



경계선지능 중학생의 학교생활 경험: 작은 이야기로 읽기*

정나은¹, 이은주², 이순표³

<< 요약 >>

본 연구는 경계선지능 중학생 3명의 학교생활 경험을 작은 이야기(small stories) 분석을 통하여 질적으로 탐색했다. 학생들의 짧고 단편적인 발화, 침묵, 비서사적 응답까지 분석 자료로 삼아, 학생들이 학교 안의 어떤 자리(site of engagement)에서 경험을 이야기할 수 있고 어떤 자리에서 말을 멈추는지를 살펴보았다. 면담 자료 분석 결과, 본 연구의 학생들에게 학교생활은 학교 안에서 자신을 표현할 자원과 관계가 충분히 마련되지 않은 것으로 드러났다. 학생들은 수업, 교사와의 관계, 또래 관계 영역에서 짧은 응답과 침묵의 양상을 보였으며, 학원의 1:1 수업, 특수학급, 학교 밖 활동에 대해 이야기할 때는 구체적으로 진술하였다. 자신과 미래에 대한 진술에서도 학생들은 학교 밖 활동에서 자원을 찾고 있었다. 이러한 관찰은 학생들의 짧은 응답과 침묵이 학생 개인의 특성만이 아니라 학생 발화가 발생하고 멈추는 자리의 조건과 함께 나타남을 시사한다. 본 연구는 경계선지능 중학생의 학교 경험을 이해할 때 학생 개인의 인지적·정서적 특성뿐 아니라 학생의 발화가 어떤 상황에서 나타나고 어떤 상황에서 멈추는지를 함께 살펴볼 필요가 있다.

주제어 : 경계선지능 중학생, 학교생활, 작은 이야기

* 이 논문은 2025학년도 청주교육대학교 연구비(CJE2025D010)에 의하여 연구된 것임.

1. 사천초등학교 교사, cneaba@gmail.com (주저자)
2. 청주교육대학교 교수, spedlee@cje.ac.kr (교신저자)
3. 옥동초등학교 교사, samnage@naver.com (공동저자)

I. 서론

1. 경계선지능 학생의 학교생활

경계선지능(Borderline Intellectual Functioning)은 지능 지수 71~84 범위에 해당하여 지적장애 진단 기준 바로 위에 위치하는 인지적 특성으로, 통계적 추정비율은 13.59%(임태원 외, 2024)이다. 이들은 「장애인 등에 대한 특수교육법」 상의 특수교육 대상에는 포함되지 않지만, 일반 교육과정 안에서 또래의 학습 속도를 따라가기 어렵고 수업 내용을 이해하는 데 시간이 더 걸리는 등 학교생활에서 어려움을 겪는 학생들이다(강옥려, 2016; 박현숙, 2018; 임경남 외, 2019; 임효경, 2023).

경계선지능 학생의 인지적 특성은 학교의 학습 상황에서 다양한 어려움으로 나타날 수 있다. 정보 처리 속도와 작업 기억의 제한으로 학습 속도가 또래보다 느리며, 추상적 사고와 일반화의 어려움으로 학년이 올라갈수록 교과 내용 이해가 어렵다(박현숙, 2018; Stefanelli & Alloway, 2020). 뭘 모르는지 파악하는 메타인지 능력이 부족하면 학습 전반이 어려워지고, 특히 수업 중에 도움을 요청하지 못하게 되는 경우도 있으며(김애화, 윤나영, 2025; 민기연, 2023) 이런 어려움과 반복되는 실패 경험이 누적되어 학습 부진과 학습된 무기력으로 이어지기도 한다(장문선, 오인수, 2024; 전명남, 2017).

경계선지능 학생은 정서적 측면에서도 어려움을 보일 수 있다. 이러한 정서적 어려움은 주로 전문상담교사와 부모의 관찰을 통해 보고되어 왔으며, 자존감이 낮고 자기효능감이 저하되는 양상, 우울·불안·위축, 그리고 신체화 증상이나 등교 거부와 같은 형태로 나타날 수 있다(장문선, 오인수, 2024; 황지은, 김동일, 2022). 특히 청소년기에는 학업과 관계에서의 반복된 어려움이 누적되면서 정서적 어려움이 심화되는 것으로 부모 관찰을 통해 보고되었다(황지은, 김동일, 2022). 또한 경계선지능 학생은 자신의 감정 상태나 어려움을 언어로 표현하고 도움을 구하는 데 제약을 겪는 경우가 많아, 정서적 어려움이 겉으로 잘 드러나지 않은 채 누적되기 쉬우며(김화수 외, 2019), 이는 이들의 정서적 상태가 주변에서 충분히 감지되지 못하는 결과로 이어질 수 있다.

학업에서의 어려움은 수업이라는 학급의 가장 핵심적 활동에 온전히 참여하지 못하게 하며, 이는 학급에서의 주변화로 이어져 학교 적응 전반에 영향을 미칠 수 있다(서근원, 변수정, 2014; 성열관, 이형빈, 2014; Buhs & Ladd, 2001). 학업 참여의 위축은 결국 또래와의 상호작용 기회 감소와 사회적 관계의 축소를 초래하는 연쇄 효과를 낳는다. 더욱이 또래 관계에서 경계선지능

학생은 사회적 단서를 파악하고 상황에 맞는 반응을 선택하는 데 어려움을 보이는 것으로 보고 되어 왔으며(이금진, 2017; 주은미, 최승숙, 2018), 또래 집단의 대화 주제나 관심사를 따라가지 못해 상호작용에서 주변에 머무르는 양상이 관찰되기도 한다(안혜리 외, 2021).

교사와의 관계 또한 경계선지능 학생들에게 안정적인 지지 자원이 되지 못하는 경우가 적지 않다. 교사들이 경계선지능 학생의 인지적 특성을 정확히 파악하지 못한 채 노력 부족이나 태도의 문제로 오해하는 경향이 보고되어 왔으며(김진아, 강옥려, 2017; 엄경남 외, 2019), 이러한 오해는 학생과 교사 사이의 신뢰를 약화시켜 학생이 교사와 거리를 두게 하는 결과로 이어질 수 있다(전명남, 2017).

한편, 경계선지능 학생의 학교생활은 학년이 올라갈수록 달라진다. 중학생 시기가 되면 교과 의 추상도가 높아져 학업 이해가 더 어려워지고, 또래 문화의 압력이 강해지며 자아 개념 형성이 본격화되는 시기이다(박병선 외, 2017). 특히 이 시기는 자신이 되고 싶은 자기와 될 수 있는 자기, 즉 가능한 자기(possible selves)를 그려 나가기 시작하는 시기로(Markus & Nurius, 1986), 학교에서의 학업 경험과 관계 경험이 이러한 자기상 형성에 중요하다. 이 시기의 자기 이해와 미래 인식은 학교가 학생에게 어떤 학습·관계 경험을 제공하는가에 따라 다르게 형성될 수 있으며(Eccles et al., 1993), 특히 학생이 학업에서 반복적으로 실패를 경험하면 학업이나 진학과 연결된 자기상이 자신의 가능한 미래에서 축소되거나 배제될 가능성도 있다.

경계선지능 학생의 학업·관계·정서적 어려움을 서로 분리된 영역이라기보다 상호 강화되며 학교생활 전반에 걸쳐 누적될 수 있다. 이러한 누적은 학생 개인의 특성만으로 설명되지 않고 학교가 이들의 인지적·정서적 특성을 어떻게 이해하고 지원하는가와 함께 이해될 필요가 있다. 실제로 학교적응 프로그램이나 개별화된 지원이 경계선지능 학생의 실행기능과 적응행동을 향상시키고(박은미, 임성미, 2021), 다양한 중재 프로그램이 효과를 보이며(전의민, 김광혁, 2021), 학생의 흥미와 강점을 반영한 교육적 접근이 자기효능감과 정서적 안정에 긍정적 영향을 미친다는 연구 결과가 보고되어 왔다(이승하 외, 2025; 이지영, 태진미, 2025).

경계선지능 학생에 대한 국내 연구는 2000년대 이후 꾸준히 증가해 왔으나, 그 다수는 중재, 인지·정서적 특성, 요구 및 실태 조사, 정책 개발 등에 집중되어 왔으며, 학교 교육 영역에서의 연구는 상대적으로 적은 것으로 보고된 바 있다(김자경 외, 2024; 박소희, 이은주, 2022; 허은, 2022). 최근에는 경계선지능 학생을 위한 정책과 지원 방안에 대한 연구(이미경, 백상수, 2025; 허은, 2022), 양육 경험과 가족 지원에 대한 연구(문새미, 문영민, 2025; 문새미 외, 2025) 등이 이루어져 왔으며, 경계선지능 중학생을 다룬 연구도 선별 척도 개발(박수진, 홍상황, 2025), 인지 특성(황예진, 김은영, 2025), 중재 프로그램 효과(이지영, 태진미, 2025), 교사·상담교사의

인식(김동일 외, 2022; 장문선, 오인수, 2024) 등으로 확장되고 있다. 경계선지능 중학생의 학교 생활 경험을 학생 당사자의 시각에서 살펴본 연구도 이루어지고 있으나(주은미, 최승숙, 2018), 경계선지능 학생의 학교 경험은 학생 개인의 인지·정서적 특성과 학교의 학습·관계·정서적 지원 조건이 상호작용하는 가운데 학생마다 다르게 나타날 수 있으므로, 다양한 사례에 대한 연구가 축적될 필요가 있다.

2. 짧은 발화와 분석틀

앞서 살펴본 것과 같이 경계선지능 중학생의 학교생활 경험에 관한 연구는 최근 다양한 방면에서 이루어지고 있으나, 학생 자신의 목소리를 통해 다양한 맥락에서 학교생활을 살펴본 사례가 계속 축적될 필요가 있다. 학생들이 수업 시간에 무엇을 느끼고, 또래와의 관계에서 자신을 어떻게 위치시키며, 어떤 상황에서 도움을 구하거나 침묵하는지는 학생 자신의 언어를 통해서만 접근할 수 있는 영역이다.

그러나 학생의 언어로 접근한다는 것이 곧 학생의 긴 이야기를 듣게 된다는 의미는 아니다. 본 연구의 면담 자료에서도 학생들은 학교생활을 묻는 질문에 그냥, 딱히, 모르겠어요 같은 짧은 답변을 반복하거나, 학교에서 겪은 일이 짧고 단편적인 형태로 진술되는 경우가 자주 관찰되었다. 이러한 발화는 학생이 학교에서 자신의 경험을 어떻게 이야기하고 어떻게 이야기하지 않는가를 함께 보여주는 자료이기도 하다.

짧고 단편적인 발화와 침묵을 분석의 자료로 본다면, 학생들이 학교에서 자신의 경험을 어떻게 말하고 어떻게 말하지 못하는지, 그리고 학교의 어떤 환경이 그런 발화 특징과 연결되는지를 들여다볼 수 있다. 본 연구는 이러한 시각을 작은 이야기(small stories) 연구에서 빌려왔다(Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2006; 2015). 작은 이야기 연구는 2000년대 이후 사회언어학과 내러티브 연구의 한 흐름으로 등장하여, 일상에서 짧게 흘러나오는 단편적 발화와 비서사적 응답까지를 분석의 대상으로 삼는 접근을 발전시켜 왔다.

3. 작은 이야기 연구

내러티브 연구는 개인의 다양한 형태의 이야기를 수집하고 분석하는 광범위한 접근이다. 인터뷰, 일기, 편지, 자서전, 대화 등 여러 형태의 자료를 통해 인간의 살아낸 경험과 그 의미를 탐구해 왔다(Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008). 생애사 연구, 교사의 직업 경험에 관한

연구, 학생의 학교 경험에 대한 연구 등 다양한 영역에서 사람들의 이야기를 분석해 왔으며, 이는 인간의 경험을 이해하는 데 중요한 방법이다. 그렇지만 전통적인 내러티브 연구에서는 연구 참여자의 경험을 일관된 사건의 형태로 구성한 이야기를 중심으로 분석해 온 경향이 있다. 이러한 접근에서는 분석할 만한 이야기로 인정받기 위해 일정한 길이와 짜임새를 갖춘 사건 회상이 요구되는 측면이 있다(Bamberg & Georgakopoulou, 2008).

