

평생교육 · HRD 연구

목 차

| | |
|--|--------|
| 경력단절 여성의 경력개발행동지표 개발 및 가중치 분석 | 이수분 1 |
| 지속가능한 한중일 아시아 학습공동체 구상-역사 담론을 위한 “학습망 이론”의 적용 - | 이상오 29 |
| 초등교사의 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향: 서울시내 초등학교 교사를 중심으로 | 서형기 55 |
| 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정체계 구축방안 | 김영준 87 |

- ※ 학회지 발간규정
 - ※ 투고원고 작성요령 및 제출방법
 - ※ 논문체제별 편집기준 예시
 - ※ 평생교육·HRD연구 심사규정 세칙
 - ※ 평생교육·HRD연구 윤리헌장
-

The Journal of Lifelong Education and HRD

ARTICLES

Developing Career Development Behavior Indicators and Weighted Value Analysis

..... Lee, Subun 1

Sustainable Korea-China-Asia Learning Community Initiative

- Application of "Learning Web Theory" for Historical Discourse -

..... Lee, Sang-O 29

The Effects of Empowerment on Teachers' Psychological Burnout

..... Seo, Huyngki 55

Establishment Plan on the University's Lifelong Education Center Organization and Curriculum System for Vocational Education and Training of the Disabled

..... Kim, Youngjun 87

경력단절 여성의 경력개발행동지표 개발 및 가중치 분석*

이수분(동의대학교)†

요 약

최근 급변하는 경력환경 속에서 경력단절 여성의 고용안정성과 고용가능성을 높이기 위해서는 개인주도의 적극적인 경력개발행동이 요구된다. 이에 본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 개발하고, 개발된 지표의 가중치 분석을 통해 상대적 중요도를 산출하고자 한다. 이러한 연구목적에 따라 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 초안구성, 전문가 델파이 조사, 그리고 계층화 분석법(AHP) 등을 수행하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표는 경력탐색행동-경력계획행동-경력목표실천전략행동-경력평가행동 등 4개의 구성요소와 ‘자기탐색 및 자기이해’, ‘경력목표 설정’, ‘경력학습’ 등을 포함한 10개의 세부요인, 그리고 ‘관심분야 채용 정보 탐색’, ‘직업기술, 직무기술을 개발하기 위한 학습활동’ 등을 포함한 39개의 행동지표를 도출되었다. 둘째, 구성요소, 세부요인, 행동지표에 대한 상대적 중요도를 분석한 결과, 4개의 구성요소 중 ‘경력목표실천전략행동’, 10개의 세부요인 중에서는 ‘자기탐색 및 자기이해’, ‘경력학습’ 등의 가중치가 높은 것으로 나타났다. 그리고 39개 행동지표 중 ‘직업적 능력과 역량 탐색’, ‘실현가능한 경력목표 설정’, ‘체계적·단계적 실행계획 수립’, ‘직업기술, 직무기술을 개발하기 위한 학습활동’, ‘관련된 직업경력과 경험 홍보’, ‘가정 내에서 역할분담 및 역할조정’ 등의 가중치가 높은 것으로 확인되었다. 본 연구결과는 경력단절 여성의 경력개발 및 재취업을 위한 교육프로그램 및 상담을 위한 기초자료로 활용될 것으로 기대된다.

주제어 : 경력단절 여성, 경력개발행동, 델파이 조사, 계층화 분석법(AHP)

* 본 논문은 2015년 대한민국 교육부와 연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.
(NRF-2015S1A5B5A020009879).

† 제1저자: 동의대학교 인문사회연구소 연구교수 email: dltnqns@deu.ac.kr
논문투고: 2017.06.05 / 심사일자: 2017.06.29 / 게재확정일자: 2017.07.07

1. 서론

1. 연구의 필요성

최근 한국사회는 저출산으로 인해 야기될 심각한 사회·경제적 위기들에 대한 경고들이 쏟아지고 있다. 특히 ‘인구절벽’이라는 표현으로 일컬어지고 있는 인구감소 현상으로 인해 앞으로 50년 뒤에는 생산가능인구가 지금의 50% 수준에 머무르게 될 것이라는 경고도 나오고 있다(손종철, 이동렬, 정선영, 2016; 통계청, 2016). 이에 정부에서는 생산가능인구 감소에 대한 대책으로 현재 노동시장 참여가 저조한 경력단절 여성의 경력개발과 재취업에 대한 적극적 지원을 진행하고 있다.

경력단절 여성이 자신의 경력개발과 재취업에 성공하기 위해서는 고용안정성의 붕괴와 고용유연성의 증대라는 환경의 변화에 주목할 필요가 있다. 1997년 외환위기 이후 많은 기업들은 생존을 위해 빈번하게 인력감축 및 구조조정을 실시하고 있다(신영숙, 2010b). 그리고 이러한 기업의 경영전략 변화에 따라 사람들은 잦은 실직과 전직을 경험하면서 하나의 직장에 집착하지 않고 평생 직업을 유지하기 위해 스스로 경력을 설계하고 개발하려는 경향을 강하게 가지게 되었다(이규형, 이영면, 2015; 이동하, 탁진국, 2008). 또한 최근에는 무경계 경력(boundaryless career), 프로틴 경력(protean career) 등의 새로운 경력패러다임에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있으며(심미영, 2012; 오창환, 2012), 이러한 새로운 형태의 경력패러다임은 개인중심의 자기주도적인 경력개발을 강조하고 있다. 즉 각 개인들은 스스로 주체가 되어 자신의 경력에 대해 관심을 가지고, 자신의 경력을 적극적으로 개발할 책임을 요구받고 있으며(신영숙, 2010a; 조영아, 2015), 이를 통해 노동시장에서 자신의 고용가능성을 높이는 것이 중요한 과제가 되었다.

그리고 이러한 사회적 변화를 반영하여 최근 경력개발에 대한 개인의 역할을 강조하는 연구들이 지속적으로 보고되고 있다. Orpen(1994), Sturges, Guest, Conway와 Davey(2002) 등의 연구에서는 개인의 경력개발행동을 ‘자신의 경력목표를 실현시켜 나가기 위한 개인적 노력(Orpen, 1994)’, ‘개인이 자신의 경력문제와 경력선택을 위해 정보와 계획을 수립하고, 이를 스스로 통제하는 것(Sturges et al., 2002)’으로 정의하고 있으며, 최근의 변화된 경력환경 속에서 개인의 경력개발행동의 중요성을 강조하고 있다. 또한 국내 연구를 살펴보면, 신영숙(2010a)은 개인의 경력계획 실천행동이 직무몰입에 긍정적 영향을 미치는 것으로 보고하였으며, 신수림(2014)은 개인주도의 경력개발행동이 경력성공과 고용가능성에 정적 영향을 미치는 것으로

로 보고하였다. 이처럼 개인 주도의 경력개발행동이 변화된 경력환경에서 그 중요성이 부각되고 있으며, 개인의 경력성공, 경력몰입, 경력만족 등의 주요 전제조건으로 강조되고 있다(조영아, 2015).

한편 기존의 선행연구들은 주로 대기업 사무직(조영아, 2015; Sturges et al., 2002), 공무원(신영숙, 2010b), 은행 노동자(Bola, 2011) 등 재직 중인 근로자를 중심으로 진행되었다. 하지만 고용안정성이 붕괴된 지금의 고용환경을 감안할 때, 개인 주도적인 경력개발에 대한 논의는 대상을 보다 확장하여 진행할 필요가 있다. 그리고 이러한 관점에서 본 연구자는 경력단절 여성들에 대한 개인 주도의 경력개발행동에 대한 논의가 진행될 필요가 있다고 판단한다. 앞서 언급하였듯이, 최근 저출산과 고령화라는 인구구조 변화는 결국 생산가능인구의 급감으로 이어질 것으로 예상되고 있으며, 이는 국가적으로 큰 부담으로 여겨지고 있다. 이에 정부에서는 경제활동참여가 저조한 기혼여성 인력에 주목하고 있다. 특히 경력단절 여성들의 경력개발과 재취업을 지원하기 위해, 2008년 ‘경력단절 여성 등의 경제활동 촉진법’을 제정하고, 이 법을 근거로 여성인력개발센터와 여성새로일하기센터 등을 통해 경력단절 여성들에게 직업상담, 직업교육, 취업연계, 그리고 취업 후 사후관리 등에 대한 지원을 진행하고 있다.

하지만 경력단절 여성들이 재취업을 통해 노동시장 진입에 성공하더라도 고용안정성이 낮은 최근의 직업 환경 속에서 몇 년 안에 다시 실직의 상태에 처할 가능성이 높다고 볼 수 있다. 이는 경력단절 여성의 재취업 이후 1년 이상의 고용유지율을 35.0%로 보고한 이시균(2017)의 연구에서도 확인할 수 있다. 결국 이는 경력단절 여성의 고용안정성이 매우 낮다는 것을 의미한다. 따라서 경력단절 여성들에게도 자신의 경력개발을 위한 적극적인 역할이 요구되며, 이를 통해 노동시장에서 스스로의 고용가능성을 높이기 위한 노력을 지속적으로 수행할 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 경력단절 여성을 대상으로 이들의 주도적인 경력개발행동에 대한 논의는 부재하다. 특히 재직 중인 근로자를 대상으로는 경력개발행동의 구성요소에 대한 논의들과 척도개발에 대한 연구들(신영숙, 2010a; 조영아, 정철영, 2015)이 진행되었으나, 경력단절 여성의 특성을 고려한 연구는 전무하다. 이러한 이유로 경력단절 여성의 경력개발을 위해 수행되어야 할 구체적인 경력개발행동지표들에 대한 정보는 부재한 상황이다.

결론적으로, 급변하는 경력환경 속에서 적극적인 경력개발행동이 개인의 고용가능성을 높이고 경력만족을 높일 수 있는 선행연구들에 근거하여, 경력단절 여성들에게도 주체적이고 적극적으로 자신의 경력개발에 참여하도록 안내하고, 이에 대한 책임감을 강조할 필요가 있다. 그리고 이를 위해서는 무엇보다 경력단절 여성들의

경력개발을 위해 요구되는 행동지표를 명확하게 구명하고, 구명된 행동들을 적극적으로 실천할 수 있는 방안을 마련하여 지원할 필요가 있다. 뿐만 아니라 경력단절 여성을 대상으로 경력개발행동의 특성과 관련변인들에 대한 실증적 연구들도 수행될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동에 요구되는 행동지표를 구명하고, 도출된 경력개발행동의 행동지표에 대한 중요도를 분석하고자 한다. 그리고 이는 향후 경력단절 여성의 경력개발 교육프로그램과 경력개발행동 척도 개발에 주요한 기초자료로 활용될 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동의 행동지표를 구명하고자 하는 연구목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 도출하였다. 첫째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 구성은 어떠한가? 둘째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 중요도는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 경력개발행동의 개념

최근 경력에 대한 개념이 변화하고 있다. 전통적인 경력이 조직이 규정한 경력경로에 따라 형성되었다면, 최근의 경력은 개인의 주관적 판단과 선택이 중요하게 작용하며, 무엇보다 경력개발에 대한 역할과 책임이 조직에서 개인으로 이동하고 있다(심미영, 2012). 이러한 변화에 따라 최근의 연구들에서는 경력개발에 대한 개념 역시 개인의 주도적 역할을 강조하고 있음을 확인할 수 있다.

선행연구들을 살펴보면, Tuckman(1974)은 경력개발의 개념을 개인의 참여를 통하여 전개되며, 개인의 자기개념과 직업을 포함한 환경을 자각하고 개발시킬 수 있는 능력과 경력 선택에 대한 의사결정을 할 수 있는 개인적인 능력을 향상시키기 위한 과정이라고 하였으며, Kuijpers(2001)는 개인이 뚜렷한 목적을 갖고 의도적이며 주도적으로 경력 경로에 영향을 미치기 위하여 전개해 나가는 활동 과정이라고 정의하였다. 또한 심미영(2012)은 개인이 경력목표를 달성하기 위하여 외부 환경

요소들을 인식하고 지속적인 학습, 경력 탐색과 경력 결정과 같은 개입에 의한 적극적인 활동 과정이라고 하였으며, 진미석, 윤형한(2004)은 개인이 전체 삶과 관련하여 자신의 직업생활(일)을 설계하고 변화에 대응하는 생애에 걸친 학습과 실천의 과정이라고 정의하였다. 이처럼 선행연구들에서의 경력개발의 개념을 종합하면, 경력개발의 주체는 개인이며, 주요 활동내용은 자신과 객관적 세계에 대한 탐색과 합리적인 의사결정을 위한 역량을 개발하고 학습하는 것을 강조하고 있으며, 특히 경력개발은 개인의 적극적인 개입을 통해 진행되는 과정임을 강조하고 있다.

이처럼 경력개발이 개인의 적극적인 참여로 이루어지는 실질적이고, 실천적 활동임을 강조하는 최근의 논의에서는 경력개발에 요구되는 구체적 실천행동이라고 할 수 있는 경력개발행동에 대한 관심이 높아지고 있다(이현주, 한태영, 2014; 조영아, 정철영, 2015). 경력개발행동이란 경력목표를 설정하고 이를 달성하기 위한 계획을 수립하고, 실행하며 점검하는 활동과정(Greenhaus, Callanan, & Godshalk, 2002), 현재 존재하는 또는 향후 가능한 경력기회에 대한 정보를 수집하고, 자신의 성과 및 역량에 대한 피드백을 추구하며, 새로운 경력기회를 만들어내는 과정(De Vos & Soens, 2008)을 의미한다. 경력개발행동은 학자들마다 다양한 용어로 사용되고 있는데, 관련용어로 경력관리행동, 주도적 경력행동, 경력계획 실천행동 등이 있다. 경력관리행동이라는 용어는 Orpen(1994)의 연구, Sturges 외(2002)의 연구, 그리고 국내에서는 조영아, 정철영(2015) 등의 연구에서 사용된 용어인데, 이들에 따르면, 경력관리행동을 개인의 경력개발에 영향을 미치기 위한 시도(Sturges et al., 2002)로서 개인이 자신과 주변 환경을 탐색하여, 경력목표 설정 및 경력목표 달성을 위한 계획을 수립하고 경력전략들을 실행하며, 이를 지속적으로 평가하는 활동과정(조영아, 정철영, 2015)으로 정의하였다. 주도적 경력행동은 이현주, 한태영(2014)의 연구에서 사용된 용어로 이들은 개인차원에서 경력목표를 설정하고, 이를 달성하기 위해 구체적 실행계획을 세우며, 실제 행동을 하는 것을 주도적 경력행동의 개념으로 언급하였다. 마지막으로 경력계획 실천행동이라는 용어는 신영숙(2010a)의 연구에서 사용된 용어이며, 스스로 경력에 대한 목표를 설정하는 활동과 더불어 이를 달성하기 위해 계획적으로 조직하는 노력활동이라고 정의하였다.

그리고 이러한 관련용어들은 공통적으로 경력환경의 변화에 따라 경력개발의 책임과 역할이 조직중심에서 개인주도로 변화하고 있음에 주목하고 있으며, 더불어 경력개발에 대한 개인의 역할과 책임을 강조하고 있다는 것을 알 수 있다. 한편 관련용어들이 결과적으로 개인의 경력개발행동을 의미하는 것이라는 Sturges 외(2002)연구와 조영아, 정철영(2015)의 연구 등을 감안하여 본 연구에서는 다양하게 혼용되고 있는 용어들을 ‘경력개발행동’으로 통칭하고자 한다. 그리고 경력개발행동

을 ‘자신의 주변 환경을 탐색하여 경력목표를 설정하고, 경력목표 달성을 위한 계획을 수립하며, 경력목표를 실현하기 위한 전략을 실천하고 이를 지속적으로 평가 및 수정 보완하는 활동과정(조영아, 정철영, 2015)’으로 정의하고자 한다.

1. 경력개발행동의 구성요소

선행연구들을 통해 경력개발행동의 구성요소를 살펴보면, 학자들이 강조하고자 하는 점에 따라 다소 차이가 있음을 확인할 수 있다.

Orpen(1994)은 경력계획(career planning)과 경력전략(career tactics), 2요인으로 제안하였다. Orpen(1994)은 경력계획을 경력과 관련하여 자신이 원하는 바를 파악하고, 경력목표에 대한 강점과 약점을 평가하여 자신의 목표를 실현시키기 위해 단계를 결정하는 과정이라고 정의하였다. 또한 경력전략에 대해서는 경력계획의 성공적 실행을 위해 필요한 적절하고 다양한 실천전략이라고 언급하였다.

한편 Sturges 외(2002)는 경력개발행동의 구성요소를 네트워킹행동(networking behaviors), 이동성행동(mobility behaviors), 실행하기(practical things), 가시성행동(visibility behaviors) 등으로 구성하였다. 네트워킹행동은 자신의 경력개발에 영향을 줄 수 있는 사람들과의 교류와 친분을 형성하는 행동을 의미하며, 이동성행동은 자신의 경력개발을 위해 조직 외부의 정보를 탐색하고, 관련계획을 수립하는 행동을 의미한다. 그리고 가시성행동은 자신의 업무능력과 역량을 외부에 과시하고자 하는 전략행동을 말하며, 마지막 실행하기는 경력개발을 위해 학습을 하거나 자격증을 준비하는 등 구체적인 실천내용들을 포함하고 있다.

Noe(1996)은 개인의 경력개발행동을 경력탐색(career exploration), 경력목표개발(development of career goal), 경력전략실행(career strategy implementation) 등 3요인으로 구성하였다. Noe(1996)는 경력탐색을 자신과 환경에 대한 의도되고 체계적인 탐색이라고 정의하였으며, 경력목표개발은 경력에 대한 자신의 구체적 목표를 설정하는 것을 의미한다고 하였다. 또한 경력전략실행은 경력목표를 실현하기 위한 구체적 방법 등을 의미하는 것으로, 이를 네트워킹, 가시화, 기회 만들기, 경력조언 구하기 등으로 세부적으로 구분하였다.

한편 국내연구를 살펴보면, 신수림(2014)은 프로틴 경력의 관점에서 개인의 경력개발행동에 대한 구성요소를 경력계획행동, 네트워킹행동, 기술개발행동 등 총 3요인으로 제안하였다. 그리고 조영아, 정철영(2015)은 기존의 선행연구들을 분석하고 종합하여, 경력개발행동을 경력탐색행동, 경력계획행동, 경력전략행동, 경력평가행동 등 총 4요인으로 제안하였다. 또한 조영아, 정철영(2015)는 각 구성요소에 대한 개

념을 다음과 같이 설명하였다. 우선 경력탐색행동은 경력개발행동의 가장 기초가 되는 활동으로 ‘자신과 환경에 대한 심도 깊은 이해를 위해 정보를 탐색하고 수집하는 활동’을 말하며, 경력계획행동은 ‘개인이 주체적으로 자신의 경력목표를 설정하고, 이를 달성하기 위해 필요한 세부 활동계획과 확보해야 할 제반 사항을 구체화하는 과정’이라고 정의하였다. 또한, 경력전략행동은 ‘개인이 수립한 경력목표와 계획을 실천하고 성취하기 위해 요구되는 전략적 활동들’을 의미하며, 마지막으로 경력평가행동은 ‘경력계획을 실천하는 과정에서 수행된 행동에 대한 평가와 점검의 과정을 통해 향후 계획에 반영하여 수정하고 보완해나가는 활동’이라고 설명하였다(조영아, 정철영, 2015).

한편 선행연구들을 통해 기존의 경력개발행동에 대한 구성요소의 특성을 살펴본 결과 다음과 같은 시사점을 도출하였다. 첫째, 선행연구들은 경력개발행동에 대한 강조점이 다소 차이가 있음을 확인할 수 있었다. Orpen(1994)은 경력계획과 경력전략을 강조하고 있으며, 경력계획의 세부내용에는 자신의 장점과 단점을 탐색하는 행동, 새로운 직업에 대한 탐색 등의 경력탐색에 대한 내용이 경력계획에 함께 포함되어 있음을 확인할 수 있다. 또한 경력전략에 포함되어 있는 세부내용을 살펴보면, 직장 상사에게 자신의 매력을 어필하기, 상사에게 자신의 능력을 인정받을 수 있도록 노력하는 등의 네트워크 관련 전략행동에 보다 중점을 두고 있다. Sturges 외(2002)는 경력개발행동을 경력개발을 위한 전략적 실천행동들에 중점을 두고 있음을 확인할 수 있다. 이는 구성요소(네트워킹, 이동성지향행동, 실행하기, 매력끌기)에 포함된 세부 내용들을 보면, ‘자신이 주목 받을 수 있는 과제에 참여하기 위해 노력한다.’, ‘나는 이 조직에서 나에게 가치 있는 경력을 줄 수 없을 경우 조직을 떠날 계획을 세웠다.’ 등 주로 전략적 행동들을 포함하고 있다. 그리고 신영숙(2010b)은 경력계획행동을 보다 강조하였는데, 세부 내용을 살펴보면, 목표설정하기, 전략수립하기, 학습하기 등의 내용을 경력계획행동에 포함하고 있다. 이처럼 선행연구들은 경력개발행동의 세부행동지표들이 학자들에 따라 다소 혼동되어 구분이 이루어지고 있음을 알 수 있는데, 이를 통합하여 경력개발행동을 경력탐색행동, 경력계획행동, 경력전략행동, 경력평가행동으로 좀 더 체계적으로 구분하여 제안한 연구가 조영아, 정철영(2015)의 연구이다. 이에 본 연구에서도 경력단절 여성의 경력개발행동의 구성요소(초안)를 경력탐색행동, 경력계획행동, 경력전략행동, 경력평가행동으로 구분하고자 한다. 본 연구 역시 기존의 선행연구들을 종합한 결과, 조영아, 정철영(2015)이 제안한 구조가 경력단절 여성의 경력개발행동의 구성요소(초안)으로 적합하다고 판단되어 이를 활용하고자 한다.

둘째, 경력개발행동에 대한 선행연구들을 살펴본 결과, 기존의 연구대상이 재직

근로자를 중심으로 이루어졌으며, 기존의 연구에서 주로 활용되었던 경력개발행동의 특성을 측정하기 위한 척도들을 미취업자를 대상으로 활용하기에는 적합하지 않다는 것을 확인하였다. 하지만 최근의 급변하는 경력환경과 고용불안정성이 높은 노동시장의 특성을 고려할 때 경력개발행동이 요구되는 대상은 재직 근로자뿐만 아니라 미취업상태에 있는 대상에게도 요구된다고 볼 수 있다. 따라서 경력개발행동에 대한 논의의 대상을 보다 확대할 필요가 있으며, 미취업자들에게 요구되는 경력개발행동의 행동지표들이 도출되고 관련 척도들도 적극적으로 개발될 필요가 있다.

III. 연구방법

1. 연구절차

본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동의 행동지표를 개발하기 위해서 다음과 같은 3단계의 연구절차를 수행하였다. 1단계는 경력단절 여성의 경력개발행동의 행동지표 초안을 구성하는 단계이다. 이 단계에서는 경력개발행동에 관한 국내외 선행연구 분석을 실시하여 초안 구성에 활용하였다. 또한 기존의 선행연구가 경력단절 여성의 특성을 반영하는데 한계가 있음을 고려하여 경력단절의 경험이 있고, 적극적인 경력개발행동을 통해 재취업에 성공한 기혼여성 4인을 대상으로 포커스 그룹 인터뷰를 실시하였다. 포커스 그룹 인터뷰에서는 경력탐색, 경력계획, 경력 목표 실현 등에 요구되는 실천행동들에 대한 각자의 경험을 구체적으로 진술하도록 하였다. 그리고 진술내용은 분석을 통해 경력단절 여성의 경력개발행동지표 개발에 반영하였다. 2단계는 1단계에서 개발된 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 초안에 대한 내용타당도를 검증하는 단계이다. 이 단계에서는 경력단절 여성의 경력개발에 대한 이해와 지식이 있는 26명의 전문가 패널을 선정하여 2차에 걸친 델파이 조사를 진행하였으며, 이를 통해 4개의 구성요소, 10개의 세부요인, 39개의 행동지표로 구성된 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 확정하였다. 3단계는 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 가중치를 분석하는 단계이다. 이 단계에서는 전문가 델파이 분석을 통해 확정된 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 중요도를 산출하기 위해 계층화분석법(analytic hierarchy process: AHP)을 활용하였다.

2. 연구참여자

본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동의 행동지표를 개발하기 위해 포커스 그룹 인터뷰와 전문가 델파이 조사 방법을 활용하였다. 포커스 그룹 인터뷰의 참여자는 경력단절의 경험이 있으며, 자신의 경력개발을 위한 다양한 실천행동들을 적극적으로 수행한 경험이 있으며, 취업 이후에도 경력전환과 고용유지 등의 목적으로 경력개발행동을 지속적으로 수행하고 있는 기혼여성으로 선정하였으며, 이들의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 포커스 그룹 인터뷰 참여자

| 구분 | 나이 | 현재 직업 | 주요이력 |
|------|----|---------|--|
| 참여자1 | 46 | 청소년상담사 | 21세: 첫 취업-28세 결혼 및 퇴사-37세 재취업-38세 방송통신대학 입학-40세 이후 취업지속 |
| 참여자2 | 46 | 청소년상담사 | 20세: 전문대 입학- 23세 첫 취업-28세 결혼 및 퇴사-39세 재취업 및 방송통신대학 입학- 39세 이후 취업지속 |
| 참여자3 | 45 | 초등돌봄교사 | 20세: 첫 취업-25세 결혼 및 경력단절-30세 이후 대학 입학, 자격증 취득, 취업 등을 지속적으로 수행 |
| 참여자4 | 47 | 방과 후 강사 | 20세: 전문대 입학- 22세: 첫 취업-25세 결혼 및 퇴사 - 33세 방과 후 강사로 재취업-47세: 취업상태 유지 |

그리고 델파이 조사에 참여한 전문가 패널 역시 목적표집을 통해 경력단절 여성에 대한 이해와 지식이 있는 전문가들을 대상으로 하였으며, 구체적인 선정 조건은 경력단절 여성들을 직접 대면하여 경력개발과 관련된 상담 및 교육프로그램을 운영하는 업무를 2년 이상 수행한 경험이 있거나, 혹은 경력단절 여성의 경력개발 관련 연구를 수행한 경험이 있는 전문가들이다. 본 연구의 전문가 델파이 조사에 참여한 전문가 패널의 특성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 전문가델파이 조사 참여자 특성

| 직업 | 인원수(명) | 백분율(%) | 경력 | 인원수(명) | 백분율(%) |
|-----------------|--------|--------|----------------|--------|--------|
| 교수 및 연구원 | 5 | 19.23 | 2년 이상 ~ 5년 미만 | 12 | 46.15 |
| 교육프로그램 기획 및 운영자 | 3 | 11.54 | 5년 이상 ~ 10년 미만 | 9 | 34.62 |
| 직업상담원 및 취업설계사 | 18 | 69.23 | 10년 이상 | 5 | 19.23 |
| 합계 | 26 | 100.0 | 합계 | 26 | 100.0 |

3. 자료수집 및 자료분석

가. 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 초안개발을 위한 자료수집 및 분석

본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 초안을 구성하기 위하여 경력개발행동에 대한 기존의 선행연구 분석(<표 3> 참조)과 경력단절 이후 지속적인 경력개발을 통해 재취업에 성공한 기혼여성 4인을 대상으로 포커스 그룹 인터뷰를 진행하였다.

<표 3> 경력단절 여성의 경력개발행동의 행동지표 개발을 위한 참고자료

| 저자(연도) | 경력개발행동의 구성요소 | |
|-----------------------|---|----------------------|
| Noe (1996) | - 경력탐색(career exploration) - 경력목표개발(development of career goal) - 경력전략실행(career strategy implementation) | |
| Orpen (1994) | - 경력계획(career planning) - 경력전략(career tactics) | |
| Sturges et al. (2002) | - 네트워킹행동(networking behaviors) - 이동성행동(mobility behaviors) - 실행하기(practical things) - 가시성행동(visibility behaviors) | |
| Gould (1979) | - 경력계획(career planning) - 정체성 해결(identity resolution) - 경력참여(career involvement) - 적응성(adaptability) | |
| 신영숙 (2010a) | - 자기진단 - 목표설정 - 탐색활동 | - 행동계획수립 - 개발활동 |
| 신수림 (2014) | - 경력계획행동 - 네트워킹행동 | - 기술개발행동 |
| 조영아, 정철영 (2015) | - 경력탐색행동 - 경력계획행동 | - 경력전략행동 - 경력평가행동 |

인터뷰는 ‘경력탐색, 경력계획, 경력목표 실천 등 경력개발의 전 과정에서 구체적인 실천행동과 경험은 어떠하였는가’에 대한 내용을 주로 하였으며, 인터뷰 시기는 2016년 9월에 진행하였다. 또한 인터뷰의 내용은 참가자의 동의를 얻어 녹음하였으며, 녹음자료는 이후 전사하여 분석에 활용하였다.

나. 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 내용타당도 검증을 위한 델파이 조사 및 분석

본 연구에서는 선행연구 분석과 포커스 그룹 인터뷰 등을 통해 개발된 경력단절

여성의 경력개발행동지표의 초안에 대한 내용타당도를 검증하기 위해 2016년 10월부터 12월까지 2차에 걸친 전문가 델파이 조사를 실시하였다. 선행연구 분석과 경력단절 여성의 포커스 그룹 인터뷰 등을 근거로 경력단절 여성의 경력개발행동을 4개의 구성요소, 10개의 세부요인, 그리고 39개의 행동지표로 초안을 구성하고, 이에 대한 내용타당도를 확인하기 위하여 폐쇄형 설문과 개방형 설문을 복합적으로 구성한 설문지를 제작하였다. 폐쇄형 설문은 4점 척도(1: 전혀 적절하지 않음, 2: 적절하지 않음, 3: 적절함, 4: 매우 적절함)로 응답하도록 구성하여 구성요소-세부요인-행동지표들의 적절성 여부를 응답하도록 하였다. 개방형 설문은 기타 의견을 서술할 수 있도록 구성하여, 전문가들의 의견을 수렴하였다. 그리고 제작된 설문지는 전문가들에게 전자메일로 전달하였으며 답변 역시 전자메일을 통해 수거하였다.

<표 4> 경력단절 여성의 경력개발행동의 행동지표(초안)

| 구성요소 (4) | 세부요인명 (10) | 행동지표(39) |
|----------------|-------------------|--|
| 경력 탐색 행동 | 자기탐색 및 자기이해 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 건강상태 등 신체적 상황 탐색 ▶ 가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색 ▶ 재정적 상황 탐색 ▶ 자신의 강점과 약점 탐색 ▶ 직업흥미 탐색 ▶ 직업가치 탐색 ▶ 직업적 능력과 역량 탐색 |
| | 경력(직업) 환경 탐색 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 사회·경제적 변화 탐색 ▶ 경력개발 기회요인 탐색 ▶ 경력개발 위협요인 탐색 ▶ 관심분야 고용환경 탐색 ▶ 관심분야 채용정보 탐색 ▶ 관심분야 수행직무 탐색 |
| 경력 계획 행동 | 경력목표 설정 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 구체적이고 명확한 경력목표 설정 ▶ 실현가능한 경력목표 설정 ▶ 일과 가정의 균형 잡힌 경력목표 설정 |
| | 실행계획 수립 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 목표실현을 위한 실천행동 목록 작성 ▶ 구체적인 실행계획 수립 ▶ 체계적·단계적 실행계획 수립 ▶ 경력계획 실천을 위한 실행 방법 모색 |
| 경력 전략 행동 | 경력학습 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 직업교육·훈련프로그램을 통한 학습활동 ▶ 직업관련 서적, 미디어 등을 통한 학습활동 ▶ 직업관련 자격증 취득을 위한 학습활동 ▶ 학습동아리를 통한 직업관련 학습활동 ▶ 직업체험, 봉사활동 등을 통한 체험학습 |

| | | |
|----------|-----------------|--|
| | 네트워크 형성 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 직업정보 제공자(예: 관련기관 전문가, 관련기관 실무자 등)와의 관계형성 ▶ 경력목표가 유사한 사람들과의 모임(예: 계모임, 학습모임 등) 형성 ▶ 심리적지지 및 지원을 위한 인적네트워크 형성 |
| | 자기홍보 전략 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 직업적 역량과 강점 홍보 ▶ (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 직업훈련 경험 홍보 ▶ (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 자격과 스펙 홍보 ▶ (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 이전 직업경력과 경험 홍보 |
| | 상담 및 자문 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 희망직업분야 전문가 혹은 실무자에게 상담 및 자문 구하기 ▶ 직업상담 전문가에게 상담 및 자문 구하기 |
| | 역할조정 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 가족과 나의 경력목표 및 경력계획 공유 ▶ 가정 내에서의 역할분담 및 역할조정 |
| 경력 평가 행동 | 경력계획 점검 및 수정·보완 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ 경력목표 점검 ▶ 경력계획 점검 ▶ 경력목표 및 계획 수정·보완 |

수거된 1차와 2차 델파이 설문지 중 폐쇄형 문항에 대해서는 SPSS 21.0 통계프로그램을 활용하여 기술통계 분석과 내용타당도 검증을 위해 내용타당도 비율(CVR: Content Validity Ratio)을 산출하였다. 그리고 CVR 값과 개방형 문항에 대한 전문가 의견을 취합하여 지표수정에 반영하였다.

<표 5> 델파이 폐널 수에 따른 내용타당도비율(CVR)의 최소값(p=0.05)

| 폐널 수 | 10 | 12 | 14 | 20 | 25 | 30 | 35 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|
| CVR 최소값 | 0.62 | 0.56 | 0.51 | 0.42 | 0.37 | 0.33 | 0.31 |

한편 Lawshe(1975)에 따르면 CVR 값이 최소값 이상인 경우에는 유의 수준 0.05 수준에서 내용타당도가 있다고 판단할 수 있는데, 본 연구에서는 델파이 조사에 참여한 전문가 폐널 수가 26명으로 Lawshe(1975)가 제시한 전문가 폐널 25명 기준의 CVR 지수인 최소값 0.37을 기준으로 하였다.

다. 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 가중치 분석을 위한 자료수집 및 분석

본 연구에서는 2차에 걸친 델파이 조사를 통해 확정된 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 상대적 중요도를 알아보기 위해 계층화분석법(AHP)을 활용하여 각 지표들 간의 가중치를 산정하였다. AHP 방법은 Saaty(1995)가 제안한 방법으로, 의사결정 과정에서 상호 관련성을 갖는 요소들을 계층화하여 쌍대비교를 한 후, 그

추정된 요소들 간의 상대적 가중치에 근거하여 의사결정을 하는 방법이다. 본 연구에서는 이를 위해 경력개발행동지표들을 구성요소 - 세부요인 - 행동지표 단위별로 위계화 하였다. 또한 각 위계별로 쌍대비교가 가능하도록 좌우 9점 척도(1: 비슷함, 3: 약간 중요함, 5: 중요함, 7: 매우 중요함, 9점: 절대적 중요함)의 설문지로 재구성하여 3차 델파이 조사를 실시하였다. 3차 델파이 조사는 2016년 12월부터 2017년 1월 사이에 실시되었으며, 1-2차 델파이 조사에 참여한 전문가 패널 26명이 동일하게 참여하였으며, 이 역시 전자메일로 배포와 수거가 이루어졌다.

한편 선행연구에 따르면, 다수의 의사결정자가 참여한 AHP 분석의 경우, 다수의 의사결정자들의 평정치를 합산하여 가중치를 산정해야한다고 제안하고 있다(고재성, 정철영, 2006; 유현실, 2009). 이에 본 연구에서는 각 평정자들의 쌍대비교값에 대한 비교항목별로 기하평균값을 구하여 이를 입력행렬의 값으로 산출하였다. 그리고 엑셀프로그램을 활용하여 기하평균값에 근거한 가중치 분석과 일관성 지수(CI : consistency index), 일관성 비율(CR : consistency rate) 값을 분석하였다. 본 연구에서는 CR 값이 0.1이하일 경우 쌍대비교행렬의 일관성이 있다고 판단할 수 있다는 Saaty(1995)의 제안을 근거로 일관성을 평가하였다.

IV. 연구결과

1. 경력단절 여성의 경력개발행동지표 개발을 위한 델파이 조사 분석결과

본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 내용타당도를 검증하기 위하여 전문가 26명이 참여하여 2차에 걸친 델파이 조사를 실시하였으며, 이에 대한 분석결과는 다음과 같다.

첫째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 구성요소에 대한 델파이 조사 결과 최종적으로 4개의 구성요소(경력탐색행동-경력계획행동-경력목표실천전략행동-경력평가행동)를 확정하였다. 1차 델파이 조사를 분석한 결과, 4개의 구성요소 평균이 3.38~3.46으로 분포하였으며, 내용타당도를 의미하는 CVR 값 역시 0.69~0.85로 양호한 것으로 확인되었다. 하지만 구성요소 중 '경력전략행동'의 경우 행동의 특성에 대한 표현이 다소 모호하다는 전문가 의견을 반영하여 '경력목표실천전략행동'으로 수정하여 2차 델파이 조사를 실시하였다. 2차 델파이 분석결과, 평균은 3.58~3.73이며, CVR 값은 0.85~1.00으로 양호한 것으로 확인되었다. 이에 경력단절 여성의 경

력개발행동지표의 구성요소를 경력탐색행동 - 경력계획행동 - 경력목표실천전략행동 - 경력평가행동으로 최종 확정하였다.

둘째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 세부요인에 대한 델파이 조사 결과, 최종적으로 10개의 세부요인을 확정하였으며, 이에 대한 구체적인 내용은 <표 7>과 같다.

셋째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표에 대한 델파이 조사 결과, 최종적으로 39개의 행동지표를 도출하였다. 우선적으로 세부요인별로 구성된 39개의 행동지표들에 대한 1차 델파이 조사결과, 지표의 적절성과 CVR 값은 모두 양호한 것으로 확인되었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 세부요인 ‘경력학습’에 포함된 ‘학습동아리를 통한 직업관련 학습활동’ 지표의 평균이 2.92로 39개 행동지표 중 가장 평균이 낮았으며, 세부요인 ‘자기탐색 및 자기이해’에 포함된 ‘가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색’의 평균이 3.54로 가장 높은 것으로 확인되었다. 그리고 CVR 값을 보면, ‘학습동아리를 통한 직업관련 학습활동’ 지표의 CVR 값이 0.54로 가장 낮았으며, 세부요인 ‘자기탐색 및 자기이해’영역에 포함된 ‘건강상태 및 신체적 상황 탐색’ 지표와 ‘가사, 자녀양육, 부모부양 등 가정적 상황 탐색’ 지표의 CVR 값이 1.00으로 가장 높은 것으로 확인되었다.

<표 6> 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 구성요소에 대한 델파이 조사결과

| 1차 델파이 연구(초안) | | | | 2차 델파이 연구(수정) | | | |
|---------------|------|-------|------|----------------|------|-------|------|
| 구성요소 | 평균 | 표준 편차 | CVR | 구성요소 | 평균 | 표준 편차 | CVR |
| 1. 경력탐색행동 | 3.46 | 0.65 | 0.85 | 1. 경력탐색행동 | 3.58 | 0.50 | 1.00 |
| 2. 경력계획행동 | 3.38 | 0.85 | 0.69 | 2. 경력계획행동 | 3.62 | 0.50 | 1.00 |
| 3. 경력전략행동 | 3.38 | 0.75 | 0.69 | 3. 경력목표실천 전략행동 | 3.62 | 0.64 | 0.85 |
| 4. 경력평가행동 | 3.46 | 0.71 | 0.77 | 4. 경력평가행동 | 3.73 | 0.45 | 1.00 |

<표 7> 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 세부요인에 대한 델파이 조사결과

| 구성 요소 | 1차 델파이 연구 | | | | 2차 델파이 연구 | | | |
|-------------|------------------|------|-------|------|------------------|------|-------|------|
| | 세부요인 | 평균 | 표준 편차 | CVR | 세부요인 | 평균 | 표준 편차 | CVR |
| 1. 경력 탐색 행동 | 1-1. 자기탐색 및 자기이해 | 3.50 | 0.58 | 0.92 | 1-1. 자기탐색 및 자기이해 | 3.62 | 0.50 | 1.00 |
| | 1-2. 경력(직업) 환경탐색 | 3.42 | 0.64 | 0.85 | 1-2. 경력(직업) 환경탐색 | 3.54 | 0.51 | 1.00 |
| 2. 경력 계획 | 2-1. 경력목표 설정 | 3.42 | 0.73 | 0.77 | 2-1. 경력목표 설정 | 3.50 | 0.51 | 1.00 |

| | | | | | | | | |
|-------------------|----------------------|------|------|------|----------------------|------|------|------|
| 행동 | 2-2. 실행계획 수립 | 3.38 | 0.75 | 0.69 | 2-2. 실행계획 수립 | 3.73 | 0.45 | 1.00 |
| 3. 경력 목표 실천 전략 행동 | 3-1. 경력학습 | 3.35 | 0.69 | 0.77 | 3-1. 경력학습 | 3.58 | 0.50 | 1.00 |
| | 3-2. 네트워크 형성 | 3.08 | 0.74 | 0.69 | 3-2. 네트워크 형성 | 3.42 | 0.50 | 1.00 |
| | 3-3. 자기홍보 전략 | 3.23 | 0.86 | 0.62 | 3-3. 자기홍보 전략 | 3.50 | 0.51 | 1.00 |
| | 3-4. 상담 및 자문 | 3.15 | 0.78 | 0.69 | 3-4. 상담 및 자문 | 3.50 | 0.58 | 0.92 |
| | 3-5. 역할조정 | 3.38 | 0.70 | 0.77 | 3-5. 역할조정 | 3.54 | 0.51 | 1.00 |
| 4. 경력 평가 행동 | 4-1. 경력계획 점검 및 수정·보완 | 3.38 | 0.70 | 0.77 | 4-1. 경력계획 점검 및 수정·보완 | 3.42 | 0.50 | 1.00 |

한편 개방형 설문내용을 분석한 결과, 세부요인 ‘경력학습’에 포함된 5개의 행동지표의 구성이 학습방법, 학습목적, 학습내용 등이 혼동되어 지표의 내용이 불명확하다는 전문가 의견을 반영하여 ‘경력학습’ 요인을 학습목적 중심으로 지표를 수정하였다. 또한 학습동아리를 통한 학습활동의 경우, 경력단절 여성의 경력학습 방법과는 다소 차이가 있다는 전문가 의견을 반영하여 이 역시 관련지표를 수정하였다. 그리고 세부요인 ‘자기홍보전략’에 포함된 4개의 행동지표 외 ‘직업인으로서의 자신의 정체성, 직업관에 대한 적극적인 홍보’가 경력단절 여성의 경력개발행동에 필요하다는 전문가 의견을 반영하여 관련 행동지표를 추가하여 구성하였다. 그 외에도 개방형 설문내용에 따라 일부 행동지표들에 대한 표현을 수정하여 최종적으로 39개 경력개발행동지표에 대한 2차 델파이 조사를 실시하였으며, 그 결과 평균과 CVR 값이 1차 델파이 조사보다 개선되었으며, 전문가 의견 역시 보다 일치되었음을 확인하였다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 8>과 같다.

