 왔는데 잘 살아봐야죠. 아무리 힘들어도 나약한 생각하지 마시고요. 화이팅하세요. 저도 지금 질환에 허덕이고 있지만 북한에 계신 부모님들의 기대에 어긋날까봐 선뜻 맥을 놓고 싶지 않네요. 누나 힘내세요. (중략) 누님이 강한 의지를 가지고 일어나셔서 정상적인 생활을 하길 바랍니다.

교사: 은경아 힘내고, 우리도 엄마가 다 그렇게 키우셨단다. 어릴 때 병치레 많이 한 아이들이 나중에 더 건강하기도 하니까 지금 옆에서 잘 돌봐줘라 네 몸도 잘 챙기고. 윤석이도 건강 잘 챙겨라. 하고자 하는 일들 해내야지. 핫팅!

은경: 저녁밥을 먹이고 기탄수학을 하고 있는데 애가 다가오며 하는 말이 엄마 바빠서, 내가 아파서 도와줘서 고마워 하며 큼직한 눈물을 흘리는데 저는 마음에 뭔가 뻑 박히는 것 같았어요. 도대체 애한테 무엇을 보여주었기에 애가 이렇게 말하는 것일까? (중략) 마음은 조급하고 능력은 없고 늘 한탄하는 생각밖에 없었으니 말입니다.

방학 때 다녀온 중국에서 8세 아들과 말이 통하지 않는다면 심란해하던 현아는 남한에서 만난 남성과 결혼하기 위해 학교를 떠났다. 이외에도 본인은 밝히지 않았지만 담당 형사를 통해 출산 경험이 있었음을 알게 된 ○○, 한국에서 생긴 아이를 중국에 가서 낳고 온 17세 △△, 결국 낙태를 선택한 □□는 질곡 많은 삶을 살아왔다. 어쨌든 학생들은 각자의 상황에서 다양한 모습으로 가족을 이루어 갔다. 다음은 <두고 온 것>이라는 제목으로 아이들이 써낸 글과 그림이다.

<자료 7> 두고 온 가족

두고 온 가족

따뜻한 가족과 행복하게 지내던 유년시절
 농촌에 자그마한 마을에서 평범하면서도
 추억 깊은 잊지 못할 그 시절

엄마가 지어주는 밥을 먹으며 학교를 다니고
 아플세라 배고플세라 챙겨주던 엄마의
 사랑과 가족을 그린다.

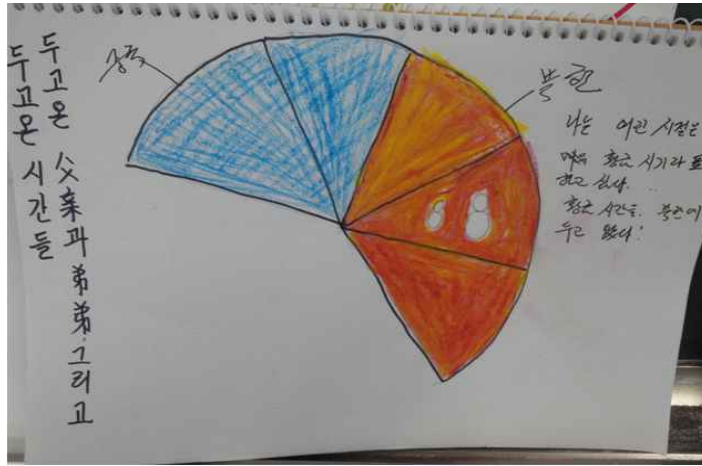
즐겁게 재미나게 놀던 친구들의 생각도
 지금 보면 가족 같은 느낌이 든다.
 낳아주고 길러준 가족뿐만이 가족이 아니다.

내가 행복했던 시간들을 돌이킬 때
 떠오르는 사람들은 누구나 없이
 나의 가족임을 오늘에야 알았다.

가족을 떠날 때 멀리에서 흔들여 주던
 엄마의 손, 울먹이며 나를 바라던
 그 모습이 지금도 눈에 선하다.

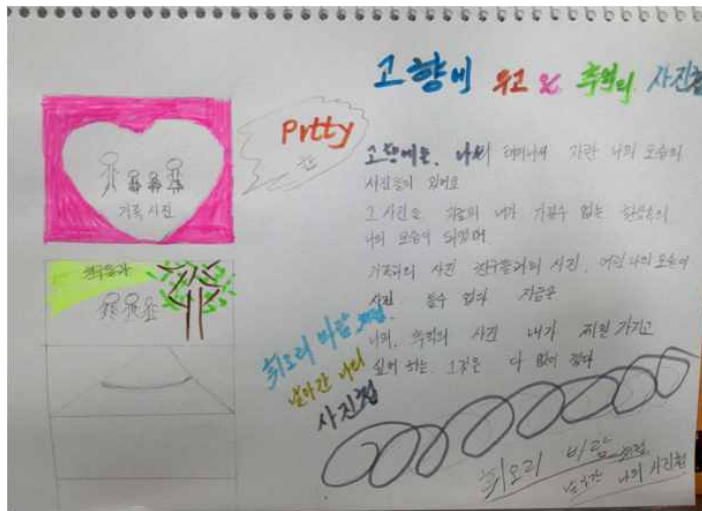
잊지 못할 나의 유년시절을
 오늘 미술 시간에 다시 한 번 되새기며
 설레는 내 마음을 글로 남긴다.

2014년 9월 4일



<그림 50> 두고 온 부친과 동생들 그리고 두고 온 시간들, 미상

나는 어린 시절은 매우 황금 시기라 표하고 싶다. 황금 시간을 북한에 두고 왔다!



<그림 51> 고향에 두고 온 추억의 사진첩, 수현(19)

고향에는 나의 태어나서 자란 나의 모습의 사진들이 있어요.
 그 사진을 지금의 내가 가질 수 없는 환상 속의 나의 모습이 되었어.
 가족과의 사진, 친구들과의 사진, 어린 나의 모습이 볼 수 없다. 지금은,
 나의 추억의 사진. 내가 제일 가지고 싶어 하는 그것은 다 없어졌다.
 회오리 바람처럼 날아간 나의 사진첩

학생들은 시를 짓고 그림을 그리면서 고향에 두고 온 가족, 친구들과 함께 했던 어린 시절의 추억을 상기한다. “하얀 백짓장” 같은 “단순함”과 “북한에 두고 온 시간들”, “황금 시간”, “추억의 사진첩”은 다시 돌아가고 싶은 과거를 상징한다. 이는 더 이상 과거로는 돌아갈 수 없는 삶의 흐름 속 흔적을 의미한다. 탈북청소년들은 “북한을 나온 당일에도 친구와 놀다가 할머니의 오라는 소리에 영문도 모른 채 한국까지 오게 된” 현중이처럼 자발적 의지보다 부모와 가족의 결정에 의해 삶의 터전이 바뀐 경우가 많다. 따라서 즐겁게 보냈던 어린 시절과 그리운 친구가 있는 고향에 대한 긍정적인 추억을 가질 수 있다.

탈북 작가 김유경이 쓴 소설 『청춘연가』는 “그 세상으로 절대 가고 싶지 않지만, 그 시절로는 돌아가고 싶다”는 표현이 나온다. 여기서 “시절”은 한 사람의 역사이다(이향규, 2015). 한 사람을 이루는 정체성에서 부정할 수 없는 부분인 것이다. 더욱이 자발적인 선택과 자유 의지로 탈북하여 온 경우, 자신이 탈북자임을 부정하고 싶은 학생들도 돌아갈 수 없는 그 시절의 장소인 고향에 가보고 싶다. 아이들은 이러한 자신을 이루고 있는 “유년 시절”을 떠올리며 그리워한다.

현 성: 나는 탈북자들 사람들 친한 사람들끼리 같이 고향을 보고 싶어요. 집 가서 돌고 또 다음에 이쪽. 원래 이런 사람이었어. 여기 민철이가 현성이가 흠쫘던 데야 하면서. 근데 길이 없어졌을 수도 있어요. 가면 친구들과 우리 그때 그랬지 이렇게 이야기를 하면서~ 근데 긴 시간 이야기를 하면 그때랑... 근데 긴 시간이 또 흘러가면서 아마 같은 사람이 아닐 테고, 나도 옛날 그 사람들이 알던 사람이 아닐 테니까.

탈북청소년들은 삶의 흐름 속에서 붙잡을 수 없는 시간을 느낀다. “시간이 흘러가면서” “그 사람들이 알던 사람이 아닐 것”이라는 현성의 표현처럼 다시 그 장소로 돌아간다 해도 그 시절로는 돌아갈 수 없다. 그러나 과거로 회귀할 수 있는 것은 “우리 그때 그랬지” 하며 함께 나눌 이야기가 있기 때문이다. 이와 같이 주체로 하여금 시간 속에서 정체성을 가질 수 있도록 해주는 것은 기억이다(이정우, 2009). 이는 단순

히 정보를 저장하는 기계적인 기억(memory)이 아닌 앞으로 과거와 미래에 다시 새로운 멤버로 태어나기 위한, 다시 그때 상황의 멤버가 되는 기억(remember)을 뜻한다. 한편 보경이는 “증조부”부터 “손자집”까지 함께 있는 “가족나라”를 그렸다.



<그림 52> 가족 나라, 보경(25)

보 경: 제 나라는 가족 나라라고 했어요. 여기는 집을 그렸는데요. 증조부부터 할아버지, 할머니, 그리고 동생집, 딸집, 그리고 손자집이에요. 중간에는 이렇게 다 같이 식사를 할 수 있는 곳이고 중간에는 과일나무도 있고 채소밭, 학교도 있고 주차장도 있고, 산책할 수 있는 곳과 공원도 있어요.

J교사: 증조부님은 기억해요?

보 경: 못 기억해요. 그러니까 그렇게 살고 싶다는 거예요. 다 보고 싶고 (울먹이며) 증조부하고 후손은 우리가 볼 수 없잖아요.

보경이는 중간에 “다 같이 식사를 할 수 있는 곳”, “과일나무”, “채소밭”, “학교”, “주차장”, “물놀이장”, “공원”을 동그랗게 그렸다. “다 같이

보고, 다 가깝고 다 밥도 같이 먹을 수 있고, 같이 지낼 수 있기” 때문이었다. 보경이는 “다 같이”라는 단어를 유독 많이 쓰면서 가족 나라를 설명하고, 교사는 “현재, 과거, 미래가 다 같이 있는 집”이라고 표현하였다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 탈북청소년들은 또래친구와 교사, 가족과 형성하는 관계를 통해 좌절하고 갈등하거나, 삶의 위안과 원동력을 얻기도 한다. 결국 자신을 인정하는 태도를 가질 수 있도록, 정서적으로 지지해주고 심리적으로 기댈 수 있는 지지집단은 아이들에게 중요한 자원이 된다(조정아, 2014). 이러한 관계 형성은 단기간에 이루어지지 않고 개별적, 점진적으로 이루어지는 방식이기에 그 깊이와 양상에 있어서 질적인 차이를 내포한다(권효숙, 2006). 특히 남한사람과의 상호작용 과정은 사회 적응과 가장 직결되어 있기에 노력이 필요하다.

4) 남한사람과의 관계

탈북청소년들은 학교와 가정을 넘어 사회로 나가면서 더욱 다양한 경계들을 마주하게 된다. 우리 사회에는 영토의 경계뿐만 아니라 우리 사회를 무너 짓는 오해, 편견, 차별이라는 수많은 주름들이 존재한다. 학생들은 이런 주름 사이마다 숨어 있거나 부유하는 정체성을 가지며 문화, 경제, 정치적인 영역에서 자신의 위치에 대해 고민하기 시작한다. 그 중 문화는 청소년 시기의 특성상 자신을 향한 타인의 시선을 가장 먼저 예민하게 느끼는 분야이다.

(1) “한마디로 말하면 애기잖아요”

기어츠(Geertz, 1973)는 문화를 세상을 이해하고 실천하는 연극 대본 처럼 세상을 읽고 쓰는 텍스트로 보았다. 즉, 문화 현상은 계량적인 분석 단위로 환원하는 게 아니라 몸짓과 언어를 비롯한 다양한 상징 기호의 체계로 다루어야 한다는 것이다(조용환·윤여각·이혁규, 2006). 탈북청소년들은 북한-정체성을 “티를 벗고 싶은” 가장 하급한 문화로 구별하며, 문화적인 위계를 설정한다. 조정아(2014)에 따르면, 이러한 문화적 구별은

다른 차별을 양산하고 지속하며, 우리 사회에서 다른 경제적, 사회적인 것과 연동되어 있다. 탈북청소년들은 남한에 입국하기까지 수많은 국경과 함께 문화적 경계를 넘는다. 낯선 땅에서 처음으로 부딪히는 것은 언어적인 차이이다. 대부분 북한에서 탈출한 아이들은 중국어를 먼저 접하게 된다.

소 영: 거기는 변방이기 때문에 조사가 많아요. 그때 그 분이 참 지혜로웠던 게 뭐냐면. 저한테 껌을 하나 주셨거든요. 거의 그 보초 가까이 올 때 저한테 껌을 주시면서 아빠가 딸한테 뭐라고 말하면 딸이 따라 하잖아요. 저한테 이거 예쁜 승무원한테 주고 따라하라고. 그때가 딱 보는 시기였거든요. 올라와서 조사하는 딱 그 때 물어보지 않고 그냥 통과했어요.

본래 계획은 초등학교 5학년 때 한국으로 오는 것이었다. 그 당시 나는 같이 가게 된 북한 이모님과 함께 공안에게 버스에서 잡혀서 북송될 만한 큰 위기를 겪었다. 하지만 그 당시 중국어를 잘 하는 것은 나의 행운이었다. 그래서 나는 풀려났다. 하지만 그 이모 분의 소식은 더는 모른다. 어쩌면 그 분은 북송되었을지도 모른다.

(2015 통일 글짓기 대회 수상작, 순정)

중국에서 탈북민들의 중국어 구사 여부는 생사와 직결되는 경우가 많았다. 중국 체류 기간과 중국어 능력은 비례하지 않는다. 위의 소영이와 순정이처럼 생존을 위해 중국어를 배운 경우 짧은 기간 동안 빠르게 습득한 경우도 있고, 오랜 기간을 머물렀어도 숨어 지내느라 전혀 배우지 못하는 경우도 있다. 이후 입국하게 된 한국에서 탈북청소년은 같은 언어를 쓰기에 의사소통의 어려움이 크지 않을 것으로 생각한다. 그러나 이러한 기대는 탈북청소년들에게 더 심각한 고민을 안겨주기도 하였다.

대한민국에 발을 내딛고 하나원에서 퇴소 후 제일 먼저 스마트폰을 개통하러 갔다. 그런데 직원이 하는 말을 전혀 알아들을 수 없었다. 분명히 한국말인데 알아듣지 못하는 것이 당황스럽고 부끄럽고 두려웠다. ‘그토록 바라고 바라던 자유의 땅 대한민국에 왔는데 한국말을

알아들을 수 없다니... 과연 잘 적응해 나갈 수 있을까?’ 하는 공포가 하루에도 수십 번 뇌리를 쳤다. 영화관에서도 쇼핑하러 가서도 선뜻 말하는 것이 두려웠다. 혹시라도 내 말을 알아듣지 못하면 어떻게 하나? 이런 두려움 때문에 나도 모르게 목소리가 작아졌다.

(“자유를 향한 나의 꿈”, 2015 통일 글짓기 대회, 선희)

탈북민들이 표준적인 한국 시민으로 살기 위한 기본적인 척도 중 하나는 표준어 사용 여부였다(강진웅, 2011). 선희는 하나원 퇴소 후 처음으로 간 스마트폰 가게에서 직원의 말을 전혀 이해할 수 없었다. 한국말을 전혀 알아들을 수 없는 상황은 “부끄러움”과 “당황스러움”을 넘어 “두려움”과 “공포”로 이어졌다. 결국 한 동안 선희는 “사람들과의 만남을 회피”하게 되었다. 수연이 역시 아르바이트를 시작한 편의점에서 “밴드” 같은 외래어를 알지 못해 난감한 상황을 자주 겪었다. 이와 같이 탈북민들의 한국사회 적응과 취업에 가장 큰 장애 중 하나는 언어문제이다. 언어 장벽과 북한 말투는 정체성 교섭에서 매우 부정적인 영향을 끼친다(심원, 2006). 그러나 이러한 “의사소통의 어려움”은 시간이 지나면서 점차 나아진다. 이향규(2015)에 따르면 5년 정도 지나면 탈북청소년들은 “일단 남한 말이 되니까” 정착을 하게 된다. 그러나 한국말 구사가 어려운 중국 출생 탈북청소년들은 적응을 위해 더 큰 한계를 극복해야 한다.

B교사: 일단 나이는 중학교 졸업할 나이인데 한국어가 안 되니까, 초등 검정고시만 벌써 2번 떨어지고 3번째 보는 거거든요. 그래서 스스로도 긴장을 많이 하고 있고. 근데 문제는 통과해도 걱정이예요. 초등은 겨우 통과해도 중등반으로 올라야 하나, 실은 한국말이 안 되면 이해도 안 되고 올릴 수 없거든요. 그래서 한국어반 아이들이 걱정이예요.

보통 교사들은 한국어 특별반 학생들에게 한글부터 가르치면서 초등반 검정고시를 준비시킨다. 그러나 학생들이 초등 검정고시를 “겨우 통과해도 걱정”이다. 기본적으로 중등반 학업 수행이 불가능한 학생들의 한국어 수준 때문이다. 제3국 출생 탈북청소년들의 언어적 한계는 일상

적인 의사소통과 적응, 기초학력의 향상을 저해하는 요소가 된다.

한편 학교에는 한국말을 전혀 못 하는 중국 학생들 사이에서 통역을 해주는 북한 학생들 또는 한국어와 중국어가 모두 가능한 조선족 학생들이 있었다. 현중이는 “대학갈 때 관광학과라도 지원할 수 있는” 개네가 부러웠다. 또 졸업 후 취업에도 필요한 스펙이 되기에 본인이 “중국에 꽤 있었음에도 중국어를 하나도 못 배운 점”이 아쉬웠다. 결국 북한에서 거의 “직행”으로 한국에 온 탈북청소년들에게 “중국에서 배워본 사람들”은 부러움의 대상이 된다. 출생지는 북한이지만 중국에서 12년 이상 거주한 소영이를 보며 현중이는 “패션 감각”이든 “마인드”든 “뭐든지 다 조금 틀린 거 같다”고 표현했다. 중국에서 학교와 회사까지 다닌 소영이는 “아는 게 많아 보이고, 노련미가 있어” 보였기 때문이다. 이와 같이 탈북청소년들은 새로운 공간을 통과하면서 증식되는 여러 정체성을 동시에 가지며 자원으로 적극 활용한다(이희영, 2013).

은 주: 북에서는 스트레스란 걸 몰랐거든요. 단어 자체를 몰랐어요. 근데 여기 오니까 사람들이랑 많이 지내면서 그 사람들로 부터 받는 자기도 모르게 받는 압박감이 있어요. 사실 저희가 서울은 처음이니까 한마디로 말하면 얘기 짱아요. 180도 다른 나라에 와서 정착하려고 하니까 아무래도 낯설기도 해요. 사람들과 문화가 안 맞으니까... 서울은 진짜 아랫집 윗집에 누구 사는지도 모르고 그렇잖아요. 그래서 많이 외롭고 처음엔 그런 거 같아요.

“서울은 처음이니까 한마디로 말하면 얘기”인 은주는 북에서 살 때는 “스트레스”라는 단어 자체를 모르고 살았다. 그러나 남한에서 “사람들이랑 지내면서 압박감”을 받았다. 특히 북한의 온정적인 문화와 “아랫집 윗집에 누구 사는지도 모르는” 남한의 개인주의 “문화”는 큰 차이가 있었다. 전혀 “다른 나라”임을 실감하며 외로움과 싸웠던 은주처럼 탈북 학생들은 자신이 성장한 사회와 다른 환경에서 적절한 사회적 관계를 맺는데 “문화가 안 맞는” 어려움을 경험한다. 한편 한석이에게는 남한 사회에 적응하는 과정 자체가 하나의 트라우마였다.

H교사: 한석이가 탈북하다 북송되었을 때 모진 매를 맞아서 거의 죽다가 살아난 경험이 있었대요. 자기가 몸으로 맞았던 그 기억은 정말 평생 잊을 수 없을 것만 같았는데, 그게 남한에 와서 잊혀 지더라고요. 글썸. 남한에서 살아가는 게 너무 고되고 힘들어서. 그게 잊어지더라고요.



<그림 53> 마음의 풍경, 한석(24)

한석이는 북송되었을 때 “몸으로 맞았던 기억”이 잊어질 정도로 남한에서의 삶이 더 고되고 힘들었다. <마음의 풍경> 수업에서 한석이가 그린 그림에는 두려움에 질린 눈으로 바라보는 검은 토끼를 휘감은 뱀이 그려져 있다. 빨간 혀를 날름거리는 뱀의 뱃속에는 이미 토끼 한 마리가 들어 있다. 거칠고 빠른 아크릴 물감의 터치에는 불안감이 묻어 있다. 그림에서는 궁핍, 상실의 고통과 죽음으로 인한 존재적 고통이 느껴진다. 이와 같이 탈북청소년들은 탈북 전후의 신체적, 정서적 양육이 충분히 이루어지지 않은 상태에서 직접 물리적 폭력을 경험하거나 가족이나 주변인의 죽음을 목격하는 외상(trauma) 후 스트레스 장애를 경험하게 된다. 그로 인한 근심과 두려움, 회피 성향은 적절한 사회적 관계를 맺는데 어려움으로 작용

하고, 학력을 중시하는 한국 사회에서의 경쟁과 이로 인한 좌절감 역시 심각한 사회·심리적 부적응을 초래할 수 있다(김나영, 이정민, 정미지, 2016). 결국 한석이는 학교라는 삶의 장소에 정주하지 못한 채, 다시 돈을 벌기 위해 일터로 나갔다. “한 마디로 말하면 애기”라는 은주의 표현처럼 낮은 문화 적응 뿐 아니라 신체·정서적 발달 및 정체성의 형성이라는 시기적 과업을 이루어야 하는 탈북청소년들에게 세심한 심리적 지원이 필요하다(Ziemek 외, 2009).

(2) “삼국인”, “중한사람”

평소 학교에서 학생들에게 국적 등의 국가정체성이나 민족정체성을 묻는 것은 암묵적인 금기 사항이었다. 일종의 편 가르기처럼 느껴질 수 있는 민감한 문제였기 때문이었다. 그러나 교지 제작을 앞두고 K교사는 ‘나는 누구인가’를 주제로 학생들에게 무기명 설문지를 돌렸다. 거기에는 북한, 중국, 한국의 장단점 및 소속감에 관한 질문이 들어있었다. 학생들은 무기명이기에 비교적 솔직하게 자신의 생각을 답했다. 그러나 국가정체성에 관한 질문에 북한 학생들은 “빈 칸”으로 비워두는 방식으로 자신의 소속에 대한 답을 하지 않았다. 탈출해온 북한에 대한 강한 거부감이 있지만 남한 사회에 대한 소속감이나 유대감은 충분히 가지고 있지 못하기 때문이다. 반면 주로 엄마는 탈북민이고, 아빠는 중국인인 법적으로 다문화가정의 자녀인 중국 학생들은 북한과 남한에 중국까지 더해지는 다층적인 정체성 속에서 혼란스러워하였다. “너를 어떤 사람으로 봐줬으면 좋겠어?”라는 교사의 추가적인 질문에 학생들은 선뜻 답하지 못하였다. 결국 학생들은 국경이라는 틀 안에서 자신을 어디에 위치시킬 것인지 고민하였다. 그러나 결국 선택을 유보하거나, 일관되지 않게 답하는 등 어디에도 속하지 않는 경계인으로서의 특성을 나타내었다.

중국에서 10년간 생활을 한 나로서는 처음 한국에 와서 한국 사람들 속에 못 속한다고 생각한다. 하지만 한국 생활 10년이 지난 지금

도 한국인인지 중국인인지 둘 사이에 못 속하는 것 같다. 한국에서 성공하길 바라는 한국인으로 기억되길 원한다.

나는 어느 나라 사람인지는 모르겠다. 다른 사람이 나를 외국인이든 내국인이든 다 차별하지 않고 나를 받아들였으면 좋겠음! 어느 나라 사람인지를 정하면 당연히 나의 고향 중국이죠.

나는 중한 사람이고, 중국 사람이 되고 싶다. 중국 사람으로 봐주었으면 좋겠다. 정체성은 잘 모르겠다.

“당연히 나의 고향은 중국”인 아이들이지만, “진짜” 중국인으로 보여주고 싶은 건 아니다. “성공한 한국인”으로 보였으면 하는 마음도 있듯이 “중간쯤 어딘가에” 위치한다. 실제로 조선족 학생들은 “중국 사람”을 “한족”으로 지칭하며 비난하다가 “북한 사람”이나 “남한 사람”의 단점을 이야기할 때는 다시 “중국 사람”으로 입장을 바꾸는 등 관점의 변화를 보였다. 중국의 조선족과 한족의 관계에도 국가와 민족, 사회, 문화적 차이가 복합적으로 얽혀 있었다. 더욱이 “엄마의 나라”인 북한과 이제 막 “국민”이 된 한국과의 관계 속에서 탈북청소년은 더욱 더 경계인으로서 사유하게 된다. 이러한 거시적인 맥락은 개인의 생활세계 속에서 자신이 누구인가에 관한 답에 영향을 미치게 된다. 결국 정체성 형성 과정은 사회적 차원과 개인적 차원을 동시에 고려해야 하는 복합적인 문제이다.

연구자: 그러면 중한 사람이라는 거는 뭐예요?

L교사: 중국 한국인. 중국과 한국인. 중국 사람/ 한국 사람. 근데 우리 애들 정체성 좀 곤란할 수 있어요. 왜냐면 엄마는 탈북자고 나는 중국 사람이다. 그리고 내가 딱 뭐 한국 사람 되고 싶다 그 마음이. 그거는 아니에요.

연구자: (질문지의 답을 가리키며) 이거 삼국인은 뭐예요?

L교사: 한국인 일을 하는 거는 그거잖아. 엄마는 탈북이고 나는 중국에서 났다. 지금 난 또 한국 사람이다. 그래서 삼국인.

행복학교 학생들은 “탈북청소년”이라는 이름 대신 국가 경계를 넘나드는 “중한 사람”, “삼국인”이라는 새로운 이름을 만들어냈다. 이 때 여러 가지의 이름은 국가와 민족적 정체성이 균열되고 해체되어 생성되는 다중의 정체성을 상징한다. ‘탈국가적 상상력’과 이산민 특유의 ‘유동성’을 가지고 이전에 없던 새로운 자신들의 정체성을 찾아가는 것이다. 이처럼 “삼국인”의 다문화적 감수성을 지닌 학생들의 세계는 끊임없이 흔들리는 세계이다.

A교사: ‘비보호’라는 말은 잘 안 써요. 비인권적이다 해서요. 보호를 받는 탈북자에 반해서 비보호라는 건데 ‘장애인’, ‘비장애인’이랑 비슷한 거죠. ‘제3국 출생’ 배경? 그 정도로 돌려서 말하긴 하는데 마찬가지로. 탈북자가 ‘새터민’이라고 해도 탈북자죠. 어디 가졌어요? 정권에 따라서 바뀌는 것일 뿐. 이름이 다를 뿐이죠. 노무현 정권에서 ‘새터민’. 이제는 ‘새터민’을 아주 싫어해요. ‘새터민’, ‘탈북민’, ‘자유한국인’, 이번 정권은 ‘자유인’, 웃겨요. 그게 의미가 없어요. 그냥~ 고향이 북한일 뿐이지. 근데 그런 이야기는 있어요. 그냥 탈북자가 제일 나아요. 원래 탈북자라는 말도 제3국에 있을 때만 탈북자인데 통칭하는 거죠 뭐.

A교사는 ‘비보호’라는 말은 “비인권적”이기에 “제3국 출생으로 돌려 말한다”고 하였다. 또한 “고향이 북한일 뿐”인 ‘탈북자’, ‘새터민’, ‘탈북민’, ‘자유한국인’, ‘자유인’ 등으로 다르게 명명되는 이름들은 “정권에 따라서 바뀌는 것일 뿐 의미가 없다”고 보았다. 세상을 살아가면서 우리 삶을 구성하고 있는 이름들의 체계에 크게 집착할 필요가 없다는 뜻이다. 이는 이름 체계가 존재론적이고 가치론적인 실체가 아니라는 ‘깨달음’에서 나오는 것이기도 하다(이정우, 2009).

삶의 범주들은 대부분 한 개인이 만들어내는 것이 아니다. 사회적, 역사적으로 축적된 거대한 체계이다. ‘인간’으로 태어난다는 것은 곧 그 체계 안에 내던져진다는 것을 뜻한다. 수평적인 차이들과 수직적, 위계적인

차이 체계 안에서 한 개인은 몇 개씩의 요소들, 술어들을 뽑아 통접시킴으로써 ‘자기’를 만들어간다. 이것은 술어들의 그물로 되어 있는 거대 그물 속에서 자기의 자리를 잡아가는 과정이며, 자기의 이름을 만들어 가는 과정이다. 그 그물이 고착되어 있을수록 ‘자기’ 구성은 상투적이며, 간헐 수밖에 없다. 갇히지 않으려면 그물과의 끝없는 투쟁이 필요하다. 주체는 “나는 ~이다”라는 일정하게 주어진 이름들이 아니라, “나는 ~이 되고 있다”를 통해 생성해가는 어떤 것이다. 결국 주체란 ‘~되기’를 통해서 살아가는 것으로 명사-형용사의 주체이기보다 동사로서의 주체이다(이정우, 2009). 결국 탈북청소년들의 주체는 고정태가 아닌 살아 움직이는 생성태로서의 주체를 의미한다.

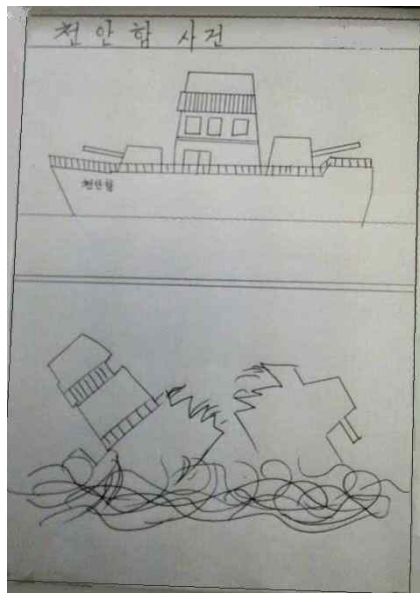
(3) “노스코리안” VS “코리안”

탈북청소년들이 남한 사회에서 받는 시선은 타자와의 관계를 통해 형성된다. 이때의 시선은 곧 권력 관계를 내포한다. 학생들은 한국의 TV 속 탈북 여성의 이미지가 실제와 다름을 지적하였다.

- 현 성: 어제 이만갑 보면 여자들이~ 뭐 아라 알지? 거기서 아라가 무슨 샐리를 일 년 동안 안 한 적이 있다고.
- 강 숙: 아우~~~ (야유하며) 진짜 어디서? 북한사람 그거는 정말 망신스러운 일이다! 안 믿어지는 일이다! 그거 10년 동안 안 하는 거니? 야! 말도 안 돼. 네가 생각해 봐. 아무리 그래도 여름에 더운데 산이고 강이고 물이 흔하잖아.
- 현 성: 그니까 빗물 맞고 막 때 밀고 그랬대. 나는 십 년 동안 내 샐리를 안 했다? 그래도 나 그런 데에 안 말하겠어.
- 보 경: 아니 그니까 그게 자기 망신이지. 잘 살고 못 살고 문제가 아니잖아? (화를 내며)
- J교사: 오케이! (진정시키며) 그건 실체가 아닌 방송용 용어일 거야.

강숙이는 “10년간 샐리를 못했다”는 한 탈북 여성의 이야기에 “안 믿어지는 일”이라며 불쾌해하였다. 교사는 “실체가 아닌 방송용” 이야기로

설명했지만, 학생들은 “잘 살고 못 살고 문제”가 아닌 “망신스러운 일”로 인식하며 자신들의 자존심과 연결시켰다. 실제 방송에 출연했던 학생은 “작가들이 써주는 대로 방송에서 원하는 이야기를 한다”고 고백하였다. 그렇지만 돈이 되는 “방송 알바”를 거절하지 못하고 “여기 저기 기웃거리느” 탈북청소년들이 많았다. 행복학교에도 방송 출연한 재학생들은 물론 북한 관련 콘텐츠를 제작하여 인터넷으로 방송 중인 졸업생도 있었다. 그러나 대부분의 미디어에 등장하는 “탈북 여성”은 “결핍”과 “슬픔”을 지닌 “미녀”였다. 이러한 이미지의 강요에는 북한 여성을 타자화, 상품화하는 남한 사회의 폭력적인 시선이 존재했다. 실제로 교사들은 마스크에 노출된 학생들이 “변질”되는 경우를 보며 많은 우려를 표하였다.



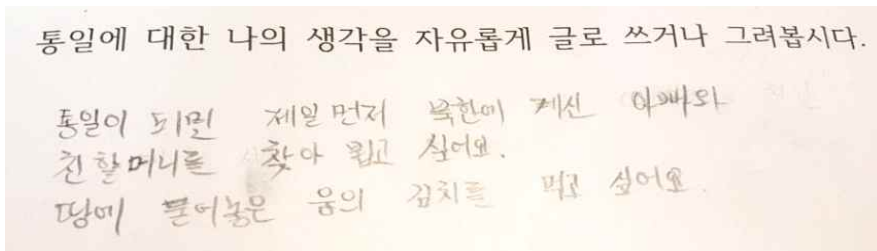
<그림 54> 천안함 사건, 현성(25)

한편 탈북자들에 대한 적대적인 시선은 분단 현실에서 비롯되는 정치적인 상황에서 극대화된다. 광석이가 초등학교에서 “빨갱이 새끼”로 불렸던 사회구조적 차별은 중학교에 올라가면서 “그냥 재는 내 경쟁할 상대는 아니다”라는 문화적 배타주의로 바뀌었다. 그렇지만 민감한 이데올로기 문제가 발생하면 상황은 더 나빠졌다. 예를 들어 일반 학교에서는

“천안함 사건 때” 많은 탈북학생들이 학교를 그만 두었다(이향규, 2015). 이유는 “마치 자기가 천안함을 폭파시킨 것처럼 한국 학생들한테 공격을 받았기 때문”이었다. 특히 천안함이나 연평도 사건이 발생했을 때 남한 청소년들은 가해자인 북한 정권과 탈북청소년을 동일한 입장에 놓고 피해자인 한국 사람과 ‘구별 짓기’ 하면서 분노를 표출하였다(강진웅, 2011). 남한청소년들의 북한에 대한 적개심이 탈북청소년에게 투사되는 현상으로 나타난 것이다(김신희, 2014).

