

유아교사의 전문성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구

김이영(수성대학교, 교수)

요 약

본 연구는 유아교육기관에 근무하고 있는 교사의 전문성에 어떤 요인들이 영향을 미치는지를 탐색하고자 시도하였다. 이를 위해 유아교육기관에 근무하고 있는 여자 교사 309명을 대상으로 유아교사의 전문성에 영향을 주는 요인들을 교사효능감, 임파워먼트, 조직몰입, 직무만족, 인생관, 사회지지, 직무소진 및 직무위험 변인으로 범주화하여 이들 변인이 유아교사의 전문성에 미치는 영향을 분석하였다. 연구결과 첫째, 유아교사의 교사효능감이 전문성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 유아교사의 임파워먼트가 전문성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 셋째, 유아교사의 사회지지가 전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구결과를 종합하면 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지가 높을수록 유아교사의 전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과는 유아교사의 전문성을 향상시키기 위해 유아교사의 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지를 높이기 위한 프로그램 개발 및 개입이 필요함을 시사한다.

주제어: 유아교사, 전문성, 교사효능감, 임파워먼트, 사회지지

I. 서론

현대사회는 산업화의 영향으로 여성의 사회활동이 증가하게 되었으며, 이러한 현상은 만혼과 맞벌이 가족의 확대를 가져와 출산율을 낮추는 계기가 되었다. 그리고 여성의 경제적 활동은 가사 및 양육부담의 증가로 이어졌으며, 자녀양육의 문제가 더 이상 한 가정의 문제가 아니라 사회가 함께 해결해야 하는 국가적 차원의 문제로 인식되어 가정의 양육기능이 사회로 이양되는 계기가 되었다. 이러한 사회·구조적 변화, 즉 자녀양육이 가정에서 사회로 이양되는 것의 중심에는 무엇보다 전문성을 가진 교사들이 필요하다는 주장들이 타당성을 가지게 되었다.

전문성이란 해당 분야의 교육·연수를 이수하였거나 전문자격을 취득하고 경력이나 프로젝트 수행 능력 및 그 밖의 직무수행에 필요한 지식·기술·소양 등을 갖추었다고 인정되는 것을 의미한다. 그리고 전문성은 해당 직업에 종사하는 사람들이 보여주는 태도와 행동을 의미하며, 자기 일에 대한 신념, 헌신하는 태도, 전문가로서 지니고 있는 지식에 의해 결정할 자유가 있다고 믿는 태도를 말한다. 또한 특정 직업에 종사하는 사람들에게 나타나는 태도나 행동으로 오랜 시간의 교육과 직무수행 과정을 통해 습득한 교차원의 지적 능력 및 기술을 바탕으로 자율적 수행과 책임감 있는 결정을 할 수 있는 능력을 의미한다(염지숙, 2011). 따라서 유아교사의 전문성이란 교사가 갖추어야 할 전문적인 지식이나 기술을 의미하는 것으로 영유아의 능력이나 흥미 및 관심이 무엇인지 끊임없이 관찰하고 적절하게 반응하며, 영유아의 자발적인 놀이를 교육의 기회로 활용할 수 있는 능력을 말한다.

최근 어린이집의 전문적 교육기능 강화와 보육의 수준 있는 질적 향상 요구를 통해 어린이집 교사의 전문성에 대한 제고가 끊임없이 이루어지고 있으며, 그에 맞는 재교육의 필요성을 강조하고 있다. 또한 영유아의 발달적 특성을 제대로 이해하고, 발달에 적합한 보육 프로그램을 계획하고 실행하며, 적절한 교사의 역할을 수행하기 위해 필요한 준비 시간과 교육과정의 기간을 비추어볼 때, 현재 우리 사회에서 요구하는 질적 보육을 위한 보육교사의 능력과 자질은 분명히 과거에 비해 높아지고 있다

이러한 유아교사의 전문성은 교사의 역할수행에 직접적인 영향을 미치는 변인으로, 수업 환경을 조성하고 효과적인 교수를 가능하게 하며 유아와의 상호작용에 주요한 역할을 하며, 결국 유아의 긍정적인 발달에 매우 중요한 영향을 미치게 된다(구자영, 2017; 권미성, 문혁준, 2013; 김보경, 2021; 유서희, 김상옥, 2019; 이난영, 2023; 임미례, 2022). 즉, 김수현(2013)은 유아교사는 양성기관에서의 전문적인 지식과 기술교육을 통해 보육과 교육에 관한 전반적인 이해를 갖추어야 하며 효과적인 지도를 위한 지식과 기술을 가지고 있어야 한다고 강조하면서 교육서비스의 질을 결정하는 요인은 양질의 프로그램 못지않게 교사의 전문성도 매우 중요하다고 강조하고 있다.

다시 말해 유아교사의 전문성은 유아교사의 역할을 전문직으로서 수행해내는 정도를 나타내며, 유아교사로서 현재 하고 있는 업무적인 것을 전문적으로 여기고 새로운 학습이론과 그에 따른 기술과 재교육을 통해 끊임없이 배우려는 태도를 포함한다(성진희, 2017). 즉, 유아교사의 전문성은 유아에게 적합하고 필요한 보육과 교육을 위하여 유아가 갖추어야 할 전문적 지식, 교사의 신념 및 책임이라고 할 수 있다.

따라서 유아교사의 전문성에 대한 연구들이 진행되어 왔는데, 지금까지의 연구들은 크게 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 개인 관련 변인과 기관 관련 변인으로 구분하여 연구가

진행되었다(이현정, 2014). 구체적으로 유아교사의 개인 관련 변인으로는 교사효능감(박선희, 2019; 이무진, 2020, 주영란, 2019), 역할수행(박성애, 2017), 직무스트레스(최충명, 2018), 직무만족(임수민, 2020), 사회지지(권영미, 2014; 조유경, 2019) 등이, 기관 관련 변인으로는 기관의 프로그램의 질(최진아, 2015) 등이 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 먼저 교사효능감(teacher efficacy)은 자기효능감을 교사 역할에 접목한 것으로 학생에게 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 교사의 믿음이며, 교사가 교수 역할을 적절하게 수행할 수 있다고 확신하는 정도이자 교수 행위를 통해 학생들의 성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 믿음(Rigg & Enoch, 1990)으로, 교사의 전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(진하연, 2022). 둘째, 유아교육은 교과서 없이 유아-교구, 유아-유아, 유아-교사 간의 상호작용이나 활동을 중심으로 이루어지기 때문에 유아교육의 환경을 마련하고 유아의 활동을 적극적으로 지원해 주는 교사의 역할이 중요하다. 따라서 유아교사의 역할은 단순히 보호적 관리자로서만 한정된 것이 아니고 보호적 차원을 넘어서 전문적 지식과 기술을 필요로 하는 전문적 역할로서 교수자, 상담자, 연구자의 역할 등 다원적이며 의사결정자, 촉진자, 계획자, 평가자 등 포괄적이며, 이러한 교사의 역할수행이 교사의 전문성에 영향을 미치게 된다(박성애, 2017). 셋째, 직무스트레스 요인은 직장에서 직무환경과 관련되어 발생하는 스트레스 요인을 의미하는데, 직무스트레스를 일으키는 요인은 수없이 많고 연구자의 관점에 따라 분류방식도 다양하다. 일반적으로 스트레스를 유발하는 환경에서 신체적 또는 심리적 요구를 스트레스 요인이라고 하지만 이와 같은 스트레스 요인은 직무 제반 활동 등에서 발생되므로 사람들이 직면하게 되는 환경, 상황, 직무 등과의 관계나 개인의 내적 요구로부터 다양하게 나타나고 있다. 특히 직장에서 직무환경과 관련하여 발생하는 스트레스는 다양하게 증가하고 있으며, 직무를 담당하고 있는 사람들은 스트레스에 많이 노출되어 있는데, 이러한 직무와 관련된 스트레스가 유아교사의 전문성에 부정적인 영향을 미치는 요인으로 보고되고 있다(최충명, 2018). 넷째, 교사의 직무만족이란 교사로서의 전문적인 활동을 수행하며 느끼는 주관적이고 긍정적인 감정을 의미하는 것으로, 유아교사의 직무만족은 유아교육기관에 소속된 유아교사에게 주어진 직무를 수행하는 과정과 결과, 직무환경에서 인식하는 감정의 정도로 정의될 수 있으며, 이러한 유아교사의 직무만족은 유아교사의 전문성과 관련이 있다(임수민, 2020). 다섯째, 사회지지는 개인의 주위에 있는 가족, 이웃, 친척, 직장동료 등의 타인들과의 관계로부터 얻을 수 있는 다양한 긍정적인 자원과 원조를 의미한다. 즉, 사회지지는 유아교사가 근무 중인 보육시설 내 구성원인 원장, 원감 및 동료교사로부터 정서 및 행동에 긍정적 도움을 갖도록 해주는 구체적 원조에 대한 지각의 정도를 의미하며, 사회지지의 하위변인은 정서적 지지, 정보적 지지, 도구적 지지, 평가적 지지로 구성되며, 이러한 사회지지가 유아교사의 전문성에

긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(권영미, 2014; 조유경, 2019). 여섯째, 보육 프로그램의 질적 구성요소는 두 가지로 나누어 정의할 수 있는데, 영유아의 입장에서 정의하는 것과 영유아와 관련된 주변의 통합적 관점에서 정의하는 것이다. 보육 프로그램에 직간접적으로 관련된 대상의 폭을 어떻게 나누느냐에 따라 보육 프로그램의 질을 구성하는 요인은 달라질 수 있다. 즉, 보육 프로그램의 질을 결정하는 요소로 건강과 안전, 교사와 아동의 상호관계, 발달에 적합한 교과과정, 제한된 집단의 크기, 아동의 나이에 알맞은 교사 대 아동의 비율, 적절한 실내·외 공간, 적절한 교사 훈련을 들고 있으며, 국제 아동 위원회는 보육 프로그램의 질적 구성요인으로 성인과 아동 간의 상호관계의 질, 질적인 공간, 장비·자원, 아동의 학습경험의 질을 들고 있는데, 이러한 기관의 프로그램의 질이 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(최진아, 2015).

지금까지의 연구들이 유아들에게 질 높은 서비스를 제공하기 위해 유아교사가 갖추어야 할 전문성을 이해하는데 많은 도움을 주고 있다는 것은 틀림없는 사실이다. 하지만 유아교사의 전문성은 지금까지 연구되어 온 교사 개인 관련 변인과 근무하고 있는 기관의 관련 변인과 같은 교사를 둘러싼 다양한 변인들의 영향을 받기 때문에 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인들을 이해하기 위해서는 다양한 변인들을 고려하여 유아교사의 전문성에 미치는 영향을 파악해볼 필요성이 있다.

이에 본 연구는 선행연구들에서 유아교사의 전문성에 영향을 미친다는 변인들을 비롯해 유아교사의 전문성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 다양한 변인들을 고려하여 유아교사의 전문성에 미치는 영향을 파악하고자 하였다. 즉, 지금까지 선행연구에서 밝혀진 교사효능감, 직무만족, 사회지지 외에 교사의 임파워먼트, 조직몰입, 인생관, 직무소진 및 직무위험 요인을 변인으로 설정하여 유아교사의 전문성에 미치는 영향을 파악하고자 하였다.

먼저 교사효능감은 학습자의 환경이 부정적이거나 능력이 저조하더라도 유아의 사회성, 정서, 인지, 창의성 발달 및 인성 등 교육의 질과 교육활동에 영향을 미치는 것으로 교사가 학습자와 관련된 다양한 교수학습 요인들을 통제할 수 있다고 믿는 신념을 가리킨다(최혜진 외, 2023). 또한 조직몰입은 구성원들이 조직에 대해 어느 정도의 일체감을 가지고 있느냐, 또는 조직을 위해 어느 정도 헌신하고 있는지에 대한 정도를 나타내는 개념으로 정의되며, 조직몰입 수준이 직무성과, 이직, 결근, 근무태도 등에 영향을 미친다는 사실을 통해 유아교사의 전문성에 영향을 미칠 수 있는 변인으로 예상하였다. 둘째, 유아교사의 임파워먼트 변인을 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인으로 설정하였다. 유아교사의 임파워먼트는 개인적·심리적 차원에서 자신에 대한 신뢰를 회복하고 동시에 자신의 생활개선에 방해가 되고 있는 사회적 상황에 대항해서 정당하게 자신의 이익과 권리를 주장하는 의욕과 힘을 회복하는 것

으로 정의되고 있다(엄미선, 2003; 최말옥, 2002). 이러한 임파워먼트 변인이 교육의 효과를 주는 결정에 있어서 교사들의 참여를 촉진하고, 교사들이 지속적으로 교육성장과 발전을 위한 기회를 제공받을 수 있도록 하며, 교사들의 교수학습 관련 전문 지식과 기술에 대한 동료의 지지, 칭찬, 존경이 활발하게 이루어지도록 하기 때문에 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인으로 예상할 수 있다. 셋째, 유아교사의 인생관이 전문성에 영향을 미칠 것으로 예상하였다. 유아교사의 인생관은 개인의 기질과 건강 및 성격 차원에서의 통제소재로 정의되며(김미라, 2004), 일의 능률이나 효율성에 영향을 미치며, 직장생활의 효과성 평가에 있어 많이 사용되는 변인으로 유아교사의 전문성에 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다. 넷째, 직무소진의 변인을 설정하였는데, 직무소진이란 성공적인 직무수행에 대한 조직의 압박과 자신의 능력 이상의 많은 요구들이 자신에게 주어지고 있다고 인식하게 됨으로써 신체적, 정신적 고갈 상태가 나타나고 결국 지치고 탈진되는 현상(Freudenberger, 1974)이기 때문에 이러한 직무소진이 교사의 전문성에 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다. 그리고 마지막으로 직무위험 요인으로 유아교사가 일을 하고 있는 기관에서 위험을 인식하게 되면, 소극적인 태도를 보이고 이러한 태도가 교사의 전문성에 부정적인 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

따라서 본 연구의 목적을 종합하면, 유아의 건강한 발달에 직접적인 영향을 미치는 유아교사의 전문성에 미치는 변인을 탐색하고자, 즉 교사효능감, 임파워먼트, 조직몰입, 직무만족, 인생관, 사회지지, 직무소진 및 직무위험 요인을 변인으로 설정하여 유아교사의 전문성에 미치는 영향을 구체적으로 알아보고자 하였다. 본 연구에서의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 유아교사의 일반적 특성에 따른 유아교사의 전문성은 차이가 있는가?

연구문제 2: 유아교사의 교사효능감, 임파워먼트, 조직몰입, 직무만족, 인생관, 사회지지, 직무소진 및 직무위험 요인은 유아교사의 전문성에 어떤 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 자료수집은 본 연구에 동의한 대구·경북 지역의 유아교육기관에 근무하고 있는 여자 유아교사 309명을 대상으로 실시되었다. 본 연구에 참여한 연구대상을 구체적으로 살펴

보면, 먼저 나이는 20대가 229명(75.6%)으로 가장 많았으며, 30대 19명(19.5%), 40대 15명(5%)이었다. 학력은 전문대 졸업 234명(76.2%), 4년제 졸업 54명(17.6%), 기타 14명(4.6%), 대학원 졸업 5명(1.6%)이었고, 결혼은 미혼이 238명(79.9%), 기혼 60명(20.1%)였으며, 경력은 1~5년 170명(55.2%), 1년 미만 61명(19.8%), 6~10년 54명(17.5%), 10년 이상 23명(7.5%)이었다. 학급연령은 0~3세 95명(30.9%), 만4세 71명(23.1%), 만5세 55명(17.9%), 혼합반 51명(16.6%), 비답임 35명(11.4%)이었다.

2. 측정도구

가. 교사전문성 척도

유아교사의 전문성은 영유아에게 질 높은 교육서비스를 제공하기 위해 보육교사가 갖추어야 하는 지식이나 기술로, 교사의 교육신념과 책임감에 기초하는 것으로 정의될 수 있다. 본 연구에서 사용한 교사전문성 척도는 Lindsay와 Lindsay(1987)의 전문성 인식 문항척도를 기준으로 하여 김유진(2003)과 조주원(2017)이 사용한 질문지를 참고하여 수정·보완하였다. 본 척도는 유아교사의 지식과 기술, 사회봉사성, 자율성으로 구성된 10문항으로 점수가 높을수록 유아교사의 전문성이 높음을 의미한다. 본 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.766$ 이었다.

나. 교사효능감 척도

교사효능감은 학생들에게 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 교사의 믿음이며, 교사가 교수 역할을 적절하게 수행할 수 있다고 확신하는 정도이자 교수 행위를 통해 학생들의 성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 믿음으로 정의될 수 있다. 본 연구에서 유아교사의 효능감을 측정하기 위해 사용한 도구는 김희진과 이분려(1999)가 연구한 척도이다. 본 척도의 교사효능감은 주어진 요인들을 통제할 수 있는 능력을 측정하는 일반적 교사효능감과 자신의 교수 능력에 대한 자기 평가를 말하는 개인적 교사효능감을 측정하는 10문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 교사효능감이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.845$ 이었다.

다. 임파워먼트 척도

유아교사의 임파워먼트는 개인적·심리적 차원에서 자신에 대한 신뢰를 회복하고 동시에 자신의 생활개선에 방해가 되고 있는 사회적 상황에 대항해서 정당하게 자신의 이익과 권리를 주장하는 의욕과 힘을 회복하는 것으로 정의될 수 있다. 본 연구에서는 유아교사의 임파

워먼트를 측정하기 위해 김지은(2010)이 개발한 임파워먼트 척도를 사용하였다. 본 척도는 자신의 업무 일정을 스스로 결정할 수 있는지에 대한 의사결정, 교사로서 존중받고, 자신이 능력이 있는 교사로 지각하고 있는지에 대한 지위, 연수기회 보장 및 전문가로서 대우받고 있는지에 대한 전문적 성장, 무엇을 가르칠 것인가에 대한 의사결정의 권한 등이 있는지에 대한 자율성, 다른 교사들과 유아들에 대한 영향을 끼치는 사람인지에 대한 영향력을 측정하는 10문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 임파워먼트가 높음을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.775$ 이었다.

라. 조직몰입 척도

유아교사의 조직몰입은 구성원들이 조직에 대해 어느 정도의 일체감을 가지고 있느냐, 또는 조직을 위해 어느 정도 헌신하고 있는지에 대한 정도를 나타내는 개념으로 정의될 수 있다. 본 연구에서 교사의 조직몰입을 측정하기 위해 사용한 척도는 김철구(2008)가 사용한 도구를 이용하였다. 본 척도는 조직에 대한 정의적 몰입, 규범적 몰입, 근속적 몰입을 측정하는 9문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 조직몰입이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.680$ 로 나타났다.

마. 직무만족도 척도

교사의 직무만족이란 교사로서의 전문적인 활동을 수행하며 느끼는 주관적이고 긍정적인 감정을 의미하는 것으로, 유아교사의 직무만족은 유아교육기관에 소속된 유아교사에게 주어진 직무를 수행하는 과정과 결과, 직무환경에서 인식하는 감정의 정도로 정의될 수 있다. 본 연구에서 사용된 직무만족도 척도는 도순남(1999)이 사용한 직무만족도의 10문항 중에서 유아의 발달에 대한 성취감과 사회적 인정 등과 같은 유아교사의 직무자체에 대한 만족과 관련된 5문항을 우리나라 유아교사에게 적합하도록 재수정한 서지영(2002)이 사용한 척도를 사용하였으며, 점수가 높을수록 직무만족이 높음을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.713$ 이었다.

바. 인생관 척도

유아교사의 인생관은 개인의 기질과 건강 및 성격 차원에서의 통제소재로 정의될 수 있다. 본 연구에서는 유아교사의 인생관을 알아보기 위해 김미라(2004)가 개발한 유아교사 인생관 척도를 사용하였다. 본 척도는 유아교사의 건강, 원인을 어디에 두는지에 대한 통제소재 및 자신에게 주어진 일을 긍정적으로 생각하고 대처하는지에 대한 긍정적 인생관을 측정하는

9문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 긍정적인 인생관을 가진 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.752$ 이었다.

사. 사회지지 척도

사회지지는 개인의 주위에 있는 가족, 이웃, 친척, 직장동료 등의 타인들과의 관계로부터 얻을 수 있는 다양한 긍정적인 자원과 원조를 의미한다. 본 연구에서는 유아교사의 사회지지를 측정하기 위해 김미라(2004)가 연구한 사회지지 척도를 사용하였다. 본 척도는 직장동료, 가족 및 친구들이 자신이 하고 있는 일을 어느 정도 지지하고 문제해결방안에 도움을 주는지에 대해 측정하는 10문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 사회지지가 높음을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.905$ 이었다.

아. 직무소진 척도

직무소진이란 성공적인 직무수행에 대한 조직의 압박과 자신의 능력 이상의 많은 요구들이 자신에게 주어지고 있다고 인식하게 됨으로써 신체적, 정신적 고갈상태가 나타나고 결국 지치고 탈진되는 현상으로 정의될 수 있다. 본 연구에서는 유아교사의 직무소진을 측정하기 위해 이진화(2007)가 연구한 직무소진 척도를 사용하였다. 직무소진은 유아들을 사무적으로 대하고, 유아교사가 된 후 사람들에게 냉정하게 대하게 된 것과 같은 냉소요인, 근무에 지쳐 피로를 느끼는 경우가 많은 정도 및 하루일과 후 기진맥진한 느낌들에 대한 정서적 고갈을 측정하는 10문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 직무소진이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.877$ 이었다.

자. 직무환경 위험요인 척도

직무환경 위험요인은 유아교사가 일을 하고 있는 기관에서 위험을 인식하게 되면서 소극적인 태도를 보이는 것으로 정의될 수 있다. 본 연구에서는 직무위험요인을 측정하기 위해 김정숙(2011)이 연구한 직무환경 위험요인 척도를 사용하였다. 직무환경 위험요인은 기관에서의 도전기회 부족, 자신이 완수해야 할 업무의 책임이 무엇인지 잘 모르는 역할모호성, 상반된 업무를 받게 되는 역할갈등 및 업무과다를 측정하는 10문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 직무환경 위험요인이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.794$ 이었다.

3. 자료분석방법

본 연구에서의 자료분석은 SPSS WIN 21.0 Program을 사용하였다. 참여자의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도, 백분율과 평균 및 표준편차를 산출하였고, 척도의 신뢰도는 Cronbach α 계수를 이용하여 산출하였으며, 일반적 특성에 따른 유아교사의 전문성의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석(One way ANOVA)과 t검증(t-test), 사후검증으로 Scheffé test를 실시하였다. 그리고 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위해 일반적 특성에서 통계적으로 유의한 차이가 나타난 변인에 대해서는 더비변수(Dummy variable)로 변환한 후 다중회귀분석(Multiple regression analysis)을 이용하여, 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인과 설명량을 산출하였다.

III. 연구 결과

1. 일반적 특성에 따른 유아교사의 전문성 차이

연구 대상자의 일반적 특성에 따른 유아교사의 전문성 점수의 차이를 알아본 결과가 <표 1>에 제시되어 있다.

<표 1> 일반적 특성에 따른 교사의 전문성 점수의 평균과 표준편차 및 차이검증

| 구분 | 항목 | N | M | SD | t/F | p | Scheffé 사후검증 |
|------|--------|-----|-------|------|-------|------|-----------------|
| 나이 | 20대 | 229 | 20.79 | 1.76 | .529 | .590 | |
| | 30대 | 59 | 20.52 | 1.90 | | | |
| | 40대 | 15 | 20.80 | 1.37 | | | |
| 학력 | 전문대졸 | 234 | 20.71 | 1.81 | .103 | .958 | |
| | 4년제졸 | 54 | 20.79 | 2.05 | | | |
| | 대학원졸 | 5 | 20.80 | 1.30 | | | |
| | 기타 | 14 | 20.50 | 1.22 | | | |
| 결혼 | 예 | 60 | 21.10 | 2.08 | 1.644 | .101 | |
| | 아니오 | 238 | 20.67 | 1.72 | | | |
| 교육경력 | 1년미만a | 61 | 20.73 | 1.54 | 4.751 | .003 | b<d |
| | 1-5년b | 170 | 20.43 | 1.71 | | | |
| | 6-10년c | 54 | 21.05 | 2.40 | | | |
| | 10년이상d | 23 | 21.78 | 1.16 | | | |

유아교사의 전문성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구

| 구분 | 항목 | N | M | SD | t/F | p | Scheffé 사후검증 |
|------|------|----|-------|-------|-------|------|-----------------|
| 학급연령 | 0-3세 | 95 | 20.42 | 1.69 | 1.520 | .196 | |
| | 만4세 | 71 | 20.71 | 1.76 | | | |
| | 만5세 | 55 | 20.76 | 1.98 | | | |
| | 혼합반 | 51 | 21.17 | 2.104 | | | |
| | 비담임 | 35 | 20.85 | 1.39 | | | |

대상자의 일반적 특성에 따른 유아교사의 전문성 점수를 비교한 결과, 교육경력에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=4.751$, $p<.01$). 구체적인 차이를 알아보기 위해 Scheffé의 사후검증을 실시한 결과, 1~5년 집단과 10년 이상 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 나이($F=.529$, $p>.05$), 학력($F=.103$, $p>.05$), 결혼($t=1.644$, $p>.05$), 학급연령($F=1.520$, $p>.05$)에서는 집단 간에 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

2. 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인

유아교사의 교사효능감, 임파워먼트, 조직몰입, 직무만족, 인생관, 사회지지, 직무소진 및 직무위험 요인이 유아교사의 전문성에 미치는 영향을 알아보기 위해 먼저 본 연구에서 사용한 측정변수들의 상관관계를 살펴본 결과는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 연구변수의 상관관계

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| 1 교사전문성 | 1 | | | | | | | |
| 2 교사효능감 | .532** | 1 | | | | | | |
| 3 임파워먼트 | .757** | .517** | 1 | | | | | |
| 4 조직몰입 | .549** | .579** | .565** | 1 | | | | |
| 5 직무만족 | .320** | .423** | .373** | .505** | 1 | | | |
| 6 인생관 | .358** | .360** | .266** | .390** | .328** | 1 | | |
| 7 사회지지 | .553** | .555** | .546** | .631** | .367** | .364** | 1 | |
| 8 직무소진 | -.328** | -.333** | -.285** | -.403** | -.349** | -.376** | -.318** | 1 |
| 9 직무위험 | -.334** | -.311** | -.237** | -.400** | -.274** | -.350** | -.323** | .685** |

** $p<.01$

<표 2>에서 보는 것과 같이 연구변수의 상관관계를 살펴본 결과, 교사전문성과 교사효능감($r=.532, p<.01$), 임파워먼트($r=.757, p<.01$), 조직몰입($r=.549, p<.01$), 직무만족($r=.320, p<.01$), 인생관($r=.358, p<.01$), 사회지지($r=.553, p<.01$), 교사효능감과 임파워먼트($r=.517, p<.01$), 조직몰입($r=.579, p<.01$), 직무만족($r=.432, p<.01$), 인생관($r=.360, p<.01$), 사회지지($r=.555, p<.01$), 임파워먼트와 조직몰입($r=.565, p<.01$), 직무만족($r=.373, p<.01$), 인생관($r=.266, p<.01$), 사회지지($r=.546, p<.01$), 조직몰입과 직무만족($r=.505, p<.01$), 인생관($r=.390, p<.01$), 사회지지($r=.631, p<.01$), 직무만족과 인생관($r=.328, p<.01$), 사회지지($r=.367, p<.01$), 인생관과 사회지지($r=.364, p<.01$), 직무소진과 직무위험($r=.685, p<.01$)은 통계적으로 유의한 정적상관을 보였으며, 교사전문성과 직무소진($r=-.328, p<.01$), 직무위험($r=-.334, p<.01$), 교사효능감과 직무소진($r=-.333, p<.01$), 직무위험($r=-.311, p<.01$), 임파워먼트와 직무소진($r=-.285, p<.01$), 직무위험($r=-.237, p<.01$), 조직몰입과 직무소진($r=-.403, p<.01$), 직무위험($r=-.400, p<.01$), 직무만족과 직무소진($r=-.349, p<.01$), 직무위험($r=-.274, p<.01$), 인생관과 직무소진($r=-.376, p<.01$), 직무위험($r=-.350, p<.01$), 사회지지와 직무소진($r=-.318, p<.01$), 직무위험($r=-.323, p<.01$) 간에는 통계적으로 유의한 부적상관이 있는 것으로 나타났다.

본 연구에서 측정된 변수들의 서술적 통계를 살펴본 결과, 교사전문성 20.70점, 교사효능감 36.36점, 임파워먼트 41.19점, 조직몰입 31.55점, 직무만족 30.92점, 인생관 29.87점, 사회지지 36.82점, 직무소진 30.26점, 직무위험 29.69점이었다.

그리고 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인을 확인하기 위해 대상자의 일반적 특성에서 차이를 보였던 교육경력(기준: 1년 미만) 변인을 더미변수(Dummy variable)로 변환하였고, 더불어 교사효능감, 임파워먼트, 조직몰입, 직무만족, 인생관, 사회지지, 직무소진 및 직무위험 요인을 독립변수로 유아교사의 전문성을 종속변수로 하여 다중회귀분석(Multiple regression analysis)를 이용하여 자료를 분석하였다.

먼저 독립변수에 대한 회귀분석의 가정을 검증하기 위하여 다중공선성(Multicollinearity)의 문제를 확인한 결과 Durbin-Waston 값은 1.972로 나타나 자기상관의 문제가 없는 것으로 나타났다. 또한 공차한계(Tolerance limit)는 .414~.772로 1.0 이하로 나타났고, 분산팽창인자(VIF)는 1.296~2.416로 10이상을 넘지 않아 다중공선상의 문제는 없었다. 특이값을 검토하기 위한 Cook's distance 값은 .0089로 1.0을 초과하지 않았다. 또한 회귀방정식 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=405057, p<.001$). 따라서 회귀분석결과는 신뢰할 수 있는 것으로 판단되었다. 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인들에 대한 회귀분석 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인

| 구분 | | B | SE | β | t | p |
|--|-------|--------|-------|---------|--------|------|
| 상수 | | 10.065 | 1.146 | | 8.780 | .000 |
| 교육경력 (기준: 1년미만) | 1~5년 | -.312 | .181 | -.086 | -1.721 | .086 |
| | 5~10년 | -.441 | .224 | -.095 | -1.966 | .051 |
| | 10년이상 | -.400 | .331 | -.052 | -1.209 | .228 |
| 교사효능감 | | .045 | .022 | .105 | 2.022 | .044 |
| 임파워먼트 | | .183 | .014 | .634 | 12.932 | .000 |
| 조직몰입 | | .022 | .026 | .050 | .852 | .395 |
| 직무만족 | | -.031 | .016 | -.088 | -1.909 | .057 |
| 인생관 | | .035 | .020 | .077 | 1.765 | .079 |
| 사회지지 | | .039 | .019 | .109 | 2.044 | .042 |
| 직무소진 | | .000 | .015 | -.002 | -.030 | .976 |
| 직무위험 | | -.016 | .017 | -.050 | -.924 | .356 |
| R=.792 R ² =.628 (수정된 R ² =.612) F=40.057(p=.000) | | | | | | |

<표 3>의 회귀분석 결과, 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인으로서는 교사효능감(β =.105), 임파워먼트(β =.634) 및 사회지지(β =.109)로 나타났으며, 전체 설명력은 R^2 =.612로 61.2%를 설명하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지가 높을수록 유아교사의 전문성이 높아지는 것으로 나타났다. 하지만 조직몰입(β =.050), 직무만족(β =-.088), 인생관(β =.077), 직무소진(β =-.002), 직무위험(β =-.050)은 유아교사의 전문성에 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 유아교사의 전문성에 영향을 미칠 수 있을 것으로 예상되는 변인, 즉 교사효능감, 임파워먼트, 조직몰입, 직무만족, 인생관, 사회지지, 직무소진 및 직무위험 변인으로 구분하여 그 관련성을 살펴보는 데 있다. 이를 위해 연구에 동의한 대구·경북 지역의 유아교육기관에 근무하고 있는 여자 유아교사 309명을 대상으로 자료를 수집하였으며, 그 결과를 선행연구와 관련시켜 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일반적 특성에 따른 유아교사의 전문성의 차이에서 유아교사의 교육경력에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 구체적으로 1~5년 집단 보다 10년 이

상 집단의 교사전문성이 높은 것으로 나타났다. 이는 유아교사의 현장에서의 경험이 유아교사의 전문성을 향상시킨 것으로 해석할 수 있다. 따라서 교육경력이 높은 교사가 낮은 경력을 가진 교사에게 전문적 기술을 시범보일 수 있는 연수 혹은 장학지도가 필요하다는 것을 의미하는 결과라고 할 수 있다.

둘째, 유아교사의 교사효능감($\beta=.105$)은 교사의 전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 유아교사의 교사효능감이 높을수록 유아교사의 전문성이 높아지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 교사효능감과 전문성이 관련된다는 선행연구들(박선희, 2019; 이무진, 2020, 주영란, 2019; 진하연, 2022)을 지지하는 결과라고 할 수 있다.

셋째, 유아교사의 임파워먼트($\beta=.634$)는 교사의 전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 유아교사의 임파워먼트가 높을수록 교사의 전문성이 높아지는 것을 의미한다.

넷째, 유아교사의 사회지지($\beta=.109$)는 교사의 전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 유아교사의 사회지지가 높을수록 교사의 전문성이 높아지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 사회지지와 전문성이 관련된다는 선행연구들(권영미, 2014; 조유경, 2019)을 지지하는 결과라고 할 수 있다.

종합하면 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지가 높을수록 유아교사의 전문성이 높아지는 것으로 나타났다. 하지만 조직몰입, 직무만족, 인생관, 직무소진 및 직무위험은 유아교사의 전문성에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 직무만족이 교사의 전문성에 영향을 미친다는 연구(임수민, 2020)와 상반된 결과라고 할 수 있다.

본 연구를 통해 연구의 함의점을 살펴보면 다음과 같다. 본 연구결과, 유아교사의 전문성에 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지가 영향을 미치는 것으로 나타났기 때문에 추후 유아교사의 전문성 향상을 위한 프로그램 개발에 유아교사의 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지를 높일 수 있는 내용이 포함되어야 함을 시사한다고 할 수 있다. 구체적으로 첫째, 유아교사의 효능감이란 자신의 능력에 대한 유아교사의 신념으로 유아의 발달과 학습을 지원하는 능력과 유아의 성취 및 결과에 미치는 영향력에 대한 신념을 의미하는 것으로 이러한 교사효능감은 놀이신념, 직무만족, 조직문화 인식, 자아 탄력성, 셀프리더십, 정서 노동 등에 의해 영향을 받는 것으로 보고되고 있다(고연정, 2017; 송종욱, 임성택, 2017; 이우경, 2021). 또한 유아교사의 교사효능감은 교사의 개인적인 행복에 직접적인 영향을 미치며, 자신의 능력에 대하여 긍정적인 자신감을 가지고 유아와의 상호작용에서 영향력을 미친다고 믿는 교사효능감이 높은 교사는 성취감과 자신감을 통해서 행복감을 느낀다(최혜진 외, 2023)고 한다. 그러므로 교사효능감은 교사로서의 직무를 수행할 때 삶의 질을 높이는 데 큰 역할을 한다고 할 수 있다. 따라서 유아교사의 전문성 향상을 위한 교사교육에 교사효능감을 향상시킬 수 있는

내용과 유아교사의 처우개선이 필요하다는 것을 시사한다.

둘째, 유아교사의 임파워먼트가 전문성에 영향을 주는 것으로 나타났는데, 이는 임파워먼트 변인이 교육에 효과를 주는 결정에 있어서 교사들의 참여를 촉진하고, 교사들이 지속적으로 교육성장과 발전을 위한 기회를 제공받을 수 있도록 하며, 교사들의 교수학습 관련 전문 지식과 기술에 대한 동료의 지지, 칭찬, 존경이 활발하게 이루어지도록 하기 때문인 것으로 보인다. 교사에 대한 임파워먼트는 조직의 목표를 성공적으로 달성하기 위해 조직 내 구성원에게 의사결정에 참여할 수 있는 권한을 주거나 내적 동기를 유발하여 조직을 활성화시킬 수 있도록 자발적 행동을 촉진하는 행위나 과정이라고 주장한다(김정아, 2012). 즉, 기관으로부터 권한을 부여받게 된 교사들이 어린이집 혹은 유치원 조직을 위하여 책임감 있는 중요한 일을 하기 때문에 개인의 힘과 능력에 대해 자신감을 가지고 어린이집 혹은 유치원을 위한 긍정적인 개선, 보육과 교육의 질을 높이는 데 중요한 역할을 한다는 것이다. 따라서 유아교사의 전문성 향상을 위해서는 기관내 의사결정에 적극적으로 참여할 수 있도록 민주적인 의사결정의 환경과 자신이 책임감을 가질 수 있도록 권한과 책임감이 주어지는 조직문화가 필요하다는 것을 시사한다. 이를 위해 자신의 업무일정을 스스로 결정할 수 있도록 하며, 자신의 전문적 성장을 위해 연수기회를 보장하고, 유아들에게 무엇을 가르칠 것인지에 대해 어느 정도 의사결정권을 부여함으로써 유아교사의 임파워먼트를 높이는 것이 중요하다고 생각된다.

마지막으로 유아교사의 사회지지가 전문성에 영향을 미치는 것으로 나타났기 때문에 유아교사들에 대한 원장 및 동료 교사들의 적극적인 지지가 필요하다고 할 수 있다. 유아교사가 유아교육기관에서 자신의 역할을 효율적으로 수행할 수 있도록 하기 위해서는 교사를 둘러싸고 있는 다양한 인간관계에서와 같은 사회적인 지지가 동반되어야 가능하다(최미숙, 2016). 동료들이 달성 가능한 목표를 설정하고, 건강한 조직 환경을 조성할 경우 유아교사의 교사효능감이 증진되기 때문에 이는 선임자들에 대한 리더십 교육 또는 조직에서의 원활한 의사소통을 활성화하기 위한 교육들이 필요하며, 유아교육기관의 교육과 운영을 위한 동료 및 원장과의 활발한 의사교류 및 지지가 있어야 할 것으로 사료된다.

본 연구를 바탕으로 향후 연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구결과는 일개 지역의 연구를 바탕으로 제한된 조건의 유아교사를 대상으로 도출한 결론이므로 모든 유아교사에게로 일반화하기가 어렵다는 제한점을 지닌다. 따라서 추후 연구에서는 보다 다양한 조건의 유아교사를 대상으로 교사의 전문성에 대한 연구를 실시하여 연구의 일반화를 도모할 필요가 있다.

둘째, 본 연구결과에서는 유아교사의 조직몰입, 직무만족, 인생관, 직무소진 및 직무위험은 유아교사의 전문성에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 하지만 최근 직무만족(임수민,

2020)과 직무스트레스(최충명, 2018) 및 기관 관련 변인들이 유아교사의 전문성에 영향을 미친다는 연구들(박성애, 2017; 최진아, 2015)을 고려해 볼 때, 추후 연구를 통해 그 관련성을 명확하게 규명할 필요성이 제기된다.

셋째, 본 연구결과 유아교사의 전문성에 교사효능감, 임파워먼트 및 사회지지가 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으므로, 후속 연구에서는 유아교사의 교사효능감과 임파워먼트 및 사회지지를 높일 수 있는 구체적인 방안들에 대한 연구가 필요할 것으로 생각된다. 또한 교사효능감과 임파워먼트 및 사회지지 간의 직·간접적인 관계 및 매개효과에 대한 선행연구도 다양하게 제시되고 있으므로 이를 구체적으로 규명하여 실천적인 교사교육내용으로 반영하고 제안할 필요가 있다고 사료된다. 넷째, 본 연구는 유아교사의 전문성에 영향을 미치는 변인에 초점을 두고 진행되었다. 유보통합을 비롯한 유아교육에도 시시각각 새로운 정세를 맞이하고 있는 바 다양한 조직의 개편 및 평가가 이루어지고 있으며, 이는 유아교사의 전문성과 관련이 없다고 할 수 없을 것이다. 그러므로 유아교육기관의 다양한 평가나 조직의 성과에 유아교사의 전문성이 얼마나 영향을 미치는지, 또한 전문성 중에서 어떠한 부분이 긍정적인 영향을 미치는지 살펴볼 필요가 있다고 본다. 따라서 추후 연구에서는 유아교사의 전문성이 유아와 조직의 성과에 미치는 영향과 유아교사의 전문성의 어떤 부분이 평가나 조직의 성과에 긍정적 영향을 미칠 것인지에 대한 연구를 동시에 진행함으로써 유아교사의 전문성을 향상시키고 또한 그 개입 방안에 대한 타당성을 구체적으로 제공할 필요성이 있을 것으로 생각된다.

참고문헌

- 고연정(2017). 가정어린이집 보육교사의 조직문화 인식이 교수효능감에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구자영(2017). 유아교사의 전문성 인식과 직무스트레스가 교사와 유아 간 상호작용에 미치는 영향. **한국산학기술학회논문지**, 18(6), 470-477.
- 권미성, 문혁준(2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(4), 277-296.
- 권영미(2014). 보육교사의 전문성 인식과 사회적지지 및 직무만족도의 관계. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미라(2004). 기관특성과 개인적 특성에 따른 소진이 유아교사의 이직에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김보경(2021). 원장의 코칭리더십, 유아교사의 경력몰입, 교직전문성 인식과 놀이교수효능감 및 교사-영유아 상호작용 간의 구조적 관계. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수현(2013). 초임 보육교사의 전문성 인식이 직무스트레스와 직무만족도에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유진(2003). 영아보육교사의 전문성 인식과 직무스트레스에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정숙(2011). 유치원 교사의 직무환경의 위험요소와 심리적 소진사이에서 나타나는 사회적 지지의 역할. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정아(2012). 어린이집 교사가 지각한 주임교사의 리더십이 교사의 임파워먼트와 조직몰입에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지은(2010). 유치원 원장의 변혁적 지도성이 교사의 임파워먼트, 스트레스를 통해 조직효과성에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김철구(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 감성지능 및 교수만족이 교사의 학교조직몰입에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희진, 이분려(1999). 유아 교사의 교사효능감에 영향을 주는 교사 내·외적 요인에 대한 연구. **한국교사교육**, 16(1), 161-181.
- 도순남(1999). 유치원 교사의 직무스트레스, 심리적 특성, 인구통계학적 변인이 미치는 직무태도 효과분석. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 박선희(2019). 영유아교사의 교사효능감과 전문성인식이 행복감에 미치는 영향. 인천대학교 교

육대학원 석사학위논문.

박성애(2017). 원장의 감성리더십이 보육교사의 직무열여의 참의적 역할수행에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

성진희(2017). 보육교사가 지각한 직무만족, 전문성 인식, 동료교사 협력과 어린이집 조직효과성 간의 구조관계. 경상대학교 대학원 박사학위논문.

송종욱, 임성택(2017). 교사의 직무만족도에 대한 개인적 교사효능감과 집단적 교사효능감의 설명효과 비교. **교원교육**, 33(1), 23-42.

엄미선(2003). 자기옹호 집단 프로그램을 통한 도시빈민의 임파워먼트 연구. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.

염지숙(2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 15(6), 295-310.

