

‘평생교육사’의 역할 및 정체성 혼란의 원인으로서는 법적, 학문적, 제도적 여건의 탐색

진 선 미 (인제대학교, 박사과정수료)

요약

평생교육 시대를 맞아 그 성공 여부를 가름하는 역할 자로서 ‘평생교육사’가 주목받고 있다. 이 분야의 전문가로서 법 제도화되어있고 국가 자격제도로도 관리된다. 그러나 평생교육사에 관한 관심의 증가와 함께 드러나는 문제들이 더러는 평생교육사의 역할과 개인의 문제로 귀결된다. 또한 필요에 의해 직무도 계속된 추가와 변경 가능한 것으로 인식하고 있다. 직업의 명칭은 그 역할의 핵심 분야나 주된 업무가 무엇인가를 예측할 수 있게 한다. 평생교육사라는 명칭 안에 쓰인 ‘교육’이라는 용어는 평생교육사의 역할이 대부분 교육과 관련된 것이라는 기대감과 인식을 하게 한다. 법도 그러한 의미를 뒷받침하나 도움보다는 오히려 평생교육사의 전문성과 이 전 교사와의 차별성을 해명해야 할 형편에 이르게 한다. 따라서 ‘평생학습사’라는 명칭으로 개선할 것을 제안하였다. 그리고 현재 사회교육과 평생교육은 다른 개념임에도 그 이론적 차이를 규명하지 않고 평생교육 및 평생교육사의 전신으로서 자리 잡아가고 있다. 이러한 개념적 혼용은 평생교육사의 역할과 정체성이 사회교육전문요원과 근본적으로 차이가 있다는 것을 간과한 것이다. 또한 평생교육사의 직업적 전문성과 존재 의미가 상당 부분 제도로써 보장되는 점은 기능주의와 ‘학교화’에 대한 불안감을 준다. 나아가 평생교육에 대한 기대, 문제의 해결, 학문적 연구 등도 제도적 기반에서 찾으려는 경향을 보인다. 이러한 현실적 여건은 평생교육사가 관련 분야에 대한 철학과 신념으로 직업의 정체성을 형성하며 본인의 역할을 찾아가는 데 있어 우호적인 여건은 아니다. 이 연구는 현재 평생교육사의 환경으로 영향을 미치는 여건들 즉 법적, 학문적, 제도적 여건이 가진 문제들을 제시하였다.

주요어: 평생교육사, 역할 및 정체성, 평생학습 환경조성가, 평생학습 매니저, 평생교육사의 여건

I. 서론

‘평생교육사’라는 직업인이 있다. 한 개인으로 볼 때는 평생교육의 삶을 살아가는 주체이고, 직업인으로서의 평생학습시대를 향도해가는 전문가의 역할을 살아 내고 있다. 평생교육 또는 평생학습시대를 맞아 국가의 자격제도에 의해 관리되고, 주목받는 직업 중 하나가 평생교육사이다(김진화, 2017). 평생교육사가 평생교육 진흥을 위한 선결 조건으로 강조되는 상황에서 평생교육사는 평생학습사회의 중요한 핵심요소로 주목받고 있다(김혜영, 이희수, 2012; 최영근, 윤명희, 조정은, 2015). 평생교육사는 평생교육 혁명을 주도해야 하고, 평생학습사회의 주체적인 리더가 되어야 한다고 강조한다(박명신, 장은숙, 박수정, 2012; 이재분, 2016). 그런데도 평생교육사는 그 정체성과 역할에 관한 전문성이 의심되고 있다. 그리고 그 원인은 양성과정과 평생교육사 개개인의 역량 부족에 의한 것인 양 돌려지고, 문제로 인식되는 제도나 개인적 역량을 강화해야 한다는 소리가 지속되고 있다(김진화, 신다운, 2017; 동미정, 배을규, 2009; 변종임, 2003; 안상현, 2008). 그러나 본 연구자는 평생교육사의 역할과 정체성의 근본 원인은 개개의 평생교육사의 문제에서 비롯되었다기보다는 평생교육사에 영향을 미치는 다음과 같은 여건들이라고 생각한다.

첫째, 평생교육사라고 할 때 직업의 명칭은 그 역할의 핵심 분야나 주된 업무가 무엇인가를 예측하는 일이 가능하도록 한다. 평생교육사란 직업의 명칭 안에 ‘교육’이란 용어를 담았다. 평생교육사라는 명칭 안에 쓰인 ‘교육’이라는 용어가 평생교육사 자신¹⁾ 또는 평생교육사라는 직업을 모르는 이들에게도 평생교육사의 역할이 ‘교육’과 관련된 것이라는 기대감이나 생각을 하게 한다. 그러나 평생교육이란 용어가 이념으로 자리매김하고 평생학습이라는 용어의 사용과 함께 평생학습사회를 지향하고 있는 현실을 고려할 때 ‘평생교육사’라는 명칭에서부터 그 역할의 모습을 구체적으로 반영하지 못하고 있다.

둘째, 평생교육의 전신으로서 이전 사회교육의 개념이 끌어당기고 있는 평생교육에 관한 이전 인식의 문제가 정리되지 못한 상태이다. 그로 인해 평생교육이 새로운 개념인지 의문을 품게 하고, 사회교육의 특성상 평생교육사의 역할이 사회와 관련된 논의로 편중되는 경향을 보인다. 삶 속에서 진행되는 다양한 교육 활동과 현상들을 바라보는 새로운 패러다임으로서의 평생교육은 평생교육의 본질적 측면들이 밝혀지고 그에 근거하여 평생교육사의 새로운 역할이 탐색 되고 고민되어야 하지만 그렇지 못하고 이전 사회교육의 틀 안에 갇혀있는 모습을 보인다.

셋째, 현재 평생교육사의 역할과 정체성이 무엇인지 명확하게 제시하고 있는 것은 평생교육사에 대한 법뿐이다. 평생교육사의 존재 여부가 관련법에 많이 의존되어 있어서 평생

1) 연구자가 ‘평생교육’실습 지도교수 역할을 하는 동안 ‘평생교육사’ 자격취득을 위해 평생교육 관련 기관에서 실습하는 실습생들과의 대화 과정에서도 직접 느낀 부분이다.

교육사는 제도적 개념으로 인식되고, 아무런 거리낌 없이 평생교육법상의 직무에 근거하여 평생교육사의 역할을 규정하고 있다(김혜영, 2012; 변종임, 2003). 평생교육사의 역할과 정체성을 평생교육의 이념이나 철학적 본질과 관련시키기보다는 법 제도에 의해 그 정당성이 확보되고 유지되는 상황은 평생교육을 이전 학교 교육과 마찬가지로 국가 제도 안에 가두게 될 위험성이 있다.

우리는 정치·경제·사회·문화·종교·교육등 다양한 세계가 중첩된 삶 속에서 살아간다. 이러한 현실적 삶의 다양성은 우리에게 각각의 세계에 대한 선택적 인식을 요구한다. 우리가 어떠한 삶을 우선순위로 선택하는가에 따라 그 각각의 세계는 내가 현재 선택한 삶의 전면으로 나서거나 또는 배경이 되어 환경이라는 개념적 위치에서 어떠한 영향을 주는 관계로서 의미를 가질 수 있다. 즉 우리가 사회의 관점을 견지할 때는 사회적 삶이 우선순위가 된다. 하지만 상황이 바뀌어 교육적 관점이 필요하다면 그 관점에 의해 교육적으로 그 삶을 재편성해 나가게 될 것이며 사회적인 의미들은 교육적 삶에 영향을 미치는 어떠한 것으로서 배경으로 밀려날 수 있다.

최근 제2기 교육학을 창도해가는 장상호(2009)는 그의 이론에서 교육의 안과 밖의 경계를 구분하고 교육안 쪽 이외의 모든 것을 ‘교육환경’으로 총칭한다. 그리고 다양한 삶의 양태가 환경과 불가분의 관계 속에서 쌍방향 성격을 지님으로써 교육이 환경에 영향을 주기도 하고, 환경의 영향을 받기도 하는데 후자의 측면을 ‘교육여건’이라는 개념으로 다루고 있다(p. 309). 그가 볼 때 교육은 ‘여건의 조성’이라는 중요한 활동이 전제되는데 교육환경은 삶의 현장에 언제나 작용하고 있기 때문에 그것을 교육에 유리하게 조성하거나 선택하는 활동은 교육 주체에게 배제할 수 없는 부분이라고 본다. 그리고 어떠한 환경이 교육에 유리하거나 불리한 여건인가에 관한 해답은 교육환경이라는 연구영역 안에서 별도로 밝혀져야 할 것으로 제시한다(p. 310). 이러한 의견은 현재 평생교육사가 법과 제도 안에서 논의되고 있다는 점과 법과 제도는 사회적 삶에 속한 것이라 할 수 있고, 교육 밖의 것으로 규정될 수 있으므로 환경이라는 측면으로 접근하여 관찰할 만한 동기와 시사점을 갖게 한다. 학문도 마찬가지로 다양한 관점으로 접근하여 그 세계를 규정하고 이론적 체계를 만들어 간다는 점에서 교육의 바깥에 위치한다고 볼 수 있다. 따라서 평생교육 관련 법과 제도 그리고 학문 활동이 평생교육 및 평생교육사에게 환경으로서 미칠 수 있는 순기능과 역기능에 대한 것을 가늠해 보는 것은 어떠한 경우의 여건이든 다양한 상황에 대비 또는 응용할 수 있는 안목에 도움을 줄 수 있다.

