

ISSN 2586-6494

휴먼웨어 연구

Journal of Humanware

제1권 제1호 | 2018년 3월



고려대학교 HRD정책연구소
Research Institute for HRD Policy, Korea University

창간 축하사

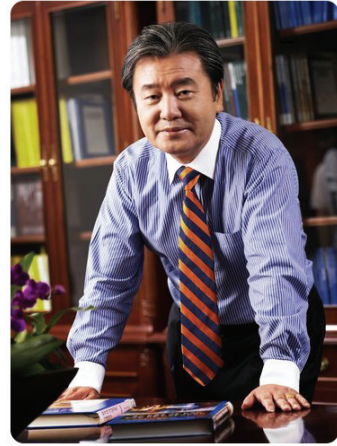
휴먼웨어 연구 창간을 진심으로 축하드립니다. 하드웨어와 소프트웨어는 휴먼웨어의 산물입니다. 4차 산업혁명의 아이콘인 인공지능도 휴먼웨어의 산물입니다.

고려대학교 정년퇴임을 앞두고, 월간HRD 발행인으로 부터 인생에 관한 세가지 질문을 받았습니다.

첫번째로 “인생이란 무엇인가?”라는 질문을 받고, “인생이란 나와 남을 함께 빛나게 만들 수 있는 시간여행입니다.” 이라고 답한 적이 있습니다. 나만 빛나게 하면 너무 이기적이고, 남만 빛내주면 너무

이타적입니다. 어느 쪽이든 극단으로 치우치면 행복하기 어렵습니다. 휴먼웨어 연구도 나와 남을 함께 빛나게 만들어 모두가 행복할 수 있도록 하는데 크게 기여할 것으로 기대합니다.

나와 남을 함께 빛나게 만드는 데 우리의 시간을 사용하면 행복할 수 있습니다. 시간을 알뜰살뜰 보내기 위해 일과표를 만들어 활용함에 있어, 좀 더 융통성을 발휘할 필요가 있습니다. 융통성 없이 시간여행을 하려고 하면 “불면증 환자가 겨우 잠이 들었는데, 수면제 먹을 시간이 되었다고 환자를 깨우는 경우”와 같은 어리석음을 범할 수 있습니다. 세상만사는 타이밍이 중요합니다. 휴먼웨어 연구도 마찬가지입니다. ‘지금 여기(now & here)’의 문제를 해결할 뿐만 아니라, 미래기회를 창출할 수 있도록 시의적절하게 타이밍을 맞추는 ‘융통성 있는’ 연구의 마당이 되길 바랍니다.



권대봉
(고려대학교 명예교수)

그 다음으로 받은 질문은 “인생에서 가장 소중한 것은 무엇인가?”였습니다. “인생에서 가장 소중한 것은 자기의 존재가치를 발휘할 수 있는 활동공간을 확보하는 것입니다.”라고 답했습니다. 공간이 있어야 공간을 채울 수 있는 시간여행이 가능합니다. 존재가치를 발휘할 수 있는 활동공간은 가정, 학교, 일터, 지역사회, 종교 공간을 비롯한 여러 가지 공동체 공간입니다. 요즘은 활동공간이 사이버 세상까지 확장되었습니다. 휴먼웨어 연구는 휴먼웨어 식구들이 존재가치를 발휘할 수 있는 또 하나의 소중한 공간이 될 것입니다.

마지막 질문은 “한 번 뿐인 인생을 어떻게 경영하는 것이 가장 바람직한가?”라는 질문이었습니다. “인생을 경영하는 방식은 저마다 독특하겠지만 나의 이익, 가정의 이익, 일터의 이익, 사회의 이익, 그리고 자연의 이익이 일치되는 인생을 경영하면 인류사회에 공헌할 수 있습니다.”라고 답변했습니다. 마찬가지로 휴먼웨어 식구들이 나와 남과 자연의 이익이 합치되는 데 기여할 수 있는 휴먼웨어 연구를 통하여 인류사회에 공헌할 수 있을 것입니다.

2018년 3월 31일

휴먼웨어 연구

Journal of Humanware

제1권 제1호

목 차

- 대학생 창의역량 요구분석에 기초한 대학 교육과정에서의 함의
.....김정주·가신현·김인성 1
 - 암묵지(暗黙知)의 학습적 가치신범석 25
 - 제4차 산업혁명의 흐름에 따른 국가 인적자원개발 정책 방향성에 대한 분석
.....노경란 55
 - 판매서비스 종사원의 감정노동 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본의
매개효과김민정·현영섭 73
 - 프랑스 68운동이 주는 한국 고등교육기관의 평생교육학적 의미이성엽 95
 - 학교장 리더십과 학교효과성 관계에서 교사문화의 매개 효과:
잠재성장모형을 활용한 중단분석김종윤·조대연 121
 - Training Needs Assessment for an Informal Supervisory Position:
A Case Study of a Manufacturing Company in South KoreaHyung Joon Yoon 149
 - 연구윤리 규정
 - 논문투고 규정
 - 원고작성 기준
-

대학생 창의역량 요구분석에 기초한 대학 교육과정에서의 함의

김정주*·가신현**·김인성*** (고려대)

■ 요약 ■

창의인재의 필요성이 강조되고 양성 및 육성 정책이 나오면서 다양한 창의성 교육에 대한 요구도 함께 커지고 있다. 이를 위해 대학 역시 창의 교과목의 운영을 통해 학생들의 창의역량을 향상시키는 데 주력하고 있으나 교육과정의 개발과 운영에 대한 논리적인 근거가 부족한 실정이다. 이에 이 연구는 창의역량에 대한 대학생들의 교육요구를 분석하여 효과적인 교육과정의 설계와 운영에 함의점을 제공하는 데 목적을 두고 있다.

대학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 창의역량의 현수준과 중요수준을 진단하였고 수집된 표본 중 유효한 237개를 분석하여 대학생들이 인지하는 창의역량에 대한 요구의 우선순위를 도출하였다. 분석 결과 창의역량을 구성하는 인지적, 정의적, 사회적 영역 중 인지적 영역과 정의적 영역의 문항들이 우선적으로 교육에 반영되어야 할 내용으로 나타났다. 특히 인지적 영역 중 고차적 사고력, 확산적 사고력, 문제해결력의 대부분 문항이 교육요구의 최우선 항목으로 분류되었고 정의적 영역의 과제집착력, 감수성과 호기심의 일부 문항이 함께 포함되었다.

연구결과를 통해 대학의 창의 교육과정을 개발하는 데 있어 대학생들의 수준과 요구가 적절히 반영되어야 하는 당위성을 제시하며 이를 기초로 대학 교육과정의 설계와 운영에 대한 적용점과 시사점을 제시하였다.

[주제어] 교육과정, 대학생, 요구분석, 창의역량

* 제1저자, 고려대학교 세종캠퍼스 문화창의학부 교수, jkim88@korea.ac.kr

** 교신저자, 고려대학교 세종캠퍼스 세종교육혁신센터 센터장, shka@korea.ac.kr

*** 제2저자, 고려대학교 세종캠퍼스 세종교육혁신센터 연구교수, feuille06@korea.ac.kr

I. 서론

4차산업혁명의 도래와 VUCA(Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)로 대변하는 변화무쌍한 시대에 대처하기 위해 일상적 문제를 독특하고 새로운 방식으로 바라보거나 문제해결을 위해 새로운 접근을 하는 창의적 미래 인재개발의 필요성이 높아지고 있다. 특히 인공지능 분야가 비약적인 기술발전을 이루면서 향후 10년 안에 그동안 사람이 해왔던 직업의 46%가 인공지능으로 대체될 것이며 따라서 앞으로 창의성이 요구되는 직업만이 지속적으로 생존 가능할 것이라는 전망(미래전략정책연구원, 2016)이 나오면서 창의인재에 대한 중요성은 더하고 있다.

우리는 이미 알파고의 등장으로 인공지능이 스스로 정보를 수집해 식별하고 논리적으로 추론·예측하는 등 일부 기능 측면에서 인간의 능력을 뛰어넘었음을 목격하고 있다. 그러나 기계가 딥러닝 기술을 통해 독자적 학습이 가능하게 된 것이 오로지 기술 진보의 덕택만은 아니다. 기계가 정보 수집 및 분류를 통해 어떠한 특징을 파악하기 위해서는 방대한 양의 데이터가 뒷받침되어야 했으며, 이러한 데이터는 결국 그동안 인류가 이룩한 업적과 성취에 기인한다는 측면에서 그러하다(허희옥, 양은주, 김다원, 문용선, 최종근, 2017). 더 나아가 최근 알파고제로의 사례처럼 인간의 데이터와 경험을 이용하지 않고도 독학으로 인간 지식의 한계를 넘어서고 있으나 이는 오로지 명확한 규칙이 적용될 수 있는 특정 영역에 한정되고 있다(Silver, *et al.*, 2017; WIRED, 2017). 결국 이미 정해져 있는 경우의 수 내에서 최적의 결정을 이끌어 내는 능력은 기계가 인간을 앞서고 있지만 제한된 인식의 틀을 벗어나 창의적 산물을 창조해내는 일은 여전히 인간 고유의 영역으로 남아있는 것이다. 이에 각국은 지능정보사회를 대비해 창의성 교육 강화를 위한 다양한 정책을 추진하고 있다(Griffin, 2014).

우리나라의 경우도 2000년대 후반부터 교육정책을 통해 학교현장에서의 창의성 교육이 더욱 강조되고 있다. 중앙정부 주도로 추진해온 창의경영학교 프로그램이나 자유학기제, 2015 개정 교육과정 등이 대표적으로 학생들의 창의성 증진을 도모하기 위한 것이다(김경애 외, 2016; 김순남, 허미연, 김진원, 2012). 그러나 미래사회에서 창의성이 차지하는 중요성에도 불구하고 입시위주의 교육체제 하에서 주입식 공부에 익숙한 학생들은 아직까지 창의성 또는 창의역량을 발휘할 기회를 충분히 접해보지 못하는 상태이다. 더욱이 많은 대학에서 학생들의 핵심역량으로 창의역량을 강조하고는 있으나 교육과정이나 프로그램이 체계적으로 관리 운영되지 못하는 실정이다(김명숙, 고장완, 2014). 특히 대학에서의 창의성 교육에 대한 학생들의 만족도 수

준이 매우 낮으며, 이는 대학에서의 경쟁적인 학업 분위기, 강의중심 수업진행, 창의성 교과목 부족 등에 기인한다(이경화, 유경훈, 김은영, 2010; 이미나, 이화선, 최인수, 2012; 정옥분, 임정하, 정순화, 김경은, 박연정, 2011).

창의성은 감성과 상상력을 기반으로 실용적 가치를 지니는 독특한 아이디어 또는 물건을 생각해 낼 수 있는 특성이라고 볼 수 있다. 과거에는 극소수의 사람이 선천적으로 지닌 자질 및 능력이라는 개인 차원에서 창의성을 접근했으나, 최근에는 누구나 창의적 인재가 될 수 있으며 사회·문화적 맥락 안에서 서로 영향을 받으며 창의성이 발달한다는 인식이 확산되고 있다(김이경, 김정현, 민수빈, 2016; Glaveanu, 2010). 이는 특정의 강의나 이벤트로 얻어지는 것이 아닌 지속적인 관심과 노력, 연습을 통해 향상될 수 있음을 제시하는 것이다. 또한 다양한 교육 과정과 프로그램을 연계적으로 제공하고 누구나 창의성을 발휘할 수 있도록 대학에서의 사회문화적 환경을 조성하는 것이 중요함으로 시사한다.

창의교육에 대한 이러한 중요성에도 불구하고 실증적인 접근이나 연구는 부족한 실정이며, 특히 교육수혜자인 학습자들의 요구와 수준에 대한 분석은 실시되지 않은 실정이다. 창의교육 관련한 프로그램 개발이나 인식 연구 등에서 모두 교사를 대상으로 하거나(김동중, 배성철, 2013; 이석순, 2014; 이윤정, 2013) 부모를 대상으로 한 경우(김지숙, 2013)가 대부분이다. 그나마 학생들을 대상으로 조사한 연구의 경우 창의성 교육의 현황에 대한 연구(정미숙, 2014)나 창의성 또는 창의성 교육에 대한 인식을 전공별, 학년별, 성별로 비교한 본 연구가 있는 정도이다(김원영, 이영선, 2014; 김은영, 이경화, 유경훈, 2010; 이경화, 박선행, 2014; 이미나, 이화선, 최인수, 2012). 창의교육 필요성에 대한 요구수준의 경우 교사를 대상으로 분석한 연구(조윤성, 송미현, 장혜진, 장보람, 이성, 2013)에서 창의성을 구성하는 모든 하위요소에 대해 교육요구가 유의미하게 나타났다. 창의교육의 행·재정적 지원 체제에 대한 요구분석 연구(박종렬, 서혜애, 김순남, 2002)에서 역시 교사와 연수이수자 등 교수자를 대상으로 하여 투입과 과정, 산출 과정에서 우선적으로 필요한 지원 내용을 제시한 바 있다. 대학 창의교육에 있어 학습자인 대학생들의 요구가 어느 정도 인지를 분석하고 이 결과에 기초하여 창의교육과정이 개발·운영될 필요가 있다.

이 연구는 대학생들이 인지하는 창의역량의 교육요구를 분석하고 대학에서의 창의 교육과정의 설계와 운영에의 시사점을 제공하고자 한다. 이를 통해 대학에서의 창의교육의 중요성을 확산하고 대학생들이 인지하는 창의역량에 대한 요구가 창의 교과목에 타당하게 반영되기를 기대한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 창의성 개념

창의성 개념은 다양하게 접근되고 그 조건과 특징 역시 여러 가지로 거론되고 있어 한마디로 정의하기가 쉽지 않다. 더욱이 창의성의 초점(개인 또는 집단, 과정)이나 기대 산출물(아이디어 또는 물리적 결과물), 또는 파급효과의 영향 범위(개인, 지역, 국가 또는 세계) 등에 따라 다양하게 이해될 수 있기 때문이다.

창의성에 대한 학자들의 정의를 살펴보면, 창의성을 인간에게 나타나는 특성 및 능력으로 일상적 문제를 독특하고 새로운 방법으로 해결해가는 과정으로 보거나(Osborn, 1952, 1963), 문제해결을 위한 생산적인 사고와 새로운 접근법을 이용하는 과정으로 간주하였다(Talyor, 1988). Guilford(1959)는 창의성이란 사회와 문화에 가치를 부여할 수 있는 물건을 만들어 내거나 문제를 해결하기 위해 적절한 아이디어를 창출해 내는 것 뿐 아니라 그것을 기초화하는 인격적 특성이라고 하였다. 한편 창의력을 ‘새로운 관계를 보는 능력, 비범한 아이디어를 산출하는 능력, 그리고 전통적인 사고패턴에서 일탈하는 능력’(Eysenck, 1983)으로 정의하기도 한다. Torrance(1975)는 창의성을 ‘문제를 인식하고 새로운 해결방법을 탐색하고 가정을 제시하고 실험하고 평가하여 다른 사람들과 그 결과에 대해 논하는 과정’으로 폭넓게 정의하면서 그러한 과정이 독창적이며, 상이한 관점을 지니고 기존 틀에서 벗어나 아이디어간의 새로운 관계를 보여주는 특성을 가져야 한다고 강조하였다. 창의성이 이렇듯 창의적 노력과 활동의 산출물로 창의적 문제해결(또는 비판적 사고)를 가능하게 한다는 점에서 두 개념이 상호교환적인 것으로 이해할 수 있다(김영채, 2014).

1998년 설립된 영국의 NACCCE(National Advisory Committee on Creative and Cultural Education)은 당시 영국 교육고용부(Secretary of State For Education and Employment)와 문화, 미디어, 스포츠부(Secretary of State of Culture, Media And Sport)에 창의성과 문화 발전의 필요성과 이에 대한 형식/비형식 교육을 강조하는 보고서를 발표하면서 창의력이 교육의 핵심 기능이 되어 과학과 예술 과목을 포함하여 모든 교과목을 통해 개발되어야 한다고 강조하였다. 이 보고서는 창의성을 ‘상상력이 있고(Imaginatively)’, ‘의도적이고(Purposeful)’, ‘독창적이며(Original)’ 목적과 연관된 ‘가치(Value)’의 네 가지 특성으로 설명하면서 다음과 같이 정의하였다.

‘Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value(독창적이고 가치를 가지는 결과를 생산해 내는 상상력이 풍부한 활동)’(NACCCE, 1998, p. 30)

창의성 개념을 정리해 보면 창의성은 새로운 관점으로 보는 시각, 새로운 아이디어의 산출, 그리고 적절한 문제해결방법과 가치 등의 특성을 가지고 있음을 알 수 있다. Guilford(1950) 역시 창의성의 특성으로 독창성(uniqueness/originality/novelty)과 유용성(appropriateness/usefulness)을 제시하였는데, 이렇듯 창의성은 새롭고 독특하면서 동시에 유용하게 활용될 수 있는 관련성이 있어야 한다는 것이다. 이후 두 범주에 ‘질(quality)’이 부가된 특성으로 강조되기도 하고(Kaufman & Sternberg, 2007), 놀람 또는 경이(surprise)가 추가적 요소로 제시되기도 하였다(Boden, 2004). 종합적으로 보건데 창의성은 탁월하고(being good) 독창적임(being novel)과 동시에 해당 분야에서 적절하게(being relevant) 가치를 인정받을 수 있는 특성으로 이해될 있으며(Feist, 2010; Kaufman & Sternberg, 2010), 초기 개념에서 효용성과 실용성 등의 경제적 가치가 추가로 강조되는 경향을 보여주기도 함을 알 수 있다(김은영, 최정윤, 허주, 2015).

창의성에 대한 연구가 진행되면서 창의성을 총체적이고 통합적 개념으로 이해하여야 된다는 주장이 제기되고 있다. 인지적 또는 정의적 성향으로 개별적으로 주장되기도 하지만 그보다는 통합적 측면에서 창의성 개념을 접근하여야 한다는 것이다. Urban(1995)는 인지적 요소(창의적 사고능력), 정의적 요소(창의적 성향), 환경적 요소로 설명하면서 이 세 요소의 균형적인 발달이 중요함을 강조하였다. 인지적 요소는 확산적 사고력과 일반지식과 사고력, 특정 영역 지식과 기능을 강조하는 영역이며, 정의적 요소는 개방성과 모호성에 대한 인내(적극성, 자율성, 유머 등), 동기유발(호기심, 탐구욕구, 의사소통, 헌신 등), 과제집착력(집중력, 책임감 등)을, 그리고 환경적 요소는 개인, 사회, 국가, 세계적 범위의 지원을 강조하는 영역이다. 이종연 외(2005)는 창의성에 관한 연구를 종합하여 사고의 측면과 성향의 측면을 구성요소로 제시하였다. 한편 문용린 외(2010)는 창의성 제이론들을 분석하여 그 결과로 지적(인지적) 특성, 성향적 특성과 더불어 동기적 특성을 구성요소로 제시하였는데, 이종연 외(2005)와 비교할 때 동기적 특성이 추가적으로 포함된 것을 알 수 있다. 이는 창의성에 영향을 미치는 요소 중 인지적, 성향적 특성과 더불어 특정한 과제를 수행하기 위한 개인의 동기 요인이 중요하게 작용한다는 것을 의미한다(Amabile, 1983; 1996).

2. 창의역량

역량은 개인이 특정 분야에서 역할을 수행하는데 있어 성공적인 결과를 가져오게 하는 특성으로 선발이나 교육훈련을 목적으로 주로 기업조직에서 활용된 개념이다(김정주, 2015). 학자에 따라서 성공적인 결과를 산출하는 개인의 특성으로(Boyatzis, 1982) 또는 기술이나 능력(Jacobs, 1989)으로 정의되기도 한다. 이러한 정의들이 점차 구체적인 행동변화를 이끌어 내기 위한 개인의 특질과 특성, 능력을 의미한다고 볼 수 있다.

학교조직에 역량 개념이 적용되고 강조된 것은 1977년 OECD의 DeSeCo(Defining and Selecting key Competencies) 프로젝트를 기점으로 하면서이다. 즉 역량 개념을 특정 직업이나 일에 제한되어서가 아닌 인간 삶의 전체와 연결하여 논의하면서 인간이 자신의 삶을 통해 성공을 누리기 위해서 필요한 인지적, 정의적, 사회행동적 구성 요소들을 필수 핵심역량으로 제시하였다.

이러한 역량의 기초 개념을 창의역량에 적용하면 창의역량이란 인간이 자신의 삶에서 창의적인 수행을 통해 성과를 산출하는 데 필요한 지식과 기술, 태도로 정의할 수 있다. 문용린 외(2010)는 창의역량을 인지적, 성향적, 동기적 영역으로 구분하여 인지적 영역에는 확산적 사고와 수렴적 사고, 문제해결력, 성향적 특성에는 독립성, 개방성(민감성), 그리고 동기적 특성에는 호기심과 몰입을 포함하였다. 창의역량이 발현되는 과정에서 사회적인 과정과 네트워킹 요소를 포함하는 사회적 요인이 강조되고 있다. 지식정보사회의 핵심 인재에게 필요한 역량으로 창의역량이 강조되면서(한국교육개발원, 2012) 인지적 요인, 정의적 요인, 사회적 요인 등 3가지 요인으로 구분한다(박재환, 2017). 여기서 인지적 요인은 문제해결을 위해 추측과 가설수립, 그리고 검증의 과정을 거쳐 결과물을 도출하는 사고를 의미하며, 정의적 요인은 성취에 대한 내적 동기와 도전, 고정관념의 탈피, 독립심 등에 대한 심리적 특성을 의미한다. 사회적 요인은 개인의 정신적 활동 이외에 관계 형성과 협업을 통한 사회적 가치를 찾고 부여하는 특성을 말한다. 이러한 측면에서 지은립과 주언희(2012) 역시 창의성 개념을 보완하여 창의역량에 사회행동적 측면을 포함하여 그 개념을 구성하였다. 이들이 제시한 창의역량에는 고차원적 사고력과 확산적 사고력, 문제해결력을 포함하는 인지적 영역과 호기심, 개방성, 감수성, 과제집착력 등의 정의적 영역, 사회가치 추구 및 협동 및 배려의 사회적 영역이 포함된다(표 1) 참조). 창의역량이 단지 개인적인 차원에서의 인지, 정의 역량을 넘어 사회적인 가치를 추구하고 이를 위한 상호 협동과 배려의 요소를 포함시켰다는 점에서 의미가 있다. 창의성이 독창성과

함께 유용한 가치적 개념을 포함하고 있음을 주지한 것이라 볼 수 있다.

〈표 1〉 창의적 인재 역량의 구성요인

영역	구성요인	세부 내용
인지적 특성	고차적 사고력	학습한 것을 생각, 응용할 수 있는 능력으로 논리적으로 분석하고 종합하는 사고능력
	확산적 사고력	하나의 문제에 대해 정해진 틀에서 벗어나 가능한 여러 가지 대안들을 생각해내고 참신하고 독특한 아이디어를 산출해내는 능력
	문제해결력	주어진 문제를 바르게 해결하는 능력
정의적 특성	호기심	새로운 활동이나 경험에 관심을 가지고 탐구하려는 성향
	개방성	기존 사고의 틀이나 편견에 얽매이지 않고 열린 눈으로 새로운 가능성(아이디어)을 탐색하고자 하는 성향
	감수성	자신을 둘러싼 외부 환경의 자극을 받아들이고 느끼는 성향
	과제 집착력	한 가지 문제나 흥미 있는 일에 집중하고, 몰두하며, 과제를 끝까지 포기하지 않고 해내려는 성향
사회적 특성	사회 가치 추구	개인이 사회 기여 및 공익 추구를 위해 가져야 할 책임의식 및 신념으로, 많은 사람들에게 이로울 수 있도록 가치를 발견하고 부여하는 힘
	협동 및 배려	공동의 목표 달성을 위해 서로 상호작용하며 조화롭게 활동을 수행하고, 다른 사람을 이해하며 그들의 입장을 배려하고 존중함

출처: 지은림·주연희(2012), p77

3. 창의 교육과정

창의성과 창의역량을 지닌 미래 인재의 중요성과 함께 창의성 향상 교육에 대한 필요성이 강조되어 왔다. 창의성 교육이 강조되어 왔으나 입시위주의 학교교육으로 인해 아직까지 현장 교육과의 괴리감이 존재하고 있는 것이 사실이다. 학교에서 창의성 교육은 크게 세 가지 방법으로 접근될 수 있다. 교과와 독립적인 별개의 과목으로 창의성 교육을 하는 방법, 교과와 통합하여 창의적 접근방법을 적용하여 교육하는 방법, 그리고 그 외에 학생들에게 창의성 교육 지원의 차원에서 환경적이고 간접적 교육, 즉 교실환경이나 교육정책, 과정의 지원 또는 창의성 교육을 담당하는 교사 교육 등이 있다(정지은, 조연순, 2012).

우선 교과와 독립적인 별개의 과목으로 진행되는 창의성 교육은 창의성에 대한 기본 개념과 더불어 창의적 사고기법이 적용되는 것으로 교양수준으로 이루어지는 경우가 많다. 국내 대학에서 교양교육으로 이루어지는 창의성 교과목의 현황을 살펴보면(이화선, 최인수, 2014) 창의

성 이론과 사고영역, 인문학 영역, 예술문화영역, 비즈니스 영역, 공동체 및 윤리영역 등에서 이루어지고 있다. 창의성 이론과 사고영역에서는 위에 설명한 창의성의 기본개념과 창의적 사고 향상을 위한 이론과 기법들이 소개되는데 창의적 사고기법으로 브레인스토밍, 마인드매핑, 강제연결법, 체크리스트법(스캐퍼), 속성연결법 등의 확산적 기법과 역브레인스토밍, 쌍비교분석법 등 수렴적 기법 등이 포함되어 창의적 문제해결을 위한 방법으로 교과목이 구성된다. 인문학 영역에서는 문학 개괄과 작품의 이해를 통해 창조적 상상력을 결합시키는 내용으로 창의성이 다루어지며, 예술문화 영역은 창의적 상상력과 창의적 과정의 이해에 기초하여 예술적 작품을 이해하고 만들어보는 내용으로 이루어진다. 한편 비즈니스 영역에서는 창업과 창의적 기업 경영을 창의성과 연결한 내용으로 이루어지며, 마지막으로 공동체 및 윤리영역에서는 개인적 수준의 창의성을 넘어서 사회와 연결하여 도덕성과 윤리성을 강조하는 내용으로 구성된다. 대학에서 다루어지는 창의성 관련 교과목은 주로 이러한 교양영역에서 개설되는 비율이 상대적으로 높게 차지하는 것으로 나타나고 있다(최인수, 이화선, 이건희, 김선진, 2012). 그러나 이와 같은 교육의 경우 일회성 교육으로 끝나는 경우가 많고 학생들이 자신의 전공 또는 관심 영역과 직접적으로 연계하지 못하여 창의적 사고가 '비활성적 지식(최석민, 2003)'으로 전락될 가능성이 많다는 지적도 있다.

교과와 통합되어 창의성 교육이 이루어지는 경우 교과 내용과 연계하여 창의적 접근방법이 적용된다(김기태, 2012; 김영채, 2007). 즉 학생들이 다양한 교과목에서 창의적 사고기법이나 문제중심학습, 사례연구 등을 적용한 교과내용을 접함에 따라 자연스럽게 창의성 향상의 기회를 지니고 연계적이고 통합적 사고를 발달시킬 수 있다. 그러나 이 경우 창의적 사고기법의 훈련 없이 교과목에 적용됨으로써 체계적인 창의성 교육을 받을 수 없게 되거나 창의적 사고를 위한 구성 요소들이 충분히 활용될 수 없다는 것이 제한점으로 지적되곤 한다(김영채, 2010). 또한 실제 교과목을 담당하는 교사들이 창의적 사고기법에 대한 방법을 모르거나 부담스러워 해서 실제 적용되기가 수월하지 않다는 점 또한 한계로 지적된다(정지은, 조연순, 2012).

그 외 학생들에게 간접적으로 창의성 교육을 지원하는 경우 교육정책과 전략적 지원과 더불어 창의성을 고양하는 물리적, 환경적 지원을 들 수 있다. 학교와 교실을 일률적이지 않고 배치 또는 구성하여 창의적 사고에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 환경을 제공하고 교사와 학생간의 자연스러운 소통을 지향하고 학생들의 의견에 개방적이고 적절한 교사의 피드백을 제공하는 등이 포함될 수 있다. 이는 창의성의 인지적 영역 뿐 아니라 정서적, 태도적 영역에서 동기부여 해 줄 수 있는 환경이라는 점에서 중요하게 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

이 연구의 대상은 K대학 재학생들을 대상으로 하였으며 온라인 설문으로 진행되었다. 강제성을 방지하기 위해 온라인 공지를 통해 자발적으로 설문에 참여하도록 유도하였다. 설문조사는 2017년 10월 3일 ~ 13일까지 공지되었으며 이 결과 263명의 학생들이 설문에 응하였으며 이 중 불성실한 답변을 제외하고 237개의 표본을 분석에 투입하였다.

설문응답자의 인구배경학적 특성은 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구대상자의 인구배경학적 특성

항목		인원수(%)
학년	1학년	175(73.8)
	2학년	32(13.5)
	3학년	10(4.2)
	4학년	19(8.0)
	무응답	1(0.4)
성별	남성	170(71.7)
	여성	67(28.3)
전공	인문사회	51(21.5)
	자연과학	39(16.5)
	공학	102(43.0)
	예체능	18(7.6)
	의학	27(11.4)
총 인원		237(100)

2. 연구도구

이 연구는 대학생들이 인지하는 창의역량의 현수준과 중요수준을 설문조사를 통해 진단하고 창의역량에 대한 요구수준을 분석하도록 설계되었다. 창의역량 진단도구는 지은림과 주언희(2012)의 도구를 사용하였다. 이 도구는 탐색적, 확인적 요인분석을 통해 타당도를 검증하

고 신뢰도 역시 Cronbach α 계수 .92로 높은 수준이다. 이 도구는 원래 중고등학생을 대상으로 개발된 것이기에 이 연구의 목적에 따라 대학생들에 적합하도록 문항을 부분적으로 수정·보완하였다. 예를 들어 문항 15는 기존의 '나는 평소에 궁금하게 여기는 것이 많다'에서 '나는 평소에 호기심이 많다'로, 문항 17의 경우 기존의 '자신의 행동에 대해 개방적인 편이다'에서 '나는 모든 일에 있어 개방적으로 받아들이고 행동한다'로 수정하였다. 문항 23은 기존의 '내 자신 이외의 사람이나 사물에 감정 이입을 잘한다'에서 '타인이나 사물을 대상으로 감정이입을 잘한다'로 대학생들 대상에 적절하도록 수정하였다. 수정 후 전체 문항들은 교육학 박사 2인을 포함한 연구진이 최종 확인하였다.

설문지는 창의역량의 현수준과 중요수준을 묻는 32개의 문항과 인구배경을 묻는 3개 문항을 합쳐 총 35개의 문항의 5점 척도로 구성되도록 만들었다. 현수준의 측정을 위해 '매우 낮다' 1점에서 '매우 높다' 5점을 사용하였으며, 중요수준의 측정은 '전혀 중요하지 않다' 1점에서 '매우 중요하다' 5점을 사용하였다. 설문을 진행하기 이전에 10명의 대학생들을 통해 문항의 내용이 연구자의 의도대로 전달되는지, 이해되지 않는 문항이 없는지를 검토하여 확인받는 절차를 통해 내용타당도를 확보하였다.

설문은 온·오프라인을 활용해 K대학 학생들을 대상으로 2017년 10월 3째주부터 11월 2째주까지 진행되었다. 237개의 표본을 분석에 투입한 결과 총 32개 문항의 현수준과 중요수준의 신뢰도 수준을 나타내는 Cronbach α 는 각각 .89와 .92로 나타났다.

3. 분석방법

설문은 대학 재학생들을 대상으로 창의역량의 현수준과 중요수준을 묻는 문항으로 구성되었다. 수거된 설문 결과를 가지고 T분석과 The Locus for Focus 모형, Borich 요구도 분석을 통해 창의역량에 대한 요구의 우선순위를 도출하고자 하였다.

T분석은 현수준과 중요수준간 차이의 유의미성을 검증하는 것으로 가장 기초적 자료로 활용될 수 있다. 그러나 결과로 제시된 t값을 활용해 수준간 차이가 유의미한지를 알아볼 수 있으나 현수준과 중요수준 차이의 방향성에 대한 정보는 얻지 못한다는 한계가 있다.

Borich 분석은 현수준과 중요수준의 측정에 대한 Broich(1980) 공식을 활용한 요구분석으로 중요수준과 현수준간 차이에 대해 중요수준의 평균을 곱해 요구도를 계산하는 것으로 중요수준에 대한 가중치를 두어 우선순위를 제시한다는 점에서 의미가 있다. 즉 중요수준과 현수준간 차이가 동일

한 문항의 경우 중요수준의 평균이 높은 문항의 요구수준이 더 높다는 결론을 보여준다. 그러나 분석항목이나 사례가 많은 경우 Borich 분석 결과 중 어느 항목 또는 사례가 우선적으로 교육에 반영되어야 하는지에 대한 정보를 제공하는데는 제한적이라는 지적(조대연, 2009)에 따라 Locus for Focus 모형의 활용이 추가로 제안되어 왔다. 이는 대부분의 교육기관이나 기업, 학교의 교육인프라와 자원이 한정되어 있다는 점에서 현실적인 제안이라 할 수 있다(김정주, 2015a).

The Locus for Focus 모형은 사분면으로 된 도식화를 통해 시각적으로 이해할 수 있도록 해 주고 교육에의 우선순위 반영에 대한 결정을 용이하게 해준다는 장점을 지닌다. 이 모형은 현수준을 x축에, 중요수준-현수준간 차이를 y축에 놓고 사분면 형태로 결과를 제시한다(Apple & Mink, 1977; Mink, Shultz, & Mink, 1991). 1사분면은 현수준과 중요수준-현수준간 차이가 모두 평균보다 높은 수준으로 교육요구가 가장 높은 내용의 문항들로 구성된다. 2사분면은 현수준은 낮지만 중요수준-현수준간 차이는 높은 문항들로, 그리고 4사분면은 현수준은 높지만 중요수준-현수준간 차이는 낮은 문항들로 구성된다. 3사분면은 현수준과 중요수준-현수준간 차이가 모두 낮은 문항들로 구성되어 사분면 중 교육요구가 가장 낮은 수준임을 알 수 있다(그림 1 참조). The Locus for Focus 모형의 결과는 시각적 효과를 통해 우선순위 반영 여부를 결정하는데 효과적이라는 장점을 지니고 있으나 Borich 요구분석과 같이 정확한 결과값을 제시하지 못한다는 점에서 제한점을 지닌다(조대연, 2009).

이 연구는 3가지 분석방법이 각각의 장점과 제한점을 가지고 있다는 점을 활용하여 조대연(2009)이 제안한 요구분석 절차를 활용하여 대학생들이 인지하는 창의역량 요구에 대한 우선순위를 도출하였다. 우선 T분석의 차이검증을 통해 유의한 차이를 보이는 문항들을 분류하고 Borich 요구분석을 실시하여 중요수준에 가중치를 계산한 값을 기준으로 우선순위를 제시하였다. The Locus for Focus 분석을 통해 우선순위 영역에 포함된 문항의 개수를 고려해 Borich의 요구도 결과와 비교해 최종 우선순위의 결정을 제시하였다.



[그림 1] The Locus for Focus 모형

IV. 연구결과

1. T 분석과 Borich 요구분석 결과

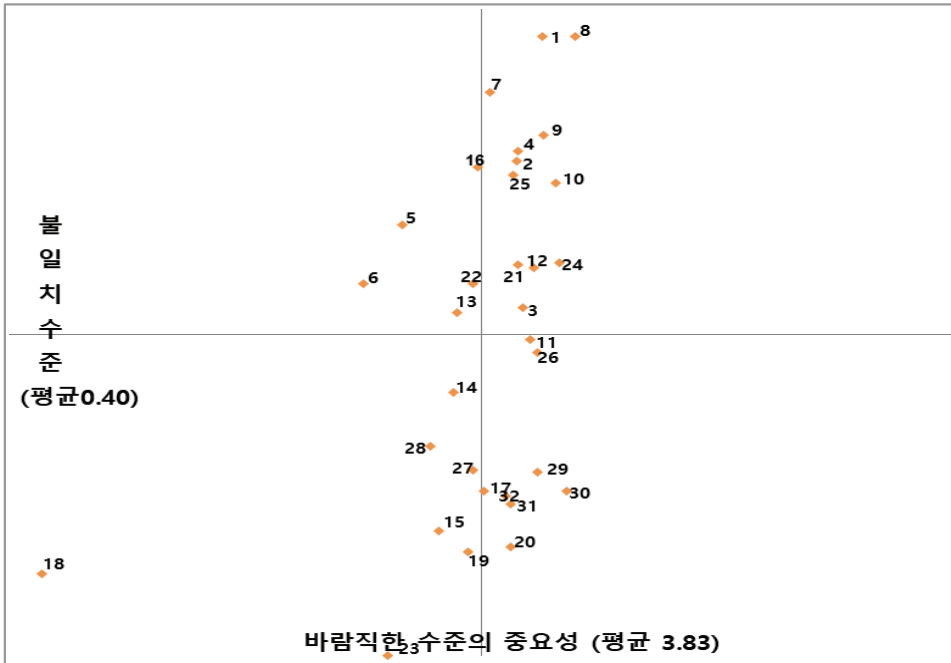
T분석과 Borich 요구분석을 실시한 결과는 아래 <표 3>과 같다. 총 32개 문항 중 문항 18, 19, 20의 3개 문항에 중요수준과 현수준간 차이의 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이 문항들을 포함하여 Borich 요구분석을 실시한 결과 가장 높은 요구수준을 보인 항목은 문항 8'떠오른 생각을 잘 다듬어서 좋은 아이디어로 발전시킨다'로 나타났으며 T분석에서 유의미하지 않은 문항 3개는 가장 최저의 요구수준을 보인 것으로 나타났다.

<표 3> T분석 결과

내용	현재수준		중요수준		차이			요구도	우선순위
	M	SD	M	SD	M	SD	t값		
1. 학습한 내용을 이해하여 다른 영역에 응용한다	3.14	.80	4.01	.71	.87	.96	13.984***	3.50	2
2. 복잡한 현상을 논리적으로 분석하여 전체적으로 파악한다	3.26	.88	3.93	.82	.68	1.02	10.180***	2.65	6
3. 여러 가지 정보를 맥락에 맞게 종합한다	3.51	.78	3.95	.78	.44	.85	7.978***	1.75	15
4. 문제해결을 위해 새로운 아이디어나 접근법을 시도한다	3.24	.92	3.94	.85	.69	1.10	9.668***	2.72	5
5. 독특하고 개성있는 방식으로 과제를 수행한다	3.02	.97	3.59	.90	.57	1.18	7.517***	2.06	11
6. 짧은 시간에 많은 아이디어를 낸다	3.00	1.04	3.48	.93	.48	1.34	5.543***	1.67	16
7. 새롭고 독창적인 아이디어를 많이 생각해 낸다	3.07	.98	3.86	.81	.78	1.23	9.837***	3.03	3
8. 떠오른 생각을 잘 다듬어서 좋은 아이디어로 발전시킨다	3.23	.97	4.11	.74	.87	1.13	11.882***	3.59	1
9. 한 가지 문제에 대한 해결 방안을 여러 각도에서 생각해 보고 실행한다	3.30	.87	4.01	.81	.72	1.07	10.285***	2.88	4
10. 해결하기 어려운 일에 직면했을 때 여러 가지 대안을 생각하고자 한다	3.42	.90	4.05	.81	.63	1.08	8.935***	2.60	7
11. 어떤 문제와 관련된 정보를 모아서 타당한 결론으로 이끌어 낸다	3.57	.78	3.97	.76	.41	.97	6.416***	1.56	18

12. 문제에 대한 해결책이 가져오는 결과에 대해 여러 측면에서 예상한다.	3.48	.88	3.98	.80	.51	1.03	7.585***	2.02	12
13. 대부분의 사람들이 당연히 여기는 것에도 그냥 지나치지 않고 의문을 가진다	3.32	1.02	3.76	.84	.43	1.15	5.835***	1.63	17
14. 주변의 사람이나 사물들을 세심하게 관찰한다	3.45	1.00	3.75	.78	.30	1.01	4.497***	1.15	20
15. 평소에 호기심이 많다	3.62	.95	3.70	.89	.09	1.08	1.259	0.33	28
16. 어떤 일을 수행할 때 새로운 접근방법을 시도해 본다	3.17	.95	3.81	.84	.65	1.09	9.127***	2.55	9
17. 되도록 개방적으로 받아들이고 행동한다	3.68	.90	3.84	.87	.15	1.02	2.288*	0.58	25
18. 독특한 아이디어를 주장하는 사람에 거부감을 가지지 않는다	2.51	.98	2.53	1.23	.02	1.24	.262	0.05	31
19. 제도나 틀에 얽매는 것보다 자유로운 분위기를 좋아한다.	3.75	.95	3.78	.83	.03	.95	.549	0.21	30
20. 타인의 이야기에 잘 공감한다.	3.87	.85	3.92	.78	.05	.96	.743	0.25	29
21. 보고 느낀 것을 말이나 행동으로 표현하는 것에 익숙하다	3.43	1.02	3.94	.82	.51	1.24	6.335***	2.01	13
22. 자신이 느낀 감정을 풍부하게 표현한다	3.32	1.09	3.81	.85	.48	1.23	6.019***	1.83	14
23. 타인이나 사물을 대상으로 감정이입을 잘한다	3.66	.99	3.55	.92	-.11	1.12	-1.510	-0.39	32
24. 자신이 맡은 일은 시간이 많이 걸려도 꼭 끝낸다	3.54	1.02	4.06	.86	.51	1.23	6.460***	2.09	10
25. 모르는 문제가 있으면 그것을 완전히 이해할 때까지 파고든다.	3.28	.96	3.92	.84	.64	1.09	8.999***	2.57	8
26. 흥미 있는 일을 할 때에는 장애가 있더라도 포기하지 않고 끈기 있게 수행한다.	3.62	.90	4.00	.81	.37	.92	6.189***	1.48	19
27. 사회정의 실현이 중요하다고 여긴다	3.62	.93	3.81	.91	.19	.98	2.922**	0.71	23
28. 개인은 사회를 위해 기여할 책임이 있다고 여긴다	3.44	.94	3.68	.94	.24	1.03	3.589***	0.82	21
29. 사회적으로 양심 있게 살아가는 것이 중요하다	3.81	.93	4.00	.91	.18	.93	3.010**	0.72	22
30. 여러 사람과 함께 일을 수행할 때 타인의 의견을 존중한다.	3.93	.76	4.08	.79	.15	.89	2.645**	0.62	24
31. 여러 사람과 함께 일을 수행할 때 타인을 먼저 배려한다.	3.75	.79	3.91	.84	.16	.91	2.738**	0.51	27
32. 공동의 목표 달성을 위해 다른 사람의 새로운 시도나 실수를 허용하고 격려한다.	3.74	.77	3.90	.86	.16	.92	2.696**	0.56	26

2. The Locus for Focus 모형



[그림 2] Locus for Focus 분석 결과

[그림 2]에서 보인 The Locus for Focus 모형을 살펴보면 중요수준의 평균은 3.83, 중요수준-현수준간 차이의 평균은 0.40으로 나타났다. 중요수준도 평균보다 높고 중요수준-현수준간의 차이 역시 평균보다 높은 1사분면에 포함된 문항들의 개수는 총 12개로 나타났다. 이 12개의 문항들이 교육에 우선적으로 반영되어야 할 개수로 판단하고 Borich 우선순위에서 12개 문항들을 선택하여 상호 비교를 통해 우선순위의 최종 결정을 내리고자 한다.

3. 우선순위 결정

Borich 요구분석 결과로 나온 우선순위에서 The Locus for Focus 모형의 결과로 도출된 1사분면의 개수인 12개 문항을 선별하였다(〈표 4〉 참조). 그 중 상호 일치된 문항을 최우선 요구 문항으로, 일치되지 않은 문항은 차우선 요구 문항으로 결정하였다. 그 결과 문항 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 24,

25 등 10개 문항이 최우선적으로 요구되는 역량으로 나타났으며, 문항 3, 5, 16, 21 등 4개 문항이 차우선 역량으로 나타났다.

〈표 4〉 우선순위 도출 결과

내용	우선순위 도출방법	
	Borich의 요구도 공식 (요구도 순위)	The Locus for Focus
1. 학습한 내용을 이해하여 다른 영역에 응용한다	○ (2)	○
2. 복잡한 현상을 논리적으로 분석하여 전체적으로 파악한다	○ (6)	○
3. 여러 가지 정보를 맥락에 맞게 종합한다		○
4. 문제해결을 위해 새로운 아이디어나 접근법을 시도한다	○ (5)	○
5. 독특하고 개성있는 방식으로 과제를 수행한다	○ (11)	
6. 짧은 시간에 많은 아이디어를 낸다		
7. 새롭고 독창적인 아이디어를 많이 생각해 낸다	○ (3)	○
8. 떠오른 생각을 잘 다듬어서 좋은 아이디어로 발전시킨다	○ (1)	○
9. 한 가지 문제에 대한 해결 방안을 여러 각도에서 생각해 보고 실행한다	○ (4)	○
10. 해결하기 어려운 일에 직면했을 때 여러 가지 대안을 생각하고자 한다	○ (7)	○
11. 어떤 문제와 관련된 정보를 모아서 타당한 결론으로 이끌어 낸다		
12. 문제에 대한 해결책이 가져오는 결과에 대해 여러 측면에서 예상한다.	○ (12)	○
13. 대부분의 사람들이 당연시 여기는 것에도 그냥 지나치지 않고 의문을 가진다		
14. 주변의 사람이나 사물들을 세심하게 관찰한다		
15. 평소에 호기심이 많다		
16. 어떤 일을 수행할 때 새로운 접근방법을 시도해 본다	○ (9)	
17. 되도록 개방적으로 받아들이고 행동한다		
18. 독특한 아이디어를 주장하는 사람에 거부감을 가지지 않는다		
19. 제도나 틀에 얽매이는 것보다 자유로운 분위기를 좋아한다.		
20. 타인의 이야기에 잘 공감한다.		
21. 보고 느낀 것을 말이나 행동으로 표현하는 것에 익숙하다		○
22. 자신이 느낀 감정을 풍부하게 표현한다		
23. 타인이나 사물을 대상으로 감정이입을 잘한다		
24. 자신이 맡은 일은 시간이 많이 걸려도 꼭 끝낸다	○ (10)	○

25. 모르는 문제가 있으면 그것을 완전히 이해할 때까지 파고 든다.	○ (8)	○
26. 흥미 있는 일을 할 때에는 장애가 있더라도 포기하지 않고 끈기 있게 수행한다.		
27. 사회정의 실현이 중요하다고 여긴다		
28. 개인은 사회를 위해 기여할 책임이 있다고 여긴다		
29. 사회적으로 양심 있게 살아가는 것이 중요하다		
30. 여러 사람과 함께 일을 수행할 때 타인의 의견을 존중한다.		
31. 여러 사람과 함께 일을 수행할 때 타인을 먼저 배려한다.		
32. 공동의 목표 달성을 위해 다른 사람의 새로운 시도나 실수를 허용하고 격려한다.		

4. 요구분석 최종 결과

K대학의 학생들을 대상으로 창의역량에 대한 현수준과 중요수준에 대한 설문 분석 결과로도 출된 최우선군과 차우선 문항은 아래의 <표 5>와 같다. 최우선군과 우선군 문항은 인지적 특성 중 고차적 사고력, 확산적 사고력, 문제해결력을 포함한 모든 구성요인이 포함되었고, 정의적 특성 중 과제집착력, 감수성과 호기심의 일부 문항이 포함되었다. 사회적 특성은 우선순위에 포함되지 않았다.

이러한 분석 결과를 통해 창의역량 중 인지적 특성에 대한 요구가 크며 이에 대한 조치가 우선적으로 이루어져야 함을 알 수 있다.

<표 5> 창의역량의 영역별 교육요구분석 결과

영역	요인	문항	최우선군 문항	우선군 문항
인지적 영역	고차적 사고력	1-3	1,2	3
	확산적 사고력	4-8	4,7,8	5
	문제해결력	9-12	9,10,12	
정의적 영역	호기심	13-16		16
	개방성	17-19		
	감수성	20-23		21
	과제집착력	24-26	24,25	
사회적 영역	사회가치추구	27-29		
	협동및배려	30-32		

V. 결론

이 연구는 대학생들을 대상으로 창의역량에 대한 요구분석을 실시하였고 연구결과에 기초하여 대학 창의교육과정에 대한 함의점을 제공하는 데 목적을 두었다. 우선 요구분석 결과 총 32개 중 10개 문항이 최우선적으로 교육에 반영되어야 할 내용으로 나타났으며, 4개 문항이 그 다음으로 반영되어야 할 내용으로 확인되었다. 최우선군을 구체적으로 살펴보면 인지적 영역에 3개 역량과 정서적 영역에 2개 역량이 포함되어 있었다. 인지적 영역에 포함된 역량에는 학습한 내용을 다른 영역에 응용하거나 논리적인 분석을 통해 전체적으로 파악하는 고차적 사고력 역량과 새로운 아이디어의 창출과 시도, 새로운 아이디어를 발전시키는 확산적 사고력 역량, 그리고 문제에 대한 다양한 해결방안을 생각하고 실행하는 문제해결력 역량 등이 있다. 정서적 영역에는 문제를 완전히 이해할 때까지 몰입하여 시간이 많이 소요되고 해결하고자 하는 과제집착력 역량이 포함되어 있다. 우선군 역량에는 고차적 사고력 역량 1개 문항과 확산적 사고력 역량 1개 문항이 추가로 포함되었으며 정의적 영역에는 호기심 역량 1개 문항과 감수성 역량 1개 문항이 포함된 것으로 나타났다. 협동과 배려 역량과 사회가치추구 역량의 사회적 역량은 우선군에 포함되지 않은 것으로 나타났다.

이러한 결과를 통해 나타난 대학생들의 창의역량 요구에 기초하여 대학 창의 교육과정에서의 함의점을 제시하면 다음과 같다. 우선 창의성 향상을 위한 대학의 교육과정은 단순한 일회성의 창의교과목의 개설을 통해서 이루어져서는 안 된다. 특히 고차적 사고력과 확산적 사고력, 문제해결력의 인지적 역량은 지속적이고 반복적인 활동과 창의적 사고의 습관을 통해서만 향상을 기대할 수 있기 때문이다. 전공과 별도로 독립적인 교양교과목의 경우 수준별로 일련의 과정을 개설하는 것이 중요하며 특히 기존의 하나의 정답을 맞히는 문제가 아닌 창의성에 대해 이해하고 다양한 수준별 활동을 통해 창의적 사고가 무엇이고 창의적 사고를 위한 방법을 익히고 적용하는 데 주력해야 할 것이다. 무엇보다 기존의 암기식 학습방법에서 벗어나 다양한 창의적 사고 방법을 접하고 이를 체내화시킬 수 있는 계기와 경험을 제공하는 것이 중요하다. 특히 대학의 교양과목으로 창의관련 과목이 운영될 경우 교양의 수준을 차별화하거나 전공 또는 학년별로 교육의 방향성과 수준을 차별적으로 설정하여(이경화, 박선형, 2014; 이미나, 이화선, 최인수, 2012) 지속적으로 창의역량과 창의적 사고에 노출되도록 학습자 맞춤형 교과목을 구성하는 것이 필요하다.

둘째, 창의력은 다학제간 경험의 교류를 통해 발전될 수도 있으나 특정 영역에 대한 전문적 지식이 기초가 된다면 더욱 효과적으로 발현된다. 이러한 점에서 해당 교과목에서 초점을 두는 세부 영역을 설정하여 수강생을 확보함으로써 창의전문성을 강조하는 것도 필요하다. 교과로 통합된 교육과정의 경우 보다 심도있는 주제를 주어 몰입의 계기를 줄 수 있도록 설계하는 것이 필요하다. 예를 들어 전공이나 관심 영역과 연계하여 학생들이 특정의 주제에 접근하기 위해 몰입을 경험하고 정답이 없는 불편함을 거치면서 결과물을 얻어내는 과정을 심도있게 설계하여 운영할 필요가 있다. 대학생들을 대상으로 하는 교양과정의 경우에는 다양한 전공과 관심을 가진 학생들이 수강하기에 특정의 한 영역에 집중하여 설계하는 것은 무리이다. 이를 보완하기 위해 본 연구의 교육과정 개발에는 관심영역별로 조를 구성하도록 하여 동일한 영역에 대해 관심을 가진 구성원들과 해당 영역에서의 문제를 발견하고 해결안을 도출하게 하는 팀중심 프로젝트활동을 실시하는 것도 방법 중의 하나이다. 이는 학생들이 자신의 관심영역에 창의적이고 발전적 접근을 함으로써 창의역량에 우선적으로 요구되는 호기심과 동기부여, 과제집착력 등의 향상을 기대할 수 있을 것으로 본다.

셋째, 이 연구에서 제시된 창의역량에 대한 요구들은 단지 교육과정을 통해서 뿐 아니라 교육환경의 개선과 교수법의 변화, 물리적인 지원 등의 다른 해결책을 통해서 성취될 수 있다. 요구분석이 단지 교육요구를 위한 분석이 아닌 이유가 그것이다(오승국, 전주성, 박용호, 2014). 교육적 해결방안이 고려되어야 하지만 학생들의 요구가 교육이 아닌 다른 대안을 통해 해결이 가능하다면 교육 이외의 다른 지원과 개입 방법에 대한 고민이 있어야 된다는 점에서 요구분석의 의미가 있다. 예를 들어 학생들이 호기심을 가질 수 있도록 다양한 경험의 기회를 제공하고 창의적 활동이 가능한 물리적 공간을 마련하는 것도 창의역량 향상의 중요한 영향 요인이 될 수 있다. 교과목 운영에서 역시 개방적 수업분위기를 형성하고 강의법이 아닌 다양한 교수법의 활용, 무엇보다 학생들이 창의적 사고를 유도할 있는 교수자의 역량도 그러한 점에서 중요하다(김이경, 김정현, 민수빈, 2016).

이 연구는 교육수혜자인 학생들의 교육요구를 분석하여 최우선 또는 우선적 요구내용을 교육과정에 반영하였다는 점에서 의미가 있다. 창의성 교육과정 개발과 관련된 연구의 경우 문헌 조사와 사례조사에 국한되어 실시되는 경우가 대부분이며, 학생들 대상의 연구의 경우 창의교육에 대한 인식과 현황 분석이거나 다른 역량과의 평균 비교와 창의교육과목을 수강한 학생들을 통해 창의교육의 필요성의 정도를 확인하는 정도였다(권정연·권상집, 2014). 이 연구는 창

의성 교육과정의 잠재적인 수혜자인 학생들을 대상으로 창의역량의 현수준과 중요수준을 조사하고 이를 기반으로 교육요구분석을 실시하여 교육과정에 대한 함의점을 제공하였다.

연구가 지닌 한계점과 추후 연구의 방향을 제언하면 다음과 같다. 첫째 이 연구는 창의교육 관련한 교육과정의 전반에 대한 함의점을 제공하는 데 그쳤다. 향후 연구에서는 학생들의 창의역량 요구분석에서 나온 결과를 구체적으로 교육과정 개발에 적용하여 교육효과성을 분석함으로써 요구분석 결과의 타당성을 점검하는 것이 바람직 할 것이다. 둘째, 이 연구는 K대학 학생들을 대상으로 교육요구 조사를 실시하여 교육과정 개발에 반영하였기에 일반화하기에는 한계가 있을 수 있다. 대학과 대학이 소속되어 있는 지역에 따라 학생들의 창의역량 수준과 우선적으로 교육과정에 요구하는 내용에는 차이가 있을 수 있다. 이 연구에서 제시된 일련의 방법을 적용하여 대학마다 맞춤형 교육과정 개발이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 권정언, 권상집(2014). 창의적 역량 개발을 위한 대학 교양교육 체계의 실제와 대안. 한국교양교육학회 학술대회자료집, 6, 103-118.
- 김경애, 김보경, 양희준, 이상은, 최상덕, 김아미, 성열관, 차성현, 양슬기(2016). 자유학기제의 중장기 추진 전략과 방안: 초·중·고 운영 확대를 중심으로. 한국교육개발원, 연구보고 RR 2016-11.
- 김기태(2012). 경영학 교육에서 문제중심학습의 설계 및 적용 사례. 질서경제저널, 15(4), 63-85.
- 김동중, 배성철(2013). 수학교수에서 창의·인성교육에 대한 예비교사들의 인식변화. 2013 대한민국 수학교육관련 학회 연합 학술대회(2013.11), 57-58.
- 김명숙, 고장완(2014). 대학생의 학습참여가 지각된 창의성역량에 미치는 영향. 영재와 영재교육, 13(1), 84-106.
- 김순남, 허미연, 김진원(2012). 창의경영학교 프로그램 개발 종합보고서. 한국교육교육개발원, 연구자료 CRM 2012-128.
- 김영채(2007). 교수-학습의 과정과 창의력 교육. 사고개발, 3(2), 1-35.
- 김영채(2010). 창의, 인성, 봉사 그리고 창의적 체험활동. 사고개발, 6(2), 1-24.
- 김영채(2014). CPS 창의 프로그램과 창의적 문제해결. 서울: 유원북스.
- 김은영, 이경화, 유경훈(2010). 대학생들의 창의적 능력과 창의적 성향에 관한 인식 조사. 창의력교육연구, 10(2), 5-26.
- 김원경, 이영선(2014). 대학생의 전공과 성격에 따른 창의성 인식 비교. 디지털디자인학연구, 14(4), 555-567.
- 김은영, 최정윤, 허주(2015). 창의인재육성을 위한 역량강화 방안 및 교육혁신: 2015 세계교육포럼 부대행사. 한국교육개발원.
- 김이경, 김경현, 민수빈(2016). 중학교 교사의 창의적 교수학습방법이 학생의 창의성에 미치는 영향 분석. 한국교원교육연구, 33(3), 165-187.
- 김정주(2015). 보험설계사의 역량모델개발 연구. 고용직업능력개발연구, 18(1), 221-246.
- 김정주(2015a). Identifying competency-based training needs of insurance sales agents. 직업교육연구, 34(5), 17-34.
- 김지숙(2013). 창의적 융합인재교육에 대한 부모의 인식과 부모교육에 대한 요구. 송실대학교 석사학위논문.
- 문용린 외(2010). 배려와 나눔을 실천하는 창의인재육성을 위한 창의·인성교육 활성화 방안 연구.

