

평생교육 · HRD 연구

목 차

중장년 생애경력설계 프로그램 개발 연구	이진구 · 정일찬 · 오미래	1
초·중등 교사의 퇴직에 관한 국내 연구 유형 분석: 2000년-2017년 연구를 중심으로	김영석	31
푸코의 '규율권력'의 관점에서 퍼실리테이션 실제에 대한 재조명: 인간중심의 상호작용 가능성을 중심으로	한선미 · 이희수	61
역량에 대한 재탐구: 개념이해 및 활용에서의 혼동 뛰어넘기	박용호	89

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

The Journal of Lifelong Education and HRD

ARTICLES

- A Study on the Elderly Life-Career Design Program Development
..... Lee, Jingu · Jung, Ilchan · Oh, Mirae 1
- Review and Critique of Primary and Secondary Teachers' Retirement
Research Kim, Youngsek 31
- An Exploration for Direction of Facilitation based on Foucault's Disciplinary
Power: Focused on Possibility of Human-Centered Interaction
..... Han, Sunmi · Lee, Heesu 61
- A reconsideration of competency: Overcoming the confusion in understanding
and applying the competency concept Park, Yongho 89
-

중장년 생애경력설계 프로그램 개발 연구*

이진구(한국기술교육대학교)†

정일찬(한국기술교육대학교)‡

오미래(한국기술교육대학교)§

요 약

본 연구의 목적은 개인의 전 생애주기에서 40대와 60대를 대상으로 하는 중장년 생애경력설계 프로그램을 개발하는 것이다. 이를 위해 ADDIE 모형을 바탕으로 프로그램을 개발하였다. 구체적으로 기존의 생애설계 관련 문헌연구 및 기존 프로그램 분석을 실시한 후 이해관계자들을 대상으로 FGI를 통해 교육니즈를 분석하였다. 이를 바탕으로 연령대별로 과정에 대한 기본방향을 설정하고 교육목표 수립 및 교육모듈과 교육내용을 설계하였고 강사용 강의 슬라이드, 강사용 가이드북, 학습자 활동지를 개발하였다. 개발된 프로그램에 대해 파일럿 과정을 실시하여 학습자들의 반응을 직접 관찰하고 피드백을 받아 교육내용 및 방법을 수정·보완하였다. 본 연구의 의의는 첫째, 개인의 전 생애주기에서 중장년에 대한 체계적인 생애경력설계를 할 수 있는 기반을 구축하였고 둘째, 중장년 생애단계별로 차별화된 교육과정을 설계하였으며, 셋째, 다양한 이해관계자들의 실질적인 교육니즈를 반영한 교육과정을 개발하였다는 점이다.

주제어: 중장년 생애경력설계, ADDIE모형, 생애설계

* 본 연구는 노사발전재단의 2017년 생애경력설계서비스 프로그램 개정연구를 수정 보완한 것임.

† 제1저자: 한국기술교육대학교 테크노인력개발전문대학원 교수 e-mail: lemtury@koreatech.ac.kr

‡ 교신저자: 한국기술교육대학교 테크노인력개발전문대학원 박사과정 e-mail: rotc5220@naver.com

§ 한국기술교육대학교 테크노인력개발전문대학원 석사과정 e-mail: apple0696@koreatech.ac.kr

논문투고: 2018.06.09 / 심사일자: 2018.07.07 / 게재확정일자: 2018.07.20

I. 서론

생활환경의 개선 및 의료과학기술의 발달로 인간의 평균수명이 빠르게 증가하여 이제는 인생 100세 시대가 도래하였다(김고은, 2014). 하지만 평균수명이 증가하면서 인구구조의 고령화 문제 또한 사회적 이슈로 대두되고 있다(김덕준, 2015; 남재량, 2014). 우리나라의 경우 2000년에 고령화 사회, 2017년에는 고령사회에 진입하였으며, 베이비붐 세대(1955년~1963년)가 노인 인구로 진입하는 2026년경에는 전체 인구 5명 중 1명이 노인이 되는 초고령 사회기로 진입될 것으로 예상된다.

이러한 흐름 속에서 중장년에 대한 기대수명 증가 등으로 중장년 경제활동 인구 또한 지속적으로 증가하고 있다. 고용노동부가 2014년 발표한 ‘2013~2023년 중장기 인력수급 전망 및 시사점’ 보고서에 따르면 인력공급 측면에서 향후 10년간(2013~2023년) 50대 이상이 558만 명 늘어나 가장 크게 증가하는 것으로 나타났다. 이와 같이 50대 이후에도 노동시장 참여 확대가 예상되면서 퇴직 후에도 새로운 인생을 설계하고 살아가야 할 필요성이 높아지게 되었다. 따라서 모든 개인은 중장년이 된 이후에도 계속적으로 변화하는 환경에 적응하여 지속적으로 경력목표를 달성할 수 있는 역량을 개발하여야 한다(윤형기, 이희수, 2009). 특히, 조직 주도의 개인 경력 개발이 어려운 상황에서 경력개발의 책임은 개인 주도로 넘어가고 있으며, 경력성공의 개념도 임금, 직급, 지위와 같은 외적인 기준에서 경력만족, 직무만족, 인생만족 등 주관적 경력성공이 중시되는 방향으로 변화하고 있다(Gattiker & Larwood, 1988).

그러나 우리나라 중장년의 은퇴 이후를 대비한 경력개발은 부족한 실정이다. 우리나라 45~65세 사이의 남녀 1,000명을 대상으로 중장년층의 노후준비에 관한 인식을 조사한 연구(이소정, 2009)에 따르면 중장년층이 희망하는 노후활동은 취미·여가활동, 종교생활, 자원봉사활동의 순서였으며, 응답자의 58%는 희망하는 노후 활동을 위한 준비를 못하고 있는 것으로 조사되었다. 노후준비를 못하고 있는 이유로는 자금부족, 시간부족, 구체적 방법을 몰라서 등으로 나타났다. 또한 40~59세 사이의 중장년층을 대상으로 노후준비교육 프로그램의 참여 실태에 대한 연구(김중혜, 강운선, 2013)에서는 응답자의 66.1%가 교육받은 경험이 없다는 반응을 보였다. 이렇듯 상당수의 중장년들이 노후준비가 미흡한 것으로 나타났다.

이러한 이유로 정부에서는 중장년층의 장기적인 자립 기반 구축을 위한 다양한 정책을 추진하고 있다. 신중년 인생3모작 기반구축(고용노동부, 2017a)에서는 생산가능인구의 약 1/3을 차지하는 5060 세대를 신중년으로 규정하고 ‘주된 일자리→재

취업 일자리→사회공헌 일자리'로 이어지는 인생 3모작 기반을 구축하고, 재취업, 창업, 귀농·귀어·귀촌, 사회공헌 등 주요 경로별 맞춤형서비스 제공과 생애경로를 준비할 수 있는 인프라 보강 등의 정책을 발표하였다. 제3차 고령자 고용촉진 기본계획(고용노동부, 2017b)에서는 연령과 상관없이 생애 전반에서 능력에 따라 일할 수 있는 여건 조성을 위해 주된 일자리에서 오래 일하기, 장년 특화 훈련 확충 및 능력개발 여건 조성, 전직 준비 기간 마련 및 재취업 지원, 퇴직자에 대한 일자리 및 사회공헌 기회 확대, 초고령 사회를 대비한 인프라 구축 등의 정책 과제들을 제시하였다. 그리고 노사발전재단을 중심으로 중장년들이 생애경력설계를 하는데 도움이 될 수 있도록 장년나침반 교육과정을 개발하여 보급하고 있다(이진구, 2015). 장년나침반 프로그램은 45세에서 50대 초반의 재직근로자를 대상으로 이들이 은퇴 이후의 삶에 능동적으로 대처하면서, 개인이 쌓아온 역량을 바탕으로 경력을 개발하여 50대 이후의 삶을 스스로 개척하는데 도움을 주고자 개발된 과정이다.

많은 학자들은 생애경력단계에서 성인중기를 40~50대로, 성인후기를 60대 이후로 구분하고 있다(Hall, 1976; Havighurst, 1972; Levinson, 1978; Super, 1977). 그리고 학자에 따라서는 성인중기를 40대와 50대로 구분하기도 한다(Levinson, 1978). 그런데 기존에 국내의 생애경력설계 프로그램과 관련된 연구는 퇴직자 및 퇴직예정자를 대상으로 하거나(강운선, 김종혜, 2013; 임지현, 권인탁, 김은순, 2015; 김은순, 2017), 특정 직종의 퇴직예정자를 대상으로 하는 연구(구경희, 윤명희, 2014; 김영화, 박표진, 2009; 김주동, 최성우, 2011), 노후생애설계 교육(전성남, 최용호, 2013) 등 주로 성인후기에 초점을 맞추어 연구가 진행되었다. 반면에 실질적으로 퇴직이후의 경력을 미리 준비해야하는 성인중기에 해당하는 중장년에 대한 생애경력설계 프로그램 연구는 미흡한 실정이다. 그리고 생애경력설계 차원에서 성인중기부터 성인후기까지의 생애경력설계가 연속성을 가지고 체계적으로 관리되기 위해서는 10년 단위 정도의 생애단계 별 차별화된 프로그램을 개발하는 연구가 필요하다.

이에 본 연구에서는 성인중기 이후의 생애경력단계를 40대, 50대, 60대로 구분한 중장년을 대상으로 생애경력설계 프로그램 개발 연구를 진행하고자 한다. 구체적으로 기존에 개발되어 있는 50대 전후 대상의 장년나침반 프로그램을 제외한 40대 전후(30대 후반부터 40대 초반)와 60대 전후(50대 후반부터 60대 초반)의 은퇴 전 연령대를 대상으로 하는 생애경력설계 프로그램을 개발하고 이에 대한 시사점을 제시하는 것을 연구의 목적으로 한다.

II. 이론적 배경

1. 중장년 생애경력설계 이론

Havighurst(1972)은 발달과업 이론에서 인간발달과정에는 각 단계에서 요구되는 과업이 있다고 하면서 그 과업을 성공적으로 성취하면 개인은 행복하게 되고 이후의 과업도 성공하게 되지만, 실패하게 되면 개인은 불행하게 되고 이후의 과업달성에도 지장을 초래하게 된다고 주장하였다(이현림, 김지혜, 2003). Havighurst는 발달과업을 영아 및 유아기(0~5세), 아동기(6~12세), 청년기(13~22세), 성인초기(22~30세), 중년기(30~55세), 노년기(56세 이후)로 구분하였다. 이 중 중년기에는 성인으로서 사회적 책임을 수행하고, 생활의 경제적 수준의 확립을 유지하며, 자녀가 신뢰할 수 있는 부모의 역할을 하는 등의 과업이 이루어진다. 노년기에는 체력과 건강의 쇠퇴에 대해 적응하고 정년퇴직과 수입의 감소에 대하여 적응하는 등의 과업이 이루어진다.

Levinson(1978)은 성인기의 연구에 전 생애적 접근방식이 필요하다는 판단 아래 심층인터뷰를 실시하여 인생주기가 있음을 밝혀냈다. 또한 생애단계에 따라 발달 특성이 있음을 밝히며 사람의 생애단계를 아동기와 청소년기(3~17세), 성인전기(17~40세), 성인중기(40~65세), 성인후기(60세 이후) 4단계로 구분하였다. Levinson은 성인기 발달모형에서 인생주기가 대략 25년씩 지속되는 일련의 시기를 통해 전개된다고 보았으며, 각 시기가 시작하는 시점에 과도기가 있다고 보았다.

Levinson의 생애단계 구분 중 성인중기는 중년의 전환기, 중년입문기, 50대 전환기, 중년의 절정기로 구성되어 있다. 중년의 전환기(40~45세)는 성인초기와 성인중기 사이의 발달적 교량 역할을 하는 시기이다. 이 시기에는 중년기에 걸맞게 젊음과 늙음이 균형을 이룰 수 있는 방법을 모색한다. 중년입문기(45~50세)는 중년기를 시작하는 인생구조를 형성하는 시기로 이 시기의 성인들은 융통성과 자율성을 통해 자신의 경력을 설계한다. 50대 전환기(50~55세)는 중년 입문기의 인생구조를 재평가하는 시기로, 자아와 세계에 대한 탐색에 더욱 관심을 기울이며 다음 시기의 인생구조를 형성하기 위한 기초를 마련한다. 중년의 절정기(55~60세)는 중년기의 중요한 야망과 목표를 실현하기 위한 단계로 성인중기의 남은 시기에 적합한 인생을 설계한다. 성인후기는 60세 이후에 해당하며 성인후기전환기와 성인후기로 구성되어 있다. 성인후기전환기(60~65세)는 중년기를 종결하고 노년기를 시작하는 시기로 직장에서의 지위와 권력을 잃고 은퇴시기가 점점 가까워지며 신체적으로도 급

격한 퇴보가 일어나는 시기이다. 성인후기(65세 이후)는 어떤 이들에게는 삶의 마지막을 준비하는 시기이지만 어떤 이들에게는 새로운 라이프스타일을 준비하는 시기일 수도 있다.

Hall(1976)은 경력개발 단계를 탐색단계, 발전단계, 유지단계, 쇠퇴단계의 4단계로 구분하였다. 이 중 성인중기에 해당하는 단계는 유지단계(40대 중반 이후)로 조직 내에서 지위가 상승하면서 책임감이 증가하고 다른 이들을 지도하거나 지원하는 역할을 담당하기도 하면서 일에 많은 시간을 보내게 된다. 또 한편으로는 중년의 위기에 직면하여 갈등과 침체를 경험하기도 하는데 이를 어떻게 극복하느냐에 따라 계속 성장하거나 혹은 정체 및 침체되기도 하며 때로는 새로운 경력기회를 맞이하게도 된다. 성인후기에 해당하는 단계는 쇠퇴단계(65세 이상)로 이 시기에 개인은 은퇴를 해서 조직을 떠나게 된다. 육체적·정신적으로 능력이 쇠퇴하며 목표열망과 경력동기가 줄어들고 자신의 인생과 경력에 대해 정리 및 의미부여를 하게 된다.

Super는 20대까지 한정된 Ginzberg(1951)의 진로선택발달 이론을 발전시켜 전 생애 진로발달의 관점으로 이론을 체계화하였다. Super(1990)는 진로발달을 자아개념의 발달이라고 보았는데 자아개념은 전 생애 발달단계에서 다양한 경험을 통해 형성된 일과 관련된 능력, 흥미, 가치 등에 대한 태도를 의미한다. Super는 진로성숙을 진로발달의 연속된 과정 안에서 개인이 도달한 위치를 뜻하며 개인의 진로발달 정도를 나타내는 지표가 된다고 주장하였다(Super, 1955). 하지만 성인기 진로발달은 진로성숙의 개념으로는 설명이 어렵다고 보았다(Super, 1977). 왜냐하면 성인기 진로발달은 개인차가 크고 조직과 환경에서의 적응이 중요하게 작용하기 때문이다. 따라서 성인 이후 진로 특성을 진로성숙이라는 용어 대신 진로적응이라는 개념으로 설명하였다. Super는 진로발달이 생애발달의 모든 단계에서 일어나며 각 발달단계마다 발달과업이 있다고 주장하면서 전 생애 발달단계를 성장기(0~14세), 탐색기(15~24세), 확립기(25~44세), 유지기(46~65세), 쇠퇴기(65세 이후)의 5단계로 나누어 설명하였다. 이 중 성인중기에 해당하는 유지기(46~65세)는 확립기 이후 직업적 역할을 지속적으로 수행하면서 자신의 직업적 위치를 유지하며, 직업입지와 상황을 향상시키기 위하여 지속적인 노력을 하는 시기이다. 이 단계에서는 유지, 갱신, 혁신의 발달과업에 직면하게 된다. 다시 말해 이전에 수행하던 직업적 역할을 유지할 것인지 아니면 개선할 것인지 혹은 새로운 직업분야를 선택해야 하는지에 대한 상황에 부딪히게 된다. 만약 이 때 새로운 직업분야를 선택하게 된다면 성장기를 제외한 이전 단계인 탐색기, 확립기, 유지기를 재수행한다. 쇠퇴기(65세 이후)는 은퇴를 맞이하는 시기이다. 이 시기에는 개인의 신체적 능력이 저하되어

자신의 직업역할에 대한 흥미가 조금씩 감소하게 된다. 따라서 개인은 직업 활동에 큰 힘을 들이지 않고 은퇴를 준비한다.

학자들의 성인중기와 성인후기에 대한 개념들을 종합하여 40대와 60대의 특징에 대해 정리해보면 40대의 경우 성인초기단계에서 성인중기단계로 전환되면서 사회에서 요구받는 여러 역할들에 대해 점차 중추적인 역할을 수행할 수 있도록 경력을 쌓아가는 시기라고 볼 수 있다. 그리고 60대의 경우 신체적·정신적 능력이 점차 쇠퇴하게 되고 조직에서 은퇴를 준비하며 일에 대한 열망도 점차 줄어드는 시기라고 볼 수 있다.

2. 생애경력설계 프로그램 연구동향

기존의 생애경력설계 프로그램과 관련된 연구동향을 살펴보면, 생애경력설계 프로그램 개발을 위한 교육요구가 무엇인지와 교육요구에 따라 어떠한 내용으로 생애경력설계 프로그램을 구성했는지에 관한 연구들이 많았다. 먼저 생애경력설계 프로그램 개발을 위한 교육요구를 살펴보면 내용상으로는 대개 은퇴 전 퇴직준비나 은퇴 후 노후준비에 초점을 맞춘 내용들이 주를 이루고 있었고 교육방법 측면에서는 현장방문이나 사례발표 중심의 학습을 선호하였다. 박기열(2011)은 교원 퇴직준비교육에 대한 교육 요구조사를 실시하였는데 연구결과 건강관리에 대한 교육요구가 가장 높게 나타났으며 여가·취미, 생애설계, 재정계획, 사회봉사, 정보화교육, 재취업·창업 순으로 나타났다. 교육방법으로는 현장방문체험 및 사례발표 중심, 교육시간으로는 각 영역 별 1주일 정도를 가장 선호하였다. 김주동(2012)은 지방정부 퇴직예정 공무원들을 대상으로 교육니즈를 조사한 결과 남성의 경우 자산관리 및 자기계발 영역을, 여성의 경우 노화, 생애 이해, 인간관계 영역을 선호하는 것으로 나타났다. 교육방법으로는 현장실습 혹은 방문교육, 퇴직 후 여러 분야에 대한 선택들의 성공사례 제시 등에 대한 의견이 많은 것으로 나타났다. 김종혜, 강운선(2013)은 40세~59세 중장년층의 노후준비교육의 교육니즈를 분석한 결과 건강관리 프로그램에 대한 교육요구가 가장 높은 것으로 나타났다.

생애경력설계 관련 교육프로그램 현황 및 개발과 관련된 연구를 살펴보면 김주동, 최성우(2011)는 지방 공무원들의 퇴직준비 교육 프로그램 관련 운영 실태와 현황을 분석하였는데 연구결과 공무원 퇴직준비 교육프로그램은 2000년대에는 창업, 귀농, 취미 부업 등의 과목이 있었고 2010년대에는 연금제도, 건강, 여가, 재무, 변화관리, 대인관계 과목으로 구성된 생활설계반 과정과 연금제도, 건강, 교양, 기타 전문분야 과목으로 구성된 미래 설계반 과정이 있는 것으로 나타났다. 구경희, 윤

명희(2014)는 교원의 퇴직준비교육에 대한 인식 및 교육니즈를 분석하여 퇴직준비 교육 프로그램을 설계하였다. 프로그램은 생애설계, 건강관리, 여가·취미, 사회봉사, 세상읽기, 재취업·창업, 재정관리의 7개 영역으로 구분하여 필수과정 9과목과 선택 과목 29과목으로 개발하였다. 임지현 외(2015)는 예비퇴직자인 생애재설계교육 참석자를 대상으로 심층면담(FGI)을 실시하여 생애재설계 영역과 내용을 탐색한 후 프로그램 개발 전문가팀을 구성하여 액션러닝에 의해 Caffarella의 프로그램개발 상호작용모형을 활용하여 생애재설계 프로그램 모듈과 콘텐츠를 개발하였다. 프로그램은 자산관리, 경력관리, 건강관리, 여가관리, 대인관리의 5개 영역으로 분류하였으며 프로그램 모듈은 생애재설계 개요, 영역별 생애재설계 기초과정, 영역별 성공사례 및 탐방, 영역별 생애재설계 심화과정, 영역별 포트폴리오 작성 및 컨설팅, 생애재설계 적용 및 실천과정의 6개 모듈로 구성하였다. 교육방식은 현장전문가에 의한 체험 및 사례발표 중심으로 진행될 수 있도록 하였으며 교육기간은 5일간 총 40시간을 수강할 수 있도록 설계하였다. 김은순(2017)은 액션러닝 팀을 구성하여 Caffarella와 Daffron의 프로그램 개발 상호작용모형에 근거한 은퇴 후 생애설계 교육프로그램을 개발하였다. 프로그램은 퇴직의 변화 인식, 은퇴 후 생애설계 개요, 은퇴 후 생애설계 기초, 은퇴 후 생애설계 세부영역별 성공사례 및 현장탐방, 은퇴 후 생애설계 심화, 은퇴 후 생애설계 적용 및 실천의 6개 모듈로 구성하였다. 교육기간은 각 모듈별 내용을 총 80시간으로 설계하였다. 이우영(2013)은 중장년을 위한 교육훈련체계로 사전교육단계, 교육수행단계, 교육수료이후단계인 3단계를 제시하였다. 또한 교육을 운영하기 위한 2가지 트랙을 제시하였는데 첫 번째 트랙은 운영기관 주도의 교육훈련실시 및 멘토링이며 두 번째 트랙은 훈련과정개설 기관 주도의 교육훈련 실시 및 멘토링이다. 교육훈련 과정은 교육훈련 사전단계, 기초교육 단계, 전문역량교육단계, 교육훈련 사후 단계의 4단계로 구성하였다. 각 단계별로 살펴보면 사전단계에서는 경력진단 및 생애재설계 멘토링이 이루어지고, 기초교육 단계에서는 중장년 구직자들의 취업을 위한 기본역량을 강화시키기 위한 교육을 진행한다. 전문역량교육단계에서는 기업이 요구하는 직무역량에 기반한 기업 맞춤형 취업훈련이 이루어지고, 교육사후단계에서는 취업 멘토링을 포함한 전문적이고 통합적인 취업지원이 이루어지도록 하였다.

선행연구에서 제시된 생애경력설계 교육과정은 주로 건강관리, 여가관리, 자산관리, 대인관계, 생애설계 등으로 대부분 은퇴 이후 노후준비 및 자기계발과 관련된 내용으로 구성되어 있었다. 그리고 교육방법으로는 강의식 교육보다는 현장체험, 사례연구, 성공사례 제시 등을 선호하는 것으로 나타났다.

3. 교육프로그램 개발모형

교수체제개발(ISD: Instructional System Development)은 교수활동을 하나의 유기적 통합체로 인식하여 교육프로그램을 설계하는 접근방법이다(Dick, Carey, & Carey, 2005). 교육프로그램 개발 시 체계적 접근 방법을 활용하는 이유는 초기단계에서 교육목표를 명확히 설정하기 때문에 그 이후 계획과 실행을 효과적으로 할 수 있고, 검증 및 반복을 통해 설계 과정에서의 오류를 지속적으로 수정·보완할 수 있으며, 최소한의 노력과 자원을 투입해 학습목표를 달성할 수 있기 때문이다. 현재 교수체제개발에서 많이 쓰이는 모형은 IDI모형, ADDIE모형, Mager모형, Seels와 Glasgrow모형, Rothwell과 Kanzas모형, Kemp, Morison과 Ross모형, Dick, Carey와 Carey모형 등이 있다. 이 모형들은 각각의 특성을 지니고 있으나 공통적으로 ADDIE모형의 다섯 가지 핵심요소인 분석, 설계, 개발, 실행, 평가 등의 단계를 포함하고 있다. 따라서 본 연구에서는 ADDIE모형을 사용하여 교육프로그램을 개발하고 한다.

ADDIE모형은 교수체제설계에서 가장 많이 사용되고 있는 모형으로 분석(Analysis), 설계(Design), 개발(Development), 실행(Implementation), 평가(Evaluation)의 5단계로 구성되며 각 단계의 첫 글자를 모아 ADDIE모형이라 한다.

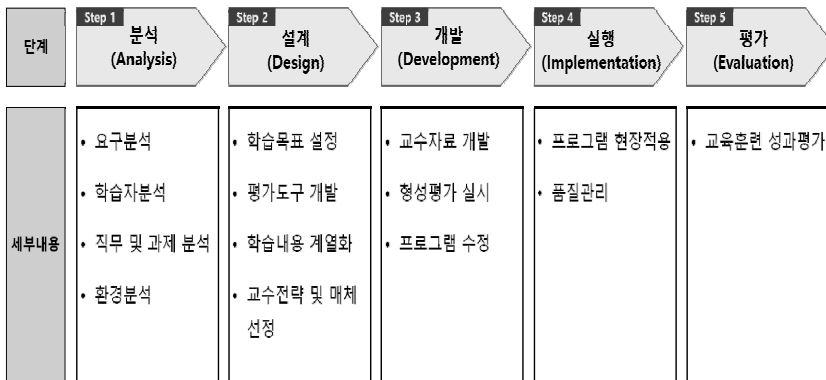
분석(Analysis) 단계에서는 개발할 과정과 관련된 다양한 요인들을 분석하고 과정개발 계획을 수립한다. 구체적으로는 요구분석, 학습자분석, 직무 및 과제분석, 환경분석 등이 이루어진다. 요구분석에서는 바람직한 상태와 학습자들의 현재 수준간의 차이를 분석하여 그 결과를 바탕으로 적정수준의 학습목표를 도출한다. 학습자 분석에서는 학습자의 일반적인 특성, 능력, 학습양식 및 요구사항에 대한 정보를 분석한다. 직무 및 과제분석에서는 업무 수행에 필요한 지식, 기술, 태도 등을 분석하며 환경분석에서는 학습이 이루어지는 학습환경 및 학습결과가 활용되는 수행환경 등을 분석한다.

설계(Design) 단계에서는 분석과정에서 도출된 결과를 바탕으로 교육 제반 사항에 대해 설계하는 활동이 이루어진다. 구체적으로는 학습목표 설정, 평가도구 개발, 학습내용 계열화, 교수전략 및 매체 선정 활동 등이 이루어진다. 학습목표 설정은 학습을 통해 획득하게 될 목표를 구체적인 행동목표로 기술하는 것이다. 평가도구 개발은 지식, 기능, 태도 등의 학습목표 달성여부를 평가할 수 있는 수행척도를 개발하는 것이다. 평가도구로는 지필검사, 관찰 및 실시평가, 포트폴리오 등 다양한 방법이 있다. 학습목표와 평가도구가 개발되면 학습내용이나 학습활동 순서를 설계하는 학습활동 계열화가 이루어진다. 학습활동 계열화가 완료되면 이를 효과적으로

진달할 수 있도록 교수전략과 매체를 선정하는 작업이 중요하다. 교수전략 및 매체를 선정할 때에는 학습목표, 교육생 특성, 학습환경, 교수기법 등을 고려하여야 한다.

개발(Development) 단계는 본격적인 과정개발이 진행되면서 가장 많은 시간이 소요되는 단계이다. 구체적으로는 교육에 사용될 교수자료 개발, 초안의 적절성을 확인하기 위한 일대일평가, 소집단평가, 현장적용평가 등의 형성평가 실시, 형성평가 결과에 따른 프로그램 수정 활동 등이 이루어진다. 교수자료 개발은 설계 단계에서 명세화 된 행동목표를 달성하는데 필요한 모든 교수·학습 자료를 개발하는 것이다. 교수자료에는 강사용 매뉴얼, 학습자용 교재, 교육 보조자료 및 매체 등이 포함된다. 형성평가 실시에서는 개발 단계에서 제작된 교수자료를 종합적으로 검토하여 문제점을 확인한 후 이를 수정·보완하는 활동으로 이루어진다. 형성평가 결과를 반영하여 수정된 학습 자료들은 학습효과를 극대화하고 학습자들이 활용하는데 불편이 없도록 제작되어야 한다.

실행(Implementation) 단계에서는 개발된 교육훈련 프로그램을 현장에 적용하고 지속적인 품질관리 활동이 이루어진다. 실행단계에서는 개발된 프로그램 초안에 대한 프로토타입 테스트(prototype test)를 진행한다. 평가(Evaluation) 단계에서는 실행과정에서의 모든 결과를 평가한다. 이 단계에서는 강사, 교육생, 과정개발 담당자가 교육과정 내용, 교수매체의 적합성 및 효율성, 발생한 문제점에 대한 수정사항 등을 검토하고 개선하는 활동을 실시한다.



[그림 1] ADDIE 모형

III. 연구방법

1. 프로그램 개발 수행 과정

본 연구의 목적은 전 생애주기에서 40대와 60대를 대상으로 하는 생애설계 프로그램을 개발하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 ADDIE 모형을 바탕으로 내부 연구진 및 다양한 이해관계자, 파일럿 과정에서의 교육생 의견 등을 종합하여 프로그램을 최종 개발하였다. 프로그램 개발은 분석, 설계, 개발, 실행, 평가의 다섯 단계로 구분하여 진행하였다.

첫째, 분석단계에서는 선행연구와 교육요구분석을 실시하였다. 선행연구에서는 40대와 60대 생애주기 상에서의 교육요구 등을 분석하기 위하여 기존의 장년나침반 프로그램을 포함한 생애경력설계 관련 프로그램 등의 자료 검토를 통해 새롭게 개발하는 과정에서 필요한 부분은 활용하고 내용상의 중복은 피할 수 있도록 내용을 정리하였다. 교육요구분석에서는 생애경력설계 프로그램을 강의하는 컨설턴트 및 교육대상자들을 대상으로 다양한 이해관계자들의 교육요구사항을 수집하기 위해 FGI를 실시하였다.

둘째, 설계단계에서의 전반적인 절차는 연구진 회의를 통해 설정하였다. 우선 선행연구 및 교육요구조사에서 도출된 내용을 바탕으로 40대와 60대 과정에 대한 기본방향을 설정한 후 과정목표를 수립하였다. 그리고 각 과정별로 교육모듈을 설계하고 구체적인 내용을 개발하여 구조화 및 계열화를 진행하였다. 또한 모듈별로 적합한 교수전략 및 교수학습 방법을 선정하여 1차적인 교육과정 설계를 완성하였다.

셋째, 개발 단계에서는 설계 단계에서 확정된 교육모듈 및 교육내용을 바탕으로 강사용 강의 슬라이드, 강사용 가이드북, 학습자 활동지로 구분하여 개발하였다. 강사용 강의 슬라이드는 생애경력설계 프로그램을 강의하는 강사들이 프레젠테이션을 통해 활용할 수 있도록 개발하였다. 강사용 가이드북은 강사에 따라 교육내용이 달라지지 않고 표준화된 교육내용을 전달할 수 있도록 만든 강사용 지침서이다. 강사용 가이드북에는 전반적인 과정 진행 절차에 따른 교육내용 및 방법 등의 상세한 설명이 기술되어 있다. 강사용 강의 슬라이드는 강사용 강의 슬라이드를 바탕으로 초안을 개발하였다. 학습자 활동지는 학습자가 교육시간에 작성할 다양한 양식 위주로 개발하였다.

넷째, 실행 단계에서는 개발된 프로그램에 대한 수정·보완할 사항을 검토하기 위해 교육대상자인 40대와 60대를 대상으로 파일럿 과정을 실시하였다. 파일럿 과정

은 전체 교육내용을 요약하여 전달하는 방식으로 진행하였으며 과정 완료 후 간담회 및 설문조사 등을 통해 학습자들의 반응을 조사하였다.

다섯째, 평가 단계에서는 파일럿 과정을 통해 제시된 학습자들의 피드백을 바탕으로 교육과정의 내용 및 방법 등을 수정·보완하여 과정개발의 완성도를 높였다.

<표 1> ADDIE 단계별 프로그램 개발 내용

단계	내용
분석(Analysis)	<ul style="list-style-type: none"> • 기존 생애경력설계 프로그램 분석 • FGI를 통한 교육요구조사 • 생애경력설계 컨설턴트, 40대, 55세 이상
설계(Design)	<ul style="list-style-type: none"> • 교육프로그램 설계의 기본 방향 수립 • 과정목표 설정 • 교육모듈 설계 • 구체적인 내용 개발 • 교수전략 및 교수학습방법 선정
개발(Develop)	<ul style="list-style-type: none"> • 강사용 강의 슬라이드 개발 • 강사용 매뉴얼 작성 • 학습자 활동지 개발
실행(Implementation)	<ul style="list-style-type: none"> • 파일럿 과정 실시
평가(Evaluation)	<ul style="list-style-type: none"> • 교육 프로그램 수정 및 보완

2. 연구참여자

본 연구에서는 다양한 이해관계자들의 교육요구니즈를 파악하기 위해 FGI를 실시하였다. 대상자는 다양한 이해관계자들의 의견을 수렴하기 위해서 공급자 측면과 수요자 측면으로 구분하여 선정하였다. 공급자 측면에서의 의견수렴을 위해서는 N재단 생애경력관리 프로그램 운영 경험이 있는 컨설턴트 12명을 선정하였다. 그리고 수요자 측면에서의 의견수렴을 위해 40대에서 5명, 55세 이상에서 6명을 선정하였다. FGI는 대상별로 각 1회씩 총 3회를 실시하였다.

FGI 문항은 크게 교육대상, 교육내용, 교육방법, 기타로 구성하였다. 교육대상과 관련해서는 교육대상자의 특성, 경력개발 프로그램의 인식 및 필요성 수준, 경력개발 방향 등에 대한 문항으로 구성하였다. 교육내용과 관련해서는 교육차별화 포인트, 동기유발 요소, 경력개발 프로그램 내용 요구사항 등에 대한 문항으로 구성하였다. 교육방법과 관련해서는 적정 교육시간 및 적정학습방법에 대한 문항으로 구성하였다.

<표 2> FGI 참여자의 인적 특성(공급자측면: 컨설턴트)

연번	이름	성별	직급	소속
1	김○○	여	책임컨설턴트	서울센터
2	최○○	남	책임컨설턴트	서울서부센터
3	전○○	여	컨설턴트	인천센터
4	임○○	여	책임컨설턴트	경기센터
5	임○○	여	책임컨설턴트	부산센터
6	구○○	여	책임컨설턴트	대구센터
7	박○○	여	책임컨설턴트	광주센터
8	조○○	여	책임컨설턴트	전북센터
9	안○○	여	컨설턴트	충청센터
10	김○○	여	책임컨설턴트	강원센터
11	최○○	여	책임컨설턴트	제주센터
12	김○○	여	소장	울산센터

<표 3> FGI 참여자의 인적 특성(수요자측면: 교육대상자)

구분	연번	이름	성별	나이	소속
40대	1	김○○	남	42세	A社
	2	차○○	남	49세	B社
	3	박○○	남	48세	C社
	4	이○○	남	49세	D社
	5	이○○	남	44세	E社
55세 이상	1	이○○	남	58세	F社
	2	윤○○	남	60세	G社
	3	장○○	남	63세	H社
	4	이○○	남	58세	I社
	5	이○○	남	60세	J社
	6	김○○	여	64세	K社

IV. 연구결과

1. 분석 단계

분석 단계에서는 선행연구과 교육요구분석을 실시하였다. 선행연구에서는 민간 및 공공기관에서 시행하고 있는 생애경력설계 프로그램에 대해 조사·분석하였다. 교육요구분석을 통한 과정개발의 방향성을 도출하기 위해서는 생애경력설계 컨설턴트 및 교육대상자를 중심으로 FGI를 실시하였다.

가. 기존 프로그램 분석

이전에는 생애설계를 다루는 대다수의 프로그램이 퇴직을 앞둔 이들을 대상으로 실시되었다. 하지만 최근에는 많은 프로그램이 은퇴예정자나 은퇴자뿐만 아니라 조직구성원 모두를 대상으로 하고 있다. 이전에는 한 직장에서 정년까지 보장받으며 은퇴 후의 삶을 준비하였지만 최근에는 급격한 외부환경 변화에 따라 노동시장이 고용안정성을 담보하기 어려운 실정이다 보니 50~60대 뿐만이 아니라 30~40대에도 경력설계 및 경력개발이 지속적이고 장기적인 관점에서 필요성이 제기되고 있기 때문이다. 이러한 교육니즈에 따라 기업체나 컨설팅사에서 운영하는 생애경력 프로그램은 개인의 경력개발과 직무개발을 모두 포괄하는 내용으로 구성되어 있다.

P컨설팅사에서는 기업을 대상으로 경력개발 프로그램을 제공하고 있다. 이 프로그램의 목표는 삶의 비전 및 경력개발 목표 설정과 구체적인 자기개발 실천계획 수립, 자기분석을 통한 자신의 현재 경력 위치 및 수준 진단, 장점 발견을 통한 자기개발에 대한 자신감 획득이다. 구체적인 교육대상은 설정하지 않았으며, 4가지의 테마(모듈)로 구성되어 있다. 구체적인 학습내용에는 강·약점 분석, 경력개발 사례 탐구, 성공의 키워드 도출, 경력개발 Planner 등이 있다.

K컨설팅사에서는 ‘경력개발 워크숍’이라는 명칭으로 사내 임원, 팀장, 임원 등 전 조직 구성원 또는 교수, 교사 등을 대상으로 경력개발을 지원하고 있다. 워크숍에서는 개인의 잠재력과 비전을 점목시킨 경력개발계획을 수립하며, 명확한 개인 비전 수립을 통해 지속적인 자기성장 및 동기부여를 목표로 한다. 학습방법은 강의, 개인활동, 파트너활동, 팀활동, 발표 등으로 구성되어 있으며 총 5개의 모듈로 구성되어 있다. 주요 내용은 행복가치 실행계획 수립, 개인경력분석, 핵심역량 강화 계획, 자기성찰 등이다.

포스코에서는 ‘그린라이프 서비스’라는 명칭으로 정년 퇴직예정 직원을 대상으로 재취업 교육을 실시하고 있다. 포스코의 그린라이프 서비스는 퇴직 시기를 기준으로 퇴직 1년 전, 퇴직 6개월 전, 퇴직 3개월 전 교육으로 구분하여 진행된다. 퇴직 1년 전에는 퇴직 이후의 자신의 삶과 변화, 자신에 대한 진단 및 관련 목표를 설정하는 내용의 교육으로 진행된다. 퇴직 6개월 전에는 Career Transit Workshop(2일)을 통해 직업가치관, 재무 관련 교육으로 진행한다. 마지막으로 퇴직 3개월 전에는 Power Start Workshop을 통해 소자본 창업, 재무설계, 재취업, 성공적 은퇴의 4개 분야에 걸친 교육 프로그램 및 개인상담 서비스를 제공한다.