유서희, 김상옥(2019). 영아교사의 전문성 인식이 교사-영아 상호작용 및 직무만족도에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 19(3), 129-140.

이난영(2023). 보육교사의 전문성이 교사와 영유아와의 상호작용에 미치는 영향에서 자아존중감과 회복탄력성의 매개효과. 칼빈대학교 대학원 박사학위논문.

이무진(2020). 중등 진로진담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장 지원 및 교사 지원이 수행역량에 미치는 영향. 부경대학교 대학원 박사학위논문.

이우경(2021). 유아교사의 정서노동이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

이진화(2007). 보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

이현정(2014). 교사가 지각하는 부모와의 의사소통에 관한 어려움과 직무만족도가 교사효능감에 미치는 영향: 서울시 국공립 어린이집 유아반 교사와 영아반 교사를 대상으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

임미례(2022). 보육교사의 전문성이 영유아와의 상호작용에 미치는 영향: 인성과 효능감의 매개효과. 칼빈대학교 대학원 박사학위논문.

임수민(2020). 학교 조직문화, 교사전문성, 교사효능감이 초등교사의 직무만족도에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

조유경(2019). 영유아교사가 지각하는 사회적 지지와 전문성이 영유아 권리존중 실행에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

조주원(2017). 유아교사의 인성과 전문성 인식의 관계. 아주대학교 대학원 석사학위논문.

- 주영란(2019). 보육교사의 전문성이 보육효능감과 직무만족에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 진하연(2022). 유아교사의 교사효능감이 유아의 놀이성에 미치는 영향: 교사 전문성인식의 매개 효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최말옥(2002). 정신장애인의 임파워먼트 증진을 위한 자기옹호 프로그램의 효과. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 최미숙(2016). 유아교사의 사회적 지지가 역할수행능력에 미치는 영향력 및 교사효능감의 매개 효과. **열린유아교육연구**, 21(2), 315-332.
- 최진아(2015). 보육교사의 전문성 인식 및 교육신념이 보육 프로그램의 질에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최충명(2018). 교사의 직무스트레스가 교사전문성에 미치는 영향: 개인적 특성의 조절효과를 중심으로. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최혜진, 신현정(2023). 유아교사의 교사효능감과 행복의 관계: 직무자율성으로 조절된 교수창의성의 매개효과. **교육혁신연구**, 33(1), 151-173.
- Freudenberger, H. J.(1974). Staff burn out. *Journal of Science*, 30, 59-165.
- Lindsay, P., & Lindsay, C. H.(1987), Teachers in preschools and child carecenters: Overlooked and undervalued. *Child and Youth Care Quarterly*, 16(2), 91-105.
- Rigg, I. M., & Enochs, L. G.(1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.

□ 김이영: 수성대학교 유아교육과 교수. 관심분야는 유아교육, 유아교사, 유아문제행동 등.
kimizero@hanmal.net

Abstract

**A study on factors affecting the professionalism of early
childhood teachers**

Kim, Yi Young(Suseong University)

This study attempted to explore what factors influence the professionalism of teachers working in early childhood education institutions. For this purpose, 309 female teachers working in early childhood education institutions were surveyed to determine the factors that influence the professionalism of early childhood teachers, namely teacher efficacy, empowerment, organizational commitment, job satisfaction, outlook on life, social support, job burnout, and job risk variables. By categorizing them, the impact of these variables on the expertise of early childhood teachers was analyzed. As a result of the analysis, first, it was found that early childhood teachers' teacher efficacy affects their professionalism. Second, the empowerment of early childhood teachers was found to have an effect on their professionalism. Third, early childhood teachers' social support was found to have a positive effect on their professionalism. Summarizing the results of this study, it was found that the higher teacher efficacy, empowerment, and social support had a positive effect on the professionalism of early childhood teachers. These results suggest that program development and intervention to increase early childhood teachers' teacher efficacy, empowerment, and social support are necessary to improve the professionalism of early childhood teachers.

* Key words: Early childhood teacher, professionalism, teacher efficacy, empowerment, social support

세계상실의 시대, ‘권위’를 생각하다

-한나 아렌트의 ‘권위’개념을 중심으로

박은주(청주교대, 교수)

요 약

서이초 교사 사망사건을 도화선으로 하여 그동안 감추어져 있던 교사들의 어려운 교육현실이 수면에 드러나게 되었다. 지금은 정상적인 교육행위마저 아동학대로 신고되어, 기본적인 교육도 제대로 하기 힘든 상황이 전개되고 있다. 이에 교사들의 교권붕괴가 심각한 교육쟁점으로 떠올랐고, 이와 관련하여 아동학대법이나 학생인권조례 등 학습자의 자유를 위한 그동안 조치들이 교권붕괴의 원인으로 지목되면서 학생인권조례를 폐지하자는 주장이 제기되고 있는 형편이다. 이 연구의 목적은 교권이 붕괴되고 정상적인 교육이 어려워진 오늘날의 교육현실을 초래한 데에 권위의 붕괴가 있음을 지목하고, 교육적 권위의 의미를 탐색함으로써 교권과 학생의 자유 사이의 관계를 새롭게 정립하는 데에 있다. 이를 위하여 권위에 대한 심도있는 사유를 전개한 사상가 한나 아렌트의 저작을 중심으로 권위의 의미를 탐색하고, 이를 통해 오늘날 한국교육의 현실에 주는 시사점을 발견하고자 한다.

주제어: 교권, 학생인권, 권위, 자유, 아렌트

I. 들어가며

2023년 7월 서울 서초구 서이초등학교 교사 사망 사건¹⁾으로 인해 교사들이 거리로 쏟아져 나왔다. 그것을 도화선으로 전국에 감추어져있던 교사들의 울부짖음 속에 우리 교육현장에

1) 2023년 7월 18일 서이초등학교에서 학교에 부임한지 얼마안된 24세의 초임교사가 교보재 준비실에서 자살한 사건이다. 국립과학수사연구원은 교인이 "학급 아이들 지도 문제와 아이들 간 발생한 사건, 학부모 중재, 나이스 등 학교 업무 관련 스트레스와 개인 신상 문제로 인해 심리적 취약성이 극대화돼 극단 선택에 이른 것으로 사료된다"는 요지의 심리 부검 결과를 발표하였다.

과연 무슨 일이 벌어지고 있는지가 수면에 드러나기 시작했다. 교사의 정당한 교육행위마저 아동학대로 취급받는 상황가운데서 전국에서 교사들의 사망 소식이 잇따라 전해졌고 이전에 조용히 묻혔던 교사들의 사망사건도 재조명되기 시작했다. 이 비극적인 일련의 사건들 가운데 교사들이 요구한 것은 교권회복을 위한 조치였다. 교사들은 “교권보호, 학생 교육의 밑거름입니다”라는 팻말을 들고 시위하였다(이데일리 2023년 12월 27일자 기사). 교사들은 무분별한 아동학대 신고와 악성민원, 각종 소송에 대응하느라 공포와 소진, 무력함을 경험하며 교육의 불능상태를 토로하였다. 교권침해로부터 교사들을 보호하기 위한 법적 장치가 필요하다는 요구가 빚발쳤고, 이에 따라 교원지위법, 초·중등교육법, 유아교육법, 교육기본법 등의 교권 회복 4법이 23년 9월 21일 국회 본회의를 통과하였다. 이 개정안에는 교원의 정당한 생활지도는 아동학대로 보지 않고 학생 보호자가 교직원이나 학생의 인권을 침해하는 행위를 금지하며, 학교 민원은 교장이 책임진다는 등의 내용이 포함되어 있다.²⁾ 또한 23년 12월 8일에는 “교원의 정당한 교육활동, 생활지도는 아동학대로 보지 아니한다”는 내용과 “교원이 아동학대 범죄로 신고돼 조사시 이를 수사하는 경찰이나 검찰이 교육감 의견을 의무적으로 참고해야 한다”는 규정을 담은 ‘아동학대범죄처벌특례법(아동학대처벌법) 개정안’이 국회본회의에서 의결되었다.³⁾ 이러한 일련의 조치들은 모두 교권회복을 위해 교사들이 요구한 사항들을 반영한 최소한의 법적 장치라고 볼 수 있다.

우리는 이러한 일련의 사태들로부터 교육이 정상적으로 작동하지 않는다는 위기의식을 느낀다. 기본적인 교육행위마저 아동학대로 신고당하며 교사가 교육을 할 수 없는 이 위기상황을 초래한 원인은 무엇인가? 이에 대해 거의 대부분의 사람들이 ‘교권이 붕괴되었다’고 지적한다. 그리고 이러한 위기를 초래한 원인으로 ‘학생인권조례’를 위시한 학생중심의 일련의 법적 조치들을 지목한다. 학생에 대한 인권이 너무 과하게 현장에서 확대되면서 급기야 교권까지 침해하는 지경에까지 이르렀다는 것이다. 이를 의식한 듯 최근 한 지역에서는 학생인권조례를 폐기하는 결정이 도의회를 통과하기도 했다. 이상의 일련의 상황들은 우리에게 교권과 학생인권 사이의 한 가지 근본적인 문제를 제기한다. 교권을 회복하기 위해 학생인권을 폐기되어야 하는가? 다시 말하여, 교사의 권위는 학생의 자유와 반대되는 것인가?

이 연구의 목적은 교권이 붕괴되고 정상적인 교육이 어려워진 오늘날의 교육현실을 초래한 데에 권위의 붕괴가 있음을 지목하고, 교육적 권위의 의미를 탐색함으로써 교권과 학생의 자유 사이의 관계를 새롭게 정립하는 데에 있다. 이를 위하여 한나 아렌트의 논문 “권위란 무엇인가?”와 “교육의 위기” 및 기타 저작들을 참고하여 교육적 권위의 의미를 탐색하고, 이

2) <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=670760&cid=43667&categoryId=43667>(검색일: 2023. 12.12).

3) <https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=02862463583652&mediaCodeNo=257&OutLinkChk=Y> (검색일: 2023. 12.12).

개념을 통하여 현재의 한국교육에서 문제가 된 교권과 학생의 자유 사이의 관계를 분석해보고자 한다. 아렌트는 근대이후로 세계상실의 문제를 특히 권위의 상실과 결부지어 심도깊은 사유와 진단을 제시한바 있다. 이러한 아렌트의 권위에 대한 사유는 작금의 권위상실로 인한 교육의 위기상황을 겪고 있는 한국의 교육현실에 많은 시사점을 던져 줄 수 있을 것으로 기대된다.

그동안 아렌트의 권위 개념에 관하여 주로 정치철학 분야에서 많이 연구되어 온 반면에 교육학 분야에서는 활발하게 연구되지 못했다. 김성준(2017)은 아렌트의 권력(power)과 권위(authority)의 관계를 로버트 파인의 논의를 빌어와서 비교 연구하였고, 박혁(2009)은 우리 사회 전반에서 드러나는 권위상실의 문제에 직면하여 아렌트의 권위 개념을 분석함으로써 우리나라 정치현실에서 요구되는 정치적 권위의 개념을 탐색하였다. 조나영(2018)은 아렌트의 권위 개념을 통하여 교육적 권위의 의미를 탐색하고자 하는데, 특히 고대 그리스적 권위개념과 로마적 권위개념의 비교작업을 통하여 그 연구목적을 이루고자 한다. 이 글에서는 이 선행연구들의 분석결과의 도움을 받아 한국 교육의 위기상황에서 교권과 학생의 자유개념의 관계에 주목하여 권위의 개념을 탐색할 것이다.

II. 교권의 축소, 학생인권의 확대

지금 우리 교육이 직면한 교권의 위기는 어떻게 전개되어 왔는가? 교육이 힘들지 않은 적이 없었지만, 교사들은 지금의 교육의 위기를 초래한 데에는 작금의 10여년간의 교육현장의 변화가 직격탄이었다고 말한다. 그동안 무슨 일이 있었는가? 교사들은 왜 한 목소리로 교권붕괴를 외치게 되었는가? 교사들은 왜 교육현장이 아닌 법적 소송을 더 두려워하게 되었는가? 정병오(2023)는 지금의 교권의 붕괴를 가져온 일련의 사건으로 4가지를 지적하고 있다⁴⁾. 먼저, 아동학대 범죄의 처벌 등에 관한 특례법 도입을 들 수 있다. 이 법은 가정이나 사회에서 아동학대 범죄가 일어나지 않도록 막고 아동학대 범죄가 발생할 경우 긴급조치 및 보호가 가능하도록 하는 조치가 담긴 법이다. 그러나 이 법이 학교로 들어왔을 때 그것은 아무도 예상하지 못한 방식으로 작동하기 시작했다. 이 법에 의하여 교사의 정상적인 교육활동이나 생활지도마저 아동학대로 신고되는 일이 증가한 것이다. 일단 신고가 들어가면 교사는 직위해제 상태에서 수사를 받아야 한다. 이것은 평범한 교사들에게 엄청난 공포가 되었다. 자연히

4) <https://cemk.org/31594/>(좋은나무, 7월 27일자 기사).

교사들은 아이들을 훈육하거나 잘못에 대한 제재에 소극적으로 대응할 수 밖에 없게 되었으며, 무법적으로 행동하는 아이들이 교실에서 활개를 쳐도 교사들은 직위해제와 아동학대 신고로 인해 아무 손도 쓸 수 없는 상황에 놓이게 된 것이다.

또한 “학교폭력예방 및 대책에 관한 법률”의 도입을 들 수 있다. 이전에는 학생들 간의 싸움은 학생 선에서, 혹은 선생님의 훈화 조치로 끝나는 경우가 많았지만 학교폭력의 정도와 빈도가 높아짐에 따라 학교폭력법이 도입되었다. 이 법은 학교에서 학생들 사이에서 발생하는 크고 작은 폭력들이 범죄임을 일깨우는 효과를 가져왔다. 증가하는 학교폭력에 대한 대응으로 도입이 된 법률이지만, 교육공간에서 일어나는 크고작은 갈등까지 학교폭력대책심의위원회(폭대위)에서 법적 판단을 받다 보니 오히려 문제를 키우는 상황도 빈번하게 발생하게 되었다. 즉 당사자간 사과나 교사의 훈계 정도로 마무리될 수 있는 일들도 법의 심판대에 오르내리며 문제가 확대되는 측면이 있는 것이다. 특히, 가해 학생의 처벌 기록이 학생부에 기록으로 남다 보니, 가해 학생이 끝까지 책임을 인정하지 않고 학교나 교사의 절차적 미비점을 찾아내 학교를 마비시키는 일이 잦아졌다. 법적 공방으로 번지게 되면, 일단 잘못을 인정하는 쪽이 법적 책임을 져야 한다. 따라서 자신의 잘못은 인정하지 않고 학생 상호 간 다툼의 상황에서도 서로에게 잘못을 전가하게 되었다. 이 과정에서 학생간 작은 다툼에 학부모, 변호사까지 동원하여 법적 싸움을 벌이는 일이 잦아지면서, 학교는 과도한 에너지를 소모하고 교사들은 탈진하고 있다.

그 다음으로, 학부모의 악성 민원 급증을 들 수 있다. 교사들의 죽음을 불러온 직접적인 원인이기도 한 악성민원은 사실 그동안 우리 사회에서 문제가 되었던 갑-을 관계, 소비자의 진상행위, 감정도동자들을 연상케하는 악성민원의 연장선상에 있는 문제라고 볼 수 있다. 그러나 그동안 경제적 관계, 사회적 관계에서 문제되던 현상이 교육현장에까지 이어지면서 적지않은 문제를 발생시키고 있다. 그런데 학교는 이러한 민원을 감당할 수 있는 체계가 갖추어져 있지 않다 보니, 이러한 대응을 교사 개인이 일일이 다 감당해야 하는 상황이었다. 이 소수의 악성 민원에 의해 교사들이 극심한 스트레스를 받고 트라우마를 경험하다 보니, 정상적인 교육 활동을 진행하기 어려운 상황까지 이르게 되었다.

그리고 과잉행동장애, 분노조절장애를 포함한 정서 발달의 어려움을 겪는 학생이 급증했다는 것을 들 수 있다. 통합교육 정책의 일환으로 장애가 있는 학생도 함께 생활하는 교실이 늘어나고 있는 상황이다. 문제는 TV 육아 프로그램 <금쪽같은 내 새끼>에 나오는 발달장애나 정서적 어려움을 겪는 아이들이 학교에 늘어나고 있지만, 교육 당국은 이러한 아동을 지도할 어떠한 대책이나 지원책을 제공하지 않고 있다. 그러다보니 이 일을 감당하는 것은 오롯이 교사개인의 몫으로 넘겨지고 있다. 그리고 이러한 아동들의 문제가 위에서 제시한 세

가지 문제와 맞물릴 때, 그 어려움은 훨씬 더 증폭하게 된다. 교사는 문제를 일으키는 아동과 혼자 씨름하느라 나머지 학생들을 돌보기가 어려워지는데 적극적인 제재나 훈육을 할 수 있는 방편도 제한되어 있으며, 교육을 위해 제재나 훈계를 시행했을 때 아동학대죄로 신고를 당하는 것이다. 여기에 악성민원까지 더해지면서 교육활동은 거의 마비될 지경이다.

이상의 일련의 조치들을 보면 몇 가지 특징이 드러난다. 첫째는 ‘교육의 장’이라는 특수한 영역에 사회의 논리가 들어오면서 교육적 기능이 혼선을 빚게 된 측면이 있다. 교육의 장은 사회의 법으로 재단되지 않는 교육적 논리가 작동해왔다. 그것이 아동학대법, 악성민원증가, 학교폭력법 등 사회의 법의 잣대가 들어오면서 오히려 그동안 교육공간을 지배해왔던 고유한 교육적 원리의 작동을 방해하는 측면이 있다. 이 사회법의 논리 하에서 교사의 훈계는 아동학대로 되고, 학생간의 다툼은 폭력사태의 틀 속에 가해자와 피해자의 책임을 명시하여 기재하는 소송사건으로 확대되고, 교사의 일거수일투족은 민원의 대상이 되어버렸다. 둘째는 그동안 사회적 잣대와 구분되는 교육적 공간의 고유한 작동원리는 교사의 권위 하에 작동되는 측면이 강했다는 것이다. 학생에 대한 정당한 훈계는 선생님의 고유권한 영역이었고, 학생들간의 싸움은 선생님의 중재로 마무리가 되었다. 그 권위 때문에 학부모들도 선생님 말씀이나 조치라고 하면 아무런 이의를 달지 않고 수용하는 분위기였다. 이 때문에 학교 안에 사회적 문제, 법적 문제를 다룰 시스템이 구비되지 못하였다. 그럴 필요도 없었기 때문이기도 하고, 그런 시스템을 구비한다는 것 자체가 교육적 공간에서는 말이 안 되었기 때문이다. 그러다가 오늘날 급증하는 학부모민원이나 학교폭력사태, 아동학대 소송 등에 체계적으로 대처할 시스템이 부재하게 되었고, 그것이 각 개별교사의책임으로 돌아가는 악순환을 낳게 된 원인이 되었다고 할 수 있다.

그 중에서도 위의 일련의 정책들의 도입에서 드러나는 가장 큰 특징은 이상의 정책들이 교권을 약화시키는 조건으로 작용해왔지만, 동시에 ‘학생인권’을 강화하는 주요정책으로 추진되어 왔다는 것이다. 학생인권조례는 학생의 인권이 학교교육과정에서 실현될 수 있도록 학생의 자유와 권리를 보장하기 위해 제정된 대한민국 각 교육청들의 조례이다. 학생인권조례는 경기도 교육청이 2010년 10월 5일에 공포한 것을 시작으로 광주, 서울, 전북, 충남 등 다른 지역의 교육청에까지 확산되었다. 흥미로운 것은 학생인권조례는 주로 진보진영의 교육감의 주도로 제정, 선포되었다는 것이다. 보수진영의 교육감이 선출된 지역이나, 보수단체의 반발이 큰 지역에서는 학생인권조례 통과가 무산되었다.

그러나 학생인권조례 자체가 교권을 무너뜨릴 의도로 제정된 것은 아니다. 한 사례로, 서울특별시 학생인권조례에 포함된 ‘학생이 차별받지 않을 권리, 폭력으로부터 자유로울 권리, 소지품 검사금지, 휴대폰 사용자유 등 사생활의 자유 보장, 양심,종교의 자유보장, 집회의 자

유 및 학생 표현의 자유보장, 소수 학생의 권리 보장, 학생인권옹호관, 학생인권교육센터 설치 등 학생인권침해 구제 등'의 조치는 학생들의 입장에서 학생들이 누려야 할 권리를 규정한 것이다. 그러나 이를 시발점으로 하여 학생들의 권익을 보장하는 조치들이 확산되어 오면서 동시에 교권이 상당히 위축되어 왔다는 것은 생각해볼 지점이다. 이 때문에 더 이상 교육 활동을 지속할 수 없는 상황까지 이르렀다고 판단한 교사들이 거리로 나와 가장 큰 요구로 '교권회복'을 외치기 시작하였다는 것은 교사들이 체감하기에 학생인권 강화정책의 일환이 교육현장에서 교권을 약화시키는 조치로 실지로 작동하고 있다는 것을 반증한다. 이로 인하여 교권회복을 위한 조치로 학생인권조례를 폐지해야 된다는 주장이 더욱 힘을 얻었고, 급기야 2023년 12월 15일 충남학생인권 조례 폐지안이 충남도의회 본회의를 통과하게 되었다. 여당이 발의한 학생인권조례 폐지안은 찬성 31명, 반대 13명으로 가결되었다.

이 일련의 상황들은 우리에게 몇 가지 생각할 거리를 던져준다. 먼저 위 사례들로부터 직관적으로 알 수 있는 것은 교권과 학생인권이 대립적으로 인식되고 있다는 점이다. 이것은 교권을 강조하면 학생인권은 약화되는가, 학생인권을 주장하면 자동적으로 교권은 약해지는가 하는 질문을 제기한다. 이와 같은 이분법적 구도에서 교권회복을 위한 방안은 당장 학생인권을 폐지 혹은 약화시키는 조치로 귀결될 것이다. 둘째, 당사자인 교사와 학생을 제외하였을 때, 교권은 주로 보수진영에서, 학생인권은 주로 진보진영에서 중요 교육정책으로 주장되어 왔다는 점이다. 이것은 학생인권조례가 선포된 지역의 교육감이 어느 진영에 속하였는가, 그리고 학생인권조례 폐지를 주장하는 국회의원이 어느 진영에 속하는가를 보면 금방 그 이분법적 구도가 드러난다. 과연 교권과 학생인권은 이분법적 구도에서 파악되어야 하는가? 그리고 교육은 보수와 진보의 진영논리로 구획되어야 하는가?

III. 교육사상사에서 보수주의와 진보주의의 대립

교사의 권위와 학생의 인권이 대립적으로 이해되는 이 현상은 사실 교육사상사에서 오랫동안 되풀이되어온 한 가지 문제를 압축하여 드러낸다고 볼 수 있다. 이 문제의 핵심이 무엇인지는 듀이의 『경험과 교육』 1장에 잘 요약되어 있다.

지금 진보주의 학교의 모습을 자세히 들여다보게 되면 진보주의 학교들이 가지고 있는 일반적인 원리를 발견할 수 있을 것입니다. 진보주의 교육에 공통된 원리는 전통적 교육의 원리와 서로 대조를 이룹니다. 전통적 교육의 특징과 진보주의 교육의

특징을 대조시킨다면, 위로부터의 강요 대 개성의 표현과 신장, 외부로부터의 규율 대 학습자의 자유로운 활동, 교재나 교사로로부터의 학습 대 경험을 통한 학습, 반복 훈련에 의한 단편적인 지식과 기술을 습득하는 것 대 직접적인 삶에서 생생한 의미를 지니는 지식과 기술을 습득하는 것, 다소간 현재의 삶과는 멀리 떨어진 미래를 위한 준비 대 현재의 삶 속에 주어진 조건들을 최대한 활용하는 삶을 위한 것, 고정되고 불변하는 목적과 교육내용을 학습하는 것 대 변화하는 세상 속에서의 삶을 아는 것으로 나열할 수 있습니다.

위의 인용을 보면 교육사상사에서 대립을 보여왔던 보수주의와 진보주의 교육관의 특징을 잘 알 수 있다. 보수주의 교육에서는 ‘위로부터의 강요, 외부로부터의 규율, 교재나 교사로로부터의 학습, 반복훈련에 의한 단편적인 지식과 기술 습득, 미래를 위한 준비, 불변하는 목적과 교육내용 학습’ 등의 가치를 중시한다. 이것은 학습자의 바깥에 있는 ‘세계’를 나타낸다고 볼 수 있다. 보수주의 교육에서는 바깥에 있는 세계를 교육내용, 즉 교과로 강조해온 반면 진보주의 교육에서는 ‘학생 개성의 표현과 신장, 학습자의 자유로운 활동, 학생의 경험을 통한 학습, 직접적인 삶에서 생생한 의미를 지니는 지식과 기술습득’ 등의 가치를 중시한다. 진보주의 교육은 교육의 근원을 학생의 내부에서 찾는다. 즉 학생의 자발성을 핵심으로 하는 자유를 중요가치로 보고 학생내면의 계발을 교육의 목적으로 삼는다. 교육사상사에서 되풀이되어온 이 대립을 듀이는 ‘교과와 아동’의 대립으로 요약한다. 즉 전통적인 보수주의 교육에서는 ‘교과’로 대변되는 가치를 중시했으며, 이에 대한 반발로 일어난 진보주의에서는 ‘아동’으로 대변되는 학습자의 자유를 중시했다는 것이다. 이 대립을 아렌트는 세계와 아동(아이)의 대립으로 본다. 듀이와 아렌트는 사용하는 용어는 다르지만 동일한 내용을 지칭하고 있다. 즉 보수주의 교육에서 학습자 바깥의 세계(교과)를 전달하는 가르침을 교사의 핵심적인 일로 파악한 반면, 이에 대한 반발로 일어난 진보주의 교육에서는 교육의 근원을 학생의 내면에 있다고 보고 학생의 내면의 발달과 자유를 강조하였다는 것이다.

그런데 듀이는 보수주의와 진보주의의 대립이 생겨난 것은 보수주의 교육에서 내용의 전달만 강조하면서 학생을 억압하고 학생의 내면의 요구를 간과하였기 때문이며, 이에 대한 반발로 일어난 진보주의 교육은 그것과 정반대의 전략을 취하면서 학생의 자유를 강조하는 반면 세계를 가르치는 일을 간과하였기 때문이라고 진단한다. 즉, 교과와 아동을 대립적으로 파악하였기 때문이라는 것이다. 아렌트도 동일하게 보수주의 교육과 진보주의 교육의 대립을 지적하면서 이를 세계와 아이의 대립으로 표현한 바 있다. 아렌트에 의하면, 전자는 세계의 일방적 전달을 강조하면서 아동의 탄생성을 간과한 반면, 후자는 아동의 고유성과 자유를 강조하면서 세계와 상관없이 방임하였다고 비판하였다. 아렌트 역시 세계와 아동을 대립적으로

파악하는 기존의 보수와 진보의 대립은 교육을 언제나 원상복귀 차원으로 되돌린다고 본다. 두 사람 모두 강조하는 것은 세계와 아동은 대립되는 것이 아니라는 것이다. 이를 대립되는 것으로 파악할 때 교육은 보수주의와 진보주의의 양극단을 시계추처럼 왔다갔다할 뿐이라는 것이다.

그렇다면 듀이와 아렌트의 조언처럼 세계를 전달하는 교사의 가르치는 일과 학생의 자유가 대립되는 것이 아니라면, 교사의 권위와 학생의 인권도 대립되는 것은 아니라고 유추해볼 수 있다. 그리고 이 양자를 대립적으로 파악하는 것은 전형적인 진영논리의 이분법적 사고로서, 교육의 본질에는 전혀 도움이 안 된다고 볼 수 있다. 아렌트는 권위와 자유를 대립적으로 파악해 온 것이 근대의 오류라고 언급하면서, “(권위를 강조하는) 보수주의자와 (자유를 강조하는) 진보주의자의 모순된 진술을 공정한 눈으로 바라본다면 진실은 양자 사이에 균등하게 배분되어 있으며 근대 세계에서 우리는 사실상 자유와 권위의 동시적인 쇠퇴에 직면해 있음을 쉽게 발견할 수 있다”고 예리하게 지적한다(Arendt, 1968/2005: 139). 즉 학생의 자유를 강조하기 위해 교권을 약화시키는 조치가 결국 학생의 자유와 교권 둘다를 약화시키는 결과를 초래할 수 있으며, 그 반대의 경우도 마찬가지라는 것이다. 그렇다면 우리는 교사의 권위에 대해 어떻게 접근해야 할까? 그리고 이것은 학생의 자유나 권리와 어떠한 관계가 있을까?

IV. 권위의 개념

그렇다면 교사의 권위란 무엇인가? 이를 위해서는 먼저 권위의 개념이 무엇인지를 알아볼 필요가 있다. 아렌트는 “권위란 무엇인가?”라는 논문에서 이 질문을 다루면서, 권위의 개념을 탐색하는 작업상의 한 가지 근본적인 난점을 지적하고 있다. 그 난점이란, 권위는 세계와 긴밀하게 관련되어 있는데 근대 이후로 세계가 상실되었기 때문에 우리는 더 이상 권위가 무엇인지 알 수 없는 세대가 되었다는 사실이다. 이 어려움에 직면하여, 우리는 “권위란 무엇인가?”라고 묻기보다, 차라리 “권위는 무엇이었는가?”라고 묻는 것이 더 현명하다고 조언한다(Arendt, 1968/2005: 128). 그리하여 아렌트는 권위의 기원을 추적함으로써 역사적으로 권위가 무엇이었는지를 추적하는 작업을 먼저 시도하고 있다.

5) 여기서 세계는 단지 인공적 세계만이 아니라 인간들의 논의를 통해 구성되는 의미의 세계까지 포함한다고 보는 것이 타당하다. 아렌트에게 있어 세계개념은 매우 복잡하고 난해하다. 세계 개념의 상세한 의미를 위해서는 『인간의 조건』, 혹은 박은주(2018), “포스트모던 시대, ‘세계’의 의미 재탐색: Hannah Arendt의 ‘세계’ 개념을 중심으로”. 교육학연구, 56(2) 참조.

먼저 정치영역에서의 권위의 개념과 관련하여 두 가지 기원을 발견할 수 있다. 하나는 그리스적 기원이다. 그리스적인 권위모델의 대표적인 사상가는 플라톤이다. 플라톤은 소크라테스의 죽음을 불러온 그리스 민주정에 대한 반감을 갖고 있었기 때문에 설득이나 논쟁으로 이루어지는 평등한 민주정의 정치모델과는 다른 모델을 모색한다. 그렇다고 당시의 참주정이나 전제정치처럼 폭력에 의해 이루어지는 정치모델도 적합하지 않다고 생각하였다. 아렌트에 의하면, 플라톤은 “설득만으로는 인간을 인도하기에 불충분하다고 폄하하고, 외부적 폭력수단을 동원하지 않고 인간을 행복시킬 수 있는 무엇인가를 탐색”하였다(Arendt, 1968/2005: 149). 한편으로 폭력에 의하지 않으면서, 다른 한편으로 설득이나 논쟁에 의하지도 않는, 다른 사람을 움직이는 힘은 무엇이 있을까? 플라톤은 폭력이나 설득보다 더 강력하게 사람을 행복시키는 것을 ‘진리’에서 찾았다. 플라톤은 우리가 자명하다고 말하는 진리가 인간의 정신을 굴복시킨다는 점, ‘진리의 강제’가 어떠한 폭력의 도움도 필요없이 효과적이면서 또 설득이나 논쟁보다 오히려 더 강력하다는 것을 발견하였다(Arendt, 1968/2005:149). 주지하는 바와 같이 플라톤이 발견한 진리는 ‘이데아’였다. 플라톤은 이데아가 기본적으로 사람을 복종시킬 수 있는 권위적인 요소를 갖고 있다고 보았다. 그리하여 이데아를 본 철학자가 다수의 사람을 다스리는 정치모델을 제안하게 된다. 진리라는 합리적 강제의 원칙을 발견하려는 플라톤의 시도는 양치기와 양, 선장과 승객, 의사와 환자, 주인과 노예의 관계와 같은 여러 모델에 의해 예시되었다(Arendt, 1968/2005: 150). 이 모든 사례의 공통점은 한쪽이 가지고 있는 전문지식이 신뢰를 압도하기 때문에 다수의 순종을 이끌어낸다는 것이며, 여기에는 폭력이나 설득이 불필요하다는 것이다.

다른 하나는 로마적 기원이다. 권위에 관한 로마적 모델은 건국의 신성함에 그 토대를 두고 있다(Arendt, 1968/2005:166). 고대 로마의 통치는 건국의 신성함을 이어받은 원로원에 의한 통치로 특징되었다. 이 때문에 로마는 건국의 신성함을 뿌리로 하는 전통, 과거에 대한 존경이 사회전반에 작동하였으며, 과거를 대변하는 연장자들에 대한 존경이 강한 사회였다. 로마적 권위의 개념은 이러한 맥락에서 이해되어야 한다. 로마에서 권위를 부여받은 사람들은 연장자들, 그 중에서도 원로원이었다. 원로원은 대물림의 방식으로, 선조들로부터 전통을 전수받는 방식으로 권위를 획득했다. 이후의 사람들은 그 토대에 기반을 두고 그 토대를 증대시켜 가는 방식으로 권위를 부여받는다. 로마에서 권위는 건국의 신성함이라는 과거에 그 뿌리를 두고 있었으며, 이 과거는 현존하는 자들의 권력과 저력 못지않게 도시의 실제 생활 속에 현전하며 강하게 작동하였다.

이와 같은 로마적 권위의 성격이 어떠한 것이었는가는 그 어원으로부터도 추정이 가능하다. 권위(authority)의 어원인 아우크토리타스(auctoritas)는 증대(augment)를 의미하는 동사

아우게레(augere)에서 파생된 단어이다. 권위를 부여받은 사람들은 건국의 토대를 놓았던 사람들, 즉 로마인들이 마이오레스라고 불렀던 선조들로부터 전통을 전수받는 대물림의 방식으로 권위를 획득했으며, 이 권위를 통해 장차 생길 모든 것의 토대를 증대하는 방식으로 그 토대를 굳건히 하는 사람들이다(Arendt, 1968/2005: 168). 여기서 권위를 지니는 사람들은 어떤 사람들인가? 권위적 지위에 있는 사람들을 의미하는 아우크토르(auctor, 권위자)는 저자(author)의 어원이기도 한데, 특이한 것은 생산자를 의미하는 아르티펙스(artifex; 기술자들, 예술가들)와 반대말이라는 것이다. 로마인들은 토대를 증대시키는 권위자를 제작자가 아닌 저자로 보았다. 여기서 저자는 건축가(생산자, 제작자)가 아니라 전체 사업을 고무한 자, 시작한 자이다(Arendt, 1968/2005: 168). 이것은 건축물을 만들기만 한 기술자(아르티펙스)보다는 설계자의 정신이 훨씬 더 중요하게 여겨졌다는 것을 의미한다. 권위를 가지는 사람은 건축물을 만들기만 했을 뿐인 기술자가 아니라, 건축물의 실제 저자, 즉 그것의 정초자이며, 그들이 권위를 가지는 이유는 건축을 통해 공동체를 증대시키는 자가 되었기 때문이다(Arendt, 1968/2005: 169).

그렇다면 아우크토르와 아르티펙스의 관계는 무엇인가? 이것은 지배자-피지배자, 혹은 주인-하인의 종속적 관계가 아니다. 권위적 지위에 있는 사람들의 뚜렷한 특징은 그들이 권력을 갖지 않는다는 점이다. “권력은 사람들 속에 있는 반면 권위는 원로원에 존재한다”(Arendt, 1968/2005: 169). 연장자들의 ‘증대’가 갖는 권위적인 성격은 명령의 형식도, 외부의 강제도 필요없이 자신의 주장을 들려줄 수 있는 단순한 권고 그 자체에 있다(Arendt, 1968/2005: 169). 이 때문에 원로원이 정치적 결정에 추가해야만 하는 증대인 ‘권위’는 권력이 아니기 때문에 비실제적으로 느낄 수 있다. 그러나 그들은 권력은 없었는지 몰라도, 분명 권위를 강하게 부여받은 사람들로 백성들의 존경을 받았다. 이러한 권위의 원천은 어디일까? 위에서 언급하였듯이 로마식 모델에서 모든 권위의 원천은 로마사의 신성한 시원으로 소급하게 하는 ‘건국’에서 유래한다(Arendt, 1968/2005: 170). 건국에서부터 유래하여 세계를 점차 증대시키는 힘인 권위는, 모든 개별적인 순간에 과거의 무게 전체를 더하는 것이라 할 수 있다. 이 무게를 견디는 능력이 그라비타스(gravitas; 무거움, 중대함)이다. 이 무게감은 공화국에서 권위를 표상하는 원로원과 같은 로마적 인물의 특징으로서, ‘배의 바닥짐’처럼 사물이 항상 평형을 이루게 하는 중심으로 기능하였다(Arendt, 1968/2005: 170).

아렌트는 권위의 개념을 추적하면서 그리스 모델이 아닌 로마식 모델에서 권위의 이상적인 의미를 발견한다. 그렇다면 로마식 모델에서 발견되는 권위의 특징은 무엇인가? 첫째, 권위는 권력(power)과 다르다. 권위는 항상 복종을 요구하기 때문에 보통 특정 형태의 권력이나 폭력으로 오인된다. 그러나 권위는 외부적 강제 수단의 사용을 사전에 배제한다(Arendt,

1968/2005: 129). 무력이 사용되는 곳은 권위가 제 구실을 못한다. 권위를 권력이나 폭력으로 오인할 때 그것은 위계적 권위주의로 변질된다. 위계적 권위주의에는 언제나 불평등과 차별이 깃든다. 어떤 경우는 위계적 구조를 갖는 권위주의적 형태는 모든 정부 형태 가운데 가장 평등하지 않다. 그것은 불평등과 차별을 전체 구조 속에 속속들이 파고드는 원칙으로 편입시킨다.

둘째, 권위는 평등한 관계 속의 설득이나 논쟁과도 다르다. 설득은 서로 동등한 관계를 전제하고 논쟁의 과정을 통해 작용하기 때문이다(Arendt, 1968/2005: 129). 설득의 평등주의적 질서는 위계주의적 질서와 대비된다. 권위는 위계적인 지배-피지배의 억압관계와도 다르고 평등한 설득의 관계와도 다르다. 정확하게 말하면 권위는 무력에 의한 강제와, 논쟁을 통한 설득 그 사이에 있다(Arendt, 1968/2005:130).

셋째, 권위의 원천은 개인의 카리스마나 특질에서 기원하지 않는다. 오히려 그 기원은 세계의 토대에 근거하고 있다. 로마식 권위가 건국이라는 로마공동체의 시작과 관련되어 있고, 그 시작으로부터 토대를 증대해감으로써 그 공동세계를 안전하게 확장해가는 자들에게 권위는 부여되고 계승되었다. 이 점에서 권위는 개인에게 속하는 것이라기보다는 우리가 함께 사는 공동세계와 관련되는 것이다. 권위가 작동할 때 세계는 안전하게 증대될 수 있다. 동시에 그 권위는 세계라는 토대가 존재할 때만 작동할 수 있다. 권위를 상실한 것은 세계의 기반을 상실한 것과 마찬가지다. 아렌트에 의하면 세계가 권위를 상실한 이래로 이 세계는 하나의 형상에서 다른 형상으로 쉴 새 없이 빠르게 이동하고, 변화하고, 변형되기 시작했다(Arendt, 1968/2005: 132).

넷째, 권위는 ‘자유’와 필연적인 관련을 맺는다. 보통 권위는 ‘사람을 복종시키는 무엇’이라고 오해된다(Arendt, 1968/2005: 142). 그러면 폭력도 권위인가? 그렇지 않다. 권위는 인간이 자신의 ‘자유’를 보유한 채 ‘자발적으로 하는 복종’을 함축한다(Arendt, 1968/2005: 146). 그렇지 않을 때 그 권위는 폭력으로 변질된다. 아렌트에 의하면, “근대독재를 권위주의적이라고 부르거나 전체주의를 권위주의적 구조로 오인하는 사람들 모두가 권위와 폭력을 암묵적으로 동일시”하는 것이다(Arendt, 1968/2005: 142).

V. 교육에서 회복되어야 할 권위

이상의 권위의 개념이 교육적 권위에 시사하는 바는 무엇인가? 교육에서 권위의 문제는 아렌트의 논문 “교육의 위기”에 잘 나타나 있다. 아렌트는 “교육의 위기”에서 “권위란 무엇인

가”에 나타난 정치적 영역의 권위의 개념을 교육의 영역에 적용하여 교육에서 권위의 문제를 심층적으로 다루고 있다. 특히 아렌트는 교육에서 반복되어 온 보수주의와 진보주의의 대립을 권위의 관점에서 비판적으로 분석하고 있다. 한편으로, 아렌트는 당시 미국에서 진보주의 교육관의 출현으로 교육의 위기가 대두되었을 때, 진보주의가 전제하고 있는 세 가지 토대를 비판적으로 검토하면서 이를 권위의 문제와 관련짓고 있다. 즉, 진보주의에서 주장하는 ‘아이들만의 세계’는 아이들이 아이들만의 세계에 남겨짐으로써 표면상 어른들의 권위로부터 해방된 것 같지만, 이로부터 아이들은 자유로워진 것이 아니라 “사실상 전제적인 권위인 (또래)다수의 전제에 종속되었다”고 본다(Arendt, 1968/2005: 245). 이것은 어른들의 권위가 제거됨으로써 아이들이 또래집단 안에 남겨질 때 직면하게 될 학생폭력이나 왕따문제 등 또래의 권력에 종속될 위험을 염두에 둔 것으로 보인다. 또한 무엇이든지 수업을 흥미있게 하는 것이면 다 가르쳐도 된다는 식의 진보주의적 교사관 속에서 사실상 학생들은 혼자 공부하도록 남겨졌으며, 교사가 학생들보다 더 많이 알고 더 많은 일을 할 수 있는 사람으로서 갖는 권위의 가장 정당한 원천이 더 이상 효과적이지 않다는 것을 스스로 인정하는 셈이 되고 말았다(Arendt, 1968/2005: 246). 이로부터 권위적인 교사가 사라졌는지는 모르지만, 역설적으로 “자신의 권위에 의지할 수 있기 때문에 모든 강제적인 방식을 동원하지 않는 비권위주의적인 교사는 더 이상 존재할 수 없게 되었다”(Arendt, 1968/2005: 246).

다른 한편으로, 아렌트는 진보주의 교육에 대한 반동으로 이루어진 일련의 보수주의 교육으로의 회귀로 특징되는 교육개혁 조치를 비판하며 이 과정에서 실제로 시도되고 있는 것은 이전 교육으로의 원상회복일 뿐이라고 비판한다(Arendt, 1968/2005: 268). 이 보수주의 교육개혁에서 교육은 다시 권위주의적으로 변모한다. 교과시간에 일체의 놀이가 금지되고, 강조점은 교과과정에 규정된 지식의 습득으로 옮겨지고, 교사훈련도 내용전달중심의 지식위주로 이동하게 된 것이다. 이 과정에서 학생들은 교사의 일방적 전달 수업에 다시 흥미를 잃고 침묵속으로 빠져 들게 될 것이다. 이들의 오류는 학습자의 자유를 억압함으로써 교사의 권위를 세우고자 한 것이다.

