

이 발표논문집은 2023년도 정부 자원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음 (NRF-2023S1A8A4A0108904411)

2023 한국교육행정학회 연차학술대회
논문경진대회 세션 I

2023.12

KEAS 한국교육행정학회
한국교육개발원

2023 한국교육행정학회 연차학술대회

지역, 국가와 고등교육 경쟁력 : 전망과 과제

- 논문경진대회 세션 I -

2023. 12. 2.(토) 09:30~10:50
충남대학교 융합교육혁신센터



2023 한국교육행정학회 연차학술대회

지역, 국가와 고등교육 경쟁력 : 전망과 과제

- 논문경진대회 세션 I -

2023. 12. 2.(토) 09:30~10:50

충남대학교 융합교육혁신센터



공동주최



한국교육행정학회



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

공동주관



한국연구재단

National Research Foundation of Korea

kle!

교육부 정책중점연구소

한국지방교육연구소

KOREA LOCAL EDUCATION INSTITUTE



FOUR

세계시민교육

미래인재양성사업단

프로그램

일정	발표 및 내용			
9:00 ~ 9:30	등록			
1부 9:30 ~ 10:50	학문후속세대 패널		자유주제 발표 패널	
	《논문경진대회 세션 I》 201호	《신진학자 패널》 101호	《자유주제 발표 세션 I》 302호	《자유주제 발표 세션 II》 303호
	좌장: 서화정(대구대)	좌장: 정재영(이화여대)	좌장: 서재영(한남대)	좌장: 이호준(충주교대)
	[발표자] 1. 홍희경(이화여대 박사과정) 외 2. 구지연(이화여대 석사과정) 3. 김수지(이화여대 박사과정) 외 4.곽소영(이화여대 박사과정) 외	[발표자] 1. 황현철(제주대 박사과정) 외 2. 유진실(충남대 석사과정) 3. 김항란(제주대 박사과정) 외 4. 황정훈(서울대 박사과정)	[발표자] 1. 신형석(고려대 교수) 외 2. 이고은(서울교대 박사과정) 외 3. 배소현(한국에너지공과대 대우교수) 외	[발표자] 1. 최예슬(한국교육개발원 부연구위원) 외 2. 유성동(한국교원대 박사과정) 외 3. 김영빈(한국교원대 박사과정) 외
	휴식 시간			
10:50~11:00	학문후속세대 패널		자유주제 발표 패널	
2부 11:00 ~ 12:00	《논문경진대회 세션 III》 201호	《한국교육개발원 세션》 101호	《자유주제 발표 세션 III》 302호	《자유주제 발표 세션 IV》 303호
	좌장: 서화정(대구대)	좌장: 이슬아(한남대)	좌장: 차성현(전남대)	좌장: 심현기(공주대)
	[발표자] 1. 김인재(이화여대 박사과정) 외 2. 장수정(이화여대 박사과정) 외 3. 김유정(이화여대 박사과정) 외 4. 강영애(이화여대 박사과정) 외	[발표자] 1. 이수경(한국지방교육연구소 전임연구위원) 2. 왕문혜(한국지방교육연구소 전임연구위원) 3. 이호준(한국지방교육연구소 전임연구위원) 4. 김용준(한국지방교육연구소 연구원) 5. 이다현(한국지방교육연구소 연구원)	[발표자] 1. 조한성(충주대 교수) 2. 이정우(한국교육개발원 부연구위원)	[발표자] 1. 주후정(한국직업능력개발원 선임연구위원) 2. 이진권(한국교육개발원 부연구위원) 3. 고은애(조선대 박사과정) 외
	종합토론: 최정윤(한국교육개발원 본부장) 1. 박관규(대한민국시도지사협의회 정책연구센터장) 2. 김규용(충남대 교수) 3. 심우정(한남대 교수) 4. 박상욱(공주대 교수)			
	점심시간 및 이사회			
12:00~13:30				

프로그램

일정	발표 및 내용	비고
3부	13:30 ~ 13:40 개회사: 김병주 (본 학회 회장, 영남대학교 교수) 환영사: 이진숙 (충남대학교 총장) 축사: 설동호 (대전광역시 교육감) 축사: 김지철 (충청남도 교육감)	사회자: 구성우 (신한대)
	13:40 ~ 14:20 기획세션 1. 지역발전을 위한 대학의 역할과 과제 발표자: 차성현 (전남대학교 교수) 토론자: 이정미 (충북대학교 교수)	좌장: 나민주 (충북대)
	14:20 ~ 15:00 기획세션 2. 혁신인재 양성을 위한 대학의 역할과 과제 발표자: 이병식 (연세대학교 교수) 토론자: 김민희 (대구대학교 교수)	
	15:00 ~ 15:30 휴식시간	
	15:30 ~ 16:10 기획세션 3. 대학의 경쟁력 강화를 위한 고등교육재정지원 발표자: 남수경 (강원대학교 교수) 토론자: 김훈호 (공주대학교 교수)	좌장: 나민주 (충북대)
	16:10 ~ 16:50 기획세션 4. 대학의 경쟁력 강화를 위한 질관리 및 평가 방향 발표자: 서지영 (용인대학교 교수) 토론자: 백승주 (한국교육개발원 대학역량진단센터 소장)	
	16:50 ~ 17:30 학술대회 발표에 대한 종합토론 좌장: 김도기 (본 학회 부회장, 한국교원대학교 교수)	사회자: 구성우 (신한대)
	17:30 ~ 18:00 (사) 한국교육행정학회 총회 - 시상식: 논문경진대회 시상식, 소석논문상 수상, 주삼환리더십상 수상, 공로패·송공패·학위취득기념패 수상	

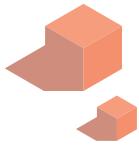
1부 자유주제 발표 [9:30 ~ 10:50]

학문후속세대 패널

논문경진대회세션 I <강의실 201호>

좌장: 서화정(대구대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	기업가 정신 교육 개선 방안 연구: 학생 소감문 분석을 중심으로	홍희경(이화여자대학교 박사과정) 엄지윤(이화여자대학교 석사과정)
2	청소년의 학업과 여가시간 활용에 따른 잠재프로파일 분류와 영향요인 탐색	구지연(이화여자대학교 석사과정)
3	텍스트 마이닝을 활용한 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문 핵심 키워드 및 토픽 분석	김수지(이화여자대학교 박사과정) 송민희(이화여자대학교 박사과정) 노한나(이화여자대학교 석사과정)
4	일본의 '몬스터 페어런트(monster parent)'는 누구인가?	곽소영(이화여자대학교 박사과정) 김가영(이화여자대학교 박사과정)

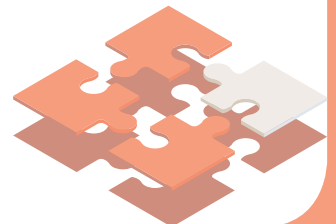


학문후속세대 패널

논문경진대회세션 II <강의실 202호>

좌장: 정제영(이화여자대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	학령기 발달장애 양육 부모의 지방선거 공약 개발 경험에 관한 현상학적 연구	황현철(제주대학교 박사과정) 오승천(제주대학교 박사과정) 홍지환(제주대학교 박사과정)
2	대학원 경험 및 연구 효능감과 연구 성과의 관계 탐색	유진설(충남대학교 석사과정)
3	NIE 지도사의 신문활용교육 지도 경험에 대한 현상학적 연구	김향란(제주대학교 박사과정) 김은영(제주대학교 박사과정)
4	초등학교 남교사의 여학생 생활지도에 대한 고충 탐색: 성역할 사회학습이론을 중심으로	황정훈(서울대학교 박사과정)

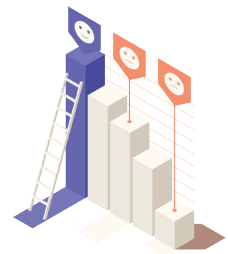


신진학자 패널

신진학자위원회 세션 <강의실 101호>

좌장: 김훈호(공주대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	대학평가정책 변화에 대한 역사적 신제도주의 분석	이영신(한국청소년정책연구원 부연구위원)
2	교육과정 실행의 미시정치: 자율 초등학교 특성화교육과정 사례를 바탕으로	서시연(해밀초등학교 교사)
3	학부모 학교참여와 학생의 학업성취도 - 참여 격차와 그 영향을 중심으로 -	문희원(서울대학교 강사)
4	학문적 정체성 관점에서 본 학교장 리더십 국내 연구동향 분석	황재운(이화여자대학교 미래교육연구소 연구교수) 정제영(이화여자대학교 교수)



자유주제 발표 패널

자유주제 발표 세션 I <강의실 302호>

좌장: 서재영(한남대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가: 「교육행정학연구」를 중심으로	신현석(고려대학교 교수) 정수현(서울특별시북부교육지원청 장학사) 윤혜원(서울상천초등학교 교사) 주영효(경상국립대학교 교수)
2	초등학교 교사의 예산 운용 경험에 관한 질적 연구 : 서울특별시교육청의 꿈실 사업을 중심으로	이고은(서울교육대학교 박사과정) 김두섭(서울교육대학교 박사과정) 오범호(서울교육대학교 교수)
3	위계선형모형을 활용한 소규모 이공계 대학의 강의만족도 분석	배소현(한국에너지공과대학교 대우교수) 김지현(성신여자대학교 교수)

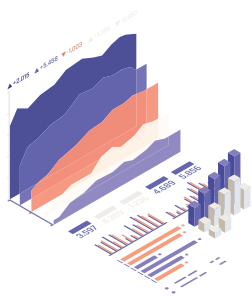


자유주제 발표 패널

자유주제 발표 세션 II <강의실 303호>

좌장: 이호준(청주교육대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	교육학 연구에서 무선헌당 실험연구(Randomized Controlled Trial) 활용 실태와 향후 과제	최예슬(한국교육개발원 부연구위원) 박소정(고려대학교 연구교수)
2	다층선형모형을 활용한 교수효능감 영향요인 탐색	유성동(한국교원대학교 박사과정) 이재덕(한국교원대학교 교수)
3	Kingdon의 정책흐름모형을 적용한 초등돌봄교실정책 분석	김영빈(한국교원대학교 박사과정) 이재덕(한국교원대학교 교수)



2부 자유주제 발표 [11:00 ~ 12:00]

학문후속세대 패널

논문경진대회 세션 III <강의실 201호>

좌장: 서화정(대구대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	텍스트 마이닝을 활용한 개정 교육과정 언론보도 분석 : 2015와 2022 개정 교육과정의 비교	김인재(이화여자대학교 박사과정) 구태진(이화여자대학교 박사과정)
2	다차원 교육정책분석 모형을 활용한 디지털 기반 미래교육 분야 교원 연수 정책 분석	장수정(이화여자대학교 박사과정) 이선희(이화여자대학교 박사과정)
3	다차원 교육정책 분석모형을 활용한 디지털교과서 정책 분석	김유정(이화여자대학교 박사과정) 이정민(이화여자대학교 박사과정)
4	대학수학능력시험 난이도 연구에 관한 체계적 문헌고찰 - 언어, 수리, 외국어(영어) 영역을 중심으로	강영애(이화여자대학교 박사과정) 김건아(이화여자대학교 박사과정)





단체 및 기관 발표 패널

한국교육개발원 포럼 <강의실 101호>

좌장: 최정윤(한국교육개발원 본부장)

지역-대학 협력의 대전환기 고등·평생교육정책의 혁신과제

11:00~11:05	소개	KEDI연구 및 기관세션 소개 최정윤(한국교육개발원 고등평생교육연구본부장)
11:05~12:35	발표	지자체와 지역대학 협력의 법제도적 토대와 그 개선방향 조한상(청주대학교 교수) 고등교육에서의 성인학습자 재교육 현황과 개선방안:지역대학을 중심으로 이정우(한국교육개발원 부연구위원)
토론 “지역-대학 협력의 대전환기 고등·평생교육정책의 주요 이슈, 개선 방향 설정”		
12:35~12:55	토론	[토론1] 박관규(대한민국시도지사협의회 정책연구센터장)
		[토론2] 김규용(충남대학교 교수)
		[토론3] 심우정(한남대학교 교수)
		[토론4] 박상옥(공주대학교 교수)
12:55~	종합 및 폐회	

단체 및 기관 발표 패널

한국지방교육연구소 발표 세션 <강의실 202호>

좌장: 이슬아(한남대학교 교수)

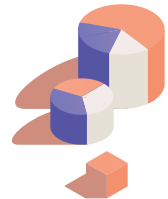
구분	발표 제목	발표자
1	교육지원청 조직문화 혁신 촉진요인 분석	이수경(한국지방교육연구소 전임연구원) 나민주(충북대학교 교수)
2	지방교육에 관한 정책, 행정, 연구 동향분석	왕문혜(한국지방교육연구소 전임연구원) 나민주(충북대학교 교수) 박수정(충남대학교 교수) 한은정(인천대학교 교수) 서재영(한남대학교 교수) 이슬아(한남대학교 교수) 오혜근(충북대학교 박사과정)
3	시도별 고등교육 재정지원 현황 및 성과 비교	유호준(한국지방교육연구소 선임연구원) 나민주(충북대학교 교수)
4	텍스트마이닝을 활용한 학령인구 감소 대응 교육정책 의제 동향 분석	김용준(한국지방교육연구소 연구원) 나민주(충북대학교 교수)
5	학교지원조직 유형별 조직업무, 조직구성원, 조직성과 비교 분석	이다현(한국지방교육연구소 연구원) 나민주(충북대학교 교수)

자유주제 발표 패널

자유주제 발표 세션Ⅲ <강의실 302호>

좌장: 차성현(전남대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	광역자치단체 대학지원 RISE 체계 수립의 쟁점과 과제	주희정(한국직업능력개발원 선임연구위원)
2	대학재정지원에서의 재정적 중립성(Wealth Neutrality) 검토: 정부의 대학재정지원과 재학생의 소득수준 간 관계 분석	이진권(한국교육개발원 부연구위원)
3	타 지역 학생들은 왜 지방 사립 C대학을 선택했나	고은애(조선대학교 박사과정) 송경오(조선대학교 교수)



자유주제 발표 패널

자유주제 발표 세션Ⅳ <강의실 303호>

좌장: 심현기(공주대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	Cooper 외의 다차원 정책분석 모형의 유용성과 한계점 탐색	민윤경(한국교육개발원 부연구위원) 김두섭(개봉초등학교 교사)
2	교육행정학의 가추기반 이론발달 탐구: 관련 쟁점과 실천 방안	박선형(동국대학교 교수)
3	교원 사기 진작을 위한 정책 방안 탐색	류명혜(서울대학교 교육연구소 객원연구원)



목 차

[1부] 논문경진대회 세션 I

기업가 정신 교육 개선 방안 연구: 학생 소감문 분석을 중심으로 ·1p

발표: 홍희경(이화여자대학교 박사과정)
엄지윤(이화여자대학교 석사과정)

청소년의 학업과 여가시간 활용에 따른 잠재프로파일 분류와 영향
요인 탐색23p

발표: 구지연(이화여자대학교 석사과정)

텍스트 마이닝을 활용한 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문 핵심
키워드 및 토픽 분석59p

발표: 김수지(이화여자대학교 박사과정)
송민희(이화여자대학교 박사과정)
노한나(이화여자대학교 석사과정)

일본의 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’는 누구인가?91p

발표: 곽소영(이화여자대학교 박사과정)
김가영(이화여자대학교 박사과정)

논문경진대회 세션 I

기업가 정신 교육 개선 방안 연구: 학생 소감문 분석을 중심으로

홍 희 경(이화여자대학교 박사과정)

엄 지 윤(이화여자대학교 석사과정)

I. 서 론

4차산업혁명 기술 혁신이 가시화 되면서 미래 일과 삶의 빠른 변화가 예상됨에 따라 중·고등학교에서 진로·직업 교육을 강조하는 흐름이 지속되고 있다. 진로·직업 교육에 대한 강조는 한 학기 동안 성취 평가 없이 진로탐색에 집중하도록 한 중학교의 ‘자유학기제’, 학생이 적성과 진로에 따라 과목을 선택하고 개별적 교육과정을 구성하여 학점을 취득한 뒤 졸업하게 한 고등학교의 ‘고교학점제’ 도입이라는 제도적 변화를 이끌기에 이르렀다. 특히 고교학점제는 공급자 중심으로 획일화·표준화된 형태로 운영되던 교육과정 체계를 개별 학습자의 흥미와 적성을 존중하는 수요자 중심 체계로 변화시킬 것이란 평가를 받는다(최윤정, 2023). 2018년 도입 기반을 갖춘 뒤 시범학교 중심 운영을 하던 고교학점제는 2025년 전국 전면 도입을 앞두고 있다(교육부, 2022).

문제는 교육의 주체 중 한 축인 학생의 선호나 만족도가 교육과정에 반영되는 일은 물론 측정된 사례조차 드물다는 데 있다. 오랜 시간 공급자 중심의 획일화된 교육과정을 유지해 온 한국 교육 생태계에서 학습자는 교육을 받을 대상으로 여겨져왔고, 학생들의 선호나 만족도 대신 학생들의 학교 교육에 관한 참여율이나 성취 정도가 더 중요한 지표로 취급되어 왔다. 특히 고교 교육의 경우 교육과정을 준거로 삼는 대입 전형의 틀에 맞추어 학습자들의 학습방식 및 학습량이 설계되었다. 학생들 스스로도 자신이 학습하고 싶은 공부에 대입에 방해가 된다면 해당 분야 학습을 대입 이후로 미룰 정도로 학습자의 학습 선호는 소홀하게 취급되었다.

고교학점제로의 전면적인 교육과정 제도 개편에 앞서 2011년부터 5년 주기로 발표되는 ‘진로교육 5개년 기본계획’에 따라 교육과정을 설계하는 진로·

직업 관련 선택교과목에서도 학습자의 선호는 중시되지 않았다. 진로교육 기본계획은 학생 개개인의 특성을 반영한 맞춤형 진로개발을 목표로 추진되고 있으며, 진로·직업 교육 과목을 넘어 전체 교육과정의 변화를 이끄는 역할을 해내고 있다. 이를테면 2016년 발표된 ‘제2차 진로교육 5개년 기본계획’에서 중학교 자유학기제 도입이 구상되었으며, 이는 중학교 1~2학년 중 한 학기 무시험 제도를 정착시키는 계기가 되었다.

진로·직업교육이 학생 맞춤형 진로개발을 목표로 삼았지만, 다양한 학생들의 교육 수요와 선호가 반영될 체계가 갖춰지지 못했다. 그러나 학교가 민간 기업에 위탁해 실시하는 기업가 정신 교육에서 다른 흐름이 나타난다. 기업가 정신 교육은 2016년 제2차 진로교육 기본계획에 이어 2022년 제3차 진로교육 기본계획에서도 습득해야 할 지식으로 채택되었지만, 다수 학교가 이 교육을 민간에 위탁해 실시한다. 교육 이후 학생 강의평가로 교육 성과를 평가받게 된 민간기업은 학교가 제시하는 교육과정을 준수하는 범위 내에서 학생들의 선호를 반영해 교육 프로그램을 설계한다.

본 연구는 학교에서 기업가 정신 교육을 위탁받아 수행한 (주)어썹스쿨(히어로스쿨)이 학생들로부터 수집한 소감문을 텍스트마이닝 방식으로 분석해 선호를 파악하고, 교육과정 개편 과정에 이 점이 반영되는지 등을 아래 연구문제를 통해 살핀다.

연구문제 1. 기업가 정신 교육을 받은 학생들은 어떤 만족감을 표현했는가.

연구문제 2. 제3차 진로교육 5개년 기본계획을 따른 2022 교육과정 중 기업가 정신 교육 내용은 학생들이 만족감을 느끼도록 설계되었나.

II. 연구 배경

1. 교육과정 속 기업가 정신

기업가 정신은 기업가 고유의 가치관 내지는 기업가적 태도를 총칭하는 말이다. 조지프 쉘페터는 기업가 정신을 강조한 대표적인 연구자인데 그는 무언가를 창조하는데 자신의 에너지와 재능을 발휘하는데 즐거움을 느끼는 사람, 어려움을 피하지 않고 변화를 모색하는 사람을 기업가로 정의하며 이

러한 태도를 기업가 정신이라고 지칭했다(강경균, 2017).

기업가 정신은 다차원적이고 복합적인 개념으로, 어떠한 요인에 초점을 두느냐에 따라 포괄하는 개념의 범주가 달라질 수 있다(박철·강유리, 2010). 김도현(2018)은 기업가 정신을 창업이라는 경제적 가치를 생환하는 협소한 정의로만 해석할 것이 아니라 더 넓은 의미에서 자신의 삶을 개척하고 새로운 기회를 창출하고 행동으로 옮기는 태도까지 확대해서 해석할 수 있다고 제시했다. 나아가 이채원(2016)은 기업가 정신을 시대의 문제를 해결하는 핵심개념이자 시대를 대표하는 정신으로 가치와 쓸모를 창출해내는 자기혁신으로 보았고, 이윤준(2014)은 기업가 정신이란 미래의 불확실성과 높은 위험에도 불구하고 주도적으로 혁신 활동을 하며 사회적으로 새로운 가치를 창조하는 실천적 역량이라고 설명하였다. 이명숙(2013)은 기업가 정신을 경제적 부를 이루는 근간이자 나아가 한 국가의 생존과도 연결되는 것으로 개인과 기업, 국가의 ‘핵심 역량’으로 다루어져야 한다고 주장하며 기업가 정신 교육의 필요성을 역설하였다.

우리나라 정부는 2차 진로교육 5개년 기본계획(2016-2020)에서 학교 진로 교육과정 운영 정착을 추진과제로 하는 초·중등 진로교육 역량 강화를 주요 목표로 제시하였다. 학교 진로 교육과정을 통하여 미래사회에 적응하고 대비하기 위한 진로역량 강화의 노력은 ‘2015 학교 진로교육 목표와 성취기준’에 드러나있다(고영심, 2020). 그러나 현재 초·중등 교육과정에 기업가 정신 및 창업에 관한 직접적인 내용이 부족한 편으로 평가받는다. 초등 교육과정에는 기업가 정신이라는 직접적인 키워드 언급이 없으며, 중학교의 사회과 교육과정 및 고등학교의 선택 교과목에 기업가 정신이 일부 제시된다(정현진, 2016).

2015 교육과정에서 중학교 선택교과 중 ‘진로와 직업’ 과목 각론을 살펴보면 교육과정 내 기업가정신이 창업과 창직 위주로 구성되어 있으며 기업가정신 또한 창업가정신으로 잘못 기재되어 있다. 또한 2015 고등 교양과목 교육과정 ‘진로와 직업’을 살펴보면 기업가정신 교육이 정확히 명시되어 있지 않고, 대영역 ‘Ⅱ. 일과 직업 세계 이해’의 성취 기준 중 다양한 역량(창의성, 협업능력, 창업가정신 및 리더십 등)에 기업가정신이 나타나있다.

고영심(2020)은 교과서에서 창업가와 기업가의 용어를 혼용하는 것이 결국 기업가 정신의 개념을 명확히 하는데 지장을 초래한다고 주장한다. 기업가 정신은 기업인 뿐 아니라 일과 삶 전반에 적용할 수 있는 태도인데, 창

업가라는 대체 용어는 기업가 정신을 창업 시점에만 유효한 것처럼 한정할 수 있다는 뜻이다.

오해섭, 맹영임(2014)은 초등학교 고학년과 중·고등학교에 재학 중인 청소년을 대상으로 실시한 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 관련 인식 조사에서 기업가정신 교육이나 창업교육이 어떻게 운영되기를 바라는지 구분하여 제시하고 선택하도록 하였다. 이 조사에서 기업가정신 교육 프로그램 개발 및 보급, 학교 수업시간과 연결하여 운영하기의 순으로 응답률이 높았다. 이는 교육과정 내 기업가정신 교육의 필요성과 프로그램의 개발에 대한 요구가 높음을 보여주는 결과이다.

제3차 진로교육 5개년 기본계획(2021-2025)의 영향을 받은 2022 교육과정에서는 기업가 정신 관련 교육의 목표를 취업과 창업으로 수렴시키는 경향으로 강화된다.

2022 중학교 선택교과교육과정 ‘진로와 직업’ 과목(표 1)에서 기업가 정신 내용을 확인할 수 있는데 2015 교육과정과 마찬가지로 기업가정신을 창업가정신으로 오기한 결과, 2단원 ‘직업세계와 진로탐색’에서 창업의 특성과 함께 제시하고 있다.

<표 1>2022 교육과정 ‘진로와 직업’-‘직업 세계와 진로 탐색’의 내용 및 성취기준

범주	내용 요소
핵심 아이디어	-직업 세계는 사회 환경 변화를 반영한다. -자신에게 적합한 진로 기회를 발견하기 위해서는 폭넓은 진로 정보와 학습이 필요하다. -다양한 경험과 진로 활동 참여는 진로 탐색의 주도성을 높인다. -창업가 정신은 진로 탐색에 있어 새로운 기회와 다양한 도전의 기반이 된다.
지식·이해	-직업 세계의 다양성과 가변성 ·직업 및 학과 정보 -진로 경로와 교육 기회 ·창업가 사례 조사하기
과정·기능	-직업 세계와 진로 정보 탐색하기 -다양한 진로 활동 참여하기 -창업가 사례 조사하기
가치·태도	-직업 세계변화에 대한 적응성 -진로 탐색의 자기 주도적인 태도 -창의적 발상과 도전 정신

2022 고등 교양교과 교육과정에서는 2015 교육과정과 달리 기업가정신을 ‘진로와 직업’ 교과서가 아닌 ‘인간과 경제활동’에서 다룬다. 고등 교양 과목 교육과정 각론을 살펴보면 ‘인간과 경제활동’ 과목(표 2)의 2단원 ‘인간과 직업세계’에서 기업가정신을 이해하고 실생활에 적용하기 위한 내용을 제시하고 있다. 2015 고등교육과정에서 기업가정신에 대한 정확한 명시가 없었던 것과 달리 2022 개정 교육과정 고등교양교과에서는 기업가정신에 대한 내용을 ‘인간과 경제활동’ 과목을 통해 직접적으로 언급하고 있다. 다만 2단원 ‘인간과 직업세계’의 단원 성취 기준이 취업과 창업을 위한 정보를 수집하고 분석하는 과정을 통해 자신에게 알맞은 직업을 탐색하고 그에 필요한 준비 과정을 설계하며, 직업 세계에서 발생하는 노동 문제를 분석하고 이를 해결할 수 있는 방안을 탐색, 그 후 혁신적 변화를 추구하는 기업가 정신의 의미를 주요기업의 실생활 사례를 통해 탐구하는 것을 제시하고 있다. 이는 여전히 기업가정신이 창업을 위한 하나의 교육 과정으로 바라보는 시각이 반영된 결과로 볼 수 있다. 또한 교육과정 상에서 이루어지는 기업가 정신 교육은 이를 발휘하여 성공한 주요 기업들의 사례들을 탐색하는 피상적인 과정을 제시하는데, 이는 학생들이 기업가 정신을 이론적으로만 이해하는 결과를 초래할 수 있다.

<표 2>2022 교육과정 ‘인간과 경제활동’-‘인간과 직업 세계’의 내용 및 성취기준

범주	내용 요소
핵심 아이디어	-직업 탐색은 취업과 창업을 위한 정보를 수집하고 분석하는 과정이다 -노동 인권에 대한 이해는 노동 문제를 해결하기 위한 기반이 된다. -혁신적 변화를 추구하는 기업가정신은 사회 발전의 원동력이다.
지식·이해	-취업과 창업 ·노동 문제 ·기업가정신
과정·기능	-취업과 창업을 위한 의사를 결정하기 -노동과 관련된 이슈를 분석하고 평가하기 -기업가정신의 의미를 이해하고 실생활에 적용하기
가치·태도	-직업을 탐색하는 능동적 태도 -노동 문제를 바라보는 올바른 가치관 -혁신적 변화를 추구하는 창의적이고 도전적인 태도

2. 기업가 정신 교육의 효과성 극대화에 관한 선행연구 분석

진로 교육은 개인이 일생동안 자신의 진로를 계획하고 준비해 나가는 것을 지원하기 위한 교육으로 개인이 자신의 적성과 흥미에 맞는 직업을 선택하여 행복한 삶을 누리고, 사회는 건전한 직업윤리로 공정성과 투명성을 제고하며, 기업과 국가는 합리적 인력 공급을 통해 경쟁력을 향상하도록 지원하기에 현대사회에서 그 필요성이 확대되고 있다(권미경, 2019). 또한 청소년기에는 자신의 사고나 행동을 바람직한 방향으로 이끌어 나가야 할 뿐만 아니라 삶의 방향을 명확히 설정하고 설정한 방향으로 노력하는 것이 필요하다(Hartr, 1983).

이러한 필요에 따라 청소년 기업가 정신 교육에 관하여 고등학생의 기업가적 지향성, 협력적 의사소통, 문제해결능력, 통합적 인지, 효율적 행동능력과 같은 창의성 요소와 정보수집, 진로탐색, 창업체험과 같은 진로준비 요소와의 효과성을 중심으로 선행연구가 이루어져 왔다(이병욱, 2004: 최명길·박은주, 2012). 그 동안 청소년기 기업가 정신 교육 프로그램의 효과성을 확인한 연구들은 주로 기업가 정신 교육과 셀프리더십 및 사회적 문제해결역량의 관계, 청소년의 진로개발역량에 미치는 효과성, 청소년의 자아 개념과 진로 결정 자기효능감에 미치는 효과, 청소년 기업가 정신과 긍정심리자본 사이 관계를 탐색하는 방향으로 이루어졌다(김도현·정선영·이지선, 2018: 배혜경·이우진, 2022: 정선영·김도현·김래영, 2019: 배미아·김종성, 2022).

청소년을 위한 기업가 정신 교육은 성인 대상 기업가 정신 교육과 차별화되어야 한다는 전문가들의 견해가 많다. 창업을 위한 기술(스킬)을 습득하는 것이 아니라 삶의 다양한 기회를 모색할 수 있도록 돕는 교육이 되어야 하고, 타인과의 원활한 협력을 통해 문제를 해결해 나가는 교육이어야 한다고 강조한다(김솔아, 2016). 이런 맥락에서 현행 교과서를 비판하는 견해도 있다. 김유리(2021)는 기업가정신에 대한 잘못된 인식을 고치고 고등학교 ‘진로와 직업’ 교과서를 활용한 기업가정신 교육 효과성을 확인하고, 이를 바탕으로 한 ‘진로와 직업’ 교과서의 수정, 학교 현장에서의 기업가 정신 교육에 대한 보완이 필요하다고 주장하였다.

민간기업에서 진행하는 기업가 정신 교육 프로그램을 분석한 연구에서는 기업가 정신이 수요자 맞춤형으로 진행될 때 효과적이라고 강조한다. 정선영·김도현·김래영(2019)은 청소년에게 기업가 정신 교육은 단순히 창업 준비

나 경제교육의 차원을 넘어선다고 규정한다. 자신의 삶의 주관자로서 가치 있는 삶을 설계하고 기회를 포착하게 하는 것이 기업가 정신 교육이라는 것이다. 그러면서 기업가 정신 교육을 받은 청소년들이 창의 역량 뿐 아니라 창의성의 하위 역량요소인 협력적 의사소통 능력, 문제해결 역량, 혁신적 업무행동 능력에서 높은 성취를 보인다고 설명한다.

3. 해외와 민간의 기업가 정신 교육설계

국내 뿐 아니라 해외에서도 기업가 정신을 포함한 진로 교육의 필요성을 강조하고 있다. OECD(2018)는 미래 불확실성이 그 어떤 시기보다 커지고 있는 상황에서 학교가 아직 만들어지지 않은 일자리, 아직 발명되지 않은 기술, 아직 예상할 수 없는 문제를 해결하기 위해 학생들이 준비할 수 있도록 교육이 도와야 한다고 제시하였다. OECD는 학생들이 자신의 삶을 형성하고 타인의 삶에 기여하기 위해 필요한 주체성과 역량을 갖추게 하기 위한 프로젝트를 시작하였다. 이어 2019년 한-OECD 국제교육컨퍼런스에서 안드레아스 슬라이허 OECD 교육국장은 ‘OECD 학습 나침반 2030’ (OECD Learning Compass 2030)이라는 학습 프레임워크를 발표하였다(교육부, 2019). OECD 학습 나침반 2030은 학생 주체성, 핵심 기초, 변혁적 역량, 지식, 스킬, 태도와 가치, 예상-행동-성찰주기와 같이 7가지 요소(표 3)로 구성된다.

<표 3> OECD 학습 나침반 2030 주요 내용

구성요소	내용
학생 주체성 (Student Agency)	-학생들이 자신의 삶과 주변 세계에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 목표를 세우고, 성찰하고, 변화를 일으키기 위해 책임감 있게 행동할 수 있는 능력을 갖추고 있다는 믿음
핵심 기초 (Core Foundation)	-심도있는 학습의 전제 조건으로서 인지·건강·정서적 기초
변혁적 역량 (Transformative Competencies)	-사회를 변화시키고 더 나은 삶을 위한 미래를 형성하는데 필요한 갈등 조정 역량과 책임의식
지식(Knowledge)	-특정 업무 수행경험을 바탕으로 한 실질적인 이해

구성요소	내용
스킬(Skills)	-과정을 수행하고 목표를 달성하는 인지·정서·신체 능력
태도와 가치 (Attitudes&Values)	-개인·사회·환경의 웰빙에 이르는 길에서 자신의 판단과 행위에 영향을 미치는 원칙과 신념
예상·행동·성찰주기 (Anticipation·Action·Reflection Cycle)	-학습자가 지속적으로 사고를 개선하고 책임감 있게 행동하며, 시간이 지남에 따라 집단의 웰빙에 기여하는 장기 목표를 향해 나아가는 반복적인 학습과정

OECD 학습나침반 2030은 학생이 목적의식을 가지고 책임감을 발휘하여 자신의 삶과 주변세계에 긍정적인 역량을 미칠 수 있는 능력과 의지를 가지는 목표를 정하고 있다(이지연·전병훈, 2023). 특히 OECD가 제안한 변혁적 역량은 기업가 정신 교육과 가장 밀접하다고 판단되며(이지연·전병훈, 2023) 이를 새로운 가치 창출, 갈등과 딜레마 조정, 책임 의식 등 3가지 역량(표 4)으로 요약할 수 있다.

<표 4> OECD 학습 나침반 2030의 3가지 변혁적 역량

변혁적 역량 구성	내용
새로운 가치 창출	-정보에 입각한 책임 있는 행동을 취함으로써 혁신하고 기업가적으로 행동할 수 있는 개인의 능력 -새로운 가치 창출을 위해 목적의식, 호기심, 아이디어, 관점과 경험에 관한 열린 사고방식을 가질 필요가 있음
갈등·딜레마 조정	-겉보기에 다루기 어려워 보이는 문제를 해결하기 위해 창의력·문제해결능력·갈등해결 기술을 필요로 함 -학생들은 인지적 유연성, 다른 관점 이해 능력을 갖추어야 함
책임 의식	-자신의 행동은 결과를 가져오고 다른 사람들에게 영향을 미칠 수 있다는 것을 이해함 -성숙한 주체성을 지녀야 함

OECD 학습 나침반 2030은 ‘아직 오지 않은 미래’를 대응할 역량을 기르기 위해 학생들이 기업가 정신을 발휘할 수 있어야 한다는 목표에 맞춰 설계되었다. 하지만 우리나라 국가 교육과정에 나타난 기업가 정신 교육은 ‘대기업을 비롯한 여러 기업의 사례 찾아보기’ 같은 지식 전달 위주 교육

으로 구성되었다. 2015 중학교 선택교과 교육과정 ‘진로와 직업’ 교과에서는 ‘기업가 정신 교육’을 ‘창업가 정신 교육’으로 오기하는 등 기업가 정신 교육을 창업과 취업을 위한 교육으로 국한 시키고 있다.

학습 나침반의 교육 목표는 민간 교육기업에서 구현되는 양상이다. (표 5)는 어썸스쿨의 학교 위탁 기업가 정신 교육 내용으로 학생 중심 수업으로 구성된다. 수업을 통해 학생이 주도적으로 서로 협력하여 문제를 해결하고 그에 대한 책임을 가짐으로써 OECD 학습 나침반에서 제시한 변혁적 역량을 구현한다.

<표 5> 어썸스쿨의 기업가 정신 교육 프로그램

-
1. **히어로와 기업가 정신** 기업가 정신 개념 학습 뒤 주어진 사진에서 문제점 포착
 2. **불편함 만나기** ‘불편’ 계기로 시작한 사업 사례를 배우고 일상의 불편함 찾기
 3. **해결 아이디어 찾기** 포착한 문제점과 불편함을 해결할 아이디어 찾기
 4. **히어로의 도전1** 교내 불편함을 찾고 기업가 정신을 발휘하여 해결 방안 계획
 5. **히어로의 도전2** 교내 불편함을 기업가 정신을 발휘해 직접 해결해보기
 6. **나는 기업가정신 히어로** 팀별로 문제해결 결과물 발표하기
-

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석대상

본 연구는 중·고등학교의 위탁 [그림 1] 소감문 자료요청문을 받아 민간기업이 수행하는 기업가정신 교육을 이수한 학생들의 소감문을 텍스트마이닝 방법으로 분석한다. (주)어썸스쿨(히어로스쿨)이 2021년 1월부터 2023년 7월까지 고등학교 57곳, 중학교 55곳에서 수행한 기업가정신 교육 프로그램의 소감문을 분석대상으로 삼았다. 소감은 ‘;피드백’과 ‘활동 및 배운 점’으로 나눠 수집되었다.

