ISSN 1598-8317

한국교육문제연구

2021년 제39권 제4호

이 학술지는 한국연구재단의 등재 학술지임.

중앙대학교
한국교육문제연구소

중앙대학교 한국교육문제연구소

한국교육문제연구소는 교육 분야의 이론 및 실제에 관한 연구 수행과 국내외 교육기관 및 연구기관과의 교류를 통한 학문발전을 목적으로 설립되었다. 이러한 목적을 위해 교육관련 연구 및 학술교류를 수행하고 있다.

2021년 제39권 제4호

한국교육문제연구

목 차

- 일제강점기 학교관 형성 연구 ..... 권영민 / 1
- G-TELP 영어 능력 평가 검사 문법 영역의 신뢰도와 타당도 분석 ..... 김형중 · 설현수 / 23
- 대졸자의 실질임금과 유보임금 간의 격차에 영향을 끼치는 요인 ..... 황영식 / 39
- 내러티브 교육과정과 해석학의 상보적 가능성 탐구 ..... 노진규 · 강현석 / 67
- 4년제 일반대학 인문계열의 학과 변화 추이 분석 ..... 설가인 · 정제영 / 91
- 고등학생들의 자기관리 역량에 대한 역량기반 학교 교육 활동의 예측력 분석 ..... 임영은 · 박소영 / 123
- 대안교육 민간위탁 기관의 설립 유형이 학생의 학교 적응과 교과 운영 충실성에 미치는 영향 ..... 김동선 · 강보은 · 윤민종 / 149
- 초등교사가 지각한 학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간 구조 분석 ..... 국준봉 · 김갑성 / 171
- 성인의 학습준비도와 청소년기 학습흥미도 간의 관계 국제 비교: PIAAC과 PISA의 활용 ..... 전하람 · 이경양 · 임은희 · 윤민주 / 195
- 대학생의 외·내적 요인과 중도탈락의도 간의 경로모형 탐색: 그릿, 진로미결정, 대학생활적응을 중심으로 ..... 심정미 · 김정섭 / 219

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.001
제39권 제4호, 01-21, 2021.

일제강점기 학교관 형성 연구*

권 영 민**

이 논문은 '우리 사회 많은 구성원들이 우리 교육의 문제라고 지적하고 있는 주입식 교육이 과연 언제부터 시작되었는가'라는 질문에 답하기 위해 시작되었다. 연구자는 이 질문의 답을 '일제강점기'로 설정한 후, 우리나라 체계적 근대교육의 시작이라 할 수 있는 일제강점기에 공교육이 어떻게 전개, 확산되었는지, 그리고 그 특질은 무엇이었고, 그 특질은 교육의 대상들에게 어떠한 영향을 미쳤는지 살펴보았다. 기본적으로 일제는 양순한 식민지 백성들을 기르기 위해 교육을 활용하고자 하였기 때문에 많은 조선인들이 높은 학력을 갖추는 것을 원하지 않았다. 하지만 식민지 백성들에게 교육은 거의 유일한 신분상승의 수단으로 여겨졌다. 이로 인하여 학교는, 특히 1920년대 이후, 치열한 생존경쟁의 장이 되었다. 1945년 해방에 이르기까지 일제가 조선인들의 중등·고등 교육기회를 계속적으로 제한해왔기 때문에 상급학교로의 입시난은 가중될 수밖에 없었다. 애석하게도, 이 시기에 형성된 학교관, 즉 '학교는 생존경쟁의 장'이라는 인식은 여전히 우리에게 강력하게 작동하고 있다. 학교가 생존경쟁의 장이 아닌, 그 본래적 어원에 기반한, 진정한 자아를 형성해 나가는 장으로 변모하기 위해서는 '이익의 전환' 과정이 요청된다.

주제어: 일제강점기, 주입식 교육, 학교관, 사회적 지위, 이익의 전환

논문 접수: 2021/10/25 수정본 접수: 2021/12/02 게재 승인: 2021/12/10
* 이 논문은 2020년도 한국방송통신대학교 학술연구비 지원을 받아 작성된 것임
** 한국방송통신대학교 교육학과 교수 (ymkwon99@knou.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

"우리나라 교육의 문제점은 무엇인가?"

위 질문은 대학에서 교육학 개론, 교육철학 등의 과목을 가르치고 있는 연구자가 매 학기 강의마다 수강생을 대상으로 던지는 질문 중 하나이다. 이 질문에 대하여, 대부분의 교실에서 합창식으로 터져 나오는 대답은 바로 '주입식 교육'이다. 이러한 현상이 반복됨에 따라 연구자는, 물론 주입식 교육의 의미에 대해서도 관심을 가지게 되었지만, 이후 주입식 교육의 기원에 관심을 가지게 되었다. 도대체 우리 사회의 많은 구성원들이 우리 교육의 문제점이라고 일컫는 '주입식 교육'은 언제부터 시작된 것인가? 그리고 매우 오랜 시간 동안 많은 구성원들에 의해 우리 교육의 문제점이라고 지적되는 '주입식 교육'이 지속되는 이유는 무엇인가? 이 연구는 바로 이 질문들에 답하기 위하여 시작되었다.

주입식 교육의 기원에 관한 연구를 진행하기에 앞서 '주입식 교육'의 의미를 간략히 살펴보면, 일반적으로 주입식 교육의 전반적인 성격과 특징은 파울로 프레이리(Paulo Freire)의 '은행예금식 교육 방식'에 관한 논의에서 가장 잘 확인해 볼 수 있다. 프레이리(1995: 80)에 따르면, 은행예금식 교육이 이루어지는 교실에서는, 그 용어를 통해서도 충분히 짐작할 수 있듯이, 예탁자로서 교사는 미리 준비된 지식을 학생의 머릿속에 일방적으로 집어넣는다. 이 때 교사는 생각과 발언의 주체*가 되지만 학생은 수동적인 청자(聽者)의 역할만 감당하게 된다.

이러한 일반적인 방식의 설명과는 별개로 연구자는 이전의 연구에서 존 듀이(John Dewey)의 경험이론을 토대로 주입식 교육의 의미를 설명한 바 있다.** 듀이의 경험은 '문제의 발견 – 문제의 해결 – 문제 해결결과의 음미' 이렇게 세 단계로 나눌 수 있는데, 주입식 교육이 이루어지는 교실에서는 이 세 단계 중 1단계와 3단계는 생략 또는 왜곡된 채로 학생들의 경험이 진행된다.

어느 중학교 교실의 국어 수업시간을 떠올려 보자. 선생님이 "얘들아, 교과서 43쪽 둘째 줄 줄쳐라"라고 이야기하면, 공부에, 더 정확하게는 시험성적에 관심이 있는 학생이라면 누구나 펜을 들고 줄을 칠 것이다. 단언컨대, 어떤 학생도 '선생님의 지시'에 의문을 품지 않을 것이다. 그도 그럴 것이, 학생들은 으레 '아, 선생님이 중요하다고 하시는 걸 보니 시험

* 주입식 교육이 이루어지고 있는 교실에서 학생과 비교할 때 교사를 생각과 발언의 주체라고 할 수는 있겠지만, 진정한 의미에서 교사가 지력 사용의 주체인지는 의문이다. 그도 그럴 것이, 소위 매 학기 매 수업시간마다 소화해야만 하는 '진도'라는 것이 '교육과정'이라는 이름으로 정해져 있기 때문이다. 따라서 교사의 사고나 발언 역시 교과서와 진도에 의해서 제한되고 있다고 보아야 할 것이며, 이러한 측면에서 주입식 교육이 이루어지고 있는 교실에는 진정한 주체가 존재하지 않는다고 말할 수 있을 것이다.

** 더 자세한 논의는 권영민(2020) 참고.

에 나올 가능성이 높겠구나'라고 생각할 것이기 때문이다. 이처럼 주입식 교육 방식으로 진행되는 교실에서는 학생들이 해결해야 할 문제가 외부에서 '주입'되면서 시작된다. 연구자가 생각하는 주입식 교육이란 바로 이렇게 해결되어야 할 어떤 문제가 주체의 내부에서 발견되기 보다는 외부의 누군가(교사, 학교, 사회 등)에 의해서 투입되는 방식의 교육이다.

듀이의 경험 이론에 있어서 1단계와 3단계, 즉 '문제의 발견'과 '문제 해결 결과의 음미'에 활용되는 사고의 종류는 질성적 사고(qualitative thought)*이며, 이 사고는 인간의 자아형성과정에 있어서 결정적인 역할을 한다. 간략히 설명하자면, 1단계의 질성적 사고를 통해서 자아의 성장은 촉발되며, 3단계의 질성적 사고를 통해서 자아의 성장은 그 방향성을 지니게 된다.** 따라서, 1, 3단계가 생략되어 있는 주입식 교육 중심의 교실은 학생들의 자아 성장의 장(場)이 되지 못한다. 또한 3단계의 질성적 사고는 자아가 방향성을 가지고 성장하고 있다는 것으로부터 만족감을 제공하게 되는데(Dewey, 1934: 52), 문제 해결 중심의 교육이 이루어지는 교실에서 학생이 얻을 수 있는 만족감은 시험 성적과 그에 따른 외적인 보상에 의한 것으로 왜곡되어 나타난다. 주입식 교육의 의미와 그로 인해 야기되는 문제점에 관한 간략한 논의는 여기서 마무리하고 다시 주입식 교육의 기원에 관한 탐구를 시작해 보겠다.

우리에게 『사랑방 손님과 어머니』(1935)의 저자로 잘 알려져 있는 주요섭은 1928년 미국 스탠포드 대학 대학원에서 교육학을 공부하고 귀국한 후 1931년에 『조선 교육의 결함』이라는 매우 매력적인 제목의 책을 출간한다.*** 제목 그대로 이 책은 일제강점기 당시 조선에서 시행되던 교육의 여러 결함을 지적하고 있는데 그 가운데 한 가지가 바로 교수방법이 '주입식'이라는 것이다. 이 연구를 통해서 해결하고자 하는 질문들의 해결에 큰 실마리를 제공해 준다는 측면에서 조금 분량이 길지만 주입식 교육에 관한 그의 정의를 인용하고자 한다.

> 주입식 교육이란 무엇인가? 이것이 극단으로 치우칠 때는 생도를 볼 때에 이지(理智)있는 동물로 스스로 경험하는 가운데 점점 자라나가는 성장성을 가진 것으로 보지 않고 그와는 반대로 생도를 이지도 없고 감정도 없고 생장성도 소유치 못하고 그냥 외면에서 무엇이든지 들어오는 대로 받아 간직 할 줄만 아는 한낱 통(桶)으로 본다. 그래서 학생은 통이요 교원은 그 통을 채우는 직무를 하는 고용꾼이다. 물을 주입해라하면 물, 쌀을 주입해라 하면 쌀, 흙을 주입해라 하면 흙을 주입한다. 그러면 학생은 교원이 주입하는 것을 무엇이든지 모두 잘 담아서 간직해둔

---

* 연구자는 '인지적 사고'의 대응어로 '질성적 사고'를 사용하였다. 간략히 설명하자면, 논리적이고 언어화 가능한 인지적 사고와 달리 질성적 사고는 직관적이고 감각적이다. 하지만, 소위 '비논리적'이라고 할 수 있는 질성적 사고의 순간에는 인간의 이전 모든 경험이 발휘된다(Dewey, 1930: 250). 질성적 사고의 정의에 관한 더 자세한 논의는 박철홍(1999) 참고.

** 더 자세한 논의는 권영민(2018) 참고.

*** 이 책은 일제의 식민지 정책에 반한다는 이유로 금서로 지정되었다.

> 다. 생도라는 통에 모래 구멍이 없어서 주입된 물품을 오래 동안 또는 잘 간직해두면 그는 우등생 겸 천재이고 만일 모래 구멍이 몇 개 있어서 그것이 슬슬 새어버리면 그 생도는 낙제생이 된다(36).

주요섭의 이 정의에는 주입식 교육이 이루어지는 교실에서의 학생의 역할, 교사의 역할, 평가 기준 등이 제시되어 있는데 이러한 정의는 앞서 언급한 프레이리나 듀이의 논의에 따른 주입식 교육의 정의에 정확히 부합한다. 따라서 지금 우리 사회 구성원들이 교육의 문제라고 지적하고 있는 주입식 교육이 일제강점기에도 이루어지고 있었다고 생각할 수 있다.

그렇다면 주입식 교육의 기원을 일제강점기로 규정할 수 있을까? 이 질문에 긍정을 하기 위해서는 일제강점기 이전의 우리 전통 교육*은 주입식 교육이 아니었는지 살펴볼 필요가 있다. 주요섭 역시 바로 이어지는 내용을 통해서 이러한 주입식 교육은 경전을 암기하는 서당식 교육과 별반 다르지 않다고 지적한다(주요섭, 1931: 36).

조선 교육사 연구자인 박종배(2006)의 연구물에는 16세기에 작성된 복천향교(전라도 동복현 소재)의 규정이 소개되어 있다. 특기할만한 사항은 유생들의 평가와 관련된 것인데 그 내용은 다음과 같다.

> 유생들이 강경하되, 구두가 자세하고 논의에 막힘이 없으며 한 책의 강령과 취지를 모두 아우르고 여러 책을 종횡으로 드나들며 융회관통하여 매우 극진한 곳에 이른 자를 '대통'으로 한다. 비록 매우 극진한 곳에 이르지는 못하였으나 구두가 자세하고 논의에 막힘이 없으며 한 책의 강령과 취지를 모두 아울러서 융회관통한 자는 '통'으로 한다. 비록 융회관통하는 데에는 이르지 못하였으나 구두가 자세하고 뜻풀이에 막힘이 없으며 위 아래는 연결하여 한 장의 대지를 파악하는 자는 '약통'으로 한다. 구두가 자세하고, 뜻풀이가 분명하며, 비록 한 장의 대지는 파악하였으나 논의에 미진함이 있는 자는 '조통'으로 한다. 이 이하에 해당하는 자는 '불통'으로 한다(각면 동몽의 경우, 이미 문리를 통한 자 이외에는 모두 외울 수 있는 지 여부를 가지고 통·약통·조통·불통을 정한다.)(219).

이 규정에 따르면, 물론 동몽의 경우에는 주요섭의 주입식 교육에 관한 정의대로 모래 구멍이 없는 학생은 우등생이 되고 그 반대는 열등생이 되겠지만, 그 이후 수준의 교육에 있어서 우등생은 단순히 경전을 암기하고 있는 학생이 아니라 논의에 알맞게 경전의 내용을 자유자재로 활용할 수 있는 자를 의미한다. 물론 이 한 가지 예만으로 조선시대 전반적

---

* 물론 갑오개혁(1894)을 근대의 시작점으로 볼 때, 전통적 교육과 일제강점기 교육 사이에는 약 10~15년의 시차가 존재한다. 갑오개혁 이후 조선 정부 자체의 교육개혁 노력을 근대교육의 시작점으로 보는 학자들도 존재하지만(김기석, 류방란(1999), 그 시기의 노력들이 체계적인 교육시스템을 구축하는 결실로 이어지지는 못한 것으로 판단된다.

교육의 특성을 단언할 수는 없으며 더 체계적인 연구가 필요할 것이다. 하지만 적어도 우리는 이 예를 통해서 조선시대의 교육방식을 단편적인 주입식 교육으로 치부하기는 어렵다는 것을 알 수 있다.

이러한 예비적 논의를 토대로 연구자는 현재 우리 교육의 문제점으로 일컬어지는 주입식 교육의 기원을 일제강점기로 설정하고 이 연구를 진행하고자 한다. 이어지는 본론을 통해서 더 자세히 살펴보겠지만, 우리나라에서 본격적으로, 그리고 체계적으로 근대식 교육이 시행된 시기라 볼 수 있는 일제강점기의 교육 목적은 불행히도 정상적인 '국민'을 양성하는 데에 있지 않고 '식민지 백성'을 기르는 데에 있었다. 오성철(2000: 2)의 지적대로 식민지기 보통학교는 식민교육 체제에 속한 교육기관이었으며, 일제강점기 교육행정체제는 내무행정체제의 한 부분으로서, 중앙집권적 통제가 관철되는 철저한 위계구조에 속해 있었다(이혜영, 윤종혁, 류방란, 1997: 350).

교육이 그 밖의 사회적 요소들과 독립되어 일어나는 활동이 아니라는 일반적인 설명을 넘어서, 만약 그 사회를 통치하는 정부가 자신들의 지배 하에 있는 백성들을 본국의 식민통치에 용이한 존재로 만드는 것에 목적을 두고 교육을 진행한다면 그 교육을 받게 되는 개인 또는 사회에 건전한 영향만을 끼칠 것이라 예상하는 것은 너무나 순진한 생각일 것이다.

이어지는 II장에서는 일제강점기 교육이 어떠한 방식으로 확장되는지 각 시대별로 살펴볼 것이다. 특히 일제가 제공하는 교육에 대한 조선인들의 거부와 수용을 중요한 변인으로 가정하고 설명할 것이다. III장에서는 흔히 우리나라 교육 분야의 가장 큰 특징이라 할 수 있는 학부모의 '교육열'의 의미를 고찰해 보고자 한다. 특히 학교 교육 방식 또는 교사들의 교육 행위에 관하여 학부모들이 어떠한 방식으로 간섭하였는지를 살펴봄으로써 '교육열'의 실체를 탐색할 것이다. IV장을 통해서는 일제의 주요한 교육 목적 중의 하나였던 '우민화 교육'의 의미를 살펴보고자 한다. 흔히 '우민화'라고 하면 교육의 기회를 소극적으로 제한하는 것이라 알려져 있지만, 정당한 경쟁을 통한 우승열패(優勝劣敗)의식을 심어주는 적극적인 방식의 '우민화 교육'의 의미를 드러내고자 한다.

이러한 논의들을 바탕으로, 일제강점기를 통해서 형성된 학교관, 특히 자녀 교육의 주체로서 학부모들이 학교로부터 무엇을 기대하는지, 또한 그 기대가 자녀와 교사에게는 어떻게 투영되는지를 살펴봄으로써 주입식 교육을 벗어나기 위해서는 어떻게 해야하는지 그 방안을 제시하는 것으로 연구를 마무리하고자 한다.

본격적인 논의에 앞서 이 연구는 일제강점기 교육에 관한 여러 선행연구자들의 훌륭한 연구물들과 그 안에 들어있는 사료를 토대로 이루어졌음을 밝혀 둔다. 그들은 본 연구자의 가설을 검증하기 충분한 정도의 사료들을 제공해 주었으며, 일어난 사실들의 이면에 존재하는 사회적 동인까지도 파악할 수 있도록 해 주었다.

Ⅱ. 일제강점기 교육의 전개

1. 1910년대

1905년 을사늑약(乙巳勒約) 체결 후 일제는 1906년 8월 「보통학교령」을 통해서 관공립 소학교를 식민 교육기관인 보통학교로 전환시킨다. 이 명칭 전환에 담긴 의미는, 당시 일본인 관료(학부고문)인 시대하라의 다음과 같은 언급을 통해서 확인 가능하다. 보통학교는 "상급학교의 예비학교가 아니며 대다수 조선인은 보통학교 졸업으로 일단 교육을 완료하도록 한다"(駒込 武, 2008: 112-113). 갑오개혁 이후 사용되던 '소(小)'학교라는 명칭은 자연스럽게 '소·중·대'라는 계열적 진행을 연상시키기 때문에 조선인의 교육에 있어서는 초등교육을 종결교육으로 위치시키기 위해 의도적으로 '보통학교'라는 명칭을 사용하게 된 것이다(오성철, 2000: 20; 駒込 武, 2008: 112-113). 1910년대 보통학교는 대부분 4년제 '간이 실용' 학교였으며 가르치는 내용 역시 일본어가 가장 큰 비중을 차지하였다(오성철, 2000: 23).

일제강점 초기, 1910년대 일제가 세운 학교를 바라보는 조선인들의 관점은 그다지 호의적이지 않았다. 보통학교에 다니면 일본군으로 뽑혀간다는 소문도 조선인들 사이에 돌았고(오성철, 2000: 23), 갑오개혁 이후의 근대 교육 도입에 애초 비판적이었던 재지양반층은 서당 또는 사립학교를 선호하였기 때문에 수업료를 징수하지 않던 보통학교는 한때 "빈민학교의 모습"을 띠고 있었다고 한다(駒込 武, 2008: 115).

교육을 제공하는 주체인 조선총독부도 초등교육을 종결교육으로 간주하고자 하는 등 식민지 백성의 교육 그 자체에는 별다른 관심을 기울이지 않았고, 교육을 제공받는 주체인 조선인들도 일제의 의도를 신뢰하지 않고 제도권 밖의 교육기관을 선호하였기 때문에 1910년대에는 공립보통학교의 수도 그다지 증가하지 않았고(1912년 341개교 -> 1918년 469개교(오성철, 2000: 123)), 보통학교 취학률 역시 2~3%를 벗어나지 않았다(오성철, 2000: 133).

2. 1920년대

1910년대 일제가 세운 관공립학교가 제공하는 교육에 냉담하던 조선인들의 관점은 1919년 3.1 운동을 기점으로 극적인 변화를 맞게 된다. 오성철(2000: 31)의 지적대로 "3.1운동 이후, 조선인은 보통학교 취학을 거부하는 행위에서 적극적으로 그 교육 기회를 획득하는 행위로 전환하였다." 수치상으로 공립 보통학교의 수는 1919년 535개교에서

1929년 1,505개교로 3배 가까이 증가하였으며, 학생 수는 동기간 76,918명에서 450,932명으로 6배 가량 증가하였다(오성철, 2000: 123). 보통학교 취학율 역시 1919년 3.7%에서 1929년 17.4%로 상승하였다(오성철, 2000: 133).

이처럼 불과 몇 년 사이에 일제가 세운 관공립학교에 대한 조선인의 관점이 변화한 이유는 무엇일까? 오성철은 집단적 수준과 개인적 수준에서 이 변화의 이유를 설명하고 있다.

우선 집단적 수준의 취학 동기는 다음과 같다. 조선의 지식인층은 1차 세계대전 종전 이후 외교적인 노력을 통해서 일제의 무단 통치가 해결될 것을 기대했지만, 그들의 기대와 다르게 일제 통치의 종료가 요원하게 되자 그들은 교육을 통해 실력을 양성하여 스스로 독립을 성취하는 것으로 전략을 수정하게 된다(오성철, 2000: 191). 이로 인해 민족적인 지식인 계층은 일반 대중에게 보통학교에 자녀를 취학시키는 것이 민족을 위하는 길이라고 설득하기 시작했으며, 이에 따라 1920년대 이후에는 '비록 일제가 세운 학교에 다니지만, 이를 통해 민족의 실력을 양성할 수 있다'는 정당성을 부여받을 수 있게 된 것이다(오성철, 2000: 198). 하지만 이러한 공동체적 지향의 변화로 1920년대 폭발적으로 증가한 조선인들의 보통학교 취학 열망이 다 설명되지는 않는다.

다음으로 개인적 수준의 변화 원인은, 오성철(2000: 198)의 표현대로 조선인들이 1920년대에 접어들며 교육을 통한 '상향적 사회 이동 기회를 포착'하게 되었다는 데에 있다. 『식민지 제국 일본의 문화통합』에 기록되어 있는 바와 같이 양반들은 "군청에 가서 '어린 상민 녀석'이 군서기가 되어 이것 저것 손가락으로 가리키는 상황"을 맞이하게 되었다(駒込 武, 2008: 150). 갑오개혁을 통해서 신분제가 법률적으로 철폐되기는 하였지만, 진정한 사회계층 변동의 예가 일제의 통치시스템이 자리 잡기 시작하면서 여기저기서 발견되기 시작한 것이다. 기존의 기득권층은 자신들이 이미 가지고 있던 지위를 지키기 위해, 반대로 하류계층은 계층 역전의 기회를 노리기 위해 강력한 동기를 가지고 학교 진학을 결정하게 되었다.

사실 일제는 조선 식민지 백성의 교육을 크게 확대할 의도를 지니고 있지는 않았다. 앞서도 지적했듯이, 일제는 4년제 실용 중심의 보통교육을 통해서 국어(일본어) 교육 등 '식민지 백성'으로 갖추어야 할 기본 소양만 쌓기를 원했다. 일제는 1918년 12월 당시 6면(面)에 1교의 비율이던 보통학교의 수를 1926년까지 약 3면에 1교의 비율이 되도록 증설하고자 하는 계획을 수립하였는데 이 역시 애초의 의도는 식민지 보통 교육의 확대를 위한 것이었다(오성철, 2000: 26). 하지만 이 정책은 3.1운동 이후 조선인들의 보통학교 취학요구가 급격히 증가함에 따라 그 목표 시기가 1922년으로 단축된다(오성철, 2000: 26).

한 번 불붙여진 조선인들의 취학 욕구는 단순히 일제가 자신의 거주 지역에 보통학교를 지어줄 때까지 기다릴 수 없게 만들었다. 1920년대부터 조선인은 자발적으로 그리고 적극적으로 기금을 모아 보통학교를 설립하는 운동을 전개하였는데(오성철, 2000: 67), 실제로

1921년부터 1928년까지 전국에 신설된 공립 보통학교 대부분은 조선인 주도로 설립되었다고 한다(오성철, 2000: 27). 하지만 과도한 조선인들의 진학 욕구가 탐탁지 않았던 총독부는 각종 설립요건을 근거로 보통학교 설립에 갖가지 통제를 가하였다(오성철, 2000: 27).

사실 근대 공교육으로서의 초등교육은 보울스와 진티스의 분석대로 “조세에 의해 재원이 조달되는 무상, 의무 대중 교육”이었다(오성철, 2000: 185-186에서 재인용). 다시 말해서, 초창기 근대적 초등교육은 행정부에서 그 동안 농업에 종사하던 국민들을 산업 분야에 알맞은 노동자로 변모시키기 위해 국가 전체의 이익을 위해서 국민들에게 무상으로 제공하는 형태로 시작된 것이다.

일제가 1910년대에 설계한 보통학교 교육 역시 위의 취지에 부합하는 교육이었다고 볼 수 있다. 물론 그 목적 자체가 산업 현장에서 일할 수 있는 노동자를 길러내기 위한 것이 아니라, 식민지 백성으로 걸맞은 양식을 갖추기 위한 것이라는 점에서 차이가 있지만, 정부에서 무상으로 국가의 이익을 위해 제공하는 형태였다는 점에서는 공통점이 있다고 할 것이다.

하지만 1910년대에는 소위 돈이 없어서 다른 교육 선택지가 없었던 사람들만 진학해서 ‘빈민학교’라고까지 불리었던 일제가 세운 보통학교가 조선인들의 폭발적인 취학욕구에 힘입어 1920년대에는 전 세계에서 유래를 찾아볼 수 없는, 입시를 거쳐야만 들어갈 수 있는 매우 인기 있는 교육기관이 된 것이다(주요섭, 1931: 3).

다음 장을 통해서 더 자세히 분석하겠지만, 연구자가 보기에 1920년대를 기점으로 교육에 있어서의 갑(甲)과 을(乙)이 뒤바뀌는 현상이 발생하게 되었다. 1910년대에는 정부(조선총독부)가 을이고 교육을 제공받는 조선인이 갑이었으며, 대부분의 조선인들은 일제가 세운 보통학교보다는 전통적 서당교육을 선호하였다. 하지만 1920년대에 접어들면서 수요가 공급을 현격히 뛰어넘음으로써 정부가 갑이 되었다. 갑이 된 정부 입장에서는 더 많은 사람들을 교육현장으로 유인하기 위해 굳이 더 좋은 서비스를 제공할 필요도 없게 되었고, 상급학교 진학생의 수 조절이라는 매우 강력한 통제 수단까지도 거머쥐게 된 것이다.

3. 1930년대 이후

1930년대에 이르러 학교 교육에 대한 조선인들의 열망은 더욱 심화되었다. 앞서와 마찬가지로 수치상으로 살펴보면, 공립 보통학교의 수는 1930년 1,644개교에서 1943년 3,110개교로 증가하였으며, 학생 수는 동기간 468,742명에서 1,710,948명으로 증가하였다(오성철, 2000: 123). 보통학교 취학율은 1930년 17.3%에서 1942년 47.7%로 증가하였다(오성철, 2000: 133).

앞서 세계적으로 유래를 찾기 힘든 초등교육의 입학경쟁이 조선에서 일어났다고 지적한 바 있는데, 보통학교 입학 경쟁률의 추이를 살펴보면 1920년대 후반에는 입학률이 80%대를 유지하다가 1930년대 중반 이후로는 50~60%대를 유지하게 된다. 조선인들의 초등교육에 대한 수요는 자연히 그 이후의 중등교육에 대한 수요로 이어졌다. 그도 그럴 것이, 일자리를 구하기 위해서는 당연히 공교육 체계 안에서의 학력이 요구되었기 때문이다(이경숙, 2006: 211).

하지만 기본적으로 일제에게 있어서 교육 역시 통치 수단의 하나였기 때문에, 일제가 식민지 백성의 중·고등 교육을 대폭 확대시킬 이유는 없었다. 이로 인하여 일제강점기 내내 입시난과 입시위주의 교육은 심각한 사회문제로 대두되었다(백순근, 2003: 61). 예컨대, 1936년의 경우, 6년제 보통학교 졸업자는 68,936명이며(오성철, 2000: 374), 그 중 중등학교 지원자는 53,883명이다(오성철, 2000: 390). 그리고 그 중 11,852명, 즉 22%만이 중등학교에 진학할 수 있었다(오성철, 2000:390).

보통학교의 경우 조선인들의 지속적인 요구와 기여로 인하여 '일면일교제' 정책이 추진되었기 때문에 학교의 수와 재학생 수가 지속적으로 증가하였지만, 중등 이상 교육기관의 수는 철저히 통제되고 있었다. 이로 인하여 진학의 기회, 취업의 기회는 매우 한정되었으며 심각한 사회문제가 되었다.

일제가 이러한 사회문제의 해결책으로 내놓은 것은 기발하게도 보통교육을 더욱 종결교육화 시키는 것이었다. 1930년대 중반 조선총독부는 '교육실제화' 정책을 추진하며 보통학교에서의 직업교육을 강화한다. 명목상으로는 이른바 학생의 '환경과 개성'에 따른 직업 지도(vocational guidance)를 하기 위한 정책이라 미화시켰지만(오성철, 2000: 293), 그 실상은 학생들로 하여금 생활하는 지역, 특히 농촌을 떠나지 못하도록 하기 위한 것이었다. 실제로 '교육실제화' 정책에 맞추어 개편된 교육과정에 따라 실시된 실습 활동은 영세한 농업노동의 반복에 불과했다고 한다(오성철, 2000: 308).

비록 실제로 실시되지는 못하였지만 1942년 12월 총독부 학무국은 1946년부터 의무 교육 제도를 실시한다고 발표하였다(오성철, 2000: 99). 하지만 그 의무 교육제 계획 역시 조선인 교육 확대에 목적이 있다기보다는 2차 세계대전 전선 확대에 따른 병력부족 해소를 위한 조선에서의 징병제 실시 계획과 맞물려 있는 것이었다(오성철, 2000: 100).

비록 이 장의 제목을 '일제강점기 교육의 전개'라고 붙였지만, 일제는 조선인을 교육의 대상이 아닌 지배의 대상으로 규정하였음을 알 수 있다. 그리하여 '배움에 관한 열정'이 남달랐던 조선인들은 식민치하에서의 거의 유일한 생존전략으로 학교 교육을 선택하였지만, 역설적이게도, 오성철(2000: 407)의 표현대로 "조선인의 자발적인 노력을 통해 식민 교육이 팽창하는 일"이 일어나게 된 것이다.

Ⅲ. 학부모의 교육열? 생존욕구!

Ⅱ장을 통해서 일제강점기 조선에서의 교육, 특히 초등교육이 양적으로 어떻게 성장하였는지 살펴보았다. 앞서도 지적하였듯이, 1919년 3.1 운동 이후 조선인들은 집단적으로 또한 자발적으로 그들이 그 이전에는 거부하였던 일제가 제공하는 공교육 기관을 선택하게 되는데, 오천석이 지적하듯이, 그 선택은 교육적 선택이었다기보다는 '취직하기 위해서'라는 개인적인 욕망*에 의한 선택이었다(오성철, 2000: 196에서 재인용). 그리고 이 뚜렷한 선택의 동기는 학부모들이 기대하는 학교관에 반영되었고, 그리고 그 기대는 학교의 구성원이라 할 수 있는 교사, 학생들에게 그리고 그와 관련된 산업에도 큰 영향을 미치게 되었다.

1920년대 이루어진 조선인 아동들의 적극적인 일제 관공립학교 취학노력에 보통학교 입시난이 극심해졌으며, 이를 이유로 1930년대에는 전국적으로 광범위하게 보통학교 증설 운동이 진행되었다(오성철, 2000: 67). 기본적으로 보통학교의 설립을 위한 대부분의 재원은 조선인들의 자발적인 모금을 통해서 조달되었지만 보통학교의 설립 인가권은 총독부 당국에 있었으며(오성철, 2000: 69), 교육과정 즉 교육내용 및 교육방법 등 역시 모두 중앙에서 획일적으로 결정되었다(백순근, 2003: 29). 다시 말해서, 총독부는 자신들의 재원을 많이 투입하지 않고서도 식민교육의 확장을 달성할 수 있게 된 것이다.

이러한 현실에 대하여 주요섭(1931: 35, 41)은 조선의 학부모는 조선아동의 초등교육을 위하여 거액을 내놓고도 교육에 대하여 전혀 발언권이 없을 뿐만 아니라, 그 교육을 검토할 의지도 없음을 한탄한다. 하지만 주요섭의 이러한 한탄은 절반만 사실인 것으로 판단된다. 왜냐하면, 학교가, 특별히 교사가 학부모들의 욕망에 거슬리는 행동을 할 경우에는 집단행동을 심심치 않게 취했기 때문이다.

오성철(2000: 60)의 기록대로 대체로 학부모회는 주로 특정 교원에 대한 추방, 혹은 유임 운동으로 보통학교의 교육에 참여하였다. 예컨대, 1929년 전라남도 장성군 진남공립보통학교에서는 학부모회가 일본인 교장** 추방 운동을 전개하였는데, 일본인 교장에 대한 학부모들의 가장 큰 불만은 그가 상급 학교 수험 준비 교육을 충실히 시키지 않았다는 데 있다(오성철, 2000: 61). 이처럼 보통학교를 통해서 달성하고자 하는 학부모의 욕망, 즉 상급학교 진학이 차단되고 충족되지 않는다고 여길 경우에는, 입시 위주 교육을 진행하지 말라는 문부성 방침***에 충실한 일본인 교장마저도 규탄의 대상이 되었다. 이와 반대의 경우

---

* 연구자는 이 욕망을 부정적인 것만으로 보지 않는다. 아니 이 욕망은 식민지 백성으로서 가질 수밖에 없었던 슬픈 욕망일지 모른다. 다만 그 욕망이 지금의 교육에까지 강력하게 영향을 미친다면, 그것은 우리가 심각하게 고민해 봐야할 주제일 것이다.

** 당시 보통학교 교장의 거의 전수는 일본인이었다(주요섭, 1931: 31).

*** 사실 문부성의 이 권고 또한 교육 정상화를 위한 권고라기보다는 조선인의 상급학교 진학 욕구를 억누르려는 의도가 담겨 있다고 보아야 할 것이다.

도 있다.

1930년 4월 경상남도 하동군 진교보교에서는 학부모 200명이 교장의 전입 소문을 듣고 유임 운동을 전개하였는데 그 이유는 진남공립보통학교의 야마시타 교장과 달리 진교보교의 소에지마 교장은 문부성의 권고, 즉 입시위주 교육을 시키지 말라는 방침에 역행하였음에도 불구하고, 학부모의 욕망에 전적으로 부합하였다는 측면에서, 일본인임에도 불구하고 학부모들의 유임 운동 대상이 되었던 것이다(『동아일보』 1930년 4월 8일자. 오성철, 2000: 61에서 재인용).

이러한 기준은 일반 교사들에게도 동일하게 적용되었으며, 지도 학생들을 중등 학교에 가장 많이 입학시키는 교사가 바로 가장 유능한 교사였다(오성철, 2000: 424). 일제강점기 보통학교 훈도(교사)로 재직했던 김영돈은 회고담을 통해서 엄청난 입시결과를 통해 일약 충남의 '입시 지도의 왕'이 되었다고 쓰고 있다(오성철, 2000: 424).

주요섭의 한탄대로 조선의 학부모들은 보통학교 설립을 위한 재정의 많은 부분을 부담했음에도 불구하고 보통학교의 운영에 대하여는 참여할 수 있는 권한이 없었다. 하지만 사실 당시 학부모들은 학교에서 이루어지는 교육과정이나 내용에 관심이 있다기 보다는 학교의 교육 내용이 상급학교 입시 결과에 어떻게 작용하는가에만 관심을 가지고 있었다고 보아야 할 것이다.

몇 안 되는 경우, 학부모들이 보통학교에서 이루어진 교육 내용에 불만을 가진 경우도 발견된다. 앞 장에서 설명하였지만, 일제는 1930년대 입시난, 취업난이 사회문제로 대두되자, 직업교육 강화라는 미명(美名)하에 교육실제화 정책을 도입하여 농촌 지역의 학생들이 도시로 진학하지 않고 해당 지역에 정착하도록 유도하였다(오성철, 2000: 314). 하지만 이러한 정책은 상향적 사회 이동이라는 학부모들의 자녀 취학 동기와 전적으로 배치되는 것이었기 때문에 학교에서의 과도한 농업 실습 강요에 학부모회가 저항한 사례도 적지 않았으며(오성철, 2000: 321), 보통학교 학생들 역시 "상급 학교에 대한 준비 교육이 무리한 실습으로 인하야 저해"된다는 이유로 동맹 휴학을 결의하기도 하였다(『동아일보』 1931년 10월 26일자. 오성철, 2000: 322에서 재인용).

보통학교를 통해서 충족시키고자 했던 학부모들의 욕망은 그 욕망을 구현하는 주체였던 아동들의 삶에도 큰 영향을 끼쳤다. 생활이 풍족했던 집안에서는 자신들의 풍족한 삶을 유지하기 위해, 가난한 집안에서는 가난을 탈출하기 위해 등등, 그 욕망은 빈부를 가리지 않았다. 농업에 종사하는 가정의 경우 아동 노동의 비중이 매우 컸음에도 불구하고 보통학교의 결석율은 5%에 지나지 않았다고 한다. 다시 말해서, 한 학급 70명 가운데 하루에 2명 내지 3명만 결석했다는 것이다(오성철, 2000: 160).

학부모들의 욕망에 기반한 교육열은 사회 경제에도 영향을 끼쳤는데, 이경숙(2006: 44)의 설명대로 1920년대 이미 수험준비 시장이 형성되었다. 예컨대, 1920~1927년까지 동아

일보에 실린 15종류의 도서광고 중 가장 빈번하게 등장하는 도서는 <교재·수험서>이다(이경숙, 2006: 40에서 재인용). 광고가 집중된다는 것은 그 시장에 투입되는 재화의 양이 그만큼 많았다는 것을 의미한다.

기본적으로 조선인들은 교육이라는 활동에 큰 관심을 두고 있었던 것으로 보인다. 일제강점기 초기 한 기독교 선교사는 광주 지역의 교육사업 보고서에 "지역사회에서 가장 존경받고 명예롭게 간주되는 사람은 가장 누추한 집에 살지만 한문을 잘 알고 이해하는 사람"이라고 적고 있으며, 기독교 교육 사업의 주요한 성공 요인으로 조선인들의 '배움에 대한 열정'을 꼽고 있다(강명숙 외, 2011: 52-53).

하지만, 1920년대 발흥한 교육에 대한 열정은 순수한 의미의 배움 그 자체에 대한 열망과 관심이라기보다는, 이경숙(2006: 211)의 표현대로 '개인의 출세욕망'의 다른 이름이라고 할 수 있을 것이다. 다시 말해서 학교는, 생존 욕구의 각축장이 되었다.

물론 일제강점기 이전의 전통 학교 역시 입신양명(立身揚名)을 위한 장이었던 것은 분명하다. 하지만 일제강점기에 이루어진 학교 교육의 모습과 전통 학교 교육의 모습은 크게 두 가지 점에서 차이가 있다. 첫째, 서론에서도 설명하였듯이 물론 전통적 교육에 있어서도 주입식 교육이라고 칭할 만한 교육방식이 존재하였던 것은 사실이다. 하지만 그러한 과정은 더 높은 수준의 학습을 위한 예비과정이었을 뿐이지 그 교수 방식 자체가 최종적인 선발을 위한 수단이 되었던 것은 아니다.

둘째, 봉건 사회에 있어서는 사회의 일부계층만 '입신양명의 꿈'을 소망할 수 있었다면 명목상 근대사회로 접어든 일제강점기에 있어서는 누구나 출세의 꿈을 가질 수 있었다. 사회학적 관점으로 보았을 때 이러한 현상을 일종의 진보로 파악할 수도 있을 것이다. 하지만 실상은 사회의 모든 사회 구성원들이 수준 낮은 생존경쟁으로 몰렸다는 점에서 이러한 현상은 진보라기보다는 전반적인 퇴보로 보는 편이 나을 것이다. 만약에 일반적인 근대화의 의미에 알맞게 기존에 일부 계층에게만 독점되었던 교육에 관한 '권리'가 모든 사회 구성원에게 확대되는 방향으로 전개되었다면 물론 이러한 사회 현상을 진보로 보아야 할 것이지만, 일제강점기 학교 교육의 모습은 기존에 일부 계층에게만이라도 허락되었던 수준 높은 교육의 권리가 박탈되는 모습으로 전개되었다고 볼 수 있을 것이다.

Ⅳ. 우민화 교육의 실체: 자유경쟁

> 식민지 학제에 바탕하여 일제가 실시한 교육정책의 기조는 한국인을 황국신민화, 우민화하는 것이었다. 식민 지배 집단은 우민화 정책에 바탕하여 실제주의·근로주의 교육에 치중하였고, 한국인에 대한 교육기회를 억제하였다. 일제의 의도는 한국 민족이 독립심을 가지지 못하게 하면서 식민 지배를 위해 필요한 최소한도의 교육을 시켜 일찍이 직업에 종사하도록 하겠다는 것이었

다(이혜영, 윤종혁, 류방란, 1997: 347-348).

교육의 목적 자체가 그 교육을 받는 대상을 어리석고 아둔하게 만드는 데에 있다는 것은 애초에 그 '교육'이라는 활동 자체가 '교육의 탈을 쓴 다른 무언가'임을 짐작하도록 해준다. 식민지기 학교들은 '식민 교육 체제'에 속한 기관들이었기 때문에 기관이 달성하고자 했던 목적 자체도 일반 국민 양성에 있다기보다는 식민지에 걸맞은 백성을 키우는 데 있는 것이 당연한 일이었을 것이다.

위에 제시된 인용문을 통해서도 확인 가능하고 앞선 논의들에서도 확인 가능하듯이, 일제는 애초에 식민지 조선 백성들을 위해 양질의 교육을 제공할 계획을 전혀 가지고 있지 않았다. '소-중-대'라는 계속적 진행을 염두에 둔 '소학교' 명칭을 '보통학교'로 바꾸고, 상급학교 진학을 염두에 두지 않고 보통학교를 종결 교육기관으로 만들기 위해 4년제 실용 중심 교육기관으로 만든 것 역시 그들의 의도를 잘 보여 주는 것이다.

하지만 조선인들의 생존 욕구를 담은 강력한 교육열은 보통학교를 종결교육기관으로 만들고자 하는 일제의 의도를 좌절시켰다. 조선인들은 보통학교 증설 운동을 통해서 학교 시설을 확충했고 더 나아가 상급학교로의 진학의 문도 열어 젖혔다. 다시 말해서, 조선인들은 그들을 식민지 백성으로서 어리석고 아둔하게 남겨 두고자 했던 일제의 계획을 좌시하지 않았던 것이다. 그렇다면, 과연 조선인들은 우민화(愚民化)되지 않고 현민화(賢民化)된 것일까? 이 질문에 대한 답은 잠시 미뤄두고 다음의 내용을 살펴보자.

일제는 합방 직후인 1910년에 조선인에 대한 교육방침에 관한 비밀 의견서인 「교화의견서(敎化意見書)」를 작성한다. 이 문서에는 "조선민족을 일본민족에 비해 종속적 위치에 두어야" 하며, 이처럼 조선인을 '종속적 위치'에 두려면 "다른 것들은 모두 정당한 자유경쟁에 맡기고 우승열패의 자연도태를 행하면 된다"고 쓰여 있다(辻本雅史, 沖田行司, 森川輝紀, 大戸安弘, 2011: 507).

우승열패의 구조는 우선 민족 간 작동한다. 다시 말해서, 일본민족은 우월성을 바탕으로 세계사적 정당한 자유경쟁에서 승리하였고, 열등한 조선민족은 안타깝지만 자유경쟁에서 패배하였으므로, 일본의 지배를 받아들이는 것이 순리에 맞다는 것이다. 이 논문에서 굳이 민족단위의 승패를 논의할 필요는 없을 듯하니, 이러한 '교화의견'이 조선의 교육 실제에 어떠한 영향을 끼치게 되었는지 살펴보도록 하겠다.

앞에서도 살펴 본 내용이지만, 1910년대에는 일제가 설립한 학교에 취학하는 것을 기피했던 조선인들이 1919년 3.1 운동을 기점으로 일제 설립의 관공립 학교에 앞 다투어 입학하려고 함에 따라 초등교육기관을 시작으로 이어 중등·고등교육기관에서도 심각한 입시난이 발생하기 시작하였다. 이러한 현상은 물론 폭발적인 조선인들의 취학 욕구 때문이기도 하지만, 근본적인 원인은 조선인에게는 간이한 초등학교와 직업학교만 설치하여 학력을 통

한 사회적 상승 경로를 열어두어서는 안 된다는 총독부의 기본 정책에 있었다(辻本雅史, 沖田行司, 森川輝紀, 大戸安弘, 2011: 508).

일제강점기 내내 입시난과 입시위주의 교육은 심각한 사회문제로 대두되었지만 일제에게는 이러한 현상이 역설적으로 「교화의견서」에 담긴 자유경쟁을 통한 우승열패 사상의 주입이라는 원칙을 실현할 수 있는 좋은 기반이 되었다.

백순근(2003)은 일제강점기 학생평가의 가장 큰 특징으로 '상대평가' 제도의 도입을 들고 있는데 그 목적을 다음과 같이 설명한다.

> 특정 집단 내에서의 상대적인 서열을 말해주는 석차를 판별하는 일은 개항 이전의 전통 교육과 일제강점기 이전의 개화기 초·중등교육에서는 찾아볼 수 없었다. 일제강점기에 초·중등교육기관에 상대평가에 의한 석차를 도입한 것은, '학력(學歷)에 따른 민족분할 정책'에 따라 학교의 '교육적 기능'보다 '사회적 선발기능'을 더욱 강화하고, 학생들의 경쟁 혹은 투쟁 대상이 곧 함께 지내는 동료 학생들이 되도록 함으로써 반일·항일운동에 대한 관심을 약화시키기 위한 것이었다... 그리고 '너의 성공이 곧 나의 실패'를 의미하는 서열위주의 상대평가는 동료학생들 간의 협동학습을 저해하고 민족공동체의식을 파괴하여 기회주의적이고 이기주의적인 개인을 양산하기 위한 것이었다(7-8).

식민교육의 목적은 식민 지배를 용이하게 하는 것이며, 이를 위해 일제는 조선인들의 교육기회를 제한함으로써 그들을 어리석게 만들고자 하였다. 이것이 표면상의 우민화 교육의 모습이라 할 수 있을 것이다. 하지만 더 나아가, 일제는 교육을 통해서 식민 지배를 정당화하는 방법까지 도모하게 되었는데 그것이 바로 조선 민중을 종속적 지위에 두면서 '정당한' 자유경쟁을 실현하는 체제를 구축하는 것이었다(駒込 武, 2008: 140).

일제는 학교를 극심한 경쟁의 장으로 만들어 냄으로써 "학교 확충, 무상의무교육실시라는 본질적인 입시지옥의 해법은 감추고, 모든 학생을 수험생으로 만들고 수험생 개인 개인이 경쟁을 통해 이길 것을 구조화"하였다(이경숙, 2006: 216). 비유하자면, 넓고 높은 성벽을 넘고자 하는 많은 사람들에게 여러 개의 사다리를 제공해 주지 않고 좁은 한 개의 사다리만 제공함으로써, 그 사다리를 오르고자 하는 사람들 사이에서 자연스럽게 경쟁이 발생하여 서로 떨어뜨려 소수의 사람들만 성벽을 오르도록 하였던 것이다. 이처럼 우민화 정책은 잔혹한 자유경쟁이라는 도구를 통해서, 일제 입장에서는 별 어려움 없이 실현될 수 있었다.

앞서도 언급한 바와 같이 「교화의견서」는 식민 교육 목적 또는 관점에 관한 일제의 진정한 의도가 담겨 있는 '비밀문서'였다. 다시 말해서, 드러내 놓고 그것을 교육 목적으로 삼을 수는 없는 노릇이었다는 것이다. 하지만 일제의 이러한 '마음에만 담아 놓을 수밖에 없었던 목적'이 조선인들의 교육열에 의해 달성된 것이다.

Ⅴ. 결론을 대신하여 - 이익(interest)의 전환은 어떻게 가능한가

서론을 통해 밝힌 바와 같이 이 논문은 '우리 사회 많은 구성원들이 우리 교육의 문제라고 지적하고 있는 주입식 교육이 과연 언제부터 시작되었는가'라는 질문에 답하기 위해 시작되었다. 연구자는 이 질문의 답을 '일제강점기'로 설정한 후, 우리나라 체계적 근대교육의 시작이라 할 수 있는 일제강점기에 공교육이 어떻게 전개, 확산되었는지, 그리고 그 특질은 무엇이었고, 그 특질은 교육의 대상들에게 어떠한 영향을 미쳤는지 살펴보았다.

기본적으로 일제는 양순한 식민지 백성들을 기르기 위해 교육을 활용하고자 하였기 때문에 많은 조선인들이 높은 학력을 갖추게 되는 것을 원하지 않았다. 하지만 식민지 백성들에게 교육은 거의 유일한 신분상승의 수단으로 여겨졌다. 이로 인하여 학교는, 특히 1920년대 이후, 치열한 생존경쟁의 장이 되었다. 1945년 해방에 이르기까지 일제가 조선인들의 중등·고등 교육기회를 계속적으로 제한해왔기 때문에 상급학교로의 입시난은 가중될 수밖에 없었다.

연구를 진행하면서 연구자는 특별히 학부모들의 교육행위에 주목하게 되었다. 물론 학부모가 직접적인 교육 참여자는 아니라고 할 수 있지만, 그들의 재정적 헌신은 1920~30년대 보통학교설립운동을 주도하였고, 상급학교 입시 성과를 근거로 교사들을 압박하였으며, 학생들에게는 부모의 경제적 희생을 무위로 돌려서는 안된다는 부담을 갖게 하였다.

입시난이 심각한 사회문제로 대두되었음에도 불구하고 학부모의 시선이 입시난 자체의 문제점을 해결하기 위한 것에 향했다는 기록은 발견하기 어려웠다. 단지 학부모들의 시선은, 어떻게 하면 나의 아이가 입시난을 뚫고 성공할 수 있을 것인지에 지속적으로 향해 있었으며, 그것이 관련 시장의 성장을 가져오기도 하였다. 물론 이러한 학부모들의 욕망이 그들의 탓인 것만은 아니다. 근본적으로는 교육을 식민지 통치 수단으로 활용하고, 교육 기회를 제한하며, 우승열패를 조선인들에게 심어주고자 시도한 일제에 원인이 있다고 할 수 있을 것이다.

우리나라가 해방을 맞이한 지도 80여 년이 다 되어가고 더 이상 국민을 우민화하고자 하는 정부도 존재하지 않는다. 하지만, 교육을 수단화하고자 하는, 학교를 출세의 장으로 만들고자 하는 학부모의 선택적 개입은 현재에도 진행되고 있다. 다음 신문기사 내용은 2년 전에 서울형 혁신학교 지정을 반대하는 학부모들의 시위 현장 목소리를 담고 있다.

> 혁신학교 반대 시위에 참여한 대곡초 3학년 학부모는 "이곳 학부모들은 사교육과 입시에 중점을 두고 있는 만큼 혁신학교의 특성과 거리가 멀다"며 "혁신학교로 인해 기초학력이 떨어질 것이라는 걱정에 사교육에 더 집중하게 될 것"이라고 지적했다. 또 다른 학부모도 "입시제도 개혁

이 선행되지 않는 혁신학교는 반대한다"며 "경쟁교육을 배우지 못한 학생은 현 입시체제에서 낙오될 가능성이 크다"고 지적했다(이데일리, 2019.6.4).

물론 인터뷰에 응한 학부모의 의견이 모든 학부모를 대변하는 것도 아니고 언론의 보도에는 과장이 있을 가능성이 있다. 하지만 '공정' 또는 '경쟁'이라는 개념은 우리 사회에서 여전히 강력하게 작동하고 있으며, '학교가 공정경쟁의 장이 되어야 하고, 학생은 자신의 능력을 십분 발휘하여 자유로운 경쟁에 임해야 한다'는 생각 역시 우리 사회의 많은 구성원들이 동의하고 있는 생각으로 보인다.

대통령 직속 국가교육회의는 2018년 대입제도 개편 공론화 위원회를 구성하여 2022학년도부터 시행될 대학 입시 제도를 어떻게 개편할지를 논의하였다. 약 3개월 간의 공론화 작업 이후 공론화 결과가 발표되었는데 가장 중요한 결정사항 중 한 가지는 대학수학능력시험 위주의 정시 전형 비율을 높이는 것이었다. 그리고 그 이유는 수능시험이 가장 공정한 제도이기 때문이다(한겨레, 2018.8.7).

서론을 통해서 연구자는 주입식 교육의 기원과 함께 그 교육이 지속되는 이유에 관하여도 의문을 제기하였는데, 물론 이 의문에 대한 답은 다른 별도의 연구를 통해서 더 자세히 연구되어야 한다고 생각하지만, 이번 연구를 통한 잠정적인 대답을 제시하자면, 일제강점기부터 전해져 내려온 학교의 기능에 대한 학부모들의 관점이 여전히 바뀌지 않았다는데 그 이유가 있다고 답할 수 있을 것 같다. 다시 말해서, 학부모는 여전히 학교 교육을 계층 상승의 욕망을 충족하는 수단으로 파악한다는 것이다.

최근 우리 사회 구성원들이 가장 큰 관심을 가지고 있는 주제는 아마도 '부동산 문제'일 것이다. 계속되는 정부의 부동산 정책 실패를 보면서 연구자는 부동산 문제와 교육 문제 사이에 공통점이 있음을 발견하게 되었다. 정부가 집값을 잡기 위한 정책을 내놓을 때마다, 이를 비웃기라도 하듯이 시장은 그 반대로 움직이고 있다. 정부는 계속해서 집값이 고점에 도달하였으니 소위 '영끌'*하여 집을 사는 것이 위험하다고 경고하지만, 매수자들은 최근까지도 여전히 빚을 내어 아파트를 구매하는 것이 장차 더 큰 이익이 될 것이라고 판단하고 있는 듯하다. 다시 말해서, 집값이 계속 상승할 것이라고 기대하며 부동산 매수를 이어나가고 있는 것이다. 물론 정책 실패나, 계속된 집값 상승에는 여러 가지 복합적인 요소들이 작동하고 있을 것이다. 하지만, 연구자가 생각하기로는, 궁극적인 집값 안정은 빚을 내어 아파트를 장만하는 이익보다 굳이 빚을 내지 않고 감당 가능한 주거 여건에서 생활하는 이익이 더 크다고 판단할 때에만 가능할 것이라 생각한다. 다시 말해서, 최근 회자되듯이 소비자들이 더 이상 집을 사는(buying) 것이 아니라 사는(living) 곳으로 인식하기 시작할 때에만 부동산 시장의 안정이 가능할 것이다. 하지만 어렵지 않게 상상할 수 있듯이 이러

* '영혼까지 끌어모은다'의 약자로, '가능한 모든 대출을 동원한다'는 것을 의미한다.

한 '이익의 전환'이 간단히 발생할 수는 없다. 부동산 영역에서 이러한 이익에 관한 판단의 전환이 어떻게 가능할 것인지는 연구자가 답할 수도, 답할 필요도 없는 주제이므로, 이제 이러한 논의를 교육의 영역으로 가져가 보겠다.

많이 알려져 있는 바와 같이 학교를 의미하는 현대 영어단어 'school'의 희랍어 어원은 '여가'를 의미하는 'scholé'이다. 이를 토대로 우리는 학교와 여가는 모종의 관련을 가지고 있다고 짐작할 수 있다. 현대에 있어서 여가는 주로 '일을 하지 않는 순간'으로 여겨지지만, 고대인들에게 있어서 여가란 '참된 자신을 찾는 또는 조우하는' 매우 경건한 활동이었다 (Pieper, 2005: 21). 권영민(2019)은 고대적 여가의 의미를 현대 학교에 적용해야 함을 주장하면서, 학교가 지속적인 자아성장의 장이 되어야 함을 주장하였다.

서론에서 연구자는 듀이의 경험 이론을 기반으로 주입식 교육의 의미를 설명한 바 있다. '문제의 발견 – 문제의 해결 - 문제 해결결과의 음미'의 경험의 세 단계 가운데 주입식 교육이 이루어지는 교실에서는 주로 '문제의 해결' 과정만 진행된다. 따라서 종합적인 경험의 과정을 통한 학생의 자아성장은 그러한 교실에서 기대할 수 없다. 기본적으로 학생의 자아성장은 개별적인 과업이므로 공정경쟁의 대상이 될 수 없다. 공정경쟁의 대상이 될 수 있는 것은 '외부에서 주입되는 문제를 해결하는 능력'일 뿐이다. 따라서 학교가 주입식 교육 위주의 공정 경쟁의 장이 되면 학교가 여가를 위한 장소, 다시 말해서 학생 개개인의 성장을 도모하는 장이 될 리는 만무하다. 그도 그럴 것이, 당장의 성적 향상, 즉 공정한 경쟁에 도움이 되지 않는 활동은 소위 '쓸데 없는 일'로 간주될 가능성이 매우 크기 때문이다. 여전히 많은 수의 학생들이 고등학교 졸업 이후 자신의 진로를 결정함에 있어 '자기 안에 어떠한 능력과 소질이 있는지' 고려하기 보다는 겉으로 드러난 점수를 주로 고려한다는 것에서 학교에서 중시되는 것은 '점수화된 성적'임을 알 수 있다.

그렇다면 학교는 어떻게 경쟁의 장을 벗어나 여가의 장이 될 수 있을까? 위에 제시한 부동산 관련 논의를 돌아보면, 이 역시 '이익의 전환'이 발생할 때에만 가능할 것이다. 다시 말해서, 학교에서 성적 취득을 위해 설령 자신의 고유한 능력과 소질을 기반으로 한 자아형성을 희생하더라도 이것이 장기적으로는 대학진학과 취업에 있어서 이득이라고 판단되기 때문에 현재의 학교관이 유효하다고 보아야 할 것이다. 하지만, 이 판단이 뒤집어질 때, 즉 학교 교육을 통해서 '자기'를 희생하는 것이 장차 인생에 큰 손실이 된다고 판단하게 된다면 학교관은 바뀔 수밖에 없을 것이다.

연구자가 수업 시간마다 던지는 또 다른 질문이 있는데 그것은 바로, '자신의 적성을 발견했다고 생각하는가'이다. 안타깝게도 이 질문에 대하여 '그렇다'라고 답하는 비율이 채 10%가 되지 않는다. 물론 적성의 의미나 그것을 어떻게 발견할 수 있을 것인가도 중요한 논의거리가 되겠지만, 이번 연구와 관련해서 강조하고 싶은 것은 적성을 발견하지 못했다고 스스로 생각하는 나머지 90%의 학생들이 그 사태를 전혀 심각한 문제사태로 인식하고

있지 않다는 것이다. 다시 말해서 그들에게는 학교가 여가의 장이 되지 못하고 생존경쟁의 장이 되는 것이 그다지 문제사태가 아닌 것이다.

오성철(2000: 438)은 “해방 직후의 교육 개혁은 교육과정 개혁 및 교과서 개정과 같은 문제에 집중된 반면, 학교의 일상적인 교육적 관행이나 규율 문제와 관련된 근본적인 재검토는 본격적으로 전개되지 않았다”고 지적한다. 연구자는 이에 동의하면서, 우리가, 특히 학부모가 학교에 대한 관점을 바꿀 때에만 교육을 개선하기 위한 제도들이 제대로 작동하여 결과를 낼 수 있을 것이라 생각한다. 그 이전에는 정부의 부동산 정책과 마찬가지로 교육 정책 역시 백약이 무효할 가능성이 크다.*

물론 계층 상승의 욕구가 잘못된 것은 아니고 사회에서의 공정 경쟁 역시 보장되어야 할 것이다. 또한 그 욕구를 무조건적으로 갖지 말라고 요구할 수는 없다. 하지만 학교에서 제공되는 교육의 결과가 공정 경쟁을 통해서 산출되어야만 하는 것인지, 혹 그 역사가 우승열패를 심어주고자 했던 일제의 우민화 교육과 관계되어 있는 것은 아닌지에 관한 질문은 유효하다고 판단된다. 특히 일제강점기 교육의 목적이 식민백성의 양성이었음을 상기할 때, 그 당시에 형성된 경쟁 위주의 학교 문화를 우리가 지금에서도 이어받아야 하는지는 심각하게 반성해보아야 할 것이다.

* 예컨대 지금은 유명무실해진 ‘수행평가 제도’ 역시 문제는 그 제도에 있다기 보다는 우리의 의식 수준이 그 제도를 소화해내지 못하는 데에 있다고 보아야 한다.

참 고 문 헌

강명숙, 고마고메 다케시, 남신동, 박철희, 오성철, 이타가키 류타, 이혜정, 임후남(2011). **식민지 교육연구의 다변화**. 파주: 교육과학사.

권영민(2018). 인간의 자아는 어떻게 형성되는가: 듀이의 자아개념과 질성적 사고 개념을 중심으로. **교육학연구**, 56(1), 25-45.

권영민(2019). 여가의 장으로서의 학교의 의미 재조명: 듀이의 자아개념을 중심으로. **교육문화연구**, 25(1), 255-272.

권영민(2020). 평생학습사회 구축에 있어서 교사의 역할. **교육철학**, 74, 1-25.

김기석, 류방란(1999). **한국 근대교육의 태동**. 서울: 교육과학사.

박종배(2006). 조선시대의 학령 및 학규. **한국교육사학**, 28(2), 213-237.

박철홍(1999). 질성적 사고의 성격에 비추어 본 지식의 총체성: 지식의 형식과 선험적 정당화에 대한 비판적 고찰. **교육철학**, 22, 95-115.

백순근(2003). **일제강점기의 교육평가**. 서울: 교육과학사.

오성철(2000). **식민지 초등교육의 형성**. 서울: 교육과학사.

이경숙(2006). 일제 강점기 시험의 사회사. 경북대학교, 박사학위논문.

이데일리(2019.6.4). "성적도 집값도 떨어져요"...강남만 등쌀에 내몰린 혁신학교. https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=01269366622518440&mediaCodeNo=257&OutLnkChk=Y)에서 2021. 10. 1 인출

이혜영, 윤종혁, 류방란(1997). **한국 근대 학교교육 100년사 연구(Ⅱ): 일제시대의 학교교육(RR97-10).** 서울: 한국교육개발원.

주요섭(1931). **조선교육의 결함**. 세계서원.

한겨레(2018.8.17). 국가교육회의, 2022년 대입 '정시 확대' 권고. https://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/856545.html에서 2021. 10. 1 인출.

駒込 武(2008). 식민지제국 일본의 문화통합[*植民地帝國日本の文化統合*]. (오성철, 이명실, 권경희 역). 서울: 역사비평사. (원전은 1996에 출판)

辻本雅史, 沖田行司, 森川輝紀, 大戸安弘(2011). 일본교육의 사회사[*教育社會史*]. (이기원, 오성철 역). 서울: 경인문화사. (원전은 2002에 출판)

Boydston, J. A. (2008). *The later works of John Dewey, Vol. 5, 1925-1953: 1930, Qualitative thought*. Carbondale, PA: Southern Illinois University Press.

Boydston, J. A. (2008). *The later works of John Dewey, Vol. 10, 1925-1953: 1934, Art as experience*. Carbondale, PA: Southern Illinois University Press.

Freire, P. (1995). 페다고지 억눌린자를 위한 교육[*Pedagogy of the Oppressed*]. (성찬성 역). 한마당. (원전은 1985에 출판).

Pieper, J. (2005). 여가: 자유와 문화와 교육의 기초[*Leisure: The Basis of Culture*]. (이홍우, 이미종 역). 성경재. (원전은 1952에 출판).

ABSTRACT

A Study on the Formation of the Perspective on School During the Japanese Colonial Period

Yeongmin Kwon (Professor, Korea National Open University)

This study aims to answer the origin of ‘injected education’. After setting the answer to this question as 'the Japanese colonial period', I examined how public education developed and spread during that period, which can be mentioned as the beginning of a systematic modern education in Korea. This study explored the characteristics of education at that time, and how those characteristics affected the participants of the education.

Basically, the Japanese did not wish to provide quality education to the Koreans, but rather to procure a docile colonial people. However, for Koreans, education was almost the only means of raising their social status. Thus schools, especially after the 1920s, became a field of fierce competition for survival. Until the liberation in 1945, the Japanese continued to limit the opportunities of secondary and higher-level education for Koreans, exacerbating the difficulty of entering higher schools.

Regrettably, the perception of 'schools as the platform for survival' competition' is still prevalent in the present Korean society. In order for the schools, based on its original etymology, to transform from a place of survival competition to a genuine venue where individuals pursue self-formation, the process of “transfer of profits” would be required.

Key words: Japanese colonial period, injected education, perspective on school, social status, transfer of profits

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.023
제39권 제4호, 23-38, 2021.

G-TELP 영어 능력 평가 검사 문법 영역의 신뢰도와 타당도 분석*

김 형 중** · 설 현 수***

본 연구에서는 Rasch 측정모형을 이용해서 공인영어 평가시험에서 사용되는 G-TELP 레벨검사를 구성하고 있는 문법, 청취, 독해 영역 중에서 문법 영역의 신뢰도와 타당도를 검증하였다. 연구대상은 G-TELP 레벨검사에 응시한 피험자 500명을 무선 표집해서 응답한 자료를 가지고 분석에 활용하였다. 분석 결과를 제시하면 다음과 같다. 문법 영역의 점수분포는 부적 편포의 모양을 나타내고 있으며, 문항 내적 일관성 신뢰도는 0.82로 높게 나타났다. 타당도 분석 결과, 검사 문항들이 피험자들의 능력 분포를 잘 변별하고 있는 것으로 나타났으며, 개별 문항 적합도 분석결과 역시 부적합한 문항은 없는 것으로 나타났다. 마지막으로 분석 결과를 바탕으로 G-TELP 문법 영역에 대한 시사점 및 후속 연구를 제안하였다.

주제어: G-TELP 영어 능력 평가, Rasch 모형, 타당도

논문 접수: 2021/10/28 수정본 접수: 2021/12/01 게재 승인: 2021/12/19
* 본 논문은 주저자의 석사학위논문을 수정·보완한 것임
** 중앙대학교 일반대학원 교육학과
*** 중앙대학교 교육학과 교수 (교신저자: snow@cau.ac.kr)

I. 서 론

오늘날과 같은 국제화 시대의 의사소통 수단은 다양하지만 그중 가장 대표적인 언어가 영어이다. 따라서 국제어로서 교류 소통 수단인 영어에 대한 교육은 개인과 국가에서 모두 경쟁력 강화의 한 수단으로서 매우 중요한 핵심 과제가 되고 있다. 각 나라마다 영어 교육은 교육의 달성 목표에 도달하기 위한 다양한 방법으로 진행되고 있으며 계획한 바대로 교육의 목표가 제대로 도달했는지를 판단하는 수단으로써 평가는 매우 중요하다고 볼 수 있다.

국내에서는 지텔프(G-TELP), 토익(TOEIC), 토플(TOEFL), 텝스(TEPS) 등과 같은 공인 영어시험이 다양한 교육현장에서 폭넓게 활용되고 있다. 이들 시험 대부분은 문법, 청취와 독해 위주의 평가영역으로 구성되어 있다. 의사소통 능력을 측정하기 위해서 말하기(speaking)와 쓰기(writing) 능력을 별도 시험으로 구성하여 평가하는 검사도 있지만, 대부분 지필 시험 위주로 현재 영어능력을 평가하고 있다.

지텔프(G-TELP, General Tests of English Language Proficiency) 검사는 미국 샌디에고 주립대학교(SDSU), 국제테스트연구원(ITSC, International Testing Services Center)에서 주관하여 University of California Los Angeles, Georgetown University, San Diego State University, Lado International College 등의 교수진이 연구 개발하였고, 국내외 언어학자, 평가전문가들이 참여하여 국제적으로 시행하는 국제 영어 능력 평가 인증시험이다. 현재 G-TELP 시험이 국가고시와 국가자격증, 공무원 선발, 대학 및 대학원 입학, 취업, 승진 등의 목적으로 활용도가 크게 증가하면서 대규모 평가를 시행할 수 있는 G-TELP가 국내에서 큰 폭으로 성장하고 있어 주목을 받고 있다.

G-TELP는 어떤 특정한 업무수행, 예를 들면 사무직, 기술직, 대학생만이 아닌, 일상생활과 관련된 일반적인 의사소통능력을 평가하는 5단계 등급시험(Level Tests)과 말하기 쓰기 시험을 평가하는 별도의 독립된 시험으로 구성되어 있다.

G-TELP에 대한 기초적인 연구로 국내에서는 처음으로 1994년 샌디에고 주립대학교(SDSU)와 국제테스트연구원(ITSC) 공동으로 [제1회 국제공인영어시험 G-TELP 서울특별 학술 세미나]를 개최하였다. 기업의 신입사원 선발 및 국제인 육성전략에서의 국제공인 시험 활용 실례와 방안(김은주 前 G-TELP한국위원회 책임연구원, 미국 일리노이주립대 응용언어학 박사), 국제공인시험의 세계적 추세/영어구술시험의 문제점과 개선 방향(Sybil Carison, 前 ITSC책임연구원, 前 ETS책임연구원), 표준화된 어학시험의 개발방법(최인철, 성신여대 영어학과 교수), 기업에서 국제공인 영어시험의 이용현황과 활용방안(이성호, 前 럭키금성인력개발센터/LG인화원 부장) 등 각종 연구 발표가 이루어진 바가 있었다. 이후 몇 편의 관련 연구 학술 논문들이 있었으나 활발하게 이루어지지 못하였다. 또한 실제로

시행된 G-TELP 시험문제지와 답안지를 가지고 연구를 진행한 연구는 국내에서 거의 발견할 수 없었다.

공인 영어시험은 개발한 다음에 일련의 전 과정을 기록하고 조사 분석하여, 측정하고 각종 통계 자료를 종합하여 피드백하는 일련의 작업임을 고려할 때, 현재까지 국내의 G-TELP 연구는 거의 없는 실정이다. 국내 공인 영어시험인 G-TELP, 토플(TOEFL), 토익(TOEIC), 아이엘츠(IELTS) 영어시험은 국가고시, 입시, 채용, 인사고과 등 고부담 평가(high-stakes tests)가 대부분이다. 이러한 이유로 현재 국내외 사회에 미치는 G-TELP 시험의 영향력과 활용의 중요성을 고려해볼 때, G-TELP에 대한 연구 발표 및 논문 활동은 G-TELP 시험의 신뢰성과 타당성 확보와 함께 영어평가시험의 국제화와 세계화를 위한 필수적인 필요조건이다(조동완, 2000).

따라서 본 연구는 G-TELP 시험의 문법, 청취, 독해의 3가지 평가영역 중에서 문법 영역을 대상으로 Rasch 측정모형(Rasch, 1960)을 적용하여 검사의 신뢰도와 타당도를 검증하고자 한다. 이를 통해서 G-TELP 공인영어 시험 문법영역의 문항 타당도 개선에 기여함을 목적으로 본 연구를 수행하였다.

II. 이론적 배경

1. G-TELP 문법 영역의 문항 구성

G-TELP는 영어 숙련도를 5단계 등급으로 분류하여 등급별로 적절한 과제를 부과하여 수험자의 영어 능숙도를 평가하고 있다. 영어 초보자에게 4년제 대학 이상의 영어 수준을 요구하는 영어시험을 보게 하거나 반대로 영어 상급자에게 초보자가 보는 시험을 보게 하는 것이 아닌 각 수준별로 적합한 난이도를 설정하여 합격과 불합격 기준을 설정한다. 가장 높은 단계인 1등급은 Authentic English in Complex Communication으로 원어민 수준의 영어 실력을 평가한다. 1등급을 응시하기 위해서는 2등급에 합격해야 한다. 2등급은 Authentic and Modified English in Normal Communication으로 다양한 상황에서 의사소통이 가능한지를 평가하며, 대학 수준의 영어 실력으로 본다. 3등급은 Modified English in Simple Communication으로 간단한 의사소통과 친숙한 상태에서의 의사소통이 가능한 수준을 평가한다. 4등급은 Basic English in Simple Communication으로 기본적인 문장을 통해 최소한의 의사소통이 가능한 수준을 평가한다. 5등급은 Basic Classroom English Communication으로 영어 초급자 수준의 영어 실력을 평가한다.

G-TELP 시험이 다른 공인 영어시험들과 구별되는 점은 단순히 하나의 지식이 아니라

영어의 기능과 실용성을 측정하는 데 중점을 둔다는 것이다. 타 공인 영어시험은 어떠한 기관에서 배운 영어 활용도를 측정하는 데 반해 G-TELP는 실질적인 의사소통능력 측정을 목표로 하고 있다. 즉, G-TELP 시험은 읽기, 듣기의 실용 능력을 측정해서 학습자가 국제화 사회에서 어느 정도 유창한 의사소통능력을 발휘할 수 있는가, 어느 정도 활용할 수 있는가를 알아보기 위해 개발된 시험이다.

현재 국내에서는 국가고시(공무원, 군무원, 소방, 경찰 등), 공무원 해외파견, 국가자격증(변리사, 회계사, 세무사, 노무사, 감정평가사, 행정사, 관광 통역 안내사, 호텔 경영사 등) 영어 대체시험, 기업체의 신입사원 채용 및 인사, 승진 평가 시험, 대학(원)교 졸업 자격 및 논문 심사 영어 대체시험, 초·중·고등학교 영어 평가인증 및 교육 자료로 G-TELP 2등급을 활용하고 있다.

G-TELP 2등급 시험은 문법(Grammar), 청취(Listening), 독해(Reading) 이렇게 세 가지 영역으로 구성되어 있으며, 다양한 상황에서 원어민과 의사소통이 가능한 수준을 평가한다. 2등급에서는 가정법, 시제, 조동사, 부정사, 동명사, 접속사, 관계사 등 26문항이 출제되면 20분의 시간이 주어진다.

시제는 단순 진행시제와 완료진행 시제 문제가 출제되며, 가정법은 가정법 과거와 가정법 과거 완료 문항이 출제된다. 조동사는 should, must, might, may 및 조동사 should의 생략 문제가 출제된다. 부정사와 동명사는 to부정사의 명사적, 형용사적, 부사적 기능 및 동명사의 다양한 역할에 관한 문제가 출제된다. 접속사와 전치사에서는 부사절 접속사와 접속부사 그리고 전치사의 다양한 역할에 관한 문제가 출제되며, 관계사는 관계대명사와 관계 부사 등이 출제된다. 문법 영역 출제 문항을 예시로 제시하면 다음과 같다.

<가정법>

Paul was trying to leave for an important business trip yesterday when he got caught in a traffic jam. If he had taken another route to the station, he _____ his train.

(a) does not miss
(b) would not miss
(c) had not been missing
(d) would not have missed

<시제>

The architects estimate it will take two years just to complete the design for the New Sears Tower. By the time they are finished, they _____ on nothing but design, strategy, and permits for the building.

(a) have been working
(b) will have been working
(c) are working
(d) will work

<조동사>

Sara's car broke down an hour before she had an important meeting. I told her she _____ use my car if she wanted to. I didn't have anywhere to go that day anyway.

(a) could
(b) must
(c) might
(d) would

<부정사>

The world population has been increasing so rapidly that food supplies are becoming strained. In response, scientists are splicing and manipulating seeds hoping _____ plants that are resistant to diseases, thus, boosting crop yields.

(a) breeding
(b) to breed
(c) having bred
(d) to have bred

<동명사>

David had been ABC Bank's assistant manager for a long time before his boss resigned. He was recently promoted to manager, and he is now responsible for _____ the policies of the company.

(a) to have implemented
(b) having implemented
(c) to implement
(d) implementing

<접속사>

Mary has a tendency to say one thing and then do the exact opposite afterwards. _____ many are turned off by her behavior, she still has quite a lot of friends.

(a) Therefore
(b) Whenever
(c) Although
(d) Unless

<관계사>

My friend has asked me three times if I am going to his wedding, and I keep answering "Yes." For almost a year, he has been preparing for the big event _____ at the end of this month.

(a) who will be held
(b) what will be held
(c) which it will be held
(d) that will be held

2. Rasch 측정모형

Rasch 측정모형은 1960년 덴마크 수학자인 Georg Rasch에 의해 개발된 심리 측정 모형으로 미국 Chicago 대학교 교육학과 교수인 Benjamin D. Wright에 의해 전세계에 널리 알려지게 되었다. Rasch 모형 분석은 원자료를 이용해서 문항 난이도 또는 피험자의 능력 추정값을 산출할 때 피험자 집단의 수준 또는 검사 난이도에 따라 변하는 문제점을 해결해준다. Rasch 모형(Rasch, 1960) 공식을 제시하면 다음과 같다. 여기서 Bn은 피험자의 능력, Di는 문항 난이도를 의미한다.

$$\left(\frac{Pnik}{1-Pnik}\right)= B_n - D_i$$

Rasch 모형에서는 개별 문항이 모형에 적합한지를 검증하기 위해서 외적합도와 내적합도 지수 값을 제공하고 있다. 외적합도 지수(Outfit; Outfit Mean Square)는 피험자의 능력수준에 비추어서 너무 쉬운 문항을 틀리거나 또는 너무 어려운 문항을 맞힐 경우와 같은 이상 문항반응 형태에 민감한 지수로서 그 공식을 제시하면 다음과 같다.

$$MS(WT)_i = \frac{\sum_{n=1}^{N}(X_{ni} - P_{ni})^2}{\sum_{n=1}^{N} P_{ni}(1-P_{ni})}$$

외적합도 지수의 공식을 살펴보면, 피험자의 능력수준에서 많이 벗어난 문항에 대해서 민감함을 알 수 있다. 즉, 극소수의 이상 문항반응 형태로 말미암아 전체 적합도 지수가 부적합으로 판단될 가능성이 높기 때문에 이를 극복하기 위해서 피험자의 능력수준에서 많이 벗어나지 않은 문항의 이상 문항반응 형태에 가중치를 둔 적합도 지수가 내적합도 지수(Infit; Infit Mean Square)이며 공식을 제시하면 다음과 같다.

$$MS(UT)_i = \left(\frac{1}{N}\right)\sum_{n=1}^{N}\frac{(X_{ni}-P_{ni})^2}{P_{ni}(1-P_{ni})}$$

외적합도 지수와 내적합도 지수 값은 1.0을 기준으로 경험적으로 1.5 이상의 값을 보이는 문항의 경우 문제가 있는 문항으로 간주하고 그에 대한 해석을 시도하였다(Linacre, 2009).

III. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 G-TELP 시험에서 26문항으로 구성된 문법 영역 문항들을 가지고 G-TELP 사의 협조를 얻어서 무기명 무선 표집으로 500명을 임의 추출해서 분석을 수행했다.

2. 분석 도구

R 통계프로그램을 GUI(Graphic User Interface)방식으로 구현한 오픈소스 통계 프로그램인 jamovi(2021; R Core Team, 2021)를 이용해서 기술통계 및 신뢰도 분석을 수행했다. 또한 snowRMM(Seol, 2021; Willse, 2014) 통계 모듈을 사용해서 26개 문법 영역 문항에 대한 문항 적합도 분석을 실시했다.

Ⅳ. 연구결과

1. 기술통계

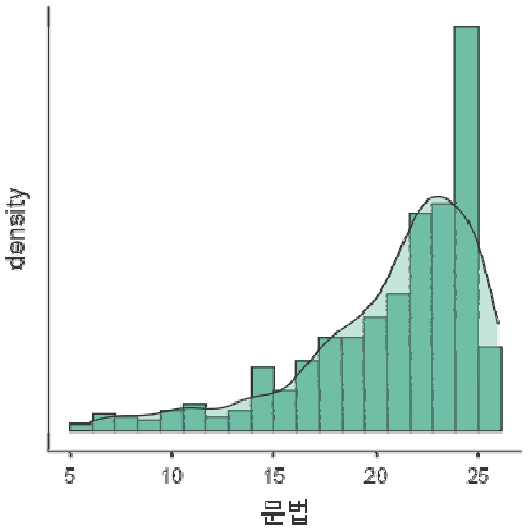
26문항으로 구성된 G-TELP 문법 영역에 응시한 피험자 500명에 대한 기술통계값을 제시하면 다음 <표 1>과 같다. 26점 만점에 평균은 20.78, 중앙값은 22, 최빈값은 23, 표

준편차는 4.28로 나타났으며, 최소값은 6점, 최대값은 26점으로 나타났다.

<표 1> 문법 영역 피험자 기술통계

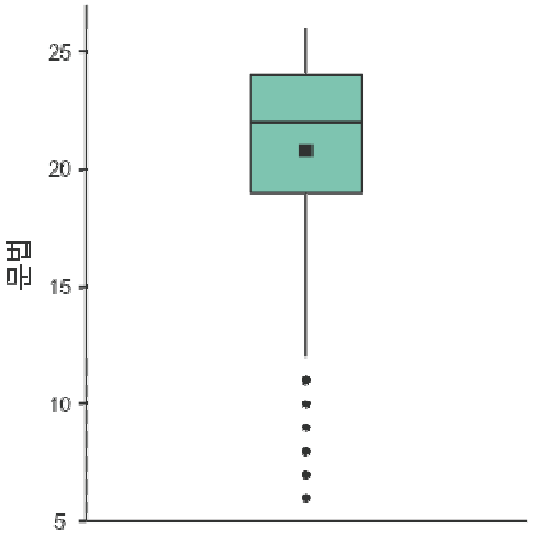
구분	사례수	평균값	중앙값	최빈값	표준편차	최소값	최대값
문법	500	20.780	22	23	4.280	6	26

문법 영역의 점수분포 및 박스 도표를 제시하면 다음 [그림 1]과 같다. 전체적으로 부적 편포 모양을 보이고 있는 것으로 나타났다.



[그림 1] 문법 영역 점수분포

점수들의 분포를 세부적으로 파악하기 위해서 박스 도표를 제시하면 다음 [그림 2]와 같다. 박스 도표에서 ■는 평균 위치를 나타낸다. 피험자 대부분의 점수가 19점에서 24점 사이에 위치해 있음을 볼 수 있으며, 일부 극단적으로 낮은 점수를 받은 피험자들이 •으로 제시되고 있다.



[그림 2] 문법 영역 박스 도표

2. 신뢰도 분석

26문항으로 구성된 문법 영역의 문항내적 일관성 신뢰도(Cronbach Alpha)는 .82로 높게 나타났다. 다음으로 문법 영역 26개 문항의 개별 신뢰도를 분석한 결과를 제시하면 다음 <표 2>와 같다. <표 2>에서 개별 문항의 평균과 표준편차값을 제시하고 있으며, 다음으로 개별 문항을 삭제할 때 전체 신뢰도 값의 결과를 제시하고 있다.

해당 문항을 삭제했을 때 전체 검사 신뢰도 값이 증가하면 해당 문항은 신뢰도를 저해하는 문항으로 간주할 수 있다. 분석 결과, 24번 문항의 경우 해당 문항을 삭제했을 때 전체 검사 신뢰도가 .82에서 .83으로 증가하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 신뢰도의 관점에서 24번 문항의 재검토 필요성을 암시하고 있다.

<표 2> 개별 문항 신뢰도 분석

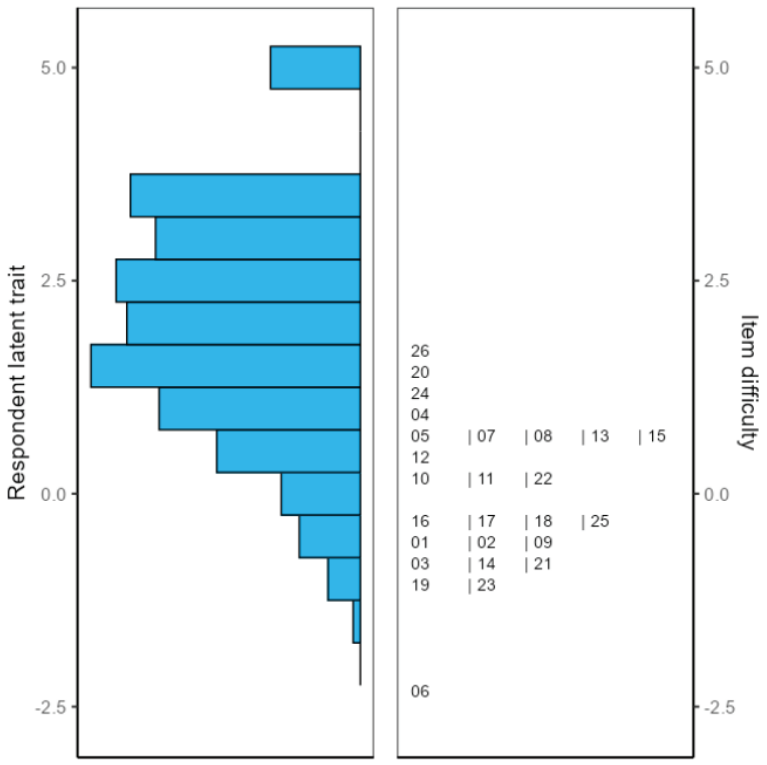
문항번호	평균	표준편차	Cronbach's α
1	0.886	0.318	0.810
2	0.880	0.325	0.804
3	0.900	0.300	0.811
4	0.674	0.469	0.819
5	0.728	0.445	0.815
6	0.968	0.176	0.816
7	0.720	0.449	0.807
8	0.724	0.447	0.810
9	0.878	0.328	0.806
10	0.798	0.402	0.817
11	0.792	0.406	0.818
12	0.754	0.431	0.813
13	0.708	0.455	0.818
14	0.896	0.306	0.808
15	0.742	0.438	0.812
16	0.852	0.355	0.814
17	0.856	0.351	0.805
18	0.856	0.351	0.806
19	0.916	0.278	0.816
20	0.588	0.493	0.815
21	0.894	0.308	0.817
22	0.806	0.396	0.813
23	0.912	0.284	0.808
24	0.628	0.484	0.825
25	0.856	0.351	0.812
26	0.570	0.496	0.817

3. 타당도 분석

G-TELP 문법 영역에 대한 타당도 분석을 수행한 결과를 제시하면 다음과 같다.

가. 문법 영역 피험자X문항 분포도

G-TELP 2급 문법 영역 26문항에 응시한 500명의 피험자X문항 분포도를 제시하면 다음 [그림 3]과 같다. [그림 3]에서 왼쪽은 500명 피험자의 능력 분포를 히스토그램으로 표시했으며, 오른쪽에 제시된 숫자는 문항 번호를 나타낸 것이다. 문법 영역에서 26번 문항이 제일 어려운 문항으로 나타났으며, 6번 문항이 제일 쉬운 문항으로 나타났다. 전체적으로 현재의 문법 역 문항들은 중간 또는 낮은 수준의 피험자 능력을 잘 변별하고 있지만 2.5로짓(logits) 이상의 고능력자들을 변별할 수 있는 문항은 없는 것으로 나타났다. 따라서 문법 영역에서 난이도가 높은 문항 개발이 필요함을 암시하고 있다.



[그림 3] 문법 영역 피험자X문항 분포도

나. 문항 적합도 분석

문법 영역 26문항의 문항 타당도 분석 결과를 제시하면 다음 <표 3>과 같다. 분석 결과, 내적합도(infit)와 외적합도(outfit) 통계값을 가지고 부적합 기준값이 1.5를 동시에 초과하고 있는 문항은 없는 것으로 나타났다. 또한 점이연 상관계수 역시 지나치게 낮은 값을 보이고 있는 문항은 없는 것으로 나타났다.

<표 3> 문법 영역 문항 적합도

문항번호	정답률	측정값	표준오차	내적합도	외적합도	점이연 상관
1	0.886	−0.658	0.154	0.888	0.923	0.417
2	0.880	−0.589	0.151	0.743	0.575	0.524
3	0.900	−0.832	0.162	0.905	0.772	0.405
4	0.674	0.997	0.109	1.172	1.250	0.346
5	0.728	0.664	0.114	1.086	1.080	0.396
6	0.968	−2.196	0.264	0.917	0.481	0.284
7	0.720	0.715	0.113	0.897	0.819	0.525
8	0.724	0.690	0.113	0.962	0.903	0.481
9	0.878	−0.566	0.150	0.804	0.643	0.492
10	0.798	0.170	0.125	1.144	1.104	0.335
11	0.792	0.216	0.124	1.169	1.225	0.315
12	0.754	0.491	0.117	1.030	0.949	0.430
13	0.708	0.791	0.112	1.143	1.155	0.366
14	0.896	−0.781	0.159	0.850	0.482	0.465
15	0.742	0.572	0.116	1.003	0.966	0.444
16	0.852	−0.296	0.139	1.034	0.939	0.366
17	0.856	−0.335	0.141	0.800	0.567	0.517
18	0.856	−0.335	0.141	0.829	0.607	0.501
19	0.916	−1.057	0.174	1.053	0.960	0.296
20	0.588	1.482	0.104	1.044	1.099	0.451
21	0.894	−0.756	0.158	1.085	1.106	0.283
22	0.806	0.107	0.126	1.019	0.954	0.411
23	0.912	−0.998	0.170	0.793	0.426	0.471
24	0.628	1.261	0.106	1.308	1.484	0.258
25	0.856	−0.335	0.141	0.992	0.856	0.393
26	0.570	1.579	0.104	1.103	1.142	0.416

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 Rasch 측정모형을 이용해서 G-TELP 공인영어 평가시험을 구성하고 있는 문법, 청취, 독해 영역 중에서 문법 영역에 대한 신뢰도와 타당도를 알아보기 위한 목적으로 수행되었다. 연구대상은 G-TELP 레벨검사에 응시한 피험자 중에서 500명을 무선 표집해서 응답한 자료를 가지고 분석에 활용했다.

