

## 저소득층 국제결혼가정 청소년의 학교경험에 대한 생애사 연구: 외고 사회통합전형 입학생의 중도탈락 사례를 중심으로\*

전 은 희\*\*

### 초 록

이 연구는 생애사적 접근에 기초하여 사회통합전형을 통해 외고에 입학 후 일반고에서 자퇴한 저소득층 국제결혼가정 청소년의 중도탈락의 배경과 맥락을 학교경험을 중심으로 살펴보았다. 초등학교에서 해당 청소년은 사교육의 도움 없이 학교 공부를 따라가고 있었다. 또 기초수급 대상자이자 다문화가정 학생으로서 몇 가지 복지적 혜택 누리고 있었으며, 이 과정에서 가난을 수치로서 경험하고 자신의 다문화적 정체성을 형성해가고 있었다. 일부 교사는 해당 청소년을 온정적으로 대하고 있었으며, 이는 해당 청소년이 학교생활을 이어갈 힘이 되고 있었다. 중학교에서 해당 청소년은 우수한 성적으로 교사의 관심을 받기 시작했으며 다문화적 배경이 '아우팅' 당함으로써 교우관계에서 어려움을 겪었다 학교는 초등 학교 때와 유사한 복지 혜택을 제공하는 동시에 영재교육 프로그램 참가 기회를 제공하고 사회통합 전형을 통한 외고 진학을 유도하였다. 그러나 외고 입학 후 해당 청소년은, 어려운 수업과 사교육의 지원 부재로 학업 좌절을 겪었으며, 경제적 곤란으로 일상적인 학교생활을 이어가기 어려웠다. 또 사회경제적 격차가 큰 동급생들 사이에서 거리감을 느꼈으며, 담임에게 도움을 구하였으나 담임의 부적절한 언행에 실망하였다. 이 과정에서 학교 측은 수업료의 면제 외에 아무런 지원을 하지 않았으며 결국 건강의 악화로 일반고로 전학하였다. 일반고에서 해당 청소년은 학업 결손 누적으로 학업 성취가 미미하였고 병원 진료로 결석이 잦아지면서 담임과의 관계가 악화되었다. 학교상담을 통해 사태를 해결해보려 했으나, 상담비밀의 유출로 오히려 담임과의 갈등이 심화, 자퇴하였다. 이상을 기초로 국제결혼가정 청소년의 학교경험과 중도탈락을 세 가지 질문, 1) 복지인가 차별인가, 2) 능력주의인가 귀속주의인가, 3) 포섭인가 배제인가를 중심으로 해석하였다.

**주제어:** 국제결혼가정, 청소년, 학교경험, 사회통합전형, 다문화, 중도탈락, 저소득층

\* 이 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2013S1A3A2055251).

\*\* 고려대학교, nisa0929@gmail.com

## I. 서론

국제결혼가정의 청소년들이 본격적으로 초등학교에 입학하기 시작한 것은 2000년대를 기점으로 한다(조영달, 2006: 5). 그러나 공식적인 취학기회의 보장과는 달리 최근 이들 중 상당수가 실제 취학하지 않으며, 또 학교급이 높아질수록 미취학률이 높아지는 것으로 나타나고 있다(교육부, 2012, 2014).<sup>1)</sup> 국제결혼가정 청소년들이 최소한의 의무교육과 고교교육도 마치지 않은 채 성년이 된다는 것은, 해당 청소년들의 개인적 불행이자 향후 이들을 주역 세대로 받아들이게 될 한국사회로서도 적지 않은 부담이라 할 것이다. 따라서 국제결혼가정 청소년들이 무사히 학업을 이어갈 수 있도록 사회적 관심과 제도적 노력이 뒷받침되어야 하며, 또 학계에서는 이것의 배경과 원인에 대한 탐색이 있어야 할 것이다. 즉 국제결혼가정 청소년들이 왜 취학이나 진학을 하지 않는지, 또 중도탈락하게 된다면 그 이유는 무엇인지 적극적으로 드러낼 수 있어야 할 것이다.

기존 연구에서는 국제결혼가정 청소년의 중도탈락이라는 문제에 대해 그다지 주목해 오지 않았다. 아래에서 보겠지만, 국제결혼가정청소년에 대한 기존 연구들은 주로 학교 내 재학생들을 중심으로 한 제도권 내의 국제결혼가정 청소년들을 중심으로 이루어졌다. 한편으로 이는 국제결혼가정 청소년에 대한 기존 연구들이 각종 정부출연 연구기관이나 연구재단, 정부기관 등을 중심으로 학교에 재학 중인 학생들에 한하여 이루어졌으며(김경근, 백병부, 권순정, 2010; 류방란, 오성배, 2012; 조영달, 2006), 이러한 상황이 일정 부분 학계에 반영된 결과일 것이다. 이에 더해 현실적으로 취학, 진학하지 않았거나 중도탈락한 국제결혼가정 청소년들을 연구참여자로써 포함시키기가 어렵다는 이유 또한 배제하기 어렵다. 특별히 이 문제에 대해 관심 있는 연구자가 아니라면 제도권에 속하지 않은 국제결혼가정 청소년들을 일일이 찾아다니며 연구참

1) 2012년을 기준으로 국제결혼가정 학생은 국내출생자녀 40,040명, 중도입국자녀 4,288명을 합쳐 44,328명인 것으로 나타나고 있으며 취학률은 초등 85.5%, 중등 70.1%, 고등 57.4%로 나타나고 있다. 2013년의 경우 국제결혼가정 학생은 다소 늘어 50,736명으로 보고되고 있으며, 취학률은 초등 93.0%, 중등 75.6%, 고등 76.7%로 나타나고 있다(교육부, 2012, 2014). 또 국제결혼가정을 포함한 다문화가정 청소년의 미취학률은, 서울의 경우 2009년 42.80%에서 2010년 52.70%, 2011년 52.62%, 2012년 62.59%로 지속적으로 증가하고 있으며, 전국적으로도 2009년 55.37%, 2010년 63.72%, 2011년 61.11%, 2012년 66.86%로 높아지고 있다(교육부, 2012).

여자로 제외한다는 것은 그 자체로 지난한 일이기 때문이다. 이 외에 중고등학생 중도탈락에 대한 연구들은 지속적으로 이루어져 오고 있다(김혜영, 2002, 2005; 박창남, 도중수, 2003; 배영태, 2003; 이소래, 2001; 이시형, 박현선, 이세용, 2002; 성운숙, 2005; 손승영, 2003; 조아미, 2002). 그러나 여기에서도 국제결혼가정 청소년에 한하여 중도탈락을 다룬 연구들은 찾기 어려웠다. 이는 아마도 국제결혼가정 청소년이 한국사회에 등장한 지 수 십년에 지나지 않았기 때문이기도 할 것이고, 또 그간 이들의 중도탈락이 사회적 문제가 될 만큼 심각하지 않았기 때문이기도 할 것이다. 그 결과 지금까지 진학, 취학하지 않았거나 혹은 중도탈락한 국제결혼가정 청소년들에 대한 연구는 상대적으로 드물었다. 그러나 국제결혼가정 자녀의 미취학률, 비진학률이 적지 않고 또 학교급이 높아질수록 그 비율이 높아지는 상황에서, 이에 대한 탐색이 더 이상 미루어져서는 안 될 것이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 이 연구에서는 생애사(life-history) 방법에 기초하여 사회통합전형으로 외국어고등학교(이하 외고)에 입학, 이후 일반고에서 자퇴한 저소득층 국제결혼가정 청소년의 학교경험에 대해 살펴보기로 한다. 1990년대 이후로 한국사회에서는 교육기회의 실질적 평등의 확대라는 기치 하에 이른 바 사회적 배려자(이하 사배자)를 위한 특별전형이 급격히 확대되어 왔다(조석훈, 2003). 이 가운데 사회통합전형은, 저소득층이나 한부모 가정, 혹은 국제결혼가정을 비롯한 다문화가정 자녀에게 전체 입학생의 일정비율을 할당하는 것으로서 사회경제적 소수자에 대한 '적극적 차별 수정 조치(affirmative action)'의 하나이다(전일균, 2004). 그러나 과연 사회통합전형으로 입학한 저소득층 국제결혼가정 청소년이 해당 학교에서 원활하게 적응하며 무사히 졸업에 이르는지, 중도탈락하게 된다면 왜 그러한지에 대해서는 별반 탐색된 바가 없다. 특별히 생애사 방법에 기초하여 학교경험에 주목하는 것은, 한 개인에게 중도탈락이라는 문제가 일시적인 상황의 변화나 충동에서가 아니라 그의 삶 속에서 그 근본적 모순이 배태, 축적되어 왔다고 생각되기 때문이다. 아울러 특히 학교에 주목하는 이유는 중도탈락이라는 문제 그 자체가 이미 학교의 문제이거나, 먼저 학교를 들여다보지 않고서는 중도탈락을 이해할 수도 예방할 수도 없다고 보기 때문이다. 학교는 오늘날 청소년의 삶에서 가장 주요한 생활장면의 하나로서, 중도탈락에 관련된 개인적, 심리적, 가정적, 환경적 모순들이 총체적으로 응축되어 나타날 수 있는 장면이라 할 것이다. 이미 기존 연구에서 학교급별로 중퇴의도가 달라지고 있다는 보고가

있거니와(조아미, 2002), 중도탈락에 관한 연구에서도 중단적, 총체적 접근이 필요한 것은 이 때문이다. 이에 이 연구에서는 외교 재학 경험이 있는 저소득층 국제결혼가정 청소년의 학교경험을 살펴보고, 이를 통해 학교생활을 지지 혹은 저해하는 맥락은 무엇인지, 또 중도탈락의 직접적 배경은 무엇인지 탐색해 보기로 한다.

## II. 선행연구

이 연구는 국제결혼가정 청소년의 초중고 학교경험을 생애사적 관점에 기초하여 조망하고자 하며 이에 선행연구의 범위가 상당히 포괄적이다. 따라서 선행연구의 범위를 몇 가지 기준에 근거하여 한정하고자 하는 바, 먼저 국제결혼가정 청소년의 학교경험에 대한 연구들을 살펴보기로 한다. 여기에서는 특히 이 연구와 직접적인 관련을 가지는, 한국에서 나고 자란 국제결혼가정 청소년에 한정하기로 한다.<sup>2)</sup> 다음으로 중고등학생의 중도탈락에 관한 연구들과 사회통합전형 및 특별전형 입학생의 학교경험에 대한 연구들에 한해 살펴보기로 한다. 기존연구의 경향과 한계를 살펴보면 다음과 같다.

---

2) 전은희(2012a)는 국내에서 출생하고 성장한 국제결혼가정의 자녀를 여타의 한국인들과 구별되는 특별한 ‘문화적 차이’의 존재로 보기 어려움을 지적한다. 달리 말하면, 이주노동자 자녀나 중도입국 학생의 경우 한국에서 나고 자란 국제결혼가정의 학생들과는 한국어 구사력이나 학교적응 등 학교생활에서 적지 않은 차이가 있을 수 있다는 것이다. 특히 국내에서 나고 자라지 않은 이주 노동자 자녀와 국외 체류 기간이 길었던 중도입국 학생의 경우에는 더욱 그러할 수 있는데, 이미 원국에서의 사회문화적 영향력이 지대한 상황에서 국내에 입국하기 때문이다. 이 때문에 중도입국학생들의 경우, 한국어의 어려움과 부모와의 장기적 분리로 인한 트라우마, 재혼 가정 등 가정내 특수성, 본국에서의 사회화와 본국 문화의 영향 등으로 인해 한국에서 나고 자란 국제결혼가정 자녀와는 여러 모로 한국사회와 학교적응 양상이 다르다는 보고가 있다(김민아, 이재희, 라미영, 김기현, 2014). 또 이주 노동자 자녀의 경우 국적의 차이와 그에 따른 학교 내 별도 관리, 본국 문화의 영향과 본국으로의 귀국 예정 등 여러 조건에서 국제결혼가정의 자녀와는 상이한 조건에 처해 있으며 이 때문에 한국사회 적응이나 학교생활의 양상이 현저히 달라진다(김정원, 2006; 류방란, 오성배, 2011; 이민경, 김경근, 2009). 관련하여 서덕희(2013)는 각기 다른 다문화가정 학생들의 학교생활의 차이에 대해서 보고하고 있다.