수업을 들은 뒤 감상을 제시했다는 큰 틀의 유사성 때문에 두 항목에는 중첩된 내용이 다수 포함되어 있다. 다만 ‘피드백’이 ‘이 수업 자체에 대해 주로 서술한 총평의 성격을 지닌다면,’ 활동 및 배운 점 ‘은 수업의 세부적인 면을 다룬 동시에 학습 수용자의 관점에서의 유익한 점에 보다 더 초점을 맞춘 모습이 드러난다.

학교급별 피드백과 활동 및 배운 점은 개별 분석하였다. 그러나 본 연구의 주요한 목표는 학생들이 소감문에서 만족감을 드러낸 내용이 2022 교육과정에 반영되어 있는지 비교하는데 있기에 피드백과 활동 및 배운 점 등 두 항목 간 차이를 분석하기 보다 두 항목에 공통적으로 드러난 요소들을 중심으로 분석을 진행한다. 소감문은 블로그에 공개된 상태이며, 어썸스쿨 측에 [그림1]과 같은 서면 요청을 해 본 연구를 위한 사용 허가를 받았다.

< 기업가정신 학습자 소감 자료요청의 건 >

요 구 일 자 : 2023. 10. 23. 소 속 : 이화여대 교육학과
 연 구 자 : 엄자윤, 홍하경 석사박사 과정
 연 락 처 : 지도교수 :

1. 귀사의 발전을 기원합니다.

2. 저희는 '토픽모델링을 활용한 중·고등학교 기업가정신 교육의 적합성 분석'을 주제로 12월 2일 한국교육행정학회 학술대회 <학문후속세대 발표>를 준비 중인 연구자입니다.

3. 본 연구는 기업가정신 관련 중·고교 교육과정의 내용 및 실제 기업가정신 교육을 받은 학생들의 소감문을 토픽모델링 방식으로 분석해 공교육의 교육과정과 실제 학생들의 교육 수요가 적합성을 이루고 있는지 분석합니다.

4. 귀사가 운영 중인 블로그에 게재된 학생들의 소감문을 연구 자료로 활용할 수 있도록 허가를 요청합니다.

[그림 1] 소감문 자료요청

소감문은 수업에 참여한 학생들이 자유롭게 서술 방식으로 써낸 형태로 차수 별로 취합한 형태로 제시되어 있다. 주요 내용을 발췌하면 다음과 같다.

“기업가 정신이 문제를 발견하고 새로운 것을 한다는 의미에서 학생인 나는 할 수 있는 게 없고, ‘기업가’ 라는 의미에 초점을 두어서 사회적 지위가 높은 사람만 기업가 정신을 발휘할 수 있다는 고정관념을 가지고 있었지만, 수업을 통해서 기업가 정신은 학생인 나를 포함하는 모든 사람이 도전정신과 창의적 생각을 가지고 기업가 정신을 실현할 수 있다는 것을 깨달았고 만약 실패하더라도 문제점을 발견해서 새로운 아이디어를 제시하고 도전적으로 노력하는 과정이 매우 중요하다는 것을 알게 되었다. 그리고 이것을 통해서 원래 내 의견을 밖으로 잘 표현하지 않았지만 앞으로 도전정신을 가지고 내 의견을 적극적으로 제시해야겠다는 생각을 했다.”

〈고등학생, 활동 및 배운 점〉

“기업가 정신은 그저 기업가, 지도자에게만 필요한 역량이 아닌 저의 진로, 나아가 삶을 살아가는 데 있어 문제가 발생하는 모든 순간에 필요함을 깨달았고, 이제부터는 사소한 문제 하나에도 그저 변명을 늘어놓거나 편견을 주는 것이 아니라, 개인의 문제라도 주변 사람들과 상의하고 의견을 수용하며 문제를 해결하기 위한 방법을 계획하고 실행하며 슬기롭게 헤쳐 나가야겠다는 생각이 들었고, 나아가 제가 직업인이 된 이후에도 기업가 정신을 적용할 수 있다는 자신감이 생겼습니다.”

<고등학생, 활동 및 배운 점>

“기업가 정신은 단지 기업이 지녀야 할 가치뿐만 아니라 개인이나 사회의 전반적인 분위기가 되어야 한다는 점을 알게 되었다. 사익이 우선이 되면서 공익을 먼저 생각한다는 정신, 앞으로의 나의 진로나 삶에서도 적용하여 활용해야겠다는 생각이 들었다. 공공의 이익을 위한 프로그램을 개발하는 개발자가 되어 봐야겠다는 생각도 하게 되었다.”

<고등학생, 활동 및 배운 점>

“작은 것부터 문제점을 찾고, 해결책을 찾는 경험을 하다보니 문제점, 불편한 점들을 내가 해결하고 실행을 할 수 있다는 자신감을 얻었다.”

<중학생, 활동 및 배운 점>

“내가 소심해서 나에게는 기업가정신이 없을 거라고 생각했는데 있다는 게 놀라웠다. 기업가정신은 누구나 가질 수 있다는 것을 깨달았고 문제 포착단계가 가장 중요하다는 생각이 들었다.”

<중학생, 활동 및 배운 점>

“다양한 문제를 해결할 수 있는 용기가 생겼다.”

<중학생, 활동 및 배운 점>

“학생이라는 신분으로 우리를 제한하는 어른들과 달리, '할 수 있다. 바꿀 수 있다'고 격려해주시는 모습이 좋았다. 앞으로 기회가 된다면 다른 수업으로 만나 뵙고 싶다.”

<중학생, 피드백>

“시험기간이라서 더 좋은 결과를 이끌어내지 못하고 제한되는 문제들이 있어서 한계가 있었다. 또 모둠 친구들이 적극적으로 참여해주지 못하고 나도 참여할 수 있도록 도와주지 못해 후회가 된다.”

<중학생, 피드백>

“모둠과의 협동정신이 커진 것 같고 새로운 지식을 배우는 느낌이어서 좋았다.”

〈중학생, 피드백〉

“문제점을 찾아 왜?라는 질문으로 그 문제점의 원인을 알아낸다는 게 정말 신기하고 처음 아는 사실이다. 만들기도 재미 있었고 우리가 이렇게 만들 수 있다는 것에 놀랐다.”

〈중학생, 피드백〉

“세상을 바꾸는 체인지메이커가 되기 위해서 **삶 속에서 불편한 점을 찾고 해결하기 위해 노력해야 함을 배울 수 있었습니다.** 직접 학교에서의 불편한 점을 찾고 그것을 해결하기 위해 모둠 활동을 통해 모둠원들끼리 서로 의논하고 페이퍼 프로토타입을 통해 해결책을 직접 구현함으로써 짧은 시간이었음에도 불구하고 큰 보람과 즐거움을 느낄 수 있었습니다.”

〈고등학생, 피드백〉

“선생님의 수업을 진행하는 연관성과 방향이 몰입도와 흐름을 좋게 만들어 주셔서 흥미롭게, 또 재미있고 유쾌하게 수업을 다 같이 참여하며 이어갈 수 있어서 좋았고, **사회시간에도 배운 기업가정신의 개념을 떠나 색다른 정의도 전문적으로 배우고 예시도 만들며 해보니 실질적이어서** 뿌듯하고 좋았습니다.”

〈고등학생, 피드백〉

“그저 미래지향적인 강의가 아니라 **지금 당장이라도 우리는 기업가 정신을 실현할수 있다는 내용을 다룬 점이 좋았다.** 청소년들의 기업가 정신 사례 영상들을 보며 우리도 할 수 있다는 느낌을 받을 수 있었다. 또한 마지막에 직접 문제를 포착하고 해결 아이디어를 내고 프로젝트를 만들어보며 기업가 정신에 대해 체험해볼 수 있다는 점이 좋았다. 또한 개개인의 장점을 알아보는 기회도 되었다.”

〈고등학생, 피드백〉

2. 분석절차

본 연구 분석은 ‘중학교’와 ‘고등학교’ 및 ‘피드백’과 ‘활동 및 배운점’ 등으로 2가지씩 구분 지어 총 4가지 항목의 소감문을 토픽모델링 방식으로 분석하였다. 워드클라우드, 단어별 빈도, 산점도, 연어(連語) 시각화, 산점도를 통해 기업가교육을 받은 학생들이 주목한 가치를 파악하였다.

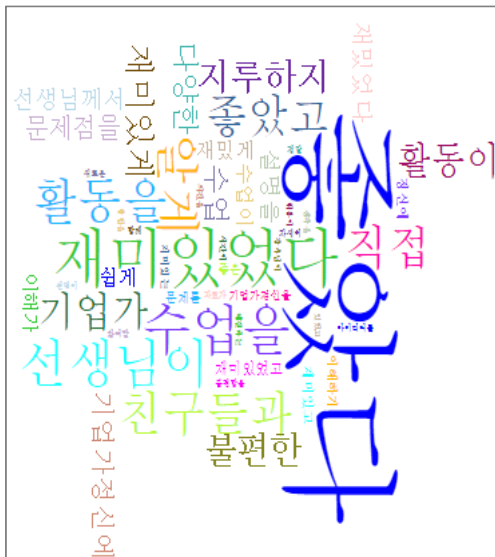
오픈소스 프로그램인 Voyang Tools를 활용해 분석했다.

문장부호와 의미를 지니지 않는 불필요한 단어인 불용어는 분석 과정에서 제외하였다. 제외한 불용어는 97개로 ‘우리가’, ‘내가’ 등의 1인칭 주어와 ‘수’, ‘거’, ‘통해’ 등 연결 표현, ‘되었다’, ‘같다’ 와 같은 동사 등이 주로 포함되었다.

IV. 연구결과

1. 단어 빈도분석: 워드클라우드와 단어별 빈도

불용어를 제외한 뒤 중학생 피드백 분석에서는 2만 4902개 단어 중 개별적으로 의미를 지닌 단어 4956건을 분석하였다. 가장 빈도가 높은 단어는 ‘좋았다’ (725건)이다. 고등학생 피드백 텍스트마이닝에선 2만 8298개 단어 중 6716개 단어를 분석했으며, 역시 ‘좋았다’ (730건)이 가장 높은 빈도로 출현했다.



[그림 2] 중학생 피드백 워드클라우드



[그림 3] 고등학생 피드백 워드클라우드

<표 6> 학교급별 피드백 빈출 단어 순위

순위	중학생	고등학생
1	좋았다 (725건)	좋았다 (730건)
2	재미있었다 (219건)	직접 (223건)
3	수업을 (183건)	기업가 (215건)
4	선생님이 (174건)	수업을 (180건)
5	알게 (169건)	활동을 (175건)
6	활동을 (164건)	다양한 (160건)
7	친구들과 (157건)	수업 (140건)
8	직접 (157건)	문제점을 (138건)
9	좋았고 (148건)	친구들과 (137건)
10	기업가 (133건)	지루하지 (137건)

중학생의 활동 및 배운 점 항목에서는 총 3만 1278개 단어 중 7138개 단어에 대한 분석이 이루어졌다. ‘알게(341건)가 최빈도 단어이다. 고등학생 활동 및 배운 점 항목 분석은 총 3만 5788개 단어 중 9311개 단어를 대상으로 수행되었다. 가장 빈출한 단어는 ’ 기업가 ‘(305건)이다.



[그림 4] 중학생 활동… 워드클라우드 [그림 5] 고등학생 활동… 워드클라우드

<표 7> 학교급별 활동 및 배운 점 빈출 단어 순위

순위	중학생	고등학생
1	알게 (341건)	기업가 (305건)
2	불편한 (297건)	알게 (281건)
3	문제를 (203건)	불편한 (245건)
4	좋았다 (181건)	문제를 (229건)
5	문제점을 (177건)	문제점을 (191건)
6	기업가 (146건)	직접 (173건)
7	수업을 (144건)	좋았다 (163건)
8	직접 (119건)	불편함을 (145건)
9	깨달았다 (116건)	기업가정신을 (138건)
10	기업가정신을 (110건)	깨달았다 (132건)

피드백과 활동 및 배운 점 등 소감문 전반을 통해 학생들은 체험형 활동 수업 형태로 진행된 기업가정신 교육에 긍정적 태도를 드러내고 있는 것으로 나타났다. ‘좋았다’거나 ‘재미있었다’는 긍정적 감정을 서술한 빈도가 많았으며 ‘활동을’, ‘직접’과 같은 적극적 참여 경험을 암시하는 단어가 빈출 단어 상위권에 올랐다. 피드백에 비해 활동 및 배운 점에서 수업의 세부적인 콘텐츠에 관한 언급이 많았다. ‘불편한’, ‘문제(점)를’, ‘직접’ 등의 단어가 빈출 단어에 포함되면서 학생들이 문제해결 방식 수업을 인상적인 경험으로 지목하고 있음을 확인할 수 있다.

2. 문장 분석: 주제어 클러스터 분석

관련성이 높은 단어들로 새로운 문장을 제시하는 연어시각화 분석에서는 학교급별 수업에 대한 인식 차이가 드러났다. 결론적으로 중학생과 고등학생 모두 수업활동에 대해 긍정적인 감정을 태도를 보여주었다.

고등학생의 서술은 중학생에 비해 보다 구체적으로 나타났다. 또한 중학생에 비해 고등학생이 기업가정신이 진로나 자아에 끼칠 세부적인 영향력에 더 집중하는 태도를 보여 주었다. 이는 고등학생의 소감문 서술에는 수업과 관련된 세부적인 내용이 더 많이 담겨 있었다. 이는 학교급이 높아질수록 표

현력이 개선된다는 점이 반영된 부분으로 보인다.

기업가정신을 깨달았다 이것을 히어로가 있을 누구나 해결하려 시간이 많이 일상생활에서
활동이 무언가를 라는 다시 번 있었던 재밌었고 들었다 생각이 세상을
문제점을 있었고 좋은 방향으로 좋겠다 찾기 해결할 알게되었고 기업가 주변의
친구들의 도움이 오늘 것에 작은 불편했던 알았다 같아서 조금 불편한점을
활동을 다양한 정말 진로 유익했다 그리기 해결해보는 기를 무엇이든 작품을
재미있었다 알게 가장 문제점을 팀 만들어 말고 유익했다 필요한 생겼다
직접 생각을 기업가정신에 진로에 알게되었다 뿌듯했다 기업가정신이 재미있었고 유익했던 불편을
좋았다 우리도 모든 재미있었고 나중에 고시 해결을 상상력을 있던 학교나
친구들과 해결방안을 미래에 있었을 새롭게 이용해 알아보고 다양한 도전을 두려움이
문제를 불편한 새로운 알게 앞으로 앞으로 돌건을 함께 노력해야겠다 얻었고

문제 아이디어를 과정에서 좋을지 합리적인 데이터를 활동 간식을 제시하고 모든
생각을 어떤 알게 학교 진로 도전하여 회사는 한다고 기여할 일어나는지에
정신을 세상을 세상에 향수가 나오는 해결하는 있을 앞에서 혁신을 나아가
기업가 해결하기 스스로 일상생활 주변 자유롭게 및 정신 위기를 사소한
정신은 활동을 가지고 친구들과 그저 직접 광고를 있으니 문제들에 관리
문제를 못하는 하였다 생각하고 컴퓨터 생각해 놓고 문제에 소비하지 통해서
불편한 변화를 가장 것이다 계획하고 개인의 삶을 생각했다 나중에 생각하였다
새로운 해결 매점의 6 해결책을 디자인 계약으로 정신이란 곳에 수학
의견을 불편함을 어떻게 이러한 전에는 있었고 기업가 기회로 활용하여 배우고
역할을 프로그램을 수업 회사와 필요한 갖고 해결하고 없다고 시작은 모색하고

[그림 6] 중학생(위)과 고등학생(아래)의 활동 및 배운 점 주제어 클러스터

주제어 클러스터 분석을 보면 학생들이 기업가정신 교육을 취·창업에 대한 지식 습득의 기회로 여기기보다 도전의식, 문제해결 및 대처 능력 향상, 창의성 등 역량을 함양시킬 계기로 삼는 경향이 드러난다. 기업가정신을 취업이나 창업을 할 때 일시적으로 활용할 기술로 인식하기보다 평소 지향해야 할 태도로 인식하는 셈이다. 이를테면 교육을 받은 소감문의 주제어 클러스터 분석에서 ‘일상생활’, ‘매점 해결책’ (이상 고등학생), ‘작은 불편’ (중

학생) 등의 용어가 나오는데, 학생들이 기업가 정신을 일과 삶에서 폭넓게 활용된다는 인식에 깊은 인상을 받았음을 뜻한다. 학생들이 기업가 정신을 기업인과 경영인에게만 적용되는 좁은 의미로 볼 것이 아니라는 깨달음을 얻었다는데 만족감을 표시한 것이다.

기업가 정신을 좁게 볼 것인지, 넓게 볼 것인지는 이 개념의 활용과도 관련이 깊다. 취창업의 수단으로 기업가 정신을 좁게 본다면 기업가 정신은 진로와 직업을 정한 뒤 갖춰야 할 마음가짐과 태도로 인식된다. 반면 민간기업의 교육을 받은 뒤 일상의 문제를 찾아내 해결하는 과정을 기업가 정신의 정수로 인식한 학습자들은 기업가정신을 진로와 직업을 탐색할 첫 단계에 갖춰야 할 마음가짐으로 여긴다. 즉 학습자들은 진로나 창업이 임박하지 않은 경우에도 도전의식, 문제해결 능력, 창의성, 친구와의 협업을 하는 역량 등 미래사회를 준비하기 위한 역량 획득의 양태로 기업가 정신을 경험하는 것이다.

3. 학생 소감문 분석 결과와 교육과정 비교

기업가 교육을 받은 뒤 학생들은 주변의 문제를 찾은 경험, 불편함에 대해 발언한 경험, 문제를 해결한 경험, 친구들과 협업한 경험, 특출난 사람이 아니더라도 문제해결을 할 수 있다는 깨달은 경험 등에 대해 만족감을 표시했다. 학생들이 만족을 드러낸 가치는 ‘학생이 목적의식을 가지고 책임감을 발휘하여 자신의 삶과 주변세계에 긍정적인 역량을 미칠 수 있는 능력과 의지를 가진다’는 OECD 학습나침반 2030의 교육 목표에 부응한다.

반면 학생들이 만족감을 표시한 지점은 2022 교육과정에서 제시한 진로 교육의 목표와는 불일치한다. 2022 중학교 교육과정 중 ‘진로와 직업’ 과목의 2단원 ‘직업세계와 진로 탐색’에서 기업가 정신은 창업의 특성과 함께 제시되며, 기업가 정신이 창업가 정신으로 잘못 기재되어 있다.

2022 고등학교 교육과정에서는 기업가 정신 교육을 실무적인 수준으로 끌어 내리려는 시도가 곳곳에서 엿보인다. 우선 2015 교육과정에서 기업가 정신 교육을 ‘직업세계와 진로탐색’에 배치해 수행했던 바와 다르게 2022년 교육과정에서는 ‘인간과 경제활동’ 과목에서 기업가 정신을 가르친다. 기업가 정신이 유효한 범위를 경제활동으로 한정할 수 있는 개편이다. 또 2022 교육과정의 ‘인간과 경제활동’에서는 노동 문제를 분석하고 이를 해결할 수 있는 방안을 탐색하는데 관한 교육을 강화했는데, 이로 인해 직업

매너와 같은 직업 실무적인 내용이 더 강조되었다. 이같은 교육과정의 흐름 속에서 기업가 정신을 익히는 방법으로 주요기업의 실제 사례를 통해 탐구하는 것을 제시하고 있다. 여전히 기업가 정신을 창업이나 취업을 위한 교육의 일환으로 보는 관점이 드러나는 지점이다. 교육과정이 제시한 기업가 정신 교육이 기업가 정신을 발휘해 성공한 주요 기업들의 사례를 탐색하는 피상적인 과정에 그치게 되면, 학생들은 기업가 정신을 이론적으로만 이해하는 결과가 초래될 수 있다.

진로·직업 교육의 일환으로 취업과 창업 과정에서의 실무 역량을 높이는 방향으로 설계된 교육과정과 문제해결능력이나 도전정신을 일깨운 경험에서 만족감을 찾는 학생들의 선호 간 불일치는 양 측의 교육목표의 차이에서만 비롯된 일이 아니다. 학생들의 교과 만족감이나 선호를 고려하지 않았을 뿐 아니라 학생들의 생애과정 역시 감안하지 않고 교육과정을 설계한 데에서 비롯된 불일치이기도 하다.

한국 청년들의 경제활동 진입 연령은 해를 거듭할수록 늦춰지고 있다. 1998년 IMF 당시 25.1세이던 신입사원 평균 연령이 20년 후인 2018년 30.9세로 6살 가량 늘었다는 조사가 나왔을 정도다(김의진, 2020). 이 기간 동안 평생직장 개념의 소멸, 이직 횟수의 증가, 기 노동자의 탄생, 워라벨 중시 문화 등의 사회문화적 변화도 동반되었다. 중·고등학교 학생들이 졸업 뒤 창업이나 취업을 바로 하는 빈도는 줄고 상급학교 진학을 하거나 여러 이유로 취업을 유예하는 사례는 늘고 있다. 그런데 교육과정은 졸업 뒤 바로 취업이나 창업을 했을 때를 가정해 실무적인 역량을 높이는 쪽으로 설계되고 있다 보니 교육과정과 학생들의 만족도 간 불일치가 일어나게 된다. 아울러 고등교육을 마치고 취업한 경우에도 직장 실무 역량이 부족하다는 푸념은 기업 측에서 단골로 내놓는 푸념이란 점을 떠올리면 실무 역량을 강화하는 방향으로의 교육과정 변화 과정에서 기업의 주장은 과다하게, 학생의 사정은 과소하게 반영된 측면이 있어 보인다.

V. 결 론

학교의 위탁으로 민간기업이 진행한 기업가 정신 교육을 받은 학생들이 낸 소감문을 텍스트마이닝 기법으로 분석한 결과 학생들은 도전 정신, 문제포착 및 창의적 해결 역량, 동료와의 협업 등을 경험한데 만족감을 표시했

다. 이는 OECD 등이 청소년에 대한 미래 진로·직업 교육의 목표로 제시한 목표와 일치하는 역량들이다. 그러나 기업가 정신에 관한 국내 교육과정은 기업의 성공사례를 익히고, 취업과 창업을 하는 과정 등을 배우도록 설계되어 있어, 학생들이 만족감을 표시한 다양한 역량을 익히게 하는데 한계를 보이고 있다.

기업가 정신 교육을 포함해 진로·직업 교육의 목표는 학생 개개인의 특성을 반영한 맞춤형 진로개발을 이루는데 맞추어져 있다. 이는 정부가 5년마다 수립하는 진로교육 5개년 기본계획을 통해 천명한 내용이며, 본 연구의 소감문 분석 결과에서 학생들의 선호 방향과도 일치함이 드러났다. 직전 교육과정인 2015 교육과정에 비해 실무 역량 교육을 더 강조하도록 설계된 2022 교육과정은 제3차 진로교육 기본계획(2021-2025)의 목표 구현에 적합하지 않은 내용을 담고 있다. 2022 교육과정에 준해 개발될 교과서에서는 교육적 목표, 기업의 애로 해소와 같은 사회적 목표에 더하여 교육 수요자인 학생의 선호가 반영될 필요가 있다. 아울러 2022 교육과정에서 기업가 정신 교육을 경제 과목으로 배치하면서, 기업가 정신을 경제활동에서만 유효한 개념으로 좁게 해석하도록 유도한 점이 적절한 지는 후속연구가 필요한 지점이다.

학생들이 졸업 뒤 접하게 될 미래사회는 어느 때보다 빠르게 변하고 있다. 이에 따라 전 세계적으로 진로·직업 교육이 강화되는 추세로, 진로 과목의 중요성이 커지는 동시에 다른 교과에서도 진로 교육을 염두에 둔 교과목 변화가 생길 전망이다. 기업가 정신 교육의 목표를 현재 시점에서 직장 생활을 잘하기 위한 실무 역량을 쌓는데 두는 관점을 확장하지 않는다면 진로 교육과 다른 교과목 간 화학적 결합은 성사되기 어려울 것으로 보인다. 역으로 기업가 정신 교육을 아직 오지 않은 미래의 갈등과 문제점을 해결하기 위한 다양한 해결 역량을 키우는 방편으로 이해한다면, 국어·영어·수학 교육과정을 개발할 때 교과목과 연계된 실제적인 문제 해결력을 키우는 새로운 관점을 제시함으로써 해당 교과목의 교육 내용이 더 풍부해질 계기가 될 수 있겠다.

본 연구가 4-8시간에 걸쳐 1회성으로 기업가 정신 교육을 받은 학생들의 소감문을 분석하는 방식으로 이루어진 점은 아쉬운 대목이다. 교육시간이 짧았기 때문에 본 연구의 대상이 된 소감문은 기업가 정신 교육 초기의 소감으로 인식해야 한다. 기업가 정신을 충분히 내재화할 장기적인 교육을 받은 학습자들의 수요가 무엇인지 추가 논의가 필요하다.

본 연구가 시사하는 바는 크게 세 가지다.

첫째, 기업가 정신 교육과정 설계에 앞서 학생 수요를 우선 분석하고 반영할 필요가 있음을 밝혀냈다. 진로 교육을 대상자인 동시에 진로 선택의 결정권자인 학생들이 선호하는 교육은 국제사회가 지향하는 교육 목표와 일치했다. 반면 국내 교육과정은 학생들의 선호 뿐 아니라 국제적인 목표도 반영하지 못한 모습을 드러냈다.

둘째, 학생들이 각종 역량을 키우는 데에서 만족감을 얻었다는 점을 감안했을 때 진로 교육이 고도화 될수록 학생들의 교육 수요 또한 다양해질 것임을 예측할 수 있다. 앞서 최윤정(2023)은 학생들의 과목 선택권을 보장하는 고교학점제가 시범실시되는 과정을 분석한 결과 사회 과목에서 새로운 과목 개설 요구가 상대적으로 높았다고 평가했다. 국어·영어·수학 등 기초 교과에선 학생수요에 비해 현행 개설과목의 수가 많지만 사회의 경우 현행 개설 과목수보다 학생 수요가 높았다. 진로교육 강화 흐름에 더해 고교학점제 시행이 본격화 되면 학생의 과목 개설 수요와 개설된 과목 간 불일치 현상이 가중될 수 있다. 이를 해결하기 위해서는 학생들의 교육 수요를 파악하는 일이 중요해질 전망이다.

셋째, 학생들의 다양한 교육 수요를 충족시키기 위해서 교육 주체가 학교에서 공공기관, 민간기업 등으로 확장될 가능성이 높아졌다는 점이 본 연구를 통해 드러났다. 기업가 정신 교육처럼 학생들의 수요 뿐 아니라 사회적인 트렌드, 기술변화 추세를 적시에 반영해야 하는 과목이라면 민간기업가 참여는 지금보다 더 활발해질 전망이다. 이는 교육과정의 변화를 넘어 학교의 공간적 의미, 역할 범위에 대한 인식을 바꿀 수 있는 변화임이다. 정부를 비롯한 교육 관련 구성원들이 이와 같이 전개될 ‘아직 오지 않은 미래학교의 변화’에 대응하기 위해 스스로 기업가 정신을 발휘해야 할 시점이다.

참고문헌

- 강경균(2017). 청소년 기업가정신 교육과정 틀(Framework) 개발. 직업교육연구, 36(4), 84-108.
- 고영심(2020). 중학교 ‘진로와 직업’ 교과서에 나타난 청소년 기업가정신 교육 내용 분석, 교원대학교 대학원 석사학위논문
- 권미경, 김형균(2019). 자유학년제 진로탐색 프로그램이 중학생의 진로개발역량

- 에 미치는 효과. 교육논총, 56, 10-37
- 김도현, 정선영, 이지선(2018). 기업가 정신교육이 고등학생의 셀프리더십과 사회적 문제해결력에 미치는 효과 -N기업의 청소년 기업가 정신교육 프로그램을 중심으로. 사고개발 제14권 제1호, 141-166.
- 김슬아(2006). 청소년 기업가정신 교육 현황과 특징 비교연구: 미국, 유럽, 한국 중심으로. 호서대학교 석사학위논문.
- 김유리(2021). 고등학교 진로와 직업 교과서에 나타난 기업가정신 교육 내용 분석. 교원대학교 대학원 석사학위논문
- 노현철, 김정재(2017). 기업가정신과 진로인식간의 교육 프로그램 만족도의 매개 효과 연구-창업영재캠프 프로그램을 중심으로-. 대한경영정보학회, 경영과 정보연구, 제36권 제3호
- 박철, 강유리(2010). 정책연구: 한국, 중국, 몽골, 캄보디아 대학생들의 창업 성향에 관한 비교연구. 중소기업연구, 32(2), 225-246.
- 배미아, 김종성(2022). 청소년 기업가정신과 긍정심리자본이 기업가적 의도에 미치는 영향. 한국진로창업경영학회지, 6(3) :1-31.
- 배해경, 이우진(2022). 청소년의 기업가정신이 진로개발역량에 미치는 효과에 대한 연구. 한국진로창업경영학회, 6(1): 43-67.
- 오해섭, 맹영임. (2014). 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 (연구보고서, 2014-01, 1-312). 세종: 한국청소년정책연구원
- 이병욱(2004). 창업마인드 함양을 위한 청소년 창업교육 프로그램 운영 효과 분석연구. 대한공업교육학회지, 2, 1-11
- 이우진, 김진수, 김용태(2013). 대학의 창업교육 품질이 교육만족도와 창업의지에 미치는 영향에 관한 연구. 경영교육연구, 28, 105-131
- 정선영, 김도현, 김래영(2018). 청소년 기업가정신 교육 프로그램의 효과: 창의성 역량과 사회적 문제해결력 중심으로. 교육방법연구, 31(3), 435-454.
- 신혜원(2017). 기업가정신교육 프로그램에 대한 질적 사례 연구-참여자 중심 평가의 적용. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이광우임유나(2021). 고교학점제 도입에 따른 일반계 고등학교 학교 밖 학습경험의 학점 인정에 관한 쟁점 논의. 교육과정연구 39(1), 5-34.
- 이지연, 전병훈(2023). OECD 학습 나침반 2030에 기반한 청소년 기업가정신 교육 프로그램 개발. 학습자중심교과교육연구, 23(4), 765-782.
- 정선영, 김도현, 김래영(2019). 청소년 기업가정신 교육 프로그램의 효과: 창의성

역량과 사회적 문제해결력을 중심으로. 교육방법연구, 31(3), 435-454.

최윤정(2023). 고교학점제 도입에 따른 사회교육의 현황, 쟁점, 과제: 사회교사 대상 FGI 연구. 사회과교육, 62(3), 5-23.

논문경진대회 세션 I

청소년의 학업과 여가시간 활용에 따른 잠재프로파일 분류와 영향요인 탐색

구 지 연(이화여자대학교 석사과정)

I. 서 론

인간은 평등하게 같은 시간의 흐름 아래 생활하지만, 시간을 어디에 어떻게 사용하는지는 모두 다르게 나타난다. 이때 개인은 어떤 활동을, 어떤 비중으로 수행할지를 개인의 삶의 양식, 성장 경험, 가치관뿐만 아니라 그들이 속한 사회의 생태학적 환경과 문화에 따라 선택한다(Larson & Verma, 1999; Larson, 2001). 특히, 청소년기는 자신의 정체성과 사회적 역할, 관계, 사회 규범, 제도 등을 탐색하는 시기이다(Erickson, 1968). 따라서 아동·청소년의 발달 시기에 개인의 시간활용 양상은 해당 경험에 노출된 정도를 의미하며, 이는 이들의 인지, 정서, 신체적 성장과 발달에 직간접적인 영향을 미치는 중요한 요소이다(Huebner & Mancini, 2003). 이렇듯 청소년의 생활시간 분석은 청소년이 어떤 경험을 하고 있는지를 가늠해보고, 미래의 발달 양상을 예측해 볼 수 있는 ‘중요한 시작점’이 될 수 있다(Larson, 2001; 김성은, 김준엽, 2019).

오늘날 특히 청소년기 시간활용에 주목해야 하는 이유는 현대 사회에서 자기관리 역량과 학생 주체성(Student Agency)이 무엇보다 강조되고 있기 때문이다. 4차산업혁명과 지식정보화 사회에서 시간 관리의 중요성은 그 어느 때보다 주목받고 있다. 우리나라는 2022 개정 교육과정에서 자기관리 역량을 핵심역량으로 선정하였으며, 이는 자기통제 및 절제, 기본생활습관 형성, 건강관리, 기초학습 능력 및 자기주도 학습 능력, 여가선용의 측면에서(백순근, 신안나, 김연경, 손주영, 윤승혜, 2017) 생활시간 분석과 밀접하게 연관된다. 시간의 관리는 삶 자체에 대한 관리이고(하여진, 2021), 청소년의 생활시간 분석을 통해 시간활용의 양상뿐만 아니라 청소년이 삶을 계획하고

실천하는 패턴과 그에 영향을 주는 요인을 살펴볼 수 있을 것이다.

청소년의 생활시간은 그들의 정신적인 웰빙(Well-being)과도 직결된다. 초록우산어린이재단이 발표한 2023 아동행복지수 보고서는 초등학교 5학년부터 고등학교 2학년의 아동·청소년 2231명중 86.9%인 1940명의 행복지수가 하(下)이며, 구체적인 행복지수는 4점 만점에 1.66점으로 낮은 수준임을 드러내고 있다. 특히 과도한 학습시간이 학생들의 스트레스나 학업적 압력을 증가시킬 수 있고(Deb et al., 2015), 고등학생들이 학교 외 학습에 참여하며 우울 증상이 높아졌다는 연구결과(Chen, Kuan, 2021)들이 보고되며 청소년의 생활시간 활용 패턴과 그 영향요인을 파악하여 청소년의 웰빙을 지원할 필요가 커지고 있다.

현재 청소년의 생활시간에 대한 연구는 학습시간, 수면시간, 여가시간 등 영역별 시간 활용 양상, 생활시간 활용이 성장에 주는 영향, 시간 활용에 영향을 미치는 요인에 대한 연구가 주로 행해졌다. 이러한 연구들은 특정 영역의 시간활용이 미치는 영향에 대한 구체적인 함의를 제공하였으나 단일 영역에 대한 변수들 사이의 영향력을 검증하여 다양한 시간활용을 종합적으로 고려하지 못하였으며(하여진, 2021), 변수 중심적 접근(Variable-centered approach)을 취하였다. 변수 중심적 접근은 다양한 변수들의 관련성을 분석하여 생활시간 활용에 영향을 미치는 일반적 관계를 밝힐 수 있다는 장점이 있지만 개인마다 생활시간 활용에 차이가 있을 수 있다는 집단 내의 이질성을 반영하지 않아 추정의 편의가 발생할 위험이 있고, 개인차에 대한 정보를 제공하는 측면에서 한계가 있다(하여진, 2019; 박현정, 손윤희, 김전옥, 2017; Wang & Wang, 2012).

이러한 문제의식을 반영하여 다양한 생활시간을 종합하고, 개인차를 반영한 잠재프로파일분석 연구들이 일부 이루어졌다. 그러나 연구대상이 일반 청소년이 아닌 학교밖 청소년인 등 일부 집단에 한정하여 분석하였거나(박현정 외, 2017; 이보람, 2018; 하여진, 2021), 지표변수를 여가시간만으로 한정하여 분석하였거나(이성원, 주지선, 2021), 10개 이상의 지표변수를 투입하여 집단 규명 및 해석이 명확하지 않은(하여진, 2019; 김성은, 김준엽, 2019; 조진희, 민동환, 홍세희, 2021) 아쉬움이 있다. 시간의 한정성으로 인해 여가시간, 학습시간, 수면시간 등 모든 생활시간의 영역들은 연관되어 종합적으로 분석할 필요가 있지만, 지나치게 많은 생활시간 영역의 개별 투입은 유의한 차이나 교차가 발생하지 않은 영역에 대해 임의적으로 해석하여 집단

이 분류될 가능성이 높아진다는 문제가 있다. 따라서 선행연구를 바탕으로 집단간 유의한 차이를 보이며 청소년이 대부분의 시간을 사용하는 학습시간과 여가시간을 중심으로 변수를 조직하여 잠재집단을 분석할 필요가 있다고 판단하였다.

본 연구에서는 청소년의 여가, 학습시간에 따른 특성과 영향요인을 파악하기 위해 개인차를 반영하는 사람 중심적 접근(Person-centered approach) 중 하나인 잠재프로파일분석을 실시하였다. 발달단계에 따라 다른 양상을 보이는 청소년의 시간활용을 폭넓게 이해하기 위해 중학교 1학년과 고등학교 1학년의 잠재프로파일을 각각 분석한 뒤 그 특성과 집단간 차이를 비교하였다. 지표변수로는 여가시간과 학습시간을 포함하여 종합적으로 분석하되, 여가시간과 학습시간을 선행연구를 바탕으로 묶어서 적절한 수의 지표변수를 구성하고, 유의미한 집단을 도출하여 유의미한 정책적 시사점을 도출하고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 청소년(중1, 고1)의 생활시간에 따른 잠재프로파일은 어떻게 분류되는가?
2. 청소년의 생활시간에 따라 분류된 잠재프로파일은 어떤 특성을 가지는가?
3. 청소년의 생활시간에 따라 분류된 잠재프로파일에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 청소년의 학습시간

가. 청소년의 학습시간 개념과 의미

학습시간에는 학교에 다니는 대부분의 청소년들이 학교에서 공부하는 시간, 방과후에 스스로 학습하는 시간, 학원 및 과외 등을 통해 학습하는 시간이 포함된다(조혜영, 이경상, 2005; 장근영, 김기현, 2009; 이기종, 곽수란, 2010). 청소년의 학습시간에 관한 연구는 주로 학습시간과 학업성취의 관계, 학습시간과 정신건강에 대한 연구로 나눌 수 있다.

