creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

학교부적응 학생에 대한 교사의 경험과 인식

- 학교 내 대안교실 사례를 중심으로 -

2021년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육사회학전공

이 민 정

학교부적응 학생에 대한 교사의 경험과 인식

- 학교 내 대안교실 사례를 중심으로 -

지도교수 유 성 상

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2021년 6월

서울대학교 대학원

교육학과 교육사회학전공

이 민 정

이민정의 석사 학위논문을 인준함

2021년 7월

위 원 장 _____

부위원장 _____

위 원 _____

국문초록

본 연구는 학교부적응 학생이 ‘학교 내 대안교실’을 통해 학교생활을 지속하는 과정을 파악하고, 교사는 이들의 학교적응과정을 어떻게 인식하고 의미화하는지 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이 연구는 사회와 학교에서 규정하는 기준에 따라 일반학생과 부적응학생을 구분 짓고, 부적응한 개인에게 변화를 요구하는 것이 과연 정당한 것인가에 대한 문제제기로부터 시작하였다. 이를 위해 본 연구에서는 학교부적응 학생을 대상으로 일반학급과 구분하여 운영하는 대안교실 사례를 선택하여, 대안교실 담당교사들을 대상으로 면담 중심의 질적 연구를 진행하였다. 본 연구의 결과와 논의를 요약하면 다음과 같다.

대안교실 담당교사들은 대안교실의 목적을 ‘졸업’과 ‘학교생활 유지’, 그리고 ‘대안적인 교육의 기회 제공’으로 인식하였다. 또한, 대안교실에 참여하는 학교부적응 학생의 특징으로 눈에 띄는 문제를 일으키거나, 수업을 거부하고, 학교 시스템에 맞지 않아 침묵하는 것으로 보았다. 이러한 부적응 특징을 보이는 학생은 주로 교사의 지속적인 관찰을 통해 발견되었다. 더 나아가, 도움이 필요한 수준이라고 판단될 때 대안교실에 참여하도록 해당 학생을 설득하는 과정을 거친다. 대안교실 활동은 교사가 미리 정하기보다 참여하는 부적응학생에게 선택권을 주고, 주체적으로 하고 싶은 활동을 찾도록 권장한다. 그리고 자유롭고 유연한 방식으로 다양한 주제 중심의 활동이 구성된다. 한편, 대안교실과 부적응학생에 대한 학교구성원들의 인식은 대부분 부정적인 것으로 나타났다.

이러한 대안교실의 목적과 운영과정은 학교부적응 학생의 ‘학교생활 유지기제’ 역할을 하였다. 교사들은 대안교실을 통한 부적응학생의 주된 변화를 학교생활의 ‘적응’과 ‘유지’로 인식하고 있었다. 다시 말해, 대안교실 참여 전보다 ‘수업 태도가 좋아졌거나’, ‘학교를 그만두지 않고 학교생활을 유지하게 된 것’을 부적응학생의 변화라고 인식하였다. 그러나 이러한 변화는 잠시 그렇게 보이는 것일 뿐 근본적인 부적응 문제가 사라진

것으로 볼 수 없다는 의견이 뒤따랐다. 즉, 학생이 생활하던 기존의 학교와 교실은 여전히 그대로이고 부적응하던 환경은 변화된 것이 없으므로 부적응 현상은 언제든 다시 나타날 수 있다는 것이다. 이처럼 대안교실이 부적응학생의 일시적인 학교생활 유지 기제 역할밖에 할 수 없는 이유는 교실 안에서 기대하는 학생의 모습과 표준화된 교육과정 및 평가 시스템의 한계였다. 그리고 이러한 구조를 유지하게 하는 학교 안 개인은 부적응학생이 학교 안에서 주변화되도록 하였다.

대안교실은 학교부적응 학생을 대상으로 '공교육 내 대안교육' 기회를 제공하고자 하였으나, 그 이면에는 국가적 개입을 통한 학업중단 예방 목적을 중심으로 운영되었다. 또한, 일반학급과 대안교실의 애매한 구분 짓기를 통해 부적응학생의 완전한 격리가 아닌 '끌어안는 통제' 방식을 선택하였다. 대안교실이라는 주변화된(분리된) 공간과 시간을 이용하여 학교부적응의 기준과 학교교육의 범위를 넓혀보니, 예전에는 부적응했던 개인이 변화하여 학교 안에 함께 공존하는 것처럼 보인다. 이처럼 과거에는 학교 안 부적응학생이 명확하게 인식되었다면, 지금은 함께 공존하는 듯하지만, 여전히 부적응한 상태로 애매한 주변화가 되어 있는 것을 확인할 수 있다.

주요어 : 학교부적응, 학교 내 대안교실, 학업중단 예방정책, 부적응학생, 대안교실 담당교사

학 번 : 2019-29554

목 차

제 1 장 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

제 2 장 선행연구 및 이론적 배경 ····· 5

제 1 절 '학교부적응' 개념과 특징 ····· 5

1. 학교부적응의 개념 ····· 5
2. 학교부적응 특징 ····· 7
3. 학교부적응 원인 ····· 8

제 2 절 학교부적응에 대한 정책적 접근 ····· 11

1. 비행행위로서의 학교부적응 ····· 12
2. 학업중단 원인으로서의 학교부적응 ····· 13
3. 학업중단 예방정책 ····· 16

제 3 절 학교부적응 선행연구 현황 및 한계 ····· 20

1. 학교부적응 선행연구 유형 ····· 20
2. 학교부적응 문제에 대한 관점 ····· 24

제 3 장 연구방법 ····· 26

제 1 절 연구 참여자의 선정 ····· 27

1. 연구 사례 ····· 27
2. 연구 참여자 소개 ····· 30

제 2 절 자료 수집 및 분석 ····· 34

1. 면담 ····· 34
2. 면담자료 분석 ····· 36

제 4 장 학교부적응 학생을 위한 '또 다른 교육'
: 학교 내 대안교실 ····· 39
제 1 절 학교 내 대안교실의 목적 ····· 39
1. 졸업: "무사히 졸업할 수 있도록 도와주는 거죠" ····· 39
2. 학교생활 유지: "잠시 숨 쉴 수 있는 시간을 주는 거죠" ····· 42
3. 학교 경험의 다양화 시도: "학교에서 또 다른 결들을 제시해주는 거죠" ····· 44
제 2 절 학교부적응으로 보이는 학생 선별 ····· 48
1. 교사가 인식하는 학교부적응 학생의 특징 ····· 48
2. 대안교실 참여학생 선정과정 ····· 56
제 3 절 학교부적응 학생을 위한 대안교실 활동 ····· 62
1. 교육의 주체성 회복: '뭐 하고 싶니?'를 물어보는 것 ····· 62
2. 대안교실 활동구성의 유연성 ····· 64
3. 대안교실 활동 주제 ····· 68
제 4 절 대안교실에 대한 인식 ····· 75
1. '문제 있는 애들'이 가는 곳: "대안교실에 가는 게 당연해" ····· 75
2. 학습결손에 대한 우려: "그래도 수업시간에 엎드려 있을 바에" ····· 77
3. 예산과 에너지 낭비: "굳이 이 돈을 쟤네한테? 왜 쟤네들만?" ····· 80
4. 역차별에 대한 우려: "선생님, 저도 부적응 할래요" ····· 82
5. 부적응학생에 대한 교사들의 인식: "이해할 수 없는 존재들" ····· 84

제 5 장 학교부적응과 학교적응과정의 의미 ····· 87
제 1 절 학교생활 유지기제로서의 대안교실 ····· 87
1. 학교생활 적응: "태도가 조금씩 바뀌어요" ····· 87
2. 잠시 유예된 부적응: "그 환경으로 돌아가면 언젠가 부적응은 또 발생해요" ····· 91
제 2 절 학교부적응과 변하지 않은 학교 ····· 94
1. 학교가 요구하는 기준과 주변화된 부적응 ····· 95
2. 기존 틀을 유지하려는 교사 ····· 102

제 3 절 종합논의 ····· 105
1. 학교의 기능을 유지하기 위한 대안교실의 모순 ····· 105
2. 부적응학생의 일시적인 학교생활 유지기제 ····· 110

제 6 장 요약 및 결론 ····· 113
제 1 절 요약 ····· 113
제 2 절 결론 ····· 115

참고문헌 ····· 117

Abstract ····· 129

표 목 차

<표 2-1> 학업중단학생 교육기본통계 조사항목 개선안 ····· 14
<표 2-2> 학교 내 대안교실 주제별 프로그램 모형 ····· 19
<표 3-1> 연구 참여자 정보 및 면담방식 ····· 31

그 림 목 차

[그림 2-1] 학교부적응 형성 및 적응에 대한 관점 ····· 25
[그림 5-1] 학교부적응 학생의 학교생활 유지과정 및 주변화 ····· 111

제 1 장 연구의 필요성 및 목적

90년대 후반부터 제기된 ‘학교붕괴’와 ‘학교위기’ 담론은 획일화된 공교육 구조와 학생다움을 강조하는 학교교육에 대한 비판적 논의가 이루어지도록 하였다. 그리고 학교와 사회가 학생의 다양성을 인정하고 학력 경쟁에서 벗어나 창의적인 인격체로 성장시킬 것을 주장하였다(김민, 2000; 조한혜정, 2000). 이와 같은 교육 개혁에 대한 요구는 이후 체벌금지와 복장 및 두발 규제 완화 등 민주적인 학교문화 형성을 가져왔다(박선웅, 2002). 또한, 입시 위주의 교육과정을 비판하며 대안교육을 비롯한 열린교육, 혁신학교, 자유학기제, 고교학점제 등 지금까지도 다양한 교육적 시도가 이어져 오고 있다. 이러한 변화에도 여전히 교사가 기대하는 이상적인 학교 안 모습은 말 잘 듣고 수업에 열심히 참여하는 학생들과 상호작용하며 ‘평화롭게’ 자신의 교과를 가르치는 것이다(홍영일, 2019). 그러나 학생은 교사가 기대하는 모습만을 보여주지 않는다. 어느 학교나 교실에는 그들이 원하는 평화를 깨는, 소위 ‘문제 학생’이라고 불리는 아이들이 항상 존재한다. 그리고 교사들은 이들로 인한 생활지도의 어려움이나 무너진 교권에 대해 자조적인 태도를 보이기도 한다(박준영·천정미, 2002; 황명선·신효정, 2015).

‘학교부적응’은 이처럼 이상적인 학교로 상정되는 규범적 이미지에서 벗어나는 학생들을 일컫는다. 지금도 교실 안에서 무기력하게 엎드려 있거나, 교사와 친구들에게 공격적인 모습을 나타내는 등 ‘학교’ 환경 안에서 부조화를 보이는 학생을 ‘학교부적응’으로 판단한다(심의보, 2015; 김인희·김미숙·이혜진, 2014). 이러한 특정 행동을 ‘부적응’이라고 말할 때, 그 기준은 각자의 ‘주관적인 판단’을 포함한다(류방란·최윤선·신희경·이규재, 2007:27). 예를 들어, 똑같은 학생이라도 누군가는 특정 행동을 기존 틀에 벗어난 ‘문제’적 행동으로 판단하고 ‘부적응학생’으로 볼 수 있다. 반면, 그에 대한 기준과 개인적·사회적 경험에 따라 학생의 표현방식

을 ‘부적응’ 현상으로 판단하지 않을 수도 있다. 이처럼 학교부적응 문제에 대해 어떠한 관점으로 접근하느냐에 따라 다르게 이해된다.

학교부적응 관련 선행연구를 살펴보면, 학교부적응을 바라보는 관점은 ‘학생 개인’의 적응능력 부족과 ‘학교구조’의 문제로 나누어 볼 수 있다. 먼저, 개인적 측면에서의 학교부적응은 개인적 요인에 의해 나타나는 일탈 행동으로 규정하고, 일반적인 학교생활을 조화롭게 지내지 못하는 결핍된 개인으로 개념화한다(노원경·김태은·정은주·김의정, 2013). 이에 기반을 둔 기존의 연구들은 학교부적응에 영향을 미치는 주요 요인을 찾거나 부적응 유형 및 특징 등에 대해 주로 집중해왔다(김정수, 2008; 정연순·이민경, 2008). 반면, 학교부적응은 학교구조가 학생에게 적응하지 못한 것일 뿐 학생 개인에게 부적응에 대한 책임을 돌리는 기존의 견해를 비판하는 연구도 찾아볼 수 있다(곽종문, 2002; 김수경, 2008). 이들의 연구는 기존의 규범화된 학교가 요구하는 기준에서 벗어난 학생들을 학교부적응으로 낙인(Labeling)찍고, 주변화하여 배제하는 전통적인 학교 체제에 대해 비판적으로 문제를 제기한다(심의보, 2015). 이처럼 학교 안에서 주변화된 부적응학생에 대한 문제의식과 학교구조의 비판은 2000년대까지 활발히 논의되었으나, 최근에는 이러한 연구를 찾기 어렵다.

정책적 측면에서 살펴보면, 과거에는 부적응을 겪는 학생들을 ‘일탈하는 비행청소년’으로 규정하고, 이들을 학교 밖으로 분리하고 격리하여 선도와 교정에 집중하였다(곽금주·김하연·윤진, 1991; 교육부·청소년폭력예방재단, 2013.08.30.). 이후 최근에는 학교부적응 학생을 일탈적 행위보다는 ‘잠재적 학업중단’ 상태의 ‘학업중단 위기’로 범주화하여, 학교 안에서 지원하고 학업중단을 예방하는 방식으로 접근한다(교육부·여성가족부, 2013.11.28.; 이혜영 외, 2013). 이러한 변화는 학업중단 학생 수가 6~7만 명으로 증가하는 추세에 대한 심각성을 제기되며 시작되었다(교육부, 2013.04.22.). 특히 학교를 그만두는 사유가 학교부적응(49.96%)으로 나타나며(교육부, 2013.09.04.), 이를 막기 위해 본격적으로 ‘학업중단 예방정책’이 시행되었다(교육부·여성가족부, 2013.11.28.). 이처럼 학업중단 위기학생에 대한 정책적 대책은 부적응학생의 충동적인 학업중단을 예방하고, 학교생활에

다시 적응할 수 있도록 지원하는 데 그 목적이 있다.

학업중단 예방정책 중 본 연구에서 살펴볼 '학교 내 대안교실'은 학교부적응 학생을 대상으로 '일반학급에서 잠시 분리하여 공교육 내 대안교육 기회를 제공'한다(교육부·여성가족부, 2013.11.28.). 다시 말해, 학교에 부적응한 학생이 유연하고 흥미로운 대안교실 활동을 통해 적응력을 높이고, 더 나아가 학교를 그만두지 않도록 한다. 학교가 단 한 명의 학생도 놓치지 않고, 부적응학생이 조화로운 학교생활을 할 수 있도록 개인의 특성에 맞는 교육활동을 제공한다는 점에서 정책적으로 의미가 있다고 볼 수 있다. 그러나 여전히 학교가 기대하는 학생의 모습과 그 기준에서 벗어난 부적응학생을 일반학급과 구분된 장소와 시간에서 대안교실 활동을 참여하도록 권유하는 정책에 대한 심층적인 검토의 필요성 역시 대두된다. 이러한 맥락에서 학교부적응과 대안교실에 대한 다각적인 검토가 요구되지만, 여전히 관련 논의는 충분하지 않다.

대안교실은 학업중단 예방정책에서 등장한 정책 사업이기 때문에 지금까지의 관련 연구는 정책적인 지원방안 제시에 무게를 두어 연구되었다. 예컨대, 대안교실 프로그램의 효과성과 만족도를 확인하거나, 대안교실 담당교사의 경험과 어려움을 파악하여 정책적인 개선방안을 모색하는 연구 등이다(김미숙, 2016; 김인희 외, 2014; 윤채희, 2016; 이혜진, 2015). 이러한 연구는 정책적 개진에 긍정적인 의미를 지니지만, 부적응학생을 돌봄과 지원의 대상으로 전제하여 접근하였다. 이는 부적응한 개인의 변화와 적응에 좀 더 초점을 두었다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 관점과는 다르게, 학교부적응에 대한 국가적 개입이 어떠한 맥락에서 만들어졌으며 학교 현장에서는 이를 어떻게 인식하고 있는지, 그리고 대안교실이 일반학급과 구분되어 운영하는 과정에서 부적응학생의 학교생활은 어떠한지 등을 살펴보는 연구가 필요하다.

이에 본 연구는 사회와 학교에서 규정하는 기준에 따라 일반학생과 부적응학생을 구분 짓고, 부적응한 개인에게 변화를 요구하는 것이 과연 정당한 것인가에 대한 문제 제기로부터 시작하였다. 일반학급과 분리하여 학교부적응 학생을 대상으로 운영하는 대안교실 사례를 통해, 학교부

적응 학생이 학교생활을 지속해가는 과정에서 드러나는 학교적응에 대한 의미와 기존의 틀을 유지하고자 하는 학교구조에 대해 탐색하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 학교 내 대안교실 담당교사를 대상으로 면담 중심의 질적 연구방법을 활용하여 진행하였다. 이러한 문제를 해결하기 위한 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 학교부적응 학생이 '학교 내 대안교실'을 통해 학교생활을 지속해 가는 과정은 어떠한가?

첫 번째 연구 질문에서는 일반학급과 구분되어 운영하는 대안교실을 참여하는 부적응학생의 학교생활은 어떠한지 살펴보고자 한다. 이를 위하여 연구 참여자인 대안교실 담당교사의 학교부적응에 대한 인식과 구체적인 대안교실 운영 경험을 중심으로 이 문제를 탐색하려 한다. 그들이 인식하는 대안교실 목적은 무엇인지, 대안교실에 참여하는 부적응학생의 특징과 선별과정, 그리고 활동 등을 살펴본다.

둘째, 교사는 부적응학생의 학교적응과정을 어떻게 의미화하는가?

두 번째 연구 질문은 첫 번째 연구 질문에서 확인된 결과를 바탕으로 대안교실 담당교사들은 부적응학생의 학교적응과정을 어떻게 인식하고 의미화하는지 파악하고자 한다. 이와 더불어, 그 과정에서 변하지 않은 학교와 기존 틀을 유지하고자 하는 기제는 무엇인지, 그리고 학교부적응 학생에게 어떻게 작동하는지에 대해 살펴보려 한다.

제 2 장 선행연구 및 이론적 배경

제 1 절 '학교부적응' 개념과 특징

부적응이라는 개념은 사회 속에서 구성되는 산물이다. 그래서 부적응에 대한 명확한 기준이나 경계는 제시하기 모호하고, 동시에 다의적인 의미를 가진다(McWhirter et al., 2003:6, 류방란 외, 2007:26). 다시 말해, 누군가에게는 어떤 행위가 부적응한 현상으로 보일 수 있지만, 또 다른 누군가는 똑같은 행위를 부적응하다고 보지 않는 '주관적 가치 판단'을 포함한다는 것이다(류방란 외, 2007:27). 특정 행위에 관한 가치 판단은 개인마다 다를 수 있기 때문에 부적응을 하나로 분명하게 고정하여 정의하기란 쉽지 않다. 이에 본 절에서는 여러 선행연구 검토를 통해 학교부적응에 대한 다양한 시각을 살펴보면서 부적응 개념을 파악하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 학교부적응의 특징과 그 원인에 대해 살펴보고자 한다.

1. 학교부적응의 개념

부적응(maladjustment)의 사전적 의미는 '개인이 속한 환경 안에서 조화로운 관계를 맺지 못하는 상태'이다(두산백과, 2020년 2월 23일 검색). 이와 유사하게 '학교부적응'은 '학교'라는 특정한 환경에 적절한 조화를 이루지 못하는 상태에서 나타나는 갈등 상황(노원경 외, 2013; 이상철, 2015; 이자형, 2017)으로 정의할 수 있다.

우리 사회는 '학교부적응'에 대해 오래전부터 논의해왔다. 90년대에는 학교부적응을 대부분 '비행(非行)'이나 '일탈'이라는 개념으로 설명하였다. 이들을 정의하는 부적응의 범위는 학교 안팎에서 일어나는 문제행동(흡연, 음주, 공격적인 행동 등)(강운선, 1998; 곽금주·문은영, 1993)부터 소

년원 또는 보호관찰을 받는 청소년들이 저지른 범죄나 일탈 행위(곽금주 외, 1991; 김하연·오경자·윤진, 1991; 박영신·김의철, 1998; 윤진·장근영·박윤창·김도환, 1997)까지 비행으로 일컬어 사용하였다. 시간이 지남에 따라 학교부적응은 일탈 행위나 비행, 소년 범죄의 개념보다 문제행동, 학업중단 위기, 잠재적 학업중단 등 학교를 견디지 못하고 그만둘 수 있는 원인 행동으로 범주화하여 사용한다(심의보, 2015).

기존 선행연구를 살펴보면, 학교부적응을 바라보는 관점은 크게 '개인'의 적응능력의 부족과 '구조'의 문제로 나누어 볼 수 있다. 먼저 학교환경 속에서 기대되는 '개인'의 적응능력이 부족하여 나타나는 일탈 현상으로 보는 관점(노원경 외, 2013; 이동훈 외, 2007)은 '청소년들이 기존의 규범과 사회적 관계 등에 맞추어 조화롭게 적응하지 못하고, 균형있는 학교생활을 유지하지 못했기 때문에 나타난 현상(이동훈 외, 2007)'으로 부적응을 정의한다. 즉, 일반적인 학교 환경과 구조에 학생 개인의 능력이나 성향이 결핍된 존재로 규정하고 개념화한다. 그래서 학교는 미성숙한 학생들이 체계적이고 적절한 규율과 훈육을 통해 적응해야하는 사회화기관으로 역할을 해야 한다. 이를 거부하거나 기준에서 벗어나는 개인은 재교육이나 격리를 통해 다시금 정상적인 학교생활로 돌아올 수 있도록 행동을 개선하고 보완해야 한다고 주장한다(유성상, 2020). 만약 학교환경에 조화롭게 적응하지 못하는 부적응한 학생에게 적절한 조치나 지원의 노력을 기울이지 않으면, 학교를 벗어나 사회 부적응자 또는 잠재적 범죄자로 살아갈 가능성이 크다고 보는 입장이다(박지혜, 2019).

이와는 다르게 학교부적응 현상을 구조적인 문제로 인식하는 관점도 있다. 즉, 개인이 아닌 학교구조나 사회로부터 부적응이 시작된다는 관점으로 부적응을 정의한다(곽종문, 2002; 김미란, 2012; 김수경, 2008). 이들은 학교적응을 강요하는 사회나 구조를 비판한다. 또한, 획일적인 틀을 거부하며 발생하는 갈등과 긴장은 당연한 현상으로 인식하고 부적응으로 보이는 현상이 개인만의 문제가 아니라고 주장한다. 다시 말해, 이해되지 않는 학교구조와 규칙을 벗어나려는 학생들을 인정하고, 학교가 지금까지 옳다고 생각했던 주류문화가 학생들의 정체성과 충돌하고 갈등하는

과정으로 받아들여야 한다는 것이다(유성상, 2020). 그래서 학교부적응 현상을 학교와 학생의 갈등, 또는 기존의 학교문화와 새로운 학생문화의 불일치로 정의하고, 학생 개인의 책임으로 돌리는 종래의 관점을 비판한다(곽종문, 2002).

이와 같은 개인과 구조적 문제를 절충된 관점으로 진행한 정책 연구도 살펴볼 수 있다. 한국교육개발원은 학교부적응의 실태와 진단 등에 관한 연구를 2007년, 2012년, 2013년에 걸쳐 진행하였다. 이때 연구자는 개인의 차원과 사회구조의 차원을 절충하는 관점으로 학교부적응을 정의하였다. 다시 말해, 학교부적응은 '학교 체제 안에서 학교의 요구, 기대와 학생 주체가 갈등, 부조화를 빚는 현상(류방란 외, 2007; 이혜영 외, 2012; 2013)'으로 정의하였다. 이처럼 연구자가 학교부적응 현상을 바라보는 관점에 따라 학교부적응 현상을 다르게 정의·해석하고, 이를 기반으로 학교부적응 연구를 진행한다.

2. 학교부적응 특징

학교부적응으로 드러나는 다양한 행동 특성과 상황을 포착하기란 쉽지 않다. 다수의 연구에서도 교사의 눈을 통해 인지되는 부적응 행동을 유형화하여 설명하거나, 연구자가 직접 부적응학생들의 행동을 관찰한 내용과 면담 결과를 바탕으로 범주화하여 소개한다. 이러한 선행연구를 살펴보면, 학교부적응 학생의 특징을 '내면화'된 또는 '외면화'된 행동 특성으로 나누어 설명할 수 있다(노원경 외, 2013; 류방란·신희경, 2011; 이자형, 2017).

내면화된 행동 특성은 학생 스스로 느끼는 정서적 불안으로 제3자에게는 적극적인 행위로 발현되지 않는다. 예를 들어, 우울, 불안, 선택적 함묵, (학습된) 무기력 등 심리·정서에 기초한 불안정으로 나타난다. 반대로 외현화된 행동 특성은 오랫동안 내면화되었던 특성이 어느 순간 누군가에게 발현되는 행동으로, 교사와 또래 집단에 대한 공격적인 행동이나 과잉 행동, 반항, 탈학교화 등 자신의 감정을 숨기지 않고 표출하는 표현

방식으로 구분한다. 두 가지 행동 특성 모두 학교부적응으로 분류되기는 하지만, 타인(교사·또래 등)에게 부정적으로 표출되는 학생들의 외현적 행동을 교사들은 학교부적응으로 인한 문제행동으로 인식하고 판단하는 경우가 많다(Liljequist, 2007).

류방란과 그의 동료들의 연구(2007)에서는 학교에서의 부조화와 주변화 정도에 따라 부적응의 특징을 설명하였다. 일상적인 학교생활에서 겪는 부적응 현상부터 잦은 지각과 무단결석 등 학교 안과 밖을 넘나드는 생활을 하며 학교 울타리는 완전히 벗어나지 않은 상태, 또는 학교를 그만두는 학업중단(학교밖청소년)까지 학교부적응을 겪는 학생이 학교를 기준으로 어디에 위치하는가에 따라 학교부적응 유형을 구분하였다. 학교와의 갈등이 더욱 심해질수록 학교 밖을 선택하는 경우가 높았다(류방란 외, 2007).

이 밖에 학교부적응의 행동 특성을 파악할 때는 학교 안에서 출결 상황이나 학업성취도, 규범 준수 여부 정도로 부적응을 파악하고 예측한다. 학생의 잦은 지각과 결석, 부정적인 수업 태도, 그리고 낮은 학업성적이 부적응학생들에게 흔히 보이는 사례로 보았다(Allensworth, & Easton, 2007; 이혜영 외, 2012). 이러한 부적응 특징은 상급학교로의 진학을 방해하고, 학업중단을 이르게 하는 것으로 예측하였다.

3. 학교부적응 원인

그렇다면 이러한 학교부적응 특성은 왜 발생하는가? 학교부적응 관련 선행연구를 살펴보면, 부적응으로 발현된 위기상황과 문제행동이 왜 나타나게 되었는지, 그 원인을 밝히고자 하는 연구가 다수이다. 학교부적응의 요인으로 개인적 특성(personal traits)과 불안정한 심리·정서로 인해 부적응이 발현된다고 보거나, 그 개인을 둘러싸고 있는 환경(가정·학교 등)이 영향을 미치는 것으로 보았다.

먼저, 생물학적으로 가지고 태어난 특질이나 낮은 자기통제력, 충동성, 공격성 등의 성격, 또는 불안, 우울, 분노, 스트레스로 인한 부정적인 심

리 상태가 개인의 부적응 행위에 많은 영향을 주는 것으로 확인되었다(김로라·이조경, 2016; 심의보, 2015; 우채영·정현희, 2013; Agnew et al., 2002; Crysel et al., 2013). 대표적으로 Agnew와 그의 동료들(2002)은 아이들이 똑같은 조건과 상황에서 각기 다르게 행동하는 것은 부정적 정서나 자기통제력 결여와 같은 개인의 특성(traits)으로부터 영향을 받기 때문이라고 주장하였다. 다시 말해, 똑같은 환경 속에 있는 아이들이 문제행동을 하느냐 하지 않느냐는 개인의 특질이 반영된다는 것이다. 예를 들어, 자기통제능력이 낮을수록 학교부적응 정도가 더 높아지는 것으로 나타나고(손미영·김영희, 2009), 중학교, 고등학교(일반고, 특성화고) 남학생이 여학생보다 수업에 대한 부적응이 더 높게 나타났다(김인희 외, 2014). 그러나 이러한 연구 결과에 대해 학교부적응 행위는 단일한 개인적 특성만으로 나타나는 것이 아니라, 이후 논의할 환경적인 여러 요인과 상황이 복합적으로 작용하여 발생한다는 주장도 존재한다(심의보, 2015; 전재일·전현주, 2007).

개인을 둘러싼 '환경'이 부적응 행위에 영향을 미치는 중요한 요인으로 관심을 가지며 다양한 선행연구가 이루어졌다. 특히 아이들에게는 가정과 학교 환경이 부적응 행동에 큰 영향을 미치는 요인으로 보았다. 가정은 인간이 태어나 가장 먼저 사회화과정을 겪는 곳으로 가정의 구조적·기능적 문제가 발생하면 부적응 행위가 발생할 가능성이 크게 나타난다(이완희·유완석, 2014; 현다경·김형모, 2018; Agnew & Brezina, 2018; Demuth & Brown, 2004; Hoeve et al., 2012). 가정이 부적응 현상에 미치는 영향은 가족의 구조와 기능으로 나누어 살펴볼 수 있다. 가족의 구조는 부모의 교육수준, 직업, 소득 등 사회경제적 지위(Socio-economic status, SES)와 한부모가정, 조손가정 등 가정의 결손에 따른 가족의 형태로 설명한다(Agnew & Brezina, 2018). 가족의 기능은 부모와 자녀의 관계(애착 수준), 양육방식 등 부모가 자녀의 심리·사회적 적응을 지지하는 것으로, 부모의 공감적 양육을 높게 지각하는 청소년일수록 높은 학교적응 향상에 중요한 역할을 하고(김재희·주은선, 2001; 김정희·안귀여루, 2013; 장소현·김순옥, 2011; 최나래·신나나, 2014), 부모와 자녀와의

관계가 학교생활에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(류방란 외, 2007; 문은식·김충희, 2002). 이러한 결과에서도 나타나듯이 가족의 구조적 결핍보다는 가족의 기능(관계, 애착)이 비행이나 부적응 행동에 더 많은 영향을 미친다(김효수·김성천·유서구, 2010; 현다경 외, 2018).

학교는 청소년 시기 가장 많은 시간을 보내는 곳으로 학교라는 공간에서 개인이 느끼는 정서적 위치나 관계, 조화로움에 따라 부적응 행위에 미치는 영향은 클 수 있다(김자형, 2017; 박지혜, 2019; 이완희, 2017; Agnew & Brezina, 2018). 기존의 연구를 살펴보면, 부적응에 영향을 미치는 학교요인은 크게 학업성적, 교사 또는 또래와의 관계, 학교의 규칙과 제도로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 학업성적은 입시 위주의 교육현장에서 학생, 그리고 학부모에게까지 민감한 부분이다. 특히 우리나라에서 학업성취는 청소년기 이후 사회적 지위 획득에 많은 영향을 미치기 때문에 낮은 학업성적을 가진 학생들이 학교 안에서 소외되거나 부적응 행위를 보인다(박성희·김희화, 2008; 이명숙·이규민; 2009).

두 번째, 교사와의 관계 역시 부적응에 영향을 미친다(박정주, 2011; Kelly & Corcoran, 2003). 교사와 학생 간의 관계에서 학생이 교사의 지지가 부족하고, 감정적 애착이 낮다고 지각할수록 부적응 가능성이 높아진다(심의보, 2015). 반면에 교사의 지지, 또는 교사와의 애착 등 긍정적인 관계가 높을수록 학교부적응을 감소시키는 것으로 나타났다(박정주, 2011; 박창남, 2010; 정규석, 2004; Croninger & Lee, 2001).

세 번째, 학교 안 또래집단은 함께 시간을 가장 많이 보내는 사회적 관계이고, 부모의 애착에서 벗어나 또래 영향(peer influence)을 가장 많이 받는 청소년기 특성상 부적응 영향요인에서 중요하다(Dishion & Tipsord, 2011; Gardner & Steinberg, 2005; Lucero et al., 2015). 그래서 청소년기 또래 관계는 긍정적인 효과뿐만 아니라 일탈 행위 등 부정적인 영향도 함께 나타난다(현다경 외, 2018). 성인과 비교했을 때, 청소년은 함께 모여있을수록 위험성향(risk orientation; risk-taking, risk preference, risky decision)을 선택하는 경향이 더 높았다(Gardner & Steinberg, 2005). 이렇듯 부적응 행위는 함께 어울리는 또래 집단의 분위기나 또래와의 애

착 및 관계 등에 따라 영향의 정도가 달라진다.

마지막으로 살펴볼 학교요인으로 전통적인 학교 체제에 대한 거부와 소외현상이 부적응에 영향을 미친다(김수경, 2008; 박주영, 2014). 엄격한 학교 규범이나 규칙과 학생다움을 강조하는 획일적인 분위기가 학교생활에 부적응 가능성을 높인다는 것이다(박근수, 2003). 권위적인 구조나 학생에게 획일적인 기준을 기대하는 학교문화는 학생의 학교에 대한 불신을 높이고, 더 나아가 학교부적응 현상을 일으킨다(황갑진, 2002). 또한, 이러한 학교문화는 부적응 행위를 보이는 학생들과 일반학생을 구분하고, 부적응으로 불리는 학생에 대한 부정적 낙인(Labeling)과 주변화 현상이 나타난다(김수경, 2008; 심의보, 2015). 김수경(2008)은 학교에서 소위 '찍힌' 아이들의 경험을 통해 낙인의 상황과 학교 체제 속에서의 삶을 탐색하였는데, 연구 참여 학생들이 낙인 받은 계기와 경험은 학교의 권위적인 통제체계에서부터 시작되었다는 맥락을 공통적으로 발견하였다. 또한, 비행청소년으로 일컬어지는 아이들에게 학교는 부당하고 엄격한 통제를 가하는 곳으로 인식되어 있었다. 이처럼 연구자가 획일화된 학교구조나 분위기에 대해 문제의식을 느끼고, 전통적인 학교 체제를 비판적으로 바라보며 학교 안에서의 낙인 경험이나 인식을 탐구한 연구들은 1990년대와 2000년대 초반에는 다수 발견이 되지만 최근의 연구는 찾기 어렵다.

제 2 절 학교부적응에 대한 정책적 접근

학교는 정부가 제시하는 교육정책이나 지침을 직접 학생들에게 구체적으로 실현하는 기관이다. 물론 학교의 자율성을 강조하지만, 정부에서 시·도교육청으로, 그리고 학교까지 내려오는 교육정책은 학교 내 세부적인 사업이나 교사의 업무까지도 많은 영향을 미친다. 특히 학생과 직접 관련된 교육정책의 경우, 학교 안에서 정부의 관점과 의도가 어떻게 실천되는지, 그리고 그로 인해 소외되거나 배제될 수 있는 학생은 없는지 등을 파악하는 것이 중요하다. 또한, 정부에서 발표하는 보도자료는 각

신문사와 언론으로 보내는 공식적인 문서이다. 정부가 추구하는 정책의 방향이나 이슈에 대해 기사화되도록 하고, 어떠한 개념이나 현상에 대해 사회적으로 사람들의 인식에 영향을 미칠 수 있으므로 이에 대한 세심한 검토는 필요하다. 이 절에서는 정부와 학교에서는 학교부적응을 어떤 관점으로 바라보고 접근하였는지 선행연구와 함께 교육부 보도자료, 정책연구보고서 등을 통해 살펴보고자 한다.

1. 비행행위로서의 학교부적응

1990년대 중후반을 기점으로 비행 청소년의 학교부적응이 새로운 문제로 나타났고, 이들의 학교 중도탈락은 사회적인 문제로도 인식되었다(최영신, 2000). 특히 비행행위로 인한 학생(소년)범죄의 증가 추세에 따라, 학교교육을 통해 비행청소년의 재사회화의 필요성을 강조하였다(최영신, 2000). 이러한 흐름 속에서 2004년 참여정부 참여복지 5개년계획에서 교육복지 5개년계획을 추가하며 '교육 부적응 및 교육여건 불평등 해소' 계획을 발표하였다(보건복지부, 2004.10.20.). 이 계획에는 '교육부적응'을 '교육기회가 제공되고 있으나, 교육의 내용, 방법 및 환경 등이 학습자에게 맞지 않아 나타나는 부적응 현상(보건복지부, 2004.10.20.:15)'으로 정의하였다. 즉, 학교 안의 낮은 학생 인권의식과 집단주의적 학교운영 방식은 학생 개인의 주체적 삶이 존중되지 않는 비(非)복지적인 교육환경에 대한 변화의 필요성을 강조하였다(박진규, 2001).

이와 같은 정책적 움직임은 그동안 학교 안에서 주체로 인정받지 못하고, '문제아', '비행청소년'으로 낙인찍는(labeling) 학교환경을 꼬집어 소외되는 학교가 아닌 모두가 행복할 수 있는 학교로 만들고자 하였다. 그러나 학생 인권이나 변화를 요구하는 교육환경 조성에 대한 정부 정책의 방향과 사회의 요구와는 다르게, 그 이후에도 학교부적응과 관련된 보도자료에는 '문제행동' 등의 부정적인 단어가 지속하여 등장하였다. 예컨대, 정부는 체벌금지 이후 교사의 지도 불응에 대한 '문제행동 학생'을 지적하고, 이에 대한 개선방안을 제시하였다(교육과학기술부, 2011.10.14.). 이

러한 '문제행동' 표현은 학교폭력 관련 보도자료에서도 확인할 수 있다(교육과학기술부, 2012.08.01.; 교육과학기술부·한국심리학회, 2012.12.26.). 학교폭력의 심각성이 널리 알려지고, 학교부적응 현상에 대한 적극적이고 엄격한 대응의 필요성을 제기되는 시기에 부적응을 '교정'해야 하는 행동으로 규정하고, 학교 안에서의 학교폭력 예방과 사후조치를 강조하였다(교육부, 2013.08.30.). 학교폭력의 결과 또는 원인으로서 학교부적응은 공격적인 가해행위를 한 학생도 부적응에 포함되고, 피해학생 역시 무기력, 학교 기피 등 학교폭력으로 인한 학교부적응 현상이 나타난다고 보았다. 하지만 대부분 전자의 경우를 '학교부적응 학생'으로 규정하여 학교에서는 폭력 행위에 대한 처벌과 사전 예방에 초점을 두었다. 초기 부적응에 대한 정부 정책 역시 일탈 행위에 대해 교정 및 재교육의 필요성을 강조하고 있다는 점에서 정부나 학교에서는 일탈이나 비행행위에 좀 더 초점을 두어 학교부적응을 개념화하였다고 볼 수 있다.

2. 학업중단 원인으로서의 학교부적응

학교부적응이 교육부 문건에 본격적으로 등장하게 된 배경은 '학업중단'과 관련이 있다. 정부는 매년 실시하는 '교육기본통계조사'에서 2010년부터 학업중단현황을 포함하여 발표하였다.[1] 통계조사 결과, 공교육을 이탈하는 학업중단 학생 수가 매년 6~7만 명으로 증가하는 추세에 대해 교육부는 심각성과 문제를 제기하면서, 2013년 4월 학업중단 현황에 대한 통계 조사항목을 개선하는 보도자료를 발표하였다(교육부, 2013.04.22.).

이는 단순히 학업중단현황을 조사하는 것이 아니라, 학업중단 유형과 사유를 심층적으로 조사하여 대책 마련에 활용하려는 목적이었다. 초·중·고를 대상으로 하는 학업중단학생 관련 통계조사 개선 내용은 좀 더 세부적으로 학업중단 원인을 조사하도록 추가하였다(<표 2-1> 참고). 자퇴 사유

1) 교육부는 매년 학업 부적응 등으로 인한 학업중단율을 조사하여 전년도와의 비교를 통해 학업중단비율이 증가하였는지 또는 감소하였는지를 발표한다. ('14)51,906명 → ('15)47,070명 → ('16)47,663명 → ('17)50,057명 → ('18)52,539명 → ('19)52,261명(교육부, 2020.08.27.)

에 대한 '학교부적응'의 유형 구분은 의무교육 시기인 초등학생과 중학생을 제외하고, 고등학생에게만 적용하여 응답하도록 하였다.