## 1. 국제결혼가정 청소년의 학교경험에 관한 연구

국제결혼가정 청소년의 학교 경험에 관한 기존 연구들은 방대하며 그 결과 역시 일관되지 않다. 특히 기존 연구들 중 상당수는 적응적 관점에 기초하여 국제결혼가정 학생들의 학업성취와 학교적응 실태에 주목하고 있으며, 또 연구들마다 상이한 결과를 보이고 있다. 일부 연구들에서는 국제결혼가정 학생들이 학업성취나 학교적응에서 어려움을 겪는다고 보고하고 있으나(김경근 외, 2010; 김홍주, 박길태, 2010; 오성배, 2005; 조혜영, 서덕희, 권순희, 2008), 다른 연구들에서는 학교적응은 물론이고 학업성취와 등에서 별다른 어려움을 겪지 않는다고 보고한다(박윤경, 이소연, 2009; 이창호, 2008; 정지윤, 문성호, 2011). 또 한 연구 내에서도 개별적 국제결혼가정 학생들이 처한 사회경제적, 개인적 조건에 따라 적응양상이나 학업성취 정도가 다르게 나타나기도 하는데(전은희, 2012a), 여기에는 개별 학생이 관련된 여러 가지 맥락적 변수들이 주요하게 작용을 하는 것으로 보인다. 즉 국제결혼가정이라고 하더라도 부모의 학력과 사회경제적 자본이 높고 가정내 환경이 안정적일수록 학교적응에서 어려움이 없었으며, 반대로 부모의 학력이 낮고 사회경제적 지위가 낮으며 가정내 환경이 불안정할수록 학교적응에서 어려움을 겪고 있었다. 뿐만 아니라 국제결혼가정 자녀들의 학교적응은 이들이 처한 생태적 조건과 지역적 맥락에 따라 달라질 수 있으며, 소규모 학교에서 다수적 위치를 점할 때 학교생활이 원활한 것으로 나타났다(서덕희, 2011). 그러나 기존 연구들은 학교에 재학하는 국제결혼가정 학생들을 중심으로 이들이 어떻게 학교생활에 적응하는지에 주목하였기 때문에, 학교에 취학하지 않거나 취학했다라도 도중에 학교생활의 어려움으로 진학하거나 자퇴하는 등 학업이나 진학을 포기하는 경우에 대해서는 알기 어려웠다.

이에 더해 기존 연구들은 연구 목적이나 관심이 국제결혼가정 학생의 총체적 학교경험에 있지 않았다. 연구마다 교우관계나 외모, 또래집단 등 개별 관심 주제의 일환으로 학교경험을 포함시키거나 혹은 해당 변수들과 학교경험 간의 관련을 보고 있었다. 연구 결과들 역시 일관되지 않았는데, 교우관계에서 별다른 문제가 없다는 보고가 있는가 하면(전은희, 2012a) 외모나 다문화적 배경으로 인해 따돌림을 당하는 경우도 있었다(이창호, 2008). 외모만족도가 높은 국제결혼가정 청소년은 학교적응성이 높았으며, 외모의식성이 높은 청소년의 경우에는 학교적응성이 높은 것으로 추정

되고 있었다(한혜령, 김현숙, 2010). 또 한국문화에 대한 이해가 높고 한국문화를 잘 받아들일수록 학업수행에 대한 적응이 우수하였으며(오경화, 2011), 집단의 수용이나 가족의 지지 같은 사회심리학적 원인 역시 이들의 학교적응에 중요한 변수인 것으로 나타났다(양순미, 2007). 그러나 이러한 연구들에서는 학교경험이 하나의 변수로서 부분적으로 다루어지고 있기 때문에, 국제결혼가정 학생의 총체적 학교경험에 대해서 알기 어렵으며, 또 그 과정에서 어떠한 맥락들이 중도탈락에 개입하고 있는지 잘 드러나지 않는다.

뿐만 아니라 기존 연구들에서는 국제결혼가정 청소년의 학교경험의 특수성이나 그에 대한 종단적 시각을 발견하기 어려웠다. 일부 연구들에서 국제결혼가정 학생들만의 독특한 학교경험에 주목하는 시도가 발견되는데, 가령 전은희(2012a)에 따르면 국제결혼가정 학생들은 또래 학생들의 실천이나 학교 측의 제도적 실천에 따라 가시화와 비가시화가 달리 전개되고 있었으며 이 가운데 ‘비밀’의 정체성을 형성해 가고 있었다. 또 정지윤과 문성호(2011)에 따르면, 국제결혼가정 학생들은 자신들을 위한 방과후 학교를 긍정적으로 체험하는 경우도 있었으나 다문화 가정이라는 이유로 자신의 의사와 상관 없이 타율적으로 부과된다는 점에서 부정적으로 인식하고 있었다. 이 연구들을 통해 국제결혼가정 학생들은 학교 내에서 자신들이 다문화라는 차이의 존재로 규정되는 데 대해 반발심을 가지고 있으며, 이것이 이들의 학교생활을 좌우하는 주요한 요인이 됨을 알 수 있다. 그러나 이 연구들은 여러 연구참여자들의 자료를 토대로 하였기 때문에 특정한 국제결혼가정 청소년의 학교경험이 학교급별로 어떻게 달라지는지 그 종단적 변화를 알기 어려웠으며, 또 이것이 중도탈락과 어떠한 관련을 가지는지 알기 어렵다.

이 외에도 기존연구들은 국제결혼가정 학생들의 학교경험에 대한 거시적, 비판적 관점을 결여하고 있는 경우가 많다. 이는 상당 부분 기존연구들의 주된 경향이 일차적으로 국제결혼가정 학생들의 학업성취를 비롯한 관계형성과 학교적응 등에 있었기 때문이라고 할 것이다. 일부 거시적, 비판적 관점을 견지한 연구들이 있으나(김영은, 2014; 서덕희, 2013), 이 연구들은 국제결혼가정과 이주노동자 자녀, 탈북자 등을 포괄한 연구였으며 또 중도탈락 학생에 대한 시사를 찾기는 어려웠다.

## 2. 중고등학생 중도탈락에 관한 연구들

먼저 양적접근에 기초하여 중도탈락에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구이다. 박창남과 도중수(2003)에 따르면, 청소년들의 중퇴의도에 영향을 미치는 변인은 ‘학습내용의 불만’, ‘학교교칙의 불만’, ‘교사의 낙인’으로 나타났으며 또 중학교 집단에서는 ‘학교교칙의 불만’이, 일반고 집단에서는 ‘학습내용의 불만’이 각각 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 결국 학교의 구조적이고 제도적 측면이 잠재적 학교중퇴청소년을 양산한다고 결론내린다. 이소래(2001)에 따르면 중도탈락에 영향을 미치는 요인으로는, 청소년의 가출 정도, 수업시간에 딴 짓을 한 정도, 학급당 학생수, 중도탈락을 경험한 가족의 존재여부, 결석을 한 정도, 친구들과 사이의 인기 지각 정도, 친부모의 이혼상태, 성관계 경험 등으로 나타났다. 배영태(2003)에 따르면, 중도탈락생은 재학생보다 자아존중감, 보복행동, 부모와 갈등, 공부비선호, 부정적 교사태도, 부정적 학교교육관, 불량교우관계, 부적절한 성행동, 유해 집주변환경, 수업태도불량, 비행행동, 결석 및 유급의 특성이나 행동을 더 많이 보이고 있었으며, 반면 낙관성, 교사신뢰, 건전 집주변환경, 성적 특성에서 재학생보다 떨어지는 것으로 나타났다. 조아미(2002)에 따르면, 청소년의 중퇴의도는 중학교 1학년부터 고등학교 2학년까지는 계속 증가하였으나 고등학교 3학년에서는 약간 감소하고 있었다. 또 중학생의 경우 어머니 학력, 교사, 학교교칙, 불량친구가 중퇴의도에 유의한 영향력을 미치고 있었으며, 고등학생의 경우 교사, 부부관계, 공부가 중퇴의도에 유의한 영향력을 미쳤다. 학교급별에 따라 학교중퇴 의도의 비율, 이유, 학교중퇴 후 하고 싶은 일, 학교중퇴 의도 결정 요인에 차이가 있음을 알 수 있다. 또 이시형, 박현선과 이세용(2002)에 따르면 중도탈락 학생들은 학업중단의 가장 큰 이유 중 하나로 ‘학교 공부가 하기 싫어서(47.1%)’를 꼽았으며, 이 외에 ‘학교 친구들이 괴롭혀서(2.9%)’, ‘학교 친구들을 사귀기 힘들어서(2.9%)’라는 또래 문제 역시 주요한 한 배경이 되고 있었다. 또 학업중단 결정 과정에서 절반 정도만이 교사들의 적극적으로 말렸다고 진술했으며, 68.5%의 학생들이 상담 교사와 단 한 번의 상담도 없었다고 보고했다.

다음으로 질적접근에 기초하여 중도탈락의 사회적 맥락에 주목한 연구들이다. 김혜영(2002, 2005)는 중도탈락에 관련된 사회문화적 맥락 및 그 의미를 드러내고자 하였는데, ‘잘린 아이’에게는 자아통제기능이 부족한 청소년, 의미 있는 친구, 잘 모르는

교사, 무기력한 부모와 같은 사회적 맥락이 발견되고 있었으며, ‘때려친 아이’ 에게는 학교와 마찬가지로 집에서도 똑같이 시간을 때우고 있는 청소년, 동조하는 친구, 염려스러운 교사, 심리적으로 위축된 부모와 같은 맥락들이 발견되고 있었다. 또 성운숙(2005)의 연구에서는 학교중도탈락 청소년의 사회적 맥락으로서, 방임적 양육태도, 교사의 지지부족, 또래집단과의 비동질성, 유해환경 노출, 청소년 지지 환경 부족 상담 교사의 의미 부재가 언급되고 있었다.

이상의 연구들은 중도탈락을 개인적 기질이나 가정환경, 환경적 요인 등을 포괄적으로 거론하고 있다는 장점이 있다. 그러나 바로 그렇기 때문에 종단적 학교경험 속에서 어떠한 조건이나 맥락이 중도탈락에 개입하고 있는지에 대해서는 심도 깊은 분석을 찾아보기 어려웠다. 또 기존 연구에서 중도탈락의 가장 큰 배경이 학교라는 지적이 있었음에도(성운숙, 2005: 300), 본격적으로 학교경험에 주목하여 중도탈락을 이해하려는 연구가 없었던 것은 아쉬운 대목이라 할 것이다. 양적접근에 기초하여 학교 내 변인에 주목하는 연구가 없는 것은 아니었으나(박창남, 도종수, 2003), 그 조건이나 맥락들 간의 구체적인 역동에 대해서는 알기 어려웠다. 아울러 기존연구들에서는 다문화적 배경 청소년의 중도탈락에 대한 특화된 관심은 발견하기 어려웠다.

### 3. 사회통합전형 및 특별 전형 입학생에 관한 연구

사회통합전형 및 특별전형 입학생에 대한 연구들 중 일부는 무엇보다 그 수혜자들의 학업성취도에 주목한다. 박미희와 홍백의(2010)에 따르면 사회기여자와 특수교육대상자전형 입학생의 평점평균이 다른 전형 입학생에 비해 다소 떨어졌다. 사회통합전형 입학생들의 학업능력이 저조한 이유는 열등감, 사교육 혜택부재, 경제적 여건마련으로 인한 공부시간의 부족 등으로 조사되었으며, 이를 통해 이들의 사회경제적 배경이 대학의 학업성취도에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 또 김안나와 김성훈(2009)의 연구는 대학입학 전형유형에 따라 대학생들의 학업성취도에 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 연구 결과에 따르면, 신입생들의 학점은 전반적으로 학기가 지날수록 높아지고 있었는데, 상대적으로 사회통합전형 입학생의 상승폭이 가장 낮았다. 전경애(2012)에 따르면, 입학사정관 전형 신입생은 학교적응도, 학교만족도, 진로성숙도, 학

습태도에서 다른 전형 학생들보다 긍정적인 응답을 보여주었고, 학교적응도와 학교만족도는 통계적으로 유의미하게 높은 변인으로 나타났다. 이상의 연구들은 공통적으로 사회통합전형을 비롯한 특별전형 입학생들에 대한 대학 차원의 지원, 이틀테면 재정적, 학업적 지원을 비롯한 학교생활 적응을 위한 멘토링 지원, 전담인력 배치, 기숙사 우선배정 등을 권고하고 있다. 그러나 학업 성취도는 사회통합전형 및 특별전형 입학생들이 학교경험의 부분적 측면에 지나지 않는다는 것이 이 연구들의 근본적 한계이다.

