



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](#)

碩士學位論文

고등학교 자퇴의 또 다른 의미

: 제주지역 학교 밖 청소년을 중심으로

제주대학교 사회교육대학원

心理治療學科

金 殷 奭

2019年 6月

고등학교 자퇴의 또 다른 의미

: 제주지역 학교 밖 청소년을 중심으로

指導教授 金 民 浩

金 殷 碩

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2019年 6月

김은석의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장	송재홍	(인)
위 원	김민호	(인)
위 원	김민호	(인)

제주대학교 사회교육대학원

2019年 6月

An Interpretation of High School Students' Withdrawal
: Focused on Out of-School Youths in Jeju

Eun Seok Kim

(Supervised by Professor Min Ho Kim)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement
for the degree of Master of Social Education [Master of
Psychotherapy].

2019. 6.

This thesis has been examined and approved.

Min Ho Kim

Thesis director, Min Ho Kim, Prof. of Psychotherapy

김민호

(Name and signature)

June, 2019

Date

Department of Psychotherapy
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

목 차

국문초록	iv
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 연구의 제한점	5
II. 이론적 배경	6
1. 자퇴를 바라보는 기존의 관점: 낮은 자기효능감과 학교 부적응	6
2. 자퇴를 바라보는 새로운 관점: 높은 회복탄력성과 자기주도성	12
III. 연구방법	18
1. 연구 참여자	18
2. 자료 수집	20
3. 자료 분석	23
4. 연구의 평가	24
IV. 고등학교 자퇴의 또 다른 의미	26
1. 고등학교 자퇴의 맥락	27
1) 자퇴 이전의 학교생활	27
2) 자퇴 전후 부모의 행동	30
3) 자퇴 청소년을 바라보는 사회의 시선	31
2. 고등학교 자퇴의 경험	32
1) 자퇴 이전	32
2) 자퇴 결정	35
3) 자퇴 이후	37

3. 고등학교 자퇴의 공유된 의미	41
1) 개인적 차원	41
2) 사회적 차원	46
V. 논의 및 결론	53
1. 논의	53
2. 결론 및 제언	55
참고문헌	59
ABSTRACT	65
부록	68
<부록 1> 연구 참여자 동의서	68
<부록 2> 면담 질문 목록	69

표 목 차

<표 III-1> 연구 참여자의 일반적인 특성	20
<표 IV-1> 연구 참여자들의 의미 있는 진술과 명확히 나타난 의미	26
<표 IV-2> 명확히 나타난 의미와 관련된 두 가지 주제군의 예	27

국문초록

고등학교 자퇴의 또 다른 의미
: 제주지역 학교 밖 청소년을 중심으로

김 은 석

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 김 민 호

고등학교 자퇴에 대한 사회 인식은 여전히 부정적이다. 자퇴를 했다는 사실만으로도 편견에 마주하게 되고 문제행동을 내포하고 있는 것처럼 여겨져 위축되는 삶을 살게 된다. 이 연구는 학교 밖 청소년을 만나며 ‘이들을 학교 부적응으로 보는 것이 적절한가? 그렇다면 학교에 다니는 선택 이외의 모든 것들은 잘못된 것인가?’라는 의문점에서 출발하였다. 이 연구는 기존의 고등학교 자퇴에 대한 부정적인 인식을 살펴보고, 연구 참여자들의 경험 공유를 통해 도출된 또 다른 의미를 파악하는 데 의의가 있다. 이와 같은 목적에 따라 연구자는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 학교 밖 청소년의 자퇴는 어떤 맥락에서 발생했는가?

둘째, 학교 밖 청소년은 자퇴 전반에 걸쳐 무엇을 경험했는가?

셋째, 학교 밖 청소년이 공유하고 있는 자퇴의 개인적, 사회적 의미는 무엇인가?

위와 같은 연구를 진행하기 위하여 연구자는 연구 참여자들의 경험을 통해 고

등학교 자퇴의 본질적인 의미를 드러낼 수 있는 현상학적 연구 방법을 활용하였다. 그중에서도 연구하고자 하는 개인적 속성보다는 전체 연구 참여자의 공통적인 속성을 도출해 내는데 초점을 맞춘 Colaizzi(1978)의 방법을 사용하였다.

이 연구의 참여자들은 8명으로 남성은 4명, 여성은 4명이었으며 학교를 그만둔 기간이 1년이 넘고, 연령은 18~24세로 구성되었다. 자료수집 기간은 2018년 11월 4일부터 2019년 4월 30일까지였으며, 참여자별로 2회에 걸쳐 면담을 하였으며 평균 면담 시간은 2시간이었다. 자료의 분석은 Colaizzi(1978)의 현상학적 질적 분석 단계에 따라 진행되었으며, 연구 참여자들의 면담 내용을 반복적으로 읽고 의미 있는 내용을 찾아내는 과정을 반복하며 구성요소를 도출하였다.

연구자가 연구 참여자들의 공유된 경험을 분석한 결과, 14개의 축어록으로부터 163개의 의미 있는 진술이 도출되었다. 이 중 연구의 주제는 6가지로 나타났다. 고등학교 자퇴의 또 다른 의미에 대한 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들에게 자퇴란 ‘새로운 삶에 대한 선택’의 의미가 있었다. 수동적인 선택에서 벗어나 자신의 삶을 능동적으로 이끌어가고자 하였다. 둘째, 자퇴는 ‘편견에 맞서는 과정’이었다. 연구 참여자들은 각각 나름대로 사회적 편견에 맞서며 인식의 전환을 도모하고자 하였다. 셋째, 자퇴를 통해 ‘시야가 확장’되었다. 연구 참여자들은 자퇴 이후의 삶을 살아가며 새로운 경험들을 통해 세상을 바라보는 안목이 넓어졌다. 넷째, 자퇴를 선택한 이유를 증명하고자 하였다. 연구 참여자들은 자신이 자퇴를 선택한 것에 대해 증명하고 인정받고 싶은 욕구를 보여주었다. 다섯째, 연구 참여자들에게 자퇴는 ‘자유와 책임’이었다. 연구 참여자들은 자퇴 이후 자신에게 주어진 자유와 책임에 대해 배우게 되었다. 여섯째, 자퇴를 통해 연구 참여자들의 ‘자기주도학습’이 나타났다. 연구 참여자들은 기존의 교육 체계인 학교에 대해 비판적인 성찰을 하며 새로운 시각에서 주도적으로 학습에 접근하고자 하였다.

이 연구의 결과는 학교 밖 청소년을 편견 없이 이해할 수 있는 기초자료로 활용할 수 있을 것이다. 나아가, 학교 밖 청소년을 위한 상담 개입, 프로그램 및 서비스 개발의 기초를 제공하는데 연구의 의의가 있다.

※ 주요어: 선택, 자퇴, 편견, 학교 밖 청소년

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기는 신체적·정신적으로 매우 중요한 시기이다. 신체적으로는 2차 성징이 발현되어 급속도로 성장을 하고, 정신적인 성숙도 본격적으로 이루어지기 때문이다. 청소년기를 보내고 있는 청소년들은 흡사 스펀지와도 같아서 보고 듣는 것들을 자유자재로 흡수하는데, 이때 흡수한 것들이 앞으로의 인생에 많은 영향을 미치게 된다. 이렇게 중요한 시기를 보내는 청소년들이 가장 많은 시간을 보내는 곳은 ‘학교’이다. 인생에서 가장 큰 영향을 받게 되는 중요한 장소임을 뜻한다. 즉, 청소년기는 성인이 되었을 때의 삶을 계획하고 설계하는 결정적 시기이며, 청소년들의 통합적인 발달에 있어서 학교 교육이 크게 영향을 미치는 시기이기도 하다. 청소년들은 학교 교육을 통해서 보다 나은 미래를 구체화하며 자신의 꿈을 키워나간다. 하지만 현실에서는 많은 청소년이 진학 자체를 거부하거나 중도에 하차하여 학교 밖 청소년이 되고 있다(박병금, 노필순, 2016).

학교 밖 청소년이란 용어의 정의는 학교 밖 청소년지원에 관한 법률 제2조(정의) 제1호와 제2호에 따라 현재 규정되고 있으며, 초·중등교육법 제2조에 따라 초등학교와 중학교에서 3개월 이상 장기 결석하거나 취학의무를 유예한 청소년 혹은 고등학교까지의 교육과정 상에서 학업을 중단한 청소년, 그리고 상급학교에 진학하지 않은 비진학 청소년을 말한다.

최근 5년간 전국의 학업 중단 청소년의 현황을 살펴보면 2013년 60,568명, 2014년 51,906명, 2015년 47,070명, 2016년 47,663명, 2017년 50,057명으로 나타났다(한국교육개발원, 2018). 그리고 제주도 내 학업중단 청소년들의 수는 2013년 587명, 2014년 483명, 2015년 442명, 2016년 438명, 2017년 471명으로 확인되었다(한국교육개발원, 2018). 실제로 통계에 나타나지 않는 학업중단 청소년들까지 포함한다면 더 높은 수치가 나타날 것으로 예상된다. 2017년도 초·중·고 학생 수는 5,725,260

명으로 전년 대비 157,530명(2.7%) 감소하였다. 학교 밖 청소년의 학업 중단율은 2013년 0.9%, 2014년~2016년의 3년간 학업 중단율은 0.8%로 유지되고 있고, 2017년도에는 다시 증가하여 0.9%를 나타내고 있다. 이는 전체 학생 수의 감소와 상관없이 학교를 그만두는 청소년들의 비율은 꾸준히 증가하고 있음을 보여준다. 학교라는 시스템에서 이탈하고 있는 청소년들이 점점 증가하고 있다는 말과 일맥상통한다. 즉, 학교 이탈 현상이 가속화되고 있다는 것이다. 학교를 그만둔 청소년에 대한 지원 및 개입은 학교 밖 청소년지원센터에서 주로 맡아서 하고 있으며 이러한 기관을 이용하지 않는다면 실질적으로 도움을 받을 수 있는 곳을 찾기가 어렵다. 또한, 학교를 그만두고 은둔하는 청소년들도 많아서 학교 밖 청소년의 실태를 파악하기 쉽지 않은 상황이다. ‘학교’라는 울타리에서 벗어나는 순간, ‘학생’이라는 신분이 소멸하고 제도권 내에서의 관심과 보호마저 사라져서 학교를 그만둔 청소년들을 추적하기도 어렵다.

현대 사회에서 학교에 다니지 않고 사회에 적응하며 살아가는 것은 쉬운 일이 아니다. 왜냐하면 그동안 학교에서 벗어난 청소년은 부적응자이자 비행 청소년이라는 부정적인 이미지로 낙인찍힐 가능성이 높고, 사회의 벽을 통감하며 좌절하기 쉽기 때문이다(김영희, 최보영, 이인희, 2013). 그래서 청소년을 주변인이라고 한다면 학교 밖 청소년은 주변인 중의 주변인으로 우리 사회의 사각지대에 놓여 있다고 볼 수 있다는 연구도 있었다(남미에, 2006). 취업 전선에서도 학교 밖 청소년은 근로기준법에 위반되는 처우를 받으면서도 조처를 할 수 없는 열악한 상황에서 일하는 것으로 나타났다(이선희, 2014; 이주연, 정제영, 2015).

자퇴를 바라보는 시각도 다양하게 존재한다. 성윤숙(2005)은 자퇴 이후 대부분의 청소년은 처음의 생각과는 달리 무계획적이고 비생산적인 생활을 하게 된다고 하였다. 이경상, 조혜영(2005)은 무계획적이고, 검정고시만이 유일한 목적이 되어 검정고시를 앞둔 상태에서 공부하는 등의 단기적인 계획만이 있고, 자퇴 이후의 생활에 있어 실패를 반복하는 양상을 보인다고 하였다. 사회적 지지나 지원이 없으면 학교 밖 청소년은 1년 이내에 비행과 같은 부적응 현상을 보인다고 주장하는 연구도 있었다(금명자, 2008). 자퇴 이후 학교 밖으로 나온 청소년들은 해방감과 동시에 막연한 불안을 경험하며 부적응에 노출이 되고(윤철경, 유성렬, 김신영, 김지연, 2013), 주변 사람들과의 관계 악화, 무의미한 생활의 반복과 함께

자퇴 전부터 가지고 있던 문제행동이 오히려 악화된다는 발표도 있었다(오혜영, 지승희, 박현진, 2011). 자퇴 후 학교 밖 청소년의 가능성과 잠재력에 중점을 두는 연구자들도 있다. 박현선(2004)은 자퇴에 대한 자발성 정도와 자퇴 이후 생활에 대한 준비정도의 차이에 따라 학교 밖 청소년을 바라보는 시각이 달라질 수 있다고 하였다. 안현의, 이소영, 권해수(2002)는 우리나라 학교 밖 청소년은 학교를 그만 둘 뿐이지 학업이나 자신의 삶을 포기한 것은 아니라고 강조하였다. 학교 밖 청소년들 중에 자발적으로 학교를 그만둔 비율이 증가하고 있으며(김영희, 최보영, 이인희, 2013), 자퇴 이후 다른 방식으로 배움을 유지하고 취업을 하는 등 성공적으로 사회에 도약하는 청소년 또한 상당수 있는 것으로 보고되었다(허철수, 2004; 이경상, 조혜영, 2005; 윤철경, 유성렬, 김신영, 김지연, 2013 등). 긍정적 관점도 분명 나타나고 있지만 아직까지도 학교 밖으로 나온 청소년들을 문제행동과 일탈에 초점을 맞추고 병리적으로 바라보는 시각이 더 많다는 것을 알 수 있다.

최근에는 학교 밖 청소년의 입장에서 자퇴 사유나 동기를 파악하려는 긍정적 관점도 부각되고 있다. 긍정적 관점에서는 청소년들이 단순히 학교에 ‘머무르거나’, 본인과 맞지 않는 제도에 순응하며 목적을 잃은 채로 ‘시간을 낭비하는’ 모습에서 벗어나 주체적으로 자신의 삶을 선택하고 있다고 보고 있다. 심지어 학교 밖 청소년을 대상으로 벌인 설문조사에 의하면, 대부분의 청소년이 자퇴 이후 이에 대해 부적응을 겪으며 후회할 것이라는 예상과 달리 상당수 청소년은 자신의 자퇴 결정에 대해 만족하고 학교 밖이라는 새로운 삶에 만족하고 있는 것으로 분석되기도 하였다(안현의, 이소영, 권해수, 2002; 윤철경, 유성렬, 김신영, 김지연, 2013). 이러한 연구는 자퇴 이후 부적응을 겪거나 사회에 낙오될 것이라는 예상과 상반되는 결과로 ‘학교 밖 청소년’에 대해 생각과 인식의 변화가 필요하고 새로운 접근방법이 필요함을 시사해주고 있다.

이처럼 기존의 학교 밖 청소년을 대상으로 한 연구들을 전반적으로 살펴보면, 학교를 이탈하는 행위에 대한 원인 분석과 자퇴로 인한 문제행동이 발생한다는 것에 초점이 맞춰져 있다. 사회적인 관점에서는 일탈 현상, 심리학적인 관점에서는 병리적인 현상으로 다루고 있기 때문에 부정적인 인식이 형성될 수밖에 없는 상황이다. 이로 인해 학교 밖 청소년의 입장에서 현상을 파악하고 바라보는 연구가 부족하고, 이들의 심리적인 부분에 대해서 간과하고 있는 부분이 많다. 게다가

학교를 떠난 청소년을 부적응 청소년으로 일반화하여 바라보는 부정적인 시선은 분명한 목표를 지니고 자발적으로 떠난 청소년들까지 위축되게 만든다. 부정적인 시선으로 인해 부모와 자녀가 진로에 대한 시각 차이에서 발생하는 갈등상황에 놓이게 된다는 분석도 있다(손연아, 2017).

자발적으로 학교를 그만두는 청소년들이 늘어나고, 본인의 진로에 대해 끊임없이 고민하고 행동하는 청소년들도 늘어나고 있어서 ‘자퇴’를 의미를 단순하게 결론짓기는 어렵다. 특히, 연구자가 2년간 청소년상담복지센터에서 업무를 하며 느낀 것은 자퇴를 ‘선택’하는 청소년들이 많아지고 있다는 것이다. 불가피한 상황으로 인해 학교를 그만두는 것이 아니라 새로운 삶의 선택지를 고르기 위해 학교 밖으로 나오는 청소년들이 늘고 있다.

학교 밖 청소년을 긍정적 관점으로 다루었던 배미경(2016)은 학교 밖 청소년의 탈학교 경험을 통해서 나타내고자 하는 의미를 알아보고 본질적인 이해를 돕고자 하였다. 이 연구도 위의 관점과 시각을 같이 하는 부분이 많지만, 차이점이 존재한다. 배미경(2016)의 탈학교 경험의 연구는 개인적 차원을 위주로 다루었다. 그러나 이 연구에서는 내부자적 관점을 토대로 사회적 인식의 차원까지 같이 다루어 실제 고등학교 ‘자퇴’의 또 다른 의미를 다루고자 한다. 학교 자퇴 이후에 사회적 편견에 대항하며, 자발적으로 자신의 삶을 선택해서 새로운 길을 가고 있는 청소년들의 삶에 들어가서 이들의 시선으로 세상을 바라볼 필요성이 있기 때문이다. 그리고 이들이 자퇴를 선택한 이유에 대해 심도 있게 탐구하고, ‘학교를 벗어난다’는 의미를 새롭게 해석하고 연구하고자 한다.

이 연구에서는 질적 연구방법 중의 하나인 현상학적인 접근방법을 통해 학교 밖 청소년이 생각하는 자퇴의 의미를 파악하는 데 중점을 두었다. 그리고 자퇴에 대해 공유하고 있는 맥락과 경험을 통해 드러난 또 다른 의미를 알아내고자 하였다. 또한, 이 연구는 응용의 토대가 되는 기초연구로서, ‘학교 밖 청소년’ 자체에 대한 이해를 바탕으로 개입에 필요한 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구문제

연구자는 현상학적 접근방법을 채택하여 고등학교 자퇴를 선택한 학교 밖 청소년의 삶의 경험을 다루고자 한다. 이 과정에서 자퇴를 선택한 연구 참여자들 각각의 경험을 통해 자퇴의 의미를 재해석할 수 있다. 또한, 재해석의 과정을 거치며 얻을 수 있는 공유된 경험을 통해 ‘자퇴’가 가지고 있는 새로운 선택이라는 의미를 도출해내고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교 밖 청소년의 자퇴는 어떤 맥락에서 발생했는가?

둘째, 학교 밖 청소년은 자퇴 전반에 걸쳐 무엇을 경험했는가?

셋째, 학교 밖 청소년이 공유하고 있는 자퇴의 개인적, 사회적 의미는 무엇인가?

3. 연구의 제한점

이 연구는 현상학적 접근방법을 사용하여 제주도 내에서 자퇴를 선택한 청소년들의 경험을 통해 공유된 의미를 발견하고 새로운 결론을 도출하고 있다. 연구에 참여한 8명의 청소년을 대상으로 인터뷰, 참여 관찰, 심층 인터뷰를 활용하여 자료를 수집하였고, 객관성을 확보하기 동료연구자들과 연구 참여자의 검증을 거쳐 편견을 최소화하기 위해 노력하였다. 그럼에도 불구하고 연구의 제한점은 존재한다. 바로 ‘일반화’의 어려움이다. 제주도 내 학교 밖 청소년 중 8명을 선택적으로 표집으로 조사하여 인터뷰를 진행하고 자료를 수집한 것이기 때문에 전체 집단을 완벽하게 반영하는 데에는 한계가 있다. 연구에 참여한 청소년들을 통해 모집단인 학교 밖 청소년의 특성을 어느 정도 대변할 수는 있다. 하지만 연구 결과를 제주도 내 학교 밖 청소년에게 모두 적용되는 것으로 일반화하기는 어렵다. 연구 참여자를 통해 학교 밖 청소년의 특성을 일반화하기보다 이들이 공유하고 있는 경험을 통해 자퇴의 또 다른 의미를 파악하는데 의의가 있다.

II. 이론적 배경

1. 자퇴를 바라보는 기존의 관점: 낮은 자기효능감과 학교 부적응

1) 심리학적 관점

기존의 관점에서는 자기조절과 자기효능감의 개념으로 자퇴를 바라보고 있다. 학교를 다니는 학생에 비해 학교 밖 청소년은 자기조절력이 부족하여 충동성을 보이고 자기효능감이 낮아 학교 부적응이 동반되어 나타나는 것으로 파악하였는데 두 가지 관점으로 정리할 수 있다.