<표 2-1> 학업중단학생 교육기본통계 조사항목 개선안

<table>
<tr><th>구분</th><th>개선 전</th><th></th><th>개선 후</th></tr>
<tr><td>초·중</td><td>유예, 면제</td><td rowspan="2">→</td><td>
<table>
<tr><th>대분류</th><th>소분류</th></tr>
<tr><td rowspan="5">1. 유예</td><td>①질병</td></tr>
<tr><td>②발육부진</td></tr>
<tr><td>③장기결석</td></tr>
<tr><td>④미인정유학</td></tr>
<tr><td>⑤기타</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2. 면제</td><td>⑥질병</td></tr>
<tr><td>⑦해외출국</td></tr>
<tr><td>⑧기타</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>고</td><td>질병, 가사, 품행,
부적응, 기타</td><td>
<table>
<tr><th>대분류</th><th>중분류</th><th>소분류</th></tr>
<tr><td rowspan="8">1. 자퇴</td><td>①질병</td><td></td></tr>
<tr><td>②가사</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">부적응</td><td>③학업 관련 부적응</td></tr>
<tr><td>④대인 관계 부적응</td></tr>
<tr><td>⑤학교규칙 관련 부적응</td></tr>
<tr><td>⑥기타</td></tr>
<tr><td>⑦해외출국</td><td></td></tr>
<tr><td>⑧기타</td><td>조기진학,종교, 방송활동 등 자발적의지 학업중단</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. 퇴학</td><td rowspan="2">품행</td><td>⑨학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 의한 퇴학</td></tr>
<tr><td>⑩학칙 위반에 따른 징계</td></tr>
<tr><td>3. 유예⑪</td><td colspan="2" rowspan="2">특수학교가 아닌 고등학교에 재학 중인 특수교육대상자만 해당</td></tr>
<tr><td>4. 면제⑫</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

• 출처: 교육부(2013.04.22). "매년 6~7만명 발생하는 학업중단학생 통계 조사항목 개선" 보도자료 재구성.

<표 2-1>를 살펴보면, 2013년부터 고등학생이 부적응으로 자퇴를 선택한 경우, 그 사유에 대해 세부적인 부적응 원인을 밝히도록 하였다. 각각의 항목에 대한 자세한 예시는 다음과 같다. ③학업 관련 부적응은 학습 부진이나 학업 기피(무동기 및 무의욕적 태도 등), ④대인 관계 부적

응(학교폭력, 교우 관계 미숙, 교사와의 갈등 등), ⑤학교규칙 관련 부적응(두발·복장 단속, 흡연·음주 금지 등의 규율에 대한 부적응), ⑥기타로 분류하여 부적응으로 인한 자퇴 사유를 조사·분석하였다.

이처럼 개선된 교육기본통계조사는 2013년 4월부터 바로 적용되었고, 같은 해 9월 '2012년도 학업중단 현황조사 결과'를 발표하였다(교육부, 2013.09.04.). 부적응 유형에 대해 구체적으로 조사한 내용이 반영된 결과에서 자퇴 사유 중 17,454명(49.96%)이 학교부적응으로 나타났고, 이에 대한 구체적인 부적응 사유는 학업 관련, 기타 부적응, 학교규칙, 대인관계 순으로 제시되었다. 이렇게 국가가 발표한 통계 결과에서 학교를 이탈하는 학생 숫자의 반 정도가 '학교부적응' 원인이라는 사실이 공식화되고 문제시되어 교육 당국은 부적응으로 인한 학업중단을 막기 위해 학업중단 위기학생에 대한 대책을 세우게 된 것으로 파악할 수 있다.

이에 따라 같은 해 11월 교육부와 여성가족부는 「학업중단 예방 및 학교밖청소년 지원방안」을 발표하였고(교육부·여성가족부, 2013.11.28.), 학업중단 예방을 위한 추진배경에서 학업중단 위기학생의 진단 및 예방의 필요성을 다음과 같이 제시하였다.

> 학업중단은 개인적으로 청소년의 사회적 자립 및 성장을 저해하고 **국가적으로는 인적자원 손실, 범죄율 증가 등에 따른 비용 발생**
> * 학업중단으로 비행에 가담하거나 노동시장에서 취약계층으로 전락하는 등으로 인한 사회·경제적 손실은 11조 5,902억 원에 이를 것으로 추산(최상근, 2010)

• 출처: 관계부처합동 (2015.5.12.). 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년의 자립역량 강화. 학교 밖 청소년 지원대책 (안).

발표된 보도자료에 따르면, 학교를 그만둔 학교밖청소년에 대한 정부의 관점은 학교를 벗어나는 이들이 비행에 가담하거나 취약계층이 되어 국가에 손실을 끼칠 가능성이 클 것으로 가정하고, 이로 인한 사회·경제적 손실액까지 예측하여 명시하였다(관계부처 합동, 2015.05.12.; 교육부·여성가족부, 2013.11.28.). 이러한 관점은 학교를 교육의 본질적인 의미를 추구하기보다 사회적 비행이나 일탈을 막고, 학교교육을 받은 개인이 사

회에 나가 건강한 노동자로 살아갈 수 있도록 국가에 필요한 인적자원을 키우는 기관으로 해석할 수 있다. 또한, 학교 안에서 부적응을 겪거나 정규교육과정을 받지 않는 것을 개인의 책임으로 넘기고, 더 큰 사회적 혼란을 발생시키기 전 학교 밖으로 나가지 못하도록 학교부적응 현상을 예방하고 해결하려는 목적을 가진다. 이를 위하여 다양한 유형의 학교부적응 학생을 학업중단 위기학생으로 범주화하여, 학교를 그만두지 않고 정규교육과정(공교육)을 지속할 수 있도록 학업중단 예방 정책과 사업이 학교 현장에 본격적으로 도입되었다.

3. 학업중단 예방정책

학교부적응 학생에 대한 지원정책은 학업중단을 예방하고 공교육 내에 머물도록 도와주기 위한 목적으로 만들어졌다. 이러한 목적을 실현하기 위하여 정부는 교육부, 시·도교육청으로 내려온 학업중단예방 정책과 지침에 따라 학교 현장에서 실천하도록 요구한다. 즉, 정부 주도의 학업중단예방 정책이 학교 안에서 원활하게 실현될 수 있도록 학교부적응의 특성과 중단 위기 정도에 따라 몇 가지 대표적인 정책을 제시하였다. 교육부에서 제시하는 학업중단예방 정책은 학업중단숙려제, 학교 내 대안교실, 대안교육 위탁교육기관, 공사립대안학교가 있다(교육부·한국청소년정책연구원, 2020).[2] 이러한 학업중단예방 정책은 학업중단 위기 상태인 학교부적응 학생을 대상으로 시행한다. 공사립대안학교를 제외한 학업중단숙려제, 학교 내 대안교실, 대안교육 위탁교육기관은 기존의 학교를 그만두지 않고 대안적인 교육의 기회를 제공한다. 대안교육 위탁교육기관은 기존학교에 적을 두되 일정 기간 학교밖 교육기관에서 교육을 받는

2) 이 외에도 학교부적응 학생을 대상으로 하는 관련 정책 사업은 '교육복지우선지원사업', '방과후학교', 'Wee프로젝트', '학습종합클리닉센터', 위탁형 대안학교 등이 있다(이혜영 외, 2013). 이혜영 외(2013)는 일반학생, 위기학생, 기초학력부진학생, 취약계층학생으로 구분하여 지원하는 대상에 따라 지원정책 사업을 구분하였다. 본 절에서는 학교 안에서 위기학생을 대상으로 하는 학업중단숙려제와 학교 내 대안교실을 중심으로 살펴볼 것이다.

다. 본 절에서는 학교에서 부적응학생을 관리하고 충동적인 학업중단을 예방하도록 지원하는 '학업중단숙려제'와 '학교 내 대안교실' 제도에 대해 자세히 다루도록 하겠다.

1) 학업중단숙려제

학업중단숙려제는 '부적응 등 학교생활에 어려움을 겪는 학생에게 2주 이상 최대 50일 이하로 숙려 기회를 제공하여 충동적인 학업중단을 예방하기 위한 제도'이다(교육부, 2016.12.14.). 이 제도는 아무런 계획 없이 학교를 그만두고 학교 밖으로 나가는 청소년 수를 줄이기 위한 목적으로 시행되었으며, 숙려기간을 제공하는 것은 학교장의 의무로 「초·중등교육법」[3] 에 명시되어 있다. 그래서 학교는 학업중단 징후가 발견되거나 중단 의사를 밝힌 학생과 학부모에게 숙려기간을 제공하고, 그 기간에는 상담 등 학교복귀 프로그램이나, 중단 이후 겪게 될 학교 밖 상황에 대해 안내해야 한다. 또한, 학교를 그만두더라도 진로·직업과 학업 등 지원받을 수 있는 프로그램 정보를 숙려하는 기간에 제공해야 한다(교육과학기술부·여성가족부, 2012.05.25.; 교육부, 2016.12.14.). 숙려기간에는 시·도교육청의 운영 지침에 근거하여 출석을 인정받을 수 있다. 이 정책을 통해 학업중단 위기학생이 학교를 그만두지 않고 정규교육을 지속해나갈 수 있도록 도와주어 궁극적으로는 학업중단율을 낮추는 역할을 기대한다.

하지만 2019년 국회입법조사처에서 연구한 학업중단숙려제의 입법영향분석[4] 결과를 살펴보면, 제도를 시행한 직후 학업중단 학생 수가 그 전과 비교하여 다소 감소하였으나, 그 뒤에는 학업중단율이 다시 상승하는 것으로 나타났다.[5] 이러한 점에서 미루어볼 때, 학업중단숙려제가 학업

3) 「초·중등교육법」 제28조(학습부진아 등에 대한 교육) ⑥ 학교의 장은 학업 중단의 징후가 발견되거나 학업 중단의 의사를 밝힌 학생에게 학업 중단에 대하여 충분히 생각할 기회를 주어야 한다. 이 경우 학교의 장은 그 기간을 출석으로 인정할 수 있다. ⑦ 제6항에 따른 학생에 대한 판단기준 및 충분히 생각할 기간과 그 기간 동안의 출석일수 인정 범위 등에 필요한 사항은 교육감이 정한다.

4) 학업중단숙려제 도입 이후 정책적 효과가 미비하다는 언론 보도의 지적과 평가(한국일보. 2018.10.07., 이데일리. 2019.09.28.)에 관해 확인하고자 하는 연구이다.

5) 제도 시행(2014년) 후 2015-2016년 학업중단율 0.8% 감소, 2017-2018년 학업중단율

중단율을 낮추는 정책적 일관성은 보이지 못한 것으로 설명할 수 있다. 그렇지만 숙려제 신청 대상자를 구분하여 분석한 결과에서는 위기징후 사전포착 대상자에게는 예방 효과가 있는 것으로 나타났다. 다시 말해, 학업중단을 이미 결심하여 학업중단숙려제를 신청한 학생보다는 교사가 포착한 학교에 적응하지 못하고, 중단 위기징후를 보이는 부적응학생에게 예방적 효과가 있는 것으로 나타났다(허민숙, 2019; 2021). 이를 통해, 검정고시 등 학교를 그만두고 다른 학업 계획이 명확하게 있는 학생들에게는 숙려제의 효과가 미비하지만, 학교부적응 학생들에게는 학업중단 예방과 학교생활 지속 효과를 확인할 수 있다.

2) 학교 내 대안교실

2013년 교육부와 여성가족부는 '학업중단 예방 및 학교밖청소년 지원 방안' 계획을 발표하며, 학교 내 대안교실을 통해 부적응으로 학교를 중단 위기에 있는 학생들이 '꿈과 끼를 키울 수 있는 공교육 내 대안교육 기회'를 제공하고자 하였다(교육부·여성가족부 보도자료, 2013.11.28.). 학교 내 대안교실은 2013년 196교를 시작으로, 2015년 1,290교(초 293교, 중605교, 고392교), 2016년 1,454교(초351교, 중618교, 고485교), 2017년 1,159교(초67교, 중682교, 고410교), 2019년 1,240교(초133교, 중702교, 고405교), 2020년 1,299교에서 운영하였다.[6)]

학교 내 대안교실은 일반학급과 구분하여 학교부적응 학생에게 개별적이고 대안적인 교육을 제공하여 학교부적응 현상을 감소시키려는 목적으로 만들어졌다(교육부·한국청소년정책연구원, 2015). 대안교실에 참여하는 학생들은 학업중단 가능성이 높은 위기학생을 포함하여 학교환경에 잘 적응하지 못하는 부적응학생을 대상으로 모집한다. 이후 대안교실에서는 학생들의 부적응 유형에 따라 다양한 프로그램을 구성하여 맞춤형

0.9% 상승하였다.

6) 2015년부터 2017년 현황은 '2017년 학교 내 대안교실 담당자 기초연수 자료집(한국청소년정책연구원, 2017. p.6)', 2019년 현황은 '학업중단 현황조사 및 지원 방안(김성은·박하나·김현수, 2020. p.28)', 2020년 현황은 '2020년 학교 내 대안교실 모니터링 연구(최인재·송원일·박지원, 2020. p.4)'에서 참고하였다.

지원을 한다. 예를 들어, 활동 주제에 따라 ①치유 중점, ②공동체 체험 중점, ③학습·자기계발 중점, ④진로·직업 중점, ⑤융합형 프로젝트 중점으로 나누어 볼 수 있는데, 이에 대한 목적 및 내용은 다음 표와 같다(교육부·한국청소년정책연구원, 2015).[7)]

<표 2-2> 학교 내 대안교실 주제별 프로그램 모형

모형	목적	내용
치유중점	심리·정서적 치료 중심	연극치료, 예술치료 등
공동체 체험	또래·교사·학부모와의 관계 개선	캠프, 등산 등
학습·자기계발	기초학력 증진 및 학습동기 촉진 특기 활동, 창작 활동 등 자기계발	기초학력 학습, 창작활동 등
진로·직업	진로 탐색 및 자기 자신의 이해	진로상담, 직업탐방, 직업·창업체험 등
융합형 프로젝트	종합적인 개선 등	중·장기 팀 단위 프로젝트

출처: 교육부·한국청소년정책연구원 (2015). 학교 내 대안교실 운영매뉴얼 내용 재구성.

이처럼 대안교실은 모든 시간을 일반학급과 분리되지 않고, 학교에 따라 짧게는 몇 시간, 또는 일주일에 하루 등 자유롭게 선택하여 부분적으로 운영할 수 있다. 이는 학교 안에서 부적응을 겪는 학생의 '적응력'을 높이고자 유연한 교육과정과 운영체제를 제공하며 학교를 변화시키려는 노력으로 볼 수 있다(이혜진, 2019). 하지만 여전히 일반학급과의 분리(구분)에 대한 문제는 남아있어 공교육 내 대안교육 실현은 단편적인 의미로 볼 수 있다.

학교부적응 학생을 대상으로 운영되는 학교 내 대안교실에 대한 선행연구는 아직 그리 많지 않다. 학교 내 대안교실에 대한 연구는 대안교실

7) 이 주제 모형을 기반으로 각 영역을 모듈화하여 학업중단 예방을 위한 프로그램을 세부적으로 제시하였다(교육부·한국청소년정책연구원, 2019). 예컨대, ①치유와 성찰, ②공동체적 관계 프로그램은 부적응학생과 학교구성원간의 관계 개선 등을 중심으로 프로그램 운영(안)을 세부적으로 제시하였다. 그 외에 ③진로탐색, ④자기계발, ⑤기초학습 능력은 학생 개인의 흥미와 자기계발 등에 중점을 두어 프로그램을 운영하도록 제시하였다. 대안교실 활동은 부적응의 특성이나 학생들의 욕구에 따라 각각 다르게 운영하도록 권장하기 때문에, 이를 어려워하는 교사들을 위하여 영역별 모듈 및 회기로 세분화하여 프로그램을 안내하는 것으로 볼 수 있다.

을 실험 운영하는 학교를 중심으로 연구한 대안교실 운영 초기 발전방안 정책연구(김인희 외, 2014)를 시작으로, 대안교실 담당교사를 대상으로 그들의 경험과 어려움을 확인하고 정책적인 개선방안을 모색하는 연구(이혜진, 2015), 대안교실 참여학생과 학교 관계자를 대상으로 대안교실의 교육적 의미와 그 한계를 분석한 사례연구(김미숙, 2016), 대안교실에 참여한 학생이 그 안에서 어떠한 학습경험을 하는지 살펴보는 연구(이혜진, 2019) 등이 대표적이다. 이들의 연구는 대안교실이 가지는 교육적 의미와 학교생활을 힘들어하는 부적응학생에게 학교란 무엇인지 그 의미 등을 파악하는 데 의의가 있다. 이 외에도 대안교실에 참여한 학생과 일반학생의 학교생활만족도를 분석한 연구(윤채희, 2016), 상담교사의 대안교실 운영경험에 대한 연구(박준용, 2020) 등 대안교실 참여학생과 담당자의 전후 변화와 정책적인 시사점을 도출하는 데 집중하였다.

학교 내 대안교실은 학업중단 예방정책으로부터 시작된 정책 사업이기 때문에 지금까지의 대안교실에 대한 선행연구들은 주로 정책적인 지원방안과 시사점에 초점을 둔 경향이 있다. 그리고 주로 학생의 개인적인 변화에 초점을 두어, 정책이나 해당 프로그램의 효과성을 확인하는 연구가 활발히 진행되었다. 반면, 학교부적응 학생을 지원하기 위한 국가적 개입이 어떠한 맥락에서 만들어졌는지, 그리고 대안교실이 일반학급과 분리 운영하며 발생하는 일반학생들과 구분되는 양상에 관한 충분한 연구가 이루어져 있지 않다.

제 3 절 학교부적응 선행연구 현황 및 한계

우리나라의 학교부적응 연구는 지금까지 살펴본 부적응의 개념과 정책적 접근 등을 바탕으로 다양하게 등장하였다. 이러한 기존 연구와 학업중단 예방정책의 방향이 학교부적응 문제에 대해 어떠한 관점으로 접근하였는지 살펴볼 수 있을 것이다. 이에 본 절에서는 학교부적응과 관련한 선행연구의 현황 및 유형을 파악해보고, 그 안에서 드러나는 한계를 살펴보고자 한다.

1. 학교부적응 선행연구 유형

학교부적응을 주제로 다룬 기존의 연구를 살펴보면, 크게 '학교부적응의 영향요인', '부적응 유형 및 특성', '부적응 지원 및 예방 프로그램에 대한 효과성', '부적응 척도개발' 등 네 가지로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫 번째, 부적응 행동이 왜 나타나는지 부적응 원인을 밝히는 '학교부적응의 영향요인'에 대한 연구이다. 학교부적응 학생이 어떤 이유로 부적응 양상을 보이고, 어떠한 심리적·사회적·환경적 요인이 부적응 행동에 영향을 미치는지 과정과 관계를 밝혀내고자 한다. 주로 양적 연구방법을 이용하여 개인의 특성 및 심리적 요인, 또는 환경(가정, 학교, 지역사회 등) 요인에서 부적응에 영향을 주는 주요 변수를 찾는 연구를 다수 발견할 수 있다(김로라 외, 2016; 류방란 외, 2008; 박정주, 2011; 송혜정·류방란·신희경, 2011; 조은정·이혜경, 2007; 현다경 외, 2018). 예를 들어, 무기력, 자아존중감, 우울, 공격성 등 학생 개인의 특성(personal traits)이나 심리·정서 요인에 따라 부적응 행위에 어떤 영향을 미치는지 검증한다(곽금주·문은영, 1993; 구자경, 2003; 김정규·신기명, 1991; 김정수, 2008; 임미옥·송민경·김청송, 2012). 또는 그 원인이나 영향이 개인을 둘러싼 환경이나 타인 간의 관계를 통해 밝혀내려 한다. 가정의 사회경제적 지위(Social Economic Status, SES), 가족 간의 불화 여부, 부모의 양육방식 등 가정환경 요인에 따라(김효수 외, 2010; 장소현 외, 2011), 학교규칙, 학업 스트레스, 교사와의 애착, 또래와의 관계 등 학교환경에서의 여러 요인에 따른 부적응 행동을 설명한다(전재일 외, 2007; 현다경 외, 2018). 이러한 연구의 결과는 부모나 교사, 또래와의 관계 갈등과 무관심, 그리고 개인의 부정적인 심리·정서 요인이 부적응 행동을 강화하고, 사회적 지지와 안정감을 통해 부적응의 상태를 완화할 수 있다고 설명한다.

두 번째, 부적응학생에 대한 '부적응 유형 및 특성'을 살펴보는 연구이다(노원경 외, 2013; 이상철, 2013; 이자형, 2017; 정연순 외, 2008). 앞서 살펴보았듯이, 학교에서 부적응을 겪는 학생의 모습은 교사의 눈을 통해

부적응 유형과 특징을 나누거나, 부적응학생들이 겪었던 과거 성장 과정을 통해 주변의 환경과 사회적 관계를 파악하여 연구자의 해석으로 부적응학생의 특징을 정리하는 결과로 제시한다. 이자형(2016)은 교사들의 시선에서 학교부적응의 모습을 나타내었다. 교사들은 부적응학생을 '학교에 오고 싶어 하지 않는 아이들'로 정의하고, '수업시간에 자는 행동'이 부적응의 가장 기본적인 현상으로 보았다(성열관·이형빈, 2014; 이자형, 2016). 또한, 수업을 방해하거나 학교 교칙을 따르지 않는 현상도 학교부적응으로 생각하였다. 류방란 외(2011)는 학생들과의 면담을 통해 주변화된 학생들의 학교생활에서 부적응학생의 특징을 포착하였다. 교사들의 관점에서 나타난 결과와 비슷하게 학생들이 수업시간에 주로 잠을 자고, 이를 못 자게 하면 수업을 방해하거나 교사와의 갈등 상황을 만들기도 한다. 이러한 연구들을 통해 학교부적응 학생이 어떤 특성을 보이고 어떻게 부적응으로 유형화되는지 그 기준을 제시해준다.

세 번째, 부적응학생에 대한 '지원 및 예방 프로그램에 대한 효과'를 밝히는 연구이다. 학교부적응 학생을 대상으로 부적응 행동(문제행동)을 나타나게 한 원인 요인을 완화시켜 그에 대한 효과를 분석한다. 즉, 부적응을 하나의 증상으로 보고, 학교의 적응력 향상을 위해 치유·치료 목적의 프로그램을 시행하여 그에 따른 변화가 있는지 살피는 것이다(김혜경, 2010; 서영석 외, 2015; 조성우 외, 2014; 최혜숙·이현림, 2003). 기존의 연구들을 살펴보면, '학교 내 대안교실', '학업중단숙려제', 'Wee클래스 활동' 등 부적응학생들을 대상으로 운영하는 프로그램을 중심으로 그에 대한 효과나 학생들의 변화를 탐구한다. 예를 들어, 부적응학생의 심리·정서적 요인 완화를 위해 상담프로그램이나 이야기 치료, 미술치료, 놀이치료 등 치유의 목적으로 부적응 양상의 변화(김혜경, 2010; 이연희·탁진국, 2017; 이은희·김미례, 2002; 최혜숙 외, 2003)를 확인하거나, 부적응의 예방 차원에서 진로나 지역사회 활동 프로그램(이연희 외, 2017; 조성심·주석진, 2015), 또는 교실 안에서 교사가 학생의 부적응 행동을 완화해주는 지원방안(노원경 외, 2013) 등을 연구한다. 이러한 학교부적응 프로그램 효과성 연구는 학교 현장에서 부적응학생의 특징과 유형을 이해하

고, 어떠한 지원이 필요한지 그 해결책을 제시하는 점에서 의미가 있다. 하지만 이러한 연구는 부적응 양상을 병리적인 현상으로 이해하여 치유·치료하고 교정하는 데 그 목적을 둔다는 점에서 사회나 학교의 변화보다는 개인의 변화에 초점을 두고 있다.

마지막으로 학교부적응과 관련한 연구주제 및 내용으로 '척도개발' 연구이다. 이들 연구에서는 학교부적응 행동지표, 문제행동 평가지표, 학교적응 척도 등을 개발하여 학생의 특정 행동이나 모습을 보고 부적응 양상을 발견할 수 있도록 지표개발을 목적으로 하였다(신현숙 외, 2006; 이규미, 2004; 이규미·김명식, 2008; 이해경, 2003; 이해경·신현숙·이경성, 2004). 이러한 척도개발은 학생들의 행동을 쉽게 평가할 수 있다는 장점이 있다. 다시 말해, 우울, 공격성, 자살 생각 등 심리적으로 불안정한 개인의 상태를 종합적으로 빠르게 진단하여 필요한 치료나 지원을 할 수 있다는 점이 편리하다. 교사 역시 이를 통해 교실 안에서 학생의 부적응 양상을 빠르게 파악할 수 있다. 반면, 문제행동이나 부적응 행위를 단순히 표면적인 행위로 판단하거나 아직 나타나지 않은 문제행동을 먼저 예측하여 사전 예방과 치료의 목적으로 접근한다는 것은 교육학적 입장에서는 고민해볼 문제이다.

시기별로 선행연구를 살펴보면, 학교부적응에 대한 논의는 2000년대 들어와 증가하였다. 그에 대한 이유는 그 당시 사회 분위기를 살펴볼 필요가 있다. 1997년 한국의 'IMF 사태'는 90년 안정적인 사회 구조와 기반이 뒤집히고 흔들리면서 가정 붕괴와 경제적 불안정이 나타났고, 어떤 보호망 없이 직격탄을 그대로 맞는 세대는 학교 안팎의 청소년들이었다. 90년대 말부터 시작된 국가적 위기상황과 학교붕괴 담론의 등장, 2000년대 초 학교폭력까지 한국의 시대적 흐름에 따라 부적응 연구의 관점이나 개념이 조금씩 변화하였다. 90년대 초반까지는 소년원에 수감 중인 학생과 일반학생을 비교하거나, 범죄행위로 '비행'을 연구해왔다(곽금주·윤진·문은영, 1991; 강영자·이재연, 1996). 반면에, 2000년 이후에는 가정에서 돌봄의 역할을 제대로 하지 못하는 상황에서 '비행'에 대한 초점이 '학교부적응', '잠재적 학업중단'이라는 개념으로 대체하며, 학교 안에서 적극

적으로 갈등 상황을 일으키고 문제행동을 보이는 학생들에게 집중하는 양상을 보였다. 이는 부적응 행동의 요인을 파악하고, 이를 지원하는 프로그램을 발굴하고 효과를 입증하는 연구가 다수 등장하게 되었다.

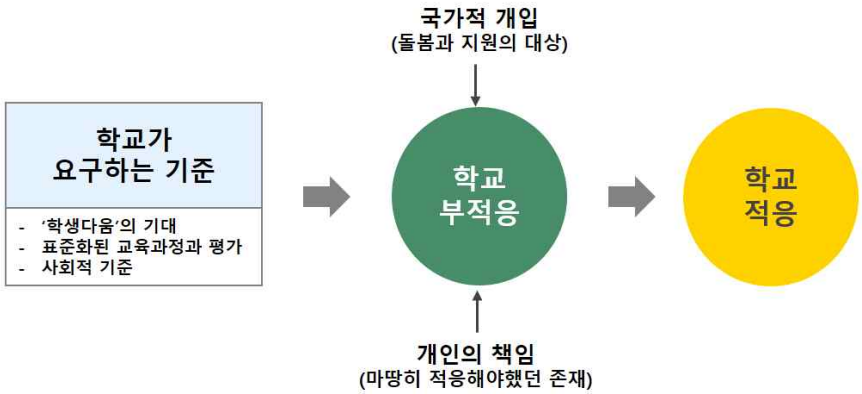
2. 학교부적응 문제에 대한 관점

지금까지 살펴본 학교부적응에 대한 정부 정책 방향과 기존 연구의 관점은 (연구의) 참여대상을 '학교부적응'으로 규정하였다. 그리고 학교부적응의 원인과 예방 및 대책에 중점을 두었다. 다시 말해, 정책 대상이자 연구 참여자인 학생들은 마땅히 학교에 적응해야 했던 존재로 보고, 부적응학생이 될 수밖에 없었던 개인의 미시적인 환경 요인을 밝히는 데 초점을 두는 것이다. 따라서 부적응 원인을 진단하고 유형화하여 이를 예방하기 위한 학생(부적응) 특성에 맞는 프로그램을 모색한다. 즉, 부적응학생이 학교를 벗어나도 사회의 한 구성원으로 건전하게 생활할 수 있도록 적절한 보호와 지원이 필요하다는 입장이다(교육부·여성가족부, 2013.11.28.; 김응수·주석진, 2010; 박지혜, 2019; 최종혁·박수정·신빛나, 2011). 이러한 예방적 차원의 관점은 부적응한 개인에게 변화를 요구한다. 즉, 보이지 않는 적응과 부적응 관계에 따라 다수가 표준화된 기준에 따르도록 하는 것이다. 그리고 적응에 실패한 (비표준화된) 사람을 '부적응자'로 범주화하여 다시 기존의 사회에 적응하도록 지원하거나 암묵적으로 변화를 강요한다(김종훈, 2015).

학교라는 사회 역시 다수가 기대하는 '학생다움'에 대한 정형화된 기준이 사람들의 행동이나 삶을 평가하는 잣대로 작용하여 이 틀을 벗어난 현상을 부적응으로 규정한다(곽종문, 2002; 김은주, 1991; 정혜숙·김수경, 2010). 그리고 부적응 상황에서 다시금 표준화된 학교 체제 안으로 들어오도록 하는 여러 정책적 지원과 보이지 않는 사회적 요구(사회적 시선, 낙인, 분리, 적응 교육)가 그들을 더욱 주변화되고 배제된 집단으로 만들어버린다. 이처럼 사회가 요구하는 특정한 기준이나 제도 속에서 '부적응'을 규정하고 선별하는 구분짓기 행위가 학교 안에서 어떤 방식으로

구성되는지 왜 정부는 부적응을 범주화하여 적극적인 국가의 개입을 지속하는지에 대해 살펴볼 필요가 있다.

학교부적응이라는 특정 범주가 생산되는 것은 외부의 관점으로부터 '고유의 특성을 부여받고, 그 사회가 기대하는 형식의 개입과 실천을 요구받는다'(Ball, 2012; Foucault, 1999). 학교 안에서의 규범은 학생이 어떻게 행동해야 하고, 학생다움을 결정하는 데 중요한 역할을 한다. 이러한 범주는 완전히 격리되거나 배제되는 것이 아닌 '관심'의 대상으로 구성한다. 다시 말해, 범주화된 대상을 국가(권력)에서 '돌봄'과 '지원' 대상으로 인식하고 이를 (보이지 않게) 관리한다고 푸코적 관점으로 설명할 수 있다(Foucault, 1999). 이처럼 푸코는 얽혀있는 권력 관계를 당연하게 보지 않고, 문제화 과정을 통해 그 담론을 구성하는 '구조와 규칙'을 드러내어 침묵하는 주변 집단에 관해 탐구하는 해야 한다고 말한다(Ball, 2012). 본 연구에서는 이러한 관점을 바탕으로 학교부적응을 개인의 일탈로 접근하기보다 구조적인 문제로 인해 형성된 학교 안 부적응에 초점을 두어 그 의미를 탐색하고자 한다. 그리고 학교부적응 학생이 국가적 개입을 통해 학교생활에 적응하는 과정을 파악하는 데 그 목적이 있다. 이에 대한 설명은 다음 그림과 같다.



[그림 2-1] 학교부적응 형성 및 적응에 대한 관점

제 3 장 연구방법

본 연구는 학교부적응 학생이 대안교실을 통해 학교생활을 지속하는 과정은 어떠한지, 그리고 교사는 이들의 학교적응과정을 어떻게 인식하고 의미화하는지 살펴보고자 한다. 이를 위하여 부적응이라 불리는 학생 당사자뿐만 아니라 학교구성원(관리자, 교사, 학부모, 학생)과 지속적인 관계를 맺는 '학교 내 대안교실 담당교사'를 연구 참여자로 선택하여 그들의 대안교실 운영 경험과 학교부적응에 대한 인식을 탐색하는 질적 연구방법을 택하였다.

대안교실 담당교사를 중심으로 대안교실의 운영과정과 그 안에서 학교적응과정에 대한 그들의 인식을 탐색하는데 질적 연구방법이 적절하다고 판단한 이유는 다음과 같다. 먼저, 학교부적응 현상에 대해 '어떻게', 그리고 '왜'라는 질문을 중심으로 탐구할 수 있다(Yin, 2015). 다시 말해, 질적 연구방법은 어떠한 행위나 사건을 일반화하거나 예측하는 연구와 다르게 연구 참여자의 경험과 그 의미를 어떻게 이해하는지 특정 상황이나 사람에 초점을 두어 심층적으로 살펴보고자 하는 데 관심이 있다(Maxwell, 2005). 본 연구에서도 학교부적응 학생을 지원하는 학교 내 대안교실 담당교사들이 겪는 경험과 부적응에 대한 인식이 그들의 관점에서 학교 안에서의 복합적인 맥락을 파악하고, 어떻게 의미화하는지를 드러내는 데 적합하다고 보았다.

다음으로, 특정한 맥락과 그 안에서의 경험과 의미가 어떻게 형성되는가를 파악하기 위함이다(Maxwell, 2005). 이는 연구자가 포착하고자 하는 '특정한 사례에 심층적인 관심(김영천, 2017)'을 두어, 그 속에서 나타나는 맥락과 의미를 파악하고 이해하는 데 목적이 있다. 특히 학교부적응 현상은 다양한 상황과 원인으로 개인에 따라 각기 다르게 인식될 수 있으므로, 특정한 맥락 안에서 부적응을 살펴보는 것이 중요하였다. 이에 본 연구에서는 다수의 학교구성원이 학교부적응으로 인정하고, 공식적인

절차에 의해 일반학급과 분리하여 운영하는 '학교 내 대안교실'이라는 특정한 사례를 선정하여 학교부적응 의미를 파악하는 데 적합하다고 판단하였다.

제 1 절 연구 참여자의 선정

1. 연구 사례

본 연구는 학교부적응 학생이 참여하는 대안교실이 학교 안에서 어떻게 작동하고, 이를 통해 그들이 부적응하던 학교생활을 지속하도록 하는 과정이 지니는 의미가 무엇인지 파악하고자 한다. 이를 위하여 연구 참여자는 학교 내 대안교실을 운영한 경험이 있는 중·고등학교 교사를 중심으로 목적표집(purposive sampling)방식을 통해 선정하였다. 목적표집은 연구자가 포착하고자 하는 중심현상에 대해 가장 잘 설명할 수 있는 사례가 표집으로 선정된다(Creswell, 2015). 이에 본 연구를 위한 참여자 선정의 기준과 근거는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 학업중단예방 정책 중 하나인 '학교 내 대안교실' 사례를 중심으로 분석하고자 한다. 학교부적응을 연구할 때 가장 중요하게 고려되어야 할 사항은 학교부적응 학생의 특성이 잘 드러나고, 누구나가 부적응으로 인정할 수 있는 특징적인 집단을 찾는 것이다. 앞서 언급하였듯이 학교부적응 현상은 부적응을 포착하는 여러 맥락과 기준, 그리고 개인에 따라 각기 다르게 인식될 수 있다(김은주, 1990). 따라서 본 연구를 타당하게 수행하기 위해서는 다수가 부적응이라고 판단할 수 있는 공식적인 기준과 사례가 필요하였는데, '학교 내 대안교실' 사례를 다음과 같은 구체적인 판단 근거에 의해 선정하였다.

먼저, '학교 내 대안교실'이 만들어지게 된 정책적 맥락을 살펴보아야 한다. 학교부적응으로 인해 학업을 중단하는 경향이 증가함에 따라 교육부에서는 이에 대한 대책 마련을 위한 학업중단 예방정책을 발표하였다(교육부·여성가족부, 2013.11.28.). 그 중 '학교 내 대안교실'은 학교부적응

및 교육 소외를 겪는 학생들을 일반학급과 구분하여 다양한 교육적 수요를 지원할 수 있도록 공교육 내 대안교육 프로그램을 제공하는 것을 목적으로 한다(교육부·한국청소년정책연구원, 2015). 따라서 대안교실에 참여하는 학교부적응 학생은 학업중단예방 정책 대상으로서 잠재적 학업중단 위기 상태를 겪고 있다고 볼 수 있다. 그리고 학생이 대안교실과 같은 자율적이고 다양한 교육기회를 통해 학교에 부적응한 상황을 벗어날 수 있도록 국가와 학교가 지원하는 것으로 나타났다. 이러한 학업중단 예방정책의 등장 배경과 대안교실의 정의 및 목적 등을 살펴보았을 때, 대안교실은 학교 안에서 부적응을 겪고 있는 학생을 대상으로 운영하는 정책임을 확인할 수 있다.

다음으로 대안교실 참여대상 유형을 검토하였을 때, 학교 내 대안교실이 학교부적응으로 판단되는 학생들이 참여하는 활동이라는 점을 파악할 수 있다. 이를테면, 교육부와 한국청소년정책연구원이 발간한 '학교내 대안교실 운영매뉴얼'에서 대안교실에 참여하는 부적응학생의 사례를 살펴보면, 그 예시는 다음과 같다. ①우울하고 무기력한 학생, ②학교규범 부적응 및 근태 불량학생[8], ③아르바이트로 인한 수면 부족으로 수업 부적응학생[9], ④교사와의 관계에서 갈등을 겪는 학생, ⑤부모로부터 방치된 학생[10], ⑥다문화 학생[11] 등으로 학교부적응 사례를 나누어 학생의 특성과 프로그램 구성 방법을 설명하였다(교육부·한국청소년정책연구원, 2015: 39-40). 이러한 사례는 기존 선행연구에서 논의되었던 학교부적응 학생의 특성 및 유형과 유사할 뿐만 아니라, 대안교실 매뉴얼 및 학업중단예방 정책에 대한 보도자료에서도 '학교부적응'이라는 용어를 공식적으로 사용한다는 점에서 그 근거를 들 수 있다. 이에 연구자는 학교 내 대안교실이 학교부적응의 현상을 잘 드러내 주는 적합한 사례에 해당한다고 판단하였다.

---

8) 반복되는 지각 및 무단결석 등 근태불량 및 학칙위반, 학교에 대한 부정적 인식, 학교생활 흥미 저하, 등교 자체 거부 등

9) 수면 부족으로 상황판단이 매우 느림, 민감하여 분노조절의 어려움, 잠을 깨우는 교사들에게 교권침해 빈번, 학급 전체 학습 분위기 또는 주변 학생들의 학습환경 침해 등

10) 정서 불안 및 거친 언행, 등교 및 귀가시간 불규칙 등

11) 언어가 서툴고, 기초학습 부족, 환경 취약, 자격지심과 열등감에 의한 정서적 불안감 높음 등

마지막으로 학교부적응으로 보이는 학생을 일반학생과 구분지어 대안교실에 참여하게 하는 운영방식을 통해 확인할 수 있다. 대안교실은 일반학급과 따로 구분된 공간과 시간에서 유연하고 대안적인 교육과정을 실시한다. 이를 통해 학교부적응이라 불리는 학생들이 일반학생과 직·간접적으로 구별되는 특정한 맥락이 형성된다고 보았다. 이는 연구자가 관찰하고자 하는 학교부적응에 대한 인식, 그리고 일반학생과 다르게 암묵적으로 구별되는 과정을 확인할 수 있는 적합한 사례라고 보았다.

위와 같은 근거를 바탕으로, '학교 내 대안교실 참여학생'은 학교부적응을 겪는 학생을 대상으로 운영된다는 점을 확인하였다. 따라서 학교현장에서 공식적으로 학교부적응 학생을 지원하는 정책(프로그램)인 '학교 내 대안교실'이 본 연구의 조건을 충족할 수 있다고 판단하였다.

둘째, 학교 내 대안교실 담당교사를 연구 참여자로 선정하였다. 학교부적응 학생을 지원하기 위한 다양한 정책이 정부와 시·도교육청을 거쳐 학교 현장으로 내려오면, 학교에서는 그 업무를 담당할 교사를 탐색한다. 대안교실은 학업중단 위기 가능성이 있는 학교부적응 학생을 대상으로 운영하기 때문에, 소위 문제아라 불리는 부적응한 학생들을 자주 마주하게 되는 부서인 학생부나 상담부의 부장이 대안교실 총괄을 맡고, 그 부서원이 실질적인 업무를 담당하게 된다. 대안교실 담당자가 선정되면, 이후 담당자들은 교육부에서 전국적으로 주관하거나, 시·도교육청 단위에서 자체적으로 주관하는 담당자 연수에 매년 참여해야 한다. 연수에서는 정부가 제시하는 부적응학생에 대한 정책적 방향이나 부적응학생에 대한 특징 및 이해 등을 돕는 강의와 함께 학교급에 따라 대안교실을 잘 운영하는 사례를 공유하는 시간을 갖는다. 그리고 학교 현장으로 돌아와 연수 내용을 참고하여 자신이 속한 학교 특성과 부적응학생의 유형에 따라 그들만의 대안교실 프로그램을 운영하게 된다. 이처럼 대안교실 담당자는 정부가 추구하는 학교부적응 관련 정책을 이해하고, 그에 따라 학교현장에서 대안교실을 직접 운영하는 '중간 역할'을 맡게 된다.