Bamberg와 Georgakopoulou(2008)는 이러한 접근이 일상의 짧은 대화 속에서 사람들이 자신을 드러내고 관계를 만들어가는 방식을 충분히 담아내지 못한다고 지적하며, 분석의 초점을 작은 이야기로 확장할 것을 제안한다. 작은 이야기는 일상 대화나 면담 장면에서 짧게 흘러나오는 단편적 일화, 진행 중인 사건에 대한 즉시적 언급, 아직 일어나지 않은 일에 대한 가설적 진술, 반복되는 일상에 대한 습관적 진술, 그리고 이야기하기를 거부하거나 회피하는 비서사적 발화를 포괄하는 개념이다(Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2006).

작은 이야기 연구에서 분석의 초점은 두 가지 방향이다. 첫째는 어떤 종류의 이야기가 발생하는가에 관한 것이다. 앞서 언급한 단편적 일화, 가설적 진술, 습관적 진술, 비서사적 발화 등이 모두 분석의 대상이 된다는 점은 작은 이야기 연구의 핵심이다. 예를 들어 *친구들이 게임을 너무 잘해서 같이하면 티어가 떨어질 것 같다*와 같은 발화는 실제로 일어난 사건은 아니지만, 화자가 자신을 토레 관계 속에 어떻게 위치시키는지 보여주는 자료로 다루어질 수 있다. 둘째, 이야기가 어떻게 발생하고 멈추는가에 관한 것이다. Bamberg와 Georgakopoulou(2008)에 따르면 화자가 이야기를 시작하겠다는 신호, 이야기에서 물러섬, 본격적인 이야기에 앞서 면담자와 이루어지는 협상 등이 이야기의 내용만큼 분석의 대상이 된다. 어떤 질문이 이야기를 끌어냈고 어떤 질문 앞에서 화자의 발화가 멈추었는지는, 화자의 의사소통 능력보다 이야기를 발생시키거나 발생하지 못하게 하는 조건으로도 읽을 수 있다.

이러한 시선은 말해지지 않은 것 또한 분석의 대상에 포함시킨다. 그냥, 딱히, 모르겠어요와 같은 짧은 응답, 침묵, 화제 전환 등은 무엇이 그 자리에서 말해질 수 있고 말해질 수 없는가를 드러내는 자료로 다루어질 수 있다. Georgakopoulou(2015)는 비서사적 발화가 때로는 이야기 그 자체보다도 화자가 자신을 어디에 두고 있는지를 분명하게 드러낸다고 지적한다. 무엇을 말하지 않기로 선택했는가, 어디서 이야기가 멈추는가는 화자가 어떤 맥락 속에 자신을 두고 있는지를 보여주는 단서가 된다.

작은 이야기 관점에서 또 하나 중요한 분석의 단위는 이야기가 발생하는 자리(sites of engagement)이다. Georgakopoulou(2015)는 작은 이야기의 상호작용적 특징과 그 이야기가 발생하는 자리를 함께 살펴보아야 한다고 보았으며, Bamberg와 Georgakopoulou(2008)는 작은

이야기가 발생하는 자리에서 사람이 자신의 정체성을 표현하고 구성한다고 본다. 이때 자리는 물리적 공간만을 의미하는 것이 아니라, 누가 누구에게 어떤 상황에서 무엇을 말할 수 있는가에 관한 시·공간적·관계적 조건을 함께 가리킨다. 같은 화자라도 어떤 자리에서는 작은 이야기가 풍부하게 발생하고, 다른 자리에서는 발화가 짧아지거나 멈출 수 있다. 이러한 차이는 화자 개인의 변화라기보다, 그 자리에서 무엇이 말해질 만한 것으로 인정되는가가 다르기 때문에 나타나는 것으로 이해된다(Georgakopoulou, 2015).

작은 이야기 관점에서 함께 다루어지는 개념 중 하나는 이야기 가능성(tellability)이다. 이야기 가능성은 어떤 경험이 이야기될 만한 것으로 인정되고, 어떤 청자 앞에서 어떤 형식으로 말해질 수 있는가에 관한 사회적 조건을 가리킨다(Norrick, 2021; Georgakopoulou, 2015). 이야기는 화자의 능력에서만 비롯되는 것이 아니라, 화자와 청자 사이에서 특정한 시·공간적·관계적 조건 안에서 허용되거나 억제되는 것으로 이해된다. 어떤 경험은 말할 만한 것으로 자리잡고, 어떤 경험은 말할 자리가 없는 것에 머무른다. 이야기 가능성은 화자 개인의 속성이라기보다 화자가 놓인 사회적·관계적 조건에 달려 있다.

작은 이야기 연구는 자연 발생적 대화에서 출발하였으나, Bamberg와 Georgakopoulou (2008)는 이 관점을 자연 발생 자료뿐 아니라 1대1 면담을 포함한 다양한 상호작용 자료에 적용해 왔으며(p. 382), 면담 상황에서 발생한 작은 이야기를 “의식적으로 선택하여” 분석함으로써(p. 380) 면담 또한 하나의 자리로 다룰 수 있음을 보여주었다. 반구조화된 면담에서도 면담자의 질문이 학생과 함께 하나의 자리를 구성하며, 어떤 질문에서 이야기가 발생하고 어떤 질문에서 발화가 멈추는지가 그 자리의 조건을 드러내는 자료가 될 수 있다.

이러한 관점은 경계선지능 학생의 학교생활 경험에 관한 면담을 들여다보는 데 적용될 수 있다. 이들의 짧은 답변과 비서사적 발화는 그동안 주로 언어 능력이나 표현력의 제한으로 해석되어 왔으나, 작은 이야기 관점에서는 다른 질문이 가능해진다. 학생들이 자신의 학교생활을 이야기할 수 있는 자리가 학교 안에 어떻게 마련되어 있거나 마련되어 있지 않은가, 어떤 시·공간(수업 시간, 쉬는 시간, 점심 시간, 학교 밖 시간 등)과 어떤 관계(교사, 특수 교사, 또래) 안에서 작은 이야기가 발생하고, 어떤 자리에서 발화가 멈추는가를 함께 살펴보는 일이 가능해진다. 학생의 발화가 짧다는 사실은 학생의 결함을 가리키는 자료라기보다, 그 발화가 일어난 자리의 조건을 드러내는 자료로 해석할 수 있다.

본 연구는 이러한 관점에서 경계선지능 중학생 세 명의 학교생활 경험을 살펴보고자 한다. 이들이 학교생활의 경험에 대하여 무엇을 어떻게 이야기하는가뿐 아니라 무엇을 거의 이야기하지 않는가, 그리고 어떤 자리에서 작은 이야기가 발생하고 어떤 자리에서 발화가 멈추는지를

함께 살펴봄으로써, 학생들이 자신의 경험을 이야기할 수 있는 조건이 학교 안에서 어떻게 마련되고 있는지를 살펴보고자 한다. 학생들이 학교생활에 대해 이야기하는 자리에는 학교의 수업, 교사와의 관계, 또래 관계와 같이 학생이 학교 안에서 경험하는 주요 관계 영역뿐 아니라, 학생이 자신과 자신의 미래를 이야기하는 자리도 포함된다. 학교생활은 곧 학생이 자신의 가능한 자기(possible selves)를 형성하고 미래를 준비하는 자리이기도 하기 때문이다(Oyserman & Fryberg, 2006; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006). 중학생 시기는 학생이 자신의 미래목표를 인식하고 발달시키는 시기로, 학교에서의 경험이 이 발달과 연결된다는 점이 국내 종단연구에서도 확인된 바 있다(문병상, 2012). 이에 본 연구는 학교생활을 수업 및 관계 영역과 자신·미래 이야기의 두 축으로 구분하여 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

- 첫째, 경계선지능 중학생은 학교의 수업, 교사와의 관계, 또래 관계를 어떻게 경험하고 있는가?
- 둘째, 경계선지능 중학생은 자신과 자신의 미래를 어떻게 이야기하는가?

II. 연구 방법

본 연구는 경계선지능 중학생의 학교생활 경험과 자신이 미래에 대한 기대를 학생 자신의 시선에서 살펴보기 위해 작은 이야기 연구(Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2015)에 기반한 내러티브 연구를 수행하였다. 학생들의 짧고 단편적인 발화와 비서사적 응답까지 분석 자료로 다루기에 적합한 접근이라 판단하였다. 본 연구는 원 저자들이 제시한 다층적 위치화 분석(positioning analysis)의 세 층위(이야기 안 위치, 상호작용 안 위치, 담론 안 위치)를 세밀하게 분석하는 절차를 그대로 도입하기보다는, 발화의 발생과 중단, 자리, 이야기 가능성이라는 핵심 개념을 경계선지능 학생의 학교 경험 이해에 응용하였다. 학생의 발화가 어떤 자리에서 발생하고 어떤 자리에서 멈추는지를 자리와 함께 읽어내는 것이 본 연구의 관심에 더 직접적으로 부합하며, 이러한 접근만으로도 학생의 학교 경험을 이해하는 데 의미 있는 자료가 될 수 있다고 판단하였다.

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 경계선지능으로 진단된 중학생 3명(가명: 채아, 지민, 태운)이다. 연구 참여자는 ○○ 지역의 경계선지능인 학부모 커뮤니티를 통해 모집하였다. 연구자들은 해당 커뮤니티

니터 대표에게 연구의 목적, 참여 대상, 면담 방식, 윤리적 고려 사항 등을 설명하고 연구 안내를 요청하였다. 모집 시 진단의 근거로 한국교육과정평가원의 경계선지능 아동 선별 체크리스트에 따른 학교의 선별 결과 또는 임상기관에서의 지능검사 결과를 요구하였다. 이후 커뮤니티를 통해 연구 안내를 접한 보호자 중 참여 의사를 밝힌 경우, 연구자들이 개별적으로 연락하여 자녀의 진단 및 학교생활 관련 기본 정보를 확인하고 연구 목적과 절차를 다시 안내하였다. 최종 참여한 세 학생은 모두 병원에서 실시한 지능검사와 적응행동 검사에서 경계선지능으로 확인된 학생이며 모두 자발적 참여에 동의하여 개별 심층 면담을 실시하였다. 연구 참여자의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 참여자의 특성

이름 (가명)	성별 및 학년	진단 관련 특성	보호자 지원 특성 및 고민	면담 일자 및 장소
유채아	여, 중3	경계선지능 진단 (정서적 우울)	보호자는 자녀의 정서적 안정을 위해 심리지원을 병행하고 있으며, 향후 학교 적응과 진로 탐색에 대해 고민하고 있음.	2025. 9. 26. 외부의 조용한 공간
이지민	여, 중2	경계선지능 진단 특수교육대상자 선정 (발달지연)	보호자는 자녀의 교육에 적극적으로 참여하고 있으며, 학교 밖 문화예술활동 참여를 지원하고 있으며 향후 필요한 교육적 지원에 대해 고민하고 있음.	2025. 9. 19. 외부의 조용한 공간
한태윤	남, 중3	경계선지능 진단	보호자는 학교와의 소통 및 협력에 적극적으로 참여하며, 자녀의 학업을 꾸준히 지원하고 있음. 향후 진학 및 자립에 대해 고민하고 있음.	2025. 10. 8. 외부의 조용한 공간

채아는 중학교 3학년 여학생으로, 중학교 진학 이후 경계선지능으로 진단받았다. 초등학교 시기에는 학교생활의 어려움이 두드러지지 않았으나, 학년이 올라가며 학습과 또래 관계에서 어려움이 나타났다. 면담에서는 자신의 경험을 조심스럽게 표현하였으며, 친구 관계와 관련된 질문에서는 어려움을 일부 표현하였으나 그 이유나 감정을 구체적으로 설명하는 데에는 신중한 모습을 보였다.