<표 8> 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 델파이 조사 결과

| 세부 요인 | 1차 델파이 연구(초안) | | | | 2차 델파이 연구(수정) | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|------|----------|------|-----------------------------|------|----------|------|
| | 행동지표 | 평균 | 표준 편차 | CVR | 행동지표 | 평균 | 표준 편차 | CVR |
| 1-1 자기탐색 및 자기이해 | 건강상태 및 신체적 상황 탐색 | 3.35 | 0.49 | 1.00 | 건강상태 및 신체적 상황 탐색 | 3.38 | 0.50 | 1.00 |
| | 가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색 | 3.54 | 0.51 | 1.00 | 가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색 | 3.88 | 0.33 | 1.00 |
| | 재정적 상황 탐색 | 3.23 | 0.51 | 0.92 | 재정적 상황 탐색 | 3.27 | 0.45 | 1.00 |
| | 자신의 강점과 약점 탐색 | 3.27 | 0.72 | 0.69 | 자신의 강점과 약점 탐색 | 3.42 | 0.50 | 1.00 |
| | 직업흥미 탐색 | 3.15 | 0.61 | 0.77 | 직업흥미 탐색 | 3.50 | 0.50 | 1.00 |
| | 직업가치 탐색 | 3.23 | 0.59 | 0.85 | 직업가치 탐색 | 3.50 | 0.51 | 1.00 |
| 1-2 경력 (직업) 환경 탐색 | 직업적 능력과 역량 탐색 | 3.46 | 0.71 | 0.92 | 직업적 능력과 역량 탐색 | 4.00 | 0.00 | 1.00 |
| | 사회·경제적 변화 탐색 | 3.04 | 0.72 | 0.92 | 사회·경제적 변화 탐색 | 3.31 | 0.47 | 1.00 |
| | 경력개발 기회요인 탐색 | 3.08 | 0.63 | 0.85 | 경력개발 기회요인 탐색 | 3.27 | 0.45 | 1.00 |
| | 경력개발 위협요인 탐색 | 3.08 | 0.63 | 0.85 | 경력개발 위협요인 탐색 | 3.27 | 0.45 | 1.00 |
| | 관심분야 고용환경 탐색 | 3.23 | 0.65 | 0.77 | 관심분야 고용환경 탐색 | 3.69 | 0.47 | 1.00 |
| 2-1 경력목표 설정 | 관심분야 채용정보 탐색 | 3.31 | 0.74 | 0.69 | 관심분야 채용정보 탐색 | 3.62 | 0.50 | 1.00 |
| | 관심분야 수행직무 탐색 | 3.31 | 0.79 | 0.77 | 관심분야 수행직무 탐색 | 3.77 | 0.43 | 1.00 |
| | 구체적이고 명확한 경력목표 설정 | 3.23 | 0.77 | 0.77 | 구체적이고 명확한 경력목표 설정 | 3.50 | 0.51 | 1.00 |
| | 실현가능한 경력목표 설정 | 3.35 | 0.80 | 0.77 | 실현가능한 경력목표 설정 | 3.65 | 0.49 | 1.00 |
| | 일과 가정의 균형 잡힌 경력목표 설정 | 3.31 | 0.74 | 0.69 | 일과 가정의 균형 잡힌 경력목표 설정 | 3.42 | 0.50 | 1.00 |
| 2-2 실행계획 수립 | 목표실현을 위한 실천행동 목록 작성 | 3.27 | 0.60 | 0.85 | 목표실현을 위한 실천행동 목록 작성 | 3.31 | 0.47 | 1.00 |
| | 구체적인 실행계획 수립 | 3.35 | 0.63 | 0.85 | 구체적인 실행계획 수립 | 3.46 | 0.51 | 1.00 |
| | 체계적·단계적 실행계획 수립 | 3.15 | 0.83 | 0.62 | 체계적·단계적 실행계획 수립 | 3.35 | 0.49 | 1.00 |
| | 경력계획 실천을 위한 실행 방법 모색 | 3.23 | 0.65 | 0.77 | 경력계획 실천을 위한 실행 방법 모색 | 3.35 | 0.49 | 1.00 |
| 3-1 경력학습 | 직업교육·훈련 프로그램을 통한 학습활동 | 3.50 | 0.58 | 0.92 | 직업기술, 직무기술을 개발하기 위한 학습활동 | 3.85 | 0.37 | 1.00 |
| | 직업관련 서적, 미디어 등을 통한 학습활동 | 3.04 | 0.77 | 0.62 | 건강한 직업의식과 직업관을 갖추기 위한 학습활동 | 3.35 | 0.56 | 0.92 |
| | 직업관련 자격증 취득을 위한 학습활동 | 3.50 | 0.65 | 0.85 | 직업관련 자격증 취득을 위한 학습활동 | 3.65 | 0.49 | 1.00 |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|------|------|---|--|------|------|------|
| | 학습동아리를 통한 직업관련 학습활동 | 2.92 | 0.74 | 0.54 | 이력서· 자기소개서 작성 및 면접 등 구직기술을 갖추기 위한 학습활동 | 3.73 | 0.45 | 1.00 | |
| | 직업체험, 봉사활동 등을 통한 체험학습 | 3.08 | 0.56 | 0.77 | | | | | |
| 3-2 네트워크 형성 | 직업정보 제공자들(예: 관련기관 전문가, 관련기관 실무자 등)과의 관계형성 | 3.23 | 0.65 | 0.77 | 직업정보 제공자들(예: 관련기관 전문가, 관련기관 실무자 등)과의 관계형성 | 3.38 | 0.50 | 1.00 | |
| | 경력목표가 유사한 사람들과의 모임(예: 계모임, 학습모임 등) 형성 | 2.96 | 0.72 | 0.62 | 경력목표가 유사한 사람들과의 모임(예: 취·창업 동아리, 학습모임 등) 형성 | 3.15 | 0.46 | 1.00 | |
| | 심리적지지 및 지원을 위한 인적네트워크 형성 | 3.04 | 0.72 | 0.69 | 심리적지지 및 지원을 위한 인적네트워크 형성 | 3.12 | 0.43 | 1.00 | |
| 3-3 자기홍보 전략 | (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 직업적 역량과 강점 홍보 | 3.27 | 0.78 | 0.62 | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 직업인으로서의 자신의 정체성 홍보하기 | 3.19 | 0.57 | 0.85 | |
| | (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 직업훈련 경험 홍보 | 3.19 | 0.63 | 0.77 | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 직업적 역량과 강점 홍보 | 3.50 | 0.51 | 1.00 | |
| | (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 자격과 스펙 홍보 | 3.19 | 0.69 | 0.69 | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 직업훈련 경험 홍보 | 3.31 | 0.55 | 0.92 | |
| | (경력목표 실현에 영향을 줄 수 있는 사람들에게) 이전 직업경력과 경험 홍보 | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 자격과 스펙 홍보 | 3.04 | 0.77 | 0.62 | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 자격과 스펙 홍보 | 3.31 | 0.47 | 1.00 |
| | | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 관련된 직업경력과 경험 홍보 | | | | 3.42 | 0.50 | 1.00 | |
| 3-4 상담 및 자문 | 희망직업분야 전문가 혹은 실무자에게 상담 및 자문 구하기 | 3.31 | 0.68 | 0.77 | 희망직업분야 전문가 혹은 실무자에게 상담 및 자문 구하기 | 3.38 | 0.50 | 1.00 | |
| | 직업상담 전문가에게 상담 및 자문 구하기 | 3.31 | 0.68 | 0.77 | 직업상담 전문가에게 상담 및 자문 구하기 | 3.50 | 0.51 | 1.00 | |
| 3-5 역할조정 | 가족과 나의 경력목표 및 경력계획 공유 | 3.27 | 0.67 | 0.77 | 가족과 나의 경력목표 및 경력계획 공유 | 3.35 | 0.56 | 1.00 | |
| | 가정 내에서의 역할분담 및 역할조정 | 3.46 | 0.65 | 0.85 | 가정 내에서의 역할분담 및 역할조정 | 3.36 | 0.50 | 1.00 | |
| 4-1 경력계획 점검 및 수정· 보완 | 경력목표 점검 | 3.27 | 0.67 | 0.77 | 경력목표 수시 점검 | 3.42 | 0.50 | 1.00 | |
| | 경력계획 점검 | 3.27 | 0.67 | 0.77 | 경력계획 수시 점검 | 3.35 | 0.49 | 1.00 | |
| | 경력목표 및 계획 수정·보완 | 3.42 | 0.64 | 0.85 | 경력목표 및 계획 수정·보완 | 3.69 | 0.47 | 1.00 | |

2. 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 가중치 분석결과

첫째, 경력단절 여성의 경력개발행동의 구성요소인 경력탐색행동, 경력계획행동, 경력목표실천전략행동, 경력평가행동에 대한 가중치를 분석한 결과, 경력목표실천전략행동의 가중치가 40.7%로 가장 높은 것으로 확인되었으며, 경력평가행동의 가중치가 17.3%로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이를 정리하면 <표 9>와 같다.

<표 9> 경력단절 여성의 경력개발행동의 구성요소별 가중치 분석결과

| 구성요소 | 가중치 | 우선순위 |
|------------|-------|------|
| 경력탐색행동 | 0.195 | 3 |
| 경력계획행동 | 0.225 | 2 |
| 경력목표실천전략행동 | 0.407 | 1 |
| 경력평가행동 | 0.173 | 4 |
| 가중치 합계 | 1.000 | |
| 일관성 비율(CR) | 0.015 | |

둘째, 경력단절 여성의 경력개발행동의 각 구성요소별 세부요인에 대한 가중치를 분석한 결과, 경력탐색행동의 세부요인의 가중치는 ‘자기탐색 및 자기이해’요인이 67.6%로 ‘경력(직업)환경탐색’요인에 비해 높은 것으로 확인되었다. 경력계획행동의 세부요인 가중치는 ‘경력목표설정’이 51.9%로 ‘실행계획 수립’보다 높은 것으로 나타났다. 또한 경력목표실천전략행동의 세부요인에 대한 가중치는 5개 세부요인 중 ‘경력학습’요인의 가중치가 25.0%로 가장 높은 것으로 확인되었으며, ‘역할조정’요인의 가중치가 16.5%로 가장 낮은 것으로 확인되었다. 이를 정리하면 <표 10>과 같다. 마지막으로 경력평가행동의 경우 1개의 세부요인으로 구성되어 있어 이에 대한 가중치 분석은 제외하였다.

<표 10> 경력단절 여성의 경력개발행동의 세부요인별 가중치 분석결과

| 구성요소 | 세부요인 | 가중치 | 우선 순위 |
|---------|------------------|-------|-------|
| 경력탐색 행동 | 1-1. 자기탐색 및 자기이해 | 0.676 | 1 |
| | 1-2. 경력(직업)환경탐색 | 0.324 | 2 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.000 | |
| 경력계획행동 | 2-1. 경력목표 설정 | 0.519 | 1 |
| | 2-2. 실행계획 수립 | 0.481 | 2 |

| | | | |
|--------------------|----------------------|-------|---|
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.000 | |
| 경력목표 실천전략 행동 | 3-1. 경력학습 | 0.250 | 1 |
| | 3-2. 네트워크 형성 | 0.191 | 4 |
| | 3-3. 자기홍보 전략 | 0.192 | 3 |
| | 3-4. 상담 및 자문 | 0.202 | 2 |
| | 3-5. 역할조정 | 0.165 | 5 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.004 | |
| 경력평가 행동 | 4-1. 경력계획 점검 및 수정·보완 | 1.000 | 1 |

셋째, 10개의 세부요인에 대한 각각의 행동지표의 가중치를 분석한 결과를 살펴 보면 <표 11>과 같다. 세부요인 ‘자기탐색 및 자기이해’에 포함된 7개의 행동지표들에 대한 가중치를 분석한 결과, ‘직업적 능력과 역량 탐색’ 행동지표의 가중치가 20.8%로 가장 높았으며, ‘가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색’의 가중치는 18.2%로 두 번째로 높은 것으로 확인되었다. 세부요인 ‘경력(직업)환경탐색’에 포함된 6개의 행동지표에 대한 가중치를 분석한 결과, ‘관심분야 채용정보 탐색’ 행동지표의 가중치가 25.0%로 가장 높은 것으로 확인되었으며, ‘관심분야 수행직무 탐색’이 근소한 차이(23.3%)로 두 번째로 높은 것으로 나타났다. 세부요인 ‘경력목표 설정’에 포함된 3개의 행동지표의 가중치는 ‘실현가능한 경력목표 설정’이 47.5%로 가장 높은 것으로 확인되었다. 세부요인 ‘실행계획 수립’에 포함된 4개의 행동지표에 대한 가중치는 ‘체계적·단계적 실행계획 수립’이 25.9%, ‘목표실현을 위한 실천 행동 목록 작성’이 25.8%로 확인되었다. 세부요인 ‘경력학습’에 포함된 4개의 행동지표에 대한 가중치를 살펴보면, ‘직업기술, 직무기술을 개발하기 위한 학습활동’에 대한 가중치가 34.2%로 가장 높았으며, ‘직업관련 자격증 취득을 위한 학습활동’의 가중치는 30.4%로 두 번째로 높은 것으로 확인되었다. 세부요인 ‘네트워크 형성’에 포함된 행동지표들에 대한 가중치 분석 결과는 ‘직업정보 제공자들과의 관계형성’이 55.0%로 가장 높게 확인되었다. 세부요인 ‘자기홍보 전략’에 포함된 5개의 행동지표에 대한 가중치를 분석한 결과는 ‘관련된 직업경력과 경험 홍보’ 행동지표의 가중치가 31.9%로 가장 높은 것으로 나타났다. 세부요인 ‘상담 및 자문’에 포함된 2개의 행동지표에 대한 가중치는 ‘직업상담 전문가에게 상담 및 자문구하기’보다 ‘희망직업분야 전문가 혹은 실무자에게 상담 및 자문구하기’의 가중치가 55.3%로 더 높은 것으로 확인되었다. 세부요인 ‘역할조정’에 포함된 2개의 행동지표에 대한 가중치는 ‘가정 내에서의 역할분담 및 역할조정’의 가중치가 52.0%로 ‘가족과 나의 경력목표

및 경력계획 공유'보다 높은 것으로 확인되었다. 마지막으로 세부요인 '경력계획 점검 및 수정·보완'에 포함된 3개의 행동지표에 대한 가중치는 '경력목표 및 계획 수정·보완'지표가 47.3%로 경력목표와 계획에 대한 수시 점검보다 높은 것으로 확인되었다.

<표 11> 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 가중치 분석결과

| 세부요인 | 행동지표 | 가중치 | 우선순위 |
|------------------------|-----------------------------|-------|-------|
| 1-1 자기탐색 및 자기이해 | 건강상태 및 신체적 상황 탐색 | 0.114 | 7 |
| | 가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색 | 0.182 | 2 |
| | 재정적 상황 탐색 | 0.128 | 4 |
| | 자신의 강점과 약점 탐색 | 0.136 | 3 |
| | 직업흥미 탐색 | 0.115 | 6 |
| | 직업가치 탐색 | 0.117 | 5 |
| | 직업적 능력과 역량 탐색 | 0.208 | 1 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| 일관성 비율(CR) | | 0.004 | |
| 1-2 경력(직업) 환경 탐색 | 사회·경제적 변화 탐색 | 0.086 | 6 |
| | 경력개발 기회요인 탐색 | 0.133 | 4 |
| | 경력개발 위협요인 탐색 | 0.119 | 5 |
| | 관심분야 고용환경 탐색 | 0.180 | 3 |
| | 관심분야 채용정보 탐색 | 0.250 | 1 |
| | 관심분야 수행직무 탐색 | 0.233 | 2 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | | 0.005 |
| 2-1 경력목표 설정 | 구체적이고 명확한 경력목표 설정 | 0.237 | 3 |
| | 실현가능한 경력목표 설정 | 0.475 | 1 |
| | 일과 가정의 균형 잡힌 경력목표 설정 | 0.287 | 2 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | | 0.003 |
| 2-2 실행계획 수립 | 목표실현을 위한 실천행동 목록 작성 | 0.258 | 2 |
| | 구체적인 실행계획 수립 | 0.226 | 4 |
| | 체계적·단계적 실행계획 수립 | 0.239 | 1 |
| | 경력계획 실천을 위한 실행 방법 모색 | 0.256 | 3 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | | 0.002 |
| 3-1 경력학습 | 직업기술, 직무기술을 개발하기 위한 학습활동 | 0.342 | 1 |
| | 건강한 직업의식과 직업관을 갖추기 위한 학습활동 | 0.148 | 4 |
| | 직업관련 자격증 취득을 위한 학습활동 | 0.304 | 2 |

| | | | |
|------------------------------|---|-------|---|
| | 이력서· 자기소개서 작성 및 면접 등 구직기술을 갖추기 위한 학습활동 | 0.206 | 3 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.012 | |
| 3-2 네트워크 형성 | 직업정보 제공자들(예: 관련기관 전문가, 관련기관 실무자 등)과의 관계형성 | 0.550 | 1 |
| | 경력목표가 유사한 사람들과의 모임(예: 취·창업 동아리, 학습모임 등) 형성 | 0.262 | 2 |
| | 심리적지지 및 지원을 위한 인적네트워크 형성 | 0.187 | 3 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.024 | |
| 3-3 자기홍보 전략 | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 직업인으로서의 자신의 정체성 홍보하기 | 0.120 | 5 |
| | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 직업적 역량과 강점 홍보 | 0.264 | 2 |
| | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 직업훈련 경험 홍보 | 0.144 | 4 |
| | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 자격과 스펙 홍보 | 0.153 | 3 |
| | (경력목표 실현에 영향력 있는 사람 혹은 장소에서) 관련된 직업경력과 경험 홍보 | 0.319 | 1 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.016 | |
| 3-4 상담 및 자문 | 희망직업분야 전문가 혹은 실무자에게 상담 및 자문 구하기 | 0.553 | 1 |
| | 직업상담 전문가에게 상담 및 자문 구하기 | 0.447 | 2 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.000 | |
| 3-5 역할조정 | 가족과 나의 경력목표 및 경력계획 공유 | 0.480 | 2 |
| | 가정 내에서의 역할분담 및 역할조정 | 0.520 | 1 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.000 | |
| 4-1 경력계획 점검 및 수정·보완 | 경력목표 수시 점검 | 0.234 | 3 |
| | 경력계획 수시 점검 | 0.233 | 2 |
| | 경력목표 및 계획 수정·보완 | 0.473 | 1 |
| | 가중치 합계 | 1.000 | |
| | 일관성 비율(CR) | 0.000 | |

V. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 개발하고, 개발된 지표의 가중치 분석을 통해 경력개발과 재취업을 위해 요구되는 경력개발행동의 목록을 도출하고자 하는 것이다. 이러한 연구목적에 따라 경력개발행동지표의 초안구성, 전문가 델파이 조사, 그리고 계층화 분석법(AHP) 등을 거쳐 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 도출하였으며, 가중치 분석을 통해 각 지표들의 중요도를 산출하였다. 본 연구의 결론과 논의는 다음과 같다.

첫째, 경력단절여성의 경력개발행동지표의 구성은 경력탐색행동, 경력계획행동, 경력목표실천전략행동, 경력평가행동 등 4개의 구성요소와 10개의 세부요인, 그리고 39개의 행동지표로 도출되었으며, 각 차원은 위계적 구조를 이루고 있다.

본 연구를 통해 도출된 경력단절 여성의 경력개발행동지표는 경력단절 여성이 현재 미취업자라는 특성이 적극 반영되어 있으며, 이는 대기업 근로자를 대상으로 한 조영아, 정철영(2015)의 연구, 관리자를 대상으로 한 Orpen(1994)의 연구, 공무원 을 대상으로 한 신영숙(2010b)의 연구, 그리고 정규직 근로자를 대상으로 한 Sturges 외(2002) 등의 기존 선행연구들에서 논의되었던 경력개발행동과는 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 경력개발행동의 구성요소 중 경력목표실천전략행동에는 ‘경력학습’, ‘네트워크 형성’, ‘자기홍보전략’, ‘상담 및 자문’ 그리고 ‘역할조정’ 등 5개의 세부요인과 16개의 구체적인 행동지표들로 구성되어 있는데, 각각의 행동지표들은 미취업자라는 경력단절 여성의 특성이 고려되어 내용이 도출되었으며, 기존의 연구에서 논의되었던 경력개발행동들과는 명확한 차이가 확인되었다. 선행연구들과의 차이점을 구체적으로 살펴보면, 경력목표실천전략행동의 세부요인 ‘경력학습’에는 ‘직업기술, 직무기술을 개발하기 위한 학습활동’이나 혹은 ‘직업관련 자격증 취득을 위한 학습활동’, ‘건강한 직업의식과 직업관을 갖추기 위한 학습활동’ 등 재취업을 위한 경력학습이 주요한 행동지표로 지지되었는데, 이는 ‘업무활동을 통한 경력학습’을 강조하는 선행연구들(신영숙, 2010b; 조영아, 정철영, 2015)과는 차이가 확인되었다. 또한 재직자 중심의 기존 선행연구들(Orpen, 1994; Sturges et al., 2002)은 개인의 경력개발을 위해 사회적 네트워크를 주요한 경력전략으로 강조하고 있으며, 특히 직장 내 상사와의 네트워크를 강조하고 있으나, 이는 미취업자인 경력단절 여성의 경력개발행동과는 차이가 있다. 즉 본 연구에서는 경력단절 여성의 ‘네트워크 형성’의 주요한 행동지표로 ‘직업정보를 제공해줄 수 있는 관련기관 담당자들과의 관계형성’, 혹은 ‘경력목표가 유사한 사람들과의 관계형성’ 등이 주요한 행동지표로 확인되었다.

그리고 본 연구에서 도출된 경력단절 여성의 경력개발행동지표는 이들이 기혼여성이라는 특성이 적극 반영되었는데, 이 역시 기존의 선행연구들과의 구별되는 차이점이라고 할 수 있다. 즉 경력단절 여성의 경우 기혼여성으로서 다양한 생애역할에 직면하고 있으며, 이로 인해 경력단절 여성은 자신의 경력개발을 위해 현재 직면하고 있는 생애역할들에 대한 적극적인 고려와 조정이 필요하다는 점(이수분, 이정희, 2014)을 반영한 것이다. 구체적인 행동지표들을 살펴보면, 경력단절 여성의 경력탐색과정에서 ‘가사, 자녀양육, 부모 부양 등 가정적 상황 탐색(경력탐색행동)’이 필수적으로 진행되어야 하며, 경력목표를 설정하기 위해서는 ‘일과 가정의 균형 잡힌 경력목표 설정(경력계획행동)’이 이루어져야 함이 경력단절 여성의 경력개발 행동지표에 반영되었다. 또한 경력목표실천전략행동을 위해서는 가족과의 적극적인 소통을 통해 ‘경력목표 및 계획 공유(경력목표실천전략행동)’와 ‘가족 내 역할분담과 역할조정(경력목표실천전략행동)’이 필요한 행동목록으로 지지되었다. 결과적으로 본 연구는 미취업자이면서, 동시에 기혼여성이라는 복합적인 특성을 가진 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 구명하였다. 그리고 이는 개인주도의 적극적인 경력개발행동의 필요성이 강조되고 있는 지금의 경력환경에서 재직자 중심의 기존 논의를 벗어나 논의의 대상을 확장하였다는 점에서 의미 있는 연구결과로 판단된다.

둘째, 본 연구에서는 경력단절 여성의 경력개발행동지표의 가중치 분석을 통해 각 위계구조 내에서의 중요도를 산출하였는데, 관련 논의내용은 다음과 같다.

우선 경력단절 여성의 경력개발행동의 4개의 구성요소인 경력탐색행동, 경력계획행동, 경력목표실천전략행동, 경력평가행동 중에서 경력목표실천전략행동의 가중치가 가장 높은 것으로 확인되었다. 즉 이러한 결과는 경력단절 여성이 자신의 경력개발을 위해서는 경력학습, 네트워크 형성, 자기홍보 전략, 상담 및 자문, 역할조정 등의 행동들을 적극적으로 수행할 필요가 있음을 의미한다. 따라서 이를 위해서는 무엇보다 현재 ‘경력단절 여성의 경제활동촉진법’에 근거하여 전국적 단위에서 이루어지는 여성인력개발센터, 여성새로일하기센터 등의 교육프로그램에 관련 내용들이 적극 반영할 필요가 있다고 판단된다. 예를 들면, 자신과 경력목표가 유사한 사람들과의 학습모임 등을 형성할 수 있도록 기관의 적극적인 지원이 이루어질 필요가 있으며, 자신의 경력목표와 경력계획을 다양한 장소에서 적극적으로 홍보할 수 있도록 기회를 제공하는 등의 프로그램을 적극 모색할 필요가 있다고 판단된다. 그리고 이와 더불어 무엇보다 경력단절 여성 본인이 자신의 경력개발을 위해서 요구되어지는 다양한 실천행동들에 대한 이해와 자각을 높이고 스스로 자신의 경력에 책임감을 가지고 관리할 수 있도록 하는 교육프로그램이 다양하게 이루어질 필요가

있다. 그리고 본 연구에서는 각 구성요소에 포함된 10개의 세부요인과 39개의 행동 지표에 대한 중요도 역시 산출하였는데, 이러한 연구결과는 경력단절 여성의 경력개발행동의 특성을 이해하는데 의미 있는 자료가 될 것으로 판단된다.

한편 본 연구에 대한 후속연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구를 통해 도출된 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 바탕으로 경력개발행동척도를 개발할 필요가 있다. 본 연구는 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 개발한 상태이며, 이러한 지표들에 근거해서 경력개발행동에 대한 서술형 문항개발 및 타당도 검토 등이 이루어질 필요가 있다. 그리고 이렇게 개발된 척도를 활용하여 경력단절 여성의 경력개발행동에 영향을 미치는 개인적, 사회적 변인들에 대한 탐색적 연구들이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 경력단절 여성의 경력개발행동지표를 반영하여 경력개발행동의 실천을 촉진하기 위한 교육 및 체험 프로그램에 대한 개발이 이루어질 필요가 있다. 그리고 관련 프로그램을 통해 경력단절 여성들에게 경력개발행동에 대한 다양한 실천의 기회를 제공하고, 더불어 경력단절 여성들이 자신의 경력개발행동에 보다 적극적으로 참여하고 관리하도록 안내할 필요가 있다.

참고문헌

- 오재성, 정철영(2006). 대학 진로서비스 평가준거 개발. **농업교육과 인적자원개발**, 38(4), 141-160.
- 손종철, 이동렬, 정선영(2016). 인구고령화의 경제적 영향 및 정책과제. **한국경제연구**, 34(2), 153-191.
- 신수림(2014). 산업체 종사자의 주관적 경력성공과 고용안정성, 조직경력관리지원, 프로틴 경력태도, 프로틴 경력관리행동의 인과적 관계. 박사학위논문, 서울대학교.
- 신영숙(2010a). 경력계획 실천을 위한 행동(behavior) 문항 개발. **HRD연구**, 12(1), 65-85.
- 신영숙(2010b). 주도성 및 상사의 지원과 직무몰입의 관계에서 경력계획 실천행동의 역할. 박사학위논문, 고려대학교.
- 심미영(2012). 프로티언 경력지향성과 경력성공: 경력개발의 역할. 박사학위논문, 고려대학교.
- 오창환(2012). 대기업 사무직 근로자의 경력지향성 유형화와 관련 변인. 박사학위논문, 서울대학교.
- 유현실(2009). 진로상담: 진로상담의 성과준거에 관한 델파이 연구. **상담학연구**, 10(4), 2187-2206.
- 이규형, 이영면(2015). 경력개발 전략으로서 무경계 경력태도와 직장이동의 관계에 대한 탐색적 연구. **인적자원관리연구**, 22(2), 147-169.
- 이동하, 탁진국(2008). 주도성과 핵심자기평가가 경력성공에 미치는 영향에 관한 연구: 경력계획을 매개변인으로. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 21(1), 83-103.
- 이수분, 이정희(2014). 취업준비 기혼여성의 진로선택에 관한 질적 연구. **인적자원관리연구**, 21(5), 165-185.
- 이시균(2017). 경력단절 여성의 고용구조 및 고용안정성 분석. **여성연구논총**, 20, 75-100.
- 이현주, 한태영(2014). 중장년 근로자의 퇴직 후 경력을 위한 주도적 경력행동에 관한 연구. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 27(1), 221-248.
- 조영아(2015). 대기업 사무직 근로자의 경력관리행동과 핵심자기평가, 지각된 규범, 결과기대 및 실행의지의 구조적 관계. 박사학위논문, 서울대학교.
- 조영아, 정철영(2015). 경력관리행동 척도 개발 및 타당화. **진로교육연구**, 28(4), 157-178.

- 진미석, 윤형한(2004). 성인대상 진로개발 지원인력의 양성·활용실태와 개선방안. 한국직업능력개발원.
- 통계청(2016). 장래인구추계. 통계청.
- Bola, A.(2011). Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction: A case study of Nigerian bank employees. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(2), 100-112.
- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 449-456.
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupation. *Academy of management Journal*, 22(3), 539-550.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2002). **경력 개발 및 관리 (제3판) (탁진국 역)**. 서울: 시그마프레스. (원저 2000출판)
- Kuijpers, M. (2001). Career development competencies. In J. N. Streumer (Ed.), *Perspectives on learning at the workplace: Theoretical positions, organizational factors, learning processes and effect* (pp. 309-314). Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Overijssel, Nederland: University of Twente.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 17(2), 119-133.
- Orpen, C. (1994). The effects of organizational and individual career management on career success. *International Journal of Manpower*, 15(1), 27-37.
- Saaty, T. L. (2000). **리더를 위한 의사결정(조근태, 홍순옥, 권철신 공역)**. 서울: 동원 출판사. (원저 1995 출판)
- Sturges, J., Guest, D., Conway, N., & Davey, K. M. (2002). A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 731-748.
- Tuckman, B. W. (1974). An age-grade model for career development education *Journal of Vocational Behavior*, 4(2), 193-212.

Abstract

Developing Career Development Behavior Indicators and Weighted Value Analysis

Lee, Subun (Dong-Eui University)

The purpose of this study is to develop the career development behavior indicators of career-interrupted women and to calculate relative importance through weighted value analysis. According to the purpose of this research, career development behavior indicators of career-interrupted women were derived through drafting of their career development behavior indicators, expert Delphi survey and Analytic Hierarchy Process(AHP), and the importance of each index was estimated. The results of this study are as follows. First, the career development behavior indicators of career-interrupted women are composed of 39 behavior indicators including four components such as career exploration behavior -career planning behavior- strategic behavior for career goal, and career evaluation behavior, and 10 sub-factors such as 'self-exploration and self-understanding', 'career goal setting', and 'career learning', and others such as 'exploring health and physical condition', 'searching for job information of their interests', and 'learning activity for developing vocational skills and job skills'. Second, the weighted analysis was conducted using AHP analysis method to examine the relative importance of components, sub-factors, and behavior indicators. As a result, it was confirmed that the 'strategic behavior for career goal' has the highest weight among the four components. Among the sub-factors included in each component, 'self-exploration and self-understanding', and 'career learning' were relatively high. And, as a result of the weighted analysis of behavior indicators included in each sub-factor, it was confirmed that the weighted value of 'exploration of vocational capability and competence', 'setting realizable career goal', 'establishment of systematic/phased action plan', 'learning activities to develop vocational and job skills', 'promotion of related vocational experience', 'getting consultation from an expert in the desired job field', 'sharing duties or role adjustment at

home', and 'finally revision and supplementation of career goal and plan were high. The results of this study are expected to be used as basic data for educational programs and counseling for career development and reemployment of career-interrupted women.

keywords: career-interrupted woman, career development behavior, delphi survey, analytic hierarchy process(AHP)

지속가능한 한중일 아시아 학습공동체 구상*

- 역사 담론을 위한 “학습망 이론”의 적용 -

이상오(연세대학교)†

요 약

본 연구는 아시아 국가 중에서 특히 동북아 삼국 즉 한국, 중국, 일본 간의 학습공동체 구성을 목표로 한다. 한중일 삼국은 각기 고유한 전통과 문화를 가지고 있다. 오늘날 접점을 찾지 못하고 있는 한중일 삼국간의 현안은 삼국의 국민들이 함께 모여서 삼국의 역사와 전통을 ‘공유’(共有)하고 ‘공감’(共感)할 수 있을 때 비로소 문제해결이 시작될 수 있다. 자국의 이익과 목표가 뚜렷한 정치적 해법이 어려운 이유이기도 하다. 결국 한중일 삼국간의 역사담론은 객관성과 보편성을 담보하는 삼국간의 공유지식과 공유비전을 요청하는데 이는 정치적 차원의 담론이 아니라 ‘학습’(學習)의 영역이라고 할 수 있다. 구체적으로 본 연구는 삼국 간에 벌어지는 역사논쟁을 역사담론의 공론장으로 끌어 들여서 이에 대한 해법 모색을 통하여 과거 청산이라는 주제와 이를 토대로 미래 비전 달성이라는 과제를 목표로 한다. 이를 위해 본 연구는 지속 가능한 한중일 아시아 학습공동체의 수립을 구상하기 위하여 역사담론을 위한 “학습망 이론”을 적용함으로써 지금까지 이루어져 온 삼국간의 정치적 해법의 한계를 극복하는 방안을 제시해 보고자 한다.

주제어: 학습공동체, 공유지식과 공유비전, 역사담론, 공론장, 학습망 이론

* 본 논문은 <2015년 포스코청암재단 아시아 인문사회 연구지원>으로 이루어졌음.

† 제1저자: 연세대학교 교육대학원 교수 e-mail: solee21@yonsei.ac.kr

논문투고: 2017.06.09 / 심사일자: 2017.06.29 / 게재확정일자: 2017.07.07

I. 들어가는 말

오늘날 우리는 평생학습(lifelong learning)의 시대에 살고 있다. 자고 나면 지식과 기술이 쉴 새 없이 변화하는 이 시대에, 개인, 조직, 국가, 사회 할 것 없이 단 한 순간도 학습하지 않고는 살아남기 힘들다. 결국 ‘요람에서 무덤까지’ 평생 동안 학습하는 것은 이제 우리 모두의 운명이며 일상적 삶의 방식이며 전략이 되었다. 특히 문제해결(problem solving)의 방안으로서 학습공동체(learning communities)의 의미와 역할은 지대해지고 있다(Dymock, 2007). 이렇게 본다면, 함께 풀어야 할 공동의 문제가 산적해 있는 아시아 국가들에게 있어서 학습공동체의 구성은 극히 정당하다. 구체적으로 본 연구는 아시아 국가 중에서 특히 동북아 삼국 즉 한국, 중국, 일본 간의 학습공동체 구성을 목표한다. 실제로 날로 첨예화되는 한중일 삼국 사이의 현안(懸案, issues)을 풀어내기 위한 조직적이고 구체적인 방안으로서 제시되는 학습공동체 구성은 삼국이 모두 바라는 공동의 전략으로 활용될 수 있다. 특히 한중일 삼국은 삼국간의 역사논쟁에서 비롯되는 역사담론의 프레임(frame)에 갇혀서 정치적 외교적으로도 상호 난맥상을 연출하고 있다.

지금 한일 양국 간에는 ‘독도문제’나 ‘위안부 문제’ 그리고 ‘역사 교과서 문제’ 등으로 자못 심각하다. 긴장이 계속 고조되고 있다. 중국과 일본 간의 영토문제도 심각하다. 한중간에도 과거 고구려 및 발해 등 간도문제가 언젠가는 풀어야 할 과제로 남아 있다. 중국교과서에는 한반도의 역사가 아예 삭제되어 있다고 한다. 결국 역사논쟁은 역사왜곡이니 역사오류니 하는 자국이기주의적-국수주의적 관점에서 또는 배타적 관점에서의 일방적 주장과 논쟁으로 해결될 전망이 없다. 해결의 실마리 커녕 오히려 점점 더 커다란 오해와 반목 그리고 우격다짐이나 무모한 논쟁으로 빠지게 할 가능성이 높다. 또한 동북아 3국은 역사에 대해서도 서로 다른 해석을 하고 있는 부분이 많은데, 3국이 모두 공감하는 역사해석이 가능한 것인지 의문이 든다. 바로 이러한 의문들은 본 연구의 필요성을 촉발시킨다.

본 연구는 ‘학습공동체’*라는 매개체를 통하여 한중일 삼국에게 당면해 있는 현안인 역사논쟁의 해법을 제시하고자 하는 목표를 가지고 있다. 따라서 본 연구는 구체적으로 삼국 간에 벌어지는 역사논쟁을 역사담론의 공론장으로 끌어 들여서 이에 대한 해법 모색을 통하여 과거 청산이라는 주제와 이를 토대로 미래 비전 달성이라는 과제를 목표한다. 이를 위해 본 연구는 지속 가능한 한중일 아시아 학습

* 학습공동체란 한중일 3국의 주권자들이 서로 만나서 소통하는 가운데 담론이 이루어지는 ‘공론의 장’을 의미한다.

공동체의 수립을 구상하기 위하여 역사담론을 위한 “학습망 이론”을 적용함으로써 지금까지 이루어져 온 삼국간의 정치적 해법의 한계를 극복하는 보다 구체적인 방안을 제시해 보고자 한다.

II. 정치적 해법의 한계와 학습공동체의 요청

한중일 삼국간의 현안을 풀어나가기 위해 지난 2015년 3월 21일 한중일 외무장관들은 2012년 5월 베이징 회담 이후 중단된 삼국 정상회담을 개최하는데 합의했다. 그러나 회담 개최의 조건은 삼국이 서로 동상이몽인 상황에서 정상회담의 재개는 불투명하다는 것이었다(김지훈, 2015). 대부분의 전문가들과 매스컴에서 정상회담이 열리기도 전에 결과가 불투명하다고 보는 이유는, 실제로 지금까지 한중일 삼국 간은 현안문제를 풀기 위해서 수많은 정치적 노력들이 시도해 왔지만 이런 저런 이유로 인하여 번번이 불발에 그치고 말았기 때문이다. 한마디로 이제 삼국의 현안문제를 풀기 위해서 ‘정치적으로 해결하기는 어렵다’는 판단이다.

“금년(2015년) 10월 말이나 11월 초를 포함한 상호 편리한 시기에 한국에서 3국 정상회의를 개최하자는 데 의견을 같이했다. 3국 정상회의는 1999년 필리핀 아세안+3(한중일) 정상회의를 계기로 처음 열렸고, 2008년부터는 한중일 3국을 돌며 5차례 열렸다. 그러나 일본의 역사 인식문제와 중일 간의 영토문제 등으로 2012년 5월 베이징 회의 이후 중단된 상태다.”(조선일보/2015/9/4)

2015년 9월 16일부터 18일까지는 ‘동아시아와 보편평화구상’이라는 주제로 연세대학교 동아시아평화센터에서 세계 각국의 전문가 13명이 모여서 세미나를 열었다(경향신문, 2015/9/15). 그러나 세미나의 결과 역시 그렇게 명확한 실천적인 해답을 제시하기는 쉽지 않았다는 사실이다. 분명한 것은 한중일 삼국 당사자들이 역사논쟁이나 영토문제 그리고 전쟁책임 문제 등 참여한 현안을 해결하지 못하고는 삼국의 지속적인 발전은 기대할 수는 없다는 점이다. 과거에 힘이 편중되었을 당시에는 어느 정도 가능했다. 그러나 지금처럼 한중일 삼국의 국력이 거의 비슷한 수준에 오른 상황에서는 삼국 간의 이해타산(利害打算)이 서로 공유(共有)되지 않고서는 어떠한 문제도 쉽게 해결될 수 없다.

결국 지금까지의 결과로 보면 정치가 몇몇에게 이를 맡겨 둔다면 결과는 별반 다르지 않게 끝나고 말 것이라는 지적들이다. 따라서 실제로 이러한 현안들을 정치적으로 해결한다는 것은 처음부터 어불성설(語不成說)이다. 왜냐하면 ‘정치적 해결’

이란 저마다 정치적인 야욕을 가지고 있기 때문이다. 정치적 야욕이란 무조건 자국의 이득을 목표로한다. 그러나 자국의 이득이란 항상 상충될 수밖에 없다. 물론 삼국 모두 이득이 될 수 있는 공통의 사안이 존재한다면, 그것은 협상의 대상도 아닐 것이다.

2015년 8월 30일 오후 일본 도쿄에서는 약 12만 명의 인파가 몰려서 “아베 물러나라”는 구호와 함께 “전쟁하게 만들지 마, 헌법 9조를 부수지마”라고 외치는 시위를 펼쳤다.

“아베 신조 총리가 강행 처리하려는 안보 법안을 폐지하라는 목소리를 내기 위해서다. 도쿄 국회의사당 앞에는 12만 명이 모였고, 오사카 나고야 후쿠오카 등 주요 도시 300여 곳에서 동시에 집회가 열렸다. 2012년 7월 도쿄에서 열린 반(反)원전시위에서 17만 명이 모인 적은 있지만, 정권에 반대해 시민들이 벌인 집회로는 일본 사상 최대 규모였다.”(조선일보/2015/8/30)

그러나 가장 큰 문제는 왜곡 기술된 교과서를 아무 생각없이 아이들이 배운다는 사실일 것이다. 그래서 상황은 더욱 심각하다는 것이 우리 측의 주장이다. 그러나 일본 측에서 객관적인 근거가 뭐냐고 대들면 지금으로서는 우리도 별 대책은 없다. 사실 객관적인 근거야 이것저것 들 수 있겠지만, 저쪽에서 - 설령 그것이 조작되었다고 해도 - 또 다른 근거를 들고 나오면 호지부지되곤 한다. 그러나 이럴 경우 일본은 양심이 없으니 국민성이 그 모양이니 등 그냥 분개할 일로 치부되어서도 안 된다. 가장 커다란 이유는 세상 사람들이 모두 다 인정할 수 있는 ‘객관적인 역사 기록’이 부재하다는 사실이다. 설령 이러한 역사기록이 존재한다고 해도 이를 입증하기는 결코 쉽지 않다. 일본에서는 다른 근거를 들고 나와서 아니라고 우기면 속수무책이다.

심지어는 기록의 조작도 가능하다. 아니면 사료 자체가 당시 이미 조작되었을 가능성도 배재하지 못한다. 특히 우경화(右傾化) 세력이 어느 나라에도 존재하는 한, 역사논쟁 역시 결코 쉽지 않다. 일본에게 아시아 침략전쟁을 사죄하라고들 외치지만 일본은 결코 사죄하지 않는다. 그 이유는 무엇일까? 우선 그들에게 양심이 없는 것이다. 그러나 더 큰 사연은 또 있다. 사죄하면 그 다음에는 실제로 ‘배상(賠償)과 보상(補償)을 해야 하기 때문이다. 그것을 피해보기 위함이다. 최근 합의되었다는 위안부 보상 문제만 보더라도 미래가 예측된다. 아마 일본이 침략전쟁을 사죄하고 배상과 보상을 하여야 한다면, 일본 땅을 다 팔아도 그 액수가 나오지 않는다고 한다. 또한 만약 한국이나 중국에 배상이나 보상을 한다면 전례가 되어서 동남아 전역으로 소송은 파급될 것이다. 또한 일본이 사죄하지 않는 이유는 다시 한 번 아시

아의 맹주 내지 최강국으로 군림해 보겠다는 제국주의적 야심이 남아 있기 때문일 것이다.

중국의 전승절 행사 역시 중국이 “패권을 추구하지 않겠다”면서 지상 최대의 군사쇼를 펼쳤다는 평가이다(조선일보/2015/9/4). 결국 정치가들의 속셈이나 정치적 해법 구상은 점점 더 믿을 수 없고 납득할 수 있는 논리도 없다는 극단적 상황으로 치닫고 있다. 또한 사후조치란 기껏해야 대사를 불러서 항의하는 것으로 그치기 일쑤이다. 결국 사실상 책임을 질 수 있고 해결할 수 있을 것으로 여겨지는 정치가들에게는 실제로는 별 특별한 대안은 없는 셈이다.

“정부는 일본이 2015년판 외교청서에 독도가 일본 고유영토란 주장을 담은 데 대해 ‘역사 퇴행적 행보’라고 비판했다... 외교부는 일본이 독도 영유권 주장을 강화한 중학교 교과서들을 검정 통과시키자 뱃쇼 고로 주한 일본 대사를 불러 항의했다... 정부 내부에선 일본의 계속되는 과거사, 영토도발에 대한 대응 수위를 높고 고민이 큰 것으로 알려졌다.”(조선일보, 2015/4/8)

역사적으로 <지속가능한 한중일 아시아학습공동체 구상>을 위한 필요성에 대해서는 이미 많은 국제컨퍼런스 또는 모임 등에서 유사한 방안으로 제안된 것도 사실이다. 즉 전문가들만이라도 아니면 관심 있는 사람들이라도 서로 모여서 이에 대해서 보다 심도 있게 연구하고 학습해 보자는 것이었다.

2009년 10월 23일 <한중일공유문화의 탐색과 전략 - 지속과 발전>이라는 주제를 가지고 개최된 <제1회 한중일비교문화 국제심포지엄>에서 기조강연을 한 정재서 교수는 “동아시아로 가는 길-한중일 문화유전자 지도 작성의 의미와 방안”이라는 제목으로 연설하면서 ‘삼국간 문화학습공동체의 필요성’을 주장한 바 있다.

일본 큐슈대학의 오코노기 마사오 특임교수(국제정치학)는 2011년 9월 29일 개최된 ‘한중일 3국 관계 현주소-동아시아 공동체로의 길’이라는 주제의 국제심포지엄에서 기조연설을 통해서 “동아시아 공동체 발전을 위한 한·중·일 3국 인재육성을 위해 ‘아시아 캠퍼스’ 건립”을 제안했다. 그는 “한중일 3국은 앞으로 시장통합과 금융질서 안정, 통신·정보 인프라정비, 환경분야 기술협력 등 다양한 프로젝트를 통해 상호발전을 모색해야 한다”며 “이를 위해 인재육성을 위한 노력이 무엇보다 절실하다”고 강조하면서, “냉전 종결 후 유럽이 대학 간 교류를 통해 통합 유럽의 마인드를 가진 지도자들을 배출했고 그들이 유럽의 발전에 크게 기여하고 있다”며 “한중일 3국에 각각 ‘아시아 캠퍼스’를 개설해 각 나라의 언어를 배우고 정치 경제 사회

등을 학습하는 코스를 설치하는 것이 바람직하다”고 제안했다(부산국민일보 윤봉학 기자).

2012년에는 『한중일이 함께 쓴 동아시아 근현대사 I. II』라는 책이 나왔다. 한중일3국 공동역사편찬회에서 나온 이 책은 21명의 한중일 학자들이 집필하는 데에만 6년이 걸렸고, 도쿄, 베이징, 서울, 제주에서 국제회의만 총14회를 거쳤다. 이 책은 이미 2005년 발행된 『미래를 여는 역사』가 단순한 역사적 사실의 나열이라는 비판을 토대로 보다 심층적인 역사해석을 위함이었다고 할 수 있다.

