

학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식 -평생학습이론 구축을 위한 중심 개념 탐색-*

강대중(서울대학교, 부교수)†

김의태(서울대학교, 박사과정)

박지숙(서울대학교, 박사과정)

최선주(국가평생교육진흥원, 연구원)

최일선(경희대학교, 부교수)

요약

이 연구의 목적은 그동안 주로 거대담론으로 다루어진 평생학습을 미시 혹은 중심적 접근으로 이론화하는데 필요한 중심 개념을 탐색하는 것이다. 평생학습의 시간축, 공간축, 의미축을 포착하기 위해 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식을 평생학습이론의 중심 개념으로 제시하였다. 학습자자세는 학습활동을 사회문화역사적 현상으로 파악하기 위한 개념으로, 조건화된 학습자가 학습사건을 경험하며 성취하는 행위자성이다. 학습관리장치는 인간의 다양한 생활영역에서 학습활동에 개입하는 언어적, 비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들(담론, 제도, 조직, 도구 등) 사이의 네트워크이며 학습자와 연결된 권력/지식과의 관계 속에서 작동한다. 맥락지식은 과학적 지식과 경험적 지식의 이분법을 넘어 학습활동이라는 맥락에서 의미를 갖는 지식이다. 세 개념간의 관계는 다음과 같다. 학습관리장치는 맥락지식의 유통을 통해 학습자를 (재)생산한다. 학습자자세는 맥락지식의 변형과 창출 및 유통을 위한 새로운 학습관리장치의 생성을 가능케 한다. 맥락지식의 유통은 학습활동의 발생 조건이다. 세 개의 중심 개념에 대한 후속 작업을 통한 평생학습이론 구축을 위해 1990년대 이후 한국 사회에서 전개되어 온 평생학습 실천 경험에 대한 사례 연구를 향후 과제로 제안하였다.

주제어: 평생학습이론, 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식, 성인학습이론

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF - 2016S1A5A2A03927918)

† 주저자, 교신저자: 강대중(08826, 서울 관악구 관악로 1 서울대학교 사범대학 교육학과. kdj@snu.ac.kr)

I. 문제제기

성인학습 나아가 평생학습에 관한 자생 이론이라고 할 것이 없는 국내 평생교육 학계의 상황 진단(예를 들어, 김진화, 고영화, 성수현, 2007)을 고려하면 상대적으로 학문 역사가 오래된 서구의 관련 이론의 지형을 살피는 것은 자생 이론을 구축하는 첫걸음이다. 그것은 첫째로 서구 학계의 인식론적 전통과 그에 기초한 실천 전통의 한계를 성찰하는 계기를 제공한다는 점에서, 둘째로 한국의 성인학습 혹은 평생학습과 관련된 제반 현상을 서구의 각종 이론에 의존해 이해하는 상황을 벗어나기 위한 연구 전략을 마련한다는 점에서 그러하다.

이 연구는 주로 정책 담론으로 다루어진 ‘평생학습’을 인간의 학습활동을 설명하는 이론적 개념으로 정립하려는 의도에서 비롯되었다. 그동안 평생학습은 국제기구와 각국 정부의 교육 제도와 정책 맥락에서 일종의 거시적 방향성을 제시할 때 주로 사용되었다. 특히, 1990년대 이후 평생학습은 지식정보사회, 국제화 등 거시적인 환경 변화에 대응하는 개별 국가의 정책 논리로 부각되었다. 한국에서도 평생학습은 1995년 5.31 교육개혁의 화두로 전격 등장한 이후 지난 20여 년간 정부 정책에서 교육의 미래상을 서술하는 핵심어로 제시되어 왔다. 담론으로 평생학습은 소위 신자유주의라 불리는 경제사회 정책의 확산 속에서 그 영향력을 키워왔다. 종신고용 신화의 붕괴와 노동시장 유연화에 대응하는 유력한 전략으로 평생학습은 제시되고 있다. 개개인이 ‘평생’ 학습해야 고용시장의 변화와 기술의 급속한 발전에 대응할 수 있다는 것이다. 한국사회에서도 1990년대 말 IMF 경제위기로 발생한 대규모 실업과 이후 도입된 신자유주의 정책 기조 속에서 평생학습담론이 확산되어 온 것은 주지의 사실이다.

평생학습에 대한 담론의 변천 과정을 분석한 연구들(예를 들어, Rubenson, 2006; Jarvis, 2006)은 지난 반세기 동안 평생학습이 정책적 수사(policy rhetoric)였다고 지적하는 것을 주저하지 않는다. 평생학습이 인본주의나 경제주의를 반영하는 정책 담론으로 활용되었다는 Rubenson의 분석은 거대담론으로 평생학습의 활용상을 잘 보여준다. 그런데 이런 정책적 수사, 거대 담론으로서 평생학습은 인간의 학습활동을 설명하는 이론의 발전에는 별다른 기여를 하지 못하고 있다. Edwards, Ranson & Strain(2002)은 평생학습이 정책 분야에서 담론 지위를 획득한 반면, 그 개념을 활용한 구체적인 경험 연구를 찾기가 쉽지 않다고 지적한다. 평생학습은 인간 학습의 구체적 현상을 다루는 이론적 개념으로는 잘 활용되고 있지 않다는 점에서 이들의 비판은 여전히 유효하다. 평생학습을 다루는 국내외 학술지 논문들은 미국 성인교육학계에서 1970년대부터 1990년대 초에 생성된 개념들—예를 들어, 안드라고지, 자기주도학습, 경험학습, 전환학습 등을 주로 활용해왔다. 평생학습은 성인학습과 개념 상 중첩 영역이 있을 수 있지만 두 개념이 동일한 것은 분명 아니다.

이 연구는 정책 담론, 거대 담론으로 평생학습을 다루는 것에서 한 걸음 떨어져 어떻게 하면 개개인들이 일상생활과 생애과정에서 경험하는 학습활동을 평생학습이라는 개념으로 이해하고 설명할 수 있는지를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 평생학습에 대한 정책 담론 혹은 거대 담론 수준의 접근과 대비하여 이를 미시적(micro-) 혹은 중시적(meso-) 수준의 접근이라고 부를 수 있다. 이 접근은 학습자 개개인이 일상생활에서 경험하는 바를 분석할 수 있는 이론적 개념으로 평생학습을 활용할 수 있다는 전제에서 출발한다. 즉, 평생학습이라는 개념으로 인간의 구체적인 학습활동을 이해하려는 시도이다. 그것은 또한 평생학습이라 불리는 인간의 활동이 인간이 삶을 영위하며 수행하는 다른 활동들-예를 들어, 정치활동, 경제활동, 문화활동 등과 어떤 관계 속에서 전개되는지를 이해하려는 접근이라 할 수 있다.

평생학습에 대한 미시 혹은 중시적 접근을 Bronfenbrenner(1979)가 제시한 아동 발달의 생태학적 체계이론을 차용하여 설명할 수 있다. Bronfenbrenner는 아동의 발달을 거시체계(macrosystem, 아동의 발달과 관련된 관습, 문화, 이념, 제도), 미시체계(microsystem, 일상에서 직접적인 상호작용이 일어나는 체계), 중간체계(mesosystem, 미시체계들 간의 연결망), 외체계(exosystem, 아동 발달에 영향을 주는 인접한 환경이지만 직접적인 상호작용은 없는 체계. 예를 들자면, 부모의 직업이 무엇이냐는 아동의 발달에 분명 영향을 주지만 부모의 구체적인 직업은 아동과 직접 상호작용하지 않는다), 시간체계(chronosystem, 시간에 따른 변화상)라는 다섯 가지 체계로 설명했다. 이 체계 구분을 따르자면 기존의 평생학습 논의는 학습활동의 거시체계에 초점을 맞추어왔다. 이 논문에서 우리의 접근은 미시체계, 중간체계, 외체계, 시간체계 수준에서 인간의 학습활동을 평생학습이라는 개념으로 탐색하고 설명하려는 시도라 할 수 있다.

미시 혹은 중시 수준에서 평생학습이라는 개념이 지칭하고자 하는 경험 현상을 좀 더 분석적으로 제시한다면 다음과 같다. 평생학습은 첫째, 인간의 학습활동이 생애 전반에 걸쳐 지속되는 현상이라는 점에 주목한다. 인간은 출생 이후 죽음에 이르기까지 생애단계에 따라 필요한 학습활동을 수행한다. 학습활동이 적절하게 일어나지 않을 경우 각각의 생애단계에서 필요한 사회적 역할의 수행과 정체성의 형성에 문제가 생겨난다. 둘째, 평생학습은 학습활동이 학교 등 의도된 학습의 공간뿐만 아니라 인간의 생활영역 전반에서 일어나는 현상이라는 점을 환기한다. 학습활동은 단순히 교육기관에서 미래를 위한 준비로 수행하는 것만을 의미하지 않는다. 학습활동은 개개인이 관여하는 직장, 가정, 마을, 동우회, 가상공간 등 생활영역 전반에서 일어난다. 그 생활영역 전반에 학습과 관련된 집단적 실천의 양상이 존재한다. 셋째, 평생학습은 인생 그 자체의 의미를 탐구하는 학습활동과 관련된다. 인간은 항상 자신의 존재 의미를 추구한다. 인간의 학습활동은 삶, 생활, 인생의 의미와 연관 속에서 일어난다. 의

미 연관이 없는 학습활동은 외적인 강요에 의해 일어나는 경우가 대부분이며, 장기간 지속되기 어렵다. 만약 강요에 의한 무의미한 학습활동이 장기간 지속된다면 인간의 삶은 위기에 봉착한다. 평생학습은 인간의 학습활동이 그가 처한 맥락에서의 의미 생산과 긴밀한 관계에 있다는 점에 주목한다. 요컨대, 미시 혹은 중시 수준에서 평생학습은 인간의 학습활동을 시간축, 공간축, 의미축에서 바라본다(Bélanger, 2016; Bell, 2012; Kang, 2015).