두 진영 모두 권위에 대한 잘못된 접근을 하고 있다. 진보주의는 교사의 권위로부터 해방시킴으로써 학습자를 자유롭게 할 수 있다고 믿었고, 보수주의는 교사의 권위에 학습자를 종속시킴으로써 학습자를 통제하고자 하였다. 양자모두 교사의 권위와 학습자의 자유를 대립되는 것으로 보았다는 점에서 동일한 오류를 범하고 있다. 무엇이 잘못되었는가?

먼저, 교육이 이렇게 어려워지게 된 이유를 생각해볼 필요가 있다. 교육에서 더 이상 권위가 작동하지 않게 된 원인이 무엇일까? 교육의 장에서 권위는 무엇보다 세계와 밀접한 관계를 맺고 있다. 근대이후로 교육이 어려워진 데는 더 이상 권위가 작동할 수 없는 조건으로

세계가 변화되어 왔기 때문이다. 즉, 하나의 단단한 토대로서의 세계가 해체되면서 더 이상 권위가 기댈 수 있는 근거가 사라졌다. 교육의 위기는 사실 권위의 위기라고 할 수 있다. 왜냐하면 세계를 안내하고 가르치는 일이 교사의 일인데, 몰렌하우어의 지적처럼 우리에게 더 이상 가르칠 만한 가치로운 것(세계)이 남아 있지 않기 때문이다(Mollenhauer, 2005: 10). 아렌트는 이러한 권위의 위기를 교육자가 견디기는 특히 어렵다고 한다. 왜냐하면 교육자는 “나이든 사람들(과거)과 어린 사람들(미래)을 매개하는 것이 그의 일이기 때문에 그의 직업은 과거에 대한 존경심을 요구하기 때문이다”(Arendt, 1968/2005: 259). 즉 과거, 전통으로 이어져 온 세계를 가르침으로써 미래세대를 교육하는 교사의 일은 자신이 가르치는 내용에 대한 일종의 헌신을 요청한다. 교사가 자신이 가르치는 세계에 대한 어떠한 존경심도 애정도 없으면서 학생들에게 그것을 가르친다는 것은 일종의 자기모순인 것이다. 하지만, 아렌트의 지적처럼 “근대 세계의 교육문제는 교육이 본질적으로 권위나 전통을 무시할 수 없는 반면에 권위에 의해 구조화되지도 않고, 전통으로 함께 묶이지도 않은 세계 속에서 진행되어야 한다는 사실에 있다”(Arendt, 1968/2005: 261). 더 이상 신뢰할만하고 존경할만한 토대로서의 세계가 없는 조건 속에서는 권위가 작동할 수 없다. 권위가 작동하지 않는 조건 속에서 세계를 가르치는 교사의 일은 그 모든 가르침에 대한 책임이 오롯이 개인의 책임으로 돌아오게 된다. 이것이 근대이후 가르침의 근본적 어려움인 것이다.

아마도 이 때문에 교사의 권위를 개인의 특질이나 자질, 카리스마 같은 개인적인 차원으로 여기게 된 지도 모르겠다. 그러나 교사의 권위는 개인적인 속성이나 특질과는 다르다. 뿐만 아니라 체벌이나 상벌효과같은 것으로 권위를 대체하려는 사람도 권위가 있는 교사가 아니라 그러한 대체수단을 의지할 수밖에 없는 권위주의적인 교사가 될 뿐이다. 또한 교사의 권위는 교사자격증과도 다르다는 것을 지적할 필요가 있다. 비록 교사자격의 척도가 권위와 불가분의 관계에 있을지라도 최고의 자격요건 그 자체가 결코 스스로 권위를 발생시키지 못한다(Arendt, 1968/2005: 255). 교사의 자격요건은 세계에 대해 알고 그것을 타인에게 가르칠 수 있는 능력이지만, 그의 권위는 그 사람의 능력이 아닌 더 근원적인 토대에 근거하고 있다.

아렌트는 교사의 권위가 개인이 아닌 세계와 관련되어 있다는 사실, 특히 교육의 장에서 교사의 권위는 ‘세계에 대한 책임’을 떠맡는 일에 달려있다는 사실을 강조한다(Arendt, 1968/2005: 255). 세계에 대한 책임은 교사들에게 자의적으로 맡겨진 것이 아니라, 이 세계에 태어난 다음 세대를 맡은 어른 세대에게 맡겨진 책임이다. 어른 세대는 이 세계에 태어난 아이들을 향하여 두 가지 책임을 맡는다. 하나는 사적영역에서 안전하게 잘 먹이고 보호할 책임이며 다른 하나는 공적영역이라는 우리의 공동세계를 새롭게 할 준비를 시킬 수 있도록 세계 속으로 그들을 안내하고 이끌어주어야 할 책임이다. 그 중에서 사적영역의 책임을 가정에

서 담당하였다면 공적영역으로의 책임은 교육에 맡겨진 책임이다. 그것이 우리가 현재 살고 있고, 다음 세대가 와서 살아야 할 공동의 거주지인 이 세계를 보다 살만한 곳으로 보전하고 다음 세대에 의해 새롭게 변화될 수 있도록 하는 교사의 중대한 책임인 것이다. 아렌트는 “세계에 대한 공동의 책임을 거부하는 사람이라면 누구든 아이를 갖지 말아야 하며 그들에게 교육의 역할을 맡겨도 안된다”고 강하게 주장한다(Arendt, 1968/2005: 254). “나는 모르니 네가 알아서 해, 나는 책임없으니 네 인생 네 마음대로 살아” 하는 식의 방임과 방치는 아이들을 해방시키는 것이 아니라 그들을 그들만의 세계에 내버려두는 것과 다르지 않다.

그렇다면 권위가 작동하지 않는 세계상실의 시대에 교사의 세계에 대한 책임은 어떠한 형태로 드러날 수 있는가? 일반적으로 아이는 학교에서 처음으로 세계를 알게 된다. 교육의 장에서 교사는 아이들을 향하여 한 개인으로서가 아니라 “한 세계의 대표자로서” 서 있다(Arendt, 1968/2005: 254). 즉 교사는 아이들이 처음 접하는 세계인 것이다. 학교는 세계자체는 아니지만 세계를 표상하는 곳으로서, 교사라는 매개를 통해 이 세계를 처음 알게 된다. 교사는 모든 성인 거주자의 대표로서 이 아이들에게 세계를 소개하고 안내하는 책임을 맡았으며, 이 일을 중심으로 교사와 아이의 교육적 관계가 이루어진다는 것을 기억할 필요가 있다. 교사의 가르침은 마치 모든 성인 거주자의 대표로서 아이들에게 세계에 관한 세부사항을 알려주면서 ‘이것이 우리의 세계다’라고 말하는 것과 같다(Arendt, 1968/2005: 255). 그리하여 있는 그대로의 이 세계와의 관계 속에 이 아이가 새로오는 자(newcomer)로 성숙할 수 있도록 안내할 필요가 있는 것이다. 이 세계에 대한 책임, 그것이 권위의 형태를 취하는 것이다(Arendt, 1968/2005: 254).

그런데 교육에서 권위의 문제를 지적하면서 아렌트가 진보주의와 함께 보수주의를 강도 높게 비판하고 있는 점은 흥미로운 부분이다. ‘세계에 대한 책임’의 태도는 교육내용을 일방적으로 전달하는 것과는 상관이 없다. 기존의 보수주의가 권위를 발생시킨 것이 아니라 권위주의적으로 됨으로써, 그에 대한 반동으로 권위를 제거하는 진보주의의 출현을 발생시킨 원인이라는 점은 우리가 기억해야 할 부분이다. 아렌트에 의하면 “교육은 우리가 아이들을 우리의 세계로부터 내쫓아 그들이 제멋대로 살도록 내버려두지 않는 것”이면서, “그들이 뭔가 새로운 일, 뭔가 예측할 수 없는 일을 할 수 있는 기회를 빼지 않는 것”이기도 하다(Arendt, 1968/2005: 263). 이 진술은 진보주의에서 아이들을 세계와 분리시킴으로써 세계에 대한 책임을 유기한 것을 비판하고 있다. 동시에 보수주의에서 세계를 가르치면서 그들에게 자유를 빼어버렸다는 것을 비판하고 있다. 즉 교사의 일방적 전달과 명령으로 이루어지는 수업이 아이들이 새롭게 뭔가를 시도해볼 수 있는 기회, 그들이 예측할 수 없는 일을 할 수 있는 기회를 빼앗았다는 것이다. 이것은 권위에서 자유를 제거함으로써 일방적인 권위주의적인 교육으로 변

질된 것을 비판하는 것이라 볼 수 있다.

이것은 우리에게 권위에 대하여 새롭게 성찰할 거리를 던져준다. 아렌트의 말대로 “우리는 늘 제대로 돌아가지 않는, 또 돌아가지 않게 될 세계를 위해 교육하고 있다”(Arendt, 1968/2005: 258). 그러니 교육은 늘 어려울 수밖에 없고, 또 앞으로도 제대로 돌아가지 않을 것이다. 그에 따라 세계에 원천을 둔 권위도 제대로 작동하지 않을 것이다. 그럼에도 불구하고 세계를 책임지는 교사의 태도에 의해 권위는 지속될 수 있다고 한다. 자신이 가르치는 세계가 낡고 오래되어 곧 허물어질 수밖에 없는 흠투성이인 것을 알면서도, 자신이 가르치는 세계를 사랑하고, 이 세계 속에서 의미를 발견하도록 하는 세계사랑의 태도, 그리고 세계를 배움으로써 학생이 진정한 탄생성의 존재로 자랄 수 있다고 믿는 탄생성에 대한 사랑의 태도는 학생들에게 호기심을 불러일으킨다. 그 선생님의 세계를 대하는 태도, 열정적으로 가르치는 태도는 세계를 절대적인 것으로 전달하려는 보수적인 교사의 태도와는 상이하다. 그 태도는 ‘세계를 사랑하는 태도’이면서, 이 세계를 기반으로 해서 학생이 탄생성의 존재로 출현하기를 바라는 ‘탄생성을 사랑하는 태도’인 것이다. 그리하여 학생들에게 이 세계를 기반으로 새로운 시도를 허용하고, 이 세계를 대하여 자유로운 상상과 예측할 수 없는 새로운 일들을 해볼 수 있는 기회를 마련해줌으로써, 너희로 인해 우리가 함께 사는 이 세계가 보다 나은 거주지가 될 것이라고 희망의 끈을 놓치지 않는 태도인 것이다. 고든(M. Gordon)에 의하면, 아렌트의 이러한 태도는 세계를 가르칠 때 학생들의 ‘새로운 시작’을 창조하기 위해 세계를 사용하는 것이라고 표현한다(Gordon, 2001: 50). 이러한 태도 속에서 아이들은 저 교사의 말에 호기심을 느끼고, 저 교사의 말을 믿고 싶고, 따르고 싶은 마음이 들게 된다. 학생들이 자발적으로 따르고 싶은 마음, 선생님의 말을 믿고 싶은 마음, 교사들에게 자발적으로 권위를 부여하고 싶은 마음, 그것이 학생들의 자유에 의해 세워지는 교사의 권위인 것이다.

교육에서 교사의 권위에 관한 진술을 마무리하면서 아렌트는 마지막으로 이와 같은 고찰이 함의하는 두 가지 결론을 요약한다(Arendt, 1968/2005: 262). 하나는, 학교의 기능이 생활에 유용한 기술을 알려주는 것이 아니라 세계가 어떤 곳인가를 가르치는 것이라는 사실이다. 이와 같은 아렌트의 조언은 불확실한 미래에 요청되는 각종 기술을 구비하여 미래를 대비하고자 하는 오늘날의 교육의 방향과는 차이가 있다. 아렌트는 우리가 이 세계에 얼마나 오래 머무를지와 무관하게 배움은 과거로 향할 수밖에 없다고 본다. 왜냐하면 그 과거를 가르쳐서 미래를 새롭게 할 수 있도록 과거(세계)와 미래(아이)를 매개하는 것이 교사의 일이기 때문이다. 둘째는 성인과 아이 사이에 그어진 선은 없앨 수 없다는 것이다. 요즘 친구같은 교사, 동료같은 교사, 촉진자로서의 교사 등 여러 유행하는 교사관은 한결같이 평등한 교사와 학생의 관계를 강조하려고 하지만, 세계를 가르치고 안내하는 일은 교사의 고유한 사명이고 학생이

대체할 수 없다. 다 자란 어른이 아니라 성장 중인 학생을 가르친다고 할 때 그것은 이 세계를 가르침으로써 이 세계에 그들의 새로움을 증대하는 방식으로 세계를 확장시켜가는 일이다. 이 세계는 인간의 손으로 만들어졌기 때문에 낡고 오래되어 허물어져가고, 새로운 세대의 새로움이 유입되지 않는다면 파멸될 수 밖에 없는 운명이다. 이 새로운 세대의 새로움으로 세계가 새롭게 개혁될 때 세계는 보존될 수 있다. 이 때 이 새로움이 안전하게 증대될 수 있도록 해주는 것이 배의 바닥짐과 같이 균형을 잡아주는 어른 세대의 권위인 것이다. 세계를 가르치는 교사의 세계를 책임지는 태도, 세계를 향한 사랑이 새로운 세대의 새로운 시도들이 안전하게 시도됨으로써 우리의 공동세계를 확장시키는 근간이 된다. 학생들의 새로움을 더하여 세계를 증대해가는 일의 무게가 교사의 권위의 무게를 결정짓는다. 그 무게는 배의 바닥 짐처럼 학생들이 안전하게 새로운 일들을 시도할 수 있는 균형추로, 울타리로 작동한다. 그 흔들리지 않는 배 위에서만 학생들의 자유가 꽃필수 있는 것이다. 권위는 학생이 아닌 세계를 가르치는 교사에게 작동하는 것이며, 그 기원은 교사 개인의 학식이나 카리스마, 자격증이 아니라 그가 가르치는 세계의 토대에 뿌리내리고 있다. 이 때문에 아렌트는 확언한다. “교육은 반드시 가르침과 동시에 이루어진다”(Arendt, 1968/2005: 262).

참고문헌

- 김성준(2017). 한나 아렌트(Hannah Arendt)에게서 권력(power)과 권위(authority)의 관계: 로버트 파인의 논의를 중심으로. **현대유럽철학연구**, 45, 97-125.
- 박혁(2009). 정치에서의 권위 문제: 한나 아렌트의 권위개념에 관한 고찰. **21세기 정치학회보**, 19(3), 73-96.
- 조나영(2018). 교육적 '권위'의 새 지평: 아렌트(H. Arendt) '권위' 개념의 교육학적 유의미성. **교육사상연구**, 32(3), 163-186.
- Arendt, H. 서유경 역(2005). "권위란 무엇인가?". **과거와 미래 사이**. 서울: 푸른숲.
- Arendt, H. 서유경 역(2005). "교육의 위기". **과거와 미래 사이**. 서울: 푸른숲.
- Dewey, J. 박철홍 역(1995). **아동과 교육과정/경험과 교육**. 서울: 문음사.
- Gordon, M.(edited)(2001). *Hannah Arendt and education: renewing our common world*. Colorado: Westview Press.
- Mollenhauer, K. 정창호 역(2005). **가르치기 힘든 시대의 교육**. 서울: 삼우반.
- <인터넷 자료>
- <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=6707690&cid=43667&categoryId=43667>(검색일: 2023. 12.12).
- <https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=02896246635836552&mediaCodeNo=257&OutLnkChk=Y>(검색일: 2023. 12.12).
- <https://cemk.org/31594/> (좋은나무, 검색일: 23.12.23일)
- 박은주: 청주교육대학교 조교수. 관심분야는 교육사상사, 교사교육철학, 포스트휴머니즘 등. eduzoo@cje.ac.kr

Abstract

**Rethinking 'Authority' in an age of World- Loss :
drawing upon the concept of authority by Hannah Arendt**

Park, Eun Joo(Cheongju University of Education)

With the recent events surrounding a certain tragic death of a young elementary school teacher, the adversities that teachers had been facing in education has come to the surface. In the current state of Korea, where even the usual acts of education have been reported as child abuse, teaching itself is growing increasingly more controversial and difficult by the moment. Subsequently, with the emergence of the collapse of the teachers' authority as a critical social issue, a case for the abolishment of the Students Rights Act is under serious review, as a series of previous measures, that have continuously expanded the freedom of the learners (including the Act in question along with the Child Abuse Act), have been blamed as the source of this current situation. The purpose of this study is to establish a new relationship between the authority of the teachers and the freedom of the students, by first pointing out the problem of authority as the foundation to this current crisis, then with exploring the meaning of educational authority. For such purposes, this study will focus on the meaning of authority with the works of Hannah Arendt, who has provided significant background on the subject. Ultimately, this paper aims to present the implications that it provides for the current state of Korean education.

* Key words: teacher authority, student right, authority, freedom, Arendt

학생 행위자성 개념의 수용에 대한 비판적 고찰 - 발현 ‘터’ 부족과 교사 역할 축소를 중심으로*

신창훈(경북 정평초등학교 교사)**

최 진(대구교육대학교 교수)***

요 약

이 글은 현재 우리 교육맥락에서 간과되고 있는 학생 행위자성 개념을 살펴보기 위해, 행위자성 개념이 오롯이 개인이 성취해야하는 역량이기보다 ‘사회구조와 문화와의 관계’에서 이해되어야 함에 주목하였다. 이어 OECD는 아마티아 센의 웰빙 개념을 근거로 이러한 행위자성의 의미를 교육적으로 재해석하여 개인과 공동 모두의 웰빙을 교육의 목표로 상정하고, 학생이 이 목표를 교육 장면과 그들의 삶을 통해 달성하기 위해서는 학생들이 주체적 존재로서 행위하려는 의지와 능력, 즉 학생 행위자성이 필요하다고 보았다. 그러나 우리 교육에서 행위자성 개념은 ‘주도성’의 개념과 동일하게 인식되고 있으며, 학생의 요구와 필요에 집중함으로써 ‘교육과정을 선택’하는 일로 이해되거나, ‘지금의 내’가 마주한 문제를 해결하기 위해서가 아닌 ‘성공한 미래의 나’를 위한 수단과 전략으로 활용되고 있었다. 그리하여 이 글에서는 우리나라 교육맥락에서 강조하고 있는 학생 주도성 개념이 모두의 웰빙과 세계와의 관계성, 공적 가치와는 거리가 있으며, ‘자기주도적 학습’과 ‘학생 개인’의 범주에만 행위자성 개념을 한정시키는 결과를 가져왔음을 지적하고자 하였다. 특히 학생 행위자성이 우리 교육 현장 즉, ‘지금’, ‘여기’라는 발현의 ‘터’가 매우 부족하다는 것, 그리고 교사 역할에 대한 논의도 부재하다는 것에 주목하고자 하였다

주제어: 학생 행위자성, 아마티아 센의 웰빙, 발현터, 교사의 역할

I. 서론

불확실성을 키워드로 하는 시대의 급격한 변화는 가르치고 배우는 일, 즉 교육이 무엇인가에 대한 새로운 물음을 던지고 있다. 여기서 가장 큰 문제로 인식되고 있는 교육의 방식이 바로 ‘교사 중심’, ‘교사 주도’의 수업이다. 어느새 우리의 사고 속에는 교사가 주도하는 수업

* 이 논문은 신창훈(2023)의 석사학위 논문을 수정 보완한 것임

** 주저자

*** 교신저자

에 대한 부정적인 인식이 자리잡혀있다. 획일적인 지식 전달, 암기를 강조함으로써 학생들이 스스로 생각하고 판단하여 문제를 해결하는 능력을 저하(박상준, 2022: 766)시킨 주된 이유로 여겨졌기 때문이다. 자연스럽게 교육의 중심에 ‘배움’과 ‘학생’을 두게 되었으며, 최근엔 학생 스스로 자신의 배움을 찾아가는 ‘학생 주도’의 개념이 새로운 화두로 떠올랐다.

이러한 흐름은 OECD 교육 2030 프로젝트로 인해 더욱 촉발되었다. OECD는 환경적, 사회적, 경제적 위기 상황 속에 처한 예측 불가능한 세상을 가정하여 변혁과 주체적인 삶의 모습을 강조(최석민, 2021: 69)하며 이를 달성하기 위한 핵심적인 개념으로 ‘student agency’를 제시했다(OECD, 2019: 2). 이는 OECD 2030 프로젝트의 변혁적 역량(transformative competencies)과 함께 우리나라 국가 교육과정 개정에 근간이 되었다. 실제로 2022 개정 교육과정에서는 기존 핵심역량을 강조하는 동시에 ‘student agency’ 개념을 학습자 주도성, 자기 주도적 등의 용어로 변주하여 반복적으로 제시(류영휘, 2023: 28)하고 있다. 한편, 현재 우리나라의 미래 교육 담론 속 공통된 언어는 교사는 ‘학생을 돕고 지원하는’, 교사보다는 ‘학생이 주도하는’, 학생의 ‘필요와 요구’, 학생의 ‘선택권과 결정권’ 등으로 요약할 수 있다. 이에 따라 현재의 교사는 ‘조력자’, ‘촉진자’, ‘코치’ 등으로서 새로운 역할을 요구받고 있다. 요컨대, ‘교사’가 가지고 있던 교육의 주도권을 학생에게 옮겨줌으로써 현재에 당면한 문제를 해결하고자 하는 것이다.

그러나 이렇게 교육의 문제를 누구에게 더 많은 주도권을 부여하느냐의 관점에서 접근하는 것은 예기치 못한 또 다른 문제를 발생시킬 수 있다. 교사 ‘주도’의 교육을 마치 지식 전달과 주입의 전형적인 교육방식으로 배척하고 학생이 주도하는 교육을 전면에 내세우는 것은 교사의 교육적 의도, 즉 학생 스스로는 결코 찾기 어려운 무언가를 새롭게 제시하는 ‘가르침’의 가치를 격하시키기 때문이다. 즉, 교사와 학생을 상대적 존재로 인식하고 교사의 위치를 학생 뒤나 옆으로 이동시켜 서로의 관계를 대립적 구도로 인식하게 만들어버리는 것이다. 이러한 가르치는 자와 배우는 자의 대립 구도는 이미 우리 사회의 주요 문제로 대두되고 있다.

또한, 주체적으로 살아간다는 것이 주도적이라는 말의 의미와 완전히 일치한다고 보기 어렵다. 주체적 존재는 자신의 존재만 아니라 타인의 주체됨을 인정한다. 다시 말해 주체는 세계와의 관계 속에서 누구도 대체할 수 없는 ‘자기 자신’으로 살아간다. 그러나 ‘주도’라는 단어는 이러한 상호주관적 관계의 의미를 완전히 포섭하지 못한다. 또한 학생 ‘주도’의 개념은 결코 학생 ‘안’에서만 찾을 수 없는 학생 ‘밖’에 있는 가치로운 것, 세계성을 다루는 공적 가치의 개입 역시 어렵게 만든다. 한 존재의 ‘주도’는 공적영역에서 함께 살아가는 또 다른 존재를 배제할 가능성을 가지기 때문이다.

이 글은 위와 같이, 교육자라면 누구나 부정하지 못할 것 같은 ‘학생 주도’의 교육 흐름에

몇 가지 의문을 제기한다. ‘agency’의 개념이 과연 교육 주체 간 주도권 부여의 문제로 환원될 수 있는가? 우리 교육 현실에서 ‘student agency’가 과연 제대로 발현될 수 있는가? 교사가 학생의 필요와 요구를 전적으로 수용하여 자발적 배움에 이를 수 있도록 지원하는 일이 학생을 주체적 존재로 성장시키는 데 충분한가? 이 질문을 다루기 위하여 먼저 ‘agency’ 개념을 또 다른 각도에서 바라보고자 한다. 이어서 우리 교육맥락에서 ‘student agency’ 개념 이해 및 적용의 한계를 분석하고, ‘student agency’가 우리 교육 현실에서 발현되기 어려운 이유를 보다 구체적으로 탐색할 것이다. 특히 ‘student agency’ 발현에 중추적인 역할을 해야 함에도 불구하고, 대학 입시와 ‘학생 주도’라는 교육 담론 사이에 설 자리를 잃어가고 있는 교사의 상황을 제시하고자 한다.

II. 행위자성 개념에 대한 이해: 마가릿 아처와 아마티아 센을 중심으로

에이전시(Agency)는 사회학, 경제학, 철학, 윤리학 등 학문뿐 아니라 일상생활에서도 다양한 의미로 통용된다. 그래서 번역되어 이해되는 수준 또한 단어가 활용되는 맥락에 따라 차이가 있다. 먼저 사전적인 의미로 소속사, 기관, 대리점, 대행사 등 누군가의 특정한 일을 대리한다는 의미를 갖고 있다. 반면 다양한 학문의 특성에 따라 개인이 독립적으로 행위하고 자유롭게 선택하고 결정할 수 있는 능력, 주어진 환경에서 특정하게 행동하는 행위자의 능력¹⁾, 선택한 행동에 대해 도덕적으로 책임지는 개개인의 능력²⁾ 등 다양한 의미로 정의하고 있다. 사전적 의미와 학문적 의미가 다소 불일치하지만 ‘주변(외부)과의 관계 속 개인’을 전제하며, 자기 자신 혹은 타인에게 어떠한 선택과 행위를 요구한다는 점에서 유사함이 있어 보인다.

우리나라에서는 agency를 행위자성, 행위주체성, 행위성, 주도성 등으로 다양하게 번역하고 있다. 특히 교육부에서는 ‘student agency’를 ‘학생 주도성’, ‘학생 주체성’, ‘학생 행위 주체성’ 등으로 문서의 성격에 따라 혼용하여 사용(교육부, 2021: 12)하고 있었다. 그러나 얼마 전 교육부가 고시한 2022 개정 교육과정에서는 ‘학생 주도성’으로 통일하여 표현하고 있다. 이는 그간 학생을 단지 교육의 대상으로 보고 그들이 주체로 살아갈 수 있는 기회를 억압하고 박

1) wikipedia, “agency”, (<https://en.wikipedia.org/wiki/agency>), 2023.12.03.

2) ethicsunwrapped, “moral agency”, (<https://ethicsunwrapped.utexas.edu/glossary/moral-agent>), 2023.12.03.

탈해 온 근대 교육의 한계를 성찰하고 극복하려는 노력의 일환으로 보인다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 교육 주체들이 가지게 되는 ‘주도성’의 무게 추를 한쪽으로 이동시킴으로써 당면한 교육의 문제를 해결하려 시도하는 것은 또 다른 문제를 일으킬 수 있다. 교육은 인간의 실제 삶, 조금 더 전문적인 시각에서 철학, 윤리, 사회학, 경제학, 과학 등 수많은 학문과 이어져 있기 때문이다. 따라서 여러 학문 영역에서 다양한 의미로 통용되는 agency의 개념을 살펴보는 일은 agency가 우리 교육맥락에서 어떤 의미로 이해되고 어떤 방식으로 적용되어야 하는지에 대한 새롭고 풍부한 관점을 제공해 줄 것이다. 먼저 마가릿 아처와 아마티아 센이 말한 agency의 개념을 살펴보고자 한다. 그들은 사회구조와의 관계 속에서 상호작용하는 개인, 능동적 참여자로서 사회·경제·정치적으로 행위하는 개인을 전제하며 ‘agency’ 개념을 논하는 데 이는 현재 우리 교육 현실에 많은 것을 시사하기 때문이다.

가. 형태발생론적 접근(morphogenetic approach)과 행위자성

‘사회구조’와 ‘인간의 행위’ 간의 관계를 규명하는 것은 사회학의 오래된 과제이다. 이 두 관계의 핵심은 ‘사회구조가 인간의 행위를 결정짓는가?’ 아니면 ‘인간 행위의 집합이 사회구조를 만드는가?’에 집중되어 있다(한영욱, 2022: 4). 이런 논의 가운데 동시대 사회학자 마가릿 아처(M. Archer)는 사회구조를 우선하여 개인을 수동적 존재로 여기는 입장을 ‘과도한 사회화’로, 인간의 행위를 우선하여 사회구조가 개인에게 미치는 영향에 회의적으로 보는 입장을 ‘과도한 개인화’로 비판했다. 아처는 ‘사회구조’와 ‘인간의 행위’ 사이에서 어느 한쪽에서 한 쪽으로의 일방적 영향을 끼친다는 양극단의 의견을 경계한다. 그 대안으로 형태발생론적 접근(morphogenetic approach)을 제시하며 둘 사이의 상호작용에 따른 사회구조 변화에 주목한다(한영욱, 2022: 4).

아처는 ‘구조적 조건화(structural conditioning), 사회적 상호작용(social interaction), 구조적 정교화(structural elaboration)’의 세 단계를 통해 사회구조의 변화를 설명한다. 먼저 첫 번째 단계인 구조적 조건화에서는 개인에 앞서 이미 존재하는 구조와 문화를 가정한다. 즉 개인이 세상에 태어나기 전 존재하던 구조와 문화는 개인이 삶을 살아가면서 어떤 특정한 행위를 하는 데 있어 일정한 영향을 끼치고 있다고 보는 것이다. 그러나 한 개인이 그가 속한 구조와 문화에 의해 특정 방식으로든 조건화되어 있다고 하더라도, 개인의 행위가 거기에 완전히 종속되어 통제받는 것은 아니다. 만약 각 개인이 동일한 환경에서 태어나고 자라난다고 할지라도 행위의 수준에 있어서 차이를 보일 수 있다는 사실에 비추어본다면 말이다. 다시 말해 앞서 존재하는 구조와 문화에 의해 각 개인은 분명 조건화되어 있지만, 그 구조와 문화를 전적으로 수용하는 것이 아니라 개인이 처한 상황과 맥락 그리고 각자의 성향에 따라 다

른 행위를 선택할 수 있는 가능성이 있다는 것이다.

두 번째 사회적 상호작용에서는 개인 혹은 집단이 서로 간의 상호작용을 통해 사회적 행위를 수행하는 단계를 의미한다. 아처는 행위자(agent)를 최초 행위자(primary agent)와 공동 행위자(corporate agent)로 구분한다. 아처는 행위자성(agency)을 ‘이미 앞서 존재한’ 사회의 구조와 문화에 의해 완전히 조건화된 상태로 개인적인 욕구와 욕망을 추구하는 ‘나(I): 최초 행위자’와 사회적 집단 속에서 만들어지는 개체로서의 ‘나(me): 공동 행위자’ 사이에서 이루어지는 내면의 대화 과정에서 형성되는 의식으로 보았다. 즉, 개인의 출생과 함께 타고나는 최초 행위자성은 한 사회의 자원 분배과정을 변화시키는 데 적극적인 역할을 수행하면서 공동 행위자성으로 변화해간다는 것이다(김정현, 2022: 43). 여기에서 공동 행위자는 자기만의 욕구와 욕망을 추구하는 상태를 넘어서 ‘우리’로 향해가는 경향성이 있다고 볼 수 있다.

이러한 상호작용 결과 기존 사회의 구조나 문화 질서가 유지되거나 혹은 새롭게 변화되는 구조적 정교화 단계로 이어진다. 이 과정에서 개인은 자신의 사회적 역할을 새롭게 정교화하고 수행한다. 아처가 말하는 형태발생이란 ‘시스템의 주어진 형태, 상태 또는 구조를 정교하게 만들거나 바꾸는 경향이 있는 과정’을 가리키는 것으로 사물의 형태나 보다 성숙한 행위자성 또는 구조, 문화의 변화(한영옥, 2022) 전체를 말한다. 이 마지막 구조적 정교화 단계는 제차 구조적 조건화로 이어지면서 사이클을 형성하게 된다. 이것이 아처의 형태발생론적 주기다.

형태발생론적 주기에서는 사회적 행위자가 반드시 개입된다. 아처에 의하면 행위자는 그에게 주어진 구조와 문화 속에 살아가는 존재임과 동시에 특정한 행위를 통해 세계(구조와 문화)와 자기 자신을 재창조해 나가는 존재이기 때문이다. 여기서 행위자는 적극성과 능동성을 지닌 자로 전제되며 특정한 상황에서 의도된 행동을 취하게 되는데, 그 행동의 지침을 안내하는 것이 바로 행위자성(agency)이다. 즉, 행위자성은 구조와 행위자 간 상호작용을 ‘매개’하며 이 과정에서 발현되는 힘을 의미한다. 따라서 행위자성 발현을 단순히 개인의 역량의 관점에서 바라보는 것이 아닌 현재 그가 속해 살아가고 있는 ‘세계와의 관계’ 속에서 이해되어야 하는 것이다.

이러한 아처의 논의는 현재 우리 교육 담론에 시사하는 점이 많다. 지금 우리 교육 담론에서 이해·적용되고 있는 행위자성 개념은 학생 외부의 구조와 문화, 즉 학생이 몸담고 있는 세계와의 관계성을 크게 고려하지 않은 채 단순히 개인적 변인으로 축소시키는 오류를 범하고 있지는 않는지, 앞서 존재하는 구조와 문화로서의 교사는 학생의 행위자성 발현을 위해 어떤 역할을 해야 하는지 등 행위자성 발현을 위한 논의의 장을 사회구조와 문화, 학생 외부와의 관계성으로 확장 시켜주기 때문이다.

나. 잠재가능성 접근(capability approach)과 행위자성

현대 철학자이자 경제학자인 아마티아 센(Sen, A. 이하 센)은 경제 논리 중심의 ‘발전’ 개념에 ‘과연 그것이 발전이라 하기에 충분한가?’라는 근본적인 질문을 던졌다. 우리 모두가 알다시피 재화와 효용성에만 초점을 둔 발전관은 인간 사회 전 영역을 시장화, 도구화시키는 문제를 불러일으켰다. 이 문제를 인식한 센은 기존 발전 개념의 대안으로 경제의 영역(재화나 효용성, 소득)을 넘어선 인간의 실제 삶의 다양한 맥락, 즉 건강, 수명, 문화 수준 등 개인 삶의 질을 발전의 개념에 포함시킨 잠재가능성 접근(capability approach)을 제시했다.

여기엔 세 가지 핵심 개념이 있다. 기능(functioning), 잠재가능성(capability) 그리고 행위자성(agency)이다. 먼저 기능은 개인이 ‘가치 있게 여기는 행위나 존재의 다양한 것들’로 정의된다(Sen, 1999). 센은 기능에 대한 개념을 자전거 타기에 빗대어 설명한다. 자전거는 그저 물건이다. 자전거를 단지 소유하고 있거나 자전거 뒤에 앉아 자전거에 몸을 맡기는 행위는 ‘자전거를 탄다’고 하기 어렵다. 우리는 자전거의 핸들을 직접 잡고 페달을 밟아 자신이 원하는 방향으로 이동할 수 있을 때 비로소 자전거를 탄다고 한다. 자전거를 타게 되는 과정이나 결과 모두에서 그 자전거를 타는 사람의 ‘성취’인 것이다. 그는 자전거를 타는 행위 자체에서 즐거움을 느끼고 어떠한 내적 욕구를 만족시키며, 자전거를 타는 행위 자체가 아닌 그 밖에서 무언가를 얻을 수도 있다. 또한 기능의 개념에는 자전거 타기를 시작한 개인의 선택, 자전거를 탈 때 느끼는 감정 혹은 정신 상태도 포함한다. 인간의 의도적 행위뿐만 아니라 존재의 상태 또한 포함하는 것이다(Sen, 1985). 따라서 기능은 개인에게 주어진 다양한 것들 중 그가 가치롭게 여긴 것을 행위나 존재 측면에서 획득한 ‘개인의 성취물’인 것이다.

다음으로 잠재가능성은 개인이 성취할 수 있는 기능들의 다양한 집합을 뜻한다(Sen, 1999, 정운경 2015: 139). 여기서 개인은 하나 혹은 둘 이상의 다른 기능들을 ‘선택할 자유’를 가지게 된다. 다시 말해 잠재가능성은 개인이 스스로 가치 있다고 생각하는 삶을 영위할 수 있는 실질적인 자유라고 할 수 있다(Sen, 1999). 그래서 센은 우리가 중요하게 여기는 것을 성취할 수 있는 실질적인 기회를 ‘자유’로 정의한다. 예컨대 A와 B가 a라는 기능을 성취했다고 하자. 그런데 A는 a, b, ... 등 선택할 수 있는 다양한 기능들의 집합에서 스스로 중요하고 가치롭다고 여긴 a를 선택했다. 그런데 B는 a 이외에 다른 것을 선택할 수 있는 기회를 가지지 못했다. 결과적으로 이 두 명은 같은 a라는 기능을 성취하게 되었지만, 그 과정은 분명 차이가 있다. 센의 잠재가능성의 접근에 따르면 A에게는 다양한 선택지가 주어져 있었고, 스스로 가치 있다고 여긴 것을 선택했다는 측면에서 A는 실질적으로 자유롭다. 반면 B는 A와 달리 선택의 기회를 갖지 못했다는 사실에서 실질적으로 자유를 누리지 못한 것이다. A와 같이 충분한 잠재가능성(a, b, c, d...)을 지닌 개인은 실질적 자유의 토대 위에서 개인의 가치 판단

을 개입시킬 여지가 생성된다. 다양한 인생의 경로를 추구할 수 있게 되는 것이다. 이러한 관점에서 센은 기능보다 잠재가능성의 확대를 상대적으로 강조한다. 왜냐하면 개인이 주체적인 삶을 만들어 갈 수 있는 자유는 하고 싶은 것을 하며 자신이 원하는 모습의 사람이 될 수 있는 자유인 잠재가능성을 갖는 것과 다르지 않기 때문이다.

셋째, 행위자성(agency)은 스스로 가치 있게 여기거나, 특정 가치를 좇을 이유가 있는 목표를 추구하는 능력이다. 예를 들면 자전거를 전혀 타지 못했던 사람이 어떠한 목적을 가지고 자전거를 준비하고 자전거를 타는 방법을 배우고 익히는, 시간과 노력을 투자하는 전 과정을 이끌어가는 힘이라 볼 수 있다. 여기에서 행위자(agent)는 행동으로 변화를 가져오는 사람이며, 그의 성취를 외적 기준이 아닌 자신의 내적 가치와 목표에 따라 평가하는 사람이다 (Sen, 1999). 그런데 여기서 행위자성은 개인의 사적인 만족을 넘어 사회적 약자에 대한 고려 등 한 공적인 영역, 공동체의 일원으로서 해야 할 일을 포함한다. 다시 말해 행위자성은 행위자 자신을 위해서만이 아니라 가족, 주변의 타인, 사회 및 환경 등과 관련된 ‘좋은 것’, ‘가치로운 것’을 지향하는 경향성을 띠는 것이다. 타인에게 피해를 주거나 수치감과 모욕감을 주는 행위는 행위자성을 제대로 행사하는 것이 아니다. 예컨대, 자전거를 타고자 하는 목적이 도둑질 후 들켜지 않기 위한 것이라면 여기엔 행위자성이라고 부를 만한 것이 없는 것이다. 행위자는 공공성을 지향하는 책임감 있는 개인 행위자로서 지속적인 성찰을 요구받게 된다.

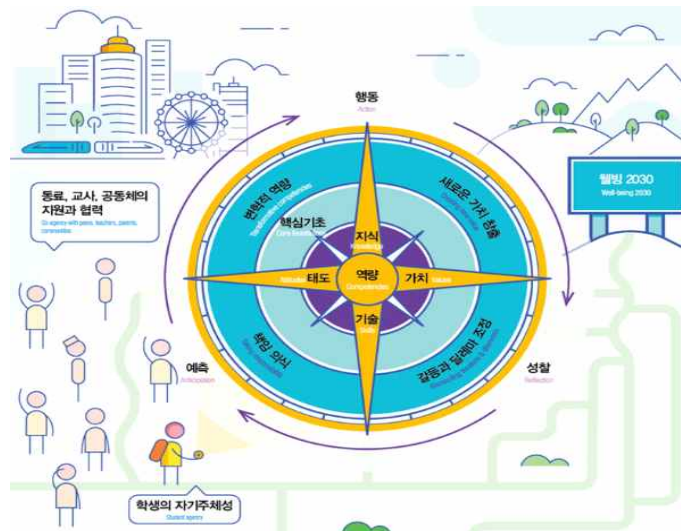
센은 자신의 논의는 능동적 행위의 참여자로서 개인 행위자성(agency)의 역할에 초점을 맞추고 있음을 강조한다. 이러한 잠재가능성 접근의 교육적 시사점은 행위자성을 가진 능동적 존재인 인간이 ‘교육’을 통해 자신의 잠재가능성과 자유를 확대해 나간다는 데 있다. 교육은 행위 능력을 지닌 개인이 각자의 지배적인 현실을 변혁해 갈 수 있는 과정인 것이다(정윤경, 2015: 144). 요컨대, 센의 잠재가능성 접근 관점에서는 실질적 자유를 누리면서 적극적으로 행위하는 인간, 개인의 웰빙을 넘어 공동체나 사회 전체에 선한 영향력을 끼칠 수 있는 인간을 키워내는 것을 교육의 주된 역할로 보고 있다. 이에 따라 생성되는 교육적 과제는 다음과 같다. 우리는 학생들을 능동적 존재로 인정하고 있는가? 어떠한 방식으로 학생들의 능동적 행위를 이끌어내려 하고 있는가?, 우리 교육은 학생들이 어떤 것에 대한 가치를 스스로 판단하고 그것을 세계와의 관계성 속에서 추구할 수 있는 실질적 기회를 제공해 주고 있는가?

III. OECD 2030에서의 행위자성 개념에 대한 이해

로봇, 인공지능, 사물 인터넷, 생물학 등 가속화되고 있는 과학기술의 발달에 따라 세계는 하루가 다르게 변화하고 있다. 지식은 더 이상 고정되어 있거나 불변하는 것이 아니게 되었다. 어제와 다르게 변화되고 적용되는 지식은 우리 삶의 변화 주기를 앞당기고 있다. 이러한 사회의 급격한 변화 속에서 우리 미래가 어떤 모습일지 쉽사리 예측하기 어렵게 되었다.

