

퍼실리테이터의 비판적 성찰을 위한 이론과 실천의 만남

이연주* · 이희수**

*중앙대학교 대학원 · **중앙대학교 교육학과

요 약

비판적 성찰은 개인의 삶에서부터 사회공동체의 발전에까지 긍정적인 영향을 주어서 성인 교육과 고등교육의 목적으로 증시된다. 학습자 편에서는 학습자의 비판적 성찰능력을 향상시키는 것이 학습의 최종 목표이자 퍼실리테이터의 중요한 역할이다. 최근에는 교실을 넘어 일터에서의 생산적 성찰로 주목 받고 있다. 그러나 정작 학습에 가장 큰 영향을 미치는 퍼실리테이터의 비판적 성찰에 관한 이론적 고찰은 일천하다. 따라서 본 연구는 성인학습에서 퍼실리테이터의 역할과 비판적 성찰의 이론적 배경과 특성을 검토하여, 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 강화하기 위한 실천방안을 제시하고자 착수되었다.

지금까지의 문헌 분석 결과, 퍼실리테이터는 조직학습을 이끄는 동시에 자신의 삶을 스스로 촉진하는 개인학습자이기도 하다. 이러한 퍼실리테이터의 양면성은 퍼실리테이터에게 두 가지 비판적 성찰을 요구한다. 내적으로 퍼실리테이터는 자신의 성장을 위해 스스로를 대상화하여 비판적으로 성찰하는 비판적 자기 성찰(주관적 재구성)이 요구된다. 외적으로 퍼실리테이터의 효과적 역할 수행을 위해 학습현장에서 학습자들이 비판적으로 성찰하는 존재가 될 수 있도록 촉진하는 역할이 요구된다.

실천면에서 퍼실리테이터로서 스스로를 퍼실리테이션 하는 비판적 자기성찰과 학습자의 비판적 성찰을 돕는 역할에 대해 새롭게 인식해야 할 것이다. 퍼실리테이터와 학습자가 만나는 학습현장을 비판적 성찰이 활발히 일어날 수 있는 장으로 만들어야 할 책임이 퍼실리테이터에게 있다. 끝으로 비판적 성찰이 개인수준에서 공동체까지 연결될 수 있도록 사회와 조직에서 비판적 성찰 풍토를 조성해야 할 것이다.

※ 주제어 : 퍼실리테이터, 비판적 성찰, 실천방안

I. 문제의 제기

현대인들은 불확실성과 위험이 일상화된 위험사회(Beck, 1997)를 살아가고 있다. 이 시대의 성인들은 기존의 사고방식과 지식을 뛰어넘어 고정관념을 깨트리고 새로운 관점으로 문제를 바라볼 수 있는 비판적 성찰능력을 요구받는다. 위험사회를 살아가는 우리들은 표피적인 단일 고리 학습에서 성찰을 전제로 한 심원한 변화를 뜻하는 이중고리 학습으로 전환할 때이다(Argyris & Schon, 1996; Boud, Keogh, & Walker, 1987; Brookfield, 2005, 2009a; Dewey, 1944; Mezirow, 1991; Raelin, 2001; Vince, 2002). 행동하기 전에 생각하고, 행동 중에 생각하고, 행동 후에 생각하는 성찰이 중요성을 더하는 세상에 우리는 살고 있다.

비판적 성찰은 개인에게 영향을 미치는 복잡한 문제를 해결할 때 고려되어야 하는 과정뿐만 아니라 공동체와 사회적이고 정치적인 영향력을 갖는 해방적 실천이론까지 연결된다(Brookfield, 2005; Freire, 1993). 비판적 성찰은 개인의 삶에서부터 사회공동체의 발전에까지 긍정적인 영향을 주어서 성인교육과 고등교육의 주요한 목적으로써 중시되고 있다(Brookfield, 2013; Kreber, 2012). 미국에서는 레이건 행정부 시절 「위기에 처한 국가(1983)」라는 교육개혁 보고서가 발표된 이후 뉴욕타임즈와 교육계 저널들이 앞 다투어 시민들의 비판적 성찰능력을 국가적 우선순위로 개발해야 한다고 역설하였다.

국내에서는 비판적 성찰보다는 비판적 사고라는 용어를 더 많이 사용한다(이연주, 2015). 비판적 사고능력개발은 초등교육부터 대학교육에 이르기까지 교육의 핵심 목표로 중시되고 있다(최훈, 2008). 그러나 비판적으로 사고하는 인재를 시민사회와 정치적 이익을 가져다 줄 창조적 인력으로 보는 외국의 사례와 비교해 볼 때(Brookfield, 1987; Kreber, 2012), 국내의 비판적 사고에 대한 인식은 문제해결을 위한 도구 또는 비판적 사고기법에 치중되어 있다는 평가를 받는다(김광수, 2002; 박정호, 2011; 서민규, 2010; 최훈, 2008).

인적자원개발 분야에서도 전통적인 인적자원개발이 현상유지와 기존의 규칙과 가정을 받아들이는 차원의 학습만을 강조하는 점을 비판하면서 비판적 인적자원개발에 대한 논의가 점차 증가하고 있다(박정호, 2005; 백평구, 2011; Bierema & Cseh, 2014; Elliott & Turnbull, 2004; Rigg, Stewart, & Trehan, 2007; Sambrook, 2014; Trehan & Rigg, 2005; Vince, 2002). 앞으로의 인적자원개발은 전형적인 교육형식인 학습자와 퍼실리테이터의 수평적 교류에 그칠 것이 아니라 사회적 체제와 정치권력의 영향력까지 고려하는 역동적인 비판적 성찰의 장으로 전환되어야 할 때이다(Trehan, 2004).

이러한 비판적 인적자원개발의 도래와 비판적 성찰의 만남으로 인해 인적자원개발의 실천적 전문가인 퍼실리테이터도 비판적 성찰로 이론적, 실천적 무장할 것을 요구받는다. 퍼실리테이터는 일반적으로 팀이나 그룹 또는 개인이 당면한 문제를 효과적으로 해결하고 목표를 달성하

도록 촉진하고 도움을 주는 역할 수행자를 의미한다(Bens, 2008; Schwarz, 2002; Weaver & Farrell, 1997). 전통적인 퍼실리테이터로 여겨졌던 강사, 교수자와 같은 학습맥락에서의 역할 외에도 다양한 분야에서 조직학습과 성과창출의 전문가로 인정받는다(Hogan, 2002). 오늘날 퍼실리테이터는 전문성 개발을 촉진하는 전문가로서 그 위상을 굳혀가고 있다(백수정, 2013; 송영수, 2010; 오성숙, 이희수, 2014; 이연주, 이희수, 2014, 2015; 전주성, 2014; 홍아정, 백평구, 조윤성, 2012; Lee & Kolb, 2013; Weaver & Farrell, 1997). 그런 가운데 변화하는 조직 환경과 리더에 대한 기대 역할이 달라지고 민주적인 의사소통을 바라는 요구가 확산되면서 퍼실리테이터의 자질과 성장에 도움이 되는 철학과 성찰에 관한 교육을 점차 강조하는 추세이다(이연주, 이희수, 2015; Hogan, 2002; Thomas, 2004, 2008).

퍼실리테이터는 학습자의 경험을 성찰로 연결하는(Garrick, 1998) 교량으로서 학습자의 학습에 가장 큰 영향을 미치는 존재이다(King, 2000). 또한 비판적 성찰은 여러 학자들이 강조한 성인교육의 핵심역량이기도 하다(Bickham, 1998; Brookfield, 1987, 1995, 2005, 2009a; Cervero & Wilson, 2001; Freire, 1993; Kirk & Broussine, 2000; Kreber, 2012; Mezirow & Associates, 1990, 2000; Thomas, 2004). 퍼실리테이터가 교육에 미치는 영향력과 전문성이 증가할수록, 퍼실리테이터의 비판적 성찰 능력도 함께 다뤄져야 한다는 주장이 지속적으로 제기되어 왔다(Brockbank & McGill, 2007; Brookfield, 2005; Cervero & Wilson, 2006; Freire, 2000; Hillier, 2004; Weaver & Farrell, 1997).

그러나 대부분의 성찰과 비판적 성찰에 관한 연구들은 학습자의 성찰과 결과에 집중되어 있고(권인각, 박승미, 2007; 김은영, 김정현, 최예솔, 2011; 김희영, 장금성, 2013; 유병민, 전종철, 박혜진, 2013; 정미영, 2012), 교수자로서 퍼실리테이터의 비판적 성찰은 구체적으로 다루지지 않고 있다. 최근에 노동시장의 유연화가 확산되면서 비판적 성찰이 학습자의 전직과 전환 교육에도 도움을 준다는 관점이 제시되는 등(위영은, 이희수, 2015) 비판적 성찰의 중요성은 갈수록 높아지고 있으나, 학습자의 비판적 성찰이 중심이 되고 정작 퍼실리테이터 편에서의 비판적 성찰의 필요성과 근본적 논의는 미약한 실정이다.

퍼실리테이터는 외적으로는 조직학습을 이끄는 교수자이면서 내적으로는 자신의 삶을 스스로 퍼실리테이션 해야 하는 개인학습자(Hogan, 2002)이기도 한 독특한 위치를 점한다. 이러한 특징을 Freire(2000)는 ‘가르치면서 동시에 배우는 존재’, ‘교학상장(敎學相長)’으로 표현하기도 하였다. 퍼실리테이터의 양면적 위치는 비판적 성찰의 시대적 요구와 비판적 인적 자원개발 논의의 발전에 따라 자신의 비판적 성찰능력을 향상시켜야 할 전문가적 책무와 대상자의 비판적 성찰을 촉진해야 할 과제를 동시에 안게 되었다.