연구방법은 학술지에 수록된 ‘평생교육사’를 제목으로 하는 논문들을 살펴보고 고찰하는 문헌연구로 진행되었다. 평생교육사의 역할 및 정체성 혼란에 영향을 미치고 있다고 판단되는 원인을 환경이라는 면에서 법적, 학문적, 제도적 여건으로 나누어 분석하였다. 평생교육사의 법 제도적 여건이 성립되는 과정에서 평생교육사가 주체가 되지 못하고 국

가와 학자가 중심이 되었다(김혜영, 이희수, 2012). 이런 맥락에서 평생교육사의 역할과 정체성의 문제들을 평생교육사의 환경으로 접근하는 관점은 그동안 평생교육사의 양성과정이나 평생교육사 개인의 역량으로 문제를 바라보는 인식을 반성적으로 해체하는 계기가 될 수 있다.

II. ‘평생교육사’의 법적 여건: 평생교육사와 평생학습사의 교체

1. 평생교육사 관련법의 등장 배경과 법령의 내용

평생교육사 등장 배경을 평생교육법 안에서 유추해 보면 평생교육의 진흥을 위해 필요한 그리고 실제현장의 효율성 및 전문성 강화를 위해 평생교육의 기획, 운영, 평가 등을 담당하는 전문인력의 필요성이다. 그리고 평생교육사의 양성과 배치, 연수를 제도화하기 위한 국가 자격의 규정 속에서 찾을 수 있다(이경아, 김경희, 2006). 또한 평생교육사에 관한 관련 학자들의 인식을 통해서도 알 수 있는 바 김진화(2012)에 의하면, 지식정보화시대의 도래로 평생학습체제와 평생학습정책의 집행과 전개에 따른 새로운 공적 전문가가 요청되었고 한국 사회에서 평생교육사라는 국가 제도는 이러한 추세가 반영된 평생학습정책의 결과물 중 하나로 설명되고 있다.

평생교육사는 사회교육법이 제정되기 이전에는 ‘사회교육담당자’, ‘사회교육자’, ‘사회교육지도자’, ‘성인교육자’ 등 다양한 용어로 지칭되다가 1982년 사회교육법의 제정과 함께 ‘사회교육전문요원’이란 명칭을 쓰게 되었으며, 1999년 사회교육법이 평생교육법으로 개정된 이후에는 ‘평생교육사’로 개칭되었다(김인록, 허정무, 2017). 평생교육법의 전신인 사회교육법에 의해 사회교육전문요원이라는 자격이 탄생하였으나 법적 구속력이 없는 권고적인 배치 원칙은 아쉬운 점으로 회상되고 있다(김경희, 2009; 김용, 2017). 이러한 맥락에서 볼 때 법이 실제로 어느 정도의 집행력 즉 강제성을 갖고 있는가? 하는 점은 법의 실효성이란 측면이 중요해 보이는 만큼 평생교육법의 국회 통과는 평생교육 분야가 가진 여러 소망을 법적으로 구현하려는 노력의 산물이며, 평생교육사의 양성과 배치 및 채용은 핵심적인 내용이었다는 점을 공감할 수 있다(전은경, 2008).

평생교육법상에서 평생교육사 관련 조항에 따른 평생교육사의 역할과 직무 내용을 통해 평생교육사의 직업적 정체성을 간단히 살펴보면 <표 1>과 같다.

이 같은 법적 명시는 평생교육에 관한 정책실행과 평생교육사란 존재에 당위성과 정당화의 근거로서 힘을 실어주고 환경으로서의 법적 여건으로 작용될 수 있다. 평생교육을 향한 국가적 필요성과 법 제정은 평생교육을 활성화 할 수 있는 좋은 배경과 기회이며

<표 1> 평생교육법상의 평생교육사 관련 법령안 및 시행령²⁾

법 규 제	제4장 평생교육사
	<p>제24조(평생교육사) ① 교육부 장관은 평생교육 전문인력을 양성하기 위하여 다음 각호의 어느 하나에 해당하는 자에게 평생교육사의 자격을 부여한다. <개정 2008. 2. 29, 2009. 5. 8, 2013. 3. 23.> ② 평생교육사는 평생교육의 기획·진행·분석·평가 및 교수업무를 수행한다. ③ 다음 각호의 어느 하나에 해당하는 자는 평생교육사가 될 수 없다. <개정 2016. 5. 29.> ④ 평생교육사의 등급, 직무범위, 이수과정, 연수 및 자격증의 교부 절차 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다. ⑤ 교육부장관은 제1항에 따른 평생교육사의 자격증을 교부 또는 재교부받으려는 자에게 교육부령으로 정하는 바에 따라 수수료를 받을 수 있다. <신설 2009. 5. 8., 2013. 3. 23.></p> <p>제24조의2(평생교육사의 자격 취소)</p> <p>제25조(평생교육사 양성기관)</p> <p>제26조(평생교육사의 배치 및 채용)</p> <p>제27조(평생교육사 채용에 대한 경비보조)</p>
	제4장 평생교육사
	<p>제16조(평생교육사의 등급 등) ① 법 제24조제4항에 따른 평생교육사의 등급은 1급부터 3급까지로 구분한다. ② 제1항에 따른 평생교육사의 등급별 자격요건은 별표 1의 2와 같다. <개정 2017. 5. 29.></p> <p>제17조(직무범위) 법 제24조제4항에 따라 평생교육사는 평생교육 진흥을 위하여 다음 각호에 해당하는 직무를 수행한다.</p> <p>1. 평생교육 프로그램의 요구분석·개발·운영·평가·컨설팅</p> <p>2. 학습자에 대한 학습정보 제공, 생애능력개발 상담·교수</p> <p>3. 그 밖에 평생교육 진흥 관련 사업계획 등 관련 업무</p>
법 규 제 시 행 령	

평생교육사란 직업을 확고하게 만드는 장치로서 역할 한다. 이전사회교육전문요원시기에 비한다면 개선된 여건이지만 그런데도 실효성이란 측면에서 아직도 만족스럽지 못한 상황으로 평가되고 전문성 제고의 과제도 남아있다.

2. ‘평생교육사’ 직무 및 역할에 관한 인식의 반성과 ‘명칭’의 개선

1) 평생교육사 직무 및 역할에 관한 인식의 문제

평생교육사의 직무 현황을 살펴보면 최초의 평생교육사 직무모델 제시는 평생교육학자 및 평생교육 현장 실무자의 워크숍을 통해 8개 직무(기획, 프로그램개발, 프로그램운영, 기관 관리, 네트워킹 및 지원, 교수학습, 개인학습 및 학습상담, 교육컨설팅 등), 46개 작업

2) 신뢰할 수 있는 법제처 국가법령정보센터, 평생교육법

이 도출되었다(직업능력개발원, 1999, p. 1). 이는 평생교육사의 직무분석과 관련하여 가장 많이 인용되는 연구 중 하나이며(동미정, 배을규, 2009, p. 162), 직업능력개발원(1999)에서 제시한 것은 그 시기가 신자격제도인 평생교육사 제도가 시작되기 이전에 이루어진 것이다(김진화, 신다운, 2017). 따라서 2008년 김진화 외(2008)는 <평생교육사 직무모델 개발 및 타당화 연구>를 통해 평생교육사 직무모델을 9개 책무(조사·분석·기획·설계·운영 지원·교수 및 학습, 변화촉진, 상담 및 컨설팅, 평가 및 보고 등)와 8개 과업으로 각 영역별 72개 과업을 도출하였다. 이후 이 직무모델에 기반하여 추가되는 형식으로 국가평생교육진흥원(2011)이 발간한 이슈페이퍼에 총 10개 책무(‘행정·경영’의 추가), 80개 과업이 표준직무모델로 제시되었다(김진화, 신다운, 2017). 이 직무모델에 기반하여 활용된 다양한 연구들이 진행되어 있으며, 평생교육사 직무는 시간의 흐름에 따라 수정 및 보완되어 왔고 점차 확장되는 추세에 있다(김진화, 신다운, 2017; 박명신, 장은숙, 박수정, 2012; 최영근, 윤명희, 조정은, 2015).