이러한 변화의 흐름은 교육에 새로운 역할을 요구하고 있다. 지식을 전수하고 이를 그대로 기억해 내는 전통적인 교육 방식으로는 불확실한 미래사회에 행복한 삶을 준비하는 데는 부족해 보이기 때문이다. 무엇을 어떻게 교육해야 하는지에 대한 논의와 성찰이 일어나기 시작했다. 이러한 맥락에서 세계 곳곳에서 우리가 겪어보지 못한 세상을 살아갈 학생들에게 필요한 미래의 역량이 무엇인지, 그 역량을 갖추기 위해 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 등에 대해 심도 있는 논의를 펼쳤다. DeseCo와 OECD 2030 프로젝트(OECD Education 2030: The Future of Education and skills)가 대표적이다. 이들 프로젝트는 미래사회에 필요한 핵심역량을 제시하였다. DeseCo 프로젝트에서는 도구의 상호적 활용, 이질적 집단과 상호작용, 자기목적적 활동이라는 범주에 9개의 핵심역량을 정의하고 선정하였으며, OECD 2030은 예측 불가능한 세상을 가정하여 변혁과 주체적인 삶의 모습을 강조한다(최석민, 2021: 69). 특히 OECD 2030에서는 본 연구의 주제인 학생 행위자성(student agency) 개념이 등장하는 데, 정확한 이해를 위해서 먼저 OECD 2030 프로젝트의 시작 맥락부터 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

OECD 2030에서는 급변하고 있는 현 시대에 적응하는 것 이상으로 ‘경제’, ‘환경’, ‘사회’의 위기를 주된 문제의식으로 삼는다(OECD, 2018: 3). 이것은 교육의 목적이 더 이상 개인의 ‘성공’이나 타인과의 ‘경쟁’에 머무르지 않고, 삶의 주변 사람과 환경, 사회, 정치 등을 고려한 ‘지속가능한 사회’를 지향해야 함을 의미한다. 이미 전 세계적으로 벌어지고 있는 전쟁과 테러리즘, 불평등과 기회의 불균형, 이상 기후로 인한 자연재해의 위협은 인류의 생존의 문제로 확대되고 있기 때문이다. 따라서 ‘OECD 교육 2030’은 기존의 경제, 개인 중심의 교육 편향에서 벗어나 사회·문화 전체의 범위에서 보다 긍정적인 변화를 추구하기 위해 교육의 목표를 ‘개인’과 ‘공동’의 건강과 행복으로 확대한다(ibid.: 3-4). OECD는 이러한 교육의 목표를 ‘웰빙(well-being)’으로 표현한다. 웰빙은 경제적인 자원 획득으로 인한 개인의 성장과 행복 수준을 넘어 교육, 환경, 건강 등 개인과 사회 모두의 삶의 질과 관련된 측면에 더 중점을 둔다.



[그림1] OECD 2030 Education의 학습나침반

OECD 교육 2030은 웰빙(well-being)의 목표 달성을 위해 학습 나침반(learning compass)을 제시한다. 이 학습 나침반은 앞으로 마주할 삶과 세계의 위기를 극복하기 위해 학생들에게 필요한 역량, 학생과 교사, 부모, 지역사회의 역할, 교육의 지향점 등을 직관적으로 제시한다. 학습 나침반의 오른쪽 상단에는 교육의 비전이자 지향점인 ‘웰빙(well-being)’이 드러나 있다. 다시 한번 강조하자면 여기서 말하는 웰빙은 개인의 성취 개념 이상으로 우리 주변과 사회 전체를 고려한 ‘웰빙’이다. OECD는 이를 달성하기 위해 학생들이 갖추어야 할 것으로 ‘변혁적 역량(transformative Competencies)’과 ‘학생 행위자성(student agency)’을 제시한다. 먼저 변혁적 역량은 학생들이 혁신적이고 책임감 있는 개여있는 주체로 살아가는 데 필요한 지식, 기능, 태도 및 가치의 유형으로 새로운 가치 창출하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기, 세 가지로 범주화된다(OECD, 2019: 3). 이 세 가지 역량은 서로 밀접하게 얹혀 작동된다.

다음으로 학습 나침반의 핵심인 학생 행위자성이다. 왼쪽 하단에 나침반을 들고 있는 학생과 이어진 길을 살펴보면 웰빙이라는 목표를 향해 가는 방법은 매우 다양하다. 외부에서 주어진 특정한 길만 충실히 따라가면 되었던 과거와는 달리 이제 학생들은 다양한 갈래의 길을 스스로 만들어나갈 수 있어야 한다. 이때 학생들에게 가장 필요한 힘은 자신의 삶을 스스로 계획하고 실행하며 성찰해 나갈 수 있는 의지와 능력이다. 이 의지와 능력이 바로 학생 행위자성이다. OECD는 ‘학생 행위자성’을 학생들이 스스로 목표를 설정하고, 변화를 일으키

기 위해 책임감 있게 행동하는 역량으로 정의한다(OECD, 2019: 5). 이것은 다른 사람에 의해 만들어지는 것이 아니라 스스로 만들어 나가는 것이며, 외부에서 결정된 것을 그대로 받아들이는 것이 아니라 스스로 책임감 있게 선택하고 결정하는 것이다(OECD, 2019: 2). 행위자성을 발휘하는 학생은 과거 무기력하며 수동적인 존재에서 벗어나 교육의 주체, 적극적이며 능동적인 행위자로 교육의 중심에 서게 된다.

OECD 2030 프로젝트에 참여한 찰스 리드비터(Leadbeater, C., 2017)에 따르면 학생 행위자성은 네 가지 요소를 포함한다. 첫째, 목적의식이다. 학습에 있어 목적의식은 스스로 중요하게 여기는 것을 명확히 인식하고 그것을 성취하기 위해 지속적인 관심을 가지는 것이다. 예컨대, 수업 중 배운 내용을 자신의 삶과 관련하여 성공적으로 연결지어 적용한 경험을 한 학생은 관련 학습에 대한 분명한 목적의식을 수반하게 된다. 이때 학생의 목적의식은 교육의 전 과정을 의미 있게 이끌어가는 강력한 동기로 작동하게 되는 것이다. 둘째, 학습에 대한 성찰이다. 학생들이 학습 과정에서 자신의 목표를 명확히 알고 이를 달성하는 데 필요한 기능과 능력, 태도를 가지고 있는지 스스로 검토하는 것이다. 성찰은 학생들의 성취 수준을 한 단계 더 높여준다. 학습 결과가 단순히 지식 습득 수준에 그치지 않고 그들의 실제 삶에 적용될 가능성으로 이어지기 때문이다. 셋째, 목표 달성을 위한 투자다. 행위자성은 주어진 여러 선택지 중 그중 하나를 선택하는 것이 아니라 목표 달성을 위해 끈기를 가지고 육체적, 지적인 능력을 활용하여 노력하는 과정 자체다. 만약 원하는 것이 있고 그것을 달성하길 기대한다면 기꺼이 자신의 에너지와 시간을 투자해야하는 것이다. 넷째, 자신의 행위에 대한 책임감이다. 책임감은 학생이 현재 자신의 위치와 역할을 인식하고 자신의 선택과 행위가 자신과 주변에 어떤 영향을 끼칠 수 있음을 이해하는 것이다. 이러한 책임감을 갖기 위해서는 자기 자신에 대한 깊은 이해가 요구되며, 타인에게 공감하며 스스로를 조절하고 통제할 수 있는 능력이 필요하다.

요컨대, 학생 행위자성은 교육에 있어 학생들이 능동적이며 책임감 있는 역할을 수행할 때 ‘지금’, ‘여기’에서 드러나는 역량이다. 교육을 통해 주체적인 인간으로 살아갈 힘을 갖추는 것의 의미는 학생들이 교육의 과정에 직접 참여하고 자신이 선택하여 결정한 행위가 가깝게는 나와 주변, 넓게는 사회 전체에 어떤 영향을 미치게 되는지 성찰하며 책임감을 느끼는 과정 자체다. 따라서 학생 행위자성은 교육의 목표인 동시에 교육과 삶의 과정에서 ‘겪어봄’으로써 체득할 수 있는, 평생에 걸쳐 이어지는 ‘실천적 개념’으로 볼 수 있다. 그러나 OECD는 학생을 교육의 주체로 상정하고 보다 적극적이며 능동적인 역할을 부여한다는 것에 대한 의미를 자칫 잘못 이해하여 적용할 수 있는 상황을 경계한다.

학생 행위자성은 때론 ‘학생 목소리’, ‘학생 자율성’, ‘학생의 선택’과 같은 단어와 동의어로 잘못 사용되고 있다. 행위자성은 이보다 더 많은 것을 의미한다. 자율적으로 행위한다는 것은 사회적으로 고립된 상태로 자기 이익만 추구하는 것을 의미하는 것이 아니다. 또한, 학생 행위자성은 학생들이 무엇이든 요구할 수 있거나 그들이 원하는 과목이라면 무엇이든 선택할 수 있다는 것을 의미하는 것도 아니다(OECD, 2019: 4).

OECD는 학생 행위자성을 학생 개인의 필요와 요구에 초점을 맞춘 자율성의 개념을 넘어 서야 함을 명확히 하고 있다. 학생 행위자성은 학생 자신과 주변, 즉 사회와의 관계성을 고려한 책임감으로 볼 수 있는 것이다. 또한 교육 장면에서 이루어지는 학생의 선택과 결정 또한 무제한적 자유가 아닌 세계와의 관계성을 전제해야 함을 분명히 확인시켜준다. 따라서 학생 행위자성은 오롯이 학생 내부의 힘이 아니라 주변과의 상호작용을 통해서 발현되고 길러지는 능력으로 볼 수 있다.

한편, 한 인간의 성장이 그가 속한 환경에 매우 큰 영향을 받는다는 것은 이미 널리 알려진 사실이다. 특정 상황에서 드러나는 인간의 성향은 현재 그가 살아가고 있는 시대와 장소, 문화 그리고 주변인들의 특성과 깊은 관련을 맺는다. 특별한 과학적 이론이나 사회적 연구 결과를 탐색하지 않더라도 우리는 일상의 삶에서 이 사실을 충분히 목격하고 경험하고 있다. 특히 급격히 성장하고 발달하는 어린 시절에 주어진 환경은 한 인간의 행동 성향 형성에 결정적인 역할을 한다. 이와 유사한 맥락에서 OECD는 협력적 행위자성(co-agency) 개념을 제시한다.

‘협력적 행위자성’은 사회 구성원들의 행위자성과 특정 학생의 행위자성이 서로에게 영향을 미치는 것을 말한다. 여기서 사회 구성원이란 학생 주변의 부모, 친구, 교사, 지역사회 모두다. 즉, 협력적 행위자성은 부모, 친구, 교사 및 지역사회와의 관계를 의미한다(OECD: 2019: 7).

이 관계를 보다 구체적으로 살펴보자. 먼저, 부모는 인간이 세상에 태어나 최초로 관계를 맺는 대상이다. 부모는 한 인간의 생애에 있어 가장 강력한 역할 모델이다. 부모가 가진 삶에 대한 가치관과 거기에서 드러나는 일상의 언행은 학생의 성장 과정 전체에 절대적인 영향력을 행사하기 때문이다. 만약 부모가 지나치게 억압적이고 권위적인 양육 방식을 가진 가정에서 자란 학생은 무언가 스스로 판단하고 결정하여 주체적으로 행동해 볼 기회를 거의 갖지 못할 것이다. 이와 반대로 능동적이며 주체적인 삶의 태도로 살아가는 부모 밑에서 커가는

학생은 주체적인 인간으로 성장해 나갈 수 있는 가능성이 매우 높을 것이다. 본 연구의 논의와 관련 짓는다면 이 부모는 주체적 행위자로서 그 삶의 방식을 몸소 보여줌으로써 협력적 행위자의 역할을 하고 있다고 볼 수 있다.

한편 친구는 동료 학습자로 각자의 행위자성에 서로 영향을 끼친다(OECD: 2019: 8). 학교에서 함께 생활하는 매 순간 이루어지는 학생 간 언어적, 비언어적 상호작용은 각자의 행동 성향을 자극하고 유지, 변화하는 데 영향을 끼친다. 예컨대 학생들이 모둠활동에 참여하여 자유롭게 대화하며 서로의 의견을 듣고 표현하는, 즉 과제 해결을 위해 소통하고 협력하는 과정에서 협력적 행위자성은 자연스럽게 발휘되며 보다 성숙해질 수 있게 되는 것이다. 그런데 여기에는 중요한 전제 조건이 필요하다. 그것은 교육활동 과정에서 학생들에게 주체로 존재할 수 있는 여건, 즉 무언가를 스스로 계획하고 실행하며 성찰해 볼 수 있는 환경이 마련되어 있어야 한다는 것이다. 이때 학생 개인의 행위자성과 학생-학생 간 협력적 행위자성은 극대화되어 발현된다.

지역사회 역시 학생의 학습 환경의 한 부분이다(OECD: 2019: 8). 예전과 달리 학교는 사회나 시대가 요구하는 인재를 길러내기 위해 필요한 모든 것을 교육으로 제공하기 어려운 처지에 있다. 급변하는 사회와는 크게 상관없이 학교의 교육 구조는 그 거대함과 딱딱함으로 인해 변화에 상대적으로 둔감하기 때문이다. 이러한 현실은 학교 교육과 학생들의 실제 삶을 더욱 분리시키는 결과를 가져왔다. 이 간극을 채워줄 수 있는 것이 바로 지역사회다. 지역사회가 교육에 참여하는 형태는 다양하다. 지역사회가 직접 운영하는 교육 프로그램에 학생이 참여할 수도 있고, 지역의 인적·물적 교육 자원이 학교 안에서 활용되기도 하며, 학생들이 지역사회의 장에서 어떤 특정한 활동을 펼칠 수 있는 기회를 제공할 수도 있다. 그런데 지역사회와 연계한 교육활동이 보다 가치있는 것은 지역사회를 통한 학습으로 참여적이며 책임감 있는 시민으로서의 경험을 하게 된다는 점이다. 이는 학생 행위자성이 발현될 수 있는 범위를 공적 공간으로 넓힌다는 측면에서 ‘개인과 사회 모두의 웰빙’을 추구하는데 중추적인 역할을 한다. 이것은 OECD 교육 2030에서 말하는 집단적 행위자성(collective agency) 수준으로 협력적 행위자성과 비교하여 더욱 큰 규모에서 실행되는 공동의 책임감, 소속감, 정체성, 목적과 성취를 포함한다(OECD, 2019: 9). 즉, 여기서 개인은 자신이 속한 공동체, 사회, 더 넓게는 세계의 전체 목표와 인류의 공공선 달성을 위해 노력하는 행위자이며, 이때 개인의 행위자성은 집단 행위자성의 모습을 띠게 되는 것이다.

마지막으로 학생 행위자성을 교육의 맥락에서 이해할 때 교사는 매우 중요한 위치를 차지한다. 교사는 학생 행위자성을 이끌어내는 교육 환경을 설계하는 역할을 하기 때문이다(OECD, 2019: 8). 교사는 학생이 다양한 수준(개인적, 협력적, 집단적)의 행위자성을 발휘할

수 있는 교육적 조건과 환경을 ‘구성할 수 있는’ 능력과 권한을 가진 존재다. 그런데 여기서 ‘구성할 수 있다’라는 말은 ‘가능성’을 의미한다. 만약 교사가 교육의 범위를 지식 전달 수준에만 한계 짓고 있다면 그 교실에서 교육받는 학생의 행위자성은 ‘지식 획득’과 ‘개인’의 수준에 그치게 된다. 알다시피 이를 따라가지 못하고 뒤처지는 학생은 억압받고 배제된다. 학교와 교실에서 학생이 주체적 존재로 행위할 가능성의 범위와 수준은 일차적으로 교사의 교육관과 학생관에 의해 결정된다. 물론 개별 학생의 성향과 특질에 따라 차이가 있겠지만 학생 행위자성 발현을 위해 학생을 주체적 존재로 인정하고 신뢰하는 교사 개인의 관점이 중요하다는 것은 부인하기 어려운 사실이다. 따라서 우리가 교육의 주요한 목표로 행위자성 발현으로 상정한다면, 우리는 교사의 이 ‘가능성’에 눈길을 둘 필요가 있다. 이것은 본 연구 주제와 밀접히 관련된 것으로 교사의 교육적 의무이자 역할, 즉 전문성을 의미한다. 그렇다면 우리나라 교육 맥락에서 행위자성은 어떻게 이해되고 있으며 이에 따른 정책은 어떻게 펼쳐지고 있는지, 또 여기에서 교사는 어떤 역할을 요구받고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

IV. 우리 교육에서 학생 행위자성 이해와 발현의 한계

1. 학생 행위자성 발현 ‘터’ 부재

현재 지역별로 다양하게 실시되고 있는 학생 생성 교육과정, 학교자율과정, 자율탐구과정, 학교교과목 등의 교육 정책은 주어진 교육과정의 틀을 벗어나 학생의 결정권 및 선택권을 보장하고 학생 주도성(student agency)을 신장시킬 수 있는 기회를 제공하고자 한다(경상북도 교육청, 2022: 6). 교육부는 2022 개정 교육과정을 고시하며 미래사회에 필요한 핵심역량을 기른다는 기존 교육의 목적을 유지하는 동시에 OECD 2030에 제시된 ‘학생 주도성(student agency)’을 강조하고 있다. 이는 인간상과 교육의 목표에서 ‘자주적인 사람’을 ‘자기주도적인 사람’으로 수정한 것에서 두드러진다. 교육부는 학생이 스스로의 삶과 학습을 주도적으로 설계하고 구성하는 능력을 학생 주도성으로 정의하면서 학생이 미래사회 변화의 주체가 될 수 있도록 하는 데 반드시 필요한 것으로 판단하고 있다(교육부, 2021: 10). 학생 주도성은 2022 개정 교육과정 총론에서 다음과 같이 세부적으로 진술되고 있다.(교육부, 2022: 4-19)

- (추구하는 인간상) 자신의 진로와 삶을 스스로 개척하는 자기 주도적인 사람
- (교육과정 구성 중점) 미래 사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있는 능력

- 과 자신의 삶과 학습을 스스로 이끌어가는 주도성을 함양
- (학교 교육과정 설계와 운영) 스스로 탐구하고 학습할 수 있는 자기주도 학습 능력을 함양할 수 있도록 한다.
- (교육과정 편성·운영 기준) 학교자율시간은 지역과 학교의 여건 및 학생의 필요에 따라 학교가 결정하되, 다양한 과목과 활동으로 개설하여 운영한다.

특히 2022 개정교육과정에서 ‘학생 주도성’은 ‘진로연계학기’와 ‘고교학점제’, 그리고 ‘학교 자율시간’이라는 세 가지 교육정책과 연계되어 구현될 것으로 보인다. 진로연계학기는 초·중·중·고 학교급이 전환되는 시기에 필요한 맞춤형 교육을 제공함으로써 학생의 삶과 진로라는 넓은 관점에서 학교교육을 연계하는 동시에 학생의 주체적인 역할을 강조하는 교육과정상의 변화라고 할 수 있다(김종훈, 2022: 188). 또, 고교학점제는 “학생이 기초소양과 기본 학력을 바탕으로 진로·적성에 따라 과목을 선택하고 이수 기준에 도달한 과목에 대해 학점을 취득·누적하여 졸업하는 제도”이다. 또한 학교자율시간을 확보하여 학교 여건과 학생의 필요에 따라 학교 특색 및 지역과 연계한 선택과목 및 활동을 개발·운영할 수 있는 근거를 마련하였다(교육부, 2021: 20). 이러한 세 가지 변화의 핵심은 학생들에게 적극성과 그에 따르는 책임감을 요구하고 있다는 점이다. 요컨대, 2022 개정 교육과정에서 학생 행위자성은 자신의 진로 및 적성을 고려하여 “교육과정을 선택하는 일”과 관련이 있다고 볼 수 있다(김종훈, 2022: 189).

현재 우리 교육의 주된 담론은 학생 주도성 발현이라고 할 수 있다. 학생들의 개별성과 자율성을 억압한 근대 교육의 폐해가 우리나라를 휩쓸고 지나갔음을 고려해 볼 때 학생이 교육의 주체로 교육의 중심에 자리할 수 있도록 하는 것은 교육적으로 매우 타당해 보인다. 그러나 앞서 OECD 2030에서 경계했던 것처럼 학생 행위자성을 학생의 자기 주도성, 필요와 요구, 선택과 결정으로 수용하여 적용하고 있는 우리 교육 현실에서 과연 학생 행위자성 발현이라는 목표가 제대로 달성될지에 대한 의문을 가지게 된다. 왜냐하면, 학생 개별성의 지나친 강조는 공적 언어로서 교육과정의 공통성과 보편성을 훼손할 수 있고(이상은, 2022: 95), 학생의 선택권 확대가 반드시 행위자성을 함양을 담보한다고 할 수 없으며(김종훈, 2022: 197), 여전히 외부, 타자와의 관계는 배제하며 자아, 자유, 능동성만을 등을 강조하는 개인·합리적 자율성에 근거한 과거 계몽주의적 사고로의 복귀가 아닌가(이상은, 2022: 93-94) 하는 우려들 때문이다.

‘student agency’ 표현을 학생 행위자성, 학생 행위 주체성이 아닌 학생 주도성으로 번역했다는 점에서 위의 우려는 일부분 타당성을 가지는 것으로 보인다. 왜냐하면, ‘주도’라는 언어는 내가 내 삶의 주인이 되기 위해서는 타인에게 휘둘리지 않고 자신의 뜻을 굳게 세우고

내가 의도한 대로 상황을 이끌어 갈 힘이 필요하다는 의미를 직관적으로 드러내주지만 상대적으로 타자 및 외부와의 관계를 전제한 ‘상호주관적 행위’의 의미는 약화시키기 때문이다. 이는 ‘agency’ 발현의 전제 조건, “인간은 그가 속한 세계와의 관계 속에서만 행위자로서 살아갈 수 있음”을 간과하게 되는 것이다. 요컨대 ‘agency’를 ‘주도성’이라고 규정하는 것은 한 인간이 속한 사회문화 및 구조와의 ‘관계적 행위’를 통해 드러나는 성질을 지닌 ‘agency’의 의미 전부를 포괄하기 어렵다는 것이다.

실제로 교육에 있어 학생들의 요구나 그들의 필요를 우선적으로 고려하여 그 활동에 자발성과 주도성 갖게 하는 교육방식은 본래 행위자성 개념과는 거리가 있다. 계속해서 강조하였듯이 행위자성은 개인과 그가 살아가고 있는 사회구조, 문화와의 사이의 관계에서 발휘되는 힘이기 때문이다. 학생에 이미 앞서 있는 세계성과 타자와의 관계가 배제된 ‘학생 개인 중심’의 행위자성은 그 사회 전체의 공적 가치를 고려하기 힘들게 하는 배타적 성질을 갖게 될 가능성이 있다. 따라서 ‘학생 주도성’이 곧 ‘학생 행위자성’이라는 등식은 잘못된 것이라는 결론에 이르게 된다.

다른 관점에서 우리는 또 하나의 궁금증을 갖게 된다. 행위자성 발현이라는 주요 과제를 달성하기 위해 학생에게 교육정책으로 부여한 자율성과 선택권이 그들이 실질적 자유를 누리는 데 핵심 역할을 하고 있는가? 더 자세히 말하자면 진로연계학기, 고교학점제, 학교 자율시간 운영 등의 정책이 과연 학생이 주체적인 존재로 살아갈 수 있는 실제적 능력을 갖추는 데 도움이 되느냐의 문제다. 이 물음에 설βολ리 대답하기는 어렵지만, 현재 상황을 토대로 하여 예측해 본다면 결코 ‘도움이 된다’라고 결론 내리기 힘들다. 왜냐하면 현재 학생들의 요구와 필요, 그에 따른 선택과 결정은 결국 시장 경제의 논리에 종속된 ‘입시’로 좁혀지고 있기 때문이다. 여기서 행위자성은 ‘자기주도적 학습’의 영역에서만 그 가치를 인정받게 된다. 즉 행위자성은 ‘현재 내가 마주한 실제적 문제’를 제대로 해결하기 위한 실질적 역량이 아닌, ‘미래에 성공한 나’를 위한 지식 쌓기의 수단으로만 이용된다.

또한, 현재 학생들이 행사하고 있는 선택권과 결정권 역시 자신의 실질적 자유에 의한 것이라고 보기 어렵다. 누군가가 이미 만들어놓은, 시장 경제의 논리를 충실히 반영한 선택지 중 하나를 고를 수 있을 뿐이다. 이것은 스스로 중요하게 여기는 무언가를 성취하기 위한 실질적인 기회가 아니라 오직 미래의 성공을 위해 철저히 계산하여 계획한 투자일 뿐이다. 이러한 투자는 늘 그렇듯 ‘지금의 나’의 희생을 요구한다. 지금의 나는 성공한 미래의 나를 상상하며 아무리 힘들어도 당장은 참고 견뎌야 한다. 더불어 그 길을 먼저 걸어갔던 자의 말과 행동을 맹신하게 됨으로써 무언가에 기대고 의지하려는 경향성을 갖게 된다. 이때 ‘나’는 내가 원하는 것이 진정 무엇인지 탐구하고, 자신과 타인 그리고 사회의 공공선을 위해 행위할

수 있는 가능성은 점차 상실된다. 요컨대, 학생 행위자성은 ‘지금’, ‘여기’의 삶에서 발휘되지 못한 채 아직 오지 않은, 오지 않을 수도 있는 ‘미래’에 저당 잡혀있는 것이다. 이것은 학생을 ‘학습’과 ‘자기 자신’이라는 좁은 의미의 주체 개념 속에 가두게 되는 매우 오래된 방식이다. 역설적으로 미래의 삶을 위해 현재의 삶을 스스로 억누르는 이 방식은 우리가 그토록 극복하길 바라고 있는 근대 교육의 ‘제작’과 ‘주형’ 모델의 대표적 특성이다.

물론 이러한 논의가 너무 극단적으로 여겨질지도 모른다. 비록 대학 입시라 하더라도 학생이 분명한 목표를 갖고 자신의 시간과 노력을 기꺼이 투자하면서 전략적으로 학습하는 것이 주체로서의 행위가 아닌가? 우리는 이미 학생들이 자율적으로 행위를 할 수 있는 충분한 선택권과 결정권을 주었다. 이에 대한 책임은 결국 학생 자신에게 있는 것이다. 그런데 이러한 논리는 지식 중심의 ‘서열화’ 교육의 주요 논리인 ‘선택에 따른 본인 책임’과 매우 유사하다. 차이점은 ‘더 많은’ 선택지를 주었다는 것인데 예전엔 입시를 위해 공부를 하느냐 아니면 포기하느냐, 두 개의 선택지였다면 지금은 어느 시기에 어떤 과목을 배울지 스스로 결정하게 된 것이다. 그러나 학생이 주체적인 인간으로 자랄 수 있는 조건이 다양한 선택권이 주어진 순간 완성되었다고 판단한다면 행위자성과 관련된 문제를 너무 가볍게 여기는 것이다. 이러한 선택의 종착지는 결국 최종 입시에서의 성공 여부를 지향하고 있음을 우리 교육을 몸소 겪어 본 사람이라면 누구나 인지하고 있기 때문이다. 즉 우리는 교육 전면에 ‘학생 행위자성’을 표방하고 있지만 그 이면엔 ‘학문 중심의 서열화 교육’의 그림자에서 여전히 벗어나지 못하고 있는 것이다.

이러한 현상의 원인은 최석민(2019)의 연구에서 찾을 수 있다. 그는 우리나라에 새롭게 등장해왔던 교육 키워드(창의, 융합, 역량교육)는 그 생성 배경과 목적에 발맞추어 교육의 접근과 운영 방식을 전면적으로 개편할 필요가 있음에도 불구하고 한국 교육의 일관된 관점은 교과 중심, 학문 중심 접근에 머물러 있다(최석민, 2019: 81)고 주장한다. 즉, 교육의 어떤 새로운 키워드가 등장할 때, 우리는 매번 그 키워드의 ‘생성 맥락을 고려하지 않는다’는 것이다. 이렇게 새로운 키워드의 생성 맥락을 배제하고 핵심 용어만 빌려와 우리 입맛대로 해석하여 적용하는 방식은 교육 현장에 많은 혼란을 야기한다. 더욱이 그 키워드가 주는 새로운 교육적 의미는 찾아보기 어렵게 될 수밖에 없다. 새로운 키워드인 ‘학생 행위자성’ 또한 이러한 전철을 답습할 가능성이 짙어 보인다. 현재 우리 교육에서 정책적으로 추진하는 학생 행위자성 발현은 그 본래 의도에서 벗어나, 다시 말해 행위자성 개념의 핵심 특성을 실제 교육 장면에 구현할 수 있는 과정과 경로에 초점을 맞추기보다 학문 중심의 서열화 교육의 또 다른 수단으로 활용되고 있기 때문이다.

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다. 우리 교육에서 수용되어 적용되고 있는 학생 행위

자성 개념은 학생의 주도성, 즉 학생 ‘개인(내부)’의 필요와 요구, 선택과 결정에 무게를 두고 있다. 학생 행위자성의 의미를 이렇게 좁게 해석함으로써 학생 행위자성이 실제로 발현될 수 있는 필수적 조건인 학생 외부에 존재하는 타자, 사회구조 및 문화와의 관계성을 상대적으로 중요하게 여기지 않고 있는 것이다. 또한 우리 교육 현실에서 학생 행위자성은 입시에서 성공을 위한 수단으로 활용되고 있다. 그 결과 학생 행위자성 발현 영역을 ‘자기주도학습’과 ‘개인의 성공’이라는 범주로 한정시키게 되며, 미래 성공의 삶을 위해 ‘지금’, ‘여기’에서의 주체적 삶을 포기하게 만든다. 우리나라의 견고한 입시제도에 의해 학생들이 누려야 하는 실질적 자유는 미래에 저당 잡히고 결국 시장 경제의 논리 안에서 무한 경쟁을 펼치게 되는 이 안타까운 현실은 누구나 납득할만하다. 결론적으로 우리 교육에서는 학생 행위자성이 제대로 발현될 수 있는 ‘터’가 매우 부실하고 볼 수 있다.

2. 교사 역할의 논의 부재

최근 십 수년간 이어진 우리 교육의 화두는 ‘학생(student)’과 ‘배움(learning)’이다. 배움은 학생을 교육의 중심에 둔다. 학생 개인의 흥미와 자발성에 기대어 그들 내면에서부터 일어나는 필요와 요구에 집중한다. 또한, 학생이 자기 내부의 힘을 동력으로 삼아 자발적으로 지식을 구성하는 과정을 중시하며 학생 스스로 성장하고 발전해 나가길 기대한다. 이는 그간 기존 사회가 이미 정해놓은 틀 속에 갇혀 교과 지식을 주입식으로 전달받던 수동적 존재였던 학생이 능동적인 학습의 주체로서 인정받게 됐다는 점에서 매우 고무적인 일이다.

그러나 거트 비에스타(G. Biesta)는 이런 방식으로 ‘교육의 언어’가 ‘학습의 언어’로 점차 대체되고 있는 현실을 우려한다(G. Biesta/ 박은주 역, 2022: 46). 그는 이와 같은 현상을 학습화(learnification)로 이름 짓고(G. Biesta, 2013: 451), 이제 교육은 학습 기회나 경험을 제공하는 것으로 기술되며, 교수(teaching)는 학습을 지원하거나 촉진하는 것으로 재정의되었다(G. Biesta/ 박은주 역, 2022: 48)고 말한다. 이것이 문제가 되는 이유는 무엇인가? 학생이 교육의 주체가 되어 배우고자 하는 것을 직접 선택하고 배움의 과정 전체에 능동적으로 참여하는 것은 교육의 가장 이상적인 모델이 아닌가? 하지만 만약 우리가 학습과 교육을 같은 것으로 여긴다면 교사의 ‘가르치는 모든 행위’는 그 의미를 잃게 된다. 가르치는 행위를 부정하고 교사를 단순한 학습의 촉진자로 여기는 것이 위험한 이유는 교육 그 자체의 개념, 즉 “새로운 무언가를 들여오는 것”을 포기하는 것이기 때문이다(G. Biesta, 2013: 450).

그렇다면 학생의 구성주의적 학습이 권장되는 오늘날, 여기서 말하는 가르치는 행위, 즉 새로운 무언가를 들여오는 것은 여전히 왜 중요한가? 결론적으로 말하자면 그 새로운 무언가

가 학생의 행위자성이 어느 방향을 향해 정교화되어야 하는지를 안내하는 공적인 가치와 관련되기 때문이다. 앞서 논의한 바, 최근 교육적 담론에서 행위자성이 등장한 이유는 개인의 웰빙과 사회적 차원의 웰빙, 그리고 지구적 차원의 웰빙을 함께 고려할 줄 아는 학생의 역량을 제시하기 위함이었다. 아처가 말하는 행위자성 역시 사회구조에 의해 영향을 받을 뿐만 아니라 구조에 변화를 줄 수 있는 개인이 되기 위해서는 개인의 성숙을 전제로 하였다. 이러한 성숙은 아처에 의하면 ‘성찰(reflexivity)’에 의해 가능한데, 이때 성찰은 개인적 차원의 성찰을 넘어 개인과 사회구조와의 관계를 사고하는 것을 수반한다. 그런데 아이들의 세계 내에서 이처럼 전체와 부분간의 관계를 스스로 보기란 어렵다. 어떤 범주가 전체이고, 어떤 범주가 부분인지 그리고 그 관계는 어떻게 설정되어야 하는지는 아이들의 세계보다 더 큰 전체를 볼 수 있는 더 성숙한 자의 안내가 필요하기 때문이다(최진 외, 2023: 57-58).

이러한 지향점과 가치를 안내하는 자의 역할을 단순히 ‘촉진자’, ‘조력자’, ‘코치’로 제시하는 것은 어쩐지 부족한 감이 있다. 왜냐하면, 촉진자나 조력자는 학생 ‘내부’에 있는 것을 잘 보존하고 키워가도록 하는 보조하는 역할로 여겨지기 때문이다. 그러나, 학생이 자신의 세계 안에 살 때에는 알 수 없었던 새로운 가치의 세계로 나아가는 것은 학생 ‘외부’의 어떤 것을 마주해야 함을 의미한다. 이러한 논의는 지금 우리 교육에서 수용되어 적용되고 있는 학생 행위자성 개념이 학생과 배움을 중심에 둔 기존의 교육 이론과 과연 어떤 점에서 차이를 가지는지를 설명한다. 기존의 학생 주도의 교육 담론에서 강조하는 학생의 ‘필요’, ‘요구’, ‘선택’, ‘결정’, ‘자발성’, ‘능동성’ 등은 학생과 배움 중심의 교육 이론의 핵심 언어들과 비교해 볼 때, 그 차이점을 명확히 설명하기 어렵기 때문이다. 이는 ‘세계와의 관계성’, ‘공적 가치’ 등 행위자성의 핵심 개념에 크게 주목하지 않고 ‘학생 개인’과 ‘학습’이라는 행위자성의 일부 측면만 부각한 결과로 판단된다. 따라서, 우리 교육 현장에서 시행되고 있는 학생 행위자성 발현을 위한 다양한 정책적 노력이 배움과 ‘학생’ 중심의 교육 담론에서 벗어나 행위자성 개념을 실현하는 방향으로 나아가기 위해서는, 세계와의 관계성과 공적 가치를 안내할 교사 역할에 대한 논의가 필수적으로 선행되어야 할 것이다.

이처럼 교사의 역할에 대한 논의가 부재한 채, 학생의 배움만을 중시하는 현상이 가속화될 때 우려되는 또 하나의 문제는 교육의 과정을 ‘경제적 교환관계’의 관점에서 바라보게 한다는 것이다(G. Biesta/ 박은주 역, 2022: 48). 경제적 교환관계의 측면에서 교육을 바라보면 학습자는 특정 욕구를 지닌 소비자, 교사나 교육자는 그들의 욕구를 충족시켜주어야 할 공급자로, 교육 자체는 소비 상품이 된다(ibid.: 54). 자본주의의 논리를 따라 교육이 상품화되면 이윤이라는 목표를 추구하게 되고, 결국 교육 본래의 목적과 가치, 내용 등이 시장의 요구에 의해 결정되는 사태가 벌어지게 된다. 이것은 예전부터 우리 교육이 극복해야 할 오래된 문

제로 공교육 정상화, 선행학습 예방 등의 교육 정책을 통해 해결하고자 하고 있지만 이런 노력이 무색하게도 우리 교육은 자본의 힘에 더욱 종속되어가는 것처럼 보인다. 일류대학, 선호학과 입시에 성공한 학생의 수를 경쟁적으로 홍보하는 공립학교의 현실을 목격한다면 말이다.

비에스타는 이러한 현상이 지속되면 교육의 전문성을 위협할 뿐 아니라 교육의 목적과 내용에 대한 민주적이고 열린 논의를 잠식시킨다고 경고한다(ibid.: 59). 즉, 교육이 자본의 논리에 종속되어 시장이 원치 않아 배제되는 교육의 영역이 점점 더 넓어짐에 따라 교육의 본질과 지향점에 대한 숙고를 어렵게 만든다는 것이다. 바로 이 지점에서 ‘가르치는 자’라는 교사의 핵심 역할의 가치와 의미는 희미해진다. 실제로 교육의 방향성을 상실한 채 학생 행위자성 개념을 마주한 교사는 극단적인 교육 처방을 내리기도 한다. 입시제도 틀 안에서 학생 행위자성 개념을 학문과 지식의 범위, 자기주도적학습 능력에만 한정시켜 학생의 책임을 더욱 강조하는 서열화, 주지주의적 교육방식을 고수하거나, 반대로 ‘학생 내부의 힘’을 맹신하며 그들을 순수하게 ‘돕는’ 자로서 모든 것을 학생에게 맡기는 자유방임의 교육방식을 취하기도 하는 것이다. 이미 우리 교실은 이렇게 흔들리고 있다.

이러한 변화는 현재 교육 현장에서 벌어지고 있는 교권 추락 사태와 결부되어 더 큰 문제로 확대되어 가고 있다. 교권 보호를 위해 다양한 정책이 새롭게 추진되고 있지만 그 내용을 자세히 들여다보면, 여전히 교사에게는 학생의 수업 방해 행동에 보다 더 적극적으로 대응하기 어려운 소극적 권한만 주어져 있다. ‘교육에 열정을 쏟는 만큼 고소당할 확률은 올라간다.’라는 말이 더 이상 우스갯소리로만 들리지 않는 이유이다. 교사는 두렵다. 가르침의 가치와 의미가 희미해짐에 따라 학생(소비자)이 만족하는지, 혹은 무엇에 불만이 있는지 신경을 곤두세우고 계속해서 살펴야 한다. 소비자의 교육 만족도가 곧 교육의 질이기 때문이다. 이제 ‘교사의 가르침’은 학생이 하고 싶을 때, 그들이 ‘원하는 것’이 제공되는, ‘필요와 요구에 의한 교육’으로 그 의미와 가치가 변해가고 있다. 학생을 어렵고 힘들게 하는 교육적 행위는 더 이상 교육으로서 가치를 갖지 못하게 되었다. 가치 있는 것을 가르치는 자라는 교사의 정체성과 교직에 대한 사명감에 커다란 구멍이 생겨버린 것이다. 요컨대 우리 교육에 있어 교사는 주체적 존재로 충분히 인정받지 못하고 있다. 주체적으로 살아가는 자가 주체적 존재를 길러낼 수 있다. 이러한 의미에서 학생 행위자성 교육 담론에 ‘돕는 자’ 이상으로 ‘가르치는 자’로서의 교사의 역할이 경제적 교환관계나 조력자 이상을 넘어, 더 넓은 세계를 지향할 수 있는 학생의 성숙을 위해 필수적일 수 있다는 논의는 우리 교육실천의 요구와도 절박하게 맞물린다.

IV. 결론: 교사의 행위자성에 대한 주목을 기대하며

이 글은 우리 교육맥락의 주요 키워드인 학생 행위자성 개념이 행위자성의 본래 개념을 제대로 구현하고 있는지 살펴보는 데 주된 목적을 두고 있다. 먼저 행위자성은 오롯이 개인 스스로의 성취해야하는 역량이라기보다 ‘사회구조와 문화와의 관계’의 틀 안에서 이해되어야 함을 확인했다. 행위자는 자신뿐만 아니라 그가 속한 주변 세계 또한 새롭게 창조해나가는 사람이며 이 과정을 이끌어나가는 힘이 바로 행위자성이기 때문이다. 그런데 행위자성이 인간의 삶에서 실제로 발현되기 위해서는 ‘실질적 자유’가 요구된다. 실질적 자유는 개인이 가치롭게 여기는 것을 선택하여 이를 성취하기 위해 온 마음을 쏟을 수 있는 일종의 ‘자유 공간’이다. 그런데 여기서 말하는 자유는 자기 자신만을 위해 누리는 무제한적인 자유가 아니다. 개인은 자신뿐만 아니라 주변 모두의 웰빙 또한 함께 추구해야 하는, 다시 말해 책임감 있는 행위자로서 역할을 해야하는 것이다. OECD는 2030 프로젝트를 통해 이러한 행위자성의 의미를 교육의 관점에서 재해석했다. OECD는 쉐의 웰빙 개념을 토대로 개인과 공동 모두의 웰빙을 교육의 목표로 상정하고, 이 목표를 교육 장면과 그들의 삶을 통해 달성하기 위해서는 학생들이 주체적 존재로서 행위하려는 의지와 능력, 즉 학생 행위자성이 필요하다고 보았다. OECD는 학생 행위자성을 학생 자신이 목표를 설정하고 변화를 일으키기 위해 책임감 있게 행동하는 역량으로 정의한다(OECD, 2019: 5). 그러나 학생은 결코 자기 혼자만의 힘으로 주체적인 인간으로 성장할 수 없다. 사회 구성원(부모, 친구, 교사, 지역사회 등) 모두의 관심과 지원이 필요하다. 즉, 학생 행위자성은 항상 협력적 행위자성의 형식을 띠게 되는 것이다. 무엇보다 교사의 역할이 매우 중요하다. 교육 장면에서 학생이 주체적으로 존재할 수 있는 범위와 수준은 교사의 교육관에 많은 부분 의존하고 있기 때문이다. 따라서 교사가 학생을 어떤 존재로 바라보고 있으며 학생 행위자성을 어떻게 이해하고 수용하는지는 매우 중요한 문제가 된다.

그러나 우리 교육에서 행위자성은 ‘주도성’ 개념과 동일하게 인식되고 있으며, 학생 개인의 요구와 필요에 집중함으로써 ‘교육과정을 선택’하는 일(김종훈, 2022: 189), 외부 및 타자와의 관계성은 배제한 개인과 합리적 자율성(이상은 2022: 93-94)에 기울어져 있음을 확인하였다. 또한, 행위자성은 ‘지금의 내’가 현재 마주한 문제를 해결하기 위해서가 아닌 ‘성공한 미래의 나’를 위한 수단과 전략으로 활용되고 있었다. 이는 앞서 살펴본 행위자성의 핵심 개념, 즉 모두의 웰빙과 세계와의 관계성, 그리고 공적 가치와는 거리가 있으며, ‘자기주도적학습’과 ‘학생 개인’의 범주에만 행위자성 개념을 적용시키는 결과를 가져온 것이다. 결국 우리 교육에서 학생 행위자성은 ‘지금’, ‘여기’에서 실제로 발현될 수 있는 ‘터’가 빈약하다는 것을 확인

할 수 있었다. 또한, 교사 역할에 대한 논의도 부족했다. 교육의 새로운 키워드로서 학생 행위자성 개념이 우리 교육에 수용되었음에도 불구하고, 이 목표를 달성하기 위한 교사 역할에 대한 논의는 학생과 배움 중심 교육 이론에서 강조하는 ‘촉진자’, ‘코치’, ‘조력자’ 역할의 수준에서 머물고 있었다. 이렇게 학생 행위자성 개념과 마주한 교사는 시장 경제에 잠식된 교육 현실과 학생을 돕는 자로서의 역할 사이에서 극단적 교육방식을 취하기도 한다.