한중일 학자들이 함께 모여서 책을 공동으로 집필한다거나 현안을 가지고 국제 컨퍼런스를 한다거나 하는 것은 일련의 학습공동체라고 할 수 있다. 이러한 학습공동체 속에서는 서로 함께 학습 즉 공유학습(shared learning)하고 연구함으로써 공유지식과 공유비전을 확보할 수 있다. 그러나 이러한 사례들은 극소수 ‘전문가들’의 잔치로 끝나기 일쑤이다. 따라서 일반 시민이나 국민들이 모두 참여할 수 있는 기회는 극히 제한된다. 아무리 전문가의 시대라고 하지만, 민주사회, 민주국가, 민주시민을 추구하는 문제에서 몇몇 전문가에게 모든 것을 맡기는 상황은 그 자체가 ‘비(非)민주적’이다. 이로써 해결될 것은 아무 것도 없다. 민주사회, 민주국가의 개념을 떠나서 민(民)이 모든 국가의 주인인데, 몇몇 전문가들에 의해서 독점되는 지식은 결코 민주지식이라고도 할 수 없으며, 공유지식이라고도 할 수 없다. 심지어 공유비전은 더 더욱 가능하지 않다.

이제 모든 국민들이 스스로 자발적으로 그리고 자율적으로 참여함으로써 현안에 대한 지식을 공유하고 지혜를 나누는 것이 필요하다. 본 연구가 구상하는 학습공동체는 국가와 민족의 주인이자 역사의 주체인 한중일 삼국의 시민들과 국민들이 자발적이고 자율적으로 기꺼이 참여하는 ‘민주시민 학습공동체’로서 문제해결(problem solving)을 위한 ‘민주적 의사결정’의 과정과도 무관하지 않다. 구체적으로 학습공동체의 결과는 개인적으로는 학습을 통한 지식습득으로 ‘자기개발’(self development) 내지 ‘의식개발’(consciousness development)의 성과를 얻을 수 있으며, 국가적-사회적으로는 학습을 통한 사회통합(social integration)의 효과를 기대할 수 있으며, 궁극적으로는 한중일 삼국간의 현안해결을 위한 개인적-국가사회적 차원의 문제해결능력(solution, problem-solving competency)을 강화할 수 있다.

이제 남는 문제는 과연 학습공동체가 어떻게 자발적이고 자연스럽게 가동하게 할 수 있는가? 하는 것이다. 또한 학습공동체가 어떻게 전략화될 때 가장 효율적일 수 있는가? 하는 질문이다. 이를테면, 학습공동체가 가동하는데 장애요인이나 문제점은 없는지? 만약 있다면 그것들은 무엇인지? 어떻게 하면 한중일의 모든 시민들이 자발적으로 참여하는 학습공동체가 활성화될 수 있을지? 이러한 학습공동체가

중단되지 않고 지속가능하도록 하기 위해서는 무엇이 어떻게 구체화되어야 하는지? 한마디로 시스템(system) 구축의 문제이다. 구체적으로 ‘투입-전환-산출 그리고 피드백(환류)의 과정’이 시스템 속에서 자기제작(autopoiesis) 적으로 이루어지게 함으로써, 지속가능한 학습공동체의 시스템이 보다 효율적이고 생산적으로 운영될 수 있도록 하는 것이 최대의 관건이다.

한편, 한중일 삼국 간의 학습공동체가 성립하기 위한 전제조건으로 한국과 중국은 ‘일본의 역사반성’으로 간주하고 있다. 즉 한중 양국은 일본의 역사반성과 사죄 없이 세계평화 이전에 동북아 평화 및 발전과 번영을 위해서라고 해도 단 한발자국도 앞으로 나아갈 수 없다는 입장이다. 그러나 주지하는 대로 이미 일본은 과거 정권에서 무라야마 수상은 역사반성(무라야마 담화)을 세상에 천명한 바 있다 2015년 9월 15일 열린 제6회 아시안리더십컨퍼런스에서 무라야마 도미이치 전 일본 총리는 자신의 과거 역사반성을 회고하며 다음과 같이 강경하게 말했다.

“제 앞에서 ‘너는 미국노다 나라를 팔아먹었다’고 비판한 사람도 있었습니다. 하지만 (태평양 전쟁당시) 침략이나 식민지 지배는 역사적 사실입니다. 그걸 부정하는 것은 말이 안 됩니다. 잘못을 인정하고, 사죄하고, 보상할 필요가 있으면 보상하고, 잘못된 과거는 두 번 다시 반복하지 말아야 합니다.”(조선일보, 2015/9/21)

그러나 무라야마 담화 이후에도 동북아의 안정과 평화는 결코 해결되지 않고 있다. 특히 인권의 차원에서 볼 때 가장 시급한 사안인 종군 위안부 문제나 강제징용의 문제는 단 한걸음도 나아가지 못한 실정이며, 한일 간의 독도문제나 중일간의 조오도나 센카쿠열도 문제 같은 영토분쟁 역시 어떠한 진전도 없다. 심지어 한일 간의 역사왜곡문제가 세계적 관심사가 되고 있던 2015년 7월 5일 일본의 강제징용 시설인 23지역의 탄광들이 메이지산업혁명의 공로로 유네스코지정 세계문화유산으로 지정받기도 했다(중앙일보, 2015/7/6). 이는 한중일 삼국 간에 얽힌 역사문제에 대한 정치적 차원의 해결이 그렇게 쉽지는 않다는 증거이기도 하다. 무라야마 전 총리는 현재의 상황은 무척 부정적이지만, 그래도 앞으로의 전망이 아주 없는 것만은 아니라고 한다.

“센카쿠는 과거엔 아무도 관심을 갖지 않던 지역이었는데, 석유가 묻혀 있다는 사실을 발견한 뒤... 과거엔 영유권 분쟁을 전쟁으로 해결했지만 지금은 전쟁을 할 수 있는 시기가 아닙니다. 이익을 배분하는 방식으로 배분을 할 수도 있겠지요. 하여간 앞으로는 이웃 국가와 충돌 대립할 의제는 많을 겁니다. 그때마다 선의를 기반으로 협력을 해야 한다면, 해결의 여지가 있을 것으로 생각합니다.”(경향신문, 2015/9/21)

현재 과거사반성을 거부하고 있는 당사자로 지목된 아베 신조 수장은 2015년 9월 20일 일본중의원들과의 역사토론에서 시이 가즈오 공산당 대표의 질문을 교묘하게 빠져 나갔다는 평가가 있었다.

“일본은 <무라야마 담화>로 잘못된 전쟁을 인정했다. 총리도 잘못된 전쟁이라는 인식이 있느냐’는 질문이었다. 아베 총리는 ‘두 번 다시 전쟁의 참화를 되풀이해서는 안 된다’는 말로 질문의 핵심을 피해 나갔다. 시이 대표는 ‘그건 전혀 답변이 되지 않는다’고 반박했다. 내가 묻는 건 전혀 어려운 질문이 아니다. 과거 일본의 전쟁이 잘못된 전쟁인가, 올바른 전쟁인가, 선악의 판단을 물었다고 했다.” (중앙일보, 2015/9/21)

그러나 사실 현 수상인 아베만이 이렇게 대응한 것은 아니다. 이미 무라야마 담화 이후 수많은 일본의 우익정치가들과 장관들은 기회가 있을 때마다 거침없이 일본우익강경발언 소위 ‘망발’을 쏟아내곤 했다. 신사참배도 여전했다. 결국 일본정부는 어떻게든 이러한 세간의 비판을 모면해 보자는 심사가 역력했다고 할 수 있다. 결국 정치가들이 생각하는 해결책이나 과거사 인정과 반성은 어디까지인지 우리가 파악하기는 결코 쉽지 않다.

그러면 오늘날 아베 정권에서의 역사반성을 중용받고 있는 일본인들의 입장은 어떨까? 이에 대한 일본인 전문가의 입장을 우선 인용해 본다. 주한 일본 대사였던 오구라 가즈오 일본국제교육기금 고문은 지금까지의 한일관계를 긍정적이었지만 앞으로 좀 우려되는 부분이 없지 않음을 암시하고 있다.

“요즘 한일관계가 나쁘다고 많은 사람들이 말하는데, 현실(reality)과 관념(perception)을 구분해야 합니다. 양국 관계가 정말 나쁜가요? 무역 관광은 늘고 있습니다. 일본에서 한국으로 가는 사람들이 좀 줄었지만 (엔저 등으로 인한) 단기적 현상이고 길게 보면 양국 간 교류가 늘어나는 추세입니다. 그런데도 왜 다들 ‘관계가 나쁘다’고 말할까요? 박근혜 대통령이 이러저러해서 또는 아베 진조 총리가 이러저러해서 양국 관계가 나빠졌다고들 하는데, 나는 동의하지 않습니다. 한일 모두 민주국가이고, 민주주의 국가에선 겉보기엔 정치가가 국민을 이끄는 것 같아도 사실은 정치가가 국민과 마스크의 영향을 받습니다. 제가 제일 걱정하는 건 일본 내부에 ‘한국이 싫다’는 국민감정이 번져가는 겁니다. 한국의 대일(對日) 감정은 아주 좋았던 적은 없습니다. 늘 울퉁불퉁했죠. 반면 일본에선 한류 붐이 있었고, 한국을 향한 감정이 좋아지는 추세였어요, 헤이트 스피치를 일삼는 사람들은 물론 소수입니다. 하지만 보통 사람들 사이에서도 한국에 대한 반감이 퍼지고 있다는 점, 그런 현상이 한류 붐 뒤에 나타났다는 점이 심각합니다. 한류 붐에 대한 반발이라고 단순히 넘길 일이 아니에요. 지금 일본인은 김치

도 먹고, 한국 드라마도 보지만 한국인의 감정을 깊이 이해하진 못합니다.”(조선일보/2015/6/11)

그러나 그는 중국과 일본의 관계, 한국과 중국의 관계가 아직은 쉽게 풀리지 않을 것으로 예상하고 있다. 아직 국가체제가 좀 다르다는 이유 때문이다.

“한일은 아시아 국가 중 예외적으로 경제적인 발전과 민주주의를 둘 다 이룬 나라예요. 중국 경제가 성장하고 있지만 아직 사회주의 체제이고 사회적으로도 개발도상국의 요소가 있어요. 한국과 일본이 서로 힘을 합쳐서 아시아의 목소리를 강하게 낼 필요가 있어요.”(조선일보/2015/6/11)

그는 어쨌건 한일 간의 협력은 미래에도 매우 중요하다는 메시지를 던지고 있다. 그러면서 그는 우회적으로 역사논쟁의 책임이 있는 일본이 한국의 목소리에 귀를 좀 기울일 필요가 있다는 점을 강조하고 있다.

“동북아에서 커다란 힘의 변화가 일어나고 있고, 그것이 국민 심리에 영향을 주고 있습니다. 일본은 한국에게 중국 말고 미일 편에 확실히 서 달라고 합니다. 한국은 그 전에 과거부터 다시 한번 사과하라고 합니다. 일본은 그런 한국의 입장을 이해하지 않으면 안 됩니다.”(조선일보/2015/6/11)

그리고 그는 한국정부의 거시적 요구와 일본 사람들의 일상적 관심과는 다소 거리가 있음을 피력하고 있다.

“한국은 어찌 됐건 늘 다음 목표가 있는 나라이지요. 지금은 그게 통일이죠. 한국은 싸워서 이루지 않으면 안 되는 과제가 늘 있습니다. 그 때문에 늘 다이내믹한 반면, 사회적인 왜곡도 생기지요. 반면 일본은 국가적 목표가 없어요. 일본 젊은 이들은 자기들의 작은 세계에서 행복하게 살고 싶은데, 한국 대통령이 자꾸 위안부 얘기를 꺼내니까 자기들의 작고 행복한 세계를 보호하고 싶어지지요.”(조선일보/2015/6/11)

또한 그는 한일 간에서 아직도 협력할 일이 많기 때문에 상호공조해야 한다는 사실을 강조한다.

“15년 전 축구 한일전에서 만난 한국 여고생이 앉아 있기에 제 친구가 ‘한국 응원석은 저쪽’이라고 알려 줬어요. 그 소녀가 고개를 저었어요. 자기는 일본 팀에

소속된 특정 선수의 팬이라면서요. 집단이 아니라 개인에 집중한 거죠. 한일 양국 사회는 사실 공통점이 많아요. 등교거부 어린이, 고령화 문제... 개별적 이슈에서 지혜를 공유해야 합니다.”(조선일보/2015/6/11)

주지하는 대로 무라야마 담화나 고노 담화는 현재 아베 정권에서 주장하는 역사와 현재의 일본 역사교과서의 내용과는 완전히 다르다.

“일본군이 중국을 침략했던 것, 한국을 식민지로 지배했던 것은 역사적 사실이다. 솔직히 인정해야 한다. 일본이 러시아와 전쟁을 벌이고 만주에 가서 만주국을 세운 것에 대해 침략 말고 다른 표현을 쓸 수 없다.”(조선일보, 2015/6/10)

이는 도쿄일본기자클럽에서 행한 무라야마 전 수상에 대한 말이다. 고노 전 관방장관이 전한 위안부 문제 역시 일본의 역사교과서와는 전혀 사실이 다르다.

“위안부는 본인의 의사에 반해 모집되고 관리됐다. 거짓말로 속이고 끌고 간 경우도 있고, 최근 아베 총리가 말한 것처럼 인신매매 당한 경우도 있다. 본인의 의사에 반한 경우가 많았다는 점은 분명하다. 이렇게 모집된 뒤에는 분명히 강제로 끌려갔다. 군이 준비한 운송수단을 타고 이동한 것들을 보면 알 수 있다.”(조선일보, 2015/6/10)

무라야마 전 총리는 위안부 문제와 관련한 자신의 경험을 전하고 있다. “작년(2014년)에 한국에 갔을 때 한국에서 위안부 문제에 이렇게 관심이 큰 줄 몰랐다. 중국에서도 모두 이 문제를 알고 있었다. 일본만 잘 모른다.”(조선일보, 2015/6/10)

결국 한중일 삼국이 공동으로 모여서 이 문제에 대해서 함께 공부하고 학습할 필요가 있는 셈이다. 한마디로 정치적 해법은 이제 더 이상 의미가 없다. 이제 우리는 학습(學習)을 통하여 도대체 어디까지가 사실(fact)이고 어디까지가 억측이고(doxa) 자기해석인지에 대해서 알아야 하는 것이 먼저이다. 즉 국민 모두가 서로 모여서 스스로 학습하면서 진실왜곡을 방지하는 노력을 해야 할 것이다. 그래야만 이를 계기를 삼국은 역사인식과 역사반성을 통한 반면교사로서 상호이해와 상호협력으로 나아가므로 동북아의 안정과 평화 그리고 번영과 발전의 미래 비전을 이룩해 낼 수 있을 것이다. 이런 의미에서 한중일 삼국간의 학습공동체가 필수적으로 구상되어야 한다고 할 수 있다. 결국 한중일 삼국의 모든 시민들이 함께 공부하고 학습하면서 상호 소통하고 대화하고 토론하고 논쟁함으로써 모순을 제거하면서 결국은 이를 토대로 형성되는 ‘집단지성’(collective intelligence)으로 하여금 문제를

해결할 수 있는 지점에 도달하도록 할 수 있는 <공론(公論)의 장>을 만들고 이에 참여함으로써 해법을 찾아낼 수밖에 없다는 결론이 도달하게 된다.

Ⅲ. 지속가능한 한중일 삼국의 학습공동체 구상

1. 담론의 본질: 주제 선정의 조건

담론(Discourse)이란 라틴어로는 *discursus*인데, 원래 “어디로부터 어디로 달린다”는 뜻이다. 오늘날 담론은 의사소통(communication) 내지 대화(conversation)의 특정한 양식을 말한다. 그런데 일반적으로 담론은 2명 이상으로 구성되는 집단이나 공동체를 전제하며 구성원들 간의 지적 상호작용을 통한 지적 탐구를 가능하게 하면서 사회적 이슈나 사회적 문제해결 등 사회적 실천으로 이어지는 것을 목표로 한다. 그런데 중요한 것은 주어진 담론의 내용 속에는 소통하는 특정한 지식, 정보 그리고 데이터 간에는 내적 관련성뿐만 아니라 외적 관련성도 존재한다. 따라서 담론은 그 자체적으로 존재하는 것이 아니라 항상 상호 담화를 통해서 존재하며, 담론 형성은 누군가의 질문과 누군가의 답변 형태로 이루어진다. 담론을 통하여 사람들은 새로운 지식을 발견하기도 하고 새로운 관심을 발견하기도 한다. 따라서 담론은 개인과 개인의 대화와 의사소통을 위한 전문용어나 개념을 매개할 수 있는 기반을 제공한다. 이러한 맥락에서 본다면, 담론은 언어로 표현되는 공론(公論)의 과정이자 집단지성의 결과로 확장될 수 있다고 할 수 있다.

시스템의 개별 요소들은 전체로서의 구조와 관련될 때 비로소 의미가 있다고 주장하는 구조주의 언어학자들에게 담론은 담론의 장이라는 전체 구조 속에서의 자기규제와 자기변형을 특징으로 하고 있다(Howarth, 2000: 17). 왜냐하면 이들에게 개별 요소의 중요성, 의미 및 기능을 결정하는 것은 구조 자체이기 때문이다(Sommers, 2010).

한편, 포스트모더니스트들에 의하면 진리와 지식은 담론을 통해서 다원적-복수적으로, 문맥 적으로 그리고 역사적으로 생산된다고 보았다. 대표적인 포스트모던의 담론 연구자인 푸코에 의하면, 담론이란 담론에 참가하는 개개인들에게 사상과 태도, 행동의 과정, 믿음과 실천으로 구성된 체계로 구성하여 체계적으로 주제와 세계를 구성하는 것이다(Lessa, 2005). 또한 그에 의하면 대화와 진술처럼 기호들의 총체로서 이루어지기 때문에 담화는 상징적 의미를 내포한다(Foucault, 1969). 따라서 담론은 간단한 대화나 의사소통을 넘어 주체와 대상 그리고 진술내용 간에

내재하는 의미론적인 논의를 포함한다. 이렇게 노정되는 함축된 의미는 담론 형성에 있어서 중요한 관건이 된다. 또한 과거 모더니스트들에게 담론은 단순히 일상적 대화나 의사소통 그리고 지식 나눔 정도로 치부되었지만, 포스트모던에서 담론은 지식권력의 문제가 고발되면서 언어가 가지는 이데올로기의 문제도 담론형성의 과정에서 항상 비판되어 왔다(Fejes & Nicoll, 2008). 하버마스가 지적하는 <왜곡된 의사소통의 문제>가 그렇고, 특히 이러한 문제는 푸코의 중대한 관심사였다. 즉 푸코는 권력과 지식은 상호 연관되어 있으며, 따라서 모든 인간관계는 투쟁과 권력의 협상이라고 주장하였다(Foucault, 1972). 더 나아가 그는 권력이란 언제 어디서나 존재하기 때문에 지식을 생산하기도 하고 제한 할 수도 있다고 주장했다(Strega, 2005) 특히 푸코는 담론이 제외의 규칙에 의거해서 이루어질 때 권력과 관련을 맺게 된다고 하면서 담론은 마침내 목적에 의해서 통제된다고 주장한다(Foucault, 1972). 결국 이렇게 본다면 우리는 담론을 지배하는 권력 내지 지식권력이 어디에 존재하는가에 주의해야 할 것이며 누가 지식권력을 어떻게 휘두르고 있는지에 대해서 항상 경계할 필요가 있다.

한편, 도구적 이성의 작용을 통해 형성되어 온 이분법적 도식의 모던을 해체하는 것을 목표로하는 대표적인 포스트모던의 해체주의자 데리다와 리오타르에 의하면, 담론이란 대화와 소통 속에서 모순이 제거되는 과정을 의미한다(Gallagher, 1992). 이러한 관점은 헤겔의 변증법적 차원이라고 할 수 있는데, 담론 과정 속에서 담화와 담화 사이에서 발생하는 모순(widerspruch)이 스스로 지양(aufhebung, 止揚)되면서 새로움을 향해 지향되면서 궁극적으로는 합(synthesis)으로 성취된다. 물론 데리다와 리오타르의 경우가 합을 지향하는지에 대해서는 여전히 수수께끼로 남아 있는 의문이지만 담론형성의 과정에서 중요한 것은 ‘모순지양’이다. 그러한 모순이 자발적으로 지향되는 것인지 아니면 푸코의 우려처럼 타의 권력에 의해 지양되는 것인지는 모르지만 담론이란 모순의 지양과정에서 발생한다는 사실이다.

따라서 담론이 유의미하게 이루어지기 위해서는 담론의 성격과 본질에 충실할 필요가 있다. 왜냐하면 논지를 벗어난 담론은 항상 지루하고 공허하게 끝날 수밖에 없기 때문이다. 이렇게 본다면 담론의 주제 선정은 매우 중요한 사안이다.

이제 우리는 한중일 삼국 간의 역사 담론을 유의미하게 진행하기 위한 주제 선정을 위해서는 위에서 파악된 담론의 일반적 성격 내지 본질에 충실한 주제를 수립할 필요가 있다. 구체적으로 유의미한 담론의 주제는 다음과 같은 담론의 조건을 충족할 필요가 있다.* 달리 말하면, 담론의 본질은 주제 선정의 조건이 된다.

* 물론 본 연구에서 제시하는 ‘조건’은 이러한 조건 하에서만 논의를 한다는 점에서 볼 때 본 연구의 한계이며 제한점이라고 할 수 있다. 다만 여기서 제시되는 ‘담론의 조

- 첫째, 공동체 속에서 상호 지식탐구가 사회적 실천에 기여할 수 있는 주제인가?
 둘째, 담론의 장이라는 전체 구조 속에서 자기규제와 자기변형이 가능해질 수 있는 주제인가?
 셋째, 담론의 과정에서 지식이 다원적이고 맥락적으로 생산되고 창조될 수 있는 주제인가?
 넷째, 담론에 참가하는 개개인들이 믿음을 확신하고 실천적으로 행동할 수 있는 체계적 세계관을 형성할 수 있도록 하는 주제인가?
 다섯째, 담론의 과정에서 지식권력에 대한 경계나 이데올로기 비판이 가능한 주제인가?
 여섯째, 담론에서 대화와 소통 내지 담화와 담화 사이에서 발생하는 모순이 스스로 지양될 수 있는 주제인가?
 일곱째, 담론이 공론 및 집단지성의 장으로 확장될 수 있는 주제인가?

2. 공론의 장: “학습망 이론”의 적용

가. 학습공동체의 조건: “학습망 이론”의 탄생과 전개

“학습사회”(learning society)라는 용어가 처음 나온 것은 두 학자에 의해서였다. 한사람은 허친스(Robert Hutchins, 1968)이었고 다른 사람은 후센(Husén, 1974)이었다(Jarvis, 2007: 101). 허친스는 학습사회를 모든 사람들이 학습할 수 있는 기회를 갖는 사회라고 정의하였으며(Hutchins, 1968), 후센은 컴퓨터 혁명으로 인하여 앞으로 모든 사람들은 정보를 자유롭게 받아 학습할 수 있는 가능성이 높아지는 사회를 학습사회로 간주하였다(Husén, 1974).

이로부터 학습사회의 열풍이 전 세계에 불어 닥치면서 ‘학습사회’에 대한 연구는 봇물을 이루기 시작했다. 간단히 말해서 ‘학습사회’란 전통적인 교육 개념에 대한 반발 내지 저항으로서 학교중심의 교육시대가 종말의 위기를 맞고 있다는 경고가 내포되어 있는 신교육학의 혁신적 개념이라고 할 수 있다. 즉 학교울타리 밖의 사회 곳곳에서도 우리는 얼마든지 교육과 학습을 할 수 있으며, 심지어 학교 울타리 밖에 산재하는 교육의 원천(resources)이 보다 교육적으로 유익할 수 있으며 실질적이라는 생각에서 학습사회의 개념이 나왔다고 할 수 있다. 한마디로 ‘학교(교육) 중심의 교육사회’ 대신 이제는 학습을 원하는 자라면 누구라도 언제든지 어디서라도 가능하게 하는 ‘학습사회’가 새로운 (자기)교육적 대안이라는 주장이다.

건’은 담론을 보다 효율적이고 생산적인 차원에서 목표 집약적으로(objects-focusing) 전개해 보기 위한 일련의 방략이라고도 할 수 있다.

이러한 맥락에서 ‘학습사회’를 실천적으로 구축하기 위한 구체적인 방안에 대한 연구도 이어졌다. 대표적인 이론이 바로 “학습망”(Learning Webs) 이론이다(Illich, 1970: 72). 학습망 이론은 1970년 일리치(Ivan Illich)에 의해 처음 주창된 이론으로서 “학습네트워크”로 연결된 세상이야말로 새로운 교육인프라를 가능하게 해주는 대안이라는 주장이다. 한마디로 학습망으로 연결된 세상 어디서라도 학습자들은 원하면 언제든지 ‘학습’할 수 있는 기회를 가짐으로써 인류는 교육적 성장을 성취해 낼 수 있다. (자기)교육 내지 학습은 굳이 학습자가 학교에 가지 않아도 얼마든지 가능하다. 이러한 연유로 일리치는 “탈학교사회”(De-schooling Society)를 주장하게 된다(Illich, 1970).

물론 여기서 일리치는 학습망(Learning Webs)을 ‘탈학교(脫學校)의 관점’에서만 주장한 관계로 지금까지 발전된 학습망의 개념에 비해서는 범주가 상대적으로 협소한 편이다. 또한 당시는 1970년대로서 테크놀로지의 발전 차원에서 보더라도 기껏해야 TV가 교육매체로 활용되면서 TV를 통해서 배울 수 있다는 정도였으며 막 테이프 레코더(Tape Recorder)가 대중화 되면서 학습매체로 중요한 역할을 해 낼 것이라는 전망을 하면서 미래 사회를 ‘탈학교의 학습사회’로 전망하고 있다(Illich, 1970: 77). 여기서 제시되는 탈학교의 학습사회가 근거는, 첫째, 교육목적의 달성을 위한 참고자료 및 서비스 이용의 가능성이 대폭 확장되고 있으며, 둘째, 기술의 교환이 다양해지고 활성화되고 있으며, 셋째, 학습동료가 만날 수 있는 커뮤니케이션 네트워크가 확장되어 지식교환의 양과 질이 확대되고 있으며, 넷째, 다양한 교육전문가들과의 소통이 확대되고 있다는 점을 들고 있다(Illich, 1970: 78-79). 한마디로 일리치의 ‘학습망이론’은 탈학교중심의 교육체제의 한계에서 비롯되었다.

그러나 오늘날 일리치의 학습망이론이 나온 지 이미 반세기가 훨씬 지나면서 학습망에 대한 논의는 보다 정교해 졌는데 특히 미래 전망으로서 평생교육, 평생학습, 평생학습사회의 이슈와 엮거리면서 수많은 연구에서 학습망에 대한 관심은 보다 심화되고 확대되고 있다고 할 수 있다. 한마디로 오늘날 “학습망이론”은 인터넷과 열리는 세상 즉 지구촌 전 세계를 하나로 이어주고 있는 각종 ‘사이버 네트워크’의 확장과 함께 발전되고 있다. 누구든지, 언제, 어디서라도 교육과 학습이 가능한 평생교육, 평생학습의 사회와 맥을 함께 하면서 그야말로 사방팔방으로 어떠한 장벽도 없이 급격하게 거미줄처럼 전개되고 있는 것이다. 한마디로 스마트폰 하나면 지구촌 어디서라도 모든 이에게 학습이 가능하다. 스마트폰으로 이어지는 학습네트워크는 학습공동체의 성립을 가능하게 한다. 이로써 특히 오늘날 21세기 인터넷으로 열린 정보통신혁명의 시대에 ‘학습망’의 개념은 ‘사이버학습망’으로까지 확대되어 오늘날 지속가능한 학습공동체의 성립조건이 되었다고 할 수 있다.

나. “학습망”: 역사 담론에의 적용

본 연구는 한중일 삼국 간의 역사 담론이 “학습망”의 적용을 통해 전개될 때 비로소 ‘지속가능한 학습공동체 구상’이 가능할 것이라고 전망한다. 이는 역사담론을 위한 <공론의 장>을 구체화시키는 방법(method, strategy)이기도 하다.

원칙적으로 담론은 주제 선정과 함께 시작된다. 우리는 이미 위에서 담론 주제의 선정은 담론의 본질과 성격의 규명에 근거하여 이루어질 필요가 있음을 피력하면서 구체적인 담론 주제의 선정 기준을 제시했다. 즉 담론의 주제는 다음과 같은 담론의 조건을 충족할 때 유의미해질 수 있다는 전제이다. 또한 이러한 담론의 주제들이 학습망을 통하여 다루어질 때 비로소 우리는 지속가능한 학습공동체를 성취할 수 있다는 전망이다. 위에서 제시된 담론 주제의 선정이 “무엇을”(Know-What)의 문제였다고 한다면, 학습망을 응용하는 방법은 “어떻게”(Know-How)의 문제이다.

첫째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 상호 지식탐구가 사회적 실천에 기여할 수 있는가?

우선 한중일 삼국의 시민들은 삼국의 역사문제와 역사논쟁에 대해서 보다 객관적인 사실(facts)과 지식 그리고 정보를 공유(共有, sharing)할 필요가 있다. 즉 공유지식(shared knowledge)이 요청된다. 공유지식의 개념은 특히 “학습조직”(learning organization)을 통해 활성화되었다. 또한 이러한 학습조직은 처음부터 사회적 실천과 유기적인 맥락에서 발전되었다. 애초에 경영이론에서 출발한 학습조직이론은 조직, 사회, 도시(마을), 국가를 효율적이고 생산적으로 개발하는 실천적 맥락을 토대로 하고 있다. 학습조직이란 크게 두 가지 차원에서 이루어지는데 하나는 ‘조직적으로 학습하는 것’(조직학습)과, 다른 하나는 조직(組織) 자체가 스스로 학습하면서 조직이 개발이 되는 것을 목표로 하는 것이다. 전자는 1970년대 말 아지리스(Ch. Argyris)와 쉐(Schöne)에 의해 처음 제안된 이론으로서 조직개발(organizational development)이 이루어지기 위해서는 ‘조직적인 학습’이 요청된다는 소위 ‘조직학습이론’(Organizational Learning)이었다(Argyris and Schöne, 1978). 이 후 ‘조직학습이론’은 1990년 들어 센게(Peter Senge)에 의해서 ‘학습조직이론’으로 발전한다(Senge, 1990). 결국 두 이론은 상호순환관계로서 상호보완적으로 발전하면서 ‘공동의 학습활동 즉 공유학습을 통한 보다 정교한 조직개발이론’으로 현장에 적용되고 있다.

이러한 조직개발이론에 의하면, 조직학습과 학습조직을 통해서 우리가 공유지식을 획득할 때 비로소 우리는 사회적 실천에 효과적이고 생산적으로 기여할 수 있는 지식탐구의 목표를 달성하게 된다는 것이다. 즉 학습조직이론에서 본다면, 학습

조직활동에서 획득된 공유지식은 공동의 관심을 공동의 가치로 승화시키는 공유비전(shared vision)으로 발전되기 때문인데, 공유비전은 한중일 삼국이 함께 추구해야 할 삼국 공동의 목표와 부합된다고 할 수 있다. 이런 점에서 본다면 학습조직이론의 적용은 중요한 의미를 가진다고 할 수 있다. 학습조직을 통해 ‘공유지식’이 ‘공유비전’으로 발전할 때 비로소 지식탐구는 사회적 실천에 기여하게 되는 것이다. 이제 한중일 간 학습조직의 네트워크를 구축하는 일이 관건인데, 학습망이론에 의하면 학습조직의 네트워크는 조직의 최소단위부터 시작될 필요가 있다. 센게(1990)는 학습조직을 위해서 팀학습(team learning)을 제안하고 있는데, 팀학습을 가능하게 하면서 동시에 ‘학습망’을 가능하게 하는 최소단위는 “학습서클”(Learning Circle)이다.

“학습서클”이란 개념은 이미 범세계적으로 실현되고 활성화지 오래이다. 1902년 스웨덴의 정치가였던 오스카 올슨(Oscar Ulrik Bernhardin Olsson, 1877-1950)에 의해서 처음 시작된 ‘학습서클운동’은 국민에 의한, 국민을 위한, 국민의 교육이라는 링컨의 구호를 교육에 적용시키면서 당시 스웨덴의 교육현실을 비판하면서 시작되었다. 당시 스웨덴에서는 ‘성인교육’(adult education)의 영역에서 민주사회의 건설을 목표로 학습서클이 활발하게 조직되기 시작했다. 특히 정치가 올슨은 시민들로 하여금 그들의 국가나 지역사회의 건설에 적극적으로 참여할 수 있는 ‘시민교육’을 성공적으로 이루기 위해서는 학습서클 운동이 체계적이고 조직적으로 이루어져야 한다고 주장했다. 즉 민주주의 시민사회는 정치가들의 전유물이 아니고, 민주사회를 구성하는 모든 시민(성인)들에게 ‘학습’의 대상이고 학습서클의 적극적인 참여가 바로 민주사회건설이라는 공감대가 학습하는 동아리를 활성화시켰다 (Blid, 1989).

올슨이 창안한 학습서클의 특징은, 첫째, 사람들이 작은 그룹 속에서 때로는 집이든 어디에서든 학습을 하며, 둘째, 학습교재는 별도로 존재하지 않으며, 셋째, 교사가 반드시 필요한 것은 아니며 학습그룹의 리더는 이론적 자격을 가진 사람이 아니라 학습활동의 조직자이면 충분하고, 넷째, 사람들이 스스로 강의를 하거나 아니면 만남 그 자체를 통하여 자신들의 서클활동을 보완하며, 다섯째, 학습서클에 참여하는 사람들은 사전에 이론적 자격을 취득하기 보다는 많은 양질의 경험을 가지고 있는 것이 중요하며, 여섯째, 이들은 토론이나 논쟁을 통하여 배우고 남들을 배려할 줄 아는 태도를 보여주며 때로는 패배를 인정하고 책임감을 공유하며, 일곱째, 이들은 공동체의 정서와 정체감을 공유하며, 여덟째, 이들이 배운 지식은 직접 자신의 일상생활과 관련을 맺을 수 있어야 하며, 아홉째, 학습은 회원들의 기초적인지 수준으로 시작하면서 이들의 요구에 의해 인도된다(Blid, 1989).

둘째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 담론의 장이라는 전체 구조 속에서 자기규제와 자기변형이 가능해질 수 있는가?

탈학교사회(De-Schooling Society)의 대안적 처방인 “학습망”에서는 전통적인 학교교육의 상징인 ‘일방적 지식전달의 방식’은 사라진다(Illich, 1970). 모든 교육과 학습행위는 교수자와 학습자 아니면 학습자와 학습자 간에 쌍방향으로 이루어지며 수평적이며 단속적이며 다차원적으로 그리고 비선형적으로 이루어진다. 따라서 질문과 대답을 중심으로 하는 대화, 토론, 토의가 중요한 학습 및 교육방식이다. 또한 경청과 성찰 그리고 피드백 역시 중요한 학습방식이다. 학습에의 자극 역시 학습망에서는 매우 다양하고 다각적이며 복합적으로 이루어진다. 특히 자기성찰과 피드백의 과정을 허용되는 학습망 속에서는 학습자의 학습속도 내지 학습 분량에 대한 자기조절과 자기규제 그리고 자기변형을 가능하게 한다. 또한 반성과 성찰을 통한 자기관리 내지 자기규제의 자기주도학습을 가능하게 한다. 생태학적으로도 인간이라는 생명시스템은 열린시스템(open system)으로서 변화하는 환경에 대해서 자기를 규제하고 통제함과 동시에 스스로를 변형시켜서 환경에 창조적으로 적응할 수 있는 가능성을 가지고 있는 복합시스템이다(Mainzer, 1997: 77). 따라서 학습망 속에서의 담론은 담론의 참가자들로 하여금 대화를 통해서 상호작용하게 하는 가운데 스스로를 규제하게 하고 변화하게 함으로써 자기변형의 목표에 도달한다. 구체적으로 담론의 과정에서 발생하는 피드백 중에서 부정 피드백은 ‘자기 규제적’이고, 반대로 정적 피드백은 ‘자기 지시적’ 내지 ‘자기 변형적’이라고 할 수 있다(Janchill, 1969: 78). 이러한 인간의 본능으로서 잠재하는 자기규제와 자기변형의 순환적인 과정 속에서 학습현상은 일어난다. 담론의 학습망은 바로 이러한 자기규제와 자기변형의 과정 속에서 발생하는 학습을 가능하게 해 줄 것이다. 이러한 맥락에서 본다면, 학습망을 통하여 전환학습(transformative learning)이 이루어진다고 할 수 있다. 전환학습의 중요한 사안은 개인들이 자신들의 가정과 신념을 비판적으로 반성(reflection)함으로써 자신들이 기존에 가지고 있는 참조의 틀(frames of reference)을 변형시키는 것이고, 자신들의 세계를 규정하는 새로운 방법을 구현하는 계획을 의식적으로 만들고 완성하는 것이다(Mezirow, 1997). 이를테면, 한중일 간의 역사논쟁에 참여하는 사람들이 지나친 감정이나 주관 그리고 선입견과 편견을 스스로 규제하고 더 나아가서는 자기의 관점이나 의식을 전환시킴으로써 자기변형의 기회를 가지게 된다. 결국 전환학습의 관점에서 본다면, 학습망 속에서 이루어지는 역사담론은 역사적 사실에 대한 반성을 통하여 의식과 관점의 전환을 가능하게 한다.

한마디로 전환학습은 ‘자율적인 사고’를 발전시킨다(Mezirow, 1997: 5). 심지어 담론이 궁극적으로 추구할지도 모르는 자기변형 역시 학습망의 속성과 일치한다.

즉 학습망에서 이루어지는 전환학습에서 학습자는 자신이 필요로 하고 관심이 있는 지식과 정보를 접하고 학습하면서 마침내 자신의 ‘관점’(perspectives)과 ‘의식’(consciousness)을 전환함으로써 ‘자기변형’(self-transformation)을 가능하게 한다.

셋째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 담론의 과정에서 지식이 다원적이고 맥락적으로 생산될 수 있는가?

담론은 지식이 지식을 낳고 마침내 새로운 지식이 생산되는 과정에서 활성화된다. 그런데 지식은 항상 학습의 대상이다. 따라서 지식전승과 지식생산이 학습을 통하여 가능하다면, 사방팔방으로 연결된 학습망을 통해서도 학습이 다원적이고 맥락적으로 이루어진다. 이는 마치 위키피디아(Wikipedia)라는 공간 속에서 지식이 생산되는 이치와 같다. 오늘날 사이버 공간에서는 블로그, 댓글, 밴드 등의 쌍방향 소통방식이 학습의 장으로도 활용되고 있다. 오늘날 우리는 이미 하나의 연결망 속에서 함께 살고 있다. 생태학자 마투라나와 바렐라에 의하면, 우리는 모두 연결망 속에서 살고 있으며 이러한 연결망의 핵심적 특성은 그것이 끊임없이 스스로를 생산하는 것이라고 주장한다(Capra, 1998: 215).

한마디로 모든 살아 있는 시스템들은 그보다 작은 구성요소들로 이루어진 연결망이며 전체로서의 생물의 그물망은 다른 살아 있는 시스템들과 포개있는 살아 있는 시스템들의 다층적인 구조이다(Capra, 1998: 276). 그러나 이러한 다층적 구조와 시스템들이 서로 연결될 수 있는 촉매의 역할은 각 시스템에 따라 달라진다. 예를 들어, 인간 사회는 “언어”로 연결되어 있다. 마투라나와 바렐라에 의하면 사회성 곤충들의 결합이 개체들 사이의 화학물질 교환을 그 기반으로 삼는데 반해, 인간사회의 사회적 단위들은 언어의 교환을 기초로 한다(Maturana & Varela, 1987: 89). 특히 독일의 사회학자 니클라스 루만은 이러한 근거에서 자신의 사회 시스템 이론을 발전시켰는데, 그의 주장의 핵심은 자기 제작하는 연결망의 사회적 과정들을 ‘의사소통의 과정’과 동일시했다(Capra, 1998: 280). 이렇게 본다면, ‘의사소통을 통한 학습’을 가능하게 하는 학습망 속에서 이루어지는 역사 담론은 인간의 본성이다. 또한 사방팔방으로 이어지는 학습망 속에서는 모든 지식들은 서로 모이고 섞이면서 지식의 통섭(conciliation), 융복합(inter-discipline, trans-discipline)의 현상까지 발생하게 함으로써 역사담론을 위한 다면적이고 맥락적인 지식의 출현을 가능하게 할 것이다.

넷째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 담론에 참가하는 개개인들이 믿음을 확신하고 실천적으로 행동할 수 있는 체계적 세계관을 형성할 수 있도록 하는가?

담론에 참가하는 자들이 믿음을 얻게 되고 실천적 행동을 하는 사례는 액션러닝

(action learning)이 대표적이다. 액션러닝에서는 실천적 행동이 학습으로 이어지고 학습은 실천적 행동을 보다 강화시킨다(Marquardt, 2011). 즉 액션러닝에서 액션(행동)과 학습은 상호순환적이다.

“액션러닝은 한 그룹의 사람들이 자신들의 경험으로부터 인격적 발달과 전문직업적 발달을 고무하면서 다른 사람들로 하여금 학습하도록 서로 자극하고 도와준다. 이는 개인들이 함께 배우고 서로로부터 현실적 문제 즉 현안에 대한 그들의 고유한 경험을 성찰하는 동료들에 의해 지원받으면서 이루어지는 학습과 반성의 지속적인 과정이다.”(Burke & Jackson, 2007: 86)

따라서 액션러닝에서는 실천의 과정에서 학습과 반성이 순환되는데, 이러한 과정에서 우리는 믿음을 가지고 되고 그러한 믿음 위에서 실천적 행동을 강화시킬 수 있게 된다.

담론의 학습망에 참여하는 사람들은 현안의 경험으로부터 무엇인가를 실천하고자 하는 의지를 가지고 학습에 참여하면서 실천을 보다 확고히 하기 위해서 반성과 성찰의 학습과정을 지속하게 된다. 왜냐하면 전방위로 열려 있는 학습망에서는 익명의 수많은 참가자들은 자신들의 고유한 경험을 토로하는 과정에서 수많은 반성과 성찰의 기회를 얻고 이를 학습할 수 있게 되기 때문이다.

현재 한중일 삼국간의 역사담론은 거의 한발자국도 진전되지 못하고 있는 것이 사실이다. 한중일 상호간의 역사인식차도 너무 크며 상호이해나 상호타협의 실마리도 거의 없다. 이런 상황에서 ‘실천으로부터의 학습’ 그리고 ‘학습을 통한 확신적 실천’ 즉 액션러닝을 통해서 획득되는 실질적인 지식과 정보의 공유는 믿음과 실천의 연결고리를 보다 공고하게 해줄 것이다. 또한 여기서 학습은 상황과 맥락 속에서 공동의 참여로 이루어진다는 ‘상황학습’(situated learning) 역시 가능해진다(Lave & Wenger, 1991).

다섯째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 담론의 과정에서 지식권력에 대한 경계나 이데올로기 비판이 가능한가?

비판철학자 하버마스는 의사소통에서 가장 문제가 되는 것은 화자와 청자는 개인의 이데올로기에 사로잡힌 채 대화를 한다는 것이다. 즉 각자 저마다의 이데올로기를 가지고 대화에 임하기 때문에 ‘왜곡된 의사소통’은 어쩔 수 없다는 것이다. 따라서 담론이 제대로 이루어지기 위해서는 이데올로기의 제거가 선수조건이 된다. 이를 위해서 그는 ‘비판적 성찰’(critical reflection)을 방안으로 제시하고 있다(Habermas, 2001). 즉 비판적 성찰이 없는 대화나 소통은 의미를 잃는다.

이데올로기 비판을 목표하는 비판적 성찰이 가능한 ‘학습망’은 난상토론이 가능

한 열린 아고라(agora)의 형태로 구축되어야 한다. 여기서는 언제든지 어느 누구에게나 대화와 소통에 참여할 수 있는 기회가 보장되어야 하며, ‘선입견 배제’와 ‘판단 보류’(epochē)라는 현상학적 원칙이 지켜질 필요가 있다(Husserl, 2012).

한중일 삼국간의 역사 담론에서 역사문제, 위안부 문제, 영토문제, 전쟁책임론 등의 논점이 비판적 성찰의 과정 속에서 학습되기 위해서는 허심탄회한 상호비판의 기회가 허용되어야 하며, 최종 판단이 보류된 채 자국의 역사기록, 위안부 모집과 결과, 영토분쟁의 역사기록, 전쟁의 결과 등에 대한 선입견과 편견이 가감없이 대화와 소통의 과정에 그대로 노출될 필요가 있다. 이로써 담론은 비판적 성찰을 가능하게 할 것이며, 이러한 담론의 과정에서 학습활동은 이루어질 것이다. 삼국 간의 역사 담론을 위한 학습망이 필요한 근거이다.