서구 학계에서 미시 혹은 중시 수준의 평생학습 접근과 인접한 논의는 성인기 학습 현상을 설명해온 성인학습이론들에서 그 일단을 찾을 수 있다. Knowles의 안드라고지 개념 이후 아동기와 뚜렷하게 구분되는 성인기의 학습을 연구 대상으로 삼은 서구의 이론들을 Kang(2007, 2015)은 ‘형용사 더하기 학습 이론’(adjective-plus-learning theory)이라고 비판적으로 분석한 바 있다. 경험학습이론(experiential learning theory), 전환학습이론(transformative learning theory), 상황학습이론(situated learning theory) 등 성인기 학습을 다루는 주요 이론들은 경험(experiential), 전환(transformative), 상황(situated)이라는 관형어로 번역된 형용사를 가지고 있다. 이 형용사 혹은 관형어들은 학습 현상에서 특정한 측면을 부각하는 기능을 한다. 즉, 이 이론들은 각각의 관형어가 지닌 의미에 기초해 성인기에 나타나는 특정한 학습 현상을 설명하고, 그 현상에 적합한 교육적 처방을 제시하는데 매우 유용하다. 따라서 “생애의 어느 한 국면이나 단계에서 나타나는 학습 현상”(강대중, 2015a: 254)을 설명하는 데 강점이 있다. 그렇지만 이 이론들은 생애의 다른 단계나 생활의 다른 영역에서 경험한 학습활동들이 서로 어떻게 유의미한 관계를 맺고 있는지를 설명하는 것에는 큰 관심이 없다. 평생학습에 관한 이론 작업은 따라서 성인학습이론이 가진 이런 한계들을 극복할 필요가 있다.

미시 혹은 중시 수준의 평생학습에 관한 이론은 “인간의 학습활동이 평생에 걸쳐 어떤 양상으로 전개되며, [학습활동이] 어떻게 그 개인의 삶의 형성에 관여하는지를”(강대중, 2015a: 254) 이해할 수 있는 안목을 제공해야 한다. 이를 위해서는 시간축인 생애단계에 따른 다양한 학습활동의 전개 양상, 공간축인 다양한 생활영역에서 일어나는 학습활동의 존재 양상, 의미축인 학습활동의 의미 생성 양상을 포착할 수 있는 하위 개념들이 필요하다. 그 하위 개념들은 세 범주 각각에서 나타나는 다양한 양상들과 더불어 범주들 간의 교차 양상 또한 포착할 필요가 있다.

이 논문의 목적은 평생학습의 세 하위 범주를 파악하는 중심 개념으로 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식을 제안하고 이를 논의하는 것이다. 학습자자세는 학습자의 생애단계 전개 과정에서 학습활동의 양상을, 학습관리장치는 다양한 생활영역에서 일어나는 학습활동의 구조를, 맥락지식은 학습활동들이 의미 생성과 매개되는 방식을 이해하기 위해 고안한 평생학

습이론의 중심 개념이다. 이 논문에서 우리가 해결하고자 한 연구 문제는 다음 세 가지이다. 첫째, 평생학습이론의 중심 개념으로 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식의 필요성을 어떻게 정당화할 것인가? 둘째, 세 개념들 간의 관계를 어떻게 설정할 수 있는가? 셋째, 세 개념들을 경험 연구에 어떻게 적용할 것인가? 우리는 국내외의 관련 문헌과 선행 경험 연구들을 검토하며 이 문제에 답하고자 했다.

아래에서는 먼저 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식의 순으로 개념을 고찰하며 세 개념이 미시 혹은 중시 수준의 평생학습이론의 열개를 어떻게 구성하는지를 제안하고자 한다. 논문의 구성과 관련하여 미리 밝혀둘 것은 세 개념은 서로 연결되어 있다는 점이다. 따라서 한 개념을 설명하기 위해서는 항상 다른 개념을 동시에 필요로 한다. 그러나 동시에 세 개념을 설명하는 것은 사실상 불가능하며 독자를 혼란스럽게 할 가능성이 높다. 이 논문에서 우리가 택한 글쓰기 방식은 먼저 학습자자세를 가능한 독자적인 개념으로 설명하고 그것이 학습관리장치와 연결되는 단초를 제시하였다. 학습관리장치의 고찰은 그 개념에 대한 소개와 더불어 학습자자세와의 관계를 포함한다. 마지막으로 맥락지식은 학습자자세, 학습관리장치와의 관계 속에서 고찰할 것이다.

II. 학습자자세

경험은 살아야 하는 것이지 처리해야 하는 일이 아니다. 몸 또한 처리해야 하는 일이 아니다. 관리자가 나라도 그렇다. 몸은 삶의 수단이며 매개체다. 나는 몸 안에서 살 뿐만 아니라 몸을 통해서 산다. 정신을 몸에서 떼어내라고, 그러고는 몸이 어디 바깥에 놓여있는 사물인 양 이야기하라고 요구해서는 안 된다(Frank, 2017: 25).

1. 왜 학습자 ‘자세’인가?

중병을 진단받은 환자는 자신의 몸에서 벌어지는 일들을 경험하는 당사자이지만 그 경험을 타인에게 전달하기 위해 의사에게 전해들은 병의 상태와 치료 방법에 대한 지식과 정보를 활용한다. 환자는 이 과정에서 자신의 몸에서 진행되는 병을 객관화한다. 즉, 환자는 자신의 몸에서 주관적으로 경험하고 있는 질병을 객관화된 지식으로 전환해 기술하고 설명한다. 이때 동원되는 언어는 고도로 추상화된, 수치와 더불어 사용되는 전문 개념인 경우가 많다. 이 개념들 덕분에 환자는 질병이 마치 자신의 몸과 분리되어 존재하는 것처럼 말할 수 있게 된

다. 환자가 질병과 자신의 관계를 말하는 방식은 전통적인 성인학습이론들이 학습활동과 학습자의 관계를 다루는 것과 유사하다. 성인학습이론들은 성인들이 삶에서 경험하는 사건들이 어떻게 학습의 과정과 결과로 이어지는가에 관심을 갖는다. 경험학습이론(Kolb, 1984; Jarvis, 2006)은 삶에서의 경험이 지식으로 전환되는 과정을 학습의 과정으로 이해한다. 전환학습이론(Mezirow, 1991)은 인간이 삶에서 경험하는 것과 자기 자신에 대한 지식이 맺는 관계에 주목한다. 전환학습이론은 인간이 세계를 인식하는 안목(meaning perspective)이 삶에서 경험한 사건으로 인해 혼돈을 겪고 전환되는 과정을 학습으로 파악한다. 이 안목은 자기 자신에 관한 지식의 일종이라 할 수 있는데, 이 안목이 비판적 성찰을 통해 변하는 것을 학습의 과정 및 결과로 이해한다. 1970년대 이후 성인기 학습을 설명하는 대표적인 이론 중 하나인 자기 주도학습은 학습자의 학습주도성 혹은 학습준비도를 측정하는 다양한 검사 도구의 개발과 활용으로 이어졌다(예를 들어, Guglielmino, 1977; 한상훈, 2003; 신은경, 현영섭, 2016). 학습주도성 혹은 학습준비도 측정의 결과로 자기주도학습이론에서 인간은 객관적 상대 비교가 가능한 존재로 다루어진다. 학습동기(learning motivation), 성찰(reflection), 의미도식(meaning scheme), 안목(meaning perspective), 준비도(readiness) 등 성인학습이론들을 구성하는 하위 개념들은 인간의 심리 상태를 표상하는 것들이 대다수이다. 이 개념들은 마치 질병의 진단과 치료에 사용되는 용어들이 환자로 하여금 질병을 자신과 분리해 말할 수 있게 하듯 학습활동을 인간과 분리할 수 있는 심리 상태의 진술로 환원한다. 이 환원은 학습을 개인적 현상으로, 학습자 연구를 고립된 개인(들)에 대한 연구로 귀결시킨다.¹⁾ 그러므로 평생학습의 이론화를 위해서는 학습을 고립된 개인의 어떠한 성향이나 특질의 발현으로 진술하는 경향에서 벗어나는 전략이 필요하다. 평생학습은 사회문화역사적 맥락에서 살아가는 존재인 인간이 수행하는 것이기 때문이다. 우리는 그 전략으로 학습자자세라는 개념을 제안한다. 학습자자세는 강대중(2009)이 학습생애사 연구방법에서 분석 단위의 하나로 제안한 개념이다. 아래에서는 평생학습이론의 중심 개념으로 학습자자세의 의미와 유형화 문제를 논의하고자 한다.

2. 학습자자세의 의미

학습자자세(learner positions)는 학습활동을 고립된 개인이 수행하는 무엇이 아니라 사회문화역사적 현상으로 파악하기 위해 고안한 개념이다. 이때 자세는 학습자와 학습활동이 수행되는 맥락이 연결되는 양상을 표상한다. 자세는 도전정신, 낙관성, 성취동기 등과 같은 학습자가 소유한 특유의 성향이 발현되는 모양새를 지칭하는 개념이 아니다. 오히려 자세는 학

1) 이와 관련 Newman(2012, 2014)의 전환학습이론에 대한 비판을 참조하시오.

습자가 그 처해 있는 맥락과의 관계 속에서 학습활동을 통해 성취하는 행위자성(agency)이다. 생애 전개 과정의 한 단계에서 성취한 학습자자세는 이후의 단계에서 유지되기도 하지만 이율배반적인 다른 자세의 출현으로 충돌과 갈등을 유발하기도 한다.