첫째, 자퇴를 자기조절의 개념에서 파악하는 관점이다. 자기조절의 개념은 “왜 그러한 행동을 하는가?”하는 동기에서 시작한다. 연구자들은 오래 전부터 개인이 행동을 하게 되는 동기, 특히 자기조절 과정이 포함된 목표를 이루기 위한 행동의 동기를 밝히기 위해 노력해 왔다. 자기조절에 대한 맥락적 의미는 같지만, 개념 정의에 대해서는 연구자들마다 약간의 차이가 있다. Kopp(1982)는 자기조절이란 환경의 요구에 적절히 대응해 나가며, 상황적 요구에 따라 활동을 시작하거나 멈출 수 있으며, 빈도와 지속을 스스로 조절할 수 있는 능력으로 정의하였다. 따라서 자기조절은 사회화과정을 통하여 적합한 행동을 인식할 수 있고 그에 따라 자신의 행동에 책임을 질 수 있는 사회화 과정 중에 요구되는 가장 중요한 능력을 의미한다. 윤영신(2007)은 자기조절을 개인적인 목표설정과 계획한 목표 성취를 위한 행동조절을 내포하는 인간행동의 체계적 과정으로 정의하였다. 양옥승(2006)은 자기조절을 성인의 요구에 순응하기 위해 부정적 정서를 억압하고 관련행동을 통제하는 정서 및 정서 관련 행동조절과 스스로 계획한 목표를 달성하기 위해 지속적으로 인지과정을 모니터하는 인지조절을 포함하는 것으로 개념화하였다. 이러한 청소년기의 자기조절은 사회화 과정 및 변화의 과정에 따라 나타나는 중요한 능력이지만, 학교 밖 청소년은 자기조절에 대한 능력이 낮다고 보고

있다. 황정숙(1998)과 조아미(2002)는 학교 밖 청소년은 학교를 다니는 청소년보다 충동성이 높은 것으로 나타나 어떤 행동을 할 때 계획적이기보다는 충동적으로 하는 성향이 있음을 보고하였다. 또한, 김옥엽, 이연숙(2004)은 학교 밖 청소년은 충동조절 능력이 부족하여 자기통제력이 불완전하다고 하였다. 강석영, 양은주, 이자영(2009)은 자퇴의 원인으로 낮은 자아개념과 자기조절력을 제시하였다. 특히, 자기조절력이 낮은 청소년은 학교의 규칙과 자주 충돌하게 되면서 발생하는 불협화음으로 인해 결국 학교를 떠나게 되는 경향이 있다고 보았다. 성윤숙(2005)은 학교 밖 청소년에 대한 질적 연구에서 자퇴의 결정적 계기로 자기통제력의 결여가 원인이 되어, 학교 밖 청소년은 자기조절능력이 부족하다고 하였다. 박현선(2004)은 적응에 유연한 학교 밖 청소년은 자기조절의 중요성을 인지하여 문제행동이 나타나지 않도록 사전에 예방해야한다는 의견을 제시하였다. 또한, 청소년 자신은 학업에 집중하여 목표를 달성하려고 하더라도 이를 수행하는 과정에서 자기 조절력이 떨어지게 되면 교칙 위반, 인터넷 과몰입, 자퇴, 등교 거부와 같은 의도한 목표와는 상반된 문제 행동을 일으킬 수도 있다는 연구결과도 있었다(유진이, 2009). 이렇게 자기조절은 학업중단 이후의 적응과정에서 환경변화에 대한 대처, 감정, 동기, 인지 등을 관리하기 위해 필수적이라 할 수 있는데, 학교 밖 청소년은 대체적으로 자기조절 능력이 낮은 편에 속한다고 보았다.

둘째, 자퇴를 자기효능감의 개념에서 파악하는 관점이다. 자기효능감(Self-efficacy)이란 자신의 능력에 대한 스스로의 평가를 뜻하며, 행동을 선택하거나 지속하는데 영향을 미치고, 인간이 기울이는 노력의 모든 영역에 영향력을 행사하는 심리적 요인이다. 또한, 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 변별이라고 할 수 있다(윤은중, 김희수, 2006). Bandura(1976)는 인간의 기대 중에서 자기효능감이 목표달성을 위한 일련의 행위들을 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 판단으로 이런 자기준거(self-reference)적 생각이 개인의 행동에 영향을 미친다고 주장하였다. 즉, 요인과 실제 행동의 차이에 대해, 자신의 수행능력을 어떻게 인지하느냐의 평가에 따라 새로운 도전 목표의 설정여부가 판가름 나는 것이다. 자기효능감은 감정과 사고방식에도 많은 영향을 미치게 된다. 그래서 자신의 능력에 대한 소신이 부족한 사람은 모든 일에 대한 불안감으로 인해 결국 자신이 하고자 하는 일을 못하게 될 확률이 높다.

이로 인해 생각하는 방식이나 가치관에 부정적인 영향이 미치게 되면서 실패의 가능성은 점차 높아진다. 이러한 자기효능감은 반두라의 사회적 인지이론(social cognitive theory)에 기초한 개념으로, 기존의 연구들은 인간의 행동은 환경의 영향을 받는다는 의견이 압도적이었다. 그러나 반두라는 인간의 행동은 환경의 영향을 받는다는 기존의 연구결과에 대하여 인간 행동은 인지, 환경, 행동 요인을 수반하는 상호결정론(reciprocal determinism)에 기인한다고 하였다(Bandura, 1976). 이렇게 볼 때 우호적이지 못한 환경 속에서 스스로를 통제하고 조절할 수 있는 그 어떤 것의 중요한 원천 중의 하나는 자기효능감이라고 할 수 있다(이임정, 2009). Wendy(2001)는 자기효능감은 자퇴에 대한 보호요인으로 작용하며, 자기효능감이 높은 학생들이 성적도 높고 학교에 잘 적응한다는 연구결과를 제시하였다. 또한, 자기효능감이 낮은 학생들이 자퇴를 결정하게 된다고 하였다. 이처럼 기존의 연구자들은 자퇴를 결정한 청소년들을 자기효능감이 낮은 상태로 바라보는 경우가 많다. 자기효능감이 낮은 청소년은 부정적이고 자신감이 결여되어 불안이 높은 상태에서 학교생활의 문제행동을 보이고 학교 부적응이 동반되어 나타난다고 생각했기 때문이다. 문제행동이 심화되면 보다 높은 학교 부적응을 초래할 수 있기에 자기효능감과 학교 부적응은 상호보완적인 관계라 할 수 있다. 김옥엽, 이연숙(2004)은 학교 밖 청소년과 일반학생의 비교 연구에서 학교 밖 청소년은 자기효능감이 낮다는 특성을 제시하였다. 양미진, 지승희, 이자영, 김태성(2007)은 학교 밖 청소년이 자기효능감이 상대적으로 낮기 때문에 자퇴라는 위기 상황을 맞이하게 된다고 하였다. 그리고 자퇴를 극복해야 하는 상황으로 인지하여, 적절한 대처 기제인 자기효능감을 언급하며 중요성을 이야기하였다. 오혜영, 지승희, 박현진(2011)은 개인의 노력과 변화의 의지에 대해 강조하면서 학교 밖 청소년의 학업복귀에 필요한 특성으로 제시 하였다. 조규필 외(2011)도 학교 밖 청소년이 학교에 적응하고 복교 동기를 키우기 위해서는 부족한 자기효능감을 회복할 필요성이 있다고 하였다. 자기효능감이 떨어지게 되면서 자퇴를 선택했다고 판단하여 다시 학교 안으로 불러들이기 위해서는 자기효능감을 회복시킬 수 있는 계기가 필요하다고 보았다. 이처럼 자퇴와 자기효능감의 관계에서 자기효능감이 떨어지면 자퇴 결정으로 이어진다는 연구가 상당수 차지하고 있었다.

2) 사회학적 관점

자퇴를 바라보는 기존의 관점들은 대체로 부정적인 시각이 많다. 그 중에서도 두 가지 관점이 부각되는데 바로 ‘학교 중도탈락’과 ‘학교 부적응’이다. 사회학적인 관점에서 자퇴를 바라보면 정상적인 사회제도 안에 정착하지 못하게 만드는 불완전요소로 여겨진다. 이를 반영하듯이 1990년대 초까지는 자퇴한 청소년을 학교에 적응하지 못한 부적응 청소년으로 바라보고, 낙오의 의미를 나타내는 ‘중도탈락자’라고 칭하였다. 2014년에 학교 밖 청소년지원에 관한 법률이 제정된 이후부터는 자퇴에 대해 중립적으로 접근하려는 노력들이 나타나기 시작하지만 그 이전까지는 중도탈락과 학교 부적응으로 바라보는 시각이 대부분이었다. 자퇴를 결정한 청소년을 바라보는 기존의 두 가지 관점은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 자퇴를 중도탈락 혹은 학업중단의 개념으로 이해하는 관점이다. 일반적으로 학교 중도탈락은 여러 가지 이유로 학교 공부를 지속하지 못하는 것으로, 사회적으로도 졸업자로 인정받지 못하는 사람을 가리켜 학교 중도탈락 청소년이라고 한다(이병환, 2002). 이재우(1973)는 학교 중도탈락 청소년이란 졸업하지 않은 채 학교를 그만두는 학생으로 교육법 시행령 제 83조에 명시된 “품행이 불량하여 개선의 여지가 없는 자”로 정의하였고, 이종상(1985)은 중도탈락이란 사망 또는 전학을 제외한 사유를 통해 졸업하기 이전에 학교를 떠나는 것으로, 권이중(2010)과 조성연, 이미리, 박은미(2009)는 자의든 타의든 정규학교 교육과정을 끝내지 않고 중도에 학업을 중단하는 것으로 개념으로 설명하였다. 우리나라의 교육부에서는 청소년 개인, 가정, 학교, 사회에 존재하는 다양한 요인들이 상호작용하여 학교 공부를 중단하게 되는 일종의 사회 이탈 현상을 중도탈락이라고 정의하였다(교육부, 1997). 또한, 중도 탈락은 학교 재학 중에 그만둔 청소년으로 본인 뿐만 아니라 가정 및 학교, 사회 전반에 존재하는 여러 가지 문제를 함께 포괄하여 다양한 요소들이 복합적으로 작용하여 학교 공부를 중단하게 되는 일종의 사회 이탈 현상으로 그 개념을 제시하기도 했다(조선경, 2017). 중도탈락을 다양하게 정의를 내리고 있지만 본질적으로 이탈행동이라는 것에 초점이 맞춰져 있다. 그리고 이를 뒷받침하듯이 많은 연구자들이 자퇴를 부정적인 입장에서 바라보았고 중도탈락의 의미로 해석하고자 하였다. Eccles외(1993)는 학교 중도탈락 청소년

년들은 성적과 학업성취도가 낮을 뿐만 아니라 학업동기나 교육에 대한 기대등도 낮다고 하였다. 구본용, 유제민(2003)은 학업을 포기하고 학교를 그만두는 것을 중도탈락이라고 하였다. Suh & Suh(2007)는 국가수준 청소년 중단조사(National Longitudinal Survey of Youth: NLSY 97)자료를 바탕으로 연구하였으며 학업적 실패, 낮은 사회경제적 지위, 그리고 문제행동이 중도탈락에 결정적인 영향을 주는 세 가지 요소로 바라보았다. 중도탈락에는 세 가지 요소가 모두 영향을 미치는 것은 아니지만 학생의 성향에 따라서 요소가 적용되는 정도가 다르다고 하였다. 자퇴에 가장 큰 원인이 되는 것은 학교에서의 문제가 가장 크다고 한 이병환(2002)의 연구가 있다. 점차 학교생활이나 교육제도 자체에 적응을 하지 못해 중도탈락 하는 경우가 많아지고 있다고 주장하였다. 청소년들이 학교 중도탈락하는 것을 사회문제로 인식하고 이를 해결하기 위해 대안교육기관의 활성화를 제안하였다. 이는 자퇴 자체를 해결해야 하는 문제로 인식하는 관점을 지니고 있다는 것을 보여주고 있다. 이러한 관점과 유사한 연구도 있다. 이현주, 김용남(2012)은 자퇴 자체는 개인적 결정이기는 하나, 중도탈락하는 것을 예방할 수 있도록 하는 학교와 사회적 시스템의 중요성이 강조되어야 한다는 입장을 취하며 자퇴를 예방해야 하는 문제로 인식하였다. 학업중단이란 이유를 불문하고 정규학교 교육과정을 마치지 않고 중도에 학업을 중단하는 것을 의미한다. 2002년 교육부의 「학업중단 청소년 종합대책」 수립 이후 용어의 혼란을 줄이기 위한 노력이 시작되었고, 평생교육 차원에서 청소년이 학업을 잠시 중단한다는 의미를 부각시킨 학업중단이라는 용어를 통용하여 사용하도록 하였다(윤여각, 박창남, 전병유, 진미석, 2002). 학교 중도탈락과 유사한 의미로 쓰이지만 상대적으로 부정적 의미를 줄이고 현상을 나타내는 중립적인 개념으로 접근하고자 했다. 하지만 학업을 중단했다는 의미가 강하여 부정적인 꼬리표가 따라붙는 것은 변함이 없었다.

둘째, 자퇴를 학교 부적응의 개념으로 이해하는 관점이다. 부적응은 사람이 처해 있는 환경과 조화로운 관계를 이루지 못하는 상태를 뜻한다. 개인과 환경, 개인과 타인과의 관계에서 적응하지 못하고 자신의 욕구나 문제에 대해 적절하게 대처하지 못하는 상태를 부적응으로 판단하기도 한다(황유경, 2001). 학교부적응은 학교에 대한 적응에 문제가 있는 형태로 학생들의 일탈행동 뿐만 아니라 학습부진, 학교폭력, 따돌림, 교사와의 갈등, 등교거부, 자퇴, 비행 등을 포함하는

넓은 의미의 개념이다. 학교 부적응에 해당되는 문제행동은 자발적으로 학교를 떠나려는 형태를 보인다. 하지만 학교에 남게 되는 경우에는 부적응 행동 및 학교 포기행동이 나타나게 되고, 결국 개인적인 차원뿐만 아니라 학급과 학교, 가정과 사회에 심각한 문제를 불러일으키기도 한다. 학교 부적응은 일반적으로 청소년 부적응, 청소년 문제 행동, 청소년 이탈 행동, 청소년 비행 등의 용어와 혼용되어 사용되고 있다. 또한, 학교 부적응을 경험하는 학생들은 불안감, 열등감, 우울증, 무기력과 같은 감정으로 인해 자존감이 낮아지고, 정서적인 문제나 실패감, 적대감, 공포감, 경쟁의식이 누적되어 교내 외의 규칙 위반 및 과격한 언어 사용, 난폭한 행동 등의 또 다른 부적응 행동을 일으킬 가능성이 높다. 학교 밖 청소년을 대상으로 한 연구들을 살펴보면, 학교 청소년과 학교 밖 청소년의 개인 특성을 비교한 연구에서 학교 밖 청소년이 학교 청소년보다 교육에 대한 포부, 자아존중감, 학업성취에서 낮게 나타났고, 반면에 부적응 행동은 높게 나타났다(김승오, 2015). 최상근(2010)의 전국 중·고등학교 재학생과 학교 밖 청소년의 개인특성 연구에서도 학교 밖 청소년이 재학생보다 문제행동과 학교 부적응적 태도가 높게 나타난다는 연구결과가 있었다. 배영태(2003)의 연구에서는 자퇴의 원인으로 작용하는 부적응과 문제행동의 요인들을 분석하여 학교 밖 청소년의 특성을 파악하려고 했다. 권현진(2011)은 학교 밖 청소년을 대상으로 자퇴를 결정한 상황에 대해 친구, 교사 등 관계문제가 가장 크게 작용하였고, 장기결석이 시작되면 자퇴로 이어지고 있었다. 즉 학교 밖 청소년에게서 부적응적 행동과 위기경험이 상대적으로 높게 나타났으며, 향후 학교 이탈과 같은 부적응의 악순환을 초래할 수 있는 것으로 예견하였다.

이처럼 자퇴를 바라보는 기존의 관점은 심리학적, 사회학적 관점으로 나눌 수 있다. 심리학적 관점에서는 자퇴 결정에 대해 자기조절감과 자기효능감이 낮은 상태로 파악하였고, 사회학적 관점에서는 학교 중도탈락과 학교 부적응의 개념으로 이해하였다. 즉, 자퇴 결정이 심리학적 혹은 사회학적으로도 부정적 문제를 내포하고 있다는 것을 전제하고 있었다.

2. 자퇴를 바라보는 새로운 관점: 높은 회복탄력성과 자기주도성

1) 심리학적 관점

자퇴를 선택한 청소년들의 심리적 차원에서 자아존중감, 회복 탄력성, 사회적응력이라는 3가지 관점으로 나타나고 있다.

첫째, 자퇴 결정에 자아존중감이 상당한 영향을 준다고 보고 있다. 여기서 자아존중감이란 개인이 스스로에게 습관적으로 내리는 평가로, 이는 자신에 대한 칭찬, 혹은 비난의 정도를 나타내는 것이며, 자신이 얼마나 유능하고 중요하며 가치 있는 존재로 느끼는가에 대한 것이다(Coopersmith, 1976). 또한, 자아존중감이란 자신의 가치에 대한 자기 평가라고 할 수 있으며, 어느 순간에 형성되거나 상황에 따라 쉽게 변하는 것이 아니라 영속성이 있는 자신에 대한 긍정적 평가라고 볼 수 있다(이경민, 2018). 단지 사람마다 자신을 평가하는 기준이 관점에 따라 다르지만 자기 자신을 어떻게 평가하고, 그 평가에 대해 스스로 어떻게 느끼며, 자신의 모습을 얼마나 수용하느냐의 차이가 있다. 자아존중감은 자퇴에 큰 영향을 미치는 심리적 요인으로서 낮은 자아존중감이 높은 자퇴율로 이어지는 결과가 나타났다는 연구가 있다(이소래, 2001). 하지만 자아존중감은 개인의 삶에 전반적으로 영향을 미치고 있으며, 높은 자아존중감을 형성할 경우, 위기상황에서 보다 유연하게 대처할 수 있는데 학교 밖 청소년이 상당부분 유연한 대처를 보인다고 하였다(강주희, 박지혜, 전종설, 2011). 자아존중감과 성취동기는 비례한다는 연구에서는 학교를 그만둔다고 해서 자아존중감과 성취동기가 낮아진다고 보기 어렵다는 연구결과도 있었다(조영란, 1994). 정미경(2013)은 소속감과 애정의 욕구가 충족되지 못할 때 낮은 자아존중감이 형성되는데 학교 밖 청소년은 학교 재학생보다 상대적으로 높은 자아존중감을 보유하고 있다고 하였다(정미경, 2013). 이미자(2005)는 자아존중감이 높은 학교 밖 청소년은 모든 일에 활동적이고 자기표현을 잘하며, 성공적인 사회활동을 한다고 주장하였다. 또한, 사회적응 관계에서 자아존중감은 다리 역할을 하는 데 학교 밖 청소년은 평균 이상의 사회적응 수준을 보인다고 하며 학교를 그만둔다고 해서 자아존중감이 낮다고 볼 수는 없다고 하였다(정

효정, 2016).

둘째, 학교 밖 청소년은 회복 탄력성(resilience)을 가지고 있다는 관점이다. 회복탄력성은 최근에 등장한 용어로 힘든 환경에서 더욱 잘 적응하고, 그 상황을 스스로 타개하고 해결의 실마리를 찾아내어 활용하는 인간의 총체적인 능력, 역경을 극복하면서 오히려 심리적 성장의 발판으로 삼는 강인한 마음의 능력을 말하며 정신적 저항력을 의미한다(Werner, 1993). 회복 탄력성이란 어려운 환경 속에서 건강한 성장을 보인 청소년들의 공통적 특성으로 나타나고 있다(Werner & Smith, 1982). 회복탄력성은 불안에 대한 민감성을 없애는 것 뿐 아니라 세상에 대한 긍정적 참여(Tellgen, 1985)와 경험에 대한 개방성을 갖도록(Block & Kremen, 1996)함으로써 스트레스나 어려움을 극복하는데 도움을 준다. 또한, 점차 모든 사람이 스트레스 상황에 적응하는 과정에서 발휘할 수 있는 보편적 적응기제(Masten, 2001)이며 불안에 대한 민감성을 없애며 세상에 대한 긍정적 참여(Tellgen, 1985)와 경험에 대한 개방성을 갖도록(Block & Kremen, 1996) 함으로써 자퇴 후 어려움을 극복하는데 도움을 준다고 보았다. 따라서 회복탄력성은 학교 밖 청소년에게 필요한 능력이며, 좌절하지 않고 새로운 도전을 모색하고 자신의 상황을 긍정적으로 받아들이려고 하는 심리적 강점이라고 할 수 있다(박주영, 2014). 실제로 자퇴를 선택하여 편견과 어려운 환경 속에서 꾀꾀하게 꿈을 키우는 청소년들은 높은 회복탄력성을 가지고 있는 것으로 바라보고 있다.

셋째, 사회적응력의 개념으로 자퇴를 바라보는 관점이다. 일반 사전적 의미로 적응은 ‘일정한 조건이나 환경 따위에 맞추어 응하거나 알맞게 됨’ 또는 심리학적으로 ‘주위 환경과 생활이 조화를 이룸. 또는 그런 상태’라고 명시 되어있다(국립국어연구원, 1999). Moorehouse(1991)는 적응에 대한 개념을 ‘자신이 책임을 져야 하는 일에 대한 요구나 적합한 행동의 요구에 대처하는 능력’이라고 정의하였다. 적응의 개념을 바탕으로 한 사회적응력은 자기 자신의 필요와 욕구를 충족시키기 위해 환경을 적극적으로 변화시키는 과정이라고 설명할 수 있다(전미향, 1998). 학교 밖 청소년은 자신의 욕구를 파악하고 그것을 적절하게 충족시키기 위해 자신이 원하는 환경을 선택하고자 하는 성향이 있다. 사회적응력의 관점에서 보게 되면, 자퇴를 선택하게 되는 과정도 자신의 환경을 적극적으로 개선하기 위한 새로운 적응의 과정으로 볼 수 있다(최수정, 2018).

2) 사회학적 관점

자퇴를 바라보는 사회적 관점은 ‘학교 밖 청소년이라는 관점, 학교 밖 청소년의 다양성, 학교 밖 청소년의 주체성’ 총 3가지로 설명할 수 있다.

첫째, 학교 밖 청소년이라는 관점에서의 접근은 용어 사용의 긍정적 변화를 보여준다. 2014년 제정된 학교 밖 청소년 지원에 관한 법률에서는 용어에 대한 혼란을 없애기 위해 학업 중단 청소년에 대한 개념을 구체화하였고, 새로운 대안으로 ‘학교 밖 청소년’이란 명칭을 사용하게 되었다. ‘학교 밖 청소년’은 학교를 벗어났지만 배움 자체를 그만둔 것이 아니며, 배움을 지속하고자 하는 의지가 있다는 잠재성을 내포하고 있다. 그 방법이 정규교육이 아닐 수 있지만, 대안학교나 검정고시 등으로 부족한 부분을 채우고 상급학교에 진학하거나 본인이 목표로 하는 것을 달성하려는 의지가 있는 청소년을 뜻한다. 이뿐 아니라 취업을 준비하고자 하는 청소년이 있을 수 있으며, 이 모든 청소년을 포함하여 제시하고 있다. 다시 말해 학교 밖 청소년은 비진학·근로·무직 청소년 등을 포괄하는 개념으로 사용되며, 이와 함께 정규 교육 과정 이외의 독학이나 홈스쿨링, 검정고시, 대안학교 등 다양한 방법으로 학업을 진행하고 있는 청소년도 함께 포함하는 가장 넓은 의미의 개념으로 정의하기도 했다(백혜정, 송미경, 신정민, 2015). 이는 학교를 그만두었다더라도 자신의 목표를 달성하려는 건강한 욕구를 가진 청소년으로 바라보는 관점에 근거하고 있다고 할 수 있다(김영희, 최보영, 이인희, 2013; 서정아, 해수, 정찬석, 2006; 금명자, 2008). 새로운 사회적 관점에서는 학교 밖 청소년이 가지고 있는 주체성과 배움에 대한 건강한 욕구를 통해 파악하고자 하는 모습들이 나타나기 시작했다.