반면 현성이는 미술 시간에 자유주제로 두 칸 그리기 만화에서 <그림 54>의 천안함을 그려놓고 북한의 공격 무기를 나에게 자세히 설명해 주었다. 정확한 진상 규명이 이루어지기 전임에도 불구하고, 행복학교 학생들은 “북한의 소행”으로 확정지어 이야기하였다. 이는 남한의 이데올로기적 편견에 대해 탈북청소년들 역시 북한을 적대적인 타자로 보고 북한의 정체성을 부정하는 현상이었다. 일부 학생들은 북한의 핵실험 감행 문제에 대해서도 ‘독재자 김정일’과 북한 정권에 극단적인 반감을 표시하고 한국 정부에 동조하는 등 이데올로기적인 편향성을 나타내었다.

통일에 관한 생각을 묻자 학생들은 개인적인 사연부터 사회적인 사안까지 다양한 차원의 답들을 내놓았다.



<그림 55> 통일에 대한 나의 생각, 미정(23)

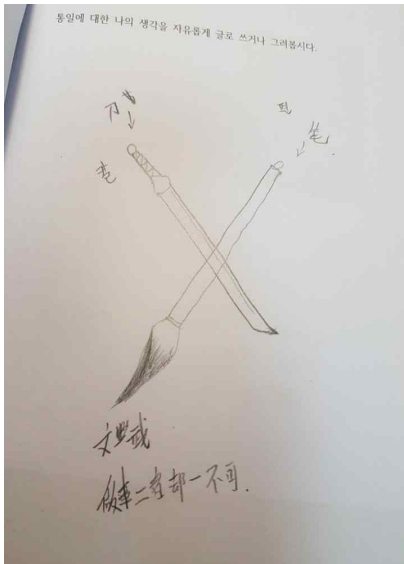
연구자: 움이라는 거는 구덩이야? 여기도 김치냉장고 만들어지기 전에는 그렇게 했었는데, 그렇게 왜 같은 김치인데 그게 다를까? 재료는 비슷하잖아.

미 정: 맞아요. 그러니까요. 항상 그게 그리워요. 김치냉장고 맛도 짭하긴 한데 한참 한 30% 모자라요. 북한의 그 맛이 안 나요.

“통일에 대한 생각”에 대해 미정이는 돌아가신 아빠와 친할머니 묘를 찾아뵙고 북한 땅에 묻어놓은 김치를 먹고 싶다는 것이었다. “움의 김치” 맛은 항상 그리운 “북한의 맛”이자 가족들과 함께 겪은 일상의 감각이다. 통일에 대한 미정의의 생각은 그리 거창한 것이 아니었다. 익숙하고 소박한 즐거움을 다시 찾고 싶은 개인적인 소망이었다.



<그림 56> 통일에 관한 생각, 선영(18)



<그림 57> <그림 58> 통일에 관한 생각, 한서(19), 동민(18)



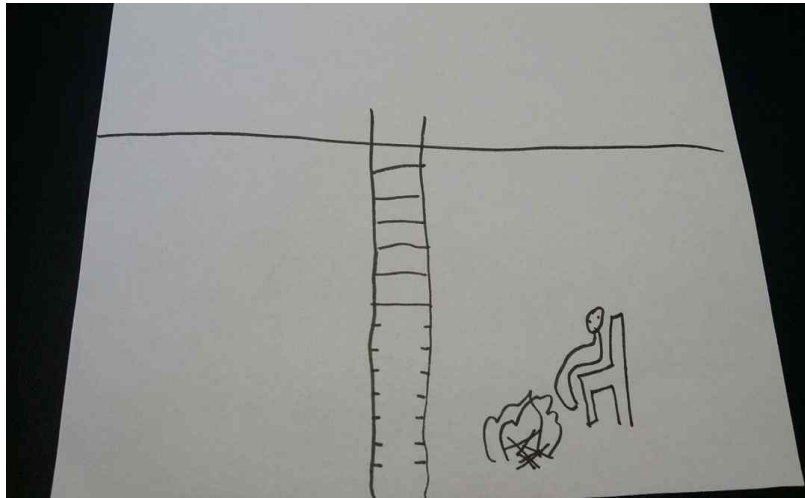
<그림 59> <그림 60> 통일에 관한 생각, 창영(19), 철민(27)

학생들은 통일에 대한 생각을 평소처럼 <그림 56> “순정만화”로 그리거나 <그림 57> “문과 무”를 겸비하는 것, <그림 58> “오가는 문화로 꽃피는 형상” 등 자기만의 해석으로 표현하였다. 그리고 <그림 59>처럼 나름대로 통일에 대해 태극기와 인공기를 하나의 국기에 넣어서 재조합하고 <그림 60> 국가 간의 관계를 조망하기도 하였다. 중국에서 온 현규는 “우리는 원래 중국에서 사니까 한국이랑 조선의 일은 별로 관심이 없습니다” 라며 느리지만 또박또박 한국말로 이야기하였다. 생각보다 다양한 층위의 결들이 여러 답들에 들어 있었다.

한편 나는 통일 이후 북한으로 올라갈 사람들을 떠올리며, 책에서 봤던 “탈남”이라는 단어를 “탈북”과 함께 넣어 질문을 만들었다. 그러나 “탈북 처럼 탈남을 하는 사람들이 있다면? 무슨 말을 해줄까요?”라는 질문에서 “탈남”이라는 단어가 문제시 되었다. 나이도 많고, 목소리가 큰 미연이가 이 단어를 지적한 것이다. “어차피 통일이 되면 자유롭게 여행을 가는 것이니 남한을 탈출하는 것은 아니”라는 의견이었다. 나는 찬찬히 고민하지 못했음을 바로 인정했다. 결국 미연이와는 “통일이 되고 안 되고”의 문제보다 “어떤 방식의 통일이냐가 더 중요하다”는 대화를 나누었다. 사실 나는 탈북청소년들의 북한 가족을 생각하기도 하였지만 남한 사람으로서

“통일”에 대한 긍정적인 부분이 있었다. 그러나 아이들은 그런 나를 이해하지 못하였고, 다소 격앙된 어투로 왜 통일이 되면 안 되는지를 설득 하기도 하였다. 처음에는 통일이라는 민감한 주제로 서로의 감정이 상할 것을 우려했던 나는 대화하지 않으면 타자를 이해할 수 없음을 다시 한번 절감하였다. 숙희는 탈북청소년이 남한 사회 안으로 들어가는 것 자체가 얼마나 어려운가를 토로하였다.

숙 희: 북한 친구들은 대부분 다 그런 생각하는 거 같더라고요. 또 래들도 그렇고. 어린 친구들도 그렇고. 처한 상황에 비해서 추진력이 많이 없으니까.



<그림 61> 내 인생은 ○○○, 미상

안정적인 지원이나 가족조차 없이 자신이 홀로 삶을 정착시켜나가야 하는 “어린 북한 친구들”은 “추진력”이 많이 부족한 상황이다. <그림 61>에는 화면의 위와 아래를 나누는 수평선을 향해 한 개의 사다리가 놓여있고 옆에 한 사람이 있다. 상부로 올라갈 수 있는 유일한 방법인 사다리가 시작되는 하단부에는 발판이 없다. 위계화 사회에서 아예 올라갈 수 있는 조건이 차단된 탈북청소년은 상대적인 박탈감과 좌절감으로

불만 쪼고 앉아 있다. 이러한 탈북청소년들의 상황을 이해하기 위해서는 그들의 생활세계 속에 존재하는 타자의 시선을 살펴볼 필요가 있다. 특히 학교 안에서 남한사람인 교사는 가장 가까운 타자였다.

7년 동안 행복학교에서 일한 K교사는 자신이 “늘 북한 아이들 편”이라고 생각했다. K교사는 대화 도중 탈북청소년의 정체성에 관한 자신의 시선과 학생들의 입장이 전혀 다름을 깨닫고 “신선한 충격”을 받았다.

K교사: 저는 ‘너네가 노스코리안’이라고 이야기하는 게 건강하다고 생각을 했어요. 근데 애네는 생각하기를 ‘왜 굳이 노스코리안이라고 규정지어야 해요?’, ‘왜 시선을 왜 이미 시선을 남한과 북한으로 다시 갈라놓아야 돼요?’ 이미 남한사회 자체에 너는 북한 나는 남한이라고 하는 선을 그어 놓고선 한국 사람의 시민권을 주면서도~ 어. 근데 이미 사회적으로 분리가 되어 있다. 그러니까 자기네가 경계하게 되고 그래서 자기가 조금 특별한 거 같고 특이한 거 같고, 더 속하지 못하는 것처럼 이미 경계가 젖어 있어서... (중략)

나는 그 세밀한 미묘함을 약간 건강함으로 약간 포장해가지고, ‘너는 노스코리안이라고도 말해야 돼!’ 하는 제 시선도 맞죠. 사실은 그것도 맞는데, 내가 전적으로 북한 아이들 시선으로 봐 주지 못했다는 걸 깨달은 거예요.

K교사는 탈북청소년들 스스로가 “노스코리안”이라고 드러내는 태도가 건강한 것이라고 생각한 반면, 보민이는 “그냥 코리안”이면 안되냐고 반문하였다. “70년 전에는 한 핏줄, 한 동족인데 왜 북한에서 왔다는 걸 굳이 표현해야 하나?”는 생각이었다. 이와 같이 국가정체성보다 민족정체성을 우선시하는 태도에는 대한민국 국민으로 온전히 받아들이지 않는 남한사람들에 대한 반감이 깔려있다. 합법적으로는 ‘한국사람’이 되었지만, 일상적으로는 “인정”받지 못하기 때문이다(민가영, 2009). “인정”의 문제와 합법성은 국가 권력과 개인 사이에서 더 풀기 어려운 난제가 된다. 예를 들어 K교사는 미국의 난민 프로그램 연수를 다녀온 후 “난민”과 “탈북이탈주민”의 “묘한 차이”를 발견했다. 이방인인 난민은 자신들을 받아준 제3의 국가가 고마울 수 있지만, 탈북민은 자신을 “한 동족”으로

보지 않고 차별하고 배제하는 남한에 좌절하고 실망하게 되는 것이다. 즉, 겉으로는 “한국인이고 한국시민권자”라고 말하지만 “너는 북한, 나는 남한이라고 하는 선”을 긋는 사회 속으로 들어가기 어려운 것이다. 보민이는 교회를 비롯한 사회 전반에서 이러한 ‘합법적 이방인’의 위치를 많이 경험하였다(민가영, 2009).

영 화: 저희는 그냥 같은 인간인데, 다른 데서 왔다고 뭐라고 하지 말고, 그냥 남북 어차피 통일될 거잖아요. 그러니까 편견을 버리고, 그냥 한 나라의 민족처럼 생활했으면 좋겠어요. 특히 중국에서 왔단 말 듣고 인종차별 같은 건 좀 없었으면 좋겠어요. 그냥 왕따 시키는 거 그런 거 좀 하지 말고, 그냥 한민족이니깐, 어차피 북쪽도 한국이고 어차피 똑같은 사람이잖아요. 그러니까 똑같이 대해주고, 다 같이 잘 지냈으면 좋겠어요..

중국에서 온 영화는 “왕따” 말고 그냥 “한 나라의 민족”이자 “같은 인간”이니깐 “편견을 버리고 똑같이 대해주기”를 바란다. 이와 같이 학생들은 소수집단을 “별난 존재”로 타자화하는 한국 사회로 들어오지 못한 채 “경계선에서 있거나” “밖으로 돌아다니게” 된다. 긴장되고 불안정한 상황에 정주하지 못하고 소속에 관한 결정을 연기하는 것이다.

(4) “터질 수밖에 없는 뇌관”

일반적인 남한 사람들의 시각에서 탈북민 문제는 “우리한테 도움이 되지 않는” 문제이다. 동시에 경제적 빈곤과 사회적 불평등으로 가득한 사회 속에서 “누군가 한 번 건드리면 터질 수밖에 없는 뇌관”처럼 조심스러운 문제이기도 하다.

A교사: 매년. 예를 들어 대학에만 1800만 정도의 탈북자가 있는데 다 전액 지원이에요. 대한민국에 들어오는 모든 사람들에게 주택이 제공되고, 의료도 제공되고, 여러 가지 수당들이며 바우처며 어마어마해요. 다 공중분해 되고 있어요. 그걸 책

임지고 있는 사람은 아무도 없어요. 이 문제를 가지고 전문가들하고 이야기를 했어요. 뭐라고 했는지 아세요? 뇌관이 라고. 누군가 한번 터뜨리면 터질 수밖에 없는 뇌관. 지금 이게 모든 정권들이 그걸 다 묵인하고 있어요. (중략) 만약에 지금 대한민국 국민들이 이걸 알아버리잖아요? 지금 탈북자들에게 국가유공자보다 훨씬 더 좋은 조건들이 제공되고 있다는 걸 알면 많은 학부모들이며, 국가유공자들이며, 다른 분들, 취약계층이 알면, 많은 세금을 납부하는 분들이 알면 오히려 불평등이라고 할 수 있죠. 그걸 알면.

연구자: 남편이 그 이야기를 하더라구요. 마인드가 일반인 수준인 복지부 사람으로서 우리 학생들 구성이 그렇다고 하면 “어? 그런 애들을 왜 받아? 우리한테 개네가 도움이 돼?” 하는데 되게 충격이었어요.

‘북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률’에 따라 국가는 탈북자들의 정착 지원에 대한 정책으로 지원금과 각종 수당 등의 보상부터 주택, 의료 및 교육 지원을 비롯한 직업훈련까지 많은 혜택이 주어진다. 이는 이주민을 계몽하고 지원한다는 점에서 시혜적인 ‘교화론’에 해당된다. 한편 위의 대화 중 등장하는 “우리한테 개네가 도움이 되는가?”의 기준은 탈북청소년들을 사회 발전을 위한 도구적 자원으로 보는 ‘자원론’에 해당된다. 이러한 자원론은 우리에게 ‘쓸모없는’ 제3국 출생 탈북청소년에게는 교육이 제공되지 않아도 된다는 논리로 이어진다. 이는 교육의 본질에 충실한 교육을 모든 대상에게 지속적으로 제공해야 한다는 ‘본연론’과는 거리가 있다(조용환, 2011).

남한 사람 연미와의 대화에서도 이미 우리 안에 사회적 경계가 내재화되어 작동하고 있음을 알 수 있다.

연 미: 아니 그럼 선택받은 거지. 우리나라에서 요즘 얼마나 대학가는 돈 장만하는 거 자체가 힘든데. 어느 면에서는 경제적인 거는 선택받은 것도 낫설고! 사실 되게 돈 같은 면에서는 특권을 받고 또 차별을 받고 이런 것들이 너무 갭이 크다는

거야. 내가 생각했던 거랑 너무 다 다른 거 같아. 그니까 외국인. 말만 같이 하는 외국인.

연구자: 같은 언어를 쓰는 외국인 같다고?

연 미: 그니까 다 다른 거 같아. 말하다보면 하는 말까지 점점 더 다를 거 같아. 뻗속까지. 그런데 잘 모르겠어. 얘기하다보면 어느 정도 어느 면에서는 또? 유년시절은 또 중국이잖아. 그러니까 사람 사람마다 너무 다~! 어 케이스가 너무 다르고. 그냥 외국인인 거 같아. 오히려 필리핀 애나 아랍 애나 중동 애나 이런 애들은 아예 완전 처음부터 다르다고 생각하잖아. 그 정도로 다른 거 같아 완전히.

연구자: 근데 우리가 곁이 똑같잖아. 어느 정도는 언어가 똑같고.

연 미: 아니야. 우리가 또 부모 세대나 할머니 세대는 같은 세대잖아? 그러니까 같다고 생각하는데 다른 거야. 그냥 totally 다른 거야. 그래서 그냥 너무 이질적이야.

연미는 탈북청소년들의 대학 입학 특례 외에도 등록금과 장학금 등 금전적인 혜택이 과하다고 생각했다. 그리고 경제적 특권과 사회적 차별 사이의 큰 간극이 큰 점을 지적하였다. 그러면서 윗세대와 같고 언어가 비슷하기에 같다고 생각했던 탈북청소년들이 “뻗속까지 다른”, “말만 같이 하는 외국인 같다”고 표현하였다. 필리핀, 아랍 사람처럼 “이질적”인 존재로 보는 연미의 시선은 남한 사람들의 일반적인 시선을 대변한다.

나는 연미와 깊은 대화를 나누며 한국 사람들의 시각이 아닌 우리 각자의 시각을 반성해보게 되었다. 그리고 그것은 자신을 포함한 가족의 시선까지를 의미했다.

연 미: 근데! 난 우리 아빠가 되게 좋은데~ 응? 중국친구를 한번 데리고 갔어. 근데 개네 되게 부자거든. 우리 집보다 훨씬 부자야. 아버지가 의사야. 의사 집안이야. 근데 아빠가 중국에서 왔어요~ 하니까. 중국이 그렇게 힘들고 못 살고 이런 거 있잖아. 그런 얘기를 계속 하는 거야. 아빠!!! (단호한 투로) 그런 얘기를 왜 하냐고 (빠른 속도로) 내가 그러니까 멈췄지! 암튼 우리 아빠는 나한테만 좋은 아빠야.

연구자: 내가 이주민이랑 다문화에 관심 있어서 믹스라이스 따라

이주노동자를 만났는데. 내가 얼핏 기억이 난 거야. 아빠네 회사에도 이주노동자가 있었던 거 같아. 왜냐하면 우리 아빠가 80년대에는 피혁 이런 걸 했거든. 가죽을 염색해서 만들고 수출하는 거였는데 나름 3D였을 거라고. 그래서 아빠한테 물어봤더니. 일 잘하는 애들은 되게 잘한다고. 그 이야기는 얼핏 하는데... 근데 더는 겁이 나서 못 물어보겠는 거야. 어쨌든 그 사람들이 그렇게 해준 걸로 번 돈이 우리 집에도 왔구나. (약간 떨리는 목소리로) 그동안 그 영향권 안에 있었던 거구나 생각하니까 이상하더라구. 되게 느낌이 묘했잖아? 나하고는 정말 상관없는 일이라고 생각했는데. 그렇게 위여 있다고 생각하니까 웬지 자신이 없더라.

연미의 아빠 이야기를 들으며 나 역시 옛 기억이 떠올랐다. 7년 전 이주에 관한 작업을 하는 작가들과 함께 이주노동자들을 처음 만났을 때였다. 언젠가 아빠 주위에도 분명히 이주노동자들이 있었을 거라는 생각에 아빠에게 그들의 존재를 확인하였다. 결국 우리 가정 경제가 이주민들의 노동과 직접적인 연계가 있었다는 사실을 깨달았다. 나와 상관없다고 생각했던 존재들과 그렇게 관계 맺고 있었던 것이었다. 그 자각은 내가 몰랐던, 또 다른 나를 발견하게 되는 충격적인 깨달음이었다. 한편 남한 친구 영하는 타자의 고통에 대해 생각해보게 해주었다.

영 하: 사촌오빠가 정치외교로 유학을 독일에서 하면서 자연스럽게 통일부 일을 하게 된 거예요. 근데 오빠가 작년, 재작년에 나와서 제일 큰 문제로 본 게 탈북청소년 문제였어요. 몸의 영양부터 정신적인 트라우마까지 너무 심해서. 같이 연구하던 독일 실무자들이 와서 하나원에서 만난 거 보다 청소년들 보고는 너무 충격을 받았다는 거예요. 그거는 독일의 통일에서는 정말 찾아볼 수 없었던 거래요. 그들이 겪은 그 잔혹함, 탈북 과정이 너무 잔인하고. 이런 게 독일은 없었다는 거지. 자기들이 못 먹어서 죽고, 끊임없이 쫓겨 다니고 같이 나오던 사람들이 눈앞에서 죽고, 자기를 업고 뛰던 삼촌이 등에 총 맞아 죽고 탈출하다가 다시 북송되어서 구사일생으로 살아나고 이게 되풀이되고... 근데 그 세대들이 주

축이 되는 시대가 올 텐데. 개네가 엄청난 수가 되고 개네가 사회의 주축이 되잖아요? 그 신체적, 정신적으로 겪은 걸 이제 우리가 그거를 사회 안에서 살면서 한 사회로 구성을 하려면 그게 우리의 얘기인 거야. 사실.

독일의 통일 전문가들과 영하 오빠가 가장 눈여겨 본 것은 탈북청소년들이었다. 독일 통일 과정에서는 볼 수 없었던 신체적 영양 불균형과 정신적 트라우마가 큰 문제가 될 것으로 예견했기 때문이다. 정치 경제적인 국가의 위기 상황은 개별 주체인 내 삶의 영역으로 스며들고 연계되는 현상으로 나타나게 된다. 결국 영하는 탈북청소년들이 주축이 될 미래 시대에 “그들의 고통과 상처”가 곧 “우리의 이야기”가 될 것을 걱정하였다. 우리가 “한 사회를 구성”하기 위해서는 함께 살아갈 그들의 문제가 우선적으로 해결해야 할 과제이기 때문이었다. 공동체 안에서 타자의 차이는 그들만의 문제가 아니다. 즉, 타자의 고통은 곧 주체-타자인 나의 고통이 될 수 있다. 따라서 타자와 함께 연대하기 위해서는 내면적 소통을 통해 서로 연결될 수 있는 삶의 방식이 필요하다(최성환, 2009).

2. 형성 과정 : 상황적 구조

지금까지 살펴본 것처럼 정체성 문제는 명확한 윤곽을 그리기가 거의 불가능할 정도로 복잡적이다. 정체성과 관련된 이데올로기의 그물망이 그만큼 복잡하기 때문이다(Michel, 2003). 이번 장에서는 이런 정체성의 형성 과정을 좀 더 구조적으로 바라보고자 한다. 이를 위하여 탈북청소년의 정체성을 미시적인 동시에 거시적으로 보는 것이 필요하다. 문화적·역사적 맥락 속에 자리하고 있는 개인들의 위치와 관계들을 살펴볼게 될 것이다. 학생들의 생애사는 개인이 경험한 역사인 동시에, 개인의 체험 속에 녹아 있는 문화이기 때문이다(조용환, 2006). 문화는 개인과 사회, 주체와 구조를 매개한다. 즉, 인간의 행위는 가시적이고 구체적인

소상황과 비가시적이고 추상적인 대상황, 그리고 두 가지를 매개하는 다양한 문화체제 속에 작동한다. 이는 소상황-(매개상황)-대상황의 관계는 개별지평과 총체지평의 상대적 관계로도 설명할 수 있다. 개별지평이 존재자 각자의 경험이 일어나는 소상황이라면, 총체지평은 그 경험을 구성하고 제약하며, 해석 및 소통하게 하는 대상황이다. 그리고 이 양자의 매개적 연관이 일어나는 상황이 매개상황이다(조용환·윤여각·이혁규, 2006). 대상황-매개상황-소상황이라는 상황분석을 통해 탈북청소년들의 정체성이 어떻게 재구성되는가를 살펴보겠다. 이는 학생들의 삶을 좀 더 총체적으로 이해할 수 있는데 도움이 될 것이다.

1) 소상황

소상황은 개인들의 행위와 상호작용이 일어나는 구체적, 특수적, 가시적, 일상적, 체험적 상황을 말한다. 우선 내가 탈북청소년들을 만나는 생활 공간은 학교이다. 학교를 중심으로 드러나는 학생들의 현장적 조건 또는 내부적 맥락은 소상황이라고 할 수 있다. 학교의 안과 밖으로 나누어 학교에서의 삶과 학교 밖에서의 삶이다.

(1) 학교 안에서의 삶

탈북청소년들은 처음에 검정고시를 목표로 학원 대신 행복학교를 선택하여 오는 경우가 많다.

세 경: 우리 학교 시간표는 그런 게 짜증나요. 영어, 수학 문제 풀 시간도 없는데 미술이랑 음악 같은 시간이 너무 많아요.

세경이는 미술시간에 구체적으로 영어, 수학 문제 풀 시간이 줄어드는 것을 짜증냈다. 검정고시 점수와 상관없는 “미술이랑 음악 같은 시간”은 필요없는 아까운 시간이기 때문이다. 특히 뚝뚝하게 자기 앞가림을 하며, 2년제 전문대학교의 미용 관련 뷰티학과를 준비하고 있던 헤린이는 어느 날 불쑥 내게 물었다.

헤 린: 샘! 솔직히 역사 같은 거 왜 공부하는지 모르겠어요. 돈 쓰는 법만 알면 돼요. 사실 현실적으론 그래요. 안 그래요? 그냥 생활하는 데 보면.

헤린이는 “사실 현실적으론” “그냥 생활하는 데 보면” “돈 쓰는 법만 알면” 되는 것이었다. 그런 아이에게 “역사”는 “왜 공부하는지” 알 수 없는 과목이다. 헤린이 뿐만 아니라 세경이에게도 미술은 “시간이 아까운” 과목이다. 실제로 행복학교 아이들은 미술 시간보다 “영어나 수학을 한 문제라도 더 풀기” 원한다. 아니면 지원금이 나오는 자격증을 취득할 수 있는 컴퓨터 수업을 선호한다. 이들에게 영어는 취업에 도움이 되는 “토익 점수”를 따기 위해서도 중요하고 시급한 공부이다. 반면 미술에 소질이 있는 은희는 패션디자인을 전공하고 싶은 마음으로 질문을 하였다.

은 희: 샘, 이거 하면 돈 벌어먹고 살아요? 저는 그게 중요해요.
연구자: 글썄... (살짝 당황하며) 사람마다 상황마다 다른데~ 확실치는 않아... (말끝을 흐리며)

현 성: 솔직히 패션디자인해가지고 그 쪽으로 취직 정말 안 해도 돼요. 안 해도 되지만, 대학교 나오고.

졸업 후 먹고 사는 생존의 문제가 가장 중요한 은희와 달리 현성이는 패션디자인을 전공하고 싶지만 꼭 취직으로 연결되지 않아도 괜찮았다. 왜냐하면 대학교를 나오는 것이 목표이기 때문이다. 트럭운전을 해본 현성이처럼 전공과 상관없이 졸업장만 따고 바로 돈을 벌 생각도 많았다. 이는 생존에 관한 문제이기 때문이다.

그 과정에서 많은 탈북청소년들은 수많은 개인사로 학업을 중단하게 되는 경우가 많았다. 주현이는 검정고시를 통과한 뒤 소위 SKY대학이 아니면 재수도 불사하겠다는 마음이짐으로 고대 정치외교학과에 지원했다. 그러나 막상 떨어지자 “다른 탈북 애들처럼 중국어조차 안 되는” 자신을 타하며 재수 과정을 포기한 채 막노동을 하러 지방으로 떠나갔다.

은 지: 북한 같은 경우에는 공부해가지고 쓸 데 없거든요. 그래서 공부도 안했고 막 살다가 여기 왔는데, 와보니까 내가 살던 대로 살면 인생이 아웃이 되겠다는 생각이 들어서 노력은 하는데 잘 안돼요.

북한에서 “쓸 때 없었던” 공부는 하지 않고 살았지만, 한국에서는 “살던 대로 살면 인생이 아웃이 되겠다”는 생각에 공부를 시작했다. 철민이가 공부를 시작하게 된 계기는 교회에서 만난 한국 친구들 때문이었다.

철 민: 나쁜 일은 뭐 좀 애들하고 술 먹으러 다니고 놀고 그런 일 한 거죠. 나쁜 건 많이 해봤으니까. 그래서 이제는 공부가 제일 중요한 거 같아요. 한국 친구들하고 놀면서 그냥 공부해야 된다는 것을 제일 많이 깨달았어요.

연구자: 응 그 전에는 공부할 필요성을 잘 몰랐는데?

철 민: 네. 몰랐어요. 왜냐면 다 그냥 친구들도 모두 대학생이어서 좀 그랬어요. 공부를 좀 열심히 해보자. 조금이라도 공부하는 게~ 그래서 내가 공부를 하기로 결심했어요.

철민이는 “모두 대학생인 한국 친구들” 사이에서 “그냥 공부해야 된다”는 것을 많이 깨닫고 “조금이라도 공부 하기로 결심”했다. 이와 같이 탈북청소년들은 구체적인 비전이나 진로 선택을 위한 공부가 아닌 “무조건 대학 가기 위해” 공부를 시작하면서 스트레스 상황에 놓이게 된다.

철 민: 솔직히 사는 거는 많이 힘들어요. 공부를 안 하다 하니까 너무 경쟁률이 심하고 이러니까 스트레스 많이 받고요.

주 은: 북에서는 스트레스란 걸 몰랐거든요. 단어 자체를 몰랐어요...사실 저희가 서울은 처음이니까 한마디로 비교하면 애기잖아요... 근데 서울은 진짜 아랫집 윗집에 누구 사는지도 모르고 그렇잖아요. 그래서 많이 외롭고 처음엔 그런 거 같아요.

“사람들은 탈북청소년을 만나면 생긴 것도 똑같고 말도 비슷하다며 무턱대고 ‘우리는 동포’라고 내세우지만, 사실 이들 청소년은 거

의 ‘문화 쇼크’를 겪고 있는 상황... 탈북 청소년에겐 한국에 처음 온 외국인처럼 남한에 적응하는 데 많은 시간이 필요하다.”

(박교사, 출처 <http://cafe.naver.com/hjan54/727>)

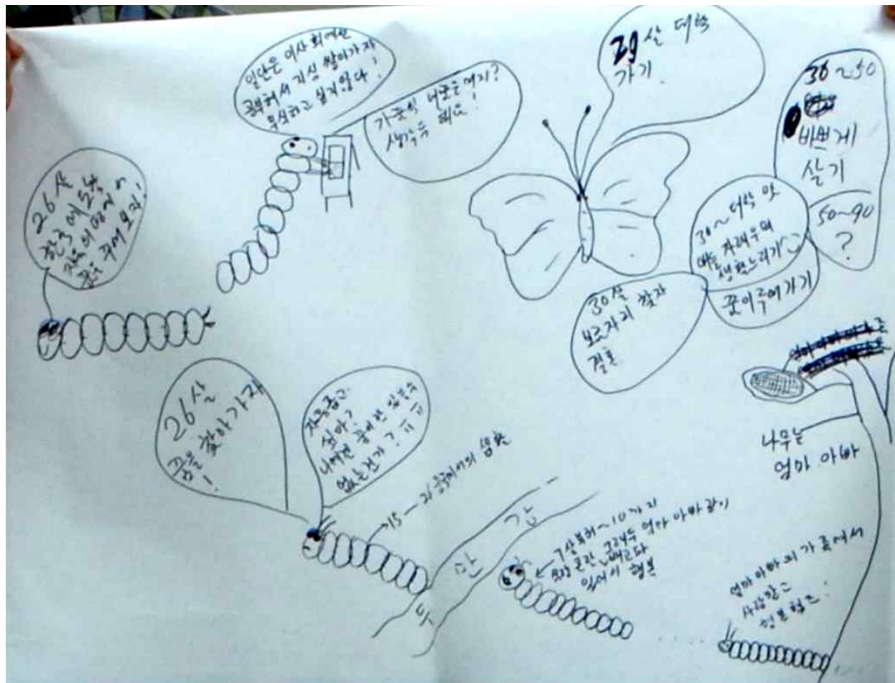
철민이가 지나치게 바쁘고 경쟁적인 한국 사회의 분위기 속에서 공부로 “스트레스”를 받았다면 주은이는 타인에게 무관심한 서울 생활에서 “스트레스”를 받았다. 낯선 환경 속에서 새롭게 발견하는 자신의 모습은 마치 “애기”와 비슷하다. 박교사가 지적하였듯이 탈북청소년들은 “한국에 처음 온 외국인”처럼 낯설고 다양한 문화에 적응하고 성장하기까지 많은 시간이 필요하다.

반면 학생들은 무작정 생존을 위한 공부가 아닌 정말 “자신을 위한” 공부를 하면서 자기를 반성하고 성찰하게 되었다. 이는 실존을 위한 존재론적인 배움이다. 보경이와 세경이의 이야기가 그랬다.

J교사: 29세에 대학 가면서 나비가 되네요? 대학 간다는 게 나비가 된다는 게 이유가 있어요?

보 경: 음. 제 성격이 어렸을 때는 되게 활발했어요. 이렇게 10년이란 세월을 중국에서 살면서 본인 자체가 내가 배우지 못했으니까 머리에 든 게 없다 하고 다른 사람들과 이야기할 때 내가 떳떳하지 못해요. 그래서 배우고 대학 갈 때면 일반 사람들처럼 그냥 똑같이 배웠다고 하는 자신감? 자신감을 얻게 될 거 같아요.

북한 출신을 ‘물건만도 못한’ 존재로 보는 중국사회와 “종북”, “제2의 간첩”, “빨갱이”로 타자화하는 한국 사회에서 스스로가 괜찮은 사람이라는 긍정적인 자아상을 형성하기는 쉽지 않았다. 그 과정에서 많은 학생들은 “똑같이 배웠다”는 전략으로 사회적 인정을 받기 원한다.



<그림 62> 내 인생은 ○○○, 보경(26)

결국 보경에게 나비가 되는 순간은 남한 사회에 입국하는 시점이 아닌 대학을 들어가는 시점이다. 그만큼 “대학 들어가기”는 존재적 변화를 통한 “자신감”을 의미한다. 보경이는 자유로운 나비가 되기 위해 어둡고 축축한 고치를 견뎌내는 과정을 “이 사회에서 공부”라고 보았다. 세경이 역시 “진짜 엄마”가 되기 위한 통과 의례인 “공부”가 필요하였다.

세 경: 결혼한지는 4년 되었어요. 근데 그간에 애는 한 번도 생긴 적도 떨어진 적도 없었어요. 한국에 와서 그리고 내가 또 북한에 있을 때, 아니 중국에 있을 때에도 그래 항상 마음 속에 좀 자격지심 같은 게 있었어요. 왜냐면 공부를 일단 못했기 때문에. 애가 태어나면 이렇게 좀 엄마로서 진짜. (하~! 한숨을 쉬며) 잘 할 수 있을까 뭐 그런 것도 있고. 또 진짜 일단은 공부 고졸도 없고 하니까. 근데 이제는 고등학교 시험도 좀 다 치고, 그래도 한번만 치면 되고, 또 대학교 가면 그래도 어느 정도 자격이 생기니까. 진짜 엄

마로서 그런 자격 없어도 되지만 그래도 자식 앞에서 좀 떳떳한 그런 게 있어야 하잖아요. 공부를 일단 하니까 좀 자신감이 생기고, 이제는 내가 애 가져도 되겠다 뭐 그런 생각만 하고 있었는데 한 달 지나서 애기 생겼어요.

한국과 북한, 중국에서도 공부를 못했다는 “자격지심”이 있었던 세경이에게 “고졸 검정고시 합격증”은 “자신감”의 회복을 의미했다. 더 나아가 “이제는 내가 애 가져도 되겠다”는 마음을 가지게 하는 인간으로서의 존재적 기반이 되기도 하였다. 자식 앞에 떳떳한 “엄마로서의 자격”을 위해 “대학교”도 가고 싶었다. 결국 세경이는 교육을 통해 “좀 더 나은 엄마”로 거듭나기 위해 노력하고 있었다.

(2) 학교 밖에서의 삶

남한에 입국한 탈북청소년들이 가장 필요하다고 느끼는 것은 돈이다. 혼자 탈출한 학생들은 입국에 성공한 기쁨도 잠시 탈북 과정에서 생긴 브로커 비용을 떠안게 된다. 수연이가 태국이나 라오스를 거치지 않고 쉽게 한국으로 온 대가는 1,200만원이었다.

