creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

학교 학습과 직업 현장 학습 간의 불연속성에 관한 연구

2014년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

진 난 주

학교 학습과 직업 현장 학습 간의 불연속성에 관한 연구

지도교수 한 숭 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2014 년 4 월

서울대학교 대학원
교육학과 평생교육전공
진 난 주

진난주의 석사 학위논문을 인준함
2014년 7 월

위 원 장 오헌석 (인)
부위원장 강대중 (인)
위 원 한숭희 (인)

국문초록

이 연구는 입직기 노동자들이 겪는 부적응과 혼란의 경험을 학습양식의 차이와 충돌이라는 관점에서 바라보고, 이를 학습의 연속성이 단절되는 데에서 오는 갈등으로 파악하고자 하였다. 따라서 삶의 연속성 상에 놓여 있는 '학습의 연속성'을 파악해내는 것, 그리고 그러한 학습의 연속성이 새로운 학습 상황과 충돌해 나가는 지점을 포착하는 것이 연구의 출발점이었다. 특히 본 연구는 '인생의 전반기'에 대부분의 사람들이 학교 속에서 학생으로 살아왔다는 점에서 학교 세계와 일터 세계를 대비하는데 중점을 두고 진행되었다. 즉, 학교-일터 간 이행에 있어서, 개인이 오랜 간 경험해온 '학교 학습'과 새로운 일터 환경에서 요구되는 '직업 현장 학습'의 간의 차이를 인지하고, 적응, 타협, 대응하는 과정을 드러내는 것이 본 연구의 주요한 목표이다. 그리하여, 학교와 일터 간의 관계에 대한 새로운 관점을 모색하는 데에 그 최종적인 목적이 있다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같았다. 1) 학습 맥락의 측면에서 볼 때, 입직기 노동자들이 경험해온 학교와 새롭게 받아들어야 하는 일터는 어떠한 차이가 있는가? 2) 이 가운데 입직기 노동자들이 겪는 '학습의 불연속성'. 즉 '학습의 단절' 상황은 입직기의 노동자들에게 어떠한 방식으로 드러나는가? 3) 입직기 노동자들은 이러한 '학습의 불연속'으로 인한 갈등을 어떠한 방식으로 느끼고, 받아들이고, 혹은 대응하고, 극복하는가?

기존의 학교-일터 이행(school to work transition)연구들이 학습자들이 노동의 세계에 빠르고 효율적으로 흡수 되는 것에 초점을 맞추고 있던 것에 반해, 본 연구는 개인의 '삶'이라는 구체적인 맥락 속에서, 학교와 일터 간의 이행기에 일어나는 현상을 자세하게 포착하고자 하였다. 즉, 학교와 일터의 세계가 다르다는 점에 주목하는 것을 넘어, 학교에서 일터로 이행이 일어나는 상황에 처한 개인에게 어떠한 일이 일어나는지를 자세하게 밝히는 데에 관심이 있었다. 이를 위해 학교의 세계와 일터의 세계를 대비하였고, 학교-일터 간 변화를 잘 드러낼 수 있는 지점에 있는 5명의 입직기

노동자를 선정하여 연구를 진행하였다. 지난 2-3년간 학생에서 노동자로 신분 전환을 경험한 바 있고, 이러한 과정 속에서 상당한 갈등을 겪은 사람들을 대상으로 2-3차례에 걸친 심층 면접이 진행되었다. 이를 통해 대학 교육을 포함한 그 이전의 학습 배경과, 입직기에 있었던 학습과 관련한 사건들, 그리고 입직기 이후 인터뷰 시점까지의 적응에 관한 자료들이 수집되었다.

연구 결과는 학교와 일터라는 두 세계에서 요구되는 학습이 상당히 다르다는 점, 그리고 그 학습 방식을 변화시켜내는 것이 쉽지 않다는 점을 보여준다. 이는 입직기 갈등을 바라보는 한 가지 새로운 시각이 될 수 있다는 점에서 의미를 가진다. 학습과 학습 방식의 차이는 학교와 일터 간의 갈등을 불러오는 주요한 요인 중의 하나이다. 또한 일터의 갈등이 2~3년의 입직기가 지난 후에 상당 부분 완화되었다는 점에 주목하여 볼 때, 이는 '단절'처럼 보였던 입직기의 갈등이 해소되고 삶의 연속성을 다시금 획득해내는 과정으로 입직기를 바라 볼 수 있게 한다. 즉, 입직기의 갈등은 노동자들의 능력 부족과 같은 문제 상황이기 보다 개인의 삶 속의 성장과 변화의 과정으로 바라봐질 필요가 있다. 입직기는 "삶과 경험의 변화 - 학습 방식의 갈등 - 새로운 삶과 학습 방식에의 적응" 이라는 과정을 통해 다시금 자신의 '삶'을 구성해내고, 삶의 연속성을 획득해내는 질적 변화와 성장의 시기이다. 이러한 연구 결과는 개인의 삶 속에서 일어나는 다양한 변화와 그 속에서 일어나는 갈등 상황을 질적 성장의 과정으로 바라볼 수 있는 단초를 제공한다.

.....

주요어 : 학교-일의 세계 전환, 학습방식 갈등, 입직기 노동자

학 번 : 2012-21349

목 차

I. 서론 ····· 1

1. 문제제기 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 8

3. 연구 참여자 및 연구 방법 ····· 9

1) 연구 참여자 ····· 9

2) 연구방법 및 자료 수집 방법 ····· 16

II. 이론적 배경 및 선행연구 ····· 20

1. 삶으로부터 분리된 일터: 노동의 논리적 특성 ····· 20

1) 임금노동과 일터: 근대 노동이 갖는 내재적 모순 ····· 20

2) 노동 조건의 변화 ····· 22

3) 입직기 노동의 특징 ····· 24

2. 학교로부터 분리된 일터: 학교와 일터의 논리적 특성 ····· 25

1) 학교와 학교 학습의 특징 ····· 27

2) 일터와 일터 학습의 특징 ····· 31

3. 학교-일터 간 이행에 관한 연구 ····· 39

1) 학교-일터 간 이행(transition)에 관한 연구 ····· 39

2) 학교-일터 간 차이를 드러내어 주는 연구 ····· 46

4. 소결 ····· 49

III. 학교-일터 간 학습 방식 충돌의 양상 ····· 51

1. '전체'와 '구조'에 대한 갈급 ····· 51

2. ‘이해’가 필요해 ····· 57
3. ‘정답 아님’에 대한 두려움 ····· 60
4. ‘옳지 않은 것’에 대한 거부감 ····· 62
5. ‘관계맺음’의 어려움 ····· 64
6. ‘주먹구구식’ 일처리에 대한 불만 ····· 70
7. 소결 ····· 72

IV. 갈등의 전환과 극복 ····· 75

1. “믿기” ; 가치의 내재화 ····· 75
2. “그냥 견디기” ; 포기와 타협 ····· 77
3. “물어보기”, “나름의 논리 개발하기” : 적극적인 반응과 대응 ···79
4. 소결 ····· 81

V. 논의 및 결론 ····· 82

참고문헌 ····· 87

표 목 차

< 표 1 > 연구 참여자 인적사항 및 경력사항 ····· 13
< 표 2 > 학교 학습과 일터 학습의 특징 비교 ····· 72

I. 서론

1. 문제제기

2012년 통계에 따르면, 한 해의 취업자 수는 약 24,000명 정도이며, 그중 대학 졸업 이상의 학력을 가진 취업자는 약 10,000명 정도이다.[1] 그러나 이들 전부가 이른바 좋은 직장에 속하는 대기업에 취업하는 것은 아니다. 취업 희망자 중 다수가 대기업의 입사를 희망하지만, 대기업 입사는 바늘구멍으로 묘사 될 만큼 어렵기 때문이다. 따라서 대학생들은 대학 시절부터 취업 스펙을 관리한다. 치열한 경쟁을 뚫고 대기업에 들어간 입사 초기의 고학력 노동자들은 나름의 포부를 가지고, 자신의 커리어를 꿈꾸고 계획한다.

그러나 커리어를 획득하는 그 순간 지금까지의 학생으로서의 신분과 생활은 끝나고 이와는 전적으로 다른 새로운 어떤 존재가 탄생한다. 많은 사람들은 이 '새로운 존재'로서의 커리어에 힘겨워한다. 즉, 입사 이후 일은 한편에서는 자신의 미래를 보장해주는 새로운 날개이기도 하지만, 다른 한편에서는 지금까지의 자신의 능력과 모습으로는 쉽게 감당하기 힘든 어떤 절벽처럼 느껴지기도 한다. 청년취업자 가운데 1/4이 취업 후 1년 이내에 퇴직한다는 기사[2]는 이러한 측면을 반영한다. 실례로 연구자 역시 국내의 모 중공업 회사의 사무직 노동자로 재직하는 동안 끊임없는 퇴사 고민에 시달렸고, 퇴사한 경험이 있다. 일에서 삶의 의미를 찾고, 자아를 실현할 수 있다는 교과서적인 명제와는 달리, 그리고 입사 이전에 생각했던 직장생활에 대한 예상과 달리, 일에서 어떤 의미도 찾기 힘들었고, 심지어는 고통스러웠기 때문이다.

개인적 경험을 통해 볼 때, 그리고 많은 수의 동료 노동자들의 경험을

1) 통계청. 경제활동인구월보. 2012년.
2) 한국경영자총협회가 전국 405개 기업을 대상으로 2014년에 실시한 취업실태 조사에 따르면, 대졸 신입사원에 1/4에 해당하는 25.2%가 1년 이내에 퇴사를 경험한다. 이들의 주된 퇴사이유는 '조직 및 직무적응 실패'가 47.6%로 가장 높다.

고려해 볼 때, 노동이 인간 삶에서 필요하고, 값진 것이라는 인식과 실제 노동자가 직면하는 현실 간에는 간극이 존재한다. 이러한 현상은 특히 입직기[3] 즉, 학교를 벗어나 처음으로 노동의 영역에 진입하는 사람들에게 더욱 뚜렷하다. 입직기는 한 개인이 처음으로 직업세계로 입문하는 시기이며, “학생에서 직장인으로의 신분 변화(정연순, 2003)”가 일어나는 시기이다. 즉, 입직기는 주요한 생애 전환기로써 이전과는 질적으로 다른 경험을 하게 되고, 해당 경험들 간의 이질성이 드러나는 시기라고 할 수 있다..

학생에서 노동자로 변화한다는 것은 단순한 신분전환을 넘어서는, 분명한 갈등 경험이다. 많은 수의 입직기 노동자들은 일터의 세계에 들어가기 전 학생으로 살아왔다. 학교는 ‘배움’ 그 자체를 목적으로 하는 특수한 공간이며 교육이 전제로 하는 독특한 관계적 맥락을 전제로 한다. 학생들은 이미 오래 동안 그러한 활동과 문화와 관계 안에 익숙해져 있다. 그러나 그들이 졸업 후 노동자로서 만나게 되는 일터 세계는 학교와는 다르다. 일터는 일을 기준으로 재편되어 있는 사회로, 일터는 일의 처리와 관련한 고유의 논리를 따른다. 노동자들은 학교에서 그랬던 것처럼 ‘배움’을 안내 받기보다 ‘문제의 해결’을 요구 받는다. 말하자면 학교와 일터는 전적으로 다른 특징을 지닌 다른 세계이며, 해당 공간에서 필요한 지식, 가치, 문제 해결 방식들은 전혀 다른 방식으로 처리된다. 문제는 학교와 일터의 존재 방식의 ‘차이’가 상당히 크며, 이러한 차이가 개인에게 요구하는 변화들이 쉽게 바꾸어낼 수 없는 것이라는 데에 있다.

학교와 일터 간의 간극과 그로 인한 갈등 상황을 설명하기 위한 연구는 상당수 존재해왔다. 기존의 연구들은 이러한 문제 상황에 대해 크게 두 가지의 관점을 제시해 왔다. 하나는 학생과 노동자가 갖는 역량(skills)의 측면에서 해당 갈등의 문제를 진단하고, 일터가 요구하는 기술과 노동자가

3) 입직은 직업 세계에 입문함을 의미하는 용어이다. 기업 교육의 맥락에서 입직기는 대개 2-3개월 정도의 입직 교육이 이루어지는 기간을 의미한다. 그러나 본 연구는 노동자들이 일의 세계에서 겪는 갈등 경험을 일과 삶의 가치 체계의 대립으로 보고, 그 해소와 변화 과정을 학습으로 보는 연구로써 입직기를 2-3개월의 짧은 기간으로 보기엔 무리가 따른다. 따라서 본 연구의 입직기는 입직 경험을 포함하여 약 2년여의 기간으로 정의 된다.

가진 기술이 일치하지 않는다는 데에서 문제의 원인을 찾는다. 과학기술 변화의 영향으로 직무에 필요한 역량의 내용과 수준이 달라지고 있으나 노동자들은 이에 대응할 수 있는 지식과 기술을 보유하고 있지 못하다는 것이다(Darrah, 1996). 따라서 해당 역량을 가장 효율적으로 습득 할 수 있는 해결책을 제시하는 것이 이들 연구의 주요한 목표이다. 노동자의 갈등에 대해 설명하는 또 다른 관점은 직장에서의 갈등이 단편적 역량적 전문성의 문제를 넘어 사회-문화적 배경을 가진 포괄적 문제임을 지적한다. 즉, 노동의 영역이라는 새로운 공간에 진입한 개인이 낯선 상황에 적응하기 위해 노동자로서의 자신을 만들어내야 하는 상황에 처하는 것이 문제 상황이며, 이 과정은 필요한 지식과 기술을 습득하는 것을 넘어서 해당 사회의 가치관, 신념, 태도, 마인드 등을 개인이 습득하고 내재화하는 것과 관련한다.

그러나 일의 장면에서 나타나는 갈등을 단편적 역량 불일치의 문제, 혹은 사회-문화적 불일치의 문제로 진단하고, 이를 효율적으로 해소하는 데 초점을 맞추기에는 이 문제가 더 복잡해 보인다. 우선 이들 연구는 문제의 본질을 여전히 기업과 조직의 관점으로만 이해하고 있기 때문이다. 이러한 관점에서 갈등의 원인은 일의 세계에 개인이 적응하지 못한다는 데 있으며, 개인은 효과적이고 빠르게 이러한 불일치를 따라잡아야 하는 수동적 존재로 묘사될 뿐이다. 관점을 전환하여 이 문제를 '노동자의 삶'이라는 차원에서 본다면, 이 사태는 조금 다른 방식으로 포착 가능하다.

본 연구는 입직기 노동자들의 부적응과 갈등의 문제를 그들의 삶의 연속성과 통합이라는 차원에서 바라보고자 한다. 말하자면, 그들의 문제가 '학교 세계'나 '일의 세계' 안에서 만의 문제라기보다, 그동안 살아왔던 학습자로서의 삶이라는 차원과 그것이 연속성의 차원에서 새로 진입한 노동자로서의 삶과 충돌하면서 나타나는 문제, 즉 '학교-일-삶의 충돌'이라는 새로운 국면 안에서 재해석해보고자 하는 것이다.

요컨대, 이 연구는 입직기 갈등 경험의 가장 큰 원인을 한 개인이 학교를 통해 쌓아왔던 '삶의 연속성'과 노동의 세계가 갖는 고유한 내적 논리가

충돌하는 데에서 찾는다. 이는 입직기 노동자가 겪는 갈등을 개인의 능력 부족의 문제나 문화 내재화의 필요의 문제로 보는 것을 넘어서게 한다. 노동자 개인이 쌓아 온 삶의 내적 일관성과 일터의 세계가 요구하는 새로운 삶의 방식을 대등하게 놓는 것은, 학교에서 일터로의 이행(transition)과정을 새롭게 바라볼 수 있게 한다. '학교-일터-삶'의 충돌 이라는 관점에서, 입직기의 이행과정은 어느 것 하나가 다른 하나를 따라가는 것이 아니다. 즉, 학교 세계의 학생으로서 모든 정체성을 버리고 일터 세계에 맞는 노동자가 되어야 하는 과정이 아니다. 이는 "삶의 연속성"을 가진 개인이 자신의 삶에 터하여 새로운 경험에 맞추어 변화해가는 질적 변화이자 관점전환의 과정을 의미한다.

개인은 자신의 삶 속 경험을 통해 축적해온 내적 일관성을 가진다. 즉, 삶에는 '연속성'이 있다. '삶의 연속성'이란 시간의 연속이나, 행동의 습관이 연속됨을 의미하는 것은 아니다. 한 개인의 삶의 경험이 분절되어 존재하지 않음을, 즉, 한 개인이 그가 이전에 쌓아왔던 경험을 토대로 한 '삶의 총체'로써 존재함을 의미한다. 듀이(1938)에 따르면, "경험은 예외 없이 우리들을 변화시키기 마련이며, 이러한 변화는 우리가 원하든 원하지 않든, 후속 되는 경험의 특질에 영향을 준다." 즉, "하나의 경험을 하고 난 뒤에 그에 후속 되는 경험을 하게 된다고 할 때, 우리는 이전 경험의 영향으로 인하여 다소간 다른 사람으로 변모되어 후속 되는 경험에 임한다." 예컨대 '24살의 나'는 지나온 24년의 삶을 온전히 담아내고 있는 '나'이며, 25살의 나는 이러한 '이전 경험의 총체로서의 나'와 만나는 과정에서 끊임없이 생성 되는 것이다. 삶의 연속성이란 바로 이러한 경험의 총제로서의 개인이 만들어가는 삶의 궤적을 뜻한다.

삶을 '연속성'의 관점에서 본다는 것은, 삶 그 자체를 부단한 학습의 과정으로 보는 관점과 같다. '삶' 속에서 경험을 지속 해나가는 과정이 곧 학습의 과정을 의미하기 때문이다. 다시, 듀이는 "하나의 사태에 직면했을 때, 이전의 경험을 근거로 그 사태에 반응하면서 사태의 특수성에 맞도록

이전의 경험을 새롭게 변화시키는 반응의 양식, 그러한 사태를 대하는 다양한 태도와 감수성의 체계", 혹은 "한 개인의 됨됨이를 형성하는 지적이거나 정서적인 행동과 태도와 신념의 체계(엄태동, 2001)"가 존재함을 말한 바 있다. 즉, 학습은 개인이 자신의 삶 속에서 새로운 경험을 형성하는 체계이다. 삶은 그러한 체계를 통해 경험을 받아들이고, 연속성을 구축해난다. 이러한 관점은 개인의 경험과정을 곧 학습으로 보는 관점이며, 또한 이때의 학습이 특정한, 혹은 고정된 지식 습득 방식이 아닌 경험에 대한 반응 양식으로서 존재함을 의미한다.

학습이란 흔히 생각하는 것과 같이 외부에 존재하는 지식을 머리 속에 넣는 것과 같은 단순한 인지적 과정이 아니다(Maturana&Varela, 2007). 학습이란 유기체가 환경을 이해하고, 적응하고, 반응하는 방식에 가깝다. 학습이란 외부의 지식을 받아들이는 순차적 축적 과정이 아닌, 행위 그 자체이며, 그 속에서 일어나는 과정을 의미한다. 이때 학습은 일종의 태도, 패턴, 버릇과 같은 행위 그 자체로 존재한다. 즉, 학습이란 특정한 맥락 속에서 구축 된 사유의 틀, 인식의 틀을 통해 새로운 경험을 이해하고 받아들이며, 자신과 환경을 전적으로 바꾸어나가는 것[4]이라 할 수 있다. 이러한 점에서 볼 때, 학습은 곧 살아가는 과정 그 자체가 되고, 학습은 학습자가 처한 그 상황과 맥락 속에서 다양한 방식으로 나타날 것임을 예측할 수 있다. 즉, 서로 다른 상황과 맥락 속에서 지식과 인지가 구성되는 방식 역시 달라진다. 한 개인이 학습한다는 것은 특정한 방식을 자유롭게 선택하여 지식을 습득해 내는 것이 아니다. 개인은 자신의 '삶의 연속성'에 근거하여 특정한 학습 태도나 학습 양식을 구축하며, 이는 습관과 같은 일관성을 갖는다. 말하자면 학습은 '연속성'을 갖는다. '학습의 연속성'은 학습이 개인의 삶의 경험과 분리되어 존재하는 것이 아님을, 따라서 인간이 학습하는 방

4) 학습의 인지적인 측면을 강조하는 입장에서도 학습에 대한 이러한 논의가 존재한다. 인지적 구성주의에 따르면 '이 세상이 객관적으로 존재하고 있어서 학습자에 의해 발견되는 것'이 아니라 학습자 개인의 경험에 의해 주관적으로 구성된다. 즉, 학습자는 이전 경험을 통해 기 존재하는 자신의 인지구조(사전지식, schema)를 가지고 새로운 사건을 이해한다. 이들 논의에 따를 때에도, 학습은 단순한 지식의 축적이 아닌, 학습자의 능동적인 행위를 반영하는, 복잡한 과정이 된다.

식 즉, 학습 양식이 쉽게 변하지 않는 것임을 나타내는 용어이다. '학습의 연속성'은 학습자에게 특정한 방식으로 학습할 것을 강요한다. 문제는 이러한 종류의 반응 양식으로서 존재하는 학습 방식이 쉽사리 변할 수 없다는 데 있다.

평생학습 맥락에서 학습은 "전 생애에 걸쳐 삶과 경험을 성장, 회복, 재구성하는 활동이며, 이때 이루어지는 학습은 학습자의 경험의 변화가 내적으로 통일성과 전일성(holistic)을 획득하는 전생애적 과정"으로 여겨진다(한숭희, 2006:82). 평생학습은 삶이 '연속성'을 지님을, 그리고 해당 연속성이 학습 현상에 근거하고 있음을 전제하고 있다. 즉, 평생학습의 맥락에서 삶과 학습은 쉽게 구분될 수 있는 것이 아니며, 학습은 '살아가는 것' 그 자체와 크게 다르지 않다. "학습은 한 개인이 가지고 있는 일종의 사유방식, 인식의 틀, 생각의 범주 등에 의해 구동하며, 그러한 생각의 틀은 학습의 전제가 된다"는 명제는 이를 뒷받침한다(한숭희, 2010). 개인은 자신의 삶에 터하여 학습을 이끌어내며, 그가 가진 학습 양식은 곧 삶의 문제를 해결하는 방식에 투영된다. 이는 학습과 삶이 떼려야 뗄 수 없는 관계임을 드러내준다. 삶과 학습은 나무와 뿌리의 관계처럼 서로가 서로를 구성하고 지탱한다. 개인은 학습을 통해 자신을 구성해나감과 동시에, 학습에 다시금 그의 삶의 방식을 투영한다. 이는 학습이 외부에 있는 어떤 것을 받아들이기 위한 '수단'으로써 분절적으로 기능하는 것이 아닌 삶 그 자체가 될 수 있음을 의미한다. 한 개인의 삶 속 경험은 학습의 연속성에 터한 삶의 연속성 상에 놓여있다.

부인할 수 없이 노동의 세계는 가치생산과 그 실현이라는 고유한 내적 논리가 적용 되는 새로운 사회이다. 자본주의 체계 아래에서의 노동은 상품으로서 존재하며, 시장에서 교환가치를 지닌다. 노동의 영역에 새롭게 진입하는 입직기의 노동자는 처음으로 자신의 일부가 팔리어 나가는, 그리하여 내적 통일성을 가진 자신과 분리된 소외된 자아가 창출되는 과정을 경

험한다. 이러한 새로운 경험을 삶 안에 수용하기 위해 각 개인은 자신의 가치관, 신념, 태도와 같은 가치 체계를 바꾸어야 하는 상황에 직면한다. 변화해야하는 가치 체계와 기존의 그것과의 다름의 정도에 따라 갈등의 크고 작음의 차이는 있겠지만, 새로운 가치 체계가 만난다는 점에서 갈등이 발생함은 명백하다. 중요한 것은 이러한 일과 삶이라는 두 세계의 충돌을 조화롭게 '재구성' 해내야 한다는 점이다. 이는 노동자가 이전에 쌓아왔던 자신의 삶의 경험을 부인하고, 노동의 세계라는 새로운 사회에 전적으로 맞추어 나가는 것만으로 성취될 수 있는 것이 아니다.

학교세계와 일의 세계는 그들이 구성되는 방식과 구조에서 일정한 차이를 내포하고 있다. 일의 세계에 들어오기 이전의 노동자는 주로 학생의 삶을 살아왔다. 학생이란 특정 방식으로 형성된 '학습의 연속성' 속에서 배움을 지속하며, 자신의 정체성과 가치관 그리고 미래적 존재성, 즉 '삶의 연속성'을 구축해온 존재이다. 그러나 그들이 입직 후에 만나게 되는 전적으로 다른 세계, 즉, 조직, 업무, 위계와 지시 등 새로운 체계를 가진 일터 환경은 그들이 기존에 가지고 있던 배움의 방식과는 전혀 다른 학습을 요구한다. 그러나 이들은 쉽게 '이 학습'에서 '저 학습'으로 넘어가지 못한다.

학교의 학습은 지식을 기준으로 짜여 있다. 이때 지식은 비교적 확실하고 완결성을 갖춘 과학적 논리 구조[5]가 있는 지식이다. 학교의 학습은 이러한 객관적 지식과 내가 만나는 과정으로 존재한다. 특히, 학교 학습자들은 비교적 확실한 이 지식을 오직 나를 기준으로, 나의 인지 구조에 따라 지식을 재편해 나가는 방식으로 학습을 지속한다. 그러나 일터의 학습은 이와 상당히 다른 방식으로 전개된다. 일터는 학습이 아닌 일을 기준으로 하는 공간이며, 그 속에서 일어나는 학습은 부가적인 것으로 존재한다는 점은 학교와 일터의 가장 명시적인 차이이다. 이러한 차이는 일터의 지식

5) 브루너는 이를 지식의 구조(Brunner, 1960)로 표현한 바 있다. 지식의 구조란 학문의 기저를 이루어 있는 일반적 개념과 원리를 뜻한다. 학교는 이러한 지식의 구조를 습득할 수 있는 공간이다. 유사하게 피터스는 지식의 형식(Peters, 1966)을 말한바 있다. 이때 지식을 획득한다는 것은 구조화되고 특정한 방식으로 의미 있게 만들어진 경험을 인식하게 된 것을 의미한다. 피터스는 교육을 통해 이러한 '지식의 형식'에 입문할 수 있다고 보았다.

을 내적 논리 구조가 있는 지식이 아닌, 문제 해결과 실천이 중심이 되는 지식으로 만든다. 따라서 고정된 지식은 존재하지 않으며, 일터 내의 학습은 언제나 상당히 불분명한 것들을 받아들이는 방식으로 존재한다. 일터와 학교의 또 한 가지 차이는 일터 내의 학습은 개인적인 것이기 보다 공동체적인 것으로 존재한다는 점이다. 일터에서의 학습은 개인이 공동체에 참여하고 실천함으로써 일어나는 것[6]이다. 따라서 이때 학습은 내적 논리를 가진 지식을 개인이 받아들이는 데에 있는 것이 아니라, 개인과 개인 간의 만남과 관계를 중심으로 짜인다.

학교와 일터의 이러한 차이는 그 속에 존재하는 지식과 경험을 전적으로 다르게 하며, 해당 지식과 경험을 다루는 학습 역시 다른 방식으로 존재하게끔 한다. 입직기의 노동자들은 익숙한 학교의 학습 방식으로는 결코 대처할 수 없는 새로운 상황 속에서 전혀 다른 방식의 학습 방식을 사용할 것을 요구받는 것이다. 요컨대 학교에서 일터로 위치를 바꾼다는 것은, 단순한 신분의 변화의 의미를 넘어서, 그들이 마주하게 되는 지식과 경험의 총체적인 변화를 의미하는 것이다. 삶과 경험, 그리고 학습에 대한 '연속성'의 논의에 따를 때, 이는 자신의 이전의 삶과 경험을 통해 쌓아온 학습 방식 그 자체를 바꿀 것을 요구받는 것이며, 나아가 자신의 삶의 방식까지 변화시켜야 함을 의미한다. 이러한 변화에 대처하고, 이를 조화롭게 재구성해는 것은 어려운 일이다.

2. 연구 문제

이러한 문제의식에서 출발한 본 연구는 노동자들이 일터에서 겪는 부적응과 혼란의 경험을 학습양식의 차이와 충돌이라는 관점에서 바라보고, 이를 학습의 연속성이 단절되는 데에서 오는 갈등으로 파악하고자 한다. 따

6) 일터의 지식과 일터 지식의 학습 방식에 대한 이러한 논의는 조직사회화 과정으로서 학습을 보는 관점에서 자세히 설명된다. 조직사회화란 조직의 완전한 외부자였던 개인이 학습과 변화를 통해 조직의 참여적이고 효과적인 구성원으로 변화하는 과정을 의미한다(Feldman, 1976; Fisher.1986; 장원섭,2007에서 재인용). 이러한 입장에서 일터는 하나의 새로운 '사회'이며, 개인이 해당 조직이라는 새로운 환경에 적응할 필요를 갖는 공간이다.