한국고용정보원에서는 ‘사무직 베이비부머 퇴직설계 프로그램’을 개발하였다. 교육과정은 퇴직을 했거나 퇴직 예정인 사무직 베이비부머들이 효과적으로 자신의 퇴직 후 경력을 설계하고 재취업할 수 있도록 모듈이 구성되어 있는데 각 모듈은

독립적이면서도 서로 유기적으로 연결되어 있다. 교육은 4일 동안 진행 후 일주일 뒤에 1회를 한 번 더 진행하여 총 5일로 진행된다. 내용은 잘 살아온 내 인상 앞으로 도전, 흥미 탐색 및 재능 찾기, 사무직 퇴직자의 취업현황 및 사례, 장·단기 ‘내일’ 찾기, 직업정보 탐색하기 등으로 구성되어 있다.

노사발전재단에서는 2015년에 50대를 대상으로 ‘장년나침반 프로그램’을 개발하여 운영하고 있다. 교육과정은 4개의 모듈을 구성되어 있는데 각 모듈은 유기적으로 연결되어 있다. 교육내용은 나의 생애 조망하기, 직업역량 도출하기, 경력대안 개발하기, 평생경력계획 수립하기 등으로 구성되어 있으며 각 모듈 당 3시간씩 진행하도록 되어 있다.

나. FGI를 통한 교육요구조사

1) 교육내용

교육내용과 관련해서는 교육차별화 포인트, 동기유발을 위한 필요요소, 프로그램 내용요구 및 우선순위, 프로그램을 통한 기대효과 등에 대한 의견을 청취하였다.

생애경력설계서비스 컨설턴트들은 40대의 경력개발 교육과정에는 전문성에 대한 교육, 향후 직업세계의 변화 등과 같은 정보를 제공하는 교육, 네트워크와 관련한 교육이 필요하다는 의견을 제시하였다. 그리고 60대 경력개발 교육과정에는 일자리에 대한 인식전환 및 정보제공 교육, 자기이해를 통해 60대 이후 인생설계를 할 수 있는 교육이 필요하다고 이야기하였다.

40대에서는 40대 교육대상자들의 특성으로 새로운 인생설계를 위한 정보 및 경력관리에 대한 필요성 인식의 부족을 언급하였는데 특히 사무직종은 경력관리를 어떻게 해야 하는지를 잘 모른다고 이야기하였다. 따라서 미래에 대한 불안감을 해소하고 경력개발 필요성에 대한 인식을 할 수 있는 교육내용이 필요하며, 직무에 따라 차별화된 경력개발 프로그램이 필요하다는 의견을 제시하였다.

55세 이상에서는 60대 교육대상자들의 특성으로 퇴직 이후의 삶에 대한 준비가 부족하고 재취업에 대한 가능성을 낮게 인식한다고 이야기하였다. 따라서 무엇보다 진정한 자아정체를 찾고 자신감을 회복할 수 있는 교육이 필요하다고 강조하였다. 그밖에 현장성 있는 교육, 그동안의 경험과 전문성을 다시 디자인할 수 있는 프로그램이 필요하다는 의견도 제시하였다.

이를 바탕으로 연구진은 생애경력개발 교육모듈의 흐름을 ‘자기이해(인식)→경력을 활용할 수 있는 시장/정보 확인→목표설정→실행계획 수립’으로 구성하기로 하였다. 교육내용은 40대 경력개발 교육과정에는 전문성, 네트워크 등과 관련된 교육 내용으로 설계하며, 60대 경력개발 교육과정에는 자신감 회복, 그동안의 경험과 전

문성을 활용할 수 있는 방법 등과 관련된 내용으로 설계하기로 하였다.

2) 교육시간

교육시간과 관련해서는 적정 교육시간에 대한 의견을 청취하였다. 생애경력설계 교육시간에 대해서는 각 참여집단 별로 의견이 다양하였다. 교육과정 모집 업무를 수행하는 생애경력설계서비스 컨설턴트들은 기업의 니즈를 반영한 하루 3~4시간 교육이 적절하다는 의견이 다수였다. 교육대상자들의 경우 40대에서는 1일 프로그램을 선호한 반면 55세 이상에서는 1박2일 혹은 반나절 등 의견이 다양하였다.

이를 바탕으로 연구진은 교육전체 시간은 12시간으로 하되 교육 모듈 당 교육시간은 3시간으로 설계하기로 하였다.

3) 교육방법

교육방법과 관련해서는 적합한 교육방법에 대한 의견을 청취하였다. 생애경력설계 교육방법에 대해서도 다양한 의견이 제시되었다. 강의를 진행하는 생애경력설계 서비스 컨설턴트들은 학습자들이 공감할 수 있는 사례발굴과 동영상상을 포함한 다양한 교육매체의 활용을 이야기하였다. 40대에서는 강의식보다 다양한 참여식 수업을 선호한다고 이야기하였으며, 55세 이상에서는 실습지에 작성하는 실습보다는 토론식 수업을 선호하고, 재미있게 수업을 구성하는 것이 필요하다는 의견을 제시하였다.

이를 바탕으로 생애경력설계 교육과정은 모듈 간 독립성 및 연계성을 가질 수 있도록 구성하고 다양한 참여식 교육으로 구성하도록 하였다.

	[컨설턴트]	[40대]	[60대]	Key Finding
교육내용	<ul style="list-style-type: none"> (40대) <ul style="list-style-type: none"> 전문성에 대한 교육 필요 광후 직업세계의 변화 등 같은 정보를 제공하는 교육 필요 네트워킹과 관련한 교육 필요 (60대) <ul style="list-style-type: none"> 일자리에 대한 인식전환 및 정보제공 교육 필요 자기이해를 통해 60대 이후 인생설계를 할 수 있는 교육 필요 	<ul style="list-style-type: none"> 새로운 인생설계를 위한 정보 부족 경력관리에 대한 필요성 인식 부족 사무직중은 경력관리를 어떻게 해야 하는지 잘 모름 직무에 따라 차별화된 경력개발 프로그램 필요 경력개발 필요성에 대한 인식 필요 미래에 대한 불안감 해소 필요 	<ul style="list-style-type: none"> 퇴직 이후의 삶에 대해 준비가 부족함 재취업에 대한 가능성을 낮게 인식함 진정한 자이정체를 찾고 자신감을 회복할 수 있는 교육 현장성 있는 교육 그 동안의 경험과 전문성을 다시 디자인할 수 있는 프로그램 	<ul style="list-style-type: none"> 교육모듈을 자기이해(인식) → 경력을 활용할 수 있는 시정/정보확인 → 목표설정 → 실행계획 수립으로 구성 40대는 전문성, 네트워킹 등과 관련된 교육내용 설계 60대는 자신감회복, 그동안의 경험과 전문성을 활용할 수 있는 방법 등과 관련된 교육내용 설계
교육시간	<ul style="list-style-type: none"> 하루 3~4시간 교육이 적절하다는 의견다수 	<ul style="list-style-type: none"> 1일 프로그램을 선호; 적정 교육시간은 의견이 엇갈림 	<ul style="list-style-type: none"> 1박2일을 많이 선호 반나절(4시간)이 적절하다는 의견도 있음 	<ul style="list-style-type: none"> 교육모듈 당 3시간으로 프로그램 설계 전체 프로그램은 12시간
교육방법	<ul style="list-style-type: none"> 교육생들이 공감할 수 있는 사례발굴 동영상 등 다양한 교육매체 활용 	<ul style="list-style-type: none"> 강의식보다 다양한 참여식 수업을 선호 	<ul style="list-style-type: none"> 실습지에 작성하는 실습보다는 토론식 수업 선호 재미있게 수업을 구성하는 것이 필요 	<ul style="list-style-type: none"> 모듈간 독립성 및 연계성을 가질 수 있도록 구성 다양한 참여식 교육으로 구성

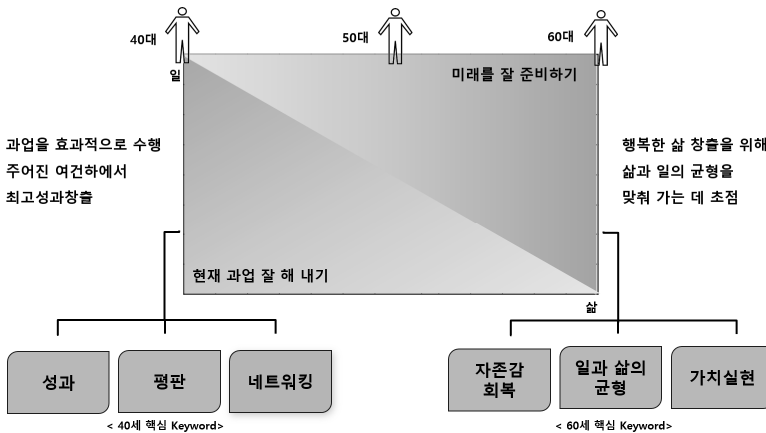
[그림 2] FGI 내용분석 및 시사점

2. 설계 단계

설계 단계는 분석 단계에서의 결과를 바탕으로 교육프로그램 설계의 기본 방향을 수립하고, 프로그램 모듈구성 및 내용 선정을 수행하였다. 또한 교수전략 및 교수학습방법을 선정하여 전체적인 설계 단계를 완성하였다.

가. 교육프로그램 설계의 기본 방향 수립

생애설계 프로그램에 대한 문헌연구와 FGI 결과를 토대로 연구진 회의를 통해 40대와 60대를 위한 생애설계 프로그램의 기본적인 설계방향을 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 내용면에서 40대는 한창 조직 내에서의 경력을 쌓아가는 시기이므로 과업을 효과적으로 수행하면서 주어진 여건 하에서 최고의 성과를 창출할 수 있도록 하는데 교육의 목적을 두었다. 프로그램 명칭도 이를 반영하여 ‘경력전성시대’(가칭)로 명칭하였다. 이에 비해 60대는 조직 내에서의 퇴직을 앞두고 있으므로 교육목적은 행복한 삶 창출을 위해 삶과 일의 균형을 맞춰 가는데 초점을 두었다. 이를 반영하여 프로그램 명칭도 ‘경력행복만개’(가칭)로 하였다.

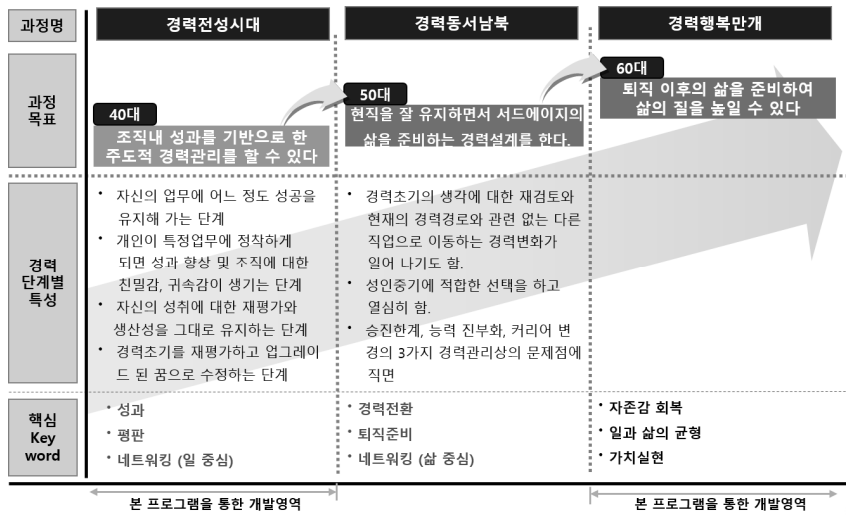


[그림 3] 과정설계 개요

구체적으로 40대는 과업을 수행해 성과를 창출하면서도 미래를 대비해야 한다. 따라서 성과, 평판, 네트워킹을 키워드로 하여 조직 내에서 지속적으로 성과를 창출하고 관리하면서도 향후 50대와 60대의 경력을 위하여 조직 내·외부에서 평판을 관리하고 네트워킹을 구축하는 내용으로 구성하였다. 60대는 퇴직 후 가치를 실현 하는데 초점을 두고 있으므로 자존감 회복, 일과 삶의 균형, 가치실현을 키워드로

하여 퇴직 이후의 또 다른 삶을 준비하기 위하여 자존감을 회복하면서, 개인이 가지고 있는 가치에 따라 일과 삶의 균형을 유지하면서 가치를 실현할 수 있는 내용으로 구성하였다. 특히 60대 이후의 직업은 나에게 어떤 의미인지 가치를 발견하고, 나의 꿈이 무엇인지 목표를 설정하고, 본인의 꿈을 실현하기 위해 필요한 역량이 무엇인지를 탐색하는 프로세스를 기반으로 설계하였다.

둘째, 생애설계 프로그램은 기존의 장년나침반 프로그램과의 연계성을 고려하여 개발하였다. 장년나침반 프로그램은 40세 중반에서 50세 초반까지의 연령을 대상으로 생애설계를 할 수 있도록 구성된 프로그램이다. 따라서 이번에 개발하는 40대와 60대 프로그램은 기존의 50대를 기준으로 하는 장년나침반 프로그램과 연계성을 가지고 운영될 수 있도록 개발하였다. 기존의 장년나침반 프로그램의 목적은 현직을 잘 유지하면서 서드에이지의 삶을 준비하는 경력설계를 하는 것에 초점이 맞추어져 있다. 따라서 교육내용도 경력전환, 퇴직준비, 네트워킹 등의 내용으로 구성되어 있다. 이에 이번에 개발한 40대 과정은 50대에 이르기 전에 조직 내 성과를 기반으로 자기주도적인 경력관리를 할 수 있는데 초점을 두었고, 60대 과정은 50대 이후 실질적으로 퇴직 이후의 삶을 준비하면서 삶의 질을 높일 수 있도록 하는데 초점을 두어 40대, 50대, 60대 경력설계과정의 연계성을 높이는데 주안점을 두었다.



[그림 4] 생애경력단계별 목표, 특성, 핵심 키워드

셋째, 40대와 60대 생애설계프로그램은 FGI 결과 및 기존의 장년나침반 과정의 교육형태를 고려하여 4개의 3시간짜리 학습모듈로 구성하여 개발하였다. 학습자들

의 경우 집합교육을 선호하는 경향이 있으며, 교육운영도 만나질, 하루, 이틀 등 여러 상황에 맞게 융통적으로 실행되기를 원하였다. 이에 교육과정을 3시간 단위의 학습모듈로 나누게 되면 현장의 교육요구에 맞추어 상황에 따라 교육과정을 편성하여 운영할 수 있다는 장점이 있다. 그리고 교육은 이론과 실습을 병행하여 진행될 수 있도록 하였고 진단, 토론, 실습 등 다양한 교수기법을 활용하여 학습자들이 상호작용하면서 학습할 수 있도록 하였다.

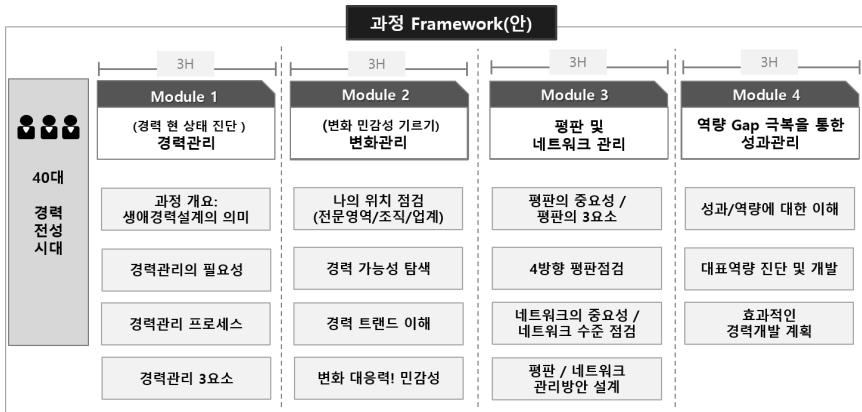
나. 프로그램 모듈구성 및 내용 선정

1) 40대 ‘경력전성시대’ 모듈구성 및 내용

‘경력전성시대’는 생애경력단계별 특성 중 40대 특성을 고려하여 구성된 과정이다. 과정은 경력관리(M1), 변화관리(M2), 평판 및 네트워크 관리(M3), 성과관리(M4) 4개의 모듈로 구성되어 있으며, 각 모듈 당 3시간으로 편성하여 총 12시간 과정으로 설계하였다. 내용은 생애경력 관점에서 40대가 요구하는 또는 40대에게 요구되어지는 성과, 평판, 네트워킹을 중심으로 구성하였다. ‘경력전성시대’는 생애경력 설계에 대한 기본적 이해를 통해 생애경력관리의 필요성을 인식하고 경력단계에서 현재 위치 점검 및 개인의 효과적인 경력 유지개발 방법을 학습하여 개인에게 가장 적절한 생애경력설계를 할 수 있도록 하는 것을 과정의 목표로 하였다.

각 모듈별 목표를 정리하면 경력관리(M1) 모듈의 목표는 고용시장에서 고용유지 및 지속 가능성을 높이는 경력관리를 할 수 있는 것이다. 변화관리(M2) 모듈의 목표는 변화하는 사회, 조직, 업계에 대해 유연하게 대처하여 끊임없는 변화의 상황에서도 경력적응성을 향상시키는 것이다. 평판 및 네트워크 관리(M3) 모듈의 목표는 경력관리의 성공요소로서 네트워킹과 평판관리의 필요성을 인식하고 관리방법을 학습하는 것이다. 성과관리(M4) 모듈의 목표는 성과창출의 핵심요소를 확인하고 역량개발 계획을 수립하는 것이다.

각 모듈은 독립하여 교육이 가능하도록 설계하였으며 강의, 진단, 사례연구, 토의 등 다양한 학습활동으로 진행될 수 있도록 교육방법을 설계하였다.



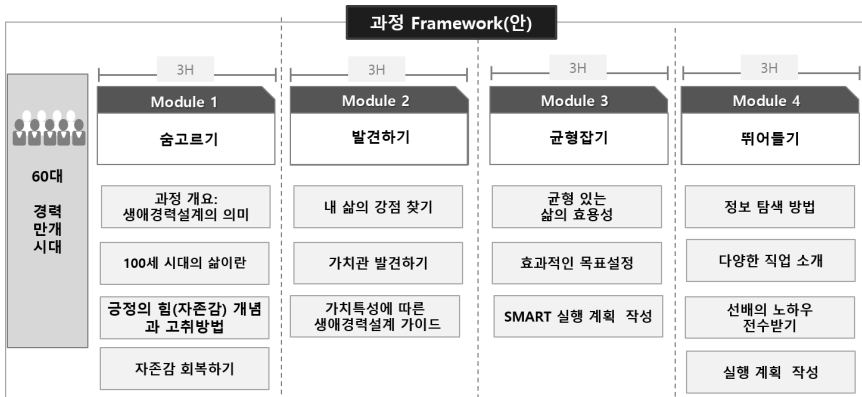
[그림 5] ‘경력전성시대’ 과정 설계(안)

2) 60대 ‘경력행복만개’ 모듈구성 및 내용

‘경력행복만개’는 ‘경력전성시대’와 동일하게 4개의 모듈로 구성되어 있으며 각 모듈당 3시간씩 총 12시간 과정이다. 각 모듈은 숨 고르기(M1), 발견하기(M2), 균형잡기(M3), 뛰어들기(M4)로 구성되었다. 본 과정은 행복한 삶 창출을 위해 삶과 일의 균형을 맞춰가려는 60대의 특성을 반영하고자 하였고 성공·실패 사례분석을 통해 개인이 일과 삶에서 행복할 수 있는 새로운 성공실행안을 수립할 수 있도록 하였다. 60대 과정의 핵심키워드는 자존감 회복, 일과 삶의 균형, 가치실현으로 이를 위해 자신감 회복과 의사결정에 도움이 될 수 있는 정보 및 학습방법 등을 제공하여 자신의 잠재된 가능성과 생각들을 발견해내고, 행복한 생애설계를 할 수 있도록 설계하였다.

각 모듈별 목표를 정리하면 숨 고르기(M1) 모듈의 목표는 삶의 변화를 적극적으로 수용하고 능동적으로 100세 인생을 행복하게 만들어 갈 수 있도록 하는 것이다. 발견하기(M2) 모듈의 목표는 삶을 돌아켜보고 자신의 강점을 확인하여 삶의 축이 될 가치를 발견하는 것이다. 균형잡기(M3) 모듈의 목표는 삶, 꿈, 일, 학습, 여가 균형을 찾아 효율적 실행계획을 수립하는 것이다. 뛰어들기(M4) 모듈의 목표는 행복한 100세 인생을 위한 정보 및 지원체계를 구축하는 것이다.

각 모듈은 독립하여 교육이 가능하도록 설계하였으며 강의, 토의 등 학습자들이 적극적으로 참여할 수 있는 활동 중심으로 교육방법을 설계하였다.



[그림 6] ‘경력행복만개’ 과정 설계(안)

3. 개발 단계

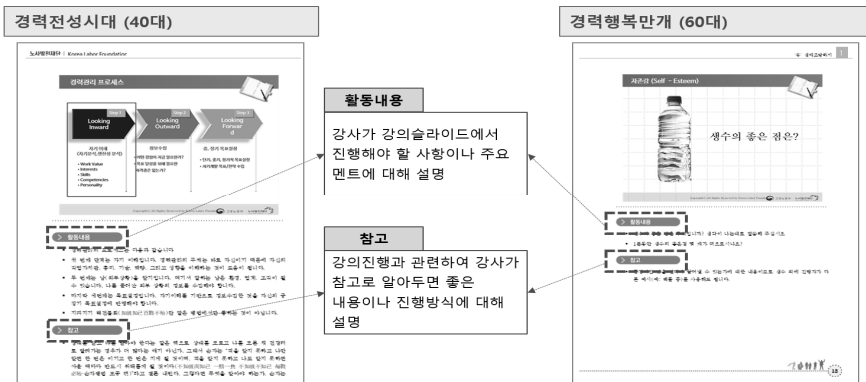
본 연구에서는 개발 단계에서 강사용 강의 슬라이드, 강사용 가이드북, 학습자 활동지를 개발하였다.

강사용 강의 슬라이드는 설계 단계에서 도출된 프로그램 모듈 구성 및 내용 설계안을 바탕으로 개발하였다. 작성할 내용은 설계과정에서 검토하였지만 개발과정에서도 점검을 통해 수정·보완하였다. 강의 슬라이드는 프레젠테이션이 가능하도록 PPT로 제작하였다. 강사용 강의 슬라이드는 교육대상자의 특성을 반영하여 개발하였다. 40대 과정에는 경력개발 관련 핵심적인 개념을 이해하기 쉽게 강의 슬라이드로 구성하였으며 학습자 스스로 자신의 위치를 점검해 볼 수 있도록 다양한 학습자 참여 활동을 작성하였다. 반면에 60대 과정에는 기본개념에 대한 설명을 학습자의 연령 특성을 고려하여 가독성 높게 강의슬라이드를 구성하였으며 교육생 간 소통할 수 있는 학습자 참여 활동을 작성하였다. 개발된 강의 슬라이드는 교육생들이 보다 이해하기 쉽고, 눈의 피로를 줄일 수 있도록 하기 위해 교재 디자인 전문가에게 검토를 의뢰하였다. 이 과정을 통해 디자인 수정 및 가독성을 높이는 등 여러 사항을 보완하였다.

강사용 가이드북은 과정에 대한 전반적인 과정 진행 순서와 절차와 함께 각 강의용 슬라이드마다 활동내용과 참고사항을 기술하였다. 활동내용에는 강사가 강의 슬라이드에서 진행해야 할 사항이나 주요 멘트에 대해 서술하였고, 참고사항에는 강의진행과 관련하여 강사가 참고로 알아두면 좋은 내용이나 진행방식에 대해 설명하였다.

<표 4> 과정별 강사용 강의 슬라이드(예시)

구분	강의 슬라이드	
<p>40대 경력전성시대</p>	<p>경력관리를 위한 자기이메이 요소들</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 경력개발 관련 핵심적인 개념을 이해하기 쉽게 강의슬라이드 구성 	<p>나의 위치 점검하기</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 자신의 위치를 점검해 볼 수 있는 다양한 학습자 참여 활동(activity)
<p>60대 경력행복만개</p>	<p>자존감(Self - Esteem)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 하루에 5~6만가지 생각 (1시간에 2,500가지, 1분에 42가지) ✓ 이 중에 85%는 부정적, 15%는 긍정적 <ul style="list-style-type: none"> ■ 기본개념에 대한 설명을 학습자의 특성을 고려하여 가독성 높게 강의슬라이드 구성 	<p>원만 주고 받기_Activity</p> <p>“당신은 ~한 감정이 있는 분이시겠죠. 알게 되어 영광입니다~”</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 교육생 간 소통할 수 있는 학습자 참여 활동 (activity)



[그림 7] 강사용 가이드북(예시)

학습자 활동지는 진단지, 게임, 토의주제 등 학습자가 교육시간에 실습해야 할 사항을 작성할 수 있도록 양식 위주로 개발하였다.

<표 5> 과정별 학습자 활동지(예시)

구분	학습자 활동지		
40대 경력전성시대	<p>1. 자기소개서 준비하기</p> <p>자기소개서 1 2 3 4 5 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 개인, 가족, 업무의 소개와 애용 2. 학업적 자질상 3. 직무적응력 설명 4. 학업성취의 과정상 5. 장단점/특기 6. 경력적 진로상 7. 진로설계서 8. 사회적 공헌 9. 경력적 진로상 10. 진로 11. 경력적 진로상 12. 경력적 진로상 13. 진로적 과정 14. 발표 연역 15. 기타사항, 의견 <p>전하는 것 교 학 O, X</p> <p>90,000</p>	<p>1. 나의 경력 발전 체크리스트</p> <p>나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>1. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>2. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>3. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>4. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>5. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>6. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>7. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>8. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>9. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>10. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>11. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>12. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>13. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>14. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>15. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>16. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>17. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>18. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>19. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>20. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p>	<p>2. 나의 경력 발전 체크리스트</p> <p>나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>1. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>2. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>3. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>4. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>5. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>6. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>7. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>8. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>9. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>10. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>11. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>12. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>13. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>14. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>15. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>16. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>17. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>18. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>19. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>20. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p>
60대 경력행복만개	<p>1. 자기소개서 준비하기</p> <p>자기소개서 1 2 3 4 5 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 2. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 3. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 4. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 5. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 6. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 7. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 8. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 9. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 10. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 11. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 12. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 13. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 14. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 15. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 16. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 17. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 18. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 19. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 20. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점) 	<p>1. 나의 경력 발전 체크리스트</p> <p>나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>1. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>2. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>3. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>4. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>5. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>6. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>7. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>8. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>9. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>10. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>11. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>12. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>13. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>14. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>15. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>16. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>17. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>18. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>19. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>20. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p>	<p>1. 나의 경력 발전 체크리스트</p> <p>나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>1. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>2. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>3. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>4. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>5. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>6. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>7. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>8. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>9. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>10. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>11. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>12. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>13. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>14. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>15. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>16. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>17. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>18. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>19. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p> <p>20. 나의 경력 발전 체크리스트 (100점 만점)</p>

4. 실행 및 평가 단계

가. 파일럿 과정 개요

40대 ‘경력전성시대’ 과정과 60대 ‘경력행복만개’ 과정에 대해 개발된 교육과정 내용의 적절성에 대한 검토와 교육내용에서 수정 및 보완할 사항 등에 대한 교육생들의 의견을 수렴하기 위해 파일럿 과정을 1회 진행하였다. 40대 ‘경력전성시대’ 과정과 60대 ‘경력행복만개’ 과정 모두 각각 9명을 대상으로 진행하였다. 파일럿 과정은 전체 12시간 과정을 6시간으로 압축하여 진행하였다. 교육은 개발한 과정에 대한 모듈별 개념 설명 및 실습내용을 소개하는 방식으로 진행되었으며 마지막 시간에는 교육내용에 대한 피드백 설문 및 소감을 이야기하는 시간을 마련하였다.

<표 6> 파일럿 과정 교육대상자

연번	경력전성시대(40대)				경력행복만개(60대)			
	이름	성별	나이	소속	이름	성별	나이	소속
1	김○○	남	40세	A 社	김○○	남	61세	J 社
2	김○○	여	41세	B 社	김○○	남	59세	K 社
3	송○○	남	41세	C 社	안○○	남	60세	L 社
4	장○○	남	41세	D 社	최○○	남	60세	M 社
5	이○○	남	43세	E 社	마○○	남	62세	N 社
6	서○○	여	43세	F 社	맹○○	여	63세	O 社
7	양○○	여	46세	G 社	김○○	여	64세	P 社
8	이○○	여	48세	H 社	임○○	남	65세	Q 社
9	이○○	남	49세	I 社	김○○	남	66세	R 社

나. 파일럿 과정 설문조사 결과

40대 ‘경력전성시대’ 시범강의에 대한 만족도는 대체적으로 긍정적인 반응을 보였으나 전반적인 만족도에서는 학습도구 만족도가, 모듈별 만족도에서는 성과관리(M4)의 만족도가 상대적으로 낮게 나타났다.

60대 ‘경력행복시대’ 시범강의에 대한 만족도는 긍정적으로 나타났으나 모듈 별 교육방법 만족도가 상대적으로 낮게 나타났다.

<표 7> 전반적 만족도

구분	교육과정 만족도	강사강의 만족도	학습도구 만족도	교육환경 만족도
경력전성시대	43	47	39	41
경력행복시대	43	49	43	45

<표 8> 모듈별 만족도

구분	경력전성시대				경력행복만개			
	M1 경력관리	M2 변화관리	M3 평판 및 네트워크	M4 성과관리	M1 숨고르기	M2 발견하기	M3 균형잡기	M4 뛰어들기
교육내용만족도	44	44	44	42	41	41	43	40
교육방법만족도	40	43	42	40	40	38	41	38

다. 교육프로그램 수정 및 보완

파일럿 과정에서 제시된 의견을 반영하여 40대 ‘경력전성시대’ 과정에서는 생애 경력설계의 의미, 경력관리의 필요성과 경력관리 프로세스(이하 M1 경력관리), 경

력가능성 탐색 내용(이하 M2 변화관리), 성과·역량 이해, 대표역량 진단 및 개발 내용(이하 M4 성과관리) 등을 수정·추가하였다. 그리고 60대 ‘경력행복단계’ 과정에서는 생애경력설계의 의미, 100세 시대의 삶 조명하기(이하 M1 숨고르기), 인생 가치관의 의미와 중요성(이하 M2 발견하기), 균형 있는 삶의 효용성, 효과적인 목표 설정 방법, 스마트 실행 계획 작성(이하 M3 균형잡기) 등을 수정·추가하였다.

Module 1	Module 2	Module 3	Module 4
경력관리	변화관리	평판 및 네트워크관리	성과관리
<ul style="list-style-type: none"> 과정 개요 - 생애 경력설계의 의미 경력관리의 필요성 경력관리 프로세스 경력관리 3요소 	<ul style="list-style-type: none"> 나의 위치 점검 (전문영역/조직/업계) 경력 가능성 탐색 경력 트렌드 이해 변화 대응력! 민감성 	<ul style="list-style-type: none"> 평판의 중요성 평판의 3요소 4방향 평판점검 네트워크 중요성 네트워크 수준 점검 평판/네트워크 관리 방안 설계 	<ul style="list-style-type: none"> 성과/역량에 대한 이해 대표역량 진단 및 개발 효과적인 경력개발계획 수립방법

[그림 8] 경력전성시대 교육모듈 및 내용(최후)

Module 1	Module 2	Module 3	Module 4
숨고르기	발견하기	균형잡기	뛰어들기
<ul style="list-style-type: none"> 과정 개요 - 생애 경력설계의 의미 100세 시대의 삶이란 긍정의 힘(자존감) 자존감 회복하기 	<ul style="list-style-type: none"> 삶의 강점 찾기 가치관 발견하기 가치특성에 따른 생애경력설계 가이드 	<ul style="list-style-type: none"> 균형 있는 삶의 효용성 효과적인 목표설정 SMART 실행계획 작성 	<ul style="list-style-type: none"> 정보 탐색 방법 다양한 직업 소개 선배의 노하우 전수받기 실행계획 작성

[그림 9] 경력전성시대 교육모듈 및 내용(최종)

5. 논의

본 연구에서는 40대와 60대의 생애경력설계 프로그램을 개발하기 위하여 ADDIE 모델을 바탕으로 개발을 수행하였다. 본 연구에서 나타난 몇 가지 한계점을 살펴보고 이에 대한 개선방향을 기술하면 다음과 같다.

첫째, 성인중기 이후의 생애경력단계에 대한 세부적인 구분이 필요하다. 생애단계에 대한 많은 이론들이 성인중기를 40~50대로 폭넓게 설정하고 있다. 이로 인해

본 연구에서 생애경력설계 프로그램을 40대와 50대로 구분하여 개발하는 데에 어려움이 있었다.

둘째, 분석 단계에 대한 개선이 필요하다. 분석 단계에서 기존의 생애경력설계 프로그램에 대한 자료를 수집하는데 어려움이 있었다. 이는 기존의 연구들이 대부분 퇴직예정자를 대상으로 하는 경우가 많았고, 40대를 대상으로 하는 연구들은 거의 없었기 때문이다. 이로 인해 40대 생애경력설계 프로그램은 교육요구분석 결과를 중심으로 분석할 수밖에 없었다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 생애경력 단계 별 프로그램을 개발할 경우 생애단계 별 특성에 대한 분석 및 해외에서의 생애경력설계 프로그램에 대한 사례를 살펴보는 것이 필요하다.

셋째, 분석결과를 설계 단계에 반영하는 과정에 대한 개선이 필요하다. 본 연구에서는 분석결과를 설계 단계에 반영할 때 연구진 회의를 진행하였다. 그러나 설계 내용을 검토하는 과정에 전문가 검증을 포함하지는 않았다. 이는 FGI를 통해 교육 대상자의 교육요구사항을 확인하였고, 분석결과를 바탕으로 설계가 가능하다고 판단했기 때문이다. 그러나 프로그램 설계에서의 타당성을 확보하기 위해서는 전문가 검증을 반영하는 것이 바람직할 것으로 판단된다.

넷째, 파일럿 과정 진행 시 전체 교육시간으로 진행하여야 한다. 본 연구의 경우 전체 12시간 과정을 6시간으로 압축하여 진행하였다. 그러다보니 모듈에 대한 요약 설명 위주로 진행되어 실제 교육 시 발생할 수 있는 문제점 및 개선사항을 찾는 것이 힘들었고, 교육생들도 프로그램을 온전히 이해하는데 어려움이 있었다. 따라서 파일럿 과정을 진행할 때 전체 프로그램 시간 그대로 진행하는 것이 프로그램에 대한 개선점을 발견하는데 도움이 될 것으로 판단된다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 개인의 전 생애주기에서 체계적인 생애경력설계를 위해 기존에 개발된 50대 과정에 추가하여 40대와 60대를 대상으로 하는 생애설계 프로그램을 개발하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 ADDIE 모형을 바탕으로 프로그램을 개발하였다.

분석 단계에서는 기존의 생애설계 관련 문헌연구 및 기존 프로그램 자료분석을 실시한 후 이해관계자들을 대상으로 FGI를 진행하여 교육에 대한 요구분석 및 방향성에 대한 시사점을 도출하였다. 설계 단계에서는 과정에 대한 기본방향을 설정한 후 교육목표 수립 및 교육모듈과 교육내용을 설계하였다. 40대를 대상으로 하는

생애설계과정의 목적은 향후 요구되는 기초적인 경력자산을 쌓아나가기 위해 현재의 과업을 효과적으로 수행하고 주어진 여건에서 최상의 성과를 창출할 수 있도록 하는 것이다. 이에 따라 경력의 현 상태를 진단하는 경력관리(M1), 변화 민감성을 기르기 위한 변화관리(M2), 평판 및 네트워크 관리(M3), 역량 차이 극복을 위한 성과관리(M4)로 내용을 구성하여 과정을 설계하였다. 60대를 대상으로 하는 생애경력 설계과정의 목적은 행복한 삶을 위해 삶과 일의 균형을 맞추어 나가는데 초점을 맞추는 것이다. 이를 위해 숨고르기(M1), 발견하기(M2), 균형잡기(M3), 뛰어들기(M4)의 내용을 구성하여 과정을 설계하였다. 교육대상은 기본적으로 40대 대상의 경력전성시대 과정은 30대 후반부터 40대 중반까지를 대상으로 하였으며, 60대 대상의 경력행복만개 과정은 50대 중반부터 퇴직을 앞둔 60대까지를 대상으로 하였다. 개발 단계에서는 설계 단계에서 확정된 교육모듈 및 교육내용에 대해 강사용 강의 슬라이드, 강사용 가이드북, 학습자 활동지를 개발하였다. 실행 단계에서는 개발된 프로그램에 대해 각각 파일럿 과정을 진행한 후 학습자들의 반응을 조사하였으며 평가 단계에서는 파일럿 과정에서 제시된 학습자들의 의견을 반영하여 교육과정의 내용 및 방법 등을 수정 및 보완하였다.

이상의 연구결과를 바탕으로 본 연구의 의의와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 성인중기 이후의 생애주기에 대한 체계적인 생애경력설계를 할 수 있는 기반이 구축되었다. 기존 연구에서는 주로 퇴직자 혹은 퇴직예정자들을 대상으로 생애설계과정이 연구되었는데 본 연구에서는 성인중기에 해당하는 40대에서부터 10년 단위로 체계적인 생애경력설계를 할 수 있도록 기존의 50대 과정에 더하여 40대와 60대 생애경력설계 교육과정을 개발하였다. 이를 통해 개인은 자신의 생애경력을 체계적으로 준비하여 주도적인 삶을 영위하는데 도움을 받을 수 있다. 둘째, 생애단계별로 차별화된 교육과정을 설계하였다는 점에서 의의가 있다. 40대의 경우 현재 재직 중인 직장에서 맡은 업무를 효과적으로 잘 수행하여 주어진 여건 하에서 최고의 성과를 창출할 수 있도록 하는데 주안점을 두었다. 반면에 60대의 경우 행복한 삶을 위해 삶과 일의 균형을 맞추어 가는 데 초점을 두었다. 즉, 40대에서 60대로 오면서 일과 삶의 무게중심이 자연스럽게 일에서 삶 중심으로 올 수 있도록 교육과정을 개발하였다. 이를 통해 자연스럽게 생애단계별로 생애경력설계 방향성을 고민해 볼 수 있도록 하였다. 셋째, 본 연구에서는 생애경력관리 프로그램 운영 경험이 있는 컨설턴트와 40대 및 60대 재직근로자 등 다양한 이해관계자들의 실질적인 교육니즈를 반영한 교육과정을 개발하였다는 점에서 의의가 있다. 연령대별로 생애경력설계의 필요성에 대해 가지고 있는 인식 고민들, 생애경력설계를 위해 필요하다고 생각하는 내용 등에 대해 현장의 목소리를 반영하여 실제로 도움이 될 수 있는

교육과정을 개발하고자 하였다.

후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 40대와 60대를 대상으로 하는 생애경력설계 과정인데 교육대상자가 재직자 중심으로 설계되었다. 따라서 구직자 등 재직자 이외의 교육대상자에게 도움이 될 수 있는 교육프로그램 개발에 대한 연구가 필요하다. 둘째, 교육프로그램이 교육대상자 별 특성을 반영하지 못한 측면이 있다. 특히 기술직과 사무직 등 직무별 특성을 고려하여 생애경력설계를 할 수 있는 프로그램에 대한 연구가 필요하다.