학습자자세에서 자세는 여러 의미를 갖는다. 자세의 다의성은 학습자가 학습의 상황맥락과 연결되는 양상을 입체적으로 볼 수 있게 한다. 이를 학습자의 공간지리적 위치, 정치적·권력적 관계에서의 상대적 위치 점유, 학습 기회에 대해 보이는 관점과 태도라는 세 가지 측면에서 설명할 수 있다(Kang, 2015: 40). 첫째, 학습자는 학습생활을 영위하는 터전을 가지고 있다. 한국에서 태어난 학습자와 미국 또는 유럽에서 태어난 학습자, 도시에서 태어난 학습자와 농촌에서 태어난 학습자는 각기 다른 학습조건과 학습사건을 경험한다. 학습자는 생애 전개 과정에서 학습생활의 한 터전에서 다른 터전으로의 이주 혹은 이행을 통해 새로운 학습조건과 학습사건을 만난다. 예를 들면, 학령기 학생이 부모를 따라 타 지역으로 이사를 가거나, 대학교를 졸업한 뒤 직업 세계로 입문하거나, 결혼과 출산을 통해 부모가 되는 때, 학습자는 새로운 위치(position)에서 자신을 바라보게 된다. 둘째, 학습자는 연령과 성별, 계층과 인종 등 다양한 배경에 의해 발생하는 정치적·권력적 관계에서 상대적인 위치를 점유한다. 그 위치에서 학습자는 구체적인 입장(position)에 처해 혹은 입장을 가지고 학습조건과 학습사건을 대면하게 된다. 상대적인 위치에 따라 학습자는 능동적, 적극적, 유리한 자세(position)를 취할 수도 있지만 수동적, 소극적, 불리한 자세를 강요받을 수도 있다. 셋째, 학습자는 생애과정에서 마주치는 학습 기회들에 대해 나름의 견해와 태도(position)를 갖는다. 동일한 학습기회에 대해 각각의 학습자는 서로 다른 견해와 태도를 가질 수 있다. 동일한 학습자도 생애의 서로 다른 시기에 경험하는 유사한 학습 기회에 전혀 다른 견해와 태도를 나타낼 수 있다.

학습자자세는 학습자의 학습활동을 그 맥락과의 관계 속에서 구체적으로 설명하는 개념 도구로 활용할 수 있다. 첫째, 공간지리적 혹은 상대적 위치로서의 학습자자세 개념으로 학습활동이 나타나는 외적인 맥락, 즉 학습조건을 설명할 수 있다. 연구자는 연구 참여자의 생몰년과 거주지를 안다면, 학교제도, 입학시험, 자격제도 등 참여자의 평생학습이 전개된 맥락 조건들을 사실적으로 확인할 수 있다. 둘째, 견해 혹은 태도를 가진 학습자에게 구체적으로 무슨 일이 일어났는지를 탐구할 수 있다. 학습자가 자신의 생애에서 겪는 다양한 경험 가운데 학습활동과 직접 관련된 것이 학습사건이라면, 학습사건은 학습에 영향을 미친 요인들과 학습이 일어난 경로 등 줄거리가 있는 이야기로 구성된다. 이 이야기는 학습이 일어난 시간과 공간 및 구체적인 지식과 기술, 가치, 태도 등 학습의 내용을 포함한다. 학습자의 어떤 경험은 그저 스쳐지나간 것에 불과하다가도 어떤 계기를 통해 중대한 학습사건으로 재인식될 수 있다. 또한 학습자는 동일한 학습사건에 다른 의미를 부여해 결이 다른 학습사건으로 재

구성할 수도 있다. 이러한 재인식, 재구성을 학습자자세 개념으로 설명할 수 있다. 셋째, 공간적, 상대적 위치에 의해 조건화된 학습자는 나름의 견해와 태도로 행위자성을 담보한다. 공간적, 상대적 위치가 매우 유사하게 조건화된 학습자라 할 수 있는 일관성 쌍둥이도 각자가 학습사건을 어떻게 연결하고, 해석하느냐에 따라 서로 다른 견해와 태도를 가질 수 있다. 즉, 학습자자세는 조건화된 학습자가 학습사건을 경험하며 성취하는 행위자성이다. 무엇이 그들을 조건화하는가, 어디에서 행위자성을 발현하는가의 문제와 학습자자세는 불가분의 관계에 있다. 이는 다음 장에서 고찰할 학습관리장치와 긴밀한 관계가 있다. 학습관리장치는 다양한 생활영역에서 학습자가 조건화되는 구조적 양상을 포착하기 위해 제안하는 개념이기 때문이다.

3. 학습자자세의 유형화 문제

학습자자세는 인간의 생애가 어떻게 형성되는지를 학습의 관점에서 이해할 수 있는 가능성을 제시한다. 현대그룹 창업주 정주영의 학습생애사 연구에서 강대중(2015a)은 순응(adapting), 확장(extending), 관리(managing)라고 명명한 세 가지 학습자자세가 각각 삶에의 집중, 생활의 자립, 인생의 향상이라는 세 가지 기능을 수행하며 정주영의 생애를 구성했다고 제시한 바 있다. 상황학습이론(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2007)의 핵심 개념인 합법적 주변 참여(legitimate peripheral participation)는 실천공동체의 신참과 고참 사이에 나타나는 학습자자세의 한 양상으로 해석할 수 있다. Kang(2015: 73-83)은 합법적 주변 참여 개념이 학습자가 공동체의 주변부에서 중심부를 향해서만 움직이는 것을 표상하는 것을 비판한 바 있다. Kang은 옹기공 박나섭의 학습생애를 사례로 그가 옹기공동체의 주변부에서 중심부로 이동하는 과정에는 옹기공동체로부터 벗어나려는 몸부림이 함께 배태되었으며, 한국 사회의 근대화 과정에서 옹기공동체 자체가 사회적으로 붕괴하고 재구성되어 공동체의 중심부와 주변부의 관계가 더욱 복잡한 양상으로 전개되었다고 지적한다. Kang은 여러 방향성이 복잡하게 나타난 박나섭의 학습자자세를 escaping(탈주하기)으로 명명하며 그 생애를 이해한 바 있다.

기존의 선행연구들은 학습자자세의 몇 가지 유형을 제시하고 있다. 그렇다면 학습자자세를 논리적인 분류 기준에 따라 제한된 개수의 유형으로 구분할 수 있을까? 어떤 개념을 논리적으로 유형 구분하기 위해서는 그 개념을 구성하는 본질적 요소를 조작적으로 규정해야 한다. 예를 들어, 의자의 유형을 구분하기 위해서는 다리, 깔판, 등받이라는 요소를 규정할 필요가 있다. 학습자자세의 유형을 나누기 위해서는 그렇다면 학습자의 본질적 요소를 규정할 필

요가 있다. 그런데 이런 본질의 규정은 마치 성인학습이론들이 심리 상태의 진술로 학습을 환원해 설명하는 것과 유사한 결과를 초래할 가능성이 있다. 따라서 우리는 평생학습이론 구축 과정에서 학습자자세의 유형을 제한된 개수로 구분하는 것을 일단 의도적으로 배제하고자 한다. 대신 학습자자세는 새로운 유형이 항상 등장할 가능성이 있다고 전제하고자 한다. 학습자의 다양성만큼 학습자자세는 다양할 수 있기 때문이다. 물론 이 전제는 학습자자세에 대한 경험 연구가 충분히 축적된다면 철회될 수 있다.

학습자자세의 다양성, 확장성과 관련하여 주목할 점은 학습자자세가 동사(動詞)인 동시에 명사(名詞)란 점이다. 동사로서의 학습자자세가 학습자의 움직임이 끊임없이 유동적이라는 사실을 나타낸다면, 명사로서의 학습자자세는 그 움직임이 학습조건, 학습사건, 조건화된 학습자와 연관되며 고정되는 단면을 표상한다. 고정된 학습자자세가 다음 장에서 살펴볼 학습관리장치가 학습자를 포획하는 양상을 표상한다면, 유동적 학습자자세는 학습관리장치의 새로운 생성 가능성과 그에 따른 새로운 학습자의 생산 가능성을 나타낸다. 이 점에서 학습자자세 개념은 전혀 새로운 질문을 가지고 학습자를 연구할 것을 요청한다. 심리 상태의 표상을 중심으로 한 기존의 성인학습 연구가 ‘학습자는 누구인가’라는 질문에 기초해 있었다면, 학습자자세를 중심 개념으로 한 평생학습 연구는 ‘구체적인 학습활동을 통해 학습자는 어떤 존재가 될 수밖에 없었는가, 어떤 존재가 되려고 했는가, 혹은 어떤 존재가 될 수 있는가’라고 묻는다(강대중, 2008: 67-69). 학습자는 그 속성이 발견되는 존재가 아니다. 학습자는 인간이 학습사건이라는 경험을 살아내어 성취하는 존재에 붙인 이름이다. 경험을 살아내는 존재는 그 살아냄 이전에는 알지 못했던 새로운 존재로 되어가는 가능성이 충만한 상태에 있다. 따라서 학습자라는 인간의 주체성(subjectivity)은 주어진 것이 아니라 학습활동으로 생성되는 것이라 할 수 있다. 학습자자세는 이 학습자의 생성 양상을 포착하는 개념이다.

Ⅲ. 학습관리장치

1. 왜 ‘학습관리’인가?