둘째, 학교 밖 청소년의 다양성이다. 학교 밖 청소년은 다양한 이유로 학교를 그만두었기 때문에 기존의 관점만으로는 이해하기가 어렵다. 학교 밖 청소년이 말하는 자퇴 결심의 계기는 대개 ‘수업과 성적에 대한 회의감과 좌절감’과 자신의 진로에 도움이 되지 않는다는 ‘재미없고 실질적이지 못한 배움’에 기인한다(김경숙, 김인희, 2016). 특히, 학교라는 제도권 안에서 획일적으로 진행되는 교육에 회의를 느끼는 청소년들은 학교에서의 배움이 본인의 삶에 있어서 중요하지 않

다고 판단하여 학교를 벗어나려는 경향을 뚜렷하게 보여주고 있다. 최근에는 학업 성취 능력이 충분하게 있음에도 불구하고 학교 교육에 만족하지 못하고 자퇴를 결정하는 청소년들도 늘고 있다. 학교를 그만두는 학생들은 학업 성취 능력이 부족한 학생들이라는 편견에 의문을 제기할 수 있는 부분이다. 이러한 현상은 청소년들이 학업 성취 능력이 충분하지만 교사의 관심 부족, 차별대우, 교사로서의 역량 부족, 학생에 대한 편견 등으로 발생하는 갈등 상황으로 인해 부정적인 영향을 받아 자퇴를 고민하게 된다는 관점에 힘을 실어주고 있다(오혜영, 지승희, 박현진, 2011; 김영희, 최보영, 이인희, 2013). 새로운 관점을 나타내는 연구자들은 기존의 자퇴를 다룬 연구들과 대비되는 자신의 견해를 제시하였다. 이미원, 유현실(2013)은 자퇴에 대한 연구가 양적연구로 진행될 경우, 자퇴의 원인 및 실태와 분석에 대한 이해를 도울 수 있으나 실제로 학교 밖 청소년의 삶을 담기에는 한계가 있음을 제시하였다. 김영희(2015)는 자퇴에 대한 많은 연구들이 자퇴 이후의 부적응 형태만을 초점으로 하고 있어 자퇴 현상에 대한 중요한 질적 변화와 다양한 생활양상을 포착하지 못하고 있다고 지적하였다. 또한, 학교 밖 청소년의 삶의 경로를 파악하고 학업중단을 예방하고 지원하기 위한 대책을 마련하기 위한 윤여각, 박창남, 전병유, 진미석(2002)의 연구에서 학생들이 자퇴를 하게 되었다고 해서 그들에게 교육적 욕구나 필요가 전혀 없는 것은 아니라고 하였다. 위 연구에 뒷받침되는 근거로 총 506명의 학교 밖 청소년의 인구 사회학적 특성과 잠재계층에 따른 유형과 특성을 분석한 연구에서 김정고시를 통한 학력취득과 취업 준비에 응답할 확률이 높은 미래 준비형(58.3%), 특별한 계획이 없고 무엇을 해야 할지 모르는 문항에 응답할 확률이 높은 미결정 중심형(27.1%), 복학할 가능성이 높은 진학 준비형(14.6%) 등으로 유형화하였다(김범구, 2013). 이러한 결과는 학교 밖 청소년은 학교를 그만두었을 뿐 학업이나 자신의 삶을 포기한 것은 아님을 알 수 있다. 안영숙(2012)은 자신의 목표가 학교 제도 안에서 충족될 수 없음을 인식하여 자발적으로 학교를 그만둔 청소년에게서 많이 나타나고 있다고 하며, 자퇴가 자신을 위해 더욱 나은 선택이었다고 확신하는 청소년들이 성공적인 적응을 하고 있다고 하였다. 또한, 안영숙(2012)은 자퇴에 대한 기존의 관점에 없는 주체성을 추가하여 학교 밖 청소년이 가지고 있는 잠재성과 강점을 조금 더 부각하고자 하였다. 이 연구의 핵심적인 선행연구인 배미경(2016)의 연

구에서는 학교 밖 청소년의 경험을 연구하며 자퇴에 대해 좀 더 현실적으로 접근하는 모습을 보인다. 학교 밖 청소년을 심층적으로 탐구하며 그 안에서 나타난 경험을 분석하며 새로운 접근을 시도하였다. 배미경(2016)의 연구에서는 자퇴를 선택한 청소년들을 ‘가치판단형’, ‘상황도약형’, ‘현실안주형’이라는 3가지 유형으로 구분하고 있다. 가치판단 유형은 자신의 미래를 위하여 학교생활이 유익한가를 생각하고 그 결과에 따라 학교를 벗어나 스스로 원하는 일을 하기 위하여 최선을 다하는 유형이다. 자퇴에 대해 오랜 기간 심사숙고하며 학교에 다니면서 잃고 있는 것과 얻고 있는 것이 무엇인지에 대해 서로 비교한다. 기회비용을 끊임없이 생각하며 자퇴에 대한 확신이 설 때까지 고민하는 것이다. 상황도약형은 상황의 어려움에 주저앉지 않고 상황을 딛고 일어서서 자신의 길을 찾아가는 유형이다. 이들은 주어진 상황에서 일어서기까지 방황하는 시간이 필요하다. 자신의 길을 찾기 위해 끊임없이 노력하고 선택에 대한 책임을 지고 어려운 문제들을 해결해 나가며 자신의 삶을 주도하고자 한다. 현실안주형은 자신의 삶에 대한 의사가 없고 현실적인 상황에 의해 이루어지는 대로 자신을 맡기는 유형이다. 학교생활에서의 어려움, 관계에서의 어려움은 딱히 없지만, 경제적 어려움, 사고 등으로 혼란을 경험한다. 이 유형의 청소년들은 분명한 자신의 길을 찾지 못하였고 자신의 길을 찾는 데 소극적이며 자신에 대한 믿음의 수준이 낮다고 보고 있다. 이러한 배미경(2016)의 연구는 학교 밖 청소년에 대해 심층적으로 접근하고 자퇴 과정을 다각적으로 바라보고자 하였다. 또한, ‘자퇴라는 것이 힘든 선택이지만 자기 신뢰로 자신의 길을 걸어가는 것’이라는 결론을 도출함으로써 기존의 연구들이 접근한 방식과 다르다는 것을 입증했다.

셋째, 학교 밖 청소년의 가지고 있는 학습에 대한 주체성이다. 자퇴에 대한 새로운 관점에서는 ‘주체성’이 부각되고 있는데 한 단계 더 나아가, 자기주도학습의 개념을 자퇴에 적용하여 바라보는 관점도 있다. 자기주도학습은 학습자 스스로가 학습의 참여 여부에서부터 목표 설정 및 교육 프로그램의 선정과 교육평가에 이르기까지 교육의 전 과정을 자발적 의사에 따라 선택하고 결정하여 행하게 되는 학습 형태를 뜻한다(서울대학교 교육연구소, 1995). 자기주도학습은 특히 사회교육이나 성인학습의 특징적 방법으로 많이 활용된다. 그 이유는 학교 교육의 경우는 통상적으로 정형적 교육(formal education)의 성격상 표준화된 교육과정에 의

해, 교사의 주도하에, 타율적인 교육이 시행되나 이와 달리 사회교육에서는 상대적으로 학습자에 의한 자율적 교육의 선택 폭이 넓은 비정형적이고 자율적이며 이질적이고 다양한 교육이 이루어지기 때문이다. 또한, 사회교육의 주 대상이 되는 성인 학습자는 아동 및 청소년 학습자와는 달리 자아개념이 독립적이고 자율적으로 성숙하게 되므로 자기주도학습이 가능할 뿐 아니라 이러한 자율적 학습이 더욱 효과적인 교육방식이 될 수 있다. 따라서 자기주도학습에서 학습자는 단순히 수직적이고 위계적인 학습 풍토 아래에서 수동적으로 학습에 임하는 객체가 아니다(서울대학교 교육연구소, 1995). 자퇴를 선택한 청소년들은 정형적 교육에서 벗어나 자율적 교육의 선택 폭을 넓히고 자기 주도적으로 배움을 추구하는 성향이 있다고 볼 수 있다. 하지만 자기주도학습은 기술적 의미에 국한되지 않는다. 최근의 연구자들은 자기주도학습의 주된 목표로 세 가지를 이야기한다. 첫째, 학습에 있어서 능동적이고 자기선택권이 있는 것. 둘째, 전환 학습(transformative learning)이 자기주도학습의 중심이 되도록 촉진하는 것, 여기서 말하는 전환학습은 당연하게 생각해왔던 것에 대해서 비판적으로 의식하게 되는 것을 뜻한다. 셋째, 해방학습과 사회운동이 자기주도학습의 핵심 부분이 되도록 하는 것이다(Merriam, 2009). 이들 목표 하나하나가 자기주도학습의 핵심을 파악하는 데 있어서 같은 중요성을 가진다. 기존의 관념에서 학교 밖 청소년에게 자기주도학습의 개념을 적용하기란 쉽지 않다. 자퇴를 선택한 학교 밖 청소년을 사회적 통념에서 바라볼 때 수동적이고 부적응적으로 느껴지기 때문이다. 학교 교육에 적응하지 못한 것으로 바라보기 때문에 자기주도학습과 거리감이 있다고 생각할 수 있지만 실제로는 그렇지 않다. 오히려 학교라는 당연시되는 교육에 대해 비판적 성찰을 하며 능동적으로 자기선택권을 활용하였다.

자퇴를 바라보는 새로운 관점들은 기존의 관점들이 중도 탈락, 부적응을 다룬 것과는 대조적으로 학교 밖 청소년이 지니고 있는 건강한 욕구에 초점이 맞춰져 있다. 이 연구에서는 자퇴에 대한 새로운 관점에서 접근하여 학교 밖 청소년이 공유하고 있는 자퇴의 개인적, 사회적 의미를 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

질적 연구자들은 연구 과정 중에 나타날 가능성이 있는 윤리적 이슈들에 대해 많은 관심을 가져야 한다. 연구 과정에 대한 윤리적 고려는 특히 연구 참여자 선정 및 인터뷰 과정에 집중되었다. 질적 연구의 목적은 연구 참여자의 변화를 이끌어내는 것이 아니기 때문에 인터뷰 과정에서 발생할 수 있는 이슈들을 위한 윤리적 준거들이 필요하다고 여겨진다. 상대적으로 비주류집단을 대상으로 하는 질적 연구에서 중요한 점은 자세한 정보를 바탕으로 한 동의라는 연구 결과가 있다. 참여자에게 제공되어야 하는 정보로는 연구자의 신분과 연락처, 연구 목적과 절차에 대한 안내, 연구 참여의 자율성과 언제든지 참여를 중단할 수 있는 권리 보장, 비밀보장, 연구 참여에 따른 어려운 점이나 혜택에 대한 설명이 있어야 한다고 밝히고 있다(Patton, 2002).

이 연구에서 연구자는 윤리적 준거들을 준수하며, 연구 참여자는 Kish(1965)의 표본추출방법에 근거하여 선정하였다. 표본추출 방법 중에서 유의 표본추출(purposive sampling), 눈덩이 표본추출(snowball sampling)을 활용하였다. 유의 표본추출이란 표본을 주관적으로 선택하고 추출하는 방법이다. 즉, 모집단을 대표할 만하다고 생각되는 표본을 주관적으로 추출하는 것이라고 할 수 있다. 연구자는 학교 밖 청소년을 대표할 만하다고 생각되는 참여자들을 선정하여 자료조사를 시작하였다. 처음 4명의 연구 참여자를 연구자의 판단 하에 선정하였고 이후, 눈덩이 표본추출을 활용하여 참여자를 늘려나갔다. 눈덩이 표본추출이란 처음에는 소규모의 응답자집단으로 시작하여 다음에는 이 응답자들을 통해 비슷한 속성을 가진 다른 사람들을 소개하도록 하고, 이들을 대상으로 조사하는 표집방법이다. 눈덩이 표집을 하기 위해 처음 연구자가 주관적으로 판단하여 선정한 4명의 연구 참여자들에게 1명을 추천받았다. 추천받은 1명에 대해 청소년상담복지

센터 기관 종사자에게 연구의 목적을 밝히고 동의를 구한 후, 자문을 구하여 검증 받았다. 검증을 통해 선정된 1명에게 다른 참여자 1명을 추천받고, 기관 종사자의 검토를 거쳐 연구 참여자로 확정했다. 포화가 될 때까지 추천과 검토 과정을 반복하면서 4명의 연구 참여자를 추가 모집하였다. 그 결과, 최종적으로 8명의 연구 참여자가 모집되었다.

고등학교 자퇴의 또 다른 의미를 연구하기 위한 연구 참여자는 제주도 내에서 거주하며 자퇴를 선택한 청소년으로 하였으며, 학교 밖 기간이 1년이 넘는 청소년들로 구성하였다. 학교 밖 기간을 1년 이상으로 기준을 잡은 이유는 연구결과 신뢰성을 높이기 위해서였다. 연구자가 청소년상담복지센터에서 근무를 하며 학교 밖 청소년들의 생활태도를 장기간 살펴본 결과, 처음 1년 동안은 생활에 적응이 필요해보였다. 특히, 자퇴 이후 갑자기 바뀐 생활패턴으로 인해 나타낸 생활에 빠지거나 일탈 행동을 보이는 경우가 상당부분 있었다. 하지만 1년을 계기로 다시 재기하는 모습이 나타나기 시작했다. 권태롭고 반복된 생활에서 벗어나 본인이 계획한 일들을 진행하거나 생산적인 일에 몰두하게 된 것이었다. 장기간 관찰에서 발견된 생활모습을 고려하여 선정기준에 반영하는 것이 연구결과 신뢰성을 높이는 데 도움이 될 것이라 생각하였다. 그리고 일을 하고 있는 학교 밖 청소년과 센터의 서비스를 이용하며 배움 중에 있는 학교 밖 청소년을 이 연구의 참여자로 포함하였고 공교육기관을 제외한 사교육기관이나 대안학교 등에 다니는 학생은 제외하였다.

이러한 기준을 바탕으로 선정된 8명의 연구 참여자들을 선정하여 <부록 1>에 있는 연구 참여 동의서에 대한 안내를 한 후에 서명을 받았다. 참여자들 모두에게 동의를 받은 후에 심층 인터뷰를 진행하였다. 이 연구의 참여자는 학교를 그만둔 기간이 1년 이상이며, 대안학교 혹은 사교육 기관에 편입하지 않고 스스로의 힘으로 검정고시, 수능, 대학 진학, 취업 등의 미래를 설계하는 8명의 학교 밖 청소년이다. 이들의 일반적인 특성은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 참여자의 일반적인 특성

사례	성별	나이	자퇴 시기	자퇴 이유	학교 밖 기간	현재
A청소년	남	20	고1	원하는 공부를 하고 싶어서	3년	수능준비
B청소년	남	20	고2	답답한 학교생활	2년	대학진학
C청소년	남	20	고1	경제적인 이유	3년	대학진학
D청소년	남	18	고1	음악공부를 하고 싶어서	1년	음악활동
E청소년	여	20	고1	경제적인 이유	3년	대학진학
F청소년	여	21	고2	간혀 지내는 게 싫어서	3년	영국유학
G청소년	여	19	고1	학교가 싫어서	2년	아르바이트
H청소년	여	24	고1	원하는 공부를 하고 싶어서	6년	학원강사

2. 자료 수집

이 연구에서 사용하고자 하는 자료는 연구 참여자에 대한 심층인터뷰 내용, 연구자가 작성하는 현장노트와 메모, 연구 참여자가 작성해놓은 기록이다. 여기서 주된 자료는 심층인터뷰 내용이고 보조 자료로 연구 참여자가 작성해놓은 기록이 활용되었다. 연구에 대한 자료 수집과정은 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자에게 연구 전반에 대한 개요와 면담절차, 윤리적 고려사항을 설명하였다. 연구에 참여하게 되면 연구자와 단독으로 2~3회 인터뷰를 하게 될 것이며 정확성과 객관성을 확보하기 위해 녹음이 같이 이루어질 것이라는 사실을 알리고 이에 대한 동의를 구하였다. 녹음된 내용은 필사를 통해 다시 기록될 것이고 연구 참여자가 원하면 언제든지 자료 공개가 가능함을 알렸다. 인터뷰에서는 서로 대등한 관계에서 대화가 진행되며 생생한 경험을 이야기할 수 있게 하였다. 연구 참여는 완전히 자율적인 것임을 설명하고 참여 후에도 원하면 언제든지 중단이 가능함을 안내하였다. 대화중에 나타나는 모든 참여자의 신분은 익명으로 처리되며 연구 결과를 제시할 때 인터뷰 내용을 그대로 옮겨 적을 수도 있지만 신분에 대한 정보는 비공개로 처리될 것임을 설명하였다. 이 연구에서 연

구 참여자의 이름은 모두 알파벳을 활용한 가칭을 사용했다. 위와 같이 연구와 관련된 모든 내용들에 대해 상세하게 안내한 후에 연구 참여 동의서를 작성하였고 각각 1부씩 보관하였다. 또한, 후속 질문 및 연구 참여 도중 참여자와의 연락 및 소통을 위해 연락 가능한 전화번호와 이메일 주소를 수집하였다. 그리고 윤리적 준거들에 근거하여 이 연구에서 고려해야 할 윤리적 이슈들을 정하였다. 연구 참여자들에게 연구자의 신분을 밝히고 제공된 정보들이 석사학위논문에 활용될 것이라는 점을 설명하였다. 또한, 연구 주제는 고등학교 자퇴의 또 다른 의미로 학교 밖 청소년의 본질적 이해이며, 연구 참여자들이 경험했던 것들을 자료화하고 분석하여 결과를 도출해낸다는 점도 상세하게 설명하였다.

둘째, 면담은 반구조화된 형식으로 진행하였다. 그리고 연구문제를 잘 반영할 수 있는 질문들을 사전에 작성하여 주제가 드러나도록 하였다. 학교 밖 청소년과의 면담에서 온전한 경험을 이끌어내기 위해서는 주제를 적절하게 선정하고 그에 적합한 질문으로 구성해야하기 때문이다. 이에 연구자는 연구문제를 제대로 반영하기 위해 학교 밖 청소년과 자퇴에 대한 문헌을 광범위하게 고찰하였다. 교육학, 심리학, 사회학 등 관련 분야의 문헌을 살펴보고 적합한 질문을 구성하여 자료 수집을 위한 준비단계를 마련하였다. 학교 밖 청소년의 특성을 고려하고 적합한 면담 질문을 구성하여 <부록 2>와 같은 질문지의 형식을 취하게 되었다. 질문의 주된 내용은 ‘학교를 그만두게 된 이유는 무엇인가요?’, ‘학교를 그만둘 때의 마음은 어땠나요?’, ‘본인이 생각하는 자퇴는 어떤 의미인가요?’, ‘학교 밖 청소년으로 살아가는 것은 어떤가요?’ 등이었다. 연구 참여자와 면담을 진행할 때는 자퇴를 선택했던 당시의 경험을 떠올리며 생겨난 감정 혹은 생각에 초점을 두고 질문하였다. 연구 참여자가 경험을 자유롭게 이야기하고, 자신의 생각을 표현할 수 있도록 질문을 한 뒤에 충분한 시간을 주고 편안한 분위기를 조성하기 위해 노력을 기울였다.

셋째, 면담결과가 포화상태에 이르게 하기 위해 1차 면담과 분석 이후 추가적으로 2차, 3차 면담을 진행하였다. 연구 참여자가 정한 시간과 장소에서 면담을 진행하였으며, 진행된 면담의 모든 내용은 연구 참여자의 동의하에 녹음하였다. 1차 면담은 2018년 11월부터 2019년 2월까지 진행되었으며, 1차 면담 진행 시간은 참여자 별로 60분~120분이었다. 연구자는 1차 면담의 녹음 전사와 분석이 끝

난 후, 추가로 질문하고 싶은 내용에 대하여 2차와 3차 면담을 진행하였다. 연구 문제에 대한 답을 찾는 과정에서 면담결과가 포화 상태에 이르게 하기 위해 노력하였다. 2차와 3차 면담은 2019년 2월부터 4월까지 진행되었다. 2차와 3차 면담은 참여자별로 60분~150분 동안 진행하였다. 1차부터 3차에 걸쳐 각 참여자별로 소요된 면담시간은 최소 1시간, 최대 2시간 30분이었으며, 8명의 연구 참여자들의 평균 면담시간은 2시간이었다.

넷째, 면담의 타당도와 신뢰도를 높이고 연구 참여자를 보호하기 위한 조치를 취하였다. 면담을 진행하며 유도질문은 배제하여 연구자의 선입견이 들어가지 않도록 최대한 노력하였으며, 자료를 분석하며 결과를 도출해내는 과정에서 왜곡이 되지 않도록 심혈을 기울여 작업하였다. 또한, 연구 참여자들의 점검과정도 거치며 신뢰성이 높은 자료를 수집하기 위해 노력하였다. 면담 과정에서는 현장노트를 활용하였고, 연구 참여자의 언어적·비언어적 표현을 민감하게 파악하여 기록으로 남겼다. 연구 참여자가 연구자의 질문 내용과 관련 없는 이야기를 할 때에도 말을 끊거나 눈치를 주는 행동을 하지 않으려는 노력이 필요하였다. 최대한 경청하며 연구 참여자가 편안하게 이야기를 이어나갈 수 있게 환경을 조성하였다. 면담 후 녹음 파일은 바로 연구자의 PC로 옮기고 녹음기에서는 파일을 삭제하여 불필요하게 재생이 되는 것을 방지하였다. 연구자의 PC에 옮겨진 녹음 파일에는 비밀번호를 설정하여 보관하여 연구자 이외의 사람이 접근하는 것을 원천봉쇄하였다.