학습시간과 학업성취 간의 관계에 대한 연구물은 다음과 같다. 개인 공부시간이 학업성취에 긍정적이라는 연구(이기종, 곽수란, 2010)와 사교육이 학

업성취에 긍정적인 효과를 가진다는 연구(조혜영, 이경상, 2005; 상경아, 백순근, 2005)가 있는 반면, 개인 공부시간과 학업성취에 뚜렷한 관련이 없다거나(Delucchi, Rohwer, & Thomas, 1987) 사교육 시간이 학업성취도에 부정적인 영향을 준다는 연구(허은정, 이재덕, 2014)들이 모두 제시되어왔다. 구체적으로 사교육이 더 큰 직접효과가 있다거나(조은별, 박수원, 2016), 과목과 발달단계에 따라 학습시간의 효과가 다르다거나(박혜랑, 김현철, 2022), 성적에 따른 차등효과(김민선, 백일우, 2016)가 있다는 것이 밝혀졌다. 이런 연구들을 통해 학습시간이 학업성취에 미치는 단일요인으로서의 효과도 있으나, 학습시간의 영향과 함께 집중 정도, 학습유형, 내재적 동기, 학습 방법, 그리고 개인적, 사회적 요인과의 관련성 속에서 두 관계가 심층적으로 이해될 필요가 있음을 알 수 있다.

학습시간은 청소년의 정신건강과도 밀접한 관련이 있다. 과도한 학습시간이 학생들의 스트레스나 학업적 압력을 증가시킨다는 연구(Deb, Strodl & Sun, 2015)와 고등학생들이 학교 외 학습에 참여하며 우울 증상이 높아졌다는 연구(Chen, Kuan, 2021) 등이 존재하는 만큼 학습시간이 학업성취와 정신건강에 미치는 영향을 종합적으로 고려한 연구들이 이뤄져 왔다.

나. 청소년의 학습시간에 영향을 미치는 요인

우리나라 청소년들의 학습시간에 영향을 미치는 요인은 크게 개인, 가정, 학교 요인으로 나누어 살펴볼 수 있다. 개인 요인으로는 성별, 연령 및 학교급, 그릿, 자기통제, 스마트폰 의존도 등이 청소년의 학습시간에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 박민자, 손문금(2007)은 다른 변수를 통제하여도 대체로 여학생이 남학생보다 더 많은 학습 시간을 가진다고 보고하였다. 일반적으로 학교급이 올라갈수록 학습시간이 증가하였으며, 학교수업 외 학습시간도 고등학교에서 가장 많았다(초록우산어린이재단, 2023). 그릿과 자기통제는 스스로 학습시간에 정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌으며(임신일, 2022; 황매향, 임효진, 최희철, 2018), 스마트폰 의존과 같은 다른 활동에 대한 몰입은 학습시간에 직접적인 부정 영향이 있었다(임선아, 이순아, 2022).

가정요인으로는 부모의 학력 및 교육수준, 사회경제적 지위(SES), 부모의 양육태도, 부모의 근로 여부에 따라 학습시간에 차이가 나타났다. 아버지가 대학교육을 받았거나 어머니의 학력이 높을수록, 부모의 소득이 높을수록

청소년 자녀들의 수업시간 외 학습시간이 더 길게 나타났다(박민자, 손문금, 2007). 등교일 학원·과외 시간은 아버지의 교육수준이 높을수록 길고, 부모 양육태도 중 감독이 심할수록 길었다(이귀옥, 이미리, 2015). 비등교일 학원 과외 시간은 부모의 교육수준이 높을수록, 부모양육태도 중 과잉기대와 방임이 심할수록 길었다(이귀옥, 이미리, 2015).

학교 요인으로는 교사와의 애착관계와 학교 소재지를 들 수 있다. 임신일(2022)은 교사와의 애착관계와 자율학습시간이 학업성취와 정적인 영향이 있는 가운데, 자율학습시간과 교사관계와의 관련성을 추정해 볼 수 있다고 보았다. 이진철(2022)은 지방에 위치한 학교일수록 학생들의 사교육 참여시간과 숙제시간이 낮을 수 있음을 드러냈다.

2. 청소년의 여가시간

가. 청소년의 여가시간 개념과 의미

여가시간은 학업 혹은 일과 관련된 시간 및 생리적인 필수시간을 제외한 나머지 시간에 이루어지는 활동이나 휴식 시간으로, 일로 인한 책임에서 벗어나 개인이 자유롭게 사용할 수 있는 시간을 말한다(이성원, 주지선, 2021; 장근영, 김기현, 2009). 여가시간에는 독서시간, 운동 및 신체활동 시간, 친구들과 보내는 시간, 그리고 매체 활용 시간인 스마트폰 사용 시간, 컴퓨터 사용 시간, TV 시청 시간이 포함된다(김성은, 김준엽, 2019).

여가시간은 독서시간, 운동 및 신체활동시간, 스마트폰, 컴퓨터, TV 사용 시간, 친구들과 노는 시간별로 청소년의 성장과 발달에 다양한 영향을 미친다. 독서시간은 학업성취도에 긍정적인 영향을 줄 수 있으며(정예화, 정제영, 2017), 독서시간이 학습습관 형성을 통해 학업성취도에 미치는 간접효과는 사교육시간보다 큰 것으로 나타났다(안영미, 정익중, 2020). 독서시간은 남녀 모두에게서 휴대전화 의존도의 보호요인으로 작용하며(강방글, 신혜정, 2014), 초등학교 고학년의 독서시간은 자아개념 및 진로성숙도에 긍정적인 영향을 주었다(박찬홍, 2022). 규칙적인 운동 및 신체활동은 뇌 건강에 긍정적인 영향을 미치며, 우울과 불안, 학업 스트레스 등을 낮추는 효과가 있다(Ratey & Hagerman, 2008; 김경식, 2016). 청소년의 운동시간은 자아존중감, 그리고 그것과도 유의한 정적 상관을 가진다(김인우, 하민성, 2021). 한편 스

마트폰과 컴퓨터, TV의 과도한 사용은 중독, 문제행동, 우울과 불안, 공격성 강화, 강박, 사이버 비행, 자아존중감 하락 등으로 이어지기도 한다(심혜선, 전종철, 2018; 이상준, 2018; 이준형, 최응렬, 2020). 물론 미디어기기를 스트레스 해소목적으로 사용할수록 일상 스트레스가 줄어들고 학교생활 만족도가 증가하며(최영준, 고은지, 2015), 인터넷을 이용하는 청소년들이 훨씬 사회적으로 학교생활 적응이 뛰어나다는 연구결과 또한 보고되고 있다(나영주 외, 2005). 따라서 청소년들이 장시간 미디어 기기를 무절제하게 사용하지 않고 스트레스를 해소하거나 소통하기 위해 사용한다면 긍정적인 효과를 볼 수도 있으므로, 절제하에서 바람직한 목적으로 매체를 이용하는 것이 중요함을 알 수 있다.

나. 청소년의 여가시간에 영향을 미치는 요인

우리나라 청소년들의 여가시간에 영향을 미치는 요인은 크게 개인, 가정 요인으로 나누어 살펴볼 수 있다. 개인 요인으로서는 성별, 나이, 정신 및 신체건강 등이 여가시간에 영향을 주는 것으로 나타났다. 여성 청소년이 남성 청소년에 비해 주말에 적은 여가시간을 향유하는 것으로 나타났으며, 미디어 사용, 게임, 또래와의 교제, 스포츠 여가 활용 영역에서 여성과 남성 청소년의 여가활동 차이가 통계적으로 유의하였다(윤나래, 2021). 또한, 코로나19 이후의 청소년의 개인별 특징에 따른 스마트폰 사용시간을 분석한 결과, 나이가 증가할수록, 자살생각과 불안이 높을수록, 신체활동이 감소하고, 아침결식, 흡연, 음주가 증가하여 건강상태가 나빠질수록 스마트폰 사용시간이 증가하였다(김은경, 2022).

가정 요인으로서는 부모의 교육수준, 소득, 부모의 여가시간 활용 양상, 양육태도의 영향력이 여러 연구물에서 나타났다. 아버지가 대학교육을 받았거나 어머니의 학력이 높을수록, 부모의 소득이 높을수록 청소년 자녀들의 TV 시청시간과 컴퓨터 게임 시간이 적었다(박민자, 손문금, 2007). Bianch & Robinon(1997)은 부모의 소득수준이 높을수록 자녀의 TV시청시간이 공부시간, 독서시간 등으로 대체될 가능성이 높아짐을 시사하였다. 부모의 스마트폰 사용시간이 적은 경우에만 청소년의 스마트폰 사용시간도 함께 감소했다는 결과(양경선, 장해진 2020)를 통해 부모의 여가시간 활용 양상도 청소년의 여가시간과 관련이 있음을 알 수 있다. 부모의 양육태도가 애정적이고 자율적일수

록 자녀의 인터넷 사용시간이 적었고(조성연, 2003), 부모와의 접촉시간이 지나치게 많거나 청소년기 자녀의 행동을 억압하거나 과잉간섭할 경우 청소년의 게임 빈도가 높았다(전성일 외, 2000). 통제적 양육태도는 독서시간에도 부정적영향을 미치며, 부모의 양육태도가 자율적이고 수용적일 때 독서에 대한 긍정적인 태도를 길러줄 수 있음이 보고되었다(이귀옥, 이미리, 2015).

3. 청소년의 학습과 여가시간에 따른 잠재프로파일분석 선행연구

생활시간에 대한 사람중심 접근의 필요성이 커짐에 따라 청소년의 생활시간에 따른 잠재프로파일분석은 수행된 바 있으나, 일부 집단에 한정하여 분석하였거나(박현정 외, 2017; 이보람, 2018; 하여진, 2021), 지표변수를 여가시간만으로 한정하여 분석하였거나(이성원, 주지선, 2021), 많은 지표변수를 투입하여 집단 규명이 명확하지 않은(하여진, 2019; 김성은, 김준엽, 2019; 조진희 외, 2021) 한계가 있다.

구체적으로, 고등학교 3학년 생활시간의 잠재프로파일을 분석한 박현정 외(2017)의 연구는 공부병행집단, 자기주도학습집단, 사교육의존집단, 여가위주집단의 집단을 도출하였으나 전체 청소년을 대상으로 일반화가 어렵다. 이보람(2018)의 연구도 만성질환을 가진 청소년의 생활시간 활용 유형에 따른 집단별 잠재프로파일을 분류하여, 전체 청소년의 특성을 알 수 없다. 하여진(2021)은 학교 밖 청소년들에 한정하여 생활시간에 대한 잠재프로파일 분석을 실시하여 직업형과 학업형 잠재프로파일을 분류하였으나, 대상이 학교밖 청소년으로 한정되어 있다는 한계가 있다.

이성원, 주지선(2021)은 청소년의 여가시간에 대한 잠재프로파일을 분석하여 ‘저여가 집단, 유희·오락집단, 지식·활동 집단’으로 분류하였다. 의미 있는 분류지만 학습시간을 종합적으로 지표변수에 포함하지 않고 여가시간에 한하여 분석하고 있다는 아쉬움이 있다. 청소년의 생활시간은 상대적이어서 여가시간의 증감에 따라 다른 학습시간도 영향을 받는다. 따라서 여가시간과 학습시간 또한 지표변수에 포함하여 함께 분석할 때 다른 의미 있는 결과를 도출할 수 있을 것이다.

일부 선행연구에서는 생활시간에 대한 지표변수를 정리하지 않고 모두 투입하여 해석의 임의성이 발생할 우려가 있다. 김성은, 김준엽(2019)의 연구에서는 청소년의 생활시간과 관련된 모든 변수인 ‘수면시간, 부모와의 대

화시간, 학원시간, 인터넷 강의시간, 방과후학교 시간, 스스로 공부시간, 독서시간, 운동시간, 휴대폰 활용시간, 컴퓨터 시간, TV 시청시간, 친구와 노는 시간'을 지표변수로 투입하여 '유희집단, 학업집단, 균형집단, 무기력집단'을 분류하였다. 그러나, 일부 변인에서는 유의미한 특성이나 집단간 차이가 드러나지 않아 해석에서 배제하고 해석되는 경향을 보였다. 조진희, 민동환, 홍세희(2021)의 연구에서도 총 13개의 지표변수를 활용하였고, 동일한 해석의 문제를 보였다. 따라서 본 연구에서는 청소년의 학습, 여가시간에 따른 잠재프로파일을 알기 위해 분석 대상을 중학교 1학년과 고등학교 1학년으로 한 뒤, 그 특성을 비교하였다. 지표변수로 여가시간과 학습시간을 포함하여 종합적으로 분석하되, 여가시간과 학습시간을 선행연구를 바탕으로 묶어서 적절한 수의 지표변수를 구성하고, 유의미한 집단을 도출하려고 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 조사한 「한국아동·청소년 패널조사(KCYPS 2018)」 초등학교 4학년 패널의 4차년도 데이터(중1)와 중학교 1학년 패널의 4차년도 데이터(고1)를 사용하였다. 「한국아동·청소년 패널조사(KCYPS 2018)」는 아동·청소년의 성장과 발달의 다양한 양상을 종합적으로 파악하는 것을 목적으로 하는 전국단위의 조사이다. 층화집락추출법에 따라 표본을 추출하며, 태블릿 PC를 활용한 개별 면접조사의 형태로 진행된다. 학습시간과 여가시간은 학교급과 나이에 따라 다른 양상을 보이며, 그로 인한 잠재집단 또한 차이가 있을 가능성이 크다. 따라서 본 연구에서는 가장 최근의 데이터인 중학교 1학년과 고등학교 1학년 학생들의 잠재프로파일 유형과 특징에 대해 각각 비교·분석하였다. 따라서 본 연구의 연구 대상은 2021년 4차 조사에 설문을 완료한 학생 가운데, 분석에 활용한 변수들 가운데 결측치가 존재하는 사례를 제외한 중학교 1학년 학생 2267명과 고등학교 1학년 학생 2251명이다. 중학교 1학년은 남학생 1140명(50.3%)과 여학생 1127명(49.7%)로 구성되며, 고등학교 1학년은 남학생 1210명(53.8%)과 여학생 1041명(46.2%)로 이루어졌다.

2. 주요 변수

이 연구는 중학교 1학년과 고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간의 잠재프로파일을 도출하고 그 특성 및 영향 요인을 파악하며 비교하는 것을 목적으로 한다. 따라서 본 연구의 주요 변수는 학습시간과 여가시간의 잠재프로파일을 정의하는 4개의 변수와 잠재프로파일에 영향을 미치는 결정요인으로 구성되어 있다.

잠재프로파일을 정의하는 4개의 지표변수는 ‘의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 유희적 여가시간, 건전한 여가시간’이다. 학습시간은 학원 및 과외시간, 인터넷 및 TV강의 시간, 방과후 학교 시간, 스스로 공부 시간으로 나뉜다. 박현정 외(2017)는 학습시간을 사교육 시간과 자기주도적 학습으로 분류하였는데, 본 연구에서도 학원 및 과외시간, 인터넷 및 TV강의 시간을 ‘의존적 학습시간’으로, 방과후 학교시간과 스스로 공부 시간을 ‘주도적 학습’ 시간으로 구분하였다. 여가시간은 독서시간, 운동 및 신체활동 시간, 스마트폰을 가지고 노는 시간, 컴퓨터를 가지고 노는 시간, TV를 시청하며 노는 시간, 그 외에 친구들과 노는 시간으로 구성된다. 김성은, 김준엽(2019)은 스마트폰, 컴퓨터, TV를 활용한 여가와 친구들과 노는 여가를 유희로 규정하였다. 본 연구에서도 스마트폰을 가지고 노는 시간, 컴퓨터를 가지고 노는 시간, TV를 시청하며 노는 시간, 그 외에 친구들과 노는 시간을 ‘유희적 여가시간’으로, 독서시간과 운동 및 신체활동 시간을 ‘건전한 여가시간’으로 구분하였다. 모든 시간은 하루 평균이며, 구체적인 변수 및 사용 값과 척도는 <표 1>와 같다.

<표 1> 학습시간과 여가시간 변수 구분

구분	변수 및 내용	척도
의존적 학습시간	학원 및 과외시간 주중, 주말 평균	1= 전혀 안 함
	인터넷·TV강의 시간 주중, 주말 평균	2= 30분 미만
주도적 학습시간	방과후 학교 시간 주중, 주말 평균	3= 30분~1시간 미만
	스스로 공부 시간(숙제포함) 주중, 주말 평균	4= 1시간~2시간 미만
유희적 여가시간	스마트폰을 가지고 노는 시간 주중, 주말 평균	5= 2시간~3시간 미만
	컴퓨터를 가지고 노는 시간 주중, 주말 평균	6= 3시간~4시간 미만
	TV를 시청하며 노는 시간 주중, 주말 평균	7= 4시간 이상
	친구들과 노는 시간 주중, 주말 평균	

구분	변수 및 내용	척도
건전한 여가시간	독서시간(교과서 및 참고서 외) 주중, 주말 평균 운동·신체활동 시간(수업 시간 외) 주중, 주말 평균	

학습과 여가시간의 잠재프로파일에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위해 개인, 가정, 학교 수준의 변수를 활용하였다. 구체적인 변수설명 및 신뢰도는 다음 <표 2>와 같다. 대부분의 변인들은 4점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않은 편이다, 3=그런 편이다, 4=매우 그렇다)의 평균값을 활용하였고, 결측치나 모르겠다는 응답은 분석에서 제외하였으며, 일부 문항은 해석의 정확성을 위해 역코딩하였다. 그릇을 측정하는 문항 가운데, ‘나는 문제를 해결하려다 어려움이 생기면 크게 좌절하지 않으며, 다른 사람보다 빨리 좌절에서 벗어난다.’라는 문항이 한 문제에 두 가지 내용을 측정하여 신뢰도를 낮추는 것을 발견하여(성태제, 2019), 해당 문항을 제외하고 분석을 진행하였다.

<표 2> 독립 변인 설명 및 문항 신뢰도

구분		변수설명	Cronbach's α	
			중1	고1
개인 요인	성별	남자=0, 여자=1 (더미코딩)	-	-
	학업성취도 주관적평가	지난 학기 전과목 성적은 다음 중 어디에 해당하는 다고 생각하십니까? (1=매우 불만족, 2=불만족, 3= 보통, 4=만족, 5=매우 만족)	-	-
	학업성취 만족도	지난 학기 학교 성적에 대해 얼마나 만족합니까? (1=매우 불만족, 2=불만족, 3=보통, 4=만족, 5=매우 만족)	-	-
	학업열의	16개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.923	.914
	학업무기력	16개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.915	.912
	삶의만족도	5개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.822	.809
	행복감	4개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.728	.703
	자아존중감	10개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.832	.827
	주의집중	7개 문항 평균 (리커트 4점 척도).	.848	.839
	공격성	6개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.849	.847
	사회적 위축	5개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.887	.883
	우울	10개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.903	.904
	그릿	7개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.641	.648
	가정 요인	파스함	4개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.887
자율성 지지		4개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.860	.874
구조제공		4개 문항 평균 (리커트 4점 척도)	.750	.734
월평균		부모의 응답 값 사용: 귀 닉의 월평균 가구소득은	-	-

구분	변수설명	Cronbach's α	
		중1	고1
가구소득	얼마입니까? (1= 소득 없음, 2= 100만원 미만, 3=100만원 이상 200만원 미만, 4=200만원 이상 300만원 미만... 12= 1,000만원 이상)		
경제수준	부모의 응답 값 사용: 귀댁의 가정형편(경제수준)은 다음 중 어디에 해당한다고 생각하십니까? (1=최하, 2=하, 3=보통, 4=상, 5=최상)	-	-
부모 학력	부모의 응답 값 사용: 부, 모(혹은 보호자)의 학력 중 높은 값을 사용 (1=학교 안 다님, 2=초등학교 졸업, 3=중학교 졸업, 4=고등학교 졸업, 5=2~3년제 졸업, 6=4년제 졸업, 7=대학원 졸업)	-	-
부모와의 대화시간	부모님(또는 양육자)와의 대화시간 주중, 주말 평균 (1= 전혀 안 함, 2= 30분 미만, 3= 30분~1시간 미만, 4= 1시간~2시간 미만, 5= 2시간~3시간 미만, 6= 3시간~4시간 미만, 7= 4시간 이상)	-	-
학교 요인	친구관계	.833	.851
	교사관계	.905	.907
	학교소재지	-	-
	학교 기준 도시규모 (1=대도시, 2=중소도시, 3=읍면지역)		

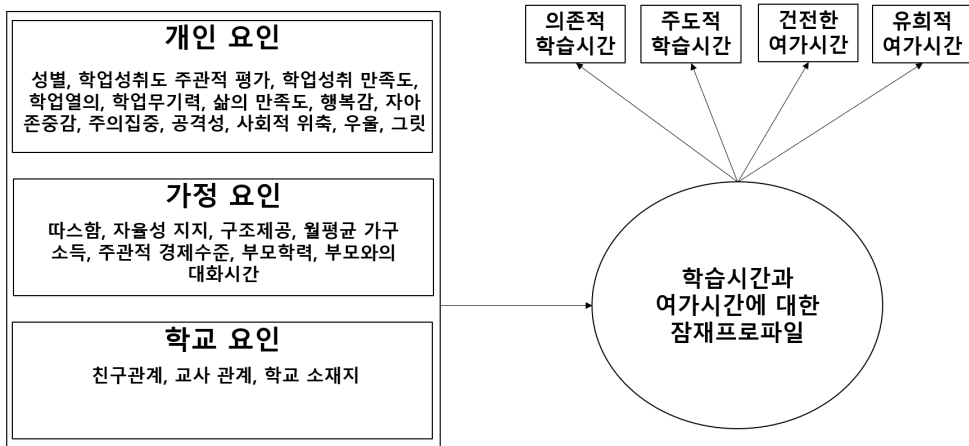
3. 연구 방법

본 연구는 중·고등학생의 학습시간과 여가시간 활용 패턴에 따라 잠재프로파일을 분류한 뒤, 집단별 특성과 평균 차이와 집단 분류에 유의미하게 영향을 미치는 요인을 확인하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구에서는 Mplus 7.3을 활용하여 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis)을 실시하였다.

잠재프로파일분석은 관찰변수들이 유사한 값을 가질 사후확률에 근거하여 집단 간 분산을 최대화하고 집단 내 분산을 최소화하는 방식으로 개인들을 보이지 않는 잠재집단으로 분석하는 기법이다(Muthén & Muthén, 1998-2017; Wang & Wang, 2012). 잠재프로파일분석은 연구 대상의 잠재적인 특징에 따라 다양한 이질적인 소집단이 내재할 수 있다는 가정을 통해 변수가 아닌 사람을 기준으로 분석되며, 전통적인 군집분석에 비해 복잡한 모형구성이 가능하고 다양한 적합도 지수를 제공한다는 장점이 있다(박현정 외, 2017). 본 연구의 종속변수인 학습시간과 여가시간은 연속 변수임에 따라 잠재프로파일분석을 활용하였다(Muthén & Muthén, 1998-2017).

본 연구에서는 잠재프로파일의 수를 하나씩 늘려가면서 정보적합도 지수인 AIC (Akaike Information Criteria), BIC (Bayesian Information Criteria), SABIC (Sample-size Adjusted BIC)와 Entrophy 값, 모형비교 검증인 LMR-LRT(Lo-Mendell-Rubin adjusted Likelihood Ratio Test), BLRT(Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test) 지수와 해석 가능성을 확인하여 최적의 잠재프로파일 개수를 결정하였다(노언경, 정송, 홍세희, 2014). 모든 정보기반 적합도 지수는 값이 낮을수록 모형이 더 적합하다는 것을 의미한다(노언경 외, 2014). 분류의 질을 나타내는 Entrophy는 0과 1사이의 값으로 나타나며 1에 가까울수록 정확한 분류가 이루어지는 것을 의미하고, 대략 .6이상일 때 양호한 분류라고 할 수 있다(추지윤, 2022). 모형비교 검증인 LMR-LRT와 BLRT는 잠재집단이 K개인 모형과 K-1개인의 모형을 비교하여, p값이 유의하게 나오면 K개의 모형을 선택하게 되고, 유의하지 않으면 K-1개의 모형을 선택하는 방식이다(노언경 외, 2014; Lo, Mendell, & Rubin, 2001; McLachlan & Peel, 2000). 더불어 잠재집단의 최소 분류비율인 5%를 만족하고 해석이 가능한지를 함께 고려하여 잠재프로파일의 개수를 결정하였다(Hipp & Bauer, 2006; Jung & Wickrama, 2008).

다음으로, 집단별 특성을 반영한 집단의 이름을 명명하였다. 이후 분류된 집단에 따라 개인 요인, 가정 요인, 학교 요인별 차이가 있는지 분석하기 위해 카이제곱 검정과 일원분산분석(ANOVA), Scheffe 검정을 SPSS로 데이터를 옮겨 실시하였다. Mplus에서 개인이 속할 확률이 가장 높은 집단을 도출하여 SPSS로 옮길 경우 잠재집단 분류 추정의 오차가 발생할 수 있으나, 집단들의 특성과 독립변인에 따른 평균을 구하여 유의미한 시사점을 얻을 수 있다고 판단하였다. 등분산 가정을 충족하지 않는 변인의 경우, Welch 분석을 통해 근사적으로 만든 F값을 보고한 뒤, Games-Howell 방법을 통해 사후검정을 진행하였다. 끝으로, 분류된 잠재프로파일에 대한 영향요인을 검증하기 위해 Mplus 내에서 R3STEP을 통한 다항 로지스틱 회귀분석을 수행하였다(Asparouhov & Muthén, 2014). 산출된 다항로짓 계수를 토대로 오즈비(Odds Ratio)를 구하여 참조집단 대비 비교집단에 속할 확률을 확인하였고, 연구결과에서 도출된 중학교 1학년과 고등학교 1학년의 특징을 비교하였다. 본 연구의 연구모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구모형

IV. 연구결과

1. 주요 변수 기술통계 결과

학습시간과 여가시간의 잠재프로파일을 살펴보기 전에 주요 변수에 대한 기술통계 결과를 살펴보고자 한다. 종속변수의 기술통계 값은 <표 3>와 같다. 중학교와 고등학교 1학년 모두 네 변인 가운데 유희적 여가시간의 평균이 각각 3.54와 3.45로 가장 높았다. 중학교 1학년의 학습 및 여가시간의 평균은 유희적 여가시간(3.54), 의존적 학습시간(2.86), 건전한 여가시간(2.59), 주도적 학습시간(2.45)의 순으로 높았다. 반면 고등학교 1학년은 유희적 여가시간(3.45), 의존적 학습시간(3.20), 주도적 학습시간(2.73), 건전한 여가시간(2.34)의 순서로 높았다. 중학생과 고등학생 종속변수들의 왜도는 절대값 3을 넘지 않았으며, 첨도는 절대값 10을 넘지 않아 정규성 가정을 충족하였다(김수영, 2016).

<표 3> 종속 변수 기술통계

	중학교 1학년 (N=2267)				고등학교 1학년 (N=2251)			
	M	SD	왜도	첨도	M	SD	왜도	첨도
의존적 학습	2.8591	1.11402	.524	-.153	3.1980	1.23025	-.013	-.581
주도적 학습	2.4539	.81980	.691	.869	2.7292	.93810	.433	.104

	중학교 1학년 (N=2267)				고등학교 1학년 (N=2251)			
	M	SD	왜도	첨도	M	SD	왜도	첨도
건전한 여가	2.5858	.97150	.464	.203	2.3384	.96022	.591	.193
유희적 여가	3.5383	.84866	.406	.466	3.4517	.85510	.252	.200

중학교 1학년과 고등학교 1학년의 독립변수 기술통계 값은 <표 4>와 같다. 중학생보다 고등학생의 학업성취도, 학업성취 만족도, 학업열의, 삶의 만족도, 행복감, 자아존중감, 그릿, 긍정적 양육태도, 부모와의 대화시간이 낮은 것을 알 수 있다.

<표 4> 독립 변수 기술통계

	중학교 1학년 (N=2267)		고등학교 1학년 (N=2251)	
	M	SD	M	SD
학업성취도	3.66	.889	3.18	.840
학업성취 만족도	3.69	.963	3.05	.982
학업열의	2.5025	.52115	2.3996	.49082
학업무기력	1.9488	.47659	1.9664	.48732
삶의만족도	2.7518	.53615	2.6134	.50609
행복감	3.0532	.46648	2.9806	.44125
자아존중감	2.9415	.45559	2.8867	.43188
주의집중	2.8933	.57594	2.8864	.56197
공격성	1.8784	.57186	1.8495	.56386
사회적위축	2.0861	.70642	2.0874	.68349
우울	1.7238	.54135	1.7860	.55108
그릿	2.6082	.41575	2.5678	.40896
파스함	3.2565	.57482	3.2006	.54178
자율성지지	3.2121	.55906	3.1916	.54024
구조제공	2.9888	.51509	2.9438	.49206
월평균 가구소득	7.03	2.071	7.05	2.135
경제수준	2.96	.536	2.95	.514
부모학력	5.5942	.94851	5.43	.989
부모와의 대화시간	4.1096	1.28351	3.8034	1.17469
친구관계	3.0625	.41339	3.1223	.41176
교사관계	2.7998	.46820	2.7480	.46393

2. 중학교 1학년의 학습, 여가시간에 대한 잠재프로파일 분석

가. 중학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 대한 잠재프로파일 분류

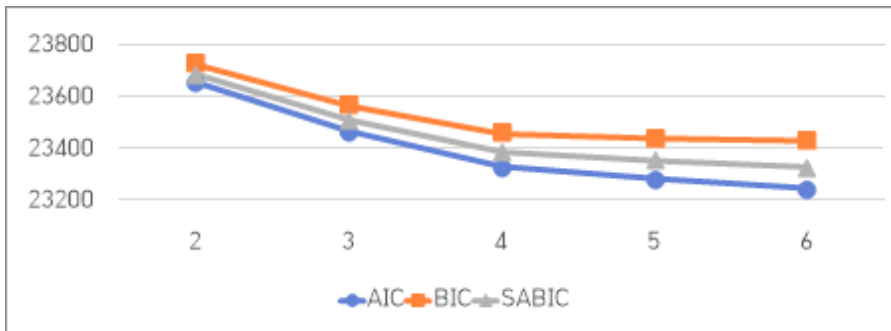
잠재프로파일의 분류를 위해 2개에서 6개까지 잠재프로파일의 수를 순차적으로 증가시켜 정보지수, 모형비교 검증, 분류의 질과 분류율을 확인한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 중학교 1학년 잠재프로파일 수에 따른 적합도 지수

기준		잠재프로파일 수				
		2	3	4	5	6
정보지수	AIC	23649.542	23461.319	23324.936	23278.665	23241.396
	BIC	23723.983	23564.390	23456.639	23438.999	23430.361
	SABIC	23682.680	23507.201	23383.564	23350.038	23325.515
모형비교 검증 (p-value)	LMR-LRT	0.0001	0.0685	0	0.4990	0.1950
	BLRT	0	0	0	0	0
분류의 질	Entropy	0.716	0.619	0.624	0.667	0.690
분류율	1	0.76833	0.46454	0.34586	0.29926	0.41689
	2	0.23167	0.46107	0.42639	0.44450	0.32674
	3		0.07440	0.15288	0.08553	0.15493
	4			0.07488	0.14974	0.08403
	5				0.02097	0.01562
	6					0.00180

정보지수의 기울기가 급격하게 감소하여 완만해지는 부분에서 잠재프로파일 수를 결정할 수 있는데(노언경, 홍세희, 2012), [그림 2]에서 볼 수 있는 바와 같이 잠재프로파일의 수가 4개가 되는 시점에서 기울기의 변화가 가장 크게 나타났다. 따라서 정보지수로 검증한 결과, 잠재프로파일의 수는 4개인 모형이 적절할 수 있다. LMR-LRT와 BLRT에 따른 모형 비교 결과, 잠재프로파일 수가 2개거나 4개일 때 영가설이 기각되었다($p < .05$). 즉, 잠재프로파일이 2개거나 4개일 때의 모형이 적합할 것으로 추정된다. 모든 모형에서 Entrophy 값은 .6이상으로 양호한 것으로 나타났다. 이처럼 잠재프로파일이 4개일 때 모든 수치가 양호하며, 4개 집단 가운데 분류율이 5% 미만으로 나타난 경우가 없으므로 본 연구에서는 중학생의 잠재프로파일을 4개로 분

류하는 것이 가장 적절하다고 판단하였다.



[그림 2] 잠재프로파일 증가에 따른 정보지수 변화

나. 중학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 대한 잠재프로파일 특성

최종적으로 선정된 4개의 잠재프로파일에 대해 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간, 유희적 여가시간에 따른 평균과 표준편차를 정리한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 중학교 1학년 잠재집단에 따른 학습시간과 여가시간 평균

	의존적 학습시간		주도적 학습시간		건전한 여가시간		유희적 여가시간	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE
집단 1 (34.58%)	2.029	0.052	1.839	0.042	2.106	0.044	3.612	0.045
집단 2 (42.64%)	2.757	0.068	2.625	0.052	2.664	0.049	3.323	0.033
집단 3 (15.29%)	4.340	0.094	2.599	0.075	2.786	0.080	3.705	0.087
집단 4 (7.49%)	4.251	0.115	4.022	0.103	3.947	0.147	4.083	0.102

집단 1의 의존적 학습시간 평균은 2.029, 주도적 학습시간 평균은 1.839, 건전한 여가시간 평균은 2.106, 유희적 여가시간 평균은 3.612로 나타났다. 집단 1은 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간의 정도는 네 집단 가운데 가장 낮은 반면, 유희적 여가시간에 투자하는 비중은 상대적으로 높았다. 유희적 여가시간이 상대적으로 많은 모습을 보이는 집단 1을 ‘유희활동집단’으로 명명하였다.

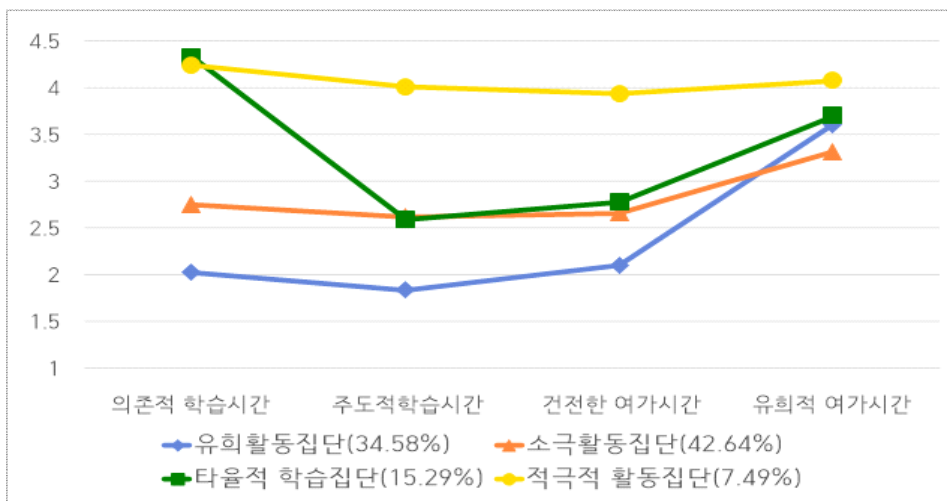
집단 2의 의존적 학습시간 평균은 2.757, 주도적 학습시간 평균은 2.625, 건전한 여가시간 평균은 2.664, 유희적 여가시간 평균은 3.323으로 나타났다. 집단 2의 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간 점수는

두 번째로 낮았으며, 유희적 여가시간 점수 가장 낮아 모든 영역에서 하위권에 위치하였다. 이에 따라, 학습과 여가에 모두 적극적이지 않은 집단 2를 ‘소극활동집단’으로 명명하였다.

집단 3의 의존적 학습시간 평균은 4.340, 주도적 학습시간 평균은 2.599, 건전한 여가시간 평균은 2.786, 유희적 여가시간 평균은 3.705로 나타났다. 주도적 학습시간, 건전한 여가시간, 유희적 여가시간이 두 번째로 높았고, 의존적 학습시간이 특징적으로 가장 높은 모습을 보였다. 따라서 집단 3을 ‘타율적 학습집단’으로 명명하였다.

집단 4의 의존적 학습시간 평균은 4.251, 주도적 학습시간 평균은 4.022, 건전한 여가시간 평균은 3.947, 유희적 여가시간 평균은 4.083점이었다. 집단 4는 의존적 학습, 주도적 학습, 건전한 여가, 유희적 여가시간 모두에 1시간 이상 2시간 미만을 사용하여 의존적, 주도적 학습시간이 모두 높고, 건전한 여가와 유희적 여가에도 다른 집단보다 많은 시간을 할애했다. 이에 집단 4를 ‘적극적 활동집단’으로 명명하였다.

이상의 결과를 통해 도출된 잠재프로파일들을 정리하면 [그림 3]과 같다. 유희적 활동집단에는 전체 학생의 34.58%로 약 삼분의 일에 해당하는 학생들이 속한다. 소극적 활동집단에는 전체의 42.64%의 학생들이 속하여 가장 높은 비율을 차지한다. 타율적 학습집단은 전체 학생의 15.29%에 해당하며, 적극적 활동집단은 전체 학생의 7.49%인 소수의 학생으로 구성된다.



[그림 3] 중학교 1학년 잠재프로파일별 학습시간과 여가시간 특징

유희활동집단(유희집단), 소극활동집단(소극집단), 타율적 학습집단(타율학습집단), 적극적 활동집단(적극집단)으로 분류된 중학교 1학년 학생들의 잠재집단별 차이를 확인하기 위해 범주변수인 성별과 학교소재지에 대한 카이제곱 검정을 실시한 결과는 <표 7>과 같다. 먼저, 성별에 따른 집단간 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($\chi^2=7.60$, $p>.05$). 학교소재지별 잠재프로파일의 특성에는 유의한 차이가 존재하였다($\chi^2=46.04$, $p<.001$). 읍면지역에서 학교를 다니는 학생들은 대도시와 중소도시의 학생들보다 높은 비율로 유희집단에 속하였고(43.8%), 타율학습시간(8.9)과 적극활동집단(4.1)에 속하는 비율이 적었다.

