

행위주체성의 설계로서의 진로교육의 방향 탐색*

송 슬 기 (한국교육과정평가원)

손 민 호** (인하대학교)

〈 요약 〉

사회변화에 따른 각 분야의 변화가 불가피한 가운데 진로교육에서의 변화는 불가피하다. 종래의 사회에서는 직업 세계가 안정성을 보장하고 이에 따라 진로 선택 과정 자체가 중요했던 반면, 시대가 갈수록 직업 세계의 불확실성의 확대에 의해 어떤 진로를 선택하는가를 넘어 어떻게 변화에 적극적으로 대처해가며 자기 삶을 구성해나갈 것인가가 주된 관심사로 부각된 것이다. 이에 진로교육에서도 변화의 목소리가 높아지는 상황으로, 진로교육에서는 진로에 있어서의 주체적 선택과 책임의 역량을 어떻게 키울 것인가를 고민하고 있다.

본 연구는 이러한 문제의식에 근거하여 진로교육의 한 방향으로, ‘행위주체성’이라는 가치에 초점을 맞추어보고자 하였다. 이를 위해 진로교육에서의 주체성 강조 동향에 관해 살펴보고 이를 중심으로 진로 관련 정책을 분석, 진로교육의 방향을 도출하고자 하였다. 그리고 최근 강조되는 진로 탄력성에서 드러나는 행위주체성이라는 가치의 강조, 개개인성에서 더 나아가 진로 관련 공동체 가치의 중요성 부각, 전문 기술의 습득에서 전인적 교육으로의 확장된 진로교육의 필요성을 제기하였다. 이는 교육 전반에 걸친 학습자의 주체적 역량 함양과도 일치하는 맥락으로써 진로교육에서도 예외가 아니며, 진로교육의 방향과 성격이 취해야 할 본질적 가치에 대해 탐색하는 데 일조할 것으로 기대한다.

• 주요어: 진로교육, 진로구성주의, 진로탄력성, 행위주체성

* 본 연구는 2025년도 인하대학교 교내연구비를 지원받아 수행된 연구임.

** 교신저자: 손민호 (shon@inha.ac.kr)

I. 서론

지난 2015년, 사회변화에 맞는 교육변화들이 이어지는 가운데 궁극적으로 학습자의 진로를 위한 체계적인 교육의 필요성을 강조하기 위해 「진로교육법」이 제정되어 시행되기 시작하였다(최영준, 2016). 어느덧 진로교육법이 제정된 지 10년 차에 이르렀으며 최근까지 진로교육의 내실화를 위한 연구들은 지속적으로 실시되고 있다. 2022년 발표된 『제 3차 진로교육 기본계획 수립을 위한 정책연구(정운경 외, 2022)』에서는 앞선 1, 2차 진로교육의 성과와 문제점을 진단하면서 새로운 진로교육의 방향을 제안한 바 있다. 연구에 따르면 그동안의 진로교육 추진 방향은 진로교육의 양적인 확대 및 선진화에 있었으며, 해당 연구에서는 새로운 진로교육 기본계획의 일환으로 진로교육의 교육과정 안착, 진로교사의 배치 및 확충, 그리고 진로교과의 선택교과로의 교육과정 채택 등을 제안하였다. 더불어 정운경 외(2022)는 향후 진로교육의 보완 및 발전 방향으로 진로교육의 역량 강화, 진로교육의 수혜자 확대를 위한 노력 활성화, 미래 산업사회 양상에 따른 직업 체험의 가능성 개선과 이를 위한 민관학의 연계 등을 이야기하고 있는바 진로교육은 질적 제고와 함께 여전히 양적 확대를 목표로 하는 것으로 보인다.

한편 진로 관련 선행연구는 진로교육이 여전히 진학 및 직업체험 중심으로 이루어진다는 것을 보여주었다. 특히나 진로전환, 진로변화 등의 필요성은 제기됐을지언정 이에 대한 연구는 평생교육의 연구들에 주목되는 경향을 보였다. 문진·소경희(2016)의 연구는 중학교 진로교육 프로그램의 주안점이 진로검사, 진로체험, 진로상담의 영역으로 구분된다고 설명하고 있으며 문찬주 외(2023)의 연구에서는 학습자를 대상으로 진행한 진로교육에 대한 만족도 조사에서 진로체험과 진로심리상담에 높은 선호도를 보여주었다.

또한 직업정체성이 곧 자기정체성으로 대변될 수 있다는 연구(정지애, 2020, p. 685) 또한 찾아볼 수 있다. 이러한 모습은 학교 현장에 그대로 반영되어 초등학교 단계의 꿈찾기 활동부터 직업찾기 활동으로 간주되는 경우로 살펴볼 수 있다(김혜랑·정애경, 2021). 더불어 진로교사의 직무를 규정한 교육부(2016)의 지침 역시 이와 유사한 모습을 보여준다. 교육부에서 발표한 <중등학교 진로진담교사 배치 및 운영 지침>에 따르면 진로교사의 역할의 상당수는 진로 진학 지도, 진로 계획서 작성, 진로탐색 활동 기획, 커리어넷 기반 컨설팅 등에 집중되어 있다.

더불어 진로교육 연구에서 많은 비중을 차지하는 것은 진로 설정에 영향을 미치는 요인을 탐색하는 것에 있다. 선행연구들은 진로 준비 행동에 이르기까지 개인의 성격적 요인을 비롯한 다양한 개인적 특성들이 영향을 미친다고 설명하고 있으며(김정근, 2012; 김준은 외, 2009; 오은주, 2014) 직업 체험활동 등이 진로정체성에 영향을 미친다는 연구들 역시 있다

(박가열, 2008; 장희선·윤정이, 2016).

그러나 진로교육을 향한 선행연구들은 조금씩 직업·진학 이상의 의미로서의 진로에 대한 접근의 필요성을 제기하고 있다. Savickas(2013)은 21세기 진로 사회의 특징으로 경계가 없고 변화무쌍하다는 것을 특징으로 제시하였으며, 앞으로 다가올 사회에서 진로에 대한 태도는 보다 주체적인 구성의 능력을 필요로 한다고 제시하고 있다. 이는 우리나라 맥락에서도 공통적이다. 유현실(2013)은 과거 우리 사회에서는 직업의 안정성이 있었기 때문에 개인의 성격적 특징을 바탕으로 직업을 선택하는 관점이 채택되어 왔으나, 20세기 후반부터 이루어진 과학기술의 발달로 인해 고정된 진로 세계에도 변화가 찾아왔으며 이로 인해 단선적 진로관에 변화가 필요하다는 점을 언급하였다. 이에 진로 선택 중심의 진로교육의 관점에서도 진로가 일회적인 선택을 넘어 생애에 걸쳐 일어난다는 진로 발달 이론, 진로구성주의 등의 관점이 채택되기 시작하였다(김민경 외, 2023; Savickas, 2013).