지민은 중학교 2학년 여학생으로, 만 7세경 경계선지능을 진단받았다. 유치원에서 발달지체로 특수교육대상자로 선정된 이후 지금까지 특수교육대상자 상태를 유지하고 있으며¹⁾ 일반학급과

1). 지민은 초등학교 입학 당시 건강장애를 배경으로 한 발달지연을 사유로 특수교육대상자로 선정되었으며, 중학교 입학 시에는 정서장애 및 건강장애로 특수교육대상자로 선정되었다. 경계선지능은 특수교육대상자 선정 사유에 포함되지 않았다.

특수학급을 오가며 통합교육 환경에서 학습하고 있다. 면담에서는 밝고 씩씩한 태도로 참여하였으나, 긴 대화 상황에서 피로감을 보이며 짧게 응답하는 경향이 있었다.

태운은 중학교 3학년 남학생으로, 초등학교 6학년 때 인지적 어려움이 확인되었으며 중학교 1학년 재검사에서 경계선지능 진단을 받았다. 면담에서는 질문에 짧게 응답하는 경향이 있었고, 자신의 입장이나 감정을 적극적으로 설명하기보다는 대체로 수용적인 방식으로 응답하였다.

채아와 태운은 일반학급에서만 수업을 받고 별도의 학교지원을 받지 않는 반면, 지민은 특수교육 지원이 제공되는 환경에 있다는 점에서 학교 지원 환경의 차이를 보인다.

2. 자료 수집

자료 수집은 2025년 9월 19일부터 2025년 10월 8일까지 이루어졌으며, 연구 참여자별로 1회씩 심층 면담을 진행하였다. 면담은 연구 참여자가 희망한 외부의 조용한 공간에서 이루어졌으며, 회당 면담 시간은 60분에서 90분 사이였다. 면담자는 경계선지능 학생을 지도한 교직 경험과 이들을 대상으로 한 질적 연구 경험을 가진 연구자로, 인자·언어적 특성이 다양한 학생과의 대화 경험이 축적된 상태에서 면담을 진행하였다. 본격적인 면담에 앞서 연구자는 참여자와 좋아하는 음식, 웹툰, 재미있는 경험 등 일상적인 주제로 대화를 나누며 충분히 편안하다고 느낄 수 있도록 라포를 형성하였다. 이 시간 동안 분위기는 편해졌으나 참여자들은 일상적인 질문에도 모르겠다거나 짧은 단답형의 응답을 반복하였으며, 대화를 확장하기 위한 후속 질문에도 대화가 잘 확장되지 않았다. 참여자들이 편안함을 표현하고 면담할 준비가 되었음을 확인한 뒤, 연구자는 사전에 준비한 반구조화 면담 질문지를 활용하여 면담을 진행하였다. 면담 상황에서도 세 참여자 모두 라포 형성 시간과 유사한 짧은 응답의 발화 양상을 보였다. 면담은 준비된 질문을 모두 다루고 후속 질문과 확인 질문까지 이어가는 방식으로 진행되었다. 그러나 학생들의 응답은 짧게 유지되었고 비슷한 이야기가 반복되어 면담을 무리하게 연장하지 않았다. 이러한 면담의 양상을 자료 수집상의 제약으로 보기보다, 학생들이 학교에서 자신을 표현하는 방식을 그대로 보여주는 자료로 봤다.

면담 내용은 학생들의 일상적인 학교생활을 중심으로 구성되었다. 구체적으로는 수업 참여 경험, 또래와의 관계, 교사와의 상호작용, 쉬는 시간 및 점심시간의 활용, 학교생활에 대한 감정과 인식, 학교 밖 일상과 관심사, 장래 희망 등을 포함하였다. 학생의 연령과 발달 수준을 고려하여 추상적이거나 평가적인 질문보다는 구체적이고 일상적인 질문을 중심으로 면담을 시작하여 점점 이야기를 확장하는 방식으로 진행하였다(예: 오늘 수업 시간은 어땠어?, 친구들과는 보통

어떻게 지내?). 면담 도중 학생의 발화가 짧거나 멈추는 경우에도 즉각적인 후속 질문을 통해 발화를 끌어내려 하기보다는, 학생의 침묵과 짧은 응답 자체를 인정하고 자료의 일부로 기록하였다.

〈표 2〉 면담 질문

구분	연구 내용	면담 질문
연구문제 1 학교생활 경험	수업 참여	학교생활은 어때요? 학교에서 즐거운 것은 무엇인지? 학교에서 좋아하는 시간은 언제인지? 어려운 과목은 무엇인지? 공부는 어떻게 하는지? 질문은 많이 하는 편인지? 질문은 주로 누구에게 하는지? 공부하는 데 어려움이 있으면 어떻게 해결하는지?
	교사와의 관계	선생님하고는 친한지? 좋아하거나 편한 선생님은 누구이고 어떤 점이 좋은지? 선생님과 최근에 이야기한 적이 있는지? 무슨 이야기를 했는지? 어떤 일로 선생님에게 도움을 요청한 적이 있는지? 학교에서 중요한 일은 누구와 상의하는지?
	또래관계	쉬는 시간이나 점심시간에 어울리는 친구는? 학교에서 제일 친한 친구는? 그 친구랑 주로 하는 일은? 친구들과 갈등이 있었던 적이 있는지? 어떻게 해결?
연구문제2 자신과 미래	자신	나의 약점은? 나의 강점은? 공부 외에 좋아하는 것은?
	미래	하고 싶은 일은 무엇인지? 고등학교는 어디로 가고 싶은지? 대학교는 어떻게 생각하는지? 진로에 대한 생각은 어떤지?

모든 면담은 학생 및 보호자의 서면 동의를 받아 녹음되었으며, 녹음 자료는 면담 직후 전사하였다. 면담 도중 학생의 비언어적 표현, 면담 분위기, 면담자의 인상 등은 면담 노트에 별도로 기록하여 분석 자료로 활용하였다.

3. 자료 분석

자료 분석은 처음에는 일반적인 주제 분석 방식으로 시작되었다(Braun & Clarke, 2006). 전사된 면담 자료를 반복적으로 읽으며 학생들의 발화에서 의미 있는 구절을 추출하고 초기 코드를 부여한 뒤, 유사한 의미의 코드를 묶어 학교생활과 수업, 또래 관계, 교사와의 관계, 미래 계획 등의 주제 영역으로 조직하는 작업을 진행하였다. 그러나 분석 과정에서 학생들의 발화가

짧고 단편적이며, 자신의 경험을 일관된 사건이나 주제로 풀어내는 데 제한을 보여, 통상적인 주제 분석만으로는 자료의 의미를 충분히 읽어내기 어려운 부분이 있었다. 이에 분석 과정에서 작은 이야기 관점을 함께 적용하여, 주제 영역별로 학생들의 경험이 어떤 발화의 양상으로 드러나는지, 그 발화가 어떤 자리에서 발생하고 어떤 자리에서 멈추는지를 함께 살펴보는 방식으로 분석방식을 재구성하였다. 다음 <표 3>은 자료 분석 절차를 단계별로 정리한 것이다.

<표 3> 자료 분석의 단계별 절차

단계	분석 작업	산출물 및 예시
1단계 주제분석	전사 자료에서 의미 있는 구절을 추출하여 초기 코드를 부여하고, 코드를 묶어 연구문제 관련 주제 영역으로 조직	주제 영역별 발화 목록과 초기 코드 예) 지민의 그냥 특수반 가요 → 또래 관계 / 점심시간 활동
2단계 발화 양상 코딩	각 발화가 사건 회상, 단편적 언급, 가설적 진술, 습관적 진술, 짧은 응답·침묵 중 어떤 양상인지 표시	각 발화에 부여된 발화 양상 코드 예) 같은 발화 → 습관적 진술
3단계 발생 자리 코딩	각 발화가 발생한 시·공간적 자리(수업시간·특수학급·학원 등)와 관계적 자리(교사·또래·가족 등)를 표시.	각 발화에 부여된 발생 자리 코드 예) 같은 발화 → 시·공간적: 점심시간·특수학급, 관계적: 학급 또래(부재)·특수 교사
4단계 사례 간 비교	같은 주제 영역의 발화가 자리에 따라 어떻게 달라지는지 세 학생 사례 간 비교, 자리에 따른 이야기 가능성의 차이 검토	주제 영역별·자리별 발화 양상 비교 결과 <표 4>의 근거 예) 학교 안 또래 자리의 짧은 응답(그냥 특수반 가요)과 학교 밖·특수학급 자리의 구체적 진술의 대비

각 발화에 대해 그 발화가 발생한 자리를 함께 표시하였다. 본 연구에서 자리는 Georgakopoulou(2015)가 제시한 발생 자리 개념을 본 연구의 자료 분석에 적용한 것으로, 이야기가 발생하거나 발생하지 못하는 시·공간적·관계적 조건을 가리킨다. 시·공간적 자리는 학생이 발화에서 언급한 학교 안팎의 장소와 시간(수업 시간, 쉬는 시간, 점심시간, 등하교, 특수학급, 학원, 가정, 학교 밖 활동 공간 등)으로 분류하였으며, 관계적 자리는 발화에서 언급된 학생의 상호작용 대상(교사, 특수 교사, 또래, 가족, 면담자 등)으로 분류하였다. 한 발화가 두 개 이상의 자리와 연결되는 경우에 모두 표시하였다. 자리 코딩의 기준은 학생 발화에 직접 언급된 시·공간과 상호작용을 대상으로 삼았으며, 발화 내에서 지시되지 않은 자리는 코딩 대상에서 제외하였다. 예를 들어 지민의 *그냥 특수반 가요*는 시·공간적으로는 점심시간·특수학급, 관계적으로는 특수 교사 및 학급 또래(부재)로 코딩되었고, 태운의 *선생님이 말하는 걸 다 교과서에 적어요*는 시·공간적으로는 수업시간, 관계적으로는 교과 교사로 코딩되었다.

이러한 분류를 토대로, 같은 영역에 대한 학생의 발화가 자리에 따라 어떻게 달라지는지를 비교하였다. 어떤 자리에서 작은 이야기가 발생하고, 어떤 자리에서 발화가 짧아지거나 멈추는지를 학생별로 그리고 영역별로 검토함으로써, 학생들의 학교생활을 말해진 것과 말해지지 않은 것을 함께 읽는 방식으로 분석하였다. 학생 사례 간 비교에서는 본 연구의 두 연구 문제 — 학교생활의 경험과 자신·미래에 대한 생각 — 를 중심으로 분석 결과를 구성하였다.

4. 연구의 신뢰성과 윤리

연구의 신뢰성을 확보하기 위해 다음과 같이 노력하였다. 첫째, 면담 자료, 면담 노트, 연구자 메모 등 다양한 자료를 교차 검토하는 삼각검증을 실시하였다. 둘째, 3명의 연구자가 자료를 독립적으로 분석한 후, 분석 결과를 비교하여 일치하지 않는 부분에 대해 토론하고 합의에 이를 때까지 협의하였으며 최종적으로 합의된 해석만을 분석 결과에 포함시켰다. 셋째, 분석 결과와 시사점을 포함한 초안을 연구 참여 학생들과 보호자들에게 제시하여 내용의 정확성과 왜곡 여부를 확인하는 참여자 검토(member checking)를 진행하였다. 학생과 보호자에게 원고를 함께 검토해 줄 것을 요청하였으나, 세 학생 모두 원고를 읽지 않아 보호자에게만 검토가 이루어졌다.