<표 7> 중학교 1학년 잠재집단별 성별과 학교 소재지 차이

	유희활동집단	소극활동집단	타율적 학습집단	적극적 활동집단	χ^2
전체	757(33.4)	1033(45.6)	314(13.9)	163(7.2)	
성별					
남자	410(36.0)	492(43.2)	155(13.6)	83(7.3)	7.60
여자	347(30.8)	541(48.0)	159(14.1)	80(7.1)	
학교소재지					
대도시	263(27.0)	473(48.6)	158(16.2)	79(8.1)	46.04** *
중소도시	332(35.9)	400(43.3)	123(13.3)	69(7.5)	
읍면지역	162(43.8)	160(43.2)	33(8.9)	15(4.1)	

다음으로 잠재프로파일로 분류된 집단에 따라 개인 요인, 가정 요인, 학교 요인별로 유의한 차이가 있는지 일원분산분석(ANOVA) 및 사후검정을 진행한 결과는 다음 <표 8>과 같다. 분석결과에 따르면 학업성취도, 학업성취만족도, 학업열의, 학업무기력, 자아존중감, 주의집중, 공격성, 사회적 위축, 그릿, 월평균 가구소득, 주관적 경제수준, 부모학력, 부모와의 대화시간, 친구관계, 교사관계에서 집단간 유의미한 평균 차이가 나타났다($p<.05$). 반면, 삶의 만족도, 행복감, 우울, 따스함, 자율성지지, 구조제공에서는 집단 사이의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다($p>.05$).

학업성취도는 유희집단이 소극집단, 타율학습집단, 적극집단에 비해 유의하게 낮았다. 학업성취 만족도 평균은 소극집단에서 가장 높았다. 학업열의는 유희집단보다 소극집단과 적극집단에서 유의하게 높게 나타났다. 반면, 학업무기력은 유희집단에서 가장 높고, 소극집단에서 가장 낮았다. 자아존중감은 적극집단에서 가장 낮았으며, 소극집단과 타율학습집단의 자아존중

감은 적극적 활동집단보다 유의하게 높았다. 주의집중은 유희집단에서 가장 낮았다. 사회적 위축은 타율학습집단에서 가장 높게 나타났으며 소극집단에서 가장 낮았다. 그릿은 적극집단에서 가장 높게 나타났고 유희집단에서 가장 낮았다.

유희집단의 월평균 가구소득은 소극집단, 타율학습집단, 적극집단에 비해 유의하게 낮게 드러났다. 주관적인 경제수준 또한 유희집단이 가장 낮았다. 타율학습집단 또한 주관적 경제수준이 소극집단보다 유의하게 낮았다. 부모학력은 유희집단에서 소극집단, 타율학습집단, 적극집단에 비해 유의하게 낮았다. 부모와의 대화시간은 유희집단에서 가장 낮았고, 소극집단은 그보다 많았으며, 타율학습집단과 적극집단에서 가장 높았다.

학교요인에 있어서 친구관계는 유희집단에서 가장 평균이 낮았고, 소극집단과 유의한 차이가 있었다. 교사관계의 평균 또한 유희집단에서 가장 낮았으며, 타율학습집단에서 가장 높았다.

<표 8> 중학교 1학년 잠재집단별 개인, 가정, 학교 변수의 차이

	유희활동 집단a (N=757)		소극적 활동집단b (N=1033)		타율적 학습집단c (N=314)		적극적 활동집단d (N=163)		F	사후 검정
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
학업성취도	3.470	.956	3.745	.828	3.712	.848	3.822	.888	15.788***	a<b,c,d
학업성취	3.551	.979	3.782	.942	3.723	.980	3.742	.907	8.792***	a<b
만족도	2.417	.544	2.555	.480	2.510	.548	2.555	.563	10.760***	a<b,d
학업열의	2.075	.477	1.870	.449	1.880	.450	1.997	.559	30.803***	b,c<a b<d
삶의만족도	2.737	.554	2.771	.517	2.726	.568	2.750	.505	.861	-
행복감	3.042	.459	3.068	.473	3.045	.492	3.026	.404	.793	-
자아존중감	2.936	.467	2.947	.447	2.986	.469	2.844	.418	3.596*	d<b,c
주의집중	2.830	.599	2.922	.559	2.931	.561	2.933	.561	4.609**	a<b
공격성	1.927	.569	1.821	.545	1.909	.606	1.960	.618	6.717***	b<a,d
사회적위축	2.123	.705	2.043	.698	2.145	.721	2.076	.725	2.749*	n/a
우울	1.732	.537	1.708	.531	1.727	.560	1.776	.586	.871	-
그릿	2.524	.377	2.640	.422	2.651	.457	2.714	.402	19.061***	a<b,c,d
파스함	3.245	.575	3.263	.588	3.281	.545	3.219	.548	.566	-
자율성지지	3.205	.562	3.218	.573	3.231	.533	3.175	.505	.436	-
구조제공	2.985	.519	2.997	.533	3.001	.464	2.929	.474	1.021	-
월평균	6.555	1.907	7.354	2.090	7.064	2.188	7.153	2.048	23.989***	a<b,c,d

	유희활동 집단a (N=757)		소극적 활동집단b (N=1033)		타율적 학습집단c (N=314)		적극적 활동집단d (N=163)		F	사후 검정
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
가구소득										
경제수준	2.864	.581	3.034	.515	2.936	.455	3.018	.515	12.730***	a<b,d c<b
부모학력	5.338	.969	5.750	.914	5.602	.927	5.779	.854	30.039***	a<b,c,d
부모와의 대화시간	3.854	1.293	4.120	1.270	4.389	1.190	4.696	1.196	27.236***	a<b<c,d
친구관계	3.029	.402	3.080	.421	3.087	.380	3.060	.469	2.846*	a<b
교사관계	2.755	.464	2.817	.465	2.854	.483	2.793	.468	4.219**	a<c

다. 중학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 대한 잠재프로파일 구분 영향요인

중학교 1학년의 학습시간과 여가시간 활용 유형에 대한 영향요인을 분석하기 위해 다항로지스틱 회귀분석을 실시한 결과는 <표 9>와 같다. 유희활동집단, 소극활동집단, 타율적 학습집단, 적극적 활동 집단 가운데 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간이 모두 최하위인 유희활동집단을 준거집단으로 하여 다른 집단과 비교하였다.

<표 9> 중학교 1학년 잠재프로파일 분류의 영향요인

영향요인	참조집단(유희활동집단)								
	소극활동집단			타율적 학습집단			적극적 활동집단		
	B	SE	OR	B	SE	OR	B	SE	OR
개인요인									
성별(여=1)	0.493*	0.212	1.637	0.173	0.199	1.189	0.023	0.252	1.023
학업성취도	0.139	0.179	1.149	0.227	0.152	1.255	0.447*	0.202	1.564
학업성취 만족도	0.175	0.157	1.191	0.002	0.146	1.002	-0.118	0.178	0.889
학업열의	0.358	0.265	1.43	-0.144	0.264	0.866	0.227	0.345	1.255
학업무기력	-1.41***	0.279	0.244	-1.003***	0.267	0.367	-0.093	0.334	0.911
삶의만족도	-0.137	0.273	0.872	-0.453	0.253	0.636	0.203	0.322	1.225
행복감	0.138	0.339	1.148	-0.307	0.321	0.736	0.152	0.336	1.164
자아존중감	-0.765	0.39	0.465	0.445	0.354	1.56	-1.541***	0.417	0.214
주의집중	-0.911**	0.297	0.402	-0.123	0.271	0.884	-0.232	0.33	0.793
공격성	-1.034**	0.313	0.356	0.087	0.259	1.091	0.021	0.329	1.021

영향요인	참조집단(유희활동집단)								
	소극활동집단			타율적 학습집단			적극적 활동집단		
	B	SE	OR	B	SE	OR	B	SE	OR
사회적위축	0.1	0.197	1.105	0.402*	0.18	1.495	0.015	0.232	1.015
우울	0.57	0.299	1.768	0.175	0.287	1.191	0.3	0.38	1.35
그릿	1.226***	0.323	3.408	1.035**	0.304	2.815	2.213***	0.407	9.143
가정요인									
파스함	-0.335	0.287	0.715	-0.228	0.249	0.796	-0.373	0.302	0.689
자율성지지	-0.106	0.294	0.899	-0.148	0.257	0.862	-0.089	0.299	0.915
구조제공	-0.179	0.266	0.836	-0.159	0.242	0.853	-0.473	0.285	0.623
월평균									
가구소득	0.129*	0.061	1.138	0.095	0.062	1.1	0.096	0.071	1.101
경제수준	0.673**	0.257	1.96	0.042	0.206	1.043	0.419	0.295	1.52
부모 학력	0.534***	0.135	1.706	0.244*	0.113	1.276	0.564***	0.143	1.758
부모와의									
대화시간	0.212	0.11	1.236	0.422**	0.086	1.525	0.661***	0.103	1.937
학교요인									
친구관계	-0.197	0.319	0.821	0.214	0.31	1.239	0.408	0.45	1.504
교사관계	0.174	0.267	1.19	0.469	0.294	1.598	0.158	0.332	1.171
학교소재지	-0.464**	0.155	0.629	-0.621***	0.139	0.537	-0.707***	0.183	0.493

분석 결과, 유희집단을 기준으로 여성일수록, 그릿이 높을수록, 월평균 가구소득이 높을수록, 주관적 경제수준이 높을수록, 부모의 학력이 높을수록 소극집단에 속할 승산이 각각 1.637배, 3.408배, 1.138배, 1.96배, 1.706배 높았다. 그리고 학업무기력이 낮을수록, 주의집중이 낮을수록, 공격성이 낮을수록, 학교가 대도시에 위치할수록 소극집단에 속할 승산이 4.096배, 2.487배, 2.812배, 1.590배 증가한다.

유희집단을 기준으로 사회적 위축이 높을수록, 그릿이 높을수록, 부모의 학력이 높을수록, 부모와의 대화시간이 많을수록 타율학습집단에 속할 확률이 1.495배, 2.815배, 1.276배, 1.525배 높다. 또한 학업무기력이 낮을수록, 학교가 대도시에 위치할수록 타율학습집단일 승산이 2.726배, 1.861배 증가한다.

마지막으로, 유희집단을 기준으로 학업성취도가 높을수록, 그릿이 높을수록, 부모학력이 높을수록, 부모와의 대화시간이 길수록 적극집단일 가능성이 1.564배, 9.143배, 1.758배, 1.937배 높아진다. 반면 자아존중감이 낮을수록, 학교가 대도시에 위치할수록 적극집단일 승산이 4.669배, 2.028배 증가한다.

2. 고등학교 1학년의 학습, 여가시간에 대한 잠재프로파일 분석

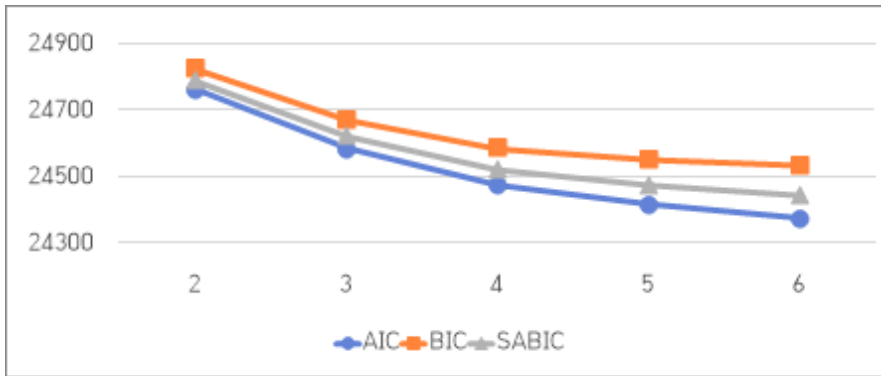
가. 고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 대한 잠재프로파일 분류

고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 따른 잠재프로파일을 분석하기 위해 2개에서 6개까지 잠재프로파일의 수를 순차적으로 증가시켜 정보지수, 모형비교 검증, 분류의 질과 분류율을 확인한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 고등학교 1학년 잠재프로파일 수에 따른 적합도 지수

기준		잠재프로파일 수				
		2	3	4	5	6
정보지수	AIC	24836.035	24629.744	24499.626	24433.207	24384.481
	BIC	24910.383	24732.688	24631.166	24593.343	24573.213
	SABIC	24869.080	24675.499	24558.091	24504.382	24468.366
모형비교 검증 (p-value)	LMR-LRT	0.0005	0.0002	0.0021	0.1069	0.3129
	BLRT	0	0	0	0	0
분류의 질	Entropy	0.537	0.560	0.684	0.605	0.722
분류율	1	0.48200	0.31958	0.59450	0.10626	0.14451
	2	0.51800	0.51623	0.16092	0.41034	0.12746
	3		0.16419	0.13372	0.11694	0.11951
	4			0.11085	0.07652	0.08273
	5				0.28994	0.49728
	6					0.02851

[그림 4]에서 볼 수 있는 바와 같이 잠재프로파일의 수가 4개가 되는 시점에서 기울기의 변화가 가장 크게 나타났다. 따라서 정보지수로 검증한 결과, 잠재프로파일의 수는 4개인 모형이 적절할 수 있다. LMR-LRT와 BLRT에 따른 모형 비교 결과, 잠재프로파일 수가 2개, 3개, 4개일 때 영가설을 기각하는 것으로 나타났다($p < .05$). 즉, 잠재프로파일이 2개거나, 3개거나, 혹은 4개일 때의 모형이 적합할 것으로 추정된다. Entrophy 값은 집단이 4개일 때 .684로 높은 편이었다. 이처럼 잠재프로파일이 4개일 때 모든 수치가 양호하며, 4개 집단 가운데 분류율이 5% 미만으로 나타난 경우가 없으므로 본 연구에서는 고등학교 1학년의 잠재프로파일을 4개로 분류하는 것이 가장 적절하다고 판단하였다.



[그림 4] 잠재프로파일 증가에 따른 정보지수 변화

나. 고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 대한 잠재프로파일 특성

최종적으로 선정된 4개의 잠재프로파일에 대해 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간, 유희적 여가시간에 따른 평균과 표준편차를 정리한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 고등학교 1학년 잠재집단에 따른 학습시간과 여가시간 평균

	의존적 학습시간		주도적 학습시간		건전한 여가시간		유희적 여가시간	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE
집단 1 (59.45%)	3.266	0.092	2.541	0.055	2.202	0.052	3.313	0.036
집단 2 (16.09%)	1.836	0.085	1.673	0.085	1.996	0.064	3.940	0.170
집단 3 (13.37%)	4.057	0.084	3.719	0.124	3.490	0.124	4.008	0.060
집단 4 (11.09%)	3.776	0.098	4.076	0.077	2.175	0.071	2.815	0.089

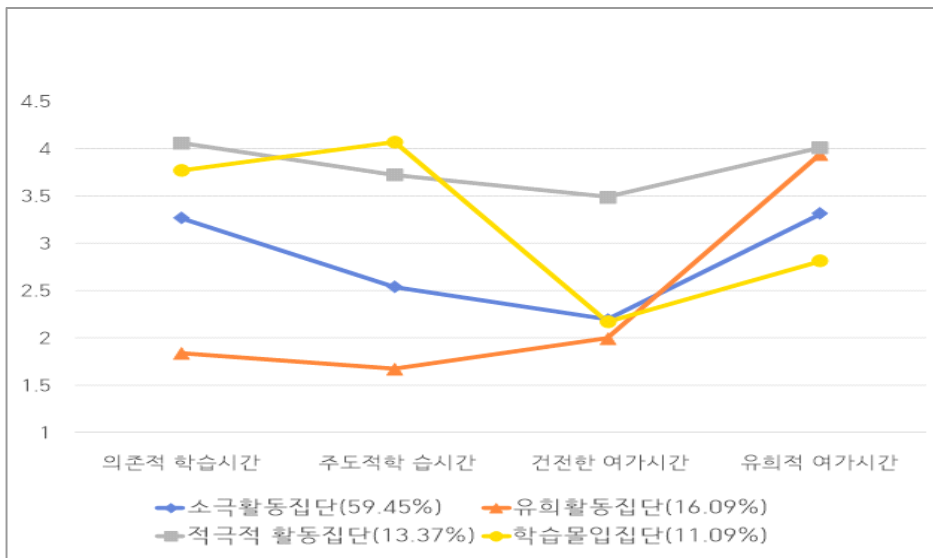
집단 1의 의존적 학습시간 평균은 3.266, 주도적 학습시간 평균은 2.541, 건전한 여가시간 평균은 2.202, 유희적 여가시간 평균은 3.313으로 나타났다. 집단 1의 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간, 유희적 여가시간 점수는 모두 두번째로 낮아 모든 영역에서 하위권에 위치하였다. 이에 따라, 학습과 여가에 모두 적극적이지 않은 집단 1을 ‘소극활동집단’으로 명명하였다.

집단 2의 의존적 학습시간 평균은 1.836, 주도적 학습시간 평균은 1.673, 건전한 여가시간 평균은 1.996, 유희적 여가시간 평균은 3.940으로 나타났다. 집단 2의 의존적 학습시간, 주도적 학습시간, 건전한 여가시간의 정도는

네 집단 가운데 가장 낮은 반면, 유희적 여가시간에 투자하는 비중은 두 번째로 높았다. 유희적 여가시간이 상대적으로 많은 모습을 보이므로 집단 2를 ‘유희활동집단’으로 명명하였다.

집단 3의 의존적 학습시간 평균은 4.057, 주도적 학습시간 평균은 3.719, 건전한 여가시간 평균은 3.490, 유희적 여가시간 평균은 4.008로 나타났다. 의존적 학습, 건전한 여가, 유희적 여가시간 평균이 가장 높고, 주도적 학습시간도 두 번째로 높은 등 모든 영역에 많은 시간을 할애하는 집단 3을 ‘적극적 활동집단’으로 명명하였다.

집단 4의 의존적 학습시간 평균은 3.776, 주도적 학습시간 평균은 4.076, 건전한 여가시간 평균은 2.175, 유희적 여가시간 평균은 2.815점이다. 집단 4는 주도적 학습시간이 가장 많고 의존적 학습시간이 두 번째로 높은 반면, 유희적 여가시간은 가장 낮고 건전한 여가시간도 30여분에 불과하다. 따라서 학습시간은 높고, 여가시간은 낮은 집단 4를 ‘학습몰입집단(학습집단)’으로 명명하였다.



[그림 5] 고등학교 1학년 잠재프로파일별 학습시간과 여가시간 특징

이상의 결과를 통해 도출된 잠재프로파일들을 정리하면 [그림 5]와 같다. 소극집단에는 전체 학생의 59.45%로 과반이 넘는 학생들이 속한다. 유희집

단에는 전체의 16.09%의 학생들이 속한다. 적극집단은 전체 학생의 13.37%에 해당하며, 학습집단은 전체 학생의 11.09%의 학생들로 구성된다.

<표 12> 고등학교 1학년 잠재프로파일 성별과 학교 소재지 차이

	소극활동집단	유희활동집단	적극적활동집단	학습몰입집단	χ^2
전체	1436(63.8)	305(13.5)	281(12.5)	229(10.2)	
성별					
남자	724(59.8)	202(16.7)	168(13.9)	116(9.6)	30.52***
여자	712(68.4)	103(9.9)	113(10.9)	113(10.9)	
학교소재지					
대도시	682(68.1)	123(12.3)	104(10.4)	92(9.2)	15.94*
중소도시	540(60.1)	129(14.3)	129(14.3)	101(11.2)	
읍면지역	214(61.0)	53(15.1)	48(13.7)	36(10.3)	

고등학교 1학년 학생들의 잠재프로파일별 특성을 확인하기 위해 성별과 학교소재지에 대한 카이제곱 검정을 실시한 결과는 <표 12>와 같다. 먼저, 성별에 따른 집단간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2=30.52$, $p<.001$). 여학생(68.4%)이 남학생(59.8%)에 비해 소극집단에 높은 비율로 속하였다. 유희집단에는 남학생(16.7%)이 여학생(9.9%)에 비해 많았다. 학교소재지별 잠재프로파일 역시 유의한 차이가 존재하였다($\chi^2=15.94$, $p<.05$). 대도시에서는 소극집단의 비율이 68.1%로, 중소도시(60.1%)와 읍면지역(61.0%)에 비해 높았다. 유희집단의 비율은 읍면지역(15.1%)과 중소도시(14.3%)에서 대도시(12.3%)보다 높았다. 적극집단과 학습집단은 중소도시, 읍면지역, 대도시 순으로 높았다.

다음으로 잠재프로파일로 분류된 집단에 따라 개인 요인, 가정 요인, 학교 요인별로 유의한 차이가 있는지 분석하였다. 학업성취도, 학업성취만족도, 학업열의, 학업무기력, 삶의만족도, 행복감, 자아존중감, 주의집중, 공격성, 사회적 위축, 그릿, 따스함, 자율성지지, 월평균 가구소득, 경제수준, 부모학력, 부모와의 대화시간, 친구관계, 교사관계에서 집단간 유의미한 평균 차이가 나타났다($p<.05$). 반면, 우울, 구조제공의 요인에서는 집단 사이의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다($p>.05$).

학업성취도는 유희집단에서 가장 낮았으며, 학업성취만족도는 학습집단에서 가장 낮았다. 다만 학업열의의 평균은 학습집단이 다른 집단에 비해 높

았으며, 소극집단과 적극집단의 학습열의가 유희집단 보다는 높았다. 반대로, 학업무기력은 유희집단에서 다른 집단들에 비해 가장 높았고, 소극집단과 적극집단의 학습무기력 정도가 학습집단보다 높았다. 삶의 만족도는 적극집단에서 가장 높고, 유희집단에서 가장 낮았다. 행복감은 학습집단에서 가장 높았으며, 소극집단의 행복감과 유의한 차이를 보였다. 자아존중감은 학습집단에서 가장 높았으며, 소극집단, 유희집단, 적극집단과 유의한 평균 차이가 있었다. 주의집중은 학습집단에서 가장 높고 유희집단에서 가장 낮았다. 공격성은 학습집단에서 가장 낮았다. 사회적 위축은 적극집단에서 가장 낮고 유희집단에서 가장 높았다. 그릿은 유희집단에서 가장 낮고, 적극집단과 학습집단의 그릿은 높았다. 부모의 따스하고 자율성을 지지하는 양육태도, 월평균 가구소득, 경제수준, 부모학력, 친구관계, 교사관계는 학습집단에서 다른 집단에 비해 유의하게 높았으며, 부모와의 대화시간은 적극집단에서 가장 많았다.

<표 13> 고등학교 1학년 잠재집단별 개인, 가정, 학교 변수의 차이

	소극활동 집단a (N=1436)		유희활동 집단b (N=305)		적극적 활동집단c (N=281)		학습몰입 집단d (N=229)		F	사후 검정
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
학업성취도	3.237	.772	2.718	.892	3.292	.866	3.262	.951	31.873***	b<a,c,d
학업성취 만족도	3.133	.938	2.961	.942	3.089	1.005	2.629	1.154	14.690***	d<b<a d<c
학업열의	2.431	.452	2.065	.504	2.393	.421	2.658	.559	63.141***	b<a,c<d
학업무기력	1.952	.458	2.258	.484	1.970	.477	1.666	.476	72.037***	d<a,c<b
삶의만족도	2.627	.486	2.539	.556	2.653	.444	2.578	.612	3.111*	b<c
행복감	2.970	.431	2.956	.489	3.003	.404	3.056	.472	2.784*	a<d
자아존중감	2.887	.412	2.823	.474	2.861	.416	3.002	.493	6.350***	a,b,c<d
주의집중	2.896	.551	2.688	.531	2.923	.562	3.045	.601	19.951***	b<a<d b<c
공격성	1.840	.553	1.939	.586	1.889	.561	1.740	.587	6.051***	d<b,c a,c<b
사회적위축	2.061	.680	2.281	.710	1.973	.595	2.135	.724	11.923***	c<d
우울	1.771	.541	1.839	.6121	1.800	.511	1.790	.573	1.170	
그릿	2.566	.396	2.402	.375	2.657	.390	2.693	.477	29.809***	b<a<c,d
따스함	3.178	.520	3.165	.608	3.177	.522	3.416	.559	12.709***	a,b,c<d
자율성지지	3.170	.525	3.175	.573	3.160	.533	3.385	.564	10.163***	a,b,c<d
구조제공	2.944	.472	2.885	.539	2.947	.486	3.016	.550	2.527	
월평균	7.130	2.058	6.121	2.020	6.972	2.215	7.900	2.219	33.521***	b<a,c<d

	소극활동 집단a (N=1436)		유희활동 집단b (N=305)		적극적 활동집단c (N=281)		학습몰입 집단d (N=229)		F	사후 검정
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
가구소득										
경제수준	2.944	.499	2.803	.532	2.993	.528	3.162	.491	22.398***	b<a,c<d
부모학력	5.456	.956	4.970	1.027	5.456	1.003	5.869	.884	39.236***	b<a,c<d
부모와의 대화시간	3.752	1.095	3.628	1.352	4.370	1.137	3.666	1.255	26.869***	a,b,d<c
친구관계	3.111	.406	3.084	.398	3.158	.419	3.199	.449	4.158**	a,b<d
교사관계	2.744	.434	2.575	.524	2.795	.434	2.945	.511	23.443***	b<a,c<d

다. 고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 대한 잠재프로파일 구분 영향요인

고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간 활용 유형에 대한 영향요인을 분석하기 위해 다항로지스틱 회귀분석을 실시한 결과는 <표 14>과 같다. 소극 집단, 유희집단, 적극집단, 학습집단 가운데 의존적 학습시간, 주도적 학습 시간, 건전한 여가시간이 모두 최하위인 유희집단을 준거집단으로 하여 다른 집단과 비교하였다.

분석 결과, 유희집단을 기준으로 여성일수록, 학업성취도가 높을수록, 학업 열의가 높을수록, 월평균 가구소득이 높을수록, 부모의 학력이 높을수록 소극집단에 속할 승산이 각각 3.146배, 1.587배, 10.33배, 1.284배, 1.744배 높았다. 그리고 학업무기력이 낮을수록 소극집단에 속할 승산이 5.64배 증가한다.

유희집단을 기준으로 학업성취도가 높을수록, 학업열의가 높을수록, 공격성이 높을수록, 우울이 높을수록, 그릿이 높을수록, 부모의 학력이 높을수록, 부모와의 대화시간이 많을수록, 학교가 지방일수록 적극집단에 속할 확률이 2.586배, 2.945배, 2.136배, 2.537배, 4.665배, 1.694배 2.168배, 1.573배 높았다. 또한 사회적 위축이 낮을수록, 자율성 지지의 양육태도가 낮을수록 적극집단일 승산이 2.164배, 3.699배 증가한다.

마지막으로, 유희집단을 기준으로 여성일수록, 우울이 높을수록, 경제수준이 높을수록, 부모학력이 높을수록, 교사와의 관계가 좋을수록 학습집단일 가능성이 3.384배, 5.275배, 3.111배, 3.016배, 3.124배 높아진다. 반면 학업성취 만족도가 낮을수록, 학업무기력이 낮을수록 학습집단일 승산이 3.2배, 33.886배 증가한다.

<표 14> 고등학교 1학년 잠재프로파일 분류의 영향요인

영향요인	잠재집단(유희활동집단)								
	소극활동집단			적극적 활동집단			학습몰입집단		
	B	SE	OR	B	SE	OR	B	SE	OR
개인요인									
성별(여=1)	1.146***	0.275	3.146	0.206	0.298	1.229	1.219**	0.356	3.384
학업성취도	0.462*	0.209	1.587	0.95***	0.235	2.586	0.575	0.309	1.777
학업성취	-0.234	0.189	0.791	-0.356	0.199	0.7	-1.163***	0.285	0.313
만족도									
학업열의	2.335***	0.497	10.33	1.08*	0.447	2.945	3.084***	0.586	21.85
학업무기력	-1.73***	0.37	0.177	-0.678	0.407	0.508	-3.523***	0.544	0.03
삶의만족도	0.021	0.351	1.021	0.003	0.369	1.003	-0.816	0.464	0.442
행복감	-0.593	0.405	0.553	0.11	0.422	1.116	-0.13	0.545	0.878
자아존중감	0.446	0.525	1.562	-0.129	0.536	0.879	1.165	0.668	3.206
주의집중	0.181	0.292	1.198	0.567	0.365	1.763	0.547	0.47	1.728
공격성	0.02	0.33	1.02	0.759*	0.386	2.136	0.101	0.427	1.106
사회적위축	-0.348	0.248	0.706	-0.772**	0.265	0.462	0.059	0.32	1.061
우울	0.485	0.383	1.624	0.931*	0.406	2.537	1.663**	0.552	5.275
그릿	-0.074	0.486	0.929	1.54***	0.521	4.665	0.366	0.602	1.442
가정요인						1			
따스함	-0.451	0.419	0.637	-0.567	0.417	0.567	0.277	0.476	1.319
자율성지지	-0.602	0.4	0.548	-1.308***	0.424	0.27	-0.159	0.479	0.853
구조제공	0.216	0.301	1.241	0.36	0.339	1.433	-0.472	0.399	0.624
월평균									
가구소득	0.25**	0.077	1.284	0.106	0.096	1.112	0.188	0.106	1.207
경제수준	-0.23	0.265	0.795	0.114	0.304	1.121	1.135**	0.39	3.111
부모 학력	0.556***	0.15	1.744	0.527**	0.158	1.694	1.104***	0.217	3.016
부모와의									
대화시간	0.02	0.137	1.02	0.774***	0.152	2.168	-0.31	0.181	0.733
학교요인									
친구관계	-0.104	0.443	0.901	0.723	0.454	2.061	-0.146	0.569	0.864
교사관계	0.243	0.38	1.275	0.565	0.392	1.759	1.139*	0.522	3.124
학교소재지	-0.032	0.183	0.969	0.453*	0.188	1.573	0.121	0.251	1.129

V. 결론 및 논의

본 연구에서는 중학교 1학년과 고등학교 1학년의 학습시간과 여가시간에 따른 잠재집단을 도출하고 그 특성 및 영향요인을 살펴보고자 하였다. 이에 따른 연구결과와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 중학교 1학년의 잠재프로파일은 유희활동집단, 소극활동집단, 타율적 학습집단, 적극적 활동집단으로 나타났으며, 고등학교 1학년의 잠재프로

파일은 소극활동집단, 유희활동집단, 적극적 활동집단, 학습몰입집단으로 분류할 수 있었다. 중학교에서는 소극활동집단이 42.64%로 가장 높았고 유희활동집단(32.58%), 타율적 학습집단(15.29%), 적극적 활동집단(7.49%) 순이었다. 고등학교에서는 소극활동집단의 비율이 59.45%로 중학교보다 높았으며, 유희활동집단은 16.09%, 적극적 활동집단의 비율은 13.37%를 차지하는 등 비율상의 차이가 있었다. 또한, 고등학교에서는 학습부담이 증가함에 따라 주도적 학습시간과 의존적 학습시간이 높은 반면 여가시간은 확연히 낮은 학습몰입집단(11.09%)이 등장하였다. 이러한 분류는 중학교 1학년의 생활시간에 따른 잠재집단을 유희집단, 균형집단, 학습집단, 무기력집단으로 분류한 김성은, 김준엽(2019)의 연구와 일치하는 면이 있으나 중학교 1학년의 학습시간이 사교육에 의존하는 측면에서 의존적 학습집단으로 보는 것이 더 합당하였다.

둘째, 중학교 1학년의 잠재집단별 개인, 가정, 학교요인의 차이를 살펴본 결과, 유희집단은 학업성취도, 학업성취만족도, 학업열의, 주의집중, 그릿, 월평균 가구소득, 경제수준, 부모학력, 부모와의 대화시간, 친구관계, 교사관계가 낮았고 학업무기력은 높게 나타났다. 소극집단은 학업성취만족도, 학업열의, 자아존중감, 주의집중, 경제수준, 친구관계에서 평균이 높았으며 학업무기력과 공격성은 낮아 가장 많은 비중의 학생이 속해 있는 소극활동집단은 학습 및 여가에 특징적인 투자가 없을 뿐 부정적인 집단으로 간주할 수 없음을 시사한다(김성은, 김준엽, 2019). 타율적 학습집단 또한 높은 자아존중감, 부모와의 대화시간, 교사와의 관계를 보였다. 적극적 활동집단은 학업성취도, 학업열의, 경제수준, 부모와의 대화시간이 높게 나타났으며 자아존중감이 타 집단에 비해 낮았으나(2.88/4) 수치적으로 낮다고 볼 수 없었다. 고등학교의 집단별 특징도 중학교와 유사하였다. 새롭게 등장한 학습몰입집단은 높은 학업성취도, 학업열의, 행복감, 자아존중감, 주의집중, 그릿, 따스하고 자율성을 지지하는 부모의 양육태도, 가구소득, 경제수준, 부모학력, 친구관계, 교사관계 및 낮은 공격성과 학업성취만족도를 보여 가장 긍정적인 집단으로 이해할 수 있었다.

셋째, 영향요인으로는 중학교에서는 소극집단을 기준으로 성별, 학업성취도, 학업무기력, 주의집중, 자아존중감, 공격성, 사회적 위축, 그릿, 월평균 가구소득, 경제수준, 부모학력, 부모와의 대화시간, 학교소재지가 유의하였다. 고등학교에서의 영향요인은 소극집단을 기준으로 성별, 학업성취도, 학

업성취만족도, 학업열의, 학업무기력, 공격성, 우울, 사회적 위축, 그릿, 자율성지지, 가구소득, 부모학력, 부모와의 대화시간, 교사관계가 유의하였다. 특히 고등학교 유희집단을 기준으로 여성일수록, 우울, 경제수준, 부모학력이 높을수록, 교사와의 관계가 좋을수록, 그리고 학업성취 만족도가 낮을수록, 학업무기력이 낮을수록 학습몰입집단일 승산이 증가했다.

본 연구결과는 아래와 같은 시사점을 지닌다. 먼저, 고등학교에서 중학교보다 유희집단의 비율이 작았던 점은 긍정적이지만 학습과 여가시간의 양극화에 유의할 필요가 있다. 유희집단은 중학교와 비교하여 34.58%에서 16.09%로 감소하였다. 이는 고등학교에서 평균적인 학습시간이 증가하기 때문으로 이해할 수 있다. 그러나 그 직접적인 수치를 보면 고등학교 유희집단의 유희적 여가시간은 3.94점으로, 3.612점이었던 중학교의 유희적 여가시간보다 높았고, 학습시간은 2점 미만으로 더 작았다. 이는 고등학교에서 학습시간은 중학교보다 더 작고, 유희적 여가시간은 더 길어지는 양극화와 학업포기 현상이 고등학교에서 더 심화될 수 있음을 시사한다. 따라서 중학교 1학년부터 유희집단에 대한 이른 개입이 필요하다. 중학교 유희집단의 특징으로, 낮은 학업성취도, 학업성취만족도, 학업열의, 주의집중, 그릿, 월평균 가구소득, 경제수준, 부모 학력, 부모와의 대화시간, 친구관계, 교사관계 및 높은 학업무기력을 보이는 학생들을 조기에 발견하고 학업성취도 증진 프로그램, 학업열의·주의집중·그릿 향상을 위한 지속적인 상담, 부모·친구관계 개선 프로그램을 시행하고 교사들이 더 해당 학생에게 관심을 가질 수 있도록 지원할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 타율학습집단과 학습집단의 특징이 긍정적으로 나타났다. 타율학습집단은 높은 자아존중감, 부모님과의 대화시간, 교사관계를 보였으며 학습집단은 높은 학업성취도, 학업열의, 행복감, 자아존중감, 주의집중, 그릿, 따스하고 자율성을 지지하는 부모의 양육태도, 가구소득, 경제수준, 부모학력, 친구관계, 교사관계 및 낮은 공격성과 학업성취 만족도를 보였다. 이는 개인 학습시간, 사교육이 학업성취에 긍정적일 수 있다는 연구들과 맥락을 같이한다(이기중, 곽수란, 2010; 조혜영, 이경상, 2005; 상경아, 백순근, 2005). 또한 고등학생들이 학교 외 학습에 참여하며 우울 증상이 높아지거나 과도한 학습으로 인한 문제가 있을 수 있지만(Chen, Kuan, 2021), 학습을 잘 관리할 수 있다면 청소년이 학생의 본분인 학업에 열중하는 것이 정신건강, 행복감, 자아존중감에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시

사한다. 따라서 학생들이 학업에 집중할 수 있도록 계속 지원하되, 신체활동과 스트레스 해소를 위한 여가시간이 지나치게 절약되지 않도록 학교가 적절한 신체활동 기회를 제공하고 긍정적인 학교문화를 꾸려나갈 필요가 있다.