이와는 좀 다르게, 질적접근에 기초하여 사회통합 전형 및 특별전형 입학생들의 학교경험과 적응에 주목하는 연구도 있다(강기수, 2012; 김미란, 2014; 노경란, 윤수정, 2012; 이지혜, 채재은, 2013). 김미란(2014)은 농어촌 특별전형으로 입학한 서울 소재 여자대학교의 학생들의 수업내 혼란과 좌절, 실패에 대한 불안 등을 보고하고 있다. 이들은 잘 사는 “서울 애들”, “외고 출신들”의 적극적인 수업참여를 보며 열등감을 느끼고 있었으며 친구들의 언어, 소비패턴, 생활수준 등의 차이를 통해 자신들의 과거 삶을 재해석해 가고 있었다. 진로선택에서도 당장의 직업안정성을 쫓아야 하기에 자신들이 처한 경제적 제약과 사회문화적 취약성을 예민하게 인식하고 있었다. 그러나 ‘삶의 터전으로서의 가족과 지역’, ‘개인적 성장과 자기극복의 의지’를 통해 막막하고 불안정한 현실에서 스스로의 삶을 지탱해 가고자 하였다. 또 강기수(2012)는 자기추천자 전형을 통해 입학한 학생들은 자부심을 가지고 입학하나 주변의 부정적 시선과 기초 학력 부족, 이에 대한 대학 당국의 지원 부족에 힘들어하고 있었다. 그러나 이들은 전공만족도가 높았으며, 친구와 선후배 등의 조언과 지지를 구하는 가운데 홀로 서기를 위해 개별적 노력을 기울이고 있었다. 노경란과 윤수정(2012)은 재능과 역경극복, 리더십이라는 기준에서 선발된 입학사정관 전형 학생들의 대학적응을 살펴보았는데, 이들은 타 전형 출신학생들과 자신들이 차이가 있다고 지각하고 있었으며, 일부 학업에 대한 불안감을 표현하는 경우도 있었다. 그러나 그렇기 때문에 학과공부에 더 열심히 임하고 있었으며 또 이들은 대학생활에서 문제가 있을 경우 적극적으로 해결하거나 불만을 표출하면서 지원을 요구하고 있었다. 또 이지혜와 채재은(2013)에 따르면 특기자 전형과 기회균등 전형으로 입학한 대학생들은 입학 후 중산층 학생들을 중심으로 하는 대학교육에서 출발선 격차 학교의 지원과 관심 부재 등으로 인하여 학업적, 사회적으로 원만하게 적응하지 못하고 있었다. 이 때문에 어려운 수업을 회피하거나 사적인 관계 속에서 도움을 구하고 있었으며, 동아리나 연애 등으로 도피하기

도 하였다. 그러나 이상의 연구들은 대학생에 한정된 연구로서, 고교 사회통합 진형 입학생에 그대로 적용하기에는 무리가 있다. 특별전형이라고 하더라도 어떠한 진형 경로를 통해, 어떠한 종류의 학교급 그리고 학교군에 진학하느냐에 따라 학교생활이나 경험의 내용은 현저히 달라질 것인 바, 향후 연구들은 그러한 차이를 드러낼 수 있어야 할 것이다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 생애사

생애사 연구는 특정한 이의 삶에서 발견되는 결정적 전환점(turning-point)에 주목하고자 한다(Denzin, 1989). 인간의 삶은 언제나 특정한 시점에서 특정한 방향 혹은 국면으로 전환되기 마련이거니와, 생애사 연구자는 특정한 개인의 삶에서 그러한 결정적 전환들이 어떠한 상황 혹은 맥락, 조건에서 일어나는지 이해하고자 한다. 즉 생애사 연구는 개인의 삶에서 발견되는 중요한 사건들과 그러한 사건이 처한 맥락 간의 복잡한 상호작용과 관계를 이해하는 것이라 할 수 있으며, 생애사를 통해 우리는 개인의 삶이 왜 그렇게 될 수밖에 없었는지 그 내적인 필연성과 사회적 맥락성을 함께 이해할 수 있게 된다. 즉 생애사 연구에서 상정하는 개인은 사르트르(Sartre, J. P.)가 말하는 하나의 '보편적 단독자(universal singular)'로서, 사회적 상황을 보는 창이 된다(Cole & Knowles, 2001).

생애사 연구에서 연구자와 연구참여자의 관계, 또 이를 통한 해석이 중요한 것은 이 때문이다. 인간의 삶과 관련하여 객관성을 주장하는 것은 지적으로 불가능할 뿐 아니라(Merleau-Ponty, 1945), 도덕적으로도 무책임하다. 연구자뿐 아니라 그 어느 누구도 다른 이의 삶을 객관성이라는 잣대 하에 설명하고 단언할 수 없으며, 그의 삶은 언제나 그가 놓인 맥락과 관계 속에서 하나의 의미로서 이해되어야 한다. 연구자는 그 자신 한 인격체로서 연구참여자라는 또 다른 인격체를 만나 대화하고 소통하며 관계 맺으며, 그러한 대화와 소통, 관계맺기를 향한 나아감 속에서 연구참여자의 삶이

품은 의미가 드러날 수 있다. 연구자의 해석은 이러한 내밀스러운 의미가 언어라는 매개를 빌어 몸을 얻은 것이다(Gadamer, 1960).

생애사 연구는 넓이가 아닌 깊이에 천착하고자 하기에, 연구참여자는 거의 언제나 소수이다.<sup>3)</sup> 어떤 경우에는 한 명이 되기도 한다(Shostak, 1981; Brown, 2001). 연구 참여자의 선정에서 중요한 것은 그 수가 아니라 그가 특정한 현상 혹은 문제의식에 얼마나 깊이 있는 통찰을 줄 수 있느냐이다(Cole & Knowles, 2001: 67). 인간의 경험이나 의미 만들기의 주관성과 간주관성, 또 지식이라는 것의 맥락성과 역동성을 받아들인다면, 사례의 수라든가, 대표성(representativeness), 일반화 가능성에 집착하는 것은 방향이 잘못 설정된 질문들이다.

## 2. 연구참여자, 연구과정, 자료분석

이 연구의 연구참여자는 주혜(가명, 19세)이다. 내가 주혜를 알게 된 것은, 이전에 내 연구(전은희, 2014)의 연구참여자로 참여한 그 어머니를 통해서였다. 그 어머니에 따르면, 주혜는 외교를 다니다 일반고로 전학하였으며 2013년 자퇴 후 집에서 검정고시를 준비하고 있었다. 연구자로서 주혜에 대해 강한 호기심과 관심이 생기지 않을 수 없었던 바, 주혜는 학업성취가 뛰어난 저소득층 국제결혼가정 청소년이 한국의 교육제도 하에서 어떠한 상황이 처할 수 있는지를 보여주는 일종의 ‘극단적 사례(extreme case)’(Patton, 2002)<sup>4)</sup>로 생각되었기 때문이다. 그러나 선불리 주혜의 어머니에게 주혜를 소개시켜 줄 것을 부탁하기는 조심스러웠는데, 질적연구자로서 언제나 연구참여자와의 관계에서 권력과 억압의 문제를 고려하지 않을 수 없었다(Cannella & Lincoln, 2011; Christians, 2011). 얼마 후 주혜의 어머니는 주혜의 대학 진학과 관련

3) 질적연구에서 사례의 소수성과 이해 및 해석의 문제에 대해서는 전은희(2013)의 각주 3)을 참고하기 바란다.

4) 극단적 혹은 일탈적 사례는 말 그대로 특별하거나 예외적인 사례로서, 해당 현상에 대한 풍부한 정보를 가진다. 극단적 사례는 정보가 풍부할 수밖에 없는데, 즉 평범하지 않은 상황을 통해 오히려 그 전형성을 확인할 수 있기 때문이다. 이를테면 연구자는 연구참여자들에게 레스토랑에서 게걸스럽게 먹는 사람에 대한 반응을 살펴봄으로써 통상적인 행동으로 간주되는 것이 무엇인지 알 수 있다. 달리 말하면, 극적인 예외 혹은 극단적인 실패를 통해 강력한 시사점을 얻을 수 있거니와, 즉 그러한 사례가 발생하게 된 예외적 조건은 무엇이며 또 해당 사태의 개선을 위해서는 무엇이 필요한지 등을 알 수 있다(Patton, 2002: 230-234).

하여 추천서가 필요하다고 도움을 요청했고 나는 기꺼이 이를 수락하였다. 이후 주혜에 대한 연구협조를 부탁하였고 주혜 본인의 승낙까지 얻을 수 있었다.

자료수집은 면담과 필드노트 기록에 기초하였다. 면담은 2014년 9월부터 12월 사이, 내가 소속된 학교 인근에서 이루어졌다. 면담 전 다시 한 번 더 연구의 목적에 대해서 설명했고 허락을 받았다. 면담은 주혜의 동의를 얻어 녹음되고 녹취되었으며 최초의 면담 이후 우리는 두 번 더 추가 면담을 하였다. 또 면담이나 추천서 등과 관련하여 전화와 메일 등을 통해서 연락하였으며, 대학과 관련한 일들이 어떻게 진행되어 가는지, 건강과 일상은 어떠한지에 대한 안부를 주고받았다. 이러한 일련의 연구과정들은 따로 현지노트에 기록되었으며, 더해서 주혜와의 관계형성 과정, 연구주제와 관련된 아이디어, 연구과정상의 쟁점들이 포함되었다.

자료분석은 월코트(Wolcott, 1994)의 기술, 분석, 해석에 기초하였다.<sup>5)</sup> 기술과 분석, 해석은 의미 만들기라는 복잡하고 다층적인 과정을 잘 이해하게 하거니와 이는 생애사 연구에서도 자료를 다루는 적절한 방안이 될 수 있다(Cole & Knowles, 2001: 115-121). 아울러 이 연구에서 기술은 허구적 형식(fictional form)을 차용하였다. 모든 이야기는, 비록 사실에 의지한다고 하나, 이야기라는 점에서 해석, 즉 허구이다(Ricoeur, 1983). 질적연구가 추구하는 지식은 ‘대문자 진리’와 거리를 두는 것이라면, 또 그 주된 연구목적이 타자의 경험과 독자를 매개하는 것이라면, 허구적 형식 역시 사회과학의 새로운 가능성이 될 수 있다(Banks & Banks, 1998: 18; Kilbourn, 1999). 또 학교경험에 대한 분석은 전체적으로는 학교급별에 따른 연대기적 형태를 취하였다

5) 기술은 강력한 문학적 방식으로 특정 인물 혹은 사건을 묘사하는 것이라 할 수 있다. 기술에서 연구자는 자료에 최대한 가까이 머물며, 이 점에서 기술이란 가장 생생한 분석 혹은 해석이라 할 수 있다. 기술을 통해 이후의 분석과 해석을 위한 기초가 제공되며, 기술은 이미 그 속에 분석과 해석을 내포한다. 분석은 사실을 기초로 하여 특징과 관계를 드러내는 과정으로서, 기술의 양적 차원 혹은 양적 차원의 기술이라고 할 수 있다. 즉 분석은 자료에 질서와 체계를 부여하는 것으로서, 또한 그 자체로 기술적이고 분석적인 것이기도 하다. 독자는 분석을 통해 연구자가 해명하고자 하는 질문이 무엇인지를 이해하게 되는 바, 분석은 자료에 기초한 연구자의 직접적이고 명시적 발견이다. 해석은 분석의 확장이자 도약이며 이론으로의 전환이다. 해석은 기술과 분석에 터한 통찰이자 기술과 분석의 끝에서 다다르게 되는 최종 종착지로서, ‘명백한 확신을 가지고 말해질 수 없는 결론’이다. 해석을 통해 앞서의 기술과 분석은 좀 더 거시적이고 맥락적인 지평을 획득하게 되며, 해당 연구가 다루고 있는 현상에 관련된 기존의 담론, 논의와 연결된다. 이처럼 기술과 분석, 해석은 질적자료를 둘러싼 세 가지 각기 다른, 그러나 긴밀히 관련된 층위이다(Wolcott, 1994: 9-59).

(Riessman, 1993).<sup>6)</sup> 이를 통해 각각의 학교급별 내 경험이 이후의 학교생활에 어떻게 영향을 미치는지 알 수 있으리라 보았기 때문이다. 또 개별 학교급별 경험에서는 ‘학업’과 ‘제도적 지원’, ‘사회적 관계’를 주된 맥락적 범주로 설정, 분석하였다(Merriam, 2009).

#### IV. 저소득층 국제결혼가정 청소년의 학교경험: 외교 사회통합전형 입학생의 중도탈락 사례

##### 1. 가정환경과 성장

어머니는 흔히 말하는 조선족이었다. 의붓아버지 밑에서도 대학이 가고 싶었던 어머니는 중국에서 고등학교를 졸업하고 전문학교를 다니면서도 기어코 야간대학에 진학했다. 대학 2학년을 다니던 중 한국으로 취업할 기회가 있다는 것을 알게 된 어머니는 두 말 없이 학교를 그만두었다. 몇 백을 벌면 중국에서 쓸 만한 집을 세 채는 살 수 있던 시절이었다. 망설일 것이 없었다. 1993년 어머니는 한국에 왔고 입국 후 3개월 만에 불법 체류자가 되었다. 낙후된 조국으로 돌아가고 싶지 않았던 어머니는 한국에 남기로 결심했다. 대학까지 다닌 어머니는 일손도 사리 판단도 빨랐지만, 언제나 차별은 어머니의 몫이었다. 월급은 한국 사람들보다 적었고 남들이 다 받는 명절 선물도 늘 한 두 개씩은 적게 받아야 했다. 1995년 어머니는 아버지와 결혼을 했다. 기댈 곳 없는 타지에서 착하고 마음씨 좋은 사람이었기에, 다른 것은 보지 않고 결혼을 결심했다. 자신이 대학을 다녔기에 대학 언저리에라도 가 본 사람이어야 한다는 고집도 없었고, 그저 성실하게 밥 안 굶길 사람이면 그만이라고 생각했다. 결혼 이듬해 딸을 낳고 또 아들을 낳고 네 식구가 되었으나, 얼마 안 가 아버지는 지병이 악화되어 눕게 되었다. 그 때부터 생계는 온전히 어머니의 몫이 되었고, 2001년 변변

6) 내러티브의 계열성에 대해서는 리스만(Riessman, 1993)을 참고하기 바란다. 내러티브에서 계열성은, 크게 연대기적, 주제적(혹은 에피소드적), 결과적 계열성으로 구분되는데, 연대기적 계열성은 “그래서 그 다음에 무슨 일이 일어났지?”라는 질문에 대한 대답이라 할 수 있다(Riessman, 1993).

한 기억조차 없는 아버지가 7년간의 병치레를 끝으로 세상을 뒀다. 아버지가 살아있을 때에도 천덕꾸러기 취급을 하던 친척들은 여전히 냉랭했다. 주혜를 가르치러 오던 학습지 교사를 통해 중국어 학습지 교사 자리가 있다는 것을 알게 된 어머니는, 미성 일을 그만두고 학습지 교사가 되었다. 학습지 교사에 만족하지 않고, 어머니는 또 다른 도전을 시도하였다. 학사 자격의 결혼이주여성인 이중언어 강사가 될 수 있다는 것을 알고, 어머니는 다시 방송대에 진학해 쪽잠을 자 가며 학사 학위를 취득했다. 나이가 들어갈수록 어머니가 왜 무엇 때문에 그토록 열심히 살려고 했는지 짐작할 수 있게 되었고, 어머니를 통해 좌절하지 않는 삶이 무엇인지 배울 수 있었다.