다섯째, 면담 이외에도 일화기록, 이메일 등의 연구 참여자의 기록물을 적극적으로 활용하여 자료를 수집하였다. 연구 참여자가 직접 작성해온 일기 혹은 다이어리를 통해 연구결과를 보완할 수 있었다. 또한, 연구 참여자와 주고 받은 이메일을 통해 추가적인 자료를 수집하였고, 면담 전사 과정에서 발생한 궁금증에 대하여 피드백을 받을 수 있어서 자료 분석이 원활하게 이루어졌다. 자료 수집 과정은 면담 전사 내용을 바탕으로 일화기록과 지속적으로 비교를 하였고, 현장 노트를 활용한 질문의 과정을 거치면서 개념을 추출하였다. 그리고 이 연구에서 가장 중요한 연구도구인 연구자의 준비정도도 가늠해 보았다. 이러한 과정은 반복적으로 진행되었고 더 이상 개념이 도출되지 않을 때까지 지속되었다.

3. 자료 분석

이 연구는 고등학교 자퇴를 선택한 청소년들의 경험을 그들의 입장에서 본질적으로 이해하여 재해석하기 위해 현상학적 연구방법을 사용하였다. 그 중에서도 Colaizzi(1978)의 현상학적 연구방법을 통해 자료를 분석하였다. 현상학은 인간 경험의 주관성을 강조하고, 사회적인 행동이 개인에게 주는 의미를 강조하는 방법론으로써 ‘무엇인가에 대한 의식’으로 설명할 수도 있다(Omery, 1983). 현상학은 기술일 뿐만 아니라 연구자가 체험의 의미에 대해 해석하는 과정이다(van Manen, 1990). 현상학적 방법은 ‘판단중지(epoche)’ 또는 ‘괄호치기(bracketing)’의 방법에 의하여 연구자의 선입견이나 판단을 최대한 배제하는 가치중립적인 태도를 유지한다. 그럼으로써 기존의 관념에서 벗어나 그 대상에 관한 연구자의 판단을 중지하는 것이 중요하다. 이를 기반으로 이 연구 참여자들이 ‘자퇴’에 대해 각각 경험했던 개별적인 사실로서의 주어진 지향성을 파악하고, 다양한 유형의 심리·사회적 현상이나 경험의 구조를 파악하고 공유된 의미를 발견하고자 했다. 특히 이 연구에서 활용하고자 하는 Colaizzi(1978)의 현상학적 연구방법은 연구하고자 하는 개인적 속성보다는 전체 연구 참여자의 공통적인 속성을 도출해 내는데 초점을 맞춘 방법이다. 연구 참여자의 의미 있는 진술에서 구성된 의미가 도출되고, 구성된 의미(formulated meaning)에서 주제(theme) 및 주제군(theme cluster)을 확인하여 범주화(category)하는 방식을 취한다.

이 연구에서 분석은 필사본을 중심자료로 하고, 추천자의 진술에 대한 메모와 인터뷰 과정에서 관찰한 청소년들의 언어적·비언어적 특성을 메모한 현장 노트를 보조 자료로 진행하였다. 이러한 분석방법은 Colaizzi(1978)의 현상학적 자료 분석에 준하여 이루어졌다. Colaizzi 방법의 자료 분석과정은 다음과 같다.

- ① 자료에서 느낌을 얻기 위해 대상자의 기술(protocols)을 읽는다.
- ② 탐구하는 현상을 포함하는 문장으로부터 의미 있는 진술(significant statement)을 도출한다.

- ③ 의미 있는 진술에서 좀 더 일반적인 형태로 재진술(general restatement)한다.
- ④ 의미 있는 진술과 재진술로부터 구성된 의미(formulated meaning)를 끌어낸다.
- ⑤ 도출된 의미를 주제(themes), 주제군(themeclusters), 범주(categories)로 조직한다.
- ⑥ 주제를 관심 있는 현상과 관련시켜 명확한 진술로 완전하게 최종적인 기술(exhaustive description)을 한다.

청소년의 ‘고등학교 자퇴’를 총체적으로 이해하는 데에는 엄밀한 단계적 분석으로 각기 다른 개인의 경험을 통해 공통주제를 찾아내고, 그 본질적 요소를 끌어내는 작업을 진행하였다. 필사본을 반복적으로 읽으면서 연구 참여자들의 경험과 직접 관련된 의미 있는 문구나 문장을 확인하여 핵심요소를 분류한 후, 모든 연구 참여자의 기술에서 공통되는 주제들을 함축시켰다. 이 과정에서 도출된 의미를 주제, 주제군으로 조직하여 연구자가 파악하려고 한 ‘자퇴의 또 다른 의미’와 관련지었다. 이후, 명확한 진술로 최종적인 기술을 하여 연구결과를 도출하였다. 자료 분석 과정에서 재진술을 하는 것과 범주로 조직하는 부분은 연구자가 제대로 준수하지 못한 부분이 있었다. 하지만 의미 있는 진술로부터 구성된 의미를 명확하게 끌어내고 주제와 주제군을 제대로 조직하고자 노력하였다. 이러한 과정을 반복적으로 거치면서 6개의 주제군을 도출했고, 개인적·사회적 차원으로 나누어 자퇴의 의미를 밝히고자 했다.

4. 연구의 평가

이 연구의 연구자는 청소년상담사 3급, 청소년지도사 2급의 자격증을 보유하고 있고, 학교 밖 청소년을 접할 수 있는 청소년상담복지센터에서 2년 반가량 근무한 경력이 있다. 그래서 연구 참여자들을 다각적으로 이해하고 편견을 최대한 배제한 채로 연구에 필요한 자료들을 수집하고 분석하는데 용이하였다. 그리고 타당화 과정을 거치기 위해 동료 검증(peer examination)과 참여자 확인(member

check)의 방법을 활용했다. 동료 검증을 위해 함축된 주제들이 현상에 대한 심층적이고 철저한 기술로 통합되기까지 동료연구자 2명과 2차례에 걸쳐 논의하고 외부 전문가의 의견을 받아 검토하였다. 참여자 확인에서는 결과와 해석에 대한 연구 참여자의 견해를 요청하여 신뢰도와 타당도를 점검하였다(Miles & Huberman, 1994). 이러한 과정을 거친 후 도출된 연구 결과를 최종 기술에 포함함으로써 연구 과정에서의 연구자의 가치판단 오류를 최소화하기 위해 노력하였다. 즉, 청소년상담복지센터에서 일하면서 만났던 다양한 학교 밖 청소년들로 인해 형성된 가치관을 괄호치기하면서 연구 참여자들의 자퇴 선택에 대한 주관적인 경험의 본질을 이해하고자 하였다.

IV. 고등학교 자퇴의 또 다른 의미

14개의 축어록으로부터 163개의 의미 있는 진술이 도출되었다. <표 IV-1>는 명확히 나타난 의미(formulated meaning)를 갖는 의미 있는 진술의 예다. 이들의 의미를 몇 개 묶음으로 정리한 결과, 6개의 주제가 나타났다. <표 IV-2>는 관련된 의미로부터 드러난 세 가지 주제군의 예다.

<표 IV-1> 연구 참여자들의 의미 있는 진술과 명확히 나타난 의미

의미 있는 진술	명확히 나타난 의미
공부는 제 스스로 주도적으로 했어요. 저는 원래 제가 저지른 일은 알아서 책임지는 성격이라서 혼자 열심히 했어요.	자기 주도적으로 공부를 할 능력이 있어서 자퇴를 선택했다.
학교 밖 청소년으로 살아간다는 것은 단단해지는 것을 의미하는 것 같아요. 많은 길을 개척하며 자신의 목표를 향해 가야하는 데 가는 길이 매우 험난하거든요. 남들의 시선, 편견, 좌절 이런 것들을 이겨낼 수 있는 의지가 있어야 가능해요.	자퇴 후의 삶은 평탄하지가 않지만 편견을 극복하며 내면의 성장을 이룰 수 있다.
저는 자퇴를 꼭 했어야 했어요. 자퇴를 해서 꿈을 조금 더 구체적으로 계획하고 준비할 수 있었어요. 학교 시스템에 계속 있었으면 제 꿈을 구체화할 수 없었을 것 같아요.	원하는 꿈을 이루기 위해서 학교라는 제도에서 벗어날 필요가 있었다.
학교를 나온다는 것은 진짜 '나'로 살아보는 것이에요. 누가 이끌어주지 않아도 혼자 걷고, 혼자 찾고, 혼자 계획을 세워야 하는 어찌보면 생존이거든요.	자퇴는 주체적인 삶을 살게 만든다. 스스로 해결해야 하는 생존이다.
학교를 벗어나는 순간부터 기존에 제가 알고 있던 것보다 더 많이 보여요. 세상에 대한 시야가 넓어지는 것 같아요. 이게 어려운 상황일 수도 있고 이때까지 겪어보지 못한 경험일 수도 있어요. 그런 것들을 더 빨리 겪게 되면서 성숙해지는 것 같은 느낌이 들어요.	자퇴를 하게 되면 세상을 바라보는 시야가 넓어진다. 사회에서 겪을 수 있는 일들을 더 빨리 겪게 되면서 성숙해질 수 있다.

<p>학교를 그만둔다는 것은 살면서 생길 굴곡 중 하나에 지나지 않는다고 생각해요. 결코 큰 문제가 아니고, 인생이 망하는 것이라고 생각하지 않아요. 누구나 한 번쯤은 무엇을 하다가 도중에 그만 둘 때가 있을 텐데, 자퇴라는 것은 그만두는 대상이 학교일 뿐이에요. 한 마디로 좌절감을 느낄 만한 것이 아니라는 것이죠.</p>	<p>자퇴는 좌절감을 느낄만한 실패가 아닙니다. 단지 인생을 살면서 겪는 경험 중 하나일 뿐입니다.</p>
<p>자퇴를 해도 나만의 방식으로 열심히 살고 있다는 것을 보여줄 필요가 있는 것 같아요. 내가 선택한 길을 증명하는 게 현재로서 할 수 있는 최선인 것 같아요.</p>	<p>자퇴 후 열심히 나아가는 것이 올바른 선택을 했다는 것을 증명할 수 있는 길이다.</p>

<표 IV-2> 명확히 나타난 의미와 관련된 두 가지 주제군의 예

편견에 맞서기	자유와 책임
<ul style="list-style-type: none"> . 학교 부적응자라는 오해 . 학교폭력 피해자 혹은 가해자라는 시선 . 부정적인 꼬리표 . 죄를 지은 것처럼 움츠러들게 됨 . 부당한 대우를 받게 됨 . 부모님이 자퇴 사실을 주변 사람들에게 숨기려고 함 . 청소년 혜택을 받는데 제약이 많음 	<ul style="list-style-type: none"> . 행동에 대한 책임을 스스로 지게 됨 . 스스로 공부하여 긍정적 성과를 만듦 . 독립적으로 변하고 생각이 많아짐 . 진짜 '나'로 살아보는 것 . 자유로운 선택지와 그에 따른 책임 . 뜻대로 되지 않는 일들을 경험 . 실패를 경험하고 책임지는 법을 배움

1. 고등학교 자퇴의 맥락

1) 자퇴 이전의 학교생활

연구 참여자들이 선택한 고등학교 자퇴는 능동성이 결여된 학교 제도, 수능에 맞춰져 있는 반복적인 학교생활의 상황 안에서 이루어졌다는 공통점이 있다. 특히, 연구 참여자들은 학교 교육 과정을 수동적으로 따라갈 수밖에 없었기에 답답

한 환경에서 벗어나고 싶어 했다. ‘학교 중심의 교육관’ 혹은 ‘성과주의 교육’이라는 맥락 속에서 연구 참여자들은 자퇴를 결정하게 된 것이다. 특히, A청소년은 학교의 입시제도에 대해 답답함과 회의를 느끼며 아래와 같이 진술하였다.

생각해보면 학교는 물속에 있는 온실과 같아요. 그 안에 있을 때는 안전하다고 느끼고 물 밖은 무섭게 느껴지죠. 저는 온실 안에 있는 꽃이었어요. 근데 막상 학교를 나오게 되니 더 넓은 세상이 펼쳐져 있고 무섭지도 않더라고요. 그래서 지금은 학교 안에 있는 친구들이 답답해 보여요. 그 친구들은 정해진 방식으로만 성장할 수밖에 없다는 것을 알게 되었기 때문이에요. (A청소년과의 면담 2018. 11. 4.)

학교와 자신을 온실과 꽃으로 비유하면서 그 안에서 느꼈던 답답함을 간접적으로 표현하였다. A청소년은 학교라는 온실 안에서 주어진 것들에 순응하며 수동적으로 성장하는 꽃이었고 바깥세상이 무서운 줄만 알고 살았다. 하지만 막상 학교 밖으로 나오게 되니 넓은 세상이 펼쳐져 있다는 것을 깨닫게 되었다. 학교 안에 있을 때는 학교가 모든 것의 중심처럼 느껴졌지만, 실상은 그렇지 않다는 것을 확인하게 된 순간이었다. 그래서 학교 안에 있는 친구들을 보면 수동적으로 이끌려 다닐 수밖에 없다는 것을 알기에 답답하게 느껴진다고 했다. F청소년은 수능만을 바라보는 학교의 모습에서 억압된 느낌을 받았고 자유로워지고 싶다는 생각을 했다고 한다.

학교에서는 제가 책을 읽는 것도 싫어했어요. 시험기간인데 시험과목이랑 관련성이 없는 책을 읽는다고 혼났죠. ‘필요 없는 책’을 읽지 말라고 하시던 국어 선생님이 생각나요. 시험, 수능과 직접적인 관련이 없으면 다 필요 없다고 여기는 답답한 곳에서 자유로워지고 싶다는 생각이 들더라고요. (F청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

시험과 관련이 없는 책을 읽는다는 사실로 혼이 난 경험을 한 F청소년은 학교에서 경험하는 답답함에서 벗어나고 싶다는 생각이 들었다고 하였다. 시험에 필요한 정보만을 외워야 하는 상황 안에서 억압받는 기분이 들었고 여기서 벗어나지 않으면 후회할 것 같았다. 성과가 직접 드러나지 않는 배움은 학교에서 인정해주지 않는 것처럼 느껴졌다. 시험에서 높은 점수를 얻는 성과만이 중요했다.

그렇기 때문에 학교에서 벗어나 자유를 얻고 자신의 삶을 주도적으로 이끌어가고 싶었다. F청소년과 유사한 경험을 하며 같은 맥락에서 이야기한 청소년이 있는데 바로 G청소년이었다.

학교에서는 외우는 것밖에 안하고 교과서 위주의 암기, 창의적인 그런 게 많이 없어요. 책도 못 읽게 하고 답답한 것들이 많죠. 세상과 단절된 느낌이 있어요. (G청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

G청소년은 창의적인 것을 배제한 채로 암기 위주의 교육을 하는 학교에서 답답함과 단절된 느낌을 받았다고 하였다. 그리고 F청소년과 마찬가지로 시험과 관련 없는 책을 읽지 못하게 강요받는 경험을 했다고 한다. G청소년은 배움을 추구하는 입장에서 다양성을 인정하고 관심이 있는 분야를 공부해야 한다고 생각했지만, 학교에서는 시험 위주로 시간을 활용하기를 원했던 것이다. G청소년은 학교 중심의 교육관을 따르도록 지속적인 압박을 받는 것 같다고 표현하였다. 자율성을 갈구하던 E청소년은 학교의 수동적인 교육방침에 대해서 아래와 같이 말했다.

학교는 자율성이 부족한 것 같아요. 다 똑같은 거 듣고 똑같은 시간 채우면서 배우기 싫은 과목도 무조건 들어야 하니까 싫었어요. 저는 좋아하는 것을 자유분방하게 하는 게 좋거든요. 정해진 대로만 하는 건 원치 않아요. (E청소년과의 면담 2018. 11. 22.)

E청소년은 모두가 같은 과목을 듣고 같은 시간을 보내며 하기 싫은 과목도 무조건해야 한다는 사실이 마음에 들지 않았다. ‘표준화된 교육과정’으로 인해 자율성을 침해받으며 시험을 위한 정보를 주입식으로 받아야 한다는 사실이 불편하게 느껴졌다. 물론 이런 상황에서도 능동적으로 공부를 하며 주어진 것들을 활용하는 학생들도 있지만, 기본적으로 학교에 이끌려갈 수밖에 없었기에 답답함을 느끼게 되었다. 자유롭게 배움을 추구하고자 해도 학교의 ‘엄격한 일정’으로 인해 실행에 옮길 수가 없었다.

2) 자퇴 전후 부모의 행동

가정의 맥락에서는 ‘부모의 신뢰’와 ‘자퇴 사실을 감추려는 부모의 행동’이 나타났다. 연구 참여자들의 부모는 자퇴 선택에 대해 존중해주며 지지하는 모습을 보였다. 하지만 지지적인 모습과 함께 주변에는 자퇴 사실을 알리지 않으려고 애쓰는 모습도 함께 드러났다. A청소년의 부모는 외가에 자퇴 사실을 비밀로 하였으며, H청소년의 부모는 주변 지인들에게 자녀의 자퇴 사실을 감추려고 했다. 이런 상황들에 대해 A청소년과 H청소년은 아래와 같이 말했다.

부모님은 제 판단을 믿어주고 신뢰해주었어요. 하지만 외가에는 자퇴 사실을 비밀로 하자고 하셨죠. 보수적인 외가에서 자퇴 사실을 알게 되면 난리가 나기 때문에 비밀로 하자고 말씀하셨어요. (A청소년과의 면담 2018. 11. 4.)

제가 자퇴를 하겠다고 결정하자 그냥 허락해주셨어요. 제가 혼자서도 잘하니 까 믿을 수 있다고 하셨죠. 부모님은 저의 선택을 지지해주었어요. 그런데 자퇴 후에 엄마랑 같이 길을 지나다가 엄마의 지인을 만난 적이 있어요. 저보고 이 시간에 학교에 안 가고 왜 여기에 있냐고 물으셨어요. 저는 떳떳하게 자퇴했다고 이야기하려했는데 엄마가 오늘 개교기념일이라고 거짓말을 하시더라고요. 자퇴 사실을 숨기려는 모습에 조금 상처를 받긴 했어요. (H청소년과의 면담 2019. 3. 30.)

두 청소년의 부모는 자녀에 대한 신뢰와 믿음을 가지고 있었다. 하지만 자퇴 사실을 주변에 알렸을 때 나타나는 반응에 대해서는 회피하고자 하는 모습을 보였다. 자녀의 생각을 존중하고 믿지만, 주변 친척 혹은 지인이 보이는 부정적인 반응에 노출되기를 원치 않고 거짓말로 상황을 회피하는 등의 자신감이 결여된 행동들이 드러났다. 기본적으로 자퇴를 선택한 자녀를 신뢰하고 지지하였지만 사회 전반에 형성되어 있는 부정적 시선으로 인해 자녀와 본인을 보호하기 위해 방어 행동을 취했다고 볼 수 있다. 이렇듯 자퇴와 관련된 가정의 맥락에서는 ‘부모의 신뢰’와 ‘자퇴 사실을 감추려는 부모의 행동’이라는 두 가지의 상반된 모습이 나타났다.

3) 자퇴 청소년을 바라보는 사회의 시선

마지막으로 사회의 맥락에서는 ‘학생 중심의 청소년관’과 ‘학교 밖 청소년의 애매한 위치’가 드러났다. 연구 참여자들은 자퇴를 선택하게 되면서 학생의 신분을 상실하게 되었다고 한다. 이로 인해 학생도 성인도 아닌 애매한 위치에 놓이게 되며 차별을 경험하게 된다. 연구 참여자들은 분명히 ‘청소년’이었지만 학생이 아니라는 이유로 불합리한 상황들을 겪을 수밖에 없었다.

자퇴 후에 애매한 위치에 자주 놓였던 것 같아요. 전 분명 청소년이었지만 버스를 탈 때 눈치 보면서 요금을 내야했어요. 어떨 때는 성인요금을 내라고 하시는 기사분도 있었어요. (G청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

청소년이라는 신분이 있었지만, 교복을 입은 학생이 아니었기에 억울함을 호소하고 상황을 설명해야 하는 일이 많았다. 사회 전반에 형성되어 있는 제도들이 학생과 성인이라는 구분에 초점이 맞춰져 있었기에 학교 밖 청소년은 애매한 위치에 놓일 수밖에 없었다. 이 밖에도 도서관에서 차별을 경험하거나 다른 서비스를 이용할 때에도 제약을 받는 연구 참여자들이 많았다. 이는 자퇴가 사회적인 맥락에서 어떤 의미로 나타나는지를 확인할 수 있는 부분이었다.

연구 참여자들의 경험을 예로 들어 고등학교 자퇴의 맥락을 살펴보았다. 연구 참여자들이 이야기한 것을 토대로 맥락을 살펴보았지만, 인용문에 나와 있지 않은 다른 연구 참여자들도 이와 비슷한 경험을 하며 공통된 생각을 이야기하였다. 기본적으로 연구 참여자들이 자퇴와 관련하여 얽혀 있는 맥락을 살펴보면 ‘학교 중심의 교육관’, ‘성과주의 교육’, ‘표준화된 교육 과정’, ‘엄격한 일정’, ‘부모의 신뢰’, ‘자퇴 사실을 감추려는 부모의 행동’, ‘학생 중심의 청소년관’, ‘학교 밖 청소년의 애매한 위치’가 나타난다는 사실을 확인할 수 있었다. 그리고 연구 참여자들을 통해 자퇴의 맥락이 학교, 가정, 사회에 걸쳐서 나타나는 모습들을 이해할 수 있었다. 이를 통해 자퇴에 대해 공유된 경험과 본질적인 의미를 도출해내는 과정이 가능하였다.

