

## A study of theoretical pathway analysis on “reflection” and “critical reflection” in adult learning

Hee-Su Lee\*

*Chung-Ang University*

Mee-Young Chung\*\*

*Korean Educational Development Institute*

Received 2 November 2010; Revised 10 December 2010; Accepted 20 December 2010

### ■ Abstract ■

This study analyzes the theoretical pathways of “reflection” and “critical reflection,” the core constructs in Transformational Learning Theory, which has integrated psychological as well as sociological perspectives in adult learning. This study investigates the conceptual characteristics of reflection and critical reflection in light of the theoretical transition from a psychological approach to a sociological perspective in adult learning scholarship. In doing so, Lewin’s Change Theory (1951) was adopted for the analysis of theoretical pathways and Finger & Asún’s categories of adult learning theory (2001) was adopted for the scope of adult learning theories to be examined. In particular, Experiential Learning Theory, Symbolic Interactionism, Transformational Learning Theory, Critical Theory of Frankfurt School, and Critical Pedagogy are included in the analysis of theoretical pathways.

In the Unfreezing stage, the conceptual nature of reflection focused on individual problem solving with the dominant influence of psychological perspectives on adult learning, such as Experiential Learning Theory and Symbolic Interactionism. In the next Moving stage, psychological perspectives were still dominant, especially according to Mezirow’s view, and sociological perspectives were receiving more attention than before with their particular emphasis on communicative reflection and self-reflection of adult learners in social context. In the final stage of Refreezing, sociological perspectives such as Critical Theory and Critical Pedagogy became dominant as the theories for social transformation and self-emancipation. Through these stages of perspective changes, the focus moved from reflective thinking for knowledge acquisition and personal growth to critical reflection through consciousness and questioning for social emancipation. Further studies are needed to investigate how we could adopt the examined adult learning theories and concepts such as reflection and critical reflection in diverse adult learning practices, especially in the social context of organization.

**Keywords:** reflection, critical reflection, adult learning, transformational theory, critical theory, theoretical pathway analysis

\* First Author. Address: Dept. of Education, Chung-Ang University, 221 Heukseok-dong, Dongjak-gu, Seoul 156-756, South Korea; E-mail: heesu@cau.ac.kr; Tel: +82-2-820-5367

\*\* Corresponding Author. Address: Korean Educational Development Institute, 220-1, Baumoe-gil, Seocho-gu, Seoul 137-791, South Korea; E-mail: myanne@kedi.re.kr; Tel: +82-2-3460-0472

## 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석

이희수 (중앙대학교 교육학과 교수)\*

정미영 (한국교육개발원 전문원)\*\*

### ■ 요약 ■

이 연구는 성인학습에의 심리학적 관점과 사회학적 관점을 통합시켜온 전환학습이론의 핵심 개념인 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석을 살펴보고, 그 속에서 개념적 본질을 밝히고자 하였다. 그리고 성인학습에의 심리학적 접근 중심에서 사회학적 접근으로의 관점 이동과 연관지어 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보를 분석하고자 하였으며, 이를 위해 Lewin(1951)의 3단계 변화이론을 준거로 설정하였다. 그리고 이론적 계보 분석의 범위를 한정짓기 위해 Finger & Asún(2001)이 제시한 성인학습이론 분류를 참고하여, 구체적으로는 경험학습이론, 상징적 상호작용론, 전환학습이론, 프랑크푸르트학파의 비판이론, 비판적 교육학을 분석 대상으로 삼았다.

연구결과, 해빙단계에서는 경험학습이론, 상징적 상호작용론 관점에서 성인학습에의 심리학적 접근이 우세한 개인 중심의 문제해결적 성찰 개념으로 파악되었다. 그 다음으로 이동단계에서는 Mezirow의 전환학습이론 관점에서 성인학습에의 심리학적 접근이 우세하지만, 사회학적 관점이 부가되기 시작한 과도기적 단계로, 사회적 맥락에서의 의사소통적 성찰과 개인의 자기성찰 개념으로 나타나고 있었다. 마지막으로 재결빙단계에서는 비판이론과 비판적교육학 관점에서 성인학습에의 사회학적 접근이 우세하고, 비판적 성찰과 사회 변혁을 위한 해방적 성찰 개념으로 제시되고 있었다. 해빙단계에서 이동단계를 거쳐 재결빙단계로 이동할수록 지식 획득과 개인 성장을 지향하는 성찰적 사고 중심에서 비판적 문제제기를 통한 의식화, 해방을 지향하는 비판적 성찰 실천 중심의 개념으로 변화되고 있었다. 이러한 연구결과를 토대로, 다양한 실천현장에서의 성찰과 비판적 성찰 탐색, 집단적, 조직적 성찰 과정과 조직 구성원으로써의 개인의 자기성찰 탐색, 그리고 조직내 비판적 성찰을 지원하기 위한 다양한 요인들을 탐색하는 후속 연구들이 요구된다.

주제어 : 성찰, 비판적 성찰, 성인학습, 전환학습, 비판이론, 이론적 계보 분석

\* 제1저자. 주소: (156-756) 서울시 동작구 흑석동 221, 중앙대학교 사범대학 교육학과;

E-mail: heesu@cau.ac.kr; Tel: +82-2-820-5367

\*\* 교신저자. 주소: (137-791) 서울시 서초구 바우뫼길 220-1, 한국교육개발원

E-mail: myanne@kedi.re.kr; Tel: +82-2-3460-0472

투고일: 2010. 11. 2, 수정본접수일: 2010. 12. 10, 게재확정일: 2010. 12. 20

## I. 문제제기

성인의 학습은 성인의 직업경험, 생활경험, 학습경험 등 성인의 경험에 근거하여 전개된다(권두승, 2000). 학습자의 이전 경험과 새로운 학습을 연관시키는 것은 Lindeman과 Knowles 이후 성인교육자들에 의해 오랜 기간 동안 사용된 전략이다. 성인학습은 경험에서 비롯되며, 경험학습의 핵심은 성찰(reflection) 과정에 있다(Lindeman, 1961). 인본주의적 성인교육이론을 주장하는 학자들은 성찰이 경험과 학습을 연계해주는 다리(bridge)라고 보았다(Garrick, 1998: 24). 성찰은 학습 측면에서의 개인의 경험 재구성을 통해 기존에 당연히 받아들이던 가정, 전제들에 대한 문제제기를 통해 새로운 해결책 또는 새로운 지식 습득으로 가는 과정을 의미한다. 그래서 효과적인 학습은 긍정적인 경험에서가 아니라 효과적인 성찰에서 나오는 것이라고 주장한다(Criticos, 1993).

국내에서도 성찰의 중요성을 인식(한승희, 2004)하여 1990년대 후반부터 Mezirow의 전환학습이론과 Schön의 실천적 성찰 개념을 중심으로 한 이론적 탐색 연구(김경희, 1998, 2000; 나윤경, 1999; 정은희, 2004), 교사양성교육에서의 성찰 실천(강영심 외, 2007; 권정숙, 2002; 유난숙, 2009; 정애란 외, 2007), 기업의 액션러닝 프로그램 도입과 적용에 관한 연구(김미정, 2001; 봉현철·유평준, 2001)에서 볼 수 있듯이 성인학습에서의 성찰에 관한 내용을 다루기 시작했다. 이상의 연구들은 성인학습자가 성찰을 통한 학습에서 당면한 문제해결 또는 전문성 개발을 목적으로 학습하는 심리학적 관점의 개인적 과정에 관심을 갖고 개인의 학습과정에 중점을 둔 것이었다. 최근에는 일상의 활동 속에서 학습자 중심으로 이루어지는 무형식학습에 관심이 집중되고 있다(Billett, 2004). 형식학습보다 업무를 수행하는 과정에서의 학습, 즉 다른 사람의 일을 관찰하고, 코칭, 멘토링 등을 통해 이루어지는 무형식학습의 중요성(Hales, 1995)이 증대하면서, 이와 관련된 연구들이 증가 추세에 있다(김혜영·이희수, 2009; 문세연, 2006, 2010; 안동운, 2006; 이성엽, 2008; 이윤하, 2010; 정연순, 2005). 그리고 대부분의 연구들이 일터라는 학습자의 사회적 맥락에서 신입직원(초보자)과 경력직원(전문가)이 조직내 실천활동에서 어떠한 차이를 보이는가에 보다 관심을 둔 연구들이었다. 그러나 이들 선행연구들은 여전히 개인중심의 학습과정, 즉 조직의 구성원인 개인이 조직 내 문제해결 및 직업인으로서의 개인적 발달과정에 치중하고 있다. 학습환경 측면에서는 성인학습자 개인이 처한 사회적 맥락을 고려하고 있으나, 학습과정에서의 사회적 맥락은 제대로 고려하지 못하고 있다는 한계점이 노정된다.

이런 면에서 성인학습은 특정 지식을 수동적으로 받아들이는 개인적 과정보다는, 성인학습자의 다양한 실천맥락 속에서 지식을 적극적으로 구성하는 사회적 과정이어야 한다는 주장(배을규, 2007)이 설득력 있게 들린다. 또한 여러 연구자들(김경희, 2001; Cunningham, 2004; Tennant, 2000)에 따르면, 이러한 심리학적 접근만으로는 성인학습자 개인의 발달 문제를 온전히 이해할 수 없으므로 성인학습에 대한 개인중심의 심리학적 접근뿐만 아니라 사회학적 접근이 반드시 필요하다. 그 대안이 바로 전환학습에 있다. Mezirow의 전환학습은 주로 심리학적 관점에서 다루어 온 학습과 변화의 문제를 사회문화적 관

점에서 비판적으로 이해할 수 있는 토대를 제시하고 있다. 전환학습을 통해 심리학적 관점에서의 학습과 변화의 의미가 일상적 사회적 삶의 맥락에서 재구성되어 비판적으로 이해될 수 있다(Mezirow, 1994; Tennant, 1993, 1994). 전환학습은 인간과 사회의 전환적 변화를 사회문화적 맥락에서의 비판적 성찰 행위를 통해 설명함으로써 심리학적 관점의 한계인 탈맥락적인 학습과 변화의 개념을 극복할 수 있다(김경희, 2001). 따라서 성인의 학습과정에서 사회적 맥락과 사회문화적 관점을 고려하는 대안적 접근을 전환학습의 핵심 개념인 성찰, 비판적 성찰에서 찾을 필요가 있다.

성인학습과 인적자원개발에서 성찰은 개인의 학습과 성장 측면에서 많은 장점을 보이는 것으로 평가되어왔다. 성찰은 개인 학습의 깊이와 연관성을 향상시켜주고(Moon, 1999), 자기 자신에 대한 통찰과 성장이 나타나도록 지원하고(Miller, 2005), 성찰적 실천가로서 전환되는 이상을 개발하고, 조직학습 및 변화의 잠재력을 제공하는 것(Nicolini et al., 2004; Vince, 2002)으로 주장되어왔다. 그러나 이러한 장점들은 개인 수준의 학습에서만 고려되어, 성인이 처한 집단, 조직에서의 학습에 영향을 미치는 다양한 요인들이 간과되었다는 비판을 받게 되었다. 그래서 성찰은 완전히 도구적이며 과도하게 개별화된 것이며(Vince, 2002), 단순히 자기성찰(introspection)을 의미하는 것이며(Hoyrup, 2004), 편협하게 정의된 개인성장 목적에 부합하는 것이라는 비판을 받아왔다(Rigg & Trehan, 2008).