- 미래전략정책연구원(2016). 10년 후 4차산업혁명의 미래. 일상이상.
- 박종렬, 서혜애, 김순남(2002). 창의성 계발 과학교육 사이버 연수 운영의 행·재정적 지원체제에 대한 요구분석. 한국교원교육연구, 19(3), 79-103.
- 박재환(2017). 대학 창업교육의 창의성 역량이 진로준비행동에 미치는 영향: 창업가정신과 자기효능감의 매개효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 오승국, 전주성, 박용호(2014). 교육요구 우선순위 결정을 위하여 설문조사를 이용하는 기존 방법 보완 연구. 교육문제연구, 27(4), 77-98.
- 이경화, 박선형(2014). 대학생의 창의성 및 창의적 리더십 비교를 통한 대학 창의성교육 강화 방안. 영재와 영재교육, 13(3), 59-83.
- 이경화, 유경훈, 김은경(2010). 대학생의 창의성 교육에 대한 인식. 교육심리연구, 24(2), 327-346.
- 이미나, 이화선, 최인수(2012). 대학생의 창의성 교육에 대한 전공계열별 인식 비교. 교육과정연구, 30(3), 353-376.
- 이석순(2014). 예비유아교사의 창의 인성교육 인식 연구. 한국유아교육·보육복지연구, 18(3), 161-183.
- 이윤정(2013). 초등 의생활영역에서의 창의·인성교육을 위한 교사연구 교육과정 개발. 한국실과교육학회지, 26(4), 111-126.
- 이종연 외(2005). 창의적 문제해결력 증진을 위한 Creative Thinker 프로그램 연구. 한국교육학술정보원.
- 이화선, 최인수(2014). 대학교양교육에서의 창의성 교육의 방향. 창의력교육연구, 14(2), 1-17.
- 정미숙(2014). 교과교육을 통한 인성과 창의성교육방안: 비서과 학생 인식조사 및 국가직무능력표준을 중심으로. 상업교육연구, 25(5), 69-93.
- 정옥분, 임정하, 정순화, 김경은, 박연정(2011). 대학생들의 창의성에 대한 인식: 창의성에 대한 암묵적 접근을 중심으로. 한국생활과학학회지, 20(1), 39-55.
- 정지은, 조연순(2012). 국내 창의성 교육 연구동향 분석; 창의성 교육의 유형을 중심으로. 한국교육방법학회, 24(4), 659-682.
- 조대연(2009). 설문조사를 통한 요구분석에서 우선순위결정 방안 탐색. 교육문제연구, 35, 165-187.
- 조운성, 송미현, 장혜진, 장보람, 이성(2013). 창의성 하위 요소에 대한 교원의 교육요구 분석. 학습자중심교과교육연구, 13(3), 385-405.
- 지은림, 주언희(2012). 창의적 인재 역량 측정을 위한 구인 탐색 및 척도 개발. 교육평가연구, 25(1), 69-94.
- 최석민(2003). 창의성 교육의 접근방식 탐색. 교육철학, 8(23), 315-331.
- 최인수, 이화선, 이건희, 김선진(2012). 국내 대학의 창의성 교과목 현황 및 내용분석: 상위 30

- 개 대학을 대상으로. *교육과정연구*, 30(2), 179-199.
- 한국교육개발원(2012). 21세기 핵심역량: 이 시대가 요구하는 핵심스킬. 서울:한국교육개발원.
- 허희옥, 양은주, 김다원, 문용선, 최종근(2017). 인공지능 시대의 인간 지능과 학습. *교육철학 연구*, 39(1), 101-132.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press, Inc.
- Apple, V. H., & Mink, O. G. (1977). *High discrepancy/high importance institutional goals: A locus for focus*. Paper presented at the meeting of the American College Personnel Association, Denver, Colo.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley & Sons.
- Eysenck, H. J. (1983). The roots of creativity: Cognitive ability or personality trait?. *Roepers Review*, 5(4), 10-12.
- Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity. *The Cambridge handbook of creativity*, 113-130.
- Glaveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93.
- Griffin, D. (2014). *Education reform: The unwinding of intelligence and creativity*. New York, NY: Springer.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1959). *Traits of creativity*, In: H.H. Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation* (pp.142-161). New York: Harper.
- Jacobs, R. (1989). Getting the measure of management competence. *Personal Management*, 21(6), 32-37.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2007). *Giftedness in the EuroAmerican culture*. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (pp. 377-413). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Mink, O. G., Shultz, J., & Mink, B. (1991). *Developing & managing open organizations: A model and methods for maximizing organizational potential (2nd Ed.)*, Somerset Consulting Group, TX: Austin.
- NACCCE (1998). All our futures: Creativity, culture and education. *National Advisory Committee on Creative and Culture Education*.

- Osborn, A. F. (1952). *Wake up your mind: 101 ways to develop creativeness*. New York, Scribners.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribners.
- Silver, D., Schrittwieser, J., Simonyan, K., Antonoglou, I., Huang, A., Guez, A., Hubert, T., Baker, L., Lai, M., Bolton, A., Chen, Y., Lillicrap, T., Hui, F., Sifre, L., van den Driessche, G., Graepel, T., Hassabis, D. (2017). Mastering the game of Go without human knowledge, *Nature*, 550(7676), 354-359.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. *The nature of creativity*, 99-121.
- Torrance, E. P. (1975). *Creativity research in education: Still alive*. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (eds.), *Perspectives in creativity*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Urban, K. (1995). Creativity-A component approach model. *Presented at the 11th World Conference on the Education for the Gifted and Talented*, Hong Kong: July 31-August 4, 1995.
- WIRED(2017). This more powerful version of AlphaGo learns on its own. Retrieved from <https://www.wired.com/story/this-more-powerful-version-of-alphago-learns-on-its-own/>.

논문접수일: 2018년 1월 21일

논문심사일: 2018년 3월 9일

게재확정일: 2018년 3월 18일

ABSTRACT

Needs analysis of undergraduate students' creativity competency and its implication on university curriculum

Jungjoo Kim(Korea University)

Shinhyun Ka(Korea University)

Insung Kim(Korea University)

Creativity education has been offered as the importance of creative human resources and its boosting policies are being emphasized. Universities and colleges are also focusing on developing the creativity competency of their students by opening creativity classes but can not present logical explanation on why and how. This study analyzes the needs of university and college students for creativity competency based on which how creativity curriculum can be developed and operated.

This study did survey on undergraduate students to collect data on current level and importance level of their creativity competency and collected meaningful 239 samples. Based on the analytic result of those samples, this study generated their needs priority of creativity competency. The result shows that students feel that competencies of perceptive and emotional domains should be taken as a priority to improve their creativity. Especially higher thinking competency, extensive thinking competency and problem solving competency in perceptive domain and task immersion competency, emotional competency and curiosity competency are included in most-needed priority list.

Based on the result, this study suggests that students' creativity levels and needs should be applied when the development of creativity curriculum are considered and provides the implication on its operation.

[Keywords] creativity competency, curriculum, needs analysis, undergraduate students

암묵지(暗黙知)의 학습적 가치

신범석* (주)PSO 대표

■ 요약 ■

본 연구의 목적은 Polanyi의 암묵지 연구를 중심으로 암묵지의 개념, 암묵지의 위계, 암묵지의 속성을 분석하여 학습적 가치를 분석하는 데에 있었다. 기업의 조직구성원들 중에는 20년 가까이 업무를 경험하면서 암묵지를 축적한 숙련자들이 있다. 그러한 숙련자들이 보유한 암묵지를 명시지화함으로써, 그냥두면 숙련자 개인이 가지고 사라질 수도 있는 암묵지를 조직지화한다. 조직은 조직지화를 통해 개인들이 보유한 숙련기술, 노하우, 실제지, 암묵지등을 조직의 지식으로 전환하고 이를 통해 조직의 전통과 역사가 이어지게 된다. 이처럼, 조직의 전통과 역사를 이어가는 중심에 '암묵지'가 있다. 겉으로 드러나지 않는 암묵지를 직접전수하거나 명시지로 전환하여 학습하는 과정을 통해 경험이 지식이 되고 지식이 후배 조직구성원들에게 공유된다.

연구결과를 정리하면 다음과 같다. 암묵지는 경험의 보고라는 점에서 경험기반의 학습콘텐츠로서 가치가 있고, 겉으로 드러나지 않는 속성때문에 구두설명보다는 직접시범이나 실제연습과 같은 방법으로 전수되는 특징을 가지고 있다. 더구나 암묵지는 반드시 암묵지를 보유한 숙련자를 통해서 전수된다는 점에서 숙련자를 어떻게 교수전달자로 할 것인가가 중요하다. 암묵지는 숙련자의 온몸에 보유되어 있어서 약간의 설명이나 신체일부를 동원한 연습 정도로는 전수되지 않는다. 즉 '온몸으로' 배워야 한다. 그것이 손기술을 요하는 요리기술이라 하더라도 '온몸'이 투영되지 않으면 단순스킬에 불과하게 된다. 암묵지는 숙련자인 다양한 선배들과의 상호학습을 통해 습득하는 것이기에 공동체적 성격을 띤다. 이러한 지식공동체를 통해 조직이 하나의 '학습조직'이 되는 것이다. 숙련직원을 통해 축적되는 암묵지를 학습콘텐츠 및 학습창고로 소중하게 다루고 체계적으로 전수할수록 '학습조직'으로 발전하게 된다.

[주제어] 암묵지, 지식의 위계와 속성, 암묵지의 위계와 학습단계, 학습적 가치

* 제1저자, (주)PSO 대표, mind365@naver.com

I. 서론

경험을 통해 노하우의 형태로 축적되는 암묵지(暗黙知)는 겉으로 드러나지 않는 속성 때문에 쉽게 이해되지 않는 것도 사실이다. 기업에서 20년 이상 업무경험을 쌓으면 상당한 정도의 암묵지가 쌓이지만 그렇게 쌓인 암묵지는 어디에 있는지, 그 내용은 구체적으로 무엇인지를 알 수 없기에 마치 실재하지 않는 것으로 간주되기도 한다. 기업교육이 어렵고 힘든 이유도 현업으로부터 축적된 경험이 암묵지의 형태로, 단순히 머리에 기억되는 것이 아니라 온몸에 쌓인다는 데에 있다(신범석, 2001). 기업교육에서 현업실무에 대한 학습내용은 학교교육에서처럼 교과서와 같은 것으로 표현되어 있기보다는, 그것을 가지고 있는 실무자의 몸속에 묵시적으로 존재하는 것이기에 교육하기도 어렵고 학습하기도 어렵다.

실제 기업현장에서 실무경험은 가시적으로 드러내기 어려워 전수에 어려움을 겪고 있다. 선배사원이 후배사원에게 노하우를 지도하는 OJT의 경우도 그렇고, 전문직분야 사내강사가 후배사원들에게 직무교육을 하는 것도 그렇다. 주로 겉으로 드러나는 업무프로세스 정도나 가시적인 성격이 강한 업무기술을 전수하게 되지만, ‘노하우’와 같이 암묵지적 성격이 강한 것은 실제로 가르치기 매우 어렵다. 노하우가 많다고 알려진 경험 많은 직원들과 직무교육교재를 개발해보면, 암묵지의 명시지화가 매우 어려워, 그들조차도 명시지화되어 있는 해당분야의 대학교 교재나 전공서적을 참고한다. 노하우와 같은 암묵지는 그것을 가지고 있는 직원이 그것을 명시지로 전환하지 않으면 개인지에 머물게 된다. 즉 어렵다고 해서 암묵지를 명시지로 전환하려는 노력을 하지 않으면 그것은 암묵지를 가지고 있는 사람에게만 귀속되어 조직의 노하우로는 축적되지 못하게 된다.

암묵지 관련 연구로는 Polanyi(1958, 1959 등)의 암묵적 지식 연구, Ryle(1949)의 노하우 연구, Oakeshott(1933, 1962)의 ‘정보와 판단’ 연구, 장상호(1994), 엄태동(1998a, 1998b)의 암묵지 연구 등이 있다. 또한, Polanyi의 암묵지 연구를 지식경영에 접목한 Nonaka 등(1995)의 연구, 사회적 묵시적 지식을 연구한 Spender(1996)의 연구, 암묵지의 집단지성 효과를 연구한 Surowiecki(2004)의 연구 등이 있다. 특히, Polanyi의 ‘암묵지’ 연구에서는 묵시적 속성을 가진 지식의 근본적인 속성을 다시 한 번 생각하게 하면서, 그러기 때문에 지식을 학습한다는 것이 얼마나 어려운 일인가를 보여준다. 암묵지의 묵시적 성격이 크면 클수록 교육은 그만큼 어려워진다고 볼 수 있다. 암묵지의 묵시적 성격 때문에 학습하는 것이 어렵지만 그럼에도 불구하고 ‘암묵지’를 기반으로 교육

및 학습을 해야 하는 이유는, 그냥 두면 지식의 가치와 의미가 후배직원들에게 전수되지 못하고 선배직원 개인에게만 귀속되기 때문이다. 암묵지의 명시지화가 중요한 이유이다.

암묵지의 명시지화에 있어서 대부분의 방법은 '학습'과 관련된 것이다. 그것을 겉으로 드러내는 과정 중 가장 많이 활용되는 매뉴얼도 후배직원들의 업무지도와 학습을 위한 것이고, 그 다음에 많이 활용하는 교재화도 직무에 대해 학습을 하기 위한 것이다. 암묵지의 명시지화는 몇 십 년 동안의 현업근무를 통해 습득한 선배들의 노하우를 후배직원들이 이해하기 쉽도록 표현하는 것이다. 이 때, 암묵지는 선배의 몸속에 피부 속에 보이지 않는 형태로 내재되어 있는데, 그러한 경험과 심층을 놔둔 채 겉으로 드러난 일반적 지식만을 가르친다면 학습은 현장성과 맥락성을 상실한 채 형식적 사태로 전락되고 말 것이다. 현업근무를 통해 축적한 암묵지가 학습의 소재가 되고 이를 발굴하여 가르치는 것이 조직지(組織知)를 축적하는 필연적인 과업으로 인식되기 위한 탐색적 노력이 필요하다. 따라서 본 연구의 목적은 기업현장에서 경험을 통해 축적되는 '암묵지'의 속성과 의미를 알아보고 그것이 갖는 학습적 가치를 밝히는 것이다. 이를 위해, 본 연구에서는 '암묵지의 개념적 의미는 무엇인가?', '암묵지의 특성은 어떠한 속성을 갖는가?', '이러한 암묵지의 개념과 속성에 비추어 볼 때, 암묵지는 어떠한 학습적 가치를 갖는가?'를 연구문제로 하여 문헌분석 연구를 진행하고자 한다.

Ⅱ. 암묵지의 개념과 특성

1. 암묵지(tacit knowledge)의 정의

암묵지는 Polanyi(1958, 1959, 1967, 1969, 1974, 1975)에 의해서 본격적으로 연구되었다. 암묵지(暗黙知; tacit knowledge)는 명시지(明示知; explicit knowledge)와의 개념적 구분을 통해 설정된 개념이다. 명시지는 언어나 기호로 쓰여 그것의 외양이 겉으로 드러난 지식이고, 그것에는 수학적 공식, 과학적 법칙, 지도 등이 포함된다. 명시지는 명백하고 객관적인 의미가 있으므로 간주된다. 그러나 Polanyi는 겉으로 명백히 드러나 있다는 것, 즉 객관성만으로 지식을 모두 다 설명할 수 없다는 것을 주장한다(1946:59-62). 오히려 객관적으로 드러나 있지는 않지만, 겉으로 드러난 지식의 이면에는 물론이고 살아 있는 사람의 전신체에 존재하는, 묵시적 성격의 지

식이 있음을 강조한다. 그것은 바로 암묵지의 영역이다. 암묵지는 명시지와는 구분되는 의미의 암묵지와 명시지 자체의 암묵지로 나누어 볼 수 있다.

먼저, 명시지 자체의 암묵지를 살펴보자. 명시지는 그것이 언어나 기호를 통해 객관적으로 표현되어 있다는 것을 핵심으로 한다. 그러나 명시지조차도 모든 것을 겉으로 드러낼 수는 없다. 즉 드러나 있는 부분까지만 드러나 있는 것이다. 명시지가 만들어지는 과정에 존재하는 수많은 경험과 그러한 경험이 체계화되면서 거쳐 온 수많은 시행착오의 세부적인 과정들 모두가 언어나 기호로 표현될 수 없기 때문에, 명시지의 드러난 부분의 이면에는 더 많은 암묵지가 존재한다. 사실상, 표현된 명시지는 표현하려고 한 것의 부분에 불과하다. 표현하려고 하였던 사태, 즉 그것이 과학적 실험사태이든 수학적 사태이든 사회조사의 사태이든 경제적 사태이든 경영학적 사태이든 간에 언어나 기호를 통해 그 일부분만을 남기게 된 것이다. 결국 명시적으로 표현되어 있는 언어나 기호를 통해 그 이면에 내재한 암묵지를 유추할 수밖에 없다. 명백하게 드러난 정도가 약한 명시지일수록 그 이면에 보다 많은 암묵지가 존재한다. 이러한 유추의 과정에는, 특정분야에 있어, 어느 정도 이상의 암묵지를 가진 전문가의 식견과 직관이 필요하다. 그 이유는 언어나 기호로 쓰여 있다고 해서 그것이 모든 사람에게 객관적인 의미를 가지고 있는 것은 아니기 때문이다. 언어는 특정한 모국어어를 사용하였기 때문에, 글을 읽을 수 있는 사람이면 누구나 그것을 읽을 수는 있다. 그러나 기술된 특정분야의 명시지는 글을 읽을 수 있다고 자동적으로 파악되는 것이 아니다. 더구나 그러한 명시지의 이면은 더욱더 그렇다. 명시지조차도 사실은 완벽하게 명시화되어 있는 것이 아니다.

다음으로, 명시지와는 구분되는 암묵지를 살펴보자. 이것은 사람 속에 붙박여 있는 인격적 지식이다(personal knowledge: Polanyi, 1958). 그런 점에서 인격적 주체를 거점으로 해서 파악해야 하는 지식이다. Polanyi는 이것을 묵지(默知; tacit knowing)라고도 부르는데(1959:14), 이는 주로 '하는 것'과 '아는 것'이 하나로 존재한다는 것을 밝히기 위해 사용한 개념이다. Polanyi는 암묵지의 위상을 복원시키기 위하여 서양철학의 주요전통인 이론과 기술의 구분을 해체한다. 서양철학의 전통에 의하면, 아는 것과 행하는 것은 전혀 다른 차원의 문제이다. 그러나 Polanyi는 이를 강력히 비판한다(1959:54-55). Polanyi에 따르면, 아는 기술과 행하는 기술은 별개의 것이 아니다. 가령, 자전거를 타는 기술이나 매듭을 짓는 기술, 피아노를 연주하는 기술은 아는 것과 행하는 것이 따로 존재하는 것이 아니다. 이들 제반 기술들의 한 가지 일반적인 특징은 그것을 능숙하게 할 수 있는 사람이라 하더라도 그 과정을 전부 명시적으로 설명할 수 없다는 것이다(장상

호:31). 가령, 자전거 타는 경우를 예로 생각해 보자. 자전거 타는 사람(초보자가 아닌 어느 정도 자전거를 잘 탈 수 있는 사람)은 핸들을 잡고 있는 손이나 손잡이를 잡고 있는 손가락 그리고 페달을 밟고 있는 발이나 안장에 앉아 있는 엉덩이 등에 주의를 기울이지 않는다. 그의 주위와 관심은 자전거 타는 행위 자체와 관련된 것, 즉 자전거를 타고 가려고 했던 그의 목적지나 방향 또는 길의 상태 등에 모아져 있다. Polanyi의 설명방식에 따르면, 이 예에서 자전거 타는 사람의 주의가 집중되어 있는 길의 방향이나 길의 상태는 관심의 초점이 생기고, 핸들을 잡고 있는 손이나 페달을 밟고 있는 발의 느낌은 보이지는 않지만 경험으로 습득된다. 자전거를 타고 난 후에 자전거 탄 행위를 돌아보며 생각해 보면, 경험을 통해 습득된 암묵지는 거의 의식되지 않아¹⁾, 말이나 글로 표현되기 어려운 반면, 관심을 두었던 생각이나 설명은 확인 가능한 형태로 말이나 글로 표현될 수 있다. 여기에서 글로 표현될 수 있다는 것은 글을 사용하여 표현하려고 할 때 표현가능하다는 것이어서, 특정한 상황에서 글로 표현하지 않았을 경우, 그 순간 존재하다가 사라지고 말 가능성이 높다. 그것이 당장 글로 기술되지 않았다 하더라도 유사한 상황을 만나면 전존재적 기억을 통해 재생될 가능성이 높지만, 암묵지형태의 ‘경험’은 그것이 지금 막 나타나는 것이라 하더라도 어떻게 사용하였는가 하는 점이 기술(記述)되기가 어려울 뿐만 아니라 나중에라도 말이나 글과 같은 형태로 되살리기가 어렵다.

특정한 직무를 통하여 작업을 하고 있는 숙련된 작업수행자의 경우, 일을 하기 위해 동원하는 대부분의 작업장비나 도구사용은 일을 하는 동안 암묵지의 형태로 일에 관여한다. 능숙한 작업자일수록 자신의 작업장비나 작업도구는 완전히 그와 한 몸이 되어 별도로 의식되지 않는다. 만약 장비나 도구 사용과정에서 일일이 의식하고 일을 하게 된다면 일은 진척되지 않을 것이다. 반면에 미숙련자나 초보자는 작업장비나 도구를 사용할 줄 모르고 오히려 그에게는 낯선 것이기 때문에, 단계마다 상황마다 작업장비나 도구를 의식하느라 일의 원활한 진행이 방해받게 된다. 이것은 마치 초보운전자가 운전을 막 시작하였을 때, 기어조작이나 클러치조작에 신경을 쓰느라 앞을 총체적으로 보지 못하고 백미러를 보지 못하여 결과적으로 접촉사고를 내게 되는 경우에 비유될 수 있다.

직장생활을 하면서 다양한 업무경험을 하고 일이 손에 익을 때쯤 되면, 일을 한다는 것이 특별한 별도의 사건이 아니라 너무도 당연한 일상적인 활동으로 인식된다. 처음에 일을 하기 시작했

1) 여기에서 “거의 의식되지 않는다.”는 것은 무의식을 의미하는 것은 아니다. 암묵지적 경험도 기억과 의식을 잘 더듬으면 떠올릴 수 있다. 다만 선명하게 의식되지 않는다는 점에서 “거의 의식되지 않는다.”라고 표현한 것이다(장상호:31).

을 때와 비교하면 많은 시행착오를 거쳐 오늘에 이르게 되었다는 것을 깨닫게 되는데, 그러한 시행착오의 과정들을 통해 일은 이제 머리가 아닌 몸에 익숙한 것이 된다. 몸에 익숙하여 능숙하게 일을 하는 사람의 경우, 일은 별로 의식되지 않은 채 ‘자연스럽게’ 이루어지는 것으로 보인다. 부드러운 손놀림, 자연스러운 태도, 민첩한 몸동작 등 그의 일하는 외양은 일과 하나가 되어 있음을 쉽게 알 수 있다. 일이 의식되지 않은 채 자연스럽게 진행된다는 것은 일을 하는데 동원되는 각종 지식과 기술이 이미 암묵지의 형태로 작용하고 있다는 것을 의미한다. 일의 목표나 일의 외양에 의식이 집중되고 있지만 그것을 가능하게 하는 보이지 않는 지식의 형태로 그의 일을 가능하게 하는 것이다.

또한, 일에 ‘능숙하다는 것은, 하는 일로부터 그가 자유로워졌다는 것을 의미한다. 일을 하기 위하여 어디쯤에서 어떠한 하드웨어와 소프트웨어를 동원하고 그것들을 어디쯤에서 작동시키고 멈추어야 하는지 등, 가장 적합한 형태로 일을 전개한다는 것을 의미한다. 즉 일을 스스로 통제하게 되었다는 것을 의미한다. 이쯤 되면 이제 그 일에 관하여 다른 사람에게 일의 내용과 방법에 대해 가르칠 수 있게 된다. 물론 이것은 이론적으로 그렇다는 것이지 사실적으로 그렇다는 것이 아니다. 왜냐하면, 실제로 업무현장에서는 자신의 일을 거의 완벽에 가까울 정도로 잘 수행하면서도 그것을 다른 사람에게 가르치지 못하는 경우가 있을 수 있기 때문이다. 일에 능숙하여 일하는 것이 자연스럽게 보인다는 것은 그가 일과 하나가 되었다는 것을 의미하고, 그렇게 되었을 때 일하는 스텝마다 절차나 방법에 대하여 일일이 분석하여 사고하지 않는다는 것을 의미한다.

Nonaka(1995)는 명시지가 암묵지가 되고 암묵지가 명시지가 되는 순환과정으로 지식경영과 학습조직을 설명하였다. 암묵지는 명시지로 전환되지 않으면 개인지(個人知)에 머물게 되고, 암묵지가 명시지화하면 조직지(組織知)가 된다는 것이다. 암묵지가 명시지로 전환되는 과정을 표출화(externalization)라고 하였는데, 이는 그냥 암묵지가 명시지로 전환되는 ‘자연스러운 과정’이라기보다는 상당한 정도로 조직적 노력이 뒷받침되어야 가능한 ‘조직적 과정’이다. 이는 선배사원들이 경험을 통해 형성해온 암묵지가 직무교육교재나 직무매뉴얼 등으로 체계적으로 표현되어 실제로 후배직원들에게 교육되고 지도되어 내면화(internalization)될 때 가능한 것이다. 조직발전 전에 필요한 우수한 암묵지를 가려내고 이를 체계적으로 표출하여 후배들에게 전수시킬 때 비로소 조직 내 일의 역사는 이어지는 것이다. 조직 내 일의 역사가 이어지는 한가운데에 암묵지가 자리 잡고 있는 것이다.

2. 암묵지의 특성 - 실제지(practical knowledge)의 속성

암묵지는 그것이 나타나는 존재하는 형태나 나타나는 과정에서 ‘실제지’의 속성을 띤다. 즉 이론적으로서가 아니라 실제 현장에서 일의 경험을 쌓은 사람들 속에 내재하는 소위 생생한 경험지식이다. 실제지(實際知)는 Oakeshott(1962:7-10)가 근대 합리주의 지식관을 비판하면서 제시한 개념이다. Oakeshott(1962:7-13)에 의하면, 근대 합리주의의 지식관에서는 지식의 확실성과 객관성을 강조한다. 지식의 객관성은, 지식이 객관적 증거에 의해 입증 가능하다는 것을 의미하고 그것 자체로서 완전무결하다는 것을 의미한다. 이러한 성격을 갖는 지식은 기법지(技法知; technical knowledge)이다. Oakeshott(1962:7-11)에 의하면, 근대 합리주의에서 강조하는 기법지는, 명제나, 규칙, 원리로 명문화(明文化)가 가능한 지식이다. 기법지에는 과학적 연구기법, 요리의 기법, 운전기법 등이 포함될 수 있는데, 이들은 한결같이 해당분야의 기법이 원리나 규칙의 형태로 명문화된 상태를 가리킨다. 그런 점에서 책에 존재하는 지식이라고 할 수 있다. Oakeshott(1962:10-11)는 바로 이 점에서 근대적 합리주의가 문제라고 본다. 즉 지식이라고 할 수 있는 것을 오로지 객관적인 형태로 명문화된 것만을 인정하다 보니, 오히려 역사와 전통을 통해서 또는 관례적으로 전해오는, 또 다른 방식의 지식을 소홀히 취급하였다는 것이다. Oakeshott(1962:7)은 이것을 ‘실제지’라 명명하였는데, 이것은 명문화가 불가능한 지식이다. 기법지가 책을 통해 표현된다면, 실제지는 책에 명시된 지식의 가정이요, 그것을 가지고 있는 사람이 그것을 실행할 때 묻어나오는 그런 것이다. 물론 아무나 그것을 온전하게 알 수 있는 것은 아니다. 그것이 실제지임을 온전하게 알 수 있는 것은 그러한 실제지를 가진 사람이나 그것에 근접한 사람에 의해서 가능하다는 것이다.

차미란(2000:97)은, 실제지가 기법지와 구분은 되지만, 그것은 ‘이론적 지식’과 ‘실제적 지식’과의 구분처럼 병렬적으로 존재하는 것이 아니라고 본다. 오히려 실제지는 기법지의 이면(裏面)에 놓인 것, 즉 기법지의 기반(基盤)이라는 것이다. 실제지를 이렇게 보는 것은 실제지의 성격을 규명하는데 있어 중요한 문제이다. 실제지를 기법지의 이면으로 보게 되면, 실제지는 그 형태로는 기법지를 통해서 묵시적으로 드러나는 지식이라는 것을 의미하고, 기법지의 겉으로 드러난 측면의 이면을 의미한다. 실제지는 기법지의 겉으로 드러나지 않은 구체적 내용을 담보하고 있다. 그것은, 요리의 경우, 요리의 레시피와 기법(기법지)에 따라 요리의 절차와 재료의 성분 및 함량이 명시화되어 있다고 해서, 구체적인 요리가 보장되는 것은 아니라는 점을 통해 보다 분명히 알 수

있다. 요리의 레시피나 기법이 아무리 자세하게 명시되어 있다고 하여도 요리과정의 다이나믹한 측면과 음식의 맛을 자세하게 설명할 수 없다. 그런 점에서 기법지만으로는 요리를 온전하게 설명할 수 없다는 것을 알 수 있다. 실제지의 존재와 그 의미를 가지고 보면, 기법지의 진술은 불완전하기 그지없다. 실제지를 가진 사람에 의해 또는 그러한 활동의 구체성을 따라 기법지에 생명력이 불어넣어져야만 비로소 온전한 이해가 가능하다고 할 수 있다. 요컨대 요리의 기법지가 생명력을 얻으려면 숙련된 요리사의 구체성이 바탕이 되어야 한다. 요리사의 요리행위를 통하여, 요리하는데 필요한 하나 하나의 명제와 절차, 규칙들이 살아서 움직여야 하는 것이다. 그러나, 이 때, 요리사는 자신이 요리하는 과정에서 적용하는 규칙과 절차를 일일이 의식하지 않는 것처럼 보인다. 매우 자연스럽게 그러면서도 은연중에(묵시적으로) 그러한 절차와 규칙들이 그의 행위에 적용된다. 그 점은 초보자의 요리행위를 통해 역설적으로 드러난다. 요리의 초보자는 요리책을 통하여 요리의 기법을 접하고, 쓰여 있는 그대로 따라 하지만 음식의 맛을 내지 못한다. 더구나 그의 요리시간은 매우 길뿐만 아니라 요리의 과정에서 요리책을 보느라고 요리에 몰입하지 못한다. 그러다 보니 재료를 넣을 타이밍을 놓치게 되거나 재료들을 적절하게 익히지 못한다. 그의 요리과정은 작은 행위 하나하나가 분해되어 별개로 존재한다. 요리의 초보자는 기법지를 눈앞에 두고도 요리를 하지 못하는 현상을 경험하게 된다. 그에게 부족한 것은 요리의 실제지인 것이다.

실제지는 실천과정을 통해 형성된, 행위자의 몸에만 체득적 지식이다. 그러한 점에서 실제지는 하루아침에 암기와 같은 방법을 통하여 습득되는 것이 아니다. 실제지는 그것을 가진 사람의 實踐을 통해서만 그 모습을 드러내는 묵시적 성격의 지식이기 때문에, 누군가가 실제지를 얻고자 한다면, 그것을 가지고 있는 사람과의 끊임없는 접촉을 통해서 가능하다(Oakeshott, 1962:11). 실제지를 가지고 있는 사람의 행위를 보는 것부터 시작하여 본인이 직접 해보고 또 해보는 것, 즉 끊임없는 실천의 과정을 통하여 체득된다. 체득된 실제지는 ‘그 사람의 모든 것’에 내면화된다. 특정한 정보처럼 머리에만 저장되는 것은 아니며, 특정한 기능처럼 손에만 작용하는 것이 아니다. 그것은 신체(身體)라는 그릇에 내면화되지만, 이 때, ‘신체’는 근대 합리주의자들이 주장한 것과 같이 ‘마음’이라는 신비로운 실체와는 별개로 존재하지 않는 그런 것이다(Oakeshott, 1962:85-90). 이때의 ‘신체’는 마음과 도저히 뿔뿔히 떨어져 뿔 수 없는 ‘마음 그 자체’요, ‘그 사람 그 자체’인 그러한 ‘신체’이다. 그런 점에서 그것은 전신체(全身體)이다. 이 말은, ‘마음’이라는 것이 먼저 있고, 그러한 마음에 의해 신체적 행위가 이루어지는 것이라는 인과론적 설명이 잘못되었다는 것을 주장하는 것이다(Ryle, 1949:32-51). ‘마음’은 그러한 행위의 이전에 준비되어 있는 무엇이 아니라 행

위가 이루어지는 동안 발휘되는 것이다(조영태, 1998:206-208). 행위를 통해 마음이 발휘되지만, 그것은 안에 있던 무엇이 밖으로 나오는 것과 같은 표현이 아니라 행위를 따라 묵시적으로 나타나는 표현이다. 실재지가 표현되는 것은, 기법지나 행위라는 가시적인 장치를 통해서 이지만, 그것의 이면에 실재지가 묵시적으로 가정되어 있는 것이다.

Ⅲ. 암묵지의 지식위계와 속성

1. Polanyi의 초점식과 보조식(지식의 위계)

Polanyi는, 별도로 지식의 위계를 제시한 것은 아니지만, 암묵지(tacit knowledge)의 체득과정과 그것의 발휘과정에서, 초점식과 보조식의 관계와 같은 위계가 있음을 설명하였다(1958:55-57; 1975:33-42, 74-75). Polanyi에 따르면, 초점식(焦點識)은 활동과정에서 주체의 주의와 관심이 집중적으로 모아지는 것을 말하고, 보조식(補助識)은 활동과정에 관여하기는 하나 주체의 주의와 관심이 모아지지 않는 것을 말한다. 둘의 관계를 컴퓨터로 문서를 작성하는 예를 가지고 설명해보자. 이 경우 초점식은 문서작성자가 온통 주의를 기울이고 있는 컴퓨터 화면속의 문서요 메시지와, 보조식은 자판을 보지 않고 두드리는 손가락의 움직임이나, 그러한 손가락이 자유자재로 운동하도록 적절한 높이와 힘을 부여하고 있는 팔과 어깨의 움직임이나, 의자에 앉아서 중심을 잡고 있는 허리의 작용이나, 컴퓨터 화면을 보고 있는 눈의 작용을 말한다. 즉 초점식은 활동과정에서 주체의 주의와 관심이 집중적으로 모아지는 것을 가리키고, 보조식은 활동과정에 관여하기는 하나 주체의 주의와 관심이 모아지지 않는 것을 가리킨다. 초점식과 보조식이 맺고 있는 이러한 관계는 고정되어 있는 것이 아니다. 현 단계에서, 보조식이 되어 자판을 두드리고 있는 손가락의 경우, 이전단계(초보자 시절)에는 초점식이었다. 초보자가 컴퓨터자판을 두드리는 것은 처음에 각 손의 손가락을 특정한 알파벳이나 수 등의 자판키에 적응시키는 과정이다. 초보자의 수준에서 컴퓨터자판을 손가락으로 두드리는 것은 초점식이다. 그러한 초점식이 이제는 보조식이 되어 컴퓨터 문서작성에 의식되지 않은 채 동원되고 있는 것이다.

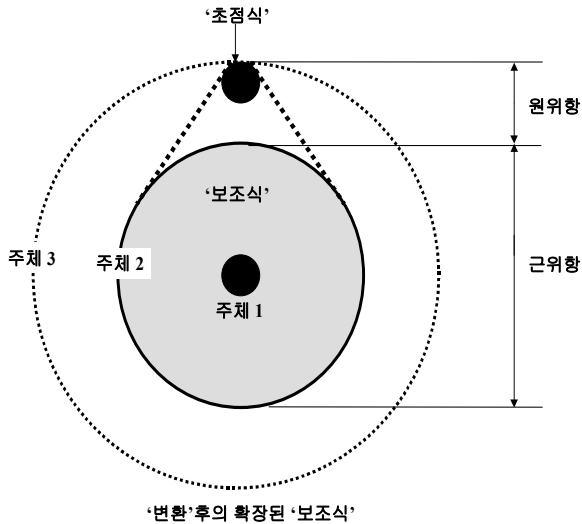
이처럼, 이전단계의 초점식이 보조식이 되는 이유는, 신체의 거점적 특징(據點的特徵)때문이다. 신체거점을 중심으로 볼 때, 초점식은 원위항(遠位項; distal term)에, 보조식은 근위항(近位

項; proximal term)에 위치한다.²⁾(Polanyi, 1969:140-141). 물론 이 때의 ‘신체’는 생물학적 신체에만 한정된 문제가 아니라 주체 전체에 관계된 문제이다. 즉 ‘신체거점’은 신체가 위치한 물리적 공간의 한 점을 가리키는 말이 아니라 주체 통합작용의 중심을 가리키는 말이다(Polanyi, 1975:71). 그렇게 보면, 원위항은 주체통합의 중심에서 먼 것으로 아직은 주체화되지 않은 것을 가리키고, 근위항은 주체통합의 중심에서 가까운 것으로 주체화되어 보조식으로 작용하고 있는 것을 가리킨다. 이는 근위항의 끝에서 원위항까지가 주체의 용적거리이다. 근위항 끝에서 원위항에 이룰수록 주체에게는 생소한 것이 된다. 앞서 예를 든, 초보 문서작성자의 경우, 원위항이자 초점식이었던 컴퓨터자판과 손가락이, 숙련자로 가면서 근위항이자 보조식이 된다. 원위항이 근위항이 되고, 초점식이 보조식이 되는 이러한 변환을 통해 주체의 경험학습은 한층 심화된다.

경험학습이 심화될수록 그 변환의 사이클은 훨씬 많이 더 촘촘하게 일어난다. 변환을 통해 걸으므로 드러나 있던 초점식이 보조식이 되는 과정을 통해 보다 세련된 새로운 경험이 형성된다. [그림1]에서 보듯이, 원래의 주체인 ‘주체1’은 ‘주체1’이 원래 통합하고 있던 보조식을 가지고 초점식을 보조식화하고, 그것을 통해 변화된 주체, 즉 ‘주체2’가 되고, 다시금 ‘주체2’의 보조식을 가지고 초점식으로 존재하던 것을 주체에 통합하면서 새로운 변화된 주체, 즉 ‘주체3’가 된다. 주체가 새로운 주체로 변화해가는 과정에서 이전의 초점식은 보조식이 되어 심층에 내재되는데, 그것은 주체의 ‘밖’에 머물던 초점식이 보조식이 되면서 내면화되는 선순환적 과정이다. 만약, [그림1]의 ‘초점식’이 특정한 활동이라면, ‘밖’에 있던 활동이 내면화를 통해 주체화하는 것과, 주체가 ‘밖’에 있던 그 활동의 심층으로 들어가는 것이 동시에 진행되는 것을 알 수 있다. 그것은 동일한 과정의 이면일 뿐이다. 물론 인간이 내면화를 위해 처음에 한 것은 현재 자신이 가지고 있는 보조식으로

2) 遠位項(distal term)에서, ‘distal’은 사전적으로는 ‘말초의’, ‘말단의’(민중서림, 1986:505)라는 뜻을 가지고 있고, 近位項(proximal term)에서, ‘proximal’은 ‘몸중심에서 가장 가까운’, ‘基부의’, ‘가장 인접하는’(민중서림, 1986:1408)이라는 뜻을 가지고 있다. 의학적으로는, ‘distal’은 그것이 상해를 입거나 최악의 경우 없어진다 하여도 생명에는 크게 지장이 없을 가능성이 높은, 손가락, 손, 발가락, 발 등과 같은 신체의 말단부위를 말하고, ‘proximal’은 그것이 손상을 입으면 작은 상해도 생명에 치명적인 영향을 미치는, 심장을 비롯한 내장기관, 뇌 등 신체의 중심부위를 말한다. 이것이 Polanyi에 와서 원위항과 근위항으로 인간의 인식행위를 설명하는데 사용된 것은, 생명현상을 좌우하는 신체의 중심부위처럼 인식행위에도 그것을 결정짓는 주체통합적 중심(근위항)이 있다는 의미에서이다. 이러한 개념을 거의 비슷한 맥락으로 사용한 사람이 Vygotsky이다. 그는, 사람이 의미를 완전히 알고 타인에게 그 의미를 전달할 수 있는 개념(즉, 속말)과 아직 의미를 모르고 있기에 타인의 도움을 통해서만이 그 의미를 알 수 있는 개념(즉, 소리말)사이엔 間隔이 존재한다고 보고, 이 간격을 개념의 近接發達領域(zone of proximal development)(1962:103, 1978:86)이라고 제시하였다. 근접발달영역에서 ‘proximal’(근접의)은 인간주체의 개념적 중심에 근접해 있다는 의미이기도 하고, ‘의미 있는 타인’의 도움으로 곧 완전한 개념(사회적 개념)으로 발달되기 직전인 완전한 개념에 근접해 있다는 의미이기도 하다.

초점식을 주시한 것, 즉 ‘지각한 것’이다. 앞의 예에서 보면, 컴퓨터 자판을 능숙하게 치기 위해, 그것을 능숙하게 하는 사람의 시범을 본 것이다. 그 다음은, 주체가 그 단계에서 가지고 있는 보조식을 가지고 초점식을 자기 이미지화한다는 것이다. 즉 컴퓨터 자판과 그에 대응되는 손가락을 올려놓기 위해, 자신이 방금 전 목격한 시범자의 행위를 이미지화하는 것이다. 그리고 나서 컴퓨터 자판을 직접 쳐보고 또 쳐보는 시행착오의 실행과정을 통해 그것을 보조식으로 만든다. 이러한 과정을 통해, 특정한 활동을 내면화하게 되면, 그러한 보조식이 계속적으로 주체에 통합되면서, 활동의 전체를 파악하게 된다. 이제 그 활동의 심층에 내재(indwelling)하게 되는 것이다.



[그림 1] Polanyi의 지식의 위계 형성

출처: Polanyi(1958:55-57; 1969:140-141)를 근거로 연구자가 재구성.

2. Ihde의 초점과 배경관계

Ihde는 Polanyi의 초점식과 보조식을 숙련기술에 접목하여 설명하였다(1979:116). 그에 따르면, 숙련기술은 일을 통한 직접경험과 도구를 통한 매개경험을 바탕으로 형성된다. 일을 통한 직접경험의 경우, 매개적인 도구 없이 신체를 거점으로 일의 세계와의 직접적인 접촉을 통해 이루어진다. 이러한 일은, 사무실에서 컴퓨터나 필기도구, 서류양식을 가지고 하는 경우와는 다른, 몸

을 움직여서 하는 육체적 작업이 주를 이룬다. 그것은 기술의 역사 가운데 원시시대로부터 시작되어 온 가장 오래된 일의 형태이다(Elul, 1964:39-41). 도구와 같이 매개 없이 이루어지는 일이기 때문에 일의 과정과 방법은 신체에 저장된다. 일의 대상에 신체가 초점을 맞추는 동안 신체 자체는 일과 하나가 된다. Ihde는 신체가 일에 집중하는 것을 현상학자 Husserl이 명명한 지향성으로 설명한다. 일의 지향성은 초점(focus)이라는 ‘중심부’와 ‘지평 또는 장(field)’이라는 주변부로 이루어져 있다는 것이다(1979:138). 신체가 일에 초점을 둘 때, 신체부위 하나하나의 움직임과 세부적인 신체동작들은 지평의 역할을 한다. 만약, 신체가 일에 초점을 두지 않고 신체부위 하나하나의 세부동작에 신경을 쓰다보면 일을 진행하기가 어렵다. 비교적 낮은 수준의 기술이 요구되는 예를 통해 생각해보자. 가령, 비탈진 과수원에서 사과를 맨손으로 따내고 하자. 집게가위도 없이 맨손으로, 다른 사과들은 떨어지지 않게, 초점을 둔 사과만을 따려고 하면, 경사진 곳에서 있기 위한 두 다리의 위치에서부터 나뭇가지를 한 손으로 붙잡고 다른 손으로는 사과를 비틀어야 하는 손의 동작, 그것을 지탱하는 팔의 힘, 손가락의 작동 등 모든 것이 통일적으로 움직여져야 한다. 만약 이 과정에서 사과에 초점을 두지 않고 다리와 같은 특정신체부위의 각도나 힘에 대해 신경을 쓴다면 결코 초점을 둔 사과만을 딸 수가 없다. 비탈진 곳에서 초점을 둔 사과만을 곱게 따기 위해서 신체의 각 부위는 적절한 동작으로 관여하지만, 그 하나 하나는 전신체적 통일 속에서 부분적으로 의식되지 않는다. 신체는 그것이 작은 일이라 할지라도 전신체적인 참여를 통해 일을 해나가는 데에 필요한 적절한 작동을 통일적으로 저장하게 된다. 전신체적인 통일적 저장과정은 신체만이 아는 신호로 신체 속에 내재되기 때문에 본질적으로 묵시적인 성격을 띠게 된다. 만약 일을 하는 과정에서 어떻게 하는 것이 일이 잘되는지를 시범보이고 지도하는 사람이 없다면, 그러한 신체적 참여와 일에 대한 방법의 저장은 수많은 시행착오를 통해, 가장 적합한 것으로 저장될 것이다. 사과 따는 예를 가지고 생각해 본다면, 한 손으로 나뭇가지를 너무 세게 잡아 아직 익지 않은 다른 사과가 달린 가지가 부러진단든지, 다른 손으로 사과를 너무 세게 비트는 바람에 익지 않은 다른 사과들이 떨어진다든지 하는 것이다. 또는 비탈에서 다리의 위치를 잘못 잡아 중심을 잃어 넘어진다든지, 튀어나온 나뭇가지에 상처가 나는 등의 시행착오를 거치게 될 수 있다. 시행착오의 과정에서 신체는 가장 적합한 기술을 묵시적으로 저장하게 된다. 그 과정은 일이 사람과 하나가 되는 과정이다. 그렇게 되면, 이제 그 일을 하는 데에 관여하는 신체는 의식되지 않은 채, 일의 대상인 초점의 지평이 된다. 반대로 그 일을 처음 하는 사람에게는 낮은 수준의 기술이 요구되는 일이라 하더라도, 일이 그와 별개로 존재하기 때문에, 시행착오를 겪을 수밖에 없고, 일

의 수준과 복잡성에 따라 시행착오의 횟수와 실패의 강도는 더 크게 된다. 불필요한 시행착오를 줄여주기 위해서는 그 일을 아는 사람, 즉 그 일을 할 줄 아는 사람으로부터의 지도가 필요하다. 다만, 그 일을 할 줄 아는 데에 꼭 필요한 시행착오라면 그것은 적절한 지도상의 고려를 통해 반드시 해보게 해야 한다. 그렇지 않으면, 일의 깊이를 경험할 수 없다. 시행착오는 그것을 하는 과정에서 사람에게 고통을 주지만, 시행착오를 통해 사람의 신체는 일의 깊이를 경험하게 된다. 일의 깊이를 따라 기술의 숙련도도 함께 높아지게 된다.

대부분의 일은, 바로 앞에서 설명한 것과 같은 방식의 직접경험보다는 그 일에 적합하도록 만들어진 도구, 즉 필기도구와 같은 간단한 도구에서부터 기계, 설비, 컴퓨터에 이르는 비교적 복잡하고 거대한 도구를 통한 매개적 경험이 주를 이룬다(Ihde, 1979:117-120, 139-141). 숙련기술은 대부분 특정한 도구와 관련되어 있으며, 대부분의 경우, 특정한 일에 필요한 특정한 도구를 얼마나 잘 다루느냐에 따라 일의 완성도가 결정된다.

도구 없이 이루어지는 직접경험은 그것이 체험되었을 때 결과적으로 신체와 일이 하나가 된다. 그 체험의 처음은 신체와 일이 별개로 존재하는 사태이다. 그와는 다르게, 특정한 도구를 통해 일을 하는 경우, 이제 신체는 도구라는 매개물과의 관계를 먼저 설정해야 한다. 즉 그 일은 일을 하는 데에 필요한 도구의 사용을 전제로 한다. 도구를 사용하여 일을 하면, 도구 없이 일을 할 때보다 신체의 도달범위가 확장되고, 경험의 내용이 변형된다(Ihde, 1979: 116-117). 가령, 높은 곳의 유리를 긴 막대걸레로 닦는 일에 대해 생각해 보자. 이 막대걸레는 신체의 확장자이고 신체의 일부처럼 작용하지만, 그 경험은 맨손으로 닦을 때와는 다르게 된다. 손으로 유리를 닦을 때는 손바닥이 그것을 직접적으로 경험하지만, 막대걸레로 닦을 때는 막대 끝의 걸레면이 유리에 접촉하고 막대를 잡은 손을 통해 간접적으로 경험한다. 막대걸레로 유리를 닦는 일이 능숙해지면, 도구인 막대걸레는 이제 의식되지 않는다. 이처럼, 도구를 사용하는 일의 경우에도, 유리 닦는 것과 같은 일의 초점(focus)과 도구 및 신체라는 지평이 존재한다. Ihde는 이것을 배경관계(背景關係)라고 부른다(1979:119). 배경관계는 도구사용이 능숙해져 도구가 일을 하는데 의식되지 않는 상태일 때 나타난다. 물론 이 때의 '의식되지 않는 상태'라는 것은 무의식과는 다르다. 엄밀히 말하여 도구가 능숙해져 '의식되지 않는 상태'는 의식이 없는 상태나 잠재의식이 작용하는 것과 같은 심리적인 상태가 아니라, 마치 '의식되지 않는 것'처럼 보이지만 의식이 작용하고 있는 상태를 의미한다. 그것은 그만큼 익숙해져서 자연스러워졌다는 것을 의미하는 것이지 의식의 저 너머에 잠재하고 있다는 것이 아니다. 이처럼 도구를 통한 기술은 매개경험을 통해 전존재적으로 저장되

고, 그럼으로써 그러한 일에 대한 신체적 대응력, 즉 도구에 대한 통제력은 커지게 된다. 사람이 도구를 자유자재로 통제할 수 있게 된 상태, 즉 숙련기술상태는 신체와 도구가 하나가 되고 다시 도구와 일이 하나가 되는 이중통일의 상태이다. 이미 그 사람의 신체와 도구는 일의 초점에 배경으로 작용하면서 명시적으로는 인지되지 않는 그런 상태에 있다. 실제로 그 사람이 보다 복잡한 기계나 컴퓨터를 사용하는 경우도 이와 마찬가지로의 상태를 경험하게 된다. 지금 논문을 쓰고 있는 것처럼 컴퓨터를 통해 작업을 하는 경우, ‘나’는 자판을 두드리고 손가락을 날날로 의식하지 않으며 컴퓨터라는 하드웨어도 의식하지 않는다. 다만, 논문작업이라는 일의 초점을 향해 다른 모든 도구와 신체동작은 배경으로 관여하게 된다. 적어도 그러한 배경관계가 망가지거나 문제가 발생하여 드러나기 전까지 그 관여는 계속된다. 도구사용상에 나타나는 배경관계를 통해, 일의 작용범위는 확대되고, 일의 초점에 에너지가 모아지며, 일의 내용들이 신체에 저장되지만, 또 다른 것들, 즉 신체의 직접경험과 신체의 직접적 관여와 같은 것은 한편으로 축소된다. 이러한 신체 작용의 확대와 축소는 선택성을 담고 있다(Ihde, 1979:122). 그것은 사람이 도구를 사용하여 일을 하는데 가장 적합한 형태로의 선택이다. 이러한 선택은 기술의 발달과 관련해서 보면 歴史的 過程을 통해 이루어져 온 것이다.

숙련기술을 보유하고 있다는 것은 특정한 일과 그 일을 하는데 필요한 하드웨어나 소프트웨어에 능숙해졌다는 것을 의미한다. 이는 그것들을 자유자재로 통제할 수 있게 되었다는 것을 의미하며, 그로 인해 마치 그러한 도구들을 사용하고 있다는 것조차 느끼지 못하는 것과 같은 자연스러운 상태에 돌입했다는 것을 의미한다. ‘능숙한 수준’, ‘자유자재의 경지’, ‘자연스러운 상태’는 숙련기술을 보유한 사람이 일을 할 때, 관찰자에게 목격되는 행동을 표현한 것이지만, 그의 숙련기술은 그의 전존재속에 묵시적 성격으로 내재되어 적합한 시점에서 적합한 방법으로 적절하게 대응하며 나타나는 것이다. 그러한 대응력의 정도, 즉 숙련기술의 수준은 해당분야에 처음 입문한 초보자에서부터 자유자재로 도구를 활용 통제하는 숙련자에 이르기까지 커다란 차이를 보인다.

Polanyi에 따르면, 숙련기술(skills)은 “아는 기술”과 “행하는 기술”의 의미를 동시에 가지고 있다(1958:54-58). 그 어느 것이든 말이나 글로는 설명될 수 없는 묵시적 측면을 내포하고 있다. 이 점에서 Polanyi는 인간에 내재된 인격체의 묵시적 측면을 ‘인격적 지식’(personal knowledge)³⁾

3) Polanyi(1958)의 저작, 「Personal Knowledge」를 번역하면서, 이용걸(1988)은 ‘개인적 지식’이라고 하였고, 장상호(1994)는 ‘인격적 지식’이라고 하였고, 엄태동(1998b;1998c)은 ‘당사자적 지식’이라고 하였으며, 신소림(1992)은 ‘개인적 지식’이라고 하였다. 어느 번역이 맞느냐의 문제를 떠나서, 뒤에 수식되는 ‘지식’의 성격상 ‘인격적 지식’이 적합하다고 보았다. 왜냐하면, Polanyi ‘지식론’의 핵심은 ‘암묵지’이며, 그것은 ‘전인격적

이라고 표현하고 있다(1959:10-14). Polanyi가 말하는 인격적 지식에는 비단 학문적인 지식뿐만 아니라 도덕, 예술, 종교, 각종 특수한 기술 등 다양한 분야의 지식과 기술을 포함한다(1969:163-164). 이들 중 각종 특수한 기술들의 예로는, 자전거 타기, 줄타기, 피아노 연주, 의사의 치료행위, 예술작업 등이 있다. 또한 공장에서 기계를 다루는 기술, 부하사원에게 말하는 기술, 영업사원이 물건을 파는 기술, 기획실 사원이 기획안을 만드는 기술 등도 예로 들 수 있다. 이들 기술의 한 가지 일반적인 특징은 그것을 능숙하게 할 수 있는 사람이라 하더라도 그 과정을 전부 명시적으로 설명할 수 없다는 것이다. 그것은 이러한 기술들이 그것을 가진 사람의 몸속에 체화되어 있어서 말이나 글로 설명될 수 없는 묵시적 측면들을 가지고 있기 때문이다.

3. Vygotsky의 말과 글⁴⁾

암묵지의 확인은 그것을 가진 사람의 행위나 말이나 글에 의존하지 않을 수 없다. 특히, ‘글’은 암묵지를 가진 사람을 직접 통하지 않고 그것의 심층을 접할 수 있는 유일한 단서라고 할 수 있다. ‘말’은 그것을 가진 사람의 말이라는 점에서, ‘행위’와 더불어 직접적인 인간관계를 통해 확인할 수 있다. Vygotsky는 ‘쓰기’와 ‘말하기’, ‘소리말’과 ‘속말’에 대한 구분을 통해, 이러한 궁금증을 구체적으로 밝혀주고 있다.