평생교육사의 역할에 관한 연구는 주로 문헌 고찰 및 계량적 접근 방법으로 평생교육사의 직무분석 및 역할 수행과 관련된 변인들을 검증하는 것이었다. 평생교육사의 역할은 현장의 다양한 상황을 사실적으로 반영하기보다는 평생교육사에게 당연한 의미로 요구되는 것들이란 점에서 실제 수행하고 있는 역할과 직무를 정확히 설명하지 못하는 한계가 있다(김진화, 2008; 동미정, 배을규, 2009). 하지만 좀 더 아쉬운 것은 많은 연구가 평생교육사의 직무와 역할에 대한 논의의 시작을 관련법에서 제시된 역할 규정을 그대로 수용하고 있다는 점이다. 한 예로 “평생교육 현장에서 다양한 직무를 수행하는 전문가”라는 식의 직무로부터 평생교육사의 정체성이 규정되거나(김진화, 신다운, 2017, p. 57), “모든 직무는 시대적 변화와 상황 속에서 지속적으로 변화하기 마련”이라고 규정된다(김진화, 신다운, 2017, p. 56). 또는 급변하는 사회구조 속에서 평생교육사의 역할은 하나의 고정된 개념이 아닌 늘 새롭게 정의되고 이해될 필요가 있다고 주장된다(박근수, 김주후, 2012, p. 36).

평생교육사가 법적으로 규정된 직업이라는 점에서 사회적, 국가적 환경의 변화에 따라 수정·보완되는 정도를 넘어 평생교육사의 직무가 계속 변화되어야 할 것으로 인식된다면 종국에 평생교육사의 본질로 여겨질 만한 역할로 남는 것이 있을지 우려된다. 또 평생교육 전문가로서 그 전문영역의 직무가 시간과 더불어 계속 추가되는 것이 당연한지 아니면 그 범위가 더 축소되고 세밀해져야 하는 것이 좋을지 질문을 갖게 한다. 이러한 추세와 인식은 “평생교육사에게 너무도 많은 짐을 지워주고” 있다는 우려의 목소리를 다시금 키우는 일이 될 수 있다(변종임, 2003, p. 197). 평생교육사들이 당면하고 있는 현장이나 기관의 여건상 어려움이 있을지언정 그 누구보다 주어진 역할과 활동을 수행해 가는 과정에서 평생교육의 가치와 일의 보람을 느끼고 있는 주체들로서 성장해 나가고 있다. 평생

교육사가 겪는 현장에서의 어려움과 요구되는 업무적 능력은 사실 역량의 문제도 일부는 있겠으나 어떠한 직업인이나 겪을 수 있고 또한 경험의 과정을 통해 해결될 수 있는 통과 의례와 같은 단계라고도 볼 수 있다. 어떻게 모든 평생교육 기관의 여건에 맞는 평생교육사를 양성할 수 있는가? 그것은 신화이다. 현재 법적으로 평생교육사 역할로 제시된 것들이 너무도 큰 그림이라 그 역할과 직무의 전문성을 논의하는 것이 사실상 어려워 보이고 만능인을 요구하고 있다. 그로 인해 오히려 평생교육사의 핵심이고 본질적인 역할로 보이는 일들이 다른 분야로 흡수되어 떨어져 나가고 있다³⁾.

그런데도 우리는 그 짐을 덜어주지 못하고 있다. 평생교육 관련 연구자 및 학자들은 평생교육사에게 필요하다고 생각하는 역할들의 연구와 계속적 추가를 주장하는 일에 주저하지 않고 있다. 평생교육사의 본질적인 역할은 사라지는 데 갖추어야 할 외형은 자꾸만 늘어나고 있다. 오히려 평생교육사의 역할 및 정체성과 관련하여 혼란을 겪고 있는 것은 ‘평생교육사’에게 평생교육의 철학과 신념을 가지고 직업적 정체성을 형성하는 데 도움을 주어야 할 평생교육 관련 연구자와 학자들일 수도 있다는 것을 깊이 있게 생각해 보아야 한다.

2) ‘평생교육사’의 명칭의 문제

평생교육사는 평생교육법에 명시된 대로 일정한 자격 기준을 갖춘 자로서 하나의 자격이면서 전문직에 대한 명칭이기도 하다(윤여각, 2010: 4). 평생교육사라는 직업을 두고 생각할 때 직업의 명칭은 그 직업을 가진 사람이 하는 주된 업무나 전문성이 어느 영역에 기인하는지에 대한 정보의 역할을 할 수 있다. 평생교육사 안에 담긴 ‘교육’이라는 용어는 평생교육사의 역할과 전문분야가 교육과 관련된 일이 될 것으로 짐작하게 한다. 그리고 평생교육법 안에서의 평생교육사 역할과 직무에 명시된 ‘교수업무’는 그러한 생각이 틀리지 않는다는 것에 중지부를 찍는다. 하지만 ‘평생교육사’란 명칭은 다음과 같은 몇 가지 이유로 인해 평생교육사의 역할과 정체성에 혼란을 가져오는 원인이 될 수 있다.

첫째는 ‘교육’이란 용어는 우리의 삶과 함께 일상적으로 쓰이고 자연스럽게 친숙한 용어이다. 교육이란 용어가 친숙하다는 것은 그만큼 상식화되어 있어서 평생교육사의 정체성과 역할을 전문적인 영역으로 받아들이는 데 방해가 될 수 있다. 평생교육사의 전문성 강화를 통해 평생교육분야를 전문화하는 문제는 사회교육법과 개정된 평생교육법에서도

3) 일례로 ‘평생학습매니저’를 들 수 있다. 평생학습매니저는 평생학습의 파트너로서 지역과 이웃에 관심을 갖고, 지역의 욕구발견을 통해 지역 중심의 학습을 설계하는 주체적 시민이자 실천가로 또한 지역과 주민이 함께 성장할 수 있도록 학습을 독려하고, 학습을 통한 더불어 사는 공동체 실현에 기여하여 거버넌스를 형성하는 주체적 활동가라고 소개되고 있다.(서천군 평생학습센터 홈페이지, http://www.seocheon.go.kr/life/sub05_11_03.do)

함께 제기된 문제이다. 사회교육전문요원 자격 없이도 사회교육 직무를 수행하는 경우가 많았고, 평생교육사 자격없이 평생교육현장에서 일하는 사람이 많다는 사실은 평생교육이 제도적 기반위에서 공식적인 정책으로 시행되기 이전부터 기존에 이 분야의 업무를 담당 하던 사람이 존재하고 그 직무가 전문적인 일이 아니라는 의미일 수 있다(김경희, 2009, pp. 358-359). 전혜영(2008)도 평생교육사의 역할로 제시된 프로그래머, 운영자, 평가자, 상담자, 교수자의 역할들은 전통적인 교육기관에서는 분명하게 나타나지 않던 역할이긴 하지만 기관의 운영자나 행정 요원들이 결정하던 직무영역에 속한다고 하였다. 이러한 점은 평생교육사의 역할이 평생교육사 자격증이 없이도 할 수 있는 일이며, 평생교육법에 의해 이러한 역할을 평생교육사만 할 수 있도록 규정한 것에 지나지 않는다고 생각할 수 있다. 따라서 이렇게 당면한 현실의 과제를 풀고 평생교육사의 전문성에 대한 인식을 확산하기 위해서는 먼저 기존의 평생교육 업무를 담당했던 이들로부터 전문적인 영역으로 인정되고 받아들여질 만한 ‘그들이 할 수 없고 평생교육사만이 할 수 있는 역할’이 제시될 수 있어야 한다. 이 부분이 앞으로 좀 더 관심을 두고 연구해야 할 과제이다.

둘째는 평생교육사라는 명칭은 ‘교사’, ‘가르치는 사람’, ‘교육자’라는 상식화된 이미지와 함께 따라다님으로 인해 평생교육사에 대한 새로운 인식을 방해할 수 있다. 변종임(2003)에 의하면, 그간 평생교육사를 설명할 때 ‘교사-학생’처럼 평생교육사와 학습자를 대치되는 개념으로 설명하는 경우가 대부분이었다. 그러나 일반 교직과 비교할 경우 교직은 본인의 전공(가르칠 영역)을 가지고 교직과정을 이수하여 해당 분야의 교사로 활동하는 능력을 함양한다. 그러나 평생교육사는 그 핵심적인 역할이 직접 가르치는 활동보다는 프로그램을 기획하고, 운영하고, 평가하며, 상담하는 활동이 중심이다(전혜영, 2008, p. 176). 그러므로 평생교육사의 역할에 교수업무를 계속 명시하고자 하기 위해서는 기존 교사의 역할과 어떠한 차별성이 있는지에 대하여 평생교육의 이념에 기반한 세밀한 논의가 요청된다.