한국에 도착한 지 5개월 만에 사회에 첫발을 들여 놓을 수 있었다. 그런데 내가 미처 몰랐던 것이 하나 있었다. 내가 한국으로 넘어오기 위해 지불된 거리비용 1,200만원. 이모는 브로커 비용에 대해서는 말을 한 적이 없었고, 나는 태국이나 라오스를 거치지 않고 쉽게 한국으로 온 대가로 일반적인 브로커 비용보다 훨씬 높은 비용을 지불해야 했다. 얼마나 큰 돈인지 감이 오지 않는 1,200만 원의 빛이 내 앞으로 남겨졌다..... 나는 브로커 비용만 갚으면 하고 싶은 것이 정말 많았다. 편의점에서 한 달을 꼬박 일하면 받는 70만원에 정부 보조금까지 더해 한 달에 100만원씩 갚기로 했다. (중략) 내가 한국에 정착해가는 모습에 용기를 내었는지 아빠와 엄마, 오빠 모두 한국으로 넘어오겠다고 했다. 가족들이 모두 오려면 1,800만 원이 필요했다. (중략) 다시 꼬박 2년이 걸렸다. 오직 가족들을 데려와야 한다는 생각으로 쉬지 않고 일했던 시간이었다.

(“나는 3년간 단혀 있었다.”, 수연이 이야기 중)³⁴⁾



<그림 63> 마음 그리기 1, 수연



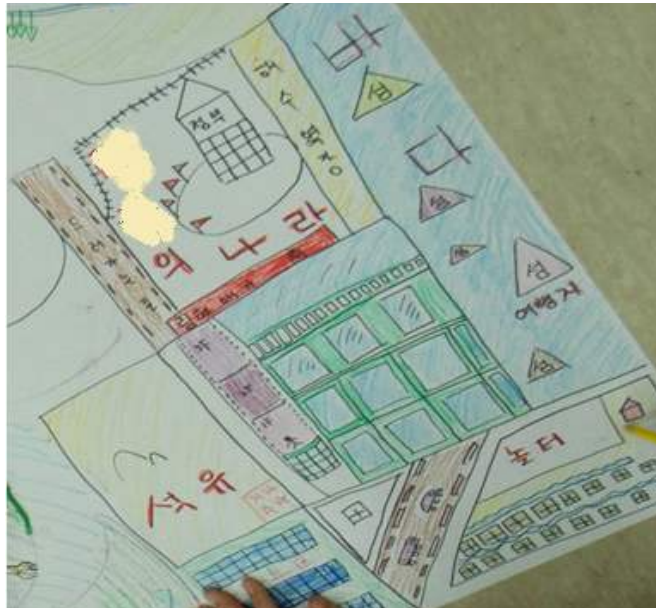
<그림 64> 마음 그리기 2, 수연

1년 동안 약삭같이 1,200만원의 빚을 갚은 수연이는 쉬지 않고 일만 하였다. 그만큼 이제는 남들처럼 공부를 좀 해보고 싶었다. 그러나 이어서 내려오게 될 가족들이 걱정이었다. 가족들만큼은 자신과 “똑같은 경험”으로 고생하지 않도록 2년을 더 일했다. 결국 “단혀 있었던 3년” 동안 가족들의 탈북 비용 1,800만원까지 총 3,000만원을 모았다. 결국 이러한 과정에서 학업은 꿈도 꿀 수 없었다. 수연이는 “마음 그리기” 수업에서 이런 자신의 상황을 그렸다. <그림 63>에서는 중앙에 공부하는 자신을 그려 넣고, 왼쪽에는 책 이미지와 “공부”라고 넣었다. 땀인지 피인지 모를 방울 3개도 있다. 왼쪽 상단에는 집이 보이고 오른쪽 하단으로 이동하면서 “돈”, “알바” “스트레스”라는 글씨 위에 X표시도 하였다. 하단 부에는 꽃봉우리와 피어있는 꽃이 있다. <그림 64>에서는 화면의 중앙에 먹구름 속 번개와 비를 피해 우산 밑에 서있는 두 사람을 그려 넣었다. 많은 비 때문인지 바닥은 견고한 땅이 아닌 출렁이는 물로 표현하였

34) 행복학교 수연이를 인터뷰하여 고은초 작가가 각색한 <우리는 서울에 산다, 친구에게>에서 발췌하였다. 책과 다르게 나는 가명을 사용하였다.

다. 왼쪽 상단부에는 해와 꽃, 비오는 장면과 화면을 분할하는 사선을 그려 넣었다. 화면 구도상 비 오는 쪽이 훨씬 큰 면적으로 그려져 있다. 돈과 책의 이미지 아래에 “need”라는 글씨를 2번 반복하여 써놓았다. 이와 같이 수연이는 자신의 마음을 투사하여 그림으로 나타내었다.

탈북한 수연이처럼 가족을 위해서가 아니더라도 중국에서 온 은희는 공부하기 위해 돈이 필요하였다. “먹고 살기 힘들어서 절대 안 된다”는 패션디자인을 포기한 은희는 결국 양꼬치 식당 아르바이트를 선택하였다.



<그림 65> 은희의 나라, 은희(21)

J교사: 나라 이름 자체가 은희의 나라네.

인 화: 네. 은희가 만들고 은희가 최고! 은희는 석유도 있고. 아파트 단지 있고. 이거 도로인데 이렇게 죽 연결되어 있어요. 놀이터도 논밭. 논이고. 여행지로 섬이 따로 있어요. 여긴 다 바다예요. 해수욕장이랑 모래 같은 거 있고. 전기도 팔고. 여긴 은희 상가. 쇼핑몰 있고. 여긴 정부예요.

M교사: 여자 만수르래요. 와하하하 (모두들 같이 박장대소하며)

“은희의 나라”에는 “아파트 단지”, “상가”, “섬으로 된 여행지”가 있다. 이 곳에서 은희는 “왕”, “석유 재벌”, “쇼핑몰 운영자”이자 “여자 만수르”이다. 한편 현성이는 <풍요의 나라>를 설명하였다.



<그림 66> 풍요의 나라, 2조

J교사: 2조 나라 이름이 풍요의 나라예요. 설명 좀 해 주세요.

현 성: 일단은 그냥 같이 사는 거구요. 여기는 공장. 여기는 병원. 여긴 집이고 여기 과수원이랑 논밭. 놀이공원 여기는 해변가예요. 이쪽에는 나무로 했는데요. 이게 바다가 저 대륙이랑 바뀔까봐 나무를 심었구요. 여기 야자수에는 맥주도 있고 햄버거도 있고 토마토도 있고. 공장에는 막 공사. 기계 돌아가는 생산을 하고 있구요. 그리고 비오면 과수원에. 여기다가 국기를 다 채우려고 했는데 시간이 안 되어서

J교사: 모든 나라가 같이 사는 나라인가봐요. 병원 이름은 뭐가요?

현 성: 남북평화대학병원! 워어~ (다함께 환호하며) 여기 공장에서는 나라에 필요한 자동차나 기계 같은 것들을 만들구요.

J교사: 사회에 문제가 생길 수도 있나요? 문제가 좀 있나요? 어떤가요?

현 성: (목소리에 힘이 들어가게 목소리를 높여서) 이 사회는 자본주의 사회인데요. 자본주의 사회인데 전혀 그런 불만을 안가지는. 각자 자기 일만 열심히 하면서 사는 그런 나라입니다. 그렇게 하면서 좀 풍요한 나라이기 때문에. 사회에 문제가 생겼을 때는 함께 하는 집이기 때문에 그런 물이 있어요. 네. 거기에 법은 만들어가는 중인데 시간이 없어서 일단 그림부터 그렸습니다. 하하하 (모두 웃음)

<풍요의 나라>는 한 가운데에 “함께 하는 집”(together house)이 존재한다. “같이 사는 것”을 표현하면서 “공장”, “과수원”, “논밭”, “남북평화대학병원”, “놀이공원”, “해변가”, “맥주, 햄버거, 토마토가 달린 야자수” 등을 그렸다. 이는 일과 여가가 공존하는 삶을 상징한다. 현성이는 모두가 전혀 불만 없이 각자 자기 일만 열심히 하면서 사는 풍요한 나라가 “자본주의 사회”라고 목소리를 높여 설명하였다. 이 나라에서 제일 중요한 단어는 “함께”와 “풍요”이다. 여기서 “풍요”는 먹고 사는 생존을 의미한다. 반면 “함께 하는 집”, 또는 “모든 나라가 함께 사는 나라”의 표현에서 나타나듯이, “함께” 있으면서 같이 사는 “삶”은 존재 그 자체를 의미하는 실존을 의미한다. 결국 생존과 실존의 양면을 다 포괄하는 <풍요의 나라>는 전체 투표에서 1등을 했다.

“자본주의”라는 단어들을 자연스럽게 사용하는 학생들은 북한, 중국의 사회주의 사회부터 남한의 자본주의 사회로 체제 변환을 빠르게 경험하였다. 최근 학생들이 경험한 북한의 경제적 위기는 2009년 말에 있었던 대대적인 “화폐 교환”이었다. 정부를 중심의 화폐 교환을 통해 사회주의에 큰 균열이 가기 시작하고 북한 내부에서는 장마당을 중심으로 자본주의가 만연하게 되었다.

나는 현 잡지를 이용한 콜라주³⁵⁾ 작품에서 흥미로운 모양을 발견했

35) 콜라주(collage)는 본래 ‘풀칠’ ‘바르기’ 따위의 의미였으나, 전용되어 화면에 인쇄물, 천, 쇠붙이, 나무조각, 모래, 나뭇잎 등 여러 가지를 붙여서 구성하는 회화 기법, 또는 그러한 기법에 의해 제작되는 회화를 가리킨다. (세계미술용어사전, 1999., 월간미술)

다. 몇몇 학생들의 그림에서 공통적으로 보이는 노란색 신기한 형상이었다. 그것은 중국의 “돈”인 “금”이라고 하였다. 인터넷으로 찾아보니 “원보”라는 명나라 시대부터 사용되는 금이나 은으로 만들어진 말발굽 모양 화폐였다. 학생들은 자유 주제임에도 불구하고, 이러한 화폐와 “고급 자동차”, “화려한 의상”, “시계와 반지 등의 장신구”를 함께 배치하였다. 이외에도 돈에 관한 이미지는 많이 볼 수 있었다.



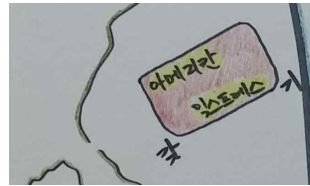
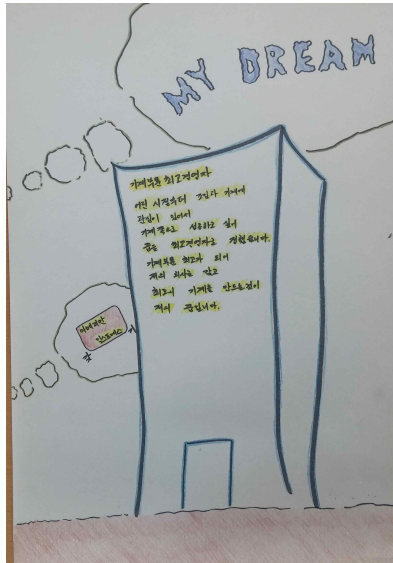
<그림 67> 원보 드로잉과 실제 원보 이미지

아이들은 “꿈”이라는 주제에도 “성공”, “행복” 등을 넣어 자신의 욕망을 드러낸다. 지윤이는 “열심히 노력”하여 되고 싶은 “커리어우먼”으로 모델의 사진을 골랐다. 그리고 “내 기업”인 회사에서 “성공”한 후 살고 싶은 “집”과 “차”를 붙였다. 그리고 뒷면에 즐기고 싶은 “여가 생활”로 골프채를 들고 있는 여자 연예인의 사진을 오려 붙였다. 이 모든 것은 지윤이가 “행복”하게 살기 위해 필요한 것들이다.



<그림 68> 성공할 거야, 지윤(25)

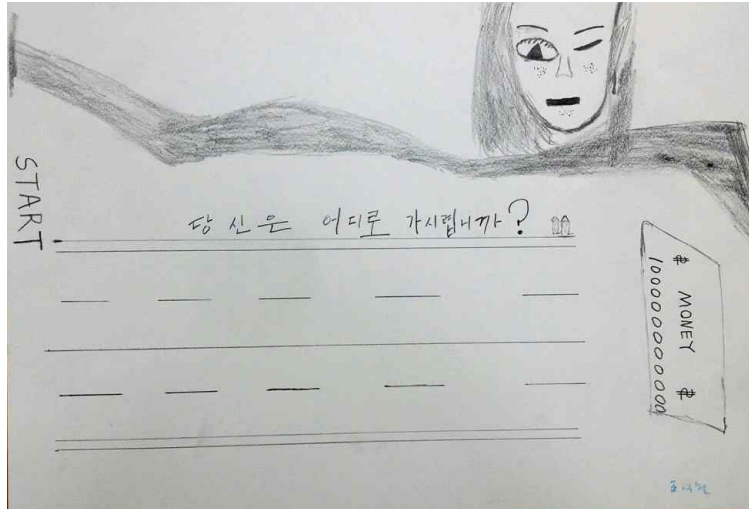
열심히 노력하여 멋진 커리어우먼 되어 내 기업 회사에서 성공한 후, 이런 집에서 가족과 함께 이런 차를 타고, 이런 여가 생활을 즐기면서 행복하게 살고 싶어요.



기계부문 최고경영자 어린 시절부터 조립과 기계에 관심이 있어서 기계 쪽으로 성공하고 싶어 꿈을 최고경영자로 정했습니다. 기계부문 최고가 되어 저희 회사를 갖고 최고의 기계를 만드는 것이 저의 꿈입니다.

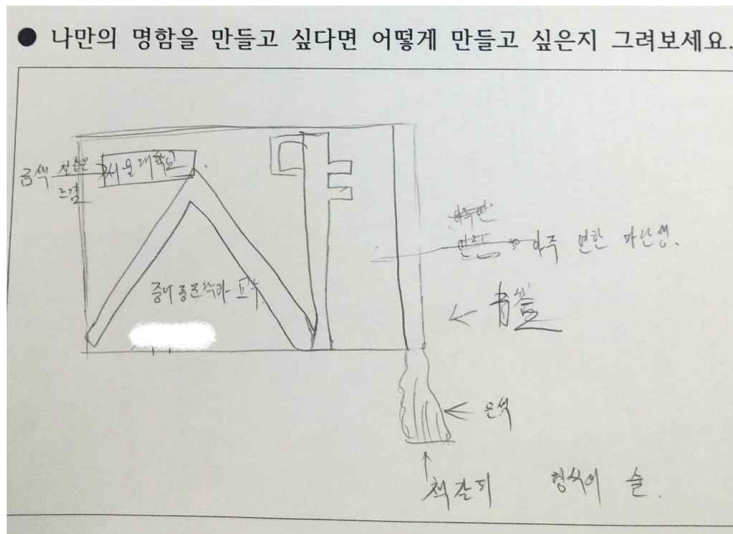
<그림 69> My Dream, 아메리칸 익스프레스 갖기, 일춘(21)

일춘이는 기계 부문 최고경영자가 되어 자기 회사를 갖는 것이 꿈이다. 그림 속에서 꿈이 현실화되는 상징은 “빌딩”과 “아메리칸 익스프레스 카드”로 나타냈다.



<그림 70> 당신은 어디로 가시렵니까?, 영철(31)

영철이는 <그림 70>에서 “당신은 어디로 가시렵니까?” 글씨 왼쪽의 “START”부터 오른쪽 “돈”을 향한 직선 도로를 그렸다. 그림의 뜻을 묻자 “이리로 가면 돈이 있고 이리로 가면 여자가 있어요.”라며 씩스럽게 웃었다.



<그림 71> 나만의 명함 만들기, 수진(22)

수진이는 <나만의 명함 만들기>에서 아이디어를 스케치하였다. 그림 속 명함에는 “아주 연한 파란색 바탕에 금색”으로 “서울대학교 마크”가 새겨져 있고, “은색” “책갈피 형식의 술”이 달려 있다. 수진이는 자신의 꿈인 “중어중문학과 교수”를 직함으로 넣었다. 이러한 명함은 자기 동일시의 대상이자 욕망을 의미한다.

한편 탈북청소년들은 한국에서 “자연스럽게” 살아가기 위하여 외모와 스타일을 중시한다. 준혁이는 <그림 72> “두 사람”이라는 수업에서 “나와 관계된 사람”으로 탤런트 조인성을 <그림 7, 9>의 자화상과 달리 매끈한 선으로 그려냈다. 그러나 자신이 없었는지 그 옆에 자신의 모습은 결국 그리지 않고 비워둔 채 이름만 써 넣었다.



<그림 72> 두 사람, 준혁(34)

학생들은 종종 그림을 그리면서 아이돌 가수나 연예인 관련 이야기를 많이 하였다. 성연이는 한 노래가 나오자 “재네 노래는 보지 말고 그냥 들어야 한다”, “생긴 게 짜증난다”며 여가수의 외모에 대해서는 혹평하였다. 그러나 “다이어트는 해서 많이 예뻐졌다”고 부러워하였다.

현 성: 영준이 요즘 또 이만해졌어요. (손을 양옆으로 크게 벌리며)
 연구자: 개는 헬스트레이너 같은 거 잘 할텐데! 완전 연예인 같아!

현 성: 에이~ 그 정도는 못 되고~ 그냥 자기가 옛날에 살찐다 그
게 있어 가지고. 옛날에 90kg까지 찼었대요.

연구자: 진짜 개가? (깜짝 놀라며) 근데 대단하다. 어떻게 뺐나?

현 성: 살찐 상태로 캐나다 갔었는데요. 이제 영어도 잘 못 하지, 친
구도 없지 하나까. 또 살까지 찼으니까 우울했대요. 그때부터
운동해 가지고 시작했는데 지금은 그냥 꾸준하게 하는 거죠.

과거에 영준이는 캐나다에서 영어도 못하고, 친구도 없이 90kg까지 살
이 찼었다. 결국 자신이 우울해서 시작한 운동으로 다이어트에 성공하여 돌
아온 남한에서는 “연예인” 같은 “몸짱” 대학생이 되었다. 북한에서는 “일단
살기가 힘드니까” “몸 관리나 자기 꾸미기”보다 우선 “먹는 게 중요”했
다. 그러나 남한에서는 다이어트에 집중하고 자주 성형을 이야기한다.

J교사: 우리말 남남북녀라는 말이 있잖아?

보 경: 거기도 남남북녀라는 말이 있어요. 남쪽은 남자가 멋있고
북쪽은 여자가 예쁘다.

현 성: 근데 내려와 보니까 뭐~ 남한 여자들 이쁜 게~

강 숙: 어떻게 보면 더 많은 거 같은데요?

현 성: 아니! 그건 성형한 애들이 많으니까. 기술의 차이! 압구정
가봐. 개네들 성형의 기적들이야.

남 천: 성괴, 성괴, 아우~

J교사: 그래도 잘 나가니까 일본에서도 중국에서도 난리잖아.

현 성: 성형 이제는 한물 간 거 같아요. 몇 년도야? 2011년도? 12
년, 13년도? 요때는 그냥 성형! 남자도 하고, 여자도 하고!

J교사: 가끔 TV를 보면 말이야. 북한사람들 보면 약간 왜소해 보이
는 게 현실이거든. 그런 느낌은 들어?

현 성: 왜소하다는 게 거기는 일단 살기가 힘드니까 먹는 게 중요하
잖아요. 그 쪽에 신경 쓰다가, 자기 몸 관리나 자기 꾸미는
거에 신경 안 쓰는 거죠.

“남남북녀”라는 주제로 대화 중 “남한에 예쁜 애들이 더 많은 것 같
다”는 강숙이에게 남학생들은 “남한의 이쁜 여자들은 성형한 애들”이라
고 하였다. 현성이는 “기술의 차이”와 “성형의 기적”을, 남천이는 성형

괴물을 뜻하는 은어인 “성괴”를 언급하였다. 이 때 현성이는 “이제는 성형이 한물 간 거 같다”며 본인은 관심이 없다는 듯이 말하였다. 그러나 행복학교를 졸업한 현성이는 검은 마스크를 쓴 채 교무실에 나타났다. 추석 연휴 동안 코 수술을 한 것이었다. 때마침 수업을 마치고 나와 함께 전철역으로 걸어가며 오랜만에 이야기를 나누게 되었다.

현 성: 샘은 미용실 어디로 다니세요? 뭐 브랜드예요?

연구자: 브랜드는 아니야. 그냥 나 중학교 때부터 다녔던 동네 미용실. 20년은 넘었겠다. 어릴 때부터니까.

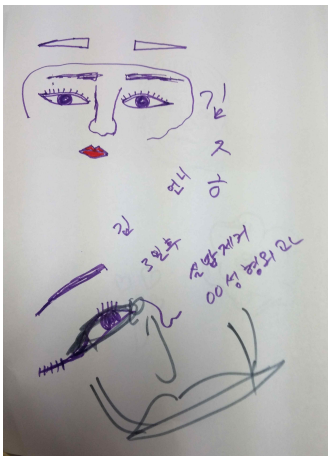
현 성: 저는 준오 헤어 (살짝 힘주어) 가요! 다닌 지 3년 됐거든요.

연구자: 머리 예쁘네! (중략) 야 너 근데 언제 했어? 코만 한 거야? 한 지 얼마나 됐어?

현 성: 일주일이요. 한 날부터 돌아다닐 수 있는데 통증이 좀 있죠.

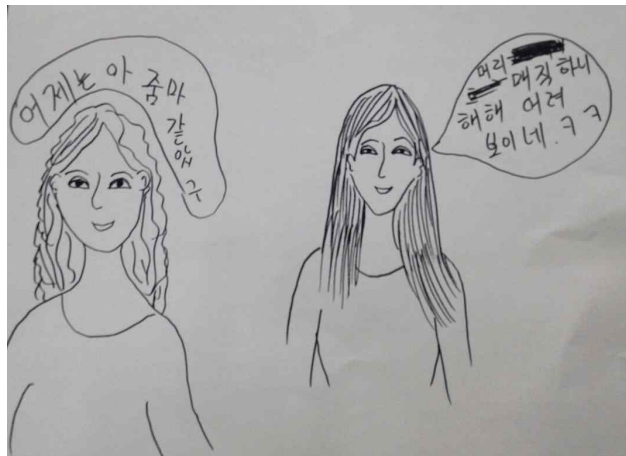
연구자: 야 너 되게 용감하다! 안 무서웠어?

현 성: 내가 성격이 한 번 한다면 하거든요? 아니 근데 한 번 하니까 약간 그런 생각이 들어요. 딱 떠오르는 생각이 왜 성형한 사람들이 한 번 했다가 더 하는지 알 수 있겠더라고요.



<그림 73> 성형수술, 미상

김지훈 언니, 3일후 실밥 제거,
OO성형외과



<그림 74> 머리 파마, 보경(29)

어제는 아줌마 같았구
머리 매직하니 어려워 보이네 ㅋㅋ

현성이는 자신의 미용실 “브랜드”를 이야기 하다가 코 수술에 대한 만족도가 “살짝 낮다”고 했다. “붓기 때문인지 코끝이 통통해서 걱정”이라며 하는 김에 “눈까지 하고 싶다”고 하였다. 급히 만류하는 나에게 현성이는 “왜 성형한 사람들이 또 한 번 했다가 더 하는지 알 수 있었다”고 했다. 그러면서 “양악까지 다 한 강숙이 누나”가 “한의사가 되는 걸 포기하고 한국 남자친구와 함께 인쇄 회사의 공동 이사가 된” 소식을 전해주었다. 보경이의 그림처럼 탈북청소년들은 최신 헤어스타일, 옷차림, 문신까지 외형적인 모방으로 한국사회에서 자신을 위치 짓는다. 특히 “춘스러움”을 벗고 “성형”으로 “세련된” 외모를 갖추는 것은 “자신감”을 얻기 위한 가장 빠른 실천 방식이다. 영준이와 현성이, 강숙이처럼 남한사회에서 지배적인 몸의 문화를 통해 획득한 신체는 더 나은 위치로 나아가는 자원이 된다(조정아 외, 2014).

20대 중반으로 보이는 한미는 어느 날 수업에 다섯 살 아들을 데리고 와서 함께 그림을 그렸다. 대화 중 우연히 과거 이야기가 나왔다.

연구자: 안 아까워? 야 근데 영주권 따기 힘들잖아. 선생님 같으면 아까울 거 같아.

한 미: 그쵸. 일 년 재판해서 댔는데. 아깝긴 해도 지금이 좋아요.

연구자: 지금이 좋아? 다행이다 그래도. 애아빠가 걱정 많이 하겠다.

한 미: 많이 화가 났죠.

연구자: 니가 공부가 진짜 하고 싶었다. 그치?

한 미: 한국에서 대학 가려고 한이 댔혔죠. 몰랐는데 진짜 개나 소나 다 하니까. 나는 왜 못해 그런 생각이 갑자기 들었어요.

나는 그 때까지 한미가 캐나다에서 온 것은 알았지만 “일 년 재판해서 딴 영주권”까지 포기하고 온 줄은 몰랐다. “개나 소나 다 하니까, 나는 왜 못해”라는 생각에 갑자기 들어오게 된 것이었다. 한미는 “한국에서 대학 가려고” “한이 댔혔다”고 하였다. 그 과정에서 스스로는 “경제력이 안 되니까” 남편에게 아들까지 맡긴 채 혼자 왔다. 그러나 그 후 검정고시를 치르기 전 학교에서 조용히 사라졌다. 다시 캐나다의 가족에게로 돌아간 것인지 궁금했지만 더 이상의 소식은 알 수 없었다.

연구자: 학교는 휴학했다면서? 학교가 쉽지 않지?

현 성: 아니 학교 다니는 게 문제가 아니라 나랑 안 맞아 가지고...

연구자: 그래 너랑 맞기가 쉽지 않지. 차라리 요리하지~! 너 아까 얘기 하는 거 들어보니까. 호주에 음식점?

현 성: 네. 아는 대표님이 계시는데요. 봉사 단체 해요. 한 달에 한 번씩 밥 해가지고 서울역에서 노숙인들 주거든요. 거기서 만났거든요. 그 분이 호주에서 음식 사업도 해요.

현성이는 “엄마 몰래 돈을 벌기 위해 중국에” 나왔다가 “더 큰 돈을 벌 수 있다는” 이야기에 남한으로 오게 되었다. 디자인에 상당한 소질을 가지고 있었지만 안정적인 사회복지학과를 택하여 대학을 갔다. 그렇지만 적성에 맞지 않아 휴학을 하고 “화물트럭 운전사”를 하였으나 그것도 쉽지 않아 두 달 만에 그만두었다. 그 후 여러 일을 전전하다가 친구와 함께 호주로 나가기 위해 준비 중이었다. 현성이는 호주에 가기 위해 길게 숙고하고 준비하는 이민이 아닌, 북한을 나올 때처럼 인맥을 통한 빠른 이주를 선택하였다. 이와 같이 급속히 진행되는 해외 이주는 탈북민들에게 많이 보이는 현상이다. 앞에서 본 한미와 소영이, 광석이, 숙향이, 영준이처럼 해외로 나갔다가 다시 들어온 학생들이 많았다. 결국 정주를 지향했지만 또다시 결정을 유예하게 된 한미나 해외로의 이주를 지속하고 있는 현성이처럼 학생들은 계속해서 국경을 넘고 있었다.

2) 대상황

대상황은 위에서 본 소상황의 이면에 작용하고 있는 한 체제 밖의 환경적 조건 또는 외부적 맥락이다. 이는 추상적, 보편적, 비가시적, 비일상적, 이론적 상황이라고도 할 수 있다(조용환·윤여각·이혁규, 2006). 탈북청소년들의 일상적 삶에 나타나는 현상 이면에는 거대담론인 대상황이 존재한다. 이는 학벌주의와 학력주의, 자본주의와 신자유주의, 다문화주의와 세계화, 디아스포라 등이다.

(1) 학력주의와 학벌중심 사회

남한은 보이지 않게 학력과 학벌에 따라 능력이 결정되고 계층이 구분되는 사회이다. 탈북한 청소년들은 이러한 남한의 분위기를 빠르게 직감적으로 파악하고, 이런 사회적인 흐름에 적극적으로 동조하기 원한다. 즉 끊임없이 ‘보통사람으로서의 한국인’으로 남부럽지 않게 살기 위해 학력을 쌓아나가기 원한다. 앞장의 소절에서 보았던 “중도포기형”과 “성취추구형”은 이러한 성공을 향한 목표를 설정하는 것에서 시작된다.

원 중: 모르는 게 너무 많아서, 다른 한국 애들은 좀 따라가야 되고
남들 하는 만큼은 해야 되니까 공부해요

남한 청소년들의 일대 과업인 대학 입학은 탈북청소년들에게도 동일하게 적용된다. “다른 한국 애들을 따라가야” 되는 부담스러운 상황 속에서 “남들 하는 만큼은 해야 되니까” 공부를 하게 된다.

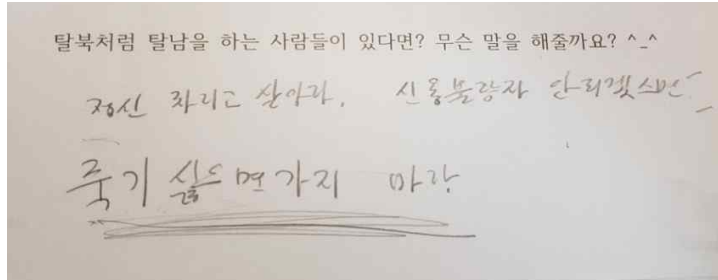
탈북청소년들은 한창 감수성이 예민한 시기에 탈북하며 중국을 거치는 과정에서 정신적 외상을 많이 입었다. 그러나 그 상처를 치유할 시간이 없이 남한에 입국하는 순간부터 경쟁적인 분위기에 내몰리게 된다. 특히 행복학교 1등이었지만 북한에서 초등학교까지만 졸업했던 보민이가 간호학과에 낙방하였듯이, 탈북청소년들끼리의 입학 경쟁에서도 북한에서 대학 진학 경험 유무, 중국어 가능 여부는 점차 더 중요해지고 있다. 따라서 서로 유리한 스펙을 쌓기 위해 탈북청소년 내에서도 경쟁하는 분위기가 형성된다. 이 과정에서 탈북청소년들도 예술 과목 대신 검정고시와 점수가 나오는 토익에만 집중하고, 일류 대학만을 고집하며 채수 또는 삼수까지 하는 현상들이 나타났다. 이 이면에는 실질적인 능력 중심이 아닌 학력 중심 사회라는 거대한 사회적 배경이 자리하고 있다.

캐나다에서 영주권을 포기하고 온 한미는 “진짜로 하고 싶은 공부” 때문에 움직인 것이 아니었다. 남들도 다 가는 “대학”을 나도 가야겠다는 “한” 때문이었다. 흔히 ‘교육열’이라고 잘못 표현되는 학력주의, 학벌주의는 아이들을 이리저리로 급속히 흐르게 만들고 있다(조용환, 2015). 과열된 흐름은 무리한 움직임으로 한 사람의 실존적 기반을 흔들거나 한

가정을 파괴시키기도 한다. 예를 들어 광석이의 엄마가 위조한 정체성은 아들을 위해 선택한 삶의 지름길이었지만, 결과적으로 광석이는 더 어렵고 힘든 길을 돌아가게 될 수도 있다. 교육은 뚜렷한 목적과 도달점이 미리 정해져 있는 '경주코스'가 아니라 미리 정해지지 않은 무한한 가능성을 탐색해가는 '여정'이라고 할 수 있다(박민정, 2006). 이와 같은 의미에서 보경이가 스스로 “인간다운 자신감”을 얻게 되고, 세경이가 “엄마로서 아기를 낳을 자격”을 가지게 된 것은 교육이 주는 순기능이고 할 수 있다. 거대한 담론 차원에서가 아닌 본질적으로 교육다운 교육은 학생들에게 살아갈 힘을 준다. 교육이라는 삶의 형식이 되살아나면 학생들의 존재론적인 의미도 살아난다.

(2) 자본주의와 신자유주의

학생들의 그림에 수없이 나타난 경제적 가치에 대한 선망은 원보, 수표, 카드 등의 화폐 형태로 동일시되어 나타났다. 또한 자동차, 집, 화려한 의류와 장신구는 행복한 여가 생활을 위한 조건을 의미한다. 이러한 물질주의적인 기호들의 배경에는 자본주의 원리가 작용한다. 자본주의 경제의 불안정성을 전제로 등장한 신자유주의는 국가 경쟁력을 강화하고 경쟁시장의 효율성과 비능률을 해소한다고 주장한다. 그러나 그 이면에는 실업과 불황, 빈부격차 확대, 후진국과 선진국 간의 갈등이 존재한다. 학생들의 “스트레스”는 후기자본주의의 병폐로 한국사회에 나타나는 물질주의, 소외현상과 연관되어 있다. 현성에게 “노년에 연금 받아 사는 그런 정도”는 “평범”한 노후가 아니다. “내가 벌어서 먹을 수 있는” 풍족한 노후를 보내고 싶은 꿈에는 삶과 얹이 일치하지 않아도 무조건 경제적 이윤을 추구하겠다는 자본주의가 깔려있다. 시장경제에는 인간적인 마음, 타자에 대한 관심, 연대의식은 존재하지 않고 돈과 이윤만이 존재한다(김선규, 2016).



<그림 75> 통일에 관한 생각, 철민(29)

철민이는 <그림 75>에서 만약 통일이 되어서 북한에 가게 된다면 조심할 것들을 경고하였다. 여기서 “신용불량자 안 되겠으면”, “정신 차리고 살아라”, “죽기 싫으면 가지 마라.” 등의 부정적인 단어들은 자유경쟁의 시장경제 원리에서 실패했을 때 나타날 수 있는 두려움이 담겨있다.

(3) 다문화주의와 디아스포라

오늘날 우리는 통신의 발달로 전세계적 연결망 안에 거주하고 있다. 세계화가 진행될수록 물리적 거리는 단축되고 세계는 좁아지지만, 반대로 서로 간의 차이와 거리는 크게 만들어진다(Laidi, 2004). 이러한 시대에 다문화사회로의 진입은 선택이 아닌 필연적인 과정이다. 아렌트는 우리 모두가 존재적 디아스포라라고 하였다(Arendt, 1958). 세계화, 지구화 시대의 이주로 우리의 정체성은 실존적으로 해결되지 않는다. 이러한 상태에서 영구적으로 살아가는 포스트모던 이방인이 존재하는 것이다(Bauman, 1995; 1997). 특별히 한국 사회의 배타적이고 차별적인 시선에 힘들어하는 탈북민들은 또 다시 해외로 이주하는 탈남을 선택한다. 탈북 청소년들은 그 부모를 따라 또는 친구와 함께, 혼자서 계속해서 국경을 넘는다. 동화와 적응을 강요하거나 배타적인 시선으로 차별하는 한국의 다문화주의에서 벗어나고 싶기 때문이다. 한편 인화, 숙희처럼 행위자성 관점에서 사회적 자원과 인적 연결망을 활용하여 전략적으로 대처해나가는 경우를 보여주기도 한다(신영·임미연, 2017). 그러나 많은 경우 난민 또는 불법체류자와 이주노동자로 살아보다가 한국으로 되돌아오기를 반

복하고 있었다. 가족 모두 캐나다로 건너간 광석이와 영준이, 현중이 중 광석이는 혼자 다시 한국으로 돌아왔다. 영국에서 한국으로 다시 돌아온 숙희와 호주로 나갈 준비 중인 현성이는 이주를 지속하며 유목형 정체성을 형성하고 있다. 결국 더 나은 삶을 향한 이주로 지구적인 탈영토화를 반복하며 표류하고 있는 것은 다문화사회의 특징적인 현상이다.