이러한 비판에 대해 몇 가지 설명이 설득력을 얻고 있다. 첫째로, 여러 학자들(Brooks, 1999; Rodgers, 2002; Rogers, 2001; Van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2002)은 성찰 개념의 조작적 정의가 개발되지 않았다는 점을 지적한다. 그 결과, 학자들이 성찰을 설명할 때 다양한 용어(reflective thinking, metacognitive reflection, critical thinking, introspection, meditation)를 사용하여 상이한 개념으로 설명하고 있다는 것이다. 이는 경험학습이론에 기반을 둔 전통적인 일터학습이론이 성공적인 경험 학습활동의 핵심 요인으로 성찰을 강조하고 있으나, 성찰의 역할을 지나치게 강조하는 데 비해 이론적 설명은 충분치 못하다(배을규, 2007)는 견해와도 일맥상통한다. 둘째로, 기존의 경험학습이론가들이 성인학습을 개인의 지식획득과 개인발달 수준으로 파악하였기 때문에 일상적 실천활동 속에서 사회문화적 요소들이 역동적으로 학습에 영향을 미친다는 점을 간과하고 있다는 것이다(배을규, 2007). 그 결과 선행 연구들에서 성찰 과정에 대한 보다 구체적인 설명과 해석이 소개되지 않고 있다. 한 예로, 유영만(1999)은 한국기업의 특수한 상황에 의해 실천과 실천결과에 대한 비판적 성찰과정이 생략되어, 실천학습의 가장 중요한 부분이 실종된 상태에서 실천학습이 이루어진다고 지적한다. 셋째로, 이러한 비판에 대한 대안적 접근으로서 학자들은 개인성장의 심리학적 과정에 근거를 두는 문제해결 중심의 성찰과는 구분되는 개념으로 비판적 성찰을 주장한다(Brooks, 1989, 1999; Reynolds, 1998; Van Woerkom, 2004; Van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2002). 이때의 비판적 성찰 개념은 우리에게 친숙한 사회적, 정치적 과정에 주의를 기울이지 않는 성찰 개념, 그리고 문제해결을 위한 숙련된 방법을 채택하는 것을 의미하는 비판적 사고(critical thinking) 개념과도 매우 다른 개념을 뜻한다(Reynolds, 1999b).

이상으로 본 연구는 선행연구들에서 제시하고 있는 것처럼 성인학습에의 심리학적 접근법이 지닌 한

계점을 극복하고, 사회문화적, 역사적 요소가 성인학습에 미치는 영향을 고려하는 사회학적 접근법이 필요하다는 인식에서 출발한다. 또한 성찰은 강조되고 있으나, 성찰 개념에 대한 충분한 이론적 설명의 부족으로 인해 야기되는 문제점들을 극복하기 위해 성인학습에의 심리학적 관점과 사회학적 관점을 통합 시켜온 전환학습이론의 핵심 개념인 성찰과 비판적 성찰의 이론적 발전 과정을 살펴보고, 그 속에서 개념적 본질을 밝히고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 성인학습에서의 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보를 분석하고, 이들 개념에 대한 본질적 이해를 통해 성인학습의 다양한 양상을 탐색하고 이에 관한 논의를 더 풍부히 하는 데 기여하고자 한다.

이러한 연구목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보는 어떠한 양상을 나타내는가?

둘째, 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 개념적 본질은 어떠한 양상을 나타내는가?

## II. 연구방법

본 연구에서는 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보를 분석하고, 그 과정에서 성찰과 비판적 성찰의 개념적 본질을 탐구하고자 하였다. 그리고 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰에 관한 이론의 발전 과정의 핵심은 초기의 성인학습에의 심리학적 접근 중심에서 이후 사회학적 접근이 추가되는 과정 속에서 접근되어야 한다고 보았다. 따라서 다음과 같은 두 가지 준거에 입각해서 이론적 계보를 분석하고 개념적 본질을 파악하고자 하였다.

첫째, 성인학습에의 심리학적 접근 중심에서 사회학적 접근으로의 관점 이동과 관련하여 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보를 분석하고자 하였다. 그리고 이를 위한 이론적 전개과정을 구분하기 위한 준거로써 Kurt Lewin의 3단계 변화이론을 설정하였다. 변화의 역동성을 설명하는 가장 저명한 학자인 Lewin(1951)은 변화는 '해빙(unfreezing) - 이동(moving) - 재결빙(refreezing)'의 과정을 계속해서 겪게 된다고 설명한다. 해빙단계는 기존의 가치, 태도, 행동을 약화시키는 단계이며, 이동단계는 새로운 가치, 태도, 행동으로 낡은 것을 대체하는 변화단계이며, 마지막 재결빙단계는 새로운 변화를 고착시키는 단계를 말한다. 이와 같은 3단계의 변화과정을 본 연구에서는 성인학습에의 심리학적 관점에서 사회학적 관점으로 성인학습에의 접근법이 변화되는 과정을 구분하는 데 적용하였다. 즉 성인학습에의 심리학적 접근이 우세한 성인학습이론에서 개인의 학습과정을 중요시여기는 단계를 변화의 첫 번째 단계인 해빙단계로 보았다. 다음으로, 성인학습에의 심리학적 관점에서 사회학적 관점이 조금씩 영향을 미치게 되어, 성인학습에의 심리학적 접근법과 사회학적 접근법이 혼재하는 단계로, 개인이 처한 사회적 맥락에 대한 고려가 시작되지만, 여전히 개인의 학습과정에 치중하는 단계를 변화의 두 번째 단계인 이동단계로 보았다. 이 단계에서는 과도기적 성찰 개념을 설명하는 단계이다. 변화의 세 번째 단계인 재

결빙단계는 성인학습에의 사회학적 접근이 심리학적 접근과 통합되어 개인이 처한 사회적 맥락에서의 사회적 학습과정을 중시하고, 학습으로 그치는 것이 아니라 사회적 실천과 변혁까지 포괄하는 비판적 성찰 개념으로 발전하는 단계로 보았다. Lewin의 변화이론에 대해 박병기(2003)는 그의 이론이 이론과 실천의 통합을 시도하는 이론이며, 인간 행동의 특수한 측면을 다루는 이론이면서도, 매우 형식적인 언어를 사용하면서 인간 행동의 일반적인 이해를 시도하기도 하고, 학문하는 방법이나 안목을 제시하는 이론이라고 설명한다(p. 166). 그리고 Lewin의 변화이론을 통해 학문의 새로운 개념망 구축과 방법론의 재정비를 통해 학문의 정체성 확립을 추구해야 한다고 설명한다. 이러한 관점에서 본 연구에서도 성인 학습에서 성찰학습과 성찰적 실천에 대한 개념적 이해 확장을 위한 이론적 계보 분석에 3단계 변화과정을 활용하는 것이 적합하다고 보았다.

둘째, 성인학습에서의 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석 범위를 설정하는 데 있어서, 성인학습에의 심리학적 접근 중심에서 사회학적 접근으로의 관점 이동과 연관 지어 Finger & Asún(2001)이 제시한 성인학습이론 분류를 참고하였다. Finger & Asún(2001)은 성인교육의 주요 개념화 과정을 제시하기 위해, 세 갈래 길로 나뉘어지지만 결국에는 동일한 목적지에 도착하게 되는 복잡한 지도로써 성인교육이론의 전체 영역을 그려보고자 했다. 그리고 이 세 갈래 길은 실용주의적 접근, 인본주의적 접근, 그리고 마르크스주의적 접근으로 제시한다. 이 복잡한 지도를 그림으로써 이들은 역사적, 사회문화적 맥락 속에서 성인교육의 발전 과정을 파악하고자 했다(p. 17). 이런 관점에서 본 연구는 성인학습이론의 역사적, 사회적 맥락이 반영된 Finger & Asún(2001)의 성인학습이론 분류를 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석의 범위를 한정짓는 준거로 삼았다. Finger & Asún(2001)은 성인학습이론을 크게 미국중심의 실용주의 접근과 유럽중심의 마르크스주의에서 비롯된 비판이론 접근으로 구분한다. 미국의 성인교육 문헌에서 상당한 부분을 차지하는 실용주의는 미국식 지적 개념이다. 실용주의에서 성찰을 중시하는 이론은 학습을 개인중심의 심리학적 현상으로 파악하는 경험학습이론과 집단중심의 사회학적 현상으로 파악하는 상징적 상호작용론으로 구분된다. Finger & Asún(2001)은 경험학습이론 측면에서 접근하는 이론가로 Dewey와 Dewey의 이론을 미국에 확산시킨 Lindeman이 있고, 그 다음으로는 Kolb, Argyris와 Schön을 언급한다. 그리고 상징적 상호작용론 측면에서 접근하는 이론가로는 Dewey의 성찰 개념에 근거를 둔 Jarvis와 Habermas의 기본사상에 근거를 둔 Mezirow를 제시한다. 한편, 유럽중심의 비판적 관점을 대표하는 마르크스주의 관점에서는 해방과 이데올로기 비판을 주장하는 프랑크푸르트학파의 비판이론과 비판적 교육학이 제시되고 있다. 이들 이론에서는 비판적 성찰학습의 중요성을 언급하며, 대표적인 이론가로는 Habermas, Freire, Mezirow를 언급한다.

따라서 본 연구에서는 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰 개념의 이론적 계보 분석의 범위를 한정짓기 위해 경험학습이론, 상징적 상호작용론, 전환학습이론, 비판이론, 비판적교육학을 대상으로, John Dewey, Edward Lindeman, David Kolb, Peter Jarvis, Jack Mezirow, Jürgen Habermas, Paulo Freire를 선정하였다. Chris Argyris와 Donald Schön은 주로 실천현장에서 성인학습자들의 전문성 향상을 위한

성찰적 실천에 관한 내용을 다루기 때문에 본 연구에서는 이론적 계보 분석 및 개념적 본질 탐색에 주안점을 두기 위하여 자세한 언급을 생략하였다.

### Ⅲ. 이론적 계보 분석

#### 1. 해빙단계: 경험학습이론과 상징적 상호작용론

##### 가. 경험학습이론에서의 성찰 개념

미국의 성인교육 문헌의 대부분을 차지하는 실용주의는 미국의 지적 유산으로, 북미지역의 성인학습은 심리학에 기반을 두었다(Finger & Asún, 2001; Rubenson, 1989). 미국중심의 실용주의에서 성찰을 중시하는 이론은 학습을 개인중심의 심리학적 현상으로 파악하는 경험학습이론과 집단중심의 사회학적 현상으로 파악하는 상징적 상호작용론으로 구분된다. 경험학습이론은 심리학의 영향을 받아 개인 수준의 학습, 인지적 과정으로써의 학습과 성찰에 관해 설명한다. 경험학습이론 측면에서 성찰적 접근을 하는 이론가를 살펴보면, Dewey, Lindeman, 그리고 Dewey의 사상에 기반을 둔 Kolb가 있다.