3) 새로운 명칭으로서의 ‘평생학습사’

1994년 교육 개혁위원회가 제시한 평생교육법안이 제정되는 과정에서 맨 처음 작성된 법안의 명칭은 ‘평생학습법’안이었으며 법률안의 많은 내용은 성격상 협의와 협력을 얻어야 하는 것들이었다. 결과는 정부 부처 간⁴⁾ 논의과정에서 애초 법안이 상당 부분 훼손

4) 김용(2017)이 정리하여 제시한 <표 1> 「평생학습법」 제정안 관련 영향력 행사 가능성 집단에서 명시된 부처명과 집단명을 열거해보면 기획예산위원회, 재경부, 노동부, 행정자치부, 한국대학사회 교육협의회, 한국학원총연합회, 과학기술부, 대교협, 전문협, 문화관광부, 통상산업부, 교육개혁시민운동연대, 방송통신대, 전문대학, 대학, 사업자원부 등 총 16개이며, 이중 평생교육사와 관련하여 영향력 행사 가능성이 있는 집단은 기획예산위원회, 재경부, 행정자치부다(p. 59).

된 상태로 ‘평생교육법’이라는 이름으로 제정되었고 교육부는 의도한 바를 이루지 못하고 패배한 것으로 평가한다(김용, 2017). 지금도 평생교육 개념이 혼란한 학문적 여건을 고려하면 그 당시에도 경쟁력 있는 평생교육적 이론에 의한 논리로서 설득시키지 못하였던 것으로 판단된다.

현재 평생교육이라는 용어는 이념으로 자리 잡아가고 있으며 현실에서는 평생학습이라는 용어로 다양한 정책들이 진행 중이다. 그러한 맥락에서 보면 평생교육사란 명칭은 이념적인 측면에 더 많이 기울어져 있다. 현재 평생교육법 제24조2항에 명시된 “평생교육사는 평생교육의 기획·진행·분석·평가·교수업무를 수행한다.”는 규정은 그 업무들 하나 하나가 적어도 명칭으로서는 모두 전문가로서의 접근이 가능한 업무들로 인식될 수 있다. 즉 평생교육 기획전문가, 진행전문가, 분석전문가, 평가전문가, 교수전문가로 명칭 해도 자연스럽게 보인다. 그만큼 평생교육사의 업무에 관한 규정이 영역적으로는 방대하며 본질적인 역할이 아직도 선명하게 규정되어 있지 못하다. 그러한 이유로 평생교육사의 명칭이 다분히 이념적인 측면으로 기울어질 수밖에 없지 않았을까 짐작해 볼 수 있다. 하지만 평생교육사는 현장의 중심에 있는 역할자이다. 평생교육의 이념은 그 역할자의 가슴속에 있어야 하고 현장의 상황에서 전문적 역할에 대한 기대와 직업적 정체성이 타인에게도 정보로서 제공될 수 있는 명칭으로의 개선이 필요하다. 이런 점에서 보면 ‘평생교육사’라는 명칭을 적어도 현장과의 일치성을 생각하여 우선으로는 ‘평생학습사’란 명칭이 더 타당해 보이고, 추후 ‘평생학습환경조성가’ 또는 ‘평생학습매니저’ 등의 명칭도 고민해볼 필요가 있다.

아직까지 거친 생각이지만 평생교육사가 정말 명칭에 맞는 ‘교육’과 관련한 역할자이기 위해서 그리고 전문가로서 인정을 받기 위해서는 평생교육사가 있는 곳에서는 “언제, 어디서나, 누구에게나” 평생교육의 이념이 실현될 수 있다는 것이 증명되어야 할 것이다. 그러기 위해서는 ‘교육여건’을 잘 조성할 수 있어야 하고 불리한 여건을 유리하게 바꾸어주는 등 교육과 관련된 다양한 여건들을 잘 다룰 수 있어야 한다. 즉, 어느 공간이든 평생교육사가 있는 곳은 교육의 공간으로 변화할 수 있고, 교육적 활동이 잘 이루어지도록 하는 역할자가 되어주고, 교육활동에 맞는 소재의 선택을 통해 교육의 내재적 가치가 향유되도록 단계와 과정을 경험하도록 이끌어 주어야 한다. 최종적으로는 대상자 스스로가 교육의 주체로서 성장하여 교육적 삶을 잘 살아가도록 이끌어 주는 ‘이끌이’가 되어줄 수 있어야 한다. 그렇게 하기 위해서는 평생교육사는 그 누구보다 교육에 관한 고민이 많은 사람이 되어야 하고 이론에도 풍부한 관심과 지식을 가질 수 있도록 노력해야 할 것이다.

Ⅲ. ‘평생교육사’의 학문적 여건: 평생교육과 사회교육의 혼재

1. 새로운 패러다임으로서의 평생교육

평생교육이란 무엇인가? 또는 평생교육사는 어떠한 존재인가? 라는 물음에서 놓치지 않아야 할 중요한 점은 모든 질문을 통해 얻어지는 답변들 속에 크든 작든 간에 평생교육의 이념에 접근하는 길이 보여야 한다는 것이다. 즉 하나의 이론적 맥락에서 통합되고 소통될 수 있어야 의미가 있으며 정체성과 실천력이 응집될 수 있다. 그러한 점에서 ‘평생교육학’의 발전을 염원하게 된다. 하지만 아직 국내에서의 평생교육 이론에 대한 연구는 초보 수준에 머물러 있으며, 평생교육 개념도 혼란한 상태에 있다(김창엽, 2018; 윤여각, 2015). 혼란의 원인은 다양하지만, 진선미(2010)는 평생교육론 안에 혼재된 사회교육, 성인교육, 평생학습 등의 다양한 관점을 지적하고 있다. 조화태(2017)에 따르면 평생교육 개념이 등장한 지 40여 년이 지난 지금에서도 교육학의 하위분야로서의 평생교육학이 독자적 정체성을 주장하고 있지만, 평생교육의 개념이 크게 달라지지 않고 있다. 아직도 ‘사회교육’, ‘성인교육’, ‘계속교육’ 등과 같은 용어들과 혼용되고 있다(p. 79).

평생교육의 첫 등장은 꽤 떠들썩하고 격양된 분위기에서 새로운 패러다임으로 칭송되었다(한송희, 2002: 2009). 새로운 패러다임이란 ‘개종의 경험’으로 묘사될 만큼 강력한 것이다(신기현, 2010, p. 47; 장상호, 2003, p. 642). 그것은 이전의 것으로 되돌아갈 수 없다는 의미이다. 신기현(2010)은 쿤이 말한 패러다임에 대하여 패러다임이 다르면 서로 다른 세계에 산다고 말할 수 있을 만큼 그 세계에 대한 관심, 목표, 방법 등이 다르다. 또한 그 세계의 사실이라는 것이 다르며, 전체적으로 그 세계에 대한 규정이 달라지는 것이라고 말한다(p. 46). 그리고 특정 학문영역의 문제를 어떻게 이해하고 탐구할 것인가를 안내하고 제시하는 일종의 개념 틀로서도 설명되고 있다(정민승, 2002, p. 42). 이러한 맥락에서 볼 때 평생교육이 새로운 논의이냐는 질문에 답을 구하고자 한다면 현재 평생교육이 새로운 패러다임이라고 할 만큼 관심이나 목표, 방법 그리고 이해하고 탐구하는 방법이 과거와 비교해 볼 때 얼마나 단절되어 있으며, 개종의 경험과도 같이 전혀 다른 새로운 논의들인가를 살펴보면 될 것이다.

그러나 현재 평생교육의 개념이 혼란한 상태라는 것을 고려할 때 평생교육론이 아직 새로운 패러다임으로서의 위상을 차지하지 못한 것이라 할 수 있다. 그로 인해 평생교육사에 관한 논의도 패러다임의 관점에서 제안되거나 새로운 면을 들어내지 못하고 있다. 평생교육사의 정체성 혼란에 관한 논의에 있어서 어떠한 준거에 의해 그러한 것인지를 평생교육의 내부적 이론에서 제시하고 있지 못하고 있다. 그렇기 때문에 다른 방편들을 통해 그 내용을 제시하여 논의하거나 에둘러 시사나 이해를 구하고 있다(안상현, 2008; 정

민승, 2010). 그렇지만 이러한 방편은 결국 평생교육의 개념이 명확해지지 않는 이상 아이디어나 제안은 하나의 이론으로 자리 잡지 못하고 파편화되어 돌아다니는 형국이 될 수밖에 없다.