## 2. 학교 경험

### 1) 초등학교

#### (1) 학업: 책이 좋았던 아이

2003년, 주혜는 초등학생이 되었다. 초등학교 시절에도 공부는 곧잘 했다. 성적표가 나오는 것도 아니고, 시험지를 누구에게 보여줄 일도 없어서, 또래들 사이에서 점수가 소문날 일은 없었지만 학교 공부를 따라가는 데 별달리 어려움은 없었다. 시느라 바빴던 어머니는, 주혜가 공부를 잘 하는 아이라는 것을 정확히 알지 못 했다.

초등학교 때는 이렇다 할 결과물이 없으니까, 백 점 맞았다고 해도 엄마가 뭐 별로...

가정 형편상 방과 후 학원을 다니는 아이들과 달리, 하교 후 주혜는 늘 집에서 시간을 보냈다. 학원을 다닐 만한 가정 형편이 못 되기도 했고 어머니 대신 어린 동생을 건사해야 했기 때문이다. 늦게 돌아오는 어머니를 기다리며 주혜는 책을 읽었다. 책을 좋아하기 때문이기도 했지만, 책을 읽는 것 외에 별달리 시간을 보낼 방법이 없기도 했다. 집에는 마땅히 읽을거리가 없었기 때문에 책은 주로 학교 도서관에서 빌려왔다. 그래도 책이 있어 심심하다고 느낀 적은 없었다.

## (2) 제도적 지원: 기초 수급자 그리고 다문화 프로그램들

아버지를 잃고 어머니에게 생계를 의탁해야 하는 상황에서 빈곤은 언제나 주혜를 따라다니는 굴레였다. 학교는 주혜와 같은 저소득층 학생들에게 기초 수급자라는 이름을 붙여 주었다. 기초수급자로 분류된 주혜는 급식이나 체험활동비 등이 면제되었다. 또 저소득층 학생들을 대상으로 하는 여러 가지 체험학습이나 캠프 참가도 권유받곤 했다. 지금도 기억나는 것은 4학년 때 갔었던 영어캠프이다. 다른 아이들과 달리 사교육을 접해 본 적이 없었던 주혜에게 영어캠프는 정말 신나고 재미있는 경험이었다.

영어 캠프도 갔었어요. 초등학교 때. 못 사는 애들 모아서. 그런 것도 있었어요. 방학 때 몇 주였나. 한 일주일? 거기서도 친구를 못 사귀어서. (중략) 그런데 공부하기는 좋았어요. 실습 같은 것도 하고, 막 상황극 같은 그런 교실이 따로 있었잖아요? 그래서 재미있었어요.

또 학교는 주혜에게 다문화라는 이름도 붙여 주었다. 학교에서는 종종 다문화가정 학생들을 위한 행사나 활동을 소개, 권유하였다. 덕분에 난생 처음 극장 구경도 할 수 있었지만, 그럴 때마다 주혜는 자신이 다문화라로 분류된다는 것을 알 수 있었다.

다문화 가정 애들 영화 관람 시켜주는 거 있었는데 그거가 3학년 땀가? 그거는 갔었던 거 같아요. 엄마가 같이 못 가서서, 친구 엄마랑 저랑 동생이랑 같이 갔어요. 저는 극장 많이 안 가 봤어요. 그 때가 처음이었던 거 같아요.

이처럼 즐거운 기억이 없는 것은 아니었지만, 기초수급자나 다문화로 분류된다는 것은 동시에 부끄럽고 창피한 일이기도 했다. 반 아이들 앞에서 불러 나가는 일도, “티 나게” 따로 가정통신문을 받아야 하는 일도, 불편하고 못마땅하기만 했다.

선생님이 불러서 이야기를 해 주실 때, 그 때 좀 그런 게 있었어요. 뭐라 그러지? 창피하달까, 그런 게? 전달 받는 것도 그렇고. (중략) 저는 싫었어요. 따로 부르면 애들이.... 애들이 알고 그러는 거, 재다, 그리고 말하는 게 싫어서. 일단 해 주는 건 좋은데, 티 나게...

(3) 사회적 관계: 외톨이 그리고 교사의 온정

초등학교 때의 기억은 내내 혼자 지냈던 것이다. 여자아이들이 무리를 형성하고 물러다니기 시작하는 것은 대개 4학년 때부터인데, 주혜는 또래들 사이에 끼지 못했다. 밖으로 나들기 좋아하는 남동생을 집에 붙들어 두기 위해서는 자신도 집에 있을 수밖에 없었고 그러자니 동급생들과는 더욱 멀어졌다. 달리 친구들과 공감대가 없었기에 어머니가 학습지 교사를 한다는 것은 또래들과 말을 섞을 수 있는 좋은 화제거리였다. 처음 받는 친구들의 관심에 우쭐해진 것도 잠시, 상황은 곧 달라졌다. 친구들이 학습지 교사를 얼마나 무시하는지 알게 되면서, 어머니와 어머니의 직업에 대해서 더 이상 말하지 않게 되었다. 처음으로 어머니를 창피하다고 느낀 순간이었다.

친구가 없으니까 개네랑 공통 주제가 생긴 거잖아요. 이야기를 하는데 좀 뭐랄까, 저희 엄마가 그런 걸 가르치는 게, 애들은 학습지 선생님 막 대하잖아요. 나중에는 이야기 안 했어요. 창피해서.

이제사 자신이 왕따였던 것 같다고 회고하지만, 무던했는지 둔했는지 당시에는 그저 그런가 보다 했을 뿐이다. 덕분에 학교생활이 그렇게 힘들다고 느끼지는 못했다.

생각해보면 그런 게 있어요. 초등학교 때 애들이 싫어하는 애가 있었는데, (애들이) 개랑 나를 얹게 한다든가. (중략) 저는 몰랐는데, 제가 왕따였더라구요. 그러니까 초등학교 때 쪽이었던 거 같아요. 저는 제가 왕따인 줄 몰랐어요. (중략) 모둠 활동할 때 맨날 저만 혼자 남았던 거 같아요. 선생님이 주혜 데려갈 애 없냐고...

그러나 그 시절 몇 몇 친절했던 담임에 대한 기억은 오래도록 잊혀지지 않는다. 4학년 때 담임이 특히 그러했다. 주혜뿐 아니라 모든 학생들에게 다정했던 담임은 늘 주혜를 먼저 챙겼다. 따로 불러서 학용품이나 먹을거리 등을 건네기도 했고 가정일이나 학교생활에서 어려움이 없는지 물었다. 또 언제나 따로 도는 주혜를 아이들 속에 섞이게 하려고 애를 썼다.

또 뭐 가는 거 있으면 먼저 물어보셨어요. 기초 수급자 애들을 위해서 하는 행사

나 그런 거 있잖아요? 그런 거 있으면 따로 불러내서 갈 생각 없냐 물어본다든지. (중략) 그런데 그 선생님이 많이 챙겨주시고, 애들이랑 같이 어울리게 하려고 노력하시고, 그리고 아직까지 기억에 남는 건 (중략) 맨날 집에 갈 때마다 반 전체 애들이랑 포옹을 하셨어요.

다문화 가정이라는 이유로 4학년 때 담임과 따로 상담을 하던 때의 기억은 지금도 또렷하다. 4학년 그 때 담임과 상담을 하면서 주혜는 자신이 다문화가정이라는 것을 명확히 자각할 수 있었다.

그 때 그 선생님이랑, 제 이야기를 들으시면서, 중국분이시구나 그런 이야기를 하시는데 그 때 정말 와 닿았어요. 엄마가 중국인이라는 게. 그 때 무슨 이야기를 했는지는 기억이 안 나는데, 엄마가 조선족이다 그런 이야기를 했었거든요. 그걸로 인해서 우리 엄마가 다른 애들 엄마랑은 다르구나....

이처럼 자신의 배경에 대해 자의식을 갖게는 되었지만, 그렇다고 해서 또래들 사이에서 다문화적 배경이 알려지지는 않았다. 담임은 조심스럽게 비밀을 지켜 주었고, 친한 친구도 없는 마당에 주혜 역시 구태여 먼저 털어놓을 이유가 없었다. 이 때문에 초등학교 내내 다문화적 배경은 담임과 주혜 사이에서만 통하는 비밀로 남을 수 있었다.

## 2) 중학교

### (1) 학업: 성적의 가시화와 교사들의 관심

2009년, 중학교에 들어가서는 학교생활이 많이 달라졌다. 초등학교 때도 공부를 못한 것이 아니었지만, 중학교에 올라가서 성적이 가시화되자 어머니나 교사로부터 관심을 받는 정도가 달라졌다. 아버지가 세상을 떠난 후부터 어머니는 주혜에게 공부를 강조하기 시작했고, 학습지 교사를 하게 되면서부터는 더욱 그러했다.

엄마가 제가 공부를 잘 한다는 걸 알고 관심이 많아졌어요. (중략) 그리고 아빠가 돌아가시고 난 후부터 항상 말씀해 주신 게 있었는데, 너는 아빠도 없고 엄마가 돈도 없고, 잘 되려면 공부하는 것밖에 없다고.

학교에서도 가난하지만 공부를 잘 하는 주혜에게 교사들은 호의와 관심을 보였다. 당시 중학교에서는 성적이 우수한 학생들만 들어가는 방과후 반이 있었는데 주혜 역시 그 곳에 들어갈 수 있었다.

제가 중학교 때 반배치 교사를 봤는데 1등부터 30등까지 부모님한테 연락이 갔나 봐요. 애가 공부를 잘 하는데 방과후 반에 공부 잘하는 애들만 잘라 넣는 반이 있었어요, 그 □□중학교에.

이처럼 중학교 공부를 잘 했다고는 하지만, 어려운 가정 형편 때문에 사교육은 꿈도 꿀 수 없었다. 남들이 다 다닌다는 학원 한 두 개가 주혜에게는 남의 이야기였다. 한 때 어머니의 부탁으로 옆집에 사는, “조카를 돌보는 노처녀”에게 잠깐 과외를 받았던 것이 전부였다.

#### (2) 제도적 지원: 영재 교육 프로그램과 사회통합전형

공부를 잘 한다는 것은 재미있는 일이었다. 초등학교 시절 있는 듯 없는 듯 지내던 주혜였지만 중학교에 와서는 사정이 달라졌다. 학교에서는 성적 우수자에게 이런 저런 기회들을 제공하고 안내했는데 주혜도 그 속에 포함될 수 있었다. 가령 중학교 2학년 때는 교육청에서 주관하는 영재프로그램에도 참가할 수 있었다. 그러나 처음에는 신나하며 열심히 다녔지만, 얼마 못 가 흥미를 잃었다. 다루는 내용의 수준이 급격히 높아지기 시작했고, 학원을 다니지 않았던 주혜는 도저히 따라갈 수 없었다.

행사 있거나 그러면 선생님이 먼저 물어보고, 공부 잘 하는 애들 하는 거 모아서, 영재 교육원 그런 것도 물어보시고 그러셨어요. 2학년 때, 동부 영재 교육원, △△중에 다니면서 했어요. 학기 중부터 방학 동안 계속 다녔던 거 같아요. 한 한 학기? 그런데 저는 이해를 못 했어요. 수학 영재였거든요. 하하. 초반에는 따라갔는데, 로 그 수열 나오면서... 아.... 열심히 듣기만 해야지 하고, 앉아서. (중략) 다른 애들은 선행 다 하고 온 거 같더라구요. 그 때도 저는 학원을 안 다니고 있었거든요.

학교 측에서 안내한 또 다른 기회로는 사회통합전형이 있었다. 다니던 중학교는 평

균이 썩 높은 학교가 아니었기 때문에 조금만 열심히 해도 성적이 곧잘 올랐다. 3학년이 되어 반에서 1등을 도맡아 하게 되자 담임은 주혜에게 사회통합전형을 통한 외고 진학을 권유했다. 어머니 역시 적극 찬성했고 주혜도 욕심이 생겼다. 외고에 가면 좋은 대학에 진학할 수 있을 것 같았고, 미래도 술술 풀릴 것 같았다. 졸업이 얼마 남지 않은 시점에, 외고 준비에 들어갔다. 다행히 학교에서는 외고 준비생들을 위해 특별 과외를 해 주었다. 자기소개서 작성이나 면접 방법 등 외고 진학을 준비하는 다른 학생들과 함께 담당 교사의 지도를 받을 수 있었다.

학교에서 외고 준비하는 애들 모아가지고 자소서(자기소개서) 고쳐주는 선생님을 붙여서 쓰게 시켰어요. 친구들과하고 선생님하고 모의 면접도 하고. (중략) 도움이 많이 되었어요. 자소서가 제일 큰 도움이 되었어요.

이 외에 달리 준비할 것은 없었다. 일반 전형이라면 다른 학생들처럼 중학교 3년 내내 내신 관리야 봉사 관리야 바빴겠지만, 기초 수급자라는 조건 상 합격은 무난하다는 것이 주변 사람들의 말이었다.