3) 매개상황

매개상황은 대상항과 소상황을 매개한다. 이 세상은 어떠하므로 어떻게 살아야한다는 식의 연관적이고 해석적인 메타-소통 상황이기도 하다. 그러므로 아이들의 정체성 형성과 관련된 매개상황으로는 대중매체와 사람, 그리고 삶에서 겪어온 체험이 영향을 주는 상황이 있다.

(1) 대중매체 시청과 영향

탈북청소년들이 북한 집에서 “빳데리를 사용해서” “보는 기계”로 “몰래 몰래” 본 드라마는 [가을동화]와 [장군의 아들]이었다. 또 남한의 유행가요를 몰래 들을 수 있었다. 중국에서는 한류가 유행이었기에 한국의 대중문화를 훨씬 더 많이 볼 수 있었다. 대중매체를 통해 남한에 대한 이미지는 빠르게 유포되었다. 특히 TV나 인터넷 등의 영상 매체를 시청하는 것은 남한에 대한 자본주의적인 분위기를 전달하는 매개상황이 된다. 한국에 들어온 탈북청소년들은 대중매체 속 연예인을 따라 꾸미거나 가수가 꿈인 경우가 많았다. 행복학교에도 실제 음악 오디션 프로그램에 참가하고 오는 학생들이 종종 있었다.

은 주: 되게 처음에 있잖아요. 제가 생각한 느낌은 서울은 진짜 파라다이스 같고 멋있고 깨끗한지 알았거든요. 근데 오니까 초막집들도 있고 쪽방 같은 데도 있고 중국과 비슷하더라구요. 그래서 서울도 다른 게 없구나 했어요. 생각했던 거랑 많이 다른 거 같아요.

처음 입국하자마자 보게 된 한국의 모습은 “드라마에서 보던 풍경”이자 “파라다이스” 같아 보였다. “반짝반짝 빛나는 바닥, 으리으리한 건물들, 멋들어지게 차려입은 예쁜 언니들과 노랑 염색머리에 선글라스 차림으로 걸어 다니는 사람들”이 그래 보였다. 그러나 점차 “드라마 속의 나라” 한국은 “초막집들도 있고 쪽방 같은 데도 있고 중국과 비슷함”을 알게 되었다. 결국 서울에서의 생활은 “생각했던 거랑 많이 다른” 현실 속의 삶이었다. 한편 드라마는 북한 여성의 생각을 깨어나게 하는 매개체가 되기도 하였다. 다음은 현중이의 가족 이야기이다.

현 중: 제가 워낙 아는 사람들은 다 가부장적인 마인드라서. 남자가 우선이다. 뭐 자산이다 이런 거 때문에 그런 마인드 때문에. 그래서 가족끼리 같이 오면 이혼하고 나가는 불화가 많이 생기는 게. 여자들이 TV 보거나 이렇게 하면 생각이 깨어나기도 하는데. 반대로 남자들은 그걸 되게 두려워하기도 하죠. 이게 변할까봐. 저희 아버지도 그게 두려웠나 봐요. 자기 일하는데 마누라가 계속 집에 틀어박혀서 자꾸 드라마 보면서 혹시 물드는 거 아닌가... (중략)

현중이는 북에서 가족끼리 같이 왔어도, 남한에서 가정이 “이혼”으로 이어지는 것은 북한 남자의 “가부장적인 마인드” 때문으로 생각하였다. 북한 남자들은 “TV”를 보면서 북한 여자들의 “생각이 깨어나는 것”을 “되게 두려워한다”는 것이다. 특히 현중이 아빠는 엄마가 “계속 집에 틀어박혀 자꾸 드라마 보면서 물드는 것 아닌가”를 걱정하였다. 변화가 쉽지 않은 “아버지”는 남한에 온 “마누라”가 “변할까봐” 불안하였다. 결국 이런 우려는 현실이 되었다. “TV”와 “드라마”의 잦은 시청은 엄마의 “생각을 깨어나게 하는” 매개상황이 되었다. 결국 남한 사회의 자본주의로 연결되어 북한을 탈출한 아빠처럼, 엄마는 남성 중심적인 시각과 젠더를 둘러싼 차별을 인식하고 집을 나가게 되었다. 그런가 하면 숙희는 지구 반대편인 영국에서도 “한류”에 따른 문화적 영향을 받았다.

숙 희: 근데 한 일 년 지나니까 이제 좀 저를 알잖아요. 그래서 적

응이 되가지고 친숙해지기는 했는데 초반에는 좀 어렵더라
구요. 막 진짜 폭력을 가하지는 않는데 대놓고 무시하는 애
들 있어요. 막 어 중동이랑 파키스탄에서 와서 히잡 쓰고
그러면요. 근데 아시안들한테는 그렇게까지는 안 해요. 뭐
익숙하니까. 그때 또 케이팝 이런 거 있어가지고. 근데 무
슬림 애들한테는 안 그래요.

숙희는 영국 생활 초반에는 “차이나”라고 놀림을 당했지만 그래도
“무슬림 애들”보다는 훨씬 상황이 나았다. “익숙한 아시안”이기도 했지만
더 큰 이유는 당시 영국에서 유행한 “케이팝” 때문이었다. 대중문화의
해외 유통과 소비 현상인 한류를 통해 숙희는 자신의 이미지를 보다 긍
정적으로 구축할 수 있었다.

한편 시장경제 원리에 급격하게 노출되는 탈북청소년들은 많은 광고
들을 접하게 된다. 광고는 자본을 상징하는 기호들로 가득 찬 정보의 바
다와도 같다. 파도 속에서 중심 잡기는 쉽지 않다. 오히려 거친 파도에
휩쓸려 중심을 잃고 전복되기 쉽다. 파도의 흐름을 타기 위해서는 특별
한 기술이 필요하다. 이와 같이 탈북청소년들은 욕망을 자극하여 소비를
부추기는 강렬한 이미지들에 둘러싸여 있기 때문이다. 즉, 끝없이 밀려오
는 이미지인 시각 텍스트들을 비판적으로 읽고 현명하게 해석하여 수용
하기는 쉽지 않다. 그러한 능력을 교육할 수 있는 매개체는 교사라는 사
람과 시각문화교육 등의 체험이 있을 수 있다.

(2) 사람들과의 만남

사람들과의 접촉은 소상황과 대상황을 매개하는 매개상황이 된다. 예
를 들면 여러 가지 교육적인 기능을 하는 하나원과 학교의 교사, 먼저
나온 친구와 가족 등은 매개인에 해당된다.

중국의 ‘돈만 벌면 된다는 식’의 자본주의로 넘어오는 과도기적 사
고를 경험하면서, 잘못된 자본주의를 복사기처럼 받아들입니다.
(중략) 탈북청소년 대부분이 대학 진학을 바랍니다. 한국에서 살아
가려면 대학은 꼭 나와야 한다는 생각을 하나원에서부터 가지게

되었다더군요. 그곳에서 만나는 사람이 죄다 고학력자이다 보니 직업의 다양한 스펙트럼을 이해하고 고민하기보다 자신의 눈으로 본 것을 그대로 따라 하려는 경향이 생기는 겁니다. 대학만 나오면 자신이 꿈꾸던 화려한 삶이 기다리고 있을 거라 착각하는 거죠.

(박교사, 탈북청소년공동체, 사랑학교)

반면 탈북청소년들이 입국하자마자 3개월 동안 하나원에서 받는 적응 교육 프로그램은 남한에서의 첫 매개 상황이 된다. 그러나 박교사는 하나원 안에서 만나는 관계자로 “고학력자”만 보면서 “한국에서 살아가려면 대학은 꼭 나와야 한다는 생각”을 가지게 되는 상황을 지적한다. 이는 “잘못된” “복사기처럼” 적절한 정보 전달보다는 왜곡되게 작용하는 해석 장치가 될 수 있다.

현 성: 지금은 평범하게 살고 싶어요. 평범하게 뭐. 행복이라는 게 보니까 뭐 그냥. “행복나무 가꾸기”도 하면서 보니까. 행복이라는 게 뭐 TV에서 매일 나오듯이 멀리 있는 게 아니고, 순간순간 그냥 내가 행복하다 하는 걸 느끼는 거. 그래서 그냥 난 돈 너무 많이 벌고 그렇게까지 그런 거 말고, 평범하게 그냥 가족에서 건강하고 아이 낳으면 잘, 남들보다 그냥 못 배우지 않게 잘 키우고.

현성이는 행복학교에서 배운 “행복나무 가꾸기” 수업을 통해 “행복”이 “멀리 있는 게 아니라는 것”을 깨닫게 되었다. 이때 이 수업을 기획하고 가르친 교사는 직접적인 매개자가 된다. 그리고 인터넷과 핸드폰 등 정보통신기술 발달로 문화는 더 자유로이 국경을 넘나들게 되었다. 그 과정에서 대중문화와 전달매체를 유통시키고 소통하는 사람들은 직접적인 매개체가 된다. 그런 사람들과의 접촉 관계는 그대로 매개상황이 된다.

당시 우리는 중국폰을 구입해서 한국과 통화가 가능했고, 먼저 탈북하여 한국에 살고 계시던 이모와 간간이 통화를 하곤 했다. 이모

는 한국으로 오라고 했다. 그러나 특별히 부족한 것은 없는 생활이 있었기에 우리 가족은 한국으로 넘어가지 않기로 했다. 처음에는 나 역시 마찬가지였지만, 단짝 친구와 함께 몰래 보던 한국 드라마에서의 삶이 조금씩 멋있어 보이기 시작했다. 넓은 2층집과 화려한 패션, 거리에 가득한 자동차. 나는 잘 살고 싶었다. 이모와의 비밀 통화 끝에 나는 가족들 몰래 북한을 떠나기로 결심했다.

(“드라마 속의 나라로”, 수연이 이야기 중, 고은초 작)

수연이는 처음에 북한 집에서 “뱃데리를 사용해서” “보는 기계”로 “가을동화와 장군의 아들” 같은 한국 드라마를 보았다. 탈북청소년들은 “중국에서 몰래 들여온 라디오”로 남한의 유행가요를 들을 수 있었다. 결국 수연이를 “드라마 속의 나라” 한국으로 이끈 것은 “단짝 친구와 함께 몰래 보던 한국 드라마”, 그리고 “중국폰”으로 “비밀 통화”를 나눈 “이모”였다.

소영이가 중국에서 남한으로 오게 된 데에는 한국에 미리 나와 있었던 엄마 친구의 아들 역할이 컸다. 또 현성이 역시 호주에 친구와 나갈 생각을 한 것은 “아는 대표”가 있기 때문이었다. 이와 같이 탈북 공동체는 실제적이고 구체적인 정보와 안내를 제공하고 역할모델이 되는 사람들의 관계망을 가진다(신영, 임미연, 2012). 이러한 인적 네트워크를 통해 여러 소상황과 전지구적 이주라는 대상상은 연결되어 있었다. 다음으로 살펴볼 것은 사람들의 체험이 영향을 미치는 매개상황이다.

(3) 체험의 영향

북한에서 남한 사회의 자본주의로 급속히 연결되는 매개상황에는 사람들이 국경을 넘나들며 겪는 체험들이 작용한다. 처음 현중이 아빠가 돈을 벌기 위해 드나들게 된 “중국과 러시아에서의 체험”이 아빠의 “생각을 트이게” 한 것처럼, 강숙이는 국경 가까이에 살고 있던 이모와 함께 중국을 드나들었던 체험의 영향으로 오게 되었다.

교사: 중국 사람들은 진짜 모가 많이 필요한가 봐?

강 숙: 네. 이것저것 다양하게 잘 사요.

현 성: 중국 사람들은 똥까지 사가요. 비료. 비료. 똥을 밀수해요. 1킬로에 쌀 그랬어.

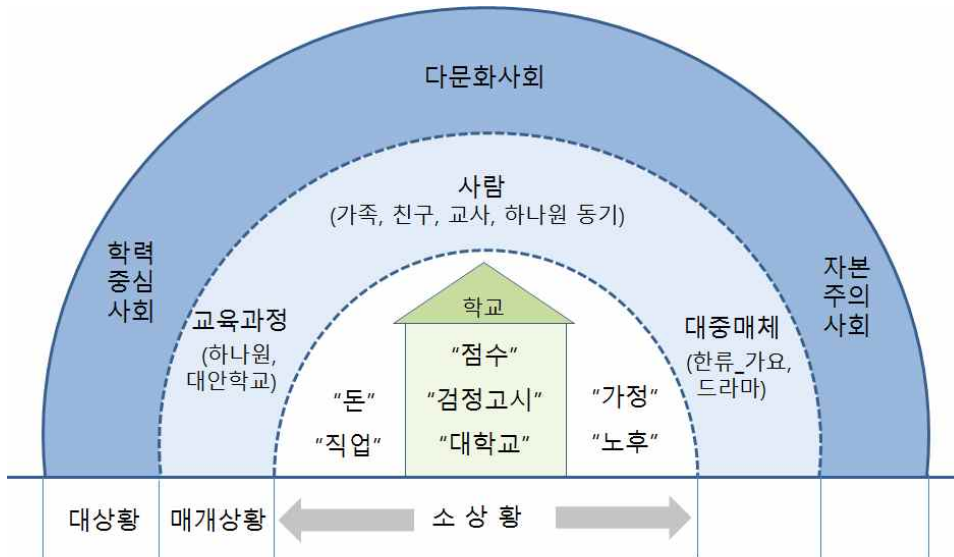
강 숙: 네 한참 고난 행군 시기에 그랬거든요. (중략)

강 숙: 아니요. 북한에서 함흥이라는 고장에서 사 와서 우리 집이 중국에서 근접 쪽이니까 중국에 팔아서 넘기는 거였는데. 근데 그렇게 사기 당해서 1전도 못 찾은 거예요. 그 때 당시에. 그렇게 완전히 망했어요. 근데 마침 우리 아빠도 군인 생활 그만두게 되었어요. 한 3년 정도 있다가 나는 엄마가 그렇게 되면서 나도 일은 관두게 되었고. 그리고 중국에 가서 돈을 벌 수 있다고 들은 게 많으니까. 그래서 중국에 왔는데 6년 동안 머물게 되고. 그 이후에 다시 집으로 넘어가게 안 되니까 한국으로 오게 되었어요.

강숙이는 “돈이 많은 사람한테 시집가면 대학 3개 졸업한 거보다 낫다”는 북한의 “말”을 생각하며 대학교를 가지 않았다. 대신 1년 전문학교를 졸업하고 “집에서” 노는 “백수생활” 중 “돈 불” 생각에 “밀수”를 시작하였다. “강 가까이 중국 근접에 살고 있는” 이모, 고모와 “강아지”와 “냉장고”, “개구리” 등을 밀수하면서 중국을 드나들었다. 그러나 큰 “사기”를 당하게 되면서 “집이 망하고 아빠도 군인 생활을 그만 두게” 되었다. 결국 “중국에 가서 돈 벌 수 있다”고 들은 강숙이는 중국에서 6년을 보낸 뒤 한국까지 들어오게 되었다. 이와 같이 돈을 벌기 위해 드나들게 된 중국에서의 체험은 결국 남한 사회의 자본주의로 연결되는 데 영향을 주었다. 그러나 “돈만 벌면 된다는 식”으로 “잘못된 자본주의”를 받아들이는 과도기적 사고를 경험하게 되기도 한다(조정아 외, 2014).

앞에서 보았듯이 탈북청소년들이 다양한 경계를 넘는 과정에서 겪는 체험은 남한 청소년들의 일반적인 경험과는 비교할 수 없을 정도로 큰 역동성을 가진다. 지리적, 사회문화적 환경이 다른 이질적 공간에서 여러 겹의 서로 다른 정체성을 지니고 살아야 하는 경험은 이들의 삶에서 짧은 시간동안 매우 압축적으로 일어난다. 탈북청소년들이 내부에 축적한 경계 경험들은 또 다른 공간으로 이동하는 매개상황이자 추진력으로 작용하고 삶의 난관을 헤쳐 나가는 자원이 된다(조정아 외, 2014). 지금까지

지의 살펴본 중층적인 상황들을 그림으로 정리하면 다음과 같다.



<그림 76> 대상황-(매개상황)-소상황

3. 미술학습과의 상호연관성

앞에서도 고민했듯이, 세 번째 연구문제인 탈북청소년의 삶과 정체성, 그리고 미술학습은 구체적으로 어떻게 연관되는가? 미술학습과의 상호연관성을 보기 위해서 먼저 짚고 넘어갈 것이 있다. 그것은 미술에 관한 본질적인 문제였다. 도대체 미술은 무엇일까? 나에게 미술이란? 탈북청소년들에게 미술이란 무엇일까?

나무들은 아름다운 색깔의 옷을 입는다. 봄철 새싹에서 볼 수 있는 미묘한 노란빛 연두색부터 여름철 짙은 녹음의 푸르름, 울긋불긋한 단풍과 앙상한 가지 위의 새하얀 눈꽃까지 계절에 따라 색과 형은 달라진다.

심지어 같은 하루라도 안개 가득한 새벽 미명부터 햇살이 따가운 정오, 어스름 가득한 해질녘과 어두운 밤, 모닥불의 일렁이는 불꽃을 따라 색 깔들과 그림자는 노래하고 춤을 춘다. 이 모든 것은 빛이 있기에 가능하다. 즉, 색의 성질이 그 색을 드러내는 빛과 직접 연관되어 있기 때문에 나타나는 현상이다(White, 2013).

미술에서 양식이라는 무늬를 걷어내고 그 바탕인 본질을 보려면 무엇으로 돌아가야 하는가? 시각, 본다는 것의 근원에는 빛이 존재한다. 시각적인 조형 원리인 색과 형은 빛에서 시작된다. 우리가 흔히 들어온 미술의 3요소는 색상(Hue)³⁶⁾, 명도(Value), 채도(Chrom)이다. 이는 색을 지각할 때 느끼는 세 가지 요인이기도 하다. 그러나 이러한 색은 빛과의 관계를 이해하는 것으로 시작된다. 즉, 색은 빛의 감각을 길들인 것으로 볼 수 있다(조용환, 2012). 그렇다면 본다는 것은 무엇인가? 우리는 실제로 언어적 의사소통을 위해 명명한 색의 이름은 정확히 모를 수 있다. 그러나 다른 색감과 미묘한 차이는 쉽게 인식할 수 있다. 어두운 방안에 들어가 눈을 크게 뜨고 더듬거리며 잠든 아이를 찾을 때, 한밤중에도 도착한 여행지의 깜깜한 주차장에서 발끝에 차이는 돌맹이의 감각, 캠핑할 때 몸을 휘감는 밤공기, 텐트 밖 바람 소리와 새벽녘 새 소리, 무더운 여름 운동장의 매캐한 먼지 냄새, 이 모두가 우리 몸을 통해 들어오는, 몸으로 보는 세계이다. 감각적인 우리의 신체는 이러한 자극에 때로는 의식적으로, 때로는 무의식적으로 반응하게 된다. 어떤 대상을 ‘본다’고 할 때 우리는 눈으로만 보는 것이 아니다. 무엇을 제대로 보기 위해서는 두 눈만으로는 충분하다고 할 수 없다. ‘본다는 것’은 ‘보고 느낀다’는 의미를 포함하고 있다. ‘보고 느낀다’는 것은 시각을 넘어서 모든 감각의 반응을 종합하여 지각하는 것을 의미한다. 결국 ‘몸으로 본다’는 표현은 시각에 대한 반성이자 메를로 폰티의 몸 철학과 관련된다(White, 2013). 눈과 손과 머리가 분리된 것이 아니듯 통합적인 몸을 매개로 하는 감각

36) 다른 색상과 구분되는 고유의 성질을 ‘색상’이라고 하지만, 물감의 색은 빛의 색과는 다른 성질로 나타난다. 쉬운 예로 빛의 삼원색인 빨강, 녹색, 파랑을 더하면 흰색이 되는 가산혼합인 반면, 물감의 삼원색인 빨강, 노랑, 파랑은 혼합될수록 명도가 낮아지는 감산혼합이 일어난다.

과 사고는 단절되어 있지 않다. 예술은 소리, 경치, 미각, 그리고 촉각의 질성에 주목하게 해줌으로써 그것들을 경험하게 한다(Eisner, 2002). 이러한 오감을 통한 직접 경험은 다른 방식으로 보고 지각하는 능력인 감수성을 길러준다. 감각의 세계는 기쁨을 주는 원천이 된다. 특히 자연 속에서 오묘한 색감들을 구별해낼 수 있는 ‘미적 기쁨’을 누리는 순간은 신비롭다. 오롯이 나의 몸 안으로 들어오는 다양한 색감들은 그 순간의 삶을 빛나게 해준다. 미술이 세상을 비추는 거울이 아닌, 스스로 빛나는 거울이 되는 것이다. 나에게 ‘미술다운 미술’이란 삶을 좀 더 다채롭고 풍요롭게 누리게 해주는 미술이다.

그렇다면 탈북청소년들은 어떨까? 캠프를 마치고 오는 길, 휴게소에서 음식을 기다리는 학생들에게 짧게 물었다.

연구자: 나에게 미술이란? 한 마디씩!

은 화: 어려운 과제! 그럴 땐 기분이 좋고 완성할 때는 뿌듯해요.

인 화: 어~ 생활에서 빠질 수 없는 요소 중 하나. 내가 말은 잘 한다니까. 하하하 (다 같이 웃으며)

소 영: 저는 마음의 표현.

대 현: 그냥 마음을 평화롭게 해주는 것!

주 영: 미술이란 재미있는데 흥 치도 되는 오묘한 거?

수 연: 관심이 없는 거. 아니 관심이 없는 건 아니에요. 배우고 싶은데 아직은 어려운 거.

혜 영: 스트레스 푸는 거 (재빠르게 대답)

순 정: 미술이란 그냥 재미?

진 이: 자기 마음의 소리 듣는 거. 상상력을 키우는 좋은 기회인 거 같아요.

예 진: 마음에 있는 어떤 걸 표현하는 거? 근데 어렵고 지루할 때도 있어요.

탈북청소년들이 생각한 미술은 “관심 없는”, “지루할 때”도 있는, “배우고 싶은데” “아직은 어려운” “과제”이다. 하지만 “기분이 좋고” “뿌듯함”, “재미”와 “상상력”, “스트레스 푸는”, “마음을 평화롭게 해주는”, “자기 마음의 소리를 듣는 것”이고 “마음에 있는 어떤 걸 표현하는 것”이

다. 특히 “생활에서 빠질 수 없는 요소”라는 이야기로 미술과 삶의 관계를 강조하기도 하였다.

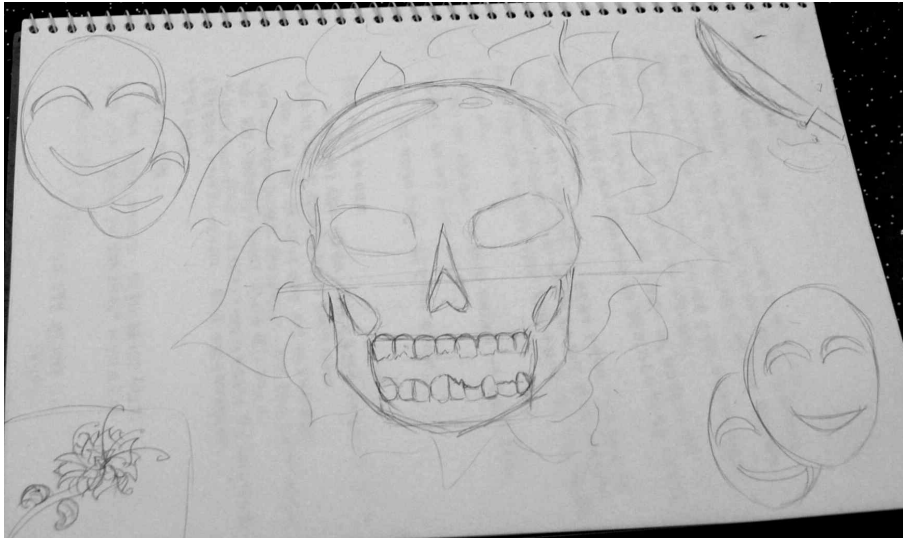
나는 이와 같은 미술 체험과 탈북청소년의 삶과 정체성이 연관되는 방식이 미술학습과 관계가 있다고 보았다. 그리고 그 의미를 정서적, 인지적, 실존적 측면으로 제시하고자 하였다.

1) 정서적 측면

예술의 본질인 미는 쾌감을 수반하며 인간의 성향을 정화시키고 감정을 고무시킨다(황향숙, 2005). 감정이 몰입될 때 생기는 창작 에너지는 자기도 모르게 욕망하게 되는 생성(becoming)의 에너지이다(김재인, 2015). 정신적인 갈등과 충동은 우리에게 새로운 창의력을 부여한다(박정애, 2012). 실제로 탈북청소년들은 삶이 힘들 때 마음을 그리면서 정서를 표출하고 심리적인 이완을 체험하였다.

(1) 정서 표출 : “그냥 마음을 보고 그린 거”

예술은 감정을 환기시키고 성찰을 촉진하며 사람들이 생각하는 방식을 변화시킬 수 있는 힘을 지닌다(Leavy, 2015). 인화는 한국에 들어와서 처음 3년 동안 늘 자살을 생각할 정도로 “심리적인 스트레스”를 경험하였다. 그런 인화가 “답답할 때” 택한 방법은 “그림 그리기”였다. 다음은 과거에 인화가 혼자 그렸던 그림을 수업 시간에 다시 재현한 것이다.



<그림 77> 두고 온 것, 인화(22)

인 화: 네! 제가 말씀드렸잖아요. 3년 동안 엄청 방황했었다고. 자살 생각 엄청 많이 했었어요. 진짜 어떻게 하면 더 쉽게 죽나 그런 것도 찾아보고. 막 싸우다가 감정의 기복이 심할 때 칼을 베개 밑에다 놓고. 그래서 그때 당시 저희 가족한테도 그게 엄청 충격이었죠. 그래서 그 다음부터는 제가 그림 그리기 시작했는데. 심리적인 스트레스를 좀 그림에 많이 담다 보니까 해골이나 약간 기괴스러운 거 많이 그렸었어요. 근데 뭐 나중에는 점차 다른 스트레스 풀 데가 다른 데로 옮겼으니까 점차 그림을 좀 덜 그리게 됐는데요. 근데 그때 당시는 약간 풍경이면서. 어둠 속에 한 사람이 약간 쪼그려 앉아 있는 거. 그리고 마스크 쓰고 있는 해골들 중 중간 해골은 울고 옆에 해골들은 다 웃고 있는.

연구자: 그 해골이 너였어?

인 화: 모르겠어요. 저는 느낌대로 그린 거니까. 뭐 생각하면서 그림 그거 그리다보면. 또 어 이게 기분이 좋아지고 편안해지고 그런 느낌이 있고요. 막 답답할 때는 또 갑자기 그림이 그리고 싶어져요, 그럴 때는.

<그림 77>의 중심부에는 “웃고 있는 가면들”에 둘러싸인 “해골”이

있고, 오른쪽 상단에는 “칼”이 있다. 실제로 인화는 감정의 기복이 심할 때 베개 밑에 “칼”을 넣어두었다. 이와 같이 인화는 가장 어두운 심연에 존재하는 상징들을 화폭으로 끌어올렸다. 인화는 그림을 그리면서 심리적, 정서적인 회복을 체험하였다. 드로잉을 하면서 무언가를 집중해서 만드는 동안 마음이 진정되는 효과를 느낀 것이다. 이와 같이 자아표현은 카타르시스를 느끼게 하며 단순한 감정 배출 이상의 심리 치료 효과를 나타내기도 한다(Hickman, 2010). 즉, 미술을 통한 자기표현 활동은 자기 상실감을 치유하며 내적인 삶의 자리를 넓힐 수 있다(황향숙, 2005).



<그림 78> 자화상, 혜경(24)

혜 경: 그냥 마음을 보고 그린 거예요. 그냥.
 연구자: 너의 마음을 보고. 근데 어떤 표정이야? 지금 너의 마음이?
 혜 경: 샘 보기에 좀 어때 보여요? 마음이? 되게 쓸쓸하지 않아요?
 연구자: 어, 눈이 좀 슬퍼 보여. 맞아? 공부 때문에 우울한 거야?
 혜 경: 모르겠어요. 그냥 우울해요.(막 울 것 같은 목소리로) 딱히 뭐

라 말할 수 없이 그냥 우울해.

연구자: 환절기라 그런가? 니가 몸이 더 안 좋아서 다운될 수도 있어.

혜 경: 괜찮아요. 근데 갑자기 그림을 그리려니까 그냥 쓸쓸하네.

자화상을 그린 혜경이는 “그냥 마음을 보고 그린 거”라고 하였다. 혜경이는 거울을 보며 그리다가 “뭐라 말할 수 없는” 우울함에 직면하게 되었다. 언어로 다 표현할 수 없는 감정은 미묘한 표정과 눈빛으로 드러났다. 이는 자신을 성찰하고 자기 삶의 미묘한 변화에 대한 이해로 이어질 수 있다. 우리는 이러한 혜경이의 “쓸쓸하고 우울한” 눈동자에서 방향 감각을 상실한 채 서성거리는 주체를 읽을 수 있다(권명아, 2012). 반면 개인이 자아표현의 기회를 부정당하면, 감정적인 성장은 저해되고 사회적으로 거부되는 표현 형식이 나타나기도 한다. 진정한 자아표현은 자아감 안에서의 안전성으로 연계되고, 이러한 안전감은 정체성과 자존감으로 연계된다(Hickman, 2010).

중국에 사는 동안 감사함도 많았지만 행복하지는 않았다. 늘 친척집의 눈칫밥, 구타로 인해 머리에는 항상 상처였고 기절할 적도 많았다. 중국에 있을 때는 잠자리에 들 때마다 서러움의 눈물을 흘렸었다. 또한 자신의 고향, 이름, 나이를 속일 수밖에 없는 상황에서 나는 늘 마음의 한쪽에 항상 조바심, 긴장감과 두려움을 동반하였다. 나는 항상 내가 말하고 싶었던 것을 모두 가슴 깊숙이 묻어 놓을 수밖에 없었다. 그 과정이 오랫동안 지속되면서 나는 자신을 표현하는 면에서 아직 많이 부족하다. (중략)

나는 한국에 와서 제일 기뻐할 때가 자기를 소개할 때였다. 이제는 더 이상 자신의 실명, 나이, 고향을 속일 필요가 없기 때문이었다. 한국에 와서 자신을 다시 되찾은 기분이 너무 좋았다. 그 당당함과 편안한 마음은 겪어 본 사람만 이해하지 않을까?

<수진이의 글, 전국 통일 글짓기 수상작 중>

미술시간을 비롯한 학교생활에서 무슨 일이든 잘 해내고, 자신 있어 보였던 수진이는 전국 통일글짓기 대회에서 장려상을 받았다. 글을 통해 그동안 몰랐던 수진이의 삶의 이야기를 듣게 되었다. 수진이는 신변을

보호하기 위해 끊임없이 자기를 부정하고 남을 속일 수밖에 없었던 처지였다. “조바심”과 “긴장감”, “두려움”을 가진 수진이가 한국에서 처음 “자기를 소개”하는 순간은 “자신을 다시 되찾은” 순간이었다. 수진이는 그렇게 자기 존재를 온전히 열어 밝히고, “표현”할 수 있는 “당당함”과 “편안함”에 행복해하였다.



<그림 79> 마음을 담는 빛, 수진(19)

작년 말 나타난 수진이는 [마음을 담는 빛]이라는 전등갓 만들기 수업에서 처음 만났다. 위험한 철사 자르기 작업을 하는 아이들에게 매달려 있느라, 혼자 조용히 뭔가 만들고 있는 수진이에게는 신경을 쓰지 못했다. 다한 사람은 불을 켜보자는 나의 말에 수진이는 조용히 다가와 뭔가를 내밀었다. 딱딱한 철사 위에 따뜻한 색의 한지를 덧대고 포근한 질감의 털실로 지붕을 표현한 집이었다. 나는 속으로 깜짝 놀랐다. ‘어떻게 집 모양을 생각해냈을까?’ 그런데 전구를 넣고 불을 켜는 순간은 더 놀라웠다. 집에서 흘러나오는 빛의 색감과 감촉이 너무 따뜻했기 때문이었다. 수줍게 웃는 수진이와 나는 잠깐 동안 말없이 집처럼 따뜻한 눈빛을 주고받았다.

<나의 연구 노트 중>

결국 미술 안에서 나와 수진이는 소통을 시작하면서 점차 이해가 깊어지게 되었다. 그러나 수정이의 첫인상은 조용히 혼자서만 만드는 아이였다. 처음 만난 날도 학생들의 철사 작업을 돕느라 바빴던 나에게 수진이는 보이지 않는 존재였다. 그러나 말없이 내민 집 모양의 전등을 보면서 나는 수정이의 따뜻한 감성에 놀랐다. 미술은 공간이나 사물 간의 관계를 통해 작가가 무엇을 느끼고 의미하는지 보여준다. 이 때 우리에게 말을 건네는 미술 작품은 우리 정서적 삶의 투사체가 된다(Langer, 1957). Condon의 표현처럼 수정이는 불안하고 낯선 땅 한국에서도 점차 “집에 있는 것과 같은 느낌(feeling at home)”을 가지게 되었다(Condon, 2011). 물론 적응해야 하는 낯한 생활이 녹록치 않아 우울한 일도 많았다. 그러나 미술 시간에 집을 만들듯 우울할 때마다 자신을 표현하며 자신감과 정체성을 되찾아갔다. 결국 위의 작품은 2015년 가을 행복 페스티벌 <우리들 이야기그림展> 대표작으로 현수막에 들어가게 되었다. 무척 자랑스러워하던 수정이는 그해 겨울 스스로 지원한 연수 프로그램에 합격하여 미국으로 떠나갔다.

연 미: 아니면 그냥 그런 작품 전시하는 거. 애들이 시 쓰고 그런 거 읽으면 하나하나 왜 이렇게 눈물이 나? 그냥 개네는 일기 쓰듯이 하는 거잖아. 오히려 글 쓰는 작가를 하는 것도 잘 될 거 같아. 너무 절박해 (약간 침묵이 흐른 후) 그니까 개네들은 그냥 그게 일상 이야기야. 오늘 밥 먹었어? 그냥 그러는 게 너무 슬픈 거야. 예를 들면 우리 ‘티비 봤어’, ‘친구 만났어’ 이런 이야기가 일상이라면 ‘엄마 보고 싶어’ 엄마가 그림고 이런 게 그냥 일상일 거 아냐? 속에 안 꺼내놓겠지만. 개네들 삶이 그냥 애잔한 거지. 근데~! (쓰읍 하고 한번 숨을 마신 뒤) 그냥 뭐 그렇다고. 불쌍하거나 그러는 게 아니라 그냥 그 자체가. 그냥 글 읽는데 눈물이 나.