이러한 상황에서 필자는 교사의 행위자성이 학생 행위자성 담론에 새롭게 자리매김해야 한다고 생각한다. 물론 교사는 학생의 필요와 요구에 귀를 기울이며 그들의 선택과 결정을 존중하고 적극적으로 지원해야 한다. 교사는 학생 내부의 힘을 믿고, 그들의 개별 성장을 기꺼이 ‘돕는’ 자가 되어야 할 것이다. 그러나 교육에 있어 교사의 가르침, 즉 학생의 개별 흥미나 바라는 것 등 그들 내면의 목소리 중 어떤 것은 존중받을 만하고, 어떤 것은 그렇지 않은지 구별할 수 있는 안목을 가르쳐주는 교사의 외적 개입을 마치 학생이 주체적으로 살아가는 것을 가로막는 장애물로 여기는 경향을 좌시해서는 안 된다. 교사는 학생에게 앞서 존재하는 사회구조이자 문화 자체로 학생에게 전달할 필요가 있는 그 세계의 공적 가치를 내면화하고 있기 때문이다. 동시에 교사는 시장 경제의 논리로 점철된 교육 현실에서 자신의 역할에 대한 뚜렷한 신념을 생성해야 한다. 우리나라 대학 입시에 필요한 지식을 얼마나 효율적으로, 정확하게 전달하느냐는 학생 인생의 경로를 결정짓는 교사의 가장 중요한 책무 중 하나로 인식되지만, 이러한 인식에 완전히 매몰되어서는 안 된다. 교사 스스로 가르치는 자로서의 신념을 생성해 나가면서 개인적 차원과 사회적 차원을 끊임없이 오가며 성찰하는 것, 다시 말해 교육에 있어서 교사 행위자성을 발휘하는 것은 학생 행위자성 발현이라는 교육 목표 달성을 위해서 필요한 전제 조건이다.

그러므로 학생 주도 담론 및 학생 행위자성에 대한 탐구는 교육에 누가 주도권을 가지고 결정해야 하는지를 넘어, 학생의 삶에 대한 존재론적 고민과 더불어 ‘돕는 자’ 이상으로 가르침이라는 교육의 방식을 통해 ‘안내’할 수 있는 교사의 존재론에 대한 고민으로서의 교사의 행위자성에 대한 연구가 선행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 경상북도교육청(2022). **학생이 배움의 주인이 되는 학생 생성 교육과정**. 경상북도교육청.
- 교육부(2022). **초등학교 교육과정**. 교육부 고시, 제2022-33호 별책 2.
- 김정현(2022). 동료학습환경에서의 학습자 행위자성 연구: '42서울' 교육생을 중심으로. 교육학 석사 학위논문. 서울대학교.
- 김종훈(2022). 미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색: OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석. **교육과정연구**, 40(2), 181-202.
- 남미자, 김영미, 김지원, 박은주, 박진아, 이해정(2019). **학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현가능성 탐색**. 경기도교육연구원.
- 류영휘(2023). 선택권을 넘어 학생 행위주체성을 생각하기: 아이들의 행위주체성에 대한 관계적 접근이 초등 교육과정에 주는 시사점. **초등교육연구**, 36(1), 25-44.
- 박상준(2020). 학생 주도성(student agency)에 기초한 교육의 혁신 방안: 교육 패러다임의 전환. **학습자중심교과교육연구**, 20(12), 765-787.
- 이상은(2022). 학생 주체성 담론의 이론적 지평 및 쟁점 탐색. **교육과정연구**, 40(1), 79-103.
- 정윤경(2015). 아마티아 센(Amartya Sen)의 잠재가능성접근(capability approach)과 교육. **교육사상연구**, 29(3), 129-155.
- 최석민(2021). 빅 피쳐로서 창의, 융합, 그리고 역량 교육: 한계와 그 대안. **교육철학**, 79, 65-102.
- 최진, 이진호(2023). '에이전시'와 '학생 주도성' 사이: 학생 주도성 담론의 존재론적 전회와 관련하여. **교육학연구**, 61(5), 33-62.
- 한영욱(2022). 혁신자치학교 정책 실행 과정에 관한 질적 사례 연구: 형태발생론적 접근을 중심으로. 교육학박사 학위논문. 한국교원대학교.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
- Biesta, G. (2006). **학습을 넘어**. 박은주(2022) 역. 교육과학사.
- Leadbeater, C.(2017), "Student Agency" section of Education 2030. Conceptual learning.
- OECD(2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper.
- OECD(2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Position paper.

- 신창훈: 경북 정평초등학교 교사. 관심분야는 인권, 민주시민교육 등. samsara5968@naver.com
- 최진: 대구교육대학교 교수. 관심분야는 예술교육철학, 미적 교육 등. jinchoi@dnue.ac.kr

Abstract

**A Critical Reflection on the Acceptance of the Concept of
Student Agency**

**- Focusing on the lack of manifestation ground and the diminished
role of the teacher**

Shin Chang Hun(Deagu University of Education)

Choi Jin(Deagu University of Education)

This article examines the concept of student agency, which is often overlooked in our educational context, noting that agency should be understood in relation to social structures and culture. The OECD goes on to interpret this meaning of agency in educational terms, drawing on Amartya Sen's concept of well-being to reconceptualize student agency as the willingness and ability to plan and implement one's own life, with the goal of education being both individual and collective well-being. However, educational context in Korea, the concept of agency is equated with the concept of initiative and is understood as choosing a curriculum by focusing on students' needs and demands, or it is utilized as a means and strategy for an entrance examination system for the future me rather than for solving the problems of the present me. Therefore, this article points out that the concept of student agency is understood to be far from the emphasis on everyone's well-being, relationship with the world, and public values. In particular, this article notes that the concept of student agency lacks a ground where it can be expressed in the 'now' and 'here' in our educational field, and there is a lack of discussion on the role of the teacher.

* Key words: studen agency, Amartyr Sen's well-being, lack of grounds, the role of teacher

중년 여성의 성인 애착과 우울의 관계에서 자기자비의 매개효과*

신혜정(선문대학교, 박사수료)**

손진희(선문대학교, 교수)***

요약

본 연구의 목적은 중년 여성의 성인애착과 우울의 관계에서 자기자비의 매개효과를 살펴보는 것이다. 이를 위해 중년기 여성 334명을 대상으로 성인애착 척도, 우울 척도, 자기자비 척도를 사용하여 설문조사를 실시하였다. 자료 분석을 위해서 SPSS 26.0과 AMOS 26.0 프로그램을 사용하였다. 분석방법으로 기술통계분석과 단순상관분석을 실시하였고, 변인들의 구조적 관계를 알아보기 위해 구조방정식을 적용하였다. 성인애착과 우울의 관계에서 자기자비의 매개효과에 대한 유의성은 Bootstrap 방식으로 검증하였다. 연구 결과, 첫째, 성인애착의 하위차원인 애착불안과 애착회피는 우울과 유의미한 정적 상관이, 자기자비와는 부적 상관이 있었으며 자기자비와 우울은 부적 상관이 있었다. 둘째 구조방정식을 시행한 결과 애착회피가 우울로 직접 가는 경로를 제외한 모든 경로가 유의미하게 나타났다. 불안정 성인애착에서 우울로 가는 경로에 자기자비는 애착불안과는 부분매개, 애착회피와는 완전매개를 이루어, 성인애착 유형에 따라 자기자비가 다르게 매개함을 확인하였다. 마지막으로 본 연구의 의의를 밝히고, 연구의 제한점, 후속 연구 제안을 하였다.

주제어: 중년 여성, 애착불안, 애착회피, 우울, 자기자비, 구조방정식

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

분석심리학자인 Jung(1954)은 중년기를 40세 전후로 정의하고 인생의 전반부에서 후반부

* 이 논문은 신혜정(2022)의 석사학위 논문을 수정 보완한 것임

** 주저자

*** 교신저자

로 전환되는 시기로 매우 중요하게 다루었다. 현대에는 평균 수명의 증가로 중년기가 차지하는 기간이 점차 늘어나면서 중년기의 정신적, 신체적 건강을 도모하는 것의 중요성이 강조되고 있다.

중년기는 남성이나 여성 모두가 겪지만, 특히 여성의 중년기는 자신의 정체성이나 역할에 대한 혼란과 갈등 등으로 심리적인 고통을 받는 시기(정옥분, 2008)로 이해되고 있다. 중년기 여성들이 전통적으로 가정에서 부여된 역할에서 벗어나 자기의 내면을 돌아보고 심리적 균형을 찾아가며 진정한 자기를 찾는 과정에서 우울과 불안 등의 부정적 정서를 경험하기 때문으로 보인다(전찬례, 2012). 하지만 우리나라의 경우 40~50대 중년기에 있는 여성들의 우울과 불안 유병률은 꾸준히 증가하고 있음에도(보건복지부, 2021), 청소년과 20~30대의 우울 문제와 비교해 중년 여성의 우울에 대한 관심은 상대적으로 저조한 편이다. 중년기 여성의 우울은 삶의 의욕 저하 및 건강 수준을 악화하고 정서적 불안감을 유발할 수 있으며, 이러한 상황에 방치될 경우 죽음에 대한 반복적 생각을 하다가 극단적인 선택으로까지 이어질 수 있으므로 주요 개입 대상이다. 중년 여성의 우울과 자살 문제가 폐경기 이후 나타나는 자연스러운 노화 과정의 일부로 보기보다는 적극적으로 예방하거나 치료를 해야 하는 정신건강 문제로 인식할 필요가 있다.

애착은 생애 초기뿐만 아니라 중년기 동안에도 타인과의 관계를 설명하는 유용한 개념으로 작용한다. 중년기는 주 양육자와의 애착 관계를 유지하면서도 배우자와 새로운 애착 관계를 형성한다. 신체적으로나 심리적으로 취약해지는 중년기 여성에게 사회적 지지체계가 되어주는 애착 관계는 정서적 위기, 부적응의 영향 등을 완화해 주고 적응적인 대처 행동을 증진하게 시킬 수 있다(오명자 외, 2008; 이희연, 전해성, 2011). 대표적인 애착 이론가인 Bowlby(1969)에 따르면 애착은 인생 초기에 한 개인이 중요하게 여기는 타인과 형성하게 되는 강한 정서적 유대관계를 의미한다. 어린 시절 친밀관계를 맺은 사람은 양육이나 대인관계에 적응적으로 대응하는 반면, 친밀한 관계를 맺지 못한 아이가 성인이 되었을 때는 자녀와 건강한 애착 형성이 어려울 뿐만 아니라 다른 성인들과의 관계도 어려울 수 있다(장휘숙, 2006; Bartholomew et al, 1991). 그러나 이런 성인기 애착 특성은 유아 및 아동기에 형성된 애착과는 차이가 있는데, 성인애착은 부모에게서 독립하고자 하는 욕구가 강하면서도 중요한 타인으로부터 부모 같은 친밀한 애착 관계를 유지하기를 원하는 특성을 보인다는 점에서 독특하다(Baldwin, 1996). 그러므로 성인의 대인관계 패턴과 스트레스 대처방식 등을 이해하기 위해서는 생애 초기 부모와의 애착유형을 탐색하기보다는 현재의 친밀한 관계에서 나타나는 성인애착 유형을 이해하는 것이 더 적절할 수 있다(Bartholomew et al, 1991; Cook, 2000).

애착유형은 애착 관련 여러 연구에서 다양한 유형으로 언급되고 있으나 애착 행동 전략

에 따라 타인과 가까워지는 것을 꺼리거나 불편해하는 애착회피 차원과 타인에게 지나친 의존과 몰두를 함으로써 거절을 받거나 버림받는 것을 두려워하는 애착불안 차원으로 구분하는 방법이 있다(Brennan et al, 1998). 일반적으로 애착회피와 애착불안 두 수준이 모두 높을 때 불안정 애착이라고 하며, 불안정한 애착을 지닌 사람들은 자신이 타인에게 사랑받지 못할 것으로 생각하기 때문에 대인관계 속에서 부적응적인 정서를 경험한다(Ainsworth et al., 1978). 이는 여러 국내외 연구에서도 일치하는 결과를 보이는데 안정적 애착은 우울과 부적 상관을 나타내지만 불안정한 애착을 형성한 성인은 우울과 불안을 느끼며 심리적으로 적절히 기능하지 못하는 것으로 나타났다(김은정, 권정혜, 1998b; 안하얀, 서영석, 2010; 원진희, 장문선, 2014; Gotlib & Hammen, 1992). 하지만 애착불안과 애착회피가 부정적 정서에 미치는 영향은 다르게 나타난다는 연구도 있어 이 두 애착유형을 구분해서 이해할 필요가 있다. 예컨대, 전해경(2014)의 연구에서는 애착불안에서 우울로 가는 경로는 분노억제와 분노표출이 부분매개 하는 것으로 나타났고, 애착회피에서 우울로 가는 경로는 분노억제만 완전매개 하는 것으로 나타났다.

앞에서 언급한 것처럼 중년 여성의 우울은 다른 연령 및 성별과 비교해 심각성을 보이고, 자살로 이어지기 쉽다는 위험성이 있으므로 중년 여성이 자기를 부정하거나 자기비난을 하면서 부정적 정서가 깊어지는 것을 멈추도록 할 필요가 있다. 자기친절의 태도로서 자신을 있는 그대로 수용하고 돌보는 ‘자기자비’를 할 수 있도록 도와줄 필요가 있다. 자기자비란 타인보다는 자신에 초점을 두고 자신의 실패나 부족함을 회피하거나 외면하지 않고 친절함과 수용적인 태도로 이를 받아들이는 것을 말한다(Neff, 2003b). 즉 자신의 부족함과 고통을 비판하지 않고 그것을 따뜻한 태도로 수용함으로써 자신에게 자비를 베푸는 마음이라고 할 수 있다. 자기자비가 높은 사람들은 수행이나 외부 기대와는 독립적으로 긍정적인 자기평가를 하며, 여러 성취 상황에서 숙달감을 보였다(Neff et al, 2005). 반면 자기자비 수준이 낮은 사람은 실패와 실수에 대해 비판적으로 받아들이며, 스트레스 및 우울과 같은 부정 정서를 더 많이 경험하는 것으로 나타났다(박세란, 이훈진, 2013; 조현주, 현명호, 2011; MacBeth & Gumley, 2012). 자기자비가 높은 사람은 자신의 정서를 적응적으로 조절하면서 정신건강과 연결되도록 한다(문은주, 최혜연, 2015)는 점에서 불안정 애착유형의 사람도 자기자비의 개입을 통해 우울 정서에 영향을 줄 수 있다는 것을 추론해볼 수 있다.

여러 연구에서 자기자비가 초기 양육자와의 애착 경험을 기반으로 발달한다는 것을 언급하였다(Gilbert & Proctor, 2005; Neff, 2009; Neff & McGehee, 2010; Wei et al., 2011). 이는 안정적으로 애착이 형성될수록 자기자비 수준도 높을 것이라는 의미이다. 그런데 불안정한 성인애착의 경우에는 자기자비와 관련성이 일관적이지 않다. 하위차원인 애착불안 및 애착회

피가 모두 자기자비를 부적으로 예측한다는 견해(Raque-Bogdan et al., 2011)가 있는 반면, 애착회피와 자기자비의 유의미한 관련성이 확인되지 않은 연구도 있기 때문이다(Pepping et al., 2015). 우리나라 중년기 여성을 대상으로 불안정 애착유형인 불안애착과 회피애착이 각각 자기자비와 우울과 어떤 관계가 있는지 살펴볼 필요가 있다.

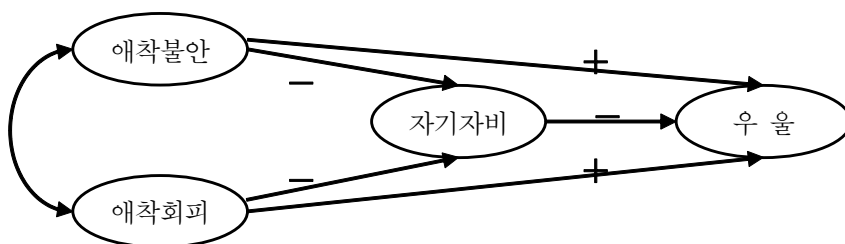
앞에서 살펴본 것처럼 성인애착과 우울, 성인애착과 자기자비, 우울과 자기자비 등 두 변인 간의 관계에 관한 연구들은 많이 있으나 중년 여성의 성인애착과 우울, 자기자비 세 변인 간 관계에 관한 연구는 거의 없다. 이에 본 연구는 성인애착, 우울, 자기자비의 각 선행연구 결과를 토대로 중년기 여성들에게 있어 세 변인 간 관계가 어떻게 나타나는지 살펴보고자 한다. 또한, 특별히 성인기 애착을 애착불안과 애착회피로 구분해서 이 두 애착 변인이 자기자비를 통해 어떻게 우울 정서에 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다. 중년기 여성의 애착불안과 애착회피 변인이 동일하게 자기자비에 부정적 영향을 미치고 이를 통해 우울에 영향을 미치는지, 아니면 각각 다르게 영향을 미치는지를 파악한다면 성에 미치는 영향을 차별적으로 이해하게 되고 이를 통한 애착 이론의 확장에 이바지하게 될 것이다. 무엇보다 본 연구 결과는 중년기 여성의 우울에 미치는 성인 애착과 자기자비의 효과를 살펴봄으로써 중년기 여성의 우울 문제를 이해하는 이론적 접근이나 상담 프로그램 개발을 위한 기초 정보를 제공하는 데 이바지할 수 있을 것이다.

2. 연구문제 및 연구모형

첫째, 중년기 여성의 애착불안, 자기자비와 우울의 관계는 어떠한가?

둘째, 중년기 여성의 애착회피, 자기자비와 우울의 관계는 어떠한가?

셋째, 중년기 여성의 애착불안, 애착회피와 우울의 관계에서 자기자비는 매개 역할을 하는가?



[그림1] 연구모형

II. 선행연구

1. 성인애착과 우울

애착 이론에 따르면 초기에 형성된 부정적인 내적작동모델은 성인기의 우울을 예측한다(Armsden & Greenberg, 1987). 예컨대, 불안정 성인애착은 우울과 유의한 정적 상관이 있었다(김은영 외, 2015; 안하얀, 서영설, 2011; 이주영, 최희철, 2012; 전해경, 2014; 정민교, 2014). 그러나 Hazan과 Shaver(1987)는 불안정 성인애착이 우울을 모두 설명하지 못한다는 것을 발견하였고, 그 후 학자들은 두 변인 관계를 설명하는 매개변인에 대한 연구를 시작하였다. 연구 결과, 불안정 성인애착은 애착회피와 애착불안 두 차원으로 구분되며, 이 둘은 우울 간의 관계가 달랐다. 애착불안은 과활성화 전략을 사용하여 정서를 강하게 느끼면서 우울을 경험하고, 애착회피는 비활성화 전략을 통해 정서를 단절하고, 사회적 지지를 추구하지 않아 우울에 취약해지는 것으로 나타났다(Kobak & Sceery, 1988; Tasca et al., 2009; Wei et al., 2005). 전해경(2014)의 연구에서는 애착불안에서 우울로 가는 경로는 분노억제와 분노표출이 부분매개 하는 것으로 나타났고, 애착회피에서 우울로 가는 경로는 분노억제만 완전매개 하는 것으로 나타났다. 이상의 논의에 비추어 본다면 두 애착유형이 우울에 미치는 경로가 다르고 매개변인이 무엇인가에 따라 다르게 영향을 미칠 수 있음을 짐작해볼 수 있다.

2. 성인애착과 자기자비

많은 연구자들은 자기자비가 초기 양육자와의 애착 경험을 기반으로 발달한다고 주장한다.(Gilbert et al., 2006; Neff, 2009; Neff et al., 2010; Wei et al., 2011). Neff와 McGehee(2010)는 어머니의 비난이나 긴장이 많은 가족관계를 경험했다고 이야기한 청소년들은 자기자비가 더 부족하고, 어머니로부터 지지를 받았다고 생각되거나 안정적인 가정에서 성장한 사람들은 더 높은 자기자비를 보고하였다는 것을 발견했다. 이는 안정적인 성인애착은 자기자비 수준 또한 높을 것이라고 예측할 수 있다. 하지만 불안정한 성인애착의 경우에는 자기자비와의 연관성이 일관적이지 않다. 하위차원인 애착불안 및 애착회피 모두 자기자비를 부적으로 예측한다는 견해(Raque-Bogdan et al., 2011)가 있지만, 애착회피와 자기자비의 유의미한 관련성이 확인되지 않은 연구도 있었다(Pepping et al., 2015). 다만 높은 자기자비가 심리적 안녕감, 낙관적 성향, 자기향상에 대한 동기와 같은 적응적인 특성들을 예측하는

것에 비해(Breines & Chen, 2012; Neff, Kirkpatrick & Rude, 2007; Neff & Vonk, 2009; Raes, 2010; Wei et al., 2011), 애착회피는 우울, 정서적 단절, 대인관계 문제와 같은 부적응적인 특성들을 예측한다는 점(이은지, 서영석, 2014; 2010; Wei et al., 2005b)을 고려해보면, 애착회피와 자기자비가 서로 부적인 관계를 지닐 것이라고 추론할 수 있다. 이에 따라 본 연구에서도 불안정 성인애착과 자기자비의 관계가 부적일 것이라고 추론해볼 수 있다.

3. 자기자비와 우울

자기 자비와 정신장애의 관계에 관한 최근 연구에 따르면 자기자비가 우울에 영향을 미치는 것으로 나타났다(David et al., 2013). 또한, 자기자비는 불안, 수치심, 경험 회피, 스트레스, 폭식 행동, 신체화 증상, 외상 정서 등 임상적 증상에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Elizabeth, 2015). 자기자비가 우울에 미치는 영향에 관한 많은 연구 중 사고의 변화에 대하여, Beck(1996)은 “왜곡된 지각을 통해 자신의 경험을 부정적으로 해석하고 자신을 평가절하하면서 우울해진다”라고 하였다. 이러한 반추는 우울 등의 부정적 정서와 관련이 있어서 과거 부정적으로 해석한 경험을 반복함으로써 우울감이 지속된다. 이때, 자기자비의 요소인 마음챙김과 보편적 인간성을 통해 인지적 탈중심화를 하여 각 개인의 부정적 사고나 반추 양상을 알아차리면 자신만 고통을 경험한다는 생각에서 벗어나 사고의 관점을 바꿀 수 있다(Segal et al., 2002; Mason & Hargreaves, 2001). 또한, 자신을 사랑하고 자신에게 온화하게 대하는 자애명상 훈련 후 마음챙김 기술과 자기자비가 유의하게 증가했고 우울 증상이 감소했다(David et al., 2013). 이는 자기친절을 통해 마음챙김 능력이 향상되고, 두 요인의 시너지 작용으로 자기자비도 증가함을 추론할 수 있다. 그러므로 자기자비 수준을 증가시키면 자기를 있는 그대로 수용하면서 부정적 정서의 경험을 낮추고 긍정적 사고를 하게 되어 우울을 감소시킬 수 있을 것으로 예측된다.

4. 성인애착, 자기자비, 우울의 관계

위에서 살펴본 것처럼 성인애착은 불안애착, 회피애착으로 살펴보는 것이 의미가 있으며, 이 두 변인은 우울과 관련성이 높을 것으로 보인다. 다만, 회피애착의 경우 우울 간의 관계가 일관성 있게 나타나지 않는다는 견해도 있다. 애착불안과 애착회피와 자기자비와의 관계도 일관적인 결과를 보이지 않으므로 중년기 여성에게서는 성인애착과 자기자비가 구체적으로 어떤 관계를 나타내는지 살펴볼 필요가 있다. 자기자비는 사회적 유대감, 정서 지능, 그리고

삶의 만족도와 정적인 상관관계가 있지만(Neff, 2003a) 우울, 불안과 같은 심리적 부적응과는 높은 부적 상관관계를 보인다(MacBeth et al., 2012). 박정하(2016)는 견해에 비추어 볼 때 우리나라 중년기 여성에게서도 높은 자기자비 수준은 우울과 부적 상관관계가 나타날 가능성을 추론해볼 수 있다. 즉, 자기자비는 성인애착과 우울과 상관관계가 있으며 영향을 주고받는 매개변인으로서의 역할을 하고 있다고 예측할 수 있다. 성인애착과 자기자비, 성인애착과 우울, 자기자비와 우울 등의 두 변인 간 선행연구는 다수가 있었지만, 중년 여성을 대상으로 세 변인의 관련성을 종합적으로 살펴본 연구는 없었다. 이에 본 연구에서는 이들 변인 간의 관계를 이론적 모형으로 설정하고 이를 중년기 여성의 실제 자료를 통해 검증해보고자 한다. 특히 불안정 성인애착의 두 측면인 애착불안과 애착회피의 각 변인이 자기자비와 우울에 어떤 경로로 영향을 미치는지 알아볼 필요가 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 2021년 4월부터 9월까지 서울, 경기, 충청도 지역에 거주하는 만 40세-만 60세 사이의 중년 여성 334명을 연구 대상으로 자기 보고식 설문을 시행하였다. 코로나-19로 인해 직접 대면해서 자료 수집하는 것이 어려워 일부 자료는 온라인으로 수집하였다. 대부분은 연구자가 직접 자료를 수집했으며 일부 설문지는 중년 여성들이 다수 있는 기관 근무자에게 부탁하였다. 이 경우에는 설문지의 취지와 응답 방법 등을 사전에 충분히 교육하였다. 본 연구를 위해서 총 347명의 설문 응답 중 불성실 응답지를 제외한 334명의 설문 응답을 최종 통계 분석에 사용하였다. 응답자의 분포는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 인구통계학적 특성(N=334)

| 변인 | 구분 | 빈도(명) | 백분율(%) |
|--------------|------|-------|--------|
| 연령 (만 나이) | 30대 | 5 | 1.5 |
| | 40대 | 193 | 57.7 |
| | 50대 | 127 | 38.1 |
| | 60대 | 9 | 2.7 |
| 최종학력 | 고등학교 | 65 | 19.5 |
| | 대학교 | 208 | 62.3 |
| | 대학원 | 61 | 18.3 |
| | 총계 | 334 | 100 |

2. 연구도구

가. 애착불안 척도

애착불안 척도는 성인애착 검사를 위해 Fraley 외(2000)가 개정, 김성현(2004)이 번안해서 타당화한 친밀관계 경험 검사 개정판 척도(Experience of Close Relationship Questionnaire: ECR-R) 중에서 애착불안 문항으로 측정하였다. 애착불안 척도는 원래의 척도에서 총 18문항으로 구성된 7점 평정척도(1=전혀 그렇지 않다, 7=매우 그렇다)로서 합산점수가 높을수록 애착불안 수준이 높고 점수가 낮을수록 애착안정임을 의미한다. 김성현(2004)의 연구에서 애착불안 요인의 내적 합치도(Chronbach's α)는 .89로 나타났다. 다만, 본 연구에서는 ECR-R 검사에서 불안애착 문항만으로 잠재변인을 설정한바, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석으로 새로운 문항 꾸러미를 하위 요인으로 재설정하여 분석에 활용하였다. 본 연구의 새로운 문항 꾸러미를 도출을 위한 타당도와 신뢰도 분석에서 최종적으로 7개 문항 2개의 요인이 추출되었다. 7개 문항의 애착불안의 내적 합치도(Chronbach's α) .85이고 확인적 요인 분석의 적합도(RMSEA)는 .068로 나타났다.

나. 회피애착 척도

회피애착 척도는 성인애착 검사를 위해 Fraley 외(2000)가 개정, 김성현(2004)이 번안해서 타당화한 친밀관계 경험 검사 개정판 척도(Experience of Close Relationship Questionnaire: ECR-R) 중에서 회피불안 문항으로 측정하였다. 회피애착 척도는 원래의 척도에서 총 18문항으로 구성된 7점 평정척도(1=전혀 그렇지 않다, 7=매우 그렇다)로서 합산점수가 높을수록 애착불안 수준이 높고 점수가 낮을수록 애착안정임을 의미한다. 김성현(2004)의 연구에서는 내적 합치도(Chronbach's α)는 .85로 나타났다. 다만, 본 연구에서는 ECR-R 검사에서 회피애착 문항만으로 잠재변인을 설정한바, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석으로 새로운 문항 꾸러미를 하위 요인으로 재설정하여 분석에 활용하였다. 본 연구의 새로운 문항 꾸러미를 도출을 위한 타당도와 신뢰도 분석에서 최종적으로 6개 문항 2개의 요인이 추출되었다. 6개 문항의 애착회피의 내적합치도(Chronbach's α)는 .69 이고 적합도(RMSEA)는 .029로 나타났다.

다. 자기자비 척도

자기자비는 Neff(2003b)가 개발하고(SCS) 김경의 등(2008)이 타당화한 한국판 자기-자비 척도(the Korean version of the Self-Compassion Scale: K-SCS)로 측정하였다. 설문지는 총 26문항으로 자기친절, 보편적 인간성, 그리고 마음챙김 3개의 하위 요인으로 구성되어 있다.

각 문항은 5점 Likert 척도로 되어 있다. 총점의 범위는 26점~130점이고, 총점이 클수록 자기자비 수준이 높음을 의미한다. 김경의 등(2008)의 연구에서 한국판 자기자비 척도의 내적 합치도(Chronbach's α)는 전체가 .82로 나타났고 본 연구에서는 .88로 나타났다.

라. 한국판 역학연구센터 우울척도

우울은 Radloff(1977)가 개발하고 조맹제와 김계희(1993)가 타당화한 우울 척도(Center for Epidemiological Studies-Depression Scale: CES-D)를 사용하였다. CES-D는 총 20문항으로 이루어져 있으며, 4점 Likert 방식(0=극히 드물게, 3=대부분)으로 응답하게 되어 있다. 조맹제와 김계희(1993)의 연구에서 내적 합치도(Chronbach's α)는 .89이다. 본 연구에서는 4개의 하위 요인 중 긍정적 감정 요인이 신뢰도를 떨어뜨리는 문항으로 나타나 중년 여성의 우울을 살펴보는 데에는 부적합한 것으로 판단하여 이 요인을 제거 후 분석하였다. 최종적으로 우울 척도는 타당도와 신뢰도 분석 결과를 통해서 확인된 16개의 문항을 사용하였다. 3개 요인에 대한 확인적 요인분석의 적합도(RMSEA)는 .08로 나타났으며 16개 문항의 내적 합치도(Chronbach's α)는 .87으로 나타났다.

3. 자료분석

자료 분석은 SPSS 26.0 프로그램과 AMOS 26.0 프로그램을 사용하였다. 첫째, SPSS 26.0을 사용하여 기술 통계량 분석을 했다. 둘째, 각 측정 도구의 신뢰도 분석으로 Chronbach's α 값을 산출했다. 셋째, 상관분석을 실시하여 성인애착, 자기자비, 우울 간의 상관 관계를 알아보았다. 넷째, 확인적 요인분석을 하기 전에, 각 잠재변수에 대한 측정변수를 만들었다. 다섯째, Amos 26.0을 이용하여, 측정 변인들이 잠재변인을 적절하게 구인하는지 확인 하기 위하여 확인적 요인분석을 한 후 측정모형을 검증하였다. 여섯째, 연구모형의 타당성과 주요 변인 간 경로에 대한 유의성을 검증하기 위하여 구조방정식 모형 분석을 시행하였다. 일곱째, 성인애착과 우울 관계 사이에서 자기자비의 매개효과에 대한 통계적 유의성을 검증 하기 위해 Bootstrapping을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 주요 변인들의 기술통계치와 상관분석

성인애착과 우울, 자기자비 등 측정 변인들의 기술통계와 상관관계를 살펴보고, 그 결과를 <표 2>에 제시하였다. 애착불안은 우울과 유의한 정적 상관($r=.30\sim.52$, $p<.01$)을 나타냈고, 애착회피 전체 점수는 우울과 정적 상관($r=.13\sim.24$, $p<.05$)을 나타냈다. 다만, 애착회피2 하위 요인과 우울 전체, 우울1, 우울3 하위 요인과는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 또한, 애착불안과 애착회피 모두 자기자비와는 유의하게 부적 상관이 있었다(애착불안 $r=-.32\sim-.52$, $p<.01$, 애착회피 $r=-.18\sim-.30$, $p<.01$). 자기자비는 우울과 부적으로 유의한 상관이 있는 것으로 확인되었다($r=-.36\sim-.53$, $p<.01$). 기초통계량을 살펴보면 왜도와 첨도 모두 기준에 부합하여 분석 자료가 정상분포를 이루고 있음을 확인하였다.

<표 2> 하위요인 상관분석 결과($N=334$)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|------|
| 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | .81*** | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | .88*** | .67*** | | | | | | | | | | | | |
| 4 | .14** | .06 | .13* | | | | | | | | | | | |
| 5 | .19** | .21 | .18** | .68*** | | | | | | | | | | |
| 6 | .13* | .18** | .11* | .76*** | .35*** | | | | | | | | | |
| 7 | .52*** | .37*** | .42*** | .13* | .19** | .08 | | | | | | | | |
| 8 | .52*** | .38*** | .42*** | .14* | .17** | .09 | .89*** | | | | | | | |
| 9 | .45*** | .31*** | .36*** | .16** | .18** | .14* | .87*** | .78*** | | | | | | |
| 10 | .51*** | .30*** | .43*** | .14* | .24*** | .06 | .74*** | .70*** | .61*** | | | | | |
| 11 | -.52*** | -.38*** | -.47*** | -.29*** | -.25*** | -.23*** | -.51* | -.53*** | -.50*** | -.42*** | | | | |
| 12 | -.46*** | -.35*** | -.42*** | -.30*** | -.25*** | -.23*** | -.49*** | -.49*** | -.47*** | -.39*** | .925*** | | | |
| 13 | -.47*** | -.32*** | -.43*** | -.26*** | -.24*** | -.19** | -.39*** | -.42*** | -.38*** | -.36*** | .87*** | .70*** | | |
| 14 | -.46*** | -.35*** | -.42*** | -.20*** | -.18** | -.19** | -.49*** | -.49*** | -.49*** | -.37*** | .88*** | .73*** | .64*** | |
| 15 | 2.65 | 3.02 | 2.40 | 3.73 | 3.70 | 3.54 | 1.01 | .46 | .69 | .28 | 3.47 | 3.46 | 3.49 | 3.44 |
| 16 | .85 | 1.12 | 1.02 | .73 | 1.0 | 1.18 | .45 | .54 | .52 | .52 | .55 | .62 | .61 | .61 |
| 17 | .26 | .40 | .55 | .02 | .18 | .42 | .94 | 1.42 | .802 | 1.94 | -.03 | -.10 | .11 | -.03 |
| 18 | -.40 | .26 | -.19 | -.02 | -.20 | -.03 | 1.0 | 1.86 | .37 | 3.53 | -.05 | .10 | -.20 | -.12 |

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

(1.애착불안 2.애착불안1 3.애착불안2 4.애착회피 5.애착회피1 6.애착회피2 7.우울 8.우울1:우울감
정 9.우울2:신체행동둔화 10.우울3:대인관계 11.자기자비 12.자기자비1:자기친절 13.자기자비2:보편
적 인간성 14.자기자비3:마음챙김 15.평균 16.표준편차 17.왜도 18.첨도)

2. 모형 검증

가. 측정모형 검증

측정 변인들이 각각의 잠재변인들을 적절하게 반영하고 있는지 알아보기 위해 확인적 요인분석(CFA)을 하였다. 본 연구에서 표준화된 요인부하량 값의 결과를 보면, 애착불안은 .77~.91, 애착회피는 .58~.70, 자기자비는 .79~.88, 우울은 .77~.93로 모두 유의한 수준($p < .001$)으로 나타났다. 이는 각 측정변수가 잠재변수를 잘 설명해주고 있다고 볼 수 있다. 다음으로 측정모형에 대한 적합도 지수를 확인하였다. 최종 측정 변인으로 구성된 측정모형의 적합도는 $\chi^2=68.403(df=29, N=334)$, TLI=.961, CFI=.975, RMSEA=.064(90% CI 신뢰구간: .044~.084)로 양호한 측정모형으로 나타났다. 이에 대한 결과는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 성인애착, 우울, 자기자비의 측정모형 적합도($N=334$)

| χ^2 | df | p | TLI | CFI | RMSEA (90% 신뢰구간) |
|----------|----|------|------|------|---------------------|
| 68.403 | 29 | .000 | .961 | .975 | .064(.044~.084) |

나. 구조모형 검증

중년 여성의 성인애착, 우울과 자기자비의 구조적 관계를 살펴보기 위해서 구조방정식 모형분석을 하였다. 분석 결과, $\chi^2=43.831(df=21, N=334)$, TLI=.961, CFI=.977, RMSEA=.057(90% CI 신뢰구간: .033~.081)로 연구모형의 적합도는 양호하게 나타났다.

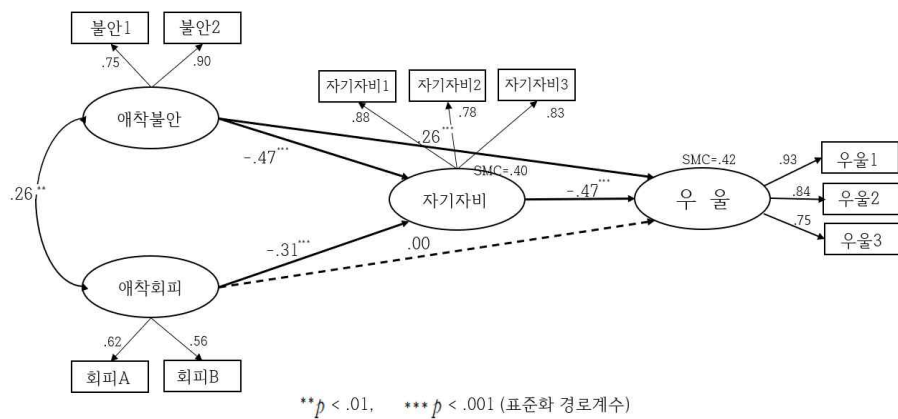
<표 4> 성인애착, 우울, 자기자비의 연구모형 적합도($N=334$)

| χ^2 | df | p | TLI | CFI | RMSEA (90% 신뢰구간) |
|----------|----|------|------|------|---------------------|
| 43.831 | 21 | .000 | .961 | .977 | .057(.033~.081) |

구조모형의 주요 변인 간의 경로를 확인하였는데 애착회피가 우울로 가는 직접 경로를 제외하고, 모든 경로가 유의한 것으로 나타났다. 애착불안에서 자기자비($\beta=-.47, p < .001$), 애착회피에서 자기자비($\beta=-.31, p < .001$)로 가는 경로는 모두 부적으로 유의하게 나타났다. 자기자비에서 우울로 가는 경로($\beta=-.48, p < .001$) 역시 부적으로 유의하여 나타났다. 애착불안

중년 여성의 성인 애착과 우울의 관계에서 자기자비의 매개효과

에서 우울로 가는 경로($\beta = .26, p < .001$)는 유의한 정적 영향을 미치고 있었고, 반면 애착회피에서 우울로 가는 경로($\beta = .003, p = .966$)는 정적 영향을 주기는 하지만 통계적으로 유의하지 않았다. 본 연구 결과에 대한 구조모형은 <그림 2>에, 경로계수 결과는 <표 4>에 제시하였다.



[그림 2] 연구모형의 경로계수와 요인부하량

3. 매개효과 검증

성인애착과 우울의 관계에 미치는 자기자비의 매개효과를 검증하기 위해 Bootstrapping을 사용하여 간접효과를 확인하였다. 분석 결과, 먼저 불안애착이 자기자비를 통해 우울로 가는 경로는 95% 신뢰구간에서 0을 포함하지 않으며 유의확률도 .05보다 작으므로($\beta = .22, CI = .14 \sim .32, p < .01$) 간접효과가 있는 것으로 나타났다. 애착회피 또한 자기자비를 통해 우울로 가는 경로에서 95% 신뢰구간에서 0을 포함하지 않으며 유의확률이 .05보다 작으므로($\beta = .17, CI = .05 \sim .26, p < .01$) 간접효과가 유의하였다. 구체적으로 보면, 애착불안이 우울로 가는 경로에서 간접효과와 마찬가지로 직접 효과도 유의하게 나와($\beta = .26, CI = .12 \sim .41, p < .01$) 자기자비가 부분매개 하는 것으로 나타났다. 애착회피에서 우울로 가는 경로는 간접효과는 유의미하지만 직접효과가 유의하지 않아($\beta = .003, CI = -.17 \sim .19, p > .05$) 자기자비가 완전매개 하였다. 또한, 불안애착의 총효과는($\beta = .48, CI = .35 \sim .61, p < .01$) 애착회피의 총효과($\beta = .15, CI = -.01 \sim .30, p = .07$) 보다 높은 것으로 나타났다.

<표 5> 성인애착 모형의 직접효과, 간접효과, 총효과 유의성 검증($N=334$)

| 경로 | | | 직접효과 | 간접효과 (95%신뢰구간) | 총효과 |
|------|--------|------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 애착불안 | → 자기자비 | → 우울 | .26** (.12~.41) | .22** (.14~.32) | .48** (.35~.61) |
| 애착회피 | → 자기자비 | → 우울 | .003 (-.17~.19) | .17** (.05~.26) | .15 (-.01~.30) |

** $p < .01$

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 삶에 있어서 중요한 시기인 중년기에 있는 여성들을 대상으로 우울에 영향을 주는 변인으로써 성인애착과 자기자비를 선정하고, 성인애착과 우울의 관계에서 자기자비의 매개효과를 구조방정식으로 알아보고자 하였다. 본 연구에서 도출된 결과를 논의하면 다음과 같다.

1. 논의

첫째, 불안애착, 회피애착, 우울, 자기자비 간의 관계에 대한 연구모형을 설정하고 구조방정식으로 살펴보았다. 연구모형은 성인애착이 우울을 예측하는 직접 경로와 성인애착이 자기자비를 거쳐 우울을 예측하는 간접 경로를 포함하여, 전반적으로 좋은 적합도를 보였고, 애착회피가 우울로 가는 직접 경로를 제외한 모든 경로가 유의미하였다. 이는 중년기 여성의 성인애착을 두 개로 구분해서 자기자비와 우울 간의 관계를 설정한 이론적 모형이 적절했음을 시사한다. 중년기 여성의 우울을 이해하거나 우울증 개입을 위한 개인 상담 및 집단 프로그램을 개발할 때 본 연구모형이 내용 구성에 도움이 될 수 있을 것으로 보인다. 또한, 본 연구에서 나타난 중년기 여성의 애착불안에서 우울로 가는 직접 경로는 유의미했으나, 애착회피에서 우울로 가는 직접 경로는 유의미하지 않았다는 점을 주목해볼 필요가 있다. Hazan과 Shaver(1987)이 말한 것처럼 불안정 성인애착 전체로 우울을 완전히 설명하기 어려워 보인다. 불안정 애착 변인과 우울 간의 관계를 살펴볼 때 불안애착과 회피애착으로 구분해서 살

퍼볼 필요성을 제기한다. 무엇보다 중년기 여성의 우울 정서는 자녀를 돌보는데 심각한 부정적 영향을 미칠 수 있으므로 중년기 여성의 우울을 단순히 갱년기 우울로 치부하지 않고 자신에게 친절하고 자신을 돌보는 자기자비를 가질 수 있도록 다양한 심리적 노력 프로그램에 쉽게 접근할 수 있는 사회적 차원의 개입이 있어야 할 것으로 보인다.