Vygotsky(1962:99)에 의하면, 쓰기와 말하기 모두 그것이 기초로 하는 어휘와 문법구조는 같지만, 쓰기는 보다 높은 수준의 추상화를 요구한다. ‘쓰기 말’, 즉 ‘글’은 ‘말하기 말’에 존재하는 음악적 리듬과 표현상의 분위기, 억양이 존재하지 않는, 사고와 이미지만의 말이다. 이점에서, ‘글’이 아무리 잘 쓰여진다 하여도 ‘말’의 생명력을 따라가기에는 한계가 있다. 글을 쓰기 위해서는, 말이 리듬, 억양과 같은 인간적인 측면으로부터 떨어져 나와 단어를 단어의 이미지만으로 대체해야 한다. ‘글’은 추상적 상상을 통하여 소리를, ‘쓰여진 신호’로 상징화해야 한다. 말은 본질적으로는, 상대를 염두에 두고 하는 것이고, 글은 상대가 없는 상상적인 대화처럼 비특정인에게 하는 상대자가 없는 말이다⁵⁾. 글에는 말하기의 친숙함이 부족하다. 말하는 상황, 즉 대화의 상황은 말을

인 의미를 담고 있기 때문이다.

4) Vygotsky의 말과 글에 관한 이하의 설명은, 본 연구자, 신범석(1995)의 “비고츠키의 학습준비성 개념과 그 교육적 함의”. 서울대학교 석사학위 논문도 함께 참고한 것이다.

5) 말과 글 모두에 대해서, ‘본질적으로’ 그렇다고 하는 것은, 성격상 그렇다는 것이고, 사실적으로는 그렇지 않은 예가 있을 수 있다. 말의 경우, ‘독백’은 상대가 없이 혼자하는 말이다. 글의 경우, ‘편지’는 분명한 상대방이 있는 대화적 말이다. 그러나, ‘독백’의 경우, 독백은 혼자서 하는 말이지만, 자기라는 대상에게 하는 말이라는 점에서 ‘말’의 범주에 속하고, ‘편지’는 상대방을 염두에는 두지만 그와 직접 대화하고 있는 것은 아니며

하는 상대자가 분명히 있고 매순간마다 상대방의 얼굴표정이나 제스처 등을 통해 변화무쌍한 상호동기가 유발되고 그것이 계속적으로 말을 하게 만든다. 이 둘의 차이를 놓고 보면, 누군가가 ‘글’을 쓰려고 하면, 글의 추상적이고 지적인 성격으로 인하여, 상황을 의도적으로 만들어내야 하고 그 상황을 의도적으로 자신에게 적용시켜야 한다. 이것은 글을 읽는 경우에도 마찬가지이다. 쓰여진 글은 의미와 의도를 담고 있는데, 글만을 읽는다고 해서 자동적으로 그 의미가 습득되지는 않는다. 글의 내용을 자신의 것으로 만들려면, 글속에 나타난 이미지를 자신의 언어로 번역하지 않으면 안 된다. 이 문제는, 숙련자의 활동을 보고 그것을 자신의 활동으로 내면화시키는 과정에서 참조해야 한다. 즉 초보자가 특정한 업무활동을 보게 되면, 그것은 비록 업무활동이지만 ‘상징’과 같은 의미로 다가온다. 자신이 가진 이전의 개념을 통해 그 활동을 지각하게 되면, 이제 그것을 이미지화하고 그 이미지(활동을 보았을 때 그의 개념에 의해 포착된 것)를 자신의 언어로 번역해야 한다. 그의 입장에서는, 이미지는 모방을 위한 기반이요, 언어번역은 실제행위를 위한 정보를 습득하는 것이다.

말이 되어 나오는 것은 친숙한 것이어서, 말의 과정을 ‘거의 의식하지’ 않는다.⁶⁾ 그것은 말하기 말이 이미 속말(inner speech)(Vygotsky, 1962:100)이 되어 자발적 개념을 토대로 하고 있기 때문이다. 물론 말하기는 겉으로 드러난 소리말(vocal speech)을 통해서 시작된다(Vygotsky, 1962:100, 142-145). 일상에서 말을 배우고, 대화에 좀 더 많이 참여함으로써 소리말에 내재된 의미를 하나 둘씩 발견하게 되고, 이를 통해 소리말이 속말이 된다. 이것은 혼자서 그냥 되는 것이 아니라, 주체의 입장에서 보면, 소리말을 들려주는 ‘의미 있는 타인’과의 관계에 의해서 가능하다(Vygotsky, 1978:52-57). 소리말이 속말이 되는 과정은, 의미 없이 외적인 소리로만 들리던 소리수준의 말이, ‘의미 있는 타인’이라는 절대적인 조력자에 의해 소리가 모종의 관심을 가진 이미지가 되고, 그것이 기존의 자신이 가지고 있던 ‘자기수준의 속말’에 의해 번역되는 과정을 거치기 때문이다. 이를 통해 소리말이 의미를 획득하게 된다. 휴먼웨어 활동 속에서 행위를 보는 것은 물론 수없이 많은 말을 듣게 된다. 이 때, 초보자가 소리수준으로만 들리던 외적인 소리말이 속말이 되는 것은, 초보자의 존재변화를 의미하는 것이다. 소리말이 속말이 되는 것은 ‘귀’라는 신체기관의 청력이 바뀌어서 가능한 것이 아니라 사람자체의 수준이 바뀌었기 때문에 가능한 것이다.

다만, 이전에 대화하는 것처럼 상황을 스스로 상상한다는 점에서 글의 범주에 속한다.

6) 이것은 마치 Polanyi가 말한 보조식(1958:55)과 같은 의미이고, Ihde가 말한 배경관계(1979:119)와 같은 의미이다.

4. Oakeshott의 정보와 판단

Oakeshott(1933:138)⁷⁾에 의하면, 우리가 ‘무엇인가를 안다’고 하는 것을 나타내는 것 중의 하나는 그것을 ‘능력’으로 설명하는 관점이다. 이에 따르면, 서로 다른 수준의 능력은 상이한 양의 지식을 나타낸다. ‘능력’이라는 개념 속에는 ‘이러이러한 것을 알고 있다’는 것과 그 아는 것을 ‘사용할 수 있다’는 의미가 내재되어 있다. 이러한 ‘능력’에는 ‘정보’(information)와 ‘판단’(judgement)이라는 두 가지 요소가 결합되어 있다.

‘정보’는 지식의 겉으로 드러난 부분인데, 사전이라든가, 편람, 교과서, 백과사전 등에서 명시적으로 확인할 수 있는 것이다. 예를 들면, 한국의 연평균 강우량, 김치의 성분, 역학의 법칙, 민법의 결혼연령 등이다. 이렇게만 보면, 정보를, 모종의 맥락으로부터 떨어져 나온 단편적인 지식을 가리키는 것으로 오해할 수 있으나, 중요한 것은 ‘정보’를 통해 그것이 무엇인가를 할 수 있는 규칙과 명제를 제공해준다는 점이다. 가령, ‘공장에서 화학물질을 먹어서는 안 된다’라든가, ‘회사 빌딩의 난간은 위험하니, 난간에 걸쳐서 이야기하지 말라’라든가, ‘회사컴퓨터 사용 시 바이러스 체크를 반드시 하라’든가와 같은 것들은 특정한 행위를 하는데 유용한 정보이다. 사실상, 이와 같은 종류의 ‘정보’는 우리의 일상에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. ‘매주 둘째 주 수요일은 휴무’라는 정보를 모르고 동네 목욕탕에 갔다가 허탕 치는 것이 그것이다. 그런 점에서 보면, 정보는 특정한 행위를 할 때 알고 있어야 할 규칙이나 명제임을 알 수 있다. 정보에는, ‘모스 부호’와 같이 특정한 행위하기 위한 규칙으로서의 정보가 있는가하면, ‘언어의 문법’과 같이 특정한 행위의 부정확성을 가려내는 기준으로서의 정보가 있고, 자전거가 움직이는 것을 설명해주는 ‘역학의 원리’와 같은 행위설명기 기제로서의 정보가 있다. 이러한 ‘정보’의 성격을 종합해보면, ‘정보’는 사실을 알려주기 위한 것이며, 행위의 규칙이자 기준이라는 것이다. 이것은 대부분의 경우, 명시적으로 기술된다. 그러나 ‘정보’는 ‘무엇이 이러이러하다’는 것은 알려줄지 모르지만, 그것을 습득했다고 그것을 ‘할 수 있다’는 것이 보장되는 것은 아니다. 이제 그것을 설명할 수 있는 개념이 필요하다.

Oakeshott(1933:157)는 그 개념으로 ‘판단’을 제시한다. ‘판단’은 ‘정보’와는 별개의 지식이 아니라 ‘정보’에 가정되어 있는 지식이다. ‘판단’은 특정한 정보가 언제 사용되어야 하고, 정보에 내재된 규칙을 어디에 적용해야 하며, 얼마만큼 어느 정도로 행동해야 할 것인가에 관한 지식이다.

7) 이하에서 제시하는 Oakeshott(1933)의 “Learning and Teaching”에 관한 인용문의 페이지는, ‘차미란(역)(1992). 학습과 교수(상) 교육진흥, 봄. 126-143’과 ‘차미란(역)(1992). 학습과 교수(하) 교육진흥, 여름. 126-143’의 페이지 번호이다.

이것은 매뉴얼이나 교재를 통해 명시적으로 알려 줄 수 없는 묵시적인 성격을 띠고 있다. 그런 점에서 ‘판단’은 정보의 묵시적 측면이라고 할 수 있다(156). ‘판단’은 언어를 통해 기술된 정보가 생명력을 갖도록 하는 ‘선택’과 ‘결정’의 힘이다. 아무리 좋은 지도를 들고 첩첩산중을 여행한다 하더라도 지도의 안내만으로는 계곡과 강물을 무시하 건널 수 없다. 어느 지점에서 어떻게 언제 계곡을 건너야 하는 것인가에 관한 ‘선택’과 ‘결정’은 지리적 정보를 통해 명시할 수 없는 전적으로 ‘판단’의 문제이다.

그런 점에서, ‘판단’은 사람 사이의 관계에서도 작용한다(158). 사람과 사람사이에는 여러 가지 윤리적 규칙(정보)이 있을 수 있지만, 그것을 습득한다고 해서 사람의 관계가 보장되는 것은 아니다. 특히, 특정한 업무에 대해 숙련자가 초보자에게 시범 보이고 전수시키는 과정은, 초보자의 특성상, 숙련자가 보이는 시범행위나 말의 내용(정보, 상징)보다는, 숙련자의 말하는 분위기나 어조 또는 어투, 즉 인간적 스타일에 더 큰 영향을 받는다. 특정한 사람의 행위나 말에서 그의 스타일을 파악하지 못한다면, 그 사람으로부터 얻는 것의 대부분을 놓치는 것이며, 반대로, 속에 모종의 능력을 가지고 있으면서 그것을 생명력 있게 발휘하는 스타일을 갖추지 못했다면, 그 사람은 조잡한 것 이외에는 어떠한 것도 표현할 능력이 없는 사람이라는 것이다(159). 문법규칙이나 명시적인 규칙으로는 규정될 수 없는 독특한 스타일로 말을 하기 전에는 그 언어로 하등 중요한 발언을 할 수 없다는 것이다(159). 이러한 ‘판단’은 홀로 습득될 수 있는 것이 아니다. 오로지 그것을 가지고 있는 사람들이 모여 있는 공동체 속에서 습득될 수 있다. 그것도 그 안에 들어가면 자동으로 보장되는 것이 아니라 그것을 가진 사람으로부터 전수받아야 하는 것이다. 즉 ‘판단’은 하루아침에 책 한 두 권 읽으면 습득되는 것이 아니라 그것을 가진 사람과의 전인격을 건 만남을 통해 장시간에 걸쳐 전수된다.

IV. 암묵지의 학습적 가치

1. 암묵지를 통한 ‘열정적 태도’ 학습

특정분야의 암묵지를 습득하게 되면, 암묵지를 통해 모종의 태도도 학습된다. Polanyi는 이를 ‘passion(熱情的 態度)’이라고 보았다(1958:150; 1959:34-35)⁸⁾. ‘태도’라는 것은 특정한 대상이나

사람에 대한 호의적, 비호의적 성향을 나타내는 내적감정이다(유태용, 서용원, 1995:611). 이처럼, 심리학에서는 태도를 내적감정으로 설명하지만, ‘태도’는 감정적 요소이외에, 특정한 기술이나 지식을 바탕으로 대상이나 사람을 대하는 자세라는 의미도 함께 가지고 있는 것으로 보아야 한다. 즉 문화재의 의미를 모르는 사람들은, 문화재에 소변을 보고 그 위에 앉아서 사진을 찍는 등 문화재를 소홀히 대할 것이고, 고객의 가치를 모르는 직원들은, 고객에게 불친절하거나 언성을 높이는 등 고객을 홀대할 것이며, 특정한 기계의 내재기능을 활용할 수 있는 기술이 없는 사람은 그것이 아무리 최첨단 기계라 하더라도 이를 방치할 것이다. 이처럼 ‘태도’라는 것은 그 대상이 사물이든 사람이든, 자신이 묵시적으로 가지고 있는 지식과 기술의 수준만큼, 그것을 대하는 자세로 나타나는 것이다. 그런 점에서 ‘태도’에는 심리학에서 정의하는 호의, 비호의나 감정의 문제보다는 훨씬 근본적인 가치의 문제가 내포되어 있다.

Polanyi에 따르면(1974:126), 주체에 불박여 있는 암묵지는 그에게 있어 지식이나 지혜의 기능을 하는 것과 같은 1차적인 의미뿐만 아니라 마치 그것이 종교적인 감동을 불러일으키는 것과 같은 자아의 변용(變容)을 동반한다. 그것은 주어진 지식을 소유하는 것과 같은 형태, 즉 그냥 그렇게 되는 것이라기 보다는 부단한 열정적 노력의 과정을 거쳐서 그렇게 되는 것이다. 논리적으로, 지식이라는 것이 특정한 사람의 인격체 속에 불박이게 되었다는 것은 그러한 지식에 가정되어 있는 태도를 따라서 살게 된다는 것을 의미한다. 가령, 그것이 수학적 지식이라면, 그 사람은 수학에 가정되어 있는 수학적 가치를 따라서 살게 되고, 그것이 기술적 지식이라면, 그 사람은 그 기술에 가정되어 있는 기술적 가치를 따라서 살게 된다. 만약, 특정한 분야의 지식을 받아들이면서 그것에 가정되어 있는 가치를 거부한다면, 그 사람은 그 지식을 통해 자아가 변용되지 않는다. 자아 그 자체는 이전상태를 그대로 유지하면서 지식만이 내재되는 경우는 근본적으로 없다고 볼 수 있다. 물론 사실적으로는 마치 지식이 내면화된 것 같은 착각이나 착시 속에서 학자연하는 경우를 볼 수 있다. 지식을 통해 그의 삶의 태도가 바뀌지 않은 상태에서 지식을 논하는 것은 지식의 성격을 단편적인 정보의 수준으로 왜곡시키는 것이다. 이처럼, 단편적인 정보가 아니라, 지식, 그것도 인격체 속에 불박이게 되었다는 것은 몇몇 행동의 변화정도가 아니라 자아의 변용을 동반하는 태도의 변화가 이루어지고 있거나 이루어졌다는 것을 의미한다. 그러한 변용의 기반에는 열정적 태도가 전제되어 있다. 아울러 특정한 분야에서 열정적 태도를 바탕으로 자아의 변용과정을

8) 보통은 ‘passion’을 ‘열정’이라고 번역하지만, 본 연구에서는 ‘열정적 태도’라고 번역하였다. 그 이유는, 암묵지를 가진 사람의 태도라는 점을 강조하기 위해서이다.

거쳐 가는 삶은 본인은 물론이요 제3자에게도 아름다움을 불러일으킨다. 그러한 아름다움은 다른 사람에게 감동을 불러일으키고, 그러한 그의 삶의 자세는 다른 사람에게 전이되어 그 사람의 삶의 자세에 영향을 미치게 된다.

Kierkegaard는 불확실한 것이라도 그것을 받아들이는 과정에서 진심어린 열정적 태도로 대한다면 그것에서 진리를 찾을 수 있다고 본다(1941b:182). 진리는 주체밖에 객관적으로 존재하면서 의미를 발휘하는 것이 아니라 주체에 의해 살아 있는 것일 때 의미를 발휘한다. 그럴 때 비로소 주체적 열정이 나타난다. Kierkegaard에게 있어서 특정한 대상에 대한 열정은 그것에 관한 개념이나 지식이 주체와는 유리된 채 객체상태로 머무는 것이 아니라 주체 속에 내면화되었을 때 나타나는 것이다. 그것은, 특정한 대상의 의미가 무엇인지 그것이 자신에게 어떠한 의미를 부여하는지를 알게 되어 그의 실존이 변용된 상태를 의미한다. 그런 점에서 지식 그 자체 보다는 주체가 지식과 어떠한 관계를 맺는가가 더 중요하게 된다(Kierkegaard, 1941b:178-181). 특정한 지식을 주체화한 사람은 그러한 지식이 설명하려는 대상에 대해 남다른 태도를 보인다. 그 대상의 가치를 아는 사람으로서, 그것이 마치 자신의 일부인양 소중하게 다루고 열정을 쏟는다.

암묵지를 가진 사람은 열정적 태도를 보인다. Polanyi(1958:150-151; 1959:34-35)에 의하면, 열정적 태도는 발견적인 것(heuristic passion)과 설득적인 것(persuasive passion)으로 나뉘어 구체적으로 설명된다. 발견적 열정은 특정한 지식이나 기술의 모범을 접한 사람이 그것을 통해 드러나는 대상의 가치를 찾으려 하거나 그것을 기반으로 보다 상위의 지식체계나 기술체계를 알고자 노력하는 것이다. 여기서 말하는 발견적 열정은 홀로 무엇인가를 발명하려는 단독적 작업의 발로로 발현되는 것이 아니라 지식이나 기술에 있어 상위수준을 가진 사람이나 모범을 보았을 때 발현되기 시작한다. 현재의 자신과 그가 접한 상위수준과의 격차가 그를 자극한다. 학습을 위한 자각이 시작되는 것이다. 그런 점에서 발견적 열정은 설득적 열정과 떼려야 뗄 수 없는 관계에 놓여 있게 된다. 설득적 열정은 지식이나 기술의 가치를 깨달은 사람이 그렇지 못한 사람에게 그것의 가치를 알려주고 그것을 공유하고자 하는 것이다. 그것은 특정한 대상의 가치를 깨달은 사람이 그것의 가치를 다른 사람에게 전달하려 애쓰는 태도이다. 이것은 누군가의 명령이나 지시에 의한 것이 아니라 스스로의 선택과 판단으로 그렇게 하는 것이다. 설득적 열정은 가치로운 것을 공유하려는 인간적 발로로 시작되는데, 그 가치로운 것을 보여주고 마는 정도의 열정이 아니라 그것의 가치가 다른 사람에게 내면화되는 단계까지 계속되는 정도의 열정이다. 대상의 가치를 학습한(깨달은) 사람이 그 대상에 대해서 나타내는 ‘열정적 태도’는 그것을 대하는 사람에게 열정적

태도나 자세로 전해진다. 그 과정은 설득자와 다른 사람 간에 암묵적 동의(暗黙的 同意)의 형태로 이루어져 자발적 공감으로 연결된다(Polanyi, 1958:97-99, 205). 이것은 설득하는 사람만이 열정을 가지고 일방적으로 연출하는 과정이 아니라 그러한 과정을 발견자도 함께 즐기면서 이루어지는 참여의 과정이다.

2. 암묵지의 학습관계

장상호(1994:64)는 암묵지에 대한 발견적 열정을 특정한 지식의 가치를 알고 있는 선진(先進)과 아직은 그것의 가치를 모르는 후진(後進)사이의 관계로 설명한다. 이러한 관계는 선진과 후진 사이에 존재하는 '논리적 간격'으로 인해 생겨나는 것이다. 그것을 좁히려는 선진과 후진의 상호 노력을 통해 암묵지에 대한 설득적 열정과 발견적 열정이 구체적으로 발현된다. 더구나 현재보다 높은 수준의 단계로 나아가려는 발견적 열정은 후진을 후진으로만 머물게 하지 않고 결국 선진으로 발전하게 하는 원동력이 된다. 이러한 선진과 후진사이의 학습관계는 모종의 가치를 중심으로 상호작용하고 있는 다양한 분야의 활동영역에서 나타난다.

기업체에서 일을 하는 조직구성원들은 나름대로 업무를 수행하는데, 그것이 기획관리직이든 기술개발직이든 자신이 해야 할 일에 열정을 다해 임한다면 일을 통해 자아의 점진적 변용을 통한 성장을 경험할 수 있다. 업무수행과정에서 건성으로 하는 경우가 많은데, 이는 각자의 직무에 대하여 암묵지를 가지고 열정적 태도로 일하는 사람들을 보지 못한 것도 그 한 이유가 될 수 있다. 암묵지를 가지고 열정적으로 일하는 사람을 만나는 것이야말로, 해당되는 일의 가치에 관심을 기울일 수 있는 토대이다. 일을 하는 현장으로부터 접하는 수많은 경험들은 그 하나하나가 '암묵지의 형태'로 인격체에 의해 통합 조정되어 '실천성'으로 나타난다. 그러한 실천성은 경험의 질과 체험의 정도에 따라 수준, 즉 깊이와 높이를 가지고 있다. 그것은 오랜 기간 현업을 통해 형성된 것이기 때문에 짧은 시간 내에 쉽게 끌어 낼 수도 없을 뿐만 아니라 쉽게 전달되지도 않는다. 물론 단순히 오랜 기간을 현업에서 근무하였다고 그러한 실천성이 올바른 방향으로 자동적으로 형성되는 것은 아니다. 현업에서 일을 하면서 접하는 지식과 기술은 그 자체가 겉으로 드러나 있지 않은 경우가 대부분이고, 그것을 가지고 있는 사람을 통해서야 비로소 그것의 일부라도 접할 수 있는 묵시성을 가지고 있다. 일을 하는 현장은 어디서들은 듯 한 지식으로 '아는 것'을 말해보는 한가한 실험의 장이 아니며, 자기가 체험한 '할 줄 아는 것'으로 실행을 해야 하는 그야말로 '일을

하는 곳'이다. 더구나 그러한 상황은 마지못해 일을 하는 것이 아니라 모든 것을 걸고 열정적으로 일을 하는 것을 전제로 하고 있다. 즉 일하는 사람의 책임과 헌신이 전제되어 있는 것이다. 자신이 일하고 있는 분야의 가치를 소중히 여기고 그것에 자신의 모든 것을 거는 열정적 태도야말로 일자체는 물론 일을 하는 개인과 조직의 발전의 토대가 된다. 조직 내에서 '선진'은 암묵지와 열정적 태도를 가진 우수한 선배사원이고, 이를 후배사원인 '후진'이 올바르게 제대로 전수받는다면, 해당분야의 전통과 역사는 제대로 이어지게 된다. 따라서, 선진이 후진을 교육하거나 후진이 학습하는 것은 단순히 스킬만을 전수받는 것이 아니라 그 분야의 암묵지와 열정적 태도와 그에 녹아 들어가 있는 전통과 역사를 전수받는 것이다.

3. 암묵지의 학습단계

학습이 된다는 것은 학습자의 외계에 존재하던 대상이 모종의 경험과 설명을 통해 학습자의 내면으로 내재화되는 것을 말한다. 즉 '선진'(여기서는 선생님이나 선배직원)이 가지고 있는 경험을 '후진'(여기서는 학생이나 후배사원)이 쉽게 이해할 수 있게 설명해주거나 시범을 보여 내면화하는 것이다. 앞서 지식의 위계와 속성을 통해 Polanyi의 초점식과 보조식, Ihde의 초점과 배경관계, Vygotsky의 말과 글, Oakeshott의 정보와 판단에 대하여 살펴본 바 있다. 이들 논의를 통해 유추해 볼 수 있는, 암묵지가 학습되는 단계는 1) 암묵지를 가진 숙련자의 설명을 듣거나 시범을 보고, 2) 직접 따라하면서 '초점식'이 '보조식'이 되고 '초점'이 '배경관계'가 되며, '정보'가 '판단'을 형성하고, 3) 새로 형성된 '보조식'과 '배경관계', '판단'이 후진의 경험이 형성된다. 이러한 3단계의 학습단계는 Tobin(1998:24-36)이 제시한 학습의 과정과 연관지어 설명 가능하다. Tobin(1998:24-36)은 지식의 위계를 바탕으로 학습의 과정을 '데이터 또는 정보'에서 '지식'으로, '지식'에서 '지혜'로 발전한다고 보았다. 즉 1) 암묵지를 가진 '선진'의 설명이나 시범은 '정보'의 형태로 '후진'에게 다가오고, 2) 그것을 선진의 설명이나 시범을 따라하면서 자신의 '지식'으로 받아들이며, 3) 그러한 '지식'을 후진의 경험을 통해 '지혜'화 하는 단계를 거치면서 학습이 이루어진다는 것이다.

Tobin에 의하면, 첫째, '정보(information)의 단계'는 데이터에 적합성과 직무목적을 부여하여 만들어지는 것이다(1998:24). Tobin은 과거의 교육이 데이터만을 전하는 데에 급급했지, 특정한 직무에 적합한 특정한 조직의 목적을 반영한 살아 있는 정보를 전하는 데에는 소홀했음을 비판한

다(1998:24). 사실상, 정보의 수준에 이르면, 그것만으로도 행위를 실행하는 데에는 필요한 도움을 얻을 수 있다. 그것은 활용 가능한 사실들 중에서 유용한 것을 선택하여 조직한 것을 가리키기(나일주, 1991:296) 때문이다. 여기에서 말하는 '조직'은 데이터들의 관계를 바탕으로 정보의 유용성과 실용성을 높이도록 정보를 가공하는 것이다. 가령, 전화번호부를 전화가입자의 순으로 표기한다면 그것은 정보집으로서의 기능을 상실할 것이다(나일주, 1991:296). 최아무개라는 사람을 찾기 위해 전화번호부 전체를 뒤져야 하기 때문이다. 그것이 정보가 되기 위해서는, (현재 하고 있는 것처럼) 가나다라의 순으로 표기한다든가, 지역별로 표기한다든가, 업종별로 표기한다든가와 같이 데이터의 '조직'을 의미 있는 방향으로 해야 한다. 더불어, 이 단계에서의 조직 내 학습은 관련된 데이터를 의미 있는 것으로 가공하고 그것을 조직화하는 능력을 기르는 것이다. 그것은 데이터를 의미 있게 관련 짓는 틀을 개발하는 방향으로의 학습을 말한다(Tobin, 1998:30). 한편, Philips사(2000)는 여기에 해당되는 수준으로, 실무자 수준(Level 2; practitioner)을 제시한다. 실무자 수준에서, 할 줄 알아야 하는 것은, 다양한 데이터와 정보를 활용하여 예상되는 미래전략이나 시나리오를 제시하고 이러한 정보 및 분석내용을 공유하는 것이다. 둘째, '지식(knowledge)의 단계'는 정보를 특정한 맥락에 적용하고 활용할 수 있도록 바꾼 것이다(Tobin, 1998:30). 지식은 정보를 인간이 평가하고 이해함으로써 만들어내는 것이다(나일주, 1991:297). 이처럼, 지식은 정보를 기반으로 하여 인간에 의해 해석됨으로써 만들어지는 것이지만, 기업조직의 입장에서 보면, 정보를 특정한 직무에 적용함으로써 창출되는 것이다(Tobin, 1998:26). Tobin(1998:26)은 대부분의 기업교육이 수많은 데이터와 정보를 제공해 주지만, 그것이 조직구성원들에게 어떠한 의미가 있는가는 소홀히 취급하고 있다는 것이다. 즉 업무현장의 생생한 측면들이 소홀히 취급되어, 교육의 내용들이 일에 어떻게 적용되는지를 가르치지 않고 있다는 것이다. 그런 점에서 이 단계에서의 조직 내 학습의 초점은, 정보를 직무와 현장에 적용하고 그것을 검증하는 것이다. 한편, Philips사(2000)는 여기에 해당되는 수준으로, 전문가 수준(Level 3; expert)을 제시한다. 전문가 수준에서, 할 줄 알아야 하는 것은, 각종 정보를 바탕으로 중장기적인 전망을 제시하고, 각종 기술동향을 간파하며, 실무적인 일의 절차나 실행과정을 제시하며, 급속도로 변화하는 지식을 신속하게 해석하여 다른 구성원들이 그러한 지식에 쉽게 접근하도록 돕는 것 등이다. 셋째, '지혜(wisdom)의 단계'는 지식에 직관을 더 한 것이다(Tobin, 1998:24-26). 여기에서 말하는 직관은 일의 현장 속에서 체득한 암묵지와 같은 것이다. 이는 일하는 사람들의 경험 속에 내재된 것이어서 그 자체를 공식적인 교육을 통하여 습득한다는 것은 불가능하고, 다만 직접적인 경험을 통해

야 한다는 것이다(26). 이것은 기업조직이 역사를 통해서 축적한 구체적인 사례(31)들을 학습시킴으로써 가능한데, 그 학습의 형태도 긍정적인 학습 환경의 창출(36)을 통한 묵시적인 것이어야 한다는 것이다. 지식은 다소 일반적이어서 보다 구체적인 맥락에는 적합치 않은 경우가 많지만, 지혜는 오히려 특수하고 구체적이며 그러면서도 조직적인 힘을 가진 것이어서 업무현장에서는 훨씬 가치가 높다는 것이다.

이는 하루아침에 암기와 같은 방법을 통하여 습득되는 것이 아니라, 그것을 가진 사람의 실천을 목격하고 이를 따라하면서 습득된다. 누군가가 이러한 지혜를 얻고자 한다면, 그것을 가지고 있는 사람과의 끊임없는 접촉을 통해서 가능하다는 것이다(Oakeshott, 1962:11). 이를 가지고 있는 사람의 행위를 보는 것부터 시작하여 본인이 직접 해보고 또 해보는 것, 즉 끊임없는 실천의 과정을 통하여 학습된다. 초보자가 불필요한 시행착오를 줄여주기 위해서는 그 일을 아는 사람, 즉 그 일을 할 줄 아는 사람으로부터의 지도가 필요한 것이다. 그 일을 할 줄 아는 데에 꼭 필요한 것을 경험하도록 적절한 지도가 필요하다. 이러한 지도를 통해 일의 깊이와 높이를 학습할 수 있게 된다.

V. 결론

기업은 여러 경험을 가진 조직구성원들로 구성된다. 조직구성원들 중에는 20년 가까이 업무를 경험하면서 암묵지를 축적한 숙련자들이 있다. 그러한 숙련자들이 보유한 암묵지를 좀 더 체계적으로 명시지화함으로써, 그냥두면 숙련자 개인이 가지고 사라질 수도 있는 암묵지를 조직지화하는 것이다. 조직은 조직지화를 통해 개인들이 보유한 숙련기술, 노하우, 실제지, 암묵지등을 조직의 지식으로 전환하고 이를 통해 조직의 전통과 역사가 이어지게 된다. 이처럼, 조직의 전통과 역사를 이어가는 중심에 '암묵지'가 있다. 겉으로 드러나지 않는 암묵지를 직접전수하거나 명시지로 전환하여 학습하는 과정을 통해 경험이 지식이 되고 지식이 후배 조직구성원들에게 공유된다.

본 연구에서는 이러한 문제의식을 바탕으로 Polanyi의 암묵지 연구를 중심으로 암묵지의 개념과 속성, 암묵지의 위계와 학습적 가치를 분석하였다. 그 결과 다음과 같은 결론과 기업교육에 주는 시사점을 도출하였다.

첫째, 암묵지는 겉으로 드러나지 않는 속성 때문에 학습하는 데에 여러 가지 난점이 존재한다. 암묵지는 쉽게 표현되지 않는 문제와 쉽게 전달되지 않는 문제를 동시에 가지고 있다. 그래서 암묵지를 경험시키려면 수많은 시행착오와 실제연습이 필요하다. 실제연습은 숙련자가 직접 시범을 보이고 이를 반복적으로 따라하는 방식도 있고, 숙련자의 시범을 단계적으로 촬영하여 업무단계별로 자세히 설명한 매뉴얼이나 동영상을 보며 따라하는 방식도 있다. 전자는 숙련자가 직접 가르쳐야 하기에 숙련자의 암묵지에 대한 표현기술과 지도방식에 대한 교육과 훈련이 필요하다. 후자는 매뉴얼이나 동영상이라는 간접전수방식이 갖는 한계를 극복하기 위하여, 단위업무별로 세분화된 업무절차와 노하우, 자세한 설명을 담아야 하고, 동영상은 단위업무별로 5~10분짜리 동영상을 통해 제대로 일하는 방식을 자세하게 설명한 내용을 담아야 한다. 두 가지 모두 후배직원들이 암묵지를 보다 쉽게 알아들을 수 있도록 쉬운 말과 글로 표현해야 한다. 이는 구두설명이든 글로 표현하는 것이든 별도의 교육과 훈련이 필요하다. 즉 암묵지를 가진 직원들의 경험과 노하우가 명시지로 제대로 전환될 수 있도록 체계적인 콘텐츠화가 필요한 것이다. 암묵지는 콘텐츠의 보고(寶庫)인 것이다.

둘째, 암묵지는 혼자서가 아니라 암묵지를 가지고 있는 숙련자와의 접촉을 통해 전수되고 학습된다. 기업에서 암묵지를 체계적으로 전수하려면, 암묵지를 제대로 보유한 경험 있는 직원들을 먼저 찾아야 한다. 그들이 보유한 암묵지의 수준을 다각도로 확인하여 숙련직원을 발굴하고, 그들로 하여금 후배들을 체계적으로 지도할 수 있도록 사내강사화하거나 학습 CoP 등의 어드바이저로 활동하도록 제도화해야 한다. 이러한 제도화를 통해 개인지에 머물던 암묵지를 보다 확실하게, 즉 필연적인 과업으로 조직지화할 수 있다. 또한, 숙련기술이나 실제지, 노하우 등을 보유했다고 해서 이를 가지고 학습지도할 수 있는 것이 아니므로, 암묵지를 가진 경험 있는 직원들의 강사풀을 확보하고 암묵지를 체계적으로 전달할 수 있는 교수학습법을 가르쳐야 한다. 더불어, 사내강사들이 수준 높은 암묵지를 보유한 직원들이라는 것을 예우하고 인정하기 위한 '사내자격제도'나 '전문가제도'가 필요하다. 사내자격제도는 보유한 암묵지의 수준에 따라 자격등급을 부여하고 그에 맞는 역할과 인센티브를 제공할 필요가 있다. 전문가제도는 전문적 수준에 맞는 직급 및 보상 등 사내외 인정과 더불어 사내 전문분야 학습커뮤니티의 어드바이저나 전문가로서의 경력 상담, 실무OJT 지도 등 실질적인 역할을 부여하는 것이다.

셋째, 전문분야의 암묵지는 하루아침에 암기를 통해 습득되는 것이 아니라 숙련자와의 접촉과 오랜 세월 전문분야 업무경험을 통해 습득된다. 오랜 세월 업무경험을 통해서 습득된다는 점에

서, 해당 전문분야에서 신입사원 때부터 숙련자가 될 때까지의 단계별, 생애주기별 육성로드맵이 필요하다. 여기서 말하는 육성로드맵은 교육체계만을 뜻하는 것이 아니라 신입사원이나 초보직원들이 성장단계별로 어떤 업무를 경험하고 해당업무에 대해서는 어느 레벨의 어떤 선배로부터 지도를 받을지 등 현업을 통한 성장체계를 포함한 것이다. 해당 전문분야 암묵지의 단계와 위계를 따라 육성로드맵을 적절하게 매칭하는 것이 필요하다. 이를 직원들이 쉽게 접하고 따라할 수 있도록 다양한 형태의 암묵지 기반 콘텐츠들이 책자형태, 사진, 동영상 등으로 표현되어 후배직원들에게 시스템적으로 접할 수 있도록 도와야 한다. 소위 ‘암묵지적 경험’의 공유포탈을 만들어서 후배직원들이 선배직원들의 암묵지(경험)형성과정이나 경험의 전수과정을 동영상이나 스마트폰을 통해 쉽게 접할 수 있도록 시스템화해야 한다. 이러한 시스템화가 암묵지를 조직지화하는 가장 중요한 수단이며 조직지화된 명시지들이 암묵지로 다시금 내면화되는 순환과정을 이끌어가는 생태계 역할을 할 수 있다.

넷째, 암묵지는 전존재적(全存在的) 특성을 가진다는 점에서, 강의와 같이 부분적인 교육방법 또는 학습방법만으로는 제대로 전달될 수 없다. 한마디로, 암묵지는 전존재적 또는 전신체적, 즉 ‘온몸으로’ 배워야 한다. 그것이 손기술을 요하는 요리기술이라 하더라도 ‘온몸’이 투영되지 않으면 단순스킬에 불과하게 된다. ‘온몸으로’ 경험하지 않으면 온전하게 습득되지 않는다는 점에서 전신체적인 참여를 전제로 한 전인격적 교육방법이 필요하다. 온몸이 소외된 채 귀로만 듣는 강의나, 온몸이 참여되지 않는 신체부분적인 실습은 한계를 가질 수밖에 없다. 여기서 말하는 전존재, 즉 ‘온몸’은 신체와 마음의 통합이 이루어지고 열정적 태도를 내재한 학습자의 주체성을 의미하는 것이다. 이를 위해서는 반드시 모든 학습내용을 학습자스스로 해보도록 해야 하며, 스스로 하면서 시행착오를 경험하고 문제 극복을 직접해보도록 하는 문제해결형, 프로젝트형 수업이 필요하다.

다섯째, 암묵지는 처음부터 암묵지를 보유한 숙련자로부터 배웠고 다양한 선배들과의 상호학습을 통해 습득하는 것이기에 공동체적 성격을 띤다. 암묵지가 선배직원에서 후배직원 전수되는 과정은 1:1 개인코칭에 의하기도 하지만 조직 내 일상적인 업무수행과정과 업무시스템을 통해서도 이루어진다. 해당 업무분야의 경험공동체 또는 지식공동체를 통해 업무체계가 전달되고 조직문화가 만들어져 동화가 이루어진다. 조직이 하나의 ‘학습조직’이 되는 것이다. 이는 숙련직원들이 가진 암묵지를 공유하기 위한 노력의 결과이며, 각각의 암묵지를 연결하는 보다 큰 암묵지, 즉 조직적 암묵지를 만들어가는 학습네트워크의 산물이다. 사내의 다양한 학습커뮤니티나 학습공동

제도 이러한 암묵지가 기반이 되어 이를 상호 공유하는 과정에서 보다 수준 높은 암묵지를 조직의 지식으로 축적하게 되는 것이다. 그런 점에서 다양한 전문분야의 암묵지가 서로 공유되고 유통될 수 있는 사내 학습커뮤니티나 사내외 학습네트워크가 구축될 필요가 있다. 이러한 학습공동체를 통해 조직은 보다 수준 높은 조직으로 한 단계 더 발전하게 된다.

참고문헌

- 권대봉(1992). 「휴먼웨어를 개발하자」. 서울:파고다.
- 니일주(1991). 컴퓨터 매체의 인간 교육적 조명. 「교육과정과 수업의 탐구」. 서울: 교육과학사.
- 신범석(1995). 비고츠키의 학습준비성 개념과 그 교육적 함의. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 신범석(2001). 휴먼웨어의 묵시적 측면과 그 교육적 의미. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 엄태동(1998a). 교육적 인식론 연구: 키에르케고르와 Polanyi의 교화적 방법에 대한 교육학적 고찰. 서울대학교 박사학위 논문.
- 엄태동(1998b). 키에르케고르 간접전달의 인식론적 의의: 인식론의 딜레마와 교육적 해결. 교육철학연구회. 1998년도 3월 월례발표회 발표원고.
- 장상호(1994). 「Polanyi: 인격적 지식의 확장」. 서울: 교육과학사.
- 조영태(1998). 「교육내용의 두 측면: 이해와 활동」. 교육과정철학총서3. 서울: 교육과학사.
- 차미란(2000). 오우크쇼트의 교육이론 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- Ellul, Jacques(1964). *The Technological Society*. New York:Vintage Books. 박광덕 (역)(1996). 「기술의 역사」. 서울:한울.
- Ihde, Don(1979). *Technics and Praxis*. Kluwer Academic Publishers. 김성동 역(1998). 「기술 철학」. 서울: 철학과 현실사.
- Kierkegaard, S.(1941b). *Concluding Unscientific Postscript to Philosophical Fragments*, trans. D.Swenson and W.Lowrie. Princeton: Princeton University Press.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi(1995). *Theory of Organizational Knowledge Creation, The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press.
- Oakeshott, M.(1933). *Experience and its Modes*. Cambridge University Press, *Learning and teaching*. R. S. Peters(ed.)(1967). *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul. 차미란(역)(1992). 학습과 교수(상). 「교육진흥」. 봄. 차미란(역)(1992). 학습과 교수(하). 「교육진흥」. 여름.
- Philips Corp.(2000). *Competency Modeling*.
- Polanyi, M.(1940). *The Contempt of Freedom: The Russian Experiment and After*. London: C. A. Watts.
- Polanyi, M.(1946). *Science, Faith and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M.(1951). *The Logic of Liberty: Reflections and Rejoinders*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M.(1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Polanyi, M.(1959). *The Study of Man*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M.(1966). *The Creative Imagination*, in D. Dutton & M. Krausz(eds.)(1981). *The Concept of Creativity in Science and Art*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Polanyi, M.(1967). *The Tacit Dimension*. Garden City: Doubleday & Company.
- Polanyi, M.(1969). *Knowing and Being*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M.(1974). *Scientific Thought and Social Reality*. F. Schwartz(ed.). *Psychological Issues*, Vol. 8, Monograph, 32. New York: International University Press.
- Prusak, L.(1997). *Knowledge in Organizations*. Butterworth-Heinemann,
- Ryle, G.(1949). *The Concept of Mind*. 이한우(역)(1996). 「마음의 개념」. 서울: 문예출판사.
- Spender, J. C.(1996), “Making Knowledge as the Bases of a Dynamic Theory of the Firm,” *Strategic Management Journal*, Vol. 17.
- Surowiecki, J.(2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*, Doubleday.
- Tobin,D.R.(1998). *The Knowledge Enabled Organization: Moving from Training to Learning to Meet Business Goals*. New York: American Management Association (AMACOM).
- Vygotsky, L. S.(1962). *Thoughts and Language*. Harvard University Press.

논문접수일: 2018년 1월 22일

논문심사일: 2018년 3월 10일

게재확정일: 2018년 3월 26일

ABSTRACT

Learning value of tacit knowledge

Shin Bumseok (IPSO corp. CEO)

The purpose of this study is to analyze the learning value by analyzing the tacit knowledge concept, the hierarchy of tacit knowledge, and the attribute of tacit knowledge, focusing on Polanyi's tacit knowledge study. Some of the organizational members of the company have experienced about 20 years of work experience and accumulated tacit knowledge. The tacit knowledge of the expert is clearly specified, and the tacit knowledge that the expert individual may disappear is organized. The organization transforms the skills, know-how, work experience, and tacit knowledge of individuals into organizational knowledge which leads to the organization's tradition and history. As such, there is a 'tacit knowledge' at the center of continuing the tradition and history of the organization. Experience is knowledge and knowledge is shared with the junior members through the process of transferring tacit knowledge or expressing it.

The results of the study are summarized as follows. The tacit knowledge is valuable as a learning contents in that it is a treasure house of experience, and because of its unseen attributes, it has features that are handed down in the same way as demonstration or actual practice rather than oral explanation. Furthermore, the presence of the expert is important in that the tacit is transmitted through the expert who has the tacit knowledge. The tacit knowledge is held in the whole body of the expert, so it can not be passed on to the practice with some explanation or body part. In other words, we must learn 'whole body'. Even if it is a cooking technique that requires a hand technique, if the 'whole body' is not projected, it becomes a simple skill. Tacitus is a communal character because it is acquired through mutual learning with various seniors who are experts. Through this knowledge community, the organization becomes a 'learning organization'. Learning contents and learning warehouses are dealt with in tacit knowledge accumulated through the experts, and the systematic presentation of them leads to a 'learning organization'.

[Keywords] Tacit knowledge, Hierarchy and attributes of knowledge, Hierarchy of tacit knowledge and learning stage, Learning value.

제4차 산업혁명의 흐름에 따른 국가 인적자원개발 정책 방향성에 대한 분석*

노경란** (성신여대)

■ 요약 ■

이 연구는 최근 각 부처별로 수행된 인적자원정책을 제4차 산업혁명에 대한 대응이라는 관점에서 분석하는데 목적을 둔다. 이를 달성하기 위하여 2016년 중앙행정기관에서 실행한 인적자원개발 정책을 대상으로 내용분석을 실시하였다. 기본 분석 결과 첫째, 국가 수준에서 달성하고자 하는 정책목표 기술로부터 12개의 핵심주제를 도출하고 둘째, 각 핵심주제별로 추진된 정책수단의 양적 특성을 도출하였다. 다음으로 제4차 산업혁명 대응이라는 관점에서 최근 실행된 국가인적자원개발 정책을 분석한 결과 첫째, 최근 국가수준에서 추진해 온 인적자원정책의 핵심 주제가 제4차 산업혁명 대응을 목적으로 수립된 정책 사업을 뒷받침하는데 부합하는 것으로 나타났다. 둘째, 제4차 산업혁명 대응 정책에서 제시된 3대 영역 중 하나인 산업인프라-생태계 조성의 영역의 경우 타 영역 대비 인적자원개발정책과의 관련성이 낮은 것으로 나타났다. 셋째, 기존 국가인적자원개발정책에서 추구해 온 인재상이 제4차 산업혁명에서 요구하는 인재상과 일맥상통하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 토대로 국가 수준에서 제4차 산업혁명 대응하는데 바람직한 인적자원개발정책 개발을 위한 제언을 제시하였다.

[주제어] 제4차 산업혁명, 국가인적자원개발정책, 국가전략, 역량

* 이 논문은 2017년 고려대학교 HRD정책중점연구소에서 수시과제로 수행한 『4차 산업혁명에 대응한 인적자원정책 설계 및 추진체계 연구(연구책임자: 조대연)』 중 일부를 수정·발췌하여 작성되었음

** 교신저자, 성신여자대학교 교육학과 부교수, nari123@sungshin.ac.kr

I. 연구의 필요성과 목적

지난 2016년 1월 세계경제포럼에서 제4차 산업혁명이라는 화두가 던져진 이래로(World Economic Forum 홈페이지a) 동년 3월 바둑의 최고 실력자 중 한 명인 이세돌이 바둑 인공지능 프로그램 알파고(AlphaGo)와의 대국에서 1승 4패로 패한 Google Deepmind Challenge Match 결과는 그 자체로 충격이었다. 인간이 이루어낸 놀라운 과학기술의 성과에 대한 기쁨과 더불어 인간의 능력을 넘어설 뿐만 아니라 어쩌면 통제할 수 없는 수준으로 지나치게 진보할 가능성이 있는 과학기술에 대한 두려움을 교차시켰다. 또한 이 바둑 대국의 결과는 제4차 산업혁명에 대한 국민적 관심을 촉발시켰고 제4차 산업혁명을 먼 미래가 아니라 현재 진행 중인 것으로 인식하게 하는 계기도 되었다. 제4차 산업혁명의 영향력에 대한 논의가 여전히 논쟁적인 가운데 인공지능이 탑재된 로봇의 인간 대체 가능성에 대한 예측에 힘이 실리면서(Dobbs et al., 2012; Frey, C. & Osborne, M., 2013; World Economic Forum, 2016) 국가적 수준에서의 대응에 대한 필요성이 부각되고 있다.

이러한 사회적 요구에 부응하여 2017년 8월 「4차산업혁명위원회의 설치 및 운영에 관한 규정」을 마련하고 대통령직속으로 4차산업혁명위원회를 설치하여 4차 산업혁명에 대한 종합적인 국가전략을 수립하고자 노력하고 있다(4차산업혁명위원회 홈페이지). 그 결과 제4차 산업혁명의 영향력이 인간의 삶 전반에 걸쳐 미치는 특성을 고려하여 그 대응 역시 범정부차원에서 마련되어 제시되었다(관계부처 합동, 2017). 이를 통하여 제4차 산업혁명에 대응하기 위한 국가적 차원의 정책 방향이 <표 1>과 같이 제시되었고 각 부처의 전문성에 기초하여 역할이 정책적으로 조정되었다.

〈표 1〉 4차 산업혁명에 대응하기 위한 4대 중점 정책 추진 방향

-
- ① 4차 산업혁명의 잠재력을 조기에 가시화하고 새로운 산업과 일자리를 창출할 수 있도록 산업·사회 전 영역의 지능화 혁신
 - ② 세계 최고 수준의 지능화 기술경쟁력을 확보하고 R&D 기반의 신성장동력 창출을 위해 국가 R&D 체계를 전면 개편
 - ③ 지능화 분양 중소·벤처가 4차 산업혁명을 선도하는 혁신의 주역으로 부상할 수 있도록 지속가능한 산업 인프라·생태계 조성에 주력
 - ④ 미래 일자리 변화에 대응한 핵심 우수인재의 성장지원과 일자리 안전망을 강화하고 사이버 안전망과 인간 중심의 윤리체계를 확립
-

자료: 관계부처 합동(2017). 혁신성장을 위한 사람 중심의 「4차 산업혁명 대응계획」. p.9.

상기 제시된 제4차 산업혁명에 대응을 위한 중점 정책 추진 방향을 보면 결국 고도의 기술력을 창출하고 이를 바람직하게 활용하는 것이 핵심인데 고도의 기술력을 발휘하는 원천이 바로 '사람'이고 개발된 기술력을 활용하는 주체도 '사람'임을 고려할 필요가 있다. 즉, 4차 산업혁명에 대응하기 위한 기술력을 확보하기 위한 정책목표를 달성하기 위하여 이를 뒷받침할 수 있는 인적자원개발정책이 경과적 정책으로서 필요하기 때문이다. 종전까지 수행된 국가 인적자원개발정책 관련 연구를 보면 국가 차원에서 수립한 국가 인적자원개발기본 계획의 의의와 한계(김형만, 강경중, 윤여인, 2007; 신현석, 엄준용, 최보윤, 2008; 임경수, 이희수, 2014)에 대한 논의가 주되게 이루어져왔다. 관점을 달리하여 2차 국가 인적자원개발정책 기본 계획의 수립 방향을 설정하기 위하여 국가를 둘러싼 환경변화 대한 논의도 전개되었으나(김형만 외 2005) 논의 시점 상 4차 산업혁명에 대한 개념과 인식이 생기기 전이었다. 따라서 제4차 산업혁명에 대응할 수 있는 인적자원정책을 범정부 차원에서 설계하기 위해서는 현 시점에서 실행되고 있는 인적자원정책이 달성하고자 하는 정책목표로부터 개발하고자 하는 인적자원의 상을 확인하는 것이 중요하다. 이에 이 연구는 최근 각 부처별로 수행된 인적자원정책을 제4차 산업혁명에 대한 대응이라는 관점에서 분석하는데 목적을 둔다.

II. 선행연구 분석

1. 제4차 산업혁명의 개념

2016년 세계경제포럼에서 제4차 산업혁명이 핵심 주제로 다루어지면서 언론은 물론 학계에서도 유행처럼 제4차 산업혁명이라는 용어를 사용하고 있지만 제4차 산업혁명이 무엇인지 그 실체에 대해서는 아직 논쟁적이다.

대표적으로 송성수(2017)는 제4차 산업혁명을 산업혁명이라고 명명할 수 있을 만큼의 실체를 지니는 개념인지에 대하여 다음과 같이 의문을 제기하였다. 첫째, 핵심기술과 시기를 제시하는데 있어 이전 단계의 산업혁명과 비교할 때 정교하지 않다는 점이다. 둘째, 제4차 산업혁명 논의의 시발점이라 할 수 있는 독일의 인더스트리 4.0은 제조업 혁신에 목적을 둔 것으로 경제 전반에 대한 포괄성을 지니지 못하는 개념이라는 한계가 있다. 셋째, 장기파동이론에 근거

하여 해석해 보면 4차 산업혁명으로 보이는 현상들이 3차 산업혁명이 심화된 연장선으로 간주하는 것이 타당하다는 주장이다.

이와 달리 4차 산업혁명을 어젠더로 제시했던 세계경제포럼에서는 사람과 기계를 대상으로 완전하게 새로운 능력을 창출하는 사이버물리시스템(cyber-physical systems)의 도래를 이전 사회와 구분되는 현저한 현상으로 간주하고, 4차 산업혁명이란 기술이 사회뿐만 아니라 인간에게도 결합되어(embedded) 완전히 새로운 삶의 방식이 나타나는 것으로 정의하였다(World Economic Forum 홈페이지). 일상생활에서 사람들이 접할 수 있는 제4차 산업혁명의 사전적 정의를 보면 '정보통신 기술의 융합으로 이루어낸 혁명시대'로 이러한 변화를 주도하는 기술적 동인으로 빅 데이터 분석, 인공지능, 로봇공학, 사물인터넷, 무인운송수단, 3차원인쇄, 나노기술 등을 제기하였다(위키피디아 백과 홈페이지). 보스턴 컨설팅 그룹의 파트너들인 Cordes & Stacey (2017)에 따르면 제4차 산업혁명은 제조업에서 생긴 개념이지만 그 영향력은 산업 전반에 미치며 3차례의 산업혁명에 걸쳐 변화된 사회와는 현저하게 다른 사회로서 8대 주요 기술인 진화된 로봇, 산업인터넷, 시뮬레이션, 클라우드와 사이버 보안, 빅 데이터 분석, 수평적/수직적 통합, 증감현실(AR), 첨삭가공(예: 3D 프린팅) 등이 이러한 변화를 창출한다고 정의하였다. 국내의 관련 연구를 보면 제4차 산업혁명에 대한 국가적 차원의 대응 전략을 논의한 최병삼, 양희태, 이제영(2017)의 연구에서는 제4차 산업혁명을 '데이터 기반의 현실·가상 연계 시스템'에 의해 구현되며 데이터 확보, 분석, 적용의 3단계로 가치를 창출하는 것으로 정의하고 있다. 김진하(2017)는 초연결성(hyper-connected), 초지능화(hyper-intelligent)의 특성을 가지고 있고 이를 통해 모든 것이 상호연결 되고 보다 지능화된 사회라고 정의하고 있다.

상기 제시한 바와 같이 제4차 산업혁명이 무엇인지 개념을 정의하기보다 사회변화를 이끌어내는 기술이 무엇이고 이전 사회와 어떤 점에서 다른지 특성을 논의하는 경향이 뚜렷하게 나타난다. 이는 4차 산업혁명을 이론으로서가 아니라 전략으로 접근하고 있기 때문(최병삼, 양희태, 이제영, 2017)으로 해석된다. 이 연구에서도 제4차 산업혁명을 이론적 개념이 아니라 실천적·전략적 개념으로 접근하여, 제3차 산업혁명의 연장선이 아니라 경제를 포함한 사회 전체가 전면적으로 변화된 사회로 간주하는 입장을 취하고자 한다. 이러한 견지에서 이 연구에서 제4차 산업혁명이란 획기적인 기술적 진보의 도래로 현실과 가상을 연계하는 시스템이 작동하는 사회로 정의한다.

2. 제4차 산업혁명과 국가인적자원개발정책

제4차 산업혁명에 대한 제 정책을 총괄·조정하는 기구인 대통령직속 4차산업혁명위원회를 중심으로 하여 관련 정책에 대한 의사결정이 이루어지고 있으므로 이 위원회에서 정의하는 4차 산업혁명의 의미가 중요하다. 이 위원회에서는 제4차 산업혁명을 3차 산업혁명의 연장선 내지 심화된 수준이 아니라 산업지형의 변화는 물론 사회와 삶 전체에 변화를 일으키는 혁명적 변화로 인식하고 있다(4차산업혁명위원회, 2017). 네트워크(IoT, 5G), 데이터(Cloud, BigData), 인공지능SW(기계학습, 알고리즘) 등 디지털기술을 이러한 혁명적 변화를 초래하는 핵심동인으로 도출하고, 사회·제도, 산업·경제, 과학·기술 전 분야의 변화에 맞춰 각 분야가 긴밀히 연계된 종합 정책을 통해 ‘모두가 참여하고 모두가 누리는 사람 중심의 4차 산업혁명 구현’을 비전으로 제시하였다(4차산업혁명위원회, 2017). 이를 달성하기 위하여 산업혁신과 사회문제 해결을 양대 축으로 하는 지능화 혁신프로젝트를 제안하고, 기술, 산업, 사회 등 3영역으로 구분하여 세부 실천과제를 구체화시키고 있다(관계부처 합동, 2017). 이러한 세부 실천과제 도출을 위한 4차 산업혁명 대응역량 진단 결과를 보면 ICT 혁신역량 수준, ICT 투자 규모, 지능화 기술력 수준, 네트워크의 고도화 수준 및 데이터 축적과 활용 수준, 산업 관련 규제와 관행 등이 정책 의사결정을 위하여 수집된 주된 정보임(관계부처 합동, 2017)을 알 수 있다. 이는 현 정부가 바라보는 제4차 산업혁명의 핵심 동인이 디지털 기술이기 때문으로 해석된다. 그 결과 기술력 확보 중심의 정책이 다수를 차지하는 것이 사실이다.