낯한 사람 연미는 아이들의 글과 그림 전시회를 보고 “그냥 글 읽는데 눈물이 나는” 체험을 이야기했다. 그들의 일상 이야기 속에 묻어나는 삶의 “절박함”과 엄마에 대한 “그리움”에서 “애잔함”을 느낀 것이다. 이

와 같이 시와 그림의 예술 형식은 하나의 텍스트로 간주될 수 있다. 시적인 언어는 무언가를 설명하고 설득하는 것이 아닌 이해하고 대화하는 방식이다(조용환, 2011). 이 때 “그림”과 “시”는 학생들의 삶 속 아픔에 사람들이 닿을 수 있는 연결 통로가 된다.

(2) 심리적 이완 : “스위치를 눌러주는”

인화와 소영이는 시간이 없고 급할수록 “쉬어 가면서 하는 게 필요”했다. 그런 의미에서 미술 시간은 “쉽을 주는 시간”이었다.

인 화: 미술 시간 진짜 재밌었어요. 제 생각은 근데 약간 미술, 음악, 체육 시간이 오히려 더 필요한 거 같아요. 근데 애들이 그런 걸 모르는 거 같아요. 그러니까 드라마 보면 자기주장대로 하고 하는데 곁에 있는 사람이 보면 ‘아 그렇게 하지 말아야 되는데’ 그런 걸 알 수 있잖아요? 근데 막상 그 입장이 되면 그 사람 입장에서는 ‘아 급한데 그럴 시간 있나?’ 그러면서요. 그래도 쉬어 가면서 하는 게 좋지요.

소 영: 왜냐면 이 시간에 정말로 우리 마음은 급해요. 우리는 빨리 가야 된다는 생각을 하기는 하지만. 미술 시간에 있으면서 잠~깐 동안 무엇인가 하면서 내 생각에 쉽을 주는 거예요. 쉴 수 있게 잡아주는 사람이 필요해요. 안 넘어지게 붙들어줄, 스위치를 눌러줄 사람이요. 근데 그것을 해주시는 분들이 음악, 미술 선생님이나 이 시간인 거예요. 그래서 전 미술 시간이 좋고 저희한테 너무 필요한 시간이에요. 정말로 공부보다 가장 중요한 부분을 차지하고 있는 거 같아요.

소영이는 “잠깐 동안 무엇인가 하면서” 몰입하는 미술 시간을 “생각에 쉽을 주는” “스위치”로 비유하였다. 이 때 미술 교사는 그 스위치를 “눌러줄 사람”이었다.

연구자: 그리고 너 친구에게 그런 거 기억나. 중국에 있던 친구 애기도 기억나.

인 화: 그때 이야기하면서 엄청 많은 일이 있었던 거 같아요. 저도 샘 이렇게 만나서 속에 있는 말 다 하고 너무 좋아요. 저도 말씀드리고 하는 게 지금까지 이런 말을 누구한테도 할 수 없었고 못 했거든요. 혼자서 그냥 그렇게 생각하고 아 그랬겠지 괜찮겠지 했었는데요.

X교사: 그니까 선생님이 아이들한테 인격적인 모델도 돼요. 선생님! 근데 사랑하는 거는 함께하는 거예요.

무연고 탈북청소년에게는 ‘마음의 편’이 필요하다. “함께하는” 교사는 학생들에게 “인격적인 모델”이 되기도 한다. 인화는 미술로 나를 만나서 그동안 아무에게도 하지 못했던 “속에 있는 말을 해서 좋았다”고 하였다. 이와 같이 미술을 매개로 하는 상호간의 소통은 우리 자신을 인식하게 하고 타자를 이해할 수 있게 한다. 이러한 정서적 공감과 심리적 이완은 소영이의 말처럼 탈북청소년들의 삶에서 “공부보다 중요한 부분을 차지”한다. 이러한 정서적인 측면은 인지적인 측면과 연결되어 있다.

2) 인지적 측면

미술에는 인지활동이 내재되어 있다. 질적 관련성에 주목하고, 상상에 의해 가능성을 탐색하고 작품의 은유적 의미를 해석하고, 그리고 작품 활동 중에 나타나는 예기치 못한 기회를 활용해야 한다. 이러한 미술 활동은 사고의 복잡한 인지 형태를 요구하는 것이다(Eisner, 2002).

미술교육은 본질적으로 미적인 체험이다. 미술작품과 미술 감상은 미적 감수성을 요구하고, 미적인 기준을 갖출 수 있게 한다. 심미적인 것은 무뎠던 감각을 깨우고 감정을 고조시킨다. 심미적인 경험은 예술 작품이라는 산출물과 작품 활동이라는 과정 모두에서 이루어질 수 있다(Eisner, 2002).

(1) 신체적 지식 : “직접 만들어 보니까”

미술은 어린이들의 흥장난처럼 과정이 즐겁다는 점에서 놀이와 닮아 있다(Zurmeuhlen, 1990). 미술을 좋아하고 적극적으로 참여하는 학생들은 손으로 무언가를 그리고 만들 때 집중하며 즐거워하였다. 북한에서 화가인 할아버지와 모조품 제작자인 아버지의 재능을 이어받은 현성이는 미술을 즐길 줄 알았다.

현 성: 영혼 없이 그려야겠다. 오늘은 아무 생각 없이... (빠른 속도로 연필을 움직이며 막 칠하다가) 아~ 손에 쥐오른다... 미술하면 집중력이 최고죠, 기분이 지금 최고조야.

미술은 정신에서만 일어나는 일이 아니다. 미술은 눈, 마음, 두뇌뿐 아니라 손으로 하는 작업이다. 미술 제작 과정에는 아이디어 발상 외에 재료를 다루는 신체적 기술이 중요하다. 실제로 학생들은 낯선 아크릴 물감보다 북한에서 써본 잉크와 펜촉, 먹을 제공했을 때 적극성을 보이며 능동적인 학습자가 되었다. 펜촉의 사각거리는 소리, 한지에 먹이 스미는 따뜻한 물성에 집중하며 활기차게 움직였다. 이 때 그리는 도구인 연필과 붓은 손의 일부가 된다. 빠르게 움직이는 근육은 도구를 세계 누르면서 질고 굵은 선을 남기고, 모호한 감정이나 자신 없는 마음은 연약한 선으로 흔적이 남는다. 이러한 과정들은 모두 손과 운동감각, 촉각 및 감정이 연관된 직감적인 과정이다. 강숙이는 나의 칭찬에 “목소리와 몸을 떨면서”까지 손끝으로 하는 정교한 작업을 좋아하였다. 현성이 역시 “아무 생각 없이” 손으로 하는 미술로 “집중력”과 “기분”이 “최고조”가 되었다. 이처럼 우리 손과 몸은 자신에 대해 직접적으로 알려준다. 미술을 통해 자신이 어떤 사람이고 무엇을 좋아하는지 알게 되는 것이다. 결국 미술 제작은 신체적 기술, 신체적 지식과 관련이 있다. 그리고 이것은 의미나 가치를 이해하고 세상과 자신의 관계를 인식하게 하는 하나의 방법이 될 수 있다(Zurmeuhlen, 1990).

한편 미술은 “관심은 있어도 배우기 어렵고 힘든 것”이기에 아예 “재미가 없다”는 학생들이 많았다. 현중이 역시 그랬다. 그러나 직접 “재미”를 느껴본 이후로 “호기심”을 가지게 되었다.

현 중: 샘 미술 수업 보니까 하나같이 다 독특하시던데.
 연구자: 뭐? 독특해~? 어! 애들?
 현 중: 아니 가르치시는 거요.
 연구자: 아, 내가? (좀 놀라면서) 그래? 뭐가 독특해?
 현 중: 미술하면 그냥 그리는 건 줄 알았는데. 뭐 소재나 뭐나 아
 이들에게 호기심을 유발시키는 게 좋은 거 같아요. 뭐 이
 런 것도 있구나~ 오늘 것(스크래치)도 재미있었어요.
 연구자: 어~ 고맙다 야. 눈물 날 거 같아~! (웃으며)
 현 중: (웃으며) 제가 좋은 작품 못 만드는 게 눈물 날 거 같아요.

현중이는 “그냥 그리는 거”인 줄 알았던 미술을 “뭐 이런 것도 있구나”, “다 독특하다”고 생각하게 되었다. 단순히 “그리기”였던 미술의 선 개념이 깨지고 외연이 확장된 것이다. 직접 해본 “스크래치” 기법이 “호기심을 유발”시켰기 때문이었다. 인화 역시 그동안 “못해본” ‘마블링’ 기법을 “좋았던 것”으로 기억하였다. 이처럼 어떤 재료를 가지고 작품 활동을 하는 데 필요한 예술적 기교는 우리에게 감동을 주는 형식이 된다.

연구자: 그니까 넌 항상 늦게까지 남아서 마무리하고 가고 그랬지!
 인 화: 마무리해야 될 거 같아서~! 미술 너무 좋았던 거 같아요.
 못해본 것도 많이 해봤고. 그때 뭐였죠? 그 물감 물에 떨어뜨려서 찍어내는 거.
 연구자: 마블링?
 인 화: 네, 그거랑 종이 인형, 꽃을 보면서 그리는 건 약간 각지게, 딱딱 각 나오게, 그리고 은회는 약간 예술성이 있게~
 연구자: 그래 회화적으로!

인화와 은회는 “종이 인형”, “꽃” 등을 “자로 켜 듯이 각이 지게”, “회화적으로” 서로 다르게 그려냈다. 각자 독특하게 미적 대상과 교감하며 자신만의 의미를 만들어 낸 것이다. 이러한 미감은 작품 제작 과정을 효과적이고 섬세하게 조절하는 데 필요한 미적 감수성이다.



<사진 3> 한복을 만드는 A팀

지 나: 야~ (감탄하며) 진짜 옷이다!
 학생들: (중국말로 왓자지껄 떠들다가, 갑자기 한국말로) 예쁘다!
 주 양: (A팀의 한복을 쳐다보며) 야~ 저건 진짜 같다.
 연구자: 야! (깜짝 놀라며) 너 한복 진짜 지어봤었구나?
 강 숙: 네 (약간 웃으면서) 엄마가 하는 거 어깨 너머로 봤었어요.
 예 진: (조용히 혼자 그리다가 소리 지르며) 어울려 어울려!

강숙이는 어렸을 때 “어깨 너머로” 배운 엄마의 한복을 재현하였다. 친구들은 강숙이가 재단한 종이 본에 감탄하였고 그동안 참여가 저조했던 강숙이는 작품을 완성하기까지 주도적으로 팀을 이끌었다. 이는 지식적인 사고가 아닌 실제 “옷을 지어본” 감각적인 체험에 기반한 것이다. 이러한 미적 지각은 “미적 대상이 말하고자 하는 심층적 의미가 몸을 통해 표현된”, “몸의 질적 경험”이기도 하다(이은영, 2014).

은 희: 직접 우리가 만들어보니까 뿌듯해요.
 인 화: (문자마자 바로) 지금이 더 좋았어요. (빠른 흥분조로) 왜냐하면 지난 시간에는 갑자기 했잖아요. 근데 이번에는 은희가 유미의 모델로서 어떤 느낌하고! 그 아테네라는 느낌 이랑 비슷하거든요. 피부가 까맣고 약간 여전사 같은 느낌! 그래서 은희가 막 드레스 중에서 찾아서. 근데 똑같은 게 아니라 (강조하며) 거기서 어떤 느낌을 빼고 살리고 해서 (가운데 까만 부분을 가리키며) 이걸 살렸어요.
 연구자: 니네 볼나들이 팀도 만들어보니까 어땠어?!
 강 숙: 우리 팀도 딱 만들면서 뭐라 그래야 되지? 막 봄에 꽃구경

가는 걸 생각하니까 디자인이 생각나는 거예요. 그리고 모델 자체가 너무 거기에 느낌이! 봄, 자연이랑 어울려요.

강숙이는 “봄 꽃구경” 체험에서 떠오른 디자인에 “모델 느낌”을 살려서 만들었다. 인화 역시 모델의 느낌과 비슷한 “아테네”와 “여전사”를 상상하며 드레스의 형태를 구상하였다. 인화는 계획대로 “똑같이 하지 않고” 즉흥적으로 “어떤 느낌을 빼고 살리며” 완성하였다. 이처럼 미술 제작은 예행연습이 없이 열려있는 과정이며, 미리 결과를 알 수 없는 상황에서 계속적인 시도가 추구되는 과정이다(Anderson, 2007). 이러한 과정은 일련으로 일어나는 것이 아니다. 작품이 작가에게 말하는 느낌에 따라 시작하거나 멈추고, 변하는 목표를 향해 우회하기도 한다. 또한 작품은 여러 가지로 해석될 수 있는 열린 가능성을 가진다.

(2) 미적 인지 : “여러 가지로 보여요”

연주가 <who am I> 시간에 그린 그림은 특이해서 금방 눈에 띄었다. 화면 모서리에 작게 “대화”라는 제목이 적혀 있었다. 한국말을 잘 알아듣는 것 같지만 말은 거의 하지 않는 연주와 짧은 대화를 나누었다.



<그림 80> 대화, 연주(19)

연구자: 대화? 누구랑 대화? (큰 사람을 가리키며) 이 사람은 누구야?
 연 주: 나. 미래의 나.
 연구자: 오~ 또 다른 너네! 더 커져 있는 ‘미래의 너’가 ‘과거의 너’에게 이야기해주는 거야? 무슨 이야기를 하고 있는 거야? 예를 들면 어떤 이야기를 들려주고 싶어?
 연 주: 몰라요. (더 이상 아무 말도 안 함)
 (연주가 교실을 나간 뒤)
 연구자: 이게 궁금해. 여기 뭐라고 말을 하고 있을까? 연주가?
 혜 경: 음. 뭐랄까? 상상이 엄청 많이! 산이 이렇게 있고 앞에 이렇게 넓고 시~원한 느낌인데. (여백을 가리키며) 앞이 엄청 환하잖아요. 여기가 시원하니까. 여기는 좀 아름답고. 미래엔 좋은 일 있을 거라고
 연구자: 우와 꿈보다 해몽! 멋있는데? 보는 눈이 있다! 볼 줄 아네!
 혜 경: 그래 보이잖아요.
 연구자: 아니, 선생님은 그 생각 못 했거든. 근데 너 말 듣고 보니까 진짜 해석의 의미가 있다. 그래 보인다.
 보 민: 이 그림은 진짜 생각이 많아지고 여러 가지로 보여요.
 연구자: 그렇지? 선생님은 그냥 다른 사람이라고 생각했거든.
 보 민: 다른 사람이라고 할 수도 있고, 자기라고 할 수도 있고. 되게 여러 가지로 추측할 수 있는 그림인 거 같아요.

<그림 80>에서 연주는 시간상으로 마주치기 어려운 “과거의 나”와 “미래의 나”가 같은 공간상에서 대면하고 있었다. 연주는 “미래의 나”가 “과거의 나”에게 들려주는 이야기의 내용은 “모른다”고 하였다. 따라서 짧은 대화의 행간과 큰 여백만큼 여러 가지 추측이 가능했다. 나는 연주가 떠난 교실에서 다른 학생들과 그림 이야기를 이어갔다. 혜경이는 연주의 그림을 감상하면서 “넓고 시원한 느낌”의 “여백”을 “환한” 미래로 해석하였다. 보민이는 “여러 가지로 보이고” “생각이 많아지는 그림”이라고 평가하였다. 중심인물을 “자기” 또는 “다른 사람”으로 추측할 수 있기 때문이었다. 같은 그림을 보면서 자주 우울한 혜경이는 “시원한 느낌”을 상상했고, 입시 결과를 기다리던 보민이는 “여러 가지 생각”을 떠올렸다. 학생들은 각자의 눈과 귀로 보고 듣고, 자유롭게 자신의 목소리를 찾을 수

있었다. 이는 삶의 주체로서 자신을 발견한 것이다(Greene, 2003).

“대화 속에 존재한다는 것은 자기 자신을 초월하는 것이며 다른 사람과 함께 생각하는 것이고, 마치 다른 사람과 같이 나 자신에게 돌아오는 것이다.”(Gallagher, 1992, p. 49)

북한에서 온 혜경이와 보민이는 평소 중국에서 온 연주와 말 한마디도 나누지 않는 사이였다. 그러나 관심 있게 <그림 80>을 보는 동안 연주에 대해 생각해보게 되었다. 대화 속에 연주와 함께 존재한 것이다. 타자의 생각을 인정하고 수용하는 “여유”는 경계와 경계 사이 느슨한 공간을 확보하는 “여백”을 닦았다. 이와 같이 서로 다른 차이와 개별성이 중요한 감상은 심미적인 체험이 된다. 이는 작품을 바라보며 배경지식을 암기하는 교육이 아니라 능동적으로 대면하는 학습이다. 결국 심미적 교육은 예술을 통한 “널리 깨어 있음(wide-awakeness)”을 지향한다(Gallagher, 1992). 즉, 예술 작품이 나에게 어떻게 다가오는지, 다른 사람들은 어떻게 생각하는지 그 체험을 공유하는 동안 새로운 관점과 의식을 깨워주는 것이다. 이와 같이 미술을 제작하고 감상하는 사람은 미술의 질을 인지한다(Eisner, 2002). 미적 지각이란 개인이 미적 대상을 질적으로 경험하는 가운데 파악하고 교감할 수 있는 가능성을 포함한다. 또한 수동적으로 주어지는 개념이 아니라 어떤 대상의 본성과 인간 내면의 미적 반응이 만나 이루어지는 능동적인 경험의 과정이다. 듀이는 인간의 미적 경험이 행함(doing)과 겪음(undergoing)을 통한 총체적 상호작용에서 비롯됨을 강조하였다(이은영, 2014). 미술에 관심이 많은 인화는 미적 경험에 대하여 자신이 겪은 이야기를 들려주었다.

연구자: 선생님도 그림 그리면서 감정이 풀리는 것을 느꼈거든.

인 화: 그니까 그림이 솔직히 사람한테 영향을 준다고보다 그림 그린 사람을 이해할 수 있는 거죠. 그래서 서로 그림 그려 가지고 만나면 그게 오히려 더 영향을 받을 수 있는 거 같아요.

연구자: 맞아! 그래! 그게 내가 딱 하고 싶은 거야.

인 화: 맞아요. 그림으로 다 말로 하지 않아도 그니까 말로 표현할 수 없는 것들 있잖아요! 그러면 오히려 또 그림을 그리는 게 더 표현이 잘 되는 것 같기도 하고. 그래서 미술관이랑 가면 예전에 명작들도 있고 하는데. ‘그 때 그 사람들이 이렇게 생각했구나’ 그 신경이 와 닿는 느낌은 있는데. 근데 이제 영향을 받지 못 하겠더라고요. 예전에 디자인 선생님하고 미술관을 간 적이 있었는데요. 막 빨간색 바탕에 막 오렌지색 사람 인물들하고 검정색 그런 거 보면. 약간 공포심 섞인 긴장감이나 약간 부정적인 면들이 느낌을 받아요. 근데 영향은 못 받았어요. 근데 저만 그런지 모르겠지만 그래서 차라리 대화 느낌으로 하면~

감정적으로 복잡한 생각이나 힘든 주제는 글보다 미술로 더 쉽고 만족스럽게 표현될 수 있다(이부연, 2017). 실제 인화는 그림이 “말로 표현할 수 없는 것들을 더 잘 표현해준다”고 하였다. 그리고 미술관의 명작들을 보며 “그 때 그 사람들”의 “생각”과 다른 시대의 역사와 문화를 인지하였다. 이와 같이 시대정신과 가치를 수반하는 미술 지식은 동시대에 통찰력을 줄 수 있다(Hickman, 2010). 인화는 “신경이 느낌으로 와 닿는” 그림을 통해서 “느낌”을 받았다. 그러나 서로 그림으로 “만남”을 통해 그린 사람을 “이해”할 때에 더 큰 “영향”을 받을 수 있었다. 한국에 처음 들어온 인화는 어두운 방 안에서 홀로 미술로 고투하며 사춘기를 보냈다. 3년 후 방황을 끝내고 돌아간 학교에서 인화는 “사람”의 중요성을 깨닫게 되었다. 결국 타자 없는 주체는 없다. 미적인 소통 역시 타자와의 상호작용이다. 좀 더 나은 나를 형성하기 위한 미술교육에서는 자아 표현과 함께 타자와의 관계가 중요하다. 따라서 미술은 미적 대상과의 존재론적 관계를 중시한다.

3) 실존적 측면

학교에서 학생들에게 부과하는 지식들은 그들이 배우게 될 사고의 틀을 결정짓는다. 교육 과정은 학생들이 세상을 체험하고 이해하는 데 필

요한 구조나 도식, 이론적 틀을 마련해준다(Eisner, 2002). 그러나 미술은
앞의 방식일 뿐만 아니라 존재하는 방식이기도 하다(Hickman, 2010).

(1) 존재 방식 : “외적인 거보다 내적인 거”

기능주의 담론은 어떤 사물, 사람, 활동의 의미보다 기능, 효과, 용도
등을 더 우선적으로 따지고 고려하는 해석과 실천의 틀이다(조용환,
2015). 그러나 미술은 외적인 기능보다 내재적인 기능으로, 본질적인 의
미를 찾는 과목이다.

세 경: 이런 거 뭐 하러 해요? 애들 농짓거리도 아니고...솔직히 학
교에서 (미술)해야 되니까 하지, 쓸 데 하나도 없어요. 응!
검도도 재미없어. 그냥 하나까 하는 거지.

B교사: 자기들이 필요한 건 영어라고만 생각해요. 왜냐하면 대학에
서 그걸 요구하니까. 면접 볼 때라든가. 근데 현실은 그렇지
않아요. 요즘 점점 갈수록 대학 들어가는 게 힘들어요. 그래
서 아이들이 가끔 다른 과목을 공부하는 거에 대해서 10대
면 괜찮은데, 20대이기 때문에 왜 음악해요? 왜 미술해요?
하고 불만을 말하죠. 그런데 저희는 우리 학교의 목적이 그
냥 상급학교를 진학하는 것이 아니거든요. 검정고시도 저희
아이들이 한국 땅에서 행복하게 적응해서 살 수 있는 사람
이 되기 위해서 보는 건데. 그러기 위해서는 애네들이 문화
라든지, 북한에서 접해보지 않은 것들을 여기서는 자기네들
이 해야 하잖아요. 하다못해 아이들에게 구체적으로 그런
이야기를 해요. ‘너 이제 25살인데 시집가야지. 시집가서 애
낳으면 여기서 키워야하는데. 애들 데리고 다른 엄마들 미
술관 갈 때, 박물관이라도 한번 가야지. 너네 2세도 계속 탈
북자로 키울 거 아니잖아?’라고요. 그래서 학교에서 하는 예
능교육을 다 해요. 그 일환으로 책도 만들고.

행복학교의 교육목적은 “상급학교 진학”이 아니다. “검정고시”는 “한
국 땅에서 행복하게 적응해서 살 수 있는 사람”이 되기 위한 하나의 과

정일 뿐이다. 그 과정에서 학생들은 대학 면접에 필요한 영어를 더 배우기 원하지만 학교는 미술을 가르치기 원하였다. 즉, 학생들이 “문화”나 “북한에서 접해보지 않은 것들”을 배우면서 자신과 타인을 이해하여 더 나은 삶을 살아가기를 바라는 것이다. 결국 B교사는 “당장 시집가서 애 낳으면” “2세도 계속 탈북자로 키울 거”가 아니라면 박물관, 미술관 관람이 가능한 엄마가 되어야 한다고 조언하였다. 그리고 “책도 만들고 예능 교육”을 하며 학생들의 “생활”과 분리되지 않는 미술, 삶이 될 수 있는 미술의 의미를 강조하였다.

인 화: 저는 이상하게 왜 그런지 모르겠는데요. 책 들고 책대로 공부하는 거보다 뭔가 책 밖에 있는 거 보고 싶은 거예요. 그래서 저는 솔직히 학교가 싫은 이유가 학교에서 틀에 박혀 있으면서 공부하니까요. 영어도 영어책 보면서 공부하는 거보다 영화 보면서 느끼는 게 좋고요. 수학도 솔직히 공식 같은 거는 외울 수는 있는데 남지는 않아요. 과학도 교과서보다 가끔씩 쌤께서 이렇게 얘기하면서 ppt 보여주시면서 하는 게 더 재밌고~! 오히려 그런 게 기억에 남죠. 그래서 미술 시간 솔직히 늦게 끝나긴 하지만~ 근데 막상 들어가면 재밌고 하니까. 또 하다 보면 시간이 어떻게 가는지 몰라서. 근데 막상 보면 4시 지나서까지 완성이 안 되더라구요.

한편 인화는 “책대로 공부”하기보다 “책 밖에 있는 배움”을 원하였다. 인화는 “틀에 박혀 있으면서 공부하는 학교”가 싫었다. 영어도 “영어책 밖”에서 “영화 보면서 느끼는 영어”가 좋았다. 생활과 연결된 살아 있는 지식이 남기 때문이었다. 실제로 학생들이 정체성을 형성하는 데에는 학교 안에서의 의식적인 교육보다 학교 밖에서 일어나는 상황과 계기가 더 중요한 역할을 한다(Wilson, 2007). 그런 의미에서 인화는 미술시간이 늦게 끝나기는 하지만 “막상 들어가면 재미”가 느껴졌다.

S경사: 가장 큰 장점이~ 다른 학교는 생존을 위해서 공부를 가르쳐줘요. 근데 행복학교는 앞으로 생활할 것들에 대한 것들을 가르쳐 주더라구요. 그래서 전 더 행복학교에 애착이 가요.

경찰관 S경사³⁷⁾는 행복학교의 장점으로 “생존을 위한 공부”가 아닌, “생활에 필요한 것”을 가르친다고 하였다. 미술은 “생존”이 아닌 “생활”에 필요한 배움인 것이다. 즉, 기능이라는 “쓰임”에 얽매이기보다 미술 자체의 의미인 “다음”에 집중할 수 있는 과목이었다. 이런 특성은 “보이지 않는 것”이기도 했다.

연구자: 개가 세종대 간 데도 되게 어려운 데라며? 아는 사람이 나 보고 “선생님이 잘 가르쳐서 된 거지?” 이러는데. “난 미술이라 잘 가르친 거 전혀 없거든! 다른 선생님들이 잘 가르쳐주신 거지. 미술은 이거랑 상관없어” 막 이러면서 (웃음)

현 중: 안 보일 뿐이죠!

연구자: 어! (웃음) 난 더 중요한 걸 가르치고 있다고 자부하고 있어.

현 중: 그니까요. 미술은 다른 과목보다는 안 보이는 거죠. 외적인 거 보다 내적인 거니까. 근데 미술은 오히려 보이지 않으니까 답답하고 알 수가 없어요. 그러다 보면 이거 뭐야 막 이러면서

미술은 점수로 측정되는 검정고시나 입시 결과에서는 자유로운 반면, 가시적인 성과는 잘 드러나지 않는다. 처음에 나는 “대학가는 데 필요한 지식은 가르친 게 없다”고 생각했다. 그러나 현중이는 미술로 배우는 것은 “안 보일 뿐”, “외적인 거 보다 내적인 거”라고 이야기해주었다.

X 교사: 선생님~ 그렇잖아! 우리가 진짜 중요한 거는 내장도 다 속에 들어 있잖아. 중요하지 않은 것들이 다 겉에 보이는 건데. 보이는 것은 잠깐이요 보이지 않는 것은 영원한 거라는 데 사람들이 보이는 거 가지고 난리들이잖아. 그치? 그러니

37) 보통 탈북청소년학교들은 경찰서와 특별한 관계를 맺고 있다. 탈북청소년들을 도와주는 경찰서 보안협력위원회가 있고 담당 형사가 있다. 행복학교도 학교 행사 장소로 경찰서 대강당을 대관해주고, 졸업식에 참여하는 등 관할 지역 경찰서와 긴밀한 관계를 맺고 있다. 만화캠프에는 학생 안전을 위해 담당 경찰관인 S경사가 2박 3일 내내 동행했다. S경사는 그동안 여러 번 볼 정도로 행복학교와 지속적인 관계를 맺고 있었기에 다른 학교와 비교하며 이야기해 줄 수 있었다.

까 선생님이 아이들한테 지금 공부한 현장감이나 현실성이 나 이런 건 없다손 치더라도. 애들이 이 시간을 통해서 자기한테 숨겨진 면~ ‘어 나한테 이런 면도 있었구나’ 이러면서 애들이 자존감을 갖는다! 아 그건 너무 중요한 거거든~ 애네들하고 어떤 현실성이나 현장감 같은 게 금방 연결되지 않더라도 그 시간을 통해서 굉장히 아이들이 스스로 자기 존재감을 찾기도 하고 굉장히 중요한 시간이라고 생각해요.

삶의 연륜이 묻어나오는 X교사의 조언처럼 “진짜 중요한 것들”은 “속”에 존재한다. 미술은 “현장감이나 현실성”과 직결되지 않아도 자신의 “숨겨진 면을 발견”하고 스스로 “자기 존재감”을 찾게 해주는 시간이다. 미술은 가르치는 즉시 숫자로 결과를 알 수 있는 교육이 아니다. 보이지 않지만 장기적으로 학생들의 마음을 계발하는 교육이다.

(2) 소통 과정 : “새로운 물꼬가 열릴 수 있는”

미술로 나를 표현하는 것은 나를 꺼내놓고 들여다보는 것이다. 이러한 자아 표현은 자신을 성찰하는 과정이자 세계와 소통하는 과정이다. 결국 미술제작은 우리 자신의 재현이며 타자를 인지하는 탐구가 될 수 있다(박정애, 2012).

현 중: 아마 저는 그게, 그게 어색했던 거 같아요. 표현이... 표현이 자유롭게 안 되니까. 표현을 해본 적이 없어서!

연구자: 내 뜻대로 내가 나를 드러내서 표현해본 적이 별로 없지?

현 중: 네 이번에 중앙대학교가 논술이 있어요. 제가 중앙대학교를 넣지 못했던 이유가 논술은 자기의 장점을 글로 표현하는 건데. 제가 표현을 잘할 수 있을까 그게 제일 좀 두려웠어요. 아는 것도 쉽지 않은데. 어떻게 표현까지.

연구자: 나를 드러내는 건 정말 쉬운 게 아닌 거 같아.

현 중: 드러내 본 적이 없어서 표현하는 게 쉽지 않아요. 그림 그리려고 할 때는 일단 희미하지만 뭔가 그리고 싶은 그런 게 있었어요. 근데 그걸 그렇게 표현을 하다가 그림 실력을 보면 에이씨~ 이러면서 망치는 거죠.

현중이는 “뭔가 그리고 싶은 게” 있지만, “표현을 하다가” 망치는 이유가 “그림 실력” 때문이라고 하였다. 그러나 더 근본적인 문제는 “표현을 해본 적이 없어서”, “자유롭게 안 되니까” “어색”한 것이었다. 한 예로 “논술” 입시가 있는 학교에는 지원하지 못했다. “자기의 장점을 글로 표현”하는 논술에서 “표현을 잘 할 수 있을까”가 “두려웠기” 때문이었다. “드러내본 적이 없는” 자신을 “아는 것도 쉽지 않은데 어떻게 표현까지 하겠냐”고 반문하였다. 탈북청소년들은 삶에서 자신을 표현할 기회가 많지 않았다. 이와 같이 실패에 대한 두려움으로부터 학생들이 자유로워지는 체험은 실험적인 활동을 수반하는 미술학습에서 자연스럽게 일어나는 과정이다. 이런 작은 한계부터 극복해보는 체험은 확장되고 증폭될 수 있다. 자꾸 도전하는 중에 “은근 해보니까 된다”는 성취감을 맛 본 학생들은 점차 자신감을 가지고 교실 밖 삶의 현장에서도 용기를 낼 수 있게 된다.

J교사: 어쨌든 정해졌네요. 1등은 풍요의 나라. 1등 수상 소감 좀 한번 이야기해주세요!

은 지: 저는 ‘함께 하는 집’이라고 했잖아요. 여러 나라가 살고 있는데, 병원을 그리다 보니까 남북평화대학병원이라고. (중략)

수 진: 저는 이 기회를 통해서 좀 더 서로를 더 알아가고, 저는 이 그림을 제가 잘 그리지는 않았지만, 옆에서 같이 조수 역할을 해주고, 더 많이 배운 거 같아요. 서로를 더 많이 알아가는 시간이었습니다. 감사합니다.

1위를 한 <풍요의 나라>의 막내 수진이는 소감을 발표하였다. 수진이는 그림을 직접 그리지는 않았지만 “같이 조수 역할”을 하면서 “더 많이 배웠다”고 하였다. “함께 하며” 영향을 받게 된 것이다. 결국 “서로를 더 알아감”은 타인을 향한 관심에서 시작된다. 즉, 존재와 존재 사이의 관심(interest)이다. 나와 다른 존재에 관심을 가짐으로써 자폐적인 주체가 아닌 타자 속의 주체가 될 수 있다. 우리는 타자 속에서, 타자를 통해서 비로소 나를 온전히 볼 수 있다(조용환, 2012).

그런 의미에서 가장 기억에 남는 수업은 남한의 학생들과 함께 작업한 콜라주였다. 참여자들은 평소 행복학교와 교류가 있는 한 남한고등학교의 동아리 학생 40여명과 행복학교 학생 20여명이었다. 수업 방법은 다양한 색깔과 서로 다른 질감의 헌 옷들을 오려 붙여서 하나의 명화를 완성하는 것이었다. 총 2개 모듈으로 나누어 하나는 클림트의 “키스”와 고흐의 “별의 빛나는 밤”을 주제로 주었다.



<사진 4> 콜라주 수업 장면

우선 서로 처음 만난 학생들은 말이 통하지 않아 조용히 서로를 탐색하였다. 그러나 침묵도 잠시, 한국어와 중국어가 양편에서 따로 들려왔다. <사진 4> 속 장면처럼 잠시 후 콜라주 작업이 시작되자 한국 여학생들이 먼저 말을 걸고 간단한 중국말을 가르쳐 달라며 이야기를 시작했다. 중국 학생들은 수줍어하며 말은 하지 않았지만 싫지 않은 내색이었다. <사진 5>처럼 결국 그림을 완성해서 바닥에 놓고 감상하는 시간에는 서로 섞여서 자유롭게 사진을 찍기 시작했다. 서로 핸드폰을 들고 완성 작품을 적극적으로 사진 촬영하는 모습에서 아이들의 성취감을 볼 수 있었다.



<사진 5> 완성 후 사진 찍는 모습



<사진 6> 단체 사진

<사진 6>의 단체 사진에서는 학생들이 손으로 V자를 그리고 있는 모습을 볼 수 있다. 그 중에 평소 그리지 않고 장난을 치던 강희가 양 팔을 벌려서 V자를 하는 모습이 눈에 들어왔다. 손으로 만든 V자는 자신감, 뿌듯함을 나타내는 상징적 기호이다. 강희는 상당히 만족하고 있는 모습이었다. 확실한 것은 남한 학생들과 탈북청소년들 모두 조각조각의 천들이 모여 하나의 그림으로 완성되는 과정을 신기해했다는 점이다. 미술수업은 다양한 색상의 천 조각들과 서로 다른 학생들이 서로 연결되는 관계적 장이 되었다. 이는 미술을 매개로 공유된 장에서 콜라주라는 구체적인 행위를 통한 체험의 방식으로 배우는 것이다. 특히 교육적 측면에서 다른 사람과의 협동 작업은 중요하다. 타인을 이해하고 협력하기 위한 소통이 필요하기 때문이다. 그 소통의 과정에서 학생들은 사람들의 생각과 감정에 집중하면서 자신은 물론 타인을 이해하게 된다(Hickman, 2010). 그 과정에서 미술은 교사와 학생들이 스스로를 이해하고 타인을 이해할 수 있는 하나의 강력한 수단이 된다.