라서 삶의 연속성 상에 놓여 있는 '학습의 연속성'을 파악해내는 것, 그리고 그러한 학습 연속성이 새로운 학습 상황과 충돌해 나가는 지점을 포착하는 것이 연구의 출발점이다.

특히 본 연구는 '인생의 전반기'에 대부분의 사람들이 학교 속에서 학생으로 살아왔다는 점에서 학교 세계와 일터 세계를 대비하는데 중점을 둔다. 즉, 학교-일터 간 이행에 있어서, 개인이 경험해온 '학교 학습'과 새로운 '일터 학습'의 간의 차이를 인지하고, 반응, 적응, 대응하는 과정을 드러내는 것이 본 연구의 주요한 목표이다. 그리하여, 학교와 일터 간의 관계에 대한 새로운 관점을 모색하는 데에 그 최종적인 목적이 있다.

이를 확인하기 위한 연구의 구체적 연구 문제는 다음과 같다.

1) 학습맥락의 측면에서 볼 때, 입직기 노동자들이 경험해온 학교와 새롭게 받아들어야 하는 일터는 어떠한 차이가 있는가? 이러한 차이로 인해 드러나는 학교 학습방식과 일터 학습 방식은 어떻게 다른가?

2) 이 가운데 입직기 노동자들이 겪는 '학습의 불연속성', 즉 '학습의 단절' 상황은 입직기의 노동자들에게 어떠한 방식으로 드러나는가? 즉, 그들이 입직기에 겪는 갈등은 양상은 어떠한가?

3) 입직기 노동자들은 '학습의 불연속'으로 인한 갈등을 어떠한 방식으로 느끼고, 받아들이며, 대응하려고 하는가? 즉, 입직기 노동자들이 이러한 갈등을 극복하는 과정은 어떠한가?

3. 연구 참여자 및 연구 방법

1) 연구 참여자

연구의 참여자는 일-삶 간의 갈등을 가장 뚜렷하게 경험할 것으로 기대

되는 입직기 노동자를 대상으로 한다. 그런데, 본 연구에서 입직기는 기업 교육의 맥락에서 통상적으로 사용되는 용어로서의 입직기와 같지 않다. 통상적으로 입직기를 일터의 기술이나 문화를 효율적으로 습득하기 위해 조직적이고, 구체적으로 짜여진 2~3개월의 교육 기간으로 이해하는 방식과는 달리, 본 연구는 입직기를 보다 긴 기간, 즉 2-3년의 기간으로 본다. 입직 경험은 자신의 환경 변화에 대한 이해와 적응의 과정으로, 이는 수년에 걸친 비교적 긴 기간을 통해 이루어지는 변화로 본다. 이는 본 연구의 문제의식이 삶과 경험과 학습의 과정 속에서 '입직기'를 바라보는데 있기 때문이다. 따라서 연구 참여자 선정은 최초 입직후 2-3년 이내의 노동자로 설정하였다.

특히 학습자에서 노동자로의 변화에서 오는 갈등을 더욱 명백하게 드러내기 위하여 참여자를 대기업 사무직 노동자로 한정하였다. 고도의 체계(system)를 특징으로 하는 대기업 노동은 개인의 소외 현상을 극대화하기 쉽다. 체계는 노동의 효율성을 증대시키는 데 기여하지만, 근대 노동에 대한 마르크스의 지적처럼, 노동의 과정을 분절시키고, 창의적 노동의 가능성을 막는다. 체계 속의 개인은 주어진 공정만을 반복하는, 구조 속의 부품으로 전락할 가능성이 높다. 체계가 복잡해지면 질수록 개인은 더욱 소외(Lars, 2013)될 가능성이 높다.

또한 본 연구의 초점이 학교 학습과 일터 학습의 차이를 드러내는 데에 있다는 점에서, 학교 학습을 비교적 성실하게 수행했을 것으로 보이는 명문대 졸업생으로 한정하였고, 일터 노동자의 특징을 극대화하기 위해 연구직 노동자를 연구 참여자에서 제외하였다.

대학에서 학습한 전공내용의 일터 내 전이효과를 최소화하기 위해 모든 연구 참여자들은 자신의 대학 전공을 살리지 않은 직무에 종사하는 경우로 한정되었다. 이렇게 디자인한 이유는, 졸업 후 새 직장에 들어가서 전혀 새로운 업무를 처음부터 학습해야 하는 상황 속에서 이전에 학교에서 습득한 지식의 직장생활에 전이되는 소지를 최소화함과 더불어, 새롭게 부여된 과제를 학습하는 관성 (학교학습의 관성)이 어떻게 작동하는지를 보다 분명

하게 관찰할 수 있기 때문이다.

더하여 본 연구의 연구자 스스로가 입직기의 갈등을 경험한 바 있으며, 연구자의 경험을 분석하고 이해하는 데에 연구의 출발선이 있다는 점에서, 연구자의 경험 역시 중요한 연구 대상으로 다뤄진다. 이는 연구자의 경험과 그에 대한 연구자의 해석이 연구 전반에서 이해와 해석의 준거로서 끊임없이 관여할 개연이 높음을 의미한다. 따라서 연구자의 경험을 연구에 직접 사용하는 것은 상당히 조심스러운 방식으로 다뤄질 것이다. 그러나 질적연구의 특성을 고려해 볼 때 이는 장점으로 기능할 수 있다. “이해”와 “해석”을 다루는 질적연구에서 연구자의 가치관과 세계관이 부지불식간에 참여자의 그것보다 우위를 점하거나, 연구자의 가치관이 고집되어 현상을 오역할 위험은 언제나 존재한다(곽영순, 2009). 그러나 ‘있는 그대로’의 “이해”와 “해석”을 위한 질적 연구에서 참여자의 주관적 의미세계를 존중하는 것, 그리고 이를 이해하기 위해연구자와 연구 참여자간의 상호작용 과정을 거치는 것은 중요하다. 이 상호작용의 과정에서 연구 참여자뿐 아니라, 연구자 주관의 개입은 필연적이며, 고집과 오역의 위험을 경계하기 위해, 연구자의 가치관을 전면 배제하는 것은 부적절하며, 가능하지도 않다.

연구자의 경험과 해석을 연구의 직접적 대상으로 사용하는 것은 이러한 오역의 가능성을 오히려 사태의 전면에 드러내어 이를 ‘경계’할 수 있는 긍정적 가능성을 갖는다. 이는 연구자의 영향력을 최대로 배제하려는 양적 연구와 다르며, 연구자가 가지고 있는 “주관”을 활용하고자 하는 것이다. 본 연구의 문제가 이미 가치의 문제를 전면에 내세우고 있다는 점은 이러한 방식의 사용을 더욱 필요로 한다. 본 연구의 목적은 객관적인 옳고 그름을 가리는 것이 아니며, 사태를 보는 방식을 새롭게 하고 그것이 갖는 주관적 의미를 해석해 내는 데 있다. 이러할 때 연구자의 경험은 비록 상대적이고 주관적일 수 있지만, 비교의 준거가 되기에는 충분하다. 즉, 연구자의 경험을 직접적인 연구 대상으로 채택함으로서 입직 경험에 대한 연구자의 가치와 태도가 절대적 우위를 점하기보다 연구 참여자의 경험과 대등하게 비교될 수 있을 것이다.

연구자의 경험이 비교와 해석의 준거가 된다는 점에서 외부적 조건에 있어서는 연구자와 유사한 경험을 겪은 동료 노동자들을 우선적으로 선정하고자 하였다. 따라서 같은 시기에 같은 회사에 입사한 입사 동기 노동자들을 주된 연구 참여자로 하였다. 그러나 유사한 시기에 유사한 규모의 기업에 입사했다는 점을 제한한 것 외에는 최대한 다양한 인물로 구성하고자 하였다. 입직기의 개인에게 일어나는 변화 경험을 참여자의 '삶의 맥락'에서 이해하고, 경험에 대한 변화와 적응을 해석하고자 하는 본 연구에서 연구 참여자가 처한 상황의 다양성은 피할 수 없는, 한편으로는 반드시 필요한 조건이다. 입직기는 '학생으로서의 삶'과는 전적으로 다른 '노동자의 삶'으로의 질적 변화를 이루어낼 것을 요구하는 시기이다. 입직 경험을 통해 개인은 이제까지의 자신과는 전혀 다른 나를 만들어 내어야 하는 상황에 처하며, 이는 일터의 몇 가지 기술(Skill)을 습득하는 것으로 성취되지 않고, 새로운 상황에 적응하고 반응하는 전면적인 변화가 요구된다. 삶과 학습의 연속성(혹은 단절성) 상에서 개인의 반응과 이해, 적응을 살펴보기 위해 개인이 누적해온 이전의 삶을 총체적으로 이해하는 것은 필수적이며, 이때 각 개별 삶이 다양하다는 점은 연구의 전제이자 피할 수 없는 조건이다.

따라서 2011년~2012년에 기업에 입사한 노동자들의 약 2년간의 경험을 대상으로 하되, 성별, 나이, 전공, 직군, 그리고 현재 재직 여부 등의 요소는 최대한 다양하게 선정하고자 하였다. 그러나 같은 성별, 유사한 나이, 같은 혹은 유사 전공, 같은 직군 이라는 객관적인 선정 기준에 부합하는 사람을 1차적 대상을 선정하되, 최종적인 선정 여부는 1차 접촉에서 간단한 사전 면담을 통해 판단되었다. 1차 접촉은 연구자가 가진 연락처를 기준으로 개별적으로 연락을 취하는 방식으로 이루어졌다. 이때, 면담에 동의하지 않거나, 면담을 통해 위험을 처할 수 있는 참여자는 제외하였다. 이러한 기준에 따라 접촉되어진 9명 중 7명과 1차면담을 실시하였고, 1차면담 후에 연구에 부적합하다고 판단 된 두 명을 제외한 5명을 최종 연구 대상

으로 선정하였다. 인터뷰대상자들과 연구자의 간단한 인적사항과 경력사항은 다음과 같다. 제시된 인터뷰대상자들의 이름은 모두 가명으로 처리 한 것이다.

	성명(가명)	성별	연령 (2013.10.)	경력 사항
1	이미현	여	만 27세	A대학 국어국문과 졸업 2011 ○○중공업 입사. 국내 영업팀.
2	강혜영	여	만 27세	B대학 경제학과 졸업. 2011 △△보험회사 입사.
3	허윤정	여	만 28세	C대학 사회교육과 졸업 2011 ○○중공업 입사. 해외 영업팀으로 입사. 현재 인사팀 근무.
4	윤수영	여	만 25세	C대학 사회교육과 졸업. 2010 행정고시 합격. 2012 입사.
5	이은희	여	만 30세	C대학 경제학과 졸업. 2011 ○○중공업 입사. 국내 영업팀

< 표 1 > 연구 참여자 인적사항 및 경력사항

이들은 최고 수준의 명문 대학을 졸업한 만 27~30세 사이의 젊은 여성들로 구성되어있다. 모든 인터뷰 대상자들은 대학에서 문과 계열을 전공하였으며, 2011~2012년에 회사에 입사하여 현재 입사 2~3년차에 접어든 입직기 노동자에 속한다. 이중 퇴사를 경험한 것은 연구자 혼자이지만, 1차 인터뷰 결과 입직기 동안 퇴사를 염두에 둘만큼 극심한 입직 갈등을 경험한 사람들이라는 점에서 2차 인터뷰 대상자로 선정되었다.

강혜영과 윤수영을 제외한 나머지 연구자들은 모두 자신의 전공과는 무관한 ○○중공업에 입사하여, 영업직이나 인사·관리직을 맡았다는 공통점을 지닌다. 강혜영의 경우 비록 전공인 경제학과 다소 관련이 있는 회사를 택하긴 하였지만, 입사 이후 주어진 업무가 전공과 무관하였으며, 윤수영

역시 사범대를 졸업하고 교육부 관련 부처로 입사하였지만, 입사 후 실제로 한 업무가 사회과 교사가 되기 위해 배웠던 전공 지식을 사용하는 것과는 거리가 멀었다는 점에서 공통점을 지닌다. 대학을 포함한 학창시절과 입직 과정에 관련 된 이들의 간략한 배경은 다음과 같다.

먼저 이미현은 서울의 A대학의 국어국문과를 졸업하였다. 대학에 진학할 당시 학교에 관계없이 국문과만 고집하였고, 대학에서 국문학을 전공하면서도 이를 후회한 적이 없을 만큼 전공에 대한 애착이 있다. 국문학은 지금까지도 이미현에게 "좋은" 것으로 남아있다. 그러나 국문학을 좋아하는 것과 달리 글 쓰는 것에 "먹고 살 만큼의 소질"이 없다고 생각했기 때문에, 대학교 4학년 때 부터는 진로고민을 시작하였지만, 뚜렷한 꿈이 없었다. 부모의 바람에 이끌려 공무원 시험 준비를 한 적이 있지만, 학원에 간 첫 날 집에 돌아와 울면서 다시 부모님을 설득한 적도 있을 만큼 진로 결정은 쉽지 않은 과정이었다. 그 이후로 더욱 심각하게 진로를 고민하였지만, 별다른 대안을 찾지 못했고, 졸업할 시점이 되어 "별로 할 일이 없으니까, 평범한 회사원이 되기로" 진로를 굳혔다. 영업 중에서도 힘들다는 국내영업팀에 들어갈 때에도 '평범한 회사원'만을 목표로 하였기에 큰 고민이 없었지만, 막상 업무를 시작하자 남성적인 직장 문화, 영업 문화 등 예상하지 못했던 어려움을 많이 겪었다.

강혜영은 서울의 B대학 경제학과를 졸업하였다. 고등학교 시절 공부를 곧잘 했음에도 불구하고, 공부에 큰 미련이나 욕구가 없었던 강혜영은 대학 진학에도 뚜렷한 진로 의식이 없었다. 부모님과 언니의 권유로 '이름 있는 대학'에서 취직에 유리할 것 같은 경제학과를 선택하였다. 본인 스스로도 문과지만 수학에 자신 있는 편이어서 괜찮을 거라고는 생각을 하였지만, 큰 뜻을 가지고 선택한 것은 아니었다. 그러나 대학에 와서 공부를 하면서 자신이 해당 전공에 다소간 소질이 있음을 발견하였다. 고등학교 때 공부에 큰 미련이 없었던 것과 달리 오히려 대학 공부에서는 "잘한다는 느낌"과 어느 정도의 흥미를 느꼈다. 그러나 진로에 대한 뚜렷한 생각이 없었기 때문에 대학교 4학년 때에 "그냥 남들처럼" 취업 준비를 시작하였다.

회사에 들어가서 일과 관련한 부분에서는 금방 적응하였고, 오히려 일을 잘하는 편이었지만, 사람을 대하는 일과 같은 문제에서 큰 어려움을 겪었다.

허윤정의 경우, 서울 소재 C대학의 사회교육과를 졸업하였다. 대학 시절 동안 진로 결정을 하지 못하다가 대학원에 진학한 경험이 있다. 그러나 대학원을 2학기 동안 다니면서 자신과 "맞지 않다"는 것을 깨닫고, 다시 취업을 준비하였다. 대학원 외에 다른 선택지는 취업 밖에 없다고 생각했기 때문이었다. '스스로' 찾아서 해야 하는 대학원에 비해 회사에서는 할 일을 비교적 명확하게 준다는 점에서, 대학원보다는 회사가 더 낫다고 생각하고 있다. 입사 초반에는 몇 번의 부서이동으로 인해 정신없이 보낸 반면, 최근 새로운 팀으로 발령 받은 이후, 자신에게 업무다운 업무가 주어지기 시작하면서 지나치게 많은 업무량과 정확하지 않은 업무 지시 등으로 입사 이후 최대의 어려움을 겪고 있다. 지금이 회사 생활 중 '가장 힘든 시기'라고 스스로 생각하고 있고, 현재 심각하게 퇴사를 고민 중이다.

윤수영은 행정고시에 합격하고, 공무원으로 일하고 있는 다소 특별한 케이스이다. C대학 사회교육과에 재학할 당시 윤수영은 막연하게 "안정적이고 편한 직장"이라는 생각으로 행정고시를 치르기로 결심하였다. 사범대에 재학하고 있었기 때문에 교사가 되는 것도 생각한 적 있지만, 부모님의 적극적인 권유에 따라 행정고시에 도전하였고, 2년 반 만에 "비교적 쉽게" 합격하였다. 그러나 "편한 직장"이라고 예상했던 것과 달리 윤수영에게 주어진 업무는 막중한 일인 경우가 많았고, 자신의 생각과 다른 일을 해야 하는 경우가 많았다. 이 과정 속에서 윤수영은 상당한 갈등을 겪었다. 윤수영은 자신이 사명감을 갖고 일하지 않는 것에 죄책감을 느끼기도 하고, 해당 직업을 "별 생각 없이 선택"한 것을 후회하고 있었다.

마지막으로 이은희는 C대학 경제학과를 졸업하고, 상당한 기간 동안 행정고시를 준비하다 진로를 전향하여, 스물아홉이라는 비교적 늦은 나이에 ○○중공업의 국내 영업팀으로 입사하였다. 행정고시를 오랫동안 준비한 만큼, '공부에 미련이 없으며', '딱히 잘하는 게 없으니까, 그냥 회사에서 돈

을 버는 게 낫다'라고 표현하며, 자신이 비교적 회사에 잘 맞는 편이라고 생각한다. 아마도 큰 일이 없는 한 회사를 그만 둘 일은 없고, 최대한 오래 회사를 다닐 생각이다. 그럼에도 일터에서 맞닥뜨리는 갈등이 적지는 않았다. 특히 사람들과의 관계에서 오는 스트레스가 입사 이후 가장 큰 어려움으로 작용하였다.

2) 연구방법 및 자료 수집 방법

입직기 노동자가 겪는 개인적 경험을 현상적 갈등으로 인식하고, 이를 현상 이면에 내재한 가치 충돌 즉, 일과 삶 간의 가치 체계의 갈등으로 드러내고자 하는 본 연구는 문제 현상을 새로운 시각으로 바라보고자 한다는 점에서, 그리고 연구자와 연구 참여자의 가치관을 전면에 다룬다는 점에서 질적연구가 적합하다고 판단하였다.

Glaser&Strauss(1970)에 따르면, 양적 연구가 '설득'에 치중할 때, 질적 연구는 '발견'에 초점을 둔다. 질적 연구는 특정한 사물과 현상을 '있는 그대로' 드러내고, 그것이 다른 것들과 관계 맺는 양상을 밝히는 것을 통해 해당 사물, 현상의 본원적 속성을 드러내는데 그 특징이 있다. 이러한 특징을 갖는 질적연구의 유용성은 "현상이면에 내재한 가치체제, 신념체제, 행위규칙, 적응전략의 파악(조용환, 1999)"을 가능하게 해준다는데 있다. 따라서 양적연구가 가치와 신념을 최대한 배제하고자 하는 것과 달리, 질적연구는 가치를 다루며, 현상에 내재한 가치를 전면에 부각시킨다. 이는 사태를 검증하는 것을 넘어 새로운 방식으로 드러낼 수 있게 해주며, 이전에는 부각되지 못한 현상을 문제로 지적해 낼 수 있게 해준다.

또한 본 연구가 일의 세계에서 겪는 갈등 경험을 개인의 '삶의 맥락'에서 해석하고자 한다는 점 역시 질적연구를 채택하게 하는 주요 요인이다. 박성희(2004)에 따르면, 질적연구는"인간의 세계가 주관적으로 의도된 의미의 세계이며 삶의 주체자인 행위자의 의미를 분석하지 않고는 인간 행위를 서술할 수 없다"는 생각에 근거하여 실제로 경험을 한 주체의 내부적 시각을

통하여 진행하는 연구이다. 본 연구에서 밝히고자 학습 현상이 외부의 객관적 지식이나 가치관을 습득하고 내면화 하는 것이 아닌, 개인이 자신이 처한 상황에 적응하고 변화하는 것을 통해 스스로 해석해낸 학습의 의미를 중심으로 한다는 점에서, 질적연구를 선택하였다.

본 연구는 연구 참여자와의 면담을 주된 자료 수집방법으로 실시하였다. 면담은 다음과 같은 반구조화 된 개방형 질문들을 가지고 이루어졌다. 수집하고자 하는 내용은 크게 성장 및 학습 배경, 입직기, 입직 후 적응기라는 세 부분으로 구성되었다. 먼저 성장 및 학습배경을 알기 위해 1차적으로 참여자의 생애에 대한 전반적인 내용을 수집하였다. 가정배경, 초·중·고 학창 시절에 대한 다양한 정보를 자유롭게 듣는 가운데 특히 학습과 관련한 내용에 대하여는 추가적인 질문을 통해 더 상세한 정보를 들을 수 있도록 한다. 공통적으로 한 질문으로 '학창시절에는 어떤 학생이었는지', '학업과 관련해서 특별히 기억에 남는 사건'이 있는지였다. 이러한 포괄적인 질문을 시작으로 하여, 이들이 학습을 지속해온 경로와 학습 태도, 학습에 성향 등을 찾아내고자 하였다.

다음으로 입직기에 대한 질문을 포함하였다. 이는 학교와 일터간의 갈등이 본격적으로 드러나는 시기로 본 연구에서 가장 집중적으로 파악할 필요가 있는 부분이었다. 학생으로서의 이전의 삶과 노동자로서의 삶의 모순과 대립을 파악하고자 하였고, 특히 대학생으로서의 삶과 기업에서의 노동자의 삶에 대한 비교를 통해 이러한 대립을 극대화 시키고자 하였다. 특히, 입사 직후 2~3개월 정도에 해당하는 대기업의 입직 교육 기간이 이러한 대립이 가장 극명할 것으로 보고, 해당 기간 동안 노동자들의 경험들을 집중적으로 수집하고자 하였다. 공통적으로 한 질문으로는 '대학에서의 전공은 무엇이었으며, 본인의 적성과 잘 맞았는지', '해당 전공과 현재 하고 있는 일 간에는 관계가 있는지', ' 대학시절과 회사를 다닐 때를 비교 했을 때, 어떤 점이 가장 큰 차이로 느껴지는지', '처음 회사에 들어가서 받은 입직 교육 당시, 어떤 사건(event)이 가장 기억에 남는지' 등이었다. 이러한 질문을 시작으로 이들의 입직기 갈등의 원인을 학습 방식의 차이에서 찾고자

하였다.

마지막으로 입직경험 이후 현재까지의 적응 과정에 대한 질문을 하였다. 일터라는 새로운 공간에 적응하면서 겪었던 학습과 삶의 단절, 그로 인한 모순을 각 개인이 어떠한 방식으로 해소하고, 의미화를 해 나갔는지를 살펴보고자 하였다. 특히 해당 과정에서 일어나는 개인의 변화에 주목함으로서, 학습 방식, 학습 태도, 가치관과 같은 학습에 있어서의 변화를 포착하고자 하였다. 공통적으로 던져진 질문은 '입직 교육 후에 실제 현장에서 일을 하면서는 어떤 일들을 겪었는지', '노동자로서 겪는 갈등에 대해 본인은 어떠한 방식으로 대처하였는지', '입직 경험 이후 지금까지, 본인이 느끼기에 본인의 가장 큰 변화는 무엇이었는지'였다. 위와 같은 면담 내용은 연구 참여자의 동의를 구한 후, 녹음되었다. 녹음된 내용은 연구자 본인에 의해 문서로 전사 되었고, 해당 전사 자료를 통해 면담 내용에 대한 분석, 해석이 이루어졌다.

사태를 새로운 방식으로 드러내고자 하는 데 목적이 있는 질적연구에 있어서 수집된 자료는 미리 정해진 이론으로 해석되기 어렵다. 본 연구 역시 수집되어진 데이터들을 분류하고, 비교, 분석하는 과정에서 관련 있는 기존의 이론을 검토하기도 하고, 기존의 이론으로는 설명할 수 없는 새로운 현상들의 경우를 발견하기도 하는 귀납적 분석 과정을 거쳤다. 이는 개방형 코딩을 하는 것에서 출발하였다. 연구자는 전사자료를 수차례 읽는 과정을 통해 반복적으로 등장하는 주제들을 중심으로 하여, 주요한 문단과 문장과 단어들을 표시하고, 이후 표시 된 부분을 중점적으로 여러 참여자들의 전사자료를 비교하며 읽는 과정을 지속하였다. 이를 통해 해당 내용들 중에서 반복되는 개념어와 단어들, 주제들을 찾아내고자 하였다. 처음 생성되었던 범주는 새로운 범주가 생성되거나, 다른 범주와 합쳐지고 분리되는 과정을 통해 끊임없이 변화하였으며, 최종적으로 여섯 가지의 충돌 양상과 세 가지의 갈등 전환및 극복과정으로 정리될 수 있었다.

본격적인 자료수집에 앞서, 면담을 진행하는 동안 연구의 참여자가 연구의 과정에서 받을 수 있는 부당한 압력이나 인권침해를 최소화하고자 하기

위해, 연구자가 속한 대학원 생명윤리심의위원회(IRB)로부터 연구심의 절차를 받아 연구 진행 승인[7]을 받았다. 생명윤리심의위원회의 승인 도장이 찍힌 '연구참여자용 설명서 및 동의서'를 사용하여, 면담의 목적과 연구 참여 방법, 개인 정보의 보장, 비밀 보장, 연구 중단에 관한 상세히 설명한 후, 참여자의 서명을 받고 연구를 진행하였다.

7) IRB No. 1403-002-008

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 삶으로부터 분리된 일터: 노동의 논리적 특성

연구 문제와 관련하여 일-삶 갈등에 대해 논의하기 위해 먼저 현대 사회의 노동에 대한 분석, 그리고 노동과 노동자에 대한 연구자의 관점 정리가 선행될 필요가 있다. 노동은 인간 삶에서 분명 중심적인 위치를 차지하는 중요한 영역이지만, 그 자체가 삶과 친화적인 것만은 아니다. 노동에 대한 관점은 다양하며, 특히 각 개인에게 있어 노동의 의미는 단일하지 않다. 특히 현대의 노동에 대한 분석에 따르면, 오늘날의 노동의 세계는 상당히 복잡한 구조적 모순을 지닌다. 그 가운데 하나는 현대 사회의 노동자는 이중의 갈등, 즉 자신과 분리된 노동력을 여전히 팔아야 함과 동시에, 자신의 영혼까지 사용하기를 요구 받는 복합적 갈등 상황에 놓여있다(Berardi, 2012). 현대 자본주의 체제에서의 노동이란 자신의 정체성과 능력을 판매함으로써 보수를 획득하는 과정이며, 이러한 점에서 '삶'과 '일' 사이에는 교환가치를 경계로 한 새로운 틈새가 발생한다. 이러한 의미로 볼 때, '일터로 진입한다'는 말은 단지 삶의 한 가지 국면에서 다른 국면으로 이동한다는 의미를 넘어서 지금까지 자신의 삶에 존재하지 않던 새로운 갈등상황 안으로 자신의 삶을 들이미는 형태를 취하게 된다고도 할 수 있다. 요컨대 일터는 어쩌면 삶으로부터 분리된 새로운 영토이며, 이 영토에 적응하는 일은 지금까지의 자신의 삶과는 구분되는 새로운 종류의 '삶'을 형성하고 적응시켜야 하는 것이라고 말할 수 있다.

1) 임금노동과 일터: 근대 노동이 갖는 내재적 모순

노동이 삶 그 자체였던 원시 사회와 달리, 또한 노예의 삶과 자유인의 삶이 엄격하게 분리 되어 있었던 중세 사회와 달리, 노예제가 폐지되고 만

인이 자유를 얻게 된 근대 사회는 삶과 노동의 분리-공존이라는 새로운 긴장을 가져왔다. 자유를 얻은 개인은 자본주의라는 경제 구조와 맞물려 근대적 자유 임노동자가 되어야 했고, 이는 원시 시대의 인간이 자신의 삶 그 자체로서 노동을 경험했던 것과 달리, 노동이 삶 그 자체와 이질적인 형태로 한 개인의 삶에 공존하게 되었음을 의미한다. 만인에게 노동이 부과되면서, 노동은 가치 있는 것으로 급격히 승격되기 시작하였는데, 노동에 대한 '소명'의 개념이 확산된 것은 이러한 역사적 사실과 무관하지 않을 것이다. 그러나 지난 세기의 역사를 돌이켜 볼 때 노동의 과정이 그렇게 숭고한 것이 아니었음은 자명하다. 일과 삶에 관한 1차적 모순과 갈등은 바로 이러한 지점에서 찾을 수 있다. 힘든 노동이 숭고해지는 것, 심지어는 자신의 정체성의 근원으로 자리 잡은 것은 바로 이러한 일과 삶의 분화 과정에서 그 근거를 찾을 수 있다.