참고문헌

- 고용노동부(2017a). **신중년 인생3모작 기반구축**. 고용노동부.
- 고용노동부(2017b). **제3차 고령자 고용촉진 기본계획**. 고용노동부.
- 구경희, 윤명희(2014). 교원의 퇴직준비교육 요구조사 및 프로그램 설계. **평생학습 사회**, 10(3), 119-144.
- 김고은(2014). 100세 장수시대 어떤 변화가 필요할까. **경남발전**, 130, 44-53.
- 김덕준(2015). **인구구조 변화가 지방재정에 미치는 영향 분석**. 충북발전연구원.
- 김봉환, 이제경, 유현실, 황매향, 공운정, 손진희, 강혜영, . . . 손은령(2010). **진로상담 이론: 한국 내담자에 대한 적용**. 서울: 학지사.
- 김은순(2017). 은퇴 후 생애설계를 위한 교육프로그램 모형 개발. 박사학위논문, 전북대학교.
- 김종혜, 강운선(2013). 중장년층의 노후준비교육 참여 실태와 요구. **사회과교육**, 52(4), 49-60.
- 김주동, 최성우(2011). 지방정부 공무원들의 퇴직준비교육프로그램 설계 및 개발 방향 탐색 연구. **평생교육·HRD연구**, 7(2), 99-124.
- 김주동(2012). 지방정부공무원들의 퇴직준비교육 프로그램 요구분석과 설계. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 남재량(2014). 고령화가 만드는 변화들. **월간 노동리뷰**, 2014(10), 1-2.
- 박기열(2011). 교원 퇴직준비교육에 대한 인식·요구조사 및 프로그램 탐색. 박사학위논문, 경남대학교.
- 박표진, 기영화(2009). 퇴직준비교육이 교원의 성공적 노후에 미치는 영향. **평생교육·HRD연구**, 5(1), 181-209.
- 윤형기, 이희수(2009). 평생직업능력개발 경로 재설계의 가능성과 한계. **대한공업교육학회지**, 34(1), 19-43.
- 이소정(2009). 우리나라 중장년층의 노후준비에 관한 인식과 정책적 함의. **보건복지포럼**, 147, 72-80.
- 이우영(2013). **중장년 생애재설계 및 경력재개 방안 연구**. 고용노동부.
- 이진구(2015). **장년나침반 생애설계프로그램 개정 연구**. 노사발전재단.
- 이현림, 김지혜(2003). **성인학습 및 상담 2판**. 서울: 학지사.
- 임지현, 권인탁, 김은순(2015). 고령사회를 대비한 예비퇴직자의 생애재설계 프로그램 콘텐츠 개발 과정 연구: Caffarella의 프로그램개발 상호작용모형을 중심으로. **교육종합연구**, 13(3), 267-295.
- 최용호, 전성남(2013). 베이비 부머세대의 노후생애설계 교육에 관한 연구. **한국컴**

퓨터정보학회논문지, 18(6), 101-109.

- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction* (6th ed.). Glenview, IL: Scott Foresman.
- Gattiker, U. E. & Lawood, L. (1988). Predictors for manager's career mobility, success, and satisfaction. *Human Relations*, 41(8), 569-591.
- Ginzberg, E. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and educations*. New York: David McKay.
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1977). Vocational maturity in mid career. *The Career Development Quarterly*, 25(4), 294-302.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Abstract

A Study on the Elderly Life-Career Design Program Development

Lee, Jingu (Korea University of Technology and Education)
Jung, Ilchan (Korea University of Technology and Education)
Oh, Mirae (Korea University of Technology and Education)

The purpose of this study is to develop the elderly life-career design program for individuals in their 40's and 60's. The authors developed a program based on the ADDIE model. The authors analyzed existing literature on life-career design, analyzed existing program, and analyzed educational needs through FGI for stakeholders. Based on this, the authors set up the basic direction of the course for each age group, designed educational objectives, and designed educational modules and contents. After that the authors developed lecture slide, lecture guide books, and learner activity book. The developed program was piloted to directly observe the students' reactions and receive feedback to correct and supplement the contents and methods of education. The significance of this study is as follows. First, it establishes the basis for systematic elderly life-career design for individual life cycle. Second, it designs differentiated curriculum for each life stage. Third, it reflects practical education needs of various stakeholders and developed the curriculum

keywords: elderly life-career design, ADDIE model, life cycle

초·중등 교사의 퇴직에 관한 국내 연구 유형 분석 : 2000년-2017년 연구를 중심으로*

김영석(한국교원대학교)*

요약

본 연구는 교사의 퇴직과 관련한 현상을 이해하고 보다 바람직한 퇴직 교사 지원 방안을 마련하기 위해 2000년에서 2017년 사이에 국내에서 진행된 초·중등 교사를 대상으로 한 퇴직과 관련한 연구물을 분석하였다. 자료수집을 위해 한국교육학술정보원(KERIS)에서 제공하는 RISS가 활용되었으며, 자료수집 결과 학위 논문 19편, 학술지 논문 18편의 총 37편의 연구물이 선정되었다. 연구의 주제는 총 5개가 선정되었는데, ‘퇴직한 교사의 삶에 대한 탐구’가 가장 많았으며(32.4%), 그 다음으로 ‘현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식’(24.3%), ‘명예(중도) 퇴직 관련 연구’(16.2%), ‘현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식’(13.5%), ‘퇴직자 인력활용 방안에 관한 연구’(13.5%)순으로 나타났다. 논의 사항에서는 활동이론에 입각하지 않은 퇴직 관련 연구 및 인식 제고의 필요성, 교사들의 자발적 퇴직준비 및 사회공헌 활동 방안 마련, 경력개발의 일환으로의 퇴직준비교육 실시, 교사의 다양성을 고려한 퇴직관련 연구의 필요성을 제시하였다.

주제어: 퇴직교사, 초·중등 교사, 퇴직준비교육, 퇴직지원

* 이 논문은 한국교원대학교 2016학년도 신입교수 학술연구비지원을 받아 수행한 연구의 결과임
2018년 2월 23일 안암교육학회 동계학술대회에서 발표한 원고를 수정 보완함

† 제 1저자: 한국교원대학교 교육학과 교수 email: youngsek@knue.ac.kr
논문투고: 2018.06.10 / 심사일자: 2018.07.07 / 게재확정일자: 2018.07.20

I. 서론

퇴직은 큰 변화를 주는 생애사건 중 하나이다. 생활변화사건이 유발하는 스트레스의 목록 중에서 가장 큰 스트레스를 100점이라고 했을 때 퇴직은 45점으로 10위 안에 드는 비교적 높은 순위에 해당하는 사건이다(Holmes & Rahe, 1967, 장휘숙, 2008 재인용). 퇴직 이후는 소득의 감소의 적응, 사회관계망 재형성, 삶의 의미 찾기 등의 새로운 생애 발달과업이 요구된다(한정란, 2015). 특히 개인의 수명이 길어지고 퇴직의 시기가 점차 짧아지면서 퇴직 이후의 삶이 길어지고 있다. 2017년 12월에 통계청에서 발표한 ‘2016년 생명표’에 따르면 2016년 65세의 기대수명은 남자가 83.4세, 여자는 87.6세, 75세의 기대수명은 남자가 86.0세, 여자는 88.9세, 85세의 기대수명은 남자가 90.8세, 여자는 92.1세로 예상되었다(통계청, 2017). 만약 퇴직을 50대 후반이나 60대 초반에 한다면 한 사람의 인생에서 퇴직 이후의 시기가 약 20년 이상 지속된다고 볼 수 있다.

퇴직자로서 오랜 기간 사는 것은 개인적 일로 인식될 수 있으나, 이러한 현상이 우리나라와 같이 저출산 현상과 동시에 발생하게 되면 퇴직은 한 국가의 전반적 영향을 미치는 사회적 문제로 인식된다. 2016년 12월에 발표된 장래인구추계에 따르면 15-64세에 해당하는 생산가능인구는 2016년 3,763만 명을 정점으로 2017년부터 감소하여, 2065년에는 2,062만 명으로 2015년의 55.1% 수준에 이를 전망이다(통계청, 2016). 반대로 65세 이상의 고령층 인구비율은 2026년에 20%, 2037년에는 30%, 2058년에는 40%에 이를 전망이다(통계청, 2016).

저출산 고령화 현상으로 인해 발생하는 사회의 경제적 부담을 해소하는 방안 중 하나는 인적자원으로서 고령 인구의 자원을 적극 활용하는 것이다. 사회의 발전에 이바지할 수 있는 고령 인구집단 중 하나는 퇴직한 교사 집단이다. 퇴직한 교사는 다른 집단과 비교하여 일정 수준의 학력을 갖고 있으며, 교육과 관련한 전문성을 갖고 있는 집단이다. 또한 공무원연금 또는 사학연금을 통해 퇴직 이후에도 일정한 경제적 안정성을 보장받을 수 있으며, 더욱이 교사는 교육공무원법(제47조)¹⁾에 의해 정년이 62세로 보장되어 있어 다른 직종에 비해 퇴직을 준비할 수 있는 기회도 가질 수 있다.

2017년도 교육통계 분석 자료집(유·초·중등 교육통계편)(교육부, 한국교육개발원, 2017)에 따르면 2016년 한 해 초등학교 교원은 3,911명, 중학교는 3,001명, 고등학교

1) 교육공무원법 47조 1항: 교육공무원의 정년은 62세로 한다. 다만, 「고등교육법」 제14조에 따른 교원인 교육공무원의 정년은 65세로 한다.

는 3,516명이 퇴직을 하였다²⁾. 앞으로도 매년 초·중등 교사가 한 해에 약 9,000명에서 약 1만 명 정도 퇴직할 것으로 예상된다. 퇴직 이후에도 사회에 기여할 수 있는 교사들이 매년 꾸준히 퇴직을 하고 있지만, 교육청 또는 교육부 수준에서 현직 교사들이 퇴직 이후를 준비할 수 있는 기회를 제공하거나 퇴직 교사들이 보다 의미 있고 만족스러운 삶을 살 수 있도록 지원하려는 노력이 부족하다. 예를 들어 최현규(2016)에 의하면 50세 이상의 현직 교사 중 퇴직준비교육을 받지 않았다고 대답한 교사가 82.9%에나 이르렀다. 이와 관련하여 최근 서울시교육청에서 ‘교육인생이 모작제원센터³⁾’를 개소하고 퇴직 교직원 전문성 활용을 통한 혁신미래교육의 발전 기여를 위해 퇴직 교사의 평생교육 활동분야 개발, 교직원협과 전문성을 활용한 학교행정 지원, 마을교육공동체 구축을 위한 활동 지원을 하고 있는 바람직한 현상이다.

본 연구는 퇴직한 초·중등 교사의 안정적 생활을 지원하고 이들의 전문성이 보다 사회에서 활용될 수 있도록 돕고, 또한 현직 교사들의 체계적 퇴직준비방안을 마련하기 위해 2000년부터 2017년까지 국내에서 진행된 초·중등 교사의 퇴직에 관한 연구물을 분석하고자 한다. 이를 바탕으로 미래사회에 맞는 새로운 연구 방향을 제시하고, 교육청 또는 교육부 수준에서 활용할 수 있는 퇴직준비교육 방안 및 퇴직교사 인력활용 방안 그리고 교사들이 스스로 의미 있는 퇴직 이후의 삶을 준비할 수 있는 기회 제공 방안을 마련하고자 한다.

II. 관련문헌 분석

1. 퇴직

가. 퇴직의 정의 및 개념

퇴직(退職)이란 한자어는 ‘물러날 퇴’ + ‘직분 직’으로서 표준국어대사전에서는 그 뜻을 ‘현직에서 물러남’이라고 정의하고 있다. 일반적으로 퇴직과 동의어로 쓰이는 용어는 ‘은퇴(隱退)’이지만 그 뜻이 동일하다고 볼 수는 없다. 한자어로만 봐도 ‘숨

2) “교육통계 분석 자료집(교육부, 한국교육개발원, 2017)”에서 교원 수는 “재직 교원을 기준으로 교(원)장, 교(원)감, 수석교사, 보직교사, 교사(유치원교사), 특수교사, 전문상담교사, 사서교사, 실기교사, 보건교사, 영양교사, 기간제교사가 포함됨(휴직교원 포함, 퇴직교원 및 강사는 제외됨)”

3) <http://newstart.sen.go.kr>

다 은' + '몰려나다 퇴'로서 사회와 분리되어 한가롭게 지낸다는 뜻이 강하다. 특히 1997년 소위 IMF 경제위기 전에는 퇴직은 곧 은퇴로 인식되었으나, 이제는 생애 주된 일자리에서 퇴직을 한 이후에도 평균 약 12~14년 동안 새로운 일자리에서 일하는 경향이 나타나고 있다(김윤권, 오시영, 지규원, 2011).

한번 퇴직을 하면 다시 일하지 않는 '은퇴'가 아닌 퇴직 후 일을 하다가 다시 퇴직을 하는 일이 반복되는 현상이 발생하면서 퇴직을 하나의 사건으로 보는 것이 아니라 다양한 기준에 따라 퇴직의 여부를 판단해야 한다는 학자들의 주장이 있다. <표 1>과 같이 학자들마다 퇴직의 여부를 판단할 수 있는 복수의 기준들을 제시하고 있다.

<표 1> 퇴직의 정의

학자	평가 기준	퇴직(retirement)의 정의
권문일 (1996)	주관적 평가	스스로 퇴직했다고 인정
	경제활동 참가	일 자리를 찾는 행위를 완전히 그만 둠
	노동시간/ 임금수준	노동시간이나 임금수준이 일정 수준이하로 급격히 내려감
	주 근무지	가장 오랫동안 근무했던 직장업무를 그만 둠
	연금 수급	연금 수급을 받음
Archley (1980) ⁴⁾	취업	전일제 근무에서 시간제 근무로 근무 시간 단축
	수입	수입의 원천이 정규 근로에서 연금으로 바뀜
	주관적 평가	스스로 본인이 퇴직했다고 인식함
Richardson (2008)	경제	유급 지위에서 몰려나는 현상, 퇴직 연금을 받는 상황
	사회	기준에 가졌던 지위와 수행했던 역할의 변화
	심리	스스로 퇴직자로 인식하는 여부

<표 1>과 같이 학자들마다 다양한 퇴직의 기준을 제시하고 있지만 공통적 퇴직의 정의를 보면 다음과 같다. 첫째, 경제(수입)적 측면에서 퇴직이란 수입의 원천이 근로에서 연금으로 바뀌는 현상이며, 둘째, 사회 활동적 측면에서 직장에서 주어진 역할이 없어지며, 셋째, 심리적으로 스스로 본인이 퇴직자라는 인식을 갖는 상태를 의미한다.

퇴직은 인간의 사회적 영역에서의 노화(老化)의 한 과정으로 이해할 수 있다. 이로 인해 다음과 같이 다양한 사회적 이론에 따라 퇴직의 개념을 이해할 수 있다(장

4) 송기창(2006) 재인용

휘숙, 2008; 조지영, 2013; 한정란, 2015; Hooyman & Kiyak, 2010). 첫째, 역할 이론(Role Theory)에서는 한 개인은 일생동안 사회에서 요구하거나 본인이 자발적으로 수행하는 다양한 역할의 변화를 경험한다. 역할 이론에 따르면 퇴직이란 직장에서 수행하던 역할이 아닌 퇴직 이후 사회, 가정 등에서 주어지거나 스스로 원하는 역할을 하는 현상으로 이해할 수 있다. 둘째, 활동 이론(Activity Theory)에서는 한 개인은 젊어서부터 수행하던 활동을 노년기에도 유지하는 것이 바람직한 사회적 노화로 가정하고 있다. 이로 인해 활동 이론에 따르면 퇴직이란 직장에서 했던 활동과 유사한 활동을 수행하려고 노력하는 현상으로 파악할 수 있다. 셋째, 분리 이론(Disengagement Theory)은 노년기에 직업 및 사회적 역할에서 물러나는 것은 당연한 현상이며, 이로 인해 삶의 여유를 찾을 수 있어서 본인에게 유익할 뿐만 아니라 사회에서 일 자리를 찾는 젊은 세대에게도 바람직한 현상이라고 가정한다. 분리 이론에 따르면 퇴직이란 간의 직장생활에서 탈피하여 여가 속에서 본인이 하고 싶은 다양한 활동을 할 수 있는 삶의 기회를 의미한다. 넷째, 연령계층이론(Age Stratification Theory)에 따르면 노년층은 다른 연령층과 다른 특성에 맞게 사회에서의 지위와 역할을 수행하고 노년층 안에서의 다양한 사회적 활동을 수행하는 것이 바람직하다. 이 이론에 따르면 퇴직은 사회 내 다른 연령계층과 노년층을 구분하는 하나의 잣대이면서 노년층이 받아들여야 하는 제도 또는 현상이라고 볼 수 있다. 연령계층이론에 따르면 노년층이 퇴직으로 인해 발생하는 다양한 변화를 받아들이고 이를 활용하여 자신들의 독특한 문화를 형성하여 사회 내 다른 집단과 조화를 이룰 필요가 있다. 다섯째, 교환이론(Exchange Theory)에서는 사회 내 활동을 최소한의 것을 지출하고 최대의 이익을 보려는 일종의 교환활동으로 인식한다. 노화로 인해 타인에게 제공할 수 있는 다양한 자원이 줄기 때문에 사회적 지위가 약화된다고 가정하는데, 퇴직으로 인해 발생하는 사회적 지위 소멸, 정기적 수입 감소 등으로 인해 퇴직자는 사회 내 낮은 지위를 차지할 수밖에 없음을 이 이론은 잘 보여준다. 반면 다양한 사회적, 개인적 노력을 통해 퇴직자들이 퇴직 이후에도 사회에 제공할 수 있는 다양한 인적자원을 개발해놓는다면 퇴직자라고 해서 반드시 사회적으로 낮은 지위를 갖지 않을 수 있게 된다.

마지막으로 퇴직의 개념은 퇴직에 대한 기대와 퇴직을 대하는 태도에 따른 다음과 같이 네 가지 유형으로 구분 가능하다(Hanson & Wapner, 1994, 한정란, 2015 재인용). 첫째 유형은 ‘노년(휴식)으로의 전환’으로서의 퇴직이다. 이 유형에 속한 경우 퇴직을 일이 없이 휴식을 취하는 것으로 인식하여 최소한의 사회적 관계 속에서 일에 대한 부담 없이 쉼을 누리하고자 한다. 둘째 유형은 ‘새로운 시작’으로서의 퇴직이다. 이 유형에 속한 사람은 퇴직을 통해 본인이 하고 싶었던 일이나 새로운

취미 등에 도전하는 계기로 인식하고 이를 실제적으로 실천에 옮긴다. 셋째 유형은 ‘연속적 삶’인데 퇴직을 큰 사건으로 인식하는 것이 아니라 퇴직 이후에도 퇴직 이전의 삶의 방식을 그대로 유지한다. 넷째는 ‘강요된 좌절’ 유형으로 퇴직 이전에 수행했던 일에 대해 과도한 가치를 부여하고, 퇴직으로 인해 삶의 의미를 잃어버렸다고 인식하는 경우이다. 이러한 유형의 사람들은 퇴직 이후에도 일을 지속적으로 하려고 노력하게 된다.

나. 퇴직과 삶의 변화 및 생활만족도

퇴직은 한 개인의 삶에 다양한 변화를 가져다주는 사건 또는 인생의 한 과정으로 이해할 수 있다. 퇴직이 삶에 미치는 영향을 정리하면 다음과 같다(김주동, 2012; 한정란, 2015). 첫째, 퇴직 이전에 경제적으로 준비한 정도에 따라 그리고 배우자가 경제활동을 지속하는지의 여부에 따라 퇴직자마다 경험하는 경제적 어려움은 차이를 보이지만 일반적으로 퇴직 이후 경제적 어려움을 경험하게 된다. 경제적 수입원의 감소는 퇴직자의 활동 범위 및 사회적 관계망을 축소시키는 영향을 미친다. 둘째, 직장생활로 인해 갖고 있던 생활의 질서가 사라지게 되어 하루 일과가 모두 여가로 바뀌는 변화가 발생하게 되며, 특히 퇴직 이후에 의미 있는 일을 하지 못하게 될 경우 매일의 삶이 무료해지는 위험이 발생할 수 있다. 셋째, 퇴직자라는 새로운 자아정체감을 갖게 된다. 주로 일을 통해 내가 누구인지를 정의 내리던 과거에서 벗어나서 직장이 부여하는 지위와 직무와 관계없이 내가 무엇을 위해 살아야 하는가를 새롭게 규정해야 하는 문제가 퇴직자에게 주어진다. 넷째, 퇴직 시기 이전에 직장과 하던 일을 중심으로 가지던 사회적 관계망은 점차 사라지게 되고, 퇴직 이후에는 가족, 새로운 일자리, 동아리 활동 중에 만나는 사람들이 주요 사회적 관계망의 대상이 된다. 다섯째, 일은 사람들에게 어려움을 주기도 하지만 동시에 성취감, 보람, 생활의 활력을 높여주기도 하는데, 퇴직을 하게 되면 삶의 의미를 자신이 오랫동안 수행하던 일이 아닌 새로운 것에서 찾아야 하는 어려움을 경험하게 된다.

퇴직 이후에 높은 생활 만족도를 갖고 있는 퇴직자들의 공통적 특성으로 퇴직에 대한 태도, 여가에 대한 태도, 경제적 준비, 신체적 건강, 좋은 가족 관계 등이 주로 제시된다(한정란, 2015). 각 요인에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 퇴직에 대한 긍정적 인식은 퇴직 이후 삶의 만족도와 관련이 있다. 즉 퇴직을 어쩔 수 없이 일어난 좌절의 경험으로 인식하는 것이 아니라 새로운 인생의 출발점으로 인식하는 태도는 퇴직 이후 긍정적 삶과 관련이 있다(박은정, 2018). 둘째, 퇴직으로 인해 늘어나는 여가시간을 의미 있게 활용할 줄 아는 방법을 아는 것은 퇴직 이후

삶의 만족도와 긍정적 관련을 갖고 있다. 즉 퇴직 이후 소모적 여가(잡자기, TV 보기, 지인 만나기 등) 활용이 아닌 생산적 여가 활용 또는 적극적으로 여가활용(취미생활, 자원봉사, 평생교육 참여 등)을 탐색하는 것이 삶의 만족도를 높이는 데 필요하다(진태하, 2010). 셋째, 퇴직은 수입원의 감소의 감소를 의미하므로 퇴직 이후에 경제적으로 여유가 있는 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 퇴직 후 삶의 만족도가 높다(성지미, 안주엽, 2011; 주예심, 2014). 넷째, 건강한 신체는 퇴직자가 퇴직 이후에 다양한 활동을 할 수 있는 자원이 되는데 이로 인해 퇴직 이후 신체가 건강하거나 꾸준히 운동을 수행하는 퇴직자가 그렇지 않은 퇴직자에 비해 생활만족도가 높은 것으로 나타났다(백준현, 2015; 성지미, 안주엽, 2011). 마지막으로, 퇴직으로 인해 퇴직자들은 가족들과 보내는 시간이 늘어나게 되는데 이로 인해 퇴직자가 가족과의 관계가 좋을수록(가족 내 의사소통, 가족 존중, 가족 건강성) 퇴직자는 삶의 만족도 또는 퇴직 후 직무만족도가 높은 것으로 나타났다(신효식, 이선정, 2007; 이청춘, 2017).

2. 교사 퇴직 현황 및 제도

가. 교사 퇴직 현황

교사⁵⁾ 퇴직의 연도별 특성을 보면 <표 2>와 같이 2014년도 전에는 약 2%대를 보이던 전체퇴직률이 2014년도에 약 4%대로 갑자기 높아지고 그 이후 조금씩 다시 낮아지는 모습을 보인다(교육부, 한국교육개발원, 2017). 2014년도에 전체퇴직률이 갑자기 높아진 이유는 명예퇴직률이 높아졌기 때문으로 판단된다. 학교 급별로 공통적으로 2013년도에 비해 2014년도의 명예퇴직률이 2배 정도 높아졌기 때문이다. 2014년도에 명예퇴직률이 높아진 이유는 2016년도에 실시된 공무원연금법 개정에 대한 사회적 논의가 그 해 시작되었기 때문에 교사들이 공무원연금법 개정 전에 명예퇴직을 많이 신청한 것으로 보인다⁶⁾. 학교 급별로 비교하면 초등학교 교사의 전체퇴직률은 2014년도를 제외하면 모두 2%대를 보이는 반면, 중학교와 고등학교 교사의 전체퇴직률은 2015년, 2016년에 3%대를 보이고 있다. 이는 초등학교와 달리 중학교와 고등학교 교사의 명예퇴직률이 정년퇴직률 보다 약 2배 정도 높기 때문

5) 교육부, 한국교육개발원(2017)에서는 ‘교사’라는 용어대신 ‘교원’이라 지칭함. 본 통계자료에서 교원의 범위를 ‘교(원)장, 교(원)감, 수석교사, 보직교사, 교사(유치원교사), 특수교사, 전문상담교사, 사서교사, 실기교사, 보건교사, 영양교사, 기간제교사’로 한정하였기 때문에 ‘교사’라는 용어로 대체하여 사용함

6) 조선일보 2015년 2월 10일 기사. “‘연금 바꾸기 前에...’ 名退 교사, 지난해의 2.5배” 출처 : http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2015/02/10/2015021000193.html

으로 파악된다. 즉 초등학교에 비해 중학교, 고등학교에서 명예퇴직률이 꾸준히 높은데, 교사들이 명예퇴직을 하는 주된 이유는 교직업무 곤란도 문제 및 학생생활지도의 어려움 증가가 가장 큰 비율을 차지하는 것으로 나타났다(강희경, 2016; 김성기, 황준성, 2012).

<표 2> 연도별 학교급별 퇴직사유별 퇴직 교사 비율

(단위: %)

연도	초등학교				중학교				고등학교			
	전체 퇴직률	정년 퇴직률	명예 퇴직률	기타 퇴직률	전체 퇴직률	정년 퇴직률	명예 퇴직률	기타 퇴직률	전체 퇴직률	정년 퇴직률	명예 퇴직률	기타 퇴직률
2010	2.2	1.1	0.9	0.3	1.9	0.6	1.0	0.3	1.7	0.6	0.8	0.3
2011	2.3	1.2	0.8	0.3	2.2	0.6	1.2	0.3	2.0	0.6	0.9	0.5
2012	2.7	1.3	1.0	0.4	2.8	0.6	1.9	0.3	2.4	0.6	1.3	0.4
2013	2.5	1.3	0.7	0.5	2.2	0.6	1.3	0.4	2.2	0.6	1.0	0.5
2014	3.8	1.5	1.7	0.6	4.0	0.8	2.5	0.6	4.0	0.9	2.2	0.9
2015	2.5	1.0	0.9	0.6	3.3	0.7	2.0	0.6	3.1	0.7	1.5	0.9
2016	2.2	0.9	0.8	0.5	3.2	0.9	1.6	0.7	3.0	0.9	1.3	0.9

출처: 교육부, 한국교육개발원, 2017, p. 103

1) 전체 퇴직률 = (퇴직 교원수/전년도 교원수)×100, 2)정년퇴직률 = (퇴직 교원 중 정년퇴직 교원수/전년도 교원수)×100, 3)명예퇴직률 = (퇴직 교원 중 명예퇴직 교원수/전년도 교원수)×100, 4)기타퇴직률 = (퇴직 교원 중 기타퇴직 교원수/전년도 교원수)×100, 5)기타퇴직은 정년 및 명예퇴직 이외의 퇴직을 의미함(질병, 사망, 결혼, 징계, 이직, 기타 등이 포함됨)

퇴직 교사의 평균연령을 살펴보면 다음 <표 3>과 같다(교육부, 한국교육개발원, 2017). 학교 급을 통틀어 퇴직평균연령은 2016년 현재 약 54세를 보이고 있다. 교사의 정년이 62세로 보장된 점을 감안한다면 평균 퇴직연령이 약 8년 정도 빠른 것으로 나타났다. 학교 급별로 보면 초등학교의 퇴직평균연령이 꾸준히 낮아져서 2010년도에 57.8세에서 2016년도에 53.7세로 7년 만에 약 4세나 빨라진 것으로 나타났다. 초등학교 교사의 평균퇴직연령이 빨라진 것은 명예퇴직이나 기타퇴직(결혼, 이직, 질병 등)의 시기가 빨라졌기 때문으로 파악된다. 반면, 중학교와 고등학교의 퇴직연령은 2010년과 2016년을 비교할 때 큰 차이가 없다. 성별을 비교하면 모든 학교 급에서 여성 퇴직 교사의 평균연령이 남성에 비해 약 5~7년 정도 빠른 것으로 나타났다. 학교 급별로는 다른 급에 비해 고등학교에서 남성교사보다 여성교사의 평균퇴직연령이 훨씬 더 빠르는데, 여성 퇴직 교사의 평균연령은 2013년, 2014년을 제외하고 모두 40대 후반의 평균연령을 보였다. 이는 앞서 명예퇴직 이유에서 살펴본 바와 같이 다른 학교 급에 비해 고등학교가 학생생활지도 및 교직업무가 더 크기 때문으로 볼 수 있다(강희경, 2016; 김성기, 황준성, 2012).

<표 3> 연도별 학교급별 성별 퇴직 교사의 평균연령

(단위: %)

연도	초등학교			중학교			고등학교		
	전체	남	여	전체	남	여	전체	남	여
2010	57.8	60.1	55.8	55.2	58.5	51.6	55.4	57.6	48.5
2011	57.7	60.0	55.8	55.3	58.4	51.8	54.6	57.1	48.1
2012	56.1	58.8	54.4	55.1	58.1	52.8	55.2	57.4	49.9
2013	55.4	57.7	53.8	55.7	58.3	52.6	55.7	57.7	50.5
2014	56.3	57.9	55.4	56.2	58.5	53.8	56.0	58.0	51.2
2015	53.2	55.3	52.1	54.2	57.1	52.0	54.2	56.6	49.5
2016	53.7	56.1	52.5	54.1	57.1	51.5	54.0	56.8	48.8

출처: 교육부, 한국교육개발원, 2017, p. 105

나. 교육공무원⁷⁾의 퇴직에 관한 제도

‘교육공무원법’ 상 교육공무원의 퇴직은 <표 4>와 같이 명예퇴직, 당연퇴직, 정년퇴직으로 구분할 수 있다. 먼저 명예퇴직은 20년 이상 근속한 사람을 대상으로 실시 가능하며, 명예퇴직수당을 받을 수 있는 법적 근거가 제시되어 있다. 둘째, 당연퇴직은 교육공무원으로서 결격사유가 발생했을 때 퇴직을 하는 경우를 지칭한다. 마지막으로 정년퇴직은 초·중등 교원의 경우 만 62세를 기준으로 실시한다. 이 세 가지 퇴직의 유형 이외에도 교육공무원법상에는 제시되어 있지 않지만 중도퇴직이 있다. 중도퇴직은 정년퇴직의 시기 이전에 교사가 스스로 의지에 의해 교사의 일을 그만두는 퇴직의 유형을 지칭한다(황선영, 2016). 명예퇴직 역시 중도퇴직의 일부로 볼 수 있으나 명예퇴직은 20년 이상 근속한 자만 대상이 되고 교육청에 의해 명예퇴직수당의 예산 안에서 할 수 있다는 점에서 중도퇴직과 구별하여 인식하는 것이 필요하다.

7) 교육공무원법 2조에 의하면 교육공무원의 정의는 “①교육기관에 근무하는 교원 및 조교, ②교육행정기관에 근무하는 장학관 및 장학사, ③교육기관, 교육행정기관 또는 교육연구기관에 근무하는 교육연구관 및 교육연구사”임

〈표 4〉 교육공무원법 상 퇴직 종류 및 조항

퇴직 종류	조항	교육공무원법 조항 내용
명예 퇴직	제36조	①교육공무원으로 20년 이상 근속한 사람이 정년 전에 스스로 퇴직하는 경우에는 예산의 범위에서 명예퇴직수당을 지급할 수 있다. ② 제1항에 따른 교육공무원 중 교장·원장이 임기가 끝나기 전에 스스로 퇴직하는 경우 그 정년은 제47조에 따른 연령으로 본다. ③제1항의 명예퇴직수당의 지급대상 범위, 지급액 및 지급절차와 그 밖에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.
당연 퇴직	제43조 의2	교육공무원이 제10조의4에 따른 결격사유에 해당하게 된 경우에는 당연히 퇴직한다. 다만, 「국가공무원법」 제33조제5호는 「형법」 제129조부터 제132조까지 및 직무와 관련하여 「형법」 제355조 및 제356조에 규정된 죄를 범한 사람으로서 금고 이상의 형의 선고유예를 받은 경우만 해당한다.
정년 퇴직	제47조	①교육공무원의 정년은 62세로 한다. 다만, 「고등교육법」 제14조에 따른 교원인 교육공무원의 정년은 65세로 한다. ② 교육공무원(임기가 있는 교육공무원을 포함한다)은 그 정년에 이른 날이 3월에서 8월 사이에 있는 경우에는 8월 31일에, 9월에서 다음 해 2월 사이에 있는 경우에는 다음 해 2월 말일에 각각 당연히 퇴직한다.

III. 연구 방법

초·중등 교사의 퇴직에 관한 국내 문헌의 연구 동향을 분석하기 위해 다음과 같은 방법으로 연구에 포함될 문헌을 선정하였다. 첫째, 문헌 분석을 위한 데이터베이스로 국내 학위논문 및 학술지 논문의 검색이 용이한 한국교육학술정보원(KERIS)에서 제공하는 RISS를 활용하였다. RISS 데이터베이스를 통해 국내 학위논문 및 학술지 논문 원문 분석이 모두 가능하다고 판단하여 다른 데이터베이스는 추가로 활용하지 않았다. 둘째, 연구의 대상이 될 문헌을 선정하기 위해 사용한 검색어는 교사, 교원, 퇴직, 은퇴의 네 가지이다. 셋째, 교사의 퇴직은 사회적 인식 및 제도 등에 영향을 받으므로 비교적 최근에 진행된 연구만 포함하기 위하여 2000년 이후의 연구물만 분석하였다. 넷째, 학위논문을 학술지 논문으로 수정하여 발표한 경우 학술지 논문이 보다 연구의 초점을 드러낸다는 전제하에 학술지 논문만을 연구의 분석대상으로 선정하였다. 다섯째, 학위논문의 경우 원문보기가 되지 않는 경우 연구의 대상에서 제외하였다.

이를 통해 <표 5>와 같이 학위 논문 19편, 학술지 논문 18편의 총 37편의 연구

가 선정되었다. 최종 선정된 연구물을 대상으로 연구자 1인이 연구물의 원문 전체를 읽으면서 연구의 목적, 연구의 방법, 연구의 결과를 토대로 다음 <표 5>, <표 6>, <표 7>과 같이 연도별 연구의 수, 연구의 방법, 연구의 주제를 분류하였다. 연도별 연구의 추이를 살펴보면 <표 5>와 같이 2000년 이후 매년 2~3편의 연구가 꾸준히 진행되다가 2014년 이후 부터 초·중등 교사의 퇴직한 연구가 늘어난 것을 알 수 있다(2014년~2017년 연구가 전체 연구의 46% 차지). 이는 앞서 관련문헌 분석 장의 교사 퇴직관련 실태에서도 살펴보았듯이 2014년 이후로 명예퇴직이 늘어나면서 교사의 퇴직이 연구의 주제로 보다 많이 다루어졌기 때문으로 판단된다.

<표 5> 연도별 분석대상 연구의 수

구분	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	합
학위논문	1	2	0	1	0	2	1	0	0	0	3	1	0	0	3	0	4	1	19
학술지논문	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	3	0	2	3	2	2	18
합	2	2	0	2	0	2	3	0	1	2	3	0	3	0	5	3	6	3	37

초·중등 교사의 퇴직에 관한 국내 연구의 특성을 보다 심도 깊게 이해하기 위해 <표 6>과 같이 활용된 연구방법을 분석하였다. 양적 연구방법이 25편(67.6%), 질적 연구방법이 7편(18.9%), 양적 연구방법과 질적 연구방법의 혼합이 3편(8.1%), 문헌연구방법이 2편(5.4%)으로 분석되었다. 연구방법의 연도별 특성을 보면 양적 연구방법은 2000년 이후 부터 꾸준히 활용되었으나, 질적 연구방법의 경우 2015년 이후에 집중적으로 활용된 것으로 분석된다(전체 질적 연구방법론 연구 중 87.5%). 초·중등 교사의 퇴직에 관한 연구는 양적연구방법이 집중적으로 활용되고 있으며, 보다 다양한 연구주제가 탐색되기 위해서는 보다 다양한 연구방법이 활용될 필요가 있다.

〈표 6〉 연도별 분석대상 연구방법

구분	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	합
양적 연구	2	2	0	1	0	2	2	0	1	2	3	0	3	0	5	0	2	0	25
질적 연구	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	7
양적+질적	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
문헌 연구	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
합	2	2	0	2	0	2	3	0	1	2	3	0	3	0	4	3	6	3	37

연구주제별로 분석대상 논문을 분류하면 <표 7>과 같다. 주제 3(퇴직한 교사의 삶에 대한 탐구)가 가장 많은 12편이었고(32.4%), 그 다음으로 주제 1(현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식)이 9편(24.3%), 주제4(명예(중도) 퇴직 관련 연구)가 6편(16.2%), 그리고 주제2(현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식)와 주제5(퇴직자 인력활용 방안에 관한 연구)가 각각 5편(13.5%)이었다.

〈표 7〉 연도별 분석대상 연구주제

구분	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	합
주제1	1	1	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	0	9
주제2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	5
주제3	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	2	0	1	0	2	1	0	2	12
주제4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	0	6
주제5	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	5
합	2	2	0	2	0	2	3	0	1	2	3	0	3	0	5	3	6	3	37

주제1: 현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식, 주제2: 현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식, 주제3: 퇴직한 교사의 삶에 대한 탐구, 주제4: 명예(중도) 퇴직 관련 연구, 주제5: 퇴직 교사 인력활용 방안에 관한 연구

IV. 연구 결과

2000년 이후 국내에서 진행된 초·중등 교사의 퇴직에 관한 연구 내용을 분석해 본 결과 1)현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식, 2)현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식, 3)퇴직한 교사의 삶에 대한 탐구, 4)명예(중도) 퇴직 관련 연구, 5)퇴직 교사 인력활용 방안에 관한 연구의 다섯 가지 연구주제가 도출되었다. 각 연구주제에 따른 주요 연구결과를 제시하면 다음과 같다.

1. 현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식

퇴직 이전 실시되는 퇴직준비교육은 퇴직 이후 보다 만족스러운 삶을 살 수 있는 계기가 될 수 있다. 따라서 현직 교사들을 대상으로 퇴직준비교육 실시의 중요성이 점차 강조되고 있는데, 이와 관련하여 현직 교사가 퇴직준비교육에 대해 갖고 있는 요구 및 인식을 분석하고, 이러한 요구 및 인식을 바탕으로 효율적 퇴직준비교육 운영 방안을 제안하는 연구들이 수행되었다. 자세한 연구결과는 다음과 같다.