분석 결과, 문법 영역의 점수분포는 부적 편포의 모양을 나타내고 있으며, 문항 내적 일관성 신뢰도는 0.82로 높게 나타났다. 개별 문항에 대한 적합도 분석 결과, 모든 문항이 분석모형에 적합한 것으로 나타났다.

연구 결과를 바탕으로 G-TELP 문법 영역과 관련해서 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 문법 영역에서 다양한 출제 영역 구성 및 난이도 조정이 필요하다. G-TELP는 멀티 레벨로 구성되어 있어서 레벨 시험에 대한 단계별 합격 체계로 구성되어 있지만, 현재 국내에서 가장 많은 수험자가 응시하는 G-TELP 레벨시험이 2등급이라는 특수성을 본다면 G-TELP 레벨 2등급에서 출제되지 않고 있는 다른 문법 영역을 수험자가 알고 있는지 확인할 수 없다. 이는 문법시험의 난이도로 연결되는데, 한정된 출제영역으로 인하여 난이도가 G-TELP 레벨 2등급 수험자에게 요구되는 수준으로 수험자에게 체감되지 않으며, 이는 결국 수험자의 기계적인 문법적 공식 암기로 귀결될 것이다. 또한, 출제되는 문제 유형이 정형화되어 있을 뿐 아니라, 각 유형의 문항수도 고정되어 있어서 출제 경향을 미리 숙지한 수험자와 그렇지 못한 수험자간의 실력을 변별하는 데 한계가 있으므로 이를 개선하기 위해서는 일부 문제 유형을 확장하고, 정형화된 유형별 비율에서 벗어난 보다 유연한 접근이 필요하다.

본 연구 결과는 국내 일부 피험자를 대상으로 분석했기 때문에 국내 전체적인 피험자들의 영어 성적을 측정하는 시험분석 결과로 단정하기에는 어려움이 있다. 또한 G-TELP 시험에 응시한 피험자들은 개인정보 보호에 따라서 공공기관 영어능력 제출을 위한 비공개 상업용 시험으로 실시되었기 때문에 학생 개인에 대한 배경정보를 파악하는 것이 불가능하였다. 후속 연구에서는 학생 배경변인 정보를 포함하는 사전 연구 설계가 필요하며 이를 바탕으로 피험자 배경 변인에 따라서 차별적으로 기능하는 문항들을 분석할 필요가 있다. 마지막으로 G-TELP 레벨 검사와 말하기 쓰기 능력과의 상관관계를 깊이 있게 연구한 선행연구가 국내에 거의 없는 실정이다. 따라서 후속 연구에서는 G-TELP 말하기 검사(G-TELP speaking test), G-TELP 쓰기 검사(G-TELP writing)에 대한 타당도 연구를 진행할 필요성이 있다.

참 고 문 헌

조동완(2000). TEPS 타당성 연구. **교육평가연구**, **16**(1), 197-198.

Liancre, J. M. (2009). A user's guide to Winsteps Rasch-model computer programs. www.winsteps.com.

R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).

Rasch, G. (1960). *Probabilitic Model for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danmarks Paedogogiske Institute.

Seol, H. (2021). snowRMM: Rasch Mixture Model for jamovi. [jamovi module]. Retrieved from https://github.com/hyunsooseol/snowRMM.

The jamovi project (2021). jamovi. (Version 1.8) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

Willse, J. (2014). mixRasch: Mixture Rasch Models with JMLE. [R package]. Retrieved from https://CRAN.R-project.org/package=mixRasch.

ABSTRACT

A Study on the Validity of the G-TELP Level Test

Hyongjung Kim (Master, Chung-Ang University)
Hyunsoo Seol (Professor, Chung-Ang University)

This study set out to test the reliability and validity of the G-TELP Level Test, which is used in official English evaluations and examinations. The study used the Rasch model to analyze the areas of grammar. The subjects consisted of 500 individuals that took the G-TELP Level Test and were selected through random sampling. Their responses were used in the analysis. The findings are summarized as follows. First, the grammar section showed a positively skewed distribution with a high inter-item consistency reliability score of 0.819. The analysis of individual items in fitness showed that most items were adequate at discriminating the abilities of the subjects. Second, reliability analysis showed that the test was at an appropriate level. The validity analysis revealed that the test items were adequate at discriminating the ability distribution of the subjects. The study analyzed the individual items and found that no items were unfit. Based on the research results, the analysis of listening and reading comprehension area should be conducted.

Key words: G-TELP Level Test, Rasch model, Validity

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.039
제39권 제4호, 39-65, 2021.

대졸자의 실질임금과 유보임금 간의 격차에 영향을 끼치는 요인*

황 영 식**

본 연구는 취업자의 실질임금과 유보임금의 차이에 영향을 끼치는 요인을 확인하는 실증연구로, 선행연구 검토 및 이론적 배경 고찰을 통하여 도출한 관련 변인들을 통해 그 영향력을 살펴보는 데 목적이 있다. 대졸자직업이동경로조사(GOMS, 2017) 자료를 이용하여 분위회귀분석을 통해 노동시장에 진입한 대졸 취업자 집단의 분위별 임금 격차를 구분하여 논의를 진행하였다. 분석 결과, 직업훈련 및 취업 프로그램 참여 경험이 두 임금 간 격차를 확대하는 경향을 보이며, 전공 만족도 및 교육-직무간 일치도 증가가 두 임금 간 격차를 유의하게 줄이는 것으로 나타났다. 이상을 토대로 본 연구는 두 임금 간 격차에 따른 변인들의 영향력 수준을 비교하여, 학업에서 취업으로 이어지는 대졸자들의 취업활동에 영향을 끼치는 영역을 살펴보고, 기대와 현실 간의 간격을 어떻게 좁혀나갈 것인지에 대한 시사점과 후속 연구를 위한 제언을 제시하였다.

주제어: 대졸자, 실질임금, 유보임금, 대학생활, 취업

논문 접수: 2021/10/28 수정본 접수: 2021/12/02 게재 승인: 2021/12/10
** 충남대학교 교육혁신본부 선임연구원(sleain158@cnu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국의 높은 교육열은 다른 국가들에 비하여 두드러진 고등교육에 대한 수요로 이어졌다. 최근 발표된 「OECD 교육지표 2019」에 따르면, 한국은 OECD 회원국 중 가장 높은 청년층(25세~34세)의 대학교육 이수율(69.6%)을 보이고 있으며, 이에 따른 대학 등록금 또한 민간이 부담하는 비용이 많이 드는 편이다(62.4%). 이에 반해 이러한 대학교육을 받기 위해 치러야 하는 비용을 감당하기 위해서는 적절한 취업을 통하여 학자금 상환 등 채무변제 활동이 순차적으로 이루어져야 하는데 평균 대졸자의 취업률은 76.7%로, OECD 평균인 84.2%에 비하여 7.5% 낮은 것으로 나타났다(중앙일보, 2019.9.10). 또한 비정규직 등 취업의 질이 떨어질 때는 이러한 채무 부담이 가중되는 것으로 드러났다(박정민, 이기원, 하은솔, 2018). 이러한 실증자료들은 교육투자가 취업을 통하여 경제적 비용을 상환하고, 나아가 추가적인 인적 자원을 위한 재투자로 이어지는 과정이 순탄치 않음을 보여주는 현실이라고 할 수 있다.

중등교육에 비하여 높은 수준의 경제적 비용을 부담해야 하는 고등교육 과정은 필수적으로 교육투자 비용에 대한 회수(return on investment)가 중요한 고등교육 선택의 기준 가운데 하나로서 고려되고, 이는 잠재적인 취업 가능성과 노동 생산성의 척도인 임금의 수준으로 평가된다. 이러한 임금은 실제로 받게 되는 임금과 최소한의 노동 공급을 위해 요구되는 대가인 유보임금으로 나누어 생각해 볼 수 있는데 이는 취업을 고려하는 대졸자 및 대학 졸업 예정자 등이 고려하는 직업 세계의 모습에 대한 기대라고 볼 수 있다(구정화, 2008). 또한 이러한 유보임금과 실질임금의 격차는 개인이 인식하고 있는 능력과 생산성의 기댓값과 실제 시장에서 측정하고 있는 노동자로서의 개인의 역량 간에 존재하는 인식의 차이를 수치화하여 취업준비생들에게 제공한다는 점에서 잠재적인 노동자인 대졸자들에게 노동시장에서의 임금 결정에 대한 폭넓은 이해를 요구하고 있다.

임금 결정요인에 관한 기존 연구들은 경제학적 수리모형을 기반으로 하거나(문영만, 2019; 이우진, 최은영, 2020), 직무의 특성 및 일자리 성격과 관련되어 직무 본연의 속성에 집중하는 경향을 보인다(이승준, 2019; 주사총, 이정언, 2016). 또한 대졸자의 개인적 특성과 관련된 연구도 일부 존재하고 있지만(박환보, 2011; 최지원, 2018), 임금의 성격에 따라 임금 결정요인들의 영향력을 구분하거나, 이를 비교 분석하여 그 실제적 의미를 파악하려는 시도는 드물다. 또한 실질임금의 결정요인에 집중하여 다양한 논의를 해왔던 기존 연구들은 다수 존재하는 데 반해, 유보임금과의 격차에 초점을 맞춘 연구는 드문 실정이다. 노동시장 참여에 집중하여 적정임금 수준을 논의하는 선행연구들(김은희, 2003;

Felbermayr, Prat, & Schmerer, 2011)은 이론적 모형에 근거하여 유보임금 수준을 예측하고자 하는데 이러한 연구들은 특정 집단에 집중하거나, 시간 배분 등의 여러 가정에 근거한 제한적인 시도에 머무르는 한계를 가지고 있다. 이러한 점에서 최근의 노동시장에 밀접하게 연관된 대졸 취업자들의 실제 응답을 바탕으로 두 임금 간 격차를 설명하는 이번 연구는 이용 가능한 최신의 자료를 사용하여 실제 대졸자들의 유보임금 및 실질임금을 제시하고, 이에 영향을 미치는 요인을 탐색한다는 점에서 의미가 있다. 나아가 직무와 인적자원의 적절한 매칭을 통하여 노동시장의 효율성을 높이는 방안을 검토한다는 점에서 의의가 있다.

본 연구의 목적은 취업자의 유보임금과 실질임금 간의 차이에 영향을 주는 요인들은 어떠한 것들이 있는지 살펴보는 것이다. 구체적으로 기관/인구학적 변인, 사회경제적 변인, 대학 생활, 취업 준비 및 직장 관련 요인을 중심으로 이러한 변인들이 두 임금 간 차이에 대하여 어떻게 영향을 주고 있는지 살펴보게 된다. 주요 선행연구 결과를 토대로 개념적 모형을 제시하고, 연구 결과를 토대로 두 가지 다른 성격의 임금 간 격차에 따른 주요 요인들의 영향력을 통하여 향후 취업자들에게 보여주는 시사점 및 후속 연구를 위한 제언을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

실질임금과 유보임금 간의 차이에 초점을 맞추는 연구는 드문 상황에서 개별 임금을 중심으로 논의가 이루어져 왔음을 확인하였다. 이러한 선행연구의 흐름은 본 연구의 직접적인 추정 변수인 두 임금 간 격차에 대하여 살펴보는 데 한계를 가지지만, 각기 개별 임금의 결정에 영향을 주는 요인을 확인하여 간접적으로 두 임금 간 격차를 살펴보는 데 역할을 할 수 있음을 알 수 있다. 이러한 점을 인식하고 살펴본 대졸자의 임금 결정요인에 관한 연구들은 임금의 성격에서부터 인구학적, 사회경제적 요인 등 개인 수준의 변인 및 대학 생활과 취업 준비 활동을 포함한 사회적 변인들의 영향에 대한 논의를 포함한다. 특히 실제 임금에 대한 논의에 비하여 취업예정자의 기대가 내재한 유보임금에 대한 접근은 경제적 분석부터 심리적 요인에 이르기까지 다양한 관점을 통하여 이루어져 왔다. 이번 연구에서는 기존 논의들이 바라본 임금 결정요인을 토대로 개념적 모형을 설정하여 실증분석을 위한 이론적 근거를 제시하고자 한다.

1. 대졸자 임금의 성격에 따른 선행연구

이번 연구에서 바라보고 있는 대졸자 임금의 성격은 크게 두 가지로 구분된다. 첫째로는

대졸자가 실제로 받게 되는 ‘실질임금’인데, 이는 명목임금에 인플레이션을 고려하며 이에 대한 변동성을 실질적으로 근로자들이 명확하게 인식하는데 한계가 존재한다(박선영, 신동균, 2014). 통계청의 정의에 따르면 실질임금은 명목임금을 소비자물가지수로 나누어 산출하게 되는데, 이러한 실질임금 계산을 위해서는 물가통계뿐만 아니라 임금통계를 엄밀히 사용하여 실질임금 추정 상에 발생할 수 있는 오류를 줄이는 것이 중요하다(김유선, 2019). 다음으로는 대졸자가 취업을 했을 경우에 최소한으로 받고자하는 물질적 보상으로서의 ‘유보임금’이다. 이러한 유보임금은 구직기회와의 비교를 통해 그 고용제안의 수용여부를 판가름하는 주요한 요인으로 작용한다(김보민, 조대연, 2018; 황성환, 2014).

대졸자의 임금과 관련된 일반적인 논의들은 임금이 어떻게 결정되는지에 대한 다양한 해석을 제공하는 반면, 임금 자체에 초점을 맞추는 연구들은 대개 기존에 존재하는 임금 결정이론을 중심으로 비대칭정보 및 기회비용 등을 바탕으로 한 경제학적 해석이나 삶의 만족도와 기대 및 투자 대비수익을 중심으로 한 논의, 노동시장의 수요-공급에 기초한 노동투입 결정에 관련된 접근 등이 중심을 이루고 있다. 또한 이러한 임금수준은 잠재 노동자인 대학생들의 직업 세계 및 임금에 대한 기대가 재현될 가능성을 고려하여 개별적으로 다르게 나타날 수 있다(구정화, 2008). 또한 개인별로 여가와 소득에 대한 선호도와 한계 가치가 분명히 달라서 개별 노동자가 고용을 통하여 최소한으로 받고자 하는 유보임금(reserved wage)의 차이가 발생하고, 실제 임금과의 비교를 통하여 개인의 경제활동 참여 결정이 이루어진다고 볼 수 있다(송헌재, 신우리, 2017). 이러한 점에서 유보임금은 실질임금의 기댓값이라는 개념적 측면과 아울러 근로시간이나 임금률 등 고용과 관련된 변수들을 추정하기 위하여 폭넓게 사용된다.

김혜진과 오호영(2016)은 청년층의 월평균 유보임금은 지속해서 상승해왔으며, 특히 대학 재학생의 유보임금은 취업자에 비하여 빠르게 상승해왔다고 밝혔다. 이러한 경제활동 상태별 월평균 유보임금은 대학 재학생이 가장 높고, 미취업자가 가장 낮은 것으로 나타났으며, 이는 재학생들의 임금에 대한 과잉 기대 및 실제 노동시장에 대한 정보 부족 현상이 복합적으로 반영된 것으로 풀이한다. 박효진과 은선경(2012)은 노동시장을 중심으로 유보임금과 실제 임금의 차이에 대하여 논의하였고, 유보임금을 결정하는 요인 중에 하나로서 개인이 노동시장에 진입하기 위하여 감수해야하는 경제적 비용의 존재를 언급하였다. 연구결과는 이러한 진입장벽의 존재가 결국 유보임금을 증가시킬 수 있음을 보이면서, 임금시장의 분화를 이끌어낼 수 있음을 밝혔다. 이와 함께 최저임금의 존재와 그 인상 폭은 현재 받고자 하는 임금수준에 대한 긍정적인 변화 기대를 불러오고, 특히 고용 안정성과 노동강도 등을 고려하여 복합적으로 유보임금에 영향을 끼치게 된다(유찬희, 엄진영, 김윤진, 2018).

2. 대졸자의 임금과 기관 및 인구학적·사회경제적 요인 간의 관계

대졸자의 임금에 미치는 요인들 가운데 하나는 그들의 졸업한 대학의 특성과 개인적 요인으로서의 인구학적·사회경제적 요인을 들 수 있다. 특히 일부 선행연구를 통하여 임금성과와 고용 형태에 대학 변인들이 강한 영향을 미친다는 것을 도출하였는데, 서울보다 지방에 있는 대학을 졸업하였을 때 임금이 상대적으로 낮은 것으로 나타났고(박천수, 박화춘, 2020), 대학의 재정·교육·연구 수준이 개인의 임금성과에 유의미한 영향을 끼치는 것으로 밝혀졌다(이대웅 외, 2015). 이러한 대학 수준 변수들은 근로자의 교육, 근속, 경력 등의 질적 변수와 종사상의 지위, 노조 유무 등의 제도적 변수들에 의하여 복합적으로 작용하여 지역 간 임금 격차를 발생시키는 요인으로 이어지며 또한 비수도권에서 수도권으로 이동하는 경우 임금이 상승하는 양상을 보인다(최광성, 강동우, 최충, 2018; 허식, 2007).

강주연과 김기승(2014)은 한국 노동시장을 대상으로 성별 임금 보상체계와 임금 격차를 논의하였다. 분석 결과, 임금 격차는 직종별로 서로 다른 원인이 존재하며, 성별 교육 수익률의 격차가 증가해온 것으로 나타났다. 또한 여성의 학력 수준 증가는 이러한 교육 수준에서 발생하고 있는 임금 격차를 줄이는 방향으로 작용하였고, 육아·출산 등으로 인한 경력 단절은 나이별 임금 보상 차이가 남녀 간 두드러지게 나타나는 원인이 된다고 밝혔다. 이러한 성별 및 나이 등에서 오는 임금 차이는 생산성에서 오는 차이와 함께 관찰되지 않는 차별적 요소에 의한 발생 가능성도 존재한다는 점에서 남녀 간 직업에 대한 선호체계 및 취업구조, 개인의 선호 등 복합적인 요인들을 함께 고려해야 한다고 보고 있다(김유선, 2009; 김형근, 김일태, 2016; 신광영, 2011; Chevalier, 2011). 또한 최민정(2015)은 이러한 성별 임금 격차와 함께 여성 집단 내의 불평등에도 관심을 두고 논의를 진행하였는데 연구 결과는 자영업 여성의 소득이 임금 근로 여성보다 높으며, 소득이 높을수록 그 격차가 확대된다는 것을 보여주었다. 이러한 분석 결과는 여성이 속한 가구의 경제적 특성 및 자녀 양육과 관련된 노동시장의 불평등 요소를 고려한 적극적인 사회적 보호 대책의 필요성이 존재함을 역설하며, 나아가 전통적인 남녀 간 임금 격차를 설명하는 접근법에 대한 재고가 필요함을 보여준다(Stinebrickner, Stinebrickner, & Sullivan, 2018).

이러한 대졸자의 인구학적 요인들과 함께 개인의 학력이나 부모의 배경 등의 사회경제적 요인들은 노동시장 성과에 유의미한 영향을 끼치는 것으로 밝혀져 왔다. 취업 여부 및 대기업 정규직 취업에서부터 가정의 소득순위가 독립적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있고(황여정, 백병부, 2008), 특히 가구소득이 최저생계비 미만이었던 청소년들의 대학 이후 청년층으로 성장하고 난 후 받게 되는 임금수준이 빈곤을 경험하지 않은 청소년들에 비하여 유의미하게 낮은 것으로 나타났다(변금선, 2013). 이와 함께 부모소득이 높을수록 취업확률과 임금의 크기가 모두 유의하게 증가하거나(박성익, 조장식, 2016), 고등학교 시절의

학업성취 및 특성화 고교 진학 여부 등이 대졸자의 취업 성과에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다(박성익, 조장식, 2016; 박환보, 2011; 변금선, 2015). 이러한 연구 결과들은 개인의 능력뿐만 아니라 개인이 결정할 수 없는 부모의 배경 등 환경적 요인이 노동시장 성과에 의미 있는 영향을 끼칠 수 있음을 보여주었고, 소득 하위계층이나 사회경제적 배경이 열악한 계층에 대한 불평등 완화를 끌어낼 수 있는 고용, 교육, 복지를 망라한 종합적인 대책이 필요하다는 것을 나타낸다(변금선, 2015; 심재휘, 김경근, 2015). 특히 부모의 교육 및 소득 수준이 자녀의 교육이나 기타 사회적 자본의 형성에 대물림되는 흐름은 세대 간 계층 이동성이 매우 제약적일 수 있다는 사실을 보여주며, 이러한 경직성은 학업 수준 및 노동시장의 성과와 연결되어 사회계층의 지속성을 강화하는 방향으로 강화될 수 있음을 제시한다(최필선, 민인식, 2015).

3. 대학 생활, 취업 활동, 직장 관련 변인과 임금의 관련성

대학은 대졸자가 취업자로 이동하는 과정에서 취업에 필요한 전문지식과 사회 경험, 그리고 인간관계에 대한 배움의 장을 제공한다. 이러한 경험을 통하여 재학생들은 노동시장에서 자신의 가치를 높일 기회를 얻게 되며 기존 연구들은 이를 노동 생산성의 측정 도구인 임금과의 관련성에 주목하였다. 채구묵(2007)은 특히 신규대졸자의 취업 및 임금수준에 영향을 미치는 요인을 분석하여 실업 완화 및 임금 격차 해소에 도움이 되는 방안을 탐색하였다. 연구 결과, 대학성적과 취득한 자격증의 전공 및 취업 관련 정도가 높을수록 취업 가능성을 높일 수 있음을 보여주었고 이를 바탕으로 대학교육이 실제 산업현장의 요구를 만족할 수 있도록 개선할 것을 주문했다. 이는 임찬영(2008)이 밝힌 학력 및 전공이 임금수준에 유의미한 영향을 끼친다는 결론에 부합한다. 박주상과 문영만(2018)은 노동시장 성과의 양적인 측면과 질적인 측면을 나누어서 재학 중의 노동 경험이 노동시장의 성과에 긍정적인 영향을 끼침을 보여주었고, 이러한 경험은 첫 일자리의 전공 일치도를 높이는 데에도 긍정적으로 작용한다(황해정, 2020). 박화춘과 박천수(2019)는 재학생의 진로 교육 가운데 직장체험프로그램이 유의미하게 적성 흥미와 직무 만족도 등을 높일 수 있음을 제시했다. 이러한 인적 자본개발 투자의 임금효과는 또한 특정 직업훈련과 자격을 요구하는 전문직으로 구성된 시장에서 그 영향력이 확대될 수 있으며 시장 간의 노동 이동 가능성이 낮은 곳에서 그러한 경향이 두드러지게 나타난다(이대창, 2019).

이정미와 길혜지(2019)의 최근 연구는 대학 중 교육과 취업 준비 경험과 전공 일치 취업과의 관계를 중심으로 논의를 진행하였다. 연구 결과, 자연/공학 계열과 예체능 계열은 전공 일치 취업을 할 가능성이 인문/사회계열 졸업생보다 높았고, 개인의 흥미·적성을 고려하여 전공을 선택한 학생이 그렇지 않은 학생에 비하여 전공 일치 취업을 할 가능성이 큰

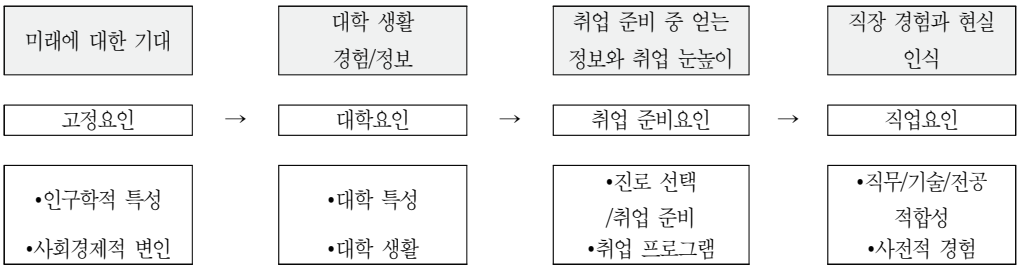
것으로 나타났다. 이러한 전공 별로 다른 전공 일치도 관련 취업 여부는 임금과의 관계를 고려한 다른 연구 결과들을 통하여 그 특징을 구체적으로 보여준다. 복수전공자들의 긍정적인 임금효과(임다희, 조일형, 권기헌, 2014)와 함께 의학 및 사범 계열은 임금수준을 높이는 데 영향을 미치는 것으로 나타났으며(채구묵, 2007), 이에 반해 예체능 계열 졸업생이 통계적으로 유의미하게 낮음 임금을 받는 것으로 드러났다(박천수, 박화춘, 2020). 그리고 일반적인 통념과는 달리 STEM 전공자들의 임금이 다른 전공자들에 비하여 유의미하게 높지 않을 뿐만 아니라(Tran & Van Vu, 2020), 일시적인 STEM 전공자들의 높은 초기임금도 시간에 따라 감소하고 직무의 특성이 임금에 강하게 작용하기도(Croce & Ghignoni, 2020)하여, 전공계열과 임금에 대한 보다 다각적인 해석이 필요한 것으로 보인다. 대학생들은 학교에 다니는 동안 다양한 활동을 통하여 자신의 가치를 높여나가는 한편, 본격적으로 취업 준비를 하게 되는 시점에서는 취업과 관련된 직업훈련이나 교육연수 등에 참여하면서 취업 가능성을 높이려고 노력하기도 한다. 하지만 이러한 활동은 대학 졸업 이후 취업 활동에서도 두드러지게 나타나지만, 취업의 질과 양에 어떠한 영향을 끼치는가에 대한 것은 연구 별로 다양한 시각이 존재한다. 직업훈련 참여가 임금에 영향을 미치지 못하거나 여성의 경우에는 오히려 임금을 낮추기도 하고(강순희, 어수봉, 최기성, 2015; Albert, Garcia-Serrano, & Hernanz, 2010), 취업 가능성에 유의미한 영향을 끼치는가에 관한 연구는 대상 집단 및 연구 설계에 따라 다른 결과를 보여준다(김덕호, 2019; 임다희 외, 2014; 전현정, 이정민, 백승희, 2020). 하지만 이러한 상반된 논의에도 불구하고 다양한 취업을 위한 재학 중의 직업훈련과정 경험은 취업에 어려움을 겪고 있는 다양한 계층을 위한 체계적인 취업 지원 서비스를 지원하기 위한 출발이 된다는 점에서 의미가 있다(이미림, 2019).

이러한 직업훈련의 임금효과에 관한 연구들과 함께 취득한 자격증과 취업 간의 관계에 대한 논의도 이루어져 왔다. 자격증은 일정한 신분이나 지위를 가지거나 일정한 일을 하는 데 필요한 조건을 만족했음을 공식적으로 증명하는 증서로써 비대칭정보에 놓인 노동시장에서 자신의 역량을 간접적으로 보여주는 지표로써 활용된다. 채용 도구로서의 자격증은 대졸자에게 취업이라는 일반적 목표를 위해서 존재하는데 대체로 공정한 매개체로 평가됐다(오호영, 2020). 다만 이러한 자격증의 보유는 취업 및 일자리 적합도를 높이는데 일부 긍정적인 영향을 줄 수 있지만(임미정, 2020), 임금에는 직접적인 영향을 주지 않거나, 오히려 직무와 관련 없는 자격증의 보유로 인한 부정적 효과도 존재하는 것으로 나타났다(조성은, 이영민, 2019). 이러한 자격증 취득과 관련된 연구는 노동시장 성과 달성을 위해서 대졸자들이 적절한 방향성을 가지고 취업 준비를 해야 함을 보여주며, 임금에 부정적 영향을 미치는 학력, 기술, 전공 등의 불일치에 대하여 주의를 기울여야 함을 역설한다(황광훈, 2018; Montt, 2017). 또한 Galuscak 외(2012)는 근로자의 임금에 영향을 끼치는 내생적,

외생적 요인들에 관하여 연구하였다. 연구 결과, 외부 노동시장 요인들과 함께 조합의 존재, 내부적 협상력 등이 복합적으로 임금 결정에 영향을 주는 것으로 드러났다. 이는 기존의 인적 자원 역량의 향상을 위한 교육훈련의 강조 및 직무 경험을 바탕으로 한 임금상승 효과에 대한 논의(Bagger et al., 2014)와 함께, 취업자의 직무 특성과 산업 전반의 흐름을 동시에 고려해야 임금이 어떻게 결정되는지 이해할 수 있음을 보여준다(Sullivan, 2010).

4. 대졸자의 임금 결정요인에 관한 분석모형

대졸자의 임금을 결정하는 데 영향을 끼치는 요인들에 대한 다양한 선행연구들을 탐색한 결과, 개인적 특성과 노동시장 등 외부 요인, 그리고 기타 직무 관련 결정 요소들이 종합적으로 임금수준을 결정하는 것임을 알 수 있다. 이번 연구에서는 임금 노동자로 취업을 하게 되는 대졸자를 대상으로 논의를 진행하면서 개인이 가지고 있는 사회경제적 자본과 함께 취업 직전에 마지막으로 교육환경을 제공하게 되는 대학 생활에 중점을 두고 임금이 어떻게 결정될 수 있는지를 고려한다. 특히 기존 연구에서는 임금의 성격을 중심으로 계량적 모형과 수식을 통해서 어떻게 임금이 결정되는지를 보여주는 경제학적 접근이 대부분이지만, 앞서 논의한 주요 요인들을 중심으로 제안하는 개념적 모형은 다음과 같다.



[그림 1] 대졸자의 임금 결정요인

이번 연구는 대졸자를 중심으로 대학 생활과 취업에 관련된 요인이 어떻게 두 가지 다른 임금 간 격차에 영향을 끼치는지를 중심으로 논의를 진행하게 된다. 이를 위해 기존에 연구되어온 직무와 관련된 구체적인 변수들, 예를 들어 직종, 연차, 노조 등의 실제 직업 세계에서 나타나는 주요한 요인들의 영향은 논의에서 최소한으로 한정한다. 대신에 대학생들의 인구학적·사회경제적 자본 및 대학 생활이 주된 논의의 대상이 되며, 대학 생활을 통해 얻는 다양한 경험을 토대로 수립한 향후 임금에 대한 기대 및 실제로 받게 되는 임금 간 격차를 비교하게 된다. 대학 재학생들은 본인이 가지고 있는 기본적인 자원인 능력, 기술,

교육 수준 등을 토대로 향후 임금에 대한 기대를 시작하게 되는데, 먼저 본인이 임의로 변화시켜 나갈 수 없도록 정해진 나이나 나이, 부모의 배경 등을 중심으로 유보임금을 설정하기 시작한다. 또한 주변에 존재하는 부모, 형제, 교사나 친구들을 중심으로 정보를 수집하고, 자신이 원하는 향후 유보임금의 수준을 설정하기 시작하는데 이러한 기대는 실제 노동시장에서의 임금 결정 단계에 대한 정보가 부족한 상태에서 형성된다. 이와 같은 비대칭적인 정보구조는 시간이 지나서 대학 생활을 통하여 대학에서 제공하는 교육과정 및 다양한 경험을 통하여 추가적인 정보를 얻게 됨에 따라 완화되는 경향이 존재한다. 이러한 대학 생활은 다양한 활동들을 통하여 자신의 전공을 중심으로 향후 직업 세계에 대한 고민과 충분한 이해를 수행하는 과정이다. 또한 대학 생활은 대학 졸업 전후를 즈음하여 직접적으로 취업 준비를 해나가면서 다양한 취업 준비 및 취업 프로그램 등에 참여하기도 한다. 이와 함께 전공 일치도 및 인턴 등 실제 직무에 참여하기 전 단계로서 업무를 경험하는 것이 임금에 영향을 끼치는 것으로 알려져 있다(이전이 외, 2017; 임찬영, 2008).

Ⅲ. 연구방법

이번 연구는 대졸자의 임금 결정에 영향을 끼치는 요인을 임금의 성격에 따라 비교하고 분석하는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 위해서 대졸자들의 노동시장 진입과 정착 과정에 대한 실증적인 자료를 제공하고 있는 2017 대졸자직업이동경로조사(2017 GOMS)를 이용한다. 이를 바탕으로 기술분석(descriptive analysis)을 통하여 연구자료의 성격을 파악한 후, 분위회귀분석(quantile regression)을 이용하여 취업자의 유보임금과 실제 임금의 차이에 영향을 미치는 요인들에는 어떠한 것이 있는지를 검증하게 된다.

1. 자료수집 및 연구 대상

대졸자직업이동경로조사(GOMS)는 청년층의 고용 문제를 해결하기 위한 다양한 정책적 수요를 충족시키기 위하여 실증적 자료가 요구됨에 따라 실시되어 온 설문조사이다. 이는 통계청으로부터 공식승인을 받은 정부 승인통계(통계청 승인번호: 327004)로서 노동시장의 변화, 구직활동, 인력수급 전망 등 다양한 분야의 정보를 제공할 수 있다는 점에서 그 가치를 가지고 있다. 2006년 조사 시작 당시에는 매년 실시하는 패널조사로 설계되었으나, 2012년 이후로는 횡단면조사만 시행되고 있다. 본 연구에서 활용하는 2017 GOMS는 2016년 8월 및 2017년 2월 대졸자를 대상으로 2018년 9월 기준으로 조사한 결과에 해당하며, 연구의 목적에 맞게 조정된 변수들을 중심으로 최종 938명의 정규직 취업자를 대상

으로 하였다. <표 1>은 이번 연구에서 실제로 활용한 표본 집단의 정보를 분석한 것이다. 정규직 취업자를 대상으로 하였으며 출신학교 소재지별로는 수도권(50.5%) 및 지방(49.5%)이 균등하게 나뉘어 있고, 성별 역시 남녀 간 차이가 크지 않은 것으로 드러났다. 응답자의 대부분이 25~30세(77.6%)로 구성되어 있고, 어머니(20.3%)보다 아버지(34.6%)의 대졸자 비율이 높은 것으로 확인되었다. 부모소득의 경우 정부에서 제공하는 기준 중위소득과 생활비 자료를 참고로 세부 집단을 구분하였고, 특히 집값이 자산에서 차지하는 비중을 고려하여 부모자산에 따른 집단을 나누었다. 또한 삶의 만족도는 평균(3점)을 조금 상회하는 것으로 나타났다.

<표 1> 연구대상자의 기관 및 인구·사회경제적 특성

구분	변수		빈도	비고
기관 특성	설립기준	국공립 사립	194(20.7%) 744(79.3%)	0=국공립, 1=사립
	소재지	수도권 지방	511(54.5) 427(45.5%)	수도권: 서울/경기/인천
개인 특성	성별	남성 여성	505(53.8%) 433(46.2%)	0=남성, 1=여성
	나이	25세 미만 25-30세 30-35세	134(14.3%) 728(77.6%) 76(8.1%)	대졸 신입사원 평균 나이 (한겨레, 2020.04.22)
사회경제적 변인	아버지 학력	고졸 이하 전문대졸 대졸 이상	537(57.3%) 76(8.1%) 325(34.6%)	0=고졸 이하, 1=전문대졸, 2=대졸 이상
	어머니 학력	고졸 이하 전문대졸 대졸 이상	680(72.5%) 68(7.2%) 190(20.3%)	
	부모소득	200만원 미만 200-500만원 500-1,000만원 1,000만원 이상	122(13.0%) 630(67.2%) 15816.8%) 28(3.0%)	4인 가구 표준생계비 (한국노동조합총연맹, 2019.01.04)
	부모자산	1억 5천 이하 1억 5천-3억 3억-10억 10억 이상	446(47.5%) 271(28.9%) 205(21.9%) 16(1.7%)	가구당 평균 자산 기준 (내일 경제 미디어, 2020.12.18)
	삶의 만족도		3.62(0.78)	5점 척도

응답자의 대부분은 인문/사회(36.7%) 및 자연/공학(45.1%)의 전공자로서, 평균 2회 이상의 일자리 경험이 있었다. 또한 25%가량의 응답자가 전공 선택의 이유로서 취업과의 관련성을 꼽았으며, 졸업 유예 경험자 역시 비슷한 비율을 보였다. 대학 및 전공 만족도는 삶

의 만족도와 유사하게 평균 이상의 수치를 나타내고 있으며, 평균적으로 6회 이상의 진로/취업 준비 프로그램 참여 경험이 있는 것으로 드러났다. 교육 및 능력 수준과 업무의 일치 정도에 대해서는 절반 이상의 응답자가 일치하지 않는다고 응답했지만, 전공과 업무의 일치도에서는 78% 이상의 응답자가 보통 이상의 수준을 가지고 있다고 밝혀 눈길을 끈다.

<표 2> 연구 대상 집단의 학교생활/취업 활동/직장 관련 변수

구분	변수		빈도	비고
학교생활	전공	인문/사회	345(36.7%)	0=인문/사회
		자연/공학	423(45.1%)	1=자연/공학
		교육	32(3.4%)	2=교육
		의학	56(6.0%)	3=의학
		예체능	82(8.7%)	4=예체능
	GPA		79.8(8.45)	백분율 점수로 조정
	일자리 횟수		2.28(1.91)	일자리 경험 횟수
	어학연수 경험 있음		108(11.5%)	0=없다, 1=있다
	졸업 유예 경험 있음		232(24.7%)	
	취업목표 존재		561(59.8%)	
	대학 만족도		3.32(0.89)	5점 척도
	전공 만족도		3.54(0.92)	
	직업훈련 경험		372(39.7%)	0=없다, 1=있다
	전공 선택 이유		243(25.9%)	0=취업/직업 관련, 1= 그 외
취업 활동	진로/취업 준비 프로그램 참여		6.27(6.38)	프로그램 참여 횟수
	취업 준비 활동 경험		591(63.0%)	0=없다, 1=있다
직장 관련	인턴 경험		171(18.2%)	0=없다, 1=있다
	외국어 능력 요구 수준	필요 없음	438(46.7%)	직무에서 외국어가 필요한 정도
		보통	143(15.2%)	
		필요	357(38.1%)	
	요구 자격증 존재		545(58.1%)	0=없다, 1=있다
	직무 만족도		3.47(0.88)	5점 척도
	교육-업무 일치도	불일치	560(59.7%)	교육 수준과 업무의 일치 정도
		보통	207(22.1%)	
		일치	171(18.2%)	
	능력-업무 일치도	불일치	566(60.3%)	개인 능력과 업무 수준의 일치 정도
		보통	179(19.1%)	
		일치	193(20.6%)	
	전공-업무 일치도	불일치	206(21.9%)	전공과 업무 분야의 일치 정도
		보통	270(28.8%)	
		일치	462(49.3%)	
합계			938명	

2. 연구방법

본 연구는 실질임금과 유보임금의 격차를 설명하는 요소들이 어떠한 것이 있는지 정규직으로 취업한 대졸자들의 대학 생활을 중심으로 그들의 인구·사회적 특성 및 직장 생활 관련 변인들의 영향력을 파악하는 데 그 목적이 있다. 일반적으로 OLS에 기초한 회귀모형은 종속변수와 독립변수 간의 선형성, 변수 간의 독립성 등 엄격한 가정을 만족해야 하며, 특히 오차항에 대한 이분산성(heteroscedasticity)이 존재하는 경우 올바른 결과를 얻기 어렵다. 이를 위하여 Koenker와 Bassett(1978)가 제시한 분위회귀분석(quantile regression)을 이용하게 되는데, 이는 이상치(outliers)나 오차항의 분포에 민감하게 반응하지 않는 장점과 함께, 다양한 분위수 값을 추정하여 종속변수분포의 특성을 알 수 있는 장점을 가진다(김명중, 박범조, 2013). 또한 종속변수의 조건부 평균을 사용하는 고전적인 OLS에 비하여 분위회귀분석은 종속변수의 조건부 τ분위(conditional τ−quantile)를 중심으로 선형모형을 사용하여 임의로 표본을 나누지 않고, 분위별로 가중치를 달리 주면서 모든 관측치를 사용하여, 표본 선택 편의(sample selection bias) 문제를 해결하는 것으로 알려져 있다(김유선, 2009). 이를 통하여 분위 회귀모형을 통해서 추정된 회귀계수는 단지 특정 분위에 의존하게 된다.

이번 연구를 위하여 설정한 분위회귀분석 모형은 다음과 같다.

$$y_i = \beta_\tau x_i + u_{\tau i},\ Q_\tau(y_i \mid x_i) = \beta_\tau x_i (i = 1,2,...,n)$$

β_τ는 τ분위 계수 값이며 $u_{\tau i}$는 오차항을 의미한다. 그리고 $Q_\tau(u_{\tau i} \mid x_i)$는 독립변수가 주어질 때 종속변수의 τ번째 조건부 분위에 해당한다. β_τ에 대한 추정치는 해당 분위에서 다음의 함수를 최소화하여 얻어진다(조장식, 최승배, 강창완, 2018).

$$Min[\sum_{y_i > \beta x_i} \tau \mid y_i - \beta x_i \mid + \sum_{y_i < \beta x_i} (1-\tau) \mid y_i - \beta x_i \mid],\ 0<\tau<1$$

τ은 양인 오차에 부여되는 가중치이며 $1-\tau$은 음인 오차의 가중치에 해당한다. 분위회귀분석을 위하여 분위 수 τ의 값을 0.10, 0.25, 0.50, 0.75, 0.95로 분위의 양극단 및 사분위수를 포함하도록 설정하였다. x_i는 독립변수로서 <표 1>과 <표 2>에서 제시한 주요 인구·사회경제적 특성 및 학교생활/취업 활동/직장 관련 변수들을 주요 변인으로 설정하고, y_i는 종속변수로서 자연로그를 취한 연봉 형태의 실질임금과 유보임금 간의 차이를 뜻한

다. 이를 토대로 노동시장 진입을 결정한 유보임금보다 실질임금이 높은 대졸 취업자를 연구 대상으로 한정하여 분석을 수행한다.

Ⅳ. 연구결과

1. 분위별 임금구조 분석 결과

<표 3>과 <표 4>는 실제 임금이 유보임금에 비하여 높은 집단을 대상으로 분위별 평균 임금 간 격차를 보여주고 있다. 가장 낮은 분위의 집단은 실제 임금과 유보임금이 정확하게 일치하는 집단으로 구성되어 있다. 국공립 대학의 졸업자가 사립대학 졸업자보다 평균적으로 두 임금 간 격차가 높은 것으로 나타나고 있고, 같은 분위 내에서도 남성이 여성보다 높은 임금을 받는 것으로 나타났다. 또한 상위 분위에서 인문/사회계열 전공자가 두 임금 간 격차가 크게 나타나고 있다. 앞선 집단과 마찬가지로, 양극단 분위로 갈수록 대부분의 독립변수에 대하여 임금 간 격차가 커지고 있음을 알 수 있다.

<표 3> 분위별 임금구조 분석-기관 및 인구·사회경제적 특성

구분	변수		τ-분위					
			<0.1	~0.25	~0.5	~0.75	~0.9	>0.9
기관 특성	설립기준	국공립	.000	.028	.077	.176	.274	.474
		사립		.024	.076	.162	.276	.458
	소재지	수도권		.025	.075	.164	.270	.452
		지방		.025	.079	.168	.280	.480
개인 특성	성별	남성		.024	.078	.169	.276	.461
		여성		.025	.074	.162	.274	.461
	나이	25세 미만		.025	.070	.159	.278	.508
		25~30세		.025	.077	.167	.274	.454
		30~35세		.021	.079	.183	.291	.482
사회경제적 변인	아버지 학력	고졸 이하		.024	.074	.167	.271	.482
		전문대졸		.016	.076	.158	.280	.434
		대졸 이상		.028	.082	.166	.283	.448
	어머니 학력	고졸 이하		.024	.074	.166	.276	.472
		전문대졸		.028	.069	.149	.284	.435
		대졸 이상		.026	.089	.173	.270	.448
	부모소득	200만원 이하		.026	.078	.174	.262	.394
		200-500만원		.023	.076	.164	.276	.470
		500-1,000만원		.030	.078	.166	.281	.454
		1,000만원 이상	-	.039	.069	.156	.266	.546
	부모자산	1억 5천 이하	.000	.024	.075	.165	.275	.456

구분	변수		τ-분위					
			<0.1	~0.25	~0.5	~0.75	~0.9	>0.9
		1억 5천-3억		.026	.078	.167	.264	.451
		3억-10억		.026	.076	.166	.294	.480
		10억 이상		-	.070	.169	.269	-
	삶의 만족도		3.72	3.54	3.61	3.61	3.72	3.89

<표 4> 분위별 임금구조 분석-학교생활/취업 활동/직장 관련 변수

구분	변수		τ-분위					
			<0.1	~0.25	~0.5	~0.75	~0.9	>0.9
학교생활	전공	인문/사회	.000	.025	.075	.168	.278	.480
		자연/공학		.024	.077	.166	.277	.451
		교육		.028	.082	.142	.265	.450
		의학		.020	.077	.172	.270	.428
		예체능		.033	.069	.163	.263	.438
	GPA		79.4	80.0	79.6	79.7	81.3	80.2
	일자리 횟수		2.28	2.23	2.26	2.38	2.36	2.12
	어학연수 경험		.000	.028	.064	.170	.272	.468
	졸업 유예 경험			.025	.077	.161	.280	.507
	취업목표 존재			.025	.078	.169	.275	.474
	대학 만족도		3.29	3.21	3.41	3.41	3.45	3.49
	전공 만족도		3.46	3.50	3.67	3.55	3.67	3.77
	직업훈련 경험		.000	.024	.081	.169	.277	.479
	전공 선택 이유			.023	.079	.171	.270	.508
취업 활동	진로/취업 준비 프로그램 참여		5.25	5.39	5.94	5.55	7.87	6.85
	취업 준비 활동 경험		.000	.025	.077	.164	.270	.454
직장 관련	인턴 경험			.029	.083	.167	.285	.461
	외국어 능력 요구 수준	필요 없음		.027	.077	.163	.266	.460
		보통		.024	.081	.166	.278	.481
		필요		.023	.074	.169	.282	.455
	요구 자격증 존재			.025	.073	.164	.271	.465
	직무 만족도		3.47	3.24	3.51	3.63	3.76	3.89
	교육-업무 일치도	불일치	.000	.024	.075	.167	.268	.463
		보통		.028	.074	.163	.270	.438
		일치		.024	.081	.163	.295	.464
	능력-업무 일치도	불일치		.025	.077	.167	.272	.455
		보통		.028	.069	.148	.270	.458
		일치		.022	.078	.171	.289	.473
	전공-업무 일치도	불일치		.024	.070	.162	.283	.424
		보통		.026	.072	.166	.274	.446
		일치		.024	.080	.167	.272	.487
합계			550명					

2. 분위 회귀분석 결과

이 절에서는 대졸자의 유보임금과 실질임금 간의 차이를 분석하기 위해 OLS 회귀분석과 분위회귀분석 결과를 함께 제시하였다. 먼저 OLS 회귀분석의 타당성을 확인하기 위하여 오차항의 분산에 대한 이분산성 평가에 활용되는 Breusch-Pagan/Cook-Weisberg 검정 결과, 등분산에 대한 가정이 통계적으로 유의하게 나타나(χ^2=1390.154, p<.001), 두 임금 간 격차에 대한 이질성이 존재하는 것으로 나타났다.

<표 5>는 두 임금 간 격차에 대한 기관 및 인구·사회경제적 특성의 효과를 보여준다. 사립대학 졸업자는 두 임금 간 격차에 부(−)의 영향을 주고 있는 것으로 나타나는 데 반해, 가장 임금 간 격차가 큰 최상위 계층(90%)에서는 유의하지 않으며, 오히려 정(+)의 영향을 주는 있는 것으로 나타나고 있어 눈길을 끈다. 이와 함께 최상위 계층(90%)에서는 남성보다 여성이 임금 간 격차에 부(−)의 영향을 주고 있는 것으로 나타났으며(β=−.038, p<.05), 고졸인 아버지를 둔 집단에 비하여 전문대졸 이상의 아버지를 둔 집단이 임금 간 격차에 정(+)의 영향을 주고 있는 것으로 드러났다(β=.006, p<.05). 부모소득의 경우, 200만원 미만의 소득을 가진 집단에 비해 500−1000만원 사이의 소득을 가진 집단에서는 임금 간 격차에 대하여 부(−)의 영향을 주는 반면(β=−.041, p<.05), 1,000만 원 이상의 소득을 가진 집단은 정(+)의 영향을 주고 있었다(β=.018, p<.05).

<표 5> 두 임금 간 격차 인식에 대한 영향요인 분석−기관 및 인구·사회경제적 특성

구분	변수		OLS	τ=0.1	τ=0.25	τ=0.5	τ=0.75	τ=0.9
			β	β	β	β	β	β
기관 특성	설립기준		.015	−.141	−.004*	−.018*	−.035*	.024
	소재지		.001	.001	−.005	.001	−.005*	−.018*
개인 특성	성별	여성	.019	−.011	−.024	.001	.001	−.038*
	나이	25~30세	−.008	−.006	−.002	.030	.020	−.031*
		30~35세	−.070*	.001	.026	.085	.092	.012
사회 경제 적 변인	아버지 학력	전문대졸	.015	.001	.004	−.009	−.004	.006*
		대졸 이상	−.004	.005	.001	−.007*	.001	−.009
	어머니 학력	전문대졸	.007	.005	.006	−.012	−.006	−.027
		대졸 이상	−.020	.002	.019**	.028*	.030	.025
	부모 소득	200−500만원	.003	.007	.006	−.010	−.026	.004
		500−1,000만원	.011	.003	−.003	−.025	−.034	−.041*
		1,000만원 이상	−.072*	.045	.053	.014	−.001	.018*
	부모 자산	1억 5천−3억	.009	−.004	−.012	.001	−.013	−.037
		3억−10억	−.003	.002	−.009	−.011	−.002	.008
		10억 이상	.058	−.012	.054	.001	−.113	−.091
	삶의 만족도		.004	−.002	−.006	−.005	.002	−.011

*reference: 국·공립, 수도권, 남성, 25세 미만, 고졸 이하, 200만 원 미만, 1억 5천 미만

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 6>은 학교생활, 취업 활동 및 직장 관련 변수가 두 임금 간 격차에 미치는 영향을 보여주고 있다. 모든 분위에서 임금 간 격차에 대한 유의한 영향을 주는 변수는 존재하지 않지만 다른 분위 수보다 최상위 계층(90%)에서 유의한 영향을 주는 독립변수가 상당수 확인되고 있다. 먼저 취업목표(β=.034, p<.01)가 존재하고 교육-업무 일치도(β=.174, p<.05)가 높으며 취업 전 일자리 횟수(β=.005, p<.05)가 많은 취업자가 그렇지 않은 집단보다 임금 격차에 정(+)의 영향을 주고 있다. 그리고 전체적으로 요구 자격증이 존재하거나 직업훈련 경험이 있는 취업자의 경우에는 임금 격차에 부(−)의 영향을 보여주고 있는 것으로 나타나, 그러한 조건들이 졸업 후 예상되는 임금에 대한 예측력을 높이는 데 기여할 수 있음을 보여준다.

<표 6> 두 임금 간 격차 인식에 대한 영향요인 분석-학교생활/취업 활동/직장 관련 변수

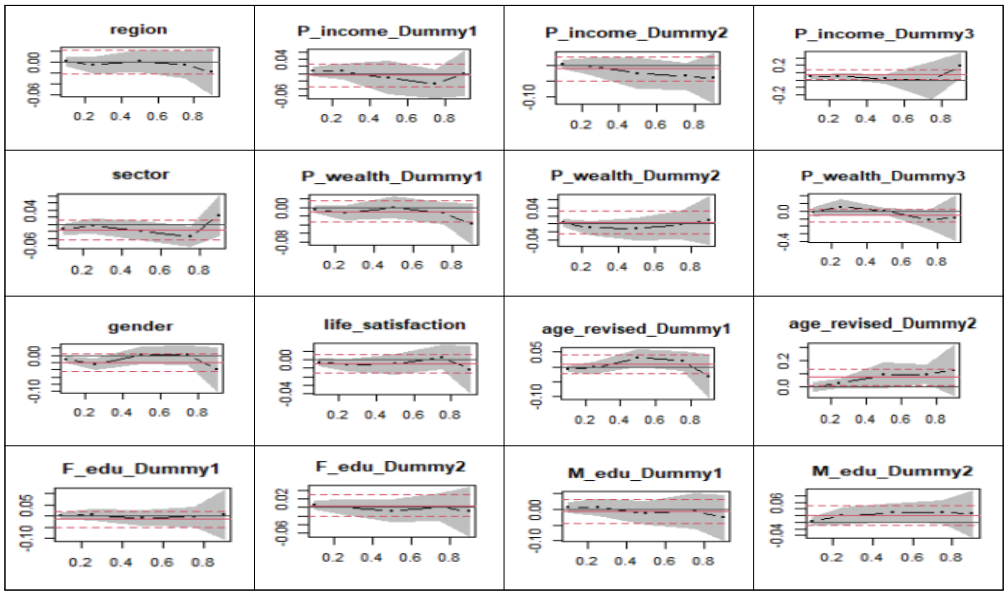
구분	변수		OLS	τ=0.1	τ=0.25	τ=0.5	τ=0.75	τ=0.9
			β	β	β	β	β	β
학교생활	전공	자연/공학	.001	.006	−.003	.009	.009	.055
		교육	−.073	−.031	−.028	−.045	−.027	−.032
		의학	−.041	−.001	−.045	−.042	.046	.121
		예체능	.048	.008	.008	.041	.081	.106
	GPA		.001	.001*	.001	.001	.001	.001
	일자리 횟수		−.004	−.003*	−.001	.001	−.003	.005*
	어학연수 경험		−.019	.012	−.001	−.016*	.003	.001
	졸업유예 경험		−.004	.010	−.014*	−.007	.012	−.007
	취업목표 존재		.016	.007	.003*	.010*	.015*	.034**
	대학 만족도		.008	.001	.005	.005	.019	.001
	전공 만족도		.006	.001	.004	.005	.004*	.019
	직업훈련 경험		−.063***	−.005	−.018	−.028	−.088***	−197*
	전공 선택 이유		−.005	−.006	.010*	.010	−.042	−.056
취업활동	진로/취업 준비 프로그램 참여		−.001	−.001	−.001	.001	.001	−.001
	취업 준비 활동 경험		.024	−.005	.029	.016	.031*	.084
직장관련	인턴 경험		.015	.019*	.006*	.016	.008	−.012*
	외국어 능력 요구 수준	보통	−.022	−.011	−.001	−.029	−.085	.006
		필요	−.021	−.017	−.024	−.044	−.052	−.001
	요구 자격증 존재		−.013	−.019	−.011	−.018	−.009***	−.052**
	직무 만족도		.012	−.001	−.004	.008*	.017	.017
	교육-업무 일치도	보통	.008	−.018	.013	.020	.004*	−.124*
		일치	.048	.001*	.017*	.048*	.152*	.174*
	능력-업무 일치도	보통	.021	.013	.010	.010	.020*	.170
		일치	−.068*	−.004	−.044	−.062	−.097	−.118*
	전공-업무 일치도	보통	−.001	.014**	.014*	−.006*	−.013*	.025*
		일치	.004	−.001**	−.001	−.019	−.018	−.013
R^2			.046	.133	.148	.170	.228	.371

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

3. 분위수별 회귀계수 변화 분석

분위 수 회귀 추정 결과를 토대로 개별 독립변수별 분위수 당 회귀계수의 변화 패턴을 그래프로 다음과 같이 나타내었다. [그림 2]는 두 임금 간 격차에 대한 기관 및 인구·사회경제적 특성의 분위수별 차이를 보여주고 있으며, [그림 3]은 학교생활, 취업 활동 및 직장 관련 변수의 영향력이 분위수별로 어떻게 나타나고 있는지를 제시하고 있다.

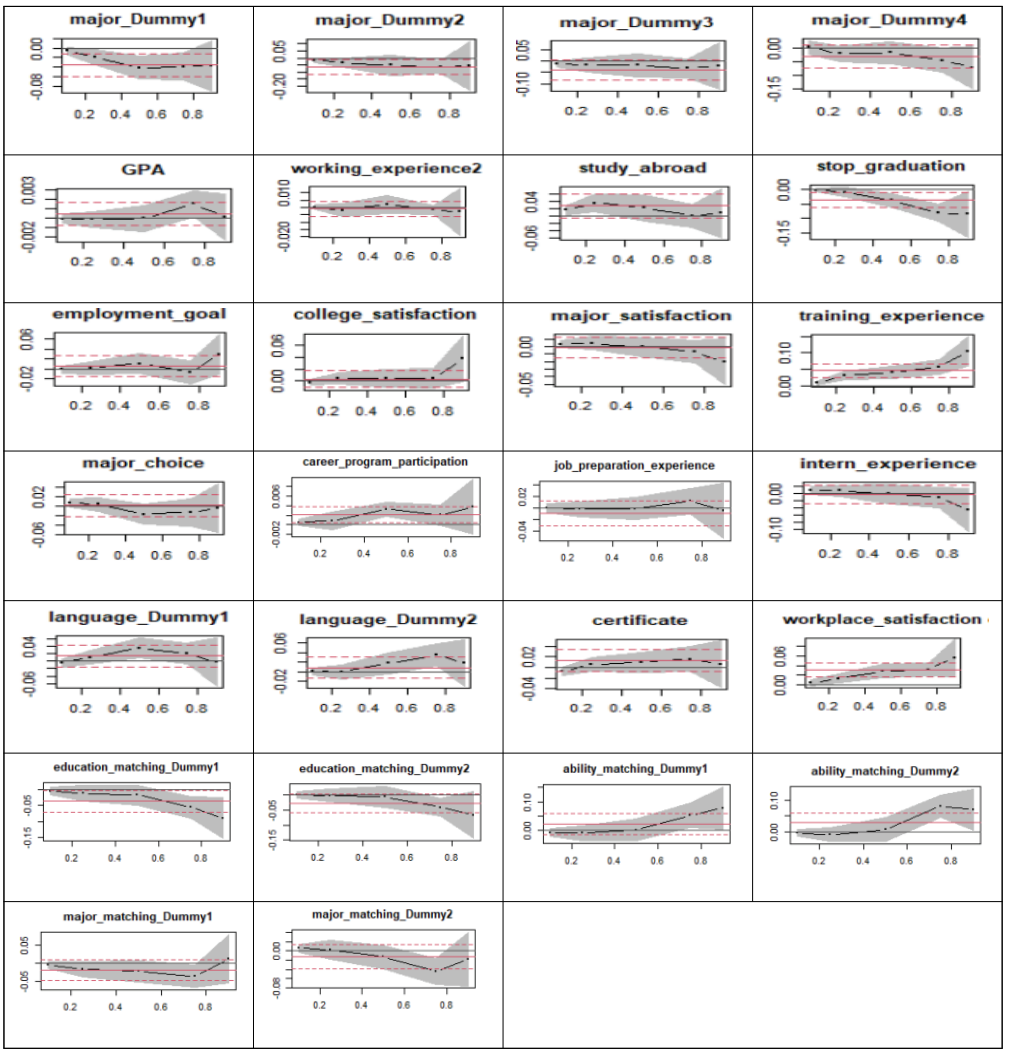
먼저 기관 및 인구·사회경제적 특성의 영향력을 살펴보면, 분위 수 증가에 따라 지방 대학 출신자들의 임금 격차에 대한 부(−)적 효과가 확대되며, 사립대학 졸업자들의 임금 격차에 대한 부(−)적 효과가 상위 계층에서 정(+)적 효과로 전환되는 모습이 나타난다. 또한 고소득 부모를 둔 집단에서 임금 격차에 대한 부(−)적 효과가 나타나고 있으며, 나이가 어린 집단에 비하여 많은 집단에서 임금 간 격차와의 정(+)적인 관계성을 보여주었다.



[그림 2] 기관 및 인구·사회경제적 특성의 영향력 변화 추이

다음으로 학교생활, 취업 활동 및 직장 관련 변수의 임금 격차에 대한 영향력을 살펴보았다[그림 3]. 인문/사회계열에 비하여 다른 전공들 모두 임금 격차에 대한 부(−)적 효과를 주고 있으며, 분위 수가 올라갈수록 그 영향력이 확대되어가는 양상을 보인다. 이는 전공 만족도, 졸업 유예 경험, 인턴 경험에서 같은 형태로 관측되는 추세이며, 교육−전공 일

치도가 높은 집단에서도 유사하게 나타나고 있음을 알 수 있다. 이에 반해 직업훈련 경험의 존재와 높은 직무 만족도는 임금 격차에 대한 정(+)적인 효과를 주면서 분위 수가 높아질수록 그 영향력을 확대해 나가고 있는 것으로 보인다. 또한 능력과 업무 간의 일치도가 높을수록 임금 격차에 대한 정(+)적인 효과를 주면서 그 영향력을 확대해 나가는 경향을 나타낸다. 이는 직무일치도가 높을수록 실제임금이 높게 나타날 가능성을 보여준다.



[그림 3] 학교생활/취업 활동/직장 관련 변수의 영향력 변화 추이

Ⅴ. 결론 및 시사점

본 연구는 4년제 대학을 졸업한 정규직 취업자가 실제로 받는 임금과 유보임금의 수준을 중심으로 그 격차를 어떤 변수들이 설명할 수 있는지를 살펴보았다. 선행연구들은 임금결정요인을 분석하기 위한 관련 변수들을 개인 수준부터 직장 요인에 이르기까지 살펴보았는데, 여기서는 단순히 임금수준이 아닌 실제와 현실 간의 차이를 분석한다는 점에서 차별성을 가진다. 이를 위하여 2017 대졸자직업이동경로조사(2017 GOMS) 자료를 분석하여 OLS 회귀분석과 분위회귀분석을 실시한 후 개별 독립변수의 회귀계수 변화 추이를 살펴보았다. 추가적으로, 실질임금과 유보임금과의 차이를 통하여 분위수별로 연구대상을 나누어 비교해 보았다. 이를 통해 회귀계수들의 부호, 크기, 유의도 및 증감 패턴에서도 분위 수별 특징을 드러내고 있는 것으로 확인되었다.

실질임금을 유보임금 이상으로 얻게 되면서 취업시장을 졸업한 대졸자 집단의 성격을 이해하기 위해서는 취업 활동에 대한 개별적 노력과 대학 생활을 중심으로 한 준비상황에 관심을 가지고 분석 결과를 살펴볼 필요가 있다. 기관 및 인구·사회경제적 특성 가운데 소재지의 역할을 살펴보면, 수도권과 지방의 임금 격차가 존재하면서 지방 대학 졸업자의 실질임금 수준에 부(−)적 영향을 끼치고(신혜숙, 민병철, 남수경, 2014; 채구묵, 2007) 이는 곧 유보임금과의 격차를 줄이는 요인으로 작용하고 있음을 확인하였다. 일반적으로 사립대학은 국공립대학에 비하여 높은 등록금과 교육비용을 요구하고 있으며, 이를 교육비 투자 대비 수익의 관점에서 살펴보면 재학생들은 졸업 후 상대적으로 높은 임금을 기대하게 된다(Coleman & DeLeire, 2003; Paulsen, 2001). 이는 실질임금과 유보임금의 차이가 크게 나타나는 집단에서 정(+)적인 영향력을 가지고 있음을 통해 알 수 있다. 또한 부모소득이 높은 집단에서 두 임금 간의 격차가 줄어드는 연구 결과는 대학의 사회이동 강화 역할이 세대 간 경제적 지위의 이전에 영향을 미치면서 다른 집단과 차별화된 재무 관련 정보를 제공하는 고소득 부모들의 역할을 반증한다(이수빈, 최성수, 2020; 허경옥, 유수현, 2014). 이러한 부모 배경은 실질적인 소득에 대한 예측을 높이는 데 영향을 미치게 되며 본인의 유보임금 수준과 실제 임금과의 차이를 잠재적으로 줄이게 된다.

직업훈련의 경험이 많고, 진로/취업 준비 프로그램 참여 경험이 풍부한 경우에 두 임금 간 격차가 크게 나타나고 있으며, 이는 대학 생활에서의 취업 준비와 실질임금과의 정(+)의 관계성을 보여주는 선행 연구(김강호, 2009; 박성재, 반정호, 2006)를 통해 뒷받침된다. 또한 전공 만족도 및 교육과 직무 간 일치도가 높을수록 임금과 같은 물리적 보상보다 교육 활동 자체에서 얻게 되는 만족감과 자아 성취감, 효능감 등의 질적인 향상에 기초하여 교육성과를 평가하게 된다는 점(김은석, 2015)에서 줄어드는 두 임금 간 격차를 설명할 수 있다. 그리고 졸업 유예 경험은 김현동(2020)의 연구 결과에서 알 수 있듯이 두 임금 간

격차를 줄이는 데 간접적인 영향을 줄 수 있다.

이상의 연구 결과를 통해서 노동시장에 직면하게 되는 대졸자의 현상 인식과 실제로 받게 되는 임금과의 격차에 영향을 끼치는 요인들을 확인할 수 있었다. 최근 대기업을 중심으로 성과급 지급에 대한 논란이 이루어지고 있는 가운데 고용노동부는

> "상여금에 대하여는 근로기준법에 규정된 사항이 없으므로 동 금품의 지급액, 지급조건, 지급대상 등은 단체협약, 취업규칙 등에 명문의 규정이 있는 경우라면 원칙적으로 그 규정에 따라야 하고, 명문의 규정만으로 이를 판단하기 어려운 경우에는 그 동안의 지급관행, 취업규칙-단체협약의 취지 등을 고려하여 노사가 상호 협의하여 결정하는 것이 바람직하다(월간노동법률, 2021)"

로 밝히는 반면, 당기순이익 등 경영성과에 연동하여 지급하는 인센티브(경영성과급)이 임금이라는 법원 판결이 최근 잇달아 내려지면서 이에 대응하기 위한 기업의 움직임이 주목되고 있다(한국경제, 2021.04.21). 이는 노동자들이 취업여부에 큰 영향을 미치는 임금 수준의 결정에 간접적인 영향을 끼치면서 향후 전체 취업시장의 노동공급에 변화를 가져올 가능성이 존재하며, 기업의 입장에서는 어떠한 인력을 채용하여 그 역량을 개발할 것인지에 대한 투자비용 대비 순편익을 재조정하는 작업이 나타날 것으로 기대된다. 연구 결과에서 보여주고 있는 직업훈련 및 직무일치성 강화를 위한 노사 간의 노력은 적정 임금 수준을 결정에 긍정적인 영향을 미치면서 성과급 지급 이슈 등으로 대표되는 임금을 둘러싼 잠재적 갈등을 완화하고, 이에 소비되는 역량을 생산성 강화로 전환할 수 있는 선순환으로 이어질 것으로 보인다.

이처럼 유보임금과 실제 임금의 격차를 확인하는 것은 결국 노동시장에 참여하게 되는 예비 취업자인 대졸자의 기대와 현실 간의 거리감을 살펴보는 것으로서 실제로 노동시장에 참여할 것인지를 추정하는데 중요한 의미를 지닌다. 너무 큰 현실과의 격차는 결국 노동시장에서의 이탈 가능성을 초래하며, 반대로 유보임금과의 격차가 크게 나타나는 실질임금은 그 자체로 '좋은 일자리'에 대한 물리적 조건을 제시할 수 있는 기초자료가 되면서 왜 이러한 일이 발생하는지에 대하여 다양한 연관변수들의 특성을 살펴볼 수 있을 것이다. 다만 본 연구는 기존에 실질임금 중심으로 살펴본 임금 결정요인 분석에서 벗어나 현실과의 거리감을 살펴보았다는 데 의의가 있지만, 기존의 연구에서 다뤄왔던 임금 관련 변수들을 중심으로 분석을 진행했다는 한계가 있다. 향후 연구에서는 대졸자의 유보임금에 '기대'의 측면을 좀 더 반영하여 이에 영향을 미치는 심리적/질적 요인을 중심으로 대학 생활 변인들의 영향력을 살펴보는 노력이 필요할 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

강순희, 어수봉, 최기성(2015). 미취업자의 직업훈련 참가 결정요인과 고용성과 분석. **HRD 연구, 17**(2), 267-298.

강주연, 김기승(2014). 여성 근로자 분포와 직무에 따른 직종별 남녀 임금격차 분석. **노동경제논집, 37**(4), 141-222.

구정화(2008). 대학생의 희망직업 및 기대임금에서 성 차이-4년제 대학 인문 및 사회계열을 중심으로. **시민교육연구, 40**(4), 1-20.

김강호(2009). 학력과 직업훈련 참여가 임금에 미치는 효과. **농업교육과 인적자원개발, 41**(3), 123-151.

김덕호(2019). 대졸 청년의 실업자 내일배움카드제 성과 분석. **직업능력개발연구, 22**(3), 1-37.

김명중, 박범조(2013). R을 이용한 분위수회귀 분석: 경제외적 요인이 기대수명에 미치는 영향. **산업연구 37**(2). 33-58.

김보민, 조대연(2018). 졸업 유예의 취업 및 임금효과 분석. **한국노사관계학회 학술대회, 한국고용노사관계학회**, 491-523. 2월 23일. 서울: 한양대학교 경제금융대학.

김유선(2009). 한국 노동시장의 임금결정요인: OLS 회귀분석과 분위회귀분석. **산업관계연구, 19**(2), 1-25.

김유선(2019). 한국의 노동생산성과 실질임금 추이: 생산성에 못 미치는 임금인상, 임금 없는 성장. **한국노동사회연구소 이슈페이퍼, 2019**(7), 1-10.

김은석(2015). 대학 전공 선택 기준에 따른 대졸청년층의 직장만족도 차이 분석. **진로교육연구, 28**(3), 85-101.

김은희(2003). 유보임금에 기초한 기혼여성의 노동력 평가 및 정책적 적용에 관한 연구. 이화여자대학교, 박사학위논문.

김현동(2020). 대학졸업유예자 특성에 따른 기대임금과 실제임금의 격차에 미치는 영향. **노동정책연구, 20**(2), 105-141.

김형근, 김일태(2016). 임금결정요인 및 성별 임금격차 분석: 지역고용조사를 중심으로. **한국지역경제연구, 35**, 5-20.

김혜진, 오호영(2016). 청년층의 취업 눈높이 패널 분석. **노동경제논집, 39**(3), 1-32.

내일경제미디어(2020.12.18). 통계청, 올해 가구당 평균 자산은 4억 4,543만원. http://www.naeilbiz.com/news/articleView.html?idxno=1208에서 2021.10.18 인출

문영만(2019). 대기업과 중소기업 임금격차 및 결정요인. **노동경제논집, 42**(1), 43-72.

박선영, 신동균(2014). 한국의 명목 및 실질임금의 유연성 정도와 성격에 대하여. **노동경제논집, 37**(2), 1-47.

박성익, 조장식(2016). 표본선택 편의를 반영한 임금결정요인 분석. **한국데이터정보과학회지, 27**(5), 1317-1325.

박성재, 반정호(2006). 대졸 청년층 취업준비노력의 실태와 성과. **한국인구학, 29**(3), 29-50.

박정민, 이기원, 하은솔(2018). 청년 채무 보유의 관련요인: 부모 사회경제적 특성의 역할. **한국사회복지학, 70**(4), 93-116.

박주상, 문영만(2018). 대졸 청년층의 노동시장 성과 결정요인: 대학 재학 중 노동경험을 중심으로. **지역사회연구, 26**(4), 151-170.

박천수, 박화춘(2020). 대학생의 음주와 흡연 습관이 학업성적 및 졸업 후 일자리 성과에 미치는 영향. **진로교육연구, 33**(3), 109-134.

박화춘, 박천수(2019). 진로교과목과 직장체험 참여 경험이 일자리 만족, 직업과 적성 및 전공 일치에 미치는 영향: 4년제 대학생을 중심으로. **진로교육연구, 32**(3), 109-137.

박환보(2011). 대졸자 취업에 미치는 개인배경과 대학 특성의 영향. **직업능력개발연구, 14**(3). 1-25.

박효진, 은선경(2012). 경력단절 경험을 가진 여성의 노동시장 재진입에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 미취학 자녀를 둔 여성의 일-가족양립 정책과 서비스를 중심으로. **한국가족복지학, 17**(1), 5-29.

변금선(2013). 청소년기 빈곤이 청년기 노동시장 성취에 미치는 영향에 대한 연구. **사회복지정책, 40**(4), 345-373.

변금선(2015). 가구 소득계층에 따른 청년 노동시장 성과의 차이: 취업 이행기간 및 임금수준을 중심으로. **직업능력개발연구, 18**(1), 129-161.

송헌재, 신우리(2017). 가계부채와 기혼여성 노동공급의 관계 분석. **노동경제논집, 40**(1), 37-68.

신광영(2011). 한국의 성별 임금격차: 차이와 차별. **한국사회학, 45**(4), 97-127.

신혜숙, 민병철, 남수경(2014). 취업지원 프로그램 참여 및 취업성과에 대한 '대학취업지원기능 확충사업'의 효과 분석. **아시아교육연구, 15**(2), 201-223.

심재휘, 김경근(2015). 대졸 청년층의 초기 노동시장 성과 영향요인 분석: 대학 재학기간을 중심으로. **한국교육학연구, 21**(1), 113-138.

오호영(2020). 정규직-비정규직 간 훈련격차와 임금효과. **노동경제논집, 43**(3), 33-61.

월간노동법률(2021.4.2). 외국계 기업의 세일즈 인센티브 관련 제반 이슈. https://www.worklaw.co.kr/view/view.asp?in_cate=119&gopage=1&bi_pidx=32173에서 2021.10.15 인출.

유찬희, 엄진영, 김윤진(2018). **최저임금 인상이 농업 부문에 미치는 영향과 정책 과제(정책연구보고 P247)**. 나주: 한국농촌경제연구원.

이대웅, 손주희, 이소담, 권기헌(2015). 대졸 청년층의 노동시장 성과 결정요인 분석: 위계선형모형(Hierarchical Linear Model)을 중심으로. **한국정책학회보, 24**(4), 125-155.

이대창(2019). 청년층 경력이동과 분절노동시장. **예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9**, 1215-1224.

이미림(2019). 취업성공패키지 참여자들의 단계별 통합적 취업지원 프로그램 경험과정에 대한 연구. **취업진로연구, 9**(1), 1-31.

이수빈, 최성수(2020). 한국 대학들의 사회이동 성적표: 경제적 지위의 세대 간 이동과 유지에서 대학이 하는 역할. **한국사회학, 54**(1), 181-240.

이승준(2019) 전공-직무 불일치의 결정요인과 임금에 미치는 영향에 관한 연구. 서울대학교, 박사학위논문.

이우진, 최은영(2020). 한국의 임금격차와 요인별 기여. **경제발전연구, 26**(2), 87-126.

이전이, 유지현, 강영민, 박주호(2017). 대학 졸업유예가 취업 및 임금에 미친 효과. **교육재정경제연구, 26**(4).

이정미, 길혜지(2019). 대졸자의 대학교육 및 취업 준비 경험이 전공일치 취업에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구, 37**(5), 127-148.

임다희, 조일형, 권기헌(2014). 대졸자의 취업성과 결정요인에 관한 연구: 임금 및 직무만족을 중심으로. **GRI 연구논총, 16**(3), 529-554.

임미정(2020). 대졸자의 자격보유가 취업과 일자리적합도에 미치는 영향 분석. **한국융합학회논문지, 11**(7), 223-230.

임찬영(2008). 전공불일치 결정요인과 전공불일치가 근속과 임금 간의 관계에 미치는 영향. **노동정책연구, 8**(1), 95-123.

전현정, 이정민, 백승희(2020). 경향점수 매칭과 생존분석을 활용한 대학졸업자들의 첫 일자리 획득 시점과 영향요인 검증. **직업능력개발연구, 23**(2), 181-211.

조성은, 이영민(2019). 대졸자의 자격 취득 결정요인 및 자격의 효과분석. **직업능력개발연구, 22**(3), 69-98.

조장식, 최승배, 강창완(2018). 분위회귀모형을 이용한 대졸자 임금 분석. **Journal of The Korean Data Analysis Society, 20**(1), 237-246.

주사총, 이정언(2016). 임금만족이 직무만족과 이직의도에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지, 16**(10), 693-700.

중앙일보(2019.9.10). 한국 대졸 비율은 OECD 중 1위, 취업률 평균 못 미쳐. https://news.joins.com/article/23575338에서 2021.10.17 인출.

채구묵(2007). 신규대졸자의 취업 및 임금수준 결정요인 분석. **한국사회복지학, 59**(4), 35-61.

최광성, 강동우, 최충(2018). 지역이동이 대졸자의 임금 변화에 미치는 영향. **노동경제논집, 41**(2), 61-88.

최민정(2015). 여성의 노동공급유형 및 임금결정요인 분석: 임금근로와 자영업 간 비교. **사회복지정책, 42**(3), 107-133.

최지원(2018). 대졸자의 첫 일자리 학력 및 스킬 미스매치와 개인 특성, 취업준비 특성, 첫 일자리 특성 및 첫 일자리 성과의 관계. **직업능력개발연구, 21**(2), 1-30.

최필선, 민인식(2015). 부모의 교육과 소득수준이 세대 간 이동성과 기회불균등에 미치는 영향. **사회과학연구, 22**(3), 31-56.

한겨레(2020.4.22). 대졸 신입사원 평균연령 30대…외환위기 때보다 6살 늘었다. https://www.hani.co.kr/arti/economy/working/941533.html에서 2021.10.9 인출.

한국경제(2021.8.24). 잇따르는 '경영성과급=임금'판결... 기업의 대응은? https://www.hankyung.com/economy/article/202108245052i에서 2021.10.20 인출.

한국노동조합총연맹(2019.1.4). 2019년 한국노총 표준생계비 산출 결과. 한국노동조합총연맹 보도자료. http://inochong.org/report/221396에서 2021.10.20 인출.

허경옥, 유수현(2014). 부모의 경제자원이전과 상속이 가계경제구조, 재무구조, 재무관리행동에 미치는 영향 분석. **Financial Planning Review, 7**(2), 95-120.

허식(2007). 지역간 임금격차에 관한 요인분해: 수도권과 비수도권 중심으로. **산업경제연구, 20**(1), 1-16.

황광훈(2018). 청년취업자의 주관적 미스매치 결정요인 및 임금효과 분석. **산업노동연구, 24**(2), 181-214.

황여정, 백병부(2008). 대졸 청년층의 노동시장 성과 결정요인. **직업능력개발연구, 11**(2), 1-23.

황성환(2014). 불확실성이 구직시장의 미스매치에 미치는 영향. 서울대학교, 석사학위논문.

황해정(2020). 뷰티계열 대학생의 재학 중 일 경험과 전공 만족도가 전공 일치 첫 일자리에 미치는 영향. **융합정보논문지, 10**(11), 288-295.

Albert, C., Garcia-Serrano, C., & Hernanz, V. (2010). On-the-job training in Europe: Determinants and wage returns. *International Labour Review, 149*(3), 315-341.

Bagger, J., Fontaine, F., Postel-Vinay, F., & Robin, J. M. (2014). Tenure, experience, human capital, and wages: A tractable equilibrium search model of wage dynamics. *American Economic Review, 104*(6), 1551-1596.

Chevalier, A. (2011). Subject choice and earnings of UK graduates. *Economics of Education Review, 30*(6), 1187-1201.

Coleman, M., & DeLeire, T. (2003). An economic model of locus of control and the human capital investment decision. *Journal of Human Resources, 38*(3), 701-721.

Croce, G., & Ghignoni, E. (2020). The evolution of wage gaps between STEM and non-STEM graduates in a technological following economy. *Applied Economics, 52*(23), 2427-2442.

Felbermayr, G., Prat, J., & Schmerer, H. J. (2011). Globalization and labor market outcomes: Wage bargaining, search frictions, and firm heterogeneity. *Journal of Economic Theory, 146*(1), 39-73.

Galuscak, K., Keeney, M., Nicolitsas, D., Smets, F., Strzelecki, P., & Vodopivec, M. (2012). The determination of wages of newly hired employees: Survey evidence on internal versus external factors. *Labour Economics, 19*(5), 802-812.

Koenker, R., & Bassett Jr, G. (1978). Regression quantiles. *Econometrica*, *46*(1), 33-50.

Montt, G. (2017). Field-of-study mismatch and over-qualification: Labour market correlates and their wage penalty. *IZA Journal of Labor Economics, 6*(1), 2.

Paulsen, M. B. (2001). The economics of human capital and investment in higher education. In M. B. Paulsen, & J. C. Smart(Eds.), *The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice*(pp. 55-94). New York. NY: Agathon Press.

Stinebrickner, T., Stinebrickner, R., & Sullivan, P. (2018). *Job tasks and the gender Wage Gap among College Graduates*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 24790. from

https://www.nber.org/system/files/working_papers/w24790/w24790.pdf에서 2021.10.20 인출

Sullivan, P. (2010). Empirical evidence on occupation and industry specific human capital. *Labour Economics, 17*(3), 567-580.

Tran, T. Q., & Van Vu, H. (2020). Wage earning differentials by field of study: Evidence from Vietnamese university graduates. *International Journal of Educational Development, 78*, 102271.

ABSTRACT

The Gap between Real Wage and Reserved Wage: A Focus on University Graduates

Youngsik Hwang (Senior Researcher, Chungnam National University)

The purpose of this study is to examine the effect of the variables that are related to the gap between reserved wage and real wage through the prior studies and theoretical framework. According to the Graduates Occupational Mobility Survey (2017 GOMS), this study conducted quantile regression onto segregated cohorts based on the gap between real wage and reserved wage. The result shows that the targeted cohorts increased the wage gaps when they possessed working experience or career program participation. The gaps decreased together with the increase of study major satisfaction or higher education-work consistency. This study compares the effect of the relevant variables upon the gaps between two types of wages and discusses implications on how the graduates could reduce the cognitive gaps, with several suggestions for further study.

Key words: Graduates, Real wage, Reserved wage, University life, Employment

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.067
제39권 제4호, 67-90, 2021.

내러티브 교육과정과 해석학의 상보적 가능성 탐구

노 진 규* · 강 현 석**

자연과학의 발전은 근대 학문의 발전을 이끌었고 사회과학 분야에서도 자연과학 연구 방법인 실증주의를 적극적으로 활용하게 되었다. 하지만 인문사회과학의 탐구 대상인 인간과 사회를 새롭게 바라보는 도구의 필요성이 제기되었다. 이와 관련하여 브루너는 내러티브라는 아이디어로 교육학(교육과정) 영역의 새로운 해석적 전환을 시도하였다. 우리가 만약 내러티브를 보다 잘 이해하길 원한다면 해석학과 관련된 철학적 함의를 파악할 필요성이 있다. 기존 연구에서는 내러티브 교육을 구성주의 틀에서만 이해하고자 하였다. 이는 내러티브 교육을 학교교육의 기술적 적용에 과도한 관심의 발로로 읽힌다. 그러나 해석학은 초기 텍스트의 정확한 해석에서 발전하여 인간 삶에 대한 이해, 실존 자체에 대한 이해의 문제까지 확장했다. 그리고 이 문제에는 언어의 사용과 해석의 문제가 자리 잡고 있다. 이는 마치 브루너가 내러티브를 통하여 존재를 구성하고, 타인을 이해하며, 세상을 만들어가는 과정과 무척 닮아있다. 따라서 본 연구에서는 해석학과 내러티브 사이의 상보적인 가능성을 통하여 추후 교육과정 연구와 해석에 보다 풍부한 가능성을 제시하는데 목적이 있다. 이 논의는 교육과정을 바라보는 관점을 개발에서 이해로, 설명에서 해석으로, 인식에서 존재로 교육과정 패러다임의 새로운 지평을 열 수 있을 것으로 기대된다.

주제어: 브루너, 내러티브, 해석학, 내러티브 교육과정, 내러티브 자아

논문 접수: 2021/10/31 수정본 접수: 2021/12/17 게재 승인: 2021/12/26
* 경북대학교 교육학과 박사과정
** 경북대학교 교육학과 교수 (교신저자: hskang@knu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

근대 과학의 발전은 일상생활의 편리함과 함께 우리 삶을 더욱 풍요롭고 안락하게 만들었다. 교육학 분야에서도 20세기 초 이래 교육과정, 교육방법, 교육심리 연구 영역의 의미를 규정하는데 과학적 실증주의 방법이 주류를 이루었다. 결과적으로 실증주의적 패러다임이 교육 분야의 발전에 많은 기여를 했으며, 대부분의 연구자들은 이 방법이 매우 효율적이며 효과적이라는 지배적인 가치관을 형성하게 되었다.

하지만 그동안 결과에도 불구하고 교육이란 인간을 대상으로 하기에 연구 방법과 관련한 문제의식이 지속적으로 제기되었다. 특히 실증주의 패러다임이 인간 본연의 문제에 집중하기에 무리가 따른다는 한계를 지적하였다. 아이즈너(Eisner)는 교육과정을 미학적 관점(aesthetic)으로 바라보며 사람들은 의미 추구를 중시하고, 그들에게 의미는 주어져 있는 것을 발견하는 것이 아니라 스스로 구성하는 것으로 바라보았다(강현석, 2016b: 177). 한편 교육과정 영역을 존재론, 형이상학을 기반으로 실재(reality)의 본질을 탐구하기도 한다. 우주와 인생의 궁극적이고 본질적인 특징을 이해하고 파악하려는 노력인 것이다. 우리가 생각하는 인간이 산다는 것이 무엇인가를 탐구하거나 세계관, 인생관에 대하여 탐구하며 존재의 본질적 의미를 밝히고자 하는 것이다.

본 연구에서는 교육과정 분야의 실재 문제를 내러티브와 해석학의 상보적 가능성에서 찾고자 한다. 그리고 문제 해결의 첫 실마리로 해석학의 발전 과정을 분석한다. 교육이 누군가에 의하여 정해진 방법 혹은 틀에서 벗어나 끊임없는 대화 속에서 실존의 의미를 찾는 과정이라면 수업도 해석학적으로 실존의 문제와 관련한 중요한 의미를 가질 수 있기 때문이다. 수업은 기존의 정형화(定刑化)된 모습에서 탈피하여 다양성 관점에서 확장될 가능성이 있다.

본 연구에서는 일차적으로 해석학의 발전사 및 가다머의 해석학을 중점적으로 탐구한다. 가다머의 핵심 이론인 선입견, 영향사, 지평의 융합은 내러티브를 제대로 이해하기 위한 구심점(求心點)으로서 역할 가능성을 가진다. 내러티브에서 중요하게 생각하는 실재의 의미, 내러티브 이야기 구성, 내러티브 자아, 문화와 내러티브 성장 등 아이디어를 명확하게 이해하기 위해서는 해석학 발달사 및 이론에 대한 기초적 지식이 필요하다. 초기 해석학이 성격, 법률, 문학 텍스트만을 해석하던 모습은 교육과정 문서, 교과서와 지식을 단편적으로 이해하는 교육 현장의 문제의식과 무척 닮아있다. 그런데 해석학자들이 나름의 방식으로 실존의 문제를 탐구하기 시작하며 슐라이어마허가 언어의 이해 영역을 사고의 영역으로 확장한 역사, 딜타이의 정신과학으로서 이해의 중요성 언급, 20세기 하이데거가 인간 실존 자체에 대한 해석학으로 발전시킨 점은 해석학의 문제를 내러티브 문제 및 교육학(교육과정) 영역의 해석적 전환에 기여하는 바가 크다고 판단된다.

본 연구에서 정의하는 내러티브 교육과정은 브루너의 이론에 근간(根幹)을 둔다. 내러티브와 관련된 주요 연구 및 저작물로는 Bruner(1986, 1987, 1990, 1996)가 대표적이며, 브루너는 내러티브 인식론을 기본으로 문화주의(culturalism)*와 관련한 특징을 가진다. 인지혁명 이후 마음에 대한 두 가지 관점으로 '컴퓨터 관점'과 문화를 마음의 핵심으로 상정하는 문화심리학(cultural psychology)으로 구분한 것 중에 후자의 관심을 뜻한다. 문화심리학적 관점으로서 내러티브는 문화가 마음을 구성한다는 전제로서 마음의 본질은 의미(meaning)의 구성(constructing)에 있다. 브루너는 정보처리이론으로 인한 왜곡된 인간의 마음을 의미의 구성으로 복귀하려는 의지를 보인다(강현석, 2005: 88). 브루너의 해석학적 입장은 문학 영역에서 시작하여 역사, 사회과학 및 인식론으로 확대하여 1980년대에서 1990년대 사이에 교육 영역으로 발전한다. 그리고 이러한 인식론적 발전은 보다 광범위한 지적 움직임 발현으로서 질적 접근 방식을 형성하였다. 이 접근법은 실증주의에 대한 비판적 입장, 인간 과학 개념의 더 넓은 의미로 해석과 의미 구축에 초점을 두었다. 브루너는 변화에 발맞추어 문화심리학에 기반한 내러티브를 교육과정 분야의 새로운 철학적 담론으로 제안한 것이다.

물상의 세계(physical world)는 과학적으로 설명하려는 경향이 있지만 인간의 세계는 과학적으로 설명하기 어렵다. 그저 인간사에 얽힌 이야기들에 대하여 다양한 해석을 할 뿐이다. 교육과정이 인간을 대상으로 하는 교육 설계라면 그 속에서 특정한 목적과 의도를 가진 행위에 초점을 두어야 한다. 그리고 이 행위에 대한 해석은 교육적으로 무척 유의미하다. 따라서 브루너 내러티브와 해석학의 상보적인 가능성을 탐색하는 과정은 해석학자들이 그러했던 것처럼 교육내용으로서 지식과 관련된 해석을 넘어 최종 학생과 교사 사이의 존재로서 융합과 순환의 과정으로 이해하는 가능성을 가진다. 그리고 이러한 해석의 가능성은 교육과정 영역뿐만 아니라 교육을 바라보는 시각에도 매우 풍부한 의미를 전달할 수 있다.