퍼실리테이터의 비판적 성찰은 학습현장에서 학습자의 비판적 성찰을 촉진하는 활동으로 이어진다(이연주, 이희수, 2015). 성인학습자는 퍼실리테이터와 교류하는 과정 속에서 학습과 공

정적인 정서를 경험함으로써 더욱 효과적인 학습에 도달하게 되며 자신을 대상으로 한 성찰도 하게 된다(김근우, 이현정, 2005; 김미자, 전주성, 2014; MacKeracher, 2004).

비판적 성찰은 직접적으로는 전문가의 직업적 실천과 학습의 성과를 깊이 있게 만들어 준다(유영준, 2009; 이연주, 이희수, 2015; 장선영, 박인우, 기창원, 2010; 최지원, 정진철, 2012; Chan & Chan, 2004; Dunlap, 2006; Fendler, 2003; Hekimoglu & Kittrell, 2010; Høyrup, 2004; Nakamura & Yorks, 2011; Rigg & Trehan, 2008; Van Seggelen-Damen & Romme, 2014). 간접적으로는 퍼실리테이션에 참여한 대상자들이 효과적으로 학습하고 스스로를 성찰하게 되어 정치적으로 민주 시민의 자질을 함양하고, 일터에서는 행복을 얻고, 개인적으로 의미 있는 인간관계를 만들도록 도움을 준다(Kreber, 2012). 그러므로 퍼실리테이터가 비판적으로 성찰하는 전문직인으로 성장하는 것은 중요한 인적자원개발의 문제이다.

이러한 문제의식에서 본 연구는 비판적 성찰의 개념과 발전의 궤적을 추적함으로써 성인교육의 장에서 퍼실리테이터에게 요구되는 비판적 성찰의 특성을 드러내고자 한다. 밝혀진 성찰의 특성에 기초하여 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 강화하기 위한 실천방안을 논의할 것이다. 비판적 성찰에서 이론과 실천의 만남으로 프락시스를 구현하여 퍼실리테이터의 역할 정립에 기여하고자 한다. 이를 위해 비판적 성찰에 영향을 준 학자들과 이론을 검토하여 비판적 성찰이 어떻게 형성되고 발전되었는지 각 이론의 특징과 관계성을 밝혀 시사점을 제시하는데 주안점을 둔다.

연구목적은 다음 세 가지 연구문제로 구체화된다. 첫째, 비판적 성찰의 개념은 어떻게 발전해왔는가? 둘째, 퍼실리테이터에게 요구되는 비판적 성찰은 어떤 의미와 특성을 갖는가? 셋째, 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 강화하기 위한 실천방안은 무엇인가? 이와 같은 연구문제를 논하기 위해 II장에서는 학자들의 이론을 토대로 비판적 성찰의 개념과 이론적 배경, 특징을 살펴해보았다. III장에서는 선행연구를 통해 퍼실리테이터에게 요구되는 비판적 성찰의 특성을 파악하였다. IV장에서는 이론적 배경을 토대로 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 강화할 실행방안을 제시하였다.

II. 비판적 성찰의 이론적 계보와 전개과정

1. 비판적 성찰의 계보

비판적 성찰은 성찰에 비판이론의 전통을 더해서 사회적이고 정치적인 목적들과 이데올로기 비판의 특징들과 강하게 연결되어 있다. Mezirow(1991)는 성찰의 개념에 Habermas(1971),

Freire(1993)의 해방적 관점과 이데올로기 이론을 받아들여 성찰을 비판적 성찰로 확대·발전시켰다. 기존의 성찰을 인지적 사고과정으로 인식하고, 행동과는 분리하였던 전통을 변화시켜 의식과 실천의 합일을 주장하고 사회적 실천과 연결시켰다(Kreber, 2012)는 데에서 Freire의 영향을 읽게 된다. Habermas에 따르면, 인간은 다양한 관심사에 해당하는 각각의 다양한 형태의 지식을 필요로 하며 인간의 관심이 지식을 만들게 한다. 다양한 인간의 관심은 기술적 지식, 실천적 지식, 해방적 지식으로 연결된다(Ewert, 1991).

Mezirow는 이 개념을 비판적 성찰과 연결시켜서 도구적 학습, 의사소통적 학습, 해방적 학습의 3가지 학습영역으로 분류하였다. 기술적 관심은 환경을 조절하고, 물리적·사회적 사건을 관찰 및 예측하여, 사건의 인과관계를 알아내는 도구적 지식을 필요로 한다. 실천적 관심은 서로의 언어를 이해하고 개인을 넘어서 이성적 담론을 통해 사회를 형성하는 사회적 기준 및 문화적 가치와 전통을 이해할 수 있는 실천적(의사소통적) 지식을 요구한다. 해방적 관심은 도구적 지식과 의사소통적 지식에 의문을 제기하는 데서 비롯해 자기를 결정하고 자기를 성찰함으로써 우리 자신과 사회구조에 대한 비판적 성찰의 과정을 포함하는 해방적 지식을 기반으로 한다(Cranton, 1994). Habermas의 인식관심과 지식의 관계를 Mezirow의 학습영역과 연결하면 <표 1>이 성립된다.

<표 1> 인식관심과 지식, 학습영역

Habermas				Mezirow
인식적 관심 (interest)	지식 (knowledge)	매개물 (medium)	학문분야 (science)	학습영역
기술적 관심 (technical)	도구적 지식 (instrumental)	일 (work)	실증적 경험분석 과학 (empirical analytic)	도구적 학습영역 (관계와 과업지향)
실천적 관심 (practical)	실천적 지식 (understanding)	언어 (communication)	해석적 과학 (interpretive science)	의사소통적 학습영역 (이성적 담론)
해방적 관심 (emancipatory)	해방적 지식 (reflectivity)	권력 (power)	비판적 과학 (critical science)	해방적 학습영역 (비판적 성찰)

자료: Ewert(1991); Cranton(1994, p.44), 연구자 재구성.

개인의 철학은 행위로 나타나기 때문에 철학은 일반적으로 생각하는 것보다 훨씬 성찰적이고 체계적인 행동이다. “행동 없는 이론은 공허한 관념론을 낳고, 철학적 성찰 없는 행동은 무모함으로 이끈다(Elias & Merriam, 2005, p. 4).” 비판적 성찰은 해방적 학습 영역으로써 개인이 철학적 성찰을 하여 가정을 조사하는 역할뿐만 아니라 권력과 헤게모니를 들추어내는 특별한 목적을 가진다(Brookfield, 2009b). 비판적 성찰은 숨겨진 권력의 영향력을 밝히고, 권력의 의도대로 개인들이 무의식적으로 받아들이는 가정을 깨닫게 하는 데 중점이 있다(Kreber,

2012). 비판적 성찰은 “개인이 일상생활을 조금 더 의식적으로 통제하기 위해 담론적 실천과 권력관계의 암묵적 가정으로부터 개인을 해방시키는 능력이다(Kincheloe, 2000, p. 24).”

이를 퍼실리테이터에게 접목시키면, 퍼실리테이터의 비판적 성찰은 학습자의 아이디어 교환·관찰과 같은 이론과 실천의 통합과정에 영향을 주어 학습자의 연결고리를 성숙하게 만들어 준다. 또한 비판적 성찰은 단순한 문제해결을 위한 수단이 아니라 학습자의 존재의미를 개인적 범위에서 공동체와 사회에까지 연결할 수 있도록 돕는다. 비판적 성찰의 이러한 유용함은 비판이론의 실천적 전통에 기인한다. 그러나 학자들은 비판적 성찰에서 성찰과 실천을 분리함으로써 성찰을 학습의 범주 안에서 문제해결과 관련된 범위로 한정하였다(Boud et al., 1987; Jarvis, 2011). 그 결과 비판적 성찰은 비판이론의 실천적 전통에서 멀어지게 되었다. 성찰학자들이 비판적 성찰에서 성찰과 실천의 관계를 어떻게 인식하고 발전 또는 축소 시켰는지 더 알아볼 필요가 있다.

2. 비판적 성찰에서 성찰과 실천의 관계

비판적 성찰은 무언가를 변화시킬 수 있는 행동으로 연결된다는 점에서 폭발력을 지닌다. 비판적 성찰이 성찰과 구분되는 중요한 특징은 사회적 행동과 직접적으로 연결되어 있다는 것이다. 이것은 성찰과 비판적 성찰을 구분 짓는 특징으로도 볼 수 있다. 성찰과 행동의 합일을 주장한 Freire를 비롯하여 Schon(1987)과 다른 학자들의 관점(Boud et al., 1987; Jarvis, 2011)을 비교해보면 성찰과 행동의 간격에 차이가 나는 것을 알 수 있다. Newman(2011)은 성찰과 실천 관계에서 성찰과 실천의 거리가 가까울수록 비판적 성찰에 가깝고 정치적이며, 반대로 성찰과 실천의 거리가 멀수록 개인과 학습의 관점에 한정되고 성찰의 힘이 약화된다고 주장하였다. 어떻게 학습현장과 실천이 분리되었는지 학자들 간의 견해를 비교해 봄으로써 알 수 있다.

Freire(1993)에게 성찰과 실천은 불가분의 관계이다. 비판적 성찰은 사회적 변화를 목적으로 한다. 비판적 성찰은 ‘프락시스(praxis)’로 표현된다(Freire, 1993). 프락시스는 성찰과 실천의 결합을 의미한다. 성찰은 새로운 사회질서가 만들어질 때 그것을 유지하기 위해 이론과 프락시스가 투쟁하는 과정에서 만들어진 역사적 산물이다. 인간은 성찰과 실천의 프락시스를 통해 자신을 둘러싼 억압적 조건을 변화시켜 나가는 존재이자 변증법적 변화의 과정을 거친다. 이것이 곧 의식화이다(Freire, 1993; Mayo, 2004).