학습관리는 김신일(2005)이 교육의 새로운 개념화를 위해 제안한 개념이다. 그는 “구성원들이 무엇을 학습하고 무엇을 학습하지 않느냐가 사회의 존속과 발전을 좌우했기 때문에 모든 사회는 구성원들의 학습을 방치해 두지 않고 철저히 관리”(김신일, 2005: 84)하는 제도를

발전시켜왔다고 주장한다. 이 관점에서 보면 19세기 유럽에서 시작된 학교를 중심으로 한 공교육제도는 국가가 관리하는 학습을 모든 국민에게 의무화한 특이한 학습관리 방식 가운데 하나일 뿐이다. 공교육 제도라는 학습관리 방식 외에도 역사적으로 다양한 학습관리의 방식이 존재해왔다. 김신일은 기존의 교육학 연구가 “학습활동의 조장, 즉 가르치는 활동만을 교육이라고 편협하게 인식함으로써 교육학의 연구 범위를 축소시켰다”(87)고 비판하며, “교육’의 개념정의를 ‘교수활동’으로부터 ‘학습관리’로 재개념화하는 것이 불가피하다”(88)고 말한다.

학습관리라는 개념은 학교뿐만 아니라 인간의 생활영역 전반에서 일어나는 학습활동, 즉 평생학습을 이해하는 가능성을 열어준다. 국제기구와 국가단위의 정책 문서들은 평생학습을 형식학습, 비형식학습, 무형식학습이라는 세 가지 형태의 학습 현상을 포괄하는 것으로 설정한다. 이 세 개념을 통해 정책 담론으로서의 평생학습은 학교의 학위수여와 관계된 형식학습 외에도 인간의 모든 학습활동을 빠짐없이 포착하는 개념으로 사용된다. 한국에서 평생학습에 대한 정책 담론의 확장은 비형식학습 참여율의 증가를 위한 각종 정책의 도입과 및 무형식학습에 대한 사회적 관심을 환기하는 방향으로 구체화되어 왔다. 따라서 김신일(2005)의 학습관리 개념은 평생학습을 이론적 개념으로 정립하는데 매우 긴요하다. 김신일은 학습관리를 ‘타율적 학습관리’와 ‘자율적 학습관리’로 구분하고, 타율적 학습관리에 ‘학습금지-억제-방해-방임-권장-지원-학습강제’라는 일곱 가지 유형이 있다고 제시한다. 타율적 학습관리는 의무교육과 같은 학습강제뿐만 아니라, 인간의 생활영역 전반에서 나타나는 학습활동의 강제, 지원, 권장, 방임, 방해, 억제, 금지 현상을 포착한다.

그러나 김신일의 학습관리에 대한 이론 작업은 적어도 다음 두 가지 점에서 한계가 뚜렷하다. 첫째, 자율적 학습관리와 타율적 학습관리로 나누는 것의 현실 적합성 여부이다. 논리적으로 보면 자율적 학습관리는 타율적 학습관리의 한 유형인 ‘방임’의 다른 이름일 수 있다. 완전한 의미의 자율적 학습관리는 타자(제도)의 방임이 전제되어야 하기 때문이다. 타율적 학습관리와 완전히 무관하게 전개되는 자율적 학습관리의 전개 양상을 경험적으로 확인하는 것도 쉽지 않다. 전적으로 자율적이거나, 전적으로 타율적인 학습관리의 존재는 논리적으로 설정할 수 있어도 경험적으로 확인하기는 거의 불가능하다. 현실 세계에서 자율적 학습관리와 타율적 학습관리는 복잡하게 서로 얽혀 나타나는 경우가 대부분이다(예를 들어, 강대중, 최선주, 이승협, 2012; 최선주, 2016). 따라서 학습관리 유형화는 김신일이 제안한 ‘자율적-타율적’이라는 이분법적 구도에서 벗어나 다른 방식으로 이루어질 필요가 있다. 둘째, 김신일은 학습관리를 과거제도, 금서정책, 학교제도와 같이 국가 제도 수준에서의 설명한다. 이런 제도 수준의 설명으로는 공동체 수준이나 개인 수준에서 학습의 관리가 어떻게 진화하는지를 포착하기 어렵다. 개인 혹은 공동체가 학습관리에 대해 어떻게 대응하는지, 그 대응이 학습관리에

어떤 변화를 일으키는지, 학습관리의 변화는 어떤 조건에 가능한지 등의 질문에 답하는 것이 어렵다. 우리는 학습관리에 장치라는 개념을 덧붙여 이 두 가지 한계를 극복할 수 있다고 제안한다.

2. 왜 ‘장치’인가?

강대중(2011, 2015b)은 사회적경제 조직의 학습활동을 연구하기 위해 ‘장치’ 개념의 도입을 제안한 바 있다. 그는 ‘장치’ 개념을 Althusser의 이데올로기적 국가장치(ideological state apparatuses) 개념에서 차용하였다. Althusser는 국가 권력의 행사라는 차원에서 장치 개념을 논의하며 학교를 이데올로기적 국가장치 중 하나로서 다루었지만, 구체적인 인간의 활동을 분석하는 개념으로 장치를 제안한 것은 아니다. 인문사회분야에서 장치(dispositif)라는 개념을 명확한 의도를 갖고 사용하기 시작한 학자는 Foucault이다(양창렬, 2010). 1970년대 중반 이후 Foucault는 통치성(governmentality)이라는 주제에 몰두하면서 규율장치, 지식-권력장치, 성장장치, 판옵티콘과 같은 건축장치 등 장치 개념을 사용하였다. Foucault에게 장치는 “권력관계가 구체화되는 장으로서의 여러 가지 제도, 주체화 과정, 규칙의 전체”(Agamben, 2010: 22)를 의미했다.

장치는 항상 권력 게임에 놓일 뿐만 아니라, 거기에서 발생되고 또한 조건짓는 지식과 연결된다. 지식의 유형을 지탱하고 또한 그것에 의해 지원되는 권력관계의 전략을 구성하는 것이 바로 장치이다. (Foucault, 1980: 196)

Agamben은 Foucault의 장치 개념을 인간의 삶과 행위의 모든 영역으로 확장하였다. Agamben(2010: 33)은 “나는 생명체들의 몸짓, 행동, 의견, 담론을 포획, 지도, 규정, 차단, 구조, 제어, 보장하는 능력을 지닌 모든 것을 문자 그대로 장치라고 부를 것”이라고 하였다. Agamben은 감옥, 학교, 규율과 같이 명백하게 권력과 접속되어 있는 것뿐만 아니라, 펜, 컴퓨터, 휴대전화, 언어 자체도 권력과 접속된 장치라고 보았다. Agamben에 따르면, 장치의 속성은 생명체에서 주체를 포획해 분리하는 것이다. 따라서 장치는 주체를 생산하는 일종의 통치기계이다. 우리는 이 통찰에 기초해 학습관리와 장치를 결합한 학습관리장치(learning management apparatus)²⁾를 평생학습을 이해하는 중심 개념으로 삼고자 한다. 학습관리는 장

2) 학습관리장치의 영어 번역과 관련하여 우리는 장치를 dispositif가 아닌 apparatus로 번역했다. Agamben 책의 영문판 제목은 “What is an Apparatus? and Other Essays”(David Kishik and Stefan Pedatella 번역, Stanford University Press, 2009)로 이탈리아어 dispositivo를 apparatus로

치를 통해 구체성을 획득한다. 학습관리장치 개념은 학습자가 어떻게 (재)생산되는지를 이해하는 안목을 열어준다. 구체적인 장치 없이 개인 혹은 집단의 학습을 관리하는 것은 불가능하다. 학습관리장치는 학습자가 특정한 지식에 접근하는 학습기회를 선택적으로 분배하여 학습자를 조건화하는 핵심적인 기제이다. 앞 장에서 살펴본 조건화된 학습자는 학습관리장치의 기능에 의해서 성취되는 것이며, 학습자자세는 학습자와 학습관리장치와의 상호작용 과정에서 형성된다고 볼 수 있다. 학습관리장치는, Agamben이 말하는 장치의 속성을 따른다면, 인간의 학습활동에 개입하는 담론, 제도, 조직, 도구 등 언어적/비언어적 모든 요소를 포함하는 집합체이자 요소들 사이의 네트워크이다. 학습관리장치는 학습자와 연결된 권력/지식과의 관계 속에서 작동한다. 따라서 학습관리장치 연구는 “현재의 질서가 만들어지는 과정들을 추적”하는 작업이며, “이때 동원된 비언표적인 요소들...그 과정에서 결합된 이질적인 요소들을 발굴하는 작업”(임동근, 2012: 295)이다.

3. 학습관리장치 특성과 유형

가. 예속화와 학습자자세

[이 논문은] 평생학습을 통치를 위한 테크놀로지로 가정하고, 학습장치(the learning dispositif)를 통해 통치가 실천된다고 보았다... 학습장치를 통하여 자기 주도적, 기업가적 그리고 자기통치하는 학습하는 주체가 생산되었다. 그러나 학습장치는 학습을 중심으로 주체화와 예속화를 반복함으로써 개인이 학습을 통해 자유롭게 되는 것이 아니라 학습장치로부터 벗어나기 어렵다는 한계가 있다. (손준중, 2015: 95)

Foucault의 통치성(governmentality) 개념에 기댄 논의들(손준중, 2015; Simons & Masschelein, 2008)은 평생학습이 일종의 학습장치로서 사람들을 자기계발하는 주체 또는 기업가적 자아(Entrepreneurial Self)(Rose, 1998)로 예속화한다고 비판한다. 자기규율을 강제하는 억압 장치를 설명한 Foucault뿐만 아니라, Agamben은 한 걸음 더 나아가 주체가 장치를 올바르게 사용하는 것 자체가 불가능하다고 주장한다. 개인이 통치기계로서의 장치에서 벗어

번역하고 있다. Simon & Masschelein(2008)도 learning apparatus라는 용어를 사용한 바 있다. 우리가 제안하는 학습관리장치는 평생학습이론의 세 가지 중심 개념의 하나로 “평생학습을 통치를 위한 학습장치(the learning dispositif)”로 정의하는 손준중(2015)의 입장과 차이가 있다. 또한 우리는 교육을 학습관리로 개념화한 김신일(2005)의 논의를 이어받고 있기 때문에 학습관리장치를 learning management apparatus로 번역하였다.