둘째, 애착불안과 애착회피는 우울에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 애착불안은 과활성화 전략을 사용함으로써 강한 우울 정서를 경험하고, 애착회피는 비활성화 전략을 사용함으로써 스스로 정서를 단절시키고 사회적 관계도 추구하지 않아 우울에 취약해지는 것(Kobak & Sceery, 1988; Tasca et al., 2009; Wei et al., 2005)으로 볼 수 있다. 불안정 애착을 형성한 중년기 여성은 심리적으로 부정적 정서인 우울이나 불안을 느낄 가능성이 크므로 우울증을 경험하는 중년기 여성들의 성인애착 특성을 살펴볼 필요성이 있다.

셋째, 애착불안과 애착회피 모두 자기자비로 가는 경로가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 이는 중년기 여성이 불안정애착 특성이 있을 때 자기 자신을 있는 그대로 긍정하고 자신을 친절하게 대하기보다는 자신을 부정하고 비난할 가능성이 크다는 것을 의미한다. 특히 애착회피 성향이 높을수록 자기자비 수준은 낮다는 견해(Raque-Bogdan et al., 2011)가 있지만, 두 변인 간의 예측력이 유의미하지 않다고 하는 연구도 있었는데(Pepping et al., 2015) 중년기 여성을 대상으로 한 본 연구 결과, 애착회피 성향이 높을 때 자기자비 수준은 낮아진다는 결과를 확인하게 되어 애착회피와 자기자비의 관계를 보다 분명하게 알게 되었다. 또 하나 살펴볼 것은 애착불안은 애착회피보다 자기자비에 대한 부정적 영향력이 더 크게 나타났다는 점이다. 애착불안 성향이 자신과 타인 모두에 대해 부정적인 내적작동모델을 형성하는 반면(Hazan et al, 1987), 애착회피 성향은 타인에 대해 부정적인 내적작동모델을 형성하면서 자신에 대해서는 긍정적이거나 부정적인 표상이 혼재되어있기 때문이라는 의견(Pietromonaco & Barrett, 2000)을 참조할 만하다. 즉, 애착불안 성향이 높은 사람들은 자신에 대해 부정적인 내적 작동 모델을 형성하여 자신을 있는 그대로 수용하지 못하고 자기비판적이 되기 쉽다(Cantazaro & Wei, 2010). 애착회피 성향의 사람들은 자기에 대한 관점이 명확하지 않아 때로는 스스로 자기자비 수준이 높다고 생각할 수도 있다. 하지만 자신을 있는 그대로 드러내고 싶어 하지 않고 자기에 대한 방어적인 이상화를 하는 경향이 있으므로(Hazan et al, 1987), 표면적으로는 자신에 대해 긍정적으로 생각하는 것처럼 보여도 실제로 긍정적인 관점을 지닌 사람들과는 차이가 있을 수 있다(Mikulincer & Orbach, 1995). 일부 선행연구에서 애착회피와 자기자비의 관계가 유의미하지 않게 나타난 것(Neff et al, 2010; Pepping et al., 2015)도 같은 맥락으로 보인다. 성인기 불안정애착을 보이는 내담자들을 대상으로 상담을 할 때 상담자들은 내담자들이 보이는 자기자비의 내용이 미묘하게 차이가 나타날 수 있다는 점

을 인식하고 이를 세밀하게 살펴봐야 할 것이다.

넷째, 자기자비에서 우울로 가는 경로 역시 유의미한 결과가 나왔는데, 이는 자기자비가 우울에 영향을 미친다는 선행연구 결과(박정하, 2016; David et al., 2013; Meredith et al., 2012)와 일치한다. 이는 자기자비 수준이 낮은 사람은 실패와 실수에 대해 비판적으로 받아들이며 스트레스 및 우울과 같은 부정 정서를 더 많이 경험하고(조현주 외, 2011), 높은 자기자비 수준이 반추와 사고억제 같은 경험적 회피 수준을 낮추어 우울 및 불안을 감소시키기 때문(Neff, 2003b)으로 보인다. 우울, 불안 염려를 예측하는데 있어 자기자비가 마음챙김보다 더 큰 설명력을 보이는 것으로 나타난다는 견해(Van Dam et al., 2010)에 비추어서도 중년기 여성의 우울을 이해하고 예방하는 데 자기자비 변인을 주요하게 활용할 필요성이 있다.

마지막으로 애착불안에서 우울로 가는 경로 및 애착회피에서 우울로 가는 경로에서 자기자비의 매개효과가 유의미한 것으로 나타났다. 특히 자기자비는 애착불안 중년기 여성의 우울을 부분매개 하였는데, 이는 애착불안이 우울에 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 자기자비를 낮춤으로써 우울에 영향을 준다는 것을 보여준다. 반면 자기자비는 애착회피와 우울의 관계를 완전매개 하였는데, 이는 애착회피 성향이 바로 우울을 유발한다기보다는 자기자비를 낮추게 되어 결과적으로 우울을 유발하는 것으로 볼 수 있다. 본 연구의 결과는 애착불안이나 애착회피 중년기 여성의 우울을 이해하고 우울을 낮추는 개입을 하기 위해서는 자기자비 영역을 다룰 필요가 있음을 시사한다. 중년기 여성의 우울에 대한 상담 개입을 위해서 상담 시작 전에 애착 검사를 하고 애착 검사 결과에 비추어 상담전략을 구상하는 데에 본 연구 결과가 이바지할 수 있을 것으로 보인다. 자기자비 수준을 높이는 프로그램으로 자신을 사랑하고 자신에게 온화하게 대하는 자애명상 훈련 후, 마음챙김 기술과 자기자비가 유의하게 증가했고 우울 증상이 감소했다는 선행연구 결과(David et al, 2013)가 이를 지지한다.

2. 결론

본 연구의 주요 결과와 의의, 제언과 한계점은 다음과 같다.

성인애착의 하위차원인 애착불안과 애착회피는 우울과 유의미한 정적 상관이, 자기자비와는 부적 상관이 있었다. 매개변인인 자기자비와 우울은 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 각 잠재변인과의 영향 관계에서는 애착회피가 우울로 직접 가는 경로를 제외한 모든 경로가 유의미하게 나타났다. 또한, 불안정 성인애착에서 우울로 가는 경로에 자기자비는 애착불안과는 부분매개, 애착회피와는 완전매개를 이루어, 성인애착 유형에 따라 자기자비가 다르게 매개함을 확인하였다. 무엇보다 자기자비가 중년기 여성의 불안정 애착이 우울

에 중요한 영향을 미치는 요인이 될 수 있다는 본 연구 결과는 중년기 여성의 우울 문제에 개입하는 데 중요하게 고려해야 하는 변인으로 자기자비를 다루어야 한다는 이해를 할 수 있게 되었다.

이상에서 살펴본 것처럼, 본 연구에서는 중년기 여성의 성인애착과 우울의 관계를 살펴보는 데 자기자비가 중요한 매개 역할을 한다는 것을 확인했다는 데 의의가 있다. 국내의 선행연구를 살펴보았을 때, 성인애착과 우울에 관련한 인지, 정서 등의 매개변인 연구는 있지만, 자기자비의 매개효과를 살펴본 연구는 미비했었다. 본 연구를 통해 불안정 애착을 보이는 중년기 여성의 경우 자기자비 태도를 기르는 개입을 통해 우울을 통제할 수 있다는 것을 실증적으로 확인하였다. 세부적으로는 본 연구가 중년기 여성의 애착불안, 애착회피와 우울의 관계에서 자기자비의 역할이 다르다는 것을 밝혀냈다는 데에도 의의가 있다. 특히 애착회피 유형들은 부정적 사고, 정서, 기억을 피하고자 외부로 표현하고 행동화하는 데 있어 억제적인 전략을 사용한다. 이로 인해 정서, 사고 과정을 자신이 지각한 것과 다르게 보고하는 경향이 있어서 자신이 우울하다는 것을 인지하지 못하거나, 인정하기 어려울 수 있다. 자기자비라는 요인이 매개되어 우울이 일어난다는 것을 인식시키는 개입을 통해 긍정적인 자기 상을 만들어 우울을 낮출 수 있는 개입이 가능하다는 것을 시사 받을 수 있다. 현재 우리나라 인구 구조에서 중년기 이상의 인구가 차지하는 비율이 높은 데에 비해 이들을 대상으로 한 연구는 많지 않은 실정이다. 중년기 여성을 대상으로 한 본 연구는 성인기 여성의 정신건강 기제를 알려주었다고 하겠다.

본 연구에 대한 제한점을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 설문 대상자들의 거주지가 한정적이어서 일반화하는 데 한계가 있다. 추후 연구에서는 다양한 지역의 집단을 대상으로 한 연구로 확장될 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 중년 여성이라는 성별로만 한정되었다. 보건복지부 통계(2021)를 보면 중년 남성의 우울감 또한 꾸준히 증가하고 있고, 자살 행동의 성공이 여성보다 남성이 더 크다고 보고되고 있다. 따라서 중년 남성의 정신건강 또한 중요하게 다루어져야 할 필요가 있으므로 후속 연구에서는 연구대상을 중년 남성으로 확대해 볼 것을 제안한다. 셋째, 본 연구에서 사용된 자기 보고식 검사의 한계로서 응답자의 현재 감정 상태나 환경이 응답에 영향을 주었을 가능성이 있다. 특히 애착회피의 사람들은 자신의 주관적 느낌을 잘 표현하지 않고 억제하는 경향이 있으므로 방어적인 응답을 할 경향성이 많다(Willin, 2007, 2010). 그런 경우 유의확률이 낮게 나오거나 유의미한 결과를 도출하지 못하기 때문에 후속 연구에서는 관찰 가능한 연구를 병행해 볼 것을 제안한다. 넷째, 본 연구에서 사용된 성인애착과 우울척도의 경우 측정 과정에서 신뢰도에 영향을 주는 요인분석을 통한 문항 변화가 있었는데, 후속 연구에서도 확인해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 김경의, 이금단, 조용래, 채숙희, 이우경 (2008). 한국판 자기-자비 척도의 타당화 연구: 대학생들 중심으로. **한국심리학회지: 건강**, 13(4), 1023-1044.
- 김성현 (2004). 친밀 관계 경험 검사 개정판 타당화 연구: 확증적 요인분석과 문항 반응 이론을 중심으로. 서울대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김은영, 이지은 (2015). 대학생들의 성인애착과 우울의 관계에 경험적 회피의 매개효과, **상담학연구**, 16(3), 345-358.
- 김은정, 권정혜 (1998). 우울증상과 관련된 대인관계 특성; 성인기 애착관계 형성을 중심으로. **한국심리학회지; 임상**, 17(1), 139-153.
- 문은주, 최해연 (2015). 정서처리과정에서 자기자비의 역할: 정서인식 명료성의 효과를 중심으로. **한국심리학회지: 건강**, 20(1), 1-16.
- 박세란, 이훈진(2013). 자존감,자기자비와 심리적 부적응 및 안녕감의 관계. **한국심리학회지 :임상**, 32(1), 123-139.
- 박세란, 이훈진 (2015). 자기자비 증진 프로그램 개발 및 효과 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 27(3), 583-611.
- 박정하 (2016). 자기자비가 불안과 우울에 미치는 영향: 인지적 정서조절전략과 정서인식 명확성의 매개효과. 대구가톨릭대학교 석사학위논문
- 보건복지부 (2021). 보도자료. **2021년_2분기_「코로나19_국민_정신건강_실태조사」 결과_발표(수정재배포)** <http://www.mohw.go.kr/react/>
- 안하얀, 서영석 (2010). 성인애착, 심리적 디스트레스, 대인관계문제: 피드백에 대한 반응, 정서적 대처, 사회적지지 추구의 매개효과 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**. 22(3), 575-603.
- 안하얀, 서영석 (2011). 성인애착과 Young의 단절 및 거절 도식에 따른 집단 분류와 우울, 불안 및 대인관계문제에 대한 집단 간 차이. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 23, 943-969.
- 오명자, 김병욱, 김미례 (2008). 중년기 여성의 주부생활스트레스와 스트레스 대처 방식의 관계에서 사회적 지지의 조절효과. **한국심리학회지: 여성**, 13(4), 499-520.
- 원진희, 장문선 (2014). 애착과 우울간의 관계에서 사회지향성 및 자율지향성의 매개효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(2), 341-363.

- 이은지, 서영석 (2014). 불안전 성인애착(애착불안, 애착회피)과 대인관계문제 및 심리적 디스트레스의 관계-자기자비와 낙관적 성향의 매개효과 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(2), 413-441.
- 이주영, 최희철 (2012). 대학생의 애착과 우울의 관계에서 희망의 매개효과 검증. **상담학연구**, 13(2), 819-838.
- 이희연, 전해성 (2011). 중년기 여성의 삶의 기대, 마음챙김, 사회적지지가 우울에 미치는 영향, **한국콘텐츠학회논문지**, 11(7), 275-284.
- 장휘숙 (2006). **성인심리학-성인발달, 노화, 죽음**. 박영사.
- 전찬례 (2012). 중년전환기 여성의 인생구조 변화와 신경증에 관한 기독교 상담학적 고찰. 계명대학교 박사학위논문.
- 전혜경 (2014). 대학생의 애착과 우울 간 관계에서 분노표현의 매개효과, **청소년상담연구**, 22(1), 173-199.
- 정옥분 (2008). **발달심리학**. 서울: 학지사.
- 조맹제, 김계희 (1993). 주요 우울증환자 예비평가에서 the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale(CES-D)의 진단적 타당성 연구. **신경정신의학**, 32(3), 381-399.
- 조현주, 현명호 (2011). 자기비판과 우울관계에서 자각된 스트레스와 자기자비 효과. **한국심리학회지: 건강**, 16(1), 49-62.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychological Review*, 30(2), 217-237.
- Baldwin, M. W., Keelan, J. P. R., Fehr, B., Enns, V., & Koh-Rangarajoo, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of personality*

- and social psychology*, 71(1), 94
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244
- Beck, A. T. (1996). Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology, In Salkovskis PM, (ed) *Frontiers of Cognitive Therapy*, New York, Guildford, 1-25.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Blatt, S. & Lerner, H. (1983). The psychological assessment of object representation. *Journal of Personality Assessment*, 47, 7-28.
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133-1143.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In K. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (46-77). New York: Guilford Press
- Cantazaro, A. & Wei, M. (2010). Adult attachment, dependence, self-criticism, and depressive symptoms: A test of a mediational model. *Journal of Personality*, 78(4), 1135-1162.
- Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in family context. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78, 285-294.
- David, J. K., Carol, A. M., Carolyn, M., Michelle, E. M., Ben, F., Tracy, L. S. (2013). Loving-kindness meditation for posttraumatic stress disorder: A pilot study, *Journal of Traumatic Stress*, 26(4), 426-434.
- Elizabeth, C. W. (2015). Self-compassion and self-forgiveness as mediated by rumination, shame-proneness, and experiential avoidance: Implications for mental and physical health, East Tennessee State University Ph. D.1-115
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item-response theory

- analysis of self-report measures of adult attachment *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 350-365.
- Gilbert, P., & Proctor, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353-359.
- Gotlib, I. H., & Hammen, C. L. (1992). *Psychological aspects of depression: Toward a cognitive-interpersonal integration*. Chichester, UK: Wiley
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Horowitz, L. M. (1979). On the cognitive structure of interpersonal problems treated in psychotherapy. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 47, 5-15.
- Jung, C. G. (1954). *The development of personality: Papers on child psychology, education, and related subject*. New York.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). The transition to college: *Working models of attachment, affect regulation, and perceptions of self and others*. Child Development.
- Lopez, F. G., & Brennan, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 283-300.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring Compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545-552.
- Marganska, A., Gallagher, M., & Miranda, R. (2013). Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 131-141.
- Mason, O., Hargreaves, I. (2001). A qualitative study of mindfulness based cognitive therapy for depression: *British Journal of Medical Psychology*, 74(2), 197-212.

- Mikulincer, M., & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: The accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 917-925.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2) 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: a healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154.
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240.
- Pepping, C. A., Davis, P. J., Donovan, A., & Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: the role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, 14(1), 104-117.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (2000). The internal working models concept: what do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4(2), 155-175.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale a self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship

- between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761.
- Raque-Bogdan, T. L., Ericson, S. K., Jackson, J., Martin, H. M., & Bryan, N. A. (2011). Attachment and mental and physical health: Self-compassion and mattering as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 272-278.
- Tasca, G. A., Szadkowski, L., Illing, V., Trunneer, A., Grenon, R., Demidenko, N., & Bissada, H. (2009). Adult attachment, depression, and eating disorder symptoms: The mediating role of affect regulation strategies. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 662-667.
- Wei, M., Vogel, D., L., Ku, T. Y., & Zakalik, R. A. (2005b). Adult attachment, affect regulation, negative mood, and interpersonal problems: The mediating roles of emotional reactivity and emotional cut off. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 14-24.
- Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T. Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191-221.
- Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychotherapy*. New York: Routledge.
- Whelton, W. J. & Greenberg, L. S. (2005). Emotion in self criticism. *Personality and Individual Differences*, 38, 1583-1595.

- 신혜정: 선문대학교 대학원 교육상담학과 박사수료, 관심 분야는 부부 심리상담과 애착, 에니어그램, E-Mail: ufo9352@naver.com
- 손진희: 선문대학교 대학원 교육상담학과 교수, 관심분야는 심리상담, 슈퍼비전 등, E-Mail: windsjh@sunmoon.ac.kr

Abstract

**The mediating effect of self-compassion in the
relationship between adult attachment and depression of
middle-aged women.**

Shin, Hye Jung(Sunmoon University)

Son, Jin Hee(Sunmoon University)

The purpose of this study is to examine the mediating effect of self-compassion in the relationship between adult attachment and depression in middle-aged women. For this purpose, a survey was conducted on 334 middle-aged women using the Adult Attachment Scale, Depression Scale, and Self-Compassion Scale. SPSS 26.0 and AMOS 26.0 programs were used to analyze data. Descriptive statistical analysis and simple correlation analysis were conducted as analysis methods, and structural equations were applied to determine the structural relationship between variables. The significance of the mediating effect of self-compassion in the relationship between adult attachment and depression was tested using the bootstrap method. As a result of the study, first, attachment anxiety and attachment avoidance, which are subdimensions of adult attachment, were positively correlated with depression, and self-compassion and depression were negatively correlated. Second, as a result of conducting structural equations, all paths except the path from attachment avoidance directly to depression were found to be significant. In the path from insecure adult attachment to depression, self-compassion was partially mediated by attachment anxiety and fully mediated by attachment avoidance, confirming the need to approach controlling the emotions of the attachment avoidance type differently depending on the type of attachment anxiety. Finally, the significance of this study was clarified, limitations of the study, and suggestions for follow-up research were provided.

* Keywords: Middle-aged women, attachment anxiety, attachment avoidance, depression, self-compassion, structural equation

2015 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 중학교 사회과 교과용도서 반영 현황 분석*

장휘창(영남대학교 교육혁신처, 연구원)

요 약

이 연구의 목적은 국가 교육과정이 역량 중심 교육과정으로 변화함에 따라 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 다양한 역량들이 중학교 사회과 교과용도서에 어떻게 반영되었는지를 분석하기 위한 것이다. 이 연구를 위하여 연구자는 2015 개정 국가 교육과정의 교육과정 총론에 제시된 핵심역량과 각론에 제시된 교과역량의 관계를 분석하고, 중학교 사회과 교과용도서 3종을 대상으로 하여 역량의 제시 형식과 반영된 역량의 내용을 기준으로 분석틀을 설정하여 분석을 진행하였다. 본 연구의 주요결과는 다음과 같다. 첫째, 각 교과별 교과역량들은 총론에 제시되어 있는 여섯 가지 핵심역량으로 범주화 할 수 있었으며 이는 각 교과별 교과역량이 핵심역량의 일정한 관계를 가지고 있음을 의미한다. 둘째, 사회과 교과용도서는 교과서와 교사용 지도서로 나누어지며 각 출판사별 교과용도서에서의 역량 반영 현황은 서로 다른 특징을 가지고 있는 것으로 나타났다. 본 연구 결과는 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 총론의 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 교과역량의 관계를 분석함과 동시에 교과용도서를 분석한 결과를 바탕으로 향후 교과용도서가 개정될 방향에 대한 시사점을 줄 수 있다.

주제어 : 2015 개정 국가 교육과정, 역량, 역량기반 교육과정

I. 서론

급변하는 사회에서는 단순히 지식을 습득하는 것을 넘어 제시된 문제 상황을 능동적으로 해결하고, 여러 가지 상황에서 효과적으로 과제를 수행해 나갈 수 있는 능력이 필수적으로 요구된다. 이처럼 변화된 사회에서 살아가기 위해서는 ‘내가 지식을 얼마만큼 알고 있는지’ 보다는 주어진 상황에서 ‘내가 무엇을 할 수 있는가’에 대한 능력이 필요하다. 이와 같은 맥락에서 최근 주목받고 있는 ‘역량’ 개념은 일반적인 지식을 습득하는 것이 아니라 다양한

* 이 논문은 장휘창(2021)의 석사학위 논문을 수정 보완한 것임

지식을 활용하여 ‘무언가 할 수 있는 힘’을 강조한다는 점에서, 사회의 변화에 따른 핵심적인 능력 중에 하나로 여겨지고 있다.

일반적으로 역량이라는 의미는 근로자가 직무를 수행하는 데 필요한 능력을 의미한다. 교육이 아닌 근로의 영역에서 역량이라는 의미는 직무 수행에 필요한 지식과 전문성 그리고 특정한 기술들을 포함하고 있으며 이는 역량이라는 것이 개별적인 업무 수행 능력이 아닌 근로를 수행하는데 요구되는 능력들의 총체임을 의미한다. 이러한 사전적 의미로 짐작해 보았을 때, 초기의 역량 개념은 직무를 성공적으로 수행해내는 것과 관련된 것으로 볼 수 있다(소경희, 2007).

직무의 영역에서 사용되었던 ‘역량’이 교육의 영역에서 의미 있게 다루어진 논의는 OECD의 DeSeCo 프로젝트로 보는 것이 일반적이다(소경희 2007, 이혼정, 2010). DeSeCo 프로젝트에 따르면, 역량이란 특정한 맥락의 복잡한 요구들을, 지식과 인지적 · 실천적 기술 뿐만 아니라 태도 · 감정 · 가치 · 동기 등과 같은 사회적 · 행동적 요소를 작동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력을 의미한다(Rychen, 2003). DeSeCo 프로젝트에서는 일반적인 지식의 습득만으로는 변화하는 사회에 대비하는 데 한계가 있는 것으로 보고, 이를 해결하기 위한 대안적인 방안으로 ‘역량 함양’을 제시하고 있다. 이 프로젝트는 1997년도부터 2003년까지 무려 7년의 기간동안 다양한 방식의 연구를 통해 세 가지의 핵심역량을 도출하였으며, 여기서 도출된 세 가지 역량은 교육에서 역량에 대한 개념적, 이론적 기초를 마련하는 계기가 되었다.

DeSeCo 프로젝트에서 정의한 역량 설정의 준거는 역량이 삶의 다양한 분야의 요구를 충족시키는 수단이 될 수 있어야 하며, 개인의 성공적인 삶과 사회가 올바르게 기능하는 데 공헌해야 하며, 모든 개인에게 필요한 것이어야 한다는 것이었다(Rychen, 2003). 이러한 준거에 따라 DeSeCo 프로젝트에서 제시한 세 가지 핵심역량은 첫째, 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력, 둘째, 사회적 이질 집단에서 상호작용하기, 셋째, 자율적으로 행동하기의 총 세 가지이다(OECD, 2003). 역량 개념을 받아들이는 것에 있어서 각 나라별 차이는 존재하지만, OECD에서 제시한 세 가지의 핵심역량은 역량 중심 교육에서 학생들이 함양해야 할 필수적인 부분들로 해석되었다. 이러한 맥락에서 발전하기 시작한 역량 중심 교육은 DeSeCo 프로젝트에서 제시하고 있는 세 가지의 핵심역량을 기준으로 하여 국가별 교육 환경에 맞게 다양한 방식으로 해석되고 변화되었다.

교육과정에서 역량에 대한 정의를 밝히고 있는 몇몇 국가들을 살펴볼 때, 역량은 단순한 지식이 아니라 제시된 상황에서 특정한 과제를 수행하는데 얹혀 있는 다양한 요소들과 맥락을 읽어내고, 이에 적합하다고 생각되는 지식, 기능, 전략 등을 선택하여 활용하는 능력의 총체라고 볼 수 있다. 이러한 역량 중심 교육의 등장 배경을 보다 잘 파악하기 위해서는 과거

의 전통적인 교육 방식과 역량 중심 교육과 어떠한 차이를 살펴볼 필요가 있다. 역량 중심 교육 이전에는 전통적으로 지식을 바탕으로 하는 지식 전달을 위주의 주입식 교육이 주로 이루어졌다. 그러나 미래 세대가 급변하는 사회에 적응하기 위해서 과연 이러한 지식 전달 중심의 교육이 적절한 것인가 하는 회의적인 시각이 여러 곳에서 나타나기 시작하였다. 이는 과학·기술의 발전으로 일반적인 정보와 지식의 획득이 매우 쉬운 일이 됨으로써 이처럼 쉽게 획득할 수 있는 정보나 지식을 전달만 하는 것이 학교의 역할이 되어야 하는가 하는 의문에서 비롯된 것이다. 정보나 지식 획득이 목적이라면 굳이 우리에게 학교가 필요한지에 대한 물음과 이러한 맥락을 통해서 학교는 무언가 새로운 존재 이유를 찾아야만 하는 상황에 처해진 것이다(김재춘, 2018). 이제 학교의 존재 목적은 단순한 지식 전달이 아니라 다른 것에서 찾고자 하는 모습을 목격할 수 있으며 이는 학교의 과업이 정보·지식 전달 중심에서 역량 개발 중심으로 전환하고 있다고 볼 수 있을 것이다(김재춘, 2018).

교육에서의 역량 개념 도입은 기존의 지식 전달 중심의 교육 체계에서 세계적인 패러다임 전환을 불러일으켰다. 이에 따라 각 나라에서는 국가 또는 특정한 주의 교육과정을 역량 중심으로 구성하고자 하는 역량기반 교육과정에 대한 논의가 활발하게 이루어지기 시작하였다. 기존에는 교육에서의 역량 개념이 어떠한 것인가를 따져보는 것에서 그쳤다면 이제는 실제로 학생들이 이수하는 교육과정 자체를 역량기반으로 구성하기 시작하였다는 것이다. 역량기반의 교육과정을 제대로 구성하기 위해서 각국에서는 DeSeCo 프로젝트에서 제시한 핵심역량을 분석하는 논의들이 활발하게 이루어졌으며 이러한 분석을 바탕으로 역량기반 교육과정을 구성하였다. 그러나 DeSeCo 프로젝트에서 제시된 핵심역량은 통상적으로 적용될 수 있는 포괄적인 의미의 역량을 의미하였기 때문에 세계의 다양한 나라들은 자신들의 교육 환경에 따라 이를 다르게 해석하거나 적용하였다. 즉, 교육에서 각 나라별로 역량이 가지는 의미와 역량기반 교육과정 구성에 차이가 존재할 수 밖에 없음을 나타낸다.

역량에 대한 해석을 바탕으로 역량기반 교육과정을 구성한 사례로는 영국과 뉴질랜드, 캐나다의 퀘벡주 사례가 있다. 영국은 1999년에 개정된 교육과정에서 교과 내용의 학습과 함께 삶을 살아가는데 있어서 필요한 광범위한 역량 개발을 강조하기 시작하였다. 개정된 영국의 교육과정에서는 역량을 가시적으로 드러나는 행동만이 아니라 인지, 동기, 윤리, 의지, 사회적 요인을 포함하는 능력개념으로 보고, 교육과정을 통해 길러져야 할 핵심역량을 기능(skills), 행동(behaviors), 개인적 자질(personal qualities) 등의 차원에서 상세하게 설명하고 있다(박민정, 2008). 뉴질랜드는 2005년 개정된 교육과정에서 역량을 주요 교육과정 요소로 설정하고, 역량이란 구체적인 요구를 성공적으로 수행하기 위해 필요한 지식, 기능, 가치 태도 등을 포함하는 인간 자질의 복합적인 결합체라고 규정하고 있다(Ministry of Education, 2007). 캐나

2015 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 중학교 사회과 교과용도서 반영 현황 분석

다의 퀘백주에서는 ‘무엇을 알고 있는가’를 넘어 ‘알고 있는 지식을 어떻게 활용할 수 있는가(know-how)’를 강조한다(Ministere de l'Education, 2007).

세계 교육이 역량 중심의 패러다임으로 변화함에 따라 대한민국 또한 2015 개정 교육과정을 통해 핵심역량을 기반으로 한 역량기반 교육과정으로의 변화를 시도하였다(교육부, 2015). 과거의 방식처럼 단순한 지식을 전달하는 방식이 아니라 교육과정 총론에서 제시하고 있는 여섯 가지 핵심역량을 함양하기 위한 교육이 국가 교육과정의 전면으로 등장하였다. 또한 이러한 총론의 핵심역량을 기르기 위해서 각 과목별로 성취해야 할 교과역량들 또한 체계적으로 제시함으로써, 역량 중심 교육으로의 변화가 이루어진 것이다. 이처럼 역량은 각 국가별 교육 환경이나 실정에 맞게 다양하게 해석되고 변화하였으며, 역량 개념에 기반하고 있는 역량기반교육과정 또한 다양하게 개발되었다. 교육의 초점은 ‘지식전달’에서 ‘역량함양’으로 점차 변화하고 있으며 앞으로 ‘역량’은 학교 교육과정에 있어서 필수적인 개념으로 자리 잡을 것으로 보인다.

앞서 언급한 바와 같이 우리나라는 2015 개정 국가 교육과정을 통해 역량 중심의 교육으로의 전환을 시도하였다. 이에 따라 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 핵심역량에 대한 연구가 다수 이루어지고 있다(류정민, 2019; 백은진, 2015; 서영진, 2015; 이운서, 2019; 정혜수, 2018; 함지연, 2019). 그러나 2015 개정 교육과정의 고시 이후에 국가 교육과정에 제시된 역량이 교과서와 지도서를 포함한 교과용도서에 어떻게 반영되었는지를 분석하는 연구는 제대로 이루어지지 않고 있다.

2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량과 교과서에 관한 선행연구는 중학교 과학 교과서와 과학과 교과역량 대한 분석이 있다(김갑영, 2020). 이 연구는 중학교 과학② 교과서의 과학 교육과정 교과역량 반영 정도와 교과서 이수 전과 후에 나타나는 학생의 주관적인 역량의 성취 정도에 대하여 통계적 방법을 사용하여 분석하였다. 선행연구는 국가 교육과정의 각론에 제시된 과학과 교육과정의 교과역량의 반영 정도를 분석하고 학생의 역량 성취를 통계적인 수치로 분석했다는 의의가 있지만 세부적으로 과학과 교과용도서에 어떤 역량들이 반영되었는지를 분석하는데 한계가 있다. 따라서 선행연구의 한계를 보완하기 위해서는 특정 교과서의 교과서에 교과역량이 반영된 현황을 구체적으로 분석하는 연구가 이루어져야 한다.

사회 교과서와 역량에 관한 선행연구는 고등학교 ‘통합사회’ 교과서의 학습활동에 나타난 통합사회 교과역량의 특징과 반영 양상에 대한 분석이 있다(문현성, 2020). 이 연구는 고등학교 사회과 교과 중 하나인 통합사회 과목 교과서의 학습활동에 어떠한 사회과 교과역량이 반영되었는지를 분석하였다. 선행연구는 교과서의 학습활동에 제시된 교과역량의 반영 정도를 세밀하게 분석했다는 의의가 있지만 단순히 교과서의 학습활동만을 대상으로 분석을 진행하

였기 때문에 교과용도서의 다양한 영역들을 분석하는데 한계가 있다. 따라서 선행 연구의 한계를 보완하기 위해서는 교과역량이 교과서의 학습활동에 반영되어 있는지를 분석하는 것뿐만 아니라 교과용도서 전체에 반영된 현황에 대해 구체적인 분석 및 연구가 이루어질 필요가 있다.

2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량은 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 역량인 핵심역량과 각 교과별 특징에 맞게 중점적으로 기르고자 하는 역량인 교과역량으로 구분된다(교육부, 2015). 그러나 실제 교육에 사용되는 교과서나 교수가 수업을 준비하기 위해 사용하는 교사용 지도서에는 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량을 구분하지 않고 혼용하여 사용하고 있다. 학교 교육 전체 과정을 통해 성취하고자 하는 핵심역량과 각 교과별로 성취하고자 하는 교과역량은 그 목적부터 차이가 있기 때문에 두 용어를 반드시 구분하여 사용해야 하지만 현재 사용되고 있는 다수의 교과서와 교사용 지도서는 이 두 가지 역량을 구분 없이 사용하고 있다.

역량 중심 교육으로의 전환에 따라 교수자는 학습자가 어떠한 역량을 성취할 수 있을 것인지에 대해 관심을 가져야 하며 이를 위해서는 교수자가 역량에 대해 제대로 이해하는 것이 필요하다. 그 중에서도 교사용 지도서는 교수자가 실제 수업을 진행하는데 있어서 참고할 수 있는 일종의 지침과 같은 것으로 학습자가 해당 교과서를 통해 어떠한 역량을 성취할 수 있는지를 구체적으로 나타내고 있다. 따라서 교사용 지도서는 개정 교육과정에서 제시하고 있는 역량을 구분하여 교수자가 성취 가능한 역량에 대해 구체적으로 인지할 수 있도록 구성될 필요가 있다. 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 두 역량 사이의 관계를 파악하고 이를 바탕으로 교사용 지도서에 서술된 역량이 어떻게 제시되어 있는지를 살펴보는 것은 우리나라의 역량 중심 교육에 대한 구체적인 사례 연구로서 중요한 작업이 될 것이다. 이를 위해 이 논문에서는 초·중학교의 공통 교과 중에서 사회과 교사용 지도서를 중심으로 역량이 어떻게 제시되어 있는지를 살펴보고, 현재 사용되고 있는 역량을 구체적으로 구분하여 제시할 수 있는 근거를 마련하고자 한다. 본 논문에서 답하고자 하는 질문들은 다음과 같다.

첫째, 2015 개정 국가 교육과정의 총론에 제시된 여섯 가지 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 사회과 교과역량은 어떠한 관계를 가지는가?

둘째, 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량은 사회과 교과용도서에 어떻게 반영되어 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 다양한 역량이 사회과 교과용도서에 어떻게 반영되었는지를 분석하기 위해 다음과 같은 연구대상을 선정하였다. 연구대상은 총 두 가지이며 구체적으로는 2015 개정 교육과정이 반영된 사회 교과의 교과서와 교사용 지도서이다. 2015 개정 교육과정에 따른 사회과 교과서와 교사용 지도서에 역량이 반영된 현황을 분석하기 위해 본 연구에서는 2015 개정 교육과정기에 사용되고 있는 8종의 검·인정 교과용도서를 사전 분석하여 교과용도서에 역량을 제대로 반영하여 제시하고 있는 3종 출판사의 교과용도서를 연구대상으로 선정하였다.

2. 분석틀

본 연구에서 분석하고자 하는 대상은 2015 개정 국가 교육과정이 반영된 중학교 사회과 교과용도서이다. 교과용도서는 학습자가 실제로 수업을 받을 때 사용하는 교과서와 교수자 수업을 준비하기 위해 사용하는 교사용 지도서로 나누어진다. 본 연구에서는 이러한 교과용도서를 분석하기 위해 다음과 같은 두 가지 형태의 분석틀을 일정한 기준에 따라 설정하였다.

가. 역량 제시 형식 분석틀

2015 개정 국가 교육과정이 반영된 중학교 사회과 교과용도서는 학생들이 사용하는 교과서와 교사가 사용하는 교사용 지도서로 나누어져 있다. 본 연구에서는 2015 개정 국가 교육과정에 나타난 총론의 핵심역량과 각론의 사회과 교과역량이 사회과 교과용도서에 반영된 형식에 대한 분석하고자 한다. 역량 제시 형식 분석틀은 개정 국가 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량이 사회과 교과서와 교사용 지도서의 어떠한 영역에 제시되어 있는지를 기준으로 설정하였다. 교과용 도서의 영역 구분은 ‘단원의 도입부’, ‘각 차시별 내용’, ‘단원의 마무리’의 세 가지 영역으로 나누었으며, 세 영역 중에서 역량이 제시되어 있는 영역을 확인하고 이러한 역량의 반영 현황을 분석하고자 한다. ‘단원의 도입부’는 교과용도서에서 각 단원이 시작되는 도입부 영역을 의미한다. ‘각 차시별 내용’은 각각의 단원에서 배워야 하는 주요한 내용으로 구성된 영역을 의미한다. ‘단원의 마무리’는 각 차시별 내용이 제시된 후에 각 단원을

마무리하는 내용과 문제들로 구성된 영역을 의미한다. 본 연구에서는 교과용도서의 서술 위치에 따라 세 가지 영역으로 구분하고 2015 개정 국가 교육과정에서 제시하고 있는 역량이 어떤 위치에 세부적으로 반영되어 있는지를 분석하고자 한다. 역량의 제시 형식을 분석하는 분석틀을 요약하면 아래와 같다.

<표 1> 역량 제시 형식 분석틀 요약

| 단원의 도입부 | 각 차시별 내용 | 단원의 마무리 |
|----------------------------|---|--|
| 교과용도서에서 각 단원이 시작되는 도입부의 총칭 | 교과용도서에서 각 단원의 도입부와 후반부 평가 부분을 제외한 내용 전체 | 교과용도서에서 단원별 내용 제시가 끝난 이후에 성취 정도를 확인하기 위한 평가 문항이 제시되어 있는 영역 |

나. 반영 역량 내용 분석틀

반영 역량 내용 분석틀은 2015 개정 국가 교육과정에서 제시하고 있는 총론의 핵심역량과 각론의 사회과 교과역량 중에서 어떠한 역량이 중학교 사회과 교과용도서에 반영되어 있는지 분석하기 위한 것이다. 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량은 ‘교육과정 교육과정 총론에 제시된 핵심역량’, ‘교육과정 각론에 제시된 교과역량’, ‘각 교과용도서에 제시된 고유역량’의 세 가지로 구분하여 어떠한 역량이 제시되어 있는지 그 반영 현황을 구체적으로 분석하고자 한다. ‘교육과정 총론에 제시된 핵심역량’은 개정 국가 교육과정의 총론에 제시된 여섯 가지의 핵심역량을 의미한다. ‘교육과정 각론에 제시된 교과역량’은 개정 국가 교육과정의 각론에 제시된 사회 교과를 통해 성취하고자 하는 역량을 의미한다. ‘각 교과용도서에 제시된 고유 역량’은 개정 교육과정 교육과정 총론에 제시된 핵심역량과 교육과정 각론 중 사회 교육과정에 제시된 교과역량 모두에 속하지 않지만 각 교과용도서별로 중요한 것으로 인식되어 역량으로 표기하고 있는 항목들을 의미한다.

<표 2> 반영 역량 내용 분석틀 요약

| 총론의 핵심역량 | 각론의 교과역량 | 교과용도서에 제시된 역량 |
|-------------|----------------|---------------|
| · 공동체 역량 | - | - |
| · 심미적 감성 역량 | - | - |
| · 자기관리 역량 | - | - |
| · 의사소통 역량 | · 의사소통 및 협업 능력 | - |

2015 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 중학교 사회과 교과용도서 반영 현황 분석

| 총론의 핵심역량 | 각론의 교과역량 | 교과용도서에 제시된 역량 |
|-------------|-------------------|------------------|
| · 지식정보처리 역량 | · 정보 활용 능력 | - |
| · 창의적 사고 역량 | · 창의적 사고력 | - |
| - | · 문제 해결력 및 의사 결정력 | - |
| - | · 비판적 사고력 | - |
| - | - | · 교과용도서별로 제시된 역량 |

Ⅲ. 연구결과

1. 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 관계

우리나라의 교육은 홍익인간이라는 포괄적인 교육을 바탕으로 올바른 인격을 함양하고 민주 시민으로서의 자질을 갖추어 공동체를 위하는 인간을 길러내는 데 그 목적이 있다. 이러한 교육 이념과 목적을 기반으로 하는 2015 개정 국가 교육과정이 추구하는 인간상은 다음과 같다.

- 가. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람
- 나. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적 인 사람
- 다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람
- 라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람(교육부, 2015: 1)

2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상을 갖춘 인재를 길러내기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 역량을 핵심역량이라고 한다. 개정 국가 교육과정에서 제시하고 있는 총론의 핵심역량은 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량의 여섯 가지를 의미한다. 핵심역량은 교육과정 총론에 기재된 바와 같이 특정한 교과목에서 성취하고자 하는 하는 역량이 아닌 정규 교과 교육을 포함한 학교 교육 전체를 통해 기르고자 하는 핵심적인 역량을 의

미한다. 이는 단순히 교과서와 학습활동이 주를 이루는 수업을 통해서만이 아니라 학교교육의 전 과정을 통해서 성취하고자 목표로 하는 역량이다.

교과역량이란 핵심역량과는 다르게 특정한 교과를 통해 얻고자 하는 역량으로 각 교과별로 중점적으로 기르고자 하는 역량을 의미한다. 본 연구에서는 교육과정 총론에 제시된 핵심역량과 각론에 제시된 교과역량의 관계를 분석하기 위해 고등학교 교과를 제외한 초·중학교의 공통 교과만을 분석 대상으로 선정하였다. 이는 고등학교 교과의 경우 각 교과에 해당하는 하위 과목들이 다수 존재하기 때문에 특정 교과 하나로 분석할 수 없기 때문이다.

초·중학교 공통 교과의 교과역량들을 분석한 결과 다음과 같은 결과를 도출하였다. 첫째, 교과역량은 핵심역량과의 일정한 관련성을 가지고 있다. 각 교과별로 설정된 교과역량은 여섯 가지의 핵심역량으로 일정한 범주화가 가능했으며, 이는 교과역량이 핵심역량의 큰 틀을 따르고 있음을 의미한다. 공통 교과들의 교과역량을 핵심역량의 틀로 범주화한 결과는 다음과 같다.

총론에 제시된 여섯 가지의 핵심역량 중에서 먼저 자기관리 역량이 있다. 다수의 교과역량들 중 자기관리 역량의 범주에 속하는 역량들은 직접적으로 자기관리 능력 또는 역량이라고 각론의 교과별 교육과정에서 표현하고 있으며 교과목의 특성에 따라 건강 관리 능력으로 표현하기도 하였다. 중요한 특징은 도덕과에서 단순한 자기관리 능력이 아니라 자기 존중 능력이 함께 제시되어 있다는 것이다. 또한 미술과에서는 자기 주도적 미술 학습 능력이라는 내용으로 교과역량을 표현하고 있다. 이는 총론의 핵심역량 중 하나인 자기관리 역량이 표면적인 의미의 자기관리를 넘어 자아를 존중하는 것과 자기 주도적 학습을 수행하는 의미까지 포함하고 있음을 나타낸다.