2. 고등학교 자퇴의 경험

1) 자퇴 이전

연구 참여자들이 자퇴에 대해 공유하고 있는 맥락은 본질적으로 같다. 억압에서 벗어나고자 본인의 자유의사에 따라 선택했기 때문이다. 근본적인 이유는 같지만, 자퇴를 선택하기 이전의 경험은 다양하게 나타나고 있다. 특히, 학교생활을 살펴봤을 때 연구 참여자들의 특색 있는 모습들을 보여준다. 다양한 경험들이 개성 있게 나타났지만 근본적으로 자퇴 이전의 공유된 경험은 ‘학교에 대한 회의감’이었다. A청소년은 인문계 고등학교에 재학 중이었다. 학교 성적은 우수한 편이었고 선생님들과의 관계는 아주 친밀했다. 생활기록부를 알차게 채워 넣기 위해 교내의 많은 대회에 참가하여 좋은 성적을 거두었고, 동아리 활동도 열심히 했다. 하지만 열정적으로 학교생활을 채워나가고 있던 A청소년은 본인도 모르는 사이 지쳐가고 있었다. 그 이유는 정신적인 피로함과 회의감 때문이었다. A청소년은 아래와 같은 진술을 하며 자퇴 이전에 학교생활을 하며 느낀 감정을 표현하였다.

학교생활을 진짜 지칠 정도로 열심히 하다가 방학을 맞이했어요. 집에서 시간적인 여유가 많아져서 생각을 많이 하게 되었죠. 그런데 다음 학기, 2학년, 3학년도 쳇바퀴 돌아가듯이 반복적일 것 같은 느낌이 들었어요. 지루하게 반복되는 생활을 하고 싶지 않았어요. (A청소년과의 면담 2018. 11. 4.)

본인의 학교생활을 쳇바퀴 돌아가는 것에 비유하며 반복적인 일상에 대한 회의감을 나타내었다. 학기 중에는 정신없이 주어지는 것들을 수행하다 보면 스스로에 대해 생각해보고 성찰할 수 있는 시간이 없었다. 하지만 방학이라는 기간이 시간적 여유를 가져다주고 자신을 점검해볼 수 있는 계기를 마련해준 셈이었다. 자신을 되돌아보며 모든 상황을 자세히 검토하면서 현재 상황에서 벗어나야겠다는 생각을 하게 되고 자퇴를 결심하게 된 것이다. 또 다른 상황에서 유사한 감정

을 느낀 연구 참여자가 있는데, H청소년은 학교의 모순적인 제도에서 회의를 느꼈다고 한다. 회의감에 대해 다음과 같이 기술했다.

야간자율학습에서 선택권이 있다고 했는데 형식적으로만 선택권을 준 것이고 사실상 강제였어요. 저는 야간자율학습을 신청하지 않았어요. 일본에서 살고 싶은 꿈이 있어서 일본어를 배우기 위해 학원을 다니기 위해서였죠. 그 때 학교성적이 조금 떨어지게 되었는데 담임선생님께서 저를 불러서 심각하게 이야기를 했죠. “일본어 학원 그만둬라. 너의 의견대로 야자를 빼줬더니 성적이 떨어지지 않았느냐. 네가 일본어를 배우려는 이유를 모르겠다. 성인이 되어서도 할 수 있으니 나중에 해라. 지금은 부질없는 행동이다.” 이렇게 제 꿈을 무시하는 듯한 이야기를 했어요. 이때부터 제가 이렇게 억지로 야간자율학습을 하면서 꿈을 무시하는 선생님 밑에서 배우고 싶지 않다는 생각이 들었어요. 그래서 스스로 공부하면서 검정고시를 통해 사회에 일찍 나가야겠다는 마음에 자퇴를 결심하게 되었죠. (H청소년과의 면담 2019. 3. 30.)

H청소년은 자신이 배움을 주도적으로 선택하고 싶었다. 학교에서도 야간자율 학습에 대해 선택권을 준다고 했지만 실제로는 그렇지 않았기에 강압적인 느낌을 받을 수밖에 없었다. 학교성적만으로 모든 것을 판단하고 선택을 강요하는 담임선생님의 모습은 H청소년에게 회의를 느끼게 하기에 충분했다. 자유의지를 존중해주지 않는 선택권은 오히려 학교에 대한 반감을 사게 했고 자퇴 결심으로 이어지게 했다. 학교와 추구하는 방향이 달라서 회의감에 사로잡혀 자퇴를 선택하게 된 청소년도 있다. D청소년은 음악학과를 다니던 학생이었다. 학교에서는 클래식만을 요구하였고 D청소년은 실용음악을 하고 싶었다. 끝까지 이견은 좁혀지지 않았고 D청소년은 본인이 하고 싶은 음악을 선택하게 된다.

제가 원래 음악학과를 다녔었어요. 근데 여기서도 제가 좋아하는 실용음악쪽은 아예 하지 않고 클래식만 고수하더라고요. 그니까 저한테는 흥미가 없는 거예요. 제가 음악을 좋아해서 하는 건데, 하고 싶은 음악도 하지 못하고 계속 강요만 받으니까 학교를 그만둬야겠다고 생각하게 되었어요. (D청소년과의 면담 2019. 3. 20.)

본인이 추구하는 방향과 학교가 요구하는 것이 계속해서 상충하자 D청소년은 음악학과에서 배우는 음악에 대한 회의감이 들게 되었다고 했다. 실용음악을 전

공하여 자신이 꿈꾸는 음악을 하고 싶은데 클래식에 고정되어 다른 것을 할 수 없는 현실을 맞이하게 되자 학교에서 벗어나고 싶은 생각으로 전환이 되었다. A, D, H청소년은 모두 자퇴 이전에 다른 경험을 하였다. 하지만 공통으로 학교에서 수동적으로 대처할 수밖에 없는 상황에 놓이게 되면서 회의를 느끼게 되었다는 맥락은 같다. 본질적으로 같은 맥락에서 경험을 공유하고 있기 때문이다.

자퇴 이전에 가정생활에서 공유된 경험은 '부모의 신뢰'였다. 대부분의 부모는 자퇴를 선택하겠다는 연구 참여자들의 생각을 무시하지 않고 존중해주는 모습을 보였다. 특히, 자퇴에 대한 생각을 묻고 자퇴 이후의 계획을 살펴보고 올바른 선택을 할 수 있게 지지해주는 모습은 공통으로 나타났다. B청소년의 부모는 다음과 같이 말했다.

자퇴에 대해 어머니는 지지적이었지만 아버지는 반대 입장을 가지고 있었어요. 그래도 졸업은 하는 게 좋을 것 같다고 저를 설득하려 하셨거든요. 하지만 제가 겪고 있는 어려움과 자퇴 후의 계획에 대해서 진솔하게 이야기를 나눈 후에는 저의 선택을 존중해주고 믿어주셨어요. (B청소년과의 면담 2019. 2. 15.)

자퇴에 대해 처음부터 긍정적으로 찬성한 것은 아니었지만 B청소년의 생각과 계획에 대해서 듣고 난 이후부터는 자퇴에 대한 결정을 존중해주고 허락하는 모습을 보였다. 이러한 모습에서 나타난 것은 부모의 신뢰였다. 일반적이지 않은 선택을 하겠다는 것에 무조건 반대를 하는 것이 아니라 충분히 이야기를 나눈 후 이루어진 결정이었기 때문이다. 이와 비슷한 맥락에서 생각을 존중해주고 신뢰를 보인 경우도 있다.

자퇴를 고민하면서 부모님께 제가 갖고 있는 생각을 이야기 했어요. 저에게 돌아오는 답변은 "네가 하고 싶은 것이 확고해지면 다시 이야기해라"였죠. 이 말의 의미를 잘 새기며 미래를 위해 어떻게 하면 좋을지에 대해 많은 생각을 하게 되고 계획을 구체화하게 되었어요. 이후 제가 하고 싶은 음악에 대한 끊임없이 고민하던 끝에 확고한 결심을 하게 되었고 부모님도 신뢰를 보이며 허락해주셨죠. (D청소년과의 면담 2019. 3. 20.)

D청소년의 부모는 자퇴에 대한 이야기를 꺼냈을 때 부정적인 반응을 보이지

않고 충분히 생각할 수 있는 시간을 주었다. D청소년이 스스로 고민하고 신중하게 생각할 수 있는 계기를 만들어주고 이후에 내린 판단을 존중해주고 신뢰해주었다. 자퇴를 선택한다고 했을 때 편견을 배제한 채 올바른 결정을 할 수 있도록 지지자의 역할을 수행해준 것이었다. 물론 모든 연구 참여자의 부모가 긍정적인 신뢰를 보인 것은 아니었다. 공유된 경험 중에 부정적인 반응을 보이는 부모들도 일부 있었다. 그 이유의 공통점은 부정적인 사회적 시선이 우려되기 때문이라는 것이었다. 자퇴했다는 사실로 인해 앞으로 살아가면서 상처를 받을까봐 걱정이 되기 때문에 반대의 관점을 이야기하였다고 한다. 하지만 참여 청소년들의 진실하고 확고한 의지로 인해 반대의 뜻을 꺾을 수밖에 없었다.

자퇴 이전의 경험들을 살펴보면 학교 및 가정생활에서 나타난 공통적인 맥락은 ‘학교에 대한 회의감’과 ‘부모의 신뢰’였다. 학교에 대한 회의감이 생기면서 학교에 있어야 할 이유를 상실하게 되었고 자퇴 선택에 대한 부모의 신뢰가 뒷받침되면서 추진력을 얻었다는 공통점이 있다. 회의감이 발생한 이유는 다양하다. 경험은 각각 다르지만, 학교라는 제도의 영향으로 파생된 감정은 같은 맥락을 하고 있다. 부모의 신뢰는 연구 참여자들에게 생각을 정리할 수 있게 도와주고 올바른 선택을 내릴 수 있게 하였다.

2) 자퇴 결정

자퇴 선택과정에서 나타난 경험을 살펴보면 ‘학교 안에서 발생하는 갈등’이 공통적이다. 연구 참여자들은 자퇴에 대해 끊임없이 고민하여 결정을 내렸지만, 학교에서는 자퇴하지 못하도록 막는 모습을 보였기 때문이다. 특히 H청소년의 경우 학교에서 자퇴를 철회시키기 위해 조건을 걸어 회유하거나, 행정적으로 처리를 늦춰서 자퇴하지 못하게 하는 강압적인 방법을 사용하는 등 강렬한 반대의 모습이 나타났다. 아래의 두 인용문은 자퇴를 막기 위해 사용한 학교의 상반되는 대처방식을 보여준다.

학교에 자퇴 의사를 밝히자 갑자기 태도를 바꿔서 저에게 야자도 빼주고, 0교 시도 오지 않아도 된다고 이야기 했어요. 자퇴 한다는 이유만으로 갑자기 학교

생활을 편하게 해주겠다고 하니까 너무 실망스러웠어요. (H청소년과의 면담 2019. 3. 16.)

학교에 자퇴신청을 했는데 처리를 최대한 늦추더라고요. 그래서 애매한 상태에 놓여 힘든 시간이 있었어요. 빨리 처리를 해줬으면 시간이 그렇게 길게 느껴지지 않았을 거예요. 자퇴처리를 늦게 해주는 바람에 검정고시랑 수능을 같이 동시에 준비하다보니까 너무 힘들더라고요. 하나에 집중하기가 힘들었어요. (H청소년과의 면담 2019. 3. 30.)

H청소년은 학교에 자퇴 의사를 밝히고 난 후 완전히 달라진 학교의 태도에 당황하게 된다. 야간자율학습도 반강제적으로 강요하던 모습은 사라지고 편의를 제공하겠다는 학교의 모습이 보였기 때문이다. ‘자퇴’를 계기로 상반된 모습을 보이는 학교로 인해 더욱 실망감을 느꼈다고 한다. 문제는 확고하게 자퇴 의사를 밝히고 신청을 해도 행정처리를 늦췄다는 것이었다. 이로 인해 H청소년은 본인이 계획했던 것들이 틀어질 뻔한 위기를 경험했다. H청소년 이외에 다른 연구 참여자들도 거센 학교의 반대에 부딪히거나, 지속적으로 회유당하는 상황에 놓이게 되었다고 하였다. 아래의 인용문에서는 희망적인 상황을 제시하며 자퇴를 반대하는 담임선생님의 모습이 나타나고 있다.

담임선생님께서 자퇴하지 말고 좀만 더 참아보라고 말씀하셨어요. 지금 상황 유지하면 서울대까지도 노려볼 수 있다고 말씀을 해주셨는데, 막상 제가 하고 싶은 게 아니다보니까 의지가 안 생기더라고요. (D청소년과의 면담 2019. 3. 20.)

서울대라는 희망적인 목표를 제시하면서 D청소년이 자퇴하지 않도록 회유하고 있다. D청소년은 음악에 재능이 있지만 실용음악을 하고 싶은 마음이 컸다. 하지만 학교에서는 클래식만 고수하였고, D청소년을 클래식의 길로 갈 수 있도록 회유하려고 했으나 실패했다. 학교가 원하는 방향과 맞지 않았기 때문이다. 담임선생님은 D청소년이 하고자 하는 것을 막으면서도 학교에 남아 있기를 원했다. 하지만 이미 확고한 생각을 갖고 있는 D청소년의 결정을 막을 수는 없었다. 이와 비슷한 맥락에서 친구로 인한 상처가 발생한 경우도 있다. 아래의 진술은 자퇴 과정에서 친구로 인해 받은 상처를 기술하고 있다.

제가 학교를 그만둔다고 했을 때 생각지도 못한 친구가 이런 말을 했어요. “너 이제 사회생활 어떻게 하나? 망했네.” 그 말을 듣고 충격이 너무 컸어요. ‘학교를 그만두면 사회생활을 못하는 부적응자가 되는 건가?’ 라는 생각이 들었거든요. (G청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

학교와의 직접적인 갈등은 아니지만 같은 나이의 친구에게 편견으로 가득찬 이야기를 들으니 충격이 더욱 컸다고 한다. 내 삶을 주도적으로 이끌고 원하는 방향으로 나아가기 위해 자퇴를 선택한 것뿐인데 또래 친구에게 부적응자라는 이야기를 들어야 한다는 사실은 가혹했다. G청소년은 그 친구와 이야기를 나누며 앞으로 극복해나가야 할 장애물들이 많을 것이라는 느낌을 받았다고 한다.

자퇴 결정의 경험에서 공통적으로 나타난 것은 ‘학교 안에서 발생하는 갈등’이었다. 학교 선생님, 학교 시스템, 학교 친구 모두를 포함하고 있고, 갈등이 나타난 상황과 방식은 다양했지만 본질적으로 같은 맥락을 가지고 있다는 점이 발견되었다. 자퇴를 결정하면서 연구 참여자들은 앞으로 본인이 마주하게 될 편견과 어려움을 간접적으로 체험하게 된 계기가 되었다고 볼 수 있다.

3) 자퇴 이후

자퇴 이후의 경험에서는 학교생활, 가정생활, 사회생활로 나누어 공유된 것들을 이야기할 수 있고 총 3가지로 분류할 수 있다. 첫 번째로 학교생활에서 공통된 맥락은 ‘주체적인 삶’이었다. 연구 참여자들은 학교에서 벗어난 순간부터 많은 것들을 스스로 선택하고 책임지게 되는 경험을 하였다. 학교에 있을 때는 과정을 따라가기만 하면 되어서 수동적으로 행동하게 되는 경향이 있었는데, 자퇴 후에는 스스로 행동하지 않으면 아무것도 시작되지 않는다는 것을 깨닫게 된 것이다. 스스로 선택하고 책임지게 변하는 경험들에 대해 다음과 같이 기술했다.

자퇴 후에 1년 동안은 집에만 있었던 것 같아요. 매일 반복되는 일상과 고립감으로 인해 힘들었죠. 그만두기 전에는 생각이 많았는데 막상 나오게 되니 뭐부터 해야 할 지 막막하더라고요. 교통도 불편한 곳으로 이사를 가게 되어 계획한 것들을 진행하기가 어려웠어요. 제대로 방향을 잡지 못 했다는 생각이 들더

라고요. 그 이후로 다시 마음을 다잡고 검정고시도 준비하고 제가 하고 싶은 것에 대해 탐색하기 시작했어요. 제가 움직여야 뭐든 시작이 되더라고요. (E청소년과의 면담 2018. 11. 22.)

학교에서의 삶은 수동적이지만 계획적이었다. 해야 할 것들이 명확해 따라가다 보면 목적지에 도착할 수 있었다. 하지만 자퇴 후의 삶은 그렇지 않았다. 스스로 움직이지 않으면 아무것도 바뀌지 않았다. 어떤 것을 선택하는지에 따라 다양한 결과가 나타났다. E청소년도 처음에는 방향을 잡지 못해 어려움을 겪었다. ‘이끌려가는 삶’에서 ‘이끌어가는 삶’으로 형태가 바뀌자 적응을 하지 못해 방황한 것이다. E청소년뿐만 아니라 대부분의 연구 참여자에게서도 비슷한 양상이 나타났다. 그리고 적응과정이 지난 후 ‘주체적인 삶’으로 변화가 발생한 것도 공통점이다. 스스로 움직여야 시작이 될 수 있다는 것을 인지하고 능동적인 삶을 살아가기 시작했다. 같은 맥락에서 시간 활용을 주도적으로 할 수 있다는 C청소년은 다음과 같이 말했다.

학교를 나오고 나니 마음이 많이 편하죠. 편하게 제 꿈을 찾을 수 있잖아요. 그리고 제일 중요한 건 시간이 많다는 거예요. 이제는 시간을 최대한 제대로 활용하고 싶은 생각이 들어요. (C청소년과의 면담 2018. 11. 23.)

C청소년은 시간을 주도적으로 사용하고 싶었다. 자신의 꿈을 탐색하고 주어진 시간을 최대한 활용하여 자신의 삶을 이끌어가고 싶다는 의지를 보였다. 학교에 있을 때는 정해진 시간에 맞춰서 행동할 수밖에 없었지만, 자퇴 이후에는 주도적으로 시간을 조율하여 사용할 수 있어서 제대로 활용하고 싶은 것이었다. 이와 비슷한 맥락에서 F청소년은 다음과 같이 말했다.

자퇴를 하고나서 주도적으로 살려고 노력 중이에요. 혼자서 하는 것에 익숙해져야 하고 뭐든지 선택과 책임이 따르게 된다는 것을 배우고 있어요. (F청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

주도적으로 삶을 이끌어가면서 ‘혼자 하는 것’에 익숙해져야 한다고 이야기하고 있다. 그 과정에서 선택과 책임을 배우게 되고 기존에 학교에서 대신해주던

것들을 혼자 힘으로 해야 한다는 것을 인지하고 있는 것이다.

두 번째로 가정생활에서 나타난 공유된 경험은 ‘심리적 상처’였다. 연구 참여자들은 자퇴 이후 가정에서 부모님과 갈등으로 인해 상처를 받게 되는 경험을 겪었다. 공통적 원인으로서는 자퇴로 인한 부정적인 사회적 시선 때문이었다. 자퇴에 대해 해당 청소년의 부모는 있는 그대로 인정해주려고 노력해도 주변에서 끊임없이 나타나는 부정적 반응으로 인해 자퇴 사실을 감추게 되는 상황들이 벌어졌다. H청소년은 상처를 받게 된 상황에 대해 다음과 같이 말했다.

제가 자퇴를 하고 난 후에는 엄마가 낮에는 지인들을 마주칠만한 장소에 되도록 오지 않았으면 좋겠다고 말씀하셨어요. 그 때 엄마가 가게를 하고 있었는데 제가 그곳에 일을 도와주러 갈 때마다 엄마의 지인들이 계속 곤란한 질문들을 해서 스트레스를 받으셨나 봐요. 지금은 저도 이해가 되는데 그 때 당시에는 저도 상처를 많이 받았죠. (H청소년과의 면담 2019. 3. 30.)

잘못을 저지른 것은 아니었지만 H청소년은 이런 상황에서 움츠러들 수밖에 없었다. 자퇴했다는 사실로 인해 사람들을 피해야 하는 상황이 발생했기 때문이다. H청소년의 부모도 자식이 자퇴했다는 사실로 인해 지인들의 부정적 이야기를 듣게 되면서 스트레스 상황에 놓이게 되었다. 결국, H청소년에게 가게에 오지 말아달라고 이야기를 하게 되면서 의도치 않게 마음의 상처를 주게 된다. A청소년의 사례에서 비슷한 맥락이 나타났다.

아직도 외할아버지랑 외할머니는 제가 자퇴했다는 사실을 몰라요. 자퇴할 때 약속한 것이 외할아버지랑 외할머니 두 분에게는 비밀로 해야 된다는 것이었어요. 워낙 보수적이고 엄격하신 분들이라 자퇴 사실을 이야기했다가 두 분이 쓰러지실 수도 있다고 해서 이야기하지 못 했어요. 마치 제가 큰 잘못을 저지른 느낌을 받았어요. 앞으로도 계속 거짓말을 해야 해서 스트레스를 받고 있어요. (A청소년과의 면담 2019. 11. 4.)

대부분의 연구 참여자는 A청소년과 F청소년과 같은 상처를 경험하였다. 자퇴 이후 주변의 부정적 시선으로 움츠러들고 불안을 느끼게 된 것이다. 안전하다고 느끼는 가정 안에서도 자퇴로 인한 부정적인 감정에서 완전히 벗어날 수는 없었다. 자퇴를 선택했다는 사실이 감춰지는 과정에서 연구 참여자들은 심리적인 상

처를 받게 되었다. 이러한 과정에서 주로 나타난 감정은 ‘불안감’과 ‘죄책감’이었다. 부모님이 자퇴 사실을 감추려고 하는 모습으로 인해 불안함과 잘못을 한 것만 같은 죄책감을 느끼게 된 것이다. 연구 참여자들은 밝힐 수 없는 자퇴의 사실에서 마음의 상처를 공유하고 있었다.