여섯째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 담론에서 대화와 소통 내지 담화와 담화 사이에서 발생하는 모순이 스스로 지양될 수 있는가?

일반적으로 우리가 대화에 참여하는 방식은 크게 두 가지로 구분될 수 있다. 하나는 능동적이고 적극적으로 참여하는 것이며, 다른 하나는 어쩌다가 대화에 참여하게 되었지만 결국은 그 대화에 몰입하게 되는 방식이다. 학문적으로 우리는 전자를 인식론적 차원(epistemological dimension)의 대화라고 하고, 후자를 존재론적 차원(ontological dimension)의 대화라고 한다(Gadamer, 2008). 물론 여기서는 마지못해 참여나 아니며 하기 싫은 데 억지로 떠밀려 참여할 수밖에 없는 대화는 제외된다.

구체적으로 인식론적 대화는 인식주체 즉 화자가 대화에 적극적으로 능동적으로 참여함으로써 인식의 대상으로부터 소기의 대화목적을 끌어내고자 하는 대화의 의도와 목적이 존재한다. 반대로 존재론적 대화는 이미 대화의 장이 마련되어 있고 그 대화에 화자가 기투(忌妬)되는 것이다. 특히 후자는 대화의 목적이 명확하다기 보다는 대화가 흘러가는 대로 대화의 참여자들이 참여하게 되는 것이다. 별 뚜렷한 목적도 없이 생각나는 대로 말하는 이를테면 ‘수다’ 같은 것이 아닐까 한다. 가다머에 의하면, 존재론적 대화란 화자와 청자가 정해져 있는 것도 아니고 대화가 대화를 하기 때문에 대화의 방향도 인위적으로 정할 수 없으며 대화의 특정한 목적도 무의미하기까지 한다(Gadamer, 1960). 한마디로 대화의 놀이터에 화자와 청자가 빠져 있는 셈이다. 이러한 대화의 장에서는 우리가 말하는 것이 아니라 말해지는 것 즉 수동적으로 표현된다.

그러나 대화는 어떤 대화라도 잘 살펴보면 인식론적이면서 동시에 존재론적이다. 대화가 목적을 향해 달려가기도 하지만 방향을 잃기도 한다. 이러한 대화의 과정에서 우리는 의식의 전환과 관점의 전환을 성취하게 된다. 왜냐하면 대화는 비판과

반성을 동반하기 때문이다. 특히 존재론적 대화는 대화하는 가운데에서 사실과 진실을 스스로 드러내 주기 때문에 학습망에 적합하다. 왜냐하면 언제 어디서나 참여가 가능한 학습망은 대화중에 ‘스스로 드러나는’ 사실과 진실이 개인들에게 학습된다. 존재론적 대화에서 사실과 진실이 드러난다는 것은 화자와 청자 간에 오고가는 대화와 소통은 논리의 교환이다. 바로 이러한 과정에서 논리와 논리는 스스로 ‘모순’(Widerspruch)과 마주치게 되면서 모순은 스스로 제거되면서 사실과 진리가 보다 명확해지는 것이다(Gadamer, 1960). 따라서 이러한 존재론적 대화와 소통을 가능하게 하는 장소가 바로 학습망이다. 즉 우리가 어떤 학습을 하기 위해서 모이는 것이 아니라 학습장에 모이다 보니까 자연스럽게 학습이 되어지는 것이다. 결국 학습망이라는 공간이 자연스럽게 학습을 가능하게 한다. 이는 바로 존재론적 차원인데 이러한 대화와 소통은 ‘무(無)목적적인’ 열린 대화와 소통이 된다(Gadamer, 1960).

오늘날 한중일 삼국이 역사담론에 참여할 때 각국이 추구하는 목적, 목표, 의도가 엇보인다. 즉 삼국은 역사담론을 자국의 목적과 의도에 맞추려고 애를 쓰는 흔적이 역력하다. 이렇게 목적과 의도가 분명히 존재할 때 대화와 소통은 자유스럽지 않다. 목적과 의도가 분명하면 할수록 이견이 좁혀지기 어렵다. 이렇게 목적적이고 의도적인 대화와 소통으로는 진실이 밝혀지는 것은 고사하고 합의나 의견일치 심지어 이견을 좁히기도 쉽지 않다. 따라서 삼국간의 역사담론을 위한 대화와 소통은 무목적적이고 무의도적인 존재론적 차원에서 시작될 필요가 있다. 특히 ‘학습의 과정’은 역사담론에서 매우 중요한 ‘역사해석의 과정’과 일치한다(Gallagher, 1992). 즉 해석(학)은 다른 담론으로부터 ‘학습’하는 하나의 담론이다(Gallagher, 1992: 352). 이렇게 본다면, 학습망은 무목적적인 담론의 학습을 위해 필수적이라고 할 수 있다. (일단) 무목적적인 담론의 학습으로부터 ‘사실’과 ‘진실’이 서서히 스스로 드러날 때 삼국은 비로소 진정한 역사담론을 성취할 수 있다.

일곱째, ‘어떻게’ 학습망을 통하여 담론이 공론(公論) 및 집단지성의 장으로 확장될 수 있는가?

공론이란 ‘공적인 토론’을 말한다. 이러한 공론은 마침내 사회적 합의에 기초한 정치적-사회적-문화적 실천력을 획득하게 됨으로써 세력화가 되거나 국가정책의 수립을 위해 중요한 영향력과 실천력을 얻게 된다. 공론장(公論場)의 사회학자인 하버마스는 개개인의 관심사들이 공적인 논쟁을 통해서 사회 구성원 모두의 관심사로 전환되는 방식과 실천적인 정당화를 통해 ‘사회적 합의’를 이끌어내는 과정에 주목했다. 이런 맥락에서 하버마스는 ‘의사소통 합리성’(communicative rationality)이라는 개념을 사용한다(Habermas, 1990). 즉 이것이 공론의 조건이다. 여기서 의

사소통 합리성과 생활세계(life world)는 밀접한 관계를 맺게 된다(Merleau-Ponty, 2014). 그런데 일반적으로 생활세계는 단순히 의사소통을 매개로 구성되기도 하지만 더 나아가서 공론의 참여자들은 생활세계가 추구하는 공통의 이해와 가치에 보다 커다란 의미를 두게 된다. 그러나 의사소통 합리성 내지 합리적 의사소통은 실제로 이미 의사소통의 합리성에서 배제된 사회계층의 자들, 합리적으로 의사소통에 참여할 능력이 없다고 여겨지는 자들, 그렇게 제한된 의사소통에 참여하고 싶지 않은 자들은 배제될 수 없다. 이렇게 되면 공론은 찌그러진 공론이 될 수밖에 없다. 또한 오늘날 공론장은 개인적 취향으로 접근하는 각종 SNS의 발달과 함께 매우 다양한 모습으로 나타남으로써 집단지성의 장으로 확대된다고 확신하기도 어렵다.

그럼에도 불구하고 여전히 담론은 공론과 집단지성으로 발전할 때 비로소 의미를 갖는다. 특히 삼국간의 역사담론에서는 공론화되었을 때 그것이 국가의 정책이 되고 삼국간의 국가합의에 의한 가치와 비전으로 확정될 때 진정한 효력이 발생할 수 있다. 이를 위해 요청되는 것이 바로 학습망의 방법이다. 배움과 학습을 목표로 학습망에 참여하는 사람들은 학습망 속에서 ‘의사소통의 합리성’까지 학습하게 된다. 따라서 이들은 학습을 통해서 공론의 장에 참여하고 이에 참여하면서 계속해서 새로운 학습을 해 나간다. 공론장의 정치학자 아렌트에 의하면, 공론의 장은 인간의 조건이다(Arendt, 1958). 즉 인간의 개체성은 스스로 입증되는 것이 아니라, 공론의 장에 참여할 때 비로소 인간은 서로 다른 개성으로 부활하는 것이다. 즉 공론의 장에서 인간은 자기 스스로를 표현하고 상대방으로부터 상호 학습함으로써 개인으로서의 인간이 완성되는데 이때 공론장은 학습의 장 즉 학습망으로 전환이 되는 셈이다. 결국 학습망 속에서 공론과 학습이 상호 순환됨으로써 학습망은 공론의 장을 점점 더 합리적 의사소통의 장으로 바꾸어 나가게 되며 학습은 보다 풍부해지고 학습망은 보다 승화된 공론의 장, 집단지성의 장으로 성숙될 것이다. 이로써 의사소통의 합리성을 확보하는 공론의 장을 토대로 삼국간의 소통의 간격은 조금씩 좁혀져서 마침내 정책적 합리성을 가능하게 할 합의나 타협에 도달할 수 있을 것이다.

IV. 나가는 말

한중일 삼국은 각기 고유한 전통과 문화를 가지고 있다. 오늘날 접점을 찾지 못하고 있는 한중일 삼국간의 현안은 삼국의 국민들이 함께 모여서 삼국의 역사와 전통을 ‘공유’(共有)하고 ‘공감’(共感)할 수 있을 때 비로소 문제해결이 시작될 수 있

다. 자국의 이익과 목표가 뚜렷한 정치적 해법이 어려운 이유이기도 하다. 한마디로 한중일 삼국간의 역사담론은 객관성과 보편성을 담보하는 삼국간의 공유지식과 공유비전을 요청하는데 이는 정치적 차원의 담론이 아니라 ‘학습’(學習)의 영역 즉 공유학습(shared learning)의 영역이라고 할 수 있다. 이렇게 본다면 한중일 삼국간의 학습공동체는 정치적 차원의 해법 그 이상이다. 왜냐하면 정치적 차원은 자국의 주관적인 입장과 주장이 앞서겠지만, 학습공동체 속에서의 공동학습은 객관적이며 보편적인 공유지식과 공유비전에의 접근에 보다 유리하다. 특히 학습공동체는 정치적 해법에 비해서 다음과 같은 장점을 가질 수 있다(Jarvis, 2007). 첫째, 학습공동체 내에서는 상호학습 내지 공유학습의 과정을 통해서 삼국의 학습자들은 반성과 성찰의 시간을 충분히 가짐으로써 학습자 개개인들은 타국에 대한 비판에 보다 신중해질 수 있으며, 둘째, 공유학습은 한 번에 끝나는 것이 아니라 지속가능하며, 셋째, 공동체의 공유학습은 주관적이고 감정적 행동이나 선입견 내지 편견보다는 객관적 사실과 근거에 입각한 접근을 통하여 대안을 구하거나 협상과 합의에 도달할 가능성이 높아질 수 있다. 이렇게 본다면, 공유지식이 공유비전으로까지 승화되게 하는 공유학습의 학습공동체는 정치적 차원을 넘어서는 한중일 삼국의 역사담론의 특별한 방법이며 전략이 될 수 있다. 이를 위해 ‘학습망 이론’은 지속가능한 한중일 삼국간의 아시아 학습공동체 구상에 실천적으로 적용될 수 있다고 할 수 있다.

결국 본 연구가 지향하는 구체적인 실천방안은 <학습망 이론>을 적용하는 공론의 장을 만듦으로써 동북아 3국의 국민들이 자발적으로 토론에 적극적으로 참여하여 서로간의 불일치되는 부분을 이해하고, 같이 미래로 나아갈 수 있는 방안을 만들어가야 한다는 것이다. 따라서 한중일 3국의 정치가들이나 정책가들은 정치적-선언적 수준에서만 이 문제에 접근하지 말고 주권 국민들이 스스로 - 학습망 이론이 방법론으로서 적용되는 - 학습공동체를 만들고 참여할 수 있도록 적극 지원하는데 일익을 담당해야 할 것이다. 이러한 과제는 후속연구의 영역으로 남겨 놓고자 한다.

참고문헌

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Argyris C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Blid, H. (1989). *Education by the people: Study circles*. Borlänge, Sweden: Brunnsvik'lk High School.
- Burke, P. J., & Jackson, S. (2007). *Reconceptualising lifelong learning: Feminist interventions*. Abingdon, UK: Routledge.
- Capra, F. (1998). *생명의 그물(김용정, 김동광 공역)*. 서울: 범양사. (원저 1996년 출판)
- Dymock, D. (2007). Exploring learning in a small rural community. In M. Osborne, M. Houston, & N. Toman (Eds.), *The pedagogy of lifelong learning: Understanding effective teaching and learning in diverse contexts* (pp. 90-101). London: Routledge.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). *Foucault and lifelong learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, French: Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Devon, UK: Tavistock.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und methode: Grundzüge einer philosophischen hermeneutik*. Tübingen, Germany: Mohr siebeck.
- Gadamer, H.-G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandel der öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer kategorie der bürgerlichen gesellschaft*. Berlin, Germany: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Kommunikatives handeln und detranszendentalisierte vernunft*. Leipzig, Germany: Reclam.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Husén, T. (1974). The learning society. *British Journal of Educational Studies*, 22(3), 366-367
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. London:

Routledge.

- Hutchins, R. M. (1968). *The learning society*. London, UK: Penguin.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Janchill, M. P. (1969). Systems concepts in case work theory and practice. *Social Casework*, 15(2), 74-82.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Abingdon, UK: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (2000). *상황학습(전평국, 박성선 공역)*. 서울: 교우사. (원저 1991년 출판)
- Lessa, I. (2005). Discursive struggles within social welfare: Restaging teen motherhood. *The British Journal of Social Work*, 36(2), 283-298.
- Mainzer, K. (1997). *Thinking in complexity: The complex dynamics of matter, mind and mankind* (3rd ed.). New York: Springer.
- Marquardt, M. J. (2011). *Optimizing the power of action learning*. Boston, MA: Nicholas Brealey.
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston, MA: Shambuhala Press.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Strega, S. (2005). The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. In L. Brown & S. Strega (Eds.), *Research as resistance* (pp. 199 - 235). Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press.

Abstract

Sustainable Korea–China–Asia Learning Community Initiative

– Application of “Learning Web Theory” for Historical Discourse –

Lee, Sang-O (Yonsei University)

This study aims to construct a learning community among Asian countries, especially the three countries of Northeast Asia: Korea, China and Japan. The Three Kingdoms of Korea, China and Japan each have a unique tradition and culture. The problem between the three countries, which have not been able to find contact points today, can only be resolved when the people of the three countries can gather together to ‘share’ and ‘sympathize’ the history and traditions of the Three Kingdoms. This is also why it is difficult to have a political solution that has clear interests and goals. Finally, the historical discourse among the three countries, Korea, China, and Japan, calls for shared knowledge and shared vision among the three countries that guarantee objectivity and universality. This is not a discourse of political dimension but an area of ‘learning’. Specifically, this study draws the history debate between the three countries into a field of public opinion for historical solution and seeks a solution to this, and aims at the theme of the past liquidation and the task of achieving the future vision. The purpose of this study is to suggest a way to overcome the limitation of the political solution between the three countries by applying the “Learning Web Theory” for the historical discourse in order to conceive the establishment of a sustainable CJKorea–Japan–China learning community.

keywords: learning community, shared knowledge and sharing vision, historical discourse, a field of public opinion, learning web theory

초등교사의 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향 : 서울시내 초등학교 교사를 중심으로

서형기(서울면북초등학교)*

요 약

본 연구의 목적은 초등학교 교사 임파워먼트(empowerment)가 심리적 소진(Burnout)에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 연구목적 달성을 위한 연구문제는 첫째, 서울시내 초등학교 교사들의 심리적 소진의 수준과 임파워먼트의 수준은 어느 정도인가? 둘째, 초등학교 교사가 인식한 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향은 어떠한가? 이다. 연구의 대상은 서울시내 초등학교에 근무하는 교사 556명을 대상으로 지역별로 층화표집 성격의 군집표집방법을 사용하여 온라인 설문지를 배포하였다. 분석은 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향을 알아보기 위해서 SPSS 18.0을 활용하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 연구 결과는 첫째, 초등학교 교사의 임파워먼트의 수준은 백분위로 환산하면 80.6%수준, 심리적 소진은 47.6%수준으로 나타났으며, 경력이 높을수록 교사의 임파워먼트와 심리적 소진은 증가하였다. 둘째, 교사 임파워먼트가 교사의 심리적 소진에 미치는 영향을 분석한 결과 모든 영역에서 유의하게 부(-)적 영향을 미쳤다. 하위요인으로는 의사결정 참여와 역량 강화가 교사의 좌절감, 무능감, 교직회의감을 줄여주는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교 교사의 임파워먼트가 높을수록 교사의 심리적 소진이 유의하게 낮아져서 교사소진을 완충하고 예방하는데 교사의 임파워먼트가 중요함을 알 수 있다. 이는 초등학교에서 교사의 자율성과 의사결정 참여, 역량 강화 등 임파워먼트가 확대되어야 하고, 교사의 경력이 높아질수록 시기적으로 적절하게 임파워먼트를 강화시켜 나가면 교사의 심리적 소진을 줄일 수 있음을 시사한다.

주제어: 소진(Burnout), 심리적 소진, 임파워먼트, 초등학교 교사

* 제1저자: 서울면북초등학교 교장 e-mail: agwa@sen.go.kr

논문투고: 2017.06.10 / 심사일자: 2017.06.29 / 게재확정일자: 2017.07.07

I. 서론

지난 20여 년간 학교 교육현장 변화의 특징은 교사의 권위가 약화되고 학부모의 권한이 강화되었으며, 학교 내 권위주의는 약화되고 교사에 대한 통제의 제도화, 감동과 공감의 부재, 교육정보화에 따른 수업과 업무의 양면성, 교사 전문성의 약화, 학교의 정치적 기구화 등을 들 수 있다(최성광, 2013). 이러한 현장 변화의 원인은 신자유주의의 물결을 타고 경쟁과 평가를 통한 교사 흔들기, 학교교육의 중심이 된 학부모, 민주화의 물결과 교사의 세대교체, 교사에 대한 통제방식의 변화, 성과중심적인 법과 제도의 강화, ICT 수업과 전자문서시스템의 도입, 교사의 가르치는 역할 축소와 업무의 전문화, 이데올로기적 권력기구로서의 학교 등을 들 수 있다(최성광, 2013). 특히, 초등학교 교사들에게는 수업 외에도 학교폭력문제나 문제행동학생, 학습부진학생, 복지대상학생의 지도와 관련한 생활지도 업무가 늘어나고, 학교의 돌봄기능이 강화되어 방과후학교, 돌봄교실, 급식, 보건 관련 책임이 늘어나고 있다. 뿐만 아니라 최근에 일어난 세월호 사건(2014) 이후 안전사고에 대한 교육과 책임, 인공지능, 로봇 등 4차 산업혁명(2016)을 대비한 컴퓨터 교육의 전문성 확보, 수업혁신에 대한 책무성과 교원평가, 성과급 차등지급 등 다양한 사회적 요구와 압력이 증가하고 있으며, 학부모와 학생에 의한 교권침해 사례가 생겨나고 있다. 이로 인하여 초등학교 교사들은 교권에 대한 위기감, 무능감, 좌절감, 교직에 대한 회의감을 느끼며 육체적, 정신적으로 소진을 경험하고 있다.

학교교육에서 주도적 역할을 하는 교사가 정신적, 육체적으로 소진(burnout)되면 학생들에게 무감각하거나 냉담한 반응을 보이고(한광현, 2005), 학생들의 학교생활 부적응 문제(강진아, 2010; Maslach & Jackson, 1981)를 유발할 뿐만 아니라 학습 성과에도 부정적인 영향(Farber, 1991)을 미칠 수 있다. 즉, 초등학교 교사의 심리적 소진은 교사 자신의 문제를 넘어 초등학교 학생들의 학업성취를 비롯한 성장과 발달, 삶의 질에 부정적인 영향을 미치고(조환이, 2015), 더 넓게는 학교교육의 성과에도 심각한 영향을 줄 수 있다.

심리적 소진은 개인적인 특성이나 개인의 내적 문제로만 볼 수 없으며, 그들이 소속된 사회의 특징을 반영하는 심리적 특징이다(Sarason, 1983). 정서적, 정신적, 신체적 탈진 및 고갈 상태인 소진은 장기간 사람들과 밀접한 관계를 유지하며 문제해결을 도와주는 의료분야, 사회사업, 교직과 같은 대인서비스전문직의 종사자들에게 많이 일어나며 조직 내외적으로 압력이 증가하고, 자신의 능력 이상의 것이 요구될 때 많이 나타나게 된다(Maslach, 1976). 따라서 학교에서의 직무요구가 높아질수록 교사는 정서적 고갈과 비인간화를 야기하고 개인적 성취감을 감소시켜

높은 수준의 교사 소진을 경험하게 된다(조환이, 2015).

교사 소진의 원인은 심리적 요인과 환경적 요인으로 나누어 설명할 수 있다. 그러나 Fielding과 Gall(1982)은 환경적 특성이 소진을 유발하는 데 주된 영향을 미친다고 주장했으며, 최근 몇몇 연구들이 성격변인보다 직무요구와 직무환경과 같은 조직요인이 더 큰 영향을 주는 변인이라고 밝히고 있다(김은정, 2008; 최선, 2012). 구본용, 김영미(2014)는 학생문제행동과 업무환경 및 학생지도 스트레스가 소진을 일으킨다고 하였고, 김정미(2009)는 관료적 운영과 교사의 권위상실이 소진을 발생시킨다고 하였다. 지금까지의 선행연구를 보면 교사 소진의 원인을 밝히고자 하는 연구는 많았지만 교사 소진을 예방하고 감소시키기 위한 연구는 상대적으로 부족하다는 점을 알 수 있다.

최근에 소진 관련 연구에서 소진의 완충작용을 할 수 있는 보호 요인으로는 임파워먼트(empowerment)와 사회적 지지에 대한 연구가 많고(김수경, 2017; 손혜경, 2011; 허영주, 이병숙, 2011), 교사를 대상으로 한 연구에서도 임파워먼트에 관심이 높아지고 있다(강종수, 2007, 김영한, 서영, 강소영, 구현진, 권수정, 2014; 배옥경, 2012; 황지선, 2017). 또한 교사 직무스트레스와 심리적 소진, 임파워먼트 간에 높은 상관관계가 있으며(이아영, 2016), 여교사의 임파워먼트는 심리적 소진과 부적 상관을 보이고 있다(김정미, 2009). 그러나 아직까지 국내에서 초등교사의 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향에 대한 연구는 없었다. 초등학교 교사들은 독립된 교실에서 전 교과에 걸쳐서 학생 맞춤형 수업방식을 지향하여야 하는 직무 특수성으로 인하여 외부에서 권한을 부여하는 것이 아니라 교사 스스로가 자신의 역량을 개발하여 표출하는 내적 임파워먼트(유평수, 2012)가 필요하다. 또한 이러한 자율성과 의사결정 참여, 역량 개발 등의 교사 임파워먼트는 교사의 심리적 소진에 매우 중요한 요인으로 짐작할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 초등학교에서 교사가 인식한 임파워먼트가 교사의 심리적 소진에 미치는 영향을 알아보려고 한다. 그러기 위해서 서울시내 초등학교 교사들이 인식하는 심리적 소진의 정도와 임파워먼트의 수준에 대해 먼저 알아보고, 초등학교 교사의 심리적 소진에 임파워먼트가 미치는 영향에 대해 분석한다. 또한 교사의 심리적 소진은 오랜 경력을 가질수록 더 많이 경험하게 되므로 초등학교 교사의 교직경력에 따라 심리적 소진의 차이는 없는지, 그리고 경력에 따라 교사 임파워먼트의 차이는 어떠한지 알아보려고 한다.

따라서 본 연구자가 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 서울시내 초등학교 교사들의 심리적 소진의 수준과 임파워먼트의 수준은 어느 정도 인가? 둘째, 초등학교 교사의 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 소진(Burnout)의 개념

소진(Burnout)의 사전적 정의는 “점점 줄어들어 다 없어짐”이다. 교사 소진은 교사가 가르치고자 하는 열정을 잃어버리고 의욕도, 동기도 없어진 무기력한 상태를 말한다. 학자에 따라서는 소진을 심리적 소진, 탈진, 직무 탈진 등으로 명명하고 있다. 소진이라는 용어는 Freudenberger(1974)가 처음으로 사용하였다. 그는 정신보건 센터 근무자들이 점점 일에 대한 의욕을 잃고, 환자에게 냉정해지는 것을 관찰한 후 처음 사용하였다. 그는 소진을 사람을 상대로 하는 서비스업종의 근로자 사이에 나타나는 신체적, 정신적 고갈로 조직의 내·외적 압력이 증가하고 자신의 능력 이상의 것이 요구될 때 느끼는 혼란과 피로의 상태로 정의하고 있다.

Dworkin(1987)은 스트레스에 장기간 노출되었거나 효과적으로 스트레스를 해소하지 못해 나타나는 결과라고 하였으며, Farber(1991)는 부정적인 스트레스 유발요인과 상황에서 대처과정의 마지막 단계라고 정의하였다. 소진에 대한 정의는 학자들마다 다양하며 이를 표로 정리하면 <표 1>과 같다

<표 1> 심리적 소진의 학자별 정의

| 연구자 | 심리적 소진 |
|----------------------------|---|
| Cherniss (1980) | 불안, 긴장, 직무스트레스에 대한 반응으로서, 정신적, 신체적 고갈과 태도 및 행동상의 변화를 수반하는 것 |
| Edelwich & Broadsky (1980) | 조력직종에서 일하는 사람들이 업무와 관련하여 점진적으로 환멸을 느끼면서 개인의 이상, 에너지, 목적이 점차 상실되어 가는 것 |
| Farber (1984) | 직무에 헌신하여도 얻을 수 있는 대가가 기대에 미치지 못하면서 나타나는 현상으로 아무리 열심히 일하여도 성취나 안정감 같은 보상이 없다는 느낌을 받을 때 이르게 되는 상태 |
| Maslach & Jackson (1981) | 사람들을 직접적으로 상대하는 직무에 종사하는 개인들 사이에서 빈번히 일어나는 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감결여를 주된 증상으로 수반하여 나타나는 심리적 증후군 |
| Kahill (1988) | 피로, 두통과 같은 신체적 증상, 과민성, 불안, 우울, 무기력함 등의 감정적 증상, 냉소적이고 비관적이며 공격적인 행동 증상, 낮은 수행능력과 같은 업무적 증상, 철회와 피상적인 관계와 같은 대인관계 특성을 보임 |
| Cordes & Dougherty (1993) | 정신적·신체적 건강문제들 신체 및 정서상의 결과, 직무로부터의 철회, 관계의 피폐함을 경험하는 대인관계상의 결과, 직무 및 자신을 향한 부정적 태도, 약물관련 행동 등 개인행동상의 결과로 나타나는 것 |

출처: 정연홍(2016), p10에서 재구성

교사 소진에 대한 정의도 학자들마다 조금씩 다르다. 소진은 주로 교사, 간호사, 상담자, 변호사와 같이 사람을 상대하는 직업을 가진 사람들에게서 흔히 발견되는데, Farber(1991)는 대표적으로 교사들에게서 소진의 문제가 두드러진다고 하였다. 교사의 심리적 소진은 장기간 지속된 교사의 스트레스에서 기인한 신체적, 정서적, 태도적 탈진의 특징을 가지는 증상으로 정의할 수 있다(Cunningham, 1983). 임종철(1990)은 교사가 직무 관련 스트레스를 극복하지 못하여 부정적인 자아개념과 태도, 학생에 대한 무관심 등으로 나타나는 정서적, 정신적, 육체적 탈진상태라고 정의하였다. 김성은(2013)은 교사가 장기적인 스트레스에 노출됨으로써 신체적, 정서적, 정신적 에너지가 고갈되어 교사의 업무, 동료교사, 학생에 대한 부정적인 상태로 정의하였다.

Maslach(1976)은 소진에 대한 측정도구인 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 개발하였다. 여기서는 교사 심리적 소진의 원인을 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 감소를 그 주된 증상으로 보았다.

정서적 고갈은 업무가 과중될 때 다른 일을 하거나 타인을 직면할 때 에너지가 부족하여 정서적으로 부담감을 느껴 감정이 고갈되는 상태로, 더 이상 자신의 의지로는 일에 전념할 수 없게 되거나 감정들로부터 고통받는 개인의 상태를 의미하며(윤미정, 2011), 일로부터 스스로 거리를 두게 만드는 현상이다.

비인간화는 다른 사람에 대해 냉소적이고 부정적인 태도와 감정이 증가됨에 따라 문제에 대한 책임을 다른 사람에게 전가하고 자기 자신에 대해서도 부정적인 태도를 보이며 이를 강화시키는 것을 의미한다(김아령, 2015). 비인간화 현상의 관심은 이탈, 위축, 상실, 소원, 냉소주의 등의 의미와 일맥상통한다(강미자, 2012).

개인적 성취감 감소는 교직에서 교사 자신과 학생에게 있어서 부정적으로 평가하고 자신의 업무에 실패했다고 믿도록 하는 경향을 갖게 한다(김아령, 2015; 최승숙, 2011). 이러한 현상을 스트레스, 피로, 개인적 자원의 고갈 등과 관련이 있다.

Edelwich와 Brodsky(1983)은 소진 발생 단계를 먼저 열정(Enthusiasm)단계, 정체(Stagnation)단계, 좌절(Frustration)단계, 무감동(Apathy)단계의 4단계로 보았다(고종식, 황진수, 2010; 엄재춘, 조영옥, 임경희, 2013).

선행연구에 의하면 교사들을 소진에 이르게 하는 원인은 다양하다. 엄재춘 외(2013)는 소진의 원인을 개인 내적인 요인과 환경적 요인으로 나누었다. 조환이(2015)는 환경적 요인으로는 역할갈등, 역할모호성, 도전기회의 부족, 업무과다와 같은 직무특성변인과 조직풍토, 학교장 지도성, 학교규모와 같은 조직적 특성변인을 들었다.

교사의 심리적 소진을 측정하기 위한 측정도구는 위에서 언급한 MBI가 주로 사

용되어진다. 그러나 심리적 소진의 원인을 살펴보면 우리나라의 교직환경에 맞고 우리나라 사람들의 정서에 맞는 심리적 소진 도구를 사용하여야 할 것이다. 심리적 소진의 측정도구의 현황과 각 도구의 구성요인은 <표 2>와 같다.

<표 2> 심리적 소진의 측정도구 개발 현황

| 대상 | 연구자 | 도구명 | 구성요인 |
|------|--------------------------|-----------|--|
| 일반직종 | Jones(1980) | SBS-HP | 일에서의 불만족/심리적·대인관계적 긴장/신체적 질병 및 스트레스/내담자와의 비전문적인 관계 |
| | Maslach & Jackson (1981) | MBI | 정서적 고갈/비인간화/개인적 성취감 결여 |
| | Pines & Aronson (1988) | BM | 신체적 소모감/정서적 소모감/정신적 소모감 |
| | Schaufeli et al. (1996) | MBI-GS | 고갈/냉소/직업 효능감 |
| | Demerouti (1999) | OLBI | 감정적 소진/일로부터의 심리적 이탈 |
| | Shirom (2003) | SMBM | 신체적 피로/인지력 약화/정서적 소진 |
| 교직 | Farber (1984) | TAS | 전문적 직무/교사의 전문적인 특성 |
| | Seidman & Zager (1987) | TBS | 교직만족/행정지원의 지각/직무스트레스에의 대처/학생에 대한 태도 |
| | 김연옥, 천성문, 이정희(2012) | 유아교사 소진척도 | 신체·정서적 고갈/직업적 회의/직무환경적 불만족/무능감 |
| | 송미경, 양난미 (2015) | 초등교사 소진척도 | 관계불만족/신체적 증상/미래에 대한 불안 |
| | 정연홍 (2016) | TBI | 교권에 대한 위기감/ 무능감/ 좌절감/ 행정업무 부담감/ 교직회의감 |

출처 : 정연홍(2016), p8에서 재구성

최근 국내 연구에서는 김연옥, 천성문, 이정희(2012)의 유아교사 소진척도와 송미경, 양난미(2015)의 초등교사 소진척도와 정연홍(2016)의 교사소진척도(TBI)가 있다. 오늘날 우리나라의 초등학교 현장에서는 정서적 고갈이나 역할모호성, 개인적 성취감 감소에서 오는 심리적 소진보다는 교권이 무너지고 학부모와 학생들에 의한 교권침해가 심각하게 발생하는 상황에서 교권에 대한 위기감과 좌절감, 그리고 교직회의감 등이 더 큰 문제라고 할 수 있다. 또한 정보지식사회의 도래로 컴퓨터 활용 수업뿐 아니라 생활기록부 등 모든 공문서 처리를 컴퓨터로 입력해야 하는

등 갈수록 정보화기술이 요구되기 때문에 행정업무 부담감과 그에 따른 무능감 등이 발생하고 있다. 따라서 본 연구에서는 정연홍(2016)이 개발한 교사소진척도(TBI)를 활용하여 초등교사의 심리적 소진을 측정하고자 한다.

2. 교사 임파워먼트

임파워먼트(empowerment)의 어원을 살펴보면 ‘파워(Power)를 부여(em-)하는 것’으로 ‘권한을 이양하다’ 또는 ‘능력을 부여하다’로 쓰여진다. 즉 임파워먼트는 권한을 그냥 구성원에게 넘겨주는 것이 아니라 구성원이 가지고 있는 역량을 개발하여 표출하도록 하는 것이다(유평수, 2012). Spreitzer(1995)는 임파워먼트를 자신의 과업수행이 가치와 자율성, 영향력이 있다고 생각하는 내재적인 동기를 증가시키는 것으로 생각하였다. 학자들마다 임파워먼트를 보는 세 가지 견해가 있다.

첫째, 임파워먼트를 개인차원의 동기부여 개념으로 보는 것이다. Conger과 Kanungo(1988)는 임파워먼트를 무력감을 주는 상황을 파악하고, 효능감을 주는 기법을 통해 자기효능감을 높이는 과정으로 보았다. 즉, 자신에 대한 믿음과 신념이 동기부여를 준다는 의미로 해석된다.

둘째, 임파워먼트를 조직차원에서 보는 입장이다. Vogt와 Murrell(1990)는 임파워먼트는 조직 내 구성원들 사이에 권한이 물 흐르듯이 자연스럽게 흐르게 하는 역할을 한다고 하였다. 임파워먼트는 개인 단위에서 출발하여 집단 임파워먼트를 거쳐 조직 단위까지 연결되는 개념으로 보았고 참여와 학습을 포함하는 개념으로 구성원간 상호작용을 통하여 시너지 효과를 창조하는 과정이다(신수영, 박원우, 2013).

셋째, 임파워먼트를 역량 개발, 역량 신장 과정으로 보는 것이다. 개인이 자신의 능력을 지속적으로 개발하여 조직의 성과 증진을 위해 역량을 발휘하는 과정(Kinlaw, 1995), 조직 구성원이 스스로 전문적으로 성장하고, 지속적으로 학습하는 과정(Hung, 2005), 임파워먼트를 역량 증대 과정으로 이해하고 순환적 성장모형(Kinlaw) 등으로 보는 견해 등이다.

여기서는 교사 임파워먼트를 세 번째 견해에 따라 교사 자신의 문제를 스스로 해결하는 능력을 기르는 성장 과정(Short, 1994), 교사 자신의 생각에 따라 행동하고 자신의 업무에 영향을 미치는 과정(Melenyzer, 1990)등으로 보고자 한다. 즉, 권한 확대나 사기 진작, 동기유발 등으로 교사들의 자발적 행동을 자극함으로써 업무능력을 높이고, 교사의 전문성을 제고하는 것이다.

최근에는 교사 임파워먼트를 의사결정에의 참여, 학교 정책에 대한 영향력, 교육

과정 내용 및 교수방법에 대한 통제력(Gamoran, Porter, & Gahng, 1994), 내용 통제, 방법 통제, 학교 정책에의 영향으로 규정하기도 한다(Park, 1998).

그러나 교사 개인마다 참여 욕구가 다를 수 있다. 국내 연구자들은 교사 임파워먼트를 권한의 위임과 학교 구성원으로서 교사 스스로가 자신의 능력을 인식하고 키워나갈 수 있도록 동기를 부여하고, 창의성과 자율성을 바탕으로 최대한의 역량을 이끌어내는 과정이라고 하였다(강희경, 2011; 신재흡, 2010). 즉, 임파워먼트는 교사들의 의사결정 참여 기회를 증대시키고, 교사 개인의 자율성과 영향력을 증가시켜 교사들이 역량을 최대한 발휘하게 하는 것이다. 임파워먼트의 하위 변인은 학자들마다 다양하게 구분하고 있다.

<표 3> 교사 임파워먼트의 구성요소에 대한 학자들 정의

| 연구자 | 구성요소 |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Maeroff(1988) | 의사결정, 지위, 지식증대 |
| Thomas & Velthouse(1990) | 영향력, 자율성, 의미감, 역량 |
| Short & Reinhart(1992) Hung(2005) | 의사결정, 영향력, 자율성, 자기효능감, 전문성신장, 지위 |
| Whetten, Cameron, & Wood(1996) | 자아통제, 자율성, 의미감, 자기효능감, 신뢰 |
| Kirkman & Rosen(1999) | 영향력, 의미감, 자기효능감, 잠재력 |
| Crosun & Enz(1999) | 영향력, 의미감, 자기효능감 |
| Park(2003) | 자율성, 신뢰, 협력, 권한 |
| 김민환(2005), 박유찬(2012) | 영향력, 자율성, 의미감, 역량 |
| 강경수(2007) | 의사결정, 자율성, 자기효능감 |
| 강희경(2001) | 의사결정, 자율성, 역량, 전문성신장 |
| 이원(2012) | 의사결정, 자율성, 자기효능감 |

출처 : 박희경(2014), p42에서 재구성

Thomas와 Velthouse(1990)는 교사 임파워먼트의 구성요소를 자신의 역할인지, 자기결정감, 과업자신감, 영향력 발휘인식, 내재적 과업동기를, Spreitzer(1995)는 영향력 발휘인식, 과업자신감, 역할 의미감, 자기결정을, Corsun과 Enz(1999)는 개인의 영향, 의미감, 자기효능감으로 설정하였다.

국내에서는 의사결정, 자기효능감, 자율성(강경수, 2007), 의미감, 역량, 자율성, 영향력(김민환, 2007; 박유찬, 2012), 역량, 자율성, 영향력, 전문성(강희경, 2011), 의사결정, 자기 효능감, 자율성(이원, 2012) 등을 하위변인으로 설정하였다.

연구자별로 제시한 하위변인들을 살펴보면 자율성, 자기효능감, 의사결정 참여,

영향력, 의미감, 역량의 순으로 많이 제시하였다. 그러나 자기효능감은 자신의 역량에 대한 믿음으로 역량과 비슷하다(Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990). 또한 초등학교 교사들은 학교행사나 학사일정과 관련된 의사결정에의 참여를 통하여 학교운영에 있어 영향력을 미치면서 자신의 의미감을 느끼므로 의사결정 참여와 영향력, 의미감은 비슷하다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 우리나라 초등학교 교사들의 직무환경을 고려하여 <표 4>와 같이 의사결정 참여, 자율성, 역량을 교사 임파워먼트의 구성요소로 선정하였다.

<표 4> 초등학교 교사 임파워먼트의 구성요소

| 구성요소 | 주장한 학자 | 의미 |
|---------|--|---|
| 의사결정 참여 | Maeroff(1988) Short & Reinhart(1992) Hung(2005) 강경수(2007) 강희경(2001), 이완(2012) | 학교 교육과정 결정, 학교 예산사용과 관련된 결정, 강사나 협력교사 선발, 학교일정 계획, 평가관련 결정, 교육프로그램 관련 결정에의 참여를 뜻한다. 교사들이 의사결정에서 분명한 역할을 하도록 하는 것과 교사들이 직접적인 영향을 받는 부분에서의 의사결정, 학교 경영상 중요한 선정사항, 학교일정, 학교 행사 등을 포함하여 교사들이 직접 의사결정에 참여하는 것이 필요하다. |
| 자율성 | Thomas & Velthouse(1990) Short & Reinhart(1992) Whetten, Cameron, & Wood(1996) Hung(2005) Park(2003) 김민환(2005), 박유찬(2012), 강경수(2007), 강희경(2001), 이완(2012) | 자율성은 교사들이 자신의 업무를 주도적으로 처리하거나 결정할 수 있는 자유나 통제력을 말한다. 자신의 수업활동 뿐만 아니라 학교운영, 학교예산을 통제하거나 활용할 수 있는 자유를 말한다. 이러한 자율성은 교사들에게 창의성과 자발성을 높이고, 자기효능감과 직업만족도도 향상시킨다. |
| 역량 | Thomas & Velthouse(1990) Kinlaw(1995) Spreitzer(1995) 강경수(2007), 김민환(2005), 박유찬(2012), 강희경(2011) | 역량이란 주어진 직무를 능숙하게 처리할 수 있는 능력이나 잠재력에 관한 인식을 말하며 학교상황에서는 교사가 학생들의 학업성취도를 높이거나 학교행정에 참여함으로써 자기 자신을 유능한 존재로 인식하는 것이다. 역량은 자신의 능력에 대한 믿음이며, 직무를 원만하게 수행하는데 필요한 기술이나 능력에 대한 자신감, 기대감으로 하위구성요소로 자기 효능감, 전문성 신장, 자기성장이 있다. |

3. 임파워먼트와 심리적 소진과의 관계

실제로 직업 현장에서 임파워먼트는 종업원들의 근무태도와 근무의욕을 높이고 직무에서 오는 스트레스를 줄여줌으로써 직무만족도를 올려주는 것으로 밝혀지고 있다.

임파워먼트와 직무만족도, 조직효과성, 직무스트레스, 조직시민행동, 소진과 관련된 연구들을 살펴보면 임파워먼트와 직무만족도, 조직효과성이 높아질수록 직무스트레스와 소진이 낮아진다고 연구되어지고 있다.(김연선, 김건, 2015; 김용순, 백현, 2010; 김종관, 이용탁, 2002; 권순호, 김병주, 2012; 박영배, 조성호, 2011; 박종선, 김진모, 2012; 백유성, 신영숙, 2007; 권우석, 이지민, 이규민, 2016; 손혜경, 2011; 유평수, 2012; 이기용, 2016; 이호선, 2007; 조선배, 권형섭, 2007; 조태준, 2013; 최석봉, 김정은, 장수덕, 2013; 황윤용, 정진철, 2005; 황중문, 김성중, 2016).

교사 임파워먼트와 관련한 연구에서도 마찬가지로 결과를 보고하고 있다. 강종수(2007)는 보육교사를 대상으로 한 연구에서 임파워먼트는 소진을 감소시키고 직무만족을 높인다고 보고하였으며, 정우진(2009)는 교사 직무 만족의 한 변인으로서의 임파워먼트를 연구하였고, 김정미(2009)는 경북지역의 여교사를 대상으로 한 연구에서 임파워먼트가 소진과 부적상관을 보인다고 하였다. 배옥경(2013)은 특수교사를 대상으로, 황지선(2017)은 전문상담교사를 대상으로 임파워먼트가 직무만족과 소진에 미치는 영향을 연구하였는데 모두 소진과 부적영향을 갖는다고 보고하였다.

교사 소진이 과도한 직무요구에 의해 야기된다고 한다면 업무량을 줄여주거나 휴가를 주어 휴식을 취하게 하는 방법이 최선일 것이다. 그러나 교사의 심리적 소진은 그런 임시방편적인 방법으로는 해결되지 않는 문제다. 더군다나 국민의 기초교육을 담당하고 있는 공교육기관으로 법적, 제도적으로 보호받고 있는 초등학교 교사의 심리적 소진은 좀 더 심각한 문제를 야기할 수 있다. 이는 전문상담교사나 특수교사, 보육교사와는 달리 초등학교 교사에 대한 직무요구는 매우 커서 더 높은 사회적, 교육적, 도덕적 역할을 기대하고 있기 때문이다. 따라서 초등학교 교사의 임파워먼트를 높여 심리적 소진을 예방하고 학교의 중요한 의사결정에 참여하게 하고 자율성을 높이고, 역량을 강화하여 자신감을 회복하고 교사효능감을 높이는 것은 국가적으로 중요한 문제다.

특히, 본 연구에서는 경영학 분야 혹은 관광, 호텔 등 서비스직에서의 심리적 소진의 측정도구인 MBI와 달리 현재 한국 초등교육의 중심이라 할 수 있는 서울에서 초등학교 교사가 느끼는 교권에 대한 위기감, 좌절감, 무능감, 행정업무 부담을 교사 심리적 소진의 하위 요인으로 보고 측정도구(TBI)를 사용하고 있다. 또한 교

사 임파워먼트도 현재 초등학교 교사에게 가장 필요한 자율성, 의사결정 참여, 역량을 하위요인으로 하였다. 이는 임파워먼트가 초등학교 교사의 심리적 소진에 미치는 영향을 알아봄으로써 이를 예방하기 위한 법적 제도적 정책마련에 도움이 될 것이다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울특별시 소재 초등학교에 재직 중인 교사를 대상으로 <표 5>와 같이 11개 지역교육청에 67개 초등학교를 표집하여 온라인 설문지를 배포하였다. 지역에 따라 고르게 표집이 되도록 층화표집 성격의 군집표집(cluster sampling)방법을 사용하였다. 그 결과 총 556명이 자기보고식 설문에 응답하였고, 11개 지역교육청당 30명이 넘는 표본수를 확보하였다.