저는 그렇게 다른 애들처럼 하지는 않았던 거 같아요. 강남 엄마들은 여러 가지 하 시잖아요. 내신 관리라든가, 봉사 활동 관리라든가. (중략) 다들 주위에서 너는 이미 다 붙었어, 사배자라고 쉽게 갈 수 있다고. 맘 편하게 보라고. 그래서 편하게 봤어요.

### (3) 사회적 관계: 다문화 배경 ‘아웃팅(Outing)’과 교우갈등

중학교 시절이 초등학교 때와 달랐던 또 한 가지 점은, 친구가 생겼다는 점이었다. 친구가 생기니 학교생활이 한결 즐거워졌고, 지금 돌이켜 보면 학창 시절 중 가장 좋았던 시절이었다. 그러나 교우 관계가 다 순조롭기만 했던 것은 아니었다. 3학년 올라가서 교우관계에서 예기치 못한 사건이 벌어졌다. 이전까지만 해도 주혜가 다문화적 배경을 지녔다는 것을 아는 이는 친하게 지내는 몇 몇 친구들과 외에 아무도 없었다. 다문화 가정이라고는 하지만, 말이 서툰 것도 아니고 외모 또한 다른 사람들과 다를 것이 없었기 때문이다. 사건이 터진 것은 중학교 3학년 때였다.

사회 시간에 풀을 빌려달라는 거예요. 재 엄마는 중국인인데 풀도 중국산인데 필  
아까워하느냐고 그러는 거예요. (중략) 체육 시간에도 엄마에 관한 헛소리를 하는 거  
예요. 재네 엄마 중국에서 온 창녀라고. (목이 메인다) 쉬는 시간에 가서 따졌더니,  
책상을 뒤엎으면서 내가 언제 그랬냐고, 욕을 하면서 (나를) 때릴려고 하니까 주위에  
여자들이 다 말렸어요. (중략) 그래서 엄마한테 미리 전화를 했었어요. 나 사고 쳐  
도 되냐고... 그리고 나서 개한테 가서 따졌거든요.

한 번도 상상해본 적이 없던 일이었다. “엄마가 중국사람”이라는 사실은 스캔들이  
있고 추문이었다. 그 날 이후로 학교생활은 지옥이 되었다. 친하던 친구와는 멀어졌  
고, 사람을 믿기 어려워졌다. 그리고 이 모든 사태에 답임은 무력하기만 했다. 어머니  
와 말다툼이 잦아진 것도 그 즈음이었다. 어머니 탓이 아니란 것은 알았지만, 토로할  
곳이 없었다. 그 가운데 외고 합격 통지서를 받았을 때에는 정말 기뻐다. 가난하다는  
이유로, 다문화 가정이라는 이유로, 지금까지 겪어온 모든 설움이 한순간에 날아가 버리  
는 것 같았다. 쓰라린 가슴에, 외고라는 이름이 조금은 위로가 되었다.

### 3) 외고

#### (1) 학업: 사교육의 부재와 학업 좌절

2012년, 주혜는 누구나 부러워 한다는 외고생이 되었다. 기쁨과 설레임도 잠시, 얼마  
지나지 않아 학교생활이 힘들어졌다. 문제는 학업이었다. 공부에 대한 의욕을 제대로  
펴 볼 여지도 없이, 1학기 중간고사와 기말고사를 치고 나자 좌절이 찾아왔다. 교과 공  
부는 중학교 때와는 비교도 할 수 없이 어려워졌는데, 모든 과목에서 “고등학생 수준을  
넘어서는” 수업이 이루어졌다. 교사의 설명 자체를 이해할 수 없는 상황이 비일비재했고  
중학교 때는 조금만 공부해도 올라가던 성적이 “아무리 공부를 해도” 요지부동이었다.

아무리 공부해도 성적이 안 오르는 거예요. 생명 과학도 이런 저희 나라 말로 세  
포막이 아니라 셀, 영어 명칭으로 하고 좀 심화되게 내용을 배우니까 따라가기 힘들  
었어요. (중략) 국어도, 뭐라고 하지, 선생님들이 설명을 해 주시는데 그 설명이 이해  
가 안 되고. 시가 같은 것도, 되게 어려워서.

어렵기는 다른 학생들도 마찬가지였을 것이다. 그러나 다른 학생들에게는 학원이라는 해결책이 있었다. “학원빨”을 받은 동급생들이 저만치 앞서가기 시작하면서, 수업을 따라잡기는 더욱 어려워졌다. 교사들은 기본적인 설명을 생략하기 일쑤였고, 다른 학생들과의 격차는 점점 더 벌어졌다.

기초를 떼니까 애들이 학원을 다니기 시작했어요. 애들 수준이 확 올라가면서, 이것도 좀 애네가 알겠지 하면서 넘어가고. (중략) 선행을 하지 않으면 못 알아듣는. 수업이 가면 갈수록 어려워졌어요.

결국 2학기가 되자 몇 몇 과목을 제외하고는 수업시간에 주혜가 알아들을 수 있는 것이 거의 남아 있지 않았다.

## (2) 제도적 지원: 수업료의 면제

1년 동안 외고를 다니면서 수업료를 면제받은 것 외에 주혜가 학교로부터 받은 관심이나 배려라고 할 것은 없었다. 실제로 외고를 다니자면 적지 않은 돈이 들었는데, 가령 외고에는 전공하는 어학별로 동아리가 조직되어 있었고, 동아리 활동을 하자면 회비나 행사비 등 소소하게 들어가는 돈들이 적지 않았다. 상황이 이러하니 학비 면제만으로는 정상적인 학교생활이 될 리가 없었다. 고등학생이었음에도 주혜는 어머니로부터 용돈을 받지 못했는데, 벌이가 뻥한 어머니에게 매번 손을 벌리기는 쉽지 않았다. 필요한 돈을 가져가지 못할 때마다 동급생이나 선배들의 눈치를 봐야 했고, 그러자니 자연 동아리 활동에서 위축될 수밖에 없었다.

그런데 여러 가지 돈이 드는 게 많아요. 학교에서 소식지도 4만원인가 내야 하고, 동아리 활동도 3만원인가 부비를 가져오라 그리고. 신입생 환영회다 뭐다 해서 또 내야 되고. (중략) 애가 돈을 좀 못 가져오면, 아아.... 알겠다는 식으로, 그런 거.... 마음이 되게 힘들었어요.

교통비 역시 적지 않게 들었다. 학교에서 운행하는 셔틀 버스가 있었지만 그마저도 유료였고, 또 집에서 이용하기에는 여러 모로 노선이 불편했다. 학교와 집이 멀어서

버스와 지하철을 서너 번이나 갈아타야 했는데, 그러자니 자연 교통비마저도 부담이 되었다. 이처럼 경제적 곤란은 주혜의 학교생활을 몹시 힘들게 했다. 남들이 부러워하는 외고에 들어갔지만 가난은 물귀신처럼 주혜를 따라다녔다.

### (3) 사회적 관계: 동급생 내 고립과 담임에 대한 실망

학교생활을 더욱 힘들게 한 것은 교우 관계였다. 중학교 때와는 달리 외고에서는 친구를 사귀기가 쉽지 않았는데, 동급생들은 주로 거주지와 학원을 중심으로 무리가 형성되었다. 강남에 거주하는 학생들이 대다수였고, 강북에 사는 학생들도 아파트 단지나 유명 학원을 중심으로 또래 집단이 만들어졌다. 동네 친구도 학원 친구도 가지 못한 주혜는 자신이 “물에 뜬 기름”처럼 느껴졌다.

게다가 2학기 들어서면서부터 건강마저 악화되었는데, 이는 그렇지 않아도 위태하던 교우 관계에 결정적인 치명타가 되었다. 당시에는 병명을 몰랐지만 갑상선 항진증이 이미 상당히 진행되고 있었다. 자도 자도 잠이 쏟아졌고 어느 날엔가는 아침에 와서 눈을 떠 보니 오후가 되어 있는 일도 있었다. 다른 학생들은 자는 주혜를 깨우지 않았고, 그러기는 교사들도 마찬가지였다. 여름 방학이 지나자 동급생들 사이에서 주혜는 어느덧 그림자 같은 존재가 되었다.

2학기 때 가을부터는 거의 수업 시간에 많이 잤던 거 같아요. 수업을 거의 안 들어갔던 거 같아요. 다른 수업 시간에도 잤어요. 좋아하는 수업, 생명과학은 열심히 들었는데, 다른 수업은 특히 화학 시간에 많이 잤어요. 목소리도 졸리고, 과학 같은 건 되게 어렵게 진행하셨어요.

2학기가 되면서 더 이상 이 학교에 있고 싶지 않다고 생각했다. 어머니에게 학교를 그만두고 싶다고 말했지만, “좀 더 버텨보라”는 말만 돌아올 뿐이었다. 어머니의 꿈과 기대를 알기에, 더는 말을 꺼낼 수 없었다. 참고 또 참는 사이, 점점 더 속은 끓어갔다. 담임에게도 조언을 구했지만, 어른들의 생각은 비슷했다. 담임 역시 힘들어도 외고에 남아 있으라는 말만 되풀이했다. 교사용 문제집을 건네며 좋은 대학을 가기 위해서는 이 정도는 버텨내야 한다고 격려하기만 했다. 담임을 찾아가길 수 차례, 처음에는 용기를 주려 하던 담임도 어느 순간부터 주혜를 “질려 하기” 시작했다.

선생님도 처음에는 진지하게 이야기해 주시다가, 제가 계속 힘들어하니 화가 났나 봐요. 그래서 좀 그런 이야기를 하셨어요....(중략) 제가 자꾸 저 혼자만 힘들어하는 줄 알고 슬퍼하는 것 같다고. 너보다 힘든 애들도 많은데, 우리 반에 엄마가 암에 걸리신 애가 있는데 개도 막 웃으면서 학교 잘 다닌다고.. 좀 질린다 이런 식으로.... 저는 그게 너무 충격이었던 거예요. 그래서 선생님 찾아가는 것도 그만두고.(중략) 제가 너무 힘들어하니, 이 선생님도 저에 대해서 좀 정이 떨어지셨나 봐요. 그냥 (전학) 가라고 하시더라고요.

너보다 힘든 아이도 많다는 말 앞에서, 그 정도도 못 견디는 질타 앞에서, 더는 힘들다는 말을 꺼낼 수 없었다. 말을 하면 할수록 못나고 모자란 천덕꾸러기가 되는 느낌이었다. 더 이상 이렇게는 학교를 다닐 수 없다는 생각에 어머니를 설득해 전학을 결정했다. 그렇게 외고에서의 1년이 끝났다.

### 3) 일반고

#### (1) 학업: 학업 결손의 여파와 부진한 학업성취

2013년도, 2학년에 올라가면서 집에서 가까운 일반고로 전학했다. 새 학교는 인근에서 공부 꽤나 한다는 학생들이 모인다는 자율형 공립고였다. 일반고로 전학만 하면 모든 일이 술술 풀릴 줄 알았다. 처음 한동안은 그러했다. 더 이상 아침 일찍 일어나 버스와 전철에 시달리지 않아도 되었고, 미드를 좋아하는 여자애도 만날 수 있었으며, 그 여자애가 속한 무리에 무난히 섞여 들어갈 수 있었다. 학생들이나 교사들 모두 외고만큼 열성적이지는 않았지만 개의치 않았다. 처음에는 수업이 끝나고서도 교무실에 찾아갈 만큼 공부에 대한 의욕을 불태웠다. 그러나 여기에서도 다시 공부가 문제였다. 외고에서 수학의 기초를 잡아놓지 못한 것이 화근이었다.

그런데 제가 바보 같은 게 이과를 선택했거든요. 문과를 했어야 했는데, 수학을 못 따라 가겠는 거예요. 1학년 때도 수학을 안 했는데, 잠이 와서요. (중략) 그런데 일단 1학년 거를 모르니까, 풀지를 못 하겠더라고요. 게다가 기하 벡터까지 같이 나가니까.

2학년 1학기 중간고사 성적은 엉망이었다. 의욕이 컸던 만큼, 실망도 컸다. 부족한 공부를 만회하기 위해서 더 열심히 공부해야 한다고 생각했지만, 건강이 점점 더 악화되어 가는 상황에서 이마저도 쉽지 않았다.

### (2) 제도적 지원: “위 클래스”의 부작용

외고에 적응하지 못 해 전학 온 주혜에게 학교는 특별한 제도적 관심을 보이지 않았다. 기초 수급자이기에 여전히 약간의 경제적 지원은 받았지만, 그 뿐이었다. 외고라는 후광에 걸맞지 않게 성적도 좋질 않으니, 중학교 때와 달리 교사들로부터의 관심도 없었다. 성적이 안 올라 고민이기도 했고 어딘가 털어놓으면 좀 나올까 싶어 학교 상담 교사를 찾았다. 상담 교사와 이런 저런 이야기를 나누었지만, 여전히 잠이 쏟아졌고 성적은 오르지 않았다. 우울증이 아닌가 싶어 정신과를 찾았으나 약을 먹어도 딱히 나아진다는 느낌은 들지 않았다. 두 달째 접어들던 무렵 이상하게 여긴 의사의 권유로 검사를 받고 나서야 정확한 이유를 알게 되었다. 갑상선 항진증이었다.