이뿐만 아니라 대안교실 담당교사를 연구 참여자로 선정한 이유는 학교부적응이라고 불리는 대안교실 참여 학생들을 자주, 그리고 가까이 만

나기 때문이다. 또한, 대안교실 담당교사 중 일부 교과 교사는 일반학급과 대안교실에서 지내는 부적응학생들의 모습을 동시에 경험하기도 하고, 부적응학생들의 태도나 생각의 변화를 심층적으로 파악할 수 있다. 동시에 부적응학생의 대안교실 참여를 위하여 학부모, 교사(담임 및 교과), 관리자 등 다양한 학교구성원과 소통하는 역할을 맡게 된다. 이처럼 대안교실을 직접 운영하며 여러 교육 주체들과의 상호작용을 통해 학교 안에서 어떠한 기준으로 학교부적응을 인식하고 있는지, 그리고 학교에 부적응하는 학생들이 경험하는 학교생활은 어떠한지 등 학교 안 부적응 문제에 대해 그들의 관점에서 깊이 있게 파악할 수 있다고 보았다.

이와 같은 사항을 고려해보았을 때, 학교 내 대안교실 담당교사를 본 연구의 면담 참여자로 선정하는 것이 적합하다고 판단하였다. 연구 참여자의 선정과정과 소개는 다음 절에서 구체적으로 설명하도록 하겠다.

2. 연구 참여자 소개

앞서 제시한 선정 기준에 따라 연구 참여자(대안교실 담당교사)를 모집하기 위하여 ①교육청 대안교실 담당 장학사에게 요청하기, ②연구자 지인으로부터 소개받기, ③연구자 인적네트워크를 이용하는 방법으로 준비하였다.

먼저, ○○시 교육청 홈페이지를 방문하여 검색창에 '학업중단 예방'을 검색한 뒤, 해당 업무 담당 장학사 연락처를 확인하고 연락하였다. 코로나 상황으로 직접 대면할 수 없어 연구자는 해당 장학사에게 유선으로 연구의 목적을 자세히 설명하였다. 대안교실 연구의 필요성에 동감한 담당 장학사는 해당 시 내에서 운영하는 '학교 내 대안교실 담당자 협의회'[12] 회장 교사를 소개해주었고, 이후 본격적으로 연구가 시작될 수 있었다. 연구 참여자로 면담에 동의한 협의회 회장 교사를 통해 2명의 연구 참여자를 소개받았고, 이후 눈덩이 표집 방식(snowball sampling)으

12) 대안교실 담당자 협의회는 담당자 워크숍, 운영사례 및 외부강사 인력풀 공유, 학습동아리 운영 등 각 17개 시·도에서 자율적으로 운영하기를 권장하고 있다(교육부·한국청소년정책연구원, 2015:14-15).

로 연구 참여자를 추가 모집하였다. 다음으로 연구자의 지인으로부터 대안교실을 운영하는 학교의 교과 교사를 추천받았다. 소개받은 교사의 학교에서는 대안교실을 꽤 오랫동안 운영하고 있었고, 해당 학교 대안교실 담당교사를 소개받을 수 있었다. 이 역시 이후에는 눈덩이 표집 방식으로 함께 협의회 활동을 하는 2명의 연구 참여자를 추가 면담할 수 있었다. 마지막으로 연구자가 평소 알고 지내던 대안교실 담당교사 두 명에게 연구의 취지를 설명하는 이메일을 보냈다. 이들은 학교부적응과 대안교실 연구의 필요성에 동의하며, 면담 요청에 흔쾌히 응해주어 연구를 진행할 수 있었다.

이러한 선정과정을 통해 본 연구에 참여한 면담자는 총 10명이다. 연구 참여자에 대한 정보는 <표 3-1>과 같다. 연구 참여자들이 학교 내 대안교실을 담당한 기간은 김현지(1년)를 제외하고 대부분 4~5년 이상이었다. 그리고 이들의 교직경력을 살펴보면, 부장직급은 15년에서 20년 이상, 일반교과 교사 및 전문상담교사는 5년에서 10년 이내로 나타났다.

<표 3-1> 연구참여자 정보 및 면담방식

이름 (가명)	성별	대안교실 운영학교급	직급	대안교실 담당기간[13]	근무 지역	면담방식
이지석	남	중학교	학생부장	6년	A시	대면
오유미	여	중학교	진로상담부장	7년	B시	대면
김현지	여	중학교	일반교과교사	1년	A시	비대면(화상회의)
이정선	여	중학교	전문상담교사	5년	A시	비대면(서면)
조유진	여	중학교	전문상담교사	7년	A시	비대면(서면)
황준석	남	고등학교	진로진학부장	5년	B시	대면
김민성	남	고등학교	전문상담교사	5년	B시	대면
박영훈	남	고등학교	학생부장	5년	C도	비대면(화상회의)
오민수	남	고등학교	학생부장	4년	D도	대면
정기석	남	-	교장	-	D도	대면

면담에 참여한 대안교실 담당교사들이 대안교실을 처음 담당하게 된 계기는 학교장과 해당 부서 부장의 요청과 전임자의 업무를 이어받은 경우다. 다시 말해, 처음에는 주체적으로 대안교실 사업을 신청하기보다는 상급자의 요구에 따라 (어쩔 수 없이) 맡게 된 경우가 많았다. 또한, 대안교실의 특성상 연구 참여자의 해당 부서는 크게 학생부와 (진로·진학) 상담부로 나누어 살펴볼 수 있었다. 진로상담부의 경우, 전문상담교사를 주축으로 대안교실을 운영하는데, 본 연구에서도 상담부장(오유미, 황준석)을 포함한 전문상담교사(이정선, 조유진, 황준석, 김민성)가 대안교실을 운영하고 있다. 또 다른 한편으로 학생(생활지도)부에서 대안교실을 담당하기도 하였다(이지석, 박영훈, 오민수, 김현지). 학생(생활지도)부는 여러 업무 중에 하나로 무단지각 및 결석, 학교폭력, 음주 및 흡연 행위 등 학교규칙에 어긋나는 행위 등을 관리하고, 상·벌점제도나 안전지도, 선도업무 등을 지원하는 역할을 맡는 것으로 나타났다.

각 면담자에 대한 간단한 소개는 다음과 같다. 익명 보장을 위하여 식별이 가능할 수 있는 구체적인 개인정보는 밝히지 않을 것이다.

이지석은 대안교실 초창기부터 운영을 담당한 중학교 학생부장이다. 대안교실 담당자 협의회 대표교사이며, 학업중단 예방정책이 처음 실행되던 때부터 대안교실을 담당하였다. 전반적인 학업중단 예방정책의 흐름과 각 시·도 대안교실 운영학교 현황을 비교적 많이 알고 있어 면담에서도 많은 이야기를 해주었다.

오유미 역시 대안교실 초창기부터 담당한 교사이다. 진로상담부장으로 재직하며 약 7년간 대안교실을 직접 운영하였다. 부적응학생이 참여하는 대안교실을 운영하기란 쉽지 않지만, 봉사하는 마음으로 대안교실을 운영하고 있다고 한다.

김현지는 일반교과 교사로 중학교에 근무하고 있다. 2020년 한 해 대안교실을 직접 운영하였고, 그 전에는 협업 방식으로 대안교실 운영에 참여한 경험이 있다. 그래서 대안교실의 경험은 직접 대안교실을 운영한 1년을 포함하여 약 2~3년 내외다. 2021년 면담 당시 다른 중학교로 전근

13) 대안교실 담당기간은 2021년을 기준으로 작성하였다. 오민수, 정기석을 제외한 나머지 면담자는 대부분 2020년까지 대안교실을 운영하였다.

을 갔는데, 현재 학교에서는 대안교실을 운영할 계획이 없다.

이정선과 조유진은 중학교 전문상담교사이다. 두 교사 모두 교직경력은 10년 차로, 대안교실을 운영한 지 이정선은 5년, 조유진은 7년이 되었다. 이정선은 2021년 올해 새로 발령받은 학교에서 대안교실을 운영할 예정이고, 이 전에 근무하였던 중학교에서 약 5년 정도 운영하였다.

황준석은 일반고등학교에 근무하는 진로진학상담교사로, 진로진학부장이기도 하다. 황교사 역시 대안교실을 초창기부터 2020년까지 운영하였다. 정책 초기, 대안교실 담당자 협의회 회장도 맡은 경험이 있다. 2021년 면담 당시에는 대안교실 운영을 아직 결정하지 않은 상태였다.

김민성은 2017년 처음 일반고등학교 발령을 받으며, 대안교실 업무도 함께 맡게 된 전문상담교사이다. 본 연구 참여자 중에서 교직경력 5년 차인 비교적 신입 교사에 속하지만, 대안교실은 교직경력과 동일하게 약 5년 정도 운영한 경험을 가진 교사다.

박영훈은 대안교실을 두 학교에서 진행한 경험이 있다. 대안교실을 처음 운영하게 된 것은 2015년이다. 박교사는 고등학교(4년)와 다음 전근을 간 고등학교 경험(약 1년)까지 총 5년 정도 대안교실을 운영하였고, 2021년 면담 당시 중학교로 발령을 받았다. 박영훈은 대안교실 안에서 정규교육과정과 다르게 유연하고 대안적인 교육의 기회를 학생 중심으로 만들어가는 다양한 시도를 하였다. 그러나 두 번째 대안교실을 운영하던 학교에서 현실적인 부딪힘을 마주하고, 2021년 면담 당시 중학교로 발령받아 숨 고르기 중이다.

오민수는 2014년부터 일반고등학교에서 대안교실을 운영하였다. 획일적인 일반 교육과정을 탈피하고, 배움의 즐거움을 잊어버린 아이들에게 대안교실을 통해 대안적인 교육기회를 제공하고자 다양한 시도를 하였다. 이후 2019년 공립대안학교로 발령을 받고, 현재는 공립대안학교에서 교무부장으로 근무하고 있다.

오민수와 면담할 당시 함께 근무하는 공립대안학교 교장선생님(정기석)도 함께 자리하였다. 정기석 교장은 대안학교에서 꽤 오랜 기간 교사로 근무한 경험이 있고, 교장공모제를 통해 2019년 공립대안학교 교장으

로 취임하였다. 정교장은 대안교실을 직접 운영한 경험이 없지만, 일반 학교에서 부적응을 겪고, 대안학교로 입학한 학생들을 수십 년간 만나왔던 경험이 있어 본 연구의 면담에 흔쾌히 참여해주었다. 면담에서는 오민수와 함께 학교부적응 학생과 부딪히며 겪었던 경험과 생각을 이야기해주었다. 정기석의 면담자료는 5장인 학교부적응과 학교구조와의 관계와 6장 제언 부분에서 이용되었음을 밝힌다.

제 2 절 자료 수집[14] 및 분석

1. 면담

본 연구에서 활용한 주된 자료는 대안교실 담당교사들과의 면담을 통해 수집되었다. 면담(interview)은 연구 참여자의 관점에서 그들이 겪었던 경험이나 인식을 그들의 용어로 표현하도록 하여 연구자가 포착하고자 하는 현상을 이해하는 데 그 목적이 있다(Brenner, 2006). 특히, 면담은 의사교환 방식의 대화를 통해 심층적인 정보를 이해하고, 동시에 연구 참여자들의 관점과 주관적인 인식을 파악할 수 있는 자연스럽고 목적적인 연구방법이다(김영천, 2017). 이에 본 연구 역시 대안교실 담당교사들이 경험하고 인식하는 학교부적응 학생들과의 학교생활을 그들의 관점에서 표현할 수 있는 면담방식을 선택하였다.

본 연구에서는 총 10명의 교사가 2021년 2월과 3월에 걸쳐 면담에 참여하였다. 면담의 방식은 코로나19로 인한 '사회적 거리두기' 지침에 근거하여 면담자의 의사에 따라 대면 또는 비대면(화상회의, 서면)으로 진행하였다.[15] 처음 만나는 연구 참여자의 경우, 직접 얼굴을 보고 진행하

14) 본 연구의 윤리적 수행을 위하여 연구자는 '인간대상 및 인체 유래물 연구 관련 연구자 교육과정'을 2020년 3월 16일에 이수하였다. 그리고 본격적인 면담 진행에 앞서, 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)를 통해 본 연구에 관한 사전 심의를 거쳤다(IRB 승인번호 2102/003-005). 연구 참여자에게도 이에 대한 사실을 확실히 설명한 뒤, 동의서에 서명을 받고 면담을 시작하였다. 이후 녹취된 파일과 전사 자료는 잠금장치가 있는 연구자의 개인 컴퓨터에 보관하여 누출되는 일이 없도록 주의하였다.

15) 각 면담자와의 면담방식(대면·비대면)은 앞서 제시한 <표 3-1>과 같다.

는 면담이 라포와 공감대 형성 등 자연스러운 면담 분위기로 매끄럽게 진행할 수 있었을 것이다. 그러나 예기치 못한 코로나19 상황은 좀 더 유연하고 상호 안전한 면담방식을 고려할 수밖에 없었고, 이에 화상회의와 같은 인터넷 면담 방법을 병행하여 연구를 진행하였다.[16]

회당 평균 1시간 30분에서 2시간 내외로 면담을 진행하되, 필요할 경우 추가 면담을 요청하였다. 면담 장소는 대면일 경우 면담자가 만나기 편한 조용한 장소를 함께 상의하여 선택하였고, 비대면일 경우 화상회의(Zoom)를 활용하여 면담하였다. 모든 면담은 참여자의 동의하에 녹취 후 전사하였다. 단, 비대면 면담 중 서면을 통한 면담은 면담자료 이용의 사전 동의 후 면담질문지를 면담자의 이메일로 송부하였다.

면담을 위한 질문지는 사전에 준비하였지만, (서면을 제외한) 면담은 '반구조화된(semi-structured)' 방식으로 개인의 경험과 관점에 대해 자유롭게 대답할 수 있도록 진행하였다. 반구조화된 면담은 연구자가 사전에 준비한 구조화된 질문으로 진행하지만, 이후에는 개방형(open-ended) 질문을 통해 연구참여자의 생각이나 의견을 더 깊게 끌어낼 수 있는 중요한 역할을 한다(김영천, 2017). 다시 말해, 면담을 진행하면서 연구 참여자가 이야기하는 특정한 개인의 사례 경험이나 문제에 대한 의견에 대해 심층적으로 물어볼 수 있다(Yin, 2003:90).

면담의 내용은 대안교실 담당교사로서의 대안교실 운영 경험(담당하게 된 계기, 대안교실 참여 학생의 특성, 대안교실 참여 과정, 동료교사와 학부모와의 관계, 일반학급과 대안교실의 차이 등)을 시작으로, 학교부적응 개념이나 부적응학생에 대한 인식(대안교실 담담 후 생각의 변화, 학교구성원들의 인식) 등을 중심으로 물어보았다. 이후 학교와 학교부적응의 관계, 학업중단 예방정책에 관한 관점 등을 추가로 준비하였다. 이처럼 연구자는 면담 질문에 대한 큰 틀을 가지고 있었지만, 면담의 맥

16) 이와 같이 자유롭게 면대면 면담을 하지 못한 아쉬움이 있었으나, 연구를 진행하며 온라인 화상회의 방식으로 진행한 면담에서의 이점도 발견할 수 있었다. 예를 들어, 'Zoom'을 이용한 온라인면담에서 연구 참여자가 촬영한 대안교실 활동 영상을 '화면공유'를 통해 함께 시청하고 그에 대한 추가적인 이야기도 이어갈 수 있었다. 이처럼 연구 참여자 컴퓨터에 저장된 영상이나 사진 등 매체 자료를 바로 공유하여 참여자의 이야기를 풍부하고 다양한 방식으로 이해할 수 있었다.

락과 면담자의 답변에 따라 유연하게 진행하였다. 이를 통해 학교부적응 학생들의 학교생활은 어떠한지, 그리고 학교부적응 학생이 학교생활을 지속하는 과정을 어떻게 인식하는지 등을 파악하고자 하였다.

2. 면담자료 분석

질적 연구는 자료의 수집과 분석과정을 따로 분리하여 진행하지 않고, 상호보완적으로 이루어진다(김영천, 2017). 즉, 질적 자료를 수집하면서 동시에 수집한 문서화된 자료로부터 의미를 부여하는 작업을 교차하며 주제를 도출해내는 과정을 반복적으로 거치는 것이다. 본 연구에서도 이와 같은 방식으로 대안교실 담당교사와 면담을 진행하면서 전사된 자료를 정리하고 범주화하는 작업을 하였다. 연구자는 다음과 같이 1~3차 코딩 방식을 참고하여 수집한 면담자료를 순환적인 과정을 통해 분석하고자 하였다.

먼저, 전사한 원자료(raw data)를 정리하고 반복적으로 읽으며, 분석의 '뼈대'를 만들고 유연하게 범주(categories)를 생성하였다. 이러한 1차 코딩의 분석을 Strauss와 Corbin(1998)은 '개방 코딩(open coding)' 단계로, 주제 분석을 위한 기초적인 작업으로 보았다. 본 연구에서도 연구자는 대안교실 담당교사와의 면담자료를 지속적으로 살펴보고, 자주 나타나는 어휘나 문장, 또는 주제를 찾아 표시하였다. 그리고 그에 맞는 주제 코드를 부여하는 방식으로 범주화 작업을 하였다. 다음으로 2차 코딩작업에서는 추가적인 범주화 작업을 통해 새로운 코드나 개념과 범주의 관계를 파악하고 연결하고자 하였다(김영천, 2017). 이는 개방 코딩에서 놓치거나 순환적으로 새롭게 인식한 범주 등을 관계짓는 것이다. 마지막으로 3차 코딩은 기존에 분석한 범주들을 개념적으로 연결하고 통합하는 방식이다. 이러한 코딩 방식은 '선택적 코딩(selective coding)'으로도 볼 수 있는데(Strauss & Corbin, 1998), 분석의 결과를 통합하여 어떠한 현상을 예측하고 설명하는 데 있다(김영천, 2017). 질적 자료 분석을 위한 과정은 순차적으로 분리되어 진행되지는 않았다. 지속적인 재코딩 작업을

통해서 다시 범주화하고 의미를 포착하는 순환적 과정을 거쳤다.

본 연구는 대안교실 담당교사들이 부적응학생을 만나고 겪었던 경험과 학교부적응에 대한 인식을 면담을 통해 자료화하였다. 이를 바탕으로 연구 참여자들이 자주 드러내는 주제를 중심으로 기술하고자 하였다. 다시 말해, 각기 다른 학교 안 대안교실의 구체적인 운영방식이나 프로그램을 파악하기보다는 학교부적응 학생들이 대안교실을 통해 일반적으로 경험하는 과정을 포착하고, 학교생활을 지속하는 과정에 초점을 두어 살펴보았다. 이렇게 도출된 주제 간의 관련성을 살펴보고, 상위 범주와 연결하여 통합하는 작업을 반복하며 정리하였다.

첫 번째 연구문제에서는 '부적응학생이 대안교실을 통해 학교생활을 지속하는 과정'을 파악하기 위하여 대안교실 담당교사들의 경험에서 드러나는 공통적인 주제로 기술하고자 하였다. 이를 위하여 대안교실 담당교사가 대안교실을 계획하고 운영하는 순서에 따라 나누어 정리하였다. 즉, 대안교실의 목적, 참여하는 부적응학생의 특징과 참여학생의 선정 및 설득 과정, 그리고 대안교실 활동 등에 대해 살펴보았다. 사실 대안교실 활동은 굉장히 다양하다. 그리고 각 학교의 환경이나 부적응의 특성 등에 따라 세밀하게 구성된다. 본 연구에서는 면담에 참여한 대안교실 담당교사의 학교별로 어떤 프로그램을 운영하는지 미시적으로 살펴보기보다, 일반학급과 대안교실이 어떻게 다르게 운영되는지 그 방식에 초점을 두었다. 즉, 학생이 일반학급에서 부적응하여 대안교실에 참여하는 과정에서 대안교실 담당교사는 부적응학생에게 어떻게 접근하여 활동을 구성하고, 학교생활을 지속하게 하는가에 중점을 두었다.

두 번째 연구문제에서는 대안교실을 통한 학교생활 지속과정에서 나타나는 부적응학생의 '변화'에 답하고자 하였다. 이를 위하여 '적응'과 '유예된 부적응'으로 범주를 나누어 부적응학생의 학교생활을 해석하고자 하였다. 또한, 이러한 적응과정에서 교사가 지속되는 부적응학생의 주변화 문제와 대안교실의 한계로 인식하는 '변하지 않은 학교구조'를 중심으로 범주화하고 분석하였다. 종합논의에서는 두 가지 연구문제에 관한 연구결과를 반복하여 읽어보고, 여기에서 나타나는 국가의 개입과 학교부적

응의 관계를 앞서 이론적 배경에서 제시한 정책자료와 학술자료에 비추어 논의를 이끌고자 하였다.

마지막으로 면담자료의 분석과 해석과정에서 연구자의 치우친 판단이나 오류를 줄이고자 동료연구자들의 검토와 조언을 통해 타당성을 확보하고자 하였다.

제 4 장 학교부적응 학생을 위한 '또 다른 교육' : 학교 내 대안교실

제 1 절 학교 내 대안교실의 목적

학교 내 대안교실은 학교 안에서 부적응을 겪는 학생들에게 다양한 교육의 기회를 제공하는 '공교육 내 대안교육' 프로그램을 운영하는 학급이다. 이와 동시에 학업중단 예방을 위한 대표적인 정책 중 하나이기도 하다. 이처럼 부적응학생을 위한 교육뿐만 아니라, 정책적인 목적과 필요성으로 운영되는 대안교실이 학교 현장 안에서 어떠한 목적으로 작동하고 있는지 살펴보고자 한다. 본 절에서는 대안교실 담당교사가 인식하는 학교 내 대안교실의 목적에 대해 제시하려 한다.

1. 졸업: "무사히 졸업할 수 있도록 도와주는 거죠"

정책을 통해 학업중단을 예방하려는 목적 중 하나는 학생이 학교를 그만두지 않고 학교교육을 지속하도록 지원하는 것이다. 이를 위한 정책 중 하나인 대안교실은 부적응학생에게 학교 안에서 유연한 교육(과정)을 제공하여 탈학교화를 막고, 학교를 계속 다닐 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 이러한 맥락과 맞닿아 교사들이 인식하는 대안교실의 목적은 "졸업"이었다. 대안교실 담당교사들은 부적응학생이 대안교실에 참여하면 출석 일수 등 졸업을 위해 요구되는 '기준'에 맞추어 졸업과 상급학교로의 진학기회를 얻을 수 있다고 보았다.[17] 즉, 학업중단 위기를 겪는 학교부적응 학생이 대안교실에 참여함으로써 학교를 벗어나지 않고, 출석

17) 학업중단 가능성이 큰 학교부적응 학생은 이유 없는 결석과 지각 등으로 수업일수를 채우지 못하고 유급되거나 졸업이 어려워지기 때문이다.

인정을 받으며 “학교 안에서 지내는 시간을 늘리는 것(이지석)”이다.

> 애네들이 학교를 떠나는 게 아니라 학교 안에서 앉아 있는 시간을 만들어 주는 것. 그러니까 최소한 5~6교시만이라도 (대안교실에) 와라. 그것만이라도 오라는 게…. 그렇게 오면 최소한 유예되는 건 없으니까. 아이가 어쨌거나 졸업은 하니까요. (…중략…) 학교는 이 아이가 이 기준에 안 맞더라도 졸업을 하길 바라는 게 지금 현실이죠. (이지석)

> 등교 거부라든지, 무기력하고 별로 학교에서 존재감이 없는 친구들을 어떻게든 학교에서 보듬어서 잘 적응하고, 또 학교에 와서 하여튼 잘 적응해서 학생으로서 중학교를 잘 졸업하는 건데…. (김현지)

특히, 중학교 교사인 이지석과 김현지는 부적응학생이 중학교 의무교육 단계에서 유예되지 않고 졸업할 수 있도록 도와주는 역할과 그 목적이 대안교실에 있다고 하였다. 여러 이유로 무단결석이나 무단지각 등이 빈번한 부적응학생에게 대안교실 활동만 참여하더라도 일반학급에서의 정규교과목 수업과 동일하게 출석으로 인정해주는 것이다. 대안교실을 통해 학생이 겪고 있는 부적응한 상황을 잘 넘기고, 학교 안에서 잘 적응하도록 지원하고 도와주어 “무사히” 졸업을 “시키는” 역할을 해야 한다고 이야기하였다. 교사들은 ‘무사히’라는 부사를 ‘졸업’과 함께 자주 사용하였는데, 이는 부적응학생이 학교를 그만두지 않고 규정에 따라 정규교육과정을 평안하게 잘 마치도록 역할을 해야 하는 학교의 현실을 반영한다고도 볼 수 있다.

> 계속 그냥 다독이면서 졸업을 잘 시키는 게 교사로서 역할인 것 같아요. (김현지)

> 학교가 너(부적응학생)한테 신경 쓰고 있고, 우리의 관계를 좀 튼튼히 해서…. 애들이 학교로 와서 ‘학교 오니까 좋다’. 내가 뭐 엄청 지식적인 그런 걸 얻어갈 순 없지만, ‘나는 학교 오니까 너무 좋고, 우리 학교가 좋고, 애들도 좋고’, 그러면서 정서적으로 안정을 찾아가고 이렇게 무사히 졸업시키는 거죠. (김현지)

> 교실에서 선생님들이 힘들어했던 애들인데…. 여기(대안교실) 오면 고분고분하고, 가끔 땡깡도 부리는 놈도 있고, 결석도 해도. 그래도 무사히 졸업할 수 있게끔 (도와주는 거죠.). (황준석)

여기에서 주목할 점은 학교 내 대안교실의 목적이 학교 내부에서 온전히 자체적으로 만들어진 것은 아니다. 교사들이 인식하는 대안교실의 목적에서 '국가적 개입'의 영향을 빼놓을 수 없다. 주로 정책이 학교 현장으로 내려와 정착되는 과정은 하향식(top-down)이기 때문에 정부가 추구하는 목적과 관점에 따라 학교에서도 그 사업의 성격과 방향이 정해진다. 대안교실 역시 교육부와 교육청에서 추구하는 학업중단 예방 목적에 따라 부적응학생을 "졸업시키고", 학업중단을 관리한다. 다시 말해, 정책 방향이 학교 현장에 직·간접적으로 영향을 미치는 것이다. 이를테면 교육부와 교육청은 "공문 뿌리기"에서 서류상 학업중단 예방과 대안교실의 필요성을 강조하기도 하고, 또는 대안교실 담당교사를 위한 교사연수에서 이러한 목적을 공유한다. 이를 통해 학교 현장에서는 정책적 목적에 따라 학생의 탈학교화를 막고, '무사히 졸업'을 할 수 있도록 국가적인 개입이 불가피하다는 것을 알 수 있다.

> 처음 ○○고등학교에서 대안교실을 서류상으로 접했을 때는 '얘네 졸업시켜라.' 그거였거든요. (박영훈)

> 교육청에서 원하는 건 이 학생들이 유예를 안 하고 졸업을 하는 거예요. 처음에 이 목적이 여기에 따라간다는 것. 애들이 변하지 않을 거라는 걸 알아요. 교육청도 알아요. 정부도 알아요. (이지석)

이지석에 따르면, 학교 현장에서는 국가가 요구하는 정책적 목적에 대해 대부분 순응하는 편이다. 왜냐하면, 학교부적응 학생의 학업중단에 대한 관리의 책임은 학교의 몫으로 남기 때문이다. 특히, 의무교육 단계인 중학교에서는 학생을 졸업시켜야 한다는 암묵적인 책임의식을 가지고 있다고 한다. 의무교육 단계의 학업중단자는 유예학생으로 성인이 될 때까지 "관리의 대상"이 되기 때문에 학교에서도 중퇴보다는 졸업하도록 여러 노력을 기울인다는 것이다. 그 하나의 예로 대안교실과 같은 유연한 교육과정 프로그램을 이용하여 궁극적으로 학교부적응 학생이 유예하지 않고 졸업할 수 있도록 지원한다. 이로써 학교는 유예없는 졸업을 시키는 의무를 다하고 있다고 볼 수 있고, 그로 인해 국가 역시 책임에서 벗

어날 수 있다고 보았다.

> 교육부의 입장은 (…중략…) 왜 너희(학교)가 관리를 안 했냐. 실제로 유예학생이 생기면 학교에서는 교육청에 보고하고 다음에 또 연락을 줘요. 그리고 계속 유예 상황을 물어보고…. 이걸 18세까지 유지해요. 중학교 2학년 때 유예를 했는데 18세까지 이 학생은 유예 대상으로 관리 대상이에요. 그런 식으로 하면서까지 학교는 의무를 다하고 있다고 이야기 하고 싶은 거죠. 그런 측면에서 애들에게 이 돈을 투자하더라도 졸업은 시켜 달라. 어떻게 해서든 졸업을 시켜 달라. 그러면 교육부는 (그 책임에서) 벗어나잖아요. (이지석)

지금까지 살펴본 바와 같이 대안교실 담당교사들은 학교에서 대안교실이 운영되는 목적으로 “학교 졸업”을 이야기하였다. 이러한 대안교실의 역할은 학업중단 위기에 있는 학교부적응 학생이 무사히 졸업할 수 있도록 지원하는 것이다. 더 나아가, 학업중단 예방정책으로부터 시작된 대안교실은 정책적인 목적과 현장에서 인식하는 목적이 유사하게 나타난다. 다시 말해, 국가에서 추구하는 정책의 방향과 의도에 따라 학교 현장의 분위기가 형성되고, 직접 수행하는 것이다. 이는 ‘졸업’이 가지는 의미 중에서 졸업장이 없으면 좋은 직장으로 취직하기 어렵다는 등의 사회적인 분위기도 무시할 수 없을 것이다.

2. 학교생활 유지: “잠시 숨 쉴 수 있는 시간을 주는 거죠”

학교부적응이라 불리는 학생들은 대부분 정규 수업시간에 앉아 있기 힘들어한다. 그리고 견디기 힘든 한계에 다다랐을 때 수업시간에 들어가길 거부하게 된다. 이러한 현상이 계속 지속될 경우에는 아예 학교를 나오지 않거나 수업참여를 유도하는 교사와의 갈등이 심해지기도 한다. 이럴 때 대안교실은 부적응학생들에게 “숨 쉴 구멍(오민수)” 또는, “잠시 쉴 수 있는 곳(이지석)”으로 견디기 힘든 환경에서 잠깐 벗어나도록 한다. 이는 부적응학생이 학교생활을 유지하기 위한 하나의 “도구”이자 “잠깐의 탈출구”인 셈이다.

표준교육과정 내에서의 숨 쉴 구멍(이죠). (오민수)

얘네들(대안교실 참여학생)이 학교에서 수업을 듣기가 어려우니까 얘네들에게 쉴 수 있는 시간을 준다고 생각하면 돼요. (이지석)

그렇다고 대안교실이 단순히 노는 공간이라고 볼 수는 없다. 대안교실은 다양하고 유연한 교육기회를 제공하여 지루하고 숨 막히던 학교생활을 지속할 수 있도록 한다. 예를 들어, 황준석은 대안교실의 목적이 진로·진학과 연계된 체험 중심의 프로그램을 통해 오기 싫어하는 학교가 아닌 "즐겁게 학교생활을 마무리할 수 있는 곳"이라고 하였는데, 만약 대안교실을 참여하지 않았다면 "학교를 그만둘 아이"였다고 언급하였다. 다시 말해, 대안교실은 "교실 안에서 어려움을 겪는 아이들을 도와주기 위한 정책(김민성)"으로, 무기력하거나 정서적 도움이 필요한 학생들이 대안교실에서 심리적 안정과 치유를 받아 학교생활을 지속하는 힘이 생긴다고 보았다.

계속 부적응해서 학교적응에 도움 받으려고 대안교실을 하는 건데…. (김민성)

애들 정서·치유인 것 같아요. 애들이 수업시간에 물론 지식을 배우는 것도 많지만…. (…중략…) 저는 그 밑에 있는 욕구나 뭔가 정서적인 안정을 채워주는 게 목표라고 생각해요. 대안교실에서 학생들이 뭔가 심리적으로 안정이 돼야 학교 공부도 열심히 할 수 있기 때문에 대안교실을 가는 것으로 생각하거든요. (김현지)

이처럼 대안교실에서는 학생들이 평소 학교에 부적응하던 요인들을 잠시 진정시켜주는 역할을 한다. 물론 이후의 궁극적인 목표는 결국엔 '졸업'이지만, 그때까지 학교생활을 평화롭게 지속시키기 위한 "잠시 숨 트일 공간"으로 작동한다. 그러나 "잠깐의 쉼"이란 다시 일상으로 돌아가야 한다. 부적응학생 역시 정규 수업시간을 견디기 힘들어 휴식처와 같은 대안교실에 참여하였지만, 결국에는 일반학급에서 생활해야 한다. 이를 오민수는 "일반교실로의 복귀"라고도 보았는데, 결국 대안교실은 일반학급처럼 학교생활 전체가 아닌 일부로 운영되기 때문이다. 즉, 대안교실은 잠깐의 쉼을 제공하는 이면에 학교에 부적응하던 학생의 "적응력을

향상(조유진)"시켜 기존의 일반교실에서 이탈하지 않고 생활하도록 지원하는 것이다.

> 대안교실의 목표는 복귀죠. 일반교실로의 복귀. 안되더라도 들어가라. (결국엔) 중도탈락을 막자는 거잖아요. (오민수)

> (대안교실의 목적은) 학생들의 적응력 향상과 학교생활 만족도 향상. 그리고 즐거움과 기대감 증진. (조유진)

종합해볼 때, 학교부적응을 겪는 학생들이 학교를 그만두지 않고 학교생활을 유지하도록 만들기 위해서는 잠시 부적응한 상황 또는 환경과 거리를 두고 환기시키는 공간이 필요하다고 볼 수 있다. 왜냐하면, 더 심각한 행동으로 표출되기 전에 잠시 숨을 고를 수 있는 역할을 할 수 있기 때문이다. 하지만 학생 개인이 부적응이라는 그 상황에서 잠시 벗어나 대안교실이라는 공간과 시간으로 이동하여 지금을 버틸 수 있는 학생 나름대로 적응력을 향상시켜야 한다. 그리고 결국에는 변하지 않은 예전의 수업 환경으로 언젠가 다시 돌아가야 한다.[18] 이처럼 학교부적응 학생의 학교생활 지속 과정에서 대안교실이 지원하고 도와주는 역할을 하지만, 임시방편적인 목적에 대해서는 고민해볼 문제이다.

3. 학교 경험의 다양화 시도: "학교에서 또 다른 결들을 제시해주는 거죠"

대안교실은 '일반학급과 구분하여 대안교육 프로그램을 운영하는 학급'으로 정의한다(교육부·한국청소년정책연구원, 2015). 대안교실은 학교부적응 학생에게 일반교실과는 다른 대안적인 교육을 제공하고자 한다. 오민수는 이를 "표준교육과정 내에서 또 다른 결들을 제시해줄 수 있는 방법"이라고 표현하였다. 오민수는 일반 고등학교 안에서 대안적인 교육을 다양하게 시도했던 교사이다. 큰 틀에서는 정부에서 요구하는 정책의 목

18) 학생들이 부적응을 겪던 공간과 환경은 본질적인 변화가 없기 때문에 숨쉴 수 있는 잠깐의 일시적인 구원책일 뿐 적응력이 향상되었다고 해도 다시 부적응 현상은 나타날 수밖에 없다. 이에 대한 구체적인 이야기는 5장에서 하도록 하겠다.

적인 ‘학업중단 예방’에 초점을 두되, 그 안에서 대안교실을 통해 부적응이라 불리는 학생이 자신에게 맞는 교육을 찾도록 지원하는 교육과정을 구현시키려 노력하였다.[19] 박영훈 역시 대안교실을 통해 “선생님이 바라는 이야기를 하는 게 아니고, 자신이 하고 싶은 것을 이야기하고 직접 (과정을) 만들어가는” 학교문화를 만들고자 하였다.

> 양쪽의 측면을 다 만족하게 하는 거죠. 졸업시키고, 애(대안교실 참여학생) 입장에서도 자기 결을 펼 수 있으니까. 가다 보니까 결국 그렇게 되더라고요. (오민수)

> 졸업시키는 건 당연히 졸업시키는 거고. 애가 좋은 걸 마음껏 해볼 수 있겠다는 생각으로 저는 들어갔던 거죠. (박영훈)

> 대안교실 프로그램이 다른 프로그램보다 사업 돈도 크고 목표 의식이 뚜렷한 것 같아요. 이 아이들은 어쨌든 학교에 와서 뭔가 대안적인 교육을 하고, 학교에 어떻게든 오게끔 하는 게 목표잖아요. (김현지)

부적응학생을 위한 대안교실은 학교 안에서 비교적 유연하게 운영할 수 있다. 예컨대, 면담을 진행한 몇몇 대안교실 담당교사들은 교사 중심이던 기존의 교육과정을 적어도 대안교실 안에서만큼은 학생 중심 교육과정으로 시도하여 운영하고자 하였다. 오민수는 대안교실의 궁극적인 목표를 학생들에게 “학교가 즐거운 곳”이라는 생각의 전환을 이끌도록 하는 것이었다. 일반학급 안에서 주변화되고 무기력한 “부적응학생들을 깨우기 위하여”[20] 정규교육과정과는 다른 학생 중심의 교육과정을 제시하고자 하였다(오민수). 단순히 부적응한 문제행동을 보이는 특정 학생들만의 제한적인 교육이 아닌 대안교실이 열린 교육으로 발전할 수 있는 “대안적 교육의 확장” 가능성을 발견하기도 했다고 한다. 이와 비슷하게 박영훈을 포함한 교사들 역시 부적응으로 보이는 학생들에게 “하고 싶은

19) 학교 안에서 담당교사에게 요구되는 정책적인 목적을 따라가되, 학생 중심의 교육적 목적 역시 함께 실현하고자 한 것이다.

20) 여기에서의 ‘깨우기 위함’은 실제로 수업시간에 잠을 자는 아이들을 움직이게 하여 실제 잠에서 깨우는 의미이자, 교실 안에서 배제되었던 아이들을 학생 중심의 개별화된 교육과정으로 참여시키기 위함으로 볼 수 있다.

것을 물어보고", 그들과 함께 "유연하고 개별화된 교육과정"을 계획하고 지원하는 것이 대안교실의 운영목적이라고 이야기하였다.

이러한 경험의 다양성 시도에서도 많은 부분이 체험위주의 활동에 중점을 두고 있었다. 오유미는 대안교실에서의 다양한 경험을 통해 학생에게 맞는 적성을 탐색하는 기회를 제공할 수 있다고 보았다. 일반학급에서는 알아듣기 어려운 수업내용으로 힘들어하는 학생들에게 그 시간을 "빼서" 대안교실 활동과 같은 다른 교육을 제시하는 것이다. 다시 말해, 공부가 아닌 체험 위주의 다양한 활동을 경험하면서 자신에게 맞는 적성을 찾을 수 있도록 대안교실이 그 역할을 대신할 수 있다고 보았다.

> 그냥 그 모르는 수업에 앉아있으면 지겹고 힘들고 그런데…. 그 시간에 빼서, 7회라든가 5회 정도 맛보기 하면서 '아, 이게 이런 거구나, 참 나한테 맞는구나.' 이런 거 느끼면서 진로를 찾아갈 수 있게. (…중략…) 그 경험 가운데서 자신에게 맞는 적성을 찾아갈 기회를 제공해주는 게 목적인 것 같아요. (오유미)

적성 및 진학과 관련하여 좀 더 살펴보자면, 중학교에서는 부적응학생에게 대안교실 체험 활동과 연계하여 요리, 미용 관련 특성화고등학교로 진학할 수 있는 통로를 제공한다. 이와 유사하게 학업 중심의 일반고등학교에서는 학교부적응으로 보이는 학생들에게 대안교실 안에서 다른 관심 분야를 찾도록 지원한다. 그리고 졸업 후 가능하다면 그와 관련한 전공이 있는 (전문)대학으로 진학할 수 있도록 지원한다. 이처럼 면담을 진행한 몇몇 교사들은 학교에 부적응하던 학생들이 대안교실 안에서 공부가 아니더라도 그들 나름의 적성을 찾도록 도와주는 것을 목적으로 하였다. 그리고 더 나아가 대안교실에 참여했던 부적응학생들이 무사히 학교를 졸업하여 적성에 따라 상급학교로 진학한 경험들에 비추어서 대안교실의 목적과 역할을 이야기하기도 하였다.