이상 본 연구의 내용과 관련한 연구 순서를 살펴보면 다음과 같다. Ⅱ장에서는 교육과정 분야에서도 과거의 실증주의적 관념에서 벗어나서 이해에 기반을 둔 관점으로 전환되고 있음을 설명하며 현대교육과정 이론의 방향이 새롭게 형성되고 있음을 설명한다. 또한 초기 해석학의 발전 과정을 분석하여 텍스트의 정확한 해석의 한정적인 의미가 아니라 실존 자체에 대한 이해 및 인간의 삶에 대한 해석으로서 내러티브와의 관련성을 살펴본다. Ⅲ장에서는 가다머의 해석학적 사상을 따로 한 장으로 설명한다. 가다머는 기존의 해석학적 사상론과 스승인 하이데거 해석학을 종합 발전시켰다. 그리고 그의 핵심 아이디어인 선입견, 영향사, 지평의 융합은 Ⅳ장에서 설명하는 내러티브 교육과정의 구심점(求心點)으로서 역할

* 문화주의에서 마음은 문화의 사용을 통하여 구성되며 내러티브 사고를 기반으로 한다. 자신이 속한 문화에서 이루어지는 구성원 사이의 간주간적 대화와 교섭은 의미를 구성하는 핵심이 된다.

을 한다. Ⅳ장에서는 내러티브와 해석학의 상보적 가능성을 네 가지 제시한다. 언어로서 이해, 실재의 구성, 내러티브 자아, 문화와 삶의 해석과 내러티브 관련 논의는 해석학과 상보적 가능성을 확장할 가능성을 제시한다. Ⅴ장에서는 전체 논의를 요약하며 교육과정으로서 의미 및 실천적 제언을 한다.

Ⅱ. 실증주의 한계와 해석학의 가능성

철학이 당시의 시대상을 반영한다면 19세기 교육과정 기저는 과학적 방법론이 대세였다. 이 시기에는 교육 현상을 과학적으로 분석하고자 노력한 결과와 관련 내용이 대부분이다. 하지만 시간이 흐르며 점차 탈실증주의 시대를 맞이하게 되었고 교육과정 재개념주의가 언급되며 교육의 본질을 탐구하는 방향으로 연구 흐름이 변화되었다. 최근에는 교육과정 분야에서도 연구 관심과 방법에 있어서 다원화 경향이 나타나고 있다. 실존주의, 현상학적(phenomenological), 해석학적(hermeneutic), 숙의적(deliberative), 비판적(critical) 등 영향을 받은 다양한 연구 접근법이 등장하는 것이다. 이와 같은 현상은 그동안 교육과정 분야에서 당연시되어 온 실증주의 관점이 더 이상 교육과정 영역을 지배하는 유일한 관점이 아닌 것으로 이해할 수 있다(소경희, 1996).

이제는 해석학적 인식의 차원과 존재론적 차원으로 철학적 관념이 변화의 가능성을 가지며 최근 교육과정 이론은 전통적으로 당연시되던 특정 패러다임에서 벗어나서 다원론적인 연구 패러다임이 옹호되고 있다. 현대 교육과정 이론은 포스트모던 철학(postmodern philosophy)이라 일컬어지는 후기 현대철학의 영향을 받는다. 지식이나 인간 인식은 궁극적이고 절대적인 기초가 존재한다는 기존의 정초주의(foundationalism)를 비판하고 반정초주의를 기본 입장으로 표명한다. 반정초주의 입장에서 진리와 지식, 가치판단은 절대적이고 선험적인 기초가 있는 것이 아니라 인간에 의하여 형성된 역사, 사회적 산물로서 대상을 바라본다.

1. 교육과정 연구에서 실증주의의 한계

교육과정이 전문분야로 출현한 20세기 초반은 교육사적으로 많은 개혁이 요구되던 시기였다. 당시 근대 과학은 자연 현상에 대한 법칙성을 찾고 이와 관련한 인과론적인 사고로 세상의 원리를 정리하고자 하였다. 자연과학자들은 문제를 해결하기 위하여 합리성을 갖춘 과학적 방법론을 활용하였고 귀납적인 정보와 연역적인 논리성을 기반으로 자연과학 세계를 탐구한 것이다. 근대 학문도 자연과학에서 요구하는 철저한 법칙성과 규칙성으로 사회과학을 동일한 수준으로 대응하려 하였다. 우리는 이러한 패러다임을 실증주의라고 부른다.

자연과학에 기반한 실증주의 패러다임이 근대 학문의 발전에 큰 영양을 미쳤다는 사실은 자명하다. 이 현상은 교육을 과학적으로 연구하려는 다양한 교육학 영역의 시도로 발전하였다.

실증주의는 인식론적 경험주의와 방법론적 측면의 과학주의가 통합되어 있다. 그런데 자연과학이 모델인 실증주의 방법론을 인간을 이해하기 위한 분석 수단으로 활용한다면 과연 어느 수준까지 적용할 수 있을까에 대한 의문이 존재한다. 다시 말하여 사회과학에서 실증주의 방법론의 정당성 혹은 적절성과 관련한 문제를 제기할 수 있을 것인가의 물음이다(강현석, 노진규, 2021). 이 문제는 자연과학의 관찰 대상인 자연과 사회과학의 관찰 대상인 인간과 사회를 동일한 본질을 가진 대상으로 구분할 수 있는지와 관련한 문제의식에서 출발한다. 자연과학과 사회과학 사이의 본질적 차이에도 불구하고 사회를 과학적으로 관찰하고 연구하는 방법에 문제를 제기할 수 있는 것이다.

이와 관련하여 교육과정 분야 연구 패러다임이 변하고 있다. 교육과정의 포스트모던 접근(postmodern approach) 또는 재개념주의자(reconceptualist)들은 교육과정 연구의 패러다임을 개발에서 이해로 전환할 것을 요구하며 이는 교육과정 분야에 새로운 도전을 요구하는 것이다(정광순, 2004). 사실 지금까지 교육과정 분야는 이해보다는 개발에 초점을 두는 경향이 있었다. 그런데 교육과정 연구의 패러다임을 이해로 바꾸게 된다면 교육과정을 정확히 이해하기 위한 새로운 프레임의 필요성이 생긴다. 현대 교육과정 이론에서 개인은 세계를 주어진 것으로 수동적으로 받아들이기 보다는 적극적으로 해석하고 구성하는 능동적인 주체로 받아들여야 하는 것이다(소경희, 1996).

브루너 또한 1980년대 중반부터 인지심리학에 대한 비판을 그의 작업의 기초로 설정하고 마음의 모형을 정보의 처리에 대한 단순한 접근 방식과 연산적 모델에서 의미 구성의 모형으로 바꾸었다(Bruner, 1996). 그는 논리-과학적 사고(logical-scientific thinking)로 불리며 논리적 특성과 과학적 지식에 해당하는 패러다임적 사고 양식(paradigmatic mode of thought)과 서술된 이야기 구조를 가지며 서사체인 내러티브적 사고 양식(narrative mode of thought)을 구분하였다. 이것을 내러티브 사고(narrative thinking)로 부른다(Bruner, 1996). 내러티브 사고는 인간이 마음을 구성하는 인지 작용이며, 세상의 실재를 만드는 방식이다. 실재는 내러티브 사고에 의하여 구성될 수 있기(narrative construal of reality) 때문이다. 인간의 마음은 의미를 만드는 도구이며 의미를 만드는 행위는 대화를 통하여 이루어진다. 대화는 자신과 대화, 타자와 대화, 내러티브 테스트와 대화를 포함한다. 특히 대화로서 이야기하기(story telling)는 내러티브 사고를 사용하고 해석을 필요로 한다(강현석, 2020).

2. 해석학의 가능성: 인식의 차원에서 존재의 차원으로

해석학 어원은 서양 고대 그리스 신화에서 신의 언어를 인간의 언어로 바꾸어 전해주는 헤르메스의 역할 속에서 해석학의 원초적 의미를 찾을 수 있다(이진복, 2016: 6). 해석학을 뜻하는 'Hermeneutik'은 헤르메스와 직접적으로 관련이 있다. 이것은 동사형 헤르메네웨인(hermeneuein)의 표현, 설명 그리고 번역 의미를 동시에 지니고 있다(Palmer, 2017: 37). 해석학의 어원에서 알 수 있듯이 해석학은 메시지의 전달 뿐만이 아니라 이해에 이르는 과정을 모두 포함하는 의미를 지닌다(손승남, 2001: 11). 초기 해석학은 신학, 문학, 철학, 법률의 문헌 관련 텍스트나 텍스트를 생산한 저자의 언어를 이해하기 위한 방법을 체계적으로 확립하고자 하였고, 점차 인간이 만들어 낸 작품과 관련한 텍스트 의미를 탐구하는 영역으로 확장되었다. 초기 인식 차원의 문제에서 점차 존재 차원의 범위로 확장된 것이다.

가. 언어의 이해로서 슐라이어마허의 해석학

18세기 독일의 철학자 슐라이어마허(Schleiermacher, 1768-1834)는 해석학을 독립적 학문으로 자리매김 하는데 큰 역할을 하였다. 해석학을 텍스트 해석의 문제를 해결하는 수단이 아니라 언어로 표현된 것들을 이해하는 보편적 학문의 차원으로 전환하고자 노력한 것이다. 슐라이어마허는 문헌 해석과 관련하여 보편타당한 해석의 방법과 규칙을 제시하였다. 당시 종교, 법률, 문학적 텍스트는 각자 문제의 이론적 도구를 개별적으로 발전시키고자 한 시기였다. 반면 슐라이어마허는 특수한 해석이 피상적인 것이라 생각하였고, 특수한 문제의 근본에는 공통점이 있을 것이라 생각하였다. 즉, 언어를 이해하는 기본의 원리가 있다면 이를 정식화하고자 하였던 것이다. 이것이 슐라이어마허가 생각한 보편적 해석학이다(Gadamer, 2020: 27).

슐라이어마허는 해석학의 출발점으로 다음의 질문을 제기한다. 말로 된 것이건 아니면 글로 된 것이건 간에 어떠한 발화(發話)는 사실상 어떻게 이해되는가와 함께한다. 상황을 이해하는 것은 대화 관계 중의 하나이다(Palmer, 2017: 146). 우리가 무언가를 이해할 때는 개별적인 부분들을 파악하고, 또 그 부분은 한데 모이는 순환적인 과정을 형성한다. 슐라이어마허는 언어작품 속에서 객관화된 인간 정신의 세계를 간파하고 작품이해의 과정에서 불가피하게 나타나는 순환의 형식들, 즉 규정의 순환, 시작과 종말의 순환, 전체와 부분의 순환, 그리고 이러한 형식들에 상응하는 예료적 방법과 비교의 방법을 순환의 핵심으로 보고 이해의 순환성에 기초한 이해의 기술을 수립하려 하였다(안원현, 1990: 126).

슐라이어마허는 점차 언어의 영역을 사고의 영역으로 확장하였다. 문법적 해석에서 기술적, 심리적 해석의 영역으로 확장한 것이다. 대게 사람의 인격과 사상은 말과 글로 표현된

다. 슐라이어마허는 이러한 언어를 바르게 해석하기 위해서는 문법적 해석 이상의 심리적 이해가 필요하다고 설명했다. 문법적 해석이 표현된 종합적인 의미를 텍스트 전체 맥락 속에서 해석하려는 시도인 반면, 심리적인 이해는 언어를 사용하는 화자의 심리적인 부분까지 고려하는 사유의 내적인 형성과정을 고려한 것이다. 슐라이어마허는 해석의 오해를 줄이고 사유와 삶의 통합적 이해를 위하여 해석의 방법을 객관화하고 체계화시켜 해석의 보편성을 창안한 일반해석학을 제시하였다(이진복, 2016: 7).

나. 정신과학으로 딜타이의 해석학

슐라이어마허가 보편적 해석학에 대한 문제를 발전시켰다면 딜타이(W. Dilthey, 1833−1911)는 해석학에서 정신과학(Geisteswissenschaften)을 위한 정초(定礎)를 찾았다. 정신과학은 오늘날 인문학이나 사회과학을 포함하여 인간의 내면적 삶의 표현을 해석하는데 필요한 제반 분야를 뜻한다(Palmer, 2017: 165). 그는 19세기 당시 자연과학에 바탕을 둔 실증주의의 눈부신 성과를 눈여겨보고 정신세계에 대한 체계적이고 조직적인 탐구 가능성을 자연과학의 방법론적 엄밀성에서 찾고자 하였다. 정신세계를 학문적 탐구의 대상으로 하는 정신과학 체계 확립을 평생의 과제로 생각한 딜타이는 자연과학과 구분되는 정신과학의 토대를 확립하고, 정신과학의 내용으로서 해석학의 가치를 적극적으로 발현시키고자 하였다(Dilthey, 2011: 21).

딜타이는 정신과학의 핵심을 이해(understanding)라고 생각했다. 자연과학에서 핵심 개념이 설명이라면 정신과학에서 이해는 내면과 외면이 결합된 상태의 현상에 접근하는 방법이다. 자연과학이 자연을 설명하는 것임에 반해서 정신과학은 삶의 표현을 이해하는 것이다(Palmer, 2017: 176). 딜타이는 글자로만 이루어진 문헌뿐만 아니라 역사적으로 형성된 인간 정신의 모든 산물이 텍스트라고 바라보았다. 인간 삶 자체를 이해하고 더 나아가 인간의 역사와 문화를 이해하는 부분까지 정신 탐구의 방법론으로 확장한 것이다. 딜타이에게 인간의 삶은 자연과학의 분석적이고 법칙적인 방법으로는 포착할 수 없는 정신적인 측면이 풍부한 대상이다. 이해란 한 사람의 정신(Geist)이 다른 사람의 정신을 파악하는 작용이고, 이는 단순한 사고행위가 아니라 타자의 세계에 대한 체험의 전위를 통하여 추체험하는 것이다. 이해는 의식적이고 반성적인 비교행위가 아니라 전반성적 차원에서 자아를 타자 속에 전위시키는 사고행위며, 우리는 타자 속에서 스스로를 재발견하는 것이다(Palmer, 2017: 192).

한편 딜타이는 인간을 역사적 존재(ein geschichtliches Wesen)로 받아들인다. 인간의 본성은 고정된 본질이 아니라 삶의 다양한 대상화를 통해 스스로를 구성하는 것이다. 딜타이에게 삶은 역사적으로 이해되는 개념이며 역사는 인간 삶의 소재로 구성되기 때문에 결국 삶의 이해는 역사, 인간에 대한 이해와 해석을 필요로 하는 것이다. 딜타이는 인간이 역

사를 만드는 자로서 인간을 역사적 존재로 규정하였다(이경민, 2011: 84-86). 해석의 핵심 개념으로 체험(Erlebnis)은 삶과 직접적인 만남을 의미한다. 사회적, 역사적 삶은 인간의 체험으로 구성되는 세계이기 때문에 자연과학적 방식으로는 파악할 수 없다. 딜타이는 전체를 이해하기 위해서는 구성 부분을 이해하여야 하고 그 부분들은 전체에 비추어 이해하게 된다는 순환 관계, 즉 해석적 순환 개념을 최초로 정식화하였다. 딜타이의 정신과학은 삶을 이론적 관찰의 대상으로 삼지 않고 오히려 삶을 삶 자체로부터 이해하고자 하는 학문인 것이다(이경민, 2011).

다. 이해 자체로의 이해: 하이데거의 해석학

이상 슐라이어마허와 딜타이는 텍스트를 객관적으로 이해하는 방법을 찾기 위해 노력했으며, 이러한 부류의 학자를 방법론적 해석학자라 구분한다. 텍스트를 객관적으로 이해한다는 것은 그들의 용어로 선입견을 배제하여 텍스트가 전달하는 내용을 바르게 이해하는 것을 말한다. 텍스트 이해의 목적은 저자의 의도를 바르게 파악하는 것이고 이를 위한 방법론이 바로 해석학이다. 방법론적 해석학은 초기 신학, 문학, 철학 등을 보조하는 학문으로서 기능에서 벗어나 이해 자체가 어떤 성격의 활동인지, 이해는 어떻게 가능한지에 대한 질문으로 발전하였다. 이 관점에서 해석학의 새로운 방향성을 제시한 학자가 하이데거(M. Heidegger, 1889-1976)와 그의 제자 가다머(H. G. Gadamer, 1900-2002)다. 그들은 기존 해석학에서 논의하던 방법론에서 벗어나서 진리라는 것이 꼭 방법을 통해서 얻어지는 것은 아니라는 생각을 가졌다.

하이데거는 존재론적인 문제와 씨름하며 현상학적 방법을 기반으로 인간 세계의 일상적 존재와 관련한 현상학적 연구를 수행하였다. 『존재와 시간』은 그의 대표작으로 인정되며 이때 수행한 분석을 현존재의 해석학(Hermeneutic of Dasein)이라 부른다. 우리는 이 해석학을 인간적 실존 자체에 대한 하이데거의 현상학적 개진(開陳)으로 이해할 수 있다(Palmer, 2017: 84). 그는 인간이란 고립된 주체가 아니며 자신의 존재 이해를 떠맡는 관계적 존재로서 실존을 본질로 하는 특성을 가진 현존재라 설명한다. 이는 기존의 인식론적 세계관에서 벗어나서 존재론적 세계관으로 기존의 패러다임을 전환하여 세계를 이해하는 새로운 방식을 제안한 것이다.

그는 이해라는 현상을 철학적 탐구의 대상으로 생각하고 현존재(Dasein)의 존재방식을 설명한다. 이해 목적은 존재(Sein)를 이해하는 것이며, 존재는 우리가 이해하기 위해 노력할 때 비로소 모습을 드러내는 것이다. 현존재는 자신의 존재 이해를 기반으로 세계에 대한 이해와 세계 내부에 접하는 존재자에 관한 이해와 둥근원적으로 관계한다. 이는 '세계-내-존재'(In-der-Welt-sein)의 존재 구성 틀에서 현존재가 실존하는 것이다. 이와 같은 실존을 통하여 현존재는 자신의 존재뿐만 아니라 타인의 존재까지 이해하고 해석할 수 있

는 것이다(노진규, 2021).

하이데거는 해석학을 존재론적으로 분석하면서 존재의 의미와 현존재의 기본구조를 설명했다. 존재론적이란 인간 삶의 기원에 대한 이해가 근원적으로 자리하고 있음을 뜻하며, 해석학은 현존재의 자기 해석이며 이해라고 할 수 있다. 하이데거는 언어를 통하여 현존재로서의 인간이 존재를 이해 가능하다고 설명하는데 존재는 우리의 이해가 있는 곳에서 모습을 드러내고 그 이해는 언어에 의해서 가능한 것이다. 하이데거에게 언어란 본질의 언어로서 존재의 언어이며, 그가 언어에 대하여 그렇게 줄기차게 탐구한 것은 인간과 세계 및 그 지평으로서의 언어에 대한 존재론적 반성에 하나의 가능성을 시도하려 한 것이다(박유정, 2004: 19). 하이데거에 따르면 언어의 존재론적 기초는 이야기하기다. 언어란 이야기함이 밖으로 언표(言表)된 것이라는 시각이 언어에 대한 그의 기본 입장이다. 이러한 생각은 언어라고 하는 현상이 현존재의 실존론적 틀 안에 그 뿌리를 갖고 있다고 하는 근본적인 통찰에 기초하고 있다(이수정, 1998: 49). 인간과 근원적인 세계에 대한 종합적이며 근본적인 설명이 철학의 역할이며 특히 인간의 가장 두드러진 특징 중 하나인 언어를 주제로 하여 인간과 세계의 경계에서 세계를 반영하면서 양쪽 사이를 연결하는 언어에 대한 고민이 꼭 필요했을 것이다.

Ⅲ. 가다머 해석학에서 이해의 의미

앞서 슐라이어마허에서 딜타이에 이르기까지 해석학에서 이해의 문제는 각자의 입장차이만 있었을 뿐이지 이해를 대상과 일치로서 추구하는 관점은 동일하다. 해석학이 등장한 초기 역사에서부터 이해 자체를 가장 중요한 문제로 생각한 것이다. 하지만 앞서 살펴봤듯이 해석학자들 사이에서도 이해 자체에 대한 생각은 조금씩 다르다. 슐라이어마허와 딜타이는 해석자가 자신의 맥락으로부터 분리됨으로서 발견되는 해석 대상의 의미 전체를 이해라고 생각하였다. 그런데 하이데거와 가다머는 해석학과 관련하여 방법적 이해보다는 이해 자체가 어떻게 가능한지에 대하여 구체적이고 궁극적인 질문을 던진 것이다. 앞서 하이데거는 인간을 현존재로, 이해는 현존재의 존재 방식이라고 설명하였다. 현존재 인간은 언어를 통하여 존재 자체를 이해 가능한 것이다. 다시 말하여 존재는 우리의 이해가 있는 곳에서 모습을 드러내고 이해는 언어에 의하여 가능한 것이다. 그리고 하이데거의 이해에 관한 아이디어는 그의 제자 가다머가 자신만의 이론을 형성하는데 큰 영향을 주었다.

가다머는 1960년 그의 저서『진리와 방법』을 통하여 자신의 철학적 해석학의 기초를 확립하였다. 그는 스승인 하이데거의 이해와 해석적 순환에 대한 존재적 접근, 플라톤 대화편의 변증법적 대화 방식과 특징에 많은 영향을 받았다. 가다머는 자신이 살고 있던 시대의 실증주의, 계몽주의, 낭만주의에 관한 비판의식을 지니고 있었고 이러한 사조의 경향을

비판하고자 하였다. 개인의 주관에 흔들리지 않는 이해와 관련한 합리성과 객관성을 획득하고자 한 것이다. 가다머에게 이해는 인간의 존재방식이고 인간의 이해는 전통과 선입견의 영향에서 자유로울 수 없다고 생각하였다. 가다머에게 해석학은 이해라는 현상의 의미를 밝히는 이론이고 기존 해석학의 방법적 측면에 대한 한계를 기반으로 한 단계 더 나아가자 노력하였다.

1. 가다머 이해 세 조건: 선입견, 영향사, 지평의 융합

가다머는『진리와 방법』에서 선입견, 영향사, 지평의 융합이라는 용어로 이해의 의미를 설명하였다. 이해는 죽어있는 대상에 관한 이론이 아니라 살아있는 현존재의 존재 생성의 진리를 뜻한다. 가다머의 이해 개념에서 타자 또한 더 이상 죽어있는 대상이 아니라, 나와는 다른 방식으로 존재하고 살아가면서 나와 마찬가지로 자기 자신을 실현해 나가는 존재로 이해된다. 이와 같은 타자 이해는 곧 다름에 대한 인정이며 인정으로서의 이해를 가능하게 하는 조건은 선입견이다(조수민, 2018: 31). 가다머 입장에서 선입견은 참된 이해를 위하여 이해의 과정 속에 반영되어야 한다.

사실 우리는 사회과학적이거나 자연과학적인 사실을 탐구하면서 일반적으로 주어진 사실에 대한 예비지식을 기반으로 탐구의 대상을 선정하기도 하고 관찰 방향과 방법을 결정한다. 같은 맥락에서 가다머는 이해의 무전제성을 가정하지 않고 있는 것이다. 우리가 교육과정을 텍스트로 바라보고 이해하고자 할 때 우리는 백지상태로 텍스트를 이해하는 것이 아니라 비록 조각조각 흩어져 있고 부분으로 존재하는 것이지만 일정한 부분적 이해를 가지고 텍스트 전체의 의미를 가늠하게 된다(이승은, 2015b). 우리는 이를 선입견이라고 하는데 이 단어에 대한 부정적인 이미지의 원인은 계몽주의에서 찾을 수 있다. 계몽주의 이념은 모든 것을 이성의 기준으로 판단 내리려 하였고 이를 위해서는 오직 이성만이 모든 판단의 근거가 되었기 때문이다. 계몽주의의 이성 중심적 사고방식은 다름에 대한 인정으로서 타자의 이해에 필요한 선입견을 제거하면서 타자를 객관적인 인식의 대상으로 만든다.

반면 가다머는 선입견에 대한 새로운 시각을 보이며 이성 중심의 철학을 비판하고자 하였다. 가다머에 따르면 우리는 가족, 사회, 국가에 속해 있으며 그 속에서 살아가는 자신을 발견할 수 있다. 그리고 이 속에 살면서 가지게 되는 선입견을 바탕으로 자신을 이해한다. 이 선입견은 개인의 주관성을 초월하고 있으며 우리는 이 선입견으로부터 자신을 이해하는 것이다. 그래서 그가 이야기 하는 이해는 일종의 자기 이해라는 뜻을 내포한다(Gadamer, 2020). 이 관점에서 진정한 역사적 대상은 단지 대상 자체가 아니라 자신과 타자의 통일체이며, 역사의 현실과 역사적 이해로서 현실이 상호작용을 일으키는 관계라 할 수 있다. 따라서 탐구 대상을 제대로 파악하는 해석학은 이해의 과정 자체에서 역사 현실을 드러내야

한다. 가다머는 이러한 요청을 영향사(Wirkungsgeschichte)라 설명하였다(Gadamer, 2020: 183).

한편 이해는 시간거리를 전제로 한다. 시간거리는 텍스트라는 과거와 해석자라는 현재의 두 지평 사이의 거리를 의미하며, 이 거리에서 생기는 긴장은 장애물이 아니라 해석을 가능하게 하는 조건을 만든다. 가다머는 두 지평이 만나는 지점에서 과거와 현재, 텍스트와 해석자 그리고 전통과 현대라는 표면상 대립되는 두 지평이 만나는 공간이고 두 지평 간의 융합을 가능하도록 하는 지평간의 대화가 일어난다고 바라보았다(이승은, 2015b). 해석자가 텍스트와 그 이면의 세계인 전통을 이해하는 측면과 텍스트 이해를 통하여 형성된 개인의 이해 측면은 서로 다른 이해가 아니라, 이해라는 하나의 활동을 주체와 대상의 측면으로 구분하여 설명하는 것이다. 인간의 선입견은 텍스트를 통하여 세계를 이해하는 일과 동시에 해석의 주체에게 일어나는 이해라고 보아야 한다. 진정한 대화는 나의 유한함을 지각하고 나와 다른 선입견과 지평 사이에 있는 타자와의 만남으로서 서로의 유한함을 극복하는 노력이다. 이러한 만남 속에서 우리는 이전과 달라지는 새로운 나를 만들고 이것이 가다머가 이야기하는 서로 다른 지평 사이의 만남, 지평융합(Horizontverschmelzung)의 과정이다.

가다머는 이러한 이해 과정이 지속적인 해석학적 순환(hermeneutical circle) 과정을 가진다고 설명한다. 사실 해석학의 초기부터 가다머에 이르기까지 한 가지 공통점이 해석학은 해석학적 순환이라는 규칙으로 이해를 형성한다는 것이다. 가다머에게 이해란 항상 전체에서 부분으로 그리고 다시 전체로 나아가는 것이다. 해석학은 이러한 순환이 한 번으로 끝나는 것이 아니라 무한히 계속되면서 자신의 이해를 점차 확대하는 것이다. 이때 순환구조는 전체로서 인식 대상과 부분으로서 인식 주체 사이의 순환 구조라고 할 수 있다. 인식 주체로의 부분적 의미는 인식 대상으로서 전체적 의미에 비추어서 해석되고 반대로 인식 대상이 가지는 전체적 의미는 인식 주체로서 부분들에 의하여 구성되는 것이다. 가다머에게 이해는 서로 무관하게 존재하는 것처럼 보이는 상이한 지평들의 상호융합 과정인 것이다(Gadamer, 2020: 192). 해석자는 이 둘 사이의 지속적인 해석적 순환을 통하여 자신의 이해 영역을 넓힐 수 있다.

2. 이해 속 언어의 가능성

가다머에게 이해는 텍스트를 언어화하는 것이다. 언어를 언어에 의해 언어화하는 것이 이해 작업이다. 언어는 나와 세계가 만나는 장이며, 언어를 통해 나와 세계의 합의가 이루어진다. 학생들에게 세계는 언어를 통하여 제시되고, 학생들은 언어를 통해서 세계를 경험할 수 있다. 이런 점에서 세계에 대한 경험은 언어적 경험이라 할 수 있다.

가다머는 언어의 역할에 대하여 새로운 이해의 가능성을 제시했다. 언어는 지금까지 드러난 존재의 의미를 우리에게 단순히 전달하는 매체가 아니다. 언어는 새로운 상황에 처한 우리가 해석학적 지평 속에서 이미 드러난 존재와 대화를 하면서 우리가 가진 기존의 존재 의미를 새롭게 해석하고 그동안 은폐된 존재의 새로운 의미 지평을 여는 것이다. 언어란 사물 자체를 반영하고 있는 존재의 표현이기 때문에 언어를 통한 해석학적 변증법을 통하여 점차 존재에 가깝게 다가갈 수 있는 것이다. 우리가 기존에 언어란 이해를 매개하는 객관적 대상으로 바라보았다면, 가다머가 제안하는 이해는 공유 위에서 성립하는 것이다. 그리고 이해의 공유 위에 성립하는 객관성은 언어를 사상(事象) 그 자체로 파악한다(Palmer, 2017). 이때 언어는 인식 주관에 속하는 것이 아니라 사태 속에 속하는 것이고 인식 주관이 자의적으로 만들어 사용하는 것이 아니라 이미 만들어져 사용되고 있는 언어 속에 참여하는 것이다(이승은, 2015a).

해석자 자신의 세계관이 커진다는 것은 언어의 바깥에 존재하는 세계 자체가 확장되는 것이 아니다. 인간의 세계 경험이 무한한 완성의 가능성을 지향한다는 것은 세계를 보는 관점이 점점 더 확장되어 간다는 것을 뜻한다(Gadamer, 2020: 390). 가다머의 입장에서 언어를 갖는다는 것은 곧 세계를 갖는 것이다. 말하고자 하는 바를 말하는 것, 의사소통을 한다는 것은 말하지 않는 것의 무한성과 말한 것에 대한 통일된 의미로 통합하여 이해할 수 있게 해준다(Gadamer, 2020: 419).

가다머는 올바른 이해와 관련한 진정한 선입견(die wahren Vorurteile)과 오해로 이끄는 그릇된(falschen) 선입견 구분을 타자와의 만남 속에서 가능하다고 설명하고 이 만남은 곧 타자와의 대화라고 설명한다. 대화는 서로 다른 생각을 가진 상대방과의 만남인 것이다. 가다머는 대화를 통하여 대화 당사자인 우리들은 대화 이전과 다른 자기 자신에 대한 새로운 이해의 차원으로 발전할 수 있다고 주장한다. 가다머에게 이해는 나와는 다른 생각을 가진 타자에게 질문과 대답을 주고받으며, 나 역시도 타자에 대한 질문에 답변을 하는 대화의 성격을 가진다. 이는 나와 다름을 인정하는 가능성에 대한 개방성(Offenheit), 즉 타자에 대한 개방성을 뜻한다.

가다머는『진리와 방법』에서 언어를 통한 해석학의 존재론적 전환을 문제로 삼고 있다. 가다머는 이해를 해석자와 텍스트 사이의 대화의 과정으로 규정하였다. 사고의 전통과는 별도로 또 한 가지 강조해야 할 사실은 언어가 의사소통을 수행하는 과정에서 비로소 고유한 존재를 확보한다는 것이다(Gadamer, 2020: 388). 이때 생각할 점은 의사소통 자체가 이해를 위한 언어의 목적인 것으로 오해해서는 안된다는 것이다. 의사소통은 다른 사람에게 나의 의사를 전달하기 위한 기회를 만들어 내는 목적 행위가 아니다. 의사소통 자체는 본래적 의미에서 도구 같은 것을 필요로 하지 않는다. 단지 의사소통은 삶의 공동체가 영위되는 삶의 과정인 것이다.

가다머는 서로 주고받는 물음과 답하는 대화 방식을 변증법적이라 표현한다. 사실 이와 같은 대화 방식은 플라톤의 대화편에 등장하는 소크라테스의 대화 방식과 연관성을 가진다. 여기서 가다머는 소크라테스가 자신의 무지에 대해 고백하듯이 대화가 성립하기 위해서는 자신이 무지하다는 것을 깨우치고자 노력하는 마음, 자신의 유한함에 대한 자각이 꼭 필요하다고 주장한다. 가다머식의 설명은 나의 선입견과 여기서 형성되는 지평의 유한함이라고 설명 가능하다. 곧 가다머는 서로 다른 지평의 만남이 지평융합 과정인 것이다. 세계를 경험하기 위해서는 대화의 구조에 들어가야 한다. 대화는 질문과 답으로 이루어져 있듯이 우리는 세계에 대하여 질문을 던지고 세계는 이에 응답하면서 스스로를 개방하며 의미세계를 드러낸다. 질문과 대답의 구조로 이루어진 대화 자체는 어느 한쪽에 의해 일방적으로 진행되는 과정이 아니다. 이는 질문을 던지는 질문자와 질문에 대하여 응답하는 양쪽 모두의 참여를 요구하는 일종의 놀이다. 이러한 언어 놀이 속에서 바른 이해가 발생하게 된다.

Ⅳ. 내러티브와 해석학의 상보적 가능성

내러티브는 현실을 이해하고 해석하는데 방법론적으로 무척 유용하다. 우리는 내러티브를 통하여 정보를 나누고 의사소통하며 세상과 자신에 대한 깊이 있는 이해를 할 수 있기 때문이다. 사실 이 관점은 앞서 우리가 논의한 해석학에서 삶을 바라보는 입장과 매우 유사하다. 본 장에서는 앞선 해석학과 관련된 논의를 확대하여 내러티브와 상보적인 가능성의 관점에서 탐구하고자 한다.

1. 언어로서 이해

해석학과 내러티브의 상보적 관계의 첫 번째 화두는 바로 언어의 문제이다. 언어는 엄밀한 이해를 추구하는 성서, 법률로부터 이후 언술행위 전반의 심리학적 해석 영역으로 확장됨을 알 수 있다. 사실 이는 내러티브와 무척 닮아 있다. 내러티브에서 언어는 발달상의 단순한 의미가 아니라 보다 철학적이며 인간 언어의 사회 문화적 차원에서 타인의 마음을 이해하는 의미로 사용된다. 이 부분은 해석학과 내러티브 모두 언어의 활용을 사고의 영역까지 확장하면서 언어를 이해한다는 것은 개인의 인격과 사상을 심리학적으로 해석하는 공통점이 있다.

브루너는 내러티브 해석을 다른 사람의 마음을 이해하는 것으로 생각했다(Bruner, 2021: 100). 문화심리학(cultural psychology)에서 간주간성(intersubjectivity)은 한 인간이 다른 사람의 마음을 알게 되는 방법으로 나의 마음과 상대방의 마음이 일치하려 노력하

는 상태다. 교육 상황에서도 이러한 일은 빈번히 일어난다. 교실 속에서 교사와 학생 사이의 배움은 언어를 매개로 서로의 마음 상태를 고려하여 상황을 알맞은 방식으로 조직한다. 이때 해석 과정은 언어 과정을 포함하는데 의미와 관련한 질서는 언어와 상호작용하며 형성된다(강현석, 노진규, 2021).

교과 문제와 관련하여 내러티브 해석을 텍스트와 상호작용으로서 의미를 생성하는 독자의 역할로 바라볼 수 있다. 독자는 해석자로서 역할을 통해 텍스트에 숨겨진 의미를 찾고자 지속적으로 노력한다. 이들은 해석의 결과보다는 과정에 중심을 두고 더 많은 주의를 기울인다. 의미는 단지 텍스트를 분석하고 단서를 찾으며 생성되는 것이 아니다. 오히려 독자와 텍스트 사이의 순환적인 상호작용 과정에서 만들어진다. 해석이란 텍스트에 결정된 의미를 발견하는 것이 아니라 의미가 창조되는 새로운 경험을 하는 것이다. 이는 가다머가 설명하듯 해석학적 지평을 통하여 기존의 의미를 해석하고 은폐되었던 존재의 새로운 의미 지평을 여는 과정인 것이다.

브루너는 인간의 세계가 물상의 세계와 다른점을 인정하고 인간의 사고방식을 두 가지로 대비시킨다(강현석, 2020). 인과적 논리로서 과학적 지식에 해당하는 패러다임적 사고(paradigmatic mode of thought)와 비논리적이며 서술된 이야기 구조를 가지는 내러티브 사고(narrative thinking)다(Bruner, 1996). 내러티브 사고는 언어와 이야기로서 내러티브를 넘어서 이야기를 만드는 인지 작용으로 볼 수 있다. 즉, 내러티브 사고는 인간의 마음을 구성하는 인지 작용이며 세상의 실재를 만드는 방식인 것이다. 이때 내러티브는 사고의 도구가 된다. 내러티브 사고는 서술된 이야기 구조를 가지고 특히 인간의 삶을 다루기 때문에 해석적인 속성을 가지는 것이다.

브루너(1986)는 내러티브 사고의 지식은 고정된 절대불변인 것이 아니라 학습자의 경험에 의하여 구조화되는 것이라 말한다. 이 맥락에서 내러티브를 사고 양식으로 바라본다면 인간의 경험을 구조화한다는 의미도 있다. 내러티브는 특정한 방식으로 경험을 구조화하는 것이고 삶의 내용에 계속성이라는 형식을 부여하며 경험을 구조화하는 것이다. 이처럼 내러티브는 학생들이 세계와 만나는 장이 되는 것이며 학생들은 언어를 통해서 세계를 경험하게 된다. 이제 언어는 기존의 존재 의미를 단순히 전달하는 매체로서의 역할이 아니라 학생들이 해석학적 지평 속에서 존재와 대화를 통해 의미를 새롭게 해석하고 새로운 지평을 열어가는 기능을 수행하게 된다.

2. 실재(reality)의 구성

브루너는 기본적으로 인간 마음의 본질은 의미 구성에 있으며 의미 구성은 내러티브(narrative)를 통한 세계 만들기(world making)를 수행하는 일이라 바라보았다. 그리고 이

과정은 대화를 통하는 것이며 그 결과 실재(reality)를 구성할 수 있다고 생각했다(Bruner, 1996). 다시 말하면 브루너의 내러티브 사고는 실재의 구성, 의미 만들기 문제와 관련되며 특히 의미(meaning) 형성과 교섭 과정에서 내러티브 해석이 중요한 역할을 수행하는 것이다. 브루너는 사회적 상호작용뿐 아니라 개인 정신의 형성 과정으로서 내러티브의 중요성을 강조한다.

해석적 관점에서 인간을 역사적 존재로서 삶을 스스로 구성해 나가거나, 타자와의 만남으로 서로의 유한함을 극복하고자 했던 노력은 내러티브를 통한 의미 구성의 전개와 실재의 이야기로 이어질 가능성을 가진다. 이 과정에서 이야기는 논리적으로 설명되기보다는 다양한 해석을 기반으로 한다. 브루너는 이 점에서 내러티브가 서로의 의사소통과 학습에서 경험과 지식을 조직하는 가장 보편적이고 자연스러운 형식이라고 바라보았다. 이는 나와 전혀 다른 선입견과 지평을 가진 타자와의 만남으로 설명할 수 있으며 서로의 유한함을 극복하는 노력이다. 이러한 만남 속에서 우리는 이전과 달라지는 새로운 나를 만드는 것이며, 가다머가 이야기하는 서로 다른 지평 사이의 만남, 즉 지평융합으로도 설명 가능하다. 우리는 내러티브 사고를 서사체로 바라보며 시간의 연쇄로 이루어지는 사건들의 구성과 해석으로 생각할 수 있는 것이다.

실재의 구성은 지식교육에 새로운 시사점을 제시한다. 브루너는 진정한 지식은 발견적 특성과 함께 생성적인 특성을 가진 것으로 생각했다. 사실 우리는 아직도 지식이 주체로부터 별개로 존재하는 대상이라고 생각하는 경향이 있어 보인다. 하지만 문화와 마음의 관계를 설명하는 일상심리학 혹은 민속심리학(folk psychology)관점에서 지식은 개인의 마음으로 다룰 수 있다. 이때 내러티브는 교과를 교과답게 가르치는 교과 내면화 기제로서 역할 수행이 가능하다. 왜냐하면 실재는 내러티브 사고로 구성할 수 있기 때문이다. 우리는 내러티브 규칙과 장치에 따라서 삶을 살아가고 있으며 실재는 내러티브로 구성될 수 있다. 여기서 마음이란 우리가 의미를 만들기 위해 적극적으로 사용하는 도구이다. 브루너는 행위자로서 인간의 의미 행위에 초점을 두고 이를 파악하기 위해 노력하였다. 브루너에 의하면 내러티브 탐구는 원자화된 사실과 수의 데이터로 양화될 수 없는 인간적인 차원을 묘사하기 위한 방법이 될 수 있는 것이다(강현석, 2006: 92).

3. 내러티브 자아(narrative self)

하이데거는 존재론적 세계관으로 패러다임을 전환하며 세계를 이해하는 새로운 방식을 제안했다. 인간은 고립된 실체나 주체가 아니라 관계적인 존재로서 실존을 본질적 특성으로 하는 현존재인 것이다. 하이데거에게 이해의 목적은 존재를 이해하는 것이며 존재는 우리가 대상을 이해하려고 노력하는 순간 비로소 모습을 드러내게 된다. 다시 말해 현존재의

이해는 자기 자신의 존재에 대한 이해를 시작으로 세계에 대한 이해와 연결되고, 세계 내 존재로 만나는 존재자에 대한 이해다(노진규, 2021).

브루너는 우리가 구성하고 있는 생활 자아는 의미 구성 과정의 결과물이며 자아는 고립된 상태로 존재하는 것이 아니라 사람 사이에서 퍼뜨려져 있다고 생각했다. 그래서 자아는 역사적 환경으로부터 형상을 부여받으며 표현은 문화 속에서 의미 만들기 과정 속에서 실현되는 것이다. 해석학적 사고와 경험적 인식론에서 우리가 알게 되는 점은 인간과 문화를 구성하는 상징적 세계의 관점으로 해석하지 않으면 의미를 만들 수 없다는 사실이다.

따라서 자아의 이해로서 내러티브는 개인이 경험하고 해석하는 것에 초점을 둔다. 이러한 해석은 궁극적으로 의미의 질서뿐만 아니라 언어의 과정을 포함하게 되는데 이때 의미의 질서는 언어와 상호작용하면서 언어에 물리적 및 유기체적 질서를 부여하는 것이다(강현석, 2016a: 74). 우리는 인간의 경험과 존재에 있어서 내러티브가 중심에 있다는 점을 분명히 인식해야 하고, 내러티브는 해석학적 의미가 표현되는 일차적인 틀이라고 할 수 있다. 내러티브는 삶에서 일어나는 다양한 사건들을 일관되고 의미 있게 연결해 주는 표현 양식인 것이다.

이 측면에서 자아는 설명이 아닌 이해와 해석의 대상이다. 기존의 심리학적 관점에서 자아는 설명의 대상이었다. 설명을 위해서는 분석적이며 합리적, 객관적인 이론과 틀 속에서 자아를 바라보고자 하는 기본적인 자세를 취한다. 반면 우리가 본 연구에서 집중했듯이 자아를 이해와 해석의 대상으로 바라보면 자아를 바라보는 입장이 확연하게 달라진다. 이해는 인정과 배려, 존중을 기본으로 하며 해석은 고정된 틀이 아니라 맥락, 상황 속에서 자아를 새롭게 바라보고자 하는 것이다. 교육에서 이러한 시각은 학생들을 기회와 가능성의 대상으로 인식하는 것이며 그들 자체를 인정하고 지원할 수 있기 때문에 중요하다. 여기에서 자아는 정형화된 존재로 태어나는 것이 아니라 구성주의적 입장에서 형성되어 가는 존재인 것이다(강현석, 노진규, 2021).

4. 문화와 삶의 해석과 내러티브

우리는 삶 속의 장면들을 매일 나름의 렌즈로 해석하고 이해하며 살아간다. 현실은 언제나 그 자체로 모습을 드러내지 않기 때문이다. 그래서 우리에게 현실은 해석의 대상이라 할 수 있다. 앞서 우리는 슐라이어마허부터 딜타이, 하이데거, 가다머의 해석학 이론을 살펴보고 해석의 대상이 초창기 문헌 속 텍스트 분석에서 현실로 그 범위가 넓혀진 것을 살펴보았다. 사실 해석학은 인간의 삶을 이해하는 방식이며, 여기에서 삶이란 삶과 관련한 다양한 표현을 포함한다. 그 범위는 일기, 자서전, 전기에서부터 각종 문서, 학문적 기록, 예술 작품, 종교기록 전반으로 확장되는 것이다.

내러티브는 삶을 해석하고 이해하는데 유용한 도구로서 가능성을 가진다. 우리는 내러티브를 통하여 정보를 공유하고 의사소통하며 세상과 자신에 대하여 깊이 있는 이해가 가능하기 때문이다. 이때 우리는 해석학에서 이야기하는 선입견의 영향에 대하여 고민이 필요하다. 우리는 자신을 되돌아보며 스스로 이해하기 훨씬 이전에 삶의 구성으로서 가족, 사회라는 문화를 통하여 자신을 되돌아본다. 따라서 이해하는 것은 주관적이라고 볼 수 없을 것이다. 오히려 과거와 현재가 부단하게 상호작용 하는 전통의 사건에 참여하는 것이라 볼 수 있을 것이다. 우리는 내러티브를 통하여 현재와 역사의 지평이 상호작용하며 이해가 확장되는 지평융합을 통하는 것이다.

이와 같은 지평 융합의 과정을 내러티브로 비유하여 설명하면 다음과 같다. 일반적으로 내러티브에는 인물, 사건, 배경(시간, 공간)등 요소가 복잡하게 얽혀있고, 기본적인 시간적 계열(sequence)을 특징으로 한다. 시간 속 다양한 사건들은 모순 및 불균형, 딜레마 상황이 혼재되어 있기도 하며 내러티브는 현재와 과거, 미래의 경험과 관련하여 연결하는 역할을 수행한다. 한편 내러티브와 현실은 선입견이라는 공통점이 있다. 우리가 태어나 죽을 때까지 선입견의 영향 속에서 있다. 그래서 현재의 지평은 끊임없이 형성되는 과정이라 바라볼 수 있는 것이다. 우리는 현재의 근원으로서 전통을 이해하고 과거와 현재의 시간성 속에서 새로운 만남을 시도해야 한다.

내러티브는 단순한 이야기나 사고양식으로서 의미를 넘어서서 인간이 삶을 해석하는데 있어서 경험하는 사건, 인물, 행위, 감정과 정서, 의도와 생각, 그리고 상황과 장면 등을 총체적으로 통합시켜주고 특정 경험이 이루어지는 맥락 속에 위치시켜주는 인식의 틀이라 볼 수 있다(강현석, 2005: 92). 이는 구성주의적 사고방식이다. 브루너는 구성주의 인식론과 관련하여 Goodman(1978)의 견해를 수용하는데, 우리가 살아가는 세계는 상식적 구성 방식으로 만들어지는 것이며 실재는 주어지는 것이 아니라 만들어지는 것이다. 그래서 실재의 본질은 인간의 사고 과정 결과이며 정신적 산물로서 세계는 다수의 실재들을 포함하는 것이다(강현석, 2016a: 93). 구성주의 세계관에서는 인간의 정신활동과 상징적 언어와 무관하게 선천적으로 존재하는 유일한 실세계는 존재하지 않는다. 지식이란 절대적이거나 선험적인 것이 아니며 세계를 구성하는 여러 조각들로 구성되며 만들어져 간다.

이와 같은 입장에서 내러티브는 문화 영역 속에서 타인과 상호작용하는 과정에서 문화 구성원들이 지니고 있는 의도, 신념, 가치 등과 같이 문화적 형상을 규명하기 위해 고안된 형태라고 볼 수 있다. 문화적 영역 안에서 일부 혹은 대다수의 문화구성원들이 의도와 신념, 가치 등의 입장을 표현하기 위하여 내러티브가 등장한 것이다(강현석, 조인숙, 2016) 내러티브란 사회 문화적 환경에서 만들어지는 것이므로 상황과 경험의 맥락 속에서 형성되는 것이다. 특정한 사회 문화적 현상을 해석하고 이해하기 위해서는 사회를 구성하는 사람들의 행위를 규명하고 있는 문화 심리에 대한 이해가 필요하다. 문화심리는 자신과 타인,

세계에 대한 관점을 조직하는 문화적으로 형성된 개념이라 할 수 있다. 그래서 내러티브는 우리의 삶과 문화 어디에나 존재하는 것이라 할 수 있다.

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 결론

지금까지 교육학과 교육과정 분야의 실증주의 한계와 그 대안으로 해석학의 발전사를 분석하고 내러티브와 상보적 가능성을 분석하였다. 내러티브와 해석학은 기존의 논증적 지식 및 실증주의적 세계관에 대한 대안으로서 특히 인간의 세계와 언어 문제, 해석 및 의미 형성의 문제까지 광범위한 가능성을 가진 것으로 판단된다.

지난 논의에서 초기 슐라이어마허와 딜타이는 방법적 측면의 해석학을 정립하였다. 그들에게 해석학적 관심은 얼마나 풍부한 해석을 제공하느냐 여부가 아니라 얼마나 정확한 해석을 제공하느냐의 여부였다. 반면 후기 가다머는 이전의 해석학적 방법은 진리에 도달하는 올바른 길이 아님을 설명했다. 기존의 해석학자들이 객관적으로 타당한 해석학적 방법을 추구하는 듯하지만 이 접근은 주객관의 분리 위에서 성립했다. 가다머에 의하면 이해란 고정불변으로 존재하는 의미를 정확한 해석을 통하여 도달하는 것이 아니다. 이해는 드러난 의미를 쫓는 것이 아니라 은폐된 의미를 밝히는 작업이며 텍스트 배후에서 원자자가 말하지 않았지만 텍스트의 가장 본질적인 것으로 간주되는 것을 찾아 들어가는 작업인 것이다.

텍스트 너머에 있는 본질을 찾는 작업은 내러티브 구성 과정과 많이 닮아 있다. 내러티브는 인간사에 특성화되어 있으며 시간, 공간, 상황 속의 다양한 경험, 정신, 의도와 관련한 이야기로 지속적으로 의미를 형성하고 재구성한다. 이 과정 자체가 내러티브며 또한 해석적이다. 본 연구에서는 이 부분에서 상보적인 가능성을 찾고자 한 것이다. 내러티브는 현상 속에 담겨 있는 의미를 이해할 수 있게 도와주기도 하며 사건이나 현상을 관련 짓는 다양한 방식들을 내포하기도 한다. 우리는 의미가 창조되는 특정한 맥락 안에서 의미와 의미 구성 과정을 해석할 수 있다. 이를 달리 표현하면 우리의 삶을 의미 구성의 결과물로 바라볼 수 있는 것이다.

이와 관련하여 본 연구에서는 내러티브와 해석학의 상보적 가능성을 네 가지로 제시한다. 첫째, 내러티브와 관련한 언어로서 이해의 상보적 가능성이다. 내러티브에서 언어는 타인의 마음을 이해하고 해석하는데 사용됨을 뜻한다. 해석학자들이 언어의 중요성을 이야기했듯이 내러티브에서 언어는 무척 중요한 요소다. 기존의 패러다임적 사고가 틀에 박혀 있

는 사고방식이라면 언어라는 소재를 기반으로 하는 내러티브 사고는 새로운 지식관을 창조하는 가능성을 가진다. 또한 언어를 사고의 영역으로 확장한다면 언어를 이해한다는 것은 개인의 사상을 이해하는 것으로 해석할 수 있다. 개인의 사상을 확장하고 해석하는 것은 결국 인간 문화를 구성하는 세계로 확장도 가능하다.

둘째, 실재의 구성으로 내러티브와 해석학의 상보적 가능성이다. 내러티브는 이야기 속 의미(meaning)와 관련하며, 내러티브를 통한 의미 해석의 문제라고 할 수 있다. 무엇보다 학생들이 교과 본질을 이해하고 삶을 이해하는데 큰 도움을 준다는 점이 교육적으로 유의미하다. 이해 문제와 관련하여 내러티브는 과거와 현재를 이어주는 가교의 역할을 하며 과거의 선입견으로부터 현재 사이의 의미 만들기를 통하여 연결한다. 이 과정은 고정된 절차가 아니며 해석의 과정이며 지속적인 순환의 과정이다. 내러티브 사고와 함께하는 하나의 이야기는 시간적인 연관성을 가지며 사건들을 구성한다. 세상 속 의미 있는 이야기들은 이렇게 해석적인 과정에서 실재의 구성을 이어나간다.

초기의 해석학이 성서의 해석에 집착했던 것처럼 전통 교육에서는 교과의 일차적 이해에 집착한 경우가 있었다. 하지만 슐라이어마허로부터 언어의 해석 영역을 사고의 영역, 심리적 해석의 영역으로 발전한 것은 내러티브가 마치 교과의 문제를 존재, 문화의 영역으로 확대한 부분에서 의미 있게 다가온다. 이처럼 내러티브는 마음의 인지적 작용이며 내러티브는 내러티브 사고의 산물로서 역할을 수행할 수 있는 것이다(강현석, 2016a: 69).

셋째, 내러티브 자아 형성으로 내러티브와 해석학의 상보적 가능성이다. 기존의 심리학적 관점에서 자아는 설명의 대상이었다. 하지만 해석적 관점이 기준이 될 때 자아는 이해와 해석의 대상이 된다. 자아는 타고 나는 것이 아니라 자신을 둘러싼 문화에 분산(distributed self)되어 있다. 따라서 내러티브 자아(narrative self)는 실체로서 존재하기보다는 자신의 삶에 대한 이야기의 구성으로 바라볼 수 있는 것이다. 이 시각에서 학생들의 자아는 만들어 가는 과정으로서 다양한 사건들의 의미와 해석 속에서 형성된다. 교육의 차원에서 내러티브 자아는 학생들이 자신의 삶을 하나의 이야기로 구성하고 해석해 가는 과정에서 형성되는 자아이다. 외부의 규범이나 법칙에 의한 것이 아니라 삶에 대한 이야기와 서사로서 정체성을 찾아가는 과정이기에 더욱 의미 깊다.

넷째, 문화와 삶의 해석과 내러티브로서 상보적 가능성이다. 브루너는 문화심리학에서 맥락과 의미를 중심으로 하는 심리학을 중요하게 생각했다. 인간의 심리에 대한 이해는 행동에 대한 이해로 이어진다. 인간은 문화 속에서 내러티브를 통하여 의미를 구성하는 능동적인 주체로서, 문화심리학의 탄생과 더불어 해석의 문제는 오늘날 우리가 우리의 삶에 질서와 의미를 부여하는 방법을 이해하는데 있어서 중추적인 것이 되었다(Bruner, 2010: 7).

이와 관련하여 문화와 삶은 현상, 인간, 존재 자체의 해석과 이해를 가능하게 한다는 측면에서 교육학 및 교육과정에 시사하는 바가 크다. 교육과 학생의 삶이 경험을 기반으로

구성되어 있고, 내러티브가 이야기를 모티브로 한다는 점은 경험을 공유하고 재구성할 수 있는 장점이 있다. 개인이 해석하는 세상을 내러티브로 공유하면 서로의 경험과 정보를 공유하며 세상과 소통할 수 있다. 우리는 내러티브를 통하여 삶과의 관련성을 가질 수 있다는 의미를 가진다. 내러티브는 세상을 이해하고 해석하고 창조하는 힘이 되며 우리는 이러한 내러티브 과정을 통하여 새로운 문화를 만들고 발전시켜 나갈 수 있을 것이다. 그래서 내러티브와 해석학의 상보적인 힘은 더욱 막강한 것이다.

2. 제언

본 연구는 내러티브와 해석학과 상보적인 가능성을 통하여 교육과정 연구와 해석에 풍부한 가능성을 제시하고자 하였다. 지금까지 논의로 내러티브와 해석학의 상보성을 기반으로 하는 제언은 다음과 같다.

첫째, 교육과정 해석의 확장성이다. 교육과정은 문서화되어 제시된다. 그래서 그 너머에 있는 현실 자체의 모습을 보이지 않는다. 우리는 현실 장면을 해석하고 이해할 필요성이 있다. 해석학이 발전하며 초기 텍스트중심의 해석 대상은 이제 현실의 영역까지 넓혀졌으며, 교육과정 분야에서도 해석의 문제가 주요 관심으로 부각되었다. 교육과정 또한 해석의 대상이다. 인간의 경험 산물을 대표한다는 점, 구체적으로 교과서, 해설서 등을 포함한 다양한 자료들이 해석의 영역에 속한다는 점이 그 이유다. 교육과정은 해석의 과정을 통하여 교사와 학생들에게 이해되고 향유되어야 한다.

둘째, 지식의 구조를 확장하여 재해석 할 수 있는 가능성이다. 해석적, 내러티브 관점에서 지식은 전달 대상으로서 관점이 아니라 발견 및 창조의 관점으로 새롭게 볼 수 있다. 부연하여 설명하면 1960년대 브루너의 지식의 구조는 주체 외부에 실재하는 것으로 바라보았다. 하지만 1980년대 이후 브루너는 지식의 구조와 관련하여 인식론적으로 새로운 시각이다. 지식의 구조는 발견(found)되는 동시에 만들어지는(made) 대상이다. 이는 내러티브를 통하여 해석되고 확장된다. 이를 해석학적으로 설명하면 개인마다 다른 선입견을 기반으로 지평의 융합 즉 새로운 구조를 만드는 문제다. 학교에서 교과와 지식은 이제 더욱 풍부하게 진술되고 해석되며 구성되는 방향성이 필요해 보인다.

셋째, 자아 형성이라는 교육목표의 새로운 재발견이다. 내러티브 자아 형성은 교육의 궁극적 목표이다. 최근 교육에서 주체성(agency)이 중요한 화두이다. 본 연구에서 내러티브 자아(narrative self)는 과거 심리학적 관점으로 정체성(identity), 자아(self), 주도성(selfhood)등 다양한 개념을 아우르는 개념으로 삶의 주체로서 역할이 가능하다. 이는 자신을 성찰하고 판단하는 해석적 입장과 자신을 역사적 맥락, 문화적 맥락에 접합하게 구성해 가는 내러티브 입장이 어우러진 결과일 것이다. 특히 해석학적 관점에서 선입견, 영향

사, 지평의 융합, 해석적 순환의 설명은 자아가 역사적 삶의 부분으로서 문화적 공간 속에서 성장한다는 점, 자아와 문화의 상호 작용을 통하여 항상 변화해 간다는 점, 자아는 전체 속에 있으며 동시에 자아 속에는 전체가 있다는 점을 생각해야 한다.

참 고 문 헌

강현석(2005). 합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색, **교육과정연구, 23**(2), 83-115.

강현석(2006). **교과교육학의 새로운 패러다임: 교과학의 이론과 실제.** 서울: 아카데미프레스.

강현석(2016a). **인문·사회과학의 새로운 연구방법론 내러티브학 탐구.** 서울: 한국문화사.

강현석(2016b). **현대교육과정탐구.** 서울: 학지사.

강현석(2020). Bruner의 내러티브 의미의 다층성과 교육이론 형성에의 시사점 탐구, **내러티브와 교육연구, 8**(1), 213-255.

강현석, 노진규(2021). 내러티브 자아의 교육론 탐구: 브루너의 이론을 중심으로. **교육사상연구, 35**(3), 1-30.

강현석, 조인숙(2016). 내러티브의 두 가지 이론과 교육에의 시사점 탐구. **교육철학, 60,** 165-191.

노진규(2021). 듀이 경험 이론과 내러티브와의 관련성 탐구. **내러티브와 교육연구, 9**(1), 7-26.

박유정(2004). 하이데거에 있어서 언어의 문제. 부산대학교, 박사학위논문.

소경희(1996). 현대교육과정이론에 나타난 지식관의 문제. 이화여자대학교, 박사학위논문.

손승남(2001). **교육해석학.** 파주: 교육과학사.

안원현(1990). 해석학에 있어서 예술비평의 문제 가다머의 해석학을 중심으로. **예술문화연구, 2,** 123-144.

이경민(2011). 딜타이의 역사 이해: 역사와 이성의 통합으로. 고려대학교, 박사학위논문.

이수정(1998). 인간의 언어와 존재의 언어: 하이데거 언어론의 기본 윤곽. **존재론연구, 3,** 44-73.

이승은(2015a). 교육과정 해석의 두 관점: 방법과 이해. **교육과정연구, 33**(4), 252-273.

이승은(2015b). 해석학적 순환으로서의 교육과정 재구성. **초등교육연구, 28**(4), 241-265.

이진복(2016). 가다머의 철학적 해석학의 교육적 의의. 전북대학교대학교, 박사학위논문.

정광순(2004). 초등교육과정 담론에 대한 현상학적 분석. 한국교원대학교, 박사학위논문.

조수민(2018). 해석학적 '타자 이해'에 대한 고찰 가다머의 진리와 방법을 중심으로. 서울시립대학교, 석사학위논문.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Bruner, J. S. (1987). Life as narrative. *Social Research, 54*(1), 11-31.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education.* Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Bruner, J. S. (2010). 이야기 만들기: 법, 문학, 인간의 삶을 말하다[*Making stories: law, literature, life*]. (강현석, 김경수 역). 파주: 교육과학사. (원전은 2002에 출판).

Bruner, J. S. (2021). 다시 생각해보는 브루너 교육의 문화: 의미 구성하는 마음, 지식과 내러티브[*The culture of education*]. (강현석 역). 파주: 교육과학사. (원전은 1996에 출판).

Dilthey, W. (2011). 해석학의 탄생[*Die Entstehung der Hermeneutik*]. (손승남 역). 서울: 지식을 만드는 지식. (원전은 1957에 출판).

Gadamer, H. (2020). 진리와 방법2[*Wahrheit und Method Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik*]. (임홍배 역). 파주: 문학동네. (원전은 1990에 출판).

Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett.

Heidegger, M. (2020). 존재와 시간[*Sein und Zeit*]. (이기상 역). 서울: 까치글방. (원전은 1927).

Palmer, R. (2017). 해석학이란 무엇인가[*Hermeneutics: interpretation of theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer*]. (이한우 역). 서울: 문예출판사. (원전은 1969에 출판).

Warnke, G. (1999). 가다머: 해석학, 전통 그리고 이성[*Hermeneutics Tradition and reason*]. (이한우 역). 서울: 민음사. (원전은 1987에 출판).

ABSTRACT

Exploring the Complementary Possibilities of Narrative Curriculum and Hermeneutics

Jingyu Noh (Doctoral Student, Kyungpook National University)
Hyeonsuk Kang (Professor, Kyungpook National University)

The development of natural science led to the development of modern studies. Positivism is the application of natural science research methods to the social sciences. However, it can raise the question of whether 'nature', the object of observation in natural science, and 'human' and 'society,' the objects of observation in social science, have the same essence. Thus, Bruner attempted a new interpretation of the curriculum with the idea of narrative. In order to aptly understand the narrative, it is necessary to understand the philosophical meaning related to hermeneutics. Hermeneutics developed from the correct interpretation of texts and expanded to the problem of understanding human life and the existence itself. In this regard, there is an inherent problem of language usage and interpretation. This is very similar to the process in which Bruner constructs existence through narrative, understands others, and creates the world. Therefore, the purpose of this study is to help future curriculum research through the complementary possibility between hermeneutics and narrative. This discussion will open a new horizon for the curriculum paradigm by changing the perspective of education from 'development' to 'understanding', from 'explanation' to 'interpretation', and from 'cognition' to 'existence'.

Key words: Bruner, Narrative, Hermeneutics, Narrative Curriculum, Narrative Self

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.091
제39권 제4호, 91-122, 2021.

4년제 일반대학 인문계열의 학과 변화 추이 분석*

설 가 인** · 정 제 영***

본 연구의 목적은 4년제 일반대학의 인문계열 학과 변화 추이를 분석하고, 시기별 인문계열 증감을 둘러싼 요인을 파악하는 것이다. 이를 위해 한국교육개발원의 교육통계자료를 활용하여 2001~2020년 일반대학의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 대해 카이제곱 검정을 실시하였다. 그 결과 첫째, 7개의 모든 대계열에서 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율에 유의한 차이가 있었고, 인문계열의 상대적인 위축이 확인되었다. 둘째, 인문계열 내 언어·문학 중계열은 2000년대 중반~2010년대 중반 증가하였으나 2016년을 기점으로 감소하였고, 인문과학 중계열은 이와 상반된 경향을 보였다. 소계열의 경우, 공통적으로 2000년대 중·후반을 기점으로 학부 및 복합형태 학과가 다수 포함된 몇몇 소계열은 감소한 반면 그 밖의 소계열은 증가하였다. 셋째, 인문계열에서 신규학과가 가장 많이 생성된 소계열은 교양인문학, 문화·민속·미술사학 등의 순이었으며, 가장 적게 생성된 소계열은 문헌정보학, 독일어·문학 등의 순이었다. 이상의 결과를 바탕으로 인문계열의 학과 변화를 초래한 원인과 시사점을 도출하였다.

주제어: 학과 변화, 인문계열, 인문학의 위기, 카이제곱 검정

논문 접수: 2021/10/28 수정본 접수: 2021/12/14 게재 승인: 2021/12/22
* 이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2020S1A5C2A03093092)
** 한국교육개발원 연구원, 이화여자대학교 교육학과 박사과정
*** 이화여자대학교 교육학과 교수 (교신저자: jychung@ewha.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

대학설립 준칙주의와 대학정원 자율화 실시 등의 영향으로 대학정원은 지속적으로 팽창해 온 반면 저출산으로 인해 입학자원은 해를 거듭하여 감소해왔다. 대학교육 공급과잉 예견과 이의 현실화는 대학으로 하여금 사회의 수요에 더욱 민감하게 반응하도록 하였고, 대학은 새로운 학과를 만들거나 통·폐합하는 방식으로 대응해왔다. 따라서 대학의 학과 변화 추이를 분석하는 것은 대학 교육편제단위로서의 학과를 파악하는 것 이상의 의미가 있다.

학과유형이나 학과명이 비교적 정형화되었던 과거에는 학문체계와 학과구조가 보다 일치하는 경향을 보였다. 하나의 학문이 존립하기 위해서는 재생산구조를 갖추어야 하며, 지식의 생산과 소비, 후학의 양성이라는 재생산구조는 기본적으로 학과를 통해 이루어진다(김종엽, 2002). 학과 간 벽을 허물고 학제 간 연구 및 융·복합교육이 강조되고 있지만 여전히 학과가 대학 운영의 기본단위라는 점에 이견은 없을 것이다. 학과는 대학을 구성하는 최소단위이므로 대학 변화에 대한 요구는 자연스레 학과 자체의 변화 혹은 변화에 대한 요구로 이어진다(차지철, 나민주, 2019). 따라서 대학 교육의 질과 경쟁력 제고를 위해 추진된 대학구조개혁 및 각종 정부재정지원사업은 대학의 혁신을 요구한다는 점에서 필연적으로 대학 운영의 기본단위인 학과의 변화를 수반한다.

인문학은 모든 학문의 토대이며, 인문학의 위기*는 곧 인접학문의 연쇄적인 붕괴로 이어질 수 있으므로 인문학의 위기를 확인하고 이를 개선하기 위한 방안 모색이 필요하다. 또한 AI시대를 맞이하여 인간 고유의 특성이 미래의 생존 전략으로 제시되었으며, 인문학의 중요성이 부각되고 있다(교육부, 2020). 그러나 정부 주도의 대학구조개혁과 재정지원사업으로 인해 학문 불균형이 심화되었다는 지적이 줄곧 제기되어 왔다(박선욱, 2015; 박순진, 2014). 취업률, 학생 충원율 등의 정량지표로 대학을 평가함에 따라 이들 지표에서 상대적으로 불리한 인문계열 등의 학과가 구조조정 우선 대상이 되었기 때문이다. 중요성에 비해 상대적으로 불리한 처지에 놓은 인문학을 국가가 나서서 보호·육성해야 함에도 불구하고 고등교육정책으로 인해 인문학의 위기가 고조되었다는 비판이 이는 이유이다. 그러나 이러한 비판이 장기간 거론되어온 것에 비해 고등교육정책이 인문학의 위기와 어떤 연관이 있는지 데이터에 기반한 실증적인 연구가 부족하였다.

따라서 본 연구는 인문계열을 중심으로 2001~2020년 4년제 일반대학의 학과 변화 양

* 교육학 용어사전(서울대학교 교육연구소, 2011)에 따르면, 인문학은 인간의 사상 및 문화를 대상으로 하는 학문영역으로 자연과학이 객관적으로 존재하는 자연현상을 다루는 데 반하여 인문학은 인간의 가치탐구와 표현활동을 대상으로 한다. 광범위한 학문영역이 포함되며 그 기준을 설정하기 어려워 의견 일치가 이루어지지 않고 있다. 미국 국회법에 의해 규정된 것을 따르면 언어, 언어학, 문학, 역사, 법률, 철학, 고고학 등의 학문이 포함된다. 본 논문에서 인문학의 위기를 지칭할 때 인문학이란 한국교육개발원 학과(전공) 분류체계(Ⅲ-1.데이터 참조)에 따른 인문계열을 의미한다.

상을 조망하여 대학 교육이 사회의 수요와 정부의 고등교육정책에 어떻게 대응하며 변화해 왔는지 살펴보고, 이를 통해 시사점을 도출하고자 한다. 이 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 내용은 다음과 같다. 첫째, 대계열 수준에서 연도별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 유의한 변화가 있었는지 분석하고, 타 계열과의 비교와 변화 추이 분석을 통해 인문학의 위기를 객관적으로 확인하고자 한다. 더불어 시기별 인문계열 증감을 초래한 원인을 파악해 보고자 한다. 둘째, 인문계열 중·소계열 단위의 추가 분석을 실시하여 인문계열 내부의 변화를 살펴보고자 한다. 셋째, 신규학과 발생빈도 상·하위 소계열 비교 및 상위 소계열 신규학과명 분석을 통해 인문학의 위기 속에서도 생성된 신규학과 및 신규학과 생성에 영향을 미친 요인을 파악하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학과 변화에 영향을 미친 정책적 요인

1995년 발표된 5·31 대학교육개혁방안 중 아직까지 대학에 영향을 미치고 있는 정책은 대학설립 준칙주의와 대학정원 자율화이다. 이 두 가지 정책은 대학의 팽창과 입학정원 증가의 직접적인 원인이 되었다. 이에 반해 대학구조개혁은 학령인구의 감소에 대응하기 위해서는 입학정원의 감축이 요구되나, 이는 대학이 자율적으로 실행하기 어려우므로 국가가 개입하여 양과 질 측면의 경쟁력 제고를 위해 대학의 구조를 조정하고자 하는 정책이다. 대학교육 과잉공급, 부실대학 양산 등 대학설립 준칙주의의 부작용과 학령인구 감소라는 시대적 흐름에 따라 2004년 12월 교육인적자원부는 대학 간 통·폐합 및 학생정원 감축을 골자로 하는 「대학 구조개혁 방안」을 발표하고 이와 연계한 재정지원사업에 착수하였다. 이로써 규제완화 정책은 사실상 종결되고 규제를 강화하는 쪽으로 정책 방향이 전환되었다. 정원감축과 연계된 대학평가에 대응하는 과정에서 대학은 유리한 위치 선점을 위한 전략적 선택을 하게 되며, 그러한 선택은 개별 학과에 직접적인 영향을 미쳤다.

대학 구조조정을 위해 역대 정부별로 다양한 정책이 수행되었지만 정부주도의 강력한 대학구조개혁은 이명박 정부에 이르러 시작되었다. 2011년 7월 대학구조개혁위원회는 2018년 이후 고교 졸업자 수보다 대학 입학정원이 많아지게 되는 급격한 환경변화에 대비하기 위해 「대학구조개혁 추진 기본계획」을 발표하였다(교육과학기술부, 2011. 7. 27). 대학구조개혁위원회는 구조조정을 체계적으로 유도하기 위해 대학 부실의 범위와 정도에 따라 구조개혁 우선대상 대학을 정부재정지원제한대학 → 학자금 대출제한대학 → 경영부실대학 등의 단계로 체계화하였다. 정부재정지원평가는 모든 대학을 평가대상으로 하며, 정부재정지원제한대학으로 선정된 대학 중에서 절대지표* 2개 이상을 충족하지 못한 경우 학자금

대출제한대학으로 선정함으로써 대학구조개혁 정책 간 연계를 강화하였다(교육과학기술부, 2011. 9. 6).

뒤이은 박근혜 정부의 대학구조개혁 기본 방침은 2014년 1월 「대학 구조개혁 추진계획」으로 발표되었는데, 지역대학을 살리는 균형적인 구조개혁을 지향하는 한편 정량평가와 정성평가를 병행하였다. 그리고 이전 정부가 한계대학을 폐교 조치하고, 평가를 통해 경영부실대학의 정원감축을 유도하였다면, 박근혜 정부는 모든 대학을 대상으로 절대평가를 실시하고 결과에 따라 5등급(최우수/우수/보통/미흡/매우미흡)으로 분류한 후, 최우수 등급을 제외한 모든 대학에 대해 등급별 차등 정원감축을 부과하는 등의 구조개혁을 실시하였다. 또한 모든 정부재정지원사업 선정평가에 구조개혁 계획이나 실적을 반영하여 자율적 감축도 병행하는 등 전방위적으로 정원감축을 유도하였다(교육부, 2014. 1. 28).

이명박 정부와 박근혜 정부의 대학구조개혁은 세부적으로는 상이한 면이 있지만 공통된 기조는 평가를 통한 정원감축 추진과 재원의 차등 지급이다. 평가 결과에 근거한 조치는 차별적 대우에 대한 정당성 확보 측면에서 유용하다. 그러나 평가는 상대적 비교를 수반하므로 대학 간 경쟁 체제 도입을 넘어 경쟁에서 뒤처질 수밖에 없는 대학, 학과, 학문 등에 대한 퇴출 구조를 상시화하였다는 문제가 있다(박거용, 2011). 또한 평가지표에 학생 충원율, 취업률이 포함됨에 따라 대학들은 이들 지표에서 낮은 성과를 보이는 인문계열 등의 정원을 축소하고 공학계열 정원을 늘리는 방식의 구조 개편을 선택했다. 여기에는 장기간 지속된 취업난으로 공학계열의 선호도가 높아진 사회적 배경의 영향도 작용하였다. 실제로 2015년 국정감사에서 4년제 대학 정원감축의 75%가 인문·사회계열에서 이루어졌고, 대학구조개혁과 취업난으로 인해 순수·기초학문의 축소가 심화되는 현상이 지적되기도 하였다.

문재인 정부가 발표한 「2018년 대학 기본역량 진단 추진 계획」에 따르면, 1주기 평가는 전국 대학을 6등급(최우수/우수/보통/미흡/매우미흡/퇴출)으로 서열화하고, 양적 조정에만 치우쳤다고 지적하였다. 그리고 평가와 연계한 지원이 부재하여 평가가 대학 발전으로 이어지지 못하였다고 하였다. 이에 2주기 평가부터는 평가 결과에 따라 대학을 자율개선대학, 역량강화대학, 재정지원제한대학(Ⅰ, Ⅱ)으로 구분하고, 진단결과를 재정지원사업인 대학혁신지원사업과 연계하여 대학 자율혁신과 특성화를 유도하였다(교육부, 2017). 2주기 평가 결과로 선정된 자율개선대학 및 일부 역량강화대학에 대해서는 일반재정이 지원되었다. 자율협약형(Ⅰ유형)은 대학의 '중장기 발전계획'에 따른 기본역량 제고 및 총체적 자율혁신을 유도하고, 역량강화형(Ⅱ유형)은 정원감축 및 적정 규모화와 동시에 대학의 특성화 발전을 지원하였다(교육부, 2019a).

2주기 평가에서는 정부주도의 정원감축 기조는 약화된 반면 대학혁신지원사업과 연계되

---

* 취업률(대학 45%, 전문대 50%), 재학생 충원율(대학 90%, 전문대 80%), 전임교원 확보율(대학 61%,전문대 50%), 교육비환원율(대학 90%, 전문대 85%)

어 대학이 선택한 비교우위 분야를 중심으로 한 혁신전략과 과제, 자체성과 및 중장기적 성과지표 설정을 통한 성과관리가 강화되었다. 그러나 백화점식 종합대학이 대부분인 우리나라 대학 현실에서 자율혁신과 특성화를 위한 학과개편과 정원조정은 불가피하다. 그리고 고교 졸업자 수와 대학 입학정원 역전이 본격화되면서 2주기 평가의 학생 충원율 배점은 8점 → 10점으로, 2021년 3주기 평가는 10점 → 20점으로 대폭 상향 조정되었다. 여기에는 수요자 선택에 기반하여 입학정원 감축을 유도하겠다는 정부의 의도가 담겨있다. 부족한 입학자원을 두고 치열한 경쟁이 이루어지는 가운데 대학이 비교우위 분야 선택 시 시장의 수요와 실질적 성과를 고려하지 않을 수 없는 현실은 기초학문 학과들의 존립을 위협하는 요인이 된다.

학과 입학정원에 직접적인 영향을 미치는 대학구조개혁 정책 이외에 사회적 수요 변화 역시 학과에 중요한 영향을 미친다. 산업계의 수요는 취업률과 밀접한 관련을 가지며, 학생과 학부모는 취업률이 높은 학과를 유망한 학과로 인식하므로 학생 충원에도 유리하다. 취업률과 학생 충원율은 대학의 주요 성과지표이므로 사회의 수요와 대학구조개혁평가는 순환구조를 가지며 학과 구조조정에 영향을 미친다. 그러나 이러한 시장의 논리에 따른 수요-공급 흐름뿐만 아니라 미래 산업수요 예측에 근거하여 특정 분야를 집중적으로 육성하고자 하는 목적 하에 추진되는 재정지원사업 또한 학과 존속에 직접적인 영향을 미친다.

2014년 1월 교육부가 발표한 「대학 구조개혁 추진계획」에서는 '대학 중장기 산업별 인력수급 전망 등을 활용'하여 정원감축 계획을 수립하도록 지원한다는 내용이 명시되어 있다(교육부, 2014. 1. 28). 이를 통해 정원을 감축하되 감축을 통한 재구조화가 산업계 수요 예측과 일치하는 방향이기를 원하는 교육부의 의도를 읽을 수 있다. 이와 연장선상으로 2014년 2월 교육부는 「대학 특성화 사업시행계획」을 발표하였다. 2014년 7월~2019년 2월에 수행된 대학 특성화 사업(이하 'CK 사업')은 개별 대학 내 또는 대학 간 비교우위에 있는 분야를 선택하여 집중 육성함으로써 경쟁력을 높이고, 지역의 연고 산업과 연계하여 지역사회 발전에 기여하는 것을 목표로 하였다. 지방대학과 수도권대학으로 나누어 진행되었고, 대학자율형, 지역전략유형(지방대학만 해당) 외에도 학문 간 균형 발전을 위해 인문, 사회, 자연 등의 분야를 국가지원형으로 별도 지정하였다(교육부, 2014. 2. 6).

2015년 12월 교육부는 「산업연계 교육활성화 선도대학(PRIME) 사업 기본계획」을 발표하였다. 학령인구 감소, 청년 실업률 증가, 분야별 인력 미스매치 등에 대응하기 위해서는 선제적으로 대학의 체질 개선에 나서야 한다는 필요성이 제기됨에 따라 산업연계 교육활성화 선도대학 사업(이하 'PRIME 사업')이 추진되게 된 것이다(교육부, 2016. 5. 4). 2016년 5월~2019년 2월에 추진된 이 사업은 사회의 수요에 맞게 대학의 학과와 정원 등을 재구조화하는 것을 핵심으로 하였다(교육부, 2015. 12. 30). 그중에서도 한국고용정보원의 '중장기 인력수급 전망 통계'에 근거, 미래에 공급초과가 예상되는 인문·사회계열을

축소하고, 공급부족이 예상되는 공학계열 인력 확충을 위한 대학구조의 재편을 지향하였다. 막대한 재정이 걸린 사업에 선정되기 위해 많은 대학들이 인문·사회계열, 예체능계열의 정원을 줄이고 공학계열의 정원을 늘렸다. 이는 예견된 상황으로, 교육부 역시 기초학문이 위축될 수 있다는 점을 인식하고, 이를 보완하기 위해 인문학 등 기초학문 관련 분야에 대한 지원 및 육성 계획을 수립하도록 하는 한편 사업비의 10% 이상을 해당 분야에 사용하도록 하였다. 이와 더불어 2016년부터 대학 인문역량 강화사업(이하 'CORE 사업')을 신설하여, PRIME 사업으로 인해 인문학이 위축되지 않도록 보호·지원하고자 하였다.

CK 사업과 PRIME 사업 모두 대학에게 선택과 집중을 요구하였다. CK 사업의 경우 유형별로 차이가 있지만 가장 큰 비중을 차지한 대학자율유형은 비교우위를 갖는 학문분야를 집중적으로 육성할 것을 강조하였고, 특히 지방대학 CK 사업에서는 지역 산업과의 연계를 통한 부가가치와 일자리 창출을 강조하였다. 대학 내에서 비교우위를 갖는 학문분야가 무엇인지는 각종 정량지표를 통한 학과평가 결과에 근거하며, 이 과정에서 순수학문 분야의 폐과 또는 통·폐합 위기는 고조되었다. 그리고 지역 산업과의 연계를 통한 지역 경제 발전이라는 목표 달성은 이공계에 보다 유리하게 작용한다. 이에 보완책으로써 국가지원형이 적은 비중으로 포함된 측면이 있다. PRIME 사업은 CK 사업에 비해 공학계열 위주의 구조개편이 뚜렷하게 추진되었고, 이로 인한 인문학 등 기초학문 분야의 위축이 충분히 예상되었다. 따라서 CK 사업과 마찬가지로 보완 장치를 마련하는 한편 CORE 사업을 신설하였다. 사회의 수요 변화와 그동안 실시된 고등교육정책은 사실상 인문계열에 불리하게 작용하였을 것으로 예상된다. 그러나 학문 불균형 완화를 위한 보완책이 함께 운영되어 온 만큼 데이터를 통해 인문계열의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 변화를 살펴보는 것은 이러한 보완책이 효과적으로 작용하였는지를 검증하는 측면에서도 의의가 있을 것이다.

2. 학과 변화에 대한 선행연구

산업계가 필요로 하는 곳에 우수한 인력을 공급하는 것이 대학이 담당해야 하는 역할 중 하나로 인식되었고, 학과는 그러한 인재를 양성하는 기본 단위이다. 그러한 인식에 터해 학과에 대한 연구는 사회의 요구에 대응한 학과 변화 양상, 특정 계열의 인력공급 현황 및 증감 추이, 대학구조개혁 정책이 학과에 미친 영향 등을 분석하는 연구들이 수행되었다.

김종엽(2002)은 한국교육개발원의 통계자료를 활용하여 1984~1999년 간 계열별 학생 수, 학과 수, 학과 종류 수, 설립주체별·지역별 대학 수와 평균 학과 종류 수 추이를 분석하였다. 이를 통해 학과구조의 특성을 도출해 내었는데 15년 간 학생 수, 학과 수, 학과 종류 수는 괄목한 만한 팽창을 하였고, 그 중에서도 학과 종류수의 확대가 학생 수나 학과 수 증가보다 활발하게 일어났다고 하였다. 이는 학문의 내적 논리에 의한 분화·통합보다 우

리나라 대학 체제의 특성과 정부 그리고 시장의 요구에 민감하게 반응해 온 사학재단의 전략적 행위에 기인하며, 그 결과 인기학과의 과잉증설과 틈새시장 공략을 위한 과잉분화 된 전공이 형성되었다고 결론지었다. 그러나 새로운 명칭의 학과가 다수 발생한다는 것은 인기학과라는 반증이므로 신규학과 수와 사회의 수요를 연결지어 봄직하다.

한국대학교육연구소(2012. 7. 4)는 한국교육개발원의 통계자료를 활용하여 1999년 대비 2011년 계열별 학과현황을 분석한 보도자료를 발표하였다. 1999년과 2011년 전체 학과를 대상으로 소계열 수준에서 학과 수와 학생 수 증감을 비교하였는데, 기초학문 및 비인기학과에서는 학과 수와 학생 수가 감소한 반면 취업률이 좋은 인기학과는 증가한 것으로 나타났다. 이는 대학들이 자체발전계획에 따라 구조조정을 하였기 때문이기도 하지만 역대 정부에서 취업률과 학생 충원율을 재정지원사업에 반영하면서 강요된 측면이 크다고 분석하였다. 2개 연도의 계열별 학과 수, 학생 수 증감을 단순 비교하였고 보도자료 형식으로 심도있는 분석은 이루어지지 못하였지만 전체 학과를 대상으로 한 소계열 단위에서의 분석 시도가 거의 없었으므로 12년 전후의 전반적인 변화를 파악하는 데 참고할 만하다.

학과 관련 연구들은 전체 학과를 대상으로 하기보다 특정 계열이나 분야에 대한 연구가 주로 이루어졌다. 한유경(2002)은 4년제 대학에서 과학기술관련 학과를 선정, 이 학과들의 1990~2001년 인력 공급 추이를 분석하여 과학기술인력 육성방안을 마련하는 데에 기초를 제공하고자 하였다. 이를 위해 과학기술인력 관련 학과를 선정하여 분류한 후 이를 바탕으로 4년제 대학에서의 연도별, 전공계열별, 성별에 따른 학과 수, 학생 수, 취업률, 전공취업률과 직업별·산업별 취업실태를 분석하였다. 한국교육개발원의 7대계열 학과분류체계가 만들어지기 전이라 학과의 계열구분이 다르고, 2010년 이후 취업통계조사에서 전공취업률이 조사되고 있지 않아 지금과 다소 차이가 있다. 그러나 인력 공급추이 분석을 위해 사용한 변수인 학과 수, 학생 수, 취업률은 학과 변화 추이 분석에 여전히 적용 가능하다.

송재현(2012)은 산업과 가장 밀접한 관련이 있다고 여겨지는 대학의 이공계열 학과를 중심으로 1967~2009년 학과의 생성과 소멸, 변화과정을 살펴봄으로써 사회경제적 변화와 교육체계 간의 관계를 파악하고자 하였다. 그 결과 이공계열 학과의 등장은 당시 지배적이던 산업패러다임과 관련이 있으나 한 번 설치된 학과는 폐지되지 않고 학과명 변경을 통해 존속하게 되는 경향이 있다고 하였다. 연구방법적인 측면에서 학과 명칭을 통해 산업패러다임 변화를 고찰하였는데, 본 연구에서도 신규학과 발생빈도 상위 소계열의 신규학과명 분석을 통해 특정 소계열의 확장 원인을 사회적 수요와 관련지어 분석하고자 한다.

김태훈(2014)은 15년간의 학과 신설, 입학정원 확대, 교원 변화 등의 추세를 파악하여 평가지표에 의한 대학구조개혁에 기초자료를 제공하려는 목적으로 수행되었다. 카이제곱 검정을 통해 전체 대계열 수준에서 1999년, 2006년, 2012(2013)년 3개 구간 간 재학생 수, 교원수, 학과 수에 유의한 차이가 있는지 분석하고 모두 유의한 차이가 있음을 밝혔으

나, 의약계열에 중점을 두고 추가적인 분석을 실시하였다. 카이제곱 검정의 수정된 잔차를 통해 변수의 비율 증감을 파악한 해당 논문의 분석방법은 연도별, 계열별 증감 추이 분석에 유용하다. 따라서 본 연구에서도 카이제곱 검정 결과와 수정된 잔차를 통해 연도별, 계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 유의한 차이가 있는지 확인해보고자 한다.

대학구조개혁이 학과 변화에 미친 영향을 직접적으로 분석한 선행연구는 주로 예체능계열의 학과를 대상으로 수행되었다. 박선욱(2015)은 교육부 주도의 대학구조개혁과 대학평가로 인해 예술계 학과의 수도권 중심 과밀화 현상과 지역 문화예술계 인력 수급의 불평등성 심화, 엘리트 예술 양성과 실용위주 예술학과의 양극화 현상, 교권 및 학생인권 문제의 대두와 잠재적 교육환경 악화, 대학의 자율권 침해 등이 초래되었다고 결론지으며, 대학구조개혁이 예술계 학과에 미친 부정적인 영향을 중점적으로 분석하였다.

양유진(2019)은 대학구조개혁 추진계획이 발표된 2014년부터 2018년까지 4년제 대학 디자인 관련 학과의 변화를 분석하였다. 분석 결과 2014년 242개의 학과가 폐지되었고, 2016년 발표된 PRIME 사업의 영향으로 다시 폐과가 증가한 것으로 나타나 대학구조개혁과 정부재정지원사업이 디자인 관련 학과의 감소에 직접적인 영향을 끼쳤음을 증명하였다. 본 연구 역시 대학구조개혁과 정부재정지원사업을 학과 변화에 영향을 주는 정책적 요인으로 간주하며, 인문계열에 어떠한 변화를 초래하였는지 파악해 보고자 한다.

그 간의 학과 관련 연구는 주로 특정 연도 및 계열 위주로 이루어져 학과 전반에 대한 종합적이고 시계열적인 분석이 부족하였다. 본 연구도 인문계열을 중심으로 분석을 진행하지만, 2000~2020년 4년제 일반대학 전체 학과를 대상으로 한 대계열 수준에서의 비교를 통해 인문계열의 변화를 파악한다는 점에서 차별점이 있다. 그리고 데이터로 인문학의 위기를 실증하고, 인문계열 변화 추이와 그 원인을 통시적으로 확인한다는 데에 의의가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 데이터

본 연구는 2001~2020년 4년제 일반대학의 학과를 연구대상으로 삼았으며, 교육통계서비스 홈페이지(https://kess.kedi.re.kr)를 통해 수집한 한국교육개발원의 교육통계 자료를 활용하였다. 「고등교육법」 제2조에서 규정하고 있는 학교의 종류는 대학, 산업대학, 교육대학, 전문대학, 방송대학·통신대학·방송통신대학 및 사이버대학, 기술대학, 각종학교이며, 이 중에서 대학으로 분석 대상을 한정하였다. 2020년 기준 4년제 일반대학은 191개교로 전체 고등교육기관 429개 중 44.5%를 차지하며, 대학과정 228개교 중 83.8%를 차지한다(한국교육개발원, 2020a). 따라서 4년제 일반대학으로 분석 대상을 한정하여도 대학과정의

학과 변화 추이를 분석하는 데에는 무리가 없을 것으로 판단된다.