한편 이것은 비단 정책 실천의 현장에서만 발견되는 특성이 아니다. 제4차 산업혁명에 대한 국가적 수준의 정책과제를 도출하는 연구(김진하, 2017; 임형백, 2017; 최병삼, 양희태, 이제영, 2017; 한국과학기술기획평가원, 2017), 거시적 관점에서 대응방안을 구상한 연구(현재호 외, 2016) 등에서 기술력 강화 및 이를 위한 인프라 조성이 정책의 핵심으로 제안되고 있다.

그러나 이러한 기술력의 창출 원천이자 활용의 주체가 ‘사람’임이고, 국가 수준의 정책사업이 기존 정책과의 흐름 속에서 우선순위와 정책내용이 결정되어야 함을 고려할 때 최근 국가수준의 인적자원개발정책의 현황을 분석해 볼 필요성이 제기된다. 이러한 관점에서 이 연구에서는 2016년¹⁾ 범정부적으로 추진되어 온 인적자원정책을 제4차 산업혁명의 대응관점에서 살펴보고자 한다.

1) 연구수행 시점에 2017년도 정부정책 관련 자료를 수집하는데 한계가 있어 2016년 자료를 분석 대상으로 채택함



[그림 1] 제4차 산업혁명 대응 국가 정책 목표체계도

자료: 관계부처 합동(2017). 혁신성장을 위한 사람 중심의 「4차 산업혁명 대응계획」, p.10.

Ⅲ. 연구방법

4차 산업혁명에 대응할 수 있는 인적자원정책을 설계하기 위해서는 현 시점에서 실행되고 있는 인적자원정책이 달성하고자 하는 정책목표로부터 개발하고자 하는 인적자원의 상을 확인하는 것이 중요하다. 이를 위하여 2016년 중앙행정기관에서 실행한 인적자원개발정책을 동일한 수준의 분석단위로 분류한 조대연 외(2016)에서 제공하고 있는 2016년 주요 인적자원개발정책 일람표²⁾를 분석 자료로 채택하였다.

자료의 처리는 다음의 과정을 거쳐 추진하였다. 첫째, 제시된 정책목표로부터 정책을 통하여 달성하고자 하는 인적자원의 상태, 또는 개발의 주요 대상이 되는 인적자원의 종류에 해당하는 핵심 주제를 맥락적으로 추출하였다. 예를 들어 교육부의 사회·수요 맞춤형 인재양성 사업의 경우 개발되는 인적자원의 상태가 산업계에서 요구하는 수준의 능력수준을 갖추는 것이고, 이를 추진하는데 있어 개인을 대상으로 지원하는 것이 아니라 대학교육을 인적자원개발의 추동체로 삼고 있으므로 고등교육 기반 산업계 수요(요구) 대응이라는 핵심 주제를 도출하였다.

둘째, 정책목표가 복수로 제기되었을 경우 더 우선시 되는 내용을 중심으로 핵심 주제를 도출하였다. 예를 들어 교육부의 '글로벌 현장학습 프로그램 운영 사업'의 경우 글로벌 현장학습 기회를 제공하여 글로벌 감각을 갖춘 인재이면서 산업계 요구에의 대응성을 강화한 인재라는 복수의 목표가 제시되었다. 기술된 정책목표의 내용을 보면 현장학습 기회는 경과적 수단으로 제시되어 있고 궁극적으로 '글로벌 감각을 갖춘 핵심인재 양성'이 상위 정책목표로 표현되어 있어 글로벌 역량을 핵심 주제로 정하였다.

셋째, 정책목표에서 기술된 정책고객과 정책목표에서 추구하는 바가 분리되어 있을 경우 정책목표에서 지향하는 인적자원개발의 상태를 우선시 하였다. 예를 들어 교육부의 '국립국제교육원 연수 및 교육과정 운영' 사업의 경우, 원어민 외국어 보조교사가 인적자원개발에 참여하는 직접 고객이지만 이들의 외국어 교수능력 제고라는 인적자원개발 상태는 경과적 목표로서 최종적으로는 한국 초·중·고등학교의 외국어 능력 향상이므로 이는 글로벌 역량 강화에 해당하는 것으로 간주하였다.

상기 제시한 절차에 따라 현행 인적자원개발 정책의 목표를 설명하는 12개의 핵심 주제를 도출한 결과 다음과 같다.

2) 정책고객(생애 주기별 구분), 정책 사업 주관 부처, 예산, 정책사업명, 정책목표, 정책내용

〈표 2〉 2016년 국가 인적자원개발 정책목표의 핵심 주제

핵심 주제	정의
영재 육성	우수한 능력을 지닌 영재를 분야별로 발굴하여 능력이 최대한 발현될 수 있도록 개발함
창의적 인재 개발	새로운 지식과 기술을 창출하고 변화를 선도할 수 있도록 창의성을 개발함
융복합형 과학기술력 향상	다학문적 접근, 다학제적 연결과 협력으로 과학기술력을 향상시킴
글로벌 역량 강화	외국어능력, 타문화이해 능력 등 국제적 감각을 향상시키고 국제적으로 통용될 수 있는 능력을 개발함
기능인력의 기술력 강화	주로 생산직을 기반으로 기술을 습득한 인력의 숙련도를 향상시킴
대학 기반 지식과 기술력 강화	고등교육의 역량을 강화하여 대졸 인력의 지식과 기술력을 강화함
분야 지식/기술력 강화	특정 분야 및 직업에서 요구되는 지식과 기술을 향상시킴
지식과 기술의 고도화	비교우위를 가질 수 있는 수준으로 지식과 기술 수준을 고도화함
고등교육의 산업계 수요 대응력 강화	고등교육기관을 기반으로 대졸인력의 산업계 요구 대응능력을 높일 수 있도록 교육과정과 지원체계를 변화시킴
창업창직 능력 강화	복잡·다양해지는 사회 변화에 대한 민감도를 높여 기존의 일자리를 넘어서 새로운 직업과 비즈니스를 창출할 수 있는 능력을 개발함
고용/능력개발 소외계층의 능력개발	고용유지 및 능력개발에 있어 소외된 집단을 대상으로 능력개발 기회를 확대하여 인적자본으로서의 가치를 제고함
인적자원개발 기반 조성	인적자원개발 정책을 수립·실행하기 위한 물리적·행정적 기반을 조성함

도출한 정책목표의 핵심주제에 기초하여 현행 인적자원개발정책의 방향성을 확인하기 위하여 정책사업 관련 부처, 주요 정책고객, 정책 사업 수 및 예산 등으로 구성된 분석틀을 작성하였다.

〈표 3〉 정책목표 기반 국가인적자원개발 정책 분석틀

정책목표 핵심주제	관련 중앙행정기관	주요 정책고객	정책 사업수	예산
영재 육성				
창의적 인재 개발				
융복합형 과학기술력 향상				
글로벌 역량 강화				
기능인력의 기술력 강화				
대학 기반 지식과 기술력 강화				
분야 지식/기술력 강화				
지식과 기술의 고도화				
고등교육의 산업계 수요 대응력 강화				
창업창업 능력 강화				
고용/능력개발 소외계층의 능력개발				
인적자원개발 기반 조성				

IV. 연구결과

1. 국가 인적자원개발정책의 양적 특성

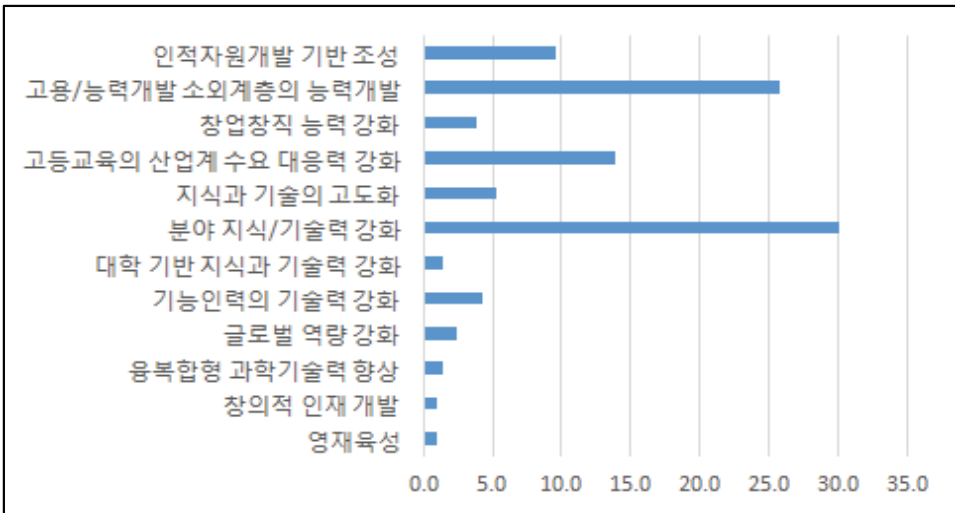
2016년 중앙행정기관의 인적자원개발 정책을 정책목표의 핵심 주제를 중심으로 분석한 결과 다음과 같다. 국가인적자원개발 정책이 달성하고자 하는 정책목표 주제를 전체적으로 보면 다음과 같은 특성이 발견된다.

〈표 4〉 정책목표 기반 국가인적자원개발 정책 분석 결과

단위: 개, 백만원

정책목표 핵심주제	관련 중앙행정기관	주요 정책고객	정책 사업수	예산
영재 육성	교육부, 미래창조과학부	청년전기	2 (1)	16,690 (0.4)
창의적 인재 개발	교육부, 문화체육관광부	청년전기, 공통	2 (1)	7,399 (0.2)
융복합형 과학기술력 향상	교육부	청년전기	3 (1.4)	12,635 (0.3)
글로벌 역량 강화	교육부, 미래창조과학부	청년전기, 청년후기, 성인후기	5 (2.4)	17,738 (0.4)
기능인력의 기술력 강화	고용노동부, 중소기업청	청년전기, 청년후기, 성인후기	9 (4.3)	937,376 (22.5)
대학 기반 지식과 기술력 강화	교육부	청년후기	3 (1.4)	300,775 (7.2)
분야 지식/기술력 강화	미래창조과학부, 농식품부, 법무부, 국도교통부, 문체부, 외교부, 안전행정부, 해양수산부, 환경부	청년후기, 성인전기, 성인후기	63 (30.1)	363,098 (8.7)
지식과 기술의 고도화	미래창조과학부	청년후기, 성인전기, 성인후기	11 (5.3)	393,818 (9.5)
고등교육의 산업계 수요 대응력 강화	교육부, 고용부, 산업통상자원부, 미래창조과학부, 중소기업청	청년후기, 성인전기, 성인후기	29 (13.9)	1,103,807 (26.5)
창업창직 능력 강화	고용노동부, 미래창조과학부	성인전기, 성인후기	8 (3.8)	44,870 (1.1)
고용/능력개발 소외계층의 능력개발	교육부, 고용노동부, 보건복지부, 산업통상자원부	성인후기, 노년기, 여성, 다문화, 장애	54 (25.8)	846,769 (20.4)
인적자원개발 기반 조성	공통	공통	20 (9.6)	114,661 (2.8)
			209	4,159,636

우선 정책 사업 수 측면에서 보면 특정 분야에서 요구되는 지식과 기술 수준을 향상시키기 위한 인적자원개발정책의 사업수가 가장 큰 비중을 차지하고 있고 고용/능력개발 소외계층의 인적·자본적 가치 제고를 위한 정책 사업이 그 뒤를 잇고 있다. 전자는 개별 중앙행정기관에서 추진하는 정책의 상위목표를 달성하기 위하여 필요한 인적자원의 종류가 상이하기 때문으로 해석된다. 후자는 고용가능성을 유지하기 위해서는 능력개발이 중요하나 고용 및 능력개발에 있어 취약한 집단일수록 능력개발을 위한 교육훈련에의 참여가 낮은 특성을 고려할 때(교육부, 한국교육개발원, 2016) 국가가 능력개발에 있어서 사회적 안전망을 구축한다는 측면에서 중요하기 때문으로 유추된다. 다른 한편으로 고용·능력개발 소외계층을 대상으로 한 공적 부담을 경감시킬 수 있는 적극적 방안으로서 능력개발 기회의 제공이 중요하다고 보는 근로복지연계의 관점에서도 소외계층 대상 인적자원개발정책 사업의 높은 양적 비중은 의미 있다.

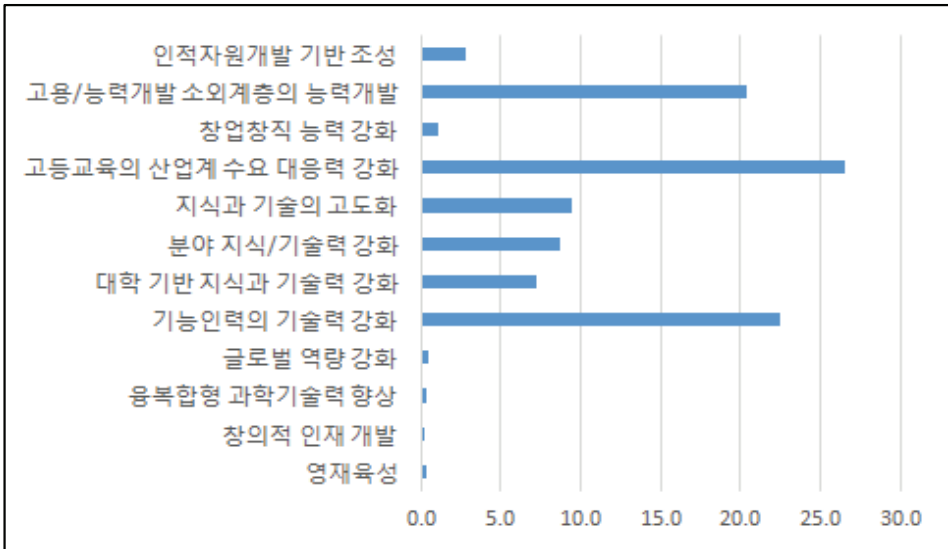


[그림 2] 정책목표 기반 국가인적자원개발 정책 분석 결과: 정책 사업수

또한 전체 인적자원개발 정책 중 달성하고자 하는 정책목표의 주제 간 편차가 큰 것으로 나타났다. 국가인적자원개발 정책의 목표는 해당 시점의 국가를 둘러싼 환경, 산업계와 직업세계의 요구 등에 따라 달라지는 것이므로 정책목표 주제간 균형이 중요한 것은 아니다. 이 연구에서 채택한 분석 자료의 특성 상 정책 사업의 도출과정을 이해하는데 한계가 있기 때문에 현 시점에 나타난 정책목표 주제 간 편차가 정책의 중요도, 긴급도, 필요도를 어느 정도 반영하고 있

능가를 판단할 수는 없다. 그러나 분야 지식/기술력 강화라는 정책목표 주제에 다른 여타 주제와 달리 관련 정부부처가 많은 것이 해당 정부부처의 정책목표를 달성하기 위한 경과적 수단으로서 인적자원정책을 활용한 것을 의미하는 것이라면 특정 부처 중심이 아닌 국가적 차원에서 산업계 및 직업세계의 동향, 인적자원의 수급, 인적자원의 질 및 경쟁력 등에 대한 면밀한 분석이 선행된 이후 정책목표가 결정되어야 함을 알 수 있다.

다음으로 정책 실행의 기초가 되는 예산규모 측면에서 보면 고등교육의 산업계 수요 대응력 강화, 기능인력의 기술력 강화, 고용/능력개발 소외계층의 능력개발 등의 순으로 예산 규모가 큰 것으로 나타났다.



[그림 3] 정책목표 기반 국가인적자원개발 정책 분석 결과: 예산

고등교육의 산업계 수요 대응력 강화를 위한 예산 비중이 높은 것으로부터 대졸 인적자원의 중요성이 강조되고 있고, 대학교육이 산업계와 유리되지 않고 산업계의 요구에 대한 민감도를 높여 이론의 실천적 적용성 강화, 실무능력의 제고가 요구되고 있음을 알 수 있다. 이는 사회가 지식기반사회로 이동하면서 교육의 중심축이 중등교육에서 고등교육으로 이동하였고 지식을 축적하는 능력을 넘어서서 지식의 창출할 수 있는 능력을 필요로 하는 사회적 요구가 반영된 결과라 할 수 있다. 또한 고등교육을 받은 인적자원 뿐만 아니라 생산 현장에 종사하는 기능 인력의 기술

수준을 향상시키기 위한 정책적 노력도 동시에 실행되고 있어 인적자원의 다양성을 추구하고 있음을 알 수 있다. 한편 고용·능력개발 소외계층의 능력개발을 위한 정책의 경우, 정책 사업수가 다양했던 만큼 전체 인적자원개발 정책 예산 중 차지하는 비중도 높은 것으로 나타났다.

2. 제4차 산업혁명 대응 전략과의 관계에서 본 국가 인적자원개발 정책

2016년 실행된 국가인적자원개발정책을 제4차 산업혁명 대응이라는 관점에서 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 제4차 산업혁명 대응 전략으로 국가적 수준에서 제시한 지능화 혁신프로젝트의 정책사업(관계부처 합동, 2017)을 기준으로 재분류한 결과 최근 국가수준에서 추진해 온 인적자원정책 사업의 핵심 주제가 제4차 산업혁명 대응 측면에서 제시된 정책 사업을 뒷받침하기 위한 성과적 정책사업으로서 부합하는 것으로 나타났다.

〈표 5〉 지능화 혁신프로젝트의 정책 영역에 의한 국가인적자원개발 정책의 핵심 주제 구분

국가 인적자원개발정책의 핵심주제	지능화 기반 산업 혁신							사회문제 해결			
	성장동력 기술력확보			산업 인프라-생태계 조성				미래사회 변화 대응			
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
영재 육성	○							○	○		
창의적 인재 개발	○							○	○		
융복합형 과학기술력 향상	○		○					○	○		
글로벌 역량 강화	○										○
기능인력의 기술력 강화										○	
대학 기반 지식과 기술력 강화	○								○		
분야 지식/기술력 강화	○							○			
지식과 기술의 고도화	○		○					○			
고등교육의 산업계 수요 대응력 강화	○						○		○		
창업창직 능력 강화								○		○	
고용/능력개발 소외계층의 능력개발										○	
인적자원개발 기반 조성										○	○

주: ① 지능화기술 경쟁력 확보, ② 혁신성장동력 육성, ③ R&D체계 혁신, ④ 초연결 지능형 네트워크 구축, ⑤ 데이터 생산 공유기반 강화, ⑥ 신산업 규제 개선, ⑦ 중소-벤처/지역거점 성장동력화, ⑧ 핵심인재 성장지원, ⑨ 미래사회 교육혁신, ⑩ 일자리 안전망 확충, ⑪ 사이버 역기능 윤리 대응 강화

둘째, 산업인프라-생태계 조성의 영역은 인적자원개발 정책과의 직접적 관련성이 낮은 것으로 나타났다. 이는 지능화기술의 원활한 활용과 기존 산업과의 접목을 뒷받침하기 위한 인프라와 제도를 확립하는 것이 주요 정책 주제이기 때문으로 해석된다.

셋째, 현행 국가 인적자원개발 정책에서 제시해 온 인재상이 제4차 산업혁명 시대에서 요구하는 인재상과 맥을 같이 하는 것으로 나타났다. 부연하여 설명하면 제4차 산업혁명의 핵심 동인이 디지털 기술력이고 이 기술력의 활용이 사이버 시스템과 물리시스템을 융합하고 연계하는데서 가치가 창출되는 것(World Economic Forum, 2016)이라면 비교우위의 디지털 기술력을 갖추고 창의적으로 융합할 수 있는 인재가 요구됨을 알 수 있다. 이런 측면에서 비교우위의 지식 창출이라는 관점에서 영재육성, 대학 기반 지식과 기술력 강화, 분야 지식/기술력 강화, 지식과 기술의 고도화, 고등교육의 산업계 수요 대응력 강화 등에서 추구하는 인재상과 일맥상통한 것으로 해석된다. 다만 제4차 산업혁명의 핵심동인이 일반적인 과학기술이 아니라 네트워킹(IoT, 5G), 데이터(Cloud, BigData), 인공지능SW(기계학습, 알고리즘) 등을 핵심 동인이 되는 과학기술로 특화하고 있으므로 이에 따른 정책적 우선순위가 결정되어야 함을 알 수 있다.

V. 결론 및 제언

2016년 국가 수준에서 실행된 인적자원개발정책에 대한 분석 결과 국가 수준에서 달성하고자 하는 정책목표 기술로부터 12개의 핵심주제가 도출되었고 각 핵심주제별로 추진된 정책수단의 양적 특성을 다음과 같이 규명하였다. 첫째, 국가 수준에서 실행된 인적자원개발 정책의 핵심주제는 ① 영재육성, ② 창의적 인재 개발, ③ 융복합형 과학기술력 향상, ④ 글로벌 역량 강화, ⑤ 기능인력의 기술력 강화, ⑥ 대학 기반 지식과 기술력 강화, ⑦ 분야 지식/기술력 강화, ⑧ 지식과 기술의 고도화, ⑨ 고등교육의 산업계 수요 대응력 강화, ⑩ 창업창직 능력 강화, ⑪ 고용/능력개발 소외계층의 능력개발, ⑫ 인적자원개발 기반 조성 등이다. 둘째, 정책사업의 수(종류의 다양성)에서 보면 특정 분야에서 요구되는 지식과 기술 수준을 향상시키기 위한 인적자원개발정책의 사업수가 가장 많아 다양한 사업이 전개됨을 알 수 있다. 셋째, 정책 사업에 투입되는 예산규모 측면에서 보면 고등교육의 산업계 수요 대응력 강화를 위한 정책사업에 대한 예산이 가장 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 넷째, 국가 인적자원개발정책의 양적 비

중에서 고려할 때 고용과 능력개발 측면에서 소외된 계층을 위한 인적자원개발 정책이 정책 사업의 종류(다양성)와 투입된 예산의 측면에서 큰 비중을 차지하고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 2016년 실행된 국가인적자원개발정책을 제4차 산업혁명 대응이라는 관점에서 살펴본 결과 첫째, 최근 국가수준에서 추진해 온 인적자원정책의 핵심 주제가 제4차 산업혁명 대응을 목적으로 수립된 정책 사업을 뒷받침하는데 부합하는 것으로 나타났다. 그러나 제4차 산업혁명 시대에서는 단순 기술개발이 아니라 기술, 데이터, 인프라, 확산, 제도개선 등이 동시에 이루어져야 함을 고려할 때(임형백, 2017) 인적자원개발 정책 역시 정책수단 간 통합과 시너지에 대한 구상이 요구됨을 알 수 있다. 둘째, 제4차 산업혁명 대응 정책에서 제시된 3대 영역 중 하나인 산업인프라-생태계 조성의 영역의 경우 타영역 대비 인적자원개발정책과의 관련성이 낮은 것으로 나타났다. 모든 정책이 인적자원개발 정책과 관련성을 가져야 하는 것은 아니므로 이 자체가 문제는 아니지만 인적자원개발 정책의 내용 정교화 및 의사결정과정에서 고려해야 할 사항을 제안하고자 한다. 정부가 제시한 제4차 산업혁명에 대응하기 위한 지능화 산업의 혁신 방향성을 보면 스마트 의료, 제조업 디지털 혁신, 스마트 이동체, 미래형 에너지 혁신, 스마트 금융·물류, 스마트 농수산업 등 중점 분야가 세분화되어 있다. 국가 수준의 인적자원개발 정책의 의사결정과정에서 관련 정책사업의 내용 정교화 및 종류, 예산 투입의 우선순위 등에 대한 논의에서 이러한 중점 산업에서의 요구를 반영해야 할 것이다. 셋째, 기존 국가인적자원개발정책에서 추구해 온 인재상이 제4차 산업혁명에서 요구하는 인재상과 일맥상통하는 것으로 나타났다. 이는 제4차 산업혁명의 개념에 대한 논쟁과 맥을 같이 하는 것으로 제4차 산업혁명이 혁신적 사회변화가 아니라 제3차 산업혁명의 심화로 보는 견지(송성수, 2017)에서 보면 종전의 인적자원개발정책에서 추구해 온 인재상과 제4차 산업혁명에서 요구하는 인재상과 크게 다르지 않기 때문으로 해석할 수 있다. 그러나 추구하는 방향이 유사하다 할지라도 고도화의 수준과 세부 능력개발의 요소에서 다를 수 있으므로 제4차 산업혁명 시대에서 필요로 하는 인재상에 대한 구체적인 연구가 후속적으로 이어져야 할 것이다.

참고문헌

- 관계부처 합동(2017). 혁신성장을 위한 사람 중심의 「4차 산업혁명 대응계획」.
- 교육부 한국교육개발원(2016). 2016 한국 성인의 평생학습실태.
- 김진하(2017). 제4차 산업혁명 시대, 미래사회 변화에 대한 전략적 대응 방안 모색. KISTPEP R&D Inl, 15, 45-58.
- 김형만, 강경중, 윤여인(2007). 인적자원 관련 기본계획 분석 연구. 서울: 교육인적자원부.
- 김형만, 강경중, 강일규, 이남철, 이정표, 이상준, 김환식, 우천식, 강순희, 박재민(2005). 제2차 국가인적자원개발 수립 추진 연구. 서울: 교육인적자원부.
- 송성수(2017). 역사에서 배우는 산업혁명론: 제4차 산업혁명과 관련하여. STEPI Insight(2017. 2. 1. 제207호). 세종: 과학기술정책연구원.
- 신현석, 엄준용, 최보운(2008). 교육인적자원개발정책평가: 제2차 국가인적자원개발기본계획의 중간평가를 중심으로. 인력개발연구 10(3), 한국인력개발학회, 217-248.
- 임경수, 이희수(2014). Fischer의 정책분석에 근거한 국가인적자원개발정책의 전개과정 연구 (2000년~2007년). 한국교육 41(3), 한국교육개발원, 181-212.
- 임형백(2017). 제4차 산업혁명 시대의 정부의 역할과 실패 비즈니스. 한국정책연구 17(3), 경인행정학회, 1-22.
- 조대연, 노경란, 김준희, 김우철(2016). 국가인적자원정책 추진을 위한 기초 연구. 세종: 교육부.
- 현재호, 조경민, 이윤경, 한승진, 안광석, 곽준영(2016). 4차 산업혁명의 정의 및 거시적 관점 대응방안 연구. 세종: 산업통상자원부.
- 최병삼, 양희태, 이제영(2017). 제4차 산업혁명의 도전과 국가전략의 주요 의제. STEPI Insight(2017. 6. 30. 제215호). 세종: 과학기술정책연구원.
- 한국과학기술기획평가원(2017). 문재인 정부 과학기술 혁신정책 목표 달성을 위한 20대 정책 과제. ISSUE WEEKLY, 207(2017. 1.).
- 4차산업혁명위원회(2017). 4차 산업혁명 대응을 위한 기본 정책방향.
- 위키피디아 백과 홈페이지. <https://www.4th-ir.go.kr/#this>. 접속일: 2018. 1. 10. 제4차산업혁명. https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%A0%9C4%EC%B0%A8_%EC%82%B0%EC%97%85_%ED%98%81%EB%AA%85. 검색일: 2018. 1. 15.
- Cordes, F., & N.Stacey.(2017). *Is UK industry ready for the Fourth Industrial Revolution?* Boston: The Boston Consulting Group.
- Dobbs, R., Madgavkar, A., Barton, Labayr, E., Manyika, J., Roxburgh, C., Lund, S., &

Madhav, S. (2012). *The World at Work; Jobs, pay and skills for 3,5 billion people*. McKinsey Global Institute.

Frey, C. & Osborne, M.(2013). The Future of Employment : How susceptible are jobs to computerisation? *Oxford Martin School Working paper*(September, 2013).

World Economic Forum(2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth industrial revolution*.

World Economic Forum 홈페이지a. <https://www.weforum.org/>. 검색일: 2018. 1. 10.

World Economic Forum 홈페이지b. What is the fourth industrial revolution? <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>. 검색일: 2018. 1. 15.

논문접수일: 2018년 1월 23일

논문심사일: 2018년 3월 12일

게재확정일: 2018년 3월 22일

ABSTRACT

**A Study on National Human Resource Development Policies
for the Fourth Industrial Revolution**

Roh, Kyung-Ran(Sungshin University)

This study aims to analyze the current national human resource development policies with the point of view how to cope with revolutionary changes which have come from the Fourth Industrial Revolution. To accomplish this purpose, national human resource development policies of every central administrative agency were collected and analyzed with content analysis methodology. Basic analysis results showed that national human resource development policies have 12 core-themes and quantitative characteristics of these themes were revealed. On the other hand, further analysis results with the perspective in terms of the Fourth Industrial Revolution showed as below: First, the core-themes of the current national human resource development policies accord with the national strategies which have been suggested by the present government for coping with changes from the Fourth Industrial Revolution. Second, one of the national strategies area related with the Fourth Industrial Revolution, to foster more responsible industrial infrastructure and environment to the Fourth Industrial Revolution has relatively low relationship with national human resource polices. Third, the concept of competencies which were pursued from the current national human resource development policies are similar to competencies needed in the Fourth Industrial Revolution era.

[Keywords] the Fourth Industrial Revolution, national human resource policy, national strategy, competencies

판매서비스 종사원의 감정노동 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본의 매개효과*

김민정** · 현영섭*** (경북대)

■ 요약 ■

본 연구의 목적은 판매서비스 종사자의 감정노동 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본의 매개효과를 실증적으로 검증하는 것이었다. 연구목적 달성을 위한 연구문제에는 감정노동의 하위변수인 내면행위와 직무열의의 관계에 대한 긍정심리자본의 매개효과 분석이 포함되었다. 연구문제를 해결하기 위하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 M 아울렛의 판매서비스 종사자를 대상으로 실시되었다. 2017년 9월에 2주 동안 설문조사를 온라인과 오프라인으로 실시하였다. 설문지에는 개인특성변수와 주요변수를 측정하는 53개 문항이 포함되었다. 총 321부가 회수되었고 불성실한 응답설문지를 22개 제외하고 299부가 분석에 활용되었다. 분석결과, 감정노동인 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본이 매개효과를 발휘하여 직무열의에 영향을 미치는 부분매개효과가 발견되었다. 다이상의 분석결과를 토대로 논의 및 시사점을 제시하였다.

[주제어] 긍정심리자본, 감정노동 내면행위, 직무열의, 판매서비스 종사자

* 본 논문은 김민정의 경북대학교 석사학위논문을 요약한 것임.
** 제1저자, 경북대학교 대학원 석사, minjeongstyle@hanmail.net
*** 교신저자, 경북대학교 교육학과 부교수, yshyun@knu.ac.kr

I. 연구의 필요성 및 목적

서비스산업에서 고객에게 최상의 서비스를 제공하는 것은 궁극적인 목적이다. 그리고 최상의 서비스의 핵심은 고객만족과 감동으로 귀결된다(박현진, 2016; 신강현 외, 2008). 고객만족과 감동은 단지 서비스의 질을 넘어 고객의 감정에 공감하고 소통, 이해하는 단계까지 포함한다(Grandey, 2003). 고객의 감정과 감동을 중요하게 여기는 경향이 커지면서 고객과 접점에 위치한 서비스 종사원의 감정노동이 핵심 이슈로 부상하였다(Grandey, 2003; Hochschild, 1983). 서비스 종사원은 고객의 감정과 기분에 자신을 맞춰야 하는 감정노동자이다. 감정노동은 노동자에게 자존감 상실, 우울감, 스트레스를 주고 그들의 업무성과에도 부정적인 영향을 끼친다(Grandey, 2003). 따라서 서비스산업에서는 서비스 종사원의 감정노동을 효과적으로 관리하는 것이 점차 중요해지고 있다(김민정, 2014).

서비스 종사원의 감정노동 관리를 위하여 인적자원개발 프로그램을 적용하고 있으나 감정노동에 관련된 대부분의 인적자원개발 프로그램은 고객의 감정에만 초점을 두고 표면행위를 강조하고 있다. 이런 표면행위의 강조는 감정부조화, 직무스트레스 등의 부정적인 결과를 낳는다는 점에서 교육내용의 변화가 요구되고 있다. 최근 연구에서는 감정노동에서 내면행위의 긍정적 측면이 보고되면서 새로운 대안이 탄생할 가능성이 열렸다(신은경, 이정아, 현영섭, 2013; Scott & Barnes, 2011). 내면행위는 감정노동자가 고객의 감정을 이해 및 수용하여 고객과의 접점을 찾고, 자신의 감정을 솔직하게 표현하고 관리할 수 있는 방법으로써 주목받고 있다(배현숙, 2012; Grandey, 2003; Luthans, et al., 2007).

인적자원개발 프로그램은 감정노동자에게 내면행위를 통한 직무를 수행할 수 있도록 하여 그들의 직무태도와 성과를 향상시키도록 변화하는 추세이다. 이에 발맞추어 인적자원개발, 경영학 등의 여러 분야에서 관련 연구가 증가하고 있지만 여전히 다음과 같은 한계점들이 존재한다. 이 중 첫 번째 문제는 감정노동의 결과를 부정적으로만 이해하는 것이다. 주로 이직의도(김준, 2017; 박다솔, 2015; 정선미, 2016; 조원석, 2015; 최충석, 2016), 직무소진(장정우, 2016; 조선미, 2016), 직무스트레스(김희량, 2013; 배현숙, 2012)와 같이 감정노동이 미치는 부정적인 변수의 영향을 규명하는 연구들이 대부분이다. 하지만 감정노동자가 내면행위를 익힌다면 감정노동을 긍정적인 방향으로 이끌 수 있다(신강현 외, 2008). 특히 직무열의는 감정노동자가 열정적으로 직무를 수행하는 현상을 설명할 수 있는 변수로 제시되면서 국내에서도 관련 연구

가 시작되었다(윤선희, 2015; 이은주, 2017). 감정노동에 관한 연구는 노동에 대한 새로운 관점이자 감정을 사용하는 노동의 긍정적, 부정적 측면을 모두 반영한다. 따라서 감정노동에 관한 연구는 표면행위와 내면행위를 모두 포함하고 있다(김남기, 2011; 김유미, 2013; 윤선희, 2015; 이은주, 2017; 최미선, 2014). 그러나 대개 감정노동에 대한 관점은 부정적인 측면이 강하기 때문에 이와 같은 경향을 새롭게 조명할 필요가 있다(Grandey, 2003; Hochschild, 1983). 즉, 감정노동의 표면행위 뿐만 아니라 내면행위에 대해서도 집중적인 연구가 필요하다. 특히 직무열의에서 내면행위의 역할과 관련성을 분석함으로써 직무열의가 감정노동에 끼치는 긍정적 측면을 연구하는 것이 필요하다(신강현 외, 2008). 따라서 본 연구는 내면행위와 직무열의의 관계를 실증적으로 분석하고자 한다.

둘째, 직무열의와 같은 긍정적 결과와 감정노동 사이의 다양한 연결고리를 밝히기 위한 연구가 부족하다. 내면행위가 감정노동자에게 긍정적인 영향을 미친다는 것과 그 요소들을 증명한다면 그것을 인적자원개발에 적용할 수 있다. 해외에는 감정노동과 직무 사이의 다양한 관계를 분석하기 위해 긍정심리자본이 떠오르고 있다. 서비스 종사원이 자신의 능력과 성품에 대해 긍정적으로 평가할 수 있도록 한다면 감정노동의 부정적 결과는 중화되고, 긍정적 영향은 배가 된다(Luthans & Youssef, 2007; Luthans, et al., 2007). 그러나 국내에서 감정노동과 직무열의를 연결하는 긍정심리자본에 대한 연구는 찾기 어렵다. 이에 본 연구는 감정노동의 내면행위와 직무열의 사이의 긍정적 관계를 검증하고, 매개효과를 파악하여 긍정적 관계를 다각적으로 연구하고자 하였다.

이상의 선행연구 분석을 통해 서비스 종사원의 감정노동, 직무열의, 긍정심리자본 사이의 관계에 대한 실증적 연구의 필요성을 인식하였다. 또한 인적자원개발 프로그램의 감정노동 관리를 위한 내용 구성의 적합성과 감정노동자의 직무열의를 촉진시키는 요소에 대한 시사점을 얻는 것이 필요하였다. 이에 본 연구의 목적은 서비스 종사원의 감정노동 중 내면행위가 직무열의에 미치는 영향과 그 사이에 긍정심리자본의 매개효과를 실증적으로 분석하는 것이다. 이를 위해 M 아울렛의 판매서비스 종사원을 대상으로 연구를 수행하였다. M 아울렛의 판매서비스 종사원을 연구대상으로 정한 이유는 감정노동이 고객과 직면하는 영역에서 발생하기 쉽고, 이런 부분은 고객을 직접 상대해야 하는 서비스 영역이 적절하다고 판단하였기 때문이다. 또한 판매종사원의 경우 아울렛 내에서 판매량과 같은 성과에 대한 경쟁이 심하여 이로 인해 받는 스트레스와 압력은 그들의 직무열의를 낮게 할 수 있다. 따라서 판매직의 직무열의를 높이기 위한 감정노동과 긍정심리자본의 역할을 모색하는 것이 필요하다고 판단하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 감정노동과 내면행위의 개념

감정(emotion)이란 인간이 경험한 것을 이해하고 사고하는 과정을 통해 표현되는 느낌을 의미하며, 일상생활 속에서 타인과 상호작용을 하면서 다양한 감정을 경험하고 상황에 따라 본인의 감정을 관리해야 한다(신은경, 이정아, 현영섭, 2013). 특히 판매서비스 종사원은 고객과 접점에서 이윤창출을 극대화하기 위해 자신의 감정을 조절하고 변화시켜야하는 등 조직에서 만듦 고객 응대 규칙들에 따라야만 하는 상황에 놓이게 된다. 감정노동에 대한 연구는 서비스 영역에서 대인(對人)업무를 수행하는 종사원을 대상으로 시작되었다(Hochschild, 1983).

Hochschild(1979)에 의해 처음으로 서비스 분야의 감정노동이 언급되었으며 델타 항공사 승무원을 대상으로 감정노동에 대한 연구가 시작되었다. 서비스 종사원이 서비스를 제공하는 과정에서 경험하는 정신적인 압박과 부정적인 심리를 감정노동(emotional labor)으로 개념화하였다(이현주, 2016). 또한 Hochschild(1979, 1983)는 사람들이 사회적 역할을 하면서 특정한 표정을 나타내려는 경향이 있다는 가정을 활용하여 사회적 상호작용과 관련된 의도적인 관점에서 감정노동을 개념화하였다. Hochschild(1983)는 감정노동을 '외적으로 관찰할 수 있는 몸짓과 표현 등을 표현하기 위한 관리'로 정의하였다. 즉 '직무 수행의 한 부분으로 노동자가 준수해야 될 표정과 행동표현 등을 만들기 위하여 감정을 관리하는 것'이 감정노동이라는 것이다.

한편, Ashforth와 Humphrey(1993)는 Hochschild(1983)의 연구에 기초하여 표면행위(display acting)와 내면행위(deep acting)와 함께 적절하게 감정을 실제와 같이 경험하고 그 감정을 그대로 표현하는 순수감정표현을 셋째 범주로 포함시키며 감정노동의 개념을 확대시켰다. 순수감정표현을 감정노동에 포함시킨 이유는 감정의 불일치가 없더라도 노동자 개인은 조직에서 요구하고 규제하는 감정을 표현하고 있기 때문이라는 것이다(박현진, 2016). Hochschild(1983)는 감정노동에서 내면적 과정을 중요하게 생각했지만 Ashforth와 Humphrey(1993)는 조직에서 요구하는 표현규칙에 상응하는 감정에 초점을 맞추어 감정노동을 '적절한 행동을 표현하는 행위'로 정의하였다.

Hochschild(1983)의 연구와 Ashforth와 Humphrey(1993)의 연구는 감정노동의 결과에 대해 강조하는 점이 다르다. 이들은 Hochschild(1983)가 언급한 바와 같이 감정노동이 부정적인 결

과만 낚는 것이 아니라 노동자의 표현 관리를 통해 고객과 상호작용을 원활하게 하고 성과와 직무효과를 높이며 개인적 성취감을 고취시키는 등의 긍정적 영향을 줄 수 있다고 주장하였다.

Grandey(2000)가 정의한 감정노동은 표면행위를 '반응에 초점을 둔 감정규제(response - focused emotion regulation)'로 내면행위를 '서비스 산업에 종사하는 종업원들이 상황에 대한 자신들의 인식 변화를 통해 자신들이 느끼는 방법을 조절하는 것'으로 보았다. 또한 Grandey(2000)는 감정노동의 통합적 모형을 제시하여 조직의 상황이 개인의 감정조절 과정인 감정노동을 발생시키고 장기적으로 감정노동이 직무만족과 직무탈진 같은 개인의 안녕감 뿐만 아니라 수행과 이탈 행동 등의 조직의 안녕감에도 영향을 미치게 된다고 하였다.

이후 감정노동의 정의는 보다 많은 연구자에 의해 제시되었다. Glomb와 Tews(2004)는 감정노동을 조직의 표현규칙에 상응하는 감정을 표현하며 관리하는 것으로 보았다. 이후 Diefendorff, Croyle와 Gosserand(2005)도 Ashforth와 Humphrey(1993)가 정의한 능동적인 진심행위를 표현행위와 내면행위와 함께 감정노동의 전략으로 보고 상황적인 변인들과의 관계를 검증하였다.

국내 평생교육분야에서의 감정노동 연구를 보면 신은경, 이정아, 현영섭(2013)은 평생교육사의 감정노동 연구를 통해 인간의 노동을 육체적인 노동과 정신적인 노동으로 구분하고 이를 더 확장시켜 직무수행과정이나 주변인으로부터 발생하는 불쾌한 감정을 통제하거나 또는 소화하는 과정에서 발생하는 감정적 노동으로 감정노동을 정의하였다.

감정노동의 구성요소도 연구자의 관점에 따라 그 요소가 조금씩 다르다. 감정노동을 처음으로 언급한 Hochschild(1983)는 표면행위(Surface acting)와 내면행위(Deep acting)로 감정노동이 수행될 수 있다고 주장했다. 이때 표면행위는 실제로 느끼지 않는 감정을 배우가 연기를 하는 것처럼 자기감정을 절제하고 조작하여 타인을 속이는 행위를 말한다. 내면행위는 자신이 표현하고 싶은 감정을 실제로 느끼거나 경험하는 것을 말한다.

내면행위는 노동자가 업무에 맞게 요구되는 감정을 표현해야 할 때 이를 실제로 경험하기 위해 노력하는 것이다. 구체적으로 이와 관련된 감정들을 유도하기 위해서 감정노동자는 이미지와 과거의 경험, 생각 등을 떠올리기 위해 노력한다(Brotheridge & Lee, 2003). 즉, 내면행위는 고객의 감정에 거짓으로 반응하기 보다는 종사원의 실제 감정을 고객의 감정과 일치시키려는 노력이다. 내면행위를 하는 종사원은 실제 느끼는 감정과 조직에서 요구하는 감정이 상이할 경우 그와 같은 상황에 직면했던 과거의 경험이나 상황을 상기시킨다. 예를 들어, 고객의 부당

한 요구에 직면할 경우에 내면행위를 하는 종사원은 조직에서 요구하는 감정을 표현하기에 앞서 고객의 입장에 서서 상황을 이해하려고 노력하고 과거의 긍정적인 경험을 떠올리면서 자신이 표현해야 할 감정과 실제 느끼는 감정을 일치시키기 위해 노력한다. 따라서 감정노동자는 내면행위라는 조직이 규정하는 감정 표현 규칙과 자신의 감정이 일치하도록 노력하는 과정을 통해 내적인 감정을 관리, 통제한다고 볼 수 있다(Scott & Barnes, 2011). 내면행위는 서비스 종사원이 고객의 불만을 고객의 입장에서 생각해 봄으로써 고객의 감정에 공감하고 관심을 기울이는 경우이며 이러한 행동은 조직이 요구하는 규범적 감정과 본인의 내적 감정 사이에 별다른 차이가 없기 때문에 감정적 조화가 이루어질 수 있도록 도와준다. 이러한 경우 감정노동자 자신의 업무와 역할을 잘 받아들이며 동일시할 때 감정적 조화가 나타난다(Ashforth & Humphrey, 1993).

2. 직무열의의 개념

직무열의는 긍정심리학적 접근에서 시작하여 특히 직무소진(job burnout)과 반대되는 개념으로 연구되어왔다. 최근 심리학에서는 직무탈진과 같은 부정적 측면의 관심에서 벗어나 심리적 웰빙과 같은 긍정적인 측면에 초점을 둔 긍정심리학(positive psychology)의 출현으로 직무열의에 대한 관심이 확대되고 있다(이랑, 김완석, 신강현, 2006).

열의(engagement)는 Kahn(1990)의 연구로 인해 관심받기 시작했다. Kahn은 열의를 개인의 인지와 정서 그리고 행동을 활동적이고 만족스러운 수행으로 연결하기 위해 선호하는 자아의 표현과 활용으로 정의하였다. 더 나아가 Kahn은 직무열의를 ‘조직의 구성원이 자신의 직무를 수행하는 과정에서 육체적, 인지적, 정서적 그리고 정신적인 에너지를 투여하는 것’으로 정의하였다. 이때 조직구성원이 직무에 대해 에너지를 투여하는 것은 억압적인 성향이 아닌 자신의 직무에 대해 자율적인 태도를 갖고 이를 통해 동기화된다고 하였다. 또한, 직무열의가 결과적으로 조직수준의 성과를 증대시키는 것은 물론 구성원 개인의 성장과 발전에도 긍정적인 영향을 미친다고 설명하였다. 이와 같이 Kahn(1990)은 직무열의를 조직구성원이 자신의 역할에 자신의 에너지를 비롯한 모든 것을 투입하는 행위로 생각했다. 또한 직무열의 상태에 있는 조직구성원은 역할 수행을 위해 인지적, 감정적, 육체적으로 자신의 감정을 표현한다고 주장했다. 반대로 직무열의가 낮은 구성원들은 자신의 역할과 업무를 본래의 인지, 감정, 육체로부터

분리시키고 방어적인 입장을 취한다고 보았다. 여기서 인지적 측면이란 조직, 리더, 그리고 근무조건에 대한 종사원의 믿음을 말하는 것이다. 감정적인 측면은 조직, 리더, 근무조건 각각에 대해 어떻게 느끼고, 조직과 리더에 대해 긍정적 혹은 부정적인 태도를 가지는가에 관한 것이다. 육체적 측면은 개개인들이 자신에게 주어진 임무를 달성하기 위해 쓰는 에너지에 관한 것이다. 이는 곧 접근형 행동 촉진 시스템의 형태라고 할 수 있다. 반면, 직무탈진은 회피형 행동 제한 시스템에 해당된다. 직무열의를 지닌 구성원은 기쁨과 보상을 누리기 위해 적극적으로 행동하지만, 직무탈진을 느끼는 구성원은 억제행동을 고수함으로써 자신을 신체적인 위협이나 고통에 노출시키지 않기 위해 위축된 행동을 한다(박민선, 2010).

한편, Harter, Schmidt, Hayes(2002)는 직장 내에서 긍정적인 효과를 증가시키는 기쁨, 만족, 배려, 실현과 같은 인지적, 감정적 변수들을 결합하여 직무열의를 정의하였다. Macey와 Schneider(2008)는 구성원 자신의 업무와 조직에 대한 감성적 에너지 및 자발적인 노력의 혼합을 의미하는 광범위한 개념으로써 직무열의를 설명하였다. 이들은 공통적으로 열의를 개인의 특성, 상태, 행동 모두를 포함하는 개념으로 생각하여 직무열의의 다양한 측면들을 포괄적으로 다루었다.

직무열의 개념을 살펴보면, 이랑, 김완석, 신강현(2006)은 직무열의를 직무탈진의 상대적 개념으로 보고, 업무를 수행함으로써 발생하는 긍정적이고 열정적인 마음의 상태로 정의하였다. 반면에 권인수와 최영근(2011)은 직무성과에 주의를 기울임과 동시에 통합적으로 집중할 때 나타나는 심리적인 경험이라 하였으며, 성오현(2013)은 구성원 개개인이 조직의 성장을 도모하고 개인의 발전과 성과 창출을 위해 업무에 보다 몰입하고 집중하는 진취적인 직무태도로 직무열의를 정의하였다. 이는 직무성과와 성장이라는 목적에 초점을 두고 직무열의를 설명했다는 것을 의미한다. 본 연구에서는 직무열의를 개인이 직무를 수행하는 과정과 상황들에서 구성원들이 조직의 성장을 도모하고 개인의 발전 및 성과를 창출하기 위해 주어진 직무에 몰두하고, 진취적, 긍정적 태도를 갖는 것으로 정의하였다.

3. 긍정심리자본의 개념

긍정심리자본은 심리학에서 조명하였던 부정적인 인간의 심리보다는 긍정적인 면에 관심을 가져야 한다는 반성에서 출발하였다(Luthans, 2002). 물론 조직이론 등에서 Y이론, 인본주의 심리학의 움직임 등 인간의 긍정적 심리에 대한 연구 전통이 존재하였고 또 관심을 받아 왔다

(신은경, 이정아, 현영섭, 2013). 그러나 노동 영역에서는 노동에 의한 즐거움보다는 스트레스, 고용주의 이익중심주의, 경영층과 노조의 갈등 등 갈등과 부정적 측면에 대한 이미지가 강하였고(Scott & Barnes, 2011), 국내연구에서도 유사한 경향을 보였다(임승옥, 2007). 이런 상황에서 긍정심리자본은 심리학 전체에서 인본주의 또는 긍정적 측면을 총괄할 수 있는 이론으로 등장하며 그 의미가 컸다. 그리고 점차 노동이나 경영, 교육 영역으로 확장되어 인간에 대한 신뢰를 가정하고 부정적 행동과 결과에 대한 새로운 대안으로 등장하고 있다. 이런 관점에서 긍정심리자본의 개념을 처음으로 도입한 Seligman(1998)은 개개인이 가지고 있는 긍정적인 심리 상태는 신체적·정신적 건강뿐만 아니라 개인을 포함한 조직의 성과를 높이는 것에 긍정적인 영향을 준다고 주장하였다.

Luthans(2002)는 개인의 긍정심리자본이 측정 및 개발이 가능하며 나아가 경영자 및 관리자는 개인의 긍정심리자본을 자원으로써 활용하여 효율적으로 관리하고 적용하여 보다 고성능을 올릴 수 있다고 하였다. Stajkovic(2006)은 긍정심리자본을 어떠한 목표를 본인이 해낼 수 있다는 긍정적인 믿음이라고 하였으며 Luthans와 Youssef(2007)는 목표 성취를 위한 개인의 긍정적인 동기부여 및 인지상태를 의미하는 것으로 정의하였다.

국내 연구에서도 비슷한 관점에서 긍정심리자본을 설명하였다. 최용득과 이동섭(2011)은 목표달성이나 업무를 위하여 필요로 하는 긍정적 인지상태를 형성하고, 성과 향상에 영향을 미칠 수 있는 자원으로 긍정심리자본을 정의하였다. 한편 유현숙(2005)은 개인의 성향 중 긍정적인 부분인 자신감과, 희망, 낙관주의 그리고 복원력을 개인이 소유하고 있는 것으로 정의하였으며, 임규혁(2011)은 긍정조직행동의 관점에서 긍정심리자본을 조직구성원이 종합적 긍정자원을 보유한 상태로 정의하였다. 유사하게 전선희(2011)는 개인이 놓인 환경에서 심리적 강점을 활용하여 보다 진취적인 사고와 행동을 하여 성과를 높이는 경향으로 정의하였다. 이상의 논의를 정리하면, 긍정심리자본에 대한 개념을 종합해 보면, 과업이나 업무목표를 달성하기 위해 필요한 긍정적 심리를 보유한 상태를 말하며 또한 긍정심리자본은 개발이 가능하며 의식적으로 활용할 수 있는 자원으로 정의할 수 있다.

4. 주요변수의 관계

국내의 선행연구 대부분이 감정노동 특히 내면행위가 직무열의와 정적 관계에 있음을 주장

하고 있다. 최미선과 송상호(2014)는 감정노동을 표면행위와 내면행위로 구분하고 각각을 직무열의와의 인과관계를 연구한 결과, 내면행위가 직무열의에 유의한 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다. 또한 이랑, 김완석, 신강현(2006)은 콜센터 상담직원을 대상으로 감정노동과 직무열의를 연구한 결과, 감정노동의 내면행위가 직무탈진을 감소시키는 반면, 직무열의를 증가시킨다는 것을 확인하였다. 박선에(2014)의 연구에서도 내면행위는 직무열의에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이상의 연구결과를 종합하면 감정노동과 직무열의와의 관계에서 내면행위는 직무열의와 유의미한 정적 관계를 갖는다는 것을 알 수 있다(이랑, 김완석, 신강현, 2006; Goldberg & Grandey, 2007).

감정노동과 긍정심리자본의 직접적 관계를 다룬 연구는 많지 않다. 박혜형(2015)은 대형마트 종사원을 대상으로 독립변인인 감정노동과 조절변인인 긍정심리자본의 상관관계 분석하였다. 그 결과 표면행위는 자기효능감, 내면행위는 긍정심리자본 전체에 유의한 정적 상관관계가 있음을 증명해 보였다. 이러한 결과는 긍정심리자본과 감정노동이 관련되어 있다는 점을 시사한다(강상묵, 유양호, 이미옥, 2009; 김성은, 김철희, 2014; 정태욱, 윤종근, 2012; 윤은형, 2007). 한편 박혜영(2014)은 감정노동이 이직의도 및 고객지향성에 미치는 영향에 대한 연구에서 긍정심리자본의 매개효과를 분석하였다. 또한 이현주(2016)는 간호사를 대상으로 한 연구에서 긍정심리자본의 수준이 높은 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 감정노동과의 관계에 미치는 영향력이 적음을 주장했다. 이처럼 국내에 감정노동과 긍정심리자본의 관계를 면밀히 다룬 선행연구의 수는 부족하지만, 감정노동의 내면행위가 긍정심리자본을 통해 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다.

자기효능감, 희망, 낙관주의, 복원력을 개념화한 긍정심리자본을 새로운 인적자원개발의 패러다임을 제시하며 활발한 연구가 진행되고 있다(Luthans, 2002). 개인의 자원으로써 긍정심리자본은 스트레스와 같은 부적적인 정서를 낮게 인지하고 직무태도나 직무열의를 높인다(Xanthopoulou, et al., 2007). 또한 Macey와 Schneider(2008)가 제시한 업무 동기부여의 통합적 모형에 의거하면 직무열의는 활기차고 현신적인 정신적 상태로서 개인의 긍정적 심리에 영향을 받는다. 국내 연구 중 정리나(2014)의 연구결과에 의하면 긍정심리자본이 직무열의에 유의미한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

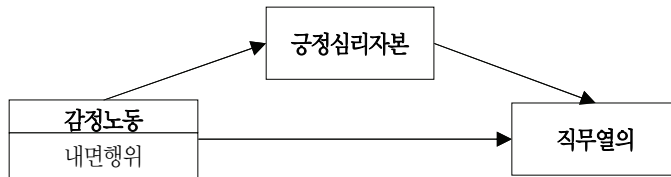
서비스 종사원대상의 연구에서도 긍정심리자본과 직무열의의 관계가 연구가 되었다. 예를 들어, 정민주와 박인혜(2012)의 연구결과에서는 항공사 승무원의 심리적 자本是 직무열의에

유의한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구결과에서 볼 때, 충분한 수의 연구는 아니지만 긍정심리자본의 직무열의에 대한 정적 영향을 가정할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형 및 조사대상자의 특징

본 연구의 목적을 달성하기 위해 감정노동의 내면행위를 독립변수로, 직무열의를 종속변수로, 긍정심리자본을 매개변수로 지정한 연구모형을 구성하였다. 연구모형을 검증하기 위한 조사대상자는 편의표집법(convenience sampling)을 활용하여 선정하였다. 조사대상자로는 판매를 전문으로 하는 서비스 종사원을 선택하였다. 설문조사는 연구자가 설문지를 직접 배포하여 설문을 실시하는 서면 설문조사와 Google 문서도구를 활용한 온라인 조사를 선택하였다.



[그림 1] 연구모형

조사대상자는 M 아울렛에 근무하는 판매서비스 종사원들이다. M 아울렛은 각종 소매품들을 판매하는 대규모 종합쇼핑몰이다. 특히 M 아울렛은 판매직 직원들의 근속연수가 높아 설문조사 대상 기관으로 선정하였다. 더불어 연구진이 해당 아울렛에서 판매직으로 근무한 경험을 통해 설문지의 배포와 회수에서 용이할 것으로 판단되었다.