> 제가 꼭 빠트리지 않는 것 중의 하나가 요리학원이에요. 그럼 애들이 거기서 나름대로 재미라든가…. 또 한 번 접해본 건 자신이 있고, 해봐야겠다고 생각하기 때문에 특성화고에서 요리 쪽으로 (지원하죠). (…중략…) 대안교실 애들은 거의 다 특성화고를 요리 쪽으로 가요. (오유미) : 중학교 사례

> 커피 배우고 나가서 지금은 알바하고 있지만…. 개도 무사히 졸업했고요. 저는 1년에 한 명씩이라도 예방 효과가 있다고 봐요. 분명히. (…중략…) 직업반으로 있다가, 2학기 추가 모집으로 ○○도에 있는 직업학교 갔다가, 전문대 갔다가…. 이런 경우도 애는 즐겁게 학교생활 마무리 하니깐요. (황준석) : 고등학교 사례

대안교실을 통한 진로 탐색과 경험 역시 결국에는 '졸업 후 상급학교로의 진학'을 목표로 진행되는 경우가 많았다. 면담을 진행했던 교사들 역시 대안교실은 학업 중심보다 체험 위주의 진로 탐색을 하게 되고, 이는 곧 특정 분야와 관련된 상급학교에 지원할 수 있을 것인가와 연결될 수밖에 없다고 하였다.[21] 다시 말해, 졸업장의 유무[22]에 따라 추후 직업을 선택하는 과정에서 개인이 할 수 있는 폭과 관련이 있다고 보는 관점이 포함된 것이다.

지금까지 교사들이 인식하는 학교 내 대안교실의 목적에 대해 살펴보았다. 대안교실은 학교에 부적응한 것처럼 보이는 아이들을 위해 정규교육과정과는 다른 대안적인 교육과정을 시도하였지만, 결국에는 국가와 학교에서 원하는 건 '졸업'과 '상급학교로의 진학'이었다. 사실 일반 학교 안에서 대안적인 교육의 기회를 제공한다는 것은 생각보다 쉽지 않다. 다시 말해, 이미 정해져 있는 정규교육과정과 평가, 그리고 졸업이라는 학교의 암묵적인 책임감은 "또 다른 결들"을 시도하는 데 큰 노력과 어려움이 따른다. 대안교실이 활발히 운영되던 초기에는 '공교육 안에서 또 다른 결'을 만들고자 하는 교사들의 시도와 움직임이 있었다. 그러나 시간이 지나면서 학교 안 현실적인 문제와 넘을 수 없는 벽들을 마주하게 되며, 결국에는 졸업과 진학에만 집중하게 되는 지엽적인 현상이 나타났다.

---

21) 여기에서 조심히 살펴봐야 할 부분은 공부에 관심 없는 부적응학생들을 아예 체험 위주의 참여로 형식화하는 경우이다. 즉, 이 학생들이 성적으로 상급학교에 진학하기 어렵기 때문에 대안교실에서 체험하는 활동이나 경험이 '직업 찾기'식으로 운영되는 것이다. 이를 학생 중심의 개별화된 교육과정이라고 자칫 오해할 수도 있다.

22) 중졸이냐, 고졸이냐, 대졸이냐에 따라

제 2 절 학교부적응으로 보이는 학생 선별

대안교실은 학교 안에서 학업중단 위기 가능성이 있는 부적응학생을 대상으로 운영한다. 그래서 대안교실에 참여하는 학생의 특징이 곧 학교 안에서 일반적으로 인식할 수 있는 부적응한 학생들의 특성으로 설명할 수 있다. 또한, 대안교실 참여 학생을 선정하는 과정에서 학교구성원이 '학교부적응'으로 판단하는 기준을 나타내 줄 것이다. 이에 본 절에서는 학교 안에서 부적응이라 불리는 학생들은 누구이며, 어떻게 이들이 학교부적응으로 판단되고 선정되어, 대안교실에 참여하게 되는지 살펴보고자 한다.

1. 교사가 인식하는 학교부적응 학생의 특징

부적응이라는 현상은 하나의 특성만으로 파악하기는 어렵다. 황준석에 따르면, "부적응이라는 것은 그 집단에 잘 섞이지 못하는 아이들을 폭넓게 부적응학생"으로 부른다고 하였다. 그리고 그 안에서도 "학습이 안 되어서, 자기 성격에 의해서, 발달이 늦어서, 병리적인 부적응(황준석)" 등 처한 상황 또는 개인에 따라 다르게 나타난다고 보았다. 김민성 역시 학교부적응에 대해 "모든 학생이 부적응 잠재군"이라고 생각하였다. 이처럼 학교부적응은 개인의 관점과 환경에 따라 다르게 판단하고 정의할 수 있다.

본 연구에서도 대안교실 담당자들이 인식하는 학교부적응 학생의 특징은 각기 다르게 나타났다. 담당자뿐만 아니라 그들의 동료교사 대부분 부적응학생을 대안교실 참여대상으로 연계하여 인식하는 경우가 많았다. 더 나아가, 부적응을 인식하는 관점에 따라서 학생의 개인적 요인으로 특징짓거나, 또는 학교 구조적인 문제로 인해 나타난 특징으로 설명하기도 하였다. 부적응 특성이 한 가지 행동처럼 따로 드러나는 사례도 있었지만, 대부분 동시다발적으로 부적응 특성이 복합적으로 나타나거나 여러 특성 중 하나의 특성이 좀 더 두드러지기도 하였다. 교사들이 인식하는 학교부적응 학생이자 대안교실 참여대상자의 특성은 다음과 같다.

1) 문제를 일으키는 학생: “교사가 컨트롤하기 힘들어요”

교사가 가장 쉽게 인식하는 학교부적응은 주로 눈에 띄는 문제행동을 하는 학생이다. 예를 들어, “학교 안에서 흔하게 문제(술·담배 등)를 일으킨다거나, 학교를 잘 안 나오거나, 교사에게 욕설하거나, 학교폭력에 연루되는(박영훈)”, “학교에 불만이 엄청 많은(김현지)” 이른바 “사고치는” 아이들이다. 특히 교사들은 그들과 갈등 관계에 있는 학생을 부적응한 학생으로 인식하는 경우가 많았다. 이러한 “교사와의 부딪힘”이 잦은 학생들은 교실 안에서도 전혀 “통제”되지 않는다(이지석).

소위 “말썽을 부리는 학생”들은 매번 자신들의 행동을 제지하는 교사와 학교에 “불만이 많다”고 한다. 그래서 그들과 연대감이 있는 친한 친구 외에는 교사뿐만 아니라 다른 또래 친구들에게도 공격적이다. 더 나아가 이러한 상황이 심각해지면, “학교폭력”이나 “교권침해”에 개입되는 사례도 발생한다. 김현지는 이러한 부적응학생들이 “심리적·정서적 안정이나, 사실은 공동체 의식이 없는” 상황이라고 이야기하였다. 다시 말해, “부모나 교사와의 친밀감, 사회적 정서 등 사회관계 맺는 게 취약한” 학생들이어서 학교 안에서도 사람들과 원만하게 지내기 어렵고, 부적응한 행동을 보인다는 것이다. 면담을 진행한 교사들에 따르면, 이런 특성을 보이는 학생과 교실 안에서 계속 부딪히기보다는 잠시 대안교실에서 여러 활동을 하며 정서적인 면을 안정시키고, 교사에 대한 신뢰감을 쌓는 데 시간을 보내도록 한다.

> 선생님이 정말 컨트롤할 수 없는 아이들. 그 학생이 대안교실 학생이에요. 그게 좋은 학교는 한 반당 1~2명, 나쁜 학교는 한 반에 3~5명. 좋은 학교와 나쁜 학교의 기준을 그렇게 보시면 돼요. (이지석)

> 학교에서 좀 말썽부리는 아이들, 그리고 그걸로 인해서 선생님들과 부딪히면서 튕겨 나가는 아이들. (그 아이들에게) 초점을 맞추는 경향이 있어요. (…중략…) 부적응이라는 학생들에 대해서는 학급에서 컨트롤이 안 되는 아이들이라고 보면 될 것 같아요. 학교에서는. 그래서 선생님하고 부딪히는 경우. 그러면 선생님도 아이도 힘들어지다 보니까 아이들에게 시간을 줄 수 있는 그런 케이스로 (대안교실을) 진행해요. (이지석)

학교폭력에 자꾸 개입되어서 문제를 일으키는 학생이라든지…. (김현지)

중학교 교사인 이지석과 김현지는 중학교 시기의 부적응 현상을 '사춘기'로 예로 들며 설명하였다. "고등학생과는 다르게" 사춘기에는 "충동적이고, 전두엽이 잘 발달하지 않아서 바른 판단이 어려운(김현지)" 시기를 겪고 있다고 보았다. 그래서 이러한 부적응 행동이 나타나는 시기일 때, 대안교실에 참여하면 이전과 같이 학교생활에 다시 적응할 수 있다고 보았다. 이처럼 학교부적응 현상을 미성숙한 청소년 시기로 보는 관점은 학교부적응을 일시적 상황이라고 판단한다. 그래서 그 잠깐의 시기를 유연하게 보낼 수 있는 대안교실이 필요하다고 인식하는 것이다.

제가 생각하는 부적응학생은요, 지금 선생님들이랑 부딪치는 아이들. 사춘기에 들어가 있는 아이들. 사춘기를 부딪치면서 겪는 아이들. 실제로 경험상 시간을 주면 돌아오는 경우를 많이 봤거든요. (이지석)

중학교 때랑 고등학교는 또 달라요. 중학교 때는 사춘기라는 게 있잖아요. (…중략…) 중학교 때 학교를 안 오게 되면 이거는 조금 문제가 있어요. 이 아이들은 너무 어리고, 그렇다고 부모님들이 그렇게 케어해 주고, 신경 써 줄 수 있는 환경도 아니고…. 그래서 대안교실이 중학교 때 있는 건 엄청 다행이라고 생각이 들어요. 왜냐면 이 아이들은 그만한 판단력이나 그런 능력이 안 되기 때문에. (김현지)

이처럼 교사들이 부적응을 인식하거나 부적응의 원인을 파악하는 방식은 다양하였다. 예컨대, 학교부적응 현상을 생물학적인 문제로 접근하거나, 또는 학생 개인의 가정배경과 돌봄의 부재에서 그 원인을 찾기도 한다. 이렇듯 교사 개개인이 부적응에 대해 각기 다르게 접근하며 부적응을 겪는 학생들이 학교와 사회적 관계에 잘 적응하지 못한다고 인식한다. 특히 겉으로 드러나는 문제행동을 하는 학생들을 학교부적응으로 인식하였다. 결국 학교는 이러한 특징을 보이는 학생에게 일반학급에서 잠시 나와 대안교실을 참여하도록 권유하는 것이다.

2) 수업을 거부하는 학생: “수업시간에 앉아 있는 자체를 너무 힘들어해요”

학교는 지식전달 중심의 교육이 주를 이룬다. 그리고 그런 “수업시간을 버티기 힘들어하는” “존재감 없는” 학생들이 있다. 수업이 지루하거나, 또는 내용을 이해하기 어려워 기대와 다른 행동을 하는 것이다. 예를 들어, 수업시간 대부분을 “가만히 앉아 있지 못하고 딴짓”을 하거나, 또는 온종일 “엎드려만 있는 것”이다. 학생의 특성에 따라 나타나는 부적응행동은 다르겠지만, 공통적으로는 “수업을 거부”하고 있다고 본다. 물론 이러한 현상은 보통 교실 안에서도 흔히 발견할 수 있는 모습이라고 반론할 수도 있다. 그러나 행동의 정도가 심해지면, 교사는 점점 수업 진행이 불편해지고 지시에 따르지 않는 학생을 학교에 부적응한 것으로 인식하게 된다. 이렇게 “일반학생들처럼 수업을 받지 못하는 학생들”은 온종일 지내야 하는 학교가 힘들고, “왜 학교에 다니는지 모르겠는” 상황까지 오게 된다고 하였다.

> 정규수업을 일반학생들처럼 받지 못하는 학생들이죠. 가만히 앉아 있지 못하는 애들. ADHD 경향이 있는 학생들부터 시작해서 그다음에 무기력한 학생들요. 관심이 없어요. 수업에 계속 1교시부터 6교시까지 엎드려 있어요. (김현지)

> 이 아이들은 수업시간에 가면 거의 조용히 있어야 하는 애들이잖아요. 한 번도 활동도 못 하고. (이지석)

면담을 통해 수업을 거부하는 부적응학생들의 특징을 살펴보면, 다음과 같이 크게 두 부류로 나뉘는 것으로 나타났다. 완전히 무기력한 모습으로 엎드려 수업을 거부하거나, 수업 진행이 어려울 정도로 주변을 방해하는 것이다.

먼저, 교사는 “수업시간에 전혀 참여하지 않고”, “의욕 없이 엎드려 있기만 한 학생”을 매우 “불성실한 모습”으로 인식하였다. 앞서 언급하였듯이 수업 중 엎드리거나 무기력한 학생들은 교실 안에서 자주 마주할 수 있다. 그러나 일반적으로 교사가 깨우거나 주의를 환기하면 마지못해

일어나 참여하는 '시늉'을 보내는 학생들은 그리 심각한 수준의 부적응으로 인식하진 않는다. 그리고 수업의 흐름에 크게 방해받는 행동도 아니어서 교사와의 관계 역시 나쁘지 않다. 그보다는 교사의 지시를 '아예' 따르지 않고 "통제에서 완전히 벗어난" 학생들을 (대안교실 등 도움이 필요한) 학교부적응으로 인식하는 것으로 나타났다. 다시 말해, 교사가 수업을 진행하며 감당하기 어려울 정도로 무기력하거나 엎드려만 있는 상황으로 판단될 때, 차라리 잠에서 깨어있는 시간을 따로 만들어 줄 수 있도록 대안교실 참여를 권유하는 것이다.

다음으로, 가만히 앉아 있지 못하고 수업을 진행하기 어려울 만큼 방해하는 학생은 매번 자신을 제재하는 교사와의 관계가 완만하기 어렵다. 그래서 이들은 종종 앞서 살펴본 '말썽부리는 학생'과 특성이 겹치기도 한다. 교실 안에서 "교사와의 관계가 틀어져 버리면" 학생에게 "어떠한 말을 해도 안 되고, 바뀌지도 않는(이지석)" 이러지도 저러지도 못하는 상황이 되어버린다. 이지석은 이런 상황이 계속되면 마치 "편견이 쌓이는 것처럼 점점 서로 멀어질 수밖에 없다"라고 하였다. 다시 말해, "한번은 싸웠지만, 그다음엔 미워지고, 더 지나서는 보기도 싫어지게 되는" 상황까지 오게 될 수 있다는 것이다. 갈등을 일으키는 아이들을 "골칫거리(이정선, 이지석)"로 인식하고, 교사는 갈등을 겪는 아이가 속한 반은 들어가고 싶지 않은 생각이 들기도 한다.

> 수업시간에 선생님이랑 아이가 싸운다면, 그 수업은 어쨌거나 마이너스잖아요. 수업하는 과정에서 선생님과 아이가 트러블이 생겼다고 한다면, 선생님은 애가 있는 수업에 들어온다는 건 일단 부담이 돼요. 음…. 뭐 모두 다 아는 비공식적이지만 공식적인. '쟤 때문에 저 반 들어가기 싫어.' 근데 개가 없다면 훨씬 선생님도 아이들도 여유가 생기기 시작하죠. (이지석)

지금까지 살펴본 바에 따르면, 교사들은 학교부적응 현상을 인식할 때 학생들의 '수업 태도'가 중요한 역할을 하는 것으로 보인다. 좀 더 구체적으로 설명하자면, 수업시간에 교사가 전달하는 지식을 학생이 어떻게 수용하느냐에 따라서 다르게 인식된다. 즉, 교사의 지식전달 행위에 대해 학생의 거부 또는 무시하는(듯한) 모습은 일반적으로 기대하는 학생의

태도는 아닐 것이다. 그래서 교실 안에서 일반적으로 기대하는 모습과 다르게 행동하는 학생을 주로 교사들은 학교에 부적응한 학생으로 인식하는 것으로 볼 수 있다.

이러한 학생의 '수업 태도'에 대한 기대는 공부에 관한 관심, 성적 등과 연계되어 살펴볼 수 있었다. 교사들은 "수업시간에 앉아 있기 힘들어하는" 부적응학생들을 "공부에 많은 열정이 없고", "관심 없는 아이들"로 인식하였다. 이들은 오랫동안 누적된 학습 부진으로 진도를 따라갈 수 없어 "학업 기피자"가 되었고, 이로 인해 "성적 역시 바닥(오유미)"이다. 황준석은 이를 "경계선에 있는 아이들"이라고 표현하였는데, 교실에 앉아 있지만 "공부를 하는 것도 아니고, 그렇다고 관심이 있는 것도 아닌" 상태에서 점점 수업을 거부하게 되는 것으로 나타났다.

> 수업시간에 힘들어하는 아이. 앉아 있어도 저게 뭔 소리인지 몰라요. 정말 학업을 따라가기 힘들어하는 6시간, 7시간 앉아 있어도 저게 무슨 소리인지도 모르고 아무 생각 없이 앉아 있는 애들은 차라리 빼서 정말 다양한 프로그램을 할 수 있는. 저는 그래서 그 대상이 드러나야 한다고 봐요. 학교마다. (오유미)

> 일단 공부에 관심 없는 아이. (…중략…) 그리고 말 그대로 이제 좀 학업 기피자라고 해야 하나? 학교 오기 싫어하고. 말 그대로 학업에 대한 부적응인데…. (김민성)

이처럼 일상의 상당한 시간을 학교에서 보내는 학생들이 학업 중심의 교육과정과 평가 체계에 적응(참여)하지 못하면, 그들은 어느새 부적응한 개인이 된다. 그러다 보면, "학교에 왜 와야 하는지" 고민하게 되고 점점 "학교에 오기 싫어지게" 되는 것이다. 그리고 이해되지 않는 수업을 들으라고 (또는 똑바로 앉아있으라고) 요구하는 교사와도 관계가 틀어지는 것으로 나타났다. 더 나아가, 어차피 참여하기도 어려운 수업시간을 견디기 위해 학생들이 선택하는 건 아예 엎드리거나, 다른 사람에게 표출하는 방식으로 수업을 거부하는 것이다. 이러한 악순환이 교사가 부적응을 인식하게 되는 과정이라고 볼 수 있다.

3) 학교 시스템에 맞지 않는 학생: “삶의 목표 없이 끌려가는 듯해요”

교사는 공부에 의미를 찾지 못하고, 수업을 완강히 거부하는 등 감당하기 힘든 외현화된 행동을 하는 학생들을 학교에 부적응한 것으로 판단하고 대안교실 참여를 권유하였다. 교사들은 일반적으로 눈에 보이는 다양한 부적응 현상을 인식하고 부적응학생으로 판단하였다. 한편, 겉으로는 괜찮아 보이지만, 침묵하는 부적응 현상에 관해 이야기하는 교사들도 나타났다. 이는 큰 의미에서 일률적이고 표준화된 학교 시스템에 부적응한 것으로 보는 것이었다. 즉, 부적응학생은 원래 아무것도 못 하는 아이가 아니라, 학교에서 요구하는 평가에 맞추어진 성취 기준과 교육과정에서 튕겨 나오거나, 꼼짝없이 아무것도 안 하는 무기력한 학생들로 보인다는 것이다.

> 부적응학생은 일단 삶의 목표 없이 끌려가는 것 같은 인상을 가지고 있고. 또 자기가 뭘 해야 할지 잘 모르는 아이들이 교실에 적응이 안 돼서 그런 것 같아요. 그런 거지 뭐…. 그 학생들이 전혀 아무것도 못 해서 그런 건 아닌 것 같아요. (황준석)

> 애들은 삶으로써 이게 내 삶과 연관 안 되는 걸 알아요. (박영훈)

황준석과 박영훈에 따르면, 학교에 부적응한 학생 몇몇은 이미 학교교육이 자신의 삶과 직접 연관되지 않는다는 것을 알고 있다고 하였다. 다시 말해, 학교교육이 학생의 적성에 맞지 않고, 희망하는 진로와도 연계되지 않는다는 사실을 학생은 이미 알고 있다는 것이다. 그런데도 학교에서 제시하는 교육과정에 대해 표현하지 않고 침묵하며 주어진 상황을 그냥 따라가는 현상을 포착한 교사들이 있었다. 이는 앞서 설명한 갈등을 일으키거나 수업을 거부하는 행동 등 적극적인 형태의 부적응보다는 소극적인 형태로 나타나는 부적응 현상이다. 따라서 이러한 관점은 부적응을 좀 더 넓고 보편적인 형태로 인식하는 것으로도 볼 수 있다. ‘자신을 감추고 기준에 따라가야만 하는’ 학생들이 이러한 학교구조에 부적응하지만, 쉽게 표현되지 않는 것이다.

애네들은 왜 표현하지 않을까…. 삶으로써 아는 것 같아요. 지금 우리가 학교에서 배우고 거기서 성적을 따라가는 것들이 크게 내 삶에 도움이 되지 않을 거라는 것은 다 알고는 있는 것 같은데, 의식적으로 보다는 체화적으로 알고 있는 것 같은데, 누구도 '그거 하지 말고 그럼 이렇게 해볼래?'라고 얘기하는 사람이 없고. 그러다 보니까 선뜻 도전도 못 하겠고. 자기를 감추고 기준에 시스템 상에서 흘러가는 학교에 대해서 따라가야만 하는 건데. 따라가고 있으면서도 거기에 관해서 얘기 못 하는…. 요새는 이런 구조가 더 큰 것 같아요. (박영훈)

근래에 들어서 보는 부적응은 좀 다른 것 같아요. 그게 잘 안 보여요. 선생님들은 착하다고 얘기를 하는데 저는 아파 보이거든요. 그게 애들이 크게 사고를 안 쳐요. (…중략…) 요새는 표현하지 않는 아이들이 더 많이 보이는 것 같아요. (…중략…) 침묵으로 가려지는 아이들이 저는 더 불행하게 보이는데 그거를 보는 시선은 학교에서 여전히 좀 달라요. (박영훈)

이에 대하여 박영훈은 부적응학생의 비언어적인 표현에 집중해볼 필요가 있다고 하였다. 다시 말해, 수업시간에도 "그냥 앞만 보고" 있고, "힘들지 않느냐고 물어보아도 괜찮다고만 하는 아이들"은 지금의 상황을 침묵하고, "선생님의 기대에 찬 모습만이 성공"으로 인식하는 현실에 대한 우려였다. 면담을 진행한 다른 교사들에 따르면, 이처럼 학교 시스템에 부적응하는 학생이 존재하더라도 일반적으로 교사들은 미처 발견하지 못하기도 한다고 하였다. 왜냐하면, 수업시간에는 "문제없이 잘 따라오는 착한 학생"이기 때문이다. 겉으로는 괜찮아 보이지만, 실제로는 그렇지 않은 학생에 대해 학교와 사회는 무관심하다고 볼 수 있다. 이를 통해 교사가 부적응을 인식하는 기준과 관점이 개인의 행동으로부터 인식하는지, 또는 그 이면의 구조를 통해 인식하는지에 따라 다르게 나타난다는 것을 확인할 수 있다.

제가 볼 때는 되게 힘들어하고 재 생각이 다른 것 같은데…. (…중략…) '선생님, 재 얌전하고 수업시간에 그냥 잘 들어요. 크게 문제 안 치는 데 왜 문제가 있다고 얘기를 하세요.' '착한 앤'데 라는…. 요새는 문제가 그렇게 가는 것 같아요. 저는 그게 요즘에는 더 고민이거든요. 그래서 어떻게 적응을 인식할까…. 예전에 눈에 보였던 애들이 요새 눈에 보이지 않아서 더 힘들어지지 않았을까 아닌가 싶어요. (박영훈)

오히려 예전에는 학교에서 문제를 일으키는 학생들이 쉽게 눈에 띄기 때문에 파악할 수 있었다고 한다. 그리고 외현화된 부적응행동을 보이는 학생들에 대해 “굳이 힘을 들이고 신경을 써야 하는지”에 대해 교사들 간 상충하는 의견이 있었다고 한다. 그러나 지금은 무탈하게 수업을 듣는 것처럼 보이는 (학교 시스템이나 제도에 부적응한) 학생을 “굳이 왜 대안교실이라는 곳에 가야 하는지”를 이해시키는 게 힘들어졌다고 하였다. 표현하지 않고 현실에 순응하는 부적응한 상황에 놓인 학생들을 보지 못하는 경우가 발생하는 것이다.

앞서 살펴본 결과에서, 문제를 일으키거나 수업을 거부하는 부적응학생 역시 학교시스템에 맞지 않아 나타나는 특징일 수도 있다. 다만, 연구자가 학교구조에 맞지 않는 학생을 부적응 특징으로 따로 떼어 제시한 이유는 교사가 부적응을 인식할 때 학생의 부적응을 개인의 행동으로부터 파악하느냐, 또는 학교구조에 의해 부적응이 될 수밖에 없다고 판단하느냐에 따라 학교부적응 문제가 다르게 접근될 수 있다고 보았기 때문이다. 이는 학교가 학생들에게 어떤 곳이어야 하는가에 대해서도 학생이 적응해야 하는 공간인지, 또는 학교가 학생에게 맞추어야 하는 공간으로 인식하는지 등 다르게 나타날 수 있다.

지금까지 교사들이 학교부적응을 어떤 특성으로 인식하는지 살펴보았다. 대개 부적응학생을 힘들고 다루기 힘든 존재로 보는 경향이 더 높았다. 그러나 중요한 건 이런 부정적인 인식에서 끝나는 게 아니라, “지도와 도움이 필요한 아이(이정선, 조유진, 김민성)”라고 생각한다는 점이다. 결국에는 학교 안에서 부적응으로 보이는 행동을 잘 다독이고 지원하여 학교생활을 잘 유지할 수 있도록 도와주어야 한다는 의견이 많았다.

2. 대안교실 참여학생 선정과정

학교부적응 현상은 각자 개인이 가지고 있는 기준과 관점에 따라 다르게 정의될 수 있다. 다시 말해, 대안교실에 참여할 대상을 선정하고 참여를 권유하는 과정에서 교사의 부적응에 대한 관점과 기준이 나타날 수

있다. 학업중단 예방정책 중 하나인 대안교실은 공식적인 절차를 거쳐 운영하기 때문에 이 과정을 살펴봄으로써 부적응학생과 일반학생을 어떤 기준으로 범주화하고, 부적응학생을 선정하는지 살펴볼 수 있을 것이다. 이에 본 절에서는 학교부적응으로 불리는 학생들은 어떤 과정을 거쳐 대안교실에 참여하게 되는지 설명하고자 한다.

1) 부적응학생 발견하기

대안교실 참여 학생은 학교 안에서 부적응을 겪고, 더 나아가 학교를 그만둘 위기에 처한 부적응학생을 대상으로 모집하는 것으로 나타났다. 이러한 모집과정은 앞서 살펴본 부적응 특징을 교사가 인식하고 발견하면서부터 시작된다. 부적응한 학생을 발견하는 과정은 대안교실을 운영하는 학교마다 다양하지만, 면담을 통해 크게 두 가지 방법으로 살펴볼 수 있었다.

먼저, '교사의 관찰과 발견' 방식이 학교 현장에서는 보편적이었다. 즉, 부적응을 보이는 학생을 교사가 지속적인 '관찰'을 통해 '발견'하는 것이다. 면담을 진행한 교사들에 따르면, 공식적으로는 객관화된 검사를 통해 선별하고자 하였으나, 교사의 판단으로 대안교실을 추천하는 경우가 많은 것으로 나타났다. 교사는 수업시간이나 평소 학교생활을 관찰하며 부적응학생을 발견한다고 하였다. 특히 교직경력이 오래된 교사들은 "느낌상" 부적응으로 보이는 학생을 쉽게 찾을 수 있다고도 한다. 이러한 방식은 대부분 교사가 수업을 진행하며 학생의 교실 안 학습 태도를 통해 판단하게 된다. 또는 학교폭력이나 흡연, 무단지각 및 결석 등 쉽게 파악이 가능한 문제행동으로 보이는 학생들을 자주 만나는 학생부에서 개별적으로 추천을 받기도 한다. 그러나 대안교실 담당교사가 부적응한 상황을 겪고 있는 모든 학생을 다 알 수는 없으므로, 주로 담임교사나 교과교사에게 추천을 받는다고 하였다. 이들 역시 수업 태도나 부적응 행동의 정도에 따라 대안교실에 들어갈 만한 부적응학생들을 주관적으로 선별해서 추천한다.

제가 발견해서 데리고 와서 집어넣거나, 이건 여담인데요. 1학년 처음 들어가면 훑어봐서 제가 찍어서 상담실로 보낸 적 되게 많아요. (…중략…) 제가 첫 시간에 불러서 재, 재, 재, 재 골라서 주면, 꼭 까부는 게 아니라 그냥 우울하거나 또 표정이 이상하거나 여러 가지 그냥 그때그때 느낌으로. 이상한 것 같아요. 교직을 오래 하니까…. (황준석)

다양한 사례를 가진 친구들을 담임 선생님이 보시고 '아, 이 학생은 정규교육 과정보다 대안교실에서 뭔가 대안적인 교육을 해서 학교에 뭔가 흥미를 붙이고 마음도 좀 치유하고 또 숨통이 트일 수 있게 이 학생에게 뭔가 좋은 기회를 줘야겠다'라고 생각되는 친구들을 추천해요. (김현지)

이처럼 교사의 주관적인 '직감'과 '느낌'이 부적응을 파악하는 중요한 인식 방식이 된다. 부적응 현상을 발견하기 위해서는 교사가 학생의 학습 태도나 학교생활 등을 가까이 관찰하고, 부적응으로 보이는 학생을 발견하는 데에서부터 시작한다고 볼 수 있다. 그래서 교사가 학생과 직접 만나고 함께 학교생활을 하지 않으면 파악하기 어려워진다고 토로한다. 이러한 이유로 2020년부터 2021년 면담을 진행하던 시점까지 코로나19로 인해 학생들이 학교에 오지 못하고, 면대면으로 만날 수 없어서 학교부적응 학생을 발견하는 데 큰 어려움을 겪었다고 한다.

작년에 코로나로 비대면부터 시작하니까 애들을 발견할 수 없었고, 작년에는 진짜 한 번도 발견할 수 없었고…. (…중략…) 근데 그 전에는 진짜 많이 발견했어요. (황준석)

이처럼 예상치 못한 비대면 상황이 지속되면서 학생을 눈으로 확인하지 못하는 상황에 대한 교사들의 우려가 생각보다 컸다. 특히 부적응을 겪는 학생들의 양극화에 대한 걱정이 많았다. 하지만 이러한 교사의 주관적인 발견은 개인의 특성, 주변 환경에 따라 일관적인 판단이 되지 않을 수 있다는 의견도 나타난다. 즉, 교사의 부적응학생에 대한 관점에 따라 다르게 발견될 수도 있다는 것이다.

교사의 주관적인 선별에 대한 우려에 따라, 학교는 객관적으로 부적응학생을 발견하고자 다른 방법을 모색하였다. 객관적인 결과에 근거하여 부적응학생을 발견할 수 있도록 보완된 방법이 정서·행동 발달검사이

다.[23] 학기 초에 실시하는 심리검사에서 그 결과가 관심군으로 나온 학생들을 대상으로 구성한다. 특히 이 방법은 1학년 신입생 때 많이 사용되는데, 처음 학교에 입학한 시기는 교사의 관찰이 부족할 수밖에 없기 때문에 이러한 검사를 토대로 부적응학생을 발견한다고 하였다.

> 4월 초에 정서·행동 특성검사라고 있어요. 그게 뭐냐면 하도 자살률이 높아지니까 자살 기미가 보이는 학생들을 조기에 발견해서 학교에서 관리하고, 상담하고, 좀 도와주고 할 수 있도록 하는 검사인데, 거기서 관심군으로 나온 아이인데 되게 자살위험이나 아니면 심리적인 불안감을 느끼는 이유가 다양하잖아요. 그런 아이 중에서 대안교실이 필요하겠다고 하면 추천해서…. (김민성)

> 일단 맨 처음에 그 학생들을 모집할 때 담임 선생님의 관찰을 토대로 담임 선생님께 추천을 받아요. 그리고 그 담임 선생님들은 그전에 1학년 같은 경우는 정서·행동 발달검사라고 중학교 1학년 때 딱 한 번 치는 검사가 있어요. 거기서 자살 그런 충동을 보였다든지, 그런 정서상 문제가 있는 친구들 아니면 2, 3학년 같은 경우는 뭐 이런 전력이 있다든지, 또 계속 학교생활 지켜본 선생님들의 관찰 있잖아요. (김현지)

지금까지 살펴본 부적응학생의 발견은 학교 특성에 따라 두 가지 방식을 병행하기도 하였다. 이를 통해 대안교실 참여가 필요하다고 판단되는 부적응 학생이 발견되면, 그 이후에는 대안교실에 참여하도록 설득하는 과정을 거친다.

2) 대안교실 참여 설득하기

교사 추천을 받거나, 검사 결과에서 심리·정서적으로 학교생활에 부적응하고 있는 것으로 보이는 학생들에게는 주로 대안교실 담당교사가 개별적으로 만나 대안교실 활동을 권유한다고 하였다. 또는 가정통신문[24]을 통한 전체 공지를 통해 학생을 모집하기도 하였다. 김민성은 가정통

23) 교사가 부적응을 판단할 때 각자 다른 주관적인 기준으로 인한 비일관성을 피하고자 객관화된 검사를 이용한다.

24) 대안교실의 목적과 프로그램 계획(안)을 공지하고, 동의서도 함께 추가하여 학생과 부모가 상의하여 참여하도록 유도한다.

신문으로 전체 학생들에게 안내하는 이유에 대해서 “미처 발견하지 못한 아이들이 있거나, 필요로 하는 아이가 있는데 학생들이 많다 보니까 교사가 발견하기가 쉽지 않기 때문”이라고 언급하였다. 즉, 부적응으로 보이진 않지만, 대안적인 교육기회를 원하는 일반학생들에게도 참여 기회를 제공하고자 하는 것이다. 교사들은 부적응 행동을 보이지 않는 학생을 보통 ‘일반(적인) 학생’으로 부르는데, 일반학생과 함께 대안교실을 운영하려는 이유는 역차별 문제를 완화하고, 대안교실에 참여하는 학생들에 대한 낙인효과를 줄이기 위함이다.[25]

마지막으로 부적응학생이 대안교실을 참여하게 하기 위해서는 참여대상 학생뿐만 아니라 ‘학부모 동의’가 반드시 있어야 한다고 하였다. 이는 교육부에서 제공한 표준화된 매뉴얼에서도 가장 강조하는 사항이다. 면담을 진행한 교사들 역시 ‘학부모 동의서’를 반드시 받아야 하며, 만약 반대할 경우 절대 억지로 대안교실에 참여시킬 수는 없다고 하였다. 오유미는 학부모 대부분은 자녀의 대안교실 참여에 부정적이기 때문에 가정통신문을 전체적으로 내보내지 않고, 부적응으로 보이는 몇몇 (후보군) 학생들에게 먼저 대안교실을 설명한 뒤 부모 동의를 요청하기도 한다고 하였다.

> 무조건 애들을 추천받는 게 아니라 부모님 동의서도 있어야 해요. 부모님에게 설명해 드리고 다 동의를 받아야 해서 그 부분이 굉장히 중요하죠. 동의 안 하시는 분들도 많아요. (이지석)
> 가정통신문 보냈으니까 그거 보고 서류에 부모님 동의받아서 가져오라고 하죠. 왜냐하면, 특히 부모님 동의가 무조건 있어야 하거든요. (김민성)

> 저는 다 아이들을 알기 때문에…. (…중략…) 아이한테 가장 중요한 건 부모님의 동의에요. 그래서 가정통신문도 전체적으로 안 뿌려요. 몇몇 아이들한테 이러한 프로그램이 있고, 선생님이 운영할 건데 하면서 부모님께 동의서 받아오라고 하고. (오유미)

25) 그러나 대부분 일반학생이 대안교실을 참여하는데 본인뿐만 아니라 부모, 교사도 참여하는데 부정적이라고 한다. 왜냐하면, 대안교실은 학교에서 문제를 일으키거나, 공부를 못하는 학생이 참여한다는 인식이 강하기 때문이다.

대안교실 참여에 대한 부모의 반응은 다양하게 나타났다. 정규수업시간 중에 대안교실을 참여하기 때문에, “학업 결손에 대한 불안감”으로 반대를 하거나, 부모가 보기에는 “자신의 자녀는 부적응한 아이가 아닌데 교사의 대안교실 참여 권유에 대한 거부감”을 나타낸다. 이와는 다르게 자녀의 부적응 문제로 여러 번의 학교 연락을 받은 부모는 참여에 동의한다고 하였다. 왜냐하면, “자녀가 학교 안에서 어떻게 생활하는지 알고, 집에서도 자녀를 감당하기 어려운 상황이기 때문에” 차라리 대안교실이라도 참여해서 학교생활을 지속하길 바라며 참여동의를 한다는 것이다.

> 부모님들도 두 가지로 딱 갈라져요. 왜냐면 수업을 빼먹는다는 거 아시고, 내 아이가 뒤처질 수도 있다는 걸 아시기 때문에 딱 NO로 들어오는 분들이 많이 있고, 아이가 그동안 워낙 집에서도 말썽 피우면서 힘든 걸 아시니까 ‘차라리 그거라도 해라’고 해서 들어오는 애들이 있고요. (이지석)

> 공부는 못하는데 부모님의 관심도가 높은 학생은 참여를 안 해요. 아직도 엄마가 ‘애는 아직은 그거는 아니야.’ 우리 아이는 하면 충분히 대학에 가고 이렇게 생각을 하시기 때문에. (오유미)

> 학년 내내 반대하시는 부모님도 계셨거든요. 왜 우리 멀쩡한 애를 그렇게 보느냐. 그래서 민원도 제기하신 분도 계셨는데…. 그럼 더이상 교사들이 할 수 있는 게 없어요. (박영훈)

> (자녀가 부적응인지) 이해를 못 하는 거죠. (황준석)

지금까지 부적응으로 보이는 학생을 발견하고, 대안교실을 참여하도록 설득하는 과정에 대해 살펴보았다. 부적응학생을 발견한다는 것은 어떤 특정 행동이나 상황에서 이 학생이 부적응인지 아닌지를 교사가 파악하는 단계를 거친다. 즉, 교사가 평소 기대하는 학생의 모습과 기준에 비추어 부적응학생과 일반학생을 구분하는 것이다. 이러한 판단 과정에서 교사가 부적응 현상을 어떤 관점으로 바라보는가는 중요한 기준점이자, 개입의 정도를 결정한다.

제 3 절 학교부적응 학생을 위한 대안교실 활동

1. 교육의 주체성 회복: '뭐 하고 싶니?'를 물어보는 것

대안교실 활동은 주로 교사가 미리 활동을 선정하기보다 "학생들에게 선택권을 주고 주체적으로 하고 싶은 활동을 찾도록" 권장하였다. 물론 모든 학생의 요구를 다 맞추기는 어렵겠지만, 그래도 부적응을 겪고 있는 학생들에게 '뭘 하고 싶은지' 물어보는 과정은 학교 안에서 학생 스스로 고민하고 결정할 기회를 제공한다. 이러한 시도는 학생들에게도 학교가 나의 이야기를 들어주고 자율권을 준다는 인상을 주고, 앞으로 학교생활을 유지할 힘을 제공하는 역할을 하는 것으로 나타났다.

> 수업시간에는 거의 조용히 있어야 하는 애들이잖아요. 한 번도 활동도 못 하고. 그런데 애네들이 쉬엄쉬엄 자기들이 원하는 걸 선생님하고 활동을 잡을 때 하고 싶은 거 얘기하라고 하거든요. '뭐 하고 싶어요, 뭐 하고 싶어요.' 하면 차례대로 넣어서 진행하거든요. 처음부터 짜는 게 아니라 애들이랑 같이 얘기해요. 자기들이 쉬면서 할 수 있는 활동을 잡아요. (이지석)

> 시작하기 전에 '너네 뭐 하고 싶니?' 이런 요구조사를 해봤어요. 그니까 애들이 이것도 하고 싶고, 저것도 하고 싶고 얘기하는 거죠. '아 그럼 코로나니까 내가 다는 못 해주고 상황에 맞춰서 할 수 있는 거, 하고 싶은 거 해보자'라고…. (김현지)

면담을 진행한 교사들은 학생들에게 무얼 하고 싶은지 묻고, 관련 활동을 계획하여 실제로 실현하는 대안교실 활동에 대해서 "학생의 학교에 대한 신뢰와 긍정적인 인식이 올라간다"고 하였다. 다시 말해, 그동안 본래의 학급에서 주변화되었던 학생들은 교육에 대한 자신의 주체적인 선택이 학교 안에서 실현되었다는 놀라움과 함께, 학교에서는 자신의 말을 안 들어준다는 부정적인 인식에서 학교에서도 가능하다는 기대감이 나타난 것으로 볼 수 있다.