개인이 사용하는 말은 어떤 일을 하느냐에 의해 영향 받고 그 일은 개인의 세계를 구성한다. 개인이 사용하는 언어는 성찰과 행동의 두 가지 차원을 포함하기 때문에 말에서 행동을 배제하면 성찰 역시 자동적으로 훼손되고 의미 없는 말장난으로 전락한다. Freire(1993, p. 87)는 “행동 없는 성찰은 의미 없는 말잔치일 뿐이고, 성찰 없는 행동은 세상을 변화시킬 수 없다”

고 하였다. 진정한 말은 세상을 변화시킨다. 세계와 행동은 밀접하게 상호의존적이다. 성찰은 행동의 본질이다. 그것은 궁극적으로 프락시스로 표현된다(Freire, 1993).

Schon(1987)의 성찰적 실천은 성찰과 실천을 강조한 면에서 프락시스와 비슷하지만, 변화의 대상과 목적이 프락시스와 차이가 있다. Schon(1987)의 성찰적 실천은 조직의 성과를 향상시키고 수행을 더욱 효과적으로 만드는데 목적이 있지만 정치적으로 연결하지 않았다. 반면에 프락시스는 세계를 바라보는 관점을 변화시켜서 억압된 개인을 해방시키고 사회적 정치적 구조를 변화의 대상으로 한다는 점에서 구분된다.

성찰에 대하여 종합 정리를 시도한 Boud 외(1987)는 성찰과 행동을 분리하여 경험이 먼저 앞서고 성찰이 뒤따르고, 그 뒤에 행동이라는 결과가 있다고 하였다. Schon(1987)의 행위 중 성찰이 연속적인 과정이라면, Boud 외(1987)는 경험과 성찰과 행동은 서로 순환적이지만 각각 별개로 일어난다고 보았다는 점에서 차이가 있다. 경험 중에 일어나는 성찰은 사실상 경험을 중단하고 일어나는 것이며 이 과정이 학습상황이 된다. 성찰적 활동은 세 단위로 나눌 수 있는데 경험을 되살리고, 감정을 느껴보고, 경험을 평가하는 것이다. 경험을 평가한다는 것은 이미 알고 있었던 지식이나 이해에 새롭게 얻은 지식과 이해와 맥락이 어떤 관계가 있는지를 검토하는 것을 의미한다. 성찰적 활동은 구체적 경험을 추상적 개념화로 연결하는 역할을 하고 새로운 상황에 실험적인 적용으로 이어지는 학습의 순환적 고리의 한 축이 된다(Boud et al, 1987; MacKeracher, 2004).

학습의 과정에 주안점을 둔 Jarvis(2011)는 성찰이 지나치게 사회적으로 확장되도록 강요 받고 있다고 주장하였다. 성찰은 학습의 과정으로 일어난 상황에 대해 깊게 사고하고 다시 돌아보고 회상과 의미부여를 통해 미래를 예견하는 과정이라고 하였다. 성찰에 대한 Jarvis의 관점은 이후 다른 학자들에 의해 비판적 사고의 한 부분으로 받아들여졌고 성찰이 해방적 활동으로써 잠재력을 갖는다는 논의들은 몽상이나 환상이라고 치부되면서 점차 성찰은 도구적인 수단으로 축소되었다(Newman, 2011). 학자들이 성찰과 행동이 일어나는 시점을 기준으로 구분한 내용을 정리하면 <표 2>와 같다.

성찰과 실천의 간격을 검토한 결과 비판적 성찰의 힘을 약화시키는 것으로 두 가지를 꼽을 수 있다. 하나는 성찰과 행동을 분리하는 관점(Boud et al., 1987; Jarvis, 2011)이며, 다른 하나는 비판적 시각을 분리하여 비정치적이고 가치중립적인 도구로 만드는 것이다. 학습상황을 비판적 시각과 분리하여 권력과 이데올로기가 없는 순수한 영역이라고 간주하는 것은 순진한 생각이라고 비판을 받는 지점이기도 하다(Brookfield, 1987, 1995; Cervero & Wilson, 2001, 2006).

<표 2> 학자별 성찰과 행동의 간격

학자	주요 내용	성찰과 행동의 간격	변화 대상	변화 목적	성찰 주체
Freire (1993)	프락시스는 성찰과 실천이 결합된 상태로서 성찰은 행동과 분리될 수 없다.	동일함	사회, 정치적 구조	억압된 개인의 해방	성인 교육자
Mezirow (1991)	의식과 행동을 분리하던 전통을 변화시켜 의식과 실천의 합일을 주장하였다.	합일 시켜야 함	해방적 지식	사회적 실천	성인 학습자
Schön (1987)	성찰과 행동은 동시에 일어나지만, 엄밀하게는 행동을 성찰과 분리하여 되돌아보고 다음 행동을 발전시킨다.	되돌아 봄	일의 수행	성과의 향상	전문가
Boud et al. (1987)	경험 뒤에 성찰의 과정이 뒤따르고 결과가 나온다. 경험과 성찰과 결과는 순환되지만 각각은 별개의 과정으로 진행된다.	순환됨	선형적 지식	새로운 학습	학습자
Jarvis (2011)	성찰은 깊은 사고를 의미하는 학습의 과정으로서 회상과 의미부여로 이루어진다.	회상	사고의 깊이	학습의 의미	학습자

자료: Newman(2011); Mezirow(1991), 연구자 재구성.

비판적 성찰은 성찰이론과 비판이론의 결합으로 사회구조적인 사고와 실천행동에까지 연결된 개념이다. 퍼실리테이터는 비판적 성찰과 활동을 통해 성인학습자들이 경험과 학습과정에서 성찰하고 더 나아가 학습자 스스로 결정한 삶의 방향대로 변화할 수 있도록 도와야 한다. 그러나 비판적 성찰에서 비판이론의 전통인 실천이 등한시 되면서 퍼실리테이터의 역할은 학습의 현장에서 학습자의 개인적 성찰과 단일고리 수준의 문제해결에 국한되어 왔다. 퍼실리테이터는 성찰과 실천이 분리된 배경을 이해하고 성인 학습자의 변화의 범위를 문제해결과 학습의 범위를 넘어서 자신을 포함한 공동체와 사회에까지 연결하도록 방향을 제시해야 할 것이다. 결과적으로 퍼실리테이터는 학습자의 전환적 관점과 사회변혁에 기여해야한다는 것을 시사한다. 이러한 기여가 가능하기 위해서는 퍼실리테이터가 먼저 효과적으로 비판적 성찰을 할 수 있어야 하며, 학습현장을 비판적 성찰이 가능한 환경으로 구성할 수 있어야 한다. 이러한 가능성을 발견하기 위하여 그동안의 퍼실리테이터에 대한 교육이 어떠한 내용으로 이루어 졌고, 비판적 성찰이 어떻게 다루어 졌는지 검토해 볼 필요가 있다.

III. 퍼실리테이터와 비판적 성찰의 만남

1. 퍼실리테이터의 교육과 비판적 성찰의 유형과 수준

먼저 Thomas(2004)는 퍼실리테이터 교육과 의식의 수준을 결정하는 핵심을 성찰이라고 파악하고 이를 개발하기 위한 퍼실리테이터의 교육체계를 제시하였다. 그는 기존의 퍼실리테이터 교육이 도구상자를 제시하는 기술적 교육에 치우친 점을 지적하면서 기존 학자들의 연구와 Giddens(1996)의 세 가지 의식의 수준을 연결하여 퍼실리테이터의 교육체계를 제시하였다.

첫째, 기술적(technical) 퍼실리테이터 교육은 효과적인 퍼실리테이션이 가능하도록 역량기반의 교육을 실시하고 가치와 신념이나 태도에 대한 논의의 기회는 거의 없이 기술과 도구를 익히는데 목적이 있다. 이 단계는 행동에 대한 성찰과 자각이 없는 무의식수준에 해당한다(Giddens, 1996).

둘째, 의도적(intentional) 퍼실리테이터 교육은 주제의 이론적 논의와 개념을 전달하고 퍼실리테이터를 실천적(practical) 의식수준(Giddens, 1996)으로 이끄는 단계이다. 이 단계는 무엇을 왜 해야 하는지를 자각함으로써 행위 중 성찰(Schon, 1983)이 일어난다(Thomas, 2004). 의도적 단계에서는 퍼실리테이터가 단순히 팀의 특성에 따라 기술을 사용하는 존재가 아니라 팀이 이론과 실제상황에서 더 효과적으로 수행하기 위해 성찰 하도록 돕는 존재가 된다(Hunter, Bailey, & Taylor, 1999; Weaver & Farrell, 1997).

셋째, 인간중심적 퍼실리테이터 교육은 퍼실리테이터의 태도와 개인적 특성에 중심을 두는 것이다. 퍼실리테이터의 태도와 인간됨이 도구나 지식보다 더 참가자에게 영향을 준다고 강조한다(Jenkins & Jenkins, 2006; Ringer, 1999; Rogers, 1983, 1989). Rogers(1989)는 참가자를 진정으로 대하고 수용과 인정을 표현하며 공감적으로 이해하는 것을 퍼실리테이터의 가장 중요한 능력으로 보았다. 이와 같은 맥락에서 Ringer(1999)도 퍼실리테이터는 참가자가 그룹의 의견을 그대로 따르는 것이 아니라 자기주관성을 가지고 자신의 의도를 충분히 자각하도록 돕는 역할을 강조하였다. 이러한 역할을 수행하기 위해서 퍼실리테이터는 자기 자신의 마스터가 되어 심리적으로 성숙하고 안정되어야 하며 불안과 모호함과 갈등을 수용할 수 있어야 한다(Jenkins & Jenkins, 2006).