셋째, 유희집단과 학업집단에서 부모의 사회경제적 배경이 큰 영향을 미치고 있음에 따라 사회취약계층에 대한 지원정책이 요구된다. 중학교와 고등학교 모두 유희집단의 가구소득, 경제수준, 부모 학력이 낮게 나타났다. 반면 학습집단의 가구소득, 경제수준, 부모 학력은 다른 집단에 비해 높게 나타났다. 또한, 높은 가구소득, 부모 학력, 부모와의 대화시간은 중학교와 고등학교에서 모두 유희집단이 아닌 다른 집단에 속할 가능성을 높이는 요인이었다. 인터넷 게임 등 유희적 여가활동은 다양한 여가문화를 누릴 수 있는 사회적 여건이 되지 않는 청소년에게 높은 접근 가능성을 가지므로, 유희집단은 사회경제적 배경으로 인해 유희적 여가에 더 몰입할 가능성이 있다(윤명숙, 김남희, 박완경, 2014). 따라서 저소득층에 대한 다양한 여가향유의 기회를 제공하는 청소년 여가정책이 필요하다(김영서, 홍세희, 2021). 또한, 본 연구결과는 학생이 학업에 몰입할 수 있도록 조력하는데 부모의 경제적 자본이 개입하며, 자녀의 교육적 성공에 도움을 줄 수 있는 능력을 물려주고 싶은 부모들의 영향이 학생들의 학습 및 여가시간에 반영되고 있음을 시사한다(김경근, 변수용, 2007; Lareau, 2018). 따라서 저소득층 학생들이 유희적 여가보다 학습에 시간을 투자할 수 있도록 사회취약계층을 대상으로 하는 학습지원이 필요하다.

본 연구는 중학교와 고등학교에 따라 다른 학습 및 여가시간의 잠재집단을 비교하고 정책적 시사점을 제시했다는 의의가 있지만, 서로 다른 패널자료를 사용하여 직접적인 비교가 어려운 한계가 있다. 후속 연구에서는 동일패널에 대한 잠재전이분석을 통해 종단적인 변화양상을 추적한다면 청소년의 학습 및 여가시간에 따른 잠재집단이 어떻게 변화하는지 구체적으로 설명할 수 있을 것이라 기대된다.

참고문헌

강방글, 신혜정 (2014). 청소년의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 위험요인과

- 보호요인: 성별 비교를 중심으로. 청소년학연구, 21(8), 213-241.
- 김경식. (2016). 한국 청소년의 체육활동과 스트레스, 친구관계 및 행복: 전국규모 통계자료 이용. 한국사회체육학회지, 65, 399-409.
- 김민선, 백일우. (2016). 사교육에 대한 시간 및 비용 투자에 따른 효과 분석: 서울 중학생의 학업성취도 분위별 효과를 중심으로. 교육재정경제연구, 25(3), 1-26.
- 김성은, 김준엽. (2019). 한국 아동· 청소년 패널조사 X: 데이터분석보고서-청소년 생활시간 유형. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-160.
- 김수영. (2016). 구조방정식 모형의 기본과 확장: MPLUS 예제와 함께. 서울: 학지사.
- 김영서, 홍세희. (2021). 학교 밖 청소년의 여가시간 활용에 대한 잠재프로파일분석. 여가학연구, 19(1), 23-49.
- 김은경. (2022). 코로나 19 로 인한 일상 변화와 청소년의 스마트폰 사용 시간 관계 분석. 인문사회 21, 13(5), 1695-1710.
- 김인우, 하민성. (2021). 운동시간의 변화가 청소년의 자아존중감 변화에 미치는 영향에서 그릿 (GRIT) 변화량의 매개효과. 한국응용과학기술학회지, 38(2), 543-550.
- 나영주, 황진숙, 이은희, 고선주, 박숙희. (2005). 청소년 생활시간의 내용과 유형에 따른 인터넷 이용. 대한가정학회지, 43(12), 15-28.
- 노언경, 정송, 홍세희. (2014). 잠재프로파일 분석을 통한 아동· 청소년 비행 유형 분류 및 영향요인 검증. 한국청소년연구, 25(4), 211-240.
- 노언경, 홍세희. (2012). 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재프로파일 분류 및 관련 변인들의 영향력 검증. 한국청소년연구, 23(3), 51-76.
- 박민자, 손문금. (2007). 가족배경이 청소년의 교육성취와 관련된 생활시간사용에 미치는 영향. 가족과 문화, 19(2), 93-120.
- 박찬홍. (2022). 초등학생 독서 시간의 종단적 변화가 중학교 1 학년의 진로성숙도 및 자아개념에 미치는 영향. 한국초등국어교육, (74), 123-142.
- 박현정, 손윤희, 김전옥. (2017). 고등학교 3학년 학생의 방과 후 생활시간 활용 유형과 결정요인 분석. 한국청소년연구, 28(2), 197-224.
- 박혜랑, 김현철. (2022). 과목별 성적이동성과 사교육의 효과. 아시아교육연구, 23(3), 529-556.
- 백순근, 신안나, 김연경, 손주영, 윤승혜. (2017). 고등학생용 여섯 가지 핵심역량

- 측정도구 개발 및 타당화 연구. 교육평가연구, 30(3), 363-395.
- 김경근, 변수용. (2007). 한국사회에서의 학업성취에 대한 문화자본의 영향. 교육사회학연구, 17(1), 23-51.
- 상경아, 백순근. (2005). 고등학생의 수학 과외가 학업성취도, 태도, 자기조절학습에 미치는 영향. 교육평가연구, 18(3), 39-57.
- 성태제. (2014). 현대교육평가 5판. 서울: 학지사.
- 심혜선, 전종철. (2018). 청소년의 스마트폰 중독이 내재화 및 외현화 문제행동에 미치는 영향: 자아존중감과 대인관계의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 20(1), 275-300.
- 안영미, 정익중. (2020). 초등학생의 사교육시간과 독서시간이 학업성취에 미치는 영향: 학습습관의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 22(2), 169-195.
- 양경선, 장해진. (2020). 스마트폰 사용시간에 대한 부모의 관여가 청소년의 스마트폰 사용시간에 미치는 영향: 부모의 스마트폰 사용시간과 학년의 조절효과 검증. 가족과 문화, 32(4), 1-28.
- 윤나래. (2021). 부모의 사회경제적 환경이 청소년 여가시간에 미치는 영향과 여가만족도: 생활시간조사자료분석을 중심으로. 사회과학연구논총, 37(1), 33-63.
- 윤명숙, 김남희, 박완경. (2014). 중학생의 인터넷게임중독에 미치는 게임 및 가족, 여가요인의 영향. 청소년학연구, 21(4), 309-337.
- 이귀옥, 이미리. (2015). 청소년기 일상생활시간 사용에 대한 인구학적 특성 및 부모양육태도의 영향. 생애학회지, 5(2), 57-75.
- 이기종, 곽수란. (2010). 학업성취 변화에 영향을 미치는 공부시간 효과 추정. 조사연구, 11(1), 43-61.
- 이보람. (2018). 만성질환을 가진 청소년의 생활시간 활용 유형에 따른 집단별 자아인식과 학교생활적응의 차이. 아동학회지, 39(4), 39-53.
- 이상준. (2018). 스마트폰 중독 청소년의 정신건강 분석. 청소년복지연구, 20(3), 47-67.
- 이성원, 주지선. (2021). 청소년의 여가시간 활용 잠재프로파일에 따른 예측요인과 학업열의 분석. 한국청소년활동연구, 7(2), 23-46.
- 이준형, 최응렬. (2020). 청소년의 스마트폰 중독이 사이버비행에 미치는 영향-부모·교사·또래애착의 병렬적 다중매개효과 검증. 한국중독범죄학회보, 10(3), 23-40.

- 이진철. (2022). 학교 소재지에 따른 청소년의 사교육 시간 활용 격차. *지역사회학*, 23(1), 153-185.
- 임선아, 이순아. (2022). 초등학교 고학년의 스마트폰 의존과 학업열의 간의 관계에서 정서문제, 사회관계, 학습시간의 매개효과. *아동교육*, 31(3), 159-177.
- 임신일. (2022). 잠재성장모형을 활용한 교사애착관계, 그릿, 스스로 학습시간의 종단 관계 분석. *학습자중심교과교육연구*, 22(12), 315-331.
- 장근영, 김기현. (2009). 한국 청소년의 생활시간 국제비교와 라이프스타일 분석. *미래청소년학회지*, 6(4), 139-155.
- 전성일, 류정환, 김영미, 정홍경, 조아라, 이정호, 최영민. (2000). 청소년의 컴퓨터게임 이용실태, 부모양육방식, 개인의 정신병리. *소아청소년정신의학*, 11(1), 27-37.
- 정예화, 정제영. (2017). 초·중·고등학생의 학업성취도에 영향을 미치는 요인 분석. *교육행정학연구*, 35(2), 1-20.
- 조성연. (2003). 부모양육방식과 태도 및 부모와의 대화시간에 따른 청소년 인터넷 사용시간. *청소년복지연구*, 5(2), 47-59.
- 조은별, 박수원. (2016). 청소년의 학습시간과 학업성취와의 관계에서 학업적 자기효능감과 행동조절능력의 매개효과: 개인공부시간과 사교육시간을 중심으로. *미래청소년학회지*, 13(1), 115-139.
- 조진희, 민동환, 홍세희. (2021). 초기 청소년의 생활시간 잠재프로파일 분류: 정서 및 대인관계 요인의 영향력과 가상세계지향성 차이 검증. *한국청소년연구*, 32(2), 267-299.
- 조혜영, 이경상. (2005). 사교육시간, 개인공부시간, 학교수업참여도의 실태 및 주관적 성적향상효과. *한국교육*, 32(4), 29-56.
- 초록우산어린이재단. (2023). 2023 아동행복지수 생활시간조사 결과.
- 최영준, 고은지. (2015). 청소년의 미디어 이용 여가경험이 일상 스트레스와 학교생활 만족도에 미치는 영향-고등학생의 뉴미디어 기기 이용을 중심으로. *여가학연구*, 13(1), 169-192.
- 추지윤. (2022). 초·중·고등학생들의 학업성취도와 학교적응에 대한 다층 잠재프로파일 및 영향 요인 분석. 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 하여진. (2019). 중학생의 방과후 생활시간 활용양상의 잠재전이유형과 학습자특성에 관한 연구. *한국청소년연구*, 30(1), 125-153.
- 하여진. (2021). 다문화청소년의 진로태도와 진로장벽에 따른 잠재프로파일분석

- 과 영향요인 검증. 청소년복지연구, 23(2), 1-22.
- 허은정, 이재덕 (2014). 고등학생의 학습유형별 참여 시간이 학업성취도 및 학업 자아개념에 미치는 영향: 자기주도학습 시간의 매개효과를 중심으로. 한국 교육문제연구, 32(4), 121-139.
- 황매향, 임효진, 최희철. (2018). 청소년의 자기통제와 학습시간의 교호적 관계. 학습자중심교과교육연구, 18(19), 265-284.
- Chen, I. C., & Kuan, P. Y. (2021). The heterogeneous effects of participation in shadow education on mental health of high school students in Taiwan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1222.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, H. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34.
- Delucchi, J. J., Rohwer Jr, W. D., & Thomas, J. W. (1987). Study time allocation as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12(4), 365-380.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Hipp, J. R., & Bauer, D. J. (2006). Local solutions in the estimation of growth mixture models. *Psychological Methods*, 11(1), 36-53.
- Huebner, A. J., & Mancini, J. A. (2003). Shaping structured out-of-school time use among youth: The effects of self, family, and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 453-463.
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and personality psychology compass*, 2(1), 302-317.
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). Routledge.
- Larson, R. W. (2001). How US children and adolescents spend time: What it does (and doesn't) tell us about their development. *Current directions in psychological science*, 10(5), 160-164.
- Larson, R. W., & Verman, S. (1999). How children and adolescents spend time

across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.

Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88, 767-778.

McLachlan, G. J., & Peel, D. (2000). *Finite mixture models*. New York: Wiley.

Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Ratey, J. & Hagerman, E. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York: Little Brown.

Wang, J., & Wang, W. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

논문경진대회 세션 I

텍스트 마이닝을 활용한 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문 핵심 키워드 및 토픽 분석

김 수 지(이화여자대학교 박사과정)

송 민 희(이화여자대학교 박사과정)

노 한 나(이화여자대학교 석사과정)

I. 서 론

제3차 성인문해능력조사 결과에 따르면, 기본적인 읽기와 쓰기, 셈하기가 불가능한 비문해 성인은 대략 200만 명으로 추산되며, 이는 전체 성인 인구의 4.5%에 해당하는 수치이다. 특히 여성, 중졸 미만, 농산어촌 지역, 낮은 월 가구 소득, 60세 이상의 고령층에서 비문해 비율이 높게 나타났다. 이러한 사회·경제적 요인과 격차로 인한 교육의 부족으로 문해능력이 낮은 성인을 대상으로 한 성인문해교육은 교육부의 지속적인 지원을 받아오고 있으며, 시간이 지남에 따라 교육 내용, 범주, 대상 등이 점진적으로 확대되고 있다(교육부, 2023). 교육부는 지난 1월 누구나 누리는 지속가능한 국민 문해교육을 비전으로 한 ‘2023년 성인 문해교육지원 사업 기본계획’을 발표하며 기초문자해득교육에서 디지털 문해교육까지로 영역을 확대할 것이라고 밝혔다.

문해는 촉매제(Enabler)로서 모든 것을 가능케 하며(이희수, 2023), 문해교육은 개인의 사회적 참여 가능성을 증대시키고, 교육의 기회 평등과 민주주의 실현을 도모하는 중요한 기제로서 역할 한다. 문자의 이해와 활용이라는 협의의 의미에서 문해능력의 의미는 점차 확대되어 성인들이 일상생활을 영위하는데 필요한 기본적인 능력을 포괄한다. 이러한 능력은 기술 발달, 코로나19로 인한 환경 변화, 고령화, 디지털 대전환 시대 등의 삶의 변화에 대응하기 위한 필수 능력이다. 국가는 이러한 문해능력을 향상시키기 위해 적법한 책임과 의무를 수행해야 하며, 성인문해교육은 정책, 연구, 언론 차원에서 체계적으로 검토되어야 한다. 해당 교육지원정책의 선순환적 개선과

효과성 증대를 도모하기 위하여 우리나라의 성인문해교육을 정책 차원, 연구 차원 그리고 언론 차원에서 그 효과와 존립의 근거를 체계적으로 검토할 필요가 있으며, 양적 팽창에 따른 질적 향상 수준에 대한 점검도 함께 이루어져야 한다.

성인문해교육과 관련된 직접적인 국가 지원 사업 및 기본계획은 2007년을 원년으로 지속되고 있다. 보편적으로 장기적이고 일관성 있는 정책추진이 이루어지기 위해서는 국민의 인식과 해당 정책에 대한 지지가 수반되어야 한다는 점을 고려하였을 때 성인문해교육과 이를 통해 강화하는 성인문해력은 꺼지지 않는 관심의 영역이라고 볼 수 있다. 즉, 정책 차원에서 성인문해교육은 이에 대한 중요성과 필요성의 제고를 바탕으로 국가주도로 관련 제도와 정책들이 수립되고 있고, 이를 지원하는 사업·프로그램들이 운영되고 있으며, 현재는 17개 시도문해교육센터의 설치가 완비되는 등 꾸준히 활성화되고 있다고 볼 수 있다. 정책이 적용되는 대상, 내용, 범위의 확장은 연구 측면에서의 확장을 도모하여 성인문해교육과 관련된 다양한 학술지, 학위논문, 연구보고서들의 꾸준한 출간으로 나타나고 있으며 성인문해교육과 관련된 다양한 이슈와 교육부·국가평생교육진흥원 주관의 다채로운 언론 행사, 프로그램 및 운영 사업의 효과 등에 대한 언론보도 또한 증가하는 추세이다.

성인문해교육과 관련된 사업은 자생적으로 발전되기 보다는 ‘정책적’으로 실현되는 경향성을 지니고 있다(이은택, 오희정, 2019). 이러한 정책적 특성은 연구 현장과 실제 삶의 현장에서 정책효과의 시차를 발생하게 하며, 현장의 요구와 담론을 포괄하지 못하는 방향으로 정책이 전개될 수 있다는 한계를 가진다. 또한, 성인문해교육을 통합적이고 포괄적으로 다룬 학술연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 관련 선행연구를 살펴보면, 성인문해 연구 동향 분석, 성인문해교육 정책 및 제도에 관한 연구, 성인문해교육 학습 참여자에 관한 연구, 성인문해 교육과정에 관한 연구, 문해교육 프로그램 실태 및 만족도에 관한 연구 등이 주를 이루고 있다. 본 연구는 대부분의 연구가 주제와 분석 시기들이 대체로 분절되어 있어 성인문해교육을 통합적이고 포괄적인 관점에서 다루지 못하였고, 해당 정책을 다차원적 관점에서 분석한 사례를 찾기 어려웠다는 점에 주목하여 정책과 긴밀한 상호작용을 하는 연구 및 언론 차원을 두루 살피고, 각 차원에서 나타난 담론 동향을 파악하여 향후 성인문해교육 정책이 가져야 할 방향성에 대한 정책적 시사점을 제공하고자 한다.

본 연구에서는 텍스트 마이닝을 활용한 키워드 분석과 토픽모델링 분석을 활용하여 2006년부터 2023년까지 성인문해교육에 대한 정책, 연구, 언론 차원의 주제어를 분석하고, 상호 간의 차이와 연계 가능성을 학술적으로 규명하고자 한다. 이를 통해 향후 성인문해교육 정책에 정책적 시사점을 제시하고자 한다. 전술한 연구 목적 달성을 위하여 설정한 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 제1시기 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문에 나타난 핵심 키워드와 주요 토픽은 무엇인가?

둘째, 제2시기 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문에 나타난 핵심 키워드와 주요토픽은 무엇인가?

셋째, 제3시기 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문에 나타난 핵심 키워드와 주요토픽은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 성인문해교육 지원 정책 개관

성인문해교육은 저학력·비문해 성인에게 일상생활을 영위하는데 필요한 문자해독(文字解得) 능력을 포함한 사회적·문화적으로 요청되는 기초생활 능력 등을 갖추 수 있도록 하는 조직화된 교육프로그램으로 최소한 국민기초교육을 받을 수 있는 기회를 제공하는 것을 의미한다. 우리나라의 성인문해교육 정책은 「평생교육법」에 근거한다. 2000년대 이전에는 문해교육에 대한 사회적 인식과 지원의 부족으로 민간 교육기관에 의탁하는 수준이었으나 2000년대에 들어 「평생교육법」의 시행과 함께 문해교육 지원에 대한 인식과 관심도가 향상되었고 문해교육 지원체계를 구축하기 위한 정책과 사업들이 시행되어왔다. 본 연구에서는 2006년부터 2023년 현재까지 발표된 성인문해교육지원 사업공고 및 정책 기본계획을 토대로 성인문해교육정책의 전개를 아래 <표 1>과 같이 3개 시기로 구분하여 각 시기별 주요 정책과 기본계획을 살펴보고자 한다.

<표 1> 성인문해교육지원 정책 시기별 구분

'02 - '05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21	'22	'23	'24	'25	'26	'27
	1기 성인문해교육지원 정책 구축 및 추진기 (2006년-2016년)											2기 성인문해 교육 활성화 (2017년-2020 년)					3기 성인문해교육 성과 확대기 (2021년-현재)					
1차 평생교육진흥 기본계획		2차 평생교육진흥 기본계획				3차 평생교육진흥 기본계획				4차 평생교육진흥 기본계획				5차 평생교육진흥 기본계획								

가. 1기 : 정책 구축 및 추진기(2006-2016)

성인문해교육지원 정책 구축 및 추진기는 저학력·비문해 성인을 위한 국가주도 정책이 시작된 2006년부터 「평생교육법」 일부 개정시기를 포함한 2015년까지가 이에 해당된다. 2006년, ‘성인문해교육 지원사업 공모’를 통해 국가차원의 문해교육 지원이 재기 되었다(김명숙, 어재영, 이성엽, 2017). 이후 2007년 12월, 「평생교육법」 전부 개정을 통해 국가 및 지자체의 문해교육 촉진·지원 및 시도교육청의 초·중학 학력인정 문해교육 법적 근거가 신설되면서 문해교육 제도의 발판이 마련되었고, 성인문해교육에 대한 국가적 차원의 시스템이 구축되었다. 문해교육에 대한 많은 정책적 지원과 프로그램에 참여 확대를 위한 정책 수립 또한 활발하게 이루어졌다. 이와 동시에 한국교육개발원 내 부서의 평생교육센터가 독립되어 2008년 국가평생교육진흥원이 설립되는 등 정책 구축과 제도화를 위해 다방면으로 노력을 기울였다. 국가평생교육진흥원의 설립과 함께 성인문해교육 학력인정 시스템을 구축하여 문해교육 기관의 시설과 운영에 대한 기준을 제시하고 교원연수를 실시하며 초등과정 성인 문해교육과정을 고시함으로써 문해교육 지원이 체계적으로 추진되었다. 본 시기에는 문해교육 학습지원대상자와 지원체계가 확대되고, 성인문해교육의 학습참여 기회가 확대된 것이 가장 큰 의의이다.

교육부는 2006년부터 저학력 성인 등을 대상으로 공공기관 및 민간에서 운영 중이던 성인문해교육 프로그램 지원을 실시하였고, 2007년 전부 개정된 평생교육법에 따라 문자해득교육이 법령안에 신설되었는데, 사회생활에

서 필요한 문자 해독 능력을 향상시키기 위한 지원이 핵심 내용이었다. 2013년 문해교육의 개념이 문자해독능력에서 일상생활에 필요한 기초생활 능력을 갖추는 교육으로까지 확장되었다. 2016년에 평생교육법이 일부 개정되어 새로운 법령이 신설되었고 문해교육센터가 출범하였다. 또한 교육부는 2016년부터 국가평생교육진흥원, 국가문해교육센터와 함께 매년 ‘성인문해교육 활성화 기본계획’을 수립하여 추진해오고 있다.

나. 2기 : 성인문해교육 활성화기(2016-2020)

성인문해교육 활성화기는 성인문해교육 지원 사업 기본계획을 토대로 정책이 시행된 2016년부터 2020년까지를 포함한다. 본 시기에는 문해교육의 개념이 생활문해교육까지 확대되어 다문화, 외국인 근로자, 탈북민 등을 포함하는 신문해 계층의 형성으로 소외된 계층을 지원 하는 방안으로 성인문해교육 활성화 지원 기본계획이 건설되었다. 이러한 계획과 함께 1기에서 구축된 시스템을 기반으로 문해교육의 내용, 범위, 과정, 주체, 대상이 더욱 확대되었고 문해교육 정책사업의 내실화를 도모하게 되었다. 국가 및 시·도문해교육센터 설치·지정 등에 대한 법적 근거를 신설하는 등 성인문해교육의 확립과 확대를 위한 제도적 기반을 마련하였다. 문해교육의 수혜자가 농어촌에 편중되어 있었던 1기와 비교하였을 때, 교육 수혜 대상자를 확대하였다. ‘찾아가는’ 문해교육과 희망하는 ‘모든’ 국민에게 교육의 기회를 제공하는 것을 골자로 한 학습자 중심의 문해교육 지원을 확대하였다. 문해교재 제공, 문해교육 교원 양성기관의 확대 및 전문성 향상, 부처 간의 협력과 홍보를 강화하는 등 성인문해교육을 활성화와 대국민 인식 제고를 위한 노력이 수행되었다.

다. 3기 : 성인문해교육 확대기(2021-현재)

제3기에는 문해교육의 범위를 기초생활영역까지 확대하여 생활문해교육 지원을 확대하여 추진하였다. 예기치 못한 코로나19의 장기화로 성인, 특별히 노년층 디지털 문해교육에 대한 필요성과 요구가 증가했고, 문해교육의 범주가 디지털 문해교육 영역까지 확대되었다. 학습자의 디지털 역량 강화를 위해 ‘정보문해교과서’를 개발, 보급하는 등 문해 학습자의 기초생활

역량 향상을 지원하기 위한 다양한 사업을 추진하고 있다. 또한 주목할 만한 성과는 전국 17개 시도문해교육센터의 설치가 완비되어(교육부, 2022) 광역단위의 문해교육 지원체계가 구축되고, 문해교육종합정보 시스템의 운영이 가능하게 되었다. 이와 더불어 사회적 변화에 맞는 특성화 지원사업 개발, 학습자 맞춤형 문해교육 강의를 제공하는 등의 노력을 기울이고 있다.

<표 2> 성인문해교육지원 정책 시기별 내용

	비전	추진내용	성과
1기	•비문해 및 저학력 (초·중학교 졸업 미만) 성인 기초능력 향상 지원을 통한 교육 안전망 구축 •교육 기회를 놓친 성인에게 제2의 교육기회 제공 •생활능력 향상 및 사회활동 참여기회 확대	•농어촌에 편중된 문해교육 수혜자 확대 및 교육소외지역 지원 강화 •문해교육 전담기관 운영비, 프로그램 운영비 지원, 성인문해 교과서 무상 보급을 통한 학습환경 안정성 제고 •및 저학력 성인의 학습 기회 확대 •문해교육 프로그램 이수자의 초·중학 학력 인정으로 성인 학습자의 문해 교육 참여 촉진 •문해교육 교원자격 및 시설·설비 기준 완화	•성인문해교육 학력 인정 시스템 구축 •초등과정 성인 문해교육과정 고시 •국가 문해교육센터 출범 •비문해인구 26만명 (누적) 교육기회 제공, 학력 인정자 17,078명 (누적) 배출
문해교육 학습지원대상자와 지원체계 확대 및 문해교육 학습참여 기회 확대			
2기	•성인 문해력 향상을 통한 국민 삶의 기본권과 행복 추구권 보장 •문해교육 범위 확대 통한 기초생활능력 향상	•문해교육 프로그램 지원, 프로그램 다양화 및 소외학습자 지원 확대 (EBS 문해교육 프로그램 제작 및 방영, 가정 방문형 문해교실) •기초생활능력 향상을 위한 생활문해 교육 지원 •문해교육 교원연수 및 보수교육 교육과정 개정 연구	•3차 문해능력조사 실시 •초등·중학학력인정 문해교육 교육과정 개정 •비문해인구 48.6만명, (누적)교육기회 제공, 학력 인정자 17,078명 (누적) 배출
문해교육의 내용, 범위, 과정, 주체, 대상 확대로 문해교육 정책사업의 내실화 도모			
3기	• 문해 학습자의 기초생활능력 향상 • 누구나 누리는 지속가능한 국민 문해교육	•문자해득 교육과 기초 생활문해 교육 지원 확대 추진 •디지털 소외계층의 디지털 역량강화를 위한 디지털 문해교육 프로그램지원 추진	• 전국 17개 시·도 문해교육센터 설치 및 완비 •비문해인구 64만명 (누적) 교육기회 제공,

비전	추진내용	성과
•디지털 소외계층의 디지털 역량 강화	•온라인 문해교육 강의 제공 및 문해교육 교수·학습 자료 무상 보급	학력 인정자 22,201명 (누적)배출
문해교육 성과 확대 및 문해교육의 지속적 강화와 다양화		

2. 성인문해교육 관련 선행연구

시대의 요구에 따라 문해의 의미는 지속적으로 변화하고 있으며, 문해의 개념 또한 사회 환경, 시대를 지배하는 관점에 따라 변화되는 상대적인 것으로 받아들여지고 있다(이지혜, 2003). 문해교육 또한 역사적, 사회적 상황에 따라 가지는 다양한 의미를 갖게 되며, 이러한 다면성으로 인해 성인문해에 관한 정책도 역사적·사회적인 상황이나 경제적인 환경에 따라 복합적인 형태로 발전되어 왔다(채재은, 이지혜, 허준, 2018a). 이에 따라 성인문해 연구에 있어서도 양적인 증가는 물론 그 관점과 분야가 확대된 논의가 활발히 진행되고 있다.

김명숙, 어재영과 이성엽(2017)은 국내 성인문해 연구 동향 분석을 통해 ‘문해’라는 용어가 등장한 이후의 문헌을 분석하고 향후의 연구과제를 제시하였다. 이를 통해 사회의 각 영역으로 문해의 개념이 확대와 함께 문해에 대한 이해와 활성화를 통한 다양한 주제로 논의가 전개되고 있음을 보고한 바 있다. 시공간을 뛰어넘는 가치를 지닌 것이 문해교육이며, 성인문해교육의 내용 또한 기능문해, 건강문해, 농업문해, 정보화문해, 인터넷 문해, 문해 프로그램 평가 등 다양화되고, 다양한 학문분야로의 확장이 이루어지고 있다(김명숙, 어재영, 이성엽, 2017).

이러한 맥락에서 그동안 진행된 성인문해교육 관련된 선행연구들은 다음과 같이 구분하여 살펴볼 수 있다. 첫째, 정책과 제도에 관한 연구들이다. 법제화와 학력인정제도의 시작으로 인해 문해교육이 적정성과 전문성, 체계성 등을 갖게 되었다고 보기 때문에(김서연, 2016; 이지혜, 채재은, 2015; 채재은, 이지혜, 2012; 허준, 2008), 이러한 맥락에서 성인문해교육 지원사업과 지원 정책을 분석한 연구(양병찬, 2004; 채재은, 이지혜, 허준, 2018), 성인문해교육 지원사업의 성과를 분석한 연구(김수혜, 2019; 한수정, 한경훈, 2019; 허준, 노일경, 2011) 등이 보고되고 있다. 그 밖에도 광역지방자치단체의 성

인문해교육지원정책을 분석한 연구(채재은, 이지혜, 허준, 2018b), 영국과 호주의 성인문해교육정책을 비교 분석한 채재은 외(2018a)의 연구 등 특정 지역이나 국가를 중심으로 한 정책 분석도 확인할 수 있다.

둘째, 성인문해 학습자에 관한 연구로 성인문해교육 학습자의 학습 참여 경험과 인식 변화 등에 대한 연구(김성자, 강은숙, 최운실, 2016; 김중천, 2017; 박진술, 장인실, 2021/2022; 이경양, 전하람, 2021; 이지혜, 2011; 이지혜, 채재은, 2015; 조광연, 김성자, 2021)를 다수 찾아볼 수 있다. 또한 중학문해과정의 노인여성 학습자의 교육 중단 경험을 연구한 장세정, 박환보(2020)는 문해교육을 원하는 학습자들의 요구와 학습욕구에 제도를 맞춰나갈 필요가 있음을 주장했으며, 이는 학습자에 대한 논의의 확대 양상에서도 발견할 수 있다. 아직 문해교육 학습자로서의 연구 대상은 대부분 저학력 노인여성 학습자이지만, 결혼이주여성(권순정, 신수영, 2010; 정대용, 기영화, 2010)의 문해교육 참여 경험, 교육을 통한 장애성인의 성장 경험에 대한 연구(김중천, 2020)등도 진행되고 있어 점차 다양화되고 있음을 확인할 수 있다.

셋째, 성인문해 교육과정에 관한 연구들로 2011년 학력인정 문해교육제도가 시행됨에 따라 성인문해 학습자를 위한 교육내용, 방법, 교재 등에 관한 논의가 다양하게 진행되었다. 성인문해 교육과정 분석과 개선안(박재현, 옥현진, 김중윤, 2017; 박지현, 2019; 양명희, 2013; 윤미경, 이희수, 2022)과 성인문해 교과서 개발(권우진, 박영도, 2021; 김재춘, 변효정, 박은영, 2007)에 관한 논의가 다수 이루어졌다. 초등학교 국어과 과정과 초등 문해교육 과정을 비교 분석한 김성희와 지혜영, 김성아(2021)는 높아진 사회적 관심에 비해 미흡한 교육과정을 지적하며, 초등 문해교육 교육과정이 인지적인 영역에서 지식을 전달하는 것에만 목표를 두고 있으며 시대에 맞는 개선과 보완이 필요함을 피력했다.

넷째, 문해교육의 교육 프로그램을 중심으로 실태와 만족도 등을 조사한 연구들이다(김서연, 2016; 김민영, 홍성두, 김기룡, 2015; 박영수, 박덕수, 2017; 이지혜, 채재은, 2015). 김서연(2016)은 연구를 통해 학력인정을 받는 성인 문해교육 프로그램의 운영 실태와 만족도 분석을 통해 학력인정과정 문해교육 프로그램 확대 등 공교육 프로그램의 확충을 주장했으며, 이지혜와 채재은(2015)은 중학문해과정을 마친 학습자들의 연구를 진행하여 문해교육의 각 단계에서 느낀 교육의 가능성과 한계를 탐구하였다.

이 외에도 문해교육의 개념과 확장에 관한 연구(곽삼근, 박세영, 2016; 조

미경, 2016), 한국 문해교육에 대한 비판적 연구(신미식, 2010)와 함께, 성인 정보문해능력 측정도구 개발 연구(길혜지, 노일경, 2019), 원격 문해교육 효과 및 만족도에 관한 연구(이경양, 김선미, 2022)도 앞서 언급했던 문해 분야의 확대와 더불어 급증한 디지털 리터러시 등에 대한 관심과 쉼을 같이하는 연구로 볼 수 있다.

3. 문해개념의 확장

2007년 「평생교육법」 내 문해교육 지원 근거 조항을 마련하고, 2016년 설립한 국가문해교육센터를 통해 정부는 국가 차원에서 문해교육의 제도적 기반을 다지며, 문해교육과 성인교육을 통해 다문화사회로의 이행 및 사회통합을 위한 실천을 이어가고자 하였다(국가평생교육진흥원, 2019). 이는 문해능력을 단순히 글을 읽고 쓰는 인지적인 차원에서가 아닌, 국민이 사회구성원으로서 성장하고 민주주의 가치를 실현하는데 필요한 역량으로 정의하며 모두가 가져야 할 권리로 설정하고 있음을 의미한다(김수혜, 2019).

여전히 사회에는 기본적인 일상생활의 영위를 위해 교육이 필요한 비문해 학습자층이 있고, 장애인, 결혼이주여성, 다문화 가정의 자녀 등 기초문해교육이 필요한 학습대상자들이 존재하고 있다(곽삼근, 박세영, 2016). 하지만 다수의 연구자들이 지적하듯 ‘문해’라는 개념의 의미가 기초적인 한글 교육이 아닌 다양한 영역에서 필요한 기초능력이라는 의미로 확장되고 있으며, 이에 따라 앞으로는 누구나 문해교육의 대상자가 될 수 있는, 평생학습 시대에 적합한 새로운 담론이 필요한 시점이다. 이희수 외(2023)의 연구에 따르면 농업과 건강, 의료, 정보, 미술 등 다양한 영역에서 ‘문해’라는 개념을 적용하고 있으며, 디지털미디어 시대에 문해개념에 대한 새로운 인지는 이미 시작되고 있다.

그동안 진행된 성인문해교육과 관련한 연구는 주로 이론 및 정책을 다루고 있으며(김명숙 외, 2017), 학습자와 교육과정 등을 다룬 연구에서도 문해교육의 대상을 주로 노인여성에 한정하고, 중학문해과정에 관한 논의가 주를 이루고 있다. 앞서 언급했듯이 문해에 대한 새로운 의미 확장이 필요해진 시대에 맞는 다양한 연구가 필요한만큼, 연구대상의 다양화와 분야 및 교육과정에 있어서의 다각적 접근이 요구된다.

한편, 최근 문해와 같은 맥락에서 자주 논의되고 있는 ‘리터러시’라는

용어에 대해서 다수의 연구와 미디어 등에서 주목하고 있다. 문해라는 개념이 고정적이지 않고 시대 변화에 따라 달라지는 가변적이고 다층적인 성격을 갖는다고 볼 때(박인중, 2009), 4차산업혁명에 따라 디지털 전환이라는 사회 변화가 발생한 이후부터 새로운 기술을 바탕으로 여러 매체와 결합하는 다양한 리터러시 개념(유은지, 2023)이 등장한 것은 넓은 범위에서 문해 개념이 확장되고 있다는 해석이 가능하다. 이러한 맥락에서 문해의 개념에 대한 다각적인 검토를 바탕으로 한 새로운 논의가 리터러시에 대한 내용과 더불어 이루어지는 것이 필요할 것으로 보인다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석자료

본 연구에서는 성인문해교육과 관련된 정책, 연구, 언론 차원 자료들이 어떠한 동향을 보이는지 파악하고, 이를 바탕으로 상호 간의 차이와 연계성을 내밀하게 살펴보기 위하여 성인문해교육 지원 사업의 원년인 2006년부터 가장 최근 성인문해교육 지원 사업 기본계획이 발표된 2023년 사이에 생성된 교육부 보도자료, 학술논문, 언론 기사로 대상을 설정하여 분석하였다. 성인문해교육 지원 정책에 대한 시계열성을 바탕으로 정책 전개 과정을 살펴볼 수 있다고 판단하여 전술한 바와 같이 기한을 설정하였다.

설정된 기간 내에서 성인문해교육과 관련하여 본 연구의 대상이 되는 정책 자료는 정부에서 제공하는 성인문해교육 사업 지원 공고 및 기본계획 등으로 성인문해교육 지원 사업 공고 6건, 성인문해교육 지원 기본계획 8건이 이에 해당된다.

연구 차원에 해당하는 자료는 한국교육학술정보원(Korea Education & Research Information Service, KERIS)에서 제공하는 학술연구정보서비스(www.riss.re.kr)를 활용하였다. 검색 기간을 2006년부터 2023년까지로 설정하고, KCI(한국학술지인용색인)에 등재된 학술지 초록으로 대상을 제한하였으며, 국내 학술영역 전반을 범주로 하여 자료를 수집하였다. 검색 키워드는 ‘성인문해교육’, ‘문해교육’, ‘문식성’을 사용하였다. 제목과 연구 초록 키워드를 토대로 연구자 2인의 선별을 통해 자료 수집을 진행하였다.

이는 논문 사이트에서 키워드 검색으로 연구 대상을 선정하는 방법을 활용한 것이다(김혜미, 2016). 검색을 통해 도출된 국내 학술 연구물 총 387편 중 최초 검색어로 수집한 국내 학술논문 중 본 연구 주제와 불일치 하는 경우, 중복된 논문인 경우, 검색어 결과와 실체 초록 내용이 불일치 하는 경우, 초록이 없는 경우에 해당되는 논문은 분석에서 제외하였다. 최종적으로 분석 대상이 된 연구물은 139편이다.