Dewey의 사상을 성인학습 분야에 소개한 Lindeman(1961)에 따르면, 성인학습은 경험에서 비롯되며, 경험학습의 핵심은 성찰과정에 있다. 그러나 경험과 학습의 맥락에서 성찰 개념을 언급하는 대표적인 학자는 Dewey(1933)로, 성찰적 사고(reflective thought)라는 용어를 최초로 사용한 학자로 여겨진다. 성찰적 사고는 “믿음이나 가정된 형태의 지식을 주장하는 토대와 경향성에 관한 후속 결론의 관점에서 믿음이나 가정된 지식 형태에 대한 능동적이고, 지속적이고, 주의깊은 고려”이다(Dewey, 1933: 9). 이러한 개념정의에서 Dewey는 의식적인 활동의 성찰 개념으로 파악하고 있다. 이때의 성찰은 혼란스러운 또는 문제가 되는 상황을 다루는 것에 목적이 있다. 성찰적 사고는 단순한 경험의 연속을 포함하는 것이 아니라, 즉 개별 경험은 적절한 결과로써 다음 경험을 결정하고, 결국 개별 결과들은 그것의 선행 결과들에 기대거나 참고하는 방식으로 계속되는 순서(consecutive ordering)를 포함한다(Dewey, 1933: 4). Dewey는 인간은 성찰적 사고를 통해 원인과 결과, 활동과 결과 사이에 정확하게 무엇이 있어서 양자를 연결해 주는 가를 분석할 수 있다고 보았다. Dewey는 시행착오적 행동으로부터 성찰 경험에 이르기까지의 성찰적 사고의 과정을 다음의 다섯 단계로 세분하여 말한다. 첫 번째 단계는 우리는 아직 결론이 없고 모든 것이 모호하고 불분명한 상태로 인해 당혹감을 느끼고 혼란에 빠져 있는 단계이다. 두 번째 단계는 가설을 형성하는 단계로, 주어진 요건들에 대해 잠정적인 해석을 내리고 그것이 가져올 결과를 추측하고 예견해 본다. 세 번째 단계는 현재 사태를 조사하는 것으로, 현재 문제가 되는 것의 성격을 분명하게 규정하기 위하여 모든 자료를 수집하고 세밀하게 조사한다. 네 번째 단계는 가설의 수정으로, 세 번째 단계에서 수집한 자료와 사실들에 맞도록 잠정적인 가설을 더 정확하고 일관성있게 다듬는다. 다

첫 번째 단계는 수립된 가설을 기초로 하여 실제로 행동에 옮겨봄으로써 가설을 검증한다(이은미, 2008: 71). 이러한 성찰적 사고의 과정으로 보면, 그것은 “불확실하고 미결정적인 상황을 완성하고 마무리된 상황으로 전환시키는 의도적 노력”의 성격을 갖는다고 볼 수 있다(이은미, 2008: 73). Dewey가 말하는 성찰적 사고의 개념은 학습자의 의도적 노력과 의식적인 성찰 활동이라는 특징을 갖는다.

Dewey 이후에 대표적인 경험학습이론을 주창한 학자로는 Kolb(1984)가 있다. Kolb는 경험학습이론에 관한 설명에서 학습과정에 중점을 두었는데, 이러한 학습과정을 학습순환(learning cycle) 개념으로 설명한다. Kolb에게 학습은 언제나 결과가 아니라 과정적 측면에서 봐야 하며, 학습은 경험과정으로 지식은 오직 계속적인 경험을 통해서만 발전한다. 경험과정에서 구체적 경험, 성찰적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 네 가지 양식을 통해 개인의 인지적 학습과 성장이 가능하다고 본다. 학습은 세계에 적응하는 전인적 과정으로, 학습하기 위해서는 이러한 네 가지 양식이 필수적이다. 성찰적 관찰 단계에서는 세심한 관찰을 통해서 지식의 의미를 이해하며 객관성과 신중한 판단력을 가지고 학습에 임하지만 어떤 행동을 필수적으로 동반하지는 않는다. 이 단계를 선호하는 학습자는 강의 같은 형식적 학습상황에 적합하며 “주시”와 “경청”이라는 단어와 관련이 많다.

#### 나. 상징적 상호작용론에서의 성찰 개념

상징적 상호작용론은 언어의 실재, 즉 인간의 상징적 상호작용에 실용주의적 관점을 적용한 것이다. 이는 Dewey의 추상화와 같은 수준에 있는 것으로, 사회적 관계에 접근하는 방식의 하나로 자아와 타자 사이의 상호작용 속에 교환되는 상징과 그 의미의 중요성을 강조한다. 성인학습에 있어서 상징적 상호작용론의 세 가지 기본 전제(Blumer, 1969: 1- 60)는 다음과 같다. 첫째, 인간의 행동은 객관적인 실재의 기능으로써가 아니라 인간이 구성하는 의미의 기능으로 발현되는 것이다. 그리고 그 의미는 개인적인 것(personal)이 아니라, 사회적 상호작용의 결과 그 자체이다. 즉 의미는 사회적 맥락에서 인간의 상호작용을 통해서 점진적으로 구체화되는 것이다. 그렇기 때문에 의미는 사회적 상호작용 과정을 통해서 변화될 수 있고, 또 지속적으로 변화한다. 이러한 세 가지 기본 전제는 Jarvis뿐만 아니라 Mezirow의 이론 이해를 위해 필수적이다(Finger & Asún, 2001: 48-49).

상징적 상호작용론 관점에서 성인학습과 성찰에 관해 살펴본 학자로는 Jarvis(1987)가 있다. Jarvis는 Mead의 사회적 행위이론의 영향을 성인학습에 접목하였다. Mead에게 ‘자아’는 개인의 정체성을 의미하는 것으로, 정체성은 개인과 개인을 둘러싼 상징적 환경간의 상호작용에서 유래된다. 따라서 자아는 개인적 양상과 사회적 양상을 동시에 지니고 있는 것을 의미한다. 개인은 상징적 환경과의 상호작용을 통해 누적된 역사와 같은 것으로 항상 독특한 것이지만, 또한 사물의 사회적 의미에 의해 형성되었기 때문에, 개인은 항상 자신의 상징적 세계와 조화를 이루고 있다. 이런 측면에서 개인은 자연스럽게 개인적인 존재이면서 사회적인 존재이다(Finger & Asún, 2001: 49). Mead의 상징적 환경을 Jarvis는 성인학습의 사회적 맥락으로, Mead가 말하는 ‘자아’를 Jarvis는 ‘개인(person)’으로 설명한다. 개인이 타인과의 상징

적 상호작용을 통해 타인의 반응을 자극하고, 이는 개인의 경험을 유발한다. 그리고 유발된 경험에 대해 성찰하고, 다시 타인과 상호작용을 한다. 이때 경험은 타인과의 상호작용에서 얻어지는 피드백으로, 피드백에 대한 성찰을 통해 타인이 상호작용하는 방식에 적용한다. 새로운 상호작용 또는 피드백 순환에서, 새로이 습득된 ‘자기이해’를 타인에게 시도해본다. 이러한 과정을 통해 자아(Mead) 또는 개인(Jarvis)이 점진적으로 형성된다. 이는 Kolb의 학습순환이 상징적 환경에 적용된 것으로 볼 수 있다. 그리고 Jarvis는 상징적 상호작용을 통해 받은 즉각적인 피드백에 대해 성찰하기 때문에, Kolb가 말하는 추상적 개념화의 역할을 중요하게 여기지 않는다. Dewey, Kolb, Argyris가 실용주의적 학습순환을 문제해결의 수단으로 사용하는 데 반해, Jarvis는 학습순환을 상징적 순환에 포함시켜서 자아 또는 개인(person)을 형성하는 수단으로 파악한다(Finger & Asún, 2001: 51-53).

Jarvis에게 경험이란 인간에게 생기는 그 어떠한 것으로, 보통 의식이 있는 생활의 결과로 나타나는 것이며, 이에 대한 반응이 학습으로 나타난다고 본다(권두승, 2000). Jarvis는 일찍이 Dewey가 말하는 비교육적인 경험조차도 학습경험에 해당된다고 여기고, 무학습(nonlearning), 무성찰학습(nonreflective learning), 성찰학습(reflective learning)의 단계로 구분하여 학습과정 모형을 설명한다. 무학습 중에 있을 때의 개인은 기계적 방식(예전에 일했던 방식으로 다시 일하는 것)으로 반응할 수 있기 때문에, 개인은 이미 기존의 것에 몰두하게 되거나 학습할 기회를 거부하게 된다. 무성찰학습은 전의식 상태(개인이 무의식적으로 뭔가를 내면화하는 것)로, 개인은 학습할 때까지 새로운 기술을 연습할 수 있으며, 또는 학습자가 “그들에게 제시된 것에 대한 정보를 습득하고, 학습함으로써, 후속 단계에서 그것을 대체할 수 있게 되는” 정보를 습득할 수 있게 된다. 그리고 고차적 학습단계인 성찰학습은 보다 많은 참여를 요구한다. 심사숙고는 학습되고 있는 것에 대해 생각하는 것으로, 행동적 결과를 필요로 하지 않는 것이며, 성찰적 실천은 문제해결에 쉽게 적용될 수 있고, 경험학습은 환경에서 개인의 경험에 따른 결과이다(Merriam & Caffarella, 1999).

## 2. 이동단계: 전환학습이론

실용주의 철학에 기반을 두고 있지만 보다 정확하게는 상징적 상호작용론에 근거를 두고, 개인의 인식 전환 및 관점 전환에 대한 전환학습이론을 주창한 학자로 Mezirow가 있다. Mezirow의 전환학습은 학습을 사회적 변화와 연결시킨 가장 정교하고 견고한 성인학습 개념을 만들어냈다. Mezirow의 전환학습이론은 다양한 인종적, 사회적 배경을 가진 이민자들을 응집된 공동체로 통합시키려는 노력인 미국 지역사회 개발에 지적, 실천적 토대를 두고 있다. 이때 Mezirow는 스칸디나비아의 사회민주주의 사상과 사회주의 사상의 영향을 받았기 때문에, 사회적 관점에서 지역사회 개발에의 접근은 자연스러운 것이었다. 1960년대에는 사회적 행동주의의 영향을 받은 시기로 Blumer, Glaser, Strauss와 같은 해석적 사회학자들의 영향을 받은 Kuhn(1962)의 개념을 전환학습이론에 적용하였다(Finger & Asún, 2001;

Kitchenham, 2008). 이들의 사상은 Mezirow가 의미 관점과 관점전환을 개념화하는 토대를 마련해주었다. 이후, 1980년대에 Mezirow는 독일 비판이론가인 Habermas(1971, 1984, 1987)의 영향을 직접적으로 받게 된다. Mezirow(1997)에 의하면, 전환학습은 인간이 의사소통하는 방식에 근거를 두고 있으며, 중요한 개인적 전환과 관련하여 배타적인 것이 아닌 공통된 학습경험이라는 점에 그 뿌리를 두고 있다. 그리고 Habermas가 제시한 맥락적 인식을 포함하는 ‘담화 분석(discourse analysis)’ 방법은 Mezirow가 관점전환의 방법론을 구체화하는 데 도움이 되었고, 이러한 방법은 Freire의 의식화에서도 언급되고 있다(Finger & Asún, 2001: 54-57).