2. 사회교육과 평생교육의 관계

패러다임이라는 측면에서 평생교육이 가장 크게 공헌한 점이 있다면 그것은 ‘교육=학교’ (장상호, 2005, p. 139)라는 인식에 묶여 있던 ‘교육’에 관한 생각을 학교 담장을 넘어 인간의 삶에 편재하는 활동으로 통합하여 인식할 수 있는 변곡점이 되었다는 것이다. 실제 현실에서 교육활동은 학교 안과 밖의 구분이 필요 없이 삶의 공간 어디에서나 진행되고 있다. 이제 학교는 교육의 장소 중 어느 하나로만 인식되고 있고, 교육이 학교 안에서만 일어나는 활동으로 되돌려질 수 없게 되었다. 이러한 점은 다소 패러다임에 부합된다. 그러나 이론적 상황은 실제보다 지체된 것으로 판단된다. 현재 평생교육 및 평생교육사 관련 논문들 속에 평생교육과 평생교육사의 전신으로써 사회교육과 사회교육전문요원이 자연스럽게 자주 등장하고 있다. 하지만 그러한 언급이 문제시되지는 않는 것으로 보인다. 평생교육이 사회교육임을, 그리고 평생교육사의 전신이 사회교육전문요원임을 인정하고 있는 분위기이다.

한승희(2009)는 사회교육이라는 용어가 평생교육으로 대체된 지 10년이 지났으나 두 개념의 기원과 성장 배경의 차이에도 불구하고 서로 같은 것으로 받아들여지고 있음을 지적하였다. 그 당시 한국 사회교육학회가 평생교육학회로, 사회교육법이 평생교육법으로, 사회교육전문요원이 평생교육사로 바뀌었지만, 명칭만 개정되었을 뿐 사회교육은 살아있다는 것이다. 현재에도 평생교육의 전신으로서 사회교육에 대한 언급이 자주 등장하는 것을 보면 한승희의 지적으로부터 다시 10년이 지난 지금의 상황도 별반 다르지 않은 것으로 보인다.

차라리 평생교육이 이전 사회교육을 그대로 전수했다는 것을 인정하면 혼란스럽지 않을 수 있다. 사회교육은 교육을 통한 사회개발과 계몽이라는 실천적 관심이 자리하고 있으며, 사회발전이라는 측면에서 사회의 당면 과제들을 교육을 통해 해결하고자 하는 목적이 크다(한승희, 2009, p. 3). 따라서 교육의 입장에서보다는 사회교육의 입장에서 사회의 무엇을 위한 교육이라는 측면으로 논의된다 해도 사회교육의 관점이 그러하므로 수긍될 수 있다. 당연히 평생교육사의 역할과 정체성에 관해서도 사회교육의 관점에서 탐구되고 제시된다 해도 이상할 리 없다.

하지만 평생교육이 새로운 패러다임이라는 주장을 받아들인다면 현재 상황은 혼란스럽다. 사회교육은 학교 밖에서 이루어지던 모든 교육 활동을 지칭하던 개념이다. 즉 학교 밖

교육에서 정체성을 가졌던 개념이다. 그런데 지금처럼 평생교육의 전신으로써 사회교육을 인정하는 듯한 분위기는 전 생애적 관점으로 교육에 접근하고자 하는 평생교육의 이념이 다시 후퇴되고 흐려지는 것이라 할 수 있다. 평생교육의 이념은 학문적 고민 속에서 새롭게 채워가야 할 비어있는 공간이 아직도 많은 개념이다. 하지만 아직도 이전 사회교육의 인식 속에서 평생교육의 개념을 논의하고, 사회교육의 차원에서 평생교육사에 관한 연구들이 계속되고 있다.

평생교육이란 용어를 지금과 같이 그 전신으로서의 사회교육이라는 이론의 영토에 심으면 어떠한 내용이 자라날 것인가? 어떠한 향기를 지닌 평생교육이 꽃 필 것인가? 궁금하다. 또한 평생교육사는 어느 이론적 영토의 개념에서 배태되어 나온 것이라고 말해야 하는가? 평생교육사라는 개념을 어느 이론의 영토에 안치시켜야 하는가? 선택을 요구한다. 이전 사회교육 및 사회교육전문요원과 비교하면 국가적 제도와 정책이라는 유리한 배경과 함께 평생교육사의 법적 지위 그리고 양성과 배치현황은 그간의 염원하던 바를 어느 정도 이루어낸 성공적 결과로 보고 있다(전은경, 2008). 시대적 배경의 변화와 필요성을 읽어내고 실제로 현실 상황에 잘 대처한 결과로서 성공한 측면이 있다. 그러나 평생교육학의 학문적 입장에서 생각해볼 때 수면에 가라앉아 있는 문제는 고민스럽지 않을 수 없다. 한승희(2009)의 말을 빌리자면 하나의 개념으로서 사회교육이라는 간판개념이 다른 것, 즉 평생교육이라는 개념으로 대체된 것에 관한 문제를 어떻게 이해하여야 하는가? 그리고 사회교육에서 평생교육으로의 전환이 남긴 유산과 과제에 대하여 학문 사적으로 재해석할 필요가 있다는 점은 더 이상 간과하지 않아야 된다.

패러다임이 바뀐다는 것은 그 세계에 대한 관심, 목표, 방법 등이 다르다는 것이며 재구조화된다는 의미이다. 평생교육이 사회교육과 맥을 같이 한다는 것은 평생교육을 사회교육의 관점에서 대상세계에 관한 관심, 목표, 방법 등이 표현된다는 것을 의미한다. 사회교육과 평생교육의 관계를 해명하는 일은 평생교육사의 학문적 여건에서 매우 시급하고 중요한 과제이다. 평생교육사가 인식하고 있는 평생교육의 맥락이란 직접 현실에서 평생교육과 관련된 업무로부터 얻어진 경험적 앎 외에도 평생교육이란 무엇인가에 관한 이론의 측면을 통해서도 형성된다. 따라서 평생교육에 관한 학문적 논의는 평생교육사에게 평생교육이란 무엇인가에 관한 내용과 의미들을 해석하고 평생교육학적 관점을 토대로 한 실천력을 지닐 수 있도록 안내하는 지도가 되어줄 수 있다. 그러나 이 이론적 작업의 주체인 학자들이 평생교육의 개념에 대하여 어떠한 인식을 가지고 있는가의 여부에 따라 평생교육사의 역할과 정체성의 지도가 달라질 수 있다는 사실을 간과한다. 그리고 바로 이 지점이 평생교육과 사회교육의 혼재로 인한 혼란한 상황이 ‘평생교육사’의 역할과 정체성에 영향을 미치고 혼란을 주는 원인이라는 지점과 맞닿아 있다.

IV. ‘평생교육사’의 제도적 여건: 기능주의와 ‘학교화’

1. ‘제도’ 및 ‘제도화’가 갖는 의미

시대적 사회적 변화의 거센 파도가 출렁이는 삶이란 바다 위에 평생교육의 이념이라는 깃발을 내건 배 한 척이 새로운 땅을 향해 향해 중이다. 국가평생교육진흥원이라는 이름의 배안에는 법과 제도라는 순풍을 약속받고, 평생학습사회를 이끌어 나갈 중요한 핵심요소 또는 전문인력으로서 역할을 부여받은 ‘평생교육사’가 승선해 있다. 제도라는 환경의 순풍은 과연 이 배를 어떠한 곳으로 이끌어 갈 것인가? 계속된 순풍을 기대할 수 있을까? 혹은 그 순풍이 역풍으로 변할 경우 승선하고 있는 평생교육사는 어떻게 대처할 수 있을까?

이 같은 상황을 평생교육사의 환경으로서 접근하여 관찰하고 연구하기 위해서는 제도적 환경에 주목할 수밖에 없다. 이선엽(2014)에 따르면 지금까지는 제도 연구의 방향이 제도의 실제보다는 드러난 현상에 치중함으로써 제도의 의미에 관한 문제가 문헌이나 철학, 역사학에서는 중요하게 여겨져도 제도론이나 정치학의 연구에서는 그다지 연구되는 주제가 아니었다. 이 연구에서는 학자들의 제도 및 제도화의 의미에 대한 정의들을 제시하고 있다.