마지막으로 언론 차원의 자료는 성인문해교육이 실제 현장에서 어떤 담론을 형성하고 있는가를 살펴보기 위하여 빅카인즈(BigKinds)를 활용하여 전국 종합일간신문사 54곳의 기사를 수집하였고, 기사 검색 시기는 성인문해교육 지원 사업 공고가 착근된 2006년 1월부터 가장 최근 성인문해교육사업 지원 기본계획이 발표된 해인 2023년 10월까지로 설정하였다. 검색어는 ‘성인문해’, ‘성인문해교육’으로 설정하여 둘 중 하나의 단어를 포함하는 기사를 수집하였다. 통합 검색으로 추출된 기사는 총 3,696건이었으나, 중복된 기사와 기재된 URL을 통해 기사 원문이 확인되지 않는 경우를 제외하여 본 연구에서는 최종적으로 3,159건의 기사를 분석 대상으로 선정하였고, 각 기사에 따른 특성 추출(가중치순 상위 50개)된 키워드를 분석하였다. 특성추출은 텍스트랭크 알고리즘(TextRank Algorithm)을 사용하여 한 문장 안에서 동시에 출현하는 빈도를 계산한 결과이며, 빅카인즈에서는 해당 기능을 제공하고 있다.

이 연구에서는 성인문해교육 지원과 관련된 국내 주요 정책의 수립 시기를 시기별 구분의 준거로 설정하여 살펴보고자 하였다. 이에 따라 저학력·비문해 성인을 위한 국가주도 정책이 시작된 2006년부터 「평생교육법」 일부 개정과 기본계획이 발표되기 전인 2015년을 1기(정책 구축 및 추진기)로, 제1차 성인문해교육 지원 정책 기본계획에 준하는 2016년부터 2020년까지를 2기(성인문해교육 활성화기)로 설정하였다. 또한 2021년부터 2023년까지를 3기(성인문해교육 확대기)로 설정하였다.

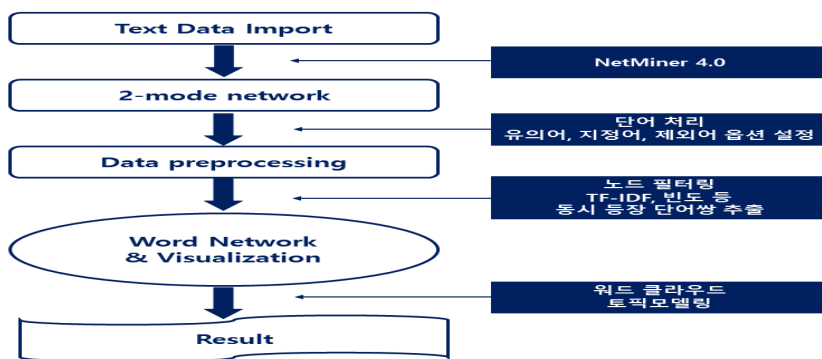
2. 분석방법

본 연구에서는 주어진 연구 문제를 해결하기 위해 텍스트마이닝 기법을 활용하였다. 텍스트마이닝(text mining)은 비정형 텍스트 데이터를 분석하는 기술로서, 특성과 패턴을 분석하여 유용한 지식을 발견하는 이론과 방법론

이다(Sharkar, 2016). 이러한 텍스트마이닝은 텍스트의 문맥에 따른 쟁점 파악과 텍스트 간 연계 분석이 가능한 장점이 있다. 이 연구에서는 텍스트마이닝의 대표적 기법인 키워드 빈도분석, 워드 클라우드, 토픽모델링을 사용하였다(유예림, 2017; 서경숙 외, 2023).

본 연구를 위해 수집한 자료는 Excel에 정리하여 이를 분석 도구인 넷마이너(NetMiner) 4.0에 불러들여 품사를 지정하고, 일차적으로 추출하였다. 이후 ‘단어-단어’, ‘단어-문단’, ‘단어-문서’로 구성된 2-mode 네트워크를 구성하였다. 이와 같은 텍스트 마이닝에 사용되는 프로그램은 NodeXL, UNICET, NetDraw 등 다양하지만, 네트워크 분석, 통계 분석, 네트워크 시각화 등이 가능하여 데이터의 분석과 시각화를 상호작용적으로 수행할 수 있다는 측면(함명인, 이재원, 2013)에서 넷마이너를 활용하였다.

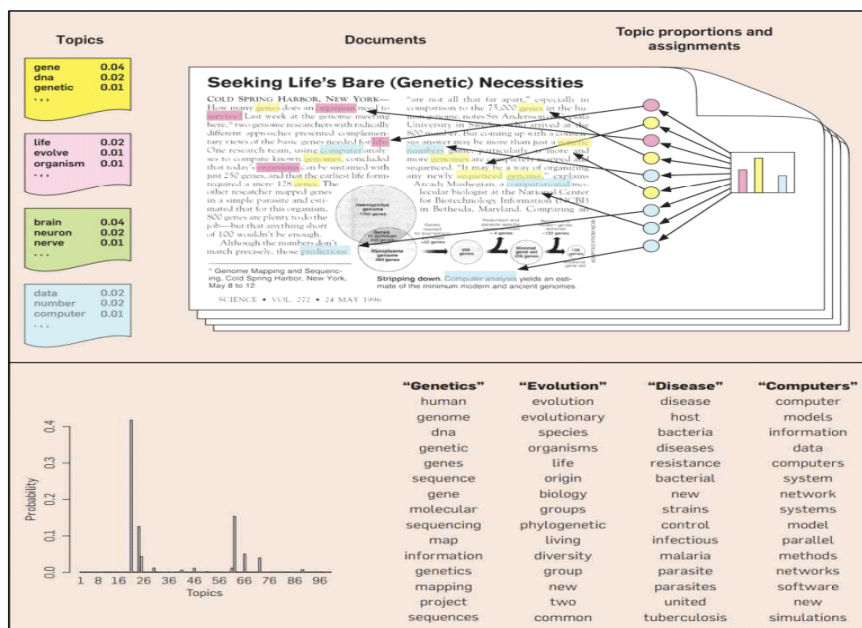
각 교육부 자료, 학술지 초록, 언론보도 데이터 전처리를 위하여 분석 언어는 한국어로 지정하였고, 키워드는 명사로 추출되도록 설정하였다. 1차적으로 추출된 키워드를 바탕으로 사용자 사전 기능을 통해 유의어(Theasaurus), 지정어(Defined Word), 제외어(Exception List)를 지정하여 추출된 키워드를 정제하였다(Cyram, 2022). 이와 같은 사용자 사전 기능을 활용하여 데이터 전처리 및 워드 네트워크를 구성하여 키워드 빈도분석, 워드 클라우드 및 토픽모델링을 수행하였다. 분석 과정은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 넷마이너(NetMiner) 4.0을 활용한 데이터 분석 과정

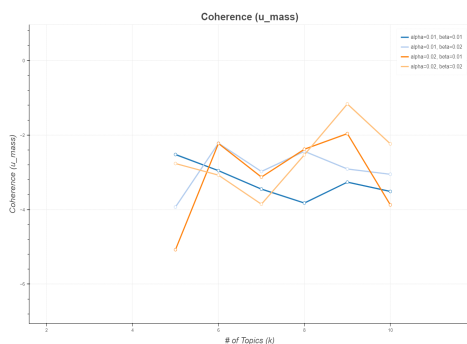
본 연구에서는 교육부 자료, 학술지 초록 및 언론보도 텍스트내 주요 키워드를 대상으로 토픽모델링 분석을 LDA 기법으로 수행하였다. LDA 토픽

모델링은 문서 데이터에서 사용된 키워드들의 사용 패턴을 기준으로 하고 있으며 잠재 디클레할당(Latent Dirichlet Allocation: LDA)라는 알고리즘을 활용해 해당 문서들을 대표하는 특정 핵심어 이슈, 주제, 그룹들을 자동으로 추출하는 분석기법이다(이효섭, 2021). 해당 기법은 개별 문서가 다수의 주제인 토픽(Topic)을 다룰 수 있다고 가정하며, 수집된 문서 데이터는 이러한 토픽들의 확률적 혼합체로 간주된다. 이에 따라 각 토픽은 추출된 키워드들로 나타낼 수 있다.

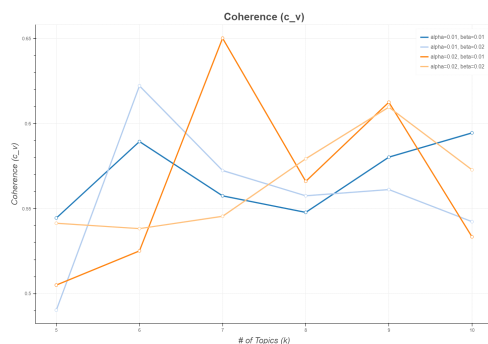


[그림 2] LDA 기법 개념도 및 분석 사례(Blei, 2012)

이 연구에서는 최적화 토픽 수를 결정하기 위하여 넷마이너에서 제공하는 토픽 일관성 모델 평가 기능(Topic Coherence)을 사용하였다. 해당 기능을 활용하여 토픽 일관성(Coherence) 결과를 살펴보고, 이를 바탕으로 적절한 토픽 수에 대한 α 와 β 의 추천 값을 확인하였다. 토픽 수를 5부터 10까지 설정하고 α 값을 0.01, 0.02, 0.01로 설정하여 실루엣계수(Silhouette coefficient)를 측정했다(Iteration: 1,00).



[그림 3] 토픽 일관성 검정(u_mass)



[그림 4] 토픽 일관성 검정(c_v)

실루엣계수는 토픽 내에서의 유사성과 토픽들 간의 차별성을 정량적으로 분석할 수 있는 지수로서, -1부터 +1까지의 범위값을 가지며, +1에 근접할수록 토픽 분류가 최적화되었음을 의미한다(Panichella et al., 2013). 각 분석 자료별 적정 토픽 수 검정 결과를 토대로 교육부 자료, 학술지 초록, 언론 보도 분석자료에 대한 토픽모델링을 시행하였다.

IV. 연구결과

1. 1기: 정책 구축 및 추진기

가. 키워드 빈도분석

교육부 문서 6개, 학술지 초록 49편, 언론보도 809건 내에 포함된 단어를 바탕으로 키워드를 추출한 후, 빈도순으로 상위 10개 단어를 다음과 같이 <표 3>으로 정리하였다.

<표 3> 1기 키워드 빈도분석 결과

단어 순위	교육부 자료		학술지 초록		언론보도	
	키워드	빈도	키워드	빈도	키워드	빈도
1	기회	20	문화	96	지역	4,643
2	기관	13	사회	85	사업	1,838
3	확대	10	노인	58	학교	1,762

단어 순위	교육부 자료		학술지 초록		언론보도	
	키워드	빈도	키워드	빈도	키워드	빈도
4	저학력	10	장애	52	운영	1,296
5	능력	10	과정	49	노인	1,273
6	운영비	9	여성	48	프로그램	1,209
7	프로그램	8	활동	45	한글	1,199
8	참여	7	참여	34	시민	1,061
9	지역	7	정책	34	선정	666
10	중학교	5	능력	33	기회	582

1기에 대한 키워드 추출 결과를 살펴보면 교육부 문서에서는 ‘기회, 기관, 확대, 저학력’, 학술지 초록에서는 ‘문화, 사회, 노인, 장애’, 언론보도에서는 ‘지역, 사회, 학교, 운영’ 등이 상위 빈출 키워드로 나타났다. 분석 데이터별로 세분화하여 살펴보면 교육부 문서의 핵심 키워드는 전반적으로 비문해·저학력 성인을 대상으로 한 해당 정책 구축 과정에서 교육 대상, 교육 기관, 교육 운영 방식에 대한 논의가 중점적으로 이루어졌음을 알 수 있다. 이는 2007년 12월, 「평생교육법」 전부 개정을 통해 문해교육 제도의 발판이 마련되었고, 성인문해교육에 대한 국가적 차원의 시스템이 구축되었던 정책 상황과 연계성을 가진다. 반면, 학술지 초록에서 출현 빈도가 높았던 키워드인 ‘문화, 사회, 노인, 장애’는 성인문해교육을 필요로 하는 교육 대상 중 비교적 소외계층에 해당하는 다양한 대상에 대한 연구가 수행되었음을 알 수 있다. 전반적으로 정책과 연구에서 나타는 키워드에 차별성이 존재한다. 언론보도 키워드는 성인문해교육 지원 사업이 수행된 각 지역별 사업 계획·기관 선정 여부·운영 방안 및 실행 결과·프로그램 홍보 및 참여자 모집 등과 관련된 기사가 활발하게 나타났음을 확인할 수 있었다. 교육부가 제시한 기초지자체, 지역교육청 및 민간 기관 등의 연계 강화를 통한 문해교육 사업의 효과성 제고 및 문해교육 전담 기관에 대한 운영비 지원 방향과 학습환경 안정성 보장과 학습 기회 확대라는 정책 목표와 언론에서 다뤄진 담론이 궤를 같이하는 양상을 보인다.

1기에 나타난 대표 키워드를 시각적으로 표현하기 위해 다음 [그림 5]와 같이 워드 클라우드를 제시하였다.

<표 4> 토픽별 주요 키워드 및 출현 확률

교육부						학술지 초록					언론보도						
토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5	토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5	토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5
프로그램 참여 확대 (-)	프로그램	참여	확대	제고	생애	노인 참여 및 활동 (4, 8.16%)	노인	활동	사업	통합	학교	기초학력 인정 (182, 22.49%)	학교	한글	운영	초등	교사
키워드 Prob	0.143	0.136	0.062	0.061	0.057	Prob	0.095	0.051	0.025	0.021	0.020	Prob	0.116	0.042	0.037	0.028	0.021
안전망 구축 (-)	기관	능력	안전망	구축	졸업	장애 학생의 학업 과정 (12, 24.49%)	장애	과정	학업	특성	동기	시민 대상 문해교육 (89, 11.00%)	생활	시민	마을	복지	운영
Prob	0.236	0.168	0.063	0.06	0.051	Prob	0.075	0.034	0.026	0.024	0.019	Prob	0.028	0.027	0.024	0.023	0.022
교육 거점 확대 (-)	확대	교재비	거점	안전망	사례	기혼 여성의 교육 참여 (6, 12.24%)	여성	참여	경험	결혼	자녀	노인 참여 프로그램 (151, 18.66%)	노인	지역	한글	시화전	수상
Prob	0.18	0.068	0.062	0.061	0.06	Prob	0.062	0.047	0.033	0.023	0.021	Prob	0.08	0.069	0.045	0.021	0.018
운영비 및 임대료 지원 (5, 62.5%)	운영비	생활	증진	졸업	임대료	정부의 문해교육 정책 (14, 28.57%)	문화	정책	능력	정부	도구	지역별 프로그램 운영 (266, 32.91%)	지역	사업	프로 그램	선정	운영
Prob	0.175	0.111	0.067	0.052	0.051	Prob	0.109	0.031	0.028	0.026	0.015	Prob	0.1	0.089	0.052	0.032	0.024
학습 기회 제공 (-)	기회	저학력	지역	능력	구축	문해교육에 대한 인식 (6, 12.24%)	사회	인식	입장	문해 교육	역할	지역별 시민 체험 활동 (121, 14.96%)	지역	시민	체험	행사	여성
Prob	0.344	0.17	0.092	0.046	0.042	Prob	0.101	0.036	0.018	0.018	0.016	Prob	0.108	0.025	0.019	0.019	0.018
						문해교육 제도 및 역사 (7, 14.29%)	시기	제도	역사	활동	문맹						
						Prob	0.056	0.031	0.025	0.024	0.022						

2. 2기: 성인문해교육 활성화(2016년-2020년)

가. 키워드 빈도분석

교육부 문서 5개, 학술지 초록 49편, 언론보도 1,454건 내에 포함된 단어를 키워드를 추출한 후, 빈도순으로 상위 10개 단어를 다음과 같이 <표 5>로 정리하였다.

<표 5> 2기 키워드 빈도분석 결과

단어 순위	교육부 자료		학술지 초록		언론보도	
	키워드	빈도	키워드	빈도	키워드	빈도
1	생활	29	사회	108	지역	8,030
2	확대	26	정책	96	학교	3,122
3	능력	21	참여	84	노인	3,021
4	강화	18	문화	75	사업	2,443
5	비문해	13	지원	73	시민	1,736
6	프로그램	12	장애	61	한글	1,492
7	기초	12	과정	59	시화전	1,185
8	국가	12	프로그램	56	학력	1,087
9	정보	11	능력	55	참여	1,056
10	기회	10	노인	55	수상	1,052

2기에 나타난 키워드 결과를 살펴보면 교육부 자료에서는 ‘생활, 확대, 능력, 강화’, 학술지 초록은 ‘사회, 정책, 참여, 문화’, 언론보도는 ‘지역, 학교, 노인, 사업’ 이 상위 빈출로 나타났다. 교육부 자료의 경우 2014년 「평생교육법」 일부 개정을 통해 문자해득교육의 개념에 대한 학계와 현장 간 일치를 위한 노력의 일환으로 등장한 ‘생활문해’ 용어가 다루어진 것의 영향으로 해석된다. 뿐만 아니라 ‘성인 문해력 향상을 통한 국민의 기본권 및 행복추구권 보장’이라는 정책 비전을 바탕으로 한 국가 주도의 성인문해교육 지원 정책 전개의 방향성을 충실히 포함한 것으로 나타났다. 학술지 초록의 경우, 성인문해교육 지원이 필요한 대상에 관한 연구, 문해교

육의 개념에 대한 연구, 프로그램 운영 성과에 대한 연구가 주로 수행되었음을 보여준다. 언론보도의 키워드는 각 지자체별 운영 프로그램과 실행 성과에 대한 기사의 출현 빈도가 가장 높게 나타났으며, 정책의 일환으로 전개되는 문화의 달 지정, 시화전 개최 등의 대국민 인식 확산에 대한 성과에 대한 담론이 형성되었음을 확인하였다. 정책과 연구 사이에는 주제의 시차가 존재하는 반면, 정책과 언론 간에는 비교적 빠른 동조화 현상이 나타남을 키워드 빈도분석 결과를 통해 확인하였다.

2기에 나타난 대표 키워드를 시각적으로 표현하기 위해 다음 [그림 5]와 같이 워드 클라우드를 제시하였다.



[그림 6] 빈도 기반 워드 클라우드

나. 토픽모델링

각 분석대상별로 나타난 토픽별 주요 키워드와 출현 확률은 다음 <표 6>과 같다.

교육부 자료에 나타난 토픽은 ‘성인문해교육 확대 및 인식 개선, 생활문해를 위한 기초 교육 디지털 리터러시 교육 필요성, 제4차 성인문해능력검사 실시, 정책 수립을 위한 기초연구 강화’이며, 생활문해를 위한 기초 교육(3건, 37.5%)가 가장 높은 토픽 비중을 차지했다. 학술지 초록의 경우 ‘여성 문해교육 정책, 장애학생의 교육 경험, 디지털 리터러시와 생활 문해, 다문화 대상을 위한 문해교육, 성인문해교육 성과 연구, 교육소외계층의 문해교육 참여’로 토픽을 명명하였고, 다문화 대상을 위한 문해교육(10건, 24.39%)이 가장 많은 토픽 포함 문서 건수를 가진 것으로 나타났다. 언론보도는 ‘지역 성인문해교육 사업 기반 조성, 학력인정 제도, 시화전 수상 사

례, 디지털 리터러시 교육 기회 확장, 공모전 수상’ 등의 토픽 중 시화전 수상 사례(225건, 22.54%)가 가장 높은 토픽 비중을 보였다. 각 부문별로 토픽이 상이하게 나타난 것을 확인할 수 있으며, 시화전 수상 사례는 정부의 성인문해교육 인식 개선 활동 일환으로 지속적으로 진행되고 있는 시화전 수상자에 대한 각 지역의 관심과 해당 사업의 성과를 수치화한 것과 같다고 볼 수 있다.

<표 6> 토픽별 주요 키워드 및 출현 확률

교육부 자료						학술지 초록						언론보도					
토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5	토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5	토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5
성인문해교육 확대 및 인식 개선 (-)	프로 그램	기초	인식	확대	체제	여성 문해교육 정책 (6, 14.63%)	여성	정책	해방	계획	참여	지역 성인문해교육 사업 기반 조성 (149, 16.62%)	지역	문화	사업	조성	평가
Prob	0.063	0.056	0.042	0.037	0.032	Prob	0.027	0.026	0.017	0.016	0.015	Prob	0.09	0.018	0.015	0.011	0.009
생활문해를 위한 기초 교육 (3, 37.5%)	생활	기초	사업	삶	요구	장애학생의 교육 경험 (9, 21.95%)	장애	경험	참여	인식	교과 서	학력인정 제도 (202, 22.54%)	학교	학력	지역	졸업	학생
Prob	0.186	0.127	0.051	0.031	0.03	Prob	0.076	0.033	0.032	0.025	0.024	Prob	0.089	0.045	0.028	0.023	0.015
디지털 리터러시 교육 필요성 (1, 12.5%)	디지 털	협력	추진	연계	문자	디지털 리터러시와 생활문해 (6, 14.63%)	리터 러시	디지 털	여성	생활	신문	시화전 수상 사례 (225, 25.11%)	지역	시화 전	수상	작품	학교
Prob	0.15	0.045	0.045	0.038	0.033	Prob	0.038	0.031	0.024	0.021	0.02	Prob	0.099	0.049	0.038	0.031	0.026
제4차 성인문해 능력조사 실시 (1, 12.5%)	능력	역량	기회	조사	국민	다문화 대상을 위한 문해교육 (10, 24.39%)	문화	한국 어	수업	방안	학위	디지털 리터러시 교육 기회 확장 (201, 22.41%)	지역	사업	참여	디지 털	기회
Prob	0.151	0.067	0.058	0.053	0.05	Prob	0.05	0.034	0.025	0.017	0.015	Prob	0.079	0.045	0.02	0.015	0.013
정책 수립을 위한 기초연구 강화 (-)	강화	기반	확대	영역	조사	성인문해교육 성과 연구 (9, 21.95%)	공무 원	독자	실제	선정	평가	공모전 수상 (119, 13.26%)	노인	한글	글꼴	참여	문화
Prbo	0.149	0.058	0.056	0.04	0.039	Prob	0.021	0.019	0.018	0.015	0.014	Prob	0.166	0.052	0.028	0.014	0.013
						교육소외계층의 문해교육 참여 (8, 16.33%)	장애	사회	의미	활동	중심						
						Prob	0.056	0.031	0.025	0.024	0.022						

3. 3기: 성인문해교육 확대기(2021년-현재)

가. 키워드 빈도분석

교육부 자료 3개, 학술지 초록 41편, 언론보도 896건 내에 포함된 단어를 키워드를 추출한 후, 빈도순으로 상위 10개 단어를 다음과 같이 <표 7>로 정리하였다.

<표 7> 3기 키워드 빈도분석 결과

단어 순위	교육부 자료		학술지 초록		언론보도	
	키워드	빈도	키워드	빈도	키워드	빈도
1	생활	18	장애	51	지역	6,290
2	능력	18	문화	39	노인	3,391
3	기초	18	경험	33	학교	2,120
4	디지털	16	참여	32	한글	1,417
5	강화	13	여성	32	사업	1,330
6	확대	10	한국어	25	시화전	875
7	조사	10	수업	25	학력	842
8	기회	10	학교	24	수상	679
9	프로그램	9	리터러시	21	참여	678
10	역량	8	정책	20	문화	642

3기에 대한 키워드 추출 결과를 살펴보면 교육부 자료에서는 ‘생활, 능력, 기초, 디지털’, 학술지 초록은 ‘장애, 문화, 경험, 참여’, 언론보도는 ‘지역, 노인, 학교, 한글’ 이 상위 빈출로 나타났다. 키워드 빈도분석 결과를 살펴보면, 교육부 자료의 경우 생활문해, 디지털 역량 강화, 국민기초학습역량 조사 등과 같이 성인문해교육의 중요한 골자가 되는 키워드가 상위 빈출된 것이 확인되었다. 기초문자해득교육에서 디지털 문해교육까지로 영역을 확대할 것이라고 밝혔다. 연구 차원 키워드 결과는 꾸준히 성인문해교육의 소외 및 취약 계층으로 등장하는 장애, 여성, 다문화 이주민을 대상으로한 연구가 꾸준히 수행되었고, 문해와 리터러시 용어 및 개념에 대한 연구가 전개되었음을 알 수 있다. 언론보도의 경우 성인문해교육 지원 사업으

로 운영되고 사업 및 프로그램에 대한 지역별 홍보와 성과 발표에 대한 기사가 주류를 이루고 있으며, 성인문해교육과 관련된 공모전과 행사에 대한 참여 독려와 수상에 대한 보도가 높은 빈도로 나타났다. 정부차원에서 지원 및 운영하고 있는 문해의 달, 시화전 등에 대한 기사 노출 또한 활발히 이루어졌다. 연구와 언론 부문에서 나타나는 차이를 살펴보면, 성인문해교육 연구에서 주로 다뤄진 문해개념에 대한 기초 연구, 교육소외계층에 대한 경험에 대한 관심 보다는 주로 정부의 주력 사업과 해당 사업에 대한 성과에 대한 기사로의 쏠림현상이 관찰되었다.

3기에 나타난 대표 키워드를 시각적으로 표현하기 위해 다음 [그림 7]과 같이 워드 클라우드를 제시하였다.

교육부 문서 워드클라우드	학술지 초록 워드클라우드	언론보도 워드클라우드
		

[그림 7] 빈도 기반 워드 클라우드

나. 토픽모델링

각 분석대상별로 나타난 토픽별 주요 키워드와 출현 확률은 다음 <표 8>과 같다. 교육부 자료 데이터를 바탕으로 도출된 토픽은 ‘교육 기회 마련, 생활 문해교육 강화, 교육소외계층 교육 강화, 운영의 질 제고, 문해교육 수혜 대상 확대’로 나타났으며 생활문해교육 강화(3건, 37.5%)로 가장 높은 토픽 비중을 보였다. 학술지 초록의 토픽은 ‘성인문해교육의 일상화, 노인 성인문해교육 질 관리, 지자체별 운영 계획 수립, 여성의 참여와 삶의 변화, 성인문해교육 공간 구축, 교육 소외계층을 위한 교육 활동’이며 여성의 참여와 삶의 변화(9건, 18.37%)로 가장 높은 비중을 차지했다. 언론보도 토픽은 ‘지역별 기관 운영, 학력인정 제도, 성인문해교육 정책 성과, 생활문해교육 확장, 지역별 행사의 다양성’ 등이 있으며 이중 성인문해교육 정책 성과(376건, 25.86%)가 가장 높은 토픽 비중을 나타냈다.

<표 8> 토픽별 주요 키워드 및 출현 확률

교육부 자료						학술지 초록						언론보도					
토픽	키워드 1	키워드 2	키워드 3	키워드 4	키워드 5	토픽	키워드 1	키워드 2	키워드 3	키워드 4	키워드 5	토픽	키워드1	키워드2	키워드3	키워드4	키워드5
정보 리터러시 교육 기회 마련 (-)	능력	정보	지역	기회	삶	성인문해교육의 일상화 (7, 14.29%)	능력	개념	생활	일상	공감	지역별 기관 운영 (262, 18.02%)	지역	시민	센터	문화	마을
Prob	0.122	0.053	0.052	0.033	0.03	Prob	0.080	0.051	0.032	0.029	0.028	Prob	0.075	0.044	0.024	0.02	0.013
생활문해교육 강화 (3, 37.5%)	생활	확대	기초	프로 그램	강화	노인 성인문해교육 질 관리 (7, 14.29%)	사회	노인	농촌	프로 그램	질	학력인정 제도 (310, 21.30%)	학교	지역	학력	노인	인정
Prob	0.135	0.112	0.056	0.056	0.048	Prob	0.082	0.059	0.055	0.038	0.026	Prob	0.078	0.043	0.04	0.034	0.031
교육소외계층 교육 강화 (1, 12.5%)	국가	교과 서	소외	인식	강화	지자체별 운영 계획 수립 (7, 14.29%)	정책	지원	사업	미련	지자 체	성인문해교육 정책 성과 (376, 25.86%)	노인	사회 전	수상	한글	작품
Prob	0.08	0.053	0.05	0.046	0.046	Prob	0.082	0.043	0.022	0.020	0.020	Prob	0.074	0.039	0.036	0.034	0.031
운영의 질 제고 (1, 12.5%)	운영	센터	질	기관	구축	여성의 참여와 삶의 변화 (9, 18.37%)	참여	과정	여성	변화	지속	생활문해교육 확장 (293, 20.15%)	사업	지역	선정	생활	복지
Prob	0.075	0.062	0.046	0.04	0.039	Prob	0.080	0.070	0.036	0.028	0.026	Prob	0.069	0.059	0.032	0.018	0.016
문해교육 수혜 대상 확대(-)	비문 해	국민	문화	추진	인구	성인문해교육 공간 구축 (3, 6.12%)	지원	계획	기본	공간	구축	지역별 행사의 다양성 (213, 14.66%)	지역	참여	행사	체험	개최
Prbo	0.081	0.056	0.03	0.025	0.025	Prob	0.042	0.041	0.037	0.030	0.029	Prob	0.101	0.028	0.026	0.025	0.024
						교육 소외계층을 교육 활동 (8, 16.33%)	장애	사회	의미	활동	중심						
						Prob	0.056	0.031	0.025	0.024	0.022						

V. 결론

본 연구는 성인문해교육지원 정책이 처음으로 수립되어 추진된 2006년부터 2023년까지 성인문해교육 관련 정책 자료, 학술 연구물, 언론보도를 시기별로 구분하여 각 시기별로 나타나는 핵심 주제어와 토픽을 분석하였다. 텍스트마이닝 기법 중 키워드 빈도분석과 워드 클라우드 그리고 토픽모델링 분석을 적용하였다. 분석을 통해 도출된 주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 각 시기에 따라 교육부 자료, 학술지 초록, 언론보도에 나타난 키워드 빈도와 토픽에 차이가 있다. 키워드 빈도분석 결과 교육부 자료는 해당 정책의 착근 및 점진적 확대와 관련된 ‘기관, 확대, 기회, 프로그램’이 1, 2, 3기에 걸쳐 반복적으로 등장한데 반해, 학술지 초록은 ‘여성, 장애, 노인, 참여, 정책’ 등과 같은 교육 소외대상에 주안점을 둔 경험 연구, 정책 성과 평가 연구와 관련된 키워드가 상위 빈출로 나타났다. 언론보도의 경우에는 ‘지역, 사업, 시화전, 참여, 수상’ 등과 같이 정책 운영의 성과를 반영한 키워드가 지속적으로 추출되었다. 교육부 자료, 학술지 초록, 언론보도에 공통적으로 나타난 키워드는 ‘프로그램’으로 해당 정책이 각 지자체별로 운영·시행되어 가시화된 정책 성과에 해당한다. 이러한 결과로 미루어 보았을 때 성인문해교육은 문해교육 및 프로그램·사업이 해당 정책 운영의 구심점 역할을 하고 있으며, 정책·연구·언론 차원에서 주요하게 다뤄지고 있다고 해석할 수 있다.

둘째, 성인문해교육 정책과 연구는 1기와 2기에 걸쳐 서로 고유한 핵심어를 바탕으로 상호 간 차별화된 영역을 이루고 있다. 키워드 간 차이를 나타낸 1, 2기와 달리 3기부터는 정책과 연구 간의 연계성이 나타난다. 이는 지속적인 정책 수립·추진과 대국민 인식 형성 등을 위한 노력의 산물이라고 볼 수 있다. 즉, 일정한 방향성을 바탕으로 정부 주도의 성인문해교육 정책이 전개됨에 따라 성인문해교육을 주제로 수행되는 다양한 기초연구, 비교연구, 실증연구, 성과분석 연구 등과의 접점이 시차를 두고 발생하고, 정책과 연구 간 가교가 되어지는 핵심 키워드가 발생한 것이다. ‘문해’ 용어의 개념과 확장에 대한 논의는 정책적 접근보다 연구 차원의 접근이 선행되었고, 해당 정책이 수혜 대상의 범위를 확대하고, 지원 내용을 확장하는 과정에서 정책 아젠다로 채택되어 활용되는 것이 관찰되었다. 이는 ‘문해’의 개념이 문자해득능력에서 기본적인 생활 양식의 범주를 포괄하는 생활문해

로 확장된 사례로 설명할 수 있다.

셋째, 교육부 자료의 키워드와 토픽은 언론보도에서 ‘정책 성과’ 차원의 키워드와 토픽으로 도출되는 것으로 관찰되었다. 정책과 언론은 모든 시기에 걸쳐 전반적으로 동조화되는 양상을 보이는 것으로 나타났으며, 전술한 바와 같이 성인문해교육의 정책적 효과는 연구 부문에는 시차를 두고 연계성이 나타나는데 반해 언론의 경우는 그 반응이 비교적 즉각적으로 전이되는 양상을 보인다. 즉, 성인문해교육 정책과 언론은 핵심 키워드를 기반으로 상호 간 긴밀한 연계 구조를 형성하고 있다고 해석할 수 있다. 두 부문의 상호작용은 정책이 지향하고 있는 비전과 세부 목표에 대한 담론을 더욱 풍성하게 만드는데 큰 기여를 한다.

위의 연구 결과로부터 도출한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 성인문해교육에 정책 측면에서 인식 고취와 필요성 제고를 위한 정책 차원의 노력이 필요하다. 지속가능한 정책으로서 성인문해교육 정책이 추동하기 위해서는 일관성 있는 정책 비전을 바탕으로 성인문해교육의 장기적 발전 목표를 지닌 중장기 기본계획 수립이 필요하며, 이를 바탕으로 연도별 시행계획이 수립·시행되어야 한다. 성인문해교육에 대한 일관된 정책적 노력은 국민들의 인식 전환 및 교육 필요성을 제고 등 탁월한 정책효과를 견인하는 역할을 한다. 성인문해교육 정책의 중장기 계획 수립은 정책 목표에 대해 종합적이고 균형 있는 이해를 돕고, 정책 목표를 명확하게 정의하며, 명확한 발전 방향 제시로 연결되며, 성인문해교육이 지속 가능한 정책효과와 성과를 창출하는데 기여할 것을 시사한다.

둘째, 성인문해교육 대상 측면에서 인구·사회·문화 변화의 흐름 속에서 기존의 성인문해교육 정책이 발견하지 못한 교육소외계층과 문해교육 사각시대 현장을 발굴하고 새로운 대상을 조명하는 것에 대한 노력이 꾸준히 이루어져야 한다. 가령, 문해교육 학습자를 저학력 성인으로 한정하여 보는 시각은 공교육 내 비문해 학생에 대한 문해교육의 필요성을 간과하게 하여(유은지, 2023), 실질적으로 문해교육이 필요하나, 적합한 학습 시기를 놓쳐 교육 기회를 상실한 사각지대에 놓인 대상에게 주의를 기울이지 못하는 결과를 초래할 수 있다. 성인문해교육 정책은 당초 주요 교육 대상이었던 비문해·저문해, 저학력 성인에서 모든 국민으로 교육 대상을 점진적으로 확대해왔다. 그럼에도 불구하고 우리나라의 문해교육 대상은 저학력·중고령층에 집중되어 있는 실정이며 제공되는 교육 수준 또한 영국, 호주를 비롯

한 선진국과 비교하여 다소 제한적이며, 형식적으로 이루어지는 경향이 있다(채재은, 2018). 읽고, 쓰고, 셈하기는 일상생활에 필요한 가장 기초적인 능력으로, 문해교육은 개인의 건강하고 행복한 삶은 물론 국가 경쟁력 향상에 기여한다. 문해교육은 교육받을 권리의 일부이며 공공선으로서 빈곤 감소와 삶의 기회 확대 및 건강한 삶 영위에 기여하는 기초교육의 핵심(UNESCO, 2016)이라는 점에 터하여 현행되고 있는 성인문해교육은 교육받을 권리가 있는 모든 성인에서 ‘사람’으로 그 대상을 확장하여 모든 시민의 참여가 가능한 융통적인 체계로 운영(한상길, 2017) 되는 것에 정책 지향점을 둘 필요가 있다. 인종과 문화가 다양해지고, 세계의 경계가 허물어진 시대의 변화와 흐름에 부응하여, 대상 확장에 대한 가능성을 열어두고 이를 유연하게 받아들이기 위한 실질적 노력과 실천이 필요하다.

셋째, 성인문해교육의 용어 사용 측면에서 시대의 변화에 따라 개념의 확장이 이루어지고 있는 ‘문해’라는 용어가 정책적으로나 사회문화적으로 현대사회에서 필요한 의미를 잘 전달하고 있는지에 대한 논의가 필요하다. 문해(文解)는 문맹(文盲)의 반의어로, 오래 전부터 사용되어 왔지만 생활 문해, 금융 리터러시, 디지털 리터러시 등과 같이 이를 대체 혹은 확장하여 표현할 수 있는 용어가 등장한 것도 그리 최근의 일이 아니다(유은지, 2023). 문해교육은 국가의 평생교육 정책에서 빠질 수 없는 주요 분야 중 하나로 앞에서 살펴본 바와 같이 정책적으로 더욱 확대 및 강화되고 그 대상과 영역이 다양화될 것으로 예상되며, 이를 위해 의미가 확장되고 다양화될 수 있는 담론의 장이 마련되어야 한다. 이와 같은 맥락에서 정책적·실천적인 관점에서 중요한 부분을 차지하고 있는 문해교육의 대중적 지지와 활성화를 위해서는 자칫 고루하고, 경직되게 느껴질 수 있는 ‘문해’라는 용어의 확장과 개선에 대한 고려가 필요할 것으로 보인다. 궁극적으로 용어의 한계 탈피는 성인문해교육의 외연의 확장에 있어 필수불가결한 과정 중 하나이기 때문이다.