특히, 근대 사회에 주로 부과 되었던 산업 노동의 경우, 노동이 갖는 그 구조와 성격, 그리고 과도한 노동량으로 인해 그 갈등이 더욱 격화될 수밖에 없었다. 마르크스는 소외라는 용어를 통해 이러한 문제를 정면으로 지적하였는데, 이는 근대의 산업 노동자들이 겪을 수밖에 없는 근원적인 어려움을 일컫는 것이었다. 마르크스에 의하면 인간의 노동은 자신의 인간성의 발현과 관련한다. 마르크스는 인간이 노동을 통해 외부 세계를 변화시키고, 그 변화된 외부 재화를 통해 자기 스스로를 인식하는 과정을 통해 자신의 인간성을 발현할 수 있다고 생각하였다.

그러나 근대 사회의 임금 노동의 조건은 노동이 하나의 상품으로서만 존재하게 하며, 따라서 그 속에서 한 개인이 창조적인 인간성을 발현할 기회는 소멸된다. 특히 근대 사회가 제공했던 분절된 노동은 노동이 가질 수 있는 창의적 과정을 분열시키고, 하찮은 공정을 반복하게 함으로서, 노동을 지루하고 무의미한 것으로 만들었다. 바로 이러한 때에 개인의 노동은 소외되어 존재한다고 보았다. 근대의 임금 노동자들은 노동을 하는 시간 동안 노동력으로 전락하였고, 노동을 하는 동안 그들은 인간이 아니었다. 그들의 노동에 '삶'은 철저히 분리 되었고, 노동은 오직 삶을 유지하기 위해

임금을 얻는 수단으로 존재하였다. 이때의 삶은 노동에 대비(對比)하여서만 파악될 수 있는, 즉 노동을 통해 벌어들인 임금으로 간신히 존재할 수 있는 것에 불과하였다(Lars, 2013).

2) 노동 조건의 변화

그러나 마르크스가 노동의 소외를 밝혔던 때와 현재의 노동조건은 변화(FrancoBerardi [Bifo], 2009)했다. 베라르디는 이 새로운 종류의 노동을 "지식 노동"[8]으로 표현하고 기존의 노동과 비교하여 이를 드러내고자 하였다. 근대의 노동이 위계에 의해 기계적으로 부과되는 종속 노동과, 노동이 오직 임금을 위한 교환 수단이 되었던 임금 노동을 특징으로 했던 것에 비해 새롭게 등장한 노동은 창의성을 요구하는 혁신적 노동이다. 과거의 노동 인력이 쉽게 대체 될 수 있었던 것에 비해 이들의 노동은 높은 '대체 불가능성'을 특징으로 한다. 이들의 노동이 육체뿐 아니라 높은 수준의 정신적 과정을 포함하기 때문이다[9]. 즉, 노동은 더욱 개인화 되며 특수화 되고 있다. 이러한 특징은 특정한 지식을 사용하는 노동자들의 출현과 관련한다.

이때 지식을 사용한다는 것은 브레이버만(Braverman, 1974)이 지적했던 "구상과 실행의 분리"의 개념에서 "구상"에 해당하는 것처럼 보인다. 정연순(2004)에 따르면 이는 "통제권"의 문제이다. 근대의 노동의 통제권이 철저하게 관리자의 소유에 있었다면 이 새로운 종류의 노동은 노동자 개인에게 내재하는 지식을 사용하며, 따라서 노동자가 일정정도의 통제권을 갖게 된 것이다. 즉, 근대의 노동자와 달리 새로운 노동자들은 노동의 영역에서 상대적 자율권을 갖게 된다.

즉, 근대의 노동의 영역에서 배제되었던 '삶'이 오늘 날 점차 그 의미를

8) 지식노동, 디지털노동, 인지노동 등 다양하게 불리는 이 새로운 노동은 아직까지 하나의 명칭을 갖지 못한 것처럼 보인다. 어떠한 명칭을 사용하더라도 이들이 지적하는 노동의 가장 특징적인 성격은 이들 노동자가 노동을 하는 동안 일정정도의 자신의 지식을 사용한다는 것과 관련한다.

9) 예컨대 이들은 작가와 여행가이드가 서로 대체 불가능한 직업인 것을 든다.

찾는 것처럼 보인다. 즉, 브레이버만(Braverman)이 지적했던, '구상과 실행의 분리'가 마치 다시 합쳐지고 있는 것처럼 보이는 것이다. 이는 인적자원개발론의 최근의 연구의 흐름과도 유사하다. 인적자원개발론에서 일과 삶은 균형은 주요한 관심사이며, 특히 최근의 연구의 경우, 일터에서의 생활과 사적인 생활의 양적 균형을 강조하던 것을 넘어, 일과 삶 간의 인지적, 질적, 주관적 조화를 추구하는 것으로 그 의미가 진화되고 있다(오헌석, 2009:285). 이는 일과 삶의 관계가 점차 더 밀접한 관련을 갖는 방향으로 변화하고 있음을 의미한다. 그러나 한편으로는 그 변화 속에서 둘을 조화시키는 것이 쉽지 않다는 점을 방증하는 것이기도 하다.

그러나 노동의 영역에 삶이 공존하고자 하는 것, 즉 노동에 종속되어 있는 삶이 점차 분리되고자 하는 형국은 오늘 날 노동에서 "소외"가 사라지고 인간성을 회복하였음을 의미하지 않는다. 노동자들은 여전히 노동과 삶 속에서 갈등을 겪고, 심지어는 더 근원적인 불안과 혼란을 겪는다. 실제로 현대의 노동이 갖는 내적 성격이 바뀌었음에도 불구하고, 새로운 종류의 노동 역시 사회의 경제 구조 속에서 여전히 교환 가치를 지닌 노동력으로서 '팔리고' 있다는 점은 지식 노동이 구조적으로 그 이전의 노동과 크게 달라지지 않았음을 의미한다. 이에 더하여 현대의 지식 노동자들은 지식을 요구 하는 노동이 주는 또 다른 어려움이 추가될 위험에 처했을 뿐이다.

이 새로운 종류의 노동자들은 자신의 영혼까지 사용하기를 요구받는다. 인지자본주의[10]로 명명되는 새로운 비판적자본주의의 흐름은 이 점을 정확히 지적한다. 이들은 과거 산업자본주의 단계에서 공장의 생산노동자들의 물질 노동이 자본을 주도했다면, 현대사회에서는 지식노동 혹은 비물질 노동이 생산의 주축을 이루고 있다는 점을 주요하게 지적한다. 이러한 새로운 자본주의의 견지에서 "자본주의가 노동자의 영혼을 착취 체제의 주변에 놓아두었던 태도를 바꿔 영혼 그 자체를 직접적인 착취의 대상으로 삼는 방법을 택하고 있다(조정환, 2010:22)"는 표현은 현대 사회가 요구하는 노

10) 인지자본주의는 주류 학계가 현대사회를 설명하는 방식을 비판하는 새로운 학문 조류로서, 인간의 지식과 인지과정 및 정서의 결과물을 생산·유통·분배·소비하는 새로운 자본주의 체제를 일컫는다.

동이 기존의 근대적 노동에 비해 더욱 복합적인 모순이 존재할 수밖에 없음을 드러내어 준다. 현대 사회의 노동은 점점 더 노동자의 '영혼'을 사용할 것을 요구한다. 일과 삶의 엄격한 분리보다 일-삶의 조화를 강조하는 흐름 속에서 개인은 더욱 혼란스러운 상황에 처한다. 현대 사회의 노동자들은 그 어떤 시기보다도 자신의 가치와 태도, 신념 체계까지 바꾸어 낼 것을 요구받기 때문이다. 그러나 '삶'과 끊임없이 분리되어 온 일터의 세계에 개인이 전적으로 맞추어 내는 것은 쉽지 않은 일이다. 이는 일터에서 자신의 '삶'을 버려야 하는 것을 의미하기 때문이다.

3) 입직기 노동의 특징

입직기 노동자들은 이러한 노동이 갖는 모순을 가장 큰 폭으로 느끼는 노동자이다. 이전의 대부분의 시기를 학생으로 보내었던 그들이 노동자로 변화한다는 것은 단순한 지위의 변화로 설명되기 어렵다. 이들이 일터에 적응하는 과정은 이러한 현대 사회의 일터가 가진 복합적 모순에 맞닥뜨리는 과정이다. 따라서 이는 몇 가지의 노동의 기술(technic)을 배우는 것을 넘어선다. 입직기의 교육은 "업무에 필요한 기술과 지식을 익힘"과 동시에 "마음가짐과 태도를 '직장인'에 걸맞게 만들어 나가는 과정(정연순, 2003)으로 표현된다. 즉, 입직기 노동자들은 입직 교육을 통해 자신의 가치와 태도, 신념 체계를 직업 세계의 그것에 맞추어 전적으로 변화시켜야 하는 상황에 처한다.

그러나 이는 쉬운 일이 아니며, 입직기의 노동자들은 여러 가지 크고 작은 갈등 상황에 마주한다. 가장 명시적인 갈등은 기술 불일치의 문제이다. 학교에서 그들이 학습을 해왔던 것과 일터에서 요구하는 능력은 상당한 차이가 있기 때문이다. 또한 가치관, 신념 체계의 차이가 명백히 다르다는 점도 갈등으로 작용한다. '노동의 세계'는 삶과 분리되어 존재하는 '일'과 관련한 내적 논리를 갖추고 있으며, 이는 '삶의 세계'에서 개인이 쌓아왔던, 즉, 대부분의 시기를 학생으로 보내었던 개인의 내적 일관성과 정면으로

충돌한다. 즉, 노동의 세계에 들어가는 개인의 삶은 급격한 단절을 경험할 수밖에 없다.

그러나 더욱 중요한 것은 “학습” 방식에 있어서 역시 기존의 그것과는 전혀 다른 새로운 학습 방식을 요구한다는 점이다. 학교 세계에서, 특히 대학에서 학습을 하던 방식과 일터 학습의 방식은 결코 같지 않다. 중등교육이나 대학이라는 조건 속에서 지식이 존재하는 방식, 그리고 그것을 학습하는 방식은 일의 세계에서 요구하는 지식과 학습 방식과는 전적으로 다르다. 한숭희(2004)는 현대사회의 지식혁명을 설명하면서, 지식의 “존재조건” 자체가 변화하였으며, “지식이 학습되는 맥락, 즉 학교 교육이 가정하고 있었던 지식의 인식론적 틀이 바뀌어야 함”을 언급한 바 있다. 이러한 관점은 학교와 전적으로 다른 일터라는 존재조건 속에서 지식은 학교와 다른 형태로 존재할 가능성을 시사한다. 즉, 일터라는 새로운 조건을 마주하는 학습자들은 해당 조건에 밀착되어 있는 새로운 지식과 학습 방식을 처음으로 만나게 되는 것이다. 이러한 조건은 입직기의 노동자들로 하여금 학습의 연속성이 이어지지 않는 것, 즉, ‘학습의 단절’을 경험하게 하고, 이는 자신의 ‘삶의 연속성’을 이어가는 것까지를 혼란스럽게 만든다. 다음 장을 통해 학교와 일터의 차이, 그리고 그로 인한 학교 학습과 일터 학습의 차이에 대해 살펴보기로 한다.

2. 학교로부터 분리된 일터: 학교와 일터의 논리적 특성

대부분의 입직기 노동자들은 일터에 진입하기 전 ‘학교’ 세계 속에서 살아왔다. 오늘 날 학교는 교육이 일어나는 가장 중요한 공간으로 여겨지지만, 근대적 의미의 학교, 특히 중등학교가 만들어진 것은 그리 오래되지 않았다. 학교가 세워지기 이전에 교육이 없었던 것은 당연히 아니며, 오히려 ‘삶’이 이루어지는 공간 속에서 자연스럽게 일어났다. 그러나 근대적 의미의 학교가 생겨나면서 교육은 시간표를 통해 시간을 분할하고, 학습이라는 제도를 통해 공간을 분할하는 등(Aries, 2003), ‘삶’이 존재하는 방식과는

다른 분절적인 모습을 보인다. 학교 교육은 종종 이러한 측면에서 비판받는다.

그러나 이러한 삶과 교육의 '분리'는 학교라는 근대적 기관의 출현에서도 그 근거를 찾을 수 있지만, 학문이 갖는 고유한 특징, 즉 학교가 다루는 '학문적 지식'의 고유성에서도 그 근거를 찾을 수 있다. 근대적 의미의 학교는 필연적으로 근대 이후에 등장한 '과학적 지식'과 밀접한 연관을 갖는다. 학교는 근대적 '학문의 논리'를 기준으로 분과되어 있고, 학교의 학습자들은 해당 분과의 '학문'을 배우는 데에 그 목표가 있다. 말하자면 학교의 학습은 모든 종류의 배움을 위한 공간이기 보다, 근대 학문의 세계로 진입하는 것을 배우는 공간이다.

이러한 점에서 본다면, 근대적 의미의 중등교육은 대학교육과 크게 다르지 않다. 학문의 논리에 따라 '분과'된 지식을 전문적으로 다루는 대학교육은 물론이고, 중등교육 역시 해당 분과에 따라 구성되어 있는, 즉 학문을 기준으로 재편되어 있는 교육이다. 비록 중등교육이 행해지는 방식이나 맥락이 대학의 그것과 전적으로 다르고, 중등교육이 대학 입시를 위한 시험 위주의 교육이 되고 있다는 점을 고려할 때에도, 중등교육이 "학문을 위한 공간"임을 부인할 수 없다. 중등교육이 분과 학문을 기준으로 한 '교과서'를 토대로 학문적 지식을 가르친다는 점은 중등교육의 성격이 대학의 그것과 크게 다르지 않은 공통의 "학교"교육의 속성을 갖게 하는 주요한 요소이다. 말하자면, 중등교육은 학문적 세계의 분과 학문을 포괄적으로 다루는 "대학" 교육의 그림자와 같은 것이다.

오늘 날의 학교 교육은 삶과 분리되어 존재한다. 학교 교육은 상당한 수준으로 분화된 학문의 탐구에 기여하는 공간이기 때문이다. 학교 교육의 목표는 삶 속 문제 해결을 하는 데에 있지 않다. 이러한 상황 자체는 문제라고 하기 어렵다. 문제는, 그럼에도 불구하고 모든 개인이 삶과 학교를 지속하여야 한다는 데 있다. 특히 대학을 졸업한 학교 학습자로 하여금 삶과 학교의 분리를 넘어, 삶과 학교와 일터의 분리를 경험하게 한다. 학교의 세계는 그 고유한 특징으로 인해 일터의 세계와도 분리된 경험으로 존재하기

때문이다. 더욱이 근대적 의미의 일터가 임노동을 특징으로 하는 고유한 내적논리에 따라 재편되어 있는 공간이며, 노동 역시 그 이전의 삶, 그리고 학교와 전혀 같지 않은 공간이라는 점은 학교와 일터간의 차이를 더욱 극명하게 만들고 이는 개인의 삶을 한층 더 혼란스럽게 만든다.

1) 학교와 학교 학습의 특징

초등학교와 중등학교, 그리고 고등교육기관으로서 대학은 서로 상이한 교육기관이다. '학교 학습'이라는 용어는 이러한 모든 것들을 포괄하는 다소 모호한 개념으로 일지도 모른다. 그럼에도, 학교라는 표현을 통해 나타낼 수 있는 공통적인 특징은 여전히 존재한다. 이들은 '교육' 그 자체를 목적으로 하는 기관이며, 특히 다른 어떤 교육에서보다 '지식'을 전수하는 교육을 강조하는 기관이기 때문이다. 즉, 학교의 존재 이유와 목적에 대해 서로 다른 설명이 존재할 수 있지만, 학교에서 다루어지는 '지식'을 기준으로 할 때, 학교는 비교적 단일한 공간이 된다. 초등학교에 입학하는 순간부터 대학을 졸업할 때까지 학습자들은 '학생'이라는 단일한 명칭 속에서, '지식'을 습득해나간다. '지식'은 분명 학교 교육이 가진 고유한 속성이다. 학교 교육의 '지식'에 대한 지나친 강조에 대한 반발로 교육에 있어서 '경험'의 중요성이 대두 된 바 있고(Dewey, 1963), 이후 교육에 있어서 경험의 중요성을 강조하는 다양한 논의가 존재하여왔지만[11], 학교 교육이 '지식'과 그

11) 교육에서 경험을 강조하였던 듀이(Dewey, 1963)이래로 교육에 있어서 경험은 중요성은 상당히 강조되어졌다. 특히 학교 교육의 맥락에서도 경험의 중요성은 대두되어져 왔는데, 대표적으로는 기존의 학교를 대표하던 '교과중심 교육과정'의 대안으로 나타난 '경험중심 교육과정'이 있다. 경험 중심 교육과정은 교육의 내용이 '교과'가 아닌 '경험'이 되어야 함을 의미한다. 이때 교과란 학교에서 옛날부터 가르쳐오던, 몇 개의 영역과 학년별 조직이 되어있는 것으로서 학생들이 공부해야 주제와 배워야할 기능, 그리고 외워야 할 사실들로 구성된 것을 의미한다. 경험중심 교육과정론자들은 학교가 이러한 교과 중심의 교육에서 벗어나 학습자의 흥미, 태도 등을 고려하여, 배워야 할 내용을 '경험'으로 제시할 것을 강조한다. 그러나 한편 이홍우(1979)에 따르면 교과와 경험은 전혀 다른 것을 가리키는 것이 아닌, 동일한 실체, 즉 '교육 내용' 가리키되, 그것을 상이한 관점에서 가리키는 용어라고 본다. 학교라는 맥락에서 경험 교육과정은 가르치는 내용으로서의 교과 그 자체가 다른 것으로 변하는 것은 아니기 때문이다. 경험 교육과정에서 역시, 교육내용으로서의 '교과'는 존재하며, 다만 학생들은 이 '교과를 경험' 하는 것이다(이홍우,

지식의 '습득'에 초점이 있다는 사실은 부인하기 어렵다.

이때 학교 교육이 전수하는 '지식'은 상당히 협소한 의미의 지식이다. 학교 교육에서 지식은 학문적 세계의 지식만을 의미하기 때문이다. 학교 교육에 대한 많은 수의 비판과 같이, 학교의 '지식'은 그 실천과는 동떨어져 있다. 이는 학교가 교육 그 자체를 위한 공간이라는 점에서 나온 어쩔 수 없는 결과이기도 하였지만, 보다 근본적으로는 학교가 다루고 있는 지식의 내재적 속성에 기인한다.

학교의 지식은 학문적 지식이다. 이때 학문이란 학자들이 한 연구 활동의 결과를 축적해 놓은 '지식 체계'를 의미하는 것이다. 학교가 학문적 지식을 다룬다는 것은 바로 이러한 학문적 지식 체계를 따르는 지식만을 학습 대상으로 한다는 것을 의미한다. 즉, 학문적 지식은 학문 그 자체에 내재한 논리를 기준으로 구성되어있는 지식이며, 이러한 논의에 따를 때 학문적 지식은 태생적으로 '실천'과는 무관한 것이다. 이홍우(1979)는 이를 '보는 지식'과 '하는 지식'으로 구분한 바 있다. 학문은 관련된 현상을 보는 개념적 수단이며, 학문을 배울 때 우리는 그 개념적 수단으로 관련된 현상을 '보는' 일을 배우는 것이다(이홍우, 1979:130). 학교에서의 지식은 직접적인 실천을 위한 '하는 지식'이기보다 현상을 보는 인지적 안목과 같은 '보는 지식'에 그 초점이 있다. 말하자면, 학교 학습은 본질적으로 실천적이기보다 이론적이다.

유사하게, 학교의 지식은 '과학적'인 지식이라고도 할 수 있다. 과학이란 사물의 구조・성질・법칙을 탐구하는 인간의 이론적 인식활동 및 그 산물로서의 체계적・이론적 지식을 말한다.[12] 과학이란 인간의 실천적인 사회적 생활과정에서 생겨나 성장해 온 것으로서, 자연을 변화시키는 생산 활동의 과정 및 사회생활의 과정에서 관찰・실험・조사 등을 실시하고 이것에 의해 얻은 지식을 정리・분석・종합하여 개념과 가설을 만들고, 실천을 통해 이를 검증하여 대상의 일반적・필연적・본질적 연관을 명확히 해온

1979).

12) 철학사전(임석진외,2009)에 따른 과학의 정의.

것이다. 그것의 결과로서 몇 개의 기본법칙에 기초하여 관계되는 여러 현상을 통일적으로 설명하는 이론체계를 만들어 낸 것이 오늘 날의 자연 과학 및 사회과학이라 할 수 있다. 말하자면 과학의 핵심은 대상의, 혹은 대상간의 현상을 포괄적으로 설명해 낼 수 있는 이론 체계가 존재한다는 점이다. 학교 지식의 이러한 과학적 특성은 학교의 지식을 다른 지식과 구분되는, 내적인 구조 체계가 있는 고유한 지식이 될 수 있게 해주었다.

그런데 한편으로, 대상의 혹은 대상 간의 일반적, 필연적, 본질적 연관을 강조하고자 했던 과학은 발전을 거듭함에 따라, 역설적으로, 분화와 특수화되고 있다. 즉, 현상을 단일하게 설명하고자 했던 과학은 그 발전을 거듭함에 따라, 오히려 지식을 몇 가지 분야로 '분과'하기에 이른 것이다. 한때 세상을 설명하는 단일한 방식으로 존재했던 '과학'은 오늘 날 다양한 '과학'으로 나누어져있다. 대학의 학문 체계, 즉 대학의 각 학과는 바로 이러한 분과된 과학의 결과이다. 이러한 점에서 미루어 볼 때, 학교의 학습은 해당 분과 지식에 내재한, 분과 지식의 논리로 재편되어진 모종의 이론적 구조와 체계를 습득하는 방식으로 이루어진다. 이는 학교 학습이 갖는 가장 큰 특징이다.

한편 학교 학습에 대한 비판 중 하나로 학교 학습이 지나치게 '개별학습'을 우선으로 하여, 학교 학습이 실제 삶에서의 협동적 측면을 충분히 반영하지 못하고 있으며, 현실세계에서 이루어지는 다양한 활동의 협동적 측면에 주목해야 한다는 (Hutchins, 1996; Resnick, 1988; 재인용 김명섭, 2014) 는 주장이 있다. 그러나 학교에서 다루어지는 지식의 성격, 학교 지식이 갖는 이론적 구조와 체계, 즉 학문적, 과학적, 그리고 분과적 특징을 고려해 볼 때, 학교의 개별학습에 대한 이러한 비판은 다소간 부적절해 보인다. 학교가 실제 세계의 문제를 해결하지 못하고 있다는 점은 사실일지 모르나, 그렇다고 하여 현실 세계의 문제해결과 다른 방식으로 존재하는 학교의 지식을 학습하는 데에 협동학습이 더 적합할 것이라고 추측할 근거는 별로 없기 때문이다. 실제로 협동학습을 주장하는 학자들 역시, 협동학습이 학습자들의 사회성을 키우는 데에는 유의미한 결과를 보인다는 점에서는 동의

하지만, 인지적인 측면에서 협동학습의 효과성에 대한 의견은 통일되어 있지 않다. 심지어 협동학습은 그 학업 성취도 측면에서 긍정적인 효과가 없는 것으로 나타나기도 한다(Slavin,1995). 즉, 학교는 학교가 다루는 지식의 특성 상, 지식의 습득이 반드시 협동적이어야 할 필요가 없고, 오히려 '개인적'으로 일어날 개연이 높다. 사실 학교의 학습은 '개인적'으로 일어난다고 해도 부족함이 없다.

요컨대, 학교는 과학적 지식을 습득하여, 세상을 보는 안목을 획득하는 공간으로, 이러한 지식을 배울 수 있도록 교과, 학년, 학제 등이 구분되어 있는 공간이다. 말하자면, 학교는 과학적 지식의 습득을 위해 존재하는 공간이다. 학교의 존재 이유와 목적에 대한 당위적인 주장을 배제할 때, 즉 현재 모습 그대로의 학교와 학교 학습은 생활 세계의 삶과 분리 된, 과학적 '학문'을 기준으로 재편되어 있는 세계이다. 그 속에서 개인은 개별적인 학습을 통해 그러한 지식을 습득한다. 학교와 학교 교육의 이러한 특징은, 그것의 옳고 그름을 떠나서 생각해 볼 때, 학교에 그 고유한 속성을 부여해주는 핵심적 특징이다. 그러나 한 개인의 삶 속에서 삶과 학교의 엄격한 분리는 한편으로 혼란스러운 경험이 될 수 있다. 개인의 삶 속에서 삶과 학교는 동시에 존재하기 때문이다. 또한 삶으로부터 분리 된 학교 학습은 학교 이후에 맞닥뜨릴 또 다른 세계인 일터의 세계와도 구분 된다. 이는 이미 삶과 분리된 학습을 경험했던 학습자들에게 또 다른 혼란을 가중시킨다.

비교적 최근의 흐름이지만, 대학 역시 이러한 사실을 적극적으로 인식하고 대학 내에서도 '취업 준비를 위한 교육[13]'을 하기도 한다. 그러나 대학이 일차적으로 학문을 위한 공간임을 고려해 볼 때, 그리고 대학이 교육기관이라는 점을 고려해 볼 때, "노동자"로의 변화 그 자체에 목적을 둔 학습이 진행되기 어려울 것임은 쉽게 예측 할 수 있다.

---

13) 현재 많은 수의 대학들이 경력 개발 센터를 운영하거나, 대학생활을 지원하는 부서를 통해 '취업 멘토링', '취업 박람회' 등을 운영함으로서 대학과 기업을 이어주는 취업의 징검다리 역할을 하고 있다. 그러나 이들의 역할이 단순히 취업 정보를 제공하는 데에 그치는 경향이 있다.

2) 일터와 일터 학습의 특징

일터란 다양한 문제 상황이 존재하는 공간이며, 노동자들이 해당 문제 상황을 풀어나가는 과정이 일터에서 일을 하는 과정이 된다. 근대 이후의 사회의 노동에 대한 마르크스적 해석을 참고로 할 때, 일터란 자신의 노동을 임금으로 교환하고자하는 노동자가 주어진 일을 처리해야하는 공간이다. 따라서 일터는 다른 어떤 공간보다 빠르고 효율적으로 문제 상황을 해결하여, 경제성을 높이는 것이 가장 바람직한 공간이 된다. 일터와 일터학습에 대한 이러한 해석은 단편적이고, 다소 극단적이지만, 일터를 다른 공간, 즉 학교 혹은 삶의 공간과 구분시켜주는 데에는 탁월하다.

그러나 학교 학습을 거쳐 온 '학생'들은 학교 학습이라는 특정한 학습 방식, 즉 학문적 지식을 다루는 데에 익숙한 학교 학습자들이다. 이들이 입직 후에 만나게 되는 일터는 그들이 경험해왔던 학교와도 전적으로 다른 공간임과 동시에, 일터 고유한 특징을 지닌 새로운 공간이다. 그러나 일터가 특별한 공간이라는 점, 그리고 학습을 목표로 하지 않은 공간이라는 점에도 불구하고, 일터에서도 학습은 일어난다. 성인기에 있는 개인들에게 일은 삶의 중심성(centrality of work)(장원섭, 2006)을 갖는 공간이라는 점을 미루어볼 때, 학교를 졸업한 이후의 사람들에게 주된 학습공간은 일터라고도 할 수 있다. 즉, 학교 학습에 익숙해온 '학생'들은 일터 진입해 새로운 종류의 '학습'을 만나게 되고, 이러한 학습에 다시금 익숙해져야 할 것을 요구받는다고 할 수 있다.

그러나 일터학습은 분명 학교의 그것과는 다르다. 특히 "일터 학습"이라는 용어가 나타내어주듯이, 일터에서 일어나는 학습은 기존의 학습, 예컨대 학교 학습의 개념등과 일치하는 개념은 아니며, 일터라는 공간의 특수성을 반영한 새로운 학습을 나타낸다. 즉, 일터의 학습 내용, 학습 방법 등은 일터라는 새로운 존재 조건 속에서 나타나는 새로운 개념으로 설명되어야 한다. 이는 지식의 존재조건이 달라질 때, 지식이 학습되는 맥락, 즉 학교 교

육이 가정하고 있었던 지식의 인식론적 틀이 함께 바뀌어야 함(한숭희, 2004)을 받아들이는 것이다. 일터 내에서 존재하는 지식은 일터의 특성과 밀접하게 얽히어 있는 지식이며, 그것을 학습하는 방식 역시 학교에서 요구되는 방식과 전적으로 다르다. 따라서 일터에서 요구되는 지식과 그것을 학습하는 방식은 일터라는 공간의 특성에 대한 이해부터 선행되어야 한다. 즉, 기존의 “일터 학습” 논의들을 바탕으로 학습에 관련한 일터의 존재적 특성을 정리해볼 필요가 있다. 이는 본 연구 주제와의 관련성을 고려하여 주로 학교에서의 학습과의 비교를 통해 이루어질 것이다.