끝으로 비판적 퍼실리테이터 교육은 프랑크푸르트학파의 비판이론에 근거하여 발전해왔다(Brookfield, 1995, 2005; Cervero & Wilson, 2001, 2006; Kirk & Broussine, 2000). Brookfield로 대표되는 비판적 퍼실리테이터 교육을 주장하는 학자들은 퍼실리테이터가 가치중립적이고 객관적인 태도를 취하는 것에 대해 비판한다. 조직의 변화와 유지 사이의 긴장관계에서 비판적 퍼실리테이터는 정치적·정서적 부담을 겪을 수밖에 없다. 따라서 퍼실리테이션의 대상자는 조직 내 권력관계에서 자유로울 수 없으며 정서적으로 영향을 받기 때문에 퍼실리테이션은 가치중립적일 수 없다(Brookfield, 1995; Cervero & Wilson, 2001, 2006).

비판적 퍼실리테이터 교육은 퍼실리테이터가 스스로 자신의 가정과 인식이 전체의 일부분이라는 것을 자각하고 한계가 있음을 인정하는 것을 중요하게 다룬다. 퍼실리테이터는 권력의 복잡성과 역할에 대해 더 개방적이고 적극적으로 성찰하여 비판적 퍼실리테이션을 발전시킬 것을 요구한다(Brookfield, 1995; Kirk & Broussine, 2000). 퍼실리테이터를 ‘가르치는 예술가’로 표현한 데에서 알 수 있듯이(Schon, 1987, p. 22), 퍼실리테이터는 지적인 성과나 인정, 판단에 얽매이지 않고 과정의 실재를 중시하고 실천하는 역량을 가진 사람을 의미한다.

<표 3> 퍼실리테이터 교육체계와 의식 수준의 관계

의식 수준	퍼실리테이터 교육 체계	성찰 수준	변화 정도
무의식 (행동과 동기에 대해서 명확하게 이유를 설명하지 못함)	기술적 퍼실리테이터 교육 (기술 중심의 해결적 접근)	무성찰	현상유지
실천적 의식 (행동의 바탕이 되는 동기와 이유에 대해 암묵적인 자각을 함)	의도적 퍼실리테이터 교육 (이론과 개념에 대해 목적을 가지고 의도적 접근)	성찰 one-loop theory	개선
담론적 의식 (행동의 바탕이 되는 동기를 명확하게 자각하고 설명할 수 있음)	인간중심 퍼실리테이터 교육 (퍼실리테이터의 존재와 품성, 태도를 강조) 비판적 퍼실리테이터 교육 (퍼실리테이션의 정치적 상황의 자각)	비판적 성찰 double-loop theory	개혁
Giddens (1996)	Thomas (2004)	Mezirow(1991) Argyris & Schön(1996)	

자료: Thomas(2004, p. 126) 연구자 재구성.

비판적 퍼실리테이터 교육은 행동의 바탕이 되는 동기를 명확하게 자각하고 설명할 수 있는 담론적 의식수준(Giddens, 1996)에 해당한다. 비판적 퍼실리테이터 교육은 퍼실리테이션을 둘러싼 정치적 권력관계와 자각을 포함하며 비판적 성찰단계(Mezirow, 1991)와 이중고리학습(Argyris & Schon, 1996)과도 연결된다. 변화의 정도는 기술적 퍼실리테이터 교육이 현상을 유지하는데 주력한다면, 의도적 퍼실리테이터 교육은 현상을 개선하는 수준에 머물고, 비판적 퍼실리테이터 교육은 현상을 개혁하는 것을 목표로 한다고 볼 수 있다.

퍼실리테이터는 과정 참가자들에게 대화와 프로세스 진행을 통해서 목표가 되는 행동을 보여주고, 개인적 자각을 촉진하고 과정의 숨겨진 의도를 명료하게 드러내주어야 한다(Brookfield, 1995). 퍼실리테이터에게는 자신의 의도와 동기를 명확하게 자각하고 설명할 수 있는 담론적 의식이 요구된다. 담론적 의식(Giddens, 1996)은 비판적 성찰의 과정을 거쳐야 가능해진다. 비판적 성찰은 퍼실리테이션을 학습하고 실행하는 모든 과정에 영향을 미친다(Brockbank & McGill, 2007; Brookfield, 1995). 따라서 퍼실리테이터 교육은 결코 기술적

훈련의 형태로 완성될 수 없다. 페실리테이터 교육체계와 의식의 수준을 하나의 표로 정리한 것이 <표 3>이다.

페실리테이터는 기술적 준비를 넘어서 자아와 역사의 윤리적 형성에 근거해야 한다. 페실리테이터 교육프로그램은 필수적으로 비판적 실천과 이해와 해석에 대한 지식을 포함해야 한다 (Freire, 2000). 페실리테이터의 비판적 성찰능력은 페실리테이션의 전 과정과 학습자의 학습 결과에 영향을 미치기 때문에 역사와 윤리적 형성을 기반으로 한 비판적 자기성찰능력까지를 포함한다.

2. 페실리테이터에게 요구되는 비판적 성찰

가. 페실리테이터의 비판적 자기성찰

페실리테이터의 교육과 전문성을 다룬 연구는 페실리테이션 연구에서 소수를 차지하였지만, 페실리테이터가 생산적인 대화와 성찰을 함으로써 사고체계를 발전시키고 실천적 성찰을 통해 전문성을 강화해 나가야 한다는 점을 공통적으로 강조하였다(Brookfield, 1995; Hogan, 2002; Hunter et al., 1999). 페실리테이터의 권력관계, 환경구성, 역할의 복잡성을 고려할 때 초보자에서 마스터까지 그 수행역할과 영향력은 다양하고 차이의 폭이 클 수밖에 없다 (Thomas, 2004). 따라서 페실리테이터의 내적 외적 성장을 위해서는 자기를 스스로 대상화하여 비판적으로 성찰하는 비판적 자기 성찰(주관적 재구성)과 학습현장에서 학습자들이 비판적으로 성찰하는 존재가 되도록 페실리테이션 하는 두 가지 비판적 성찰이 요구된다.

먼저, 페실리테이터의 외적 성장을 위해서 학자들은 페실리테이터 스스로가 페실리테이션의 대상이 되어야 한다고 강조하였다(Brookfield, 1995; Hillier, 2004; Hogan, 2002; Hunter et al., 1999; Mezirow, 1991). “교수자는 자기발전적이고 도전받지 않은 경우가 많다 (Larrivee, 2000, p. 293).” 비판적 성찰이 없다면 틀에 박힌 설명과 기대, 고착화된 가정과 판단에 머무르기 쉽다(Brookfield, 1995; Hillier, 2004; Larrivee, 2000). Mezirow(1991)는 개인이 스스로 자신의 경험을 제한하는 자신의 정신적 문화적 가정이나 전제들에 대해 비판적 자기성찰이 필요하다고 하였으며, 이를 주관적 재구성이라 하였다. 이러한 맥락에서 페실리테이터의 비판적 자기성찰은 페실리테이터가 자신을 스스로 성장시킬 수 있는 방안으로 제시될 수 있다.

Hunter 외(1999)와 Hogan(2002)은 페실리테이터의 비판적 자기성찰의 개념을 모델로 제시하였다. Hunter 외(1999)는 페실리테이션 역할의 세 가지 축을 ‘자기 촉진, 타인 촉진, 그룹 촉진’으로 삼고(Hunter et al., 1999, p. 18), 페실리테이터 자신이 페실리테이션의 핵심 대상임을 밝히면서 자기성찰을 강조하였다. 비슷한 개념으로써 Hogan(2002)은 ‘생활 속의

퍼실리테이션' 이라고 하였다(Hogan, 2002, p. 78). 퍼실리테이터는 교육뿐만 아니라 자기 삶 전체를 스스로를 성장시키는 원동력으로 삼아야 한다는 의미에서이다. 퍼실리테이터는 스스로 삶에 대한 사고체계를 개방적으로 유지하고 성찰을 생활화하여야 한다고 강조하였다. Brookfield(1995) 역시 비판적으로 성찰하는 퍼실리테이터로서 항상 깨어있고 학습자와 동료에게 피드백을 구하며, 자신의 지위와 역할이 학습자에게 권력이 되어 영향을 미칠 수 있음을 경계하라고 환기시켰다.

나. 학습자의 비판적 성찰을 돕는 퍼실리테이터

학습자의 비판적 성찰을 돕는 퍼실리테이터의 개념은 비판적 성찰에 영향을 준 Freire(1993)의 해방적 인간관과 Brookfield(1987)의 비판이론에 근거하여 논의해 볼 만하다. 먼저 Freire(1993)는 기존의 교육이 생각(thinker)과 행위(doer)를 분리하여, 교사는 생각하는 사람이고 학생은 생각 없이 그저 행동하는 사람으로 간주하는 것을 비판하였다. 지배자와 피지배자, 우월감과 열등감, 교사와 학습자와 같은 상반된 관계로 규정하는 것이 자본주의 사회가 인간성을 말살하는 전형적인 모습이라고 보았다. 교육에서 교사와 학습자를 상반된 관계로 규정하는 교육을 '은행저축식 교육'에 비유하였다(Mayo, 2004). Freire(1993)는 전통적 교육을 수직적 교육 패러다임인 은행저축식 교육에 비유하면서 수평적 교육 패러다임인 문제제기식 교육으로의 전환이 필요하다고 역설하였다. 문제제기식 교육은 해방적 교육으로써 교사와 학생을 수평적인 관계이자 동반자로 설정하고, 교사의 역할은 퍼실리테이터로서 자유를 실천하고 대화로써 의사소통을 촉진하여 학생을 주체적이고 비판적 사고를 하는 사람으로 본다.