학과를 계열에 따라 분류하는 분류체계에는 여러 가지가 있다. 대표적인 학과분류체계로는 대학설립·운영규정 [별표1]에 따른 분류, 한국교육개발원의 학과(전공) 분류체계, 한국대학교육협의회의 대학교육편제단위 표준분류, 통계청의 한국표준교육분류(영역) 등이 있다. 이 중에서 한국교육개발원의 학과(전공) 분류체계(이하 KEDI 학과분류체계)에 따른 계열별 학과를 분석하고자 한다. 한국교육개발원은 KEDI 학과분류체계에 따른 계열별 통계를 교육통계연보 및 각종 간행물을 통해 생산하며, 해당 자료들을 서비스 홈페이지를 통해 제공하고 있어 시계열 자료 수집과 활용 측면에서 용이하기 때문이다.

KEDI 학과분류체계는 7대 분류체계로 대계열은 인문계열, 사회계열, 교육계열, 공학계열, 자연계열, 의약계열, 예체능계열로 구성되어 있다.* 그리고 전문대학, 대학, 대학원별로 분리된 체계를 유지하고 있어 중·소계열 단위에서 일부 차이가 있지만 기본 체계는 동일하다. 신규학과가 발생하면 KEDI 학과분류체계에 의해 학과의 대·중·소계열이 정해지고, 분류 결과에 따라 계열정보를 보유한 학과코드가 부여된다. 신규학과 판단기준은 학과명이며, 전문대학, 대학, 대학원 각각의 구분 내에서 이전에 없던 새로운 명칭의 학과가 등록되었다면 이를 신규학과로 간주한다. <표 1>은 KEDI 학과분류체계의 대·중·소계열별 개수이다.

<표 1> 전문대학, 대학, 대학원 대·중·소계열

구 분	대계열	중계열	소계열
전문대학(C)	7	31	76
대학(U)	7	35	121
대학원(G)	7	35	118

출처 : 한국교육개발원(2020b)

2. 분석 내용

2001~2020년간 4년제 일반대학의 학과 변화 추이를 살펴보기 위해 본 연구에서 활용한 변수는 연도별, 계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수이며, 추가로 취업률의 변화도 살펴보았다. 학과 수는 재적학생이 1명 이상 존재하는 학과를 카운트한 것이다. 입학정원은 학칙에 의해 각 해당연도에 배정된 학과별 입학정원을 합산한 값이다. 입학정원은 신입생 충원율과 관련이 있는데 정원내 신입생 충원율 산출 시 활용되는 정원내 모집인원이 입학정원, 이월인원, 모집정지인원으로 구성되기 때문이다.

* 대학설립·운영규정 [별표1] 및 한국대학교육협의회의 대학교육편제단위 표준분류는 인문·사회계열, 자연과학계열, 공학계열, 예체능계열, 의학계열의 5대 분류체계이다.

학과별 재적학생 수는 해당 학과에 소속된 학년별 학생을 모두 카운트한 것으로 연도별 입학정원 증감에 영향을 받는다. 즉, 수업연한이 4년인 학과의 2021년 재적학생 수는 2018~2021년에 배정된 입학정원에 의해 입학한 학생 등으로 구성되므로 입학정원이 감소하면 재적학생 수도 시간차를 두고 감소하게 된다. 재적학생 수는 제적학생 수의 영향도 받는데, 제적학생 수가 증가하면 재적학생을 구성하는 재학생이 감소하기 때문이다.

또한 2014~2018년 입학지원율과 취업률의 관계를 분석한 결과에 따르면, 갈수록 높은 양의 상관관계를 보여 학과 선택 시 취업률을 점점 중시하는 것으로 나타났다(김태근, 2019). 최근 들어 취업률이 전반적으로 정체되거나 하락한 가운데 연도별 취업률 증감이 인문계열 변화와 어떠한 연관이 있는지 살펴보는 것은 인문학의 위기를 종합적으로 이해하는 데에 도움이 될 것이다. <표 2>는 연구에 활용된 변수를 정리한 것이다.

<표 2> 연구에 활용된 변수

변 수	연 도	비 고
학과 수	2001~2020년	• 신규학과 수는 2007~2020년 기준 – 2007년부터 현재와 동일한 기준으로 신규학과 파악 가능
입학정원	2001~2020년	–
재적학생 수	2001~2020년	• 2019년부터 재적학생 수에 학사학위취득 유예생 추가 – 기존에는 대학자체 학적처리 구분에 따라 학사학위취득 유예생이 조사되었으나 2019년부터 독립된 학적상태로 조사됨. ※ 교육통계서비스 홈페이지에서 제공하는 2019~2020년 교육통계연보에는 학사학위취득 유예생이 미반영되어 유예생이 포함된 재적학생 수를 별도 요청하여 활용
취업률	2004~2019년	• 2004~2009년: 4.1 기준 취업통계조사 • 2010년: 6.1 기준 건강보험DB연계 취업통계조사 • 2011~2015: 6.1 기준 건강보험DB연계와 12.31 기준 건강보험 및 국세DB연계 취업통계조사 병행 • 2016년 이후: 12.31 기준 건강보험 및 국세DB연계 취업통계조사 ※ 특정 연도의 취업통계조사 기준일 및 조사대상이 상이하므로 2004~2009년, 2010년, 2011~2019년으로 구분하여 비교하며, 2011년 이후로는 12.31 기준 자료를 활용하여 분석

3. 분석 방법

2001~2020년 연도별, 대계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 유의한 차이가 있는지 확인하기 위해 SPSS 24.0 프로그램을 활용하여 카이제곱 검정을 실시하였다. 그리고 인문계열에 한해 중·소계열 단위의 추가 검정을 진행하였다. 연도별, 계열별 산술적 계산에 따른 증감으로도 변화 추이 파악이 가능하지만 각 변수의 연도별, 계열별 차이에 대한 통

계적 유의성을 확인하기 위해 카이제곱 검정 방법을 선택하였다.

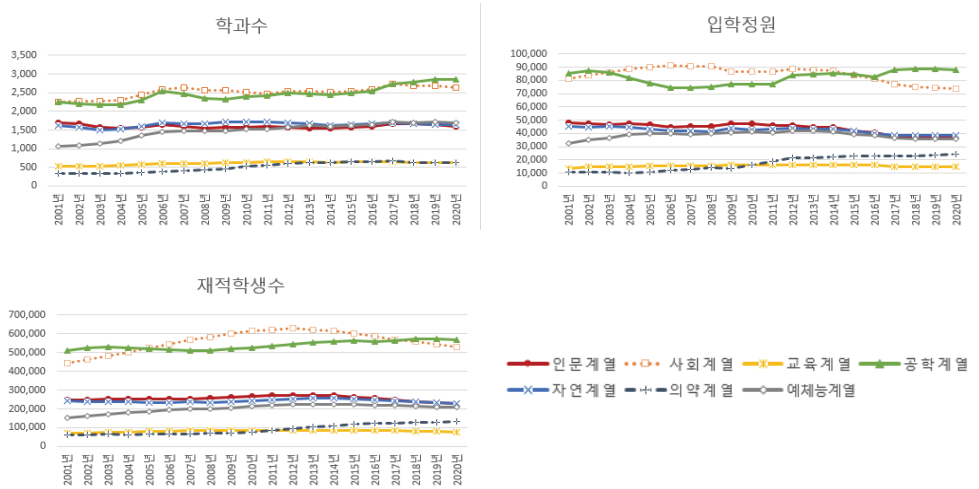
카이제곱 검정은 두 가지 이상의 질적변수, 즉 범주형 변수를 분석하기 위한 통계적 방법으로 모집단에서 집단 간 차이가 있는지 분석하기 위해 사용한다(성태제, 2020). 본 연구는 범주형 변수인 계열과 연도에 따른 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 차이가 있는지 분석하며, 각각의 도수는 독립적이다. 또한 각 범주의 획득도수와 기대도수가 5보다 작은 칸이 전체 칸 수의 20% 이하이므로 카이제곱 분포를 사용하여 통계적 검정을 실시하기 위한 기본 가정을 충족한다. 취업률은 특정 연도를 기점으로 조사기준일 및 조사대상이 달라져 전체 연도를 대상으로 하는 분석에는 한계가 있고, 취업률은 실제 빈도가 아닌 퍼센트로 가공된 수치이므로 카이제곱 검정에서는 제외하였다.

카이제곱 통계값은 획득도수와 기대도수의 차이에 대한 제곱을 기대도수로 나눈 수치의 합으로 획득도수와 기대도수의 차이값이 클수록 집단 간 차이가 있다고 할 수 있다(성태제, 2020). 그리고 수정된 잔차는 획득도수와 기대도수 간의 차이를 표준오차의 추정치로 나눈 값으로, 양의 수정된 잔차는 표본 크기에 대해 조정 기대된 것보다 획득도수가 많음을 의미하며, 음의 수정된 잔차는 기대된 것보다 획득도수가 적음을 의미한다. 이에 카이제곱 분석 결과 활용 시 수정된 잔차값을 통해 연도별, 계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율의 상대적 증감 및 증감의 크기를 비교하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 대계열 수준의 분석 결과

7개 대계열 수준에서 2001~2020년 4년제 일반대학의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 변화를 그래프로 살펴보면 [그림 1]과 같다. 대계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수는 완벽하게 일치하지는 않아도 유사한 추이를 보이며 변화하였으며, 재적학생 수는 입학정원과 시간차를 두고 비교적 완만하게 움직이는 경향을 보였다.



[그림 1] 2001~2020년 대계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수

가. 연도별, 대계열별 학과 수 변화 추이

2001~2020년 연도별, 대계열별 학과 수에 대한 카이제곱 검정 결과, 유의수준 .001에서 학과 수 비율에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 통계분석 결과를 5년 단위로 제시하면 <표 3>과 같다. 인문계열 학과 수는 2001년에 가장 많았고, 이후 비슷한 수준을 유지하다가 2020년에 증가한 모습을 보였다. 그 밖의 계열별 학과 수는 증감을 반복하였지만 증가 경향이 보다 우세하였다.

<표 3> 연도별, 대계열별 학과 수 교차분석 결과

계열 \ 연도		2001	2005	2010	2015	2020	'01~'20
인문계열	빈도	1,694	1,577	1,573	1,580	1,605	32,037
	기대빈도	1438.4	1507.3	1607.3	1652.3	1731.9	32037.0
	수정된 잔차	7.5	2.0	−1.0	−2.0	−3.4	−
사회계열	빈도	2,257	2,443	2,509	2,547	2,636	50,369
	기대빈도	2261.5	2369.8	2527.1	2597.8	2722.9	50369.0
	수정된 잔차	−.1	1.8	−.4	−1.2	−2.0	−
교육계열	빈도	521	569	637	644	634	12,201
	기대빈도	547.8	574.1	612.1	629.3	659.6	12201.0
	수정된 잔차	−1.2	−.2	1.1	.6	−1.1	−

계열 \ 연도		2001	2005	2010	2015	2020	'01~'20
공학계열	빈도	2,251	2,304	2,404	2,498	2,865	49,272
	기대빈도	2212.2	2318.2	2472.0	2541.2	2663.6	49272.0
	수정된 잔차	1.0	−.3	−1.6	−1.0	4.6	−
자연계열	빈도	1,619	1,589	1,707	1,643	1,643	32,872
	기대빈도	1475.9	1546.6	1649.2	1695.4	1777.0	32872.0
	수정된 잔차	4.1	1.2	1.6	−1.4	−3.5	−
의약계열	빈도	325	349	520	647	622	10164
	기대빈도	456.3	478.2	509.9	524.2	549.5	10,164.0
	수정된 잔차	−6.4	−6.2	.5	5.6	3.3	−
예체능계열	빈도	1,056	1,358	1,515	1,610	1,702	29,644
	기대빈도	1330.9	1394.7	1487.3	1528.9	1602.5	29644.0
	수정된 잔차	−8.3	−1.1	.8	2.3	2.7	−
전체		9,723	10,189	10,865	11,169	11,707	216,559

χ^2=914.780, df=114, p=.000

나. 연도별, 대계열별 입학정원 변화 추이

2001~2020년 연도별, 대계열 입학정원에 대한 카이제곱 검정 결과, 유의수준 .001에서 입학정원 비율에 유의한 차이가 있었다. 통계분석 결과를 5년 단위로 제시하면 <표 4>와 같으며, 2010년 이후 공학계열, 의약계열은 증가한 반면 다른 계열은 모두 감소하였다.

<표 4> 연도별, 대계열별 입학정원 교차분석 결과

계열 \ 연도		2001	2005	2010	2015	2020	'01~'20
인문계열	빈도	47,959	46,697	47,255	42,188	37,272	879,717
	기대빈도	42902.4	43817.5	44371.0	44837.3	42267.1	879717.0
	수정된 잔차	26.9	15.2	15.1	−13.8	−26.8	−
사회계열	빈도	81,042	90,146	86,505	84,231	73,568	1,693,756
	기대빈도	82601.8	84363.7	85429.4	86327.2	81378.6	1693756.0
	수정된 잔차	−6.5	23.8	4.4	−8.5	−32.6	−
교육계열	빈도	13,657	15,319	16,150	16,072	14,637	308,674
	기대빈도	15053.5	15374.6	15568.8	15732.5	14830.6	308674.0
	수정된 잔차	−12.0	−.5	4.9	2.8	−1.7	−
공학계열	빈도	85,382	77,595	77,328	84,610	88,161	1,649,882
	기대빈도	80462.1	82178.4	83216.5	84091.0	79270.6	1649882.0
	수정된 잔차	20.6	−19.0	−24.3	2.1	37.5	−
자연계열	빈도	45,229	43,588	42,985	41,689	38,626	845,513
	기대빈도	41234.3	42113.9	42645.8	43094.0	40623.7	845513.0

계열 \ 연도		2001	2005	2010	2015	2020	'01~'20
	수정된 잔차	21.6	7.9	1.8	−7.4	−10.9	−
의약 계열	빈도	10,762	10,529	16,266	22,780	24,157	345,150
	기대빈도	16832.4	17191.5	17408.6	17591.6	16583.2	345150.0
	수정된 잔차	−49.3	−53.6	−9.1	41.3	61.9	−
예체능 계열	빈도	32,749	39,663	41,135	39,497	35,668	772,908
	기대빈도	37693.5	38497.5	38983.8	39393.5	37135.3	772908.0
	수정된 잔차	−27.8	6.5	11.9	.6	−8.3	−
전체		316,780	323,537	327,624	331,067	312,089	6,495,600

χ^2=55708.584, df=114, p=.000

다. 연도별, 대계열별 재적학생 수 추이

2001~2020년 연도별, 대계열별 재적학생 수에 대한 카이제곱 검정 결과, 유의수준 .001에서 재적학생 수 비율에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 통계분석 결과를 5년 단위로 제시하면 다음의 <표 5>와 같다. 인문계열, 사회계열, 교육계열, 자연계열, 예체능계열의 재적학생 수는 2015년을 기점 또는 정점으로 하여 감소하는 경향을 보였지만 공학계열, 의약계열은 그 이후로 증가하는 모습을 보였다.

<표 5> 연도별, 대계열별 재적학생 수 교차분석 결과

계열 \ 연도		2001	2005	2010	2015	2020	'01~'20
인문 계열	빈도	248,931	251,466	267,549	264,619	228,668	5,102,090
	기대빈도	223685.9	240498.3	262380.4	273302.2	256193.7	5102090.0
	수정된 잔차	58.5	24.6	11.1	−18.3	−59.8	−
사회 계열	빈도	444,618	522,941	613,973	603,377	531,837	11,210,403
	기대빈도	491486.6	528427.1	576506.9	600504.4	562913.4	11210403.0
	수정된 잔차	−80.8	−9.1	59.9	4.5	−50.2	−
교육 계열	빈도	68,861	79,380	85,998	86,241	78,075	1,633,562
	기대빈도	71618.6	77001.6	84007.7	87504.5	82026.8	1633562.0
	수정된 잔차	−10.8	9.0	7.2	−4.5	−14.5	−
공학 계열	빈도	511,125	519,300	526,193	562,506	570,566	10,783,569
	기대빈도	472773.3	508307.4	554556.5	577640.3	541480.6	10783569.0
	수정된 잔차	66.9	18.5	−45.9	−24.0	47.6	−
자연 계열	빈도	243,559	235,045	243,441	255,151	228,414	4,843,687
	기대빈도	212357.0	228317.9	249091.7	259460.4	243218.4	4843687.0
	수정된 잔차	73.9	15.4	−12.4	−9.3	−32.9	−
의약	빈도	62,048	64,043	78,180	118,137	133,762	1,821,572

계열 \ 연도		2001	2005	2010	2015	2020	'01~'20
계열	기대빈도	79861.4	85863.8	93676.3	97575.6	91467.5	1821572.0
	수정된 잔차	−66.0	−78.1	−53.2	69.3	146.9	−
예체능 계열	빈도	150,496	187,464	213,507	223,262	209,681	4,056,730
	기대빈도	177855.2	191222.9	208621.6	217305.7	203702.6	4056730.0
	수정된 잔차	−70.0	−9.3	11.6	13.9	14.3	−
전체		1,729,638	1,859,639	2,028,841	2,113,293	1,981,003	39,451,613

χ^2=209679.498, df=114, p=.000

라. 연도별, 대계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 변화 추이 종합

연도별, 대계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 수정된 잔차값만 정리하여 홀수 연도를 기준으로 2010년과 2020년을 포함하여 제시한 것이 <표 6>이다. <표 6>에는 수정된 잔차값이 모두 양수이거나 음수인 사례에 대해 음영처리 하였다. 인문계열과 자연계열은 2001~2007년까지 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 증가 추세였으나 2013년 이후부터는 감소하였다. 또한 입학정원과 재적학생 수의 경우, 수정된 잔차의 절대값이 점점 커져 감소폭이 커졌다. 사회계열은 2006~2009년 증가 추세였으나 2016년부터 감소하였고, 입학정원과 재적학생 수의 수정된 잔차 절대값이 점점 커져 감소폭이 증가하였다. 교육계열은 증감을 반복하였으나 2018년 이후부터 감소 경향을 보였다.

공학계열은 2003년까지 증가 추세를 보였지만 2004년부터 학과 수, 입학정원 비율이 감소하기 시작하였고, 2007~2014년까지 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 모두 감소하였다. 그러나 2015년 입학정원을 시작으로 2017년 이후로는 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 모두 증가하였고, 그 값도 갈수록 커져 증가의 폭이 가팔라졌다. 의약계열은 2001~2009년 감소 경향을 보였지만 2013년 이후로 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율 모두 증가 추세로 전환되었고, 입학정원과 재적학생 수가 급증하였다. 예체능계열은 2008년~2016년 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율 모두 증가 추세에 있었지만 2017년부터 입학정원이 지속적으로 감소하는 경향을 보였다.

<표 6> 연도별, 대계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 수정된 잔차

계열 \ 연도		2001	2003	2005	2007	2009	2010	2011	2013	2015	2017	2019	2020
인문 계열	학과 수	7.5	4.8	2.0	.0	−.2	−1.0	−.7	−2.7	−2.0	−2.0	−2.6	−3.4
	입학정원	26.9	14.4	15.2	10.6	16.7	15.1	8.9	−7.0	−13.8	−26.7	−28.7	−26.8
	재적학생 수	58.5	38.0	24.6	12.4	10.0	11.1	10.3	−2.5	−18.3	−39.6	−54.8	−59.8
사회 계열	학과 수	−.1	1.3	1.8	2.6	1.8	−.4	−1.4	−1.0	−1.2	−.6	−1.3	−2.0
	입학정원	−6.5	3.7	23.8	30.1	7.7	4.4	4.3	−2.1	−8.5	−23.2	−28.7	−32.6
	재적학생 수	−80.8	−51.9	−9.1	35.3	57.7	59.9	57.3	31.2	4.5	−20.2	−41.3	−50.2
교육	학과 수	−1.2	−.1	−.2	−.6	1.1	1.1	1.6	.7	.6	−1.2	−1.2	−1.1

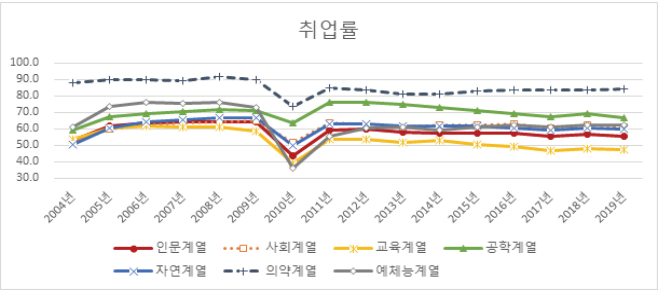
계열	연도	2001	2003	2005	2007	2009	2010	2011	2013	2015	2017	2019	2020
계열	입학정원	-12.0	-6.6	-.5	4.6	4.3	4.9	3.7	.9	2.8	.5	-1.4	-1.7
	재적학생 수	-10.8	-3.9	9.0	16.6	14.9	7.2	.0	-4.4	-4.5	-4.4	-10.3	-14.5
공학 계열	학과 수	1.0	.3	-.3	-.1	-3.1	-1.6	-1.8	-1.3	-1.0	.8	3.8	4.6
	입학정원	20.6	13.4	-1.0	-2.5	-2.4	-2.3	-2.3	-8.3	2.1	33.0	39.1	37.5
	재적학생 수	66.9	58.0	18.5	-1.9	-3.1	-4.9	-4.3	-4.2	-2.0	7.1	39.1	47.6
자연 계열	학과 수	4.1	1.6	1.2	.4	2.1	1.6	1.6	-.5	-1.4	-3.0	-3.9	-3.5
	입학정원	21.6	15.0	7.9	.7	7.9	1.8	1.0	-4.4	-7.4	-14.9	-13.6	-10.9
	재적학생 수	73.9	34.5	15.4	1.6	-11.1	-12.4	-13.0	-3.9	-9.3	-20.7	-30.9	-32.9
의약 계열	학과 수	-6.4	-5.9	-6.2	-4.1	-2.2	.5	2.2	4.7	5.6	4.9	3.2	3.3
	입학정원	-6.0	-6.2	-7.1	-7.7	-6.8	-5.2	-3.9	17.1	69.3	107.0	133.0	146.9
	재적학생 수	-4.3	-5.4	-5.6	-3.3	-3.0	-.9.1	11.1	26.0	41.3	50.2	59.7	61.9
예체능 계열	학과 수	-8.3	-4.8	-1.1	-.5	.3	.8	.5	2.8	2.3	2.8	2.6	2.7
	입학정원	-27.8	-12.4	6.5	7.7	11.8	11.9	8.9	7.3	.6	-4.4	-9.5	-8.3
	재적학생 수	-7.0	-3.9	-9.3	4.9	7.7	11.6	14.9	16.5	13.9	14.7	12.7	14.3

<표 6>을 통해 인문계열, 사회계열, 교육계열, 자연계열은 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율의 감소 경향이 뚜렷한 반면 공학계열과 의약계열은 증가 추세에 있음을 알 수 있었다. 또한 감소하는 계열과 증가하는 계열 모두 수정된 잔차의 절대값이 해마다 커져 양극화 현상이 심화되었다. 그리고 2010년대에 들어 인문계열의 감소가 가속화되고 있어 인문학의 위기를 데이터를 통해 확인할 수 있었다.

2. 인문계열 상세 분석 결과

가. 연도별 인문계열 취업률과 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 간의 관련성

2004~2019년 7개 대계열의 취업률 추이는 [그림 2]와 같으며, 앞서 <표 2>에서 언급한 대로 취업통계조사 기준이 변경됨에 따라 2010년 취업률이 모든 계열에서 낮게 나타났다. 전체적인 취업률을 살펴보면, 증가 추세에 있는 공학계열과 의약계열의 취업률이 높게 나타났고, 의약계열의 취업률이 독보적으로 높았다. 반면 감소 추세에 있는 인문계열, 사회계열, 교육계열 등의 취업률은 낮게 나타났고, 이마저도 전반적인 취업률의 정체 또는 감소 추세 속에 점진적으로 하락하는 모습을 보였다.



[그림 2] 2004~2019년 취업률

2004~2019년 인문계열의 취업률은 2007년과 2008년 64.4%로 가장 높았으며, 취업통계 직접조사가 이루어진 2009년까지의 취업률은 60% 이상으로 비교적 높았다. 2011년 조사기준 변경 이후 2012년 취업률이 60.1%로 가장 높았고, 큰 변동 없이 증감을 반복하였으나 취업률이 조금씩 하락하는 경향을 보였다. 취업률이 상대적으로 높았던 2000년대는 인문계열의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 수정된 잔차값이 대체로 양수였으며, 취업률이 정체되거나 낮아진 2010년대에는 수정된 잔차값이 대체로 음수였다. 이를 통해 인문계열의 취업률과 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 증감 추이가 유사함을 알 수 있었다. 그러나 취업률의 변화에 비해 인문계열 입학정원과 재적학생 수 비율의 감소폭이 매우 컸다. <표 7>은 인문계열의 연도별 취업률 및 전년대비 증감율을 나타낸 것이다.

<표 7> 인문계열 연도별 취업률 및 전년대비 증감율 (단위: %)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
취업률	53.0	62.0	63.6	64.4	64.4	64.2	43.6	59.1	60.1	58.0	57.5	57.7	57.5	55.4	56.8	55.6
증감		17.0	2.6	1.3	0.0	−0.3	−32.1	35.6	1.7	−3.5	−0.9	0.3	−0.3	−3.7	2.5	−2.1

※ 2010년과 2011년에 취업통계조사 기준이 변경되어 전년대비 증감율 변동폭이 크게 나타났음.

나. 인문계열 내 중·소계열 단위의 변화 추이 분석

인문계열 내에서 발생한 변동을 파악하기 위해 언어·문학과 인문과학 중계열 수준에서 카이제곱 검정을 실시하였다. 그 결과 연도별, 중계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율에 유의한 차이가 있었다.* 수정된 잔차로 중계열별 증감 추이를 살펴보면, 언어·문학은 2000년대 중반~2010년대 중반 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율에 상대적 증가가

* 학과 수: 카이제곱 통계값 33.590, 유의확률 .021로 유의수준 .05에서 유의한 차이가 있었다.
입학정원: 카이제곱 통계값 2440.480, 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 유의한 차이가 있었다.
재적학생 수: 카이제곱 통계값 8338.356, 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 유의한 차이가 있었다.

있었고, 2016년을 기점으로 감소하는 경향을 보였다. 반면 인문과학은 언어·문학과 상반된 추이를 보였다. 인문계열에는 중계열이 2개이므로 교차분석을 실시하면, 연도별, 계열별 수정된 잔차의 절대값은 같되 부호만 다른 형태로 출력된다. 따라서 언어·문학과 인문과학 중계열의 상대적인 증감을 확인하고, 소계열 수준에서 상세 분석을 실시하였다.

인문계열 내 연도별, 소계열별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 대해 카이제곱 검정을 실시한 결과, 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율에 유의한 차이가 있었다.* 인문계열의 소계열별 수정된 잔차값을 5년 단위로 정리하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 인문계열 내 소계열 연도별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 수정된 잔차

계열		연도	2001	2005	2010	2015	2020
언어·문학	언어학	학과 수	−.4	−.8	−.5	1.7	1.0
		입학정원	−4.6	−9.5	7.8	22.4	9.3
		재적학생 수	3.9	−10.1	−5.4	1.4	16.8
	국어·국문학	학과 수	−.1	−.3	−.2	−.2	.8
		입학정원	−14.4	−2.1	8.0	16.4	6.3
		재적학생 수	−26.8	−11.1	3.4	14.7	15.3
	일본어·문학	학과 수	−1.7	−1.8	1.0	1.3	.5
		입학정원	−31.7	−7.5	19.8	10.7	−.7
		재적학생 수	−32.0	−22.1	26.9	11.5	−15.5
	중국어·문학	학과 수	−1.2	−.8	.7	1.9	−.4
		입학정원	−36.6	−9.8	21.2	17.5	2.8
		재적학생 수	−44.6	−7.3	7.1	20.4	−5.7
	기타 아시아어·문학	학과 수	.8	1.1	−.1	−.4	−1.9
		입학정원	37.8	11.7	−9.0	−6.5	−10.4
		재적학생 수	24.4	38.6	−9.0	−25.1	−18.1
	영미어·문학	학과 수	−1.0	.4	1.1	−.3	−1.7
		입학정원	−23.2	−.5	16.4	20.4	−4.3
		재적학생 수	−37.8	−8.1	20.0	14.7	−29.9
	독일어·문학	학과 수	1.3	.0	.7	−.7	−1.4
		입학정원	−6.7	4.4	9.1	3.0	−3.7
		재적학생 수	7.7	1.4	1.8	1.5	−10.6
	러시아어·문학	학과 수	.3	−.4	−.6	.4	.5
		입학정원	−9.5	1.0	5.7	6.6	2.6
		재적학생 수	−4.8	−4.5	4.1	4.3	.9
	스페인어·문학	학과 수	−.7	−.9	.1	.3	.8
		입학정원	−7.3	−2.6	6.4	1.5	4.9
		재적학생 수	−17.3	−13.0	4.5	7.4	11.6
	프랑스어·	학과 수	1.9	.0	.1	−.6	−.6
		입학정원	−10.0	3.6	8.7	3.7	−1.2

* 학과 수 : 카이제곱 통계값 633.010 , 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 유의한 차이가 있었다.
입학정원 : 카이제곱 통계값 140227.125, 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 유의한 차이가 있었다.
재적학생 수 : 카이제곱 통계값 279456.760 , 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 유의한 차이가 있었다.

계열		연도	2001	2005	2010	2015	2020
	문학	재적학생 수	7.1	1.1	2.5	1.4	−8.4
	기타 유럽어·문학	학과 수	1.8	2.3	−.5	−1.3	−1.8
		입학정원	60.6	13.8	−12.0	−5.5	−12.9
		재적학생 수	69.9	35.5	−13.4	−28.0	−22.1
	교양어·문학	학과 수	2.8	3.4	−.4	−3.3	−2.2
		입학정원	79.8	43.1	−17.7	−38.7	−4.9
		재적학생 수	101.9	63.7	−33.2	−63.3	−10.6
인문 과학	문헌정보학	학과 수	.7	−.1	−.6	−.1	.7
		입학정원	−22.3	−13.1	.1	9.4	.9
		재적학생 수	−15.1	−16.6	−2.2	15.8	15.2
	문화·민속·미술사학	학과 수	−5.0	−2.2	−.1	1.6	4.2
		입학정원	−26.8	−15.2	−2.2	14.6	23.8
		재적학생 수	−52.0	−40.0	−9.1	30.4	64.1
	심리학	학과 수	−2.5	−2.2	−1.5	2.4	4.8
		입학정원	−29.8	−21.6	−9.9	21.7	24.2
		재적학생 수	−42.3	−35.9	−11.7	33.6	59.0
	역사·고고학	학과 수	1.1	−.8	−.3	−.2	.5
		입학정원	−30.8	−17.0	−1.8	6.8	−1.1
		재적학생 수	−24.1	−22.6	−.4	21.1	13.3
	종교학	학과 수	.5	1.2	.1	−.2	−.7
		입학정원	−1.0	−6.7	−9.6	−13.0	−14.4
		재적학생 수	27.3	22.0	−3.8	−16.9	−24.6
	국제지역학	학과 수	−1.3	−.5	−.8	.0	1.5
		입학정원	−31.2	−12.7	−2.7	.6	5.1
		재적학생 수	−28.8	−9.7	5.4	8.7	10.4
	철학·윤리학	학과 수	2.4	.9	−.2	−.7	−2.0
		입학정원	−20.7	−11.0	2.4	−.7	−5.5
		재적학생 수	−1.2	−11.9	.7	7.4	5.3
	교양인문학	학과 수	2.0	1.4	.0	−1.2	−1.0
		입학정원	68.1	20.6	−20.1	−36.6	−.7
		재적학생 수	129.1	46.5	−20.6	−68.5	−9.6

수정된 잔차값을 통해 언어·문학 중계열 내 소계열의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 상대적인 증감을 살펴보면, 기타 아시아어·문학, 기타 유럽어·문학, 교양어·문학 소계열의 경우, 2007~2008년경까지 비율이 증가하였다가 이후로는 급격하게 감소하였다. 소계열별 증감 추이가 모두 일치하지는 않지만 기타 아시아어·문학, 기타 유럽어·문학, 교양어·문학 소계열의 비율이 감소한 이후부터 다른 소계열의 비율이 대체로 증가하기 시작하였다.

일본어·문학, 중국어·문학 소계열은 2000년대 중·후반부터 10여 년간 수정된 잔차값이 양수이면서 그 값도 다른 소계열에 비해 커서 상대적으로 많은 증가를 보였다. 그러나 수정된 잔차값이 작아지더니 최근 몇 년 들어 재적학생 수 비율이 점차 감소하는 모습을 보였다. 영미어·문학은 2006~2014년 수정된 잔차값이 양수이면서 그 값이 비교적 커서 일본어·문학, 중국어·문학과 함께 상대적으로 많은 증가를 보였으나 재적학생 수의 비율 감소폭

이 해마다 커지더니 2020년부터 수정된 잔차값이 모두 음수로 전환되었다. 독일어·문학은 영미어·문학과 증감 패턴은 유사하였으나 수정된 잔차값이 크지 않아 변동폭은 적었으며, 2017년부터 수정된 잔차값이 모두 음수로 전환되었다. 언어학, 국어·국문학, 러시아어·문학, 스페인어·문학 소계열은 2014~2015년을 전후로 증가 경향을 보였고, 프랑스어·문학은 학과 수와 재적학생 수의 비율 감소가 지속되어 2020년에는 학과 수, 입학정원, 재적학생 수의 수정된 잔차값이 모두 음수로 전환되었다.

인문과학 중계열 내 소계열은 증감의 추이가 비교적 분명하게 구분되었다. 문헌정보학, 문화·민속·미술사학, 심리학, 역사·고고학, 국제지역학 소계열은 2010년까지 감소 경향을 보였으나 2011년 이후 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 증가하기 시작하였다. 특히 문화·민속·미술사학, 심리학 소계열의 입학정원, 재적학생 수 비율 증가 속도가 매우 빨랐으며, 인문계열 내 소계열 중 증가세가 가장 돋보였다. 이에 반해 종교학 소계열은 2011년 이후 감소 경향이 뚜렷하였고, 교양인문학 소계열은 2007년 이후 감소 추이를 보였다. 철학·윤리학은 2003년 입학정원의 급격한 증가 이후 큰 변동이 없었으며, 2014년 이후 학과 수, 입학정원 비율의 감소가 지속되었다.

다. 인문계열 내 신규학과 발생빈도 상·하위 소계열에 대한 분석

현재와 같은 기준으로 신규학과 파악이 가능한 시점은 2007년부터로 본 연구의 분석 기간과 일치하지 않는다는 한계가 있다. 그러나 연도별 시계열 분석이 아니라 누적 신규학과 수 기준 신규학과 발생빈도 상·하위 소계열 구분이 목적이므로 2007~2020년 자료를 통해 도출하여도 무리가 없을 것으로 판단하였다. 2007~2020년 4년제 일반대학에서 신규학과가 많이 생성된 상위 30% 소계열의 경우, 인문계열에서는 국어·국문학, 영미어·문학, 문화·민속·미술사학, 교양인문학 소계열이 해당되었다. 발생빈도는 교양인문학, 문화·민속·미술사학, 영미어·문학, 국어·국문학 순이었으며, 신규학과 수 및 비율은 <표 9>와 같다.

교양인문학 소계열에는 교양대학·학부, 자유전공학부, 기초교육학부 등이 다수 포함되어 있는데 해당 시기 대학별 핵심역량이나 인재상을 반영한 독특한 명칭이 많았다. 문화·민속·미술사학은 소계열 자체가 복합적인 성격을 지니지만, 다양한 분야와 결합한 문화콘텐츠 관련 학과들이 지속적으로 생성되고 있는 점은 주목할 만하다. 영미어·문학 소계열에서는 TESOL, 통번역 관련 학과들이, 국어·국문학 소계열에서는 외국어로서의 한국어, 통번역, 문예창작 관련 신규학과들이 생겨났다.

2007~2020년 4년제 일반대학 신규학과 발생빈도 하위 30% 소계열을 확인해보니 인문계열에서는 문헌정보학, 스페인어·문학, 러시아어·문학, 독일어·문학, 프랑스어·문학 순으로 나타났다. 2020년 기준 문헌정보학 소계열에 속한 학과 수는 18개(한국교육개발원, 2020b)에 불과하여 다른 소계열에 비해 매우 적으며, 공통된 학과/전공명이 주로 사용되고

있어 신규학과 생성이 거의 없었던 것으로 보인다. 문헌정보학 외 신규학과 발생빈도가 낮은 소계열을 살펴보면, 주로 어문학 소계열로 그중에서도 영어, 중국어, 일어와 달리 상대적으로 선호도가 낮은 어문학 소계열로 나타났다. 그리고 이들 소계열의 경우, 독립된 학과보다는 여러 종류의 언어가 합쳐진 학과 또는 학부 형태(프랑스·아프리카학과, 러시아·터키 중앙아시아학부 등)나 그 하위 전공(유럽학부 독일어전공, 유럽중남미학부 러시아학전공, 프랑스어권지역학전공 등)으로 신규학과명이 생성된 비율이 전체의 약 75% 정도로 높게 나타났다. 신규학과 발생 하위 계열에 대한 현황은 <표 9>와 같다.

<표 9> 2007~2020년 4년제 일반대학 신규학과 발생 상·하위 계열 및 신규학과 현황

대계열	중계열	구분	소계열	신규학과 수	전체대비
인문계열	언어·문학	상위	국어·국문학	67	1.1%
			영미어·문학	68	1.1%
	인문과학		문화·민속·미술사학	73	1.2%
			교양인문학	199	3.2%
	언어·문학	하위	독일어·문학	16	0.3%
			러시아어·문학	14	0.2%
			스페인어·문학	12	0.2%
			프랑스어·문학	17	0.3%
	인문과학		문헌정보학	8	0.1%

3. 인문계열의 학과 변화 추이 분석 결과 논의

본 연구의 목적은 인문계열을 중심으로 2001~2020년 4년제 일반대학의 학과 변화 양상을 조망하여 대학 교육이 사회의 수요와 정부의 고등교육정책에 어떻게 대응하며 변화해 왔는지 살펴보고 시사점을 도출하는 것이다. 그리고 이를 위해 세 가지 연구 내용을 제시하였고, 각 연구 내용별 분석 결과를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 대계열 수준에서 연도별 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에 유의한 변화가 있었는지 분석하고, 타 계열과의 비교와 변화 추이 분석을 통해 인문학의 위기를 객관적으로 확인하고자 하였다. 그리고 시기별 인문계열의 증감을 초래한 원인을 파악해 보고자 하였다. 인문계열은 2011년까지 입학정원과 재적학생 수 비율이 증가하였지만 2012년을 기점으로 학과 수와 입학정원 비율이 감소하였고, 2013년부터는 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 현저히 감소함과 동시에 입학정원과 재적학생 수의 감소폭도 해마다 커졌다. 이로써 인문학의 위기가 확인되었고 이를 초래한 원인을 정책적 요인을 중심으로 분석하였다.

대학에 자율적인 정원 조정권한을 부여한 대학정원 자율화는 1996년 도입 당시 운영 경비가 상대적으로 저렴한 인문계 학과의 폭발적인 증원·증과가 부작용으로 지적되었다. 실제

로도 분석을 시작한 해인 2001년의 전체 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 대비 인문계열이 차지하는 비중이 가장 높았다. 그러나 2004년 「대학 구조개혁 방안」이 발표되고 대학정원 자율화가 유명무실해지면서 인문계열이 차지하는 비율은 점차 감소하는 경향을 보였고, 이는 수정된 잔차값의 크기 감소를 통해서도 확인할 수 있다. 수정된 잔차값은 감소하였지만 2011년까지 학과 수를 제외하고는 모두 양의 부호를 가져 상대적인 증가를 보였던 인문계열은 2012년부터 학과 수와 입학정원 비율이 감소하기 시작하였고, 2013년부터는 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 모두 감소하는 경향을 보였다. 이는 2011년「대학구조개혁 추진 기본계획」이 발표되고 정부재정지원제한대학 평가지표에 취업률과 학생 충원율이 포함됨에 따라 인문계열 학과가 경쟁에서 밀려나기 시작하였음을 의미한다.

2013년부터 감소 경향이 뚜렷해진 인문계열은 점차 수정된 잔차의 절대값도 커져 축소 현상이 가속화됨을 알 수 있었다. 이는 1주기~2주기 대학구조개혁 평가 및 정부재정지원 사업의 영향이 맞물린 결과라 할 수 있다. 2015년 실시된 1주기 대학구조개혁평가는 정부재정지원제한대학 평가의 한계를 보완하고자 정성평가를 도입하였지만 여전히 취업률과 학생 충원율은 핵심 평가지표였다. 장기간 유지된 취업난은 사회 전반적으로 인문계열 기피와 공학계열 선호 현상을 심화시켰으며, 평가에서 높은 점수를 받는 것이 우선인 대학들은 취업률과 학생 충원율 두 마리 토끼를 잡을 수 있는 학과 위주로 구조조정을 단행하였다. 2015년 인문계열의 입학정원과 재적학생 수는 각각 전년 대비 2,275명(5.1%), 6,236명(2.3%) 감소하였고, 2015년을 기점으로 음의 부호를 가진 수정된 잔차의 절대값이 급증하는 등 감소폭이 본격적으로 커지는 모습을 보였다.

2018년 실시된 대학기본역량진단(2주기 평가)은 평가 결과를 대학혁신지원사업과 연계하였는데 각 대학이 여건에 맞게 잘할 수 있는 분야를 스스로 선택하여 발전계획을 세우고, 그 계획의 달성 여부를 사업 평가 및 추후 재정지원에 반영하였다. 그러나 고교 졸업자 수와 대학 입학정원이 역전되는 위기 속에 대학은 시장의 수요에 더욱 민감할 수밖에 없으므로 수요자의 선택을 받기 어려운 분야를 선택하여 육성하기란 현실적으로 어렵다. 이는 인문계열 학과가 선택과 집중의 과정에서 또다시 통·폐합의 대상이 된다는 것을 의미하며, 2018년 이후에도 인문계열의 축소는 지속되었다.

미래 산업 수요에 대비하여 대학을 재구조화하고자 한 정부재정지원사업도 인문계열 위축에 영향을 미쳤으며, 대표적으로 CK 사업과 PRIME 사업이 있다. 2014년 7월부터 수행된 CK 사업은 미래 산업 수요 예측에 따른 선제적인 학과 구조조정과 경쟁력 있는 소수 학과 위주의 운영으로 효율성과 경쟁력을 높이고자 하였다(고은비, 김진영, 송헌재, 2021). 그러나 CK 사업은 사업 설계단계에서 설립유형, 규모, 역량, 권역 등과 같은 대학 특성에 대한 고려가 부족한 탓에 특성과 여건이 다른 대학들이 같은 목표를 향해 무한경쟁 상황에 빠지게 되어 결국 기초학문 생태계 황폐화, 대학 교육시스템 획일화 가능성을 높였다(변기

용 외, 2017). 인문계열은 타 계열에 비해 이미 학과 수가 줄어든 상태였으므로 학과 수에는 큰 변화는 없었으나 선택과 집중의 과정에서 입학정원과 재적학생 수 감소폭은 점점 커졌다. 이는 CK 사업에서 별도 지정한 국가지원형이 인문계열의 축소를 저지하는 데에 별다른 역할을 하지 못하였음을 의미하기도 한다.

2010년대 들어 뚜렷해진 인문계열 위축은 2016년 5월부터 추진된 PRIME 사업으로 직격탄을 맞게 되었다. 초과 공급이 예상되는 학과를 축소·폐지하고 그 정원을 산업계 수요가 높은 공학계열 학과로 이동하라는 교육부의 시그널이 분명하였던 PRIME 사업은 인문계열과 공학계열의 양극화를 심화시켰다. '단군 이래 최대의 대학지원사업'이라 불리며 21개교에 총 6,000억이 지원되었고, 이 사업에 선정된 대학들은 인문·사회계열 2,626명, 자연계열 1,479명, 예체능계열 819명을 줄이는 대신 공학계열은 4,856명 늘리는 등 총 5,351명이 움직이는 대학 내 정원 대이동을 단행하였다. 그리고 PRIME 사업에 지원하였다가 탈락한 대학들도 이미 계획하였던 정원 조정을 그대로 추진할 의사를 밝혀 1만 명에 이르는 학과별 정원이 바뀔 것으로 예상되었다(JTBC, 2016. 5. 3). 전년 대비 인문계열의 입학정원이 2016년에는 1,739명(4.1%), 2017년에는 2,595(6.4%) 감소한 데 비해 공학계열은 2017년에만 5,747명(7.0%) 급증한 것으로 나타났다. PRIME 사업 계획서를 제출하고 선정평가가 실시된 2016년과 정원 조정 인정 실적으로 반영된 2017년의 인문계열 입학정원이 다른 해에 비해 급감한 현상은 PRIME 사업의 직접적인 영향으로 볼 수 있다. PRIME 사업과 더불어 대학의 인문역량 강화를 위해 2016년부터 CORE 사업이 추진되었지만 PRIME 사업이 인문계열에 미친 부정적 영향을 상쇄하기에는 역부족이었다.

둘째, 인문계열 중·소계열 단위의 추가 분석을 실시하여 인문계열 내부의 변화를 살펴보고자 하였다. 인문계열의 언어·문학 중계열은 2000년대 중반~2010년대 중반까지 상대적으로 증가하였으나 2016년을 기점으로 감소하는 경향을 보였고, 인문과학 중계열은 이와 상반된 추이를 보였다. 언어·문학 중계열의 2000년대 중반까지의 상대적 증가는 기타 아시아어·문학, 기타 유럽어·문학, 교양어·문학 소계열 등의 확대에 기인하며, 2010년대 중반까지의 상대적 증가는 일본어·문학, 중국어·문학, 영미어·문학 소계열 등의 확대가 영향을 미쳤다. 그리고 2010년대 중반 이후 인문과학 중계열의 상대적인 증가는 문화·민속·미술사학, 심리학 소계열 등의 확대가 영향을 미쳤다.

연도별로 인문계열 내 소계열의 증감 추이는 상이하게 나타났으며, 학부제 실시여부가 소계열의 전체적인 증감 구조에 영향을 미친 것으로 나타났다. 소계열의 변화를 살펴보면 학부 또는 복합형태의 학과가 다수 포함되어 있는 기타 아시아어·문학, 기타 유럽어·문학, 교양어·문학, 교양인문학의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율은 2006~2008년까지 증가하였다가 이후 급격하게 감소하였다. 1994년 교육부는 「학과 통합정책 추진계획」으로 학과 통합이 적극적으로 추진되어야 한다는 정책 의지를 천명하였고, 1997년 개정된 「고

등교육법 시행령」은 1999학년도부터 학생모집 단위를 기존의 학과 중심에서 2개 이상의 학과를 묶어 복수 학과나 학부, 단과대별로 모집하는 '모집단위 광역화'를 원칙으로 규정하였다(박정주, 2006). 그러나 10여 년이 지난 후 학부제는 형식적으로 운영되어 부작용을 양산하였고, 대학마다 학부제 폐지 의견이 우세해지면서 다수의 학부들이 전공별로 입학생을 선발하는 실질적인 학과제도로의 복귀를 꾀하였다.

복수의 소계열에 속할 가능성을 내포한 학부나 복합형태의 학과는 다른 소계열에 비해 통합적 성격이 강한 기타 아시아어·문학, 기타 유럽어·문학, 교양어·문학, 교양인문학 소계열로 분류되는 경향이 있으므로 2006~2008년경까지 이들 계열에서 비율 증가가 나타났다. 그리고 학과제로의 복귀 현상이 나타나기 시작한 2000년대 중·후반 이후부터 해당 소계열의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율이 모두 급격하게 감소하는 현상을 보였다. 반대로 학부나 복합학과에 묶여있던 학과와 전공이 각각 해당하는 소계열로 직접 분류되면서, 다른 소계열에서는 상대적으로 증가 현상이 나타났다. 언어·문학 중계열에는 인문과학에 비해 이러한 소계열이 많이 포함되어 있어 2000년대에 상대적인 증가 경향을 보였다.

학과제로의 복귀 이후, 언어·문학 중계열에서는 일본어·문학, 중국어·문학, 영미어·문학 소계열의 수정된 잔차값 증가폭이 상대적으로 크게 나타났다. 이들은 어문계열 중에서 대표적으로 선호도가 높은 학과이며, 취업률이 높은 편은 아니나 일정하게 유지되는 모습을 보였다. 진출분야 역시 기업 내 해외사업팀, 관광, 무역, 통·번역, 서비스업, 교육사업, 교직 및 강사 등으로 다양하며, 인문계열 내에서 실용적 가치가 높은 학문이므로 학과 수, 입학정원, 재적학생 수에서 증가 경향을 보였다. 그러나 일본어·문학, 중국어·문학, 영미어·문학 소계열은 2011년 본격적으로 시작된 대학구조개혁과 이와 연계된 정부재정지원사업의 영향으로 2012년 이후부터 수정된 잔차값이 점차 감소하였다. 그리고 인문계열 초과 공급 예상에 따른 어두운 전망, 기업의 이공계 우대 현상이 결합되면서 최근 몇 년 들어 수정된 잔차값이 음수로 전환되어가는 모습을 보였다. 인문계열 내 상대적인 우위를 보였던 이들 소계열도 인문계열의 축소 움직임 속에 감소 국면에 접어듦으로써 인문계열을 향한 칼바람을 피해가지 못한 것으로 보인다. 그러나 2000년대 중반~2010년대 중반 이들 소계열의 상대적인 증가는 인문과학 대비 언어·문학 중계열의 상대적인 증가를 이끌었다.

2010년대 중반 이후부터는 인문과학 중계열이 상대적으로 증가하였고, 이는 문화·민속·미술사학, 심리학 소계열의 증가가 많은 부분 기여한 것으로 보인다. 2010년대 들어 인문계열 내 증가가 가장 두드러진 소계열은 문화·민속·미술사학과 심리학이었다. 문화·민속·미술사학 소계열에서 가장 높은 비중을 차지하는 것은 문화 관련 학과로 해당 소계열의 증가에 영향을 미쳤다. 2005년 「문화강국(C-Korea) 2010」을 통해 문화기술 정책 비전과 전문 인력 육성을 위한 계획이 수립된 이래 문화산업 분야는 괄목할 만한 성장을 이루었다(김세훈, 2013). 콘텐츠 산업통계조사에 의하면, 2018년 콘텐츠산업 수출액이 10조 원을

돌파하는 등 매출액, 수출액, 종사자 수가 매년 증가하고 있으며(문화체육관광부, 2020. 5. 19), 이러한 문화산업의 확대가 문화·민속·미술사학 소계열 증가세에 영향을 준 것으로 분석된다. 문화·민속·미술사학의 취업률은 인문계열 내에서 높은 편이며, 인문계열의 취업률이 감소한 2019년에도 전년 대비 1.4%p 증가한 58.9%로 나타났다.

한국직업전망 2021에 따르면 심리상담전문가는 향후 10년간 고용이 증가할 것으로 예상되며, 정신건강에 대한 사회적 관심과 전문상담에 대한 인식 전환으로 관련 수요가 늘어나고 있다. 그리고 이러한 사회적 배경이 심리학 소계열의 학과 수, 입학정원, 재적학생 수 비율 증가에 영향을 미쳤음을 짐작할 수 있다. 그러나 증가세에 비해 취업률은 낮은 편인데, 이는 상담경력에 따른 연구에서 대졸자가 3.4%에 불과한 것으로 나타나는 등 전문 심리상담사로 진출하기 위해서는 석사과정이 필수로 인식되고 있기 때문이다(박종환, 김현숙, 2021). 실제로 심리학 소계열의 2019년 진학률은 18.1%로 인문계열 평균(7.8%) 및 일반대학 전체 평균(6.8%)보다 월등히 높았다.

셋째, 신규학과 발생빈도 상·하위 소계열 비교 및 상위 소계열 신규학과명 분석을 통해 인문학의 위기 속에서도 생성된 신규학과 및 신규학과 생성에 영향을 미친 요인을 파악하고자 하였다. KEDI 학과분류 시스템에서는 기존에 없었던 새로운 명칭의 학과가 생겼을 경우 이를 신규학과로 간주하므로 신설된 학과인지 명칭만 변경된 학과인지는 구분하기 어렵다. 그러나 수요가 급증하거나 해당 산업 분야에서 변화가 발생하면 학과 신설 또는 증설·분화로 인한 학과명 변경으로 신규학과가 많이 발생한다. 2007~2020년 신규학과가 많이 생성된 소계열은 교양인문학, 문학·민속·미술사학, 영미어·문학, 국어·국문학 순이었다.

교양인문학 소계열은 생성된 신규학과 수가 월등히 많았고, 신규학과명을 살펴보니 기존의 기초교육대학/학부, 교양대학/학부의 명칭을 당시 대학이 추구한 핵심역량이나 인재상 등에 따라 변경한 것이 대부분이었다. 이는 그동안 대학이 각종 외부평가에 대응하기 위해 혹은 자체 발전계획에 따라 학사구조를 빈번하게 개편하였고, 그로 인해 교양인문학 소계열의 신규학과가 다수 발생한 것으로 해석할 수 있다. 즉 사회 수요 증가에 의해 신규학과가 발생하였다기보다 대학이 전략적 학사구조 개편을 단행하는 과정에서 생겨난 부산물이라 할 수 있다. 그러나 문화·민속·미술사학을 비롯한 소계열의 신규학과 발생은 사회의 수요 증가와 관련이 깊었다.

문화·민속·미술사학 소계열에서는 한류의 태동과 확산으로 문화콘텐츠 산업의 성과가 가시화되고, 문화콘텐츠가 새로운 경제재로서 시장 창출과 경제적 효과를 파생하는 대상으로 인식됨(태지호, 2019)에 따라 문화콘텐츠 관련 학과들이 다수 출현하였다. 그리고 각종 문화적 소재, 영상매체, ICT 기술 등과 결합한 다양한 형태의 학과가 활발하게 생성되었다. 또한 문화·민속·미술사학 소계열의 문화콘텐츠 관련 학과의 생성은 국어·국문학 소계열의 미디어콘텐츠 창작 관련 신규학과의 생성에도 영향을 미쳤다.

영미어·문학 소계열의 TESOL관련 신규학과는 특정 기간에만 한정적으로 발생하였다. TESOL이 주목받게 된 계기는 이명박 정부 시절 영어공교육 강화 방안으로 초·중등 공교육 현장에 영어회화강사 채용이 활발해지면서 부터이다(김지아, 2012). 실제로 관련 신규학과는 2007~2014년에만 집중적으로 발생하였으며, 그 이후로는 생성되지 않았다. 그리고 해당 소계열에서 통번역 관련 신규학과의 꾸준한 생성은 실용주의의 영향으로 기존 어문학과에 대한 수요가 통번역 관련 학과로 옮겨갔음을 짐작하게 한다.

국어·국문학 소계열의 경우, 2005년 한국어교원의 양성과 자격 인증을 규정한 국어기본법 제정, 국내 외국인 근로자, 국제결혼 이주여성 및 새터민의 급증으로 한국어에 대한 학습수요 증가와 그로 인한 외국 국적 한국어교원 증가, 한류의 영향으로 인한 해외 수요 증가 등(김민수, 2018)으로 인해 신규학과가 생성되었다. 즉 한국어 교육의 저변 확대 및 성장세와 맞물려 외국어로서의 한국어교육 및 통번역 관련 신규학과가 꾸준히 생성되었다고 볼 수 있다. 그리고 문화콘텐츠 및 미디어 산업과 연계되면서 문예창작 관련 학과가 전통적인 작가뿐만 아니라 미디어 작가, 콘텐츠 기획자 등을 양성하는 분야로 확장되었다.

반대로 신규학과가 적게 생성된 소계열은 문헌정보학, 스페인어·문학, 러시아어·문학, 독일어·문학, 프랑스어·문학 순이었다. 문헌정보학 소계열의 경우, 2020년 2월 기준 문헌정보학 학과 개설 대학 수가 32개로 적고(장로사, 노영희, 2020), 비교적 일관된 학과명이 통용되고 있어 신규학과 발생이 적었다. 문헌정보학 외 소계열의 신규학과는 대학들이 기초학문 학과나 비인기학과를 실용학문 학과로 통·폐합하는 구조조정 행보를 이어가면서 각 대학에서 독일어, 프랑스어 등 유럽어문학 전공학과가 잇따라 퇴출된 현상과 무관하지 않았다(한국일보, 2010. 5. 5). 이들 소계열은 상대적으로 인기가 많았던 영어, 중국어, 일본어가 속한 소계열에 비해 신규학과 발생빈도가 현저히 낮았다. 그리고 생성된 신규학과명을 살펴보면 절반 이상이 독립된 학과의 형태가 아니었고, 여러 종류의 언어가 병렬식으로 합쳐지거나 학부로 통합, 또는 통합된 학과/학부의 하위 전공의 명칭으로 생성된 것으로 신규학과 역시 학과 통·폐합에 의해 발생한 것임을 알 수 있었다.

Ⅴ. 결론 및 제언

정부재정지원제한대학 지정과 그 뒤를 이은 대학구조개혁평가의 누적된 영향으로 인문계열 학과는 경쟁력 없는 학과로 인식되어 통·폐합의 대상이 되었다. 학생 미충원이 현실화되기 전까지 학과의 경쟁력을 판단하는 주된 잣대는 취업률이었다. 그러나 인문계열이 이공계보다 취업률이 낮은 것은 사실이지만 취업률이 전반적으로 정체 또는 하락 국면에 있다는 점, 공학계열의 취업률이 공학계열의 확대를 불러올 정도로 높거나 상승 국면에 있지 않다는 점은 취업률이라는 잣대가 인문계열에 가혹하게 적용되었다는 인상을 준다. 그리고

정부의 대학구조개혁 정책과 밀착 운영된 재정지원사업은 시장 수요와 대학 공급의 미스매치를 해결하기 위해 산업계 수요가 높은 학과 중심의 학사구조 개편을 지향함으로써 인문계열의 위축을 가속화하였다. 이 과정에서 인문학 등의 기초학문을 보호하기 위한 나름의 장치가 마련되었지만 이미 가속이 붙은 인문계열의 침체국면을 전환하기에는 역부족이었다. 결과적으로 학문 분야별 특성과 차이를 고려하지 않은 일률적 기준은 인문계열 학과를 저성과 학과로 낙인찍었고, 일련의 고등교육정책은 그러한 낙인을 고착화하는 요인으로 작용하였다.

인문계열 하위 중·소계열의 변화 추이를 통해 살펴본 인문계열 내부의 변화는 사회의 수요와 밀접한 관련이 있었으며, 산업계의 수요는 유망한 학과를 판단하는 척도로 작용하였다. 2000년대 중반~2010년대 중반에는 영어, 중국어, 일본어 관련 학과가 상대적으로 주목받았으나 점차 축소되었고, 문화·민속·미술사학, 심리학 소계열은 인문계열의 위축이 본격화된 2010년대에 오히려 확대되는 모습을 보여 인문계열이라 하더라도 모든 학과가 위기 상황만은 아님을 알 수 있었다. 앞서 살펴보았듯 시기와 상황에 따라 특정 학문 분야에 대한 선호는 변화해왔다. 그러나 어떠한 학문이든 시대의 흐름을 외면할 수 없으며, 해당 학문에 요구되는바 또한 그 사회가 처한 환경에 따라 달라질 수 있다. 따라서 4차 산업혁명 시대를 맞이하여 인문계열 학과도 본래의 정체성을 유지하면서 자체 혁신 노력을 통해 융합과 같은 확장적 시도를 꾀할 필요가 있다(박영주, 2017).

신규학과 발생빈도 상·하위 소계열 간의 비교를 통해 살펴본 신규학과 발생 요인 또한 사회의 수요와 관련이 깊으며, 대학이 생존의 위기에서 살아남기 위해 외부평가에 대응하거나 자구책을 마련하는 과정과도 결코 무관하지 않았다. 대학이 대학평가 결과와 정부재정지원사업 선정에 사활을 거는 근본적인 이유는 대학의 생존이다. 대학이 존속하려면 수요자의 지속적인 선택을 받는 것이 전제되어야 하는데 대학평가에 따른 부실대학이라는 낙인, 재정 압박으로 인한 교육투자 감소는 모두 장·단기적으로 학생 충원에 악영향을 미치기 때문이다. 대입 역전현상으로 수요자의 선택을 받기 위한 대학들의 경쟁은 갈수록 치열해질 것이며, 사회의 수요 발생과 변화에 민첩하게 대응하려 노력할 것이다. 즉 학생 충원율 비중이 점차 높아지는 대학평가에 대처하고, 대학 존속의 기반을 마련하기 위해서라도 사회의 수요에 발맞춰 학과의 구조는 계속 변화할 것이며, 이에 따라 계열 간 희비도 엇갈릴 것으로 예상된다.

이상의 인문계열 및 인문계열 내 하위계열의 변화 추이 분석에 대한 논의가 시사하는 바는 다음과 같다. 첫째, 대학의 유지·발전을 위해 학과는 자발적이고 지속적으로 변화해 나갈 것이며, 인위적인 개입에는 신중함이 요구된다. 인문계열과 공학계열의 역전현상, 특정 소계열의 증가세 및 신규학과 생성을 둘러싼 요인 등을 통해 산업계의 요구가 수요자의 선택을 좌우하여 학과 변화의 동인으로 작용함을 알 수 있었다. 이러한 구조 속에서 정부의

인위적인 개입은 계열 간 격차를 심화시키는 요인이 되었고, 특정 계열 위주의 정원감축 정책은 학과 전망에 대한 인식을 심어줌으로써 직·간접적으로 학생과 학부모에게도 영향을 미쳤다. 특히 CK 사업 및 PRIME 사업과 같이 미래 산업수요 예측에 근거한 학과구조 조정은 더욱 조심스러울 필요가 있다. 급속한 사회변화로 예측의 불확실성이 커지고 있으므로 예측에 기반한 인력양성이 도리어 대학의 위기를 불러올 수 있기 때문이다(채재은, 변수연, 2019). 그렇다고 인력의 미스매치를 줄이기 위한 정책이 필요 없다는 의미는 아니다. 다만 단기적으로 급속하게 추진되는 인위적이고 선제적인 조정보다는 학사제도 유연화를 통해 수요자의 선택권을 확대하고, 이에 따른 학과 변화를 유도·지원하는 방향으로의 전환이 요구된다는 것이다.

둘째, 학문 불균형을 완화하기 위한 정책적 배려가 요구된다. 취업률이 높은 학과는 별도의 지원 없이도 학생모집과 학과 유지에 문제가 없으며, 대학구조개혁 과정에서 수반되는 학과 구조조정에서도 안전하다. 그러나 눈앞의 효용성만으로 학문을 가치를 판단할 수 없으며, 다른 학문의 토대가 되는 기초학문이 지닌 잠재력은 무궁무진하다. 이전에도 CORE 사업 등 기초학문을 보호·지원하기 위한 사업이 추진되었고, 현재는 4단계 BK21과 인문한국플러스(HK+)지원사업이 진행 중에 있다. 그러나 BK21은 대학원, HK+지원사업은 대학 인문학 연구소를 집중 지원하는 사업으로 후학 양성의 출발점이 되는 학부의 학과에 미치는 영향력은 크지 않다. 기존 국립대학 혁신지원사업(PoINT)을 확대·개편하여 2018년부터 추진 중인 국립대학 육성사업은 기초·보호학문 지원을 통한 연구자 및 학문 후속세대 육성을 국립대학의 공적 역할 중 하나로 보고 중점 추진 과제로 선정하였다(교육부, 2019b). 학문의 균형발전을 위한 고무적인 처사이나 우리나라는 사립대학의 비중이 80%에 달하므로 국립대학에 대한 지원만으로는 부족하다. 따라서 기초·보호학문 지원 범위에 사립대학을 포함시켜야 하며, 학부에서부터 인문학을 비롯한 기초학문 관련 학과들을 보호하기 위한 지속적이고 실효성 있는 지원책이 필요하다.

셋째, 사회의 변화에 대응하기 위한 인문계열의 변화 노력이 필요하다. 우리 사회는 이미 디지털 기술로 촉발된 초연결 기반의 4차 산업혁명 시대에 돌입하였고, 인문계 졸업생이 다수 진출하였던 마케팅·재무·인사 분야도 디지털화로 이공계 인재를 선호하고 있다(조선일보, 2021. 9. 6). 또한 다양한 분야에서 데이터 활용과 분석이 보편화되고 있다. 그러나 수십억 건의 데이터를 분석한 정밀한 자료가 있어도 통찰력이 없으면 해석을 할 수 없으며, 인간이 만든 데이터를 해석하고 그 결과를 다시 인간을 위해 쓰기 위해서는 인문학적 소양이 필요하다(김연권, 2016). 따라서 인문계열 학생의 강점인 기획과 분석 능력이 디지털 기술과 결합하여 시너지 효과를 낼 수 있도록 교육할 필요가 있다. 기존 학과에 IT 기술 및 데이터 사이언스 등을 접목한 융·복합 학과가 앞다퉈 개설되고 있지만 수요자의 지속적인 선택을 받기 위해서는 인문계열의 어려움을 극복하는 실질적인 효과가 증명되어

야 한다. 이를 위해서는 인문계열의 강점에 더욱 긍정적인 효과를 거둘 수 있는 충실한 교육과정의 운영과 지원이 전제되어야 한다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 언급하자면 다음과 같다. 양적 감소를 인문학의 위기로 진단하고 양적 증감에 따른 분석에 집중하여 인문계열의 질적 변화를 다루지 못하였다. 그리고 대계열 수준에서는 전체 학과를 대상으로 분석을 실시하였지만 인문계열에 한해 하위계열 상세 분석을 진행하였다. 따라서 총체적인 학과 변화 추이 파악을 위해서는 다른 대계열에 대한 중·소계열 단위의 분석이 추가로 요구된다. 연구대상 범위에 있어서도 4년제 일반대학으로 한정하였으므로 추후 전문대학, 대학원에 대한 연구를 진행하여 대학과의 차이를 비교해 보는 것도 의미가 있을 것이다. 또한 대학 소재지, 설립유형 등의 변수를 반영한 세밀한 분석이 수행된다면 학과 변화 추이를 보다 다양한 관점에서 종합적으로 이해할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

고등교육기관 졸업자 취업통계연보(2004~2019). https://kess.kedi.re.kr에서 2021. 3. 24 인출.

고은비, 김진영, 송헌재(2021). 대학특성화사업 효과 분석. **재정학연구, 14**(1), 19-121.

교육과학기술부(2011. 7. 27). 대학구조개혁 추진 기본계획 심의 보도자료. 서울: 교과부.

교육과학기술부(2011. 9. 6). '12학년도 정부재정지원 제한대학 평가결과 및 학자금 대출제한 대학 명단 발표 보도자료. 서울: 교과부.

교육부(2014. 1. 28). 대학 교육의 질 제고 및 학령인구 급감 대비를 위한 대학구조개혁 추진계획 발표 보도자료. 세종: 교육부.

교육부(2014. 2. 6). 지방대학 특성화 사업 시행계획 발표 보도자료. 세종: 교육부.

교육부(2015. 12. 30). 산업연계 교육활성화 선도대학 사업(PRIME) 기본계획 확정 공고 보도자료. 세종: 교육부.

교육부(2016. 5. 4). 산업연계교육 활성화 선도대학(PRIME) 사업, 21개교 선정 보도자료. 세종: 교육부.

교육부(2017). 2018년 대학 기본역량 진단 추진 계획(2017. 12). 세종: 교육부.

교육부(2019a). 대학혁신지원사업 기본계획(2019. 1). 세종: 교육부.

교육부(2019b). 2019년 국립대학 육성사업 기본계획(2019. 3). 세종: 교육부.

교육부(2020). 인공지능시대 교육정책방향과 핵심과제(2020. 11). 세종: 교육부.

교육통계연보(2001~2020). https://kess.kedi.re.kr에서 2021. 3. 24 인출.

김민수(2018). 외국어로서의 한국어교원 정책의 발전 방안 연구. 상명대학교, 박사학위논문.

김세훈(2013). 문화예술과 콘텐츠 산업 융합 활성화 방안: 정책적 차원을 중심으로. **문화산업연구, 13**(3), 34-53.

김연권(2016). 빅데이터 시대에 인문학의 역할과 과제. **시민인문학, 30**, 38-69.

김종엽(2002). 대학의 학과 구조의 변화 추세와 논리에 대한 연구: 1984~1999년 통계를 중심으로. **동향과 전망, 54**, 217-242.

김지아(2012). TESOL 교육과정에 대한 영어교사의 인식 연구. 숙명여자대학교, 석사학위논문.

김태근(2019). 국내 대학의 학과와 취업 트렌드 간의 연관성 분석. 충북대학교, 석사학위논문.

김태훈(2014). 대학교 구조변화에 관한 연구: 과거 15년간을 중심으로. **Journal of the Korean Data Analysis Society, 16**(1), 187-200.

문화체육관광부(2020. 5. 19). 2019 콘텐츠산업 통계조사 결과 발표 보도자료. 세종: 문체부.

박거용(2011). 이명박정부 고등교육정책에 대한 비판적 검토: 기업형 대학의 양산과 무한 경쟁의 조장. **교육비평, 29**, 94-113.

박선욱(2015). 대학구조개혁과 예술계 학과의 변화. **한국예술연구, 12**, 41-70.

박순진(2014). 이슈진단 및 분석-대학구조개혁과 학문의 균형발전. **대학교육, 184**, 51-57.

박영주(2017). 대학 교양교육과 인문학적 소양. **동아인문학, 41**, 291-310.

박정주(2006). 학부제 도입 과정의 합리적 선택 신제도주의적 분석-고려대학교 학부제 사례를 중심으로. **한국교육학연구, 12**(1), 63-86.

박종환, 김현숙(2021). 대학생들의 상담심리학 전공 인식에 관한 질적 연구. **한국콘텐츠학회 논문지, 21**(2), 406-420.

변기용, 이석열, 변수연, 송경오(2017). 지방대학의 관점에서 본 현행 대학재정지원사업의 문제점과 개선방안. **교육행정학연구, 35**(3), 79-108.

서울대학교 교육연구소(2011). **교육학 용어사전**. 서울: 하우동설.

성태제(2020). **SPSS 25.0/AMOS/HLM을 이용한 알기 쉬운 통계분석(3판)**. 서울: 학지사.

송재현(2012). 이공계열 정원 및 학과 명칭을 통해 살펴본 국가산업발전과 대학교육. 서울대학교, 석사학위논문.

양유진(2019). 한국 디자인 관련학과 변화 양상에 대한 연구-4년제 대학을 중심으로. **한국디자인문화학회지, 25**(4), 295-305.

장로사, 노영희(2020). 4차 산업혁명 시대 학령인구 급감에 대응하기 위한 국내 문헌정보학과의 정체성과 발전 방향 모색. **한국문헌정보학회지, 54**(2), 127-154.

조선일보(2021. 9. 6). 삼성·네이버도 신입 80% 이공계 SKY 문과보다 지방대 뽑는다. chosun.com/economy/tech_it/2021/09/06/FRYIYICWOBCA7NAXTNHBSLGMZA/에서 2021.10.3 인출.

차지철, 나민주(2019). 학과평가 순위 영향 요인 분석. **교육행정학연구, 37**(5), 239-258.

채재은, 변수연(2019). 특성화사업이 참여 대학들의 특성화 추진과정에 미친 영향. **학습자중심교과교육연구, 19**(9), 315-337.

태지호(2019). 문화콘텐츠 2.0, 어떻게 접근할 것인가: 문화콘텐츠에서 인터콘텐츠로. **콘텐츠문화연구, 1**, 1-19.

한국교육개발원(2020a). **간추린 교육통계 2020(SM2020-03)**. 충북: 한국교육개발원.

한국교육개발원(2020b). **2020 학과(전공) 분류 자료집(SM2020-08)**. 충북: 한국교육개발원.

한국대학교육연구소(2012. 7. 4). 기초학문 학과 줄고, 취업률 높은 학과 늘어 보도자료. 서울: 한국대학교육연구소.

한국일보(2010. 5. 5). 취업률 낮아...“독문·불문과 속속 퇴출”. hankookilbo.com/News/Read/201005051787667518에서 2021.10.1 인출.

한유경(2002). 4년제 대학에서의 과학기술인력 공급 추이 분석(1990-2001). **한국교육, 29**(2), 92-104.

JTBC(2016. 5. 3). 프라임사업이 뭐길래...대학가 ‘학과 통폐합’ 구조조정. news.jtbc.joins.com/article/article.aspx?news_id=NB11226532에서 2021.3.27 인출

ABSTRACT

Analysis of the Changes in the Department of Humanities at 4-year Universities

Gahin Seol (KEDI, Doctoral Student, Ewha Womans University)
Jaeyoung Chung (Professor, Ewha Womans University)

This study analyzed changes in the study of humanities to determine the factors that affect the number of humanities departments at Korean universities. To this end, utilizing educational statistical data provided by the Korean Educational Development Institute, a chi-squared test was performed on each department's entrant quota, the number of departments, and the number of students enrolled at universities during the period from 2001 to 2020. Three major findings resulted from these investigations. First, the analysis of seven large division groupings revealed significant differences in the department entrant quotas, the number of departments, and the number of students enrolled in each group. Second, the analysis of medium division groupings indicated that, while the number of linguistics and literature divisions increased, the number of humanities divisions experienced an opposite trend. Third, the analysis of small division groupings showed that from the mid- to late-2000s, some small groups, including those with large faculties and mixed departments, decreased in number. Conclusions and discussions were made based on the above results.

Key words: department trend, humanities departments, humanities crisis, chi-squared test

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.123
제39권 제4호, 123-148, 2021.

고등학생들의 자기관리 역량에 대한 역량기반 학교 교육 활동의 예측력 분석*

임 영 은** · 박 소 영***

본 연구에서는『한국교육종단연구 2013』6차연도 데이터를 통해 수집된 108개 고등학교 1학년 학생 1,475명의 자료를 활용해 역량기반 학교 교육 활동을 중심으로 고등학생의 자기관리 역량을 예측하는 학생 및 학교 특성 변인들을 탐색하였다. 분석자료의 다층적인 속성을 고려하여 HLM 7.03 프로그램을 활용해 2수준 다층모형 분석을 시행하였고, 그 결과 본 연구에서 밝혀진 주요 특징을 논의하면 다음과 같다. 먼저, 연구모형 1을 통해 기본적인 학생 및 학교 배경 변인과 학생심리특성, 부모자녀관계가 자기관리 역량에 미치는 예측력을 살펴본 결과는 다음과 같다. 첫째, 학생의 심리적 특성과 관련된 변인들 가운데서는 사회, 신체, 학업 자아개념이 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 둘째, 부모자녀관계와 관련된 변인 중에서는 부모의 학업적, 정서적 지원과 부모-자녀 상호작용이 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것을 확인할 수 있었다. 셋째, 배경 변인들 가운데서는 지역규모(대도시)가 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 다음으로 연구모형 2를 통해 학생 배경이나 학교 배경, 학생심리특성, 부모자녀관계와 같은 다른 변인들의 예측력이 모두 고려된 이후에도 역량기반 학교 교육 활동(역량기반 수업 및 생활지도, 발문법, 토의법, 발견·탐구학습, 학생 참여형 수업, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백)이 고등학생의 자기관리 역량을 유의하게 예측하는지를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 역량기반 수업 및 생활지도가 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 둘째, 토의법이 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 셋째, 학생 참여형 수업이 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이상의 연구 결과를 바탕으로 역량기반 학교 교육 활동에 대한 시사점과 후속 연구를 위한 제언을 제시하였다.

주제어: 자기관리 역량, 역량기반 교육과정, 역량기반 학교 교육 활동, 다층모형 분석

논문 접수: 2021/10/29 수정본 접수: 2021/12/09 게재 승인: 2021/12/19
* 본 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2020S1A3A2A02095447)
** 숙명여자대학교 교육연구소 책임연구원
*** 숙명여자대학교 교육학부 교수 (교신저자: syngprk@sm.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

코로나 팬데믹 이후 온라인 수업이 일반화되며 무엇보다 학생들의 자기관리 역량이 중요하게 되었다. 자기관리 역량이란 “자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 능력”을 의미하는데(교육부, 2015), 원격교육 상황에서는 학생 스스로의 통제와 관리가 대면 교육 상황보다 더 중요하기 때문이다. 효과적인 학습을 위해서는 시간과 공간, 자료, 스트레스나 불안 등과 같은 내·외적 학습환경을 잘 관리할 수 있어야 한다(변영계, 강태용, 2003). 그런데 교사가 같은 공간에 있지 않은 온라인 수업 환경에서는 이러한 능력이 학생 개인의 몫으로 더욱 크게 남겨질 수밖에 없다.

특히 고등학생의 경우에는 성인이 되어 자신의 삶을 자유롭고 책임 있게 이끌어가는 준비를 하는 시기라는 점에서 자기관리 역량의 중요성이 더욱 강조된다고 볼 수 있다. 고등학교 생활은 대학을 결정하고 선택하는 것과 더불어, 자신의 미래를 준비하고 계획하는 과정이기 때문이다. 하지만 오늘날의 고등학생들은 코로나로 인한 온라인 수업의 확산 이후 자기관리를 가장 어려워하며(연합뉴스, 2021.03.14.), 그에 따른 학력의 저하마저 나타나고 있다는 것이 보도되고 있다(KBS NEWS, 2021.04.26.). 이에 지금은 그 어느 때보다 고등학생들의 자기관리 역량에 관심을 가지고 이를 향상할 수 있도록 하는 방법을 탐색하는 것이 필요한 시점이라고 생각한다.

이러한 점에서 본 연구는 현 정부에서 시행되고 있는 역량기반 교육과정을 다시 주목하였다. 자기관리 역량은 2015년 개정 교육과정에서 먼저 미래사회가 요구하는 핵심역량 중 하나로 선정되었으며, 이를 기르기 위해 역량기반 교육과정이 설계되었기 때문이다. 역량기반 교육과정이란 말 그대로 미래 학습자에게 필요한 핵심역량을 기르기 위해 설계된 교육과정을 의미한다. 이는 역량 함양을 위한 수업 내용에 중심을 둘 뿐만 아니라, 학생 참여형 수업을 주축으로 하여 다양한 교수·학습 방법과 평가방법을 고안하고 있다는 점에서 기존 교육과정과 차별화된다. 간혹 선행연구에서 역량기반 교육과정은 역량중심 교육과정(손민호, 2011), 핵심역량 교육과정(임은진, 2015), 역량 함양을 위한 교육과정(김경자, 온정덕, 이경진, 2019) 등의 용어로 불리기도 하나, 이들은 모두 역량을 강조하는 것이라는 점에서 역량기반 교육과정으로 통일한다.

최근 학계에서도 이러한 역량기반 교육과정의 중요성을 인식해 관련 연구들이 늘어나고 있다. 그러나 많은 선행연구가 역량기반 교육과정에 대한 개념을 정의하거나(손민호, 2011), 진단 도구를 개발하는 데 중점을 두고 있어(박영신 외, 2017) 교육과정의 실효성을 검증하는 연구는 상대적으로 부족하다. 그뿐만 아니라, 정작 현장에 있는 교사들은 이와 같은 역량기반 교육과정 적용의 어려움을 호소하고 있다는 점을 눈여겨볼 만하다(구교은,

2015). 교사들은 학생들의 자기관리 역량 함양을 위한 교육의 필요성에 대해서는 공감하지만, 이를 위해 자신이 어떠한 교육과정을 설계해야 하는가에 대해서는 잘 알지 못한다는 것이다.

이에 본 연구에서는 역량기반 교육과정을 실천하고 있는 학교의 다양한 활동들을 역량기반 학교 교육 활동이라 지칭하고, 역량기반 학교 교육 활동이 자기관리 역량을 유의하게 예측하는지를 살펴보기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다. 현재 시행되고 있는 역량기반 학교 교육 활동은 실제로 고등학생들의 자기관리 역량을 유의하게 예측하는가? 만약 그렇다면 그 예측력은 기존에 자기관리 역량 함양에 효과적이라 알려진 학생 및 학교 특성 변인들을 고려한 이후에도 여전히 유의한가? 본 연구는 이러한 질문에 답하기 위해 역량기반 학교 교육 활동을 중심으로 자기관리 역량을 예측하는 학생 및 학교 특성 변인들을 탐색하였다. 여기서 학생 및 학교 특성 변인들을 탐색한 이유는 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 역량기반 수업 및 생활지도, 발문법, 토의법, 발견·탐구학습, 학생 참여형 수업, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백 모두가 학교 특성 변인에 해당한다고 보았기 때문이며, 그 외 학생 특성 변인들은 선행연구에서 자기관리 역량을 유의하게 예측하는 것으로 많이 언급된 학생심리특성 및 부모-자녀관계를 포함하는 것으로 역량기반 학교 교육 활동의 예측력을 더욱 정확하게 측정하기 위해 통제가 필요하다고 보았기 때문이다. 이상의 질문에 답하는 과정을 통해 현재 시행되고 있는 역량기반 학교 교육 활동의 실효성을 평가해 볼 수 있으며, 더 나아가서는 보다 효과적인 역량기반 교육과정의 방향을 제시할 수 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자기관리 역량의 개념과 하위요인

선행연구에서 자기관리 역량은 자기평가를 바탕으로 개인적 목표를 달성하기 위해 스스로를 조절하며 관리하는 능력으로 정의하거나(진미석, 손유미, 주휘정, 2011), 자신의 정서와 감정을 관리하고 변화를 수용하여 자신을 지속해서 개발하고자 하는 역량으로 보았다(권순철, 2013; 진미석 외, 2011; 황경수, 권순철, 고봉조, 2015). 이러한 점에서 자기관리 역량은 학생들의 학교생활과 관련해 학업성취와 연관성이 높으며, 목표달성을 위한 학습전략, 목표 구체화, 시·공간 관리, 내적 불안 및 스트레스 관리 등을 아우르는 영역으로 이해되고 있다(권순철, 2017; 진미석 외, 2011). 자기관리 역량에 관한 선행 연구의 상당 부분이 자기조절학습이나 자기주도학습에 근거하는 것도 같은 맥락으로 보인다(임효진, 이새별, 2019). 자기조절학습은 학생이 학습에 필요한 모든 과정을 스스로 통제하고 평가, 점검하

는 것을 의미하고(Pintrich, 1995), 자기주도학습은 학습자 스스로 학습의 주체가 되어 학습 과정의 선택과 통제에 적극적으로 참여하는 것을 의미한다(양애경, 2007; Zimmerman, 2000). 이들은 서로 다른 배경에서 발전되었지만 두 개념 모두 학습자를 능동적이고 자율적인 존재로 인식하고, 인지·행동 전략을 중요하게 생각한다는 점에서 자기관리 역량과 유사하게 여겨진다(한순미, 2006; Chamot et al., 1993).

하지만 이런 개념들은 자기관리 역량에 대한 정의가 학습과 정서에만 초점이 맞추어져 있다는 점에서 다소 협소하다. 그래서 본 연구에서는 자기관리 역량을 “자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 능력”(교육부, 2015)으로 정의하였다. 이는 학습을 관리하는 것에서 나아가 자신의 삶과 건강, 진로에 필요한 기초적 능력 및 자질을 지속해서 계발·관리하고, 변화하는 사회에 유연하게 적응하며 살아갈 수 있는 능력을 의미하며(교육부, 2017), 긍정적 자아의식과 자기주도성, 진로성숙도를 포함한다는 점에서 개념이 더욱 확대되었다고 볼 수 있다.

이와 같은 개념의 범위를 비교하기 위해 하위요소를 살펴볼 필요가 있다. 예를 들어, Williamson(2007)은 학습전략, 학습활동, 자신에 대한 인지, 평가, 대인관계기술의 다섯 가지 요인을 자기관리 역량의 하위요소로 구성했다. 권순철(2017)과 진미석 외(2011)는 자기관리 역량의 하위요인을 자기주도적 학습능력과 목표 지향적 계획수립 및 실행능력, 정서적 자기조절 능력, 직업의식으로 정리했고, 앙애경(2007)은 주체성, 성취지향성, 내재적 동기, 과제해결력으로 정리하였다. 한편, 한혜정 외(2017a)는 2015 개정 교육과정 총론해설서를 개발하며 자기관리 역량의 하위요소로 포함될 수 있는 요인들을 보다 다양하게 제시하기도 하였는데, 여기에는 자아정체성, 자신감, 자기 통제 및 절제, 기본 생활 습관, 자신의 감정 조절, 건강관리, 기초학습능력 및 자기주도 학습능력, 진로개발 능력, 합리적 경제생활, 여가 선용 등이 포함된다.

이러한 가운데 본 연구에서는 선행연구들의 하위요인 이견에서 중복되는 것을 정리해 종합한 한국교육개발원의 연구 결과(남궁지영 외, 2018)를 따라 긍정적 자아의식, 자기주도성, 진로성숙도를 자기관리 역량의 하위요인으로 보았다. 이때, 일부 선행연구에서 제시하고 있는 건강 및 생애학습과 관련한 요인들은 제외하였는데, 이는 역량의 수준이 높은 경우 기본적으로 몸과 마음이 건강한 것으로 판단할 수 있을 뿐만 아니라, 건강은 학교 교육을 통해 개발되기보다는 개인의 선천적 영향이 더 클 것이며, 긍정적 자아의식을 바탕으로 자기주도적으로 진로를 개척해 나가는 역량이 미래의 평생학습 또는 생애학습을 위한 기초가 될 수 있다고 판단하였기 때문이다(남궁지영 외, 2015). 보다 세부적으로 살펴보면, 3개의 하위요인은 다시 8개의 하위지표로 구성된다. 긍정적 자아의식은 자기이해와 자아정체감을 포함하며, 자기주도성은 성취동기, 자기관리, 자기확신을, 진로성숙도는 진로계획성, 진로독립성, 진로행동을 포함한다. 이러한 하위요인은 자신에 대한 이해가 선행되어야 자기

주도적인 목표와 전략 수립이 가능하며, 자기주도성이 선행되어야 건강한 진로발달이 가능하다는 관점을 포함하고 있다(남궁지영 외, 2018).

2. 역량기반 학교 교육 활동의 특징

역량기반 학교 교육 활동이란 역량기반 교육과정을 실천하고 있는 학교의 다양한 활동들을 의미한다(길혜지 외, 2017). 이를 위해 먼저 역량기반 교육과정에 대해 살펴보면 다음과 같다. 역량기반 교육과정은 기존의 교과 중심 교육과정의 대안을 모색하는 과정에서 대두된 것으로 자기관리 역량을 포함한 핵심역량의 습득을 중요한 교육목표로 강조한다. 즉, 종래의 학교 교육이 지식의 획득에만 초점을 두어 단편적인 지식 숙달과 암기 위주 교육으로 치중하게 되었다는 문제의식에서 학교 교육의 초점을 교과 지식의 전달로부터 학습자가 능동적으로 지식을 활용할 수 있는 능력의 발달로 변화시킬 것을 강조하는 것이다(이가영, 서영민, 이영상, 2015). 이러한 점에서 소경희(2007)는 역량기반 교육과정이 '무엇을 아느냐'가 아닌 '무엇을 할 수 있느냐'를 강조한 것이라 본다. 학생들이 교과 지식을 습득하는 것을 넘어 구체적인 문제 해결이 가능하도록 자신의 지식을 활용할 수 있어야 한다는 것이다.

이와 같은 역량이 교육적으로 큰 관심을 받게 된 것은 OECD가 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트를 통해 역량 함양의 필요성 및 핵심역량을 공식적으로 표명하면서부터이다(Rychen & Salganik, 2001). 이에 따라 미래 핵심역량을 규명하고 이를 교육과정에 반영하기 위한 움직임이 전 세계적으로 활발하게 이루어지고 있다(이주연 외, 2017). 우리나라에서도 교육과정에 핵심역량에 대한 개념을 반영하기 시작한 것은 2007년 대통령자문 교육혁신위원회가 마련한 '미래교육 비전과 전략(안)'에서부터라는 의견이 많다(길혜지, 김주아, 2018; 박재진, 윤지현, 강성주, 2014). 하지만 여기서는 핵심역량에 대한 언급만 있었을 뿐 구체적인 교육과정의 개편 방향을 제시하지 못했고, 이후 2009년 개정 교육과정을 통해서도 역량이 강조된 바 있으나 이 역시 교과 교육과정에는 반영되지 못하는 한계를 보였다. 이에 본격적인 역량기반 교육과정은 2015년 개정 교육과정부터 시작된 것으로 여겨진다. 2015년 개정 교육과정 총론에서는 미래사회가 요구하는 핵심역량 6가지를 제시하였는데, 이를 "교과교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해"(교육부, 2015) 중점적으로 길러질 수 있도록 해야 한다고 명시하고 있기 때문이다. 이에 따르면, 역량은 개별 교과교육만으로 길러지는 것이 아니라 수업 수준을 넘어선 단위학교 차원의 종합적인 교육과정 설계방안이 필요하다(한혜정 외, 2017b).