보다 구체적으로 정철영 외(2022)는 진로교육이 “개인의 직업적 발달을 촉진(정철영 외, 2022, p. 83)”시킨다는 것에 주안점을 두고 있음을 지적하였으며 사회변화에 따라 진로교육 역시 변화할 필요성을 제기하면서, 창의적이고 창의성과 전문성을 갖춘 역량 중심의 교육과정 체제로 변화해야 한다고 주장하였다(정철영 외, 2015). 나아가 서우석(2025)은 기존의 진로교육이 직업 선택과 의사결정, 진로 상담에 초점을 맞추는 방식이었다면 최근의 진로교육은 학습자의 지속적인 성장과 역량 개발이 중요하며 진로교육 변화의 필요성에 대해 역설하고 있다. 이 외에도 박수정·조덕주(2014)의 연구는 그간의 진로교육이 학교급별로 달성해야 할 진로역량을 설정하고 이를 검토하는 방면으로 다루어진 반면 정작 진로교육의 장기적인 목적인 평생학습자로서 평생학습에의 참여를 중요시 접근하지 못하고 있다는 한계를 지적하면서 이로 인한 관점 전환의 필요를 제안하기도 하였다. 또한 하태호(2024)는 전통적 의미에서의 진로교육이 “미래의 안녕”을 위해 ‘오늘의 행복’을 희생하는 형태”로 진행되었다고 표현하면서 진로교육이 오늘의 학생들에 집중해야 할 필요가 있다고 제안하였다.

진로교육에 대한 변화의 움직임은 국내에 국한된 것만은 아니다. 이지연·김재희·이서정(2018)의 연구는 해외의 진로개발 정책을 분석한 바 있는데, 연구에서 주된 사례로 분석한 ICCDPP(International Center for Career Development and Public Policy)는 최근 개최한 심포지엄에서 전세계적인 사회변화 트렌드에 따라 ‘진로전환역량(career transition competency)’에 대한 관심을 보여왔으며, 이를 비롯해 ELGPC(European Lifelong Guidance Policy Network)는 한 개인의 평생에 걸친 진로지도 시스템의 구축이 필요하다는 점과 함께 이를 위한 정책적 절차 중 하나로, 진로지도의 성과가 보다 포괄적인 방면에서 지엽적인 결과가 아닌 한 개인의 역량 개발이라는 차원으로 접근될 필요가 있다고 제안해왔다.

진로를 어떤 관점에서 접근할 것인가의 문제는 진로교육의 방향성을 설정하는 데 중요한 영향을 미친다. 진로에 대한 교육이 생애 과정에 대한 교육이라고 볼 때, 생애 과정을 이끌

어가는 주체로서의 학습자에 대한 고민은 진로교육에서 유리될 수 없는 질문이다. 이것은 오늘날 ‘행위주체성’을 지향하는 교육의 흐름과도 연결된다. OECD <Education 2030> 프로젝트는 학습자 행위주체성(student agency)을 프레임워크의 중심으로 두며 행위주체성이라는 개념을 전면에 내세운 대표적인 예이다(OECD, 2018). 행위주체성은 인간이 당면하는 다양한 상황 맥락 속에서 합리적이고 책임감있게 내릴 수 있는 자기 결정성의 의미와 맞닿아 있다. 선택과 수행을 통해 형성되어가는 정체성은 행위주체성에 대한 연구(김종훈, 2022; 남미자 외, 2019; 조윤정, 2017)에서도 드러난다. 선행연구들은 학습자란 변화하지 않는 고정체가 아니라 자신의 선택에 따른 수행의 결과로써 지속적으로 형성되어간다는 것에 주목하면서 일상, 그리고 교육의 과정 속에 학습자가 자연스러운 행위 주체로 움직일 수 있는 여지를 열어두어야 한다고 주장하였다. 이는 교육 전반에 걸쳐 함양되어야 하는 능력으로 간주되고 있으며, 진로교육 역시 예외가 아니다. 특히나 대대적인 사회변화에 따라 점진적으로 생애 과정에 대한 설계 및 변화에의 대응 능력이 중요해지는 만큼, 진로교육에서 중요하게 다루어할 가치로서의 행위주체성에 대한 탐색이 필요한 실정이다.

이에 이하 논의에서는 진로교육에서의 다양한 가치 가운데 ‘행위주체성’에 초점을 맞추어 진로교육에서의 행위주체성이 어떠한 방향으로 탐색될 수 있는지 살펴보고자 한다. 그리고 진로교육의 방향을 제안함에 있어 오늘날 진로교육 패러다임의 양태를 파악하는 것이 선결되어야 할 것이다. 본 연구는 이와 같은 문제의식 속에서 우리나라 초·중등교육에서의 진로교육과정에 대해 살펴보고, 진로교육의 변화흐름 속에서 행위주체성의 가치들을 어떻게 반영해나가야 할 것인지에 대해 탐색해보고자 한다.

II. 초·중등학교에서의 진로교육 정책 변화

교육은 미래를 대비하기 위한 목적을 주된 목표로 갖는 만큼 진로교육은 교육과정이 개정될 때마다 중요하게 다루어지고 있다. 선행연구들에 따르면 우리나라의 진로교육은 1980년 이후부터 본격화되어왔으며, 중앙정부를 중심으로 한 정책들이 형성되고 실시되어 왔다. 국내에서 진로교육의 전환은 2015년 진로교육법의 제정을 중요 시점으로 보고 있으나, 진로 교육이 교육과정에 포함되기 시작한 시기를 찾아보면 그 기원은 제 6차 교육과정으로 거슬러 올라간다(정철영 외, 2022). 진로교육은 교육과정에 반영된 이후 꾸준한 양적 확산세를 지켜오고 있으며, 2011년, 진로 전담 교사의 배치를 내세웠을 때부터 중학교를 기준으로 2009 교육과정부터 창의적 체험활동 및 「진로와 직업」 교과로 정식 채택되었던 것 역시 진로교육의 중요한 전환점으로 꼽히고 있다(문진·소경희, 2016).

우리나라 진로교육 정책의 동향을 분석한 정철영 외(2015)는 진로교육의 발전시기를 두고 오늘날 진로교육은 진로교육의 도입기-성장기-발전기를 거쳐 진로교육 성숙기에 도달했다고 발표하고 있다. 이를 우리나라 진로교육 정책의 변화 흐름을 분석한 이지연(2017)과 정철영 외(2022)에 근거해 살펴보았을 때, 우리나라에서 진로교육이 발전해오기까지 몇 가지 주요 변화들을 겪은 것으로 사료된다.