본 연구는 청주교육대학교 기관생명윤리위원회(IRB)의 사전 승인(1301-202509-HR-0006-03)을 받은 후 진행되었다. 모든 연구 참여 학생과 보호자에게 연구의 목적, 참여 내용, 예상되는 이점과 부담, 개인 정보 보호 방침, 자료 활용 방안 등을 설명하고, 학생 본인과 보호자의 서면 동의를 받았다. 면담 도중 언제든지 참여를 중단할 수 있음을 사전에 고지하였으며, 면담 중 학생이 부담을 느끼는 기색이 보일 경우 면담을 중단하거나 화제를 전환하였다. 모든 자료는 연구 목적 외에는 사용되지 않으며, 학생들의 신상이 드러나지 않도록 가명 처리하고 식별 가능한 정보는 분석 및 논문 작성 과정에서 제거하였다.

III. 연구 결과

본 연구의 면담 자료를 주제 영역별로 분류하고 작은 이야기 관점에서 분석한 결과, 학생들의 학교생활 경험은 영역에 따라 발화의 양과 결이 분명히 달라지는 양상을 보였다. 어떤 영역과 어떤 곳에서는 작은 이야기가 풍부하게 발생한 반면, 다른 영역과 곳에서는 발화가 짧아지거나 멈추는 양상이 일관되게 관찰되었다. 이러한 양상을 영역별로 정리하면 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 주제 영역별 발화 양상과 발생 자리

영역	주된 발화 양상	작은이야기가 발생한 자리	발화가 멈춘 자리
학교생활과 수업	습관적 발화, 짧은 응답, 도움 요청의 부재	학원 1:1 수업, 특수학급, 좋아하는 과목	학급 수업 및 도움 요청
교사와의 관계	현재 교사: 거리감과 부재의 진술 특수 교사·과거 담임: 사건 회상과 정서가 실린 평가	특수 교사, 과거 6학년 담임, 어머니	현재 일반 교사, 일반 교사에 대한 도움 요청
또래 관계	가설적 발화, 부재의 진술, 자기 검열	학교 밖 센터·다른 학교 친구, 한 명의 가까운 친구	일반 학급의 또래 집단, 쉬는 시간·점심 시간
자신과 미래	약점·강점 진술의 머뭇거림, 학업 미래의 차단, 학교 밖 활동 및 미래의 분명한 진술	학교 밖 활동(그림, 뮤지컬, 제빵 등), 미래의 실무 직업, 가족	학업 영역의 강점, 대학과 같은 학업 미래

본 연구의 자료 분석에서 학생들의 발화는 네 영역으로 정리되었다. 연구문제 1에 대한 결과는 학교생활과 수업, 교사와의 관계, 또래 관계의 세 영역으로 나누어 별도의 절로 제시하였고, 연구문제 2에 대한 결과는 자신과 미래를 하나의 절로 함께 제시하였다. 연구문제 1의 세 영역은 학생의 발화가 발생한 자리가 서로 구별되어 각 영역의 발화 양상을 개별적으로 살펴볼 필요가 있었고, 연구문제 2에서는 자신과 미래에 관한 학생의 이야기가 서로 얹혀 나타나 이를 하나로 함께 살펴보는 것이 자연스러웠다. 이하에서는 네 영역을 차례로 살펴보면서, 각 영역에서 학생들의 발화가 어떻게 나타났고 어떤 자리에서 작은 이야기가 발생하거나 멈추었는지를 다룬다. 연구 결과는 학생들의 면담 발화를 인용하면서 분석하는 방식으로 제시하며, 인용은 면담자의 질문과 학생의 응답을 함께 보여준다. 이는 작은 이야기 연구가 어떤 질문이 어떤 발화를 끌어내는가를 분석의 일부로 다루기 때문이다. 또한 같은 주제에 대한 세 학생의 발화를 한 자리에 묶어 제시하는 경우가 많은데, 이는 학생 사례 간 공통적으로 나타나는 발화의 양상을 살펴보기 위함이다.

1. 학교생활과 수업: 습관적 진술과 짧은 응답

학교 수업은 본 연구의 세 학생이 가장 많은 시간을 보내는 곳이지만, 동시에 그들의 발화에서 작은 이야기가 가장 적게 발생하는 곳이기도 했다. 면담 중 수업 시간에 대해 반복적으로 질문했

으나, 학생들의 답변은 대체로 짧은 단어, 일반화된 평가, 또는 비서사적 응답으로 마무리되었다.

어떤 게 제일 좀 공부가 하는 게 좀 힘들고 어려운 게 있어?

수학이요.(지민)

가장 힘들어하는 수업이 있어?

도덕이요. 뭔가 수면제가 생각나요. (지민)

졸릴 때 어떻게 해?

졸기도 하고 아니면 그냥 딴짓을 하거나 그래요. (지민)

어려울 때는 어떻게 도움을 요청해요?

그때는 그냥 멍 때리거나 딴짓 해요. (채아)

이해가 어려운 과목 시간에는 어떻게 해요?

선생님이 말하는 걸 다 교과서에 적어요. (태운)

수업 시간에 대한 학생들의 발화는 사건의 회상이라기보다, 늘 그렇게 한다는 형태의 습관적 진술에 가까웠다. 지민의 수면제가 생각나요는 감각적 비유이지만 그 이상의 서술로 이어지지 않았으며, 채아의 멍 때리거나 딴짓 해요와 태운의 교과서에 적어요 역시 어떤 사건의 묘사라기보다 학생이 수업 시간을 통과하는 반복적 양식으로 진술되었다. 이러한 습관적 진술의 양상은 학생 세 명에게 공통적으로 나타났으나, 그 안에서 학생별로 다른 점도 관찰되었다. 채아는 수학에 대해 자신이 포기한 시점을 명시하였다.

근데 왜 학원에서 수학은 안하고 영어만 해요?

수학은 포기해 가지구요. 올해부터 수학 포기했어요. (채아)

이는 학생이 자신의 학업 경험에서 시점을 명시하면서 작은 이야기가 나올 뻔한 드문 발화였지만 그 포기가 어떤 사건이나 계기를 통해 일어났는지에 대한 진술은 이어지지 않았다. 태운은 셋 가운데 유일하게 공부를 잘 하고 싶다는 욕구를 표현하였다.

공부에 대해서 어떻게 생각해요?

어렵다...(메모 4초 후) 잘 하고 싶어요. (태운)

태운의 발화에서는 어렵다와 잘 하고 싶다가 함께 진술되었는데, 학업의 어려움 속에서도 포기하고 싶지 않은 복합적 상태를 보여준다. 짧은 침묵으로 보이지만 학생의 욕구가 담겨있다.

지민의 발화에서는 졸음과 잠이 수업 시간에 한정되지 않고 학교 일과 전체로 확장되고 있었다.

친구들하고 다투는 편이야? 화장실 같이 가거나 수업 같이 듣는 친구는 없어?
그냥 대화를 잘 안 하는 편이에요. 그런 사람은 없어요. 쉬는 시간에도 자요. (지민)
점심시간엔 뭐하고 놀아?
그냥 특수반 가요. (지민)

잠은 일반학급 수업 시간과 쉬는 시간을 통과하는 일상의 양식으로 진술된다. 학교 일과 가운데 학생이 깨어 있을 만한 이유나 동기가 거의 없는 상태가 지민의 발화에서 일관되게 나타난다. 잠은 단순한 상황의 표현이라기보다, 학교 안에서 학생이 시간을 견뎌내는 양식으로 자리잡고 있는 것으로 보인다. 수업 안에서의 도움 요청에 관한 발화는 더욱 단조로웠다.

수업 내용이 어려울 때에는 어떻게 도움을 요청해요?
요청 안하는데요. (채아)
잘 모르겠는 건 누구한테 물어봐요?
가만히 있거나 친구에게 물어봐요. (태운)
수업 중에 이해 안 가는 것은 누구에게 도움을 받아?
특수선생님이요. (지민)

도움 요청은 대체로 수업 중에 일어나지 않는 일로 진술되었다. 태운의 *가만히 있거나*와 지민의 *특수선생님이요*는 자기 반에서는 도움 요청이 쉽지 않거나, 특수학급으로 가야 가능한 일로 보인다. 모르는 것을 누구에게 어떻게 묻는가에 대한 학생들의 발화에서, 반 수업에서는 도움 요청이 처음부터 일어나지 않는 일로 보인다. 채아의 또 다른 발화는 도움을 요청하지 않는 이유에 대한 단서를 제공하였다.

질문은 안 해요?
안 해요. 그냥 모르겠어서요. (채아)

*그냥 모르겠어요*는 학생들의 응답에서 반복적으로 등장한 표현이다. 이러한 응답 자체는 청소년기 학생에게서 흔히 관찰될 수 있는 표현이나, 본 자료에서는 도움을 요청한 경험이나 그 방식에 대한 발화가 거의 등장하지 않았고, *그냥 모르겠어서요* 같은 응답이 이러한 침묵과 함께 반복적으로 나타났다. 도움을 요청하지 않는 것은 학생이 물기를 거부하기 때문이라기보다, 무엇을

물어야 할지 명료할 수 없기 때문으로 보인다. 이 학생들이 수업을 벗어나면 발화의 양상이 달라진다. 학원과 특수학급에 대한 발화는 수업 시간에 대한 진술과는 조금 다르다.

인터넷 강의로 듣고 학원도 다니는데 뭐가 제일 도움이 되는 것 같아요?

영어 학원. 1대1로 30분 공부해요. (채아)

어떻게 가르쳐주는 수업이 도움이 되나요?

일대일로 봐주시고, 질문할 거 있으면 질문하고 다 했으면 다했다고 불러요(지민)

이 두 발화에서는 학교 수업과 학원 수업을 비교하는 진술이 등장한다. 학교 수업에 대해서는 거의 발생하지 않았던 종류의 발화이다. 지민의 발화에서는 *질문하고, 다 했다고 불러요* 등의 구체적 조건이 진술되었다. 같은 학생이 학교 수업에 대해서는 *그냥 짤 짓을 하거나*와 같은 짧은 응답에 머물렀던 반면, 학원에 대해서는 수업이 어떻게 진행되는지를 풀어 진술하였다. 채아의 좋아하는 과목에 관한 발화도 흥미롭다.

채아가 제일 좋아하는 과목은 뭐예요?

역사요. (채아)

어떻게 역사에 관심이?

역사는 제가 모르는 사실도 알 수 있고 아는 사실이 있으면 뭔가 좀 기분 좋고 그래가지고요. (채아)

위의 채아의 발화는 세 학생의 면담 자료를 통틀어 학생이 학교 수업에서 자기 자신의 인지적 경험을 비교적 길게 풀어낸 거의 유일한 발화였다. *모르는 사실도 알 수 있고*라는 표현은 학습 자체에 대한 학생의 메타인지적 진술이다. 흥미로운 점은 같은 학생이 역사 수업에서는 자신의 학습 경험을 길게 설명할 수 있었지만, 수학에서는 *포기했어*로 단편적으로 말했다는 것이다. 이 차이는 학생의 메타인지 능력만으로는 설명하기 어려우며 수업이 학생에게 어떤 자리로 되었는지에 따라 학생의 발화가 다르게 나타났음을 보여준다.

종합하면, 학교 수업에서 학생들의 발화는 자기 반 수업에서 가장 빈약하게 나타났으며, 학원의 1:1 수업과 학생이 좋아하는 과목에서는 발화가 달라지는 모습이 보였다. 학생들이 수업에 대해 작은 이야기를 만들어내지 못하는 것이 아니라, 본 연구의 학생들에게 말할 만한 것을 제공하지 못한다는 것이 본 자료에서 관찰된다. 도움을 요청할 수 없는 교실 환경, 모르는 것을 언어화할 수 없는 상태, 사건이 아닌 습관으로만 수업을 진술하는 것, 이런 상황들 속에서 학생들의

학교 수업 경험은 길고 정연한 이야기로 나오기보다 짧은 응답과 습관적 진술의 형태로만 발화되는 경향을 보였다. 다만 학교 수업과 학원 수업 간의 차이에는 1:1 대 다인수 학급이라는 수업 방식의 구조적 차이도 함께 작용할 수 있으며, 학원에서의 발화 풍부함이 학교 수업의 조건만을 가리키는 것으로 단정할 수는 없다.