역량기반 교육과정을 살펴본 많은 선행연구는 선정된 역량이 교육과정의 내용 및 조직, 교수학습 방법, 평가방법 등에 일관적으로 반영되어야 한다는 점을 공통으로 강조하고 있

다(최상덕 외, 2014; 최수진, 2018). 예컨대, 길혜지와 김주아(2018)는 역량기반 교육과정이 핵심개념과 원리를 중심으로 학습 내용을 재구조화하며, 교사중심 수업에서 학생 참여형 수업으로의 전환, 과정중심의 성장지원형 평가를 지향해야 함을 제시한다. 또한, 노승현(2014)은 역량기반 교육과정에서는 길러야 할 학생의 역량이 교과 내용과 대등하게 교육과정의 구성요소로 설정되어 있고, 기존의 교육과정 운영방식에 변화를 요구하며, 교육의 책무성을 강화하는 평가를 강조함을 이야기한다. 이러한 선행연구들의 논의를 정리해 역량기반 교육과정을 실천하고 있는 학교들의 역량기반 학교 교육 활동의 특징을 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 역량기반 학교 교육 활동은 핵심개념과 원리를 중심으로 수업 내용을 재구조화하여 학생들이 교과의 의미를 깨닫도록 하는 데 중점을 둔다. 수업 내용을 핵심개념과 원리를 중심으로 재구조화한다는 것은 단순한 사실과 정보를 나열하는 것이 아니라, 해당 정보들을 서로 관련짓고 체계화하는 것이라 할 수 있다(길혜지, 김주아, 2018). 이는 기존의 교과 중심 교육이 학생들의 삶과 동떨어져 있다는 것에 대한 문제의식에서 출발한 것으로, 학생들이 교과를 통해 자신의 삶을 가치 있게 생각하고, 스스로 학습계획을 세워 공부할 수 있으며, 진로에 대해 생각하고 준비할 수 있도록 하는 데 목적이 있다. 이러한 맥락에서 실제 역량기반 학교 교육 활동에 선도적인 학교에서는 역량을 중심으로 교과 간 연계·통합 교육과정을 재구성하고, 교과와 실제 세계 간의 관련성을 탐색하도록 하며, 이와 동시에 비교과 영역을 포함한 학교생활 전반에서 일관성을 높이기 위해 노력함을 확인할 수 있다(길혜지, 김주아, 2018; 이주연 외, 2017). 선행연구(길혜지 외, 2017; 남궁지영 외, 2016)에서는 이러한 수업 내용을 역량기반 수업 및 생활지도라 명명하였다. 즉, 교사가 학생들의 역량 개발을 위해 이와 연계하여 수업하고 생활을 지도한다는 것이다.

다음으로, 역량기반 학교 교육 활동은 기존의 수업 방법에 변화를 추구한다. 즉 교수자나 교과서 중심의 강의식 방법이 아닌, 보다 학생 참여적이고 다면적인 발문법과 토의법, 발견탐구학습, 학생 참여형 수업 등이 학생들의 역량 함양에 더욱 효과적이라고 본 것이다(백남진, 온정덕, 2016; 홍원표, 이근호, 2011). 물론, 이러한 다면적인 수업 방법들은 역량기반 교육과정의 등장 이전부터 강조되어왔던 것이긴 하지만, 학생들의 역량은 내용과 방법이 적절히 조화될 때 개발될 수 있다는 점에서(홍원표, 이근호, 2011) 역량기반 학교 교육 활동에서 이를 다시금 강조하는 것으로 볼 수 있다. 일례로, 교사가 학생들의 인지적 사고과정의 활성화를 위해 학습 내용과 관련된 단서, 선행조직자, 목표 등을 의문문 형태로 제시해주는 발문법은(박성익, 김연경, 2004) 학생들에게 흥미를 유발하고 동기를 부여함으로써 학습의 의미를 찾도록 해(성은영, 2004) 자기관리 역량 향상에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 유추해볼 수 있다. 또한, 둘 이상의 학생이 모여 각자의 의견과 사실, 정보, 지식 등을 교환하며 집단 사고의 과정을 통해 당면한 문제의 해결책을 찾도록 하는 토의법은(정

문성, 2004) 실천 가능한 방법을 공유하는 과정에서 학습자의 능동적인 참여를 도울 수 있으므로 자기관리 역량에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 보인다. 이 외에도 역량은 지식의 활용과 전이를 중요하게 생각하기 때문에(이주연 외, 2017), 실생활과 연계된 과제를 탐구하는 형태로 이루어지는 탐구학습(박찬솔, 손정우, 2020)이나, 교수·학습 활동에 학생들이 활발하게 참여하도록 하는 학생 참여형 수업(이제영, 백광호, 백민경, 2020) 등도 역량기반 학교 교육 활동에서 중요시하는 수업 방법 가운데 하나이다.

마지막으로 역량기반 학교 교육 활동은 주로 학업 성취도로 평가되던 결과 중심 평가에서 나아가 학생들의 강점과 약점을 진단하고 성장을 지원하는 과정 중심 평가(길혜지, 김주아, 2018) 및 피드백(이주연 외, 2017)을 강조함을 확인할 수 있다. 일례로, 핵심역량을 고려한 사회과 평가 방안과 루브릭을 개발한 임은진(2015)에 따르면, 과정 중심 평가는 학생들 간의 수행 차이를 서술하고 목표에 따른 평가방법을 안내해 주기 때문에 학생들에게 평가 준거에 도달하려는 노력을 끌어내 자기조절 능력 향상에 효과적일 수 있음을 언급한다. 또한, 역량기반 교육과정 연구학교를 대상으로 사례조사를 시행한 이주연 외(2017)에 따르면, 역량평가의 궁극적인 목적은 결과보고가 아닌 정보 제공을 통해 학생 스스로 학습과정을 반성하고 성장할 수 있도록 하기 위함이기 때문에 다양한 관점에서의 피드백을 강조하기도 한다.

이러한 점에서 역량기반 학교 교육 활동은 기존의 학습자 중심 교육이나 구성주의 기반 교육 활동을 모두 포용하고 있다고 볼 수도 있다. 실제로 역량기반 학교 교육 활동은 구성주의적인 관점에 토대를 두고 있으며(설연경, 2020), 학습자 중심 교육을 지향한다(백승수, 2020). 학습자의 개별적 이해와 해석을 존중하며 강의식이나 암기 위주의 교육방식을 지양하는 구성주의는 학습자 중심의 교육 환경을 제공하기 때문에 역량기반 학교 교육 활동에서 강조하고 있는 학생 참여형 수업과 밀접하게 맞물린다. 또한, 역량기반 학교 교육 활동에서 중시하는 발문법이나 토의법, 발견·탐구학습 등과 같은 교수·학습방법 역시 구성주의에서 강조하는 것으로 볼 수 있다(길혜지 외, 2017). 이러한 관점에서 보면 역량기반 학교 교육 활동은 시대에 의해 선택된 수사적 담론이라고 할 수도 있다. 그러나 역량기반 학교 교육 활동은 현재의 교육과정에서 가장 큰 특징이기에 이를 중점적으로 살펴본다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석자료

본 연구에서는 역량기반 학교 교육 활동을 중심으로 고등학생의 자기관리 역량을 예측하는 학생 및 학교 특성 변인들을 탐색하기 위해『한국교육종단연구 2013』6차연도에 해당

하는 고등학교 1학년 데이터를 사용하였다. 『한국교육종단연구 2013』은 전국의 초등학교 5학년부터 고등학교 졸업 시점까지의 학생들을 대상으로 교육에 관한 종단적 자료를 구축하여 교육 정책의 수립 및 집행과 성과 평가를 위한 기초자료를 수집하고 이를 분석하는 연구이다(남궁지영 외, 2018). 그중에서도 역량과 관련된 학교 수준의 교육 활동은 6차연도에서만 수집되었으며, 고등학생의 역량 관련 배경을 대규모로 수집한 가장 최근의 자료이기 때문에 본 자료를 분석자료로 활용하였다. 다층모형 분석을 위해 충분한 분석자료 수에 대한 합의된 기준은 없으나, 최소 30개 이상의 집단과 집단별 30명 이상의 표집이 권고되고 있다(Kreft, 1996). 하지만 본 연구에서 사용한 『한국교육종단연구 2013』 6차연도 데이터는 처음 초등학교 5학년이던 학생들이 고등학생이 되는 시기이기 때문에 같은 학교에 재학 중이던 학생들 모두 각각의 고등학교로 흩어져 같은 학교에 소속되어 있는 학생들의 수가 적을 수밖에 없다. 이에 본 연구에서는 개인 차원에서는 최소 5명 이상이 되어야 추정 상의 편의가 적게 발생해 집단을 대표할 수 있다는 선행연구(Bliese, 1998) 기준을 고려하여, 전체 6차연도 조사 대상자 고등학교 1학년 학생 6,449명 가운데 학교정보가 없거나 응답 인원이 10명 미만 학교의 학생들을 제외하였다. 결과적으로 최종 선정된 분석대상은 108개교, 1,475명이며, 분석모형별로 포함된 독립변인의 결측 여부에 따라 일부 사례가 제외되었다.

2. 분석변인

본 연구에 사용된 연구 변인들은 대체로 『한국교육종단연구 2013』 6차연도 자료에서 제공하는 원척도 문항들을 사용하였다.* 먼저, 종속 변인인 자기관리 역량은 세 가지 종류의 하위영역을 모두 포함하기 위해 긍정적 자아의식과 자기주도성, 진로성숙도 문항의 평균값을 사용하였다.

다음으로, 독립 변인들은 자료의 위계적 특성을 고려하여 학교 수준과 학생 수준으로 구성하였다. 무엇보다 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 역량기반 수업 및 생활지도**, 발문법, 토의법, 발견·탐구학습, 학생 참여형 수업, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백을 학교

* 학생참여형 수업 변인은 내용타당도를 고려하여 신뢰도를 저하하는 3문항을 삭제하였다.

** 원척도인 『한국교육종단연구 2013』(남궁지영 외, 2018) 6차연도 자료에서는 이를 '역량기반 수업 내용'으로 명명하였으나, 원척도가 참고한 「KEDI 학생 역량 조사 연구」(길혜지 외, 2017)에서는 '역량기반 수업 및 생활지도'라 하였고, 문항의 내용 또한 역량에 기반하여 학생을 지도하거나 격려하는 등 생활지도의 측면이 강해 본 논문에서는 '역량기반 수업 및 생활지도'라 명명하였다. 또한, 원척도는 다른 역량들을 모두 포함해 총 14문항으로 구성되어 있었으나, 본 논문에서는 '자기관리 역량기반 수업 및 생활지도'에 해당하는 3문항만을 사용하였고, 이러한 방식은 다른 선행연구(길혜지 외, 2017; 손윤희, 김나영, 2019)에서도 찾아볼 수 있다.

수준 변인으로 구성하였으나, 학교 수준에서의 배경 변인을 통제하기 위해 선행연구에서 자기관리 역량을 유의하게 예측하는 학교 배경으로 언급된 지역규모와 학교설립유형, 학교유형을 추가하였다. 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 변인들을 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 역량기반 수업 및 생활지도는 교사가 학생들의 자기관리 역량 개발을 위해 수업과 생활지도 측면에서 얼마나 노력하고 있는지에 대한 학생들의 인식수준을 의미한다. 둘째, 발문법이나 토의법, 발견·탐구학습과 같은 수업 방법은 평소 수업 중에 교사가 이러한 방법들을 얼마나 자주 사용하는지에 대한 학생들의 인식수준을 의미한다. 셋째, 학생 참여형 수업은 학생들이 평소 수업시간 중에 자신의 생각을 얼마나 적극적으로 발표하고 질문하며 모둠 활동에 참여하는지를 측정한 것이다. 넷째, 과정 중심 평가는 교사가 수업 중에 학생들의 학습활동 및 결과를 다양한 방법을 활용해 평가하고, 학생들 역시 자기평가와 동료평가를 통해 자신의 학습활동에 대해 스스로 평가할 수 있는 시간을 얼마나 자주 가지는지에 대한 학생들의 인식수준을 의미한다. 마지막으로 평가 및 피드백은 교사들이 평가 후에 얼마나 자주 학생들이 각 교과목에서 보이고 있는 성취수준이나 강점에 대해 알려주고, 성취수준을 향상시킬 수 있는 방법에 대해 지도와 조언을 해주는지에 대한 학생들의 인식수준을 의미한다.

학생 수준 변인에서도 배경 변인을 통제하기 위해 개인 배경에 해당하는 성별을 추가하였다. 또한, 기존의 자기관리 역량 관련 연구에서 중시되어온 학생심리특성에 해당하는 사회 자아개념, 가족 자아개념, 신체 자아개념, 학업 자아개념과 부모자녀관계에 해당하는 부모의 학업적 지원, 부모의 정서적 지원, 부모-자녀 상호작용, 부모-자녀 소외도 추가로 선정하여 역량기반 학교 교육 활동의 예측력이 자기관리 역량 함양에 효과적이라 알려진 학생 특성 변인들을 고려한 이후에도 여전히 유의한지 확인할 수 있도록 하였다. 각각의 연구 변인을 좀 더 자세하게 살펴보면 <표 1>과 같다. 하위요인별 신뢰도는 대체로 .80 이상으로 양호하게 나타났다.

<표 1> 연구 변인의 구성과 기초통계량

구분		변인명	설명	평균	표준편차	사례수	신뢰도
종속변인		자기관리 역량	긍정적 자아의식, 자기주도성, 진로성숙도 36문항 평균, 5점 척도, 역채점 5개 문항 환산(예: 나는 해야 할 일이 많으면 순서를 정해서 하나씩 해결해 나간다)	3.61	0.48	1,475	.920
학생수준	학생배경	성별(남학생)	1=남학생, 0=여학생	0.50	0.50	1,475	
	학생심리특성	사회 자아개념	5문항 평균, 5점 척도 (예: 다른 사람들과 어울리기를 좋아한다)	4.14	0.67	1,475	.917

구분		변인명	설명	평균	표준편차	사례수	신뢰도
변인		가족 자아개념	5문항 평균, 5점 척도 (예: 가족들에게 사랑을 받고 있다)	4.28	0.73	1,475	.945
		신체 자아개념	5문항 평균, 5점 척도 (예: 나의 얼굴 생김새에 만족한다)	3.57	0.82	1,475	.877
		학업 자아개념	5문항 평균, 5점 척도 (예: 학교 가는 것을 좋아한다)	3.60	0.83	1,475	.891
	부모 자녀 관계	부모의 학업적 지원	6문항 평균, 5점 척도 (예: 부모님 또는 보호자는 집안의 공부 분위기를 조성하신다)	3.16	0.88	1,475	.865
		부모의 정서적 지원	3문항 평균, 5점 척도 (예: 부모님 또는 보호자는 나를 격려하신다)	4.01	0.87	1,475	.933
		부모-자녀 상호작용	5문항 평균, 5점 척도 (예: 부모님 또는 보호자는 내가 학교생활을 어떻게 하는지 관심 있게 물어보신다)	3.58	0.86	1,475	.856
		부모-자녀 소외	6문항 평균, 5점 척도 (예: 부모님 또는 보호자께 내 문제를 이야기하면 부끄럽고 바보 같은 느낌이 든다)	2.05	0.84	1,475	.894
학교 수준 변인	학교 배경	지역규모(대도시)	특별시, 대도시 합침, 1=대도시, 0=기타	0.35	0.48	108	
		지역규모(중소도시)	1=중소도시, 0=기타	0.43	0.50	108	
		지역규모(읍면지역)	1=읍면지역, 0=기타	0.22	0.44	108	
		설립유형(국공립)	1=국공립, 0=사립	0.63	0.49	108	
		학교유형(인문계고)	1=인문계고(일반고, 자율고, 특목고), 0=직업계고(특성화고)	0.95	0.21	108	
	역량 기반 학교 교육 활동	역량기반 수업 및 생활지도	3문항 평균, 5점 척도 (예: 우리 학교 선생님들은 나의 진로에 대하여 생각해보고 준비할 수 있도록 지도해 주신다)	3.81	0.29	108	.910
		발문법	3문항 평균, 5점 척도 (예: 선생님과 우리가 서로 질문하고 답하는 방식으로 수업이 진행된다)	3.74	0.26	108	.792
		토의법	3문항 평균, 5점 척도 (예: 우리는 학습내용에 대한 각자의 의견을 주고받는다)	3.51	0.32	108	.872
		발견·탐구학습	3문항 평균, 5점 척도 (예: 우리는 문제를 해결하기 위하여 스스로 자료를 수집하고 조사한다)	3.74	0.28	108	.875
		학생 참여형 수업	3문항 평균, 5점 척도 (예: 나는 수업시간에 나의 생각을 적극적으로 발표한다)	3.59	0.27	108	.810
		과정 중심 평가	6문항 평균, 5점 척도 (예: 우리 학교 선생님들은 수업 중에 우리에게 질문하거나 설명하면서 우리의 학습활동을 평가하신다)	3.57	0.26	108	.886
		평가 및 피드백	5문항 평균, 5점 척도 (예: 우리 학교 선생님들은 어떤 영역에서 성취도를 더 높일 수 있는지에 대해 말씀해 주신다)	3.35	0.36	108	.940

3. 분석방법

본 연구에서는 분석자료의 다층적인 속성을 고려하여 HLM 7.03 프로그램을 활용해 2수준 다층모형(Hierarchical Linear Model) 분석을 시행하였다. 구체적으로 기초모형은 모형에 자기관리 역량만을 투입한 것으로 전체 관찰분산 중 몇 %가 1수준(학생)과 2수준(학교) 분산인지를 알 수 있는 집단 내 상관계수(Intraclass Correlation Coefficient: ICC)를 산출함으로써 다음 단계의 분석에서 각 수준의 분산이 어느 정도 설명되는지를 판단할 수 있도록 한다(강상진, 2017). 다음으로, 연구모형 1은 배경 변인과 기존에 자기관리 역량을 유의하게 예측하는 것으로 밝혀진 학생 수준 변인들을 통제하기 위해 기초모형에 성별, 지역규모, 학교설립유형, 학교유형, 학생심리특성, 부모자녀관계를 추가한 것이다. 그리고 연구모형 2에서는 연구모형 1에 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 역량기반 수업 및 생활지도, 발문법, 토의법, 발견·탐구학습, 학생 참여형 수업, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백을 추가하여 분석하였다.

이때 학생 수준의 절편 계수는 무선적으로 변화하고, 기울기 계수는 학교 수준에서 고정된 것으로 가정하였다. 또한, 학생 수준의 예측 변인들은 개별학교 평균에 대한 편차점수로 전환(group-mean centering)하였으며, 학교 수준의 예측 변인들은 전체 학교 평균에 대한 편차점수로 전환(grand-mean centering)하였다. 기초모형과 최종모형을 중심으로 제시하면 다음과 같다.

[기초모형]

1수준(학생) 모형: $Y_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij}$, $e_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$
2수준(학교) 모형: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$, $u_{0j} \sim N(0, \tau^2_{00})$

Y_{ij} : j번째 학교에 다니는 i번째 학생의 자기관리 역량
β_{0j} : j번째 학교의 평균적인 학생들의 자기관리 역량
γ_{00} : 전체 학교의 평균적인 자기관리 역량
e_{ij}, u_{0j} : 학생 수준과 학교 수준에서의 오차항

[연구모형 1]

1수준(학생) 모형:

$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}$(성별) $+ \beta_{2j}$(사회 자아개념) $+ \beta_{3j}$(가족 자아개념) $+ \beta_{4j}$(신체 자아개념) $+ \beta_{5j}$(학업 자아개념) $+ \beta_{6j}$(부모의 학업적 지원) $+ \beta_{7j}$(부모의 정

서적 지원) + β_{8j}(부모-자녀 상호작용) + β_{9j}(부모-자녀 소외) + e_{ij}

2수준(학교) 모형:

β_{0j} = γ_{00} + γ_{01}(지역규모_대도시) + γ_{02}(지역규모_중소도시) + γ_{03}(설립유형_국공립) + γ_{04}(학교유형_인문계고) + u_{0j}

β_{qj} = γ_{q0} (q=1,2,3,4,5,6,7,8,9)

[연구모형 2]

1수준(학생) 모형:

Y_{ij} = β_{0j} + β_{1j}(성별) + β_{2j}(사회 자아개념) + β_{3j}(가족 자아개념) + β_{4j}(신체 자아개념) + β_{5j}(학업 자아개념) + β_{6j}(부모의 학업적 지원) + β_{7j}(부모의 정서적 지원) + β_{8j}(부모-자녀 상호작용) + β_{9j}(부모-자녀 소외) + e_{ij}

2수준(학교) 모형:

β_{0j} = γ_{00} + γ_{01}(지역규모_대도시) + γ_{02}(지역규모_중소도시) + γ_{03}(설립유형_국공립) + γ_{04}(학교유형_인문계고) + γ_{05}(역량기반 수업 및 생활지도) + γ_{06}(발문법) + γ_{07}(토의법) + γ_{08}(발견·탐구학습) + γ_{09}(학생 참여형 수업) + γ_{010}(과정 중심 평가) + γ_{011}(평가 및 피드백) + u_{0j}

β_{qj} = γ_{q0} (q=1,2,3,4,5,6,7,8,9)

Ⅳ. 연구결과

2수준 다층모형 분석을 적용하여 역량기반 학교 교육 활동을 중심으로 고등학생의 자기관리 역량을 예측하는 학생 및 학교 특성 변인들을 분석한 결과는 <표 2>와 같다. 먼저 기초모형 분석결과를 살펴보면, 학교 수준의 분산(집단 간 분산)은 0.007, 학생 수준의 분산(집단 내 분산)은 0.224로 나타났다. 이를 바탕으로 전체 관찰분산에서 학교 간 분산이 차지하는 비율을 뜻하는 집단 내 상관계수(ICC)를 산출하면 0.030이며, 무선효과의 분산에 대한 통계적 유의성을 검토한 결과 유의수준 0.01에서 유의해 학교 간 차이가 있는 것을 확인하였다. 이는 고등학생의 자기관리 역량의 전체 분산 중 3%가 학교 간 차이로 발생한 분산이며, 나머지 97%가 학생 간 차이로 발생한 분산임을 의미한다. 이러한 결과는 통계적으로 2수준 다층모형을 적용해야 할 필요성을 보여준다. 즉 비록 고등학생들의 자기관리 역량의 차이는 소속 학교 간 차이 보다 개인차의 영향이 더 많기는 하지만, 분명 역량기반

학교 교육 활동과 같은 학교 특성에 의해서도 차이가 나타남이 확인되었기 때문에 학생 수준과 학교 수준 모두를 분석단위로 받아들일 수 있는 다층모형을 적용해야 한다는 것이다. Raudenbush와 Bryk(2002)에 따르면, 학생이 학교에 소속되어 있는 것과 같은 위계적 자료의 경우 기존의 회귀모형과 같은 1수준 통계모형을 쓰면 표준오차가 작게 추정되어 유의하지 않는데도 유의하다고 나오는 1종 오류의 확률이 높아지고, 또한 분석을 위해 수준을 통합하는 과정에서 합산편의라는 해석의 오류가 생길 수 있으므로 ICC 값이 작더라도 다층모형을 사용해야 한다.

다음으로 학생 및 학교 배경 변인과 학생심리특성, 부모자녀관계가 자기관리 역량에 미치는 예측력을 확인하기 위해 설정한 연구모형 1의 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 학생 배경으로 살펴본 성별은 고등학생들의 자기관리 역량을 유의하게 예측하지 못했다.

둘째, 학생심리특성과 관련된 변인 중에서는 사회 자아개념($\beta = 0.097$, $p < .001$), 신체 자아개념($\beta = 0.065$, $p < .001$), 학업 자아개념($\beta = 0.146$, $p < .001$)이 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 사회 자아개념과 신체 자아개념, 학업 자아개념이 높은 고등학생일수록 자기관리 역량이 높은 경향을 보인다는 것을 의미한다.

셋째, 부모자녀관계와 관련된 변인 중에서는 부모의 학업적 지원($\beta = 0.059$, $p < .001$), 부모의 정서적 지원($\beta = 0.050$, $p < .05$), 부모-자녀 상호작용($\beta = 0.106$, $p < .001$)이 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 부모의 학업적 지원과 정서적 지원, 부모-자녀 간 상호작용이 많은 고등학생일수록 자기관리 역량이 높은 경향을 보인다는 것을 의미한다.

넷째, 학교 배경과 관련된 변인 중에서는 지역규모(대도시)($\beta = 0.114$, $p < .01$)가 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 대도시에 사는 고등학생일수록 자기관리 역량이 높은 경향을 보인다는 것을 의미한다.

마지막으로 본 연구에서 탐색하고자 하는 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 역량기반 수업 및 생활지도, 발문법, 토의법, 발견·탐구학습, 학생 참여형 수업, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백이 다른 변인들의 예측력을 고려한 이후에도 자기관리 역량을 유의하게 예측하는지를 확인한 연구모형 2의 분석결과는 다음과 같다. 먼저, 연구모형 2에서는 연구모형 1에서 유의하지 않던 학교 배경 변인 가운데 학교유형(인문계고)($\beta = -0.095$, $p < .05$)이 자기관리 역량을 부적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 직업계 고등학교 보다 인문계 고등학교에 다니는 학생들의 자기관리 역량이 낮은 경향을 보인다는 것을 의미한다.

둘째, 역량기반 수업 및 생활지도($\beta = 0.202$, $p < .01$)가 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 자기관리 역량에 기반한 수업과 생활지도를 많이 하는 학교에 다니는 고등학생일수록 자기관리 역량이 더 높은 경향을 보인다는 것을 의미한다.

셋째, 토의법($\beta = 0.143$, $p < .05$)이 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났

다. 즉, 토의법을 많이 사용하는 학교에 다니는 고등학생일수록 자기관리 역량이 더 높은 경향을 보이는 것이다.

넷째, 학생 참여형 수업($\beta = 0.195$, $p < .001$)이 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 곧 학생 참여형 수업을 많이 사용하는 학교에 다니는 고등학생일수록 자기관리 역량이 더 높은 경향을 보인다는 것을 의미한다.

본 연구에서 살펴본 역량기반 학교 교육 활동이 자기관리 역량의 분산을 어느 정도 설명하는지를 확인하기 위해 Raudenbush와 Bryk(2002)이 제안한 공식을 따라 설명량을 확인해 본 결과, 75%(0.012 − 0.003 / 0.012 × 100)의 분산이 학교 수준 변인들에 의해 설명되고 있는 것으로 나타났다. 이는 곧 역량기반 수업 및 생활지도를 비롯한 7가지 역량기반 학교 교육 활동 변인들이 학교 간 자기관리 역량 차이의 75%를 설명했다고 볼 수 있는 것이다.

또한, 연구모형 2의 모형적합도(Deviance)는 1286.91로 나타나 기초모형(1981.25)이나 연구모형 1(1323.32)에 비해 낮아진 것을 확인할 수 있다. 이는 기존의 학생 수준 변인들만 투입한 모형보다는 학생 수준과 더불어 학교 수준에 해당하는 역량기반 학교 교육 활동을 동시에 투입하였을 때 전체적인 모형적합도가 향상된 것으로 볼 수 있다.

<표 2> 고등학생의 자기관리 역량을 예측하는 변인

고정효과			기초모형		연구모형 1		연구모형 2	
			Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
자기관리 역량			3.606***	(0.015)	**3.610*** **	(0.014)	3.610***	(0.010)
1수준 (학생)	학생 배경	성별(남학생)			−0.014	(0.023)	−0.014	(0.023)
	학생 심리 특성	사회 자아개념			**0.097*** **	(0.021)	**0.097*** **	(0.021)
		가족 자아개념			−0.019	(0.022)	−0.019	(0.022)
		신체 자아개념			**0.065*** **	(0.018)	**0.065*** **	(0.018)
		학업 자아개념			**0.146*** **	(0.018)	**0.146*** **	(0.018)
	부모 자녀 관계	부모의 학업적 지원			**0.059*** **	(0.016)	**0.059*** **	(0.016)
		부모의 정서적 지원			**0.050*** *	(0.021)	**0.050*** *	(0.021)
		부모-자녀 상호작용			**0.106*** **	(0.021)	**0.106*** **	(0.021)
		부모-자녀 소외			−0.021	(0.020)	−0.021	(0.020)
2수준 (학교)	학교 배경	지역규모(대도시)			**0.114** **	(0.037)	0.052	(0.029)
		지역규모(중소도시)			0.001	(0.035)	0.001	(0.027)
		설립유형(국공립)			0.032	(0.032)	−0.019	(0.023)
		학교유형(인문계고)			−0.040	(0.038)	**−0.095*** *	(0.039)
	역량 기반	역량기반 수업 및 생활지도					**0.202** **	(0.072)

고정효과		기초모형		연구모형 1		연구모형 2	
		Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
학교 교육 활동	발문법					−0.081	(0.124)
	토의법					**0.143***	(0.067)
	발견·탐구학습					−0.049	(0.116)
	학생 참여형 수업					**0.195*****	(0.048)
	과정 중심 평가					−0.032	(0.095)
	평가 및 피드백					0.035	(0.059)
무선효과							
학교 간 분산		0.007**		0.012***		0.003*	
학교 내 분산		0.224		0.134		0.133	
모형적합도(Deviance)		1981.25		1323.32		1286.91	

Ⅴ. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구에서는『한국교육종단연구 2013』6차연도 데이터를 통해 수집된 108개 고등학교 1학년 학생 1,475명의 자료를 활용해 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 역량기반 수업 및 생활지도, 발문법, 토의법, 발견·탐구학습, 학생 참여형 수업, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백이 자기관리 역량에 어떠한 예측력을 가지는지를 탐색하였다. 분석대상을 고등학생으로 선정한 것은 고등학생 시기가 성인이 되어 자신의 삶을 자유롭고 책임 있게 이끌어 가는 준비를 하는 시기라고 보았지만, 정작 이들은 자기관리를 어려워하고 이에 따른 학력의 저하마저 나타나고 있어 자기관리 역량을 증진해 줄 수 있는 변인을 탐색하는 것이 필요하다고 보았기 때문이다. 분석자료의 다층적인 속성을 고려하여 HLM 7.03 프로그램을 활용해 2수준 다층모형 분석을 시행하였고, 그 결과 본 연구에서 밝혀진 주요 특징을 논의하면 다음과 같다.

먼저, 역량기반 수업 및 생활지도가 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 평소 선생님들이 학생들을 중요하고 가치 있게 생각할 수 있도록 격려하거나, 스스로 학습계획을 세워 공부할 수 있도록 이끌며, 자신의 진로에 대해 준비할 수 있도록 하는 것과 같은 자기관리 역량에 기반한 수업과 생활지도를 많이 하는 학교에 다니는 고등학생일수록 자기관리 역량이 더 높은 경향을 보인다는 것을 의미한다. 특별히 역량기반 수업 및 생활지도는 모든 변인 가운데 자기관리 역량에 가장 큰 예측력을 가지는

것으로 나타났다는 점에서 우선하여 개입할 필요가 있다고 할 수 있다. 이러한 연구 결과는 역량기반 교육의 핵심은 교육내용의 변화, 즉 학습경험의 전환임을 주장한 백승수(2020)의 견해와 일치한다.

다음으로, 토의법과 학생 참여형 수업이 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 즉, 평소 수업시간에 학생들이 서로의 생각을 나누거나, 친구의 의견에 타당한 근거를 들어 비판하고, 모둠 활동에 적극적으로 참여하는 등의 수업 방법을 많이 사용하는 학교에 다니는 고등학생일수록 자기관리 역량이 더 높은 경향을 보인다는 것이다. 이는 토의법을 활용한 교육이 학생의 자기조절력 증진에 효과적이라는 연구 결과(이연주, 양시내, 김강희, 2014)와 학생 참여형 수업이 학생들의 역량 함양에 긍정적인 영향을 미쳤다는 연구 결과(길혜지, 김주아, 2018)를 지지해 준다고 하겠다. 때로 학생 참여형 수업은 광의적으로 학생의 수업참여를 활성화하는 데 초점이 맞춰져 있다는 점에서 발문법이나 토의법, 발견·탐구학습과 같은 다른 수업 방법들을 포함하는 의미로 사용되기도 한다(최상덕 외, 2014). 하지만 본 연구에서 제시한 학생 참여형 수업은 다른 방법들보다 학생들의 적극적인 심리 과정을 강조한다는 것에 차별점이 있다. 즉, 학생참여가 가시적인 행동만을 의미하는 것이 아니라, 이를 넘어 자발적으로 학습에 마음을 쏟으려고 하는 적극적인 심리 과정을 포함한다는 것이다(이종아, 소경희, 2017).

그 외, 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 발문법, 발견·탐구학습, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백은 유의하지 않게 나타났다. 이러한 결과는 본 연구에서 자기관리 역량을 예측하는 학교와 학생 변인들을 모두 투입하여 상대적인 예측력을 분석하였기 때문일지는 불분명하나, 역량기반 수업 및 생활지도, 토의법, 학생 참여형 수업을 고려하고도 발문법, 발견·탐구학습, 과정 중심 평가, 평가 및 피드백이 유의한 예측력을 가지는가에 대해서는 그렇지 않은 것으로 나타난 것이다. 따라서 추후 연구에서는 역량기반 학교 교육 활동을 보다 다양하게 구성하여 자기관리 역량을 더욱 잘 설명할 수 있는 학교 특성 변인에 대한 추가 탐색이 필요하다고 보았다.

마지막으로, 배경 변인들 가운데서는 지역규모(대도시)가 고등학생의 자기관리 역량을 정적으로 예측하는 것으로 나타난 것이 눈에 띈다. 이는 서울이나 부산, 대구, 인천 등과 같은 대도시에 사는 고등학생들이 중소도시나 읍면지역에 사는 고등학생들보다 자기관리 역량이 높은 경향을 보인다는 것이다. 이러한 결과는 그동안 능력이나 학업성취 관련 연구(강태중, 2002; 박영신 외, 2011)에서 대도시 학생들의 성과가 더 좋은 결과를 나타낸 것과도 일맥상통한다. 즉, 이는 상대적으로 대도시의 사회·경제적 인프라가 잘 구성되었기 때문으로 이해할 수 있는 것으로, 대도시에서는 교사들의 재교육 기회가 많을 뿐만 아니라, 학생들이 참여할 수 있는 교과 외 활동 또한 많은 것으로 나타나기 때문에(박승곤, 김수정, 문성호, 2013) 학생들이 주도적으로 여러 활동에 참여하며 자신의 삶과 진로에 필요한 기

초 능력 및 자질을 계발하기가 더욱 수월하다는 것이다. 이러한 점에서 최근 코로나로 인해 온라인 강좌가 늘어난 것은 지역 간 교육 격차를 메꿔줄 좋은 기회로 여겨진다. 학생과 교사가 쉽게 접할 수 있는 시스템의 필요성은 선행연구(이송이, 심태은, 2016)에서도 반복적으로 언급되는 부분이라는 것을 고려해야 한다. 역량교육에 대한 수업 자료 및 교사 간 경험 등을 공유할 수 있는 온라인 시스템을 구축하고 보급하는 등의 방법을 제시할 필요가 있다.

2. 제언

이상과 같이 본 연구는 무엇보다 역량기반 학교 교육 활동에 해당하는 역량기반 수업 및 생활지도, 토의법, 학생 참여형 수업이 고등학생들의 자기관리 역량을 예측하는 중요한 변인이 됨을 확인되었다는 점에서 의의가 있다 하겠다. 그동안 역량 관련 연구들은 개념을 정의하거나(손민호, 2011), 진단 도구를 개발하는 데 중점을 두고 있어(박영신 외, 2017) 교육과정의 실효성을 검증하는 연구는 상대적으로 부족했기 때문이다. 이에 역량기반 학교 교육 활동 가운데 고등학생들의 자기관리 역량을 유의하게 예측하는 변인과 그렇지 못한 변인이 있다는 것을 확인한 본 연구는 향후 역량교육을 실현하려는 학교에서 개입의 우선순위를 결정하는데 시사점을 제공해 줄 것이다.

무엇보다, 자기관리 역량 함양을 위한 역량기반 학교 교육 활동의 실천을 위해서는 역량기반 수업 내용 및 생활지도 방식의 재구성을 위한 학교 구성원들의 논의가 중요하다고 하겠다. 자기관리 역량에 대한 정확한 이해를 토대로 현재 진행하는 수업 내용과 생활지도 방식이 역량기반 학교 교육 활동에 타당한지, 무엇에 초점을 두어 변화를 시도해야 하는지 등을 함께 논의하는 것은 실제 학교 수준에서 역량기반 학교 교육 활동을 실현하기 위한 토대가 될 수 있다. 또한, 교사는 더욱 우수한 교육내용 구성과 생활지도 방식을 배우기 위해 교사 연수와 워크숍 등 관련 교육 프로그램을 적극적으로 활용할 필요도 있다. 이때, 교사 연수나 워크숍은 자기관리 역량의 의미나 속성에 대한 정보를 제공하는 것을 넘어서, 이에 따른 적합한 교육내용 구성과 생활지도 방식을 안내해 줄 수 있어야 한다. 교육내용 재구성 시 교과 간 연계 방식을 활용할 수도 있으며, 구체적인 생활지도 사례를 공유할 수도 있다. 이를 참고로 교사는 기존의 수업 내용이 명시적이고 인지적인 지식 중심으로 구성되어 있다면, 핵심개념과 원리를 중심으로 교육 전반 활동을 재구조화하여 학생들이 교과의 의미를 깨달을 수 있도록 하고, 교과 지도 이외에 학생들의 학습계획, 진로 등의 영역도 함께 지도할 필요가 있다. 학교 및 시·도 교육청은 계속해서 이러한 교사 교육을 지원할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다.

끝으로, 본 연구의 몇 가지 한계점을 정리함으로써 추가적인 연구의 방향을 제시하고자

한다. 본 연구는 이미 수집된『한국교육종단연구 2013』6차연도 데이터를 사용했기 때문에 자기관리 역량을 예측하는 변인이나 시점을 선택하는데 제한적일 수밖에 없었다. 따라서 후속 연구에서는 역량기반 교육과정에 해당하는 변인들과 더불어 자기관리 역량을 예측하는 변인들을 더욱 세분화해 자료를 수집한다면 보다 효과적인 연구가 진행될 수 있을 것이라 기대한다. 또한, 본 연구는 횡단 연구 설계이기 때문에 변인 간의 관련성을 인과관계로 해석하는 데 부족함이 있다. 따라서 후속 연구에서는 시간의 흐름에 따라 변화하는 변인들의 예측력을 탐색하기 위해 종단연구 설계로 보완하여 접근할 필요가 있다.

참 고 문 헌

강상진(2017). **다층모형**. 서울: 학지사.

강태중(2002). **교육불평등 완화방안 탐색 정책연구.** 서울: 국회 교육위원회.

교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론.** 세종: 교육부.

교육부(2017). **2015 개정 교육과정 총론 해설 고등학교.** 세종: 교육부.

구교은(2015). 역량기반 교육과정에 대한 초등학교 교사의 인식. **초등교육학연구, 22**(1), 1-23.

권순철(2013). 액션러닝기반 핵심역량 교양수업의 효과 분석: J대학교 '자기관리와 미래준비' 사례. **교양교육연구, 7**(6), 163-204.

권순철(2017). 제주대학교 학생들의 자기관리역량 인식 분석. **교양교육연구, 11**(5), 61-96.

길혜지, 김주아(2018). 역량중심 교육과정의 핵심요소가 중학생의 역량에 미치는 영향 분석. **교육학연구, 56**(4), 289-315.

길혜지, 남궁지영, 김주아, 박성호, 김혜자, 김훈호, 손진영(2017). **2017 KEDI 학생역량 조사 연구(RR2017-16).** 충북: 한국교육개발원.

김경자, 온정덕, 이경진(2019). **역량 함양을 위한 교육과정 설계.** 경기: 교육아카데미.

남궁지영, 김양분, 박경호, 정동철, 박현정, 김유원(2015). **KEDI 학생역량 조사 연구: 조사 도구 개발 및 타당화(RR2015-31).** 서울: 한국교육개발원.

남궁지영, 김양분, 박경호, 최인희, 박현정, 정승은(2016). **2016 KEDI 학생역량 조사 연구 (RR2016-13).** 서울: 한국교육개발원.

남궁지영, 김혜자, 박경호, 송승원, 김양분, 이규민, 정민주, 최유리(2018). **2018 한국교육종단연구 한국교육종단연구2013(VI): 조사개요보고서(TR2018-137).** 충북: 한국교육개발원.

노승현(2014). 역량기반교육과정 비판적 분석: 2012 경기도교육과정을 중심으로. **인격교육, 8**(1), 23-42.

박성익, 김연경(2004). '발문'의 유형에 따른 학습효과 고찰. **사대논총, 68**, 59-79.

박승곤, 김수정, 문성호(2013). 청소년의 사회적 자본에 대한 지역별 차이 분석. **청소년학연구, 20**(4), 199-224.

박영신, 박영균, 김의철, 한기혜(2011). 도시와 농촌 청소년의 학업성취와 삶의 질: 지역, 부모의 기대, 부모자녀갈등, 자기효능감의 영향. **한국청소년연구, 22**(3), 5-41.

박영신, 안현아, 장미숙, 양길석, 김경이(2017). 대학생 핵심역량 자가진단 평가도구 개발

및 타당화 연구. **교육방법연구, 29**(4), 567-595.
박재진, 윤지현, 강성주(2014). 역량 중심의 과학 영재 교육을 위한 과학자의 핵심 역량 모델 개발 및 타당화. **영재교육연구, 24**(4), 509-541.
박찬솔, 손정우(2020). 탐구적 과학 글쓰기를 통한 데이터 기반 과학 탐구학습이 초등학생의 과학과 핵심역량에 미치는 영향. **교사교육연구, 59**(2), 245-258.
백남진, 온정덕(2016). **역량 기반 교육과정의 이해와 설계**. 서울: 교육아카데미.
백승수(2020). 핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향. **교양교육연구, 14**(3), 11-23.
변영계, 강태용(2003). **학습기술.** 서울: 학지사.
설연경(2020). '변혁적 역량기반(Transformative Competencies)' 미래지향적 교육설계 방안. **교양교육연구, 14**(3), 25-38.
성은영(2004). 저널쓰기를 통한 반성적사고 과정에서 나타난 교사 발문의 변화 탐색. **유아교육학논집, 8**(3), 245-267.
소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 "역량(competency)"의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구, 25**(3), 1-21.
손민호(2011). 역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. **교육실천연구, 10**(1), 101-121.
손윤희, 김나영(2019). 다층 잠재프로파일분석을 활용한 고등학생의 창의역량 유형: 학생, 학교 수준 영향요인 및 학생 주도성 분석. **중등교육연구, 67**(4), 611-641.
양애경(2007). 감성지능, 학습동기, 학습자스트레스 및 자기주도학습이 학업성취도에 미치는 영향. 홍익대학교, 박사학위논문.
연합뉴스(2021.3.14). 원격 수업 이후 중·고등학생들 "규칙적 생활 가장 어려워" https://www.mk.co.kr/news/society/view/2021/03/240955에서 2021.7.23인출.
이가영, 서영민, 이영상(2015). **전북 교육의 역량기반 교육과정 실천 가능성 탐색-전북 교사의 교육과정 운영을 중심으로(전북교육2015-537).** 전주: 전라북도교육연구정보원 교육정책연구소.
이송이, 심태은(2016). 자기관리역량이 진로적응능력에 미치는 영향-후기 청소년의 비교과활동을 중심으로. **한국가족복지학, 21**(1), 115-133.
이연주, 양시내, 김강희(2014). 토의를 통한 경제교육활동이 유아의 경제개념과 자기조절력에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 19**(3), 247-269.
이제영, 백광호, 백민경(2020). 2015 개정 교육과정 운영에 대한 교사와 학부모의 인식: 과정 중심 평가와 학생 참여형 수업을 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지,**

20(6), 498-509.

이종아, 소경희(2017). 중학교 교사들의 학생 참여형 수업에 대한 이해. **교육과학연구, 48**(2), 141-165.

이주연, 이근호, 이병천, 가은아(2017). 역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석: 교육과정 연구학교를 중심으로. **교육과정평가연구, 20**(1), 1-30.

임은진(2015). 핵심역량 기반 교육과정에서의 사회과 평가에 대한 연구. **사회과교육, 54**(4), 143-155.

임효진, 이새별(2019). 미래 역량으로서의 자기관리 능력에 영향을 미치는 학생 및 학교 특성: 초등학생과 고등학생의 비교. **아동교육, 28**(1), 73-95.

정문성(2004). 토의·토론 수업의 개념과 수업에의 적용모델에 관한 연구. **열린교육연구, 12**(1), 147-168.

진미석, 손유미, 주휘정(2011). 대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구. **교육행정학연구, 29**(4), 461-486.

최상덕, 신철균, 황은희, 이상은, 김은영(2014). **자유학기제 운영 종합매뉴얼(CRM2014-56).** 서울: 한국교육개발원.

최수진(2018). 국내 고등학교의 역량기반 교육과정 실행 모습과 과제. **교육과정연구, 36**(1), 169-196.

한순미(2006). 대학생을 위한 자기주도적 학습전략 프로그램의 개발 및 효과. **아시아교육연구, 7**(3), 1-30.

한혜정, 김영은, 이주연, 곽상훈, 김기탁, 박지만, 진동섭, 최동선(2017a). **2015 개정 교육과정 총론 해설 고등학교**. 세종: 교육부.

한혜정, 장경숙, 김기철, 이주연(2017b). **2015 개정 교육과정의 핵심역량 함양을 위한 초·중학교 교육과정 설계 방안 연구(RRC2017-2).** 서울: 한국교육과정평가원.

홍원표, 이근호(2011). 역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구: 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로. **교육과정연구, 29**(1), 67-86.

황경수, 권순철, 고봉조(2015). 대학생들의 핵심역량 인식 분석: J 대학교 학생들을 대상으로. **교양교육연구, 9**(3), 131-162.

Bliese, P. D. (1988). Group size, ICC values, and group-level correlations: A simulation. *Organizational Research Methods, 1*(4), 355-373.

Chamot, A. U., Barhardt, S., El-Dinary, P. B., Carbonaro, G., & Robbins, J. (1993). *Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom and assessment of language skills for instruction. (Final report).* Washington, DC: Center for International Education, U.S.

Department of Education.

KBS NEWS (2021.04.26.). 코로나19 이후 중학생은 '학력 양극화' … 고교생은 '학력 저하' https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5171176에서 2021.07.23. 인출.

Kreft, I. G. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies.* Los Angeles, CA: California State University.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning, 1995*(63), 3-12.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods, Second Edition.* Newbury Park, CA: Sage.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies.* Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher, 14*(2), 66-83.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrch., & M. Zeidner(Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

ABSTRACT

An Analysis of the Predictive Power of High School Students' Self-management Competence Based on Competency-based School Education Activities

Youngeun Lim (Researcher, Education Research Institute, Sookmyung Women's University)
Soyoung Park (Professor, Sookmyung Women's University)

This study analyzed the competency-based school education activities (competency-based class and guidance, questioning method, discussion method, discovery and exploration learning, student-participatory class, process-oriented evaluation, and evaluation and feedback) that affected self-management competence of high school students using the sixth data of the Korean Educational Longitudinal Study (KELS) 2013. This study analyzed the collected data of 1,475 first-year students from 108 high schools. Reflecting the multi-layered nature of the analytical data, a two-leveled multi-level analysis was performed using HLM 7.03 program. The results showed as follows. First, competency-based classes and guidance had a significantly positive influence on high school students' self-management competence. Second, discussion method had a significantly positive influence on high school students' self-management competence. Third, student-participatory class had a significantly positive influence on high school students' self-management competence. Based on the above findings, the implications for competency-based school education activities and suggestions for follow-up research were discussed.

Key words: Self-Management Competence, Competency-Based Curriculum, Competency-Based School Education Activities, Multi-Level Analysis

부록(설문 문항)

구분		변인명	문항
종속변인	자기관리 역량	긍정적 자아 의식	내가 좋아하는 것(일)이 무엇인지 안다. 내가 싫어하는 것(일)이 무엇인지 안다. 내가 관심 있어 하는 것(일)이 무엇인지 안다. 나의 장·단점이 무엇인지 안다. 나는 때때로 나 자신에 대해서 잘 모르겠다고 느낀다.* 나는 이 세상에 있으나마나 한 존재이다.* 나는 다른 사람이 하자는 대로 잘 이끌린다.* 나 자신에 대한 생각이 정리되어 있지 않다.* 나에게는 내 꿈을 이루고 싶은 강한 욕구가 없다.*
		자기 주도성	나는 나의 능력보다 조금 어려운 목표를 세운다. 나는 달성 가능 여부를 고려하여 목표를 세운다. 나는 공부가 내 꿈을 이루는 것과 관련이 있는지 생각해 본다. 나는 꿈을 이루기 위해 필요한 것은 스스로 공부해서 알아낸다. 나는 해야 할 일이 많으면 순서를 정해서 하나씩 해결해 나간다. 나는 미리 계획을 잘 세워서 나중에 어려움을 겪지 않도록 한다. 나는 하기 싫은 과제를 잘 마치기 위해 스스로 즐거운 기분을 느끼려고 노력한다. 나는 해야 할 일에 집중할 수 있도록 주변을 미리 정리한다. 나는 복잡한 일을 해야 할 때 여러 개로 쪼개서 하나씩 해결한다. 나는 내가 무엇이든 잘 해낼 것이라고 믿는다. 나는 이 세상에서 하나뿐인 소중한 사람이라고 생각한다. 나는 어려운 일이 생겨도 잘 될 거라고 믿으며 열심히 한다. 나는 열심히 노력하면 나의 실력이 향상될 것이라고 믿는다.
		진로 성숙도	미래에 어떤 직업이 전망 있을 것인가를 생각해 본다. 원하는 직업(전공)을 갖기 위한 계획을 가지고 있다. 내 또래에 비해서 뚜렷한 진로 계획을 가지고 있다. 어른들의 결정보다는 내가 원하는 진로를 택할 것이다. 진로 선택은 어른들의 결정에 따르는 것이 좋다. 나의 진로를 결정해 주는 사람들이 있었으면 좋겠다. 진로 선택을 할 때는 다른 사람들의 의견보다 내 생각이 중요하다. 부모님이 반대하시더라도 내가 원하는 진로를 선택할 것이다. 내가 관심 있는 직업(전공)에 대한 여러 가지 정보를 수집한다. 내가 관심 있는 직업(전공)에 대한 구체적인 정보를 알아본다. 내가 알고 있는 진로 지식이 정확한지 알아본다. 내가 관심 있는 진로에 대해 인터넷 검색을 한다. 나의 진로와 관련한 상담을 받는다. 내가 관심 있는 직업을 가진 사람에게 연락(전화, 이메일, SNS 등)을 한다.
학생수준변인	학생심리 특성	사회 자아 개념	다른 사람들과 어울리기를 좋아한다. 단체생활을 잘한다. 다른 사람과 있는 것이 즐겁다. 친구들은 나와 놀기를 좋아한다. 내 친구들은 나를 믿는다.
		가족 자아 개념	가족들에게 사랑을 받고 있다. 행복한 가정에서 생활하고 있다. 가족과 함께 있으면 즐겁다. 가족들은 나의 고민을 잘 들어준다. 우리 가족은 나를 이해한다.

구분		변인명	문항
		신체 자아 개념	나의 얼굴 생김새에 만족한다. 나의 몸매에 만족한다. 운동신경이 발달되어 있다. 나의 얼굴은 좋은 느낌을 주는 편이다. 나의 용모는 매력적인 편이다.
		학업 자아 개념	학교가는 것을 좋아한다. 나는 편안한 마음으로 수업에 참여한다. 수업시간에 발표하거나 내 이름이 불리는 것을 좋아한다. 즐거운 마음으로 학교공부를 한다. 학교공부를 열심히 한다.
	부모 자녀 관계	부모의 학업적 지원	부모님은(또는 보호자) 집안의 공부 분위기를 조성하신다. 부모님은(또는 보호자) 학교 공부와 숙제를 확인하신다. 부모님은(또는 보호자) 공부 방법에 대해 조언하신다. 부모님은(또는 보호자) 성적 관리에 신경 쓰신다. 부모님은(또는 보호자) 진로·진학을 위한 정보를 수집하신다. 부모님은(또는 보호자) 평소 생활을 확인하고 일정을 관리하신다.
		부모의 정서적 지원	부모님은(또는 보호자) 나를 격려하신다. 부모님은(또는 보호자) 내 기분을 맞추어 주신다. 부모님은(또는 보호자) 나를 이해해 주신다.
		부모-자녀 상호 작용	부모님은(또는 보호자) 내가 학교생활을 어떻게 하는지 관심 있게 물어보신다. 부모님은(또는 보호자) 사소한 것도 여쭈어 보면 잘 듣고 대답해 주신다. 부모님은(또는 보호자) 취미나 여가활동을 나와 함께 하신다. 부모님은(또는 보호자) 책을 읽고 나와 함께 대화를 나누신다. 부모님은(또는 보호자) 사회문제에 대해서 나와 함께 대화를 나누신다.
		부모-자녀 소외	부모님(또는 보호자)께 내 문제를 이야기하면 부끄럽고 바보 같은 느낌이 든다. 나는 부모님(또는 보호자)과 함께 있을 때 자주 기분이 나빠진다. 나는 부모님(또는 보호자)이 생각하시는 것보다 더 많은 스트레스를 받고 있다. 나는 부모님(또는 보호자)께 자주 화가 난다. 부모님(또는 보호자)은 나에게 관심이 없다. 부모님(또는 보호자)은 요즘 내가 어떤 일을 겪고 있는지 이해하지 못한다.
학교수준변인	역량기반 학교 교육 활동	역량기반 수업 및 생활지도	우리 학교 선생님들은 나 자신을 중요하고 가치있게 생각할 수 있도록 격려해 주신다. 우리 학교 선생님들은 스스로 학습계획을 세우고 공부할 수 있도록 이끌어 주신다. 우리 학교 선생님들은 나의 진로에 대하여 생각해보고 준비할 수 있도록 지도해 주신다.
		발문법	선생님과 우리가 서로 질문하고 답하는 방식으로 수업이 진행된다. 선생님은 우리가 수업내용을 잘 이해하고 있는지 확인하기 위해서 질문을 하신다. 선생님은 우리의 대답에 대해 '왜 그렇게 생각하는지'를 물어보신다.
		토의법	우리는 학습내용에 대한 각자의 의견을 주고 받는다. 우리는 정해진 주제에 대한 서로의 의견을 모아 하나의 결론을 내린다. 친구들이 의견을 발표하면 그 의견에 동의하거나 타당한 근거를 들어 비판한다.
		발견·탐구 학습	선생님은 우리가 공부할 문제를 스스로 찾아낼 수 있도록 도와주신다. 선생님은 우리가 스스로 문제를 해결할 수 있도록 도와주신다. 우리는 문제를 해결하기 위하여 스스로 자료를 수집하고 조사한다.
		학생 참여형 수업	나는 수업시간에 나의 생각을 적극적으로 발표한다. 나는 수업시간에 궁금한 것이 생기면 선생님이나 친구에게 질문해서 해결한다.

구분	변인명	문항
		나는 수업시간에 모둠활동에 적극적으로 참여한다.
	과정 중심 평가	우리 학교 선생님들은 수업 중에 우리에게 질문하거나 설명하면서 우리의 학습활동을 평가하신다. 우리 학교 선생님들은 시험 외 다양한 방법(프로젝트, 실험, 토론, 논술 등)을 활용하여 평가하신다. 우리 학교 선생님들은 하나의 과제에 대해 두 번 이상 평가하신다. 우리 학교 선생님들은 나의 학습활동과 결과에 대해 꼼꼼하게 기록하면서 평가하신다. 우리 학교 선생님들은 나의 학습활동에 대해 스스로 평가할 수 있는 시간을 주신다. 우리 학교 선생님들은 친구들과 서로의 학습활동에 대해 평가할 수 있는 시간을 주신다.
	평가 및 피드백	우리 학교 선생님들은 내가 교과목에서 보이고 있는 성취수준에 대해 말씀해주신다. 우리 학교 선생님들은 교과목에서 나의 강점이 무엇인지 알려주신다. 우리 학교 선생님들은 어떤 영역에서 성취도를 더 높일 수 있는지에 대해 말씀해주신다. 우리 학교 선생님들은 나의 성취를 향상시킬 수 있는 방법을 말씀해주신다. 우리 학교 선생님들은 학습목표의 도달 방법에 대해 조언해주신다.

* 역채점 문항

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.149
제39권 제4호, 149-170, 2021.

대안교육 민간위탁 기관의 설립 유형이 학생의 학교 적응과 교과 운영 충실성에 미치는 영향*

김 동 선** · 강 보 은*** · 윤 민 종****

이 연구는 2020년 부산광역시교육청에서 운영한 학업중단 예방 정책 사업의 효과를 확인하는 데 목적이 있다. 이를 위해 학생들의 학업중단 예방을 위한 부산광역시교육청 대안교육 민간위탁 사업에 참여한 7개의 민간위탁 기관에서 재직 중인 교사 69명과 재학 중인 학생 277명을 대상으로 설문 조사를 하였다. 그 결과 수집된 교사 설문 60부와 학생 설문 189부를 분석에 사용하였다. 분석 방법은 분석 자료의 위계적 구조를 반영할 수 있는 휴벌트-화이트(clustered Hubert-White) 표준오차 추정 방식을 활용한 다중 회귀 분석이다. 분석 결과 대안교육 민간위탁 사업의 효과는 위탁 기관의 유형에 따라 달라지는 것으로 나타났다. 구체적으로 고등학교 내 부설기관이 민간 비영리법인 기관보다 학생의 학교 적응, 보통교과 운영의 충실성, 대안교과 운영의 충실성에서 모두 높은 것으로 확인되었다. 그러나 최종 분석 모형에서 교사의 열의 변인을 투입한 결과 학교 유형에 의한 차이가 사라지는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 학생들의 학교 적응과 기관의 보통교과 운영의 충실도 그리고 대안교과 운영의 충실도에 그들이 속한 기관의 법인 유형의 차이가 일부분 반영되지만, 그 격차의 결정적인 차이는 기관에 소속된 교사의 열의의 차이에서 비롯될 가능성이 높다는 점을 시사한다.

주제어: 학업중단 예방 정책, 학교 부적응, 대안교육 민간위탁 사업

논문 접수: 2021/10/31 수정본 접수: 2021/12/12 게재 승인: 2021/12/24
* 이 논문은 부산대학교 기본연구지원사업(2년)에 의하여 연구되었음
** 부산대학교 교육학과 박사수료
*** 부산대학교 교육학과 박사수료 (교신저자: gstar2288@pusan.ac.kr)
**** 부산대학교 교육학과 부교수

Ⅰ. 서 론

이 연구는 2020년 부산광역시교육청에서 운영한 학생들의 학업 중단 예방을 위한 사업의 효과를 분석하는 데 목적이 있다. 구체적으로 이 연구는 부산광역시교육청에서 운영한 대안교육 민간위탁 사업의 효과를 분석하는 것으로, 민간위탁 기관의 유형이 학생들의 학교 적응과 기관의 보통교과 및 대안교과 운영에 어떤 영향을 미치는지 확인한다. 대안교육 민간위탁 사업의 효과를 실증적으로 분석한 이 연구의 결과는 학업중단 예방 정책의 우수성과 신뢰를 확보하고, 향후 발전 방안을 모색하기 위한 기초 자료로 활용될 것으로 기대된다.

학교에 부적응하여 학업중단 위기에 놓인 학생이 적지 않게 발생하고 있다. 관련 통계자료를 살펴보면, 2019년 총 5,452,805명의 학생 중 52,261명의 학생이 학업중단자로 집계된 것을 확인할 수 있다(교육부, 한국교육개발원, 2021). 구체적으로 전국 초등학교 학업중단 학생은 18,366명, 중학생 10,001명, 고등학생 23,894명으로 나타났고, 이는 전체 학생 기준 0.7%, 0.8%, 1.8%에 해당하는 수치이다. 부산광역시 학업중단 현황 또한 전국 현황과 유사하다. 부산광역시 학업중단 학생은 전체 311,059명의 학생 중 2,609명이며, 그중 초등학생 0.5%(786명), 중학생 0.7%(495명), 고등학생 1.7%(1,328명)로 전국 학업 중단 학생의 비율과 비등하다.

부산광역시교육청에서는 학업중단 위기 학생들의 중도 탈락을 예방하기 위해 대안교육 민간위탁 사업을 시행하고 있다. 대안교육 민간위탁 사업은 기준을 통과한 민간 소속 기관들을 위탁 교육기관으로 선정하여 학생의 수요와 특성에 맞는 대안교육을 지원하는 제도이다(김성은, 박하나, 김현수, 2021). 이 사업은 학업중단 위기 학생의 학업중단을 예방하기 위해 시행되는 것으로 소속 학교에 학적을 두고 교육감이 지정하는 학교 밖 기관을 활용하여 소질과 적성을 키우는 대안교육의 일종이다(교육부, 여성가족부, 2013). 이 사업의 지원을 받는 민간위탁 기관들은 학업중단 위기 학생들에게 보통교과와 함께 일반 학교와 다른 인성, 예술, 문화, 진로교육 등의 대안교과를 제공함으로써 학생들의 학업중단을 예방하고 있다.

부산광역시교육청의 경우 2004년 대안교육 지원센터를 조직함과 동시에 3개의 대안교육 민간위탁 기관을 지정하여 지속적으로 지원해왔으며, 2020년에는 7개의 기관을 선정하여 대안교육 민간위탁 사업을 운영하였다. 부산광역시교육청의 지원을 받은 기관들은 크게 3개의 학교 내 부설기관과 4개의 민간 비영리법인 기관들로 구분된다(윤민종 외, 2020). 학교 내 부설기관들은 부산광역시 교육감지정 학력인정 평생교육시설로 학교 법인에서 운영하는 민간위탁 기관이다. 민간 비영리법인 소속 기관들은 위탁교육을 위해 민간 법인에서 자체적으로 기관을 만들어 운영되는 기관이다. 두 기관은 유사한 교육 목표를 가지고 있지

만, 기관 운영의 안정성이 달라 교사의 처우, 교육 지원 등에서 차이를 보인다(윤민종 외, 2020). 즉, 대안교육 민간위탁 기관은 그 유형에 따라 교육의 결과가 달라질 수 있다.

이처럼 대안교육 민간위탁 기관의 설립 유형에 따라 학업중단 정책의 효과가 달라질 수 있지만, 그에 대한 실증 근거는 부족한 실정이다. 선행연구들은 학업중단 예방 정책의 효과를 분석하기보다는 학업중단 현황을 조사하고 지원 방안을 탐색하거나(김성은 외, 2021), 학생의 학업 부적응 관련 요인을 분석(김종범, 2009; 김혜원, 2011; 박정주, 2011; 아영아, 정원철, 2011; 오승환, 2009; 이경상, 2011)하는 방향으로 진행되었다. 기관 유형에 따라 사업 효과가 달라질 수 있다고 지적한 연구도 있지만(윤민종 외, 2020), 실증 분석이 동반되지 않아 그 결과가 통계적으로 검증되지 않았다. 즉, 학업중단 학생들의 실태 조사 혹은 학생의 학교 부적응을 유발하거나 감소시키는 요인들에 관한 연구는 부분적으로 진행되었으나, 대안교육 민간위탁 기관 유형에 따른 사업 효과의 차이를 확인한 연구는 이루어지지 않았다.

이 연구는 이러한 점에 착안하여 기관 유형에 따른 대안교육 민간위탁 사업의 효과를 확인하고자 한다. 이 연구에서는 대안교육 민간위탁 사업에 참여한 학교들을 학교 내 부설기관과 민간 비영리법인으로 구분하고, 그 유형에 따른 학생들의 학교 적응, 보통교과 운영의 충실성, 대안교과 운영의 충실성에 미치는 인과 효과를 추정한다. 그리고 학교 유형에 따른 차이가 교사의 열의에 따라 어떻게 달라지는지 확인한다. 연구의 주요 대상은 대안교육 민간위탁 사업 지원을 받은 7개의 대안교육 민간위탁 기관에 소속된 교사와 학생이다. 기관 유형에 따른 사업 효과를 보다 정확하게 분석하기 위해 이 연구에서는 7개 대안교육 민간위탁 기관의 모든 교사와 학생을 대상으로 전수 조사를 하였다. 자료 분석은 분석 자료의 위계적 특성을 반영할 수 있는 휴벌트-화이트 표준 오차 추정 방식을 활용한 다중 회귀분석을 실시하였다.

시·도 교육청에서 시행하고 있는 민간위탁 사업의 효과를 엄밀하게 분석한 연구가 부족한 상황에서 이 연구는 시·도 교육청 민간위탁 사업의 향후 발전 방안을 모색하기 위한 기초자료를 제공할 것으로 기대한다. 이 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제1. 대안교육 민간위탁 기관 유형이 학생의 학교 적응에 미치는 영향은 어떠한가?
연구문제2. 대안교육 민간위탁 기관 유형이 기관의 보통교과 운영의 충실성에 미치는 영향은 어떠한가?
연구문제3. 대안교육 민간위탁 기관 유형이 기관의 대안교과 운영의 충실성에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 대안교육 민간위탁 사업

학업중단 위기 학생의 학업중단을 예방하기 위해 시행되는 대안교육 민간위탁 사업은 소속 학교에 학적을 두고 교육감이 지정하는 학교 밖 기관을 활용하여 소질과 적성을 키우는 대안적 교육 형태이다(교육부, 여성가족부, 2013). 이 사업은 학교에 부적응하여 학업중단 위기에 놓인 학생들을 대상으로 그들의 학업중단을 예방하기 위해 시행되는 사업으로, 기준을 통과한 민간 소속 기관들을 대안교육 민간위탁 기관으로 선정하여 학업중단 위기 학생들에게 일반 학교와 다른 인성, 예술, 문화, 진로교육 등의 교육과정을 운영하는 사업이다. 즉, 일반 학교와 다른 교육과정을 운영하는 민간 교육기관에 학업중단 위기에 놓인 학생들을 위탁하여 인성, 예술, 문화, 진로교육 등 대안교육을 운영하는 사업이 대안교육 민간위탁 사업이라 할 수 있다. 대안교육 민간위탁 사업은 각종 법령 및 규정에 따라(「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제17호」, 「직업교육훈련촉진법 제6조」, 「대안학교 설립 운영에 관한 규정 제13조」) 서울특별시교육청, 인천광역시교육청, 전라남도교육청 등 전국 시·도 교육청에서 유사한 형태로 시행되고 있다(김성은 외, 2021).

사업의 목적 및 관련 법률에 근거해 대안교육 민간위탁 기관들은 공통적으로 교육 목표를 균형적 인성 함양에 초점을 두고 운영하고 있다. 대안교육 민간위탁 기관들은 공동체 의식 함양, 바른 인성과 예절 교육 등 학생들의 정의적 영역의 향상을 위한 목표를 세우고 있으며, 교육 방침으로 소통과 지속적인 상담을 강조하고 있다. 또한 기관별 체험활동을 통한 심신의 안정과 균형 있는 교육을 실시해 학업중단 위기를 예방하고자 한다. 이를 위해 대안교육 민간위탁 기관들은 보통교과와 함께 기관별로 학생 개인의 소질과 적성을 고려한 맞춤형 프로그램인 특화된 대안교과를 운영하고 있다.

부산광역시교육청은 대안교육 민간위탁 사업을 2004년부터 시행하고 있으며, 2020년 7개의 기관이 대안교육 민간위탁 기관으로 선정돼 운영되었다. 이 기관들은 크게 학교 내 부설기관과 민간 비영리법인 기관들로 구분된다(윤민종 외, 2020). 학교 내 부설기관들은 부산광역시 교육감지정 학력인정 평생교육시설로 학교 법인에서 운영하는 민간위탁 기관이다. 이 기관들은 학교 법인 소속 기관이기 때문에 기관에 근무하는 교사들은 학교 법인에 소속된 정규 교사이며, 기관 시설 또한 소속 학교 시설을 함께 사용해 기관이 비교적 안정적으로 운영된다(윤민종 외, 2020). 반면 민간 비영리법인 소속 기관들은 위탁교육을 위해 민간 법인에서 자체적으로 기관을 만들어 운영되는 기관들을 뜻한다. 이 기관들은 민간 법인에서 적은 예산을 지원받아 운영되는 기관들이기 때문에 학교 운영 상황 및 교사들의 처우가 학교 내 부설기관들보다 상대적으로 열악하다고 할 수 있다(윤민종 외, 2020). 즉,

대안교육 민간위탁 사업은 기관의 유형에 따라 학교 운영의 안정성에 차이가 있을 수 있으며, 이는 기관들의 학교 운영, 교육과정 운영, 그리고 소속 학생 및 교사에게 영향을 미칠 수 있다. 이에 이 연구는 이러한 대안교육 민간위탁 사업 참여 기관의 특징을 반영하여, 기관의 유형의 영향을 확인한다.

2. 학생의 학업중단과 학교 적응에 영향을 미치는 요인

가정의 사회경제적 배경은 학생들의 학업 생활과 깊은 관련이 있는 변인이다(강부자, 김은혜, 노충래, 2012; 김종범, 2009; 김형태, 2016; 심미영, 정승현, 황순금, 2013). 선행연구는 가정의 낮은 사회 경제적 지위와 한부모 가정과 같은 가정의 사회경제적 배경이 학생의 학업중단 위험을 유발하는 요인이라 주장하고 있다(김범구, 2012; 이병환, 2002). 반면, 그 과정에서 부모님의 지지, 적극적인 협조, 자녀에 대한 높은 이해는 학생의 학업중단을 예방하고 학교 적응을 높이는 것으로 확인되었다. 이러한 연구 결과는 가정의 사회경제적 배경과 같은 학생의 배경 변인이 학생의 학업 중단과 학교 적응에 영향을 미친다는 것을 보여준다.

가정 배경뿐만 아니라 청소년기 학생들의 학업 생활에 미치는 주요 영향 요인으로 교우관계와 교사의 열의가 있다. 학생이 학교에서 형성하는 친구·교사와의 관계가 학교생활에 중요한 영향을 미친다는 사실은 다수의 선행연구를 통해 밝혀진 사실이다(곽수란, 2006; 오미섭, 2013; 정규석, 2004). 학급 내에서 친구들로부터 얻는 인정, 정서적 지지는 학생들이 안정적인 학교생활을 영위할 수 있게 하고, 부적응을 낮추는 것으로 나타났다(Deborah, Gustavo, & Marcela, 2000; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996).

이와 함께 교사가 학생들을 대하는 방식에 따라 학생들의 학습태도, 학업성취, 그리고 학교생활이 달라진다는 것을 확인할 수 있다(오미섭, 2013). 선행연구의 결과를 정리해 청소년의 학업중단에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인을 확인한 연구(김범구, 2012)에 따르면, 교사와의 갈등은 학생의 학교 적응을 낮추고 학업중단을 유발시키는 것으로 나타났다. 이와 반대로 교사의 지원은 학업 중단 이후 학업에 복귀 후 적응 요인으로 확인되었다. 이러한 결과는 학생에 대한 교사의 열의가 학생의 학업중단 및 학교 적응과 밀접한 관련이 있음을 시사한다.

3. 선행연구 고찰

학생들의 학업중단에 관한 연구들은 주로 학업중단 실태를 파악하거나 학업중단 청소년 개인에 초점을 맞춰 진행되어왔다. 구체적으로 선행연구는 학업중단 청소년이 학업중단을

하게 된 사유와 학업중단을 결정하게 된 과정을 분석하고(박하나, 김성은, 김현수, 2021; 이은주, 채민정, 2020; 최지연, 김현철, 2016), 학업중단 청소년이 어떤 특성을 가지고 있는지 확인하고 있다(최지연, 김현철, 2016). 또한 학업중단 실태 및 현황을 파악함으로써 학업중단의 심각성을 인지하고 학업중단 예방을 위한 노력의 필요성을 강조하고 있다(김성은 외, 2021). 이 연구들은 학업중단 청소년에 대한 개괄적인 정보를 제공하고, 학업중단 청소년의 특성을 밝히고 있다는 점에서 의의가 있으나, 학업중단 예방을 위한 정책이 실제 현장에서 얼마나 효과적으로 작용되고 있는지에 관한 논의가 상대적으로 부족하다.

학업중단 예방 프로그램의 효과를 확인하기 위한 시도 또한 지속적으로 이루어져 왔다(강석영, 양은주, 이자영, 2009; 김은실, 2015; 류남애, 2014; 박승희, 이형초, 이정윤, 2007; 양경화, 2006; 윤미경, 2002; 충청남도청소년종합상담실, 2004; 홍혜영, 소수연, 2001). 이 연구들은 공통적으로 학업중단 예방 프로그램을 통해 학생들의 학업중단에 유의미한 영향을 미치고 있다고 보고하고 있다. 이 연구들은 학업중단 예방 프로그램이 학생들의 학업중단에 미치는 영향을 규명했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이 연구들은 연구자들이 자체적으로 개발한 교육 혹은 상담 프로그램의 효과를 분석한 것으로 이 연구들의 결과만으로는 시·도 교육청에서 시행 중인 학업중단 예방 정책의 효과성을 추정하기에는 다소 무리가 있다.

전국 시·도 교육청에서 학업중단 위기에 놓인 학생들을 위해 대안교육 민간위탁 사업과 같은 학업중단 예방 정책이 실시되고 있지만, 그 효과를 분석한 연구는 부족한 실정이다. 위탁교육 사업을 통해 학생들의 출석률과 교우 관계 등이 개선되고 있고, 참여 학생들의 만족도가 높다고 보고하고 있지만(김성은 외, 2021), 이 결과는 대부분 체계적인 분석이 동반된 결과가 아닌 사업에 참여한 학생과 교사들의 단순 인식을 통해 사업의 실태 및 현황을 확인한 것이라 할 수 있다. 따라서 학업중단 예방 정책의 효과를 확인하고 이들의 효과성을 높일 방안을 탐색하기 위한 체계적인 분석이 추가로 행해질 필요가 있다.

이 연구에서는 부산광역시교육청의 대안교육 민간위탁 기관들을 크게 학교 내 부설기관과 민간 비영리법인 소속 기관으로 나누고, 위탁기관들의 소속 법인 유형에 따라 민간위탁 사업의 효과가 어떻게 달라지는지 탐색한다. 구체적으로 기관의 유형에 따라 학생의 학교 적응과 기관의 보통교과 및 대안교과 충실성이 어떻게 달라지는지 확인하고자 한다. 기관 유형에 따른 대안교육 민간위탁 사업의 효과를 분석한 이 연구를 통해 부산광역시교육청의 위탁기관 사업의 효과를 확인하고, 전국 시·도 교육청에서 시행하고 있는 학업중단 예방 사업의 발전 방향을 탐색할 수 있을 것으로 기대한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석 자료

이 연구는 부산광역시교육청에서 실시하고 있는 대안교육 민간위탁 사업의 효과를 확인한다. 이를 위해 부산광역시교육청 위탁교육 사업에 참여한 7개의 대안교육 민간위탁 기관에서 재직 중인 교사 69명과 재학 중인 학생 277명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 그 결과 수집된 교사 설문 60부와 학생 설문 189부를 분석에 사용하였다. 연구 대상에 대한 자세한 설명은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 기관별 조사 대상 및 조사 인원 *N*(%)

기관	기관 유형	교사		학생			
		전체	조사 인원	전체		조사 인원	
				중	고	중	고
A	민간	10	9	0	138	0	67
학교	비영리법인	(100.0)	(90.0)	(-)	(100.0)	(-)	(48.6)
B	민간	4	4	13	30	9	20
학교	비영리법인	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(69.2)	(66.7)
C	민간	5	5	4	39	3	39
학교	비영리법인	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(75.0)	(100.0)
D	민간	7	4	0	3	0	1
학교	비영리법인	(100.0)	(57.1)	(-)	(100.0)	(-)	(33.3)
E	학교 내	20	19	7	26	7	26
학교	부설기관	(100.0)	(95.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)
F	학교 내	9	9	0	7	0	7
학교	부설기관	(100.0)	(100.0)	(-)	(100.0)	(-)	(100.0)
G	학교 내	14	10	3	7	3	7
학교	부설기관	(100.0)	(71.4)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)
소계		69 (100.0)	60 (87.0)	27 (100.0)	250 (100.0)	22 (81.5)	167 (66.8)
				277 (100.0)		189 (68.2)	

분석 자료의 수집은 대안교육 민간위탁 사업의 성과를 확인하기 위해 연구진이 부산광역시교육청으로부터 위임을 받아 이루어졌다. 설문 조사 전 부산광역시교육청을 통해 기관 교사 및 학생들에게 연구 목적과 취지를 설명하였으며, 연구 참여에 대한 동의를 받아 연

구를 진행하였다. 설문 조사는 연구진이 연구 대상 기관에 직접 방문하여 교사와 학생들에게 다시 한번 연구 취지와 목적을 설명하고 연구 참여 동의를 받은 후 실시하였다. 연구진은 설문 조사 결과를 기관에 보고하였으며 조사 자료는 1년간 보관 후 폐기하였다.

이 연구의 분석 자료는 교육 정책의 효과를 분석한 기존 선행연구들과 확연한 차이가 있

하였다. 학생의 교우 관계 및 교사 열의 변인 모두 리커트 5점 척도로 조사되었다. 이론적 검토를 거쳐 통제 변인을 선정한 후, 사전 분석을 통해 모형의 적합도가 높고 일관된 영향력을 보이는 변인을 최종 분석 모형에 포함하였다.

이 연구에서는 분석 과정에서 요인 점수를 활용하였다. 요인 점수는 분석에 투입되는 변수들과의 상관관계를 고려해 도출된 표준화된 점수로, 변수와 요인 간에 존재하는 측정 오차를 제거한 순수 요인의 위치를 나타낸다(Distefano, Zhu, & Mindrila, 2009). 따라서 회귀분석 과정에서 요인 점수를 사용하면 단순 요인들의 평균점수를 활용하는 것 보다 정확한 회귀 계수 값을 예측할 수 있다. 최종 분석 모형에 투입된 독립 변인들의 평균, 표준편차는 <표 2>와 같다. 이 연구에서 활용된 변인들에 대한 자세한 설명은 <부록>에 별도로 제시하였다.

<표 2> 기관 유형에 따른 분석 변인의 평균 및 표준편차

변인 명	전체		민간 비영리법인		학교 내 부설기관	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
기관 유형	.26	.44	.74	.44	.26	.44
학생 성별	.45	.49	.44	.49	.46	.50
학생 연령	17.17	1.23	17.31	1.21	16.77	1.24
가족 구조	.43	.49	.48	.50	.31	.46
교육 수준-부	2.98	.84	2.96	.82	3.03	.88
교육 수준-모	2.87	.86	2.89	.87	2.80	.83
가정의 경제 수준	2.97	1.06	3.05	1.06	2.81	1.07
부모의 교육 기대 수준	2.49	.95	2.50	.90	2.46	1.06
교우 관계	−.01	.98	−.11	.98	.27	.91
학교 급	.88	.31	.91	.28	.81	.39
교사 성별	.32	.47	.30	.46	.38	.49
교사 연령	36.24	8.27	35.13	7.87	39.32	8.65
교사 최종 학력	3.03	1.04	2.93	.99	3.31	1.12
담임 여부	.09	.28	.02	.16	.26	.44
교사 열의	.016	1.01	−.15	1.01	.47	.85

3. 분석 방법

대안교육 민간위탁 사업의 효과를 확인하기 위해 다중 회귀 분석을 실시하였다. 이 연구의 분석 자료는 교사 수준과 학생 수준의 위계적 자료로 조사되어있기 때문에 단순 중다회귀분석이 아닌 자료의 위계적 속성을 반영한 분석이 이루어질 필요가 있다. 일반 중다회귀분석은 한 학교 내 학생 간 동질성(학생들의 특성이 유사할 가능성)이 없다는 가정하에 분석이 이루어지지만, 실제 학생 간 동질성은 존재한다. 따라서 단순히 다중 회귀 분석을 활용한다면 표준 오차가 과소 추정돼 통계 유의도가 과장될 가능성이 높다(윤민종, 강충서, 2019). 이러한 분석상의 오류를 보완하기 위해 이 연구에서는 분석 자료의 위계적 구조를 반영할 수 있는 휴벌트-화이트(clustered Hubert-White) 표준오차 추정 방식을 활용하였다.

이 연구의 분석 절차는 다음과 같다. 우선 민간위탁 기관의 유형에 따라 학생의 학교 적응, 보통교과 만족도, 대안교과 만족도가 차이를 보이는지 분석하였다(모형 1). 그 후 학생의 성별, 연령, 가정의 사회경제적 배경 등 학생의 인구학적 변인을 모형에 투입하였다(모형 2). 가정의 사회경제적 배경은 가족 구조, 부모의 최종 학력, 경제 수준, 부모의 자녀 기대 교육 수준으로 구성하였다. 마지막 모형에서는 학교 수준 변인들을 추가 투입하여 학교 수준 변인들의 투입 이후에도 기관 유형에 따라 사업의 효과가 차이를 보이는지 분석하였다(모형 3). 학교 수준 변인은 교사의 열의를 포함한 다양한 학교 및 교사 수준 변인들로 구성하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 대안교육 민간위탁 기관 설립 유형이 학생의 학교 적응에 미치는 영향 분석 결과

대안교육 민간위탁 기관들이 소속된 법인 유형이 학생들의 학교 적응에 미치는 영향을 분석한 결과는 <표 3>과 같다. 먼저 <모형 1>은 기관의 법인 유형 외에 다른 독립 변인이 투입되지 않은 모형이다. 분석 결과를 살펴보면, 학교 내 부설기관에 재학 중인 학생들의 학교 적응이 민간 법인 소속 기관에 재학 중인 학생들의 학교 적응보다 높은 것으로 나타났다(모형 1 참조). 구체적으로 학교 내 부설기관 소속 학생들의 학교 적응이 민간 법인 소속 기관의 학생들에 비해 .661점(p<.05) 높은 것을 확인할 수 있다.

<표 3> 대안교육 민간위탁 기관 유형이 학생의 학교 적응에 미치는 영향

	모형 1		모형 2		모형 3	
	coef.	SE	coef.	SE	coef.	SE
상수	−.149	.177	.482	1.13	.374	1.27
학교 내 부설기관(=1)	.661*	.209	.406*	.176	.200	.136
여학생(=1)			−.313*	.111	−.228	.121
연령			−.056	.051	−.037	.054
양육 유형			.272*	.077	.130	.101
부 최종학력			.082	.069	.003	.08
모 최종학력			−.08	.058	−.044	.082
가정의 경제 수준			.042	.075	.063	.045
기대교육수준			.170*	.059	.103	.049
교우관계			.523**	.053	.215*	.06
학교 급					−.063	.121
여교사(=1)					−.003	.141
교사 연령					.002	.006
교사 학력					−.018	.043
담임(=1)					.181	.115
교사 열의					.511***	.040
R^2	.084		.633		.635	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<모형 2>는 학생의 인구학적 변인과 학교 적응에 영향을 미칠 것으로 예상되는 교우관계 변인을 추가로 투입한 모형이다. <모형 2>에 제시된 것과 같이 학생의 인구학적 변인과 교우관계 변인을 통제한 뒤에도 여전히 학교 내 부설기관 학생들의 학교 적응이 민간 법인 소속 학생들의 학교 만족도에 비해 높은 것으로 분석되었다. 구체적인 회귀 계수 값은 .406으로, 학교 내 기관의 학생들이 민간 법인 소속 기관의 학생들에 비해 .406점(p<.05) 높은 것을 확인할 수 있다.

<모형 3>은 학생들의 인구학적 정보가 포함된 <모형 2>에서 학교 급과 교사 관련 변인들을 추가로 투입하여 민간위탁 기관들의 소속 법인 유형에 따라 학생들이 학교 적응의 차이를 보이는지 분석한 모형이다. <표 3>에 제시된 바와 같이 <모형 3>에서 교사 수준 변인이 투입되었을 때 기관 유형에 따른 학생의 학교 적응의 차이가 사라지는 것을 확인할 수 있다. 동시에 교사 열의가 민간위탁 기관에 재학 중인 학생들의 학교 적응에 강한 영향

을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과는 민간위탁 기관에 재학 중인 학생들의 학교 적응에 기관 유형보다 교사 열의의 영향력이 더 크게 작용한다는 것을 의미한다.

2. 대안교육 민간위탁 기관 설립 유형이 민간위탁 기관의 보통교과 운영의 충실성에 미치는 영향 분석 결과

대안교육 민간위탁 기관들이 소속된 법인 유형이 기관의 보통교과 운영의 충실성에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음 <표 4>와 같다. 먼저 <모형 1>은 기관의 법인 유형 외에 다른 독립 변인이 투입되지 않은 모형이다. 분석 결과를 살펴보면 학교 내 부설기관의 보통교과 운영의 충실성이 민간 법인 소속 기관보다 높은 것으로 나타났다(모형 1 참조). 구체적으로 학교 내 부설기관의 보통교과 운영의 충실성이 민간 법인 소속 기관의 보통교과 운영의 충실성에 비해 .473점(p<.10) 높은 것을 확인할 수 있다.

<모형 2>는 <모형 1>에 학생의 인구학적 변인을 추가로 투입한 모형이다. <모형 2>에 제시된 것과 같이 학생의 인구학적 변인을 통제한 뒤에도 여전히 학교 내 부설기관의 보통교과 운영의 충실성이 민간 법인 소속 학생들의 보통교과 운영의 충실성에 비해 높은 것으로 분석되었다. 구체적인 회귀 계수 값은 .454로, 학교 내 부설기관이 민간 법인 소속 기관보다 .454점(p<.05)만큼 보통교과를 충실하게 운영하고 있는 것을 확인할 수 있다.

<모형 3>은 학생들의 인구학적 정보가 포함된 <모형 2>에서 학교 급과 교사 관련 변인들을 추가로 투입하여 민간위탁 기관들의 소속 법인 유형에 따라 보통교과 운영의 충실성이 차이를 보이는지 분석한 모형이다. <모형 3>에서 확인할 수 있듯이 교사 수준 변인이 투입되었을 때 기관 유형에 따른 보통교과 운영의 충실성의 차이가 사라지는 것을 확인할 수 있다. 또한 학생의 학교 적응 분석 결과에서와 같이 교사 열의가 보통교과 운영의 충실성에도 강한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이 결과는 민간위탁 기관의 보통교과 운영의 충실성에는 기관 유형보다 교사 열의가 더 크게 작용한다는 것을 의미한다.

<표 4> 대안교육 민간위탁 기관 유형이 기관의 보통교과 운영의 충실성에 미치는 영향

	모형 1		모형 2		모형 3	
	coef.	SE	coef.	SE	coef.	SE
상수	−.148	.188	2.06	2.33	.082	.405
학교 내 부설기관(=1)	.473†	.209	.454*	.159	−.057	.228
여학생(=1)			−.182	.203	−.019	.113
나이			−.120	.153	.019	.038
양육 유형			−.002	.179	−.013	.122
부 최종학력			−.014	.061	.082†	.031
모 최종학력			−.185†	.079	−.083	.071
가정의 경제 수준			.048	.088	.035	.047
기대교육수준			.163	2.33	.045†	.017
학교 급					−.276	.339
여교사(=1)					−.033	.349
교사 연령					−.005	.008
교사 학력					−.042	.128
담임(=1)					.006	.352
교사 열의					.844**	.088
R^2	.045		.704		.680	

†p<.10, *p<.05, **p<.01

3. 대안교육 민간위탁 기관 설립 유형이 민간위탁 기관의 대안교과 운영의 충실성에 미치는 영향 분석 결과

대안교육 민간위탁 기관들이 소속된 법인 유형이 민간위탁 기관의 대안교과 운영의 충실성에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음 <표 5>와 같다. 먼저 <모형 1>은 기관의 법인 유형 외에 다른 독립 변인이 투입되지 않은 모형이다. 분석 결과를 살펴보면 학교 내 부설기관의 대안교과 운영의 충실성이 민간 법인 소속 기관의 대안교과 운영의 충실성보다 높은 것으로 나타났다(모형 1 참조). 구체적으로 학교 내 부설기관이 민간 법인 소속 기관의 대안교과 운영의 충실성에 비해 .631점(p<.05) 높은 것을 확인할 수 있다.

<모형 2>는 <모형 1>에 학생의 인구학적 변인을 추가로 투입한 모형이다. <모형 2>에 제시된 것과 같이 학생의 인구학적 변인을 통제한 뒤에도 여전히 학교 내 부설기관의 대안교과 운영의 충실성이 민간 법인 학교의 대안교과 운영의 충실성에 비해 높은 것으로 분석되었다. 구체적인 회귀 계수 값은 .482로, 학교 내 부설기관의 대안교과 운영의 충실성

이 민간 법인 소속 기관에 비해 .482점(p<.10) 높은 것을 확인할 수 있다.

<모형 3>은 학생들의 인구학적 정보가 포함된 <모형 2>에서 학교 급과 교사 관련 변인들을 추가로 투입하여 민간위탁 기관들의 소속 법인 유형에 따라 기관의 대안교과 운영의 충실성이 차이를 보이는지 분석한 모형이다. <모형 3>에서 확인할 수 있듯이 교사 수준 변인이 투입되었을 때 기관 유형에 따른 대안교과 운영의 충실성의 차이가 사라지는 것을 확인할 수 있다. 특히 교사 열의는 앞서 학생의 학교 적응과 보통교과 운영의 충실성 분석 결과와 같이 민간위탁 기관의 대안교과 운영의 충실성에도 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이 결과를 통해 민간위탁 기관의 대안교과 운영의 충실성 또한 기관 유형보다 교사 열의의 영향을 더 많이 받는다는 것을 알 수 있다.

<표 5> 대안교육 민간위탁 기관 유형이 대안교과 운영의 충실성에 미치는 영향

	모형 1		모형 2		모형 3	
	coef.	SE	coef.	SE	coef.	SE
상수	−.180	.091	1.26	1.22	.808	1.30
학교 내 부설기관(=1)	.631*	.213	.482†	.207	−.016	.179
여학생(=1)			−.170	.215	−.101	.107
나이			−.106	.080	−.030	.081
양육 유형			.216	.125	.236†	.086
부 최종학력			.040	.095	.028	.093
모 최종학력			−.096	.081	−.063	.050
가정의 경제 수준			.096	.047	.088	.045
기대교육수준			.065	.077	−.015	.040
학교 급					.048	.251
여교사(=1)					.084*	.229
교사 연령					−.010	.002
교사 학력					−.003	.042
담임(=1)					.342	.357
교사 열의					.667**	.069
R^2	.077		.571		.541	

†p<.10, *p<.05, **p<.01,

Ⅴ. 논의 및 결론

이 연구는 부산광역시교육청의 대안교육 민간위탁 사업 효과를 확인하는 데 목적이 있

다. 이를 위해 부산광역시교육청의 대안교육 민간위탁 사업에 참여한 7개의 민간위탁기관에서 재직 중인 교사 69명과 재학 중인 학생 277명을 대상으로 설문 조사를 실시하였고, 교사 설문 60부와 학생 설문 189부를 분석에 사용하였다. 대안교육 민간위탁 사업의 효과를 확인하기 위해 기관 유형을 민간 비영리법인과 학교 내 부설기관으로 나누고, 학생의 인구학적 특성과 교사 수준 변인들을 단계별로 투입하였다. 분석 자료의 위계적 특성을 고려하여 휴벌트-화이트 표준오차 추정 방식을 분석에 활용하였다.