먼저, 퇴직 전 교사들은 대부분 퇴직준비교육의 필요성을 높게 인식하고 있었다. 2000년대 초기에 진행된 연구들을 보면 노후준비교육 또는 퇴직준비교육이 필요하다고 인식한 현직 교사⁸⁾의 비율이 91.5%(홍기형, 나향진, 2000), 89.5%(박기열, 2011), 94.0%(김희수, 2001)로 높게 나타났다. 그리고 구경희, 윤명희(2014)에서는 퇴직준비교육이 ‘매우 필요하다’고 대답한 교사가 39.6%, ‘필요하다’고 대답한 교사가 52.0%를 차지했다. 앞에서 언급된 네 개의 연구가 진행된 기간 차이가 10년을 넘음에도 불구하고 약 90% 현직 초·중등 교사들이 모두 퇴직준비교육의 필요성을 높게 인식하고 있었다. 그리고 정기범(2012)은 중등교사들의 인구통계학적 차이에 따른 퇴직준비교육의 인식의 차이를 분석하였다. 중등교사 중 40대 이하와 60대 이상의 중등교사 중에서 수입정도가 낮을수록 퇴직준비교육요구가 높았으며, 퇴직 후 사회활동 참여에 대한 개인적 기대 및 경제적 기대는 현직 교사의 퇴직준비교육요구에 영향을 미치는 것으로 나타났다(정기범, 2012).

둘째, 초·중등 교사들이 갖고 있는 퇴직준비교육의 내용에 대한 요구를 분석한 연구에 따르면 건강, 재산, 취미 및 여가 관리 방안에 대한 요구가 높은 것으로 나타났다. 박기열(2011)에 따르면 현직 교사들은 퇴직준비교육의 내용으로 건강관리(5

8) 분석대상 연구에서 교사는 초·중등 교사를 의미함. 분석대상 연구에서 초등교사와 중등교사를 분리해서 연구를 한 경우는 따로 언급했음.

점 만점에 4.57), 여가 취미(4.37), 생애설계(4.30), 재정계획(4.30), 사회봉사(4.01), 정보화교육(3.64), 재취업·창업(3.63)순으로 선호하였다. 김희수(2001)의 연구에서는 현직 교사들이 퇴직준비교육의 내용으로 재취업/사회참여를 위한 교육(59.2%), 건강 및 보건교육(20.9%), 교양교육(8.2%), 재산형성과 관리(5.7%) 순으로 요구하였다. 그리고 특히 초등교사의 경우 취미 및 여가교육(41.5%), 건강 및 보건교육(21.9%), 사회적응 및 재취업교육(19.6%), 재산관리교육(8.5%), 가족관계 및 가정관리교육(8.5%) 순으로 나타났다(임인숙, 2003). 또한 중등교사들의 경우 취업이나 사회적 참여(59.1%), 건강 및 보건(18.9%), 교양(12.1%), 재산형성 및 관리(5.3%), 시민생활 및 정신관련(4.5%) 순으로 선호하였다(최경애, 박수홍, 김지옥, 박철수, 홍광표, 2009). 구경희, 윤명희(2014)는 퇴직준비교육의 영역을 구분하고 초·중등 교사들이 각 영역 안에서 가장 높게 요구되는 교육 내용을 연구하였다. 생애설계영역에는 ‘제2의 인생설계’, 건강관리영역에는 ‘중년기의 건강상태 진단’, 여가·취미영역에는 ‘여가·취미 발굴’, 사회봉사영역에는 ‘자원봉사활동탐색’, 세상읽기 영역에는 ‘인문학을 통한 세상읽기’, 재취업·창업영역에는 ‘재취업 정보 및 전망’, 재정관리 영역에는 ‘연금의 효율적 활용’을 가장 선호하였다(구경희, 윤명희, 2014).

셋째, 퇴직준비교육을 수강하는 적절한 시기에 대한 초·중등 교사들의 인식에 대한 연구결과는 50세 때부터 단계적으로 실시하되 60세 이후에 본격적으로 실시하는 것을 선호하였다. 박기열(2011)에 따르면 교사들은 60세부터 62세까지 매년 교육을 실시하되 방학 중에 교육을 실시하는 것을 선호하였다. 최경애 외(2009)의 연구에서도 교사들은 60세부터 퇴직까지 매년 실시하는 것을 바람직하게 생각했다. 그리고 김희수(2001)에 따르면 ‘60세부터 평생교육차원에서 지속적으로’(29.3%), ‘퇴직 전까지’(26.2%), ‘퇴직 당해 연도’(24.7%), ‘50세부터 부분적으로’(19.8%)순으로 선호하는 것으로 나타났다. 구경희, 윤명희(2014)에 따르면 교사들의 51.4%는 퇴직준비교육을 50세부터 단계적으로 실시하는 것을 선호하고, 19.5%는 58세부터 62세까지 매년 실시하는 것을 선호하였다. 소수이지만 19.5%의 교사는 58세부터 62세까지 매년 실시하는 것과 16.4%의 교사는 평상시 현직 연수과정에서 실시하는 것을 선호하였다.

넷째, 퇴직준비교육의 운영방법으로는 퇴직예정자 혼자 수강하기보다는 배우자와 함께 수강하는 것 선호하는 것으로 나타났다(구경희, 윤명희, 2014; 박기열, 2011). 그리고 교육방법으로는 퇴직 교사의 적용사례 소개 및 토론(44.0%), 분야별 전문가 강의와 개별 상담(30.9%), 분야별 전문가로 구성된 강의 중심(13.4%), 학습자간 정보교환 위한 토론 중심(11.8%)순으로 선호하는 것으로 나타났다(송기창, 2006). 그리고 강의 및 교재 활용에 대한 요구도는 낮은 반면, 경험 및 사례발표 방법(생애

설계 영역, 건강관리 영역, 세상읽기, 재취업·창업, 재정관리 영역)과 현장방문과 체험학습(여가·취미 영역과 사회봉사 영역)을 선호하는 것으로 조사되었다(구경희, 윤명희, 2014). 그리고 퇴직준비교육의 적정시간으로는 초등교사의 경우 주중 근무시간(43.0%), 주중 근무시간 전후(32.2%), 주말(22.2%), 공휴일(2.6%) 순으로 나타났다(임인숙, 2003).

기타 연구로 여영희(2014)는 현직 교사들의 퇴직준비교육 프로그램 참여 욕구에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 연구결과에 따르면 현직 교사들의 사회활동이 많을수록 그리고 가족 간 친밀도가 높을수록 퇴직을 준비하는 프로그램에 대한 참여 욕구가 높았다. 또한 현직 교사들의 직업만족도가 낮을수록 그리고 퇴직에 대한 기대가 낮을수록 그들의 퇴직준비교육 프로그램에 대한 참여 욕구가 높아지는 것으로 나타났다(여영희, 2014).

현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식 분석한 연구들이 갖고 있는 한계점은 다음과 같다. 첫째, 교사집단의 학교급, 연령별 다양성을 고려한 연구가 진행되지 못했다. 구경희, 윤명희(2014), 김희수(2001), 박기열(2011), 송기창(2006), 여영희(2014), 홍기형, 나향진(2000)는 초등 및 중등 교사를 모두 대상으로 연구를 수행했으나, 학교급별 차이에 대한 연구 문제는 제시하지 않았다. 임인숙(2003), 이영균, 최창희(2006)는 초등 교사를 대상으로, 정기범(2012), 최경애 외(2009)는 중등 교사를 대상으로 연구를 수행하였으나 이 연구들 역시 학교급별 교사의 특성을 파악하여 설문지를 개발하고 이에 대한 연구를 진행하기 보다는 연구의 편의상 연구대상을 좁히는 수준에서 연구를 진행하였다. 그리고 송기창(2006)과 최경애 외(2009)만이 50세 이상 62세 이하의 교사만을 대상으로 연구를 진행함으로써 이 연령대의 교사집단의 특성을 잘 보여주었으나, 나머지 연구들은 교사집단의 연령대별 차이에 대한 고려가 부족했다. 둘째, 현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식을 파악함에 있어 모든 연구들이 양적연구방법을 활용하였다. 양적연구방법을 통해 보다 많은 현직 교사들이 갖고 있는 퇴직준비교육에 대한 다양한 인식을 파악할 수 있지만, 설문도구가 묻지 못하는 심도 깊은 현직 교사들의 인식을 파악하는 것은 어렵다. 미래에는 두 가지 연구방법이 균형적으로 활용됨으로써 보다 다양한 현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식을 파악하도록 할 필요가 있다.

2. 현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식

두 번째 연구 주제는 현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식의 탐구이다. 현직 교사들은 퇴직을 적극적으로 대처해야 하는 삶의 새로운 단계로 인식하였으

며, 자신이 퇴직 이전에 갖고 있던 역량과 경험을 살려 적극적으로 퇴직 이후의 삶을 준비하려는 모습을 보였다. 자세한 연구결과들은 다음과 같다.

첫째, 교사들이 퇴직에 대해 어떤 기대와 인식을 갖고 있는지를 탐구한 연구들의 결과는 다음과 같다. 이정의(2003)에 따르면 중등교사들의 퇴직에 대한 기대유형은 새로운 출발 기대(퇴직 이후 새로운 삶에 대한 기대)가 가장 많았으며, 그 다음으로 경력의 완성 기대(퇴직 이후에 본인이 원하는 경력에 대한 추구), 계속 기대(퇴직 이전과 비교하여 퇴직 이후 삶은 크게 변화가 없을 것으로 기대), 휴식 기대(퇴직 이후 생기는 시간적 여유에 대한 기대), 강요된 좌절 기대(퇴직으로 인해 더 이상 하고 싶은 것을 하지 못함)의 순이었다. 비록 일부 교사들은 퇴직을 단순한 쉼이나 좌절의 경험으로 인식하였지만, 대부분의 교사들은 퇴직을 새로운 시작이나 도전과 같이 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다(이정의, 2003). 김명희, 박진영(2016)은 50대 이상 퇴직예정 교사들을 대상으로 퇴직이후의 삶에 대한 인식의 유형을 구분한 결과 첫째, 퇴직 이후에 본인의 경험, 흥미, 적성 등에 맞는 배움의 기회를 찾아 일상의 행복과 새로운 삶의 경력을 찾는 유형, 둘째, 동아리나 조직 등을 만들어 본인이 관심이 있는 분야에서 관계망을 통해 새로운 길을 개척하려고 계획하는 유형, 셋째, 퇴직 이후 새로운 것을 배움·주어진 일에 최선을 다함·여가를 즐기는 균형을 추구하는 유형으로 구분되었다. 흥미로운 점은 세 가지 유형 모두에서 새로운 것을 배우는 것은 퇴직 이후의 삶을 계획하는 핵심적 활동이었으며, 이는 가르치고 배우는 것을 주된 업무로 하는 교사들의 직업적 특성이 퇴직 이후의 삶에 대한 준비에도 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다(김명희, 박진영, 2016).

둘째, 양의주, 전경옥, 하정(2017)에 따르면 은퇴를 3년 앞둔 남자 중등교사 9명의 은퇴준비과정의 핵심적 의미는 ‘진정한 삶의 의미를 찾아감’이다. 그리고 은퇴준비과정은 은퇴준비인식(곧 은퇴가 닥칠 것이며, 은퇴 후 삶에 대한 복잡한 생각 갖기), 나다운 삶(온전히 나에게 집중하기), 발전하는 삶(나의 전문성을 키우고 발전 시키기), 유연성 있는 삶(시대적응력 키우기 위한 노력), 함께하는 삶(행복한 관계를 갖기 위한 노력), 의미 있는 여정(삶의 의미 고려, 사회에 공헌하고자 함, 현재 나의 삶의 의미부여)의 6단계로 나타났다. 교사들의 퇴직준비는 단순히 퇴직을 준비하는 것이 아닌 자아정체성을 형성해 가는 과정이며, 자신이 할 수 있는 일과 하고 싶은 일과의 균형을 통해 퇴직 이후의 삶을 보다 의미 있게 보내기 위한 적극적인 노력으로 이해할 수 있다(양의주 외, 2017).

셋째, 현직 교사들을 대상으로 퇴직 이후에 하고 싶은 일의 영역을 조사한 결과 교사들은 퇴직 이전에 하던 일과 유사한 직무 분야를 퇴직 이후에도 선호하는 것

으로 나타났다. 퇴직이후에 종사하고 싶은 분야를 분석한 최경애 외(2009)에 따르면 교사들은 학교 내 활동으로는 학생 상담 및 생활지도(44.7%), 계발활동지도(25.0%), 교과지도(15.9%) 순으로, 학교 밖 활동으로는 지역사회 봉사활동(39.4%), 청소년 선도활동(34.1%), 성인대상 교육활동(15.2%) 순으로 선호하였다. 또한 최현규(2016)에 따르면 교사들이 퇴직 이후에도 전문성을 발휘할 수 있는 분야에 대해 현직 교사들은 학생생활지도 및 상담(35.0%), 교사 상담 및 학교경영 자문(22.5%), 특기적성 교육(21.0%)의 순으로 선호하는 것으로 나타났다. 교사들이 퇴직 이후에도 퇴직 이전에 하던 일과 유사한 분야에서 활동하고 싶다는 인식은 그들의 퇴직 이후의 진로미래태도에 관한 연구에도 나타났다(박지운, 2014). 현직 교사의 직무만족도, 여가만족도, 직업적성 일치도는 퇴직 이후 진로미래 태도(적응성, 낙관성, 노동 시장에 대한 지식)를 26% 설명하였으며, 이중 직무만족도의 설명량(17%)이 가장 높고, 여가만족도(5%), 직업적성 일치도(4%) 순으로 나타났다(박지운, 2014).

현직 교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식을 분석한 연구의 한계점을 기술하면 다음과 같다. 첫째, 현직교사들의 퇴직 및 퇴직준비에 대한 인식을 파악함에 있어 45세 이상 교사(박지운, 2014), 50대 이상 교사(김명희, 박진영, 2016; 최경애 외, 2009), 퇴직을 3년 앞둔 교사(양의주 외, 2017)를 대상으로 한 연구가 이루어졌다. 이러한 연구들은 현직 교사들이 퇴직에 대해 갖고 있는 인식을 묘사하는 수준에 그치고 바람직한 방향을 구체적으로 제시하지 못하고 있다. 특히 최경애 외(2009)는 경력개발의 관점에서 교원의 퇴직에 관한 인식을 파악하는 것을 연구의 목적으로 삼았음에도 불구하고, 단위 학교, 교육청, 교육부 수준에서 구체적으로 어떤 방식으로 교사들의 경력개발을 해야 할지에 대해 비판적 대안을 제시하지 못하고 있다. 둘째, 현직 교사들이 퇴직에 대해 갖는 기대와 인식을 분석한 이정희(2003)와 김명희, 박진영(2016)은 학교급별, 교사직위별 차이를 보여주지 못했다. 이정희(2003)의 경우 양적 및 질적 연구방법을 모두 활용하였는데, 학교급별 교사의 차이에 대한 연구결과를 제시하지 않았다. 김명희, 박진영(2016)은 양적연구를 수행하는 과정에서는 유, 초, 중학교 교사집단을 대상으로 수행했으며, 질적연구를 수행할 때는 초등학교 교사, 수석교사, 교감, 교장을 하나의 집단으로 간주하였다.

3. 퇴직한 교사의 삶에 대한 탐구

퇴직한 교사들이 어떠한 삶을 살고 있으며, 특히 퇴직한 이후 긍정적으로 삶을 살고 있는 교사들의 특성을 이해하는 것은 현직 교사들이 보다 긍정적으로 퇴직 이후의 삶을 살 수 있는 방안을 제시해줄 수 있다. 퇴직한 교사들의 삶에 대한 연

구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 퇴직한 교사들의 평생교육 분야의 참여가 그들의 삶에 긍정적 영향을 미친 것으로 나타났다. 초등학교 퇴직 교사의 평생교육 경험이 그들의 생활만족도에 미친 영향을 분석한 결과(박지영, 2006), 평생교육 참여 목적이 배우는 것이 즐거워서인 경우만 퇴직 교사들의 생활만족도에 긍정적으로 영향을 미쳤다. 즉, 퇴직 교사들의 생활만족도 향상을 위해서는 단순히 그들을 평생교육에 참여하도록 격려하고, 지원하는 것이 아니라 그들의 참여목적을 이해하고 퇴직 이후에 배우는 것을 즐길 수 있도록 돕는 방안 마련이 필요하다. 그리고 김경영(2017)은 퇴직 교사들에게 평생교육분야 재능기부 경험은 어떤 의미가 있는지를 근거이론 연구방법을 통해 탐구하였다. 퇴직 교사들에게 평생교육 분야에서 재능기부 경험의 핵심적 의미는 '변화된 삶 속에서 나의 존재감 확인하기'이었다. 즉 퇴직한 교사들은 재능기부를 통해 새로운 분야에 도전하게 되면서 자신이 할 수 있는 분야를 발견하고 이를 꾸준히 하게 하기 위해 새로운 지식, 기술을 습득하고 다양한 사회 구성원들과 상호작용하면서 본인이 사회에서 할 수 있는 역할을 적극적으로 만들어나가고 있었다.

둘째, 퇴직 교사들의 체육활동은 그들의 삶에 긍정적 영향을 미쳤다. 퇴직 교사들의 생활체육 참여빈도가 생활만족도에 긍정적 영향을 미치지만, 생활체육 참여강도 및 참여기간은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(백남운, 2001). 즉 퇴직 교사들의 생활만족도를 높이기 위해서는 그들의 생활체육 참여 강도를 높이거나 기간을 길게 하려고 노력하기 보다는 자주 참여하도록 격려하는 것이 필요하다. 퇴직한 체육교사 1인을 대상으로 한 생애사 연구(백준현, 2015) 결과 퇴직 이후의 스포츠 활동을 통해 우울한 마음의 망각, 새로운 인간관계 형성, 생활체육지도자로서의 새로운 삶의 도전, 어린이 봉사지도를 통한 의미 있는 생활 살기가 가능성이 발견되었다.

셋째, 퇴직 교사들의 자원봉사활동 및 여가활동 태도가 그들의 삶에 미친 영향에 대한 연구결과는 다음과 같다. 김지영(2005)에 따르면 퇴직 교사들의 자원봉사여부는 그들의 생활만족도에 긍정적 영향을 미쳤고, 특히 자원봉사에 참여한 교사들의 경우 봉사 참여경력이 긴 것이 생활만족도에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사들의 퇴직 이후 생활만족도 향상을 위해 자원봉사에 참여하도록 해야 하며, 가능한 지속적으로 참여할 수 있는 기회와 방안마련이 요구된다. 그리고 퇴직한 남자 교장들의 여가활동 태도에 따른 생활만족도의 차이를 연구한 결과(진태하, 2010), 건강스포츠형(등산, 골프, 단전호흡 등), 가정관리형(손자녀 돌보기, 정원손질, 음식만들기 등), 자기개발형(외국어 강좌 수강, 정보교육 수강 등), 종교·봉사형(종교행사참여, 교육봉사, 교통정리/캠페인 등 참여)영역에서 여가활동을 적극

적으로 즐기는 집단과 그렇지 않은 집단 간에는 생활만족도에 차이가 있었다. 즉 보다 적극적으로 다양한 여가활동을 즐기는 퇴직 교사들의 생활만족도가 높다고 볼 수 있다.

퇴직한 교사의 삶에 대한 탐구 중 기타 연구로 김진한(2017)은 30년 이상 근무 후 퇴직한 교사들의 소명의식 변화와 그들의 은퇴 이후의 삶을 탐구하였다. 퇴직한 교사들은 퇴직 초기에는 교직과는 다른 새로운 경험을 추진하려고 하나, 오랫동안의 교직생활로 인해 형성된 교직에 대한 소명의식과 새로운 것을 선택하는 것에 대한 무모함과 두려움으로 인해 손자녀를 돌보거나, 누군가를 가르치는 봉사 활동 등 교직과 유사한 삶을 선택하고 이에 만족하는 것으로 나타났다.

퇴직한 교사들의 삶에 대한 탐구를 수행한 연구들이 갖고 있는 제한점은 다음과 같다. 첫째, 퇴직한 교사들을 대상으로 연구를 수행함에 있어서 퇴직한 이유에 대한 조사가 이루어지지 않았거나 연구의 중요한 변인으로 다루어지지 않았다. 김지영(2005)과 백남운(2001)은 퇴직교사들의 퇴직 사유에 대한 조사를 하지 않았으며, 김경영(2017), 김미정(2010), 김진한(2017), 박표진, 기영화(2009)은 연구대상자의 퇴직의 이유는 제시하였지만 연구의 변수로 다루지 않았거나 연구의 결과를 해석하는 데 활용하지 않았다. 유일하게 박지영(2006)만이 퇴직사유(정년, 명예, 일반퇴직)에 따른 사회활동참여도, 생활만족도 차이를 검증하였다. 둘째, 퇴직한 교사가 사회에서 수행하는 다양한 삶의 분야가 있음에도 불구하고 연구의 주제가 된 삶의 활동들은 자원봉사활동, 체육 및 여가활동, 교육활동 등의 영역으로 다양성이 부족하였다. 이러한 영역 이외에도 미래에는 퇴직한 교사들은 창업활동, 취업활동, 귀농 및 귀촌 생활, 세대 간 공동체 활동 등 사회적 활동 이외에도 가족 돌보기, 명상, 독서 등 개인적 활동 등 퇴직 교사들이 참여할 수 있는 다양한 영역에 대한 연구가 필요하다.

4. 명예(중도) 퇴직 관련 연구

교사들의 명예(중도)퇴직이 늘어나는 현상으로 인해 현직 또는 명예퇴직을 한 교사들을 대상으로 명예퇴직을 고려하거나 명예퇴직을 한 이유 및 명예퇴직을 결정하는 과정에 관한 연구가 다음과 같이 진행되었다.

첫째, 명예퇴직을 했거나 명예퇴직을 고려하는 이유를 분석한 연구는 다음과 같다. 먼저, 전 연령대의 현직 교사들이 명예퇴직을 고려하는 이유는 교직업무분란도(학생지도의 어려움, 잡무 및 학부모 민원으로 인한 스트레스 증가), 건강상 문제, 금전적 고려, 인간관계 등의 순으로 나타났다(김성기, 황준성, 2012). 그리고 명예퇴

직을 한 일곱 명의 교사들의 이유를 분석한 강희경(2016)에 따르면 승진을 하지 않는 나이 많은 교사를 보는 학교 안과 밖의 부정적 시선, ‘더 내고 덜 받는’ 방식의 공무원 연금법 개정에 대한 불안감, 학생지도의 어려움과 학부모와의 관계에서 오는 스트레스 등으로 나타났다. 그리고 Q방법을 통하여 명예 퇴직한 초등여교사들의 퇴직 이유 유형을 분석한 결과에 따르면(최정임, 유순화, 이성실, 2015), 교직생활의 바쁜 일정에 부담을 느껴 휴식을 위해 퇴직한 ‘소진형’, 건강의 이상 및 소수만이 승진하는 교직사회의 경직성과 고학년 담임의 부담감 등을 느껴 퇴직을 결정한 ‘안전추구형’, 만족하는 상황에서 교직을 마무리 하고 퇴직 후 다양한 경험을 통해 새로운 인생을 계획하고자 하는 ‘제2의 인생설계형’, 연금제도의 변화 및 학생지도 및 학생과의 의사소통의 부담을 느껴 퇴직을 결정한 ‘현실문제탈피형’, 보다 자기 자신에게 충실하여 행복해지려고 퇴직을 결정한 ‘개인행복추구형’으로 구분되었다.

둘째, 교사들의 명예퇴직의 결정에 영향을 미치는 요인들에 관한 연구결과는 다음과 같다. 명예퇴직을 한 초등교사 16인을 대상으로 수행한 이미혜(2016)에 따르면 명예퇴직을 망설이게 하는 힘은 주변 사람들의 만류, 퇴직 후의 삶에 대한 불안감이나 교직에의 미련, 반 아이들에 대한 미안감, 경제적 부담감, 승진에 대한 미련, 민원 해결 문제 등이었다. 반대로 명예퇴직의 의사결정을 촉진 시키는 힘은 새로운 인생계획, 부모님의 건강 돌봄(개인적 요인), 학생생활지도 관련 문제, 관리자와의 갈등 등으로 나타났다. 황선영(2016)은 중등학교 교사가 지각한 학생 및 학부모 특성이 교사의 중도퇴직의사와 어떤 관계가 있는 지를 분석하였다. 학생들의 품행이 근면하다고 교사가 지각하는 것과 학부모들이 교사를 지원한다고 인식하는 것은 교사들의 중도퇴직을 하지 않도록 교사들에게 영향을 미치는 것으로 나타났다.

교사의 명예(중도)퇴직과 관련한 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, <표 2>에서 살펴본 바와 같이 정년 및 명예퇴직 이외의 기타퇴직률은 초등학교가 0.5%, 중학교가 0.7%, 고등학교가 0.9%를 차지함으로써 학교급별로 차이가 있지만 정년퇴직률 또는 명예퇴직률과 유사한 수준이다. 그러나 명예(중도)퇴직에 관한 연구 6편 중 5편(강희경, 2016; 김성기, 황준성, 2012; 김태원, 2000; 이미혜, 2016; 최정임, 유순화, 이성실, 2015)이 명예퇴직을 다루고 있으며, 1편(황선영, 2016)의 연구만이 중도퇴직을 연구하였다. 앞으로는 중도퇴직에 관한 보다 많은 연구가 이루어져야 할 것이다. 둘째, 현재 진행된 명예(중도)퇴직에 관한 연구물들은 명예(중도)퇴직이 일어나거나 일어나지 않도록 하는 이유에 대해 조사하는 단계에 머물러 있다. 이러한 연구결과들을 바탕으로 앞으로는 실제로 명예(중도)퇴직한 교사들의 삶을 탐구하고, 명예(중도) 퇴직한 교사들이 개인적으로 사회적으로 의미 있는 삶을 살 수 있도록

하는 구체적 방안에 대한 연구들이 진행될 필요가 있다.

5. 퇴직 교사 인력활용 방안에 관한 연구

일부 연구들은 훌륭한 인적자원인 퇴직 교사들을 효율적으로 활용하기 위해 현직교사의 인식조사, 구체적 프로그램 제안 또는 교육청 또는 국가 수준의 정책 또는 법률을 제안하였다.

첫째, 퇴직 교사 관련 사업 및 정책을 직접적으로 제안한 연구들이 있다. 김민희(2015)는 퇴직 교사의 전문성을 활용할 수 있는 분야로서 교육분야 사회적 기업 운영을 제안하였다. 현재 퇴직 교사들은 사회의 다양한 영역에서 활동하고 있으나 교육분야 사회적 기업에 참여하는 퇴직 교사들은 부족하며, 이는 퇴직준비교육 및 퇴직 전 교사대상 경력개발이 체계적으로 이루어지고 있지 않기 때문으로 분석하였다. 앞으로 퇴직 교사들의 전문성이 보다 사회에서 활용하기 위해서는 전문인 재교육, 교육분야 컨설팅, 교육청 위탁 교육 분야 등에서 사회적 기업을 운영하고 교사들의 전문성에 걸맞은 보수와 대우가 제공되도록 하는 정책적 방안 마련을 요구하였다. 김용기, 임수진(2016)은 퇴직 후 교사들의 안정적 삶을 준비하기 위해 ‘교원 공로연수법’을 제정해야 한다고 주장하였다. 현재 일반직 공무원 및 의무, 경찰공무원은 퇴직 전 약 1년간 공로연수기간을 통해 퇴직을 준비할 수 있는 기회를 부여 받고 있으나, 교원들은 공로연수를 갈 수 있는 법적 근거가 마련되어 있지 않아서 퇴직 전 퇴직 이후의 삶을 준비할 수 있는 기회가 부여되지 못하고 있다. 이에 따라 다른 공무원과의 형평성을 고려한 공로연수 기간 및 프로그램 제공, 퇴직 이후에 사회에 기여할 수 있는 방안으로의 공로연수기간 활용, 공로연수제도 실시를 위한 예산 확보 필요성 등을 제기하였다(김용기, 임수진, 2016).

둘째, 퇴직 교사들의 인력 활용 방안에 대한 교사들의 의견을 제시한 연구결과들은 다음과 같다. 이영균, 최창희(2006)에 의하면 초등학교 교사들은 정년퇴직 후 봉사의향이 ‘매우 그렇다’ 또는 ‘그렇다’라고 대답한 비율이 약 71%로 나타났다. 퇴직 이후 봉사 의향은 51세 이상 교사집단이 나이 어린 교사집단에 비해 그 필요성을 통계적으로 유의하게 높게 인식하고 있었다. 정년 퇴직자를 대상으로 재취업 알선 프로그램의 필요성 및 재취업 알선 프로그램 참여여부에 비해 각각 ‘매우 그렇다’ 또는 ‘그렇다’로 응답한 비율이 각각 약 85%와 68%로 조사되었다. 나이에 따라서도 정년퇴직자의 취업 알선 프로그램의 참여여부는 51세 이상 집단이 그 보다 나이 어린 집단에 비해 통계적으로 유의하게 그 필요성을 높게 인식하고 있었다. 이영균, 최창희(2006)의 연구를 통해 교사들이 퇴직 이후 재취업 및 자원봉사를 할

수 있는 기회를 제공하는 것은 필요하나, 50세 이후에 본격적으로 퇴직준비를 실시하는 것이 보다 의미 있을 수 있다는 시사점을 얻을 수 있다. 신재홍, 기영화(2008)에 의하면 중등교원들은 퇴직교사들이 참여하는 학교 내 활동 중 향후 필요성과 현재 수준간의 차이가 가장 큰 영역은 인사·예절 등 인성지도, 학생진로상담 등 멘토링, 학교주변 유해환경 감시활동, 학교 내 환경보호 활동, 특기 적성교육 순으로 인식하였다. 또한 중등교원들은 퇴직교사들의 사회봉사활동 영역 중 향후 필요성과 현재 활동 수준간의 차이가 큰 영역으로 부모교육 및 고충상담, 노인교육 및 고령자 상담, 교육방사단 활동, 노인학교 및 노인교실 강사, 지역사회 자원봉사활동, 노인권의 신장을 위한 노인단체 활동의 순으로 인식하였다. 이러한 연구결과를 바탕으로 퇴직교사들이 학교 안과 밖에서 그들의 전문성을 활용하여 보다 많은 활동을 할 수 있는 역량 개발을 위한 퇴직준비교육 프로그램 마련 및 정책적 노력이 요구된다.

퇴직 교사의 인력활용방안에 관한 연구들이 갖고 있는 제한점을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교사집단의 퇴직 현상은 전 세계적으로 이루어지고 있으며 다양한 국가에서 교사의 인력활용을 위한 다양한 정책과 프로그램을 운영하고 있지만, 국내에서 진행된 연구에서는 해외의 사례를 소개 및 분석을 통해 시사점을 도출하지 못하고 있다. 후속 연구에서는 우리나라에 적용할 필요가 있는 다양한 국가의 퇴직 교사 활용방안을 소개하고 이를 적용한 우리나라의 정책 또는 프로그램을 제안할 필요가 있다. 둘째, 퇴직 교사의 인력활용 방안에 대한 연구를 수행함에 있어 교사들의 인식을 조사하는 것에만 그치고(신재홍, 기영화, 2008; 이영균, 최창희, 2006), 실제로 퇴직 후 교사들이 같이 활동하게 될 청소년, 학부모 및 기타 사회집단들의 인식에 대한 연구가 이루어지지 못했다. 후속 연구에서는 퇴직 교사들의 인력활용 방안에 대해 교육청 관계자, 학부모, 청소년, NGO 단체 등 다양한 사회집단들의 의견을 청취하고 이를 바탕으로 효과적 활용방안을 제시하는 연구가 요구된다.

V. 논의

본 연구는 초·중등 교사의 퇴직과 관련한 현상을 이해하고 보다 바람직한 퇴직 교사 지원 방안을 마련하기 위해 2000년 이후 국내에서 진행된 초·중등 교사를 대상으로 한 퇴직과 관련한 학술지 및 학위논문 총 37편을 분석하였다. 연구물을 분석한 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 결과 가장 높은 비율을 차지한 연구의 주제는 퇴직한 교사의 삶

에 대한 탐구였다. 연구 결과 퇴직한 교사들이 평생교육, 체육활동, 봉사활동 등에 참여하게 될 경우 보다 생활만족도가 높은 것으로 조사되었다. 이러한 연구결과를 현직 교사들이 퇴직 이후에도 본인이 참여할 수 있는 분야를 개발할 수 있는 준비교육이 필요함을 잘 보여준다. 그러나 퇴직 이후에 반드시 어떤 사회적 활동에 지속적으로 참여해야 만족스러운 노후를 보낼 수 있을 지에 대해서는 비판적으로 살펴볼 필요가 있다. 사회적 활동에 적극 참여하는 퇴직 교사를 대상으로 진행된 연구들은 활동 이론(Activity Theory) 즉 노년기에도 꾸준히 젊어서부터 하던 활동을 유지하는 것이 바람직한 노화라는 가정을 기반으로 연구가 진행되었다고 볼 수 있다(Hooyman & Kiyak, 2010). 활동 이론에 따라 퇴직한 교사들의 삶을 이해할 경우 신체적 장애, 질병, 또는 거주지의 제약 등으로 인해 퇴직 이후 사회적 활동을 하지 못하는 교사들은 만족스러운 삶을 살고 있지 못하다고 밖에 볼 수 없다. 활동 이론에 입각하여 퇴직한 교사의 삶을 이해하려는 노력도 중요하지만, 분리 이론, 역할 이론 등 보다 다양한 사회적 노화이론에 입각하여 퇴직한 교사들의 삶을 이해하려는 노력과 사회적 인식이 필요하다. 예를 들어 눈에 보이는 활동은 아니지만 호흡을 통한 명상이 노인의 인지기능 향상에 도움이 된다는 연구결과(신현욱, 2017)에 입각하여 사회적 활동이 아니더라도 노후에 만족스러운 삶을 살고 있는 퇴직 교사에 대한 연구가 진행될 필요가 있다.

두 번째로 높은 비율로 연구된 주제는 현직 교사들의 퇴직준비교육에 대한 인식에 대한 탐구로서, 대부분의 현직 교사들은 퇴직준비교육 실시의 필요성에 공감하였다. 퇴직준비교육의 주제로 건강, 재산, 취미 및 여가 관리 방안에 대한 교육요구가 높았으며, 약 50세 부터 퇴직준비교육을 수강하며, 배우자와 함께 그리고 사례 속 및 토론, 개별 상담과 병행된 강의 수강 등의 교육방법을 선호하였다. 이러한 연구들은 현재 활발히 진행되고 있지 못한 교사대상 퇴직준비교육 실시의 필요성을 잘 보여주었다는 시사점이 있다. 그러나 이러한 연구들의 제한점은 퇴직을 준비하는 과정에서 현직교사들을 수동적 존재로 가정하고 있다고 볼 수 있다. 즉 퇴직과 관련하여 교사들의 역량은 퇴직준비교육 프로그램 참가로 인해 개발될 수 있거나 활용될 수 있다는 면만 과도하게 집중하고 있는 것으로 판단된다. 그러나 일부 연구의 경우에는 교사들이 적극적으로 퇴직을 준비한 사례도 보여주고 있다. 예를 들어 백준현(2015), 김경영(2017)의 연구에서는 생활체육 활동이나 평생교육 분야 재능기부 활동을 통해 제도에 의해 제시된 방향이 아닌 퇴직 교사 스스로 자신들의 역량을 활용하여 사회에 적극적으로 참여하고 있는 모습을 그리고 있다. 앞으로의 연구에서는 퇴직 예정 또는 퇴직 교사들이 보다 적극적으로 퇴직 이후의 삶을 준비하거나 사회에 기여하고 있는 방안을 파악하고 이와 관련한 제도적, 실질적

지원 방안에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다. 뿐만 아니라 기존의 연구들은 퇴직준비교육에 참여만 하면 교사들이 퇴직준비가 이루어질 수 있다고 가정하고 있다. 그러나 김희경(2017)이 기업체 직원을 대상으로 진행된 퇴직준비교육 대상으로 수행한 연구에서 지적한 것처럼 퇴직준비교육 프로그램은 프로그램 참가자를 위해 운영되기 보다는 프로그램을 기획하고 운영하는 주체의 목소리가 더 반영됨으로 실질적으로 참가자들에게 효과적 교육의 기회를 제공해주지 못할 수도 있다. 따라서 앞으로의 연구에서는 단순히 현직 교사 대상 퇴직준비교육에 대한 인식 및 필요성을 강조하기 보다는 실제로 운영된 프로그램을 대상으로 그 효과를 철저히 검증하는 방안도 필요하다.

셋째, 높은 비율을 차지한 연구 주제는 명예(중도) 퇴직에 관한 연구이다. 연구결과 교사들이 명예퇴직을 고려하는 주된 이유는 교직업무곤란, 고경력 일반교사에 대한 부정적 시선, 건강문제, 연금수급의 금전적 고려 등으로 나타났으며, 반대로 교직에의 미련, 학생 및 학부모의 지지, 퇴직 이후 경제적 부담감 등이 명예퇴직을 하지 못하게 만들고 있는 것으로 나타났다. <표 2>에서 본 바와 같이 중학교와 고등학교 교사의 경우 명예퇴직률이 정년퇴직률보다 높으며, 초등학교 교사의 경우 정년퇴직률이 명예퇴직률과 불과 0.1%밖에 차이가 나지 않는 시점에서 교사들의 명예퇴직에 대해 보다 많은 관심이 필요하다. 교사들의 명예퇴직에 보다 많은 관심을 갖게 된다면 현재와 같이 교사의 정년퇴직 1, 2년 전에 실시되는 퇴직준비교육에 대한 관심보다는 교사의 경력개발의 일환으로 생애발달단계별로 꾸준히 진행되는 퇴직준비교육에 대한 관심이 보다 요구된다. 경력개발은 개인과 개인이 속한 조직의 화합을 가능하게 하며, 전체 조직원의 사기를 높이며, 대외적으로 조직의 이미지를 향상시킬 수 있다(배을규, 2009). 교사를 대상으로 입직 초기부터 꾸준히 이들이 스스로 퇴직의 의미를 고민하고, 퇴직 이후에 어떠한 생애를 설계할 지 고민해볼 수 있는 기회를 교육청 또는 학교 단위에서 제공해줄 필요가 있다. 이로 인해 개인적으로 명예퇴직 또는 정년퇴직을 미리 고민해볼 수 있고, 보다 의미 있고 만족스러운 퇴직 이후의 삶을 살 수 있을 뿐만 아니라, 사회적으로 퇴직 교사의 다양한 역량을 사회의 다양한 곳에서 활용할 수 있을 것이다.