첫째, 스코트(Scott)의 정의로서 제도를 구성하는 것은 ‘인지적’, ‘규범적’, ‘규제적 구조’ 및 여러 인간의 활동이고, 이것들은 사회적 안정과 행태에 의미를 부과한다. 즉 제도는 인간 활동을 규제하는 능력을 가지고 있으며, 이것은 사회의 전반적인 규범과 가치를 반영한다. 둘째, 제퍼슨(Jeperson)의 정의로서 제도란 ‘자기재생산’과 사회적으로 구성된 일상의 규범 체계를 이루는 조직화되고 수립된 절차이다. 즉, 제도는 사회질서나 패턴이 특정한 상태나 적절성에 도달하는 것이고, 제도화는 이러한 상태를 이끄는 것이다. 셋째, 버거와 러크만(Berger & Luckman)의 ‘제도화’에 관한 정의로서 ‘제도화’의 현상이 습관화된 행위의 ‘상호전형화’하는 과정으로 본다. 인간의 산물인 사회질서는 ‘제도화’를 탄생시키며, 제도화에 의해 인간은 습관화되고 사회적으로 영향을 받는다는 것이다. 즉, 제도화는 사회적 맥락 속에서 어떤 행위자 또는 행위자들이 공유하고 수행한 시간(역사성)과 습관에 의하여 이루어지는 것이다. 제도화는 사회통제의 기제는 제도의 지지를 위한 요인이며, 제도가 존재한다는 사실과 제도가 미리 정의한 행위 양식을 고정함으로써 인간행위를 규제하는데 있다. 이러한 정의들에서 각각의 의미요소를 추출하면 제도에서는 ‘규칙’(rule), ‘계약’, ‘규제’를, 제도화에서는 ‘정통성’ 내지 ‘정당성’이다. 나아가 ‘정책과 제도’는 긴밀한 관계로 보이는 만큼 표리적 관계에 있다고 말한다(pp. 148-149).

2. 환경으로서 제도적 여건의 유의점

제도에 관한 관심의 필요성은 국가의 자격제도에 의해 관리되며, 현재 평생교육사의 직업적 전문성을 보장해 주는 역할을 하는 측면이 가장 크기 때문이다. 윤여각(2010)은 평생교육사가 법적 지위를 얻은 이후 평생교육사에 관한 논의 지속되고 있는데, 대표적인 것은 정체성 관련 논의라고 본다. 평생교육사가 법적 지위를 갖게 된 이상 현장에서 실질적으로 합당한 지위를 갖도록 하는 차원에서의 평생교육사에 관한 논의가 불가피하다고 주장한다(pp. 1-2). 장상호(2009)에 의하면 제도가 우리의 삶을 지배하는 강력한 요소이자 사회구성원인 대중의 무의식에 뿌리박고 있기 때문에 마치 자연처럼 불가피하게 적응해야 하는 강제성으로 작용한다(p. 417). 강제성은 앞서 살펴본 제도의 의미요소로서 규칙이나 규제, 통제 등의 의미가 하나로 덩어리진 것으로 생각할 수 있다. 제도의 강제성은 평생교육사의 자격과 지위를 보장하는 순풍의 의미와 맞닿아 있다. 하지만 이 강제성은 ‘양날의 칼’처럼 평생교육의 외부에만 작용하는 것이 아닌 내부에도 적용될 수 있다는 점에서 경계해야 할 것이다.

왜 그러한가를 자격제도의 예를 들어보자면 자격제도는 정부의 입장에서는 우수한 인력확보의 수단이며, 개인의 입장에서는 취업 시 유리한 조건확보의 수단이다(김현수, 1999, p. 271). 이런 점에서 자격제도는 서로 간에 수단이라는 필요에서 관계가 형성된 것이다. 이때 제도의 주체가 누가이냐는 점에서 경계가 필요하고, 제도는 결국 제도화된다는 점에 주의하여야 한다. 전자는 제도의 주체가 국가라는 점에서 국가가 지닌 기능주의의 관점에 의해 평생교육사의 주체성이 수단적 기능으로 매몰되어 침해를 받을 수 있다는 점을 의미한다. 후자는 평생교육이 제도화됨으로 인해 다시금 ‘확대된 학교’로 제도화될 가능성을 경계할 필요가 있다는 의미이다.

권양이(2018)에 의하면 한국의 평생교육은 매번 정책으로서 강조된 측면이 있다. 이때 정책실행은 사람들의 삶과 관련하여 중재하는 국가의 개입 정도를 나타내는 것으로서 각국의 사회적 정책은 사회적 문제를 풀기 위해 ‘교육’을 사용하는 하나의 시도로서 정의된다고 설명한다. 또한 한국의 평생교육은 사회통합의 도구로 사용되는 한편 국가적 전략으로 시행되었고, 평생학습을 구현하는 데 있어 견인차 역할을 하는 하나의 정책으로 간주한다. 따라서 한 사회의 정치적, 사회적 체제 유지와 강화를 위해서는 평생교육이 확충되어야 하므로 평생교육은 다른 어느 교육정책보다도 정치, 사회, 경제와 더 깊은 관련성이 있다고 말한다(pp. 1-2). 이 같은 내용을 통해서도 알 수 있는바 국가가 정책을 통해 평생교육에 개입되어 있고, 이미 평생교육은 도구로서 의미를 지니게 되었고, 평생교육사와 관련해서도 같은 의도의 맥락을 읽어 낼 수 있다.

현재 평생교육사 자격제도는 이전 사회교육전문요원제도를 시발점으로 한다고 거론되

고 있다(김미향, 2014; 김인록, 허정무, 2017; 김진화, 2012; 박명신, 장은숙, 박수정, 2012; 정민승, 2002). 이러한 인식이 자연스럽게 자리 잡고 있는 것은 학문적 입장에서 생각해 볼 때는 문제가 있다. 김미향(2014)은 <한국 사회교육자의 전문성에 관한 제도적 규정의 변천과정 연구>를 통해 사회교육적 논리로서 국가권력과 시장경제의 논리가 한국 사회교육자 양성과정에 영향력을 행사하여 그 유형의 변화를 가져왔다고 주장한다. 사회교육의 제도화가 공고해질수록 사회교육의 본질이 왜곡되는 역기능이 일어났다는 것이다. 이러한 점은 제도화의 역기능으로 판단할 수 있으며 평생교육사가 사회교육전문요원으로부터 시작되었다는 점에서 불안의 요소이다. 제도화로 인해 평생교육 이념의 실현에서 국가에 주도권을 빼앗기거나 방해받지 않도록 이러한 제도가 지닌 역기능적인 측면들을 고찰하고 유의해야 한다.

제도와 관련하여 한 가지 더 유의할 점이 있다면 제도적 삶은 우리에게 일상화되어 있어서 제도는 상식화되는 특성을 보인다. 따라서 제도의 상식화는 우리가 그것을 “힘써 경계”하는 태도를 지니지 않으면 우리의 인식작용에 부지불식간에 관여하게 된다. 현재 염려되는 상황은 ‘확대된 학교 화’에 관한 가능성이다. 교육은 인간의 다양한 삶의 양상 중 하나로서 삶 속에 자연스럽게 이루어지고 경험되는 활동이다. 그러한 교육이 학교라는 제도에 간혀 교육은 학교에서만 일어나는 것으로 인식되는 상식에 간혀 있었다. 그럼에도 불구하고 우리는 또다시 평생교육 제도화로 인해 교육을 각종 평생교육 프로그램이나 제도 속에서 경험하는 것으로 자연스럽게 인식하게 된다. 그로인해 이전보다 더 ‘확대된 학교’에 대한 필요성과 요청 또한 당연시될 수 있다. 다음은 이러한 우려가 우려로서 끝나지 않을 수도 있음을 걱정스럽게 한다.

더 풍요로운 삶을 누리하고자 하는 열망을 가진 사람들은 평생에 걸친 학습과 교육을 추구하기 마련이다. 나아가 수명이 연장되면서 ‘인생 2모작’을 하지 않을 수 없는 사람들에게 국가가 ‘제2의 의무교육’을 제공해야 한다는 담론도 확산되고 있다. 헌법 제31조 제1항에서는 국민의 교육받을 권리를 선언하고 있는데, 이는 학교교육을 받을 권리를 넘어 평생에 걸쳐 교육받을 권리를 보장하는 뜻으로 새겨야 할 것이다.(김용, 2017, p. 54).

… 사실 평생교육의 법제화는 국가의 책무를 명확히 하고 국민의 평생교육을 진흥할 수 있다는 효과를 가지는 한편, 비공식적으로 이루어져온 다양한 학습 활동을 규격화하고 ‘학교화’시킬 수 있는 위험성을 갖는다(김용, 2017, p. 70).

김용(2017)은 평생교육 또는 평생학습 논의가 학교 교육에 대한 비판에서 비롯되었다는 측면에서 볼 때 이념으로서 평생교육 또는 평생학습이 학교 교육에 대한 비판을 생명으로 하고 있다는 점에서 평생교육 또는 평생학습의 ‘학교화’는 수용하기 어렵다고 비판한

다. 평생교육의 개념이 아직 혼란한 상황이라는 점을 감안하면 제도적 환경의 영향을 평생교육에 유리한 여건으로 전환시킬 수 있을지 아직은 자신 있게 이야기할 수 없다. ‘평생교육사’에게 분명 제도적 여건이 필요한 부분이 존재한다. 하나를 얻으면 하나를 주어야 하는 현실의 이치로 볼 때 제도화로 인해 잃게 되는 것에 대해 신중히 고려하면서 평생교육사의 여건으로서 제도에 대한 연구가 필요하다.