다음으로 총론에 제시된 핵심역량 중 하나는 지식정보처리 역량이다. 다수의 교과역량들 중 지식정보처리 역량의 범주에 속하는 역량들은 대체로 직접적으로 정보 처리 능력 또는 역량이라고 각론의 교과별 교육과정에서 표현하고 있으며 음악과에서는 일반적인 의미의 정보가 아니라 음악적 정보를 처리하는 능력을 의미하는 음악정보처리 역량이라는 내용으로 표현하고 있다. 이는 음악과가 교과 특성상 일반적인 의미의 정보보다는 대부분이 음악과 관련된 정보로 이루어졌기 때문인 것으로 보인다. 또한 음악과의 사례를 볼 때, 타 교과 역시 단순한 지식정보처리 역량이 아닌 특정한 지식에 대한 정보처리 역량으로 교과역량을 나타내고 있음을 짐작할 수 있다.

총론의 핵심역량 중에서 세 번째로는 창의적 사고 역량이 있다. 다수의 교과역량들 중 창의적 사고 역량 범주의 역량들은 각 교과별 특성이 반영된 창의성을 기르기 위한 내용으로 이루어져 있다. 네 번째 총론의 핵심역량은 심미적 감성 역량이다. 심미적 감성 역량의 범주는 해당 역량의 특성상 예체능 과목에 집중되어 있다. 예체능 과목을 제외하고는 국어과의

2015 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 중학교 사회과 교과용도서 반영 현황 분석

문화 향유 역량이 유일한데, 국어과는 교과 특성상 다양한 문학 작품을 접하기 때문에 이를 통해 심미적 감성을 역량을 함양할 수 있다. 다섯 번째 총론의 핵심역량은 의사소통 역량이다. 다수의 교과역량들 중 의사소통 역량 범주에 속하는 역량들은 각 일반적인 의사소통 역량 뿐만 아니라, 시각적 소통, 음악적 소통 등 교과의 특성을 반영한 역량들로 이루어져 있다. 마지막으로 총론의 핵심역량으로 공동체 역량이 있다. 다수의 교과역량들 중에서 공동체 역량의 범주에 속하는 역량들은 직접적으로 공동체 역량이나 능력이라고 각론의 교과별 교육과정에서 명시하고 있다(교육부, 2015).

국어과의 경우 교과역량이 모두 여섯 가지 핵심역량과 일치하는 반면에 체육과의 경우 핵심역량의 범주에 해당하는 교과역량이 상대적으로 적은 것으로 나타났다. 그리고 교과역량들은 핵심역량의 틀 안에서 각 과목의 특성에 맞게 변형되어 적용된 것을 확인할 수 있었다. 또한 핵심역량의 범주에는 속하지 않더라도 각 과목의 특성을 반영한 독립적인 교과역량들도 존재하였으며, 이는 핵심역량과 다른 범주에 속하더라도 각 교과에서 중요하다고 생각되는 역량의 특성을 반영한 결과고 볼 수 있을 것이다.

2. 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량의 사회과 교과용도서 반영 현황 분석

가. 중학교 사회①,② 교과서

3종 사회①,② 교과서에 나타난 역량의 제시 형식을 비교하여 분석한 결과는 아래와 같다. 박영사의 사회①,② 교과서는 각 차시별 내용에 해당하는 영역에서 ‘스스로 탐구하기’ 활동, ‘함께 탐구하기’ 활동, ‘우리는 글로벌 리더’ 활동, ‘우리가 갖춰야 할 시민성’ 활동 중 하나의 활동을 통해서 성취할 수 있는 역량을 제시하고 있다. 그러나 단원의 도입부와 마무리 영역에서는 성취할 수 있는 역량이 제시되어 있지 않았다. 지학사의 사회①,② 교과서는 단원의 도입부, 각 차시별 내용, 단원의 마무리의 세 가지 영역 모두에서 역량이 제시되어 있지 않았다. 또한 천재교과서의 사회①,② 교과서 역시 단원의 도입부, 각 차시별 내용, 단원의 마무리의 세 가지 영역 모두에서 역량이 제시되어 있지 않다.

3종 사회①,② 교과서의 반영 역량 내용을 분석한 결과는 다음과 같다. 박영사의 사회 ①, ② 교과서를 통해 성취할 수 있는 역량은 교육과정 총론에 제시된 핵심역량인 ‘의사소통 및 협업 능력’, ‘정보 활용 능력’, ‘창의적 사고력’과 교육과정 각론의 사회과 교과역량인 ‘문제 해결력 및 의사 결정력’, ‘비판적 사고력’의 총 다섯 가지이다. 지학사의 사회①,② 교과서는 ‘총

론의 핵심역량', '교육과정 각론에 제시된 교과역량', '각 교과용도서에 제시된 고유 역량'을 모두 제시하고 있지 않았다. 또한 천재교과서의 사회①,② 교과서 역시 '총론의 핵심역량', '교육과정 각론에 제시된 교과역량', '각 교과용도서에 제시된 고유 역량'을 모두 제시하고 있지 않았다. 이상의 분석 결과를 토대로 3종의 사회①,② 교과서의 역량 반영 현황을 비교·분석한 결과는 다음과 같다.

<표3> 3종 사회①,② 교과서의 역량 반영 현황 비교 분석

| | | (주)박영사 | (주)지학사 | (주)천재교과서 |
|----------------|-------------------------|---|--------------|--------------|
| 역량 제시 형식 | 단원 도입부 | · 제시되어 있지 않음 | · 제시되어 있지 않음 | · 제시되어 있지 않음 |
| | 차시별 내용 | · 스스로 탐구하기 활동 · 모여서 탐구하기 활동 · '우리는 글로벌 리더' 활동 또는 '우리가 갖춰야 할 시민성' 활동 중 한 가지 활동이 제시되어 있 으며 이 활동에서 역량을 제시 | | |
| | 단원 마무리 | · 제시되어 있지 않음 | | |
| 반영 역량 내용 | 총론의 핵심 역량 | · 의사소통 및 협업 능력 · 정보 활용 능력 · 창의적 사고력 | · 제시되어 있지 않음 | · 제시되어 있지 않음 |
| | 각론의 교과 역량 | · 문제 해결력 및 의사 결정력 · 비판적 사고력 | | |
| | 교과용 도서에 제시된 역량 | · 제시되어 있지 않음 | | |

나. 중학교 사회①,② 교사용 지도서

3종의 사회①,② 교사용 지도서에 나타난 역량의 제시 형식을 비교하여 분석한 결과는 아래와 같다. 박영사의 사회①,② 교사용 지도서는 '단원의 도입부' 영역과 '각 차시별 내용' 영역에서 성취할 수 있는 역량을 제시하고 있다. 단원의 도입부에서는 해당 단원을 통해 성취할 수 있는 역량과 교과 내용, 학습 요소를 함께 제시하고 있다. 각 차시별 내용에는 각각의 차시를 통해 성취 가능한 역량을 도입부에 제시하고 있다. 또한 각 차시를 구성하고 있는 '우

리는 글로벌 리더' 활동, '우리가 갖춰야 할 시민성' 활동, '생생한 이야기 +' 활동들을 통해 성취 가능한 역량을 제시하고 있다. 지학사의 사회①,② 교과용 지도서는 '각 차시별 내용' 영역에서 성취할 수 있는 역량을 제시하고 있다. 각 차시별 내용에는 개인에 해당하는 '스스로 탐구하기' 활동과 모둠 활동에 해당하는 '함께 탐구하기' 활동을 통해 성취 가능한 역량을 제시하고 있다. 천재교과서의 사회①,② 교과용 지도서는 '단원의 도입부' 영역과 '차시별 도입부' 영역에서 성취 가능한 역량을 제시하고 있다. 단원의 도입부에는 각 단원의 평가를 통해 성취할 수 있는 역량, 성취 기준, 학습 요소 및 교수 학습 방법을 함께 제시하고 있다. 각 차시별 내용에는 각 차시별로 제시된 문제들의 해결을 통해 성취할 수 있는 역량을 제시하고 있으며 개인별 활동에 해당하는 '탐구탐구' 활동과 그룹별 활동에 해당하는 '사고력 쑥쑥' 활동으로 성취 가능한 역량을 제시하고 있다.

3종의 사회①,② 교과용 지도서의 반영 역량 내용을 비교·분석한 결과는 다음과 같다. 박영사의 사회①,② 교과용 지도서는 '단원의 도입부' 영역과 '각 차시별 내용' 영역에서 성취 가능한 역량을 제시하고 있다. 해당 출판사의 사회 교과목에 대한 교과용 지도서를 통해 성취할 수 있다고 제시된 역량의 내용은 교육과정 총론의 핵심역량인 '의사소통 및 협업 능력', '정보 활용 능력', '창의적 사고력' 세 가지와 교육과정 각론의 사회과 교과역량인 '문제 해결력 및 의사 결정력', '비판적 사고력' 두 가지이다. 지학사의 사회①,② 교과용 지도서는 '각 차시별 내용' 영역에서 성취 가능한 역량을 제시하고 있다. 해당 출판사의 사회 교과목에 대한 교과용 지도서를 통해 성취할 수 있다고 제시된 역량의 내용은 교육과정 총론의 핵심역량인 '의사소통 및 협업 능력', '정보 활용 능력', '창의적 사고력' 세 가지와 교육과정 각론의 사회과 교과역량인 '문제 해결력 및 의사 결정력', '비판적 사고력' 두 가지이다. 또한 해당 교과용 지도서는 총론의 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 교과역량 이외에도 '공간 정보 활용 능력', '공감 능력' 등의 고유한 열 네 가지 역량을 함께 제시하고 있다. 천재교과서의 사회①, ② 교과용 지도서는 '단원의 도입부' 영역과 '차시별 도입부' 영역에서 역량을 제시하고 있다. 해당 출판사의 사회 교과목에 대한 교과용 지도서를 통해 성취할 수 있다고 제시된 역량의 내용은 교육과정 총론의 핵심역량인 '의사소통 및 협업 능력', '정보 활용 능력', '창의적 사고력' 세 가지와 교육과정 각론의 사회과 교과역량인 '문제 해결력 및 의사 결정력', '비판적 사고력' 두 가지이다. 또한 해당 교과용 지도서는 총론의 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 교과역량 이외에도 '자료 분석 능력'이라는 한 가지 고유한 역량을 제시하고 있다.

<표4> 3종 사회①,② 교사용 지도서의 역량 반영 현황 비교·분석 종합

| | | (주)박영사 | (주)지학사 | (주)천재교과서 |
|----------------|-----------------|--|---|---|
| 역량 제시 형식 | 단원 도입부 | · 해당 단원에서 성취할 수 있는 역량을 요약적으로 제시 | · 제시되어 있지 않음 | · 해당 단원에서 평가를 통해 성취할 수 있는 역량을 요약적으로 제시 |
| | 차시별 내용 | <ul style="list-style-type: none"> · 각 차시를 통해 성취 가능한 역량을 요약적으로 제시 · 학생들의 흥미를 유발할 수 있는 주제들을 이야기 형태로 제시하고 이를 바탕으로 하는 활동을 통해 성취할 수 있는 역량 제시 · ‘우리는 글로벌 리더’ 활동을 통해 세계의 다양한 사회·문화적 특성과 문제점, 갈등 등에 대해 학습하며 이를 바탕으로 한 활동을 통해 성취할 수 있는 역량 제시 · ‘우리가 갖춰야 할 시민성’ 활동을 통해 민주 시민으로 갖추어야 하는 부분들에 대해 학습하며 이를 바탕으로 한 활동을 통해 성취할 수 있는 역량 제시 | <ul style="list-style-type: none"> · ‘스스로 탐구하기’ 활동을 통해 개인이 주어진 질문들을 해결하면서 성취할 수 있는 역량 제시 · ‘함께 탐구하기’ 활동을 통해 그룹별로 주어진 질문들을 해결하면서 성취할 수 있는 역량 제시 · ‘스스로 탐구하기’와 ‘함께 탐구하기’ 활동이 단원별로 한 번씩만 제시된 것이 아니라 반복적으로 두 활동들을 제시함으로써 역량을 성취할 수 있도록 하고 있음 | <ul style="list-style-type: none"> · 각 차시별로 주어진 평가 문제를 해결하면서 성취할 수 있는 핵심역량 제시 · ‘탐구탐구’ 활동을 통해 개인이 주어진 질문들을 해결하면서 성취할 수 있는 역량 제시 · ‘사고력 쑥쑥’ 활동을 통해 그룹별 주어진 질문들을 해결 하면서 성취할 수 있는 역량 제시 |
| | 단원 마무리 | · 제시되어 있지 않음 | · 제시되어 있지 않음 | · 제시되어 있지 않음 |
| 반영 역량 내용 | 총론의 핵심 역량 | <ul style="list-style-type: none"> · 의사소통 및 협업 능력 · 정보 활용 능력 · 창의적 사고력 | <ul style="list-style-type: none"> · 의사소통 및 협업 능력 · 정보 활용 능력 · 창의적 사고력 | <ul style="list-style-type: none"> · 의사소통 및 협업 능력 · 정보 활용 능력 · 창의적 사고력 |

2015 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 중학교 사회과 교과용도서 반영 현황 분석

| | | (주)박영사 | (주)지학사 | (주)천재교과서 |
|----------------|------------------------|--|---|---|
| 반영 역량 내용 | 각론의 교과 역량 | · 문제 해결력 및 의사결정력 · 비판적 사고력 | · 문제 해결력 및 의사결정력 · 비판적 사고력 | · 문제 해결력 및 의사결정력 · 비판적 사고력 |
| | 교과용 도서 제시된 역량 | · 제시되어 있지 않음 | · 공간 정보 활용 능력 · 공감 능력 · 기초 학습 능력 · 논리적인 표현력 · 도해력 · 분석 능력 · 분석·종합하는 능력 · 융합적 사고력 · 자료 분석 능력 · 적용 능력 · 정보 종합 능력 · 종합적 추론 능력 · 추론 능력 · 탐구 능력 | · 자료 분석 능력 |
| 역량의 성격 유형 | | · 총론에 제시된 핵심역량과 교과 교육과정에서 제시하고 있는 교과역량의 유형 안에서 역량 제시 | · 총론에 제시된 핵심역량과 교과 교육과정에서 제시하고 있는 교과역량의 유형 이외의 역량도 제시 | · 총론에 제시된 핵심역량과 교과 교육과정에서 제시하고 있는 교과역량의 유형 이외의 역량도 제시 |

V. 논의

본 연구는 교육과정 개정에 따라 개정된 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 관계를 파악하고 개정 교육과정을 반영한 사회과 교과용 도서의 역량 반영 현황을 분석하는 것을 목적으로 하였다. 이를 통해 이 연구에서는 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 총론의 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 교과역량의 관계 및 사회과 교과용도서의 역량 반영 현황을 분석한 결과로부터 시사점을 얻고자 하였다. 분석 결과를 바탕으로 다양한 시사점을 얻기 위해 본 연구에서는 두 가지의 연구 문제를 설정하고 이를 분석하는 과정을 통해 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량의 사회과 교과용 도서의 반영 현황을 살펴보고 그 결과가 향후 교사용 지도서 개발에 주는 함의를 탐색하였다.

2015 개정 국가 교육과정의 교육과정 총론에 제시된 핵심역량이 각론에 제시된 교과역량은 어떠한 관계를 가지는가?’라는 연구문제와 관련하여 본 연구에서는 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 총론의 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 교과역량을 분석하였다. 그 결과 개정 교육과정의 교육과정 총론에 제시된 핵심역량과 각론에 제시된 교과역량은 일정한 관계를 가지고 있음을 파악할 수 있었다. 각 교과별 교과역량들은 총론에 제시되어 있는 여섯 가지 핵심역량으로 범주화 할 수 있었으며 이는 각 교과별 교과역량이 핵심역량의 일정한 관계를 가지고 있음을 의미한다. 또한 교과역량 중에서 핵심역량의 영향을 받지 않고 해당 교과에서 중점적으로 기르고자 하는 역량들이 있음을 파악할 수 있었다. 이러한 결과로 볼 때, 각 교과별 교과역량은 학교 교육 전체를 통해 성취하고자 하는 역량인 핵심역량의 큰 흐름을 따르면서 각 교과별로 중점적으로 성취할 수 있는 역량들로 이루어져 있음을 밝힐 수 있었다.

‘2015 개정 국가 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량은 사회과 교과용도서에 어떻게 반영되어 있는가?’라는 연구문제와 관련하여 본 연구는 현재 사용되고 있는 사회과 검·인정 교과용도서 8종을 사전 분석하여 역량이 구체적으로 제시된 3종의 교과용도서를 분석하였다. 3종의 사회과 교과용도서 역량 반영 현황을 분석하기 위해서 연구자는 사회과 각 교과용도서에 제시된 고유 역량들을 형식과 내용을 기준으로 하는 분석틀을 통해 살펴보았다. 이러한 분석틀을 바탕으로 본 연구에서는 사회과 교과용도서를 교과서와 교사용 지도서로 나누어 분석을 진행하였다.

2015 개정 국가 교육과정에 따른 사회과 교과서에는 성취 가능한 역량이 대부분 명시적으로 제시되어 있지 않았다. 박영사의 교과서는 단원 내의 활동에서 성취할 수 있는 역량들을 제시하고 있었지만 다른 교과서는 교과서 자체의 내용에서는 성취할 수 있는 역량들을 제시하고 있지 않았다. 이는 결국 학습자가 교과서를 통해 학습을 진행하는데 있어서, 본인이 어떠한 역량을 성취하고자 하는지를 명확하게 파악하지 못하는 결과를 초래할 수 있다. 2015 개정 교육과정의 핵심은 총론의 핵심역량과 교육과정 각론에 제시된 교과역량을 통해 국가 교육과정이 추구하는 인간상을 구현하는 것이다. 따라서 학습자가 개정 교육과정의 취지에 맞도록 학습을 잘 수행하기 위해서는 스스로 성취할 수 있는 역량에 대해 인지하는 것이 무엇보다도 중요하다. 그러나 현재 사용되고 있는 사회 교과서의 검·인정 교과서들은 학습자가 교과서의 내용들 통해 어떠한 역량을 성취할 수 있는지를 구체적으로 제시하고 있지 않다. 이러한 경우에는 기존과 같이 학습자가 역량의 함양이 아닌 단순한 지식 습득을 위주로 교과서의 내용을 학습하는 결과를 도출하게 될 가능성이 있다. 이를 해결하기 위한 첫 번째 방법으로는 교과서에 학습자가 성취 가능한 역량을 명시적으로 제시하는 것이다.

그러나 구체적으로 성취할 수 있는 역량을 교과서에 제시한다면 학습자가 해당 내용에

제시된 역량만을 성취하기 위해서 다양한 학습의 방향들을 제한시킬 가능성 역시 존재한다. 역량이라는 것은 단순한 지식이 아니라 무엇을 할 수 있는지를 강조하는 측면이 있다(한혜정·이주연, 2017). 그러나 교과서에 학생들이 성취할 수 있는 역량들을 명시적으로 제시한다면 학습자는 마치 ‘전달된 지식의 습득’처럼 단순히 제시된 역량만을 습득하기 위해 학습을 진행할 가능성이 있다. 학생들이 모둠 활동을 통해 다양한 문제들을 해결하는 활동은 표면적으로 ‘의사소통 및 협업 능력’과 ‘문제 해결력 및 의사 결정력’이라는 역량을 함양할 수 있다. 그러나 이러한 모둠별 활동 과정에서 상대방의 주장에 대해서 비판적으로 사고하거나 다양한 자료들을 활용한다면 ‘비판적 사고력’과 ‘정보 활용 능력’이라는 역량 역시 해당 활동을 통해 성취할 수 있는 역량이 될 수 있다. 다시 말해서, 역량 중심 교육을 보다 잘 실현하기 위해서는 교과 내용을 통해 역량을 복합적으로 성취할 수 있어야 한다는 것이다.

이처럼 교과서에 역량을 구체적으로 제시하는 것은 앞에서 언급한 것과 같은 장단점이 존재한다. 그러나 무엇보다도 중요한 것은 실제로 학교에서 가르치는 내용들이 학생들의 역량을 함양할 수 있도록 구성되어 있는지의 여부이다. 이는 역량을 함양할 수 있는 교육내용과 방법들이 체계적으로 잘 구성되어 있고 실제로 학생들이 역량 함양 여부를 평가할 수 있는 방법들이 제대로 설계되어야 함을 의미한다. 따라서 사회과 교과서에서 역량을 구체적으로 제시하는 것에 대한 의미를 밝혀내는 것도 의미 있는 분석일 수 있지만, 보다 중요한 것은 역량을 제대로 함양할 수 있는 교육내용과 평가 방향 등의 대한 구성에 대한 체계적인 분석과 논의가 이루어질 필요가 있다.

2015 개정 교육과정이 반영된 사회 교과용 지도서의 역량 제시 형식과 반영 역량 내용은 출판사별로 다른 특징을 가지고 있었다. 본 연구에서는 사회과 교과용 지도서를 분석하기 위해 역량 제시 형식 측면과 반영 역량 내용 측면의 분석틀을 설정하였다. 사회 교과와 역량에 대한 선행 연구는 특정 분석 틀을 기준으로 교과서의 학습활동을 분석하는 것이 아니라 교과서에 기술되어 있는 서술상의 특징이나, 제시되고 있는 활동의 형태 등을 통해 교과서 저자들의 의도 및 핵심역량에 관한 이해 양상을 살펴보는 형식의 논의였다(문현성, 2020). 본 연구에서는 선행 연구와는 다른 방법으로 사회과 교과용도서를 분석하기 위해 분석 기준을 통한 특정한 분석 틀을 설정하였다. 두 개의 분석틀은 각각 역량의 제시 형식과 반영된 역량의 내용을 파악하기 위해 적용되었으며, 연구자가 설정한 기준에 따라 역량의 제시 형식을 세 가지 영역으로, 반영 내용을 세 가지 역량의 내용으로 구분하였다. 본 연구에서 사용된 분석틀의 기준에 따라 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량이 교과용도서에 제시된 형식은 ‘단원의 도입부’, ‘각 차시별 내용’, ‘단원의 마무리’로 구분하였으며 반영된 역량의 제시 내용은 ‘총론의 핵심역량’, ‘교육과정 각론에 제시된 교과역량’, ‘각 교과용도서에 제시된 고유 역

량'으로 구분하였다. 이러한 분석 기준에 따른 역량의 제시 형식과 역량의 제시 내용에 따른 사회과 교사용 지도서의 특징은 다음과 같다.

역량의 제시 형식에 대한 분석은 사회과 교사용 지도서를 '단원의 도입부', '각 차시별 내용', '단원의 마무리'의 세 가지 영역으로 구분하여 진행하였다. '단원의 도입부' 영역에서 성취할 수 있는 역량을 제시하고 있는 교사용 지도서는 박영사와 천재교과서의 사회 교사용 지도서이다. '단원의 도입부' 영역에서는 성취할 수 있는 역량과 다른 학습 요소들을 함께 제시하면서 해당 단원을 통해 학습자가 함양할 수 있는 역량에 대한 가이드라인을 제공하고 있다. 또한 도입부에 역량을 제시함으로써 교수자가 해당 단원의 내용을 학습자에게 본격적으로 가르치기 전에, 학습자가 성취할 수 있는 역량에 대해 미리 인지하고 수업을 구성하여 보다 효율적인 수업이 이루어질 수 있다. 즉, 사회 교사용 지도서의 '단원의 도입부'에 학생들이 성취할 수 있는 역량을 명시적으로 나타내는 것은 교수자가 해당 단원의 수업을 구성하고 전체적인 틀을 설정하는 것에 다양한 시사점을 줄 수 있다.

'각 차시별 내용' 영역에서 성취 가능한 역량을 제시하고 있는 교사용 지도서는 박영사, 지학사, 천재교과서의 사회과 교사용 지도서이다. '각 차시별 내용' 영역은 각 단원에서 중점적으로 학생들에게 가르치고자 하는 내용들로 이루어져 있다. 따라서 해당 영역에서는 단원에서 배울 내용에 대한 지침이나 정리하는 성격의 내용들이 아니라 실제적으로 습득해야 하는 교과 내용들로 구성되어 있다. 3종의 교사용 지도서는 모두 '각 차시별 내용' 영역에서 각 단원에 해당하는 교과 내용뿐만 아니라 다양한 활동들을 통해 성취 가능한 역량을 제시하고 있다. 하지만 다양한 활동들을 통해 학습자가 성취할 수 있는 역량과 제시된 활동 내용 간의 일치성은 각 출판사별로 차이가 존재했다.

박영사의 사회① 교사용 지도서 1단원의 '생생한 지리 정보 이야기 +' 활동은 다음과 같이 제시되어 있다. "또한 이러한 변화들이 가져올 영향들에 대해 비판적으로 생각해 보면서 문제 해결력 및 의사 결정력을 기를 수 있다." (이민부 외, 2018: 50) 해당 제시문에서 '비판적으로 생각해 보는 것'이라는 내용은 다양한 역량 중에서 '비판적 사고력'을 기르는 것과 관련되어 있지만 박영사의 교사용 지도서는 '비판적 사고력'이 아닌 '문제 해결력 및 의사 결정력'을 기를 수 있다고 제시되어 있다. 이와 같이 박영사의 교사용 지도서는 '각 차시별 내용' 영역의 활동 내용과 실제 성취할 수 있는 역량이 많은 단원들이 존재한다. 따라서 박영사의 교사용 지도서는 실제 학생들이 수행하는 활동의 내용과 그러한 활동에 따라 성취할 수 있는 역량에 일관성이 있도록 향후 교사용 지도서가 개편되어야 할 필요성이 있다.

지학사의 사회① 교사용 지도서 1단원의 '함께 탐구하기' 활동은 다음과 같이 제시되어 있다. "다양한 지도에 나타난 지역의 여러 정보를 읽으면서 정보 활용 능력과 도해력을 기를

수 있다.”(이진석 외, 2018: 43) 이 제시문은 교과 내용과 관련된 주어진 제시문들을 읽으면서 ‘정보 활용 능력’을 기를 수 있음을 의미한다. 이는 교과서의 해당 활동을 통해 성취하고자 하는 역량과 활동의 내용이 일치함을 의미한다. 이와 같이 지학사의 교사용 지도서는 성취할 수 있는 역량과 활동의 내용이 일치할 수 있도록 구성되어 있다. 따라서 지학사의 교사용 지도서는 ‘각 차시별 내용’ 영역의 세부적인 활동의 내용과 실제 학습자가 성취할 수 있는 역량의 일치성이 높은 특징을 가지고 있음을 파악할 수 있다.

천재교과서의 사회① 교사용 지도서 1단원의 ‘탐구탐구’ 활동은 다음과 같이 제시되어 있다. “지도에서 위치를 찾고 설명하는 활동을 통하여 문제 해결력 및 의사 결정력, 정보 활용 능력을 함양할 수 있다.”(박형준 외, 2018: 53) 해당 제시문에서 ‘지도에서 위치를 찾고 설명하는 활동’은 다양한 역량 중에서 ‘문제 해결력 및 의사 결정력’과 ‘정보 활용 능력’이라는 두 가지 역량과 관련되어 있다. 교과서에 주어진 정보들을 활용하여 ‘정보 활용 능력’을 기르고 이러한 정보를 기반으로 다양한 문제를 해결하면서 ‘문제 해결력 및 의사 결정력’을 기를 수 있음을 나타낸다. 이처럼 천재교과서의 교사용 지도서는 성취하고자 하는 역량과 교과서에 주어진 활동의 구성 방향이 일치한다. 따라서 천재교과서의 교사용 지도서는 ‘각 차시별 내용’ 영역의 구체적인 활동의 내용과 성취 가능한 역량의 일치성이 높은 특징을 가지고 있음을 파악할 수 있다.

마지막으로 3종의 교사용 지도서 모두 ‘단원의 마무리’ 영역에서는 성취할 수 있는 역량을 제시하고 있지 않았다. ‘단원의 마무리’ 영역은 학습자가 해당 단원을 통해 학습한 내용들을 최종적으로 정리하는 부분이다. 주로 이 영역은 학생들이 학습한 내용에 대한 평가로 이루어지기 때문에 객관식, 주관식, 서술형 문제와 같은 다양한 문제들로 구성되어 있다. 즉, 학습자는 ‘단원의 마무리’라는 영역을 통해서 해당 단원에서 배운 내용들을 다시 한 번 복습할 수 있는 것이다. 그러나 연구 대상인 3종의 교사용 지도서들은 모두 이 영역에서 교과 내용을 바탕으로 한 여러 형태의 문제들만을 제시할 뿐, 이를 통해 어떠한 역량을 성취할 수 있는지는 전혀 언급하지 않고 있다. 따라서 향후 개정될 교과서에서는 ‘단원의 마무리’ 영역을 ‘각 차시별 내용’ 영역에서 성취한 핵심역량들을 종합적으로 활용하여 필요한 역량들을 성취할 수 있도록 개선될 필요가 있다.

역량의 제시 형식을 교과서의 배치에 따른 영역으로 구분하였다면, 역량의 반영 내용에 대한 분석은 사회과 교사용 지도서에 제시된 역량을 ‘총론의 핵심역량’, ‘교육과정 각론에 제시된 교과역량’, ‘각 교과용도서에 제시된 고유 역량’의 세 가지 분류로 구분하였다. ‘총론의 핵심역량’은 국가 교육과정의 총론에서 제시하고 있는 여섯 가지의 핵심역량으로 박영사, 지학사, 천재교과서의 교사용 지도서 모두 해당 역량을 제시하고 있었다. ‘교육과정 각론에 제

시된 교과역량'은 사회과 교육과정에서 성취해야 하는 것으로 제시하고 있는 다섯 가지의 교과역량이다. '교육과정 각론에 제시된 교과역량' 역시 박영사, 지학사, 천재교과서의 교사용 지도서에 모두 제시되어 있었다. '각 교과용도서에 제시된 고유 역량'은 국가 교육과정 교육과정 총론에 제시된 핵심역량과 교육과정의 각론인 사회과 교육과정에 제시된 교과역량 두 가지 분류에 모두 속하지 않는 역량으로서, 각 출판사별로 다르게 제시되었으며 교육과정 이외에 성취할 필요성이 있다고 판단되는 역량들을 의미한다. '각 교과용도서에 제시된 고유 역량'은 다른 두 출판사에 비해 지학사의 사회 교사용 지도서에 가장 많이 제시되어 있었으며 천재교과서의 사회 교사용 지도서는 한 개의 단원에 하나의 역량만이 제시되어 있었다.

역량의 제시 내용 측면에서 세 가지 종류의 사회과 교사용 지도서는 '교육과정 총론의 핵심역량'과 '교육과정 각론에 제시된 교과역량'을 모두 제시하고 있었다. 이는 3종의 사회과 교사용 지도서가 교육과정 총론에서 제시하고 있는 핵심역량과 사회과 교육과정에 제시하고 있는 교과역량을 모두 반영하고 있음을 보여준다. 그러나 '각 교과용도서에 제시된 고유 역량'의 경우에는 지학사의 사회 교사용 지도서에서만 다양하게 제시하고 있을 뿐 다른 연구대상에서는 거의 제시되어 있지 않았다. 그러나 '총론의 핵심역량'과 '교육과정 각론에 제시된 교과역량' 이외에 각 교과용 도서에 제시되어 있는 '각 교과용도서에 제시된 고유 역량'이 2015 개정 국가 교육과정에서 중요하게 언급하고 있는 핵심역량 및 교과역량과 같은 맥락에 있는 것인지에 대해서는 더 많은 논의가 필요하다. '교육과정을 제외하고 교과용도서에 단독으로 제시된 역량'의 예로는 '도해력', '기초 학습 능력', '자료 분석 능력' 등이 존재한다. 그러나 '기초 학습 능력'등이 실제 '역량'과 관련이 있는지에 대해서는 다소 모호한 부분이 있다. 따라서 이러한 역량들이 '무엇을 할 수 있는지'를 의미하는 실제 역량과 관련된 것인지는 다양한 차원에서 논의가 이루어져야 할 것이다. 또한 본 연구는 사회과 교과용도서에 명시적으로 나타나는 역량의 형식과 내용만을 분석하였다는 점에서 한계를 가지고 있다. 교과용도서에 역량이 명시적으로 제시되어 있지 않더라도 관련된 내용들을 통해서 실제로 학생들이 역량을 함양할 수 있는지를 실질적으로 분석하는 것은 추후 구체적인 방향의 논의가 이루어져야 할 부분이다.

VI. 결론

3종의 사회 교과용도서를 분석한 결과 각각의 사회 교과용도서는 저자별, 출판사별로 서로 다른 특징을 가지고 있으며 장점과 개선해야 할 한계점 역시 모두 지닌 것을 파악할 수

있었다. 그러나 종합적인 측면에서 보자면, 3종의 교과용도서 모두 역량의 제시 형식 측면에서 ‘단원의 도입부’, ‘각 차시별 내용’, ‘단원의 마무리’의 세 가지 영역에서 모두 역량을 제시할 필요가 있다. 역량의 제시 내용 측면에서는 교육과정 총론에서 제시하고 있는 핵심역량과 교육과정 각론의 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 교과역량 이외에도 ‘각 교과용도서에 제시된 고유 역량’이 사회과 교과용도서에서 다양하게 제시될 필요가 있다. 2015 개정 교육과정이 반영된 교과용도서는 개정 교육과정의 취지에 맞게 학습자가 역량을 제대로 함양할 수 있도록 구성되어야 한다. 따라서 교과용도서는 학생들이 성취할 수 있는 역량을 형식과 내용의 측면에서 구체적이고 다양하게 제시할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 차후 개정된 교육과정이 반영된 교과용도서가 출판될 때는 다양한 영역에서 성취 가능한 역량들을 제시해야 한다. 또한 교과용도서에 제시되는 역량의 내용 역시 단순하게 ‘핵심역량’으로 나타내는 것이 아니라 구체적으로 어떠한 성격의 역량인지를 구분하여 제시할 필요가 있을 것이다.

연구의 논의를 바탕으로 하여 연구자는 다음과 같이 후속 연구에 대해 제언하고자 한다. 본 연구는 2015 개정 국가 교육과정에 제시된 역량이 중학교 사회과 교과용도서에 반영된 현황에 대해 구체적으로 분석하였다. 그러나 8종의 중학교 검·인정 사회과 교과용도서 중에서 3종의 사회과 교과서와 교사용 지도서만을 분석하였기 때문에 2015 개정 교육과정기에서 사용되고 있는 8종의 중학교 사회 교과용도서 전체를 분석하거나 특정 학년을 지정하여 해당 학년의 전체 교과 내용을 분석하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한 본 연구에서는 교과서와 교사용 지도서에 명시적으로 나타나는 역량의 형식과 반영된 역량의 내용만을 분석하였다. 따라서 실제 교과용도서에 명시적으로 나타나지는 않지만 교과의 내용이 실질적으로 역량을 함양할 수 있도록 구성되어 있는지를 분석하는 연구가 더욱 다양하게 이루어질 필요가 있다. 마지막으로 본 연구는 교과용도서의 역량 제시 형식과 반영 역량 내용을 일정한 기준을 가진 분석틀을 통해 반복적으로 분석하였다. 그러나 학생과 교사가 만나는 초·중·고등학교의 실제 수업 현장에서 역량의 함양을 위한 교육이 제대로 이루어지고 있는지에 대해 질적인 방식의 연구를 통해 밝혀질 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(2015). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제 2015-74호
- 교육부(2015). 초·중등학교 사회과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74호
- 김갑영(2020). 중학교 과학2 교과서에서 2015 개정 교육과정 과학과 핵심역량에 대한 분석. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 김재춘(2018). 학교의 미래, 미래의 학교. 서울: 미래엔
- 류정민(2019). 2015 개정 과학과 교육과정 과학 2 교과서의 학생활동에 나타난 핵심역량 분석. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 문현성(2020). '통합사회' 교과서의 학습활동에 나타난 교과 '핵심역량'의 특징과 반영 양상 분석. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 박민정(2008). 대학교육의 기능과 역할 변화에 따른 대안적 교육과정 담론: 역량기반 교육과정의 교육적 함의. 교육과정연구, 26(4), 173-197.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. 교육과정연구, 27(4), 71-94.
- 박형준 외(2019). 중학교 사회①, 서울: (주)천재교과서
- 박형준 외(2019). 중학교 사회②, 서울: (주)천재교과서
- 백은진(2015). 2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순. 사총 86, 245-273.
- 서영진(2015). 역량 기반 교육과정에서 국어 능력과 핵심 역량의 관계. 국어교육학연구, 50(1), 272-305.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, VOL.25 NO.3 : 1-21
- 이민부 외(2019). 중학교 사회①, 서울: (주)박영사
- 이민부 외(2019). 중학교 사회②, 서울: (주)박영사
- 이윤서(2019). 2015 개정 과학과 교육과정 물리학Ⅱ 교과서 역학적 상호작용 단원의 학생활동에 나타난 핵심역량 분석. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 이진석 외(2019). 중학교 사회①, 서울: (주)지학사
- 이진석 외(2019). 중학교 사회②, 서울: (주)지학사
- 이혼정(2010). 역량기반 교육과정의 가능성 탐색. 교육종합연구, 8(3), 151-171
- 정혜수(2018). 핵심역량을 중심으로 2015 개정 교육과정 교과서 분석 : 고등학교 1학년 수학

2015 개정 교육과정에 제시된 핵심역량과 교과역량의 중학교 사회과 교과용도서 반영 현황 분석

기하단원을 중심으로. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.

함지연(2019). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 수학교과서 핵심 역량 분석 : 수와 식 단원을 중심으로. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.

OECD(2003). *Definition and selection of competencies : Theoretical and conceptual foundation(DeSeCo)*. OECD Press.

Rychen, D.(2003). *Investing in competencies-But which competencies and for what? A contrubution to the ANCLI/AEA conference on assessment challenges for democratic society(conference paper)*, Conference in Lyon, November 2003.

□ 장휘창: 영남대학교 교육혁신처 연구원, 관심분야는 중등 및 고등교육과정 실제 등.
bmbu2000@yu.ac.kr

Abstract

**Analysis of Key Competencies and Curriculum
competencies in the School Textbooks Developed for the
2015 Revised National Curriculum**

Jang Hwi Chang(Yeongnam University)

The purpose of this study is to analyze how the various competencies presented in the 2015 revised national curriculum were reflected in middle school social studies textbooks as the national curriculum changed to a competency-based curriculum. The researcher analyzed the relationship between the core competencies presented in the 2015 revised national curriculum and the subject competencies presented in each theory, and set an analysis framework based on the format of competencies presentation and the contents of the competencies reflected in three middle school social studies subject books. The main results of this study are as follows. First, the subject competencies of each subject could be categorized into the six core competencies presented in the general outline, which means that the subject competencies of each subject have a certain relationship with the core competencies. Second, social studies textbook is divided into textbook and teacher guide, and the current status of reflecting competencies in each publisher's textbook has different characteristics. The results of this study can give implications for the direction in which future subject books will be revised based on the results of analyzing subject books and analyzing the core competencies of the general theory presented in the 2015 revised national curriculum.

* Key words: competencies, competencies-based curriculum, 2015 revised national curriculum

유아환경교육 개선을 위한 델파이 연구

최윤희(영남대학교 비교과통합관리부, 연구원)

요 약

본 연구는 유아교육과정에서 유아환경교육의 개선사항은 무엇인지에 대하여 유아환경교육 및 유아교육 전문가들로 구성된 패널들의 의견을 정리하여 합리적인 결과를 도출하고 이를 위해 델파이 기법을 사용하였다. 본 연구에 참여한 전문가 패널은 환경교육 2명, 유아교육 5명, 현장 14명의 전문가로 총 20명이 총 3차에 걸친 델파이 연구에 참여하였다. 1차 질문지에는 개방형 질문, 2차 질문지에는 1차에서 도출된 전문가들의 의견을 유목화하여 Likert 5점 척도로 구성하였으며, 3차 질문지에는 2차 응답 결과를 분석하여 각 문항의 사분범위와 평균, 그리고 2차 응답 결과를 함께 제시하여 사분범위를 벗어날 경우 그 이유를 보완 사항란에 기술하도록 개방형 질문을 포함하는 것으로 설계하였다. 본 연구의 결과를 통해 나타난 유아환경교육의 개선사항은 유아환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램, 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육, 유아에게 주기적이고 반복적인 교육, 유아가 실천가능한 교수-학습 방법, 유아의 생활과 연관된 주제선정, 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육, 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육 등으로 나타났다.

주제어: 유아교육과정, 유아환경교육, 델파이 기법, 지속가능발전지향, 유아교사교육프로그램

I. 서론

세계자연기금(World Wild Fund for Nature, WWF)은 지구생태계의 역할적 가치로 계산해 본다면 인류의 생명을 유지하고 경제적 토대를 제공하는 역할이 약 16~64조 달러의 가치가 있다고 평가하고 있다. 하지만 안타깝게도 우리가 인식하지 못하는 이 순간에도 우리의 무지함으로 인해 우리의 생명을 스스로 위협하고 있으며 엄청난 가치를 손실로 이어가고 있다. 우리 모두 인지하고 있는 바와 같이 지구온난화에 따른 기후변화로 인해 북극의 빙하는 엄청난 속도로 녹고 있으며 이때 눈이 녹으면서 빛의 반사량은 감소하고 동시에 흡수하게 되

는 열은 증가한다. 이로 인해 메탄가스의 배출 또한 증가하며, 이러한 과정에서 해수 온도의 상승이 발생하고 지구온난화는 가속화된다. 빙하가 녹으면서 이때 어류 30%, 포유류 21%, 식물의 70%가 멸종위기를 맞고 있다(박영숙, 제롬 글렌, 2016). 환경문제의 심각성이나 중요성에 대한 자각을 하는 사람들은 늘어나고 있지만 그보다 빠른 속도로 자연생태계의 손상이 일어나고 있다. 이처럼 인간의 이기심과 생명존중의식이나 환경감수성의 부족이 환경오염 및 생태계 파괴가 가속화되고 있는 주요 원인으로 꼽을 수 있다.

환경오염이 낳은 자연재해들로 지구촌 어디에선가는 수십 명, 수백 명의 인사사고가 발생하며 더불어 어제까지의 보금자리를 쑥대밭으로 만들어 버리는 재해사건을 다루는 뉴스는 끊임없이 쏟아지고 있다. 경제를 발전시키기 위한 무리한 자연개발로 인해 가장 먼저 타격을 입는 것은 생태계지만, 마지막에는 결국 인간의 삶마저 심각한 피해를 입을 것이며, 중국에는 우리의 희망인 어린이들의 삶이 기본적인 안전마저 보장받을 수 없는 상태가 될 것이다(최미현, 2000). 이러한 이유로 인해 환경을 바라보는 관점에 대한 새로운 자각이 일고 있으며, 따라서 인간의 행동이나 사고의 변화에 가장 큰 영향력을 가진 교육분야에서도 환경교육에 대한 자각과 변화의 움직임이 나타나고 있다. 먼저 유아의 환경교육을 직접적으로 교수하고 있는 교사들은 환경교육에 대한 개선이 필요하며 현재 환경문제에 대한 유아들의 관심은 상대적으로 낮으며, 반면 유아교사의 대부분은 환경문제가 심각한 수준이며, 유아교육현장에서의 환경교육이 시급한 상황이라고 인식하고 있었다(유연옥, 류덕연, 2016). 또한 환경부는 2010년부터 연차적으로 증설하고 있는 유아환경교육관과 자연학습원 등을 통해 유아들이 다양한 환경교육 프로그램을 직접 체험하는 기회를 제공하고 있으며, 유아용 환경교육 콘텐츠 교실을 운영하고 있다. 또한 누리과정 생활주제에 기초한 교육과정을 개발하여 찾아가는 유아환경교실을 운영하고 있으며, 실용적인 유아환경교육 프로그램을 지원할 수 있는 환경교구를 기관에서 대여할 수 있도록 제공하고 있다.