넷째, 지금까지 진행된 교사 대상 퇴직에 관한 연구에서는 교사들의 다양성에 대한 관심이 부족하다. 교사들은 비슷한 학력, 유사한 근무 경력 등의 공통적 특성을 갖고 있다. 그러나 학교급, 성별, 나이, 승진 여부, 재정적 상황, 가르치는 과목, 거주지 위치, 종교, 가족 관계 등에 따라 교사들은 매우 다양한 특성으로 구분할 수 있다. 그러나 대부분의 연구에서는 연구를 진행함에 있어서 이러한 교사들의 다양한 특성을 중요한 연구의 주제로 다루기보다는 연구 참여자의 특성을 파악하는 수

준에서 다루고 있다. 이 중에서 무엇보다도 학교급별 교사집단 간에는 중도퇴직비율, 전문성 분야, 교사집단의 조직문화 등의 차이가 있음에도 불구하고 퇴직과 관련하여 초등과 중등 교사집단간의 차이를 이해하려는 연구가 부족했다. 예를 들어 초등 교사의 경우 사회적응 및 재취업교육에 대한 요구가 19.6% 인 반면(임인숙, 2003), 중등교사의 경우 취업 또는 사회적 참여의 요구가 59.1%로 높았다(최경애 외, 2009). 그리고 초등교원들은 퇴직준비교육의 적정시간으로 주중 근무시간을 가장 선호하는 것으로 나타났으며(임인숙, 2003), 중등교원은 60세부터 퇴직까지 매년 실시하는 것을 가장 바람직하게 인식했다(최경애 외, 2009). 후속 연구에서는 교사집단의 학교급별 차이 이외에도 지금까지 관심을 갖지 않았던 교사 집단의 다양한 특성에 대한 이해를 바탕으로 특정 집단 대상 퇴직준비교육 프로그램 제공 또는 특정 집단들이 스스로 퇴직 후 사회공헌 활동을 할 수 있는 제도적 지원이 필요하다.

본 연구의 제한점 및 후속연구 제안은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 국내에서 진행된 연구물만을 분석대상으로 수집하였으므로, 교사의 퇴직과 관련한 국내의 연구 및 실질적 상황만을 분석하는 데 그쳤다. 후속연구에서는 다른 나라에서 진행되고 있는 교사의 퇴직과 관련한 연구의 분석을 통해 우리나라에서 응용 가능한 바람직한 교사의 퇴직 준비 방안 및 인력 활용 방안에 대해 도출할 필요가 있다. 둘째, 후속연구에서는 교육 공무원 이외에 다른 공무원 및 민간 분야의 퇴직과 관련한 연구물을 함께 분석하여 다른 분야 퇴직관련의 연구결과를 토대로 교사의 체계적 퇴직준비 방안 및 퇴직 교사의 사회 공헌 정책 또는 실질적 프로그램 마련을 제안할 필요가 있다.

참고문헌

- 강희경(2016). 초등학교 교사의 명예퇴직 결정 요소에 대한 해석적 분석. 석사학위 논문, 전주교육대학교.
- 교육부, 한국교육개발원(2017). 2017 교육통계 분석자료집: 유·초·중등 교육통계편. 한국교육개발원.
- 구경희, 윤명희(2014). 교원의 퇴직준비교육요구조사 및 프로그램 설계. **평생학습사회**, 10(3), 119-144.
- 권문일(1996). 노인의 퇴직결정요인에 관한 연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- 김경영(2017). 퇴직교원의 평생교육 재능기부 경험에 관한 연구. 석사학위논문, 동의대학교.
- 김명희, 박진영(2016). 연령통합 관점에서 본 퇴직예정교사의 퇴직 후 삶의 준비 탐색. **한국교육학연구**, 22(4), 169-204.
- 김미정(2010). 초등퇴직교원의 사회활동 참여 실태와 수요 분석 : 서울지역을 중심으로. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김민희(2015). 교육분야 사회적 기업 운영 방안 탐색. **사회적 경제와 정책연구**, 5(1), 1-31.
- 김성기, 황준성(2012). 초·중등 교원의 명예퇴직 사유 분석. **한국교원교육연구**, 29(4), 109-127.
- 김용기, 임수진(2016). 교원공로연수법 제정의 필요성과 입법방향. **입법과 정책**, 8(1), 397-420.
- 김윤권, 오시영, 지규원(2011). **고령화시대에 부합하는 공무원 퇴직관리의 제도 설계 및 정책대안 연구**. 한국행정연구원.
- 김주동(2012). 지방공무원들의 퇴직준비교육 프로그램 요구분석과 설계. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 김지영(2005). 퇴직교원의 자원봉사활동 참여변인이 생활만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 광주여자대학교.
- 김진한(2017). 은퇴교사의 새로운 학습경험을 통한 교직 소명의식의 변화과정 탐색. **Andragogy Today**, 20(1), 1-20.
- 김희경(2017). 욕구 해석의 정치: 한국 직장인 노후준비교육 기획 및 시행과정에 대한 인류학적 고찰. **한국문화인류학**, 50(1), 133-173.
- 김태원(2000). 교사의 명예퇴직 인식정도가 직무만족에 미치는 영향. 석사학위논문, 충남대학교.
- 김희수(2001). 퇴직교원의 교육활동 참여 방안에 관한 연구. 석사학위논문, 홍익대

학교.

- 박기열(2011). 교원 퇴직준비교육에 대한 인식·요구조사 및 프로그램 탐색. 박사학위논문, 경남대학교.
- 박은정(2018). 사회복지사의 퇴직 후 노후준비의식이 퇴직태도 및 생활만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 건국대학교.
- 박지영(2006). 초등학교 퇴직교원의 평생교육경험에 따른 사회활동참여 및 생활만족도 분석: 서울·경기 지역을 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박지운(2014). 교사들의 직업적성 일치도, 직무만족도, 여가만족도와 은퇴 후 진로미래 태도와의 관계. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박표진, 기영화(2009). 퇴직준비교육이 교원의 성공적 노후에 미치는 영향. **평생교육 · HRD연구**, 5(1), 181-209.
- 배을규(2009). **인적자원개발론**. 서울: 학이시습.
- 백남운(2001). 퇴직교원의 생활체육 참여가 여가 및 생활만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주대학교.
- 백준현(2015). 교직 은퇴 후 스포츠 활동에 열중하는 전직 교사의 사중고 극복 방안 연구. **여가웰니스학회지**, 6(1), 11-30.
- 성지미, 안주엽(2011). 중고령자의 은퇴만족도에 대한 연구. **한국경제연구**, 29(2), 175-212.
- 송기창(2006). 교원퇴직준비교육요구와 필요성. 석사학위논문, 전남대학교.
- 신재홍, 기영화(2008). 퇴직준비교원 인력활용을 위한 1·3세대 교육 요구 분석. **평생교육 · HRD연구**, 4(2), 1-19.
- 신현욱(2017). 호흡명상이 노인의 통합인지기능강화프로그램에서 인지기능과 우울에 미치는 효과. **한국명상학회지**, 7(1), 17-31.
- 신희식, 이선정(2007). 퇴직한 남자 노인의 가족자원 및 관련변인이 생활만족도에 미치는 영향. **한국가족관계학회지**, 12(2), 187-213.
- 양의주, 전경옥, 하정(2017). 중등 남교사의 은퇴준비 과정. **학습자중심교과교육연구**, 17(3), 589-610.
- 여영희(2014). 교원의 퇴직준비교육프로그램 참여욕구에 영향을 미치는 요인. 박사학위논문, 대구한의대학교.
- 이미혜(2016). 초등교원의 명예퇴직 결정 과정 연구. 박사학위논문, 가천대학교.
- 이영균, 최창희(2006). 교원의 정년퇴직에 관한 바람직한 정책방향. **한국공공관리학보**, 20(1), 73-98.
- 이정의(2003). 교사의 퇴직기대 유형에 관한 연구. **한국교육학연구**, 9(1), 375-397.
- 이청춘(2017). 직무특성, 개인특성 및 가족지지가 재취업한 퇴직공무원의 직무만족

- 에 미치는 영향 연구. 박사학위논문, 서울기독교대학교.
- 임인숙(2003). 초등교원의 정년퇴직 후 노후 설계에 관한 연구. 석사학위논문, 건국대학교.
- 장휘숙(2008). **성인심리학: 성인발달, 노화, 죽음**. 서울: 박영사.
- 정기범(2012). 중등교원의 퇴직생활 및 퇴직준비교육 요구에 관한 연구. **진로교육연구**, 25(4), 141-161.
- 조지영(2013). 퇴직자의 사회적 관계유형 분류 및 결정요인 분석에 관한 중단연구. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 주예심(2014). 중년층의 노후준비의식과 퇴직태도 및 생활만족에 관한 연구. 박사학위논문, 한영신학대학교.
- 진태하(2010). 정년퇴직 교장의 여가활동 실태와 생활만족도에 관한 연구. 석사학위논문, 인천대학교.
- 최경애, 박수홍, 김지옥, 박철수, 홍광표(2009). 퇴직 교원의 경력개발에 관한 요구분석: 중·고등학교 교사를 중심으로. **교육혁신연구**, 19(1), 61-80.
- 최정임, 유순화, 이성실(2015). 초등 여교사의 명예퇴직 이유에 대한 Q방법론적 분석. **초등교육연구**, 28(3), 229-253.
- 최현규(2016). 초등교사들의 퇴직 후 사회활동 참여에 대한 인식과 퇴직교사의 전문성 활용 방안. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 통계청(2016). **장래인구추계: 2015-2065년**. 통계청.
- 통계청(2017). **2016년 생명표**. 통계청.
- 한정란(2015). **노인교육론: 노인을 위한, 노인에 관한, 노인에 의한 교육**. 서울: 학지사.
- 홍기형, 나향진(2000). 퇴직교원의 교육요구에 관한 기초연구. **노인복지연구**, 8, 187-209.
- 황선영(2016). 중등학교 교사가 지각한 학생과 학부모의 특성과 중도퇴직 의사의 관계: 집단적 교사효능감의 조절효과. 석사학위논문, 강원대학교.
- Hooyman, N., & Kiyak, H. (2010). *Social gerontology: A multidisciplinary perspective* (9th ed.). New York: Pearson.
- Richardson, V. E. (2008). **은퇴상담** (이장호 역). 서울: 학지사. (원저 1993년 출판)

Abstract

Review and Critique of Primary and Secondary Teachers' Retirement Research

Kim, Youngsek (Korea National University of Education)

The purpose of this study is to analyze research regarding researches of elementary and secondary teachers' retirement in South Korea from 2000 to 2017 in order to understand the phenomenon of retirement and to suggest necessary future research. RISS provided by Korea Educational and Scientific Information Service (KERIS) was used for data collection. A total of 37 research were selected from 19 dissertation theses and 18 journals articles. The following five research subjects were found: ①understanding of lives of retired teachers, ②awareness of retirement preparation education for current teachers, ③analysis on honorary retirement, ④awareness of retirement and retirement preparation for current teachers, and ⑤suggestion of policy and programs of utilization of retirees. In the discussion, necessary future research subjects, methods of social contribution activities of retired teachers, and implementation of retirement preparation education for current teachers were suggested.

keywords: retired teacher, primary and second teachers, retirement preparay education

푸코의 ‘규율권력’의 관점에서 퍼실리테이션 실제에 대한 재조명 : 인간중심의 상호작용 가능성을 중심으로

한선미(중앙대학교 박사과정)*

이희수(중앙대학교 교육학과)†

요 약

본 연구는 푸코의 규율권력의 개념을 토대로 퍼실리테이션의 양상과 성격을 분석하고, 그 대안으로 푸코의 생명권력 관점에서 퍼실리테이션의 인간중심 상호작용의 가능성을 탐색하였다. 푸코의 규율권력은 분할의 기술, 활동의 통제, 생성과 형성, 역량의 조합 등 4가지의 기법과 위계적 관찰, 규범적 체제, 시험 등 3가지의 도구를 활용하여 인간을 은밀하게 감시하고 억압적으로 통제한다. 연구 결과에 따르면 퍼실리테이터가 인간중심의 상호작용을 촉진하기 위해 지향해야 할 관점은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 개방적인 상호작용 가운데 학습자가 새로운 것을 받아들일 수 있도록 자신의 의견을 확장하도록 한다. 둘째, 학습자의 핵심가치나 신념이 거시적 관점의 교육목표와 연결될 수 있게 지원한다. 셋째, 학습자 고유의 사유가 자신만의 정체성과 자율성이 충분히 발현되도록 환경을 조성한다. 향후 퍼실리테이션의 활동은 규율권력에 머물지 않고 생명권력의 본질에 대한 이해와 실천에 기반하여 학습자 참여를 우선하는 인간중심의 상호작용이 핵심 과제가 되어야 할 것이다.

주제어: 푸코, 규율권력, 생명권력, 퍼실리테이션

* 제1저자: 중앙대학교 교육학과 박사과정 email: e-starsen@hanmail.net

† 교신저자: 중앙대학교 교육학과 교수 email: heesu@cau.ac.kr

논문투고: 2018.06.10 / 심사일자: 2018.07.07 / 게재확정일자: 2018.07.20

I. 문제 제기

성인학습자에게 효과적인 학습은 자신의 경험과 자신이 속해 있는 맥락에서 의미를 적극적으로 이끌어 낼 때 일어난다(Richey, Klein, & Tracey, 2011). 성인교수자는 성인학습자의 태도와 개인 특성이 반영된 그들의 경험과 사고를 충분히 발현할 수 있게 촉진자 역할을 수행해야 한다는 데 이견이 없다(권대봉, 2002; 권두승, 2006; 백수정, 이희수, 2012; 한선미, 2017; Garrick, 1998; Jenkins & Jenkins, 2006; Ringer, 1999; Rogers, 1983, 1989). 성인학습자들은 학교교육 맥락에서의 교수자(Instructor)보다는 조력자(Helper), 촉진자(Facilitator)로서의 성인교수자를 선호한다(홍아정, 백평구, 조윤성, 2012; Knowles, 1988). 학습자 참여와 민주적 방식을 강조하는 방향으로 교육 패러다임이 변환하면서 퍼실리테이션은 더욱 주목을 받는다(Brookfield, 1995).

그럼에도 불구하고 성인교수자로서 퍼실리테이터를 길러내는 교육은 학습자 개인의 특성이나 태도를 고려하지 않고 퍼실리테이션의 도구나 기법중심으로 이루어지고 있다는 지적에 자유롭지 못하다(이연주, 이희수, 2015; Justice & Jamieson, 1999; Parry, 1995; Thomas, 2004, 2008). 의식하든 의식하지 않든 퍼실리테이션에도 도처에 권력이 내재하고 작용한다는 것은 부인키 어렵다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 퍼실리테이터의 사고체계 발전과 실천적 성찰을 강조하거나 전문성 향상을 위한 본질 및 철학 중심의 교육이 진행되어야 한다는 주장이 힘을 얻어가고 있다(이연주, 이희수, 2015; Brookfield, 1995; Hogan, 2002; Thomas, 2004, 2008).

Hunter, Thorpe, Brown 그리고 Bailey(2007)가 주장하는 퍼실리테이션의 본질은 모든 학습자가 동등하게 자신만의 정체성과 자율성을 잃지 않고 학습에 참여하게 하고, 학습자 상호 간 그리고 교수자와 학습자 간에 내재한 채 지배하는 무의식의 권력을 파악하여 관리하는 것이다. English와 Mayo(2012)는 성인교육에서 교수자는 학습자들의 계급이나 능력 등의 사회적 특성 차이가 학습과정에서 과도한 역할을 하지 않게 촉진활동을 진행해야 한다고 주장했다. Brookfield(2005)에 따르면, 성인교수자는 인본주의 관점에서 성인학습자가 자신의 잠재력을 찾도록 도와줄 뿐 아니라 자기실현이 정치, 경제적 상황과 밀접하게 연결되게 한다. 다른 누구보다도 Rogers(1951, 1981)는 퍼실리테이션의 본질은 집단 내 편재한 권력의 불균형을 인식하고, 학습에 도움이 될 수 있도록 인본중심의 학습을 촉진하는 인본주의 퍼실리테이션을 주창했다. 연구자들은 대동소이하게 퍼실리테이션에서 무의식권력을 파악하여 인본주의 학습을 촉진하는데 퍼실리테이션의 본질이 있다고 보았다.

무의식 권력에 대한 관점은 연구자마다 다르다. 먼저 Hunter 등(2007)은 집단에 내재된 역학관계로, Englih와 Mayo(2012)는 사회적 특성의 차이로, Brookfield(1995)는 권력의 복잡성으로, Cervero와 Wilson과 동료들(2001)은 사회 계층적 권력으로, Rogers(1981)는 불균형의 권력으로 보았다. 특히 미셸 푸코(Michel Foucault)는 규율권력(disciplinary power)의 관점에서 권력은 인간의 관계망 속에 내재하여 통제와 억압적인 형태로 나타난다고 주장했다. 후일 푸코는 그러한 규율권력을 초월하는 또 하나의 권력 형태인 생명권력(bio-power)을 대안으로 제시하였다. 생명권력이 인간의 욕망을 자유롭게 발현하도록 한다는 측면에서 Rogers가 퍼실리테이션의 본질을 인본주의 관점에서 파악한 것과 맥락을 같이한다. 인간의 본성과 욕망을 충분히 발현시킨다는 푸코의 생명권력은 퍼실리테이션의 실제와 맥락을 같이한다는 점에서 본 연구의 목적이 부합한다.

푸코는 독특한 방식으로 권력을 분석함으로써 권력이론가로 조명 받고 있다(조원광, 2012). 국가는 억압적 국가 기구(Repressive State Apparatus)와 이념적 국가 기구(Ideological State Apparatus)를 적절히 활용하여 권력을 표현한다(Althusser, 2001). 이념적 국가 기구로서 성인교육도 주목을 받기 시작했다(Brookfield, 2005). 푸코는 권력 자체보다 근대적 주체 형성에 더 많은 관심을 두었다는 점에서 성인교육에 시사하는 바가 크다. 푸코가 천착했던 주체에 대한 연구는 크게 세 갈래를 이룬다. 주체와 권력의 관계, 주체와 지식의 관계, 주체와 윤리의 관계이다(남상우, 2009; 박성일, 민용성, 2017). 이 세 주체는 모두 교육과 밀접하게 관련된 주체이지만, 여기에서는 주체와 권력의 관계를 중심으로 살펴본다. 연구의 관심은 주권권력을 넘어 규율권력과 생명권력이 진자운동을 하면서 성인교육의 퍼실리테이션 맥락에서 퍼실리테이터 자신이 주체자로서 타인에게 어떻게 권력을 형성하는가에 있다. 푸코의 전 생애에 걸친 사유의 세계는 주체가 어떻게 형성되는가에 있다. 그가 일생 동안 헌신했던 권력 분석의 토대는 교수자와 학습자 간의 권력관계를 나타내는 교육의 본질적인 관계를 이해하는 실마리를 제공한다(박성일, 민용성, 2017; 최연희, 2012; Brookfield, 2005; Hoskin, 1990).

근대사회는 관리주의를 지향하면서 군주권력을 대체한 규율권력을 탄생시켰다(Foucault, 1977). 거대 규율권력은 인간을 사회의 일부분으로 간주하고 고분고분 말을 잘 듣는 유용한 신체로 만들어 내고 있다(Brookfield, 2005). 인간은 모세혈관처럼 퍼져있는 규율권력의 그물망 속에서 살아간다. 그러한 규율권력은 인간의 신체에 파고들어 은밀하고 억압적인 형태로 몸짓·행동·습관·언행 안에서 생존하고 발달한다(Althusser, 2001; Brookfield, 2005). 사람의 자유를 억압하고 통치하여 복종시키는 동시에 저항도 함께 존재하고 있다. 그럼에도 불구하고 규율권력은 타

파할 수 없을 뿐만 아니라 타파할 대상도 아니다. 단지 규율권력의 본질과 형식을 깊이 이해하고 그에 따른 원리를 퍼실리테이션 현장에서 효과적으로 활용할 뿐이다. 푸코는 또 하나의 권력 형태인 생명권력에서 통제와 억압적인 규율권력을 완화시킬 가능성을 읽어낸다. 규율권력에서 생명권력으로의 이동에서 성인교수자들은 도구 중심에 치우쳐있는 퍼실리테이션을 인간중심의 상호작용으로 전환할 가능성의 희망을 발견한다.

이러한 문제의식을 토대로 본 연구에서는 푸코의 규율권력을 분석의 틀로 활용하여 퍼실리테이션이 어떻게 이루어지는가를 비판적으로 성찰하고, 그 대안으로 생명권력을 활용하여 퍼실리테이션의 새로운 지향점을 탐색하고자 한다. 퍼실리테이션의 지향점으로써 인간중심의 상호작용의 가능성을 탐색적으로 논의하는 데 연구의 주안점을 둔다.

II. 푸코의 규율권력 이해

1. 규율권력의 개념

푸코는 종래의 권력 분석과 다른 독특한 방식으로 권력을 분석했다. 권력의 주체를 파악하기 위해 다른 방식으로 새로운 문제의 틀을 구상한 데 그의 독창성이 있다. 그의 주된 관심사는 권력 그 자체에 있는 것이 아니라 근대적 주체가 어떻게 형성되었는가에 있었다. 종래 ‘인간이란 무엇인가?’라는 근본적인 질문을 보편타당한 문제의 틀로써 ‘근대의 주체는 어떻게 만들어지는가?’라는 질문으로 변형시켰다. 인간의 외부로 옮겨서 새로운 문제의 틀을 구상한 것이다(양운덕, 1999).

제2차 세계대전을 기점으로 세계는 규율사회에서 관리사회로 변환하기 시작했다(정규영, 2014). 푸코에 따르면 규율사회는 18, 19세기에 형성되어 20세기 초에 정점에 달했다. 21세기 역시 관리사회의 성격을 띠고 있지만, 여전히 규율사회의 성격에서 벗어나지 못하고 있다. 고대사회가 정상인과 비정상인으로 구분하여 감금적 권력을 휘두르며 인간의 신체적 자유를 억압하였다면, 현대사회는 신체의 영혼에 관점을 둔 규율-관리사회로 변환되었다고 할 수 있다(정규영, 2014; Morar, Nail, T., & Smith, 2016).

푸코는 권력이 어떻게 형성되었는지에 대해 밝혀냈다. 고대사회의 권력형태는 주로 군주권력양식으로 죄에 대한 앓과 권력을 신체에 맞추어 끔찍한 처벌을 공개적으로 가하는 사회이다. 신체에 대한 가혹한 형벌은 고전적 체제에서 통제를 위한

수단이며, 신체는 이를 위한 본질적인 요소로서 대상이 된다. 군주는 신체라는 본질적인 요소를 대상으로, 형벌을 통제수단으로 하는 처벌을 위한 여러 절차 등의 도구를 사용하여 신체에 대한 무한한 권력을 갖게 된다. 신체는 권력의 대상이자 표적으로서 폭력을 통한 파괴적 관점으로 존재한다(윤효녕, 윤평중, 윤혜준, 정문영, 2003; 최연희, 2012; Foucault, 1977). 반면 근대 사회의 권력양식은 고대 사회와는 많이 다르다. 신체에 가하는 군주권력의 가혹한 방식은 사라지고 감옥이 출현한다. 신체를 감금하고, 영혼과 정신에 대해 통제와 억압을 하는 것으로 가혹한 신체형이 소멸되고 감옥이라는 새로운 기제를 통해서 신체를 감금하여 권력을 행사한다(남상우, 2009; 최연희, 2012; Foucault, 1977).

감금적 권력과 감시적 권력의 상징으로서 파놉티콘은 '원형감옥' 또는 '일망(一望)감시시설'이라 칭한다. 최소한의 비용과 관리로 감시의 효율성이 극대화되는 건축물이다(정규영, 2014; 최연희, 2012; 한희진, 2012). 중앙에 한 명의 감시인이 배치될 수 있는 감시탑이 있고 주위에는 수감인들의 독방을 원형으로 배치한다. 감시인 한 사람이 수감인 전체를 통제할 수 있는 반면 수감인은 감시인을 확인할 수 없도록 만들었다. 제러미 벤담(Jeremy Bentham)은 파놉티콘의 서문에서 "건축의 간단한 아이디어를 통해서 도덕이 교화되고, 건강이 유지되고, 산업이 부흥하고 ... 어려운 문제가 무시되지 않고 해결될 수 있다"고 주장했다(오생근, 2017, p. 318, 재인용). '완벽한 감금의 이상'을 표상한 시각 중심적인 인식론이라고 할 수 있다(정규영, 2014; 한희진, 2012). 이로써 법률적인 형태의 권력을 넘어 권력행사의 작용 메커니즘이 신체·정신에 대한 감금적 권력으로 나타난다. '그다지 규모가 크지 않은 공간의 한계 안에서, 일정한 수의 인간을 감시해야 하는 모든 시설에 ... '(오생근, 2017, p. 318, 23-25, 재인용)라고 설명하듯 파놉티콘의 원리는 감시와 경제성을 중요시하는 대부분의 모든 시설에 적용할 수 있다. 공장, 병원, 학교, 병영 등 한 사람이 다수를 감독할 수 있는 곳이면 어디에서나 파놉티콘의 원리가 적용됨을 목도한다(Brookfield, 2013).

푸코는 감시와 처벌에서 근대사회의 권력형태인 모더니즘 양식은 지배체제가 일방적으로 이루어지지 않으며, 관리를 지향하는 규율권력을 탄생시켰다고 설명한다(박성일, 민용성, 2017). 규율권력은 인간의 일상생활이나 관계에서 모세환관처럼 깊숙이 내재되어 권력이 작용되는 영역이나 또는 구성된 다수의 세력 관계에서 실체가 아닌 관계에서 행사되는 것이다(이동성, 2009; Foucault, 1977). 또한 권력이 위로부터 아래로 발현되는 것이 아니라 아래로부터 위로 발현된다는 점에서 불안정한 권력상태를 유도한다. 푸코가 보기에 규율권력은 손에 넣을 수도 빼앗을 수도 없고 공유할 수도 소유할 수도 없다. 그렇다고 멀리 가도록 내버려둘 수도 없다.

단지 어느 한 지점에서 다른 한 지점의 모든 관계에서 만들어지는 권력의 관계망 일 뿐이다. 그런 관점에서 Brookfield(2005)는 푸코의 규율권력은 인간의 사고에 침투하여 교묘하고 공포적으로 영향을 준다고 보았다. 이때 저항이 나타나는데 대립의 차원이 아니라 다수적이고 산발적이며 우연적인 것으로 함께 존재한다(양창렬, 2006; Foucault, 1990).

오늘날 신자유주의가 가속화 되는 상황에서 권력은 통제와 규율의 형태로 강화된다. 사회 전반 어디에서나 경쟁적인 시장주의가 확산되면서 시장의 개방, 자유무역, 공공부문의 축소가 이루어졌다(Torres, 2013). 한 개인에 불과한 인간들이 거대한 대중을 지속적으로 관리할 수 있는 시대가 구축된 것이다. 이런 사회적 환경에 대한 푸코의 관심은 권력이 작동하는 메커니즘에 있었다. 권력의 메커니즘이 다이어그램처럼 무제한적으로 그리고 유연하고 지능적인 형태로 인간의 삶이나 사회 속에 점진적으로 침투해 그 메커니즘을 변화시킨다고 보았다(Torres, 2013). 이때 메커니즘은 규율을 기준으로 사회 구성원들을 통제하면서 주체가 원하는 대로 변화시킨다(박성일, 민용성, 2017). 푸코는 벤담의 파놉티콘을 비유하여 일망감시시스템에 의해 모든 사회구성원들을 대상으로 통제가 이루어지고, 현대사회에서 규율권력의 수단과 방법은 기술적이고 관리적인 모든 방법들을 활용한다고 설명한다. 이동성(2009)에 따르면 푸코의 규율권력은 인간의 길들여진 몸을 보다 더 효율적으로 길들이기 위해 다양한 기법과 기술을 활용하여 완성한다.

종합하면 인간은 자율적인 이성의 명령에 따른다고 생각하지만 사실은 사회적으로 강요되는 규율권력에 예속되어 있다는 것을 알 수 있다. 교육 체제에서도 예외는 아니다. 성인교육영역에서도 규율권력의 메커니즘이 발현되어 탐구를 핵심으로 하는 교육원칙과 거리가 먼 신자유주의의 거대 담론에 집착하고 있다(English & Mayo, 2012). 글로벌 교육담론으로 세계문화, 세계체제, 탈식민지주의, 문화주의를 강조하면서 성인교육이 인적자본과 적극적인 시민정신 함양으로 집중되고 있다(Brookfield, 2005; Torres, 2013).

2. 규율권력의 기법

푸코에 따르면 규율권력은 분할의 기술, 활동에 대한 통제, 생성과 형성과정, 역량의 조합과 같은 기법을 활용하여 인간의 신체를 특정한 형태의 신체로 훈육시켜 유순하게 만들어간다(정규영, 2013; Foucault, 1977). 이러한 규율권력의 기법은 규율적 권력의 형태로서 퍼실리테이션에도 작용하며, 그러한 퍼실리테이션을 분석하는 도구로 활용될 수 있다는 점에서 다음과 같이 구체적으로 그 의미를 짚어본다.

첫째, '분할의 기술'이다. 대표적으로 특정한 개인 혹은 단체를 격리시키거나 가두어 개별적이고 독방과 같은 공간을 부여한다. 자체 규율의 획일적인 것을 보호하고, 유지하기 위해 다른 사람과 구별하는 차원에서 필요하다. 봉쇄의 원칙은 그 자체만으로 충분하지 않다. 전체 속에서 개인적인 위치를 파악하기 위해 보다 작은 단위의 세분화와 유연성을 중심으로 분할(배치)하여 재구성한다. 벤담의 파놉티콘은 개인의 위치를 파악하기 위한 기능적 공간배치로 좋은 사례이다. 개인의 출결사항, 근면성, 능력과 자질, 숙련도 등을 파악하고 데이터와 통계를 확인하는데 유용한 감시 장치이다. 감시 장치는 분할이 필요한 곳이면 어디서나 이용할 수 있게 체계화되어 군대, 감옥, 학교, 공장 등에서 개별적 감시로 사용하게 된다(구윤희, 2009; 신건수, 2007; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 한희진, 2012; Brookfield, 2005; Foucault, 1977).

학교는 개인적 배치의 서열화가 큰 골격을 이루면서 전체적인 감시가 용이한 대표적인 기관이다. 학습자 개인의 연령, 성적, 품행에 따라 분류되고, 지식이나 능력에 기초한 위계질서로 관념적 서열화가 형성된다. 이러한 관념적 서열화의 가치나 성적 등에 의미를 부여하여 학급이나 학교의 공간 속에서 구체적인 물질적 서열화가 형성된다. 학습자 개개인은 상호적으로 끊임없이 교체되고 계속 변화하여 가시적, 비가시적 위계층위가 형성된다(구윤희, 2009; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 한희진, 2012; 홍성욱, 2002; Brookfield, 2005; Foucault, 1977). 시각적으로 보는 것과 보여주는 것은 불평등의 내면화가 이루어지면서 그 자체가 규율권력이 된다. English와 Mayo(2012)는 이러한 위계층위가 능력이나 계급 등의 사회적 특성차이로 성인 학습에서 나타나는데, 이러한 현상을 필연적인 자원으로 인식하는 성인교육의 접근은 개선해야 한다고 주장한다.

둘째, 시간의 관리를 통한 '활동의 통제'를 강화하는 것이다. 개인 활동에 대한 세밀한 통제는 최적의 업무속도를 조절, 강요하기 위해 반복되는 시간(주기)을 세분화하고 규정한다. 가장 대표적인 방법으로 시간표를 활용하는 것이다. 시간으로부터 이용 가능한 순간들을 끌어내어 신속하게 더 많이 실행하는 것에 익숙해지도록 한다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2014; 최윤희, 2012; Foucault, 1977). 마치 시간이 무한정 하게 관리가 가능한 것처럼 내적 훈련을 통해 최대의 속도, 효율성을 추구하면서 신체를 생산적으로 만드는 것이다(Foucault, 1982). 게다가 놓쳐버리거나 분산된 시간들까지 포착하여 복합적이고 정돈된 활동의 주체들로 순용시킨다(박성일, 민용성, 2017; 윤호녕 외, 2017; 이동성, 2009; Brookfield, 2005).

셋째, 교육과 훈련을 통한 '생성과 형성과정'이다. 교육은 인간의 전 생애를 시간으로 지배하여 그것을 자원으로 끌어낸다. 규율은 분리된 공간에서 교육을 통해 기

능을 전수하고 신체에 대한 통제를 강화한다. 개인의 생활을 지배하고, 시간, 신체, 권력의 관계를 통해 축적된 것들을 지속적으로 관리한다. 그리고 빠져나가는 시간을 확인해서 생산적으로 전환한다. 이로서 새로운 기술을 창출할 수 있게 된다(Foucault, 1977). 생성·형성 과정은 교육현장에서 교육과정의 형태로 나타난다(박성일, 민용성, 2017; Foucault, 1982). 교육과정은 시간을 철저히 분해하고 재조립의 자본화를 형성하기 위해 통제하는 하나의 장치이다. 통제는 형식적 교육이 종결된 후에도 나타난다. 교육하는 시간은 제도권 교육에만 국한된 것이 아니라 다양한 형태와 방식으로 구성된 평생에도 적용된다.

푸코가 제시한 생성과 형성과정의 4대 절차는 교육에서도 생생하게 나타난다. 첫째 흘러가는 시간을 연속적 또는 평행적인 선분이나 모듈로 분할하여 각 선분이 특정한 시점에 종결되게 한다. 둘째 이들 선분을 하나의 분석적 도식에 기초하여 조직하고, 최적으로 단순화된 요소들이 점차적으로 증가하면서 복잡해진 것을 바탕으로 하여 결합한다. 셋째 이런 시간적 선분의 지속된 시간을 각각 정한 후 시험을 통해 각 완결한다. 넷째 시험 결과에 따라 수준, 경력, 서열에 적절한 훈련계획을 마련한다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; Foucault, 1977).

넷째, ‘역량의 조합’이다. 여러 역량들을 결합하여 협력적이고 복합적인 하나 또는 복수의 다양체로 구성되는 기계장치를 만든다. 결합된 역량들은 자신의 방식대로 관찰하기 위해 전체적으로 증가시켜 권력의 형태 속으로 조금씩 점진적으로 침투해 들어가 그 메커니즘을 변경시키는데 활용한다. 이 기술은 앞서 전술한 기술과 비교해 볼 때 규율권력을 실행하는데 최고 수준의 것으로 마지막 지점의 완결이라고 할 수 있다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 홍성욱, 2002; Brookfield, 2005; Deleuze, 2003; Foucault, 1977).

종합하면 푸코의 규율권력은 자율적인 이성의 명령에 바탕을 둔 것이 아니라 그때그때마다 사회적 권력과 이러한 권력을 정당화하는 담론에 의해서 인간의 행동을 규제, 억압한다는 것을 알 수 있다. 성인교육의 장에서도 연령, 성적, 품행에 따라 이루어지는 위계층위가 시각적, 공간적 배치에 따른 규율권력의 특성을 답습하고 있다.

3. 규율권력의 도구

전술한 규율권력의 기법들이 추상적이고 전략적인 특성을 담고 있다면, 규율권력의 도구들은 보다 실천지향적이고 전술적인 특성으로 전략을 뒷받침하면서 전체적인 규율권력을 증가시키기 위한 수단으로 활용된다. 위계적 관찰, 규범적 제재, 평

가(시험) 등의 도구를 활용하여 보다 순종적인 인간을 만들어 주체자의 메커니즘을 완성하고자 한다.

첫째, '위계적 관찰'이다. 규율권력은 강제적으로 모든 것을 원할 때마다 하나의 시선으로 볼 수 있는 시각을 전제로 한다. 위계적 관찰은 전체를 볼 수 있는 가시성이라는 수단으로, 보는 것이 가능하게 하는 기술을 통해 효과가 발현되는 장치이다. 고전시대의 감시는 세밀한 검사와 일방적인 응시가 가능한 군사적 양식에 기초하였다면, 중세 이후의 학교에서는 교사의 보조역할을 위해 우수한 학습자를 선발하여 여러 계열의 간부 학습자들로 활용했다. 그들은 일반 학습자를 감시하는 역할로 학습자 간부들이 된다. 학습자 간부들에 대한 감시역할은 총감독이 수행하며, 그들 위에 전체적으로 감시하는 교사가 있다(구윤희, 2009; 신건수, 2007; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 한희진, 2012; Brookfield, 2005; English & Mayo, 2012). 마치 먹이사슬처럼 피라미드식의 위계적 감시체제가 구축된다. 이러한 학교의 위계적 질서는 교육의 부가적 역할로 작용하는 것이 아니라 교육이 실현되는 곳에 내재하며 교육의 효율성을 위한 메커니즘이 되었다. 학교에서 위계화 된 감시체제는 통합된 하나의 시스템으로 상시적인 감시가 가능하게 되었다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; Foucault, 1977).

둘째, '규범적 제재'이다. 규범을 통한 제재는 미시적 처벌제도를 실시하면서 보다 순종적인 신체를 만들어낸다. 학교, 공장, 군대 등에서 규율권력을 강화하기 위한 도구로 미시적 처벌제도를 시행한다. 규칙 위반, 일체의 이탈행위, 기준미달, 과제 안하는 것 등은 처벌의 대상이 된다. 본질적으로 제재의 역할은 교정하는 일로서 선행에는 보상, 악행에는 처벌이라는 형태로 교육이 이루어진다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; Foucault, 1977). 그러나 이러한 포상은 선과 악의 가치에 기반하여 행위와 성적을, 평가하고 나쁜 주체와 좋은 주체로도 평가하면서 개인들을 지속적으로 비교하고 차등화 한다. 궁극적으로 위계화와 동질화를 잣대로 개인에 대한 배제를 통해 규범화를 형성한다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; 최연희, 2012; Foucault, 1977).

셋째, '평가(시험)'이다. 시험은 위계적 관찰(감시)과 규범화로 만들어진 상벌 제도가 결합하여 작용하는 것이다. 그러므로 시험은 포괄적이고 강력한 규율 도구이다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013). 시험의 결과는 개체들의 사례를 만들고 증명하고 기록하여 어떤 지식을 만들어내는데 이렇게 만들어진 지식은 개체를 조정하고 통제하는 데 활용하게 된다(최연희, 2012; Foucault, 1977).

다른 학생들과 끊임없이 비교하게 하면서 시험은 점점 더 중요해진다. 시험은 지식 습득에 대한 평가를 넘어 지속적으로 재가동되는 권력에 따라 지식습득을 지원

하는 방법으로 진화한다. 개인을 위계적으로 분류할 수 있고, 정상적인 학습자와 그렇지 않은 학습자로 구분함에 따라 권력과 지식의 상관관계가 나타나면서 주체가 형성된다. 시험의 결과에 따른 학습자의 가시적인 서열화는 빈번하게 변화되면서 질서가 변동되는 것을 알 수 있다.

종합하면 규율은 공간, 시간, 활동, 역량 등의 기법으로 인간의 신체를 분석하고 분해한다. 또한 감시를 통해 신체활동을 통제하면서 때때로 상과 벌을 가하는 도구를 사용하여 신체를 지속적으로 복종케 한다. 주체가 자연적으로 존재하는 것이 아니라 특정한 역사적 조건하에 구성되는 것을 알 수 있다. 규율권력은 지난 수세기에 걸친 역사 발전의 필연적 결과이고 사회가 발전하는 단계의 일환으로 존재한다(박석일, 민용성, 2017). 그렇다면 푸코의 규율권력은 제거되어야 하는 것인가? 그렇지 않다. 다만 규율권력은 깊이 있는 이해와 통찰을 요구하며, 이에 따른 적절한 활용을 권장하고 있을 뿐이다.