바람직한 퍼실리테이터의 역할은 성인들이 스스로 비판적으로 사고하는 힘을 가진 성숙한 인간이 되도록 돕고 퍼실리테이터는 스스로 없이 학습자와 동반자가 되어야 한다(Freire, 1993). 전통적인 은행저축식 교육 패러다임에서 교사는 억압자로 존재하며 학생의 억압된 상태를 바꾸기 위해 노력하기 보다는 오히려 학생을 더 억압할 수 있도록 억압하고 있지 않다는 허위의식을 심어주는 데 중점을 둔다. 또한 학습자가 비판적으로 세상을 보도록 돕기보다는 오히려 직업에서 충실한 로봇이 되어 자신들의 일을 수행하는데 집중하도록 노력을 기울인다. 같은 맥락에서 "세상을 바꾸기 위해 가르친다"고 말한 Brookfield(1995, p. 1)는 퍼실리테이터의 비판적 성찰능력은 학습의 질과 민주시민으로서의 자질에 영향을 미치는 중요한 요소라고 언급하였다. 비판적 성찰은 퍼실리테이터의 성과를 향상시키고 퍼실리테이션 대상자의 비판적 성찰능력을 향상시켜서 결과적으로 해방적 인간으로 발전하는데 도움을 주게 된다.

보다 구체적인 실행을 위한 방안으로서, 퍼실리테이터는 사회심리학적 관점에서 개인과 사회의 '중간지대'인 소그룹(Tennant, 2006)을 통해서 학습자의 비판적 성찰을 가장 효과적으로 촉진할 수 있다(Hess & Brookfield, 2008). 소그룹 활동에서 퍼실리테이터는 가정을 당연

하게 받아들이는 것과 헤게모니에 매몰되어 가르치는 것을 스스로 경계해야 한다(Brookfield, 1995, 2005; Hess & Brookfield, 2008).

이를 위해서 먼저 가정을 당연하게 받아들이는 것을 경계하기 위해 ‘가정을 찾아내는 것(hunting assumption)’이 성찰의 시작이다(Brookfield, 1995). 가정이란 너무나 분명하기 때문에 명확히 언급할 필요 없이 당연히 그렇다고 받아들여지는 것으로써 전형적(paradigmatic) 가정, 처방적(prescriptive) 가정, 인과적(causal) 가정으로 분류된다. Brookfield(1995)는 이런 세 가지 형태의 가정과 다른 사람에 의해 정의된 가정이 의심 없이 받아들여지고 있는 학습현장을 억압적인 차원으로 규정하였다. 페실리테이터는 이와 같은 억압적인 차원을 변화시켜 학습자가 스스로 비판적으로 성찰하도록 도와야 한다.

다른 한편으로는 헤게모니에 매몰되어 가르치는 것을 경계하여야 한다. 이를 위해서는 우리가 숨 쉬는 문화 곳곳에 스며들어 깊게 체화되어 있는 헤게모니의 교묘한 집요함을 알아채고 변화시키려 해야 한다(Brookfield, 1995). 헤게모니는 우리가 당연하다고 받아들이는 의견, 일반적인 지혜, 상식으로 보이는 모든 곳에 스며들어 있다. Gramsci는 교육을 ‘헤게모니가 사회구성원이 합의를 통해 받아들일도록 하는 과정’으로 보고 페실리테이터가 헤게모니의 해악에 대해 크게 고민하지 않을 경우, 오히려 헤게모니에 몰두하여 헤게모니를 위해 부지런히 봉사하게 된다고 걱정하였다. 그리고 그 결과가 자신들에게도 이익이 될 거라고 착각하게 만든다는 Brookfield(1995)의 주석이 우리의 이해를 돕는다.

비판적으로 성찰하는 페실리테이터는 학습자의 비판적 성찰을 촉진하기 위해서 학습자의 가정을 분해하고 숨겨진 헤게모니를 파헤쳐서 차라리 ‘학습자의 심리적·문화적 관념의 파괴적 문가’가 되어야 한다(Brookfield, 1990, p.178). 헤게모니를 자각하기 위해서 페실리테이터는 성인학습자로 하여금 일상생활과 신봉하는 자신의 신념 안에 있는 논리적 오류를 검사하게 하는 것이 유용한 전략이 될 수 있다. 같은 맥락에서 Cervero와 Wilson은 성인교육자의 핵심 역할을 학습자에게 영향을 미치는 사회적·정치적 권력으로부터 학습자를 구해내는 지식과 권력의 파괴자라고도 하였다. 또한 권력이 학습현장과 밀접하게 연결되어 있기 때문에 성인학습은 정치적이고 개인적이며 구조적이고 실천적이어야 한다고 언급하였다. 따라서 성인교육자는 실천현장에서 사회적 활동가가 되어야 한다(Cervero & Wilson, 2001, 2006).

비판적 성찰을 돕는 페실리테이터는 성인교육과 인적자원개발에서 더욱 절실히 요구된다. Brookfield(2009b)에 따르면, 자본주의의 정점인 미국 기업의 구성원들은 지속적으로 기업의 이익에 헌신하고 있지만, 일터에서 소외를 겪고 있고, 정신적·창조적 에너지의 소진을 겪는다. Brookfield의 원인 분석에 따르면, 그들이 노동자이면서도 그들의 언어로 이야기하지 않고 자본의 언어로 이야기하여 성찰의 도구인 언어와 행위가 분리되기 때문이다. 따라서 성인교육자, 인적자원개발 담당자뿐 아니라 기업의 성인학습자에게 더 없이 필요한 것이 성찰과 행위의 결

합인 프락시스다. 왜냐하면 퍼실리테이터는 성찰과 행동의 결합인 프락시스의 체현(embodied)이기 때문이다.

일터는 성과와 생산성을 최우선 목적으로 하기 때문에 일터에서의 비판적 성찰은 쉽지 않고 여겨져 왔다(Marsick, 1988). 그러나 최근의 급변하는 기업환경에서도 성찰이 문제해결과 성과향상에 도움을 준다는 연구가 활발하면서 성찰이 더욱 중시되는 추세이다(김태길, 홍아정, 2014; 정미영, 2012; 최지원, 정진철, 2012; Cotter & Cullen, 2012; Marsick, 1991; Preskill & Brookfield, 2009; Raelin, 2001; Tikkamaki & Hilden, 2014; Van Woerkom & Croon, 2008; Vince, 2002). 비판적 성찰은 일터에서 리더의 역할을 훌륭히 수행하는 데 도움을 주는 생존도구로 강조되기도 한다. 비판적 성찰은 팀원들이 왜 이 일을 해야 하는지를 물어 올 때 가정을 검토하여 답할 수 있는 정보를 제공하고, 습관적으로 행하는 일터행동에 머무르지 않고 현실에 기반을 둔 깊이 있는 해석을 할 수 있도록 도움을 준다(Preskill & Brookfield, 2009). “비판적 성찰은 일터의 성과를 향상시키는데 유용하고 도덕과 윤리적 딜레마를 해소하며, 조직의 목표와 전략을 평가하는 역할을 한다(Brooks, 1999, p. 69).”

일터에서의 비판적 성찰은 새로운 관점으로 일의 규칙을 정립하고 이를 통해 성과를 높이고 혁신을 이룬다. 이러한 과정은 조직의 생산성과 이익을 향상시키고 파업이나 직원의 불만족을 줄이는 효과가 있다. 비판적 성찰은 고객뿐 아니라 직원과 주주에게 창조적 만족감을 주고 조직의 생산성을 높이는 것은 물론 인간적이고 민주적인 일터를 만드는데 기여한다(Brookfield & Holst, 2011). ‘행동 없는 성찰은 화려한 말잔치에 불과하며 성찰 없는 행동은 세상을 변화시키지 못한다’는 Freire(1993, p. 87)의 말처럼 도구적 문제해결을 넘어선 성찰과 행동의 프락시스가 인적자원개발과 성인교육의 핵심역할을 수행하는 퍼실리테이터에게도 요구된다.

IV. 퍼실리테이터의 비판적 성찰 실천의 길

학습자의 학습에 가장 큰 영향을 미치는 사람은 퍼실리테이터이다(King, 2000). 교육현장에서 퍼실리테이터의 비판적 성찰능력의 향상은 곧 학습자 개인의 문제해결뿐만 아니라 사회공동체의 과제 해결로도 연결된다. 지금까지의 문헌 분석 결과, 퍼실리테이터는 조직학습을 이끄는 동시에 자신의 삶을 스스로 촉진하는 개인학습자이기도 하다. 퍼실리테이터의 태생적 양면성으로 인해 내적으로 퍼실리테이터는 자신의 성장을 위해 스스로를 대상화하여 비판적으로 성찰하는 비판적 자기 성찰(주관적 재구성)이 요구된다. 외적으로 퍼실리테이터로서의 효과적 역할 수행을 위해 학습현장에서 학습자들이 비판적으로 성찰하는 존재가 될 수 있도록 촉진하는 역할이 요구된다. 퍼실리테이터는 그 연결고리로서 비판적 성찰활동의 촉진에 더욱 힘을 기울여

야 한다. 이에 기초하여 다음 같이 구체적인 실천방안 논의로 맺고자 한다.