나는 것은 굉장히 어려운 일이라는 것이다. 학습관리장치 또한 학습자를 예측화하고 조건화한다. 어느 사회나 집단 모두 자기 정체성을 형성하고 유지하고자 하며, 그와 반대로 자기 정체성을 해치는 것을 억제하고 통제하기 위해 다양한 장치를 만든다. 그리고 그 구성원과 조직은 그 장치에 의해 (재)생산된다. 이처럼 Foucault에서 유래한 장치의 본질적 속성은 주체의 예측화이다. 평생학습의 장면에서도 이것은 마찬가지이다. 다양한 학습관리장치가 학습자를 제도와 문화, 관행에 예측된 주체로 재생산한다.

그런데 장치가 항상 권력/지식의 기체에 의해 작동하더라도 그 권력이 항상 일방적으로 기능하거나 누구에게 소유되는 것이 아니다(Foucault, 1975). 권력의 촘촘한 통치전략에도 빈틈은 존재하며, 장치의 본질적 속성 또한 권력/지식의 관계, 주체와의 관계 속에서 새롭게 구성된다. 그리고 기존의 장치를 대체하는 또 다른 장치가 등장함으로써 새로운 주체화 역시 가능하다. 예측화라는 장치의 본질적 속성은 유지되지만, 장치의 그 속성이 관계의 모든 측면을 획일적으로 규정하지 못한다. 즉, 학습관리장치는 학습자를 “포획”(Agamben, 2010: 33)하지만, 그 포획은 항상 빈틈없이 완벽한 것이 아니다.

학습관리장치가 가진 예측적 속성의 불완전성과 관련하여, Deleuze(2007)가 Foucault의 장치를 사유하며 제시한 ‘주체화의 선’ 개념은 학습자자세와 학습관리장치의 관계를 이해하는데 중요한 단서를 제공한다. Deleuze는 본성이 서로 다른 선(線)들로 구성된 다선형의 모임으로 장치 개념을 설명한다. 이때 장치를 구성하는 대표적인 세 가지의 선은 지식의 선, 권력의 선, 주체화의 선이다. 이 선들은 항상 불안정한 방향과 과정을 통해 새롭게 파생되면서 장치를 구성해간다. 특히 주체화의 선은 권력의 선에 의해 장치가 더 이상 변화 없이 닫히는 것을 막고 새로운 방향을 제시하는 발견의 차원을 의미한다. 따라서 주체화의 선은 “장치 속에서 일어나는 주체성의 생산이자 도주의 선”이다(Deleuze, 2007: 475). 즉, 주체화의 선은 구성된 지식과 권력의 관계로부터 스스로 벗어나는 과정으로 주체성을 발현하고 끊임없이 변화시키는 가능성을 담지하고 있다. 주체화의 선은 장치의 내재적 변형 가능성과 권력관계에서 절대로 소거되지 않는 필연적인 전제인 자유와 주체성을 인정한다.

주체화의 선 개념은 학습관리장치가 학습자를 일방적으로 재생산하는 것이 아니라는 점을 보여준다. 따라서 학습관리장치와 학습자자세 사이에는 이중적인 속성이 존재한다. 학습관리장치는 학습자의 학습활동을 조건화하면서 특정한 학습자자세를 강제하고 결정하려는 예측화의 속성이 있다. 그 이면에는 학습자가 스스로를 변화시키는 과정에서 기존의 학습관리장치를 변형, 해체하고 새로운 장치를 만들어내 자신의 학습활동을 적극적으로 구성하는 학습자자세를 취할 수 있는 가능성이 열려있다. 즉, 학습자가 학습활동에 참여할 때 작동하고 있는 학습관리장치에 내장된 고정된 권력관계에 균열을 내고 다른 주체를 형성해나가는 행위를

학습자자세의 한 양상으로 설명할 수 있다. Agamben(2010)의 지적대로 현재의 자본주의 하에서 장치는 탈주체화 과정을 통해 자본주의에 적합한 주체를 만들기도 하지만, 사회적 기업이나 협동조합 등의 사례처럼 주체들이 기존의 지배 질서와 가치에 대항하는 새로운 장치를 만들어내면서 새로운 주체화와 대안적 삶을 모색하기도 한다. 이 과정에서 예측화와 재생산을 거부하는 새로운 학습자자세, 학습관리장치가 나타나는 것은 불가피하다.

나. 학습관리장치의 유형화

학습관리장치는 구체적으로 어떻게 형상화할 수 있는가? 그 유형화는 가능한가? 교육을 주요 목적으로 하지 않는 일상생활 속의 많은 조직과 공동체들의 학습관리장치는 학교의 학습관리장치와 어떻게 다른가? 강대중(2011, 2015b)은 사회적 기업과 협동조합의 다양한 사례 분석을 통해 토대만들기와 전수 교육장치, 내부 획득형 교육장치, 외부연계형 교육장치, 조직 정체성과 참여형 교육장치, 확산형 교육장치, 소비자 교육장치라는 여섯 개 형태의 학습관리장치를 제시한 바 있다. 이러한 학습관리장치는 사회적기업과 협동조합의 생성과 발전 과정에서 학습활동을 담당하는 제도와 조직, 그리고 그에 상응하는 다양한 실천으로 나타났다.

최선주(2017)는 생활협동조합의 학습관리 유형과 특성을 분석하면서, 생협 내의 학습관리장치 대부분이 무형식 학습에 대한 관리이며, 학습관리장치가 언어적·담론적 장치부터, 내부의 제도에 이르기까지 다양함을 보여준다. 자발적 결사체인 생협의 학습관리가 처음에는 무형식학습에 주로 관여하였다면 시간의 흐름에 따라 집단적 실천의 결과물로서 지식이 축적되고, 실천과 경험을 통해서 습득할 수 없는 개념적이고 역사적 지식을 외부 전문가로부터 받아들여 맥락화하면서 동시에 구성원들에게 체계적으로 전달하는 비형식 학습활동에 대한 관리로 발전해나갔다(최선주, 2017).

앞으로 다양한 사례연구를 통해 학습관리장치의 유형화를 시도할 수 있을 것이다. 학습관리장치는 김신일이 제시한 일곱 가지 타율적 학습관리 유형에서 엿볼 수 있듯 제도적 실천과 밀접하다. 따라서 국가 수준에서 제도화 정도에 따라 학습관리장치의 유형화를 시도할 수 있을 것이다. 국가적으로 제도화된 학습관리장치가 사회의 다양한 조직과 공동체 수준에서 실제 작동하는 방식에 따라서 유형화를 시도할 수도 있다. 조직과 공동체가 국가의 제도에 순응하거나 저항하는 등 다양한 방식으로 대응할 수 있다. 학습관리장치는 제도와 무관하게 담론 수준에서 개인과 집단의 학습활동을 억제하거나 지원할 수도 있다. 조직과 공동체, 개인과 집단이 자신의 학습활동을 위해 기존의 학습관리장치들을 어떻게 이용하는가를 학습자자세 개념과 더불어 연구한다면 새로운 차원에서 유형화를 모색할 수도 있다. 또한 개별 학습관리장치의 생성, 발전, 유지, 소멸에 이르는 생애주기 관점에서 그 유형을 구분할 수도 있다. 그

러므로 학습관리장치의 유형화를 위해서는 학습관리장치의 실제 작동을 설명할 수 있는 하위 요소들을 설정하고 그 요소들의 결합 양상을 탐색하는 사례연구를 시도해야 한다.

IV. 맥락지식

1. 평생학습을 매개하는 지식

학교를 중심으로 발달한 교육학에서 학습은 개인의 인지심리적 변화 차원에서 주로 다루어졌다. 이때 지식은 개개인이 습득해야 할 주어진 어떤 것이었다. 학교교육에서 지식은 교수가 숙달한 무엇이며, 교육학은 교수가 숙달한 지식을 학습자에게 효율적으로 전달하는 교수법의 개발에 큰 관심을 기울여왔다. 그러나 지식정보사회의 도래와 더불어 학교 밖 삶에서 학습활동이 확대되고 그것이 개개인의 삶에서 차지하는 비중과 의미가 커지고 있다. 따라서 평생학습의 관점에서 지식의 생성, 순환, 소멸이 새롭게 조명될 필요가 있다. 특히, 학교교육 등 형식학습 장면에서와는 대조적으로 비형식 혹은 무형식학습에는 지역성(locality)³⁾ 혹은 맥락성(contextuality)이 강한 지식이 가르치고 배우는 활동을 매개한다. 특정한 공동체 내에서 생성, 유통되는 지식의 경우에는 그 구성원이 아닌 경우에는 이해가 어려운 것들이 존재하기도 한다.

미시 혹은 중시 수준에서의 평생학습이론 작업에서 지식의 맥락성에 주목하는 이유는 인간이 다양한 생활영역에서 참여하는 학습활동을 매개하는 것은 삶의 맥락성에 침윤된 지식이기 때문이다. 이와 관련하여 한국 사회에서 1990년대 이후 나타난 농어촌 공동체 복원과 도시 공동체 형성을 위한 사례들에 주목할 필요가 있다. 공동체 형성의 중심에 학습활동이 있기 때문이다. 첫째, 대안교육 공동체이다. 한국에서 대안학교는 1990년대 학교교육의 근대성을 비판하며 대안을 모색한 교사와 학부모들의 노력으로 출현했다. 대부분의 비인가 대안학교는 교과서 지식이 아니라 학생들의 삶의 맥락을 중시하며 학습의 소재를 찾고 이를 교육에 활용한다(이종태, 2001; 강대중, 2002). 따라서, 간디교육공동체, 성미산마을처럼 비인가 대안학교를 거점으로 학부모와 교사들의 마을 공동체가 자연스럽게 형성되는 경우가 많다. 둘째, 평생학습도시이다. 교육부는 1999년부터 기초자치단체를 평생학습도시로 지정하는 정책을 시

3) 우리는 locality를 다음 절에서 다루는 지역지식(local knowledge)을 고려해 지역성으로 번역했지만, 국지성(局地性)이라는 번역도 적절하다고 생각한다.