이와 같은 다양한 학자들의 영향을 받아 Mezirow는 자기주도학습과 함께 성인학습의 양대 이론을 형성하는 전환학습이론을 전개하게 된다. Mezirow와 그의 동료들(2000: 5)에 의하면, 학습이란 “미래의 행동에 대한 안내 지침으로써 자신의 경험의 의미를 새로운 또는 수정된 해석으로 구성하기 위해 기존의 해석을 활용하는 과정”이다. 전환학습은 우리가 당연히 받아들이던 준거틀(의미관점, 마음의 습관, 마음가짐)을 보다 포괄적이고, 차별화되고, 열려있고, 정서적으로 변화할 수 있고, 성찰적인 것으로 전환하는 과정을 말하며, 그 결과 보다 진실되고 정당화된 행동지침으로 증명될 믿음과 의견을 생성하게 하는 것이다(p. 7-8). 그리고 Mezirow(1985)는 Habermas(1971)의 연구를 기반을 둔 초기의 세 가지 학습 유형(기술적, 실천적, 해방적)을 도구적(instrumental), 대화적(dialogic), 자기성찰적(self-reflective) 학습 개념으로 제시한다. 이때 Habermas의 학습유형은 기술적, 실천적, 해방적 학습으로, 기술적 학습은 암기하는 것, 구체적인 과제 관련인 것, 그리고 명백하게 규칙에 의해 통제되는 것을 의미한다. 실천적 학습은 사회적 기준을 포함하는 것이며, 해방적 학습은 학습자가 자기반성적이고 자기지식을 경험할 때와 같은 자기성찰적인 것을 나타낸다(Kitchenham, 2008). 또한, Mezirow(1991)는 전환학습으로 이끌 수 있는 세 가지 유형의 성찰을 내용 성찰, 과정 성찰, 전제 성찰로 제시한다. 내용(content) 성찰은 사실적 경험 그 자체에 대해서 생각하는 것으로, 행했던 것을 다시 생각해보고 그 결과 의미체계 전환을 하게 되는 것을 의미한다. 과정(process) 성찰은 경험을 다루는 방식, 즉 문제해결 전략에 대해 생각하는 것으로, 행동의 인과관계를 고려하고, 아직까지 밝혀지지 않은 다른 요인이 없는지를 고려하도록 만드는 것이며, 이러한 성찰 형태 또한 의미체계의 전환을 이끌어낸다. 마지막으로 전제(premise) 성찰은 경험이나 문제에 대해 오랜 기간 동안 유지되어왔고, 사회적으로 구성된 가정, 신념, 그리고 가치 등을 확인하는 것으로, 자신의 가치체계 내에서 작동하는 보다 큰 관점을 보게 하고, 의미체계보다는 의미관점의 전환을 하게 만든다.

〈표 1〉 Habermas의 학습영역과 Mezirow의 학습개념 및 성찰 유형

구분	유형		
Habermas 학습영역	기술적 학습	실천적 학습	해방적 학습
	암기, 구체적인 과제 규칙에 의해 통제	사회적 기준 포함	자기성찰

구분	유형		
Mezirow 학습개념	도구적 학습	대화적 학습	자기성찰적 학습
	잘 학습할 수 있는 방법	학습이 잘 일어날 수 있는 시기와 장소	왜 정보를 학습하는 가
Mezirow 성찰 유형	내용 성찰	과정 성찰	전제 성찰
	경험 그 자체	문제해결 전략	가정, 신념, 가치
	단순 지식 습득	문제해결	문제제기 근본적인 내적 변화 (internal change)

출처: Kitchenham(2008)에서 연구자가 재구성함.

전환학습과정이 일어나기 위해서는 세 가지 전제조건이 요구된다. 첫째, 맥락이 전환학습을 위해 적절해야 하며, 둘째, 학습자는 자기성찰에 참여해야 한다. 그리고 마지막으로 학습자는 비판적 담화에 참여해야 한다(Snyder, 2008). 맥락에 관하여 Mezirow는 학습자들이 존재하는 문자 그대로의 맥락(literal context)이 있고, 학습자의 삶의 경험에 기반을 둔 학습자의 마음 안에 인지적 맥락(cognitive context)이 있다고 보았다(Cranton & Carusetta, 2004; Mezirow & Associates, 2000).

Mezirow에 의하면, 성인이 학습할 때 세 가지 단계를 겪게 된다. 처음에는 성인이 ‘매우 혼란스러운 딜레마(disorienting dilemma)’에 빠져있는 자신을 발견하게 된다(Mezirow & Associates, 2000: 22). 이 단계에서의 학습과정은 새로운 것을 학습해야 할 즉각적인 필요 또는 바람이 있고, 학습자에게 불안정한 느낌이 있다. 이러한 ‘혼란스러운 딜레마’는 새로운 학습과 정보의 재통합을 이끌어 낸다. 두 번째 재통합단계를 ‘학습자의 준거들이 변화하는 단계’라고 했다(p.16). 또한 의미관점이란 ‘우리가 감각적 인상을 여과시키는 가정과 기대의 구조’라고 정의하고, 이 단계 동안에는 학습자가 반드시 새로운 내용을 학습하는 것은 아니지만, ‘기존의 생각에 새로운 일련의 생각들을 가져오는 단계’이다(p.57). 즉, 학습자가 자신의 삶의 방식(way of knowing)을 바꾸는 것이다(Snyder, 2008). 개인은 경험 누적을 통해 자신의 세계를 이해하고 탐색하기 위해 사용하는 의미관점을 형성하고 타당화한다. 경험을 통한 의미관점의 타당도 검증과 관련하여 Mezirow는 자기성찰(self reflection)의 중요성을 주장한다. 자기성찰(비판적 성찰, 비판적 자기성찰)은 “지식에 대한 자신의 주관적 인식을 비판적으로 인식하는 것”을 말한다(Cranton & Carusetta, 2004: 13). 전환을 경험하는 학습자는 자신의 관점이 확대되고, 그 관점이 어떻게 주관적인가를 과거와 현재 맥락, 그리고 미래의 목적에 기반을 두어 인식하게 된다. 이때 자기성찰과 밀접하게 연관 있는 것은 담화의 필요성 또는 “믿음, 감정, 그리고 가치에 대한 평가를 포함하는 담화”(Cranton & Carusetta, 2004: 24)로, 이러한 담화는 자기성찰이 성취되는데 필수적인 것이다(Mezirow & Associates, 2000). 전환의 마지막 단계에서 학습자는 새로운 준거들을 검증하고 타당화하기 위한 시도로써 새로운 역할을 시도해 본다. 학습자는 타인과의 비판적 담화에 참여함으로써 역할놀이를 해볼 수 있고, 담화의 결과에 대해 성찰할 수 있게 된다. 새로운 역할이 일단 시도되고, 타당화되고 나면, 학습자

는 새로운 학습과 새로운 삶의 방식을 이전의 이해와 재통합하고, 오래된 것과 새로운 것을 융화할 수 있게 된다(Snyder, 2008).

### 3. 재결빙단계: 비판이론과 비판적 교육학

프랑크푸르트학파의 비판이론은 마르크스주의의 교육적 담론에 가장 직접적으로 기여한 것으로 평가되며, 이러한 비판이론은 이후 마르크스 사상이 가장 직접적으로 교육에 영향을 준 것이라는 의미로 비판적 교육학으로 불리기도 한다(Finger, 1991). 프랑크푸르트학파는 1923년 독일 프랑크푸르트 대학에 세워진 사회연구소에 대한 약어로, Horkheimer, Fromm, Marcuse, Adorno 이후 Habermas에 의해 계승되었다. Habermas는 언어와 대화를 통해 해방적 잠재력을 일으키기 위해 시도했고, 도구적 사유로 인한 '생활세계의 식민화'에 대항하기 위한 비판적 사유의 가능성을 재확인하고자 했다(McCarthy, 1978). Habermas는 사회적으로 상호작용하는 개인들간의 인지적 의식화 함양 과정으로 인식되는 합리적 해방이론을 제시했다. 이러한 그의 이론이 교육철학자들에 의해 '비판적 교육학'으로 전환되었다. 그리고 1980년대 후반과 1990년대에 비판적 교육학은 고전적 마르크스주의에 기반을 두었지만 주로 Habermas의 영향을 받은 비판적 성인 교육으로 재탄생하는 과정으로 전개되어 왔다(Finger & Asún, 2001: 77-79).

프랑크푸르트학파에 속한 학자들은 과학이론과 비판이론을 엄밀히 구분한다. 과학이론과 비판이론의 차이점은 세 가지 측면에서 아래와 같이 논의할 수 있다(Geuss, 1981/2006: 109-110). 첫째로 이 두 이론은 목적과 목표를 달리한다. 그러므로 행위자가 이론을 사용하고 적용하는 방법이 다를 수밖에 없다. 과학이론은 외부세계의 성공적인 조작을 목적이나 목표로 삼기 때문에 '도구적 유용성'을 가지고 있다. 반면에 비판이론은 해방과 계몽을 목적으로 삼는다. 행위자들로 하여금 숨은 강제를 깨닫게 하고, 그렇게 함으로써 그들을 강제에서 벗어나게 하고, 그들의 진정한 관심이 어디에 있는가를 결정할 수 있는 자리에까지 올려놓는다. 둘째로 과학이론과 비판이론은 '논리적' 또는 '인지적' 구조에서 뚜렷한 차이점을 보여주고 있다. 과학이론은 '객관화하는' 것을 의미하지만, 비판이론은 '성찰적'이거나 '자기-지시적'이다. 셋째로 과학이론과 비판이론은 이론들이 인지적으로 받아들일 수 있는 것인가를 결정하는 증거를 채택하는 방식에서 차이점을 보인다. 과학이론은 관찰과 실험을 통한 경험적인 확증을 요구하지만, 비판이론은 좀 복잡한 평가의 과정을 거쳐 살아남은 이론만을 인지적으로 받아들일 수 있는 이론으로 간주한다. 이러한 과정에서 가장 핵심적인 부분은 그 이론들을 '성찰적으로 받아들일 만하다'는 것을 논증하는 것이다. 이처럼 비판이론은 '객관화'가 아니라 '성찰적'이라는 점에서 과학이론과 구조적으로 구별된다(Geuss, 1981/2006: 148).