박영훈은 처음 대안교실을 운영했던 학교에서 소위 "문제아"라 불리는 부적응학생들에게 하고 싶은 활동을 묻고 함께 준비하였다. 평소 학교를

싫어하던 부적응학생들은 주체적이고 적극적인 대안교실 활동구성을 통해 학교생활을 유지하게 하였고, 무사히 학교 졸업까지 할 수 있었다고 한다. 그러나 “미래를 보장할 수 있는 큰 힘을 만들어 주기에는 미약했다”고 생각하였다. 그래서 이후 전근 간 두 번째 학교에서는 단순히 학교생활만을 유지하는 활동이 아니라, 이를 넘어서 졸업 이후의 삶까지 함께 고민해보는 진정한 의미에서의 ‘대안적 교육과정’을 설계해보고자 하였다. 하지만 일반 학교에서는 쉽지 않은 도전이었다고 회상하였다. 학교라는 틀 안에 공고하게 쌓인 입시교육 중심의 교육과정과 이를 위한 평가방식을 벗어나지 못하는 데에서 발생하는 교사들의 어려움이다.

> 사실은 애들 1월, 2월 두 달 내내 교육과정만 얘기하려고 했거든요. 같이 모여서 강사진 다 불러 가지고, ‘우리끼리 모여서 우리끼리 수업을 짜자.’ 옛날에 사고 치면 졸업을 유예시켜야 되는 애들한테는 ‘니가 하고 싶은 게 뭐니? 그래, 해봐’라고 자율권을 주고…. (…중략…) 애네들한테 자기 실력을 가다듬게만 할 수 있는 기회만 주면 됐을 것 같거든요. 예전에는 제가 전적으로 교육과정을 제공해 줬다면, 지금은 같이 짜서 같이 고민해서 해결해 가보자 이렇게 한번 가보고 싶었는데 쉽지 않았던 거죠. (박영훈)

학교부적응으로 보이는 학생은 학교 안에서 존재감 없이 주변화되는 경우가 많다. 전달 위주의 수업에 대한 거부감과 다수가 기대하는 학생다움에서 벗어난 부적응학생들이 교육의 주체로 인정받기는 어렵기 때문이다. 수업이 의미 없고 그만두고 싶은 생각이 가득하던 학교생활에서 ‘무얼 하고 싶은지’ 고민하고 만들어가는 과정은 대안교실에서 가장 중요하게 강조하는 사항이다. 그러나 부적응학생들에게 ‘뭘 하고 싶은지’ 묻는 학교는 많지 않다. 왜냐하면, 학생이 원하는 활동을 준비하고 조율하는 건 담당교사의 추가적인 몫이고, 부적응한 학생의 선택을 존중하는 활동에 대한 관리자나 동료 교사의 도움은커녕 이해를 구하는 일도 쉽지 않기 때문이다.[26] 정부에서도 학생들의 주체적인 과정을 권고하지만, 온전하게 지키며 대안교실을 운영하는 학교는 쉽게 찾아보기 어렵다.

---

26) 평소 학교 안에서 골치 아픈 문제학생으로 소문이 났기 때문에, 이들에게 자유로운 교육과정을 제공하는 것에 대한 부정적인 인식이 존재한다고 하였다.

이처럼 학생 중심의 교육과정을 구성하기 위해서는 학생의 주체적인 생각과 적극적인 움직임이 가장 중요하다. 정해진 틀 없이 활동을 구성해가는 과정은 교사가 정확히 예측할 수 없기 때문에 “정답과 결론을 내릴 수 없는(이지석)” 곳이 될 수밖에 없다. 이미 가르쳐야 할 내용이 정해져 있고, 이를 전달하는 식의 교육과정에 익숙한 교사들은 이러한 운영방식에 대해 거부감이 들거나 힘들어하기도 한다. 답(결론)은 이미 정해져 있고, 학생들은 그저 교사가 원하는 대답을 맞추는 방식이 답을 모른 채 만들어가는 과정보다 비교적 간단하기 때문이다.

2. 대안교실 활동구성의 유연성

1) 학생의 특성에 따라 구성되는 활동

대안교실에서는 학교부적응 학생의 특성에 따라서 유연하게 활동을 구성한다. 예를 들자면, 학년에 따라 분위기가 다르거나, 작년에 부적응이라 불리던 학생들의 특징과 올해 새롭게 나타나는 부적응 양상이 달라지기도 한다. 또는 대안교실에 참여하는 부적응학생들 안에서도 개개인이 모두 다르기 때문에 학교마다 유연하고 다양한 형태로 활동과 일정을 구성해야 한다. 이지석에 따르면, 매년 학생들의 학교생활의 분위기가 다르고, 부적응의 특성 역시 다르게 나타난다고 하였다. 이에 매년 달라지는 상황을 고려하여 대안교실 운영방식을 정할 수밖에 없다고 하였다.

> 작년하고 올해가 또 애들이 달라요. 작년 3학년은 한 10명 정도의 센 애들이 있었어요. 그래서 그 아이들을 중심으로 담당을 했는데 올해는 센 애들이 없어요. 그러다 보니까 어떻게 운영할 것인가 고민을 해야 해요. (…중략…) 그때그때 전략이 달라지는 거죠. 작년 같은 경우는 아이들이 강력하게 수업을 빼길 원했으니까 수업을 빼고 진행했고, 올해는 수업을 안 빼도 되겠다고 생각을 하니까 수업을 안 뺀 상태에서 전체적으로 같이 움직일 수 있도록 하는. 그게 학교의 부적응학생이 양적으로 어느 정도인가에 따라 또 달라져요. (…중략…) 정말 정답이 없는 곳이에요. (이지석)

> 제가 그때그때 애들이 올해는 애들이 이러네? 그럼 거기에 맞춰서 갖고 서류를

나중에 다 맞춘 거지. 그냥 애한테 필요한대로 지원을 했거든요. 그게 맞다고 지금도 생각하고 있고. (박영훈)

이지석과 박영훈 외에도 다수의 대안교실 담당교사들은 학생들의 특성에 따라 유연하게 활동을 준비하였다. 이를 위해 학생 특성과 선호하는 활동을 파악하여 그에 따라 적절한 계획을 세워야 하는 것으로 나타났다. 끊임없이 '도전'하고 "시행착오를 겪으면서 그 과정 안에서 생기는 문제를 이해해가며 체득한 경험(이지석)"이 필요하다고 언급하였다. 그러나 김현지의 사례처럼 학생들의 관심 분야가 각각 달라서 맞춤형 활동을 준비하다 보면 모두의 요구를 다 들어줄 수 없는 경우도 종종 발생한다.

학생들이 재밌어하는 게 있고 재미없어하는 게 있잖아요. 마술하고 싶었어요. 마술을 좋아하는 친구들은 재밌죠. 근데 나는 마술에 관심이 없어요. 그럼 걔네들은 또 엎어져 있는 거예요. (김현지)

대부분 대안교실 담당교사가 한 명이기 때문에 대안교실이라고 해서 개인별 맞춤형 활동은 진행하기 어렵고, 부적응학생의 특성에 따라서 크게 주제별로 활동을 정하는 사례가 더 많다고 볼 수 있다.

다음으로 부적응이라 불리는 학생들의 공통적인 특징 중 하나는 적절한 수준의 '가족의 관심과 돌봄'이 부재하다는 점이다. 교사들은 학교부적응으로 대안교실에 참여하는 학생 중 부모의 사회·경제적 지위가 낮거나, '한부모 가정'이거나, '조부모'가 주양육자인 경우 등 가정에서 충분한 관심을 받지 못하는 경우 학교에 부적응에 영향을 미친다고 평가하였다.

집에 가면 부모님도 한 분 없으시고, 누가 나한테 관심 있는 것도 아니고, 할머니, 할아버지가 있는 친구들도 있고, 내가 무슨 짓을 하든지 부모님이 관심 없는 사람도 있고…. 그러니까 얘네들이 학교생활이 뭐 그렇게 안정적이지가 않으니까. 애들이 이제 학교생활에 의욕도 없고 무기력하고 또 돌봄이나 관심이 필요한 학생들이 엄청 많아요. (김현지)

부적응학생들이 겪을 수 있는 위와 같은 돌봄의 부재를 고려하여 대안교실 활동을 구성하기도 한다. 다시 말해, 부적응학생들이 "평소 쉽게 접

하기 어려웠던 활동”을 중심으로 대안교실 활동을 계획하였다. 예를 들어, 부모와의 시간을 많이 가져보지 못한 아이들에게 부모와 함께하는 활동을 계획해보거나, 연극이나 승마 등 문화적 혜택을 받아보지 못했던 사회·문화적인 활동을 지원하고 경험하도록 한다.

> 애네들은 멀리 여행을 못 갔을 것 같아서 한때는 부모님이랑 함께 떠나는 철도청에는 하는 그런 것도 계획했는데…. (…중략…) 부모님하고 그런 못했던 걸 해줘야겠다 생각했는데 아직 못 했어요. (오유미)

> 그런 문화생활도 애들이 사실 잘 접해보기도 힘들고, 특히 영화는 애들끼리 많이 보긴 하는데, 연극은 돈도 더 비싸고 사실 고등학교 시절에 저도 연극을 접해본 적이 없어서…. 근데 그런 걸 접하는 게 아이들에게는 신선한 경험도 될 것 같고 재밌을 수도 있을 것 같다는 생각이 들어서…. (김민성)

학교부적응 학생에게 평소 쉽게 접하기 어려운 활동을 대안교실에서 제공하는 것에 대하여 교사들은 ‘특별한’ 경험이고, 학교에서 줄 수 있는 최고의 “대접(김현지, 이지석)”이라고 표현하였다. 다시 말해, 대안교실에 참여하는 학생들(소수)만이 누릴 수 있는 특별한 혜택이자, 사실 주변화된 배제 대상일지도 모르는 학교에서 다른 일반학생들은 “경험하기 어려운 비싼 활동 등을 제공받는다”는 것이다. 활동뿐만 아니라 간식 역시 “비싸고 평소에 아이들이 못 사서 먹는(김현지)” 것으로 준비한다. 이러한 활동과 경험이 대안교실을 계속 오고 싶고, 더 나아가 학교생활을 유지하게 하는 “윤활제”, “떡밥”으로 작용한다고 보았다. 이지석은 대안교실을 통한 학교 안에서의 특별한 경험은 학교를 벗어나려는 아이들을 끌어당기고, 교사와의 시간을 보내는 과정으로 보았다. 이렇게 비교적 (비싼 고급의) 활동 지원이 가능한 것은 부적응학생에 대한 정책적 지원 예산이 충분하였기 때문이다.

> 대안교실이 사업에 돈이 많잖아요. (…중략…) 그 아이들은 집에서 관심도 없고, 애들이 체험을 많이 안 해 본 애들이에요. (…중략…) 그니까 학교에서 너희들을 엄청 대접해 준다는 느낌으로 한 거예요. 간식도 진짜 비싼 거 사 먹이고, 미술치료 같은 것도 애들이 안 해봤잖아요. 그거 한번 하는데 15만 원 정도 하거든요. 그런 것도 시켜주고…. 아이들이 학교에 오면 아주 평소에 부모님과 할 수

없는 비싼 체험 그거를 위주로 해 준 거예요. (…중략…) '너희는 소수 정예로 엄청 고급지고, 뭔가 퀄리티 있고, 질적으로 좋은 이런 수업을 정규수업 시간을 좀 할애해서 너희한테 체험하게 해줄게' 이런 느낌으로 저는 한 거죠. (김현지)

애네들에게도 이 경험이 나쁜 경험이 아니에요. 이 경험이 걔네에겐 특별한 경험이에요. 학교에서 맨날 욕만 먹고, 야단맞고, 혼나기만 하다가 학교가 이 아이들에게 엄청난 대접을 한 거잖아요. 정말 엄청나게 대접을 한 거잖아요. 일 년이 지나도 학교에서 엄청난 대우를 했기 때문에. (이지석)

학교에서 환영받지 못하는 부적응학생들에게 '고급문화 활동'을 제공하고, 그들이 일상에서 겪는 부재를 보완하고 특별한 경험을 하는 대안교실에 대해 학교구성원은 부정적으로 인식하기도 있다. 이는 역차별 문제와도 관련이 있는데, 이에 대한 구체적인 이야기는 다음 절에서 하도록 하겠다.

2) 교사의 특성에 따라 구성되는 활동

지금까지는 학교부적응 학생의 특성에 따라 대안교실의 활동을 어떻게 구성하는지 확인하였다. 대부분 대안교실을 계획하는 과정에서 학생을 참여시키고, 학생의 부적응 양상이나 특성 등을 파악하여 그에 맞는 활동을 구성한다. 그러나 대안교실은 교사의 특성에 따라 활동의 구성이 달라지기도 한다.

먼저, 교사가 담당하는 교과 과목에 따라 대안교실 활동의 성격이 달라질 수 있다. 예를 들자면, 전문상담교사가 대안교실을 담당한다면 치유목적이 좀 더 강조된 심리상담 활동을 중심으로 구성하게 되고, 예체능 교사는 문화·예술을 강조한 활동을 구성하게 된다. 자신의 전문성에 비추어 부적응 현상을 해석하고, 그에 따라 필요한 활동을 구성하는 것이다.

또는 대안교실을 담당하는 부서가 어디냐에 따라 학업중단 예방을 위해 추구하는 방향이 달라지기도 한다. 주로 대안교실은 학생부나 상담부서에서 담당하게 되는데 부서의 성격에 따라 대안교실을 구성하는 주요 활동이 조금씩 다른 것을 발견할 수 있었다.

(대안교실은) 어느 선생님이 맡고 있냐에 따라 다른 것 같아요. 저는 과목이 미술이어서 미술 쪽으로 더 한 거고, 만약에 제가 체육 교사나 상담 선생님이었으면 또 달랐겠죠. 체육 선생님들은 보니까 운동도 시키고 그러더라고요. (김현지)

생활부에서 봤었을 때는 약간 선도의 개념으로 대안교실을 볼 수 있는 거죠. 만약에 학교에 상담부 진로상담부가 있으면, 상담부에서는 약간 전인적인 교육에 대해서 사업을 또 관점을 가질 수 있기 때문에, 어떤 부서에 있느냐도 되게 중요한 것 같아요. (김민성)

사실 대안교실 활동을 구성할 때 많은 부분을 담당교사의 개인적인 능력에 의지하게 되는 것으로 나타났다. 학생들이 원하는 활동은 학교 안보다 밖에서 찾아야 할 때가 더 많아서 담당교사가 직접 활동에 필요한 강사를 섭외하고, 지역사회 자원을 발굴해야 한다. 이를 위하여 교사 주변의 사회적 자본을 이용할 수밖에 없고, 주변 자원을 찾고 연계하기 위해서는 교사가 익숙하거나 과거부터 알던 자원에 의지할 수밖에 없다. 그래서 교사가 가르치는 교과 성격이나 담당업무 부서의 특징을 따라가는 사례가 나타나는 것이다. 이러한 이유로 대안교실은 교직경력이 오래되어 주변 자원이 풍부한 교사가 담당하는 경우가 많고, 반면 초임교사가 대안교실 활동을 구성하고 준비하는 데 어려움을 겪는다고 한다.

3. 대안교실 활동 주제

대안교실 활동은 부적응학생과 담당교사의 특성에 따라 다양한 주제로 구성하게 된다. 즉, '공교육 내 대안교육'이라는 목적에 따라, 또는 학교의 여건과 학생의 특성 및 요구에 따라 자유롭고 다양하게 구성할 수 있다는 것이다. 본 연구에서도 교사들과의 면담을 통해 다양하게 활동 주제가 분류되는 것을 확인할 수 있었다. 예를 들어, 몇 가지 공통 주제를 함께 선정하여 이를 중심으로 활동을 구성하는 학교도 있었고, 또는 학생 개인의 특성에 따라 여러 주제를 혼합하여 각각 진행하는 등 대안교실 활동은 매우 다양하고 유연하게 구성될 수 있었다. 이 절에서는 면담에 참여한 교사들의 이야기를 종합하여, 대안교실 활동을 치유, 관계 개

선, 체험, 진로활동으로 나누어 살펴보도록 하겠다.

1) 치유: “심리적 안정감을 가지도록 해요”

치유 중심의 대안교실 활동은 우울 정도가 높거나 무기력한 학생들을 대상으로 마음의 안정을 찾기 위한 목적으로 음악·미술 치료 등 상담 활동을 진행한다. 특히 ‘전문상담교사’는 전문가로서 부적응학생을 바라보는 관점이 정서적으로 외부 도움이 필요하다고 보았다. 그래서 마음이 힘든 부적응학생들에게 주로 정서적으로 “힐링”이 될 수 있는 활동을 구성하는 편이었다.[27] 그러나 대안교실을 운영하는 일반교과 교사 역시 부적응학생들이 심리·정서적으로 “불안하거나 우울감이 높다”라고 보아서 초반에는 주로 부적응학생들이 안정감을 느낄 수 있는 활동을 구성하는 경우가 많은 것으로 나타났다.

> 도자기 활동은 자기가 직접 흙으로 만들면서 촉감 같은 부분이 사실 심리적인 안정감을 주잖아요. 또 도자기 한 걸 가지고 자기가 만든 게 구워서 나오니까 거기서 이제 성취감도 있고. (김민성)

> 우리 학교 애들은 좀 무기력하고 좀 마음에 상처가 있는 친구들이 많아서 저는 치유 중심으로 잡았고요. (…중략…) 미술치료도 하고…. 성격 검사도 하고 뭐 빼빼로데이 같은 거 이런 거 마술사, 캘리그라피 배우기, 힐링 토크 이런 것도 했었는데…. (김현지)

전문상담교사인 이정선은 “잠재적 학교부적응”을 이야기하였는데, “학교 틀에 잘 생활하지만, 개인·가족적인 문제로 인해 우울 등 내재적 문제를 가진 학생”을 대안교실 참여자로 고려한다고 하였다. 이러한 심리적 어려움이 있는 학생에게는 집단상담 및 심리검사(이정선, 조유진, 황준석), 예술·미술치료(김민성, 김현지, 이정선), 그림책테라피(이정선) 등으로 상담 및 치유 활동을 구성하였다.

---

27) 심각한 경우에는 치유보다는 치료를 권장해야 하는 사례도 있다고 하였다.

2) 관계 개선: “부적응학생들과 함께 일상적인 시간을 보내요”

관계 개선 활동은 학교와 교사, 또래에 대한 적대적인 갈등 관계를 부드럽게 풀어가기 위한 과정으로 매우 유연하게 구성할 수 있다. 예컨대, 학생들이 좋아하는 “오락실”, “PC방” 등을 함께 갈 수도 있고, “영화관”을 가거나 “함께 밥을 먹는 것”도 가능하다. 이 활동의 중심은 “교사와 함께 시간을 보내는 것”이라고 하였다.

이에 관한 구체적인 사례로, 이지석은 교사와 갈등을 겪었던 부적응학생들이 영화를 보러 갈 때, 아이들이 속한 학년에 들어가는 교과 선생님들도 함께 가도록 계획을 잡는 것이다. 이러한 활동은 학생과 교사가 딱딱한 교실 안에서 싫어하는 교과수업으로 만나는 게 아니라, 서로 부담없이 즐거운 활동을 위해 가는 것이기 때문에 서로 “싸우지 않는다”고 하였다. 이처럼 영화를 보는 활동이 단순하고 노는 것으로 보이지만, 그 안에서 자연스럽게 관계가 풀어진다고 보았다. 또한, 공부 얘기가 아닌 개인의 일상을 나누면서 아이와 교사의 관계 형성을 재정립한다고 하였다. 이는 부적응학생뿐만 아니라 교사 역시 평소 편견이 있던 학생과 시간을 보내며, 나를 힘들게만 하던 교실 안 존재에서 학생의 평소 다른 면을 볼 수 있게 되는 기회를 얻는다고 볼 수 있다.

> 선생님들하고 아이들이 서로 쉽게 부드럽게 이야기하며 갈 수 있는 그런 시간을 만드는 게 원래 이 프로그램의 목적이 아니었나 싶어요. 게임방도 가고, 아이들하고의 시간을 늘리라는 거죠. 그런 식으로 아이들과의 시간을 늘리면 부딪히는 게 없어진다는 거죠. 아이들이 선생님과 부딪히는 건 결국 편견인 거고, 저 선생님이 나를 다르게 본다는 건데. (이지석)

황준석 역시 학교에서 가까운 산을 두 달에 한 번씩 함께 오르며 아이들과 시간을 보냈다고 한다. 이지석의 사례와 유사하게, 학교를 잠깐이라도 벗어나면 경직된 이야기가 아닌 일상적이고 개인적인 이야기를 나눈다는 것이다. 황준석은 학생과 잠깐 시간을 보내는 것이 한 시간 내내 상담을 하는 것보다 더 관계 개선에 도움을 준다고 하였다.

그 전에는 (아이들과) 친하지 않았죠. 일주일에 2번 데리고 다니면서…. 그것도 일종의 상담이고. 다니면서 이런 저런 얘기…. 요즘 어때, 이런 얘기 하고. 3, 4분 잠깐 얘기하는 게 저는 상담 1시간의 효과라고 봐요. (…중략…) 상담 1시간 내내 붙들고 있다고 좋은 상담이 되는 건 아니잖아요. (황준석)

바리스타나 음식 만들기 등 체험 활동을 하면서 교사와의 관계 개선을 유도하기도 한다. 오유미와 황준석은 학교 안에서 커피나 음식 만들기 활동을 하고 난 후, 결과물을 담임교사나 교과 교사에게 전하도록 하였다. 오유미에 따르면, 학교 안에서 부적응이라 불리는 학생들은 "존재감이 없다"고 볼 수 있다. 항상 주변화된 경험만 하던 학생들이 주체적인 참여를 통해 직접 만든 결과물에 대한 작은 성취감이나 칭찬이 자존감을 높이는 방법이라고 하였다. 교사 역시 자신을 위해 무언가 만들어온 아이에게 칭찬의 한마디라도 전하게 되고, 아이는 자존감이 높아지는 동시에 교사들과의 관계에서도 선순환을 가져온다.

제가 바리스타를 꼭 학교에서 하는 이유는 (…중략…) 애들은 사실 선생님들한테 존재감이 없어요. 그래서 바리스타를 하고, 너희들이 커피를 만들어서 담임선생님한테 갖다 드리라고 해요. 그럼 자기들은 안 마셔요. 선생님들 갖다 주려고…. 이렇게 하면 (아이들이) 너무 좋아해요. (…중략…) 학교에서 선생님께 나의 존재감을 보여주면 선생님들이 고맙다, 네가 이럴 줄 알았다면서 자존감 높여주고…. 그 시간이 되게 좋아요. (오유미)

이러한 대안교실에서의 활동은 부적응학생들의 적응을 돕기 위한 하나의 "도구"이자 "과정"으로 작동한다. 그리고 적대적으로 대하던 주변 사람들과의 '상호작용 증대'를 통해 긍정적으로 관계가 개선되는 것을 발견할 수 있었다. 그래서 교사와의 관계뿐만 아니라 '또래와의 관계 개선'을 위한 활동 역시 중요하다고 보았다. 예를 들어, 대안교실에 참여하지 않는 친한 친구를 활동에 초대하여 함께 하고 싶은 활동을 준비한다거나, 재미있는 활동을 하며 긍정적인 교우 관계를 만들어 갈 수 있도록 한다.

같이 활동하면서 재밌게 추억을 쌓는 거죠. 그러면서 이 아이들이 어떻게든 거미줄처럼 얽혀서 관계 맺어서 학교 오게끔 해서 하는 건데. 이제 중학교 시기의 아이들은 친구가 굉장히 중요하더라고요. 친구 관계를 맺으면서…. (김현지)

이러한 관계 개선 활동을 통해 학교 안에서 혼자 힘으로 풀기 어려웠던 관계를 유연하게 만들어 주는 것으로 나타났다. 그리고 결국에는 부적응하던 학교생활을 유지할 수 있는 역할을 한다고 보았다.

3) 체험 활동: “평소 하고 싶던 다양한 경험을 해보도록 해요”

체험 활동은 학생이 평소에 관심이 있었던 음악, 미술, 공예 등 문화·예술 분야 활동이나, 바리스타, 제빵 등 취미로 배울 수 있는 영역으로 구성한다. 면담에서 확인한 체험 활동의 예를 들자면, 모종을 심고 물주며 관리하는 화분 기르기와 텃밭 가꾸기 활동(이지석, 오유미, 황준석), 스포츠 활동(오유미), 바리스타 및 요리, 제과제빵 활동(김민성, 오유미, 황준석), 예술 활동(미술, 공예, 음악)(김민성, 이정선, 황준석) 등이다.

> 옥상에 저희는 텃밭이 있는데, 여러 가지 심어놓고 수확하게 하죠. (코로나19 때문에 아이들이) 겨우 학교에 오게 돼서 그걸 심어는 놨는데 수확은 못 했어요. (오유미)

> 학교에 외부강사를 직접 초빙해서 금속공예, 반지 만들기나 액세서리 만들기, 가죽 공예를 해서 자기 지갑이나 이런 거 만들기도 해요. (김민성)

체험 활동은 몸을 직접 움직여서 다양한 분야를 경험하는 만큼 평소 교실 안에서 가만히 앉아 있는 게 힘들었던 부적응학생들이 가장 선호하는 활동이다. 다시 말해, 대안교실에 참여하는 부적응학생 대부분 “공부를 좋아하지 않고, 수업을 거부”하는 경우가 많다. 그래서 지식 전달 위주의 수업을 벗어나 평소 해보고 싶던 활동을 계획하게 하는 것이다. 이를 통해 부적응학생들은 “엎드려 있던 습관에서 잠이 깨도록 하고”, 부적응하던 “학교에 오는 것이 즐거워지도록” 한다. 이러한 체험 활동은 추후 ‘진로·진학에 도움이 되는 발판’이 되기도 한다. 다시 말해, 처음에는 관심 있는 취미로 시작했던 체험 활동이 관련 분야를 발전시켜 특성화고등학교나 전문대학교 등 졸업 후 진학에 도움을 받는 방식으로 진행된다.

4) 진로활동: “자신의 꿈과 관련된 활동을 해요”

진로활동은 체험 활동을 하며 자신의 관심사를 찾은 부적응학생이 졸업 후 상급학교로 진학할 때 도움을 받는다. 중학교의 경우, 일반고등학교보다는 특성화고등학교를 진학하고, 고등학교는 관련 분야 대학교를 진학할 수 있도록 도움을 준다. 대안교실을 통해 체험해 본 활동 중에서 “자신에게 맞는 분야를 찾고”, 그쪽으로 “진로를 잡아나갈 수 있도록 하는 것”이다. 이는 부적응학생이 학교생활을 계속 유지하고, ‘무사히’ 졸업과 진학으로 이어갈 수 있는 대안교실의 방향이기도 하다. 위의 체험 활동에서도 언급하였듯이, 대안교실에 참여하는 부적응학생들이 대부분 “공부를 못하고, 관심이 없는 학생들”이어서 공부가 필요한 활동보다는 몸으로 습득하고 “체험하는 활동을 통해 그 분야로 진학”할 수 있도록 대안교실의 활동 방향을 설정하는 것으로 나타났다(오유미, 황준석).

> 남자애들이 자기들이 컴퓨터 이런 걸 하기에는 조금 머리도 따라가기 힘들고 또 자기가 제가 꼭 빠트리지 않는 것 중의 하나가 요리학원이에요. 그럼 애들이 거기서 나름대로 재미라든가 또 한 번 접해본 거는 자신 있고 해봐야겠다고 생각하기 때문에 특성화고 쪽에서 푸드 쪽에. (오유미)

이러한 진로 탐색과 상급학교의 진학을 위해서 일반고등학교에서는 대안교실에 참여하는 학년이 2~3학년에 집중되기도 한다.[28] 평소 수업에 관심이 없고 부적응으로 보이는 학생은 대학 입시에 관심이 없거나 포기한 학생들이 대부분이다. 이런 양상을 보이는 2학년 학생들에게 대안교실 참여를 권유하고, 3학년에는 대안교실보다 좀 더 전문적으로 특정 분야를 훈련할 수 있는 직업반에 들어가거나 직업위탁 교육을 나가도록 하는 것이다. 고등학교 교사인 황준석과 김민성은 실질적으로 대안교실을 가동하는 학년은 2학년이라고 하였는데, 1학년은 교사가 학생의 부적응을 파악하는 관찰의 시기가 짧아서 대안교실 참여를 권유하기엔 다소 무리가 있다고 한다.[29] 1년 동안 교사들의 관찰을 통해 대학 입시교육보다

28) 그러나 대안교실 운영은 각 학교급 특성과 참여하는 부적응학생에 따라 다르게 운영하기 때문에 1, 2, 3학년을 통합하여 ‘무학년제’로 운영하는 곳도 있다.

는 다른 교육이 필요해 보이는 2학년 학생들에게 대안교실의 체험 활동을 통해 구체적인 진로의 방향을 탐색하는 공간으로 이용하는 것이다.

> 저는 대안교실 운영해 보니까 2학년 때 해서 3학년 때 직업반이든 좀 더 비슷한 분야로 가든 나와서 전문대를 가든. 이렇게 요리 같은 거 찾아서 전문대라도 진학하게끔 해주든. 이런 게 오히려 괜찮은 것 같아요. (황준석)

> 1학년 같은 경우는 아직 학교 들어온 지 얼마 안 돼서 적응도 안 됐는데, 바로 대안교실을 하게 되면 오히려 친구들과 친밀하게 관계 맺는 것도 힘들고…. 3학년은 2학년 때 대안교실을 한 애들, 아니면 또 다른 부적응이나 어려움을 겪는 아이들이 직업학교 위탁 교육을 가게 되거든요. 자기가 원하는 전공 찾아서 직업반 위탁을 하게 되다 보니까 사실 대안교실이 그렇게 필요하지도 않아요. 그래서 주축으로 2학년만 가동이 되고 있어요. (김민성)

오민수는 입시 위주의 획일적인 교육과정으로 한정된 배움의 영역을 넘어 “실제 학생들의 삶과 연관된 경험을 제공”하고자 하였다. 그래서 단순히 형식적인 직업 체험보다는 ‘실제 현장의 멘토’와 학생이 관계를 맺고, “학생 스스로 프로젝트를 계획”하여 그 과정에서 성취감을 얻을 수 있도록 “현장 멘토와 교사가 지원하는 방식”으로 진행하였다.

지금까지 학교 내 대안교실 활동 주제에 대해 살펴보았다. 면담을 통해 파악한 사실은 동시다발적으로 다양한 주제 중심의 활동을 운영하였다. 예컨대, 치유나 관계 개선 활동을 기본적으로 하되 체험 활동을 병행하거나, 체험 활동을 이후에 더 관심 있는 영역은 진로활동으로 이어지는 등 다양하고 유연한 방식으로 이루어지고 있었다. 그중에서도 대안교실은 체험과 진로 중심의 활동을 중심으로 구성하는 것을 발견할 수 있었다. 치유나 관계 개선은 부적응학생의 심리적인 어려움을 풀어가는 역할을 한다면, 체험 및 진로활동은 교실 안에서 부적응하는 학생들에게 공부 외의 다른 영역의 경험을 제공하고, 그와 관련된 진로를 만들어갈 수 있도록 지원하는 역할을 하는 것이다.

---

29) 일반고등학교의 주된 목적과 역할은 대학 입시교육을 중심으로 구성된다. 입학한 지 얼마 안 된 1학년 학생이 대학 입시를 포기하고, 체험(진로·직업활동) 위주의 대안교실 참여에 대해 학교와 교사는 다소 부정적인 입장을 가질 수 있다.

제 4 절 대안교실에 대한 인식

학교구성원들은 학교부적응 학생이 참여하는 대안교실과 학교부적응에 대해 다양하게 인식하는 것으로 나타났다. 본 절에서는 학교부적응 학생이 대안교실에 '참여'하는 것에 대해 대안교실 담당교사와 학교구성원(학교관리자, 동료 교사, 일반학생 등)이 어떻게 인식하고 있는지 살펴보고자 한다.

1. '문제 있는 애들'이 가는 곳: "대안교실에 가는 게 당연해…."

부적응으로 보이던 학생이 대안교실에 참여한다고 했을 때, 보통 "문제있는 애들이 가는 곳"으로 인식한다고 하였다. 이는 정규수업을 빠지고 대안교실을 참여한다는 자체가 이미 어딘가 문제가 있고, "이상한 애들만 따로" 참여한다고 보는 것이다. 김민성에 따르면, 처음 대안교실을 운영할 때 주변 동료 교사나 일반학생들이 대안교실과 참여하는 학생에 대해 부정적인 인식이 다수라고 하였다.[30] 같은 반 학생들 역시 대안교실을 미흡하고 부족한 "문제아"들만 가는 곳으로 인식하였다고 한다. 또한, 부적응처럼 보이는 학생이 대안교실을 참여하는 것에 대해 표준에 못 미치는 부족한 친구로 생각하고, "안됐다고 생각(이정선, 김현지)"하기도 하였다.

> 처음에는 (편견이) 있었어요. 다른 애들이 좀 '대안교실 자식들' 이러면서…. 좀 그런 부분을 놀리는 애들이 있었는데…. (김민성)

> '저 대안교실 해서 빠져요.' 그러면 일반학생들은 부럽다고 생각하는 친구가 있고, 또 한편으로는 '쟤가 어디가 좀 미흡해서 가는 거다'라고 안쓰러운 눈빛으로 쳐다보는 애가 있고…. (김현지)

30) 이러한 편견을 없애기 위한 노력 역시 대안교실 담당교사의 몫이다. 학교 안에서 편견 없는 대안교실의 이미지를 만들기 위해서는 교사들의 노력이 포함된 학교문화가 뒷받침되어야 할 것이다.

(대안교실 참여하겠냐고) 몰래몰래 말하고 있으면 애들이 '대안교실 좀 그런 것 같다' '이상한 애들이 가는가 보다' 이렇게 생각하니까…. (…중략…) 대안교실에 대해서 잘 모르는 선생님들은 처음 들었을 때, '아 이 대안교실이라는 게 그런 문제아들만 가는 곳이구나!'라고 인식을 하게 되지만…. (김민성)

이러한 인식은 부적응으로 보이는 학생과 함께 오랫동안 생활한 같은 반 학생들에게도 그 학생이 대안교실에 가는 것을 자연스럽고 '당연하게' 생각한다고 하였다. 이정선에 따르면, 일반학생들은 대안교실을 참여하는 부적응학생들에 대해 다양하게 인식하고 있었다. 예컨대, "자신들과 다른 좀 특이한 면이 많은 친구"로 바라보기도 하고, "관심이 없는 친구들"도 많고, 또는 "안됐다고 생각하며 바라보는 학생"도 있다고 한다. 오유미는 모두가 교실 안에서 어려움을 겪고 부적응하여 대안교실에 참여한다는 것을 알기 때문에, 그에 대해서 특별한 이의제기나 낙인이 없다고 언급하였다. 이처럼 부적응학생이 "나와 다른 좀 특이한 애", "좀 안된 애", "대안교실 가는 애"로 불리는 것은 일반적이지 않은 다른 범주의 학생이라는 인식이 존재한다는 사실은 부인할 수 없다. 다시 말해, 특정 학생이 대안교실에 갈만하다고 인식한다는 것, 그리고 "그런 애들이 가는 게 당연하다고 생각"하는 주류의 사람들로 인해 암묵적인 '구분짓기'가 나타나는 것으로도 해석할 수 있다.

아, 재(대안교실 참여학생)는 저렇기 때문에 저거(대안교실) 하는구나. 그럼 또 그거에 대해서 이러지 않고. (…중략…) 정말 '그런 애들만' 어떻게 보면 뽑았기 때문에. (오유미)

1학년 중에서 만약에 재를 대안교실로 꼬집으면 '재는 왜 저거 하지?'라고 아이들이 이야기할 텐데, 저희는 한 학년에 50명, 55명이에요. 그래서 3학년에서 하면 1, 2학년 때 애를 봐왔기 때문에 '아 재 대안교실?' '응, 당연한 거야.' 이런 식으로 하지. 재는 왜 저거하지? 약간 낙인감 이런 건 별로 없어요. 서로 초등학교 때부터 봐왔기 때문에. (오유미)

선생님이 대안교실에 대해서 잘 모르는 선생님들은 처음 들었을 때, '아 이 대안교실이라는 게 그런 문제아들만 가는 곳이구나!'라고 인식을 하게 되지만, 시간이 지나면 '이런 도움이 필요한 아이들이 가는 곳이 대안교실이구나' 생각하게 되잖아요. (김민성)

대안교실 참여에 대한 인식은 학교에 부적응하는 학생들을 따로 격리하는 것처럼 보이기보다 어려움을 겪는 아이들을 도와주고 지원이 필요하여 마땅히 참여해야 한다고 보는 견해가 많았다. 면담했던 교사들 대부분 '낙인'이나 '일반학급과의 분리'라는 단어에 대해 그렇지 않다는 반응을 보였고, 그보다는 오히려 어려움을 극복하도록 도와주기 위한 정책으로 인식하였다. 이는 교사들이 분리교육이 가지고 오는 문제나 악영향에 대해서는 적극적으로 인식하지 않고 있으며, 낙인에 대해서도 협의적 의미에서 낙인을 이해하고 있는 것으로도 볼 수 있다.

2. 학습결손에 대한 우려: '그래도 수업시간에 엎드려 있을 바에….'

면담에 참여한 대안교실 담당교사들에 따르면, 일반교사들은 부적응학생들의 대안교실 참여에 대해 여러 우려를 보인다고 한다. 즉, 학생이라면 정해진 수업시간에 수업을 들어야 한다고 생각하는데, "수업을 듣지 않고 그 시간에 다른 활동을 한다는 것"에 대해 교사들은 일반적으로 먼저 '거부감'을 나타낸다고 하였다. 그래서 대안교실을 유연하게 진행하기란 쉽지 않아 보였다. 수업과 공부는 학교 안에서 기본적으로 학생들이 수행해야 하는 과업이자, 민감한 평가와도 긴밀하게 연결되어 있었다. 그래서 주된 흐름에서 벗어나는 것을 경계하고 부정적으로 인식하는 것이다. 그리고 그에 대한 '책임 소재'에 대해 걱정하는 의견도 있었다.

본 연구에 참여한 대안교실 담당교사들은 모두 대안교실 활동을 부분운영제[31]로 운영하였다. 부분운영제 중에서도 오후 반일제와 요일선택제를 혼합하여 활동을 구성하였는데, 이는 점심시간 이후 오후 정규수업시간인 5~6교시에 대안교실 활동을 구성하여 진행한다.[32] 처음 대안교실을

31) 대안교실은 일반학급과 동일하게 교육과정 전체를 대체하여 별도의 학급을 운영하는 '전일제'와 일과 수업 중 오전, 오후를 선택하는 반일제, 특정한 요일에 운영하는 요일선택제, 특정한 기간에 집중적으로 진행하는 기수제 등 '부분운영제' 형태로 나누어 살펴볼 수 있다. 대부분 학교에서는 전일제보다는 부분운영제 안에서 다양하게 운영하는 것으로 나타났다.

32) 이지석은 부분운영제에 대해 쉽게 설명하자면 '(오전) 정규수업은 하고, (점심 먹고) 그다음 5~6교시에 운동부 학생처럼 가는 것'으로 이야기 하였다.

운영할 때는 교과 교사들이 자신의 수업을 빠지는 것에 대해 반대하는 의견이 많았다고 한다. 해당 수업시간의 출결 관리는 교과 교사가 해야 하는데 “수업을 듣지 않고도 출석으로 인정해줄 수 있느냐”에 대한 문제 제기이다. 그래서 황준석은 아무리 교사들에게 설명해도 “수업시간에 수업을 안 듣고 빼 간다”라는 인식으로 끝까지 반대하고, 아이들을 보내지 않는 경우도 발생했다고 회상하였다.

> (맨 처음 선생님들이) 되게 반대했어요. 애들 빼 가고 그러면 성적이 다른 애들에 비해서…. 근데 그거 아니라고 걔네들을 이해를 못 해서. 출결처리는 또 어떻게 하냐고 그래서 지침이 애네들은 그냥 교실에 있는 거로 취급하고 출결 관리는 내가 한다. 그니까 그거를 처음에는 이해를 못 해서…. 처음에 진짜 이해를 못 했어요. (황준석)

출결 관리 외에도 학생이 수업 한 차시를 빠지는 건 ‘진도’에서 큰 부분을 차지하고, 이는 ‘평가’와도 이어지기 때문에 교사들의 반대가 많다고 하였다. 그렇지 않아도 수업을 잘 따라오지 못하고 내용도 모르는 아이가 대안교실을 참여하기 위해 정규교과 시간을 빠진다는 것이 교사들에게도 사실 큰 부담이다. 그리고 대안교실 참여 후 그다음 수업에 들어오면 그 전의 수업을 듣지 않았기 때문에 수업내용은 이해가 더 안 되고, 수업 태도는 더 불성실할 거라는 우려를 나타낸다고 하였다.