학교 학습과 다른 일터학습의 속성과 특징을 가장 선명히 드러내어 줄 수 있는 논의는 단연 무형식학습이라 할 수 있다. 무형식 학습은 그 이름에서도 드러나듯, 논의의 출발점이 형식학습 즉, 학교 학습과의 비교에 있기 때문이다. 무형식학습이란 구조화되고 제도화된 교육 밖에서 일어나는 학습상황(Marsick & Watkins, 1990)을 포착하게 하는 개념으로, Knowles에 의해 1950년에 정의 된 이래로 많은 학자들에 의해 다양한 논의가 이루어지고 있다. 무형식학습에 관한 논의를 따를 때, 일터학습의 속성은 다음과 같이 드러난다(문세연, 2002: pp 13. 재정리).

먼저 일터학습의 가장 명시적인 특징으로 교육장이 아닌 업무 현장에서 일어나는 학습(Cofer, 2000)을 가리킨다. 일터학습은 비구조적, 경험적이며, 비제도적, 비계획적으로 설계된 학습(Marsick&Watkins, 1990; Rothwell, Sanders&Soper, 1999)이라는 특징을 지니며, 일터학습의 학습 요소는 주도성, 자율성, 개방성, 유연성, 참여, 일상성 등의 특징을 갖는다. 또한 일터학습은 학습에 있어서 학습자 주도성(Kimdhl, 2004; Ellinger, 2005; 한숭희, 1997)을 강조한다. 마지막으로 일터학습은 감독자나 동교근로자 등의 직무를 직접 관찰하여 배운다(Lynch& Black, 1998)는 특징을 지닌다.

일터학습을 무형식학습을 통해 정리하는 것은 일터학습의 다양한 측면을 드러낼 수 있게 해준다. 특히 무형식학습은 형식학습에 대비되는 개념으로서 학교학습과 대별되는 일터학습의 속성을 잘 드러내주는 장점이 있다. 그러나 무형식학습에 대한 논의들은 일터학습의 속성과 특성을 전반적으로

드러내어 주는 데에 기여하였지만, 일터학습 그 자체의 내재적인 특성을 드러내어주는 데에는 한계가 있다. 일터학습에 내재한 인식론과 일터학습 방법을 더욱 자세히 살펴본다면, 일터학습의 고유한 특성이 더 잘 드러날 수 있다.

무형식 학습 외에도 일터학습을 설명하는 방식은 다양할 뿐 아니라, 일터학습에 대한 통일된 정의와 설명방식은 존재하지 않는 것처럼 보인다. 그러나 아직 통일되지 않은 일터학습의 개념에도 불구하고, 일터학습에서 전제되는 공통적인 인식론은 존재한다. 이러한 인식론을 기반으로 일터에 존재하는 학습을 이해하려고 하는 이론적인 시도들이 있어왔고, 그 이론적인 시도들은 기존의 학교와 학습 방식의 차이를 강조하는 방식으로 주로 논의되어왔다. 이는 일터의 내재적 특성, 그리고 그 특별한 존재조건으로 인해 학교 학습이 전제하고 있는 지식과 학습과는 다른 특징을 지닌다.

예를 들면 쇤은 학교 교육에서 배운 지식과 이론이 현장의 상황에 적용되지 않는다는 문제에 대해, 학교가 기반으로 하고 있는 인식론적 가정이 현장의 그것과 다르기 때문으로 설명하고 있다. 쇤에 따르면 학교의 이론 교육이 기반으로 하고 있는 인식론적 가정은 '기술적 합리성(technical rationality)'이다. 기술적 합리성은 서양의 근대 학문의 성격을 대표적으로 나타내어주는 개념으로, 실증주의, 정초주의에 기반 한 서구의 근대 학문의 특징을 드러내주는 개념이다. 근대 서구의 학문은 자연과학이라는 특정 지식의 인식론과 방법론을 다른 어떤 것보다 우위에 두고 다른 모든 지식을 이와 같은 방식으로 파악하고자 한다. 이러한 기술적 합리성의 인식론적 가정은 과학적이고 체계적인 지식에 대한 절대적인 믿음에서 비롯된다. 그러나 실제(real practice)의 세계에서 기술적 합리성이 가정하는 것처럼 단순하고, 확실하고, 안정적인 구조와 원칙, 원리를 찾는 것은 쉽지 않다. 이러한 인식아래 쇤은 기술적 합리성에 대응하는 개념으로 '실천적 인식론'을 주장한다. 유사하게 구성주의적 인식론이 있다. 구성주의는 인간의 이성적 능력으로 보편적, 절대적인 자연의 법칙을 인식하고자 했던 객관주의 인식론에 대한 의문에서 출발하였다. 즉, 구성주의는 기본적으로 인간은 궁극적

으로 그 자신에 내재한 경험을 바탕으로 자신의 지식을 구성해 나가며, 각 개인이 구성해 나가는 지식은 필연적으로 독특할 수밖에 없다는 신념을 바탕으로 하고 있다.

기술적 합리성과 실천적 인식론, 지식의 객관주의와 구성주의는 모더니티(modernity)와 그것의 해체(post-modernity)라는 동일한 틀로 설명 가능하다. 모더니티는 근대시대와 연관된 이념, 양식들의 총제로서, 전통적인 사회의 거부와 함께 등장한 근대적인 사회형태를 설명하기 위해 사용되는 개념이다. 즉, 14세기 말, 가톨릭교회의 권위에 묶여 있던 생활에서 인간 정신의 근원으로 돌아가자는 개혁 운동으로서의 르네상스 운동 이후, 모더니티는 서구 사회의 구성 원리로서 존재해왔다(한숭희, 2004)고 할 수 있다. 이러한 과정 중에 나타난 근대 학교는 모더니티 사회의 지식 규정과 재생산을 공고히 하는 중심기제로 기능한다. 그러나 20세기에 들어, 새로운 시대이념으로서 포스트모더니즘이 등장한다. 더 이상 객관성이나 확실성은 존재하지 않으며, 불활실성, 혼돈, 그리고 복잡성에 대한 강조가 포스트모더니즘의 가장 큰 특징이다. 이는 지식에 대한 인식론적 변화를 수반하는 개념이다. 포스트모던적 지식은 “명제적 위계에 의해 구성되기보다 스스로 변화를 생성하는 것, 선형적인 사고보다 비선형적 사고에 의존하는 것, 전략적으로 통제되기보다 혼돈으로부터 창조를 추출해내는 것, 균형을 유지하기보다 불안정한 평형 속에서 생성되는 것(Goldstein, 1994; 한숭희, 2004 재인용)”이라는 특징을 갖는다. 이는 일터의 지식의 속성을 잘 드러내어준다. 일터를 학교에 대비하여 이분법적으로 설명하는 것은 지양되어야겠지만, 일터에서의 인식론은 분명 학교가 중심으로 하는 ‘이성’과 ‘객관’의 논리와는 구분되는 인식론을 갖는다. 일터의 인식론은 실증주의, 객관주의, 기술적 합리성 등과 대별되는 구성주의적, 실천적인 인식론이다. 요컨대, 일터라는 맥락에서 존재하는 지식은 일터의 특징을 반영한 새로운 형태의 지식이며, 이는 학교라는 맥락 속에 존재하는 지식과 전적으로 다르다. 폴라니는 이를 ‘암묵적 지식’으로, 오크쇼트는 ‘실천적 지식’으로 설명한 바 있다. 또한 오늘 날 현대 지식의 흐름을 ‘유동적’ 지식으로 표현하는 것도

같은 맥락이다.

폴라니(Polanyi, 1967)는 지식의 객관성과 확실성을 추구하는 인식론적 경향을 경고하면서, '암묵적 지식'이라는 용어를 통해 명시적으로 드러나는 지식 이면에 존재하는 다른 종류의 지식이 있음을 알려주었다. "우리는 우리가 말할 수 있는 것 이상을 알 수 있으며, 우리의 앎에 의존하지 않고는 아무 것도 말할 수 없다"(Polayi, 1967,p.4; 장상호, 1994, p.34)와 같은 명제는, 모든 앎이 말이나 규칙으로 진술 될 수 없다(Polayi, 1967,p.4-5; 유연상, 2003, p63-64 재인용)는 것을 강조한다. 즉, 암묵적 지식은 말해질 수 없는 차원의 지식의 중요성을 부각시키는 개념이다. 언어와 같은 상징으로는 표현되지 않는 암묵적인 차원의 앎(tacitknowing)이 들어있으며, 언어적으로 표현되는 명시적인 차원의 앎(explicitknowing)은 암묵적인 차원의 앎을 수반해야만 이해가 가능한 것이라는 가정하고 있다. 이는 학교 뿐 아니라, 일터, 생활세계에서 자연스럽고 우연하게 일어나는 다양한 학습의 가능성에 대해 생각하게 해준다.

또한 폴라니의 암묵적 지식에 대한 논의가 일터학습에 주는 또 다른 중요한 시사점은, 일에서의 앎이 "명시적인 결과로서 인식 주체와 분리 될 수 없는 지식"이라는 점이다. 폴라니는 이를 지식의 '내주'(indewlling)라고 표현하였다. 이는 정신과 신체, 이성과 감성, 주체와 객체, 인식주체와 대상 사이의 전통적인 이분법을 지양하고, 인식 주체가 합목적적인 탐구의 결과로서 지식 창조에 적극적인 역할을 한다는 것을 강조한 것(Polanyi, 1967; 진성미, 2002, 재인용)이다. 즉, 학교의 학습이 지식의 고유한 논리를 따르고, 따라서 지식이 '객관적'으로 '외부'에 존재할 가능성이 큰 반면, 일터에 존재하는 암묵적인 지식은 인식 주체 속에 '내주'하는 지식일 가능성이 크다.

한편 오크쇼트 역시 '실천적 지식'이라는 표현을 통해 학문적 지식 이외의 새로운 지식의 존재 가능성을 설명하고 있다. 오크쇼트에 따르면 지식에는 '기법적 지식(technical knowledge)'과 '실천적 지식(practical knowledge)'이 있다. 기법적 지식이란 운전의 기법, 요리의 기법, 과학적

탐구의 기법 등과 같이 규칙, 원리, 지침, 격률 등 '명제'의 형태로 엄밀하게 명문화되는 지식이다. 반면 실천적 지식은 엄밀한 명문화가 불가능한 지식, 오직 사용되는 과정을 통하여 그 존재가 드러나는 지식, 즉 실제를 통하여 드러나는 지식이다. 이러한 지식이 사람들 사이에 공유되는 것은 명문화된 규칙이나 원리의 학습에 의해서가 아니라 일을 수행하는 관계적 또는 전통적 방식의 획득을 통하여 이루어진다. 이 두 가지 지식은 '두 가지 종류'라고 불릴 수 있을 만큼 중요한 차이를 가지고 있으며, 그렇기 때문에 어느 한가지고 환원되거나, 서로 대치될 수 있는 것이 아니다. 그러나 오늘 날 학문의 세계에서 절대적인 위치를 차지하고 있는 합리주의 관점은 기법적 지식에 절대적인 권위를 부여하는 경향이 있다. 오크쇼트에 의하면, 합리주의에 가정되어 있는 지식의 이론은, 그 두 가지 지식 중에서 실제적 지식은 지식이 아니며, 기법적 지식이 아닌 지식은 없다는 주장으로 요약될 수 있다(차미란, 2003). 그러나 오늘 날 일터에서 통용되는 지식의 성격을 고려해 볼 때, 일터의 지식은 '실천적 지식'에 가깝다. 반면 학교의 지식은 그 학문적인 성격으로 말미암아 명제적으로 제시되는 '기법적 지식'에 해당할 것이다.

특히 오늘날 일터에 존재하는 '유동적'인 성격은 일터 지식의 이러한 측면을 더 부각시킨다. 바우만에 따르면 오늘 날의 사회는 액체(fluid)로 표현될 만큼 유동적인 특징을 갖는다. 이는 근대사회가 고체적인, 즉 예측과 통제가 가능한 사회였던 것과 달리, 오늘 날의 사회가 액체적인 유동성, 불안정성이 지배하는 사회임을 강조하기 위한 표현이다. 바우만에 따르면 개인의 해방과 자아실현, 시공간의 문제, 일과 공동체라는 삶의 거의 모든 영역이 액체와 되는 특징을 지닌다. 이는 오늘 날 일터를 둘러싼 인식론과 일터의 지식에도 적용될 수 있다. 오늘 날 고정된 체제에서 발전되어 온 교육훈련 프로그램만으로 변화무쌍한 환경에 대처할 수 없고, 예상할 수 없는 다양한 상황에 대처할 수 있는 능력을 가진 인력이 필요로 하다는 인식과, 이를 위해서는 경직된 교육 훈련보다는 현장에서의 유연한 학습이 적합하다는 시각(오영훈 외, 1999; 권남훈 외, 2001: Howorth, 2001: 정연순,

2004:15에서 재인용)이 바로 이러한 측면을 반영한다.

일터의 인식론과 일터의 지식의 특징을 고려해 볼 때, 일터에 존재하는 개인이 지식을 학습하는 일은 매우 어렵고도 난삽한 일로 보일 것이다. 일터에서는 정리되고, 짜여있고, 확정된 방식으로 학습이 진행되지 않는다. 일터학습의 방식을 다룬 연구들 역시 이러한 복잡한 상황을 설명할 수 있는 방식으로 일터학습을 설명하여 왔다. 상황학습(Situated learning)이론, 인지적 도제이론(cognitive apprenticeship), 경험학습이론(experienced learning) 등이 바로 그것이다. 이들 설명은 교수자가 중심에 서서 객관적, 불변의 지식의 전수, 습득을 하는 학습의 방식과는 달리, 복잡하고, 설명하기 어려운 일터학습의 다양한 양상을 설명하려는 공통점을 갖는다.

먼저 상황학습(Lave&Wenger, 1991; 손민호 역, 2010)은 사고와 그 사고가 일어나는 맥락(혹은 상황)의 필연성을 인지하고 학습에 있어서 실제 상황의 내재적 중요성을 탐구하고자 하는 학습이론이다. 이때 지식은 개인과 환경 간의 독특한 관계의 역동적인 산물로 간주되고, 학습은 지식이 자연스럽게 포함되어 있는 상황 안에 종사하는 개인의 자연적 산물이 된다. 즉, 상황학습은 가르쳐질 지식이나 기능은 실제 사용되는 상황이나 맥락에 밀접하게 연관되어 있다는 점을 인식하게 한다.

다음으로 인지적 도제 학습이론이 있다. 이는 학교 제도가 탄생하기 오래 전부터 존재해왔던 전통적인 교수-학습 방식인 도제식 학습이 갖는 가능성에 주목하고자 한다. 인지적 도제 학습은 신참자가 전문가가 되게 하는 하나의 학습 방식의 하나로, 전형적 교실 수업의 틀에 대한 대안으로 도제 교육의 특징을 되살려냄으로서 실제상황에서 이루어지는 학습의 모습을 참고하여, 창의적·반성적 사고와 문제해결 등과 같은 고등정신 기능을 학습하는데 적합하도록 재구성된 학습을 의미한다(강인애, 1997). 일터라는 맥락, 즉, 다양한 직급의 사람들과 교류해야 하는 공간에서, 도제식 학습이 자연스럽게 일어날 수 있는 가능성은 어렵지 않게 짐작할 수 있다.

경험학습론(experiential learning theory)은 인간의 학습을 '경험의 지속

적인 재구성'으로 인식했던 John Dewey로부터 유래한 것으로, 후대의 연구가들에 의해 "경험의 전환을 통해 지식을 창조하는 과정(Kolb, 1984)", "경험을 지식, 기능 및 태도로 전환시키는 과정(Jarvis, 1987)," "미래의 행동 방향을 결정하기 위하여 과거의 해석을 사용하여 자신의 경험의 의미를 새롭게 혹은 수정해서 구성하는 프로세스(Mezirow, 2000)" 등으로 정의되어 왔다(박지선, 2011:22에서 재인용). 이러한 경험학습이론들은 업무가 진행되는 과정을 경험하는 데에서 일어나는 학습을 포착할 수 있게 하고, 지식의 학습 뿐 아니라 지식, 태도, 노하우 등을 학습함을 주목하게 해줌으로서 일터학습의 한 가지 설명으로 제시되고 있다.

이러한 연구들이 일터 학습에 공통적으로 시사하는 것은 일터 학습에는 학교 학습과 다른 전혀 새로운 학습 방법이 필요하다는 점이다. 회사 역시 이러한 차이와 그 속에서 입직기 노동자가 겪을 수 있는 어려움을 모르지 않으며, 이들이 학생에서 직장인으로 변화하고, 일터에 잘 적응할 수 있도록 도와주는 다양한 종류의 안내와 교육, 그리고 도움을 제공하고 있다. 이 중 가장 명시적으로는 입직 직후 모든 노동자들이 필수적으로 거치는 "입직 교육"이 있고, 각 부서에 배치된 후 멘토 시스템이나, OJT 일지 작성을 통해 이루어지곤 하는 "직무 교육"이 있다. 그러나 이러한 명시적인 교육 시스템 뿐 아니라, 비정기적인 강연, 선배의 조언, 사내 게시판 등을 통해 다양한 방식의 학습이 이루어지며, 입직기 노동자들이 일터에 점차 적응하도록 한다.

그럼에도 불구하고 여전히 많은 수의 노동자들의 입직기 갈등은 좀처럼 사라지지 않는 것처럼 보인다. 이는 입직교육과 직무교육이 비교적 짧은 기간에 그치는 한계에서 비롯된 것이기도 하고, 입직 경험을 해본 사람이라면 느낄 수 있든, 실제 현장에서 이러한 교육이 가지는 실효성이 미미한 것 때문이기도 할 것이다. 그러나 학교와 학교교육이 가진 특징, 그리고 일터와 일터교육의 갖는 특징을 고려해 볼 때, 한 개인이 "학교"라는 장을 떠나 "일터"라는 공간으로 전환하는 일은 본질적으로 쉬운 일이 아니다.

3. 학교-일터 간 이행에 관한 연구

1) 학교-일터 간 이행(transition)에 관한 연구

일터에 관한 위의 분석을 따르면, 일터는 다른 어떤 공간과도 다른 특별한 공간이며, 일터 학습 역시 고유의 속성을 가진 새로운 학습 방식이다. 이러한 일터 학습의 특징을 더욱 세부적으로 부각시키기 위한 연구들은 비교적 많이 이루어진 편이다. 특히 학교 학습과 일터 학습의 차이를 인식하고 이를 드러내려는 연구는 다수 선행된 바 있다. 이러한 연구들은 크게 두 가지 흐름에 초점이 맞추어져있다. 하나는 기술 불일치의 관점에서 학교에서 습득한 지식과 기술이 일의 세계의 그것과 다르다는 점에서 해당 기술을 학교, 혹은 직장에서 효과적으로 습득할 수 있는 방법을 제시하는 연구이며, 다른 하나는 일터에서의 갈등이 기술 습득의 관점을 넘어 사회문화적 맥락이 포함된다는 점을 지적하고 이를 해결하고자 하는 연구이다. 두 연구 흐름은 일과 학습의 관계를 다루었다는 점, 노동자가 일터에서 겪는 정서적 갈등 경험을 학습의 맥락에서 바라보았다는 점에서 입직기 노동자들의 갈등 문제를 다루고자 하는 본 연구의 토대가 된다. 그러나 이들 연구가 '일의 세계'를 기준으로 하고 있으며, 따라서 문제 상황의 원인을 일의 세계에 개인이 적응하지 못하는 데에서 찾는다는 점은 본 연구와 구분 되는 지점이다.

위의 두 흐름과는 다소 다르게, 평생학습 연구 영역에서 일과 삶과의 갈등 경험을 다루고 이를 학습 경험으로 바라본 연구들도 있다. 이는 노동의 영역에서 '학습자' 로서의 노동자가 겪는 갈등 현상 연구하고, 해당 갈등을 해석해내기 위해 학습자의 생애의 맥락을 강조한다는 점에서 본 연구와 가장 유사하며, 따라서 가장 분석적이고 비판적으로 검토될 것이다.

가. 단편적 정보·기술 불일치에 관한 연구

일터에서 일어나는 갈등을 '정보나 기술의 불일치'의 관점에서 바라보는 연구는 인적자본이론(Human capital theory)에 그 토대를 둔다. Mincer(1958), Schultz(1961) 등에 의해 제시된 인적자본론은 "미래의 금전적 소득을 창출하기 위해 인간에 내재되어 있고, 활용할 수 있는 자산을 이용할 것"을 주장한다. 이는 인간에 내재한 지능, 천부적 재능 등과 같은 선천적 자본과, 교육, 보건, 훈련, 정보와 같은 후천적 자본을 포함한다. 즉, 인적 자본론은 인간을'자본'의 하나로서 파악하고자 하며, 이들에게 있어 "교육"은 해당 자본에 대한 '투자'이다. 따라서 교육의 중요성은 투자로서의 교육이 가져다주는 '생산성'에 놓인다. 이러한 관점에서 학교 교육을 개인의 생산성 향상 및 사회 이익 창출과 관련한 투자로 여기고, 해당 투자에 대한 수익률을 살피는 다양한 연구들(Psacharopoulos, 1981; Chia, 1990; Miller, 1982; Maani, 1996)이 진행되어 왔다. 대표적인 연구로 학교-직장간 이행(school to work transition, STWT) 연구가 있다. 이들 연구는 1990년대 이후 청년 실업률의 증가로 인해 그 중요성이 부각되었으며, 이들은 기존의 학교 교육을 통해 습득한 기술과 지식이 현재 노동 시장의 요구를 충분히 반영하고 있지 못하다는 점을 대표적 문제로 지적한다.

한국 사례에 맞춘 대표적인 학교-직장간 이행 연구로는 한국 상업고등학교 학생들을 대상으로 한 학교-직장간 이행 연구(김조미숙, 1997), 청년층의 학교-직장 이행(장상수,2008), 학교-직업세계 이행: 대학졸업자의 공급과 노동시장에서의 수요 불일치(송수영, 2009), 학교에서 직장으로 이전 과정에서 영어의 역할(김진영 외, 2010), 청년층의 학교에서 고용으로의 이행 특성:성-학력별 이행과정의 차이를 중심으로(권혁진 외, 2011) 등이 있다. 이러한 논의들은 학교에서 직장으로 '신분 변화'를 경험하는 초기 노동시장을 주된 연구의 대상으로 삼고, 해당 시기를 "교육"과 연관 지었다는 점에서 본 연구와 관점을 같이 한다. 그러나 해당 연구들이 청년 실업을 줄이는 데에 그 최종적인 목적이 있으며, 풍부한 정보 제공이나 취업 기회의 확대, 기술 불일치의 해소 등 단편적인 정보, 기술의 습득을 주된 해결책으로 제시한다는 점은 본 연구와 방향이 다르다.

‘노동 시장에서 학습의 장으로의 이행(Work to school)’에 관한 연구도 유사하다. “Work to school”은 학업 종료자가 노동시장에 진입한 후에 다시 교육훈련을 받기 위해 광의의 교육기관으로 돌아오는 것을 의미한다. 이는 일터에서 학습할 수 있는 환경을 구축하는 것, 혹은 일터에서 습득한 기술을 학습의 결과로 인정할 것 등을 요청한다. 일견 정반대의 연구처럼 보이는 “School to Work”와 “Work to School”에 관한 연구는 노동자와 직장 간 ‘정보나 기술의 불일치’를 공통으로 지적하고, 이를 해소함으로써 노동에 관한 학습의 문제를 해결할 수 있다는 점에서 유사하다.

요컨대, 이들은 공통적으로 ‘필요한 정보나 기술’을 한 개인이 충분히 갖추고 있지 못한 것을 일터 갈등의 가장 큰 원인으로 꼽는다. 이들에게 있어서 가장 큰 문제 상황은 개인이 일터에서 요구되는 정보나 기술을 따라잡지 못하고 있는 것에 있으며, 해당 정보와 기술을 가장 효율적으로 습득 할 수 있는 해결책을 제시하는 것이 주요한 목표이다. 따라서 기존에 가지고 있던 기술과 일터에서 요구하는 기술 간의 불일치를 빠르고 효과적으로 해소하고 일의 세계에 빨리 적응할 수 있는 해결책을 제시하고자 하는 처방적 연구가 주로 진행된다.

나. 사회·문화적 배경 불일치에 관한 연구

노동자의 갈등에 대해 설명하는 또 다른 관점은 해당 갈등이 단편적 기술적 전문성의 문제를 넘어 사회-문화적 배경을 가진 포괄적 문제임을 지적하는 데에서 출발한다. 노동의 영역이라는 새로운 공간에 진입한 개인은 낯선 상황에 적응하기 위해 새로운 자신을 만들어내야 하는 상황에 처하게 되고, 이 과정은 필요한 지식과 기술을 습득하는 것을 넘어서 해당 사회의 가치관, 신념, 태도, 마인드 등은 습득하고 내재화하는 것과 관련한다.

이들에게 일터는 하나의 새로운 사회로 간주 된다. 그리고 개인은 해당 사회에 적응하기 위해 필요한 기술, 혹은 가치관, 신념, 태도 등을 습득하는 존재이다. 즉, 이들에게 입직기는 새로운 사회로 진입하기 위하여 ‘재사

회화'가 필요한 시기이다. 대표적 연구로 조직사회화 연구를 들 수 있다. 조직사회화란 "조직의 완전한 외부자였던 개인이 학습과 변화를 통해 조직의 참여적이고 효과적인 구성원으로 변화하는 과정(Feldman, 1976, Fisher, 1986: 재인용, 장원섭, 2007)," 혹은 "조직구성원에게 요구되는 조직의 규범과 가치의 학습 및 역할수행에 필요한 지식과 기술을 학습해가는 과정(정희진, 2006)"으로 정의된다. 즉, 개인이 조직이라는 새로운 환경에 던져졌을 때 필연적으로 겪게 되는 적응의 과정을 일종의 재사회화가 필요한 상황이라 전제하고, 개인이 해당 조직에 적응하기 위해 특정한 기술과 지식, 그리고 태도까지 학습해 나가는 것이 요점이다. 학자들마다 다소간의 차이는 있지만 일반적으로 조직사회화는 조직 내에서 개인이 겪게 되는 과정을 학습과 적응으로 설명한다.

그러나 조직사회화 이론이 일터에서 일어나는 갈등 문제를 사회•문화적 관점에서 보다 폭넓게 관찰하고자 하였음에도, "사회화"를 차용했다는 점에서 내재적 한계를 갖는다. 사회화란 한 개인이 해당 사회에 적응하는 것을 목표로 하며 따라서 사회가 요구하는 태도와 가치를 내면화 할 것을 강요한다. 해당 사회화에 실패하거나, 혹은 조직이 요구하는 가치를 거부한 사람은 낙오자가 될 뿐이다. 사회화는 해당 사회를 안정, 유지 시켜주는 기능에 적합하지만, 사회의 변화를 원천적으로 막는 기제로 작용한다. 즉, 노동자의 갈등 문제를 '사회화'의 관점으로만 다루는 것은 노동자들이 노동의 세계에 잘 적응하는 것만을 목표로 할 뿐이다. 이는 갈등을 없앨 수 있는 방법은 제시할 수 있을지라도 문제의 근원을 '드러내어' 주기에는 적합하지 않다.

또한 조직이 정해 놓은 태도와 가치를 습득하고 내면화 해내는 것에 목적이 있는 조직사회화를 학습으로 볼 수 있는지에 대해서도 신중한 고려가 필요하다. 학습에 대한 최근의 흐름은 학습을 더 이상 정해진 결과에 도달하는 것, 즉 특정한 지식과 태도를 습득하는 것으로 여기지 않으며, 학습의 중심은 결과보다 과정에 놓여진다. 더불어 성인학습 연구에서 성인기의 학습은 아동 학습과 비교하여 학습자 중심성, 자기주도성이 크게 강조

(Knowles, 1975)되는데, 이러한 점에서 볼 때, 조직사회화 이론을 성인기 노동자의 “학습” 현상으로 해석하는 것은 재고 될 필요가 있다.