먼저 1982년 한국교육개발원을 중심으로 한 진로교육 연구 개발 및 사업이 시작된 이후 1990년대 초반까지 정부 차원에서 시도 차원으로 진로교육에 대한 지원이 확장된 것이 특징이다. 그리고 2002년, 7차 교육과정에서는 6차 교육과정에서 실과 과목의 일환으로 포함되어있던 진로와 직업에 관한 내용을 고등학교급에서 「진로와 직업」이라는 별도의 교과로 편성하게 되었으며 2000년대에는 「직업교육체제 혁신 방안」, 「국가진로교육 지원체제 구축 방안」, 「평생진로개발 활성화 5개년(2007~2011) 계획」 등이 수립되면서 국가 차원의 진로교육 활성화에 경주해 온 흐름을 보인다. 이후 2009 교육과정에서는 창의적 체험활동에 ‘진로활동’이 포함되기 시작하였으며, 2010년대부터는 진로교육의 체계적 지원을 위한 「진로교육 종합계획(2009~2013)」이 수립되었다. 또한 진로교육을 활성화하기 위한 인프라 구축의 일환으로 2011년도부터는 진로전담교사가 배치되기 시작하였으며, 2013년에는 진로교육 활성화 방안, 자유학기제 예비 시행 등의 시도가 이어졌다.

2015년은 진로교육의 중요한 전환점이 된 시기라고 알려진 진로교육법이 제정된 해로써 진로교육의 법적인 기초가 수립되었다고 볼 수 있으며, 2016년부터는 자유학기제의 전면적 시행, 제2차 진로교육 5개년 계획(2016~2020)과 2023년에는 진로교육 활성화 방안(2023~2027) 등이 수립되면서, 학교 교육에서 진로교육을 더욱 공고히 하는 계기가 마련되었다. 약 40년 이상 이어진 진로교육의 정책적 변화는 크게 세 가지 영역으로 구분되고 있는데, 이는 진로교육 프로그램 내실화, 진로교육 지원체제 구축, 진로교육 전문인력 양성 및 전문성 제고라는 영역으로 분류된다.

진로교육에 대한 중요성은 2022 개정교육과정에서도 언급되고 있다. 새로 발표된 2022 개정교육과정에서는 <표 1>과 같이 ‘학교급별 교육목표’를 제시하고 있다(교육부, 2022a). <표 1>에서 제시된 바와 같이 진로에 대한 교육은 자기 이해와 삶의 방향성 탐색이라는 두 가지 차원에서 초-중-고등학교로 갈수록 차등되는 구조를 보인다. 초등학교가 자기 삶의 영역에서 진로에 대한 탐색을 시작한다면 고등학교로 갈수록 자아의식과 진로라는 차원에서 확장되어 평생학습자로서의 태도를 길러내야 한다는 양상을 보인다.

〈표 1〉 2022 개정교육과정 학교급별 진로교육 목표 일부(교육부, 2022a, pp. 6-7)

초등학교	중학교	고등학교
자신의 소중함을 알고 건강한 생활 습관을 기르며, 풍부한 학습 경험을 통해 자신의 꿈을 키운다.	심신의 조화로운 발달을 바탕으로 자아존중감을 기르고, 다양한 지식과 경험을 통해 책임감을 가지고 적극적으로 삶의 방향과 진로를 탐색한다.	성숙한 자아의식과 인간의 존엄성에 대한 존중을 바탕으로 일의 가치를 이해하고, 자신의 진로에 맞는 지식과 기능을 익히며 평생학습의 기본 능력을 기른다.

더불어 진로교육의 편성과 관련해서 2022 개정교육과정에서는 진로교육을 다양한 활동에 내재시키고 있다. <표 2>는 2022 개정교육과정에서 진로교육을 실시할 수 있다고 밝힌 활동들이다. 이중 ‘진로연계교육’과 ‘학교자율시간’의 등장이 눈에 띈다. 2022 개정교육과정에 새로 도입된 진로연계교육은 학교급의 전환이 일어나는 시점이나 또는 학년 전환이 일어나는 시점에 학생들의 원활한 적응 및 교육을 지원하기 위해 일어나는 교육을 말한다(교육부, 2022a). 이것은 초, 중, 고등학교에서도 모두 편성가능한 교육활동이며, 진로연계교육은 그 명칭부터 ‘진로’를 포함하고 있는 만큼 학습자 진로교육과 밀접히 연계된 활동이라 볼 수 있다. 학교자율시간 역시 새로 도입된 과정이지만 이는 진로만을 포함하는 시간은 아니다. 학교자율시간은 학교가 교육과정 편성 시수 가운데 학기당 17시수 가량을 활용해 특색있는 교육과정을 운영할 수 있는 시간이다(교육부, 2022a). 학교자율시간을 통해 진로와 관련된 프로그램을 운영하고자 하는 경우, 교과목으로의 승인을 받아야 하며 실제로 진로집중형 프로그램을 운영하는 사례들이 등장한 바 있다(송예림, 2024).

교육과정에서 진로연계교육을 비롯한 학교자율시간 등의 등장은 공식적으로 진로교육을 유연하게 운영할 수 있는 시수가 확대한다는 점에서 진로교육이 가능한 물리적 조건을 확보하는 데 도움을 준다. 특히나 꿈과 끼를 찾아주기 위한 목적으로 도입되었던 자유학기제

〈표 2〉 2022 개정 교육과정의 진로교육 편성(교육부, 2022a 재구성)

구분	창의적 체험활동	진로연계교육	학교자율시간	범교과 학습주제
영역	진로활동	진로탐색	학생주도설계	진로교육
시수 편성	306시수 중 할애	교과 및 창의적 체험활동과 연계 운영	교과 및 창의적 체험활동과 연계해 운영	창의적 체험활동 및 교과와 통합하여 운영
편성 유의사항	자율, 동아리, 진로의 구분	입학 초기, 상급학교 또는 학년 진학 직전학기	(연간 34시수, 학기제한 x)	시수 제한 X
세부영역	-	고등학교 생활준비, 교과학습 준비, 진로탐색, 고등학교 진학준비	-	-

가 중학교 1학년 시점에 집중되어 있던데 반해 이와 같은 활동들의 편성은 진로활동이 진학년에 걸쳐 분배될 수 있도록 함으로써 보다 균형잡힌 진로교육을 받을 수 있는 가능성을 확장한다는 점에서 의의가 있어 보인다.

한편 진로교육 시간에 다루어지는 콘텐츠의 대표적인 예로는 「진로와 직업」 교과를 빼놓을 수 없다. 「진로와 직업」 교과는 6차 교육과정에 도입된 이후 꾸준히 양적 확대되어 온 과정이다(서우석, 2025). 이는 진로교육의 자리를 독자적으로 확보했다는 데서 의의가 있다고 밝혀져 있으며, 현재까지 중학교 대부분, 고등학교 절반 가량이 이를 도입하고 있는 것으로 나타났다(박나실·정지은, 2023). 「진로와 직업」 교과는 선택교과로써 교과 수업 시간에 운영되거나 창의적 체험활동 시간에 운영되는 등 앞서 제시한 다양한 진로활동 편성 시간에 활용되고 있는 것으로 알려져 있다(박나실·정지은, 2023).