넷째, 성인문해교육 연구 측면에서 해당 정책의 내실화를 도모할 수 있는 기초 연구가 활발히 이루어질 수 있도록 다양한 유관 연구에 대한 지원과 관심이 요구된다. 이를 위해서는 해당 정책과 관련된 연구가 보다 활발하게 수행될 수 있도록 기초연구에 대한 지원 및 협력에 대한 합의가 선결되어야 한다. 이와 같은 맥락에서 여러 선행연구들은 성인문해교육 연구 영역의 확장, 메타 수준의 연구 수행, 기존 연구 영역의 심화, 비판적 담론의 확장 등

의 성인문해교육 연구 과제들을 제안(허준, 2016) 한 바 있으며, 옥현진(2013)은 학계의 성인문해교육에 대한 관심을 촉구하고 성인문해수준과 실행 양상의 다양성을 고려한 연구의 필요성, 대규모 양적 연구의 내실 강화 필요성, 성인문해교육과 관련한 정책 지원을 다변화하고 체계화할 필요가 있다는 점 등을 논의한 바 있다. 특히 연구의 경우 정책과의 관계에서 이와 같은 반응 시차가 반영된 연구에 대한 관심이 필요하다. 보편적으로 어떠한 문제가 공중의제화 되어 정책 수립·제정이 먼저 되는 경우, 해당 정책에 필요한 내용, 규제, 제안과 문제 및 한계에 대한 충분한 논의가 선행되기 어렵기 때문에 정책수립과 연구 수행 간에 발생하는 시차에 주목하여 연구를 살펴봄으로써 의도치 않게 놓쳤던 주요한 정책 아젠다, 이론적 한계, 정책적 문제점, 현실적 제약, 다양한 대안 등에 대한 심도 깊은 분석 결과를 정책 수립 단계에서 중요한 기초자료로 활용할 수 있다. 즉, 기초연구·정책연구 등에서 논의된 내용은 차후에 이뤄지는 정책 수립 단계에서 분석 결과를 면밀히 검토하여 정책 수립 시 실질적 근거로 활용할 수 있으며, 더 나은 정책 방향을 설정하는 과정에서 다양한 관점을 반영하여 종합적인 관점에서 정책 제정을 도모한다. 이처럼 정책과 연구, 두 부문 간의 긴밀한 협력은 보다 효과적인 사회적 변화를 이끌어내기 위해서는 필수적 요소이다. 매우 유기적으로 연결되어 있는 두 부문의 상호작용은 성인문해교육의 양적팽창과 함께 내실있는 질적 향상을 도모하는데 긍정적 영향을 미친다.

본 연구는 데이터에 기반한 텍스트 마이닝 분석을 활용하여 성인문해교육에 관한 핵심 키워드와 토픽을 시기별·정책, 연구, 언론 차원별로 연계하여 살펴보았다는 점에 의의가 있다. 나아가 해당 정책의 착근 시기부터 현재까지에 해당하는 18년을 분석시기로 삼아 선행연구에 대하여 분석 시기의 차별성을 확보하였고, 분석자료 또한 정책·연구·언론 부문을 종합적으로 다뤘다는 점에서 기존의 연구들과 차별성을 가진다. 성인문해교육 정책의 발전을 위해 수행되어야 하는 연구를 논의하고, 분석 결과를 바탕으로 정책 개선을 위한 논의를 하였다는 점에서 학술적·실천적 의미를 가진다.

향후, 각 시기별 키워드와 토픽의 시계열성을 보다 심도깊게 살펴보는 후속연구가 수행될 필요가 있다.

참고문헌

- 곽삼근, 박세영. (2016). 한국 성인문해교육의 전개과정과 리터러시 확장의 과제. 평생교육학연구, 22(2), 85-108.
- 교육부. (2006). 2006년 성인문해교육 지원 사업 공고.
- 교육부. (2007). 2007년 성인문해교육 지원 사업 공고.
- 교육부. (2009). 2009년 성인문해교육 지원 사업 공고.
- 교육부. (2010). 2010년 성인문해교육 지원 사업 공고.
- 교육부. (2012). 2012년 성인문해교육 지원 사업 공고.
- 교육부. (2013). 2013년 성인문해교육 지원 사업 공고.
- 교육부. (2016). 2016년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2017). 2017년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2018). 2018년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2019). 2019년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2020). 2020년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2021). 2021년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2022). 2022년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부. (2023). 2023년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 교육부, 국가평생교육진흥원. (2021). 2020년 성인문해능력조사.
- 교육부. (2023). 2023년 성인문해교육 지원 사업 기본계획.
- 권순정, 신수영. (2010). 결혼이주여성들을 위한 한국어 교실 체험에 담긴 문해교육의 의미 탐색. 교육인류학연구, 13(2), 83-113.
- 길혜지, 노일경. (2019). 성인 정보문해능력 측정도구 개발을 위한 정보문해 영역 및 수준 탐색. 평생교육학연구, 25(4), 1-24.
- 김명숙, 어재영, 이성엽. (2017). 국내 성인문해 연구동향 분석 - 학술지 게재 논문을 중심으로-. 평생교육학연구, 23(2), 89-114.
- 김민영, 홍성두, 김기룡. (2015). 장애성인 평생교육기관의 문해교육 교육과정 운영실태 및 교사의 인식 연구. 장애인고등교육연구, 1(1), 165-183.
- 김서연. (2016). 성인 문해교육 프로그램 운영 실태 및 만족도 분석-초·중학 학력인정과정을 중심으로 -. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성자, 강은숙, 최운실. (2016). 비문해 노인의 ‘생애 첫 졸업장’에 대한 의

- 미 탐색. 학습자중심교과교육연구, 16(12), 295-314.
- 김성희, 지혜영, 김성아. (2021). 초등학교 국어과 교육과정과 초등 문해교육 교육과정 비교 연구 - 초등과정 성인문해 교육의 대전환 -. 미래융합교육, 2(1).
- 김수혜. (2019). 성인교육 정책의 지향점과 성인교육의 사회적 혜택에 관한 연구 -문해교육 프로그램의 사회문화적 성과를 중심으로. Andragogy Today, 22(3), 109-129.
- 김재춘, 변효중, 박은영. (2007). 성인 문해교육 기관의 자체 개발 교과서의 내용 제시 방식 분석 연구.수산해양교육연구, 19(3), 457-466.
- 김종천. (2020). 지체장애 성인문해학습자의 성장 경험에 관한 자문화기술지. 장애인평생교육·복지연구, 6(1), 25-55.
- 김혜미. (2016). 수학 문제해결에 관한 국내 연구 동향 분석. 학습자중심교과교육연구, 16(8), 831-850.
- 박경희, 신지은. (2019). 토픽 모델링을 활용한 국가 평생교육진흥기본계획 탐색. 한국교육, 46(2), 93-116.
- 박영수, 박덕수. (2017). 학력인정 문해교육 프로그램에 대한 학습자와 교사의 인식 분석을 통한 쟁점 고찰. 국가정책연구, 31(1), 211-232.
- 박인종. (2009). 문해력 향상을 위한 성인 문해 교육 정책. 새국어생활, 19(2), 33-53.
- 박재현, 옥현진, 김종윤. (2017). 성인 문식성 교육과정 개발에 관한 전문가 의견 조사. 작문연구, 0(35), 7-38.
- 손복은, 전대일. (2020). 텍스트 네트워크 분석을 활용한 교양교육 질 개선 연구 동향 분석. 교양교육연구, 14(5), 97-108.
- 양명희. (2013). 문해교육의 개념과 내용 분석 연구. 인문연구, 67, 319-348.
- 양병찬. (2004). 학습권 관점에서 본 성인 문해교육 지원 정책 분석. 평생교육학연구, 10(4), 207-229.
- 옥현진. (2013). 성인 문식성 연구 동향 분석. 한국작문학회, 19, 101-129.
- 유예림(2017). 빅데이터 분석기법을 활용한 2015 개정 교육과정 정책에 대한 언론 보도 분석. 서울대학교 박사학위논문.
- 유은지. (2023). 신문 기사를 통해 본 문해의 의미와 담론 : 2000년~2021년 신문 기사를 중심으로. 교육문화연구, 29(3), 105-133.
- 유정민, 김성원(2021). 텍스트 마이닝을 활용한 융합인재교육정책 동향 분석

- 2009년~2020년 교육부보도, 언론보도, 학술지 초록 비교분석. 한국과학교육학회, 41(6), 455-470.
- 이경양, 김선미. (2022). 원격 문해교육이 성인문해학습자의 원격교수학습환경, 자기효능감, 학교생활만족도에 미치는 효과. 인문사회21, 13(6), 245-260.
- 이은택, 오희정. (2023). 텍스트마이닝과 토픽모델링을 활용한 ‘평생교육’ 기사 동향 분석(2018~2022). 학습자중심교과교육연구, 23(3), 207-223.
- 이재은, 조영아. (2021). 키워드 네트워크 분석을 활용한 평생교육정책 주요 시기 별 「평생교육학연구」 연구동향 분석. 평생교육학연구, 27(4), 43-72.
- 이지혜. (2003). 학습사회에서 성인문해의 의미. 평생교육학연구, 19(3), 57-74.
- 이지혜. (2011). 문해교육에서 ‘문해됨’의 의미: 문해학습자의 정체성을 중심으로.
- 이지혜, 채재은. (2015). 성인문해 학력인정제도의 가능성과 한계: 중학문해과정 학습자의 경험을 중심으로. 평생학습사회, 11(3), 59-84.
- 이희수 외. (2023). 성인문해교육 지원정책 거버넌스 재구축 연구.(연구보고 FR2023-1). 서울:국가평생교육진흥원.
- 정대용, 기영화. (2010). 여성 결혼이민자의 문해교육 경험이 생활 적응 과정에 미치는 영향. 평생교육 · HRD연구, 6(4), 137-157.
- 정원준. (2022). NetMiner를 활용한 빅데이터 텍스트 분석 기법과 활용. 서울: 학지사.
- 정은아, 백예은, 정혜원. (2023). 토픽모델링과 의미연결망 분석을 통한 이주배경 청소년 연구 동향 분석. 한국청소년연구, 34(1), 91-122.
- 조미경. (2016). 파리 세계성인교육회의의 학습권 보장을 위한 문해교육적 의미 고찰. 국제이해교육연구, 11(1), 125-145.
- 채재은, 이지혜. (2012). 성인문해교육 지원사업의 정책집행요인 분석. 평생교육학연구, 18(2), 183-212.
- 채재은, 이지혜, 허준. (2018a). 영국과 호주의 성인문해교육정책 비교 분석. 비교교육연구, 28(6), 29-52.
- 채재은, 이지혜, 허준. (2018b). 광역지방자치단체의 성인문해교육지원정책 집행 사례 분석. 18(21), 807-828.
- 한상길. (2017). 문해의 개념과 문해교육 실천 방향. 한국성인교육학회, 20(2), 29-50.
- 함명인, 이재원. (2013). 연구장비 구축 연구기관 네트워크 분석지식경제부 R &

D 사업 대상. 한국컨텐츠학회, 1393, 307-313.

허준. (2008). 학습사회론에 비추어 본 문해교육 법제화의 의미. 평생교육연구, 14(4), 57-81.

허준, 이경민, 이진희. (2016). 성인 문해교육 연구의 담론 지형. 평생교육학연구, 22(4), 1-26.

허준 외. (2020). 서울시 문해교육 실태 조사 및 발전 방안 연구. 서울: 국가평생교육진흥원.

Blei, D. M. (2012). Probabilistic topic models. Communications of the ACM, 55(4), 77-84. <https://doi.org/10.1145/2133806.2133826>

Cyram (2022). NetMiner를 이용한 텍스트 네트워크 분석. 성남: Cyram Inc.

Panichella, A., Dit, B., Oliveto, R., Di Penta, M., Poshynanyk, D., & De Lucia, A. (2013). How to effectively use topic models for software engineering tasks? An approach based on Genetic Algorithms. 2013 35th International Conference on Software Engineering (ICSE), 1-10.

Sarkar, D. (2016). Text Analytics with Python. In Apress eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-2388-8>

논문경진대회 세션 I

일본의 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’는 누구인가?

곽 소 영(이화여자대학교 박사과정)

김 가 영(이화여자대학교 박사과정)

I. 서 론

2023년 7월 서울 한 초등학교 신입 교사가 학교에서 스스로 생을 마감하는 안타까운 사건이 발생하고 보호자의 민원과 교사-보호자의 갈등이 함께 주목받으면서 교육 활동 침해 현상이 국민적 관심사로 떠올랐다. 7월 이후에도 몇 건의 비슷한 사건이 발생하면서 교육 활동 침해의 문제 심각성이 더 널리 알려졌으며, 교사뿐만 아니라 언론, 정치, 보호자 사이에서도 교권 보호에 대한 목소리가 커지게 되었다. 그러나 교육활동 침해와 일부 보호자의 악의적인 민원에 대한 문제 제기는 교육계에서 위험신호가 감지된 것은 최근의 일만은 아니다. 교육부 자료에 따르면 2017년부터 2022년 1학기까지의 교육활동 침해 건수는 총 12,744로 집계되었다(교육부, 2022; 교육부, 2023). 이는 코로나19가 유행했던 20년과 21년을 제외하면 교육활동 침해 건수는 연평균 2,500건에 달하는 수치이다. 또한, 학교교권보호위원회에 심의되어 처리된 건수 외에도 교원 치유지원센터에서 상담받은 건수는 약 5배 더 많은 것으로 나타났는데, 이는 공식 집계된 교육 활동 침해 건수보다 더 많은 교원의 교권이 보호받지 못하고 있음을 시사한다(교육부, 2022; 교육부, 2023). 교육활동 침해의 주체에도 변화가 있었는데, 이전에 교육 활동 침해의 주체는 학생이었으나 해가 갈수록 보호자 등 일반인에 의한 교육 활동 침해 건수도 증가하고 있다(교육부, 2022; 교육부, 2023). 한국교원단체총연합회에서 2023년 교사를 대상으로 시행한 설문 조사 결과를 살펴보면 교사에게 가장 스트레스를 주는 대상으로 보호자가 66.1%를 차지했다. 이러한 결과들은 교육 현장에서 보호자에 의한 교육활동 침해가 적지 않게 일어나

고 있음을 보여준다.

이러한 흐름은 교육 제도 및 정책에서도 확인할 수 있다. 최근 교육부에서는 교육기본법 제13조(보호자)¹⁾과 초·중등교육법에서는 제18조 5항 (보호자의 의무 등)²⁾을 2023.9.27. 신설하였다. 이는 보호자가 교원과 학교의 전문적인 판단을 존중하고 학생을 지도할 수 있도록 협조하여야 함을 명시하였다. 2023년 9월 1일 발표된 「교원의 학생생활지도에 관한 고시」에서도 보호자를 교육의 새로운 주체로 인정하며 학교 교육을 존중하고 협조할 의무가 있음을 해설하였다(교육부, 2023). 이와 같은 현상들은 생활지도의 범위를 법적으로 제도화해야 할 정도로 정당한 교육활동에도 자신의 주장을 관철하기 위한 보호자가 증가하고 있다고 해석할 수 있다. 2023년 상반기에 각 언론은 매달 300건 이상의 학교와 보호자의 갈등 사례를 보도하였다. 수많은 사례가 쏟아지며 교사 개개인의 문제로 여겨졌던 교육 활동 보호 문제가 사회문제로 대두되고 법적·제도적 대응을 위한 다양한 노력이 시작되었으나 효과적인 문제 해결을 위해서는 현상에 대한 면밀한 분석이 선행되어야 한다. 그러나 우리나라의 경우 학교와 보호자 간의 갈등이 그간 교사 개개인의 문제로 여겨졌던 사회적 인식으로 인하여 교사-보호자의 갈등과 대응에 관한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

이에 본 연구에서는 국내에서 발생한 보호자에 의한 교육 활동 침해 현상이 약 15년 전에 사회문제로 조명되었던 일본의 사례를 주목하게 되었다. 2006년 도쿄 신주쿠 구립 초등학교에서 2개월 된 신입 교사가 스스로 생을 마감하는 일이 있었으며 같은 해 12월 니시도쿄 시립초등학교에서 비슷한 사례가 발생하였다. 2007년 일본의 교육학자 무카이야마 요이치(向山洋一)는

1) 「교육기본법」 일부개정 2023. 9. 27. [법률 제19736호, 시행 2023. 9. 27.] 교육부제13조 (보호자) ① 부모 등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동이 바른 인성을 가지고 건강하게 성장하도록 교육할 권리와 책임을 가진다. ② 부모 등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동의 교육에 관하여 학교에 의견을 제시할 수 있으며, 학교는 그 의견을 존중하여야 한다. ③ 부모 등 보호자는 교원과 학교가 전문적인 판단으로 학생을 교육·지도할 수 있도록 협조하고 존중하여야 한다. <신설 2023.9.27.> [전문개정 2007.12.21.]

2) 「초·중등교육법」 일부개정 2023. 9. 27. [법률 제19738호, 시행 2023. 9. 27.] 교육부제18조의5(보호자의 의무 등) ① 보호자는 교직원 또는 다른 학생의 인권을 침해하는 행위를 하여서는 아니 된다. ② 보호자는 제20조의2제1항에 따른 교원의 학생생활 지도를 존중하고 지원하여야 한다. ③ 보호자는 교육활동의 범위에서 교원과 학교의 전문적인 판단을 존중하고 교육활동이 원활히 이루어질 수 있도록 적극 협력하여야 한다. [본조신설 2023.9.27]

학교와 심각한 수준의 갈등 상황에 있는 보호자를 일컬어 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’라 부르며 해당 용어가 사용되기 시작하였다(向山洋一, 2007). 이후 해당 용어는 2007년 이후 문부과학성 대신 담화에 등장하기도 하였다. 특히, 2008년에 일본 후지 TV에서 또한 학교와 교사에게 부당한 요구를 하는 이기적인 보호자의 전형적인 보호자들의 에피소드를 다룬 ‘몬스터 페어런트’ (モンスターペアレント, 2008)가 방영되면서 대중적인 용어가 되었고, 줄여서 몬페(モンペ)라고 사용되기도 하였다. 이러한 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상은 연구의 주제로도 다루어지기도 하였다.

본 연구는 일본의 연구물에 나타난 ‘몬스터 페어런트’ 현상을 검토하여 한국에 시사하는 바를 고찰하고자 한다. 이를 위해, 일본 연구물에서 ‘몬스터 페어런트’ 현상을 어떻게 분석하고 전망하는지 살펴보고자 2007년부터 발간된 연구 논문 중 ‘몬스터 페어런트’를 주제로 다룬 연구를 대상으로 하여 정의, 유형, 대응 방안을 분석하였다. 또한, 정성분석을 기반으로 일본의 보호자에 의한 교육활동 침해 현상과 대응 방안을 분석하여 이를 통해 한국의 교권 보호 정책 및 교육활동 보호 정책에 시사점을 제시하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 사회적 현상은 어떠한가?
- 2) ‘몬스터 페어런트(monster parent)’를 어떻게 정의하고 있는가?
- 3) ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 유형과 특징은 무엇인가?
- 4) ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 원인은 무엇인가?
- 5) ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 대응 방안은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

2007년, 일본의 교육학자인 무카이야마 요이치(向山洋一)는 학교와 심각한 수준의 갈등 상황을 빚는 보호자를 일컬어 ‘몬스터 페어런트(monster parent, モンスターペアレント)’라는 용어로 정의하였다(向山洋一, 2007). 불합리한 요구를 하거나 지속적인 민원을 반복하여 제기하는 보호자를 뜻하는 이 용어는 2007년과 2008년 거쳐 문부과학성 대신(大臣) 기자회견에서도 두 차례에 걸쳐 등장한다. 문부과학성(文部科学省, Ministry of Education, Science and Culture)은 과학기술정보통신부, 교육부, 문화체육관광부의 일을

다루는 일본의 행정조직으로 우리나라 교육부의 역할도 맡고 있다. 조직과 관련된 사안에 대해 우리나라의 장관에 해당하는 대신(大臣) 이 기자 등과 정기적으로 기자회견을 개최하며 그 기록은 문부과학성 홈페이지(www.mext.go.jp)에 게시된다. 2007년 12월 24일 기자회견 담화에서는 교원의 스트레스 요인으로 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상이 지목되었으며 2008년 10월 21일 교원의 심리적 부담감의 원인으로 논의되기도 하였다(文部科学省, 2007; 文部科学省, 2008). 그러나 이전의 연구물과 정책 문서를 살펴보면, 이러한 현상은 그 이전에서부터 나타난 것으로 확인되며, 교원의 심리적 1990년대부터 등장하고 있는 것으로 보인다.

오노다 마사토시(小野田正利, 2005)에 따르면, 보호자와의 관계에서 비롯된 어려움을 호소하는 교원들의 응답이 처음으로 등장한 것은 1997년으로, 그는 보호자와의 갈등으로 인한 어려움을 호소하는 답변이 1997년 조사에서 처음 나타나기 시작했다고 보고하였다. 따라서, 이미 1990 후반에는 교사-보호자의 갈등 현상이 일본 교육 현장에서 문제가 되고 있었음을 짐작할 수 있다. 비슷한 예로 문부과학성에서 제공하는 ‘교사에 대한 조사’ (2005)를 살펴보면, 초중고교 교사 3,559명이 한 해에 정신질환으로 휴직하였다는 통계가 있다. 이러한 휴직의 이유에 대해 의료진은 교사들의 과도한 업무량과 보호자들의 일방적인 요구가 교원의 정신적 스트레스가 주요 요인이라고 분석하였다. 또한, 2006년 일본의 ‘제5회 기초학업 성취 관련 심포지엄’에서 초·중등 교장을 대상으로 설문한 자료에서는 학교 현장에서 보호자의 이기적인 요구가 심각하다고 답한 비율이 초등학교 77.8%, 중학교에서 78.7%로 높게 나타났다(金子元久, 2006). 이와 유사한 응답은 2007년 베넷세 교육종합연구소의 ‘제4회 학습지도 기본조사’ 결과에서도 찾아볼 수 있다(耳塚寛明, 2007). 조사 결과에서 ‘학교에 민원을 넣는 보호자가 증가했다.’라는 답변은 78.4%, ‘자신의 아이만 생각하는 보호자가 증가했다.’라는 답변은 76.9%로 높은 비율을 보였다. 이어 2010년의 일본의 오이타 합동신문에서는 정신적 스트레스로 인한 교직원 휴직 건수가 최다 건수를 기록하였으며, 2011년 아사히 신문에서 신입 교원이 부모 등 보호자와의 관계에서 어려움을 호소하며 의원면직을 선택하는 비율이 8.7배 증가했음을 보고하였다. 다양한 기사와 연구 결과들은 1990년대 후반 이후 일본의 교육 현장에서 교원들이 보호자와의 갈등 문제로 어려움을 겪었음을 시사한다.

일본 정부와 문부과학성은 이와 같은 현상에 대해 여러 가지 대응 방안을

제시하였다. 각 도도부현(都道府県)의 교육위원회에 민원대응기구를 설치하여 민원대응에 대한 전문성을 확보하고자 하였으며 지역마다 보호자 민원 대응 매뉴얼을 만들고자 하였다(育再生会議・第三次報告, 2007). 문부과학성(2010)에서 제공하고 있는 교육위원회 활동 내역을 살펴보면, 26개의 현에서 보호자 민원 대응 매뉴얼을 배부하였으며, 21개의 현에서 전문가가 포함된 민원 대응팀이 설치되었다. 민원 대응 매뉴얼 및 사례집을 통해 학교에 민원을 제기하는 보호자의 유형과 그 대응 방안을 확인할 수 있다. 히로시마현(2009)에서는 대응하기 어려운 의견이나 요구사항, 불만을 제시하는 보호자의 유형으로 문제지적형, 민감-신경형, 과잉보호형, 이익추구형 네 가지를 제시하였다. 문제 지적형은 학생들의 문제 행동이나 학교시설의 결함을 지적하고 개선책을 요구하는 유형으로 학교가 신속하고 정확하게 사안을 파악하여 성실하게 대응한다면 좋은 관계를 유지할 수 있다고 조언하였다. 민감-신경형은 학교에 대한 불평과 불만을 지속해서 제기하는 유형으로 ‘빗물받이 소리가 시끄럽다.’ 등 지역민들의 불만 사항을 포함하고 있었다. 전면적인 해결이 어려운 경우가 많으며 그렇더라도 학교는 조금이라도 개선이 가능한 부분을 찾아 구체적으로 제시해야 함을 설명한다. 과잉보호형은 학교를 공격 대상으로 삼아 자녀와의 유대감을 유지하고자 하는 유형으로 자녀가 없는 차분한 공간을 따로 마련하여 자녀의 장점을 말하며 바른 정보를 전달하는 방법으로 처리할 것을 제시하였다. 이익추구형은 금품이나 무리한 요구를 강요하는 유형으로 교육위원회나 경찰 등 긴밀한 협력을 통해 해결할 것을 제시한다.

각 지역의 매뉴얼을 살펴보면 공통으로 학교에 민원이 접수되었을 때 교사는 보호자의 의견이나 요구를 적극적으로 경청하여야 하며 보호자의 불안감이나 초조함 등에 적극적으로 공감하여 어떻게 지원할지 방법을 찾는 자세를 취해야 함을 강조하였다(初等中等教育局参事官, 2010). 이에 대한 원칙으로는 ‘사실에 근거할 것’, ‘성실하게 임할 것’, ‘조직적으로 대응할 것’이 요구된다. 접수된 사안과 관련하여 객관적인 사실을 파악하여야 하며, 보호자의 심리적 상태를 공감하고 수용하며 해결 방법을 신속하고 정중하게 제시할 것을 안내하였다(広島市, 2009). 마지막으로 의견이나 요구사항 등에 대하여 개인이 응대하거나 고민하는 것이 아니라 관리자들에게 신속하게 보고하여 조직적으로 대응할 것을 강조하고 있으나 민원에 대한 1차 응대의 책임자를 담임교사로 보고 있어 민원 해결의 1차 책임을 교사 개인에

게 두고 있음을 확인할 수 있다.

이처럼 일본에서는 학교에 불합리한 사항을 요구하거나 이기적인 민원을 반복적이고 지속해서 요구하는 보호자를 일컬어 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 로 정의하고 있었다. 일본의 정책문건과 선행 연구를 통해 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상은 교원의 심리적 소진이나 휴직 등의 원인이 지목되고 있음을 짐작할 수 있었다. 이와 같은 현상은 현재 한국에서 드러나기 시작한 학교와 보호자 간 갈등 문제와 매우 흡사하다. 그러므로 본 연구에서 일본의 그 당시 상황과 이후의 대처방안에 주목하여 한국 교육 정책에 줄 수 있는 시사점을 얻을 수 있기를 기대한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구설계

연구는 학교에 불합리하고 반복적인 민원을 지속해서 제시하는 보호자를 일컫는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 용어에서 기인한 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 를 주제로 다룬 논문을 분석하였다. 용어가 처음 사용된 2007년 이후, 2008년부터 2018년까지 약 10년간 발간된 연구 논문을 분석함으로써 구체적인 상황과 현상에 대해 살펴보고자 한다.

첫째, ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 등장 of 사회적 배경이 어떠한 것인지 확인하여 현상의 흐름을 분석하고자 한다. 둘째, 연구 문헌에서 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 의 정의를 어떻게 내리고 있는지 파악하고자 한다. 특히 일본에서는 어떤 상황에서 해당 용어를 사용했는지 확인하여 용어의 정체성을 확실히 하고자 한다. 셋째, 일본의 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상의 유형과 특징을 살펴본다. 일본이 경험했던 다양한 갈등 사례를 살펴보고 일본에서는 이들을 어떻게 구조화하였는지 확인하고자 한다. 넷째, 일본에서는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상의 원인을 어떻게 인지하고 있는지 알아본다. 다섯째, ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 의 대응 방안으로 어떤 것을 제시하고 있는지 알아보고자 한다. 원인과 대응 방안을 살펴봄으로써 사회문제 원인에 따른 근본적인 해결책을 강구하였는지 분석하는 것으로 설계하였다.

2. 연구대상

해외 문헌을 대상으로 하는 연구는 정확한 자료의 탐색이 매우 중요하다. 본 연구에서는 정확한 자료를 탐색하기 위해 다음과 같은 단계를 거쳤다. 첫째, Google 학술검색(scholar.google.co.kr)을 활용하여 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’를 검색하였으며 총 688개의 문헌이 검색되었다. 이 중, 연구 제목 또는 초록과 키워드에서 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’가 포함되고 실제 문헌을 확인할 수 있는 6개의 문헌을 수집하였다. 둘째, ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 용어를 처음 사용한 무카이 야마 요이치(向山洋一, 2007)와 보호자 연구를 전문으로 한 오노다 마사토시(小野田正利, 2005)의 연구를 인용한 문헌들을 살펴보았다. 그 중 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’를 주제로 한 논문은 5개로 총 11개의 논문이 수집되었다.

<표 1> 분석자료

no.	연도	저자	제목	서지정보
1	2008	尾木直樹	조사보고 몬스터 페어런트의 실상	尾木直樹. (2008). アンケート調査報告「モンスターペアレント」の実相. 法政大学キャリアデザイン学部紀要= 法政大学キャリアデザイン学部紀要, 5, 99-113.
2	2009	永井広克	몬스터 페어런트의 사회학	永井広克. (2009). モンスターペアレントの社会学. 富山国際大学現代社会学部紀要, 1, 123-131.
3	2009	齋藤浩	부모들은 왜 자제력이 없어졌는가? 학교에 대한 이기적 언행, 증가의 배경을 더듬다	齋藤浩. (2009). 親たちはなぜ自制が利かなくなつたのか: 学校への利己的言動, 増加の背景をさぐる. 佛教大学教育学部学会紀要, 8, 113-125.
4	2010	齋藤浩	몬스터 페어런트의 대응책에 관한 패러다임 전환	齋藤浩. (2010). 「モンスターペアレント」の対応策に関するパラダイム転換. 佛教大学教育学部学会紀要, 9, 111-122.
5	2011	小坂浩嗣, 藤亨, 末内佳代, 山下一夫	교사와 보호자의 연계에 관한 학교 임상심리학적 고찰	小坂浩嗣, 佐藤亨, 末内佳代, & 山下一夫. (2011). 教師と保護者との連携に関する学校臨床心理学的考察: いわゆる「モンスターペアレント」との対応. 鳴門教育大学研究紀要, 26, 160-170.
6	2011	小野田正利	몬스터 페어런트를 넘어 한 보호자의 생각과 배경을 읽다	小野田正利. (2011). モンスターペアレント論を超えて-保護者の思いと背景を読み取る. 日本小児看護学会誌, 20(3), 97-102.

no.	연도	저자	제목	서지정보
7	2012	神谷かつ江	학교 임상에서의 보호자 연수에 대하여	神谷かつ江, カミヤカツエ, 坂本真也, & サカモトシンヤ. (2012). 学校臨床における保護者研修について. 東海学院大学短期大学部紀要, 38, 9-14.
8	2013	井上大樹	교원·보육자 양성에 있어서의 보호자 이해 학습	井上大樹. (2013). 教員・保育者養成における保護者理解の学習: アクティビティによる試み. 北海道文教大学論集, (14), 121-133.
9	2014	片岡えみ	누가 교사를 신뢰하는가	片岡えみ. (2014). 誰が教師を信頼しているのか. 駒沢社会学研究, 46, 45-67.
10	2014	土屋明広	교육행정에서의 보호자 대응 시스템 검토	土屋明広. (2014). 教育行政における保護者対応システムの検討 「公共的处理」の可能性について. 法社会学, 2014(80), 277-303.
11	2018	成井紀英, 打越正貴	보호자 대응으로 보이는 학생지도에 대한 한 고찰	成井紀英, & 打越正貴. (2018). 保護者対応から見える生徒指導についての一考察. 茨城大学教育学部紀要. 教育科学, 67, 827-839.

3. 분석방법

본 연구에서는 일본의 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’에 대한 정의, 유형, 대응방안 등을 살펴보기 위하여 내용분석법을 활용하였다. 내용분석법은 문헌 연구의 일종으로 문헌에 기록된 대화나 사례 등 모두 내용분석의 대상이 된다(이상호, 2007). 내용분석의 객관성과 체계성을 확보하기 위하여 다음과 같이 자료를 구조화하였다. 우선, 일본의 학술지에 등재된 것으로 확인된 12개의 논문을 대상으로 하였다. 또한, 용어의 정확성을 위하여 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’라는 용어가 공식적으로 쓰인 2007년 이후의 논문으로 제한을 두었다. 둘째, 내용분석 방법은 문헌 속 잠재적인 부분도 분석 대상에 포함하기도 하나(Ahuvia, 2001) 본 연구는 해외 문헌을 대상으로 하므로 명백하게 드러나 있는 문헌 내용만을 분석의 대상으로 삼았다. 셋째, 코딩의 정확도를 위하여 두 연구자가 각자 열두 개의 논문을 읽고 코딩한 내용 중 중복되는 부분을 사용하여 코딩의 정확도를 높이고자 하였다. 일치하지 않는 부분에 대해서는 두 연구자가 논의하여 개인의 자의성이 개입될 여지를 최소화하였다.

IV. 분석 결과

1. ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 등장의 사회적 배경

앞서 살펴본 선행 연구에 따르면 일본에서 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제가 본격적으로 증폭되어 사회문제가 된 것은 2000년대 중후반이다. 1990년대 후반 이후 보호자의 무리한 요구가 수면으로 올라오기 시작했으나 학교 차원에서 이를 보편적인 어려움으로 인지하지 않은 것으로 보인다. 그러나 2000년대 중반부터 이런 현상은 비약적으로 증가하였다(齋藤浩, 2009; 小坂浩嗣, 藤亨, 末内佳代 & 山下一夫, 2011). 이런 현상의 바탕에는 사회풍토의 변화와 그에 따른 세대교체의 흐름이 있었던 것으로 해석된다.

2007년 일본의 교육기본법을 비롯한 「교육3법」의 개정이나 교육재생회의 등 신자유주의에 입각한 교육개혁의 움직임은 저출산 세대와 맞물려 학교를 상품화시켰다(尾木直樹, 2008; 片岡えみ, 2014). 학생 수의 감소와 맞물리며 신입생을 한 명도 받지 못한 학교들이 나오기 시작하였고 ‘학교선택제’ 제도는 부모들이 소비자 입장에서 학교를 선택하는 체제가 되었다. 학교는 사라지지 않는 학교가 되기 위하여 학생을 유치해야 하는 상황이 되었고 그에 따른 적극적인 영업활동을 해야 했다. 이런 과정에서 보호자는 학교를 향해 소비자의 권리의식을 내보이고 서비스에 대한 요구 등을 하기 시작하였다(片岡えみ, 2014). 같은 시기에 기내에서의 폭행, 역무원 폭행 사건, 병원에서의 폭행, 보육료나 급식비의 미지급 등 사회 전체의 도덕성이 무너지는 사건들이 발생하였다. 특히, 교사, 간호사, 의사 등이 표적이 되었는데 그 이유는 그들이 반격하지 않는 안전한 서비스 원이라는 인식에서 기인한 현상임을 설명하고 있다(尾木直樹, 2008).

‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제가 가장 극에 달했던 2000년대 중후반의 보호자들은 대다수 1986년 이른바 일본의 소비지상주의가 절정에 달했을 때 유년기 또는 청년기를 보낸 세대라는 분석이 있었다(尾木直樹, 2008). 이들은 자기실현이 우선인 세대로 일명 마츠다 세이코(松田聖子) 세대의 사람들로 공공의 질서보다는 사적 이익을 더 중요시하고 협력보다는 개인주의적 성향이 강하다고 설명한다(永井広克, 2009). 이후, 경제 양극화 상황을 마주하며, 자신의 아이만 특별하게 대우해달라는 입장과 자녀의 양육에는 큰 관심이 없으나 학교를 빌미로 자신의 존재감을 입증하고자 하는 입장

이 민원으로 발화하였다(永井広克, 2009).

선행 연구를 살펴보았을 때, 당시 일본의 상황은 학교가 신입생을 유치해야 하는 상황으로 소비자인 보호자 또는 학생의 권리가 비정상적으로 높아져 학교와 가정 사이의 균형이 깨졌음을 짐작할 수 있다. 다른 서비스 영역에서의 비상식적인 사건이 자주 발생했던 것으로 보아 서비스직에 대한 도덕과 윤리가 훼손되어 있을 수 있으며 이는 곧 상대를 배려하는 태도가 결핍된 것으로 해석할 수 있다. 이런 세태가 맞물리며 보호자는 소비자의 입장으로 자신의 권리를 주장하고 관철하기 위하여 비상식적인 태도를 보이기도 하였으며, 학교는 그러한 보호자를 제재 없이 받아들여야 하는 상황이었던 것으로 이해할 수 있다.

2. ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 정의

무카이야마 요이치(向山洋一, 2007)는 부당하고 불쾌한 요구를 담임, 교장, 학교에 들이대는 보호자를 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’라고 명명했다. 그 요구는 학교를 일종의 학교파괴 활동이며 학교의 수업을 방해하고 폭력에 의해 자신의 부당한 요구를 강요하는 범죄 행위로 그로 인한 교직원 휴직이나 자살이 일어난다고 설명하였다. 해당 용어는 학교에 불합리한 요구를 해오는 보호자가 있음을 사회에 알린 것으로 의의가 있다(小坂浩嗣, 藤亨, 末内佳代 & 山下一夫, 2011) 그러나 해당 용어는 긍정적인 반응과 부정적인 반응으로 나뉘었다. 긍정적인 반응으로는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’라는 용어를 그대로 받아들이며 현상을 구체적으로 정의하기도 하였으며 부정적인 반응으로는 해당 용어의 사용이 오히려 현상을 정확하게 파악하고 이해하는데 방해가 된다고 설명하였다.