이상에서 살펴본 두 연구는 일터를 학습의 장으로 파악했다는 점에서, 즉 학습 연구의 관심이 학교를 넘어 노동의 세계로 옮겨졌다는 점에서 의의가 있지만, 일터에서의 학습을 노동 세계의 논리를 내면화 하는 도구로서 파악했다는 한계를 갖는다. 이들 연구는 노동의 세계가 요구하는 것들을 효율적으로 학습할 수 있는 방향을 제시하는 처방적 연구이다. 조직사회화 연구 역시 노동의 세계를 새로운 사회로 파악하고, 해당 사회 속에서 고려될 수 있는 정서, 마인드, 가치관, 문화의 문제를 다루었음에도, 여전히 일의 문화를 개인에게 내재화 할 것을 요구한다는 점은 한계로 남는다.

다. 평생학습에 터한 일과 학습 관련 논의들

평생학습이론에 터한 일과 학습에 대한 연구들은 제시 된 두 흐름과 뚜렷한 차이가 있다. 평생학습 논의는 학교를 중심으로 구조화된 교육공간에서의 교육과 학습에 맞추어져 있던 기존의 교육학 논의를 일상의 생활세계로 확장시키며, 생활세계에서 일어나는 사회적 실천 안에서 학습의 모습에 관심을 갖기 시작한다(한숭희, 2009)는 데 초점이 있다. 즉, 학교를 벗어나서 생활의 장면 속에서 한 개인이 삶에 대응하고 반응하는 양식을 학습 현상으로 재구성해는 데로 학습의 관심이 확장 되었으며, 이러한 인식을 토대로 평생학습 담론은 노동자들의 생활세계인 일터가 학습의 맥락에서 새롭게 재구성 될 수 있게 하였다.

정연순(2004)은 성인학습이 가지는 특성을 탐구하기 위해 일터를 학습의 맥락으로 상정하고 지식노동자의 직업능력 학습과정을 분석한 바 있다. 연구는 정보통신 분야에 재직 중인 지식노동자를 대상으로 하여 직업능력 학습이 지식과 기술의 단순한 습득이 아니라, 그것이 적용되고 새롭게 창출되면서 학습자 자신의 학습력이 확대되는 과정임을 밝히고, 이 과정이 개별 학습과 집단 학습의 역동 및 조직의 학습 지원기제 속에서 이루어짐을

총체적으로 드러냄으로서, 직업능력 학습이 도구적일 뿐 아니라 소통적이라는 점을 밝히고 있다.

이는 기존의 직업능력 학습에 대한 연구와 같이 기술과 지식의 효율적 전달에 관심을 기울이는 것을 넘어 의사소통 과정에 대한 관심으로 전환할 필요가 있음을 시사한다. 직업능력 학습과정은 직업세계에서 소용되는 기술과 지식을 익히는 도구적 학습뿐 아니라, '내가 무엇을 하는지', '무엇을 할 수 있는 사람인지', '무엇을 하고 싶은지'와 같은 질문을 통해 직업세계에서 자신의 역할과 위치를 설정하는 성찰적 학습을 동반한다. 이러한 학습의 특성들은 평생학습의 맥락에서 볼 때, 직업능력 학습 과정을 개인의 인격적 성장 그 자체와 관련한 것으로 볼 수 있다는 점을 뒷받침한다.

이는 박지선(2011)의 연구와도 그 맥이 닿는다. 박지선은 일터학습이 갖는 인격적 관여 양상을 연구함으로서 일터에서의 학습이 단순히 기술습득을 넘어 개인의 인격의 문제, 즉 성격, 가치관, 태도, 마인드 등과 깊이 관련한다는 점을 지적하고 있다. 두 연구는 모두 일터에서의 학습이 단순히 지식을 배우는 것을 넘어서 존재함을, 그리고 일터 학습으로 인한 변화가 한 개인의 '삶' 그 자체와 밀접한 관련이 있음을 나타내어 준다.

유사하게 이재준(2010)의 연구 역시 기존의 일터학습 연구가 "인간의 성장을 위한 학습의 공간으로서 일터를 조명하고 그 안에서 일어나는 학습의 모습을 파악하기 보다는 인적자원으로서의 인간에 대한 접근으로서 조직이나 국가의 입장에서 성과 향상을 목적으로 구성원의 수행능력향상에 초점이 맞추어져 있었다(Marsick, 1987)"는 점을 문제로 지적하며, 평생학습의 관점에서 일터학습을 새롭게 조명하고자 하였다. 이때 일터란 "그들의 잠재력을 발휘하고 타인과의 관계를 맺으며 충족감을 누리는 성장의 장"(Mitroff& Denton, 1999: 이재준, 2010에서 재인용)으로 기능한다.

요컨대, 일터를 사회적 실천의 장으로 보고, 사회적 실천 안에서 학습이 갖는 본연의 모습을 포착하고자 하는 것(정연순, 2004: 진성미, 2002: 이재준, 2010에서 재인용), 그리고 일터를 인격적 성장의 공간으로 보는 것이 이들 연구의 공통점이다. 본 연구는 이러한 관점을 받아들이되 더 나아가,

일의 세계의 논리와 삶의 세계가 다르다는 점을 전제하고, 일터라는 공간을 “삶의 연속성” 이라는 새로운 관점에서 파악하고자 한다. 이러한 관점은 일터를 특별한 학습 공간으로서 여긴 기존의 연구를 넘어, 일터가 갖는 삶과의 관계를 조망해낼 수 있게 한다. 즉, 기존의 연구가 일터를 하나의 새로운 학습공간으로 상정하고, 그 안에서의 학습이 인간의 성장과 관련한다는 것을 밝혔다면, 본 연구는 일터를 삶 속 경험의 하나로 전치하여, 해당 경험이 개인의 “삶” 속에서, 즉 “삶의 연속성”상에서 어떠한 의미를 갖는지 드러내고자 하였다.

특히 입직기 노동자들은 일터에 적응하기 위해 많은 것들을 배우기를 요구받는다. 명시적으로는 일터에 필요한 기술이 요구되지만, 일하는 방식 그 자체를 받아들일 것을 요구받는다고 할 수 있다. 그러나 평생학습에 터한 일터학습 논의에서 알 수 있듯, ‘일하는 방식’은 단순히 일을 처리해내는 단편적인 순서나 방법을 의미하는 것이 아니다. 평생학습이론에 근거한 일과 학습에 관한 논의들은 일터를 사회적 관계와 의미가 만들어지는 장으로서 인식하며, 해당 학습 속에서 일어나는 개인의 인격적 성장에 주목하고, 개인과 사회의 관계와 맥락적 이해를 중시한다는 공통점을 지닌다. 또한 일터에서의 학습이 기술의 습득이나 문화의 내재화를 넘어 개인의 인격적 정체성의 변화를 동반한다는 점을 지적하고 있다. 즉, 일터라는 공간을 경제적 가치의 창출을 위한 공간만이 아닌 개인의 성장이 일어나는 학습의 장으로 이해하는 것, 그 속에서 개인과 사회가 관계 맺는 복잡한 양상을 고려하여, 개인의 전인격적(whole-personal)변화를 파악하는 것은 평생학습에 터한 일터 학습이론의 주된 특징이다. 이는 일터라는 공간에 대한 인식의 차이를 보여준다. 기술과 정보의 불일치 그리고 사회·문화적 배경의 불일치의 관점과는 다르게 평생학습의 관점에 터한 일터학습 논의는, 일터를 전적으로 학습과 성장의 공간으로 바라보고 있다. 이들이 기반으로 하고 있는 일터에 대한 관점이 전적으로 다르다는 점은 명백해 보인다. 평생학습은 일터를 학습공간이라는 새로운 시각으로 재해석해나가고 있다.

이상과 같은 논의를 통하여 일터학습이 학교 학습과 상이한 모습을 보인다는 것을 알 수 있다. 이러한 논의의 중심에는 학교와 일터라는 존재조건의 상이함, 인식론의 차이, 그리고 그 차이에서 비롯되는 학교학습과 일터학습의 학습 방식의 차이들이 존재한다. 이는 이 연구의 주요한 초점인 학습 방식의 불일치, 즉 학습의 단절성의 개념과 그 궤를 같이 한다. 기존에 선행 된 연구 중에서 이러한 차이를 인식하고, '이러한 차이를 맞닥뜨리게 되는 개인이 겪는 갈등에 주목한 연구는 다음과 같다. 이는 본 연구의 시각 이들 갈등 연구는 '학습의 연속성'이 존재함을 시사해주는 것이며, 이때의 갈등은 연속성의 '단절' 상황으로 표현될 수 있다.

2) 학교-일터 간 차이를 드러내어 주는 연구

다년간의 학교 경험은 분명 성인기의 학습 방식 및 이후 성인기의 삶에 크고 작은 영향을 미친다. 그러나 기존의 학습연구에서 학교라는 형식적 교육기관의 관리 하에서 이루어진 학습경험이 성인기 학습에 어떠한 방식으로 영향을 미치는가라는 질문에 집중한 본격적인 연구물들은 많지 않다(최선주, 2013). 이러한 논의들은 크게 '학력'과 성인기 학습에 대한 관련성이나 '학교 경험'이 성인기 학습 참여에 미치는 영향을 설명하고 있다(최선주, 2013: 21)[14]. 이들 연구는 학력이나 학교의 경험이 성인기의 학습 '참여 여부'에 끼치는 영향을 현상적으로 밝혀내고, 해당 현상의 원인을 밝혀내고 있다.

그러나 이들 연구가 학교의 경험이 성인기에 끼치는 몇 가지 원인들을 밝혀내었음에도 불구하고, 이러한 영향이 무엇으로 인해 기인하는지에 대한 보다 근원적인 설명은 부족해 보인다. 이들 연구는 학습을 형식교육이

14) 이때 학교 경험이란 상당히 다양한 요소를 포함하고 있는 포괄적인 개념이다. 최선주의 연구에 따르면, 학교 경험에 관한 연구들은 크게 네 가지 상이한 측면을 갖는다. 먼저 학교 경험은 성인학습자의 '학습준비성' '학습자로서의 정체성' '학습에 대한 태도' '공부에 대한 이미지 형성' 등을 포함하는 개념이다.

나 교육 프로그램에 참여하는 것으로 한정하여, 일터를 포함하여 다양한 영역에서 발생하는 성인기의 무형식학습이나 학습 방식 전반에 대한 고려가 결여되어 있기 때문이다. 또한 '학교 경험'이라는 포괄적인 표현을 통해 학교의 상이한 측면을 다루고 있음에도 불구하고, 그것들이 갖는 공통점, 즉 '학교 경험'에 내재한 공통적인 속성에 거의 주목하지 않고 있다(최선주, 2003).

이에 비해 최선주(2013)의 연구는 학교의 학습 방식과 일터 학습과의 차이점에 더욱 주목하게 한다. 특히 중등학교 시절에 우등생을 차지했던 우수한 학습자들이 대학에서, 그리고 이어지는 일터에서 성공적인 학습자로서의 삶을 영위하기보다 적응에 실패하고 다시 학교로 회귀하는 양상에 대해 상세히 설명함으로서, 특정한 '학습 성향'이 존재함을, 그리고 해당 학습 양식이 학교가 아닌 다른 맥락에서는 갈등으로 작용할 수 있는 가능성을 보여주고 있다.

이때 '학습 성향'은 대체로 학습 양식(learning style)과 유사한 개념이지만, 기존의 논의 한계점을 보안한 개념으로 사용되고 있다. 최선주는 학습 성향을 다섯 가지의 측면을 주목한다. 먼저 학습 성향은 지속성과 변동성을 가진 개념이다. 둘째, 학습 성향은 사회문화적 조건과 자신을 둘러싸고 있는 개별화된 학습 조건 속에서 반복적인 실천을 만들어내는 학습과 학습자로서 자신을 다루는 일종의 마음과 행위습관이다. 셋째, 이러한 학습성향을 형성하는 데에는 학교에서의 학습이 실질적 영향력을 갖는다고 보고, 학교에서 이루어지는 장기간의 학습을 통해 형성되는 성향에 초점을 맞춘다. 넷째, 학습 성향은 학습에 대한 동기, 태도, 학습 전략 혹은 학습자로의 정체성 등이 개별적으로 작동하는 것이 아닌, 여러 요소들이 결합하여 하나의 특성을 지니고 결합체(cluster) 혹은 세트(set)로 기능한다. 다섯째 학습 성향은 상당한 지속성을 가지고 학습과 관련된 의사 결정(decision-making)과정에 영향을 미치면서 생애 경로를 특정한 방식으로 만들어 간다. 즉, 학습 성향을 학습 생애 구성과의 관계 속에서 파악하는 것이다. 요약하면 학습 성향은 일정한 사회문화적 학습 조건 속에서 학습

자의 반복적인 실천을 통해 형성되고 이후 상당한 지속성을 갖는 학습에 대한 가치, 태도, 개념 및 학습자 자신에 대한 신념의 결합체를 말한다(최선주, 2013 :40).

최선주의 연구는 대학교에서 일터로, 일터에서 대학원 혹은 새로운 공부의 시작으로의 변화 지점들에 주목함으로서 지식을 습득하는 단일한 학습 방식의 효용이나 효율을 연구하는 것이 아닌, 다양한 학습 방식과 성향에 대한 새로운 관점을 보여주고 있다. 특히 '학습 성향'의 개념은 각 이행 단계에서의 갈등을 '학습의 차이'에서 찾을 수 있는 가능성을 열어주고 있다는 점에서 본 연구와 큰 관련을 갖는다.

유사하게, 장성연(2012)의 연구에서도 학교와 일터 간의 '학습의 차이'를 보여주고 있다. 장성연은 대학생들의 취업 준비과정에서 나타나는 '스펙 쌓기'에 주목하면서, '스펙'을 대학과 일터를 연결하는 '고리'로 바라본다. 기존의 학교-일의 세계 전환에 관한 연구들이 전환 과정은 '학교에서 일의 세계로의 준비', '일의 세계로의 전환 과정', '일의 세계로의 전환 결과'로 나누고 각각의 주제에 한정하여 전환을 설명(장원섭, 2006)한 반면, 장성연은 이러한 세 영역이 어떻게 연결되는지에 더욱 주목한다. 스펙이라는 개념은 바로 그러한 맥락에서 그려지는 새로운 학습 방식이다. 다시 말해, 학교-일 전환은 준비과정, 전환과정, 전환결과가 분리되어 존재하는 것이 아니라, 세 국면이 개인의 삶 속에서 밀접하게 연관되어 일어나는 일이며, 스펙은 바로 그 틈에서 학교와 일의 세계를 연결하고자 하는 개인이 새롭게 만들어낸 "연결고리"로써의 학습으로 존재하는 것이다.

그러나 학교 학습, 그리고 '스펙쌓기'라는 새로운 형태의 연결고리로도 학교와 일터 학습의 간극은 쉽게 좁혀지지 않는다. 즉, '스펙쌓기'라는 새로운 학습 문화는 그 이전의 대학생활과도, 그리고 일의 세계로 진입 한 후에도 의미 있는 경험으로 연결되지 못하고 있다. 일의 세계로 진입하기 위해 학습자들이 일의 세계에서 인정받을 수 있는 새로운 학습을 한다는 점, 그러나 그러한 학습마저도 실제 일의 세계에 들어가서 '일'과 관련한 문제들에는 소용되지 않는 점에서 충분히 미루어 짐작할 수 있는 한 가지는,

일의 세계 밖과 일의 세계 안의 학습이 '단절'에 가까울 만큼 상당히 다른 성향을 지녔다는 점이다.

최선주와 장성연의 연구는 학교나 일터의 구분을 넘어 한 개인의 생애의 맥락에서 이행기에 나타나는 학습 현상들을 바라보는 새로운 틀을 제시한다. 배움은 '삶에 새겨진 흔적들과 다양한 계열과의 연접 속에서 평생에 걸쳐 이루어진다(Kang, 2007)'는 관점에서 볼 때, 학습은 학교, 혹은 일터와 같이 특정한 공간과 특정한 시기 안에서 탐색되는 것을 넘어, 한 개인의 삶을 기준으로 통시적으로 조망되어질 필요가 있다. 따라서 학습 연구 역시 개인을 삶을 기준으로 하여, 이들의 생애를 따라가면서 학습이 이어지는 '연장선'의 관점에서 연구할 필요가 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 이행기의 갈등은 단기적으로는 심각한 '갈등' 상황일 수 있지만, 삶 속에서 부단히 만나게 되는 경험의 하나가 된다. 즉, 새로운 상황에서 만나는 이질적인 경험의 하나로, 일터 갈등을 치환한다면, 일터 갈등을 새롭게 바라볼 수 있게 된다. 일터에서 일어나는 갈등은 '문제'이기보다 '차이'로 주목될 수 있다. 새로운 경험에 반응하는 반응양식으로서의 학습의 속성에 주목할 때, 이러한 학교와 일터 간의 차이는 '학습 방식'을 바꾸어 내야 하는 것이다.

4. 소결

지금까지 학교와 일터, 그리고 그것들의 학습에 관한 다양한 이론적 토대들을 살펴봄으로써 학교 학습과 일터의 학습의 차이점을 드러내고, 학교와 일터의 이행기의 갈등을 다룬 연구들을 살펴보았다. 이러한 분석을 통해 알 수 있는 것은, 학교와 일터의 간극이 상당히 크다는 점이며, 해당 간극을 "학습 방식"의 차이로 바라 볼 수 있다는 점이다. 안타깝게도 현재 입직기 교육은 그러한 차이를 잘 반영시키지 못하고 있는 것처럼 보인다. 또한 입직기 노동자들 역시 자신이 처한 문제의 원인에 대해 잘 알지 못한 채, 상당한 수준의 갈등을 개인적으로 감내해내고 있는 것처럼 보인다. 이

러한 문제를 학습 방식의 문제로 명백히 드러내는 것은 그들이 자신들의 문제를 제대로 파악하게 해주는 데에 도움을 준다.

또한 학교-일터 간 이행의 문제를 단순히 변화기로 보는 것을 넘어 해당 과정을 학습 과정으로 보는 연구들을 살펴보았다. 이는 개인의 생애의 맥락 속에서 해석하여 이행기 갈등을 바라보게 함으로써 해당 과정 속에 존재하는 '학습 성향'의 존재 가능성을 드러내어주고 있다. 즉, 학교-일터 간의 이행을 보는 시각을 생애의 맥락 속에 놓인 '학습'이라는 시각으로 바꿈으로서 학교와 일터 간의 차이는 단순히 일터에 적응해야만 하는 개인이 봉착한 '문제'상황 아닌, 개인의 삶 속에서 일어나는 질적 성장, 변화의 과정의 과정으로 볼 수 있는 가능성을 드러내어 주고 있다.

본 연구는 바로 이러한 지점에 주목하고자 하였다. 위의 선행연구들을 종합하여 볼 때, 본 연구를 학교와 일터 간의 갈등을 학습의 방식의 차이로 설명하고자 하는데 그 일차적 목표를 두었다. 또한 이러한 갈등을 전 생애적 맥락 속의 학습 성향의 존재와 그 변화 과정으로 인식함으로서, 이행기 일터 갈등을 단기적인 '갈등'으로 보는 것을 넘어서서 '삶'이라는 장기적인 맥락에서 새로운 어떤 것으로 변화해가는 질적 변화와 성장으로 바라보는 데 그 초점이 있다.

III. 학교-일터 간 학습 방식 충돌의 양상

일터 내 갈등의 양상은 다양하지만, 본 연구에서 주목하고자 하는 갈등은 학습 방식의 차이에서 오는 갈등이다. 이러한 갈등의 원인은 학교 학습을 통해 체화된 개인의 학습 성향과 방식이, 학교와 전혀 다른 지식처리과정을 가진 일터에서 재적응하는데 적지 않은 시간을 필요로 하는 문제, 즉 학습의 연속성이 작동하는 문제와 관련이 있다. 즉, 이들이 현장에서 겪는 갈등은 이들이 학교 학습을 통해 쌓아온 학습에 대한 가치, 태도, 개념, 신념 등과 같은 '학습 성향'과 학교라는 존재 양식에 터한 '학습 방식'이 일터라는 새로운 상황 속에서는 적용되지 않고, 심지어 충돌하는 데에서 오는 갈등이다. 이러한 관점에서 포착될 수 있는 입직기 노동자들의 갈등 양상, 즉 학교의 학습과 일터의 학습이 충돌하는 양상은 다음과 같다.

1. '전체'와 '구조'에 대한 갈급

입직기에 있는 신입 노동자들은 많은 것들을 "알지 못하는" 불안한 상황에 놓인다. 그들은 해당 세계의 '신입'이며, 낯선 땅에 도착한 이방인처럼 모든 것이 어렵고 힘들다. 많은 수의 입직기 노동자들이 자신들이 몰랐기 때문에 겪어야 했던 갈등에 대해 토로한다. 그리고 이 '모름'은 앞으로 이들이 겪어야 할 일들 가운데 상당부분이 '알아감' 즉, 학습과 관련이 있다는 점을 암시하고 있는 것이었다.

이 '모름' 가운데 가장 큰 부분은 '큰그림'이 보이지 않는다고 하는 것이다. 물론 작은 조각의 '모름'들은 수시로 학습되고 해결되어 갈 수 있다. 반면, 그들이 충분한 기술과 지식을 갖추고 특정한 일을 처리할 수 있을 즈음에 도달했어도 여전히 '모름'으로 인한 갈등이 지워지지 않는데, 그것은 바로 일에 대한 전반적인 진행상황, 일의 처리과정, 일의 목적 등 일의 "구조"와 관련한 "큰 그림"을 보지 못하고 일을 해야 하는 상황 안에 갇혀 있다고 느끼기 때문이다.

강혜영은 자신에게 주어진 일의 전체를 보지 못하고 부분에 몰입해야 하는 상황을 마치 자신이 '컨베이어벨트[15]'에 앉아 있는 것 같다고 표현한다. 강혜영에게 있어 일터에서 일어나는 갈등은 자신이 해당 일을 할 수 있고 없고의 문제를 넘어서 불안의 그림자같은 형태로 드리워져 있다. 강혜영이 "전체"라고 표현한 것은 해당 일의 단편적 처리 방법을 넘어서서 어떤 것이며, 일의 전반적인 진행 상황, 처리 과정이나, 방향, 최종적인 결과물이나 목표 등을 포괄하는 표현이다. 비록 자신에게 주어진 부분에 해당하는 일을 할 수 있는 부분적 기술과 지식이 있을 때에도, 일의 전체 "구조"를 볼 수 없을 때, 해당 "구조"를 명징하게 이해할 수 없을 때 갈등을 경험한다.

> 강혜영 : 파트장이 일을 시키는 스타일이 다짜고짜 이거이거 해라, 이런단 말이야. 배경 설명을 안 해줘. 그럼 되게 스트레스 많이 받거든. **물론 일을 하려면 어떻게든 할 수는 있어. 근데 뭐, 알지도 못하는 데 그냥, 내가 무슨 컨베이어 벨트에서 제품의 정말 여기 조립 여기 하나만 보고 있는 것 같은 그런 느낌이 들잖아. 근데 전체를 알고 여기를 아는 게 훨씬 더 효율적인데.** 근데 우리는 모르는 상황이니까 이거를 이렇게 만들지 이렇게 만들지 모르는 것 같단 말이지.

"전체" 혹은 "구조"에 대한 갈증은 이미 학문적 논리성을 기준으로 문제에 대한 명징한 "이론"적 구조와 그에 대한 "앎"에 익숙해져있던 학교 학습 경험자들이 공통적으로 느끼는 갈등이다. 학교 학습자들에게 주어졌던 문제는 일터에서 주어지는 일처럼 완전한 미지의 영역이 아니었다. 그들에게 문제는 이론적 지식에 이해가 선행되어 있는 문제였으며, 학습자들은 해당 '지식'을 가지고, 이를 이용하여 풀어내는 것이었다. 이러한 문제 풀이의 과정 속에서 학습자들은 해당 지식을 더욱 잘 이해하게 되며, 선행 지

15) 컨베이어 벨트는 근대의 임노동의 핵심 개념인 분업을 상징하는 기계이다. 노동의 과정을 분절시키고, 창의적 노동의 가능성을 막는분업 (Lars, 2013) 근대 이후에 출몰한 새로운 형태의 노동 방식이며, 컨베이어 벨트 앞에 개인은 결과물을 알지 못하고, 주어진 공정만을 반복하는, 그리하여 구조 속의 부품으로 전락해 버린 개인이다. 강혜영의 '컨베이어 벨트에 앉아있는 노동자' 비유는 바로 이러한 점을 나타내고 있다.

식과 문제에 대한 완벽한 앎의 과정 속에서 학습이 지속되었다. 이는 학교 학습이 가진 대표적인 특성이다. 그러나 일터에서 주어지는 문제는 그렇지 않다. 일터에서는 "그냥 문제를 던져" 줄 뿐이다. 일터는 "이론"과 해당 이론에 대한 "앎"을 기준으로 하지 않는다. 일터는 문제를 해결하는 것이 중심이며, '앎'의 유무와 상관없이 문제를 해결하는 데에 그 초점이 있다.

이미현 ; (공부에 익숙한 애들은) 일도 그런 식으로 습득을 하더라. **그러니까 일단 이론을 깨우치고, 그 다음에 연습 문제를 풀고, 그 다음에 실전. 회사 일도 그런 식으로, 근데, 사회에서는 그냥 문제를 던져주는데.** (예전 방식으로) 잘 했으니까, 그런 순서로 너무 잘했고, 그게 너무 당연하다고 믿는 애들이니까, 이게 순서가 꼬이면 너무 자기가 힘들지, 이거 꼬인 순서를 자기 나름대로 막 조합해서 풀려고 하니까 이게 너무 오래 걸리더라고.

연구자 ; 나는 사실 옛날에 문제를 풀 때도 정확하게 모르는 데 먼저 문제를 풀어보는 건 말이 안됐어. **내가 다 알고 난 다음에 유제풀이로 넘어가는 스타일이었거든. 나는 전체를 알아야 문제 풀이를 할 수 있는 거야. 내가 완벽해야. 근데 회사는 그런 게 없는 거야.**

특히 윤수영은 행정고시를 합격하고 교육부에서 일을 하고 있는 그 직무 특성상, 오랫동안 현장에 익숙한 장학사들과 협력해서 일을 해야 하는 경우가 있다. 이때 윤수영은 그들의 사고와 자신의 사고가 다름을 자주 느낀다고 토로하고 있다. 그들과 협업을 할 때 "말이 안 통하는" 느낌을 받으며, 특히 윤수영에게 현장의 사람들은 "전체를 아우르는 그림"을 그리지 못하는 것처럼 느껴진다. 이는 현장에 오래 머물렀던, 즉 일터의 방식에 익숙해진 사람들과, 학교 학습에 아직 익숙한 윤수영 간에 나타나는 갈등이다.

윤수영 ; 특히 (현장에서 오래 일한 장학사들과 협력해서 일을 할 때) **좀, 말이 안 통한달까? 그 사람들과 나는 사고의 틀이 약간 좀 다른 것 같은 느낌**? 폼(형식)이나 이런 건 진짜, 완전 반듯한데. **'왜 이 얘기 다음에 이**

얘기가 나오지?' 그니까 논리 구조상으로 이게 이거가 아닌 것 같은데, 이런 느낌. 그런 느낌을 받을 때가 꽤 있어. 그 말 하나하나가 틀린 건 아니야. 근데 뭔가 전체를 아우르는 그림을 그려야 하거나 그럴 때는 (그 사람들을 이해하기가) 진짜 어려운 거야. 차라리 일부분이 틀린 거면 그 부분을 수정을 하면 되는데 전체 구조를 흔들어야 되는 거지 정말.

학교 학습, 즉 학교 학습에서 다루는 학교의 지식에는 분명 어떤 "전체"에 해당하는 큰그림이 있다. 이 체계란 바로 지식이 가지는 이론적, 논리적 체계이다. 브루너는 이를 지식의 구조(Brunner, 1960)로 표현한 바 있다. 지식의 구조란 학문의 기저를 이루어 있는 일반적 개념과 원리로서, 브루너에 따르면 학습자들은 이전과 같이 주어진 내용을 암기만 하여서는 폭발적으로 증가하는 지식을 따라잡을 수가 없고, 따라서 학교교육은 모든 지식을 가르치는 것이 아니라, 지식의 가장 기본적인 개념이나 원리를 토대로 적은 양의 지식으로 활용범위를 극대화할 수 있는 교육을 해야 한다고 주장하였다. 즉, 지식의 구조를 가르친다는 것은 개별적인 현상을 가르치는 것이 아니라, 그러한 현상을 포괄할 수 있는 원리를 가르치는 것이다.