첫째, 퍼실리테이터는 자신을 비판적으로 성찰할 수 있는 퍼실리테이터가 되어야 한다. 먼저 퍼실리테이터는 스스로 성찰적 실천을 통해 전문가로서 능력을 향상시켜나가야 한다. 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 강화하기 위해 Van Woerkom과 Croon(2008)이 제안한 비판적 성찰업무행동이 구체적인 실천방안이 될 수 있다. 비판적 성찰업무행동 중 실수관용행동(openness about mistakes), 피드백 요청행동(asking for feedback)과 실험적 시도행동(experimentation)은 일터에서 퍼실리테이터에게 요구되는 활동과 밀접하게 연결되기도 한다.

먼저 실수 관용행동은 “자신의 실수를 숨기거나 방어적으로 대응하지 않고(Argyris & Schon, 1996), 자신의 실수를 타인이 학습할 기회가 되도록 허용하는 것이다”(Van Woerkom & Croon, 2008) 퍼실리테이터의 실패와 실수 사례가 학습자의 이해를 돕고 같은 상황이 발생했을 때 어떻게 비판적 성찰을 통해 의식의 확장과 결과를 얻었는지는 학습자가 생생하게 공감하는 사례가 될 수 있다. 피드백 요청행동은 퍼실리테이터가 학습자의 관점에서 자신의 행동이 어떻게 받아들여지는지 적극적으로 피드백을 구하고 학습자의 의견과 퍼실리테이터의 의견을 심층적으로 교환하며 서로의 성장에 기여할 수 있다. 학습자의 피드백은 퍼실리테이터가 편견과 아집에 빠지지 않도록 도움을 준다(Brookfield, 1995). 마지막으로 실험적 시도행동은 일터에서 성과를 향상시키기 위해 적극적으로 탐색하고 스스로 시도해봄으로써 새로운 방법을 찾아 실험하는 것이다. 퍼실리테이터가 학습효과를 높일 수 있는 다양한 교육방법을 시도함으로써 퍼실리테이션의 효과를 제고할 수 있다. 퍼실리테이터가 일하는 환경은 본질적으로 구조화가 어려운 영역(유영준, 2009)이기 때문에 예측불가능한 상황이 끊임없이 발생하고 새로운 도전을 받는다. 실험적 시도행동은 퍼실리테이터가 이론과 실제의 간극을 좁히면서 경험을 퍼실리테이터 자신의 역량으로 연결시키는데 필수적인 요소라고 볼 수 있다. 현장에서 이루어지는 교육과정 평가에서 퍼실리테이터의 실수 관용행동, 피드백 요청행동, 실험적 시도행동등과 같은 비판적 성찰활동이 평가항목으로 추가되는 것도 현실적 실천 방안이 될 수 있다.

둘째, 퍼실리테이터의 교육에서 비판적 성찰이 비중 있게 다뤄질 필요가 있다. 비판적 성찰은 전문가의 성과를 향상시킨다는 실증결과(유영준, 2009; 이연주, 이희수, 2015; 장선영, 박인우, 기창원, 2010; 최지원, 정진철, 2012; Chan & Chan, 2004; Fendler, 2003; Hekimoglu & Kittrell, 2010; Høyrup, 2004; Nakamura & Yorks, 2011; Rigg & Trehan, 2008; Van Seggelen-Damen & Romme, 2014)는 퍼실리테이터의 비판적 자아성찰을 통한 성장의 필요성을 증가시킨다. 그동안 퍼실리테이터 교육은 기술적 훈련과 기능적 합리성 및 도구상자를 제시하는 내용이 대부분이었다. 퍼실리테이터의 성과는 구조화되기 어려운 일터현장의 특성에 따라 그 수행역할과 영향력은 다양하고 차이의 폭이 크다(Thomas, 2004). 따라서 퍼실리테이터의 성장과 자질에 핵심적 요인인 비판적 성찰에 보다 무게를 두어야 할 것

이다. 또한 비판적 성찰의 유형과 단계(Thomas, 2004)도 다양하다는 것을 인지하고 퍼실리테이터의 발달 단계에 맞는 다양한 유형을 접목시킨 퍼실리테이터 교육 프로그램 개발이 요구된다.

한 예로, 경영자를 대상으로 성찰적 경영교육의 개념을 유형화한 Cotter와 Cullen(2012)의 개념들이 퍼실리테이터 교육프로그램 개발에 참고가 될 수 있을 것이다. 경영자들은 그들의 업무 경험에 대해 사색하고 성찰할 수 있는 시간과 공간이 필요하고, 경험을 성찰적으로 통합할 수 있도록 토론의 장이 구비되어야 하며, 위반사항이나 윤리적 자아에 대해 스스로 성찰할 수 있는 기회가 마련되어야 한다고 제안하였다(Cotter & Cullen, 2012). 퍼실리테이터 또한 기능적 수행과 기술적 훈련의 비중을 줄이고 비판적으로 스스로를 성찰할 수 있는 기회와 토론의 장이 제공되어야 한다.

셋째, 학습자의 비판적 성찰을 촉진하는 것이 퍼실리테이터의 중요한 역할이라는 점을 새롭게 인식할 필요가 있다. 기존의 퍼실리테이터의 역량에는 그룹의 자각을 촉진하기가(IAF, 2003; Wardale, 2008) 포함되어 있다. 그러나 개개인의 자각이 전제되기 전에 그룹의 자각에 도달하기는 어렵다. 앞서서도 언급했듯이 학습자의 성찰과 성과의 긍정적인 관계는 이미 여러 연구를 통해서 증명되고 있다. 퍼실리테이터는 학습자의 비판적 성찰을 촉진하기 위해 학습자의 숨겨진 가정을 드러내고 헤게모니를 파헤치고 학습자가 신봉하는 신념의 논리적 오류를 자각하도록 촉진해야 한다. 학습자의 근본적 가정을 뚫고 새로운 관점을 가짐으로써 성인교육의 최종 목적인 전환교육이 가능하도록 돕는 것이 퍼실리테이터의 새로운 역할이기 때문이다.

이러한 맥락에서 일터에서의 비판적 성찰을 촉진하기 위한 실천 방안으로서 Brookfield(2013)와 Marsick(1991)의 가이드는 재음이 되어야 할 것이다. 첫 번째 가이드로서 퍼실리테이터는 개인의 발달과 일의 발달을 통합하는 방향으로 과정을 운영하여야 한다. 성인들은 자신의 삶과 직접적으로 관련된 주제에 대해 관심과 흥미를 보이고 이런 요구가 충족되었을 때 학습효과가 증가한다(Knowles, Holton, & Swanson, 2011).

두 번째 가이드는 퍼실리테이터는 자신의 경험이 아닌 학습자의 경험으로부터 학습을 출발하여야 한다. 대다수의 일터에서는 학습자의 경험이 아닌 전문가의 경험을 학습의 내용으로 한다. 이것은 학습자의 실제 일터행동과 거리감을 느끼게 하고 참여를 저하시킨다. 청소년들의 게임중독 방지 교육(이태정, 2015)의 사례를 예로 들면, 게임 중독 예방을 위한 실천방안으로서 퍼실리테이터나 부모가 컴퓨터 내용을 이해하고 공동 화제로 삼았을 때 효과적으로 대응할 수 있었다는 사례가 여기에 해당한다.

세 번째 가이드로 퍼실리테이터는 학습자가 문제해결을 위한 다른 해결책을 실험해보고 지식과 통합할 수 있도록 도와야 한다. 퍼실리테이터는 학습자가 개인적 경험과 지식을 통합하여 실행을 통해서 이론을 만들도록 도와야 한다(Marsick, 1991). 경험은 학습자의 이론적 배경에 의해 구성되기 때문에 퍼실리테이터는 학습자가 이전 경험을 지식과 연결시켜 일터와 가정, 공

동체 안에서 학습활동으로 통합할 수 있도록 도와야 한다. 시뮬레이션, 게임, 역할 연기와 같은 창의적 활동은 경험을 학습으로 연결시키며 또한 학습자를 비판적 성찰로 이끄는 효과적인 방법들이다(Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007). 중년여성의 재취업 과정에서도 멘토로서 강사 또는 선배와의 관계 맺기가 중요한 학습의 방법이며, 실제 동료나 타인에 대한 관찰과 상호작용 속에서 자기성장이 촉진된 사례를 찾을 수 있다(황윤주, 2015).

네 번째 가이드로 소그룹 활동을 촉진할 필요가 있다. 비판적 성찰은 소그룹 활동에서 동료들과의 경험 나누기, 역할연기, 사례연구, 객관적 관찰자의 역할을 통해서 가장 활발해진다(Brookfield, 2013). 프로그램 진행 시 효과적인 질문, 대안적 관점 제시, 가정 사냥하기(assumption hunting) 등을 활용하여 학습자의 비판적 사고를 촉진할 수 있다(Brookfield, 2005). 이를 위해, 다양한 교육 맥락에서 비판적 성찰을 촉진하는 데 적합한 학습방법과 비판적 질문기법이 포함된 프로그램이 개발되어야 할 것이다. 게임 중독 예방 교육에서 게임의 전체를 다시 생각해보게 하는 다음과 같은 질문들이 비판적 성찰 질문의 예가 된다. “몬스터가 흉악하게 생겼다고 해서 과연 악이라고 할 수 있는가?”, “몬스터들이 모여 사는 마을도 정작 인간들의 마을과 같지 않을까?”, “몬스터의 마을에 침입하여 모두 죽이는 것에 대하여 몬스터가 저항하는 것이 나에게 대한 공격인가?”, “입장을 바꾸어 보면 나를 성장시키기 위해 다른 몬스터를 희생시켜도 괜찮은 것인가?” 와 같이 전체를 다시 생각해보는 질문들은 게임에 대한 인식을 재구성하는데 도움이 될 것이다. 실제 이와 같은 질문에 대해 토의할 기회를 가졌던 학생들이 게임에 흥미를 잃게 되었고, 게임 중독예방 효과가 있다는 사례를 찾을 수 있다(이태정, 2015).