> 어떤 선생님은 무슨 중학교에서 대안교실이야. 애네들 공부시켜야 하는데…. 근데 애네들 사실 공부에는 전혀 관심 없어요. 공부시켜야 하는데 좀 이런 말도 있고…. (오유미)

> 일반 교과 선생님들은 안 좋아하세요. 일단 애네들이 뒤처지는 아이들이긴 한데 수행평가라든가 이런 것들이 연결이 안 돼요. 뒤처지는 아이인데 어떻게 보면 더 뒤처질 수 있어요. 그래서 교과 선생님들은 썩 좋아하지 않는데…. (오유미)

> 특히 영어, 수학 선생님들은 이 학생들이 빠지는 걸 별로 좋게 생각하지 않으셨어요. 왜냐면 영어나 수학은 한번 빠지면 진도도 따라잡기 힘든데…. 안 그래도 그 학생 중에 공부를 아주 잘하는 학생은 없잖아요. 안 그래도 부족한데 또 빠지니까 별로 안 좋아하죠. (김현지)

이처럼 정규 수업시간에 부적응으로 보이는 학생을 따로 분리하여 대안교실 활동에 참여하게 하는 부분은 학교 현장에서도 논란이 많았다. 그러나 정규수업 안에서 적응하지 못하고 학교에 오지 않거나 더 심각한 상황이 오기 전에 “차라리 잠깐 교실 밖으로” 나오게 하여 다른 활동을 하는 편이 낫다고 보는 의견이 뒤따른다고 하였다. 대안교실 담당교사들은 활동을 정규수업이 모두 끝난 “방과 후에 한다면 지금처럼 학생들이 참여하지 않을 것”이라고도 하였다. 그리고 교과 교사에게도 늘 자신의 수업시간을 힘들게 하던 학생이 한 시간 정도 없는 건 편하게 수업할 수 있는 시간이 된다. 대안교실은 부적응학생에게도 변화의 가능성을 기대하는 동시에, 교사에게도 편하게 수업할 수 있는 일종의 ‘쉬는 시간’이라는 것이다.

> 정규수업은 글쎄요. 그 아이가 만약에 수업 들어가서 엎드려 있기만 하면 그럴 바에…. 차라리 대안교실에서 바리스타 체험을 한다든지 아니면 차라리 심리치료를 더 한다든지 그게 차라리 낫지 않나 싶어서…. (김현지)

> 정규수업에 잘 적응하지 못하는 학생들이 대다수이므로 정규 수업시간 참여가 큰 의미 없다고 봅니다. (방과 후에) 남아서 대안교실을 하면 아이들은 참여하지 않습니다. 정규 수업시간에 대안교실 활동을 하는 것이 맞다고 봅니다. (이정선)

> 말썽 많은 아이들한테 수업이 다 끝난 다음의 활동은 싫은 거예요. 가뜩이나 학교가 싫어서 아무것도 안 하는 아이들에게 6교시 끝나고 뭘 하자고 하면 애들이 되게 싫어하잖아요. 그래서 대안학급은 오전 4교시 끝나고, 5~6교시에 많이 움직여요. (이지석)

이는 앞서 살펴보았던 학교부적응으로 인식되는 학생들의 특징에서 ‘수업시간이 견디기 힘든 아이들’의 연장선으로 생각해볼 수 있다. “어차피 수업을 안 듣는 애들이니까”, 그리고 “어차피 성적과 상관없는 아이들”이기 때문에 의미 없이 교실에 앉아 있는 것보다는 차라리 자신이 하고 싶은 활동을 할 수 있도록 유연한 기회를 제공한다는 것이다. 하루의 6~7시간을 교실에 멍하니 있기보다는 주체적으로 생각하고 경험하는 기회를 가지는 것이 부적응학생에게 더 나을 수 있다고 보았다. 그러나 일

반학급 안에서는 부적응일 수밖에 없는 학생이 대안교실이라는 '구분되고 주변화된 장소와 시간'에서만 다른 활동이 가능하다는 점과 부적응학생이어야만 주체적으로 계획해볼 수 있는 교육의 기회를 받을 수 있다는 것은 다시 한번 짚어봐야 할 문제이다.

3. 예산과 에너지 낭비: "굳이 이 돈을 쟤네한테? 왜 쟤네들만?"

학교에는 정부에서 추진하는 다양한 사업과 예산이 쏟아져 들어온다. 그중에서도 대안교실은 학업중단 예방을 위해 학교에 투입되는 예산이 꽤 크다고 한다.[33] 그리고 학교부적응 학생을 위한 대안교실 운영예산은 비교적 유연하게 사용할 수 있는 것으로 나타났다. 예를 들어, 기본적인 (외부) 특강 및 활동 강사비를 포함하여, 교사와의 시간을 보내기 위해 사용되는 영화·연극·미술관 등 관람비, 노래방비, 식사와 다과비 등 대안교실 참여 학생들과 함께 사용하는 예산은 꽤 자유롭게 쓸 수 있다고 한다.[34] 그러나 대안교실에서 사용하는 예산에 대한 학교 관리자와 구성원들의 인식은 그리 좋지만은 않다고 하였다. 예컨대, 예산 사용을 위해서는 관리자의 결재가 필요한데, 외부 체험 활동이 많은 대안교실 운영기안에 흔쾌히 사인할 수 있는 관리자가 많지 않다는 것이다.

> 대안교실을 운영할 때 (일반)선생님들 (인식) 자체가 변해야 하는데 이게 쉽지 않아요. (…중략…) 학교에서는 이거를 왜 하느냐는 이야기를 많이 해요. 일단 학교에서는 이 학생들이 부적응학생들이에요. 부적응학생들이라기보다는 문제학생이겠죠. 문제 학생인데 '애네들에게 이렇게 돈을 쓰겠습니다'라고 했을 때…. (…중략…) 그러면 교장 선생님 입장에서는 이렇게 가도 되는지 '써야 해?'라는 생각을 할 수밖에 없는 거고. (이지석)

33) 이러한 정책성 사업의 예산 투입에 대해 학교 현장에서는 내려온 예산을 모두 써야 한다는 부담감이 있다고도 하였다(이지석, 김현지, 오유미). 그로 인해 대안교실 활동을 (형식적으로) 돈을 쓰려는 방식으로 구성하게 되는 경우도 종종 발생할 수밖에 없다고 한다.

34) 물론 이에 대한 증빙은 당연히 철저하게 한다고 언급하였다.

특히 말도 안 듣고 사고만 치는 아이들에게 “굳이 왜 이 돈을 재네들 한테” 써야 하는가에 대한 부정적인 관점도 발견할 수 있었다. 다시 말해, “평소에도 학교를 자기 마음대로 다니던 부적응학생들이 이러한 혜택까지 받는 게 마땅한가”라는 인식에서부터 비롯되어 나타나는 것이다. 이지석은 “오히려 그 돈을 공부는 잘하지만, 가정 형편이 어려운 아이들을 도와주는 게 좋지 않으냐”는 몇몇 동료 교사들의 의견에 답을 하지 못했다고 하였다.

이러한 인식은 부적응학생에게 많은 예산과 교사의 에너지를 투자하더라도, 그들이 “변하지 않을 수도 있다”라는 생각과 함께 더 나아가 “눈에 보이지 않는” 가능성에 대한 의구심을 연관지어 설명할 수 있다. 대안교실은 교실에서도 ‘다루기 힘들었던 학생’들을 한 장소에 모아두었다(오유미). 교사가 이들을 교실 안에서 지도해보았지만, 변하지 않았고 오히려 어려웠던 경험이 있다. 그래서 대안교실에 참여한다고 해도 문제행동은 변하지 않을 거라는 인식이 남아있는 것으로 보인다. 이러한 인식을 바탕으로 대안교실을 담당하는 교사가 에너지를 낭비하고 있다고 생각하거나, 이에 공감하지 못하는 학교구성원이 나타나는 것으로 볼 수 있다. 정기석은 이에 대해 일반적으로 “눈에 보이지 않는 과정”을 이해하지 못하는 데에서 시작된다고 보았다.

> 눈에 보이지 않는 교육과정들이 있다는 것에 대해서 사람들이 인지적이지 않아요. 학교관리자나 주변에 계신 분들이 ‘아, 저 분은 교과 수업 외에 저 아이들을 담당하기 위해서 들여야 하는 시간과 관심이 있다’는 것을 인지하지 못하고, 그냥 회계적으로 너 몇 반이니까 해라. 공문을 뿌린다는 거예요. 이런 식이면 힘들어진다는 거죠. 보이지 않는 교육과정이 운영되고 있다는 것에 대해서 사람들이 이해를 해줘야 하는데. 그것이 안 되면…. (정기석)

지금까지 대안교실과 참여 학생에 대한 학교구성원들의 인식을 살펴보았다. 그들은 대안교실을 “문제가 있는 아이들”이 가는 곳이자, 그 안에서 “일반적으로 학교에서 교육하는 방식과 다르게 운영하는 방식”을 이해하지 못하기도 하였다. 이는 학교에 적응하지 못하면 마땅히 훈육을 받거나 통제·규제를 받아야 한다는 저변의 인식에서 비롯된다고 볼 수

있다. 오히려 이들에게 지원과 혜택을 주는 것은 그동안 부적응학생에게 당연시해왔던 학교문화를 혼란스럽게 어지럽히는 불편한 것이다. 이러한 인식은 다음에서 살펴볼 역차별 문제와 연관하여 설명하도록 하겠다.

4. 역차별에 대한 우려: “선생님, 저도 부적응 할래요”

교사뿐만 아니라 일반학생들까지도 대안교실에 대해서 “부러움”과 동시에 “우리는 교실에 앉아 있는데 왜 쟤네들만” 재밌는 활동을 하는지 불만을 느끼게 된다. 물론 “자신들과는 좀 다른, 특이한 면이 많은 친구(이정선)”로 부적응학생을 인식하긴 하지만, 지루한 수업이 아닌 체험 활동 위주로 운영되는 대안교실을 부러워한다고 하였다.

김민성은 대안교실이 ‘낙인효과’를 가지는 것보다 일반학생들에게 “부러움의 대상”이 되도록 하는 게 낫다고 생각하였다. 왜냐하면 “차별된 분위기에서 문제아만 가는 곳”이라는 인식보다는 환영받지 못하던 부적응한 아이들이 오히려 부러움의 대상이 되면 더 자존감이 올라갈 수 있다는 것이다. 대안교실을 참여하는 아이들에게도 “오히려 더 자랑하고 다녀라. 너희들은 학교를 나가지 않느냐. 쟤네는 (교실에 앉아) 공부하는데”라고 이야기하며, 대안교실 참여도를 높이고 자신감 있게 행동하도록 북돋웠다고 한다. 이처럼 차별받는 “분위기를 반전”시키고, “낙인과 차별의 턱”을 최대한 없애려 노력하였다.

> 지금 분위기는 애들이 오히려 대안교실을 부러워하는 상황으로 되고 있어요. 역차별은 말 그대로 오히려 안 하는 애들을 더 차별하고, 더 낮게 보고…. 약간 부정적인 뉘앙스가 될 수도 있는데…. 분위기 반전이라는 건 아직 부적응하고 그렇지만 좀 더 긍정적인 마인드로 활동에 임하는 부분이라서…. (김민성)

> 오히려 (대안교실 활동을) 애들이 부러워해요. 끼인 애들이. (황준석)

그러나 부러움을 넘어 ‘역차별’의 문제는 학교 현장에서 심각한 이슈로 꼽힌다. 모두가 앉아 있기 싫은 교실에서 수업을 들어야 하는데, 그중 수업에서도 가장 불성실한 친구가 대안교실에서 재미있는 활동을 한다고

했을 때 느끼는 “박탈감”에 대해 교사들 역시 고민이 많았다. 일반적으로 성실하게 수업을 받은 일반학생들이 혜택을 더 받아야 하는데, 그 반대의 상황이라고 느끼기 때문이다.

> 애네들은 5~6교시에 나가요. 그리고 케이크 만들기를 해요. 그리고 끝나고 다시 (본래) 교실로 돌아와요. 다른 애들이 보면 대단한 배신감이거든요. ‘쟤들은 학교에서 제일 말썽부리는 애들이고, 제일 심각한 애들인데 쟤들은 왜 저걸 해’라는 생각을 딱 하게 되죠. ‘선생님, 쟤들은 왜 저거 해요?’라고 해요. (이지석)

> 아이들이 느끼는 어떤 역차별의 문제. 정말 이 역차별은요 정말 심각해요. 선생님이 답변을 못 해요. 자기들은 수업을 했는데 애들이 사라졌는데 끝나고 나면 막 꽃다발 들고 오고. 간식 막 들고 오고.(…중략…) 5~6교시에 하게 되면 당연히 ‘어? 쟤네 승마하러 갔네. 바리스타 하러 갔어, 어? 쟤들은 왜 이렇게 체험을 많이 나가지?’라는 게 분명히 존재해요. 그걸 학교에서 어떻게 하느냐는 정말 힘든 문제에요. 분명히 생겨요. (이지석)

이러한 이유로 몇몇 학교에서는 일반학생들도 대안교실에 참여할 수 있도록 활동을 구성하기도 한다. 이지석은 핵심 구성원을 학교부적응 학생으로 우선 채워두고 그 나머지를 일반학생으로 모집한다고 하였다. 부적응으로 불리는 학생들이 대게 “학교 안에서 힘이 있는 아이들”이기 때문에 일반학생들이 들어와서 신경 쓰이는 애들은 참여를 포기하고, “쟤들은 쟤들이고, 나는 나지” 하는 아이들은 남아서 같이 활동을 계획한다고 하였다(이지석).

지금까지 대안교실 활동에 대한 학교구성원들의 인식을 살펴보았다. “굳이 이런 좋은 혜택을 왜 사고 치는 아이들에게만 주어야 하는가”에 대해 부정적이고 이해하지 못하는 경우가 다수를 차지하였다. 이를 통해, 대안교실은 새로운 교육활동의 기회를 제공하는 장소라는 인식보다 문제가 있는 부적응학생들이 모이는 곳이라는 인식이 여전히 더 강하다고 볼 수 있다. 그리고 부적응학생은 학교 안에서 인정받지 못하는 개인으로 남게 된다. 즉, 주변화된 개인은 계속 주변에 머물러야 한다는 암묵적인 인식에서 비롯될 수 있다. 이러한 인식은 부적응한 학생들이 학교를 그만두지 않고, 학교생활을 유지할 수 있도록 ‘대안교실’이라는 제도를 통

해 참기 힘든 교실을 '잠시' 벗어나 자신이 하고 싶었던 활동의 기회를 주었지만, 학교 현장에서는 그 의도가 아직 받아들여지지 않았다고 볼 수 있다.

5. 부적응학생에 대한 교사들의 인식: '이해할 수 없는 존재들'

지금까지 부적응학생의 대안교실 참여에 대해 교사들이 어떻게 인식하는지 살펴보았다. 대안교실에 대한 인식 외에 면담을 통해 부적응학생에 대한 교사의 인식 역시 파악할 수 있었다. 교사들은 부적응학생을 "이해하기 어려운 아이들"로 인식하였다. 교사 대부분은 교사선별과정인 교원임용시험을 힘들게 겪고 교사가 되었다. 그리고 학창시절 또는 임용을 준비하며 기본적으로 공부를 열심히 하는 사람이었을 것이다. 이러한 환경에서 교사가 된 개인은 학교 안에서 학생의 부적응한 행동을 접하게 되면 "대체 왜 그런 문제행동을 하는지 이해하기 어렵다"고 하였다.

오유미는 교사가 "학창시절 너무 심플하게 살면" "이런 부적응한 아이들"을 이해하지 못한다고 하였다. 그에 따르면, 교사 대부분 평균적으로 공부를 잘했고, 모범적으로 학교에 다녔기 때문에 "공부를 못 하거나 반항적으로 갈등을 일으키는 아이들을 이해하는 데 어려움을 겪는다"고 하였다. 오유미 역시 처음에는 공부도 못하고 부적응한 학생을 볼 때면 그 행동이 이해가 가지 않았다. 그러나 본인의 자녀가 중학교 시절 힘들게 사춘기를 보내면서 그 생각이 많이 변하였다고 한다. 아이가 학교에 부적응하던 시기를 가까이서 지켜보았기 때문에, 지금 학부모의 마음도 이해하게 되고, 학교에 다니길 거부하는 아이들의 어려움 역시 경험을 통해 알게 되었다.

> 보통 교사들은 (부적응 애들을 보면) 왜 그러는지 이해가 못하죠. (박영훈)

> 제 생각에 교사는 학교 다닐 때 사고도 많이 쳐봤고, 공부도 못해도 봐야 (이해할 것 같아요)…. 근데 이런 사람들이 너무 심플하게 살면 이런 애들 이해를 못해요. 저 같은 경우도 그랬어요. 공부를 못하면 표현은 안 하지만, 속으로 '쟤는 왜 공부를 못할까? (그냥) 하면 되는데….' 우리 딸도 공부를 안 하니까 어느 정

도 몇 년은 버틴 거죠. 나의 삶에 있어서…. 그러면서 사춘기 이런 애들 보면 좀 안타까운 마음이 들어요. '지금 얼마나 힘들까. 이러고 싶지 않을 텐데' 자기 의지와는 다르게 저렇게…. 그니까 경험이 중요한 것 같아요. (오유미)

교사는 학창시절 대학 입시과정과 교원임용을 위한 선별과정에서 '공부'로 어느 정도 성공을 거두었다고 볼 수 있다. 특히나 수업시간에 말썽부리지 않고 착실하게 '공부'하며 살아온 사람들의 성공스토리를 교사 본인이 이미 경험하였다(박영훈). 그래서인지 다수의 교사는 '공부'가 중요하다고 인식하고 있었다.[35] 그리고 학생들에게도 그와 비슷한 길을 걸어가길 요구하거나, 그게 맞는 길이라고 생각하는 것이다. 이 길로 가지 않고 학교를 그만두거나 공부를 착실히 하지 않으면 힘든 직업을 가지게 될 텐데, 그들의 기준에서는 그건 성공하는 삶이 아니게 되기 때문이다. 교사의 인식과 무의식 사이에도 수업시간에 말을 잘 듣고, 공부 잘하는 학생이 자신과 유사한 삶을 사는 학생으로 보는 것이다. 과거의 오유미와 같이 "공부를 그냥 외우면 되는 쉬운" 것으로 보는 관점 역시 수업시간을 견디기 힘들어하는 부적응학생들을 이해하지 못하는 것이다.

신규 때만 하더라도 애들이 공부해야 한다고 봤어요. 애네들이 어쨌거나 사회로 나갔을 때 공부를 안 하면 밀린다고 생각할 수밖에 없기 때문에…. 애들이 공부해야 한다고 봤고. 애들이 집중해야 한다고 생각했고…. 그래서 강압적으로 애들을 공부시킨 케이스에요. (…중략…) 부적응학생이라도 학교에서는 선생님들의 수업을 듣고, 바뀌어야 한다고 생각을 했고. (이지석)

(교사들은) 직업으로 왔고, 그리고 자존감이 되게 높아요. 우선은 내가 이걸 다 통과해서 왔고, 그니까 이 길이 맞는 거야. 이건 성공스토리잖아요. 저보다 더 되기 힘든 교사 과정을 다 겪고, 상위 1%를 다 겪어서 지금 여기까지 온 거거든요. 그니까 자기는 이렇게 했으니까 성공을 한 거예요. 애들한테도 성공스토리를 쓰고 싶으니까 그렇게 하라고 하는 거예요. (박영훈)

35) 이지석을 포함한 오유미, 김현지는 초반에는 아이들이 공부를 꼭 해야 한다고 생각하였다. 그러나 교직을 하며 쌓인 여러 경험을 통해 인식이 많이 바뀌었다고 한다. 예컨대, 부적응한 행동을 보이는 학생들을 이해하기 시작하였고, 꼭 공부만이 정답은 아니라 다른 것도 인정해줘야 한다는 점도 깨달았다고 한다(이지석). 이들은 교사가 직접 경험해보지 못한 삶에 대해서 쉽게 공감하거나 이해할 수 없다고 보았다. 그래서 교사는 학생들과 "부딪쳐가는 과정에서 쌓이는 경험"이 중요하다고 강조하였다.

이를 종합해볼 때, 학교 안에서는 '공부'가 주류(mainstream) 범주(집단) 안에 포함될 수 있는 중요한 요소 중 하나인 것으로 보인다. 또한, 교사가 되기 위한 선별 경쟁과정을 포함한 개인적 경험이 교사의 정체성을 형성하는 데 영향을 미치고, 거기에서 형성된 고정관념과 인식을 기반으로 부적응학생의 발견과 선별로 이어지는 메커니즘이 나타난다고 볼 수 있다.

제 5 장 학교부적응과 학교적응과정의 의미

제 1 절 학교생활 유지기제로서의 대안교실

지금까지 학업중단 예방을 위한 정책적 지원(대안교실)이 학교 현장에서 어떠한 과정을 거쳐 진행되고 있는지 대안교실 담당교사들의 면담을 통해 확인해보았다. 그리고 부적응으로 불리는 학생이 어떻게 학교생활을 지속하는지도 함께 살펴볼 수 있었다. 대안교실은 부적응학생에게 부적응하던 획일적인 교육과정에서 잠시 벗어나 또 다른 대안적인 교육의 기회를 제공하고자 하였다. 이를 통해 그들의 학교생활을 조금이라도 의미 있게 만들고 지속하게 하였다. 그와 동시에 최종적으로는 학교를 그만두지 않고, 졸업과 상급학교의 진학까지를 목표로 한다. 그렇다면 이러한 대안교실의 목적과 과정은 부적응학생의 학교생활에 어떠한 변화를 가져왔을까? 본 절에서는 대안교실 담당교사가 학교부적응 학생들의 학교생활 적응과정에 대해 어떻게 인식하는지 살펴보고자 한다.

1. 학교생활 적응: “태도가 조금씩 바뀌어요”

대안교실은 학교 안에서 부적응으로 보이는 학생을 대상으로 일반학급과 잠시 분리하여 운영한다. 주로 부분운영제로 운영하는 대안교실은 일반학급과 완전히 분리하지 않기 때문에, 대안교실 담당교사를 포함한 학교구성원들은 부적응학생이 대안교실을 참여하는 모습이나 평소 수업시간 태도, 그리고 학교생활 등을 인식할 수 있다.[36]

---

36) 대안교실은 주로 ‘부분운영제’로 운영된다. 예컨대 특정 요일의 오전 1~4교시는 본래의 일반학급에서 수업을 듣고, 오후 5~6교시는 대안교실에 참여한다. 즉, 대안교실 참여 후에도 부적응학생이 속한 본래 학급에서 1~4교시 수업을 받기 때문에 교사들은 이들의 평소 수업시간이나 학교생활 모습을 전과 비교하거나 변화 등을 인식할 수 있다.

면담에 참여한 교사들은 수업시간에 무기력하게 엎드려 있거나 문제행동을 보이던 부적응학생들이 대안교실을 통해 “괜찮아지기 시작한다”고 평가하였다.[37] 여기에서 교사들이 말하는 ‘괜찮아지기 시작함’의 의미는 수업을 무작정 거부하고 통제되지 않던 태도가 이전보다 나아졌다는 것이다. 대안교실 담당교사뿐만 아니라 담임교사나 교과 교사 역시 “수업시간에 골치 아팠던 아이들의 변화”를 인식하고, 긍정적인 반응을 보였다고 한다. 예를 들어, 일반교실에서는 “아무것도 못 하고 뒤에서 겉도는 친구가 옛날(대안교실 참여 전)보다 활기차고 뭔가 하고자 하는 괜찮은 아이”로 인식되었다(황준석). 구체적인 사례를 살펴보자면, 대안교실 참여 전에는 교실 적응이 힘들어 매일 두통약을 달고 살았던 부적응학생이 있었다고 한다. 황교사의 권유로 대안교실에 참여하게 된 이 학생은 요리 체험 활동에서 남다른 재료 손질과 요리 실력을 보였다고 회상하였다. 자신의 적성을 찾은 학생은 그 후로 매일 먹던 두통약을 먹지 않았고, 요리 관련 대학에 입학하게 되었다. 교사 대부분 이와 같은 과정을 부적응학생의 변화로 인식하였다.

> 애들이 수업시간에 태도가 조금씩 바뀌어요. (일반학급) 오전 수업도 참여도가 나쁘지 않아요. 왜냐하면, 점심 먹고 (대안교실에) 간다고 생각하니까…. 수업(하시는) 선생님들의 반응도 나쁘지 않고요. (…중략…) 교실에서 애들이 1, 2, 3, 4교시 오전 수업도 태도가 좋아졌다는 얘기를 담임들이 해주고…. 이런 게 다 ‘성과’라고 봐요. (황준석)

> 머리 아프다고 아마 학교의 두통약은 거의 5분의 1은 걔가 먹었을 거예요. 한 2년 동안. (…중략…) 교실 적응이 힘들다고 맨날 두통약을 그러더니…. (…중략…) 결국 1학기 대안교실에 있다가 2학기에 직업반, 학원으로 옮겨서 요리사 자격증 3개 다 따고 요리학교 전문대학을 갔어요. 근데 더 재밌는 건 두통약을 안 먹어요. 두통이 없어졌어요. (황준석)

---

37) 물론 본 연구에서는 대안교실에 참여했던 학생을 직접 면담하지 않았기 때문에 실제로 부적응한 상황에서 학생이 변화하였다고 단정할 수는 없다. 그러나 대안교실에 참여하는 학교부적응 학생을 가까이 지켜보았던 대안교실 담당교사뿐만 아니라 그와 소통을 자주 하는 학교구성원까지 부적응학생들의 변화를 긍정적으로 인식하였다고 언급하였다. 이는 부적응으로 보이던 학생이 대안교실을 참여하기 전과 후의 비교를 통해 교실 안 태도가 (표면적이더라도) 이전과는 다르게 인식하였기 때문에 이를 교사의 관점에서 확인하여 정리하였다.

이정선과 조유진도 대안교실을 참여한 부적응학생 대부분 조금씩 변화가 있었던 것으로 인식하였다. 특히 대안교실 담당자이자 전문상담교사인 이정선은 학생의 변화 사례를 '심리·정서적인 측면' 중심으로 제시하였다. 그에 따르면 "정서·행동특성검사 결과, 우울감이 높고 학교생활을 힘들어하던 학생"이 대안교실 활동 후 우울감이 개선된 경험을 하였다. 이와 유사하게, "자존감이 낮다는 평가결과를 받았던 학생"은 대안교실 참여 이후 "자존감이 높아지는 경험"을 하기도 하였다. 마지막으로 "학교를 그만두겠다고 했던 학생"이 대안교실 활동을 하며 다시 본래의 학급에 '적응'하게 되었다고 이야기하였다. 조유진 역시 대안교실을 통한 학교부적응 학생들의 '크고 작은 변화' 사례를 소개해주었다. 그 중 "중학교 1학년 입학 후 들쑥날쑥한 등교와 불성실한 행동에 담임과 교과 교사들에게 낙인된" 부적응학생 이야기를 해주었다. 학업에도 흥미가 없다고 말하던 이 학생은 교사의 권유로 대안교실을 참여하게 되었다. 조교사는 해당 학생이 대안교실을 참여하며, 한 학년을 "잘 버티어 내었고", 현재는 3학년에 "정말 잘 적응"하여 "진로를 찾아 목표를 가지고 잘 지내고 있다"고 회상하였다. 대체로 교사들이 인식하는 부적응학생의 변화는 "대안교실이 발판이 되어" "본래 교실에 적응할 수 있게 되고 학교를 잘 다니는" 모습이다.

> 사전, 사후검사를 하였을 때 겉보기에는 별로 변화가 없어 그다지 기대가 없었는데, 의외로 자존감도 많이 올라가고, 긍정적으로 변한 것을 보고 운영하는 저 자신도 놀라울 때가 많았어요. (…중략…) 마지막으로, 교우 관계의 문제로 교실 입실을 거부하고 자퇴 의사를 밝힌 학생이 대안교실이 발판이 되어 본래 교실에 적응할 수 있게 되었고, 현재는 교실에서 수업을 받으며 잘 다니고 있는 사례도 있어요. (이정선, 서면 답변을 구어체로 풀어씀)

이처럼 대안교실은 '부적응'이었던 학교생활을 다시금 '적응'할 수 있는 가교적 역할을 하였다. 여기에서의 '적응'은 이전보다 "수업 태도가 좋아졌거나, 학교를 그만두지 않고 학교생활을 유지하게 된 변화"라고 볼 수 있다. 부적응하던 학생이 학교에 '잘 적응'한 사례는 수업 태도의 변화뿐만 아니라 공부가 아닌 다른 "진로를 찾아서" '학교 오는 게 즐거워진

변화'이다. 교사들은 대안교실에서 "잠깐의 숨 쉴 틈"을 주었기 때문에 이러한 변화가 가능했다고 언급하였다. 즉, 대안교실에 참여한 부적응학생들이 대안교실에서 보내는 시간을 좋아하였고, 그 공간과 시간이 그들의 학교생활을 계속 유지하도록 힘이 되었다고 보았다.

교사들과의 면담에 따르면, 이러한 변화의 시작은 '유연함'과 '자유로움'이었다. 대안교실은 일반교실보다 자유로운 분위기에서 부적응학생이 평소 해보고 싶었던 활동을 경험해볼 수 있는 시간이다. 그리고 대안교실 담당교사 역시 이를 최대한 허용하고 권장하는 분위기다. 이때 일반학급에서 "존재감이 없던 부적응학생들"은 '교육의 주체'로서 온전히 인정받는 느낌을 받을 것이다. 이지석에 따르면, "굳이 뭘 안 해도 되는 분위기"가 아이들에겐 통제에서 벗어나서 하고 싶은 걸 마음껏 할 수 있는 공간이 즐겁게 느껴진다고 하였다. 그래서 예전에는 교사가 하는 이야기가 '잔소리'나 '간섭' 등 제재를 가하는 부정적인 것으로 받아들여 기분이 상하고, 이를 공격적으로 반응했다면, 대안교실에서는 같은 이야기도 기분 나쁘지 않고, 교사를 지원자 또는 지지자로 인식하여 편히 넘어가게 된 것이다. 이러한 현상은 일반교실에서 존재감 없이 배제되던 환경과 다르게 무엇이든 수용되는 대안교실 분위기가 부적응학생의 긴장이나 방어의 벽을 낮춘 것으로 볼 수 있다.

> 애들은 정말 행복해해요. 일단 대안교실에 가면은 (뭘 꼭) 안 해도 돼요. 자기들끼리 떠들 수 있는 시간이고, 자기들끼리 놀 수 있는 시간이고, 거기다가 자기들이 하고 싶어서 하는 활동을 하고 있잖아요. 물론 혼내기는 해요. 통제가 안 되니까. 그래도 그냥 즐거운 간식을 먹으면서 즐거운 활동을 해요. 너무 좋아해요. (이지석)

지금까지 교사들이 인식한 부적응학생의 변화 사례를 살펴보았다. 이를 통해 교사들이 생각하는 학생의 공통된 변화는 학교생활의 '적응'과 '유지'로 볼 수 있었다. 다시 말해, 학교부적응이라 불리던 학생들이 대안교실 참여 전보다 '일반교실 수업시간에 적응'하게 되었고, 학교를 '그만두지 않고 계속 유지'할 수 있게 '변화'한 것으로 인식하였다. 이는 학교현장이 정부에서 추구하는 '학업중단 예방' 취지에 따라 잘 실천하고 있

는 것으로 해석할 수 있다. 또한, 부적응학생에게 견디기 힘들던 학교생활을 지속하고 학교교육에 포함되도록 하는 기회와 경험을 대안교실에서 제공한다는 점에서 교육적 의미는 분명히 있다고도 볼 수 있다. 그러나 학생의 변화에 대한 교사의 인식은 학생이 부적응하던 학교 시스템에 적응하고 유지하게 된 '개인의 변화'에 집중하고 있다는 것 역시 고민해볼 문제이다.

2. 잠시 유예된 부적응: "그 환경으로 돌아가면 언젠가 부적응은 또 발생해요"

앞서 살펴본 바와 같이, 교사들은 대안교실에 참여한 부적응학생들이 이전과 비교하면 '수업 태도'나 '교사와의 관계'가 괜찮아졌다고 인식하였다. 또한, 부적응하던 학교를 그만두지 않고 계속 다니는 것을 긍정적인 변화이자 "성과"로도 인식하였다. 그러나 이러한 부적응학생의 변화 현상은 잠시 그렇게 보이는 것일 뿐 근본적인 부적응 문제가 사라진 것으로 볼 수 없다는 의견이 뒤따랐다. 다시 말해, 학생이 생활하던 기존의 학교와 교실은 여전히 그대로이고, 부적응하던 환경은 변화된 것이 없으므로 부적응으로 보이던 행동은 언제든 다시 나타날 수 있다는 것이다.

예를 들어, 이정선과 김민성은 대안교실에 참여한 부적응학생들이 "크고 작은 긍정적인 변화"를 보였지만, 그렇다고 "부적응이 완전히 사라지는 것으로 보긴 어렵다"라고 언급하였다. 부적응하던 개인이 변하였다고 하더라도, 여전히 그대로인 본래의 학급에 "돌아가게 되면" 예전에 보였던 부적응 행동이 다시 나타나거나, 심리적인 문제로 더 힘들어지기도 한다는 것이다(이정선). 이러한 현상은 대안교실을 포함한 여러 지원을 통해 부적응학생이 학교에 잘 적응하고 그 생활을 유지하는 것처럼 보이지만, 그 변화의 이면은 아닐 수도 있다는 사실을 보여준다.

> 부적응 행동이 완전히 완벽히 사라지지는 않습니다. 같은 환경으로 돌아가면 다시 그 행동들과 안 좋은 마음들로 힘들어하긴 합니다. (이정선)

대안교실이 뭔가 만병통치약이나 이런 부분들이 아니기 때문에…. 음…. (한참 고민 후) (대안교실이 부적응을) 사라질 수 있도록 도움을 주는 것 같긴 해요. 하지만 완전히 사라진다고 얘기를 하긴 쉽지 않은 것 같아요. (김민성)

오민수는 처음 대안교실을 준비할 때, 부적응학생의 '학교생활 적응과 유지'를 목적으로 운영하였다고 한다.[38] 그는 가능하다면 대안교실 이후에도 부적응학생이 "메인스트림(mainstream)"[39], 즉 일반학급으로 "편입"하여 학교생활에 적응하도록 지원하는 것 역시 필요하다고 보았다. 그러나 다른 대안교실 담당교사들이 경험한 것처럼 대안교실에서는 적응한 듯 괜찮아 보였던 학생이 "일반학급으로 복귀하면 얼마 지나지 않아 부적응 현상이 또다시 나타나는" 것을 발견하였다. 오교사는 이처럼 괜찮은 듯 보였지만, 다시금 나타나는 학생들의 부적응 현상에 대해 고민하기 시작하였다고 한다. 그리고 대안교실을 표준화된 정규교육과정과는 다르게 개별 교육과정을 준비하고, 지속적인 운영이 가능한 방법을 찾고자 하였다. 이는 정해진 "시스템에 개인을 맞추는" 생활이 맞지 않는 아이들이 있다는 것을 인정하고, 획일화된 교육이 아닌 '다양한 결을 인정하는 교육'이 필요하다고 주장하는 이유이기도 하다(오민수).

근데 (일반학급에) 복귀하더라도 (부적응) 현상이, 그러니까 버그[40]가 또 발생하는 거예요. 지금 메인스트림(일반교실)이 있잖아요. 메인스트림에서 (대안교실로) 나왔어. 그러다 다시 메인스트림에 들어가서 따라가는 것도 좋아. 근데 이렇게 메인스트림에 편입해서 살아가는데…. 또다시 (시간이) 지나면 버그가 생기는데. 이렇게 안 가고 다른 결을 주려는 게 바로 대안교실이었어요. (오민수)

한편으로는 일시적인 변화라도 부적응학생의 변화 가능성이 있다면 투자하고 지원해야 한다고 주장할 수 있다. 그렇다면 이것은 정책 사업이 가지는 일회성과 단일성의 문제로도 볼 수 있을 것이다. 면담을 진행한

38) 처음 대안교실을 운영했을 때 정부가 제시하는 정책적 목적에 따라갔다고 그 당시를 회상하였다. 이후에는 정책적 목적과 오교사가 추구하는 교육적 목적을 함께 시행하고자 노력하였다.

39) 오민수는 정규교육과정을 진행하는 일반학급을 '메인스트림(주류, mainstream)'으로 표현하였다.

40) 오민수는 컴퓨터 시스템과 버그 개념을 예로 들며 부적응 현상을 설명하였다.

교사들 역시 일시적이고 임시방편적인 정책과 현장의 괴리에 대해 언급하였다.

> 부적응이라든가 이런 학생들은 많아서 지속적으로 (지원)해야 한다는 생각을 하지만, 현실은 자꾸 안 하려고 하고. 왜냐하면, 선생님들이 사실 많이 힘들어요. 그러다 보니까 선생님들의 지속성, 연결성이 없어서 효과를 더 못 보게 되고, 예산은 많은데 어떻게 보면 엇박자로 나간다고 볼 수가 있어요. (오유미)

> 사람(담당교사)이 떠나도 이어서 할 수 있는…. 근데 사람이 떠나버리면 끝인 거에요. (오민수)

이처럼 정책적인 단기성으로만 학교부적응과 학업중단 문제를 끌고 가기 때문에 대안교실은 단지 학교생활을 유지하는 기제로만 작동하는 셈이다. 만약 대안교실이 “다음 연도에는 운영하지 않는다면”, 또는 대안교실을 잘 운영하던 “담당교사가 전근을 간다면”, 대안교실은 운영되지 않을 수 있다. 또는 변화를 보이던 학생이 대안교실 등의 정책적 도움을 받아 무사히 졸업했다고 하더라도, 다음 상급학교에서는 다시 부적응한 상태로 돌아갈 수도 있다. 그렇다면 그 부적응은 괜찮아지고 변화된 것이 아니라 잠시 유예된 것뿐이다.[41] 학생의 변화가 일시적일 수 있다는 것은 학교 안에서의 근본적인 해결 없이 부적응으로 보이는 눈앞에 나타나는 문제행동을 잠시 꺼주는 역할을 해주었기 때문이다. 학교구조는 기존의 상태를 유지하며 단순히 그때그때 상황에 따라 필요한 정책과 사업으로 대체하여 부적응한 개인을 지원하는 방식을 선택하였다. 즉, 학교가 가지고 있는 본질적인 문제를 해결하지 못한 채 겉으로만 괜찮아 보이게 모면하고 있는 것으로도 볼 수 있다.

지금까지 대안교실 담당교사들이 학교부적응 학생의 변화와 적응과정을 어떻게 인식하고 있는지 살펴보았다. 교사 대부분 대안교실 참여 이

41) 물론 대안교실 외에도 부적응학생을 위한 정책적 지원 사업이 다양하여 대안교실의 부재가 부적응에 엄청난 영향을 미치지 않을 수 있다. 또한, 여러 환경적 요인과 주변의 관계 영향 없이 대안교실만으로 부적응학생이 변화할 수 있는가에 대한 대답은 내리기 어려울 것이다. 그러나 본질적인 학교의 변화 없이 일시적이고 임시방편적인 사업성 제도는 잠깐의 부적응 현상을 가려주는 역할만 할 뿐이다.

후 학교에 부적응하던 학생들의 크고 작은 변화를 인식하였다. 변화된 사례의 다수는 부적응으로 보이던 “문제행동이 줄어들었고”, 학교생활에 “잘 적응”한 학생들의 모습이었다. 그리고 학교를 그만두지 않고 “무사히 졸업”했거나, 적성에 맞는 “상급학교 진학”으로 이어졌다. 그러나 문제는 시간이 지나면 과거의 “부적응 현상이 다시 나타나는 것”을 이야기하였다. 즉, 대안교실을 통해 부적응이 괜찮아진 것처럼 보이지만, 그와 다른 또는 본래의 환경에서 부적응이 다시 발생한다는 것이다. 이는 부적응학생을 위해 대안교실을 운영하는 등 여러 정책적 지원은 생겨났지만, 그 외에 그들을 둘러싼 학교환경은 변하지 않았다는 문제를 발견할 수 있었다. 예컨대, 부적응학생이 수업을 듣던 본래의 교실 환경이나 지식전달 위주의 수업은 그대로인 것이다. 일반학급에서 잠깐 분리되어 주변화된 장소와 시간에서 변화가 일어난 듯하지만, 이는 부분적인 환경 안에서 나타난 변화이다. 이처럼 잠시 유예된 부적응은 임시방편적인 정책과 학교생활을 유지하도록 부적응한 ‘개인의 변화’에 집중한 결과이기도 할 것이다.