행했다. 평생학습관의 설립과 다양한 평생교육 프로그램 운영이 평생학습도시의 주요 사업이었다. 평생학습관에서 학습한 시민들을 중심으로 학습동아리 등 자발적인 공동체가 생겨났다. 이 공동체를 매개한 것은 참여한 시민들의 생활 맥락과 관련된 지식이다. 순천학, 대전학 등 과거 향토사학이라 불리던 지역학이 평생학습도시 조성과 함께 지역의 정체성을 구축하기 위한 평생교육 프로그램으로 발전하고 있다. 시민들이 지역학의 기초자료를 수집하는 활동을 직접 전개하거나, 지역학 강사로 활동하고 있다. 대구 중구에서는 지역 청년들이 지역 사회의 역사문화 지식을 발굴, 보존하고 이를 관광자원으로 전환하기도 했다(권상구·이병준, 2015). 셋째, 시민사회단체들이 지역 시민들의 삶의 문제를 공동체적으로 해결하기 위해 다양한 공동체를 조직해왔다. 예를 들어, 경기도 광명 YMCA가 1990년대부터 지역의 영유아를 위해 운영한 유아스포츠단에 자녀를 보낸 일부 학부모들은 자녀 교육 문제를 공동으로 해결하기 위해 대안학교인 별씨학교를 만들었다. YMCA는 친환경 식자재 공동 구매를 위한 생협도 운영했는데, 생협 회원들을 중심으로 친밀한 생활 공동체가 형성되었다. 이러한 흐름은 지역에 뿌리를 둔 마을기업, 사회적기업, 협동조합의 형성으로 이어지고 있다. 이 과정에서 그 지역의 고유한 지식을 매개로 한 학습활동을 통해 상품 생산에 나서는 일들도 나타나고 있다(강대중, 2015b).

이와 같이 일상생활에서의 학습활동을 매개하는 맥락성이 강한 지식은 학교교육 장면에서 다루어지는 공식적지식, 과학적지식과는 그 성격이 다르다. 우리는 이 지식을 ‘맥락지식’이라고 잠정적으로 부르고자 한다. 맥락지식은 단순하게 공식적, 과학적, 객관적 지식과 대척점에 존재하는 지식이 아니다. 맥락지식은 학습활동 속에서 불박여있으며(embedded), 학습활동을 통해 구체성을 획득하는(embodied) 지식이다.

2. 지식의 맥락성과 지역지식

지식의 맥락성에 대한 논의는 여러 학문 분야에서 전개되고 있다. 대표적인 분야가 전통지식(traditional knowledge)과 토착지식(indigenous knowledge) 개념을 사용하는 농림어업 및 민속, 생태분야이다. 전통지식은 “지역공동체의 오랜 역사와 전통 속에서 발전되어온 지적 활동에 의한 기술혁신이나 창작”(정명현, 2012: 131)을 뜻한다. 전통지식에 대한 연구는 전통지식 보호를 위한 분류체계 및 전통지식 보호방안에 대한 연구와 함께, 어업기술, 토착음식, 용기제작에 대한 연구 등을 통하여 전통지식의 세부 내용이 무엇인지를 분석하는 연구가 주를 이루고 있다(강대중, 박지숙, 김의태, 2016). UNESCO는 토착지식을 자연과의 상호작용 역사가 긴 사회에서 발전된 이해, 기술 및 철학으로 정의한다.⁴⁾ 그러나 토착지식 개념에는 지

배집단과 피지배집단의 권력관계가 반영되어 있다. 토착지식이 해당 지역의 주민들이 스스로 사용하는 용어가 아니라 학자나 관리들이 주로 사용하는 용어란 점은 토착지식 개념에 내재해있는 권력관계를 보여준다(박성용, 2010).

지식의 맥락성은 지역지식(local knowledge)이라는 개념으로도 논의되고 있다. 경제 분야나 사회정책 분야에서는 암묵지(tacit knowledge) 개념을 사용하여 지역지식을 다룬다. 주로 기업 내부에서 창출된 지식을 구성원들이 어떻게 공유할 것인지를 다루는 지식 파급(knowledge spillovers) 관점의 논의가 주류이다(Grillitsch & Nilsson, 2015; Bae & Koo, 2008). 기업 내부에서 새롭게 창조된 지식의 가장 큰 특징은 암묵지에 가깝고, 기업(회사 또는 공장)이 위치한 지역 특수적 맥락을 반영한다는 점이다. 평생교육 분야에서도 지역사회기반 평생학습을 다루며 지역지식 개념을 활용하고 있다. 김민호(2011)는 지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건에 대한 연구에서 지역사회시민이 다른 지역사회나 그 지역사회가 속한 국가 및 세계사회와의 관계에 있어서 대외적으로 갖추어야 할 자질로 지역지식을 꼽았다. 박상옥(2009)은 지역사회 실천조직으로서 학습동아리에서의 학습과정의 하나의 결과물로 지역사회 참여를 통해 지역지식이 생산된다고 설명하고 있다.

지식의 맥락성은 표준적인 지식, 즉 과학적 지식(formal scientific knowledge) 또는 기술적 지식(technical knowledge)과 지역지식의 비교를 통해서 분명하게 드러난다. Negev & Teschner(2013)에 따르면, 기술적 지식은 이론적, 추상적, 과학적, 학문적, 기술적, 명시적, 전문적인 특성을 가지며, 전문가(expert)지식, 과학적(scientific) 지식 또는 전문적(professional) 지식이라고도 불린다. 한편 지역지식은 비전문가의 지식(lay knowledge)이라고도 불리는데 내러티브로 표현되며, 삶과 환경에 대한 익숙함으로부터 얻어지는 지식이며, 생생한 경험으로부터 얻게 된 이해로 매우 일상적인 특징을 갖는다. Fischer(2000)는 지역지식이 평범한 사람들의 일상적 지식이자 열등한 지식으로 인식되어 왔으며, 활자화되지 않고 구전으로 전수되고, 특정 문화 안에서 생산 해석되는 특징이 있다고 본다. 이와 대조적으로 과학적 지식은 지적 엘리트들이 소유한 전문적 지식으로 형식성이 매우 강하고, 활자화되어 특정 문화에 소속되지 않고도 전수되는 특징이 있다. Fischer는 전문가의 과학적 지식과 시민들의 지역지식의 위계 해체를 주장한다. 그는 전문가가 과학적 지식으로 어떤 문제의 해결책을 제시하는 존재가 아니라 시민들이 사회 문제에 대해 직접 조사하고 이에 대한 결정을 스스로 내릴 수 있도록 지원하는 역할을 하는 존재가 되어야 한다고 본다. 시민들의 권한을 신장시키는

4) 유네스코는 자연과학, 인문사회과학, 문화, 정보통신, 교육이 학제적으로 참여하는 '지역 및 토착지식 시스템 프로그램(LINKS, The Local and Indigenous Knowledge System Programme)'을 운영하고 있다. (<http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/about-us/> 참고)

(empowering) 학습을 촉진하는 역할을 하는 전문가를 Fischer는 전문적인 시민(specialized citizen)으로 규정한다. 시민들이 스스로 사회 문제에 대해 학습하는 동안 전문가 역시 시민들로부터 지역지식을 학습한다. 전문가가 진짜 전문가로 인정받는 것은 과학적 지식이 아니라 지역지식(또는 일상적 지식)을 소유할 때라는 것이 그의 주장이다. Fischer의 논의는 전문가의 지식 역시 실제 맥락에서 일어나는 학습활동 속에서 불박여(embedded) 구체성을 획득하는(embodied) 것이 중요하다는 것을 환기한다.

3. 맥락지식의 특성

지식의 맥락성을 지리적 공간과 연결시켜 지역지식(local knowledge)이라고 부르는 것이 지배적인 이유는 지식의 맥락성이 불가피하게 지리적이고 공간적인 의미에 기초하기 때문이다. 우리는 평생학습이론의 중심 개념으로 지역지식 대신 맥락지식을 제안하고자 한다. 그 이유는 맥락지식을 추상적이고 탈맥락적인 표준지식과 대조, 대비하기 위해서가 아니다. 오히려 맥락지식이라는 개념으로 지역지식과 과학적 지식(전문가 지식, 표준지식) 모두를 평생학습이론 작업의 대상으로 삼기 위해서이다. 맥락지식은 두 가지 측면이 있다. 첫째, 일상생활의 맥락 속에 불박여(embedded) 생성되고 유통되는 지역지식의 속성을 갖는다. 둘째, 탈맥락적으로 유통되는 과학적 지식이 학습활동에 활용될 때 학습자의 삶의 맥락에 연결되어 구체적인 의미를 획득하는(embodied) 경우, 그 과학적 지식은 맥락지식의 속성을 내장한다. 따라서 맥락지식은 학습활동에서 의미 있는 지식들이 가지고 있는 맥락성이라는 속성을 포착하는 개념이라 할 수 있다.