오기 나오키(尾木直樹, 2008), 사이토 히로시(齋藤浩, 2009), 카미야 카츠에(神谷かつ江, 2012) 등의 연구에서는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’가 이러한 현상을 정의하는 데 사용되었다. 카미야 카츠에(神谷かつ江, 2012)에 따르면 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상은 학교와 보호자 사이에 발생하는 문제로, 학교에 대해 상식의 범주를 벗어난 과도한 요구를 하는 보호자와 그로 인해 학교가 대응하기 어렵게 만드는 보호자가 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’라고 정의한다. 사이토 히로시(齋藤浩, 2009)는 본인의 연구에서 총 884건의 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 사례를 분

석하여 이를 다시 세 가지의 범위로 정의하였다. 첫 번째는 해결할 수 없는 민원형으로 사실과 상관없이 경험한 일을 악의적으로 느끼는 피해 양상을 띠는 유형과 자신이 더 우월하다는 것을 보여주기 위해 민원을 넣는 유형으로 분류하였다. 두 번째는 상식의 범위를 벗어난 민원형으로 명명하며 교육이나 양육과 상관없는 민원 유형, 자녀 중심적인 유형으로 분류하였다. 세 번째는 민원과 상관없이 비상식적인 언동을 보이는 유형으로 교사에 대한 공격형, 자녀방치형, 자녀과보호형, 상식결여형으로 분류하였다. 해당 유형에 대한 정리는 다음 <표 2>와 같다. 해당 정의는 그의 후속 연구(齋藤浩, 2010)에서도 쓰이며 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상을 분석하고 정의하는데 활용되었다.

<표 2> 몬스터 페어런트 현상의 구체적 정의

상위범주	하위범주	행동 사례
해결할 수 없는 민원형	조현병형	아이가 괴롭힘을 당하고 있다는 일방적 주장
	나르시ست릭형	교사의 부적절성 시비
	그 외	
상식의 범위를 벗어난 민원형	교육·양육과 상관없는 민원	보험 요구, 경찰 대신 신고 요구
	자녀중심적 유형	자녀의 학예회 주연 강요, 성적 정정 강요
민원과 상관없는 비상식적인 언동형	교사 공격형	교사에 대한 악질적 소문 유포, 위협 등
	자녀방치형	급식비 미지급, 사전 연락 없이 결석 등
	자녀과보호형	작은 부상으로 소동, 자녀의 잘못 미인정 등
	상식결여형	수업 참관 중 소란, 학교에서의 음주 등

반면, 이노우에 다이키(井上大樹, 2013)는 오노다 마사토시(小野田正利, 2005)의 의견에 동의하였다. ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 용어를 사용하기 전에 학교에 제기되고 있는 무리한 요구 분석이 우선이라고 보았다. 민원이 100% 불합리하다고 단정 지을 수 없으며 교원과 보호자 간의 의사소통에 오해로 인해 발생하는 사례가 많다고 주장하였다. 나아가, 오노다 마사토시(小野田正利, 2011)는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 용어는 대상을 몬스터로 지칭하여 상대를 배제해야 하거나 없애야 할 대상으로 바라보게 되어 인격에 대한 부정이 담겨있다고 보았다. 보호자의 인간성 자체를 부정하면 관계 구축이 어려워지고 보호자를 일방적으로 비판하는 경향이

생기기 때문에 학교나 교사가 스스로 태도나 실수에 대한 건강한 반성 또한 없어질 가능성에 대해 우려를 표하였다. 카타오카 에미(片岡えみ, 2014)는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’에 대해 암암리에 퍼져있는 가설들을 실제 분석을 통하여 자신의 의견을 주장하였다. 보호자의 고학력이 해당 현상의 원인이 된다는 가설에 대하여 보호자 대상 설문으로 연구를 진행하였다. 연구 결과에서 보호자가 고위직, 고학력일수록 학교와 교사를 더욱 신뢰하는 경향이 있었으며 특히 어머니에게서 그러한 경향이 두드러졌다. 직업 또는 가정 형편은 유의미한 관계가 나타나지 않았다. 학교에 요구하는 보호자와 교사에 대한 신뢰 사이에는 긍정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이에 교육 불신이 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상을 가져왔다는 가설은 의심해 볼 필요가 있으며, 이 용어가 현실을 어디까지 반영하고 있는지에 대해 신중하게 검토할 필요가 있음을 주장하였다.

분석 결과, ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제에 대한 정의는 시간이 지남에 따라 점점 더 회의적으로 변화하고 있었다. 2000년대 초기에 발생했던 사례들을 기반으로 현상을 정의하고 그에 대한 대응책을 앞다투어 내보냈던 2010년대와 달리 2010년 후반대로 갈수록 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제를 함께 해결해 나가야 할 문제로 정의하고 있다. 해당 정의가 바뀌며 현상에 대한 관점 또한 달라지고 있다. 이에 대한 자세한 논의는 분석 결과의 4와 5에서 좀 더 구체적으로 논의해 보도록 한다.

3. ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 유형과 특징

‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 유형은 오기 나오키(尾木直樹, 2008)와 나가이 히로카즈(永井広克, 2009)의 연구에서 찾아볼 수 있었다. 앞서 정의에서 사례를 기반으로 현상을 구체적으로 분석하여 정의했다면 두 연구에서는 보호자들의 유형을 정리하였다.

오기 나오키(尾木直樹, 2008)는 부모 유형을 다섯 가지로 분류하였다. 첫째 과보호·과간섭형으로 한자녀 가정이 많아지며 생긴 현상으로, 단순히 이기적인 모습을 보이기 때문에 파악하기 쉬운 유형이라고 설명한다. 그러나 학생의 성장과 발달을 고려하는 교사로서는 가장 고민하게 만드는 부모 유형으로 마치 교사가 부모에게 아이를 인질로 잡힌 것과 같은 형태라고 하였다. 둘째, 육아 포기형으로 학교의 그 어떤 요청이나 부름에도 응하지 않

고 스스로 자립하지 못하는 경우가 다수이다. 교사와 학교에 대한 불신과 공포가 매우 큰 유형으로 소통이 되지 않는 형태의 악순환이 반복된다고 보았다. 세 번째로 윤리 의식이 부족한 형으로 도덕성을 상실한 비상식적인 태도를 보인다고 설명한다. 서비스 과잉 사회 풍조에 의한 현상으로 자신의 요구를 관철하기 위해 어떤 행동이든지 하는 것으로 묘사한다. 네 번째로 학교 의존형이 있다. 이들은 정신적 자립을 하지 못한 보호자로 교사에게 가정교육과 자녀의 신변 돌봄까지도 모두 학교에 의존하고자 하는 특징이 있다. 다섯 번째, 권리주 장형이다. 이들은 자신의 요구를 관철하기 위해 법률이나 권리를 왜곡하여 사용하는 경향이 있다.

나가이 히로카츠(永井広克, 2009)의 연구에서는 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 유형을 심리적 유형과 행동적 유형으로 살펴보았다. 심리적 유형은 첫 번째, 불안 조절 문제형으로 자신이 경험하는 불안을 스스로 조절하는 데 어려움을 겪어 ‘괜찮아요.’, ‘안심하세요.’와 같은 반응을 얻고자 하는 유형이다. 학교는 이들에게는 지나치게 공감해서는 안 되며, 수용은 하되 받아들여지지 않는 것이 있음을 정확하게 전달하여야 한다. 두 번째, 대의명분 과시형으로 보호자가 자신의 대의를 정의롭고 정당하다고 생각하며 그를 표출한다. 같은 말을 반복하는 특징이 있으며 제멋대로인 요구를 관철하고자 한다. 셋째, 분노 조절 불가 형으로 이런 경우는 시간을 들여 이야기를 듣거나 다과를 내오는 등으로 화를 식히게 하는 것이 효과적이라고 설명한다. 넷째, 복수형으로 권한을 가진 교사에 대한 반항과 사회에 대한 불평·불만을 학교에 해소하는 유형이다. 다섯째, 대가형으로 이들은 금품을 받고 싶어 하는 특징을 가졌다. 사과에 성의를 보이라는 요구를 하며 지나친 행동을 하므로 녹음하기, 기록하기 등 증거를 남기는 것이 중요하다. 행동 면에서는 다음과 같은 다섯 가지 유형이 있다. 첫 번째, 돌발형이다. 이야기하는 도중에도 갑작스럽게 화를 내거나 대화가 전혀 통하지 않는 유형으로 감정이 제어되지 않는 유형이 많다. 두 번째, 집착형으로 교사에게 끊임없이 접촉하고 끝나지 않는 이야기를 지속하고자 한다. 세 번째, 방출형이다. 이들은 말하고자 하는 내용을 미리 준비해 쏟아놓는 타입으로 분노나 요구사항을 일방적으로 방출한다. 네 번째, 순환형이다. 화가 났을 때가 그렇지 않을 때가 번갈아 나타나며 갈피를 잡을 수 없게 만드는 유형이다. 다섯 번째, 침묵하는 유형이다. 묵묵히 앉아있거나 아무 대화도 하지 않는 유형으로 장시간 대치로 이어지는 예도 있었다.

4. ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 원인

선행 연구 분석 결과, ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 원인은 크게 두 가지로 함축할 수 있다. 사회의 변화와 의사소통의 문제에서 그 원인을 찾을 수 있다. 사회의 변화로는 만연한 사회 불안, 민원과 소송이 잦아진 사회 분위기 변화, 학교를 경시하는 풍조, 학교선택제 등 학교의 상품화 등이 있었으며 의사소통의 문제에서는 교사와 보호자 간의 의사소통에서 발생할 수 있는 오해, 서로의 입장에 대해 몰이해, 지역 커뮤니티의 붕괴 등이 있었다.

사회의 변화에서는 학교폭력이나 각종 사회문제에 대한 과잉 보도가 사회 불안을 높이고 교육의 질을 낮추는데 일부 원인이 있다고 보았다(永井広克, 2009). 양극화된 경제 및 사회 체제가 시민들의 불안과 스트레스를 가중시켜 어디에서라도 자신의 존재를 인정받고자 하는 경향이 왜곡되어 나타나고 있다고 설명하였다. 민원이 잦아진 사회 풍조와 급격한 소송 문화의 유입 또한 원인으로 작용하였다(尾木直樹, 2008; 永井広克, 2009) 고발하는 사람만이 자신의 권리를 지킬 수 있다는 사회적 분위기가 조성되며 권리를 주장하는 일이 공평하고 정의로운 일이라고 생각하는 의식이 팽배해졌다. 시민의 의무에서 시작된 이 의식은 과잉되어 있으며 그 결과 적재적소에 쓰이지 못하고 남용되고 있음을 설명한다. 사이토 히로시(齋藤浩, 2009)는 학교를 경시하는 풍조가 나타나고 있음을 경고하였다. 자기중심적인 민원의 형태와 무엇이든 학교에 요구할 수 있다는 보호자의 자세가 민원의 주를 차지하는 현상이 이를 뒷받침한다고 설명한다. 이러한 세태는 학교선택제 등의 제도가 학교를 상품화하면서 더욱 빠르게 나타났으며(尾木直樹, 2008), 학교를 서비스 공간으로 만드는 제도적 문제로 인하여 학교와 가정이 대립하는 상황으로 이끌었다고 보았다.

의사소통의 문제 또한 존재하는 것으로 나타났다. 오기 나오키(尾木直樹, 2008)의 연구에서는 교사와 보호자의 의견이 일치하지 않는 사례가 다수 수집되었다. 같은 상황에 처해 있는 보호자와 교사가 상황의 원인을 각자 학교 권위의 실추 또는 문제 교사의 증가로 각기 달리 보고 있음이 드러났다. 이러한 기조는 작은 엇갈림을 문제 상황으로 발전할 가능성을 내포한다. 이는 서로에 대한 몰이해로 심화된다. 보호자는 학교 현장을 이해할 수 없으며 자신의 상상 속에서 이상적인 교사를 그리고 현실 속의 교사가 그와 일

치하지 않을 때 공격하는 현상이 나타나기도 하였다(永井広克, 2009) 자녀교육 문제와 관련하여 교사와 상담하는 보호자의 응답 또한 감소하고 있어 교사에 대한 신뢰도가 하락한 것으로 보이나 교사의 능력 수준이나 학교의 경영 능력이 저하되었다는 객관적인 지표가 나타나지 않아 이 또한 교사와 보호자 사이의 괴리가 있는 것으로 해석되었다. 보호자들은 같은 보호자들이 몰상식한 행동을 한다고 판단하기도 하였는데(齋藤浩, 2009) 이런 언행을 하는 보호자가 많아졌다는 현상을 지역 커뮤니티의 붕괴로 설명하기도 하였다. 자녀 양육과 교육에 대해 함께 이야기하거나 몰상식한 행동에 대하여 경고를 보내는 지역 기반의 커뮤니티가 약화되면서 보호자의 양육 불안과 행동에 제어가 사라졌다고 해석하였다(齋藤浩, 2009; 神谷かつ江, 2012).

5. ‘몬스터 페어런트(monster parent)’의 대응 방안

일본은 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상에 어떻게 대응하였으며 그 결과는 어떠한지 살펴보았다. 우선, 2000년대 중후반, 급격하게 늘어났던 민원 대응 매뉴얼, 민원대응전담팀 등 각 도현의 대응 정책은 효과적이지 않았던 것으로 보인다. 해당 정책은 교원들로부터 환영받지 못했다(尾木直樹, 2008; 齋藤浩, 2010). 위와 같은 대응 방안은 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 현상에 근본적인 원인을 해결하지 못했다는 평가를 받았다(尾木直樹, 2008; 齋藤浩, 2010). 정부와 지자체가 제시했던 정책들은 부모와 교사가 좀 더 나은 관계를 정립할 수 있는 기반이 되기보다는 단절의 역할을 했으며 결론적으로 학교의 자율적인 힘을 떨어뜨렸다(尾木直樹, 2008). 보호자의 의식을 바꾸거나 개혁하고자 하는 노력이 없었기에 일시적인 방편에 불과했다(齋藤浩, 2010). 단, 해당 정책을 통하여 다양한 관점을 가진 전문가들이 학교 문제에 개입하여 하나의 문제를 종합적으로 바라보고 대응할 수 있게 되었다는 점에서 그 의미가 있었다(土屋明広, 2014).

연구자들이 제시한 대응 방안은 다음과 같았다. 학교를 경시하는 분위기와 학교에 대한 신뢰도가 떨어진 사회구조 속에서 학교와 보호자의 관계 회복에 힘쓰고, 학교가 내부 조직의 내실화를 통해 체계적인 대응 능력을 갖추어 줄 것을 주장한다(尾木直樹, 2008; 成井紀英, 打越正貴, 2018). 변화하는 사회구조 속에서 학교와 보호자 간 발생하는 갈등의 근본적인 문제 해결을 위하여 그들의 관계성에 초점을 맞추어야 한다(尾木直樹, 2008). 교사가 학생 ·

보호자와 진정한 관계를 형성할 수 있는 환경을 조성할 필요성이 있음을 주장하였다. 그를 위하여 교육예산을 최소한 국제 수준으로 높이고, 교사를 대폭 증원하는 등 학교와 교사에게 여유를 줄 수 있는 환경을 마련할 필요성이 제시되었다. 뿐만아니라, 학교는 외부 기관의 연계를 부드럽게 받아들일 수 있도록 내부 조직을 견고히 하고 활성화할 수 있도록 교사가 팀으로 조직될 필요가 있음을 주장하였다(井紀英, 打越正貴, 2018). 팀 조직은 학교 내 교사 간 신뢰를 쌓고 연대감과 안정감을 줄 수 있다는 장점이 있음을 설명하였다. 적절한 업무 배분과 사안 발생 시 체계적인 내부 조직의 움직임 등은 학교 체계를 견고히 하고 문제 해결을 원활하게 하는 밑바탕으로 작용할 수 있다.

의사소통의 문제에 대한 대응으로는 학교 중심 지역 커뮤니티의 활성화 및 교사 역량 강화, 보호자 연수 등이 제시되었다. 오기 나오키(尾木直樹, 2008)는 보호자를 고립시키지 않는 지역 커뮤니티를 활성화해 의사소통의 문제를 해소할 수 있다고 보았다. 사이토 히로시(齋藤浩, 2010)는 학교 핵심형 커뮤니티를 제시하였는데 이는 오기 나오키(尾木直樹, 2008)가 주장한 지역 커뮤니티의 활성화와 맞닿아 있는 부분이 있다. 학교 핵심형 커뮤니티는 지역 사람들이 학교에 자원봉사를 하거나 지역과 학교가 지역 공동 사업을 진행하는 등 역할을 함께 함으로써 학교 중심으로 발달하는 지역 커뮤니티 체제를 의미한다. 문부과학성으로부터 커뮤니티스쿨 지정을 받아 운영한 학교를 살펴보았을 때, 보호자가 학교에 관여하게 됨으로써 무책임한 언행이 감소하였고 보호자의 학교에 대한 이해도가 높아지는 결과가 나타났다. 사이토 히로시(齋藤浩, 2010)는 이런 결과가 지역 커뮤니티의 활성화로 교사와 보호자 사이의 장벽을 제거했기 때문이라고 설명하였다. 다음으로 교사 역량 강화가 대응 방안으로 제시되었다. 이노우에 다이키(井上大樹, 2013)는 교원 양성 과정에서 교육과 관련된 기술은 가르치나 정작 보호자에 대한 대응 기술은 가르치지 않는다고 비판하였다. 보호자에 대한 이해나 대응 방법을 배울 기회를 통하여 보호자와의 갈등에서 교원이 극복할 수 있도록 학교의 내실화를 꾀하는 것이 현실적이고 실천적인 방안이라 설명하였다. 나가이 히로카츠(永井広克, 2009), 코사카 히로츠구와 동료들은(小坂浩嗣, 藤亨, 末内佳代 & 山下一夫, 2011)는 교원이 보호자를 대할 때 어떻게 해야 하는지 설명하였다. 불안한 보호자가 대다수이기 때문에 지나치게 공감하지 않도록 수용할 것, 옳고 그름에 대해 다투지 말 것, 상담 시간에 제한을 두거나

팀으로 대응할 것 등을 제안했다. 또한, 평소 교사 간의 친밀한 관계를 구축하여 집단 차원의 대응 준비를 계획해야 함을 주장한다. 보호자의 관점에서 이해해 보기, 상대 이야기를 경청하며 객관적으로 바라보는 자세를 갖추는 것, 의도적으로 담임교사와 보호자가 아군이며 관리자가 적군인 것 같은 상황을 연출하여 신뢰 관계를 구축할 것, 경찰이나 의사 등 외부 기관의 도움을 받을 것 등을 제시하였다. 그와 반대로 보호자를 대상으로 하는 연수의 필요성도 대두되었다. 카미야 카츠에(神谷かつ江, 2012)는 사춘기의 특징, 어른이 되어가는 과도기, 대인관계의 주체가 친구로 변화하는 것, 학생 간의 개인차 등에 대한 연수를 실시하였다. 그 결과, 보호자가 서로의 사례를 나누거나 감정을 공유함으로써 보호자 간 지지로 불안이 감소되는 효과가 있었다. 나가이 히로카츠(永井広克, 2009)도 마찬가지로 보호자에게 자신의 감정을 객관적으로 파악하고 언어화할 수 있도록 감정 자기조절에 대한 연수, 상대의 입장을 의식하여 말하는 방법과 긍정적인 언어표현을 하는 방법, 사실 관계를 파악하거나 실현 가능한 제안을 하는 방법 등을 연수해야 한다고 주장하였다.

IV. 분석 결과

2000년대 일본의 교육 현장은 「교육기본법」 및 「교육3법」의 개정 등 신자유주의 시대를 맞은 교육개혁과 소비중심주의 사회를 거친 세대의 인식 변화가 있었던 것으로 보인다. 양극화된 사회구조와 왜곡된 시민 의식 등이 엮보이는 시대적 상황에서 발생한 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’는 학교에서 대응하기 어려운 문제였음이 틀림없다. 불안정한 사회 분위기와 자녀교육에 대한 원천적인 불안 및 보호자 개인의 불안이 건강하게 해소되지 못하고 왜곡된 생각 또는 상대를 공격하는 행동 등으로 발현한 것으로 이해할 수 있다. 특히, 의료, 복지 그리고 교육은 같은 비용을 지불하고도 성과는 눈에 보이지 않아 결과적으로 누리는 가치에서 차이를 경험할 수밖에 없다(小野田正利, 2011). 이런 상황에서 보호자들의 불안은 높아질 수밖에 없다. 어떤 아동이라도 교육받을 권리가 있으며 학교는 모든 아동을 가르칠 의무를 갖는다. 뿐만 아니라, 학교 안에는 아동의 안전을 우선할 것, 차별하지 않을 것, 교원은 청렴해야 할 것 등 수많은 규제가 있다(尾木直樹, 2008). 이런 상황에서 수많은 규제를 가지고 있는 학교가 보호자에게 적극

적으로 대응하기 어려운 상황이 벌어진 것은 너무 당연한 수순이었던 것으로 판단된다. 더욱이 학교 선택제와 같은 학교 상품화 정책은 학교와 가정 사이의 균형을 어렵게 만들었을 것이다.

‘몬스터 페어런트(monster parent)’는 불합리한 요구나 빈번하고 지속적인 요구를 반복하는 보호자들을 일컫는 말로 2007년, 교육학자인 무카이야마 요이치(向山洋一)가 사용하며 확산되었다. 이후 2009년, 사이토 히로시(齋藤浩)가 800여 개의 사례를 분석하여 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제를 구체적으로 정의하였는데 그는 다음과 같다. 아이가 괴롭힘을 당하고 있다는 일방적인 주장이나 교사의 부적절성에 대한 시시비비를 가리고자 하는 민원 유형인 해결할 수 없는 민원형과 교사에게 보혐 들어 주라고 요구하거나 경찰에 대신 신고해 달라고 요구하는 등 교육과 전혀 상관없는 민원부터 자녀의 성적을 정정해 주라고 요구하고 자녀를 학예회의 주연으로 만들 것을 요청하는 중심적 유형까지 상식의 범위를 벗어난 민원형이 있다. 마지막으로 교사에 대한 악질적인 소문을 내거나 늦은 시각 교사에게 연락하는 행위, 급식비를 지급하지 않거나 자녀의 잘못을 인정하지 않는 등 비상식적인 행동을 보이는 비상식적인 언동형이 있다. 이러한 행동 유형은 모두 정당한 민원으로 보기 어려우며, 학교에 무엇이든 요구할 수 있다는 심리가 깔려있었던 것으로 보인다(齋藤浩, 2009). 이런 현상은 교사 또는 학교를 경시하는 풍조가 확산되었음을 암시하며, 일부 행위는 범법행위를 저지르면서까지 자신의 요구를 관철하고자 하여 이러한 행동이 정도를 벗어났음을 시사한다. 당시 일본 사회 전반적으로 서비스직을 향한 폭행이나 언어폭력 등 비상식적인 사건이 자주 발생했던 것과 학교 상황이 일치하는 모습이다(尾木直樹, 2008).

일본 정부는 2009년을 중심으로 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제를 해결하기 위하여 정부 및 각 도도부현 교육위원회의 주도로 보호자 민원 대응 매뉴얼을 배부하고 전문가로 구성된 민원대응 기구를 설치하는 등 다양한 정책을 내놓았다(成井紀英, 打越正貴, 2018). 그러나 근본적인 해결책이 되지 못한다는 이유로 교육 현장에서 지지를 얻지 못했다(尾木直樹, 2008). 교사들은 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제를 해결하기 위해 학교와 보호자 간의 상호 이해가 필요하며 교육 현장에서 교사와 학교에게 여유가 필요함을 설명하였다. 이와 같은 연구 결과는 정책과 현장 사이에 괴리가 발생했던 것으로 보인다. 교육 현장에서는 스스로 이 현상을 해결하고자 하

는 자정작용이 있었던 것으로 보이나 정책이 그를 뒷받침하지 못한 것으로 판단할 수 있다.

일본의 연구자들은 이후 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제에서부터 비롯된 가정과 학교의 갈등을 해결하기 위하여 여러 가지 방안을 제시하였다. 특히, 2010년대 후반부로 갈수록 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’라는 용어를 사용하기보다 사례 그 자체를 바라보고 그에 대한 해결 방안을 강구하고자 노력한 것으로 분석된다. 연구자들은 해결방안으로 교육예산 및 교원 수 증가(尾木直樹, 2008), 학교 중심 지역 커뮤니티 활성화(尾木直樹, 2008; 齋藤浩, 2010), 교원의 역량 강화(永井広克, 2009; 井上大樹, 2013; 成井紀英, 打越正貴, 2018), 보호자 연수(永井広克, 2009; 神谷かつ江, 2012) 등을 주장하였다. 그러나 이와 같은 방안들은 효과가 미미했던 것으로 보인다. 2021년 정신질환으로 인해 휴직을 한 교사는 5,897명으로 전년도에 비해 694명 증가해 역대 최대 수치를 기록하였다. 정신질환을 근거로 1개월 이상의 긴 병가를 낸 교사 또한 10,944명으로 지난해에 비해 다소 증가하였다(文部科学省, 2021). 김지영(2022)의 기획 기사에 따르면, 일본은 교권침해 사안이 발생하였을 때 교권침해 명목이 아닌 학생지도, 보호자 대응, 경찰 신고 등으로 갈음하고 있는 것으로 나타났다. 해당 조치는 교권보호에 대한 소극적인 대응으로 보이는데, 이런 모습은 2009년 민원대응메뉴얼에서 나타났던 보호자의 의견에 경청하고 존중하며 마음을 이해하라는 수동적 대처방안과 크게 다르지 않은 것으로 보인다.

앞서 살펴본 2000년대 일본이 경험한 일본의 교육 현장은 현재 우리나라의 상황과 매우 흡사하다. 특히 2023년의 교육 현장은 마치 일본의 2006년과 맞닿아 있는 것처럼 느껴진다. 2023년 교권침해와 관련된 언론 보도 건수는 무려 918건이다. 2022년도에 371건이었던 것과 비교하면 약 3배가 많은 수치이다. 교권침해에 대한 문제가 심각한 사회문제로 드러나게 되었음을 시사하는 통계이다(하동엽, 2023). 이런 현상은 2020년에도 찾아볼 수 있었다. 2015년에서 2019년간 발생한 교권침해 건수는 총 13,756건으로 학생에 의한 폭행이나 성범죄 사건이 급격하게 증가하며(김나영, 홍미영, 2020) 교권침해가 결코 최근 몇 년간의 일이 아님을 시사한다.

한국 교육 현장에서 발생하는 교권침해의 흐름은 시간이 갈수록 더 심각해지고 중대한 사안으로 변화되고 있다. 이를 막기 위해 정부는 교육기본법 등 교육 4법의 개정과 「교원의 학생생활지도에 따른 고시」 등을 내보이며

학교의 생활지도 권한을 강화하고 있다. 그러나 일본 교육 현장의 반응과 마찬가지로 국내 교육 현장 또한 해당 정책을 반기지 않는 실정이다. 전국 교직원노동조합이 지난 9월 조사한 결과에 따르면 「교원의 학생생활지도에 따른 고시」 발표 이후 학교의 변화는 없음이 72.3%, 분리 조치의 실효성과 민원대응팀 운영의 실효성이 없다라는 응답이 각각 58.7%, 63.7%를 기록하였다. 초등교사노동조합이 보도한 자료(2023)에서도 마찬가지로 교육 당국이 교사들의 현 상황을 제대로 인지하지 못한다는 발표를 했으며 여전히 학교에 많은 책임을 전가하는 부분에 대해 아쉬움을 표했다.

일본에서는 소위 ‘몬스터 페어런트(monster parent)’ 문제를 해결하기 위한 정책들이 근본적인 문제를 해결하지 못하는 수동적인 대응이라는 우려가 있었으며(尾木直樹, 2008; 齋藤浩, 2010) 그 결과 현재 교권을 보호하지 못하는 미미한 효과로 나타났다(김지영, 2022). 이에 한국은 같은 절차를 밟지 않기 위하여 교권침해가 빈번하게 일어나는 현 상황에 대해 면밀하고 정확한 분석이 선행되어야 한다. 현장에 어떠한 교권침해 사례가 발생하는지 그 유형을 분석하여야 하며 교사들이 현장에서 요구하는 것이 무엇인지 조사하여 데이터를 통해 현장에 알맞은 정책을 제공해야 할 필요가 있다. 또한, 근본적인 문제를 해결하고 장기적으로 건강한 교육환경을 조성하기 위하여 학교와 가정이 우호적이고 보완적인 관계를 맺을 수 있도록 지지하는 분위기가 필요하다. 2023년 9월 「교원의 학생생활지도에 따른 고시」를 통하여 교육의 3주체가 교사, 학생 그리고 보호자로 명명된 지금, 교육의 3주체가 건강한 교육환경을 조성할 수 있도록 시스템을 마련해야 할 필요성이 있다. 이를 위해 학교와 가정이 함께 공존할 수 있는 시스템과 정책 개발 및 적용에 관한 연구를 제안하는 바이다.

마지막으로 이 연구에서 나타난 제언은 다음과 같다. 첫째, 일본에서 발생한 교권침해 상황과 관련하여 연구를 진행하였으나 다수의 문건을 다루지 못하였다는 한계가 있다. 이를 보완하기 위하여 그 당시 정부 문헌과 정책을 확인하였으나 현상의 일부분을 보았을 가능성도 있으므로 해석에 유의할 필요가 있다. 따라서, 후속 연구에서는 2000년대 일본의 교육 정책과 교원 양성 정책을 종합적으로 확인하여 일본의 교육 상황을 다각적으로 들여다보는 것이 필요하다. 둘째, 2000년대의 일본의 교육 현장은 현재, 우리나라의 교육 현장과 닮아있는 부분이 많으며 정책에서도 비슷한 양상을 보이는 것으로 확인되었다. 일본의 민원대응팀 신설, 민원대응 매뉴얼 등을 배부하는

등 교권 회복을 위한 노력이 확인되었으나 현재 일본은 교원 확보를 위한 어려움을 겪고 있으며(教育新聞, 2023), 교원들 또한 극심한 정신적 스트레스를 호소하는 것으로 나타났다(文部科学省, 2021). 한국은 일본과 비슷한 현상을 경험하며 일본과 같은 결과로 귀결되지 않도록 보다 면밀한 분석과 적극적인 정책 대응이 필요하다. 셋째, 교육부 등 교육 당국 및 연구자들은 교권침해가 발생하는 현상 및 학교의 상황에 대한 교원들의 의견을 수렴하여야 한다. 현장의 요구와 상황에 대한 구체적인 분석을 통해 교권 회복을 위한 실효성 있는 정책을 제정해야 할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(2022). 모든 학생의 학습권 보장을 위한 교육활동 보호 추진. 2022.12.27.
- 교육부(2023). 교육활동 보호 강화를 위한 제도 개선 방안. 2023년 교육활동 보호 국회포럼 자료집.
- 교육부(2023). 교육부 고시 제2023-28호. 교원의 학생생활지도에 관한 고시
법제처. 「교육기본법」 제13조 (보호자). 법제처 홈페이지.
[https://glaw.scourt.go.kr/wsjo/lawod/sjo192.do?lawodNm=%EA%B5%90%EC%9C%A1%EA%B8%B0%EB%B3%B8%EB%B2%95&jomunNo=13&jomunGajiNo=\(2023.11.23. 인출\)](https://glaw.scourt.go.kr/wsjo/lawod/sjo192.do?lawodNm=%EA%B5%90%EC%9C%A1%EA%B8%B0%EB%B3%B8%EB%B2%95&jomunNo=13&jomunGajiNo=(2023.11.23. 인출))
- 법제처. 「초·중등교육법」 제18조 (학생의 징계). 법제처 홈페이지.
[https://glaw.scourt.go.kr/wsjo/lawod/sjo192.do?lawodNm=%EC%B4%88%EC%A4%91%EB%93%B1%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95&jomunNo=18&jomunGajiNo=0\(2023.11.23. 인출\)](https://glaw.scourt.go.kr/wsjo/lawod/sjo192.do?lawodNm=%EC%B4%88%EC%A4%91%EB%93%B1%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95&jomunNo=18&jomunGajiNo=0(2023.11.23. 인출))
- 전국교직원노동조합(2023). 교육부 학생생활지도 고시에 관한 현장설문 조사 발표.
- 초등교사노동조합(2023). [2023.9.1.] 교원의 학생생활지도에 관한 고시에 대한 논. <https://www.estu.kr/board/index.html?id=news&no=88>(2023.11.20. 인출)
- 한국교원단체총연합회(2023). 2023 교권침해 인식 및 대책마련을 위한 긴급 교원 설문조사 결과.
- 김나영, 홍미영(2020). 토픽모델링을 활용한 교권침해 관련 언론 기사 분석. 교사교육연구, 59(3), 475-496.

김지영(2022) 일본의 교권보호 제도 및 정책. 교육개발원 기획기사.
https://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardView.do?nTbBoardSeq=&strCurMenuId=10091&nTbCategorySeq=10060&pageIndex=2&pageCondition=10&nTbBoardArticleSeq=836462&searchTopic=&searchObject=&searchCondition_D=36&searchKeyword_SD=&searchKeyword_ED=&searchCondition_W=6&searchKeyword_W=(2023.11.20. 인출).

이상호(2007). 행정학 연구에서 사용된 내용분석법의 방법론 분석: 한국행정학보 게재 논문(1991-2005)의 사례. 행정논총, 45(2), 1-23.

하동엽(2023). 빅카인즈를 활용한 교권침해 관련 국내 언론보도 변화 분석. 교육행정학연구, 41(4), 317-341.

Ahuvia, Aaron (2001). Traditional, interpretive, and Reception Based Content Analysis: Improving the Ability of Content Analysis to Address Issue of Programatic and Theoretical Concern. Social Indicators Research, 54: 139-172.

金子元久(2006) 第 5 回 基礎学力シンポジュー, 学力問題と学校

耳塚寛明. (2007). 「第 4 回学習指導基本調査」. Benesse 教育研究開発センター [編]

文部科学省(2007). 教育再生会議 第三次報告

山田剛(2007) 学校給食費未納の問題について, Benesse教育研究開発センター

広島市(2009) 生徒指導に係る学校支援 Q & A (平21.3)

広島市(2010) 生徒指導に係る学校支援 Q & A 【2】 (平22.3)

初等中等教育局参事官(学校運営支援担当)(2010). 保護者や地域等からの要望等に関する. 教育委員会における取組.

文部科学省(2007). 平成19年12月24日大臣会見概要(繰上げ閣議)
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/287175/www.mext.go.jp/b_menu/daijin/07122712.htm(2023.11.23. 인출)

文部科学省(2008). 大臣会見概要(10月21日).
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/283748/www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/08110612.htm (2023.11.23. 인출)

文部科学省(2021). 令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について 教育職員の精神疾患による病気休職者数(令和3年度)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm(2023.11.20.

인출)

- 教育新聞. (2023.4.28.) 教員改革に4本柱 `奨学金返還免除制の復活も 自民特命委
骨子案. <https://www.kyobun.co.jp/article/20230428-05> (2023.11.20. 인출)
- 向山洋一(2007). 「モンスターペアレントへの対応 `急!」 『教室ツーウェイ』 8 月
号, 明治図書, pp.9-11.
- 尾木直樹. (2008). アンケート調査報告 「モンスターペアレント」 の実相. 法政大
学キャリアデザイン学部紀要= 法政大学キャリアデザイン学部紀要, 5,
99-113.
- 小野田正利(2005) 学校への「無理難題要求」の急増と保護者対応の現状, 季刊教育
法 147 16-21.
- 齋藤浩. (2009). 親たちはなぜ自制が利かなくなったのか: 学校への利己的言動, 増
加の背景をさぐる. 佛教大学教育学部学会紀要, 8, 113-125.
- 齋藤浩. (2010). 「モンスターペアレント」 の対応策に関するパラダイム転換. 佛
教大学教育学部学会紀要, 9, 111-122.
- 小野田正利. (2011). モンスターペアレント論を超えて-保護者の思いと背景を読み
取る. 日本小児看護学会誌, 20(3), 97-102.
- 小坂浩嗣, 佐藤亨, 末内佳代, & 山下一夫. (2011). 教師と保護者との連携に関する
学校臨床心理学的考察: いわゆる 「モンスターペアレント」 との対応. 鳴
門教育大学研究紀要, 26, 160-170.
- 神谷かつ江, カミヤカツエ, 坂本真也, & サカモトシンヤ. (2012). 学校臨床におけ
る保護者研修について. 東海学院大学短期大学部紀要, 38, 9-14.
- 井上大樹. (2013). 教員・保育者養成における保護者理解の学習: アクティヴィティ
による試み. 北海道文教大学論集, (14), 121-133.
- 土屋明広. (2014). 教育行政における保護者対応システムの検討 「公共的处理」
の可能性について. 法社会学, 2014(80), 277-303.
- 片岡えみ. (2014). 誰が教師を信頼しているのか. 駒沢社会学研究, 46, 45-67.
- 成井紀英, & 打越正貴. (2018). 保護者対応から見える生徒指導についての一考察.
茨城大学教育学部紀要. 教育科学, 67, 827-839.

2023년 한국교육행정학회 연차학술대회
지역, 국가와 고등교육 경쟁력:
전망과 과제

발 행: 2023년 12월 2일

발행인: 이종재

발행처: 사단법인 한국교육행정학회

주 소: (04156) 서울특별시 마포구 독막로 331, 902호
(마스터즈타워 빌딩)

E-mail: keas1967@daum.net

홈페이지: <http://www.keas1967.com>

인쇄처 가람문화사(02-873-2362)

<비매품>