마지막으로, 사회생활에서 공유된 것은 ‘부당한 대우와 차별’이었다. 부당한 대우와 차별과 관련된 것으로 버스요금, 도서관 이용, 임금 차별 등의 대표적인 문제들이 있었다. 학교에 다니지 않는다는 이유만으로 연구 참여자들은 공통으로 부당함을 겪은 것이다. H청소원은 본인이 겪은 경험은 아래와 같이 이야기했다.

학생 열람실을 가려고 하면 항상 사람들이 물어봐요. “개교기념일이야?”, “학생 맞아?” 이렇게 의심하더라고요. 그래서 항상 청소년증을 들고 다녀야했어요. 성인열람실을 가기에는 부담이 되었고, 제가 성인도 아니잖아요. 자퇴를 했으니 학생은 아니지만 청소년이고 성인은 아니니까 제가 갈 곳은 없더라고요. 자퇴를 했어도 청소년이니 학생 열람실을 가야한다고 생각하지만 계속 눈치를 봐야하는 상황이 생기니 안 가게 되었어요. (H청소원과의 면담 2019. 3. 30)

자퇴 후에 사회로 나온 H청소원은 애매한 위치에 놓이게 되었다. 학생이 아닌 신분으로 사회에 있는 서비스를 이용하는데 제약이 많았다. 특히, 혼자 공부하는 것을 좋아하는 H청소원은 주중에 도서관을 자주 이용하였는데 학생 열람실에 갈 때마다 마주하게 되는 의심으로 인해 스트레스를 받았다고 한다. 학교에 있어야 할 시간에 도서관에 있다는 이유로 부정적인 시선을 접하게 되고 부당한 대우를 받게 된 것이다. 같은 맥락에서 G청소원은 자퇴 후에 아르바이트를 하면서 차별 대우를 받게 되는 경험을 하였다.

자퇴 이후 겪은 어려움 중에 일자리를 구할 때 가장 큰 제약이 작용했던 것 같아요. 일자리를 구할 때 미성년자여서 안 되는 것도 있었지만 학교 밖 청소년이기 때문에 받게 되는 시선이라든지, 무시, 임금차별 같은 것들이 제일 어려웠어요. (G청소원과의 면담 2019. 4. 19.)

G청소원은 자퇴 후에 아르바이트하며 사회생활을 경험하였다. 그리고 아르바이트를 하면서도 부정적 시선을 피할 수 없다는 사실을 깨닫게 되었다. 학교에

있어야 할 시간에 아르바이트하고 있다는 사실 자체가 문제가 되었기 때문에 감출 수밖에 없었다. 숨기다 보니 이를 악용하여 임금 차별을 당했지만 항의하는 과정에서 불이익을 볼까봐 인내할 수밖에 없었다고 한다. 아르바이트하는 것에 대해 부모의 동의도 받고 법적으로 문제가 되지 않는 선에서 진행했지만 부당한 대우와 차별을 피하기는 쉽지 않았다. 이 밖에도 버스요금에서의 차별, 문제가 발생했을 때 가장 먼저 의심을 받는 등의 어려움도 연구 참여자들에게서 공통으로 나타났다.

자퇴 이전과 자퇴 결정, 자퇴 이후의 경험으로 구분하여 그 안에서 공유된 경험을 살펴보았다. 자퇴 이전의 경험에서는 ‘학교에 대한 회의감’, ‘부모의 신뢰’가 나타났고, 자퇴 결정 과정에서는 ‘학교 안에서 발생하는 갈등’이 공통으로 드러났다. 그리고 자퇴 이후의 경험에서는 ‘주체적인 삶’, ‘심리적 상처’, ‘부당한 대우와 차별’이 공유되었는데 이는 학교 밖 청소년이 가진 방향성과 사회적 편견, 내면의 상처가 모두 나타나는 부분이었다. 연구 참여자들이 자퇴 전, 중, 후의 과정에서 겪은 경험들은 다양하게 나타났지만, 경험의 본질은 같은 맥락에서 공유되고 있었다는 사실을 알 수 있었다. 자퇴의 맥락을 함께 공유하고 거기서 파생된 경험의 본질도 유사한 부분이 많았기 때문에 자퇴의 공유된 의미를 끌어낼 수 있었고 기존의 시각과 대비되는 새로운 해석을 하는 데 도움이 되었다.

3. 자퇴의 공유된 의미

1) 개인적 차원

(1) 스스로 선택한 삶

연구 참여자들은 자퇴를 경험하면서 스스로 선택하는 법과 책임을 지는 법에 대해 배우게 되었다. 이들은 학교라는 환경에서 벗어났지만 배움을 그만둔 것은 아니었다. 배움을 추구하는 방식의 변화가 있었을 뿐이다. 연구 참여자들은 사회에서 살아남기 위해서는 고등학교 졸업장이 갖춰줘야 한다고 생각하였고, 필요에

따라 대학진학도 선택할 수 있다고 판단했다. 하지만 고등학교 졸업장이나 대학진학은 학교를 통하지 않고서도 충분히 가능하다고 판단하였으며, 김정고시는 자신의 생활패턴에 맞춰 효율적으로 시간을 사용하면서 준비가 가능하다고 생각했다. 연구 참여자들은 능동적으로 자기 주도적인 학습이 가능했기에 입시 준비만을 목적으로 하는 학교에 돌아갈 필요성을 느끼지 못한 것이다.

자퇴를 하면서 틀에 박힌 곳에서 벗어날 수 있다는 느낌이 들었어요. 이제 답답한 곳에서 벗어나 하고 싶은 음악을 하며 행복한 삶을 살아보야겠다는 생각을 했어요. (D청소년과의 면담 2019. 3. 20.)

D청소년은 음악에 소질이 있어서 학교에서도 인정받고 있었다. 하지만 학교에서는 클래식을 전공하도록 강요하였고, 학교의 요구사항과 다르게 실용음악에 관심이 많았던 D청소년은 학교와 대립구도를 형성할 수밖에 없었다. 결국, 의견을 좁히지 못하고 본인과 맞지 않는 성향의 음악을 강요받기보다는 하고 싶은 음악을 하는 쪽으로 결심하게 된다. 하고 싶은 음악을 할 수 없는 학교는 더 이상 매력적인 곳이 아니었다. 본인이 생각하는 관심분야를 추구할 수 없다고 판단한 이상, 학교에 남아 있을 이유가 사라져버렸기 때문이다. D청소년은 자퇴라는 새로운 선택지를 통해 원하는 배움을 추구하며 자신의 삶을 주도적으로 이끌어 가고 있다.

결정적으로 학교를 그만둬야겠다고 생각한 것은 반복적이고 비효율적인 패턴 때문이었어요. 학교에서 저를 포함한 친구들은 항상 잠이 부족해서 서로 이야기할 시간도 거의 없었어요. 그래서 '이렇게 소홀히 학교를 다닐 바에는 스스로 해보자'라는 생각이 강했던 것 같아요. (H청소년과의 면담 2019. 3. 30.)

H청소년은 자율성을 침해하는 학교의 태도에 많은 실망감을 느꼈다. 평소 주도적으로 공부를 해왔던 H청소년은 학교가 아니어도 배움을 추구하는 데에는 지장이 없을 것이라는 생각이 들었다. 심사숙고 끝에 김정고시를 통해 고등학교 졸업장을 취득하고 남들보다 빠르게 대학진학을 결심하였고 이를 실천하게 된다. 이 과정을 겪으며 난관에도 부딪히고 뜻대로 되지 않는 상황을 경험하기도 하지만 결국에는 목표했던 바를 이루게 된 것이었다. 대학진학을 1년 먼저 하여 일본

어도 원하는 만큼 배울 수 있었고 배움을 추구하는 과정에서 언어에 대한 관심이 생겨 국문학과에 진학하게 된다. 자기 주도적 학습이 가능했던 H청소년에게 학교는 필수가 아니었고 선택이었다. 이와 마찬가지로 자퇴 역시 학교에 대한 부적응이 아닌 원하는 삶을 위한 선택의 결과였다.

(2) 시야의 확장

연구 참여자들의 진술에서 공통적으로 나온 부분 중에 가장 많은 비중을 차지하는 부분이었다. 자퇴를 선택하게 된 후 경험한 학교 밖의 세상은 생각보다 넓고 다양했기 때문이다. 연구 참여자들 중 상당수가 갑자기 혼자 넓은 세상으로 나오게 되니 낯설고 혼란스러웠다고 한다. 이로 인해 오히려 집에만 있게 되거나 좁은 생활권을 유지하는 경우가 많았다. 알을 깨고 나오기까지는 어느 정도의 시간이 필요했다. 알을 깨고 나와서 넓은 세상에 적응이 된 순간부터는 활동범위가 넓어지고 주체적으로 행동하게 되었다고 표현하였다.

학교 다닐 때는 학교, 학원, 집을 반복하며 다니는 생활을 했었는데, 지금은 사방팔방 잘 돌아다니고 있는 것 같아요. 하고 싶으면 하고, 가고 싶으면 가고..... 정말 배운 것도 많고 활동범위도 넓어져서 보이는 게 달라진 것 같아요.
<2019. 03. 19. E청소년>

학교에 다닐 때는 부모님 결정에 많이 따랐었는데, 나오고 나서부터는 제가 하고 싶은 대로 결정했던 것 같아요. 많은 것을 경험하기도 했고, 아직도 어리지만 조금 더 어른스러워진 것 같은 느낌이 들어요. (B청소년과의 면담 2019. 2. 15.)

학교의 생활이 익숙했던 청소년들이 처음 학교 밖으로 나왔을 때는 막막했다고 한다. 어느 정도의 계획을 세워 준비를 마친 후 나온 것이었지만 갑자기 조여져있던 생활이 풀어지니 느슨해지고 나태해졌기 때문이다. 실제로 처음 몇 개월 동안은 나태한 생활을 하며 무료한 생활을 반복하기도 했다고 한다. 그 과정을 겪으면서 모든 연구 참여자들은 ‘이대로 가면 안 되겠다’는 생각을 하였고, 행동의 변화를 이끌어내기 위해 노력하였다. 나태의 고리를 끊은 후 부터는 하고 싶은 것들을 찾아 나서기 시작했다. 찾아나서는 과정 중에 연구 참여자들 중 상당

수는 학교밖청소년지원센터의 도움을 받아 더욱 풍성한 경험을 할 수 있었다고 한다. 이들은 학교 밖의 세상을 경험하며 몰랐던 것이 많았다고 이야기하며 사회에 한층 더 가까워진 것 같다고 표현하였다. 학교 안에 있었으면 하지 못할 경험들이었다고 하며 이전보다 세상을 바라볼 때 보이는 게 더 많아졌다고 했다. ‘시야의 확장’에 대해서 E청소년은 아래와 같이 말했다.

학교를 벗어나는 순간부터 기존에 제가 알고 있던 것보다 더 많이 보여요. 세상에 대한 시야가 넓어지는 것 같아요. 이게 어려운 상황일 수도 있고 이때까지 겪어보지 못한 경험 일수도 있어요. 그런 것들을 더 빨리 겪게 되면서 성숙해지는 것 같은 느낌이 들어요. (E청소년과의 면담 2019. 3. 19.)

학교에 있을 때보다 더 많이 보인다고 이야기하는 E청소년은 세상에 대한 시야가 넓어지는 것 같다고 직접적으로 표현하였다. 시야가 확장되면서 여태껏 겪어보지 못한 경험 혹은 어려운 상황을 마주하였지만 더 빨리 경험 하고 극복하면서 성숙해지고 있다는 것이었다.

(3) 자기주도학습

이론적 배경에서 언급한 것과 같이 기술적 의미의 자기주도학습은 학습자 스스로가 학습의 참여 여부에서부터 목표 설정 및 교육 프로그램의 선정과 교육평가에 이르기까지 교육의 전 과정을 자발적 의사에 따라 선택하고 결정하여 행하게 되는 학습형태를 뜻한다(서울대학교 교육연구소, 1995). 이는 초기의 기술적 연구의 의미에 해당한다. 더 나아가 Mezirow가 말한 자기주도학습은 당연하게 생각해왔던 것에 대해서 비판적으로 의식하게 되는 것을 뜻한다(Merriam, 2009). 이는 전환학습(transformative learning)을 의미하며 연구자가 연구 참여자들에게서 발견했던 자기주도성과 일치한다.

연구 참여자들은 학교라는 당연하게 정착되어 있던 기존의 관념에서 벗어나 주도적으로 배움을 추구하려고 했다. 그 과정에서 비판적 성찰을 하게 되었고 경험을 통해 ‘자퇴’라는 행동으로 옮기는 결과가 나타났다. 연구 참여자들은 자기주도성을 발휘하고자 하는 성향이 공통적으로 나타났는데 특히, 기존의 학교 교육에 대한 비판적인 시각이 많았다. 아래의 진술들은 학교에 대한 비판적인 관점

들을 보여준다.

학교는 학생을 위해 만들어진 거잖아요. 그렇다면 꿈을 더 키워줘야 한다고 생각해요. 학생들 개인의 특성을 살려주고 능력을 키워줄 수 있어야 해요. 근데 지금의 학교는 그런 게 전혀 이루어지지 않죠. 내가 하고 싶은 꿈은 이인데, 학교에서는 저걸 하라고 일부로 끌어 오는 거죠. (D청소년과의 면담 2019. 3. 20)

학교가 영양가 있는 것 같지가 않았어요. 시간낭비 하는 것 같은 기분도 들고 중학교까지만 다녀도 괜찮을 것 같았어요. 왜냐하면 제가 배우고 싶은 것을 배우는 것이 아니었으니까요. (G청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

연구 참여자들은 이미 우리 사회에 중요한 부분으로 자리매김하고 있는 학교에 대해서 비판적 시각을 제시하면서 새롭게 바라보고 있다. 자기 주도성이 배제된 학교 교육을 비판하며 ‘하고 싶은 것’을 배울 수 있는 상황을 원하고 있는 것이다. 연구 참여자들은 스스로 배움을 추구할 수 있다고 생각하였고 실제로도 그런 능력을 증명하는 모습들을 보여주었다. 음악을 배우고자 하는 D청소년은 직접 작곡활동을 하였고, 다양한 배움을 추구하고자 한 F청소년은 영국유학을 결심했다. 이 밖의 다른 참여자들은 아르바이트를 하거나 다양한 관심분야를 탐색하는 모습을 보였다. 현재 8명의 연구 참여자들 중 7명은 검정고시를 합격하였고 1명은 현재 시험을 준비 중이다. 합격한 청소년들은 모두 높은 점수를 받으며 본인이 가지고 있는 학습능력을 증명하였다. 이들은 자기 주도적으로 배움을 설계하고 실천할 수 있는 의지를 가지고 있었다. 자퇴 이후의 삶을 그려나가며 자신이 원하는 배움을 추구하고자 했다. 그 과정에서 필요한 자격이 있으면 취득하였고, 원하는 방향으로 삶을 이끌어 나가기 위해 노력하였다. 연구 참여자들이 보여주는 자기주도학습은 전환학습의 목표와 일치하는 방향으로 나아갔는데, 조금 더 확장되어 사회적인 영향을 고려하는 모습도 나타났다.

나중에 제가 목표한 바를 이루면 자퇴를 고민하거나 자퇴한 친구들을 모아놓고 토크콘서트를 한 번 해보고 싶어요. 제가 경험했던 것들을 진솔하게 풀어놓고 공유하면서 하나의 방향성을 보여주고 싶어요. 자퇴를 하게 되면 막막하거든요. 그 길을 먼저 걸어간 사람의 경험을 들으면 도움이 될 것 같다는 생각이 들어요. (E청소년과의 면담 2019. 3. 19.)

전환학습에 그치지 않고 사회적인 영향력을 줄 수 있는 단계까지 고려하고 있는 모습이 나타났다. 이는 자기주도학습의 인본주의 철학에 근거한 성장, 전환학습에 이어 마지막 목표인 ‘사회운동’과 유사한 모습을 보인다. 개인의 성장, 비판적 시각에 이은 새로운 시각에서 그치는 것이 아니라 사회 전반에 영향을 줄 수 있는 단계까지 도달할 수 있다는 점을 내포하고 있다. 연구 참여자들은 배움에 대해 스스로 설계하고 실천하는 것을 넘어서 사회적 인식과 영향까지 고려하는 의미를 공유하고 있었다.

2) 사회적 차원

(1) 편견에 맞서기

연구 참여자들은 자퇴를 선택한 순간부터 끊임없이 편견과 맞서게 된다. 아직까지 자퇴에 대한 인식은 부정적인 경우가 대부분이기 때문이다. 자퇴라는 말에 암묵적으로 부적응 혹은 비행이라는 의미가 내포되어 있을지도 모른다. 그래서 스스로 학교를 그만두는 결정을 해도 제3자의 입장에서는 문제를 일으켜서 어쩔 수 없이 자퇴를 한 것으로 오인하는 경우가 많다. A청소년은 우수한 성적으로 학교를 다니다가 학교 시스템에 회의감을 느껴 자퇴를 선택하게 된다. 하지만 학교를 그만두고 난 후에는 부적응과 관련된 선입견에 부딪히게 된다.

학교를 자퇴하게 되면 3가지 시선으로 보더라고요. ‘아팠거나, 왕따를 당했거나, 왕따를 시켰거나’ 세 가지 중에 해당사항이 있는지 먼저 확인을 하고 이후 자퇴한 이유에 대해 듣고 나서는 많이 놀라더라고요. 제가 만날 수 있는 사람들부터 인식을 바꾸기 위해 제대로 설명하려고 노력했죠. (A청소년과의 면담 2018. 11. 4.)

학교를 그만둔 사실만으로도 잠재적 문제를 가지고 있다고 판단하는 사회적 인식으로 인해 항상 편견과 맞서게 된다. A청소년 역시 잘못을 저지른 것은 없지만 자신의 억울함을 해소하기 위해서는 모든 상황을 논리정연하게 설명해야만 했다. 학교 밖 청소년이 된다는 것은 끊임없이 부정적인 시선을 마주하게 된다는

사실을 깨닫게 되는 과정이기도 했다. 그럼에도 불구하고 A청소년은 잘못된 인식에 압도당하지 않고 당당하게 맞서는 모습을 보였다. 비단 A청소년뿐만 아니라 연구 참여자들 대부분 자신이 자퇴를 ‘선택’했다는 사실에 당당하였고, 부정적인 시선에 대등하게 맞서고자 노력했다. E청소년과 G청소년은 편견을 경험한 것에 대해 아래와 같이 말했다.

자퇴 후에 적응을 잘하는 청소년들에게는 크게 관심이 없어요. 문제를 일으키는 청소년들에게 집중되어 있고 이것을 자극적으로 보도하려고 해요. 여러 명이 잘해도 한 명이 못하면 그 공동체 전체가 욕을 먹는 것처럼 저희도 그런 것 같아요. 편견을 극복하기 위해서는 자신이 선택한 길을 증명해야 해요. (E청소년과의 면담 2019. 3. 19.)

학교의 규율이 답답하고, 창의력을 감소시키는 것 같은 교육에 대한 회의감이 들었어요. 이러한 상황에서 벗어나고자 제가 선택한 것은 자퇴였죠. 하지만 저의 용기 있는 선택은 학교의 입장에서는 ‘부적응’이었고, 저도 모르는 사이에 학교 ‘부적응자’로 낙인이 찍혀버렸어요. 그래도 저는 당당해요. (G청소년과의 면담 2018. 12. 22.)

자신이 선택한 길, 즉 자퇴 이후의 삶이 올바른 선택이었다는 것을 증명해야 편견을 극복할 수 있다는 E청소년의 말을 통해 고군분투하고 있는 모습을 간접적으로 유추해낼 수 있었다. E청소년 이외에도 C청소년과 D청소년이 ‘증명’이라는 단어를 사용했다. 본인이 선택한 길을 개척하고 성공하여 다른 사람들에게 인정받고 스스로도 증명하고 싶다고 표현하였다. 이를 통해 학교 밖 청소년에 대한 사회적 인식도 개선되는 부분이 생겼으면 하는 바람이 있다고도 했다. G청소년은 주변의 시선에 크게 아랑곳하지 않는 성향을 지니고 있어서 편견을 무시하고 새로운 삶을 위해 도약하고자 용기를 냈다. 하지만 여전히 자퇴를 하는 결정에 대해서는 하나의 ‘선택’으로 존중받기 쉽지 않다는 것을 깨달았다. 사회 인식에서 학교를 다니는 것은 정상(normal)이었고 자퇴는 비정상(abnormal)에 속했기 때문이다. 사회적으로 고착화 되어 있는 이 틀을 깨기 위해서는 많은 시간과 노력이 필요하다는 것을 암시하는 부분이었다. 그럼에도 불구하고 연구 참여자들은 편견에 압도당하지 않고 맞서는 모습을 보였다. 거기서 더 나아가 사회적 인식의 변

화까지 추구하는 의지를 다지기도 했다. 이는 연구 참여자들이 자퇴의 경험을 공유하고 있는 맥락에서 부정적 편견을 인지하면서도 극복하려는 의지가 본질적으로 내포되어 있다는 사실을 보여주고 있다.

(2) 선택을 증명

연구 참여자들은 자퇴를 선택한 것에 대해 증명하고 싶은 의지를 드러냈다. 고심 끝에 자퇴를 선택하고 자신에게 맞는 길을 찾아 나선 것이지만 사회의 시선은 선택을 인정해주지 않았기 때문이다. 자퇴 후 주변의 인식은 편견으로 가득 차 있었고 자퇴를 ‘선택’했다는 의미를 쉽게 이해하지 못했다. 이미 학교를 그만둔 시점에서 잠재적으로 문제가 있는 청소년으로 낙인이 찍힌 상태였다. 연구에 참여한 8명의 청소년들은 부정적인 시선으로부터 자유롭지 못했다. 물론 드물게 자퇴를 한 결정에 대해 잘했다고 지지해주는 사람들도 있었지만 대다수는 ‘왜?’라는 질문으로 시작해서 ‘그래도 학교는 다녀야지’라는 결론으로 마무리를 지었다. 이런 상황 속에서 연구 참여자들의 생각에서 공통적으로 나타난 것은 ‘증명’이었다. 연구 참여자들은 자신이 선택한 것을 증명할 수 있게 되기를 희망하였다. 편견에 마주했을 때 정면으로 맞설 수 있을 만큼 당당하고 떳떳한 존재가 되어 선택의 이유를 보여주고 싶어 하는 마음이 드러났다고 할 수 있다. D청소년과 H청소년은 아래와 같이 이야기하며 의지를 다지는 모습을 보였다.