너무 피곤해서 체육 시간 지나고 하루 종일 잔 적도 있고, 내 몸이 이상하다고 생각했는데, (중략) 두 달인가 다녔는데 의사 선생님이 뭔가 이상하니까 피검사를 해 보자고 했는데, 수치가 일반인에 비해 엄청나게 높게 나온 거예요.

이 가운데, 상담 교사는 주혜의 정신과 진료 이력을 담임에게 이야기 했고, 이는 오히려 주혜와 담임의 관계에 좋지 않은 영향을 미쳤다. 즉 그 때부터 담임은 주혜를 더욱 “이상한 애”로 보기 시작했으며, 병원 진료를 위한 조퇴나 결석 등에 비우호적이 되었다.

### (3) 사회적 관계: 담임과의 갈등 심화

건강 악화로 학교생활은 건잡을 수 없이 악화되었다. 학업에 열중하기 힘들어진 것은 물론이고, 잘 풀려가던 관계들이 하나 둘씩 어긋나기 시작했다. 잠만 자는 주혜를 교사들이 좋게 볼 리 없었고, 미드를 좋아하던 친구 한 명을 제외하고 새로 사귄 친구들과도 소원해졌다. 사태를 더욱 악화시킨 것은 담임과의 갈등 심화였다. 외고에서

왔다는 사실 하나로 담임은 학기 초부터 주혜에게 많은 기대를 했다. 그러나 첫 중간고사 이후 우호적이었던 담임의 시선은 냉랭하게 돌변했다.

중간고사를 봤는데 성적이 엉망으로 나왔어요. 그래서 담임 선생님이 다른 학교에서 전근을 오신 선생님인데 되게 기대를 많이 하셨나 봐요. 그런데 공부를 못하니 까 좀 뭐라 그러지, 대하는 게 달라졌다고 할까.

처음에는 담임의 태도 변화에 그다지 개의치 않았다. 1학기 때까지만 해도 학교생활은 즐거웠고 친구도 사귀었으며 아직 만회할 시간은 충분하다고 생각했기 때문이다. 그러나 발병 이후, 병원 진료를 다니기 시작하면서부터 담임과의 관계는 급격히 악화되었다.

그런 이야기를 상담 선생님한테 했었는데 상담 선생님이 담임 선생님한테 이야기를 한 거죠. (중략) 그래서 조퇴를 하러 가면, 애 또 왔냐, 이런 식으로. 저 얼굴 보면, 에휴 한숨 쉬고. 조퇴를 안 시켜주니까 되게 힘든데, 학교 안 다닐 거냐고, 이런 식으로 하면 학교 다니기 힘들다고.

심지어 담임은 주혜 어머니에게 이런 식으로는 정상적인 학교생활이 어렵다며 대안 학교로의 전학을 종용했다. 자퇴를 생각하게 된 결정적인 계기는 담임의 언어폭력이었다.

교무실에 아무도 없었거든요. 조퇴중 끊으러 갔는데, 뭐, 무슨, 저 X은... 그런 식으로 이야기를 하셨어요. 있는 거 이는데 자기 혼자말 하는 것처럼. 들리게 말씀하셨어요. (중략) 그래서 저희 엄마한테 애는 대안학교 가라고, 지금 학교 다녀봤자 공부도 안 하는데 대안학교 보내라고....

그 일 이후 주혜는 학교를 그만두어야겠다고 결심하였다. 어차피 병원도 계속 다녀야 했기에, 어머니를 설득하여 휴학부터 했다. 그대로 겨울방학이 되었고, 방학이 끝나고서도 주혜는 학교로 돌아가지 않았다. 어머니는 주혜의 고집을 꺾을 수 없었다. 고2 중퇴, 주혜가 새로이 얻은 이름이었다.

### 3. 다시 학교로

집에서 지내는 것은 나쁘지 않았다. 먹고 싶을 때 먹고 자고 싶을 때 자고, 병원을 다니는 것이 일상의 전부였지만, 학교에 안 가도 된다는 것만으로 주혜에게는 숨통이 트는 나날이었다. 한동안은 밖에 나가는 것이 두려웠고, 이전 학교 교복을 입은 학생들이 모여 있으면 어쩐지 자기 이야기를 하는 것 같아 피하기도 했다. 꾸준히 병원을 다닌 끝에 다행히 건강은 조금씩 나아졌다. 공부를 다시 해야겠다는 생각에 어머니의 권유대로 과외를 시작했다. 그러나 집에서 혼자 하는 공부는 또 그것대로 녹록하지 않았다. 숙제를 안 하는 나날이 반복되었고, 주혜를 담당하던 실장은 이대로라면 대학을 못 간다고 으름장을 놓았다. 화김에 과외를 그만두었다. 그 후로 다시 두 달을 더 허송세월했다. 2014년, 6월로 접어들자 정신이 번쩍 들었다. 당장 검정고시가 눈앞이었다. 몇 몇 과목들을 베퉼치기로 공부했고 다행히 한 번에 붙을 수 있었다. 대학생이 될 수 있다는 생각에 마음이 놓였다. 본격적으로 갈 수 있는 대학들을 찾아보기 시작했다. 등록금이나 수업료 면제 등을 생각해서 가능하면 사배자 전형으로 진학하고 싶었다. 대학에서는 국제관계학 같은 걸 하면 좋을 것 같았다. 무엇보다 한국을 벗어나 다른 곳에 가 보고 싶었다. 그러자면 어쨌건 대학을 가야 했다. 몇 군데 대학에 원서를 넣었다. 기대하고 바랐던 서울 시내의 4년제 대학의 사배자 전형에서는 고배를 마셨다. 다행히 같이 넣었던 몇 몇 전문대 중 한 곳에서 합격 연락이 왔다. 호텔 관광과. 중국어로 자기소개를 했는데 집에서 어머니와 연습한 것이 합격의 열쇠가 된 듯했다. 일반 전형이라 돈 걱정이 앞서지만, 국가장학금을 신청하면 당장의 등록금과 수업료는 해결될 것 같다. 그 다음부터는 장학금을 탈 생각이다. 먼 길을 돌아 다시 학교로 돌아왔다. 지금까지 주혜에게 학교는 자신을 병들게 한 무엇이었다. 대학은 다를 것인가.

학교는.... 저를 병들게 한 거 같아요. 제가 아픈 게 학교 때문인 거 같아요. 이런 말 쓰면 안 좋은데, 암 유발..... 지금 와서 저한테 남은 게 하나도 없어요. 병 밖에. 몸도 그렇고 마음도... (중략) 솔직히 저한테는 중고등학교는 큰 의미가 없어서... 친구도 사귀고 그런 것도 있겠지만, 오히려 시간을 버린 거 같다는 생각이 들어서.

## V. 논 의

### 1. 요약 및 결론

이 연구에서는 저소득층 국제결혼가정 청소년의 학교경험을 생애사적 접근에 기초하여 살펴보았다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 초등학교에서 해당 청소년은 사교육의 도움 없이 학교 공부를 따라가고 있었다. 또 기초수급 대상자이자 다문화가정 학생으로서 학교 측으로부터 급식비 면제와 각종 체험학습 기회 제공 등 몇 가지 복지적 혜택 누리고 있었으며, 이 과정에서 가난을 수치로서 경험하면서 자신의 다문화적 배경을 자각해가고 있었다. 일부 교사는 해당 청소년을 온정적으로 대하고 있었으며, 이는 또래들 사이에서 고립되어 생활하는 해당 청소년이 학교생활을 이어가게 하는 힘이 되고 있었다. 중학교 입학 후 해당 청소년은 성적으로 두각을 나타내었으며, 이에 학교와 교사로부터 관심을 받았다. 학교는 해당 청소년에게 교육청에서 제공하는 영재교육 프로그램 참가 기회를 제공하였으나, 해당 청소년은 프로그램의 높은 난이도와 사교육의 지원 부재로 인해 교육과정을 따라가지 못하였다. 또 학교 측은 해당 청소년에게 사회통합 전형을 통한 외고 진학을 권유하였으며, 담당 교사를 통해 자기소개서 첨삭과 면접 연습의 기회를 제공하였다. 해당 청소년은 교우들 사이에서 다문화라는 사실이 ‘아우팅’을 당함으로써 교우관계에서 어려움을 겪었으나, 이 과정에서 학교나 담임의 중재나 도움을 발견할 수는 없었다. 외고에서 해당 청소년은 지나치게 어려운 교육과정과 사교육의 지원 부재로 학업 좌절을 겪었다. 또, 경제적 곤란으로 정상적인 학교생활을 이어가기 어려웠으나 학교 측에서는 수업료 면제를 제외한 아무런 지원을 제공하지 않았다. 아울러 사회경제적 격차 등으로 동급생들 사이에서 거리감을 느꼈으며, 담임과의 상담 과정에서 담임의 부적절한 언행에 실망하였다. 일반고에서 해당 청소년은 외고 재학시 학업 결손 누적으로 학업 성취가 미미하였다. 병원 진료 등으로 결석이 잦아지면서 교우관계와 담임과의 관계가 소원해졌으며, 상담 교사의 상담 내용 유출로 오히려 담임과의 관계가 악화되는 가운데 담임의 언어폭력이 계기가 되어 자퇴하였다.

이상을 통해 저소득층 국제결혼가정 청소년이 어떠한 학교경험을 하는지, 중도탈락

의 구체적인 맥락과 조건은 무엇인지에 대한 일련의 통찰을 얻을 수 있다. 무엇보다 해당 청소년의 중도탈락은 구체적인 학교경험 속에서 배태, 축적되어 오고 있었다. 초등학교나 중학교까지는 일상이나 학업에 대한 제도적 지원이나 또래들의 관계적 지지, 특히 담임의 온정주의적 관심이 학교생활을 지지하고 지속하게 하는 뒷받침이 되고 있었다. 그러나 다문화적 배경의 아우팅과 그로 인한 교우관계 갈등은 학교생활을 어렵게 하고 있었으며, 이후 외고의 학업좌절이 일반고 적응 실패로 이어지면서 중도탈락을 추동하고 있었다. 그럼에도 학업좌절 그 자체가 중도탈락의 직접적인 원인이라고 보기는 어려웠으며, 오히려 상담 지원의 부작용, 담임과의 관계 악화 등 제도적 지원의 부재와 부작용, 사회적 관계의 악화가 중도탈락의 결정적 맥락이 되고 있었다. 이를 도표화하면 다음과 같다.

표 1  
국제결혼가정 청소년의 학교경험 분석

(+ 정, - 부, · 중립)

맥락 학교	학업	제도적 지원	사회적 관계	
			또래 관계	담임 관계
초	+	+	-	+
	우수	기초수급자, 다문화 프로그램	고립	관심과 배려
중	+	+	-	·
	우수	영재 프로그램, 사회통합전형	다문화 배경 아우팅 교우 갈등	방관과 무개입
외고	-	-	-	-
	부진	수업료 면제	고립	언어 폭력
일반고	-	-	-	-
	부진	상담 기능 부작용	고립	언어 폭력

## 2. 해석

이하에서는 사례의 국제결혼가정 청소년의 학교경험은 어떠한 가능성과 한계를 배경으로 한 것이었으며 이것이 중도탈락과 어떠한 관련을 맺는지, 좀 더 거시적인 맥락에서 살펴보기로 한다. 첫째, 복지인가 차별인가. 국제결혼가정 청소년은 다른 자국민들과 마찬가지로 취학의 권리와 의무라는 동일한 조건 하에서 학교생활을 시작하게 된다. 다만 취학 후 이들 중 저소득층은 복지적 행정의 수혜자가 될 수 있는데, 이는 크게 두 가지 방향으로 나타난다. 즉 한편으로는 기초수급자라는 경제적 복지의 대상으로서, 다른 한편으로는 다문화라는 사회적 복지의 대상으로서, 급식비와 각종 체험활동비 면제 등 일련의 제도적 혜택들이 주어진다. 문제는 이러한 일련의 ‘표적(target)형’ 복지 속에서 국제결혼가정 청소년은 가난과 다문화를 수치로서 체험하게 되며 비밀과 은폐의 정체성을 형성해가게 된다는 점이다. 다시 말해 학교에서 복지라는 명목 하에 이루어지는 가난이나 다문화에 대한 사회적 호명은 당사자에게 하나의 ‘낙인(stigma)’이 되어 자괴감과 부끄러움을 학습하게 하고 소수자적 정체성을 형성하게 한다(Goffman, 2009). 저소득층 국제결혼가정 청소년들은 학교 내에서 복지라는 이름으로 또 다른 차별에 노출될 수 있는 바, 이는 복지라는 제도적 선의가 그 구체적인 방식에 대한 섬세한 배려 없이 이루어질 때 오히려 당사자에게 하나의 폭력이 될 수 있음을 시사한다. 그러나 동시에 이러한 복지는 저소득층 학생이 경제적 어려움 속에서도 학교생활을 이어갈 수 있게 하는 주요한 배경이 되고 있었던 것도 분명한 사실이다. 특히 초등학교의 경우 이러한 복지는 교사들과 맺게 되는 온정주의적 관계 속에서 구체화되며, 이는 저소득층 국제결혼가정 청소년들이 사회적 고립을 견디면서 학교생활을 계속하게 하는 배경이 되고 있었다.