III. 규율권력 관점에서 퍼실리테이션의 분석 결과

1. 퍼실리테이션의 실제 및 지향점

퍼실리테이션은 1960년대 미국에서 그룹 활동에서 학습을 촉진하는 기법으로 활용되기 시작했다. 이후 비즈니스 등 다양한 분야에서 많은 주목을 받게 되었고 지금은 보편적으로 사용되고 있다(송선정, 박석준, 2016; Kimitoshi, 2004). 퍼실리테이션은 구성원이 해결하고자 하는 문제를 용이하게 해결하거나 목표를 달성하기 위한 촉진활동으로서, 무엇을 하느냐의 내용에 관심을 두는 것이 아니라 어떻게 하느냐의 과정에 관심을 둔다(한선미, 2017; 홍아정, 백평구, 조윤성, 2012; Hunter et al., 2007). 퍼실리테이터는 중립적인 자세로 쉽고 편리하게 과정을 안내하여 원하는 성과를 낼 수 있게 지원한다(정연수, 최은수, 2012). 이처럼 퍼실리테이션은 퍼실리테이터가 합의된 목적지에 쉽게 도달할 수 있게 한다.

Hogan(2002)에 따르면 형식적 교육 분야에서 퍼실리테이션은 교훈적인 교육으로부터 경험적 접근의 교육이 가능하게 했다. 성인학습자를 대상으로 하는 퍼실리테이션에서는 현재 상태에서 원하는 상태로 가기 위해 협력적 학습 분위기 조성과 학습자 간 상호작용이 중요하다(Bergevin, 2006). Kolb, Jin 그리고 Song(2008)에 따르면 퍼실리테이션이란 학습활동이나 회의, 워크숍 상황에서 진행자가 집단의 공동 목적을 성공적으로 달성하는데 학습 및 문제 해결을 도와주고, 의사소통을 원활

하게 할 수 있게 지원하여 집단의 활성화를 촉진하는 활동이다. Brookfield(2005)는 소수 학습자의 의견까지 주의를 기울여 타인이 사고하고 행동하는 대로 따라하거나 기계적으로 순응하지 않게 비판적 성찰을 촉진하는 것이라 했다.

이러한 성찰적 퍼실리테이션은 21세기 민주주의의 거대 담론으로서 점점 다수의 결정이 필연적으로 옳고, 우월하며 도덕적 권리가 있다는 가정을 무비판적으로 받아들이는 것에 대한 반작용으로 나타났다. 그리고 가정에 대한 순응과 복종으로 기계적 재생산이 만연되고 있다는 관점에서 제시되었다(Brookfield, 2005; Cale, 2001). Fenwick(2004)과 Brookfield(2005)는 성인학습자가 속한 전반적인 시스템의 상호작용을 추적하여 바람직하지 않은 불평등의 조건을 찾아내고, 학습의 기회창출을 방해하는 것을 식별한 후 새로운 시스템 안으로 안내하는 것이라 했다. Rogers(1981)는 퍼실리테이션에서 퍼실리테이터가 학습자를 진정성 있게 대하고 수용하는 태도 및 진실한 표현과 공감으로 이해하는 것을 중요한 능력으로 보았다. 다시 말해 퍼실리테이션의 본질로서 인본주의와 사람중심의 철학을 강조했다.

이런 맥락에서 Thomas(2004)는 퍼실리테이터 교육방식이 기술중심 교육에 치우쳐 있음을 우려하면서 퍼실리테이터 양성차원의 개념과는 다른 포괄적 차원의 교육을 제시했다. 첫째, 퍼실리테이터 교육은 훈련보다 기술, 프로세스, 지식 및 이해에 더 초점을 두어야 한다. 둘째, 교육은 학습 과정에서 인간 중심의 대인 관계에 더 중점을 두어야 한다. 진술한 두 가지 관점을 달성하기 위해 Giddens(1984)가 제시한 세 가지 의식수준을 토대로 Thomas(2004)는 퍼실리테이터 교육 수준의 전략을 제안했다.

첫째, Giddens(1984)가 제시한 무의식 수준의 퍼실리테이터는 학습자들을 촉진하는 데 필요한 기술과 역량에 초점을 맞춘다. 퍼실리테이터는 자신이 특정한 기술과 방법을 숙달하고, 숙달한 다양한 도구를 사용하여 학습자의 프로세스를 효과적으로 촉진한다. 이는 퍼실리테이션의 이론과 효과적인 촉진에 대한 가치, 태도 및 신념 등을 고려하지 않고 촉진하는 것이다.

둘째, 실제적인 의식 수준의 퍼실리테이터는 교육의 목표와 주제의 이론적 개념과 관련하여 자신의 행동, 언어의 이유나 동기에 대한 의도적인 촉진을 한다. 퍼실리테이터가 기술사용에 머무는 단계가 아니라 집단의 내재적 작용들을 고려하여 프로세스의 단위별 핵심가치를 명백히 하고, 직관이 반영된 직접 이해와 평가로 이론과 실제상황에 효과적으로 대응한다(Schwarz, 2002).

셋째, 실천적인 지식이 존재한다는 담론적 의식의 수준이다. 퍼실리테이터는 의도적인 태도로 학습자의 개인적 특성 및 존재가 강조되는 사람중심의 상호작용으로 진행한다. 물론 이때 의식적인 수준과 병행하여 진행한다. Ringer(1999)에 따르

면, 퍼실리테이션은 퍼실리테이터가 학습자들을 관리하고 통제하는 것이 아니라 영향력을 주는 것으로서 학습자에게 진정성 있는 표현을 통해 그들의 의견을 수용하고 인정하는 공감적인 태도로 상호작용 하는 과정이다.

종합하면 퍼실리테이션은 목표를 달성하는 데 필요한 과정 중심의 촉진활동으로서 교수자와 학습자 간, 학습자 상호 간에 대화와 프로세스 진행으로 교육목표가 무엇인지 행동으로 보여주고, 과정에 숨겨진 의도를 명확히 드러내는 협력과 상호소통을 중요한 요소로 삼고 있다. 결국 현재의 퍼실리테이션의 실행 과정이 획일적이고 기술중심으로 치우쳐 있다는 비판을 받는 것은 퍼실리테이션 내에 작용하는 복잡한 권력과 그에 따른 역할에 대해 보다 개방적이고 적극적인 성찰을 해야 하는 당위성(Brookfield, 1995)을 실천하지 못하기 때문이다. 바로 이런 문제의식에서 본 연구에서는 학습자의 정치적, 사회적 맥락과 관련지어 교수자와 학습자 그리고 학습자 상호 간에 인간중심의 상호작용을 촉진하는 퍼실리테이션으로의 전환을 모색하고자 한다.

2. 퍼실리테이션 프로세스

퍼실리테이션의 유형은 목적과 대상에 따라 체험학습형, 자기혁신형, 자기표현형, 문제해결형, 합의형성형, 그리고 교육연수형이 있다(송선정, 박석준, 2016; 최은수 외, 2010; Bens, 2006; Kimitoshi, 2004). 6가지 유형 중 본 연구에서는 교육연수형을 중심으로 하는데, 이 유형은 시민교육, 기업교육, 학교교육, 가정교육 등의 교육 활동에 활용되며, 교육에 참여하는 학습자의 경험을 중심으로 사고하고, 상호작용을 통해 지식을 넓혀가는 학습유형이다.

성인학습자는 자율적이고 자기책임에 따라 경험을 중심으로 한 사유의 상호작용을 통한 내적 학습과정을 한다(권대봉, 2006; 권두승, 2006; 조대연, 2005). 이러한 성인학습자의 특성이 고려된 교육연수형 수업을 진행하는 교수자는 담론에 중요한 의미를 갖는다. 퍼실리테이션은 과정에 중점을 두는 것으로 교수자와 학습자 간 그리고 학습자 상호 간의 인식과 반응의 과정이라고 할 수 있다. 상호작용의 중요성을 인식하는 교수자가 학습자의 경험이나 사실, 현상에 대한 다양한 사고를 촉진하면 학습자는 학습의 질을 높이고, 모호성을 분명히 하여, 창의적 사고를 계발하게 된다(양미경, 2007). 또한 학습자가 자신의 사유를 표현할 때 학습목표와 다른 답이나 질문을 하더라도 있는 그대로 존중해 주는 태도로 눈을 맞추고, 고개를 끄덕여 주고, 부드러운 목소리로 상대방을 존중해주는 공감적 피드백을 제공한다(Brookfield, 1999; Decety & Ickes, 2011). 이와 같이 교수자의 인간중심의 상호작용

용을 통하여 학습자는 자신의 가치가 지지받는다는 것을 인식함으로써 자아존중감이 향상되고 학습자 상호간의 긍정적인 상호작용으로 적극적인 수업 참여가 가능해진다(Cooper, 2013). 결과적으로 학습자의 참여 기회와 학습자 개개인의 사유가 학습자로 하여금 두려움 없이 의사소통하고 자유롭게 표현할 수 있게 한다(Brookfield, 1999; Cranton, 2000; Decety & Ickes, 2011).

실제 퍼실리테이션의 진행에는 연구자(송선정, 박석준, 2016; 최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004)에 따라 프로세스의 형태에 차이가 있다. 아래 <표 1>은 Kimitoshi(2004), 최은수 외(2010), 송선정, 박석준(2016)이 제시한 퍼실리테이션 프로세스를 나타낸 것이다.

<표 1> 연구자들이 제시한 퍼실리테이션 프로세스

구분	Kimitoshi(2004)		최은수 외(2010)		송선정, 박석준(2016)	
준비 단계	프로세스 디자인 스킬	<ul style="list-style-type: none"> • 팀 설계 • 프로세스설계 • 아이스브레이크 	사전 준비 단계 회의 준비 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 정보 수집 • 목적 명확화 • 아젠다 작성 • 성공기준설정 		
	장울 만들	<ul style="list-style-type: none"> • 경청과 질문 • 비언어 메시지 • 비공격 자기주장 	시작 주제 명확화	<ul style="list-style-type: none"> • 회의분위기 조성 • 팀 그라운드룰 설정 • 정보공유 • 이슈 찾기 • 주제 명확화 	소개 및 예비 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 활동소개 • 소감 나누기
실행 단계	1	커뮤니케이션 스킬 발산, 수렴	개발	<ul style="list-style-type: none"> • 의견 도출 	준비 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 아이디어 도출
	2	구조화 스킬, 종합, 정리			본 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 분류하기 • 선택하기 • 분류 • 아이디어 확장
	3	합의 형성 스킬 <ul style="list-style-type: none"> • 의사결정기법 • 컨플릭트 매니지먼트 • 피드백 	토의	<ul style="list-style-type: none"> • 합의 의사결정 	마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 발표와 조언
	4	정리하고 나눔	종료	<ul style="list-style-type: none"> • 회의 내용 정리 • 후속조치 		
			<ul style="list-style-type: none"> • 회의 전체 과정에 대한 정보수집 • 반성과 기록 	소감 발표	<ul style="list-style-type: none"> • 소감발표 • 평가 	

출처: 연구자가 정리함.

위의 <표 1>에서 나타난 연구자들의 프로세스를 살펴보면, Stanfield(2002)가 일반적으로 제시한 프로세스와 비슷하게 진행되는 것을 알 수 있다. 특정 주제를 놓고 유사한 단계적 패턴에 따라 구성원들의 의견을 끌어내어 각자의 의견을 이해하고, 논지를 발전시킬만한 의견에서 유사점을 찾아내고, 문제의 해결책을 구하는 과정으로 이루어진다. 본 연구자는 위의 세 연구자들이 제시한 프로세스를 종합하여 준비 단계, 도입 단계, 의견도출 단계, 분류 단계, 정열 단계, 의사결정 단계의 순으로 퍼실리테이션 프로세스를 설명한다.

첫째, 준비 단계는 장소, 시간, 자료 등을 포함한 목적, 결과물, 참석자, 예상되는 이슈, 프로세스 등을 파악하여 상세한 지침과 함께 프로세스를 설계하는 단계이다(최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004).

둘째, 도입 단계는 참여하는 학습자들에게 참여 목적, 이유, 절차 등과 프로세스 방법에 대한 이해를 돕는 단계이다. 학습자의 상상력을 촉진시켜 주제와 관련된 의견을 집중할 수 있는 단계이며, 이때 주제에 대한 명확성, 중요성, 프로세스, 명확한 시간 배분 그리고 교수자의 역할을 설명하고 원하는 목표와 목표에 대한 의미에 대해 제시한다(김경섭, 2011; 이영석, 2014). 참여하는 학습자들이 퍼실리테이션에 참여하기 전의 시간과 분리하여 퍼실리테이션 참여 에너지를 상승시킬 수 있게 아이스브레이킹을 사용한다(최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004).

셋째, 의견도출 단계에서는 교수자가 학습자들이 주제와 관련된 의견을 자유롭게 발언할 안전한 환경을 마련해주어야 하며, 목표 달성을 위한 마중물이 되게 주제와 적합하게 명료한 질문을 한다(Kimitoshi, 2004). 학습자들은 교수자의 질문에 대한 자신의 의견을 발언하거나 메모지에 작성해 먼 거리의 다른 모둠학습자들도 볼 수 있게 굵은 펜을 사용하여 바른 글씨체로 작성한다(김경섭, 2011; 이영석, 오동근, 2006). 학습자들이 창의적이고 보다 많은 의견을 도출하기 위해 주로 사용하는 도구는 리치픽처, 브레인스토밍, 일화수집, 육감도확산법, 브레인라이팅, 랜덤워드, 스캬퍼, ERRC, 생각적기, 역장분석법 등이 있다(박수홍, 안영식, 정주영, 2013).

넷째, 분류 단계로 교수자가 주제에 따른 목표달성이 되게 명료한 질문을 했다하더라도 전 단계의 도출된 의견들은 혼돈의 무질서한 상태이다(김경섭, 2011). 이 단계는 주제에 대한 목표를 향하여 범주를 나누는 단계로서 특징이나 속성 등 학습자가 생각하는 범위 내에서 범주를 나누게 한다(이영석, 2014). 전 단계에서 도출한 의견은 개인의 의견에 국한된 것이지만, 이 단계의 의견은 학습자 모두가 협력하여 의견을 분류하면서 전체의 의견으로 바뀌어지는 시점이 된다. 이때 주로 사용되는 도구는 트리구조, 친화도, 절차도, 연관도, 어콜도, 5Whys 등이 있다(박수홍, 안영식, 정주영, 2013).

다섯째, 정열 단계는 전 단계에서 나누어진 범주에 의견들을 대표할 수 있는 이름을 지어주는 단계이다(Stanfield, 2002). 각 범주에 지어준 이름에 대한 학습자들의 합의를 인식하면서 목표달성을 위한 깊은 대화를 나눈다(Kimitoshi, 2004). 교수자는 이해되지 않는 의견에 대해서는 질문을 하여 학습자들의 이해를 돕고 범주에 속한 모든 의견에 진정한 통찰을 끌어낼 수 있게 촉진하여 서술문으로 대표 이름을 작성한다(이영식, 2014).

여섯째, 의사 결정 단계에서는 퍼실리테이션에서 결정한 것은 실천이나 자신의 사유로 받아들이기 위한 것임을 강조하고 신중한 의사결정이 이루어지게 한다(송선정, 박석준, 2016; 최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004). 전체의 과정을 되돌아보면서 전체의 그림으로 통합한 후 의사결정이 주는 의미를 생각할 수 있게 한다(Stanfield, 2002). 학습자들은 우선순위에 대한 가치와 대화로 우선순위를 정한다. 이때 주로 사용하는 도구는 다중투표, 주먹-오, 성과대비표, 짝비교, 동의 단계사 등이 있다(박수홍, 안영식, 정주영, 2013).

이제까지 여섯 단계의 퍼실리테이션 프로세스에 대해 요약하여 설명했지만, 무엇보다 중요한 것은 단계마다 정해진 시간에 마무리를 해야 한다. 그렇기 때문에 프로세스 단계마다 시간배분을 구체적으로 계획하여 학습자들과 공유하면서 인식할 수 있게 한다. 그러나 혹시 약속한 시간에 단계별 목표를 달성하지 못하고 시간이 더 필요할 때는 학습자들의 합의를 받아 변경할 수 있다.

3. 규율권력 관점에서 퍼실리테이션 분석 결과

Brookfield(2005)에 따르면 성인학습자가 학습에 참여하는 공간은 지식을 만들어 가는 곳이다. 진정으로 자유롭게 교수자와 학습자 그리고 학습자 상호 간에 서로 동등하게 힘(권위)을 나누면서 그 힘으로부터 자유로운 공간이다. 또한 성인교수자들은 성인학습자가 자기 스스로 목소리를 찾을 뿐 아니라 자신의 삶을 주체적으로 이끌어나가기 위한 자신감을 형성하도록 도와주어야 한다. 그럼에도 불구하고 Foucault(1982)에 따르면 성인교육이 겉으로는 자유를 부여하는 것처럼 보여지만 실제로는 그들을 억압하는 측면을 내포하는 규율권력의 모습을 보이고 있다. 본 연구에서는 푸코가 제시한 규율권력의 기법과 도구를 적용하여 퍼실리테이션의 실체를 분석하고자 한다.

첫째, 푸코의 규율권력인 '분할의 기술'이다. 학습자들은 방해물이나 침입으로부터 안전한 물리적 공간이 필수적이다. 학습자의 신체는 공간으로 배분되어 개체 중심적이 된다. 분리된 학습자는 자신의 좌석에 앉아 강제성의 '보여줌'이 나타나고,

교수자는 감시자의 권력으로 ‘봄’의 필연적 가시성이 나타난다. 학습자가 교수자에게 ‘보여줌’과 교수자가 학습자를 ‘봄’의 관계에서 나타나는 불평등은 강의실의 구조와 모둠 활동에서 교수자와 학습자 간의 내면화로 이루어진다. 교수자 한 명이 다수의 학습자들의 행동을 감시하고 그들을 정보의 대상으로 간주하면서 정보 소통의 주체가 되지 못하게 한다. 이때 학습자 스스로는 권력을 전달하는 교수자의 어떤 권력적 상황 속으로 편입되면서 서열화가 형성된다.

Boshier와 Wilson(1998)은 실제 웹 기반을 기반으로 이루어지는 성인교육에서 파놉티콘의 일망감시시스템 방식으로 운영되고 있다고 하였다. 학습자는 대화창을 통해 의무적으로 토론에 참여해야 하고 튜터는 학습자의 토론 활동을 기록하고 관찰하는 방식이다. 학습자는 이미 이러한 공간에 익숙해져 강의실이나 웹 기반에 교수자가 없는 순간에도 스스로의 행동을 감시하고 통제하는 자기감시가 이루어진다(최연희, 2012; 한희진, 2012; English & Mayo, 2012). 개인적인 특성이 반영되지 않고 획일적으로 이루어지는 것을 알 수 있다. 퍼실리테이션의 본질이 중요함에도 불구하고 퍼실리테이션이 기술중심으로 진행된다는 지적을 받기도 한다(이연주, 이희수, 2015; Justice & Jamieson, 1999; Parry, 1995; Thomas, 2004, 2008). Brookfield(1995)는 이러한 복잡한 권력과 역할을 더 개방적이고 적극적인 학습자의 참여를 가능케 하는 것은 대화라고 강조하면서 교수자는 학습자들이 대화와 프로세스 과정에 숨겨진 의도를 명료하게 드러낼 수 있도록 피드백을 제공하는 것이 중요하다고 했다.

둘째, 시간을 관리하는 푸코의 규율권력인 ‘활동의 통제’이다. 교수자는 프로세스를 단위별로 세분화하여 시간을 관리, 통제, 조절한다. 학습자들의 머릿속에 결과물의 모습이나 이미지가 쉽게 떠오를 수 있도록 공동목표 및 프로세스 과정 등을 구체적으로 제시한다. 프로세스 도입단계부터 일반적인 기법으로 시각화를 사용하여 학습자들이 순응하고 복종하면서 목표를 달성할 수 있게 한다. 예를 들어 교수자는 교육이 진행되기 전 모든 학습자가 잘 보이는 곳에 목표나 절차 등을 기록하여 항상 볼 수 있게 하거나 필요할 때마다 설명하여 상기시킨다. 또한 학습자 개인의 의견이 기록된 메모지를 정해진 장소에 군집적으로 부착하거나(Bens, 2006), 누구나 볼 수 있는 기록판에 학습자들 각자의 의견을 기록하여 논의 전체 흐름, 제시하는 핵심과 공통점 등을 전체적으로 공유하여 활동 주제나 프로세스의 이해도를 높인다(Kimitoshi, 2004). 같은 맥락에서 English와 Mayo(2012)는 고령의 성인학습자에게 학문적인 글을 작성하도록 요구하는 교수자의 언행이 학습자에게 법령의 힘으로 작동하고 있다고 했다. 학습자가 잘 보이는 곳에 부착하는 작은 메모지에 자신의 사유를 표상하거나 글을 작성하는 것이 어렵게 받아들여질 수 있다. 자신의 사

유를 글로 표현하는 것에 익숙하지 않아 말로 표현하는 것보다 어려울 수 있다는 등의 개인적 특성이 반영되지 않고, 교수자는 주체자로서 정한 시간에 생산성을 증대하여 자신이 정한 목표를 달성하는 것에 관심이 있을 뿐이라는 것을 알 수 있다. 교수자는 주체자로서 시각적으로 공유하는 기술을 사용하여 학습자 스스로의 의견을 통제하고 억압하고 있는 것이다.

셋째, 푸코의 규율권력의 '생성과 형성과정'이다. 교수자는 효율적으로 목적을 달성하기 위해 단위별로 시간을 배분하고 학습자의 의견을 확산하면서 생성한다. 학습자는 자신의 사유를 충분히 발현하기 위해 많은 의견을 제시한다. 제시된 의견은 교육목표를 위해 수렴하고 형성하는 과정을 반복적으로 진행하면서 목표와 적절한 방향으로 의견을 관리한다. 교수자는 생성과 형성의 과정을 도입 단계, 의견도출 단계, 분류 단계, 정렬 단계, 의사결정 단계 등의 단위로 시간을 배분하여(Bens, 2006; Kimitoshi, 2004) 관리하면서 점진적으로 침투하여 목표의 메커니즘을 달성한다. 성인학습에서도 마찬가지이다. 학습을 단계별로 나누어 학습하는 것과 실습하는 것을 구분하거나 교과과정을 편성하여 단위별 교육목표를 달성하면서 점진적으로 최종의 목표를 달성하도록 한다.

넷째, '역량의 조합'이다 교수자는 학습자 개인의 역량이 효율적으로 발현되어 목표를 달성할 수 있게 팀을 구성한다. 학습자 각자가 가지고 있는 다양한 특성을 고려하여 효과적인 모둠을 구성하는 데 대부분 나이, 특성, 사고방식 등의 기준으로 구성한다(Kimitoshi, 2004). 모둠이 구성되기 전 퍼실리테이션 내부에 여러 가지로 연결된 복잡한 전략 그 자체로는 목표를 달성하기 위한 생산성 증대에 효과가 발현되지 않는다. 그러므로 효과적인 발현을 위해 어떤 조건(나이, 성적, 품행, 지식이나 능력)에 따른 위계질서로서 형성된 관념적 서열화에 가치나 의미를 부여한다. 가치와 의미가 부여되어 형성된 서열화는 퍼실리테이션 내에서 무의식의 권력으로 은밀히 학습자를 질서정연하게 배치하고 억압하는 형태로 나타나는 동시에 각 학습자의 역량으로 나타난다(Hunter et al., 2007). 이렇게 나타난 학습자 각자의 역량이 결합하여 증강된 힘으로 최대한으로 발현될 수 있는 모둠을 구성한다. 선별 기준은 학습자들의 사고방식이나 행동 특성에 따라 다양한 방법이 있는데 에니어그램, MBTI, DISC 등이 있다.

다섯째, 푸코의 규율권력인 '위계적 관찰'이다. 퍼실리테이션의 전체적 기능을 수행하는데 기본적인 골조로 작용된다. 일망감시적인 자리배치가 근간을 이루면서 학습자는 학습의 주체가 된다. 학습자는 서로 협력하며 협동학습을 한다. 집단의 협동학습은 학습자들이 협동으로 학습하고, 긍정적인 상호작용으로 서로에게 도움을 주고, 학습 목표달성을 위해 토의하는 능력이 향상된다는 의미에서 퍼실리테이션에

서 활용된다(이영철, 문주영, 배진호, 2008; Johnson & Johnson, 1989). 자리 배치는 6~8명의 좌석으로 구성된 원형탁자 5~8개 정도를 전면을 향하게 한다. 교수자는 전면 중앙에서 전체 학습자를 위계적으로 관찰하면서 교육을 진행한다. 위계적 관찰은 학습자를 명확하게 볼 수 있는 강제적인 수단이다. 즉 위계적 관찰은 학습자의 근면성, 수업의 참여도, 학습자의 특성 등을 용이하게 파악할 수 있는 장치로서 공개적이며 동시에 은밀하게 권력이 작용케 한다. 같은 맥락에서 Brookfield(2001)와 Plumb(1995)는 성인학습자들이 교수자를 중심으로 동그랴게 모여앉아 다른 학습자를 의식하면서 자신을 표상하는 수업의 양상을 미니 파놉티콘으로 비유했다.

여섯째, 푸코의 규율권력인 ‘규범의 제재’이다. 교수자는 학습자가 잘 보이는 곳에 달성하고자 하는 교육목표를 부착하여 학습자가 사유를 표상할 때 목표와 적절한 의견이 표상되게 한다. 또한 교수자의 특별한 지시가 없더라도 학습자 스스로 목표에 적절하고 교사가 원하는 언행으로 참여하게 된다. English와 Mayo(2012)에 따르면, 성인학습의 장에서 목회적 권력이 작동하는데 교수자와 학습자간에 형성된 불평등의 내면화에 기인한다. 때문에 학습자 자신의 사적인 경험까지 표상한다는 두려움이나 걱정이 모세혈관 세력으로 작동하여 교수자를 기쁘게 하는 것에 초점을 맞춘다고 했다.

일곱째, 푸코의 규율권력인 ‘시험’이다. 퍼실리테이션에서 교수자의 평가는 성인 학습자 개인의 사유에 대한 칭찬이나 비언어적인 태도로 나타난다. 이때 학습자는 교수자의 긍정적, 부정적인 태도가 학습자 자신의 사유에 대한 정확한 판단보다는 교수자에게 상을 받는 행동으로 귀결된다. 이러한 맥락에서 Brookfield(2005)는 성인학습자는 교수자가 경험중심적인 사고를 지향한다고 느끼면서 전환적 통찰과 극적인 사고를 표상해야 한다는 것에 압박을 받는다고 한다. 이미 성인학습에서 전환성이라는 개념이 교수자에게 정상성의 판단기준이 되었고 이에 학습자들에게 잘 드러나지는 않지만 강력한 기준으로 나타난다. 그러므로 학습자는 맹목적인 모방과 함께 창의적 사고나 자신의 고유한 사유를 자유롭게 표상할 수 없게 된다(Brookfield, 2005). 최연희(2012)는 교육이 시험을 통과하기 위한 수단으로 학습자를 시험의 구조 속에서 포착하게 한다고 했다. 시험의 결과에 따라 상과 벌로 나누고 비교하고, 국가주도의 표준화된 교육과정으로 학습자를 통제하고, 획일적인 운영에 대해 문제를 제시했다. 푸코의 규율권력과 퍼실리테이션과의 관계를 분석한 결과를 요약하면 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 푸코의 규율권력과 퍼실리테이션의 분석 결과

구분	푸코의 규율권력	퍼실리테이션의 분석 결과
분할의 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 개인에게 폐쇄적인 공간분리로 확실적인 규율 보호와 유지가 가능함 • 유연하고 섬세한 공간의 재구성으로 개인 소재파악, 연락체제 확보 • 기능적 공간배치로 근면성, 작업수준 등의 전체적인 개별감시가 됨 • 봄-보여 주다의 불평등 서열 내면화가 파놉티콘적인 체계화로 이루어짐 • 개인의 나이, 성적, 품행 등의 관념적 서열화로 배치하여 서열화함 • 관념적 서열의 가치, 성적에 따른 물질적 서열로 가시적, 비가시적 위계층위가 형성됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 교수자 한 명이 다수의 학습자를 감시하는 강의실 구조 • 분리된 공간에서 스스로 통제하게 하고 모둠활동으로 '보다, 보여 주다'의 불평등의 내면화 형성 • 공동목표, 프로세스 절차 시각화로 결과물 연상하게 하고 정보나 지식 공유를 도입단계부터 시작함 • 물리적, 영적공간의 분리로 팀의 결속력, 질서유지 • 나이, 특성, 사고방식 등의 관념적 서열화로 파놉티시즘의 위계층위가 형성됨 • 의견 도출단계에서 메모지에 의견 작성하거나, 기록관의 기록 등으로 파놉티콘의 공유와 시각화가 나타남. • 개인의 소질, 흥미와 상관없이 확실적인 도구사용 • 여러 단계에서 감금적 권력과 감시와 관리의 권력이 중첩되어 나타나면서 확실적인 질서가 유지됨
활동에 대한 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 전 생애적인 시간의 세분화로 최적의 업무속도 조절로 새로운 기술도출 • 분산된 시간을 포착하여 복합적, 정돈된 활동의 주체로 순응시킴 • 시간표를 활용한 신체의 생산성 증대 • 감시와 압력으로 최대의 속도, 최대 효율성추구 	<ul style="list-style-type: none"> • 프로세스 단위별로 세분화하여 시간을 관리, 통제, 조절하여 학습자들이 순응, 복종하게 함 • 확실적인 질서유지로 행동을 통제함 • 정해진 작은 메모지의 기록이나 기록관의 기록이 전체적으로 공유가 되면서 학습자 사유가 억제 및 통제됨
생성과 형성 과정	<ul style="list-style-type: none"> • 교육을 통한 인간의 전 생애를 시간으로 지배하여 자원으로 생성함 • 시간, 신체, 권력의 관계로 기능전수 • 형식교육이 종결된 후 평생교육으로 연결 • 생산성 증대를 목적으로 신체를 순응시킴 	<ul style="list-style-type: none"> • 단위별(도입-의견도출-분류-정렬-의사결정)로 시간을 배분하여 지배함 • 학습자의 의견을 확산한 후 수렴하는 과정으로 원하는 목표를 달성함

역량의 조합	<ul style="list-style-type: none"> 여러 역량을 결합하여 하나의 장치인 협력적인 역량으로 만들어냄 점진적인 침투로 메커니즘을 변경 	<ul style="list-style-type: none"> 학습자의 사고방식, 행동 특성에 따라 모듈형성으로 역량들이 결합 증강되어 하나의 장치가 됨 학습자의 역량에 따라 결합하는 모듈활동 구성으로 역량을 증강하여 점진적으로 목표달성
위계적 관찰	<ul style="list-style-type: none"> 교육에서 총체적인 관찰을 위한 장치로서 파놉티콘을 형성하여 일망감시체제 구축 학교, 공장, 군대 등에 적용 	<ul style="list-style-type: none"> 공개적으로 총체적 감시를 위한 일망감시적 자리배치로 강제적인 수단화로 효율성 최대화 출결, 참여도, 학습자 특성 파악을 하면서 진행함 국가의 획일적인 교육과정이 주어짐 기술중심의 퍼실리테이션 교육으로 획일적임
규범의 제재	<ul style="list-style-type: none"> 좀 더 세분화된 규칙위반, 이탈 행위 등의 미시적 처벌제도로 순종의 신체를 만들 	<ul style="list-style-type: none"> 교수자의 언행이 강제적 수단으로 작용 스스로 억압하고 통제하면서 규범화됨
시험	<ul style="list-style-type: none"> 위계적 관찰과 세분화를 위한 시험은지속적인 권력의 재가동을 위해 지식습득을 지원하게 함 상과 벌을 주면서 모든 학습자들은 비교하는 대상이 되고 창의적 사고 억제 	<ul style="list-style-type: none"> 교수자의 다양한 칭찬이나 비언어적 태도 등의 긍정적, 부정적 태도가 학습자의 창의적 사고에 부정적 영향 줌

출처: 연구자가 정리함.

이처럼 퍼실리테이션의 실제에 푸코의 규율권력 기법을 적용한 결과에 따르면 퍼실리테이션에서는 학습자들의 내면에 잠재된 무의식의 권력이 자신의 사유를 충분히 발현하지 못하게 하는 장애물이 된다는 것을 알 수 있다. 규율권력의 도구 관점에서, 교수자는 위계적 감시의 위치에서 도구 중심의 획일적인 진행으로 학습자 스스로 억압과 통제에 익숙하도록 한다. 이와 같이 현행 퍼실리테이션 교수방식이 기술 중심적으로 경도 되어 있다는 문제점을 발견하고 푸코의 7가지 규율권력의 기법과 도구를 적용하여 퍼실리테이션의 실재를 분석하였다. 분석결과에 따르면, 기술 중심으로 치우친 퍼실리테이션에는 사회적으로 강요되는 규율권력이 작용하여 푸코의 규율권력과 유사한 특성이 퍼실리테이션에 나타나고 있음을 확인할 수 있었다.

V. 논의 및 결론

: 퍼실리테이션, 규율권력에서 생명권력으로

오늘날의 성인교육은 자발적 사회운동으로 전개되는 것 못지않게 법과 제도에 기초하여 제공되는 정책이기도 하다. 정치는 정책을 낳고 정책은 정치 체제의 지원 또는 관여 없이 수립되지 않는다. 거시적 측면에서 성인교육은 법제도의 틀과 이의 표현인 정책 안에서 이루어진다(English & Mayo, 2012; Ross, Rose, & Kosworm, 2017). 정치와 정책의 입안 및 집행의 과정에는 권력이 작용한다. 그런 측면에서 푸코의 규율권력은 누군가에 의해 창조된 권력이 아니라 역사적인 발전과 함께 필연적으로 발현되는 사회발전단계의 하나이다. 그럼에도 불구하고 퍼실리테이션 안에서 편재되어 작용되는 규율권력은 타파할 수 있는 대상도 아니며 다른 대안으로 대신할 수도 없다. 다만 규율권력은 깊이 있는 이해와 통찰을 요구하며, 푸코의 규율에 따른 적절한 활용을 권장하고 있을 뿐이다. 따라서 규율권력을 적절하게 활용하고 부정적으로 작용하는 일면을 의식적으로 초월하고자 푸코가 제시한 또 하나의 권력 형태인 생명권력이 대안으로 떠오른다.

푸코는 생명권력을 두 개의 축이 작용하는 것으로 보았다. 하나는 신체를 순종적으로 유용하게 만들어 사회 체제에 대한 통합된 시스템의 힘으로 만드는 기계로서의 신체 규율이다. 다른 하나는 신체를 종(種)이라는 전체적인 차원에서 '인구의 생명-정치'로서 적용하여 인간의 욕구를 충분히 발현하도록 하는 것이다(남상우, 2009; Foucault, 1990; Foucault, 2011). 푸코는 현대사회에 존재하는 규율권력의 본질과 거시적 관점에서 생명권력의 본질을 밝혔다. 교수자의 규율권력과 생명권력에 대한 이해와 구별은 촉진에 대한 유연성과 직관성을 발현하게 할 것이다. 퍼실리테이션이 기술중심으로 치우친 점을 성찰하고 생명권력의 관점에서 퍼실리테이션의 지향점을 모색하고자 한다.

첫째, 생명권력은 개방적으로 새로운 요소를 수용하여 자체의 힘을 확장하는 것이다. 퍼실리테이션 활동에서 규율권력이 기술중심의 교육으로 학습자를 구속하고 분리하여 통제하는 방식으로 발현되었다면, 생명권력의 관점은 교수자의 인간중심 촉진방법이란 학습자의 의견에 대한 개방적인 상호작용으로 학습자가 새로운 것을 받아들여 스스로의 힘을 확장하면서 원하는 것을 달성할 수 있게 하는 것이다.

둘째, 생명권력은 거시적 차원에서 항상 밖을 향하는 것이다. 퍼실리테이션 활동에서 규율권력이 미시적인 관점에서 개인을 통제하고 관리하는데 집중하여 학습자 자신의 가치나 신념이 교육목표와 연결하지 못했다면, 생명권력의 관점에서는 교수

자가 학습자 자신의 핵심가치나 신념을 바라볼 수 있게 지원하여 학습자가 자신의 핵심 가치나 신념이 교육목표와 어떻게 연결되는지 알게 하는 것이다.

셋째, 푸코의 생명권력은 대상이 자유주의에 입각하여 자유롭게 자체의 본성을 충분히 발현하도록 한다. 퍼실리테이션 활동에서 규율권력이 학습 집단 내 구석구석 흩어져 모든 것을 지배하는 것으로 발현되었다면, 생명권력의 관점으로 교수자는 거시적 관점의 학습목표를 위한 학습이 이루어지게 자유스러운 분위기를 조성하고 학습자 자신만의 정체성과 자율성이 보장되어 자유스럽게 자신의 고유한 사유를 충분히 발현하도록 하는 것이다. 교수자의 태도와 언행 등이 질문과 긍정적인 피드백으로 이루어지면 집단에 지배하던 규율권력이 인간 중심의 생명권력의 효과로 나타나게 된다. 또한 어떠한 도구보다도 교사의 중립적인 태도와 모든 의견은 동등하게 귀중하다는 기본적인 철학으로 학습자 개개인의 의견을 존중하는 것이다.