결국 진정한 소통을 위해서는 미술 수업에서 교사의 권위를 내려놓는 것이 필요했다. 예를 들면 “나는 아는데 아직 너희들은 모르는 것”에 대한 판단 중지가 필요했다. 아이들을 속단하고 나의 이야기부터 전달하기에 급급한 것이 아니라, 아이들 안에 있지만 아직 발견되지 못한 것들을 찬찬히 찾아보는 과정이 필요했다. 미술을 통해 아이들이 자신의 모습을 스스로 꺼낼 수 있도록, 그들의 이야기를 들어주고 기다려주는 것이 필요했다. 결국 학생들보다 높은 위치에서 설득하는 것이 아니라 같은 높이에서 교환하는 눈빛이 중요했다. 조용히 미술로 만나서 나를 먼저 보여주면 되는 것이었다. 확실히 탈북청소년들은 나의 걸음으로 드러나는 행동이 아닌 속마음을 보고 있었다. 남들에게 보여주고 싶은 나를 내려놓고 더 솔직한 나로 다가가자 학생들도 조금씩 움직이기 시작했다. 결국 그동안 그들과 씨름했다고 생각한 시간은 나 자신과 싸운 시간이기도 했다. 처음에 나는 미술교육을 매개로 학생들 앞에 섰지만 낯설기만 한 그들과의 사이에서 머뭇거리며 나아가지 못했다. 그러면서 나의 무지와 교만, 무능함을 들여다보며 비판적으로 성찰하게 되었다. 그러자 아이들도 달라진 나를

보며 조금씩 변하기 시작하였다. 작은 대화가 시작되고, 다음으로 이어지는 소통이 시작되었다. 물론 학생들이 가진 미술에 대한 생각은 나의 기대만큼 변하지 않을 수 있었다. 그러나 확실하게 변한 것은 나의 눈과 몸이었다. 이전에 보이지 않던 아이들 한명 한명의 살아있는 감각을 발견하게 되었다. 아주 조금씩 드러나고 있는 미묘한 차이들도 반갑고 기특했다. 삶 속에서 만난 그들의 생경한 문화는 나의 무감각을 깨워주었다.



<사진 7> 세워지는 나, 행복 페스티벌 1



<사진 8> 행복 페스티벌 2

<사진 7, 8>의 “세워지는 나”는 [우리들 이야기그림展]에서 학생들의 자화상을 크게 그려 공중에 매단 군상이다. 함께 전시 설치를 도와준 남한 친구는 학생들의 작품을 보면서 “전반적으로 열정이 안 보인다”고 평가하였다. 그러나 그 순간 오히려 내 눈에는 학생들이 그 누구보다 추진력 있고, 뜨거운 감정과 민감한 감수성을 지닌 예술가들로 보였다. 자신과 작품이 상호 교감하는 상태에서 스스로에게 정직한, 자신다운 작품을 만들어낸 것이었다. 이러한 반응들은 학생들의 시각적 재현에 대해 판단하고자 하는 의도가 아닌 차이와 다양성을 존중하려는 관점이다.

특히 중국에서 온 학생들의 그림은 생경하기에 더 흥미롭게 보였다. 여러 가지 색지를 선택하는 경우에도 제일 먼저 없어지는 색은 빨간색이었다. 그러나 중국 학생들과 북한 학생이 선호하는 빨간색의 채도가 묘하게 달랐다. 중국 학생들이 다홍빛 빨간색을 좋아한다면 북한 학생들은 조금 더 진달래빛 빨간색을 선호하였다. 또한 북한 학생들의 바느질은 기술적으로 뛰어났다. 이러한 차이를 미술에서 확인한 순간은 아이들의 존재가 드러난 순간이었다. 이러한 미묘한 차이가 이전보다 크게 보인 것은 그들의 삶에 대해 알게 되었기 때문이다. 그리고 변화된 내가 학생들의 작품과 현상학적으로 만났기 때문이다. 나는 탈북청소년들의 그림과 조응(照應)하는 가운데 종이와 물감이 들려주는 조용한 이야기에 귀 기울일 수 있었다. 이와 같이 우리를 구성하는 주체들이 거대 담론에 의해서가 아니라 저마다의 작고 소중한 이야기에 의해 정체성을 회복하는 것은 중요하다. 이를 위해서 학생들의 정체성이 정형화된 틀로 형성되지 않도록 각기 다른 방식으로 창의적인 작업이 지속되도록 해야한다(정옥희, 2012). 이러한 미적인 감각이 회복될 때에 삶에서 우리 존재의 숨겨진 가능성들을 드러낼 수 있기 때문이다.

다른 한편으로 행복 페스티벌 같은 전시는 타인과 더 적극적으로 관계 맺을 수 있는 교류의 장이 되었다. 남한 학생들이 자신의 작품 앞에서 사진을 찍거나, 지나가는 어른들의 격려 한마디에 탈북청소년들의 자신감은 살아났다.

X 교사: 자기 자신이 절망할 수밖에 없는 자기로 빠져 드는 거예

요. 아 이거를 했더니 나의 새로운 면이 있었구나! 이거 정말 뜻밖인데? 뭐 난 어머 난 뭐 시도 지어도 될 거 같은데? 그런 자신감을 가질 수도 있죠. 선생님은 한두 시간 와서 그냥 해주시는 거지만 애들한테는 새로운 물꼬가 열릴 수도 있는 거죠



<사진 9> 행복 페스티벌 3

연구자: 너 글을 잘 썼잖아! 너 글발이 장난 아니잖아! 내가 너의 글 발은 익히 안다. 너 글 잘 쓰더라고. 너 시인인 줄 알았다.

인 화: 그 때 행복 페스티벌 때 글을 써 가지고~ 글짓기 대회였나요?

연구자: 너 그때 상 받았지?

인 화: 그때 상은 못 받았어요. 상은 수진이가요. 제 건 통일 글짓기로 전시해 놓으셨더라구요. 어떤 학생이 너무 잘 썼다고 그래서 살짝 기분은 좋았죠.

연구자: 아니 너 약간 되게 사실적으로 쓰는 게 아니라 되게 너의 감정과 막 필(feel)을 담아가지고 소설처럼 막, 멋들어지게 약간 에세이처럼. 그래서 깜짝 놀랐지. 글도 잘 쓰는구나. 그림은 원래 알고 있었는데...

인 화: 네~ 느낌대로. 저도 약간 인정받는 느낌 좋잖아요.

인화는 그림 뿐만 아니라 글까지 잘 쓰는 재능이 있었다. 전시장에 전시된 본인의 글을 칭찬하자 “인정받는 느낌이 좋다”고 하였다. 전시장에 자신의 작품이 걸림으로써 자존감이 높아진 것이었다. X교사는 인화 같은 아이들이 “시도 지어도 될 것 같은데?”라는 “자신감”을 가지기 원했다. 이때 미술은 “뜻밖의” “새로운 면”을 발견하는 통로가 되었다. 자살까지 시도했던 인화는 “좌절감으로 자기에게 빠지는 것이 아니라” 미술과 글짓기를 통해 ‘자신’이라는 감옥에서 빠져나올 수 있었다. 가로막힌 담에 “새로운 물꼬가 열릴 수 있는” 미술 체험이 일어난 것이다. 교육을 인간 성장의 과정이라고 볼 때 미술교육으로 나를 더 알게 됨은 내 삶에 한층 더 깊이 다가서는 것이다. 이 때 미술은 도구적으로 쓰인 것이 아니다. 오히려 실존적 존재로서 나를 다르게 볼 수 있게 하고 삶의 본질을 발견하게 하는 것이다.

V. 해석 및 논의

이 장을 시작하기에 앞서 나는 다시 궁금해졌다. 탈북청소년과 미술 수업을 하면서, 왜 나는 정체성을 이야기하려고 하는가? 생활세계의 많은 현상들 중 왜 하필 정체성인가? 이는 내 연구 관심과도 연결되는 질문이다. ‘미술 시간에 앉아 있는 이 탈북청소년들은 도대체 어떤 아이들일까?’ 수업 중 불쑥 튀어나오는 ‘이 차이들은 어디서부터 오는 것인가?’ 이 문제들을 고민하다보면 ‘탈북청소년은 누구인가?’, 그리고 그들과 함께 있는 ‘나는 누구인가?’에 대한 물음으로 이어지게 되었다.

그러나 탈북청소년의 정체성에 관한 선행연구를 살펴볼수록 많은 경우 탈북청소년을 적응-부적응의 관점에서 바라보고 있었다. 특히 학교 적응 실태 등의 단면만을 관찰하거나, 투입-과정-결과 모형에 따라 정체성을 측정하고 측정하는 연구들을 보게 되었다. 정체성의 속성과 형성 요인에 관한 복잡한 분석 결과 속 학생들은 정책 대상일 뿐이었다.

사회학적 정의가 보여주는 정체성은 내가 누구이며, 나는 무엇을 해야 하고, 어떻게 해야 하는지에 대한 판단의 집합이다. 그것은 나를 둘러싼 사회적 관계 속에서 나의 지위와 그 위치에 결부된 역할에 관한 일련의 정의들로 구성된다. 정체성을 갖는다는 것은 그런 일련의 정의를 자신의 것으로 인정하고 동일시하는 것을 뜻한다. 이런 점에서 그것은 사회적 관계 속에서 개인이 주체화된 결과를 보여준다(이진경, 1997).

정체성에 관하여 더 치밀한 개념적 정의가 필요하겠지만, 우선 위의 사회학적 정의는 내가 바라본 탈북청소년들의 정체성과 무언가 결이 다른 이야기였다. 사회학, 심리학, 정치학에서의 정체성 이론들은 내가 미술로 만난 아이들을 이야기하기에는 다소 딱딱한 틀이었다. 나는 정체성에 관하여 겉으로 드러난 표현태(phenotype)보다 이면의 심층적인 생상태(genotype)에 주목하고 싶었다. 왜냐하면 예술에 기반하여 정체성을

보고자 하였기 때문이다. 예술기반연구는 정체성을 논하는 틀을 좀 더 유연하게, 존재론적으로 다룰 수 있다는 강점을 지닌다. 예술은 대상을 지시적으로 설명하기보다 독자가 다양한 측면에서 자신의 의미를 형성할 수 있도록 충분한 여백을 남겨둔다(강은영, 2009). 특히 미술은 언어적인 텍스트로 설명될 수 없는 생생한 느낌, 일렁이는 감정, 복잡 미묘한 심리를 효과적으로 드러낸다. 또한 시각적인 정보는 뛰어난 예술적 감수성이 없더라도 누구나 쉽게 직감적으로 이해하고 공감할 수 있다. 기존의 언어 텍스트와는 다르게 읽기가 가능한 것이다. 즉, 이러한 예술의 속성을 활용하여 기존의 언어적 범주에 갇히지 않고 열린 관점을 취할 수 있다.

지금까지 III장에서 탈북청소년의 이야기 그림을 중심으로 아이들이 살아온 구체적인 생애사와 자신의 정체성을 표현한 그림들을 살펴보았다. IV장에서는 학교, 가정, 사회의 장에서 주체-타자가 갈등, 상생하는 관계를 살펴보고 정체성의 형성 과정과 미술학습과의 연관성을 살펴보았다. 위의 내용들을 종합하는 V장에서는 재해석된 정체성을 유형별로 살펴보고 마지막으로 미술교육적 함의에 대해 논의할 것이다.

1. 정체성의 재해석

우리는 탈북청소년들의 미술 표현을 통해 그 삶의 과정에서 일어난 체험과 정서, 관계들을 보았다. 이야기 그림을 통해 삶의 의미를 생성하는 작업은 ‘나는 누구인가’에 대한 답을 찾아 나가는 과정이 된다. 정체성을 탐구하는 것은 자신과 타자와의 관계를 인식하고 자아와 세계에 대한 의미를 구성하는 과정이다. 특히 탈북청소년은 복잡다단한 사회문화적 맥락에서 자신과 타자와의 차이를 확인하고 자신의 정체성을 재구성해나가고 있었다. 여기서는 그러한 정체성의 특성을 혼종성, 유동성, 역동성으로 해석하였다. 그러나 이러한 특성들은 다차원적이고 중층적으로 연계되어 있음을 밝힌다.

1) 혼종적인 정체성

탈북청소년들의 삶과 체험은 균질적이고 동질적이지 않다. 앞서 보았듯이 행복학교는 하나의 동일성으로 묶이기 보다 다양하고 이질적인 정체성들이 동시에 우글거리는 장이었다. 사회 속에는 탈북청소년들을 향한 수많은 배제와 차별화의 경계들이 존재했다. 학생들은 그 경계들 안에 중첩되는 혼종성 속에서 서로 다른 기억과 체험으로 자신만의 정체성을 재구성하였다(조정아, 2014).

K교사: 근데 우리 애들 정체성 좀 곤란할 수 있어요. 왜냐면 엄마는 탈북자고 나는 중국 사람이다. 그리고 내가 딱 뭐 한국 사람 되고 싶다! 마음이 그거는 아니에요.

탈북청소년들은 부모의 나라 북한과 본인이 나고 자란 중국, 앞으로 정착해서 살아가야 할 남한 사이의 경계에서 머뭇거리고 방황한다. 그 과정에서 그들이 자신들을 표현하는 “삼국인”이나 “한중사람”이라는 단어는 이전에는 없던 새로운 이름이다. 타인이 지어주고 호명하는 이름이 아닌 자신들이 스스로 발견한 이름인 것이다. 이는 국가정체성이나 민족정체성으로 구분되지 않고, 균열되고 해체되어 생성되는 다중의 정체성을 상징한다. 이는 혼종적인 정체성으로 새로운 재영토화를 의미한다. 우리 사회에는 영토 뿐만 아니라 우리 사회를 무너 짓는 오해, 편견, 차별 등의 수많은 경계들이 존재한다. 이런 경계 사이의 주름 안에서 학생들은 숨어있거나 드러내거나 부유한다. 그리고 탈북 과정과 남한 사회에서 마주한 여러 층의 경계를 부딪치고 뛰어넘고 때로는 이용하면서 가로지른다(조정아, 2014). 더욱이 탈북청소년들은 전 지구적인 미디어와 정보가 확산되는 세계화의 흐름 속에서 국가라는 울타리에 갇히지 않는다. 대신 끊임없는 이주로 탈영토화된 개인들은 다양한 차원에서 서로 경계를 접하며 중층적인 상호작용을 한다(김은중, 2005). 이러한 혼종성은 부적응의 단서가 아니며 본질적으로 경계인들이 가지게 되는 정체성의 속성이다(조정아, 2014). 행복학교 학생들은 다양한 삶의 층위에서 혼종적

인 정체성을 부정하기보다 이용하는 모습을 보였다. 그 중 원경이는 국가와 민족을 수시로 넘나드는 것이 가능했다.

원 경: 근데 그런 거를 학교에서 쓰면 안 될 거 같아요.

연구자: 아니야, 아니야! 네 꿈을 펼치지 못한 거에 대한 배경이니까.

원 경: 중국에서 한국으로 오는 거는 자세히 써도 되는데 저희 지금 국적 같은 거는 그거 쓰면 모르겠어요. 지금 잘 모르겠어요. 고민이 되거든요. 제 생각에는 원래는 한국 국적하고 중국 국적 같이 가지고 있으면 안 되거든요. 한 사람이.

연구자: 아 (놀라며) 그게 불법이야?

원 경: 불법일 수도 있으니까 그래서...

한국인 ‘김원경’은 대학 입시용 자기소개서에 과거 중국에서 살았던 ‘박원경’에 대해 쓰고 혜택받지 못하는 ‘탈북민 자녀’임을 드러내려 한다. 하지만 불법일 수 있는 이중 국적을 철저히 은폐시켜야 한다. 대신 통상 무역학과를 지원할 때는 중국어를 구사할 수 있는 원어민 ‘박원경’으로, 대학 불합격시에는 외국에 유학 가는 한국인 ‘김원경’으로 옮겨갈 수 있다. 한편 보민이는 한국 사회에서 “코리안”으로 불리기 원하지만, 대학 특별전형에서는 “노스 코리안”인 “탈북청소년”으로 호명되기 원하는 양면성을 보인다. 인화는 실제 “다문화”에 소속감을 가지고 있는 “한국인”이지만 때로는 탈북청소년 대상 ‘혜택’을 위해서 공식적인 이름인 “탈북청소년”을 선택한다. 이와 같이 탈북청소년들은 새로운 공간을 통과하면서 과거의 정체성을 부정하고 새로운 정체성을 획득하는 것이 아니라, 공간의 이동에 따라 증식되는 여러 정체성을 동시에 가진다(이희영, 2013). 그리고 상황에 따라 자신에게 유리한 정체성을 선택하고 불리한 정체성은 은폐한다. 자신들이 가진 자원이 부족함을 인지하고 자신의 정체성이라는 사회적 자원과 인적 연결망을 활용하여 필요한 자원을 획득하기 위해 전략적으로 대처해 나가는 것이다. 이러한 행위자성은 통합적인 정체성의 구성과정으로 볼 수 있다(신영, 임미연, 2017).

2) 유동적인 정체성

정체성은 장소, 시간, 역사 그리고 문화를 초월하여 이미 존재하는 것이 아니다. 오히려 변화하는 배경 안에서 지속적인 변형을 거듭하는 “생산품”이며 항상 “재현” 안에서 구성되는 것이다(Hall, 1990). 즉, 통합되어 변하지않는 완성형이 아니라 시간과 맥락에 따라 끊임없이 변화하는 과정인 것이다. 탈북청소년들은 수많은 경계를 넘는 과정에서 변화된 자신의 위치성을 인식하며 사람들과의 상호 작용 속에서 정체성들을 끊임없이 재구성한다. 그 과정에서 정체성은 고정불변하는 정태형이 아닌 동태형으로 형성된다. 실제로 행복학교 학생들은 시간, 공간, 관계에 따라 각 유형별 정체성 사이를 이동하였다. 과거의 장소에 머무르며 정주를 유예하면서도 현재의 장소에서는 끊임없이 이주한다. 즉, 자신의 경험을 확장해나가고 과거를 새롭게 해석하는 관계에 따라 변화하는 유동성을 가진다.

학생들은 <두고 온 것들>을 그리면서 자연스럽게 과거의 나가 더 이상 현재의 나와 같지 않음을 깨닫게 되었다. 그리고 과거의 나를 현재의 나와 관련짓고 그렇게 형성된 현재의 나를 기반으로 미래의 이야기를 기대함으로써 스스로를 형성시켜나간다(Somers&Gibson, 1994: 서덕희, 1999). 현중이는 돌아갈 수 없는 과거인 고향 친구들을 회상하면서 “아마 친구들도 같은 사람이 아닐 테고, 나도 옛날 사람들이 알던 내가 아니다”라고 하였다. <그림 50> “두고 온 가족들”과 <그림 51> “북한에 두고 온 황금 시간”, “회오리바람처럼 날아간 추억의 사진첩” 등은 삶의 시간을 겪으면서 끊임없이 생성되는 차이들을 상징한다. 경험이란 시간과 장소, 타자들과 사건들의 근본 구조 속에서 겪어가는 것이다. 즉, 산다는 것은 시간의 지평 위에서 끝없이 생성하는 차이들을 겪는 것이다. 시시각각 변해가는 지각, 계속 생성해가는 타인들과의 만남, 부딪쳐 오는 슬한 사건들을 만나며 주체는 변해간다(이정우, 2009)

한편 시간적인 주체들은 공간에 따라서도 크게 변화한다. 소영이는 북한에서 중국, 말레이시아, 한국으로 오는 과정에서 영토화와 탈영토화, 재영토화의 역동성을 보여주었다. 소영이는 중국과 말레이시아에서 자신이 탈북자 양녀임을 아무에게도 말하지 못하면서 극심한 상실감과 단절

감을 느꼈다. 그리고 고통을 동정받기 싫은 마음에 “아픔을 숨기는 환자”처럼 자신의 정체성을 감추었다. 스스로 자기 존재를 드러내지 않는 침묵으로 비존재감의 영토로 피한 것이다. 그동안 소영이가 입양된 정체성으로 학교와 직장을 다닌 중국은 영토화된 땅이었다. 그러나 정체성을 숨기면서 깨어진 인간 관계들은 균열을 만들고 중국을 탈영토화시켰다. 일을 위해 떠난 말레이시아에서도 다시 영토화, 탈영토화를 반복하고, 한국으로 나오면서 재영토화하는 과정을 겪게 되었다. 결국 하나원에서 배운 미용기술로 중국과 말레이시아에서 뷰티사업가가 되고 싶은 소영이의 이주는 계속될 것이다. 탈북해서 온 남한에서 영국으로 떠났던 숙희와 캐나다로 떠났던 현중이도 계속해서 여러 정체성 사이를 움직이고 있었다. 이들의 이주는 탈영토화 과정이자 새로운 재영토화의 과정이다. 귀환은 정착 과정을 통해서 체화된 새로운 구조와 문화를 다시 벗어나는 탈영토화의 과정이다. 동시에 오래 전에 떠나와서 낯설어진 사회구조와 문화체제 속으로 새롭게 들어가는 재영토화 과정을 수반한다. 이런 점에서 탈북청소년은 정착된 삶에서 정착되지 않은 삶으로, 그리고 다시 정착되지 않은 삶으로 끊임없이 이동하는 ‘탈영토화된 실천’을 감행하는 행위자라고 할 수 있다(Tomlinson, 1999; 최종렬, 2009: 111, 이민경, 김경근, 2014: 128에서 재인용)

인간 관계의 다양성과 유동성은 정체성을 구성하는 의미 자원의 다양화를 의미한다(서덕희, 1999). 학교 내 관계에서 보았듯이 학생들 사이뿐만 아니라 선주민인 남한 교사와 이주민인 북한 학부모, 조선족 교사는 끊임없이 부딪히며 갈등하고 상생하였다. 탈북청소년은 불안정한 가족 관계와 혼란스러운 변화 속에서 삶의 전환기를 맞이하며 스스로가 자신의 정체성을 구성해야 했다. 이와 같은 상황에서 서로를 감추고, 드러내고, 이동하는 정체성은 고정 불변하는 것이 아니다. 가령 서로가 정체성을 찾아가는 과정에서 교사들은 대화를 통해 중국 출생 아이들의 존재를 이해하게 되고, 덜 아팠던 손가락이 더 아픈 손가락이 되는 변화를 체험하였다. 결국 관계를 맺는다는 것은 어떤 ‘우리’의 생성을 뜻한다. 각종 형태의 ‘우리’의 형성과 해체가 관계 맺음의 실질적 의미이다. 사회는

무수한 ‘우리’들로 구성되지만 ‘우리’들의 장은 부단히 변화를 겪는다. 때로 하나의 ‘우리’가 둘이나 그 이상의 ‘우리’들로 갈라지기도 하고, 때로 둘 또는 그 이상의 ‘우리’들이 합쳐지기도 한다. 학교에서 탈북청소년 안으로 들어가기 어려웠던 인화와 은희는 중국에서 태어난 “개네들”로, 미술을 좋아하는 학생으로 하나가 되었다. 그러나 졸업 후 양꼬치 식당과 변호사 사무실이라는 서로 다른 길에 들어선 두 사람은 ‘우리’로 묶이기에는 서먹한 관계로 변하게 되었다. 학생들의 생활 세계는 자아와 타아가 서로 부단히 맞물리는 변증법적인 세계이다. 하나의 ‘우리’가 일종의 영토성을 형성한다면, ‘우리’들의 장은 개인들이 또는 ‘우리’들이 무수한 다른 ‘우리’들에 관련해 탈영토화와 재영토화를 겪는 장이라고 할 수 있다(이정우, 2009).

영 하: 개네가 엄청난 수가 되고 개네가 사회의 주축이 되잖아요?
근데 그걸 신체적으로 정신적으로 겪은 걸, 이제 우리가 그
거를 사회 안에서 살면서 한 사회를 구성하려면. 그게 우리
의 애기인 거야! 사실.

타자와의 관계성 측면에서 남한 사람 영하와의 대화는 중요한 시사점을 함의한다. 탈북청소년들이 신체적, 정신적으로 겪은 트라우마는 남의 이야기가 아닌 우리의 이야기이다. 함께 공존하면서 한 사회를 구성하는 것은 단순히 같은 시공간에 존재하는 것 이상을 의미한다. 그것은 물리적으로 병존하는 함께 함이 아닌, 내면적으로 소통할 수 있는 유기적인 연대로서의 삶의 방식이다(최성환, 2010). 나는 탈북청소년들의 고통과 차이를 들여다보면서 이들과 공존해야 하는 통일이 부담스럽기도 했다. 그러나 중요한 것은 자신이 바라본 세계를 비판적으로 성찰하고 타자와의 대화 속에서 확장시켜 나갈 수 있는 태도이다(이민정, 2014). 나는 이 대화 속에서 탈북청소년의 이야기가 곧 “우리의 이야기”임을 알게 되었다. 이런 불편한 상황을 마주하는 것은 나의 영토에 균열을 만들고, 탈영토화하는 계기가 된다. 그리고 성찰을 통해 성장하고 유기적인 연대를 실천하게 되는 재영토화 과정으로 이어질 수 있다. 이런 면에서 이주의

지구화가 가져온 문제적 상황을 해결하기 위해서는 한국인과 이주자 모두가 함께 상황을 살펴보고, 공동의 실재를 만들 필요가 있다(최종렬, 2010). 즉, 탈영토화는 일방적으로 이루어지는 이주자만의 독특한 체험이 아니다. 한국인도 탈영토화된 세계에서 함께 겪으며 사는 것이다. 결국 개인의 삶과 정체성은 떠돌고 표류하는 자아이다(Bauman, 1997). 현실적인 삶의 지평과 법적인 지위가 다르기는 하지만, 현상학적 차원에서 탈북청소년과 한국인은 모두 탈영토화된 공간에서 다양한 재영토화를 실천하는 사람들로 볼 필요가 있다(최종렬, 2009a; 2009b). 다음으로 살펴볼 것은 유동적인 정체성들이 서로 교차하면서 만들어내는 역동성이다.

3) 역동적인 정체성

정체성은 단순히 주어진 것이 아니라 개인에 의해 성취되는 역동적인 산물이다(Phinney, 1990; Phinney, Vedder, Liebkind, 2006; Banks, 2006; 이희정, 2018에서 재인용). 탈북청소년들이 중국, 북한, 남한 어느 한 쪽에도 정착하지 않고 다양한 지역의 경험을 바탕으로 형성한 트랜스 로컬의 정체성은 생명력과 같은 운동성을 갖는다. 이와 같은 역동성은 이미 자신이 내포하고 있는 것과 이질적인 것이 만나 다른 무엇이 되는 것은 새로운 삶을 향해 나아가는 원동력이 될 수 있다. 어렸을 때부터 많은 곳에 다녀본 인화는 다른 데 나가면 또 다른 점을 이야기하며 “여기는 약간 제 자리가 아닌 거 같아요”라고 하였다. 영국을 다녀온 숙희는 타자에 대한 “선입견” 대신 “받아들일 수 있는 여유”를 가지게 되었다. 결국 학생들은 공간적 이동을 통해 내면의 지속적인 변화와 깨달음을 얻고 있었다. 그리고 이러한 성찰은 삶에서 실천으로 이어지는 힘이 되었다. 이와 같이 탈북청소년들이 다양한 경계를 넘는 과정에서 겪는 체험은 남한청소년들의 일반적인 경험과는 비교할 수 없을 정도로 큰 역동성을 가진다. 이는 아렌트(1958)가 이야기하는 삶을 새롭게 시작하는 창발적인 행위 능력, 탄생성(nativity)이라고 볼 수 있다. 또한 들뢰즈가 이야기하는 탈주선과도 연결된다. 탈주선은 관성에서 벗어나는 성분, 기존에 존재

하는 것과 다른 것을 창조하고 생성하는 성분, 기존의 지배에서 벗어나는 모든 것이다. 그러나 도망치고 도주하는, 혹은 파괴하고 해체하는 부정적인 것은 아니다. 오히려 관성, 타성, 중력에서 벗어나는 적극적이고 능동적인 힘을 만들어낼 때 나타나는 것으로 볼 수 있다(이진경, 2002). 주체의 자유는 수많은 상태들을 횡단하며 주체성을 실현하고 탈주선을 벗어나 정체성을 넘어서는 것이다(연호숙, 2006).

결국 지리적, 사회문화적 환경이 다른 여러 개의 이질적 공간에서 여러 겹의 서로 다른 정체성을 지니고 살아야 하는 경험은 탈북청소년들의 삶에서 짧은 시간동안 매우 압축적으로 일어난다. 이들이 내부에 축적한 경계 경험들은 또 다른 공간으로 이동하는 추진력으로 작용하고 삶의 난관을 헤쳐 나가는 자원이 된다(조정아 외, 2014). 수진이는 힘들지만 미국 어학연수를 위해 다시 국경을 넘었다. 지인의 외식 사업을 돕기 위해 호주로 이주하려는 현성이는 또 다른 언어, 문화, 사회로 급격한 경계 이동을 할 준비가 되어 있다. 한국에서의 대학생 신분 대신 해외 난민, 또는 불법이주노동자를 선택하는 것이다. 이는 시장경제 논리에 따라 자신의 정체성을 능동적으로 사고파는 교섭 전략이기도 하다. 그 과정에서 이주를 감행하였으나 난민의 혜택이 기대와 다르거나 경제적인 어려움으로 되돌아온 경우도 많았다. 캐나다에서 다시 한국의 대학생이 되기 위해 돌아 온 강석이, 한미, 영준이의 경우는 들뢰즈의 표현에 따르면 ‘상인’이자 ‘이동 방목자’, ‘이주민’이다. 이는 시장에서 상품의 흐름을 따라 이동하는 자들이다. 반면 ‘유목민’은 떠나지 않는 자, 매끄러운 공간에 달라붙어서 그것을 유지하고 거기서 살아가는 법을 찾아가는 자들이다(이진경, 2002).

탈북청소년 출신 작가 오성철은 “북한을 탈출한 이유는 배고픔이 컸기 때문”이지만 “대한민국에서도 살기 위해서는 돈을 벌어야 한다”고 말하였다. 즉, 세상의 모든 이념과 권력의 궁극적인 목표는 “먹고 사는 질적 차이를 위한 것”이다(오성철, 2016; 오승진, 2018, p.52에서 재인용). 이러한 점에서 준혁이가 학교에 기부한 “금일봉”은 ‘먹고 사는’ 문제를 넘어서서 초월적, 실존적인 존재로의 회복을 의미한다. 우리가 진정으로

만나게 된 준혁이는 더이상 학교를 중퇴하고 노가다 판을 전전하는 탈북민이 아니었다. 오히려 자본의 욕망과 시선의 권력을 벗어나, 떠나지 않고 장소를 길들이는 유목민이었다. 준혁이로 인해 학교 안에는 교사와 학생 사이 통로가 생기고 새로운 흐름이 생성되었다. 학교라는 영토에 큰 균열을 일으키는 탈영토화, 그리고 서로의 해방적인 관심을 불러일으키는 재영토화가 일어났다. “많이 배우고 잘 먹고 잘 사는” 남한 교사들은 오만하고 안일했던 자아를 반성하였다. 그리고 탈북청소년에 대한 선입견을 수정하고 자신의 존재에 대해 성찰하게 되었다. 나 역시 공부하여 취직하고 ‘먹고 사는’ 삶의 문제 앞에서 한없이 머뭇거리는 존재임을 인정하게 되었다. 결국 탈북청소년 뿐만 아니라 우리는 누구나 ‘밥을 벌어들여 먹고 사는’ 문제 앞에 부단히 흔들리는 존재들이다. 나는 준혁이와의 관계 속에서 타자의 시선으로 나를 조망하고, 타자 속에 비추이는 나를 발견하게 되었다. 즉, 새롭게 자신을 각성하고 소유에서 벗어나 존재 자체를 이해하게 된 것이다. 이것은 인식론적 관계에서 존재론적 관계로의 역동적인 변화에 해당된다.

한편 존재론적인 관점에서 경계적인 탈북청소년들은 자신의 지역을 넘어 탈영토화 된 상상력을 가진 비판적 문화해석자로서 기능할 수 있다(조정아, 2010). 소영이는 탈북청소년 학교들이 초심을 잃은 채 서로 경쟁하는 사회적인 분위기를 지적하였다. 인화는 조선족을 향한 배타적인 분위기가 “흡수 통일하려는 정치적인 느낌”과 연관된다고 보았다. 그리고 한국인의 시각에서 탈북민을 향한 지원 정책의 불공평함과 역차별에 주목하였다. <그림 4>처럼 인화가 만들어낸 자화상은 사회 질서 속에서 차별적으로 고립된 사람들의 사회적 삶이 어떠한 방식으로 존재하는지, 그리고 그들이 어떤 삶을 상상하는지를 보여준다(Leavy, 2015). 실제로 연구 참여자가 제작한 미술 작품들은 자신의 정체성을 표현하며 감정과 다양한 의미를 전달하는 힘을 지닌다(Leavy, 2015). 다음으로는 이와 같은 미술교육이 가지는 함의를 살펴보도록 하겠다.

2. 미술교육적 함의

미술교육적 함의를 찾기 위해 우선 내가 체험한 탈북청소년들과의 미술교육을 어떤 이름으로 어디에 위치시킬 것인가를 고민하며 선행연구들을 찾아보았다. 학계에서는 ‘탈북청소년을 위한 미술교육’을 여러 이름으로 지칭하며 혼용하고 있었다. 예를 들면, 서구에서 들어온 ‘삶을 위한 미술교육(art education for life)’과 ‘다문화 미술교육(multicultural art education)’, ‘공동체 중심 미술교육(community based art education)’과 국내의 문화예술교육지원법에 등장하는 ‘사회문화예술교육’이라는 용어가 있었다. 이러한 개념들은 엄밀하게 구분되고 선택되기보다, 맥락에 따라 다양하게 부르고 있는 이름들이다. 통념상 탈북청소년을 ‘사회적 소외계층’으로 범주화하면 사회문화예술교육으로, ‘다문화 사회의 구성원으로서의 탈북이주민’을 강조하면 다문화 미술교육으로, 지역사회 공동체의 구성원으로 보면 “공동체 중심 미술교육”으로 사용되고 있었다. 나는 세 번째 연구문제인 미술학습의 의미와 관련하여 이론적 담론의 틀에 연구결과를 맞추기보다 학생들의 생활 세계에서 얻게 된 깨달음을 중심으로 정리해보고자 한다.

“탈북청소년들의 미술학습 체험은 정체성과 어떻게 상호작용하는가?” 결국 이 질문에 관하여 미술과 미술교육, 그리고 정체성 사이의 연관성을 중심으로 답을 찾고자 한다. 사실 세 가지는 나선형의 순환 구조를 이루고 있어 명확한 구분이 어렵다. 그럼에도 불구하고 정체성을 중심으로 미술과 미술교육을 구분한 것은 그 사이 연계성을 구체적으로 확인해보고 싶었기 때문이다. 그런 의미에서 정체성과 미술의 관계를 먼저 살펴보고 미술교육적 의미를 찾아보도록 하겠다.