2. 교사와의 관계²⁾: 말하는 것과 말하지 않는 것

교사와의 관계 영역에서 학생들의 발화는 어떤 교사를 가리키느냐에 따라 달랐다. 현재 만나는 교사에 대해서는 세 학생 모두 짧은 평가에 머물렀고, 함께 만든 일화나 사건의 회상은 거의 등장하지 않았고 지민의 현재 특수 교사와 태운의 과거 초등학교 6학년 담임에 대해서 사건의 회상이 등장하였다.

중학교 선생님들은 유쾌하지 않아요?

하나도 안 유쾌해요. (지민)

왜?

몰라요(지민)

특수반 선생님이 아닌 다른 선생님이랑 대화해본 적 있나요?

거의 없어요. (지민)

만약에 친구들과하고 다툼이 생겼다 이랬을 때 누구한테 도움을 요청할 수 있어요?

선생님이랑은 안 친해서요. 선생님이 잘 도와줄 거라고 생각하지 않아요. 6학년 때 애들이랑 별로 안 친했고 그래서 혼자 다니고 힘들었어요. (채아)

그 때 혹시 선생님이 도움을 주시지는 않았나요?

네. (채아)

부모님이나 선생님의 도움 없이 그냥 채아가 버틴 거네요?

네. 그 때 그랬던 것 같아요.(채아)

좀 덜 친절하고 덜 자세하게 가르쳐준 선생님 그런 선생님들은 없어요?

없어요. 학교 선생님들은 모두 잘 가르쳐주시는 것 같아요. 담임선생님이 어려우면 도와주신다 고 하셨어요.(태운)

학생들의 진술은 모두 짧은 평가의 형태에 머물렀다. 지민의 *하나도 안 유쾌해요*, 채아의 *안*

2). 본 연구에서 교사는 지민이 특수 교사를 언급할 때를 제외하고, 학생이 학교에서 만나는 담임교사와 교과교사를 가리키는 용어로 사용한다.

친해서요는 부정적 평가만으로 이루어진 단편적 발화였다. 연구자가 왜 유쾌하지 않냐고 추가 질문을 했을 때 지민의 답은 몰라요였다. 태운의 모두 잘 가르쳐주시는 것 같다는 긍정적 평가고 채아의 부정적 평가와는 다르지만 단편적인 평가만의 발화라는 측면에서는 비슷하다. 즉 일반화된 평가가 어떤 구체적 사건이나 인물에 대한 진술 없이 단독으로 등장하였다. 교사에 대한 평가는 있지만 그 평가의 배경이 되는 작은 이야기는 세 학생 모두에게서 등장하지 않았다. 채아의 발화에서 주목할 점은 안 친해서요라는 이유가 잘 도와줄 거라고 생각하지 않는다는 판단으로 이어진다는 것이다. 학생은 교사를 도움을 구할 수 없는 대상으로 미리 분류하고, 어려움이 생겨도 교사에게 도움을 구하지 않는 것을 자연스러운 일로 진술한다. 반면 같은 학생들이 특수교사 또는 과거의 특정 교사에 대해 말할 때는 발화가 길고 구체적이었다.

특수반에 선생님이 좋은 점이 뭐가 있어?

이제 애들과 싸울 때 저희 편을 들어주시기도 하고, 어떨 때는 저희가 잘못하면 저희보고 사과하라고 하시고, 그리고 성격도 좋으신 편이고, 맨날 뭔가 간식을 많이 줘요. 장점이 되게 많죠. (지민)

이 발화는 교사에 대한 지민의 짧은 진술(하나도 안 유쾌해요)과 분명한 대비를 이룬다.

특수 교사에 대해서는 평가만이 아니라 편을 들어주시기도 하고, 사과하라고 하시고와 같이 구체적인 상호작용을 보여준다. 장점이 되게 많죠라는 말에는 평가와 함께 학생의 정서도 담겨 있다. 같은 학생의 같은 영역에 대해 말할 때 교사를 향할 때는 한 단어로 닫히고, 특수 교사를 향할 때는 작은 이야기가 펼쳐진다. 도움 요청의 양상도 두 교사에 대해 다르게 나타났다.

불편하거나 도움이 필요하거나 뭐 이런 어려운 점이 있으면 담임 선생님께 말씀드리는 편이에요? 아니면 특수선생님께 말씀드리는 편이에요?

특수 선생님. (지민)

지민에게도 도움 요청은 특수 교사에게 일어나는 일로 진술되며, 일반 교사에 대해서는 도움에 관한 진술이 등장하지 않는다. 태운의 경우 교사에 대한 작은 이야기가 발생한 곳은 현재의 중학교가 아닌 과거 초등학교 6학년 담임에 대한 회상이었다.

선생님 중에 정말 편하고 내 얘기를 좀 하기가 좋았다는 선생님 혹시 있었어요?

6학년 선생님이 저랑 좀 친구랑 잘 지내게 도와주셨어요. (태운)

학교에서 고민이 되는 것을 누구에게 물어보나요? 상담 선생님을 만나본 적 있나요?

네. 이제는 물어볼 게 없어요. 담임선생님한테 얘기하는 것 같아요. 그런데 시시콜콜한 것은 얘기할 수 없잖아요. (태운)

그런 건 어떻게 해요?

가만히 있어요. (태운)

태운의 경우도 유사하다. 현재 담임 선생님에게는 기본적인 고민을 얘기하지만, 개인적인 *시시콜콜한 것은 말할 수 없다*고 한다. 결국 *가만히 있어요*가 되는 것이다. 두 학생 모두 현재의 교사에게는 도움을 청하지 않거나 제한적으로만 청한다. 태운이 과거 초등학교 6학년 담임에 대해 길게 말한 것은 그 교사가 도움을 구할 수 있는 자리였음을 시사한다. 지민이 면담 중 한 차례 길게 풀어낸 테이프 사건은 본 연구의 자료에서 가장 사건 구조에 가까운 작은 이야기였다.

지민이 반에서 좀 문제 있었던 적 있어? 최근에.

테이프 사건? 제 테이프를 친구가 빌려 갔는데 친구가 다른 사람한테 또 빌려 주고 다음 날 없어진 거예요. 그래도 새 걸 사다 주고 끝났어요. 근데 테이프가 없어서 제가 이걸 가장 힘들어요. ...테이프를 친구가 빌려가고 안 돌려줘서 선생님이 도와주신 적이 있어요. (지민)

이 발화는 시작과 중간과 끝이 있는 사건의 회상이라는 점에서 다른 영역의 짧은 응답들과 분명히 구별된다. 그런데 이 사건이 작은 이야기로 발생한 조건에 주목할 필요가 있다. 지민의 진술에 따르면 이 갈등에 개입한 사람은 교사였다. 즉 사건 구조를 갖춘 작은 이야기가 발생할 수 있었던 것은 그 갈등에 교사가 개입했기 때문일 것이다. 갈등이 일어났고, 누군가 그것을 다루었으며, 결과가 마련된 상황에서 학생은 그것을 작은 이야기로 풀어낼 수 있었다. 흥미로운 점은 지민이 교사들에게 더 많은 관심을 받고 싶어 하지 않는다는 진술도 함께 했다는 것이다.

선생님들이 지민이한테 좀 더 관심 가져줬으면 좋겠어?

아니요. 없어요. 아니요. (지민)

(이후 면담에서) 선생님들은 저에게 중간 정도만 관심을 주셨으면 좋겠어요. (지민)

지민은 처음에 *아니요*를 세 번 반복하는 강한 거부로 응답하였으나, 이후 면담에서는 *중간 정도만*이라고 표현하였다. 이는 단순한 거부라기보다 너무 가까이도 너무 멀리도 아닌 적절한 거리를 학생 스스로 찾으려는 모습으로 보인다. 흥미로운 점은 이러한 거리 두기가 가능한 이유이다. 매일 만나는 교사들에 대해 학생들이 풀어낼 만한 작은 이야기를 가지고 있지 않다는 것이

다. 교사와 함께 만든 일화가 없는 상황에서, 학생이 선택할 수 있는 관계의 형태는 제한적이다. 지민의 *중간 정도만*이라는 표현은 그러한 제약 속에서 학생이 스스로 거리를 조절하려는 모습을 보여준다.

종합하면, 교사와의 관계 영역에서 본 연구의 가장 두드러진 발견은 말하는 것과 말하지 않은 것의 대비이다. 현재의 교사에 대해서는 짧은 평가만 등장한 반면, 특수 교사와 과거 6학년 담임에 대해서는 사건의 회상과 정서가 실린 평가가 함께 진술되었다. 학생들의 발화가 현재 교사에게 대해 빈약하다는 사실은 학생의 의사소통 능력의 문제라기보다, 학생과 교사 사이에 함께 만든 작은 이야기가 거의 누적되지 않았기 때문으로 보인다. 이런 조건 속에서 학생들은 관계를 조율할 수 있는 기반이 부족했고, 결과적으로 *중간 정도만*이라는 거리 두기로 교사와 관계를 맺는 것으로 보인다.

3. 또래 관계: 단절과 가설적 진술

또래 관계 영역에서 학생들의 발화는 학교 안과 학교 밖에서 달랐다. 학교 안 또래에 대한 발화는 짧은 응답이나 일어나지 않은 일에 대한 가설적 진술로 마무리되는 경향이 있었지만, 학교 밖 또래에 대해서는 비교적 구체적인 사건의 회상이 등장하였다.

우리 반에서 좀 편하게 다가가갈 수 있는 친구가 몇 명이나 되는 것 같아요?

한 명이요. 지안이. (채아)

친구들하고 좀 다투는 편이야? 아니면 좀 대화를 잘 안 하는 편이야? 화장실 같이 가거나 수업 같이 듣는 친구는 없어?

그냥 대화를 잘 안 하는 편이에요. 그런 사람은 없어요. 쉬는 시간에도 자요. (지민)

연락하는 친구들이 많아?

아니요. 두세 명. 어떨 때는 소통하기도 하고 어떨 때는 아닐 때도 있고. (지민)

학교 안 또래에 대한 발화에서 가장 빈번하게 등장하는 진술은 친구가 한 명이거나 없다는 형태였다. 채아의 *한 명이요, 지안이*는 학교 안 또래 관계가 많지 않음을 보여준다. 지민의 *대화를 잘 안 하는 편*이라는 진술은 또래와의 상호작용이 거의 발생하지 않는 일상을 학생 자신의 양식으로 표현한 것이다. 학교 안 또래에 대해 학생들은 함께 한 일에 대한 이야기보다, 함께 하지 않는 일상을 짧게 진술하는 경향을 보였다. 쉬는 시간과 점심시간에 대한 발화는 이러한 특징을 더 분명하게 보여준다.

학교에서는 쉬는 시간에는 뭐 해요?

그냥 문제집 풀거나 그냥 문제집에다 (그림) 그려요. 할 게 없어요. (채아)

점심시간엔 뭐하고 놀아?

그냥 특수반 가는데요. (지민)

쉬는 시간에는 뭐 해요?

쉬는 시간에도 잠자는데요.(지민)

쉬는 시간에는 뭐 해요?

(혼자) 패드를 하거나 친구랑 교실에서 얘기해요. 주로 게임이야기 해요. (태윤)

쉬는 시간과 점심시간은 학교에서 또래와의 상호작용이 가장 자유롭게 일어날 수 있는 시간이다. 그러나 학생들에게는 이 시간이 혼자만의 고립된 시간이었다. 채아는 혼자서 문제집에 그림을 그리면서, 지민은 특수반에가는 것으로, 태윤도 혼자 패드로 이 시간을 통과한다고 표현하였다. 태윤은 간혹 친구랑 게임 이야기를 한다고 말했으나, 그 대화의 구체적 내용은 말하지 않았다.