최근 교육현장에서는 교수자와 학습자 간의 수평적 관계 형성을 중시하면서 학습자 참여 교육을 강조하고 있지만, 성인학습자를 대상으로 하는 퍼실리테이션에서는 획일화된 기술중심의 교육이 만연해 있다. 또한 교수자는 규율권력에 지배되어 기계처럼 순응하는 학습자를 향해 군주권력 의지를 표출하는 데 익숙하다. 군주권력은 고대의 양식이고 근대 사회는 규율-관리양식이다. 그러나 이미 생명권력의 양식으로 바뀌고 있는 현대 교육은 어느 위치에 자리하고 있을까? 군주권력, 규율권력, 생명권력이 공존하고 있다면, 생명권력에 대한 본질적인 이해와 실천으로 진정한 학습자 참여의 퍼실리테이션이 우선 과제가 되어야 될 것이며, 이와 관련된 실증적인 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 구윤희(2009). 다망감시로서 슈퍼 파놉티콘을 통한 현대사회의 시선의 권력관계. **한국콘텐츠학회논문지**, 9(10), 102-109.
- 권대봉(2002). 일과 학습 통합시대의 평생교육 전문성 탐구. **평생교육학연구**, 8(1), 1-20.
- 권대봉(2006). **성인교육방법론**. 서울: 학지사.
- 권두승(2006). **성인교육자론**. 서울: 교육과학사.
- 김경섭(2011). **생각 표현하기 트레이닝**. 서울: 3mecca.com.
- 남상우(2009). 푸코의 권력이론과 스포츠: 규율권력과 생체권력, 통치성의 이해. **한국스포츠학회지**, 22(3), 65-89.
- 박성일, 민용성(2017). 푸코의 '규율권력'과 교육의 장에서의 '감시와 처벌'. **학습자 중심교과교육연구**, 17(18), 309-327.
- 박수홍, 안영식, 정주영(2013). **체계적 액션러닝**. 서울: 학지사.
- 백수정, 이희수(2012). 성인교육 퍼실리테이터 역량 개발: 필요수준과 현재수준 간의 차이 분석을 중심으로. **평생학습사회**, 8(3), 59-85.
- 송선정, 박석준(2016). 한국어 교육에서의 퍼실리테이션(Facilitation)기법 활용. **언어 사실과 관점**, 39, 335-360.
- 신건수(2007). **제러미 벤담 파놉티콘**. 서울: 책세상.
- 윤효녕, 윤평중, 윤혜준, 정문영(2017). **주체개념의 비판**. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 이동성(2009). 권력과 지식 그리고 주체. **정치커뮤니케이션 연구**, 15, 277-317.
- 이연주, 이희수(2015). 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 위한 이론과 실천의 만남. **농업교육과 인적자원개발**, 47(4), 73-97.
- 이영석(2014). **컨센서스 워크숍 퍼실리테이션**. 서울: ORP PRESS.
- 이영석, 오동근(2006). **퍼실리테이션 쉽게 하기**. 서울: ORP연구소.
- 이영철, 문주영, 배진호(2008). 초등학교 과학 협동 학습에서 소집단 구성을 달리한 효과. **초등과학교육**, 27(4), 446-454.
- 양미경(2007). 질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계. **열린교육연구**, 15(2), 1-20.
- 양운덕(1999). **푸코의 권력분석과 하버마스의 생활세계이론과 관련하여**. 서울: 길.
- 양창렬(2006). 생명권력인가 생명정치적 주권권력인가: 푸코와 아감벤. **문학과사회**, 19(3), 238-254.
- 조대연(2005). 학습의 자기주도성과 팀 내 대인관계기술의 관계. **교육문제연구**, 23, 223-242.

- 조원광(2012). 미셸 푸코 권력이론의 재조명: 교환이론, 네트워크이론, 3차원 권력이론과의 비교를 중심으로. **경제와 사회**, 94, 242-273.
- 정규영(2013) 미셸 푸코의 '규율권력'과 근대교육. **교육사학연구**, 23(2), 157-201.
- 정규영(2014). 미셸 푸코의 파놉티시즘과 근대교육. **교육사학연구**, 24(2), 117-153.
- 정연수, 최은수(2012), 중등학교 교감의 퍼실리테이션 역량에 관한 연구. **평생교육·HRD연구**, 8(2), 153-168.
- 최연희(2012). '파놉티콘'에서 본 학교의 모습 비판. **초등교육학연구**, 19(2), 203-228.
- 최은수, 임철현, 권기술, 신은영, 김향식, 박유순, 김진혁, . . . 노하나(2010). **지방행정 문제해결 퍼실리테이터 보고서**. 지방행정연수원.
- 홍성욱(2002). **파놉티콘-정보사회 정보감옥**. 서울: 책세상
- 홍아정, 백평국, 조윤성(2012) 농촌진흥공무원 전문지도연구회 퍼실리테이터 교육과정 설계. **농업교육과 인적자원개발**, 44(1,) 23-49.
- 한선미(2017). 평생교육자의 퍼실리테이션 역량과 성인학습자의 비판적 사고성향관계. **교육종합연구**, 15(4), 1-25.
- 한희진(2012). 미셸 푸코의 파놉티시즘에서 인식, 권력, 윤리의 관계. **의철학연구**, 13, 75-104.
- Althusser, L. (2001). *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Bens, I. (2006). *Facilitation with ease*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bergevin, P. (2017). **성인교육철학**(강선보, 채성주, 김희선 공역). 서울: 원미사. (원저 2006년 출판)
- Boshier, R., & Wilson, M. (1998). Panoptic variations: Surveillance and discipline in web courses. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, No. 39. University of the Incarnate Word, San Antonio.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2001). Unmasking power: Foucault and adult learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1-23.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cale, G. (2001). When resistance becomes reproduction: A critical action research study. *Proceedings of the 42nd Adult Education Research Conference*.

- Michigan State University, East Lansing.
- Cervero, R., Wilson, A., & Associates. (2001). *Power in practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper, B. (2013) *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. London: Bloomsbury Academic.
- Cranton, P. (2000). Teaching for transformation. In J. M. Ross-Gordon (Ed.), *Contemporary viewpoints on teaching adults effectively* (pp. 66-71). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Decety, J., & Ickes, W. (2011). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Deleuze, G. (2003). *Foucault*. New York: Continuum.
- English, L. M., & Mayo, P. (2012). *Learning with adults: A critical pedagogical introduction*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Fenwick, T. (2004). Toward a critical HRD in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 54(3), 193-209.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Book.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel From Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 777-795). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2010). **성의 역사 1: 지식의 의지**(이규현 역). 서울: (주)나남. (원저 1990년 출판)
- Foucault, M. (2011). **안전, 영토, 인구: 콜레주드프랑스 강의**(심세광, 전해리, 조성은 공역). 서울: 난장. (원저 2004년 출판)
- Foucault, M. (2017). **감시와 처벌**(오생근 역). 파주: (주)나남. (원저 1977년 출판)
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, England: Polity.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory & principles*. London, UK: Kogan Page.
- Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked. In S. J. Ball (Ed.) *Foucault and education: Disciplines and*

- knowledge*. London, UK: Routledge.
- Hunter, D., Thorpe, S., Brown, H., & Bailey, A. (2007). *The art of facilitation: The essential for leading great meetings and creating group synergy*. Auckland, New Zealand: Random House.
- Jenkins, J. C., & Jenkins, M. R. (2006). *The 9 disciplines of a facilitator: Leading groups by transforming yourself*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: International Book Company.
- Justice, T., & Jamieson, D. W. (1999). *The facilitator's fieldbook*. New York: American Management Association.
- Kimitoshi, H. (2004). ファシリテーション入門 [합리적인 의사 결정을 하는 기업들이 선택한 퍼실리테이션 테크닉 65]. Osaka, Japan: 日本經濟新聞社.
- Knowles, M. S. (1988). *The modern practice of adult education*(Rev. ed.): *From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Book.
- Kolb, J. A., Jin, S., & Song, J. H. (2008). A model of small group facilitator competencies. *Performance Improvement Quarterly*, 21(2), 119-133.
- Morar, N., Nail, T., & Smith, D. W. (2016). *Between deleuze and Foucault*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Parry, L. (1995). Effective facilitators: A key element in successful continuous improvement processes. *Training for Quality*, 3(4), 9-14.
- Plumb, D. (1995). Declining opportunities: Adult education, culture, and postmodernity. In M. R. Welton (Ed.). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 157-193). New York: State University of New York Press.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Ringer, M. (1999). Two vital aspects in the facilitation of groups: Connections and containment. *Australian Journal of Outdoor Education*, 4(1), 1-7.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1981). Building person-centered communities: The implications for the future. In A. Villoldo & K. Dychtwald (Eds.), *A way of being* (pp. 181-205). Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus, OH: Charles

Merrin.

- Rogers, C. R. (1989). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In V. L. E. Henderson & H. Kirschenbaum (Eds), *The Carl Rogers reader* (pp. 304-322). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ross-Gordon, J. M., Rose, A. D., & Kosworm, C. E. (2017). *Foundations of adult and continuing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stanfield, B. R. (2002). *The workshop book: From individual creativity to group action*. British Columbia, Canada: New Society.
- Thomas, G. (2004). A typology of approaches to facilitator education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 123-140.
- Thomas, G. (2008). Facilitate first thyself: The person-centered dimension of facilitator education. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 168-188.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education*. Rotterdam, Netherlands: Sense.

Abstract

**An Exploration for Direction of Facilitation based on
Foucault's Disciplinary Power:
Focused on Possibility of Human-Centered Interaction**

Han, Sunmi (Chungang University)

Lee, Heesu (Chungang University)

This study is an attempt to look into the potential for improvement based on Foucault's analysis of the technology-oriented issues of facilitation without taking into account the personal characteristics or desires of learners in adult education. According to Foucault, disciplinary powers use the seven kinds of techniques and means. These are distributed with two categories, which are docile bodies and the means of correct training. Docile bodies are the art of distributions, the control of activity, the organization of geneses, and the composition of forces. The means of correct training are hierarchical observation, normalizing judgement, and the examination. In particular, the understanding of the mechanism of action of the bio-power, another form of power discovered later by Foucault, could provide clues to the potential to overcome the aspects of the disciplinary power's secret monitoring and suppression. Through an understanding of disciplinary power and bio-power, there are three possibilities when human-oriented bio-power is applied to techniques-oriented education of facilitation. First, it is an open interaction of the learner's opinion that allows the learner to embrace new things and expand his or her power. Second, it can help to internalize the learner's own core values or beliefs associated with inherent educational goals. Third, it can help students to freely express their own reasons by creating an atmosphere conducive to their own identity and autonomy.

keywords: foucault, disciplinary power, facilitation, bio-power

역량에 대한 재탐구* : 개념이해 및 활용에서의 혼동 뛰어넘기

박용호(인천대학교)†

요약

본 연구는 우리나라에서 사용되는 역량이라는 개념이 어떻게 정의되고 있는지를 확인하고 이를 통해 현재 발생하고 있는 개념이해 및 활용에서의 혼동이 무엇인지를 확인하고자 한다. 역량(competency)은 보편적으로 개인의 행동특성으로 규정되어 왔으나, 우리나라의 경우 이 용어가 다양한 맥락에서 때로 다른 의미로 사용되어 지고 있다는 점을 확인하고 이를 탐색하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 핵심역량과 역량의 차이는 무엇인지를 확인하며, 우리나라의 직업교육분야 및 고등교육분야에서 역량과 관련된 논의가 어떻게 이루어지고 있는지를 다루고자 한다. 또한 역량모델링과 직무분석의 차이점은 무엇인지도 논의한다. 끝으로 다양한 역량과 관련된 논의를 세 가지 범주로 구분하여 제시하고, 역량개념을 사용하는데 있어서 발생하는 혼동을 뛰어넘기 위한 첫 단계로서 다양한 역량개념의 활용이 존재함을 확인하여 제시하고자 한다.

주제어: 역량, 역량모델링, 직무분석, 핵심역량

* 본 연구는 2018년 한국산업교육학회 학술대회 발표문에 기초하여 작성되었음.

† 제1저자: 인천대학교 창의인재개발학과 부교수 e-mail: yhpark@inu.ac.kr

논문투고: 2018.06.09 / 심사일자: 2018.07.07 / 게재확정일자: 2018.07.20

I. 서론

성과중심의 인적자원개발이 논의되면서 역량(competency)에 대한 관심이 증대되었다. 그리고 이러한 역량은 기업을 비롯한 다양한 조직의 전략적 방향과 연계되어 교육훈련 및 개발, 채용, 성과관리, 평가, 그리고 보상 등에 적용되고 있다(Dubois, 1993). 일반적으로 인적자원개발학에서는 역량을 성공적인 업무성과를 내는데 필요한 지식, 기술, 태도 등의 조합으로 정의하여왔다(Boyatzis, 1982; Dubois & Rothwell, 2004; McLagan, 1989; Rothwell, 1996; Spencer & Spencer, 1993). 그리고 이러한 역량은 인적자원개발의 실천적 분야에서는 역량을 종합한 역량모델(competency model) 등의 형태로 활용되어 왔다(Lee, Park, & Yang, 2010; Lucia & Lepsinger, 1999; Rothwell & Lindholm, 1999).

그러나, 이렇게 활발히 사용되고 있는 현실과는 달리 역량의 개념과 활용에서는 많은 혼동(confusion)이 존재한다. 여러 연구에서는 이러한 혼란이 역량이라는 개념이 명확하게 규정되어있지 않기 때문이라고 밝히고 있다(Clardy, 2007, 2008a, 2008b). 명확한 개념이 보다 정확한 활용을 이끌어 낼 수 있다는 측면에서 인적자원분야의 주요 개념 중 하나인 역량에 대한 보다 개념적인 탐색이 필요하다고 할 수 있다. 특히 최근 우리나라에서는 역량이라는 개념을 실천적으로 인적자원개발분야 뿐만 아니라 다른 관련 분야에서도 활발히 논의하고 있는데, 이러한 역량개념의 혼동으로 인해 학문 사이의 소통이 어려운 측면이 있으며, 보다 발전적인 연구를 진행하기 어려운 측면이 있다고 할 수 있다. 이 연구는 역량의 개념에서의 혼동이 무엇인지를 다루고 이러한 혼동을 바로잡을 수 있는 방안이 무엇인지를 중심으로 다루고자 한다. 이러한 역량의 개념에 대한 논의는 추후 역량과 관련된 이론적, 실천적 논의의 중요한 토대를 마련해 줄 것이라는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 이에 기존의 문헌에서 다루어진 역량의 개념을 다루어보고, 인적자원개발분야와 직업교육 및 학교교육분야에서 다루어지는 역량의 개념이 어떻게 다른지를 탐색해보고자 한다. 이를 통해 역량 개념 활용의 혼동이 무엇인지를 파악하고 서로 다른 분야에서 달리 활용되어야 하는 역량개념이 어떻게 혼동을 야기하고 있는지를 통해 역량의 잘못된 정의를 바로잡을 수 있는 방안 및 모델에 대해 탐색하고자 한다.

역량의 개념을 다루는데 있어서는 다양한 질문을 제기할 수 있다. 즉, 우리가 쓰고 있고 또한 알고 있는 역량의 개념이 과연 정확히 정의되고 있는가? 역량에 대한 합의된 개념이 있는가? 우리사회에서 역량개념의 난맥상을 어떻게 해결할 수 있는가? 과연 무엇이 역량인가? 역량모델링과 직무분석의 차이는 과연 무엇인가? 기업에서 수행하는 역량모델링이 과연 진정한 역량모델의 도출과정인가? 우리 사

회에서 역량을 다양한 분야에서 활발히 논의하는 이유 및 배경은 무엇인가? 과연 지식, 기술, 태도, 자기개념 등이 역량의 구성요소인가 아니면 지식역량, 기술역량, 태도역량 등으로 표현되는 것이 옳은가?

본 연구는 위에서 제기된 다양한 의문들에 대한 기초적인 논의의 토대를 놓고자 역량의 개념에 초점을 맞추어 논의하고자 한다. 즉, 역량이 과연 무엇인지, 그리고 그러한 역량이 다양한 맥락에서 어떻게 논의되고 있는지를 살펴볼 것이며, 우리나라에서 다양한 맥락에서 다루어지는 역량개념이 서로 어떻게 다르며, 어떻게 유사한지를 확인함으로써 학문 영역 사이에 발생하는 혼란을 뛰어넘고 이를 통해 이론적 소통을 촉진하는 계기를 마련하고자 한다. 궁극적으로는 그러한 과정을 통해 역량의 정의에 대한 오해와 혼동을 바로잡는 것이 본 연구의 목적인다고 할 수 있다.

II. 역량이란 ‘과연’ 무엇인가?

역량은 우리나라 인적자원개발분야 및 인재양성과 관련된 인접 분야에서 사용되고 있는 개념이다. 특히, 2010년대 이후에는 일반 학교교육이나 직업교육에서도 활발히 사용이 되면서 다양한 관점에서 논의가 되고 있다. 일반적으로 해외의 연구에서 사용되는 영어단어인 ‘competency’ 혹은 ‘competence’가 우리나라에서는 역량으로 번역되어 사용되고 있다. 이 역량은 능력, 힘, 잠재력 등으로 인식되고 있으나, 대부분의 학술논문에서는 ‘역량’이라는 우리말로 번역되고 있다. 본 연구는 인적자원개발학에서 주로 논의되어 왔던 ‘조직에서 성과를 창출하는 개인의 능력으로서의 역량’을 중심으로 인접학문분야에서의 논의를 비교하며 그 개념을 다루고자 하는데, 역량을 다룬 연구의 역사 및 역량에 대한 정의 등은 아래와 같다.

역량이라는 개념을 학문적으로 논의하기 이전에도 Flanagan(1954)과 같은 학자는 우수한 성과자와 평범한 성과자를 구분하는 행동사건의 중요성을 강조하였다. Flanagan(1954)의 논의는 추후 행동사건면접(Behavioral Event Interview: BEI)의 이론적 토대를 제시하였다고 할 수 있다. 이후 1950년대 후반 White(1959)는 개인의 특질(trait)로서 역량(competence)의 중요성을 제시하였는데, 이러한 White의 연구는 역량을 구체적으로 개념화하였다는 점에서 그 의의가 있다. 그러나 역량을 학문논문 등에서 본격적으로 다루게 된 계기는 McClelland(1973)의 연구인 ‘Testing for competence rather than for intelligence’가 마련해 주었다고 보는 것이 일반적인 견해이다. 사실 McClelland의 이 연구는 학교교육분야에서의 적용에 초점을 맞추고 있다. 연구의 내용은 학업성적이 직업적 성공을 예측하지는 않다는 점을 기초

로 이와 관련된 주장을 하고 있는데, 이후 이러한 McClelland의 주장에 대해 Barrett와 Depinet(1991)는 지능도 여전히 직업적 성공을 예측한다는 점을 포함하여 McClelland의 연구결과를 재고해야 함을 지적한 바 있다. 논란의 여지는 있으나 McClelland의 주장은 이후 기업을 비롯한 조직의 인적자원선발이나 평가 등에 중요한 시사점을 제공해 주었다고 할 수 있으며, 이 때문에 대부분의 학문분야에서는 본격적인 역량연구의 출발점으로 McClelland의 연구를 대체적으로 꼽고 있다. 이후 1980년대에 들어서면 보다 조직에서 역량을 어떻게 활용하고 이를 기초로 성과를 창출할 것인가에 대한 논의가 증대되게 된다. Boyatzis(1982)는 개인의 특정한 성격이나 능력이 적절한 특정 행동을 가능하게 한다는 점을 주장하였는데, 직무에서의 요구, 조직의 환경, 그리고 개인의 역량 등, 성과에 영향을 미치는 세 가지 요인 사이의 관련성을 논의한 바 있다. Spencer와 Spencer(1993)는 Boyatzis가 말한 바와 같이 역량을 개인의 내재된 특성으로 이해하였으며, 역량의 특징 및 역량의 구조 등을 밝힘으로써 시사점을 제공한 바 있다. 이후 1990년대 말과 2000년대 들어서면서 부터는 역량모델 개발의 절차를 다룬 연구들과(Lucia & Lepsinger, 1999), 인적자원관리의 측면에서 다양한 역량활용의 측면을 다룬 연구들이 발표되기에 이르렀다(Dubois & Rothwell, 2004).

역량에 대한 합의된 정의는 존재하지 않는다. 그러나, 다양한 관점에서 다루어진 역량의 정의를 살펴보면 그 공통점이 발견된다고 할 수 있다. Bartram(2004)은 기대하는 결과 혹은 성과를 달성하기 위해 사용되는 일련의 행동으로 역량을 정의하였다. 특히, 개인이 가진 다른 사람들 보다 효과적으로 업무에서의 요구를 해결할 수 있게 하는 능력, 행동, 프로세스, 그리고 대응 등의 종합이라고 규정함으로써 비교위위의 능력으로서의 역량을 설명하고자 하였다. 또한 Campion과 동료들(2011)은 업무에서 효과적인 성과를 창출하는데 필요한 지식, 기술, 능력, 그리고 다른 특징들의 집합으로 역량을 규정하였으며, Mansfield(1996)는 효과적으로 업무를 수행하는데 필요한 기술 및 특질에 대한 상세하고 행위적인 구체적 묘사(description)라고 정의한 바 있다. Parry(1998)는 개인의 업무에 큰 영향을 미치는 관련 지식, 기술, 태도의 집합체라고 역량을 규정하였는데, 이와 아울러 역량의 특징으로서 업무성과에 영향을 미치며, 기준에 근거하여 평가가 가능하고, 훈련 및 개발을 통해 향상이 가능하다는 점을 들었다.

언급된 이러한 연구들 이외에도 다양한 다른 역량의 정의를 다룬 연구들을 종합해 보면 크게 두 가지 특징이 발견된다. 첫째는 역량은 구성요소의 ‘종합’ 혹은 ‘조합’이라는 점이다. 즉, 일련의 특징들이 어우러져 하나의 역량을 만들어 낸다는 점인데, 영어로 표현된 역량의 정의에서는 주로 ‘collection’, ‘set’, 혹은 ‘cluster’ 등의

단어들이 사용되고 있다. 두 번째 특징으로는 개인의 특성(characteristics)이 역량의 기초를 이룬다는 사실이다. 즉, 역량은 개인 외부에 존재하는 다른 무엇이 아니라, 개인의 내부에 존재하는 개인의 특징이 그 근본이라는 점이다. 이러한 역량의 정의에 대한 특징들을 종합해 볼 때, 역량은 곧 ‘개인이 가지고 있는 특징들의 종합’으로 규정될 수 있다.

물론, 이러한 개인들의 특징들의 종합이 어떠한 구조를 가지고 있는지에 대해서는 아직 명확한 이론적 합의가 존재하지 않는 것이 현실이다. 역량의 구조를 다룬 연구 중에서 가장 일반적으로 가장 많이 논의가 되고 있는 Spencer와 Spencer(1993)의 모델은 역량을 구성하는 요소로 지식(knowledge), 기술(skill), 자기개념(self-concept), 특질(trait), 동기(motive) 등을 들고 있으나, 이들을 ‘five types of competency characteristics(역량이 가진 특징의 다섯 가지 유형)’으로 표현함으로써 이들이 ‘구성요소’인 것인지 혹은 ‘서로 다른 유형’을 표현한 것인지를 명확히 하지 않았다는 한계가 있다.

또한 역량을 표현하는 용어에서도 명확하지 않은 부분들이 존재하는데 대표적으로 영어단어인 ‘competency’와 ‘competence’의 차이점이 존재하는지를 그 예로 들 수 있다. 조직의 성과와 개인의 성과의 향상을 목적으로 하는 인적자원개발학에서는 이 두 단어를 혼용하여 사용하고 있다고 할 수 있다. 앞서 역량의 역사를 논의할 때 살펴본 McClelland(1973), Spence와 Spencer(1993), Lucia와 Lepsinger(1999), 그리고 조직의 집단적인 역량을 다룬 Prahalad와 Hamel(1990)의 연구들은 역량연구의 가장 중요한 기초를 제공하는 연구들인데, 이 연구들에서조차도 ‘competency’와 ‘competence’는 혼용되고 사용되고 있기 때문이다.

역량이라는 개념을 다루는데 존재하는 혼동(confusion)은 바로 이러한 역량의 개념이 가지고 있는 모호성에서 출발한다고 해도 과언이 아닐 것이다. 단순하게는 역량의 개념이 다양한 분야에서 다루어지기 때문일 수도 있으나, 특히 인적자원개발 및 관리 영역에서 근본적인 개념에 대한 논의가 이루어지지 전에 업무 현장에서의 활용에 대한 다양한 방법론 등이 제시되면서 이러한 혼란이 발생한 것은 아닌지의구심이 든다. 이러한 의구심은 2000년대 이후 역량의 활용에 대한 논의는 활발하지만, 이와 관련된 개념적 탐색이 부족하다는 점을 통해 더욱 커질 수 있을 것이다. 특히, 우리나라의 경우 이러한 역량의 개념을 적용함에 있어서 보다 엄정한 용어의 사용이 이루어지지 못한 측면이 있고, 번역의 과정에서 일종의 오류가 발생한 측면도 있으며, 학교교육이나 직업교육분야에서 유행처럼 사용한 것이 이러한 개념의 혼란을 가중시켰다고 할 수 있다. 본 연구는 이러한 개념의 혼란에서 존재하는 다양한 역량 논의를 구분하여 설명하고 이를 통해 이러한 개념에서의 혼동을 해소하

고자 역량의 잘못된 정의들을 바로잡은 이론적 기초를 제공하고자 한다.

III. 역량과 핵심역량

역량관련 논의 중에서 중요한 한 가지 이슈는 논의의 ‘대상’이 무엇인지와 관련되어 있다. 개인의 역량을 다룰 것인가 아니면 조직의 역량을 다룰 것인가에 따라 서로 다른 용어의 선택이 필요하다는 점을 인식해야 한다. 해외의 인적자원개발학 연구는 이러한 서로 다른 역량개념을 구분하고 있다. 특히, 조직의 ‘핵심역량(core competency)’을 개발하고 관리하기 위해 인적자원개발부서 혹은 인적자원개발기능이 어떠한 역할을 해야 하는지에 대한 논의를 통해 두 개념의 차이를 설명하고 있다. 예를 들어 Clardy(2007, 2008a, 2008b)는 조직의 핵심역량을 유지하기 인적자원개발관련 기능이 전략적 역할을 수행해야 함을 설명한 바 있다. 인적자원개발학 맥락에서 핵심역량을 다룬 Clardy는 역량과 핵심역량 사이에 존재하는 개념적 차이에 대해 학문적인 시사점을 제공하고 있다. 즉, 개인의 차별화된 능력으로서의 역량(competency)과 특정한 조직이 보유한 차별적이고 집합적인 능력으로서의 핵심역량(core competency)이 구분되고 있음을 밝히고 있다.

국내에서 핵심역량을 다룬 저서들도 개인의 역량과 조직의 핵심역량을 구분하고 있다(이광현, 1995; 이흥민, 2009, 2014; 이흥민, 김종인, 2003; 정찬동, 2010). 저자들은 주로 직무 혹은 직급별로 개인들의 역량을 도출하고 이를 교육훈련과 인사평가에 어떻게 활용할 것인지를 다루는 실천적 가이드를 제공해 주고 있다. 특히 저자들은 특정한 조직의 제품과 서비스를 경쟁자의 것들과 차별되게 하는 경쟁우위 요소를 조직의 ‘핵심역량(core competency)’으로 정의하였다. 이와는 별개로 개인의 지식, 기술, 태도, 가치 등이 상호작용을 통해 성공적 결과를 이끌어 낸 행동은 각 개인의 ‘역량(competency)’으로 구분하여 설명하고 있다. 이러한 역량과 핵심역량을 설명한 국내 저서들의 설명은 앞서 살펴 본 개인의 역량과 조직의 핵심역량을 구분한 해외 문헌의 설명과도 일치한다. 예를 들어 이광현(1995)은 기업들이 성장의 기회를 찾기 위해 외부 환경을 탐색하는 것에서 기업 내부를 먼저 탐색하는 내부 지향적(inside-out) 접근방식에 대한 고려가 필요함을 주장하였다. 이러한 내부 지향적 접근방식을 기초로 성장의 견인차 역할을 하고 조직 내부에 공유되고 있는 특유의 총체적인 능력, 기술, 지식을 의미하는 ‘핵심역량’의 발견이 중요함을 주장하였다. 즉, 핵심역량이라는 용어의 논의의 수준이 개인이 아닌 조직(혹은 기업)임을 분명히 밝히고 있다. 저서뿐만 아니라 특히 국내 경영학 분야의 연구들(권영하,

2016; 김성훈, 권기환, 남윤성, 2013; 노두환, 박호영, 2015; 유승권, 박병진, 2016; 이정빈, 김인호, 2006; 이학선, 남기찬, 김정포, 오승호, 2005; 장덕신, 이상천, 김승범, 2003)은 핵심역량의 논의 수준이 개인이 아니라 조직임을 밝히고 있으며, 그 의미도 앞서 살펴본 바와 같이 조직이 가진 총체적인 능력, 기술, 지식 등이라는 점을 확인하고 있다.

이러한 핵심역량은 Prahalad와 Hamel(1990)에 의해 개념화되어 지난 40여 년 동안 논의가 되어왔다. Prahalad와 Hamel은 ‘The core competence of the corporation’에서 핵심역량이 기업의 근본적인 강점이며 지속가능한 발전의 토대를 이루는 원천이 됨을 주장하였다. 특히, 이들은 핵심역량을 ‘조직 내의 다양한 제조 기술을 조정하고 복합적인 일련의 기술을 통합하는 집단학습(collective learning)’으로 규정하였다. 이러한 Prahalad와 Hamel의 핵심역량에 대한 정의는 인적자원개발학의 이론과 실천에 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 실제로 Clardy(2008b)는 핵심역량을 기초로 한 기업경영에서 인적자원개발기능의 역할이 중요함을 강조하였다.

조직의 핵심역량과 관련된 학문적 논의는 보편적으로 자원기반 관점(resource-based view)에 기초하고 있다고 할 수 있다(Barney & Clark, 2007; Prahalad & Hamel, 1990). 자원기반의 관점은 경영목표 달성을 위해 외부의 기회나 위협을 확인하기 이전에 내부 분석을 선행해야 함을 강조한다. 선행연구는 Prahalad와 Hamel의 핵심역량과 관련된 논의도 이러한 자원기반 관점에 기초하고 있다고 보는 것이 타당하다고 평가한다(Barney, 2002). Jarvidan(1998)도 자원기반 관점을 취하고 있는데, 그는 핵심역량을 다양한 사업 분야에 걸쳐 존재하는 조직이 보유한 특정한 강점이라고 규정하였다. 자원기반 관점에 근거한 핵심역량에 대한 논의를 통해 Jarvidan은 핵심역량을 개인이 보유한 능력이 아닌 기업이 집단적으로 소유한 독창적인 능력으로 규정하였다. Clardy(2008a) 또한 지속가능한 발전을 이루기 위해서는 기업의 포지셔닝을 강조하는 Porter(1980)의 접근과 함께 자원기반 접근도 중요하다는 점을 지적하였다. 특히 Clardy는 보다 높은 사업적 성과를 이루기 위해서는 조직이 보유한 능력이 큰 영향력을 갖는데, 이러한 조직의 능력이 주로 핵심역량의 형태로 나타난다는 점을 지적하였다. 이상의 선행연구들을 종합하면 경영전략분야에서 논의가 시작된 핵심역량은 인적자원개발학에도 이론적, 실천적으로 중요한 시사점을 지속적으로 제공하고 있으며, 특히 그 개념과 관련하여 개인의 역량과는 구분되는 조직의 역량으로 논의되고 있음을 확인할 수 있었다.

그런데, 국내 다수의 인적자원개발학 분야 학술연구에서는 이러한 핵심역량과 역량의 개념 구분이 명확하지 않다는 점을 지적할 수 있다. 2010년대 들어서면서 다

양한 학문분야에서 역량을 중심주제로 다루고 있는데, 역량연구에서 개념적인 혼동을 야기하는 것 중 대표적인 것이 바로 역량과 핵심역량의 차이라고 할 수 있다. 이미 살펴본 바와 같이 핵심역량(core competency)이라는 용어가 이미 1990년대 초반부터 경영학분야에서 사용되어 왔다는 점을 고려하면, 용어의 정확한 사용이나 명확한 정의에 입각한 학술적 논의가 이루어져야 할 것이다. 즉, 개인수준의 역량을 다루면서 ‘핵심역량’이라는 용어의 사용이 이루어진다는 점이 바로 개념적인 혼동의 근원으로 지적될 수 있다. 영어단어인 ‘core’라는 용어의 사용여부에 따라서 개인수준 혹은 조직수준의 능력을 다루는 것이 차이가 있을 수 있다는 점을 이해해야 한다는 것이다. 상대적으로 일반 학교교육관련 분야(초등교육 혹은 중등교육 분야)에서의 역량논의에서 이러한 용어사용의 혼란은 쉽게 발견된다. 하지만, 인적자원개발분야 연구에서도 개인수준의 역량을 ‘핵심역량’이라는 용어를 활용하여 설명하고 있는 빈도는 결코 낮다고 할 수 없다. 국내 인적자원개발학과 관련된 학술지에 발표된 역량관련 연구 중 상당수는 개인수준의 역량을 설명하며 ‘핵심역량’이라는 용어를 사용하고 있다. 일차적으로는 영문초록에서 일부연구는 핵심역량을 ‘key competency’ 혹은 ‘essential skill’로 번역하기도 하지만, 다수의 연구들은 ‘core competency’로 번역하고 있다.

더 나아가 일부연구의 논문에서는 역량과 핵심역량을 혼용해서 사용하고 있다는 점도 두 개념사이의 혼동을 불러일으키는 원인이라고 할 수 있다. 즉, 개인이 지닌 특성으로서의 역량을 규명하고 이에 대한 요구(needs)를 분석하는 과정에서 ‘역량’이라는 단어와 ‘핵심역량’이라는 단어를 마치 동일한 것처럼 설명하는 경우가 비일비재하다. 특히, 이 두 개념에 대한 이해 및 구분이 다른 일반 학교교육이나 고등교육의 분야보다 더 명확할 필요가 있는 인적자원개발학의 연구에서도 이러한 일종의 ‘오용’은 자주 등장한다. 그 원인은 정확히 파악하기 어려우나, 분명한 것은 핵심역량이라는 용어가 인적자원개발학의 이론적, 실천적 영역에서 역량을 본격적으로 다루기 이전에 이미 논의가 시작된 학문적 용어라는 점을 간과하였거나, 두 용어사이의 명확한 구분을 해야 한다는 인식의 부재 때문은 아닌지 의심해 볼 수 있다. 실제, 많은 인적자원개발분야의 역량관련 연구들이 인용하고 이론적 토대로 삼는 Spencer와 Spencer(1993)의 ‘Competence at work: Models for superior performance’의 번역서 제목을 ‘핵심역량모델의 개발과 활용(1998년 번역)’이라고 한 점에서 보더라도 우리나라에서 역량을 논의한 초기부터 이러한 방식의 용어 활용이 가져올 혼란에 대한 보다 엄정한 고려가 부재하였다는 점을 약 30년이 지난 지금은 제기해 볼 수 있을 것이다. 물론, Spencer와 Spencer(1993)의 저서를 번역하면서 직역하지 않았다는(‘핵심’이라는 영어단어가 없음에도 의미를 명확하게 하기

위해 추가하였다는) 점은 번역이라는 작업의 속성을 고려할 때 허용의 범위 안에 있다고 할 수 있다. 그러나 영어 단어 ‘core’가 주로 우리말 ‘핵심’으로 번역된다는 점에서 이러한 일종의 의역 혹은 의미의 추가는 이후 혼란을 야기한 원인 중 하나가 아닌지 의심해 볼 수 있다. 이러한 의역 혹은 의미의 추가는 국책연구기관의 연구보고서 혹은 번역서에서도 빈번하게 등장한다. 예를 들어 한국교육개발원(2012)이 번역한 ‘21세기 핵심역량’은 그 원제가 ‘21st century skills: Learning for life in our times’인데 skill을 ‘핵심역량’이라고 번역한 근거는 해당 저서의 내용을 확인할 때 명확하지 않다. 실제 이 번역서의 경우 국문제목은 ‘핵심역량’이라는 용어를 사용하고 있으나, 각 장의 제목이나 세부내용은 모두 ‘기술’이라는 용어를 사용함으로써 원제에서 사용한 ‘skill’이라는 용어를 충실히 반영하고 있다.

종합적으로 살펴볼 때, 인적자원개발학에서 역량이나 핵심역량이라는 용어를 사용함에 있어서 보다 정확한 개념이해가 필요하다고 할 수 있다. 만약 ‘핵심적인 그 무엇’이라는 의미를 내포하고자 ‘핵심역량’이라는 용어를 사용한다면 이는 일종의 ‘유행’에 의한 것이거나 본래적인 의미에 대해 엄정한 고려가 이루어지지 못한 용어의 사용이라고 할 수 있다. 핵심적인 역량을 언급하기 위해 핵심역량이라는 용어를 사용하는 것이라면 이미 역량의 개념에 ‘핵심’이라는 의미가 담겨있다는 점에서 (성공적인 성과를 창출하는 행동특성이기 때문에) 해당용어의 사용이 불필요하다고 보는 것이 타당하다. 인적자원개발학의 주요학술지(HRD연구, 산업교육연구, 기업교육과 인재연구, 농업교육과 인적자원개발, 역량개발학습연구, 평생교육·HRD연구, 안드라고지투데이, 직업능력개발연구 등)를 대상으로 주제어 및 논문제목 검색을 통해 확인한 결과 역량을 중심주제로 한 연구는 1999년 기업교육연구 제1권 제1호에 발표한 윤여순(1999)의 ‘기업교육에서의 competency-based curriculum’에서 처음으로 확인된다. 인적자원개발학에서 역량을 다루기 시작한지 약 20년이 되어가는 지금, 이러한 혼동을 해결하기 위한 노력이 필요하다고 보여진다.

IV. 직업교육과 고등교육분야의 역량

역량과 관련된 논의는 직업교육분야와 고등교육분야에서도 활발하다. 직업교육분야와 고등교육분야는 인적자원개발학 학자들이 활동하는 인접학문영역으로 역량과 관련된 이론적, 실천적 논의에서 이들은 주요한 역할을 하고 있다. 그러나 이러한 두 학문영역에서도 역량이라는 용어는 혼동을 일으키며 활용되고 있다. 본 연구에서는 직업교육분야에서는 NCS(National Competency Standards)와 NQF(National

Qualification Framework)를, 고등교육분야에서는 대학생 역량개발과 관련된 논의를 중심으로 살펴보고자 한다.

국가직무능력표준으로 번역되어 사용되고 있는 NCS는 산업현장에서 직무를 수행하기 위해 요구되는 지식, 기술, 태도 등을 국가가 산업부문별로 체계화 해 놓은 결과물이다. 이러한 NCS의 정의는 자격기본법에서 확인할 수 있는데, 해당 법의 제5조에서는 ‘국가직무능력표준에 직무의 범위와 내용, 직무수행에 필요한 지식, 기술, 소양 및 평가의 기준과 방법, 그리고 그 밖에 직무수행에 필요한 사항을 포함하여야 한다’고 명시하고 있다. 달리 표현하면 산업현장의 직무를 수행하기 위해 필요한 능력(지식, 기술, 태도)을 국가적 차원에서 표준화한 것이 바로 NCS라고 할 수 있다. 여기서 역량을 나타내는 ‘competency’라는 용어가 사용된다는 점을 주목할 필요가 있다. 이를 우리나라 말로는 ‘직무능력’으로 번역하고 있는데, 이는 NCS의 근본적인 개념이 노동시장에서 직무를 수행하기 위해 기본적으로 필요한 능력을 제시하고 있기 때문이라고 할 수 있다. 주로 노동시장 진입을 준비하는 직업교육분야에서 활용된다는 점을 보더라도, NCS에서의 ‘competency’는 노동시장 진입을 위한 기본 능력 정도로 이해하는 것이 타당하다고 볼 수 있다.

직업교육분야에서 역량의 개념활용과 관련하여 살펴볼 필요가 있는 또 다른 개념으로 NQF(national qualification framework)가 있다. NQF는 교육, 훈련, 자격 및 경력의 등가성을 수준의 관점에서 나타내는 체계이다. 산업현장에서 요구하는 직업능력의 관점에서 다양한 자격(qualification) 사이의 연계가 가능하도록 설계한 통합적인 수준체계(framework)가 곧 NQF라고 할 수 있다(정향진, 최영렬, 2016). 국가역량체계라고 번역되는 NQF는 일종의 보통명사로서, 우리나라의 NQF는 한국형 역량체계(Korean Qualification Framework)라는 명칭을 사용하는 KQF다. 특히, NQF와 관련된 논의에서 주목할 것은 우리나라에서는 ‘qualification’을 역량 혹은 자격으로 번역하여 활용했다는 점이다. 즉, NQF를 ‘국가역량체계’라고도 하였지만, 일부 연구에서는 ‘국가자격체계’라고도 번역하여 사용하였다. 최종적으로는 국가역량체계라는 용어의 사용이 결정되었는데, 역량이라는 용어를 사용하게 된 배경을 확인하면 개인의 특질로서의 역량과는 다소 다른 의미가 그 안에 내포되어 있음을 확인할 수 있다.