제 2 절 학교부적응과 변하지 않은 학교

대안교실 담당교사들과의 면담을 통해 대안교실 참여 이후 학교적응과정에서 교사들이 인식하는 학교부적응 학생에게 나타나는 변화와 문제점을 파악하였다. 대안교실 활동이 부적응학생의 학교생활을 유지하도록 도와주었고, 이로 인해 주변의 학교구성원 역시 이들의 변화에 긍정적으로 인식하였다. 그러나 교사들은 괜찮아진 것처럼 보이던 부적응이 본래의 환경에서 또다시 부적응은 다시 나타날 수밖에 없다고 보았다. 이처럼 학생의 학교부적응 현상이 발생할 수밖에 없는 이유는 무엇일까? 다시 말해, 대안교실을 통해 부적응한 학생 개인의 변화는 가져왔으나, 이를 지속하지 못하는 학교의 구조적인 문제에 대해 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 절에서는 변하지 않는 학교와 기존 틀을 유지하려는 기제 속에서 어떻게 학교부적응이 주변화되는지 살펴보고자 한다.

1. 학교가 요구하는 기준과 주변화된 부적응

1) 기대하는 학생다운 모습

학교는 학생의 다양성과 자율성을 존중하고, 학생 중심의 학교문화를 만들기 위하여 많은 변화와 시도를 지속하였다. 대안교실 역시 이러한 맥락 안에서 학업중단 예방을 위해 만들어진 정책 중 하나이다. 여러 변화의 움직임에도 불구하고, 학교부적응 학생은 여전히 “질량보존의 법칙처럼 존재(김현지)”한다. 학교 안에서 학생들은 어떤 모습이어야 하는가? 과거부터 일반적으로 학교에서 기대하는 학생의 모습이 있고, 이러한 범주에서 벗어나는 학생을 학교에 잘 적응하지 못한 것으로 인식하였다. 본 연구에서도 학교에서 기대하는 학생들의 모습과 그로부터 주변화되는 부적응학생들의 모습이 어떠한지 교사들의 면담을 통해 파악할 수 있었다.

먼저, 교사들이 학교부적응을 판단하는 주요한 기준을 살펴보면 학생의 ‘수업 태도’로부터 시작되었다.[42] 즉, 교사는 지식전달자로서 기대하는 학생의 모습이 존재한다. 일반 수업시간에 교사의 지도를 학생이 어떻게 받아들이고, 또 반응하는지에 따라 학교부적응을 인식하는 관점이 달라진다는 것이다. 그래서 이들이 흔하게 인식하는 학교부적응 학생은 “지도(통제)하기 어려운 학생들”이었다. 이를테면 수업시간에는 “공부에 전혀 관심이 없고”, “수업을 방해”하거나 무기력하게 엎드리는 등 “수업을 완전히 거부”하는 불성실한 모습을 보인다. 수업을 진행하는 교사는 불성실한 학생들을 지도하는 과정에서 갈등이 나타난다. 그리고 이러한 교실 안 부조화가 심각해지면, 부적응학생은 “학교를 왜 다녀야 하는지 모르겠고, 학교에 불만이 엄청 많아진다(김현지)”라고 한다. 교사 역시 특정 학생과의 관계가 좋지 않고, 일반적으로 기대하는 학생의 모습에서 벗어난 학생이 있다면, “그 부적응학생이 속한 반에 들어가기 싫다”라는

42) 교사 대부분 수업시간에 학생들을 만나기 때문에 본인이 가르치는 교과 수업시간의 학생 태도가 주된 기준이 될 것이다.

인식이 생길 수밖에 없다(이지석). 가능하다면 이 불편한 상황에서 부적응으로 보이는 학생을 대안교실과 같은 분리[43]된 장소로 잠시 이동하도록 한다. 이처럼 일반학생과 다르게 행동하는 학생을 잠시 구분하고 괜찮아지도록 개인의 변화를 요구하는 상황은 일시적이지만 지속된다.

그렇다면 부적응한 개인들이 모인 '대안교실'에서의 모습은 어떠할까? 앞서 살펴보았듯이 부적응학생에게 대안교실에서는 본인이 하고 싶은 활동을 '고민'하고, '선택'할 기회를 제공한다. 그리고 대안교실 담당교사들은 대안교실에 참여하는 학생들에게 최대한 이러한 기회를 제공하고 경험하도록 한다. 대안교실에서는 꼭 앉아서 들어야 하거나, 하기 싫은 걸 반드시 해야 하는 활동은 지양하기 때문에 학생들이 느끼는 "부담이 크지 않다"고 한다. 그리고 면담을 진행한 교사들은 "사소한 대화더라도" "대안교실 학생들과 보내는 시간"을 가졌다고 회상하였다. 이처럼 교사들이 대안교실에서 기대하는 학생의 모습은 여러 "경험을 통해서 하고 싶은 분야를 찾거나", 그게 아니더라도 능동적으로 몸을 움직이고, "심리적 안정과 치유를 통해 학교생활을 유지"하게 하는 것이다. 이러한 기대 안에서 부적응학생은 이전과 다르게 "교사와의 갈등이 줄어들거나", "자존감이나 우울감 등 심리·정서적인 면에서의 변화"가 조금씩 나타나고, 또는 "배우고 경험하고 싶은 분야를 찾았거나", 조금이라도 "일반 수업 시간에 참여하려는" 변화된 모습으로 나타난다. 이를 통해 일반학급과 대안교실에서 기대하는 학생의 모습이 조금 다르다는 점을 발견할 수 있었다. 즉, 본래의 학급이나 대안교실에 참여하는 학생은 같은 개인이지만, 그 안에서 어떤 모습과 기준으로 기대하느냐에 따라 다르게 인식될 수도 있다는 것이다.

지금도 학생들은 많은 시간 "교실에 앉아 수업을 들어야 하고, 정해진 시간표대로" 움직여야 한다(박영훈). 박영훈에 따르면, 이를 거부하거나 다른 행동을 보이면 학교라는 작은 사회 안에서 일반적이지 않은 부적응

43) 여기에서 말하는 '분리'는 일반학급과 완전한 분리가 아니다. 대안교실 활동은 일반학급에서 오전 수업을 하고 난 이후, 오후에 부분적으로 분리되어 운영한다(물론 완전한 전일제로 운영하는 학교도 있지만, 본 연구에서는 포함되어 있지 않다). 이에 대해서는 다음 '종합논의'에서 구체적으로 논하겠다.

한 학생이 되어버린다. 그러다 보니 부적응으로 보이는 튀는 학생이 되기보다는 “다른 사람과 비슷한 수준”에서 학교에 다니는 ‘평범함’을 선호하게 된다고 한다. 박영훈은 이러한 인식이 지속되면, 학생들이 “학교 안에서 남들과 다른 경험을 시도하는 데 소극적”이게 되고, “모두가 똑같거나 비슷해야 한다는 생각”을 가지게 된다고 하였다. 또한, 학교에서 공부 외에 “또 다른, 색다른 경험”을 시도한다는 건 “학생답지 못한 행위”로 여겨진다는 것이다. 이는 현재 정책이나 사회에서 다양성을 강조하는 문화와는 상반된 학교의 모습이다.

> ‘우리는 다 똑같아야 한다. 똑같은 책상에 앉아서 똑같은 것을 바라보고 똑같은 책 페이지를 바라봐야 한다’라고 하는 게 교육이다 보니까 거기서 이런 게 (부적응 현상이) 생기지 않았나. 그러다 보니까 교사들도 애들 입장에서 다른 선생님이 들어오는데 하는 게 똑같아. 그렇게 되는 게 아닐까 싶어요. 학교라는 곳에서 경험을 쌓는 것들은 자유롭게 해도 같이 가는 거고, 나와 다른 경험을 하는 것들을 바라볼 수 있으려면 나도 해 보고 싶은 것을 해 봤어야지 다른 사람이 내가 모르는 걸 하는 걸 볼 수가 있는데…. (박영훈)

지금까지 살펴보았듯이, 학교 안에서 기대하는 바와 다르게 수업을 거부하고, 교사의 교수활동이나 다른 친구들의 학습활동을 방해하는 학생들을 학교부적응으로 인식하였다. 반면, 대안교실은 자유로움과 유연한 교육 방식을 통해 기존의 학교에서 부적응하던 학생들이 그들의 학교생활을 (잠시라도) 유지하는 힘을 키워주었다. 그리고 이러한 부적응학생들의 변화를 학교구성원들도 함께 인식하였다. 부적응학생들은 대안교실이라는 자유롭고 유연한 방식 안에서 학교생활을 지속하게 되었지만, 그들 주변의 학교 환경과 인식은 크게 변하지 않았다. 다시 말해, 대안적인 교육의 기회와 “잠시 숨을 고를 수 있는” 공간에서 학교생활을 유지할만한 의미를 찾았다 하더라도, 대안교실과 일반학급의 교육환경이 다르고 기대하는 학생의 모습 역시 달랐다. 그리고 그 간극은 학생 개인의 변화만으로는 개선되기는 어렵다고 볼 수 있다. 결국, 학생들이 본래의 학급에서 학교부적응으로 인식되지 않기 위해서는 학교가 요구하는 기준에 맞추고 기대하는 학생다운 모습을 보여야 할 수밖에 없다.

2) 정해진 교육과 평가

학교 내 대안교실이 또 다른 교육을 시도하는 기회의 장으로 지속되지 못하고, 결국 부적응학생의 일시적인 학교생활 유지 기제 역할밖에 할 수 없는 또 하나의 이유는 변하지 않는 학교교육과정과 평가 시스템의 한계였다. 일반 학교에서 입시를 위한 평가 체계 트랙에 올라타지 못하는 학생은 학교 안에서 주변화될 수밖에 없다. 다시 말해, "시험지에 (나온 문제를) 맞춰가면서 뭘 얻었는지 판가름하는 지금의 시스템(정기석)"에서 학교가 요구하는 기준에 미치지 못하는 학생은 "문제의 시선"으로 바라본다는 것이다(박영훈).

면담을 진행한 대안교실 담당교사 중 몇 명은 대안교실 안에서 기존과는 다른 새로운 교육을 시도해보고자 하였다. 여러 차례의 시도와 좌절을 반복하며 나름대로 "또 다른 교육의 결을 펼치는" 대안교실의 모범사례로 꼽히기도 하였다. 그러나 결국에는 정해져 있는 교육과정과 평가제도의 벽을 넘지 못하였다. 대안교실을 통해 학교생활을 유지한다 하더라도 그대로인 부적응하던 "교육과 평가제도 안에서 다시 튕겨 나가게 된다는 것"이다(오민수, 박영훈). 표준화된 성취 기준으로 학생을 평가하는 입시제도 중심의 학교문화는 쉽게 변하지 않는다. 그래서 대안교실을 통해 학교생활을 유지하던 부적응학생들이 또다시 부적응한 현상을 겪는 이유가 되는 것이다. 보통 학생들은 지금 하고 싶은 활동과 배움은 "다음으로 미루고", 지금은 학교가 제시하는 성취 목표를 달성하기 위해 순응하는 모습을 보이는 것이 일반적이다. 그렇지 못한 학생들은 '공부에는 관심이 없는', 그리고 '일반학생들과 다른' 부적응학생이 되어버린다.

> 사람마다 다 다르잖아요. 각자 교육의 목표가 있는데 우리나라는 목표를 똑같이 만들어 놓으려고 하는 거죠. 성취 기준이라고…. 근데 사람은 다르고, 애들도 다른데 똑같은 것을 맞추려고 하는 데에서 지금 문제가 생기는 거 같거든요. (그렇지 않은 학생을) 문제의 시선으로 바라보는 거죠. 우리는 너무 계속 같이 가야 하는 문화를 만들어버리니까…. 제가 느끼기에는 꾹꾹 누르고 있는 느낌이에요. '나도 노래하고 싶고, 나도 춤추고 싶고, 나도 그림 그리고 싶은데 나는 참고 지금 시키는 거 하고 있잖아, 그니까 너희도 그렇게 해.' (박영훈)

이처럼 학교에서의 교육과정과 평가는 앞서 살펴본 학생에게 기대하는 '수업 태도'와 연관되어 학교부적응 학생과 일반학생을 구분하는 기준으로 인식된다. 면담을 진행한 대안교실 담당교사들도 대안교실에 참여하는 부적응학생들을 '어차피 성적과 크게 상관없는 아이들'로 인식하였다. 이는 대안교실 담당교사뿐만 아니라 그들의 동료 교사들도 어차피 교실에 있어도 "교사의 지시에 따르지 않고", "엎드려 있기만 한" 학생들이기 때문에 "차라리" 일반학급에서 벗어나 대안교실에서 잠시 시간을 보내는 것이 낫다고 생각하였다. 그러나 이러한 인식은 그 순간만을 모면하는 것이다. 부적응학생이 대안교실을 통해 학교생활을 유지하게 되었더라도, 이는 일시적으로 분리된 공간과 시간 안에서 나타난 결과이다. 즉, 본래 학급 안에서 운영되는 교육과정과 평가 체계는 그대로이기 때문에 대안교실에 참여하던 부적응학생은 여전히 주변화된 상태로 남아있는 것이다.

학업 중심의 교육과정과 평가가 부적응학생과 일반학생을 구분하는 또 다른 사례를 살펴보자면 다음과 같다. 부적응으로 보이지 않았던 학생이 정규수업과 다르게 활동하는 대안교실을 보고 본인도 참여하고 싶다고 할 때, 특히 일반고등학교의 경우 대학 입시를 고려하지 않을 수 없다고 하였다. 일반고등학교 상담교사인 김민성은 이처럼 물어보는 일반학생에게 대안교실의 참여가 가능하지만, 대학 입시 준비 여부를 물어본다고 하였다. "대학 진학을 목표로 준비하고 있다"라고 대답하는 학생에게 다시 "대안교실에 참여해도 괜찮겠냐"고 물어보면, "(공부하는데) 피해가 가긴 하겠네요"라고 하며 되돌아가곤 했다고 한다.[44] 이 맥락에서 살펴보면 대학 입시 중심의 학교 안에서는 평가를 위한 공부 외의 다른 배움은 일반학생에게 굳이 지금 당장 필요한 것은 아니라는 인식이 내재되어 있다는 것을 발견할 수 있다.[45]

---

44) 김민성은 대안교실이 '이상한 애들이 가는 좀 그런 곳'이라는 낙인보다는 일반학생들도 궁금하고 참여하고 싶은 곳이라는 점은 강조하기 위해 이 이야기를 하였다.

45) 일반적으로 교사들에게 대안교실은 '학교에 적응하지 못하고', 어려움을 겪는 학생들을 '지원'하는 의미가 더 크다. 어떤 이유에서든 공부 잘하는 학생이 대안교실에 참여해서 대안적인 교육의 기회를 경험하는 사례는 찾아보기 어려웠다.

‘선생님, 저도 해도 돼요?’라고 물어봐요. 그러면 그냥 ‘해도 되는데 너 나중에 대학 갈 거 아니야?’라는 식으로 물어보면, ‘저 대학 갈 건데요.’ 이래요. ‘근데 이거(대안교실) 해도 괜찮겠어?’ 물어봐요. ‘아, 피해가 가긴 하겠네요.’ 이래요. ‘좀 아마 그럴 수밖에 없을 거야.’ 이러면 ‘그럼 저는 안 할래요.’ ‘아 그래? 나중에라도 언제든지 샘한테 얘기해줘.’ 이렇게 이야기하면 분위기 자체가 뭔가 차별이 일어날 수 없죠. (김민성)

한편, 오민수는 “평가가 바뀌면 부적응에 대한 개념이 확 바뀔 것”이라고 보았다. 그는 오랜 시간 대안교실을 담당하며 “교사 혼자서 이 상황을 변화시킬 수 없다”는 것을 느끼고 있었다. 그리고 괜찮아졌던 “부적응 현상이 본래의 교실에서 다시 나타나는 것”은 “교육과정과 평가라는 전체 구조”로부터 시작된다고 하였다. 다시 말해, 기존의 학교에 부적응하던 학생들에게 대안적인 교육의 기회를 아무리 제공하여도 결국에는 표준화된 교육체계라는 큰 벽에 부딪히게 된다는 것이다. 이는 학교 내 대안교실이 가지는 본질적인 한계이자, 학교의 기존 틀은 변하지 않는다는 것을 한 번 더 확인시킨다. 오교사는 변하지 않는 “기존의 학교”를 “괴물”이라고도 표현하였다. 왜냐하면, 과거에서부터 학교 안에 “세팅된 구조 자체”는 바꿀 수도 없고, 그로 인해 주변화되는 학생들에게 학교는 관심이 없기 때문이다. 이처럼 변하지 않는 학교구조에 대한 의견은 박영훈과 정기석을 포함한 몇몇 다른 교사들도 유사하게 언급하였다. 정기석 역시 “모두가 똑같은 평가되는 수치화된 현재의 시스템”은 그 기준에 도달하지 못하는 개인을 학교에서는 외면하게 된다고 하였다.

제가 기존의 학교를 괴물이라고 표현한 게 한 명이 아무리 교실에서 발버둥을 쳐도 바꿀 수가 없어요. 구조 자체가. 그러니까 대안교실도 그런 측면에서 대단히 공격도 많이 당하고 발버둥을 친다 한들 겨우 그 정도로 할 수 있는 거예요. 근데 그 정도로도 만족한다면 됐어. 되는데 그 정도로 만족이 안 되고 바꿔야겠다고 싶으면 이 전체 큰 구조. 대표적인 교육과정이겠죠. 평가까지 운영되는. 이거를 완전히 자유롭게 할 수 있는 학교[46]로 오는 거죠. (오민수)

46) 이러한 변하지 않는 한계를 체감한 오교사는 (대안교실을 운영하던) 일반 학교를 벗어나 비교적 자율적인 교육과정과 평가를 시도할 수 있는 공립대안학교에서 근무하고 있다.

> 이 안에서도 뭐 수학이든 영어든 전혀 안 되는 친구예요. 근데 그 친구가 영어를 못한다고 해서 뭐가 굉장히 떨어지는 부적응한 친구냐, 보면 또 그렇지도 않거든요. 여기서 살아가는 속에서 아이들에게 조언자 역할도 해주고 살아가면서 아이들과의 관계 속에서 정신적인 역할을 할 수 있는데, 일반학교 개념으로 본다면 걔는 떨어지는 아이죠. (정기석)

박영훈도 학교 평가에 대한 문제를 지적하였다. 결국에는 “교과서에 있는 지식과 성취 기준(박영훈, 이지석)”에 따라 평가해야 하는 구조 안에 개인이 편입되지 못하면 학교에 부적응한 것으로 보이게 된다는 것이다. 즉, 학교 안에서 부적응학생이 계속 만들어지는 이유 중 하나는 ‘서열화를 위한 학업성취 평가’와 ‘표준화된 교육과정’에서 낙오한 결과이다. 주변화된 부적응학생이 되지 않기 위해서는 “지금 하고 싶은 게 많지만, 이를 참고 (학교에서) 요구하는 것만 해야 한다(박영훈)”는 것이다. 또한, 학교와 교사 역시 정해진 성취 기준에 따라 평가해야 하는 책임과 의무가 있다. 정규 수업시간(5~6교시)에 대안적인 교육의 기회를 대안교실에서 따로 제공하더라도 참여 학생의 평가는 대안교실 활동에 대한 평가가 아닌 참여하지 못한 정규교과로 평가받아야 한다.[47]

> 결국은 지금의 우리 교과서에 있는 몇 페이지의 성취 기준은 뭐야. 그걸로 평가해. 라는 게 없어져야 하는 거죠. (…중략…) 근데 우리는 너무 세밀하게 성취 기준이 다 나열되어 있고, 그대로 평가를 안 하면 교사의 안전이 보장되지 않아요. 그래서 교사들은 도전하지 못하는 거고. (박영훈)

지금까지 학교부적응 학생이 정해진 교육과 평가에서 주변화되는 현상에 대해 살펴보았다. 사실 이러한 문제 제기는 과거부터 이어져 왔었고, 이를 위한 교육적 변화와 도전은 학교 현장에서 시도해 왔다. 그러나 여전히 학업 중심의 변하지 않은 표준화된 교육과정과 평가는 학교생활을 지속하려는 부적응학생들이 주변화되어 낙오될 수밖에 없게 만든다는 것을 다시 한번 확인하였다. 즉, 학교와 사회가 요구하는 기준에서 벗어나

47) 본 연구에서도 평가에 대한 문제는 대안교실의 한계로 많이 언급되었다. 대안교실 참여가 출결로는 인정이 되지만, 평가는 불가능하다. 정규 수업시간을 빠지고 대안교실 활동에 참여하더라도, 출결 외에는 일반 교육과정으로 인정받지는 못하는 것이다.

면 그 체제에 부적응한 개인으로 보이게 된다는 것이다. 대안교실은 공교육 안에서 단 한 명도 소외시키지 않겠다는 목표로 만들어진 학업중단 예방정책이었다. 그러나 근본적인 학교의 변화 없이 주변화된 장소와 시간에서의 교육적 시도만이 존재하였다. 이는 부적응학생 개인에게 임시방편적인 해결책을 제공하고 학교생활을 유지하도록 할 뿐이다.

2. 기존 틀을 유지하려는 교사

변하지 않은 학교와 주변화된 부적응학생에 대해 지금까지는 학교가 요구하는 기준과 구조적인 측면으로 접근하여 살펴보았다. 한편으로는 이러한 구조가 유지하게 하는 '학교 안 개인' 역시 학교부적응 학생이 학교 안에서 주변화될 수밖에 없는 기제 중 하나로 작용한다. 다시 말해, 학교부적응 학생을 위한 새로운 교육적 시도와 변화를 함께 도전하기보다는 이를 외면하거나, 되려 부정하는 개인이 모인 학교문화에서 새로운 교육을 시작하기란 쉽지 않다. 이 절에서는 학교 안에 있는 개인이 기존의 틀이 유지되도록 공고하게 만드는 양상에 대해 살펴보고자 한다.

학교부적응과 대안교실은 일반적으로 학교 안에서 환영받지 못하였다. 앞서 살펴보았듯이 교사들은 대체로 대안교실을 "문제가 있는 부적응한 애들이 가는 곳"으로 인식하고 있었다. 그리고 기존의 교육과정과 다르게 대안적인 교육 기회 제공에 대하여 "굳이 말도 안 듣는 부적응 애들한테 왜?"라는 인식과 거부감도 나타났다. 면담을 진행한 교사들은 '부적응학생'을 담당하는 것만으로도 "벅찬데", 이러한 부정적인 인식이 있는 동료 교사와의 관계에서 많은 한계를 느낀다고 하였다.

사실 면담을 진행한 교사 모두 대안교실 담당 역할을 자발적인 선택이 아닌 "타인(학교관리자, 부장교사, 전임자 등)에 의해 업무를 떠맡게 되었다"고 회상하였다. 어쩔 수 없이 담당하게 되었지만, 그래도 처음에는 기존 틀에 얽매이지 않는 유연하고 자유롭게 대안교실을 운영하며, 변하는 참여 학생들의 모습에 애정을 갖게 되었다고도 하였다. 그러나 "도와주지 않는 동료 교사들"의 "무관심이나 부정적 인식"에 "좌절하고 무기

력감”을 느끼게 된다고 하였다. 이는 “혼자 아무리 노력해도 학교는 변하지 않는다는 사실”을 깨닫는 순간이었다.

> 한 명이 바꿀 수 있는 학교문화는 없어요. (…중략…) 한 명이 핸들을 움켜쥐고 움직일 수 있는 구조가 아니에요. 학교는…. (오민수)

오히려 변화를 시도하는 교사에 대해 ‘굳이 왜’라는 인식과 함께 지금의 학교구조에 기대어 ‘평범한 교사’로 자리매김하는 양극화 현상이 나타난다고 하였다(박영훈). 다시 말해, 학교 안에서 다른 교육을 시도하고 도전하는 교사들과 자신을 ‘타자화’하여 그건 내가 할 수 있는 일이 아니라고 거리를 둔다는 것이다. “내가 하지 않아도 다른 사람이, 또는 다른 학교에서” 부적응학생을 담당하면 되고, 그런 장소와 시간으로 부적응학생을 보내면 된다는 인식 또한 나타난다.

> ‘우리는 그냥 평범한 교사야’라고 그냥 암묵적으로 그렇게 자기를 자리매김해버리는…. 양극화되는 게 아닌가 싶어요. (…중략…) 이제는 교육에 대해서, 그리고 아이들의 상처에 관해서 얘기하는 그런 단어 자체가 안 나오게 되는 건 아닌가? ‘저쪽에서 하잖아’, ‘그쪽 그런 학교 있잖아’, ‘애들 그런데 보내면 돼.’ 뭐 이런 식으로 양극화되는 것도 아닌가 하는 생각도 들어요. (박영훈)

이러한 양극화 문제는 학교 안에서 부적응하다고 판단되는 학생을 일반학급에서 잠깐 벗어나게 하여 눈앞에 나타난 부적응함을 잠재우고 학교생활을 유지하는데 좀 더 초점이 쏠린다. 일반적으로 이 문제가 학교교육과 구조의 문제로부터 시작되었다고 인식하기보다 부적응학생 개인의 문제이자 학생이 변해야 한다고 인식하는 것이다. 그래서 학교의 문제를 들여다보고 고민하는 노력보다는 차라리 대안교실이나 대안학교처럼 일반 트랙에서 잠시 분리하여 다시금 기존의 구조 속에 적응하길 기다려준다고 볼 수 있다.

특히 대안교실 업무는 “기피업무”라고 하였다. 대안교실은 “학교에서 다루기 힘든 부적응학생을 모아둔 곳”이자, 학생의 변화가 언제 나타날지 모르는 과정에서 교사의 개인적인 “희생”을 “요구”하기 때문이다. 그래서

정부뿐만 아니라 교사들 사이에서도 대안교실 운영을 혼자보다는 학교구성원이 함께 참여해야 한다는 의견이 계속해서 나오는 것이다. 한편, 교사들이 변화에 대해 완강하게 거부하는 것은 아니라는 의견도 있었다. 학교 안에서도 구조적 변화의 필요성과 부적응학생에 대한 지원을 공감하고 인식하지만, “본인이 직접 나서서 하고 싶지는 않은 것(이지석)”이다. 이처럼 “두려워서 또는 번거로워서” 또 다른 교육을 시도하지 않기 때문에 대안교실 자체는 “형식적으로” 운영될 수밖에 없다고 한다. 이러한 문제는 참여하지 않는 교사들의 문제뿐만 아니라, “교사의 헌신”에 기대어 변화하고자 하는 정책적 요구가 이를 좌절케 한다고도 볼 수 있다.

> 선생님이 이걸 힘든 일로 받아들이면 애들한테도 이게 형식적으로 들어가는 경향이 있어요. (이지석)

> 너무 업무 부담이 많은 사람이 이걸 맡게 되면, 그냥 업무니까 업무로 대하지 정성을 다해서 하지 않겠죠. (김현지)

“왜 굳이 바꿔야 하는가. 왜 이상한 도전을 하는가, 교육과정 진도는 언제 나가느냐”라는 다수의 부정적인 인식 속에서 기존의 구조 틀을 깨보려는 교사는 학교에 적응하지 못하는 부적응한 교사가 되어버린다. 즉, “학교 안에서 부적응한 학생을 따로 대안교실로 분리하지 않고 다양한 시도를 할 수 있는 충분한 역량이 있으나, 학교는 기존 틀에서 새로운 시도나 변화를 반기지 않는 문화가 전제된다”고 언급하였다(오민수). 학교는 혼자서 움직여서 변화시킬 수 있는 구조가 아니라고 면담에 참여한 교사들은 입을 모아 이야기하였다. 그러므로 개인과 개인이 모여 함께 도전하는 문화가 중요하다는 것이다.

종합해보면, 기존의 학교 틀을 유지하는 기제들은 표준화된 교육과정과 평가, 그리고 변화에 대한 거부감 등 학교구성원들의 뿌리박힌 인식이 함께 공고하게 형성되어 있었다. 당연하게 기대하는 학생들의 모습, 그리고 교육과정과 평가에 대해 새롭게 시도하고 깨보려는 용기가 없다면, 더 나아가 ‘나만 아니면 된다’는 인식이 변화하지 않으면 주변화된 부적응학생들은 학교 안에서 계속 재생산될 수밖에 없을 것이다.

제 3 절 종합논의

대안교실 담당교사들은 학업중단 예방정책 중 하나인 대안교실이 학교부적응 학생에게 대안적인 교육의 기회를 실천할 수 있도록 학교 안 환경을 유연하게 변화시킨 중요한 역할을 하였다고 평가한다. 그리고 이러한 변화 인식의 지점은 '학교가 요구하는 기준 안에 학생이 있느냐 없느냐'에 따라 학교부적응의 범주가 다르게 인식된다. 다시 말해, 학교가 표준화되어 있던 기준의 범위를 대안교실을 통해 유연하게 넓히면, 그 기준 안에 들어가지 못했던 부적응학생을 학교 안으로 포섭이 가능해진다고 볼 수 있다. 그러나 학교의 기준과 틀이 범위를 늘렸다고 하여 학교부적응 학생이 문제학생 또는 부적응이라는 낙인(인식)으로부터 자유로워졌다고 볼 수 있느냐는 문제가 남아있다. 본 연구의 분석 결과에서도 나타났듯이 부적응했던 학생의 변화는 잠시 '학교에 적응한 상태'인 것처럼 유지되는 것일뿐 다시 본래의 환경에 놓인다면 부적응 현상은 나타날 수밖에 없다. 이에 본 절에서는 지금까지 살펴본 연구의 분석 결과를 바탕으로 학교의 기능을 유지하기 위한 대안교실의 모순점을 살펴보려 한다. 그리고 대안교실을 통해 학교생활을 유지하게 되었지만, 여전히 주변화되어 있는 학교부적응에 대해 논의해보고자 한다.

1. 학교의 기능을 유지하기 위한 대안교실의 모순

1) 대안적인 교육 뒤에 가려진 학업중단 예방

대안교실은 '공교육 내 대안교육'이 실현되도록 다양한 교육의 기회를 제공하는 학급으로 정의된다. 이와 동시에 학업중단 가능성이 높은 대안교실 참여 학생이 학교생활을 유지하게 하는 것이다. 이처럼 대안교실은 정규교육과정에서 부적응한 학생에게 또 다른 유연한 교육을 제공하는 것으로 보이지만, 그 이면에는 부적응학생으로 주변화된 채 학교생활을 유지하도록 하는 회유적인 형태로 작동한다고 볼 수 있다.

학교부적응 학생의 학업중단 예방(학교생활 유지 및 졸업)을 국가가 나서서 학교 현장에 정책적인 지원을 하는 이유는 무엇일까? 이를 파악하기 위해서는 먼저 학업중단 예방정책이 생겨난 배경을 자세히 살펴봐야 한다. 증가하는 학업중단율에 대한 비판적인 문제 제기와 함께 아무런 지원과 관리 없이 학생이 공교육을 벗어나게 되면, 추후 사회가 짊어져야 하는 책임이 크다는 근거에서부터 시작되었다(관계부처 합동, 2015.05.12.; 교육부·여성가족부, 2013.11.28.). 이지석 역시 대안교실이 시작된 배경에 대해 “학교를 졸업하지 못한 사람들에 대한 국가의 사회적 부담이 크기 때문”이라고 언급하였다. 다시 말해, 학교부적응 학생이 정규교육과정을 마치지 못한 학업 중단자가 된다면, ‘국가적으로는 인적자원 손실과 함께 범죄율 증가 등에 따르는 사회적 비용이 발생’하게 된다는 것이다(최상근 외, 2010).[48]

이는 Miller(2004)의 연구[49]와 유사하게 추산한 방식으로, 학업중단으로 인해 발생하는 개인적·국가적인 ‘손실’을 이들이 성인이 되었을 때 사회가 짊어져야 하는 사회·경제적인 비용으로 환산한 것이다. 학업중단자가 성인이 된 이후 국가가 치러야 하는 사회적 비용을 추산하여 비교해보면, 학생이 중퇴를 선택하기 전에 학교 안에서 미리 예방하는 것이 적은 비용으로 사회를 유지하는 거시적인 목표에 도달할 수 있다. 즉, 학업

48) 최상근과 그의 동료들(2010:260)은 학업중단(고등학교 졸업 미만)으로 인한 사회·경제적 손실 비용을 추정하였다(학업중단으로 인한 근로소득세 감소액과 범죄비용 증가액 추정). 연구 결과, 학업중단 가능성이 있다고 판별된 학생들(123,156명)이 실제 그만두게 된다면, 학교를 그만둔 학생 개인과 사회가 부담해야 할 손실 비용은 약 11조 5,902억 원에 이를 것으로 추정하였다(최상근 외, 2010: 260). 이 연구 결과는 ‘학업중단 예방정책’을 본격적으로 추진하게 된 배경에 영향을 미친 것으로 나타났다(관계부처합동, 2015.05.12.).

49) Miller(2004)는 사회적인 문제행동을 하는 청년들에게 들어가는 사회적 비용을 추산하였다. 그는 문제행동을 하는 청소년이 범죄나 일을 하지 않는 성인으로 성장하여 사회가 치러야 하는 비용을 추산해보면, 그 전에 효과적인 예방 및 치료 프로그램을 제공하는 예산이 극히 일부에 불과하다고 주장하였다. 그리고 공공 정책적 관점에서 보았을 때, 이러한 문제행동을 줄이는 데 투자하고 지원하는 것이 필요하다고 보았다. 이러한 투자는 청소년기의 문제행동과 관련된 예방 비용과 함께 문제행동이 성인기까지 지속될 때에도 장기적인 비용을 낮출 수 있다고 주장한다(Miller, 2004:55~56). 학업중단 예방정책 역시 이와 같은 정책적 관점으로 만들어졌다고 볼 수 있겠다.

중단 가능성이 있는 부적응학생을 대상으로 대안교실을 운영하여 학업중단을 예방한다면, 중단 이후 사회적으로 발생할 비용과 비교해볼 때 훨씬 적은 비용으로 긍정적인 효과가 나타날 것으로 기대하는 것이다. 이러한 정책적 관점은 면담을 진행한 대안교실 담당교사를 통해서도 확인할 수 있었다. 이지석에 따르면, "어차피 정부에서는 부적응학생이 바뀌지 않는다는 것은 알지만", 대안교실을 학교 현장에서 운영하도록 한다는 것이다. 그 이유는 "대안교실을 통해 한 명이라도 괜찮아진다면, 추후 경제적인 비용으로 봤을 땐 이득일 거라는 관점"이라는 것이다.

> 교육부나 교육청에서 생각하는 건 대안교실의 목적은 아이들을 졸업시키는 거 같아요. (…중략…) 나중에 졸업하지 못하는 아이들이 사회적으로 더 많은 부담이 되니까 이 아이들에게 기회를 주고 적은 비용으로 좀 더 나은 효과를 얻기 위한 그런 개념에서 아마 보고 있는 것 같아요. 학교 결석 일이 늘어나서 결국 진학을 못 하는. 이 학생들을 줄이기 위한 과정으로 보는 것 같아요. (이지석)

다시 말해, 잠재적 학업중단자로 볼 수 있는 학교부적응 학생이 학교를 중퇴하여 근로소득이 감소한 노동자나 잠재적 범죄자로 성장한다고 가정했을 때, 추후 국가가 사회적인 부담과 책임을 지는 것보다 미리 학교 안에서 이를 예방하고 지원하는 편이 낫다는 것이다(Miller, 2004). 그래서 국가가 개입하여 '학교'라는 통제 가능한 공간과 시간 안에서 학업중단 가능성이 큰 부적응학생을 사회적 인간으로 성장시키는 역할을 맡게 된다. 그리고 국가는 학교에 부적응한 학생들이 '무사히' 중학교와 고등학교까지 졸업할 수 있도록 다양한 정책을 지원한다. 학업중단 예방정책 중 학교 안에서는 '대안교실'이 그 역할을 담당하는 것이다.

물론 대안교실 등 학업중단 예방정책이 등장하기 전까지도 이러한 학교의 기능을 유지하기 위해 노력하였다. 과거에는 육체적인 훈육과 엄격한 통제를 통해 부적응 현상을 관리하였다면, 지금은 '배움의 주체'로 움직일 수 있는 대안교실과 같은 '맞춤형 활동'을 통해 부적응학생이 '의미있게 학교생활을 유지'하도록 그 방향을 제시하였다. 그래서 앞서 살펴보았듯이 '교육의 주체성을 회복'하고, 대안교실 활동 주제를 유연하게 구성하여 부적응학생을 위한 대안교실 활동을 운영하도록 권장한 것이다.

그러나 교사들은 대안교실이 장기적인 교육과정이라기보다 '단기적인 사업성 프로그램' 성격이 훨씬 강하다고 지적하였다. 또한, 학교구성원의 부정적인 인식과 담당교사의 소진으로 형식적으로만 운영되는 수많은 기피 업무 중 하나가 되어버렸다.

본 연구에 참여한 대안교실 담당교사들은 '학교 내 대안교실의 목적'을 '졸업', '학교생활 유지', 그리고 '학교 경험의 다양화 시도'로 이야기하였다. 이를 위하여 부적응한 학생을 선정하고, 다양한 활동을 중심으로 학생의 교육적 수요를 충족시키고자 하였다. 이처럼 대안교실을 통해 부적응학생이 학교생활을 유지하는 과정이나, 정부가 담당교사에게 요구하는 대안교실의 역할은 '공교육 내 대안교육'의 목적이 드러난다.[50] 그러나 본 정책의 추진배경을 살펴보면, '학교 경험의 다양화 시도'보다는 학업중단율 관리와 사회유지기능 관점에서 '학교생활을 유지'하게 하고, '졸업'에 좀 더 무게가 쏠려있다는 모순점을 발견할 수 있었다.

대안교실을 통해 '잠시 유예된 부적응'이 '다시 나타나는' 이유는 학생이 부적응을 겪는 학교의 환경과 교육적 개선보다 '학업중단 예방'이라는 기능적인 관점으로부터 본 정책이 시작되었기 때문이다. 그래서 앞서 언급한 대안교실의 세 가지 목적 중에 '또 다른 교육의 기회' 제공을 중심에 두고 대안교실을 운영하고자 하는 교사들이 현실과 정책의 괴리감을 겪는 이유이기도 할 것이다.

2) 애매한 구분짓기

두 번째 모순을 살펴보면, 학업중단 예방정책 중 대안교실은 분리인 듯 분리가 아닌 것처럼 학교부적응 학생을 지원하고 관리하는 역할을 한다.[51] 다시 말해, 대안교실은 학교부적응 학생을 대상으로 일반학급과

50) 학교 내 대안교실 담당자 연수 자료집(2015:19-23)을 살펴보면, '학교는 학생의 학습권을 실현하게 하는 곳으로, 학교구성원 모두 소외되지 않고 개인의 역량을 성장하도록 건강한 학습환경을 구축하는 학교다운 학교'를 위해 대안교실이 그 역할을 할 수 있다고 명시하였다.

51) 교육부에서 제시하는 학업중단 예방정책은 학업중단숙려제, 학교 내 대안교실, 대안교육 위탁교육기관, 공사립대안학교 등이 있다(교육부·한국청소년정책연구원, 2020).

잠시 구분[52]하여, 학교생활을 유지할 수 있는 일시적인 지지대와 같다고 볼 수 있다. 면담을 진행한 교사들은 일반학생과 부적응학생의 '낙인된 분리'보다 부적응하던 교실에서 잠시 학생들이 벗어나 '숨 쉴 수 있는 공간'을 제공하는 것으로 보아야 한다고 이야기하였다. 이는 대안교실이 '일반학급(mainstream)'으로부터 부적응학생을 따로 분리하는 것처럼 보이는 데에 대한 우려 섞인 반응이었다.

물론 교사들의 의견처럼 대안교실은 부적응학생을 본래의 학급에서 따로 빼내어 완전히 격리하려는 목적은 아니다. 지금까지 살펴보았던 본 연구의 결과에 따르면, 대안교실은 완전한 분리보다 '부분적인 분리' 방식을 선택하였다고 볼 수 있다. 예를 들어, 평소 학교 안 주된 생활은 본래의 학급에서 생활하지만, 부분적으로 특정 요일의 오후(5~6교시)는 별도의 공간과 시간에서 대안교실 활동을 진행한다. 그리고 그 시간은 부적응학생에 따라 유연하게 늘어날 수도 있다고 하였다. 이처럼 학교 안에서 대안적인 교육의 기회를 얻기 위해서는 일반적인 주류(mainstream) 트랙에서 잠시 벗어나야 하는 것으로 나타났다. 그래야 부적응하던 환경이 아닌 유연하고 새로워진 환경 안에서 변화된 모습을 보여줄 수 있기 때문이다. 이를 통해, 대안교실이 학교 안에서 일반학생과 다른 방식으로 부적응학생을 모호하게 구분하는 제도라는 것은 부인할 수 없을 것이다.