자퇴를 해도 나만의 방식으로 열심히 살고 있다는 것을 보여줄 필요가 있는 것 같아요. 내가 선택한 길을 증명하는 게 현재로서 할 수 있는 최선인 것 같아요. (D청소년과의 면담 2019. 3. 20.)

내가 학교를 나와서 진짜 잘 되는 모습을 보여줘야겠다, 정규 과정을 다 겪고 난 아이들이랑 다르지 않다는 것을 증명해야겠다는 생각들을 많이 했어요. 저는 학교에 있어도 잘 하는 아이지만 학교 밖에서 스스로 해도 잘 할 수 있다는 것을 보여주고 싶었고 실제로도 잘 했던 것 같아요. (H청소년과의 면담 2019. 3. 30.)

D청소년과 H청소년은 증명이라는 단어를 직접적으로 사용하며 의지를 드러냈다. 자퇴를 한 순간부터 사회적인 편견과 마주하게 된다는 사실은 경험을 통해

이미 깨달았다. 그렇기 때문에 자신이 선택한 길을 증명한다는 것은 학교의 도움을 받지 않아도 원하는 바를 이룰 수 있다는 의미를 함축하고 있는 것처럼 보인다. 두 청소년 모두 자신을 증명하여 인정받고 싶은 욕구도 보이고 있는데, 이는 이미 사회 전반에 걸쳐서 형성된 자퇴에 대한 부정적인 분위기를 반전시키고 싶은 의지를 반영하고 있는 것처럼 느껴지는 부분이다. 이와 같은 맥락에서 C청소년도 증명이라는 단어를 사용하며 자퇴 후 의지를 드러내고 있다.

제가 나중에 더 커서 남들 입에서 제 이름이 불려질 때 그 사람이 자랑스러워할 만한 인생을 살고 싶어요. 제가 선택한 길을 스스로도 증명하고 남들에게도 인정받고 싶은 생각이 많거든요. (C청소년과의 면담 2019. 11. 23.)

타인에게 인정을 받고 싶어 하는 욕구가 직접적으로 나타나 있는데 이는 자퇴 선택을 했을 당시에 주변 사람들의 영향이 컸다. 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 반복적으로 마주하게 되는 주변 사람들의 걱정과 우려가 C청소년에게 자극을 주었기 때문이다. C청소년은 스스로 선택한 길이 잘못되지 않았음을 보여주고 자신을 둘러싼 잡음들을 한 방에 불식시키고 싶은 마음이 컸다. 스스로 충분한 능력이 있다고 생각했고 나만의 방식으로 삶을 증명하고 인정받고 싶었다고 볼 수 있다. H청소년도 마찬가지였다. 여기서 말하는 정규 과정은 학교 교육을 뜻하는데 H청소년은 혼자서도 학교 교육과 대등한 위치에서 성장할 수 있다는 자신감을 보이고 있다. 이러한 주장에 대한 근거로 학교에 있을 때도 주도적으로 잘 했고 오히려 학교 시스템으로 인해 제약을 받는 부분이 있었기 때문에 학교를 그만두면 주체적으로 삶을 이끌고 증명할 수 있다고 하였다.

연구 참여자들의 경험에서 공유된 것들을 살펴봤을 때, 본질적으로 자신이 자퇴를 선택한 것이 틀리지 않았다는 것을 증명하고 싶은 욕구가 크다는 것을 알 수 있었다. 부적응의 관점에서 벗어나 자신만의 삶의 방식을 인정받고 싶어 하였고, 스스로 길을 개척함으로써 선택의 이유를 증명하고자 하였다. 이러한 선택을 증명하겠다는 연구 참여자들의 모습에서는 양가감정이 나타난다. 하나는 스스로에 대한 자신감이고 다른 하나는 사회적인 편견이 학교 밖 청소년을 많은 부분에서 압박하고 있다는 사실이었다. 그럼에도 불구하고 연구 참여자들은 공통적으

로 자신의 선택을 증명하고자 하였다.

(3) 자유와 책임

연구 참여자들은 자퇴를 통해 자유를 얻었다고 표현한다. 학교라는 제한적인 환경에서 벗어나 모든 것을 자유롭게 선택할 수 있게 되었기 때문이다. 하지만 연구 참여자들이 선택한 자유에도 분명한 책임이 존재했다. 연구 참여자들이 학교에 다닐 때는 제도적 환경이 뒷받침되었기에 책임으로부터 어느 정도 자유로울 수 있었다. 학교라는 틀 안에서 제한적인 선택만 하면 되었고 그에 따른 책임도 질 필요가 없었다고 할 수 있다. 그러나 자퇴를 선택한 순간부터 상황은 달라졌다. 연구 참여자들은 자신이 주도하는 대로 삶을 이끌어갈 수 있는 자유를 얻음과 동시에 스스로 책임을 져야하는 상황에 마주하게 되었다. A청소년은 이런 상황을 ‘생존’이라 표현하며 아래와 같이 기술했다.

학교를 나온다는 진짜 ‘나’로 살아보는 것이예요. 누가 이끌어주지 않아도 혼자 견고, 혼자 찾고, 혼자 계획을 세워야 하는 어찌 보면 생존이거든요. (A청소년과의 면담 2019. 2. 15.)

A청소년의 말을 빌리면 진짜 ‘나’로 살아가면서 모든지 독립적으로 해야하고 그에 따른 책임을 져야 한다고 하였다. 충분한 자유가 보장되지만 그에 걸맞는 책임도 따르기 때문에 ‘선택과 책임’의 상황에 자주 직면하게 된다고 이야기하였다. 어찌 보면 ‘스스로 선택한 삶’과 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 스스로 선택한 삶은 주체성을 강조한다면 ‘자유와 책임’은 자유로운 선택지와 그에 따른 책임을 져야하는 학교 밖 청소년의 상황을 잘 대변해주고 있기 때문이다. 자퇴 이후 선택과 책임을 지는 대표적인 사례로 F청소년을 이야기할 수 있다. F청소년은 자퇴 후에 검정고시를 준비하여 합격하였고 영화를 제대로 배워보기 위해 영국유학을 결심하였다. 혼자서 영국에 가서 일정 기간 동안 살게 될 F청소년은 아래와 같이 말했다.

저는 영국에 있는 대학교에 갈 예정이에요. 우리나라에 있는 대학에 가는 대신 영국 유학을 선택했어요. 자퇴했을 때처럼 제가 하고 싶은 대로 자율적으로

하는 게 좋아요. 영국에 가서도 혼자 생활하기 힘들 수도 있겠지만 제가 선택한 거니까 견뎌야죠. 그래도 가면 영화에 대해서 재밌게 배울 수 있을 것 같아요. (F청소년과의 면담 2019. 1. 5.)

F청소년에게 선택과 책임은 당연한 것이었다. 1차적으로 자퇴를 선택했고 이후 영국에 가는 것을 결정하면서 삶의 방향을 정했다. 방향을 정한 부분에 대해서는 어떠한 일이 발생하더라도 인내하고 책임을 져야겠다는 모습을 보였다. 이렇듯, 자유에 대한 책임을 인정하게 된 순간부터 F청소년이 선택할 수 있는 삶의 방향은 다양해지고 폭도 넓어졌다. 성숙의 관점에서 자유와 책임에 대해서 이야기하는 청소년도 있었다. B청소년은 자유와 책임에 대해 아래와 같이 말했다.

지금도 어린 나이지만 자퇴 이후의 경험들을 통해 조금 더 어른스러워진 것 같아요. 자유에는 책임이 따르고 뜻대로 되지 않는 일들도 많이 있다는 것을 느끼게 되었거든요. (B청소년과의 면담 2019. 2. 19.)

B청소년은 자퇴 이후의 경험을 통해 성숙해졌다고 이야기 하고 있다. 성숙해지는 과정에서 자유에는 책임이 뒤따른다는 것과 뜻대로 되지 않는 일이 많다는 것을 경험하며 성장하고 있는 자신을 발견하게 되었다고 한다.

연구 참여자들은 자퇴를 결정하고 학교 밖 세상을 경험하면서 자유와 책임에 대해 배우게 되었다. 초기에는 학교를 그만두면 무엇이든 자유롭게 할 수 있을 것이라고 생각했지만, 실패를 경험하고 책임지는 법에 대해 배우게 되면서 자유와 책임은 밀접한 상관관계가 있다는 것을 깨닫게 된다. 서로가 경험한 것들은 다양하게 나타났지만 자발적으로 자퇴를 선택한 맥락에서 공유되고 있는 본질적인 의미는 같았다. 여기서 공유된 의미는 ‘자유는 책임의 전제가 된다’는 것이었다. 자유와 책임은 정적 상관관계로 작용할 뿐만 아니라 자유가 있어야만 책임이라는 개념이 가능하다. 연구 참여자들은 자유를 부여 받고 그 안에서 책임을 배우게 되었다.

지금까지 자퇴의 공유된 의미를 6가지로 나누어 살펴보았다. 8명의 연구 참여자들이 자퇴에 대해 경험을 공유하며 도출해낸 것은 ‘스스로 선택한 삶’, ‘편견에 맞서기’, ‘시야의 확장’, ‘선택을 증명’, ‘자유와 책임’, ‘자기주도학습’이었다. 8명의

연구 참여자 모두 자퇴를 선택하였고 그 과정에서 제각각 다양한 경험을 하였다. 연구 참여자마다 다른 경험을 했지만 그 안에서 공유되고 있는 본질적인 의미는 유사한 부분이 많았다. 연구 참여자들이 자퇴를 선택함으로써 경험하게 되는 뿌리가 같기 때문이었다. 연구 참여자마다 고민하고 있는 부분은 다를지언정 이들을 둘러싸고 있는 부정적인 사회적 인식은 같았기에 경험에서 많은 공통점들이 도출될 수 있었다.

연구자는 자퇴의 공유된 의미를 분석하며 재해석하는 과정을 거칠 수 있었다. 연구 참여자들이 공유하고 있는 자퇴의 의미를 요약하면 ‘스스로 선택한 새로운 삶의 시작’이었다. 학교에 대한 부적응이 아닌 주체적인 삶의 선택이었던 것이다. 연구 참여자들은 자신만의 방식으로 배움을 추구하고 책임을 지며 성숙해지는 경험을 하였고 무수한 편견에 부딪히며 꺾이지 않는 모습을 보여주었다. 또한, 이들은 자신의 선택을 증명하고 싶은 의지를 보이며 사회 전반에 뿌리 내리고 있는 자퇴의 부정적 인식을 타파하고자 하였다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구에서 연구자는 연구 참여자들의 경험을 공유함으로써 그 안에서 도출된 자퇴에 대한 새로운 시각을 분석하여 고등학교 자퇴의 또 다른 의미를 발견하고자 했다. 또한, 연구를 통해 제주도 내에서 자퇴를 선택한 청소년들이 어떤 맥락에서 무엇을 경험하고, 그 안에서 공유되고 있는 가치가 어떤 것인지 연구함으로써 자퇴에 대한 기존의 부정적인 관점에서 탈피하고자 하였다. 이 장에서는 연구 과정과 결과를 요약하고 연구 참여자들의 경험이 선행 연구들의 이론적 맥락 안에서 어떻게 해석되는지를 살펴보고, 차이점은 무엇인지에 대해 제시하고자 한다.

이론적 배경에서는 자퇴를 바라보는 사회학적·심리학적 관점으로 상반되는 내용을 다루었다. 먼저, 기존의 관점에서는 학교 밖 청소년을 심리적 취약성과 학교 부적응의 시각에서 접근하였다(김상현, 2014; 양미진, 2007; 조아미, 2002; 황정숙, 1998). 반면에, 새로운 관점에서는 학교 밖 청소년이 지니고 있는 강점과 주체성에 주목하는 모습이 보였다(김영희, 최보영, 이인희, 2013; 배미경, 2016; 서정아, 해수, 정찬석, 2006; 금명자, 2008; 정효정, 2016). 이 연구는 선행연구와 비교해봤을 때, 새로운 관점에 가깝다고 볼 수 있다. 새로운 관점에서 학교 밖 청소년을 파악한 것과 유사한 점이 많고 맥락을 같이 하는 부분이 많았다. 그러나 분명한 차이점은 존재한다. 새로운 관점은 주로 개인적 차원에서 다루었지만 사회적 차원의 접근이 빈약했다. 특히, 새로운 관점에서 가장 대표적인 배미경(2016)의 탈학교 경험의 연구는 개인적 차원에서 접근하여 연구 참여자들의 경험을 상세히 다루고 새로운 결과를 도출해내는 성과를 얻었지만 사회적 차원의 접근은 부족했다. 이 연구의 연구자는 개인적 차원에서 그치지 않고, 내부자적 관점을 토대로 사회적 인식의 차원까지 다루며 자퇴가 가지고 있는 새로운 의미를 발견하고자 했다. 연구결과에서도 개인적 차원을 ‘스스로 선택한 삶’, ‘시야의 확

장'. '자기주도학습'으로, 사회적 차원을 '편견에 맞서기', '선택을 증명', '자유와 책임'으로 분류하여 학교 밖 청소년의 개인적 특성과 함께 사회 인식을 다룰 수 있었다. 특히, 고등학교 자퇴의 맥락, 고등학교 자퇴의 경험, 자퇴에 대한 공유된 의미를 연구문제로 설정하여 8명의 연구 참여자의 경험을 다각적으로 다루면서 고등학교 자퇴 선택에 대한 본질적인 이해를 증진할 수 있었다.

IV장의 연구 결과 1절에서는 고등학교 자퇴의 맥락이 능동성이 결여된 학교 제도, 수능에 맞춰져 있는 반복적인 학교생활의 상황 안에서 이루어졌다는 공통점이 있다. 8명의 연구 참여자의 진술에서 나타난 고등학교 자퇴의 맥락은 '학교가 주는 답답함'과 '자유로워지고 싶은 마음'으로 나타났다.

IV장의 연구 결과 2절에서는 고등학교 자퇴의 경험을 자퇴 이전, 자퇴 결정, 자퇴 이후의 세 단계로 나누어 살펴보았다. 먼저, 자퇴 이전의 경험은 학교생활과 가정생활로 나뉘어 볼 수 있었다. 연구 참여자들이 공유한 경험들이 학교생활에서는 '학교에 대한 회의감'으로, '가정생활'에서는 '부모의 신뢰'로 나타났다. 연구 참여자들이 추구하는 방향성과 맞지 않는 학교에서는 회의를 느끼고 자퇴 선택을 존중해주는 부모와는 신뢰감을 형성하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 자퇴 결정에서는 공통으로 '학교 안에서 발생하는 갈등'이 나타났다. 자퇴 선택에 대해 학교 선생님, 친구, 시스템과 부딪히는 부분이 연구 참여자들에게 심적으로 어려움을 제공하는 원인이 되었다. 마지막으로, 자퇴 이후의 경험에서는 학교생활, 가정생활, 사회생활로 나누어 3가지 공통점을 발견할 수 있었다. 연구 참여자들이 공유하고 있는 경험의 본질을 파악하여 학교생활에서는 '주체적인 삶', 가정생활에서는 '심리적 상처', 사회생활에서는 '부당한 대우와 차별'로 나타난다는 사실을 확인했다. 이를 토대로 자퇴를 선택한 이후의 삶에 대해 다각적인 접근이 가능하였다.

IV장의 연구 결과 3절에서는 연구 참여자들의 주관적인 경험에 초점을 두고 고등학교 자퇴의 공유된 의미를 파악하였다. 연구에 참여한 청소년들의 경험에서 자퇴에 대한 공유된 의미로 여섯 개의 주제가 도출되었다. 개인적 차원에서는 <스스로 선택한 삶>, <시야의 확장>, <선택을 증명>으로 나타났다. 사회적 차원에서는 <편견에 맞서기>, <자유와 책임>, <자기주도학습>이라는 의미가 드러났다. 이는 고등학교 자퇴에 대해 심리학적·사회학적으로 접근하여 또 다른 의미를 파악한 것이라 할 수 있다. 연구 참여자들의 경험 공유를 통해 사회 기저에

형성된 부정적인 자퇴의 의미에 대비되는 관점을 제시하였다.

2. 결론 및 제언

이 연구는 학교 밖 청소년을 만나며 ‘이들을 학교 부적응으로 보는 것이 적절한가? 그렇다면 학교에 다니는 선택 이외의 모든 것들은 잘못된 것인가?’라는 의문점에서 출발하였다. 이러한 의문점을 시작으로, 연구자가 연구 참여자인 학교 밖 청소년을 만나며 겪었던 경험들을 같이 공유하며 고등학교 자퇴가 갖는 의미에 대해 본질적으로 이해하려는 목적으로 수행되었다. 결론에서는 연구 결과와 논의에서 다룬 내용을 통해 연구문제에 대한 최종적인 답을 제시하고자 한다.

연구자는 제주지역 학교 밖 청소년을 중심으로 고등학교 자퇴의 경험을 탐색하면서 본질적인 의미를 발견할 수 있었다. 자퇴를 선택한 연구 참여자 각각의 경험은 달랐지만, 그 안에서 공유된 의미는 같은 곳을 향하고 있었기 때문이다. 연구를 통해 내린 결론은 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 연구 참여자들이 자퇴를 하는 이유는 학교라는 공간이 배움에 대한 욕구를 충족시키지 못하기 때문이다. 연구 참여자들이 말하는 배움은 다양한 형태로 나타났지만 학교 안에서는 추구할 수 없다는 공통점이 있었다. 학교라는 제도 안에서는 교과 성적과 관련 있는 시험이 가장 우선시 되고 있어서 연구 참여자들이 원하는 배움의 욕구를 채울 수 없었다. 시험과 관련이 적다는 이유로 원하는 배움에 제한을 받았기 때문에 학교 안에서 답답함을 느끼게 되었다. 그래서 학교 교육 과정에서는 자신이 원하는 것을 이룰 수 없다고 판단하여 스스로 해결해야겠다는 생각을 하게 된다. 이 과정에서 학교라는 답답한 환경에서 벗어나 주체적으로 배움을 추구하려는 모습이 나타나기 시작하고 자퇴를 선택하게 되는 근거가 되었다. 또한, 자신의 욕구를 방해 받는 환경에서 벗어나 능동적으로 삶을 이끌어가고자 하였다. 연구 참여자들은 고고학, 실용음악, 영화제작, 독서, 일본어 등에 관심을 갖고 있었고 관심사에 대해 깊게 파고들어 배움을 추구하고 싶었지만 학교 교육 과정에서는 불필요한 것으로 여겨졌다. 연구 참여자들이 가장 원하

는 배움이었지만 학교에서는 시험과 관련이 없는 불필요한 배움이였다. 실제로 학교에서 연구 참여자들이 배우고자 한 영역을 제대로 가르쳐줄 수 있는 환경도 조성되지 않았다. 현실을 깨닫게 된 연구 참여자들은 학교에서는 자신이 원하는 것을 얻을 수 없다는 판단을 내리게 되고 자퇴를 결정하게 된다. 자퇴 선택에는 ‘스스로 배움을 선택’하려는 주체성이 내재되어 있다고 할 수 있다. 연구 참여자들은 정형화된 교육에서 탈피하여 자신이 원하는 대로 배움을 계획하고 실행하는 자기주도학습을 선택하고자 했다. 연구 참여자들이 자퇴를 하게 된 이유를 정리하면, 시험 위주로 교육이 편성된 답답한 환경에서 벗어나서 자신의 삶을 능동적으로 이끌어가고, 원하는 배움을 마음대로 선택할 수 있는 욕구의 반영이라고 할 수 있다.

둘째, 학교 밖 청소년으로 살아가는 것은 끝없는 도전의 연속이다. 연구 참여자들은 자퇴를 선택한 시점부터 사회 전반에 형성되어 있는 부정적인 선입견과 맞서 싸우는 상황에 놓이게 되었다. 자발적으로 선택한 행동이었지만 기존의 시각에서는 문제 행동으로 여기는 시각이 대부분이었기 때문이다. 이 과정에서 연구 참여자들은 심리적 상처를 받기도 했다. 자퇴를 했다는 이유만으로 학교 부적응자라는 시선을 감내해야 했고, 학습 능력을 의심받는 상황이 지속되었다. 스스로의 판단과 필요에 의해서 자퇴를 선택했지만 뒤따르는 상황들은 만만치 않았다. 하지만 연구 참여자들은 포기하지 않았고 끊임없이 도전하는 모습을 보였다. 도전하는 과정에서 실패도 많이 경험했지만 이를 밑거름으로 삼아 한 단계 더 성장하고 성숙해진 것이다. 학교에 있을 때 보다 사회를 바라보는 시야도 한층 더 넓어져서 자신이 원하는 것을 선택하고 책임지는 범도 배우게 되었다. 또한, 도전을 통해 자퇴를 선택한 이유를 증명하고자 하는 모습도 나타났다. 한 참여자는 “학교 밖 청소년으로 살아간다는 것은 도전인 것 같아요. 왜냐하면 항상 ‘어느 학교 나왔어?’ 라는 질문을 받는 순간부터 시작이거든요. 검정고시, 자퇴 등을 이야기하면 편견을 가지고 보기 시작해요. 그렇기 때문에 끊임없이 도전해야 하고 제가 선택한 길을 증명해야 하죠.” 라고 이야기하며 학교 밖 청소년으로 살아가는 마음가짐을 보여주기도 했다. 이렇듯 학교 밖 청소년으로 살아가는 것은 스스로에 대한 믿음을 지속하고, 사회적 편견에 맞서며 심리적으로 단단해지는 과정을 겪게 되는 도전이라고 할 수 있다.