비판이론의 관점에서 성인학습에 영향을 준 대표적인 학자로는 Freire(1970)가 있다. Freire 사상의 기원은 기독교적 인격주의(Christian Personalism)에서 시작되어 이후 마르크스주의, 비판이론, 해방신학,

종속이론 등의 영향을 받아, Freire의 해방적 교육학 이론을 전개하게 된다. Freire는 비판적 의식화, 즉 이데올로기 비판을 통해 집단적 해방을 이끌어내고, 마르크스주의의 영향으로 문화적 소외에 대한 비판 이론적 분석이 Freire의 해방적 교육학에 추가되었다. Freire는 비판이론과 현상학의 영향으로 물리적 또는 제도적 억압보다는 문화적 억압과 내재된 억압에 더 관심을 두었다(Finger & Asún, 2001: 82-84).

Freire는 브라질에서 억압된 농부들에게 읽고 쓰기를 가르침으로써 그들을 해방시키는데 헌신했다. 그렇게 함으로써, Freire는 단순히 읽기와 쓰기의 도구적, 탈맥락화된 기술을 가르치는데 그친 것이 아니라, 읽기와 쓰기 지식을 통해서 정치적 의사결정에의 참여를 강조했다. 문해기술을 학습하는 데 있어서, 사람들은 자기 자신에 대해 행동가로써 사고하고, 현재의 상황이 자연과 같이 불변하는 사실이 아니라 사람(문화)에 의해서 생성되는 것이라는 것을 확인하도록 강요받는다(Van Woerkom, 2004에서 재인용). Freire의 의식화 교육을 통해 사람들은 자신의 상황을 분석할 수 없는 '주술적 의식화 단계(magical consciousness)'에서 그들을 억압하는 자를 인식하지만 두려워하는 '초보적 의식화 단계'로 이동하고, 궁극적으로는 '비판적 의식화' 단계로 이동하게 된다. 비판적 의식화 단계는 상황에 대한 행동화 가능성을 확인하고, 결국에는 그러한 행동을 실행하기 위한 구체적인 단계를 밝게 되는 것이다. 이러한 비판적 의식화 단계는 사람들이 살고 있는 사회와 문화에 대한 비판적 이해와 함께 자신들을 억압하는 상황이 무엇인가를 알게 되는 것이다. 그리고 두 번째로 억압받고 있는 상황을 변화시키기 위한 사람들의 능력에 대한 종합적인 이해를 하게 되는데, 이때 이러한 상황에 영향을 줄 수 있는 우리의 능력이 무엇인가를 알게 된다(Finger & Asún, 2001: 85). 결국, 억압적 시스템에 대해 말하는 Freire의 해방적 전환학습 이론은 개인의 비판적 성찰 과정을 통해 보다 평등한 곳에서 일하고 삶을 영위하도록 만드는 데 목적을 두는 이론이다. 그의 관점에서 성찰은 오랜 질문에 대해 새롭게 문제설정하고, 비판을 통해 새로운 수준의 해석을 발견하려는 노력이다(Brooks, 2004).

Freire(1970)의 사회해방적 전환학습 관점은 인간의 세계가 모든 이에게 보다 평등한 곳으로 될 수 있도록 하기 위해 인간의 세계 전환에 대해 끊임없이 성찰하고 행동하는 존재로써, 객체가 아닌 주체로써의 인간으로 파악하는 존재론이다. 사회해방적 전환학습의 목적은 억압받은 자들이 비판적 자의식(의식화)을 발달시키는 곳인 실제의 주술적 요소를 없애으로써 사회 전환을 이루는 것이다. 이러한 해방적 전환학습을 촉진시키는 데는 세 가지 교수법이 핵심이다(Freire & Macedo, 1995). 첫 번째 교수법은 사회와 학습자 자신의 실재를 전환시키기 위해 권력을 재발견하고 기관(agency)을 학습자들이 인식하도록 도와주는 목적의 비판적 성찰이다. 두 번째 교수법은 "정보의 전이가 아니라 인지행동"에 주안점을 두는 자유로운 교수법으로 문제제기식 교육(problem-posing)과 대화법이다. 세 번째 교수법은 교수자가 정치적 행위자(agent) 역할을 하면서 학습자와 동등한 입장에서 가르치는 수평적인 학습자-교수자 관계를 형성하는 것이다(Taylor, 2008).

한편, Mezirow는 전환학습이론에서 비판이론의 영향을 받아 성찰과 구분되는 개념으로 비판적 성찰(critical reflection)과 비판적 자기성찰(critical self-reflection) 개념을 제시한다. 직접적인 성찰은 개인의

행동에 대한 ‘의도적 평가’ 행동인 반면, 비판적 성찰은 개인의 행동 특성과 결과뿐만 아니라 이들과 관련된 환경에 대한 성찰도 포함하는 것이다(Kitchenham, 2008). Mezirow(1978: 101)는 성인교육자의 진정한 목적은 비판적 성찰을 촉진하는 데 있으며, 이는 학습자들이 ‘학습자 자신과 자신들의 관계를 보는 방식과 학습자들의 삶을 패턴화하는 방식에 영향을 미치는 문화적, 심리학적 가정들을 비판적으로 인식하도록 도와주는 것’에 있다고 보았다(Welton, 1993). 그리고 관점 전환에서 가장 중점적인 요소는 비판적 자기성찰이다(Mezirow, 1991, 1994). 학습자들이 기존의 의미체계 또는 관점에 수반하는 깊은 감정을 다루지 않고서 새로운 관점을 합리화하게 된다면, 관점전환은 일어나지 않는다. 이후 Mezirow(1998a)는 비판적 성찰에 대한 초기연구(Mezirow, 1995)를 재정립했다. 두 가지 측면의 비판적 성찰을 제시하였는데, 그 중의 하나는 가정에 대한 비판적 성찰로, 학습자들이 발생한 뉘가에 대해서 되돌아보는 것뿐만 아니라 성찰과정(내용 및 과정 성찰)에 포함된 가정이나 전제도 검토하는 것이다. 또 다른 측면은 가정에 대한 비판적 자기성찰 관련 개념으로, “학습자가 문제를 정의할 때 기반을 두는 전제에 대한 비판”을 의미한다(Mezirow, 1998b: 186). 따라서 가정에 대한 비판적 자기성찰은 전제 성찰의 일종으로(Mezirow, 1995), 학습자들이 자신만의 특정한 신념이나 가치 시스템의 관점에서 자신의 세계관을 검토하는 것을 의미한다.

## IV. 개념적 본질 분석

### 1. 해빙단계: 개인중심의 문제해결적 성찰

해빙단계에서는 경험학습이론 관점과 상징적 상호작용론 관점에서의 이해로 구분하여 성인학습에서 성찰 개념에 관해 Dewey, Kolb, Jarvis와 Mezirow의 이론을 살펴보았다. 경험학습이론과 상징적 상호작용론에 근거하여 성찰 개념을 설명하는 여러 학자들(Boud, Keogh, & Walker, 1985; Dewey, 1933; Jarvis, 1987; Kolb, 1984; Rodgers, 2002)은 다양한 용어로 성찰과 학습에 대해 설명하고 있으나, 공통적으로 나타나는 개념적 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 성찰은 경험의 재해석을 통한 새로운 지식의 이해와 개인의 지식획득 과정이다. 이는 학습자의 사고(thinking)에 중점을 둔 개념으로 학습자의 인지적 과정에 관심을 갖는다. 그러나 학습맥락에서 성찰 개념을 연구한 학자들이 학습자의 인지적 과정에만 관심을 둔 것은 아니었다. 일부 학자들(Boud, Keogh, & Walker, 1985; Jarvis, 1987)은 학습자의 인지적 과정뿐만 아니라 정의적 과정도 고려되어야 한다고 주장한다. 둘째, 성찰은 학습자의 의도적인 참여과정이다. Dewey를 비롯하여 경험학습이론의 관점을 취하는 대부분의 학자들이 학습자의 의도성, 의식적인 참여활동을 통해서 경험에 대한 성찰이 시작된다고 주장한다. 셋째, 성찰은 지속적인 변화 과정으로, 바람직한 방향으로의 생산적인 경험을 이

끌어내는 데 목적을 둔다. 그러나 아무생각없이 습관적으로 반복하는 행동이나 제멋대로 하는 활동과는 구분된다(Dewey, 1933; Jarvis, 1987). 교육적 경험과 비교육적 경험의 구분(Dewey, 1933), 무반응 학습, 무성찰학습과 성찰학습을 구분(Jarvis, 1987)하는 것도 이러한 맥락에서 설명되는 것이다. 넷째, 성찰은 학습자의 평가 과정이다. 개인의 전체에 대한 타당성을 평가하며, 전체의 자원과 결과도 함께 평가하는 것이며, 이러한 성찰과정을 수행하는 사람이 성찰적 실천가(reflective practitioner)이다(Gray, 2007).

이상으로 해빙단계에서의 성찰 개념을 구성하는 이론과 학자들의 개념을 살펴보았다. 그 중에서도 가장 핵심적인 개념적 본질을 제공하는 것은 Dewey의 성찰 개념이다. 그를 중심으로 해빙단계에서 나타나는 성찰의 개념적 본질은 다음과 같이 정리된다(Rodgers, 2002). 첫째, 성찰은 자신의 경험에서부터 타인의 경험 및 생각과의 관계, 연관성 등에 대한 깊은 이해를 통한 의미구성과정(meaning-making process)이다. 둘째, 성찰은 과학적 탐구에 뿌리를 내린 체계적(systemic), 엄격한(rigorous), 숙련된(disciplined) 사고방식이다. 셋째, 성찰은 타인과의 상호작용 속에서, 커뮤니티 안에서 일어나야 한다. 넷째, 성찰은 자신과 타인의 개인적, 지적 성장에 가치를 두는 태도를 필요로 한다.

## 2. 이동단계: 사회적 맥락에서의 의사소통적 성찰과 개인의 자기성찰

다음으로 성인학습에 대한 사회문화적 관점이 심리학적 관점에 부가되기 시작하는 이동단계에서는 Mezirow의 전환학습이론을 중심으로 성인학습에서 사회적 맥락을 고려한 성찰 개념에 관해 살펴보았다. 이 단계에서는 성찰 개념의 접근이 개인중심적 학습과정과 사회적 맥락에서의 학습과정이 함께 고려되는 특징을 보인다. Mezirow의 전환학습이론은 해빙단계의 경험학습이론과 상징적 상호작용론의 영향도 받았지만, 비판적 성찰과 비판적 자기성찰 개념으로 확장될 때에는 재결빙단계에서 언급되는 비판이론, 특히 Habermas를 중심으로 한 비판이론의 영향도 함께 나타난다. Mezirow의 전환학습이론에서 나타나는 성찰의 개념적 특징은 사회적 맥락에서의 의사소통적 성찰과 개인의 자기성찰 개념에 대한 이해가 본격적으로 진행되는 단계로, 구체적으로는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 성찰은 사회적 맥락에서 타인과 의사소통하는 과정, 즉 담화를 통해 의미를 구성하는 과정이다. 이때 타인과의 대화 과정에서 공통된 경험을 공유함으로써 자신의 경험에 대한 재해석, 재평가 과정을 거쳐 새로운 인식으로 전환된다. 둘째, 성찰은 성인의 문제해결학습과 사회적 변화를 학습에 연결시키는 과정이다. 셋째, 성찰은 경험에 대한 재평가 인식, 수용, 새로운 인식으로의 변화를 겪는 자기성찰의 과정이다. 전환학습이론은 성찰 과정에서 자신의 주관적 인식을 비판적으로 인식하는 자기성찰 과정을 포함한다.