지안이랑 거의 점심을 같이 먹어요?

네. (채아)

지안이는 쉬는 시간에 뭐해요?

개도 뭐 공부하거나 그래요. (채아)

친구들이랑 만약에 좀 다투거나 오해가 생기고 막 이러면 어떻게 하는 편이야?

다른 애들이 알아서 도와줘요. (지민)

직접 좀 이렇게 나서서 해결하는 편이야, 친구들이 도와주는 편이야?

다른 애가? (지민)

다른 애한테?

네 (지민)

그럼 개가 알아서 도와주는 거야? 지민이가 도와달라고 그래? 나 좀 도와줘.

그냥 개네가 알아서. (지민)

지민이가 도와달라고 요청한 적은 없어?

(없다는 뜻으로 수궁) (지민)

교실에서 뭐가 필요해서 빌려야 한다면, 누구한테 빌리고 싶어?

딱히 안 빌리는데 (지민)

그래도 빌려야 된다면 누구한테 빌리고 싶어?

선생님한테 (지민)

학교 안에 한 명의 가까운 또래가 있다는 사실은 말하지만, 그 또래와 함께한 일화는 거의 없다. 채아는 *지안이와 점심을 같이 먹는다고* 하지만, 그 외의 함께한 사건은 드러나지 않는다. 지민은 갈등 상황에서 *또래의 도움을 받는다고* 하지만, 그것은 특정한 또래가 아니라 다른 *애들이* *알아서 도와주는* 불특정한 형태이다. *학용품을 빌릴 일이 생기면 또래가 아닌 교사에게 빌리고 싶다는* 답변도, 또래에게 도움을 요청할 수 있는 특별한 관계가 없다는 점을 보여준다. 결국 학교 안에 친구가 아예 없는 것은 아니지만, 그 친구와 누적된 작은 이야기는 없다.

학교 안 또래 관계에 대한 진술에서 또 하나 두드러지게 나타난 것은 자기 검열과 가설적 추측의 발화 양상이었다. 채아와 태운은 또래 관계에서 자신의 위치를 실제 사건으로 말하지 않고, 일어날 것 같은 일에 대한 추측으로 설명했다.

학교에 제일 가기 싫은 이유가 뭐예요?

뭔가 친구들이 저를 싫어하고 막 그런 느낌이 들어가지고, 그런 느낌이 들어요. (채아)

왜 어떤 면 때문에 친구와 어울리기 어려운 것 같아요?

게임을 잘 못해요. 친구들이 게임을 잘해서 저랑 같이하면 티어가 떨어질 것 같아요. (태운)

채아의 친구들이 *저를 싫어하는 느낌*은 실제로 일어난 사건의 회상이 아니라, 학생이 또래 관계 안에서 자신을 어떻게 위치시키고 있는지에 대한 진술이다. 무슨 일이 있었는지를 묻는 질문에 채아는 사건이 아니라 느낌으로 답하였고, 그 느낌은 학생이 또래에게 받아들여지지 않을 가능성에 대한 판단으로 읽힌다. 태운의 *티어가 떨어질 것 같다*는 말 역시 일어난 사건이 아니라 일어날 것 같은 일에 대한 가설적 추측이다. 함께 게임을 한 적이 없는 상태에서 태운은 함께 게임을 했을 경우 자신이 또래에게 어떤 부담이 될 것인지를 미리 진술하였다. 이러한 가설적 발화는 학생들이 또래 관계 안에서 적극적 실패를 경험한 사건이라기보다, 또래 관계 안에 미리 자신을 좁게 위치시키는 것을 드러낸다. 채아의 경우는 학교 안 또래에 대한 발화가 빈약했던 것과 대조적으로, 학교 밖 또래에 대한 발화에서는 비교적 구체적인 진술이 나타났다.

친구들하고 혹시 뭐 주말에나 오후에 나가서 좀 놀아본 적 있어요? 최근에 어디 갔었어요?

한 몇 개월 전 그 만화 카페에서 만화책도 보고 그랬던 것 같아요. (채아)

그 친한 동생이거든요. 다른 학교 중1. (채아)

어떻게 알게 된 친구예요?

제가 센터 다니고 있거든요. 약간 마음 치료하는 그곳에서 만난 친구예요. (채아)

학교 안 또래에 대한 한 명이요라고 응답한 것과 비교하면 사건의 형태가 분명히 다르다. 몇 개월 전이라는 시점, 만화 카페라는 장소, 만화책도 보고라는 함께 한 활동을 분명히 말했다. 흥미로운 점은 이 또래가 학교 친구가 아니라 센터에서 만난 동생이라는 점이다. 학교 친구들과는 관계도 깊지 않고 학교 밖에서도 만나지 못하지만, 학교 밖 센터에서 만난 또래에 대해서는 함께 한 일을 구체적으로 진술할 수 있었다.

친구랑 주말에도 만나거나 학교 끝나고 만나요?

그건 아니에요. 학원 때문에. (채아)

주말에나 학교 끝나고 친구들과하고 만나는 시간이 있어?

딱히. 제가 요즘엔 나가는 거 귀찮아요. 제 친구들도 학원을 가야 돼요. (지민)

인스타나 카톡 등 개인적으로 연락하는 친구는?

없어요 (지민)

학교 끝나고 친구들과하고 이렇게 만나거나 이런 건?

친구들은 학원을 가야하기 때문에. (태운)

지민은 면담 초반에 일부 친구와 연락한다는 진술을 내놓았으나, 학교생활의 구체적 장면에서는 또래와의 일상적 교류를 설명하지 못하였다. 친한 친구들 이름을 묻는 질문에는 *까먹었다고* 답하였고, 화장실 같이 가거나 수업 같이 듣는 친구에 대해서는 *그런 사람은 없어요*라고 응답하였다. 세 학생 모두 비슷하게 친구들도 학원을 가야 해서 만날 수 없다고 말하였다. 이 진술은 두 가지를 동시에 드러낸다. 첫째, 학교 밖에서 또래와 단절되어 있는 학생들의 일상이다. 둘째, 학생들이 이러한 상황을 자신의 문제가 아닌 학원이라는 외부조건과 결부시켜 진술한다는 점이다.

또래 관계 영역의 대화 가운데 가장 사건 구조에 가까운 작은 이야기가 발생한 곳이 있었다. 앞 절에서 살펴본 지민의 테이프 사건이었다. 또래 갈등에서 시작된 일이었는데, 그것을 사건의 형태로 회상될 수 있었던 것은 그 갈등에 교사가 개입했기 때문이었다. 또래 갈등이 또래 관계 안에서만 머물 때 학생은 그것을 작은 이야기로 풀어내지 못하지만, 그 갈등이 교사에 의해 다루어지고 결과가 만들어졌을 때, 학생은 그것을 시작과 중간과 끝이 있는 작은 이야기로 진술할 수 있었다.

종합하면 또래 관계 영역에서 학생들의 발화는 분명한 차이를 보였다. 학교 안에서는 함께하지 않는 일상과 가설적 추측으로만 말했고, 학교 밖에서는 구체적인 사건을 회상했다. 또래 갈등이 작은 이야기가 될 수 있었던 경우는 교사가 개입했을 때였다. 이는 학생의 이야기 능력의

문제가 아니라기보다, 누가 경청하고 있으며, 어떤 상황이 공식적으로 다루어지는가 하는 그 자리의 조건과 관련된 것으로 보인다.

4. 자신과 미래: 불확실한 응답과 분명한 진술

학생들이 자신과 자신의 미래에 대해 어떻게 이야기하는지를 살펴보면, 자기 자신을 진술하는 영역에 따라 발화의 양과 양상이 분명히 달라지는 모습이 관찰되었다. 학생들이 자신의 약점이나 강점을 진술하는 발화는 짧고 단편적이었던 반면, 학교 밖 활동과 미래의 일에 대한 발화에서는 비교적 구체적이고 분명한 진술이 나타났다. 먼저 자신의 약점을 묻는 질문에 대한 학생들의 답변은 셋 모두 짧고, 정서·관계 영역에 한정되는 모습을 보였다.

나의 약점은?

화를 잘 못내요. 잘 울어요. (채아)

나의 약점은?

눈물이 좀 많아요. (지민)

나의 약점은?

친구랑 어울리는 거 부족해요. (태운)

세 학생의 약점 진술은 모두 정서 표현이나 관계 형성에 관련된 짧은 발화였다. 1절에서 살펴본 바와 같이, 학업은 학생들에게 '포기', '멍 때리기', '딴 짓'과 같이 부정적으로만 진술되었다. 그러나 약점을 묻는 질문에서 학업은 한 번도 언급되지 않았다. 약점이란 자신이 어떻게 개선할 수 있는 영역인데, 학생들에게 학업의 어려움은 그런 대상으로 인식되지 않는 것으로 보인다. 강점에 대한 진술에서는 머뭇거리고 자신의 강점을 떠올리기 어려워하였다.

나 이걸 강점이라고 생각하는 부분이 어떤 부분이 있을까요?

다른 사람한테 착한 거. 공감 잘 해주는 거. 동물 좋아하는 거. (채아)

나의 강점?

잘하는 것까지는 아니고. 뮤지컬? (또?) 딱히 요리? (지민)

나의 장점?

아예 없어요... 하나 있긴 있는데 노래요. 랩이요. (태운)

채아는 비교적 구체적인 강점들(착함, 공감, 동물 좋아함)을 나열하였으나, 지민과 태운은 머

못거리며 대답했다. 지민의 *뮤지컬*?과 *요리*?는 끝에 의문 부호가 붙는 것처럼, 자신의 강점을 확신을 가지고 말하기 어려운 듯 보였다. 태운의 *아예 없어요*에서 *하나 있긴 있는데*로 이어지는 흐름도, 강점을 끄집어내기 위해 한 번 부정에서 출발한다. 세 학생 모두 자신의 강점을 확신을 가지고 말하기 어려워하는 모습이 발화의 머뭇거림과 부정에서 반복적으로 관찰되었다. 이러한 짧고 머뭇거리는 자기 진술과 대조적으로, 학교 밖 활동에 대해서는 분명히 말하는 모습이 관찰되었다.

공부 말고 좋아하는 거는요?
그림 그리는 거예요. (채아)
패드에도 그려요? 아니면 종이?
패드에다가 그릴 때도 있고 종이에다가 그릴 때도 있는데 패드에다가 더 많이 그려요.
(채아)
미술학원은 채아가 하고 싶다고 했어요?
네. (채아)
좀 힘든데 그래도 계속할 거예요?
네. (채아)
좋아하는 활동 있어?
근데 주말이 제일 좋아요. 쉴 수도 있고 제가 좋아하는 뮤지컬도 있어요. 빵도 만들어요.
(지민)
제빵도 해본 적 있어?
특수학급에서 해요. 제가 빵을 맛있게 만들어요. (지민)

자신의 강점을 확신을 가지고 말하지 못하던 학생들이, 학교 밖 활동에 대해서는 구체적이고 능동적으로 진술할 수 있는 차이가 관찰된다. 채아는 그림 그리기에 대해 도구의 선택(패드, 종이)까지 구체적으로 진술하고, 힘들어도 계속하겠다는 결정을 명확히 했다. 지민도 주말의 뮤지컬을 자신이 제일 좋아하는 시간으로 진술했다. 두 학생 모두 자기 반에서의 활동보다 특수학급이나 학교 밖의 활동에서만 자신의 흥미와 능력을 확실히 인정하고, 자신의 선택을 능동적으로 표현할 수 있었다.

미래에 대한 생각해 본 적이 있어?
그냥 웹툰 작가 되는 거요. (채아)
나중에 무슨 일 하고 싶어?