과학적 지식(전문가 지식, 표준지식)이 맥락지식으로 재구조화되는 데에는 행위자들의 능동적인 활동뿐만 아니라 지식을 유통시키는 학습관리장치의 구조가 큰 영향을 미친다. 표준지식이 맥락지식의 속성을 내장하는 경우를 학교교육 장면을 사례로 살펴볼 수 있다. 표준지식은 교수학습 장면에서 교육과정과 교과서로 제시되나 이 표준지식은 현장의 맥락과 교수자를 비롯한 행위자들의 상호작용을 통하여 맥락화된다. 학교교육에서 교육과정과 지식이 어떻게 결정되는지에 대한 Bernstein(1996)의 연구에 따르면 어떤 종류의 지식이 어떠한 방식으로 선정되고 조직되는가를 결정하는 기본적인 주체는 국가, 생산부문, 그리고 상징통제부문 등이지만, 이 지식이 실제 교육현장 속으로 들어가게 되면 그 현장의 맥락에 맞게 재구조화되는 단계를 거치면서 변형된다. Bernstein은 이를 교수를 위한 재맥락화 단계(Pedagogic Recontextualizing Field, PRF)라고 한다. 즉, 주어진 표준지식은 현장에 맞도록 재조절, 배열되는 작업을 통해 맥락지식이 된다.

맥락지식은 학습자자세와도 긴밀한 관계에 있다. 두 개념의 관계를 개인적 실천과 공동체적 실천이라는 측면에서 살필 수 있다. Freire(2000)에 따르면 지식과 실천은 긴밀히 관련되어 있다. 그가 주창한 대화에 의한 '문제제기식 교육'을 통하여 개인은 스스로를 주체적 인간으로 자각하고 비판적 의식을 갖게 된다. 개인의 자각과 실천은 공동체적 실천으로 나아간다. Freire에 따르면 문제제기식 교육은 공동체의 관심사에 대한 교사와 학습자들 간의 대화를 통해서 지식을 획득하는 과정이기 때문이다(Elias, 2014). 또한 공동체적 실천은 지역사회의 과제를 공동으로 탐구하고 해결하고자하는 실천의 양상을 띤다. 공동체의 맥락을 반영한 지식이 이 실천을 매개하는 것은 당연하다. 맥락지식은 가르치고 배우는 실천 현장에서 새롭게 생성될 수 있다. 그리고 맥락지식의 생성과 유통은 지역 공동체의 발전 과정에 꼭 필요하다. 따라서 지역 시민들이 생활문제를 공동체적으로 해결하는 과정에서 맥락지식이 "지역사회의 내생적 발전과 [어떻게] 연계되고 어떻게 생성되고 어떤 과정으로 발전되는가를 탐구하는 것"(박덕병, 2003: 172)은 평생학습이론의 중심 개념으로 맥락지식의 성격을 구성하는데 중요한 작업이다.

V. 나가며: 경험적 사례연구를 향하여

평생학습은 lifelong learning의 번역어인데, 같은 한자 문화권이지만 일본은 생애(生涯)학습으로, 중국은 종신(終身)학습으로 번역한다. 즉 평생학습은 한국 혹은 동아시아에서 자생한 개념이 아니다. 모든 수입된 개념은 그 개념에 내장된 독특한 가치와 함께 전파된다. 평생학습의 경우 그것은 국제기구가 거시적으로 설정한 국가 수준의 정책 개혁 프로그램이라는 가치이다. 우리는 이 논문에서 이런 거시적 접근이 아닌 미시 혹은 중시적 접근으로 평생학습을 이론화하기 위해 제안한 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식이라는 중심 개념을 탐색하였다. 이상의 논의에서 세 개념 사이의 관계를 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 학습관리장치는 맥락지식의 유통을 통해 학습자를 (재)생산한다.

둘째, 학습자자세는 맥락지식의 변형과 창출, 그 유통을 위한 새로운 학습관리장치의 생성을 가능하게 한다.

셋째, 맥락지식의 유통은 학습활동의 발생 조건이다.

평생학습의 시간축, 공간축, 의미축을 포착하는 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식은 서

로가 서로를 규정하는, 즉 서로가 서로에게 의존하는 개념이다. 위의 세 가지 정리에는 다음과 같은 진술들이 내포되어 있다. 학습자의 (재)생산은 학습자자세를 필연적으로 수반한다. 맥락지식 없이 학습관리장치는 작동할 수 없다. 학습자자세는 학습관리장치에 조건화된 학습자를 전제한다. 이러한 중심 개념 간의 상호 규정/의존은 앞으로 평생학습이론의 하위 개념들이 생성되었을 때 그들 간의 관계를 더 정교하게 구성할 수 있는 가능성을 예시한다.

미시 혹은 중시적 수준에서 평생학습을 이론화하는 작업은 거시적 평생학습 개념과 층위를 달리하기 때문에 새로운 가치를 평생학습이라는 개념에 장착하는 과정이기도 하다. 이제까지 유통된 평생학습 개념에 장착된 가치와는 다른 가치를 부여하지 않을 경우 이 작업은 성공할 수 없다. 이를 위해서는 가치가 담긴 실천 사례에 대한 경험 연구가 개념적 탐색과 함께 필요하다. 우리는 1990년대 이후 한국 사회에서 전개된 사례연구를 통해 새로운 평생학습이론을 사유할 수 있다고 판단하는데, 그것은 다음 세 가지 이유 때문이다.

첫째, 평생학습 개념은 그 자체로는 서구로부터 수입한 것이지만, 한국인들은 역사문화적으로 학습을 일생 동안 지속해야한다고 강조해왔다. 천 년 이상 한국인의 정신세계를 오래 지배해온 유교와 불교는 스스로의 학습으로 인격완성과 깨달음에 이를 수 있다는 것을 강조한다. 김신일(2005)은 이를 학습주의라고 부르며 고대 그리스 철학과 유대교/기독교에 기초해 있는 서구의 교육주의와 대비한다. 김신일은 교육주의가 인간의 자발적인 학습능력을 경시한 플라톤의 사상이나 절대신에 의존하지 않고 주체적으로 깨달거나 학습하는 것은 불가능하다고 본 구약성서의 사상으로 근대 국민교육제도의 기초라고 본다. 평생 동안 공부에 힘써 성인(聖人)과 성불(成佛)의 경지에 이를 수 있다고 본 유교와 불교의 전통은 오늘날 한국인이 평생학습 개념을 매우 자연스럽게 받아들이게 된 이유라고 볼 수 있다. 이러한 역사적, 문화적 토양에서 전개되는 실천 사례들에 대한 경험 연구를 통해 평생학습이론화를 위한 사유를 풍성하게 할 수 있다.

둘째, 한국 사회에서 평생학습 담론은 이른바 근대산업사회와 자본주의 문명의 한계가 드러나고 이를 극복한 새로운 사회, 즉 탈근대사회로의 이행 과정에서 확산되었다. 서구 사회과학의 주요 개념, 아니 근대 학문 자체는 서구가 산업혁명, 종교혁명, 시민혁명 등을 통해 봉건 시대와 대비되는 근대 도시 산업 사회로 이행하는 과정에서 출현했다(Mills, 2004: 190-191). 사회 전체의 거대한 변동 과정이 새로운 학문과 개념의 출현 조건이었던 것이다. 현재 우리는 또 다른 거대한 사회 변동의 격랑 속에 있다. 소위 “성장시대의 종언”(김종철, 2016) 혹은 “임박한 파국”(Zizek, 2012) 등으로 불리는 상황은 또 다른 사회로의 끊임없는 모색의 조건이 되고 있다. 평생학습이 그 모색의 일환을 나타내는 개념이라면, 우리는 평생학습을 새로운 학술적 개념과 이론 창출을 위한 일종의 진입문으로 삼을 수 있다.

셋째, 1995년 5.31 교육개혁에서 열린교육사회, 평생학습사회라는 목표를 제기한 이후 20여년간 한국 사회는 그에 따른 일관된 교육개혁을 지속적으로 추구해왔다. 1999년과 2007년에 있었던 두 번의 <평생교육법> 전부 개정은 평생학습을 지원하는 국가와 지방자치단체의 역할에 큰 변화를 가져왔다. 그동안 추진해온 여러 정책들은 한국 사회 구석구석에 적지 않은 변화를 만들어냈을 뿐만 아니라 국제적으로도 큰 주목을 받고 있다. 일례로, 다양한 교육기관과 시설에서 이수한 학습결과나 자격을 학점으로 인정받아 학위까지 받을 수 있는 학점은행제나 시민들의 평생학습 기회를 확충하기 위해 실시한 평생학습도시 지정 등은 국제적인 벤치마킹 대상이 되었다. 요컨대, 한국의 평생학습 현장의 구체적인 실천과 변화상은 평생학습이론 작업을 위한 사례연구의 소재로 손색이 없다.

1990년대 이후 한국 사회 변화 속에서 전개된 평생학습 실천 경험에 대하여 학습자자세, 학습관리장치, 맥락지식이라는 세 개념에 기초해 사례 연구를 시도하는 것이 평생학습이론 구축을 향한 우리의 다음 번 과제이다.