> 한 분야의 기본적인 아이디어에 완전히 통달하는 데는 일반적인 원리를 파악할 필요가 있을 뿐만 아니라 그와 동시에 학습과 탐구에 대한 태도, 추측과 가설 설정에 대한 태도, 혼자의 힘으로 문제를 해결할 수 있다는 자신감 등을 가질 필요가 있다. 마치 물리학자가 자연에는 필경 어떤 질서가 있다는 태도와 그 질서는 인간의 힘으로 발견될 수 있다는 확신을 가지고 있는 것과 마찬가지로 물리학을 공부하는 학생도 각각 이러한 태도를 가질 필요가 있다. 이러한 태도는 학생 개개인이 자기 학습의 결과를 조직하여 자신의 사고에 의미 있게 활용될 수 있도록 하는 데에 반드시 필요한 것이다. 수업을 통하여 그런 태도를 길러주려면 단순히 기분적인 아이디어를 제시하는 것만으로는 안 될 것이다. 이 문제에 대해서는 많은 연구가 필요하지만, 그 중에 한 가지 중요한 요소는 '발견의 희열' 이라고 볼 수 있을 것이다. 즉, 사물이나 현상에서 일찍이 깨닫지 못했던 규칙성을 발견하거나 사물과 현상 사이에서 유사성을 발견한 나머지 자지 자신의 능력에 대하여 일종의 자신감을 가지게 되는 경우를 말한다. (Bruner, 1960, p. 20)

엄청난 양을 학습하고 시험까지 봐야 하는 수험생들의 경우, 폭발적인 양을 모두 학습하고 만점에 가까운 점수를 획득할 수 있는 유일한 길은 낱낱을 개별적으로 학습하는 것을 넘어 그 전체의 구조트리를 구성하는 것이다. 학습자들은 “통암기”와 같은 방식으로는 더 이상 학습을 지속해낼 수 없다. 예컨대 윤수영은 학교를 다닐 때에도 자신은 “이해가 안 되면 외울 수가 없었”다고 밝히고 있다. 이때 윤수영이 말하는 이해는 해당 수학 문제를 푸는 방법을 아는 것이 아닌, “수학 공식에 대한 이해”와 같이 하나의 문제 혹은 문제 상황을 풀어나가는 과정 전체에 대한 명징한 이론적 이해를 의미한다.

강혜영 역시 자신의 공부 습관에 대한 질문에 대해 질문 받았을 때, 암기하는 과목보다는 ‘원인과 결과’와 같은 논리적인 관계가 존재하는 과목을 좋아했음을 밝히며, 대학시절 경제보다는 경영을, 고교 시절 그리고 다른 과목보다는 역사를 좋아했다고 말한다. 이러한 과목은 “왜 일어났는지 배경 설명”을 해주는 과목들이었고, 이러한 것들을 알면 더 흥미를 느끼게 된다고 하였다.

연구 참여자들의 이러한 특징은 지식의 구조를 습득하는 것을 목표로 하는 학교 학습에서 필요한 앎을 지향하게 되며, 그 속에서 일정 수준의 탐구적 태도를 갖는 것과 관련한다. 탐구는 ‘지식, 혹은 이론의 획득이나 정립을 위한 지적 노력 그 자체나 그것에 수반되는 활동’을 뜻하고, 학교 학습자들은 이러한 지식의 “탐구[16]”에 익숙한 사람들이다. 특히 객관적인 지식과 이론을 주요한 학습 대상으로 다루던 학교 학습자들은 ‘사고의 명료화와 개념의 명확한 조작’과 같은 형식적-논리적 탐구에 익숙하다. 흔히 학교 학습이 그 과도한 학습 부담으로 인해 학습자에게 이해를 강조하기보다, 빠르고 효율적으로 암기해 내는 방식을 가르치고 있다고 비판받곤 하

16) 일반적으로 우리말의 탐구는 지식, 혹은 이론의 획득이나 정립을 위한 지적 노력 그 자체나 그것에 수반되는 활동을 뜻한다. 객관적으로 존재하는 사실에 관한 정보, 혹은 이론적 지식을 획득하기 위한 사실적-경험적 탐구, 사고의 명료화와 개념의 명확한 조작(操作)을 위한 형식적-논리적 탐구, 가치의 추구나 평가, 실천적 규범(혹은 원리)의 정립을 위한 규범적-평가적 탐구 등으로 나뉠 수 있다.(교육학용어사전, 1995)

지만, 학교의 학습은 이론과 같은 지식의 구조에 대한 이해, 앎이 그 중심에 있다. 연구 참여자들의 다음과 같은 언급에서 학교 학습의 이론중심적인, '앎' 지향적인 태도, 즉 탐구적 태도를 발견할 수 있다.

윤OO : **이해가 안 되면 난 외울 수가 없었어. 통 암기하는 과목은 솔직히 안 듣고, 이해 기반 학습?** (웃음) 통암기하는 과목이 별로 좋지는 않았던 것 같아. (연구자 : 어떤 과목을 제일 잘했어? 왜?) 난 정말 특이하게 수학. **수학은 기본적으로 이해를 안 하면 풀 수 없는 과목이잖아. 그게 뭐 공식일지언정 공식도 이해에 기반 해서 만들었다고 생각해, 나는. 영어도 그런 의미에서 난 좋아했던, 괜찮았던 것 같아. 영어도 단어를 외우고 뭐 이런 건 싫었지만, 사실 영어도 한 기본 천? 단어만 외우면 그 다음부터는 할 수 있는 범위가 있잖아. 그런 거?** 문법 적인 게, 아 이거구나! 이런 거. 하다보면 '아, 여긴 꼭 이렇게 써야 되는 거'고 이런 맞춰지는 느낌.

강혜영 : (대학에서 전공했던 경제와 경영을 비교하며) **경영은 '이렇게 됐으니까, 이렇게 됐으니까, 이렇게 된거지" 이런 (이유나 흐름 같은)게 있는데, 이런 게 있으면 조금 재미가 있고 그런데. 실제 사례 같은 거 나오고 그러면 '아 그렇구나', 경영에서는 그런 거 되게 많이 나오거든, 난 그래서 역사 쪽을 좀 좋아하거든. 원인과 결과, 이런 게 있고, 왜 그런 일이 일어나는지 설명도 있고, 좀 재미있잖아. 경영은 그런 게 좀 대입이 됐었던 것 같고.**

이미현 ; 뭔가 재미있는, 뭔가 몰랐던 걸 풀었는데, 이거랑 응용되는 게 있으면 그건 너무 재미있고. 그니까 그때도 특히 재미있는 건 없었는데, 내가 뭔가 이해를 하면 되게 흥미를 느끼고. 근데 난 의외로, **국사를 좋아했어. 그냥 그건, 외워야 되는 거 짜증나는 것도 있는데, 그냥 영어단어를 외우는 거랑은 다른 암기잖아** 그거는.

연구자 ; (이미현과 인터뷰 중에) **나도 국사가 제일 재미있었던 게 이래서 저렇고, 저래서 이렇고 이런 논리적 관계가 이해가 되잖아. 딱 나한테 make-sense 하면 그 과목은 나한테 되게 재미있는 거야.** 근데 나는 수학은 되게 싫었거든. 왜냐하면 수학은 왜 하는지 모르겠는 거야. 예컨대 행렬을

배울 때, 얘랑 얘랑 곱하고, 얘랑 얘랑 곱하고. 그건 알겠어. 근데 왜 이걸 이 모양으로 그려서 이렇게 곱해야 하는지는 아무도 안 가르쳐 주는 거야. 근데 나는 왜 하는지 모르면 공부가 안 돼. 전체 그림이 그려져야 공부가 되는데.

2. '이해'가 필요해

학교 학습을 통해 구축된 학습 태도, 즉 문제에 대해 그 논리적 구조를 명징하게 "이해"하고자 하는 태도는, 학교 학습 이후에도 그들이 세상을 받아들이는 학습 성향으로 지속된다. 즉, 학교 학습자들은 일터에서 자신이 전혀 모르는 새로운 문제 상황 즉 해결해야 할 일을 만났을 때, 이러한 태도로 해당 문제를 대하게 되고, 이는 갈등으로 다가온다. 회사에서 주어지는 문제는 전체의 구조를 안 후, 문제를 푸는 방식으로 진행되지 않으며, 심지어 과학적인 학문 이론을 통해 "이해" 하기 어려운 복합적인 문제인 경우가 많기 때문이다.

예컨대 윤수영은, 일을 처리할 때에도 '왜 이 일을 해야 하는지'와 같은 질문에 답하려는 태도를 지니고 있다. 이로 인해 심각한 갈등을 겪는다. 즉, '내가 무엇을 하고 있는지', '내가 이것을 왜 하고 있는지'와 같은 질문을 통해 일에 관련한 구조적 이해를 하고자하는 것이며, 여기에 대해 스스로 대답할 수 없을 때를 가장 큰 갈등 상황으로 꼽는다.

윤수영 : (일을 할 때 가장 힘든 것은) **이걸 대체 왜 하는 거지, 근본적인 물음을 피해 갈 수가 없어. 가장 나를 힘들게 하거나 내가 정말 일이 하기 싫다고 느낀 건, 내가 뭘 하고 있는지 모르겠는 때와 내가 왜 이걸 하고 있는지 잘 모르겠는 때.**

그들에게 일은, 처리 순서만 알면 기계처럼 해낼 수 있는 것이 아니다. 그들은 일에도 논리적으로 "이해"할 수 있을만한 체계가 있기를 원하는 것

처럼 보인다. 심지어 이러한 이해 없이 기계처럼 일을 하는 것으로는 회사에서 요구하는 일들을 제대로 처리 해낼 수 없다고 생각하기도 한다. 강혜영의 경우 엑셀과 같은 컴퓨터 계산 프로그램을 통해 수치 계산을 다루는 비교적 '객관적인' 업무를 처리하는 업무를 하고 있지만, 결코 기계적으로 수식을 입력하고 계산을 해내는 것만으로는 일을 해낼 수 없다고 말한다. 일의 프로세스와 방향을 "알고" 일을 처리하는 사람과 그렇지 않은 사람 간의 큰 차이가 존재한다. 이는 일을 인수인계를 할 때 비교적 명확히 드러나는데, 일의 전체를 보지 못하는 사람은 단순히 일을 하는 방법(technique)만 알려주지만, 일의 전체를 보는 사람의 각 단계의 일이 '무엇을 위한 것인지', '어디에서 무엇으로 쓰이는지'에 대해서까지 알려준다. 후자의 경우, 일을 받는 사람이 훨씬 일을 쉽게 습득할 수 있다. 이러한 설명이 의미하는 것은 이들이 일의 방향, 일의 의미, 목적에 대한 전반적인 체계와 구조를 이해하는 것이 더 도움이 된다고 생각한다는 것이다. 즉 일에 얽힌 명시적인 지식과 처리방법을 하는 것을 넘어, 그들에게는 일의 "전체", 혹은 구조, 체계, 논리를 아는 것이 일을 처리하는 것이 상당히 중요하다 이들은 이러한 것들을 "이해"로 표현하고, 일터에서도 이러한 이해가 그들에게 상당히 중요하게 작용한다는 점을 강조한다.

> 강혜영 : **일은 어떻게든 하려면 할 수는 있지. 몇 년 지나면. 근데 업무를 인수인계하는 걸 보면 알 수 있어. 인수인계를 해줄 때 전체적인 설명을 하고 세부로 들어가면 받는 사람도 이해를 어떻게든 조금이라도 쉽게 할 수 있는데,** (중략) 어떤 사람들은 이 시트에 이 파일을 붙이면 이 시트의 이 수식에서 이렇게 가져오고 이렇게 가져와서 이렇게 되는 거다, 이렇게 설명을 하는 거야. (중략) 이런 건 그냥 기계적으로 그냥 하는 거에 불과한 거고. 이런 사람이 관리자급이 된다고 생각하면, 갑갑하지.

이러한 태도는 명백히 그들의 학교 학습자적 성향에서 찾을 수 있는 것이다. 학교 학습에 능숙했던 연구 참여자들은 학교 공부를 잘 해내기 위해서 암기를 통한 지식의 "이동"이나 "습득[17]"을 넘어서는, 지식의 내적 논리

와 구조를 이해하는 과정이 필요 학교 학습 방식에서 능동적인 “이해”와 “탐구”의 과정이 필요한 것이다.

이홍우(2010: 54)에 따르면, 학문을 한다는 것은 곧 학자들이 현상을 이해하는 ‘눈’을 가지는 것이다. 곧, 학자들과 동일하게 그 현상을 보는 일을 하는 것으로, 각 학문에 특이한 ‘현상을 보는 눈’은 유치원에서 대학에 이르기까지 그 학문을 공부하는 사람이라면 누구든지 배워야 하는 교육내용이다. 즉, 중등교육에서 “공부를 잘했다”고 여겨지는 학습자들은 ‘현상을 보는 눈’을 획득하고자 하는 성향을 갖는다. 이때 ‘현상을 보는 눈’이란 문제 해결을 위한 단편적인 지식, 기술을 넘어서는 것이다. 이는 피터스(Peters, 1966)의 “교육받은 인간”에 대한 논의를 따르면 더욱 명확해진다. 피터스에 따르면 교육받은 인간의 한가지 특징은 ‘인지적 안목’을 지닌다는 것이다. 인지적 안목을 가졌다는 것은 소극적으로는 잡다한 지식과 정보의 집합에 머무르지 않는 것이며, 적극적으로는 사물과 현상을 전체적으로 조망할 수 있는 폭넓은 안목을 가지고 있다는 것을 의미한다. 교육받은 인간은 단순히 기술이나 방법상의 요령만을 터득한 사람이 아니라 일군의 지식과 모종의 개념 구조를 가지고 있어서 잡다한 사실의 집합 이상으로 끌어올릴 수 있는 사람이다(Peters, 1966, 이홍우 역).

요컨대, 학교 학습을 통해 학문을 접근하는 방식을 배우고, “지식의 형식[18]”을 익힌 학습자들은 일터에서도 이러한 학습 방식을 고수하고자 한다. 그러나 일터에서는 이러한 학습 방식이 잘 통용되지 않는 것처럼 보이

17) 학교 학습을 포함하여 학습은, 그 통념과 달리 명시적인 지식이 존재하고 그것을 “습득(aquisition)”하는 것이 아니다, 학습을 설명하는 비유적인 표현으로 도관의 비유(Conduit metaphor)(Reddy, 1978)와 습득의 비유(Acquisition Metaphor) (Sfard1998)는 학습의 그러한 성격을 잘 드러내어 주고 있다.

18) 피터스(Peters, 1966)에 따르면, 인간은 처음에는 미분화된 개념구조를 통해 세계를 막연하게 파악할 수밖에 없었으나, 점차 세계의 상이한 측면을 파악하는 데 적합한 말을 만들어 사용하면서 그 말에 내포된 세계를 파악하는 수단인 개념구조를 배우고 세계의 상이한 측면을 파악할 수 있게 되었다. 지식은 바로 그러한 경험의 이해이다. 지식을 획득한다는 것은 구조화되고 특정한 방식으로 의미 있게 만들어진 경험을 인식하게 된 것을 의미한다. 피터스는 교육받은 인간은 이와 같은 ‘지식의 형식’에 입문한 사람으로 보았다.

고, 이는 이들을 갈등 상황에 빠지게 한다. 이는 일터라는 공간에서 존재하는 지식의 성격이 학교 맥락에서 존재하는 지식의 성격이 명백히 다르기 때문이다. 일터에 요구되는 문제들은, 한 개인이 해당 업무의 프로세스를 명확히 알기 어려운 경우가 많다. 그것은 일터가 가진 근대 노동의 성격, 즉, 분절된 일이 주어지기 때문이기도 하고, 동시에 지식혁명 사회 속의 지식의 '유동성' 때문이기도 할 것이다. 확실한 것은 학교에서 지식이 존재하는 것과 같은 방식으로 지식이 존재하지 않는다는 것이며, 따라서 학교에서 '우수하게' 적용되던 이론적 지식, 과학적 논리를 알고자 하는 학습 성향이 일터에서는 적용되지 않으며, 이것은 입직기 노동자들에게 갈등을 일으키는 한 요인이 된다는 것이다.

3. '정답 아님'에 대한 두려움

입직기 노동자들이 겪는 또 한 가지 갈등은 이들이 가지고 있는 '맞히려는 성향'에서 오는 갈등이다. 이들은 '틀리는 것'에 대한 거부감, '옳지 않은 것', '맞지 않는 것'을 해야 하는 상황에서 갈등을 느낀다. 대부분의 사람들은 처음 경험해보는 새로운 공간에서 많은 것들이 그 이전과 '맞지 않음'을 느낀다. 한 집단의 '신입'에게는 모든 것이 낯설고 새롭기 때문에, 이들이 해당 집단에 적응하는데 일정한 시간이 걸린다. 그러나 일부 입직기 노동자들에게는 이러한 적응의 과정이 상당히 힘든 것으로 다가오고, 때로는 적응에 실패하기도 한다. 일견 당연해 보이는 입직기 노동자의 적응과 부적응의 과정을 학습 방식의 측면, 즉 학습의 연속성이라는 측면에서 바라볼 때, 이러한 갈등에 대한 새로운 시각의 설명이 가능하다.

학교의 학습에는 '정답'이 존재한다. 정답은 '진리'를 의미하기도 하고, 동시에 '고정 된 답'을 의미하기도 한다. 학교에서 '정답'은 이 두 가지를 모두 의미한다. 이는 학교의 학습이 학문적인 내용을 기준으로 한다는 성격에서 비롯한다. 학문은 "진리"를 향해 나아가는 것이다. 중등교육과 입시형 시험에서 흔히 사용되는 객관식 평가 방식으로 인해, 모든 학생들이 "진

리”를 향해 나아가는 것이 아니라는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 ‘진리를 향한 학문적 추구’를 ‘시험을 위한 공부’라는 말로 다소간 그 의미를 격하 시켰을 때에도, 학생들이 진리의 그림자에 가까운 “정답”을 지향한다는 점은 확실하다.

즉, 이들이 수년간 학교 학습자로 살아오면서 습득하게 되는 지향성 중 하나는 이러한 진리지향, 혹은 정답 지향성이다. 그들은 학문적 체계 속에서 ‘진리’를 찾는, 그리고 ‘변하지 않는 완벽한 답’을 찾는데 익숙하다. 그들은 문제를 ‘틀리지 않고, 맞혀내는 것’이 당연하게 여겨진다. 문제는 학교에서는 이들을 ‘우등생’으로 만들어주었던 이러한 지향성이 일터 맥락에서 그들에게 갈등을 불러온다는 점이다. 일터는 ‘진리’를 찾기 위한 공간이 아니며, 시시각각 변화하는 새로운 문제들을 다루어야 하는 공간이다. 따라서 학교와 같은 의미의 ‘정답’은 존재하지 않는다. 학교 학습에 익숙해져있던 학습자들이 마주하게 되는 일터의 이러한 상황, 즉, 정답이 없는 상황, 정답을 모르는 상황, 혹은 정답이 아닌 것 택해야 하는 상황은 매우 불편하고, 괴로운 상황이 된다. 논리적으로 ‘옳은’ ‘정답’을 내어놓고 싶어 하는 이들의 특성은 일을 비교적 실수 없이 처리하게 하는 근원이 되기도 하지만, 새로운 일을 하는 것을 두렵게 만들기도 하는 갈등 상황으로 작용하기도 한다.

예컨대 강혜영은 실수 하는 상황에 대한 심한 거부감을 느낀다. 강혜영은 직장 상사에게 새로운 일을 싫어한다는 지적을 명시적으로 받을 만큼, 처음 시도 하는 일을 좋아하지 않는다. 그 이유는 새로운 일이 귀찮다거나, 새로운 일 그 자체가 주는 부담감 때문이 아니다. 강혜영이 새로운 일을 싫어하는 이유는 새로운 일은 “실수”할 가능성이 있기 때문이다. 실수는 강혜영에게 매우 두려운 일이며, 소위 “쪽팔리는”일로 다가온다.

> 강혜영 : (직장상사인) 황과장이 ‘내 생각에 너는 처음 하는 일에 대해서 되게 거부감이 있다.’ 이러는 거야. 맞다. 나는 처음 배우는 일 싫고. 하던 것만 하는 거 좋다. 내가 만약에 가다가 틀리면 어떡하느냐. **나는 그런 게 되게 두렵고. 나는 실수하는 거 싫고. 실수해서 내가 쪽 당하는 게 싫고.**

(중략) 이제 한 이 일을 2년 정도를 했는데, 처음 6개월은 실수를 했던 것 같고, **그 이후로는 실수한 적 없어. 실수 최대금액도 60 만원정도? 난 근데 실수하고 사람이 싫어.**

강혜영과 마찬가지로 이미현 역시 실수를 싫어하고, 완벽하고, 정확하게 일을 처리하려는 경향을 보인다. "해야 되는 거는 한다"라는 표현에서 드러나듯, 이미현은 이해하지 못하고, 처리 하지 못하는 일을 쉽게 용납하지 못하여, 며칠이고 야근을 해서라도 그 일을 실수 없이 제대로 처리해 내려 한다. 또한 새로 들어 온 후배가 계속 실수를 하자, 업무 인수인계를 미루고 직접 그 일을 떠 앉고 있을 만큼 실수에 민감하다.

이미현 : 그래서 내가 일을 내 밑에 애들한테 넘겨주려고 했었어. 근데 아직 못 넘겨줬어. 안 넘어가. **나도 선배한테 받은 거고, 넘기려고 했는데, 못 넘긴 게, (후배가) 계속 틀려.** 몇 개월 하다 보면 할 법도 한데, 계속 틀려. 근데 걔네는, 그걸 붙들고 늘어지는 거는 한 번도 못 봤어. (중략) **나는 이게 이해가 안 되면, 어쨌든 10시 11시까지 일을 했던 것 같아. 물론 이해를 하고 만들어도 처음에는 되게 질이 떨어지지. 근데 그렇게 다섯 번, 여섯 번 일을 하면, 처음에는 하루 종일 일을 했던 게 나중에는 한 두 시간이면 끝내 지잖아.**

학교 학습을 상당히 우수하게 마친 사람들인 이들은 정답이 있는 문제에 익숙하고, 자신들이 해당 정답을 알고 문제를 '실수 없이' 풀어내는 데에 익숙하다. 그러나 일터에서 이러한 성향은 오히려 그들이 새로운 시도를 저지하기도 하고, 야근과 같은 "고생"을 자처하게 하며, 업무량이 늘어나는 결과를 가져오는 등, 직장 생활에서 갈등 상황으로 작용한다.

4. '옳지 않은 것'에 대한 거부감

한편, 과학적 논리를 중심으로 이해를 중시하는 학교 학습자들은 '상식적으로 이해가 안 되는' 내용을 받아들여야만 하고, 이를 타인에게 전달 및

설득해야 하는 상황을 가볍게 받아들이지 못하며, 심각한 내적 갈등을 겪기도 한다. 이들이 생각하는 '상식'은 이론적인 '옳음'이다.

피터스(Peters, 1966)는 교육받은 인간을 삶의 형식의 반영인 '지식의 형식에 입문한 사람'으로 보았다. 그에 따르면 지식의 형식에 입문한 사람은 지식의 형식에 논리적으로 가정되어 있는 하나의 공통된 삶의 형식에 헌신하게 된다. "삶의 형식이란 곧 일을 하는 데는 올바른 방법과 그릇된 방법이 있다는 생각, 어떤 것은 옳고 어떤 것은 그르다는 생각, 어떻게 말하고 행동하는가가 결정적으로 중요하다는 생각을 가지고 사는 것이다"(Peters, 1966, 이홍우 역) 즉, 지식의 형식에 입문한 사람은 필연적으로 '합리성'의 근본원리가 내재되어 있는 전통으로 입문하게 된다. 이들은 '합리적 열정'(the rational passion)을 가진 인간이 되는데, 이때 합리적 열정이란, 옳은 것, 타당한 것, 적절한 것, 정확한 것이 무엇인지와 같은 진리탐구에 대한 심각한 관심 혹은 열정을 의미한다(Peters, 1972a). 중등교육에서 우수한 성적을 받고, 명문대에 진학한 연구 참여자들의 특성을 고려해 볼 때, 그들이 이러한 '지식의 형식'에 익숙해져있으며, '합리적 열정'을 가졌을 것이라는 점을 유추해볼 수 있다.

허윤정의 경우, "이해가 안 되는 일", "동의할 수 없는 일"을 하는 데에서 오는 일에 대해 갈등을 느낀다. 인사부서라는 특성상 직원들이 자신의 "고객"에 해당하고 그들에게 윗선의 의견을 전달해야 하는 경우가 많은데, 이때 "윗선"에서 내려오는 지시가 '옳지 않은 것'일 때 상당한 스트레스와 자괴감을 느낀다. "상식적으로 이해가 안 되는", "내부적으로 내가 합의할 수 없는" 일 등의 표현에서 이를 유추할 수 있다. 윤수영 역시, 윗선에서 "떨어진" "이상한" 지시를 해야 할 때, 그리고 해당 지시가 자신에게는 "납득"이 되지 않아도 해야 하는 상황에서 갈등을 느낀다. 일을 한다고 쳐도 "빛 좋은 개살구"가 되고 말 일이 분명한 상황에서 단지 "윗선"에서 시킨 일이기 때문에 해야 하는 경우, 윤수영은 "망신스러운 일"이 될까봐 걱정이다.

허윤정 : **그러니까 너무 상식적으로 이해가 안 되잖아. 이해가 안 되는데, 그런 이해가 안 되는 걸 요즘 인사부서에서 하고 있단 말이야.** 그 기획안을 내잖아? 그러면 잘리는 거야. 잘리고 그럼 나는 '왜 안 되냐'라고 물으면, 거기 인사 부서에서 해주는 답변은 나도 수긍할 수 없어. 답변을 해주는 사람도 딱히 이유가 없어. 근데 그 답변을 나는 '이렇다'고 말을 해야 돼. 이게 '맞다'고 해야 돼. 그때 직원들한테 가서, **아 이것 때문에 못해요 라고, 해줄 수 없어요, 라고 하기에는 나 스스로 너무 창피하고, 자괴감이 들고, 내가 하는 일이 진짜 뭔가 싶고. 하기 싫어지는 거지. 나도 동의할 수 없는 부분에 대해서 윗선에서 하라는 대로 해야 되니까 너무 그게 스트레스인 거지.** (중략) 내부적으로 내가 합의 할 수 없는 것들? **내가 타협할 수 없는 거에 대해서 내적 갈등을 가지면서 계속 그 안에서 그 방향으로 계속 가야 되니까 이게 그 심적인 부담이 되게 스트레스가 있고? 또, 뭐랄까 그냥 그런 거 같애.**

윤수영 ; 예를 들면 국장님 선에서 이상한 지시가 떨어졌다고 해요. 그럼 과장님도 납득은 안 가지만 일단 시킨 거기 때문에 해보긴 해요. '이거 추진하도록 해봐', '어떤 회의를 하나 만들어서 기획을 해봐', 라고 했는데 **이건 정말 내가 봤을 때 시간과 노력을 다 투입해서 해도 할 수 없고, 했다 쳐도 이건 빛 좋은 개살구처럼 뭔가 망신당할 것 같아. 그러면 진짜 스트레스 받지.**

5. '관계맺음'의 어려움

입직기의 노동자들이 겪는 또 다른 갈등은 학교에서는 전혀 경험해본 적 없는 새로운 일 처리 방식, 즉 관계 맺음과 협업으로 일을 처리하는 방식을 만난다는 데에서 온다. 학교에서의 학습은 주로 혼자하고, 평가도 개인 단위로 받는다. 학습은 배분된 시간과 순서대로 이루어진다. 말하자면, 국어를 하다 말고 수학공부를 하는 법은 없다. 일정한 시수 구분에 따라 차례로 이루어진다. 자습의 경우도 마찬가지인데, 자기계획에 철저한 우등생들은 가능한 한 그 계획대로 학습한다. 이것 저것이 범벅이 되는 일도 별

로 없다. 가끔 조별학습이나 팀학습을 하기도 하지만 그것은 어디까지나 예외적인 경우이다.

하지만 회사는 끊임없이 타인과 관계를 맺고, 협력해서 일을 하도록 요구받는 공간이다. 분업과 협업을 기초로 하는 근대 이후 기업 노동 체제에서 개인은 결코 혼자서 일을 할 수 없으며, 분절 된 특정 과정 속에서 한 가지 일을 전문적으로 하고, 그 외의 다른 일은 타인 혹은 타 부서와 끊임없이 교류하고 협력해야만 일을 처리하는 방식으로 짜이어져있다. 문제는 학교 맥락에서 이러한 문제 해결 방식은 거의 경험 된 바가 없다는 점이다. 그들이 회사에 처음 일이라는 '문제'를 해결해야 할 때 곧바로 요구받는 이러한 관계 맺음과 협력은 상당히 불편하고 거북한 것으로 다가온다.