넷째, 비판적 성찰이 효과적으로 촉진될 수 있도록 학습자와 퍼실리테이터가 함께 하는 학습 환경을 구성해야 할 것이다. 퍼실리테이터의 역할은 그룹이나 팀의 성취에 도움을 주는 동시에 역할이 갖는 권력을 무시할 수 없다. 퍼실리테이터는 소수의견이나 개별 의견을 무시하거나 부정적인 피드백을 함으로써 억압적 분위기가 형성되는 것을 경계해야 한다. 퍼실리테이터가 어떤 환경과 분위기를 조성하느냐에 따라 학습자는 전혀 다른 행동을 보인다. 실제 교사와 학생 간의 긍정적인 관계는 학생의 학업성취도에 긍정적인 영향을 준다는 증거는 이미 여러 연구에서 밝혀진 바 있다(곽수란, 2012; 김근진, 이현철, 2015). 퍼실리테이션의 영역을 실험과 시도, 탐색과 의문이 허용되는 가장 실험적이고 안전한 분위기를 가진 공간으로 만들어야 한다. 퍼실리테이터의 삶 속에서 가장 가까운 학습공간부터 실험의 장으로 만드는 것이 비판적 성찰을 향상시키는데 도움이 될 것이다.

다섯째, 성인교육과 고등교육의 주요한 목적으로써 중시되고 있는(Brookfield, 2013; Kreber, 2012) 비판적 성찰이 사회연대와 구조적 개혁까지 연결하는 실천 노력이 뒷받침 되어야 한다. 그동안 성찰은 강조되었어도 비판은 억제되어 온 측면이 있다. 개인적 성찰은 당면

한 문제를 해결하고 개선하지만, 그 문제가 발생한 근본 구조를 변화시키는데 역부족이다. 더욱이 비판을 백안시하는 풍토에서는 문제를 구조적으로 보고 개선하려는 사회 연대를 약화시키는 결과를 낳을 수 있다. 실제 국내 대학의 사회 연대의식을 조사한 자료에서 고등교육 책임자들의 사회 연대의식 수준은 높았지만, 구체적인 사회 연대 활동 수준은 낮은 것으로 나타났다(조영하, 2011). 개인들의 자기성찰과 비판적 자기성찰만이 강조되어 온 결과 사회구조와 시스템에 대한 비판적 성찰의 실천이 배제된 채 만인에 대해 만인이 투쟁하는 사회가 되어 버렸다. 특히 성과지상주의의 인적자원개발에서 그러하다. 비판적 성찰은 개인이 아무리 노력해도 해결할 수 없는 문제를 체제와 구조의 문제로 자각할 수 있는 개인들의 연대와 사회변화를 가능하게 만들 수 있는 힘을 가지고 있다.

여기에서 퍼실리테이터의 비판적 성찰과 비판적 인적자원개발(CHRD: Critical HRD)과의 접점을 찾을 수 있을 것이다(Bierema & Cseh, 2014; Sambrook, 2014). 비판을 포함한 “급진적 사상은 자만심에 대한 좋은 해독제이다(Radical thought is a good antidote to complacency)”는 Elias와 Merriam(2005, p. 184)의 고언은 사회적 비판과 대안적 미래에 대한 탐구를 게을리 한 성인교육자·인적자원개발자를 내리치는 족비와 같다. 부연하면 그동안 단기적 목적으로 학습자들과 일상의 개인적인 일에 급급하다보니 우리들은 사회적 병폐와 장기적 비전을 자주 상실하지 않았는지 자문하게 된다. 지금이라도 비판적 유산과 연결함으로써 성인교육자들과 인적자원개발자를 대표하는 퍼실리테이터들은 비판적 성찰의 주체가 되어 자신들의 일을 보다 더 비판적·성찰적으로 들여다보고 학습자와 더불어 더 나은 대안과 미래 가능성의 비전을 제시할 수 있어야 할 것이다. 비판은 희망을 낳는다. 비판적 성찰의 길은 고난의 길이지만 심원한 변화로 안내하는 학습자와 교수자의 공생의 길, 희망의 길이기도 하다. “비판적으로 된다는 것이 비록 지난한 일이고, 완전한 비판이라는 해탈의 경지에 결코 도달하지 못할지라도 그 길은 충분히 걸어 갈만한 가치가 있다(Brookfield, 2004, p. 360).”

참고문헌

- 곽수란. (2012). 학업성취, 교사기대 그리고 학업적응과의 관계분석. *교육사회학연구*, 22(1) 1-24.
- 권인각, 박승미. (2007). 비판적 성찰 탐구 훈련이 신입간호사의 임상 의사결정에 미치는 효과. *임상간호연구*, 13(2), 39-50.
- 김광수. (2002). 비판적 사고론. *철학연구*, 58, 5-42.
- 김근우, 이현정. (2005). 호텔기업의 변혁적 리더십이 조직공정성에 의한 직무만족과 조직행동에 미치는 영향. *호텔경영학 연구*, 14(3), 135-150.
- 김근진, 이현철. (2015). 교사-학생관계의 변화가 중학생의 학업성취도에 미치는 영향. *교사교육*

- 연구, 54(1), 59-73.
- 김미자, 전주성. (2014). 새로운 '나' 를 만남: 성인학습자에게 있어 깨달음의 의미. *평생교육·HRD연구*, 10(1), 25-40.
- 김은영, 김정현, 최예술. (2011). 협동학습에서 소셜네트워크서비스(SNS)를 활용한 성찰활동이 학습몰입, 학업적 자기효능감, 학업성취에 미치는 효과. *교육방법연구*, 23(4), 665-686.
- 김태길, 홍아정. (2015). 공공조직 구성원의 팀 학습행동이 집단창의성에 미치는 영향과 비판적 성찰업무행동의 매개효과. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 18(1), 1-31.
- 김희영, 장금성. (2013). 간호역량 군집 유형에 따른 성찰 수준, 팀 학습 분위기 및 학습조직 구축정도 비교. *간호행정학회지*, 19(2), 282-291.
- 박경호. (2005). 비평적 인적자원개발: 전환학습이론의 프레임을 통한 활성화. *평생교육·HRD연구*, 1(1), 81-94.
- 박정호. (2011). 대학에서 비판적 사고교육의 의의: 경쟁과 긍정적 사고를 넘어서. *시대와 철학*, 22(2), 137-166.
- 백수정. (2013). *평생교육자의 퍼실리테이션 역량진단척도개발*. 서울: 중앙대학교 박사학위논문.
- 백평구. (2011). *인적자원개발에서의 정의(justice)에 대한 담당자의 인식 분석*. 서울: 중앙대학교 박사학위논문.
- 서민규. (2010). 비판적 사고 교육, 무엇을 어떻게 할 것인가. *교양교육연구*, 4(2), 129-139.
- 송영수. (2010). 기업 내 HRD 활동을 위한 퍼실리테이터(Facilitator)의 역할 및 필요역량 탐색. *기업교육연구*, 12(2), 51-72.
- 오성숙, 이희수. (2014). 일터 교수자에게 요구되는 퍼실리테이터 역량 요구분석: D기업 사내 강사를 대상으로. *직업교육연구*, 33(4), 77-101.
- 유병민, 전종철, 박혜진. (2013). 대학 수업에서 개인적 성찰과 협력적 성찰이 학습동기 및 자기 효능감에 미치는 영향. *교육정보미디어연구*, 19(4), 837-859.
- 유영준. (2009). 사회복지사의 반성적 사고수준과 사회복지실천기술의 활용정도. *사회복지연구*, 40(2), 337-362.
- 이연주. (2015). *퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향*. 서울: 중앙대학교 박사학위 논문.
- 이연주, 이희수. (2014). 농업교육강사를 위한 퍼실리테이션 프로그램의 효과성 분석. *농업교육과 인적자원개발*, 46(1), 27-47.
- 이연주, 이희수. (2015). 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향과 긍정심리자본의 매개효과. *농업교육과 인적자원개발*, 47(2), 123-148.
- 이태정. (2015). 아이를 게임에서 평화롭게 꺼내오는 방법, 슬로우 뉴스. 검색일 2015년 12월 4일. <http://slownews.kr/45151>
- 위영은, 이희수. (2015). 재취업 및 퇴직교육 프로그램 참가자의 전환행동 분석. *농업교육과 인적자원개발*, 47(2), 47-71.
- 장선영, 박인우, 기창원. (2010). 의과대학 문제중심학습에서 성찰 유형 및 문제중심학습 경험수