3. ‘평생교육사’가 현실에서 주체가 되기 위한 방안

제도의 주체인 국가에게 평생교육사는 행위와 목적의 대상으로서 논의되는 측면이 클 수밖에 없다. 더 경계심이 생기는 것은 제도가 상식적인 만큼 국가주도적인 평생교육의 이념이 우리들 자신이 교육의 주체라는 생각보다는 평생교육의 대상으로서 인식하게 할 위험성이다. 우리는 아침에 눈을 뜨고 하루를 시작하는 것에서부터 잠드는 순간까지 많은 부분 선택의 순간 앞에 세워진다. 특별히 큰 문제가 아니라면 그러한 순간 대부분은 자신의 철학이나 신념에 의해 형성된 습관적 인식에 의해 호흡하는 것처럼 자연스럽게 이루어진다. 그리고 마주한 세계의 상황 속에서 우선순위를 두어 삶의 태도를 전환하고 행위의 동기와 실천을 그 세계에 적합하도록 실현해 나가며 살아간다. 제도적으로 규정된 평생교육사라는 직업인으로서 현실을 외면해서 살아갈 수는 없다. 그러나 현실에 매몰되어 살아가지 않을 수도 있다. 그리고 이러한 힘은 어떤 평생교육의 이념과 철학을 지닌 평생교육사인가에서 온다. 이러한 평생교육사를 통해 평생교육의 실체가 제도로 움직인다 해도 그 물결에 휩싸여 쓸려가지 않고, 그 안에서도 유유히 평생교육의 본질을 실현하는 가능성을 기대해 볼 수 있다.

그러기 위해서는 실질적인 방안이 마련되어야 한다. 하지만 평생교육사 스스로에게 그런 주체적 목소리를 낼 수 있도록 역량을 기를 수 있는 기반을 마련해야 한다는 인식이 아직은 부족한 것 같다. 평생교육사와 관련된 문제들 속에 정작 평생교육사의 목소리는 들리지 않고, 주체가 되지 못하고 있다는 점은 이미 오래전부터 수면위로 떠오른 문제다. 평생교육사를 대상으로 그들의 목소리를 담고자 노력한 연구들이 늘어나고 있지만, 그 수는 30년이 지난 시간에 비해 만족스럽다고 할 수 없다(국혜수, 2018; 김영경, 이희수, 2013; 동미정, 배을규, 2009; 윤여각, 2010; 최영근, 윤명희, 조정은, 2015).

현재까지 많은 인원의 평생교육사가 배출되었고 지금도 배출되고 있다. 이제는 질적 제고를 위해 평생교육사들 스스로가 힘을 만들어 낼 수 있는 여건이 형성돼야 한다. 평생교육사들도 스스로 평생교육활동가로서 본질적인 역할을 찾아가기 위해서 그들이 경험한 것을 공유하는 것도 중요하다. 이를 위해 평생교육사도 연구능력의 향상을 추구하고야 하며, 실제의 경험이 생생하게 전달될 수 있도록 평생교육사들 간의 교류가 활성화되고 이러한

결과물 등이 학문 분야로 합류될 수 있어야 할 것이다. 평생교육사의 역할이 외부로부터 주어지는 것이 아니라 내부에서 발현될 수 있어야 한다. 실제현장에서 국가나 사회발전을 위한 것만이 아닌 평생교육의 이념의 본질에 입각해서 교육환경을 조성하는 철학적 신념을 가진 전문가가 되어야 한다. 이를 위해 교육적 신념과 역량을 키울 수 있는 관련 강의, 세미나에 참석할 수 있는 여건의 마련도 필요하다.

V. 맺음말

최근 평생교육 진흥의 필요성에 의해 국가정책의 적극적인 개입과 더불어 평생교육 분야 및 평생교육사에 관한 관심이 증가하고, 관련 학자들의 연구 또한 다양한 측면에서 진행되고 있다. 그 가운데 평생교육사의 역할과 전문성의 정체성 혼란이 평생교육사 개인의 문제로 비치거나 역량 강화를 통해 해결될 것이라는 인식이 팽배해 있다. 또한 그 직무에서도 계속된 변화와 추가는 당연히 필요한 것이라는 생각이 평생교육사에게 짐을 더하고 있다. 이런 주장은 평생교육사의 본질적 역할과 정체성을 정립하는 데 인식적으로, 그리고 실제로 방해로 작용한다. 또한 평생교육에 관한 개념적 혼란이 계속되고 있다. 이러한 현실은 평생교육사가 관련 분야에 대한 철학과 신념으로 직업적 정체성을 형성하며 역할을 수행하는 데 있어 좋지 못한 여건이다. 그런데도 평생교육사에 영향을 미치는 그러한 여건은 주목받지 못하고 있다. 이 연구는 평생교육사의 역할과 정체성에 영향을 미치는 중요한 여건으로 법적, 학문적, 제도적 여건을 분석하였다.

첫 번째는 평생교육사는 시대적·사회적 변화에 의해 필요성이 요청된 직업이며, 자격 제도로써 국가에 의해 관리되고 있다. 이러한 법적 여건은 평생교육이란 분야와 평생교육사란 직업이 국가적 필요성이란 의의와 범으로 보장된다는 점에서 큰 특혜와 장점으로 작용할 수 있다. 그런데도 실제 현장에서 전문직업인으로서의 역할과 정체성에서 의구심을 받고 있다. 어떻게 접근할 것인가에 따라 해결방안은 다양한 양태로 나타날 수 있는데 법을 좀 더 촘촘히 조직하거나 수정·보완하는 방안들을 통해서도 가능하다. 그러나 이때 어떠한 방향으로 어떻게 해결되도록 할 것인가는 중요한 물음이며 현실의 문제와 해결과정에 올바른 이해가 추구될 수 있어야 한다. 그러한 역할의 과제가 기대되고 평생교육사가 평생교육이라는 이념에 의해 배태된 직업임에도 오히려 평생교육이 그 직업의 본질적 측면이라는 점이 학문적으로 조명되지 못하고 있다.

나아가 평생교육사라는 직업의 명칭 안에는 우리에게 친숙한 교육이란 용어가 안치됨으로써 전문적인 영역이라는 인식에 방해를 받고 있으며, ‘다른 사람은 할 수 없는 전문성’이라는 점과 교사와의 차별성이 새롭게 규명되어야 할 과제로 등장했다. 또한 이념적

이기보다는 평생학습정책이라는 현실에 맞는 역할로 명칭에 대한 개선도 필요하다. 그러한 명칭으로서 우선하여는 ‘평생학습사’를 제안하였지만, 앞으로 ‘평생학습환경조성가’또는 ‘평생학습매니저’도 고려해 볼 수 있다.

두 번째는 평생교육사의 학문적 여건이 환경으로서 미치는 영향에 관하여 살펴보았을 때 패러다임으로서의 첫 등장은 사회교육과의 관련성 속에서 유명무실해진 측면이 있다. 그로인해 좀 더 새로운 관점에서의 평생교육사에 관한 논의로 나아가지 못하고 있다. 또한 평생교육사의 정체성에 관한 논의에서도 어떠한 증거에 의해 그러한 것인지를 평생교육의 내부적 이론에서 제시되지 못하고 다른 것을 방편삼아 에둘러 설명하는 방식을 취하고 있다. 그리고 엄연히 사회교육과 평생교육은 다른 개념임에도 불구하고 그 이론적 차이를 규명하지 못하고, 오히려 사회교육과 사회교육전문요원이 평생교육과 평생교육사의 전신으로 자리 잡아가고 있다. 평생교육과 사회교육의 개념적 혼용은 평생교육사의 역할과 정체성이 사회교육전문요원과 근본적으로 차이가 있다는 것을 간과하고 있다.

세 번째로 제도적 여건을 환경으로 살펴보았을 때 현재 평생교육사는 직업의 전문성이 제도에 의해 보장되는 면이 큰 부분을 차지하고 있다. 그래서 평생교육 및 평생교육사와 관련하여 제도가 다양한 국면에서 추진체가 되어줄 것에 대해 기대하는 바가 크다. 하지만 제도의 주체가 국가라는 점에서 국가의 기능주의적 관점에 의해 평생교육사가 국가의 목적을 성취하는 단순한 수단으로 전락할 위험성이 있다. 그러나 관련 학자들은 제도에 관한 의문이나 경계 없이 평생교육사의 제도적인 역할과 직무를 그대로 받아들여 그 기반 위에서 연구를 진행하고 있다. 또한 제도가 불러오는 제도화 과정은 상식화되는 측면과 맞물려 평생교육 이념에 의해 탈피하고자 했던 학교 제도를 평생교육에 부과하여 평생교육을 단지 더 ‘확대된 학교’로 만드는 역기능이 일어날 수 있다. 그러나 다른 한편으로는 이러한 문제를 평생교육사를 통해 해결해 나갈 수 있는 희망도 있다. 그런 희망은 평생교육사의 마음속에 평생교육의 이념과 철학이 자리 잡을 수 있도록 연구능력을 배양하고, 더불어 평생교육 현장에서의 경험과 앎을 교류할 수 있는 다양한 장과 여건을 마련할 때 실현될 수 있다.