그냥 카페. 바리스타 같은 거? 진짜 자그마한 빵집. (지민)

나중에 하고 싶은 일을 물어봐도 돼요?

좋은 데 취업하고 싶어요. 요리하고 싶어요. (태운)

취업을 잘 하고 싶은 이유는요?

돈을 잘 벌고 싶어요. 돈을 벌어서 좋은 집을 사서 가족들이랑 살고 싶어요. (태운)

세 학생의 장래 희망은 모두 학생들이 흥미와 유능감을 경험하고 있는 활동과 연결되어 있다. 채아의 웹툰 작가는 학교 밖에서의 그림 그리기와 지민의 바리스타와 빵집은 특수학급에서의 제빵 활동과 직접 이어진다. 태운의 요리도 마찬가지이다. 학생들이 자신의 미래를 진술할 때 떠올리는 일은 학교의 학업 영역이 아니라, 학생이 흥미와 유능감을 경험하는 자리들 — 학교 밖 활동, 특수학급의 활동 — 과 연결되어 있다. 태운의 미래에 대한 발화는 가족과 함께 사는 모습으로까지 확장되었는데, 돈을 벌어서 좋은 집을 사서 가족들이랑 살고 싶어요라고 진술할 때 학생이 미래에 자신을 가족이라는 관계 안에 두고 있음을 보여준다. 또래 관계 영역에서 *티어*가 *떨어질 것 같다*는 가설적 추측으로 자신을 좁게 위치시키던 학생이, 미래에 대한 진술에서는 가족이라는 분명한 관계 안에 자신을 두고 있다. 흥미로운 점은 학생들이 미래를 진술할 때 학업과 연결된 영역을 미리 자신의 것이 아닌 것으로 분류하고 있다는 것이다.

나중에 혹시 대학도 생각해본 적 있어요?

안 가고 싶어요. 그냥 뭔가 시간 아까울 것 같아요. (채아)

고등학교나 대학교 생각해 본 적 있어?

대학교는 안 갈 거예요. 어차피 성적이 안 나와서요. (지민)

채아의 *시간 아까울 것 같다*는 가지 않아도 어떻게 될 것인지를 미리 판단한 진술이고, 지민의 *성적이 안 나와서*는 학업의 누적된 결과를 미래에 그대로 적용하는 것으로 보인다. 두 학생 모두 학업과 연결된 대학을 자신이 갈 만한 곳으로 두지 않는다. 일반학급의 학업 영역에서 유능감을 경험하지 못한 상태가 학업과 관련된 미래에 대한 부정적 추측과 관련된 것으로 보인다.

종합하면, 자신과 미래에 대한 학생들의 발화는 어떤 영역에서 자신을 진술할 수 있는가가 분명히 갈리는 양상을 보였다. 자신의 약점과 강점을 진술할 때는 짧고 머뭇거리는 형태였으며, 학업 영역은 약점의 진술에서조차 등장하지 않았다. 반면 학교 밖 활동과 미래의 일에 대해서는 구체적이고 분명한 진술이 나타났다. 이러한 차이는 학생들이 자신을 긍정적으로 인식하고 표현할 수 있는 자리가 주로 일반학급 밖의 영역에서 나타남을 시사한다.

IV. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 경계선지능 중학생 세 명의 학교생활 경험을 작은 이야기 관점에서 살펴보았다. 학생들의 발화를 학교생활과 자신 미래에 관한 영역 그리고 발화가 일어난 시·공간적·관계적 조건 안에서 함께 들여다본 결과, 두 가지 연구 문제에 대해 다음과 같은 결론에 이르렀다.

첫째, 본 연구 참여 학생들에게 학교생활은 학교 안에서 자신을 표현할 자원과 관계가 충분히 마련되지 않은 것으로 드러났다. 학생들은 일반학급 수업에서 *멍 때리거나 졸거나 딴 짓*을 하면서 지나가고 있었으며, 어려움이 있어도 교사에게 말하지 않았다. 학생들은 그냥 *모르겠어서 묻지 않는다고* 답했고, 교사에 대해서도 짧은 평가만 내놓았다. *하나도 안 유쾌해요, 안 친해서요* 같은 진술이 등장했을 뿐, 교사와 접촉한 경험은 거의 나오지 않았다. 또래 관계에서도 *학교에서 가깝게 지내는 친구가 한 명 있거나 없다고* 답했고, 함께한 일에 대한 이야기보다 *친구들이 나를 싫어할 것 같다거나 티어가 떨어질 것 같다*는 추측이 더 자주 등장했다.

본 연구가 관찰한 학교 안에서 경계선지능 중학생이 자신을 표현할 자원과 관계가 충분히 마련되지 않은 모습은 선행 연구에서도 보고되어 온 현상이다. 주은미와 최승숙(2018)은 경계선지능 중학생들이 일반학급 수업의 빠른 속도와 모듈 활동에서 소외되며 외톨이 경험을 겪고, 교사의 무관심과 방임을 받는다고 보고하였다. 전명남(2017)은 중학교 기초학력미달 학생들의 학교 생활에서 수업 중 수면과 자포자기가 반복적으로 나타남을 지적하였다. 본 연구의 학생들이 학교에서 보인 이러한 모습이 선행 연구들의 발견과 유사하다는 점은, 이러한 학교 경험이 세 학생의 개별 상황을 넘어 경계선지능 학생들에게서 반복적으로 관찰되는 양상임을 시사한다.

둘째, 본 연구의 학생들은 자신과 미래에 대해 이야기할 때 학교 안 경험이 자료로 등장하지 않았다. 강점을 묻는 질문에 학생들은 *없어요*에서 출발해 머뭇거리는 답으로 응답한 반면, 학교 밖 활동(그림, 뮤지컬, 제빵, 게임)에 대해서는 분명하고 구체적으로 진술하였다. 미래에 대한 진술에서도 학교는 언급되지 않았다. 학업과 연결된 영역(대학)에 대해 학생들은 *시간 아까울 것 같다, 어차피 성적이 안 나와서*라며 미래를 일찍 닫았다. 반면 미래 직업에 대해서는 채아가 웹툰 작가를, 지민이 바리스타와 자그마한 빵집을, 태운이 요리를 분명히 떠올렸다. 일반 중학생 가운데 약 38%가 희망 직업이 없다고 답한다는 보고(교육부, 2025)와 비교할 때 본 연구의 학생들이 미래 직업을 분명히 떠올린다는 점은 눈에 띈다. 다만 이 진술들은 모두 학교 밖 활동에서 학생들이 떠올린 것으로, 학교 안에서 이루어지는 학업이나 진로 탐색은 학생들의 자기·미

래 이야기에서 자리를 잡지 못하고 있음이 발화에서 나타났다.

셋째, 본 연구의 학생들이 학교 안에서 보인 짧은 응답과 침묵은 두 측면이 함께 얹혀 나타났다. 하나는 말할 거리의 부재이다. 모르는 것을 묻지 않거나, 교사와 의미 있는 경험이 거의 없거나, 또래와 함께한 일에 대한 이야기가 아닌 추측만 등장하는 모습에서 자신의 경험을 말할 거리 자체가 충분치 않았음이 나타났다. 다른 하나는 학생들이 말할 수 있는 것을 말하지 않기로 선택한다는 점이다. 교사에게 도움을 요청하지 않는 이유로 *안 친해서요, 잘 도와줄 거라고 생각하지 않아요*라고 답하거나, *필요한 것은 말씀드리지만 시시콜콜한 것은 가만히 있어요*라며 말할 범위를 좁히거나, 교사의 관심에 대해 *중간 정도만*이라며 거리를 조절하는 모습에서 학생이 말할 것과 말하지 않을 것을 스스로 구분하고 있는 듯 보였다.

학생들이 말할 수 있는 것을 말하지 않기로 선택하는 이러한 모습은 본 연구만의 관찰은 아니다. 황지은과 김동일(2022)은 부모의 관찰을 통해 경계선지능 중학생들이 방어 기제로 아예 입을 닫아버리는 모습을 보인다고 보고하였다. 학교라는 자리에서 학생 발화를 통해 관찰한 본 연구와 관찰의 주체와 자리가 다름에도 유사하게 확인된 것은 이러한 모습이 이 학생들에게 여러 자리에서 반복적으로 나타남을 시사한다. 다만 이러한 말하지 않기가 자기 방어적 반응만으로 설명되지는 않는다. 장문선과 오인수(2024)는 전문상담교사의 관점에서 경계선지능 중학생들이 어휘 부족으로 인해 언어 표현이 위축되고 자신의 감정이나 상황을 정확히 전달하기 어려운 모습을 보인다고 지적하였다. 경계선지능 학생의 언어적 취약성은 다른 선행 연구에서도 보고되어 온 특성이다(이수진, 김화수, 2016; 임재현 외, 2016). 본 연구의 학생들이 학교 안에서 말하지 않기를 반복하는 모습은 이러한 자기방어와 언어 표현의 어려움이 함께 작용한 것으로 이해될 수 있으며, 이들이 학교 안에서 자신을 표현하고 관계를 맺어가는 데 언어적·정서적 지원이 필요한 학생들이라는 점을 함께 보여준다.

본 연구는 학생들의 짧은 발화와 침묵을 자료로 다루어 관찰한 결과, 경계선지능 학생의 학교 경험을 이해할 때 학생 개인의 인지적·정서적 특성뿐 아니라 학생 발화가 발생하고 멈추는 자리의 조건을 함께 살펴보는 것도 의미있음을 보여주었다.

2. 시사점

본 연구의 결과는 경계선지능 중학생의 학교생활 지원에 대해 다음과 같은 시사점을 제공한다.

첫째, 본 연구의 학생들이 학교에서 자기 자신에 대해 짧게 답하고 자주 침묵하는 모습을 학교가 더 진지하게 들여다볼 필요가 있다. 중학생 시기는 또래·교사와의 관계, 학교의 다양한

활동 안에서 자기 자신을 표현하고 다듬어 가는 시기이다. 학교에서 자기를 표현할 기회와 관계가 충분치 않으면, 학생이 쌓을 수 있는 경험의 폭이 좁아지고 그 안에서 자기를 알아갈 자료도 줄어들다(박병선 외, 2017). 무엇이 답인지 단정하기는 어렵지만, 학생이 자기를 표현하고 받아들여지는 경험을 학교가 어떻게 늘릴 수 있을 것인지, 어떤 활동과 관계가 학생에게 표현의 통로가 될 수 있을 것인지에 대하여 더 깊이 들여다봐야 한다.

둘째, 학교가 경계선지능 학생을 어떻게 가르치고 지원할 것인가가 시스템 차원에서 다뤄질 필요가 있다. 앞에서도 언급했듯이 경계선지능 학생은 처리 속도가 느리고 작업 기억의 폭이 좁으며 추상적 사고와 메타인지에서 어려움을 가진다(강옥려, 2016; 박현숙, 2018). 그러나 학교 현장에서 이러한 인지적 특성에 맞춘 지원이 어떻게 마련될 수 있는지에 대한 논의는 충분히 이루어지지 않았다. 경계선지능 학생을 어떻게 알아보고 어떻게 가르칠 것인가, 학생의 속도에 맞춰 가르치고 도와주는 환경은 어떻게 만들어질 수 있을 것인가, 학생이 학교 밖에서 가지는 강점과 관심을 학교가 어떻게 진로 모색의 자료로 받아들일 것인가는, 교사 한 사람의 몫이 아니라 학교 시스템 차원에서 함께 마련되어야 할 과제이다.