설문응답자의 특성을 보면, 성별의 경우 남성이 127명(42.5%), 여성이 172명(57.5%)으로 여성이 남성보다 45명(15.0%) 더 많았다. 연령을 살펴보면 20대는 95명(31.8%), 30대는 82명(27.4%), 40대는 89명(29.8%), 50대는 32명(10.7%), 60대 이상은 1명(0.3%)이었다. 조사대상자는 20대가 가장 많았으며, 평균 연령은 36.9세 이었다. 그들의 학력은 전문대학 졸업이 128

명(42.8%)으로 가장 많았으며 고등학교 졸업 이하 106명(35.5%), 대학교 졸업 63명(21.1%), 대학원 이상 2명(0.7%) 순으로 많았다. 다음으로 판매경력을 살펴보면 판매서비스 관련 직장 근무기간 5년 이하인 경우는 102명(34.1%), 5년 초과 10년 이하는 79명(26.4%), 10년 초과 20년 이하는 82명(27.4%), 20년 초과 30년 이하는 35명(11.7%), 30년 초과는 1명(0.3%)이었다. 평균 근무기간은 10.8년이었다.

2. 조사도구 및 조사방법

조사도구에는 조사대상자의 개인배경변수로 성별, 연령, 최종학력, 판매경력(자사+타사포함)과 관련된 문항 4개가 포함되었다. 그리고 감정노동의 내면행위, 직무열의, 긍정심리자본과 관련한 문항이 45개 포함되었다. 개인배경변인을 제외한 모든 문항은 '매우 그렇다' 5점에서 '전혀 그렇지 않다' 1점으로 Likert 5점 척도를 활용하여 응답자에게 동의수준에 표시하도록 요구하였다.

내면행위 조사도구는 Brotheridge와 Lee(2003)의 척도를 토대로 신은경, 이정아, 현영섭(2013)의 연구에서 사용된 도구를 수정·보완하여 적용하였다. 신은경, 이정아, 현영섭(2013)의 연구에서 내면행위 측정도구의 Cronbach의 α 계수는 .828이었다. 문항은 총 4개였다. 직무열의의 조사도구는 Schaufeli 외(2002)가 개발한 UWES(Utrecht Work Engagement Scale)를 토대로 최영준(2016)이 사용한 도구를 활용하였다. 최영준(2016)의 연구에서 Cronbach의 α 계수가 .923으로 비교적 양호한 수준을 보였다. 점수가 높을수록 직무열의의 정도가 높다는 것을 의미하며, 직무열의의 하위 요인은 활력 6문항, 헌신 5문항, 몰두 6문항으로 총 17문항으로 구성하였다. 긍정심리자본 조사도구는 Luthans 외(2007)의 연구자들이 개발한 척도를 토대로 김남균(2017)이 번역한 도구를 수정·보완하여 사용하였다. 김남균(2017)의 연구에서 Cronbach의 α 계수는 .944였다. 문항 중 13번, 20번, 23번 문항은 역산문항이었다.

설문조사는 M 아울렛(연구 대상명 일치시키기)에서 근무하고 있는 판매서비스 종사원을 대상으로 2017년 9월 13일부터 9월 27일까지 2주간 진행했다. 온라인 설문과 오프라인 설문을 병행하여 실시하였다. 총 350부의 설문지를 배포하였으며, 321부의 설문지를 회수하였다. 그 중 응답이 불성실한 22부를 제외하고, 총 299부의 설문지를 분석하였다. 본 연구에서 수집한 자료를 활용하여 변수별 Cronbach의 α 계수를 산출한 결과, 내면행위가 .737로 나타나 신뢰도 수

준이 전반적으로 양호한 것을 알 수 있었다. 또한 직무열의는 .898, 긍정심리자본은 .752로 양호하였다.

3. 자료분석방법

본 연구에서 수집된 자료는 PASW Statistics 22.0 통계패키지 한글버전 프로그램을 사용하여, 다음과 같은 분석 절차를 거쳤다. 첫째, 조사대상자의 개인배경변인의 경향 분석을 위해 기술통계분석을 실시하였다. 둘째, 본 연구에서 사용된 측정도구의 Cronbach의 α 계수를 산출하여 신뢰도 분석을 하였다. 셋째, 주요변수의 관련성을 살펴보기 위하여 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 넷째, 매개효과를 분석하기 위하여 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 세 단계 절차에 따른 중다회귀분석 방법을 사용하였다. 다섯째, 매개효과와 영향력을 검증하기 위해 Bootstrapping 분석을 실시하였다.

IV. 분석결과

1. 기술통계 및 상관관계 분석결과

본 연구에서 설정한 연구모형을 검증하기 전에 연구모형에 포함된 주요변수의 기술통계를 분석하였다(〈표 1〉 참조). 기술통계 분석에 따른 변수의 평균이 3점 이상으로 변수들에 대해 판매서비스 종사원이 비교적 긍정적인 인식하고 있었다. 한편, 변수의 정규성을 검증하는 방법으로는 왜도와 첨도를 이용하였다. 왜도와 첨도는 절댓값이 2를 넘지 않아야 하는 조건(권대봉, 현영섭, 2004)을 모두 충족하여 정규분포를 가정할 수 있다고 판단했다.

〈표 1〉 주요변수의 기술통계 분석결과

변수		기술통계					
		평균	표준편차	최솟값	최댓값	왜도	첨도
감정노동	내면행위	3.69	.58943	1.50	5.00	-.485	1.095
직무열의		3.35	.54346	2.00	5.00	.146	.372
긍정심리자본		3.34	.31885	2.38	4.33	.127	.171

다음으로 연구모형에 포함된 주요변수 간의 관련성을 알아보기 위해 상관관계 분석을 실시하였다(〈표 2〉 참조). 분석결과를 보면, 독립변수인 감정노동의 하위변수 내면행위와 직무열의, 내면행위와 긍정심리자본의 상관관계는 정(+)적 상관관계를 보였다. 직무열의와 긍정심리자본의 상관관계 또한 정적 상관관계를 보였다. 이상의 결과를 종합하면, 내면행위가 강할수록 직무열의와 긍정심리자본이 강해질 것으로 예상되었다.

〈표 2〉 주요변수 간의 상관관계 분석결과

	내면행위	직무열의	긍정심리자본
내면행위	1.000		
직무열의	.514**	1.000	
긍정심리자본	.389**	.382**	1.000

** p<.01 * p<.05

2. 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본의 매개효과

감정노동의 하위변수인 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본의 매개효과를 분석하였다(〈표 3〉 참조). 1단계에서 감정노동의 하위변수인 내면행위를 독립변수로 투입하고 직무열의를 종속변수로 투입한 회귀방정식의 R²값은 .224로 유의수준 .001로 통계적으로 유의하였다(F=95.825, p=.000). 내면행위와 직무열의 간의 회귀계수를 분석한 결과는 직무열의에 대한 내면행위의 표준화 회귀계수가 .514로 유의수준 .01로 통계적으로 유의하였다(t=9.339, p=.000). 따라서 내면행위가 1단위 증가하면 직무열의는 .474 증가하며, 내면행위는 직무열의에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 해석되었다.

〈표 3〉 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본의 매개효과 분석결과

	독립변인	B	SE	β	t	F	R ²	종속변수
1단계 (독립 → 종속)	내면행위	.474	.046	.514	10.325***	106.599***	.264	직무열의
2단계 (독립 → 매개)	내면행위	.210	.029	.389	7.273***	52.895***	.151	긍정심리자본
3단계 (독립, 매개 → 종속)	내면행위	.397	.049	.430	8.172***	64.448***	.303	직무열의
	긍정심리자본	.366	.090	.215	4.083***			

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

2단계에서도 마찬가지로 1단계와 동일하게 내면행위를 독립변수로 투입하고, 긍정심리자본을 종속변수로 투입한 R^2 값은 .151로 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였다($F=52.895$, $p=.000$). 내면행위와 긍정심리자본의 회귀계수를 분석한 결과, 직무열의에 대한 내면행위의 표준화 회귀계수는 .389로 유의수준 .01에서 통계적으로 유의하였다($t=7.273$, $p=.000$). 이는 표면행위가 1단위 증가하면 긍정심리자본이 .210 증가하며 내면행위는 긍정심리자본에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 해석되었다.

3단계에서는 독립변수인 내면행위와 매개변수인 긍정심리자본을 독립변수로 투입하고 종속변수인 직무열의에 대한 영향을 검정하였다. 그 결과 R^2 값은 .303으로 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였다($F=64.448$, $p=.000$). 긍정심리자본의 매개효과 검정을 위해서 종속변수에 대한 독립변수의 영향은 매개변수와 같이 투입하였을 때 감소해야 한다. <표 3>에서 보듯이 독립변수인 감정노동의 내면행위의 영향은 1단계와 비교하여 보았을 때 β 값이 .514에서 .430으로 감소하였다. 따라서 감정노동의 하위변수인 내면행위와 직무열의의 관계에서 긍정심리자본이 부분매개효과를 갖는 것으로 나타났다.

다음으로 직접효과, 간접효과, 총효과를 분석하였다(<표 4> 참조). 내면행위가 직무열의에 미치는 직접효과는 .430이며, 긍정심리자본을 통해 직무열의에 미치는 간접효과는 .084이며, 총효과는 .514로 나타났다. 그리고 매개효과의 유의성 검정을 위해 Bootstrapping 분석을 실시하였다. 긍정심리자본이 직무열의에 미치는 매개효과 계수 .366($p<.001$)의 통계적 검정 결과, 매개효과 계수의 하한, 상한 값이 각 .175, .553로 나타나 0의 값을 포함하지 않았기에 매개효과가 통계적으로 유의하였다.

<표 4> 내면행위, 직무열의, 긍정심리자본의 효과분해 및 Bootstrapping 결과

경로	효과분해		
	직접효과	간접효과	총효과
내면행위 → 직무열의	.430	.084	.514
내면행위 → 긍정심리자본	.389	-	.389
긍정심리자본 → 직무열의	.215	-	.215
Bootstrapping결과	B=.366, SE=.092, p=.001, .175 < CI < .553		

IV. 논의 및 결론

이상의 분석결과를 통하여 긍정심리자본이 내면행위와 직무열의의 관계에서 매개 역할을 한다는 것을 확인할 수 있었다. 이상의 연구결과를 종합적으로 분석하면 다음과 같다. 첫째, 감정노동의 하위변수인 내면행위는 직무열의에 통계적으로 유의한 정(+)적 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 콜센터 상담직원을 대상으로 감정노동의 내면행위가 직무탈진을 감소시키면서 직무열의를 증가시킨다는 다른 연구와 유사한 결과였다. 이랑, 김완석, 신강현(2006)의 연구와 맥락을 같이 하며 또 내면행위는 직무열의에 정(+)의 상관관계를 보여 여러 선행연구 결과를 지지하였다(이랑, 김완석, 신강현, 2006; Brotheridge & Lee, 2003). 이런 분석 결과는 감정노동 중에서도 내면행위의 역할이 긍정적인 영향을 준다는 것을 의미한다. 그동안의 노동의 이미지는 힘들고 피하고 싶은 것으로 그려졌다. 그러나 노동은 개인의 능력을 확인하고, 사회적 생산성과 직업적 성취감을 얻도록 동기를 부여하는 근본적인 요소이다. 감정노동 역시 표면행위와 같은 부정적 측면과 내면행위와 같은 긍정적면 모두를 가지고 있다. 본 연구를 통해 내면행위가 직무열의에 정적 영향을 준다는 것을 보여줌으로써 감정노동의 긍정적인 면과 효과에 대한 실증적 근거를 제공하였다. 또한 노동의 긍정적 측면을 밝히기 위해 감정노동의 내면행위에 초점을 맞추어 실증적 연구와 이론적 연구를 축적하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있었다.

둘째, 내면행위와 직무열의의 관계에 긍정심리자본의 부분매개효과모형의 역할을 분석한 결과 긍정심리자본은 직무열의에 정(+)적인 부분을 증가시키고, 부(-)적인 영향을 감소시키는 조정자로서의 역할을 하고 있다는 것을 알 수 있었다. 이는 문인오, 박숙경, 정정미(2013), 성지현(2012) 등의 연구결과와 일치하였다. 본 연구 결과는 개인이 가지고 있는 긍정심리자본이 감정노동을 요구하는 직무에서 노동자가 사용하는 내면행위 전략과 이로부터 발생하는 직무열의 간의 관계를 설명해주었다. 결과적으로 긍정심리자본은 판매서비스 종사원의 내면행위와 결합하여 직무열의를 향상시키는 요인이었다. 본인의 능력을 신뢰하고 자존감이 높을수록 내면행위가 강해지고, 직무열의 또한 높아졌다. 다만 긍정심리자본이 다수의 변수들을 포함하는 개념이라는 점에서 변수를 구체화한 연구를 추가로 수행하는 것이 필요하다.

결과적으로 연구 분석을 활용함에 있어 다음의 시사점과 한계점이 존재하였다. 첫째, 판매서비스 종사원의 감정노동 요소 중 내면행위를 관리할 수 있는 서비스 교육이 필요하다. 그 중

하나는 판매서비스 종사자의 직무 성과와 서비스 품질을 떨어뜨리는 주요소로 지목된 감정노동을 효과적으로 관리할 수 있도록 도와주는 교육이 될 것이다. 감정노동자가 고객의 감정에 진심으로 공감할 수 있다는 것은 그들이 업무 수행에 필요한 역할을 충분히 이해하고, 고객에게 진심으로 친절을 베풀 수 있다는 가능성을 의미한다. 이러한 점들을 봤을 때, 감정노동자들을 고용하는 조직에서는 직원들의 내면행위를 증대시킬 수 있는 교육프로그램을 설계 및 개발하여 교육하는 것이 중요하다. 또한 감정노동자가 고객을 상대하는 직무수행 중 극한 상황에 직면했을 때, 교육프로그램을 통해 감정노동에 대한 이해를 할 수 있도록 해야 한다. 그 외에도 교육프로그램에는 조직구성원 스스로 고객접점에서 자신의 심리를 컨트롤할 수 있는 기법을 추가할 수 있다.

둘째, 향후 서비스 기업에서는 종사원의 감정노동에서 내면행위를 증가시키기 위해 개개인의 긍정심리자본에 보다 집중할 필요가 있다. 본 연구결과에 따르면 판매서비스 종사원의 긍정심리자본이 높을수록 직무열의가 향상되었다. 따라서 서비스 분야에서는 긍정심리역량이 높은 인력을 양성하기 위해 긍정심리자본을 높이는 교육프로그램을 설계하고 실시할 필요가 있다. 예를 들어 긍정심리학을 바탕으로 만들어진 직원지원프로그램 EAP(Employee Assistance Program)나 멘토링(mentoring)등을 활용하여 노동자들의 긍정심리역량을 높일 수 있다.

셋째, 본 연구에서는 M 아울렛의 판매서비스 종사원들 중 편의표집법을 활용하여 연구 대상을 선정하였기 때문에 연구 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서 추후에 이 연구결과를 일반화시키는데 한계가 없도록 체계적 표집방법을 활용한 후속 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구에서는 판매서비스 종사원의 감정노동과 직무열의, 긍정심리자본의 영향관계를 측정하기 위해 자기보고 방식(self-report)으로 연구 대상자가 직접 작성한 설문지를 사용하였다. 이처럼 자기보고식 설문방식은 다양한 관점에서 개인차를 추측하고 설명하기 위한 자료로 가장 보편화된 사용방법이나, 수집된 자료가 연구대상자의 주관적인 판단에 의존하고 있으므로 응답하는 과정에서 왜곡되는 부분을 배제할 수 없다는 한계가 있다.

참고문헌

- 강상묵, 유양호, 이미옥(2009). 호텔종사원의 감정부조화와 고객지향성 간의 관계에서 사회적 지원과 자기효능감의 조절효과. *관광경영연구* 13(3), 1-19.
- 권대봉, 현영섭(2004). 성인학습자의 학위논문작성을 위한 인문사회과학연구방법. 서울: 학지사.
- 권인수, 최영근(2011). 직무열의의 선행요인과 심리적 조건의 매개효과에 관한 연구. *인적자원 관리연구* 28(3), 457-480.
- 김남균(2017). 진정리더십이 조직유효성에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과와 LMX의 조절효과 검증. 전북대학교 박사학위논문.
- 김남기(2011). 영업사원의 지각된 감정노동 활동이 직무소진, 직무열의에 의한 이직의도와 고객지향성에 미치는 영향: 감정능의 조절효과를 중심으로. 전북대학교 박사학위논문.
- 김민정(2014). 감성지능 및 감정노동이 소진, 직무만족, 고객서비스 행동이 미치는 영향. 숭실대학교 석사학위논문.
- 김성은, 김철희(2014). 비서의 감정노동, 직무만족, 이직의도와 회복탄력성간의 관련성에 대한 연구. *대한경영정보학회* 33(5), 261-283.
- 김유미(2013). 리조트 종사원의 감정노동이 직무탈진 및 직무열의에 미치는 영향. 호남대학교 석사학위논문.
- 김준(2017). 리조트 종사원의 감정노동이 이직의도에 미치는 영향. 강원대학교 석사학위논문.
- 김희량(2013). 버스 운전직 근로자들의 감정노동이 직무스트레스에 미치는 영향. 가천대학교 석사학위논문.
- 문인오, 박숙경, 정정미(2013). 임상간호사의 회복탄력성이 직무열의와 소진에 미치는 영향. *간호행정학회지* 19(4), 525-535.
- 박다솔(2015). 보육교사의 감정노동이 이직의도에 미치는 영향에 관한 연구. 건국대학교 석사학위논문.
- 박민선(2010). 간호사의 직무소진 및 직무열의 영향요인. 경희대학교 석사학위논문.
- 박선애(2014). 정서노동 전략이 직무탈진 및 직무열의에 미치는 영향: 긍정심리자본의 조절효과를 중심으로. 대전대학교 석사학위논문.
- 박현진(2016). 감정노동 수행전략과 심리적 자본이 직무만족과 서비스 태도에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 박혜영(2014). 판매서비스 종사자의 감정노동이 이직의도 및 고객지향성에 미치는 영향과 긍정심리자본의 매개효과. 중앙대학교 석사학위논문.
- 박혜형(2015). H대형마트 종사원의 감정노동과 고객지향성의 관계에서 긍정심리자본의 조절효과. 고려대학교 석사학위논문.

- 배현숙(2012). 감정노동이 직무스트레스에 미치는 영향: 성격의 조절효과 검증. 전남대학교 석사학위논문.
- 성오현(2013). 호텔 서비스 접점 직원의 직무요구 소진, 직무열의 및 고객지향성간의 구조적 관계: 자이탄력성의 조절효과를 중심으로. 세종대학교 박사학위논문.
- 성지현(2012). 카지노 종사원의 경력정체 지각이 이직의도에 미치는 영향: 긍정심리자본과 상사부하교환관계의 조절효과를 중심으로. 경기대학교 박사학위논문.
- 신강현, 한영석, 김완석, 김원형(2008). 정서노동과 직무탈진 및 직무열의의 관계. 한국심리학회지 산업 및 조직 21(3), 471-479.
- 신은경, 이정아, 현영섭(2013). 조직요구, 강사 및 학습자 불량행동, 평생교육 담당자의 감정노동 및 감정부조화의 구조적관계. 평생교육학연구 19(2), 33-70.
- 유현숙(2005). 여성자본의 실패와 활용방안에 관한 연구: 여성의 인적자본·사회자본·심리적자본을 중심으로. 아시아여성연구 44(2), 225-259.
- 윤선희(2015). 의료관광기관 종사자의 감정노동, 감정부조화, 직무열의와 고객지향성의 구조적 관계연구. 대구한의대학교 석사학위논문.
- 윤은형(2007). 호텔 서비스 종사원의 감정부조화, 탈진감이 역할내외 고객 서비스에 미치는 영향: 경력기간, 자기효능감을 조절변수로. 경기대학교 박사학위논문.
- 이랑, 김완석, 신강현(2006). 직무탈진과 직무열의의 요구-자원 모델에서 정서노동전략의 역할: 콜센터 상담원을 대상으로. 한국심리학회 발표논문집 19(4), 573-596.
- 이은주(2017). 항공사 객실승무원의 감정노동이 직무성과 및 이직의도에 미치는 영향: 직무열의의 매개효과를 중심으로. 부경대학교 석사학위논문.
- 이현주(2016). 항공사 객실 승무원의 감정노동이 직무스트레스 및 이직의도에 미치는 영향 연구: 긍정심리자본의 집단 차이분석을 중심으로. 경희대학교 석사학위논문.
- 임규혁(2011). 조직구성원의 적합성을 통한 긍정심리자본 형성과 조직유효성에 대한 연구: 다수준 접근을 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
- 임승옥(2007). 기업조직원의 인적자원전략 인식과 조직몰입 및 경력몰입의 관계 분석. 고려대학교 박사학위논문.
- 장정우(2016). 톨게이트 여성근로자들의 감정노동이 소진에 미치는 영향에 관한 연구: 직무스트레스의 매개효과를 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 전선희(2011). 긍정리더십이 부정피드백 수용도에 미치는 영향: 부하의 긍정감정의 매개효과를 중심으로. 광운대학교 석사학위논문.
- 정리나(2014). 개인-조직 적합성과 개인-직무 적합성이 직무열의에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과. 중앙대학교 석사학위논문.
- 정민주, 박인혜(2012). 항공사 객실승무원의 심리적 자본이 직무열의에 미치는 영향: 내재적 직무동기의 매개효과를 중심으로. 한국항공경영학회지 10(3), 201-220.
- 정선미(2016). 보육교사의 감정노동이 이직의도에 미치는 영향: 소진의 매개효과와 공감능력

- 의 조절효과 중심으로. 조선대학교 박사학위논문.
- 정태욱, 윤종근(2012). 감정노동 현장에서 개인성격특성이 정서조절전략에 미치는 영향. 한국 취업진로학회 2(2), 37-62.
- 조선미(2016). 정신건강증진센터 종사자들의 감정노동과 직무스트레스가 직무소진에 미치는 영향. 공주대학교 석사학위논문.
- 최미선(2014). 성격 5요인이 감정노동과 직무열의에 미치는 영향에 관한 연구: 특급호텔 종사자를 중심으로. 경희대학교 석사학위논문.
- 최미선, 송상호(2014). 성격 5요인과 직무열의 사이에서 감정노동의 매개효과에 관한 연구-특급 호텔 종사자를 중심으로. 한국서비스경영학회 2014년 춘계 학술발표대회 자료집(199-218).
- 최영준(2016). 긍정 리더십이 직무열의에 미치는 영향 및 과정에 대한 연구. 한양대학교 박사학위논문
- 최용득, 이동섭(2011). 긍정심리자본의 효과: 지각된 성과, 이직의도, 직장에서의 행복, 주관적 안녕감과의 관계. 한국인사·조직학회 자료집(74-100).
- 최충석(2016). 요양보호사의 감정노동이 이직의도에 미치는 영향: 직업정체성의 조절효과를 중심으로. 부산대학교 석사학위논문.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H.(1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review* 18, 88-115.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A.(1986). The moderator mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(6), 1173-1182.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T.(2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology* 7(1), 57-67.
- Diefendorff, J., Croyle, M., & Gosserand, R.(2005). The dimensionality and antecedents of emotion labor strategies. *Journal of Vocational Behavior* 66(2), 339-357.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J.(2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior* 64(1), 1-23.
- Goldberg, L., & Grandey, A.(2007). Display rules versus display autonomy: Emotion regulation, emotional exhaustion, and task performance in a call center simulation. *Journal of Occupational Health Psychology* 12(3), 301-318.
- Grandey, A. A.(2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational and Health psychology* 5(1), 95-110.
- _____(2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal* 46(1), 86-96.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L.(2002). Business unit-level relationship between

- employee satisfaction, employee engagement and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 87(2), 268-279.
- Hochschild, A. R.(1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology* 85(3), 551-575.
- _____ (1983). *The Managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kahn, W. A.(1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33, 692-724.
- Luthans, F.(2002). The need and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior* 23(6), 695-706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M.(2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management* 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M.(2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology* 60(3), 541-572.
- Macey, W. H., & Schneider, B.(2008). The Meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology* 1(1), 3-30.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Romá, V., & Bakker, A. B.(2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3(1), 71-92.
- Scott, B. A., & Barnes, C. M.(2011). A multilevel field investigation of emotional labor, affect, work withdrawal, and gender. *Academy of Management Journal* 54(1), 116-136.
- Stajkovic, A. D.(2006). Development of a core confidence higher order construct. *Journal of Applied Psychology* 91(6) 1208-1224.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A .B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B.(2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management* 14(2), 121-141.

논문접수일: 2018년 1월 19일

논문심사일: 2018년 3월 4일

게재확정일: 2018년 3월 15일

ABSTRACT

**A Mediating Effect of Positive Psychological Capital (Deep acting)
among the Relationship Between Emotional Labor and Job
Engagement of Sales Service Employee**

Kim, Min-Jeong (Kyungpook National University)

Hyun, Youngsup (Kyungpook National University)

Emotional labor was a rising issue in Human Resource Development(HRD). This study set a goal of conducting an empirical analysis on the influence of emotional labor (deep acting) of sales-service workers on job engagement and the mediating effect of positive psychological capital among them.

To reach the research goal, we developed a survey and collected data from sales-service employees working for M Outlet for about two weeks (Sep.13 to Sep.17 in 2017). We used on-line and off-line questionnaires. As questionnaire tools, a total of 53 items were selected including individual background variables and major other variables. The total number of questionnaire distributed amounts to 350 sheets, among which 321 sheets were retrieved. 22 sheets were excluded for unfaithful responses. The final analysis was on 299 responds.

Research results are as follows. The examination of mediating role of positive psychological capital between emotional labor (deep acting) and job engagement showed that positive psychological capital mediated the effects of deep acting on job engagement. Also emotional labor (deep acting) had a direct influence on job engagement. Based on the results, discussions and conclusions were suggested.

[Keywords] Positive Psychological Capital, Emotional Labor, Job Engagement, Sales-service worker

프랑스 68운동이 주는 한국 고등교육기관의 평생교육학적 의미

이성엽* (아주대)

■ 요약 ■

본 연구는 대학 위기에서 반발했던 프랑스 68운동을 통해, 현재 한국 고등교육 정책에 주는 올바른 의미와 방향을 축성하고자 하였다. 이를 위해 우선 프랑스 68운동의 배경 및 전개과정을 서술하며, 1968년 5월 이전과 이후의 프랑스 고등교육 체계 및 환경을 비교하였고, 이에 맞서 1995년 이후 근본적 변화됨이 없는 한국 고등교육 체계와 제도의 위기를 인식하고자 하였다. 프랑스 68운동의 평생교육학적 접근과 의의를 두고 문헌조사 및 정책 자료를 중심으로 연구함으로써, 여전히 대학과 대학 밖의 경계가 엄격하고 학령기 학습자만을 대상으로 하는 한국 고등교육 체계의 위기를 인식하려는 시도를 했다.

또한 프랑스 68운동 이후 새로이 구축되어진 프랑스 대학기관 및 법제 그리고 대학 입학 기회를 놓친 성인학습자들의 포용정책 사례를 통하여, 대학과 대학 밖의 경계가 엄격한, 한국 대학이 가져야 할 고등교육기관 평생교육 기능의 유연성과 질 관리 방안의 시사점을 도출하고자 하였다. 그리고 마지막으로 프랑스 68운동과 다른 양상으로 대학의 문호를 개방해야 하는 한국 고등교육기관의 평생교육기능을 법 제도적으로 어떻게 담아낼지 모색했다.

[주제어] 프랑스68운동, 고등교육, 평생교육

* 제1저자, 아주대학교 교육학과 교수, hicoach@ajou.ac.kr

I. 서론

프랑스 ‘68운동’¹⁾은 대학 공간의 협소함, 대형 강의 범람과 암기식 교육에 의존하는 교수들의 상투적 강의, 행정의 중앙 집중화와 관료주의, 교수와 학생 간의 위계적 관계, 부족한 대학 교원 수의 불만에서 시작되었다. 또한 1960년대 후반, 기존 체제에 대한 저항 그리고 새로운 창의성과 상상력의 확대라는 구호를 내걸고 전개된 역사적 사건을 말한다(이성재, 2009, p.17). 그런데 68운동이 프랑스 내에서의 한정된 변화만을 일으켰던 것은 아니다. 독일·이탈리아·미국 그리고 일본 등 세계적 사상 운동이 되어, 독일 및 이탈리아 노동자들은 기업 내의 의사결정 참여와 교섭 권한을 확보하였고, 미국에서는 록 음악의 열정과 저항 정신을 한 목소리에 담아 베트남 전쟁을 반대하였다. 또한 일본에서는 ‘국제 반전의 날’에 학생들이 집결해 베트남으로 가는 무기와 탄약 그리고 병력 수송을 반대하는 운동으로 전개되었다. 이 뿐만 아니라 프랑스 여성들의 생활에도 변화가 나타나, ‘내 배는 내것이다’(이성재, 2009, p. 97) 라는 유산권 구호를 통해 낙태를 허용하는 베이법(Veil)²⁾까지 프랑스 국회에서 1975년 가결되었다. 따라서 68운동은 예술 문화³⁾ 및 탈근대 사고체계가 확연히 변화된 사건으로 언급된다(신승환, 2015).

특히 프랑스 ‘68운동’은 프랑스 드골 내각의 교육 정책에 반대하여 일어난 학생 시위로(신승환, 2015), 새로운 교육정책 의견을 개진하며 불만을 해소하려 하였다. 그러나 교육정책 및 교육환경에 반감을 가진 학생들이 늘어남에 따라 교육당국은 대규모 집회를 우려해 대학을 폐쇄시켜 버렸고, 이에 반대하는 움직임을 보이는 학생들을 탄압하였다. 그러던 와중, 1968년 5월 3일 폐쇄된 낭테르 대학을 대신하여, 소르본느 대학교에서 527여명의 학생들이 베트남 전쟁 반대 집회를 하였고 이러한 사태에 공권력이 투입되어 경찰과 학생들 사이의 충돌이 벌어졌다. 결국 이때, 지금까지 문제 되었던 불충분한 교육행정과 학사과정, 그리고 사회 진출을 고려하지 않는 교과 과정, 현대화 되지 못한 교수법 등 각종 교육 정책들 또한 언급되었다(Antoine Prost: 민유기, 2013, 재인용). 이러한 사안의 심각성을 인지한 정부 당국은 결국 1968년 5월 19일 드

1) 1968년 발생하였던 전 세계적, 대규모의 학생, 노동자, 시민운동에 대한 통일된 명칭은 없으며 ‘1968년 세계 혁명(Wallerstein, 2004)’, ‘1968(Ali & Watkins, 1998; Gester&Hajek, 2002; Katsiaficas, 1987; Harman, 1988)’, ‘68운동(Gilcher-Holtey, 2005; 이성재, 2009)’ 등 다양한 용어로 지칭된다. 본 연구에서는 가치판단이 최대한 배제된 ‘68운동’이라는 용어를 사용하도록 한다(도민영(2012), 68운동의 경제적 영향).

2) 베이법(Veil). 1975년 5년간 일시적으로 임신 10주 내에 한해 낙태를 허용. 1979년 낙태가 영구적으로 합법화.

3) 이성재(2009). 비주류였던 락(Rock)과 제3세계 음악에 열광.

골 총리가 대국민 담화에 나서. ‘개혁 좋다. 소란 안된다’(Arnaud Bureau, 2012)를 언급하며 최 대한 자체하기를 당부했고 추후에는 이러한 원칙에 따라 대학생들의 대학개혁 요구를 최대한 반영하려 하였다.

이러한 결과물로서 1968년 9월 21일 프랑스 고등교육기본법안이 하원에 제출되었고, 이후 상하원 논의를 거쳐 찬성 441표, 반대 0표, 기권 39표(민유기, 2013, p. 207)로 통과되었다. 기권표는 법안 내용이 너무 급진적이라 판단한 의원들의 것이었다. 그럼에도 불구하고 프랑스 고등교육기본법 제 1조는 아래의 내용을 포함시켜, 1968년 11월 13일 공포되었다.

“대학은 의지와 학업 능력이 있는 모든 이에게 열려있어야 하고 각 지역의 사회와 경제 발전에 참여하여야 한다. 그리고 교수와 연구자들은 공정한 조건 하에서 연구와 교육 활동에 매진할 수 있는 수단을 보장한다. 더불어 대학은 전 국민의 평생교육에 기여하여야 하며, 이에 입학 기회를 놓친 국민들이 학업능력이 있다면 수용해야 한다.”(민유기, 2013, p. 208)

따라서 고등교육기본법(일명 포르법)은 ‘68운동’의 소산으로 자율과 참여를 적극 수용하였다. 법안에는 대학 입학에 대한 선별 시험이나 대학과정 학년 진급 시험에 대한 규정이 존재하지 않는다. 또한 선출된 교수와 학생 대표로 구성되는 교육연구단위 운영위원회와, 단과대 및 대학운영위원회는 자율과 참여의 토대였다(Ibid., p. 209). 이러한 법안 시행 후 계속 조치로 1968년 12월 파리 서쪽, 뱅센느 대학⁴⁾이 개교하여 고등학교 미 졸업자에게도 개방되었고 야간 강좌도 개설되어 직장인 및 외국인에게도 대학 문이 열리게 되었다(박단, 2014).

이와 반면, 한국에서의 대학교는 대학과 대학 밖의 경계가 여전히 엄격하고 학령기⁵⁾에 있는 학습자만을 대상으로 하여(윤여각, 2000), 선발 기준은 단편적이며 교육과정은 획일적이다. 그럼에도 불구하고 대학 규모는 확대되었다. 그렇지만 지금 학령기 인구는 줄어들어 대학은 위기에 직면하였다. 이러한 입장은 역설적으로 프랑스 ‘68운동’과 다른 양상으로 대학의 문호를 개방 해야되는 압력이 되었다. 더군다나 주요 선진국들은 대학 평생교육 활성화를 위해 고등교육 과정을 유연화 하는 개혁을 진행하였다. 특히 프랑스의 경우 개인이 누적해온 경험을 법적으로 타당하게 인정받는 ‘경험학습인증제’를 통해 학위와의 연계 체제를 구축했고, 영국 대학에서는

4) 이성재(2009). 68운동. 책세상. 뱅센느 실험 대학(현재의 파리 8대학)은 정신 분석학, 여성학, 예술학 등 다양한 학과를 설치해 통합 교육을 지향했다. 이 대학에서는 미셸 푸코(Michel Foucault)(1926-1984), 질 들뢰즈(Gilles Deleuze)(1925-1995) 같은 당대의 진보 성향 학자들이 교수로 활동했다.

5) 황양주와 최유성(2011, p. 4). 학령인구란 각급 교육기관에 재학할 적령기의 인구를 말한다. 만 나이를 기준으로 초등학교 6-11세, 중학교 12-14세, 고등학교는 15-17세, 대학교는 18-21세 인구를 각각 합산한 것이다.

평생교육 활성화를 위해 Pro vice-master(PVM)를 임명하여 부 총장급에서 대학 평생교육체계를 지원하고 있다(윤여각, 2000). 따라서 한국 고등교육 체계를 쇄신하고자 함은, 한국대학 평생교육의 수월성 제고와 교육가치 확대 그리고 개개인의 삶의 질 향상이다.

따라서 본 연구는 프랑스 68운동의 배경⁶⁾ 및 전개과정 그리고 정책 변화를 통해 한국 평생교육을 올바르게 축성해 주는 한국 고등교육기관 평생교육기능의 의미를 분석하고자 한다. 이에 본 논문은 68운동의 접근과 의의를 두고 문헌조사 및 정책 자료를 중심으로 논한다. 또한 프랑스 68운동에 대한 발단과 진행과정 그리고 다국적 영향에 대한 의미 파악을 목표로 한다. 더불어 68운동이 지니는 평생교육학적 의미를 찾아서 프랑스 대학개혁이 한국 고등교육기관 평생교육 정책에 시사하는 점과 한국 고등교육 현실을 대비해 보고자 한다. 따라서 본 논문 2장에서는 프랑스, 1968년 5월 운동의 배경 및 전개과정 그리고 정책변화를 고찰하며, 3·4장에서는 한국 고등교육 내 평생교육 현황과 문제점을 검토하여 프랑스 68운동 인식이 한국 고등교육기관 평생교육기능에 주는 의미를 살펴보고자 한다. 그리고 마지막 제5장에서는 논거를 요약하며 결론 맺고자 한다.

II. 프랑스 68운동의 배경 및 고찰

1. 프랑스 1968년 5월 운동 이전의 교육환경 및 정책

프랑스의 대학생 수는, 2차 세계대전(1939.09.01.-1945.09.02.)까지만 해도 10만명 미만이 었다(고원, 2004). 그리고 대학교 입학은 경제력 있는 소수 집단에게만 개방되어 있었다. 그러나 2차 대전 후 세계적 경제 팽창과 완전 고용에 대한 토대 형성, 그리고 개인소득 증가와 전문인력 양성의 사회적 요구로 대학은 적극적으로 입학생을 늘려갔다. 따라서 60년대 초반에 이미 50년대의 두 배가 넘는 20만명이 대학교에 입학하였고 68년엔 무려 50만명이나 된다. 그렇지만 대학교는 늘어난 만큼의 학생을 수용할 수 있는 시설과 기자재가 부족하여 강의실은 늘 만원이었다(고원, 2004, p. 136).

6) 68운동은 계국주의적 냉전을 질타하는 정치적 시위를 넘어 세계의 우애와 직접 민주주의가 결합되어 철학·예술·문학·사회·여성·교육 분야로의 해석과 평가 그리고 영향력이 확대 되었다.

이에 대학 진학이 날로 증가하는 상황에서 공교육부 장관 푸세(Christian Fouchet)⁷⁾는, 고등 교육을 새로 정비할 구상으로, 드골의 ‘대학 고등교육 실패를 줄이고 좋은 사회 진출을 위한 대학생 입학 선별’ 원칙(Didier Fischer, 2000: 민유기, 2013, p. 194 재인용)을 시행하고자 1964년 9월, ‘대학의 학문 직업교육별 전문화를 위한 전공 개설⁸⁾·교양-학사-석사 3단계 설정⁹⁾·선별 입학시험을 통한 대학생 수 통제’(Ibid., p. 194)의 고등교육 개혁안을 공개한다. 그러나 이를 위해서는 분할된 소규모의 강의 증편, 실습 위주 교육도입, 시설증대 및 행정 관리자가 더 필요했지만 오히려 정부는 지속적으로 교육 예산을 삭감(오제명 외, 2006, p. 54)하여 문제와 불만을 야기(惹起)시켰으며, 선별 입학에 관한 사항은 푸세 공교육부 장관 임기내내 사회적 협의를 이끌어내지 못하여 분쟁만 일으켰다. 이에 교육 공무원 및 교수 그리고 연구자들의 주체적 모임인 ‘과학연구확산을 위한 연구회’(민유기, 2013)는, 1966년 11월 프랑스 캉(Caen)에서, 기존 대학의 운영 방식을 반대하며 대학 개혁을 촉구하였고 아래와 같은 결의안을 채택한다.

“1. 자율적 실험대학 설립 2. 대학 및 연구기관의 산학협력을 위한 공공규약 제정 3. 단과대 사이의 폐쇄성 극복 4. 최대 2만 명으로 대학정원 조정 및 파리 지역 내 15개 대학 조직으로 개편 5. 제한된 임기로 선출되는 학장·학과장 및 연구소장으로 단과대 행정구조 재조정 6. 학문 업적에 따른 교수 임명 7. 연구소에 대한 재정 지원 확대 8. 기초 연구와 신생학문 연구 지원 9. 대학 병원 개혁 10. 산학연구 프로그램의 체계적 확립 11. 도서 및 연구 자료 제공 확대 12. 모든 연령대에 대한 보편 교육 실시 13. 교수 경력에 대한 체계적 정보 제공 14. 교사 양성 시스템 재검토 및 학제간 연구소 설립 15. 평생교육·원격교육·박물관 등 다양한 교육기관 확대.”¹⁰⁾를 촉구하였다.

그럼에도 불구하고 1966년 이후 프랑스 대학은 푸세의 고등교육개혁 시행령에 따라 교육시간 조정 및 평가 제도를 힘겨이 구축해가며 입학과 진급에 대한 선별 방침을 자주 언급한다. 그러나 1968년이 되어서도, 시설 증대와 행정구조 개선은 미약했고 학생들은 세분화된 전공 교과로 수강 선택에 대한 자유 박탈과 사회 진출을 전혀 고려하지 않는 커리큘럼으로 불만을 더욱 커져만 갔다(Antoine Prost, 1989: 민유기, 2013 재인용). 결국 1968년 5월, 학생들은 통제된 학

7) Christian Fouchet(1911-1974, 정치가·공군 조종사·해외대사·의원·드골주의자). 공교육부 장관역임(1962년 11월 28일 - 1967)

8) 66년, 단기 기술대학(Institut Universitaire de Technologie) 설립 시행

9) 67년, 일반대학 2년 교양과정 - 1년의 학사과정 - 1년의 석사과정 체계

10) Association d'etude pour l'expansion de la recherche scientifique, 1966: 민유기, 2013, p. 195 재인용

교 규범에 분개하여, 격한 시위로 변모 되었고, 파리대학 법경대·파리 정치학고등연구소·파리의대·파리 인문사회대·파리 동양어학대·콜베르 고교·알로뱅 이과대·오르세 대학·낭테르 경제학대·클레르몽페랑 대학 등의 학생회가 협의한, '1968년 5월 대학선언' 보고서를 발표하기에 이른다(Bernard Grand, 2008: 민유기, 2013, p. 203 재인용). 협의 내용은 아래 표와 같다. <표 II-1>. 이러한 내용은 프랑스교육노조의 지지를 얻게 되었고 프랑스 교육 당국은 결국 시대의 변화를 무시할 수 없게 되었다.

〈표 1〉 1968년 5월 대학선언

다양한 고등교육기관 총회는 대학개혁이 다음과 같은 기본원칙을 지켜야 함을 엄숙히 선언한다.

-
- I. 이의 제기의 독립성
- a. 대학은 어떠한 정치권력으로부터도 완전히 독립적이어야 한다.
 - b. 대학은 사회에 대한 끊임없는 이의 제기의 중심이 되어야 한다. 학생·교수·대학 내 노동자들 사이에 자유롭게 조직된 논쟁들과 정보는 이러한 이의 제기의 기본 수단이다.
 - c. 각각의 고등교육기관 내부 규정은 이러한 원칙과 소수자의 존재 및 그들의 표현의 자유를 보장해야 한다.
-
- II. 자주관리
- a. 현 사회에서 미래사회까지 모든 교육 과정에 대한 등록금은 면제되어야 한다.
 - b. 교육은 어떠한 선별 없이 모두에게 효과적이고 평등하게 개방되어야 한다.
 - c. 고등교육기관은 어떠한 외부의 간섭 없이 교수와 학생 대표에 의해 관리되어야 한다.
 - d. 국가로부터 교육에 제공되는 공적자금의 규모는 민주적으로 결정되고 공공기관이 의무적으로 적용해야 하는 중장기적 사회경제적 계획 속에서 표출되는 국민 전체의 요구에 따라 결정되어야 한다.
 - e. 완전한 자율은 교수와 학생의 대학 기능에 관한 모든 결정권한을 박탈할 수 있는 외부 세력을 무력화할 현실적인 조직 구성을 필요로 한다.
-
- III. 자율결정
- a. 학생과 교수는 교육의 형식과 내용을 주기적으로 완전히 자유롭게 재검토할 수 있어야 한다.
 - b. 대학은 사회문화 근거지가 되어야 한다.
 - c. 현행 시험과 경쟁을 폐지하고, 교육 전 기간에 걸쳐 학생의 학습 질에 대한 지속적 검사로 대체해야 한다.
-
- IV. 자율영속
- a. 연구와 교육의 긴밀한 결합
 - b. 평생교육
 - c. 노동자와 교수의 주기적 재 연수, 교수의 연구를 위한 완전한 자유 보장
-

2. 프랑스 68운동 배경 및 전개과정

1964년 파리 북서쪽에 개교한 낭테르 대학은 제2차 세계대전 이후 학령인구가 급격히 증가

함에 따라 교육문제를 해결하기 위해 설립되었다. 그러나 개교 첫해부터 학생은 이미 1만 5천 명에 달했고 세세한 기숙한 규정, 현실에 부합되지 못한 교과, 위압적이고 가부장적 분위기로 불만이 적체되어 있었다. 결국 낭테르대학 사회학과 학생들은 문제 해결을 위해 1967년 11월 수업 거부로 시작점으로 공교육부 장관과의 면담을 시도하였다. 그러나 계속적으로 면담이 무산되자 이 문제는 파리의 모든 대학들의 공감대로 확대되었고 이러한 시류에 대응코자 대학 당국은 학생들의 감시 목적으로, 사복 경찰을 통한 사찰과 폭동 진압 경찰의 학내 진입을 요청해 받아들였다(오제명 외, 2006, p. 20).

그러던 중 미국의 베트남 반전 시위와 맞물려 학생들의 불만과 저항은 새로운 국면을 맞는다. 1968년 3월 20일 밤, 파리의 대학생 8명은 미국의 베트남 침공에 항의하고자 아메리칸 익스프레스 은행 사무실을 기습하여 미국 국기를 불태웠고 다음날 체포되고 만다. 그런데 이들 중 낭테르 대학 학생도 포함되어 있었기에, 낭테르 대학 학생들은 3월 22일 학우의 석방을 강력히 요구하는 집회와 동시에, 강의실 및 총장실을 점거하여 자본주의·기술 관료주의에 물든 대학과 누구나 공통적으로 받아들이는 중립적 지식 행태에 대한 교육여건 그리고 교육과정을 반대한다. 그리고 이 집회를 '68운동'의 기원으로 대체적으로 본다.¹¹⁾ 그래서 낭테르 대학의 학장은 3월의 어수선한 분위기를 잠재우고자 1968년 4월 1일까지 휴강하기로 결정한다(이성재, 2009). 그러나 교육이 재개된 이후에도 갖가지 선동과 낙서로 얼룩진 학교는 휴·개강을 반복하다 마침내 5월 2일 낭테르 대학이 폐쇄된다.

그러자 학생들은 5월 3일 프랑스 파리의 대학 중심부인, 소르본느(sorbonne)¹²⁾ 대학에 집결하여 대대적으로 항의한다. 반면 소르본느 대학 총장은 이를 해결하고자 경찰 당국의 개입을 요청했고, 학생들은 경찰 체포에 맞서 바리케이드 설치와 데모로 충돌하여 527명이 넘는 학생을 구금하여 심문한다. 그리고 소르본느 대학마저 폐쇄되어 버린다(오제명 외, 2006). 그렇지만 무장 경찰들이 학생들을 마구 구타하는 장면이 TV로 방영되어, 프랑스 국민들은 큰 충격을 받아 학생들을 지지하게 되었다. 이에 동조해 '전국프랑스학생연합'과 '전국고등교원조합'은 무

11) 도민영(2012). 5월 혁명의 구체적인 시발점에 대한 의견이 다양하다. 남학생의 여학생 기숙사 출입 금지에 대한 분노가 시초라는 의견. 베트남 전쟁에 반대하는 학생들의 아메리칸 익스프레스 은행 유리창을 깬 사건이 시초라는 의견. 하지만 낭테르 대학의 '3월 22일' 비로서 68년 5월 운동이 시작되었다는 견해에 대부분 의견을 같이한다.

12) 고원(2004). 1257년 루이9세의 궁정사제인 로베르 드 소르본(Robert de Sorbon)이 파리에 세운 콜레주 드 소르본느에서 유래한다. 1968년 11월 파리대학이 12개 캠퍼스로 개편되기 이전까지 일반적으로 파리대학 문리대를 지칭하는 용어.

기한 휴업으로 합세한다. 그리고 5월 6일 시위에는 노동자·실업자·고등학생이 합세하여 처음으로 자신들의 의견을 개진하며 시위 인원은 1만 명에 이르게 된다.

더군다나 5월 10일은 '1968년 5월 10일의 코뮌'¹³⁾ 혹은 '바리케이드의 밤'¹⁴⁾으로 불리우며 경찰의 무차별한 진압과 10여년의 드골 정부의¹⁵⁾ 권위적 지배체제를 맹렬히 비판한다. 그러다 5월 13일을 분기점으로 학생운동은 노동자 운동으로 확산되어, 14일 르노 자동차 공장 및 남부 항공사 파업을 시작으로 21일에는 전국적인 총파업으로 이어지며 대학생들은 “당신들의 투쟁은 우리의 투쟁”(Ibid., p. 30)이라고 칭하며 노동자들과의 연대를 적극 지지한다. 그렇지만 이후에 학생 운동과 노동 운동은 이념 차이로¹⁶⁾ 분리되어진다. 이에 정부는 우선 격렬한 노동자들의 시위를 잠재우기 위해, 5월 25일에 타협안을 내밀어, 노조 지도부는 27일 최저임금 35% 인상·평균임금 10% 인상에 대한 그르넬¹⁷⁾ 협상을(신동규, 2013) 타결한다. 따라서 노조 지도부는 일반 노동자들에게 집회와 파업을 중지할 것을 요구하나. 일반 노동자들의 거센 반대는 지속되었다. 그렇지만 사회안정 욕구와 여론의 반대로 서서히 힘을 잃는다.

그러면서 5월 30일, 드골은 라디오 4분 30초 연설과 함께 혼란한 정국 타개를 위해 의회를 해산하며, 5월 19일 대국민 담화에서 언급했던, 개혁찬성·소란반대 원칙에(민유기, 2013, p. 207) 의거하여, 학생들이 요구한 대학개혁을, 7월 새로운 공교육부 장관 임명과 더불어 새로운 고등교육기본법을 마련해 1968년 11월에 공포하게 된다. 반면 드골은 1968년 5월 운동 이후, 6월 선거에서도 의외의 압승을 이루어내지만 다음해 1969년 자신의 신임과 지방 개혁안을 묻는 국민투표 부결로 1969년 4월 27일 사임하게 되어, '68운동'도 드골과 함께 최종 일단락되었다.

3. 프랑스 1968년 5월 운동 이후의 교육환경 및 정책

프랑스 68운동은 기본적으로 대학 위기에서 반발되었다. 그리고 기존 대학 체제로는 더 이상 존속하기 어렵다는 점을 인식하여, 드골 정부는 1968년 7월 6일, “대학의 전면적인 개혁 및

13) 오제명 외(2006). 1871년 3월 18일 - 5월 28일에 파리의 시민과 노동자들의 봉기로 세워졌던 파리의 혁명적 노동자 정권인 파리 코뮌에 비유.

14) 이성재(2009, p. 40). 엄숙하고 냉혹하기 보다는 다소 낙관적이고 축제 같은 분위기. 집단적이면서 자발적인 행동, 자기표현, 상대방과의 의시소통, 사랑같은 정신들이 한없이 고양.

15) 오제명 외(2006). 드골은 1958년 제4공화국을 쓰러뜨리고 제5공화국의 대통령이 되었다. 1962년 국민투표를 통해 대통령에 대한 간접선거제를 직접선거제로 개헌하는데 성공했다.

16) 이성재(2009). 5월 22일 추방령이 내려진 다니엘 콘 벤디트를 보호하기 위한 시위에 노동총연맹은 거부.

17) 파리의 '그르넬'가 지명.

작동이 학생과 교수들의 참여로 이뤄져야 한다.”(민유기, 2013, p. 205)며 7월 12일, 에드가 포르(Edgar Faure)¹⁸⁾를 공교육부 장관으로 임명한다. 특히 포르 장관은 두 딸이 68운동에 참여한 것을 보았으며 ‘68운동’이 ‘권위에 반대하는 문화혁명’임을 파악했다(Ibid., p. 207). 따라서 1968년 7월, 68운동이 안정화 되고 있는 상황에서 가을 개강에 맞춰 다시 대학 문을 열기위해 포르 장관은 담당 공무원을 프랑스 교육노조·파리대학학장·학생대표와 접촉하게 만들었고 이를 바탕으로 68년 7월 24일 고등교육 개혁법안(안)을 만들어 프랑스 하원에 소개하며 다음과 같이 언급한다.

“중앙 집중되고 권위적인 나폴레옹 시대의 대학 개념은 낡은 것이기에, 가능한 빨리 마지막 흔적들을 사라지게 해야한다.”¹⁹⁾고 말한다. 그리고 이전 푸세 공교육부 장관이 시행하고자 한 선별시험 구상을 확실히 포기하겠다고 밝힌다(민유기, 2013, p. 206). 이 법안이 하원에 소개되자 곧바로 프랑스 교원노조와 정부는 협의를 시작했고 최종안은 교육최고심의회를 거쳐 1968년 9월 21일 하원 의회에 제출되었다. 그렇지만 교육 공적자금에 대한 자유로운 사용과 대학내부 노동조합 활동 및 정치에 관한 표현 자유 보장에 대하여, 드골은 심히 우려하였다. 그렇지만 포르 장관은 진중하게 드골을 설득하였고 11월 12일 상하원 논의를 거쳐 11월 13일 관보를 통해 공표되었다(Ibid., p. 207).

포르법은 총 9장으로 구성되어 있다. 그리고 각 장은 다음과 같은 핵심 사항으로서, 1장 고등교육의 목적, 2장 대학제도, 3장 행정자율과 참여, 4장 교육자율과 참여, 5장 재정자율, 6장 교수, 7장 대학교류, 8장 개혁실행, 9장 개별조항으로 기술되어 있다²⁰⁾. 그중 1장 1조 내용은 평생교육학적 함의로 자세히 드러내어 봐야 한다.

“대학의 목적은 지식 생산 및 전수, 연구의 발전 그리고 인간 양성이다. 이를 위해 대학은 의지와 학업 능력이 있는 모든 이에게 열려있어야 하며, 각 지역의 사회와 경제 발전에 참여하고, 모든 분야에 국민이 필요로 하는 인재를 제공하며 국민의 요구에 부응해야 한다. 또한 교수와 연구자는 독립적이고 창조적 지적 활동에 필수 불가결한 공정한 조건 하에서 연구와 교육 활동을 할 수단을 보장받고, 학생은 균등하고 구체적인 조건에서 문화, 스포츠, 사회적 활동을 보장

18) 에드가 포르(Edgar Faure, 1908-1988, 변호사 정치인). 특히 1970년 유네스코 국제교육개발위원회(ICDE: International Commission on the Development of Education) 위원장으로서 1972년 ‘전 세계적으로 직면하고 있는 교육적 위기’에 대응하기 위한 ‘Learning to Be’ 보고서(Faure report) 제출.

19) Edgar Faure, L'Education nationale et la participation: 민유기 2013, 재인용.

20) Lio n 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientaion de l'enseignement superieur, journal Officiel, 13 november 1968: 민유기 2013, 재인용.

받는다. 대학은 전 국민의 평생교육에 기여하여야 하며 입학 기회를 놓친 이들도 학업능력이 있다면 수용해야 한다.”²¹⁾ 더불어 2장·3장·4장·5장·8장의 내용을 부가적으로 살펴보겠다. <표 II-2>.

<표 2> 11월 13 공표, 프랑스 고등교육기본법안 일부 상세내용²²⁾

2장 대학제도
· 기존의 학과를 대체하는 새로운 ‘교육연구단위’ 설치 및 학제적 교육을 강조
3장 자율행정과 참여
· 선거를 통한 교수·학생 대표의 교육연구단위위원회 및 대학운영위원회 구성
· 교수 대표단에는 교수를 60%미만으로 하고 나머지는 강사에게 할당하기
· 위원회 파견 학생 대표 선거에 외국인 학생 참여 보장
· 기존 단과대별 학장 및 학과장이 대학 행정을 책임지던 방식에서, 대학교 총장직을 신설하고 선거로 선출할 것
4장 교육자율과 참여
· 교육연구 단위별 교과과정의 내용 및 교수법 자율 결정
· 학생들의 직업체험 연수기회 제공
· 직장인 교육과정 신설
· 지방자치단체와 사회단체가 참여하는 대학 내 평생교육 프로그램 신설
5장 재정자율
· 국가의 재정 지원
· 다양한 재원 마련 허용
· 교육연구단위와 대학의 자율적 예산 심의 및 사용
· 사후 행정 및 회계 감사
8장 개혁실행
· 68년 말까지 공교육부가 교육연구단위 목록을 발표하면 어떤 교육연구 단위들을 개별 대학에 설치할지 대학별 선거를 통해 결정할 것

따라서 이러한 법령에 따라 파리 대학은 단과대(Faculté) 중심의 대학 체제에서 고등교육 및 연구를 위한 종합대학(Université)으로 개편하게 된다. 그리고 대학입학 선별에 대한 내용이나 학년 진급시험에 관한 규정이 없다. 또한 선출된 교수와 학생대표로 구성되는 교육연구 단위와 대학운영위원회는 자율 및 참여의 토대 위에 설 수 있게 되었다. 이에 다중학제를 통해 각 학과

21) Ibid., P. 208

22) Ibid., P. 208

는 다른 학과들과 실질적 교류를 할 수 있게 되었으며 학생들은 직접 강의를 선택하고 전공 및 학과 변경도 가능해졌다(오제명 외, 2006). 따라서 1970년대 초, 번호로 통용되는 현재의 13개 파리대학 체계가 완성된다. 파리 I 대학부터 VII대학까지는 68년 이전에 파리 시내에 존재하고 있던 단과대 대학이 종합대학으로 개편되어 확대된 것이며, VIII대학²³⁾은 69년 1월, IX대학은 71년 1월, X대학은 '68운동' 진원지 낭테르 대학, XI대학 역시 71년 1월, XII대학은 의대 건물을 기반으로 70년 3월 종합대학으로, XIII대학은 이·과학대 부속 건물을 기반으로 71년 1월 종합대학이 되었다(민유기, 2013, p. 211). 따라서 각 대학 앞에 붙은 숫자는 '68운동'이 남긴 평등의 유산이라고 하겠다(박단, 2014, p. 15).