유아환경교육은 유아를 대상으로 하여 생태적 감수성을 신장시키고 주변환경에 대한 균형적인 인식을 제고하는 데 그 목적이 있으며, 시작하는 연령이 낮을수록 효과적이며 단시간에 지속적인 교육효과를 성취할 수 있다(Ballantyne, Fien, & Packer, 2001). 이처럼 유아환경교육은 유아기부터 전 생애에 이르는 환경에 대한 가치관의 토대를 다질 수 있는 절대적인 영향력을 가지므로(박희숙, 2009; Palmer, 1996; Wilson, 1994) 교육적 효과를 극대화할 수 있는 민감한 시기인 유아기에 맞추어 적절한 교육내용으로 제공하는 것은 매우 중요하다. 이러한 환경교육에 대한 중요성은 누리과정에서 추구하는 인간상에도 ‘주변의 자연환경과 자원을 사랑하고 아끼는 사람’으로 잘 드러나 있다. 자연은 인간의 삶이 시작되고 생존하는 기반이며 자연이 일방적으로 정복의 대상이나 사람의 생존이나 행복의 수단이 되어서는 안 되며 사람

과 자연이 서로 공존하며 이로운 것이 되어야 한다(교육과학기술부, 2013). 따라서 과거의 인 지적인 유아환경교육의 전형적인 틀을 과감하게 버리고 실천가능성을 높인 통합적인 교육내 용으로 재구성될 필요가 있다.

2020년 1월을 기점으로 우리는 코로나 19(COVID-19)라는 이름의 팬데믹(pandemic) 상황, 즉 전세계에 전염병이 확산된 상태에 직면했다. 이 위기 상황에서 우리는 일상생활에 큰 변 화를 겪었으며, 마스크를 끼고 되도록 외출을 삼가야 했으며, 다중이용시설은 거의 사용하지 않게 되었으며(은연아 외, 2020), 급기야 학교나 유아교육기관과 같은 시설에 대하여도 출입 이 제한적이다 보니 온라인에 의존한 교육방법을 이용할 수 밖에 없는 사상초유의 비대면교 육이 실시되었다. 코로나 19로 인해 유아들은 자연을 보고 만지고 체험하는 환경교육이 불가 능해졌으며, 이러한 상황이다 보니 유아환경교육의 중요성과 다양한 접근방식의 교육방법이 제시되고 있다.

이러한 맥락에서 볼 때 유아환경교육을 유아교육현장에서 실천가능한 교육으로 적용시 켜 유아기에 환경에 대한 올바른 가치관이 형성될 수 있도록 하는 것은 무엇보다 중요하다. 이에 본 연구는 유아교육학과와 현장 전문가들을 대상으로 현재 유아교육현장에서 이루어지 고 있는 유아환경교육의 개선해야 할 사항에 대한 델파이조사를 실시하여 유아환경교육을 보 다 활성화할 수 있는 대안을 마련하고 이를 위한 기초자료를 제공하고자 함이다.

이러한 맥락에서 이 연구의 문제는 다음과 같다; 유아교육과정에서 실시하고 있는 유아환 경교육의 개선사항은 어떠한가?

II. 연구방법

본 연구에서는 유아환경교육의 적용방안을 모색하고자 델파이조사를 통해 유아환경교육 및 유아교육 전문가들로 구성된 패널들의 직관적인 의견을 객관적으로 정리하고 판단하여 합 리적인 결과를 도출하고자 하였다. 델파이 기법은 복잡하고 다양한 문제를 해결하기 위해 전 문가집단이 의사소통을 통해 합의점을 도출하는 데 활용되는 방법이다(노승용, 2006).

1. 연구대상

본 연구에 참여한 전문가 패널은 환경교육 2명, 유아교육 5명, 현장 13명의 전문가가 선

정되어, 총 3차에 걸친 델파이 연구에는 총 20명이 참여하였다. 선정된 패널의 일반적 배경은 <표 1>과 같다.

<표 1> 전문가 패널의 일반적 배경

| 연구 대상 | 직급 | 성별 | 경력 | 최종 학력 | 참여 유무 | 연구 대상 | 직급 | 성별 | 경력 | 최종 학력 | 참여 유무 | | |
|----------|----|-----|-----|-------|-------|-------|----------|----|----|-------|-------|----|---|
| 환경 교육 | O1 | 주무관 | 남 | 13년 | 석사 | ○ | K5 | 원장 | 여 | 16년 | 석사 | ○ | |
| | O2 | 주무관 | 여 | 4년 | 학사 | ○ | K6 | 원장 | 여 | 16년 | 석사 | ○ | |
| 유아 교육 | P1 | 교수 | 남 | 25년 | 박사 | ○ | 유아 교육 현장 | K7 | 원장 | 여 | 15년 | 석사 | ○ |
| | P2 | 교수 | 남 | 17년 | 박사 | ○ | | T1 | 교사 | 여 | 16년 | 석사 | ○ |
| | P3 | 교수 | 여 | 16년 | 박사 | ○ | | T2 | 교사 | 여 | 13년 | 석사 | ○ |
| | P4 | 교수 | 남 | 15년 | 박사 | ○ | | T3 | 교사 | 여 | 11년 | 석사 | ○ |
| | P5 | 교수 | 여 | 10년 | 박사 | ○ | | T4 | 교사 | 여 | 10년 | 석사 | ○ |
| K1 | 원장 | 여 | 25년 | 박사 | ○ | T5 | | 교사 | 여 | 9년 | 석사 | ○ | |
| 유아 교육 현장 | K2 | 원장 | 여 | 20년 | 석사 | ○ | T6 | 교사 | 여 | 9년 | 석사 | ○ | |
| | K3 | 원장 | 여 | 19년 | 석사 | ○ | 계 | 20 | | | | | |
| | K4 | 원장 | 여 | 17년 | 석사 | ○ | | | | | | | |

2. 연구절차

예비조사는 1차 질문지에 대한 적절성을 알아보기 위해 본 조사에 참여하지 않는 석사 이상의 유아교육기관 시설장 1인 교사 2인, 유아교육학과 교수 1인을 대상으로 실시한 후 1차 질문지를 완성하였다. 연구절차와 응답률은 <표 3>과 같다.

<표 2> 연구절차 및 응답률

| 단계 | 기간 | 구분 | 인원 | | 응답률(%) |
|----|-------------------------------|--------|----|----|--------|
| | | | 발송 | 응답 | |
| 1차 | 2023년 4월 10일~ 2023년 5월 13일 | 환경교육 | 2 | 2 | 100.0 |
| | | 유아교육 | 5 | 5 | 100.0 |
| | | 유아교육현장 | 13 | 13 | 100.0 |

| 단계 | 기간 | 구분 | 인원 | | 응답률(%) | |
|----|------------------------------|--------|----|----|--------|-------|
| | | | 발송 | 응답 | | |
| 2차 | 2023년 6월 14일~ 2023년 7월 7일 | 환경교육 | 2 | 2 | 100.0 | 100.0 |
| | | 유아교육 | 5 | 5 | 100.0 | |
| | | 유아교육현장 | 13 | 13 | 100.0 | |
| 3차 | 2023년 8월 12일~ 2023년 9월 4일 | 환경교육 | 2 | 2 | 100.0 | 100.0 |
| | | 유아교육 | 5 | 5 | 100.0 | |
| | | 유아교육현장 | 13 | 13 | 100.0 | |

1차 델파이 질문지는 ‘유아교육과정에서 시행되고 있는 유아환경교육의 문제점 혹은 개선 사항은 무엇이라고 생각하십니까?’, ‘유아환경교육 실시에 따른 아동에게 나타나는 기대효과 는 무엇이라고 생각하십니까?’의 개방형 질문으로 전문가 패널들의 견해를 자유롭게 기술하 도록 하였다.

2차 델파이 질문지는 1차 델파이 조사에서 전문가 패널들이 제시한 의견에 대한 내용분 석과 유목화 과정을 통해 유사 항목은 통합하여 구성하였다. 1차 델파이 조사에서 나타난 패 널들의 의견을 Likert 5점 척도로 구성하여 평정하였다. 수정 및 보완사항에 대해서는 개인의 의견을 기술할 수 있도록 구성하였다.

3차 델파이 질문지는 전문가 패널들의 2차 델파이 응답 결과를 분석하였으며 기대효과(유 아, 교사, 부모)에 대해 다른 전문가의 의견을 참고할 수 있도록 각 문항의 사분범위(음영)와 평균, 그리고 전문가별 2차 응답 결과를 함께 제시해 주었다. 3차 응답의 추정치가 사분범위 를 벗어날 경우 그 이유를 보완 사항란에 기술하도록 개방형 질문을 포함하였다. 2차와 3차 설문지의 최종 문항 구성과 신뢰도는 <표 3>과 같다.

<표 3> 2, 3차 델파이 설문지 구성과 신뢰도

| 내용 | 2차 Cronbach's α | 3차 Cronbach's α |
|------|------------------------|------------------------|
| 개선사항 | 13문항 .85 | 13문항 .70 |
| 중점사항 | 13문항 .79 | 13문항 .79 |

3. 자료 분석

유아환경교육의 활성화된 유아교육안으로의 적용방안을 탐색하기 위해 회수된 자료는 내용분석과 빈도분석을 실시하였다. 자료 분석을 위한 분석 방법은 다음과 같다.

1차 조사 결과는 전문가 패널들의 응답을 유목화하여 유사한 내용끼리 분류하여 범주화하여 내용분석하였다. 2차와 3차의 결과는 내용타당도 여부는 내용타당도 비율(CVR), 합의도, 수렴도를 통해 분석하였다. Lawshe(1975)에 의하면 내용타당도의 최소값은 전문가 패널의 수에 따라 결정되며, 기준에 따르면 본 연구의 전문가 패널은 21명이므로 내용타당도의 최소값은 .42이다. 그러므로 CVR값이 .42이상인 항목은 내용타당도가 있다고 할 수 있다. 합의도는 .75이상, 수렴도는 .50이하의 경우 전문가 패널들의 의견이 합의점으로 찾아가고 있다고 볼 수 있다. 추사조사의 필요 여부를 위해 사용된 변이계수는 안정도를 측정하는 방법으로 .50이하인 경우 추가조사가 필요 없으며, .50~.80인 경우 비교적 안정적이고, .80이상은 안정적이지 못한 수준이므로 추가적인 설문이 필요하다(노승용, 2006).

2차와 3차 델파이 조사 결과를 통해 유아환경교육 적용방안(개선사항, 중점사항)에 대한 평균 4.0이상, 표준편차 1.00이하, CVR .42이상, 합의도 .75이상, 수렴도 .50 이하인 5가지 요건을 충족하는 기준으로 합의점을 도출하였다.

III. 연구결과

1. 유아 환경교육의 개선사항

가. 유아 환경교육의 개선사항 1차 델파이 조사

유아 환경교육안을 활성화하기 위한 유아 환경교육 개선사항에 대한 1차 델파이 조사결과를 정리한 것은 <표 4>와 같다. 유아 환경교육의 개선사항은 ‘유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다’, ‘환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다’, ‘유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다’, ‘유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다’ 등으로 <표 4>와 같다.

<표 4> 유아 환경교육의 개선사항 1차 델파이 조사 결과

(N=20)

| 순 번 | 개선사항 | N(%) | 응답결과 요약 |
|--------|--|----------|---------------------------------------|
| 1 | · 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다. | 2(6.90) | · 주제에 맞는 심화된 교육활동 · 체계적인 교육 시스템 확보 |
| 2 | · 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다. | 2(6.90) | · 교사 인식개선과 교수방법 |
| 3 | · 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다. | 1(3.45) | · 태도형성을 위한 지속적 교육 |
| 4 | · 유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다. | 2(6.90) | · 시도하기 쉬운 실천중심 |
| 5 | · 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다. | 3(10.34) | · 지속성을 위한 일상생활 교육 · 실제 생활 속의 주제 |
| 6 | · 유아 스스로 문제해결방법을 사고할 수 있는 교육환경이 제공되어야 한다. | 2(6.90) | · 직접 문제의 심각성 체감 · 주제적 문제해결 |
| 7 | · 교사의 설명보다 다양한 활동을 경험하는 것으로 구성된 교육안이 적합하다. | 1(3.45) | · 다양한 활동 |
| 8 | · 보편적인 환경문제도 적합하지만 유아의 지역 특성에 맞는 환경교육이 필요하다. | 1(3.45) | · 지역과 문화적 특성 |
| 9 | · 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육이 필요하다. | 1(3.45) | · 자연의 소중함 |
| 10 | · 유·초·중·고등까지 연계성을 가진 환경교육이 필요하다. | 1(3.45) | · 교육과정의 연속성과 지속성 |
| 11 | · 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육이 필요하다. | 1(3.45) | · 가정의 참여 촉진 |
| 12 | · 유아교육현장에서의 환경교육의 중요성 인식이 선행되어야 한다. | 1(3.45) | · 환경교육 중요성 인식 |
| 13 | · 환경교육과 연계된 유아 체험시설의 증설이 필요하다 | 2(6.90) | · 전문적 교육을 위한 시설 확충 |

나. 유아 환경교육의 개선사항 2차 델파이 조사

2차 델파이 조사에서는 1차 델파이 조사 결과로 나타난 유아 환경교육의 개선사항별 평정에 대한 평균, 표준편차, 사분범위, 중앙치, 내용타당도, 합의도, 수렴도를 산출한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 유아 환경교육의 개선사항에 대한 2차 델파이 설문 결과

| 순 번 | 유아 환경교육 개선사항 | M | SD | Q ₁ ~ Q ₃ | Mdn | CVR | 합의 도 | 수렴 도 |
|--------|--|------|------|------------------------------------|------|------|---------|---------|
| 1 | · 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다. | 4.48 | 0.50 | 5.00~ 5.00 | 5.00 | 0.90 | 1.00 | 0.00 |
| 2 | · 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다. | 4.56 | 0.60 | 4.00~ 5.00 | 5.00 | 0.90 | 0.80 | 0.50 |
| 3 | · 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다. | 4.69 | 0.48 | 4.00~ 5.00 | 5.00 | 1.00 | 0.80 | 0.50 |
| 4 | · 유아가 실천가능한 교수-학습 방법이 필요하다. | 4.41 | 0.60 | 4.00~ 5.00 | 5.00 | 0.90 | 0.80 | 0.50 |
| 5 | · 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다. | 4.50 | 0.72 | 4.00~ 5.00 | 5.00 | 0.81 | 0.80 | 0.50 |
| 6 | · 유아 스스로 문제해결방법을 사고할 수 있는 교육환경이 제공되어야 한다. | 4.17 | 0.75 | 4.00~ 5.00 | 4.00 | 0.52 | 0.75 | 0.50 |
| 7 | · 교사의 설명보다 다양한 활동을 경험하는 것으로 구성된 교육안이 적합하다. | 4.22 | 0.73 | 3.00~ 5.00 | 4.00 | 0.71 | 0.50 | 1.00 |
| 8 | · 보편적인 환경문제도 적합하지만 유아의 지역 특성에 맞는 환경교육이 필요하다. | 4.06 | 0.92 | 4.00~ 5.00 | 4.00 | 0.43 | 0.75 | 0.50 |
| 9 | · 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육이 필요하다. | 4.33 | 0.81 | 4.00~ 5.00 | 4.00 | 0.81 | 0.75 | 0.50 |
| 10 | · 유·초·중·고등까지 연계성을 가진 환경교육이 필요하다. | 4.39 | 0.64 | 4.00~ 5.00 | 4.00 | 0.81 | 0.75 | 0.50 |
| 11 | · 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육이 필요하다. | 4.24 | 0.63 | 4.00~ 5.00 | 5.00 | 0.90 | 0.80 | 0.50 |
| 12 | · 유아교육현장에서의 환경교육의 중요성 인식이 선행되어야 한다. | 4.61 | 0.51 | 4.00~ 5.00 | 5.00 | 0.90 | 0.80 | 0.50 |
| 13 | · 환경교육과 연계된 유아 체험시설의 증설이 필요하다. | 4.00 | 1.00 | 3.00~ 5.00 | 4.00 | 0.43 | 0.50 | 1.00 |

2차 델파이 조사 결과를 살펴보면, 개선사항1. 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다(M=4.48, SD=.50, CVR=.90, 합의도=1.00, 수렴도=.00), 개

선사항2. 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다(M=4.56, SD=.60, CVR=.90, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항3. 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다(M=4.69, SD=.48, CVR=1.00, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항4. 유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다(M=4.41, SD=.60, CVR=.90, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항5. 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다(M=4.50, SD=.72, CVR=.81, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항6. 유아 스스로 문제해결방법을 사고할 수 있는 교육환경이 제공되어야 한다(M=4.17, SD=.75, CVR=.52, 합의도=.75, 수렴도=.50), 개선사항7. 교사의 설명보다 다양한 활동을 경험하는 것으로 구성된 교육안이 적합하다(M=4.22, SD=.73, CVR=.71, 합의도=.50, 수렴도=1.00), 개선사항8. 보편적인 환경문제도 적합하지만 유아의 지역 특성에 맞는 환경교육이 필요하다(M=4.06, SD=.92, CVR=.43, 합의도=.75, 수렴도=.50), 개선사항9. 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육이 필요하다(M=4.33, SD=.81, CVR=.81, 합의도=.75, 수렴도=.50), 개선사항10. 유·초·중·고등까지 연계성을 가진 환경교육이 필요하다(M=4.39, SD=.64, CVR=.81, 합의도=.75, 수렴도=.50), 개선사항11. 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육이 필요하다(M=4.24, SD=.63, CVR=.90, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항12. 유아교육현장에서의 환경교육의 중요성 인식이 선행되어야 한다(M=4.61, SD=.51, CVR=.90, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항13. 환경교육과 연계된 유아 체험시설의 증설이 필요하다(M=4.00, SD=1.00, CVR=.43, 합의도=.50, 수렴도=1.00)의 13개의 문항이 모두 조건을 충족하는 것으로 나타났다.

다. 유아 환경교육의 개선사항 3차 델파이 조사

3차 델파이 조사에서 나타난 유아 환경교육의 개선사항별 결과에 대한 평균, 표준편차, 사분범위, 중앙치, 내용타당도, 합의도, 수렴도는 <표 6>과 같다.

<표 6> 유아 환경교육의 개선사항에 대한 3차 델파이 설문 결과

| 순 번 | 유아 환경교육 개선사항 | M | SD | $Q_1 \sim Q_3$ | Mdn | CVR | 합의도 | 수렴도 |
|--------|--|------|------|----------------|------|------|------|------|
| 1 | · 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다. | 5.00 | 0.00 | 5.00~5.00 | 5.00 | 1.00 | 1.00 | 0.00 |
| 2 | · 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다. | 4.69 | 0.48 | 4.00~5.00 | 5.00 | 1.00 | 0.80 | 0.50 |
| 3 | · 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다. | 4.88 | 0.36 | 5.00~5.00 | 5.00 | 1.00 | 1.00 | 0.00 |

| 순 번 | 유아 환경교육 개선사항 | M | SD | $Q_1 \sim Q_3$ | Mdn | CVR | 합의도 | 수렴도 |
|--------|--|------|------|----------------|------|-------|------|------|
| 4 | · 유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다. | 4.86 | 0.36 | 5.00~5.00 | 5.00 | 1.00 | 1.00 | 0.00 |
| 5 | · 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다. | 4.81 | 0.45 | 4.00~5.00 | 5.00 | 1.00 | 0.80 | 0.50 |
| 6 | · 유아 스스로 문제해결방법을 사고할 수 있는 교육환경이 제공되어야 한다. | 3.42 | 0.55 | 3.00~4.00 | 4.00 | 0.05 | 0.50 | 1.00 |
| 7 | · 교사의 설명보다 다양한 활동을 경험하는 것으로 구성된 교육안이 적절하다. | 3.48 | 0.75 | 3.00~4.00 | 4.00 | 0.05 | 0.50 | 1.00 |
| 8 | · 보편적인 환경문제도 적합하지만 유아의 지역 특성에 맞는 환경교육이 필요하다. | 3.36 | 0.50 | 3.00~4.00 | 3.00 | -0.33 | 0.33 | 1.00 |
| 9 | · 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육이 필요하다. | 4.39 | 0.50 | 4.00~5.00 | 4.00 | 1.00 | 0.75 | 0.50 |
| 10 | · 유·초·중·고등까지 연계성을 가진 환경교육이 필요하다. | 4.25 | 0.36 | 4.00~4.00 | 4.00 | 1.00 | 1.00 | 0.00 |
| 11 | · 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육이 필요하다. | 4.67 | 0.49 | 4.00~5.00 | 5.00 | 1.00 | 0.80 | 0.50 |
| 12 | · 유아교육현장에서의 환경교육의 중요성 인식이 선행되어야 한다. | 4.41 | 0.52 | 4.00~4.00 | 4.00 | 1.00 | 0.75 | 0.50 |
| 13 | · 환경교육과 연계된 유아 체험시설의 증설이 필요하다. | 3.74 | 0.60 | 4.00~4.00 | 4.00 | 0.52 | 1.00 | 0.00 |

3차 델파이 조사 결과를 살펴보면, 개선사항1. 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다(M=5.00, SD=.00, CVR=1.00, 합의도=1.00, 수렴도=.00), 개선사항2. 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다(M=4.69, SD=.48, CVR=1.00, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항3. 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다(M=4.88, SD=.36, CVR=1.00 합의도=1.00, 수렴도=.00), 개선사항4. 유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다(M=4.86, SD=.36, CVR=1.00, 합의도=1.00, 수렴도=.00), 개선사항5. 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다(M=4.81, SD=.45, CVR=1.00, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항9. 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육이 필요하다(M=4.39, SD=.50, CVR=1.00, 합의도=.75, 수렴도=.50), 개선사항10. 유·초·중·고등까지 연계성을 가진 환경교육이 필요하다(M=4.25, SD=.36 CVR=1.00, 합의도=1.00, 수렴도

=.00), 개선사항11. 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육이 필요하다(M=4.67, SD=.49, CVR=1.00, 합의도=.80, 수렴도=.50), 개선사항12. 유아교육현장에서의 환경교육의 중요성 인식이 선행되어야 한다(M=4.41, SD=.52, CVR=1.00, 합의도=.75, 수렴도=.50)의 9문항은 조건을 충족하는 것으로 나타났다. 그러나 개선사항6. 유아 스스로 문제해결방법을 사고할 수 있는 교육환경이 제공되어야 한다, 개선사항7. 교사의 설명보다 다양한 활동을 경험하는 것으로 구성된 교육안이 적합하다, 개선사항8. 보편적인 환경문제도 적합하지만 유아의 지역 특성에 맞는 환경교육이 필요하다, 개선사항13. 환경교육과 연계된 유아 체험시설의 증설이 필요하다는 조건을 충족하지 못하는 것으로 나타났다.

유아 환경교육에서 개선사항에 대한 델파이 조사 2차와 3차의 조사를 비교한 결과를 바탕으로 최종 문항을 선정하였다. 이를 위해 델파이 2차와 3차의 평균과 표준편차의 차를 산출하여 평균 4.00 이상으로 2차에 비해 3차에 평균값이 같거나 증가한 문항, 표준편차 1.00이하로 2차에 비해 3차에 표준편차가 같거나 감소한 문항, CVR .42이상, 합의도 .75이상, 수렴도 .50이하의 요건을 모두 충족하는 것을 최종문항으로 선정하였다. 유아환경교육 델파이 조사 2차와 3차의 조사를 비교한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 유아 환경교육 개선사항에 대한 2차와 3차 델파이 설문 비교 결과

| 순 번 | 유아 환경교육 개선사항 | M의 차(3차-2차) | | | SD의 차(3차-2차) | | | 변이 계수 |
|--------|--|-------------|------|-------|--------------|------|-------|----------|
| | | 2차 | 3차 | 차이 | 2차 | 3차 | 차이 | |
| 1 | · 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다. | 4.48 | 5.00 | 0.52 | 0.50 | 0.00 | -0.50 | 0.00 |
| 2 | · 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다. | 4.56 | 4.69 | 0.13 | 0.60 | 0.48 | -0.12 | 0.10 |
| 3 | · 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다. | 4.69 | 4.88 | 0.19 | 0.48 | 0.36 | -0.12 | 0.07 |
| 4 | · 유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다. | 4.41 | 4.86 | 0.45 | 0.60 | 0.36 | -0.24 | 0.06 |
| 5 | · 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다. | 4.50 | 4.81 | 0.31 | 0.72 | 0.45 | -0.27 | 0.10 |
| 6 | · 유아 스스로 문제해결방법을 사고할 수 있는 교육환경이 제공되어야 한다. | 4.17 | 3.42 | -0.75 | 0.75 | 0.55 | -0.20 | 0.15 |
| 7 | · 교사의 설명보다 다양한 활동을 경험하는 것으로 구성된 교육안이 적합하다. | 4.22 | 3.48 | -0.74 | 0.73 | 0.75 | 0.02 | 0.16 |
| 8 | · 보편적인 환경문제도 적합하지만 유아의 지역 특성에 맞는 환경교육이 필요하다. | 4.06 | 3.36 | -0.7 | 0.92 | 0.50 | -0.42 | 0.15 |

| 순 번 | 유아 환경교육 개선사항 | M의 차(3차-2차) | | | SD의 차(3차-2차) | | | 변이 계수 |
|--------|---|-------------|------|-------|--------------|------|-------|----------|
| | | 2차 | 3차 | 차이 | 2차 | 3차 | 차이 | |
| 9 | · 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기 초가 되는 교육이 필요하다. | 4.33 | 4.39 | 0.06 | 0.81 | 0.50 | -0.31 | 0.11 |
| 10 | · 유·초·중·고등까지 연계성을 가진 환경교육이 필요하다. | 4.39 | 4.25 | -0.14 | 0.64 | 0.36 | -0.28 | 0.08 |
| 11 | · 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육 이 필요하다. | 4.24 | 4.67 | 0.43 | 0.63 | 0.49 | -0.14 | 0.10 |
| 12 | · 유아교육현장에서의 환경교육의 중요 성 인식이 선행되어야 한다. | 4.61 | 4.41 | -0.2 | 0.51 | 0.52 | 0.01 | 0.12 |
| 13 | · 환경교육과 연계된 유아 체험시설의 증설이 필요하다. | 4.00 | 3.74 | -0.26 | 1.00 | 0.60 | -0.40 | 0.14 |

<표 7>에 나타난 결과, 평균 4.00 이상으로 2차에 비해 3차에 평균값이 같거나 증가한 문항, 표준평균편차가 1.00이하로 2차에 비해 3차에 표준편차가 같거나 감소한 문항, CVR .42 이상, 합의도 .75이상, 수렴도 .50이하의 요건을 충족하는 유아 환경교육에서 개선사항은 개선사항1. 유아 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램이 필요하다, 개선사항2. 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다, 개선사항3. 유아에게 일시적 교육보다 주기적이고 반복적인 교육이 적합하다, 개선사항4. 유아가 실천 가능한 교수-학습 방법이 필요하다, 개선사항5. 유아의 생활과 연관된 주제를 선정해야 한다, 개선사항9. 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육이 필요하다, 개선사항11. 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육이 필요하다로 나타났다. 변이계수는 추사 조사의 여부를 알아보기 위한 것으로 모두 .50이하(.00~.17)로 나타나 더 이상의 추가 조사는 필요치 않은 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아환경교육으로의 적용방안 도출을 위하여 유아교육학과와 현장의 전문가들을 대상으로 3차에 걸쳐 델파이 조사를 실시하였다. 도출된 연구결과를 중심으로 본 연구의 논의는 다음과 같다.

유아교육현장에서 실시되어야 하는 환경교육은 단순히 환경에 대한 지식을 습득하는 과정이 아니라 자연과 인간이 공존할 수 있는 조화로운 관계를 위한 삶의 방식, 가치를 배우는

교육(김숙자 외, 2014)을 의미한다. 그러므로 유아기의 환경교육은 단편적으로 환경에 대하여 배우는 교육과정이 아니라 한 인간의 가치관과 정체성의 근간을 마련하는 과정이라고 해도 과언이 아닐 것이다. 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육의 필요성은 유아기의 유아환경교육프로그램이 자연친화적 태도와 환경 보전 태도를 증진하는 데 효과적이라는 선행연구(정은우 외, 2013)와 유아기부터 사람과 자연을 존중하고 사랑하는 가치관을 강조하는 누리과정에서도 찾아볼 수 있다.

본 연구의 결과를 통해 나타난 또 다른 유아환경교육의 개선사항은 유아환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 진보된 프로그램, 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육, 유아에게 주기적이고 반복적인 교육, 유아가 실천가능한 교수-학습 방법, 유아의 생활과 연관된 주제선정, 자연에 대한 소중함을 알 수 있는 기초가 되는 교육, 효과증진을 위한 가정과 연계된 교육 등으로 나타났으며, 각 항목별 함의점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 환경교육의 효율성과 전문성을 높일 수 있는 프로그램으로 구성에 관한 사항은 영상매체를 활용한 환경교육이 학습자의 관심과 환경감수성을 증진하는 데 효과적이라는 연구(최성봉, 2008)와 영상을 활용한 환경교육이 아동의 긍정적 환경소양에 영향을 미친다는 연구(이정아, 2013)들은 본 연구의 결과와 맥을 같이한다. 특히 유아는 다른 학습자에 비해 주의 집중시간이 짧고 주변 환경에 민감하게 반응하기 때문에 교수-학습 방법에 있어서 시각적, 동작적, 영상적 방법 등을 적극 활용해야 할 뿐만 아니라 다양한 매체의 활용도 요구된다. 단, 매체를 선정할 때는 우선적으로 유아들의 발달수준을 고려해야 하며, 자연에 대한 실천적 요소들을 직·간접적으로 제공할 수 있는지를 살펴보고야만 다양한 매체를 활용한 환경교육의 효과도 기대할 수 있을 것이다.

둘째, 교수학습 방법에 있어서는 유아에게 주기적이고 반복적인 교수학습 방법과 유아의 생활과 연관된 주제선정이 필요하다는 본 연구의 결과는 일상생활과 연계된 환경교육활동이 반복적으로 실시되어야 효과적이라는 선행연구(유연옥 외, 2016; 장필경 외, 2017)와도 맥을 같이한다. 유아환경교육과정을 구성할 때 이 점을 유의하여 일상생활에서 발견하고 체험할 수 있는 교육 소재를 마련하고, 일상에서 실천할 수 있는 교육 내용으로 구성하는 것에 교사가 지속적으로 연구하고 유아교육현장에서 다양한 방법으로 시현해 보는 과정이 필요하다고 사료된다.

셋째, 가정과 연계된 교육이 필요하다는 본 연구의 결과는 가정과의 연계에 기초한 환경교육 프로그램의 개발의 중요성에 대한 연구(박희숙, 2009)에서도 찾아볼 수 있다. 환경교육은 생활습관과도 밀접한 관계가 있다. 환경교육은 유아기부터 환경에 대한 소중함과 중요성을 인식한 생활습관형성이 매우 중요하기 때문에 유아를 둘러싼 인적환경인 부모와 교사의

역할이 무엇보다 중요하다. 따라서 부모와 교사는 유아가 환경에 대한 올바른 인식을 가질 수 있도록 솔선수범하는 태도를 갖추어야 할 것이다. 가정과 연계한 유아 환경교육 프로그램을 통해서 유아와 부모의 환경 감수성과 환경보전 태도가 향상되었으며, 교육적 효과가 있다(조미정 외, 2023). 이는 실천적인 유아환경교육을 위해서는 유아교육기관 안에서 배움에 그치는 교육이 아니라 기관 밖에서 행동으로 실천할 수 있는 교육이 되어야 한다. 그런 의미에서 유아와 가장 밀접한 관계의 성인인 교사와 가정의 상호 유기적인 협력이 필수적으로 수반되어야 한다.

넷째, 환경교육의 중요성과 방법에 대한 구체적인 교사교육이 필요하다는 결과는 교육의 질은 교사에 의해 좌우되며, 교육의 시작과 근간에 교사가 있기 때문이다. 환경에 대한 교사의 가치관에 관한 연구(김정원 외, 2004)에서는 환경친화적 가치관을 가진 교사일수록 환경교육에 대한 긍정적 인식을 가지는 것으로 나타났으며, 유아교사의 환경교육 직무연수 경험과 환경친화적 교육 태도의 증진에 도움이 되며(정미라 외, 2020), 또 다른 연구(정미라, 2012)에서도 유아를 효과적으로 교육하기 위한 방법적 측면으로 교사교육의 필요성을 주장하고 있다. 즉 유아들에게 양질의 교육을 제공하기 위해서는 교사들은 나날이 급변하는 지구환경에 대한 새로운 정보와 환경문제에 대한 전문적 지식을 습득해야 한다. 이를 위해서는 보다 선진적이며 체계적인 교사교육프로그램이 우선적으로 마련되어야 할 것이다.

다섯째, 유아가 실천가능한 교수-학습 방법이 필요하다는 본 연구의 결과는 환경부가 2014년에 발표한 '새로운 국가 수준 환경교육 기준에서 실제에 적용하는 능력을 기른다'라는 교육 목표에서도 찾아볼 수 있다(최석진 외, 2014). 유아기의 환경교육은 성인기까지 지속되기 때문에 유아환경교육은 단순한 지식의 습득이 아니라 자연친화적 태도 증진을 위한 실천적 교육으로 제공되어야 한다(유연옥 외, 2016). 지속가능발전지향 환경교육활동에서의 실천적인 교수-학습방법은 유아의 환경친화적 태도, 문제해결력 함양, 그리고 유아의 환경보전능력에도 영향을 미친다. 또한 이러한 유아들의 환경문제를 감각적으로 경험하고 해결방안을 모색하는 과정을 통하여 유아기부터 실천가능한 환경교육 가치관이 형성될 수 있다(최윤지 외, 2020). 이처럼 유아환경교육은 단기간의 집중적인 교수방법보다는 자연환경에 대한 지속적인 관심을 가지고 자연에 대한 직·간접적인 경험을 중심으로 구성된 실천적인 교육활동으로 제공하여야 할 것이다. 또한 이러한 효과적인 유아환경교육을 위해서는 우선적으로 일선의 교사교육 또한 지속적이며 실천가능한 교육으로 발전시켜야 하며 이에 유아들의 실천적인 교육활동에 대한 사전교육이 필수적으로 요구된다는 주장이다. 사전교육을 통하여 유아들이 경험할 내용에 대한 기대를 충분히 가지고 임할 수 있도록 하며, 교사는 유아의 발달수준, 관심도, 체험관련 내용, 흥미 등을 고려하여 사전교육을 실시하며, 사전교육을 통하여 연령이

어리거나 사전 경험이 없는 경우 더 세심하고 구체적인 교육과정과 방법을 연구해서 제시할 수 있다(김경철 외, 2020).

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 유아환경교육 적용에 관한 초기 연구로서 유아환경교육 적용을 위해서 어떠한 부분이 부족하며, 어떠한 방법으로 개선되어야 하는지에 대한 유아환경교육의 방향성을 제시하고자 하였다. 하지만 본 연구의 유아환경교육의 개선사항은 구체적인 방향성을 제시하지 못해 유아교육현장에 적용하기에는 다소 무리가 따른다. 따라서 본 연구의 결과를 토대로 보다 실천적인 방향성 제시와 적용효과에 관한 후속연구가 필요하다.

둘째, 환경교육에 대한 연구의 필요성은 오래전부터 제기되어 왔으나 현재까지 유아환경교육에 대하여 이루어진 연구들은 아직 부족한 편이다. 이에 본 연구에서는 유아교육 분야 전문가들의 의견을 수집하고 합의점을 도출하는 델파이 조사를 연구방법으로 활용하였다. 델파이 기법은 다양한 의견을 가진 전문가들의 의견을 서로 받아들여 커다란 하나의 방향으로 수렴해 가는 합의형성기법으로 본 연구에는 적합한 연구방법이라고 할 수 있다. 하지만 전문가들의 직접적인 상호작용이 없기 때문에 다소 제한적인 의사소통이 이루어지고, 본 연구에 참여한 전문가의 기준 또한 엄격했지만 그들이 가진 지역적 환경과 같은 일반적 배경은 다소 제한적인 단점이 있다. 따라서 후속연구를 통해 그 외의 간과될 수 있는 의견들을 반영하고 다양한 일반적 배경을 가진 전문가들의 의견들을 수렴할 수 있는 폭넓은 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 우리는 코로나19를 경험한 세대이며, 언제 또 이러한 국면을 마주할지 모르기 때문에 유아환경교육분야에 있어서도 비대면의 교육환경에 다시 처한다 하더라도 다양한 미디어를 활용하여 동시에 유아들이 직접 환경을 접하는 만큼의 교육적인 기대효과를 도출할 수 있는 교육방법을 연구할 필요가 있다. 이는 비단 유아환경교육에 국한해서뿐만 아니라 환경에 관련된 교사교육이나 가정과의 연계교육부분에도 해당하는 부분이다. 특히나 유아환경교육은 오감의 체험이 특히나 중요하게 작용하는 교육과정이므로 비대면과 대면의 교육방법과 그에 따른 교육효과가 극명하게 달라질 것이므로 이러한 환경조건에 대비하여 가정과의 연계교육을 다양한 교육미디어를 활용하여 준비한다던가 이 때까지 경험하지 못했던 극변하는 환경에 대한 교육내용을 개발한 다양한 소재에 대한 교육내용 개발에도 힘써야 할 것이며, 교사교육에 있어서도 보다 풍부한 교육방법과 넓은 범위의 교육소재도 고려한 교사교육을 개발하여 교육의 질이 떨어지지 않도록 사전사후 관리에 소홀함이 없어야 할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2013). **3-5세 연령별 누리과정: 해설서**
- 김경철, 김영식, 은연아, 진다희(2020). 사전교육의 필요성에 대한 유아교사들의 인식: 충북권 유아환경교육관 사례를 중심으로. **환경교육**, 33(2), 171-182.
- 김숙자, 홍희주, 김현정(2014). 지속가능발전교육으로의 공존지향적 유아교육의 개념, 목적 및 목표, 교육내용에 대한 델파이 연구-공존소양 검사도구 개발을 위한 기초연구 1. **열린유아교육연구**, 19(6), 393-422.
- 김정원, 이지영(2004). 유아교사의 환경친화적 가치관과 유아환경교육에 관한 인식 연구. **열린 유아교육연구**, 9(2), 161-179.
- 노승용. (2006). 델파이 기법 (Delphi Technique): 전문적 통찰로 미래예측하기. **국토연구**, 53-62.
- 박영숙, 제롬 글렌(2016). **세계미래보고서 2030-2050**. 파주: 교보문고.
- 박희숙(2009). 가정 연계 모델 중심 유아 환경교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구. **열린 유아교육**, 14(5), 1-12.
- 유연옥, 류덕연. (2016). 심층면담 활용을 통한 유아교사의 환경보전에 대한 의미 탐색. **한국 유아교육학회 정기학술발표논문집**, 2016(0), 607-607.
- 은연아, 진다희, 김경옥, 오은진, 차수철, 오채선(2020). 코로나 19 대응 환경교육의 현실과 방향성 모색: 충북권·충남권 유아환경교육관 사례를 중심으로. **한국환경교육학회**, 2020(12). 11-13.
- 이정아(2013). 교과연계 공익광고활용 환경교육이 아동의 환경소양에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장필경, 조부경(2017). 일상생활과 연계된 다큐멘터리를 활용한 환경교육활동이 유아의 환경감수성 및 환경보전지식에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 19(2), 125-148.
- 정미라(2012). 자연친화적 유아생명존중교육에 대한 교사의 인식 및 요구. **열린유아교육연구**, 17(5), 547-571.
- 정미라, 나춘기(2020). 유아교사의 환경교육 직무연수와 환경친화적 교육 태도의 관계에서 환경감수성과 환경태도의 매개 및 조절 효과. **환경교육**, 33(4), 339-352.
- 정은우, 최경희(2013). 생태놀이를 활용한 유아환경교육 프로그램이 유아의 환경친화적인 태도에 미치는 효과. **교과교육학연구**, 17(4), 1441-1457.

- 조미정, 김승희(2023). 가정과 연계한 유아 환경교육 프로그램 구성과 효과. **아동연구·보육사회연구**, 27(2), 7-42.
- 최미현(2000). 생태중심적 유아환경교육에 관한 기초 연구. **미래유아교육학회**, 7(1), 161-186.
- 최석진, 김용근, 김윤태, 김종권, 김태경, 윤석희, 정은우. (2014). 국가 수준 환경교육 기준 개발에 관한 연구. **한국환경교육학회 학술대회자료집**, 42-46.
- 최성봉(2008). 환경교육 영상매체 활용 수업이 환경 감수성에 미치는 영향. **한국환경과학회지**, 17(10), 1183-1191.
- 최윤지, 유연옥(2020). 유아기 지속가능발전지향 환경교육 프로그램이 환경보전능력과 문제해결력에 미치는 효과. **유아교육연구**, 10(1), 319-340.
- Ballantyne, R. R., Fien, J., & Packer, J. (2001). School environment education programme impacts upon student and family learning: A case study analysis. *Environment Education Research*, 7(1), 23-37.
- Lawshe, Charles H. (1975). "A Quantitative Approach to Content Validity". *Personnel Psychology*. 28 (4): 563 - 575.
- Palmer, J. A. (1996). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environment Education Research*, 1(1), 35-45.
- Wilson, R. A. (1994). *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.

□ 최윤희: 영남대학교 비교과통합관리부 연구원. 관심사는 유아교육과정 및 유아의 스마트폰 사용과 영향 등. E-mail: uynii@naver.com

Abstract

A Delphi Study For Application of Early Childhood Environmental Education

Choi Yoon Hi(Yeongnam University)

This study is designed to recognize what is necessary improvements of early childhood environmental education on early childhood education curriculum. In order to derive reasonable result, the delphi technique with panels of experts on early childhood education and early childhood environmental education was employed. The expert panel that participated in this study consisted of 2 environmental education experts, 5 early childhood education experts, and 14 field experts. A total of 21 people participated in three rounds of Delphi research. The first questionnaire contained open-ended questions, and the second questionnaire consisted of the experts' opinions derived from the first round, which were organized into a Likert 5-point scale. The third questionnaire analyzed the results of the second round of responses to determine the interquartile range and average of each question, and It was designed to present the results of the second response together and include an open-ended question to describe the reason in the supplementary information section if the result is outside the quadrant range. Improvements in early childhood environmental education revealed through the results of this study include advanced programs that can increase the efficiency and expertise of early childhood environmental education, specific teacher training on the importance and methods of environmental education, periodic and repetitive education for young children, and It was found that there were practical teaching-learning methods, selection of topics related to children's lives, education that serves as the basis for understanding the importance of nature, and education linked to the home to increase effectiveness.

* Keywords: Early childhood education curriculum, Early childhood environmental education, Delphi technique, Sustainable development orientation, Early Childhood Teacher Education Program