평생교육사의 역할과 정체성 혼란은 잘 드러나지는 않지만 더 근원적인 부분의 문제로 부터 영향을 받고 있으며, 먼저 이런 측면을 드러내는 작업이 필요하다. “평생교육을 무엇으로 볼 것인가?” 라는 질문을 평생교육학의 근본적인 연구주제로 삼고, 이에 대한 답을 지속해서 탐색하는 작업이 중요해 보인다. 그러나 아직 평생교육의 개념적 혼란이 정리되고 있지 못하고, 이것이 다시 평생교육사의 역할과 정체성의 혼란을 포함해 평생교육사의 법적, 제도적 여건에도 불리하게 작용한다는 것은 매우 우려할 만한 일이다.

참 고 문 헌

- 고형일(2017). **평생교육사 양성과정 운영 매뉴얼**. 서울: 한국교육개발원.
- 국혜수(2018). 평생교육사의 실천 양상과 경험학습의 변용 -지방자치단체 근무 평생교육사의 현장경험을 중심으로-, **평생교육학연구**, 24(2), 87-115.
- 권양이(2018). 한국평생교육정책의 변천 탐구: 국민의 정부에서 박근혜 정부까지의 시기를 중심으로, **평생학습사회**, 4(2), 1-27.
- 김영경 · 이희수(2013). 지방자치단체 평생교육사의 현장 목소리 탐색, **평생교육학 연구**, 19(3), 57-92.
- 김용(2017). 평생교육법 연구의 성과와 과제, **교육법학연구**, 29(4), 53-74.
- 김인록 · 허정무(2017). 평생교육법 개정 이후 평생교육사에 대한 연구동향 분석, **예술인문 사회융합멀티미디어논문지**, 7(1), 917-926.
- 김진화(1996). 사회교육프로그램개발의 해석학적 분석, **사회교육학연구**, 2(1), 61-83.
- 김진화 · 김한별 · 고영화 · 김소현 · 성수현 · 박새봄(2008). 평생교육사 직무모델 개발 및 타당화 연구, **평생교육학연구**, 14(1), 1-31.
- 김진화(2012). 지식정보사회의 평생학습정책 공공성과 평생교육사의 거시적 자격담론에 관한 탐색적 연구, **평생교육학 연구**, 18(3), 167-195.
- 김창엽(2018). 국내의 평생교육 개념 연구에 대한 분석, **평생학습사회**, 1(1), 1-24.
- 김현수(1999). 평생교육사 자격제도의 발전 방향, **사회교육학연구**, 5(1), 271-281.
- 김혜영(2010). 평생교육사의 전문직업화 과정 분석모형 개발과 그 적용에 대한 연구, 16(4), 157-190.
- 김혜영(2012). 공공기관 평생교육사의 직업이미지 인식 유형 분석, **평생학습사회**, 8(3), 87-114.
- 김혜영 · 이희수(2012). 평생교육사 전문직화 과정의 역사적 탐색과 특징, **평생학습사회**, 8(2), 157-185.
- 동미정 · 배유규(2009). 평생교육사 경험에 기반한 실천적 역량 연구, **교육문화연구**, 15(2), 159-182.
- 박근수 · 김주후(2012). 평생교육사 역할의 중요도와 교육요구도 분석, **평생학습사회**, 8(3), 35-57.
- 박명신 · 장은숙 · 박수정(2012). 평생교육사 직무의 상대적 중요도 분석, **교육연구논총**, 33(1), 165-186.
- 변종임(2003). 평생교육사의 역할 분석과 위상제고 방안. **평생교육학연구**, 9(2), 195-193.
- 성낙돈(2008). 평생교육사의 경쟁체제 구축 방안, **한국교원교육학회 학술대회자료집**, 14,

151-173.

신기현(2010). 교육을 설명하는 개념모델에 대한 비판적 검토, **교육원리연구**, 15(1), 39-63.

안상현(2008). 자율화·다양화시대, 평생교육사의 정체성, **평생교육학연구**, 14(3), 77-98.

양홍권(2010). 개정 평생교육법의 의의와 개정 방향, **평생교육·HRD연구**, 6(1), 1-22.

윤여각(2010). 평생교육사의 성장과정에 대한 사례연구: 평생학습마을만들기 사업을 중심으로, **평생교육학연구**, 16(3), 1-30.

윤여각(2015). 평생교육 개념의 재검토: 유네스코의 랑그랑·포르·다베·들로 보고서를 중심으로, **평생교육학연구**, 21(4), 3.

이경아·김경희(2006). 평생교육사 전문성 구인 타당화 및 전문성 형성에 영향을 미치는 요인탐색에 관한 실증연구, **평생교육학연구**, 12(2), 91-119.

이해주(2012). 교육봉사를 통한 평생교육사의 역량개발 탐색, **평생학습사회**, 8(2), 215-236.

장상호(2003). **학문과 교육(상): 학문이란 무엇인가**. 서울: 서울대학교출판문화원.

장상호(2005). **학문과 교육(중 I): 교육이란 무엇인가**. 서울: 서울대학교출판문화원.

장상호(2009). **학문과 교육(중 III): 교육연구의 새 지평**. 서울: 서울대학교출판문화원.

전은경(2008). 평생교육사의 경쟁체제 구축방안에 대한 토론, **한국교원교육학회학술대회자료집**, 14, 175-179

정민승(2010). 평생교육사의 전문직 정체성 형성의 조건, **평생학습사회**, 6(2), 151-167.

조희현·서희정·안영식(2013). 평생교육사의 평생학습상담 역량에 관한 요구분석, **평생학습사회**, 9(3), 93-113.

조화태(2017). 평생교육학의 학문적 정체성 확립을 위한 개념적 과제, **KNOU논총**, 64집, 77-90.

진선미(2010). **교육본위론의 관점에서 본 평생교육론의 학문적 정체성 탐구**, 한국방송통신대학교 대학원, 석사학위논문.

최영근·윤명희·조정은(2015). 평생교육실습 프로그램이 운영실태 및 평생교육사 직무모델에 기반한 요구도 분석, **수산해양교육연구**, 27(6), 1628-1645.

평생교육법. 신뢰할 수 있는 법제처 국가법령정보센터홈페이지 <http://www.law.go.kr/lsSc.do?qury=%ED%8F%89%EC%83%9D%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95>, 2018/12/10 인출.

평생학습매니저. 서천군 평생학습센터홈페이지 http://www.seocheon.go.kr/life/sub05_11_03.do에서 2018/12/12 인출.

한국직업능력개발원(1999). **평생교육사 직무분석**. 서울: 한국교육개발원

한승희(2002). 평생교육론: 거대담론과의 결별과 학문으로서의 자기 탐색의 계기 만들기, **평생교육학연구**, 18(1), 221-245.

한승희(2009). 화성에서 온 사회교육, 금성에서 온 평생교육, **평생학습사회**, 5(1), 1-18.

ABSTRACT

Study of Legal, Academic, Institutional Conditions as Cause of Identity and Role Crisis of Lifelong Educator

Jin Sun-mi (Inje University)

The role of a ‘lifelong educator’ is drawing attention as a key factor in the era of lifelong learning. The term ‘Lifelong Educator’ includes the word “education”. For the professionals, the name makes it possible to predict what the core field or main task of the role would be. In this regard, the word ‘education’ in the ‘Lifelong Educator’ makes the expectation and awareness that their role is largely related to education. In addition, occasionally the problems that are emerged because of increasing interest in life learning are considered as a problem of educator him/herself. The situation that concept of lifelong education is still confusing means that despite many studies being done, the academic identity and status of lifelong education which is the concept of lifelong educator was originated is not satisfactory. This realistic condition can be seen as a situation in which lifelong educators are not provided with enough power in their values and attitudes that need to be led in areas where they are required to perform. Lifelong educators need to form a professional identity and play a role with their own beliefs in their fields. Therefore, An objective of this study is to remind the public that the various conditions presented in lifelong education, in other words, regal, academic and institutional problems should be recognized as more fundamental problem and also should be solved preferentially.

Key words: lifelong education, lifelong learning, the role and identity of ‘Lifelong Educators’, the environmental conditions of lifelong educators, facilitator of lifelong learning.