셋째, 학교 밖 청소년에게 적합한 접근방식이 필요하다. 학교 밖 청소년을 둘러싼 사회적 편견의 내용을 살펴보면 ‘학교에 적응하지 못한 청소년, 학교 폭력 피해자·가해자, 문제를 일으키는 청소년, 학습 능력이 부족한 청소년’이 높은 비율로 나타나고 있다. 게다가 이들을 위한 지원정책들은 학교를 벗어나는 현상을 문제로 판단하고 단순 학업복귀를 목표로 설정하고 있어서 효율적으로 활용되지 못하고 있다. 학교 밖 청소년을 대상으로 심리적 개입을 할 때에도 문제를 내포하고 있다는 것을 전제로 하여 접근하기 때문에 제대로 된 이해를 바탕으로 상담 및 치료적 접근도 쉽지 않다. 이 연구를 진행하면서 연구자가 가장 크게 느낀 것은 학교 밖 청소년을 있는 그대로의 모습으로 수용해야한다는 것이다. 선입견이 들어간 상태에서는 이들의 특성을 제대로 이해하기 어렵기 때문이다. 단순히 학업 복귀를 목표로 선부르게 개입을 하거나, 문제행동을 내포하고 있다고 가정하여 이들에게 제한을 거는 정책들은 효과가 미미할 수밖에 없다. 학교를 다니는 학생들이 학교 환경을 잘 활용할 수 있도록 지원을 하는 것처럼, 학교 밖 청소년이 자신의 목표를 달성하기 위한 추진력을 얻을 수 있도록 환경이 조성될 필요가 있다. 자퇴를 선택한 이유를 부정적으로만 바라보지 말고 학교 밖 청소년이 가지고 있는 주체성을 이해하여 접근해야한다.

마지막으로, 연구를 통해 드러난 자퇴의 의미는 ‘스스로 삶을 선택’한다는 것이었다. 상황을 회피하거나, 어쩔 수 없이 선택하기보다는 자신의 삶을 능동적으로 이끌어가기 위한 선택의 과정이라고 할 수 있다. 8명의 연구 참여자들을 통해 고등학교 자퇴의 새로운 모습을 발견할 수 있었다. 기존의 시각에서는 자퇴에 대해 학교 적응하지 못하고, 수동적이며 잠재적인 위험성을 내포하고 있다고 판단하는 부분이 많았다. 하지만 연구 참여자들의 경험을 통해 공유된 자퇴의 의미는 주체적이고 능동적으로 삶을 이끌어가는 선택이었다. 기존의 관점과 대비되는 또 다른 의미가 도출되었다고 할 수 있다. 자퇴에 대한 사회 전반의 인식을 개선하기 위해서는 아직도 갈 길이 멀다. 하지만 희망적인 부분은 자퇴 이후에도 자신의 삶을 개척하기 위해 고군분투하고 있는 학교 밖 청소년이 많다는 부분이다. 이들이 원동력이 되어 사회 전반에 뿌리 내리고 있는 편견에 맞서 싸우고 자신의 길을 증명하기 위해 노력한다면 새로운 관점에서 접근할 수 있는 계기가 마련될 수 있다.

이 연구는 고등학교 자퇴를 선택한 청소년들의 경험을 현상학적 접근방법으로

탐색하여 자퇴에 대해 다각적이고 본질적인 기초자료를 제공했다는 의의가 있다. 학교 밖 청소년에 대한 상담 및 프로그램 개입 시에 그들의 심리적인 특성을 파악하고 이해할 수 있는 기초 연구로서 활용하고, 학교 밖 청소년에게 어떻게 접근할지에 대한 방향을 제시하고 있기 때문이다. 또한, 자퇴에 대한 기존의 부정적인 시선과 대비되는 새로운 관점을 대등하게 제시하여 학교 밖 청소년을 편견 없이 이해할 수 있는 기초자료로 활용될 가능성이 높다. 그러나 인원과 시간에 대해 제한점이 있는 상태에서 연구가 진행되었기에 한계점도 분명하게 드러난다. 우선, 참여자 정보에서 최대한 다양한 구성으로 연구 참여자 집단을 형성하고자 하였으나 일부 연령대가 물리게 되는 현상이 나타났다. 이로 인해 연구 참여자 집단에서 20세가 가장 많이 몰려 연구 결과를 분석할 때 유사점이 많이 도출되어 어려운 점이 있었다. 그리고 연구를 진행하는 과정에서 자료수집 절차가 면담과 연구 참여자가 작성해놓은 기록지를 해석하는 2가지 방식에 집중되어 있었다. 참여 관찰의 방법도 사용되었으나 연구에 제대로 활용될 정도로 충분한 자료가 수집되지는 않았다.

이 연구의 후속 연구 과제를 제언하면 다음과 같다.

첫째, 학교 밖 청소년을 연구 참여자로 모집할 때에는 최대한 다양한 연령으로 구성하고 겹치는 연령대를 최소한으로 할 필요가 있다. 이 연구에서는 18~24세의 청소년 참여자 중 20세가 4명이었다. 나머지 연령대가 1명씩 분포되어있던 것에 반해 20세에 4명이 집중되어 있어서 한쪽으로 치우쳐진 자료가 수집될 수 있는 위험성이 있었다. 이를 방지하기 위해서는 연령대가 특정 연령에 집중되지 않도록 모집과정에서 유의해야 한다. 균형 잡힌 연령대 구성이 되어야 자료를 수집하는 데 용이하다.

둘째, 현상학적 연구방법을 사용하는 경우에는 자료수집 방법을 폭넓게 활용할 수 있어야 한다. 이 연구에서는 주된 자료로 면담 분석, 보조 자료로 일화기록 분석을 사용하였다. 연구를 진행하는데 크게 문제는 없었지만 자료수집 방법이 한정적이어서 분석 과정에서 어려움이 있었다. 이를 보완하여, 연구 참여자가 남긴 일화 기록을 이용한 분석, 참여 관찰, 초점 집단 면담(focus group interview) 등 자료수집 방법을 다양하게 활용한다면 원활한 자료 분석이 가능하다.

참 고 문 헌

- 강석영, 양은주, 이자영(2009). 잠재적 학업중단청소년을 위한 개입프로그램 개발, 한국청소년상담복지개발원, 청소년상담연구(총서).
- 강주희, 박지혜, 전종설(2011). 피해학대경험이 청소년의 음주에 미치는 영향: 정신건강과 자아존중감의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 13(1), 121-140.
- 교육부(1997). 학교 중도탈락자 예방 종합 대책. 교육월보, 181, 53-61.
- 구분용, 유제민(2003). 중퇴에 관한 위험 및 보호요인의 신경망 모형. 한국심리학회지: 건강, 8(1), 133-146.
- 권이중(2010). 학업중단 아동과 청소년의 문제점과 해결방안. 한국아동청소년가족포럼자료.
- 권현진(2011). 인천지역 학업중단 청소년 실태와 지원방안. Incheon Development Institute 연구보고서.
- 금명자(2008). 우리나라 학업 중단청소년에 대한 이해. 한국심리학회지, 14(1), 299-317.
- 김경숙, 김인희(2016). 중·고등학교의 학업중단 위기학생이 경험하는 소외에 관한 질적사례연구. 교육행정학연구, 34, 253-285.
- 김범구(2013). 잠재계층분석(LCA)을 이용한 학업중단 청소년의 유형과 심리사회적 특성연구. 박사학위논문, 명지대학교.
- 김상현(2014). 학업 중단 경험이 있는 고등학교 복교생의 학교생활에 대한 연구, 박사학위논문, 성균관대학교.
- 김승오(2015). 학교 청소년과 학교 밖 청소년의 학교부적응 행동 비교 분석. 박사학위논문, 경남대학교.
- 김영희, 최보영, 이인희(2013). 학교 밖 청소년의 생활실태 및 욕구분석. 청소년복지연구, 15(4), 1-29.
- 김영희(2015). 검정고시를 선택한 일반고등학교 학업중단 청소년의 적응경험: 학교 밖에서 진로를 결정하고 고군분투하는 청소년. 청소년복지연구, 17(2),

131-157.

- 김옥엽, 이연숙(2004). 전라북도 청소년 학업중단에 대한 의식 및 위험요인과 보호요인의 분석. *상담학연구*, 5(3), 725-741.
- 박병금, 노필순(2016). 학교 밖 청소년의 학교중단과정과 학교 밖 생활경험. *청소년학연구*, 23(8), 47-78.
- 박주영(2014). 부모-자녀의 의사소통이 자녀에게 미치는 영향에 대한 메타 분석. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 박현선(2004). 학업중퇴청소년의 적응유연성. *청소년상담연구*, 12(2), 69-82.
- 배미경(2016). 학교 밖 청소년의 탈학교 의미 연구. 박사학위논문, 신라대학교.
- 배영태(2003). 중고생의 중도탈락 인과모형 검증과 판별척도 개발. 박사학위논문, 대구가톨릭대학교.
- 백혜정, 송미경, 신정민(2015). 학교 밖 청소년 지원 정책 체계화 방안 연구. *한국청소년개발원 연구보고서*, 1-310.
- 서울대학교 교육연구소(1995). *교육학용어사전*. 하우동설.
- 성윤숙(2005). 학교 중도 탈락 청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. *한국청소년연구*, 16(2), 295-343.
- 손연아(2017). 학교를 떠난 청소년을 자녀로 둔 어머니의 삶의 경험, 박사학위논문, 충남대학교.
- 안영숙(2012). 학교중도탈락 청소년들의 복교 후 학교적응 과정과 유형. 박사학위논문, 부산대학교.
- 안현의, 이소영, 권해수(2002). 학교 중도탈락 청소년의 욕구와 심리적 경험 조사. *청소년상담문제연구보고서*, 서울: 한국청소년상담원.
- 양미진, 지승희, 이자영, 김태성(2007). 학업중단 청소년의 사회적응력 향상을 위한 캠프 프로그램 개발연구. *상담학연구*, 8(4), 1657-1675.
- 양옥승(2006). 3-6세 유아의 자기조절력 측정척도 개발. *미래유아교육학회지*, 13(2), 161-187.
- 오혜영, 지승희, 박현진(2011). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. *청소년상담연구*, 19(2), 125-154.
- 유진이(2009). 학교중도탈락 청소년의 심리적 지도방안. *21세기 청소년 포럼*.

- 49(단일호), 111-132.
- 윤여각, 박창남, 전병유, 진미석(2002). 학업중단청소년 및 대안교육 실태조사. 서울: 한국교육개발원.
- 윤영신(2007). 청소년기 자기조절능력 관련변인 연구. 박사학위논문, 숙명여자대학교.
- 윤은중, 김희수(2006). 청소년의 자기효능감과 자아존중감이 학업성취도에 미치는 영향. 한국청소년시설환경학회, 4(2), 57-70.
- 윤철경, 유성렬, 김신영, 김지연(2013). 학업중단 청소년의 패널조사 및 지원방안 연구 I, 서울: 한국청소년정책연구원.
- 이경민(2018). 청소년의 위험요인 및 보호요인이 학업중단의식에 미치는 영향: 자아존중감, 행복감의 매개효과. 박사학위논문, 서남대학교.
- 이경상, 조혜영(2005). 학업중단 청소년들의 진로설정 및 준비실태에 관한 연구. 진로교육연구, 18(2), 41-64.
- 이미원, 유현실(2013). 학교중단 청소년의 ‘나의 삶 찾기’ 과정: 천안시 거주 청소년 중심으로. 청소년상담연구, 21(1), 341-370.
- 이병환(2002). 학업중단청소년의 사회적응방안. 한국교육, 29(1), 175-196.
- 이선희(2014). 노동경험이 있는 학업중단청소년의 학업복귀 경험의 근거이론에 의한 접근. 미래청소년학회지, 11(2), 157-181.
- 이소래(2001). 학교중도탈락에 영향을 미치는 요인에 대한 분석 연구. 학교사회복지, 4, 111-142.
- 이주연, 정제영(2015). 학업중단 결정에 대한 학교 밖 청소년의 인식 연구. 청소년학연구, 22(11), 239-267.
- 이종상(1985). 고등학교 학생들의 중퇴에 관한 연구. 석사학위논문, 서울대학교.
- 이재우(1973). 중학교 중퇴원인과 예방에 관한 연구. 교육학연구, 11(1), 52-78.
- 이현주, 김용남(2012). 고등학교 학업중단을 변화의 지역별, 학교유형별 현황 및 학교 관련 요인 탐색. 아시아교육연구, 13(1), 149-185.
- 전미향(1998). 집단미술치료가 청소년의 자기존중감과 사회적응력에 미치는 효과. 한국미술치료학회, 5(1), 75-90.
- 정미경(2013). 군입대 前 고등학교 학업중단 청소년들의 심리적 성장환경이 주관

- 적 삶의 질에 미치는 영향, *한국군사회복지학*, 6(2), 65-91.
- 정호정(2016). 지각된 낙인이 학교 밖 청소년의 자아존중감과 사회적응에 미치는 영향, 석사학위논문, 명지대학교.
- 조규필, 박현진, 김래선, 김범구, 양대희, 이현진, 황수진(2011). 학업중단 청소년의 학교 재적응 과정 연구. *중등교육연구*, 59(4), 969-1000.
- 조선경(2017). 학교 밖 청소년의 부모 및 또래지지와 진로준비행동의 관계에서 자기격려의 매개효과. 박사학위논문, 명지대학교.
- 조성연, 이미리, 박은미(2009). 학업중단 청소년. *한국아동학회*, 30(6), 391-403.
- 조아미(2002). 청소년의 학교중퇴 의도 결정요인. *청소년학연구*, 9(2), 1-22.
- 조영란(1994). 부부의 갈등과 자녀의 학업성취도와의 상관연구. 석사학위논문, 연세대학교.
- 최수정(2018). 학교 밖 청소년이 지각한 부모애착이 사회적응력에 미치는 영향: 회복탄력성과 의사소통의 매개효과 중심으로, 박사학위논문, 서울한영대학교.
- 한국교육개발원(2018). *교육통계서비스*.
- 허철수(2004). 학교 밖 청소년을 위한 서비스 자원개발 및 적용. *청소년상담문제 연구보고서*(50).
- 황유경(2001). 집단 미술치료 프로그램이 아동의 학교 부적응행동에 미치는 영향. 박사학위논문, 동아대학교.
- 황정숙(1998). 중퇴경험생과 일반재학생의 자아정체감 및 성격특성 비교연구. 석사학위논문, 강원대학교.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning theory*. Prentice-hall / 변창진 옮김(2003) *사회적 학습이론*. 한국학술정보.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenological views in R. Valle and M. King(Eds.). *Existential phenomenological alternative for psychology*(pp.48-71). New York: Oxford University Press.

- Eccles, J. S. & Midgley, C. & Wigfield, A. & Buchanan, C. M. & Reuman, D. & Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993). *Development during adolescence. American Psychologist, 48*(2), 90-111.
- Kish, L. (1965). *Survey Sampling*. New York: Wiley.
- Kopp, C. (1982). The adolescents of self-regulation a developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes indevelopment. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- Merriam, S. B. & Caffarella R. S. & Baumgartner L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons / 기영화·홍성화·조윤정·김선주 옮김(2009). *성인학습론*. 서울: 아카데미프레스.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative Research: A Guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oak, CA: Sage.
- Moorehouse, M. J. (1991). Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence. *Developmental psychology, 27*(2), 295-303.
- Omery, A. (1983). Phenomenology: A Method for nursing research. *Advanced Nursing Science, 5*, 49-63.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk Factors and Levels of Risk for High School Drop outs. *Professional School Counseling, 10*(3), 297-306.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with and emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. Major(Eds.), *Anxiety and anxiety disorder*(pp.681-706). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Manen, M. (1990). *Research lived experience: Human science for an*

action sensitive pedagogy. London: Althouse.

Wendy, M. C.(2001). Intergrating self-determination theory and social cognitive theory to predict urban high school students distress, achievement, and retention. Unpublished doctoral dissertation. The University of Wisconsin-Milwaukee.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Cornell University Press.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1993). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.

ABSTRACT

An Interpretation of High School Students' Withdrawal : Focused on Out of-School Youths in Jeju

Eun Seok Kim

Major in Psychotherapy
Graduate School of Social Education
Jeju National University

Supervised by Professor Min Ho Kim

Social perception of student withdrawal from highschool is still negative. The fact alone that one dropped out of school leads he or she to face prejudice and makes he or she to feel intimidated in life as withdrawal seems to imply one's problematic behavior. However, the fact that they have decided to quit school may pose a potential danger to them. The study starts from the questions as 'Is it appropriate to meet out-of-school youths and look at them as school maladjustments?, And if so, is everything wrong except for the choice of attending school?' This study is meaningful that it looks at negative perceptions of existing high school dropouts and reinterprets meanings derived from experiences shared by researchers of the study. The results of the study for this process are as follows.

First, in what context did the withdrawal occur?

Second, what have the highschool dropouts experienced throughout withdrawal?

Third, what is the personal and social significance of the withdrawal shared by teenagers outside of school?

To carry out these studies, phenomenological research method was used as it can reveal the essential meaning of high school withdrawal through the participants' experience. Among them, Colaizzi(1978)'s method was used as it focuses on deriving the common attributes of the entire study participants rather than on the personal attributes.

The research consists of eight participants, four men and four women, a youth group composed of 18 to 24 years of age, and they all experienced withdrawal for more than a year. The data collection period was from Nov. 4, 2018 to April 30, 2019, and each participant had two interviews, with an average interview time of two hours. The analysis of the data was conducted in accordance with the Phenomenological Qualitative Analysis stage of Colaizzi(1978), and the components were obtained through the process of repeated reading of the interview contents of the participants to find significant contents.

The researcher analyzed the shared experiences of the study's participants, and 163 significant statements were derived from 14 drafts. Among them, there were six topics of study. The followings are the results of a study on another meaning of withdrawal from highschool.

First, for the participants, withdrawal meant 'a choice for a new life.' The participants tried to lead their own lives and stop living passive lives. Second, withdrawal was 'the process of fighting against prejudice.' The participants fought social prejudice in their own way and tried to change others' perception of them. Third, by withdrawal, 'their vision expanded and widened.' The participants have broadened their horizon through new experiences from

the lives after their withdrawal. Fourth, The participants tried to prove the reasons they chose withdrawal were right. The study participants showed a desire to prove and be recognized for their choice of withdrawal. Fifth, for the participants, withdrawal was 'freedom and responsibility.' Participants could learn about the freedom and responsibility given to them after withdrawal. Sixth, 'self-directed learning' was shown through participants' withdrawal. The study participants critically examined the current education system, school, and tried to approach to learning from a new perspective.

The result of this study could be used as base data which can help to understand out of school youths without being biased. Furthermore, the research has its significance as it can be used in counselling out of school youths, and as it provides foundation of developments of programs and services.

※ Key words: choice, withdrawal, prejudice, out-of-school youth

< 부록 1 > 연구 참여자 동의서

< 연구 참여 동의서 >

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 귀한 시간을 내시어 연구에 참여해 주심에 깊은 감사를 드립니다. 저는 제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과에서 석사 학위 과정에 재학 중인 김은석입니다. 본 연구자는 귀하에게 [고등학교 자퇴의 또 다른 의미: 제주지역 학교 밖 청소년을 중심으로]에 관한 연구에 참여하시길 요청합니다. 연구를 시작하기에 앞서 연구 참여자에게 다음과 같은 사항을 알려드립니다.

1. 귀하의 본 연구 참여는 완전히 자유의사에 따릅니다.
2. 귀하는 언제라도 답변하기 곤란한 질문에 대해 거부할 수 있으며, 본 연구 참여에 대해서도 거부할 수 있는 권리를 가지고 있습니다.
3. 인터뷰는 1~3회 혹은 그 이상 진행될 예정입니다. 인터뷰 시간은 1~2시간 정도 걸릴 것입니다.
4. 귀하의 인터뷰는 녹음, 사진촬영, 비디오 녹화될 예정이며, 본 자료는 학술 연구목적 및 교육용으로만 사용되며, 오직 이 연구를 위해서만 사용되도록 엄격히 관리될 것입니다.
5. 인터뷰 내용 중 일부는 논문에 인용될 수 있으며, 어떠한 경우에도 귀하의 이름이나 기타 특징이 노출되는 사항들은 포함되지 않을 것입니다.
6. 연구 도중 불편한 내용이 발생할 경우 언제든지 말씀해주시기 바랍니다. 적극 반영하겠습니다.

나는 연구에 대한 위의 내용을 읽고 이해했으며, 본 연구에 연구 참여자로 참여하는 것에 동의합니다.

연구 참여자: _____(서명)

날 짜: _____년 ____월 ____일

연구자: 김은석

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과 석사과정

지도교수: 김민호

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

< 부록 2 > 면담 질문 목록

※ 면담 질문 목록

이름	성별	나이	자퇴 시기	자퇴 기간	자퇴 원인	비고

◆ 대표적 면담 질문

1. 학교를 나온 후 어떻게 지내고 있어요?
2. 학교를 그만두게 된 이유는 무엇인가요?
3. 학교를 그만둘 때의 마음은 어땠나요?
4. 학교를 그만둘 때 주변의 반대는 없었나요?
5. 자퇴 후에 후회한 적이 있나요?
6. 학교는 나에게 어떤 곳인가요?
7. 학교를 그만두기 전과 그만둔 후에 인식의 차이가 있나요?
8. 학교 밖에서 바라보는 학교는 어떤가요?
9. 학교 밖 청소년으로 살아가는 것은 어떤가요?
10. 본인이 생각하는 자퇴는 어떤 의미인가요?
11. 힘들 때 도움을 받을 수 있는 사람이 있나요?
12. 자퇴 결정에 대해 만족하시나요?
13. 자신의 미래에 대한 계획이 있나요?
14. 학교 밖 청소년에 대한 인식이 어떤 것 같나요?
15. 자퇴 후에 겪은 어려움이 있나요?
16. 자퇴를 고민하는 사람이 있다면 어떤 이야기를 해줄 수 있을 것 같아요?