「진로와 직업」 교과는 개정을 거듭하며 내용 체계에 변화를 주기도 하였다. 2015 개정교육과정에서는 「진로와 직업」 교과에서 함양해야 하는 역량과 내용 체계를 일치시켰던 데 반해 2022 개정교육과정에서는 「진로와 직업」 교과의 목표를 ‘학생의 주도적인 진로개발 역량 함양’으로 제시하고, 이를 탐색하기 위한 세 개의 내용체계를 구성하였다. 본 내용을 정리하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 2015 개정교육과정과 2022 개정교육과정에서의 「진로와 직업」 교과의 역량 및 내용체계(교육부, 2015, 2022b)

구분	역량	내용 체계
2015 개정교육과정	자아 이해와 사회적 역량	자아 이해와 사회적 역량 개발
	일과 직업 세계 이해 역량	일과 직업세계 이해
	진로 탐색 역량	진로 탐색
	진로 디자인과 준비 역량	진로 디자인과 준비
2022 개정교육과정	학생의 주도적인 진로개발역량 함양	진로와 나의 이해
		직업세계와 진로 탐색
		진로 설계와 실천

2015 개정교육과정에서 2022 개정교육과정으로 이행함에 따라 달라진 것은 내용 체계와 역량뿐만이 아니다. 2015 개정교육과정에서는 「진로와 직업」 과목의 성격에서는 진로·진학에 치중된 역량 설명이 이루어졌다면, 2022 개정교육과정에서는 “다양한 진로 탐색을 통해 자신의 삶을 주도적으로 계획하고 준비함으로써 태도와 자질을 함양하며, 일과 노동의 가치를 발견하여 개인의 자아실현과 함께 사회적 기여를 추구한다(교육부, 2022b, p. 48)”고 언급하면서 진로를 주체적으로 구성해나가는 역할로서의 학습자의 모습에 관심을 기울이고 있음을 발견할 수 있다.

Ⅲ. 진로교육에서의 행위주체성 설계의 방향

1. 진로정체성의 불확실성과 행위주체성의 강조

4차 산업혁명으로 인해 디지털 기술 혁명, 온·오프라인 경계의 모호성, 초연결성 등의 등 사회 전반에 대한 변화가 예측되고 있다. 이 가운데 교육 역시 변화를 피하기 어려울 것으로 보인다. 특히 자기 삶을 주체적으로 이끌어 가도록 하는 진로교육에서의 변화는 더욱 불가피할 것이다. 이러한 변화는 비단 직업의 불안정성에서만 기인하는 것은 아니다. ‘액체 근대’로 묘사되는 현대사회는 자아정체성이 고정된 것이 아니라 액체성을 가지고 있다고 설명하고 있다(Bauman, 2009).

진로교육의 궁극적 목적은 자아를 이해하고, 정보를 탐색해 궁극적으로 자기 스스로의 사결정을 할 수 있게 만드는 것(전명순, 2017)인 만큼 직업 설정을 넘어선 진로교육의 확장적 접근이 필요해보인다. 조현영·손민호(2017, p. 202)는 진로교육이 “개인의 행복한 삶을 위해 정체성을 형성해나가는 과정적 활동”로 새로운 접근이 필요하다고 설명한 바 있다. 이러한 필요성은 타 연구에서도 지적된 바 있다. 박나실·김두겸(2023)의 연구는 캐나다 BC주 진로 교육과정과 국가교육과정을 비교함으로써 진로에 대한 교육이 ‘자신에 대한 객관적 진단과 이해’에 그칠 것이 아니라 ‘무엇’을 아는가를 넘어서 알아가는 과정에서의 ‘존재론적인 성장’에 대해 주목해 볼 시사를 도출해내기도 하였다. 이 외에도 진숙경 외(2022a)의 연구는 현재의 진로 선택지가 매우 협소하다는 점을 문제점으로 지적하면서 변화하는 시대의 진로는 보다 포괄적이고 다각적인 접근이 필요함을 제기하고 있다.

선행연구들에 따르면 자아정체성은 진로 성숙도에 영향을 주는 주된 요인으로 꼽힌다(정애경·김계현·김동민, 2008; 최유선·손은령·박소리, 2018). 그러나 진로 성숙에 많은 영향을 준다고 알려진 자아정체성마저도 확정된 것이 아니라 변화(Erickson, 1982)한다는 점은 기존의 발달심리학에 근거한 진로교육에 대한 변화의 필요성(조현영·손민호, 2017)을 제기하는 것과도 같다. 따라서 자아정체성이 변화한다고 했을 때 진로교육의 어떠한 점들이 달라질 수 있는지 고려해볼 필요가 있다.

자아정체성을 둘러싼 논의들은 공통적으로 ‘나는 누구인가’라는 물음을 함축하고 있다(최유선·손은령·박소리, 2018). 한 개인을 설명하는 고유의 성격들을 두고 자아정체성(identity)이라고 부를 때, 과연 그의 성질은 무엇으로 대변되는가 고려해볼 수 있다. 누군가의 이름, 생년월일, 성별, 키 등은 그 사람을 설명하는 특징이 되곤 하지만 과연 그것이 그 사람을 나타낸다고 볼 수 있는지는 의문이다. 이하의 글은 진로의 정의, 구체적으로는 정체성에 대하여 되짚어볼 기회를 제공한다. 아래의 글은 이러한 정체성적 요소들이 과연 명시적 정보

에서부터 발휘되는 것이 아니라 사회적으로 공유되며 구성되는 것임을 설명하고 있다.

나의 이력을 내가 아는가. 나의 졸업장이 나인가. 나의 생일까지도 남이 알려주고 관청에서 기록한 것을 다시 내 머리에 입력한 것이다. 나는 나의 이력서를 넘어 있을 뿐이다. 거기에는 세상에 대한 신뢰도 있다. 그러나 그것은 나의 있음이 부족하기 때문이다. 그래서 이 부족, 이 신뢰는 나의 근거이다. 나의 친구들은 이 부족, 이 신뢰의 틈으로부터 나와 있음에 관계되어 있다. 그러나 나의 있음은 나를 넘어가며 다른 사람과 공유하는 것이다(김우창, 2014, p. 507).

정체성에 대해 연구하였던 번스(Berns, 2024)는 앞서 나열한 라벨링 가능한 것들이 과거의 자아, 자신의 생애 과정을 반영하고 있는 것들이며 정체성의 기반이 된다고 하였다. 그러나 그는 정체성을 형성하는 데는 과거의 자아뿐만 아니라 지금 현재를 살아가는 현재의 자아 그리고 한 개인의 경험으로부터 구축된 서사구조(narrative structure)에서 만들어가는 미래의 자아까지 개입된다고 하였다. 이에 따르면 이름, 나이, 생일 등은 정체성의 한 부분일 뿐 전체는 아니다.