영업직 사원인 이미현이 겪는 갈등이 대표적이다. 영업직은 물건은 '파는' 행위를 통해 다른 회사의 바이어와 자신 회사의 현장을 연결하는 위치에 있게 된다. '파는' 사람과 '사는' 사람들 간의 입장 차이가 존재하고 사실 이러한 간극 사이에서 사원인 이미현이 할 수 있는 일은 거의 없다. 특히 팀장이나 과장으로 대표되는 팀의 입장까지 존재한다면, 이미현은 세 입장을 조율해야 하는 상황에 처한다. 어느 쪽도 "입장"이 있는 이러한 상황은 "문제"가 된다.

> 이미현 ; 조그만 데에서 하는 거 아니고, 프로젝트를 처음 하는 게 아니고는, 늘 그 가는 표준 계약서대로 가. **근데 그게 영업사원이 (해석) 하기 나름이야. 특히 내수 같은 경우에는. 근데 로컬(해외) 같은 경우에는 딱 명시가 되어 있거든. 그니까 돈을 받는 그런 게, 되게 스트레스가 받는 거지. 내가, 나는 이번 달에 돈 받아야 하는데, 팀장님이랑 이렇게 다 보고 된 거 이만큼인데, 그거 받아야 하는데,** 쟤네(외국 바이어)도 나름 자기 계획이 있으니까. 자기 입장에서도 돈 줄 데가 한두 군데가 아니니까. 계획 해 놓은 거에서 얘네만 많이 줄 수 없잖아. 그런 게 이제 문제가 되는 거지.

일터의 팀 내에서도 다른 것은 아니다. 일은 팀원들 간의 협업의 과정 속에서 동시 다발적으로 여러 일이 진행된다. 내 머리 구조와 "다른" 일와

“다른” 회의들은 허윤정에게 피로감을 불어온다. “갑자기” 찾아오는 이러한 “다른” 일들에 대해서 허윤정은 “공격을 받는다”라고까지 표현하고 있다. 일에 “집중”해서 “차근차근히” “내 머리의 구조대로” 일을 하길 원하지만, 회사에서 일을 하는 상황에서 그러한 방식은 통용되지 않는다.

허윤정 : 그러니까 내가 내 일을 집중을 해야 되는데, 일에 집중을 하다가, 당장 팀장님이 부르시면 바로 가야 되고, **갑자기 내 지금, 내 머리 구조와는 다른 것들을 물어보고, 다른 것들을 시키고 다른 회의를 같이 참석해야 되고, 그렇게 되면 계속 같이 해야 되고, 그런 거에서 오는 피로감?** 그런 게 제일 심하고. (중략) 어.. 갑자기 찾아오는 거야. 뭐든. 내가 계획한대로 할 수 있는 게 아니라, 뭐 갑자기 어디를 가야 되고 갑자기 뭔가를 해야 되고, 갑자기 꼭 누구한테 내가 가서 요청을 해야 되고, **그러니까 내 구조대로 차근차근 할 수 있는 게 아니라 계속해서 외부의 공격이 들어오는 데에 대한 스트레스**?

특히 허윤정은 이러한 스트레스를 대학교에서 조별 학습 때 겪는 갈등과 유사하다고 덧붙여 설명하고 있다. 학창시절과 달리 대학에 와서 처음 접한 조별과제는 허윤정에게 상당히 불편한 기억으로 남아있다. 허윤정에게 조별 과제는 “맞춰나가는 과정 자체가 스트레스인” 문제 해결 방식이다. 그러나 일터에서는 일은 “계속 같이 할 수밖에 없는” 문제들이다. 따라서 “남과 교류”를 해야 하지만, 허윤정에게 “교류”는 협력과 협업과 긍정적인 의미보다는 ‘남을 괴롭히는’ 것과 같은 부정적인 의미를 갖는다.

허윤정 : 학교에서도 조별 과제를 하다 보면 문제가 나오잖아. 그럴 때 **같이 조율해나가서 맞춰나가면 되는 것도 있는데, 그거 자체가 되게 스트레스를 받지. 애초에 항상 모든 걸 맞춰야 되고? 회사에서는 근데 계속 같이 할 수밖에 없고, 다른 부서랑 계속 얽혀있고, 모든 일이 나 혼자만은 할 수 없는 거야. 계속해서 남과 교류해야 되고 어떻게 보면 남을 괴롭혀야지 내가 성과가 더 잘 나올 수 있는 부분도 있어.**

이은희에게 입사 이후 가장 스트레스를 받는 일은 전화를 받는 일이다.

해외 영업팀의 신입 사원인 이은희는 시간에 관계없이 전화를 받는 것 그 자체도 힘든 일이지만, 사실 그것보다 더 힘든 일은 자신이 “처리할 수 없는 일”에 대해 부탁을 하고, 부탁을 받아야 하는 상황이다. 회사의 많은 일들은 담당자 스스로, 혹은 담당자의 부서 내에서 이루어지지 않기 때문에 바이어들에게 특정한 요구나 요청이 있을 때, 여러 가지 정황상 자신의 선에서는 처리할 수 없는 문제가 많고, “해줄 말이 없는” 상황에서 “말을 해야 하는” 것에 갈등을 느낀다. 이은희는 특히 자신의 성격을 “부탁하기 싫어하는 성격”이라는 점을 밝히는데, 이는 타인과 협력하여 일을 하는 것이 이은희에게 큰 갈등 상황으로 다가오리라는 점을 예측할 수 있게 한다. 이은희도 인정하고 있듯, 일터에서는 “그런 게 필요”하고, 협력하는 방식의 일처리가 가능한 사람이 더 일을 잘 해낼 가능성이 높다. 그러나 이러한 “부탁하기 싫어하는 성격”은 학교에서는 별로 큰 갈등을 일으키지 않았다.

이은희 : (해외영업을 맡고 있는) 나의 경우에는 전화 받는 거, 전화 하는 거에 대한 스트레스가 제일 크고. **그것도 전화를 해서 내가 처리할 수 있는 일을 받고 안내해주는 거면 상관이 없는데, (여러 가지 부서별 정황상) 내가 어떻게 할 수 없는 일이라, 해줄 말이 없는데 말을 해야 하고, 거기에 대한 클레임을 받는 거면 진짜 싫지**. 또, 나는 부탁하는 걸 싫어하는데, 특히 **전화해서 막 여기저기 협력해달라고 부탁하는 거 진짜 싫어하는데, 사실 회사에서는 그런 게 필요하고, 그런 걸 잘하면 실제로도 일이 쉽게 풀리긴 하거든**.

이러한 타인과 협력, 타인과 관계를 맺으며 일을 처리해야 하는 일터의 문제 해결 방식은 그들에게 감정적인 “두려움”으로 다가오기도 한다. 강혜영은 이를 “관계가 무섭다”라고 표현한다. 강혜영에게 타인과 관계를 맺으면서 일하는 방식은 “컨트롤 할 수” 없다는 점에서 엑셀 작업 보다 훨씬 더 어려운 일로 여겨진다. 강혜영의 갈등 역시 앞서의 갈등처럼 입직기 노동자들 스스로가 “처리 할 수 없는” 상황에서 오는 갈등이다.

강혜영 : (인간)관계는 컨트롤 할 수 없잖아. 내 앞에 엑셀은 내가 컨트롤

할 수 있지. 내가 그냥 하면 되는 거든. 근데 **사회적 관계는 내가 컨트롤 할 수 없는 상황이 너무 많고. 그런 게 좀 무섭고 싫고.**

이들은 공통적으로 사람에 얽혀 일처리를 하는 것과 그 속에서 나타나는 인간관계를 어려워하는 경향을 갖는다. 이는 흔히 개인의 '성격' 문제로 치부된다. 그러나 이것이 '개인의 성격'으로 인한 문제라 하더라도, 해당 성격이 학교에서는 별 문제를 일으키지 않았음에도, 일터에서 문제가 되곤 한다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 학교 갖는 특징과 일터가 갖는 특징이 다르기 때문에 일어나는 갈등이다. 일터는 사람과 사람이 만나는 공간이다. 일터에서는 처리하는 일도, 그에 관련한 지식도 개인에게 얽혀 있다. 이는 일터가 갖는 네트워크적 특성(정연순, 2004, 재정리)으로 표현할 수 있다. 정연순(2004)은 탈산업사회의 지식 노동의 특성을 밝히면서, 일터 학습이 갖는 한 성격으로 기업 조직 내에서 협업을 통한 네트워크를 통해 이루어진다는 점을 밝히고 있다. 즉, 일터라는 맥락 속의 문제인 '일'은 해당 일에 얽혀있는 사람들의 네트워크 속에 존재한다고 볼 수 있다. 그러나 학교 학습은 그렇지 않다. 학교 학습에서 문제는 교과서 내에 객관적으로 존재하고, 따라서 학습자들은 타인과 접촉하지 않고도 얼마든지 문제를 풀어낼 수 있다. 즉, 학교에서 우등생들은 인간관계와 상관없이 공부할 수 있는 맥락에서 우등생이어 왔다. 학교 학습자들이 회사에 들어가서 만나는 "관계"라는 새로운 종류의 문제는 이들에게 상당히 낯선 상황이며, 학교의 우등생들이 사회에서 우등생일 수 없는 상황에 처한다.

또한 일터의 처리 과정 뿐 아니라 일터의 지식 역시 학교에서 학습자들이 만나던 지식과는 다른 성격을 지닌다는 점에도 주목할 필요가 있다. 일터에서는 과업의 초점이 고정된 것이 아니라 고객중심적, 문제 중심적인 부정형성의 특징을 가진다. 즉, 일터의 지식은 구성적이며, 일터 내의 다양한 사람들 간의 협력과 상호작용을 통해서 이러한 지식에 대한 학습이 이루어질 수 있다. 정연순(2004)은 일터의 이러한 특성들을 반영하여, 일터 학습을 '학습자의 자율성과 일을 통한 경험의 축적에 터하고 있되, 동시에

공동체 내에서 일어나는 다종의 네트워크를 통한 성취물'이라 정의한다. 그러나 학교 학습은 구성주의적 지식을 다루지 않으며, 학습 역시 그러한 방식의 지식을 다룰 수 있도록 이루어져있지 않다.

비교적 최근 학교교육이 실제 삶에의 협동적 측면을 충분히 반영하지 못하고 있다는 반성에서 협동학습[19]의 중요성이 부각된 바 있다. 그러나 협동학습이 학습자들의 사회성을 키우는 데에는 유의미한 결과를 보임에도, 인지적인 측면에서 협동학습의 효과성은 통일되어 있지 않으며, 학업 성취도 측면에서 긍정적인 효과가 없는 것으로 나타나기도 한다(Slavin,1995; 김명섭, 2014 재인용). 현재의 학교 학습에서 요구하는 주된 학습의 내용이 여전히 학문적 성격을 가진 "지식"에 해당한다는 점, 그리고 최종적인 학습의 결과가 시험과 같은 인지적 요소로 평가된다는 점을 미뤄볼 때, 현행 학교의 맥락에서 시행되어지는 협동학습이 그 효과를 거두기가 어렵다. 또한 현실적으로 대입을 가장 큰 목표로 두는 현행 중등교육에서 요구되는 과도한 학습량은 상대적으로 많은 시간이 걸리는 협동학습의 가능성을 차단하는 주요 요소가 되는 것도 사실이다. 대부분의 일선학교에서 협동학습은 몇 차례의 특별한 활동으로 생각 될 뿐이다.

요컨대, 학교 학습의 맥락에서 가장 주요한 관계 맺음은 지식과 나와의 관계이다. 학교 학습에서는 특정 지식에 대한 이해 수준 기준으로 평가 받고 인정받는다. 학교에서 우등생이었다는 것은 그러한 지식과 나와의 관계 맺기의 방식에 상당히 익숙해져왔으며, 그러한 방식에 능숙하다는 것을 의

19) 협동학습의 초기 이론가들은 현실 세계에서 이루어지는 다양한 활동의 협동적 측면에 주목하고, 이런 현실 세계의 활동을 준비하는 중요한 학습 과정의 하나로 협동학습을 주목해왔다(Hutchins, 1996; Resnick, 1988; 재인용 김명섭, 2014). 협동학습에 관한 연구들에 따르면 협동학습이 동료들 간의 상호작용의 횟수를 늘리고 사회성이나 인성적 측면 등에 긍정적인 효과를 끼치는 것은 비교적 확실해 보인다. 협동학습을 통해서 해결 과정에 대한 사고의 부담을 서로 나눌 수 있고, 다른 학생들의 해결 방법을 관찰함으로써 효과적인 학습 방법을 제공받을 수 있다고 보고(Keith, 1993)된 바 있으며, 또한 협동학습 환경에서 학생들은 능동적으로 문제를 해결하고(Good, Reys, Grouws, & Mulryun, 1990), 인내하는 경향이 있는 것으로 나타난다(Duren& Cherrington. 1992). 즉 협동학습은 개별학습이나 경쟁학습에 비해 학업성취, 고급 사고력을 비롯하여 협력적 기능, 교과에 대한 태도, 정신 건강, 사회성 발달, 동료에 대한 태도에 있어 긍정적이다(Johnson& Johnson, 1983; Johnson, Johnson,& Stanne, 1999; Mueller & Fleming, 2001; Qin, 1992; 재인용 김명섭, 2014).

미한다. 그러나 협동학습의 등장 배경에서도 알 수 있듯, 생활세계에서 필요로 하는 관계 맺음은 이와 다소 다르다. 실생활에서 개인은 더 이상 고정되어 있는 지식과 관계 맺음이 아닌, 다양한, 그리고 변화하는 타인과의 관계 맺음이 필요하다. 특히 다양한 “사람”과 관계를 맺고 일처리를 해야 하는 대기업 일터의 맥락에서 이러한 능력은 필수적이다. 이러한 상황 속에서 “내 구조대로 차근차근히” “내가 컨트롤 하면서” 일을 하는 것은 사실상 불가능한 일이다. 일터에서 만나야 할 대상이 더 이상 교과서 속의 “지식”이 아니라 다양한 개인이란 점은 학교 학습에 익숙해져있던 학습자들을 혼란스럽게 만드는 주요한 요소가 될 것임을 어렵지 않게 짐작할 수 있다.

6. ‘주먹구구식’ 일처리에 대한 불만

학교 학습에 익숙한 학습자들은 회사에서 “대강” 지시를 내리는 상황에 스트레스를 받곤 한다. 그들은 일이 “착착착” 순서에 맞추어 정확하게 진행되길 원하지만, 회사의 일은 그런 방식으로 진행되지 않는다. 일터의 상사 또한 일을 시킬 때 “니 생각하는 대로 하라”라는 말을 하지만, 프로세스를 주지 않고 일을 시키는 이런 상황에 대해 이들은 자유로움을 느끼기보다 상당한 부담감을 느낀다. 또한 사실상 결과적으로 그 일이 원래의 취지와 맞지 않아 새롭게 일을 해야 하는 상황이 발생하기도 하는데, 이는 대부분의 입직기 노동자들이 겪게 되는 당황스러운 갈등 상황이다. 그들은 회사의 이러한 일처리 방식을 ‘주먹구구’라고 느끼고 이러한 방식으로 일이 처리되는 것에 불만을 느낀다.

이미현 ; 다들 그러지. 다들 처음 오면, 이래가지고 회사 어떻게 돌아가냐고, 그러지. 근데 돌아가잖아. 어느 회사든 다 그래. 체계가 없어. ○○은 안 그럴 것 같아도, 걔네한테 물어봐도 똑같아. **다 주먹구구래.**

강혜영 : 맨날 일을 시킬 때 뭐뭐, 하라 그래서 여기서 디테일한 설명을 요구

하면 **'다 알잖아, 니가 생각하는 대로 하면 돼'** 이렇게 대강 얘기하거든. 근데 또 나중에 딴소리 하는 경우가 많지. 그러면 스트레스 받지. 일을 이렇게 좀 '착착착' 줘야하는데. (그러지는 않고) **가나다를 얘기해놓고, 가나다라마바사를 다 알기를 원하는 사람이야.**

이은희 : 회사가 좀 그렇지. 그냥 닥치는 대로 일하지. 이거 하다가 안 되면 이걸로 메우고. 이걸로 안 되면 저걸로 메우고. 이게 우리 회사만 그런 걸 수도 있지만, 그냥 대부분의 회사들이 이래.

이는 학교를 통해 학습자들이 쌓아온 사고 능력과 관련한다. 학교의 학습자들은 분석적·선형적 사고에 상당히 익숙해져 있다. 학교에서는 학습자들에게 지식을 탈맥락화하고 분석하는 능력을 사용하게끔 요구하기 때문이다(Brunner, 1960). 브루너(1960)에 따르면 학습자의 분석적 능력에 결정적인 영향을 미치는 것이 바로 학교 교육이다. 학교 학습에 익숙해져있던 이들은 분석으로 나오지 않은 지식, 통찰력이나 직관으로 생성되는 지식에 익숙하지 않다.

여기에서 브루너가 의미하는 분석적 사고와 직관적 사고는 각각 명백한 형식, 즉 언어나 상징을 갖춘 추론과 비형식적 추론을 가리킨다. 이에 비하여 직관적 사고는 명백한 형식을 갖춘 언어로 표현되지 않는 혹은 표현할 수 없는 사고로서, 이는 분석적 사고의 한계로부터 벗어나 사고의 발전을 가능하게 해준다(Brunner, 1960). 분석적 사고는 사고의 도약을 허용하지 않고 내내 같은 자리에서 맴돌게 할 우려가 있는 데 비하여, 직관적 사고는 이전의 지식을 바탕으로 사고를 도약할 수 있도록 하는 능력이다. 즉 직관적 사고는 분석적 사고로는 도저히 해결할 수 없는 문제를 해결하게 해주며, 더 나아가 '문제를 발명하고 발견하는 일', 가설을 설정해주는 일을 가능하게 한다. 학교의 '문제'가 분석적이고, 선형적인 과정에서 답이 도출되었다면, 일터의 문제 해결은 직관적이고 통찰적인 사고로 해결하고 처리되는 경우가 많다.

그러나 다소 역설적이게도 이들은 분석적인 계산 과정 없이, 직관적으로

답을 말하곤 하는 상사에 대해 약간의 부러움을 표하기도 한다. 자신에게 없는 “통찰력”을 가진 상사를 대단하다고 생각하는 것이다.

강혜영 : 근데, 좀 더 일을 한 과장님이나 이런 사람들은 값을 보자마자 “왜 이런 값이 나오지? 아닐 것 같은데?” 이런 것까지 아는 거야. 그럼 진짜 그 답이 아니야. **그 사람들한테는 나한테 없는 통찰력(?) 이런 게 있는 거 같기도 하고**. 나는 그런 거까진 아직 잘 모르겠어. 이런 자료들을 이렇게 계산을 해서 맞는 숫자를 낼 수 있는데, 그것 까지는 알겠는데. 이 값에 대한 확신은 없지. 그냥 계산 상 맞으니까.

7. 소결

이상에서 확인되는 바와 같이 학교 학습에서 학습자들은 학교 고유의 학습 방식, 학습 태도, 지식관 등으로 인해, 일터의 환경에서 상당한 갈등을 겪는다. 이들이 학교 학습을 통해 쌓아온 학습은 일터에서 요구되어 문제해결 혹은 학습 방식과 다르다. 학교와 일터에는 ‘다뤄지는 지식 그 자체의 상이성’, ‘이론과 실천’의 차이, ‘틀린 것과 다른 것’의 차이, ‘지식과 “관계” 맺는 방식’의 차이, ‘지식을 생성해내는 방식’의 차이 등이 존재한다. 이를 정리하면 다음과 <표1>과 같다.

	학교 학습의 특징	**일터 학습의 특징**
1	이론 지향	실천 지향
2	원리 이해 중심 (Know-why)	해결 방법 중심(Know-how)
3	단일한 정답 존재	정답의 부재. 다양한 방법의 존재
4	지적 합리성 지향	결과 지향
5	개인 학습 우선	협동학습, 네트워크적 학습 우세
6	분석적, 선형적 사고	직관적, 통찰적 사고
특징	**대상 지향, 이론과 원리 지향**	**관계지향, 수행 지향**

< 표 2 > 학교 학습과 일터 학습의 특징 비교

학교 학습의 특징은 대상 지향적, 이론과 원리 지향형 학습이다. 학교 학습은 객관적인 이론과 원리가 존재하는 학습을 대상으로 하여, 이를 이해해내는 것이 그 핵심에 있다. 존재하는 현상에 대한 이해, 즉, '왜' 이러한 현상이 일어나는지 이유를 파악하는 학습 "Know-why"의 학습이 우세하다. 이러한 가운데 그들이 주로 습득하게 되는 사고방식, 혹은 그들이 주로 사용 하곤 하는 사고방식은 각각의 이론에 내재해 있는 분석적, 선형적 사고이다. 이러한 특징을 가진 학교 학습에서 협동학습보다는 개인학습이 빈번히 사용된다. 이는 학교라는 환경적 요소의 영향임과 동시에, 지식과 이론을 습득하는 데에는 개인학습만으로도 전혀 부족함이 없기 때문이다. 이런 점에서 볼 때 학교는 과학적 학문 논리를 가진 이론적 지식이 '나'를 기준으로 재편되는 학습이 수행되는 공간이다.

반면, 일터 학습은 관계 지향, 수행 지향적 학습이라고 할 수 있다. 일터는 학습을 위한 공간이 아니며, 일을 위한 공간이라는 그 맥락 특징 상, 문제를 해결하기 하기 위한 수행과 실천이 가장 우선한다, 따라서 학습 역시 수행 지향적이며, 문제를 해결해 내는 데에 그 최종적인 목표가 있다. 또한 일터라는 특수한 맥락 속에 존재하는 지식 역시 학교의 그것과 같지 않다. 일터의 지식은 경험과 실천에 얽혀 있는 경우가 많고, 지식의 유동성이 큰 지식이다. 이러한 지식을 습득하고 사용하기 위해 협동 지향적, 네트워크적 학습이 주로 이루어진다. 특히 이러한 과정에서 일터 학습자들은 직관적, 통찰적 사고를 자연스럽게 요구받는다. 즉, 일터는 변화하는 '일'을 기준으로 해당 세계에 참여하는 과정에서 일어나는 학습이다.

학교 학습과 일터 학습의 이러한 차이는 어느 쪽의 학습이 좋은지를, 혹은 옳은 지를 가릴 수 있는 성질의 것이 아니다. 이는 학교 세계와 일터 세계가 전적으로 다른 세계이기 때문에 발생하는 차이일 뿐이며, 학교 학습에 익숙한 학습자가 일터에 적응하지 못하는 상황을 "문제"로 보거나, 학교 학습이 일터의 실천 능력에 기여하지 못한다고 비난할 문제가 아니다. 중요한 것은 학교 학습자에서 입직기의 노동자로 넘어가는 개인이 이

러한 변화를 상당히 급격하게 직면하고, 이들이 실제로 갈등을 겪는다는 점이다. 이러한 갈등의 이유와 원인을 학습 방식으로 제시하는 것은 갈등 바라보는 새로운 시각을 제시하는 것이며, 또한 이로 인한 갈등을 완화시킬 수 있는 실마리를 제공 할 수 있게 한다.

그런데, 2~3년차에 해당하는 연구 참여자들의 경우, 이러한 갈등은 다소 완화된 것으로 드러난다. 즉, 입직기 노동자들은 이러한 갈등은 시간이 지나면서 점차 완화되는 것처럼 보인다. 처음 일터에 들어가서 겪었던 당혹감과 '맞지 않는' 감정이 상당수 사라지고, 대부분의 갈등이 비교적 완화된 상태로 존재하거나 "이제는 괜찮은" 수준에까지 도달하게 된다. 다음 장을 통해 이러한 갈등의 다양한 양상에 대해 살펴보기로 한다. 이는 일터 갈등의 특징을 다시 한 번 부각시켜내고, 갈등의 완화 가능성을 제시해줄 수 있다.

IV. 갈등의 전환과 극복

입직기의 노동자들이 처음 일터 세계에 진입했을 때, 심각한 갈등 상황에 봉착하는 것과는 달리, 시간이 지남에 따라 이들이 겪는 갈등은 완화 내지는 안정화 되는 경향을 보인다. 이러한 '안정화'는 다양한 양상으로 나타난다. 일터 갈등 그 자체가 해소되는 것처럼 느껴지는 경우도 있고, 갈등이 여전히 존재한다고 생각하지만 어쩔 수 없는 상황으로 받아들여지는 경우도 있다. 그러나 드문 경우, 일터 갈등을 명시적으로 인지해내고 갈등에 적극적으로 대응하기도 한다. 본 연구는 일터의 갈등을 학습 방식의 문제, 즉 '학습의 연속성'이 존재한다는 관점에서 출발하였다. 학습 방식의 차이로 인해 존재했던 갈등이 점차 완화된다는 것, 즉, 갈등이 "해소"나 "포기", "극복"된다는 것은 이들이 가진 학습 방식이 어떠한 방식으로 전환이 되는지, 극복될 수 있는지, 혹은 절대 극복 될 수 없는 것인지와 같은 논의로 이어진다. 이는 학습 방식의 '연속성'과 '단절'에서 출발하였던 원래의 논의로 돌아가게 한다.

1. "믿기" ; 가치의 내재화

먼저 갈등이 완화되는 한 가지 방식은, 갈등이 시간이 지남에 따라 자연스럽게 해소되는 것처럼 보이는 경우이다. 이는 일터에 대한 전문 지식이 부족했던 경우가 대표적이다. 중공업에 입사한 이미현의 경우, 문과대학 출신으로서 이과적 지식이 부족했고, 이로 인해 자신이 '팔아야 할' 물건에 대해 이론적 지식을 갖지 못한 것에 대한 두려움이 존재했었다. 그러나 2년쯤 지나자 그러한 갈등이 상당 부분 해소되었음을 밝히고 있다.

흥미로운 점은 이미현 스스로도 자신의 지식이 "실제로 향상된 것"은 아니라고 느낀다는 점이다. 입직기를 거치고 나면, 이들은 여전히 "모르지만" "신기하게" "뭔가 알게" 된다. 이미현의 경험에 따르면 일터에서 지식의 부족으로 인한 갈등은 비교적 자연스럽게 해소되는 것처럼 보인다. 이과적

지식의 부족으로 여겨졌던 일터의 갈등이 지식이 실제로 향상 되었다고 생각하지 않음에도, 자연스럽게 “해소”되었다는 점은, 일터의 지식 부족으로 인한 갈등을 해결하기 위해 필요한 것이 어떤 지식의 구조에 대한 체계적이고 장기간에 걸친 학습, 즉 교육과정을 상기 할 만큼의 어떤 지식체계를 학습해야 하는 것은 아니었다는 점을 시사한다. 일터에서 요구하는 지식의 부족은 ‘이론적 지식’을 통해 채워지는 지식이 아니라, 일터가 요구하는 파편적 지식들 및 그 활용가치를 ‘내재화’해 내는 것과 관련한다.

> 이미현 ; 근데 이제 2년쯤 돼서, 나도 이제 들은 게 있잖아. 아, 이건 이건가 보다, 하고 물어보게 되고. 관심을 갖게 되고, **그리고 되게 신기한 게, 개뿔 모르잖아. 근데 몇 년간 들어먹은 게 있어서, 이제 뭔가 알겠어. 어디 가서 뭘 들으면, 대답은 해줄 수 있겠어.** 못해주는 것도 많은데, 이제 알아는 먹겠어. 그리고, **내 제품에 대한 절대적인 믿음 같은 거는 없지. 근데, 아직 믿음은 없는데, 일단 내가 파는 우리 꺼는 일하면서 믿게 되지? 막 백프로 완전 짱이야, 이런 건 아니지만, 우리 게(것이) 그래도 쓸 만하구나, 이렇게 되더라고.**

여전히 제품에 대해서 모르고, ‘알아는 먹는’ 정도의 지식만을 갖추고 있지만, 이미현은 더 이상 ‘모르는 것’으로 인한 갈등은 느끼지 않는다. 뒤이어지는 말에서 확인할 수 있듯, 이러한 모르는 것으로 인한 갈등은 그 제품에 대한 구조적이고 체계적인 전문지식으로 극복되는 것이라기보다는 오히려 그 제품에 대한 ‘믿음’으로 극복된다. 다시 말해 일터에 적응하는 데에 필요한 것은 학문적 지식이 아니다. 일터에서 필요한 것은 과학적 엄밀성을 토대로 하는 이론적 지식이 아니며, 일터의 문화나 가치와 관련한 ‘믿음’이다. 이미현은 입직기를 거치면서 일터의 문제가 이론적 ‘지식’과 관련한 것이 아닌, ‘믿음’의 문제와 관련하는 것을 자연스럽게 체득하였고, 시간이 지남에 따라 일터의 가치가 내재화됨으로서 해당 갈등도 다소 완화되었다.