1) 미술과 정체성

우선 미술과 정체성 사이의 상관작용을 알아보기 위해 필요한 질문은 두 가지이다. 미술은 정체성을 어떻게 반영하는가? 반대로 정체성은 어

떻게 미술로 기록되는가? 이는 미술을 통해 탈북청소년은 어떤 주체로 기록되는지(written)와 관련이 있다(Atkinson, 정옥희 역, 2003). 나는 탈북청소년들의 이야기 그림에 기록된 그들의 삶을 보고 들을 수 있었다. 그것은 내가 전혀 몰랐던 낯선 생활세계였다. 그리고 그들의 시선과 목소리를 통해 재발견된 새로운 정체성이었다. 그런 정체성을 연구하는 과정에서 발견한 미술의 의미는 다음과 같았다.

첫째, 탈북청소년들은 미술을 통해서 자신의 정체성을 구체적으로 형상화하였다. 대표적인 예로는 “배”와 “나무” 같은 상징물에 자신의 심리상태를 투사하였다. 내면의 불안과 두려움은 흔들리는 “배”로, 정주하기를 바라는 마음은 뿌리가 있는 “나무”로 표현되었다. 또한 자신의 내면과 외부 환경이 자신의 정체성을 어떻게 구성하는지를 여러 상황에 비유하여 표현하였다. 예를 들면 물가의 “버드나무”와 사막의 “선인장”, 실개천을 따라 흘러가는 “종이배”에서 망망대해에 떠 있는 “뗏목”까지 나무와 배가 처한 상황과 환경은 각기 달랐다. 특히 철민이는 “벼락 맞은 나무”와 “잘린 밑동에서 새순이 나는 고목나무”, “힘들지만 봄을 맞이한 나무” 등 다양한 나무의 이미지를 그려냈다. 들뢰즈³⁸⁾에 따르면 학생들이 그린 나무는 확고한 땅에 뿌리를 내리는 수목형 구조였다(이진경, 2002). 그러나 장소를 정해 정주하고 싶은 이상과 탈북청소년들이 마주한 현실은 그와 달랐다. 많은 학생들은 자신을 “하늘에서 나는 새”, “부평초”, “폭풍우”, “비오는 날의 슬픈 마음”, “선택 고민 중”, “쉽 없이 걸어야 할 길”처럼 끊임없이 부유하며 흔들리는 존재로 표현하였다. 이는 고정된 하나를 선택하는 명사적 “임”이 아닌, 머뭇거리고 떨리고 흔들리는 동사적인 “됨”의 과정이다. 그리고 사이에서 횡단하며 움직이는 리즘형 구조였다. 탈북청소년의 정체성은 아무 방향으로나 흐르고 밖에서 끼어드는 요소에 의해서 금방 다른 방향으로 흘러가는 속성을 지닌다. 동시에 중심 없이 갈라지고 합쳐지며 중첩되는 리즘적 계통도를 그린다(이진경, 2002). 광석이의 <그림 6> “인생 지도”와 철민이의 <그림 40> “복잡한

38) 들뢰즈는 리즘 개념을 설명하며 수목적인 다양체와 리즘적인 다양체, 흠 패인 다양체와 매끄러운 다양체로 구분하였다.

지도”에 엉키듯 얽혀 있는 선들은 리즘적 계통도와 닮아있다. 한편 III장에서 정리한 7가지 정체성 유형 중 결정유예형과 이주지속형에 속한 학생들의 그림에서는 ‘흔들림’의 이미지인 “배”와 “새”가 자주 나타났다. 정주지향형 학생들은 ‘멈춤’의 이미지인 “나무”를, 성취추구형과 이주지속형은 ‘나아감’의 이미지인 “길”을 종종 그렸다.

둘째, 미술은 우리의 내면을 탐색하는 데 유용한 도구가 될 수 있다(Eisner, 2002). 실제 모든 유형의 학생들은 그림으로 자신의 정서를 표현하였다. 그만큼 탈북청소년들의 이야기 그림은 느낌, 감성, 심리, 감정 등을 표현한 정서적인 측면이 강하게 나타난다. 표현된 이미지에는 슬픔, 기쁨, 분노, 두려움, 평화로움과 같은 개인적인 감정과 관련된 특별한 경험이 드러난다. 그리고 각각의 차이들은 이미지를 만들어내는 특유의 색, 모양, 선에서 질적으로 드러난다(Jongeward, 1997). 예를 들면 영철이는 서울에 처음 와서 집을 잃은 당혹감과 분열감을 <그림 38>의 갈라진 형태의 교차로에 담아 표현하였다(신현자 외, 2015). 또한 학생들은 각자의 감성으로 학교와 집 사이의 공기, 풍경, 분위기를 재현하였다. 이것은 어떤 특정 장소가 지니고 있는 독특한 정서나 모습, 색깔 심지어 그 곳의 향기나 사람들의 생활양식을 떠올릴 수 있는 가능성을 보여준다(Eisner, 2002). 반면 정서적 불안과 우울감에 자살 충동까지 느낀 인화는 미술 활동에 몰입하였다. 그 과정에서 내면의 고통을 잊고 감정의 정화와 치유를 체험하였다. 이와 같이 미술은 논리적인 이해보다 사람의 마음을 움직인다. 학생들은 미술교육을 통해 정서적인 감응이 일어날 때 미술과 조우하게 된다(jagodzinski, 2010). 마음을 움직이는 작품은 사람의 감각을 깨우는 힘이 있다. 교육에서 강조되는 정동(affect)의 힘은 이러한 작품을 접한 학생들의 내면적인 힘을 키울 수 있다(박정애, 2017). 또한 작품 안에서 느껴지는 감각 에너지는 자신의 삶을 다시 되돌아보는 계기를 만들 수 있다(김예림, 2017). 그러나 수많은 트라우마를 가진 탈북청소년들이 자신을 온전히 돌아보기는 쉽지 않다. 침묵하는 기억을 불러일으켜 말로 표현하는 구술 행위는 자기 성찰을 통한 치유의 효과가 있다. 두터운 신뢰 관계가 없이 구체적인 삶을 말하는 것은 한계가 있다. 그러나

그림에는 처음 만난 학생들도 말하기 힘든 삶을 툭툭 담아냈다. 이는 쉽게 드러낼 수 없었던 상처를 조심스럽게 열어 밝힌 것이다. 이러한 마음이 묻어나는 그림들은 살아 움직이는 힘이 있다. 깊은 울림 또는 세미한 떨림이 그림을 보는 사람의 내면에 스며들어 긴 여운을 남긴다. 이야기 그림을 통해 하나의 작품으로 구체화된 탈북청소년들의 관념과 이미지는 기록되지 않으면 존재하기 어려운 것들이다. 이와 같이 미술은 허무하게 사라질 수 있는 우리의 감정이나 생각들을 기록해준다.

셋째, 미술은 자기 스스로를 인식하게 한다. 자신이 어떤 사람이고 무엇을 좋아하고 좋아하지 않는지 무엇을 가치 있게 느끼는지 알려준다. 학생들은 미적 대상과 교류하며 자기만의 감각, 느낌, 사고의 생성과 변형을 겪는다. 이는 존재론적으로 자기다운 조형 감각을 찾는 과정이다(이은영, 2014). 예를 들어, 탈북청소년들은 자화상을 그리면서 계속해서 변화하고 있는 자신을 감각한다. 즉 ‘이전의 나’와 ‘지금의 나’, ‘앞으로의 나’가 모두 다름을 자연스럽게 인지하게 된다. 자신의 정서적 자아가 지나온 흔적을 미술의 눈으로 발견하게 되는 것이다. 이 과정에서 개인적인 생각과 느낌을 탐구하면서 자신을 더 많이 이해하게 된다(Hall, 2004). <그림 78>의 자화상을 그리던 혜경이는 “갑자기 그림을 그리려니까 그냥 쓸쓸하네”, “딱히 뭐라 말할 수 없이 그냥 우울해”라며 혼잣말을 하였다. 딱히 설명할 언어를 찾지 못한 혜경이는 “그냥 마음을 보고 그린” 자화상으로 자신의 존재를 표현하였다. 혜경이는 그림을 그리면서 발견한 자신의 쓸쓸함을 다시 그림에 담았다. 미술을 매개로 드러난 정체성을 다시 미술에 반영하여 재현한 것이다. 이와 같이 그림은 그린 이가 무엇을 느끼고 의미했는지를 보여주며 우리에게 말을 건넨다(Langer, 1957).

마지막으로 예술적 언어로 소통하는 미술은 세상을 새롭게 바라볼 수 있게 해준다. 예술적 관점과 안목을 가지고 명제적, 지시적 언어로 볼 수 없는 현상들을 다르게 볼 수 있는 것이다(Barone & Eisner, 2008). 즉, 예술이라는 틀로 숫자와 과학적 언어가 소외시켜 왔던 현상의 의미를 드러낼 수 있다. 이 때 시각 이미지의 의미 전달 방식은 은유적, 함축적,

통찰적인 요소들을 가진 “소프트 형식(soft-form)”이다. 이러한 유연한 예술 형식은 독특한 시선으로 상황을 조망하고 인생을 통찰할 수 있는 힘을 지닌다(Eisner, 2008). 학생들은 시와 그림 같은 예술형식에 자신의 정체성을 담으면서 자기 내부와 외부를 규정한다. 실제 학생들은 삶을 주제로 시를 쓰거나 어떤 구체적인 형상으로 표현할 때, 자신의 현 상황에 대한 전후 관계와 연결된 맥락을 주시하였다. 이런 그림 속의 경계는 메마르고 날카로운 하나의 선이거나 “이미 젖어 있는” 애매모호한 선이었다. 또 때로는 거칠고 높은 벽면이나 건널 수 없이 넓고 깊은 강의 모습으로도 나타났다. 나는 그림을 보면서 탈북청소년들의 좌절감과 단절감을 잠시나마 함께 느껴볼 수 있었다. 그것은 경계 너머로 아예 거부되거나, 경계를 넘었지만 여전히 받아들여지지 못하는 존재적 아픔이었다. 그런 삶의 존재와 부딪히면서 나는 그 아픔에 연결되었고 관계 맺을 수 있었다. 이와 같이 예술은 생활세계에서 몸으로 겪고 행한 체험에 주목하며 그 본질을 이해하는 현상학적 특성에도 닿아있다.

지금까지 본 바와 같이 학생들은 개인적인 측면에서 자아를 표현하는 미술을 통해 정서를 표출하고 자기를 성찰하였다. 미술로 자기 삶을 성찰하고 성장해나갈 수 있다. 반면 미술교육은 세상과 자신의 관계를 인식하게 해주는 방식으로서의 앎이다(Anderson, 2007). 다음은 정체성과 미술교육과의 상호작용을 통한 예술기반연구의 의미를 살펴보도록 하겠다.

2) 미술교육적 상호작용

미술교육적 상호작용은 정체성이 미술교육에 작용하고 동시에 미술교육이 정체성에 작용한다는 의미이다. 탈북청소년은 미술교육을 체험하면서 어떻게 정체성을 형성하는가? 이에 대한 답을 찾기 위해서는 미술교육의 눈으로 인간이 주체로서의 자신을 어떻게 형성하게 되는지(allowed to write oneself)를 살펴보아야 한다(Atkinson, 정옥희 역, 2003). 반대로 미술로 “기록된(written) 정체성”이 무엇인지를 살펴보는 것도 필요하다.

즉, “이야기 그림”과 “그림 이야기”는 이야기를 담은 그림과 그림으로 만드는 이야기라는 점에서 서로 연속되는 양면성을 가진다. 이러한 속성은 시각적인 미술(art)과 언어적인 글(graphy)의 양 측면을 강조하고 통합하는 아토그래피(a/r/tography)의 특성이기도 하다.

또한 예술기반연구는 열린 텍스트(open-text)라는 점에서 언어적 재현의 한계를 극복할 수 있다(Finley, 2003; Diamond & Mullen, 1999). 텍스트나 이미지의 의미는 삶의 세계와 상호 교섭함으로써 새롭게 생산된다. 암시적인 이미지들은 그 의도를 밝힘으로써 이해되는 것이 아니라 현상에 대하여 다양하게 이해할 수 있게 한다. 미술은 보는 사람과의 상호작용에 따라 다양한 방식으로 해석될 수 있는 열린 가능성을 의미한다. 따라서 미술교육은 절대적인 의미를 탐구하며 답을 제공하기보다, 질문을 제기하며 대화로 소통하며 가르치고 배울 수 있다. 미술 작품이 고정된 의미를 전달하는 것이 아니라 보는 주체가 자신의 체험을 재구성하는 과정을 거쳐서 그 표현을 자기화할 때 교육적 경험이 일어난다(서덕희, 1999). 가령, <그림 80>은 대화에 관하여 다양한 의미작용이 가능한 텍스트이다. 연주는 그림 속에서 “과거의 나”와 “미래의 나” 사이의 이야기를 써나가고 있었다. 이 과정에서 그림은 자신과의 “대화”를 기록한 자기 정체성의 형성 과정이 된다. 보민이와 혜선이는 각기 다른 나의 만남 또는 주체와 타자가 대화하는 것으로도 보았다. 즉, 학생들은 이런 그림을 보며 대화하는 가운데 서로에 대해 공감하고 소통하게 된다. 이러한 공감적 연대는 우리의 존재 지평을 확장시킨다. 이와 같이 열린 텍스트는 우리로 하여금 동일성에서 벗어나 이면에 존재하는 차이 그 자체를 사유할 수 있게 한다(이보라, 2015). 미술교육은 더 이상 재현이나 동일시에 묶이지 않은 “나와 우리를 말하는 새로운 습관”을 만들어낼 수 있다(jagodzinski, 2009; 2011). 즉, 미술교육은 지금 여기 바로 그때만 일어나는, 기존의 것으로 설명할 수 없는 것을 보고 생각하게 만드는 실천이다(오종숙, 2012). 이러한 미술교육에 내러티브 연구의 상황성, 지향성, 관계성을 적용하면 삶 속의 미술(art in life), 미술 속의 삶(life in art), 체화된 미술(lived art)로 볼 수 있다.

이러한 예술기반연구를 바탕으로 정체성에 관한 미술교육적 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 미술교육은 사람의 이야기를 반영하고 생성하는 미술을 통해 우리의 삶을 이야기한다. 즉, 개인적인 이야기와 집단적인 시각문화를 통해 인간의 경험을 우리에게 전달해준다. 탈북청소년들의 이야기 그림은 내러티브와 비슷하다. 미술을 매개로 “그들의 세상과 보는 사람의 세상을 관계 짓는 작업”이다(박민정, 2006). 홀(Hall, 1991)은 정체성이 자아의 “재현”과 “내러티브” 안에서 “생산”되는 것이며, 자신이 자신에 대한 이야기를 만들면서 알게 되는 “과정”이라고 하였다(박정애, 2012). 우리는 서로의 삶의 이야기를 공유하고 그 의미를 함께 탐색하면서 자기 세계를 구성하는 주체가 될 수 있다(박민정, 2006). 따라서 삶을 위한 미술교육은 “무엇을 알아야 하는가”와 함께 “어떻게 살아야 하는가”의 문제를 탐구할 수 있다. 자기 삶에 대한 탐구와 성찰의 기회를 바탕으로 자신만의 삶의 도면을 그릴 수 있다. 또한 미술로 삶을 나누며 타자의 삶과 주변 공간들을 읽어낼 수 있다. 이러한 미술교육은 우리의 삶을 보여 주는 창이며 거울이 된다(Anderson & Milbrandt, 2007).

둘째, 미술교육적 의미는 타자를 향한 공감과 소통의 가능성이다. 미술교육은 우리 자신의 재현이며 타자를 인지하는 탐구라는 점에서 정체성과 관련된다(박정애, 2012). 학생들은 그림을 보면서 또는 그리면서 주체와 타자와의 관계에서 정체성을 인식하고 생성하게 된다. 자신과 타자와의 차이를 인식함으로써 모두를 더 이해하게 되는 것이다. 이러한 미술학습 체험은 탈북청소년, 미술 작품, 감상자 사이에서 상호작용을 가능하게 한다. 예를 들면, 언어가 통하지 않는 제3국 비보호 탈북청소년들과 남한 청소년들이 협동 작업에 참여하면서 느끼는 유대감과 연대감은 하나의 작품을 완성했을 때 더 커졌다. 서로에게 무관심했던 타자와 처음 만나 타인의 눈으로 자신을 바라보고 자신 안에 있는 타자성을 깨달을 수 있었다. 콜라주 제작 과정의 우연성, 즉흥성, 열린 결말은 어디로 뻗어나갈지 모르는 리좀적 정체성과 비슷하다. 결국 다양한 문화 속에서 갈등과 상생으로 서로 공감하고 연대하는 과정은 미술로 공존하는 체험

속에서 가능할 수 있다.

셋째, 예술적인 배움과 성장은 우리 스스로와 다른 사람들을 이해하여 삶을 제공하는 사회적 관계를 발전시킨다(Anderson, 2002). 미술교육은 인간이 살아가는 사회 문화를 탐구하고 이해할 수 있게 한다. 이는 개인적이고 미시적인 미적체험부터 재건주의 미술까지 거시적인 사회적 가치를 폭넓게 포함한다. 또한 재현된 결과물은 사회 참여적 맥락에서 공유될 수 있고, 보는 이로 하여금 현실에 참여하고 나아가 행동을 변화시킬 수 있다. 듀이는 인간의 정체성이 환경 사이의 상호작용에서 일어나며, 사회를 발전시킬 수 있는 경험은 미술을 통해 쌓을 수 있다고 하였다(김예림, 2017). 인간의 다른 경험들은 각기 다른 기억과 의미, 그리고 정체성을 생산한다. 그리고 그 차이들은 예술적으로 표현되고, 개인과 사회와 연계되어 정체성을 재창조하기도 한다(김형숙, 2010). 미술을 통해 자아를 실현하고, 개인을 타인과의 변증적 관계에 위치시킴으로써 세상에서 존재하는 방법을 배우고 살아갈 힘을 기를 수 있다. 결국 다문화 미술교육을 통해 서로 다른 문화에 대한 감수성을 높이는 것은 사회적인 공동체의 성장을 돕는다. 미술은 의미있는 정신적, 은유적 상징을 제공하며 다양한 문화 간의 공존과 상호성을 인정하게 한다는 점에서 사회적 존재 가치가 있다(Addison, 2010).

지금까지는 미술과 정체성, 미술교육과의 상호작용을 알아보았다. 마지막으로 이러한 미술교육을 체험한 나의 변화를 정리하며 마치고자 한다. 앞서서도 밝혔듯이 ‘미술’에 간혀 있던 나는 탈북청소년들과 만나면서 ‘교육’이라는 삶의 형식을 체험하기 시작했다. 그리고 달라지기 시작했다. 그냥 나와 다르다고만 생각했던 학생들의 정체성을 미술의 눈으로 발견해보는 것은 내가 생각했던 미술에 대한 틀을 벗어나 미술을 내려놓는 체험이었다. 처음 내가 생각했던 교육의 목적은 학생들에게 결핍된 미술을 채워주기 위하여 특정한 표준에 부합하는 지식과 기술을 우선 가르치는 것이었다. 그러나 ‘미술을 위한 미술’은 탈북청소년의 삶에서 크게 중요하지 않았다. 그동안 내가 알던 ‘미술’ 대신 우리를 둘러싼 문화를 온 몸으로 느끼고 이해하는 미술, 인간이 살아가는 하나의 방식이 될

수 있는 미술이 필요했다. 결국 탈북청소년들과 나에게 의미 있는 미술은 도구적 학습이 아닌 존재적 삶을 위한 미술임을 알게 되었다.

미술로 관계 맺기 전까지 탈북민은 나와 전혀 무관한 “뉴스에서 볼 수 있는 사람들”이자 먼저 온 미래인 ‘리트머스 시험지’였다(이수정, 2014). 이 세상 어딘가에는 존재하지만 나의 세상에는 없는 존재, 실재하지만 실존하지 않는 사람들이었다. 결국 나만의 세상에서 나올 수 있었던 것은 미술교육이라는 문을 통해서였다. 이후 탈북청소년들의 그림을 다시 읽고, 다시 쓰고, 다시 그리는 연구 과정을 통해 미술교육자로 살아가는데 중요한 바탕이 되는 타자들을 발견할 수 있었다(Lymburner, 2004). 또한 예술기반연구를 통해 나를 조우하는 과정은 존재 물음을 가능하게 하였다. 정체성 연구 중 “탈북민은 나와 다르다”는 선입견이 괄호 쳐지자 좀 더 열린 마음으로 바라보게 되었다. 즉, 연민과 치유의 대상이 아닌 끊임없이 고투하며 성장하고 있는 주체로 탈북청소년들을 보게 된 것이다. 결국 미술교육을 통해 탈북청소년들은 자신만의 정체성을 재구성해 나간다. 그리고 그들과 소통하는 우리들의 정체성은 변화한다. 특히 나는 탈북청소년과의 교육적 만남을 통해 나만의 영토에서 탈주하며 타자와 함께 새롭게 재영토화되는 과정을 체험하였다.

VI. 요약 및 결론

2012년 가을부터 나는 학생들과 일주일에 한 번씩 행복학교 자원봉사 미술교사로 만남을 시작하였다. 처음 미술 수업에 들어갈 때는 자연스럽게 ‘교사인 나’로 들어갔다. 그러나 2013년 봄, 나는 라오스에서 온 상현이를 만난 후 ‘연구자로서의 나’를 덧입게 되었다. 그리고 연구방법을 질적 사례연구에서 예술기반연구로 바꾸면서 ‘예술가인 나’를 추가하게 되었다. 논문을 위해 자료를 뒤적이다가 예전의 연구노트를 발견했다. 거기에는 잠시 잊고 있었던 연구에 대한 상심이 들어있었다.

라오스 북송 청소년의 근황을 인터뷰한 기사를 발견했다. 2년 전 딱 한번 만난 상현이가 다시 떠올랐다. 중국에서 계속 함께 있다가 강제 북송된 광혁이는 “왕자”처럼 살고 있다는데, 남한 입국에 성공한 상현이는 과연 어떻게 살고 있을까? 엇갈린 광혁이와 상현이의 삶 중 무엇이 더 행복한 삶일까? 갑자기 가슴이 답답해진다.

어디서라도 상현이를 다시 만난다면 ‘그동안 어떻게 지냈냐’고 묻고 싶다. 그리고 ‘너 때문에 내가 미술수업을 계속 할 수 있었다고, 연구를 시작할 수 있게 해주어 고맙다’고 말하고 싶다.

(2015년 5월 24일 나의 연구노트 중 발췌)

상현이와의 만남은 아직도 가슴 한편이 아려오는 기억이다. 다시 근황을 검색하다가 라오스에서 북송된 9명 중 2명은 처형되고 7명은 수용소로 보내졌다는 기사를 보았다. 내가 만나는 탈북청소년들의 존재감과 이로 인한 연구의 무게감에 다시금 마음이 무거워졌다. ‘이 연구가 탈북 청소년들의 삶을 제대로 드러낸 것인가?’, ‘나의 해석은 탈북청소년들의 생활세계에 얼마나 근접한 것인가?’ 이러한 고민들로 연구를 끝맺기가 더 망설여진다. 이것은 연구라는 명목으로 만난 탈북청소년들에 대한 도의이자 책임감일 것이다. 또 한편으로는 정체성에 대해 알고자 시작한 연구에서 아직 제대로 된 답을 찾지 못한 까닭이기도 하다. 나는 여전히

정체성은 ‘정의하기 어렵다’고 자각하며 ‘왜 어려울까?’를 자문하고 있다. 그 과정에서 지금까지 내가 발견한 것은 ‘탈북청소년은 누구인가?’에 대한 어떤 답변이 아니었다. 오히려 계속 이어지는 질문이었다.

행복학교에 처음 들어선 6년 전과 비교해보면 그동안의 변화는 매우 놀랍다. 우선 남북 관계를 둘러싼 사회적인 분위기가 급격하게 변하였다. 또한 연구를 진행하면서 나 역시 그만큼 변하였다. 낯설기만 했던 탈북 청소년들을 친숙하게 보게 되었다. 물론 아직도 생경한 차이들을 발견할 때마다 당황하기도 하지만 그 낯설음이 꺼려지지 않고 궁금함으로 바뀌었다. 반면 잘 안다고 생각했던 나에 대해서는 낯선 나를 발견하게 되었다. 연구 초기 버스 정거장에서 우연히 만난 소영이에게 면담을 부탁하던 나는 무척 긴장해있던 초보 연구자였다. 그런 나를 집으로 초대해준 소영이는 첫 번째 만남에서 3시간이 넘게 이야기를 들려주었다. 그렇게 먼저 자신을 드러내고 삶을 공유해준 연구 참여자들의 존재로 인해 나는 달라질 수 있었다. 한 예로 과거의 나에게 통일은 “빨리 오면 어찌나 싶은 마냥 겁이 나고 부담스러운 이야기”였다. 그러나 지금은 통일 이야기에 저절로 귀가 기울여지고, 남북평화회담 장면만 보아도 눈물이 난다. 내 눈과 몸 틀은 이전과 다르게 바뀐 것이다. 이는 탈북청소년들의 삶을 이해하고 체휼하게 되었기 때문이다.

이 연구를 시작하기까지 나는 많이 주저했다. 탈북청소년들이 더 꿈꾸며 날아갈 수 있게 문을 열어주기보다 내 욕심과 무지로 그들을 가두게 될까 두려웠기 때문이다. 따라서 힘들게 시작한 만큼 연구가 나와 학생들이 함께 살아가는 데 힘이 되는 기록이 되기를 바랐다. 그리고 연구를 마무리하는 시점에서 아이들의 삶과 나의 삶이 연결되어 있음에 감사하게 되었다. 이 연구를 읽는 사람들과 탈북청소년들 사이에도 수많은 점들이 찍히고 선들이 이어질 것이다. 그 선들의 만남과 어긋남을 그리며 더 많은 선들을 쌓아가는 것은 내가 계속해야 할 작업이다.

1. 요약

이 연구는 처음에 ‘탈북청소년 미술학습 체험에 관한 사례 연구’로 시작되었다. 그러나 미술이 중심에 있기보다 배경으로 물러나자, 아이들의 모습이 더 잘 보이게 되었다. ‘나와 함께 있는 이 탈북청소년들은 과연 누구인가?’, ‘어떤 삶을 살아왔으며, 앞으로는 어떻게 살아가게 되는 것일까?’ 미술을 괄호 치자 아이들 존재에 관심이 생겼다. 그렇게 연구주제는 ‘미술학습 체험’에서 ‘탈북청소년의 정체성’으로 바뀌게 되었다. 학생들의 정체성을 탐색하면서 나의 정체성도 고민하게 되었다. 행복학교와 예술가들 사이에 교사로만 존재하는 나를 보았기 때문이었다. 마침 실험적인 글쓰기 방식으로 시도해본 드로잉에서 나는 제 자리를 찾은 것 같았다. 결국 예술기반연구로 연구방법을 바꾸면서 텍스트에만 의존하지 않고 이미지로 기록할 수 있는 아토프래피를 선택하게 되었다.

연구 현장은 2012년부터 자원봉사로 미술을 가르치게 된 행복학교의 미술수업에 참여하는 학생들이었다. 학생은 16명의 연구 참여자 중 주참여자는 6명으로 정하였다. 그리고 교사들과 남한 관계자들을 부참여자로 선정하였다.

나는 탈북청소년 하면 가장 먼저 떠오르는 단어가 ‘꽃제비’였듯이 언론 속의 이미지만을 상상하였다. 그러나 미술수업을 통해 만난 학생들은 내가 전혀 예상하지 못했던 모습이었다. 친숙하면서도 생경하고, 너무 다양한 모습에 선뜻 다가가거나 이해하기가 어려웠다. 그러나 학생들의 그림에서는 삶의 상황 속 문제와 감정들이 뒤엉켜 아우성치는 것이 보였다. 그런 이야기 그림들과 대화하며 발견한 점을 연구문제별로 정리하여 보았다

첫째, 탈북청소년들의 삶 속 이주는 어떻게 전개되어 왔는가?

우선 III장에서 아이들의 생애사를 보면, 태생, 탈북 동기, 입국 경로, 가족 동반 여부, 탈북 기획 유형 등에 따라 다양한 생애경로가 나타났다. 북한, 중국, 한국을 중심으로 다양한 경계를 넘나든 학생들은 북한에서 태어난 “탈북청소년”(소영, 준혁, 숙희)과 중국에서 태어난 “제3국 출생

비보호 탈북청소년”(원경)으로 나뉘어져 있었다. 그리고 그 사이에는 한국에서 태어나 중국에서 자란 중도입국 청소년에서 한국인으로 귀화한 경우(인화) 또는 중국에서 태어났지만 북한에서 태어난 것으로 신고되어 있는 탈북청소년(광석)처럼 복합적이고 다층적인 정체성이 존재했다. 그리고 다양한 부류 사이에는 언어적, 사회 문화적 차이로 인한 벽이 존재했다. 탈북청소년 본인이나 부모의 출생국에 따라 명확히 구획된 국가정체성보다 거주 기간 및 소속감, 필요에 따라 복잡하게 교차하는 정체성을 형성하였다. 이러한 정체성을 유형별로 보면 목표 유무, 관계 방식, 거주 방식에 따라 ‘중도포기형’과 ‘성취추구형’, ‘폐쇄지향형’과 ‘개방지향형’, ‘결정유예형’과 ‘정주지향형’, ‘이주지속형’ 등으로 나눌 수 있었다. 이 중 결정유예형(소영)과 이주지속형(수진), 성취추구형(소영, 보민) 학생들의 그림에서 ‘흔들림’의 이미지인 “배”와 “새”가 많이 나타났고, 정주지향형(철민)의 그림에는 ‘머무름’의 이미지인 “나무”가 많이 등장했다. 또한 성취추구형(영철)과 이주지속형(인화)은 나아갈 수 있는 여러 갈래의 “길”을 그렸다. 그러나 이러한 형상들은 유형별로 고착된 것이 아닌 상황에 따라 끊임없이 변화하는 가변성을 보여주었다. 예를 들면 안정된 장소에 멈춰선 배와 뿌리채 뽑혀 흔들리는 나무처럼 존재들은 상황과 환경에 따라 다르게 표현되었다. 이 때 탈북청소년들은 자기 삶을 담은 이야기 그림으로 자신의 정체성을 구체적으로 형상화하여 보여주었다. 동시에 그림 이야기로 소통하는 우리는 그들의 삶과 정체성을 한층 더 깊이 이해할 수 있게 되었다.

둘째, 탈북청소년의 정체성은 어떻게 재구성되는가?

정체성이 형성되는 과정을 보기 위해 IV장에서는 관계 속의 갈등과 상생에 주목하였다. 특히 탈북청소년들이 관계 맺는 장은 학교, 가정, 사회의 생활세계이다. 학교 안에는 북한 출신 학생들과 중국 출신 학생들 사이에 동질감과 이질감이 섞여 있으며 경계들이 가로질러 있었다. 이들은 같은 “탈북청소년”으로 경계 지어지는 “아픔”을 지닌 존재들로 연대하거나, 서로 다른 혜택의 차이 속에서 서로 경쟁하고 갈등하는 양상을 보여주었다. 그리고 중국인 교사와 남한 교사들을 바라보는 탈북민 학부

모들의 시선 차이, 교사들이 각기 다른 학생들을 바라보며 가지는 생각의 차이들이 있었다. 또 “늘 아이들 편”을 자처했던 교사 역시 학생들과의 사이에 또 다른 선이 존재함을 발견하게 되었다. 학생들은 소수자로서의 정체성을 확인하기까지 일상의 수많은 경험을 통해, 수많은 무형의 또는 유형의 경계들과 마주하게 되었다(문현아, 2004). 그리고 경계의 안과 밖을 끊임없이 넘나들거나 경계 위에 위태롭게 서 있었다. 학생들의 삶에서 드러나는 경계들은 다양한 방식으로 이어지고 끊어지고, 갈라지면서 엇갈렸다. 실제로 탈북청소년들의 모습에서 수많은 ‘우리’들이 갈라지고 합쳐지기를 반복하는 상황들을 확인할 수 있었다.

그리고 정체성이 형성되는 상황의 구조를 파악하기 위해 대상화-(매개상황)-소상황을 분석하였다. 학력주의, 후기자본주의, 다문화주의라는 대상화가 드러나는 소상황은 다음과 같다. 탈북청소년들은 학교 안에서 대학입시와 검정고시로 내몰리며 끊임없는 경쟁의 스트레스에 노출되어 있었다. 학령기에 학습기회를 갖지 못해 출발선부터 다른 탈북청소년들은 그만큼 더 조급하고 불안한 가운데 영어, 수학, 자격증처럼 점수를 통해 단기간에 결과를 확인할 수 있는 공부를 쫓아가고 있었다. 그 이면에는 학력이라는 제도화된 문화자본이 있다. 이는 우리 사회의 학벌주의와 학력주의와 연관되었다. 또한 생존과 직결되는 자본주의 논리는 경제적 이윤을 위한 전공 선택부터 일터를 우선시하는 문제까지 학생들의 삶을 지배하고 있었다. 또한 탈북청소년들은 한국을 최종 정착지로 생각하기보다 끊임없이 이주하는 지구적인 삶을 살며, 각 나라를 비교 체험한 후 다시 되돌아오는 상황을 반복하고 있었다. 가정과 개인의 삶에 다문화주의 속 노마드 현상이 나타난 것이다. 그 과정에서 교사나 먼저 온 가족, 친구 등의 사람과 인터넷, 핸드폰, TV 등의 대중매체, 중국과 해외 거주 경험 및 교육적 체험들은 탈북청소년들의 일상과 사회의 거대담론을 연결하는 매개체가 되었다. 또한 삶에 연계된 시각문화를 매개로 학생들의 정체성을 이해할 수 있었다. 예를 들어 <그림 66>의 중국 화폐 “원보” 이미지와 <그림 70>의 “서울대 마크”는 욕망을 동일시하는 학생들의 일상에 자본주의 경제와 학벌주의 사회가 반영된 상징이었다. 이와

같이 개인의 정체성은 미시적으로 관계 맺는 여러 상황과 거시적인 담론 사이에서 긴밀하게 연결되어 있었다.