<표 5> 지역교육청별 설문지 배부학교 수

| 지역청 | 동부 | 서부 | 남부 | 북부 | 중부 | 강동 송파 | 강서 양천 | 강남 서초 | 동작 관악 | 성동 광진 | 성북 강북 |
|-----------|----|----|----|----|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 총 학교수 | 44 | 71 | 64 | 65 | 40 | 65 | 66 | 57 | 43 | 43 | 43 |
| 표집 학교수 | 5 | 8 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 |
| 응답자 수 | 32 | 81 | 56 | 58 | 40 | 64 | 62 | 43 | 42 | 36 | 40 |

* 서울시교육청에는 지역별로 11개 지역교육지원청이 있음

연구대상자에 대한 구체적인 배경변인별 일반적인 특성은 <표 6>과 같다. 여성의 성비가 높은 초등학교 여건상 남교사는 17.81%(99명) 여교사는 82.19%(457명)이 응답하였고, 그중 교육경력이 5년 미만인 초임교사는 12.95%(72명), 5년에서 15년인 저경력 교사는 26.26%(46명), 15년 이상 25년 미만의 중경력 교사는 34.17%(190명), 25년 이상의 고경력 교사는 26.62%(148명)이 되었다.

또한 12학급 미만의 소규모학교는 3.24%(18명), 18~24학급 미만의 중소규모학교는 25.90%(144명), 24~43학급 미만의 중간 규모학교는 47.84%(266명), 43학급 이상의 대규모 학교는 23.02% (128명)이었다. 담당업무도 학교 행정전담 12.05%(67

명), 부장교사 30.58%(170명), 담임교사 50.72%(282명), 교과전담교사 6.65%(37명)으로 총 556명의 자료를 통계적으로 분석하였다.

<표 6> 연구대상자의 인구통계학적 비율

| 구 분 | | 인원(명) | (%) |
|------|-------------------|-------|--------|
| 성별 | 남자 | 99 | 17.81 |
| | 여자 | 457 | 82.19 |
| 교육경력 | 5년 미만 | 72 | 12.95 |
| | 5년 이상 ~ 15년 미만 | 146 | 26.26 |
| | 15년 이상 ~ 25년 미만 | 190 | 34.17 |
| | 25년 이상 | 148 | 26.62 |
| 규모 | 12학급 미만 | 18 | 3.24 |
| | 12학급 이상 ~ 24학급 미만 | 144 | 25.90 |
| | 24학급 이상 ~ 43학급 미만 | 266 | 47.84 |
| | 43학급 이상 | 128 | 23.02 |
| 담당업무 | 행정전담팀 | 67 | 12.05 |
| | 부장교사 | 170 | 30.58 |
| | 담임교사 | 282 | 50.72 |
| | 교과전담교사 | 37 | 6.65 |
| 합계 | | 556 | 100.00 |

2. 연구도구

초등교사의 심리적 소진에 대한 측정도구는 정연홍(2016)이 우리나라 교직상황의 특수성과 경향성을 반영하여 개발한 교사들이 경험하는 심리적 소진 측정도구(TBI)를 활용한다. 정연홍(2016)은 TBI의 타당성을 검증하기 위하여 MBI와의 상관 계수를 구하였는데, 초등학교 교사에게서는 그 상관인 .738($p < .01$)로 높게 나타났다.

TBI는 교권에 대한 위기감(5), 무능감(4), 좌절감(4), 행정업무 부담감(4), 교직회의감(5)의 5개 하위영역으로 구성되어 있으며 총 22문항이다. 무능감 영역 중 3개 문항은 역채점하도록 구성되었고, 점수가 높을수록 심리적 소진 수준이 높다.

초등교사의 심리적 소진의 검사에서 사용되고 있는 도구가 타당한 자료인지를 점검하기 위하여 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett's Test를 실시하였다. 검사 결과 KMO 수치는 .930로 1에 가깝고, 변인들 간의 상관인 0인지를 검정하는 Bartlett의 구형성 검정 결과값(χ^2)이 8973.162($df=231$, $p=.000$)로 유의수준 .001에서 유의하므로 적합하다고 할 수 있다. Varimax방식으로 회전한 요인분석결과 교사의 심리적 소진 총 설명량의 73.543%의 설명력을 갖는 것으로 나타났다.

교사 임파워먼트는 Short와 Rinehart(1992)가 개발한 학교 안에서의 임파워먼트 수준 평가 척도인 SPES(School Participant Empowerment Scale)를 기준으로 박희경(2014)이 우리나라의 학교 상황에 맞게 용어를 수정하고 문항을 선별하여 만든 것을 사용하였다. 하위변인은 의사결정에의 참여(10), 자율성(3), 역량(11문항)으로 총 24문항이다.

교사 임파워먼트 측정 도구가 타당한 자료인지를 점검하기 위하여 확인적 요인 분석으로 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett's Test를 실시하였다. 검사결과는 KMO 수치가 .943으로 1에 가깝고, Bartlett의 구형성 검정 결과값(χ^2)이 12282.448 ($df=276$, $p=.000$)로 유의수준 .001에서 유의하므로 적합하다고 할 수 있다. Varimax 방식으로 회전한 요인분석 결과 임파워먼트 총 설명량의 74.116%의 설명력을 갖는 것으로 나타났다.

본 연구에서 각 측정 도구의 신뢰도(Cronbach' α)는 <표 7>과 같이 나타나, 각각의 측정도구가 신뢰롭다고 볼 수 있다.

<표 7> 측정도구 신뢰도

| 영역 | 하위요인 | 문항 수 | Cronbach' α |
|-------|------------|------|--------------------|
| 교사 소진 | 교권에 대한 위기감 | 5 | .879 |
| | 무능감 | 4 | .764 |
| | 좌절감 | 4 | .829 |
| | 행정업무 부담감 | 4 | .926 |
| | 교직 회의감 | 5 | .931 |
| 임파워먼트 | 의사결정 참여 | 10 | .942 |
| | 자율성 | 3 | .940 |
| | 역량 | 11 | .943 |

3. 자료 수집 및 분석

2017년 5월 1일에서 5월 18일까지 서울특별시교육청의 11개 지역교육청에 학교 수와 비례해서 10% 수준이 되도록 층화표집하여 67개 초등학교에 온라인 설문지를 배포하여 수집하였다.

본 연구의 자료처리는 SPSS Win 18.0 프로그램을 활용하였다. 구체적 통계처리 방법은 첫째, 교사의 임파워먼트와 심리적 소진의 수준을 알기위해 기술통계치를 보고하고, 교사의 경력에 따라 차이가 있는가를 알아보기 위하여 ANOVA(F검증)를 실시하였다. 둘째, 교사의 임파워먼트가 교사의 심리적 소진에 미치는 영향을

알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 이때 투입 순서는 학교에서 적용하기 용이하도록 의사결정참여, 자율성, 역량의 순으로 임파워먼트가 교사의 심리적 소진에 대해 가지는 설명량의 변화를 알아보았다.

IV. 연구결과

1. 초등학교 교사 심리적 소진과 임파워먼트 인식 수준

가. 초등학교 교사들이 인식하는 심리적 소진 수준

초등 교사들이 지각하는 심리적 소진에 대한 인식을 살펴보면 <표 8>과 같다.

<표 8> 교사 심리적 소진 기술통계

(N=556)

| 심리적 소진 | 범위 | min | max | M | 평균의 표준오차 | SD | 분산 |
|------------|------|------|------|------|----------|------|-------|
| 교권에 대한 위기감 | 4.00 | 1.00 | 5.00 | 2.55 | 0.04 | 0.96 | .918 |
| 무능감 | 3.50 | 1.00 | 4.50 | 2.26 | 0.03 | 0.71 | .505 |
| 좌절감 | 3.75 | 1.00 | 4.75 | 2.55 | 0.04 | 0.87 | .758 |
| 행정업무 부담감 | 4.00 | 1.00 | 5.00 | 2.40 | 0.04 | 1.03 | 1.067 |
| 교직에 대한 회의감 | 4.00 | 1.00 | 5.00 | 2.13 | 0.04 | 0.99 | .971 |

5점 척도로 된 거의 모든 문항에서 2점 이상을 보이고 있으며 평균은 2.38이다. 이는 현재 학교현장에서 교사들이 소진을 많이 경험하고 있다는 것을 보여준다.

소진의 하위 요인 중에서는 주로 교권에 대한 위기감과 좌절감에서 평균적으로 높은 수치를 보이고 있다. 특히, 교권에 대한 위기감에서 ‘나는 학부모가 과도한 기대와 요구를 하는 것 같아 심한 스트레스를 받는다.’에서 2.58, ‘나는 학생이나 학부모가 나에게 무례하게 대하는 것에 모멸감을 느낀다.’라는 문항에서 2.72로 나타났고, ‘나는 교사에 대한 복지와 지원수준이 실망스러워 교사인 내가 초라하게 느껴질 정도이다.’라는 문항에서 2.74로 높게 나타나, 소진의 하위 요인 중에서는 교권에 대한 위기감 요인에서 교사들이 소진을 많이 경험하고 있음을 알 수 있다.

또한 소진의 하위 요인 중에서 교권에 대한 위기감과 같은 평균 수치를 보인 요인은 좌절감이다. 좌절감에서는 ‘나는 학생 생활지도를 하면서 교육적 효과가 보이

지 않으면 내 책임인 것 같아 무력감을 느낀다.’라는 문항에서 2.87로 높게 나타나고, ‘학생의 다양한 문제행동에 대처할 때 나의 무능력함을 느껴 스스로 한심스러울 때가 많다.’에서 2.47의 수치를 보여, 현재 초등학교 교사들이 학생이나 학부모의 교권침해와 학교폭력문제 등 생활지도에서 오는 어려움으로 소진을 경험하고 있는 것을 보여준다. 또한 ‘나는 수업시간에 멍하니 앉아만 있는 학생을 보면 나에게 문제가 있는 것처럼 느껴져 우울해진다.’가 2.47로 전체평균보다 높게 나타나 수업방법개선에 대한 내면적 압박에서 오는 소진도 경험하고 있음을 알 수 있다.

그밖에도 ‘나는 과중하거나 의미 없는 행정업무에 치여 힘들다.’와 같은 문항에서도 그 수치가 2.71로 나타나 여전히 행정업무 부담감도 소진을 일으키는 원인으로 지목된다. 서울시교육청에서는 교사의 행정업무를 줄여주기 위해 행정업무전담팀을 만들어 담임교사에게 행정업무 부담을 줄여주고 있으나 실제로는 행정업무전담팀도 교사의 희망보다는 학교 여건상 불가피하게 맡게 되는 경우가 있어 여전히 많은 교사들이 단순 행정 업무로 힘들어 하고 있음을 알 수 있다.

소진의 하위요소별 순위는 교권에 대한 위기감과 좌절감이 가장 높고(2.54), 다음으로 행정업무 부담감(2.39), 무능감(2.26), 교직 회의감(2.13)의 순으로 나타났다.

나. 초등학교 교사들의 임파워먼트에 대한 인식

<표 9> 초등교사 임파워먼트에 관한 기술통계분석

(N=556)

| 임파워먼트 | 범위 | 최소값 | 최대값 | 평균 | 평균의 표준오차 | 표준 편차 | 분산 |
|--------|------|------|------|------|----------|-------|------|
| 의사결정참여 | 3.90 | 1.10 | 5.00 | 3.68 | 0.03 | 0.78 | .603 |
| 자율성 | 4.00 | 1.00 | 5.00 | 4.39 | 0.03 | 0.69 | .474 |
| 역량 | 3.00 | 2.00 | 5.00 | 4.02 | 0.03 | 0.62 | .383 |

교사들이 인식하는 임파워먼트의 전체 평균 수치는 5점 척도에서 4.03으로 나타나 전반적으로 높은 임파워먼트를 가지고 있음을 알 수 있다.

임파워먼트의 하위요소인 의사결정 참여, 자율성, 역량 중에서는 자율성(4.38)이 가장 높게 나타났고, 역량(4.01), 의사결정 참여(3.67) 순으로 나타나 여전히 학교의 중요한 사항에 대한 의사결정에 교사들이 참여하기 쉽지 않다는 것을 알 수 있다. 이는 교사 전문학습 공동체와 토론이 있는 교직원 회의 등 참여민주주의를 강조하

는 서울시교육청의 혁신학교가 늘어가는 이유이기도 하다.

의사결정 참여 문항 중에서는 ‘학교의 교육활동 선정에 영향력을 가지고 있다.’가 3.46으로 가장 낮게 나타났고, ‘학교경영에 새로운 아이디어를 제공하고 결정하는 역할에 참여한다.’(3.53)와 ‘나의 업무를 알아서 결정할 수 있다.’(3.56)가 그 다음 순으로 낮게 나타났다. 즉, 교사들이 수업이나 교육과정 편성과 운영에서 뿐 아니라 학교경영에 새로운 아이디어를 제공하고 학교의 중요한 교육활동을 선정하는데 영향력을 가지고 싶다는 것을 뜻한다. 또한 ‘나의 업무를 알아서 결정할 수 있다.’(3.56), ‘업무처리에 관한 재량권을 갖고 있다.’(3.60), ‘다른 교사들에게 조언할 기회가 있다.’(3.62)의 순으로 낮게 나타나 교사들이 학교 행사 뿐 아니라 다른 교사들에 대한 조언이나 자신의 업무처리에 재량권과 통제권을 갖기를 원한다는 것을 알 수 있다. 따라서 대부분의 학교에서 민주적인 학교경영으로 학교장의 권한위임이 많이 이루어지고 있다고 생각하고 있으나 교사들이 지각하는 권한 위임은 그렇지 않다고 보여 진다. 그러나 과거의 가부장적인 학교장의 독단적 결정은 많이 줄어들고, 교육과정 편성·운영과 관련된 의사결정(3.83, 3.86)과 교실에서의 수업내용에 대한 권한(4.35)이 교사에게 있음을 알 수 있다.

자율성에 있어서는 수업자료 선정에 융통성을 발휘하고 교수학습 방법을 자유롭게 활용할 수 있다는 점에 있어서 교사들은 매우 높은 점수를 주었다. 이는 학생수에 따라 학습준비물 구입 예산이 학교로 지원되고, 이를 활용하여 학교마다 교수학습 자료지원 센터가 운영되면서 교사들이 자유롭게 수업에 활용할 수 있게 되었기 때문이다. 또한 학교예산을 편성할 때 학급운영비를 책정하여 담임교사가 자유롭게 사용할 수 있는 권한을 부여하는 등 학교별 노력이 뒤따랐기 때문이다.

마지막으로 역량에 있어서는 ‘학부모로부터 존경을 받는다고 생각한다.’(3.83), ‘나의 업무능력을 확신한다.’(3.88), ‘학교생활에서 동료교사들과 협력할 기회를 자주 갖는 편이다.’(3.92) ‘교직에 필요한 기술들이 숙달되어 있다.’(3.94)로 전체 평균보다 낮게 나타났다. 이는 미래사회를 대비하여 학부모의 존경을 받을 수 있는 교사의 전문성 확보와 학교 내 지식공유 체제, 그리고 지식정보사회로 인한 정보화기술에 대한 교사 훈련과 연수과정이 필요함을 알 수 있다.

다. 교사의 교육경력에 따른 소진과 임파워먼트의 차이

교육경력에 따라 신규교사(5년 미만), 저경력 교사(5년~15년미만), 중견 교사(15년~25년미만), 고경력 교사(25년 이상)로 집단을 임의 분류하여, 심리적 소진과 임파워먼트의 차이를 알아보기 위하여 one-way ANOVA 분석을 실시하였다.

<표 10> 교사경력에 따른 소진과 임파워먼트의 차이(F검증)

| 교육경력별 | | N | M | SD | σ | F | p | Scheffe |
|-----------------|-----------|-----|------|------|----------|--------|-------------|---------|
| 소진 전체 | 5년미만 | 72 | 2.58 | 0.72 | 0.09 | 3.878 | .009 | 1>2,3>4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 2.42 | 0.72 | 0.06 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 2.37 | 0.70 | 0.05 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 2.25 | 0.68 | 0.06 | | | |
| | 합계 | 566 | 2.38 | 0.71 | 0.03 | | | |
| 임파워 먼트 전체 | 5년미만 | 72 | 3.75 | 0.56 | 0.07 | 7.747 | .000 | 1<2,3<4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 4.03 | 0.56 | 0.05 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 4.06 | 0.58 | 0.04 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 4.13 | 0.56 | 0.05 | | | |
| | 합계 | 566 | 4.03 | 0.58 | 0.02 | | | |
| 위기감 | 5년미만 | 72 | 2.75 | 0.92 | 0.11 | 2.619 | .050 | 1,2>3,4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 2.61 | 1.02 | 0.08 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 2.54 | 0.94 | 0.07 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 2.39 | 0.92 | 0.08 | | | |
| | 합계 | 566 | 2.55 | 0.96 | 0.04 | | | |
| 무능감 | 5년미만 | 72 | 2.49 | 0.68 | 0.08 | 3.128 | .025 | 1,2<3,4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 2.29 | 0.71 | 0.06 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 2.21 | 0.71 | 0.05 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 2.21 | 0.72 | 0.06 | | | |
| | 합계 | 566 | 2.26 | 0.71 | 0.03 | | | |
| 좌절감 | 5년미만 | 72 | 2.88 | 0.95 | 0.11 | 5.290 | .001 | 1,2<3,4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 2.58 | 0.87 | 0.07 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 2.51 | 0.83 | 0.06 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 2.40 | 0.85 | 0.07 | | | |
| | 합계 | 566 | 2.55 | 0.87 | 0.04 | | | |
| 행정 부담 | 5년미만 | 72 | 2.59 | 0.99 | 0.12 | 2.440 | .063 | |
| | 5년~15년미만 | 146 | 2.45 | 1.07 | 0.09 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 2.43 | 1.02 | 0.07 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 2.22 | 1.02 | 0.08 | | | |
| | 합계 | 566 | 2.40 | 1.03 | 0.04 | | | |
| 교직 회의 | 5년미만 | 72 | 2.21 | 1.03 | 0.12 | .817 | .485 | 1<2,3,4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 2.17 | 1.00 | 0.08 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 2.15 | 0.98 | 0.07 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 2.03 | 0.96 | 0.08 | | | |
| | 합계 | 566 | 2.13 | 0.99 | 0.04 | | | |
| 의사 결정 | 5년미만 | 72 | 3.18 | 0.79 | 0.09 | 13.984 | .000 | |
| | 5년~15년미만 | 146 | 3.64 | 0.71 | 0.06 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 3.78 | 0.73 | 0.05 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 3.82 | 0.80 | 0.07 | | | |
| | 합계 | 566 | 3.68 | 0.78 | 0.03 | | | |
| 자율성 | 5년미만 | 72 | 4.32 | 0.75 | 0.09 | .880 | .451 | 1<2,3,4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 4.46 | 0.67 | 0.06 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 4.35 | 0.68 | 0.05 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 4.40 | 0.68 | 0.06 | | | |
| | 합계 | 566 | 4.39 | 0.69 | 0.03 | | | |
| 역량 | 5년미만 | 72 | 3.74 | 0.62 | 0.07 | 8.236 | .000 | 1<2,3,4 |
| | 5년~15년미만 | 146 | 3.98 | 0.62 | 0.05 | | | |
| | 15년~25년미만 | 190 | 4.04 | 0.63 | 0.05 | | | |
| | 25년이상 | 148 | 4.16 | 0.54 | 0.04 | | | |
| | 합계 | 566 | 4.02 | 0.62 | 0.03 | | | |

그 결과 <표 10>과 같이 소진($F=3.878, p<.01$)과 임파워먼트($F=7.7478, p<.001$)에서 유의하게 차이가 있는 것으로 나타났다. 소진은 신규교사 집단에서는 2.58로 높았으나 저경력 교사는 2.42, 중경력 교사 2.37, 고경력 교사 2.25로 오래 근무할수록 점점 낮아져서 고경력에서는 평균(2.38)보다 낮았다($F=3.878, p<.01$). 이는 소진의 과정이 열정 단계, 정체 단계, 좌절 단계를 거쳐 무감동의 단계로 진행된다고 한 Edelwich와 Brodsky(1983)의 이론을 지지한다.

임파워먼트는 반대로 신규교사 때 3.75로 제일 낮았으나, 저경력 3.75, 중경력 4.03, 고경력 4.13으로 경력이 늘어날수록 높아짐으로써($F=7.7478, p<.001$), 임파워먼트가 시기적으로 적절하게 소진의 진행을 막거나 완화할 수 있다는 것을 나타낸다.

소진의 하위요인인 무능감은 신규교사 때 2.49로 높았으나 경력이 높아질수록 점점 줄어들어 고경력 교사는 2.21을 기록하였다($F=3.128, p<.05$). 반대로 좌절감은 신규교사 때는 2.88로 낮았으나 저경력 때 가장 높은 2.58을 기록하고 다시 낮아져서 중경력 2.51, 고경력 2.41로 낮아졌다($F=5.290, p<.001$). 이는 사람들이 열정단계에서 그 열정이 식어 정체단계로 갈 때 가장 많은 좌절감을 느낀다는 현장에서의 경험과 일치한다.

임파워먼트의 하위요소인 의사결정 참여는 경력이 높을수록 높아지고($F=7.7478, p<.001$), 역량 또한 경력이 높을수록 높아졌다($F=13.984, p<.001$). 특히 의사결정 참여는 신규교사와 고경력 교사의 차이가 0.64로 모든 하위요인 중 가장 크게 나타났다.

2. 초등교사 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향

가. 초등학교 교사 임파워먼트와 심리적 소진의 하위요인간의 상관관계

초등학교 교사의 임파워먼트와 심리적 소진 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 상관계수를 사용하여 임파워먼트의 하위요인과 심리적 소진의 하위요인들 간의 상관관계를 분석하였다. 그 결과 <표 11>과 같이 임파워먼트의 모든 하위요인들과 교사 소진의 모든 하위 요인 간의 상관관계는 통계적으로 유의한 부(-)적 상관관계를 나타내었다($p<.01$).

특히, 교사의 심리적 소진에서의 하위요인인 ‘무능감’과 ‘좌절감’이 임파워먼트의 하위 요인인 ‘역량’과 ‘의사결정 참여’와 높은 부(-)적 상관을 보이고 있다. 그 중에서도 ‘무능감’과 ‘역량’의 상관계수($r=-.562, p<.01$)가 ‘무능감’과 ‘의사결정 참여’의 상관계수($r=-.455, p<.01$)보다 높고, ‘좌절감’과 ‘역량’과의 상관($r=-.408$)이 ‘좌절감’과

‘의사결정 참여’와의 상관($r=-.356, p<.01$)보다 높게 나타났다. 또한 ‘교직에 대한 회의’와 ‘자율성’도 비교적 높은 부(-)적 상관($r=-.334, p<.01$)을 나타내고 있다.

따라서 임파워먼트의 ‘역량’과 ‘의사결정 참여’가 ‘좌절감’과 ‘무능감’을 줄여주고 ‘자율성’이 ‘교직 회의감’을 줄여줌으로써 교사소진의 완충작용을 한다고 볼 수 있다.

<표 11> 초등학교 교사의 임파워먼트와 심리적 소진의 상관계수

(N=556)

| 구 분 | | 교사 소진 | | | | | 임파워먼트 | | |
|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|----|
| | | 위기감 | 무능감 | 좌절감 | 행정부담 | 교직회의 | 의사결정 | 자율성 | 역량 |
| 교사 소진 | 위기감 | 1 | | | | | | | |
| | 무능감 | .277** | 1 | | | | | | |
| | 좌절감 | .608** | .432** | 1 | | | | | |
| | 행정부담 | .536** | .316** | .437** | 1 | | | | |
| | 교직회의 | .642** | .417** | .624** | .587** | 1 | | | |
| 임파워먼트 | 의사결정참여 | -.328** | -.455** | -.356** | -.273** | -.352** | 1 | | |
| | 자율성 | -.199** | -.315** | -.226** | -.200** | -.334** | .419** | 1 | |
| | 역량 | -.341** | -.562** | -.508** | -.337** | -.491** | .598** | .610** | 1 |

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

한편, 같은 항목 내에서의 하위요인끼리의 상관을 살펴보면 비교적 높은 정(+)
상관을 보인다. 교사소진의 하위 요인끼리의 상관을 살펴보면, 정(+)
상관이 나타남을 알 수 있다($r=.277\sim.642, p<.01$). 그 중에서도 ‘위기감’과 ‘교직 회의감’이 가장
높고($r=.642, p<.01$), 무능감과 위기감이 가장 낮았다($r=.277, p<.01$).

또한, 임파워먼트의 하위요인끼리의 상관을 살펴보면 모두 정(+)
상관이 나타났다($r=.419\sim.610, p<.01$). 여기서는 ‘자율성’과 ‘역량’이 가장 높게 나타났다($r=.610, p<.01$).

나. 초등교사 심리적 소진에 대한 임파워먼트의 설명력

교사의 심리적 소진에 대한 임파워먼트의 예측력을 알아보기 위해 소진을 종속
변인으로 하여 임파워먼트의 각 하위요인을 동시에 투입하여 회귀분석한 결과는
<표 12>과 같다.

<표 12> 교사 소진에 대한 임파워먼트의 하위 요인별 표준회귀분석 결과

(N=556)

| 종속변인 | 예언변인 | B | S.E. | β | t | P | R2 | F | VIF |
|------|--------|-------|------|---------|---------|------|------|-----------|-------|
| 소진 | 의사결정참여 | -.157 | .039 | -.172 | -3.964 | .000 | .335 | 94.353*** | 1.567 |
| | 자율성 | .049 | .045 | .048 | 1.090 | .276 | | | 1.604 |
| | 역량 | -.562 | .057 | -.492 | -9.905 | .000 | | | 2.058 |
| 위기감 | 의사결정참여 | -.175 | 0.04 | -.191 | -4.405 | .000 | .337 | 94.912*** | 1.567 |
| | 자율성 | .062 | .045 | .060 | 1.379 | .168 | | | 1.604 |
| | 역량 | -.557 | .057 | -.485 | -9.778 | .000 | | | 2.058 |
| 무능감 | 의사결정참여 | -.105 | .051 | -.094 | -2.064 | .039 | .271 | 69.650*** | 1.567 |
| | 자율성 | .179 | .058 | .142 | 3.087 | .002 | | | 1.604 |
| | 역량 | -.757 | .073 | -.538 | -10.349 | .000 | | | 2.058 |
| 좌절감 | 의사결정참여 | -.151 | .066 | -.113 | -2.267 | .024 | .117 | 25.536*** | 1.567 |
| | 자율성 | .029 | .076 | .019 | .384 | .701 | | | 1.604 |
| | 역량 | -.470 | .096 | -.281 | -4.916 | .000 | | | 2.058 |
| 행정부담 | 의사결정참여 | -.150 | .066 | -.113 | -2.262 | .024 | .116 | 19.189*** | 1.567 |
| | 자율성 | .033 | .076 | .022 | .438 | .662 | | | 1.604 |
| | 역량 | -.468 | .096 | -.280 | -4.894 | .000 | | | 2.058 |
| 교직회의 | 의사결정참여 | -.110 | .059 | -.087 | -1.874 | .061 | .244 | 60.565*** | 1.567 |
| | 자율성 | -.069 | .067 | -.048 | -1.033 | .302 | | | 1.604 |
| | 역량 | -.652 | .084 | -.410 | -7.734 | .000 | | | 2.058 |

p***<.001

표에서 알 수 있듯이 임파워먼트의 회귀모형은 교사의 심리적 소진을 예언하는 예측모형으로 적합하다. 전체 임파워먼트가 전체 심리적 소진을 설명하는 분산 설명력은 33.5%로 통계적으로 유의하였다($F=94.353$, $p<.001$). 임파워먼트의 하위요인별 분석결과 의사결정 참여($\beta=-.172$, $p<.001$), 역량($\beta=-.492$, $p<.001$) 등의 변인이 교사들의 소진에 부(-)의 영향을 미치는 것으로 예측되었으며, 자율성은 유의한 결과를 나타내지 않았다. 따라서 의사결정 참여와 역량은 교사 소진에 영향을 미치는 중요한 요인임을 알 수 있다.

임파워먼트는 소진의 하위 요인인 교권에 대한 위기감을 33.7% 설명하였고($F=94.912$, $p<.001$), 무능감을 27.1%($F=69.650$, $p<.001$), 좌절감을 11.7%($F=25.536$, $p<.001$), 행정부담을 11.6%($F=19.189$, $p<.001$), 교직회의감을 24.4%($F=60.565$, $p<.001$)의 설명력을 보이고 있다.

교권에 대한 위기감에서는 역량($\beta=-.485$, $p<.001$)요인과 의사결정참여($\beta=-.191$,

$p<.001$)요인이 통계적으로 유의하고, 무능감에서는 역량($\beta=-.538$, $p<.001$)요인이, 좌절감에서는 역량($\beta=-.281$, $p<.001$)요인이, 행정부담에서는 역량($\beta=-.280$, $p<.001$)요인이, 교직회의감에서도 역량($\beta=-.410$, $p<.001$)요인이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

그러나 표준회귀분석에서 가장 많은 설명량을 가져간 역량의 부분은 개인의 특성에 따라 달라 한꺼번에 강화시켜 심리적 소진을 완충하도록 정책적으로 수행하기에는 어려운 부분이 있다. 따라서 본 연구에서는 현실적으로 임파워먼트를 부여하는 데 있어 접근이 쉬운 요인부터 설명량을 알아보기로 하였다. 따라서 의사결정에의 참여를 먼저 투입하여 그 설명량을 본 후, 다음 요인으로 자율성을, 마지막으로 역량을 투입하였다.

투입한 결과는 <표 13>과 같이 나타나 임파워먼트의 하위요소인 의사결정 참여는 전체 소진의 19.7%의 설명력을 보이고 있고($F=137.228$, $p<.001$), 자율성을 더하면 2.3%가 증가하여 전체 설명력은 21.9%로 늘어나게 된다($F=78.661$, $p<.001$). 마지막으로 역량을 높이면 11.7%가 증가하여 총 33.5%($F=94.353$, $p<.001$)의 설명력을 가지게 된다.

또한 임파워먼트의 자율성은 의사결정 참여와 같이 작용할 때 설명력을 가지지만, 역량이 강화되었을 경우 교사의 심리적 소진에 미치는 영향이 유의하지 않게 나타났다. 이는 임파워먼트의 세 가지 하위요인이 심리적 소진의 다른 영역에서 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

<표 13> 교사 소진에 대한 임파워먼트의 위계적 회귀 분석 결과

(N=556)

| | Model 1 | | Model 2 | | Model 3 | |
|---------|------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
| | B | β | B | β | B | β |
| (상수) | 3.870 | | 4.389 | | 4.997 | |
| 의사결정참여 | -.406 | -.446*** | -.342 | -.376*** | -.157 | -.172*** |
| 자율성 | | | -.172 | -.167*** | .049 | .048 |
| 역량 | | | | | -.592 | -.492*** |
| R2(ΔR2) | .197*** | | .219(.023)*** | | .335(.117)*** | |
| F | 137.228*** | | 78.661*** | | 94.353*** | |

p***<.001

V. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교에서 근무하는 교사의 소진과 임파워먼트 수준을 알아본 후, 교사의 임파워먼트가 교사 소진에 미치는 영향을 규명하고, 교사의 경력에 따라 교사 소진과 임파워먼트에 차이가 있는지를 검증하였다. 본 연구에서 나타난 주요 결과와 그 논의는 다음과 같다.

첫째, 서울시내 초등학교 교사가 인식하는 심리적 소진의 수준은 5점 척도에서 거의 모든 문항에 2점 이상을 보여주고 있으며, 평균 2.38로 나타나 초등학교 현장에서 교사가 소진을 많이 경험하고 있다는 것을 보여준다. 소진은 스트레스가 지속적으로 쌓여서 그 피로가 누적되어 어느 순간 휴식을 취해도 이전으로 다시 돌아가기 못하는 상태를 말한다. 5점 척도의 2.38을 100분위로 환산하면 47.6%로 거의 절반에 가깝다. 소진은 사람을 상대하는 직업군에서 많이 발생하는 증후군으로 정서적 고갈과 비인간화를 동반하기에 매우 심각한 질병이다.

최근 우리나라 초등학교에서는 명예퇴직 바람이 불어 교사들이 학교를 떠나고 있다. 이에 대응책으로 교육청에서는 교사들의 안식년 제도인 자율연수휴직 제도를 시행하기 시작하고 있다. 학교현장에서 교사가 교단을 떠날 때는 두 가지 이유가 있다. 첫째는 건강이 좋지 않거나 더 이상 가르칠 수 없는 물리적 이유가 생겼을 때이고, 두 번째는 동료교사나 학생, 학부모로부터 심리적, 정신적 충격과 상처를 입었을 때이다. 그런 일이 없다면 대부분의 교사는 정년을 채워 명예롭게 훈장을 받으면서 퇴직하기를 바란다. 그럼에도 불구하고 최근 퇴직을 희망하는 교사들이 많이 늘어나는 이유는 교사들이 업무에 바쁘고 지쳐서 서로 소통하고 대화하며 치유하는 시간이 부족하고, 더불어 저출산 고령화 사회를 맞이하여 교사에 대한 사회적 요구와 학부모의 기대가 날로 커지기 때문이다. Herzberg의 동기-위생이론에 의하면 공무원의 연금이 줄어들고, 교사에 대한 교권침해 사건이 늘어나면서 사회적 대우와 학교의 근무환경이 좋지 않아져서 직무스트레스가 올라간 이유도 있다.

앞으로도 학생들의 문제행동으로 인한 생활지도 문제, 학교폭력으로 인한 갈등과 분쟁 문제, 안전사고의 위험에 대한 사회적, 도의적인 책임문제 등 교사들에 대한 전문성 신장에 대한 사회적 압박은 더욱 늘어날 전망이다. 본 연구에서 나타난 서울시내 초등학교 교사들의 소진의 수준은 이러한 사회적 상황이 반영된 결과로 앞으로 초등 교사의 심리적 소진에 대한 적극적인 예방 대책 수립이 필요하다.

둘째, 초등학교 교사의 임파워먼트 수준은 5점 척도에서 4.03으로, 이를 백분위로 환산하면 80.6%로 매우 높게 나타났다. 2008년에 교육부는 ‘학교자율화 추진계획’을 기본방향으로 설정하고 많은 권한을 시도교육청에 위임하여 학교의 여러 가지 규

제를 철폐하도록 하였다. 그로 인하여 현재까지 학교는 많은 변화와 혁신을 거듭해 왔다. 서울시교육청은 교장공모제, 교장초빙제, 혁신학교, 개방형 공모제 등 다양한 방법으로 교장을 선발하여 교사에게 권한을 위임하도록 학교장을 설득하고 회유하고 있으나 아직까지 외현적으로 크게 드러나지 않고 있었다. 그러나 본 연구결과에서 그동안 조금씩 교사들의 임파워먼트가 지속적으로 신장되어 왔음을 알 수 있다.

임파워먼트의 하위요인을 살펴보면 자율성과 역량은 높는데 비해 의사결정 참여에 있어서는 조금 낮게 나타났다. 교사들은 학교 운영에 관한 의사결정 참여로 좀 더 많은 통제력과 영향력을 갖기를 원함을 알 수 있다. 교수학습 내용과 방법에 있어서의 자율성뿐만 아니라 다른 업무에 있어서의 결정권을 갖고 자유롭게 일하고 가르치기를 원한다. 또한 교사들은 자신감 있게 교단에 서기 위하여 자기개발이나 연수를 통한 전문성 신장을 통해 역량을 강화하기를 기대한다. 의사결정 참여는 교사들에게 문제를 스스로 해결하는 문제해결력을 키워주고 창의성을 발달시켜, 지속적으로 성장하고 역량을 발휘할 수 있게 하는 동기를 부여하는 과정이다. 따라서 교사에게 임파워먼트를 부여함으로써 학교정책 입안과 경영에 함께 참여하도록 동기를 강화시켜 자신의 능력을 최대한 이끌어 내도록 해야 할 것이다.

셋째, 초등학교 교사 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향을 알아보기 위해서 하위요인 간의 상관을 알아본 결과 1% 수준에서 높은 부적상관이 있는 것으로 나타났다. 특히, 역량과 무능감, 좌절감이 -0.562 , -0.508 로 높은 부적 상관을 나타냈고, 교직회의감도 -0.491 로 그 뒤를 이었다. 또한 의사결정 참여는 무능감 -0.455 , 좌절감 -0.356 , 교직회의감 -0.352 로 나타나 의사결정 참여와 역량이 교사소진을 줄이는 요인임을 알 수 있다. 즉, 이 결과는 초등교사의 심리적 소진을 줄이는데 임파워먼트가 매우 유익함을 알 수 있다.

임파워먼트가 교사의 심리적 소진에 상대적으로 미치는 영향력을 알아보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 의사결정참여, 자율성, 역량의 순으로 투입한 위계적 회귀분석 결과, 초등교사 임파워먼트가 심리적 소진에 대한 설명력이 33.5%로 매우 크게 나타났다. 자발적으로 즐겁게 가르치는 교사가 되려면 역량이 강화되어야 한다는 점은 매우 당연하다고 할 수 있다. 그러나 역량은 교사의 개인별 특성과 상황에 따라 다르고, 하루아침에 이루어질 수 있는 일이 아니므로 지속적으로 조금씩 노력해서 이루어야 한다. 따라서 본 연구에서는 의사결정 참여, 자율성, 역량의 순으로 투입하여 임파워먼트가 소진에 미치는 영향력을 알아본 것이다.

넷째, 교사의 교직경력에 따른 소진과 임파워먼트의 차이에 대해 알아본 결과 교사 소진은 경력이 올라갈수록 높아지고, 임파워먼트 또한 교직경력이 높아질수록 함께 높아졌음을 알 수 있다.

교사 소진의 진행 단계를 보면 5년 미만의 초임교사 시절에 열정단계를 맞이하고, 이후 15년 미만의 저경력 교사일 때 정체단계를 지나게 된다. 또한 25년 미만의 중견교사가 되면 좌절단계를 거쳐, 고경력 교사가 되면 무감동의 단계로 진행된다고 예상된다. 교직은 안정적인 직장으로 상하관계가 단순하고 수평적 관계이므로 일반 기업체와 달리 승진이나 성과에 매달리는 외재적 동기가 부족하다. 따라서 자칫 매너리즘에 빠지거나 자기계발에 소극적이면 쉽게 소진을 경험하게 될 수 있다.

임파워먼트의 하위요소인 의사결정참여, 자율성, 역량은 교직경력이 높아 경험이 풍부하고 업무에 능통한 고경력자가 의사결정에 참여하는 비율과 자율성이 높게 나타날 것을 쉽게 예상될 수 있다. 또한 초임교사 때는 학생들을 열심히 교육하고자 하는 동기와 열정은 높으나 학생을 다루는 기술과 전달 능력이 고경력자 보다 떨어져 자신의 역량을 제대로 발휘하지 못한다. 즉, 초임때부터 자신의 역량을 개발하고 전문성 신장을 위해 노력해야 임파워먼트가 높아진다.

또한 저경력교사는 고경력교사보다 학부모와의 관계에서도 어려움을 느낀다. 현재 학교에는 학부모회, 학교운영위원회 등 다양한 학부모 단체가 있다. 이러한 학부모의 학교 참여는 긍정적인 면도 있으나 학부모의 요구를 거르지 못하고 거의 수용할 수 밖에 없는 상황을 만들어 가는 부정적인 면도 발생하고 있다. 그로인한 교권침해와 교권에 대한 위기감이 새로운 문제로 자각된다. 이렇게 새로이 늘어나는 학부모의 기대, 그리고 사회적 압박은 교사들이 서로 위로하고 정서적 유대감을 맺도록 자극하고 있다. 우선 고경력 교사들은 정보화기기에 대한 숙달과 학생들의 심리를 파악하는데 저경력 교사의 도움을 받고, 신규 교사나 저경력 교사는 학부모 상담 시의 태도와 행정업무 등을 고경력 교사로부터 조언을 듣는다. 이처럼 경력에 따라 서로 간에 도움을 주고받음으로써 생긴 동료 간의 지지와 역량 강화도 교사의 소진을 덜어줄 수 있다. 최근 학교마다 멘토링, 컨설팅, 힐링 연수 등이 인기를 끄는 이유도 이와 일맥상통한다고 볼 수 있다. 따라서 교사 소진을 줄이기 위하여 교사의 경력이 높아질수록 학교장은 교사에게 임파워먼트를 부여하고, 교사는 자기 역량 강화를 위하여 노력할 때이다.

위와 같은 논의를 바탕으로 결론을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 사회가 발달할수록 교사에 대한 사회적 요구는 계속 늘어날 것이고 따라서 교사 소진은 심각한 사회문제로 나타날 수 있다. 교사의 심리적 소진의 원인과 예방에 대한 정책과 대책 수립이 필요하다. 본 연구에서는 교사의 임파워먼트가 교사의 심리적 소진을 예방하는데 있어 중요한 요인이 될 수 있음을 밝혔다. 기존의 선행연구들은 주로 외국의 사례에서 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 감소를 심리적 소진의 하위 요인으로 연구하는 사례가 많이 있었다. 또한 그 원인에 대한 연구에

서도 과도한 업무, 역할 모호성과 같은 요인을 보고하고 있으나 우리나라의 교육현장과 동떨어져 있어 우리나라의 초등학교 교사를 대상으로 하는 연구에는 적절치 않다. 따라서 한국적 상황에 맞는 학교급에 따른 교사의 심리적 소진의 요인을 찾거나 교사의 심리적 소진을 줄일 수 있는 변인을 찾아보는 후속 연구가 필요하다.

특히, 교사의 심리적 소진을 연구하는 방법으로 최근 명예퇴직이라는 이름으로 교육현장을 떠난 많은 교사들의 심리적 소진 경험에 대한 질적 연구가 필요하다. 그러한 질적 연구들이 앞으로 일어날 교사의 심리적 소진 문제를 해결할 수 있는 열쇠가 될 것이기 때문이다.