구성주의 이론에 근거한 진로에 대한 이론들 역시 진로교육의 방향성에 대해 평생에 걸친 진로 발달과 변화하는 삶에 대한 적응을 요구하고 있다(김민경 외, 2023). 더불어 1980년대 이후 등장한 지식사회학의 계보들은 인간이 놓인 맥락의 변화무쌍함으로 인해 불가피하게 발생하는 변화 현상을 인식해야 하며 이것은 진로교육에 있어서도 변화하는 진로관에 대한 동의가 필요하다는 점을 언급하고 있다(한승희, 2023). 삶과 학습을 어떠한 관점으로 바라보는가에 따라서 삶의 과정에서의 진로교육은 상당히 다른 양상으로 전개될 가능성이 있기 때문이다.

기든스(Giddens, 2010)는 자아정체성의 새로운 접근의 필요성을 제시하였다. 그는 현대 사회가 시공간의 제약으로부터 벗어났으며 생활세계가 다원화되는 등 사회적 맥락이 변화함에 따라 전통적인 사회와는 다른 삶의 영위가 이루어지게 되었다고 지적하였다. 그와 동시에 인간의 자아정체성에도 새로운 관점과 질서가 필요해졌다는 것이 그의 주장이다(이찬훈 1999). 기든스는 인간의 자아정체성은 텅 빈 상태에서 생겨나는 것이 아니라 개개인의 재구성 노력에 따라 채워지는 것이라고 보았다(Giddens, 2010). 그에 따르면 고도로 변모하는 사회에서 지속적으로 자기 자신을 구성해나가는 성찰적 자아주체성은 현대 사회의 주된 특징이다(이찬훈, 1999).

이상의 논의에 근거한바 정체성은 더이상 고정된 자아상이 아닌 변화무쌍함을 기본값으로 가지며, 정해진 길을 향해 나아가는 것이 아니라 끊임없이 재구성해나가는 것임이 유추 가능해진다. 생애에 걸쳐 일어나는 이와 같은 변화는 좁게는 직업에 대해, 넓게는 진로에 대한 정체성에 재고를 요하는 바이다. 이것은 진로교육이 개개인의 현재 심리상태에 주목

한 심리상담들이나 체험활동에서 그치는 것이 아니라, 그로부터 파생되는 성찰적 경험 그리고 확장적 정체성을 중요시여겨야 함을 시사하기도 한다.

이러한 경향을 반영하듯 이재열 외(2020), 이지연(2017)은 앞서 제시한 사회변화 속에서 한 개인이 진로에 대한 주체의식을 가지고 상황에 맞게 진로에 대한 목표를 수정하면서 추구해나가는 ‘진로탄력성’의 개념이 부각될 것임을 예고하였다. 커리어넷에서는 진로탄력성의 개념을 “진로문제와 관련하여 역경 상황에도 불구하고 빠르고 효과적으로 극복해내는 힘과 정신으로서 긍정적인 정서를 유지하거나 역경 이전의 상태로 되돌아오는 능력(커리어넷, n.d.)”으로 정의하고 있으며, 이들의 하위요소를 밝혀낸 바 있다. 진로탄력성은 <표 4>와 같이 구성된다고 알려져 있다.

〈표 4〉 진로탄력성의 구성요인(커리어넷, n.d.)

영역	정의	하위요인
자기이해	자신을 긍정적으로 인식하며 자신의 내·외적 특성을 자기 스스로가 올바르게 이해하는 것	자기이해
		자기효능감
긍정적 태도	자신과 미래 환경에 대해 어려운 상황을 극복할 수 있다는 긍정적 믿음과 부정적 감정을 잘 다스리는 태도	감사하기
		미래지향
자기 조절	자신의 감정과 행동을 인식하고 이를 바람직한 방향으로 스스로 조절하는 능력	정서조절
		진로자립
적응성	급변하는 사회 환경에서도 적용할 수 있는 유연한 대처 능력을 의미하며 변화하는 상황을 기꺼이 받아들이고 적극적으로 진로 목표를 달성해나가는 것	진로 유연성
		변화 수용
		도전정신
대인·정보 관계	사람-사람, 사람-사물 간의 사회적 관계망·연결망을 형성하며, 상호 관계를 맺고 상황과 맥락 안에서 긍정적인 관계를 유지하며 진로를 개척하는 것	공감능력
		연결성
		협력

이는 적응성, 대인·정보 관계 등의 측면에서 앞서 논의한 역량의 개념과도 연결되는 것으로 보이며, 변화하는 사회에 대응하는 주체적 특성과도 밀접한 관련이 있다고 짐작해볼 수 있다. 최근 연구에서는 진로교육을 자아에 대한 이해를 기반으로 자율성을 가지고 합리적 판단을 하게 하는 것(전명순, 2017)으로 접근하고 있다. 여기에는 자기인식을 넘어서 자기 목표를 향해 나아가는 인내와 끈기라는 태도, 주도적인 계획 수립과 실천의 모습을 포함하고 있는바 학습자의 행위주체성을 강조하는 양상이 드러난다.

이러한 경향을 반영하듯 진로교육의 학문적 토대를 연구한 서우석(2025)의 연구에서는 진로교육학의 진로에서의 주체성 개념에 주목하는 모습을 보였다. 그는 “학습자가 불확실성과 변화를 수용하고 새로운 기회를 창출할 수 있도록 돕는 방향으로 설계될 필요(서우석, 2025, p. 234)”에 대해 제기하고 있으며, 이를 통해 궁극적으로 학습자는 자기주도적으로 불

확실성에 대응해 진로를 설계하고 조정해갈 수 있는 역량을 함양해야 한다고 표현하였다. 그리고 행위주체성을 함양하려는 범교과적 교육의 방향을 진로교육에 초점화하는 시도를 보이기도 하였다.

2. 개개인성과 타자와의 공존 및 잘삶의 태도 함양

이상에서 정리된 바를 종합하건대 진로교육은 결국 자기 삶을 구성해나가는 행위 주체로서의 역량을 길러내는 교육과 다르지 않다. 그러나 선행연구들은 행위 주체라는 표현을 자율성으로만 해석해서는 안된다는 논리를 제시하면서 주체성의 개념을 개개인의 속성에만 주목하여 설명하는 것은 행위 주체에 대한 부분적 이해에 기인한 것이라고 지적한다. 행위 주체로서의 역량을 갖는다는 것은 자유와 더불어 그에 따른 사회적으로 책임있는 태도를 요구하는 만큼 진로교육은 공공성에 대한 요구와도 부합한다. 이것은 이상은(2024)의 연구에서 지적한 학습자 개개인과 공적언어로서의 교육과정의 만남이 필요한 이유와도 유리되지 않는다. 이하의 절에서는 진로교육에서의 공공성이 어떻게 의미를 지니는지에 대해 살펴봄으로써 진로교육이 비단 개개인성에 주목한 교육은 아니라는 점에 주목해보고자 한다.