3. 연구의 한계와 제언

본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 경계선지능으로 진단받은 중학생 세 명의 사례 연구이므로 결과의 일반화에는 신중한 검토가 필요하다. 특히 본 연구의 참여자는 경계선지능인 학부모 커뮤니티를 통해 모집되었으며, 참여자들은 학원 수업, 뮤지컬 활동, 심리센터 이용 등의 학교 밖 다양한 자원을 활용하고 있었다. 본 연구가 관찰한 학생들의 학교 밖 활동에 대한 분명한 진술은 이러한 조건과 무관하지 않을 수 있으며, 학교 밖 자원의 조건이 다른 참여자를 대상으로 한 후속 연구에서는 다른 발화 양상이 관찰될 수 있다. 또한 세 참여자의 학교에서의 지원이 서로 달랐다. 지민은 특수교육대상자로 특수학급에서의 지원이 있었고, 채아와 태윤은 그러한 지원이 없었다. 이러한 지원 체계의 차이가 학생들의 발화에 어떻게 관여했는지는 본 연구에서 별도로 다루지 못하였다.

둘째, 면담 자료 중심으로 수집되어 학교 현장의 참여관찰이 함께 이루어지지 않았다. 본 연구가 관찰한 학생들의 학교 안 발화가 실제 수업 장면과 교사·도래와의 상호작용에서 어떻게 발생하고 멈추는지를 직접 확인하지 못한 것은 본 연구의 한계이다.

셋째, 각 학생당 1회 면담으로 수행되어 다양한 시간대와 자리에서 학생들의 발화가 어떻게 나타나는지, 학생 개인별로 그 특성이 어떻게 지속되거나 변화하는지를 살펴보기에는 한계가

있었다. 넷째, 참여자 검토가 학생이 아닌 보호자를 통해 이루어졌다. 이는 학생 자신이 자신의 발화 해석에 참여하는 형태의 검토와는 차이가 있다. 이러한 한계를 보완하는 후속 연구로서, 다음을 제언한다.

먼저, 학교 현장의 참여 관찰을 면담 자료와 함께 결합한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서 학생들의 발화가 일반학급 수업에서 짧아지거나 멈추는 모습은 면담 자료를 통해 드러난 것인데, 이러한 모습이 실제 수업 장면에서 어떻게 발생하고 있는지, 그리고 어떤 교사의 어떤 행위가 학생들의 발화를 받아내거나 멈추게 하는지를 직접 관찰하는 작업은 본 연구의 결과를 학교 현장의 구체적 조건과 더 가깝게 연결해 줄 것이다.

다음으로, 학생과의 장기간의 관계 형성을 전제로 한 면담 연구가 이어질 필요가 있다. 다양한 시간대와 자리에서 나타나는 학생들의 작은 이야기는, 학생이 면담자를 자신의 이야기를 풀어낼 수 있는 상대로 받아들이게 되었을 때 비로소 발생할 수 있다. 비언어적 매개를 활용한 면담, 학교 일상의 한 장면을 함께 짚어가며 진행하는 면담, 장기간의 라포 형성에 기반한 다회 면담 등 면담의 방식 자체를 다시 마련하는 연구가 후속 과제이다.

마지막으로, 작은 이야기 관점은 본 연구의 경계선지능 중학생 외에도 자신의 경험을 정연한 사건 서사로 진술하기 어려운 다른 학생 집단의 학교생활 경험을 살펴보는 데 응용될 수 있다. 이러한 방식의 후속 연구가 이루어진다면, 학교가 어떤 학생들에게 어떻게 다가가지 못하고 있는지에 대한 이해의 폭이 넓어질 수 있다.

※ 논문 투고일: 2026. 05. 29. ※ 논문 수정일: 2026. 7. 24. ※ 게재 확정일: 2026. 7. 30.

〈참고문헌〉

- 강옥려(2016). 경계선급 지능 아동의 교육: 과제와 해결방안. **한국초등교육**, 27(1), 361-378.
- 교육부, 한국직업능력연구원(2025). **2025 초·중등 진로교육 현황조사 발표**
- 김동일, 조은정, 김희은(2022). 경계선 지능 학생을 지도한 중등특수교사의 경험과 인식. **지적장애연구**, 24(3), 261-282.
- 김자경, 서주영, 김나현(2024). 키워드 네트워크 분석을 활용한 경계선 지능 관련 국내 연구동향 분석 및 방향성 고찰. **증거기반교육연구**, 5(2), 1-25.
- 김애화, 윤나영(2025). 교육의 대상자로서의 경계선 지능 학생: 학업 및 인지처리 특성. **특수교육논총**, 41(4), 125-150.
- 김진아, 강옥려. (2017). 경계선 지적 기능 아동에 대한 초등학교 교사들의 인식: 포커스 그룹 인터뷰를 통하여. **학습장애연구**, 14(3), 157-184.
- 김화수, 양연주, 이지우, 장은영(2019). 지적장애학생의 매체에 따른 감정어휘 표현에 대한 연구. **특수교육재활과학연구**, 58(3), 361-384.
- 문병상(2012). 청소년들의 미래목표 인식, 자기조절학습전략, 학업성취도간의 종단적 관계 분석. **교육심리연구**, 26(4), 983-1000.
- 문새미, 문영민(2025). ICF-CY 모델을 활용한 경계선 지능 청소년 국내 연구동향: 주제범위 문헌고찰. **한국장애인복지학**, 69, 133-166.
- 문새미, 문영민, 정슬기(2025). 텍스트마이닝을 활용한 경계선 지능 아동·청소년 연구 동향 분석. **재활복지**, 29(4), 29-61.
- 민기연(2023). 정도 지적장애 여성들은 어떻게 학교에 다녔을까?: 정도 지적장애 여성들의 학교생활 경험 탐색. **지적장애연구**, 25(4), 27-55.
- 박병선, 배성우, 박경진, 서미경, 김혜지(2017). 청소년의 또래애착, 사회적 위축, 우울, 학교생활 적응 간의 구조적 관계분석. **한국보건의사회연구**, 37(2), 72-101.
- 박소희, 이은주(2022). 경계선지능 아동 및 청소년을 대상으로 한 국내 연구 동향: 연구대상자 선정 기준을 중심으로. **특수교육논총**, 38(3), 141-164.
- 박수진, 홍상황(2025). 경계선 지적 기능 선별 척도의 타당화: 중학생을 대상으로. **교육혁신연구**, 35(1), 111-132.
- 박은미, 임성미(2021). 학교적응 프로그램이 경계선 지능 아동의 실행기능 및 적응행동에 미치는 효과. **인지발달장애학회지**, 12(4), 23-47.
- 박현숙(2018). **경계선 지적 기능 아동 선별 체크리스트: 타당화와 하위특성 연구**. 성균관대학교 박사학위논문.
- 서근원, 변수정(2014). 우리 반 훈이는 수업에서 어떻게 소외되는가? **교육인류학연구**, 17(3), 41-102.
- 성열관, 이형빈(2014). ‘수업시간에 자는 중학생’ 연구: 수업참여 기피 현상에 대한 근거이론. **교육사회학연구**, 24(1), 147-171.
- 안혜리, 황민아, 최경순(2021). 학령기 경계선지능아동의 수수께끼 유머 이해 능력. **특수교육논총**, 37(4), 27-41.
- 엄경남, 이재경, 문정희(2019). **느린학습자 지원정책 수립을 위한 기초연구-학습권 보호를 중심으로. 느린학습자 지원정책 수립 기초연구보고**. 서울시 동북권NPO지원센터.
- 이금진(2017). 학령기 경계선 지능 아동의 학교에 대한 주관적 인식 유형 연구: Q방법론 적용.

한국콘텐츠학회논문지, 17(2), 384-393.

- 이미경, 백상수(2025). CEC 질적 지표를 활용한 국내 경계선지능인 대상 중재 연구 동향 분석: 교육, 사회·정서를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천, 26(4), 277-318.**
- 이승하, 김명식, 이재천(2025). 경계선 지능 아동을 위한 집단미술치료 프로그램 효과-정서 지능과 사회성을 중심으로-. **영유아아동정신건강연구, 18(2), 25-47.**
- 이지영, 태진미(2025). 경계선 지능 학생을 위한 표현중심 음악 활동의 적용 및 음악 주도성 향상 효과. **예술교육연구, 23(3), 433-452.**
- 이수진, 김화수(2016). 설명담화에 나타난경계선지능 언어장애 아동의 화용 특성. **지적장애연구, 18(2), 49-68.**
- 임재현, 황민아, 고선희(2016). 학령기 경계선급 지능 아동과 일반 아동 간음운 수수께끼 풀이와 음운인식 능력 비교. **언어치료연구, 25(4), 133-143.**
- 임태원, 김수연, 이아현(2024). **경계선지능 학생 실태 및 지원방안 연구**. 인천광역시교육청 교육정책연구소 연구보고서.
- 임효경(2023). 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 정도 지적장애 학생을 지도한 중등 특수교사의 경험 및 인식. **특수교육저널:이론과 실천, 24(2), 77-110.**
- 장문선, 오인수(2024). 전문상담교사가 인식한 경계선 지능 중학생의 사회·정서적 특성 및 학교 적응을 위한 상담 활동: 합리적 질적 연구. **교육과학연구, 55(3), 31-59.**
- 전명남(2017). 중학교 기초학력미달 학생으로 살아가기에 대한 현상학적 연구. **복지상담교육연구, 6(1), 1-33.**
- 전의민, 김광혁(2021). 경계선 지능 아동의 발달에 영향을 미치는 프로그램 효과성에 대한 메타분석. **한국아동복지학, 70(3), 57-89.**
- 주은미, 최승숙(2018). 경계선급 지능 중학생의 학교생활 경험 및 교육 지원 요구에 대한 학생과 학부모 인식. **학습장애연구, 15(3), 315-344.**
- 황예진, 김은영(2025). 경계선 지적 기능(BIF) 청소년의 인지 특성 이해: 언어이해 수행을 중심으로. **재활심리연구, 32(4), 21-33.**
- 황지은, 김동일(2022). 경계선 지능 청소년의 사회·정서적 특성에 대한 부모 인식 탐색. **교육문화연구, 28(4), 353-376.**
- 허은(2022). 경계선 지능 아동에 관한 국내 연구동향. **학습자중심교과교육연구, 22(9), 187-200.**
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk, 28(3), 377-396.*
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.*
- Buhs, E. S., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology, 37(4), 550-560.*
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48(2), 90-101.*
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods-analysis-outreach. In A. De Fina

- & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255-271). Wiley-Blackwell.
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative inquiry*, 16(1), 122-130.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969.
- Norrick, N. R. (2021). Requests for stories: The evolving notion of tellability in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 31(1), 28-48.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 17-39). Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Stefanelli, S., & Alloway, T. P. (2020). Mathematical skills and working memory profile of children with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(3), 358-366.

〈Abstract〉

The School Life Experiences of Middle School Students with Borderline Intellectual Functioning through Small Stories

Jung, Na-eun¹, Lee, Eunjoo², Lee, Soonpyo³

This qualitative narrative study explored the school life experiences of three middle school students identified with borderline intellectual functioning (BIF) through the lens of small stories analysis. Students' brief utterances, silences, and non-narrative responses were treated as analytical data to examine where in school settings students narrated their experiences and where their narrations ceased. Analysis of the interview data indicated that in school settings, including classroom lessons, relationships with teachers, and peer relationships, the students showed patterns of brief responses and silences. In contrast, when talking about one-on-one tutoring, special education classes, and out-of-school activities, they offered more specific accounts. In narrating themselves and their futures, they drew the material for their stories from out-of-school activities rather than from school. These observations suggest that BIF middle school students' brief responses and silences are not attributable solely to individual student characteristics but appear together with the conditions of the settings in which their utterances emerge or fall silent. Understanding the school experiences of BIF middle school students, therefore, calls for attention not only to individual cognitive and emotional characteristics but also to the situations in which student utterances arise and pause.

Keywords : borderline intellectual functioning, middle school students, school life experiences, small stories, tellability, site of engagement

1. Teacher, Sacheon Elementary School, cneaba@gmail.com (Lead Author)

2. Professor, Cheongju National University of Education, spedlee@cje.ac.kr (Corresponding Author)

3. Teacher, Okdong Elementary School, samnage@naver.com (Co-Author)