둘째, 4차 산업혁명을 맞이하여 스마트폰세대, N세대로 불리는 현재의 학생들에게 적용할 새로운 교육은 오랜 시간 동안 학생과 함께 호흡해온 교사들에게서 창의적으로 이끌어 내야 한다. 그러기 위해서는 교사 임파워먼트의 효과에 대한 많은 후속 연구들이 필요하다. 본 연구에서는 임파워먼트가 교사의 심리적 소진에 부적 영향을 미침을 보고하였다. 따라서 그동안 임파워먼트에 대한 연구는 주로 기업체나 조직관리 차원에서 많이 연구되어 왔으나 이제는 학교현장의 문제를 해결하기 위한 교사 임파워먼트에 대한 심도 있는 연구가 필요하다. 또한 미래 초등교육 정책 수립을 과학적으로 뒷받침 할 수 있는 심리학적, 교육학적 측면에서의 교사 임파워먼트와 초등학교 교사의 심리적 소진에 대한 다각적인 연구가 지속되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강경수(2007). 시큐리티 요원의 심리적 임파워먼트가 조직몰입 및 친사회적 행동에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지**, 12(5), 380-392.
- 강미자(2012). 보육교사의 역할스트레스가 정서적 고갈에 미치는 영향. 박사학위논문, 호남대학교.
- 강종수(2007). 사회복지사의 다중몰입에 관한 연구: 조직특성과 조직효과성과의 관계를 중심으로. 박사학위논문, 부산대학교.
- 강진아(2010). 초등학교 담임교사의 심리적 소진이 학생의 학교생활적응과 학업적 자기효능감에 미치는 영향. 석사학위논문, 한남대학교.
- 강희경(2011). 학교장의 자율성과 책무성, 교사의 임파워먼트 및 학교조직효과성의 관계. 박사학위논문, 인하대학교.
- 고종식, 황진수(2010). 직무소진이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구: 조절변수의 영향에 관한 가설검증을 중심으로. **산업경제연구**, 23(1), 523-545.
- 구분용, 김영미(2014). 중등교사의 직무스트레스와 심리적 소진 및 교사효능감의 관계. **청소년학연구**, 21(7), 275-306.
- 권순호, 김병주(2012). 학교장의 변혁적 리더십과 조직효과성의 관계에서 조직공정성과 교사 임파워먼트의 매개효과. **한국교원교육연구**, 29(4), 153-176.
- 권우석, 이지민, 이규민(2016). 심리적 권한 위임이 직무태도와 조직시민행동에 미치는 영향: 인지된 직무능력을 중심으로. **외식경영연구**, 19(1), 7-27.
- 김민환(2007). 교사 임파워먼트에 관한 연구동향과 전망 및 과제. **한국교원교육연구**, 24(1), 31-35
- 김성은(2013). 초등학교 직무환경이 교사 소진에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 김수경(2017). 프리셉터 간호사의 소진, 사회적 지지 및 임파워먼트의 관계. 석사학위논문, 아주대학교.
- 김아령(2015). 보육교사의 사회적 지지가 교사 민감성에 미치는 영향과 심리적소진의 매개효과. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 김연선, 김건(2015). 특급호텔 호텔리어의 심리적 임파워먼트가 조직몰입 그리고 조직시민행동에 미치는 영향 연구. **관광연구저널**, 29(1), 201-211.
- 김연옥, 천성문, 이정희(2012). 유아교사 소진 척도 개발 및 타당화. **열린유아교육연구**, 17(4), 273-298.
- 김영한, 서영, 강소영, 구현진, 권수정(2014). 특수학급 교사의 임파워먼트, 소진 및

- 교직적응탄력성의 구조적 관계 분석. **특수재활과학연구**, 53(4), 375-392.
- 김용순, 백현(2010). 여행사 종사원의 셸프 리더십과 심리적 임파워먼트 및 직무만족의 구조적관계. **관광레저연구**, 22(2), 361-377.
- 김은정(2008). 자기효능감, 직무환경, 사회적 지지가 청소년동반자의 심리적 소진에 미치는 영향. 석사학위논문, 경성대학교.
- 김정미(2009). 초등교사의 에니어그램 성격유형과 직무스트레스 수준 및 대처방식과의 관계. **에니어그램연구**, 5(1), 37-56.
- 김종관, 이용탁(2002). 조직구성원의 심리적 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향. **대한경영학회지**, 31, 323-348.
- 박선훈, 탁정화(2014). 보육교사의 직무스트레스와 협동적 조직문화가 임파워먼트에 미치는 영향. **생태유아교육연구**, 13(2), 71-95.
- 박영배, 조성호(2011). 국내브랜드 패밀리레스토랑 종사원의 임파워먼트가 조직유효성에 미치는 영향: 신뢰의 조절역할. **관광식음료경영연구**, 22(1), 1-28.
- 박유찬(2012). 체육교사가 지각하는 학교조직문화와 직무특성이 임파워먼트 및 조직효과성에 미치는 영향. 박사학위논문, 전남대학교.
- 박종선, 김진모(2012). 대기업 근로자의 무형식학습과 권한위임, 자기효능감 및 학습동기의 관계. 박사학위논문, 서울대학교.
- 박희경(2014). 초등학교의 분산적 지도성, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 구조관계. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 배옥경(2013). 특수교사의 임파워먼트와 소진 및 직무만족도와의 관계. 부산대학교, 석사학위논문.
- 백유성, 신영숙(2007). 이슈 리더십, 임파워먼트 및 조직 성과와의 관계. **한국경영학회 2007년 통합학술발표논문집**, 1-25.
- 손혜경(2011). 내러티브 접근을 통한 도덕과 교육과정 재구성. 석사학위논문, 경북대학교.
- 송미경, 양난미(2015). 한국 초등학교 교사 소진척도 개발 및 타당화. **상담학연구**, 16(3), 195-214.
- 신수영, 박원우(2013). 상사와 부하의 쌍(dyad) 관계에서 목표성향의 효과에 관한 연구. **한국인사조직학회 2013년 춘계학술대회 발표논문집**, 1-28.
- 신재흡(2010). 학교장의 감성적 리더십과 임파워먼트가 학교 조직효과성에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구**, 27(4), 47-50.
- 엄재춘, 조영옥, 임경희(2013). 학교상담자의 자기효능감과 직무환경위험요소가 소진에 미치는 영향. **상담학연구**, 14(5), 3125-3143.
- 유평수(2012). 특성화 고등학교 교사의 임파워먼트, 교사의 헌신도, 그리고 학교장의

- 감성지도성이 조직 효과성에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 30(1), 575-601.
- 윤미정(2011). 보육교사의 직무스트레스 및 소진에 따른 직무만족도 연구: 영유아 담당연령에 따라. 석사학위논문, 건국대학교.
- 이기용(2016). 교육행정공무원 상급자의 감성리더십, 임파워먼트, 직무만족간의 구조관계. **수산해양교육연구**, 28(4), 936-946.
- 이아영(2016). 교사직무스트레스가 심리적소진과 임파워먼트에 미치는 영향: 마음챙김 매개효과. 석사학위논문, 아주대학교.
- 이전이, 김용한(2015). 배려적 교육풍토와 교사 효능감. **한국교원교육연구**, 32(1), 395-414.
- 이원(2012). 특성화 고등학교 학교장의 감성지도성, 학교조직문화, 교사의 조직헌신성, 임파워먼트의 구조관계. 박사학위논문, 전주대학교.
- 이호선(2007). 호텔 종사원의 경력정체가 직무 및 경력 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 경기대학교 국제문화대학원.
- 임종철(1990). 기간제 교과전담예비교사, 교대생 및 현장교사간의 교직원 비교분석. **한국교원교육연구**, 16(2), 29-48.
- 정연홍(2016). 교사의 심리적 소진 측정도구 개발 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 정우진(2009). 교사직무만족에 영향을 미치는 변인들의 인과관계 분석: 변혁적지도성, 협동문화, 임파워먼트를 중심으로 구조방정식 모델을 사용하여. **한국교원교육연구**, 26(3), 289-310.
- 조선배, 권형섭(2007). 변혁적 리더십이 호텔종사원의 임파워먼트와 직무만족 및 조직몰입에 미치는 영향. **호텔경영연구**, 16(5), 63-76.
- 조태준(2013). 권한위임(delegation)과 개인성과 간 관계에 대한 연구: 개인특성의 매개효과를 중심으로. **한국공공관리학보**, 27(1), 169-202.
- 조환이(2015). 초등학교 교사의 소진(Burnout)에 관한 연구: 개인자원과 직무자원의 조절효과를 중심으로. 박사학위논문, 국제뇌교육종합대학원대학교.
- 최석봉, 김정은, 장수덕(2013). 임파워링 리더십이 조직구성원의 혁신행동에 미치는 영향: 창의성의 매개효과 및 혁신지원분위기의 조절효과. **인적자원관리연구**, 20(3), 209-229.
- 최선(2012). 학교의 직무환경이 교사의 소진 및 영의에 미치는 영향: 자율적 동기를 매개로. 석사학위논문, 서울대학교.
- 최성광(2013). 교사들이 인식하는 학교교육 현장의 변화와 그 원인: 한국 교육정책과의 관련. 박사학위논문, 전남대학교.

- 최승숙(2011). 교사소진과 효능감이 교사와 영유아간의 상호작용에 미치는 영향. 석사학위논문, 충북대학교.
- 한광현(2005). 엔터테인먼트 콘텐츠로서의 모바일 게임 플레이어 유형과 확산에 관한 실증적 연구. 박사학위논문, 성균관대학교.
- 허영주, 이병숙(2011). 인공지능실 간호사의 임파워먼트, 직무스트레스 및 소진의 관계. *계명간호과학*, 15(1), 21-30.
- 황윤용, 정진철(2005). 심리적 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향력에 대한 직무몰입의 조절역할: 호텔 서비스 종업원을 중심으로. *산업경제연구*, 18(4), 1541-1564.
- 황종문, 김성중(2016). 상사신뢰가 조직효과성에 미치는 영향 연구: 심리적 임파워먼트의 매개효과를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 16(3), 617-629.
- 황지선(2017). 전문상당교사의 직무환경 위험요소, 소진, 심리적 임파워먼트에 관한 연구: 심리적 임파워먼트의 조절효과를 중심으로. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- Cherniss, C. (1980). Human service programs as work organizations: Using organizational design to improve staff motivation and effectiveness. In R. H. Price & P. E. Politser (Eds.), *Evaluation and action in the social environment* (pp. 125-153). New York: Academic Press.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988) The empowerment process: Integrating theory and practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Corsun, D. L., & Enz, C. A. (1999). Predicting psychological empowerment among service worker: *The effects of support-based relationship*. *Human Relations*, 52(2), 205-224.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
- Demerouti, E. (1999). *Burnout: Eine Folge konkreter Arbeitsbedingungen bei Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten*. Frankfurt am Main, Germany: Lang Publishing.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany, NY: University of New York

Press.

- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Education Research*, 77(6), 325-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fielding, M. A., & Gall, M. D. (1982, March). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Hung, D.-J. (2005). A correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan (Unpublished doctoral dissertation). University of Incamate, San Antonio, TX.
- Kahill, S. (1988). Interventions for burnout in the helping professions: A review of the empirical evidence. *Canadian Journal of Counseling Reviews*, 22(3), 310-342.
- Kinlaw, D. C. (1995). *The Practice of empowerment: Making the most of human competence*. Hampshire, UK: Gower.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequence of team empowerment. *Academy of Management*, 42(1), 58-74.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teacher: Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9(5), 6-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Melenyzer, B. J. (1990, November). *Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers*. Paper presented at the Annual conference of the National Council of States on in-service education, Orlando, FL.
- Orcan, M. (2013). Examination of self-efficacy and burnout dynamics of

- preschool teachers in Turkey and the United States. *European Journal of Educational Research*, 2(1), 25-35.
- Park, B. J. (1998). *Teacher empowerment and its effects on teacher's lives and student achievement in U.S. high schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Wisconsin, Madison, WI.
- Park, I. (2003). A study of the teacher empowerment effects on teacher commitment and student achievement (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa, Iowa City, IA.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Sarason, S. B. (1983). *Schooling in America: Scapegoat and salvation*. New York: Free Press.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26-33.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-491.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Definition, measurement, and validation. *Academy of Management*, 38(5), 1442-1465.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an "Interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.

Abstract

The Effects of Empowerment on Teachers' Psychological Burnout

Seo, Hyingki (Seoul Myeunbuk Elementary School)

The purpose of this study is to examine influence of the empowerment and on their burnout. To carry out this study, the questionnaire research was conducted for 556 teachers working in 67 elementary schools in the seoul. Of them, 22(empowerment), 26(burnout) questionnaires were adopted for data analysis. Data were analyzed by ANOVA and hierarchical analysis using the spss 18.0 program. this study drew the following conclusion: The result were as follows: First, The teacher's higher the career, the more the teacher's empowerment and psychological exhaustion. First, the level of empowerment of elementary school teachers was 80.6% in percentile and 47.6% in psychological burnout. The higher the career experience, the more the empowerment and psychological burnout of teachers increased. Second, the effects of teacher empowerment on burnout showed that the teacher empowerment has a significant negative effect on teachers' psychological burnout($p < .01$). In other words, the higher the empowerment of the elementary school teachers, the lower the psychological burnout of the teachers, the more important is the empowerment of the teachers to buffer and prevent the exhaustion of teachers.

keywords: empowerment, burnout, psychological burnout

장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정체계 구축방안

김영준(국립 경상대학교)*

요 약

본 연구는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정체계의 구축방안을 모색하는데 목적을 두었다. 장애인 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직체계의 구축방안을 모색한 결과는 다양한 참여 조직을 활용하는 것으로부터 시작되었다. 먼저, 대학 평생교육원이 장애인 직업교육훈련의 이론 및 실체에 대한 전문성을 갖춘 동일 대학 내 학과 조직인 특수교육과를 총괄·기획부서로 활용하는 절차가 반영되었다. 그리고 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련을 위해 선정한 직무의 전공을 중심으로 특수교육과 이외에 다른 학과 조직을 선정하는 절차가 제시되었으며, 이외에 산학협력단, 산업체, 유관기관(예: 전공과, 평생교육센터 등)과의 통합적 협업 절차 역시 반영되었다. 다음으로, 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 교육과정체계의 구축방안을 모색한 결과는 (1) 장애 맞춤형 NCS의 내용 및 구성체계를 통해 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌의 교육과정에 적용할 교과목 및 프로그램 단위의 교육과정체계가 제시되었고, (2) 장애 맞춤형 NCS에 의해 구성된 교과목 및 프로그램을 직무역량과 공통역량으로 종합 분석하는 학과별 역량기반 교육과정체계, (3) 장애인이 대학 평생교육원 내 직업교육훈련 강좌의 교육과정에 대해 갖는 다양한 요구(예: 취업전환, 취업 후 경력개발 등)를 장기간 수시로 충족하는 데 의미를 둔 학년제 기반의 교육과정체계가 포함되었다.

주제어: 장애인, 직업교육훈련, 대학 평생교육원, 조직체계, 교육과정체계, 구축방안

* 제1저자: 국립 경상대학교 산학협력정책중점연구소 선임연구원 email: helpman20@hanmail.net
논문투고: 2017.06.10 / 심사일자: 2017.06.29 / 게재확정일자: 2017.07.07

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학령기 특수교육과정을 마친 성인기 범주의 장애인들에게 직업교육훈련은 평생교육 차원에서 중요한 의미를 가진다(한국직업능력개발원, 2016). 학령기 특수교육과정 중 중등특수교육 단계나 이와 연계된 전공과 교육과정에서 직업교육훈련을 정규적으로 제공받은 장애인이라고 할지라도 지역사회 사업체로 취업하는 데 많은 어려움이 발생되기 때문이다(이지연, 2016). 단적인 예로, 학교 졸업 후 직장생활을 하지 못하는 장애인의 경우 가정이나 시설로 되돌아가 의존적이고 고립된 일과를 유지하는 일례가 많은 것으로 나타난다(교육부, 2015). 역으로, 취업을 통하여 직장생활을 유지하고 있는 장애 근로자에 있어서도 직무능력과 직업기초능력을 지속적으로 관리 받지 못할 경우 경력이 단절되는 경우가 흔하게 나타남으로써 단기적인 취업 상태에 만족해야 하는 한계적인 상황을 맞이하게 된다(Wehman & Scott, 2012). 따라서 평생교육 차원에서 장애인의 직업교육훈련의 목적과 필요성을 정립하고, 이를 위한 적용방안을 다각적으로 모색하는 노력이 이루어져야 한다.

평생교육 차원에서 장애인의 직업교육훈련을 위해 다양한 적용방안이 고려될 수 있으나, 대표적으로 그 직업교육훈련을 활발하게 적용할 수 있는 유관기관을 확보하는 것이 중요하다. 왜냐하면, 성인기 범주의 장애인은 학령기의 장애학생과 달리 정규기관인 특수학교(급)에서 직업교육훈련을 제공받을 수 있는 여건이 마련되어 있지 않을 뿐 아니라, 다른 유관기관들에서조차 직업교육훈련과 관련된 조직 및 교육과정체계를 구축하고 있지 못하기 때문이다(최명미, 조인수, 2015). 이를테면, 성인기 범주의 장애인들 중 일부 장애인에 한해서만 개별 요구와 상황에 맞추어 장애인복지관이나 직업재활센터 등에서 직업교육훈련을 제공받는 실정이며, 이런 교육적 실태가 장애인의 취업 연계나 취업 후 사후관리 등의 입장을 실제로 반영하는 데에는 제한점이 많은 것으로 나타난다(김영준 외, 2016). 이에 따라, 장애인의 직업교육훈련이 평생교육 차원의 의미와 실천을 실제 반영하기 위해서는 유관기관의 확보가 일차적으로 선행되어야 하며, 또한 해당 유관기관 안에서 장애인의 직업교육훈련을 위해 세부적으로 고려되어야 할 조직 및 교육과정체계 역시 계획되어야 한다.

현행에 있어 성인기 범주의 장애인 직업교육훈련을 위해 대표적으로 언급되는 유관기관은 특수학교(급) 내에 설치된 전공과인 것으로 나타난다(배세진, 박희찬,

2013; McDonnell & Hardman, 2010). 하지만, 현행 전공과 과정의 경우 장애학생의 고등학교 과정을 1~2년의 연한으로 단기 연장하는 경향이 강하게 나타남으로써 평생교육의 차원을 명확히 반영하는 데 어려운 실정이다(조인수, 전보성, 박정식, 2012). 그리고 전공과와 유관기관의 통합적인 협력체계가 활발히 실행되지 못함을 비롯하여 교사인력의 전문성 부분에도 어려움이 나타남으로써 장애인이 직업교육 훈련을 평생교육에 기반하여 학습하고 성과를 관리하는 데 제한점이 많다(김현진, 2015; 임지혜, 한경근, 2009). 특히, 전공과 내부의 조직체계를 살펴보면 산업체나 지역사회 교육기관 등의 외부 유관기관과 협업할 수 있는 통로가 구축되어 있지 못한 일례가 많으며, 이로 인해 교육과정체계에서 역시 장애인의 취업 연계나 취업 후 사후관리 등의 관점에서 성과요소가 충분히 전제되지 못하여 일회적인 경향을 탈피하지 못하는 경우가 많다(강동선, 신진숙, 2015). 이에, 전공과 과정 자체적으로 장애인의 직업교육훈련을 모두 보장하기란 어려운 상황이며, 타 유관기관에서 역시 전공과와 마찬가지로 장애인의 직업교육훈련을 담당할 수 있는 조직 및 교육과정 체계를 구축해야 한다.

이와 관련해, 대학 내에 부설 형태로 설치·운영되고 있는 평생교육원이 장애인의 직업교육훈련을 위해 유용하게 고려될 수 있다. 대학 평생교육원은 전공과 과정에 비해 유관기관과의 통합적인 협업체계를 구축하기가 수월하기 때문에 장애인의 직업교육훈련을 장기적이고 안정화된 평생교육의 차원으로 보장할 수 있다(강효정, 2017). 그리고 대학 평생교육원은 ‘학교 형태의 장애인 평생교육시설’로써 고려될 수 있으므로 일부 장애인에게만 직업교육훈련의 기회가 보장되어 있는 전공과나 장애인복지관 등의 유관기관과는 달리 보다 많은 장애인에게 적극적으로 공식화된 교육과정을 보장할 수 있는 이점이 있다(윤명희, 박재국, 이충렬, 서희정, 김영미, 2009). 또한, 대학 평생교육원은 통합적인 협업체계로 하여금 전공과 등의 타 유관기관과 달리 장애인의 직업교육훈련을 보다 다양한 배경과 요구(예: 미취업, 취업 후 직장생활 유지 등) 속에서 실행할 수 있는 여건이 유리하기 때문에 평생교육의 취지를 질적으로 향상시키는 데 역시 타당성이 높다(김승정, 2008; 서보순, 박재국, 이충렬, 2015).

먼저, 대학 평생교육원에서는 자체적인 내부 통로에서도 장애인의 직업교육훈련의 이론과 실재를 전문적으로 다룰 수 있는 인프라를 다양하게 구축하고 있기에 지역 연계의 차원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌과정 및 프로그램을 개설·운영하기에 적합하다(김주영, 김두영, 정희섭, 한경근, 홍석의, 2013; 박승희, 2004). 대학 평생교육원에는 평생교육원의 독립적인 내부에서 뿐 아니라 기본적으로 장애인의 직업교육훈련에 대한 전문성을 담보한 학과 조직(예: 특수교육학과, 평생교육학과

등)과 인력(예: 교수요원, 연구원, 강사 등)을 구비하고 있으므로 협업 기반의 조직 및 교육과정체계를 구축하기에 유리하다(김후년, 2013; 정연수, 2017; Wehman et al., 2014). 이외에, 대학 평생교육원은 교내의 산학협력단이나 창업보육센터, 관련 연구소 등 여러 부속기관과 협업함으로써 장애인의 직업교육훈련을 위한 조직 및 교육과정체계를 보다 다양한 기능과 이점 속에서 관리하여 나갈 수 있는 기반을 얻는다(김영준 외, 2016; 전재식, 김봄이, 남기근, 이희수, 2015).

다음으로, 대학 평생교육원은 지역사회의 교육기관에 해당하기 때문에 동등하게 지역사회의 타 유관기관과 협업체계를 구축하는 데 수월한 이점이 있다(박재국 외, 2016). 대학 평생교육원은 지역사회 내 대학에 공식적으로 설치된 부속기관에 해당하는 만큼 지역사회의 타 유관기관으로부터 협력적 동의를 얻는 수월성이 담보될 수 있으며, 다양한 성과기능을 포함한다. 일단, 대학 평생교육원에서는 장애인 직업교육훈련 시 시설 강좌의 차원에서 산업체나 기타 교육기관을 교육 공간으로 연계 활용해야 할 필요성을 현실적으로 충족하는 과정에서 행정적 제한이나 교육과정 일정상 시공간적 이동 부담을 현행의 전공과 등에 비해 최소화할 수 있는 이점을 가진다(김종표, 김용현, 문중철, 이복희, 2010; 최승규, 2010). 특히, 대학 평생교육원에서 조직 및 교육과정체계의 구축을 목적으로 산업체 등과 같은 지역사회의 유관기관과 활발히 협력하면 할수록 취업과 현장실습을 일·학습 병행의 맥락에 의해 균형적으로 관리할 수 있는 성과 범위가 확장되며, 아울러 장애인이 직업교육훈련 기반의 교육과정과 취업 연계과정에서 개발해야 할 구체적인 성과역량지표 역시 명확히 점검할 수 있는 이점이 있다(이무근, 김재식, 김관욱, 2012; 장원섭, 2015; Wehman, Brooke, & West, 2006). 현재에, 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌과정 및 프로그램을 개설한다는 측면은 현행의 자원을 보완하여 최대한 활용하는 취지를 반영한 결과이나, 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련에 대한 조직 및 교육과정체계를 활성화시킬 경우 평생교육의 취지가 더욱 명확하게 확장되어 향후 산학일체형 기반의 학위과정으로 발전될 수 있는 가능성 역시 기대할 수 있다(김환식, 나승일, 2001; 한국산업인력공단, 2014). 이상에서 전술한 바를 통하여, 「대학 평생교육원의 조직 및 교육과정체계」와 「장애인의 직업교육훈련」은 상호 유의미한 기능적 관계 정도가 높다고 할 수 있다.

이를 놓고, 현재까지 국내 장애인 평생교육·직업교육 분야의 연구동향을 살펴볼 경우, 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 역할기능과 조직 및 교육과정체계 구축방안을 직접적으로 제시한 선행연구는 아주 드문 실정이다(최진혁, 한운선, 2015). 장애인의 평생교육에 있어서 직업교육훈련의 수요는 첫 번째의 우선순위를 차지할 정도로 높음에도 불구하고, 이와 관련된 조직적 기반의 유관기관 간

협업체계나 교육과정적인 기반 마련을 위한 교과프로그램이 활발히 소개되지 못한 실정이다. 2000년대 이후의 연구동향에서 김영준(2016)과 박승희(2004)의 연구만이 대학 평생교육원을 기반으로 장애인에게 직무기술을 습득시킨 실험연구를 전개한 바 있고, 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 수요 조사나 이를 기초 연구로 하여 그 적용방안을 다양한 모델의 형태로 모색한 연구 역시 거의 찾아볼 수 없다고 하겠다. 사실상, 대학 평생교육원을 기반으로 한 조직 및 교육과정체계 범주에서 장애인 직업교육훈련의 적용방안을 모색하는 것은 대학 평생교육원 자체 뿐 아니라 타 유관기관(예: 전공과, 발달장애인 평생교육센터 등)의 역할을 재정립할 수 있는 계기가 되어 통합적인 협업체계로 하여금 상호간의 효율적인 활용을 촉진할 수 있게 된다(김용욱, 우정환, 박중화, 2011; Miller, Lombard, & Corbey, 2007).

따라서 본 연구는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정체계 구축방안을 모색하는 데 목적을 두었다. 본 연구의 이러한 시도는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌과정을 비롯해 교과 중심의 학위과정을 개설·운영하는 데 필요한 기초 자료로 활용되는 데 기여할 수 있을 것이다.

2. 연구의 내용과 방법

가. 연구내용

본 연구는 연구 목적의 취지에 맞추어 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련이 실시되기 위해 필요한 방안을 크게 ‘조직체계’와 ‘교육과정체계’로 상호 분류하여 구성하였다. 이런 측면은 관련 선행연구(강동선, 신진숙, 2015; 장효정, 2017; 김영준 외, 2016; 김주영, 2016; 김후년, 2013; 서보순 외, 2015; 윤명희 외, 2009; 정연수, 2017; McDonnell & Hardman, 2010; Wehman & Scott, 2012)의 결과를 반영하여 구성되었다. 기본적으로, 본 연구는 두 가지의 연구 내용 중 어느 한 가지의 내용이 생략되거나 소홀해 질 경우 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련이 실시되기 어렵다는 입장 아래 연구 내용을 고찰하였다. 결국, 두 가지의 연구 내용을 상호 연계하는 차원에서 고찰하였다.

그리고 두 가지의 연구 내용을 구체적으로 고찰하기 위해 연구 내용별로 고찰한 세부적인 하위요소는 <표 1>과 같다. <표 1>에서 범주화된 세부적인 하위요소는 관련 선행연구를 통해 구성되었으며, <표 1>에 제시된 선정 배경 및 근거에 따라 연구 내용의 고찰을 위한 구체적인 단서로 활용되었다. 본 연구는 두 가지의 연구 내용 자체의 연계성도 중요시하였지만, 연구 내용별 하위요소 간의 연계적인 흐름 역시 반영하는 가운데 연구 내용을 고찰하였다.

<표 1> 연구 내용의 고찰을 위한 범주화

| 연구내용 | 하위요소 | 선정 배경 및 근거 |
|------------|------------|---|
| 1. 조직체계 | 종합적인 조직체계 | 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련을 실시하는 데 필요한 조직기관 및 부서가 전체적으로 포함된 종합적인 연결망을 형성함으로써, 조직 간 협업 가능성과 역할기능을 비롯한 적용방안을 모색함. 특히, 행정적인 입장과 교육과정적인 기반 마련의 입장이 상호 아울러 반영된 연결망을 통하여 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 실행 가능성을 제고함. |
| | 세부적인 조직체계 | 교육과정체계와의 연계성을 보다 구체적으로 확보하기 위해 장애인이 직업교육훈련에서 습득하는 직무를 중심으로 협업 가능한 조직기관별 연결망을 모색하고자 함. 종합적인 조직체계만으로는 장애인이 직업교육훈련에서 중점적으로 습득하는 직무에 대한 조직기관별 협업방안이 충분히 드러나지 않기 때문이며, 또한 상호 연계 차원에서 교육과정체계의 구축에 즉각 접근할 수 있는 기반이 미약하기 때문임. |
| 2. 교육과정 체계 | 교과목 및 프로그램 | 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련을 실시하기 위해 학과별로 선정한 직무를 중심으로 한 교과목 및 프로그램 구성 절차 및 체계가 개발될 필요가 있음. 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련에 대해 참여하는 학과마다 교과목 및 프로그램 구성과 관련하여 공통적으로 활용할 수 있는 전반적이고 보편화된 절차가 일차로 수반되어야 함. 특히, 학과별로 선정된 직무가 어떤 체제(예: NCS)와 구성요소(예: 능력단위, 직업 기초능력 등)를 중심으로 교과목 및 프로그램을 맵핑할 수 있는가의 절차를 살펴봄으로써, 해당 학과별로 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련을 실시할 수 있는 가능성과 발전방안을 판단하고 모색할 수 있는 기반을 마련하는 계기를 제공함. |
| | 학과별 역량기반 | 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련을 위해 학과별로 구성한 교과목 및 프로그램을 종합적인 차원에서 평가할 수 있는 방안의 일환으로 역량기반 교육과정의 설계가 연계적으로 고려될 필요가 있다고 봄. 즉, 교과목 및 프로그램의 개별 단위에서 성취도 평가를 실시하기보다는 학과의 직무 단위 차원에서 교과목 및 프로그램을 종합하여 성취도 평가를 실시할 경우 장애인이 산업체와의 연계를 통하여 취업 준비를 보다 효과적으로 전개할 수 있을 뿐 아니라 취업 후 직장 유지를 위한 경력개발 차원에서 사후관리 사례를 축적해 나가는 데 보다 적합하다고 봄. 또한, 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련을 위해 구성된 여러 교과목과 프로그램이 다년간의 학기제로 적용될 경우 역량기반 교육과정의 맥락에 의해 단계별 학습과정의 체제(예: 1학년, 2학년 …)를 유지할 수 있는 이점을 제고해 볼 수 있음. |

| | |
|-------------------|---|
| <p>학년제 기반</p> | <p>앞서 살펴본 조직체계의 전반과 교육과정체계의 ‘교과목 및 프로그램’과 ‘학과별 역량기반’의 절차가 보다 활성화되는 가운데 장애인의 직업교육훈련에 대한 평생교육의 취지를 질 높게 강조하는 차원에서 학년제 기반의 교육과정체계가 구축되어야 할 필요가 있음. 특히, 대학 평생교육원 내 직업교육훈련에 대한 장애인의 요구는 대개 취업 준비와 연계에 중심을 두고 있으므로 ‘취업성공패키지’나 ‘일·학습병행제’를 교육과정상에 중요하게 반영해야 할 필요가 있으며, 이 가운데 학년제 기반의 교육과정체계 구축에 대한 타당성은 높다고 할 수 있음. 그리고 학년제 기반의 교육과정체계에 의해 장애인의 직업교육훈련을 위한 단기 현장실습과 장기 현장실습이 두루 반영될 수 있으며, 이와 관련해 앞서 연계하여 살펴본 조직체계의 기능 역시 보다 활성화될 수 있음. 또한, 학년제 기반의 교육과정체계에 의해 학과별로 선정된 직무를 중심으로 한 교과목 및 프로그램 간 상호 연계적인 효과성을 보다 높게 담보할 수 있고, 무엇보다도 대학 평생교육원 내 직업교육훈련을 통한 성과(예: 취업 전환 여부, 취업 후 직무능력 심화 및 경력개발 여부 등)에 따라 다시 대학 평생교육원 내 직업교육훈련 교육과정상에 접근할 수 있는 재순환 체제를 촉진할 수 있음. 궁극적으로는 학년제 기반의 교육과정체계 구축으로 하여금 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련이 증거기반의 실제로써 보편화될 수 있는 계기를 제공함.</p> |
|-------------------|---|

<표 1>의 두 가지 연구 내용은 상호 연계적으로 고찰되었으며, 이에 따라 연구 내용별로 포함하는 하위요소들 역시 「종합적인 조직체계 → 세부적인 조직체계 → 교과목 및 프로그램 → 학과별 역량기반 → 학년제 기반」의 순서대로 상호간 연계되어 고찰되었다. <표 1>에서 각 하위요소별로 제시한 선정 배경 및 근거를 통하여 각 하위요소에 대한 구체적인 적용 절차와 방안이 모색되었다. 참고로, <표 1>의 각 하위요소별 선정 배경 및 근거는 아래의 연구 방법에서 최종 선정된 선행연구를 참조하여 탐색되었음을 밝혀둔다.

나. 연구방법

(1) 자료 수집

본 연구는 기본적으로 관련 선행연구를 자유롭게 활용하여 연구 주제의 내용을 탐색하는 문헌고찰로 실시되었다. 이를 위해, 학술 사이트(<http://www.niss4u.net/>)에서 ‘장애인’, ‘직업교육훈련’, ‘취업’, ‘고용’, ‘평생교육’, ‘대학 평생교육원’, ‘조직’, ‘교육과정’, ‘유관기관’, ‘직무능력’, ‘직무역량’, ‘평생직업교육’, ‘역량기반의 직업교육

과정' 등의 검색어를 통합적으로 사용하여 관련 자료를 수집하였다. 수집된 자료를 최종 선정할 시, 대학 평생교육원을 기반으로 장애인의 직업교육훈련에 대한 적용 방안을 제시하거나 평생교육 차원에서 장애인의 직업교육훈련에 대한 방안을 제시하여 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정 운영기능에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 자료를 중심으로 선정하였다. 또한, 선정된 자료의 유형 역시 특정 연구에 의존하기보다는 이론적 고찰 연구를 비롯한 조사연구, 사례 연구 등에 걸쳐 개방적으로 다루어졌다. 아울러, 학술지 뿐 아니라 연구보고서 및 저서, 학위논문 등의 구분 없이 자료를 다양하게 선정하였다. 최종 선정된 자료는 참고문헌에 제시된 자료와 동일하다.

(2) 자료 분석

본 연구는 앞서 살펴본 두 가지의 연구 내용별 하위요소에 따라 선정된 자료를 분석하였다. 본 연구는 <표 2>의 양식으로 선정된 자료가 연구 내용별 하위 요소를 포함하는 여부와 특이사항을 분석하고, 해당 자료의 중점 내용을 정리하였다.

<표 2> 자료 분석 양식의 예

| 구분 | 조직체계 | | 교육과정체계 | | |
|-------------|--|---------------------|---|---------------------------------|---|
| | 종합적 차원 | 세부적 차원 | 교과목 및 프로그램 차원 | 학과별 역량기반 차원 | 학년제 기반 차원 |
| 김영준 외(2016) | ○ (*조직 수 매우 다양.) | ○ (*산업체의 협업 포함.) | ○ (* 교과목명은 제시되지 않았음.) | × | ○ (*일본 및 미국 사례와 연계) |
| 박재국 외(2016) | ○ (① 장애인의 직업교육훈련을 위한 유관기관별 협업체계를 제시함. ② 전공과와 대학 평생교육원 조직 중심) | × | ○ (*장애 적합 직종 및 직무별 능력단위를 비롯한 산업체가 개발되어야 할 필요성과 절차 포함.) | ○ (*직종별 직무기술을 다양하게 제시하고 있음.) | ○ (장애인의 직업교육훈련이 평생교육 차원에서 실시되기 위해 대학기관의 학위과정에 대한 방안을 제시함.) |
| : | : | : | : | : | : |

본 연구는 <표 2>를 통해 두 가지의 연구 내용에 대한 하위요소별 분석 결과를 놓고 앞서 본 <표 1>의 관점과 연계하여 적용 가능한 절차와 방안을 탐색하는 데 중점을 두었다. 그 적용 절차와 방안을 탐색하는 데 있어 선행연구의 결과를 반영하는 가운데 선행연구의 결과를 보다 발전적인 차원으로 보완하거나 선행연구의 결과를 문제 인식하여 새로운 차원의 결과를 반영하기도 하였다. 아울러, 본 연구의 경우 연구 내용의 하위요소별 적용 절차와 방안을 도식의 형태로 작업하였다.

이렇게 도식의 형태로 작업된 두 가지의 연구 내용별 하위요소들의 적용 절차와 방안은 관련 전문가 7인(교수요원, 장애인 직업교육훈련 및 평생교육전공)에 의해 그 적절성과 타당도가 검증되었다. 검증 방법은 Likert 5점 척도(5: 매우 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 매우 그렇지 않다)를 활용하였으며, 작업된 적용 절차의 도식이 대부분의 장애인과 대학 평생교육원에 얼마만큼 일반화될 수 있는가의 여부의 관점 역시 포함하여 Likert 5점 척도를 활용하였다. 두 가지 연구 내용별 하위요소들마다 4.5점 이상의 전문가 검토 결과가 측정될 때 실제로 연구에 반영하였으며, 전문가의 검토과정에서 작업된 결과가 일부 보완되기도 하였다.

II. 이론적 배경

본 연구의 목적을 달성하는 데 있어 주요한 개념으로 등장하는 ‘장애인 직업교육훈련’, ‘대학 평생교육원’을 상호 연계적으로 견주는 가운데 이론적 배경으로 고찰해보면, 다음과 같다.

1. 장애인 직업교육훈련

장애인의 직업교육훈련은 보편적으로 직무능력과 직업기초능력의 두 가지를 학습 내용으로 포함한다(한국직업능력개발원, 2016). 먼저, 직무능력은 산업체에서 장애인에게 취업과 취업 후 경력개발을 담보로 요구하면서 직무 생산에 직결되는 전문화된 직무기술을 의미한다(김영준 외, 2016; Bouck, 2009). 이에, 직무능력은 기본적으로 산업계의 수요에 기반을 두어 직무분석(job analysis)이 구성되어야 하며, 현행 입장에서는 국가직무수행능력표준(NCS: national competency standards)에 기반을 두는 가운데 장애의 특수성에 따라 부분적으로 보완 및 조정해야 할 필요성이 요구되고 있다(이상로, 2016; Test & Mazzotti, 2011). 이와 같이, 직무능력은 NCS와 연계적인 관점을 유지하는 만큼 장애인이 직업교육훈련을 통해 개발할 수

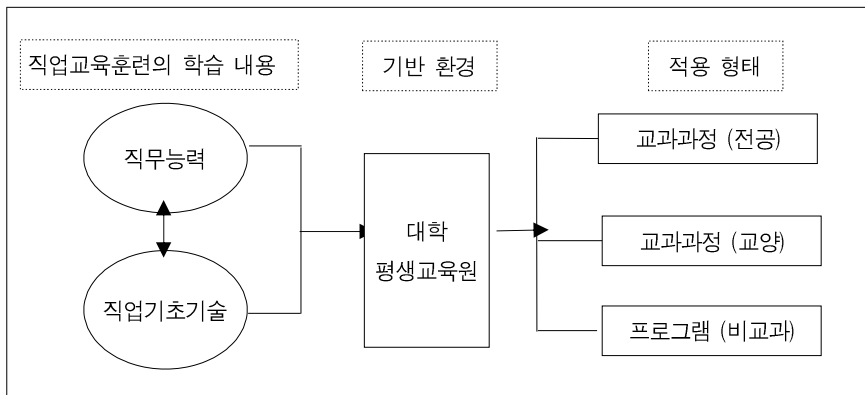
있는 직종의 범위를 다양하게 설정하며, 현재 장애인이 가진 직업적 장애나 학습능력 보다는 직무분석과 직무환경상의 조정 방향을 효율적으로 설정하여 장애인이 여러 직종에 개방적으로 접근할 수 있는 가능성을 배려한다(조인수, 2010; Brolin & Loyd, 2004). 아울러서, 직무능력은 직무별로 한 가지의 능력단위만을 포함하기보다는 한 가지의 능력단위 안에서 다양한 능력단위요소를 포함할 뿐 아니라, 한 가지의 직무일지라도 다년간의 경력개발경로(career development pathways)에 의해 여러 가지의 능력단위를 포함할 수 있다(김삼섭 외, 2013).

직업기초능력은 직무능력과 같이 산업체에서 직무생산과 경제 이익을 위해 장애인에게 요구하는 학습 내용은 아니나, 직무능력과 동등한 범주가 되거나 사전적인 차원에서 중요한 의미를 가진다(김형일, 2013). 단적인 예로, 장애인이 직무능력이 아무리 유창하게 개발되어 있을지라도 직업기초능력을 동등하게 개발하지 못한 경우 원만한 직장생활을 유지하기 어려운 것으로 나타난다(나용기, 2014). 직업기초능력에는 신변 및 안전관리, 대인관계, 문제해결, 자기결정, 자기관리, 기초감각정보처리, 인지수정 등을 주된 내용요소로 포함하기 때문이다(SCANS, 1991). 또한, 직업기초능력은 직장생활을 전개할 예정이거나 유지하고 있는 장애인이 주거생활과 직업생활 등의 자립 영역을 통합하여 전반적인 성인생활일과를 총괄·감독하는 측면과 관련이 깊으므로 직무능력의 학습에 있어 사전적인 연계 조건으로써 가치를 가진다(Hanley-Maxwell & Collet-Klingenberg, 2004). 이에, 직업기초능력은 직무능력과 상호 연계적인 교육과정 안에서 장애인에게 습득될 필요가 있으며, 일회적인 학습목표에 따르기보다는 장애인의 현재 생활 여건(예: 미취업, 이직 초기 단계, 중견 직장생활 등)에 따라서 경력개발 및 평생교육의 통로로 다루어져야 한다(진미석, 정태화, 2006).

다양하게 설정하며, 현재 장애인이 가진 직업적 장애나 학습능력 보다는 직무분석과 직무환경상의 조정 방향을 효율적으로 설정하여 장애인이 여러 직종에 개방적으로 접근할 수 있는 가능성을 배려한다(조인수, 2010; Brolin & Loyd, 2004). 아울러서, 직무능력은 직무별로 한 가지의 능력단위만을 포함하기보다는 한 가지의 능력단위 안에서 다양한 능력단위요소를 포함할 뿐 아니라, 한 가지의 직무일지라도 다년간의 경력개발경로(career development pathways)에 의해 여러 가지의 능력단위를 포함할 수 있다(김삼섭 외, 2013).

직업기초능력은 직무능력과 같이 산업체에서 직무생산과 경제 이익을 위해 장애인에게 요구하는 학습 내용은 아니나, 직무능력과 동등한 범주가 되거나 사전적인 차원에서 중요한 의미를 가진다(김형일, 2013). 단적인 예로, 장애인이 직무능력이 아무리 유창하게 개발되어 있을지라도 직업기초능력을 동등하게 개발하지 못한 경

우 원만한 직장생활을 유지하기 어려운 것으로 나타난다(나용기, 2014). 직업기초능력에는 신변 및 안전관리, 대인관계, 문제해결, 자기결정, 자기관리, 기초감각정보처리, 인지수정 등을 주된 내용요소로 포함하기 때문이다(SCANS, 1991). 또한, 직업기초능력은 직장생활을 전개할 예정이거나 유지하고 있는 장애인이 주거생활과 직업생활 등의 자립 영역을 통합하여 전반적인 성인생활일과를 총괄·감독하는 측면과 관련이 깊으므로 직무능력의 학습에 있어 사전적인 연계 조건으로써 가치를 가진다(Hanley-Maxwell & Collet-Klingenberg, 2004). 이에, 직업기초능력은 직무능력과 상호 연계적인 교육과정 안에서 장애인에게 습득될 필요가 있으며, 일회적인 학습목표에 따르기보다는 장애인의 현재 생활 여건(예: 미취업, 이직 초기 단계, 중견 직장생활 등)에 따라서 경력개발 및 평생교육의 통로로 다루어져야 한다(진미석, 정태화, 2006).



[그림 1] 장애인의 직업교육훈련과 대학 평생교육원 간의 기능적 관계도

이상에서 살펴본 직업교육훈련의 내용에 해당하는 직무능력과 직업기초능력의 두 가지는 공통적이고 종합적인 견지에서 단기적이기보다는 장기적인 평생교육의 차원에서 장애인에게 보장되어야 할 학습 내용이다. 그러므로 [그림 1]과 같이 대학 평생교육원과 같은 학교 형태의 안정적인 유관기관을 기반 환경으로 하여 교과과정 및 비교과 프로그램의 체제로 보장되는 절차와 방안이 고려될 필요가 있다. 현행에서는 두 가지의 학습 내용이 전공과 과정 등을 통하여 1~2년의 단기적인 연한으로 보장되고 있는 경향이 크기 때문에 [그림 1]에 대한 고려는 보다 중요하게 요구된다. 본 연구는 이러한 취지에서 [그림 1]을 보다 구체적으로 적용할 수 있는 방안에 중점을 두고자 한다.

2. 대학 평생교육원

대학 평생교육원은 대학 내의 부설기관이면서 학내 구성원 뿐 아니라 지역사회 구성원이 평생교육에 대해 갖는 요구와 필요성을 충족시켜 주기 위한 실행적인 조직 수단으로써 그 가치가 크다(이규영, 2004). 이러한 차원에서 대학 평생교육원은 지역 연계 교육기관으로 정의할 수 있고, 지역사회 구성원에 있어 장애인(individuals with disabilities) 역시 개방적으로 수용해야 할 책무성과 필요성을 가진다(김영준, 2016). 장애인이 평생교육과 관련해 갖는 요구는 문해교육, 고등교육, 직업교육, 여가·문화교육 등에 이르기까지 매우 다양하나, 특별히 성인생활의 적응 및 생계를 비롯하여 실질적인 사회통합에 주요한 수단이 되는 직업교육은 1순위라고 할 만큼 그 중요성이 매우 높다(김주영, 2016; 박재국 외, 2016; Wehman & Scott, 2012). 이에 따라서, 대학 평생교육원에서는 장애인의 직업교육훈련을 강좌로 개설·운영해야 할 타당한 근거를 마련할 수 있으며, 이를 현실화시킬 조직 및 교육과정체계 구축을 위해 사전 검토해야 할 부분에 주의할 필요가 있다.