스스로 선다는 것은 자신이 속한 공동체에 대한 책임을 다하는 것이다. 기댈 수 있는 벼를 만드는 것, 벼가 기댈 수 있도록 어깨를 내주는 것, 그것이 자립이다. 공동체에 산적한 문제들은 외면한 채 나만 잘 먹고 잘 살면 된다는 말상은 자립과는 거리가 멀다. 기도하는 손과 노동하는 손은 다르지 않다. 노동하는 손에 공동체를 위한 염려를 담을 때 노동하는 손은 곧 기도하는 손이 된다. (중략) 우리의 진로교육은 단순히 노동하는 손이 아닌 기도하는 손을 만들어야 한다. 그러기 위해서는 먼저 우리의 삶을 들여다볼 필요가 있다. 삶의 척박함을 있는 그대로 솔직하게 드러내는 것에서부터 시작해야 한다. 진로를 강요하지 않는 진로교육이 필요하다(윤상혁, 2017, p. 15).

학습자들이 잘 자립함은 학교교육이 바라는 모습과도 다르지 않다. 그러나 자립이 단지 성인이 된다는 것을 의미하는 것은 아니기 때문에 자립(自立)의 의미를 정의함은 교육의 방향성을 살피는 핵심이 될 것이다. 인용문의 저자 윤상혁(2017)은 자립과 공동체성을 함께 정의함으로써 ‘스스로 선다’는 자립의 의미에 재고를 요한다. 앞선 장에서 진로에 대한 교육은 결국 직업에 대한 교육을 넘어 삶에 대한 문제를 다룰 수밖에 없음을 말하였다. 그리고 우리가 세계와 관계된 삶을 살아간다고 할 때 세계에 대한 고민이 ‘잘 삶’에 대한 고민과 연결될 수밖에 없는 것은 당연하다. 이 지점에서 다시금 윤상혁(2017)은 학교교육은 개인의 스펙쌓기로 대학 진학에 몰두하고 있지 않은지 비판적 관점을 제시한다.

UNESCO(2022)는 미래 사회를 위해서는 학생들의 진로교육에 있어서 ‘더불어 잘 삶’이라

는 가치를 터득해나가야 한다는 약속과 함께, 진로교육의 범주가 확장될 필요가 있음을 제안하고 있다. 그리고 그 구체적 방향으로 진로교육의 대상이 개개인의 전문기술 함양을 넘어서 개인 너머 가족, 지역사회의 사회·경제적 웰빙과 연계되고 있음을 고려하며 변화를 맞이하려는 시도가 필요함을 이야기하고 있다.

이상은(2024)은 개개인의 정체성을 다양한 검사도구를 통해 유형화하려는 시도로부터 소외의 문제가 생겨날 수 있다고 보았다. 더불어 그는 과연 우리가 사는 세상이 공적언어, 공적세계와 언제라도 분리되어 생각될 수 있는 것인지에 대한 의문을 표한다. 개개인의 표현은 공동체의 인정과 때려야 뗄 수 없는 관계에 놓여있기 때문이다. 따라서 자신의 존재적 가치를 표출한다는 것과 타자에 대한 배려와 소통의 자세를 함양하는 것은 불가분의 관계에 있다고 볼 수 있다. 실제로 최근 연구는 진로 관련 역량에 ‘타자에의 공감’을 주된 가치로 제시하기도 한다. 예컨대 진숙경 외(2022a, 2022b)의 연구는 자기 정체성으로부터 시작하는 진로의 역량이 타자와의 관계로까지 확장됨을 보여주었으며 그를 주된 교육의 가치로 보기도 하였다(<표 5> 참조).

〈표 5〉 학교급별 진로 관련 역량 및 중점 교육 기간(진숙경 외, 2022b, p. 7)

가치 항목		내용	중점 교육 기간
자립심	자기 긍정성	자기를 존중하고 타자에 관심	유아시절과 초등학교
책임감	자기 정체성	남과 구별되는 나만의 고유성, 내가 누구인지, 무엇을 좋아하고 잘하는지를 알아감	중학교
문제해결력 난제 대처 능력		타인의 고통, 불편, 필요에 예민하고 그 문제를 풀고자 하는 집요함	중-고등학교
공감, 소통 능력		타인의 고통에 대한 관심과 타인과 소통하는 능력	초, 중, 고등학교

진로교육은 생애 경험의 표출이 사회적 실천과 분리될 수 없다는 확장적 이야기로 연결된다(Wortham, 2003). 진로활동이 자기 이해에 대한 활동이라 하더라도 자기의 존재론적 가치는 그것의 표현된 양상을 통해서 경험가능하다. 생각이 개인의 내적 심리 활동이라고 본다면 ‘표현되었음’은 그것이 나와 나의 삶의 터전으로 발현되었다는 데서 사회학적 논의의 대상으로 부상된다. 그것이 설령 자기 이해에 관한 내용이라 할지라도 그것을 표현함은 결국 타자의 이해를 요구할 수밖에 없다. 그리고 이 과정은 결국 세계시민으로서 자신을 어떻게 납득시켜가는데 대한 모의적 삶의 양상과 다르지 않다. 이러한 점에서 학습자의 활동은 타자에 대한 역지사지적 태도, 즉 공감적 태도와 그를 위한 배려적 표현을 기반으로 할 수밖에 없다(조현영·손민호, 2017).

이러한 연유 속에 조현영·손민호(2017)의 연구는 진로교육에서의 배려와 공감에 대한 학

습의 필요성을 공동체의 잘 사는 가치와 연계해 설명하기도 하였다. 이처럼 진로교육은 개인의 생애, 특히나 직업 세계와 관련된 생애에 초점화된 측면을 보였으나 최근 변화하는 세계는 상호연결성 속에서 진로교육이 항상 그와 연결된 타자에 대한 고민을 수반해야 한다는 것을 제시하고 있다.

3. 지식·기술의 연장으로로서의 가치·태도의 중요성

진로교육이 진학 및 직업 선택에 집중되어 다루어오던 경향은 앞선 장에서 살펴볼 수 있었다. 단, 우리나라에서는 ‘직업’이라는 영어권의 다양한 명칭이 ‘직업’이라는 용어로 번역됨에 따라 너무 많은 의미가 한 데 매몰되어버리기도 하는데, 어떤 표현을 ‘직업’으로 번역하는가에 따라 행위주체성을 함양하기 위한 교육의 방향에 상당한 차이가 발생할 수 있다. 이러한 문제의식에 의거하여 이 절에서는 직업 세계에 대한 교육의 확장적 이해를 제안하고자 한다.