분석 결과 위탁교육기관의 유형에 따른 학생들의 학교 적응과 기관의 교과 운영 충실성의 차이를 확인할 수 있었다. 대안교육 민간위탁 기관에 재학 중인 학생들의 학교 적응과 기관의 보통교과 운영의 충실성, 대안교과 운영의 충실성은 운영 기관의 법인 유형에 따라 달라지는 것을 확인할 수 있었다. 구체적으로 학교 내 부설기관 학생의 학교 적응과 기관의 보통교과 운영의 충실성, 그리고 대안교과 운영의 충실성이 민간 비영리법인 기관들에 비해 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 기관 유형에 따른 차이는 교사의 열의에 의해 발생하는 것으로 볼 수 있다. 최종 모형 분석 결과에서 기관 유형에 따른 학교 적응과 교과 운영 충실성의 차이는 사라지고 교사 열의가 유의한 영향을 미친다는 것이 확인되었다. 이는 학생의 학교 적응과 기관의 교과 운영의 충실도 차이가 기관 유형의 영향을 받기도 하지만 그 격차의 결정적인 차이는 교사의 열의에서 비롯될 가능성이 높다는 점을 시사한다.

대안교육 민간위탁 기관에 재학 중인 학생들의 학교 적응과 기관의 교과 운영 충실성의 차이가 소속 교사의 열의에 의해 달라질 수 있다는 이 연구의 결과는 교사의 열정이 학생들의 학교생활 전반에 영향을 미친다는 기존 연구의 결과(진영은, 이선영, 김진희, 2012; Kunter et al., 2011)를 뒷받침해 준다. 이 결과는 교사의 열의는 학생들의 동기를 유발하고(Patrick, Hisley, & Kempler., 2000), 학생의 수업 방해 행동에 부적인 영향을 미친다(박현욱, 최병호, 신종호, 2017)는 선행연구들의 결과와 유사하다.

특히, 이 연구의 주요 대상이 학교에 적응하지 못해 학업중단 위기에 놓여 있는 학생들이라는 점을 고려할 필요가 있다. 학생들이 학교에 부적응하는 주요 사유를 살펴보면 과거에는 비행과 관련되어 타의로 인한 학업중단이 주원인이었으나 최근에는 교사 및 교우 간의 갈등, 학업 흥미 저하와 같은 자의로 인한 학업중단이 점점 늘어나고 있다(김은실, 2015). 이러한 현상은 학교 급이 올라갈수록 더욱 두드러져, 상당수의 학생이 학습 부진으로 인해 학업을 중단하고 있는 것으로 나타났다(윤철경, 류방란, 김선아, 2010). 즉, 대안교육 민간위탁 기관에 재학 중인 학생들은 학업에서의 어려움이 학교 부적응으로 이어져 그 결과 학업중단 예방을 위해 대안교육 민간위탁 기관에 위탁되었을 가능성이 높다. 선행연구들은 이러한 학업 부진에 빠진 학생들일수록 교사의 열의가 중요함을 강조한다(Ferguson, 1998; Hamre & Pianta, 2005).

이 연구의 결과는 대안교육 민간위탁 사업에 다음과 같은 시사점을 제공한다. 대안교육

민간위탁 사업의 효과성 제고의 일환으로 교사의 열의를 발휘할 수 있는 환경 조성을 위한 민간 비영리법인 소속 학교에 보다 확대된 지원이 더해질 필요가 있다. 실제로 민간위탁 기관의 교육의 효과성을 높이기 위해서는 먼저 학교 운영이 비교적 안정적으로 이루어져야 한다는 점이 강조된다(윤민종 외, 2020). 이와 같은 주장은 청소년의 학업중단에 미치는 학교 요인을 살펴본 연구들과 유사한 맥락에서 설명될 수 있다. 선행연구들은 교사와의 갈등이 청소년들의 학업중단의 주요 요인이며(김경숙, 김인희, 2016, 박하나 외, 2021; 이자영 외, 2010; 정민선, 김현미, 유순덕, 2011), 이 과정에서 담임교사의 행동이 학생의 학업중단 결정에 큰 영향을 미친다고 보고하고 있다(박하나 외, 2021). 즉 학생들의 학업중단을 예방하기 위해서는 교사들의 적극적인 관심과 지원이 필요하다는 것이다. 이러한 교사와 학생 간의 긍정적인 상호작용을 위해서는 학생에 대한 교사의 관심과 열의가 요구된다. 따라서 학업중단 위기 청소년을 대상으로 시행되는 대안교육 민간위탁 사업이 효과적으로 작용하기 위해서는 교사의 열의가 지속적으로 유지될 수 있는 체계적인 지원이 뒷받침되어야 할 것이다.

연구자는 다음과 같은 이 연구의 한계점을 인정하고자 한다. 이 연구는 전국 대안교육 민간위탁 기관 모두를 표집으로 하여 분석에 활용하지 않았기 때문에 이 연구의 결과를 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 대안교육 민간위탁 사업이 전국 시·도 교육청에서 시행하고 있는 사업인 만큼 민간위탁 사업의 효과를 높일 수 있는 방안을 탐색하기 위해서는 전국 단위의 표집이 필요하다. 그러나 학생들의 학업중단 사유가 전국적으로 큰 차이를 보이지 않는다는 사실을 고려할 때(윤철경 외, 2010), 부산 지역 학생들을 대상으로 조사된 이 연구의 결과가 다른 시·도와 크게 다르지 않을 것으로 판단된다.

이 연구는 이러한 한계에도 불구하고 전국적으로 시행되고 있는 대안교육 민간위탁 사업의 효과성을 높일 수 있는 방안을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 특히 위탁 학생들의 학교 적응을 높이고 교과 운영이 충실하게 운영되기 위해서는 교사들의 열의가 필요하고, 이를 높이기 위한 지원책이 지속적으로 제공되어야 함을 입증했다는 점에서 새로운 시사점을 제시한다. 현재 각 시·도 교육청의 대안교육 민간위탁 사업 운영이 예산 지원에만 한정되어 있다는 점을 고려할 때, 이 연구의 결과는 예산 지원 외에 사업의 효과성을 높이기 위한 시·도 교육청의 역할을 간접적으로 보여준다는 점에서 의의가 있다.

마지막으로 이 연구에서는 분석 자료의 한계로 인해 종속변인에 영향을 미칠 수 있는 변인들을 모두 통제하지 못했다. 학생들의 중도탈락 시점과 목적, 위탁교육기관 경험 기간 등은 학생의 학교 적응 및 기관의 보통·대안교과 운영의 충실성에 대한 학생의 인식에 영향을 미칠 수 있다. 그러나 이 연구에서는 자료 조사 과정에서 이러한 변수들이 포함되지 않아 분석에 활용하지 못했다는 한계를 가지고 있다. 후속 연구에서는 더욱 체계적으로 수집된 자료와 발전된 분석 방법을 동원하여 대안교육 민간위탁 사업의 효과성을 높이기 위한 방안을 추가적으로 검토할 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

강부자, 김은혜, 노충래(2012). 한부모가정의 부모양육태도가 중학생의 학교생활적응에 미치는 영향: 자아존중감과 자아탄력성의 매개효과 및 부자-모자가정의 비교. **학교사회복지, 23**, 29-50.

강석영, 양은주, 이자영(2009). **잠재적 학업중단청소년을 위한 개입프로그램 개발.** 서울: 한국청소년상담원.

곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구, 16**(1), 1-26.

교육부, 여성가족부(2013). **학업중단 예방 및 학교 밖 청소년 지원 방안.** 서울: 교육부.

교육부, 한국교육개발원(2021). **교육통계연보.** https://kess.kedi.re.kr/index에서 2021.10.28 인출

김경숙, 김인희(2016). 중·고등학교의 학업중단 위기학생이 경험하는 소외에 관한 질적 사례연구. **교육행정학연구, 34**(2), 253-285.

김범구(2012). 청소년 학업중단에 대한 연구동향 분석. **청소년학연구, 19**(4), 315-337.

김성은, 박하나, 김현수(2021). **학업중단 현황조사 및 지원 방안(연구보고 20-R61).** 세종: 한국청소년정책연구원.

김은실(2015). 학업중단 위기청소년의 학업중단 예방을 위한 또래관계 증진 프로그램 효과. **교원교육, 31**(3), 167-191.

김종범(2009). 청소년의 학교생활부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 학교부적응 청소년들을 중심으로. **임상사회산업연구, 6**(2), 25-48.

김형태(2016). 고교청소년의 개인요인과 사회경제적 요인이 학교적응에 미치는 영향. **학교사회복지, 36,** 151-173.

김혜원(2011). 청소년들의 집단따돌림과 집단괴롭힘 피해 경험에 따른 심리적 부적응 및 학교부적응. **청소년학연구, 18**(5), 321-356.

류남애(2014). 등교거부 학생을 위한 학교상담자용 단기개입모형의 개발 및 적용. 부산대학교, 박사학위논문.

박승희, 이형초, 이정윤(2007). 학교적응력 향상 프로그램 개발 및 효과 연구: 학교부적응 청소년을 대상으로. **인지행동치료, 7**(2), 17-36.

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

박하나, 김성은, 김현수(2021). 학교 밖 청소년의 학업중단 사유와 경험 이해: 학업중단 예방 정책에의 시사점. **한국청소년연구, 32**(3), 261-288.

박현욱, 최병호, 신종호(2017). 자기회귀교차지연모형을 활용한 중학생의 수업 방해 행동,

교사 열의 및 강압적 훈육 간의 종단적 관계. **아시아교육연구, 18**(4), 563-588.

심미영, 정승현, 황순금(2013). 청소년 가족건강성이 학교적응에 미치는 영향: 자기효능감의 매개효과 검증을 중심으로. **학교사회복지, 26**, 99-122.

아영아, 정원철(2011). 청소년의 학업스트레스와 학교부적응 관계에서 인터넷중독의 매개효과 검증. **청소년학연구, 18**(2), 27-50.

양경화(2006). 잠재적 중도탈락학생의 적응강화를 위한 단기집단상담 프로그램 개발과 효과 연구. 전북대학교, 박사학위논문.

오미섭(2013). 교사관계 및 교우관계가 중학생의 학교적응에 미치는 영향. **지역사회연구, 21**(3), 111-130.

오승환(2009). 청소년의 학교 부적응 영향요인: 위험요인에 대한 학교보호요인의 매개효과 분석을 중심으로. **청소년복지연구, 11**(1), 161-181.

윤미경(2002). 잠재적 중도탈락 학생을 위한 적응유연성 집단상담 프로그램의 개발. 홍익대학교, 박사학위논문.

윤민종, 강충서(2019). 다문화 학생의 교육 불평등: 부모의 사회경제적 배경이 다문화 학생과 비다문화 학생의 교육 격차에 미치는 영향. **다문화교육연구, 12**(4), 57-77.

윤민종, 김동선, 박소현, 안수정(2020). **부산광역시교육청 「2020학년도 민간위탁 사업 성과 평가」 보고서.** 부산: 부산광역시교육청·부산대학교.

윤철경, 류방란, 김선아(2010). **학업중단현황 심층분석 및 맞춤형 대책연구(연구보고 10-R33).** 세종: 한국청소년정책연구원.

이경상(2011). 청소년 학교부적응의 종단적 변화의 영향요인. **청소년학연구, 18**(2), 131-155.

이병환(2002). 국내외 학교모형 비교를 통한 학교선택권 보장 방안. **교육행정학연구, 20**(2), 215-236.

이은주, 채민정(2020). 학업중단 청소년의 학교적응 잠재프로파일: 학업중단 이유와 진로계획의 차이. **한국교육, 47**(3), 65-89.

이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주(2010). 학업중단 위기청소년이 지각한 학업중단의 위험 및 보호 요인 탐색: 개념도 연구법의 활용. **청소년상담연구, 18**(2), 225-241.

정규석(2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학, 56**(1), 235-252.

정민선, 김현미, 유순덕(2011). 잠재적 학업중단청소년의 학업지속 요인에 관한 질적분석.

청소년상담연구, 19(1), 87-105.

진영은, 이선영, 김진희(2012). 교사 열정의 교육적 의미에 관한 연구: 관계의 차원을 중심으로. **열린교육연구, 20**(2), 213-240.

최병수(2011). 학교부적응 해소를 위한 대안교육 운영 개선 방안: 부산광역시교육청 대안교육 운영을 중심으로. 한국교원대학교, 석사학위논문.

최지연, 김현철(2016). 학업중단 청소년의 특성 및 지원 방안 연구. **청소년학연구, 23**(3), 103-132.

충청남도청소년종합상담실(2004). **학업중단예방을 위한 사회적응프로그램 개발보고서.** 충남: 충청남도청소년종합상담실.

홍혜영, 소수연(2001). **학교를 떠나려는 아이들을 위한 집단상담 프로그램 개발.** 서울: 서울특별시청소년종합상담실, 87-157.

Deborah, J. L., Gustavo, C., & Marcela, R. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(1), 45-59.

Distefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 14*(20), 1-11.

Ferguson, R. (1998). Teacher perceptions and expectations and the Black-White test score gap. In C. Jencks, & M. Phillips, (Eds.), *The Black-White test score gap* (pp. 273-317). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development, 76*, 949-967.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology, 36,* 289-301.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-1118.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education, 68*(3), 217-236.

ABSTRACT

The Impact of the Type of Alternative Education Contracting-out Institution on Student Adaptation to School and Institution's Curriculum Operational Fidelity

Dongsun Kim (Doctoral Student, Pusan National University)
Boeun Kang (Doctoral Student, Pusan National University)
Minjong Youn (Professor, Pusan National University)

The purpose of this study is to examine the measures to improve the effectiveness of Contracting-out project operated by the Busan Metropolitan Office of Education in 2020. A questionnaire survey was conducted on 69 teachers and 277 students enrolled in 7 contracting-out institutions. A total of 60 teacher questionnaires and 189 student questionnaires were collected and used for analysis. The data was analyzed through multiple regression using a clustered Hubert-White standard error estimation method that can reflect the hierarchical structure of the analysis data. As a result of the analysis, it was found that the effect of Contracting-out project differs depending on the type of the institution. Specifically, it was found that affiliated institutions within high schools exhibited higher effect than non-profit private corporations in terms of student adaptation to school, fidelity in general curriculum management, and fidelity in alternative subject management. However, as a result of inputting the variable of teacher's enthusiasm in the final analysis model, it was demonstrated that the difference by school type disappeared. These results can be attributed to a certain degree of differences in the types of corporations of the institutions they belong to, but the decisive difference in the gap is the enthusiasm of teachers belonging to the institution.

Key Words: policy for intervening school drop-out, school maladjustment, contracting-out project for alternative education

부록

구분	변인 명	변인 설명	신뢰도(α)
독립변인	기관 유형	비영리 법인=0, 학교 법인=1	–
	학생 성별	남학생=0, 여학생=1	–
	학생 연령	학생의 연령 직접 기입	–
	가족 구조	현재 함께 거주중인 부모: 친부모=0, 그 외=1	–
	교육 수준-부	“부의 최종 학력”: 1) 중학교 졸업 이하, 2) 고등학교 졸업, 3) 2~3년제 대학 졸업, 4) 4년제 대학 졸업, 5) 대학원 석사, 6) 대학원 박사	–
	교육 수준-모	“모의 최종 학력”: 1) 중학교 졸업 이하, 2) 고등학교 졸업, 3) 2~3년제 대학 졸업, 4) 4년제 대학 졸업, 5) 대학원 석사, 6) 대학원 박사	–
	가정의 경제 수준	1) 하, 2) 중 하, 3) 중, 4) 중 상, 5) 상	–
	부모의 교육 기대 수준	“부모가 희망하는 자녀의 교육 수준”: 1) 고등학교, 2) 전문대학(2-3년제), 3) 대학교(4년제), 4) 대학원 석사, 5) 대학원 박사	–
	교우 관계	5점 척도: 1) 학교 친구들과 있을 때 마음이 편하다, 2) 나와 함께 놀아줄 학교 친구가 있다, 3) 반 친구가 이야기할 때 귀담아 듣는다 위 변인들에 대한 요인분석 실시 후 예측 값 측정	.939
	학교 급	중학교=0, 고등학교=1	–
	교사 성별	남=0, 여=1	–
	교사 연령	교사의 연령 직접 기입	–
	교사 최종 학력	1) 2년제 대학 졸업, 2) 4년제 대학 졸업, 3) 석사 수료, 4) 석사 졸업, 5) 박사 수료, 6) 박사 졸업	–
	담임 여부	담임=0, 비담임=1	–
	교사 열의	5점 척도: 1) 학생들이 열심히 공부하시기를 원하신다, 2) 학생들의 공부를 격려하신다, 3) 모든 학생이 과제를 다 해 오도록 강조하신다, 4) 본받을 만한 점이 많으시다, 5) 교과에 대한 지식이 많으시다, 6) 나를 자주 칭찬해주신다, 7) 선생님들은 대체로 나에게 잘해주시려고 노력한다, 8) 선생님들은 나에게 관심이 많으시다, 9) 나의 진로에 관심이 많으시다 위 변인들에 대한 요인분석 실시 후 예측 값 측정	.946

구분	변인 명	변인 설명	신뢰도(α)
종속 변인	학교 적응	5점 척도: 1) 나는 우리 학교에 만족한다, 2) 나에게 맞는 좋은 학교이다, 3) 이 학교는 내 생각이 잘 받아들여지는 곳이다, 4) 이 학교는 내가 더 즐거운 생활을 하는데 도움을 준다, 5) 학생의 학습능력을 잘 길러주고 있다, 6) 이 학교는 질서와 규범을 강조한다, 7) 이 학교는 상벌이나 평가가 공정하다, 8) 학생의 특기와 적성을 잘 개발해 주고 있다 위 변인들에 대한 요인분석 실시 후 예측 값 측정	.938
	보통교과 운영의 충실성	5점 척도: 1) 교과수업(국영수) 선생님들은 학생들이 이해하기 쉽게 설명하신다, 2) 교과수업(국영수) 선생님은 학생들이 수업 중 얼마나 이해했는지 확인하신다, 3) 교과수업(국영수)은 학생들의 수준에 맞게 이루어지고 있다, 4) 교과수업(국영수)이 재미있다, 5) 교과수업(국영수) 시간이 적절하다 위 변인들에 대한 요인분석 실시 후 예측 값 측정	.955
	대안교과 운영의 충실성	5점 척도: 1) 우리 학교에서 운영하는 대안 교과(바리스타, 제과제빵, 영상편집 등)는 나에게 유익하다, 2) 우리 학교에서 운영하는 대안 교과(바리스타, 제과제빵, 영상편집 등) 수업들은 다양하고 창의적이다, 3) 우리 학교 대안 교과(바리스타, 제과제빵, 영상편집 등)는 학생의 진로에 맞게 구성되어 있다, 4) 우리 학교 대안교과(바리스타, 제과제빵, 영상편집 등)는 수업이 재미있다, 5) 우리 학교 대안 교과(바리스타, 제과제빵, 영상편집 등)는 수업 시간이 적절하다 위 변인들에 대한 요인분석 실시 후 예측 값 측정	.979

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.171
제39권 제4호, 171-193, 2021.

초등교사가 지각한 학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간 구조 분석*

국 준 봉** · 김 갑 성***

이 연구는 초등교사가 지각한 학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 직접적으로 미치는 영향과 매개변수인 교사헌신을 통해 간접적으로 미치는 영향을 규명하여 세 변수 간의 구조적 관계를 밝히는 데 목적이 있다. 이 연구의 목적을 달성하기 위해 2020년 6월부터 7월까지 전라북도 초등교사를 대상으로 493부의 설문지를 배포하여 그중 427부를 대상으로 연구하였다. 연구 분석을 위해서 SPSS 21.0과 AMOS 18.0을 사용했으며 분석 방법으로는 Cronbach's α값 측정, 빈도분석, 상관분석, 구조방정식모델 분석을 실시하였다. 이 연구의 결과는 첫째, 초등학교장의 도덕적 리더십 및 교사헌신은 학교조직 효과성에 직접효과가 있었다. 둘째, 초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신에 직접효과가 있었다. 셋째, 초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신을 매개로 학교조직 효과성에 간접효과가 있었다.

주제어: 초등학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성

논문 접수: 2021/10/31 수정본 접수: 2021/12/12 게재 승인: 2021/12/21
* 이 논문은 제1저자의 석사학위논문의 일부를 수정·보완한 것임
** 한국교원대학교 교육학과 박사과정
*** 한국교원대학교 교육학과 부교수 (교신저자: kaoskks@knue.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육개혁은 대한민국 교육계에서 과거부터 현재까지 이어지는 주요 담론이다. 세계 주요국들은 시대적 변화와 사회 요구에 따라 교육개혁을 추진하고 있고(권동택, 2005; Elmore, 2004), 대한민국에서도 그 흐름 속에서 교육개혁을 위한 수많은 분석과 제안이 이루어졌다(이돈희, 2002). 하지만 교육개혁의 의미 있는 결과가 나타나지 않자 교육개혁에 대한 비판은 학교 안팎으로 지속적으로 제기되었다(김도기 외, 2017; 이해명, 2005; 정범모, 2000). 이에 미국은 1980년대 말부터 단위학교에 초점을 둔 교육개혁 접근법으로 개혁의 방향을 선회하였고(김민조, 박효정, 2010), 대한민국도 1995년 5.31 교육개혁안에 의해 학교단위 교육자치를 시도하였다.

단위학교 중심의 교육개혁은 학교 구성원들의 자발적인 노력으로 이루어진다. 학교 구성원들이 학교가 어떠한 상태에 직면해 있는지를 알고, 그들의 노력으로 학교교육목표를 효과적으로 달성하는 것이 교육개혁의 바람직한 방향이다. 이러한 노력은 학교장이 학교조직에 맞는 리더십을 새롭게 발휘하고, 교사들이 역동적이고 헌신적으로 학교조직에 얼마나 열중하느냐로 대변된다. 즉 학교장이 어떠한 리더십을 발휘하고 교사가 얼마나 열정을 다해 헌신하느냐에 따라 학교교육목표 달성을 의미하는 학교조직 효과성이 달라진다.

앞서 언급하였듯이, 학교조직 효과성은 교육개혁의 성공을 나타내는 중요한 지표이다. 또한 학교조직 효과성은 학교가 제대로 된 기능을 다하고 있는지를 파악하고, 학교로부터 얻는 이점이 무엇인가를 알아볼 수 있는 근본이기 때문에 매우 중요하다(박지훈, 2016). 그런데 학교조직은 일반적인 기업조직과 다르게 추구하는 목표가 가치 지향적이고 효과성 자체가 비가시적이므로(오순문, 2010) 학교조직 효과성에 대한 개념 정의는 매우 다양하다. 따라서 학교조직 효과성을 학교교육목표 달성이라는 단일한 시각에서 바라보는 것을 넘어 다차원적인 측면에서 입체적으로 바라볼 필요가 있다. 이에 따라 최근 국내 연구에서는 학교조직 효과성을 학교교육목표 달성뿐만 아니라 교사의 직무만족, 소속감, 헌신감이나 변화하는 학교 내·외부 환경에 빠르게 적응함 등의 총체적이고 종합적인 개념으로 정의하고 있다(고남숙, 2013; 박희경, 2014; 신재흡, 2002; 이재윤, 2015).

한편, 학교조직 효과성과 관련된 국내 학자들의 선행연구를 메타분석한 결과 학교조직 효과성 관련변수 중에서 가장 높은 빈도수를 보이고 있는 변수는 리더십이다(오승희, 2008). 리더십 변수가 학교조직 효과성의 연구에서 가장 많은 비중을 차지하는 이유는 리더십이 조직의 목표 달성과 가치 실현의 주요한 수단이기 때문이다(Leithwood et al., 2006; Yukl, 1989).

기존의 다양한 리더십 연구 중에서 Sergiovanni(2008)는 학교장의 도덕성으로 공동체 의식을 바탕으로 한 구성원들의 자발적인 참여와 헌신을 이끌어내는 도덕적 리더십을 제안하였다.

오늘날의 대한민국 사회에서는 조직의 지도자에게 높은 수준의 도덕성을 요구하고 있다. 경우에 따라서 조직 구성원들은 지도자의 다양한 역량 중 도덕성만으로 그의 능력을 평가하기도 한다. 지도자의 도덕성이 조금이라도 결여되어 있다면 그는 조직을 이끌 능력과 자질이 부족한 것처럼 비판되는 경우도 있다. 또한 학교조직은 전통적으로 규범조직의 성격을 띄고(김용, 2013), 구성원들의 다양하고 상이한 가치들이 존재하며 다른 조직과 다르게 학교조직만의 고유한 조직풍토를 가지고 있다(김아영, 김민정, 2002; 김현진, 전용관, 2011). 아울러, 이완결합체제 성격의 학교로 교사의 전문성과 자율성이 중시된다(이성룡, 2000). 따라서 학교장의 도덕성을 근간으로 학교 내 다양한 가치들을 존중하는 가운데 교사의 전문성과 자율성을 보장하고 소기의 학교조직 효과성 향상을 위해서는 학교장의 도덕적 리더십은 필수적이다(김필녀, 2003; 오세희, 2009).

학교조직 효과성 향상을 위한 변수로 학교장의 도덕적 리더십과 함께 교사헌신 또한 중요하다. 교사헌신은 교사가 교육활동과 관련하여 가치 있다고 여기는 특별한 대상에 대하여 갖는 심리적 유대의 정도를 의미한다(홍창남, 2005). 즉 교사가 수업, 학생, 학교조직에 대해서 갖는 심리적 애착상태를 뜻한다. 학교는 인간이라는 고귀한 존재를 가치롭게 만드는 교육기관이기 때문에, 교사는 소명의식을 가지고 자신이 선택한 직업이 지니는 가치와 목표를 신뢰하고 자부심을 느끼며 교직수행에 많은 노력을 기울여야 한다(Buchanan, 1974). 이렇게 교사가 학교조직에 헌신할수록 자신의 직무만족도가 높아지고, 동료 교사 간 응집성이 올라가며, 학교 외부 환경에 잘 적응할 수 있도록 하여 결과적으로 학교 직무성과 향상에 긍정적으로 기여한다(김인곤, 2011; 박균열, 2009; 신동한, 2008; 이재윤, 2015). 따라서 교사의 자발적이고 적극적인 참여와 노력을 통한 교사헌신은 학교조직 효과성 향상에 매우 중요한 변수다.

그런데 학교장의 도덕적 리더십은 학교조직 효과성뿐만 아니라 교사헌신에 영향을 미치기도 한다. Sergiovanni(1992)는 학교장이 직접 나서서 지시하고 명령하는 형태의 리더십은 구성원들이 학교장에게 의존하게 되는 결과를 초래하기 때문에 학교장이 자신의 도덕적 자질과 행위로 구성원들의 자발적인 참여와 노력을 이끌어내야 한다고 말했다. 이는 곧 학교장의 도덕적 리더십 발휘가 교사헌신을 일으키게 함을 의미한다(류윤석, 2006; 박청원, 2009; 신재흡, 2007; 이진영, 2014).

이상에서 살펴본 바와 같이 학교장의 도덕적 리더십 및 교사헌신은 학교조직 효과성에 영향을 미쳤으며, 또한 학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신에 영향을 미쳤다. 따라서 변수 양자 간의 영향 관계에 대해서는 선행연구를 통해 충분히 파악되었으며, 이러한 이론적 근거 바탕 위에 학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 3개 변수의 관계에 대

한 구조적 분석이 요구된다. 한편, 세 가지 변수를 종합적으로 다룬 연구는 권오성(2011)의 연구가 유일하다. 하지만 연구상의 한계점이 다수 보여 연구주제에 대한 타당화 작업이 필요하다고 생각되고, 그의 연구결과에 대한 분석은 Ⅱ장에서 논의하도록 하겠다.

이에 이 연구는 기존 선행연구의 한계점을 보완한 연구를 통하여 연구결과의 타당성을 도출하고 작금의 교육개혁에 관한 본질적인 시사점을 제시하는 데 목적이 있다. 연구목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 초등학교장의 도덕적 리더십과 교사헌신은 학교조직 효과성에 직접적인 영향을 미치는가?
연구문제2. 초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신에 직접적인 영향을 미치는가?
연구문제3. 초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신을 매개로 학교조직 효과성에 간접적인 영향을 미치는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교조직 효과성

조직의 성과를 평가하고 조직의 목표 달성 정도를 분석하기 위해 조직은 효과성이라는 개념을 사용한다. 이러한 조직 효과성은 학자들 마다 구성요인이 다르게 제시되고, 그 정의가 항구적인 것이 아니기 때문에(Hoy & Miskel, 2013) 그 개념을 하나로 정의할 수 없다. 특히 학교조직은 교사, 학생, 학부모, 교육계 공무원 등 교육과 관련된 다양한 사람들의 신념과 가치가 어우러진 복잡한 조직이다. 교육에 대한 서로 간의 여러 견해와 학교조직 운영에 관한 서로 간의 시각차가 존재하기 때문에 학교조직 효과성을 하나의 개념으로 정의 내리는 것은 매우 어렵다.

학교조직 효과성에 대한 선행연구의 개념 정의를 살펴보면 다음과 같다. 김창걸(1983)은 교사에게 중점을 두어 학교조직 효과성을 “교직원들이 마음에 흡족한 상태에서 노력을 하고 조직이 주변 환경에 적응해 가면서 교육성과를 확보하는 것”으로 정의하였다. 이와 비슷한 맥락으로 박현숙(1992)은 “교사가 만족스러운 상태에서 환경의 변화와 욕구에 적응해 가면서 교육성과를 얻는 것” 즉 조직의 생산성을 높이는 것으로 말하였다.

신재흡(2002)은 학교조직 효과성을 “학교조직 구성원들이 임무를 수행해 가는 과정에서 내·외적 욕구가 만족되어 학교생활에 긍정적인 심리 상태에 도달하여 직무에 강한 애착을 느끼며, 학교조직의 대·내외적 환경 변화에 빠르게 대응하는 조직 적응성 및 조직 구성원들의 효율성을 높이기 위하여 학교조직의 기능 및 지원에 관한 구성원들의 인식정도”로 정의

하였다. 그리고 고남숙(2013)은 학교조직 효과성에 관하여 학교조직이 설정한 적정목표를 주어진 상황 속에서 성취한 정도로 제시했다. 구체적으로 말하면 학교조직 효과성이란 “교사들이 자신에게 주어진 직무수행 역할에 내·외적인 만족감을 표시하고, 직무수행의 환경적 변화와 학교조직의 요구에 적극적으로 적응하며, 학교에서 추구하고자 하는 목표를 효과적으로 달성하는 조직생산성과 조직에 대한 강한 소속감을 갖고 헌신하는 조직몰입의 정도”를 의미한다.

한편, 박희경(2014)은 학교조직 효과성을 다차원적인 개념으로 바라보고, “학교조직 구성원들이 학교교육목표를 성취하는 데 최대한 힘을 모으고, 맡은 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내·외부의 환경에 빠르게 대응하여 학교조직을 유지 및 발전시킬 수 있는 능력을 포함하는 것”으로 정의하였다. 그리고 이재윤(2015)은 학교조직 효과성의 개념을 “학교 구성원이 소속감과 헌신감을 가지고, 교육적 환경변화에 능동적으로 대처하며, 효과적으로 학교조직의 목표를 성취한 정도”로 소개하였다.

이상에서 보는 것처럼 학교조직 효과성에 대한 개념은 학자들마다 다양하지만, 대체로 학교조직 효과성의 개념을 첫째, 구성원들(교사)이 교직생활에 있어서 만족스러운 감정을 느끼는 것, 둘째, 외부 교육환경에 대한 학교조직의 적응에 관심을 가지는 것, 셋째, 궁극적으로 학교조직의 목표달성을 중요시 여기는 것으로 공통적으로 이해하고 있다. 이 연구에서는 박희경(2014)이 제시한 학교조직 효과성의 정의를 사용하여 연구를 진행하였다. 그의 개념 정의에는 앞서 제시한 여러 학자들이 학교조직 효과성에 대해 공통적으로 이해한 내용이 명료하게 들어가 있고, 이에 근거하여 구성요인(직무만족, 조직적응, 직무성과)을 추출하였기 때문이다.

2. 도덕적 리더십

도덕적 리더십은 도덕(道德)이란 단어가 가지고 있는 철학적인 가치와 함의로 인하여 그 뜻을 정확하게 정의하는 것이 어렵다. 이에 도덕적 리더십에 관하여 학자들은 도덕을 바라보는 철학적 관점 및 학문적 성향에 따라 다양한 입장을 취하고 있다. 도덕적 리더십 연구의 대표적인 권위자인 Sergiovanni(1992)의 도덕적 리더십은 지도자의 도덕적 자질, 신념, 가치, 그리고 도덕적 행위로 조직 구성원들이 지도자에 대한 신뢰를 가지면서 도덕적 신념과 가치관을 공유하고, 공동체의 목적 달성을 위해 자발적으로 헌신하고 협력할 수 있도록 하는 형태의 리더십을 의미한다. 그는 학교조직은 인간을 대상으로 이루어지는 교육기관이기 때문에 조직 자체가 단순·명료하지 않고 특수하고 복잡하다고 역설하였다. 이는 학교조직 운영에 있어서 다른 조직과 다른 학교만의 도덕적 리더십이 필요함을 의미한다. 이에 따라 그의 도덕적 리더십을 구성하는 핵심 요소를 ‘학교라는 곳: 가족적인 서약의 공동체’,

‘동기화 요인: 도덕적 의무감’, ‘이끄는 힘: 도덕적 권위’, ‘따르는 자들: 공동의 팔로워십’, ‘리더십 줄이기: 리더십 대체자’, ‘이상적 리더상: 섬기는 자’로 정리할 수 있다(허병기, 2019).

국내 학자들은 다음과 같이 도덕적 리더십을 정의하고 있다. 명제창(1998)은 도덕적 리더십을 “리더십의 과정에서 지도자의 도덕성과 추종자들의 자율성 확보를 통해, 지도자가 자신의 도덕적 품성과 능력을 바탕으로 추종자의 존경과 신뢰를 얻고 나아가 추종자의 능력을 계발하고, 추종자의 자율적 직무 수행을 조성하여 추종자들을 ‘자기 지도자’가 되도록 자극하고, 지도자 자신은 ‘지도자들의 지도자’가 되어 최종적으로 효과적이고 도덕적인 조직이 될 수 있도록 하는 리더십”이라고 하였다. 허병기(1998)는 도덕적 리더십을 “지도자 스스로 학교의 운영에 적합한 신념, 가치관, 태도를 내면화한 가운데 학교 구성원과의 진실하고 일체적인 교감 속에 그들의 바람직한 신념 및 가치관과 태도를 형성하고 이끄는 리더십”이라고 정의하였으며 학교장에게 도덕적 리더십은 필수적이라고 하였다.

한편, 김필녀(2003)는 도덕적 리더십을 “학교장으로서 갖춰야 할 도덕적 품성인 청렴성, 사명감, 공정성, 책임감과 학교장으로서 지녀야 할 능력인 권한부여, 비전제시 등을 바탕으로 추종자의 존경과 신뢰를 획득하고, 나아가 교사의 능력을 계발하며, 교사들이 자율적으로 직무를 수행하도록 만들어 효과적으로 학교가 운영되도록 하는 리더십”이라고 말하였다. 박청원(2009)은 도적적 리더십을 “학교장이 자신의 도덕적 품성과 능력을 토대로 학교조직 구성원들의 존경과 신뢰를 얻고, 나아가 그들의 능력을 계발하고, 자율적 직무 수행을 조장하여 최종적으로 도덕적이고 효과적인 학교가 될 수 있도록 이끄는 리더십”이라고 정의하였다.

이상에서 보는 것처럼 도덕적 리더십에 대한 개념은 학자들마다 다양하지만, 대체로 도덕적 리더십의 개념을 첫째, 지도자의 도덕성 즉 도덕적인 비전, 신념, 가치, 자질, 행위가 기본 전제가 되는 것, 둘째, 구성원들이 지도자의 도덕성에 감화되어 구성원 간 상호 신뢰의 분위기가 조성되고 바람직한 신념, 가치관 등 공동체 의식을 바탕으로 자발적인 참여, 협력, 헌신이 이루어지도록 이끄는 것, 셋째, 궁극적으로 도덕적 리더십을 통하여 효과적이고 도덕적인 학교를 추구하는 것으로 공통적으로 이해하고 있다. 이 연구에서는 박청원(2009)이 제시한 도덕적 리더십의 정의를 사용하여 연구를 진행하였다. 그는 국외 학자들의 도덕적 리더십 개념을 바탕으로 우리나라에 맞게 도덕적 리더십 개념 정의를 한 명제창(1998)의 연구를 현재 학교조직 상황을 고려하여 수정·보완하였다.

3. 교사헌신

교육개혁의 성공을 위해 교사의 질 향상은 필수적이므로 교사에게는 교육과 관련된 다양한 영역에서 다차원적이고 종합적인 역량이 필요하다. 즉 교사에게는 교과에 대한 전문성,

아이들에 대한 사랑뿐만 아니라 헌신적인 자세가 요구된다(김창걸, 2000; 정광희, 김병찬, 박상완, 2008). 특히 헌신은 교육활동에 대한 열정과 가치 부여를 바탕으로 하는 것으로서 교사에게 요구되는 주요 덕목 중의 하나이다(정광희 외, 2008).

교사헌신의 개념에 관한 국·내외 학자들의 선행연구를 살펴보면 Tyree(1996)는 교사헌신의 개념을 교직 상황과 연계시키는 방식으로 정의하였다. 그는 교사헌신을 교사들의 교직에 대한 헌신과 함께 교과에 대한 헌신, 학생에 대한 헌신까지로 확대시켰다. 또한 그는 "교직의 맥락적 참조대상인 교직 자체, 교과와 학생에 대한 고려 없이는 교사헌신의 개념을 정의하기가 어렵다."고 지적하였다. 초기 교사헌신에 대한 개념을 국내에 소개한 노민구(1995)는 교사헌신을 "자신이 근무하고 있는 학교의 목표나 가치의 수용, 학교 목표 달성을 위해 노력을 기울이려는 스스로의 의지, 현재 학교에 계속 근무하려는 강력한 희망을 아우르는 정의적 특성"으로 정의하였다. 하지만 그의 정의는 일반조직에서 사용하고 있는 조직헌신의 개념을 학교조직에 그대로 적용했을 뿐 학교조직의 특수성을 고려하지 못하였고 교사헌신의 대상을 다양화하지 못하였다. 이에 노종희(2004)는 교직을 전문직으로 바라봄으로써 교사들이 몸과 마음을 바쳐 열심히 일하는 것을 '조직헌신'보다는 '전문직헌신'의 관점에서 연구가 이루어질 필요가 있다고 보았다. 이에 그는 교사헌신의 개념을 "교사들이 교과목과 학생 그리고 교직 자체에 대해서 나타내는 심리적 애착의 상대적 강도"로 새롭게 규정하였다.

이성은(2005)은 교사헌신을 "학교에 대한 애착과 긍정적인 태도로서, 학생들의 내실 있는 교육을 위하여 끊임없는 노력과 신념으로 열중하는 것"이라고 하였다. 또한 홍창남(2005)은 교사헌신을 "교사가 교육활동과 관련하여 가치 있다고 여기는 특별한 대상에 대하여 갖는 심리적 유대의 정도"로 정의하면서 보다 구체적으로 교사가 수업이나 학생 또는 학교조직에 대하여 갖는 인지적 측면의 가치 인식, 정의적 측면의 동일시, 그리고 행위적 측면의 관여의 정도를 의미한다고 하였다. 한편, 교사헌신 대상의 폭을 넓힌 연구도 존재하였다. 심태은(2007)은 교사헌신의 대상을 학생헌신, 수업헌신, 자기연찬헌신, 학교경영헌신, 학교헌신으로 나타내면서 교사헌신 대상을 확장하였다. 이에 따라 교사헌신을 "교직의 효율화를 기하기 위해 몸과 마음을 바쳐 있는 힘을 다하는 심리적 상태로서 학생들을 위해 헌신하며, 좀 더 나은 수업을 위해 노력하고 자기개발에 힘쓰며, 학교경영에도 적극 참여하며, 학교구성원으로서 긍정적인 반응을 가지는 상태"로 규정하였다.

이상에서 보는 것처럼 교사헌신에 대한 개념은 학자들마다 다양하지만, 대체로 교사헌신의 개념을 첫째, 자율적으로 생긴 교직에 대한 심리적 긍정의 상태가 기본 전제가 되는 것, 둘째, 교사헌신의 관심 대상이 교직, 학교, 학생, 수업(교과)이라는 것, 셋째, 궁극적으로 교사헌신을 통해 학교교육목표 달성을 추구하는 것으로 공통적으로 이해하고 있다. 이 연구에서는 홍창남(2005)이 제시한 교사헌신의 정의를 사용하여 연구를 진행하였다. 다른 연

구자와 달리 홍창남(2005)은 교사헌신을 세부적인 시각 즉 인지적, 정의적, 행위적 측면에서 수업, 학생, 학교조직을 헌신의 대상으로 하여 바라보았기 때문이다.

4. 변수 간의 관계성

도덕적 리더십과 학교조직 효과성 간의 관계를 분석한 선행연구(김재덕, 2006; 김필녀, 2003; 오세희, 2009)를 살펴보면 다음과 같다. 김필녀(2003)와 오세희(2009)의 연구는 학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 정적인 영향을 준다는 결과를 제시하고 있다. 그들의 연구는 학교조직 효과성 향상을 위해서 학교장의 도덕적 리더십의 중요성을 강조하고 있으며, 학교조직 효과성을 이끌기 위하여 학교장의 도덕적 리더십을 높이는 다양한 방안들에 대한 탐색의 필요성을 역설하고 있다. 한편, 김재덕(2006)은 학교조직의 상황을 고려하여 학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 미치는 영향을 규명하였다. 그에 따르면 학교조직의 상황에 따라 학교조직 효과성에 미치는 학교장의 도덕적 리더십의 영향력이 달라진다. 즉 학교조직에서 구성원 간의 좋은 인간관계가 만들어지고, 교무업무가 체계적으로 구조화되고, 개방적인 학교풍토가 형성될 때 학교장은 자신의 도덕적 리더십으로 학교조직을 효과적으로 운영할 수 있다.

교사헌신과 학교조직 효과성 간의 관계를 분석한 선행연구(김인곤, 2011; 박균열, 2009; 신동한, 2008; 이재윤, 2015)는 교사헌신이 학교조직 효과성에 미치는 직접적인 영향이나 간접적인 영향에 대해 관심을 가지고 있었다. 그들의 연구에서는 교사헌신과 학교조직 효과성 간에는 정적으로 유의한 영향관계를 보였다. 특히 박균열(2009)의 연구에서는 교사임파워먼트가 학교조직 효과성 향상에 미치는 직접효과보다 교사헌신을 매개로 한 간접효과의 크기가 월등히 컸다는 점에서 교사헌신 모색의 중요성을 일깨워주었다.

도덕적 리더십과 교사헌신 간의 관계를 분석한 선행연구(류윤석, 2006; 박청원, 2009; 신재흡, 2007; 이진영, 2014)를 살펴보면 다음과 같다. 이들의 연구는 학교장의 도덕적 리더십이 교사헌신에 정적인 영향을 준다고 보고하고 있다. 류윤석(2006)은 학교장의 도덕적 리더십과 교사헌신 간의 유의한 정적 상관관계와 영향관계가 있음을 제시하여 교사헌신을 높이기 위해서는 학교장의 도덕적 리더십의 발휘가 절실함을 역설하였다. 아울러, 교사헌신을 높이기 위해서 학교장의 도덕적 리더십 뿐만 아니라 추가적인 변수에 관한 고민의 필요성을 제기한 연구도 존재하고 있다. 신재흡(2007)은 학교장의 도덕적 리더십뿐만 아니라 교사임파워먼트까지 고려할 때 교사헌신이 더 높아짐을 제시하였으며, 박청원(2009)은 교사의 동기부여적 자아개념이 확실할 때 이진영(2014)은 개인적·집단적 교사효능감이 높을 때 교사헌신에 대한 학교장의 도덕적 리더십의 영향력이 강력해진다고 말하였다.

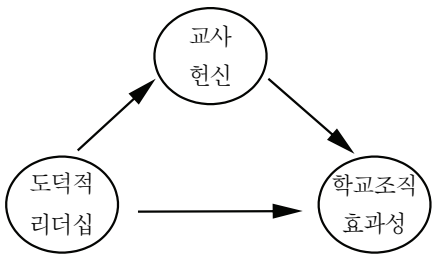
상기에서 살펴본 바와 같이 변수 양자 간의 관계에 대해서 많은 학자들이 연구한 바가 있

다. 그러나 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성의 세 가지 관계를 종합적으로 다룬 연구는 권오성(2011)의 연구가 유일하다. 그런데 그의 연구결과를 보면 몇몇 부분에서 연구의 한계점이 보인다. 첫째, 연구 결과 학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 미치는 영향력이 낮고, 통계적으로 유의하지 못하다(β=.179, p>.05). 이는 학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 유의한 수준에서 영향을 미친다는 기존의 선행연구(김필녀, 2003; 오세희, 2009) 결과와 배치된다. 둘째, 교사헌신의 매개효과 유의성 검증을 실시하지 않아 연구결과의 타당성이 부족하다. 따라서 부트스트래핑 분석을 통하여 매개효과의 유의성을 검증할 필요가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형

이 연구는 초등학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 직접적인 영향을 미치기도 하고, 교사헌신을 통하여 간접적으로 영향을 미치기도 한다는 부분매개모형을 연구모형으로 [그림 1]과 같이 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

2. 연구대상

이 연구는 전라북도 초등학교 2개교 92명의 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사를 바탕으로 완성된 설문 문항으로 전라북도 초등학교 30개교를 무선표집 한 후 해당 학교 교사 전원에게 설문지를 배부하여 총 493명의 교사를 대상으로 2020년 6월부터 7월까지 우편 및 온라인을 통해 본 조사가 이루어졌다. 설문지는 438부가 회수되었고(회수율 88.8%), 무응답 및 불성실하게 응답한 11부를 제외하여 최종적으로 427부를 통

계분석에 사용하였다. 연구대상자의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상자의 특성

배경변인	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남	110	25.8
	여	317	74.2
교직경력	5년 미만	85	19.9
	5년 이상 10년 미만	80	18.7
	10년 이상 20년 미만	168	39.4
	20년 이상	94	22.0
직위	부장교사	112	26.2
	일반교사	315	73.8
학교규모	12학급 미만	53	12.4
	12학급 이상 24학급 미만	109	25.5
	24학급 이상 36학급 미만	220	51.5
	36학급 이상	45	10.6
합계		427	100

3. 측정도구

가. 학교조직 효과성

학교조직 효과성을 측정하기 위하여 박희경(2014)의 설문지를 사용하였다. 그의 측정도구 Cronbach's α값은 하위요인별 .884~.899의 범위에 있으며, 전체 Cronbach's α값은 .945로 분석되어 이 연구의 측정도구 신뢰도도 높을 것이라 기대하였다. 이에 따라 이 연구의 측정도구를 3개의 하위요인(직무만족, 조직적응, 직무성과)으로 구분하였고, 직무만족 8문항, 조직적응 7문항, 직무성과 4문항 총 19개의 문항으로 구성하였으며, 각 문항의 응답은 5점 척도로 측정되었다. 이 연구(본 조사)의 학교조직 효과성 측정도구 Cronbach's α값은 직무만족이 .844, 조직적응이 .879, 직무성과가 .795, 전체가 .929로 나타났다.

나. 초등학교장의 도덕적 리더십

초등학교장의 도덕적 리더십을 측정하기 위하여 박청원(2009)의 설문지를 사용하였다. 그의 측정도구 Cronbach's α값은 하위요인별 .825~.910의 범위에 있으며, 전체 Cronbach's α값은 .963으로 분석되어 이 연구의 측정도구 신뢰도도 높을 것이라 기대하였다. 이에 따라 이 연구의 측정도구를 6개의 하위요인(청렴성, 사명감, 공정성, 책임감, 권한부여, 비전제시)으로 구분하였고, 청렴성 4문항, 사명감 4문항, 공정성 4문항, 책임감 4문항, 권한부여 4문항, 비전제시 4문항 총 24개의 문항으로 구성하였으며, 각 문항의 응답은

5점 척도로 측정되었다. 이 연구(본 조사)의 도덕적 리더십 측정도구 Cronbach's α값은 청렴성이 .826, 사명감이 .872, 공정성이 .824, 책임감이 .866, 권한부여가 .925, 비전제시가 .906, 전체가 .966으로 나타났다.

다. 교사헌신

교사헌신을 측정하기 위하여 홍창남(2005)의 설문지를 사용하였다. 그의 측정도구 Cronbach's α값은 하위요인별 .820~.920의 범위에 있으며, 전체 Cronbach's α값은 .900으로 분석되어 이 연구의 측정도구 신뢰도도 높을 것이라 기대하였다. 이에 따라 이 연구의 측정도구를 3개의 하위요인(수업헌신, 학생헌신, 학교조직헌신)으로 구분하였고, 수업헌신 8문항, 학생헌신 8문항, 학교조직헌신 8문항 총 24개의 문항으로 구성하였으며, 각 문항의 응답은 5점 척도로 측정되었다. 이 연구(본 조사)의 교사헌신 측정도구 Cronbach's α값은 수업헌신이 .796, 학생헌신이 .830, 학교조직헌신이 .883, 전체가 .916으로 나타났다.

4. 자료처리

설문지를 통해 수집된 자료는 SPSS 21.0과 Amos 18.0을 통해 분석되었다. 이 연구의 구체적인 통계처리 절차는 다음과 같다. 첫째, 예비조사를 통해 수집된 자료의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α값을 측정하였다. 예비조사는 전라북도교육청 소속의 초등교사에게만 실시하였으며 예비조사에 참여한 교사가 본 조사에 참여하지 않도록 하였다. 둘째, 연구대상자의 배경변인별 인구사회학적 특성에 대한 빈도분석을 실시하였다. 셋째, 초등학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간 상관관계를 분석하기 위해 Pearson 적률상관계수를 산출하여 상관분석을 실시하였다. 넷째, 구조방정식모델을 통해서 모형의 적합성 및 독립변수인 초등학교장의 도덕적 리더십, 매개변수인 교사헌신, 종속변수인 학교조직 효과성 간의 구조적 관계를 파악하였다. 또한, 간접효과의 유의성 검증을 위해 부트스트래핑 분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 주요 변수 간 상관관계

주요 변수 간 상관관계를 확인하기 위해 상관분석을 실시하였고 그 결과는 <표 2>와 같다. 도덕적 리더십은 교사헌신(r=.428, p<.001), 학교조직 효과성(r=.588, p<.001)과 유의한 정적

상관관계를 보였고, 교사헌신은 학교조직 효과성(r=.680, p<.001)과 유의한 정적 상관관계를 보였다. 다중공선성 여부를 판단하기 위해 다중회귀분석을 통하여 분산팽창계수(VIF)를 확인하였다. 통계학적으로 VIF가 10 미만이면 다중공선성의 문제가 없다고 판단한다(노경섭, 2019). 모든 변수의 VIF가 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단되었다.

<표 2> 주요 변수 간 상관관계

변수	도덕적 리더십	교사헌신	학교조직 효과성
도덕적 리더십	1		
교사헌신	.428***	1	
학교조직 효과성	.588***	.680***	1

***p<.001

2. 측정모형 타당도 검증

가. 집중타당도 검증

집중타당도를 검증하기 위해서는 표준화계수 값이 .5 이상, 평균분산추출(AVE) 값이 .5 이상, 개념신뢰도(C.R.) 값이 .7 이상인지를 확인해야 한다(노경섭, 2019). 집중타당도 검증 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 집중타당도 검증 결과

구분	*B*	*S.E.*	*t*	*β*	AVE	C.R.
도덕적 리더십→청렴성	.816	.045	18.187***	.774	.817	.964
도덕적 리더십→사명감	.969	.049	19.831***	.824		
도덕적 리더십→공정성	1.124	.052	21.696***	.876		
도덕적 리더십→책임감	1.244	.051	24.38***	.946		
도덕적 리더십→권한부여	1.343	.059	22.604***	.900		
도덕적 리더십→비전제시	1.000			.803		
교사헌신→수업헌신	1.000			.675	.768	.908
교사헌신→학생헌신	1.25	.094	13.356***	.768		
교사헌신→학교조직헌신	1.633	.116	14.09***	.840		
학교조직 효과성→직무성과	1.000			.892	.867	.951
학교조직 효과성→조직적응	.994	.045	22.147***	.843		
학교조직 효과성→직무만족	.772	.041	18.964***	.763		

***p<.001

<표 3>을 보면 표준화 계수 값은 모두 .5 이상이고, 평균분산추출(AVE) 값은 모두 .5

이상이며, 개념신뢰도 값은 모두 .7 이상으로 나타났다. 또한 도덕적 리더십, 교사헌신 ,학교조직 효과성 2차 잠재변수에서 각 1차 잠재변수에 이르는 경로는 유의수준 .001에서 모두 유의한 것으로 나타났다. 따라서 측정모형의 집중타당도는 검증되었다고 할 수 있다.

나. 판별타당도 검증

판별타당도를 검증하기 위해서는 평균분산추출(AVE) 값이 상관계수(p)의 제곱보다 커야하며, 표준오차(S.E.)에 2를 곱한 값을 상관계수(p)에 더하거나 뺀 범위에 1이 포함되지 않는지를 확인해야한다(노경섭, 2019). 판별타당도 검증 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 판별타당도 검증 결과

구분	상관계수(p)	p2	S.E.	신뢰구간 (p±2×S.E.)
도덕적 리더십 - 학교조직 효과성	.634	.402	.023	.588 ~ .680
도덕적 리더십 - 교사헌신	.497	.247	.017	.463 ~ .531
교사헌신 - 학교조직 효과성	.800	.640	.018	.764 ~ .836
도덕적 리더십 AVE: .817 교사헌신 AVE: .768 학교조직 효과성 AVE: .867				

<표 4>를 보면 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성의 평균분산추출(AVE) 값이 도덕적 리더십과 학교조직 효과성, 도덕적 리더십과 교사헌신, 교사헌신과 학교조직 효과성 간의 상관계수의 제곱값(p2)보다 크다. 또한 표준오차(S.E.)에 2를 곱한 값을 상관계수(p)에 더하거나 뺀 값을 살펴보면 범위 안에 1이 포함되지 않는다. 따라서 측정모형의 판별타당도는 검증되었다고 할 수 있다.

3. 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간 구조적 관계

도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간 구조적 관계에 대한 분석 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 구조모형 분석 결과

경로	비표준화 계수(B)	표준화 계수(β)	S.E.	C.R.
도덕적 리더십 → 학교조직 효과성	.268	.314	.038	7.027***
교사헌신 → 학교조직 효과성	.886	.644	.082	10.871***
도덕적 리더십 → 교사헌신	.308	.497	.036	8.468***
적합도 $\chi 2=228.613(df=51, p=.000)$, RMSEA=.090, TLI=.942, CFI=.955				

***$p<.001$

가. 초등학교장의 도덕적 리더십 및 교사헌신이 학교조직 효과성에 미치는 직접효과

초등학교장의 도덕적 리더십은 학교조직 효과성에 통계적으로 유의한 직접효과가 있는 것으로 나타났다(β=.314, p<.001). 이러한 결과는 학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 영향을 미친다는 선행연구(김필녀, 2003; 오세희, 2009)의 결과와 일치하였다. 이 연구에서 제시한 초등학교장의 도덕적 리더십과 학교조직 효과성의 정의에 비추어 연구결과를 해석한다면 초등학교장이 자신의 도덕적 품성과 능력을 바탕으로 구성원들의 존경과 신뢰를 획득하고, 그들의 능력을 계발하고, 자율적 직무 수행을 조장한다면 학교 구성원들이 학교교육목표를 달성하는 데 힘을 모을 수 있고, 주어진 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내·외부의 환경에 신속하게 대응하여 학교조직을 유지·발전시킬 수 있다.

한편, 2016년부터 시행된 청탁금지법으로 공직사회에서의 도덕성은 더욱 더 강조되고 있다. 공직자들은 도덕성에 근간을 두고 공직 업무를 수행해야 하며, 각 조직의 지도자에게는 투명하고 효과적인 조직 경영을 위해 도덕성을 기반으로 한 리더십 발휘가 절실히 요구된다. 또한 현재의 학교조직은 단위학교 책임경영제 속에서 학교장의 자율성이 매우 많이 증대되었다. 따라서 학교조직에서 학교장에게는 기존의 전통적인 리더십과 다른 도덕성에 초점을 둔 리더십이 필요하다. 학교장은 학교 구성원들에게 모범을 보여야 하며 학교 내 모든 교무행정 영역에서 높은 수준의 도덕성을 발휘해야 한다. 이러한 맥락에서 초등학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 직접적인 효과가 있다는 결과는 도덕성을 강조하는 현시대의 사회문화 흐름을 반영한 새로운 형태의 학교장 리더십 접근 방식을 모색하는 데 시사점을 준다.

교사헌신은 학교조직 효과성에 통계적으로 유의한 직접효과가 있는 것으로 나타났다(β=.644, p<.001). 이러한 결과는 교사헌신이 학교조직 효과성에 영향을 미친다는 선행연구(김인곤, 2011; 박균열, 2009; 박지훈, 2016; 신동한, 2008; 이재윤, 2015)의 결과와 일치하였다. 이 연구에서 제시한 교사헌신과 학교조직 효과성의 정의에 비추어 연구결과를 해석해보면 교사가 교육활동과 관련하여 가치 있다고 여기는 수업, 학생, 학교조직에 헌신한다면 학교 구성원들이 학교교육목표를 달성하는 데 힘을 모을 수 있고, 주어진 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내·외부의 환경에 신속하게 대응하여 학교조직을 유지·발전시킬 수 있다.

연구 결과 학교조직 효과성에 대하여 교사헌신(β=.644, p<.001)은 초등학교장의 도덕적 리더십(β=.314, p<.001)보다 약 2배의 영향력을 가지고 있음을 알 수 있다. 따라서 학교조직 효과성을 높이기 위해서는 교사헌신에 대한 심도 깊은 탐구가 요구된다. 헌신적인 교사에 대한 심층적인 이해, 교사헌신을 증진시키기 위한 방안 등을 고민할 필요가 있다. 정광희 외(2008)는 헌신적인 교사의 특성을 탐색하여 헌신적인 교사의 특징을 제시하였다. 헌신적인 교사는 인성 차원에서 대체로 자기 소신이 뚜렷하고 성실하며 적극적인 성향을 가지고 있다. 그리고 교육관 차원에서는 교육에 대한 명확한 비전을 가지고 있고 창의성과

능력을 효과적으로 발휘하여 자신이 맡은 학교 과업을 수행한다. 김지은(2009)은 교사헌신이 높을수록 교사는 스스로 자신이 잘 가르치는 교사라고 인식하고 있으며, 학생들은 교직에 대해 높은 긍지와 자부심을 가지고 열정적으로 수행하는 교사를 효과적인 교사라고 긍정적으로 평가한다고 보고 있다. 이는 교사가 가르치는 행위 자체를 즐겁게 여기고 능력증대를 위한 개인적 태도가 적극적일수록 교직에 대해서도 긍지와 자부심을 가지고 적극적으로 학생들을 대하며, 이러한 교사의 자발적인 수업과 학생에 대한 열정과 헌신이 학생들에게 보다 효과적으로 작용하고 있음을 보여준다.

헌신적인 교사의 특성에 바탕을 두어 교사헌신을 증진시킬 수 있는 방안으로 그동안 교사 양성체제 개편, 교사 임용제도 개선, 교사 현직교육 프로그램의 변화 등이 정책적 방안으로서 모색되었다. 중요한 점은 교사헌신은 자발성을 전제로 한다는 것이다. 교사의 자발적인 의지와 참여가 전제되어야 교사 스스로 교사헌신을 높일 수 있고, 다양한 정책적 지원 등을 통해서 교사헌신을 더 효과적으로 증진시킬 수 있다. 교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없기 때문에 교사의 자발적인 헌신은 교육의 질을 확보하는 데 매우 중요한 요인이다. 따라서 교사의 자발성을 높이기 위해서 궁극적으로 학교조직 안에서 구성원들이 교사를 교육자로 인정하고 존경과 신뢰를 표해야 한다. 정광희 외(2008)는 교사는 정서적인 보상에 대한 동기가 강하다고 제시하면서, 헌신적인 교사는 어떠한 보상보다 다른 사람들로부터의 인정에 대한 동기가 강했으며, 특히 학생들로부터의 인정은 교사들의 가장 강력한 헌신 동력이라고 말하고 있다. 그러므로 학교조직 안에서 교사를 단순히 교사(敎師)로 인식하기보다 스승으로 인식하는 학교조직 구성원들의 인식 변화가 필요하다.

나. 초등학교장의 도덕적 리더십이 교사헌신에 미치는 직접효과

초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신에 통계적으로 유의한 직접효과가 있는 것으로 나타났다(β=.497, p<.001). 이러한 결과는 초등학교장의 도덕적 리더십이 교사헌신에 영향을 미친다는 선행연구(류윤석, 2006; 박청원, 2009; 신재흡, 2007; 이진영, 2014)의 결과와 일치하였다. 이 연구에서 제시한 초등학교장의 도덕적 리더십과 교사헌신의 정의에 비추어 연구결과를 해석해보면 초등학교장이 자신의 도덕적 품성과 능력을 바탕으로 구성원의 존경과 신뢰를 획득하고, 그들의 능력을 계발하고, 자율적 직무 수행을 조장한다면 교사가 교육활동과 관련하여 가치 있다고 여기는 수업, 학생, 학교조직에 헌신할 수 있다. 이는 학교조직에서 교사헌신을 증진시키기 위해서는 초등학교장의 도덕적 품성과 도덕적 능력을 바탕으로 한 도덕적 리더십 발휘가 필요함을 시사한다.

앞선 논의에서 교사헌신을 증진시키기 위해서는 교사의 자발성을 높여야 한다고 제시하였다. 교사의 자발성을 높이기 위해서는 궁극적으로 학교조직 안에서 교사를 교육자로 인정하고 존경과 신뢰할 수 있는 학교조직 구성원들의 인식 변화가 필요하다. 이를 위해서는 초

등학교장의 역할이 크다. 초등학교장이 어떠한 리더십을 얼마나 효과적으로 발휘하느냐에 따라 학교조직 구성원들의 존경과 신뢰의 인식 문화를 만들 수 있고, 이는 곧 교사헌신을 이끌 것이다. 이러한 맥락에서 초등학교장은 존경과 신뢰에 바탕을 둔 리더십이 필요하다.

초등학교장의 도덕적 리더십은 도덕적 품성과 행동을 근간으로 이루어졌으며 도덕적 리더십을 발휘함으로써 구성원들의 존경과 신뢰를 획득할 수 있다. 존경과 신뢰의 대상인 학교장은 자신의 도덕적 리더십으로 자신뿐만 아니라 학교 구성원들도 존경과 신뢰의 대상으로 이끌 수 있다. 도덕적 리더십은 도덕적인 학교가 될 수 있도록 하며, 도덕적인 학교의 구성원들은 서로가 서로를 존경하고 신뢰할 것이다. 따라서 자발성을 전제로 하는 교사헌신을 높이기 위해서 초등학교장은 도덕적 리더십을 효과적으로 발휘해야한다.

다. 초등학교장의 도덕적 리더십이 교사헌신을 매개로 학교조직 효과성에 미치는 간접효과

초등학교장의 도덕적 리더십이 교사헌신에 미치는 영향(β=.497, p<.001)과 교사헌신이 학교조직 효과성에 미치는 영향(β=.644, p<.001)이 정적으로 유의하다는 것은 초등학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성을 높이는 데 있어 교사헌신이 중요한 동인으로서의 매개변수로 작용할 수 있음을 추론할 수 있다. 따라서 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간의 전체적인 영향력(직접효과, 간접효과, 총효과)을 검증하였으며, 그 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간의 총효과 및 직·간접효과

경로	표준화			
	총효과	직접효과	간접효과	
			간접효과	Bootstrap 95% 신뢰구간
도덕적 리더십 → 학교조직 효과성	.634	.314***	.320**	.253 ~ .396
도덕적 리더십 → 교사헌신	.497	.497***	–	–
교사헌신 → 학교조직 효과성	.644	.644***	–	–

**p<.01, ***p<.001

<표 6>을 보면 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 미치는 총효과는 .634이며, 직접효과는 .314, 교사헌신을 매개로 한 간접효과는 .320으로 나타났다. 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 미치는 직접효과보다 교사헌신을 매개로 한 간접효과가 조금 더 컸다. 또한, 간접효과의 유의성을 검증하기 위해 부트스트래핑 분석을 실시하였다. 부트스트래핑으로 도덕적 리더십이 교사헌신을 매개로 학교조직 효과성에 미치는 간접효과의 유의성을 검증

한 결과 p값이 .001, 부트스트랩 95% 신뢰구간에서 .253 ~ .396의 하한 값과 상한 값을 보이고 있어 0을 포함하지 않으므로 간접효과는 유의수준 p<.01에서 유의하다고 할 수 있다. 따라서 교사헌신이 매개변수로서 작용하고 있으며, 그 영향력은 상당하다고 결론 내릴 수 있다.

앞선 논의에서 제시하였듯이 학교조직 효과성에 미치는 직접효과가 초등학교장의 도덕적 리더십은 β=.314(p<.001), 교사헌신은 β=.644(p<.001)로 교사헌신이 초등학교장의 도덕적 리더십보다 학교조직 효과성에 미치는 영향력이 더 컸다. 또한 초등학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간의 구조적 관계에서, 초등학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 미치는 총효과 β=.634 중 직접효과가 β=.314(p<.001), 교사헌신을 매개로 한 간접효과가 β=.320(p<.01)으로 간접효과가 직접효과보다 더 컸다. 이와 같은 연구결과를 통해서 더 나은 학교조직을 희망한다면 초등학교장은 교사헌신의 중요성을 고려하여 자신의 도덕적 리더십으로 교사의 자발적인 참여와 헌신을 독려하는 방안을 강구해야 한다. 고양된 교사헌신은 학교조직 효과성을 강력하게 높일 수 있는 변수이기 때문이다. 따라서 학교조직 효과성 향상을 위한 진정한 의미의 교육개혁은 초등학교장과 교사에게 달려 있으며, 그중에서도 그동안 교육개혁의 대상으로 여겨졌던 교사가 교육개혁의 주체가 되어 학교 교육을 이끌어 가야 한다.

Ⅴ. 결론 및 제언

이 연구는 단위학교 중심의 교육개혁을 위한 학교 구성원들의 자발적인 노력의 가능성을 탐색하기 위해 실시되었다. 이에 이 연구에서 규명하고자 한 연구문제에 대한 결론은 다음과 같다. 첫째, 초등학교장의 도덕적 리더십 및 교사헌신은 학교조직 효과성에 직접적인 효과가 있다. 오늘날의 대한민국 사회에서는 조직의 지도자에게 높은 수준의 도덕성을 요구하고, 이는 2016년부터 시행된 청탁금지법으로 공직사회에서 지도자의 도덕성은 더욱 더 강조되고 있다. 이에 이 연구에서는 초등학교장의 도덕적 리더십이 학교조직 효과성에 직접적인 효과를 주었다는 결과를 근거로 대한민국의 사회문화 흐름에 적합한 학교장의 리더십의 대안으로서 도덕적 리더십을 제안한다. 그리고 학교조직 효과성에 영향을 미치는 변수로 교사헌신은 초등학교장의 도덕적 리더십보다 더욱 더 강력하였다. 이에 교사헌신을 증진시키기 위한 방안을 모색할 필요가 있다. 교사 헌신을 높이기 위한 그동안의 정책적 방안인 교사 양성체제 개편, 교사 임용제도 개선, 교사 현직교육 프로그램의 변화 이외의 근본적인 대안 마련이 절실하다. 교사헌신은 자발성을 전제로 한다. 교사의 자발적인 의지와 참여가 전제되어야 교사 스스로 교사헌신을 높일 수 있고, 다양한 정책적 지원 등을 통해서 교사헌신을 더 효과적으로 증진시킬 수 있다. 교사는 정서적인 보상에 대한 동기가 강하기 때문에(정광희

외, 2008) 자발적인 교사헌신을 증진시키기 위해서는 궁극적으로 학교조직 안에서 그들을 교육자로 인정하고 교사에 대한 존경과 신뢰의 인식 문화 형성이 필요하다.

둘째, 초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신에 직접적인 효과가 있다. 따라서 학교조직에서 교사헌신을 증진시키기 위해서는 초등학교장의 도덕적 품성과 도덕적 능력을 바탕으로 한 도덕적 리더십 발휘가 필요하다. 자발적인 교사헌신은 존경과 신뢰로부터 온다. 학교조직 구성원들이 교사를 존경하고 신뢰한다면, 교사는 자신이 교육적으로 가치 있다고 생각하는 수업, 학생, 학교조직에 더욱 더 몰입하며 자신의 역량을 발휘할 것이다. 이에 초등학교장은 존경과 신뢰에 바탕을 둔 도덕적 리더십을 발휘해야 한다.

셋째, 초등학교장의 도덕적 리더십은 교사헌신을 매개로 학교조직 효과성에 간접적인 효과가 있다. 교사헌신이 초등학교장의 도덕적 리더십보다 학교조직 효과성에 미치는 영향력이 더 크며, 초등학교장의 도덕적 리더십의 학교조직 효과성에 대한 간접효과가 직접효과보다 더 크다. 이에 발전된 학교조직을 구현하기 위해서는 초등학교장은 자신의 도덕적 리더십만을 발휘하여 학교조직 효과성을 높이는 것보다는 자신의 도덕적 리더십으로 교사의 자발적인 참여와 헌신을 독려하는 방안을 함께 강구해야한다. 가고 싶은 학교, 만족스러운 학교, 변화하는 교육 환경 흐름에 적응하고 학교교육목표가 성공적으로 달성된 학교를 위해 교사는 교육개혁의 주체가 되어야 하며 교사헌신은 필수적이다. 이에 초등학교장은 교사헌신을 높일 수 있는 방향으로 자신의 도덕적 리더십을 효과적으로 발휘해야 한다. 초등학교장의 도덕적 리더십과 교사헌신은 진정한 의미의 교육개혁에 필수적이며, 교사헌신은 교육개혁의 절대적인 요인이기 때문이다.

이상의 결론을 바탕으로 이 연구의 실천적 제언은 다음과 같다. 첫째, 교육개혁의 성공을 위해 단위학교 구성원들의 노력이 요구된다. 교육개혁의 본질은 실제적으로 발전된 학교조직 구현에 있다. 발전된 학교조직의 모습은 학교조직 안에서 교육을 위해 고군분투하고 있는 학교조직 구성원들로 나타날 수 있다. 즉 학교장 그리고 교사가 더 나은 교육, 더 발전된 학교를 위해서 무엇을 고민하고 어떻게 노력하는지가 매우 중요하다. 이 연구는 학교장의 도덕적 리더십과 교사헌신이 학교조직 효과성 향상에 적합한 변수라는 것을 증명하였다. 따라서 학교장은 도덕적 리더십을 발휘하고, 교사는 수업, 학생, 학교조직에 헌신한다면 학교조직은 발전 가능하며 이에 따라 성공적인 교육개혁은 자연스럽게 이루어질 것이다.

둘째, 교사헌신을 증진시키기 위해 학교조직 구성원들의 인식 변화가 필요하다. 학교조직 효과성을 높이기 위한 변수로 교사헌신의 영향력은 강력하다. 따라서 학교조직 구성원 중 교사의 중요성을 각별히 인식하고, 교사가 교육개혁의 주체가 되어 성공적인 교육개혁의 결정적인 요인으로 작용할 수 있도록 교사헌신을 증진시키기 위한 방안을 고민해 보아야 한다. 교사는 정서적 보상에 대한 동기가 강하기 때문에(정광희 외, 2008) 교사헌신을 높이기 위해서는 학교조직 안에서 교사를 단순히 직업적인 교사(敎師)로 인식하기보다는

스승으로 바라보는 학교조직 구성원들의 인식 변화가 필요하다.

셋째, 단위학교 중심의 교육개혁이 성공적으로 이루어질 수 있도록 교육행정 기관(교육부, 교육청)의 지원이 필요하다. 오늘날 학교자치 교육기조에 따라 교육개혁을 위해 단위학교 차원의 적극적인 노력과 중요성이 부각되고 있다. 이 연구결과도 교육개혁을 위한 단위학교의 중추적인 역할의 필요성을 보여주고 있다. 따라서 학교조직이 교육개혁의 주체적 단위가 되어 그들의 노력으로 학교조직을 효과적으로 운영할 수 있도록 교육행정 기관(교육부, 교육청)은 지원자의 역할을 수행해야 한다.

다음으로, 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성에 대한 현장 사례 연구를 활발히 진행해야 한다. 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성에 관한 많은 이론적 개념들이 있지만 이러한 내용을 지지할 수 있는 현장 사례 연구가 절실하다.

둘째, 초등학교장의 도덕적 리더십을 초등학교장-교사 개개인들 간의 상호작용을 중심으로 하여 측정할 필요가 있다. 이 연구는 초등학교장과 교사 전체가 어떻게 관계를 맺고 있는지에 근거하여 초등학교장의 도덕적 리더십을 측정하였다. 하지만 초등학교장은 학교조직 내에서 모든 교사들과 차별 혹은 일정한 선호 없이 일정 수준의 관계를 맺지는 않기 때문에 지도자와 구성원 개개인들 간의 관계(상호작용)에 초점을 둔 리더-구성원 간 교환관계(Leader-Member Exchange) 이론에 주목할 필요가 있다.

셋째, 배경변인에 따른 매개된 조절효과 또는 조절된 매개효과에 대한 연구가 필요하다. 교사는 서로의 교육관, 성별, 교직경력 등에 따라 동일한 자극에 대하여 다른 수준의 반응을 보이기 때문에(김민환, 안관영, 2000), 실제적으로 배경변인(성별, 교직경력, 직위, 학교규모)이 조절변수로 기능할 수 있으며 이에 따라 초등학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간의 영향력이 달라질 것이다. 따라서 배경변인을 조절변수로 설정하고, 초등학교장의 도덕적 리더십(독립변수)과 학교조직 효과성(종속변수) 사이에 배경변인(조절변수)의 조절효과가 있는지를 파악하여, 이를 토대로 배경변인에 따른 매개된 조절효과 또는 조절된 매개효과에 대한 후속 연구를 진행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

고남숙(2013). 초등학교장의 서번트 리더십이 교사의 교직헌신을 매개로 학교 조직효과성에 미치는 영향. 건국대학교, 박사학위논문.

권동택(2005). 한국 초등교육개혁의 기본 전제와 과제. **비교교육연구, 15**(1), 1-22.

권오성(2011). 학교장의 도덕적 지도성과 교사헌신 및 학교효과성 간의 관계. 대구교육대학교, 석사학위논문.

김도기, 권순형, 김병찬, 김정현, 김효정, 박상완, 박소영, 박수정, 이재덕, 장경원, 정수현, 진동섭, 한은정, 허은정, 홍창남(2017). **학교컨설팅의 이론과 실제.** 서울: 학지사.

김민조, 박효정(2010). 새로운 미국 학교(NAS) 학교개혁 추진 사례의 특징과 시사점. **비교교육연구, 20**(2), 129-148.

김민환, 안관영(2000). 학교장의 지도성과 교사 임파워먼트의 관계에 관한 연구. **한국교사교육, 17**(1), 225-245.

김아영, 김민정(2002). 초등교사들의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계. **교육심리연구, 16**(3), 5-29.

김 용(2013). **교육개혁의 논리와 현실.** 파주: 교육과학사.

김인곤(2011). 특성화 고등학교 교장의 통합적 지도성, 교사의 헌신도 및 조직 효과성의 인과적 관계. **상업교육연구, 25**(2), 15-37.

김재덕(2006). 학교 상황에 따라 학교장의 도덕적 지도성이 학교조직 효과성에 미치는 영향. 고려대학교, 박사학위논문.

김지은(2009). **교사가 희망이다.** 서울: 동문사.

김창걸(1983). 교장의 지도성 행위·상황 및 조직효과성 간의 관계 연구. 중앙대학교, 박사학위논문.

김창걸(2000). 학교조직문화와 교사의 조직헌신성과의 관계연구. **인하교육연구, 6**, 139-172.

김필녀(2003). 초등교장의 도덕적 지도성과 교사의 활력화가 학교조직의 효과성에 미치는 영향. 국민대학교, 박사학위논문.

김현진, 전용관(2011). 학교조직풍토와 교사효능감을 매개로 학교장의 과업지도성과 인화지도성이 교사만족도에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 28**(3), 79-99.

노경섭(2019). **제대로 알고 쓰는 논문 통계분석.** 서울: 한빛아카데미.

노민구(1995). 사립 중등학교 교사의 조직헌신도 선행변인 탐색. **교육행정학연구, 13**(4), 225-247.

노종희(2004). 초,중등교사의 교직헌신의 개념화 및 측정도구 개발. **교육행정학연구, 22**(2), 215-232.

류윤석(2006). 교사가 지각하는 교장의 도덕적 지도성과 교사의 조직헌신도와의 관계. **한국교육, 33**(1), 131-152.

명제창(1998). 학교조직에서의 도덕적 지도성 측정에 관한 연구. 충남대학교, 박사학위논문.

박균열(2009). 교사의 임파워먼트와 교사헌신 및 학교조직 효과성 간의 공분산구조분석. **한국교원교육연구, 26**(1), 315-341.

박지훈(2016). 분산적 지도성, 교사효능감, 교사헌신, 학교조직 효과성 의 구조적 관계. 전북대학교, 박사학위논문.

박청원(2009). 학교장의 도덕적 지도성이 교사의 학교장 신뢰, 동기부여적 자아개념 및 교직헌신에 미치는 영향. 인하대학교, 박사학위논문.

박현숙(1992). 학교의 조직효과성에 관한 연구. **교육행정학연구, 10**(2), 59-84.

박희경(2014). 초등학교의 분산적 지도성, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 구조관계. 이화여자대학교, 박사학위논문.

신동한(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도 및 학교조직 효과성 간의 관계. **교육행정학연구, 26**(3), 125-149.

신재흡(2002). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교 조직문화 및 학교 조직 효과성 간의 관계 연구. 건국대학교, 박사학위논문.

신재흡(2007). 도덕적 지도성과 임파워먼트가 교직헌신에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구, 25**(2), 93-119.

심태은(2007). 한국과 일본교원의 교직헌신도 비교. 국민대학교, 박사학위논문.

오세희(2009). 학교장의 도덕적 리더십이 교사의 팔로워십과 학교조직 효과성에 미치는 영향. **미래교육학연구, 22**(1), 59-87.

오순문(2010). 학교장의 변혁적 지도성과 학교조직 효과성의 관계에 관한 메타분석. **한국교원교육연구, 27**(3), 327-347.

오승희(2008). 학교조직 효과성의 메타분석. 전북대학교, 박사학위논문.

이돈희(2002). 왜 교육개혁을 해야 하는가?: 한국교육의 진단 및 교육개혁의 구상. **교육이론과실천, 12**(1), 79-89.

이성룡(2000). 학교조직의 이완결합 특성과 전문성, 자율성 관계 연구. 한국교원대학교, 석사학위논문.

이성은(2005). 초등교사의 교육헌신도에 관한 문화기술적 연구. **열린교육연구, 13**(1), 203-220.

이재윤(2015). 초등학교의 분산적 지도성, 교사헌신, 학교조직효과성 간의 구조적 관계분석. 동아대학교, 박사학위논문.

이진영(2014). 교장의 도덕적 리더십, 집단적 교사효능감, 개인적 교사효능감 및 교사헌신 간의 관계. 인천대학교, 박사학위논문.

이해명(2005). **한국의 교육개혁은 왜 실패하였는가?** 서울: 교육아카데미.

정광희, 김병찬, 박상완(2008). 헌신적인 교사의 특성 탐색 연구. **한국교육, 35**(2), 63-94.

정범모(2000). **한국의 교육세력.** 서울: 나남출판.

허병기(1998). **교육의 가치와 실천.** 서울: 교육과학사.

허병기(2019). Thomas J. Sergiovanni의 도덕적 리더십론에 관한 해석적 논의와 함의 탐색. **교육행정학연구, 37**(2), 1-30.

홍창남(2005). 학교 특성과 교사 헌신의 구조적 관계. 서울대학교, 박사학위논문.

Buchanan, B. Ⅱ. (1974). Building organizational commitment: The socialization of work organizations. *Administrative Science Quarterly, 19*(4), 533-546.

Elmore, R. (2004). *School reform from the inside-out.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). 교육행정: 이론, 연구, 실제[*Educational administration: Theory, research & practice (9th ed)*]. (오영재, 신현석, 양성관, 박종필, 가신현 역). 파주: 아카데미프레스. (원전은 2012에 출판)

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of system. *Leadership and Policy in Schools, 6*(1), 37-68.

Sergiovanni, T. J. (2008). 도덕적 리더십[*Moral leadership*]. (주삼환 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 1992에 출판)

Tyree Jr., A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 295-304.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organization (2nd ed.).* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ABSTRACT

The Structure Analysis among Elementary School Principal's Moral Leadership, Teacher's Commitment, and School's Organizational Effectiveness

Junbong Guk (Doctoral Student, Korea National University of Education)
Kapsung Kim (Associate Professor, Korea National University of Education)

The purpose of this study is to analyze the direct effect of elementary school principal's moral leadership on school's organizational effectiveness and indirect effect through teacher's commitment. A total of 493 questionnaires were distributed to elementary school teachers in Jeollabuk-do from June to July, 2020, of which 427 were utilized as data. For statistical analysis, SPSS 21.0 and AMOS 18.0 programs were used, and Cronbach's α value measurement, frequency analysis, correlation analysis, and structural equation modeling analysis were performed.

The results of this study are as follows: First, the elementary school principal's moral leadership and teacher's commitment had a direct effect on the school's organizational effectiveness. Second, the elementary school principal's moral leadership had a direct effect on the teacher's commitment. Third, the elementary school principal's moral leadership had an indirect effect on the school's organizational effectiveness through teacher's commitment.

Key words: Elementary School Principal's Moral Leadership, Teacher's Commitment, School's Organizational Effectiveness

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.195
제39권 제4호, 195-218, 2021.

성인의 학습준비도와 청소년기 학습흥미도 간의 관계 국제 비교: PIAAC과 PISA의 활용*

전 하 람** · 이 경 양***· 임 은 희****· 윤 민 주*****

본 연구는 평생교육 참여 활성화를 위해 중요한 태도인 성인의 학습준비도(Readiness to Learn; RtL)를 결정하는데 있어 청소년기 학습흥미도가 유의한 영향을 미치는지 실증 분석한 것이다. 이와 관련하여 국제 성인역량평가(The Programme for the International Assessment of Adult Competencies; PIAAC)에서는 한국 성인 학습자들이 다른 참여국에 비해 상대적으로 학습준비도가 낮음을 보고한 바 있다. 성인의 학습준비도에 영향을 미칠 수 있는 개인 및 국가 수준의 변인 중, 본 연구에서는 국가 아비투스(National habitus)의 개념을 적용하여 청소년 시기의 학습흥미도가 성인이 되었을 때의 학습준비도에 영향을 미칠 수 있는지 살펴보았다. 이를 위해 본 연구는 PIAAC 2011년 조사에 참여한 9개국(노르웨이, 덴마크, 미국, 스웨덴, 아일랜드, 이탈리아, 체코, 핀란드, 한국)의 25~34세 7,742명을 대상으로 PISA 2000에서 수집된 15세 청소년기 읽기 및 수학 흥미도 국가 평균 점수가 성인의 학습준비도와 유의미한 관계를 보이는지 살펴보기 위해 다층모형(Multi-level regression modeling)을 통해 분석하였다. 분석 결과, 개인 및 국가 수준의 통제변수를 고려한 후에도 청소년기의 국가 평균 읽기 및 수학 흥미도가 성인 개인의 학습준비도에 통계적으로 유의한 정적 관계를 보이는 것을 보여주었다. 이러한 결과를 토대로 국제비교 분석에서 꾸준히 제기되어 온 한국 청소년의 낮은 학습흥미도가 성인의 학습준비도 저하 등 평생학습 참여 활성화에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 있음을 지적하고 이를 개선하기 위한 방안을 논의하였다.

주제어: 성인 학습준비도, 청소년기 학습흥미도, 국가 아비투스, PIAAC, PISA

논문 접수: 2021/10/31 수정본 접수: 2021/12/17 게재 승인: 2021/12/26
* 본 논문의 초고는 한국교육학회 2021년 연차학술대회에서 발표된 바 있음
** 전남대학교 교육학과 조교수 (교신저자: haraming@jnu.ac.kr)
*** 전남대학교 교육학과 박사과정
**** 전남대학교 교육학과 박사과정
***** 전남대학교 교육학과 박사과정

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교교육을 통해 성인에게 필요한 지식과 기술을 대부분 가르칠 수 있다고 가정하는 front-end model에 입각한 전통적인 교육관은 현대사회에 이르러 전 생애에 걸쳐 지속적인 학습의 필요성을 강조하는 평생학습의 관점으로 전환되고 있다(OECD, 1973; Webb et al., 2017). 또한 사회에 통용되는 지식이 빠르게 변화하는 지식정보사회에서는 학교교육에서 축적한 과거의 지식을 현재와 미래에 요구되는 지식으로 갱신하는 과정도 필요로 하고 있다. 이러한 학교교육 이후의 지속적인 교육에 대한 요구는 결국 평생학습사회로의 진입을 가속화하고 있다. 평생학습에 대한 필요성을 인식하는 사고의 전환에 있어서 OECD에서 조사한 국제성인역량조사(The Programme for the International Assessment of Adult Competencies; 이하 PIAAC)는 실증적인 근거를 토대로 각 국가에 속한 성인들의 핵심역량 수준과 성인교육의 현황에 대한 의미 있는 시사점을 제공해 왔다. OECD에서는 각 국가의 교육정책 및 환경, 그리고 교육성취를 비교할 수 있는 국제비교 데이터를 수집하고 연구할 수 있도록 지원하고 있으며, 그 출발은 2000년부터 3년 주기로 시행되고 있는 국제학업성취도평가(Programme for International Student Assessment; 이하 PISA)다. PISA는 각국의 15세에 해당하는 청소년의 인지적·정의적 성취도를 측정하고 관련 교육환경을 비교함으로써 학교교육에 의미있는 시사점을 도출하는 연구를 촉진해왔다. PIAAC 또한 성인의 인적자본을 중심으로 한 국가 간 비교와 성인의 핵심역량을 제고할 수 있는 방안이 무엇인지 데이터를 통해 고민할 수 있는 기회를 제공하고 있다(OECD, 2013). 한국은 PISA에서 OECD 참가국 중 최상위권에 해당하는 학업성취도를 보여주고 있으나 PISA 결과와는 달리 PIAAC에서 살펴본 25세 이상의 연령집단의 성인 핵심역량(언어능력, 수시력, 컴퓨터기반 문제해결력)은 OECD 평균에 미치지 못하는 결과를 보여주고 있다(임언 외, 2013). 이는 앞서 언급한 평생학습사회로의 전환이 한국사회에서 절실히 요구된다는 점을 보여주는 결과라 할 수 있다.

평생학습사회로의 진입을 촉진하기 위해서는 성인들이 스스로 학습의 필요성을 자각하고 자기주도적으로 학습에 참여하려는 의지를 키울 수 있는 환경이 중요하다. 성인 학습자는 아동·청소년 학습자에 비해 어느 정도의 자기주도성 및 학습의지를 가지고 있지만 개인이 처한 환경적 맥락에 따라 평생학습에 대한 태도가 달라질 수 있다(Cincinnato et al., 2016; Cross, 1992; Darkenwald & Merriam, 1982; Desjardins, 2015). 이러한 선행연구와 함께 PIAAC 조사에서는 개인적인 특성뿐만 아니라 국가의 교육 및 사회 환경에 따라

성인의 평생학습 참여의지와 태도 및 인식이 달라질 수 있음을 강조하고 있다. 구체적으로 성인의 평생학습에 대한 의지를 나타내는 학습준비도(Readiness to Learn; RtL) 개념은 국가 간 개인의 학습의지 차이가 존재함을 보여줌으로써 국가 수준의 맥락에서도 성인의 학습태도가 일정 부분 설명될 수 있는 가능성을 제시하고 있다(임언, 박혜석, 추지윤, 2014; Gorges et al., 2016). 이러한 가능성과 함께 다른 국가와 비교했을 때 상대적으로 낮은 한국 성인의 학습준비도는 평생학습사회로의 진입에 있어 부정적인 장애물이 될 수 있다는 점이 지적되고 있다(임언 외, 2014). 따라서 한국 성인의 낮은 학습준비도가 어떠한 요인에 의해 영향을 받아 형성되었는지 실증적인 분석을 통해 규명할 필요가 있다.