- 준에 따른 성찰의 수준 분석: 비판적 성찰을 중심으로. *교육공학연구*, 26(1), 145-184.
- 전주성. (2014). 지식사회 대학의 위기 대응을 위한 교수-학습 전략모색: 소셜러닝을 중심으로. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 17(2), 131-152.
- 정미영. (2012). 일터에서 상호작용 공정성과 조직 내 신뢰가 성찰학습과 업무수행행동에 미치는 영향. 서울: 중앙대학교 박사학위 논문.
- 조영하. (2011). 우리나라 대학의 사회적 연대 수준 탐색: 고등교육 이해관계자들의 인식을 중심으로. *교육정치학연구*, 18(2), 279-308.
- 최지원, 정진철. (2012). 대기업 사무직 근로자의 비판적 성찰 업무 행동과 의사결정 참여, 리더-구성원 교환 관계, 자기효능감 및 변화 준비성의 인과적 관계. *농업교육과 인적자원개발*, 44(2), 149-177.
- 최훈. (2008). 비판적 사고의 성향: 그 의미와 수업방법. *철학탐구*, 24, 91-117.
- 황윤주. (2015). 중년기 기혼여성 재취업과정에서의 학습경험 유형 연구. 서울: 중앙대학교 박사학위 논문.
- 홍아정, 백평구, 조운성. (2012). 농촌진흥공무원 전문지도연구회 퍼실리테이터 교육과정 설계. *농업교육과 인적자원개발*, 44(1), 23-49.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Philadelphia: Addison-Wesley.
- Beck, U. (1997). *Risk society: Towards a new modernity*. translated by Mark Ritter. London, BK: Sage.
- Bens, I. (2008). *Facilitation at a glance!: A pocket guide of tools and techniques for effective meeting facilitation*. D. Picard (2nd ed.). Joint publication of GOAL/QPC, AQP.
- Bickham, A. (1998). *The infusion/utilization of critical thinking skills in professional practice*. In Young (Ed.), *Continuing professional education in transition: Visions for the professions and new strategies for lifelong learning* (pp. 59-81). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Bierema, L., & Cseh, M. (2014). *A critical, feminist turn in HRD: A humanistic ethos*. In N. Chalofsky., T. Rocco and M. Morris (Eds.), *Handbook of human resource development* (pp. 125-144). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1987). *Promoting reflection in learning: A model. Reflection: Turning experience into learning* (2nd ed., pp. 18-40). London: Kogan Page.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill International.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes, Buckingham, VA: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2004). *Critical thinking techniques*. In M. Galbraith(Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (3rd ed., pp. 341-360). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2009a). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293-304.
- Brookfield, S. D. (2009b). *Engaging critical reflection in corporate America*. In J. Mezirow, E. Taylor and Associates(Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*(pp. 125-135). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Brookfield, S. D., & Holst, J. D. (2011). *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Brooks, A. K. (1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 66-79.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2001). *At the heart of practice: The struggle for knowledge and power*. In Cervero, Wilson, & Associates (Eds.), *Power in practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society* (pp. 1-20). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Chan, K. L., & Chan, C. L. (2004). Social workers'conceptions of the relationship between theory and practice in an organizational context. *International Social Work*, 47(4), 543-557.
- Cotter, R. J., & Cullen, J. G. (2012). Reflexive management learning an integrative review and a conceptual typology. *Human Resource Development Review*, 11(2), 227-253.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults: Higher and adult education series*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.
- Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students'changing perceptions. *Tech Trends*, 50(6), 20-26.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Co.
- Elliott, C., & Turnbull, S. (Eds.). (2004). *Critical thinking in human resource development*. Critical thinking in human resource development (pp. 1-7). New York, NY: Routledge.
- Ewert, G. D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61(3), 345-378.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman

- & Littlefield Publishers.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. New York, NY: Routledge.
- Giddens, A. (1996). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hekimoglu, S., & Kittrell, E. (2010). Challenging students' beliefs about mathematics: The use of documentary to alter perceptions of efficacy. *Primus*, 20(4), 299-331.
- Hess, M. E., & Brookfield, S. D. (Eds.). (2008). *How do we connect classroom teaching to institutional practice? Sustaining a culture of reflective practice in teaching. Teaching reflectively in theological contexts: Promises and contradictions* (pp. 238-255). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Hillier, Y. (2004). *Reflective teaching in further and adult education* (2nd ed.). London, UK: Continuum.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory & principles*. London, UK: Kogan Page.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organizational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 442-454.
- Hunter, D., Bailey, A., & Taylor, B. (1999). *The essence of facilitation: Being in action in groups. Auckland*. New Zealand: Tandem Press.
- International Association of Facilitators(IAF). Retrieved September 24, 2015, from <http://iaf-world.org/site/professional/core-competencies>
- Jarvis, P. (2011). *Adult learning in the social context*. New York, NY: Routledge.
- Jenkins, J. C., & Jenkins, M. R. (2006). *The 9 disciplines of a facilitator: Leading groups by transforming yourself*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, K. P. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education*, 10(2), 69-89.
- Kincheloe, J. L. (2000). *Making critical thinking critical*. In D. Weil & H. Anderson (Eds.), *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice* (pp. 23-37). New York, NY: Peter Lang.
- Kirk, P., & Broussine, M. (2000). The politics of facilitation. *Journal of Workplace Learning*, 12(1), 13-22.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.
- Kreber, C. (2012). *Critical reflection and transformative learning*. In Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 323-341). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lee, J., & Kolb, A. (2013). Facilitation skills in management education Group techniques to guide

- management situations. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 16(2), 175-198.
- MacKeracher, D. (2004). *Making sense of adult learning* (2nd ed.). University of Toronto Press.
- Marsick, V. J. (1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198.
- Marsick, V. J. (1991). *Action learning and reflection in the workplace*. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 23-46). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayo, P. (2004). *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Nakamura, Y. T., & Yorks, L. (2011). The role of reflective practices in building social capital in organizations from an HRD perspective. *Human Resource Development Review*, 10(3), 222-245.
- Newman, M. (2011). *Reflection disempowered*. In S. B. Merriam & J. P. Grace (Eds.), *Contemporary issues in adult education* (pp. 315-339). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Preskill, S., & Brookfield, S. D. (2009). *Learning as a way of leading: Lessons from the struggle for social justice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30.
- Rigg, C., Stewart, J., & Trehan, K. (Eds.). (2007). *A critical take on a critical turn in HRD*. Critical human resource development: Beyond orthodoxy (pp. 1-16). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rigg, C., & Trehan, K. (2008). Critical reflection in the workplace: Is it just too difficult? *Journal of European Industrial Training*, 32(5), 374-384.
- Ringer, M. (1999). Two vital aspects in the facilitation of groups: Connections and containment. *Australian Journal of Outdoor Education*, 4(1), 1-7.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus, OH: Charles Merrin.
- Rogers, C. R. (1989). *The interpersonal relationship in the facilitation of learning*. In V. L. E. Henderson & H. Kirschenbaum (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 304-322). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sambrook, A. (2014). *Critical HRD*. In N. Chalofsky, T. Rocco and M. Morris (Eds.), *Handbook of human resource development* (pp. 145-163). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning*

- in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwarz, R. M. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tennant, M. (Ed.). (2006). *Psychology and adult learning* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Thomas, G. (2004). A typology of approaches to facilitator education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 123-140.
- Thomas, G. (2008). Facilitate first thyself: The person-centered dimension of facilitator education. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 168-188.
- Tikkamäki, K., & Hilden, S. (2014). Making work and learning more visible by reflective practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(3), 287-301.
- Trehan, K. (2004). Who is not sleeping with whom?: What's not being talked about in HRD? *Journal of European Industrial Training*, 28(1), 23-38.
- Trehan, K., & Rigg, C. (2005). *Beware of the unbottled genie: Unspoken aspects of critical self-reflection*. In Elliott, C., & Turnbull, S. (Eds.), *Critical thinking in human resource development* (pp. 11-25). New York, NY: Routledge.
- Van Seggelen-Damen, I. C., & Romme, A. L. (2014). Reflective questioning in management education lessons from supervising thesis projects. *SAGE Open*, 4(2), 1-14.
- Van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37(3), 317-331.
- Vince, R. (2002). Organizing reflection. *Management Learning*, 33(1), 63-78.
- Wardale, D. (2008). A proposed model for effective facilitation. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*, 9, 49-58.
- Weaver, R. G., & Farrell, J. D. (1997). *Managers as facilitators: A practical guide to getting work done in a changing workplace*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. Abstract

- 최초접수일: 2015년 8월 1일
- 논문심사일:
 - 1차 외부심사일: 2015년 8월 4~26일
 - 2차 편집위심사일: 2015년 8월 26일
- 게재확정일: 2015년 12월 28일

Abstract

A Study on the Critically Reflective Facilitator

Yeonjoo Lee* · Heesu Lee**

*Chung-Ang University · **Department of Education, Chung-Ang University

Individuals in a modern society are required to equip themselves with a critical thinking ability. This critical reflection helps them overcome the old way of thinking, knowledge and approach to the problems from new perspectives. Critical reflection, which can enhance the development of community and individual lives, is one of major goals in adult and higher education. Also, improvement of critical reflection is considered as both the final goal of learning and important function of facilitators. However, facilitators' critical reflection, which can be decisive on the outcome of learning, has not been given enough academic consideration. Thus, this article aims to study the importance of facilitators' critical reflection, to review the literature on the theories of critical reflection, and to present practical methods to encourage facilitators of the field to reflect critically.

The previous literature has shown that critical reflection of facilitation can contribute to the educational achievement of learners and improvement of facilitators' own critical reflection. This ambiguity of facilitation requires facilitators to critically reflect on two things: First, a facilitator should reflect critically, which is to objectify himself for the improvement of himself. Second, a facilitator should encourage the learners to critically reflect on themselves, which is for the better outcome of education.

A facilitator should be aware of both sides of critical reflection. It is also needed to provide a productive environment for the facilitation. Finally, in order for individual's critical reflection to be connected with community and our society should make great efforts to build a climate conducive to the critical reflection.

※ Key words : facilitator, critically reflection, practical methods.