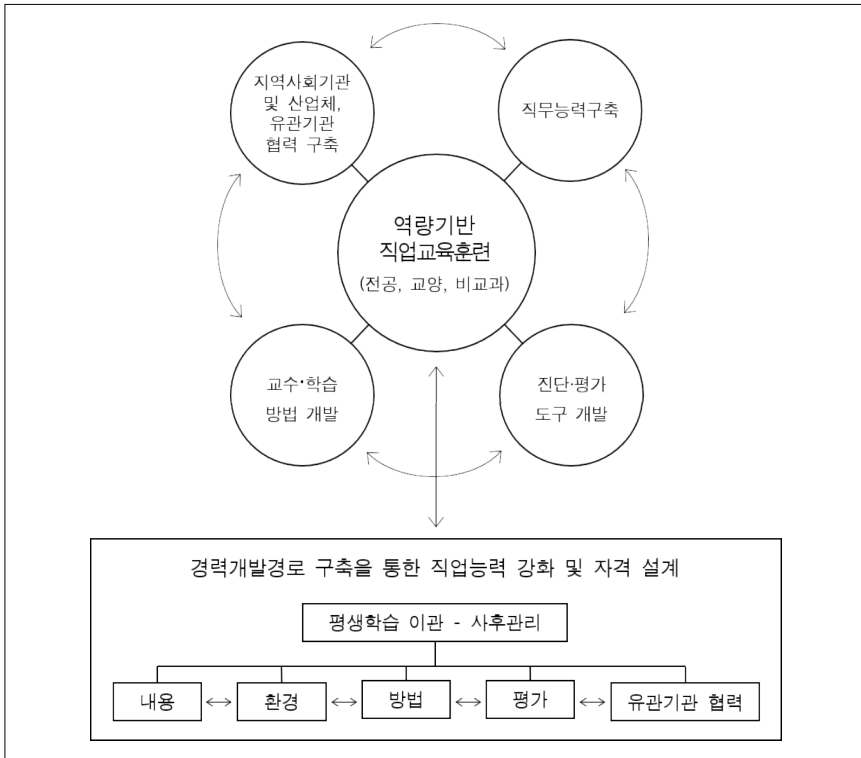
먼저, 대학 평생교육원에서 주도적으로 장애인의 직업교육훈련을 실시한다고 해도 대학 내의 여러 조직부서와 협업체계를 이를 필요가 있다(강효정, 2017; 박승희, 2004). 대학 평생교육원 부서 내에 장애인의 직업교육훈련을 실행을 총괄·감독하는 위치는 행정적인 수준에 머물 수 있으며, 실제 장애인의 직업교육훈련에 대한 내용 및 교수방법 사례, 취업 연계 및 사후관리 등을 직접 지도할 수 있는 하위 조직부서 내지는 전문인력이 구축되어 있지 못하기 때문이다(윤명희 외, 2009). 이런 측면에서, 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌가 실행될 수 있는 가능성과 성공 조건은 대학 내의 여러 조직부서와 협업적인 체계를 구성했는가에 달려 있다고 할 수 있다. <표 3>에서는 대학 평생교육원이 장애인의 직업교육훈련 강좌 개설·운영을 위해 협업 가능한 내부 조직부서의 예를 제시하고 있다.

<표 3> 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원과의 협업 대상 조직부서

| 조직부서명 | 역할기능 |
|---------------------------|---|
| 특수교육학과, 평생교육학과 등 학과 | <ul style="list-style-type: none"> · 장애인의 직업교육훈련 강좌 개설을 위한 교육과정을 구축할 수 있고, 이와 관련된 교수내용(직무분석) 및 학습방법, 평가과정에 대한 매뉴얼 및 가이드북을 제작할 수 있음. · 장애인의 직업교육훈련 강좌를 직접 실행하는 교수요원, 강사 파견 및 활용할 수 있음. 학부 및 대학원생을 활용하여 자원교사로서 강좌과정을 보조토록 할 수 있음.(표 계속) |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> · 장애인의 직업교육훈련 강좌에 대한 총괄-주관학과로서 강좌 대상자 선발을 위한 자격조건과 제도적 방안을 수립할 수 있음. · 교내 연구소 및 외부기관 등과의 협업을 통하여 장애인 직업교육훈련의 교육과정 개발과 함께 취업 연계를 위한 역량기반의 성취도 평가 실시방안을 구성할 수 있음. · 장애인의 직업교육훈련 시 적용하는 직종(무)별에 따라 학과 조직을 선정하고(예: “식당조리직무 → 조리학과, 식품영양학과, 가정교육과” 등), 이에 대한 성과관리를 총괄 및 감독할 수 있음. · 장애인 직업교육훈련 강좌에 대한 교내의 홍보를 위하여 타 유관기관에서 장애인 직업교육훈련을 담당하는 전문인력(특수· 직업교사, 직업재활사, 평생교육사 등)을 대상으로 연수프로그램을 계획 및 실행할 수 있음. |
| <p>산학협력단</p> | <ul style="list-style-type: none"> · 장애인의 직업교육훈련을 위해 선정해야 할 직종(무)을 대학의 여건에 맞춰 모니터링할 수 있으며, 선정된 직종에 대한 산업체 목록을 구성하여 향후 강좌 이수 후 장애인의 취업 연계 방안을 행정적으로 모색할 수 있음. · 특수교육학과 및 평생교육학과와 협업하여 장애인이 직업교육훈련 강좌에서 학습할 직무를 분석하는 데 동참할 수 있고, 이를 위해 특수교육학과 및 평생교육학과 관계자와 산업체 전문가(예: 고용주, 중견 직원 등)가 교류할 수 있는 행정적 통로를 설계할 수 있음. |
| <p>장애학생지원센터</p> | <ul style="list-style-type: none"> · 장애인이 직업교육훈련 강좌과정 중 학습스타일이나 이동 등과 관련해 갖는 학습적 요구를 충족시켜 주기 위하여 협력적인 지원 역할을 수행할 수 있음. · 특수교육학과 및 평생교육학과 관계 학부생 등이 비교과 연계 봉사활동의 차원에서 직업교육훈련 강좌에 참여하는 장애인에게 학습상의 도움을 제공할 수 있는 프로그램을 연계 계획 및 실행할 수 있음. · 장애인의 직업흥미, 능력에 대한 진단·평가를 실행할 수 있음. |
| <p>교내 연구소 및 사업단</p> | <ul style="list-style-type: none"> · 특수교육학과 및 평생교육학과와의 장애인 직업교육훈련 강좌에 대한 교육과정 개발 업무에 협조할 수 있으며, 이를 정부 단위의 연구 사업으로 확산시켜 강좌 홍보와 전문인력 양성에 기여함. |

<표 3>의 역할기능은 각 대학의 여건과 실정에 따라 상대적으로 고려될 수 있는 부분이지만, 장애인의 직업교육훈련 강좌 개설·운영을 위해 중요하게 고려되어야 할 사항이라 할 수 있다. <표 3>의 경우 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌를 개설·운영하더라도 총괄·감독 학과조직(예: 특수교육학과, 평생교육학과 등)과 관련 조직부서(예: 산학협력단, 장애학생지원센터 등)의 투입과 협업이 중요하게 고려되어야 한다는 입장을 강조하고 있다.



[그림 2] 장애인 직업교육훈련 강좌 교육과정 개발을 위한 구성요소

<표 3>의 역할기능이 조직적인 차원에서 충실히 이행됨에 따라 대학 평생교육원에서는 장애인의 직업교육훈련 강좌를 위한 교육과정에 있어 고려되어야 할 몇 가지 요소들을 구성할 수 있다(김종표 외, 2010; 박재국 외, 2016). 특히, <표 3>의 역할기능이 활성화된 가운데 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 다년(多年)간 실시하게 됨으로써, [그림 2]와 같이 직업교육훈련의 학습 내용(직무능력, 직업기초기술)을 정규적인 교과과정과 비교과프로그램의 체제와 함께 역량기반화 시킬 수 있으며, 이를 통해 교육과정의 개발·운영에 있어 고려되어야 할 다른 요소(예: 직무능력구축, 교수·학습방법 개발 등)의 적용방안 역시 연계적으로 보다 명확하여 질 수 있다(김영준 외, 2016; 이무근 외, 2012; 장원섭, 2015; Wehman & Targett, 2004). 앞서 본 [그림 1]의 입장이 <표 3>의 고려와 실행에 따라 [그림 2]와 같이 고려될 수 있다고 하겠다.

한편, 일부 선행연구(김영준, 2016; 김주영, 2016; 김주영 외, 2013; 김후년, 2013; 박재국 외, 2016; 서보순 외, 2015; 윤명희 외, 2009; 정연수, 2017)에 의하면, 지역 연

계에 기반을 둔 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련과 관련해 타 유관기관(예: 전공과 등)과 상호 변별점을 갖추기 위해선 장애인이 전체 성인기 생애를 중심으로 [그림 2]에서 제시된 교과(전공, 교양)와 비교과 차원의 역량기반 직업교육훈련을 장기적이고 수시적인 통합·연계의 흐름으로 보장받아야 한다는 측면을 강조하였다. 이에, 대학 평생교육원에선 장애인의 직업교육훈련 강좌에 대한 성과나 실행 동기를 취업으로의 전환에만 초점을 두기보다는 미취업 상태의 재순환을 비롯하여 취업 후 직무심화 및 경력개발을 위한 사후관리 등의 입장 역시 고려할 필요가 있다(이동임, 김현수, 2006; Sitlington, Neubert, & Clark, 2010). 본 연구는 교과 및 비교과 차원의 역량기반 직업교육훈련을 위한 교육과정체계를 이런 몇 가지 입장(예: 미취업 상태의 재순환, 취업 전환, 취업 이후 사후관리 등)을 연계·통합하여 다룰 수 있는 방안과 연결하여 모색하고자 한다. 종합하면, [그림 2]는 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련을 위한 교육과정체계를 개발하고 그 운영 방향을 수립하는 데 있어 참조·연계적 토대가 된다고 하겠다.

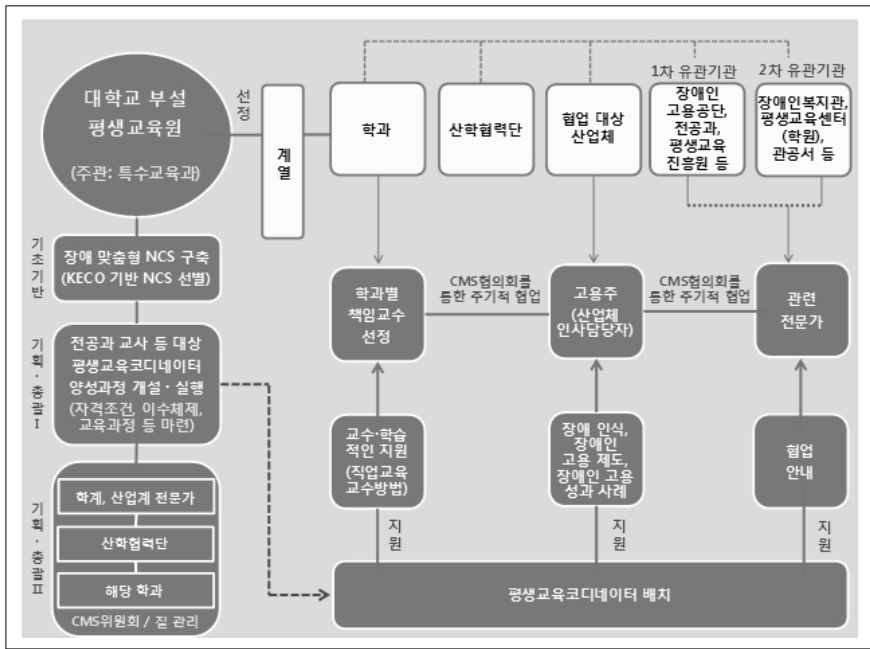
III. 장애인 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직체계

본 절에서는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 조직체계를 종합적이면서 세부적인 두 가지의 차원으로 살펴보고자 한다. 먼저, 종합적인 차원에서의 조직체계는 대학 평생교육원과 대학 내 조직부서 및 외부 유관기관과 통합적인 협업체계를 구성하여 장애인의 직업교육훈련 강좌를 운영할 수 있는 방안을 포함하였다. 그리고 세부적인 차원에서의 조직체계는 장애인이 직업교육훈련을 통하여 습득하는 직종에 따라 대학 평생교육원과 학과 등의 각 기관이 구축할 수 있는 협업적 연결망을 제시하였다.

1. 종합적인 조직체계

장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 종합적인 조직체계를 [그림 3]과 같이 모색하였다. 먼저, [그림 3]에서는 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌를 주도하는 데 있어 특수교육과의 주관·총괄 기획에 연계적인 기반을 두어야 할 입장을 제시하였다. 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 개설·

운영하기 위해서는 강좌와 관련된 장애인의 교육적 요구와 생활 배경, 자격 조건 등을 이해하는 가운데 실행할 교육과정 및 사후관리과정을 직접적으로 개발하는 업무가 필수적으로 요구되기 때문이다(박재국 외, 2016; 윤명희 외, 2009; 정연수, 2017). 이에 따라, [그림 3]에서는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 개설·운영하는 데 있어 특수교육과를 주관 학과 조직으로 설정하였으며, 각 대학의 여건에 따라 특수교육과 뿐 아니라 평생교육학과 등 역시 고려 가능하다는 개방적 입장 역시 반영하고 있다.



[그림 3] 종합적인 조직체계

다음으로, 특수교육과의 총괄·기획 차원에 기반하여 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 개설·운영하기 위해서는 [그림 3]과 같이 장애인 직업교육훈련 적용과 관련해 선정된 직종(예: KECO 기반 NCS 체계 등)에 따라 계열별 학과 조직을 선정해야 함을 제시하였다. 대학 평생교육원의 장애인 직업교육훈련 강좌 개설·운영을 특수교육과에서 총괄·기획한다고 할지라도 직종별 직무에 대한 전문성은 관련 전공의 학과 조직(예: “한식조리직무 → 조리학과, 식품영양학과, 가정교육과, 호텔관광경영학과” 등)의 개입이 필수적으로 요구되기 때문이다(김주영, 2016; 김영준 외, 2016; 한국직업능력개발원, 2016). 이에 따라, [그림 3]에서는

선정된 학과 조직을 놓고 장애인 직업교육훈련 강좌를 위한 교육과정을 개발 및 실행할 책임지도교수 역시 선정해야 함을 밝혔다(김종표 외, 2010). 또한, [그림 3]에서는 직종별 직무에 근거하여 선정된 학과 조직 이외에 장애인 직업교육훈련 강좌가 대학 평생교육원의 내부적인 차원이나 이론 및 가상 체험형의 절차로 종결되지 않고 현장 실습형의 절차나 장애인의 강좌 이수 후 취업 연계 등을 위해 산학협력단과 협업 대상의 산업체, 기타 유관기관(예: 전공과, 평생교육센터, 장애인복지관 등) 역시 참여 조직으로 고려하였다. 특히, [그림 3]은 대학 평생교육원과 특수교육과, 선정된 직종별 직무와 관련된 학과 조직, 산학협력단, 협업 대상 산업체, 1~2차 유관기관의 통합적 협업체계를 강조하고 있다(김승정, 2008; 서보순 외, 2015; 진미석, 정태화, 2006; 한국산업인력공단, 2014).

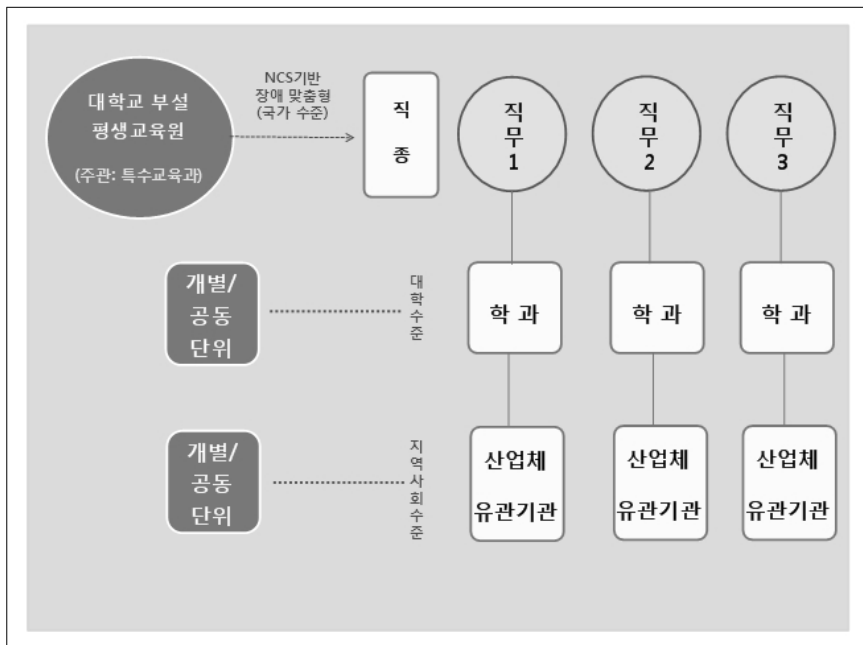
한편, [그림 3]에서는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 개설·운영하기 위하여 평생교육코디네이터를 양성해야 할 필요성이 반영되어 있다. 장애인이 직업교육훈련 강좌에서 개발하는 직종별 직무와 관련해 몇몇 학과 조직의 선정이 [그림 3]과 같이 이루어질 수 있으나, 선정된 학과 조직의 경우 직종의 직무 자체에 대한 전문성은 확보하고 있을지라도 직무의 내용을 실제로 장애인에게 지도할 때에 고려되어야 할 장애 특성을 비롯해 교수·학습전략과 기술, 평가과정 등에 대해서는 전문성을 확보하고 있지 못하므로 이를 지원받을 수 있는 방안이 마련되어야 하기 때문이다(박재국 외, 2016; 이지연, 2016; 최승규, 2010). 현행에 있어 장애인 평생교육사의 자격이 신설되어 있지 못한 실정을 감안하여 대학 평생교육원이 관련 학회나 국가 및 지역구 평생교육진흥원 등과 협업하여 국가공인 민간자격 등의 수준으로 평생교육코디네이터를 시범적으로 양성해야 할 필요성을 조직적 기반 맥락에서 제시한 것이다. 이런 입장은 [그림 3]에서 대학 평생교육원의 장애인 직업교육훈련 강좌에 대한 총괄·기획 학과 조직으로 선정된 특수교육과의 입장에 대해 타당성을 더해 줄 수 있다(강동선, 신진숙, 2015; 김영준, 2016). 최종적으로, [그림 3]에서는 대학 평생교육원에서 양성·배치된 평생교육코디네이터가 직종별 직무와 관련해 선정된 학과 조직의 전문가나 산업체 내 고용주, 유관기관 전문가가 장애인 직업교육훈련과 관련해 요구하는 바를 지원하고 상호 협업할 수 있는 절차 역시 제시하고 있다.

아울러, [그림 3]에서는 대학 평생교육원 이외에 장애인 직업교육훈련 강좌 개설·운영을 위해 선정된 모든 조직(예: 학과, 산학협력단, 산업체 등) 간의 상호 긴밀한 협업체계 관리를 중요시하는 취지에서 대학 평생교육원이 주도하여 CMS (curriculum management system) 위원회를 운영하도록 하는 방안 역시 포함시켰다. 이를 통해, 각 조직들이 주기적으로 협업할 수 있는 소통 통로를 마련하고

자 하였고, 궁극적으로 대학 평생교육원의 장애인 직업교육훈련 강좌 개설·운영에 대한 정착화 내실화에 기여하려는 데 초점을 두었다(이무근, 2003; 윤명희 외, 2009).

2. 세부적인 조직체계

장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 세부적인 조직체계를 [그림 4]와 같이 모색하였다. [그림 4]는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌의 운영 시 직종별 직무에 따라 구축될 수 있는 협업적인 연결망을 제시하고 있다.



[그림 4] 세부적인 조직체계

먼저, [그림 4]는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌와 관련해 선정한 직종별 직무를 한 가지 이상 선정(예: 직무 1, 직무 2, 직무 3 …)할 수 있는 절차와 함께 이와 유기적으로 학과와 산업체 및 유관기관 역시 선정될 수 있다는 점을 제시하고 있다(박재국 외, 2016; 전재식 외, 2015). 단, [그림 4]에서는 직무 분석의 결과에 따라 한 가지 직무일지라도 한 개 이상의 학과가 참여할 수 있다는 입장을 비롯하여

한 개의 학과에서 한 가지 직무를 독립적으로 일괄 담당할 수 있다는 입장 역시 포함한다. 특히, [그림 4]에서는 장애인이 직무를 습득함에 있어 어느 특정한 한 가지의 요구(예: 취업전환 등)에만 기반을 두는 것이 아니라, 보다 다양한 요구(예: 직무능력심화 및 경력개발 등) 가운데 앞의 [그림 2]에서 다룬 평생학습 기관(사후관리)의 맥락을 반영할 수 있도록 공동 단위의 학과별 접근이 중요시될 필요가 있다는 점을 포함한다(이무근 외, 2012; 조인수 외, 2012). 또한, [그림 4]에서는 학과와 마찬가지로 산업체와 유관기관 역시 직무분석의 결과에 따라 개별 및 공동 단위로 활용될 수 있음을 제시하였다.

[그림 4]의 조직체계가 원활히 적용되기 위해서는 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌와 관련해 선정하려는 직종의 직무가 산업계의 보편적인 수요에 기반한 NCS 체계와의 호응성이 확보되어야 한다. 이를 통해, 국가 수준에 기반한 직무와 대학 수준의 학과 간의 유기적인 협업체계가 수월할 뿐 아니라, 지역사회 수준의 산업체 및 유관기관과의 협업체계까지도 균형적인 흐름을 유지할 수 있기 때문이다(김용욱, 우정환, 박종화, 2011; 장원섭, 2015; Wehman & Scott, 2012). 결과적으로, 앞서 살펴본 [그림 3]과 [그림 4]의 각 조직체계가 상호간 충실하게 통합·연계적인 흐름으로 이행될 때 구체적인 활용성과 효과성이 전체 조직체제로 하여금 보장될 수 있다.

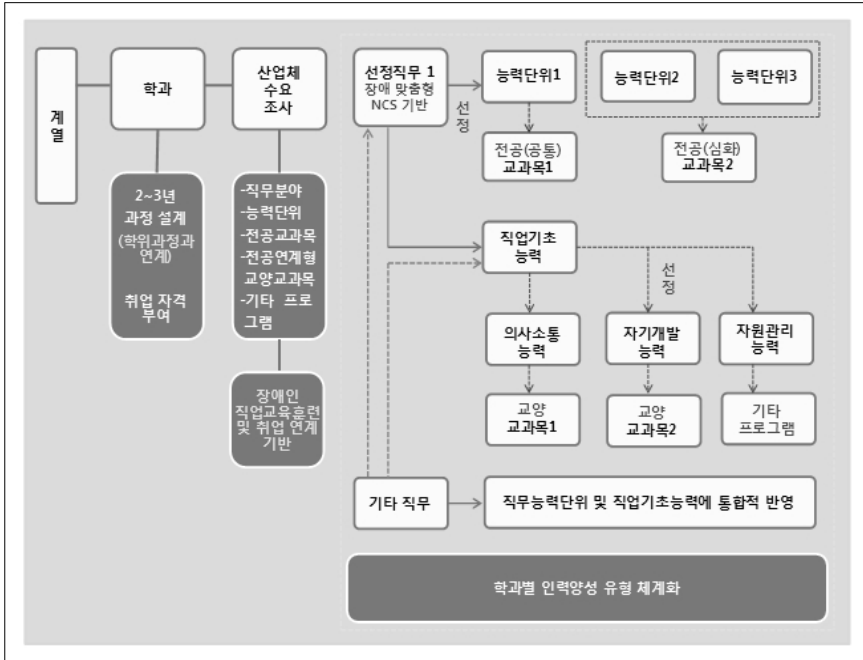
IV. 장애인 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 교육과정체계

본 절에서는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 교육과정체계를 총 세 가지의 차원으로 살펴보고자 한다. 교육과정체계를 구체적으로 조망하는 취지에서 (1) 교과 및 (비교과) 프로그램 단위의 교육과정체계, (2) 학과별 역량기반 교육과정체계, (3) 학년제 기반의 교육과정체계로 분류하였다. 이런 세 가지 차원의 교육과정체계는 상호 유기적인 맥락에서 이해될 수 있고, 1~3 차원이 순차적으로 고려될 때 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌에 실제로 적용될 수 있다.

1. 교과목 및 프로그램 단위의 교육과정체계

장애인 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 내 교과목 및 프로그램 단위의 교육과정체계는 [그림 5]와 같이 제시되었다. [그림 5]에서는 대학 평생교육원에서 장

애인 직업교육훈련 강좌와 관련해 선정된 직종별 직무에 따라 선정된 학과를 중심으로 교과목 및 프로그램을 구성하는 방안이 제시되었다. 먼저, [그림 5]와 같이 선정된 학과에서는 선정 직무에 따라 산업체 수요 조사를 실시함으로써 교과목 및 프로그램을 구성할 수 있는 기초 단서를 얻을 수 있다(진미석, 정태화, 2006; 한국 직업능력개발원, 2016).



[그림 5] 교과목 및 프로그램 단위의 교육과정체계

학과에서는 선정 직무에 따라 [그림 5]와 같이 직무에 대한 능력단위를 몇 가지로 분류할 수 있으며, 분류된 능력단위별로 전공 단위의 교과목을 구성할 수 있다. 각 능력단위별로 상호 변별적인 능력단위요소를 포함(예: 직무 → 청각관리, 능력단위 → 청각관리사회복지서비스, 능력단위요소 → ① 청각장애인의 가족상담 지원하기, ② 청각장애 인식개선 교육 지원하기 등)하에 능력단위별 내용 위계에 따라 공통 수준의 전공 교과목과 심화 수준의 전공 교과목을 구성할 수 있다. [그림 5]와 같이 직무별 능력단위를 열거하여 공통 및 심화 수준의 전공 단위 교과목을 다양하게 열거하는 것은 장애인이 직업교육훈련 강좌를 이수한 후 취업 연계의 차원에서 진출할 수 있는 산업체의 범위를 확장할 수 있는 기반이 될 뿐 아니라, 장애인

이 산업체에 진출하여 다양한 직무경로 가운데 장기적인 직장생활을 유지할 수 있는 근간이 되기 때문이다(김영준 외, 2016; Test & Mazzotti, 2011). 이와 달리, 구체적인 수행과 직결되는 능력단위요소 몇 가지에만 비중을 두어 장애인 직업교육훈련을 위한 교육과정체계를 구성할 경우 교과목과 기타 프로그램을 구축하기가 어려울 뿐 아니라, 취업 연계나 취업 후 직무능력심화 등을 위한 사후관리 측면을 반영하는 데 역시 제한적일 수 있다(강동선, 신진숙, 2015; 김주영, 2016). 대학 평생교육원에서는 선정 직무별 능력단위 분류 결과와 강좌 연한 등을 상호 조합하여 전공 단위의 교과목 구성을 현실적으로 고려할 수 있다.

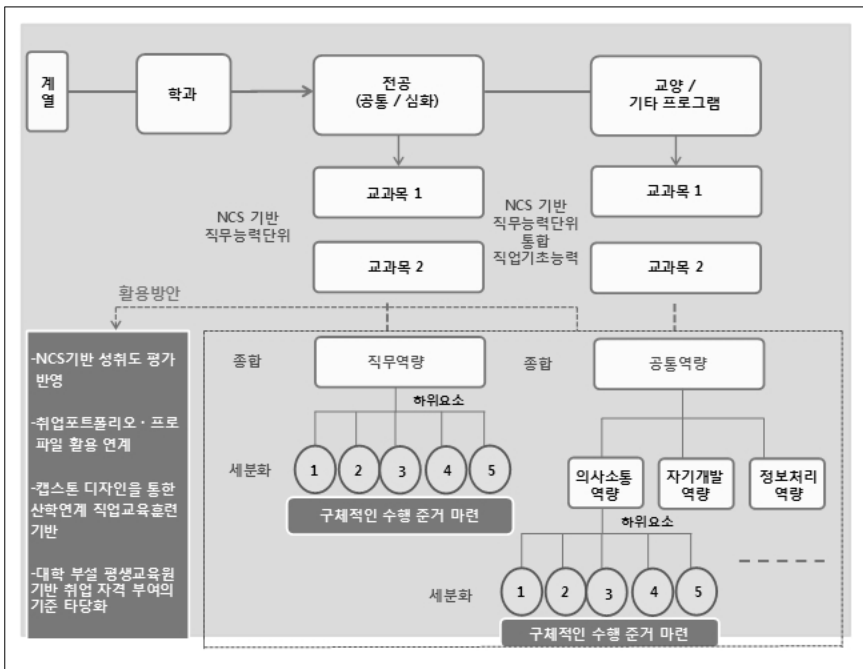
다음으로, 선정된 직무에 대한 공통적인 차원에서 직업기초기술이 고려될 수 있으며, 이는 교양 단위의 교과목이나 경우에 따라선 (비교과) 프로그램으로 반영될 수 있다(김종표 외, 2010). [그림 5]에서 선정된 직무별 능력단위를 분류하는 차원에서 전공 교과목이 여러 개로 구성되긴 하였으나, 각 능력단위별로 직주가 동일하므로 직업기초기술은 각 능력단위와 전공 교과목의 맵핑 결과에 따라 구분되어 구성되지 않아도 되는 이점이 있다(이무근, 2003; 한국직업능력개발원, 2016). 이에, 직업기초기술은 능력단위에 기준하기보다는 상위 범주에 있는 직무를 기준으로 몇 가지의 포괄적인 하위요소(예: 의사소통능력, 자기개발능력 등)를 포함할 수 있다(이규은, 이영선, 2014; 이상로, 2016). 그리고 이런 직업기초능력은 각 능력단위별로 공통적이기 때문에 교양 단위의 교과목으로 구성될 수 있으며, 분류된 하위요소 중 보충적으로 다뤄야 할 하위요소는 경우에 따라 비교과 단위의 프로그램으로도 부분 병행할 수 있다(서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단, 2010). 단, 직업기초기술에 기반한 교양 교과목 및 (비교과) 프로그램의 경우 전공 교과목의 내용에 대한 연계성을 비롯하여 강좌 연한 등을 고려함으로써 구성되어야 한다.

추가로, [그림 5]에서는 선정된 학과와 협업체계를 이루는 산업체의 직무 특수성을 고려하여 선정된 직무와 직업기초기술의 각 능력단위와 하위요소에 해당 산업체의 요구를 반영하는 절차 역시 제시하였다. 종합적으로, [그림 5]에서는 교과목 및 프로그램과 교육과정체계를 상호간 기능적으로 견줄으로써 대학 평생교육원과의 연계에 기반한 학과별 인력양성 유형을 체계화시키는 데 의의가 있다.

2. 학과별 역량기반 교육과정체계

장애인의 직업교육훈련을 위한 학과별 역량기반 교육과정체계는 [그림 6]과 같이 제시되었다. [그림 6]은 앞서 살펴본 [그림 5]와 연계적인 관점에서 제시되었고, 주로

교과목 및 프로그램 적용에 대한 성취도 평가나 취업 자격 평가와 관련하여 역량을 설정하는 데 비중을 두었다. [그림 6]을 살펴보면, 선정된 직무에 따라 구성된 교과목 및 프로그램을 「전공 교과목」과 「교양 교과목 및 (비교과) 프로그램」의 두 가지로 분류하였다. 분류된 두 가지는 각각 역량기반 교육과정체제로 구체화되기 위하여 「직무역량」과 「공통역량」으로 다시 종합하여 분류되었고, 「직무역량」과 「공통역량」은 산업체 취업 연계나 취업 후 사후관리 등을 근거로 하여 구체적 수행 준거를 포함하도록 하였다. 여기서 「직무역량」과 「공통역량」의 구체적 수행 준거는 선정된 동일 직무를 통한 각 능력단위 및 직업기초기술별 전공 및 교양 교과목, 기타 프로그램의 성취도 평가를 종합 반영하는 것으로 하였다. 이에 따라, 장애인이 대학 평생교육원에서 직업교육훈련 강좌 이수 후 일회적인 학습 경향으로부터 탈피하여 산업체로의 취업 연계나 취업 이후 직무능력심화개발 등을 위한 자격을 체계적으로 갖추는 데 기여하고자 하였다.



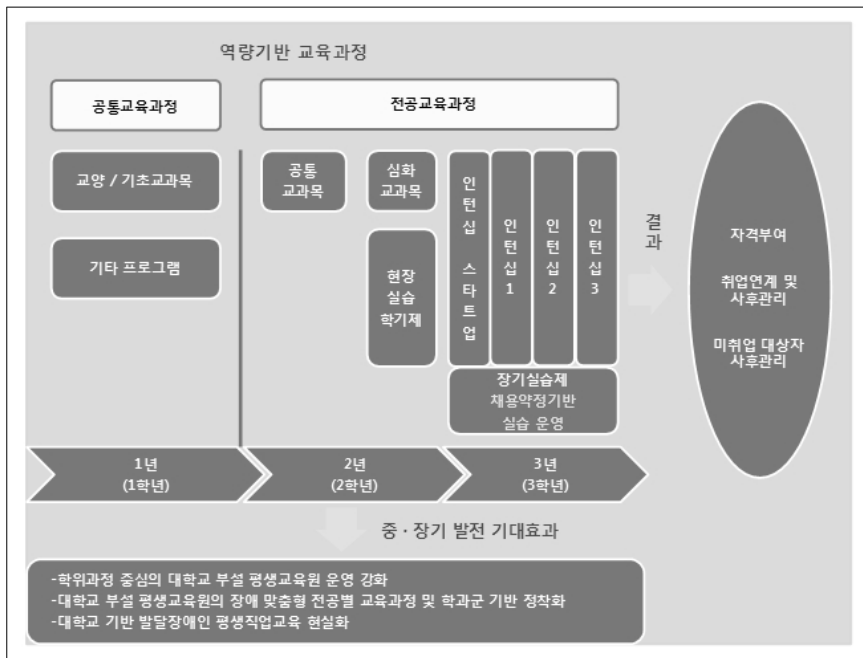
[그림 6] 학과별 역량기반 교육과정체계

[그림 6]의 학과별 역량기반 교육과정체계가 모색될 수 있었던 데에는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 위한 직무 선정을 NCS체제로 설계하였기

때문이다. 만약에, NCS체제가 아닌 어느 특정한 직무 수행기술에 초점을 뒀 교과목이 구성되었더라면 교과목을 통한 연계적인 역량기반화는 제한점이 많았을 것으로 보았다. 궁극적으로, [그림 6]은 장애인이 교과목(전공, 교양) 및 프로그램(비교과)에 기반한 직무역량과 공통역량을 직업교육훈련 강좌의 교육과정 안에서 인식 및 개발하고, 이에 따라 장애인이 대학 평생교육원 내 직업교육훈련 강좌를 다양한 방법과 요구(예: 취업 포트폴리오·프로파일, 캡스톤디자인을 통한 산학연계 등)로 접근하도록 하였다.

3. 학년제 기반의 교육과정체계

장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 내 학년제 기반의 교육과정체계는 [그림 7]과 같이 제시되었다. [그림 7]은 앞서 살펴본 [그림 5]의 교과목 및 프로그램 단위의 교육과정체계에 대한 적용방안을 보다 구체적으로 조망하는 데 의의가 있다.



[그림 7] 학년제 기반의 교육과정체계

앞서 [그림 5]에서 선정 직무를 중심으로 구성된 전공 교과목, 교양 교과목, 기타 프로그램(비교과)이 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌 연한에서 어떠한 형태와 체제로 적용될 수 있는가를 [그림 7]에서는 제시하고 있다. 이를 놓고, [그림 7]에서는 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌 연한을 1~2학기과 같은 일회적인 학원제로 설정하기보다는 3년제로 설정하였다(김주영, 2016; 김영준 외, 2016). 이를 통해, 1학년 강좌 과정에서는 [그림 5]에서 구성된 교양 교과목 및 기타 프로그램(비교과)을 반영하였으며, 2~3학년 강좌 과정에서는 상호간의 수준별 연계성을 유지하는 가운데 전공 교과목(공통/심화)을 반영하였다. 단, [그림 7]에서는 2~3학년 강좌 과정에서 전공 교과목을 다루는 데 있어 심화 수준의 전공 교과목과 연계한 현장 실습 학기제나 이후 취업 연계 등을 목적으로 한 채용약정 기반의 장기실습제를 상호 병행토록 제시하였다(박재국 외, 2016; 진미석, 정태화, 2006).

[그림 7]과 같은 학년제 기반의 교육과정체계가 구성됨으로써 장애인이 대학 평생교육원 내에서 직업교육훈련을 평생교육의 취지에 맞추어 학습할 수 있고, 장애인이 강좌 이수 후 취업 여부에 따라 갖게 되는 요구(예: 미취업으로 인한 재순환 과정, 취업 후 직무심화능력 개발을 위한 사후관리, 전면적인 취업전환 등)를 강좌 이수의 마무리 전 과정과 또 다시 통합·연계하여 보완 및 조절해 나갈 수 있다. 그러므로 [그림 7]은 단순히 장애인에게 평생교육원 내 직업교육훈련 강좌를 매개로 대학 기반의 학위과정을 보장하기 위해 학년제의 입장을 반영하였다기보다는 장애인이 장기적 차원에서 강좌 이수의 결과에 따라 초래되는 성과나 제한점을 유지 및 보완하도록 하는 데 보다 큰 의미를 두었다(김종표 외, 2010; 이무근, 2003; 장원섭, 2015). [그림 7]은 이러한 측면에서 비고용 장애인의 취업 전환을 위한 교육과정체계의 관점만을 포함하는 것이 아니며, 미취업의 반복적인 재순환이나 취업 후 경력개발 등의 요구를 상호 연계하여 적용할 수 있는 교육과정체계를 제시하는데 주안점을 두었다. 단적인 예로, 대학 평생교육원 내 직업교육훈련 강좌 이수를 통해 취업한 장애인이 일정 기간(예: 1년 등)이 경과한 후 경력개발 및 직무심화 차원에서 직업교육훈련 강좌를 이수하고자 한다면, 취업 전 실시된 강좌의 교육과정과 상호간 연계하여 [그림 7]의 전공교육과정이나 공통교육과정에 부분적으로 교과목 및 프로그램을 삽입·구성하는 수월성이 제고될 수 있다.

V. 논의 및 제언

본 연구는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정체계 구축방안을 모색하는 데 목적을 두어 실시되었다. 본 연구에서 모색된 조직 및 교육과정체계 구축방안의 결과가 기능적으로 시사하는 측면을 중심으로 논의와 제언을 살펴보고자 한다.

1. 조직체계 구축방안에 대한 논의

본 연구는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원의 조직체계 구축방안을 모색하는 데 있어 다양한 조직의 참여를 전제로 하였다. 먼저, 본 연구는 대학 평생교육원이 장애인 직업교육훈련의 이론과 실제에 대한 전문성을 갖춘 동일 대학 내의 학과 조직인 특수교육과(단, 대학 여건에 따라 평생교육학과 등 고려 가능)를 총괄·기획 기능으로 활용토록 하였으며, 이를 조직체계 구축의 일차적인 출발점으로 설정하였다. 이는 본 연구가 대학 평생교육원이 장애인 직업교육훈련 측면에서 갖는 조직적 구축 실태를 점검하고 보완하려는 의도로 해석될 수 있으며, 특수교육과 역시 학과의 조직적 역할 기능을 확대 개편할 수 있는 계기를 마련한 의도로 볼 수 있다(김주영 외, 2013; 박승희, 2004; 박재국 외, 2016). 향후 장애인의 직업교육훈련 실제와 특수교육과의 조직적 역할기능을 상호 견주어 모색함으로써 위 결과가 최종적으로 대학 평생교육원의 역할기능과 교류될 수 있는 적용방안이나 운영모델이 구체화되어야 할 것이다.

그리고 본 연구는 특수교육과의 총괄·기획이 전제된 가운데 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌를 위해 산학협력단, 산업체, 기타 유관기관과의 통합적인 협업체계를 조직적으로 구축해야 함을 강조하였다. 먼저, 산학협력단은 대학이 소개한 지역사회에 있는 산업체와 그 수요에 대한 정보를 중심으로 업무가 실행되는 조직부서이기 때문에 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌를 위해 교육과정을 실행하거나 교육과정의 실행 후 장애인의 취업을 연계하는 등의 기능에 기여할 수 있는 것으로 나타난다(김환식, 나승일, 2001; 이무근, 2003; 이무근 외, 2012; 전재식 외, 2015; 한국산업인력공단, 2014). 본 연구는 이런 측면에 근거하여 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌를 개설·운영할 경우 산업체와의 조직적 협업체계가 필수로 요구된다는 입장을 제시하고자 하였다(서보순 외, 2015; 최승규, 2010). 후속적으로, 장애인의 직업교육훈련 강좌 개설·운영의 관

점에서 대학 평생교육원과 산학협력단이 상호 협업할 수 있는 조직적 유사성과 역할기능이 다양하게 모색될 필요가 있으며, 이에 따른 적용모델 역시 구체적으로 도식화되어야 한다. 아울러, 본 연구는 산학협력단 이외에 전공과나 평생교육센터 등 과도 대학 평생교육원이 장애인 직업교육훈련을 위해 협업해야 할 절차적 필요성을 강조하였다. 이런 본 연구의 입장은 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌를 독립적으로 소화해 낼 수 없다는 관점을 우선시한 결과이며(이지연, 2016; 윤명희 외, 2009; 최명미, 조인수, 2015), 후속적으로 대학 평생교육원과 전공과 등의 유관기관이 협업해야 할 필요성과 근거, 이점 등이 이론적으로 정립되는 동시에 그 적용방안 역시 활발히 모색되어야 할 과제를 남긴다.

특히, 본 연구는 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌를 개설·운영하는 데 있어 장애인 평생교육사와 같은 전문인력이 대학 평생교육원에 배치되어야 할 절차적 필요성을 강조하였다. 이를 놓고, 본 연구는 현행에서 장애인 평생교육사의 양성과 자격이 실행되고 있지 않은 점을 감안하여 가칭으로 평생교육코디네이터가 양성·배치되어야 함을 제시하였다. 대학 평생교육원이 학과 조직이나 산업체, 기타 유관기관(예: 전공과 등)과 원활히 협업체계를 이루기 위해서는 협업하는 표면적인 절차 이행에 앞서 직업교육훈련과 관련된 장애의 특수성에 대한 전문배경이 부족한 학과 조직과 산업체 등의 전문인력(예: 교수요원, 고용주, 중견 직원 등)을 지원하는 노력이 선행되어야 하기 때문이다(김영준 외, 2016; 박재국 외, 2016). 그리고 본 연구는 평생교육코디네이터의 양성이 대학 평생교육원에서 직접 실행되어야 할 입장 역시 제시하였다. 이는 평생교육원과 동일한 대학 내에 설치되어 있는 학과 조직(예: 특수교육과, 평생교육학과 등)에서 관련 학회나 국가부처와 협업하여 실행할 수 있는 기능이기 때문이다(김주영, 2016). 후속적으로, 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련을 염두하여 평생교육코디네이터를 양성할 수 있는 조직체계가 참여 대상 조직과 적용 가능한 협업 로드맵을 중심으로 보다 구체적으로 모색되어야 할 것이다. 위의 후속연구에 대한 필요성을 강조하는 차원에서 상호 연계적으로 대학 평생교육원 내에 배치된 평생교육코디네이터가 타 조직부서 및 유관기관의 전문인력에게 지원해 줄 수 있는 전문역량이 사전에 모색될 필요가 있어 보인다.

끝으로, 본 연구는 대학 평생교육원의 장애인 직업교육훈련 강좌 개설·운영을 위해 특수교육과 이외에 타 학과 역시 협업 대상의 조직으로 반영하였다. 강좌에서 적용하고자 하는 직종별 직무에 따라 대학 내의 참여 가능한 학과가 참여해야 한다는 입장을 제시하였으며, 직무별로 한 개의 학과가 참여하기보다는 다양한 요인과 상황에 따라 한 개의 직무일지라도 여러 개의 학과가 참여할 수 있다는 가능성

역시 열어두었다. 이는 대학 평생교육원 자체를 비롯해 특수교육과를 대학 평생교육원에서 총괄·기획 학과로 활용한다고 할지라도 특수교육과와 해당 전문인력 자체적으로 선정된 직무의 전문성을 모두 소화해 내기 어렵다는 입장에 근거한 것이다(정연수, 2017; 한국직업능력개발원, 2016). 후속적으로, 대학 평생교육원의 장애인 직업교육훈련 강좌 관련 선정 직종을 중심으로 대학 내의 학과를 선정하는 기준과 참여 자격 조건을 두루 개발해야 할 것이며, 특별히 선정 직무에 따라 학과별 협업 기준을 비롯한 그 적용방안을 구체적으로 모색한 시범연구가 필요할 것으로 여겨진다.