둘째, 능력주의인가 귀속주의인가. 근대 공교육으로서의 학교는 그 근본적인 철학적, 제도적 가정이 능력주의에 기초해 있거니와(Barnard, 1993), 이 연구의 국제결혼가정 청소년의 학교경험에서도 이러한 능력주의적 가정과 실천들이 지속적으로 발견되고 있었다. 즉 해당 청소년이 학교에서 교사들의 관심을 얻을 수 있었던 것은 학업에서 두각을 나타냈기 때문이었던 바, 학교는 영재프로그램이나 사회통합전형을 통한 외교진학 등 성적우수자들에게 제공되는 다양한 기회들을 통해 이러한 능력주의의 신화를 강화하고 있었다. 사례 청소년이 사배자 전형을 받아들이게 된 데에는 이전까지

의 학교경험에서, 이러한 능력주의에 기초한 제도적, 관계적 강화를 지속적으로 받을 수 있었기 때문이다. 그러나 해당 청소년은 고교입학 후 이러한 제도적 기회를 십분 살리지 못하고 있었거니와, 이는 곧 성적이 뛰어난 경우라고 하더라도 경제력이 뒷받침되지 않는다면 그 학업적 성취가 중등학교 이후에서 확대, 지속되기 어려움을 시사한다. 즉 작금의 학교, 특히 외고로 대표되는 일부 특목고들은 부모의 경제력을 토대로 한 사교육을 통해 만들어진 능력을 추인 및 정당화하고 있으며, 이는 작금의 학교가 능력주의의 외양을 표방하나 실제로는 또 다른 귀속주의에 의해 작동되고 있음을 짐작케 한다. 문제는 이 과정에서 학교가 유포하는 무책임한 능력주의의 신화에 희생되는 것이 학업적 성취가 우수한 저소득층 국제결혼가정 청소년이 될 수 있다는 점이다. 특히 고교교육 단계에서 적절한 경제적, 제도적 지원이 없고 학교내 관계가 악화될 때, 능력주의의 신화를 좇았던 저소득층 국제결혼가정 청소년은 오히려 중도탈락의 위기에 처할 수 있다는 것이다.

셋째, 포섭인가 배제인가. 이렇게 보면 학교는 복지와 능력주의 두 가지 기제를 통해 저소득층 국제결혼가정 청소년에 대한 포섭과 배제를 실천함을 알 수 있다. 즉 학교는 중학교 시기까지는 저소득층 지원이라는 일상적인 복지적 실천을 통해, 또 영재프로그램이나 사배자 전형 등 학업에 대한 제도적 지원을 통해 저소득층 청소년을 포섭할 수 있었다. 그러나 의무교육 단계를 벗어나 입시교육이 본격화되는 고교교육에 이르면 더 이상 이러한 포섭적 기제가 작동하지 못하게 된다. 가령 외고의 경우 사회통합전형이라는 제도적 관용을 통해 형식적으로는 성적 우수자를 포섭하고자 하였으나, 입학 후 아무런 제도적 관심이나 지원을 기울이지 않음으로써 해당 청소년의 학교 부적응을 방치하였다. 또 일반고의 경우에도, 오히려 부적 효과를 가져온 상담을 제외하고는 해당 청소년의 학교 적응을 위한 어떠한 제도적 지원도 발견되지 않았다. 이는 복지와 능력주의를 통한 학교의 포섭 기제는 중학교 이전까지만 작동할 뿐, 입시교육이 본격화되는 고교교육에서는 무력화될 수 있음을 말한다. 즉 학업성취가 뛰어난 학생이라 하더라도 사교육의 지원이 결정적인 역할을 하는 고교교육 단계에서는 그 성취가 지속되기 어려우며, 이러한 상황에서 학교가 제공하는 빈약한 복지와 능력주의에 기초한 성적 중시는 오히려 배제의 기제로 작동할 수 있다는 것이다. 성적우수자들이 모인 외고에서 가난한 사배자 학생이었던 해당 청소년의 경험은 바로 이를 예증한다고 할 것이다.

## VI. 시사점 및 제언

### 1. 고교사회통합전형의 보완과 개선<sup>7)</sup>

대학의 특별 전형에 관한 기존 연구들이 비판하고 있는 것과 마찬가지로(이지혜, 채재은, 2013), 현재의 고교 사회통합전형은 그 수혜자에 대한 과정적 배려가 부재하는 제도적 요식에 지나지 않았다. 이 점에서 해당 전형은 형식적인 기회의 평등에 한정된 의미만을 갖는 바, 그 유일한 사회적 의미라면 사회적 갈등을 완화하는 통풍구 효과(venting effect)를 창출하는 것 정도일 것이다. 그럼에도, 당장의 사회변혁이 어려운 현실에서, 이 제도를 유지하고 아울러 이 제도가 기회의 평등을 넘어 ‘과정적 평등’과 ‘결과적 평등’에 기여할 것을 원한다면(이돈희, 1992) 이에 대한 제도적 보완이 있어야 할 것이다. 무엇보다 이 제도의 수혜자가 중도탈락 하는 일 없이 온전히 학교교육을 이어갈 수 있도록 경제적 지원이 절실하다고 하겠다.

7) 작금의 교육 체제 하에서는, 설사 지적으로 탁월하다 하더라도 사교육이나 기타 가정의 지원을 배제하고서는 학생 개인의 힘으로 온전히 학업적 성취를 이루기 어려운 바, 오히려 학업성취가 뛰어났던 한 국제결혼가정 청소년이 중도탈락에 이르는 것을 볼 수 있었다. 즉 학교는 이른 바 ‘기울어진 운동장’을 더욱 기울게 하는 매개가 될 뿐으로, 공정한 게임이 불가능하다는 것이다. 따라서 이를 개선하기 위해서는 단순히 고교사회통합 전형을 개선하는 것으로는 부족하며, 한국 사회의 교육체제가 근본적으로 변화하지 않으면 안 될 것이다. 그러나 이에 대해서 여기에서 본격적으로 논하기는 어려우며, 다만 학교개혁의 문제가 근본적으로 사회변혁과 관련되어 있다는 점만 지적해 두고자 한다. 변변한 사회적 안전망이 없는 한국사회에서는 학력이나 학벌이 사회 경제적 보상 혹은 지위의 획득과 긴밀히 연결되어 있다. 이 때문에 높은 학업성취와 명문학교 진학이 초미의 관심사가 될 수밖에 없으며 이러한 근본적인 구조가 바뀌지 않는다면 교육개혁이라는 이름으로 고교교육체제나 입시제도 등을 어떤 식으로 바꾼다 하더라도, 이제껏 발생했던 문제와 비슷한 문제가 다른 방식으로 되풀이될 것이다. 다시 말해 높은 학업성취나 학력 혹은 학벌을 소유하지 않고서도 최소한의 인간적 생존과 사회적 안녕의 문제가 해결될 수 있는 사회를 만들지 않는다면, 한국의 교육은 과거와 마찬가지로 계속해서 경쟁과 쟁투의 장이 될 뿐이다. 또 그 과정에서 승리하는 것은 거의 언제나 기득권의 자녀들로서, 이러한 상황에서 사회통합전형이란 중산층 학생들에 의해 독점되는 특목고를 사회경제적 소수자에게 일부 개방함으로써 평등에 대한 환상을 유포하는 이데올로기적 선전에 지나지 않는다.

## 2. 학교상담의 비밀 엄수 및 제반 시스템 재고

앞서 본 대로 일반고의 경우 상담 시스템이 상당히 부적절한 방식으로 작동하고 있었던 바, 무엇보다 상담 내용 비밀 엄수라는 상담의 기본 원칙이 지켜지지 않고 있었다. 이는 현재의 학교 상담 시스템과 프로그램에 대한 근본적 재고를 요구하는 바, 향후 생활지도라는 명목으로 담임과 상담 내용이 공유되면서 오히려 학생의 학교생활에 역효과를 불러일으키는 것은 아닌지 면밀히 검토되어야 할 것이다. 실제로 기존 연구에 따르면 학생들이 학교 상담을 불신하고 이용하지 않는 주된 원인은 비밀 유지에 대한 불안에 있었을 만큼 비밀 엄수를 상담의 가장 주요한 요건으로 꼽고 있었거니와(김희경, 2006; 배인수, 이윤주, 2011; 전춘자, 2007), 이 연구의 사례는 바로 이러한 학생들의 불안이 현실화된 가장 극단적인 사례라고 할 것이다. 따라서 내담자 사생활과 비밀이 엄수될 수 있도록, 학교상담 윤리적 요강의 확립 등 학교 상담의 원칙에 대한 확인과 준수가 있어야 할 것이다. 나아가 좀 더 거시적, 장기적으로 상담가의 자질 향상 및 이를 위한 양성과 연수 체제의 보완이 요청된다.

## 3. 중도탈락 청소년에 대한 제도적, 사회적 관심

해당 청소년은 학교를 자퇴하는 과정에서 막대한 심리적, 물리적 부담을 겪었음에도 이후 어떠한 사회적, 제도적 관심도 받지 못했다. 향후 이처럼 학교를 중도탈락한 청소년들에 대한 사회 일반의 관심과 제도적 노력이 있어야 할 것인 바, 정부에서는 이 문제를 전담할 ‘콘트롤 타워’를 마련하여 실태 파악 및 대처 방안을 수립해야 할 것이다. 무엇보다 이들이 학교를 떠나 어디에서 어떻게 생활하고 있는지 파악하는 것이 급선무일 것이며, 이를 기초로 구청 복지관이나 동사무소, 기타 시민단체 등을 중심으로 중도탈락 청소년들에 대한 제도적 관심이 이어질 수 있어야 할 것이다. 특히 이들이 이미 제도권으로부터 이탈되어 있으니만큼, 앉아서 기다리는 복지가 아닌 적극적으로 찾아가는 복지가 이루어질 수 있어야겠다. 올해 5월부터 ‘학교밖 청소년 지원에 관한 법률’에 기초하여 기존의 54군데 ‘학교 밖 청소년 지원센터’가 200군데로 늘어날 계획이며(법무부, 2014. 5. 28), 이에 일정 부분 해당 청소년들에 대한 제도적 관심과 실천이 활발해질 수 있을 것으로 기대한다. 또 향후 이 제도가 어떻게 운영되며 어떠한 문

제점을 파생하는지, 그 실제에 대해서도 지속적인 검토가 있어야 할 것이다.

#### 4. 중학교 다문화교육의 강화와 그 방향성 재고

본 연구의 사례 청소년은 중학교 시절 다문화 배경이 아우팅됨으로써 교우갈등을 겪었으며, 이는 해당 청소년이 학교에 대해 염오를 느끼게 하는 계기가 되고 있었다. 이러한 상황은 부분적으로 중학교 수준 학교 다문화교육의 부재와 부실에서 기인한다고 할 수 있으며, 이에 중학교 다문화교육의 보완과 강화를 통해 국제결혼가정 청소년 등의 중도탈락 예방이 모색되어야겠다. 현재 학교 다문화교육은 상대적으로 중학교보다 초등학교에 치우쳐 있으며, 중학교의 다문화교육은 거의 도외시되고 있는 형편이다. 가령 학교급이 높아질수록 공식적인 교육과정이나 기타 학교교육 일반에서 다문화교육의 비중은 대단히 제한적이며 그 방향성에서도 여러 가지 문제점을 내포하고 있다(김서현, 운영, 2011; 박현호, 강운선, 2009; 조대훈, 2014; 채춘매, 2014). 이에 기존 연구들에서도 중학교 시기 학교 다문화교육의 강화를 권고하고 있는 바(이지영, 2013). 특히 중학교 학생 일반과 교사를 대상으로 하는 다문화교육 강화와 확대가 필요하다. 왜냐하면 복지적 실천과 마찬가지로 특정 다문화교육 활동이나 프로그램이 다문화학생들만을 대상으로 하는 표적형이 될 때 이는 당사자에게 수치와 모욕의 경험이 될 수 있기 때문이다(전은희, 2012a; 정지윤, 문성호, 2011).

#### 5. 사회경제적 소수자에 대한 복지의 유지 강화 및 방식 재고

이 연구에서 학교에서 제공되는 일련의 복지적 실천들은 해당 청소년의 학교생활에 긍정적인 경험이 되고 있었다. 이로부터 사회경제적 소수자에 대한 복지는 향후로도 유지 및 강화되어야 할 것이며, 이는 기존 연구 결과와도 상통하는 부분이다(박미란, 2010). 그러나 앞서 본 대로 저소득층 국제결혼가정 청소년에 대한 학교 내 복지적 실천들은 다분히 표적형 성격을 띠고 있으며 바로 이 점에서 인권침해일 수 있음을 감안하여(이창호, 2008; 전은희, 2012a, 2012b; 정지윤, 문성호, 2011), 사회적 소수자 일반에 대한 복지의 실천과 집행은 당사자의 가시화를 지양한, 이룸하여 ‘그림자 복

지'로서 이루어질 수 있어야 할 것이다. 수혜자의 사생활과 인권이 존중되는 방향으로 복지적 실천이 이루어질 수 있을 때, 중도탈락을 예방하면서 학교교육을 이어가게 할 수 있을 것이다.