Ⅲ. 한국대학 고등교육 정책 및 현황

1. 한국대학 고등교육 환경 및 문제점

고등교육이라 함은, 학교 교육의 최종단계로서 초등·중등 교육에 이어지는 가장 높은 단계의 교육을 말하며(고정, 2015), 대학교육과 대학원 교육 등을 총칭한다. 그렇다면 우선, 우리나라 대학교육 변천과정²⁴⁾을 살펴보겠다. 1945년-1960년대는 대학교육의 정초기로서 미국 주립대학체제를 본뜬 국립종합대학 성격의 미국식 대학교육제도가 이식되었고 1960년-1970년대는 대학교육의 통제 시기로서 군사 쿠데타로 탄생한 군부 정권은, 대학 정비를 명목으로 일련의 대학 통제 정책을 실시하였다. 반면 1970년-1980년대는 대학교육의 전환기로서 실험대학²⁵⁾의 운영과 대학 특성화 사업이 있었다. 그래서 졸업학점의 감축, 계열별 신입생 모집, 부전공 복수전공 등이 실시되었다. 또한 1980년-1994년대는 대학 입시가 사회적 문제로 대두되어 과외 금지조치·대학입시 본고사 폐지·대학 졸업정원제를 시행하였다. 그리고 1995년부터 현

23) 파리VIII대학(뱅센느 대학). 뱅센느대학 개교는 68운동의 가치적 성과 가운데 가장 탁월한 성과(2014, 박단, p. 21). 인문학, 사회과학, 예술 중심의 교육기관으로서 오늘날의 관점으로 '개방대학'과 비슷한 의미의 대학. 그러나 또 하나의 소위된 기관으로 만들지 않기 위해 '사회교육원'이란 통속적 의미가 아닌 일반 대학 형태로 만들었다(Ibid., p. 16). 또한 프랑스 철학자(자크 데리다, 정신분석학 자크 라캉, 문학이론가 롤랑 바르트 등)를 영입하여 당대 최고의 교수진으로 배치하였다.

24) 고정(2015). 일반적으로 교육 50년사(1945년-1995년) 구분 방식을 기본으로 살펴보는 경향이 강하다.

25) Ibid., p. 30. 실험대학은 대학의 자율화 규제, 교육운영의 융통성 인정, 점진적 개혁 등의 원칙에 입각.

재까지의 대학종합 평가제와 학점운영의 다양화 및 대학등록금의 차등화를 통해 개혁을 진행하고 있다(고정, 2015, p. 37).

그리고 한국은 지속적으로 경제성장 추세에 맞춰 고등교육 접근 기회를 계속적으로 확대 추진해 왔다. 그 결과 1980년대 20만명이었던 대학 입학자 수가 1985년대는 30만명, 1995년대는 50만명 그리고 2010년대는 60만명 정도로 3배 이상 증가하였다(황양주·최유성, 2011). 따라서 한국 고등교육은 이미 ‘보편화’²⁶⁾ 단계에 들어섰음을 고정(2015)은 주장하였다. 그러나 이러한 양적 팽창에 부합하는 질적 수준은 뒤따르고 있지 않다. 특히 2014년 스위스국제경영개발원(IMD)²⁷⁾이 발표한 통계자료 중 한국 대학교육(경쟁 사회의 요구에 부합 정도)²⁸⁾은 비교 대상 60개국 가운데 53위로 최하위 수준이고 국가경쟁력 26위에도 못 미치는 수준이다(이보경, 2015). 이는 고등교육 이수율이 2위임에도 불구하고 고등교육 경쟁력 제고가 그 만큼 국가적으로 중요하고 시급한 문제임을 시사해 준다.

따라서 우리나라 고등교육²⁹⁾의 발전 저해 요인으로는 첫째, 정부 지배구조의 전근대적 운영 및 관리로 개입과 간섭으로 갈등을 유발하고 있으며 대학 구성원의 자발적 참여를 막음으로서 과거 지향적이라 할 수 있다(장창원, 2009). 둘째 압축적 고도성장과 소득 향상으로 고등교육의 양적 팽창을 촉진하였으나 고등교육의 질적 경쟁력은 매우 낙후된 수준이다. 셋째, 대학노동시장의 창의성과 자기 주도적 능력을 요함에도 불구하고, ‘정부’의 과도한 개입으로 학령기 대상의 학생에게만 초점을 둔 입시제도와 커리큘럼이 여전히 유지되고 있다. 마지막 넷째, 1995년 5·31 교육개혁 일환으로 이루어진 ‘대학정원 자율화’와 ‘대학설립 준칙주의’³⁰⁾는 대학정원의 확대와 대학 신설을 유발하였지만, 대학서열 구조에 대한 고려없이 진행되어, 사회경제

26) 미국 학자 트로우(Martin Trow, 1973) 개념 모형. 해당 연령층 취학률이 15% 미만이면 엘리트 단계, 15-50% 대중화단계, 50% 넘어서면 보편화 단계

27) IMD : International Institute for Management Development) - 스위스에 위치한 비영리 기관으로 1989년부터 매년 5~6월, 전 세계 60여개 국가를 대상으로 국가경쟁력을 평가하여 ‘세계경쟁력연감(World Competitiveness YearBook)’을 발간.

28) IMD 한국 측 파트너 산업연구원이 무역협회, 진경련, 중소기업협회 등으로부터 확보한 100대 기업 우량 기업 명단 등에서 약 2,000명 정도의 기업인(부장급 이상)을 대상으로 설문조사 실시(회수율 10-20%)

29) 유용식, 2001: 고정, 2015, p. 22 재인용. 고등교육관련 새 학제는 6-3-3-4 학제에 입각하여 한국의 고등교육체제를 미국식 모형으로 전면 개편하며, 대학을 단과대학, 종합대학, 사범대학 등으로 구분하고, 일반대학은 4년제, 의과대학은 예과 2년을 합하여 6년제로 하며, 일반대학에는 1년 이상의 대학원 과정을 두게 한다는 것이었다.

30) 대학설립 준칙주의는 5000명 이상 규모, 교지·교사·교원·수익용 기본재산 등의 대학 설립요건이 있었던 대학설립 예고제의 각종 규제를 대폭 완화해 대학설립을 보다 자유롭게 한 정책이다.

적 불리한 계층에게 고등교육 접근 기회를 완화하기 보다는 소위 명문대학에 입학하고자 하는 경쟁만 가속화 시켰다(김두환, 2015). 또한 재정 압박을 받고 있는 대학들이 교수와 시설확충 없이 수입을 올리기 위한 수단으로 변질되었다.

더군다나 1997년 경제위기에 뒤이은 대학 팽창은 오히려 대학졸업자 수가 늘어남에 따라 대학졸업장³¹⁾의 가치를 하락시켰고, 비정규직 노동자를 양산하는 노동시장으로 탈바꿈 하게되는 변화로 이루어진다(Shin, 2010: 김두환, 2015, p. 162 재인용). 더불어 대학교육 이수자를 위한 양질의 일자리까지 늘어난 것은 아니다(Ibid). 또한 대학 정원의 팽창이 자명한 정책을 추진하면서도 인구 추세를 전혀 고려하지 않았던 것은, 역시나 학생 수의 폭발적 증가를 가져왔고 경쟁력 없는 사립대학 양상 및 교육 여건을 악화시켰다. 또한 대학 교육의 학생 및 학부모 부담 증가와 지방대학 위기를 가져왔다(장수명, 2009, p. 26-32: 김두환, 2015, p. 167 재인용).

따라서 이제 학교 교육의 보편적 목표라 하는 1)기회의 평등을 제공·촉진하고 2)능력과 흥미에 따라 학생의 효율적 선발 및 분류 그리고 3)노동시장에서 필요로 하는 기능(Skill) 공급, 4) 능동적 시민권의 수행자로서 능력수련 제공(Van de Werfhorst and Mijs, 2010, p. 409: 김두환, 2015, p. 180 재인용) 등을 제고하며 부적절한 교육구조와 불평등한 교육기회를 개선하여 실현에 옮겨야 한다.

2. 한국 고등교육기관 평생교육기능 환경 및 문제점

평생교육사회·평생학습사회를 실현하기 위한 주체로서 대학이 주목받고 있다. 그리고 북미 및 유럽 선진국에서도 이미 오랫동안 대학이 평생교육 영역에서 중요한 역할을 해왔다. 또한 지식기반경제 혹은 디지털경제의 본격적 도래로 노동시장의 구조가 변화 되었고, 이에 따라 평생 학습의 중요성이 부각되고 있다(류장수 외, 2008). 그러나 아직 국내 대학에서는 고등교육 기관이 평생교육 활성화에 어떠한 콘텐츠와 역할을 수행해야 될지에 대한 정립이 아직 미미하다. 그렇지만 평생교육 사회 실현을 위해서는 대학 평생교육기능 강화에 큰 의미가 있다. 왜냐 하면 한국 사회에서 대학은 가장 풍부한 인적·물적 자원을 보유하고 있어서이다. 그리고 이제 대학은 학령기의 학생들만을 대상으로 하는 '학생' 대학이 아니라 사회 '일반인'을 대상으로 하

31) 김두환, 2015, p. 179. 서울대학교 사회발전연구소의 2004년 광복 60주년 국민의식 조사에서 30년 전(1974년)의 대학졸업장의 가치를 100으로 놓았을 때 2004년 현재의 대학졸업장의 가치를 40대는 40대는 64.7 50대는 59.7로 평가했다.

는 성인대학으로 탈바꿈해야 한다.

그래서 주요 선진국에서는 대학 자체가 지역사회의 학습 요구를 적극적으로 수용하면서 대학을 운영하고 있다. 일례로 독일·영국·미국은 증가하는 성인학습자를 수용하기 위해 입학전형 및 입학경로 다양화, 탄력적 수업형태(야간·주말·온라인·블렌디드 러닝) 및 선행학습의 학점인정 등 유연한 학사제도를 구축하고 있다(박인섭 외, 2014). 반면 지금까지 우리 고등교육은 전통적인 대학이념인 수월성과 학문적 전통만을 고수하며 사회교육을 부수적인 기능으로만 생각하였다. 그렇지만 저출산 기조와 입학자원이 감소함에 따라 교육부는, 2011년 대학 평생교육 활성화 지원사업 기본계획으로 '성인학습자 친화형 대학체제 개편'을 목표로 '평생학습 중심 대학'을 선정하여 ①성인학습자 비율 확대를 위한 입학 전형 개편(2014년 4%이상) ②성인학습자에게 적합한 교육과정 운영 ③성인학습자의 편의의 '학사운영' 과제를 채택하고 있다. 이와 별도로 '평생학습 선도대학'은 ①대학 입학생 중 성인학습자 비율 확대(2014년 10%이상) ②성인학습자 요구에 기초한 교육 프로그램 개발운영 ③성인학습자 비율 증가를 기초로 한 대학 운영의 지속가능성 모델 창출 ④대학 및 지역사회의 특수성을 반영한 특성화 모델 창출하고자 하고 있다(박상옥 외, 2012, p. 64).

이외에도 고등교육에 대한 접근성을 제고하기 위해 법률적으로 보장하고 있는 제도로써 독학학위제·학점은행제·시간제 등록제 등을 열거해 볼 수 있다. 특히 시간제 등록제³²⁾는 대학의 교육시설 및 교육 프로그램을 일반인에게 개방하고, 직장인(현장 근로자)에게 전문기술을 습득하기 위한 대학교육 기회를 제공함으로써 산·학·연 공동 교육체제 구축을 위해 마련하게 된 제도이다(Ibid., p. 46). 시간제 등록에 의해 취득한 학점은 학점인정 등에 관한 법률 제9조 제2항의 규정에 따라 교육부 장관과 당해 학교의 장이 수여하게 되며 대학졸업 학력의 경우는 140학점 이상을, 전문대학 졸업학력의 경우는 80학점 이상의 학점을 획득하면 된다. 그러나 시행된 지 10여년 이상이 되었지만 여전히 제도적으로 수정하고 보완해야 문제들이 존재하고 있으며 활성화를 위한 홍보 및 학습자를 위한 정보가 절대적으로 부족하다(Ibid., p. 50).

또한 2008년 이후 대학중심의 평생교육 활성화 사업을 실시 중이나 대학체제 개편의 강력한 추동력 미흡하고, 재직자 및 중소기업 근로자 대상 특화정책 미비로 여전히 정체 중이다. 따라서 2013년 교육부는 제3차 평생교육진흥기본계획을 통하여 개방형 대학(Lifelong Learning &

32) 1996년 도입. 학습결과는 학점은행제와 연계하여 학위취득이 가능하고 학기당 이수학점은 12학점으로 제한됨. 대학은 정규학생과 함께 수강하는 통합반과 분리하여 수강하는 별도반을 각각 총 입학정원의 10%까지 선발할 수 있음(수도권 대학은 합쳐서 10%까지만 허용) (고등교육법 제36조 및 시행령 제53조)

Open Education)을 촉진하며, 2017년 이후 대학입학 정원이 고졸졸업자 수를 초과함으로써 대학 구조 조정에 절실하게 되었다. 따라서 대학 내 25세 이상 성인학습자 비율 20% 달성, 평생 학습중심대학 확대운영(12년 25교 → 17년 51교), 경험학습인정제 도입 확대(전문대학의 50%)의 목표를 예고하고 있다. 그러나 고등교육법 내의, 시간제등록제·입학전형·수업방법 및 연한·정원의 정원·학점인정 및 학위 수여 등이 성인학습자 친화적인 유연성 및 질 관리 방안을 확보하는 법 개정이 필요로 하고 산업교육진흥 및 산학협력촉진에 관한 법률시행령, 평생교육법 등에 산재되어 있는 법 시행에 관한 사항들이 통합되어야 한다. 이러한 여건은, 여전히 고등교육기관이 평생교육 활성화에 어떠한 역할을 수행하며 평생교육 역할 수행을 위한 구체적 콘텐츠가 무엇인지 탐색을 요하고 있다.

IV. 프랑스 68운동이 한국에 주는 대학 평생교육학적 의미

1. 프랑스 68운동 인식이 한국 고등교육에 주는 의미와 방향

프랑스는 1968년 5월, '68운동' 이후 11월에 공포된 고등교육기본법(일명 포르법)은 대학생들의 대학개혁 목소리 가운데 참여와 자율을 수용한 것이었다(Didier Fischer, 2000: 민유기, 2013 재인용). 권위적 옛 대학에 향수를 지닌 보수주의자들은 이 같은 민주적 요소를 지닌 대학 개혁에 반대하였지만, 대학 개혁은 파리8대학(땡센 대학)의 예처럼 새로운 대학을 만들어갈 기회를 제공하였다. 파리8대학 외에도 많은 대학이 교육 내용과 교수법 혁신, 교수-학생 관계의 개선, 자율운영 등으로 68년 5월 이전과 다른 양상을 보였다. 물론 '상상력에 권력을', '모든 불가능한 것들을 요구하자'(민유기, 2013, p. 214)며, 돌과 화염병을 던지며 모든 낡은 것들에 대한 변화를 꿈꾸었던 대학의 모습이 '포르법'으로 완전히 실현된 것은 아니었다. 그렇지만 대학 운영의 학생 참여와 자율보장, 대학 진학의 기회를 놓친 노동자들에 대한, 대학 문호의 대대적 개방은 상당히 의미가 있다. 이렇듯 프랑스 68운동으로 촉진된 대학개혁 과정이 프랑스 교육 전체에 변모를 가져왔다. 따라서 이러한 프랑스 68운동이 한국 고등교육에 어떠한 인식과 시대 흐름의 변화를 각인시켜 변화를 줄 수 있을지 살펴봐야 한다.

먼저 한국 고등교육정책 현황을 살펴보기 위해서는 고등교육정책 분석 틀을 살펴볼 필요가

있다. 이에 미국의 정책 학자들은 정책을 크게 민간 활동을 규제하는 규제정책, 국민들에게 권리나 이익 또는 서비스를 배분하는 배분정책, 체제의 유지와 운영에 필요한 인적·물적 자원 획득에 관한 추출정책 그리고 순응 확보정책으로 구분한다(김환식, 2006).

“이러한 분류로 고등교육 정책을 분류할 때 ①학교 설립과 폐지·학교 교원의 임면·학생의 선발과 졸업·학사관리 전반은 규제정책, ②정부가 대학에 주는 보조금·각종 조세정책은 배분정책, ③조세정책은 추출정책, ④정부의 각종 홍보정책이나 기관설립 정책은 순응확보 정책이라 할 수 있겠다.”(Ibid., p. 6)

이를 더 자세히 살펴보자면 첫째, 학생 선발과 졸업·학사관리에 대한 정부의 규제는, 관료적 평가를 통해 대학의 입학정원을 강제로 감축하거나 폐교함은 헌법상 보장된 학문의 자유나 대학 자치에 반하는 부당한 간섭에 해당한다(배성인, 2015). 그럼에도 불구하고 당국은 대학평가를 통해 정원감축을 하고 고등교육의 질과 경쟁력을 높이겠다고 한다(Ibid.). 이에 맞서, 고등교육 기관들은 정원 외 특별전형 대상자별 선발비율 규제 완화나, 대학입시 자율성 부여를 요구하고 있다(노기호, 2015). 그렇지만 교육부가 규제개혁으로 건의된 사항들 중 수용하여 규제를 완화하거나 수용된 건수는 그리 많지 않다(Ibid., p. 598).

이에 반해, 프랑스의 고등교육법 제14조 1항은 ‘모든 대학 지원자는 그가 선택하는 대학에 자유롭게 등록할 수 있다’고 명시되어 있다. 또한 고등교육법 20조에는 ‘공공 고등교육 기관들은 법 인격을 가지며 교육적·학문적·행정적·재정적 자치를 향유하는 연구 및 고등교육을 실시하는 국가기관이다’라고 명시하고 있다. 따라서 이 기관들은 교직원 및 학생 그리고 외부 인사들 전체의 협력과 함께 민주적인 방법으로 경영됨을 보장받고 있다(교육부, 2007). 이런 모습을 볼 때 인위적인 대학입학정원 개입은 학생들의 정원을 줄일 수는 있지만, 고등교육의 질을 높일 수는 없다.

둘째, 현재 우리나라 사립대학은 전체 대학에 80%를 차지하고 있다. 그러나 대학운영 비용을 학생들의 등록금에 의존하기에 국가지원 배분정책에 의존할 수 밖에 없다. 그러다보니 특정한 재정목표 달성을 위해 지원되는 예산이 대부분이어서, 정부 규제정책에서 자유로울 수 없으며, 엄밀한 의미에서 순수한 배분정책으로 보기 어렵다. 더군다나 1980년대 이후 정부는 고등교육에 대한 급속한 수요를 대응하기 위해 대학 설립을 희망하는 사학 재단에 ‘비분배 규제’³³⁾를 일부 완화해주는 조치를 하게된다. 그러나 이것은 사학재단의 경영 개입을 통해 내면적·비합법적

33) ‘비분배규제’란 비영리조직은 영리조직과 달리 이윤이 사용자나 소유자에게 귀속될 수 없으며 조직의 운영을 위해 사용되어야 한다는 조건이다. 사립대학의 경우 대학 경영을 통해 창출한 이윤을 사학재단의 설립자 혹은 재단의 실질적인 소유자가 배분해 갈 수 없도록 하는 규제이다.

통로로 이윤추구가 가능해졌다(장창원, 2009). 이러한 왜곡으로 우리나라 1인당 공교육비 지원은 미국에 비하여 39%³⁴⁾정도 밖에 되지 않는다(배성인, 2015). 이에 반해, 프랑스 고등교육기관은 전국 91개 대학에 약 130만 명이 재학 중이며 모두 국립이며 법인체이다(교육부, 2007). 따라서 우리나라 사립대학 또한 정부의 지원이 이루어지는 만큼 반공립 형태로 전환되어야 한다.

마지막으로 순응확보 정책은 굉장히 다양한 정책이 포함된다. 각종 홍보 정책 및 구성정책 등이 해당되며, 행정 지도로 보면 각종 권고·기준안 마련에 해당한다. 또한 교육부가 대학 혁신을 위한 각종 행사를 진행하거나 계획을 수립하는 것도 이와 관련되며 특성과 지표를 개발하여 대학 특성화를 유도하려는 정책 또한 순응확보 정책과 관련이 깊다(김환식, 2006). 이에 반해, 프랑스 대학의 자치(행정·학문·재정영역)는 법률이 정한 범위 내에서 철저히 보장되고 있으며 계약제 시행에 의하여 총장의 리더십을 강화시키고 있는데, 이러한 프랑스의 정교한 고등교육체제는 우리나라 고등교육제도에 시사하는 바가 크다.

2. 프랑스 68운동 인식이 한국 고등교육기관 평생교육 기능에 주는 의미와 방향

68운동 이후, 파리 대학체계 개편과 더불어, 파리 8대학으로 지명되는 ‘뱅센느대학’의 출현은, ‘68운동’의 의미를 특별하게 실현된 것으로 볼 수 있다. 뱅센느 대학은 오늘날의 관점에서, ‘개방대학’ 혹은 ‘사회교육원’등과 비슷한 의미로 볼 수 있다(박단, 2014). 그러나 이 대학을 또 하나의 소외된 기관으로 만들지 않기 위해, 성인 재교육을 위한 ‘사회교육원’ 형태가 아닌, 일반 대학 형식으로 만들었다는 점이다(Ibid., p. 17). 더불어 일정 정도의 직장 경력이 있으면, 비록 대학 입학 기준에 미달 하였어도 여타의 학생들과 동등한 학위과정을 밟을 수 있다(고원, 2004). 또한 고등학교 미 졸업자 및 외국인에게도 개방되었고, 특히 야간 강좌가 개설되었기에 이미 사회생활을 하고 있는 직장인들도 강의를 들을 수 있다(박단, 2014, p. 19). 이는 1968년 ‘5월의 사건’ 동안 제기 되었던 사회적 소외 문제를 극복하기 위한 또 하나의 시도라 볼 수 있다.

그리고 특기할 만한 교육혁신 변화는, 철학·사회학·수학·문학 그리고 역사 등 다양한 학문적 교수 및 연구자들 사이의 협력이 가능한, ‘학제간 다학문성’이었다. 특히 행정 영역에서, 프랑스 대학은 정부가 지명한 학장들에 의해 운영되는데, ‘파리8대학’ 만큼은, 총장·학장 그리고 운영위원회 모두 선거로서 선출된다. 따라서 여기에 모든 교수와 직원 그리고 학생들이 참여한

34) 2010년 동일 구매력(PPP) 기준으로 볼때 미국 대학생 1인당 공교육비는 25,576\$이고, 한국은 9,972\$이다. (교육부, 한국교육개발원, 2013: 179)

다(Paul Cohen, 2010: 박단, 2014 재인용). 오늘날 우리의 대학 체제를 고려한다 해도 이러한 시도는 상당히 시대를 앞선 것이라 하겠다(Ibid., p. 20). 그렇지만 1980년 8월 정치적 이견으로 인해 파리8대학은, 파리 북쪽 생 드니(Saint-Denis)로 이전해야만 했고 혁신적 대학 운영에도 불구하고 절대적인 예산 부족으로 대학 발전의 발목이 잡혔다. 게다가 2008-2009년 니콜라 사르코지(Nicolas Sarkozy) 정부가 공표한 급격한 대학 개혁에 반대하느라 너무 많은 에너지를 소모하기도 했다. 그럼에도 불구하고 파리8대학은 ‘모든이를 위한 교육’(박단, 2014. p. 24)이라는 원칙 위에 평생교육 기관으로서 대학이 나아가고자 하는 방향성을 보여주고 있다. 따라서 이러한 프랑스 고등교육기관 변화는, 한국 고등교육기관으로서 평생교육기능 강화에 어떠한 상황에 유념해야 될지 본보기가 된다.

더군다나 국제화·지식경제·정보화 등으로 정리되는 고등교육 환경의 변화는 전 세계 대학의 변화를 이끌어가는 힘이다. 또한 현대 사회에서, 고등교육 기관을 통해 평생교육이 논의되는 것은, 고등교육 발전 단계(엘리트-대중화-보편적)의 마지막 ‘보편적’ 고등교육 단계에 진입하면서 고등교육의 역할과 기능 자체에 변화에 따른 것이다. 그중 한국 고등교육에 눈에 띄는 변화 추이는, 2년제 이상의 대학교육에 준하는, 고등교육을 받은 학생의 비율이 2014년, 25-34세 집단에서는 68%로 1위인데 반해, 55-64세 집단에서는 17%로, 두 집단 격차는 51%나 되었다. 이는 OECD 평균 격차 16%는 물론, 한국에 이어 세대 간 교육격차가 두 번째로 큰, 폴란드의 29%에 비해서도 큰 차이를 보인 것이다. 또한 OECD 보고서의 상세 지표는 청년세대와 장년세대의 교육수준 격차가 과거에 비해 얼마나 더 커졌는지 보여주고 있는데, 2000년대에만 해도 청년세대(25-34세), 연령집단 중 고등교육을 받은 비율은 불과 37%였지만, 2005년-2010년-2014년은 51%-65%-68%로 급격히 늘어난다. 반면 장년세대(55-64세), 연령집단은 2000년대 9% 이후 2005년-2010년-2014년도에는 10%-13%-17%로 고등교육 받은 비율이 소극적으로 늘어난다. 연차가 흐를수록 두 집단 모두 고등교육 경험 비율은 늘어나고 있었지만, 교육수준 격차는 오히려 28%에서 41%-52%-51%는 급격히 커지는 추세로 나타난다. 즉 과거의 세대간 학력의 차이는 있었지만 지금에 비하면 낮은 수준이었다(김태훈, 2015).

이는 청년기에, 대학 입학기회를 놓친 성인학습자에 대한, 고등교육과 노동시장을 주기적으로 순환 반복하도록 하는 연계 모형(OECD, 1974)이 다시금 언급되고 있는 것이다. 왜냐하면 한국의 고등교육은 지난 30여 년간 빠르게 발달하였지만, 대학 졸업자의 폭발적 증가는 해당 학력에 대한 노동시장의 수요를 넘어서는 상황에 까지 이르렀고 중장년층 이상에서는 오히려

고등교육을 받은 인력이 현저하게 적다는 것을 반증한다(박상옥 외, 2012). 따라서 유럽과 미국을 중심으로 하는 대학 평생교육 연구자들은 각국의 상황에 따라 조금씩 다른 양상을 표출하고 있으나 전체적으로 성인학습자에 대한 고등교육기관 참여에 대한 실증적 연구가 이루어지고 있다(Ibid., p. 29). 또한 고등교육 환경 변화에 직면하고 있는 대부분 나라에서는 경제활동과 노동인력의 국제화가 이루어지고, 경제적 이익 창출이 지식과 정보에 기반하여 진행되고 있다. 이에 고등교육 기회는 개인의 학습 및 경제활동 기회의 확대가 핵심적 요건이다. 특히 한국에서의 성인학습자가, 고등교육에 좀 더 쉽게 접근하여 직업생활과 동시에 순환적 고등교육에 참여하는 것이 반드시 필요한 시점이다.

일례로 프랑스는 68운동 이후, 2004년 평생학습 관련 법률을 개정함으로써 평생학습³⁵⁾의 범위를 직무의 발전 및 고용상태 유지는 물론 근로자 자신의 발전에까지 확대함으로써 보다 광범위한 활동을 하고 있다. 따라서 평생직업학습 개념은 법률 개정전과 개정 후 큰 차이를 보인다. 법률 L900-1조 개정 전, ‘평생직업훈련(La formation professionnelle permanente)은 국가의 의무이다’에서 개정 후, ‘평생직업학습(La formation professionnelle au long de la vie)은 국가의 의무이다’로 바뀌었고(박태준 외, 2005), 이는 좀 더 구체적으로 평생직업학습 및 순환직업학습 개념에 큰 변화를 보인 것으로 살펴볼 수 있다. 더불어 프랑스의 여러 평생교육관련 법적제도 중 2006년 2월 15일, 시행령에 의해 구체화된 경험학습인정제³⁶⁾를 살펴보면, 이 법안은 니콜페리(Nicole Pery)에 의해 2000년 2월 25일 국가 프로젝트 중 하나로 제안된다(전현주, 2013).

제안된 내용을 보면, “유급 노동 혹은 자원봉사를 통한 전문적 경험 활동의 유효성을 인정하여 경우에 따라서 학위 또는 자격을 취득할 수 있도록 모든 시민을 위한 권리를 창조해주는 것이다.” 또한 ‘경험학습인정제’ 권리에 대한 원칙은 프랑스 노동법 직업교육관련법 IX권 900-1에 다음과 같이 적혀있다. “활동적인 삶에 참여하는 모든 사람은 학위나 직업자격증을 취득하기 위하여 자신의 경험을 인정받을 권리가 있다.”(Ibid., p. 3)

따라서 프랑스 대학 내에는 경험학습인정제에 관한 부서가 잘 정착되어 있다. 또한 나이와 국적 구분 없이·교육수준 및 직위에 상관없이·본인이 지원하는 분야에 관련되는 최소한의 3년

35) 박태준 외, 2005, p. 88. 현대의 평생학습 개념은 평생교육, 계속교육, recurrent education 그리고 프랑스의 개념인 education permanente 이라는 용어와 관련이 있다. - Education Permanente : Hasan, A.(1996). “Lifelong learning”, in international Encyclopaedia of Adult Education and Training, ed, Albert Tuijnman, Pergamon Press Ltd, Oxford, sec. edp, pp. 33-41.

36) (전현주, 2013). V.A.E - Validation des Acquis de l'Experience(발리다시용 데 자끼 드 렉스페리앙스)이다. 쓰여진 각 단어별로 직역하지만 ‘경험획득인정제’라고 할 수 있다.

경험(직장경험, 자원봉사, 실습)을 증명할 수 있으면 ‘경험학습인정제’ 서류를 제출할 수 있으며, 제출자에 따라 1·2·3·4·5 단계 인정학위를 획득할 수 있다. 이중 ‘1의 수준’은 대학입학 자격시험을 통과하고 5년 이상 고등교육기관에서 수학한 석사 2기 과정이나 박사과정에 해당되는 수준을 말한다. 그러므로 대학은 인포메이션, 오리엔테이션, 카운슬링 등의 업무를 보고 학업을 새롭게 시작하고자 하는 성인들을 도와주는 동반자 역할을 담당한다. 그래서 교육시스템에서 소외되거나 특별한 자격이 없는 근로자까지 포함하여 배려함으로써 전 범위의 근로자에 이르고 있다. 또한 대학이 좀 더 인간을 존중하는 대학으로서 다양한 계층의 학생들에게 기회를 주고자 하는 프랑스 대학이라 볼 수 있다.

이에 이러한 프랑스 ‘경험학습인정제’ 도입에 따른, 한국 대학에 어떠한 시사점을 주고 있는지 살펴보겠다. 이제는 한국 대학이 비학령기 성인학습자를 적극적으로 수용함이, 선택이 아닌 의무로 받아들여져야 한다. 왜냐하면 학령인구 변화추이 <표 IV-1>를 10년 주기로 살펴보면, 고등교육기관의 종류 상관없이 1960년 이후 급격히 증가하다가 감소하는 경향이 보인다. 특히 대학 기관은 1990년(3,663천명)을 정점으로 감소세로 전환된다.

<표 3> 학령인구의 변화 추이³⁷⁾

연도	총 인구	초등학교		중학교		고등학교		대학		고령자	
		인구	비중	인구	비중	인구	비중	인구	비중	인구	비중
1960	25,012	3,629	14.5	1,566	6.3	1,417	5.7	1,941	7.8	726	2.9
1970	32,241	5,711	17.7	2,574	8.0	2,101	6.5	2,218	6.9	991	3.1
1980	38,124	5,499	14.4	2,599	6.8	2,671	7.0	3,632	9.5	1,456	3.8
1990	42,869	4,786	11.2	2,317	5.4	2,595	6.1	3,663	8.5	2,195	5.1
2000	47,008	4,073	8.7	1,869	4.0	2,166	4.6	3,275	7.0	3,395	7.2
2010	49,410	3,276	6.6	1,974	4.0	2,090	4.2	2,672	5.4	5,452	11.0
2020	51,435	2,719	5.3	1,359	2.6	1,370	2.7	2,308	4.5	8,084	15.7
2030	52,160	2,663	5.1	1,333	2.6	1,324	2.5	1,796	3.4	12,691	24.3
2040	51,091	2,378	4.7	1,271	2.5	1,298	2.5	1,751	3.4	16,501	32.3
2050	48,121	1,912	4.0	1,019	2.1	1,092	2.3	1,596	3.3	17,991	37.4
2060	43,959	1,805	4.1	9,06	2.1	910	2.1	1,264	2.9	17,622	40.1

이는 단순히 대학의 줄어든 입학 자원을 채우기 위한 대체 입학자원 확보 때문만은 아니다. 대학교육의 보편화·지식정보사회화·고령화 등으로 오늘날의 고등교육이 모든 연령층에 대한

37) 장래인구추계, 통계청 인구동향과, 2011년

최신의 지식정보를 전달할 수 있는 평생교육 기능을 접목할 것을 요구되고 있다(이희정, 2006). 그러나 현행 고등교육법은 학위를 수여하는 전통적인 대학교육 기능에만 맞추어져 있어, 고등교육 기능변화를 법·제도적으로 어떻게 담아낼 것인가에 대한 문제가 대두된다(박상옥 외, 2012). 그중에서 한국 고등교육기관 평생교육기능 활성화 지표가 될 수 있는, 선행학습 인정제도³⁸⁾와 시간등록제도³⁹⁾가 있다.

이중 선행학습인정제도는, ‘고등교육법’이, 이 제도를 도입하여 운영하기에 아직까지 많은 제약이 있어, 완전하지 않다. 그럼에도 불구하고 가능한 수준부터 인정할 수 있는 법 개정이 필요로 한다. 또한 시간등록제도는 학생 선발과 교과과정 운영은 대학이 관할하고 학점 인정과 학위 수여는 학점은행제에서 관할함으로써 어느 쪽도 교육의 질적 관리를 담보하지 못하는 문제점을 갖고 있다(박상옥 외, 2012). 그밖에도 정원 외 정원을 규정하고 있는 고등교육법 시행령 제29조 제2항 12조에서, 대학이 정원 외로 성인 및 재직자 전형을 할 수 있도록 하고 있지만 수도권 전문대학과 모든 4년제 대학이 제외됨으로써 우리나라 대다수 성인 재직자가 거주하고 있는 수도권이나 4년제 대학이 성인을 위한 교육서비스를 제공하지 못하고 있다.

이렇듯 고등교육기관 평생교육 기능강화를 위해서는 대학이 변화할 수 있는 법제도적 틀을 마련하는 것이 시급한 과제이다. 만약 법제도적 틀에서 불가능하다면 프랑스의 ‘68운동’ 이후 대학 개혁의 법안처럼 한국 고등교육기관 평생교육 기능은 실질적 변화를 달성하지 못할 것이다.

V. 요약 및 결론

본 연구는 프랑스 68운동의 배경과 고등교육 정책 변화를 통해, 한국 고등교육 평생교육기능 강화에 주는 올바른 의미와 방향 축성(促成)을 탐색하였다. 따라서 프랑스 68운동의 평생교육학적 접근과 의의를 두고 문헌조사 및 정책 자료를 중심으로 연구함으로써, 여전히 대학과 대학 밖의 경계가 엄격하고 학령기 학습자만을 대상으로 하는 한국 고등교육 체계의 위기를 인식하고자 문제를 제기하였으며, 2장에서는 이론적 배경 및 선행연구를 통해 프랑스 ‘68운동’ 배

38) 선행학습인정제: 성인이 대학에 가기 전 다양한 학습경험을 학점으로 인정해 줌으로써 대학에서의 중복학습을 피하고 학습 시간과 비용의 절감으로 대학에의 접근성을 높여주고자 한 제도.

39) 시간등록제: 직장이나 생업 등으로 전일제로 대학에 가기 어려운 성인들이 대학에서 시간제로 등록하여 학습할 수 있도록 하기 위한 제도.

경 및 발발과정 그리고 1968년 5월을 기점으로 한 프랑스 고등교육 환경변화 및 정책 입안을 살펴보았다. 반면 3장에서는 프랑스 고등교육 체계와 대비되어진, 한국의 고등교육 환경 및 문제를 탐색하는 동시에 한국 고등교육 평생교육기능에 대한 세부적 고찰을 해 보았다. 이러한 연구과정을 통해 4장에서는 프랑스 68운동 인식이 한국 고등교육에 주는 평생교육학적 함의를 찾고자 하였다.

첫째, 한국 고등교육기관은, 평생학습 시대에 맞게 재편되어야 한다. 고등교육이라 함은, 교육의 최종단계로서 초등·중등 교육에 이어지는 가장 높은 단계의 교육이다. 그리고 한국은 지속적인 경제성장 추세에 맞춰 고등교육 접근 기회를 확대해 왔으며 이미 보편화 단계에 들어섰다. 따라서 그동안 압축적 고도성장과 소득 향상으로 고등교육의 양정 팽창을 촉진하였으나 고등교육의 질적 경쟁력은 매우 낙후된 수준이다. 또한 1995년 5월 31일에 발표된 교육안 이후 변화됨이 없는 고등교육 정책은 정부의 고등교육의 세세한 개입과 간섭으로 갈등을 유발하고 있다. 그렇지만 프랑스 고등교육은 프랑스 68운동 이후 고질적인 교육문제를 해결하기 위해 자율성·참여·다중학제를 대전제로 법을 개정함으로써 나폴레옹 시기에 형성되고 제3공화국(1880년-90년대)에 정비된 전통적 프랑스 대학 시스템을 완전히 개혁하였다. 그러므로 이제 한국 고등교육기관은 지식 창출과 주체가 다양화되고 있음을 고려하여 새롭게 재편되어야 한다.

둘째, 한국 고등교육기관은, 평생교육기능 정립이 필요하다. 한국 교육에서의, 고등교육기관은 대학과 대학 밖의 경계가 여전히 엄격하고 학령기의 학습자만을 대상으로 하는 단편적 선발 기준을 가지고 있다. 또한 OECD 보고서에 의하면 청년과 장년세대간 교육격차가 과거에 비해 커져가고 있다. 이에 반해 프랑스는 1968년 5월 운동 이후, 11월 공표된 프랑스 고등교육 기본법 제1조 ‘대학은 의지와 학업 능력이 있는 모든 이에게 열려있어야 하며 각 지역의 사회와 경제 발전에 참여하여야 한다’는 내용 명시로, ‘입학 기회를 놓친 국민들이 학업능력이 있다면 수용해야 한다’고 적요하고 있다. 따라서 대표적으로 1968년 12월에 개교한 파리8대학은 고등학교 미 졸업자에게도 개방되었고 야간 강좌도 개설되어 직장인 및 외국인에게도 대학 문이 열리게 되었다. 프랑스 대학은 이미 대학교육 평생교육기능 활성화를 위해 고등교육 과정을 유연화 하는 개혁이 진행되었다. 그러므로 이제 한국 대학의 평생교육기능 수월성 제고와 교육가치 확대 그리고 개개인의 삶의 질 향상을 위한 평생교육기능에 대한 확대 정립이 필요하다.

셋째, 한국 고등교육기관은, 계속 학습자를 위한 법 제도적 보완이 필요하다. 지금까지 한국의 고등교육은 학위과정만을 위한 교육 과정을 운영하였다. 그러나 이제 지식기반경제 혹은 디

지텔경제의 본격적 도래로 노동시장의 구조가 변화되었고 고등교육의 전통적 의미와 시·공간의 장벽은 유의미 하지 않게 되었다. 더불어 저출산 고령화에 따른 급격한 국내 입학자원 축소에 대한 대응책 모색이 필요하다. 물론 고등교육법 23조 1항 제6호에서 산업대학과 전문대학에 한정되었던 선행학습경험인정제도가 2017년 11월 28일 고등교육법의 개정을 통해 4년제 대학으로 확대 운영되는 등 변화는 있지만 더 넓은 측면에서 다양한 법적, 제도적 보완은 필요하다. 프랑스는 68운동 이후 2004년 평생학습 관련 법률을 개정함으로써 평생학습 범위를 직무의 발전, 고용상태 유지는 물론 근로자 자신의 발전에까지 확대하였다. 그래서 대학이 유급 노동이나 자원봉사 활동에 전문적 경험의 유효성을 인정하여, 비학령기 성인학습자를 적극적으로 수용하는 단계까지 이르렀다. 따라서 이제 한국 고등교육 체계의 패러다임 인식 전환과 평생교육기능 활성화에 대한 제도적 변화를 법 제도적으로 어떻게 담아낼 것인가에 대한 논제가 대두된다.

본 연구의 제한점으로는 프랑스 상황을 토대로 한국의 고등교육정책(제도) 및 고등교육 평생교육 정책(제도)를 비판적으로 분석하였으나 구체적인 정책, 제도 및 운영방안 제언을 하지 못하는 것이 연구의 한계이다. 이는 향후 후속 연구를 통해 보완해 나가야 할 것이다.

참고문헌

- 고정(2015). 한국과 중국의 고등교육 비교 연구. 경상대학교 박사학위논문.
- 고원(2004). 68년 5월과 파리 대학. 대학의역사와문화. 창간호. 133-146.
- 교육부(2013). 제3차 평생교육진흥기본계획(2013~2017).
- 김난수 외(1985). 평생교육론. : 문음사.
- 김두환(2015). 한국 고등교육팽창의 한계. 사회사상과문화. 18(3), 139-186.
- 김진화, 강은이, 전은선(2012). 평생교육과 평생학습 용어의 분리적 탐구와 학문적 개념화. 평생교육학연구. 18(2). 49-79.
- 김태훈(2015). 교육격차가 정치성향에 어떤 영향을 미칠까. 경향신문.
- 김형정(2016). 정원감축에 방법 짝한 대학구조개혁평가, 교육의 질 저하뿐. 뉴스1.
- 김환식(2006). 고등교육정책 현황과 과제. The HRD Review. 9(4), 4-13
- 노기호(2015). 고등교육분야 교육규제개혁 처리현황과 과제. 유럽헌법연구. 17, 567-600.
- 도민영(2012). 68운동의 경제적 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 류장수, 최도민, 윤여각, 양병찬(2008). 고등교육기관의 평생교육기능 강화 방안 연구. 교육부.
- 민유기(2013). 68년 5월 운동과 프랑스의 대학개혁. 프랑스사연구. 29. 189-216.
- 박단(2014). 68혁명과 '새로운 파리 대학'의 출현. 서강인문논총. 41. 5-27.
- 박상욱, 노경란, 이은경, 장환영, 현영섭, 엄보현, 유민선(2012). 고등교육 환경 변화에 따른 대학 평생교육 활성화 지원 사업의 발전 방향 탐색. 국가평생교육진흥원.
- 박인섭, 이경아, 임현민, 임숙경, 오창환, 김정환, 박성희, 이성희, 이동섭, 김윤정(2014). 대학의 평생교육 해외선진사례 심층 조사분석 연구. 국가평생교육진흥원.
- 배성인(2015). 박근혜 정부의 대학구조개혁과 대학공공성. 민중언론 참세상.
- 신동규(2013). 사회보장제도, 그르넬 협상, 그리고 1968년 5월-6월 총파업. 역사와담론. 68. 333-367.
- 신승환(2015). 포스트모더니즘에 대한 성찰. : 살림
- 오제명 외(2006). 68 세계를 바꾼 문화혁명. : 길
- 윤여각(2000). 평생 교육의 활성화를 위한 고등교육체제 개혁 방안 연구. 교육부.
- 이보경(2015). 대학에게 자율을 주고 책임을 물어라. 자유경제원 정책토론회.
- 이성재(2009). 68운동 : 책세상
- 이희정(2006). 고등교육법 개정방안에 관한 소고. 교육법학연구, 18(1), 137-173.
- 장창원(2009). 선진한국을 위한 대학교육개혁의 방향과 과제. 선진화정책연구. 1. 1-25.
- 전현주(2013). 프랑스 평생학습의 제도와 현장, 경험학습인정제, 개인의 경험이 학위 인정으로. 수원시평생학습관.

조용탁(2015). 갈 길 먼 대학 구조조정, 칼 빼든 정부 이번엔 성공할까. 중앙일보 이코노미스트.
황양주, 최유성(2011). 인구변화에 따른 교육기관 운영변화 예측.
Arnaud Bureau(2012). 68년 5월 혁명(해바라기프로젝트 역). : 휴머니스트. (원저 2008년 출간)
Ingrid Gilcher-Holtey(2015). 68혁명 세계를 뒤흔든 상상력(정대성 역) : 창비. (원저 2009년
출간)

논문접수일: 2018년 1월 22일

논문심사일: 2018년 3월 10일

게재확정일: 2018년 3월 25일

ABSTRACT

The meaning of the 'May 68' from continuing education Perspective.

Yi, Sung Yup (Ajou University)

This study, through 'May 68' was sparked by complaints of educational conditions and policies of the University, was to present the correct forcing Korea to give meaning and direction of higher education policy. This first describes the background and development of the 'May 68' and May 1968 were compared before and after the French higher education system and the environment. Then, no change since 1995, was to recognize the crisis in Korea higher education systems and functions. Also explore the French university system and institutional been built since the new 'May 68' and analyzed the acceptance policies of the university students missed opportunity. In this, it was to find a high-quality lifelong learning how to manage features of the Korea University institutions.

[Key words] May 68, Higher Education, Continuing Education.

학교장 리더십과 학교효과성 관계에서 교사문화의 매개 효과: 잠재성장모형을 활용한 종단분석

김종윤* · 조대연** (고려대)

■ 요약 ■

본 연구의 목적은 학교장의 리더십, 교사문화, 그리고 학교효과성(교사의 교직만족도, 학생 및 학부모의 학교 만족도, 그리고 학생 및 학부모의 학교에 대한 평가)의 관계를 탐색하는데 목적이 있다. 이를 위해 서울교육종단연구 자료를 활용하여 잠재성장모형을 통해 학교장의 리더십과 교사문화, 학교효과성의 초기치와 변화율과의 관계를 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 교사문화, 학교효과성은 시간이 흐름에 따라 유의미한 변화율을 보였으며, 교사문화는 시간의 흐름에 따라 변화율이 감소하는 것으로 조사되었다. 둘째, 학교장 리더십은 학교만족도와 학교평가에 직접적인 영향력이 없는 것으로 나타났다. 셋째, 학교장 리더십과 교사문화 초기값에는 유의미한 영향을 보였으나 교사문화의 변화율에는 영향을 나타내지 않았다. 넷째, 교사문화의 초기값은 학교만족도 초기값과 학교평가 초기값에 정적인 영향을 미치며, 학교만족도와 학교평가 변화율에는 부적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 다섯째, 학교장 리더십과 학교만족도의 관계에서 교사문화는 학교만족도 초기치와 기울기에 유의미한 매개효과를 나타냈으나, 학교평가에서는 매개효과가 나타나지 않았다.

[주제어] 학교장 리더십, 학교효과성, 교사문화, 잠재성장모형

* 제1저자, 고려대학교 BK21+ 아시아에듀허브사업단 연구교수, joycello@hanmail.net

** 교신저자, 고려대학교 교육학과 교수, chodae@korea.ac.kr

I. 서론

단위학교의 자율·책임 경영이 중요시되고 학교 교육 시스템의 다양화가 가속되고 있는 오늘날의 교육환경 변화 속에서 학교장의 역할은 점점 복잡다변화하고 있다. 학교장은 학교조직의 발전 및 변화에 대한 분명한 방향감과 공동체적 목적의식을 제공할 수 있는 학교의 비전을 창출하고, 청사진을 제시하며, 학교구성원의 지도 잠재력을 이끌어, 학교가 지속적으로 발전할 수 있도록 구성원들과 협동하여야 한다. 또한 리더로서 학교장은 변화를 주도하는 리더십을 실천하고, 환경변화에 따른 학교경영 현실에 대한 이해를 바탕으로 교육환경 변화와 교육 패러다임 변화에 대해 명확히 인식하며, 끊임없이 자기를 혁신해 가는 개혁의 선도자로서 모습을 갖추어야 한다(김혜숙, 2004).

실제로 공교육의 신뢰회복 및 학교교육의 경쟁력 강화는 학교장과 교사를 포함한 학교교육의 주체에 의해 결정된다. 특히 학교의 자율성 확대와 책무성 강화에 따른 학교경영의 성공은 결국 학교장이 리더십을 바탕으로 학교 구성원들의 팔로워십을 얼마나 효과적으로 이끌 수 있는가에 달려있다. 즉 학교조직 효과성을 높이기 위해서는 구성원에게 열정과 조직목표에의 헌신을 불러일으키는 학교장의 리더십이 필수적이라 할 수 있다(윤순희, 2006). 결국 학교장의 바람직한 리더십이 적절하게 투입된다면 교사의 교수(teaching), 생활지도, 학부모 관계 등 교사의 업무행동에 영향을 미쳐 마침내 학생의 성장과 학부모의 만족 등 학교교육의 성공을 기대할 수 있다.

또한 학교조직의 특성상 학교의 미션과 비전 등은 학교장에 따라서 결정될 수 있기 때문에 긍정적인 학교조직문화의 형성에도 크게 기여할 수 있다. 이는 학교장의 리더십이 건강한 조직문화와 조직풍토를 이끌 수 있는 핵심 요소 가운데 하나이기 때문이다. Marsick과 Watkins(2005)에 따르면 리더십은 조직의 학습조직 지향성 문화를 높이는 매우 중요한 요인이라고 하였다.

그러나 학교장의 리더십이 직접적이기 보다는 간접적으로 학교효과성에 영향을 미친다는 주장도 있다. 예를 들면, 학교장 리더십과 학교풍토 등이 학교 효과성과 관련된 주요 변인이긴 하나, 학교 효과성에 가장 큰 영향을 미치는 요인은 교사의 교수활동이라는 것이다(김기용·나승일, 2005). 박균열(2009)은 학교장의 리더십을 통해 학교풍토가 형성되며 결국 교사의 직무 만족에 영향을 미쳐 학교 효과성을 이끌 수 있다고 하였다. Finnigan(2012) 역시 미국 초등학교의 사례연구에서 학교장의 리더십은 교사의 동기부여를 통해 학생의 성취에 영향을 미친다고 하였다. 이들 선행연구 결과는 학교장의 리더십이 교사에게 영향을 미쳐 결국 학교 효과성 또

는 학생의 성취를 이끄는 간접적 역할을 강조했다.

그렇다면 리더십에 대한 전통적 믿음처럼 학교장의 리더십은 학교효과성에 직접적 영향을 미칠 수도 있지만, 건전한 교사문화 등 학교조직풍토를 통해 간접적으로 학교효과성에 영향을 미칠 수 있다고 가정할 수 있다. 특히 우리나라의 경우 학생과 학부모의 학교효과성에 대한 관심은 학업적 성취에 있기 때문에 교장의 리더십보다는 교사의 교수행위에 더 직접적인 영향이 있을 수 있다.

따라서 본 연구는 학교장의 리더십 효과성을 실제적으로 검증하기 위해 교장의 리더십 수준, 교사문화, 그리고 학교효과성(교사의 교직만족도, 학생 및 학부모의 학교 만족도, 그리고 학생 및 학부모의 학교에 대한 평가)의 관계를 실증적으로 분석하고자 한다. 또한 변인들의 시간이 지남에 따라 효과성에 미치는 영향이 어떻게 달라지는 확인하고자 하였고, 이를 위해 서울교육 종단연구 자료를 활용하였다.

본 연구는 연구목적 달성을 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 학교장의 리더십과 교사문화, 그리고 교사, 학생, 학부모의 학교만족도와와의 관계는 어떠한가?

- a. 연구모형은 적합도는 어떠한가?
- b. 학교장의 리더십 수준과 학교만족도의 인과관계는 어떠한가?
- c. 학교장의 리더십 수준과 학교만족도의 관계에서 교사문화의 매개효과는 어떠한가?

둘째, 학교장의 리더십과 교사문화, 그리고 학생, 학부모의 학교평가 간의 관계는 어떠한가?

- a. 연구모형은 적합도는 어떠한가?
- b. 학교장의 리더십 수준과 학교평가의 인과관계는 어떠한가?
- c. 학교장의 리더십 수준과 학교평가의 관계에서 교사문화의 매개효과는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 학교장 리더십의 개념 및 구분

학교장은 단위학교 교육의 성패를 좌우하는 경영 책임자로서 학교경영과 교육활동을 선도하는 리더 역할을 수행한다(이윤식, 2002). 조경원 외(2006)는 학교장 리더십을 ‘조직 구성원들

이 한 인간으로서 자아를 실현할 수 있도록 환경적 조건을 제공하고, 구성원의 성장과 조직의 목표를 조화시킬 수 있는 능력과 자질'이라고 하였다. 김병찬(2007)은 '교육 조직의 목표달성을 위하여 학교장, 교사, 행정가 등 교육 조직 리더들이 발휘하는 영향력'으로 정의하였다. 일반적으로 학교장 리더십이란 학교조직의 목적을 달성하기 위하여 구성원들의 성장을 목표로 하여 구성원의 능력과 자질을 향상 시킬 수 있는 리더의 영향력이라고 정의할 수 있다.

효과적인 학교장의 행동특성을 분석하기 위해 가장 많이 활용되는 접근 방법은 구성원인 교사의 인식을 통해 측정되는 학교장의 리더십 유형과 그에 따른 학교효과성 분석 연구이다. 학교효과성 연구에서 등장하는 학교장의 리더십 유형으로는 수업 리더십, 변혁적 리더십, 거래적 리더십, 도덕적 리더십, 감성리더십 등 다양한 개념들이 논의되고 있다(오순문, 2010). 그 중에서도 특히 변혁적 리더십이나 수업리더십에 초점을 두고 학생의 학업성취나 교사의 심리적·사회적 측면에 영향을 미치는 교장의 리더십 효과를 분석하는 연구가 활발하게 이루어지고 있다(김병찬, 2007; 박상완, 2009; Leithwood & Jantzi, 2000; Marks & Printy, 2003).

가. 수업리더십

수업 리더십 이론은 1970년대 말에서 1980년대 불우한 환경에도 불구하고 성공한 학생들이 거주했던 빈곤한 도심 지역의 학교에서 이루어진 연구에서 그 경험적 기원을 갖고 있다(Edmonds, 1979). 이러한 학교들은 혼란과 분리된 학습 환경, 분명한 교육 목표 체계, 학생들에 대한 교사들의 높은 기대수준을 포함하여 전형적으로 강한 수업 리더십을 가지고 있었다.

학교장의 수업 리더십은 학교 교육목적의 설정과 전파, 교육과정 관리, 교실 수업을 평가하고 개선하기 위한 교실활동 관찰, 교수 방법 개선 및 지원, 학습에 필요한 자원 제공, 교사 개발 프로그램의 조정, 수업 프로그램 성과에 대한 평가 등과 같이 수업을 개선하기 위하여 학교장이 수행하는 일련의 직·간접적인 활동(오영재·박주용, 2005)을 말한다. 학교장 수업 리더십의 하위 구성요소는 연구자들에 따라 다양하게 제시되고 있다. 연구자들이 공통적으로 사용하고 있는 요소를 정리하면 교육목표설정, 수업개선활동, 교육환경조성, 교사전문성개발, 교육과정 운영으로 정리할 수 있다(김정환, 2004; 이병진, 2003; 허병기, 2001; Heck, 1992; Krug, 1992; Larsen, 1987). 본 연구에서는 수업개선활동(학교장의 수업개선 관심), 학교의 학업 성취 수준 향상 노력, 교사들이 수업과 생활지도에 집중할 수 있도록 행정업무 경감하는 노력에 대해 학교장의 수업 리더십의 구성요소로 정리할 수 있었다.