2. 교육과정체계 구축방안에 대한 논의

본 연구는 대학 평생교육원이 장애인의 직업교육훈련 강좌를 일회적인 학원제 차원으로 운영하는 경향에서 벗어나 장애인의 직업교육훈련 요구와 관련하여 평생교육의 본질적인 취지를 분명히 드러내는 것으로부터 교육과정적인 기반을 마련하고자 하였다. 이 일환으로, 본 연구는 현행의 NCS체계에 기반하여 장애인이 직업교육훈련 강좌를 통해 학습할 교과목과 프로그램을 구성하는 절차를 모색하였다. 현행 대학 평생교육원에서 장애인을 대상으로 직업교육훈련 강좌를 운영할 시 NCS의 전반적인 체계보다는 NCS체계의 가장 작은 구성요소에 해당하는 능력단위 요소와 관련하여 몇몇 직무 수행기술(예: 조리기술, 도서관사서기술 등)을 시범적으로 다루고 있는 경향이 높은 것으로 나타난다(김영준, 2016; 박승희, 2004; 윤명희 외, 2009; 정연수, 2017). 이에 따라, 현행의 연구 동향이나 현장 실태를 참조하여 대학 평생교육원의 장애인 직업교육훈련 강좌에 대한 장기적인 운영을 목적으로 교과목 및 프로그램 단위의 교육과정체계를 마련할 수 있는 기반이 미흡한 실정이다. 이런 여건에서 본 연구가 NCS 구성체계로부터 대학 평생교육원에서 개설·운영되는 장애인 직업교육훈련 강좌에 대한 교과목과 프로그램을 구성한 의도는 의미가 있다고 볼 수 있다. 사실상, NCS 구성체계는 장애인의 직업교육훈련에서 학습 내용으로 고려되는 직무능력과 직업기초기술을 모두 포함할 뿐 아니라 직업교육훈련을 목적으로 한 실무교과용 학습모듈 교재와도 밀접한 관련이 있기 때문에 연계적 활용 차원에서 대학 평생교육원 내의 교과목 및 프로그램 구성에 있어서도 유용할 수 있다(김종표 외, 2010; 이상로, 2016). 후속적으로, NCS의 내용과 구성체계를 중심으로 대학 평생교육원에서 선정한 직무에 대한 교과목 및 프로그램을 상호 맵핑하는 절차와 양식이 다양하게 개발되어야 할 것이다. 이를 통해, 대부분의 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌와 관련하여 개설·운영할 수 있는

근거기반의 교과목 및 프로그램의 목록 역시 개발될 필요가 있다.

한편, 본 연구는 NCS를 참조하고 그 구성체계로부터 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌 운영을 위한 교육과정을 개발하는 가운데 현행의 NCS를 장애 맞춤형으로 보완해야 한다는 입장을 제시하였다. 이를테면, 장애인이 대학 평생교육원의 직업교육훈련 강좌를 통하여 개발하는 NCS 직종의 범위 제한 여부를 비롯하여 NCS의 내용 및 수준을 장애의 특수성에 맞춰 보완해야 한다는 입장이 장애 맞춤형 NCS를 의미한다. 일반적으로, 장애인의 직업교육훈련에 있어 취업적합 직종과 직무군이 고려될 뿐 아니라, 장애인의 직업적 능력이나 장애에 따라 산업체의 직무환경을 재구조화하는 방안이 고려되므로 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌에 있어서도 장애 맞춤형 NCS가 반영되는 것이 적합하다고 보았다. 그리고 본 연구는 장애 맞춤형 NCS가 구축된 상태에서 대학 평생교육원이 장애인의 직업교육훈련에 대한 교육과정 운영(예: 현장실습 등) 및 성과(예: 취업 연계 등)와 관련하여 산업체와 협업체계를 이루는 데 보다 수월하고 타당하다고 보았다(강동선, 신진숙, 2015). 결론적으로, 장애 맞춤형 NCS가 아니라 현행의 일반 NCS에 의해 대학 평생교육원에서 장애인의 직업교육훈련 강좌가 운영될 경우 장애인과 비장애인 간에 직업교육훈련의 변별점이 명확하지 못한 경향이 클 수밖에 없다. 또한, 앞서 논한 조직체계 구축방안 역시 교육과정체계와 연계적인 차원에서 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌를 위해 크게 고려될 필요성이 없는 것으로 나타날 수 있다. 향후 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌의 교육과정 운영을 위해 장애 맞춤형 NCS가 중요하게 반영되어야 할 근거와 기능적 이점이 다양하게 검토되어야 한다. 아울러, 장애 맞춤형 NCS 직무별 교과목과 프로그램의 목록 역시 거듭 개발됨으로써 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌가 일반 비장애인 직업교육훈련의 교육과정체계와는 변별적이란 점이 명확히 제고되어야 할 것이다.

다음으로, 본 연구는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 내 교과목 및 프로그램 단위로 구성된 교육과정체계의 성취도 평가를 염두하여 교과목 및 프로그램 목록을 종합 분석하여 역량기반 교육과정체제로 연계·발전시키는 절차를 제시하였다. 교과목 및 프로그램 역시 장애인의 직업교육훈련에 대한 평가 기반이 충분히 되지만, 장애인이 대학 평생교육원에서 강좌의 교육과정을 이수한 후 산업체로 취업을 연계하거나 경력개발을 하고자 할 때 산업체의 입장에서 교과목 및 프로그램의 단일한 평가 차원보다는 직무역량과 공통역량의 평가가 더욱 직접적으로 인식될 수 있기 때문이다(서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단, 2010). 단, 본 연구는 교과목 및 프로그램이 직무역량과 공통역량으로 종합

분석되는 절차로 인해 교과목 및 프로그램과 직무역량 및 공통역량이 상호간 일치되지 못하는 한계가 있을 수 있다는 점을 감안함으로써 직무역량과 공통역량의 하위에 교과목 및 프로그램의 평가 결과를 수행 준거로써 반영할 수 있는 절차를 고려하였다(옥준필 외, 2015). 이로써, 본 연구에서는 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌를 위한 교육과정체계에 있어 구성된 교과목 및 프로그램이 산업체의 취업 연계 및 경력개발 등의 사후관리 수준에서 고려되어야 할 직무역량 및 공통역량과 상호 유의미한 맵을 형성하고 있다는 점을 명확히 하고자 하였다. 종합적으로, 본 연구는 직무역량과 공통역량에 대한 성취도 평가가 충실히 이행될 때 취업전환의 자격이나 경력개발 자격 역시 타당하게 인정될 수 있다고 보았다(이동임, 김현수, 2006). 향후 선정된 (장애 맞춤형) NCS 직무에 따라 구성된 교과목과 프로그램을 중심으로 역량기반 교육과정체계를 구성할 수 있는 절차와 방법이 활발히 모색되어야 하며, 역량기반 교육과정에 포함된 직무역량과 공통역량의 성취도 평가 표준과 방법 역시 다양하게 모색되어야 한다. 세부적으로는 교과목 및 프로그램에 따른 직무역량과 공통역량 구성에 기반을 둔 역량기반 교육과정체계가 교과목 및 프로그램 기반의 정형적인 교육과정체계에 비해 중점적으로 갖는 기능적 이점과 활용방안이 다양하게 탐색되어야 할 것이다.

마지막으로, 본 연구는 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 내 학년제 기반의 교육과정체계를 제시하였는데, 이는 단순히 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌를 고등교육의 일환인 학위과정으로 실시하려는 의도는 아니었다. 본 연구는 대학 평생교육원에서 장애인 직업교육훈련 강좌의 교육과정 운영이 평생교육의 취지에 의해 장기간 이루어져야 할 필요성은 중요시하였으나, 장애인의 직업교육훈련 강좌에 대한 요구가 다양하다는 입장에 특별히 주목하였다. 그 요구는 단순히 장애인의 취업전환에만 있기 보다는 강좌의 교육과정 이수 후 미취업으로 인한 이전 교육과정으로의 재순환 결정 상황에 놓인 장애인을 포함할 수 있으며, 더 나아가서는 강좌의 교육과정 이수에 의해 취업한 후 직무심화능력을 위한 경력개발의 사후관리 상황에 놓은 장애인 역시 포함할 수 있기 때문이다(김영준 외, 2016; 박재국 외, 2016; 서보순 외, 2015; 진미석, 정태화, 2006). 이에, 본 연구는 학년제 기반의 교육과정체계를 구축하는 데 있어 3학년 체제를 중심으로 교양 및 프로그램 단위의 공통교육과정과 전공(공통/심화)교육과정을 순차적으로 분류하였다.

본 연구의 이런 분류체계는 다음과 같이 이해해 볼 수 있다. 먼저, 대학 평생교육원 내에서 직업교육훈련 강좌의 교육과정을 처음 이수하기 시작한 장애인의 경우 1학년 과정의 공통교육과정부터 습득하거나 공통교육과정과 전공교육과정을 상

호 적절하게 병행하는 습득방안이 고려될 수 있을 것이다. 다음으로, 강좌 이수 후 미취업으로 인해 다시 강좌의 교육과정을 재순환해야 할 장애인의 경우 공통교육과정과 전공교육과정을 계획된 기간(예: 반년, 1년 등) 동안 상대적으로 융통하여 병행하는 방안을 취할 수 있을 것이다. 또한, 강좌 이수 후 일정 기간 동안 직장생활을 유지하다가 직무심화능력을 위한 경력개발을 요구하는 장애인의 경우 계획된 일정 기간 동안 공통교육과정과 전공교육과정을 병행하거나 전공교육과정에 비중을 두어 전공심화교과목과 현장실습을 병행하는 방안이 고려될 수 있을 것이다. 종합하면, 본 연구는 장애인이 직업교육훈련 강좌에 대해 상대적으로 다양하게 갖는 요구에 따라 수시 간헐적으로 강좌를 이수할 수 있는 방안에 비중을 두어 장기적인 측면이 반영된 학년제 기반의 교육과정체계를 구성한 것이다(윤명희 외, 2009). 특히, 본 연구의 이런 의도는 같은 대학 내에 설치된 학과의 교육과정에 대한 운영체제와는 다르다고 볼 수 있다. 이에 따라, 본 연구의 경우 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌의 교육과정이 공식적인 학위과정으로 전환되는 측면에 있어서는 중장기 발전계획의 사안으로 전망하였음을 밝혀둔다.

향후 장애인이 대학 평생교육원 내 직업교육훈련 강좌에 대해 갖는 다양한 요구를 분석하고, 각 요구에 따라 장기간 수시로 강좌의 교육과정을 이수할 수 있는 방안과 사례가 개발되어야 할 것이다. 특별히, 대학 평생교육원 내 장애인 직업교육훈련 강좌의 교육과정이 장기간 운영될 수 있는 구성체계를 기본적으로 구축하는 가운데 각 요구가 상호 연계적으로 반영되도록 하는 측면 역시 고려해야 할 것이다. 이로써, 대학 평생교육원이 같은 대학 내에 설치된 학과의 교육과정에 기반한 학위과정과는 달리 독립적으로 구축할 수 있는 학위 또는 학년제 운영모델을 개발해야 할 것이다. 부수적으로, 앞서 살펴본 역량기반 교육과정체계가 학년제 기반의 교육과정체제와 상호 병행된다면 장애인의 취업전환이나 경력개발을 위한 사후관리 자격을 위한 성취도 평가를 보다 타당하게 실시할 수 있는 이점이 있을 것으로 보며, 이와 관련된 후속적인 탐색연구가 반영되어야 하겠다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 모색된 장애인의 직업교육훈련을 위한 대학 평생교육원 조직 및 교육과정체계의 구축방안이 대부분의 대학에 보편적으로 적용되는 데 어려움이 있다는 것이다. 향후 본 연구에서 모색된 조직 및 교육과정체계를 해당 대학에서 참조하여 대학 내의 여건에 따라 보완할 수 있는 방안과 사례가 다루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 장애인을 위한 대학 평생교육원 내 직업교육훈련의 학습 내용 중 하나였던 직업기초능력을 교육과정체계에 반영하는 데 있어 장애인의 직업교육훈련에 대한 특수성을 충분히 고려하지 못한 제한점이 있다. 왜냐하면, 현행의 일

반 국가직무능력표준(NCS)의 직업기초능력에 포함된 하위요소는 장애인의 직업교육훈련을 통한 취업 연계나 직장생활적응 및 유지에 직접적으로 기인되지 못하는 경향이 많기 때문이다. 이에 후속적으로, 장애인의 직업교육훈련과 대학 평생교육원 간의 기능적 관계에 적합한 직업기초능력의 조작적 정의와 하위요소가 별도로 구성되어야 한다.

셋째, 본 연구는 장애인을 대상으로 한 대학 평생교육원 내 직업교육훈련의 적용 방안을 모색하는 데 주안점을 두었으나, 구체적으로 어떤 요구 조건과 장애 유형 등을 가진 장애인에게 적용 가능한가를 직접적으로 제시하지 못한 한계가 있다. 연구 내용과 관련해 모색된 제반 방안의 경우 발달장애(지적장애, 자폐성장애)를 비롯하여 다른 장애 유형의 장애인에게도 적용 가능하지만, 장애 유형이나 정도별로 적용방안이 부분적으로 유연하게 보완될 필요는 있다고 본다. 덧붙여, 취업 준비를 하는 대상이나 취업 후 사후관리가 요구되는 대상에 따라 그 적용방안이 융통될 것으로 본다. 후속적으로, 장애인의 요구와 특성에 따라 적용방안이 다양하게 조절될 필요가 있다.

참고문헌

- 강동선, 신진숙(2015). 성인발달장애인 직업중심 평생교육 모델에 관한 기초 연구. **발달장애연구**, 19(1), 1-22.
- 강효정(2017). 대학부설평생교육원 프로그램 참여자의 확장학습 사례: 제주대학교 수필창작교실을 중심으로. 석사학위논문, 제주대학교.
- 교육부(2015). **2015 특수교육통계**. 교육부.
- 김삼섭, 구인순, 김형완, 박은영, 박희찬, 서종열, . . . 황운의(2013). **장애인 직업교육의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 김승정(2008). 대학 평생교육원 운영 사례 비교 연구: D 대학과 A 대학 평생교육원 사례비교를 중심으로. 석사학위논문, 아주대학교.
- 김영준(2016). 대학교 평생교육원 내 사업주 원격교수 기반 직무시연이 비고용 자폐성장장애인의 조리직무기술 수행에 미치는 효과. **장애인고등교육연구**, 2(2), 99-127.
- 김영준, 김일수, 김주홍, 김혜련, 박재국, 신임수, . . . 최진혁(2016). **잘될거야 I (특수교사와 학부모를 위한 취업·창업 정보제공서)**. 국립특수교육원
- 김용욱, 우정환, 박종화(2011). 장애인의 사회참여 확대를 위한 직업교육 중심의 평생교육 모델 개발에 대한 기초 연구. **지체·중복·건강장애연구**, 54(1), 237-256.
- 김종표, 김용현, 문중철, 이복희(2010). **평생교육프로그램개발론**. 경기: 양서원.
- 김주영(2016). 발달장애인 평생교육과정 구성에 관한 연구. **장애인평생교육·복지연구**, 2(1), 65-92.
- 김주영, 김두영, 정희섭, 한경근, 홍석의(2013). **대학기반 발달장애인 평생교육 모형 개발**. 국립한국복지대학교.
- 김현진(2015). 정신지체 특수학교 전공과의 교육과정 운영 실태. 석사학위논문, 강남대학교.
- 김형일(2013). **전환교육의 이해와 실행**. 경기: 교육과학사.
- 김환식, 나승일(2001). **대학중심의 산학협력 활성화 방안**. 한국직업능력개발원.
- 김후년(2013). 대학 평생교육원의 운영에 관한 연구 : 프로그램 운영 실태와 학습자 요구분석을 중심으로. 박사학위논문, 대진대학교.
- 나용기(2014). 직장동료가 판단하는 장애인의 직업적 성공 요인. 박사학위논문, 공주대학교.
- 박승희(2004). 대학부설 평생교육원의 발달장애인을 위한 성인교육 프로그램 개관

- 및 효과. **특수교육학연구**, 39(1), 39-75.
- 박재국, 김진희, 박유정, 조상구, 하소연, 서보순, . . . 하운영(2016). **장애학생 졸업 후 사후관리 매뉴얼**. 부산광역시교육청.
- 배세진, 박희찬(2013). 정신지체 특수학교 전공과 투입요인과 교육과정 편성·운영의 관련성 연구. **직업재활연구**, 23(2), 47-66.
- 서보순, 박재국, 이충렬(2015). 장애인을 위한 지역 평생교육 기반구축 방안 연구: 부산광역시를 중심으로. **특수교육재활과학연구**, 54(2), 473-499.
- 서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단(2010). **역량기반교육**. 경기: 교육과학사.
- 옥준필, 강경중, 김대영, 김덕기, 김상진, 김상호, . . . 홍유미(2015). 2015년 NCS 학습모듈 개발 사업. 한국직업능력개발원.
- 윤명희, 박재국, 이충렬, 서희정, 김영미(2009). 부산지역 대학 평생교육원의 운영 실태 및 활성화 방안. **평생교육·HRD연구**, 5(4), 219-248.
- 이규영(2004). 대학 부설 평생교육원 프로그램 평가 도구 개발. 박사학위논문, 인하대학교.
- 이규은, 이영선(2014). **직업기초능력의 이해와 개발**. 서울: 동문사.
- 이동임, 김현수(2006). **자격과 직업능력개발**. 한국직업능력개발원.
- 이무근(2003). **직업교육학 원론**. 경기: 교육과학사.
- 이무근, 김재식, 김판욱(2012). **실기교육방법론**. 경기: 교육과학사.
- 이상로(2016). 국가직무능력표준(NCS) 기반 발달장애학생의 직업기초능력 교수·학습 모듈 개발 모형 연구. 박사학위논문, 창원대학교.
- 이지연(2016). 진로교육 관점에서의 특수교육 전공과 운영 활성화 방안. **진로교육연구**, 29(1), 25-46.
- 임지혜, 한경근(2009). 정신지체 특수학교 전공과 교육과정에서의 학생수준 및 지역 사회 특성 반영 조사 연구. **지적장애연구**, 11(4), 1-33.
- 장원섭(2015). **인적자원개발 이론과 실천(2판)**. 서울: 학지사.
- 전재식, 김봄이, 남기곤, 이희수(2015). **지역-대학 상생의 인력양성 지원체계 구축 방안**. 한국직업능력개발원.
- 정연수(2017). 대학 기반 비학위과정으로 운영된 발달장애성인 평생교육프로그램 실태 사례연구: D대학 평생교육 프로그램을 중심으로. **지적장애연구**, 19(1), 185-207.
- 조인수(2010). **개별화 전환교육계획을 위한 전환사정**. 경북: 대구대학교출판부.
- 조인수, 전보성, 박정식(2012). **지적장애아교육**. 경북: 대구대학교출판부.

- 진미석, 정태화(2006). **평생학습사회의 직업교육**. 한국직업능력개발원.
- 최명미, 조인수(2015). 지적장애학생 전환서비스 조정을 위한 기관 간 협력 실행과제. **지적장애연구**, 17(1), 1-27.
- 최승규(2010). 장애인을 위한 평생교육시설 운영 방향에 관한 연구. 석사학위논문, 광주대학교.
- 최진혁, 한운선(2015). 장애인 평생교육 및 직업교육에 대한 국내연구 동향분석: 단일대상연구를 중심으로. **지체·중복·건강장애연구**, 58(3), 137-162.
- 한국산업인력공단(2014). **호주직업교육훈련의 미래방향설정**. 서울: 휴먼컬처아리랑.
- 한국직업능력개발원(2016). **특수교육대상학생을 위한 진로정보서 발간사업(2013~2107)**. 서울: 휴먼컬처아리랑.
- Bouck, E. C. (2009). Functional curriculum models for secondary students with mild mental impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 435-443.
- Brolin, D. E., & Loyd, R. J. (2004). *Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Hanley-Maxwell, C., & Collet-Klingenberg, L. (2004). Preparing students for employment. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs* (pp. 205-243). Austin, TX: Pro-Ed.
- McDonnell, J., & Hardman, M. L. (2010). *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild to moderate disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Test, D. W., & Mazzotti, V. L. (2011). Transitioning from School to Employment. In M. E. Snell, & F. Brown (Eds.). *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed.) (pp. 569-611). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- U.S. Department of Labor Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000* (NIIS Publication No. 92-146711). Retrieved from <https://ntrl.ntis.gov/NTRL/>
- Wehman, P., Brooke, V., & West, M. D. (2006). Vocational placement and careers. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition Strategies for young people with disabilities* (4th ed.) (pp. 309-353). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehman, P., & Scott, L. (2012). Applications for youth with intellectual disabilities. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.) (pp. 379-400). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehman, P., & Targett, P. S. (2004). Principles of curriculum design: Road to transition from school to adulthood. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs* (2nd ed.) (pp. 1-36). Austin, TX: Pro-Ed.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30-40.

Abstract

Establishment Plan on the University's Lifelong Education Center Organization and Curriculum System for Vocational Education and Training of the Disabled

Kim, Youngjun (Gyeongsang National University)

The purpose of this study is to find out how to establish the organization and curriculum system on the university's lifelong education center for vocational education and training of the disabled. Searching for the establishment plan of the university's lifelong education center for vocational education and training of the disabled have started through participation of various organizations. First, the process of utilizing the special education department, which is an undergraduate department of the same university with the expertise of theory and practice of vocational education and training of the disabled, as a general planning department was reflected. In addition, a procedure for selecting departments other than the special education curriculum centered around the major of the selected jobs for the disabled at the university's lifelong education center has been proposed, and the process of integrated collaboration with the university-industry cooperation center, industry and related institutions (example: major, lifelong education center, etc.) have also been reflected. Next, as a result of searching for plans for the establishment on the curriculum system of university's lifelong education center for the vocational education and training of the disabled (1) the curriculum system of curriculum and program unit to be applied to curriculum of vocational education and training course for the disabled in university's lifelong education center was presented through the contents and composition system of NCS for the disabled, (2) a competency-based curriculum system that comprehensively analyzes curriculums and programs structured by NCS for the disabled by job competence and common competence; and (3) the grade-based curriculum system that meets the

diverse needs(example: job transition, career development after employment, etc.) of the disabled for vocational education and training courses in the university's lifelong education center from time to time for a long-term were included.

keywords: disabled, vocational education and training, university's lifelong education center, organization system, curriculum system, establishment plan

학회지 발간규정

제1조 (목적)

이 규정은 본 연구소의 연구지인 “평생교육·HRD 연구(The Journal of Lifelong Education and HRD)”의 발간에 있어서 원고의 투고, 심사, 편집과 발간에 필요한 제반 사항의 규정을 목적으로 한다.

제2조 (주관)

본 연구지에 게재할 논문의 심사 및 편집·발간에 관한 사항은 편집위원회에서 관장한다.

제3조 (자격기준)

본 연구지는 원칙적으로 미발표 연구물만을 게재한다.

원고투고자는 연구소 회원으로 석사 이상의 학위소지자로 한다. 단 학위 과정 중에 있는 자는 지도교수 또는 박사학위 소지자와 공동 연구자로서 투고할 수 있다.

제4조 (발간횟수와 시기)

본 연구지는 연 4회 이상 발간함을 원칙으로 하고, 발간 시기는 1월 25일, 4월 25일, 7월 25일, 10월 25일로 한다.

제5조 (원고모집 시기)

원고모집 시기는 발행일 45일 전까지 편집위원회에서 수시 접수한다.

| 연구지 발행일 | 원고마감일 |
|---------|---------|
| 1월 25일 | 12월 10일 |
| 4월 25일 | 3월 10일 |
| 7월 25일 | 6월 10일 |
| 10월 25일 | 9월 10일 |

제6조 (게재논문 종류)

본 연구지에 게재할 논문은 일정한 주제에 의하여 청탁한 특별논문, 개인이 제출한 일반논문으로 구분한다. 모든 논문은 편집위원회에서 관장하는 소정의 논문심사를 통과하여야 한다.

제7조 (투고논문 제출방법)

1. 논문투고자는 연구지 원고작성 세칙을 철저히 준수하여 논문을 작성한 후 편집위원회에 우편발송 또는 E-Mail로 원고를 제출한다.
2. 원고제출 시 논문명, 저자명(공동저자명), 소속기관명, 직위, 연락처(전화번호, E-Mail을 반드시 표기)를 기재한 논문표지를 따로 작성하여 논문과 함께 제출한다.
3. 투고원고는 국문요약, 핵심단어, 영문초록, Key word, 참고문헌 등을 포함하여 원고작성세칙에서 제시하는 완전한 논문형태를 갖추어야 한다.
4. 논문을 투고할 때 소정의 논문 심사료를 동시에 납부하여야 한다.
5. 제출한 원고는 일체 반환하지 않는다.

제8조 (편집위원회 구성)

편집위원회의 구성은 다음과 같다.

1. 편집위원회는 위원장 1인, 편집위원 5~7인으로 구성한다.
2. 편집위원장은 부연구소장이 맡는다.
3. 편집위원회 위원은 편집위원장의 추천으로 구성되고 연구소 운영위원회의 동의를 거쳐 연구소장이 임명한다.
4. 외국의 저명한 학자를 편집위원으로 위촉할 수 있다.

제9조 (편집위원회 자격)

평생교육 및 HRD 분야의 박사학위 소지자로서 전공분야에서 5년 이상 활동하고 전공분야에 대한 학문업적이 뚜렷하며 관련분야를 선도할 수 있는 전문 학자

제10조 (편집위원회 주요업무)

본 위원회의 주요 업무는 다음과 같다.

1. 연구지에 접수된 원고논문에 대한 심사적부 여부의 결정
2. 논문심사위원의 선정과 심사 의뢰
3. 연구지의 편집방침과 평가자의 심사의견에 기초한 투고된 논문의 수정 요청
4. 평가자의 심사의견과 논문제출자의 수정 결과에 따라 논문게재여부의 최종 결정

제11조 (편집위원회 운영)

1. 편집위원회는 위원장이 필요하다고 판단되는 경우 또는 편집위원 과반수의 요구가 있을 때 위원장이 소집한다.

2. 편집위원회 회의는 편집위원 과반수 찬성으로 의결한다. 가부동수 일 때는 위원장이 결정권을 갖는다.
3. 편집위원회 활동과 연구지 발행에 필요한 예산은 본 위원회가 편성하며 이사회의 의결을 거쳐 집행한다.

제12조 (논문심사위원 자격)

논문심사위원의 자격은 다음과 같다.

1. 논문심사위원의 자격은 평생교육·HRD분야의 박사학위 이상 소지자로서 관련 분야에서 연구업적이 뚜렷하고 관련분야를 선도할 수 있는 전문 학자.
2. 논문심사위원은 평생교육·HRD분야에서 활동하고 있는 전문 학자들로 풀 제(Pool system)로 운영하며 투고된 논문의 내용에 적합한 전문학자로 구성된 3인의 심사위원을 편집위원회에서 선임한 후 원고 심사를 의뢰한다.
3. 논문심사위원의 수는 논문 당 3인으로 한다. 단, 연구지 발전을 위하여 편집위원회에서 기획하여 의뢰한 논문의 경우에는 편집위원회 회의를 통해 심사가 이루어진다.

제13조 (논문심사진행절차)

논문에 대한 심사절차는 다음과 같이 진행된다.

1. 투고된 논문은 편집위원회의 회의를 거쳐 심사적합 여부를 결정한다.
2. 심사에 적합한 것으로 선정된 논문은 편당 3인의 심사위원들이 선정되어 비공개로 진행된다.
3. 심사위원은 연구의 주제 및 연구문제의 명료성, 연구방법의 타당성, 관련 문헌과 자료 분석의 충실성, 논리전개의 적절성, 논문의 독창성 및 질적 수월성, 연구소 원고 발행 세칙 등의 기준에 따라 논문심사평가서에 심사 결과를 ‘게재가, 수정 후 게재가, 수정 후 재심사, 게재불가’로 판정하고, 심사판정 내용을 기술하여 편집위원회에 제출한다.
4. 논문심사평가서는 원고투고자에게 그 결과를 통보하여 수정하도록 한다.

제14조 (논문심사 및 논문 게재료)

1. 모든 논문은 논문 심사위원들의 심사와 판정을 받는다.
2. 심사에 회부된 논문에 대해서는 편당 100,000원의 심사료를 납부한다.

3. 논문 게재료는 개인연구일 경우 100,000원이고 연구지원사업일 경우 300,000원이다. 단, 게재된 논문의 분량이 연구지 기준 20쪽을 초과할 시에는 쪽 당 10,000원의 추가 게재료를 납부해야 한다.
4. 단, 청탁원고인 경우 게재료 및 심사료를 납부하지 않는다.

※ 학회지 계좌번호:

1002-244-399673 / 우리은행 / 한국평생교육 HRD연구소 전주성

제15조 (논문제출처)

1. 우편 발송 : 한국평생교육·HRD연구소 편집위원회
서울시 동작구 상도로 369 송실대학교 조만식기념관 741호
송실대학교 한국평생교육·HRD연구소
우편번호 06978 / 전화 02) 820-0804
2. E-mail 발송 : klehrd@ssu.ac.kr

투고원고 작성요령 및 제출방법

1. 제출방법

투고: klehrd@ssu.ac.kr

2. 용지설정(한글2007 기준)

- 1) 'F7' 기능키 선택
 - ① 용지종류: 사용자정의(폭 170mm, 길이 250mm)
 - ② 용지여백: 상여백 17, 하여백 15, 좌여백 27, 우여백 27, 머리말 14, 꼬리말 10
- 2) '모양' 에서 '글자모양' 및 '문단모양' 선택
 - ① 글자모양:
 - (1) 제목: 신명조 15
 - (2) 이름/본문: 신명조 10포인트
 - (3) 요약/주제어/저자 정보: 신명조 9
 - ② 문단모양:
 - (1) 기준선에서 첫문장 들여쓰기 10
 - (2) 줄간격 165% 장평 95 자간 -10

3. 원고작성

- 1) 원고 전개방식은 국문요약, 핵심단어, 본문, 참고문헌, 영문요약, 키워드, 미주로 구성된다.
- 2) 논문을 전개함에 있어서 내용전개에 따른 대 제목을 I, II, 소제목은 1, 2, 가, 나, 1), 2) 등으로 구분한다.
- 3) 참고문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한된다. APA 방식을 기준으로 한국문헌은 저자이름을 '가나다...' 순으로 먼저 제시하고 외국문헌은 알파벳순으로 제시한다.
- 4) 같은 저자의 저술을 2권 이상 참고하였을 때, 출판연도가 이른 순서대로 나열하며, 같은 연도에 출판된 것이 2권 이상일 때 a,b,c 등을 표기하여 구분한다.
- 5) 저자가 2인 이상일 때 모두 제시한다.

① 참고문헌 예시(국문)

- (2005). 한국성인교육의 역사적 의미고찰. 박사학위논문. ○○대학교.
○○○(2003). **평생교육프로그램개발**. 서울: 학지사.
○○○(2004). 미국노동교육의 발전과정과 평생교육적 시사. **평생교육·HRD 연구**, 3(1), 43-71.

② 참고문헌 예시(영문)

- Choi, E. S. (1998). *Adult education policies and Credit Bank System for adult participation in Korea and U.S higher education*. San Francisco, CA: Jossy-Bass.
Duane, M. J. (2001). *Policies and practices in global human resource system*. Westport, CT: Quorm Books.
Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participation in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.
Miller, J. P. (2002). **홀리스틱 교육과정** (김현재 역). 서울: 책사랑 (원저 2000년 출판).
Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critique. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic Press, Inc.

4. 표와 그림

- ① 표와 그림에는 일련번호를 붙이되 표는 <표 1>과 같은 기호를, 그림은 [그림 1]과 같은 기호를 사용한다.
- ② 표의 제목은 상단에, 그림은 하단에 표기한다.
- ③ 표와 그림은 논문 파일 내에 붙여야 한다.

5. 국문초록, 영문 Abstract

- ① 국문초록의 경우 논문제출시 원고지 500~600자 분량을 첨부한다.
- ② 영문 Abstract의 경우 100~150단어의 분량을 첨부한다.

논문체제별 편집기준 예시

- (1) 제목 (중앙정렬) **평생교육 · HRD** (신명조 15pt Bold)
- (2) 성명 (우측정렬) ○○○* 각주 (신명조 10pt)
각주) 소속, 직위, 이메일주소 기재 (신명조 9pt)
- (3) 국문요약(원고지 500~600자 분량의 국문요약) (신명조 9pt)
핵심단어(논문의 핵심단어) (신명조 9pt)
- (4) 본문전개(예- I. 서론, II. 이론적배경)
본문 글씨체- 신명조: 10pt, 줄간격: 165%, 장평: 95, 자간: -10

I. 서론 (중앙정렬 / HY그래픽 13pt)

1. 평생교육 · HRD의 기원 (들여쓰기 없음 / 신명조 12 Bold)

가. 평생교육 · HRD의 현재 (하위단계 2ch 들여쓰기 / HY 그래픽 11pt)

- (5) 본문인용
Tabor(2001)가 박사학위 논문에서 사용한...
~목표에 도달하게 하는 것을 의미한다(Wiemann, 1977).
- (6) 참고문헌 (신명조 13pt)
(투고논문편집기준 참고)
- (7) 영문 Abstract (100~150 Words English Abstract)
영문 *keywords*: 모두 소문자

평생교육·HRD연구 심사규정 세칙

2010.1.11. 개정

제1조(목적) 이 세칙은 학회지 발간규정 제12조 및 제13조에 의거하여 ‘평생교육·HRD연구’의 심사규정 세칙을 정함을 목적으로 한다.

제2조(심사기준) ‘평생교육·HRD연구’에 게재할 논문의 심사기준은 다음과 같다.

1. 연구의 필요성 및 목적의 타당성
2. 관련 문헌 또는 선행 연구 분석의 철저성
3. 연구 방법(이론적 연구는 제외)의 타당성
4. 자료 분석/결과 제시(경험적 연구) 및 논의 전개(이론적 연구)의 정확성과 논리성
5. 결론 및 논의의 일관성과 타당성
6. 참고문헌 및 국문/영문 초록 질의 적합성
7. 논문의 독창성 및 질적 수월성
8. 논문 전체의 논리적/일관적 체계성
9. 연구결과의 공헌도 및 활용성

제3조(심사절차)

1. 논문심사위원의 위촉은 가능하면 투고된 논문과 연관된 주제로 관련 전문 학술지에 발표해본 경험이 있는 해당 분야의 박사급 이상 전문가로 한다.
2. 심사판정은 다음과 같다.
 - ① 게재가: 오·탈자나 편집 등의 문제를 제외하고 내용의 수정 없이 게재할 수 있다고 판단된 논문
 - ② 수정후 게재가: 논문심사위원의 수정요구사항을 반영하여 수정한 후 게재할 수 있다고 판단된 논문
 - ③ 수정후 재심사: 논문의 주요내용 등에 상당한 문제가 있어 수정을 위해서는 비교적 오랜 기간이 필요할 것으로 판단된 논문
 - ④ 게재불가: 논문의 핵심내용 등에서 심각한 문제가 있어 수정이 불가능하며 게재하기에는 질적으로 거리가 멀다고 판단된 논문

3. 3인의 심사판정에 기초하여 최종 게재 여부는 다음과 같이 결정한다.

| 심사위원1 | 심사위원2 | 심사위원3 | 종합판정 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| (수정후) 게재가 | (수정후) 게재가 | (수정후) 게재가 | (수정후) 게재가 |
| (수정후) 게재가 | (수정후) 게재가 | 수정후 재심사 | (수정후) 게재가 |
| 수정후 재심사 | 수정후 재심사 | 수정후 재심사 | 수정후 재심사 |
| (수정후) 게재가 | 수정후 재심사 | 수정후 재심사 | 수정후 재심사 |
| 수정후 재심사 | 수정후 재심사 | 게재불가 | 수정후 재심사 |
| (수정후) 게재가 | 수정후 재심사 | 게재불가 | 수정후 재심사 |
| (수정후) 게재가 | (수정후) 게재가 | 게재불가 | 편집위원회 결정 |
| 게재불가 | 게재불가 | 게재불가 | 게재불가 |
| (수정후) 게재가 | 게재불가 | 게재불가 | 게재불가 |
| 수정후 재심사 | 게재불가 | 게재불가 | 게재불가 |

4. ‘(수정후) 게재가’ 판정을 받은 논문은 심사자의 수정요구사항을 충실히 반영하여야 한다.
5. ‘수정후 재심사’ 판정을 받은 논문은 당해 호에 게재할 수 없으며, 다음 호에 다시 응모할 수 있다.
6. ‘게재불가’ 판정을 받은 논문은 다시 투고할 수 없다.

제4조(개인정보보호) 논문의 심사과정에서 논문투고자와 심사자의 개인정보는 철저히 보호된다.

부칙

제1조(시행일) 이 규정은 2010년 1월 12일부터 시행한다.

평생교육·HRD연구 윤리헌장

<전문>

‘평생교육·HRD연구’는 평생교육 및 HRD에 관한 이론적 정립과 효율적인 실천을 위한 기초연구, 교육훈련개발 및 컨설팅을 통해 우리나라 평생교육 및 HRD 진흥에 기여하고 있다.

본 연구 윤리헌장은 이러한 역할을 수행하는데 전문가로서의 양심과 원칙 등 지켜야 할 연구윤리의 원칙과 기준을 규정한다.

한국평생교육·HRD연구소 회원 및 ‘평생교육·HRD연구’ 투고자들은 학술연구 수행 및 연구 논문 발표 시 연구 윤리를 준수하고 연구 가치를 서로 존중하며 연구결과를 함께 교류할 수 있어야 하고 평생교육분야의 학술발전을 위해 노력해야 한다.

한국평생교육·HRD연구소 회원 및 ‘평생교육·HRD연구’ 투고자, 그리고 논문심사위원은 다음의 윤리규정을 준수할 것을 서약함으로써 그 책임과 의무를 다한다.

[평생교육·HRD연구 윤리규정]

제1절 연구자의 윤리규정

제1조. 표절 및 도용

연구자는 연구의 결과 발표에서 진실성을 유지하며 도용, 표절을 하지 않는다. 연구자는 표절에 대하여 사전에 숙지하고 있으며, 다른 연구자의 공개된 학술 자료를 인용할 경우에는 타인의 학술 활동 결과를 명확히 밝히고 반드시 그 출처를 정확히 기술하여야 한다.

1. 출판된 서적, 출판되지 않은 서적 혹은 자료, 전자저작물 등 모든 학술지에 관한 모든 정보를 사용할 때는 출처를 명확히 밝히고, 저작권자의 동의나 허가 없이 사용하지 않는다.

2. 출문자로 쓰인 저작물이 아니더라도 다른 사람의 연구결과물을 사용할 때에는 이를 명확히 밝히고 참고문헌에 명시한다.

제2조. 출판업적

연구자는 본인이 실질적으로 연구하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임이 있으며, 논문이나 출판물의 저자를 정확하게 명시해야 한다.

1. 연구자는 전문적 혹은 과학적으로 직접적인 기여를 한 경우나 연구를 직접 수행한 경우에만 저자로 명시한다.
2. 공동 집필 논문의 게재 시 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따라 명확하게 기재한다.

제3조. 연구물의 중복게재 및 중복투고 금지

연구자는 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물 포함)등 중복게재 및 중복투고를 금지한다. 타 학술지에 게재되었거나 투고중인 원고는 본 학술지에 투고할 수 없으며, 본 학회지에 게재되었거나 투고중인 논문은 타 학술지에 게재할 수 없다.

제4조. 인용 및 참고표시

1. 공개된 학술자료를 인용할 경우에는 출처를 명확하게 밝히며, 개인적으로 정보를 수집한 경우에는 원래 정보를 가지고 있던 연구자의 동의하에 인용할 수 있다.
2. 연구자는 다른 연구자의 논문이나 자료를 인용하거나 참고할 경우에는 적절한 인용표시를 하여야 한다.

제5조. 논문의 수정

저자는 논문 심사 과정에서 제기된 편집위원과 심사위원의 의견이나 생각을 최대한 수렴하여 논문에 반영되도록 노력해야 한다.

제2절 편집위원의 윤리규정

제6조. 편집위원의 중립성

편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관 등의 어떤 선입견이나 사적인 친분에 관계없이 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공정하게 취급한다.

제7조. 심사자의 선정

논문심사위원의 자격은 다음과 같다.

1. 논문심사위원의 자격은 평생교육·HRD분야의 박사학위 이상 소지자로서 관련 분야에서 연구업적이 뚜렷하고 관련분야를 선도할 수 있는 전문학자이어야 한다.
2. 논문심사위원은 평생교육·HRD분야에서 활동하고 있는 전문학자들로 풀 제(pool system)로 운영하며 투고된 논문의 내용에 적합한 전문학자로 구성된 3인의 심사위원을 편집위원회에서 선임한 후 원고심사를 의뢰한다.
3. 논문심사위원의 수는 논문당 3인으로 한다. 단, 연구지 발전을 위하여 편집위원회에서 기획하여 의뢰한 논문의 경우에는 편집위원회 회의를 통해 심사가 이루어진다.

제8조. 연구 부정행위 조사

편집위원회는 구체적인 제보가 있거나 상당한 의혹이 있을 경우 연구 부정행위 존재 여부를 조사하여야 한다. 또한 편집위원회에서는 사안의 경중을 감안하여 그에 따른 조치를 결정할 의무가 있다. 어떤 이유에서건 조사가 불가능할 경우, 편집위원회는 문제 해결 및 수정을 위해 최선의 노력을 기울여야 한다.

1. 편집위원회는 공정하고 엄밀한 조사를 위하여 편집위원장이 한국평생교육·HRD연구소장과 협의하여 위촉하는 5인의 위원으로 구성되는 연구부정행위 조사위원회(이하 조사위원회)를 둘 수 있다.

2. 조사위원회의 위원은 당해 조사 사안과 이해관계가 없는 자여야 한다.
3. 조사위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인 및 참고인에 대하여 출석과 자료 제출을 요구할 수 있다.
4. 조사위원회는 조사 사실에 대해 피조사자에게 의견을 제출하거나 해명할 기회를 부여하여야 한다.

제9조 연구 부정행위 조사결과에 따른 조치

조사위원회는 재직위원 과반수 출석과 출석위원 3분의 2 이상의 찬성으로 연구 부정행위 조사사실과 관련된 피조사자의 행위가 연구 부정행위인지 아닌지를 판정을 한다.

1. 피조사자의 혐의가 연구 부정행위로 확인 판정된 경우 다음 각 호의 제재를 가하거나 이를 부과할 수 있다.
 - ① 연구 부정논문의 게재 취소
 - ② 연구 부정논문의 게재 취소 사실의 공지
 - ③ 회원자격의 박탈
 - ④ 투고자격의 정지
 - ⑤ 관계기관에의 통보
 - ⑥ 기타 적절한 조치
2. 전항 제2호의 공지는 저자명, 논문명, 논문의 수록 권·호수, 취소일자, 취소 이유 등을 포함한다.
3. 조사위원회는 고의 또는 중대한 과실로 진실과 다른 제보를 하거나 허위의 사실을 유포한 자에 대해서는 회원자격을 박탈하거나 투고자격을 정지할 수 있다.
4. 편집위원장은 조사결과에 대한 조사위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체 없이 편집위원회를 포함하여 피조사자 및 제보자, 한국평생교육·HRD연구소 관계자에게 통지한다.

5. 피조사자 또는 제보자는 조사위원회의 결정에 불복할 경우 전항의 통지를 받은 날로부터 14일 이내에 이유를 기재한 서면으로 편집위원장에게 재심을 요청할 수 있다.

제3절 심사위원의 윤리규정

제10조. 심사절차 준수

심사위원은 연구의 주제 및 연구문제의 명료성, 연구방법의 타당성, 관련 문헌과 자료 분석의 충실성, 논리전개의 적절성, 논문의 독창성 및 질적 수월성, 연구소원과 발행 세칙 등의 기준에 따라 논문심사평가서에 심사결과를 ‘게재가’, ‘수정 후 게재가’, ‘수정 후 재심사’, ‘게재불가’로 판정하고, 심사판정 내용을 기술하여 편집위원회에 통보한다.

제11조. 심사과정의 비밀유지

심사에 적합한 것으로 선정된 논문은 심사 과정을 비공개로 하고 학술지 관련 투고 및 심사·자문을 함에 있어서 오로지 학문적 양심에 따라 공정하게 심사하여야 하며, 논문 투고자, 심사자와 투고내용 등 대상 논문에 대한 비밀유지를 기본으로 한다.

제4절 윤리규정 시행 세칙

제12조. 윤리규정 서약

평생교육·HRD연구에 투고하는 연구자 및 한국평생교육·HRD연구소 회원은 윤리규정의 발효 시 윤리규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제13조. 윤리위원회 구성

윤리위원회는 편집위원회가 그 기능을 겸하는 것으로 한다.

제14조. 윤리규정의 수정

윤리규정의 수정 절차는 본 연구소 편집위원회 규정 개정 절차에 준한다. 윤리규정이 수정될 경우 한국평생교육·HRD 연구소 회원 및 평생교육·HRD연구 투고자는 별도의 서약 절차 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제15조. 기타

이 규정에 명시되지 아니한 사항은 한국평생교육·HRD 연구소 편집위원회 결정에 따른다.

부칙

제 1조(시행일) 이 규정은 2009년 1월 1일부터 시행한다.

평생교육 · HRD 연구

인쇄일 : 2017년 7월 25일 인쇄

발행일 : 2017년 7월 25일 발행

발행인 : 한국평생교육·HRD 연구소장

이경화

발행처 : 한국평생교육·HRD 연구소

서울 동작구 상도로 369

숭실대학교 조만식기념관 741호

전 화 : (02)820-0804

인 쇄 : 피와이메이트

* 무단 전재 및 복제를 금합니다.