정리하자면, 이동단계에서 Mezirow의 전환학습이론에서 설명하는 성찰 개념은 개인의 인지적 과정, 학습 과정이라기보다는 사회적, 역사적 맥락이 반영되고, 소속 사회의 정치적 요소 등에 의해 영향을 받은 과정으로 이해된다. 그리고 개인의 전환과 성장을 강조하는 관점으로, 분석의 단위가 주로 개인에게

있으며, 전환적 경험에서 맥락과 사회적 변화의 역할에 대해서는 관심을 전혀 기울이지 않았다. 이때의 핵심 요소로서의 비판적 성찰은 마음속 깊은 곳에 가지고 있던 가정들에 대한 자기 비평(self-critique)을 강조하는 것으로, 이는 타인과의 관계 속에서 보다 큰 개인적 인식을 가능하게 해준다(Taylor, 2008).

### 3. 재결빙단계: 비판적 성찰과 사회 변혁을 위한 해방적 성찰

마지막으로, 성인학습에의 사회문화적 관점을 중심으로 성인의 사회적 학습과정에 대한 이해가 확고하게 자리를 잡게 되는 재결빙단계에서는 비판이론 관점과 비판적 교육학 관점에서 성인학습에서 성찰 개념을 Habermas, Freire, Mezirow의 이론을 살펴보았다. 비판이론의 관점에서는 이동단계보다 한층 더 강화된 사회적 실천 접근을 추구하며, 이는 해방적 접근을 통한 개인의 자아 전환, 사회 변혁, 조직 변혁을 추구하는 비판적 성찰 개념으로 설명되고 있다. 비판이론의 관점에서 접근하는 전환학습이론은 개인의 전환만큼이나 사회적 변화도 전환학습을 촉진하는 요소로 파악하며, 개인과 사회적 전환은 내재적으로 관련되어 있다고 본다. 이때의 비판적 성찰은 이데올로기적 비평에 가까우며, 학습자가 사회와 자신들의 실재를 전환하기 위해서 권력기관과 거대기관(정치적 의식화)을 인식하게 된다고 설명한다(Taylor, 2008, 2009).

특히, 비판이론적 관점에서는 해빙단계와 이동단계에서 살펴본 성찰과 비판적 성찰 개념을 명확하게 구분해야 한다고 본다. 성찰은 개인의 성장에 대한 심리학적 과정 접근으로, 개인의 전체에 대한 타당성 평가, 전체의 자원, 그리고 결과도 평가하는 개념이다. 그러나 비판적 성찰은 조직에서의 실천을 탐구하는 데 도움이 되는 집단적, 상황적 과정에 중점을 두는 개념이다. 그리고 개인이 인식하고, 신뢰하고, 행동하는 지향점과 문제에 접근하는 방법을 재평가하고, 사회적, 문화적, 정치적 요인을 포함하는 맥락(Reynolds, 1998, 1999a)이다(Gray, 2007). 따라서 비판적 성찰은 본질적으로 도덕적이며 기술적인 문제 제기이며, 사회구조나 사회적 실재에 내재된 권력과정을 강조하며, 경험은 개인적 현상이면서 사회적 현상이라는 것을 인정하는 개념이다(Reynolds, 1999b).

이러한 관점에서 비판이론에서는 성찰 개념을 다음과 같이 재정리한다(Kemmis, 1985). 첫째, 성찰은 순수하게 '내재적인' 심리학적 과정이 아니다. 성찰은 행위 지향적(action-oriented)이며 역사적으로 내재된(historically embedded) 것이다. 성찰은 생물학적으로 또는 심리학적으로 결정되는 것이 아닐 뿐더러, '순수한 사고'도 아니다. 성찰은 행위에의 지향을 표현하고, 우리가 존재하고 있는 실제의 역사적 상황에서 사고와 행위간의 관계를 고려하는 것을 의미한다. 둘째, 성찰은 순수하게 개인적 과정(purely individual process)이 아니다. 언어처럼 성찰은 사회적 과정이다. 성찰은 메커니즘이나 심사숙고처럼 개인적으로 움직이는 마음이 아니다. 성찰은 사회적 관계를 가정하고 예시하는 것이다. 셋째, 성찰은 인간의 이해관계(interests)를 만족시킨다. 따라서 성찰은 정치적인 것이다. 성찰은 가치에서 자유롭거나 가치중립적인 것이 아니다. 성찰은 특정한 인간, 사회, 문화, 정치적 이해관계를 표현하고 지원하는 것이

다. 넷째, 성찰은 이데올로기에 의해 구체화된다. 그리고 결국엔 성찰이 이데올로기를 형성한다. 성찰은 사회 질서에 관해 무관심하거나 수동적인 것이 아닐뿐더러, 단순히 사회적 가치에 동의하는 것도 아니다. 성찰은 능동적으로 사회 질서의 기반이 되는 이데올로기적 실천을 재생산하거나 변화시킨다. 다섯째, 성찰은 우리가 의사소통, 의사결정, 그리고 사회적 행위에 참여하는 방식에 의해 사회적 삶을 재구성하기 위해 우리의 힘을 표현하는 실천이다. 성찰은 기계적인 과정이 아닐뿐더러, 새로운 사고를 구성하려는 순수하게 창의적인 연습도 아니다.

그리고 비판적 성찰의 본질은 앞서 살펴본 성찰과는 확연히 구분되는 개념으로써 다음과 같이 설명한다(Reynolds, 1998). 첫째, 비판적 성찰은 가정에 대해 문제제기하는 것이다. 즉 비판적 성찰의 특징이며 비판이론의 방법론적 토대가 되는 것으로서 맥락적으로 당연한 것으로 여기는 것들(사회적, 문화적, 정치적 맥락)에 대한 문제제기 측면에 있다고 보았다(Brooks, 1999; Gray, 2007; Reynolds, 1998; Trehan & Rigg, 2005). 둘째, 비판적 성찰은 개인보다는 사회적인 측면에 중점을 둔다. 셋째 비판적 성찰은 권력관계 분석에 특별한 주의를 기울인다. 마지막으로 비판적 성찰은 민주주의와 관련된 것이다. 이때 비판적 성찰의 목적은 대부분의 사람들이 대부분의 시간동안 인지하지 못한 또는 문제제기하지 않은 확실성의 상태인 사회적 과정을 검증하는 데 있다. 비판적 접근의 이러한 제한점을 언급하면서, Fay(1987)는 당연한 것으로 받아들이는 것의 기능은 우리의 삶에 의미를 주기 때문에, 그러한 것에 대한 문제제기에의 저항이 예상된다고 지적한다.

이상으로 재결빙단계에서 비판이론, 비판적 교육학 관점에서 설명하는 성찰의 개념은 비판적 성찰로, 사회 변혁을 위한 해방적 성찰 개념으로 파악한다. 비판적 성찰은 당연한 것으로 받아들여지던 사회적 과정을 검증하기 위해 문제제기하는 과정이며, 이데올로기 비평 및 권력관계를 분석하는 과정이다. 비판적 성찰 주창자들은 이러한 과정을 통해 사회를 전환시키고 보다 민주적인 사회 또는 해방된 사회로 만드는 데 주안점을 둔다. 그래서 비판적 성찰 개념의 핵심은 교육을 통해서 개인이 자신의 삶에 대한 억압 또는 속박을 인식하고, 보다 나은 삶을 위해 변화하기 위해 행동을 취하는 것에 있다고 본다. 또한, 해빙단계에서 성찰은 과제나 문제의 세부 사항을 즉각적으로 제시하는 데 중점을 두지만, 재결빙단계에서 비판적 성찰은 해당 이슈가 처해있는 상황에서 당연한 것으로 여겨지던 것들에 대한 검증, 권력과 통제를 분석하는 것으로 성찰과 비판적 성찰의 개념적 본질은 상이한 개념으로써 확연한 차이를 나타낸다(Gray, 2007). 자유선택을 할 수 있는 개인의 해방을 강조하는 관점(Marsick, 1988)도 있지만, 비판적 성찰의 잠재력은 관리자의 삶에 불가피하게 존재하는 긴장, 모순, 감정과 권력의 역학으로부터 도출되는 것에 있다고 본다(Trehan & Rigg, 2005).

## V. 결론 및 논의

본 연구는 성인학습에 대한 개인중심의 심리학적 접근뿐만 아니라 사회학적 접근이 반드시 필요하다는 인식을 바탕으로, 성인의 경험에 근거하여 전개되는 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석 및 개념적 본질을 탐색하는데 노력을 기울였다. 특히, 성인학습에서 성찰의 역할은 강조되었으나 이론적 설명이 충분치 않았다는 문제제기를 바탕으로, 성인학습이론에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 발전 과정을 Lewin(1951)의 '해빙단계 - 이동단계 - 재결빙단계'로 구분하여 탐색하였다. 그리고 이론적 계보 분석의 범위를 한정짓기 위하여 성인교육의 주요 개념화 과정을 세 가지 접근으로 제시하고 있는 Finger & Asún(2001)의 성인학습이론 분류에서 실용주의적 접근과 마르크스주의적 접근을 기준으로 삼았다.

연구결과, 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 및 개념적 본질을 성인학습에의 심리학적 접근 중심에서 사회학적 접근으로의 이동 과정을 중심으로 Lewin(1951)의 변화 단계별로 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 및 개념적 본질 요약

구분	해빙단계	이동단계	재결빙단계
성인학습에의 접근	심리학적 접근	심리학적 접근 + 사회학적 접근	사회학적 접근
이론	경험학습이론, 상징적 상호작용론	전환학습이론	비판이론, 비판적교육학
학자	Dewey, Lindeman, Kolb, Jarvis	Mezirow	Habermas, Freire, Mezirow
초점	개인중심	개인중심 + 사회적 맥락	사회적 맥락
성찰목적	문제해결	의사소통, 자기성찰	비판적 성찰, 해방적 성찰
성찰대상	개인의 경험	개인의 경험 및 타인의 공유된 경험	집단/조직의 사회문화적, 역사적 경험
성찰결과	새로운 지식 이해 및 개인의 지식획득	사회적 맥락에서 타인과의 의사소통(담화)을 통한 의미 구성, 자기성찰	비판적 문제제기를 통한 의식화, 해방
성찰이유	개인 성장, 발달	개인의 전환, 성장 및 사회적 변화와의 연계	이데올로기 비판, 의식화
성찰과정	학습, 사고(thinking) 중심	의사소통 중심	해방적 실천 중심

첫째, 해빙단계는 경험학습이론과 상징적 상호작용론에 기반을 둔 성찰 개념으로 성인학습에의 심리학적 접근이 우세하며, 개인 중심의 학습과정을 중요시여기는 단계이다. Dewey, Lindeman, Kolb,

Jarvis를 중심으로 해빙단계에서 나타나는 성찰은 문제해결을 목적으로 하며, 개인의 경험을 성찰 대상으로 이해한다. 해빙단계에서의 성찰은 경험의 재해석을 통해 새로운 지식 이해 및 개인의 지식획득으로 나타나며, 개인의 성장과 발달이 성찰의 이유가 된다. 그리고 이 단계에서는 학습이나 사고(thinking)에 중점을 두는 성찰로 성인학습자의 인지적 과정에 관심을 갖는다.