듀이(Dewey)는 우리말로는 ‘직업’으로 대치되는 용어를 세부적으로 나누어 보았는데, 그는 일반적으로 생계유지를 위해 하는 직업 세계를 ‘career’라고 표현하였으며, 일에 오래 종사하는 ‘occupation’, 그리고 소명의식을 포함하는 ‘vocation’의 측면으로 나누어 설명하였다. 그리고 그는 생활 활동을 이끄는 ‘career’적 측면에서 나아가 직업교육이 일에 대한 정신적 태도를 포함하는 ‘vocation’의 차원으로 확장될 필요를 말한 바 있다(Dewey, 2007, p. 444).

직업의 의미를 ‘career’에서 ‘vocation’으로 변화해 조명해본다는 것은 일종의 소명의식을 포함하게 되는 만큼 물리적 조건의 변화만으로는 설명할 수 없다. 이때의 진로교육은 직업에 대한 개인의 신념과 태도적 측면을 포함하며 실용적 동기보다는 자신의 삶의 가치와 부합하는 직업에 대한 소명의식으로부터 헌신적 태도가 작동하기 마련이다(Cullen, 2011). ‘career’로서의 직업이 직업세계와 실용성을 키워드로 한다면 ‘vocation’의 측면에서 직업은 성찰과 자기신념과의 일치도를 높이 요구한다. 바로 이때 진로교육은 단지 직업 세계에 입문하기 위한 교육에 그쳐서는 안되는데, 듀이(Dewey)는 이를 직업을 ‘통한’ 교육이라고 역점을 두어 다음과 같이 강조하였다.

직업적 활동을 통한 교육은 그 속에 학습으로 연결되는 요인들을 다른 어떤 방법보다도 더 많이 결합해 가지고 있다. 그런 교육은 본능과 습관을 가동하며 수동적으로 받아들이는 학습을 용납하지 않는다. 거기에는 구체적인 목적과 달성해야 할 결과가 분명히 제시되어 있다. 따라서 그것은 사고를 자극한다. 그것은 목표에 대한 생각을 꾸준히 간직하면서 활동이 고정된 틀에 박혀 있거나 변덕에 좌우되는 일이 없도록 요구한다. 활동은 한 단계에서 다음 단계로, 앞으로 나아가야 하므로, 하나하나의 단계에서 장애를 극복하고 실행의 수단을 발견하고 재조정하는 데에 관찰과 독창성이 필요하다. 요컨대 직업적 활동은, 단순히 외적인 산물에

목적은 두는 것이 아니라 활동을 실현하는 데에 목적을 두는 그런 조건에서 이루어진다면, 교육의 목적, 관심, 사고를 논의하는 과정에서 제시한 여러 가지 요건을 한꺼번에 충족시킬 수 있다(Dewey, 2007, p. 447).

위 인용문은 직업 활동을 통한 교육이 수행을 배우는 것이 아니라, 수행에 수반되는 정서적 태도를 경험하는 데 의의가 있음을 말함으로써 직업에 대한 교육이 과연 어디까지 확장될 수 있는가를 보여준다. 장인에 관한 연구(권미애, 2020; Korn, 2018)에서는 장인들의 전문성에는 타자, 혹은 사용자에 대한 배려의 태도가 포함되어 있다는 점을 강조하고 있다. 이들에게 무언가를 연마하는 과정에서의 더욱 좋은(善) 수준으로 나아가고자 하는 마음은 활동의 동력이 된다. 그리고 ‘좋은’이라는 가치는 타자에의 태도를 포함하고 있다는 바, 직업에 대한 교육은 개인의 정념을 요구하는 동시에 이해와 공감의 자세를 요구한다(Korn, 2018). 이를 바탕으로 살펴본 진로교육의 한 측면은 전문기술의 확대가 아니라 전문가가 되기 위한 가치와 태도를 배워가는 교육이라고 봄이 더욱 가깝다.

최근 ‘과학자 되기’에서 ‘과학자처럼 사고하기’로의 슬로건의 변화는 이러한 양상을 잘 보여준다. 얼핏 비슷해보이는 두 관점은 주체의 시점과 상징성에 차이를 둔다. ‘과학자 되기’의 초점이 미래 자신이 꿈꾸는 과학자의 상, 이상향을 향하고 있다면 ‘과학자처럼 사고한다’는 것의 초점은 현재의 ‘나’이다. 학습자가 배워야 하는 것은 과학자가 최종적으로 도출한 산물로서의 지식, 도달해야 할 이상으로서의 지식이 아니라 ‘과학자처럼 사고하는 법’과 같이 탐구하는 법, 사고하는 법에 관한 것이다. 이는 단순히 쫓아한다는 것의 의미를 넘어서 학습자가 과학자처럼 되기 위한 기다림의 시간을 포함한다(Dewey, 2007, p.307). 여기서 학습자는 과학자의 지식을 맹목적으로 수용하는 것이 아니라 그것을 유목적적으로 처치함으로써 탐구에 따른 만족감을 배우게 된다. 이때의 교육은 ‘과학자’라는 직업을 지향하고 있으나 수행 자체에 목적을 둔 직업교육으로 귀결됨이 아니라 이상향에 다다르기 위한 태도, 가치를 지향해가는 그러한 마음과 자세를 배워가는 교육을 필요로 한다. 이것은 특수 지식을 갖추어야만 특수 역량이 발휘될 수 있다는 고전적인 학습이론에서 벗어난 것으로 진로교육이 반드시 진로세계에 대한 탐색에 국한되지 않을 수 있다는 점을 시사한다.

종합하건대 과학자처럼 사고한다는 것은 끊임없이 의심하고 현상을 새로 발견하려는 과학적 태도에 근거하며(Suttie, 2023) 이는 진로역량에 대한 확장적 이해의 필요성을 제기한다. 예컨대 이에 대해 이지연·권효원(2021)의 연구는 창업가 정신 함양 교육을 예로 들며, 본 사례가 단지 창업에 필요한 지식과 기술을 가르치는 데 국한됨을 우려하고 있다. 실제로 진로교육은 특정 직업 세계에 대한 지식을 넘어서 종합적인 소양, 평생에 걸쳐 길러져야 하는 소양으로 자리잡고 있으므로 실제 역량의 개념에 비추어 역량 중심 교육과정에서의 진로교육이 무엇을 의미하는지에 대해 밝혀나갈 필요가 있다.