## 6. 의의와 한계

이 연구는 사회통합전형으로 외고에 입학한 이력을 가진 저소득층 국제결혼가정 청소년의 중도탈락을 학교경험을 중심으로 종단적, 총체적 관점에서 분석하였다는 데에 그 의의가 있다. 기존 중고교 중도탈락생에 대한 연구와의 차별성은 위에서 이미 논의되었거니와, 향후 국제결혼가정 청소년의 중도탈락의 특수성에 주목하는 연구들이 이어질 수 있어야겠다. 이 외에도 이 연구의 결과는 특별전형으로 대학에 입학한 대학생들의 경우와도 현저히 달랐다. 특별전형으로 대학에 입학한 학생들이 주변의 부정적 시선이나 기초학력의 부족, 대학 당국의 관심과 지원 부재에도 개별적 노력, 사회적 네트워크를 활용한 지원 체계 마련, 학업 외 학내 활동의 다변화 등을 통해 탈락하지 않고 학업을 계속 이어가고 있었다(강기수, 2012; 김미란, 2014; 노경란, 윤수정, 2012; 이지혜, 채재은, 2013). 이는 사배자 전형 입학 후 중도탈락한 본 연구의 사례와는 매우 대조되는 대목으로서 한편으로 대학생에 대한 기존 연구들이 탈락생이 아닌 재학생을 대상으로 한 것이라는 점에서 비롯된 것이기도 할 것이다. 그러나 이 외에도 입시교육에 치중하는 고교교육의 본질적 특수성, 외고라는 특수한 교육 환경, 저소득층이라는 경제적 맥락, 미성년과 성인이라는 차이 등 여러 가지가 관련된 결과이기도 할 것이다. 이로부터 특별전형이라 하더라도 고교와 대학의 사례는 대단히 상이하다고 추정할 수 있으며, 향후 연구에서는 이러한 학교급의 차이 역시 좀 더 깊이 탐색될 수 있어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강기수 (2012). 입학사정관전형 신입생의 대학적응 경험에 관한 내러티브 연구. **교육사상연구**, 26(1), 1-35.
- 교육부 (2012. 9. 18.). 다문화가정 학생 5만명 시대!. 교육부 보도 자료.
- 교육부 (2014. 3. 17.). 2014년 다문화 교육 215억원 지원. 교육부 보도 자료.
- 김경근, 백병부, 권순정 (2010). 국제결혼가정 아동의 학교적응에 관한 연구. **한국교육학연구**, 16(1), 215-245.
- 김미란 (2014). 사회통합전형 학생들의 대학생활에 관한 연구: 농어촌특별전형 학생을 중심으로. **청소년학연구**, 21(5), 269-302.
- 김민아, 이재희, 라미영, 김기현 (2014). 서비스 제공자가 인식하는 중도입국 청소년의 학교 적응 어려움에 관한 연구. **청소년학연구**, 21(9), 147-175.
- 김서현, 윤영 (2011). 고등학교 기술·가정교과서(가정 영역)에 나타난 다문화교육 내용 분석: 2007 개정 교육과정을 중심으로. **한국가정과교육학회지**, 23(1), 73-86.
- 김안나, 김성훈 (2009). 대입 전형유형별 학업성취도의 차이와 그 의미. **교육사회학연구**, 19(2), 91-106.
- 김영은 (2014). 다문화청소년의 학교생활경험 연구에 대한 비판적 분석. **윤리교육연구**, 33, 53-81.
- 김정원 (2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. **교육사회학연구**, 16(3), 95-129.
- 김혜영 (2002). 학교중도탈락의 사회적 맥락에 관한 연구. **청소년학연구**, 9(3), 213-242.
- \_\_\_\_\_ (2005). **학교중도탈락 청소년의 삶과 문화**. 서울: 한국학술정보.
- 김홍주, 박길태 (2010) 다문화가정 청소년의 생활실태와 복지욕구 특징: 일반청소년과 비교분석을 중심으로. **사회과학연구**, 49(1), 93-128.
- 김희경 (2006). **학교에서 이루어지는 상담활동에 대한 교사와 학생의 인식**. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 노경란, 윤수정 (2012). 입학사정관제 전형 입학생의 대학적응 특성에 대한 이해: 4년제 여자대학교의 입학생 사례를 중심으로. **교육발전논총**, 33(1), 91-118.
- 류방란, 오성배 (2012). 중도입국 청소년의 교육 기회와 적응 실태. **다문화교육연구**,

- 5(1), 29-50.
- 박미란 (2010). 교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램이 저소득층 아동의 학교적응에 미치는 효과성에 관한 연구. **학교사회복지**, 18, 129-157.
- 박미희, 홍백의 (2010). 사회통합전형 입학생의 학업성취도 변화에 관한 탐색적 연구. **교육사회학연구**, 20(3), 27-50.
- 박윤경, 이소연 (2009). 다문화가정 학생의 학교생활 실태에 대한 조사 연구. **시민교육연구**, 41(1), 41-71.
- 박창남, 도종수 (2003). 청소년 학교중퇴의도의 원인에 관한 연구. **청소년학연구**, 10(3), 207-238.
- 박현호, 강운선 (2009). 제7차 중학교 사회과 교과서의 다문화 교육 내용분석. **학교교육연구**, 5(1), 57-83.
- 배영태 (2003). 학교중도탈락의 선행요인과 판별 학교중도탈락의 선행요인과 판별. **청소년상담연구**, 11(2), 23-35.
- 배인수, 이윤주 (2011). 전문상담교사와 일반상담교사 배치 학교 학생들의 학교상담에 대한 인식. **상담학연구**, 12(6), 2201-2233.
- 법무부 (2014. 5. 28.). 법률 제12700호, 학교 밖 청소년 지원에 관한 법률. <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=154300&efYd=20150529#0000>에서 2015년 3월 15일 인출.
- 서덕희 (2011). 농촌 국제결혼가정 아동들의 학교생활에 대한 맥락적 이해: 전남 소규모 초등학교에 대한 질적 사례 연구. **교육사회학연구**, 21(2), 87-120.
- \_\_\_\_\_ (2013). 이주민 집단에 따른 이주 배경 학생의 학교생활: 공통점과 차이점에 대한 메타분석을 중심으로. **다문화교육연구**, 6(2), 23-58.
- 성윤숙 (2005). 학교중도탈락 청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. **한국청소년연구**, 16(2), 295-343.
- 손승영 (2003). 중퇴관련 경험과 대책. 손승영, 전효관, 전경희, 주은희, 최원기 공저. **학업중퇴자: 현실과 대안**. 서울: 학지사.
- 이주경제신문 (2014.9.16.). “특목고 진학 경쟁에 중학교 사교육비 늘어”. <http://www.ajunews.com/view/20140916103341908>에서 2015년 3월 15일에서 인출.
- 양순미 (2007). 농촌지역 다문화가족의 초등학생들의 학교생활적응과 가족생활행복에 작용하는 요인. **한국심리학회지: 여성**, 12(4), 559-576.

- 오경화 (2011). 다문화 가정 청소년의 한국문화수용성과 학교생활적응에 관한 연구. **대한가정학회지**, 49(9), 83-97.
- 오성배 (2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구. **한국교육**, 32(3), 61-83.
- 이돈희 (1992). **교육정의론**. 서울: 고려원.
- 이민경, 김경근 (2009). 이주 근로자가정 청소년들의 적응전략. **교육사회학연구**, 19(2), 107-132.
- 이소래 (2001). 학교중도탈락에 영향을 미치는 요인에 대한 분석 연구. **학교사회복지**, 4, 111-142.
- 이소희, 최운선 (2008). 국제결혼가정 자녀의 문화 정체감과 사회적 관계에 관한 연구. **한국가족복지학**, 13(3), 163-185.
- 이시형, 박현선, 이세용 (2002). **청소년의 학업중퇴에 관한 연구**. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.
- 이지영 (2013). **중학생들의 다문화 수용성에 대한 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이지혜, 채재은 (2013). 저소득층 대학생의 대학생활 적응과정. **평생학습사회**, 9(1), 1-27.
- 이창호 (2008). 국제결혼가정 청소년의 생활 실태 및 지원방안 연구. **청소년시설환경**, 6(1), 3-15.
- 전경숙 (2008). 경기도 지역의 다문화가정과 일반가정 청소년의 생활실태 조사: 학교 생활과 가정생활을 중심으로. **청소년상담연구**, 16(1), 167-185.
- 전경애 (2012). 입학사정관 전형 신입생의 학교생활에 관한 연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 12(6), 508-517.
- 전은희 (2012a). 국제결혼가정 아동들의 차이와 가시화에 대한 질적연구. **초등교육연구**, 25(3), 83-112.
- \_\_\_\_\_ (2012b). 초등학교 다문화교육 프로그램의 실제에 대한 질적 연구: '다문화 하나되어 프로그램'의 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 30(2), 111-153.
- \_\_\_\_\_ (2013). 국제결혼가정 내 갈등에 대한 질적 사례 탐구: 캐나다인 결혼이주민 남성의 가정을 중심으로. **교육사회학연구**, 23(3), 201-238.
- \_\_\_\_\_ (2014). 고학력 결혼이주여성들의 구직활동과 취업경험에 관한 내러티브 연구.

- 평생교육학연구, 20(3), 1-35.
- 전일균 (2004). “Affirmative Action”을 통해 본 교육평등의 의미 연구. **교육철학연구**, 32, 145-163.
- 진춘자 (2007). **중학교 상담실태와 인식에 대한 연구**. 금오공과대학교 교육대학원 석사 학위 청구논문.
- 정지윤, 문성호 (2011). 다문화청소년의 학교생활 경험에 관한 질적연구. **청소년학연구**, 18(8), 265-289.
- 조대훈 (2014). 고등학교 「사회」 교과서에 나타난 다문화교육의 관점 분석. **교육연구**, 59, 67-87.
- 조석훈 (2003). 차등적인 교육적 보상기준에 의한 대학입학 특별전형의 법적 논리와 한계. **교육행정학연구**, 21(2), 431-454.
- 조아미 (2002). 청소년의 학교중퇴 의도 결정요인. **청소년학연구**, 9(2), 1-22.
- 조영달 (2006). **다문화 가정의 자녀교육 실태 조사**. 서울: 교육인적자원부.
- 조혜영, 서덕희, 권순희 (2008). 다문화 가정 자녀의 학습수행에 관한 문화기술적 연구. **교육사회학연구**, 18(2), 105-134.
- 채춘매 (2014). 한국의 다문화교육 내용 분석: 중학교 사회과 교육과정과 교과서를 중심으로. **한중경제문화연구**, 2, 239-266.
- 한혜령, 김현숙 (2010). 다문화가정 청소년의 외모만족도 및 외모의식성이 학교적응성에 미치는 영향: 유행동조성의 매개효과 분석. **한국교육문제연구**, 28(2), 61-76.
- Banks, A., & Banks, S. (1998). *Fiction and social research: By ice or fire*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Barnard, H. C. (1993). **프랑스 혁명과 교육개혁**(서정복 역.). 서울: 삼지윈.
- Brown, K. M. (2001). *Mama lola: A vodou priestess in brooklyn*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Cannella, G., & Lincoln, Y. (2011). Ethics, research regulations, and critical social science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Christians, C. (2011). Ethnics and politics in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE Publications.

- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Langam, MD: AltaMira Press.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Gadamer, H. (2012). **진리와 방법 2: 철학적 해석학의 기본 특징들**(임홍배 역.). 서울: 문학동네. (원저 1960 출판)
- Goffman, E. (2009). **스티그마: 장애의 세계와 사회적응**(윤선길, 정기현 역.). 서울: 한신대학교 출판부.
- Kilbourn, B. (1999). Fictional theses. *Educational Researcher*, 28(9), 27-32.
- Merleau-Ponty, M. (2002). **지각의 현상학**(류의근 역.). 서울: 문학과 지성사. (원저 1945 출판)
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ricoeur, P. (1999). **시간과 이야기**(김한식, 이경래 역.). 서울: 문학과지성사. (원저 1983 출판)
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Shostak, M. (1981). *Nisa, the life and words of a Kung woman*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc.

## ABSTRACT

### A life-history research on the schooling-experiences of a low-income multicultural dropout youth

Jeon, Eunhee\*

The present study, based on the life-history approach, attempts to explore the schooling experiences of a low-income multicultural drop-out female student who attended an elite foreign language high school supernumerary special selection. The findings of the current study are as follows. In primary school, the girl received some benefits, including exemption of lunch money and entry fee etc. From this she felt shame and humiliation and became aware of differentiation and discrimination towards minority students by the school. Some of teachers showed compassion to her and were of help to her. In middle school, she reached the highest level of academic achievement and participated in a number of academic programs organized by the education office. However, the academic level of the program was so high that she could not catch up with the rest of the class. Her multicultural background was also disclosed at this time by a classmate, so that she experienced some degree of conflict with her classmates. She fell behind academically compared to her classmates, who supplemented their studies with expensive private education. Furthermore, she faced not only difficulties caused by socio-cultural differences, but also experienced financial difficulties related to club activities, group-meetings and peer-interactions. While she found no official support from school authorities other than exemption from schooling expenses, only her teacher personally gave her advice and provided her with extra reference

---

\* Korea University

books. After one year, although having changed to an ordinary high school near to her home, she could not adapt herself to this new school. Not only was she unable to catch up with the class due to her underperformance in her previous school, but she also came into conflict with her new homeroom teacher who at first showed her favor but then became disappointed at her low academic accomplishment, frequent habit of leaving school early 1 medical reasons, amongst other causes. All of these factors resulted in her dropping out of school.

**Key Words:** international marriage family, youth, schooling-experience, positive discrimination, multicultural, dropout, low-income

투고일: 2015. 3. 6, 심사일: 2015. 6. 18, 심사완료일: 2015. 7. 28