그리고 V장에서는 들뢰즈의 유목적인 정체성을 중심으로 탈영토화와 재영토화, 삶의 운동성 개념을 통해 해석 및 논의를 진행하였다. 이를 통해 발견한 정체성의 유형은 혼종적인 정체성, 유동적인 정체성, 역동적인 정체성이다. 첫째, 행복학교 학생들은 ‘탈북청소년’이라는 하나의 이름으로 묶이기에는 너무도 이질적이고 혼종적인 정체성들이 우글거리고 있었다. 다중적이고 중층적인 정체성들은 다양한 관계의 장 속에서 서로 갈등하고 상생하며 끊임없이 재구성되었다. 특히 학생들이 스스로를 표현한 “중한사람”, “삼국인”이라는 새로운 이름에서 단순히 국가라는 물리적 경계에 갇히지 않고 맥락과 관계에 따라 복잡하게 교차하는 정체성을 볼 수 있었다. 둘째, 탈북청소년들은 고정되지 않은 유동적인 정체성을 형성하였다. 아이들은 끊임없이 움직이며 정체성을 재구성해나가는 과정에서 탈영토화와 재영토화 과정을 계속적으로 경험한다. 특히 국가 개념의 탈영토화 뿐 아니라 학교, 가정, 사회라는 생활세계의 탈영토화도 일어난다. 다양한 관계 맺음을 통해 학생들 뿐 아니라 남한 교사와 한국인 모두가 변화하며 탈영토화된 세계에서 살아가게 된다. 정체성은 재현 과정에서 지속적으로 변화하는 유동성을 보였다. 학생 한명의 그림 안에서 보이는 지속적인 변화 과정은 이러한 유동성을 효과적으로 드러내 주었다. 셋째, 탈북청소년들은 삶의 운동성을 지닌 역동적인 정체성을 보여주었다. 학생들은 북한, 중국, 남한 등의 국가에 갇히지 않고 다양한 경험을 바탕으로 생명력을 가진다. 여러 정체성들은ダイナ믹하게 서로 교차하면서 역동성을 만들어낸다. 이러한 경계를 넘나드는 정체성은 부적응이라는 부정적 개념이 아닌 더 나은 삶을 향한 역동성이 될 수 있다. 탈북청소년들의 세계는 흔들리는 세계이다. 실제로 자본의 흐름을 좇아, 혜택을 중심으로 이리 저리 여러 국가를 넘나드는 행위자성을 보여주었다. 그러나 가장 주목할 만한 움직임은 준혁이의 횡단성이었다. 학업을 중단하고 노가다로 모은 돈을 학교 교사들과 학생들에게 나누고자 가져온 준혁이의 행위는 자본과 권력, 타인의 시선을 벗어나서 주체가 되는 존재

론적 체험이 될 수 있었다.

세 번째 연구 문제는 아이들의 삶에서 미술학습은 어떤 의미가 있는가이다. 학생들은 정서적, 인지적, 실존적인 측면에서 정체성과 미술학습과의 연계성을 찾아볼 수 있었다. 우선 정서적인 측면에서 아이들은 미술을 통해 “마음을 보고 그리며” 정서를 표출하고, “쉽”으로서의 미술을 통해 심리적 이완을 체험하였다. 인지적인 측면에서는 손을 통한 신체적인 지각 뿐만 아니라 미적 대상을 질적으로 경험하고 교감하는 미적인 지각을 해볼 수 있었다. 그리고 “자신과의 대화”를 통해 자기를 성찰하고, 타인의 생각을 인정할 수 있는 여유를 가지게 되었다. 이러한 심미적 체험은 다양하고 독특한 미감을 기를 수 있는 감상 활동과도 연결된다. 실존적인 측면에서는 “보이지 않는” 내재적 가치를 배우고 “성장”하게 되었다. 특히 남한 청소년들과의 콜라주 협동 작업은 타자와 소통하는 “성취감”을, 전시는 학생들에게 “인정받는 느낌”과 “자신감”을 가지게 하는 기회가 되었다. 결국 탈북청소년들의 삶에서 미술학습은 자기 안의 타자를 발견하고 생존이 아닌 실존을 위한 존재론적인 의미를 체험하는 과정이 될 수 있었다.

마지막으로 미술과 정체성, 미술교육과의 상호작용에서 드러난 미술교육적 함의는 다음과 같다. 미술교육은 사람의 이야기를 반영하고 생성하는 미술을 통해 우리의 삶을 이야기한다. 미술은 사회에서 소외된 탈북청소년들이 자신의 이야기를 할 수 있는 표현 매체이다. 또한 자신의 목소리와 감성으로 보다 생생하게 삶을 드러낼 수 있는 장이다. 미술교육은 타자를 향한 공감과 소통으로 우리 자신을 재현하고 타자를 인지하게 한다. 탈북청소년들은 미술교육을 체험하면서 자신의 정체성을 형상화하고 구체화할 수 있었다. 그리고 미술로 표현된 그들의 삶과 정체성은 타자와 사회에 연계되어 끊임없이 재형성되었다. 결국 미술은 개인의 삶에서 시작하여 타인인 우리와 사회를 이해하게 하는 교육적 체험이라는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

2. 결론

미술은 인류의 역사에서 수천 년 간 지속되어 온 대화이다. 가만히 말을 걸어오는 그림을 보며 우리는 대화를 시작한다. 특히 탈북청소년들이 그린 그림은 이전의 삶에 무엇이 있었고 지금 여기에서 어떤 일들이 일어나고 있는지를 이야기해준다. 우리는 그 그림에 눈과 귀를 기울여야 한다. 우리가 존재하고 있는 이 시대의 이야기가 될 수 있기 때문이다. 미술은 우리에게 작품 너머의 인간 경험에 관해 이야기해준다. 미술은 사람들의 이야기를 전달하면서 우리는 누구인가를 인식하게 한다. 미술이 우리의 삶을 인식하고 감지하게 하는 창이 되는 것이다(Anderson, 2007).

통일에 대한 관심이 가속화되고 있는 현재의 상황에서 남한에 살고 있는 탈북자 문제는 더욱 가시화될 것이다. 그러나 급변하는 정세에 비해 탈북자들의 정체성에 관한 학문적 논의들은 아직도 적응과 부적응의 관점에 치우쳐 있는 실정이다. 물론 최근에는 탈북청소년을 세분화하여 보다 다양한 시각에서 조망하기 시작하고 있다. 그러나 여전히 예술의 눈으로 탈북청소년을 살펴본 연구는 많지 않았다. 따라서 예술기반연구로써 이 연구가 지니는 의의는 다음과 같다.

우선 예술이라는 렌즈로 그림에 여실히 드러나는 탈북청소년들의 정체성을 좀 더 생생하게 포착할 수 있었다. 학생들의 정체성은 단일한 이름에 갇힌 고정태가 아닌 되기의 과정 속에 있는 생성태이다. 그들의 정체성이 가지는 살아있는 불안정한 운동성은 유연성, 즉흥성, 열린 결말이라는 예술적 속성과 닮아있다. 따라서 미술은 이런 정체성을 형상화하기에 매우 유용한 틀이었다. 정련된 언어로 걸러지지 않은 질적인 부분에 민감하게 주목할 수 있기 때문이었다. 다양하게 표현된 배와 나무의 형상은 학생들이 세상을 바라보는 관점을 고스란히 드러내주었다. 예를 들어 한 학생의 그림이 변화하는 과정은 삶의 순간마다 형성되는 정체성의 변화 과정이자 성장 기록이 될 수 있었다. 이와 같이 우리는 자기 삶을 읽는 방식인 그림을 통해 탈북청소년들의 삶에 닿을 수 있었다. 특히 몸

으로 겪고 행하는 미술학습 체험은 새롭게 볼 수 있는 눈을 열어주었다.

또한 탈북청소년들의 이야기 그림을 통해 심리적, 정서적 내면의 상태를 심층적으로 더 잘 들여다볼 수 있었다. 특히 예술에 기반하여 언어로는 표현되기 어려운 내밀한 속내와 방황하는 존재들을 확인할 수 있었다. 특히 감성적, 정서적, 심리적인 측면의 정체성인 마음은 시나 그림으로 쉽게 드러낼 수 있었다. 이것은 숫자나 도식으로는 포착하기 어려운 의식 현상이다. 탈북청소년들이 지각한 현상을 자신들의 언어나 이미지로 변환시키기 위해서는 일종의 능력이 필요하다. 그러한 힘은 직관을 사용하여 상징과 은유로 나타내는 과정 중에 떠오를 수 있었다. 이 때 시각 이미지는 상황을 조망하고 인생을 통찰할 수 있게 한다. 결국 미술은 자신의 인생에서 마음을 안내하는 조력자가 될 수 있다.

탈북청소년들의 정체성을 살펴본 이 연구는 아토프래피를 적용하여 나의 정체성 변화도 함께 나타내었다. 이러한 실험적인 예술 표현 방식은 언어적인 소통이 제한되는 연구 참여자와의 연구에 유용할 수 있다. 예를 들어 어린이나 의사소통이 어려운 다문화권 사람들과 관계를 맺고 대화하는 방식으로 드로잉을 활용할 수 있을 것이다.

이 연구는 예술에 기반하여 연구를 실행하는 것에 중점을 두었지만 앞으로 넘어야 할 한계가 많이 있다. 우선 제언하자면 탈북청소년이라는 연구 참여자의 선정 문제를 들 수 있다. 애초에 연구 참여자를 18세 이상에서 30대 초반까지 포함한 점은 법적인 청소년 해당 연령을 벗어났기에 분명한 한계점이다. 실제로 나는 행복학교의 현장 상황과 만 18세 미만의 무연고 탈북청소년의 경우 연구 윤리상 부모의 동의를 얻기 어렵다는 점을 고려하였다. 그러나 향후에는 최대 15년 이상 차이가 나는 집단을 하나의 세대로 규정하기보다 현실적으로 아동기, 청소년기, 청년기 등의 시기로 구분하여 18세 미만의 10대 학생들을 중점적으로 연구할 필요가 있을 것이다. 또한 남한 청소년들과 비교 문화적으로 대조할 수 있는 사례가 보완되면 더 다각적인 분석과 해석이 가능할 것이다.

다른 제언은 상호 작용이 살아 있는 다양한 예술 분야의 접목이다. 연구를 하면서 실제로 탈북청소년과 그림으로 대화하며 공동으로 연구를

해보고 싶었다. 예를 들면 인화는 이미지로 주고 받는 그림 편지를 먼저 제안할 정도로 예술적 소통에 대한 열정이 있었다. 그러나 이 연구에서는 제한된 시간으로 서로 공감했음으로 만족하였다. 이러한 연구 참여자와의 관계에서 문답이 살아있는 작업은 별도의 연구로 진행할 만한 의미가 있다. 이 과정에서 미술을 포함하여 예술적 방식은 어떤 형식이든 가능할 것이다. 미술과 이야기라는 측면, 그리고 몸을 사용한다는 측면에서 무용 또는 연극적인 요소도 포함될 수 있을 것이다. 그 과정에서 분야별 전문가들과의 협업은 또 다른 상호작용이 될 수 있다. 이것은 아토그래퍼들의 협력 관계를 부각시킨다는 점에서도 새로운 가능성을 지닌다.

또한 예술기반연구라는 학문 여정을 시각적으로 이미지화했지만, 전시나 출판의 형식으로 결과물을 제시하지 못한 점은 아쉽다. 이미지로 드러낸 결과물은 마지막 전시를 통해 독자 혹은 관람자와 소통하고 공감하고 다시금 해석되는 시간을 가지게 된다(이미정, 2017). 이런 미술의 참여적 특성은 사회적인 실천을 이끌어낼 수 있다. 지역의 예술 공간을 활용하면 탈북청소년들과 관람객 간의 상호작용을 좀 더 적극적이고 지속적으로 탐색 가능할 것이다. 이러한 부분들이 향후 후속 연구로 이어질 수 있기를 바란다.

다시 탈북청소년들의 그림이야기로 돌아가 보자. 각자 사는 일에 바빠서 자기 삶에만 몰두하고 있었던 우리에게 아이들의 그림은 말을 건다. 계속해서 우리들의 삶을 되돌아보고 반성하게 만든다. 그리고 앞으로 어떻게 함께 살아야 할 것인지에 대해 묻는다.

우리는 왜 사는가? 누구와 어떻게 살 것인가?

참 고 문 헌

국내 문헌

- 강영안(2005). **타인의 얼굴**. 서울: 문학과 지성사.
- 강은영(2009). **예술기반 교육연구 방법론과 적용사례 연구: 미술교육 연구를 중심으로**. 서울대학교 석사학위논문.
- 강은영(2009). 예술기반 교육연구 방법론에 관한 고찰. **예술교육연구**, 7(1): 45-59.
- 강은영(2016). 아토그래피, 지속적인 과정 속에 존재하는 예술기반연구. **조형교육**, 60: 1-23.
- 강은영(2017). 시각예술에서 ‘연구로서의 실행’의 가능성 탐색. **미술교육논총**, 31(4): 111-136.
- 강진웅(2011). 한국 시민이 된다는 것: 한국의 규율적 가버넌스와 탈북 정착자들의 정체성 분화. **한국사회학**, 45(1). 191-227.
- 고경빈, 설송아, 이향규, 한기욱(2015). 탈북인의 자리를 돌아보다. **창작과비평**, 43(2).
- 권명아(2012). **무한히 정치적인 외로움**. 서울: 갈무리.
- 권효숙(2006). 탈북청소년을 위한 대안학교의 적응교육과 문화기술적 사례연구. **한국교육**, 33(3): 89-120.
- 김나영, 이정민, 정미지(2016), 탈북청소년의 트라우마 해결을 위한 통합적 예술치료 체험연구. **무용예술학연구**, 62(5): 17-32.
- 김선규(2016). 세계화와 다문화주의 그리고 정체성: 개념과 논쟁을 중심으로. **다문화콘텐츠연구**, 22: 153-185.
- 김신희(2014), 탈북청소년의 국가정체성, 한국사회교과교육학회 연차학술대회, 189-201.
- 김예림(2017). 교육과정의 실천에 대한 탐구: 들뢰즈와 가타리의 철학을 중심으로. **미술과 교육**, 18(3): 181-196.

- 김윤나(2014). 북한이탈청소년의 교육기회에 관한 내러티브 분석. **소년보호연구**, 24: 101-132.
- 김윤나(2014). 제3국 출생 비보호 탈북청소년의 인권 지원 정책 및 서비스에 관한 연구. **법과인권교육**, 7(3), 21-39.
- 김은중(2005). 세계화, 정체성, 다문화주의. **라틴아메리카연구**, 18(1): 137-179.
- 김현경(2015). 제3국 출생 북한이탈주민 자녀(아동청소년)의 삶의 제한성으로부터 가능성 연계과정에 관한 연구. **젠더와 문화**, 8(1): 161-200.
- 김형숙(2010). 미술교육과 사회의 만남 - 사회재건주의 재조명을 통한 한국미술교육 고찰. **조형교육**, 36: 149-182.
- 김형숙(2010). 미술교육과 사회의 만남. **조형교육**, 36: 149-182.
- 김형숙(2004). **시각문화 교육, 방법과 실천**. 서울: 시공아트.
- 김형숙(2010). **미술교육, 사회와 만나다**. 서울: 교육과학사.
- 김희정(2015). **북한이탈가정 아동의 분리경험과 애착양상 및 문제행동**. 서울대학교 박사학위논문.
- 남영림(2017). 미술 표현 교육의 변화 모색: 재현을 넘어 표현으로. **미술과 교육**, 18(1): 103-120.
- 문현아(2004). ‘차이’와 차별 너머 - 경계선 횡단과 연대의 정치. **여성이론**, 10: 187-207.
- 민가영(2009). 트랜스(trans) 개념을 통한 저소득층 십대 이주 여성의 반복적 이주에 관한 연구: 몽골 이주노동자 자녀들을 중심으로. **한국여성학**, 25(4).
- 민가영(2009). 트랜스(trans)개념을 통한 저소득층 십대 이주 여성의 반복적 이주에 관한 연구. **한국여성학**, 25(4): 5-39.
- 박민정(2006). 내러티브란 무엇인가? -이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니티케이션의 해석학적 순환. **아시아교육연구**, 7(4): 27-47.
- 박이문, 임태승, 이광래, 조광제(2010). **미술관에서 인문학을 만나다**. 서울: 미술문화.

- 박정애(2009). 미술과 미술교육에서의 정체성의 문제. **미술과 교육**, 10(1): 1-3.
- 박정애(2011). 초문화적 공간에서의 한국미술가들: 새로운 문화적 정체성 구축에 대한 비교문화연구. **미술과 교육**, 12(2): 23-38.
- 박정애(2012). 하이브리드 미술제작에서의 정체성의 형성: 미술 교육과정에서의 함축성. **미술과 교육**, 13(2): 1-19.
- 박정애(2015). 펠드만 법칙 미술감상의 문제점과 그 대안. **미술과 교육**, 16(3): 19-38.
- 서덕희(1999). **매체 경험의 교육적 의미: 두 청소년의 생애를 중심으로**. 서울대학교 석사학위논문.
- 서덕희(2010). 일상적 삶의 형식으로서의 다문화교육: 문화의 과정성과 다차원성을 중심으로. **공동학술대회: 문화의 만남, 교육, 그리고 정체성**. 281-305.
- 서덕희(2010). 한국 다문화 연구의 특징과 한계. **다문화사회연구**, 3(2): 5-32.
- 성묘진, 김선아(2018). 아토프레피를 적용한 초등 교사의 반편견 다문화 미술교육에 관한 연구. **미술교육논총**, 32(1): 1-40.
- 송슬기(2015). **자아정체성 교육의 철학적 접근: 찰스 테일러의 자기진실성 개념을 중심으로**, 서울대학교 석사학위논문.
- 신영, 임미연(2017). 간호사를 꿈꾸는 탈북청소년들의 진로탐색과정에 대한 내러티브 연구. **교육인류학연구**, 20(1): 59-97.
- 신현자, 최은영, 공마리아(2015). 성인의 삶의 질에 따른 길 그림 반응특성 연구. **미술치료연구**, 22(1): 89-110.
- 심원(2006). **새터민 청소년들의 정체성 교섭에 관한 연구**. 서울대학교 석사학위논문.
- 심은록(2016). **사람에 대한 환원적 호기심: 서용선과의 대화**. 서울: 교육과학사.
- 안인기(2013). 들뢰즈와 미술교육, 연구 지형도와 수업 분석. **미술교육논총**, 27(3): 75-98.
- 안인기(2014). 시각적 문해력 이후의 시각문화교육. **미술과 교육**, 15(1):

55-74.

- 양혜린, 고윤정, 김옥수, 박연미, 이해란(2017). 제 3국 출생 탈북 청소년의 학교생활 경험에 대한 질적 사례연구. **학교사회복지**, 39: 205-229.
- 연혜숙(2006). 들뢰즈와 가타리의 유목주의와 욕망론 그리고 여성적 주체. **한국여성철학**, 6: 77-102.
- 오승진(2018). **북한이탈주민 남한 간호사로서의 체험: Max van Manen의 해석학적 현상학 연구**. 이화여대 박사학위 논문.
- 오원환(2011). **탈북청년의 정체성 연구: 탈북에서 탈남까지**. 고려대학교 박사학위논문.
- 오원환(2016). 탈북자 정체성의 정치학. 종편에서의 ‘탈북미녀’의 등장과 ‘탈북자’ 정체성의 변화를 중심으로. **한국방송학보**, 30(3): 5-41.
- 오종숙(2009). 프로젝트 학습에서의 아동의 상호주관성과 미술표현의 관계에 대한 해석적 이해. **미술과 교육**, 10(1): 81-110.
- 오종숙(2012). 창의성에 대한 존재론적 이해. **미술과 교육**, 13(1): 39-57.
- 와시다 기요카즈(2016). **사람의 현상학**. 서울: 문학동네.
- 이미정(2017). 예술기반 연구방법에서 바라보는 예술의 가치. **미술교육 연구논총**, 50: 47-72.
- 이민경, 김경근(2014). 미등록 이주노동자 가정의 탈영토화 재영토화 과정 분석. **한국교육학연구**, 20(2); 101-133.
- 이보라(2015). 차이와 반복, 운동성으로 드러내는 인간 삶의 진실: 허먼 멜빌의 필경사 바틀비와 19세기 미국 사회. **국제언어문학**, 32: 395-419.
- 이부미(2012). 북한이탈 청소년들의 학습경험 및 정체성 재구성에 대한 내러티브 탐구. **교육인류학연구**, 15(2): 23-57.
- 이수정(2014). 접촉지대와 경계의 (재)구성, 임대아파트 단지 남북한 출신 주민들의 갈등과 협상. **현대북한연구**, 17(2).
- 이은영(2014). 미술 활동에 나타나는 ‘몸의 미적 지각’의 본질 특성과 의미에 관한 현상학적 연구. **미술교육논총**, 28(3): 1-41.

- 이정우(2009). **주체란 무엇인가?**. 서울: 그린비.
- 이진경(1997). 근대적 주체와 정체성, 정체성의 미시정치학을 위하여. **경제와 사회**, 35: 8-33.
- 이진경(2002). **노마디즘**. 서울: 휴머니스트.
- 이희영(2010). 새로운 시민의 참여와 인정투: 북한이탈주민의 정체성 구성에 대한 구술 사례연구. **한국사회학**, 44(1). 207-241.
- 이희정(2018). 다문화가정 청소년의 정체성 변화과정과 학교 적응. **한국사회학**, 51(1): 77-115.
- 정옥희(2012). 시각적 재현과 주체, 언어와의 관계: 후기구조주의 해석학 이론의 미술교육에의 함의. **미술과 교육**, 13(2): 87-112.
- 정은주, 양정혜(2016). 탈북가정 아동의 불안과 위축행동 감소를 위한 인간중심 미술치료 사례연구. **미술치료연구**, 23(5): 1291-1317.
- 정진웅(2004). 적응을 넘어서: 탈북 청소년 교육의 새로운 방향 모색. **열린교육연구**, 12(2).
- 정혜연(2014). 지식의 시각화를 통한 예술가적 배움에 관한 연구. **미술과 교육**, 15(3): 45-60.
- 조석현(2017). 레비나스와 데리다를 통해 바라본 현대의 의료. **누가희소식지**, 20161225.
- 조용환(2007). 다문화교육의 의미와 과제. 유네스코 아시아태평양국제이해교육원(편), **다문화 사회의 이해**. 서울: 동녘.
- 조용환(2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. **교육인류학연구**, 14(3): 1-29.
- 조용환(2012). 교육인류학과 질적 연구. **교육인류학연구**, 15(2); 1-21.
- 조용환(2015). 기오재 공동학습 자료, jyh20150321.
- 조용환(2018). 기오재 공동학습자료, jyh180417.
- 조용환, 윤여각, 이혁규(2006). **문화와 교육**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 조정아(2010). 탈북이주민의 학습경험과 정체성 재구성. **통일정책연구**, 19(2).
- 조정아(2014). 탈북청소년의 경계 경험과 정체성. **현대북한연구**, 17(1).

- 조정아 외(2014). **탈북청소년의 경계 경험과 정체성 재구성**. 통일연구원.
- 조정환(2015). **예술인간의 탄생**. 서울: 갈무리.
- 채정민(2016). 탈북청소년에 대한 심리학적 연구의 주요 쟁점과 연구방향. **한국심리학회**, 22(4): 675-693.
- 최성환(2009). 다문화주의와 타자의 문제. **다문화콘텐츠연구**, (1): 131-154.
- 최종렬(2009). 탈영토화된 공간에서의 다문화주의. **사회이론**, (35): 47-79.
- 최종렬(2012). 탈영토화와 다문화주의: 연구 쟁점을 중심으로. **사회와 이론**, 1(20): 97-159.
- 황향숙(2005). 미술교육의 확장. **미술교육논총**, 19(2): 415-438.
- 6699Press(2012). **우리는 서울에 산다, 친구에게**. 서울: 6699press.

해외 문헌

- Addison, N. & 정옥희(2010). 미술가를 교육하는 미술가 교사: 교수법 정체성을 협상하며. **미술과 교육**, 11(1): 69-84.
- Addison, N.(2010). Artist Teachers/ Teaching Artists: Negotiating Pedagogic Identities. **미술과 교육**, 11(1): 51-67.
- Atkinson, D. & 최옥희(2009). 제도권에 반하는 페다고지. **미술과 교육**, 10(1): 65-80.
- Atkinson, D.(2009). Pedagogy against the State. **미술과 교육**, 10(1): 45-63.
- Anderson, T. & 이옥선(2002). 삶을 위한 미술교육. **미술교육논총**, 13: 421-432.
- Anderson, T., Gussak, D., Hallmark, K. K. & Paul A.(2010). *Education for Social Justice*. NAEA. 노용 외 역(2013). **사회정의를 위한 미술교육**. 서울: 시그마프레스.

- Anderson, T. & Milbrandt, M. K.(2007). *Art for Life: Authentic Instruction in Art*. The McGraw-Hill Companies. 김정희 외 역 (2007). **삶을 위한 미술교육**. 서울: 예경.
- Atkinson, D.(2003). *Art in Education: Identity and Practice*. Kluwer Academic Publishers. 정옥희 역(2006). **교육을 위한 미술**. 서울: 교육과학사.
- Barrett, T.(1994). *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. Mountain View. California: Mayfield Publishing Company. 이태호 역(2004). **미술비평, 그림 읽는 즐거움**. 서울: 아트북스.
- Bogue, R.(2003). *Deleuze on Literature*. Routledge. 김승숙 역(2006). **들뢰즈와 문학**. 서울: 동문선.
- Burton, J. M. & 정혜연(2018). 미래를 디자인하는 네 가지 제언. **미술과 교육**, 19(1): 15-24.
- Burton, J. M.(2018). Four Propositions towards a Designed Future. **미술과 교육**, 19(1): 1-13.
- Christine, B. M. & 백경미(2010). 시각문화와 정체성: 다양성의 이슈를 조사하며. **미술과 교육**, 11(1): 121-134.
- Congdon K. G. & 최옥희(2011). 다문화 미술교육: 여행, 진정성, 그리고 타인과의 조우에 대한 성찰. **미술과 교육**, 12(1): 15-26.
- Deleuze, G.(1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France. 김상환 역(2004). **차이와 반복**. 서울: 민음사.
- Dennis, A.(2009). Pedagogy against the State. **미술과 교육**, 10(1): 45-63.
- Dissanayake, E.(1988). *What is art for?*. University of Washington Press. 김성동 역(2016). **예술은 무엇을 위해 존재하는가?**. 서울: 연암서가
- Gallagher, S.(1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.

- Gardner, H.(1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Hall, J.(2004, 2nd ed.). The Spiritual in Art. In Hickman, R.(Ed.), *Art Education 11-18: Meaning, Purpose and Direction*. London: Continuum.
- Hall, S.(1991). Old and new identities, old and new ethnicities. In A. D. King(Ed.), *Culture, globalization, and the world system*. New York: Palgrave.
- Hall, S.(2009). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford(Ed.), *Identity: Community, culture, difference: 222-237*. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hickman, R.(2010). *Why We Make Art*. 백경미, 주하영 역(2015). **왜 우리는 미술을 창작하고 가르치는가**. 서울: 교육과학사.
- Hooks, B.(1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. 윤은진 역(2008). **경계 넘기를 가르치기**. 서울: 모티브북.
- Jagodzinski, J. & 고은실(2012). 창조 산업과 노마돌로지 간의 미적 전쟁. **미술과 교육**, 13(1): 73-84.
- Jagodzinski, J. & 최옥희(2017). 미술교육에서의 시각문화연구에 대한 고찰. **미술과 교육**, 18(4): 39-56.
- Jagodzinski, J.(2017). Reconsidering Visual Cultural Studies in Art Education. **미술과 교육**, 18(4): 19-38.
- Jongeward, C.(2015). Visual Portraits: Integrating Artistic Process into Qualitative Research. In P. Leavy(Ed.), *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*(2nd ed.): The Guilford Press.
- Leavy, P.(2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*(2nd ed.): The Guilford Press. 김정희 외 역(2018). **예술 기반 연구의 실제**. 서울: 학지사.
- Sauvagnargues, A.(2005). *Deleuze et l'art*. Presses Universitaires de

- France. 이정하 역(2009). **들뢰즈와 예술**. 서울: 열하당.
- Sava, I. & Nuutinen, K.(2003). At the meeting place of word and picture: Between art and inquiry, **Qualitative Inquiry**, 9(4): 515-534.
- Serres, M. et. al(2006). *L'identite: Qui Suis-Je?* Le Pommier. 이효숙 역(2013). **정체성, 나는 누구인가**. 서울: 알마.
- Sullivan, G.(2010). *Art Practice as Research, Inquiry in Visual Arts*. 김혜숙·김미남·정혜연·최성희 역(2015). **시각예술에서의 탐구, 예술실행연구**. 서울: 학지사.
- Taylor, C.(1992). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.
- Villani, A. & Sasso, R.(2003). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. 신지영 역(2012). **들뢰즈 개념어 사전**. 서울: 갈무리.
- White, K.(2011). *101 things to learn in art school*. Mit Press. 김노암 역(2013). **미술에 관한 모든 것**. 서울: 퇴움출판.
- Wilson, B.(2013). Celebrating Hybridity: A Visual Cultural Pedagogy of Identity. **미술과 교육**, 14(2): 29-55.
- Wright, S. & 이민정(2017). 예술을 통한 체화된 학습. **미술과 교육**, 18(3): 117-140.

신문기사

“강제복송된 탈북 청소년 9명”, 현재는 “北정권 나팔수”, 2015년 5월 20일, **NEWSIS**.

www.newsis.com/ar_detail/view.html?ar_id=NISX20150520_0013674106&cID=10102&pID=10100

Abstract

An Arts-based research on the Life and Identity of Young North Korean Defectors

Sung, Ji Young

Major in Art Education, Interdisciplinary Program
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

Human beings migrate as they live. There have been migrants who moved from one place to another since the earliest stages of human history. The 'North Korean defectors' in the Korean society are migrants who moved in a special circumstance of the division of South and North Korea. Recently, however, more than half of the young 'North Korean defectors' in Haengbok School are not defectors who escaped from North Korea, but children of the defectors who were born in China when their parents were escaping from North Korea. It took more than two years for me to understand the situation of these young North Korean defectors. As I have interacted with them for the past several years, I came to think that the important thing to these students is not the art itself, but the matter

of identity. Therefore, the purpose of this study is to understand the identity of North Korean defectors and to seek for art education as a way to lead a better life. Having this purpose in mind, I paid attention from 2014 to 2015 to the stories and drawings of 16 students who had learning experiences of art mainly in Haengbok School, which is an alternative school for multicultural young North Korean defectors. In order to understand the specific process of the identity formation of a North Korean defector, I examined their life history expressed in narrative drawings. Using arts-based research method, I analyzed and interpreted the drawings. I also applied A/r/tography and tried to express my growth and change as an artist, a researcher, and a teacher through ethno-drawings. The research questions to explore the identity issue in the course of learning art are as follows. First, how have the lives and migrations of these young North Korean defectors been unfolded? Second, how are their identities reconstructed? Third, what is the significance of learning art in their life?

First, the North Korean young defectors had various lifelong paths depending on the birth, motivation of defection, entry route, family accompaniment, and the type of defection plans. In Haengbok School, there was an invisible barrier between “young North Korean defectors” born in DPRK and “non-protected young North Korean defectors born in a third country” who were born in China. Somewhere around this invisible barrier, students have formed a complex, multi-layered identity based on their period of residence or sense of belonging, rather than having a clearly defined national identity according to the birth country of themselves or their parents. The identities represented in these lifelong histories can be categorized into certain types, such as a ‘give-up’ type, an ‘achievement-oriented’ type, a ‘closure-oriented’ type, an ‘open-minded’ type, a ‘decision-suspended’ type, a ‘settlement-oriented’ type, and a

'migration-persistent' type. Many of the drawings created by students of the 'decision-suspended' type and the 'migration-persistent' type included images of a "boat" and a "bird" which represent 'wavering.' Many of the paintings drawn by students of 'settlement-oriented' type included images of a "tree" which represent 'stop.' Students of 'achievement-oriented' type and 'migration-persistent' type often depicted images of a "road" which represent 'going forward.' However, depending on the students' personal traits and different situations, sometimes the boat, even if wavering, was peacefully floating or anchored in a stable place. Likewise, sometimes a tree was also expressed as an unstable object being shaken or uprooted by a rainstorm.

In order to see the process of identity formation of the young North Korean defectors, which was my second research question, I paid attention to conflicts and mutual growths in their circumstances and relationships. There are three main stages where these youth are making relationships as they live: school, home, society. In school, many different perspectives and subtle feelings were mixed in a complicated way, such as feelings of homogeneity and heterogeneity between students born in North Korea and students born in China, difference in perspectives of the student' parents on Chinese teachers and South Korean teachers, and subtle differences in teachers' perspectives on each student. The school functioned as a home, and teachers became a support group that provide care for students like parents. At the same time, however, some students were suppressed, excluded, or isolated. Through conversations with students, South Korean teachers including myself found that we had been preoccupied with the prejudices and discriminatory elements, which made me reflect on myself. There were also invisible lines between the youth from North Korea and others in the homes and society. The students

were sometimes found unstable constantly crossing these boundaries back and forth.

After all, the matter of identity had to be viewed as an issue of social structural level, not as one of individual level. Therefore, I have tried to clarify the situational structure of identity formation through analyzing the situations as macro situation - micro situation - mediated situation. Through this analyzation, I have categorized the situations of identity formation into three phenomena, that is, credentialism, post-capitalism, and nomadism in globalization. First, these young North Korean defectors were constantly exposed to stressful situations with competition by being driven to the culture of college admission and GED examinations. Behind this was the credentialism and academic elitism of Korean society. These students were more worried and anxious because they had not been able to have normal learning opportunities in their school age and their starting line was already behind the other students. So, they were drawn to seek ways to get the results and make use immediately of their study within shorter period of time, such as English, Math, or certificate exams.

Second, post-capitalism seemed to influence the decisions of these young North Korean defectors who chose their majors and careers for immediate profit. They constantly compromised their identity following after various funding and economic benefits in the logic of market economy. Another phenomenon was the Nomadism that permeated the students' homes and lives due to the trend of globalization and multiculturalism. Some students recognized Korea as a temporary stop that they pass by and continued the tendency to move. They experienced various identities, comparing one to another, as a Korean citizen, as a refugee, and as a college student. As they went through this, the mediated-situation that connected the students'

everyday life to the meta-discourse of society was a series of experiences that they had with their family members who came to South earlier than them and their South Korean friends, with the internet and mobile phone, with TV and mass media, and with various settings of learning in other countries including China. In conclusion, these young North Korean defectors had a hybrid identity that could not be categorized under one single name of “North Korean defectors.” They also showed a fairly flexible identity that was not fixed, but continued the process of deterritorialization and reterritorialization. In the process, they used their own agency as a subject to lead their life by utilizing their own social position and network of human relationship to acquire needed resources. They also continued to reconstruct their dynamic identity as a marginal man with high energy and willingness to change.

The third research question was the significance of art education. The young North Korean defectors have experienced art learning in terms of emotional, aesthetic, cognitive, and existential aspects. In an emotional aspect, they experienced psychological relaxation through “rest” given by art as they express emotions by “seeing and drawing the hearts.” In an aesthetic aspect, a new perspective and our consciousness can be widely awakened through art. Through various aesthetic experiences, one’s own unique aesthetic sensitivity can be discovered. In a cognitive aspect, the young North Korean defectors “grew” by learning not only their physical knowledge through their hands, but also their “invisible” immanent values. More specifically, they could reflect on themselves through “dialogue with myself” and also felt a “sense of accomplishment” by communicating with others through collage work with South Korean youths. In addition, the exhibition as an experience to be recognized by others became an opportunity for them to gain “confidence.” In an existential aspect, they experienced the art learning that had an

existential meaning as they discover the connection with others in themselves. In doing so, art tells the story of an individual's life and lets people explore oneself and others. Furthermore, it enhances a better understanding of the society. Through art, we become aware of the relationship between the world and ourselves by shaping and refining our identity. Thus, art is educational in a sense that it can help individuals grow and make difference for a better society.

Keywords: Young North Korean defectors, life, identity, art education, arts-based research, A/r/tography

Student Number: 2007-30384