나. 변혁적 리더십

1980년대 들어 조직을 새롭게 변화시킬 필요성이 인식되면서 기존의 특성이론, 행동이론, 상황이론의 한계를 극복하는 새로운 형태의 리더십이 요구되었다. 이러한 요구를 수용할 수 있는 이론으로 변혁적 리더십 이론이 대두되었다. 변혁적 리더십은 주어진 목적의 중요성과 의미에 대한 구성원들의 인식수준을 제고시키고, 구성원들이 개인적 이익을 넘어서서 자신과 집단, 조직 전체의 이익을 위해 일하도록 만드는 것이다. 즉, 기존의 거래적 리더십을 발휘하는 리더는 '기대되었던 성과'만을 구성원으로부터 얻어내는 반면, 변혁적 리더십을 발휘하는 리더는 구성원으로부터 '기대이상의 성과'를 얻어낼 수 있다.

학교장의 변혁적 리더십 구성요소는 카리스마, 영감, 지적자극, 개인적 배려의 4가지를 공통적인 구성요소로 보고 있으며 솔선수범, 문화조성 등의 기타 요소가 포함되기도 한다(권인탁, 1995; 노종희, 1994; 민석홍, 2011; 이진원, 2010; Bass & Avolio, 1990; Bennis & Nanus, 1985). 본 연구에서는 변혁적 리더십의 개념을 대표하는 문항으로 비전제시(학교의 비전과 목표 설정·공유), 의사소통(중요한 의사결정 시 교사 참여, 의견 존중), 공정한 보상제공(교원평가, 인사, 상벌 공정), 인간존중(신뢰와 존중의 분위기) 이렇게 4문항이 학교장의 변혁적 리더십의 구성요소로 설명할 수 있었다.

2. 학교효과성

학교효과성이란 표현된 교육목표에 대해서 각각의 학교들이 이를 어느 정도 성공적으로 달성했는가를 의미한다. 학교교육이 추구하는 교육목표는 매우 다양하며 단일한 목표를 제시하기는 불가능하기 때문에 학교효과성에 대해서는 연구자마다 다양한 정의를 내리고 있다(김기용·나승일, 2005).

학교 조직의 효과성은 다양한 기준을 사용하는 다차원적 개념이기 때문에 학업성취와 같은 단일 변수만을 사용하는 것은 효과성 개념을 축소시킨다(이정로·박세훈, 2006). 학교교육의 지향점으로 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적인 측면도 배제할 수 없으며, 학교조직 효과성의 개념 자체가 복잡하고 다차원적이므로 보다 다양하고 입체적인 차원으로 측정하는 것이 적절하다(강경석·강경수, 2007). 박현선·이현주·정익중(2011)은 학교교육의 성과는 인지적 평가인 학업성취도와 정의적 평가인 구성원의 학교만족도와 학교에 대한 평가로 구분할 수 있다고

정의하였다.

교사의 만족도 변인은 학교장과 조직효과성을 연구하는데 있어 특히 많이 활용되는 성과지표 중 하나이다. 흔히 교사의 직무만족도로 표현되는 이 개념은 학교조직 효과성을 측정하는 주요 지표로 많은 연구에서 채택되고 있다. 교사의 직무만족이란 개인의 욕구 기대가 직무에서 성취될 수 있기 때문에 교사로서 그 직무를 계속하려는 의지로(Miskel & Gerhardt, 1974), 특정 직무의 모든 측면에 대한 정서적인 평가(Adler, 1988) 등으로 정의내릴 수 있다(박균열, 2009 pp. 210에서 재인용). 조직에서 구성원이 느끼는 직무만족도는 조직의 성과와 조직 운영을 평가하는 중요한 기준이 되기 때문에 학교의 조직효과성을 구성하는 주요 변인으로 오랫동안 연구된 주제 중 하나이다. 조직 구성원인 교사의 직무만족도에 있어서 학교장 변인은 중요한 영향 요인으로 분석된다. 특히 학교장 리더십의 경우 교사의 직무만족에 직, 간접적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되고 있다(민석홍, 2011; 오순문, 2010).

학교의 효과성을 측정하는 대상으로 학부모의 학교만족도와 학교에 대한 평가가 활용되기도 한다. 수요자 중심의 학교교육 개념이 확장됨에 따라 고객만족과 유사한 개념으로 학부모의 학교교육만족도와 학교에 대한 평가 조사가 실시되었다. 학부모의 학교만족도와 학교에 대한 평가는 자녀의 학업성취도 수준과 높은 상관성이 있는 것으로 분석되고 있다(김양분 외, 2007; p.4-6).

학교의 조직효과성을 측정하는 또 다른 변인으로 학생의 학교만족도와 학교에 대한 평가를 들 수 있다. 학생의 학교만족도와 학교에 대한 평가는 학생들이 학교 경험에 대해 느끼는 전반적인 만족감에 대한 인지적 그리고 정서적인 평가를 의미한다(김옥선·오윤자·최명구, 2006; 백순근·박경인, 2010; 황여정, 2005). 학교가 학생들의 욕구에 얼마나 부응하느냐에 따라 만족도와 평가의 결과가 달라지며, 학생들이 자신의 학교에 대해서 만족하는 수준이 높아지면 학교의 출석률이 높아지고 지원자가 증가하며 중도탈락률은 감소하게 된다(Verkuyten & Thijs, 2002). 학생의 학교만족도와 긍정적인 학교 평가는 출석률, 중도탈락률 뿐만 아니라 학교 부적응행동과 관련된 주요 예측 지표이며, 학생들의 심리정서발달 및 학교생활의 질에 대한 핵심 지표라 할 수 있다(박현선·이현주·정익중, 2011).

그러나 학업성취도 연구에 비하여 학생의 학교만족도와 학교 평가에 관련된 연구는 그 동안 상대적으로 많지 않았다(Huebner & McCullough, 2000; Okun, Braver & Weir, 1990; Suldo, Riley & Shaffer, 2006; Verkuyten & Thijs, 2002). 학교장과 학교효과성을 분석하는 연구에서도

학생의 학교만족도와 학교평가 변인은 거의 주목받지 못하였다. 특히 우리나라의 학생들은 다른 나라 학생에 비해 더 많은 시간을 학교에서 보낸다. 이런 상황에서 높은 학교만족도와 긍정적인 학교평가는 학생 삶의 만족도에 많은 영향을 줄 수 있다(Park & Huebner, 2005). 학교교육의 행위 대상이며 교육의 최종 성과 단위라 할 수 있는 학생들의 학교만족도와 긍정적인 학교평가는 학교효과성 지표로서 우리가 관심을 가질 필요가 있다.

3. 교사문화

문화란 사회집단의 외견상 나타나는 행동양식, 관습, 언어 사회적 산물 등의 행동 수준 특성과 구성원들이 공유하고 있는 가치관, 신념, 이념, 규범, 그리고 상징물 등의 인지 수준 특성을 포함하는 종합적인 개념이다(최만기, 1993). 문화는 동시대 구성원에게 영향을 미치며 지속성을 갖도록 한다. Deal과 Kennedy(1982)는 '다양한 조직체 상황에서 구성원들이 어떻게 행동해야 할지를 명시해 주는 지침으로서 조직을 통합시켜 주는 응집요소'로 문화를 정의하였다. Schein(1992; 김창걸, 2003에서 재인용)은 '특정한 집단이 외적 적응문제와 내적 통합문제에 대처하려는 학습과정에서 발명, 발견 또는 발전시켜온 기본적인 전제로, 타당하다고 여기기에 충분할 정도로 원활하게 작용하며, 따라서 새 구성원들에게 그러한 문제들과 관련하여 인지하고 사고하고 느끼는 올바른 방식이라고 가르칠 수 있는 기본적인 가정의 유형'으로 보고 있다.

문화의 정의를 바탕으로 조직문화의 개념을 정리하면 조직문화란 조직의 목적을 달성하기 위하여 조직 내에서 구성원에게 습득되고 공유된 기본가치, 가정, 규범, 조직에 대한 태도, 의사소통, 행동규범, 의미체계 등의 복합적 요소로 조직 내부의 문제를 해결하는 과정에서 생기는 공유된 행동 양식, 인식체계로 볼 수 있다. 김준기(1991)는 학교조직문화란 학교라는 조직체의 성원들에 의해 의심 없이 당연한 것으로 받아들여지는 학교 고유의 특성을 나타내는 공유가정(shared assumption)인 가치, 신념, 이념, 목표가 학교조직 구성원들에게 작용되어 표출되는 상징적 행위의 복합체라고 보았다. 조남두(1992)는 학교조직문화를 잠정적으로 학교조직의 구성원들이 공유하여 구성원들의 행동과 조직체의 행동에 기본전제로 작용하는 학교 고유의 가치, 신념, 의례 등의 총체라고 보았다. Owen(2001)은 학교조직문화를 학교구성원들이 공유하고 있는 철학, 가치, 이념, 가정, 믿음, 기대, 태도, 규범 등이 학교라는 특정 조직에서 어떻게 나타나고 있는가를 나타내는 것이라고 보았다. 이정선(2002)은 학교구성원에 의하여 이해된

규범, 가치, 신념, 의식, 관습, 전통 그리고 습성을 포함하는 의미의 유형으로 보았으며 학교조직문화를 규범적, 기술적, 조작적으로 나누어 설명하였다. 곽상기(2004)는 학교조직문화는 학교조직이 목표달성을 위해 의사결정 과정 중에 구성원들에 의해 공유되고 지배되는 가치, 신념, 지식, 행동양식, 인식체계 등을 포괄하는 개념으로 보았다.

교사문화는 학교 조직문화에 직접적인 영향을 가진다(김풍삼, 1992). 학교 조직을 이루는 구성원으로서 교사집단은 교육의 일반적인 목적과 자신들이 속한 학교의 교육목표를 어떻게 이해하고 수용하며 재정립하고 있는냐에 따라 학교 교육의 방향과 성과에 영향을 미친다. 또한 교사들 간의 상호작용도 교육활동의 성과와 학교 조직문화에 영향을 준다. 박균열(2009)은 학교장의 리더십을 통해 학교풍토가 형성되며 결국 교사의 직무만족에 영향을 미쳐 학교 효과성을 이끌 수 있다고 하였다. 이는 긍정적인 학교문화가 교사의 직무만족을 향상시키고, 이를 통해 학교 효과성에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

4. 주요 변수들의 관계

학교장의 리더십을 독립변수로 하고 학교효과성, 교사문화, 교사들의 직무만족, 사기, 조직 헌신도, 조직 몰입 등을 종속변수로 한 연구가 많이 이루어져 왔다. 이 연구들은 대체로 학교장의 바람직한 리더십이 종속변수들과 정적인 상관관계를 보이고 있음을 강조하였다. 예를 들면, 학교장이 학교효과성 향상에 주요한 영향 요인이라는 점은 알려진 사실이며, 학교장에 대한 관심의 증대는 궁극적으로 학교조직의 성공을 높이기 위한 노력의 일환이라 할 수 있다(한유경·서경혜·나민주, 2011). 서정애(2005)의 연구에서는 학교장이 리더십을 발휘할 때 교사들의 조직 헌신도, 조직 충성심, 자발성, 가치 수용이 높아지는 것을 확인하였다. 또한 신영순(2005)에 따르면, 학교장이 비전 설정 및 공유, 인간 존중, 지적 자극, 높은 성과 기대, 목표 수용, 솔선수범, 학교문화의 창조, 집단 참여의 허용 등과 같은 리더십을 발휘할수록 교사들의 교과 학습활동과 생활지도, 학교 및 학급 경영, 근무의욕, 그리고 직무 수행 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 김정호(1998)는 학교장의 리더십은 교사의 사기와 학교효과성에 영향을 미친다고 하였고, 신재흡(2002)은 리더십이 학교조직문화와 학교조직의 효과성에 영향을 미치며 조직의 효과성을 극대화 할 수 있다고 하였다. 송란호(2003)의 연구에서도 중등학교 학교장의 리더십이 높을수록 교사들은 교육적 책무성과 전문적 책무성, 그리고 관리적 책무성 등이 높게 나타나는

것으로 밝혀졌다. 그 외 박균열의 연구(2009)를 보면, 학교장의 리더십이 잘 발휘될수록 학교 풍토는 긍정적이고 이를 통해 간접적으로 교사가 직무만족을 더 느끼기 때문에, 학교장은 교사를 존중하고 인화적인 풍토를 조성하여 교사가 맡은 직무에 만족을 느끼도록 하는 리더십을 발휘해야 함을 강조하였다.

그러나 학교장의 리더십이 교사들의 사기, 만족도, 헌신, 조직 충성심 혹은 학생들의 학업성취에 직접적인 영향을 미치기 보다는 간접적인 효과를 가진다는 연구결과에도 유의할 필요가 있다. 예컨대, 홍창남(2006)은 교사의 헌신을 수업 헌신, 학생 헌신 및 조직 헌신으로 구성하고 학교장의 리더십이 교사 헌신에 미치는 실제 효과와 인식 효과를 구분하여 분석한 결과, 실제적 효과 측면에서 학교장의 변혁적 리더십은 교사들의 수업 헌신과 학생 헌신의 차이를 유발하지 못하는 반면 조직 헌신에 대해서만 유의미한 영향을 주었다.

한편 이와는 상반된 연구 결과를 보여주는 경우도 있다. 도주완(1999)의 연구결과를 보면, 학교장의 카리스마, 결속 촉진, 솔선수범, 높은 성과 기대, 지적 자극, 개별적 관심 등과 같은 하위요인들로 이루어진 학교장의 변화 지향적 리더십과 교사들의 상징적 문화(규범, 의례의식, 행동양식) 및 실천적 문화(감정과 태도, 경영 전략, 조직구조, 경영 과정, 경영 방침) 사이에 모두 부적 상관관계를 보이고 있다. 이는 학교장의 변화지향적 행동이 강화될수록 교사들의 규범 행동, 학교행사 참여, 우호적 관계와 긍정적 분위기, 근무만족, 소속감, 의사결정 과정의 소통 정도 및 업무 추진의 계획성과 후생복지 향상 노력들이 낮아진다는 사실을 보여주는 것이다(도주완, 1999).

III. 연구방법

1. 연구대상 및 표본

본 연구에서는 서울시교육청이 실시한 〈서울교육종단연구〉의 1, 2, 3 차년도 자료를 활용하여 학교장의 리더십, 학교효과성, 교사문화와의 관계를 분석하였다. 〈서울교육종단연구〉는 2010년부터 관할 교육청 소속의 초등학교 4학년, 중학교 1학년, 일반계 고등학교 및 전문계 고등학교 1학년 학생을 대상으로 표본을 선정하여 3년에 걸쳐 수집된 자료이다. 표본으로 선정된

연구 대상은 108개 초등학교와 74개 중학교, 83개 일반계고(60개 일반고, 1개 특목고, 13개 자사고), 24개 전문계고의 학교이며, 표집된 학교의 학교장, 교사, 학생, 학부모로부터 자료를 수집하였다.

〈표 1〉 1,2,3차년도 서울교육종단연구 참여 학교 수

학교유형	초등학교	중학교	일반계고	전문계고	총합계
해당 학교 수	108	74	83	24	289

2. 측정 변수

가. 학교장 리더십

먼저 학교장 설문지에서 교사들과의 관계를 묻는 7개의 질문에 대한 답변을 가지고 학교장의 리더십 수준과 유형을 추정하였다. 구체적인 문항은 다음과 같다.

- 나는 학교의 비전과 목표를 명확히 설정하고 교사들과 공유한다.
- 나는 중요한 의사결정을 할 때 교사들을 참여시키고 의견을 존중한다.
- 나는 교원평가, 인사, 상벌 등을 공정하게 처리한다.
- 우리 학교는 교장과 교사 사이에 신뢰와 존중의 분위기가 형성되어 있다.
- 나는 교사들의 수업개선을 위해 관심을 가지고 지도한다.
- 나는 학생들의 학업성취 수준 향상을 최우선으로 한다.
- 나는 교사들이 수업이나 생활지도에 집중할 수 있도록 행정업무를 줄이기 위해 노력한다.

각 문항은 “전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 보통이다. 그렇다, 매우 그렇다”의 Likert 5간 척도를 활용해 응답하도록 되어 있다. 위의 7개 질문에 대한 전체 평균으로 해당 학교에 대한 학교장 리더십 수준을 추정하였다.

나. 교사문화

교사문화를 알아볼 수 있는 질문으로는 아래 세부 질문들이 사용되었다. 각 문항은 “전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 보통이다. 그렇다, 매우 그렇다”의 Likert 5간 척도를 활용해 응답하도록

록 하였다.

우리학교 교사들은...

- 학교의 비전과 목표를 공유한다.
- 서로 존경하고 신뢰한다.
- 학생 생활지도에 대해 수시로 논의하고 피드백을 교환한다.
- 수업방식에 대해 수시로 논의하고 피드백을 교환한다.
- 학생들에게 높은 성취수준을 기대한다.
- 학생들에 대한 관심과 애정을 가지고 있다.
- 학부모들을 학교교육에 적극적으로 참여시킨다.

교사문화는 1년차, 2년차, 3년차로 나뉘어 학교 수준으로 평균값을 계산하여 분석에 사용하였다.

다. 학교만족도

교사문화를 먼저 교사의 학교와 교직에 대한 만족도 수준을 알아보기 위해 부적인 의미를 가지고 있는 질문은 역산하여 교사 별 학교와 교직에 대한 만족도 평균을 구하였다. 각 문항은 “전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 보통이다. 그렇다, 매우 그렇다”의 Likert 5간 척도를 활용해 응답하도록 하였다. 해당 질문은 다음과 같다.

- 나는 현재 학교의 운영방식에 전반적으로 만족한다.
- 나는 현재 학교에서 느끼는 스트레스와 실망이 매우 크다
- 나는 더 나은 직장을 구할 수 있다면 교직을 그만둘 수 있다.

교사의 학교와 교직에 대한 만족도와 더불어 학생과 학부모의 학교만족도는 1년차, 2년차, 3년차로 나뉘어 학교 수준으로 평균값을 계산하여 자료로 활용하였다.

라. 학교평가

학생과 학부모가 진행한 학교평가에 대한 세부 질문은 다음과 같다. 각 문항은 “전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 보통이다. 그렇다, 매우 그렇다”의 Likert 5간 척도를 활용해 응답하도록 되어 있다.

- 학교는 학생(자녀)들의 학습 능력을 잘 길러주고 있다.
- 학교는 학생(자녀)들의 특기와 적성을 잘 계발해 주고 있다.
- 학교 선생님들은 학생(자녀)들을 가르치는 데 열의가 있다.
- 학교에서는 학생(자녀)들의 수준에 맞게 잘 가르치고 있다.
- 학교는 학생(자녀)들의 개별상담과 진로지도를 잘 하고 있다.
- 학교는 학습에 불편함이 없는 시설과 환경을 갖추고 있다.
- 학교는 학생(자녀)들의 안전을 위해 노력하고 있다.

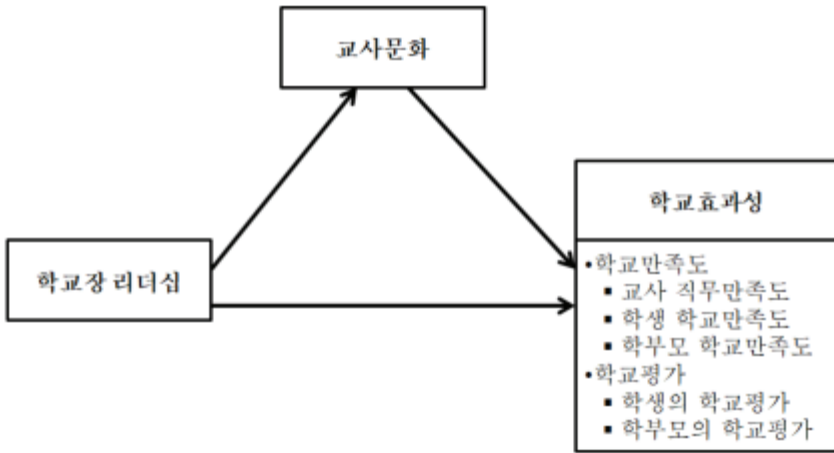
학교평가는 초등학생을 제외하고 중학교, 고등학교 학생만 응답하도록 하였다. 그러므로 학교평가에 대한 학생과 학부모의 답변은 초등학교를 제외한 181개 학교의 평균값으로 자료가 정리되었다.

3. 연구모형 및 분석방법

본 연구의 연구문제를 해결하기 위하여 잠재성장모형을 설정하여 연구를 수행하였다. 잠재성장모형은 변화에 대해 분석할 수 있는 전문적 방법으로 세 번 또는 그 이상 측정된 종단자료나 패널자료에 대하여 집단 평균 또는 개인에 대한 변화량을 확인하는 구조방정식 모형이다(김계수, 2009). 즉 잠재성장모형은 횡단자료를 이용한 구조방정식 모형과 달리 시간적 흐름에 따른 변화를 분석하기 적합한 모형이다.

이에 본 연구에서는 이론적 배경의 관련 문헌분석을 토대로 학교장 리더십을 독립변인, 학교효과성을 종속변인, 교사문화를 매개변인으로 아래 [그림 1]의 연구모형을 상정하였다. 이를 위하여 매개변인과 종속변인 모두를 시간에 따라 변화하는 변수(time-varying variable)로 보았고, 독립변인의 영향력 하에서 매개변인의 변화와 종속변인의 변화 간의 관련성을 모형화하여 종단적으로 매개효과를 검증할 수 있도록 다변량 잠재성장모형을 적용하였다. 이를 통해 시간의 흐름에 따라 학교장 리더십과 학교효과성, 교사문화가 어떠한 관계를 보이는지 분석하였다.

서울교육 종단연구 자료는 SPSS 12.0, Amos 18.0, Mplus 7.0을 사용하여 구조방정식 모형을 통한 잠재성장모형으로 변인간의 관계 분석을 실시하였다.



[그림 1] 연구모형

IV. 결과분석

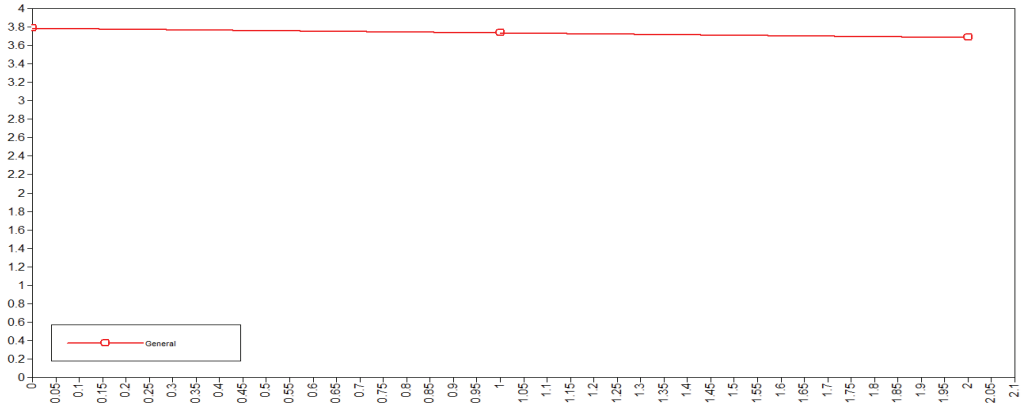
1. 변인 별 분석 모형

먼저 학교장 리더십의 경쟁모형을 알아보기 위해 비성장모형과 성장모형의 모형 적합도를 비교하였다. 적합도를 비교하기 위해 χ^2 과 자유도 변화 정도를 분석하였다. 적합도 지수에 대해서는 CFI, TLI, NFI, RFI는 .90 이상, RMSEA는 .08 이하를 적합한 모형으로 평가할 수 있다 (홍세희 2013; Byrne, 2001)는 기준을 채택하였다.

모형의 적합도에서는 비성장모형, 성장모형 모두 좋은 적합도 지수를 보이고 있다. 그러나 비성장모형과 비교하여 선형모형의 자유도는 3이 줄어들었으나 χ^2 은 0.877밖에 줄지 않았으므로 7.82 이상 줄어들어야 더 나은 모형으로 받아들일 수 있는 조건을 만족시키지 못하고 있다. 그러므로 학교장 리더십은 비성장모형이 최선의 모형이라고 말할 수 있다.

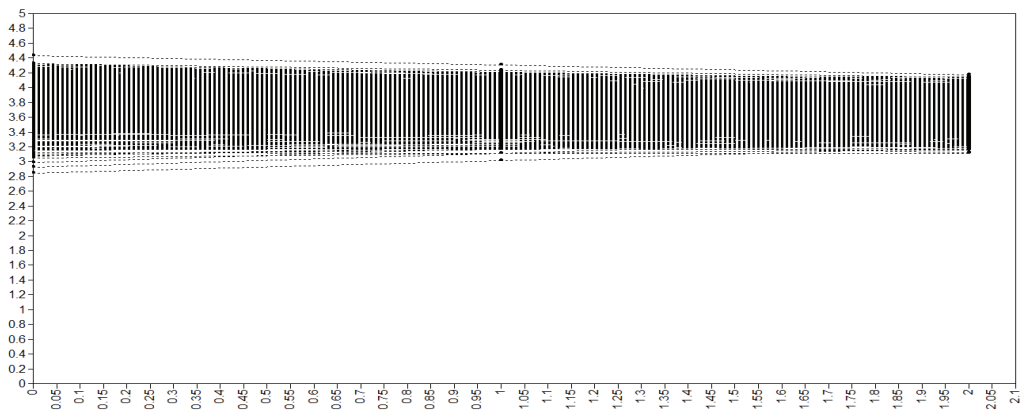
교사문화는 선형모형의 자유도가 3이 줄어들었고 그에 따른 χ^2 의 값도 32.096 줄어들었으므로 선형모형을 최선의 모형이라고 볼 수 있다. 추가적으로 MPlus 프로그램을 통해 선형모델 분석을 진행하였는데 교사 1년차 평균은 3.784점이었으며 연도별 기울기는 -0.05씩 줄어드는

것으로 관찰되었다. 연도별로 큰 점수 차가 보이지는 않았으나, 교사들은 시간이 경과할수록 교사문화에 대해 낮은 점수를 주는 것으로 나타났다.



[그림 2] 교사문화 평균 그래프

설문에 참가한 1,841명 교사의 답변을 연도별 그래프로 모두 표현하면 아래와 같다. 1년차에 교사문화에 대해 높은 점수를 준 교사는 3년차로 갈수록 낮은 점수로 답하였고, 반대로 1년차에 낮은 점수를 준 교사는 3년차로 갈수록 높은 점수를 주는 것으로 나타났다.



[그림 3] 교사문화 개별 그래프

학교만족도는 χ^2 과 자유도 변화를 비교하였을 때, 비성장모형과 모든 오차항을 공분산으로 연결한 오차구조화 선형모형 사이에 자유도가 10이 줄어들었다. 자유도가 10이 떨어질 때 χ^2 이 18.31이상만 줄어들면 더 적합한 모형으로 판단할 수 있으므로, 측정변수 오차 사이에 모든 공분산을 추가한 오차구조화 선형모형이 가장 최선의 모형으로 증명되었다. 학교평가에서도 같은 방법으로 비교 시 측정변수 오차 사이에 모든 공분산을 추가한 오차구조화 선형모형이 가장 최선의 모형으로 증명되었다.

(표 2) 각 변인의 모형 적합도

변인	모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	NFI	RFI
학교장 리더십	비성장모형	1,988	4	1,000	1,022	.000	.972	.979
	선형모형	1,111	1	.998	.995	.020	.985	.954
교사 문화	비성장모형	43,056	4	.845	.884	.184	.831	.873
	선형모형	10,960	1	.960	.881	.186	.957	.871
학교 만족도	비성장모형	680,906	34	.688	.669	.257	.677	.658
	선형모형	652,081	31	.700	.652	.264	.691	.641
	오차구조화 선형모형	127,111	22	.949	.917	.129	.939	.901
학교 평가	비성장모형	183,342	13	.849	.826	.270	.840	.815
	선형모형	170,953	10	.858	.787	.299	.851	.776
	오차구조화 선형모형	105,014	4	.911	.667	.374	.908	.656

2. 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교만족도 관계 분석

위의 작업을 통해 개별 변수에 대한 최선의 모형을 확인하였으므로 각각의 개별 변수를 결합하여 학교장 리더십(비성장모형)이 교사문화(선형모형)를 매개로 하여 학교만족도(오차구조화 선형모형)에 미치는 영향에 대한 분석을 진행하였다. 매개 효과 분석을 위해 Bootstrapping을 사용하였다. 모형은 유의하였고 적합도 지수인 CFI에서는 좋은 모형 적합도를 보였다. 그러나 CFI를 제외한 나머지 지수는 적합도 기준에 약간 못미치는 결과를 나타냈다.

〈표 3〉 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교만족도 잠재성장모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	NFI	RFI
학교만족도: Bootstrapping	337.349***	75	.908	.872	.110	.886	.841

*** $p < .001$

통계적으로 유의한 관계는 학교장 리더십 초기값과 교사문화의 초기값, 교사문화의 초기값과 학교만족도의 초기값, 그리고 교사문화 초기값과 학교만족도의 기울기였다. 결과적으로 교사문화 초기값의 학교장 리더십과 학교만족도에 대한 매개효과는 증명이 되었으나 교사문화 기울기의 학교장 리더십과 학교만족도에 대한 매개효과는 없었다. 또한 학교장 리더십과 학교만족도에 대한 직접적인 관계 역시 통계적으로 유의미하지 않았다.

아래 〈표 4〉의 내용을 정리한다면 학교장 리더십 수준이 1만큼 높아지면 교사문화의 초기값이 .542만큼 높아졌다. 교사문화의 초기값이 1수준 올라가면 학교만족도의 초기값은 1.794만큼 높게 나타나지만, 연도가 지날수록 학교만족도의 변화율은 .411만큼 줄어들게 되는 것을 알 수 있었다.

〈표 4〉 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교만족도 잠재성장모형 추정 경로계수

Bootstrapping 관계 모형	인과계수	표준오차
학교장 리더십 → 교사문화 초기값	.524***	.116
학교장 리더십 → 교사문화 기울기	.030	.061
학교장 리더십 → 학교만족도 초기값	-.150	.202
학교장 리더십 → 학교만족도 기울기	.047	.076
교사문화 초기값 → 학교만족도 초기값	1.794***	.162
교사문화 초기값 → 학교만족도 기울기	-.411***	.055
교사문화 기울기 → 학교만족도 기울기	.409	.267

*** $p < .001$

3. 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교평가 관계 분석

학교장 리더십(비성장모형)이 교사문화(선형모형)를 매개로 하여 학교평가(오차구조화 선

형모형)에 미치는 영향에 대한 분석을 진행하였다. 모형은 유의한 결과를 나타냈고, 적합도 지수 모두 기준 이상의 결과를 얻어 설정된 모형이 적합하다고 결론 내릴 수 있었다.

〈표 5〉 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교평가 잠재성장모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	NFI	RFI
학교평가: Bootstrapping	66.216**	42	.983	.973	.057	.955	.929

** $p < .01$

통계적으로 유의한 관계는 교사문화의 초기값과 학교평가의 초기값, 그리고 교사문화 초기값과 학교평가의 기울기였다. 학교장 리더십과 교사문화 관계가 통계적으로 유의미하지 않게 나왔고, 학교장 리더십과 학교평가에 대한 직접적인 관계 역시 유의미하지 않았다.

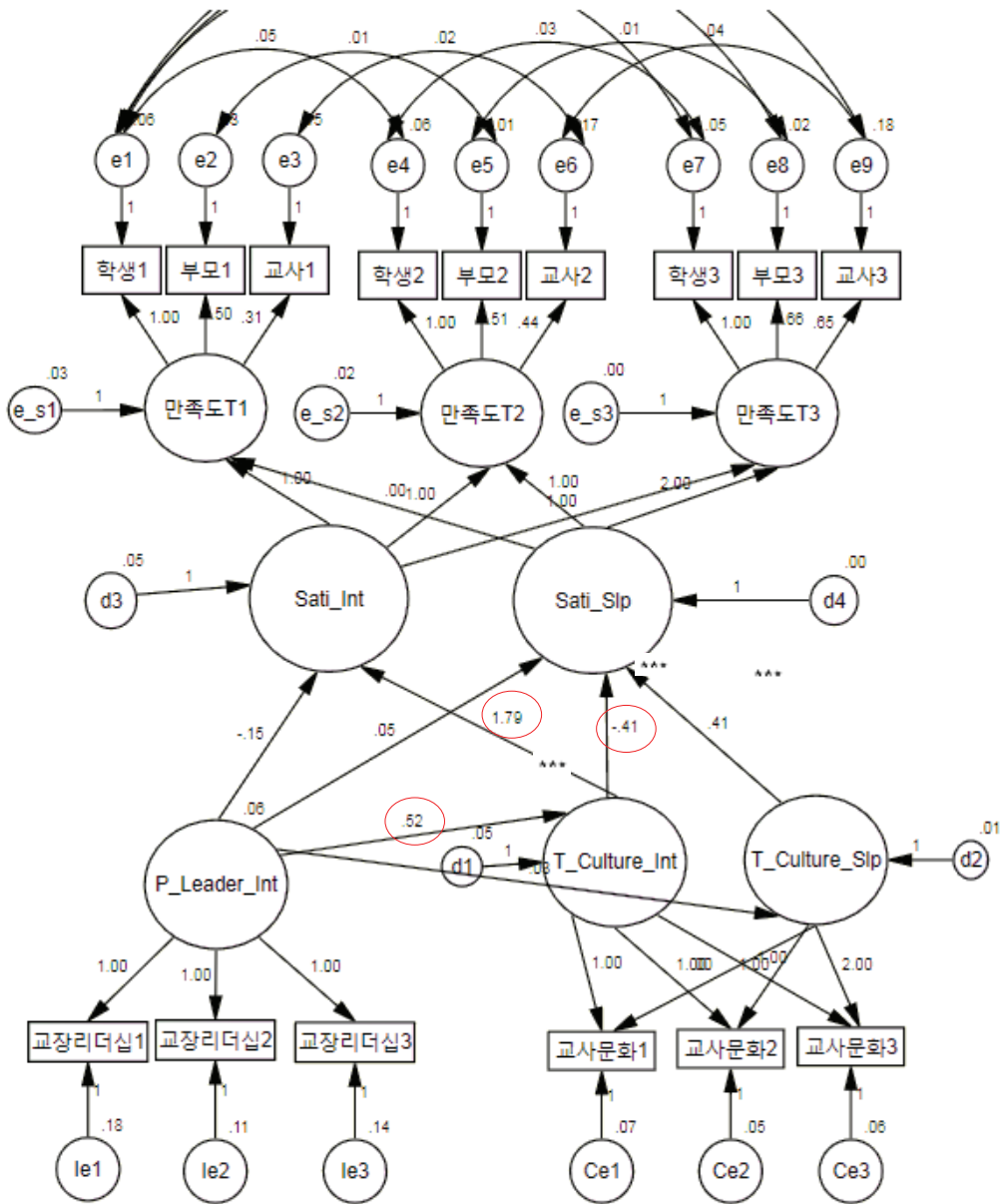
아래 〈표 6〉의 내용을 정리한다면 교사문화의 초기값이 1수준만큼 높아지면 학교평가의 초기값은 .923만큼 높게 나타나지만, 연도가 지날수록 학교평가의 변화율은 .243만큼 줄어들게 되는 것을 알 수 있었다.

〈표 6〉 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교평가 잠재성장모형 추정 경로계수

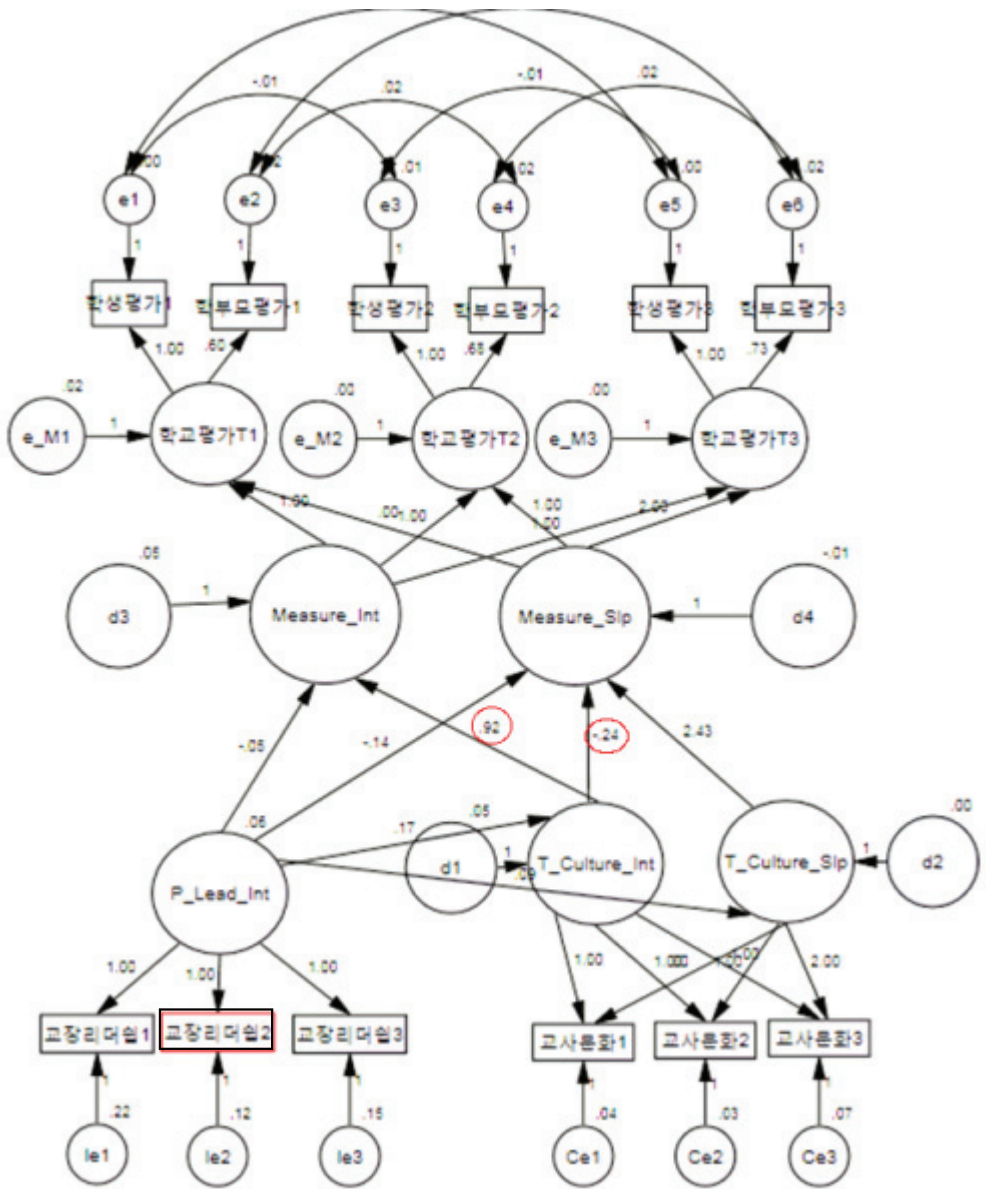
Bootstrapping 관계 모형	인과계수	표준오차
학교장 리더십 → 교사문화 초기값	.167	.125
학교장 리더십 → 교사문화 기울기	.087	.074
학교장 리더십 → 학교평가 초기값	-.051	.126
학교장 리더십 → 학교평가 기울기	-.145	.458
교사문화 초기값 → 학교평가 초기값	.923***	.113
교사문화 초기값 → 학교평가 기울기	-.243***	.050
교사문화 기울기 → 학교평가 기울기	2.431	4.530

*** $p < .001$

이 결과를 바탕으로 다음과 같은 [그림 4]의 학교장리더십 - 교사문화 - 학교만족도, 그리고 [그림 5]의 학교장리더십 - 교사문화 - 학교 평가에 대한 관계 모형을 그릴 수 있다.



[그림 4] 학교장리더십 - 교사문화 - 학교만족도 잠재성장모형



[그림 5] 학교장리더십 - 교사문화 - 학교평가 잠재성장모형

V. 논의 및 결론

이 연구에서는 잠재성장모형을 사용하여 학교장의 리더십과 교사문화, 학교효과성의 초기 값과 변화율과의 관계를 분석하였다. 분석 결과를 바탕으로 논의와 결론을 제안하고자 한다.

첫째, 교사문화, 학교효과성은 시간의 흐름에 따라 유의미한 변화율을 보인다. 교사문화는 시간흐름에 따른 변화를 가정한 선형모형이 가장 적합하였고, 학교효과성의 하위요인인 학교만족도와 학교평가 모두 선형모형에 오차 연결을 포함한 오차구조화 모형의 적합도가 가장 좋은 것으로 분석되었다. 교사문화에 대한 초기 인식 수준에 따라, 그리고 시간의 흐름에 따라 인식 수준이 반대 방향으로 증감하며, 전체적으로는 변화율이 감소됨을 보여주었다. 즉, 1년차에 교사문화 수준을 높게 평가한 교사는 2년차, 3년차로 갈수록 교사문화 수준을 1년차에 비해 낮은 점수를 준 것으로 나타났다. 교사문화 형성에는 교사간 인간관계, 교장과 교사의 관계, 교사 집단의 응집성 등 다양한 변인이 영향을 미친다(이정훈, 2004). 따라서 시간에 따라 교사문화에 대한 교사의 인식은 여러 변인들의 영향에 따라 달라질 수 있으며, 본 연구의 결과는 교사가 초기에 인식하지 못했던 변인의 영향으로 인해 교사문화에 대한 인식 수준이 낮아질 가능성이 있음을 함의한다.

둘째, 학교장 리더십은 학교만족도와 학교평가에 직접적인 영향력은 없는 것으로 나타났다. 이는 학교장 리더십이 학교효과성에 유의미한 영향을 미친다는 기존 연구 결과들에 배치되는 연구결과이다(예를 들어, Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; Marks & Printy, 2003 등). 반면 학교장의 리더십이 교사를 매개로 학교효과성에 직접적인 영향이 아닌 간접적인 효과를 가진다는 연구결과(박균열, 2009; 홍창남, 2006)와는 일치되는 결과를 나타냈다.

셋째, 학교장 리더십과 교사문화와의 관계를 분석해보면 학교만족도를 종속변인으로 한 모형에서 교사문화 1년차 데이터에 유의미한 영향을 보였다. 그러나 교사문화의 연도별 변화율에는 유의미한 영향이 나타나지 않았다. 학교장 리더십이 교사문화 초기값에 유의미한 영향을 미침은 기존 연구결과에서도 지지된다. 서정애(2005)에 따르면 학교장 리더십이 교사들의 조직현신도, 충성심, 자발성, 가치 수용에 유의미하며, 박균열(2009)은 학교장 리더십이 잘 발휘될수록 학교풍토가 긍정적이라고 하였다. 그러나 이들 연구는 횡단연구로 학교장 리더십과 교사문화 변화의 관계를 분석하였다. 본 연구에서는 종단연구에 적합한 잠재성장모형을 토대로 학교장 리더십과 교사문화의 관계를 분석하였고, 학교장 리더십은 시간의 흐름에 따라 유의미

한 수준의 변화율을 보이지 않았다.

넷째, 교사문화의 초기값은 학교만족도 초기값과 학교평가 초기값에 정적인(+) 영향을 미치며, 학교만족도 변화율과 학교평가 변화율에는 부적인(-) 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사문화 초기값과 학교만족도 및 학교평가 초기값 간에 유의미한 정적인 관계가 조사됨은 기존 연구에 의해서 지지된다. 박균열(2009)에 따르면 긍정적 학교조직문화는 교사의 직무만족을 높인다는 연구 결과가 있다.

그러나 이들 연구는 횡단 연구로 종단 연구에서는 그 결과와 시사점이 달라질 수 있다. 본 연구의 경우 교사문화의 초기값은 학교만족도와 학교평가 변화율 감소에 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 교사문화 초기값이 높을 경우 교사문화 변화율이 유의미하게 감소하는 연구결과와 일치하는 결과로 볼 수 있다. 즉 교사문화에 대해 높게 긍정적으로 인식한 경우 다양한 변인의 영향으로 교사문화에 대한 긍정적 인식 수준이 점차 낮아지는 것과 마찬가지로 학교만족도와 학교평가 결과의 인식 수준 또한 낮아지는 것으로 해석할 수 있다.

다섯째, 학교장 리더십과 학교만족도의 관계에서 교사문화는 학교만족도 초기치와 변화율에 유의미한 완전매개효과를 보인다. 본 연구에서 학교장 리더십은 학교만족도에 직접적 영향을 나타내지 않았다. 그러나 교사문화 초기치를 매개변인으로 하여 학교만족도의 초기값과 변화율에 간접적 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 반면 학교장 리더십 - 교사문화 - 학교평가가 모형에서는 학교장 리더십과 교사문화와의 관계가 유의미하지 않게 나타났다. 학생과 학부모가 평가에 참여한 학교평가는 교사문화와 유의미한 관계를 보였으나 학교장 리더십과는 관계를 찾을 수 없었다.

마지막으로 본 연구를 통해 다음과 같은 점을 제언하고자 한다.

첫째, 학교장 리더십과 교사의 교직만족도의 직접적인 관계를 추가로 고려해 볼 수 있다. 이 연구에서는 교사문화와 학교만족도 내에 교사 만족도가 포함되어 있었으나 학교장 리더십과 직접적인 관계는 다루어지지 않았다. 그러므로 학교장 리더십과 교사의 교직만족도와의 잠재성장모형 연구를 통해 이 연구의 유추 내용을 직접적으로 확인할 수 있을 것이다.

둘째, 서울교육종단연구 패널 자료를 활용하였기 때문에 각 변인들을 분석하기 위해 활용한 문항은 이론적 배경에 정확하게 일치시킨 것이 아닌 유사문항으로 연계되었다. 이런 연구 설계 부분의 문제는 문항 내적 합치도 검사등과 같은 방법들을 통해 설문문항을 변인에 맞게 측정하고 있는 지 확인하는 과정을 추가한다면 연구의 질을 높이는 데 도움이 될 것이다.

셋째, 본 연구에서는 교사, 학부모, 학생 개인차원의 변수를 통합하여 학교수준의 단일차원 분석을 진행하였다. 교사, 학부모, 학생은 학교조직의 한 구성원으로서 학교차원의 변수들에 영향을 받을 수밖에 없고, 이 부분을 교사, 학부모, 학생 개인 수준과 학교 수준의 다층모형으로 분석하지 않는다면 연구의 정밀도가 떨어지게 된다. 따라서 좀 더 정확한 연구 결과를 위해서는 교사, 학부모, 학생 개인차원과 학교 조직차원, 이 두 가지 차원을 고려한 연구모형 개발이 필요할 것이다.

참고문헌

- 한국교육행정학회(2007). 강경석·강경수(2007). 학교장의 변혁적 리더십, 교사 임파워먼트, 팔로워십, 학교장 신뢰 및 학교조직 효과성 간의 관계. 한국교육, 34(3), 75-101.
- 곽상기(2004). 학교장의 수업지도성이 학교조직문화 및 학교조직효과성에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위 논문.
- 권인탁(1995). 교육조직에서 변화지향적 지도성 측정도구의 타당화 연구. 교육행정학연구, 13(4), 1-24.
- 김계수(2009). 잠재성장 모델링과 구조방정식 모델 분석. 서울: 한나레아카데미.
- 김기용, 나승일(2005). 실업계 고등학교 교사가 지각한 학교 효과성과 교장 리더십, 학교풍토 및 교사 교수활동의 관계. 농업교육과 인적자원개발, 37(2), 69-90.
- 김병찬(2007). 한국에서 교원의 리더십 연구 최근 동향 분석. 한국교원교육연구, 24(3), 343-369.
- 김양분, 류한구, 남궁지영, 김일혁, 전민정(2007). 학생용 및 학부모용 학교 교육 만족도 조사 도구 개발. 교육평가연구, 20(3), 1-27.
- 김옥선, 오윤자, 최명구(2006). 초등학생의 일반적 특성에 따른 학교만족도. 아동교육, 15(1), 195-207.
- 김정환(2004). 효과적인 학교를 위한 수업지도성의 과제. 교육학연구, 34(5), 121-142.
- 김정호(1998). 교장의 지도성 유형이 교원사기와 학교효과성에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김준기(1991). 학교조직문화 진단에 관한 연구. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김풍삼(1992). 한국 교원문화의 형성요인에 관한 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김창걸(2003). 리더십의 이론과 실제. 서울: 박문각.
- 김혜숙(2004). 학교장의 거래적·변혁적 리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향: 성장육구 조절효과를 중심으로. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노종희(1994). 교사교육체제와 질 관리. 한국교육학회, 교육학연구, 32(4), 115-136.
- 도주완(1999). 학교장의 변화 지향적 지도성과 학교 조직 풍토 및 조직 문화와의 관계. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민석홍(2011). 교장의 관리적 리더십, 교육적 리더십 및 변혁적 리더십과 학교조직 효과성 간의 관계. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 박균열(2009). 학교장의 변혁적 지도성과 학교풍토 및 교사 직무만족 간의 인과관계 분석. 교육행정학연구, 27(3), 205-228.
- 박상완(2009). 학교장의 지도성에 관한 국내 연구동향 분석(1988-2008). 교육행정학연구, 27

(1), 349-378.

- 박현선, 이현주, 정의중(2011). 학업성취와 학교만족도의 종단적 상호 관계: 빈곤 및 비빈곤 집단 차이를 중심으로. 사회복지연구, 42(3), 183-206.
- 백순근, 박경인(2010). 여고생이 지각한 교사-학생 관계와 교과 성적 및 학교교육만족도의 인과관계 분석. 한국교육평가학회, 23(2), 281-299.
- 서정애(2005). 초등학교 여성행정가의 리더십이 교사의 조직헌신도에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송란호(2003). 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 책무성과의 관계 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신영순(2005). 중등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무수행 수준과의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신재흡(2002). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교조직문화 및 학교조직 효과성 간의 관계연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 오영재, 박주용(2005). 학교장의 지도성 행동과 단위학교 교사문화간의 관계에 관한 사례 연구. 교육학연구, 43(2), 259-287.
- 오순문(2010). 학교장 지도성과 학교조직 효과성의 관계에 관한 메타분석. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤순희(2006). 교장의 리더십이 의사소통과 조직몰입 및 조직효과성에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 이병진(2003). 새로운 교육의 패러다임 교육리더십. 서울: 학지사.
- 이윤식(2002). 학교경영과 자율장학. 서울: 교육과학사.
- 이정로, 박세훈(2006). 학교장의 변혁적-거래적 리더십과 조직 가치의 결합유형, 조직효과성의 인과관계 분석. 교육행정학연구, 24(3), 79-98.
- 이정선(2002). 초등학교문화탐구. 서울: 학지사.
- 이정훈(2004). 대안적 리더십·조직문화·학교 재구조화·조직효과성의 인과관계 분석. 창원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진원(2010). 교장의 변혁적, 거래적 리더십이 조직 공정성과 교장 신뢰에 따라 조직 효과성에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 조경원, 한유경, 서경혜, 조정아, 이지은(2006). 학교행정가의 리더십과 핵심역량에 대한 인식 연구. 교육과학연구, 37(1), 49-75.
- 조남두(1992). 학교조직 환경·문화와 효과성간의 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 최만기(1993). 기업의 문화, 전략 및 성과에 관한 실증연구. 산학경영기술연구원.
- 한유경, 서경혜, 나민주(2011). 학교장 리더십 향상을 위한 수요 분석: 학교 구성원의 인식을 중심으로. 서울: 서울특별시교육연구정보원.

- 황여정(2005). 일반계 고등학생의 학교만족도 영향요인에 관한 구조적 분석. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 허병기(2001). 수업과 교장 리더십. *교육행정학연구*, 19(3), 53-78.
- 홍세희(2013). 종단자료 분석을 위한 잠재성장모형. S&M 리서치 그룹.
- 홍창남(2006). 교장의 변혁적 지도성이 교사 헌신에 미치는 효과 : 실제효과와 인식효과의 구분을 통하여. *교육학연구*, 44(2), 217-244.
- Adler, W. (1988). A paired comparison evaluation of those factors influencing job satisfaction in the teaching profession. *Educational and Psychological Research*. Hattiesburg, MS: The University of Southern Mississippi.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. NY: Harper & Row
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Application, and Programming*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley, Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Finnigan, K. S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers. *Education and Urban Society*, 44(2), 183-202.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93, 331-335.
- Krug, S. P. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcome*. Project Report, ED 359668.
- Larsen, T. J. (1987). *Identification of instructional leadership behaviors and the impact of their implementation on achievement*. ED 282286.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsick, V., & Watkins, K. E. (2005). *Action learning*. In L. M. English(ed.), *International encyclopedia of adult education*(pp. 15-19). NY: Palgrave Macmillan.
- Miskel, C. G., & Gerhardt, E. (1974). Perceived bureaucracy, teacher conflict, central life interests, voluntarism, and job satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 12, 84-87.
- Okun, M. A., Braver, M. W., & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22, 419-427.
- Owens R. G. (2001). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and bacon.
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005), A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 444-456.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*(2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., and Shaffer, E. J. (2006), Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. R.(2002). School satisfaction of elementary school children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.

논문접수일: 2018년 1월 20일

논문심사일: 2018년 3월 9일

게재확정일: 2018년 3월 19일

ABSTRACT

The relationship between principals' leadership and school effectiveness based on the mediating effect of teachers' culture:
Longitudinal analysis using Latent Growth Model

Jhong Yun Kim(Korea University)

Daeyeon Cho(Korea University)

The purpose of this study is to explore the relationship between principals' leadership, teachers' culture, and school effectiveness(teachers' job satisfaction, school satisfaction of students and parents, and school evaluation of students and parents). To do this, we analyzed the relationship between intercept and slope of principals' leadership, teachers' culture, and school effectiveness through the latent growth model analysis method. The results are as follow. First, teachers' culture and school effectiveness showed a significant change and the level of teachers' culture has decreased over time. Second, principals' leadership has no direct effect on school satisfaction and school evaluation. Third, Although there was a significant effect on intercepts of school principals' leadership and teachers' culture, the slope of teachers' culture didn't show the significant result. Fourth, the intercept of teachers' culture had positive effects on intercepts of school satisfaction and school evaluation. However, the intercept of teachers' culture had negative effects on slopes of school satisfaction and school evaluation. Fifth, teachers' culture showed a mediating effect on the intercept and the slope of school satisfaction, but teachers' culture didn't show a mediating effect on school evaluation.

[Keywords] Principals' leadership, School effectiveness, Teachers' culture, Latent Growth Model

비공식 관리자 직책의 훈련 요구사정: 대한민국 제조기업 사례 연구

윤형준* (펜실베니아주립대)

■ 요약 ■

경영교육프로그램들은 각 회사들의 요구에 맞게 맞춤형으로 변화하고 있다. 효과적인 훈련 요구 사정을 수행하는 것은 관리자 및 경영자들의 변화하는 요구에 대응하는데 필수적이다. 이 사례연구는 대한민국의 제조 기업에서 비공식으로 운영되는 관리자 직책의 역할과 직무를 어떻게 도출하였는지, 그에 따라 관리자 훈련 내용이 어떻게 도출되었는지를 보여준다. 자료 수집을 위해 문서 자료, 일대일 면접, 초점 집단 면접, 설문 등 네 가지의 방법이 사용되었으며, 임원, 팀장, 초급관리자, 사원 등의 다양한 계층의 의견이 반영되었다. 그 결과, 해당 직위의 경험 수준을 고려한 관리자 훈련 프로그램 기초 및 고급 과정이 개발되고 진행이 되었다. 향후 실무 및 연구를 위해 더 효과적인 요구분석 방법에 대한 논의를 진행하였다.

[주제어] 훈련요구사정, 관리자 개발, 교육 훈련, 비공식 관리직

* 교신저자, 펜실베니아주립대 인력교육및개발학과 교수, drmtree@gmail.com

I. Introduction

The management education field has changed from offering standardized, university-based programs to offering programs customized to the needs of a particular company and target population (Conger and Xin, 2000; Liedtka, Weber, & Weber, 1999). In order to develop customized training programs, conducting training needs assessment (TNA) must be the first step (Patton and Pratt, 2002). A needs assessment “identifies gaps in results, places them in order of priority, and selects the most important for closure or reduction”(Watkins and Kaufman, 1996, p. 13).

Choosing an appropriate approach to needs assessment for managerial positions is critical for the success of the intended training program, the participants and their subordinates, and the organization. When conducting a training needs assessment for managerial or supervisory positions, either or both of the following approaches are used: (1) a competency-based needs assessment utilizing a survey to determine deficiencies of the target position (e.g., Yoon, Song, Donahue, & Woodley, 2010) and (2) a job-task analysis utilizing qualitative methods such as one-on-one interviews and focus group interviews. Sometimes, both competency-based and job-task analysis approaches are used at the same time (e.g., Cho, Park, Kim, & Kim, 2010).

While the competency-based approach has become a mainstream approach to developing management training programs over the last 20 years or so, there is still a need to take a job-task analysis approach especially in a highly structured environment with pre-defined procedures and systems to follow when exercising leadership or supervisory duties. For example, learning about performance management as a competency may not be helpful for supervisors who have to utilize a certain performance management system following the HR policy of the company. In that case, knowing about a policy associated with performance management and learning how to use such a system become important. This falls under the realm of job-task analysis that identifies what job incumbents actually do to perform certain tasks.