NQF의 명칭 확정과 관련하여 교육부와 고용노동부(2016)는 qualification은 ‘자격’으로 competency는 ‘역량’으로 번역되지만, 용어상 ‘자격’은 포편적으로 직업자격으로 이해되어 ‘학위’ 등을 포함하지 않는 것으로 인식될 수 있다는 점에서 ‘국가역량체계’로 확정하였음을 밝히고 있다. 또한, 나승일(2016)은 NQF를 ‘국가자격체계’가 아닌 ‘국가역량체계’로 표기하게 된 주된 이유로 첫째, 자격과 학력 및 학위를

구분하여 사용함으로써 자칫 사회적 혼선이 빚어질 수 있다는 점과 둘째, 다양한 자격들의 상호 동등성 및 호환성을 판단하는 핵심이 실제로 어떤 일을 해낼 수 있는 능력인 역량이라고 볼 수 있기 때문이라고 하였다. 나승일은 NQF에서의 ‘qualification’은 학력, 학위, 국가기술자격, 소정의 교육훈련 수료증 등의 다양한 자격을 의미한다고 하였다. 그러나 ‘qualification’을 이러한 일련의 개인이 가진 능력의 결과를 나타내는 단어로써 이해할 수도 있으나, 보유한 능력을 확인하고 인증하는 절차를 포괄하는 과정으로도 이해할 수 있다(박용호, 이진구, 박소연, 2015). 실제 NQF의 ‘qualification’은 단순히 자격증을 의미하기 보다는 업무능력을 쌓아가는 과정 혹은 자격을 갖게 되는 과정을 의미하고 있으며, 혹은 개인이 보유한 능력을 인정해주는 일련의 과정으로도 이해될 수 있기 때문이다.

중요한 점은 어떠한 입장을 취하든 NQF에서 논의되고 있는 역량은 본 연구에서 바라보고 있는 ‘개인 행동특성의 총합’으로서의 역량과는 달리 이해되어야 한다는 점이다. 특히, 정책적으로 NQF를 국가역량체계로 사용하게 된 것이 기존 자격제도와와의 혼란을 피하기 위한 것이라고는 하였으나, 학문적 혹은 실천적으로는 역량개념의 혼란을 부추기는 또 다른 요인으로 작용할 수 있다는 점은 유의해야 한다. 다시 말해 역량이라는 용어를 사용하고 있으나, 특히 인적자원개발학 분야에서 논의되어 ‘역량’이라는 용어와는 다른 의미를 내포하고 있다는 점에서 그 구분이 필요하다는 점을 이해할 필요가 있다.

고등교육 분야의 역량관련 논의는 대학생들을 대상으로 하는 역량연구를 살펴볼 필요가 있다. 정부의 고등교육정책으로부터 야기된 고등교육분야에서의 역량개념의 활용은 대학생들을 대상으로 하는 역량관련 연구를 확대시키는 계기를 마련해 주었다. 인적자원개발분야에서는 2010년대 이후 대학생들을 대상으로 하는 역량진단(김선연, 유호정, 2013; 노운신, 이상섭, 2013a; 이상섭, 2014, 홍성연, 2015), 역량모델개발(노운신, 이상섭, 2013b; 임정훈, 김미화, 박용호, 2015), 기업기초역량(김만술, 황봉기, 2015; 김성남, 2012; 이건남, 2012) 등의 연구가 다수 발표되고 있다. 특히 이러한 대학생들을 대상으로 한 역량연구에서 한 가지 주목할 점은 ‘핵심역량’이라는 용어가 빈번히 사용되고 있다는 사실이다. 대학생들을 대상으로 하는 다수의 역량연구에서는 OECD(2005)의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트를 인용하고 있는데, 이 연구를 인용하며 ‘핵심역량’이라는 용어를 사용하고 있으나, 원문은 ‘core competency’가 아닌 ‘key competency’를 사용하고 있다는 점은 유의할 필요가 있다고 생각된다. 특히, 이들 연구들은 핵심역량과 역량을 구분하거나, 핵심역량을 명확하게 정의하지 않고 있다. 다시 말해, ‘대학생 핵심역량진단(Korea Collegiate Essential Skills Assessment: K-CESA)’사업과 관련된 연구를

수행하고 있기 때문에 핵심역량이라는 용어를 그대로 사용하거나(예를 들면, 오종현, 나은영, 강병덕, 2016; 이장익, 2012; 홍성연, 2015), 대학생 개인들을 대상으로 한 역량연구에서 핵심역량이라는 용어를 사용하고 이를 영문에서 core competency로 번역한 경우들이 대부분을 차지한다(예를 들면, 리상섭, 2014; 박수정, 송영수, 2016).

고등교육분야 연구에서 이러한 ‘핵심역량’이라는 용어의 사용은 정부의 대학교육 정책에서 비롯된 측면이 있다. 특히, 학생들을 대상으로 한 역량평가나 역량중심의 교육과정 운영에는 K-CESA사업의 영향이 크다고 할 수 있다. 정부주도의 정책과 사업에 대학생들이 참여하면서 이와 관련된 연구가 진행되었는데, 이러한 정부의 정책 혹은 사업에서 사용된 용어가 학문적 논의에 수용되면서 또 다른 역량개념과 관련된 혼란이 야기된 측면이 있다고 할 수 있다. 실제, 박수정과 송영수(2016)는 핵심역량을 ‘직무상황에서 필요한 개인의 능력으로, 직업수행을 위한 기초능력’으로 정의하였다. 이는 이미 앞장에서 살펴본 조직수준의 차별화된 문화적 자산으로서의 ‘핵심역량’과는 상이한 것으로 인적자원개발학에서의 역량 용어의 사용에서 제기될 수 있는 혼란의 또 다른 단면이라고 할 수 있다.

특히, 대학생을 대상으로 ‘핵심역량’을 언급한 연구들이 주로 인용하는 국내연구는 진미석, 손유미, 그리고 주휘정(2011)의 ‘대학생 핵심역량 진단체계 구축 방안 연구’인데, 이 연구에서 핵심역량이라는 용어는 ‘대학생 핵심역량 진단’이라는 고유명사의 일부라는 점에서 이를 확인하지 않고 인용하는 태도는 적절치 못하다고 판단된다. 특히, 이 진미석 외(2011)의 연구는 다시 핵심역량의 개념을 최동선, 임언, 그리고 이수영(2008)의 연구를 인용하여 설명하고 있는데, 최동선 외의 연구는 청소년을 대상으로 하는 생애기초역량을 분석한 연구라는 점과 ‘특정 분야에 국한된 스킬이 아닌 기초적인 요소로 구성된 주요역량(key competency)’을 핵심역량으로 규정하였다는 점을 주목해야 한다. 다시 최동선 외(2008)의 연구는 앞서 언급한 OECD(2005)의 DeSeCo프로젝트를 인용하여 주요역량을 설명하고 있다. 반드시 기억할 점은 DeSeCo프로젝트는 주로 청소년(학생)들이 성공적인 삶을 살아가기 위해 필요한 역량이 무엇인지를 분석한 연구라는 사실이다. 특정한 교과목(읽기, 수학, 과학, 그리고 문제해결)에 대한 평가를 통해 학생들의 능력을 파악하는 것이 PISA(The Programme for International Student Assessment)라면 DeSeCo는 보다 넓은 범위에서의 역량을 다룬 것이라는 사실을 OECD는 명시하고 있다. 이를 기초로 볼 때, 현재 대학생들을 대상으로 논의되고 있는 ‘핵심역량’이라는 개념은 생애기초역량 혹은 기본적인 삶을 살아가기 위한 능력 정도로 결론짓는 것이 타당할 것이다.

핵심역량을 다룬 앞장에서 살펴본 바와 같이 조직의 차별화된 능력을 나타내는 핵심역량(core competency)라는 용어와의 차별화를 위해서도 대학생들을 대상으로 하는 역량논의에서는 ‘주요역량(key competency)’ 혹은 단순히 ‘역량’이라는 용어의 사용이 적절하다고 보여진다. 이와 아울러 의사소통역량, 글로벌역량, 대인관계역량, 종합적 사고력, 자원정보기술의 활용 역량, 자기관리역량 등을 대상으로 하는 한국 직업능력개발원의 K-CESA(‘Korea Collegiate Essential Skills Assessment’)도 핵심역량이라는 용어를 사용하고 있으나 이를 해석하는데 있어서는 생애기초역량 등으로 이해하는 것이 타당하다고 할 것이다. 분명한 것은 대학생의 역량을 다루는 것이 대학 수준의 역량을 다루는 것이 아닌 각 개인들이 갖추어야 할 역량을 다루고 있다는 점이며, 이에 핵심역량이라는 용어의 사용에 유의해야 할 것으로 보인다. 최근에는 이러한 ‘대학생 핵심역량진단’ 등의 주제를 중심으로 다루는 학회(한국핵심역량교육학회, The Korea Association for Core Competency Education)도 등장하였는데, ‘대학생 핵심역량진단’에서 사용하는 용어인 ‘essential skills’이 아닌 ‘core competency’를 학회명에 사용하고 있다. 이러한 사실에서도 확인할 수 있듯이 기존의 학문적 논의가 이루어지고 있는 개념에 대한 보다 엄정하고 면밀한 탐색이 특히 역량논의에서는 필요하다고 할 수 있다.

직업교육분야와 고등교육분야에서 논의되는 역량의 개념에 대해서는 각기 다른 맥락에서 사용되는 ‘역량’이라는 단어가 정확하게 무엇을 의미하는지를 검토해 보아야 할 필요가 있다고 보여진다. 특히 인적자원개발학을 탐구하는 학자들은 기존의 역량에 대한 다양한 논의를 기초로, 각 역량 개념에 대한 구분을 통해 혼동을 최소화해야 할 필요가 있다. 다시 말해 ‘직무능력’, ‘자격’, ‘기본능력’, ‘essential skill’ 등과 혼용되어 사용되고 있는 역량의 개념에 대한 검토가 필요할 것으로 보이며, 앞장에서도 밝힌 바와 같이 조직수준의 논의와 개인수준의 논의도 구분하는 것이 보다 정확한 개념의 활용을 위해 반드시 필요하다고 하겠다.

V. 역량모델링과 직무분석

역량의 정의, 역량과 핵심역량의 개념의 차이, 그리고 고등교육 혹은 직업교육분야에서의 역량을 다룬 앞 장까지의 논의가 역량의 개념 그 자체를 다루었다면 이번 장은 역량을 규명하는 방법을 대상으로 한다. 즉, 역량을 도출하는 과정에 대한 이론적, 실천적 논의에서도 서로 다른 개념 사이에서 야기되는 혼란이 있다는 점을 확인하고 이를 논의하고자 한다. 특히, 본 장은 역량모델링과 직무분석 사이의 존

제하는 차이에 논의의 초점을 두고자 한다. 선행연구들이 대체적으로 정의하는 두 가지 ‘일 분석(work analysis)’이 서로 다르다는 점을 확인하고자 하며, 이 두 개념 사이에 개념상의 혼란이 있음을 밝히고자 한다.

역량모델링과 직무분석은 모두 일 분석(work analysis)의 서로 다른 형태이다. 그러나 역량모델링이 보다 특질을 기반(attribute-based)으로 한 분석이라면 직무분석은 작업을 기반(activity-based)으로 한 분석방법이다(Sackett & Laczko, 2003; Stevens, 2012). 역량모델링은 특정한 직무에서 요구되는 개인의 특질로서의 역량이 무엇인지를 파악하는 과정이며, 직무분석은 특정한 직무가 어떠한 책무나 과업 등으로 구성되는지를 확인하는 과정이라고 할 수 있다. 즉, 전자는 개인의 내재된 ‘특성’을 대상으로 하는 반면, 후자는 개인 외부에 존재하는 객체(object)로서의 ‘직무’를 대상으로 한다는 점이 가장 큰 차이라고 할 수 있다. 국내 인적자원개발학 분야의 연구에서도 직무분석의 일차적인 분석대상이 직무 그 자체라는 점은 명확히 밝히고 있다(백수진, 송해덕, 2014; 조대연, 정은정, 홍순현, 강윤석, 2011).

선행연구들은 전통적인 직무분석이 역량모델링으로 대체되고 있다는 점을 지적하고 있다(Levine & Sanchez, 2012; Sanchez & Levine, 2009). 이러한 변화를 지적하는 선행연구들은 전통적인 직무분석의 초점이 현재 수행하는 직무를 기술(description)하는 데 그치고 있다는 점을 지적한다. 다시 말해 직무분석의 경우 과거지향적인 성격을 지니고 있으며, 직무를 수행하는 사람보다 직무 그 자체를 기술하는 것이 직무분석의 목적임이라고 설명하고 있다. 이에 반해 역량모델링은 조직의 전략과 한 방향으로 정렬되어 수행되어야 하는 성격을 가지고 있기 때문에 미래지향적인 특징을 나타낸다는 점을 선행연구들은 지적한다. 특히, 역량모델링은 긍정적인 성과를 도출해 내는 행동이 무엇인지를 파악하고 이를 통해 개인들에게 이러한 행동을 발휘하도록 영향을 미치는 것이 목적이기 때문에 고성과자들의 행동특성 등 사람에게 초점이 맞추어져 있다는 점이 특징으로 논의되어왔다(Redmond, 2013; Stone, Webster, & Schoonover, 2013).

역량모델링은 급격히 변화하는 경영환경 속에서 전통적 직무분석의 대안으로서 2000년대 이후 본격적으로 논의가 되기 시작하였다(Sanchez & Levine, 2009; Stevens, 2012; Schippmann et al., 2000). 이는 경영환경의 변화와 전략적 접근이 요구되는 인적자원개발현장에서 과거지향적인 직무분석이 갖는 한계에 기인한 탓이 크다고 할 수 있다. 또한 평가와 인재개발의 표준화를 지향하고자 하는 흐름에서 ‘역량평가’, ‘역량기반의 교육과정’ 등이 등장하고, 역량이 그 토대를 제공함으로써 역량에 대한 관심이 증대되기 시작한 것도 그 배경으로 논의되고 있다. 이러한 역량모델링은 기업을 비롯한 인적자원분야에서 실천적 활용이 관련 이론적 연구보

다 상대적으로 활발하다고 할 수 있다(Lee, Park, & Yang, 2010; Schippmann et al., 2000). 새로운 역량모델링의 방법 혹은 절차 등에 대한 학술적 논의는 활발하지 않지만, 업무 현장에서는 다양한 접근방법을 통해 새로운 대안들을 모색하고 있기 때문이다. 즉, 직무분석에 대한 대안으로 역량모델링이 제시된다는 점이 선행연구에서 주장은 되고 있으나, 이는 주로 일터라는 실천적 장면에서 확인될 수 있다는 점을 지적할 수 있다.

이 시점에서 제기할 수 있는 이슈는 역량모델링과 직무분석이 개념적으로, 실천적으로 일을 분석하는 서로 다른 프로세스라는 점이다. 이러한 두 프로세스가 서로 다름을 이해하지 못하면서 발생한 개념적 혼란이 이론적 논의와 실천적 활용에서 발생하고 있다는 점을 또 다른 역량개념 활용의 혼란상으로 본 연구는 지적하고자 한다. 역량모델링 연구를 살펴보면 직무분석의 결과물과 역량모델링의 결과물이 혼재하는 경우를 확인할 수 있으며, 실천적으로는 직무분석을 실시하고 역량모델링을 수행하였다고 하는 경우가 있기 때문이다. 전자와 관련된 예를 들면, 인적자원개발 전문가를 대상으로 역량모델링 연구를 수행한 경우 그 최종 도출역량으로 성취지향성, 분석적 사고, 강의장 관리, 주도성, 유연성 같은 역량들이 제시되는 경우를 보게된다. 이 경우, 강의장 관리는 개인의 특성(즉, 역량)이라기보다는 인적자원개발 전문가라는 직무(job)를 통해 수행해야 하는 책무(duty) 정도로 보는 것이 타당할 것이다. 사실 이러한 혼란은 작게는 역량명을 어떻게 규정하느냐와 관련된 문제이고 보다 근본적으로는 역량이 과연 무엇인가에 대한 합의된 결론의 부재에서 야기된 것이라고도 볼 수 있다.

또 다른 두 개념사이의 혼란은 앞서 진술 한 바와 같이 직무분석을 실시하고 역량모델링을 수행하였다고 인식(혹은 의사소통)하는 경우에서 발생한다. 역량모델링과 직무분석의 가장 큰 차이는 개인의 특성을 파악하는 것인가 아니면 직무를 구성하는 세부 요소들을 파악해 낼 것인가에 달려있다(Sackett & Laczko, 2003; Stevens, 2012). 대표적인 직무분석의 방법인 DACUM(Developing a Curriculum)의 경우 특정한 직무를 구성하는 책무(duty), 과업(task) 등을 파악하는 것이 주된 목적이라면 역량모델링은 개인의 행동특성을 파악하여 이를 종합한다는 점에서 그 대상과 방법이 분명한 차이를 나타낸다. 즉, 보험영업소 소장의 역량을 분석하기 위해 그들의 직무를 프로세스에 따라 업무목표제시, 신입설계사 발굴, 설계사 관리, 고객관리 등으로 세분화 하고 (이후 각 하위 요인을 다시 세분화하여) 각각을 ‘신입설계사 발굴 역량’ 등으로 명명하는 것은 직무분석을 실시하여 도출된 직무의 하위 구성요소인 ‘책무’를 ‘역량’으로 이해하는 것이라고 할 수 있으며 이는 역량모델링과 직무분석을 혼동하거나 명확히 구분하지 못해서 발생하는 오해라고 필자는

주장한다. 때문에 앞서 살펴본 국가직무능력표준(NCS)은 명백한 직무분석이며, 이를 역량분석으로 보는 것은 정확한 이해가 아니라는 점을 밝힌다. 국가직무능력표준과 관련하여 ‘국가직무능력표준 개발 매뉴얼’에서는 그 개발의 방법으로 직무분석을 제시하고 있다. 그럼에도 불구하고 국가직무능력표준을 ‘National Competency Standards’라고 영문화 하면서 마치 역량분석인 것 같은 개념적 혼동이 야기되었다고 할 수 있다.

물론, 역량모델링과 직무분석의 개념에 대한 명확한 개념정의가 어렵고, 직무분석도 과업분석이나 내용분석 등을 포괄하면서 그 범위에 대한 일치된 견해가 존재하지 않는다는 점에서(조대연, 정은정, 홍순현, 강운석, 2011) 두 방법사이의 명확한 구분이 불가능하다는 점은 지적되고 있다. 그러나, 두 방법이 서로 다른 대상을 초점에 두고 있다는 사실 만큼은 분명하다는 점에서 보다 신중한 용어의 사용이 필요할 것으로 보인다. 오히려 역량모델링과 직무분석의 차이점이 있다는 것을 이해하고, 이를 서로 상보적으로 활용하는 것이 현실적인 대안일 수 있다. 예를 들면, Sanchez와 Levine(2009)은 역량모델링과 직무분석이 각각의 장점에 기초하여 서로 상보적인 관계에 있음을 주장하였다. 즉, 역량모델링은 상대적으로 높은 조직의 전략과의 연계성이 있는 반면, 직무분석은 상대적으로 구체적인 직무와의 연관성이 있다는 것이다. 특히 역량모델링의 경우, 구체적인 직무와의 연계성이 다소 부족하고, 실무에서의 적용 가능성이 다소 낮다는 점에서 비판을 받는다는 점을 연구자들은 지적하였다.

이러한 두 일 분석의 방법 사이의 상보적 대안과 관련된 논의에서 최근에는 전략적 직무분석에 대한 일터 현장에서의 활용가능성이 제기되고 있다. 전통적인 직무분석이 현재의 고정된 직무에 초점을 맞추어 분석을 실시함에 반해, 전략적 직무분석은 변화되는 직무를 예견하고 이에 요구되는 과업과 요건을 규명하는 것을 말한다(백수진, 송해덕, 2014). Singh(2008)이 제시한 전략적 직무분석의 절차를 보면 환경분석(environmental analysis), 현재의 직무 분석(a focused internal analysis), 미래의 직무결정 및 차이분석(determine and prepare for the future jobs), 그리고 전략적 직무분석의 효과성 분석(evaluate the effectiveness) 등의 프로세스를 거치는 것으로 되어 있다. 단, 이러한 전략적 직무분석에서 미래의 정보를 수집하는데 활용되는 SME(subject matter expert)들의 예측이 정확하지 않을 수 있다는 점은 ‘전략적’이라는 용어의 사용을 무색하게 할 수 있다는 점에서 단점으로 지적되고 있다. 또한 역량모델링의 장점인 미래지향적이고 전략적인 관점을 직무분석에 추가한다는 점에서 긍정적이라고 할 수 있으나, 여전히 직무분석의 범주에 속한다는 것 또한 한계로 지적되고 있다.

결론적으로 개인들의 내재된 특성을 도출할 것인가? 아니면 일을 세부적으로 나누어 분석할 것인가? 이러한 질문에 대한 답에 따라 역량모델링 혹은 직무분석을 실시하게 된다고 할 수 있다. 다만, 이 둘 사이의 차이가 있음을 이해하고 목적과 필요에 따라 적절한 방법을 사용해야 함을 인식하는 것은 인적자원개발분야에서 보다 명확한 의사소통을 위해 선결되어야 할 과제 중 하나라고 할 수 있다.

VI. 결론: 역량개념 이해 및 활용에서의 혼동 뛰어넘기

서론에서도 밝힌 바와 같이 본 연구는 역량의 개념과 관련하여 혼동(confusion)이 있다는 것을 이해하는 것이 역량연구의 출발점이 될 수 있다는 사실을 지적한 바 있다. 즉, 혼동이 있음을 확인하고 인정하며 서로 다른 개념 중에서 각 논의에 가장 적합한 역량의 개념이 무엇인지를 선택하는 것이 역량연구의 시작점이 될 수 있다고 필자는 주장한다. 특히 우리나라의 경우 서로 다른 개념을 ‘역량’이라는 하나의 단어로 표현함으로써 인해 발생하는 개념상의 혼동을 확인하고 이를 구분하여 설명하고자 하는 것이 본 연구의 목적이다. 이러한 개념 이해 및 활용에서의 혼동이 인적자원개발학과 이와 관련된 인접 학문분야에서 발생함으로써 인해 발생할 수 있는 학문적 소통의 저해를 방지하고자 본 연구는 역량의 정의, 역량과 핵심역량의 차이, 인접 학문분야에서의 역량개념의 활용 현황, 그리고 역량모델링과 직무분석의 차이 등을 논의하였다. 이러한 논의들을 바탕으로 본 연구는 역량을 ‘삶살이 능력’으로서의 역량, ‘기본 노동능력’으로서의 역량, 그리고 ‘성공적 성과창출능력’으로서의 역량 등 세 가지로 구분하여 개념을 파악하고 활용할 것을 제안하고자 한다.

첫 번째 역량은 ‘삶살이 능력’으로서의 역량이다. 이는 학문적으로는 주로 교육학을 근거로 이루어지는 논의에서 사용되는 역량의 개념이라고 할 수 있다. 이 범주에 속하는 연구들은 삶을 영위하는데 기본적으로 필요한 능력으로서 역량을 정의한다. 그리고 이러한 역량을 개발하는 것은 궁극적으로는 건전한 일반 시민의 양성을 목적으로 한다는 점이 특징이다. 본 연구에서 살펴본 대표적인 사례는 바로 대학생들을 대상으로 한 역량논의라고 할 수 있다. 이러한 ‘삶살이 능력’으로서의 역량은 성인이나, 대학생, 심지어 학령기의 아동 및 청소년을 대상으로 주로 논의가 이루어지고 있다. 이러한 범주에 속하는 역량은 기본적인 삶을 위한 능력을 다루기 때문에 논의의 범주가 노동시장에서의 업무수행에 국한되지 않는다는 특징이 있다. 이러한 ‘삶살이 능력’으로서의 역량을 논의함에 있어서는 앞서 살펴본 바와 같이 ‘핵심역량’이라는 개념사용에 대한 혼란이 있다는 점을 인적자원개발학 혹은 해당 분야의 학자들은 주목할 필요가 있다.

두 번째 역량은 ‘기본 노동능력’으로서의 역량이다. 이는 노동시장에 진입하고 노동시장에서 기본적 업무를 수행하기 위해 필요한 능력을 말하는 것으로 주로 직업교육분야를 학문적 배경으로 논의가 이루어지고 있다고 할 수 있다. 즉, 노동시장에서 요구되는 기본 능력이 논의의 중심이 된다. 본 연구에서는 ‘국가직무능력표준’이나 ‘국가역량체계’등과 관련된 논의를 통해 이러한 ‘기본 노동능력’으로서의 역량을 다룬 바 있다. 이러한 ‘기본 노동능력’으로서의 역량을 학문적 혹은 실천적으로 논의할 때에는 역량분석과 직무분석의 차이를 이해하는 것이 필요하다는 점을 첨언하고자 한다. 즉, 살펴본 바와 같이 개인의 내적인 특성을 분석할 것이냐 아니면 개인이 수행하는 일을 분석할 것이냐에 따라 서로 다른 방법론이 필요하다는 점을 본 연구는 밝힌바 있다.

세 번째 역량은 ‘성공적 성과창출능력’으로서의 역량이다. 일반적으로는 ‘고성과자들의 행동특성’으로 규정되어왔고 인적자원개발분야에서 가장 보편적으로 활용된 역량 개념이라고 할 수 있다. 학문적으로는 산업·조직심리학이나 경영학 그리고 인적자원개발학 등이 그 토대를 제공하고 있으며, 일터에서 보다 높은 성과를 창출하기 위한 개인의 내적 특성이 무엇인지를 기초로 한다는 점이 앞의 두 역량과는 차별화된 점이라고 할 수 있다. 또한 조직 전체의 성과와 개인의 역량 사이의 관계가 중시된다는 점이 다른 두 역량과의 차별점이라고 할 수 있다. 이러한 ‘성공적 성과창출능력’으로서의 역량에 대한 논의는 향후 개념에 대한 정확하고 엄밀한 접근이 요구된다고 할 수 있다. 다시 말해 다양한 학문적 배경과 맥락적 차이를 고려하여 역량에 대한 논의가 이루어져야 할 필요가 있다. 또한 역량에 대한 논의에 있어서 보다 폭넓은 선행연구에 대한 탐색도 요구된다고 할 수 있다. 우리나라의 역량연구는 일부 선행연구에 국한된 이론적 배경탐색으로 인해 보다 거시적인 맥락에서 역량개념이 가지는 다양한 의미를 파악해 내고 있지 못하다는 한계가 있다. 이러한 한계를 뛰어 넘기 위한 노력이 향후 역량에 대한 이론적, 실천적 탐구에서 요구된다고 할 수 있다.

역량의 개념과 역량에 대한 접근방법을 포괄적으로 다루었던 오현석(2007)은 역량의 개념이 단일 차원에서 정의되기 어려운 다차원성을 띠고 있다는 점을 밝혔다. 오현석은 ‘역량의 개념이 초창기에 제시되었던 개념에서 진화하고 변형되어 왔기 때문에 하나의 차원과 관점으로 이해할 수 없는 복잡성과 역동성을 띠고 있고 때문에 공통적인 개념적인 틀을 구성하기 어렵다(p.206)’고 약 10년전에 주장한 바 있다. 10여년이 흐르고, 우리사회에서 역량에 대한 논의가 다양한 분야로 확대되면서 이러한 역량개념에 대한 단일 차원의 정의는 한층 더 어려워진 측면이 있다. 본 연구는 이러한 단일 차원의 역량이 갖는 논의의 한계를 역량이라는 개념이 활용되

는 맥락을 기초로 세 가지 서로 다른 차원의 역량을 제시함으로써 극복하고자 하였다. 또한 역량에 대한 개념의 혼란은 이러한 서로 다른 것을 같은 것으로 인식하는데서 오는 것이라는 사실을 본 연구는 확인하였다고 할 수 있다. 본 연구에서 제시된 세 가지 다른 차원의 역량은 종합적으로는 역량을 이해하는 하나의 모델로서 제시될 수 있다고 할 수 있다. 추후 역량연구에서는 역량개념 자체와 그 활용에서 발생하는 혼동을 뛰어넘을 수 있는 다양한 이론적, 실천적 논의들이 이어져야 할 것으로 기대된다. 또한 우리나라에서의 역량에 관한 논의를 다른 국가들의 역량활용의 사례 들과 비교분석할 필요도 있다고 보여진다.

참고문헌

- 교육부, 고용노동부(2016). 한국형 국가역량체계(KQF) 기본틀 설계 시안(안). Retrieved June 3, 2018 from <http://www.moe.go.kr/boardCnts/fileDownload.do?m=0304&s=moe&fileSeq=43e704b37443e89146f9b735fa98e759>
- 권영화(2016). 대만과 미국기업의 핵심역량에 의한 성공전략에 대한 비교사례 연구: TSMC와 Qualcomm의 반도체사업을 중심으로. **경영컨설팅연구**, 16(2), 151-166.
- 김만술, 황봉기(2015). 중소기업과 대학생 간의 취업역량에 대한 인식차이: 강원, 경기, 충청지역 대학을 중심으로. **한국HRD연구**, 10(4), 77-98.
- 김선연, 유호정(2013). 지방 대학생 직업기초역량 진단도구 개발 및 타당화. **HRD연구**, 15(4), 71-100.
- 김성남(2012). 대학생이 인식하는 구직역량 요구 수준과 학업 및 기대고용수준의 관계 분석. **HRD연구**, 14(2), 139-162.
- 김성훈, 권기환, 남윤성(2013). 핵심역량에 기반한 전략의 도출: 동서식품의 사례를 중심으로. **경영컨설팅연구**, 13(3), 283-312.
- 나승일(2016). 능력중심사회를 위한 자격제도의 혁신과 국가역량체계(NQF) 구축 방향. **The HRD Review**, 19(5), 2-6.
- 노두환, 박호영(2015). IT중소기업의 핵심역량이 기업성장에 미치는 영향에 관한 연구: 기업이 정신과 정부지원의 조절효과. **한국IT서비스학회지**, 14(1), 23-40.
- 노윤신, 이상섭(2013a). 대학생 역량진단 도구의 개발과 타당화 연구: D 여자대학교를 중심으로. **HRD연구**, 15(3), 273-305.
- 노윤신, 이상섭(2013b). 국내 4년제 대학교 대학生の 역량모델 구축 사례: D여대를 중심으로. **기업교육연구**, 15(1), 79-101.
- 이상섭(2014). 대학 신입생의 핵심 역량 진단 분석을 통해 본 단과대학별 핵심 역량 진단 비교 분석: D여대 사례. **HRD연구**, 16(4), 203-222.
- 박수정, 송영수(2016). 대학 특성화에 따른 대학생 핵심역량 진단도구 개발. **고용 직업능력개발연구**, 19(2), 79-107.
- 박용호, 이진구, 박소연 (2015). **한국역량체계(KQF) 구축을 위한 기본틀 마련 연구**. 교육부.
- 백수진, 송혜덕 (2014). 전략적 직무분석 특성 연구: 전통적 직무분석과 역량모델링과의 비교분석을 중심으로. **기업교육연구**, 16(2), 145-167.
- 오종현, 나은영, 강병덕(2016). 대학생 핵심역량 진단 평가에 대한 잠재 프로파일

- 분류: H대학교를 중심으로. **한국HRD연구**, 11(2), 31-55.
- 오현석(2007). 역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석. **경영교육연구**, 47, 191-213.
- 유승권, 박병진(2016). 국내외 식품기업의 핵심역량을 활용한 전략적 CSR 사례 비교연구. **기업경영연구**, 23(4), 75-104.
- 윤여순(1998). 기업교육에서의 competency-based curriculum의 활용과 그 의의. **기업교육연구**, 1(1), 103-123.
- 이건남(2012). 대학생의 구직역량 개발을 위한 교육요구도 분석. **직업교육연구**, 31(3), 199-225.
- 이광현(1995). **핵심역량 경영**. 서울: 명진출판
- 이장익(2012). 대학입학 전형제도 유형과 대학생 핵심역량에 대한 연구. **농업교육과 인적자원개발**, 44(2), 73-96.
- 이정빈, 김인호(2006). 지식경영의 활동이 핵심역량에 미치는 효과. **인적자원관리 연구**, 13(2), 155-17.
- 이학선, 남기찬, 김정포, 오승호(2005). 기업의 핵심역량 집중도와 IT 아웃소싱 성숙도에 관한 연구. **Journal of Information Technology Applications & Management**, 12(2), 45-61
- 이흥민(2009). **역량평가: 인적자본 역량모델 개발과 역량평가**. 서울: 리드리드출판.
- 이흥민(2014). **역량평가와 역량개발 피드백을 위한 역량평가센터**. 서울: 중앙경제.
- 이흥민, 김종인(2003). **핵심역량, 핵심인재: 인적 자원 핵심역량 모델의 개발과 역량 평가**. 서울: 한국능률협회.
- 임정훈, 김미화, 박용호(2015). 대학생 역량모델 구축 연구: 1대학교 사례를 중심으로. **HRD연구**, 17(2), 125-153.
- 장덕신, 이상천, 김승범(2003). 한국 전자 기업의 핵심역량과 생산전략 차원. **경영학연구**, 32(3), 689-705.
- 정찬동(2010). **핵심역량과 인재평가**. 서울: 파코디자인.
- 정향진, 최영렬(2016). 한국형 국가역량체계(KQF)의 구축과 활용. **The HRD Review**, 19(5), 20-31.
- 조대연, 정은정, 홍순현, 강운석(2011). 국내 직무분석에 관한 연구논문 분석: 2000년 이후 국내학술지 발표 논문을 중심으로. **한국HRD연구**, 6(4), 1-19.
- 진미석, 손유미, 주휘정(2011). 대학생 핵심역량진단체제 구축방안연구. **교육행정**

- 연구, 29(4), 461-486.
- 최동선, 임연, 이수영(2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 도구 활용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구. 한국직업능력개발원, 한국청소년정책연구원.
- 한국교육개발원(2012). 21세기 핵심역량: 이 시대가 요구하는 핵심스킬. 서울: 학지사.
- 홍성연(2015). 대학생 핵심역량진단평가(K-CESA) 중복응시자의 인식과 교육경험: A대학 사례를 중심으로. *한국HRD연구*, 10(4), 1-30.
- Barney, J. B. (2002). *Gaining and sustaining competitive advantage* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Barney, J. B., & Clark, D. N. (2007). *Resource-based theory, creating and sustaining competitive advantage*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barrett, G. V., & Depinet, R. L. (1991). A Reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46, 1012-1024.
- Bartram, D. (2004). Assessment in organizations. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 237-259.
- Boyatzis, A. R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Rugeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64, 225-262.
- Clardy, A. (2007). Strategy, core competencies and human resource development. *Human Resource Development International*, 10(3), 339-349.
- Clardy, A. (2008a). Human resource development and the resource-based model of core competencies: Methods for diagnosis and assessment. *Human Resource Development Review*, 7(4), 387-407.
- Clardy, A. (2008b). The strategic role of human resource development in managing core competencies. *Human Resource Development International*, 11(2), 183-197.
- Dubois, D. D. (1993). *Competency-based performance improvement*. Amherst, MA: HRD Press.

- Dubois, D. D., & Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. Mountain View, CA: Davies-Black.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *51*, 327-359.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1996). *Competing for the future*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Jarvidan, M. (1998). Core competence: What does it mean in practice? *Long Range Planning*, *31*(1), 60-71.
- Lee, J. G., Park, Y., & Yang, G. H. (2010). Driving performance improvements by integrating competencies with human resource practices. *Performance Improvement Quarterly*, *23*(1), 71-90.
- Levine, E. L. & Sanchez, J. I. (2012). Evaluating work analysis in the 21st century. In A. M. Wilson, W. Bennett, Jr., S. G. Gibson, & G. M. Alliger (Eds.), *The handbook of work analysis: Methods, systems, applications and science of work measurement in organizations* (pp. 127-138). New York: Taylor & Francis.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mansfield, R. S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, *35*, 7-18.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, *28*(1), 1-14.
- McLagan, P. A. (1989). *Models for HRD practice: The models*. Washington, DC: ASTD Press.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved May 3, 2018 from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Parry, S. B. (1998). Just what is a competency? (and why should you care?). *Training*, *35*, 58-64.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy*. New York: Free Press.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, *68*(3), 79-91.
- Redmond, E. (2013). Relevance and fair rewards for employee outcomes. *Human Resource Management*, *52*(5), 771-792.

- Rothwell, W. J. (1996). *ASTD models for human performance improvement*. Alexandria, VA: ASTD Press.
- Rothwell, W. J., & Lindholm, J. E. (1999). Competency identification, modeling and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 90-105.
- Sackett, P. R., & Laczko, R. M. (2003). Job and work analysis. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 12*. (pp. 21-37). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (2009). What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis? *Human Resource Management Review*, 19(1), 53-63.
- Schippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., . . . Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resources Management Review*, 18, 87-99.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Stevens, G. W. (2012). A critical review of the science and practice of competency modeling. *Human Resource Development Review*, 12(1), 86-107.
- Stone, T. H., Webster, B. D., & Schoonover, S. (2013). What do we know about competency modeling? *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 334-338.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychology Review*, 66, 279-333.

Abstract

**A reconsideration of competency:
Overcoming the confusion in understanding and
applying the competency concept**

Park, Yongho (Incheon National University)

This study tries to find the trends of defining the concept of competency, and identify the current theoretical discussion on the competency in South Korea. Through this effort, this study tries to identify the confusion in understanding and applying the competency concept. Usually, the competency has been defined the individual's behavioral characteristics; however, now that concept is being used in several other ways in different contexts, in this country. For overcoming the confusion on the concept of competency, this study examines the difference between competency and core competency. Also, this study explores using the competency concept in vocational education and a higher education context. The difference between competency modeling and job analysis is also being discussed. Finally, this study suggests three categories which are able to be used for taking the first steps of overcoming the confusion in using the concept of competency.

keywords: competency, competency modeling, job analysis, core competency

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 학위과정 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. 공통 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 기술했어 편집위원회에 통보한다.

제11조. 심사과정의 비밀유지

심사에 적합한 것으로 선정된 논문은 심사 과정을 비공개로 하고 학술지 관련 투고 및 심사·지문을 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 : 2018년 7월 25일 인쇄

발행일 : 2018년 7월 25일 발행

발행인 : 한국평생교육·HRD 연구소장

이기성

발행처 : 한국평생교육·HRD 연구소

서울 동작구 상도로 369

숭실대학교 조만식기념관 741호

전 화 : (02)820-0804

인 쇄 : 피와이메이트

* 무단 전재 및 복제를 금합니다.