지금까지의 선행연구를 검토해 봤을 때, 학습준비도에 있어 개인 수준의 영향요인을 분석하거나 국가 간 차이를 설명한 연구는 있었지만(이정우, 2019; 임언 외, 2014) 국가 및 개인 수준의 영향요인을 체계적으로 규명한 연구는 찾아보기 힘들었다. 따라서 본 연구의 첫 번째 연구목적은 성인의 학습준비도의 국가 간 차이를 확인하고 그 차이를 야기하는 국가 수준의 변수를 확인하는 데 있다. 이러한 연구목적과 연계하여 국가 수준의 교육환경의 영향 중 본 연구에서는 청소년기 학습흥미도에 주목하고자 한다. 학업 상황이라는 특수한 환경에서 발생하는 흥미의 일종인 학습흥미도는 지속적이고 일관된 교육환경 하에서 형성되는 학업에 대한 태도라고 볼 수 있다(김성일, 윤미선, 소연희, 2008; Krapp, Hidi, & Renninger, 1992). 한국에서 청소년기 학습흥미도는 하나의 교육문제로 인식되고 있는데 과도한 교육열과 성과 중심의 경쟁적인 교육제도가 학생들의 학습에 대한 흥미를 저하시키고 자기주도적인 학습능력을 저해한다고 보기 때문이다(김성일 외, 2008; Shin et al., 2018). 한국에서는 PISA 결과가 발표될 때마다 OECD 국가들과 비교했을 때 최상위권을 유지하고 있는 학업성취도에 비해 학습흥미도는 OECD 평균에 미치지 못할 뿐만 아니라 하위권을 맴돌고 있다는 점이 우려할만한 결과로 보고되고 있다(연합뉴스, 2017. 4. 13). 이러한 우려는 비단 학교교육 기간에만 국한되지 않는 모습을 보인다. 학교교육을 마친 성인에게도 학교교육 때 형성된 낮은 학습흥미도가 평생학습에의 자발적인 참여를 막고 성인들의 핵심역량 수준을 유지 또는 제고하는 데 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 우려로 이어지고 있다(이정우, 2019; 이주호, 2017). 실제로 청소년기의 교육환경과 교육경험은 성인기의 평생학습에서도 중요한 의미를 갖는 것으로 알려져 있다. 안드라고지의 개념을 대중화한 Knowles(1980)는 페다고지와 안드라고지와의 연계성을 언급하면서 학교교육에서 자기주도적인 학습능력을 키운 성인들은 평생학습 참여에 있어서 그렇지 못한 성인들보다 준비가 잘 되어 있을 수 있다는 점을 주장한 바 있다. 학습에 대한 흥미와 내재적인 학습동기는 자기주도적 학습과 밀접한 관련이 있기 때문에 Knowles의 이러한 주장은 평생교육 분야에서 청소년기의 학습흥미도에 주목할 필요가 있음을 보여준다. 또한 국가 아비투스(National habitus)의 개념은 청소년기에 형성된 학습에 대한 인식과 태도가 성인기에도 이

어질 가능성을 이론적으로 뒷받침한다. 아비투스는 인간의 행동 및 성향이 엄격한 합리성과 이성적 사고에 기반하여 형성되거나 발현되는 것이 아니라 사회적 전통과 일상의 환경에 영향을 받아 굳어진 습관과 같다는 점에서 기인한 개념으로 사회구조의 영향을 받아 형성된 주관성 또는 내면화된 질서를 의미한다(Bourdieu, 1995). 아비투스의 확장된 개념으로서의 국가 아비투스는 한 국가의 제도적, 사회문화적 환경이 국가 구성원 전체의 사회인식에 영향을 미침으로써 형성되는 내면화된 질서다(Kuipers, 2013; Touburg, 2016). 따라서 청소년기의 낮은 학습흥미도는 한국의 교육적인 맥락에 영향을 받는 일종의 공유된 의식으로 볼 수 있고, 아비투스로서의 학습흥미도는 지속적으로 평생학습에 대한 태도와 참여에도 영향을 미칠 가능성이 크다. 한국의 높은 성취도와 낮은 학습흥미도가 과도한 교육열에 기인하는 특유의 교육문화로 인식되고 있다는 점은(Seth, 2002) 한국 근현대사를 거치면서 굳어진 경쟁적인 교육제도와 맞물려 국가 아비투스로서의 학습흥미도가 평생학습사회의 진입에 부정적 영향을 미칠 수 있다는 문제의식을 뒷받침한다. 다만 이러한 문제의식에도 불구하고 청소년기의 학습에 대한 인식이 성인기에도 영향을 미칠 수 있는지에 대한 실증적 분석을 시도한 연구가 부재하여 이를 확인할 수 있는 경험연구를 필요로 하고 있다. 따라서 본 연구에서는 공유된 아비투스로서의 청소년기 학습흥미도가 성인기에도 이어져 학습준비도에 유의한 영향을 미치는지 실증적 분석을 통해 파악하고 정책적 제언을 마련할 필요가 있다고 판단하였다.

이러한 문제의식에 근거하여 본 연구는 성인의 학습준비도에 영향을 미치는 국가 및 개인 수준의 여러 요인들의 통계적 유의성을 확인하기 위해 PIAAC 데이터 내 OECD 회원국 중 2011년에 참여한 9개국(노르웨이, 덴마크, 미국, 스웨덴, 아일랜드, 이탈리아, 체코, 핀란드, 한국)의 25~34세에 해당하는 학교교육을 모두 마친 청년 집단을 대상으로 다층모형(Multilevel modeling)을 적용한 회귀분석을 실시하였다. 또한 청소년기 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 관계를 실증적으로 살펴보기 위해 PISA 2000 데이터를 연계하여 유사 코호트 연구설계(pseudo-cohort design)를 모형에 적용하였다. 구체적으로 PIAAC 데이터에는 청소년 시절의 학습흥미도 정보를 제공하고 있지 않기 때문에 2000년에 15세 학생들을 대상으로 조사된 읽기 및 수학 학습흥미도의 국가 평균 점수를 변수로 구성하여 분석에 투입하였다. 이를 '유사' 코호트 연구설계로 지칭한 이유는 PIAAC에 2011년에 응답한 25~34세 성인집단과 PISA 2000에 응답한 15세 청소년은 동일한 연령대의 경험을 공유했지만 실제로는 다른 표본으로 구성되었다는 데 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 성인 학습준비도 개념과 평생교육적 의의

평생교육에 참여하는 것은 성인들에게 학교교육과 같은 교육 참여의 의무를 부과할 수 없다. 따라서 평생교육이 활성화되기 위해서는 성인 학습자 스스로 교육의 필요성에 대해 자각하고 자기주도적으로 학습에 참여하려는 의지를 갖는 것이 중요하다. 성인 학습자의 자기주도성은 아동·청소년 학습자와는 차별적인 특성으로 성인교육 분야에서 이전부터 강조해 온 바 있지만 평생교육의 참여를 방해하는 요인에 관한 이론 및 경험연구들은 성인의 자기주도성 발현이 개인이 놓여져 있는 환경적 맥락에 따라 달라질 수 있음을 보여주고 있다(Cincinnato et al., 2016; Cross, 1992; Darkenwald & Merriam, 1982; Desjardins, 2015). PIAAC 조사에서는 성인의 평생학습에 대한 참여의지와 태도를 학습준비도(Readiness to Learn) 혹은 학습전략(Learning Strategies)으로 조작적 개념화하고 그 수준을 측정하여 이러한 개인적 차이를 보다 통합적으로 보여주는 동시에 성인의 학습태도가 국가 수준의 맥락에서도 일정 부분 설명될 수 있는 가능성을 제시하고 있다(임언 외, 2014; Gorges et al., 2016).

학습준비도는 PIAAC에서 성인의 학습에 대한 태도를 6가지 영역으로 나누어 측정한 후 통합한 지표를 의미한다. 그 6가지 영역은 학습한 내용의 삶에 대한 적용, 학습에 대한 선호도, 기존 지식과 학습한 내용과의 연관성 인식, 새로운 지식에 대한 탐구 정신 및 태도, 서로 다른 지식과의 연계성 탐색, 추가적인 정보 수집 및 분석으로 다음과 같은 6가지 문항에 대해 5점 척도(전혀 그렇지 않다 ~ 매우 그렇다)로 응답한 값들을 단일지수로 산출하여 제공되고 있다.

① 새로운 생각을 실제 삶에 적용해 볼 수 있다.
② 새로운 것을 배우기를 좋아한다.
③ 내가 이미 알고 있는 것을 새로운 것과 관련지어 본다.
④ 새로운 것을 맞닥뜨렸을 때 끝까지 파헤쳐서 이해하기를 좋아한다.
⑤ 서로 다른 생각을 연계시키기를 좋아한다.
⑥ 무언가를 이해하지 못했을 때 더 명확하게 하기 위해 추가적인 정보를 찾아본다.

학습준비도 또는 학습전략으로 명명된 성인 학습자의 학습의지 및 태도는 정보를 습득하고 처리하는 인지적 영역과 함께 학습을 좋아하는 선호태도와 학습동기 등의 정의적인 영역을 포함하는 복합적인 개념이다(임언 외, 2014). 이 개념은 학습흥미도와 밀접한 관련성을 내포하고 있다. 직접적으로 '새로운 것을 배우기를 좋아한다'라는 문항은 학습의 즐거움과 흥미를 나타내는 성인의 학습선호 태도와 관련되어 있고, 이는 학습에 대한 흥미와 내재적 동기를 의미한다(Gorges et al., 2016; Lucardie, 2014). 또한 학습내용의 적용과 관련성 파악, 학습을 통한 문제 해결과 관련된 다른 문항들 또한 학습흥미 및 내재적 동기와

관련되어 있으며 자기주도적인 학습참여로 이어지게 된다. 이러한 흥미와 선호의 영역은 학습동기와 인지적인 성취로 이어지기 때문에 학습준비도를 구성하는 중요한 영역 중 하나로 여겨지고 있다.

PIAAC 조사에서 측정된 학습준비도 개념은 한국 성인의 학습자로서의 특징을 다른 국가와 비교할 수 있는 정보를 제공했다. 한국의 학습준비도 수준은 다른 국가의 평균보다 낮았을 뿐만 아니라 조사에 참가한 23개 국가 가운데 가장 낮은 것으로 나타났다(임언 외, 2014). 낮은 학습준비도는 평생교육의 성과지표와도 유의미한 관계가 있다는 점에서 문제로 여겨지고 있다. 학습준비도는 수리력과 문해력과 같은 인지적 역량과 정적인 관계에 있었고(임언 외, 2014), 평생교육 참여와도 유의미한 정적 관계가 있다는 점이 밝혀졌다(이정우, 2019). 이러한 결과는 개인배경 변수를 통제한 가운데에서도 통계적 유의성을 유지하는 것으로 나타나 학습준비도의 중요성 인식 제고와 함께 한국의 상대적으로 낮은 학습준비도로 인한 평생학습 참여에의 부정적 영향에 대한 우려를 낳게 하였다.

PIAAC에서 제시하는 학습준비도 개념에 대해 지금까지의 선행연구를 검토해 봤을 때, 학습준비도 및 학습전략에 있어 개인 수준의 영향요인을 분석하거나 국가 간 차이를 설명한 연구는 있었지만(이정우, 2019; 임언, 2014; Gorges et al., 2016) 이에 대한 국가 수준의 영향요인을 체계적으로 규명한 연구는 찾아보기 힘들었다. 따라서 학습준비도의 전체 분산 중 국가 간 분산의 비중이 어느 정도인지 확인하고, 이를 설명할 수 있는 국가 수준의 변수를 규명하는 작업이 필요한 상황이다. 특히 다른 국가와 비교했을 때 한국 성인의 낮은 학습흥미도는 평생학습사회 진입에 있어서 부정적인 요소로 자리잡을 수 있기 때문에 이러한 원인을 한국 교육의 특성에서 찾아볼 수 있는지 실증분석을 진행해 볼 필요가 있다.

2. 청소년기 학습흥미도와 성인 학습준비도 간의 관계

본 연구에서 청소년기 학습흥미도는 성인의 학습준비도에 영향을 미치는 주요 변수로서 고려되었다. 학습흥미도는 학업 상황이라는 특수한 환경에서 발생하는 흥미의 일종으로 학생이 학습에 지속적으로 몰두하게 되는 심리적 상태로 정의되고 있다(김성일 외, 2008; 하유경, 조한익, 2018). 심리학에서 흥미는 고정된 성격보다는 상황에 따른 일시적인 상태를 의미하는 경우가 많다. 반면 같은 상황이나 환경이 지속되는 경우 어떤 과업에 대한 흥미도가 유지되거나 성격의 영역과 같이 내재적으로 꾸준히 유지되는 흥미도가 있다고 보는 입장도 존재한다(Krapp et al., 1992). 후자의 입장에서 보면 한국 학생들의 학업에 대한 평균적인 흥미도는 한국 특유의 교육환경에 의해 영향을 지속적으로 받은 결과로서 하나의 교육문제로 인식되는 경향이 있다(김성일 외, 2008; Shin et al., 2018). 김성일 외(2008)

의 연구는 한국 학생들의 흥미 저하의 원인을 학습환경의 측면에서 진단하고자 했다. 이 연구에 따르면 한국의 과도한 교육열이 통제적 학습환경과 경쟁 위주의 교육체제와 결합하여 불안과 스트레스를 유발하고, 교육을 통한 선발과정에서 서열을 매기기 위한 빈번한 상대평가가 자기효능감을 저하시킴에 따라 학업에 대한 흥미가 떨어지는 결과로 나타난다고 주장했다. Shin 외(2018)의 연구에서는 경쟁적 교육문화와 이를 뒷받침하는 교육제도가 학업 스트레스 심화와 학업흥미 저하로 나타난다는 점을 보여준 바 있다.

학령기의 학생들이 보여주는 학업에 대한 흥미는 비단 학교교육 시기에 국한되지 않고 평생교육 분야까지 지속될 가능성이 있다. Knowles(1980)는 성인을 위한 교육을 의미하는 안드라고지를 아동을 위한 교육인 페다고지와 정면으로 대립하는 개념으로 정의했다가 그 구분이 모호하고 임의적이라는 비판에 직면하여 '페다고지에서 안드라고지(From pedagogy to andragogy)'라는 수정판을 내놓은 바 있다. 그의 저서에 따르면 아동을 위한 교육과 성인을 위한 교육이 생각보다 차이가 크지 않을 수 있으며 학교교육이 성인교육에 유의미한 영향을 미칠 수 있는 가능성에 대해서도 언급되고 있다(Knowles, 1980). 구체적으로 Knowles는 학교교육의 교육과정이 자기주도적인 발견(self-directed discovery)을 강조하는 방향으로 개정될 경우, 개정된 교육과정을 통해 학교교육을 받은 성인들은 평생학습에 더욱 잘 준비되어 있을 수 있다는 점을 주장한 바 있다(Knowles, 1980). 학습에 있어서의 자기주도성이 학습에 대한 흥미와 내재적 동기에 의해 특징지워 진다는 점(이정우, 2019; Knowles, 1980)을 고려해 볼 때, 한국 학생들이 보여주는 상대적으로 낮은 학습흥미도는 평생교육의 활성화에 있어서 부정적인 영향을 미칠 수 있는 요인으로 중요하게 다루어질 필요가 있다.

한국 사회에서 청소년기 학습흥미도는 국제학업성취도평가인 PISA 2000 이후 줄곧 다른 국가에 비해 상대적으로 낮게 측정됨에 따라 한국 교육이 풀어야 할 하나의 교육문제로서 인식되고 있다. PISA 데이터와 같은 국제비교 데이터의 분석 발표에서 나타나는 한국 학생의 특징은 학업성취도는 뛰어나지만 그와는 반대로 학업에 대한 흥미도는 다른 국가에 비해 현저하게 낮다는 점이다(연합뉴스, 2018. 12. 2; 한국교육개발원, 2004; 한국교육과정평가원, 2001; 한국교육신문, 2003. 12. 1). 한국 청소년의 낮은 학습흥미도에 대한 우려는 Knowles의 학교교육과 평생교육 간의 유의미한 관계에 관한 주장처럼 성인의 역량 수준 또는 평생학습 참여의 저조함으로 이어질 수 있다는 지적으로 이어지고 있다. 이주호(2017)의 연구보고서에 따르면 PIAAC 데이터를 통해 청년층을 세분화하여 역량 수준을 비교해 봤을 때, 고등학교 시기보다 대학교 시기의 역량 수준이 저하되는 점을 지적하면서 대학 입시라는 목표가 충족되거나 목표를 지난 시점에서는 학습을 지속하려는 내재적인 힘이 떨어진다는 점을 보여주었다. 또한 한국교육개발원(2004)의 연구에서는 학교교육이 '지식과 기술의 전수뿐만 아니라 동기부여를 통해서도 학생의 학습지속성에 영향을 주어야 한

다'는 주장을 뒷받침하는 근거로 학습에 흥미를 보이지 않는 성인들은 종종 학창시절의 나쁜 경험과 학업에 대한 스트레스를 토로하는 경우가 많다는 점을 들어 청소년기 학습흥미도가 이후의 성인들의 역량 및 평생학습에 대한 태도에 유의미한 영향을 미칠 가능성을 제기하기도 했다. 또한 이정우(2019)는 한국 학생들의 낮은 학습흥미도가 자기주도적인 학습전략을 구축하는 데 부정적인 영향을 미칠 개연성이 있고 따라서 경쟁적이고 경직된 학교교육제도로 인한 학습에 대한 흥미의 저하는 평생교육 활성화의 큰 장벽으로 작용될 수 있음을 주장했다. 그러나 이처럼 청소년기 학습흥미도가 이후의 성인기의 학습에 대한 태도 및 인식에도 일정 부분 영향을 미칠 수 있음에도 불구하고 청소년기 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 관계에 초점을 맞춰 경험연구 결과를 제시하는 선행연구는 찾아보기 어려웠다.

청소년기 학습흥미도가 성인의 학습준비도에 유의미한 영향을 미칠 수 있을까에 대한 연구문제를 뒷받침하기 위한 기반으로 국가 아비투스라는 이론적 개념과 PISA 2000과 2011년에 조사된 PIAAC의 연계를 통한 유사 코호트(pseudo cohort) 연구의 경험연구의 틀을 제시하고자 한다. 먼저 아비투스는 문화재생산 이론에서 도출된 개념으로서 인간의 행동 및 성향은 엄격한 합리성과 이성적 사고에 기반하여 형성되거나 발현되는 것이 아니라 사회적 전통과 일상의 환경에 영향을 받아 굳어진 습관처럼 사회구조에 영향을 받아 형성된 주관성 또는 내면화된 질서를 의미한다(Bourdieu, 1995). 사회학에서 보통 아비투스는 문화재생산론을 뒷받침하는 이론적 개념으로 활용되면서 개인이 속한 계급적 속성이 반영되어 개인의 일상의 생활양식, 취향, 태도 등의 영역이 실제로는 계급 불평등의 구조와 자본의 격차를 보여주는 상징임을 강조해왔다. 그러나 아비투스의 개념은 계급적 속성만을 반영하는 것이 아니라 조직과 제도, 국가와 같이 개인이 속한 다른 사회질서를 통해 적용해 볼 수도 있다(Çelik, 2020; Lee, 2021). 아비투스의 개념은 본래 개인을 둘러싸고 있는 사회구조의 내면화된 속성을 의미하기 때문에 계급뿐만 아니라 개인의 위치를 특징지우는 성, 인종, 민족, 직업, 지역, 국가와 같은 아비투스 형성 요인들에 대해서 고려해 볼 수 있다(Çelik, 2020, Touburg, 2016). 이에 따른 아비투스의 개념 확장은 학교와 같은 작은 사회, 그리고 보다 큰 영역에서의 전체 사회 및 국가가 개인의 의식과 태도 및 취향에 영향을 미칠 수 있다는 점을 나타내고, 그 영향이 한 사회 내에 존재하는 사회구성원의 공유된 문화를 형성한다는 점에 주목한다. 국가 아비투스는 이러한 확장된 아비투스가 국가의 구성원 모두에게 투영된 경우를 의미하며 이는 국가 간 가시적으로 확인되는 경계만큼이나 각 국가의 정체성으로 대표되는 문화적 경계가 된다(Kuipers, 2013; Touburg, 2016). 교육에서의 국가 아비투스는 교육제도 및 교육문화가 사회의 구조화된 질서를 반영하여 학생들의 의식과 태도 및 취향에 영향을 미치는 상황을 규정하는 개념으로 해석해 볼 수 있다. 특히 학교는 학생들의 교육적 여정에 중대한 영향을 미치고 특정 성향(disposition)을 습득

해 나가도록 하는 제도로서의 역할을 하게 된다(Çelik, 2020). 청소년기 학습흥미도를 교육제도와 교육환경에 영향을 받아 형성되는 사회구성원의 인식인 국가 아비투스의 관점에서 본다면, 이는 학교교육 기간 동안의 학습환경을 통해 체화된(embodied) 인식으로서 청소년기 이후에도 학습에 대한 태도가 유지될 수 있다는 점을 생각해 볼 수 있다. 국가 아비투스는 국가 내의 상호의존성(interdependence), 사회적 연결망 및 제도 간의 결속, 생활양식과 기준의 공유, 사회구성원의 일체감 증대를 통해 사회구성원들에게 형성된다(Kuipers, 2013). 이를 교육에 적용해 본다면 한국의 높은 성취도와 낮은 학습흥미도는 과도한 교육열에 기인하는 특유의 교육문화로 인식되고 있으며(Seth, 2002), 과도한 교육열 및 그로 인한 학습자 특성은 한국 근현대사에 걸쳐 공고해진 일종의 국가 아비투스라고 칭할 수 있을 것이다. 또한 학습흥미도 저하가 성과 중심의 경쟁적인 교육제도와 학력주의의 산물로서 인식된다는 점도 이러한 해석을 뒷받침할 수 있는 부분이다. 아비투스의 개념이 오랜 경험을 통해 체화된 인식이라는 점을 강조하고 있기 때문에, 한국 청소년의 낮은 학습흥미도가 성인기에도 지속될 수 있다는 점은 충분히 우려할 만하다. 따라서 이러한 우려가 실제로 나타나는지에 관한 실증 분석의 필요성을 제기한다.

한편, 청소년기 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 관계를 실증분석하기 위해서는 이에 대한 정보를 담고 있는 국제비교 데이터를 확보하는 과정이 선행되어야 할 것이다. 청소년기에서 성인기로 이어지는 교육 여정(educational trajectories)을 추적하기 위해서는 개인에 대한 종단적 자료의 구성이 필요하지만 다수의 국제비교 데이터에서는 한 시점의 특정 대상을 대표하는 표본에 대한 횡단면 조사(cross-sectional study) 정보만을 제공하고 있다. 따라서 성인의 학습준비도를 살펴볼 수 있는 PIAAC 데이터에서의 분석대상과 같은 교육제도를 경험한 동일 연령 코호트를 대상으로 수집된 다른 국제비교 데이터에서~~의~~ 청소년기 학습흥미도 정보를 찾아 데이터 매칭을 진행함으로써 일종의 유사 코호트 연구(pseudo-cohort analysis) 모형을 본 연구에 적용하고자 했다. 여기서 유사 코호트 연구설계는 실제로는 같은 코호트가 아니지만 동일 연령대의 특성을 대표할 수 있는 두 유사 집단의 데이터를 연계하여 분석하는 연구모형을 의미한다(Green, Green, & Pensiero, 2015). 구체적으로 PIAAC 데이터는 1차 조사가 2011년에 진행되었는데 이 때 26세에 해당하는 청년 집단은 이론적으로 PISA 2000 조사에 응한 15세 청소년 표본과 동일한 경험을 했을 것으로 가정할 수 있다. 즉, 청소년기에 동일한 경험을 한 표본의 정보를 통해 성인이 되었을 때의 학습준비도와 청소년기 학습흥미도 간의 관계가 유의미한지 추정해 볼 수 있는 것이다. 다만, 26세에 해당하는 경우만을 분석에 포함시킬 경우, 분석에 충분한 표본 크기를 마련하기 어렵다고 판단하여 26세 성인과 유사한 경험을 공유할 가능성이 큰 25~34세 연령 코호트를 최종 분석대상으로 삼아 분석을 진행하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 데이터 및 분석대상

본 연구의 목적인 성인의 학습준비도가 청소년기 학습흥미도와 유의미한 관계를 갖고 있는지에 관한 국제비교 연구를 수행하기 위해 국제성인역량조사인 PIAAC 데이터를 사용하였다. 이 조사는 OECD에서 주관 하에 조사에 참여한 국가의 성인 핵심역량 수준과 성인교육의 현황 및 관련 요인을 파악하고 국가 간 비교를 통해 성인교육 정책에 대한 데이터 기반의 시사점을 제공하려는 목적을 가지고 수행되었다. PIAAC 데이터는 본래 2011년 OECD 회원국 중 24개국의 노동가능 인구(16~65세)를 대상으로 조사되었고 2014년과 2017년 14개국이 추가로 조사에 참여하였다. 본 연구의 분석대상은 국가 간 비교에 초점을 맞추고 있으므로 국가 수준의 변수가 가용한 OECD 회원국 중 2011년에 참여한 9개국(노르웨이, 덴마크, 미국, 스웨덴, 아일랜드, 이탈리아, 체코, 핀란드, 한국)의 25~34세에 해당하는 학교교육을 모두 마친 청년 집단으로 청소년기 학습흥미도에 관한 국가 평균 변수를 제공하는 PISA 2000 조사자료 당시 14세~23세에 해당하는 연령 코호트다. 분석에 포함된 변수에 대한 정보가 없는 결측치는 제외하였고*, 총 분석대상 수는 7,742명(한국 1,149명)이다.

2. 변수설명

가. 종속변수

본 연구의 종속변수는 성인의 학습준비도다. PIAAC에서는 성인의 역량을 예측하는 핵심변수 중 하나로 성인의 학습준비도(Readiness to Learn; RtL)를 6개의 관련 구성요인(학습한 내용의 삶에 대한 적용, 학습에 대한 선호도, 기존 지식과 학습한 내용과의 연관성 인식, 새로운 지식에 대한 탐구 정신 및 태도, 서로 다른 지식과의 연계성 탐색, 추가적인 정보 수집 및 분석)에 대한 문항에 5점 척도(전혀 그렇지 않다 ~ 매우 그렇다)로 응답한 값을 통해 표준화된 점수로 제공하고 있다.

본 연구에서는 최종적으로 PIAAC에서 제공하는 성인의 학습준비도 점수를 분석대상이 되는 9개국의 25~34세 집단의 국가 간 차이를 비교할 수 있도록 7,742명의 응답값을 평균을 0, 표준편차를 1로 하는 표준점수로 변환하여 연속변수의 형태로 분석에 투입하였다.

---

* 결측치 제외 이전 분석대상이 되는 성인의 수는 8,103명이고 결측치가 하나라도 있는 수는 361명으로 원자료의 4.46%를 차지하였다.

나. 독립변수

다층모형을 적용하여 성인의 학습준비도에 영향을 미칠 수 있는 국가 및 개인 수준의 독립변수를 투입하였는데, 본 연구의 목적을 달성하기 위한 주요 독립변수는 국가 평균 청소년기 학습흥미도다. 이 변수는 본 분석에서 PISA 2000에서 조사된 읽기 및 수학 학습흥미도의 국가 평균 점수로 정의되었다. OECD에서 15세에 해당하는 학생들의 학업성취도와 그에 영향을 미치는 요인 및 환경을 파악하고 국가 간의 비교를 통해 정책적으로 의미 있는 시사점을 제공하고자 수집된 국제학업성취도평가인 PISA는 2000년도부터 수행되어 3년 단위로 수집되고 있는 횡단면 조사다. PISA에서는 읽기, 수학, 과학 성취도와 같은 인지적인 성취와 함께 학습흥미도, 학습효능감 등 정의적인 성취도도 같이 제시하고 있는데, PISA 2000에서는 읽기와 수학에 대한 학습흥미도 변수를 제공하고 있다. PIAAC 조사에 참여한 2011년도 성인 중 25~34세 청년 집단은 PISA 2000 조사에 응한 15세 학생이 포함된 코호트로서 본 연구에서는 2000년도의 청소년기 학습흥미도의 국가 평균 점수가 성인의 학습준비도와 유의미한 관계성이 드러나는지 확인하고자 했다. 읽기와 수학 학습흥미도는 PISA에서 각각 다음과 같은 문항에 대한 4점 척도(전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 그렇다, 매우 그렇다)로 응답된 값의 표준화된 요인점수로서 조사되었고, 본 연구에서는 PISA IDB Analyzer를 통해 도출된 점수를 국가 평균 청소년기 학습흥미도를 대표하는 2개의 변수로 구성하여 분석에 투입하였다.

<표 1> PISA 2000의 읽기 및 수학 학습흥미도 측정문항

읽기 학습흥미도 (Interest in reading)
① 읽기는 재미있기 때문에 나는 읽기 학습을 포기하길 원하지 않는다.
② 나는 여가시간에 읽기 학습을 한다.
③ 나는 읽기 학습을 할 때 때때로 완전히 몰입하기도 한다.
수학 학습흥미도 (Interest in mathematics)
① 나는 수학 학습을 할 때 때때로 완전히 몰입하기도 한다.
② 수학은 재미있기 때문에, 나는 수학 학습을 포기하길 원하지 않는다.
③ 수학은 나에게 개인적으로 중요한 의미를 갖는다.

청소년기 학습흥미도의 독립적인 영향력을 확인하기 위해, 국가 수준의 변수로는 1인당 GDP와 국가 평균 하루 근로시간이 고려되었고 개인 수준의 변수로는 성별, 교육연한, 부모교육수준, 평생학습 참여여부, 임금근로여부가 분석에 투입되었다. 먼저 1인당 GDP는 경제적인 측면의 국가 발전 정도를 대표하는 변수로서 일종의 통제변수의 역할을 한다. 그리고 국가 평균 하루 근로시간 수준은 각국의 생활시간조사를 통해 측정된 변수로서 일주일 동안 유급근로활동에 투입된 시간을 하루 평균값으로 환산한 시간으로 연속변수의 형태로 분석에 투입되었다. 성인의 학습의지를 결정하는 요인 중 근로시간은 중요한 통제변수로서

한국 성인의 평생학습실태조사 중 평생학습 불참요인으로 가장 높은 비중(56.8%)을 차지하는 요인은 직장업무로 인한 시간부족으로 나타나고 있다(한국교육개발원, 2019). 다음으로 개인 수준의 변수로서 성별은 여성을 1, 남성을 0으로 재범주화하여 더미변수의 형태로 분석에서 고려되었고, 교육연한은 PIAAC 조사에 참여한 성인들이 응답한 최종 학력을 교육받은 기간으로 변환한 값을 의미하고 연속변수로서 분석에 투입되었다. 다음으로 가정의 사회경제적 배경과 그에 따른 학습준비도 간의 관계를 규명하기 위해 가정배경의 대리변수(proxy indicator)로서 부모교육수준을 분석에 투입하였다. 부모교육수준은 부모의 최종학력을 대학교 졸업 이상과 그 미만으로 나누어 부모가 대졸 이상의 학력을 가졌을 경우 1, 그렇지 않은 경우를 0으로 하는 이분형 명목변수를 의미한다. 평생학습 참여여부는 지난 12개월 동안 형식 또는 비형식 교육에 참여한 경험이 있는 경우를 1, 그렇지 않은 경우를 0으로 하는 더미변수를 의미하고, 마지막으로 임금근로여부 또한 지난 12개월 동안 임금근로경험이 있는 경우를 1, 그렇지 않은 경우를 0으로 하는 더미변수다.

다음의 <표 2>는 변수설명을 요약하고 변수정보의 출처를 정리한 표다.*

<표 2> 변수설명 요약

구분	변수명	변수설명
종속변수	학습준비도	학습준비도 관련 6문항에 대한 응답을 표준점수로 변환한 값
독립변수 (국가수준)	청소년기 읽기 학습흥미도	2000년 당시 15세 청소년의 국가 평균 읽기 학습흥미도 점수 (출처: PISA 2000)
	청소년기 수학 학습흥미도	2000년 당시 15세 청소년의 국가 평균 수학 학습흥미도 점수 (출처: PISA 2000)
	1인당 GDP	1인당 국내 총 생산(Gross Domestic Product)에 자연로그를 취한 값 (출처: World Bank statistics)
	하루 평균 근로시간	각국의 시간활용조사를 통해 추정된 하루 평균 근로시간 (출처: OECD statistics)
독립변수 (개인수준)	성별	여성=1
	교육연한	성인 개인의 최종 학력을 교육받은 기간으로 변환한 값
	부모교육수준	대졸 이상의 학력을 가진 부모가 있을 경우=1
	평생학습참여여부	지난 12개월 내 평생학습의 형식 및 비형식 교육에 참여한 경험이 있는 경우=1
	임금근로경험여부	지난 12개월 동안 임금근로 경험이 있는 경우=1

* 출처를 따로 표기하지 않은 변수는 본 연구에서 주된 분석자료로 활용한 PIAAC 데이터에서 측정된 값이다.

3. 분석방법

본 연구의 연구문제에 대한 답을 구하기 위한 분석방법으로 먼저 기술통계를 통해 분석대상인 9개국 25~34세 청년 집단의 평균 학습준비도 및 PISA 2000에서 추출한 청소년기 평균 학습흥미도와 국가 수준과 개인 수준의 특성을 파악하고 같은 코호트에 해당하는 한국 청년 집단의 특성을 비교하였다. 다음으로 성인의 학습준비도에 영향을 미치는 것으로 가정된 청소년기 학습흥미도와 관련 변수의 영향력을 확인하기 위해 다층모형(Multilevel modeling)을 적용한 회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 연구문제는 개인 수준의 변수가 아닌 국가 수준의 변수의 통계적 유의성을 검증하는 것과 관련되어 있고 PIAAC 데이터가 각 국가에 내재된(embedded) 성인을 대표하는 표본이라는 층화표집(stratified sampling)의 형태를 띠고 있으며(Bryk & Raudenbush, 1992) 국가명을 통해 국가 수준의 다른 정보를 매칭하여 분석에 투입하였으므로 국가 및 개인 수준의 분산과 이에 대한 독립변수의 영향력을 확인할 수 있는 다층모형이 적합하다고 보았다. 이 때 국가 수준의 분산은 종속변수의 절편만 무선임을 가정하는 무선절편모형(Random intercept model)을 가정하였다.

먼저 기초모형(Null model)에서는 성인의 학습준비의 분산을 개인과 국가 수준으로 나누어 전체 분산 중 국가 수준의 분산 성분의 비율인 급내 상관계수, ICC(Intraclass correlation)를 계산할 수 있도록 했다. 이때 ICC 값은 국가 수준의 변수가 성인 개인의 학습준비도에 어느 정도 영향을 미칠 수 있는지 예측할 수 있는 지표가 된다. 다음으로 무선절편 모형 중 모형 1에서는 국가 수준의 변수를 통제한 가운데 청소년기 읽기 및 수학 학습흥미도 국가 평균 점수가 성인의 학습준비도에 미치는 영향을 확인한다. 단, 읽기 학습흥미도와 수학 학습흥미도 간의 높은 상관관계(.554)를 고려하여 두 변수를 따로 분석에 각각 투입하였다. 그 다음으로 이 관계가 모형 2에서 개인 수준의 변수를 통제한 후에도 유의성을 갖는지 확인할 수 있도록 했다. 이상 다층모형 분석을 위해서는 STATA 17.0 SE 프로그램을 사용했고 최대우도법(Maximum Likelihood)을 적용하는 mixed 명령어를 통해 회귀계수와 표준오차를 추정하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 기술통계

<표 3>은 본 연구의 분석대상인 한국을 포함한 9개국의 25~34세 청년 집단의 변수별 평균 점수와 한국의 동일 연령 집단의 평균 점수를 비교한 기술통계 분석결과를 정리한 것이다. 먼저 학습준비도에 있어서 한국은 9개국 평균에 비해 약 0.83점 낮은 점수를 보이는

것으로 나타났다. 학습준비도 변수는 본 연구에서 9개국을 대상으로 평균을 0, 표준편차를 1로 하는 표준점수로 변환한 값이기 때문에 0.83점 낮은 점수는 표준정규분포에 따라 평균보다 약 29.7% 낮은 점수라는 점을 알 수 있다. 즉, 본 분석에서 고려된 한국의 청년 집단이 같은 연령대의 9개국 평균에 비해 학습준비도가 상대적으로 낮은 경향을 보인다는 점은 성인 학습자들의 평생학습 참여 증진에 있어서 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높아 청소년기 학습흥미도를 비롯한 영향요인 파악을 통해 개선방향을 찾아볼 필요가 있음을 의미한다. 이와 함께 청소년기 읽기 및 수학 학습흥미도 또한 분석에 포함된 9개국 평균보다 상대적으로 낮은 점수를 보이고 있어 기존 언론 및 각종 보고서에서 언급된 바와 같이 한국 학생들의 낮은 학습흥미도를 확인해 볼 수 있었다. 한편, 자연로그값으로 변환된 1인당 GDP는 2011년 기준으로 평균보다 다소 낮았고 하루 평균 근로시간은 9개국 평균보다 1.43시간 많은 것으로 나타났다. 개인 수준의 독립변수로 고려된 성별, 교육연한, 부모교육수준, 평생학습여부, 근로경험여부는 9개국과 한국의 차이가 크지는 않았다. 다만 여성의 비중이 51%로 9개국 평균보다 다소 낮았고 교육연한은 한국의 경우 14.77년, 9개국 평균은 14.26년으로 한국의 교육연한이 약 0.51년 긴 것으로 나타났다. 대졸 이상의 학력을 가진 부모의 비중은 9개국 평균이 31%, 한국이 21%였고 평생학습 참여하는 비율은 각각 58%와 61%로 나타났다. 근로경험여부는 86%와 83%로 20% 미만의 실업율을 보여주고 있었다.

<표 3> 기술통계로 본 9개국과 한국의 청년 코호트(25~34세) 비교

변수명	9개국 (n=7,742)		한국 (n=1,149)	
	M	*SD*	*M*	*SD*
학습준비도	0.00	1.00	−0.83	0.99
청소년기 읽기 학습흥미도	0.02	0.16	−0.31	0.00
청소년기 수학 학습흥미도	−0.04	0.21	−0.28	0.00
1인당 GDP	10.61	0.22	10.39	0.00
하루 평균 근로시간	4.31	0.81	5.74	0.00
성별 (여성=1)	0.53	0.50	0.51	0.50
교육연한	14.26	2.87	14.77	2.08
부모교육수준 (대졸이상=1)	0.31	0.46	0.21	0.41
평생학습참여여부 (예=1)	0.58	0.49	0.61	0.49
임금근로경험여부 (예=1)	0.86	0.35	0.83	0.38

2. 성인의 학습준비도와 청소년기 학습흥미도 간의 관계 분석 결과

기술통계를 통해 9개국 평균에 비해 한국의 낮은 학습준비도가 청소년기 학습흥미도와 유의미한 관계가 있는지 국가 및 개인 수준의 변수를 통제한 가운데 다층모형을 적용한 회귀분석을 통해 통계적 추정을 해보았다. <표 4>는 기초모형과 무선절편모형을 적용한 다층모형 분석결과를 정리한 것이다. 먼저 기초모형에서 전체 분산 대비 국가 수준 분산의 비율로 산출되는 급내 상관계수, ICC는 0.122(=0.118/(0.118+0.850))로 25~34세 성인의 학습준비도 전체 분산의 약 12.2%가 국가 간 차이로 인한 것임을 알 수 있고 이러한 국가 수준 분산의 비중은 국가 수준의 독립변수를 고려한 다층모형 회귀분석의 적정성을 뒷받침한다.

다음으로 무선절편모형의 첫 번째 모형에서는 청소년기 학습흥미도와 국가 수준의 통제변수인 1인당 GDP 및 하루 평균 근로시간을 고려하여 청년 코호트의 학습준비도와의 관계를 통계적으로 추정해 보았다. 먼저 2000년 당시의 청소년기 읽기 학습흥미도의 국가 평균 점수는 성인 개인의 학습준비도와 정적인 관계가 있는 것으로 나타났고 이는 .01 수준에서 통계적으로 유의미했다. 구체적으로 청소년기 읽기 학습흥미도가 1 표준편차 더 높은 국가는 그렇지 않은 국가보다 25~34세 성인이 되었을 때의 학습준비도가 약 1.193 표준편차 더 높아지는 것으로 나타났고 이는 평균보다 약 38% 높다는 것을 의미한다. 2000년 당시 청소년기 수학 학습흥미도의 국가 평균 점수와 2011년 25~34세 성인의 학습준비도 간의 관계는 .1 수준에서 제한적으로 유의미했지만 역시 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 읽기 학습흥미도의 회귀계수와 비교했을 때 다소 낮은 수치이지만 청소년기 수학 학습흥미도가 1 표준편차 높은 국가는 25~35세 성인이 되었을 때의 학습준비도가 약 0.513 표준편차 높은 것으로 나타났다. 한편, 통제변수로 고려된 국가 수준 변수인 1인당 GDP는 성인의 학습준비도와 정적으로 유의한 반면 하루 평균 근로시간은 부적으로 유의미한 관계를 보여주었다.

개인 수준의 변수까지 고려된 두 번째 무선절편모형에서도 청소년기 읽기 및 수학 학습흥미도의 국가 평균 점수와 성인이 되었을 때의 학습준비도 간의 정적 관계 및 통계적 유의성은 유지되는 것으로 나타났다. 구체적으로 청소년기 읽기 학습흥미도는 국가 및 개인 수준의 영향요인을 통제한 후에도 1 표준편차 당 성인의 학습준비도를 1.041 표준편차를 향상시키고, 수학 학습흥미도 또한 1 표준편차 당 0.533 표준편차의 성인 학습준비도 상승과 관련있는 것으로 나타났다. 한편, 개인 수준의 독립변수로 고려된 요인들과 성인 학습준비도 간의 관계를 살펴보면, 성별의 경우 25~34세 청년 코호트 중 여성의 학습준비도가 남성보다 낮았고 이는 .001 수준에서 통계적으로 유의미했다. 교육연한은 정적으로 성인의 학습준비도와 유의미한 관계를 보였는데, 학교교육을 받은 기간이 1년 증가할수록 성인의

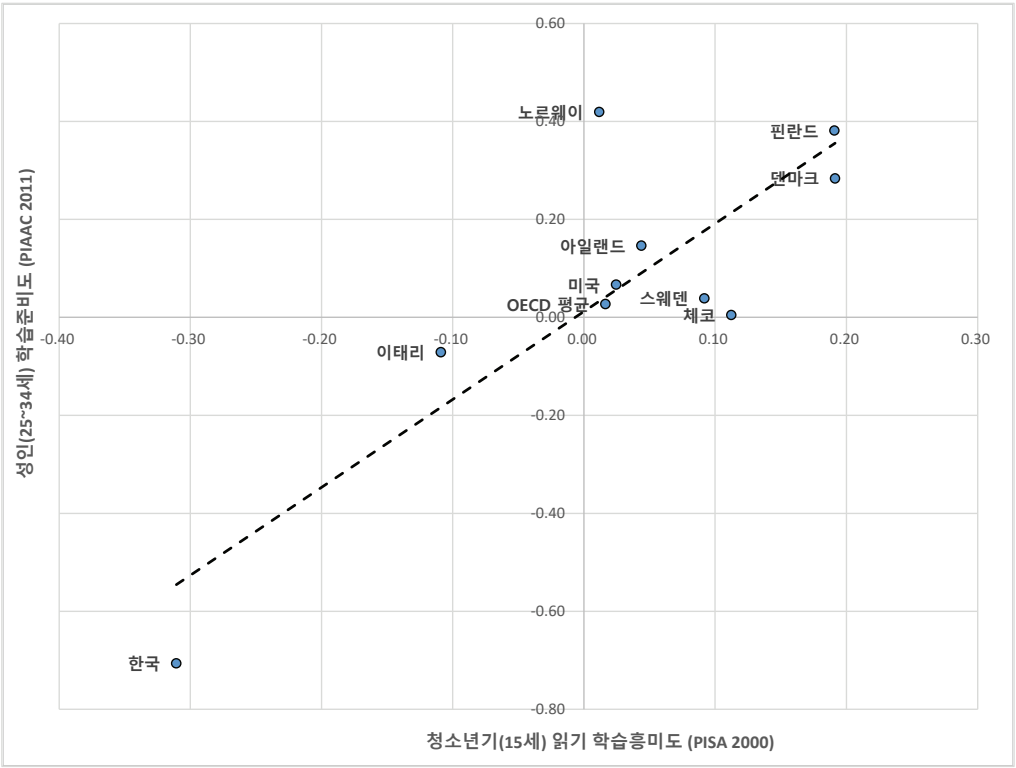
학습준비도가 평균보다 약 2.1%(=0.055 표준편차) 증가하는 것으로 나타났다. 부모교육수준은 대졸 이상의 부모가 있는 경우 대졸 미만의 부모를 둔 경우보다 학습준비도가 유의미하게 높은 것으로 나타났고, 평생학습에 참여한 경험이 있는 경우에도 그렇지 않은 경우보다 학습준비도가 유의미하게 높았다. 마지막으로 임금근로 경험 여부는 본 분석에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 4> 다층모형 분석결과

변수명	기초모형	모형1 (국가)		모형2 (국가+개인)	
	Coef. (S.E.)	Coef. (S.E.)	Coef. (S.E.)	Coef. (S.E.)	Coef. (S.E.)
상수	0.063 (0.115)	−7.128** (2.491)	−8.912** (2.974)	−6.064† (3.144)	−7.573* (3.237)
청소년기 읽기 학습흥미도		1.193** (0.382)		1.041* (0.481)	
청소년기 수학 학습흥미도			0.513† (0.282)		0.533† (0.306)
1인당 GDP		0.728** (0.238)	0.927** (0.280)	0.567† (0.300)	0.734* (0.304)
하루 평균 근로시간		−0.138* (0.069)	−0.206** (0.077)	−0.200* (0.087)	−0.254** (0.084)
성별 (여성=1)				−0.083*** (0.021)	(생략)*
교육연한				0.055*** (0.004)	
부모교육수준 (대졸이상=1)				0.159*** (0.024)	
평생학습 참여여부 (예=1)				0.169*** (0.023)	
임금근로 경험여부 (예=1)				0.046 (0.032)	
Variance Component					
국가수준분산	0.118	0.020	0.031	0.033	0.037
개인수준분산	0.850	0.850	0.850	0.799	0.799
R^2	−	0.101	0.090	0.140	0.136
N			7,742		

†p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

* 모형2의 읽기 학습흥미도를 투입한 경우와 회귀계수 및 표준오차의 차이가 거의 없어 표에서는 생략하였다.



[그림 1] 청소년기 읽기 학습흥미도와 성인 학습준비도 간의 관계 국가별 비교

다음으로 [그림 1]은 다층모형 회귀분석 결과를 바탕으로 청소년기 읽기 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 관계를 국가별로 비교하고 회귀선을 통해 두 변수 간의 관계를 시각화한 그래프다.* 이 그래프에서 가로축은 PISA 2000의 15세 청소년의 읽기 학습흥미도 점수, 세로축은 PIAAC을 활용한 다층모형 회귀분석을 통해 추정된 성인(25~34세) 학습준비도 예측값(Predicted value)이다. 세로축과 가로축이 만나는 지점에서의 분석대상이 된 9개국 평균(Average)을 기준으로 핀란드, 덴마크, 체코, 스웨덴, 아일랜드, 미국, 노르웨이는 청소년기 읽기 학습흥미도와 성인의 학습준비도는 모두 양(+)의 점수를 보여주는 반면, 이태리와 한국은 두 점수 모두 0 이하의 음수, 즉 분석대상이 되는 9개국 평균에 미치지 못했고 특히 한국은 두 점수 모두 최하위를 기록하고 있는 것을 알 수 있었다. 국가 간 비교 그래프를 통해 봤을 때, 청소년기의 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 관계를 시각

* 청소년기 수학 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 관계 그래프는 통계적 유의성이 0.10 수준에서 제한적으로 유의미하기 때문에 제시하지 않았다.

적으로 확인할 수 있을 뿐만 아니라 다른 국가의 학습에 대한 긍정적인 태도 형성을 위한 제도적 환경에 대해 학교교육과 평생교육 분야에서 찾아보고 한국 교육 시스템에의 적용 가능성을 따져 볼 필요가 있음을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

PIAAC 데이터를 활용하여 성인의 학습준비도에 있어서의 한국과 다른 국가 간의 차이를 확인하고 국가 수준 변수로서 청소년기 학습흥미도가 미치는 영향을 살펴보기 위한 다층모형 분석을 실시한 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 25~34세 청년 집단을 분석대상으로 했을 때 한국은 다른 국가보다 성인의 학습준비도 및 청소년기 학습흥미도가 상대적으로 낮은 수준을 보인다는 점이 나타났다. 둘째, 성인의 학습준비도의 전체 분산을 국가 수준과 개인 수준의 분산으로 나누어 봤을 때 급내 상관계수는 0.122로 국가 간 분산이 전체 분산의 약 12.2%를 차지한다는 점을 확인할 수 있었다. 셋째, 청소년기 학습흥미도는 국가 및 개인 수준의 관련 요인을 통제한 후에도 성인의 학습준비도와 유의미한 정적 관계를 가지고 있었다. 청소년기 학습흥미도를 대표하는 것으로 고려된 PISA 2000에서 조사된 읽기 및 수학 학습흥미도를 각각 고려해 봤을 때, 읽기 학습흥미도는 .05 수준에서 통계적으로 유의미했으나 수학 학습흥미도는 .10 수준에서 제한적인 유의성을 보여주었다. 넷째, 한국의 경우 다른 국가와 비교했을 때 청소년기 학습흥미도와 성인의 학습준비도가 모두 가장 낮은 것으로 확인되었고 전체적으로 청소년기 학습흥미도가 높은 국가일수록 성인의 학습준비도 또한 높다는 점이 국가 간 비교 그래프를 통해 나타났다.

이와 같은 결과를 바탕으로 한 논의점은 다음과 같다.

먼저 국가 간 비교를 통해 드러난 한국 성인의 낮은 학습준비도는 평생학습 참여의 활성화를 위해 한국의 교육 및 사회문화적 맥락을 다른 국가와 비교하고 의미 있는 국가 수준의 변수를 도출하는 국제비교연구의 필요성을 보여주었다. 특히 통상적으로 ICC가 0.10 이상일 경우 다층모형 분석을 통해 개인 및 집단 간 분산에 영향을 미치는 2수준 변수에 대해 고려한다는 점을 고려해 보면 성인의 학습준비도에 있어서 전체 분산 중 국가 간 분산이 약 12%를 차지한다는 것은 국가의 교육 및 사회문화적 맥락을 고려해야 한다는 점을 알 수 있다. 이렇게 PIAAC에서 제공하는 성인의 학습준비도는 국가 간 차이가 존재함에도 불구하고 기존의 국내 선행연구에서는 기술통계를 중심으로 한국 성인의 낮은 학습준비도를 지적하거나 개인 수준의 변수 탐색에만 그쳤다는 한계가 있었다(이정우, 2019; 임언 외, 2014).

국가 수준의 변수 중 성인의 학습준비도에 유의한 영향을 미칠 수 있는 교육 및 사회문화적 맥락으로서 청소년기 학습흥미도는 본 연구가 주된 관심을 둔 교육과 관련된 국가 아

비투스로서의 문화적 특성이었다. 분석대상인 25~34세 성인들이 학교교육을 받았을 당시의 학습흥미도가 이후 성인이 되었을 때 학습준비도와 유의한 관계를 보이는지 분석한 결과 청소년기 읽기 및 수학 학습흥미도는 성인의 학습준비도와 정적으로 유의미한 관계가 확인되었다. 이는 한국 사회에서 학교교육에서 성과 중심의 경쟁을 강조하는 교육방식이 이후의 성인들의 학습에 대한 흥미를 포함한 태도 및 인식에 부정적인 영향을 줄 수 있다는 우려를 실증적으로 확인한 결과라고 볼 수 있다(이정우, 2019; 이주호, 2017; 한국교육개발원, 2004). 학교교육에서 형성된 학습흥미도의 지속성에 대한 이론적 기반은 아비투스의 개념에서 도출할 수 있다. 사회의 구조적인 특성이 개인의 내면에 체화된 의식으로 발현되는 아비투스는 개인이 살아가는 환경 속에서 축적된 경험의 소산으로 짧은 시간에 바뀌기 어려운 영역이다. 그러한 아비투스로서의 성격을 지니는 교육과 관련된 인식과 태도를 형성하는 데는 가정의 역할뿐만 아니라 국가 교육제도의 역할도 지대하다. 국가 아비투스의 개념에 기반해 살펴본 성인의 학습준비도는 개인의 교육적 경험을 형성하는 데 중요한 영향을 미치는 학교교육제도의 산물이라고 볼 수 있다. 이주호(2017)는 성과 중심의 경쟁적인 학교교육의 경험이 청소년의 인지적 성취에 긍정적인 영향이 있을지라도 성인이 되었을 때 핵심적인 역량수준을 유지하고 평생학습을 통해 역량을 발전시키는 데 있어서 장애물이 될 수 있다는 점을 지적하면서 학교에서 형성된 학습에 대한 긍정적 혹은 부정적 인식이 성인이 된 이후에도 지속된다는 점을 주장하고 있다. 본 연구에서 나타난 청소년기 학습흥미도와 성인의 학습준비도 간의 유의한 정적 관계는 학교교육 이후의 평생학습을 촉진하는 동력을 갖추기 위해서는 성인 학습자가 자기주도적 학습동기를 갖출 수 있도록 학교가 학습의 즐거움을 자각시키고 학습과 삶의 연관성을 강조함으로써 학습의 의미를 일깨워줄 수 있는 장으로 변모해야 한다는 점을 보여주고 있다.

이러한 문제를 해결하기 위한 방안을 모색하기 위해서는 국가 간 비교를 한 본 연구결과에 따라 한국과 다른 양상을 보이는 국가들을 벤치마킹할 필요가 있다. [그림 1]에서 볼 수 있듯이 덴마크, 핀란드와 같은 북유럽 국가들은 청소년기의 학습흥미도와 성인의 학습준비도 모두 다른 국가와 비교했을 때 높은 수준을 유지하고 있었다. 이들 국가들은 실제로 학교교육과 평생교육의 유기적인 연계를 강조하면서 학교교육을 완수하는 과정은 이후의 성인들의 평생학습을 위한 준비를 갖추는 과정 혹은 자기주도적인 학습능력을 발전시키는 과정으로 받아들이고 있다(강영미, 곽두호, 김유미, 2019; 한숭희, 김경애, 이정은, 2006). 즉, 학교교육이 한 국가교육제도의 전부가 아님을 인지하고 그 이후의 평생학습체제에 대한 인식이 중심이 된 가운데 학교교육이 인지적인 성취를 극대화하는 장이라기보다 학습에 대한 흥미를 북돋고 자기주도적인 학습 참여를 이끌어내는 장으로서 기능할 수 있도록 제도의 방향을 잡고 있다는 것이다. 덴마크의 자유교육을 대표하는 에프터스콜레(Efterskole)는 학교교육을 받는 청소년 시기에 자신의 성장을 위해 교육이 왜 필요하고

어떤 부분에서 흥미를 가지고 스스로 학습할 수 있는가를 고민할 수 있는 기회를 준다. 이는 북유럽 국가들의 평생학습을 위한 준비기간으로서의 학교교육 시기에 대한 관점을 보여주는 대표적인 제도적 사례라고 볼 수 있다(강영미 외, 2019; Suzuki, 2014). 물론 학교교육의 능력 신장과 선발의 기능을 강조하는 능력주의의 사회관에 기반한 그만의 강점을 간과할 수는 없겠지만, 지식의 재구조화와 전환이 빠르게 일어나고 있는 사회의 흐름을 반영하기 위해서는 평생학습 참여를 위한 학습준비도를 청소년기부터 형성해 갈 수 있도록 이에 대한 전략을 북유럽 평생학습제도의 벤치마킹을 통해 모색할 필요가 있다.

[그림 1]의 청소년기 학습흥미도와 성인 학습준비도 간의 국가 간 비교 및 추세선은 한국 평생교육이 주목해야 할 점을 하나 더 알려주고 있다. 한국은 청소년기 학습흥미도, 성인 학습준비도가 다른 국가에 비해 낮을 뿐만 아니라, 이 두 지표 간의 선형관계를 나타낸 추세선의 밑에 위치하는 특성을 가진다. 즉, 청소년기 학습흥미도에 비해 상대적으로 더욱 저하된 학습에 대한 태도와 인식을 성인기에 보여준다는 것이다.* 이는 청소년기에 형성된 학습에 대한 인식을 개선하고 새롭게 학습에 대한 즐거움과 학습이 일과 삶에 주는 의미를 알 수 있는 기회가 주어지지 않고 있다는 가능성을 보여주는 결과다. 이러한 결과를 토대로 한국에서의 평생교육제도가 앞으로 한국 성인의 역량 수준을 제고하고 삶의 웰빙에 도움을 줄 수 있기 위해서는 성인 학습자의 자기주도적 참여를 활성화할 수 있도록 평생학습에 대한 접근성을 강화하는 동시에 학습에 대한 인식을 전환할 수 있는 교육과정을 개발하는 노력이 필요할 것이다.

한편, 본 연구는 성인의 학습준비도와 청소년기 학습흥미도 간의 유의미한 관계를 실증적으로 확인했으나 연구방법 상의 몇 가지 한계가 존재하기 때문에 결과의 해석에 신중을 기할 필요가 있다. 첫째, 본 연구에서 활용한 PIAAC 데이터는 1주기 자료가 2011년에 조사되어 데이터 공개 후 10년이 지났다는 점에서 데이터가 현재의 상황을 제대로 반영하지 못했을 가능성이 있다. 그러나 현재 가용할 수 있는 성인을 대상으로 한 평생교육 관련 국제비교 데이터가 PIAAC이 유일하고 이정우(2019)와 Desjardins(2015) 등 최근 연구에서도 활용하고 있다는 점을 기반으로 본 연구를 수행했다. 한편 PIAAC은 2022~2023년에 2주기 데이터 수집을 앞두고 있어 2주기 데이터가 공개되면 데이터의 한계를 극복할 수 있는 후속연구가 가능해질 것이다. 둘째, 본 연구의 분석에서는 PISA 2000에서 15세 청소년이 2011년 26세가 되기 때문에 26세 청년이 속한 25~34세 초기 성인기에 해당하는 집단을 연구대상으로 하였다. 그러나 청소년기 학습흥미도가 성인 전체 집단의 학습준비도에 어떠한 영향을 미치는지 확인하기 위해서는 2011년 35세 이상 집단을 대상으로도 그들이 청소년이었을 시기의 학습흥미도 간의 관계를 추가적으로 살펴보아야 한다.

---

* [그림 1]의 추세선에 의하면 청소년기 학습흥미도가 -0.3인 경우 성인의 학습준비도는 -0.5 수준에서 형성되어야 하지만 한국 성인의 학습준비도는 실제로 -0.7 수준에 그치고 있다. 이러한 현상은 체코와 스웨덴에서도 나타나는 것으로 조사되었다.

참 고 문 헌

강영미, 곽두호, 김유미(2019). **덴마크와 아일랜드의 전환기 교육 사례와 시사점.** 충북: 충청북도교육연구정보원.

김성일, 윤미선, 소연희(2008). 한국 학생의 학업에 대한 흥미. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 14**(1), 187-221.

연합뉴스(2018.12.2). "[교육 팩트체크] 학업성취도 최상위지만... 흥미도는 바닥." https://www.yna.co.kr/view/AKR20181129153900502에서 2021.8.8 인출.

연합뉴스(2017.4.13). "한국 학생들, 수학·과학 성적 높지만 흥미도는 낮아". https://www.yna.co.kr/view/AKR20170412091600003에서 2021.6.17 인출.

이정우(2019). 성인 학습자의 자기주도적 학습역량의 격차와 평생교육 참여와의 관계: OECD 국가 비교분석. **교육학연구, 57**(3), 1-35.

이주호(2017). **제4차 산업혁명이 요구하는 한국인의 역량과 교육 개혁.** 서울: 한국경제연구원.

임언, 박혜석, 추지윤(2014). 한국 성인의 학습전략 국제비교 및 역량과의 관계 분석. **고용직업능력개발연구, 17**(1), 131-149.

임언, 서유정, 권희경, 류기락, 최동선, 최수정, 김안국(2013). **한국인의 역량, 학습과 일: 2013년도 국제성인능력측정 프로젝트(PIAAC)사업 보고서**. 서울: 한국직업능력개발원.

하유경, 조한익(2018). 학업적 흥미의 역할과 향후 과제 탐색. **한국교육문제연구, 36**(1), 45-70.

한국교육개발원(2004). **OECD 교육정책보고서(2004)(RM2005-35).** 서울: 한국교육개발원.

한국교육개발원(2019). **2019 한국 성인의 평생학습실태(SM2019-11).** 충북: 한국교육개발원.

한국교육과정평가원(2001). **PISA 2000 평가 결과 분석 연구(총론): 국내 학생의 읽기, 수학, 과학적 소양 성취도 및 배경 변인의 영향 분석(RRE 2001-9-1).** 서울: 한국교육과정평가원.

한국교육신문(2003.12.1). "<교육시론> 학습흥미·애교심 '꼴찌'" https://www.hangyo.com/news/article.html?no=7801에서 2021.10.30 인출.

한숭희, 김경애, 이정은(2006). 북유럽 국가의 평생학습체제: 오래된 미래. **아시아교육연구, 7**(4), 139-166.

Bourdieu, P. (1995). 자본주의의 아비투스[*Algerie 60*]. (최종철 역). 서울: 동문선. (원전은 1977년에 출판)

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Çelik, Ç. (2020). Rethinking institutional habitus in education: A relational approach for studying its sources and impacts. *Sociology, 55*(3), 522-538.

Cincinnato, S., De Wever, B., Van Keer, H., & Valcke, M. (2016). The influence of social background on participation in adult education: Applying the cultural capital framework. *Adult Education Quarterly, 66*(2), 143-168.

Cross, K. P. (1992). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice.* New York, NY: Harper & Row.

Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries.* Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Paris, FRA: UNESCO.

Gorges, J., Maehler, D. B., Koch, T., & Offerhaus, J. (2016). Who likes to learn new things: Measuring adult motivation to learn with PIAAC data from 21 countries. *Large-scale Assessments in Education, 4*(1), 1-22.

Green, A., Green, F., & Pensiero, N. (2015). Cross-country variation in adult skills inequality: Why are skill levels and opportunities so unequal in Anglophone countries? *Comparative Education Review, 59*(4), 595-618.

Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education, 30*(4), 421-434.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult learning: From pedagogy to andragogy.* New York, NY: Cambridge Books.

Kolluri, S. (2019). Reconsidering organizational habitus in schools: One neighborhood, two distinct approaches to advanced placement. *Harvard Educational Review, 89*(1), 109-131.

Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). *The role of interest in learning and development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kuipers, G. (2013). The rise and decline of national habitus: Dutch cycling culture and the shaping of national similarity. *European Journal of Social*

Theory, 16(1), 17-35.

Lee, J. (2021). A future of endless possibilities? Institutional habitus and international students' post-study aspirations and transitions. *British Journal of Sociology of Education, 42*(3), 404-418.

Lucardie, D. (2014). The impact of fun and enjoyment on adult's learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142,* 439-446.

OECD (2013). *Technical report of the survey of adult skills (PIAAC).* Paris, FRA: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

OECD (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning.* Paris, FRA: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Seth, M. J. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea.* Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Shin, D. J. D., Lee, H. J., Ha, J. E., Park, J. H., Son, E., & Bong, M. (2018). Why aren't Korean students happy?: Tracing back to the sources of their academic distress 1. In G. A. D. Liem, & S. H. Tan, *Asian Education Miracles* (pp. 124-138). London, UK: Routledge.

Suzuki, N. (2014). The values transmitted by lifelong education in Denmark: The conditions of social inclusion. *Senri Ethnological Studies, 87*, 175-199.

Touburg, G. (2016). National habitus: An antidote to the resilience of Hofstede's "national culture"?. *Journal of Organizational Change Management, 29*(1), 81-92.

Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2017). Lifelong learning for quality education: Exploring the neglected aspect of sustainable development goal 4. *International Journal of Lifelong Education, 36*(5), 509-511.

ABSTRACT

A Cross-national Analysis of the Association between Adult Readiness to Learn and Learning Interest in Adolescence using PIAAC and PISA

Haram Jeon (Assistant Professor, Chonnam National University)
Kyoungyang Lee (Doctoral Student, Chonnam National University)
Eunhee Lim (Doctoral Student, Chonnam National University)
Minju Yun (Doctoral Student, Chonnam National University)

This study conducted an empirical analysis to observe whether the adolescent learning interest had a significant effect on determining adult learning readiness (RtL), which is considered as an important attitude to promote participation in lifelong education. The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) reports that Korean adult learners are relatively less prepared to learn than the equivalents in the participating countries. Among the variables at the individual and national level that can determine the level of RtL, this study applied the concept of national habitus to examine the long-lasting effect of adolescents' learning interests on increasing or decreasing the level of RtL in adulthood. We analyzed the effect of the national average of reading and math interest in adolescents aged 15 collected in the PISA 2000 on their RtL of 7,742 people aged 25 to 34 from 9 countries who participated in the 2011 survey, employing multi-level regression modeling. As a result, it was found that even after considering the control variables at the individual and national level, the national average reading and math interest in adolescence showed a statistically significant positive relationship with the learning readiness of adult individuals. Based on these results, it was pointed out that the low learning interest of Korean adolescents, which has been steadily noticed in comparative studies in education, had a negatively effect on RtL and consequently the participation rate in lifelong learning among adults. As conclusion, relevant theoretical and political implications were discussed.

Key words: adult readiness to learn (RtL), learning interest in adolescence, national habitus, PIAAC, PISA

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.4.219
제39권 제4호, 219-245, 2021.

대학생의 외·내적 요인과 중도탈락의도 간의 경로모형 탐색: 그릿, 진로미결정, 대학생활적응을 중심으로*

심 정 미** · 김 정 섭***

본 연구의 목적은 4년제 대학생의 외적(온·오프라인 수업의 질), 내적(조절초점, 성장 마인드셋, 자기불일치) 요인과 중도탈락의도 간의 경로모형을 탐색하고, 그릿, 진로미결정, 대학생활적응이 매개 역할을 하는지를 알아보고자 하였다. 이를 위해 4년제 남·여 대학생 580명으로부터 자료를 수집하였으며, 불성실 응답을 제외한 454명의 자료는 SPSS 21.0과 AMOS 20.0을 활용하여 분석하였다. 개인의 외·내적 요인이 중도탈락의도와 매개 변인 간에 영향을 알아보기 위해 요인을 추출한 뒤 경로모형을 구안하였다. 구조 분석을 통해 모형 적합도지수를 확인한 뒤 매개 효과를 검증하였다. 최종 연구결과, 오프라인 수업내용은 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 영향을 미쳤다. 온라인 수업의 학습환경은 대학생활적응을 매개하여 중도탈락의도에 영향을 미쳤다. 개인 내적 요인에서 조절초점의 예방초점은 진로미결정, 대학생활적응을 이중 매개하여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미쳤다. 또한 예방초점과 향상초점은 그릿, 진로미결정, 대학생활적응을 삼중 매개하여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미쳤다. 성장 마인드셋은 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 영향을 미쳤고, 그릿, 진로미결정과 대학생활적응을 삼중 매개하여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미치는 것을 확인하였다. 자기불일치는 그릿과 진로미결정, 대학생활적응을 삼중 매개하여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미치는 것을 확인하였다. 이상의 연구결과를 바탕으로 재학생의 중도탈락의도를 낮추고, 학업지속을 위한 방안을 제언하였다.

주제어: 중도탈락의도, 수업의 질, 조절초점, 성장 마인드셋, 자기불일치

논문 접수: 2021/10/31 수정본 접수: 2021/12/12 게재 승인: 2021/12/23
* 이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2020S1A5B5A17091665)
** 제1저자, 부산대학교 교육학과 박사수료
*** 교신저자, 부산대학교 교육학과 교수 (교신저자: creativejin@pusan.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

코로나19 팬데믹(pandemic)으로 대학은 비대면 교육을 반강제적으로 시행하게 되었다. 그러나 온라인 교육을 위한 대학의 인프라 부족, 교수·강사들은 온라인 강의 경험, ICT 역량 부족 등으로 수업 운영에 차질을 빚었고(한국대학신문, 2020. 3. 26), 학생들은 수업 운영과 플랫폼에 대한 불만 등을 드러냈다(이코리아, 2020. 3. 24). 이러한 글로벌 위기는 대학을 위기에 처하게 하였으나, 이는 코로나19 사태 이전부터 줄곧 언급되어왔다. 교육부(2019)의 2018년도 교육통계에 따르면, 일반대학 재학생의 학업중단율은 전체 4.6%(92,652명)로, 2016년 일반대학 학업중단율과 비교하면 0.5% 증가하였고, 2010년 4.0%에 이른 것과 비교하더라도(김수연, 2012b) 학업중단율은 증가하는 추세이다. 우리나라 대학 재정은 대부분 학생 등록금에 의존하기 때문에, 이러한 학생 이동과 이탈 현상은 곧 대학 재정의 위기로 이어질 수 있다(김수연, 2012a). 그러므로 대학은 재학생들을 유지하면서 그들의 중도탈락을 최소화하는 노력이 필요하다.

대학생의 중도탈락은 재학 중에 개인적 이유 혹은 대학기관의 이유 등으로 학업을 지속하지 못하고 중단하는 경우를 의미한다. 일반적으로 입대를 위한 휴학을 제외하고 일정 기간 이상 휴학, 자퇴, 편입, 선택적 포기를 중도탈락으로 간주한다(김수연, 2006; 한송이, 2018). 반면에 학교에는 재학 중이지만 그 의미를 잃어 중도탈락을 염두에 두고 실질적으로 학업을 포기한 상태인 학생들을 ‘중도탈락의도자’라고 한다. 중도탈락의도자들은 학교에는 다니지만 실제로 학업을 그만둔 상태인 ‘학업 의욕 상실자’들로(조혜정, 1997), 대인관계에도 관심이 없어 학교에 의지할만한 동료·선후배가 없고, 정서적으로 우울과 불안이 있으며, 낮은 자존감을 가지기 쉽다(박은주, 이혜경, 2016). 이들은 학교에 다니는 의미를 잃고 다른 학생들보다 학교에 출석률이 매우 떨어지며, 학업에 흥미가 없어 결국 중도탈락으로 이어질 가능성이 크다. 이러한 학업중단은 더 높은 최종학력과 고등교육을 소지할 기회를 놓치게 된다. 따라서 중도탈락을 예측하고, 예방하기 위해 직·간접적인 영향을 미치는 요인을 살피는 것이 중요하다(김재현, 2011).

중도탈락의도에 대한 기존 선행연구는 대학환경 변인(권순석, 2013; 김경화, 2015; 송영아, 김신애, 2019)부터 심리적 요인(김경희, 2011; 신혜숙, 김미현, 2018; 이정기, 2018; 형정은, 김정섭, 2016)까지 다양한 변인에서 그 원인을 파악하려는 시도를 하고 있다. 학습자의 중도탈락의도는 개인 심리 내적 변인뿐만 아니라 사회적 환경 등 복합적이어서 다양한 관점에서 살펴야(Ethington, 1990)되나, 중도탈락의도의 선행연구들은 단순히 상관분석하거나, 다중회귀분석을 통해 변인과 중도탈락의도 간에 관련성만 파악하였다. 또는 연구자가 상정한 주요 요인을 중심으로 탐색 되어 중도탈락의도 간의 관계성을 연구하였다. 이러한 연구는 중도탈락의도의 다차원적 요인 중 어느 요인과 관련이 있는지를 파악하는 데

한계가 있다. 그러므로 대학생의 중도탈락의도에 영향을 미치는 요인을 대학 환경과 심리적 요인에서 찾아, 이러한 요인이 중도탈락의도와 어떠한 관계가 있는지를 살펴보는 것은 의미가 있을 것이다.

대학환경 중 학교 수업의 질은 학습자의 학업성취와 만족도에 직접적인 영향을 미친다(김이경 외, 2017; 정한호, 2018). 대학에서 좋은 수업은 학습자들에게 학습 동기를 유발하고, 적극적인 참여, 자기계발 등에 영향을 준다. 수업내용은 학교 수업 요인 중 학습자에게 큰 영향력을 미치는 변인이다. 학습자들은 교수자가 학습 목표에 맞는 내용을 다양한 학습방법으로 제시하고, 흥미를 유발하는 수업에 만족도가 높다. 학습자들의 만족은 학업성취에 유의한 영향을 미친다(채민정, 이종연, 2017).

온라인 수업에서도 학습 내용은 학습자 만족에 가장 큰 영향을 미친다(이종연, 이은진, 2010). 학습자가 수업상황에서 만족할만한 학습 목표를 달성하면 긍정적 정서가, 그렇지 않을 경우 부정적 정서를 경험한다. 부정적 정서를 자주 경험한 학생들은 그렇지 않은 학생에 비해 학업 유지의 어려움을 겪게 된다(Meyer & Turner, 2002). 코로나19로 인해 온라인 강의가 많아진 이때, 온라인 수업에서 내용, 상호작용, 학습환경의 질이 대학생활적응과 중도탈락의도에 어떠한 영향을 미치는지 검증하는 것은 그 의미가 있을 것으로 여겨진다. 학습자와 밀접한 관련이 있는 수업의 질은 학업 지속에 중요한 변인일 것으로 판단되는데, 중도탈락의도와 관련한 실증적 연구가 전무하다. 이에 온·오프라인 수업의 질이 대학생의 중도탈락의도에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 살펴보고자 한다.

학생들은 동일한 환경 속에서 학습 내용을 교육받지만, 개인 고유 특성에 따라 다른 영향을 받는다. 이 때문에 개인의 내적 요인을 무시할 순 없다. 교수자의 수업이나 대학기관의 학생계발 등이 중도탈락률에 영향을 미치는 것보다 학생 개인 내적 요인들이 중도탈락률을 잘 설명한다(Garza & Landeck, 2004). 개인 내적 요인들 중 학습자의 동기는 학업성취를 위한 자신들의 생각과 행동을 유발하며, 배우고 행동하여 성공하려는 노력에 중요한 역할을 한다(Anderman & Wolters, 2006). 이에 최근 주목받고 있는 동기의 인지적, 비인지적 요인인 조절초점, 성장마인드셋과 자기구조를 반영하고 있는 자기불일치를 개인의 내적 요인으로 선정하였다.

동기의 인지적 요인인 조절초점은 학습 행동과 직접 관련이 있다. 조절초점은 쾌락은 추구하고, 고통은 회피하려는 동기에 따라 자신의 행동을 조절하는 기제이다(Higgins, 1997). Higgins(1997, 1998)에 따르면, 이득을 얻는 데 관심을 두고 이를 성취와 발전으로 나아가는 데 초점을 두는 것을 향상초점, 자신에게 이득을 얻는 것보다 원하는 것을 잃지 않으려는 것에 초점을 두는 것을 예방초점이라 한다. 향상초점은 목표를 최대한 추구하려는 반면, 예방초점은 최소한의 목표만 추구하려 한다. 향상초점 학습자는 고통이 따르더라도 자신의 목표를 이루기 위해 강한 동기를 가지려는 반면에, 예방초점 학습자는 새로운 도전은

회피하지만, 자신에게 부정적인 결과를 피하고자 강한 동기를 지닌다. 송윤희와 유지원(2013)에 따르면, 향상초점 학습자는 자기효능감이 높고, 만족도도 높아 학업을 지속하려는 의향이 있다고 하였다. 따라서 학습자의 조절초점 성향에 따라 중도탈락의도도 다를 것이라 예측된다.

인지적 요인뿐만 아니라, 연구자들은 대학생의 학업지속과 학교적응 등에 영향을 미치는 비인지적 요인의 중요성을 강조한다(이정림, 2016; Dweck, 2000). 비인지적 요인 중 하나인 마인드셋(mindset)은 자신의 능력, 지능, 성격 등 자질에 대한 믿음 또는 태도, 신념을 의미한다. 자신의 능력은 발달시키고 개발할 때 개인적 자질을 키울 수 있다고 믿는 신념을 성장 마인드셋이라 한다(Dweck, 2000). 성장 마인드셋을 가지고 있는 학생들은 실패를 자신의 잘못으로 내재화하기보다 자신을 발전시키고 개선할 기회로 여겨 긍정적이고 노력 중심의 전략을 선택한다. 이러한 사고방식은 성공적인 학습성취에 영향을 미친다. 성장 마인드셋을 가진 학생들은 대학에서 어려움을 직면하더라도 전공을 유지할 확률이 높다(Zuckerman et al., 2001).

개인의 내적 요소 중 자기개념을 반영하는 요인으로 자기불일치가 있다. 자기불일치는 현재 모습으로 인식되는 자기와 되고 싶어 하는 이상적 자기, 마땅히 소유해야만 하는 의무적 자기가 일치하지 않을 때 경험하게 된다(Higgins, 1987). 서로 다른 자기 상태는 여러 유형의 자기 상태의 표상 관계에 따라 정서적 취약성이 초래된다(Higgins, 1987; Higgins, 1997). Ferguson, Hafen과 Laursen(2010)는 사회관계 속에서 자기불일치는 행동에 부정적으로 작용하여 학교 교우 관계뿐만 아니라 학교적응에도 부정적인 영향을 미친다고 하였다. 형정은과 김정섭(2016)은 전문대학생을 대상으로 한 연구에서, 자기불일치로 인해 유발된 부정적 인지구조는 우울을 유발하고, 진로미결정을 높여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미쳤음을 보고하였다.

대학생활에 성공적인 적응을 하는지를 예측하는 가장 중요한 변인 중 하나는 진로 결정이다. 대학생이 4년간의 대학생활 동안 가장 큰 고민은 진로 및 취업 문제이다(김보영, 2021; 부경대학교 학생 상담센터, 2012). 진로미결정은 진로를 결정하지 못해 진로선택에 전력을 다할 능력이 없음을 뜻한다(Tokar et al., 2003). 진로미결정은 진로의 방향을 결정하지 못하여 취업준비를 어렵게 만들어 대학생활뿐만 아니라 개인의 삶에도 영향을 미친다(Kelly & Lee, 2002). 대학생이 자신의 진로를 분명히 하고 결정하게 되면 이를 이루기 위해서 학업 또는 다양한 활동 등에 노력을 다하는 적극적인 행동을 한다. 진로결정수준이 높은 학습자는 대학 환경에 만족하고 몰입하여 대학생활 중 학업적 요구에 잘 적응해 나간다(박신영, 이동형, 2013).

학업 적응은 장기적인 학교생활 동안 흥미를 지속하여 꾸준한 노력이 필요한데, 이를 그릿(grit)이라 한다(Duckworth, 2016). 그릿은 집중된 관심을 보이면서 실패와 역경을 겪더

라도 수년간 노력과 흥미를 유지하여 장기목표를 달성하는 성향이다(Duckworth et al., 2007). 중학생을 대상으로 한 연구에서 그릿이 높을수록 학교적응을 잘하고, 학업성취 수준도 높은 것으로 나타났다(Borton & Grelle, 2013). 조남근과 권정희, 정미예(2017)는 대학생을 대상으로 한 연구에서, 그릿이 학업지속의향에 간접적인 영향을 미친다고 보고하였다. 그릿은 열정과 꾸준함을 가진 성격특성으로 학교생활 적응, 학업성취, 진로 등을 예측하는 중요한 변인으로 여겨지고 있다(Eskreis-Winkler et al., 2014). 따라서 그릿이 수업의 질, 조절초점, 성장마인드셋, 자기불일치를 매개하여 중도탈락의도를 설명하는지 살펴볼 필요가 있다.

학생의 원활한 대학생활적응은 대학의 환경과 조화로운 관계를 맺고 만족스러운 학업 및 대인관계를 맺고 있음을 의미한다(위유라, 노충래, 2014). 반면 대학생활의 부적응은 학생의 심리적·정서적으로 부정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라, 학교 이동과 학업중단 등을 야기한다(김경희, 2011). 김수연(2006)은 학생이 대학생활 내에서 학문적·사회적 통합이 이루어지지 못하면 중도탈락 가능성이 높아진다고 하였다. 또한, 진로결정수준은 대학생활적응을 예언하는 중요한 변인이다(장경문, 2005). 적응적인 대학생활은 개인이 독립된 인격체로 사회에 동화되는 첫 단계를 성공적으로 시작하는 것이다. 이러한 성공적인 사회 적응은 향후 개인에게 생길 수 있는 사회적·심리적 문제들을 주도적으로 대처해 나가도록 한다(김학용, 2019).

본 연구에서는 대학생의 외적 요인, 내적 요인이 중도탈락의도에 어떠한 영향을 미치는지 밝히고자 한다. 개인 외적 요인은 온·오프라인 수업의 질을, 개인 내적 요인은 조절초점, 성장 마인드셋, 자기불일치을 선정하고, 개인 외·내적 요인과 중도탈락의도 사이에 그릿, 진로미결정, 대학생활적응을 매개 변인으로 설정하여 매개 효과가 있는지 확인해 보고자 한다. 그러나 본 연구에서 확인하고자 하는 개인 외적 요인인 수업의 질은 중도탈락의도 간의 관계에 관한 경험적 연구와 개념적 연결을 시도한 선행연구가 없고, 매개 변인(그릿, 진로미결정), 중도탈락의도와 밀접한 관련이 있는 대학생활적응 간의 관계에 관한 선행연구도 발견할 수 없었다. 또한, 개인 내적 요인으로 선정한 조절초점, 성장마인드셋, 자기불일치가 중도탈락의도와 관련 있다는 실증적 연구가 매우 부족한 실정이다.

이에 본 연구는 각 연구 단계를 세 부분으로 구별하여, 앞 단계의 연구결과에 근거하여 개인 외·내적 요인과 중도탈락의도 간 매개요인의 경로모형을 구안한 다음, 모형 찾기(model specification) 방법을 이용하여 모형의 간명성과 적합성을 높이는 수정모형을 탐색하는 연구를 수행할 것이다(임성문, 2008). 본 연구에서 대학생의 중도탈락의도에 영향을 주는 요인을 밝힌다면 대학의 대응 전략 및 대학이 학생에게 제공하는 심리지원 프로그램에 대한 실증적 자료를 제공하게 될 것이다. 이는 곧 학습자의 중도탈락을 예방하기 위한 개인 중심의 전략적 접근을 마련하는데 도움을 제공할 것으로 여겨진다.

연구문제를 요약하면 다음과 같다.

연구문제 1.

1-1. 개인 외, 내적요인이 중도탈락의도에 미치는 영향은 어떠한가?

1-2. 개인 외, 내적 요인이 대학생활적응에 미치는 영향은 어떠한가?

1-3. 개인 외, 내적요인과 중도탈락의도와의 관계에서 그릿, 진로미결정, 대학생활적응이 매개 역할을 하는가?

연구문제 2.

2-1. 연구문제 1에서 확인된 요인을 통해 구안한 구조모형은 적합한 모형인가?

2-2. 검증된 모형의 개인 외, 내적요인은 그릿, 진로미결정, 대학생활적응, 중도탈락의도에 직접적인 영향을 미치는가?

연구문제 3. 연구 2의 결과를 토대로 제시된 모형은 매개 효과를 갖는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 부산대학교 생명윤리위원회의 심의를 받아, 승인(PNU IRB/2020_156_HR) 후 온라인 설문을 실시하였다. 전국 4년제 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 전국 대학 홈페이지 자유게시판, 온라인 대학 커뮤니티에 설문조사 목적, 방법, 참여대상의 조건을 제시하고 온라인 주소를 링크하였다. 설문 시작 전 연구목적과 연구윤리, 동의절차를 고지하였으며, 참여자가 동의를 하면 설문이 시작되도록 하였다.

총 580부의 설문지 중 불성실하게 응답한 126명(21.72%)을 제외한 454명(78.28%)의 자료를 사용하여 분석하였다. 연구 대상자의 남·여 비율은 여자 296명(65.2%), 남자 158명(34.8%)이었고, 학년은 1학년 80명(17.6%), 2학년 101명(22.2%) 3학년 135명(29.7%), 4학년 120명(26.4%), 4학년 이상(8학기 이상 재학생) 18명(4%)의 분포를 보였다. 응답자의 지역은 수도권 79명(17.4%), 충청권 29명(6.4%), 전라권 101명(22.2%), 경상권 244명(53.7%), 제주권 1명(2%) 이었다.

2. 연구도구

가. 수업의 질

대면 수업의 질을 측정하기 위해 이종연과 이은진(2010), 이종연과 김수욱과 김주리(2013)의 연구 문항을 채민정과 이종연(2017)이 수정·보완한 척도를 사용하였다. 문항은 총 18개로 수업내용 8문항, 상호작용 5문항, 학습환경 5문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 대면 수업의 요인별 신뢰도 (Cronbach's α)는 수업내용 .833, 상호작용 .733, 학습환경 .724로 나타났다.

온라인 수업 학습환경은 이종연과 이은진(2010)의 연구 문항을 김상은(2019)이 수정·보완한 척도를 사용하였다. 문항은 총 17문항으로 수업내용 8문항, 상호작용 4문항, 학습환경 5문항으로 구성되어 있다. 척도의 점수는 '전혀 아니다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지 Likert 5점 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서 온라인 수업의 요인별 신뢰도 (Cronbach's α)는 수업내용 .861, 상호작용 .746, 학습환경 .710로 나타났다.

나. 조절초점

본 연구에서는 조절초점을 측정하기 위해 Lockwood, Jordan과 Kunda(2002)가 척도를 개발한 것을 양윤과 김은숙(2008)이 번안하고, 윤미정(2014)이 정리한 척도를 사용하였다. 문항은 총 16개로 향상초점 8문항, 예방초점 8문항으로 구성되어 있다. 척도의 점수는 '전혀 아니다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지 Likert 5점 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서 하위요인별 신뢰도(Cronbach's α)는 향상초점 .753, 예방초점 .797로 나타났다.

다. 자기불일치

본 연구에서는 자기불일치를 측정하기 위해 정승아(2004)의 다차원적 자기불일치 척도(Multidimensional Self-Discrepancy Scale: MDSDS)를 형정은과 김정섭(2016)이 수정한 것을 사용하였다. 다차원적 자기불일치 척도의 하위척도는 외모요인 3문항, 능력요인 4문항, 대인관계 및 성격요인 7문항, 사회적 지위요인 2문항으로 4가지 요인의 총 17문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 자기불일치의 신뢰도(Cronbach's α)는 .932, 각 하위 요인별 신뢰도 (Cronbach's α)는 외모요인 .816, 능력요인 .861, 대인관계 및 성격요인 .924, 사회적 지위요인 .787로 나타났다.

라. 성장 마인드셋

본 연구에서는 성장 마인드셋을 측정하기 위해 Dweck(2006)이 개발한 척도를 전향신(2018)이 번안한 척도를 사용하다. 성장 마인드셋 척도는 4문항으로 구성되어 있다. 응답방법은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로, 총점이 높을수록 성장 마인드셋이 높음을 의미한다. 본 연구에서 성장 마인드셋의 신뢰도(Cronbach's α)는 .862로 나타났다.

마. 그릿

그릿을 측정하기 위해 Duckworth 외(2007)가 개발한 Original Grit Scale(Grit-O)을 이수란과 손영우(2013)의 연구에서 번안한 척도를 사용하였다. 문항은 총 12문항으로 노력 지속 6문항과 흥미 유지 6문항의 2개의 하위요인으로 구성되었다. 응답 방법은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로, 총점이 높을수록 그릿이 높음을 의미한다. 본 연구에서 그릿의 신뢰도(Cronbach's α)는 .771, 각 하위요인별 신뢰도(Cronbach's α)는 노력 지속 .782, 흥미 유지 .671로 나타났다.

바. 진로미결정

진로미결정을 측정하기 위해 Tak과 Lee(2003)가 개발한 한국진로미결정 척도(Korean Career Indecision Inventory, K-CⅡ)를 사용하였다. 한국진로미결정척도는 직업정보 부족 요인 6문항, 자기명확성 부족 요인 4문항, 우유부단한 성격 요인 4문항, 필요성 인식 부족 요인 4문항, 외적 장애요인 4문항으로 5개 하위요인의 총 22문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 외적장애요인 4문항을 제외하고 18문항만을 사용하였다. 응답 방법은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로, 총점이 높을수록 진로미결정 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서 진로미결정의 신뢰도(Cronbach's α)는 .891, 각 하위 요인별 신뢰도 (Cronbach's α)는 직업정보 부족 요인 .852, 자기명확성 부족 요인 .871, 우유부단한 성격 요인 .804, 필요성 인식 부족 요인 .832로 나타났다.

사. 대학생활적응

본 연구에서는 대학생의 대학생활적응을 측정하기 위해 Baker, McNeil과 Siryk(1985)이 개발한 대학생활척도(SACQ)에 현진원, 최정훈(1992)이 번역하고 신지연(2014)이 수정한 척도를 사용하였다. 대학생활적응척도는 학업적 적응 7문항, 사회적 적응 5문항, 개인-정서적 적응 13문항으로 3개 하위요인의 총 25문항으로 구성되어 있다. 응답 방법은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로, 총점이 높을수록 적응도가 높음을 의미한다. 본 연구에서 대학생활적응의 신뢰도(Cronbach's α)는 .801, 각 하위 요인별 신뢰도 (Cronbach's α)는 학업적 적응 요인 .659, 사회적 적응 요인 .806, 개인-정서적 적응 .763으로 나타났다.

아. 중도탈락의도

본 연구에서는 중도탈락의도를 측정하기 위해 구자경과 홍진영, 장유진(2003)이 자퇴욕구를 알아보기 위해 제작한 척도를 사용할 것이다. 자퇴욕구질문지는 자퇴구체성을 측정하는 4문항, 자퇴마음을 측정하는 4문항으로 2개 하위요인의 총 8문항으로 구성되어 있다.

각 문항에 대해 한 달 동안 얼마나 많이 생각했는지를 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 5점 Likert 척도로 응답하도록 구성되어 있으며 점수가 높을수록 중도탈락의도가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 중도탈락의도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .922, 각 하위요인별 신뢰도 (Cronbach's α)는 자퇴구체성 요인 .881, 자퇴마음 요인 .860으로 나타났다.