둘째, 이동단계는 해빙단계에서의 경험학습이론과 상징적 상호작용론의 영향을 받은 Mezirow의 전환 학습이론에 기반을 둔 성찰 개념으로 즉, 성인학습에의 심리학적 접근법과 사회학적 접근법이 혼재하는 단계이다. 개인이 처한 사회적 맥락에 대한 고려가 시작되지만, 여전히 개인의 학습과정에 치중하는 단계로, 과도기적 성찰 개념을 설명하는 단계이다. 이동단계에서의 성찰은 타인과의 의사소통 및 자기성찰에 목적을 두며, 개인의 경험과 타인의 공유된 경험을 성찰 대상으로 삼는다. 그리고 사회적 맥락에서 타인과의 의사소통(대화)을 통한 의미 구성과 자기성찰로 성찰의 결과가 나타난다. 이동단계에서는 개인의 인식 및 관점 전환, 성장을 위해 성찰활동에 참여하며, 학습과 사회적 변화를 연계시키는 이유로도 성찰을 하게 된다. 이때의 성찰은 타인과의 의사소통 과정에 주된 관심을 갖는다.

마지막으로, 재결빙단계는 Habermas, Freire, Mezirow를 중심으로 비판이론과 비판적 교육학에 기반을 둔 성찰과 비판적 성찰 개념으로 파악되며, 성인학습에의 사회학적 접근이 우세하다. 재결빙단계에서 성찰은 개인이 처한 사회적 맥락속에서의 사회적 학습과정을 중시하고, 학습으로 그치는 것이 아니라 사회적 실천과 변혁까지 포괄하는 비판적 성찰, 해방적 성찰을 하는 데 목적이 있다. 이때의 성찰 대상은 집단이나 조직의 사회문화적, 역사적 경험으로, 사회적으로 당연한 것으로 여겨져 문제제기되지 않았던 전제들을 의미한다. 재결빙단계에서는 비판적 성찰활동에 참여함으로써 비판적 문제제기를 통한 의식화, 억압으로부터의 해방이라는 결과를 얻고자 한다. 해방적 실천을 지향하는 비판적 성찰의 이유 또한 이데올로기 비판과 의식화에 있다.

이상으로 본 연구의 결과와 관련하여 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰에 관한 연구 및 실천의 발전을 위해 몇 가지 논의로 글을 맺고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 성인학습자가 학습자 역할을 하는 맥락을 기준으로 성찰과 비판적 성찰에 관해 탐색하였다. 성인학습자는 다양한 실천현장에서 학습자이면서 일터근로자의 역할을 수행하고 있다. 이 점에서, 본 연구에서 살펴본 성찰과 비판적 성찰에 대한 이론적, 개념적 탐색을 토대로 다양한 실천 영역에서 성인학습자의 성찰과 비판적 성찰 학습 및 행동이 어떠한 양상을 나타내는 지를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 그 동안 교육현장 이외에도 사회복지학(유영준, 2006, 2009), 간호학(권인각·박승미, 2007; 김혜영·이희수, 2009) 등 다양한 실천영역에서 성인학습자의 성찰의 중요성을 인식하고, 성찰적 학습과 실천에 관한 연구를 수행하고 있다. 그러나 현재 보고되고 있는 선행연구들은 일터라는 성인학습자의 사회적 맥락을 학습과정 측면에서 고려하는 것이 아니라, 단순히 학습환경 측면에서만 고려하고 있다. 그리고 최근에 관심이 증가하고 있는 일터학습, 무형식학습을 주제로 수행되는 연구들도 결국에는 성인의 성찰적 실천을 탐색하는 시도들로 파악할 수 있다. 그러나 아직까지는 일부 실천영역에서만

적용되고 있으며, 해빙단계 또는 이동단계에서 설명하는 성찰 개념에 한정되어 개인 수준의 성찰학습, 성찰행동에 중점을 두고 적용되고 있는 상황이다.

둘째, 집단이나 조직에 속해있는 성인학습자가 조직의 구성원으로써 집단적 성찰과정에 참여하고, 그 속에서 자기성찰과정에 참여하는 현상에 대한 구체적인 탐색 노력이 요구된다고 하겠다. 지금까지 성인 학습자 개인의 성찰에 관한 연구들은 종종 보고되어 왔다. 그러나 집단 속에서의 구성원으로써의 성찰과 자기성찰에 관해서는 구체적인 탐색 연구가 드문 실정이다. 물론, 조직의 주된 목적이 생산성에 있다는 점 때문에 일터에서의 비판적 성찰이 얼마나 비판적으로 될 수 있겠느냐는 의문도 제기되고, 일터가 비판적 성찰을 하기에 가장 쉬운 맥락이 아니라는 인식도 제기되고 있다(Marsick, 1988). 그러나 끊임없는 변화로 대변되는 오늘날의 환경적 변화 상황에서 습관화된 반복적 행위만으로는 더 이상 조직의 구성원으로써, 나아가 조직 자체의 생존을 보장하기 어려운 상황이다. 그렇기 때문에 개인의 전문성 함양을 위해서도, 그리고 새로운 아이디어와 새로운 문제해결책을 모색하기 위한 비판적 사고능력을 배양하기 위해서도 비판적 성찰 활동에의 참여가 필수적이다. 또한 조직의 생존가능성을 제고하고 경쟁력을 향상시키기 위해서도 기존에 사용하던 해결책만으로는 더 이상 조직 내 문제해결을 할 수 없다. 기존에 인식하지 못하던 문제 상황을 문제로 인식하는 비판적 문제제기 과정을 통해 새로운 해결책을 모색해야 한다. 그러기 위해서는 성인학습의 비판적 성찰이 다양한 실천 상황에서 어떠한 양상을 나타내는지, 그리고 조직 내에서 비판적 성찰의 실천적 적용의 어려움을 어떻게 극복할 수 있는지 등 성인학습자의 비판적 성찰 활동에 영향을 줄 것으로 예상되는 다양한 개인적, 조직적, 사회문화적 요인들에 대한 이론적, 실천적 탐색이 요구된다.

마지막으로, 성인의 일터라는 실천 영역의 사회적 맥락을 고려하여 일터라는 조직의 특수한 사회문화적, 정치적 요인들을 고려하고, 일터에서 집단으로 업무를 수행하는 동료근로자들과의 집단적 성찰에 영향을 주는 요인들이 무엇인지, 집단적/조직적 성찰이 개인의 성찰과 자기성찰에 어떠한 영향을 주는가에 관한 구체적인 탐색 노력이 필요하다. 그리고 집단/조직에서의 개인 성찰을 촉진하는 요인은 무엇인지, 성찰을 방해하는 요인은 무엇인지 등에 대한 탐색을 통해 집단적/조직적 성찰을 지지하기 위한 집단과 조직의 환경적 요소, 관리자 또는 최고경영자의 리더십 유형과 의사결정 방식, 팀이나 조직 문화 요소들을 확인하는 노력이 요구된다. 이러한 탐색 노력은 집단과 조직의 다양한 사회문화적, 역사적 관점들을 긍정적인 방향으로 설정하고, 개인의 성찰과 집단/조직의 성찰을 촉진하는 사회적 학습맥락을 조성하는 데 기여할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 강영심 외(2007). 현장교육실습이 예비특수교사의 반성적 사고에 미치는 영향. **특수아동교육연구**, 9(4), 1-22.  
(Translated in English) Kang, Y. S. et al.(2007). The effects of practicum on reflective thinking of pre-service special education teacher. *The Journal of Special Children Education*, 9(4), 1-22.
- 권두승(2000). **성인학습 지도방법의 이론과 실제**. 서울: 학지사.  
(Translated in English) Kwon, D. S. (2000). *Teaching methods for lifelong learning: Theory and practice*. Seoul: Hakjisa.
- 권인각·박승미(2007). 비판적 성찰 탐구 훈련이 신입간호사의 임상 의사결정에 미치는 효과. **임상간호연구**, 13(2), 39-50.  
(Translated in English) Kwon, I. G. & Park, S. M. (2007). Effects of critical reflective inquiry on new graduate nurse's clinical decision-making. *Clinical Nursing Research*, 13(2), 39-50.
- 권정숙(2002). 유아교사의 반성적 사고 및 반성적 사고수준과 교수능력. 박사학위논문. 서울여자대학교.  
(Translated in English) Kwon, J. S. (2002). Reflective thinking, reflection level and teaching ability among the kindergarten teacher. Unpublished Doctoral Dissertation, Seoul Womens University.
- 김경희(1998). 전환학습과 성인교육. **사회교육학연구**, 4(1), 217-242.  
(Translated in English) Kim, K. H. (1998). Transformative learning and adult education. *Korean Journal of Adult & Continuing Education*, 4(1), 217-242.
- 김경희(2000). 평생교육과 삶의 태도: 듀이 경험철학의 평생교육적 함의. **평생교육학연구**, 6(2), 159-186.  
(Translated in English) Kim, K. H. (2000). Lifelong education and life perspective: Reconsidering Dewey's philosophy of experience. *Korean Journal of Lifelong Education*, 6(2), 159-186.

김경희(2001). 평생교육학의 의미와 관점: 문헌리뷰. 김신일·한승희 편저. **평생교육학: 동향과 과제**. 서울: 교육과학사.

(Translated in English) Kim, K. H. (2001). Meanings and perspectives of lifelong education: Literature review. In S. I. Kim & S. H. Han (Eds.), *Lifelong Education: Trends and tasks*. Seoul: Kyoyookbook.

김미정(2001). 워크플레이스 변화(workplace change) 사례를 통해 본 액션러닝의 효과와 문제. **산업교육연구**, 8, 5-32.

(Translated in English) Kim, M. J. (2001). Effects and problems of action learning from a case study on workplace change. *The Journal of Training and Development*, 8, 5-32.

김혜영·이희수(2009). 간호사들의 무형식학습 양상에 관한 사례연구. **직업교육연구**, 28(3), 181-207.

(Translated in English) Kim, H. Y. & Lee, H. S.(2009). A case study on the informal learning aspects of nurses in a hospital. *The Journal of Vocational Education Research*, 28(3), 181-207.

나윤경(1999). 포스트모더니즘과 페미니즘 시각으로 본 Mezirow의 전환학습이론. **Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education**, 2(3), 179-207.