참고문헌

- 강대중(2002). **대안학교는 학교가 아니다**. 서울: 학이시습
- _____(2008). 평생학습 이론의 확장-두뇌과학의 시사점. **평생교육학연구**, 14(1), 57-81.
- _____(2009). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. **평생교육학연구**, 15(1), 201-223.
- _____(2011). 사회적기업과 평생교육학: 맥락, 현상, 미래. **평생교육학연구**, 17(1), 1-24.
- _____(2015a). 순응·확장·관리-아산의 학습생애. 울산대학교 아산리더십연구원(편). **아산, 그 새로운 울림: 미래를 위한 성찰-일과 꿈** (pp. 245-309). 과주: 푸른숲.
- _____(2015b). 사회적 경제의 부상과 교육장치. 서울대학교 교육연구소 BK21PLUS 미래교육 디자인연구사업단, 김동일(편), **교육의 미래를 디자인하다: 교육미래학을 위한 시론** (pp. 195-226). 서울: 학지사.
- 강대중, 박지숙, 김의태(2016). 지역지식 개념 탐색: 평생교육 연구에의 함의. 제5회 미래교육 디자인 학술대회: 새로운 교육학을 위한 시론. 53-67. 2월 23일. 서울: 서울대학교 사범대학 12동 401호
- 강대중, 최선주, 이승협(2012). 자력학습 인터넷 논객들의 학습생활 연구: '아고라 경제토론포방 고수'를 중심으로. **평생교육학연구**, 18(4), 33-63.
- 권상구, 이병준(2015). 마을만들기를 통한 학습도시 조성에서의 창조적 협력 사례-대구 중구 <신택리지 프로젝트>를 중심으로. 제41차 한국평생교육총연합회 연차대회 <지역평생교육과 창조적 협력> 발표논문. 11월 13-14일. 순천: 에코그라드 호텔.
- 김민호(2011). 지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건. **평생교육학연구**, 17(3), 193-221.
- 김신일(2005). 학습시대의 교육학 패러다임. 김신일, 박부권(편). **학습사회의 교육학** (pp. 61-102). 서울: 학지사.
- 김종철(2016). 성장시대의 종언과 민주주의. **녹색평론**, 148, 2-14.
- 김진화, 고영화, 성수현(2007). 한국 평생교육학의 학문적 동향과 과제. **평생교육학연구**, 13(4), 89-122.
- 박덕병(2003). 농촌의 내생적 발전을 위한 전통지식 개발전략. **농촌사회**, 13(2), 161-205.
- 박상옥(2009). 지역사회 실천조직으로서 학습동아리에서의 학습과정: 부천 생태안내자 모임 '청미래'를 중심으로. **평생교육학연구**, 15(1), 225-259.
- 박성용(2010). 지역전통지식의 의미구성과 실천전략. **민속학연구**, 26, 33-55.

- 손준중(2015). 학습장치와 학습하는 주체의 탄생. *교육사회학연구*, 25(3), 95-128
- 신은경, 현영섭(2016). 성인의 소득과 학습에 대한 자기주도성의 관계. *평생교육학연구*, 22(1), 1-24.
- 양창렬(2010). 장치학을 위한 서론. G. Agamben, 양창렬(편). *장치란 무엇인가? 장치학을 위한 서론* (pp. 91-169). 서울: 난장.
- 이종태(2001). *대안교육과 대안학교*. 서울: 민들레.
- 임동근(2012). '인간'과 장치: 푸코 통치성의 문제설정. *문화/과학*, 71, 285-299.
- 정명현(2012). 전통지식의 국제적 보호방안에 관한 고찰: WTO와 WIPO의 쟁점을 중심으로. *국제경제법연구*, 10(1), 131-171
- 최선주(2016). 노인기 대학 '공부 중독' 현상에 대한 연구. *평생교육학연구*, 22(2), 27-54.
- 최선주(2017). 생활협동조합의 학습관리 유형과 특성. 한일 평생학습-사회교육 학술교류회. 97-107. 8월 18-19일. 서울: 서울대학교 사범대학 10-1동 103호
- 한상훈(2003). 성인학습자의 교육참여동기와 자기주도학습의 관계. *평생교육학연구*, 9(3), 225-245.
- Agamben, G. (2010). 장치란 무엇인가? [Ches cos'è un dispositivo?].(양창렬 역). G. Agamben, 양창렬(편). *장치란 무엇인가? 장치학을 위한 서론* (pp. 15-48). 서울: 난장. (원전은 2006년에 출판)
- Bae, J., & Koo, J. (2008). The nature of local knowledge and new firm formation. *Industrial and Corporate Change*, 18(3), 473-496.
- Bélanger, P. (2016). *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning*. (trans. Albert P. Daigen). Hamburg, Germany: UIL. (Original work published 2015).
- Bell, P. (2012). Life-Long, life-wide, and life-deep learning. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity of education* (pp. 1394-1396). London: Sage. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218533.n443>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deleuze, G. (2007). 들뢰즈가 만든 철학사 [L'île deserte et autres textes]. (박정태 역). 서울: 이학사. (원전은 2002년에 출판)
- Edwards, R., Ranson, S., & Strain, M. (2002) Reflexivity: Towards a theory of lifelong

- learning, *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), pp. 525-536.
- Elias, J. (2014). Paulo Freire: 해방의 교육자 프레이리와 교육 [Pedagogue of liberation]. (한국교육연구네트워크 역). 서울: 살림터. (원전은 1994에 출판).
- Fischer, F. (2000). *Citizens, experts, and the environment: The politics of local knowledge*. Durham, NC: Duke University Press.
- Foucault, M. (2016). 감시와 처벌 [Surveiller et punir: Naissance de la prison]. (오생근 역). 파주: 나남. (원전은 1975에 출판)
- Foucault, M. (1980). *The confession of the flesh, POWER/KNOWLEDGE: Selected interviews and other writings 1972-1977*, (edited Colin Gordon), New York: Pantheon Books.
- Frank, A. W. (2017). 아픈 몸을 살다 [At the will of the body]. (메이 역). 서울: 봄날의책. (원전은 2002에 출판)
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed (20th anniversary ed.)*. New York: Continuum.
- Grillitsch, M., & Nilsson, M. (2015). Innovation in peripheral regions: Do collaborations compensate for a lack of local knowledge spillovers? *The Annals of Regional Science*, 54, 299-321.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia. Dissertation Abstracts International, 38, 6467A.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a postmodern theory of lifelong learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205-220. doi:10.1177/0741713606297445
- Kang, D. J. (2015). *Life and learning of Korean artists and craftsmen: Rhizoactivity*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mills, S. (2004). 사회학적 상상력 [The sociological imagination]. (강희경, 이해찬 역). 파주: 돌베개. (원전은 1959년에 출판).
- Negev, M., & Teschner, N. (2013). Rethinking the relationship between technical and local knowledge: Toward a multi-type approach. *Environmental Science & Policy*, 30, 50-59.
- Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36-55. doi:10.1177/0741713610392768
- Newman, M. (2014). Transformative learning: Mutinous thoughts revisited. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 345-355. doi:10.1177/0741713614543173
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 327-341.
- Wenger, E. (2007). 실천공동체: 지식창출의 사회생태학[Communities of practice : learning, meaning, and identity]. (손민호, 배을규 옮김). 서울: 학지사. (원전은 1998에 출판)
- Zizek, S., 이택광, 임인욱, 홍세화(2012). 임박한 파국: 슬라보예 지젝의 특별한 강의. 서울: 꾸리에북스.

· 논문 접수 2017. 10. 30. / 수정본 접수 12. 18. / 게재 승인 12. 22.

- 강대중: 서울대학교 대학원 석사(평생교육) 및 미국 조지아대학교 박사(성인교육). 서울대학교 교육학과 부교수. 관심분야는 평생학습이론, 학습생애사, 평생교육정책 등.
- 김의태: 서울대학교 대학원 석사(평생교육) 및 동대학원 박사과정 수료. 관심분야는 평생학습이론, 질적연구와 자발적 학습네트워크, 교육복지, 평생교육 프로그램 등.
- 박지숙: 서울대학교 대학원 석사(평생교육) 및 동대학원 박사과정 수료. 관심분야는 평생학습이론과 집단학습, 지역사회재생과 평생학습, 일본의 사회교육 등.
- 최선주: 서울대학교 대학원 석사 및 박사(평생교육). 서울대학교 BK조교수(전). 국가평생교육진흥원 재직 중. 관심분야는 학교경험과 평생학습패턴, 사회적 학습관리장치 등.
- 최일선: 서울대학교 대학원 석사(평생교육) 및 미국 펜실베이니아주립대학교 박사(성인교육). 경희대학교 교육대학원 부교수. 관심분야는 노인교육, 평생교육비교연구 등.

Abstract

**Learner Positions, Learning Management Apparatus and
Contextual Knowledge: Exploring Core Concepts for
Building a Lifelong Learning Theory**

Kang, Dae Joong (Seoul National University)

Kim, Euitae (Seoul National University)

Park, Jisuk (Seoul National University)

Choi, Seonjoo (National Institute for Lifelong Education)

Choi, Ilseon (Kyunghee University)

Lifelong learning has so far been studied mainly within a macro discourse, being more of a policy rhetoric than a concept to figure out human learning activities. While adult learning theories have given plausible explanations for the learning phenomena within certain phases or stages of life in adulthood, it does not succeed in exploring lifelong learning activity and its impact on the formation of one's life itself. In addition to the given macro discourse, this paper proposes a lifelong learning theory from the micro- and/or meso-level approach. To account for life stages (the progressive lifespan angle), domains of life (the horizontal life-wide angle), and life meanings (the axial life-deep angle), we introduce three core concepts and discuss their interrelationship. (1) Learner positions show what learners exhibit when experiencing learning events. (2) Learning management apparatuses represent all factors such as discourses, institutions and learning tools as well as the network among the factors, which engage in one's learning activities. (3) Contextual knowledge reveals what learners read into their learning activities. As to the interrelationship, learning management apparatuses (re)produce learners through the distribution of contextual knowledge. Learner positions enable learners to create new learning management apparatus to distribute, modify, and create contextual knowledge. Contextual knowledge lays the groundwork for learning activities. These core concepts require being substantiated and embodied by additional

empirical case studies to derive a lifelong learning theory that can tell more about our learning lives.

* Key words: lifelong learning theory, learner positions, learning management apparatus, contextual knowledge, adult learning theory