과거에는 부적응 현상을 비행행위로 보는 관점이 더 많았다(곽금주·윤진·문은영, 1993; 김하연 외, 1991; 유성경, 2000). 그래서 부적응학생을 학교와 완전히 분리하여 재사회화 과정을 거치며 계도와 교정으로 문제행동을 다루었다(최영신, 2004). 그러나 최근의 부적응 관련 정책은 과거

대안교실을 제외한 나머지 정책은 본래의 학급에서 완전히 벗어나 일정 기간을 해당 기관에서 보낼 수 있다(공사립대안학교의 경우, 그 학교로 전학을 가는 것이다). 숙려제의 경우 숙려기간 동안, 그리고 위탁교육기관은 학교와 학생이 정한 일정 기간에는 기존학교에 적은 두되, 학교에 오지 않고 생활할 수 있다. 그러나 대안교실의 경우, 주된 시간을 본래의 학급에서 보내고, 일부 시간(특정 요일 또는 오후 등)에 대안교실 활동을 참여하는 것으로 나타났다.

52) 여기에서 말하는 '일시적인 분리 및 구분'은 교사의 '주관적 분류(김은주, 1990)'에서부터 시작된다. 일반적인 학생과 다르게 특정 문제행동이 자주 눈에 띄고, 이를 제지하는 교사와의 갈등 상황이 나타나는 등 교사가 통제하기 힘든 학생을 부적응으로 판단한다. 이때부터 일반학생과 부적응학생의 구분이 나타나는 것이다.

와 다른 방식으로 접근한다는 것을 본 연구를 통해 다시 확인할 수 있었다. 대안교실은 학업중단 예방정책 중에서 '구분의 경계'가 뚜렷하지 않은 정책이라고 볼 수 있다. 좀 더 설명해보자면, 대안교실에 참여하는 부적응학생은 학교 일과 중 많은 시간을 일반학생들과 본래의 학급에서 수업을 듣는다. 그리고 '부분적인 구분'의 방식을 통해 특정한 시간에만 대안교실 활동에 참여하기 때문에 명확하게 구분되어 보이지 않는다. 즉, 이것이 학교 안에서 분리(공존)인 듯 분리(공존)가 아닌듯한 방식의 구분짓기로 볼 수 있다는 것이다. 더 나아가, '부분적인 구분'은 주변 사람들이 부적응학생의 변화를 명확히 인식하게 한다. 부적응학생이 대안교실을 통해 '학업을 중단하지 않고, 학교생활을 유지하는 모습'과 적응과정을 교사와 같은 반 친구들까지 지속적으로 관찰하고 인식할 수 있다는 것이다.

대안교실은 과거의 격리 성격이 강한 부적응정책과는 다르게 학교 안에서 어려움을 겪는 부적응학생을 지원하고, 더 나아가 학교생활을 유지하도록 도와주는 역할을 한다고 평가받는다. 그러나 학교 안에서의 애매한 부분적 분리는 부적응학생을 오히려 모호한 경계에 배회하도록 만들 수도 있다. 즉, 대안교실을 통해 학교생활을 유지하는 듯하지만, 시간이 지나면 어디에도 적응하지 못하는 개인이 될 수도 있다는 것이다.

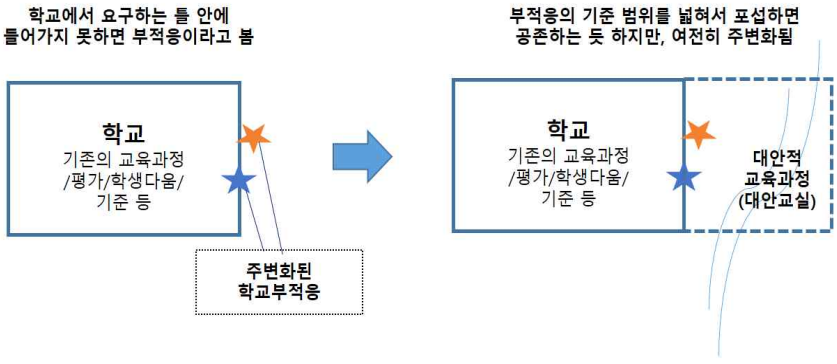
2. 부적응학생의 일시적인 학교생활 유지기제

본 연구의 분석 결과를 통해 학교 안에서 학교부적응 학생이 어떻게 인식되는지 살펴보면, 국가와 학교는 부적응학생을 격리하거나 박탈하는 방식이 아닌 '끌어안는 통제' 방식을 선택하였다. 이 방식은 겉으로 보기에 학생 중심의 세밀한 지원을 하는 것으로 비추어지지만, 사실은 보이지 않는 권력이 부적응한 학생이 있을 곳을 마련하고 고정시킨다. 그리고 오히려 부적응학생으로서 있을 수 있는 장소를 한정하는 것이다(Foucault, 1999). 이를 통해 학교구성원 모두가 부적응 행동을 관찰하고 발견하여 부적응한 개인을 분리하여 지원하지만, 다시금 주류문화로 포

섭(포용)되어 보이는 과정을 당연하게 느낀다. 결론적으로 학교 내 대안교실은 부적응학생을 지원하는 것으로 보이지만, 사실 '공교육 내 대안교육'의 제공 뒤에 가려진 '기존의 학교 틀'을 유지하는 기제로 볼 수 있다. 즉, 돌봄과 지원 그 이면에는 국가적 개입을 통해 부적응을 관리하는 것이다.

따라서 이러한 돌봄과 지원을 통해 부적응학생은 학교가 요구하는 일반적인 학교생활을 암묵적으로 유지하게 된다. 그리고 학교 안에서는 끊임없는 관찰과 분류, 그리고 부분적인 분리를 통해 부적응한 학생이 학교를 벗어나지 않도록 관리하고 잡아두는 것이다. 더 나아가 다수가 당연하게 생각하는 주류 트랙에서 문제행동을 보이는 부적응학생들을 대안교실에 따로 잠시 모이게 하여 숨 쉴 공간을 마련해준다. 이들이 학교생활을 유지하도록 지원하는 제도가 당연하다고 느끼는 것 역시 '선한 목적 뒤에 숨겨진 배제'라고도 해석할 수 있을 것이다.

이를 그림으로 설명하자면([그림 5-1] 참고), 학교가 제공하는 표준화된 교육과정과 평가, 그리고 학생다운 기준에서 벗어나거나 그 경계에 있는 학생들은 학교에 적응하지 못하는 개인의 부적응함으로 지적받아 왔다. 즉, 학교에서 요구하는 기준에 들어가지 못하면 주류(mainstream)에서 벗어난 주변화된 부적응학생이 되는 것이었다.



[그림 5-1] 학교부적응 학생의 학교생활 유지과정 및 주변화

학교 안에서 대안교실을 통해 또 다른 교육의 기회를 제공하여 그 범위를 (점선과 같이) 조금 넓혀보니, 예전에는 경계에 있던 부적응학생이 학교 틀 안으로 포섭되어 보인다. 하지만 이 '점선의 범주'는 학교의 본질적인 변화는 아니다. 그렇다고 부적응하던 개인이 변화한 것도 아니다. 단지 학교 안에서 대안교실과 같은 유연한 대안적인 교육과정을 인정해주니 그들도 그 속에 공존할 수 있게 된 것뿐이다. 그러나 학교부적응이 주류(mainstream)인 학교 안으로 완전히 들어왔다고 볼 수 없다. 그 이유는 (점선처럼) 일반학급과 분리된 공간과 시간 안에서 대안적인 교육의 기회가 주어졌기 때문이다. 만약 그 주류 틀(실선) 안으로 들어온다면, 여전히 학교 환경과 구조는 그대로이기 때문에 (앞서 살펴본 사례와 같이) 부적응학생은 그 환경에 적응하지 못하고 부적응 현상이 다시 나타나게 될 것이다. 즉, 이전에는 명확하게 주변화된 부적응학생이 보였다면, 지금은 함께 공존하는 듯하지만, 이는 일시적인 점선일 뿐 여전히 부적응한 상태로 애매하게 주변화되어 있는 것뿐이다.

지금까지 학교부적응 학생이 학교생활을 유지하는 과정과 이를 유지하게 하는 기제를 살펴보았다. 부적응하던 학생이 '변화'했다는 것은 그동안의 문제행동이 잠시 부적응으로 보이지 않도록 일시적인 유지 기제로 작동한 것일 뿐 본질적인 학교부적응 문제가 해소된 것은 아니다. 여전히 학교부적응이 아닌 학생이 되기 위해서는 일반적인 학생처럼 학교생활을 유지해야 하고 졸업을 해야 하는 한계를 가지고 있다. 이는 학교가 범위를 넓혀 부적응학생과 함께 공존하는 듯 보이지만, 여전히 부적응한 학생을 주변부에 애매하게 묶어두는 것이라고 볼 수 있다.

제 6 장 요약 및 결론

제 1 절 요약

본 연구는 학교부적응 학생이 '학교 내 대안교실'을 통해 학교생활을 지속하는 과정은 어떠한지, 그리고 교사는 이들의 학교적응과정을 어떻게 인식하고 의미화하는지 학교 내 대안교실 담당교사와의 면담을 통해 파악하고자 하였다. 이를 위하여 학교부적응 학생을 대상으로 일반학급과 구분하여 운영하는 대안교실 사례를 선택하여, 대안교실 담당교사들을 중심으로 면담을 진행하였다.

교사들이 인식하는 대안교실의 목적은 졸업과 잠깐의 쉼을 통한 학교생활 유지, 그리고 대안적인 교육을 실현하는 데 있었다. 또한, 대안교실에 참여하는 학교부적응 학생의 특징을 눈에 띄는 문제를 일으키거나, 수업을 거부하고, 학교 시스템에 맞지 않는 것으로 나타났다. 이와 같은 부적응 현상을 보이는 학생들은 교사의 지속적인 관찰을 통해 발견되었다. 더 나아가, 도움이 필요한 수준이라고 판단할 때 대안교실 참여를 해당 학생에게 권유한다고 하였다. 대안교실 활동은 교사 중심의 활동구성보다 학생 스스로 활동을 계획하고 선택하도록 권장하였다. 이러한 자유롭고 유연한 구성 방식을 통해 치유, 관계 개선, 체험, 진로 등 다양한 주제 중심의 활동을 구성하는 것으로 나타났다. 한편, 대안교실과 부적응 학생에 대한 학교구성원들의 인식은 대체로 부정적이라고 하였다. 예컨대, 대안교실을 '문제있는 애들이 가는 당연한 곳'으로 인식하거나, 굳이 이런 좋은 혜택을 왜 사고 치는 아이들에게만 주어야 하는가에 대한 인식이 있는 것으로 나타났다.

교사들은 대안교실 운영을 통해 학교부적응 학생들의 작은 변화를 확인할 수 있었다고 하였다. 수업을 거부하고, 또래나 교사와 갈등 관계를 유지하던 부적응학생들이 점차 긍정적으로 수업에 참여하기도 하고, 주변 사람들과의 관계 개선에 변화를 보였다는 것이다. 이러한 변화는 학

교부적응 학생이 학교를 그만두지 않고 학교생활을 계속 유지할 수 있게 하였다. 이처럼 교사들이 인식하는 부적응학생의 변화는 곧 기존 학교생활의 '적응'과 '유지'였다. 그러나 이러한 부적응학생의 변화는 일시적인 것일 뿐 근본적인 부적응 문제가 사라진 것으로 볼 수 없다는 의견이 뒤따랐다. 즉, 그들을 둘러싼 학교환경은 변하지 않았기 때문에, 시간이 지나면 부적응 현상은 언제든 다시 나타난다는 것이다. 대안교실이라는 주변화된 장소와 시간에서 부적응학생이 긍정적으로 변화되어 학교생활을 유지하는 것처럼 보이지만, 그 변화의 이면은 아닐 수도 있다는 것이다. 이처럼 대안교실이 부적응학생의 일시적인 학교생활 유지기제 역할밖에 할 수 없는 이유는 변하지 않은 학교와 주변화되는 부적응에서 살펴볼 수 있었다. 여전히 교실 안에서 기대하는 학생의 모습과 표준화된 교육과정 및 평가의 한계, 그리고 이러한 구조가 유지하게 하는 학교 안 개인은 부적응학생이 학교 안에서 주변화될 수밖에 없도록 하였다.

대안교실은 학교부적응 학생을 대상으로 '공교육 내 대안교육' 기회를 제공하고자 하였으나, 그 이면에는 국가적 개입을 통한 학업중단 예방 목적을 중심으로 운영되었다. 이 정책의 추진배경을 살펴보면, 학업중단으로 인해 추후 발생하는 개인적·국가적 손실을 환산했을 때 부적응한 중단 위기를 학교 안에서 미리 예방하는 것이 효과적이라는 관점으로부터 시작되었다. 이를 통해 학업중단 예방정책은 학교 경험의 다양화 시도보다는 학업중단율의 관리와 사회유지기능 관점에 초점을 두고 있다는 것을 파악할 수 있었다. 또한, 일반학급과 대안교실의 애매한 구분짓기를 통해 완전한 격리가 아닌 '끌어안는 통제' 방식을 선택하였다. 이러한 '부분적인 분리'는 주류와의 구분 경계가 흐릿하게 나타나지만, 그 안에서 구성원들의 지속적인 관찰과 발견을 통해 부적응학생을 인식하도록 한다. 과거에는 주변화되었던 부적응학생이 명확하게 인식되었다면, 지금은 함께 공존하는 듯하지만, 여전히 부적응한 상태로 애매한 주변화가 되어 있는 것으로 확인할 수 있다.

제 2 절 결론

이 연구는 사회가 규정하는 기준에 따라 일반학생과 부적응학생을 구분 짓고, 부적응한 개인에게 변화를 요구하는 것이 과연 정당한 것인가에 대한 연구자의 오래된 문제의식으로부터 시작되었다. 대안교실이라는 사례를 통해 학교부적응 학생이 일반학급과 '따로 또 같이'를 반복하며 학교생활을 유지하는 과정을 살펴봄으로써 여전히 그 안에서 주변화되는 부적응 문제를 교사와의 면담을 통해 확인할 수 있었다. 본 절에서는 지금까지 살펴본 연구 결과와 논의를 바탕으로 이 연구의 의의와 한계를 살펴보고, 학교부적응에 대한 후속 연구를 제언해보고자 한다.

먼저 본 연구의 의의는 학업중단 예방정책인 대안교실 사례를 통해 학교부적응 문제를 비판적으로 검토해보고자 했다는 점에서 의미가 있다. 지금까지의 학교부적응과 대안교실에 대한 관련 연구는 부적응학생의 변화나 정책의 효과성 등에 초점을 둔 연구가 다수를 차지하였다. 이와 다르게 본 연구에서는 학교부적응 문제를 파악하기 위해 부적응학생을 위한 수많은 정책 사업 중 하나의 사례로 대안교실을 선택한 것일 뿐 대안교실 정책 사업의 개선방안이나 성과를 평가하기 위한 연구는 아니었다. 그보다는 학교 안에서 부적응 현상을 어떻게 인식하고 있는지, 그리고 대안교실을 통해 부적응학생이 학교생활을 유지하게 되는 과정은 어떠한지 등을 검토하고자 하였다. 또한, 이를 통해 여전히 변하지 않은 학교구조와 이를 유지하기 위한 기제를 파악하고자 하였다는 데에 의의가 있다. 즉, 학생다움의 이데올로기나 표준화된 교육과정과 평가에서 주변화되는 부적응 문제를 대안교실 사례와 함께 파악해보고자 하였다.

다음으로 본 연구에서의 한계와 이에 관한 후속 연구의 제언은 학교부적응 연구가 좀 더 나은 방향으로 나아가는 데 보탬이 되고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 학교부적응으로 불리는 학생 당사자의 목소리를 담지 못했다는 점이 한계로 남는다. 물론 대안교실 담당교사 역시 여러 교육의 주체와 상호작용하며 겪는 경험과 그들의 인식은 학교부적응 연구에 있어 중요한 주체이다. 그러나 이 역시 관찰자적 시점으로 인식하

는 것일 뿐 부적응을 직접 겪은 것은 아니다. 추후 연구에서는 학교부적응을 겪었던 학생의 회상적 경험이나, 현재 학교 안에서 학교부적응으로 불리는 학생들을 대상으로 그들이 생각하는 부적응과 학교 안팎의 생활에 대해 심층적으로 살펴보아야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 학업중단 예방정책 중 하나인 '학교 내 대안교실' 사례를 중심으로 살펴보았다. 이 외에도 학업중단숙려제, 대안교육 위탁교육기관, 대안학교 등 학업중단 위기를 겪는 부적응학생을 위한 다양한 정책이 학교 현장 안팎에 존재한다. 면담을 진행했던 교사들에 따르면, 대안교실에 참여하는 학생들은 그나마 교사의 지시를 따르고, 공교육 제도 안에서 나름의 통제 가능한 아이들이라고 말하였다. '대안교실로도 담기지 않는 아이들'은 학교밖청소년이 되거나, 그나마 교육 테두리 안에 있는 아이들은 위탁교육기관이나 대안학교로 이동한다. 즉, 학교에서 부적응이라 불리는 학생들 안에서도 부적응 정도의 세분화되어 나타난다고 보았다. 실제로 완전히 학교의 통제에서 벗어나 심각한 정도의 부적응으로 인식되는 경우는 일반 학교와 분리되어 대안학교나 위탁교육기관에서 교육을 받는다. 이러한 현상은 대안교실보다 좀 더 심층적인 주변화된 부적응과 배제로 볼 수 있을 것이다. 본 연구에서는 학교 안 부적응, 다시 말해 교사들의 접근이 가능하고 어느 정도의 변화 가능성이 있는 부적응학생에 대한 인식과 학교생활 유지과정을 살펴보았다. 그러나 추후의 연구에서는 일반 학교와 분리되어 공립 대안학교나 대안교육 위탁교육기관에서 교육을 받는 부적응학생에 관한 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

강영자, 이재연 (1996). 일상생활에서 스트레스원과 대처방안에 관한 일반청소년과 비행청소년의 비교연구. **대한가정학회지. 34**(5), 307-325.

강운선 (1998). 집단상담을 통한 학교생활 부적응자들의 약물남용 예방 방안모색. **청소년학연구. 5**(3), 167-195.

관계부처 합동 (2015.5.12.). 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년의 자립역량 강화, 학교 밖 청소년 지원대책(안). 보도자료 별첨.

곽금주, 김하연, 윤진 (1991). 청소년의 반사회성과 사회정보처리 과정간의 관계 (1)-일반청소년과 비행청소년의 차이에 대한 탐색-. **한국심리학회지: 발달. 4**(1), 145-156.

곽금주, 문은영 (1993). 청소년의 심리적 특징 및 우울과 비행간의 관계. **한국심리학회지: 발달, 6**(2), 29-43.

곽금주, 윤진, 문은영 (1993). 한국 청소년 비행 연구의 동향과 심리학적 과제. **한국심리학회지: 사회 및 성격. 7**(1), 12-27.

곽종문 (2002). **학교를 떠나는 아이들. 학교를 버린 아이들**. 한국청소년상담원 청소년상담문제 연구보고서, 46, 81-117.

교육과학기술부 (2011.10.14). 학생생활지도 개선방안 정책 세미나 개최. 보도자료.

교육과학기술부 (2012.08.01). 교과부, 소통과 공감으로 학교폭력 예방을 논하다. 보도자료.

교육과학기술부, 여성가족부 (2012.05.25.). 학교 밖 청소년을 줄이기 위한 「학업중단 숙려제」 도입. 보도자료.

교육과학기술부, 한국심리학회 (2012.12.26). 학교폭력 예방, 국내 최고의 상담 심리 전문가와 함께한다. 보도자료.

교육부 (2013.04.22). "매년 6~7만명 발생하는 학업중단학생 통계 조사항목 개선". 보도자료.

교육부 (2013.09.04). 2012학년도 초중고 학업중단 현황 조사결과 발표.

보도자료.
교육부 (2016.12.14). 위기학생의 학교적응을 돕는 학업중단 숙려제 공통 운영기준 마련. 보도자료.
교육부 (2020.08.27.). 2020년 교육기본통계 주요내용. 보도자료 별첨.
교육부, 여성가족부 (2013.11.28). 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년 지원 방안 수립. 보도자료.
교육부, 청소년폭력예방재단 (2013.08.30). 학교폭력 예방 비법 공개, 우수 사례 발굴 및 확산. 보도자료.
교육부, 한국청소년정책연구원 (2015). **학교 내 대안교실 운영 매뉴얼.** 세종: 한국청소년정책연구원.
교육부, 한국청소년정책연구원 (2019). **학업중단예방을 위한 대안교실 프로그램 꿈지락 1영역 : 치유와 성찰**. 세종: 한국청소년정책연구원.
교육부, 한국청소년정책연구원 (2020). **2020년 학교 내 대안교실 모니터링 위원 워크숍 발표자료**(학업중단 예방 및 대안교육 활성화 정책 소개, 3-8). 세종: 한국청소년정책연구원.
구자경 (2003). 청소년의 심리사회적 특성이 학교자퇴생각에 미치는 영향. **청소년학연구, 10**(3), 309-330.
김로라, 이조경 (2016). 청소년의 학업중단의도에 영향을미치는 위험 및 보호요인에 관한 연구: 부산지역 중·고등학생을 중심으로. **청소년학연구, 23**(9), 53-81.
김미란 (2012) 청소년 이행(transition)과 '위기 청소년' 담론에 대한 분석. **교육사회학연구, 22**(1), 51-76.
김미숙 (2016). 일반고등학교 내 대안교실의 교육적 가능성과 한계. **교육사회학 연구, 26**(3), 31-58.
김민 (2000). "학교붕괴", 신화인가 현실인가?. **한국교육인류학회. 3**(2), 1-29.
김성은, 박하나, 김현수 (2020). **학업중단 현황조사 및 지원 방안.** 세종: 한국청소년정책연구원.
김수경 (2008). **학교에서 "찍힌 아이들"의 경험에 관한 현상학적 연구.**

서울시립대학교 석사학위논문.

김영천 (2017). **질적연구방법론 1 Bricoleur.** 서울: 아카데미프레스.

김은주 (1990). **교실일탈의 비일관적 규정과정의 제도화 연구**. 이화여자대학교 박사학위논문.

김은주 (1991). 고정적 학생관에 의한 교실일탈의 비일관적 규정 과정 연구. **교육사회학연구, 1**(2), 137-151.

김응수, 주석진 (2010). 도시와 농촌지역 청소년의 학교부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 비교연구. **청소년학연구, 17**(11), 183-203.

김인희, 김미숙, 이혜진 (2014). **학교 내 대안교실 발전방안 연구**. 2014년 교육부 정책과제. 세종: 교육부.

김재희, 주은선 (2001). 부적응 청소년집단의 애착유형연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 13**(3), 107-125.

김정규, 신기명 (1991). 학습무기력 하위요인이 인문계 고등학교 학생의 교과성적에 미치는 영향. **교육학연구. 29**(2), 57-74.

김정수 (2008). 청소년의 낙관성과 비관성이 심리적 적응 및 부적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 15**(1), 271-299.

김정희, 안귀여루 (2013). 지각된 부모양육태도와 중학생의 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 건강, 18**(4), 823-836.

김종훈 (2015). Ian Hacking의 사상에 기초한 국가수준 학업성취도 평가 정책 비판적 검토. **교육사상연구, 29**(4), 25-48.

김하연, 오경자, 윤진 (1991). 청소년의 자아 개념또래집단에 대한 동조 및 비행간의 상호관계. **한국심리학회지: 발달. 4**(1), 199-212.

김혜경 (2010). 학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 프로그램 개발. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22**(2), 329-349.

김효수, 김성천, 유서구 (2010). 비공식낙인과 부모애착이 청소년의 비행에 미치는 인과모형. **청소년복지연구, 12**(4), 185-206.

노원경, 김태은, 정은주, 김의정 (2013). 초등교사가 인식한 정서 및 행동문제를 가진 학생의 문제행동 특성과 학급차원의 지원방안. **한국교원교육연구, 30**(3), 221-247.

류방란, 최윤선, 신희경, 이규재 (2007). **학교부적응 학생의 교육실태 분석-고등학생을 중심으로.** 서울:한국교육개발원.

류방란, 신희경, 이규재, 최윤선 (2008). 학교학습부적응에 미치는 가정과 학교의 영향력 분석. **교육학연구, 46**(2), 179-208.

류방란, 신희경 (2011). 학교부적응 학생의 학교 다니기: 전문계 여자 고등학교 학생을 중심으로. **교육학연구. 49**(2), 41-72.

문은식, 김충희 (2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구, 16**(2), 219-241.

박근수 (2003). **실업계 고등학교 학생의 자아존중감과 학교 부적응행동과의 관계.** 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

박선웅 (2002). 학생다운 몸의 규율과 학교 위기. **교육사회학연구. 12**(3), 75-99.

박성희, 김희화 (2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. **청소년학연구, 15**(3), 159-182.

박영신, 김의철 (1998). 청소년 비행과 성취행동. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제. 4**(1), 29-53.

박정주 (2011). 교사애착이 학생의 학교부적응에 미치는 영향에 관한 종단 분석. **한국교원교육연구, 28**(3), 333-352.

박주영 (2014). **청소년의 학교부적응에 영향을 미치는 생태학적 변인에 대한 분석.** 창원대학교 박사학위논문.

박준영, 천정미 (2002). 교육자의 권위 위기 현상과 권위 회복. **인문학논총. 5**, 205-221.

박준용 (2020). **일반계 고등학교 학교 상담자의 학교 내 대안교실 운영경험에 대한 현상학적 연구**. 인제대학교 석사학위논문.

박지혜 (2019). **학교부적응 청소년이 지각하는 학교의 생태학적 환경에 대한 질적 연구.** 한양대학교 석사학위논문.

박진규 (2001). 학교 부적응 청소년의 인권침해 유형과 개선점: 잊혀진 다수를 잊을 수 없는 다수로. 대구한의대학교 **청소년문제연구소, 6,** 1-10.

박창남 (2010). 학교의 구조와 조직의 특성이 학교의 부적응수준에 미치는 영향. **미래청소년학회지, 7**(3), 165-184.

보건복지부 (2004.10.20.). 참여복지 5개년계획에 교육복지 5개년계획 추가. 보도자료.

서영석, 이은정, 김재훈, 박성화, 최유리, 최정윤 (2015). 학업중단위기청소년을 위한 학업중단 예방 프로그램 개관 연구. **한국심리학회지: 학교. 12**(3). 407-436.

성열관, 이형빈 (2014). '수업시간에 자는 중학생' 연구: 수업참여 기피 현상에 대한 근거이론. **교육사회학연구, 24**(1). 147-171.

손미영, 김영희 (2009). 가족갈등과 자기통제가 초기 청소년의 학교부적응에 미치는 영향. **한국가정관리학회지. 27**(5), 123-135.

송혜정, 류방란, 신희경 (2011). 고등학생의 무단행위에 영향을 미치는 변인 분석. **한국교육, 38**(3), 107-136.

신현숙, 박용재, 박주희, 류정희 (2006). 교사보고형 초등학생 학교적응행동 평정척도의 개발과 타당도 검증. **한국심리학회지: 학교. 3**(2), 1-26.

심의보 (2015). **학교 부적응에 관련된 변인의 메타분석-유발변인과 억제변인을 중심으로-.** 고려대학교 박사학위논문.

우채영, 정현희 (2013). 청소년이 지각하는 인간관계 스트레스와 우울, 비행 간의 구조적 관계. **청소년학연구, 20**(6), 147-168.

유성상 (2020). **인권과 학교교육**. 서울: 박영스토리.

윤진, 장근영, 박윤창, 김도환 (1997). 비행 개입 수준에 따른 자아개념의 차이. **한국심리학회지: 발달. 10**(1), 159-170.

윤채희 (2016). **학교 내 대안교실 참여 학생과 일반학생의 학교생활만족도분석 - 학업소진과 학교생활적응 중심으로-**. 영남대학교 석사학위논문.

이규미 (2004). 중고등학교 교사가 지각한 학교부적응 행동지표. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16**(2), 227-241.

이규미, 김명식 (2008). 중학생 학교적응 척도의 확인적 요인분석을 통한

타당화 연구. **한국심리학회지: 학교, 5**(1), 27-40.
이데일리 (2019.9.28.) 한해 5만여명씩 학교 떠난다...유명무실한 학업중단 숙려제.
이동훈, 정원식, 신효정, 이창호, 박관성, 송은미, 백윤미 (2007). **위기청소년의 반사회적 행동 예방 및 개입 프로그램 개발연구 Ⅱ.** 서울: 한국청소년상담원.
이명숙, 이규민 (2009). 전문계 고등학생의 학업성취, 자아개념, 학업적응 및 학교부적응행동 간의 관계. **교육과학연구, 40**(1), 167-193.
이상철 (2013). 학생의 수업시간 문제행동에 대한 예비교사의 인식 연구. **한국교원교육연구, 30**(1), 1-28.
이상철 (2015). 학생의 수업시간 문제행동에 대한 중학교 교사의 예방과 대응 사례 연구. **한국교원교육연구, 32**(1), 1-29.
이완희 (2017). 성별에 따른 청소년들의 생활패턴과 비행과의 관계 -사회유대이론과 일상생활이론을 중심으로-. **한국범죄심리연구, 13**(4), 123-136.
이완희, 유완석 (2014). 청소년 지위비행에 관한 분석적 연구 : 청소년 비행이론을 중심으로. **한국경호경비학회, 39**, 217-239.
이은희, 김미례 (2002). REBT 를 적용한 스트레스 관리 훈련이 부적응 고등학생의 스트레스 지각에 미치는 효과. **한국심리학회지: 건강, 7**(2), 317-334.
이연희, 탁진국 (2017). 진로코칭프로그램이 잠재적 학업중단 위기청소년의 진로결정수준과 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 코칭, 1**(2), 69-87.
이자형 (2016). **'학교에 오고 싶어 하지 않는 아이들'에 관한 통합 연구-학교부적응의 원인 및 대안 모색-**. 부산: 부산광역시교육연구정보원 교육정책연구소.
이자형 (2017). 교사들의 시선에서 본 학교부적응에 관한 연구. **한국교원교육연구, 34**(3), 109-138.
이해경 (2003). 교사용 청소년 행동문제평가척도의 개발. **청소년학연구,**

10(4), 233-262.

이해경, 신현숙, 이경성 (2004). 청소년 자기보고형 문제행동평가척도의 개발. **한국심리학회지: 발달, 17**(1), 147-170.

이혜영, 손흥숙, 김일혁, 김미숙 (2012). **학생의 학교 부적응 진단과 대책(Ⅰ)**. 서울: 한국교육개발원.

이혜영, 이정화, 김미숙 (2013). **학생의 학교 부적응 진단과 대책(Ⅱ).** 서울: 한국교육개발원.

이혜진 (2015). 문화역사적 활동이론을 통한 학교 내 대안교실 운영 활동 분석. **열린교육연구, 23**(4), 151-179.

이혜진 (2019). 학교 내 대안교실에 참여한 학생의 학습 경험 연구. **학습자중심교과교육연구, 19**(13), 1125-1150.

임미옥, 송민경, 김청송 (2012). 청소년 특질에 기반한 분노, 사회적 지지, 심리적 부적응에 관한 연구. **한국심리학회지: 건강, 17**(2), 501-523.

장소현, 김순옥 (2011). 청소년의 정서조절능력과 부모양육행동이 학교적응에 미치는 영향. **생활과학, 14,** 89-115.

전재일, 전현주 (2007). 청소년의 학교생활 부적응의 요인에 관한 연구. **사회복지개발연구, 13**(3), 225-256.

정규석 (2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학. 5**6(1), 235-252.

정연순, 이민경 (2008). 교사들이 지각한 잠재적 학업중단의 유형과 특성. **한국교육, 35**(1), 79-102.

정혜숙, 김수경 (2010). 교사에게 '찍힌 아이들'의 학교경험에 관한 연구. **한국사회복지질적연구, 4**(1), 33-58.

조성심, 주석진 (2011). 생태체계관점의 진로탐색 프로그램이 학교부적응 중학생의 진로결정 자기효능감과 진로태도성숙에 미치는 효과에 관한 연구. **청소년학연구, 18**(5), 61-81.

조성우, 이근모, 장승현 (2014). 주말 체육교실 참가 중학생의 주관적 행복감과 인지적 자유감이 일탈 행동에 미치는 영향. **교사교육연구. 53**(4). 5-30.

조은정, 이혜경 (2007). 청소년패널연구의 위험행동요인, 학교요인, 가족요인에 따른 학교생활부적응. **청소년학연구, 14**(4), 59-80.

조한혜정 (2000). **학교를 찾는 아이 아이를 찾는 사회.** 서울: 또하나의 문화.

최나래, 신나나 (2014). 부모의 공감적 양육과 청소년의 공감이 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달, 27**(4), 91-118.

최상근, 양수경, 남기곤 (2010). **학업중단위기 학생의 실태와 지원 방안 연구.** 서울: 한국교육개발원.

최영신 (2000). **비행청소년의 학교 재적응에 관한 연구.** 서울: 한국형사정책연구원.

최영신 (2004). 비행청소년 대상 사회교육 프로그램의 성격과 개발 방향. **교육사회학연구, 14**(1). 147-164.

최인재, 송원일, 박지원 (2020). **2020년 학교 내 대안교실 모니터링 연구.** 세종: 한국청소년정책연구원.

최종혁, 박수정, 신빛나 (2011). 청소년의 학교부적응행동 강화과정에 관한 연구. **청소년학연구, 18**(5), 135-164.

최혜숙, 이현림 (2003). 또래집단상담이 학교생활 부적응 학생의 자아개념과 학교적응에 미치는 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15**(2), 201-216.

한국일보 (2018.10.07.). 학업중단숙려제 후에도 지난해 8,000명 학교 떠나. https://www.hankookilbo.com/News/Read/201810071449083542에서 2020년 5월 20일 인출.

허민숙 (2019). **학업중단숙려제의 입법영향분석**. 서울: 국회입법조사처.

허민숙 (2021). 학업중단숙려제의 입법영향과 개선과제. **교육문화연구. 27**(1), 5-21.

홍영일 (2019). **교육자는 아이들을 얼마나 신뢰하는가: 교사와 학생의 회복적 관계를 위해 꼭 짚어야 하는 질문.** 서울교육, 정책연구 2019 가을호(236호). 서울: 서울특별시교육청교육연구정보원.

황갑진 (2002). 학생의 학교불신 원인에 관한 연구-민주화시기에 가정

및 학교 요인을 중심으로. **시민교육연구, 34**(2), 255-278.

황명선, 신효정 (2015). 교사가 지각하는 학생의 문제행동이 교사 소진에 미치는 영향: 교사효능감을 통한 사회적 지지의 매개된 조절효과. **한국심리학회지: 학교, 12**(1), 87-109.

현다경, 김형모 (2018). 청소년의 가정환경, 친구관계, 교육환경 및 지역사회환경이 비행행동에 미치는 영향. **청소년학연구, 25**(4), 1-26.

한국청소년정책연구원 (2017). **「2017년 학교 내 대안교실」 담당자 기초연수 자료집**. 2017년 학교 내 대안교실 정책소개(p. 6). 세종: 한국청소년정책연구원.

Agnew, R., & Brezina, T. (2018). *Juvenile delinquency: Causes and control.* New York: Oxford University Press.

Agnew, R., Brezina, T., Wright, J. P. & Cullen, F. T. (2002). Strain, personality traits, and delinquency: Extending general strain heory. *Criminology, 40*(1), 43-72.

Allensworth, E. M., & Easton, J. Q. (2007). *What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools. A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year.* Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary.* London: Methuen.

Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Organizational Research Methods, 10*, 59-74.

Creswell, J. W. (2015). 3*0 Essential Skills for the Qualitative Researcher.* 한유리 옮김(2017). 질적 연구의 30가지 노하우. 서울: 박영스토리.

Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support

and guidance. *Teachers college record, 103*(4), 548-581.

Crysel, L. C., Crosier, B. S., & Webster, G. D. (2013). The Dark Triad and risk behavior. *Personality and Individual Differences, 54*(1), 35-40.

Demuth, S., & Brown, S. L. (2004). Family structure, family processes, and adolescent delinquency: The significance of parental absence versus parental gender. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 41*(1), 58-81.

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 189-214.

Foucault, M.(1999). *Les Anormaux: cours au College de France, 1974-1975.* 박정자 옮김(2001). 비정상인들: 1974-1975, 콜레주 드 프랑스에서의 강의. Seuil: Gallimard.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, 41*(4), 625-635.

Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., Put, C. E., Dubas, J. S., Laan, P. H., Gerris, J. R. M. (2012). A Meta-analysis of Attachment of Parents and Delinquency. *J Abnom Child Psychol, 40,* 771-785.

Kelly, P. & Corcoran, C. A. (2003). The classroom teacher's role in preventing school failure. *Kappa Delta Pi Record, 39*(2), 84-87.

Liljequist, L. (2007). The relationships among teachers′ perceptions of students behaviour, teachers′ characteristics, and ratings of students′ emotional and behavioral problems. *Educational Psychology, 27*(4), 557-571.

Lucero, L. J., Barrett, C. & Jensen, H. (2015). An examination of family and school factors related to early delinquency. *Children &*

Schools, 37(3), 165-173.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach(2nd edition).* 이명선·김춘미·고문희 옮김(2009). 질적 연구 설계: 상호 작용적 접근. 서울: 군자출판사.

Miller, T. R. (2004). *The Social Costs of Adolescent Problem Behavior. Helping Adolescents At Risk: Prevention of Multiple Problem Behaviors*. (Biglan, A., Brennan, P. A., Foster, S. L., & Holder, H. D.). NY: The Guilford Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* Sage.

McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., McWhirter, R. J. (2003). *At-Risk Youth: A Comprehensive Response. For Counselors, Teachers, Psychologists, and Human Service. (Third edition).* CA: Thomson Brooks/Cole.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*(3rd edition). CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*(2nd edition). New York: The Guilford Press.

Abstract

Teachers' Experience and Perception of Students who are Maladjusted at School

- Focusing on Alternative Classrooms in School -

Lee, Min Jung

Department of Education, Sociology of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to identify the process in which students who are maladjusted at school, maintain their school lives through 'an alternative classroom in school,' and to see how teachers perceive the school-adjustment process and make it meaningful. The study started with raising a question of whether it is fair to distinguish between students who are non-maladjusted and maladjusted according to the standards prescribed by society and schools and to ask for change from individuals who are maladjusted. To solve this problem, this study conducted interview-driven qualitative research on teachers in charge of alternative classrooms by selecting the cases that are operated separately from ordinary classes for students who are

maladjusted at schools. The results of this study are summarized as follows.

The teachers perceived the purpose of alternative classrooms as 'for graduation', 'for maintenance of school life' and 'providing alternative educational opportunities.' Also, they viewed the characteristics of students who fail to adjust themselves to alternative classrooms as causing problems that are apparently noticeable, refusing classes, and being silent because they do not fit the school system. Students who exhibit these maladjustment characteristics are found mainly through the teacher's continuous observation. Furthermore, a process of persuading those students to participate in an alternative classroom operates, when it is judged that they need help. Alternative classroom activities are encouraged by teachers to give options to participating students who are maladjusted and find activities that they want to do independently rather than pre-determined. The alternative classroom consists of a variety of subject-oriented activities in a free and flexible manner. Meanwhile, school members' perceptions of alternative classrooms and students where are maladjusted were mostly negative.

The purpose and operation of these alternative classes served as a 'school life maintenance system' for students who were maladjusted at school. The teachers perceived the main changes in students who were maladjusted through alternative classes as adjustment' and 'maintenance' of school life. In other words, this can be seen as 'an improved attitude in class' before participating in alternative classes or 'a change in maintaining school life without leaving school.' However, it was followed by opinions that such changes in students who were maladjusted are only seen for a while, and thus, the fundamental problem of maladaptation could not be seen as gone. That is, the existing schools and classrooms where students lived are

still the same, and the environment that was inappropriate has not changed, so the phenomenon of maladjustment can reappear at any time. The reason why alternative classes can only serve as a temporary school life maintenance system for students who are maladjusted at school was because it was the limitations of the standardized curriculum and assessment system as well as the expected student image in class. Furthermore, the expected student image in class which sustains such a reproduction structure, allows maladjusted students to be marginalized in school.

Alternative classes were intended to provide 'Alternative Education in Public Education' opportunities for students who are maladjusted at school, but behind this, they were operated mainly for the prevention of academic interruptions through national intervention. In addition, through the ambiguous distinction between non-alternative classes and alternative classes, the method of 'inclusive control' was chosen, rather than complete isolation of students who are maladjusted. Using the marginalized (separated) space and time of alternative classrooms, the scope of school adjustment standards and school education is expanded, and thus it looks like that the previously maladjusted individuals have changed and coexist in schools together. As such, maladjusted students were clearly recognized in school in the past, and today it seems that they coexist together, but as this study confirmed, they remain maladjusted and are becoming ambiguously marginalized.

keywords : School Maladjustment, Alternative Classroom in School, Dropout Prevention Policy, Students who are maladjusted at school

Student Number : 2019-29554