2. “그냥 견디기” ; 포기와 타협

그러나 대부분의 갈등은 이렇게 자연스럽게 해소되기보다, 오히려 “포기와 타협”에 가까운 인정을 하게 된다. 이러한 반응 양상은 대부분의 연구 참여자들에게서 드러나고 있다. 그들은 상당히 많은 부분에서 ‘포기’를 경험하게 된다. 이는 처음에는 심각한 갈등 상황으로 다가오지만, 점차 시간이 지나면 “회사는 원래 이런 곳”이라는 것을 받아들이고, “그냥 견디는” 쪽을 택한다.

이은희의 경우 자신의 선에서 해결해 줄 수 없는 ‘전화’를 받는 일에 점차 익숙해진다. 바뀐 것은 없지만, “그냥 그러려니”하게 되고, “익숙해지는” 것이다. 더 잘하는 일이 없고, 대기업이 괜찮은 보수를 준다는 자신에 대한 합리화도 이 과정에 포함된다. 강혜영 역시 “남들도 다 이러고 사니까” 그냥 견뎌볼까” 하는 마음이다. 그리고 자신이 “최악은 아니”라고 생각하면서, 안정감이라는 회사의 장점에 스스로를 위안한다. 이미현의 경우, 입직기에 화장실에서 울기도 할 만큼 힘든 적도 많았지만, 그래도 “재작년 보단 작년이 낫고, 작년 보단 올해가 낫다”라는 말로 자신의 갈등의 점차 완화되고 있음을 드러낸다. 그러나 이때 갈등이 진짜 해소되었다기보다, “그냥 견디는” 거라고 표현한다. 이러한 ‘견딤’은 자신의 부모님의 영향이 컸다고 생각한다.

> 이은희 ; **이제는 그냥 그러려니 하지. 원래 이런 건가보다**. 그리고 나는 내가 딱히 잘하는 게 없고, 그래서 그냥 회사에서 돈을 벌자,라고 생각한 경우기 때문에. 회사 말고 내가 더 잘할 수 있는 게 있다면 모르겠지만. (중략) 그리고 **전화 받고, 이런 것도 시간이 지나면 좀 익숙해지기는 하는 일이라.**

> 강혜영 ; **일단 나는 처음에는 ‘그냥 견뎌볼까’ 하는 마음으로 견뎠다.** 다들 이러겠지 하면서. 회사에도 좋은 점은 있으니까. 안정감이 분명히 있지. (회사를 다니면) 그래도 나는 소속이 정해진 사람이니까. 그런 거가 조금 위안이 됐고. **남들 다하는 거면, 다 하는데 뭐. 이런 생각을 품는 순간 모든 일이 하기 쉬워지는 것 같아. 내만 겪는 게 아니니까. 회사 다니는 게 힘든 것도, ‘아 왜 이렇**

게 힘들지', 근데 '다 이러고 살더라' 이렇게 생각하면 견디게 되고. 슬프게 견디는 거지만, 난 그렇게 생각하면 맘이 편해지더라. 나도 막 그렇게 최악은 아니니까.

이미현 ; **일단 1년차 때는 업무고 뭐고 다 모르지. 그리고 그 분위기가 적응이 너무 안 되는 거야. 막 화장실에서 울기도 하고.** 근데, 우리 부모님이 그런 게 너한테만 있는 게 아니다, 이런 주의야. "어우, 내 새끼 그랬어?" 이런 스타일이 아니야. (중략) 그게 너한테만 있는 게 아냐. 그냥 "니가 처신을 잘해." 이렇게 하고 넘어가지. **그때 나는 이제 그래서, 아 이게 나만의 문제는 아닌가보다, 하고 넘어갔지. 그러다가, 그렇게 해서 1년이 지나니까, 그냥 적응 되면서? 그냥 그러려니 하게 되더라고. 지금 생각해보면, 재작년보단 작년이 낫고, 작년보단, 올해가 낫고. 그러니까 그냥 견디는 거.**

갈등을 인정하고 포기하는 상황은 일견 '포기'로 보이고, 이는 상당히 바람직하지 않은 상황으로 보인다. 그러나 이러한 '포기'를 대부분의 노동자들이 하고 있는 상황을 고려해 볼 때, 그리고 그들이 비교적 안정적으로 회사에 적응한 것처럼 보이는 현실을 고려할 때, 이를 꼭 나쁜 것으로 볼 필요는 없다. 확실한 것은 이들이 처음에 비해 더 괜찮아진 상태에서 일을 하게 되었다는 점이다. 이들은 자신들이 견뎌왔던 지난 2년을 회고하면서, 그래도 해당 갈등이 '점차 나아지는' 것을 스스로도 발견하게 된다.

이는 입직기 노동자 스스로가 해당 문제를 인지하는 것만으로 상당 부분의 갈등이 완화됨을 드러내준다. 말하자면, 포기와 타협에의 인정은 갈등을 '인지'할 수 있게 된 것과 같다. 이는 윤수영의 표현에서 잘 드러난다. 가장 힘들었던 1년차 때에는 '차이'로 인한 갈등들이 "모르고 맞는 매"처럼 "황당"하게 다가왔었지만, 지금은 "당연하게, 원래 여기가 그런 곳이구나"를 알고 있다. 갈등이 적극적으로 해소 된 것은 아니지만, 이러한 사실 만으로도 1년차 때보다는 나아지게 되었다.

윤수영 : **1년차 때 제일 힘들었는데, 왜냐면 그땐 진짜, 지금 생각하면 그냥 당연하고, 원래 여기가 그렇게 돌아가는 데구나 하고 납득이 되는데. 그땐 이제**

처음에, 알고 매 맞는 게 아니라 모르고 맞는 거니깐, 왜 내가 이렇게? 막 이런 황당함?

3. “물어보기”, “나름의 논리 개발하기” : 적극적인 반응과 대응

갈등이 해소되는 상황 혹은 갈등을 받아들이고 인정 및 포기하는 상황도 일터 갈등에 대해 상당히 의미 있는 시사점을 주지만, 노동자들이 갈등에 적극적으로 적응해나가는 과정을 살펴보는 것이 가장 생산적인 논의가 될 것이다. 본 연구는 학교와 일터 간의 간극에서 오는 갈등을 학습 방식의 차이로 보고 있다는 점에서, 갈등에 대한 반응과 대응의 사례는 학습 방식을 가장 적극적으로 바꾸어낸 사례가 될 수 있기 때문이다. 이는 일의 세계에서 상당기간 일을 지속해야 하는 대다수의 노동자들에게 실질적인 도움의 실마리를 제공할 수 있다.

먼저 강혜영의 경우, 일을 하면서 “시행착오”를 통해 “일의 취지를 먼저 물어보는 법”을 익힘으로서 일터 갈등의 하나를 극복해내고 있다. 강혜영은 앞서 일의 전체를 보지 못하게 하고, 일의 아주 작은 부분만을 보며 일을 해야 하는 상황에 대해 큰 갈등을 느낀바 있다. 그러나 강혜영은 계속해서 이러한 스트레스를 느끼는 상황에 좌절하고 포기하기보다, 갈등에 적극적으로 대처하는 방안을 “시행착오를 통해서” 스스로 찾아내었다. 강혜영은 상사에게 일을 받을 때 일의 취지를 먼저 물어보는 것으로 자신의 갈등을 해소하였다. 바쁜 상황 중에서도 “붙잡아가지고” 일의 목적을 물어본다. 일터의 일이 나만의 논리 구조로 해결할 수 있는 일이 아니라, 일의 전체 목적이나 구조를 알아야 처리할 수 있는 일이며, 또한 일은 함께 일하는 상사와 함께 일하는 것이며, 따라서 상사의 생각을 담는 것도 필요하다는 것을 알기 때문이다.

강혜영 ; 이제는 (일을 지시 받을 때) 취지를 먼저 물어보지. (중략) 그러니까 ‘뭐 때문에 하는 거냐’, 이거를 먼저 물어보는 거지, 이제. **이걸 나는 시행착오**

를 통해서 습득을 한 거고, 처음에는 그냥 이렇게 해보니 안 되겠더라, 해서 이제는 먼저 뭐 때매 그러는지 물어보고. 심지어 (일을 시키는 사람이) 너무 바빠 가지고 '일단 그냥 하라', 그러고 뛰어나가 버리는 그런 경우가 있어. 그럼 이제는 붙잡아가지고 '일 두 번 하게 하지 말고 제대로 된 목적을 얘기를 해줘라', 이렇게 얘기하기도 하고.

윤수영 역시 유사하게 "오더를 내리는 사람"의 "생각을 담으려고" 노력한다. 위에서 척척척 내려오는 일터의 특징상 자신의 생각이나 팀의 성격에 꼭 맞는 일만 할 수 있는 것은 아니다. 그러면 그에 맞추어 "오더를 내리는 사람"의 "지침"에 맞추어, 자신의 "논리를 개발"하려고 애쓴다. 이는 일터 갈등의 해소의 한 단면으로, '옳은 것', '정답'을 지향하려는 태도를 나름의 방식으로 극복해낸 경우라 할 수 있다.

윤수영 ; 행정이라는 건, 정치랑 떨어져 있는 거긴 하지만, 대통령 지시나 이런 건 특별 지시사항으로 척척척척, 그리고 맞지 않아도 그건 진짜 다이렉트로 내려오는 일이기 때문에 해야 되잖아, 사실 공무원의 조직이라는 게. 우리랑 좀 안 맞는 거라도. 그래서 **일단 오더를 내리는 사람이 이런 이런 방향을 주고 지침을 내리잖아요, 그러니까 그 사람의 생각을 담아서 하잖아요. 그러면 거기에 맞게 논리를 개발하려고 애쓰는 거 같아요.**

"애쓴다"는 표현처럼 이는 쉽게 이루어지는 과정은 아니다. 그러나 윤수영은 이러한 방식을 분명 사용하고 있으며, 자신이 일터에 더욱 잘 적응하기 위해 필요할 방식으로 이러한 "논리 개발"의 중요성을 꼽고 있다. 윤수영은 그 근거로 자신의 선배의 사례를 소개한다. 일터에서 유능하다고 인정받고 있는 선배는 "똑똑한" 사람으로 일터에 분명 갈등을 느끼지만, 비록 자신의 신념이나 사고와 맞지 않는 일을 하는 경우라도, 괴로워하는 데 그치지 않고, "나름대로의 논리"를 개발해서 해당 갈등을 줄여보고자 한다.

윤수영 ; 정말 열정적으로 일을 하는 분이예요. 근데 일을 하는 거 보면, 그렇게 똑똑한 사람이니까 솔직히 뭐 일진 경고학교 뭐 이런 거는 자기가 봐도 말

이 안 되는 정책인데, 그거를 대외적으로는 '이게 정당하다라고 말해야 하니까. 이걸 정책으로 추진하는 사람으로서 자기 나름대로 이해하려고 노력하고, **이걸 자기 나름대로 공부도 하고 해서, 논리를 막 해가지고 이걸 나름대로 설명을 해 내더라고요.** 그 사람도 아마 초반에는 갈등이 심했을 거 같은데, 정말. 아, 여기서 성공하는 사람은, 저렇게 적응을 하는구나. 나도 적응을 하려면 저런 식으로 해야겠구나.

4. 소결

입직기를 지나고 나면 갈등은 분명 완화된다. 그러나 '완화'라는 표현이 학교와 일터 간 갈등이 전적으로 사라지고, 노동자가 되는 것을 의미하는 것은 아니다. 이는 학교 학습자들이 어느 정도 일터의 존재 방식에 익숙해지고, 일터의 문화를 내재화 하는 것과 관련하며, 또 일정부분은 노동자로서의 자신의 삶을 '인정'해내 것과 관련한다. 그러나 또 일정부분에서 자신만의 방식을 개발해내어 일터의 상황에 적극적으로 대처해낸다. 비록 그 방식은 다양하고, 심지어는 갈등이 그대로 존재하는 경우라고 할지라도, 이러한 과정 속에서 일어나는 것은 분명 '변화'와 '적응'이다.

이는 원래의 논의, 즉 삶과 학습의 연속성에 관한 논의로 다시 이어진다. 이들이 겪는 일터 갈등의 완화 양상은 삶의 연속성이 이어지는 과정을 보여준다. 그 중에서 특히 이들이 일터 갈등에 적극적으로 반응하고 대응해내는 양상은 학습의 연속성이 다시금 이어지는 과정에 대해 나타내어 주고 있다. '삶의 변화-학습 방식의 갈등-삶과 학습 방식에의 적응'의 과정을 통해 개인은 다시금 자신의 '삶'을 통일적으로 구성해내고, 삶의 연속성을 재획득한다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 삶과 학습에 '연속성'이 있다는 논의에서 출발하였다. 삶은 '경험을 통한 학습'을 근거로 지속되고, 학습은 그러한 삶 속 경험에 따라 특정한 방식으로 구성되어진다. 즉, 삶과 학습은 서로가 서로를 구성해나가는 뗄 수 없는 관계 속에서 이어져 나가며, 이는 삶과 학습에 '연속성'을 부여해준다. 이러한 관점에서 노동자들이 일터에서 겪는 부적응과 혼란의 경험을 학습의 관점에서 바라보고, 이를 학습의 연속성이 단절되는 데에서 오는 갈등으로 파악하고자 하였다.

이를 위해 입직기 노동자들을 대상으로 선정하여, 입직기 노동자들의 생애의 맥락 속에서 학습의 변화 과정을 포착하고자 하였다. 질적 연구의 방법을 사용하여, 면담을 통해 입직기 노동자들의 지난 2~3년간에 대한 자료를 수집하였다.

본 연구를 통해 도출할 수 있는 결론은 다음과 같다.

첫째, 삶과 학습의 연속성의 논의에 따를 때, 학습자에서 노동자로 변화하는 것은 학습의 양식을 변화해내는 것과 관련한다. 본 연구의 초점인 학교와 일터는 그 존재 양식이 다른 공간이다. 따라서 일터와 학교 간에는 크고 작은 간극이 존재한다. 먼저 학교와 일터에서 다뤄지는 지식 그 자체가 다르다. 과학적 학문의 논리성을 기준으로 하는 학교는 know-why를 알 것을 강조하지만, 문제 해결에 초점이 있는 일터는 know-how적 지식을 강조한다. 이러한 점에서 학교와 일터는 각각 이론과 실천을 강조하는 경향을 보이며, 학교가 진리를 기준으로 옳고, 그른 것, 맞고, 틀린 것을 구분해낼 때, 일터는 다름에 초점이 있다. 즉, 회사에서 틀림은 이론적인 틀림이 아닌, '다름'에 해당한다. 이는 일터의 지식이 다른 개인에게 얽혀 존재하는 관계적 특성으로부터 기인한다. 또한 지식을 생성해내는 방식에 있어서도 과학적 엄밀성을 기준으로 분석적·논리적 사고를 사용하는 학교와

달리 회사에서는 통찰적·직관적인 사고를 요구한다. 이러한 차이는 입직기 노동자들에게 학습의 방식을 바꾸어 낼 것을, 즉 삶을 대하는 방식 바꿀 것을 요구하고 이는 입직기 노동자들에게 큰 갈등으로 다가온다.

둘째, 입직기가 지나면 이러한 상황들에 점차 익숙해지고, 완화되는 경향을 보인다. 자연스럽게 일터의 가치의 내재화가 이루어지기도 하고, 갈등의 존재를 스스로 인식함으로서 일정부분 포기와 타협을 하고 갈등에 견딜 수 있게 되기도 한다, 그리고 몇몇의 입직기 노동자들은 일터 갈등의 원인을 인식하고 갈등에 적극적으로 반응과 대응을 해내기도 한다. 일터의 갈등이 완화되는 이러한 현상들은 삶과 학습의 연속성의 논의를 뒷받침해 준다. 이러한 적응, 반응, 대응 과정을 통해 개인은 '학습의 연속성'을 이어나가고, 다시 '삶의 연속성'을 획득하게 된다.

다시 말해 학교에서 일터로의 이행(transition)은 학교의 학습자가 일터의 노동자로 완벽하게 탈바꿈하는 것과 같은, 즉 학생에서 노동자로 전적으로 변모하는 것 같은 변화가 아니다. 학교와 일터는 비록 전적으로 다른 존재조건을 갖지만, 이들을 경험하는 것은 동일한 "나"로서의 개인이다. 즉, 학교와 일터는 개인의 삶의 연속선상에 놓여 있는 것이고, 개인은 자신의 삶에 터하여 학교와 일터를 경험하는 것이다. 따라서 학교라는 맥락에서 '삶'을 구성해오던 학습자들은 일터라는 새로운 존재조건 속에서 갈등을 맞닥뜨리고, 갈등에 적응과 반응, 그리고 대응을 통해 질적으로 변화한다. 이는 삶의 연속성을 다시금 회득해내는 과정이다. "삶과 경험의 변화 – 학습 방식의 갈등 – 삶과 학습 방식에의 적응" 이라는 과정을 통해 개인은 다시금 '삶'을 구성해내고, 삶의 연속성을 획득한다.

이러한 연구 결과에 비추어볼 때, 본 연구를 통해 얻을 수 있는 학교와 일터 간 이행에 관한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 기존의 학습 연구들은 학교와 일터간의 이행의 문제를 기업과 조

직의 관점으로만 이해한다. 즉, 노동자로 존재하는 개인이 일의 세계에 적응하지 못한다는 데에 가장 큰 문제로 지적한다. 이는 학교가 일의 세계에 필요한 학습을 제대로 해내지 못하고 있다는 비판으로도 이어진다. 그러나 본 연구의 관점에서 학교와 일터 간의 갈등은 그런 식으로 이해되지 않는다. 개인의 삶과 학습을 기준으로 하였을 때, 이러한 문제는 학교와 일터가 서로 다른 방식으로 존재하는 데에서 찾아질 수 있다. 즉, 학교와 일터의 세계가 다른 데에서 오는 갈등 일 뿐, 학교 학습이 문제이기 때문은 아니며, 개인이 일터에 적응하지 못하는 데어서 오는 문제는 더욱 아니다. 따라서 학교-일터 간의 이행을 "문제"적 시각에서 바라보기보다 두 세계 간의 "차이"를 부각하는 시각이 필요하다.

둘째, 연구의 결과에 따르면, 입직기의 갈등은 한 개인의 질적 변화와 성장을 의미한다. 이러한 점을 고려해 볼 때, 입직기에 행해지는 일련의 교육의 초점이 바뀔 필요가 있다. 입직기 교육은 일터에 익숙한, 그래서 일을 잘하는 '노동자'를 만드는 데에 그 1차적인 목표가 있다고 하더라도, 그러한 목표만으로는 노동자가 겪는 갈등을 완화하기 어렵고, 결과적으로 원하는 '노동자'를 만들어내지 못할 수도 있다. 입직기가 개인의 질적 변화와 성장의 시기라는 점을 고려한다면, 입직기 교육이 다소 변화될 필요가 있다.

본 연구는 학교와 일터에 대한 상당한 거시적인 시각으로 분석되었고 그로 인해 몇 가지 한계점을 갖는다. 학교와 일터간의 차이를 다양한 차이를 부각하기 위해서는 서로 다른 특성들을 지닌 다양한 학교 맥락과 일터의 맥락이 고려될 필요가 있다. 본 연구의 제한점을 극복하기 위해서는 다음과 같은 연구가 필요할 것이다.

첫째, 본 연구는 학교 학습과 일터 학습의 차이를 극명하게 드러내기 위해 학교 학습 우수자들만을 한정하여 학교 학습의 특징을 부각하였다. 학

업 우수자가 아닌 학습자의 경우, 동일한 학교 학습 과정을 거쳤다 하더라도 전혀 다른 방식의 학습을 하였을 가능성이 높다. 학교 학습자의 다양한 측면을 고려한 추가 연구가 필요하다.

둘째, 일터 역시 일터의 특징을 가장 부각하기 위해 대기업 사무직 노동으로 한정하여 연구가 진행되었다. 대기업이 아닌 일터, 혹은 대기업 내에서도 전문 직종 종사자의 삶과 학습의 연속성은 전혀 다른 양상을 띌 것이다. 일터의 다양한 맥락을 고려한 추가 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

강대중(2009). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. **평생교육학연구, 15**(1), 201-223.

곽영순(2009). **질적연구**. 교육과학사.

권혁진 외(2011). 청년층의 학교에서 고용으로의 이행 특성: 성 학력별 이행과정의 차이를 중심으로. **사회복지정책. 38**(1), 1-31.

김명섭(2014). 협동학습 상황에서 실패의 주체 및 원인이 정서, 반응행동 유형, 성취 기대에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사 논문.

김진영 외(2010). 학교에서 직장으로 이전 과정에서 영어의 역할. **노동정책연구. 10**(3), 1-33.

노일경(2008). 1970-80년대 생산직 노동자의 일-학습 양식에 관한 탐색적 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

문세연(2010). 중소기업 근로자의 무형식 학습과 학습동기, 학습전략, 대인관계 및 직무특성의 인과적 관계. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

박성희(2004). **질적연구방법의 이해 : 생애사 연구(Biography research)를 중심으로.** 원미사.

박지선(2011). 일터 학습의 인격적 관여 양상에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

서울대학교 교육연구소(1995). 교육학 용어 사전

송수영(2009). 학교 직업세계 이행: 대학졸업자의 공급과 노동시장에서의 수요 불일치. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.

오헌석(2009). ASTD 인적자원개발 트렌드. 학지사.

유연상(2003). Polanyi의 인식론에 함의된 교수의 성격. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

이경희, 박성희(2006). 평생학습의 새로운 패러다임으로서의 생애사연구: 사례재구성을 통한 중년여성의 학습개념을 중심으로. **평생교육학연구, 12**(3), 73-95

이지혜(2005). 학습자 중심 연구에 있어서 전기적 접근의 시사. 김신일·박

부권(편). 학습사회의 교육학. 서울: 학지사. 419-442.
이재준(2010). 생협에서의 일터학습에 관한 사례연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
이홍우(1979). **지식의 구조와 교과.** 교육과학사. 개정증보판. 2006.
장상수(2008). 청년층의 학교 직장 이행. **한국사회학회. 42**(6). 106-139.
장상호(1994). **Polanyi: 인격적 지식의 확장**, 서울 : 교육과학사.
장성연(2012). 수도권 소재 4년제 대학 출신 대기업 입사자들의 스펙쌓기 경험에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
장원섭 외(2012). **일터학습**. 럭스미디어.
장원섭(1999), 학교에서 직업세계로의 이행에 관한 연구(1). 한국직업능력개발원.
정연순(2004). 정보통신 분야 지식노동자의 직업능력학습과정 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
정지선 외, (2009) 재직근로자의 노동시장에서 학교로의 이행 촉진방안(Ⅱ):고등교육기관을 중심으로, 한국직업능력개발원.
조용환(1999). **질적 연구: 방법과 사례**. 교육과학사.
조용환(2012). 교육인류학과 질적 연구. **교육인류학연구, 15**(2), 1-21.
조정환(2011). **인지자본주의: 현대 세계의 거대한 전환과 사회적 삶의 재구성**. 갈무리.
진성미(2002). 영업직 종사자의 일터학습에 대한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
차미란(2003). **오우크쇼트의 교육이**론. 서울: 성경재.
임석진 외.(2009). **철학사전**. 철학사전 편찬위원회. 중원문화.
최선주 외(2012). 시험형 인간으로 살아가기 입시경쟁체제에서 형성된 아비투스가 추동하는 삶. **아시아교육연구. 13**(1). 73-103.
최선주(2013). 입시경쟁체제에서 형성된 시험형 자기주도성에 관한 생애사적 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
프랑코베라르디(2012), **노동하는 영혼**. 갈무리.
한숭희(2004). 지식혁명의 포스트모던 조건과 평생학습의 난제. **아시아교육연구. 5**(3). 141-163.

한숭희(2009). **학습사회를 위한 평생교육론(3판)**. 학지사.
한숭희(2010). **평생학습사회연구.** 교육과학사.

Ariès, Philippe(1973). **아동의 탄생**. 문지영역. 새물결. 2007.
Bauman, Zygmunt(2009). *Liquid Modernity*. 이일수 역. **액체근대**. 강.
Bourdieu, P.(2001). *Méditations Pascaliennes.* 김웅권 역(2001). **파스칼적 명상**. 서울 동문선.
Brunner, J.S.(1960). *The process of Education.* Harvard University Press, 이홍우 역(1973), 브루너 교육의 과장, 서울: 배영사.
Cofer. D. A(2000). *Informal Workplace Learning.* Practice Application Brief. no. 10.
Dewey, John(1938), *Experience and Education.* 엄태동 역(2001). 경험과 교육. 원미사.
Dewey, John(1963). *Democracy and Education.* 이홍우 역(2007). 민주주의와 교육. 교육과학사.
Fenwick. T.(2003). *Learning through experience*. Krieger Pub.
Franco Berardi [Bifo](2012), Soul at Work. 서창현 역. **노동하는 영혼**. 갈무리.
Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a postmodern theory of lifelong learning. *Adult Education Quarterly, 57*(3), 205-220.
Knowles, M. (1950). Infomal adult education. Chicago: Association Press.
Kolb. D. A. (1984) Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. Englewood Cliff: Prentice Hall.
Knowles. M. S. Elwood F.(2010). The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development. 6th ed. 최은수 역(2010). **성인학습자: 성인교육과 HRD가 만나는 고전의 결정판.** 아카데미프레스.
Lars Fr. H. Svendsen(2013). *Work.* 안기순 역(2013). **노동이란 무엇인가.** 파이카.
Lave&Wenger(1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral

Participation. 손민호 역(2010). **상황학습: 합법적 주변 참여**. 강현출판사

Marsick, V. J. & Watkins, K. E.(1990). Informal and incidental learning in the workplace. London and Newyork: Routledge.

Maturana, H. R., & Varela, F.J.,(1992). 최호영 역(1995), **앎의 나무.** 자작아카데미.

Peters(1966). *Ethics and Education.* 이홍우 역(2003). **윤리학과 교육.** 교육과학사.

Peters. R.S.(1970). Concrete Principles and the Ratinal Passions, in Moral Education: Five Lectures, with an introduction by Nancy F, and Theodore R, Sizer. Harvard University Press.

Polanyi Micheal(1966). *The tacit Dimension,* New York: Doubleday & Company.

Resnick, L. B.(1987). Learning in school and out. Educational Researcher. 16(9). 13-20.

Schon, D. A.(1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Sfard(1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, 27(2), 4-13.

Slavin(1995). Reaserch on cooperative learning and achievement: What we know, What we Need to know. Contemporary Educational Psychology, 21(1), 43-69.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice.* 손민호·배을규 역(2007). 실천공동체. 학지사.

Abstract

A study on disconnections between school and work place learning patterns

Jin, Nan-Joo
Major in Lifelong Education, Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

This is the research that studies conflicts over differences in learning patterns at work and school, which leads confusion and maladaptation to work place for the newly employed. This study starts from figuring out the 'learning continuity' which lies on the line of our life and finding the conflicting moments of learning patterns in a total new situation. The research especially focuses on contrasting 'school' and 'workplace' in that most people live a life as a student at a school in their early life. That is to say, the main objective of this study is to reveal the process of recognizing, adapting and coping with the distinctions between learning at school - which people have already experienced and that at work -which is very new during the transition from school to work. It is the ultimate goal to find out the new perspective of relationship between school and work.

While the existing researches focused on the workers into workplace quickly and effectively, this study wanted to understand what is happening throughout the transitional time from school to work in specific context as “personal life″ in detail. In other words, beyond the recognition of differences from school world and workplace, it was intriguing to describe what happened to a person when the time comes to face the situation from where they were to where they are. To investigate, contrasting the two worlds this research found out the considerable differences of learning patterns that the two worlds required and figured out the difficulties when a person had to change for the different patterns they are asked to have. This might be the new way of looking at the disconnection in school to work transition.

Upon investigation, the conflicts had been considerably eased off in first two to three years at work. It means that workers have acquired the ‘life continuity’ back again after reaching a settlement over difficulties at the workplace which seemed like disconnection in the beginning. This shows that a person is getting able to organize his or her life again and secure the life continuity throughout the sequence, “the changes of life and experiences”, “the conflicts of learning patterns” and “the final adaptation to new way of living and learning.” It is assumed that this process is the qualitative growth in personal life.

keywords : school to work transition, learning pattern,
conflict of new employee

Student Number : 2012-21349