When organizations undergo restructuring, layers of leadership positions get added or reduced. What should HR do to help the transition, for example, from three entry-to-mid levels of leadership positions to one level leadership position, making a big team without hierarchy? In such a case, the organization will need to make every effort not to block that part of the leadership pipeline (Charan, Drotter, & Noel, 2001) as it is likely that the team leader will struggle with forming an internal structure of the team and developing informal leaders.

This study addresses a consolidated team environment where team leaders can develop internal organizations without a consultation with or an approval by HR. When such internal, informal-to HR-organizations exist, how should the organization especially the HR and HRD functions do to develop the leaders of the informal subgroups? The purpose of this study is to illustrate how a South Korean manufacturing company identified the training needs of informal supervisors after clarifying their roles and common tasks in large team settings.

II. Relevant Literature

1. Training Needs Assessment from a Triangulation Perspective

Needs assessment uses a combination of qualitative and quantitative approach, achieving a certain level of triangulation can increase the validity of the results. “Good research practice obligates the researcher to triangulate, that is, to use multiple methods, data sources, and researchers to enhance the validity of research findings”(Mathison, 1998, p. 13). Typical data collection methods include the following: 1) documents and artifacts, 2) one-on-one interviews, 3) focus group interviews, 4) observations, and 5) surveys (Gupta, 2007). Data sources include study participants who are typically key stakeholders and secondary data such as documents and records. Researchers are research investigators who collect and analyze data (Creswell & Miller, 2000).

Many needs assessment practices, however, rely on a single data source (e.g., target participant), a single data collection method (e.g., survey), and sometimes a single investigator. Cho (2006) reviewed 35 articles on needs assessment published in South Korea in 1995–2005, revealing the degree of triangulation. According to the study, 77.1% of the articles reported a study with one data source—mainly the target participant group—while 22.9% of the studies used multiple sources. In terms of the variety of data collection methods, 80% of the studies relied on a single method, 14.3% used two different methods, and 5.71% relied on three or more types of methods. In terms of the prioritization of training needs, 71.4% of the studies did not present priorities leaving 28.6% that determined priorities (Cho, 2006).

Ferreira, da Silva Abbad, and Mourão (2014) reviewed 191 articles published on training needs assessment from 1970s to 2014. As for the methodological orientation, 61% of the studies utilized quantitative data, 24% adopted mixed data, and 15% used qualitative data exclusively. In terms of design, 59% of the studies used descriptive analysis while 40% were correlational studies. In relation to the data collection method, 61% relied on surveys, 27% used mixed instruments or methods, 5% relied on interviews, 3% used focus groups, 3% used document analysis, and 1% used observation.

2. Needs Assessment Practices for Managers

There are few training needs assessment studies that delineated the use of multiple sources of data and/or multiple data collection methods. Patton and Pratt (2002) used focus group interviews to determine the training topics for high-potential managers in Idaho's state government. The sources of data included supervisors, managers, human resource professionals and legal staff. Twenty focus group sessions involving managers were held in six locations. Two sessions among the twenty were exclusively for legal staff and human resource/training managers. As a result, four training content categories were identified. This is an example of using a single data collection method involving diverse data sources.

Peterson and Peterson (2004) relied on surveys to identify training needs of junior and mid-

level at a large governmental organization. Their project had two phases. In Phase 1, a survey was administered to 23 senior managers. The survey asked about the respondent's career plot, critical incidents, and needed skills categories for the target group. In Phase 2, both mid-level managers and junior managers were asked to participate in a survey to prioritize 45 human skills (competencies) by capturing the importance and developmental needs data. Top 10 skills were identified for the target group.

Holton, Bates, and Naquin (2000) used both interviews and surveys to assess needs of 72,000 Louisiana state government employees in order to devise performance-based instructions. First, interviews were used to identify strategic directions for the intervention. They interviewed senior management and unit leaders to identify strategic goals and areas with the highest performance improvement potential and to set strategic priorities. Second, they used two different surveys as a follow-up to interviews. For the first survey, they selected 2,000 employees from different units. The survey included open-ended questions regarding performance issues and proposed solutions. The second survey was crafted based on findings from the first survey and was sent to all employees using the five-point Likert scale. Results were calculated and prioritized by performance improvement ranking.

Gorman et al. (2003) developed a custom needs assessment method for strategic HR training for HR practitioners working in the Los Angeles County. They first used a focus group interview with 15 HR managers and identified 45 competencies. Then, they developed a questionnaire to assess the needs of the target population. The survey was sent to three different populations including executives, HR staff, and senior HR managers. Correlation coefficient statistics and the mixed linear model procedure were used for analysis.

More recently, Rao and Shah (2012) conducted a study to identify training areas for middle-level managers of a governmental transport corporation. They used three data collection methods—interviews, focus group interviews, and a survey. For the interviews, department heads and managing directors participated in order to align training requirements and the strategic directions of the organization. Fourteen focus group interviews were conducted involving 10 middle managers in each of the sessions. The focus group interviews were

divided into two groups—internally promoted and externally recruited. Finally, a survey was administered to the target group in order to prioritize the needs of the two groups using the results of the focus group interviews. While they identified the unique needs of each group, they found three common training areas.

III. Method

1. The Context of the Case

The company (hereafter, ABC) is an IT · manufacturing company with a global customer base headquartered in South Korea. ABC · has a unique informal managerial position that is supposed to report to team leaders. A structural shift from a hierarchy to teams made the size of the teams too large for a team leader to manage as a given team had 10 to 100 team members. As a result, creating informal supervisory positions, called Part Leader (PL), within a team was a natural progression. Even though PLs were entry-level managers in reality, they did not have any authority to implement personnel management decisions or to participate in managerial or supervisory training programs due to its informal nature. They had an obligation given by their team leader to manage the performance of members of his/her part by participating in a performance management process, setting goals, monitoring performance, and evaluating the results.

ABC's informal PL system resulted in many problems in their leadership pipeline (Charan, Drotter, & Noel, 2001). First, PLs were unclear as to what they should do because they had no written responsibilities or training opportunities for the position. Second, as a result, team leaders had difficulty in managing their teams because PLs did not know how to manage their Parts (small teams within a team). Therefore, many team leaders could not apply their managerial knowledge and skills to their teams. Third, many Part Leaders were not motivated to carry out their supervisory tasks, because there were no monetary rewards, even though

they had the possibility of being promoted to a team leader position. Finally, the number of unskilled PLs was increasing as more than 200 employees became new PLs every year as ABC grew rapidly. To address those issues, the Human Resource Development (HRD) team persuaded the HR executive to provide at least some training opportunities for PLs. The HR executive approved the needs assessment plan for PLs' leadership development.

The informal PL system in ABC brought many problems—role ambiguity, leadership problems, low motivations, and the transfer of training. A needs assessment was conducted in order to solve the issues. The purpose of this needs assessment was to specify PLs' roles and tasks, define required training content, and propose appropriate training methods. This study aimed to make PLs' role clearer and develop PLs become more competent in assuming supervisory responsibilities through training programs developed as a result of this needs assessment.

A needs assessment was conducted to fulfill the following objectives:

- (1) identify the roles of Part Leaders;
- (2) identify the duties and tasks of Part Leaders; and
- (3) identify the required contents of training programs for Part Leaders?

2. Sampling Method and Sample

A stratified purposeful sampling was used to ensure that key stakeholders in different levels and functions are included. The study sample consists of executives, team leaders, Part Leaders, and Part members of ABC. All key executives were invited to the study, team leaders and Part members who deemed to be opinion leaders were chosen based on recommendations of HR employees (for team leaders) and Part Leaders (for Part members). All major functions such as sales, R&D, production, and support were represented in the sample.

Specifically, 7 executives in key functions, 10 team leaders, 20 Part Leaders (as colleagues), and 20 Part members participated in one-on-one interviews. For focus group interviews to

determine the roles of Part Leaders, 11 people consisting of two team leaders, 8 Part Leaders, and 2 Part members participated. For a focus group interview to determine the duties and tasks of Part Leaders, nine Part Leaders from four different job groups (R&D, Production, Sales, and Support) participated in the workshop. The criteria for selecting participants for focus group interviews were high performers, well-respected people, or opinion leaders. A survey was sent to 714 employees, consisting of 100 team leaders, all 514 Part Leaders, 100 team leaders, and 100 Part members. Responses were from 483 employees, consisting of 85 team leaders, 319 Part Leaders, and 79 Part members. The overall response rate for the survey was 67.6%.

3. Data Collection Methods

This study adopted four data collection methods out of the five that Gupta (2007) suggests: 1) documents and artifacts, 2) one-on-one interviews, 3) focus groups, and 4) surveys to achieve the project objectives.

As the first step, the following documents were collected and analyzed to set the directions for the needs assessment: ABC's vision statement, leadership development curriculum, Human Resource policy, organization chart, leadership competency model, and every management training course material, including team leader training. Documents were analyzed primarily at the beginning of the project, but they were referenced when finalizing the roles and tasks of Part Leaders and training contents in order to position Part Leaders and the target training program uniquely. The following sections delineate how different data collection methods were used to achieve the project goals involving different stakeholders.

A. Roles of Part Leader

〈Table 1〉 depicts data collection methods used to identify the roles of Part Leader along with participants and sample questions. This study modified Dayal's (1969) Role Analysis Technique (RAT), which is used identify job incumbents'roles from the perspectives of

different stakeholders. The RAT has the following four steps: 1) The focal individual starts to analyze the purpose of the role in the organization and its rationale. 2) The focal individual lists his/her activities, and his/her immediate supervisor and other employees question him/her on the described tasks. 3) The focal individual lists his/her own job expectations and those of related individuals. At the same time, employees working with the focal individual describe their expectations of that position. 4) The focal individual documents his/her role which includes all aspects above. In this study, rather than having the target group conclude the findings, a team of researchers facilitated data collection process and analyzed the overall data.

〈Table 1〉 Methods of Identifying the Roles of Part Leader

Data Collection Method	Source of Data	Researchers
One-on-one interviews	7 executives, 10 team leaders, 20 Part Leaders, and 20 Part members	Five interviewers One analyst Two reviewers
Focus group interviews	2 team leaders, 8 Part Leaders, and 2 Part Members	One facilitator One analyst Two reviewers
Survey*	85 team leaders, 319 Part Leaders, and 79 Part Members	One analyst Two reviewers
Documents and artifacts	Existing leadership competency model and team leader training materials	Two analysts

Note. * The survey was used to identify training contents as well.

During the focus group interviews, the Nominal Group Technique (NGT; Delbecq, Van De Ven, & Gustafson, 1975) was used to ensure participation regardless of participants' personal characteristics and positions. The facilitator had the participants use post-it notes to express their opinions and stick them on a prepared large paper on a wall.

B. Duties and Tasks of Part Leader

Job-task analysis is useful especially when there is a lack of clarity in the duties and tasks

of a certain job (Gupta, 2007). Conducting a job and task analysis helps employees to understand their future career directions and current requirements as well as helping supervisors to set performance goals for the target employees (Gupta, 2007). Data collection to identify the duties and tasks of Part Leader relied on a single method—a focus group interview—involving nine Part Leaders. It is because Part Leaders are the ones who know about their current duties and tasks. Duties and tasks are not hypothetical but something that people actually do in practice.

〈Table 2〉 Method of Identifying Duties and Tasks of Part Leader

Data Collection Method	Source of Data	Researchers
Focus group interview	9 Part Leaders from 4 different job groups	One facilitator One analyst Two reviewers

C. Training Contents

〈Table 3〉 summarized the methods used to identify training contents for Part Leaders. To determine training contents, the project team relied on a survey primarily for three purposes: 1) to measure tasks and person level needs (Desimone, Werner, & Harris, 2002) quantitatively; 2) to compare different perspectives on Part Leaders by sending the questionnaire to different stakeholders; and 3) to define appropriate training contents according to different levels of Part Leaders. The first focus group interview on the roles of Part Leader contained a question that required the participant to provide importance and training needs data. Even though the results from the one-on-one interview and the job-task analysis were not used directly to determine training contents; knowledge, skills, and tools (KST) were extracted from the identified roles and tasks considering them as a secondary source. In addition, the existing team leader training materials and a company-wide leadership competency model was referenced when finalizing training contents for Part Leaders.

〈Table 3〉 Methods of Identifying Training Contents for Part Leaders

Data Collection Method	Source of Data	Researchers
Survey*	85 team leaders, 319 Part Leaders, and 79 Part Members	One analyst Two reviewers
Focus group interview*	2 team leaders, 8 Part Leaders, and 2 Part Members	One facilitator One analyst Two reviewers
Documents and artifacts	The results from one-on-one interviews and focus group interviews in the present study Existing leadership competency model and team leader training materials	One analyst Two reviewers

Note. * The survey and the focus group interview were used to identify the roles of Part Leader as well.

3. Instruments

A. One-on-One Interviews

The one-on-one interviews with all four major stakeholder groups adopted a standardized open-ended interview approach in order to reduce the interviewer effect (Patton, 1990). Representative questions include: “What are the roles of Part Leaders in ABC?” and “From the perspective of your position [executive, team leader, Part Leader, or Part member], what expectations and dissatisfactions do you have about Part Leaders?” In addition to these questions, taking the Behavioral Event Interview (BEI) approach (McClelland, 1998), desirable behaviors of Part Leaders along with situational elements were asked. The results from the BEI questions were used to develop behavioral indicators and case examples associated with different roles of Part Leader. Executives were asked additional questions to understand the strategic directions of the company and desired characteristics of its employees.

B. Focus Group Interviews

The first focus group interviews to determine the roles of Part Leader adopted questions that are similar to the one-on-one interview questions. They include: “Who are the Part Leaders in our company and what is the definition of a Part Leader?” and “What are the

expectations and/or dissatisfactions about Part Leaders?” Again, taking the BEI approach, best practices and activities were explored. The second focus group interview to determine the duties and tasks of Part Leader followed a typical job-task analysis protocol with a template to list their duties and corresponding tasks. Upon each person completing the duties and tasks section, common duties and tasks were identified since the participants were from different job groups. The facilitator asked the participants to rate the difficulty, importance, and frequency of the tasks and document the best activities of each task.

C. Survey

Mainly, two types of survey questions were used to identify desired roles of a Part Leader and desirable training contents for Part Leaders. As for desirable roles, the following options were given: motivating employees, clear task allocation, communication bridge (top-bottom), modeling, fast decision making, task and resource management, listening to employees, goal setting and performance evaluation, inter-part task coordination, establishing a pleasant work environment, solving employees’ personal problems, sharing the vision, and other. The response options for the training needs question included people development/coaching, task management, performance management, people management, problem-solving, time management, business mind, self-management, counseling skill, planning, change management, negotiation, followership, finance/accounting, labor relations, and marketing. It is important to note that these response options were not from the interview results but based on the project team’s prior consulting experiences. An additional question for Part Leaders only was to ask the length of their experience as Part Leaders with an intention to classify the results by the level of experience.

4. Data Analysis

The resulting data from the interviews, focus group interviews, and open-ended survey responses were analyzed using content analysis (Patton, 1990). During the focus group

interview sessions, the project team and the participants jointly grouped and prioritized the factors of roles and tasks to ensure the validity of the results. With the data obtained from the survey, descriptive statistics were used as it seemed to be enough to differentiate the needs among different types of respondents.

IV. Results

In this section, the results of the needs assessment are described by the main objectives of this project. The focus was to delineate the process of synthesizing the results from different data collections methods.

1. Roles of Part Leader

Based on the interview results, stakeholder perspectives on the roles of Part Leader are shown in <Table 4>. Three expected roles were common among all stakeholders: task specialist, people developer, and communication mediator (shown in bold).

<Table 4> Interview Results – Perceived Roles of Part Leader (N = 57)

Stakeholders	Responses
Executives (7)	Task specialist (3), people developer (3), communication mediator (2), deputy team leader (1), proactive problem solver (1), and project manager (1)
Team Leaders (20)	Communication mediator (6), project manager (2), role model (1), task specialist (1), people developer (1), and direction setting (1)
Part Leaders (20)	People developer and counselor (6), direction setting (4), project manager (3), task specialist (3), decision maker (2), motivator (2), communication mediator (1), task coordinator (1), and deputy team leader (1)
Part Members (10)	Communication mediator (6), task allocating (2), task specialist (1), counselor/coach (1), task manager (1), and people developer (1)

The stakeholders' expectations beyond the roles of Part Leaders are summarized in <Table

5). While some elements overlap with the answers for the roles, unique perspectives of each of the stakeholder groups were captured, with no common expectations held by all stakeholders. This means that each stakeholder had different expectations for Part Leaders. For example, seniors (executives and team leaders) expected Part Leaders to manage their parts from a strategic perspective. Part members, on the other hand, wanted Part Leaders to address tasks and interpersonal issues within their Parts. Part Leaders must keep these expectations in mind when playing their roles.

〈Table 5〉 Interview Results – Expectations for Part Leaders (N = 57)

Stakeholders	Responses
Executives (7)	Visioning, leadership, organization management, task specialist, synergy creation
Team Leaders (20)	Leadership, modeling, people management, and synergy creation
Part Leaders(20)	Organization management, interpersonal skills and communications, and self-development
Part Members (10)	People management, task management, interpersonal skills and communications, and teamwork

Through separate focus group interviews, the following roles were identified: *people development/ motivation, communication, leadership/modeling, goal setting and performance management, teamwork, task specialty, interpersonal relationship, task allocation, decision making, inter-team task coordination*, and *presentation and reporting*. The roles that appeared in 〈Table 4〉 and 〈Table 5〉 are made in bold. The focus group interview could be understood as a validation of the interview results.

The results of the survey as for the roles of Part Leader are shown in 〈Table 6〉 with the top 60% in bold). Top six roles from the survey results—*motivating employees, clear task allocation, communication bridge, modeling, fast decision making, and task and resource management*—also appear in the results from the one-on-one interviews and the focus group interviews, confirming that they are critical elements.

(Table 6) Surveys Results – The most important roles for a Part Leader (N = 483)

Roles	Team Leaders	Part Leaders	Part Members
Motivating employees	8,2%	13,5%	11,0%
Clear task allocation	8,8%	12,7%	17,5%
Communicational bridge (top-bottom)	21,6%	12,2%	10,4%
Modeling	14%	11,5%	6,5%
Fast decision making	2,3%	10,6%	10,4%
Task and resource management	18,7%	8,4%	8,5%
Listening to employees	7%	7,8%	10,4%
Goal setting and performance evaluation	8,2%	6,7%	2,6%
Inter-Part task coordination	4,7%	5,2%	3,9%
Making pleasant work environment	0,6%	3,6%	11,7%
Solving employees' personal problems	2,9%	3,4%	3,2%
Sharing the vision	0,6%	3,1%	1,9%
Others	1,8%	0,2%	1,9%
Accumulated Percentages of the Bolded	63,1%	60,5%	61,0%
Missing Value	0,6%	1%	1,9
Total	100%	100%	100%

2. Duties and Tasks of Part Leader

From the job-task analysis, five common duties were identified: 1) performance management, 2) meeting/reporting, 3) direction and budget management, 4) people management, and 5) people development. Then, their corresponding tasks were identified (see <Table 7>). From this, the project team further identified knowledge, skills, and tools required for each of the duties and matched them with were identified.

(Table 7) Job-Task Analysis Result – Duties and Tasks (N = 9)

Duties	Tasks
Performance Management	<ul style="list-style-type: none"> • Allocate tasks • Identify current performance index • Select unaccomplished index • Identify the problem • Generate solutions • Commit the solutions • Confirm the results
Meeting/ reporting	<ul style="list-style-type: none"> • Hold daily meetings (part) • Participate in the daily meeting (team) • Participate in departmental meeting • Participate in other meetings • Report people index • Report performance index • Report budget status

Direction and budget management	<ul style="list-style-type: none"> • Plan yearly • Plan monthly • Set team and Part directions • Plan for the week • Coordinate the schedule between Parts • Confirm the plan • Announce the plan
People management	<ul style="list-style-type: none"> • Set performance goals • Hold a Part meeting • Identify attendance
People development	<ul style="list-style-type: none"> • Identify people development index • Identify needed competencies • Plan a development plan • Train Part members • Manage work progress • Listen and coach • Approve Part members' reports

3. Training Contents and Synthesis of All Results

Training contents were identified based on the results of the first focus group interviews and the survey. <Table 8> reports the list of roles identified based on the focus group interviews along with prioritized importance and training needs data.

<Table 8> Focus Group Interview Results: Role-Based Training Needs (N = 11)

Roles	Importance	Training Needs
People development / motivation	1	1
Communication	2	7
Leadership / modeling	3	5
Goal setting and performance management	4	2
Teamwork	5	11
Task specialty	6	10
Interpersonal relationship	7	4
Task allocation	8	3
Decision making	9	6
Inter-team task coordination	10	9
Presentation and reporting	11	8

On the basis of the answers to the second question of the survey, desirable training contents for Part Leaders are shown in <Table 9>, with the top 60% in bold. The following are common training contents that appear in both results: *people development*, *performance management*, and *task management*. It is possible that the roles identified through the focus group interviews, such as *communication*, *leadership/ modeling*, *teamwork*, *task specialty*, *interpersonal relationship*, and *decision making*, may have gained the equivalent level of

responses if they had been included in the survey as response options for training contents.

〈Table 9〉 Surveys Results – Desirable training contents for Part Leaders (N = 483)

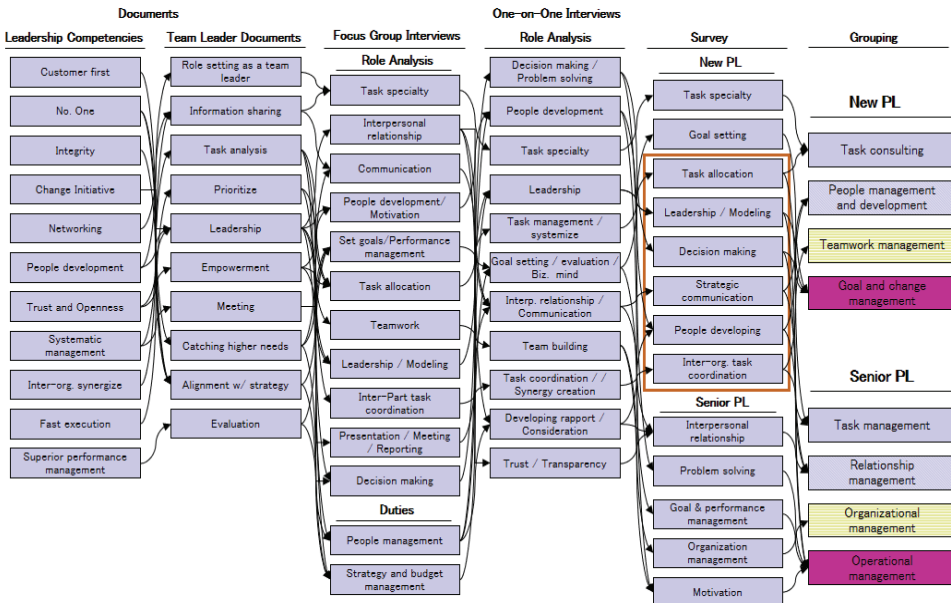
Content	Team Leaders	Part Leaders	Part Members
People development/coaching	24.1%	17.3%	20.8%
Task management	14.7%	11.2%	14.9%
Performance management	17.1%	9.7%	3.2%
People management	3.5%	8.8%	17.5%
Problem-solving	13.5%	8.0%	13.0%
Time management	2.9%	6.4%	4.5%
Business mind	5.9%	5.5%	5.2%
Self-management	0%	5.4%	1.9%
Counseling skill	1.2%	5.2%	1.9%
Planning	2.9%	5.1%	3.2%
Change management	5.3%	4.6%	2.6%
Negotiation	1.2%	2.9%	1.9%
Followership	7.1%	2.7%	1.9%
Finance/accounting	0%	2.4%	2.6%
Labor relations	0%	1.4%	0.6%
Marketing	0%	0.6%	0.6%
Accumulated Percentages of the Bolded	69.4%	61.4%	66.2%
Total	100%	100%	100%

After this analysis, the project team compared the needs between new Part Leaders (less than six months of experience) and senior Part Leaders (more than three years of experience) to design a basic course and an advanced course. On the one hand, the new Part Leaders thought that the following four roles are important (top four): *clear task allocation* (13.8%), *communicational bridge* (13.8%), *motivating employees* (13.2%), and *task and resource management* (12.0%). On the other hand, the senior Part Leaders' priorities were *motivating employees* (15.7%), *clear task allocation* (13.3%), *modeling* (12.4), and *fast decision making* (11.4). *Clear task allocation* and *motivating employees* were held in common. The new Part Leaders were more task-oriented, while the senior Part Leaders were more people-oriented. Whereas 12.0% of the new Part Leaders selected *task and resource management*, only 7.1% of the senior Part Leaders selected it. Moreover, whereas 3.6% of the new Part Leaders selected

listening to employees, 9.0% of the senior Part Leaders selected it. Whereas 11.3% of senior Part Leaders needed *performance management*, only 5.3% of the new PLs needed it. Interestingly, what the senior Part Leaders wanted was very closely related to training program contents for team leaders.

While the survey results influenced significantly on differentiating the training contents for the two levels of Part Leaders, the final training contents were determined based on the overall results from different data collection methods. The project team aligned the findings with ABC's strategic directions, leadership competency model, and curriculum for team leaders by adopting the spiral design approach (Rothwell & Sredl, 2000). For example, the defined roles, tasks, and training contents are matched with ABC's 11 leadership competencies. The final results included the key roles of Part Leader and the content of Part Leader training programs.

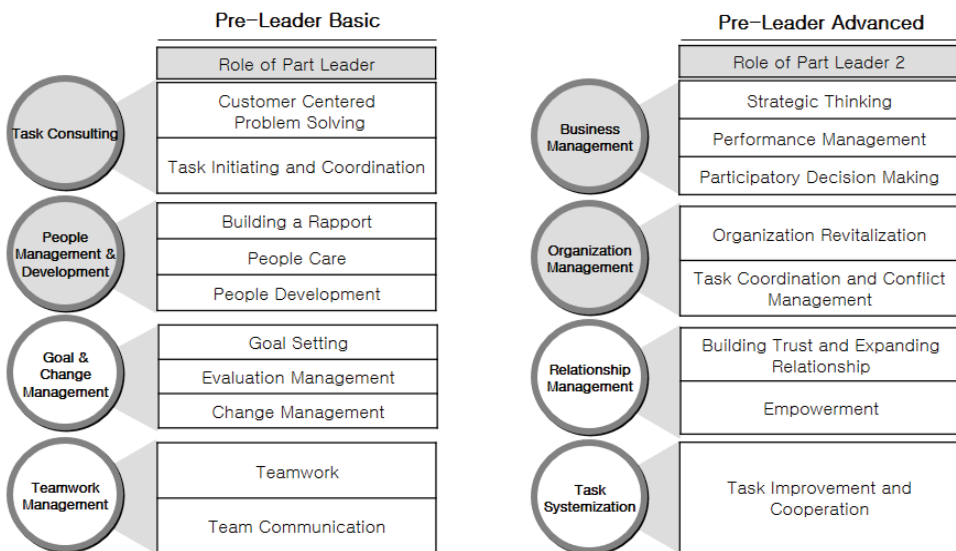
[Figure 1] depicts how the results from all data sources have been synthesized to two different levels of training programs for Part Leaders.



[Figure 1] The synthesis of the results

The project team concluded that a Part Leader is first a task consultant who solves the Part's problems and trains their subordinates using specialized skills to achieve the mission of the organization and goals and second a manager who builds an organization, expands relationships, and manages performance to shape the future of the company through the team. The project team proposed two key concepts of PL's roles: task consulting function and management function. As a task consultant, Part Leaders play a role as a task specialist, problem solver, and people developer. As a manager, Part Leaders play a role as an organization developer, motivator and relationship builder, and performance manager.

These findings suggest that a PL expresses two leadership dimensions: 1) a manager in his/her Part; and 2) high potentials who may become a team leader. The project team concluded that the training for Part Leaders should be designed on two levels, the first for new Part Leaders and the second for senior Part Leaders. The first level program was named as "Part Leader Basic" (PLB) and second, "Part Leader Advanced" (PLA). The PLB became an obligatory course for new PLs and the PLA became a course for those ones who are identified as team leader successors (see [Figure 2]).



[Figure 2] The content of the Part Leader training programs

V. Conclusions and Recommendations for Future Research

This study led to the design of training programs for Part Leaders in ABC by conducting a scientific needs assessment. This study carries a number of implications in ABC. First, this research guided directions for managing and developing the informal position, Part Leader, in ABC. Second, ABC started to develop Part Leaders systematically through the PLB and PLA while assuring the continuity of the training contents toward the team leader level. Third, the leadership competency level of Part Leaders was tracked using an assessment tool developed as a result of this study with concrete behavioral indicators. Fourth, this study shifted the paradigm about Part Leaders—from leaders holding informal and ambiguous supervisory positions to important future leaders. Finally, due to the result of this study, ABC started to grow leader successors with a systematic training program, PLA.

Some researchers (e.g., Patton & Pratt, 2002; Selmer, 2000) published their needs assessment practices, but they adopted only one of the data collection methods. As Holton, Bates, and Naquin (2000) suggest, HRD researchers and practitioners need to consider hybrid methods to needs assessment. Considering the literature published in South Korea and overseas (see Cho, 2006; Ferreira, da Silva Abbad, and Mourão, 2014), this study is one of the most sophisticated ones that used multiple data collection methods, multiple sources of data, and multiple investigators.

This study is unique as the focus of the needs assessment was to identify training contents for an informal supervisory position. Studies reviewed in this paper were about formal supervisory or managerial positions. Perhaps, due to this, studies on needs assessment for managers focused on training topics (e.g., Patton & Pratt, 2002; Rao & Shah, 2012), competencies (e.g., Gorman et al., 2003; Peterson & Peterson, 2004), and performance issues (e.g., Holton, Bates, & Naquin, 2000). This study, on contrary, examined the roles and tasks of the target participants in depth and used KSTs associated with them.

This study delineated the needs assessment process, questions for each of the methods, and the results of the needs assessment. It is hoped that this will help HRD researchers and practitioners better understand this study and replicate it with modifications. Yoon, Cho, &

Bong (2012) reports the impact of a training program (PLA) that was developed based on this needs assessment project. Reviewing this article along with it may provide HRD practitioner a full picture about how every element in the analysis, design, develop, implement, and evaluate (ADDIE) model is represented in a large project.

Nevertheless, it is worthwhile to consider more efficient and effective ways to carry out a needs assessment. For example, there were very similar answers in the responses of the interviews, role analysis workshop, and surveys. While the triangulation strategy increased the validity and reliability of the results, ABC could have saved time and money to some extent. This study employed the concurrent triangulation strategy (Creswell, 2008, p. 213) where both quantitative and qualitative data is collected concurrently and used to determine if there is convergence. In retrospect, the data collection could have been sequential as Rao and Shah (2012) in order to better utilize the first set of the qualitative data set by incorporating it into the final survey.

In addition, the one-on-one interviews in this study with team leaders, Part Leaders, and Part members, for example, could be eliminated although interviewing executives must be kept in order to understand strategic priorities and due to their busy schedules. This suggestion is partly due to the fact that the questions are also asked during the first focus groups interviews. Therefore, it would be beneficial for future practitioners to carefully decide what methods to select, how to mix those, and when to use each method considering available resources and their unique contexts.

Practitioners benefit from books on training needs assessment (e.g., Clark & Estes, 2002; Gupta, 2007; Rossett, 1987; Rossett, 1999). These, however, do not explain when and how to mix different methods. Future research should examine the potentially efficient and effective conditions on mixed-methods in training needs assessment in terms of what to choose, how to mix, and when to use. Even though this research showcases combining different data collection methods in a certain way, it cannot be generalized to other situations, in which different corporate culture, time availability, and employees are present. Therefore, it is necessary to try out, compare, and validate different combinations of methods in different contexts along with other triangulation strategies.

References

- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2001). *The leadership pipeline*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, R. E., & Estes, F. (2002). *Turning research into results: a guide to selecting the right performance solutions*. Atlanta, GA: CEP Press.
- Cho, D.-Y. (2006). The state of need analysis research for building programs for adults: 1990-2005. *Andragogy Today*, 9(1), 85-106. (in Korean)
- Cho, D.-Y., Park, Y.-H., Kim, B.-R., & Kim, H.-Y. (2010). An need analysis on principal's job competency. *The Journal of Korean Teacher Education*, 27, 293-315. (in Korean)
- Conger, J. A., & Xin, K. (2000). Executive education in the 21st century. *Journal of Management Education*, 24(1), 73-101. doi:10.1177/105256290002400106
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dayal, I. (1969). Role analysis technique in job descriptions. *California Management Review*, 11(4), 47-57.
- Delbecq, A. L., Van De Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group Techniques for Program Planners*. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company.
- Desimone, R. L., Werner, J. M., & Harris, D. M. (2002). *Human Resource Development* (3rd ed.) Orlando, FL: Harcourt.
- Ferreira, R. R., da Silva Abbad, G., & Mourão, L. (2014). Training needs analysis at work, In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. dos Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement* (pp. 32-49). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118736982.ch3>
- Gorman, P., McDonald, B., Moore, R., Glassman, A., Takeuchi, L., & Henry, M. J. (2003). Custom needs assessment for strategic HR training: The Los Angeles County experience. *Public Personnel Management*, 32(4), 475-495.
- Gupta, K. (2007). *A practical guide to needs assessment* (2nd ed.). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Holton, E. F. III., Bates, R. A., & Naquin, S. S. (2000). Large-scale performance-driven training needs assessment: A case study. *Public Personnel Management*, 29, 249-267.
- Liedtka, J. M., Weber, C., & Weber, J. (1999). Creating a significant and sustainable executive education experience: A case study. *Journal of Managerial Psychology*, 14(5), 404-420.

- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.2307/117488>
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, 331-339.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Part, CA: Sage Publications.
- Patton, W. D., & Pratt, C. (2002). Assessing the training needs of high-potential managers. *Public Personnel Management*, 31, 465-484.
- Peterson, T. O., & Peterson, C. M. (2004). From felt need to actual need: A multi-method multi-sample approach to needs assessment. *Performance Improvement Quarterly*, 17(1), 5-21.
- Rao, K. L. N., & Shah, H. (2012). Exploring training needs for old and new age middle managers. *Vision*, 16(1), 37-43.
- Rossett, A. (1987). *Training needs assessment* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Rossett, A. (2009). *First things fast: A handbook for performance analysis* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Pfeiffer.
- Rothwell, W. J., & Sredl, H. J. (2000). *The ASTD reference guide to Workplace Learning and Performance: Present and future roles and competencies* (3rd ed., Vol. 1). Amherst, MA: HRD Press.
- Selmer, J. (2000). A quantitative needs assessment technique for cross-cultural work adjustment training. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 269-281.
- Watkins, R., & Kaufman, R. (1996). An update of relating needs assessment and needs analysis. *Performance Improvement*, 35(10), 10-13.
- Yoon, H. J., Cho, Y., & Bong, H.-C. (2012). The impact of a dual-project action learning program: A case of a large IT manufacturing company in South Korea. *Action Learning: Research and Practice*, 9(3), 225-246. <https://doi.org/10.1080/14767333.2012.711237>
- Yoon, H. J., Song, J. H., Donahue, W. E., & Woodley, K. K. (2010). Leadership Competency Inventory: A systematic process of developing and validating leadership competency scale. *Journal of Leadership Studies*, 4(3), 39-50.

논문접수일: 2018년 1월 22일

논문심사일: 2018년 3월 2일

게재확정일: 2018년 3월 15일

ABSTRACT

**Training Needs Assessment for an Informal Supervisory Position:
A Case Study of a Manufacturing Company in South Korea**

Hyung Joon Yoon* (Pennsylvania State University)

Management development programs are changing to be more customized to companies' needs. Conducting effective training needs assessment is essential to keep up with changing needs of supervisory and managerial positions. This case study illustrates the process of identifying roles and tasks of an informal supervisory position as well as relevant training contents at a manufacturing company in South Korea. For data collection, four different methods were used: 1) documents and artifacts, 2) one-on-one interviews, 3) focus groups, and 4) surveys. In addition, various stakeholders including executives, team leaders, entry-level supervisors, and employees participated in the study. As a result, two supervisory training programs with basic and advanced levels for the supervisory position were developed and implemented considering the level of experience with the position. This paper discusses more efficient ways of integrating different assessment methods for future research and practice.

[Keywords] Training Needs Assessment, Management Development, Training and Development, Informal Supervisory Position

* Corresponding author, Assistant Professor of Workforce Education and Development Program at The Pennsylvania State University, email: drmtree@gmail.com

휴먼웨어 연구 윤리 규정

제1장 저자 윤리규정

제1조(표절행위 금지)

저자는 자신이 행하지 않은 연구나 주장의 전부 혹은 일부분을 자신의 연구 결과이거나 주장인 것처럼 논문이나 저술에 제시해서는 안 된다.

제2조(연구대상자의 권리 존중)

1. 저자는 연구대상의 권리와 사생활을 침해해서는 안 되며 사전에 연구에 대해 설명하고 연구대상자의 동의를 얻어야 한다. 연구대상자의 자기결정권을 충분히 보장해야 하고 연구 도중이라도 연구를 거부할 수 있다는 것을 주지시켜야 한다.
2. 저자는 연구대상자에 대하여 어떠한 윤리적 배려를 했는지를 논문 중에 기재한다.
3. 논문에 기재하는 정보는 동의가 있었더라도 최소한으로 하고, 고유명사 등 연구대상을 알 수 있는 직접적인 표현사용을 피하고, 사례연구나 대상자수가 적은 연구에서는 그 개인이나 대상집단의 특성에 관련된 정보의 기재를 피한다.

제3조(출판 업적)

1. 저자는 자신이 실제로 행하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임을 지며, 또한 업적으로 인정받는다.
2. 논문이나 기타 출판 업적의 저자(역자)나 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따라 정확하게 반영하여야 한다. 단순히 어떤 직책에 있다고 해서 저자가 되거나 제1저자로서의 업적을 인정받는 것은 정당화될 수 없다. 반면, 연구나 저술(번역)에 기여했음에도 공동저자(역자)나 공동연구가로 기록되지 않는 것 또한 정당화될 수 없다. 연구나 저술(번역)에 대한 작은 기여는 각주, 서문 사의 등에서 적절하게 고마움을 표시한다.

제4조(연구물의 중복 게재 혹은 이중 출판 금지)

저자는 국내외를 막론하고 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물 포함)을 새로운 연구물인 것처럼 출판(투고)하거나 출판을 시도하지 않는다. 이미 발표된 연구물을 사용하여 출판하고자 할 경우에는, 출판하고자 하는 학술지의 편집자에게 이전 출판에 대한 정보를 제공하고 중복 게재나 이중 출판에 해당되는지 여부를 확인하여야 한다.

제5조(인용 및 참고 표시)

1. 공개된 학술 자료를 인용할 경우에는 정확하게 기술하도록 노력해야 하고, 상식에 속하는 자료가 아닌 한 반드시 그 출처를 명확히 밝혀야 한다. 논문이나 연구계획서의 평가 시 또는 개인적인 접촉을 통해서 얻은 자료의 경우에는 그 정보를 제공한 연구자의 동의를 받은 후에만 인용할 수 있다.
2. 다른 사람의 글을 인용하거나 아이디어를 차용(참고)할 경우에는 반드시 각주(후주)를 통해 인용 여부 및 참고 여부를 밝혀야 하며, 이러한 표기를 통해 어떤 부분이 선행연구의 결과이고 어떤 부분이 독창적인 생각·주장·해석인지를 독자가 알 수 있도록 해야 한다.

제6조(논문의 수정)

저자는 논문의 평가과정에서 제시된 편집위원과 심사위원의 의견을 가능한 한 수용하여 논문에 반영하고, 해당 의견에 동의하지 않을 경우에는 그 근거와 이유를 상세하게 적어서 편집위원(회)에게 알려야 한다.

제7조(규정의 위반)

본 규정을 위반한 경우 교육부 훈령 제60호(연구윤리 확보를 위한 지침)에 의거하여 조치한다.

제2장 편집위원 윤리규정

제8조(책임)

편집위원은 투고된 논문의 게재 여부를 결정하는 모든 책임을 지며, 저자의 인격과 학자로서의 독립성을 존중해야 한다.

제9조(공정 심사)

편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공정하게 취급하여야 한다.

제10조(평가)

편집위원은 투고된 논문의 평가를 해당분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰해야 한다. 심사 의뢰 시에는 저자와 지나치게 친분이 있거나 지나치게 적대적인 심사위원을 피함으로써 가능한 한 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력한다. 단, 같은 논문에 대한 평가가 심사위원 간에 현저하게 차이가 날 경우에는 해당분야 제3의 전문가에게 자문을 받을 수 있다.

제11조(정보 보호)

편집위원은 투고된 논문의 게재가 결정될 때까지는 심사자 이외의 사람에게 저자에 대한 사항이나 논문의 내용을 공개하면 안 된다.

제3장 심사위원이 지켜야 할 윤리규정

제12조(평가 절차)

심사위원은 학술지의 편집위원(회)이 의뢰하는 논문을 심사규정이 정한 기간 내에 성실하게 평가하고 평가 결과를 편집위원(회)에게 통보해 주어야 한다. 만약 자신이 논문의 내용을 평가하기에 책임자가 아니라고 판단될 경우에는 편집위원(회)에게 지체 없이 그

사실을 통보한다.

제13조(공정 심사)

심사위원은 논문을 개인적인 학술적 신념이나 저자와의 사적인 친분관계를 떠나 객관적 기분에 의해 공정하게 평가하여야 한다. 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키거나, 심사자 본인의 관점이나 해석과 상충된다는 이유로 논문을 탈락시켜서는 안 되며, 심사 대상 논문을 제대로 읽지 않은 채 평가해서도 안 된다.

제14조(저자 보호)

심사위원은 전문 지식인으로서의 저자의 인격과 독립성을 존중하여야 한다. 평가 의견서에는 논문에 대한 자신의 판단을 밝히되, 보완이 필요하다고 생각되는 부분에 대해서는 그 이유도 함께 상세하게 설명해야 한다. 가급적 정중하고 부드러운 표현을 사용하고, 저자를 비하하거나 모욕적인 표현은 삼간다.

제15조(정보 보호)

심사위원은 심사대상 논문에 대한 비밀을 지켜야 한다. 논문 평가를 위해 특별히 조언을 구하는 경우가 아니라면 논문을 다른 사람에게 보여주거나 논문 내용을 놓고 다른 사람과 논의하는 것도 바람직하지 않다. 또한 논문이 게재된 학술지가 출판되기 전에 저자의 동의 없이 논문의 내용을 인용해서는 안 된다.

휴먼웨어 연구 논문투고 규정

제1조(발간)

휴먼웨어 연구 발간일은 3월31일, 9월 30일로 매년 2회 발간한다.

제2조(제출 자격)

원고 제출 자격은 다음의 각 항에 해당하는 자로 한다.

1. 본 연구소 연구원
2. 학내외 사범대학 관련 대학 이상 재임 교수
3. 박사학위 소지자, 대학원 박사과정 수료 또는 재 휴학생
4. 석사학위 소지자, 대학원 석사과정 수료 또는 재 휴학생

(단, 석사학위 논문의 경우에는 지도교수와 함께 제시되어야 하며 밑에 각주를 달아 석사과정임을 표시한다.)

제3조(논문 주제)

투고 원고는 인적자원개발(HRD) 및 교육학, 평생교육에 관한 이론과 현장의 연구를 주제로 한 학술 논문을 게재한다.

제4조(사용언어)

투고 원고는 국문 또는 영문으로 작성된 논문을 원칙으로 한다.

제5조(논문 자격)

투고 원고는 모집 분야에 해당하는 연구 성과로서 독창성이 인정되는 미발표된 논문이어야 한다.

제6조(저작권)

휴먼웨어 연구에 게재된 논문에 대한 저작권은 전적으로 고려대학교 HRD정책연구소가 갖는다. 또한, 논문투고 시 저작권이전동의서를 함께 제출하여야 한다.

제7조(분량)

원고의 분량은 요약, 삽화, 도표, 참고문헌, 영문초록(1쪽)을 포함하여 A4 20쪽 이내를 원칙으로 한다. 초과원고의 매수는 규정된 분량 외에 A4 10쪽까지 허용한다.

제8조(연구비 수혜)

연구비 수혜로 작성된 경우에는 논문 첫 장 하단에 그 수혜관계를 명기한다.

제9조(논문 편집 방법)

1. 논문의 표지를 별도로 작성하여 논문명, 저자명, 소속기관명, 직위, 주소, 연락처, E-mail 등 필요한 인적사항을 모두 기술하고, 논문에는 인적사항을 제외한 제목과 본문으로 시작한다.
2. 2인 이상 공동연구의 경우에는 제 1저자(연구책임자)의 이름을 제일 처음에 기재하고 이어서 공동연구자의 이름을 기재하며 소속을 명시한다. 교신저자의 경우, 이름 다음 괄호 안에 이메일 주소를 명시한다.
3. 투고 시 원고는 아래아한글(한글워드프로세서) 파일로 작성하여 원본 파일을 E-mail로 제출한다.

제10조(기타)

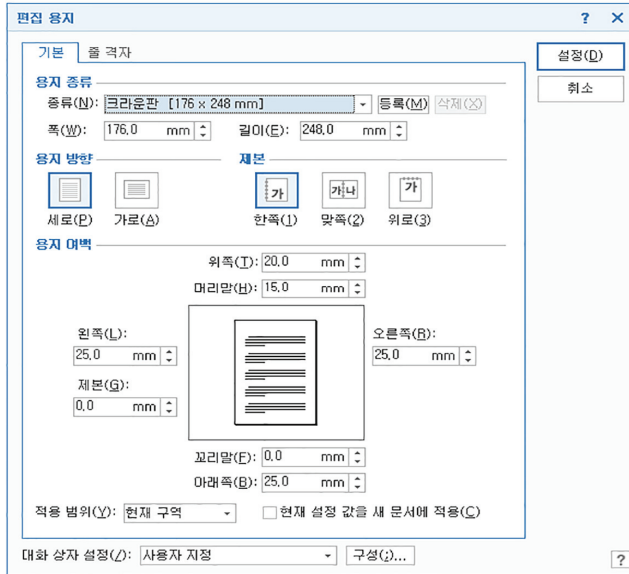
1. 논문을 작성할 때에는 <휴먼웨어 연구 원고작성 기준>에 따른다.
2. 투고된 원고는 원칙적으로 반환하지 않는다.
3. 투고한 원고는 편집회의에서 위촉한 심사위원의 심사에 의거하여 게재한다.

휴먼웨어 연구 원고작성 기준

1. 논문 원고작성

- (1) 한글 워드프로세서(버전 97 이상)로 작성하여 이메일로 제출하되, 원고 교정이 완료되어 그대로 출판될 수 있는 완전한 상태로 제출한다. 이를 그대로 출판했을 때 발견되는 맞춤법, 띄어쓰기, 구두점 등에 대한 오류의 책임은 전적으로 필자에게 있다. 심사용 원고는 필자에 대한 인적 사항을 삭제하여 제출하되, 별지에 논문명, 필자 성명, 소속기관명, 직위, 연락처, 논문 제출일을 명기하여 원고와 함께 제출한다.
- (2) 투고논문이 2인 이상의 공동연구인 경우에는 제1저자를 명기하여야 한다. 학회지상에 저자를 소개하는 별도의 적시된 사항이 없으면 가장 먼저 소개된 저자를 제1저자로 간주한다.
- (3) 참고문헌의 뒤에는 투고자(공동저자 포함)의 간단한 약력, 관심분야 등을 기재하여야 한다.
- (4) 논문의 문장은 한글을 원칙으로 하되, 의미상 혼동이 가능한 경우에 한하여 한자를 쓰거나 () 속에 원어를 써넣는다.
- (5) 논문내용의 국문요약(800자 이하)을 논문 제목 다음 부분에 제시하고, 반드시 말미에 주제어를 5개 이하로 선정하여 제시한다. 영문요약(600단어 이하)은 참고문헌 이후에 제시한다.
- (6) 논문의 분량은 국문초록, 본문, 참고문헌, 영문초록을 포함하여 A4 20쪽 이내를 원칙으로 한다. 초과원고의 매수는 A4 10쪽까지 허용한다.

2. 편집환경 설정



(1) 편집용지 크라운판 [176 × 248mm]

(2) 용지여백: 위 20, 아래 25, 왼쪽 25, 오른쪽 25, 머리말 15, 꼬리말 0, 제본 0

구분	글자모양	문단모양	비고
논문제목	휴먼명조, 18pt, 진하게	가운데 정렬, 줄간격 180	
저자성명 (소속, 직위)	휴먼명조, 11.5pt	오른쪽 정렬, 줄간격 180	소속, 직위: 휴먼명조, 11pt
국문요약	휴먼명조, 9.5pt, 장평 95, 자간 -5	양쪽정렬, 왼쪽 여백 5, 오른쪽 여백 5, 들여쓰기 10, 줄간격 160,	
본문	휴먼명조, 10.5pt, 장평 93, 자간 -5	양쪽정렬, 들여쓰기 15, 줄간격 180	
각주	휴먼명조, 9pt, 장평 95, 자간 -5	양쪽 정렬, 내어쓰기 12, 줄간격 130	
표	휴먼명조, 9pt, 장평 95, 자간 -5	줄간격 140	제목: 본문과 동일(가운데 정렬)
출처 및 그 외 설명	휴먼명조, 9pt, 장평 95, 자간 -5	왼쪽 정렬, 줄간격 140, 문단아래 5	
참고문헌	휴먼명조, 10.5pt	양쪽정렬, 내어쓰기 40	제목: 14pt 진하게, 가운데 정렬
영문요약	휴먼명조, 10pt	양쪽정렬, 들여쓰기 10	
	ABSTRACT: 휴먼명조, 이탤릭체, 12pt 진하게, 왼쪽 정렬		
	제목: 휴먼명조, 14pt 진하게, 가운데 정렬		
	이름: 휴먼명조, 10.5pt, 진하게, 오른쪽 정렬		
	keywords: 중고딕, 10pt, 들여쓰기 0, 양쪽 정렬		

3. 번호 붙임

1단계: I, II, III...(2줄 띄고, 14 진하게, 들여쓰기 15, 가운데정렬)

2단계: 1, 2, 3...(1줄 띄고, 12 진하게, 들여쓰기 15, 양쪽정렬)

3단계: 가, 나, 다...(10 진하게, 들여쓰기 15, 양쪽정렬)

4단계: 1), 2), 3) ...(10, 들여쓰기 15, 양쪽정렬)

5단계: 가), 나), 다) ...(10, 들여쓰기 15, 양쪽정렬)

단순한 나열: ①, ②, ③...(10)

4. 인용

인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 기술하고, 긴 경우(3행 이상)에는 본문에서 따로 떼어 기술한다. 따로 기술하는 경우에는 인용부분의 아래위를 본문에서 한 줄씩 비우고 좌, 우를 각각 5글자씩 들여 쓰고, 줄간격은 150으로 한다.

5. 각주와 후주

- (1) 각주는 본문에 표시하기 어려운 보충적인 내용이나 설명에 관하여 사용하고, 단순히 자료의 출처나 참고문헌을 밝히는 각주의 사용은 금한다.
- (2) 후주를 표시하는 위치는 해당 문장이나 용어 말미의 윗 편에 일련번호로 표시하고, 후주의 내용은 논문 말미 참고문헌을 제시하기 전에 일괄적으로 신는다.

6. 논문 내의 인용문헌

- (1) 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우에는 괄호 속에 발행연도 또는 발행 연도와 해당 면을 표시한다.

예: 이 문제에 관하여 홍길동(2000)은...

홍길동(2000: 25-26)은... (2000년도 문헌의 25-26쪽을 의미함)

- (2) 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나지 않는 경우에는 해당부분 말미에 괄호를, 하나의 사항에 여러 문헌을 인용하는 경우 문헌들 사이를 쌍반점(:)으로 가른다.

예: 한 연구(홍길동, 1997; Anderson, 1998)에 의하면...

- (3) 저자가 다수일 경우 3인까지는 모두 표시하되, 4인 이상은 첫 번째 저자만 나타내고 그 다음은 국문의 경우 '외', 영문의 경우는 'et al.'로 나타낸다.

예: 홍길동 외(1992)

Wittrock et al.(1986)

7. 참고문헌 작성

논문의 말미에 아래와 같은 요령으로 제시한다. 여러 나라 문헌을 참고했을 경우 한, 중, 일, 서양서순으로 열거한다. 여기에 예시한 이외의 서양 참고문헌 작성법은 대체로 APA양식을 따른다.

- (1) 단행본의 경우

김신일(2001). 평생교육학. 서울: 교육과학사.

- (2) 정기간행물 속의 논문의 경우

이성진, 이기우(1991). 영유아를 위한 가정 중심 부모교육프로그램의 효과. 교육학 연구 29(4), 한국교육학회, 1-28. (*반드시 해당 페이지를 밝힘)

- (3) 학위논문의 경우

백옥현(1992). 아동의 선택적 주의전략과 금지 기제의 발달에 관한 연구. 박사학위 논문. 충남대학교.

- (4) 학술발표회 발표논문인 경우

최상진(1999). 문화심리학: 그 당위성, 이론적 배경, 과제 및 전망. 한국심리학회 하계 심포지움 문화와 심리학. 1-20. 서울: 연세대학교 제 2인문관.

- (5) 신문기사의 경우

동아일보(2001.9.23). 사이버 대학 1학기 수강생 10명 중 8명 꼴 재등록. 19면.

이시형(2001.3.12). 대통령의 말실수. 조선일보, 6면.

(6) 영문 참고문헌 작성 시 유의사항

- ① 책명, 간행물명은 이탤릭체로 한다.
- ② 논문제목은 첫 단어만 대문자로 표기하고 나머지는 모두 소문자로 쓴다(단행본의 경우도 동일). 단, 정기간행물의 책명은 각 단어를 대문자로 표기한다.
 Airasian, P. W.(1991). Classroom assesment. NY: McGraw-Hill
 Brookhart, S. M., & Freeman, D. J.(1992). Characterisitc of teachers candidates. *Review of Educational research* 62(1), 37-65.
 Ameican Psychological Association(1983). Publication manual (3rd ed.). Washington DC: Author.
- ③ 번역서 혹은 편역서는 원자자명 뒤에 역자명을 적고 괄호안에 본문에서 인용한 번역서의 출판연도를 표기한다. 그리고 번역서는 진하게 하고 출판사를 표기한다.
 Illich, E. 심정보 역(2004). 학교 없는 사회. 서울: 미토.

8. 표와 그림

- (1) 표와 그림에는 일련번호를 붙이되, 표에는 < >, 그림에는 []과 같은 괄호를 사용한다.
 예: <표 1>, [그림 1]

<표 1> 표 작성 양식(예시)

구분	내용	비고

- (2) 표의 제목은 상단의 중앙에, 그림의 제목은 하단의 중앙에 제시한다.
- (3) 표 및 그림은 원본 그대로를 복사 인쇄할 수 있도록 저자가 완벽하게 그려서 제출한다.
- (4) 표, 그림을 다른 문헌에서 인용하였을 때, 표의 경우에는 하단 왼쪽에, 그림의 경우에는 하단 중앙 제목 밑에 출처를 제시한다.

※ 원본 제출 시 편집양식에 맞지 않는 원고는 반려될 수 있습니다.

※ 제출기한 및 방법: 각 해당 호 논문 제출일 까지

홈페이지 업로드 또는 아래 메일로 제출하시면 됩니다.

고려대학교 HRD정책연구소 홈페이지: http://kuhrd.korea.ac.kr/ku_hrd/index.do

이메일 주소: kuhrd@korea.ac.kr

기타 문의 사항은 아래 연락처로 해주시기 바랍니다.

감사합니다.



고려대학교

02841 서울시 성북구 안암로 145 사범대학 본관 214호

www.korea.ac.kr

최 지 수

연구원

고려대학교 HRD정책연구소

tel. 02 3290 5213 mobile. 010 9131 1959

e-mail. 2gjmchoi@hanmail.net / gjmchoi@korea.ac.kr

휴먼웨어 연구 편집위원회

편집위원장 : 조대연 (고려대학교)

편집위원 : 강현주 (고려대학교 HRD정책연구소)

김우철 (한국기술교육대학교)

박용호 (인천대학교)

박진영 (광주대학교)

김세훈 (미네소타대학교)

전정호 (단국대학교)

현영섭 (경북대학교)

편집간사 : 최지수 (고려대학교 HRD정책연구소)

휴먼웨어 연구 제권 제호

2018년 3월 30일 인쇄

2018년 3월 31일 발행

발행인 조대연

발행처 고려대학교 HRD정책연구소

02841 서울시 성북구 안암로 145 고려대학교

사범대학 본관 214호

전화 (02) 3290-5213

이메일 kuhrd@korea.ac.kr

인쇄처 제일문화사

※ 본지에 게재된 논문의 내용은 필자의 의견이며, 본 연구소의 공식 의견은 아닙니다.