3. 분석방법

본 연구에서 수집된 자료 분석은 SPSS 21.0과 AMOS 20.0 프로그램을 활용하여 다음과 같이 검증하였다. 첫째, 측정도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 계수를 산출하여 신뢰도를 검증하였다. 둘째, 각 변인의 기술통계(빈도, 평균), 왜도, 첨도 등을 실시하였다. 셋째, 주요 변인 간 관계를 살펴보기 위해 Pearson의 상관관계분석(Correlation Analysis)을 실시하였다. 넷째, 각 요인 간 다중공선성을 검토하기 위해 *VIF*(Variance Inflation Factor) 값을 산출하였고, 잔차의 독립성 여부를 평가하기 위해 *Durbin-Watson* 통계량을 산출하였다. 중도탈락의도와 대학생활적응에 영향을 미치는 요인들을 파악하기 위하여 단계적 다중회귀분석을 실시하여 유의한 요인들을 찾았다. 다섯째, 확인된 유의한 결과를 토대로 중도탈락의도 사이에 매개요인을 탐색하기 위해 대학생활적응, 그릿, 진로미결정 간의 관련성을 파악하는 다중회귀분석을 실시하였다. 여섯째, 결과를 토대로 추출된 요인들의 모형을 구안하기 위해 AMOS 20.0 프로그램을 활용하여 수정지수를 이용한 모형찾기 작업을 하였고 가장 적합한 모형을 확인하였다. 연구 모형을 검증하기 위해 절대 적합도지수 RMSEA, 상대 적합도 지수 CFI, TLI를 사용하였다. 일곱째, 개인 외·내적 요인과 매개 변인, 중도탈락의도의 직접 효과를 검증하였다. 여덟째, 매개효과의 유의성 검증을 위해 팬텀 변수를 활용하여 부트스트레핑 방법(Bootstapping method)을 이용하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 각 변인 간 기술통계 및 상관관계

측정 변인의 기술통계와 상관관계는 <표 1>과 같다. 각 변인들의 정규분포 검증하기 위해 왜도, 첨도를 확인하였다. 상관계수는 .8 미만이였고, 왜도는 −.63 ~ .53, 첨도는 −.97 ~ .91 사이의 값이였다. 다중공선성에 문제가 없는 것으로 나타나 정규분포 기준을 만족하였다(표 1, 표 6). 중도탈락의도와 대학생활적응간 상관계수는 $-.52(p < .001)$으로 높은 상관을 보였다. 중도탈락의도는 온라인수업 상호작용 요인과 상관이 없었고

($r = .01, p > .05$), 이 요인을 제외한 나머지 요인들은 −.39 ~ .19 사이의 상관을 보였다. 대학생활적응은 자기불일치 요인과 다소 높은 상관($r = .48, p < .001$)을 보였으며, 모든 요인들이 −.34 ~ .35($p < .001$) 사이의 상관을 보였다(표 1).

<표 1> 변인 간 기술통계 및 상관관계 (n=454)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.58**	1												
3	.60**	.53**	1											
4	.69**	.48**	.51**	1										
5	.35**	.47**	.34**	.55*	1									
6	.42**	.34**	.44**	.59**	.52**	1								
7	.01	.04	.00	.04	.04	−.02	1							
8	.24**	.20**	.23**	.18**	.13**	.12*	.06	1						
9	.11*	.14**	.09	.11*	.17**	.11*	−.25**	.31**	1					
10	.25**	.19**	.21**	.24**	.12*	.14**	−.13**	.35**	.41**	1				
11	−.11*	−.09*	−.18*	−.07	.00	−.08	.27**	−.30**	−.40**	−.34**	1			
12	.14**	.13*	.07	.10*	.07	.11*	−.20**	.24**	.41**	.29**	−.47**	1		
13	.37**	.27**	.31*	.35**	.19**	.32**	−.34**	.30**	.48**	.41**	−.55**	.50**	1	
14	−.25**	−.11*	−.26**	−.18**	.01	−.17**	.19**	−.16**	−.21**	−.39**	.46**	−.24**	−.52**	1
M	3.53	3.25	3.72	3.49	3.06	3.35	3.61	4.16	6.44	4.01	2.74	3.00	3.16	2.08
SD	0.61	0.80	0.59	0.68	0.83	0.72	0.77	0.64	1.46	0.69	0.71	0.54	0.46	0.99
왜도	−.25	−.21	.02	−.41	−.21	−.25	−.39	−.59	−.63	−.59	−.22	−.21	.32	.53
첨도	.91	−.01	.12	.57	−.17	.25	−.17	.25	.91	.78	−.34	.11	.03	−.97

1. 대면 수업 내용 2. 대면 수업 상호작용 3. 대면 수업 학습환경, 4. 온라인 수업 내용, 5. 온라인 수업 상호작용, 6. 온라인 수업 학습환경, 7. 예방초점, 8. 향상초점, 9. 자기불일치, 10. 성장마인드셋, 11. 진로미결정, 12. 그릿, 13. 대학생활적응, 14. 중도탈락의도

*p<.05, **p<.01

2. 변인 간의 관계

가. 중도탈락의도의 단계적 다중회귀분석

상관계수를 산출한 후, 중도탈락의도를 설명하는 개인 외(수업의 질)·내적(조절초점, 성장 마인드셋, 자기불일치) 요인을 탐색하기 위해 단계적(stepwise 방식) 다중회귀분석을 실시하였다. 다중공선성이 회귀계수에 미치는 영향을 파악하기 위해 *VIF* 지수를 살펴보았으나, 모두 10 미만으로 의심되는 변수는 없었다. *Durbin-Watson* 통계량이 2에 근사한 값을 보여 잔차의 독립성 가정에 문제가 없는 것으로 평가되었다. 잔차의 분산은 -2~2 사이에 분포하였고, 잔차의 정규P-P 도표를 확인한 결과 이상치는 없었다.

<표 2> 중도탈락의도에 대한 개인 외·내적 변인의 단계적 다중회귀분석의 최종결과

독립변인	*B*	*S.E.*	*β*	*t*	*F*	$_{adj}R^2$	*VIF*
(개인 외적 변인: 대면 수업)							
학습환경	−.28	.09	−.17	−3.03**	19.47**	.08	1.55
수업내용	−.23	.09	−.15	−2.58*			1.55
D-W = 1.91							
(개인 외적 변인: 온라인 수업)							
수업내용	−.27	.07	−.18	−3.97***	15.83***	.03	1.00
D-W = 1.85							
(개인 내적 변인)							
성장 마인드셋	−.53	.06	−.37	−8.56***	46.03***	.17	1.02
예방초점	.18	.06	.14	3.18**			1.02
D-W = 1.92							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

대면 수업내용, 대면 상호작용, 대면 학습환경과 온라인 수업내용, 온라인 학습환경이 중도탈락의도에 미치는 영향을 검증하였다. 그 결과 대면 수업의 하위요인인 학습환경, 수업내용이 중도탈락의도를 유의하였고(F=19.47, p<.001), 변량의 7.9%를 설명하였다. 온라인 수업은 수업내용이 중도탈락의도를 유의하게 설명(F=15.81, p<.001)하였고, 중도탈락의도 변량의 3.4%를 설명하였다(표 2).

예방초점, 향상초점, 자기불일치, 성장마인드셋이 중도탈락의도에 미치는 영향을 검증한 결과, 성장 마인드셋, 예방초점이 중도탈락의도를 유의하게 설명하였고(F=46.03, p<.001), 중도탈락의도 변량의 17%를 설명하였다(표 2).

나. 대학생활적응의 단계적 다중회귀분석

본 연구는 개인 외·내적 요인이 직접적으로 중도탈락의도에 영향을 미치는 것보다 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 영향을 미칠 것으로 예측한다. 대학생활적응에 영향을

미치는 요인을 확인하기 위하여, 대학생활적응을 종속변인으로 개인 외(수업의 질)·내적(조절초점, 성장 마인드셋, 자기불일치) 요인을 예측변인으로 한 단계적(stepwise 방식) 다중회귀분석을 실시하였다. *VIF* 지수와 *Durbin-Watson* 통계량, 잔차의 정규성, 분포는 문제가 없는 것으로 평가되었다.

<표 3> 대학생활적응에 대한 개인 외·내적 변인의 단계적 다중회귀분석의 최종결과

독립변인		B	*S.E.*	β	*t*	*F*	$_{adj}R^2$	*VIF*
외적:	수업내용	.22	.04	.29	5.40***	39.65***	.15	1.55
대면	학습환경	.10	.04	.13	2.48*			1.55
D-W = 1.87								
외적:	수업내용	.17	.04	.25	4.57***	37.39***	.14	1.55
온라인	학습환경	.11	.04	.17	3.19**			1.55
D-W = 1.81								
(개인 내적 변인)								
내적	자기불일치	.09	.01	.28	6.37***	59.64***	.34	1.34
	성장 마인드셋	.14	.03	.21	4.77***			1.30
	예방초점	−.15	.02	−.25	−6.26***			1.10
	향상초점	.11	.03	.15	3.60***			1.22
D-W = 1.95								

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

대면 수업내용, 대면 상호작용, 대면 학습환경과 온라인 수업내용, 온라인 상호작용, 온라인 학습환경이 대학생활적응에 미치는 영향을 검증하였다. 그 결과 대면 수업의 수업내용, 학습환경이 대학생활적응을 유의하게 설명하였고(F=39.65, p<.001), 15%를 설명하였다. 온라인 수업은 수업내용, 학습환경이 대학생활적응을 유의하게 설명(F=37.39, p<.001)하였고, 14.2%를 설명하였다(표 3).

예방초점, 향상초점, 자기불일치, 성장마인드셋이 대학생활적응에 미치는 영향을 검증한 결과, 자기불일치, 성장 마인드셋, 예방초점, 향상초점 순으로 대학생활적응을 유의하게 설명(F=59.64, p<.001)하였고, 34.7%를 설명하였다(표 3).

다. 중도탈락의도, 대학생활적응에 대한 매개변인들의 다중회귀분석

진로미결정, 그릿을 각각 종속변인으로 하고, 중도탈락의도와 대학생활적응에 유의한 영향력을 갖는 개인 외·내적 요인들을 예언변인으로 하여 다중회귀분석을 실시하였다.

진로미결정은 대면 수업의 학습환경이 유의하게 설명(F=7.87, p<.001)하였고, 3.4%를 설명하였다. 개인 내적 요인은 4개 요인 모두가 유의미한 영향력(F=38.21, p<.001)보였고, 25.4%를 설명하였다(표 4).

<표 4> 개인 외·내적 변인에 대한 진로미결정, 그릿의 다중회귀분석

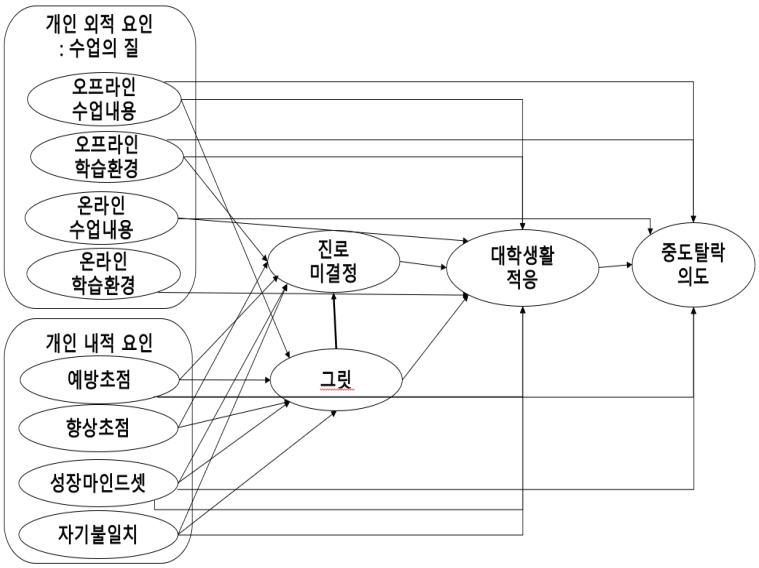
종속변인	독립변인	B	*S.E.*	β	t	F	$_{adj}R^2$	*VIF*
진로미결정	대면 학습환경	−.22	.07	−.18	−3.08**	7.87***	.03	1.55
	D−W = 1.75							
	예방초점	.19	.04	.28	4.85***	38.21***	.25	1.10
	향상초점	−.21	.05	−.19	4.16***			1.22
	자기불일치	−.11	.02	−.22	−4.73***			1.34
	마인드셋	−.16	.05	−.16	−3.38**			1.30
	D−W = 1.79							
그릿	대면 학습환경	−.22	.072	−.18	−3.08**	7.87***	.03	1.55
	D−W = 1.75							
	예방초점	.19	.04	.21	4.85***	38.21***	.25	1.10
	향상초점	−.21	.05	−.19	−4.16***			1.22
	자기불일치	−.11	.02	−.22	−4.73***			1.34
	마인드셋	−.16	.05	−.16	−3.38**			1.30
	D−W = 1.79							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

그릿은 대면 수업의 내용이 유의미한 영향력(F=5.27, p<.01)을 가졌고, 2.3%를 설명하였다. 개인 내적 요인은 모두 유의미한 영향력(F=28.28, p<.001)이 있었고, 20.1%를 설명하였다(표 4).

3. 경로모형탐색

앞선 다중회귀 분석 결과를 종합하여, [그림 1]과 같은 경로모형을 구안하였다. 경로모형은 적합도 지수를 확인하여 모형과 경로가 적합한지 확인하였다. 모형이 적합한지는 χ^2, TLI, CFI, RMSEA 지수를 중심으로 확인하였다. χ^2의 값은 1,547.49(p<.001)으로 p값이 .05 미만으로 나타났다. 그러나 χ^2은 표본 수가 많은 경우, 대부분 p값이 .05 미만으로 나타나기 때문에, 부가적으로 χ^2/df 지수를 살펴보았다. χ^2/df<3일 때 설정모형이 자료에 잘 부합되는데(Kline, 2015), 본 모형에서는 2.28로 3보다 작았다. 이외에 CFI, TLI, RMSEA 지수는 .90을 넘어야 하며, RMSEA 지수는 .05이하가 바람직하나, .08이하까지는 수용가능하다(Brown & Cudeck, 1993). 제안된 경로모형은 TLI .89, CFI .91, RMSEA .05로 나타났다. 경로모형은 TLI 지수가 .89로 나타나 적합하지 않은 것으로 나타났다.



[그림 1] 개인 외·내적 변인과 중도탈락의도 간의 경로모형

경로모형의 직접효과에 대한 결과는 <표 5>에 제시한 바와 같다. 경로계수들을 살펴본 결과, 외적 요인에서는 대면 수업내용이 그릿과 중도탈락의도로 가는 경로, 학습환경이 진로미결정으로 가는 직접 경로가 유의하지 않았고, 온라인 수업내용과 대학생활적응 간의 직접 경로도 유의하지 않았다(p>.05). 내적 요인에서는 예방초점이 대학생활적응과 중도탈락의도로 가는 직접 경로, 향상초점이 진로미결정과 대학생활적응으로 가는 경로, 성장마인드셋이 진로미결정과 대학생활적응 간의 경로, 자기불일치가 진로미결정과 대학생활적응 간의 경로가 유의하지 않았다(p>.05). 이는 이 경로들을 제거하는 것이 간단한 모형이 될 수 있음을 시사하는 바, 경로들을 제거하고 난 뒤 다시 경로모형을 검증하였다. 그 결과 온라인 수업내용이 중도탈락의도로 가는 직접 경로가 유의미하지 않아(p>.05) 이 경로를 삭제한 후 다시 수정된 경로모형을 검증하였다.

수정된 경로모형의 적합도 지수를 살펴본 결과 χ^2의 값은 1,152.07(p<.001)로 p값이 .05미만으로 나타났다. χ^2/df 지수는 2.29로 3보다 작았다. 이외 다른 지수는 TLI .90, CFI .91, RMSEA .05로 나타나, 모형이 적합한 것으로 나타났다. 최종모형의 직접효과 크기와 이에 대한 검증 결과는 [그림 2]에 제시한 바와 같다.

최종모형의 직접효과 검증결과는 <표 6>에 제시한 바와 같이 모든 경로가 유의미하게 나타났다. 대면 수업내용과 온라인 학습환경이 대학생활적응에 미치는 영향은 .227과 .291(p<.001)로 나타났다. 예방초점이 그릿과 진로미결정에 미치는 영향은 −.242,

.229(p<.001), 향상초점이 그릿에 미치는 영향은 .310(p<.001)로 나타났다. 성장마인드셋은 그릿과 대학생활적응에 미치는 영향은 .197(p<.01), .103(p<.05)로 나타났고, 중도탈락의도에 −.191(p<.001)로 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자기불일치가 그릿에 미치는 영향은 .261(p<.001)로 나타났다.

<표 5> 개인 외·내적 변인의 경로계수 분석 결과

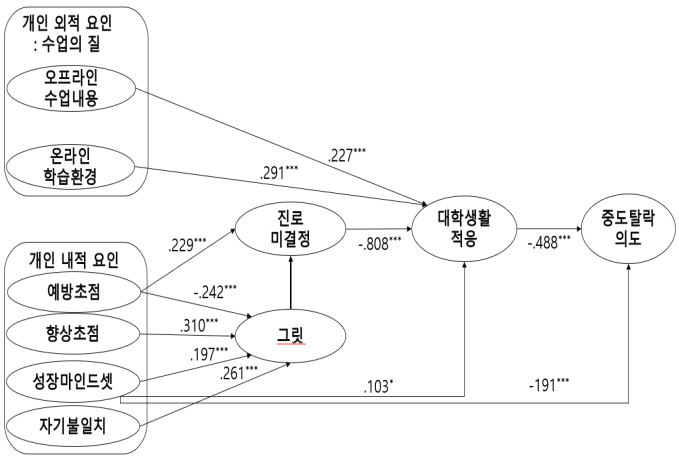
모형			Estimate		*S.E.*	*C.R.*
			B	β		
(개인 외적 변인)						
대면 수업의 질	그릿	← 수업내용	.002	.004	.032	.070
	대학생활적응	← 수업내용	.145	.201	.075	1.916
	중도탈락의도	← 수업내용	−.091	−.061	.161	−.568
	진로미결정	← 학습환경	−.053	−.038	.081	−.656
	대학생활적응	← 학습환경	−.030	−.036	.065	−.464
	중도탈락의도	← 학습환경	−.228	−.133	.125	−1.827
온라인 수업의 질	대학생활적응	← 수업내용	.042	.068	.070	.601
	중도탈락의도	← 수업내용	.273	.213	.124	2.202*
	대학생활적응	← 학습환경	.185	.269	.063	2.918**
(개인 내적 변인)						
조절초점	그릿	← 예방초점	−.119	−.240	.038	−3.155**
	진로미결정	← 예방초점	.212	.187	.093	2.277*
	대학생활적응	← 예방초점	−.056	−.082	.060	−.936
	중도탈락의도	← 예방초점	−.011	−.008	.082	−.136
	그릿	← 향상초점	.143	.290	.041	3.492***
	진로미결정	← 향상초점	−.001	−.001	.103	−.014
	대학생활적응	← 향상초점	.001	.002	.039	.036
성장 마인드셋	그릿	← 성장마인드셋	.106	.208	.039	2.738**
	진로미결정	← 성장마인드셋	.048	.042	.091	.529
	대학생활적응	← 성장마인드셋	.069	.099	.040	1.700
	중도탈락의도	← 성장마인드셋	−.291	−.202	.079	−3.676***
자기불일치	그릿	← 자기불일치	.056	.294	.011	5.285***
	진로미결정	← 자기불일치	.039	.090	.028	1.380
	대학생활적응	← 자기불일치	.001	.004	.015	.073
진로미결정	← 그릿		−2.108	−.923	.423	−4.981***
대학생활적응	← 진로미결정		−.370	−.619	.247	−1.497
중도탈락의도	← 대학생활적응		−1.053	−.509	.177	−5.962***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 6> 개인 외·내적 변인의 최종 경로계수 분석 결과

모형		Estimate		S.E.	C.R.
		B	β		
대학생활적응	← 대면 수업내용	.162	.227	.041	3.984***
대학생활적응	← 온라인 학습환경	.192	.291	.042	4.608***
그릿	← 예방초점	−.122	−.242	.037	−3.299***
진로미결정	← 예방초점	.259	.229	.069	3.758***
그릿	← 향상초점	.156	.310	.036	4.305***
그릿	← 성장마인드셋	.102	.197	.034	3.036**
대학생활적응	← 성장마인드셋	.070	.103	.033	2.162*
중도탈락의도	← 성장마인드셋	−.275	−.191	.080	−3.429***
그릿	← 자기불일치	.051	.261	.009	5.354***
진로미결정	← 그릿	−1.814	−.808	.226	−8.008***
대학생활적응	← 진로미결정	−.407	−.697	.039	−10.340***
중도탈락의도	← 대학생활적응	−1.031	−.488	.136	−7.571***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001



*p<.05, **p<.01, ***p<.001

[그림 2] 수정 후 최종 모형

4. 매개효과 검증

앞의 연구 결과에 기초하여 [그림 2]와 같이 제안된 경로모형을 검증하였다. 이에 각 경로모형에서 다중매개효과를 살펴보기 위해서 팬텀 변수를 활용하여 부트스트래핑(Bias Corrected Bootstrapping) 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 7>에 제시한 바와 같이, 대

면 수업의 질, 온라인 수업의 질, 조절초점, 성장마이드셋, 자기불일치의 개별 매개경로가 95% 신뢰구간에서 0을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다.

<표 7> 최종 모형의 매개 효과 검증 결과

경로	B	*S.E.*	95% 신뢰구간 *LLCI*	*ULCI*
대면 수업의 질 대면 수업 내용 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	−.167	.052	−.287	−.081
온라인 수업의 질 온라인 수업 학습환경 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	−.198	.054	−.323	−.103
조절초점				
예방초점 → 진로미결정 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	.109	.039	.040	.202
예방초점 → 그릿 → 진로미결정 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	.093	.042	.028	.195
향상초점 → 그릿 → 진로미결정 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	−.119	.033	−.204	−.069
성장마인드셋				
성장마인드셋 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	−.073	.040	−.166	−.007
성장마인드셋 → 그릿 → 진로미결정 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	−.078	.030	−.157	−.030
자기불일치				
자기불일치 → 그릿 → 진로미결정 → 대학생활적응 → 중도탈락의도	−.038	.008	−.061	−.024

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 결과를 토대로 논의를 하면 다음과 같다. 첫째, 개인 외적 변인에서 대면 수업내용은 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미쳤다. 대학에서 좋은 수업내용은 학생들의 만족도를 높이고, 이러한 만족도는 학습동기를 끌어올려 학교 충성도를 높인다는 선행연구와 그 맥을 같이 한다(정한호, 2018; Subrahmanyam, 2017). 교수자가 대학 강의에서 수업 목표를 명확하게 제시하고 강의내용을 이해하기 쉽도록 분명히 하면, 학습자는 수업내용을 적절히 이해하게 된다. 학습자는 이러한 수업을 통해 높은 학습성과를 이루어(김이경 외, 2017) 만족감을 가지고 대학생활에 잘 적응하여, 대학에서 학업을 지속하고자 하는 의지를 갖게 된다.

온라인 수업의 학습환경은 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 온라인 수업의 환경은 학습에 긍정적인 정서에 영향을

미쳐 수업만족도에 영향을 미친다는 선행연구와 맥을 같이 한다(채민정, 이종연, 2017), 본 연구의 학습환경 척도는 대학에서 제공하는 지원시스템에 초점을 맞춘 것이 아닌 교수자가 수업에서 학습환경을 적절하게 사용하느냐에 초점이 맞춰져 있다. 학습자가 온라인 환경에서 동료학생과 상호작용을 할 수 있고, 이를 통해 학습에 효과적이였는지, 나(학습자)의 반응에 대해 교수자가 신속하고 정확한 피드백이 제공되었는지, 온라인 환경에서 문제가 생겼을 시 이에 대한 도움이 만족스러웠는지 등의 여부를 묻고 있다. 수업의 질을 높이는 교수자의 다양한 교수방법과 함께 온라인 환경을 능숙하게 다룰 줄 아는 교수자는 학습자들의 전공몰입 수준을 높인다는 선행연구와 유사하다(정지은, 2017). 교수자가 수업에서 학습자들에게 제공하는 교수방법은 학습자에게 다양한 교육 경험을 제공하여 학습자의 학습성과 수준(김이경 외, 2017)과 학습만족도를 높이게 된다(김용남, 2009).

둘째, 개인의 내적 요인에서 조절초점의 예방초점은 진로미결정, 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 영향을 미쳤다. 또한, 순차적으로 그릿, 진로미결정, 대학생활적응의 경로를 거쳐 중도탈락의도에 영향을 미쳤다. 반면에 향상초점은 순차적으로 그릿, 진로미결정, 대학생활적응의 경로를 거쳐 중도탈락의도에 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 향상초점과 진로탐색행동 간의 자기조절학습이 매개한다는 선행연구(기희경, 윤채영, 김정섭, 2020)와 유사하며, 향상초점이 진로탐색행동 간의 영향을 밝힌 연구(조한익, 오홍석, 2011)와도 맥을 같이한다. Förster, Higgins와 Idson(1998)이 향상초점 학습자는 목표를 향해 연속적으로 단계를 밟아 가는 것에 큰 가치감을 갖는다고 보고한 것과 맥을 같이 한다. Förster 외(2001)는 향상초점 학습자는 성공적인 성과를 얻기 위해 강한 동기를 가지나, 예방초점 학습자는 실패라는 결과를 피하고자 강한 동기를 가진다고 하였다. 이는 본 연구결과와도 맥을 같이 하는데, 예방초점 학습자는 대학 생활에서 부정적인 결과를 피하기 위해 소극적인 태도를 보이며, 이는 학교를 이탈하려는 의도가 높아짐을 시사한다. 또한, 실패라는 피드백은 회피하고 안전을 추구하기 때문에(Higgins, 2000), 향상초점 학습자보다 목표달성을 위한 의지를 끌어내지 못한다(Roney, Higgins & Shah, 1995). 따라서 이들은 그릿 수준이 낮아 진로를 탐색하고 결정하는 데 소극적인 태도를 보여 중도탈락의도를 높일 것이다.

셋째, 성장 마인드셋은 대학생활적응을 매개로 중도탈락의도에 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 학생이 자신의 능력을 발전시키고, 이러한 자질을 키울 수 있다고 믿는 신념이 강할 때 학교만족과 학업적응이 우수한 것으로 확인한 연구결과(전향신, 2018; Karwowski, 2014)와 일치한다. 마인드셋이 학업지속의향에 간접적인 영향을 미친다고 보고한 선행연구(조남근 외, 2017)와도 맥을 같이 한다.

또한, 성장 마인드셋은 순차적으로 그릿, 진로미결정, 대학생활적응을 매개로 하여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 성장 마인드셋이 진로적응성에 직접적인 영향을 미친다고 보고한 박서단과 양수진(2020)의 연구와 일치한다.

즉, 자신에 대한 성장 가능성에 대한 신념이 높은 학생은 대학생활의 두려움이 없으며, 실패를 하더라도 이를 성장의 기회로 생각하여 새로운 것을 시도하려고 한다. 이러한 시도는 불확실한 미래에 어떤 일을 할 것인지 적극적으로 탐색하여 자신의 진로를 결정할 가능성이 크다. 이는 성공적인 대학생활적응으로 이어져 학업을 지속하려는 의향을 높일 것이다.

넷째, 자기불일치는 그릿과 진로미결정, 대학생활적응을 삼중 매개하여 중도탈락의도에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구의 결과는 자기불일치의 부정적인 영향을 그릿이 완충 역할을 한다는 선행연구(천지원, 이동귀, 2021), 그릿이 진로성숙도와 진로준비행동에 영향을 준다는 선행연구(강미연, 2020; 노영석, 2016)와 일치한다. 전문대학생의 자기불일치가 순차적으로 우울과 학업적 자기효능감, 진로미결정에 영향을 미쳐 중도탈락의도를 가진다는 형정은과 김정섭(2016)의 연구와도 맥을 같이하는 결과이다. 자기의 외모, 능력, 대인관계 등에서 실제 자기와 이상적 자기의 일치 경험은 실패를 경험하더라도 노력을 지속하고 부족한 부분은 채워 설정한 목표를 포기하지 않게 하는 힘을 갖게 한다(이수란, 손영우, 2013). 개인이 자기불일치를 경험하면 이를 줄이기 위해 자기상의 일치성을 유지하고자 노력하는데(Higgins, 1987), 이러한 안정적인 자기상을 유지하지 못하는 학생은 자신이 성공할 것이라는 자신감과 기대감에 대한 평가가 낮다(류영주, 2018; 박현주, 조긍호, 2003). 낮은 자기평가는 그릿을 저하시키고, 진로를 탐색하고 결정하는데도 부정적인 영향을 미쳐 중도탈락의도를 가지는 것으로 해석할 수 있다.

본 연구의 논의를 바탕으로 시사점 및 통합적인 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 개인 외적 요인(수업의 질)의 결과는 교수자는 학습자 요구에 맞는 교육 서비스를 제공하는 데에 더욱 내실을 가하여야 함을 시사한다. 학습자에게 명확한 수업내용을 제시하고, 평가에 대한 피드백을 시의적절하게 제공하는 등 학습자와 소통하고자 하는 적극적인 자세가 요구된다. 대학은 강의의 질을 개선시킬 수 있는 환경적 지원을 더 강화할 필요가 있다. 대학은 교수자와 학습자가 서로 소통하고 교류할 수 있는 학교 내 지원시스템을 마련하고 인프라를 확충하여야 한다. 또한 교수자에게는 교수법을 향상시킬 수 있는 프로그램을 제공하는 등의 지원을 모색해야 할 것이다.

이지연과 봉지애(2012)의 연구에서 학습자는 온라인 수업의 표준화된 프레임에서 수업하는 교수자에게 부정적으로 인식하고 있다고 보고하였다. 최근 장기화된 코로나19로 인해 대부분 대학이 온라인 강의를 시행하고 있으나, 다수의 대학생들은 온라인 강의의 단점으로 강의는 없고 과제만 늘었다는 불만을 호소하였다(이코리아, 2020. 3. 24). 교수자는 동영상 속에서 학습자에게 어떻게 하면 효과적으로 수업내용을 전달할 것인가를 고민해야 한다. 교수자는 온라인 수업을 고안할 때, 학습 목표에 맞는 적절한 수업 범위와 내용을 구성하였는지, 풍부한 자료를 바탕으로 다양한 매체를 사용하는지를 따져보아야 한다. 또한 교수자가 영상을 보여주고 과제를 제시하던 방법에서 벗어나서, 온라인 콘텐츠를 다양화하고

수업에서 학습자가 집중할 수 있는 온라인 학습환경을 제시하여 학습자와 효과적인 쌍방향 수업을 만들어나가야 할 것이다.

둘째, 본 연구의 개인 내적 요인(조절초점, 성장 마인드셋, 자기 불일치)의 결과들은 중도탈락을 예방하는 프로그램들이 학생들의 심리적 특성을 반영하여 다양화되어야 하며, 맞춤형으로 세분화해야 함을 시사한다. 현재 대다수의 대학은 교수학습지원센터, 상담센터 등을 통해 개인 학습컨설팅, 진로 탐색 관련 프로그램들을 실시하고 있다. 그러나 이러한 한두 개의 대표적인 프로그램들이 학습자들의 다양한 요구를 충족시킬 수 없을 것이다. 학습자들이 체감할 수 있도록 그들의 욕구와 필요에 맞춰질 필요가 있다. 학습자의 동기를 향상하기 위한 프로그램은 향상초점·예방초점 학습자를 구분하여 서로 다르게 접근하여야 할 것으로 여겨진다. 향상초점 학습자에게는 목표를 제시하여 단계적이고 도전적인 성과를 낼 수 있도록 하는 것이 효과적이나, 예방초점 학습자는 학습환경에 적응할 수 있도록 다양한 정보와 사례를 제시하여 실패를 피하도록 돕는 것이 효과적일 것이다. 낮은 신념을 가진 학습자는 노력으로 성장할 수 있다는 신념으로 바뀔 수 있는 성장 마인드셋 향상 프로그램이 효과가 있을 것이다. 이상적 자기가 실제 자기와 비현실적인 학습자는 실제 자신을 현실적으로 지각하고, 있는 그대로의 자신을 받아들일 수 있도록 돕는 프로그램이 필요할 것으로 여겨진다. 이러한 다양한 심리 프로그램의 효과적인 개입은 학습자가 진로를 탐색하고 대학에 적응해 나가도록 비교과 활동, 진로탐색 프로그램 등과 연계할 때 효과가 극대화될 것이다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 개인 외(수업의 질), 내적 요인(조저로점, 성장 마인드셋, 자기불일치)과 연구에서 설정한 그릿, 진로미결정, 대학생활적응 요인이 매개 역할을 하는지, 중도탈락의도와 어떠한 관련이 있는지에 대해 적합한 경로모형을 확인하였다. 이러한 방법은 자료 표집 특성에서 오는 우연 가능성이 높다. 모형 적합도 지수를 수정하여 확인한 모형은 일반화를 위해 다른 표집에서 검증하는 절차가 필요하다. 따라서 본 연구의 일반화를 위해서 차후 확인된 경로모형의 타당화 검증 작업이 요구된다. 둘째, 본 연구는 전국 4년제 대학생을 대상으로 자료를 수집하였으나, 특정 지역에 자료가 편중(53.7%)되어 있어 이를 일반화시키는 데 다소 무리가 있다. 셋째, 중도탈락은 4년제 대학과 전문대학 모두 재학 1학년 때 제일 많이 나타난다(김수연, 2012b; 박은선, 김광현, 2016; 백은주, 남민우, 이해듬, 2015; Tinto, 2012). 본 연구의 자료 수집은 무작위 표집이었으나, 3, 4학년의 비율(60.1%)이 1, 2학년의 비율(39.8%)보다 많았다. 이에 따라 3, 4학년에 편중된 표집으로 인해 연구결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 저학년을 대상으로 하여 일관되는 결과가 나타나는지 확인할 필요가 있으며, 이들의 중도탈락의도에 대한 특징들을 발견하는 것이 필요할 것으로 여겨진다.

참 고 문 헌

강미연(2020). 대학생의 가족건강성과 그릿이 진로성숙도에 미치는 영향: 진로결정자기효능감의 매개효과. 연세대학교, 석사학위논문.

교육부(2019). 교육기본통계. http://kess.kedi.re.kr에서 2020.5.6 인출.

구자경, 홍진영, 장유진(2003). 청소년의 자퇴 욕구 실태와 관련 특성 연구. **相談과 指導, 38**, 149-180.

권순석(2013). 일 대학 치기공과 재학생의 중도탈락 의도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **대한치과기공학회지, 35**(3), 243-257.

기희경, 윤채영, 김정섭(2020). 조절초점과 진로탐색행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과: 경찰학과 대학생을 중심으로. **교육혁신연구, 30**(1), 175-193.

김경화(2015). 지방대학생들의 학업중단영향요인과 대학헌신도 분석. **청소년학연구, 22**(12), 543-565.

김경희(2011). 지방대학생들의 학업중단 영향요인과 대학생활만족도 분석. **한국콘텐츠학회논문지, 11**(8), 378-387

김보영(2021). 대학생의 진로유연성 및 진로관여활동 특성에 따른 직업의사결정단계 특성 탐색. **학습자중심교과교육학회, 21**(11), 31-39.

김상은(2019). 플립드러닝 환경에서 온라인 수업의 질이 지각된 유용성, 학습몰입, 학습만족도에 미치는 영향. 건국대학교, 석사학위논문.

김수연(2006). 대학생의 학업지속과 중도탈락 요인분석. **한국교육, 33**(4), 33-62.

김수연(2012a). 대학 중도탈락생의 이동 경로 구조 분석. **교육과학연구, 43**(3), 131-163.

김수연(2012b). 대학 학업중단 여부에 영향을 미치는 1학년 적응 과정 분석-대학 중도탈락생의 이동 경고 구조 기초 연구. **진로교육연구, 25**(3), 139-160.

김용남(2009). 대학생의 학업중단 요인분석. 충남대학교, 박사학위논문.

김이경, 안지윤, 황혜정, 김경현(2017). 대학 강의의 질이 대학생의 학습성과에 미치는 영향. **교육행정학연구, 35**(1), 169-193.

김재현(2011). 전문대학생의 개인 교육기관 사회적 변인과 중도탈락의도의 위계적 관계. **직업교육연구, 30**(2), 249-266.

김학용(2019). 중도탈락예방 위한 대학부적응 집단을 예측하는 심리적 식별 요인 탐색 연구. **관광연구저널, 33**(8), 95-106.

노영석(2016). 일반계 고등학생의 그릿(Grit)과 진로결정 자기효능감이 진로준비행동에 미치는 영향. 연세대학교, 석사학위논문.

류영주(2018). 그릿(Grit)은 어떻게 발달하고 발휘되는가?: 노력-보상 불균형, 선행과제

도전횟수, 역경제 재도전율과의 관계를 중심으로. 이화여자대학교, 석사학위논문.

박서단, 양수진. (2020). 성인진입기 대학생의 열정마인드셋과 진로적응성의 관계에서 그릿(Grit)과 숙달접근 성취목표지향성의 매개효과. **청소년학연구, 27**(6), 1-31.

박신영, 이동형(2013). 진로결정수준과 대학생활적응의 관계에서 진로준비행동의 조절효과. **직업교육연구, 32**(1), 123-38.

박은선, 김광현(2016). 학업중단요인 및 대학생활적응요인이 대학 신입생의 중도탈락 의도에 미치는 영향. **청소년학연구, 23**(10), 361-384.

박은주, 이혜경(2016). 신입생의 학업중단 의도에 영향을 미치는 요인 연구. **청소년 문화포럼, 46**, 91-111.

박현주, 조긍호(2003). 고등학생의 자기불일치와 우울, 불안 및 자기효능감간의 관계. **人間理解, 24,** 127-148.

백은주, 남민우, 이해듬(2016). 지방대학 신입생들의 학업중단 영향 요인 간 구조적 관계 분석. **순천향 인문과학논총, 35**(4), 147-174.

부경대학교 학생상담센터(2012). 학생생활연구 제 28집. 부산: 부경대학교.

송영아, 김신애(2019). 전문대학 신입생의 학업중단의도에 영향을 미치는 요인. **한국콘텐츠학회논문지, 19**(6), 257-270.

송윤희, 유지원(2013). 대학 이러닝 수업에서 조절초점 성향에 따른 만족도와 학습지속의향 예측력과 자기효능감의 매개효과 검증. **교육과학연구, 44**(4), 123-145.

신지연(2014). 생활스트레스와 대학생활적응의 관계에서 자아탄력성과 스트레스 대처전략, 사회적지지의 매개효과. 대구카톨릭대학교, 박사학위논문.

신혜숙, 김미현(2018). 대학생의 통학시간이 대학 몰입을 매개로 학업중단의사에 미치는 영향. **한국교육문제연구, 36**(1), 25-44.

양윤, 김은숙(2008). 성향 및 상황 조절초점과 과제수행 피드백이 소비자 감정에 미치는 영향. **한국심리학회지: 소비자 광고, 9**(3), 407-433.

위유라, 노충래(2014). 청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활적응과의 관계에서 공동체 의식의 매개효과. **청소년복지연구, 16**(2), 203-227.

윤미정(2014). 조절초점동기와 학업적 실패내성의 관계에서 낙관성의 매개효과. 건국대학교, 석사학위논문.

이수란, 손영우(2013). 무엇이 뛰어난 학업성취를 예측하는가?. **한국심리학회지: 학교, 10**(3), 349-366.

이정기(2018). 대학생 학업 중단의도 결정요인 분석을 통한 학교 부적응, 학업 중단예방

전략의 제안: 스트레스, 외로움, 확장된 계획행동이론 변인을 중심으로. **사회과학연구, 34**(3), 1-24.

이정림(2016). 통제소재, 마인드셋, 그릿, 학업성취 간의 구조적 관계 분석. 안동대학교, 박사학위논문.

이종연, 김수욱, 김주리(2013). 대학 이러닝과 연계된 모바일러닝에서 시스템, 정보 및 서비스 품질이 학습자 만족도에 미치는 영향력 분석. **교육공학연구, 29**(2), 209-240.

이종연, 이은진(2010). 대학 이러닝에서 시스템, 정보 및 서비스 품질이 학습자 만족도에 미치는 영향력 분석. **교육과학연구, 41**(3), 119-147.

이지연, 봉지애(2012). 동일 강좌의 이러닝과 면대면 분반수업을 수강한 대학생들의 인식 및 수업경험. **교육공학연구, 28**(1), 53-78.

이코리아(2020.3.24). 대학생이 꼽은 '온라인 강의' 단점 10가지. http://www.ekoreanews.co.kr/news/articleView.html?idxno=42981에서 2021.8.10 인출.

임성문(2008). 초기 부적응도식과 만성적 지연행동간의 관계: 경로모형 탐색과 검증. **사회과학연구, 25**(1), 3-51.

장경문(2005). 대학생의 진로결정수준과 학업적 자기효능감이 대학생활적응에 미치는 영향. **상담학연구, 6**(1), 185-196.

전향신(2018). 대학생의 성장 마인드셋, 그릿, 내재적 미래지향목표 및 학업적응 간의 관계. 목포대학교, 박사학위논문.

정승아(2004). 자기불일치가 사회불안에 영향을 미치는 기제. 연세대학교, 박사학위논문.

정지은(2017). 대학생의 진로역량과 학생 및 대학 특성의 다층분석. 서울대학교, 박사학위논문.

정한호(2018). 대학생이 인식하는 수업의 질, 만족도, 학습동기, 충성도 간의 구조적 관계 탐색. **교육문학연구, 24**(4), 331-358.

조남근, 권정희, 정미예(2017). 대학생의 그릿과 자율성, 마인드셋 그리고 학업지속의향 간의 구조적 관계. **청소년학연구, 24**(12), 45-69.

조한익, 오홍석(2011). 조절초점과 인지적 기대가 진로탐색행동에 미치는 영향. **청소년학연구, 18**(2), 123-143.

조혜정(1997). **잠재적 중도탈락 학생의 의미. 중도탈락 예방체제를 위한 콜로키움.** 서울: 청소년 대화의 광장.

채민정, 이종연(2017). 대학 오프라인과 온라인 수업의 질, 학습정서, 학습성과 간의 구조적 관계 분석. **교육정보미디어연구, 23**(3), 523-548.

천지원, 이동귀(2021). 대학생의 사회부과 완벽주의가 우울에 미치는 영향: 그릿 (Grit)에 의해 조절된 자기불일치의 매개효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 33**(1), 367-390.

한국대학신문(2020.3.26). [인사이드/과학] 대학교육과 에듀테크. http://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=227405에서 2020.2.20 인출.

한송이(2018). 대학생의 중도탈락 및 교육적 회복 요인 탐색. **학습자중심교과교육연구, 18**(24), 1369-1391.

현진원, 최정훈(1992). '완벽주의'성향과 평가수준이 과제 수행에 미치는 영향. **한국심리학술대회 자료집, 1992**(1), 463-472.

형정은, 김정섭(2016). 전문대학생의 자기불일치와 중도탈락 의도간의 구조관계 분석: 우울, 진로미결정, 학업적 자기효능감을 매개변인으로. **청소년학연구, 23**(7), 189-220.

Anderman, E., & Wolters, C. (2006). Goal, values, and affect. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 369-389). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 32*(1), 94-103.

Borton, W., & Grelle, J. (2013). *The dirt on grit: Examining relations with school adjustment, school performance, and theories of intelligence.* Hanover College. Retrieved July 20, 2013, from https://psych.hanover.edu/research/Thesis12/papers/Borton%20Grelle%20IS%20Final.pdf에서 2020.3.16 인출.

Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Testing*

역)(2017). 서울: ㈜스몰 빅라이프. (원전은 2006년에 출판).

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E. P., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology, 36(5),* 1-12. from https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00036

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education, 31*(3), 279-293.

Ferguson, G. A., Hafen, C, A., & Laursen, B. (2010). Adolescent psychological and academic as a function of discrepancies between actual and ideal self-perceptions. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(12), 1485-1497.

Förster, J., Grant, H., Idson, L. C., & Higgins, E. (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology, 37*(3), 253-260.

Förster, J., Higgins, E. T., & Idson, L. C. (1998). Approach and avoidance strength during goal attainment: Regulatory focus and the "goal looms larger" effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1015- 1031.

Garza, C., & Landeck, M. (2004). College freshman at risk-social problem at issue: an exploratory study of a Texas/Mexico border community college. *Social Science Quarterly, 85*, 1390-1400.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*(3), 319-340.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*(12), 1280-1300.

Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M. P. Zanna(Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 1-46). San Diego, CA: Academic Press.

Higgins, E. T. (2000). Making psychologist a good decision: Value from fit. *American Psychologist, 55*, 1217-1230.

Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8*(1), 62-70.

Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problem.

Journal of Vocational Behavior, 61, 302-326.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(4), 854-864.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist, 37*(2), 107-114.

Roney, C. J. R., Higgins E. T., & Shah J. (1995) Goals and Framing: How Outcome Focus Influences Motivation and Emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin. 21*(11), 1151-1160.

Subrahmanyam, A. (2017). Relationship between service quality, satisfaction, motivation and loyalty: A multi-dimensional perspective. *Quality Assurance in Education, 25*(2), 171-188.

Tak, J., & Lee, K. H. (2003). Development of the Korean career indecision inventory. *Journal of Career Assessment, 11*(3), 328-345.

Tinto, V. (2012). *Leaving college.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, D. J., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization and career indecision: A Structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 3-19.

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38*, 148-170.

Zuckerman, S., Kenney, G. M., Dubay, L., Haley, J., & Holahan, J. (2001). Shifting health insurance coverage, 1997-1999. *Health Affairs, 20*(1), 169-177.

ABSTRACT

Path Model Exploration between External and Internal Factors Regarding University Students' Dropout Intention: Focusing on Grit, Career Indecision, and College Adjustment

Jeongmi Sim (Completion of the Ph.D., Pusan National University)
Jungsub Kim (Professor, Pusan National University)

The purpose of this study was to explore the path model between the external(quality of offline and online lectures) and internal factors(regulatory focus, growth mindset, self-discrepancy) on dropout intention of university students, and mediating roles of college adjustment, career undecided, and grit. For this purpose, 580 data samples were collected from university students, and total of 454 data samples excluding insincere responses were analyzed using SPSS 21.0 and AMOS 20.0. A path model was used after extracting factors to examine the influence of individual external and internal factors between dropout intention and mediating variables. Model specification and mediating effects were verified through structural analysis. As a result of the final study, the contents of offline lectures affected the dropout intention through the medium of college adjustment. The learning environment of the online lectures affected the dropout intention through the medium of college adjustment. The prevention focus of the regulatory focus affected the dropout intention by dual mediating effects of career indecison and college adjustment. Prevention focus and promotion focus affected dropout intention by triple mediating effects of grit, career indecision and college adjustment. It was confirmed that the growth mindset had an effect on the dropout intention through college adjustments and had an indirect effect on the dropout intention by tiple mediating effects of grit, career indecision and college adjustment. It was confirmed that self-discrepancy had an indirect effect on dropout intention by triple mediating effects of grit, career indecision and college adjustment.

Key words: Dropout Intention, Lecture Quality, Regulatory Focus, Growth Mindset, Self-Discrepancy

『한국교육문제연구』 기관 정관(규정)

1999. 04. 11 제정
2003. 09. 01 1차 개정
2005. 01. 01 2차 개정
2007. 04. 04 3차 개정
2008. 09. 01 4차 개정
2009. 09. 01 5차 개정
2015. 03. 30 6차 개정
2018. 09. 20 7차 개정

제1장 총칙

제1조(명칭) 본 연구소는 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소(이하 “연구소”라 한다)라 칭한다.

제1장 총칙

제1조(명칭) 본 연구소는 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소(이하 “연구소”라 한다)라 칭한다.

제2조(목적) 이 규정은 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소의 조직과 운영에 관한 제반사항을 정함을 목적으로 한다.

제3조(설립취지) 본 연구소의 설립취지는 다음 각 호와 같다.

1. 본 연구소는 교육의 이론과 실제를 연구하여 한국교육의 발전에 기여하고자 한다.

제4조(사업) 본 연구소는 다음 각 호의 사업을 수행한다.

1. 교육의 이론과 실제에 관한 조사, 연구 및 발표
2. 정부, 공공단체 및 민간단체에 대한 건의, 자문, 협조 등에 관한 사항
3. 국내외 교육기관 및 연구기관과의 교류
4. 기관지 한국교육문제연구소 논문집 및 기타 학술서적의 간행
5. 교과교육의 이론과 실제에 관한 조사, 연구 및 발표
6. 기타 제3조의 설립취지를 달성하기 위하여 필요한 사항

제5조(소재지) 이 연구소는 중앙대학교 제1캠퍼스 사범대학 내에 둔다.

제2장 조직 및 임원

제6조(조직) 본 연구소의 조직 및 각 기구는 다음과 같다.

1. (구성) 본 연구소는 상임연구원으로 구성한다.
2. (기구) 본 연구소에는 운영위원회, 편집위원회, 윤리위원회와 감사를 두고, 부서로 교육학연

구부, 유아교육연구부, 체육교육연구부, 영어교육연구부를 둔다.

제7조(임원)

1. 연구소의 임원은 다음 각 호와 같다.
   가. 소장 : 1인
   나. 부소장 : 1인
   다. 감사 : 1인
   라. 운영위원 : 약간명
   마. 편집위원 : 약간명
2. 연구소 임원의 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있다.
3. 연구소장은 운영위원회의 추천에 따라 연구지원처장을 경유하여 총장이 위촉하며, 연구소를 대표하고 업무를 통괄한다.
4. 각 연구부장은 각 학과의 학과장이 겸임하며, 연구소장의 직무를 돕고 각 연구부의 연구계획과 업무를 관장한다.
5. 감사는 상임연구원 회의에서 선출하며, 본 연구소의 재정을 감사한다.

제3장 연구원

제8조(연구원)

1. 연구소의 연구원은 상임연구원, 비상임연구원, 초빙연구원, 객원연구원, 연구전담연구원, 전임연구원, 연구조원으로 구분한다.
2. 상임연구원이라 함은 본 대학교 전임교원으로서 1개 부설연구소에 참여하는 교원을 말한다.
3. 비상임연구원이라 함은 본 대학교 전임교원으로서 타 부설연구소의 공동연구활동에 참여하는 교원을 말한다.
4. 전임연구원이라 함은 박사후 과정인 자 또는 이와 동등한 자격이 있는 자로서 부설연구소의 연구활동 증진을 위해 국책 및 특정연구과제 수행 또는 소속 상임연구원의 연구과제에 참여하는 자를 말한다.
5. 상임연구원은 본인의 신청에 의해 연구소장이 위촉한다. 단, 상임연구원은 소속배정(변경)신청서를 작성하여 연구소장을 경유하여 연구지원처에 제출하여야 한다.
6. 초빙연구원, 객원연구원, 연구전담연구원, 전임연구원은 연구소장의 제청을 받아 연구지원처를 경유하여 총장이 위촉하며, 위촉기간은 1년으로 한다.
7. 연구조원은 연구소장이 위촉한다.
8. 기타 연구원 운영 및 관리에 관한 사항은 부설연구소 연구원운영관리내규에서 정한 바에 의한다.

제4장 위원회

제9조(운영위원회)

1. 연구소의 운영에 관한 중요사항을 심의하기 위하여 운영위원회를 둔다.

2. 운영위원회는 상임연구원 약간 명으로 구성하며, 연구소장이 위원장이 된다.
3. 운영위원은 상임연구원 중에서 연구소장이 위촉한다.
4. 운영위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다.
   가. 기본운영 및 사업계획에 관한 사항
   나. 예산 및 결산에 관한 사항
   다. 규정의 제정 및 개폐에 관한 사항
   라. 연구과제의 선정과 평가
   마. 기타 연구소 운영에 필요한 중요사항
5. 운영위원회는 상임연구원 5인 이상이 요구할 때 또는 소장이 필요하다고 판단할 때 소집한다.
6. 운영위원회는 운영위원의 3분의 2 이상 출석으로 개회하고, 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다.

제10조(편집위원회)

1. 연구소에서 발간하는 논문집 및 기타 학술서적의 편집 및 심사 등에 관한 제반 사항을 심의하기 위하여 편집위원회를 둔다.
2. 편집위원장은 중앙대학교 사범대학에 소속한 자로, 연구 활동이 활발한 교육학 분야의 전문가를 소장이 위촉한다.
3. 편집위원은 각 교육학 영역별 전문가인 자로, 편집위원장이 구성하여 소장이 위촉한다.

제11조 (윤리위원회)

1. 본 연구소는 본 윤리규정의 올바른 시행을 촉진하고 위반사항을 심의하기 위하여 윤리 위원회를 둔다.
2. 윤리 위원회는 본 연구소 소장, 부소장, 편집위원장, 운영위원 및 외부 전문가로 7인 내외로 구성한다.
3. 윤리위원회의 조사 및 처리절차는 관례에 따르며, 심의 의결은 위원의 2/3 이상의 출석과 과반수의 찬성으로 한다.

제5장 예산 및 결산

제12조(회계연도) 연구소의 회계연도는 중앙대학교 회계연도와 같다.

제13조(예산) 연구소장은 연구소의 사업계획서 및 사업예산을 작성하여 사업개시 1개월 전에 운영위원회의 심의를 거쳐 연구지원처장을 경유하여 총장의 승인을 얻어야 한다.

제14조(결산) 연구소장은 당해 연도 연구소의 연구활동종합보고서 및 결산서를 작성하여 운영위원회의 심의를 거쳐 사업 종료 후 1개월 이내에 연구지원처를 경유하여 총장에게 제출하여야 한다.

제15조(재정) 연구소의 운영경비는 학술용역사업수입금, 기부금 및 기타보조금, 교비보조금 등으로 충당한다.

제6장 부칙

제16조(논문집 게재 규정) 본 연구소 논문집의 게재 규정은 논문집 게재 규정의 세칙에 따른다.

제17조(기타) 이 규정에 명시되지 아니한 사항에 대하여는 부설연구소 설치 및 운영에 관한규정이 정하는 바에 따른다.

『한국교육문제연구』 윤리 규정

2009. 09. 01. 제정
2014. 09. 29. 1차 개정

제1장 저자가 지켜야 할 윤리규정

제1조(표절행위 금지) 저자는 자신이 행하지 않은 연구나 주장의 전부 혹은 일부분을 자신의 연구 결과이거나 주장인 것처럼 논문이나 저술에 제시해서는 안 된다.

제2조(연구대상자의 권리 존중)

1. 저자는 연구대상의 권리와 프라이버시를 침해해서는 안 되며 사전에 연구에 대해 설명하고 연구대상자의 동의를 얻어야 한다. 연구대상자의 자기결정권을 충분히 보장해야 하고 연구 도중이라도 연구를 거부할 수 있다는 것을 주지시켜야 한다.
2. 저자는 연구대상자에 대하여 어떠한 윤리적 배려를 했는지를 논문 중에 기재한다.
3. 논문에 기재하는 정보는 동의가 있었더라도 필요최소한으로 하고, 고유명사등 연구대상자를 알 수 있는 직접적인 표현사용을 피하고, 사례연구나 대상자수가 적은 연구에서는 그 개인이나 대상집단의 특성에 관련된 정보의 기재를 피한다.

제3조(출판 업적)

1. 저자는 자신이 실제로 행하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임을 지며, 또한 업적으로 인정받는다.
2. 논문이나 기타 출판 업적의 저자(역자)나 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따라 정확하게 반영하여야 한다. 단순히 어떤 직책에 있다고 해서 저자가 되거나 제1저자로서의 업적을 인정받는 것은 정당화될 수 없다. 반면, 연구나 저술(번역)에 기여했음에도 공동저자(역자)나 공동연구가로 기록되지 않는 것 또한 정당화될 수 없다. 연구나 저술(번역)에 대한 작은 기여는 각주, 서문 사의 등에서 적절하게 고마움을 표시한다.

제4조(연구물의 중복 게재 혹은 이중 출판 금지) 저자는 국내외를 막론하고 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물 포함)을 새로운 연구물인 것처럼 출판(투고)하거나 출판을 시도하지 않는다. 이미 발표된 연구물을 사용하여 출판하고자 할 경우에는, 출판하고자 하는 학술지의 편집자에게 이전 출판에 대한 정보를 제공하고 중복 게재나 이중 출판에 해당되는지 여부를 확인하여야 한다.

제5조(인용 및 참고 표시)

1. 공개된 학술 자료를 인용할 경우에는 정확하게 기술하도록 노력해야 하고, 상식에 속하는 자료가 아닌 한 반드시 그 출처를 명확히 밝혀야 한다. 논문이나 연구계획서의 평가 시 또는 개인적인 접촉을 통해서 얻은 자료의 경우 에는 그 정보를 제공한 연구자의 동의를 받은 후에만 인용할 수 있다.
2. 다른 사람의 글을 인용하거나 아이디어를 차용(참고)할 경우에는 반드시 각주(후주)를 통해 인용 여부 및 참고 여부를 밝혀야 하며, 이러한 표기를 통해 어떤 부분이 선행연구의 결과이고 어떤 부분이 독창적인 생각·주장·해석인지를 독자가 알 수 있도록 해야 한다.

제6조(논문의 수정) 저자는 논문의 평가과정에서 제시된 편집위원과 심사위원의 의견을 가능한 한 수용하여 논문에 반영되도록 노력하여야 하고, 이들의 의견에 동의하지 않을 경우에는 그 근거와 이유를 상세하게 적어서 편집위원(회)에게 알려야 한다.

제7조(규정의 위반) 본 규정을 위반한 경우 교육부 훈령 제60호(연구윤리 확보를 위한 지침)에 의거하여 조치한다.

제2장 편집위원이 지켜야 할 윤리규정

제8조 편집위원은 투고된 논문의 게재 여부를 결정하는 모든 책임을 지며, 저자의 인격과 학자로서의 독립성을 존중해야 한다.

제9조 편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공평하게 취급하여야 한다.

제10조 편집위원은 투고된 논문의 평가를 해당분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰해야 한다. 심사 의뢰 시에는 저자와 지나치게 친분이 있거나 지나치게 적대적인 심사위원을 피함으로써 가능한 한 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력한다. 단, 같은 논문에 대한평가가 심사위원 간에 현저하게 차이가 날 경우에는 해당 분야 제3의 전문가에게 자문을 받을 수 있다.

제11조 편집위원은 투고된 논문의 게재가 결정될 때까지는 심사자 이외의 사람에게 저자에 대한 사항이나 논문의 내용을 공개하면 안 된다.

제3장 심사위원이 지켜야 할 윤리규정

제12조 심사위원은 학술지의 편집위원(회)이 의뢰하는 논문을 심사규정이 정한 기간 내에 성실하게 평가하고 평가 결과를 편집위원(회)에게 통보해 주어야 한다. 만약 자신이 논문의 내용을 평가하기에 적임자가 아니라고 판단될 경우에는 편집위원(회)에게 지체 없이 그 사실을 통보한다.

제13조 심사위원은 논문을 개인적인 학술적 신념이나 저자와의 사적인 친분관계를 떠나 객관적 기분에 의해 공정하게 평가하여야 한다. 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키거나, 심사자 본인의 관점이나 해석과 상충된다는 이유로 논문을 탈락시켜서는 안 되며, 심사 대상 논문을 제대로 읽지 않은 채 평가해서도 안 된다.

제14조 심사위원은 전문 지식인으로서의 저자의 인격과 독립성을 존중하여야 한다. 평가 의견서에는 논문에 대한 자신의 판단을 밝히되, 보완이 필요하다고 생각되는 부분에 대해서는 그 이유도 함께 상세하게 설명해야 한다. 가급적 정중하고 부드러운 표현을 사용하고, 저자를 비하하거나 모욕적인 표현은 삼간다.

제15조 심사위원은 심사대상 논문에 대한 비밀을 지켜야 한다. 논문 평가를 위해 특별히 조언을 구하는 경우가 아니라면 논문을 다른 사람에게 보여주거나 논문 내용을 놓고 다른 사람과 논의하는 것도 바람직하지 않다. 또한 논문이 게재된 학술지가 출판되기 전에 저자의 동의 없이 논문의 내용을 인용해서는 안 된다.

『한국교육문제연구』 발행 규정

1999. 4. 11 제정
2003. 9. 1 1차 개정
2005. 1. 1 2차 개정
2007. 4. 4 3차 개정
2008. 9. 1 4차 개정
2009. 9. 1 5차 개정
2011. 9. 1 6차 개정
2012. 10. 1 7차 개정
2015. 9. 1 8차 개정
2017. 3. 31 9차 개정
2018. 9. 20 10차 개정
2020. 1. 1 11차 개정

제1조(목적) 이 규정은 한국교육문제연구소(이하 연구소라 함) 규정 제4조 제4항에 규정된 본 연구소 사업을 원활히 수행하기 위한 본 연구소의 논문집 편집 및 발간에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제2조(논문집 명칭) 본 연구소의 논문집으로서 '한국교육문제연구(Korean Education Inquiry)'을 발간한다.

제3조(편집위원회) 논문집의 편집 및 발간의 업무를 수행하기 위하여 논문집 편집위원회(이하 위원회라 함)를 둔다.

제4조(위원회 구성) 편집위원장은 중앙대학교 사범대학에 소속한 자로, 연구 활동이 활발한 교육학 분야의 전문가를 소장이 위촉한다. 편집위원은 편집위원이 구성하여 소장이 위촉한다. 편집위원을 구성할 때는 연구 및 저술실적, 연구 활동의 전문성 및 적극성을 등을 고려하여야 한다.

제5조(위원회의 임무) 편집위원회의 임무는 다음과 같다.

1. 논문심사규정의 개폐
2. 논문심사위원 선정 및 위촉
3. 게재여부의 최종 판정
4. 편집체제 및 양식에 관한 사항
5. 표지의 색, 디자인에 관한 사항
6. 논문게재료, 심사료, 분량 초과 논문에 대한 초과비용 책정에 관한 사항
7. 기타 심사와 편집에 관련되는 사항

제6조(게재논문의 요건) 본 논문집은 연구소 규정 제4조에 제시된 사업 취지에 적합한 교육학 연구의 성과로서 독창성이 인정되는 논문을 게재한다.

제7조(발간횟수와 시기) 본 논문집은 연4회(3월 31일, 6월 30일, 9월 30일, 12월 31일)로 발행함을 원칙으로 한다.

제8조(게재논문 종류) 본 논문집에 게재할 논문은 일정한 주제에 대하여 위원회가 청탁하는 특별논문과 회원 개인이 제출하는 일반논문으로 구분한다. 단, 일반논문은 위원회에서 관장하는 소정의 심사를 통과하여야 게재할 수 있다.

제9조(투고자격) 본 논문집에 게재할 논문 투고 자격은 다음의 각 항에 해당하는 자로 한다.

1. 본 연구소 상임연구원 및 비상임연구원
2. 학내외 사범대학 관련 대학 이상 재임 교수
3. 박사학위 소지자, 대학원 박사과정 수료 또는 재·휴학생
4. 석사학위 소지자, 대학원 석사과정 수료 또는 재·휴학생

제10조(투고방법)

1. 논문집에 논문을 게재하고자 하는 회원은 소정의 논문집 게재원고 투고 요령에 따라 연구소에 원고를 송고하여야 한다. 단, 투고된 원고는 원칙적으로 반환하지 않는다. 논문의 주제는 교육학 관련 분야로 하며 기타 자세한 투고 요령은 편집위원회에서 정하고 『한국교육문제연구』의 매호에 반드시 게재하여 홍보한다.
2. 논문 투고시 투고 신청서를 작성하여 첨부하며 투고 신청서에 KCI유사도 검사 결과를 기입한다. KCI유사도 검사 결과 유사도가 20% 이상 일 경우 편집위원회에서 투고 거부를 결정할 수 있다.
3. 논문 투고시 원고 작성은 게재원고 작성 세칙에 따른다.

제11조(논문의 심사)

1. 논문의 심사는 1차 심사와 2차 심사 그리고 3차 심사의 절차로 진행된다.
2. 1차 심사는 편집위원을 중심으로 실시하되, 교육학 영역에서 관심을 가질 수 있는 일반적 주제를 우선하고, 주제가 지나치게 교육학 연구에 벗어난다고 판단되는 논문은 편집위원 재적 2/3 이상의 찬성으로 심사 대상에서 제외할 수 있다.
3. 2차 심사는 매 논문마다 3인의 심사위원으로 실시하되, 제출논문의 주제 및 내용 등을 참작하여 해당분야에 전문성을 가진 학내외 학자들 가운데 적임자를 골라 편집위원회에서 위촉한다.
4. 3차 심사(재심사)는 본래의 심사 위원이 2차 심사 결과를 적절하게 반영하여 수정 보완한 여부와 심사 결과를 방어한 설명을 확인한 후, 재심사 양식에 따라 심사를 진행한다.
5. 3차 심사 결과, 수정이 필요하다고 판단된 논문의 경우, 그 수정 내용을 편집위원회에서 확인하고 재수정 혹은 게재 불가 결과를 논문 투고자에게 알린다.
6. 위원회는 제출된 논문의 내용에 대한 첨삭을 집필자에게 제시 또는 협의할 수 있다.

제12조(심사규정) 심사기준 및 심사절차에 대한 구체적인 사항은 별도로 정한다.

제13조(논문접수 마감일) 원고접수는 수시로 하고, 당해 호 발간 대상논문의 마감일은 발간 예정일로부터 60일 전으로 한다.

제14조(심사료와 게재료)

1. 신규투고와 재투고 논문의 경우 논문투고와 함께 10만원의 심사료를 납부해야 한다.
2. 총 인쇄는 최대 32쪽을 초과할 수 없음을 원칙으로 하며, 게재료는 20쪽까지는 20만원, 20페이지가 초과될 경우 쪽당 20,000원의 초과 게재료를 납부해야 한다. 연구비 수혜로 작성된 경우에는 논문 첫 장 하단에 그 수혜관계를 명기하고 게재료 외에 200,000원을 추가 부담한다.
3. 상임 또는 비상임 연구원과 기타 연구자의 공동연구일 경우 기타 연구자의 몫으로 해당 비율의 게재료를 납부해야 한다.

제15조(기타) 이 규정에 명시하지 않은 사항은 위원회에서 결정한다.

부칙

① 이 규정은 1999년 4월 11일부터 시행한다.
② 이 개정규정은 2003년 9월 1일부터 시행한다.
③ 이 개정규정은 2005년 1월 1일부터 시행한다.
④ 이 개정규정은 2007년 4월 4일부터 시행한다.
⑤ 이 개정규정은 2008년 9월 1일부터 시행한다.
⑥ 이 개정규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
⑦ 이 개정규정은 2011년 9월 1일부터 시행한다.
⑧ 이 개정규정은 2012년 10월 1일부터 시행한다.
⑨ 이 개정규정은 2015년 9월 1일부터 시행한다.
⑩ 이 개정규정은 2017년 3월 31일부터 시행한다.
⑪ 이 개정규정은 2018년 9월 20일부터 시행한다.
⑫ 이 개정규정은 2020년 1월 1일부터 시행한다.

『한국교육문제연구』 심사규정 세칙

1999. 4. 11 제정
2003. 9. 1 1차 개정
2005. 1. 1 2차 개정
2007. 4. 4 3차 개정
2008. 9. 1 4차 개정
2009. 9. 1 5차 개정
2013. 6. 27 6차 개정
2014. 3. 18 7차 개정
2015. 9. 1 8차 개정
2017. 3. 31 9차 개정
2018. 9. 20 10차 개정
2020. 1. 1 11차 개정

제1조(목적) 이 세칙은 논문집 간행 규정 제12조에 의거하여 한국교육문제연구소 논문집의 심사규정 세칙을 정함을 목적으로 한다.

제2조(심사기준) 연구소 논문집에 게재할 논문의 심사 기준은 다음과 같다.

1. 본 학술지에의 적합성
2. 논문의 질적 수월성 및 독창성
3. 연구방법의 타당성
4. 학문적 발전 기여도
5. 교육 현장에의 적용가능성
6. 논리의 일관성과 진술의 명확성
7. 초록의 질 우수성과 논문작성 양식의 충실도

제3조(심사절차)

1. 주제 분야 학자 3인에게 심사를 위촉한다.
2. 심사위원의 심사판정은 다음 3단계로 한다.
   가. 게재가(수정X): 수정할 내용이 거의 없이 게재할 수 있다고 판단한 논문
   나. 게재가(수정O): 수정 할 내용이 표현, 어휘의 선택, 제시순서 등에 한한 것으로 핵심내용과는 무관한 논문
   다. 수정후 게재: 1차 심사 이후, 심사위원의 의견을 충분히 반영하였는지 재심사위원이 게재 여부에 대해 판단할 논문
   라. 수정후 재심사: 핵심내용에서 문제가 있다고 판단한 논문
   마. 게재 불가: 논문의 핵심내용에서 문제가 있고 그 문제를 해결하기 위해서는 상당한 기간이 필요하다고 판단한 논문
3. 3인 심사위원의 판정에 기초하여 게재여부에 대한 종합판정은 다음과 같이 한다.

심사위원1	심사위원2	심사위원3	종합판정	비고
게재가	게재가	게재가	게재가	
게재가	게재가	수정후게재	게재가	
게재가	게재가	수정후재심	수정후게재	
게재가	수정후게재	수정후게재	수정후게재	
게재가	수정후게재	수정후재심	수정후게재	
수정후게재	수정후게재	수정후게재	수정후게재	
수정후게재	수정후게재	수정후재심	수정후재심	
게재가	게재가	게재불가	수정후재심	
게재가	수정후게재	게재불가	수정후재심	
게재가	수정후재심	수정후재심	수정후재심	
수정후게재	수정후게재	게재불가	수정후재심	
수정후게재	수정후재심	수정후재심	수정후재심	
게재가	수정후재심	게재불가	게재불가	
수정후게재	수정후재심	수정후재심	게재불가	
수정후재심	수정후재심	게재불가	게재불가	
수정후재심	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가
게재가	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가
수정후게재	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가

4. 종합판정에서 “수정후 재심사” 판정을 받은 논문은 심사자의 수정보완 요구를 충실히 이행하여 다시 제출해야 한다. “게재가”와 “수정후게재”의 판정을 받은 논문도 심사자의 수정보완 요구가 있을 시 이를 충실히 이행해야 한다.
5. “수정후 재심사” 판정을 받은 논문은 수정이행사항표와 함께 수정 논문을 제출하고 동일한 심사위원에게 재심사를 받거나 제3의 심사위원을 요청할 수 있다.
6. “수정후 재심사” 판정을 받은 논문 중 제3의 심사 위원에게 심사를 요청하기 위해서는 재심사비 6만원을 지불한다. 1명의 심사위원 교체만을 원할 경우, 재심사비 3만원을 지불한다.
7. 발행규정 제11조에 따른 2차 심사, 3차 심사 결과는 편집 위원회의 명의로 투고자에게 통보한다.
8. 수정이 필요한 논문의 경우 논문 투고자는 심사 결과 통보 후 지정된 날까지 수정된 논문을 학회에 발송한다.
9. 3차 심사 결과, 수정이 필요하다고 판단된 논문의 경우, 그 수정 내용을 편집 위원회에서 확인하고 재수정의 최종 심사 결과를 논문 투고자에게 통보한다.
10. 게재 논문이 많을 경우 수정원고의 완성도와 심사위원 3인의 총점 순위에 준하여 게재논문을 결정하고, 차기호로 연기될 수 있다.
11. 편집위원회의 결정은 편집회의 또는 인터넷 전자메일을 이용한 투표로 결정할 수 있다.
12. 게재가 확정된 논문에 한하여 영문 초록의 검토를 전문가에게 의뢰한다.

제4조(심사위원단) 편집위원회는 논문심사의 전문성과 효율성을 높이기 위하여 학내외 학자들 가운데에서 논문발표실적과 논문의 질이 우수하고, 학회 활동에 적극적인 자를 중심으로 논문심사위원단을 구성할 수 있다.

제5조(개인정보보호) 논문의 심사과정에서 논문 제출자와 심사자의 개인정보는 보호된다.

『한국교육문제연구』 논문 심사서

논문제목					
보내 드린 논문을 다음 기준에 따라 평가해 주시기 바랍니다(해당하는 것에 ∨표시)					
	미흡		양호		우수
1. 본 학술지에의 적합성	4	8	12	16	20
2. 논문의 질적 수월성 및 독창성	4	8	12	16	20
3. 연구방법의 타당성	4	8	12	16	20
4. 학문적 발전 기여도	2	4	6	8	10
5. 교육 현장에의 적용가능성	2	4	6	8	10
6. 논리의 일관성과 진술의 명확성	2	4	6	8	10
7. 초록의 질 우수성과 논문작성 양식의 충실도	2	4	6	8	10
합계 :					**점**

판정은 아래의 3가지 가운데 하나를 선택하여 ☑ 표 해 주시기 바랍니다.

'수정후 재심사'의 경우는 수정·보완 요구 사항을, '게재불가'의 경우에는 불가사유를 첨부된 수정·보완 요구서에 기술하여 주시기 바랍니다.

판 정	☐ 게재가(80점 이상)	☐ 수정후 게재(70~79점)
	☐ 수정후 재심사(60~69점)	☐ 게재불가(60점 미만)

○ 게재가 : 수정 없이 게재할 수 있다고 판단한 논문

○ 게재가(수정O) : 심사위원의 지시가 어휘나 표현 등 간단하여 투고자가 바로 수정가능하다고 판단한 논문

○ 수정후 게재 : 수정 내용이 표현, 어휘의 선택, 제시순서 등 핵심 내용과는 무관한 것이라고 판단한 논문

○ 수정 후 재심사 : 논문의 핵심 내용에서 문제가 있다고 판단한 논문

○ 게재불가 : 논문의 핵심 내용에서 문제가 있고 그 문제를 해결하기 위해서는 상당한 기간이 필요하다고 판단한 논문

20 년 월 일

심 사 자: (인)

『한국교육문제연구』 수정·보완 요구서

1. 논 문 명:

2. 심사총평: 게재가 (① 수정없음 ②수정있음) 수정후 게재( )

수정후 재심사 ( ) 게재불가 ( )

3. 수정·보완 지시사항:

* 수정·보완 요구 사항 / 게재불가 사유 * 논문 심사 기준 항목에 따라 제시

『한국교육문제연구』 제39권 제4호
게재응모논문 재심사 결과

심사일	2021년 월 일
심사자	

논문 파일명	
논 문 제 목	
재심사 결과	게재가 ( ) 게재불가 ( )

재 심 요 지

『한국교육문제연구』 게재원고 작성 세칙

1999. 4. 11 제정
2003. 9. 1 1차 개정
2005. 1. 1 2차 개정
2007. 4. 4 3차 개정
2008. 9. 1 4차 개정
2009. 9. 1 5차 개정
2013. 5. 1 6차 개정
2015. 9. 1 7차 개정
2020. 1. 1 8차 개정

1. 논문작성

(1) 훈글 프로그램으로 작성하여 투고신청서와 논문 1부를 전자우편(edusol@cau.ac.kr)으로 제출하되 원고교정이 완료되어 그대로 출판될 수 있는 완전한 상태로 제출한다. 이를 그대로 출판했을 때 발견되는 맞춤법, 띄어쓰기, 구두점 등의 오류에 대한 책임은 전적으로 필자에게 있다.

(2) 논문의 문장은 한글 또는 영어사용을 원칙으로 하되, 의미에 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 漢字로 표시하거나 ( )속에 원어를 써넣는다.

(3) 논문의 저자가 2인 이상인 경우에는 제1저자(교신저자 포함)와 공동저자를 명확히 구분하여 통보하여야 한다. 별도로 적시된 사항이 없으면 가장 먼저 소개된 저자를 제1저자 및 교신저자로 한다.

(4) 논문제목은 글꼴 한컴바탕, 글자크기 18, 장평 95, 자간 -5로 작성한다.

2. 요약과 주제어

(1) 국문원고인 경우 국문요약을 논문 맨앞에 영문요약을 맨뒤에 제시하고, 영문원고인 경우 영문요약을 논문 맨앞에 국문요약을 논문 맨뒤에 제시한다.

(2) 국문과 영문요약문 모두 연구목적, 연구방법, 주요 연구결과의 내용을 포함하도록 한다.

(3) 요약문 다음에 주제어(key word)를 3~5단어 선정하여 정리한다.

(4) 요약문은 제목 아래에 12줄 내외, 영문요약은 600단어 이내로 작성한다.

(5) 요약문은 표 또는 글상자에 제시하며 왼쪽과 오른쪽 여백 5, 글꼴 한컴바탕, 글자크기 8.5, 들여쓰기 5, 줄간격 145, 장평 95, 자간 -5으로 작성한다.

3. 편집기준

(1) 원고분량은 A4 20쪽 이내 (참고문헌 포함)을 원칙으로 한다.

(2) 원고작성은 아래 기준에 맞추어 작성한다.

편집용지			문단모양			글자모양	
용지종류	종류	사용자 정의	정렬	방식	양쪽정렬	크기	10
	폭	188	여백	왼쪽	0	언어	대표
	길이	257		오른쪽	0	글꼴	한컴바탕
용지여백	위쪽	25	첫줄	들여쓰기	10	상대크기	100
	아래쪽	15	간격	줄간격	160	글자위치	0
	왼쪽	27		문단위	0	장평	95
	오른쪽	27		문단아래	0	자간	-5

	머리말	15	줄 나눔	한글단위	글자		
	꼬리말	15		영어단위	단어		
	제본	0		최소공백	100		

(3) 제목의 번호 부여와 글자 크기는 다음과 같이 작성한다.
1단계 – Ⅰ, Ⅰ, Ⅱ …(글자크기 13, 가운데 정렬)
2단계 – 1, 2, 3 …(글자크기 11, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)
3단계 – 가, 나, 다 …(글자크기 10, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)
4단계 – (1), (2), (3) …(글자크기 10, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)
5단계 – (가), (나), (다) …(글자크기 10, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)

(4) 대화문은 본문에서 따로 떼어 위와 아래를 본문에서 한 줄 씩 비우고 왼쪽과 오른쪽 여백 20, 글꼴 굴림, 글자크기 8.5, 장평 95, 자간 -5, 줄간격 160 으로 작성한다.

(5) 인용문은 인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 기술하고, 긴 경우(3행 이상)에는 본문에서 따로 떼어 기술한다.

가. 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우에는 괄호 속에 발행 연도, 또는 발행 연도와 해당 면을 표시한다.
(예 1) 이 문제에 관하여 홍길동(2001)은. . .
(예 2) 홍길동(2001: 15)은. . .

나. 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나지 않는 경우에는 해당 부분 말미에 괄호를 하고 그 속에 저자명과 발행 연도, 해당 면 등을 표시한다. 참고문헌이 여럿일 경우에는 저자의 성에 따라 가나다순과 알파벳순으로 나열하고 문헌들 사이를 쌍반점(;)으로 가른다.
(예 1) . . . 한 것으로 확인되었다(홍길동, 2001: 18).
(예 2) 한 연구(김중앙, 2005; 홍길동, 2001; Anderson, 1999)에 의하면. . .

다. 저자가 3인 이상인 경우 저자를 모두 표시하되 첫 인용에는 모두 성을 표기하고, 같은 문헌이 반복될 때에는 제1저자의 이름 뒤에 외(外)를 표기한다.
(예 1) 홍길동, 김중앙과 박연구(2009)는…첫 인용
홍길동 외(2009)는…반복 인용
(예 2) Hong, Kim과 Park(2009)은…첫 인용
Hong 외(2009)는…반복 인용
한편, 성과 연도를 ( )안에 표기할 경우 최종 저자 앞에는 “, &”로 표기한다.
단, 저자가 2명인 경우는 &앞에 “,”를 찍지 않는다.
(예 1) 교육 혁신 방향(Kim, Riddle, & Oh, 2008)
(예 2) 교육 행정 시스템(Lee & Park, 2007)

라. 저자가 4인 이상일 경우 첫번째 저자만 나타내고 그 이하는 다음과 같이 나타낸다.
(예 1) (국문) 홍길동 외(2001)는…첫 인용, 재인용 모두
교육의 의의(홍길동 외, 2001)
(영문) Anderson 외(2000)는…첫 인용, 재인용 모두
사회학적 접근(Anderson et al., 2000)

(6) 표와 그림에는 일련번호를 붙여 다음과 같이 제시한다.
가. 표에는 <표 1>, 그림에는 [그림 1]과 같은 괄호를 사용한다.
나. 표의 제목은 표 바로 위 좌측 상단에, 그림의 제목은 그림 아래 가운데 정렬로 원본 그대로를 인쇄할 수 있도록 저자가 완벽하게 만들어 제출한다.
다. 본문 내에서 기술할 경우에는 “<표 1>에서와 같이"와 ”[그림 1]에서 제시한 바와 같이"로 기술한다.
라. 표 테두리 모양의 최상단은 두 줄 모양, 두 번째 줄은 굵게 그리며 좌 · 우측에는 선을 그리지 않는다.
마. 통계결과표를 작성할 때, 모든 통계치는 이탤릭체(기울임)로 표시하며 유의수준은 표 하단의 왼편에 제시하다. (예: $^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$)

3. 참고문헌 작성

(1) 참고문헌은 글꼴 한컴바탕, 글자크기 10, 장평 95, 자간 -5, 줄간격 160, 내어쓰기 65로 작성한다.

(2) 본문에 인용된 문헌은 반드시 참고문헌 목록에 포함되어야 한다. 참고문헌은 저자의 성에 따라 가나다순과 알파벳순으로 나열한다. 같은 저자에 의한 출판물은 연도순으로 나열한다.

(3) 여러 나라 문헌을 참고했을 경우 韓·中·日·西洋書 순으로 열거한다. 여기에 예시한 이외의 서양 참고문헌의 작성법은 APA 제6판 양식을 따른다.
가. 단행본의 경우: 책 이름은 진하게 한다.
홍길동(2013). **창의력**. 서울: 공공출판사.
홍길동, 김중앙(2013). **창의력과 평가**. 서울: 공공출판사.
나. 정기간행물 속의 논문의 경우
홍길동, 김중앙(2013). 열린교육 평가를 위한 연구. **교육학연구, 31**(2), 123-145.
다. 학위논문의 경우
홍길동(2013). 행동의 측정과 분석. 한국대학교, 박사학위논문.
라. 편저 속의 논문의 경우(해당 페이지를 반드시 밝힐 것)
홍길동(2013). 새로운 사회이론. **문화와 권력: 사회학의 이해**. 김중앙(편), 123-145.
마. 학술발표회 발표논문의 경우
최상진(1999). 문화심리학: 당위성, 이론적 배경, 과제 및 전망. 한국심리학회 하계심포지움 문화와 심리학, 1-20. 8월 20일. 서울: 연세대학교 제 2인문관.
바. 연구보고서의 경우
홍길동(2001). 교원능력개발평가 매뉴얼 개발 연구(CR2013-01). 서울: 한국교육개발원.
사. 신문기사의 경우
동아일보(2001. 9. 23). 사이버 대학 1학기 수강생 10명 중 8명 꼴 재등록. 19면.
아. 전자 매체, URL 등 인터넷 간행물의 표기
① 인터넷에서 정보를 인출한 경우 자료 원천의 이름과(혹은) 주소를 적은 후 인출한 날짜의

연월일을 구분하여 적고 " … 에서 인출"이라고 적어 문장을 끝낸다. 반드시, URL과 인출한 날짜를 기입한다.

American Psychological Association(2001, August 1). APA style for electronic resources. http://www.apastyle.org/styleelecref.html에서 2001. 9. 5 인출.

② 인터넷의 비정기간행물 문서의 경우 날짜가 명기되지 않고 일반 기관에서 게시한 인터넷 문서가 여러 페이지로 구성되었을 때는 그 문서가 들어간 홈페이지(혹은 첫 화면)로 연결될 수 있는 URL을 적어주고 작성 일자가 없음을 "작성일 불명"(영어는 no date를 나타내는 축약어 n.d.로 표기)이라고 명시한다. 문서작성자를 확인할 수 없는 문서는 그 문서의 제목을 저작자명으로 간주하여 제시한다.

GVU's 8th WWW user survey.(n.d.). http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys/survey-1997-10에서 2000. 8. 8 인출.

③ 기타(온라인 포럼, 토론 및 온라인 상에서 읽은 일간지 기사 등)

이정모(2000. 12. 24). 과학도로서의 심리학도의 자세/신조.

http://www.koreanpsychology.org 회원광장 사이버특강에서 2001. 10. 3 인출.

한국일보(2001. 10. 12). 생명의 비밀 상자-게놈. http://www.hankooki.com에서 2001. 10. 12 인출.

(4) 영문 참고문헌 작성 시 유의 사항

가. 책명은 이탤릭체(기울임)로 하며 저자(출판연도), 제목(판), 출판도시: 출판사 이름순으로 표기한다.

McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (2nd Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bowles, S., & Gintis, H. (1986). 자본주의와 학교교육[*Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*]. (이규환 역). 서울: 사계절. (원전은 1976에 출판).

Laplace, P. S. (1951). *A philosophical essay on probabilities* (F.W. Truscott & F.L. Emory, Trans). New York, NY: Dover(Original work published 1814).

나. 정기간행물의 경우 모든 저자의 이름(출판연도), 제목, 학술지명, 권(호), 시작 페이지-마지막 페이지 순으로 기재한다. 학술지에 논문이 출판 중에 있는 경우 출판연도 대신 (in press)로 표기한다. 논문 제목은 첫 단어만 대문자로 표기하고, 나머지는 모두 소문자로 쓴다(단행본의 경우도 동일). 단, 정기간행물의 명칭은 각 단어를 대문자로 하고 이탤릭체(기울임)로 한다.

Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characters of teacher candidates. *Review of Educational Research, 62*(3), 37-55.

다. 편저 속의 장의 경우

Massaro, D. (1992). Broadening the domain of the fuzzy logical model of perception. In H. L. Pick Jr., P. van Broek, & D. C. Knill (Eds.), *Cognition: Conceptual*

and methodological issues (pp. 51-84). Washington, DC: American Psychological Association.

라. 연구보고서: 저자(출판연도), 보고서 제목(보고서 번호), 출판도시: 보고서 제출 기관명 순으로 한다

① 대학에서 발간된 보고서

Smith, J. E. (2008). *Minority status and schooling.* California: Stanford University, Hobbes Research Center.

② 연구보고서

U.S. Department of Heslth and Human Services, National Institutes of Health, National Heart, Lung, and Blood Institute. (2003). *Managing asthma: A guide for schools* (NIH Publication No. 02-2650).

마. 학위논문: 저자(출판연도), 제목, 졸업학교, 지역 순으로 한다.

Adelmann, P. K. (1989). *Emotional labor of employee well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Univ. of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA.

바. 학술회의나 심포지엄의 자료

① 출판된 자료: 해당 페이지를 반드시 밝힐 것.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (237-288). Lincoln: University of Nebraska press.

② 미출간 된 자료

Byun, S. Y., & Kim, K. K. (2007). *Cultural activities and student achievement in East Asian countries: An analysis of PISA 2000.* Paper presented at the annual meeting of the Comparative and International Education Society, Baltimore, USA.

자. 신문기사

Mayer, C. E. (2005, January 7). Group takes aim at junk-food marketing. *The Washington Post*, p. E2.

차. 홈페이지 등 전자매체

National wage data.(2004, April 20). Bureau of Labor Statistics. Retrieved January 19, 2005, from http:// www.bls.gov/bls/blswage.htm#/national

4. 영어논문 작성 양식

영어논문의 작성 양식은 APA에 따른다. 논문 분량은 6,000단어 이내(A4 20쪽 내외)로 하며, 초록은 200단어 내외로 작성한다.

연구윤리규정 준수 확약서

성명	
소속	
논문제목	

본인은 위의 논문을 『한국교육문제연구』에 투고하면서 연구의 윤리성과 진실성에 관한 한국교육문제연구소의 연구윤리 규정을 준수할 것을 확약합니다.

년 월 일

연구자 (인)

한국교육문제연구소 한국교육문제연구 편집위원회 귀중

※ 논문에 참여한 연구자 모두 서명 부탁드립니다.

한국교육문제연구 논문투고 신청서

투고 권/호	

논문제목		국문			
		영문			
제1저자	인적사항	국문		소속	
		영문		직위*	*교육부 윤리확보를 위한 지침사항으로 반드시 기재부탁드립니다
	연락처	휴대폰		이메일	
		주소			
교신저자	인적사항	국문		소속	
		영문		직위*	
	연락처	휴대폰		이메일	
		주소			
공동저자	인적사항	국문		소속	
		영문		직위*	
	연락처	휴대폰		이메일	
별쇄본			기본 20부 / 추가 요청 ( )부		
연구비지원			지원수혜여부	( )	
			지원기관		
			지원년도	( ) 년도	
KCI유사도 검사율				%	
위의 논문을 『한국교육문제연구』에 게재 신청합니다. . . . 신청인 (인)					

※ 저자가 4인 이상일 경우 인적사항란을 추가하여 작성해 주십시오.

※※ 본 논문투고 신청서에 반드시 서명을 하시고 스캔된 파일을 보내주십시오.

저 작 권 이 양 동 의 서

모든 저자(들)는 본 논문의 저작권과 관련된 책임이 전적으로 저자(들)에게 있으며, 본 논문이『한국교육문제연구』에 게재될 경우, 저작권에 관한 모든 권한을 한국교육문제연구소에 이전하기로 동의합니다.

. . . 신청인(교신저자) (인)

≪편집위원회≫

편집위원장	김낙흥 (중앙대학교 유아교육과 교수)
편 집 위 원	김영순 (인하대학교 사회교육과 교수)
	김병주 (영남대학교 교육학과 교수)
	김한별 (한국교원대학교 교육학과 교수)
	박수정 (충남대학교 교육학과 교수)
	손승남 (순천대학교 교육학과 교수)
	신혜숙 (강원대학교 교육학과 교수)
	안도희 (중앙대학교 교육학과 교수)
	이상수 (부산대학교 교육학과 교수)
	조형숙 (중앙대학교 유아교육과 교수)
	주동범 (부경대학교 교육학과 교수)
영문초록 감수	사라오 (가천대학교 Liberal Arts College 교수)

(이상 가나다 순)

한국교육문제연구 제39권 제4호

2021년 12월 28일 인쇄
2021년 12월 31일 발행

발행: 중앙대학교부설
한국교육문제연구소
소장: 설 현 수
주소: (06974) 서울특별시 동작구 흑석로 84
중앙대학교 310관 B117-5호
전화: (02) 820-5370
홈페이지: http://edusol.cau.ac.kr
E-mail: edusol@cau.ac.kr

인쇄처: 청운
전화: (02) 2269-3055/3056

<비매품>