(Translated in English) Nah, Y. K.(1999). Mezirow's transformative learning theory with perspectives of post-modernism and feminism. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 2(3), 179-207.

문세연(2006). 중소기업 종사자의 일터학습과 관련변인. 석사학위논문. 서울대학교.

(Translated in English) Moon, S. Y.(2006). Variables associated with workplace learning of workers in small and medium manufacturing businesses. Unpublished Master's Degree. Seoul National University.

문세연(2010). 중소기업 근로자의 무형식학습과 학습동기, 학습전략, 대인관계 및 직무특성의 인과적 관계. 박사학위논문. 서울대학교.

(Translated in English) Moon, S. Y.(2010). The causal relationship among informal learning, learning motivation, learning strategy, interpersonal relationship, and job characteristics of workers in small and medium-sized enterprises. Unpublished Doctoral Dissertation, Seoul National University.

박병기(2003). 장이론의 발전과정 및 내용이 교육학에 던지는 도전적 과제들. **교육원리연구**, 8(1), 165-205.

(Translated in English) Park, B. G.(2003). Challenging tasks in the educational studies initiated by the developmental processes and the contents of field theory. *The Journal of Educational Principles*, 8(1), 165-205.

배을규(2007). 일터 학습 이론의 한계와 방향: 세 가지 실천기반 학습이론의 관점에서. **교육의 이론과 실천**, 12(1), 189-208.

(Translated in English) Bae, E. K.(2007). Critical review on limitations and directions in workplace learning theory: From the perspectives of practice-based learning theory. *Theory and Practice of Education*, 12(1), 189-208.

봉현철·유평준(2001). 액션러닝(Action Learning)의 기본 구조와 핵심구성요소. **산업교육연구**, 8, 57-82.

(Translated in English) Bong, H. C. & You, P. J.(2001). Basic structure and core components of action learning. *The Journal of Training and Development*, 8, 57-82.

안동윤(2006). 기업에서의 무형식학습에 관한 연구: Action Learning을 중심으로. 박사학위논문. 중앙대학교.

(Translated in English) Ahn, D. Y.(2006). Informal learning in the workplace: A case study of action learning. Unpublished Doctoral Dissertation, Chung-Ang University.

유난숙(2009). 가정교과교육학 지식(H-PCK)에 관한 가정과교사의 반성적 성찰. 박사학위논문. 한국교원대학교.

(Translated in English) Yu, N. S.(2009). Home economics teachers' reflection on pedagogical content knowledge in home economics education. Unpublished Doctoral Dissertation, Korea National University of Education.

유영만(1999). 기업교육과 기업교육학: 기업교육의 일상성에 근거한 성찰적 기업교육학의 구축. **산업교육연구**, 6, 169-200.

(Translated in English) You, Y. M.(1999). Corporate education and the study of corporate education: Conducting a reflective study of corporate education based on the ordinary life of corporate education. *The Journal of Training and Development*, 6, 169-200.

- 유영준(2006). 사회복지사의 반성적 실천에 관한 연구. 박사학위논문. 가톨릭대학교.  
(Translated in English) You, Y. J.(2006). A study on reflective practice of social workers. Unpublished Doctoral Dissertation, Catholic University.
- 유영준(2009). 사회복지사의 반성적 사고수준과 사회복지실천기술의 활용정도. **사회복지연구**, 40(2), 337-362.  
(Translated in English) You, Y. J.(2006). A study of social worker's reflective thinking and the usage of practice skills. *Korean Journal of Social Welfare Studies*, 40(2), 337-362.
- 이성엽(2008). 기업에서의 무형식 학습에 대한 사례연구: A은행을 중심으로. 박사학위논문. 고려대학교.  
(Translated in English) Yi, S. Y.(2008). A study on informal learning at corporate workplace: A qualitative case study of A bank. Unpublished Doctoral Dissertation, Korea University.
- 이윤하(2010). 활동이론에 터한 일터 무형식학습 뿌리내림. 박사학위논문. 숭실대학교.  
(Translated in English) Lee, Y. H.(2010). Settlement of informal learning in the workplace based on activity theory. Unpublished Doctoral Dissertation, Soongsil University.
- 이은미(2008). 듀이 미학의 교육학적 해석. 박사학위논문. 서울대학교.  
(Translated in English) Lee, E. M.(2008). An educational interpretation of John Dewey's aesthetics. Unpublished Doctoral Dissertation, Seoul National University.
- 정애란 외(2007). 교육실습에 참여한 예비 과학교사의 과학수업 실행에 대한 관심 영역과 반성적 사고. **한국과학교육학회지**, 27(9), 893-906.  
(Translated in English) Chung, A. R. et al.(2007). Pre-service science teachers' areas of practice concern and reflections on the science classes in student-teaching. *Journal of Korean Association for Science Education*, 27(9), 893-906.
- 정연순(2005). 실행공동체(Communities of practice) 참여로서의 일터학습 - 기업체 신입사원 및 초급 관리자 사례를 중심으로. **직업교육연구**, 24(3), 99-121.  
(Translated in English) Chung, Y. S.(2005). Workplace learning as a participation in communities of practice: A case study on newcomers and managers of an IT company. *The Journal of Vocational Education Research*, 24(3), 99-121.

- 정은희(2004). 성인학습과 전환적 변화: 메지로의 전환학습이론. *교육이론과 실천*, 13(3), 299-314.  
 (Translated in English) Jung, E. H.(2004). Lifelong learning and transformational change: Mezirow's transformational learning theory. *Theory and Practice of Education*, 13(3), 299-314.
- 한승희(2004). **평생교육론: 평생학습 사회의 교육학**. 서울: 학지사.  
 (Translated in English) Han, S. H.(2004). *Lifelong education: Education for Lifelong Learning Society*. Seoul: Hakjusa.
- Billett, S.(2004). Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives. *Studies in Education of Adults*, 36(2), 190-205.
- Blumer, H.(1969). *Symbolic Interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D.(1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40). London: Kogan Page.
- Brooks, A. K.(1989). *Critically reflective learning within a corporate context*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, Teachers College.
- Brooks, A. K.(1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in Developing Human Resources*, 3, 67-97.
- Brooks, A. K.(2004). Transformative learning theory and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 211-225.
- Cranton, P., & Carusetta, E.(2004). Developing authenticity as a transformative process. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 276-293.
- Criticos, C.(1993). Experiential learning and social transformation for a post-apartheid learning future. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), *Using experience for learning* (pp. 159-165). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Cunningham, P. M.(2004). Critical pedagogy and implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 226-240.
- Dewey, J.(1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Fay, B.(1987). *Critical social science*. Cambridge: Polity Press.

- Finger, M.(1991). Can critical theory save adult education from postmodernism?, *Canadian Journal for the Study of Adult Education, Special Issue*, IV(1).
- Finger, M. & Asún, J. M.(2001). *Adult learning at the crossroads: Learning our way out*. London & New York: Zed Books.
- Freire, P.(1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. & Macedo, D. P.(1995) A Dialogue: Culture, Language, Race. *Harvard Educational Review*, 65, 377-402.
- Garrick, J.(1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Geuss, R.(2006). 비판이론의 이념: 하버마스와 프랑크푸르트학과. (신중섭·윤평중 역) (원저 1981 출간)
- Gray, D. E.(2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*, 38(5), 495-517.
- Habermas, J.(1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J.(1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon.
- Habermas, J.(1987). *Theory of Communicative Action, Vol 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hales, B.(1995). Workplace learning. *New Zealand Management*, 51(7), 22-23.
- Høyrup, S.(2004). Reflection as a core process in organizational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 442-454.
- Jarvis, P.(1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Kemmis, S.(1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker(Ed.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page.
- Kitchenham, A.(2008). The evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Kolb, D.(1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuhn, T.(1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewin, K.(1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Lindeman, E. C.(1961). *The Meaning of Adult Education*. Norman: University of Oklahoma.
- Marsick, V. J.(1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198.
- McCarthy, T.(1978). *The critical theory of Jürgen Habermas*. Cambridge, MA and London: MIT Press.

- Merriam, S. B. & Caffarella, R.(1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*(2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.(1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J.(1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). New Directions for Continuing Education, 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.(1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.(1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232
- Mezirow, J.(1995). Transformation theory of adult learning. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 39-70). New York: State University of New York Press
- Mezirow, J.(1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 5-12). New directions for adult and continuing education, 74. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J.(1998a). Cognitive processes: Contemporary paradigm of learning. In P. Sutherland (Ed.), *Adult Learning: A reader* (pp. 2-13). Stirling, VA: Kogan Page.
- Mezirow, J.(1998b). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, A. & Associates(2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, S.(2005). What it's like being the 'holder of the space': a narrative on working with reflective practice in groups. *Reflective Practice*, 6(3), 367-377.
- Moon, J. A.(1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Nicolini, D. et al.(2004). In search of the 'structure that reflects': promoting organizational reflection practices in a UK health authority. In M. Reynolds & R. Vince (Eds), *Organizing Reflection* (pp. 81-104). Aldershot: Ashgate Publishing Company.
- Reynolds, M.(1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200.
- Reynolds, M.(1999a). Grasping the nettle: Possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. *British Journal of Management*, 9, 171-184.
- Reynolds, M.(1999b). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Learning*, 23(5), 537-553.
- Rigg, C. & Trehan, K.(2008). Critical reflection in the workplace: Is it just too difficult?. *Journal of European Industrial Training*, 32(5), 374-384.

- Rodgers, C.(2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(1), 842-866.
- Rogers, R. R.(2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.
- Rubenson, K.(1989). Sociology of adult education. In S. Merriam & P. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult continuing education* (pp. 51-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Snyder, C.(2008). Grabbing hold of a moving target: Identifying and measuring the transformative learning process. *Journal of Transformative Education*, 6(3), 159-181.
- Taylor, E. W.(2008). Transformative learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory (pp.5-15)*. New Directions for Adult and Continuing Education, 119. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W.(2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights form community, workplace, and higher education* (pp. 3-31). San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Tennant, M.(1993). Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly*, 44(1), 34-42.
- Tennant, M.(1994). Response to understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 233-235.
- Tennant, M.(2000). *Adult learning and self work*, 2000 AERC proceedings.
- Trehan, K. & Rigg, C.(2005). Beware the unbottled genie: Unspoken aspects of critical self-reflection. In C. Elliott & S. Turnbull(Eds.), *Critical thinking in Human Resource Development*. (pp. 11-25) London: Routledge.
- Van Woerkom, M.(2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 178-192.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. M.(2002). Critical reflective working behavior: A survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26(8), 375-383.
- Vince, R.(2002). Organizing reflection. *Management Learning*, 33(1), 63-78.
- Welton, M. R.(1993). The contribution of critical theory to our understanding of adult learning. In S. B. Merriam (Ed.). *An update on adult learning theory* (pp. 81-90). New Directions for Adult and Continuing Education, 57. San Francisco: Jossey-Bass.