IV. 나가며

최근 사회는 이른바 “탈주하는 객체(runaway object)”의 출현과 존재감의 증대로 진로교육에 대한 재설계가 더욱 중요해졌다(Engestrom, 2024). 교육은 이와 같은 변화의 중심에 있으며, 특히나 빠르게 변화하는 사회에서 미래에 대한 준비와 직접적으로 연계된 진로교육 또한 재설계의 예외가 아니다. 본 연구에서는 직업에 대한 선택이나 자기 이해에 초점화되어 있는 진로교육을 넘어서는 새로운 접근이 필요하다는 점에서 출발하여, 변화하는 교육과 사회의 흐름 속에 진로교육의 의미와 방향을 ‘행위주체성’에 주목해 탐색하고자 하였다.

이 연구에서는 행위주체성에 주목한 진로교육 설계의 방향을 다음과 같이 제안하였다. 첫째, 자아정체성에 대한 유연한 사고와 적응력을 갖추도록 한다는 점이다. 사회변화에 따라 진로 세계에도 변화가 가속화되면서 진로탄력성이라는 개념이 주목받고 있다. 이는 학습자가 변화 사회에 대응해 적극적으로 자기 삶을 이끌어간다는 의미를 함축하는 개념으로, 자기 삶을 주체적으로 이끌어갈 수 있는 주체성을 키워가는 것과 일맥상통한다는 점에서 행위 주체로의 역량을 함양하는 교육이 필요함을 제안하였다.

또한 행위 주체성을 함양하는 것이 결코 한 개인의 자율성을 강조해서만 이루어지지 않는다는 연장선에서 두 번째 방안을 제안하였다. 이는 공동체 일원으로서의 공감과 이해의 태도의 함양에 주안점을 두는 방향이다. 학습자의 존재가 독립적이지 않고 상호의존적임을 고려했을 때 학습자의 행위는 결코 독립적 행위라 볼 수 없다. 특히 개개인의 잘사는 더불어 살아감 속에 구현되는 것으로써, 진로교육이 개인의 교육을 넘어 공동체적 가치를 함양할 수 있는 방향으로 나아가갈 필요가 있음을 제안하였다.

마지막으로 진로교육이 실질적인 직업교육의 지식과 기능의 습득에서 나아가 태도와 가치까지의 배움으로 확장되어야 한다는 점을 제안하였다. 즉, 진로교육이 접근해야 하는 방향으로 직업교육의 실용적 가치와 더불어 전인적 가치에 주목해야 함을 제안하였다. 이상에서 진술한바, 진로교육이 직업의 기술을 배우는 것을 넘어 완성물에 다다르기 위한 노력과 정념의 태도, 시행착오의 경험을 통해 자신의 삶에 유의미한 것으로 받아들일 수 있는 교육으로서 변화된다는 것은 한 개인의 가치와 태도적 차원을 어떻게 담아낼 것인가에 대한 문제와 연결되며 더욱 적극적인 의미로의 진로교육의 해석을 필요로 한다.

현재 국가교육과정에서 진로교육은 ‘진로연계학기’, ‘자유학기제’, 창의적 체험활동으로서의 진로 영역의 공고화를 통해 그 중요성을 거듭 강조하고 있다. 이것은 진로교육의 필요성과 중요성이 높아지는 변화 맥락 속에서 학생들에게 진로에 대해 경험할 수 있는 시간을 확보해준다는 점에서 의의가 있다. 한편 이 연구에서 제안한 세 가지 방향은 비단 진로교

육 활동에 국한되지 않는다. 이는 전체 교육활동에 내재화하여 꾸준히 발달시켜나갈 수 있는 지점들으로써, 생애 전반에 걸친 진로역량이 강조되는 오늘날의 교육관 전반에도 부합하는 방향이라고 판단된다. 본 연구의 차별점과 한계점 역시 여기에 있다. 거시적 관점에서 살펴본 진로교육의 방향이 진로교육의 빅아이디어를 설정하는 데에 기여할 수 있기를 기대한다. 그리고 후속 연구들을 통해 이상의 논의에 기초하여 교육과정에서의 진로교육이 어떠한 모습으로 구현될 수 있는지, 다양한 적용 사례들이 논의되기를 바란다.

참고문헌

- 교육부(2015). **중학교 선택 교과 교육과정**(교육부 고시 제2015-74호 [별책 18]).
- 교육부(2016). **중등 진로전담교사 배치 및 운영지침**.
- 교육부(2022a). **초·중등학교 교육과정 총론**(교육부 고시 제2022-33호 [별책 1]).
- 교육부(2022b). **중학교 선택 교과 교육과정**(교육부 고시 제2022-33호 [별책 18]).
- 권미애(2020). **장인 작업과 숙달의 정체성**. 박사학위 논문. 인하대학교 대학원.
- 김민경·문찬주·방혜진·이진솔(2023). **진로교육의 성과 분석**. 세종: 한국직업능력연구원.
- 김우창(2014). **깊은 마음의 생태학: 인간중심주의를 넘어서**. 파주: 김영사.
- 김정근(2012). 개인 및 환경특성이 대학생의 진로준비행동에 미치는 영향에 관한 연구. **진로교육연구**, 25(3), 161-179.
- 김중운·윤명희·서희정·박성실(2009). 여대생의 성격유형 및 진로의사결정유형이 진로준비행동에 미치는 영향. **진로교육연구**, 22(4), 195-217.
- 김중훈(2022). 미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색: OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석. **교육과정연구**, 40(2), 181-202. <https://doi.org/10.15708/KSCS.40.2.8>
- 김혜랑·정애경(2021). 초등 진로교육에서 진로적응성 개념의 적용 가능성 탐색. **진로교육연구**, 34(4), 83-103. <https://doi.org/10.32341/JCER.2021.12.34.4.83>
- 남미자·김영미·김지원·박은주·박진아·이혜정(2019). **학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현 가능성 탐색**. 수원: 경기도교육연구원.
- 문진·소경희(2016). 중학교 진로교육 운영 실태 분석: 교육과정 우수학교를 중심으로. **진로교육연구**, 29(4), 135-155.
- 문찬주·김민경·최광성·황승록·방혜진·김민석(2023). **초·중등 진로교육 현황조사(2023)**. 세종: 교육부, 한국직업능력연구원.
- 박가열(2008). 초·중기 청소년 직업체험학습이 진로계획성과 진로결정 자기효능감에 미치는 영향. **미래 청소년학회지**, 5(3), 115-130.
- 박나실·김두겸(2023). 중·고등학교 진로교육 교육과정 문서 체제 탐색: 캐나다 British Columbia주 진로교육 사례를 중심으로. **교육과정평가연구**, 26(2), 73-106. <https://doi.org/10.29221/jce.2023.26.2.73>
- 박나실·정지은(2023). 2022 개정 「진로와 직업」 교육과정의 기본 방향과 향후 과제. **진로교육연구**, 36(1), 95-118. <https://doi.org/10.32341/JCER.2023.3.36.1.95>
- 박수정·조덕주(2014). 평생교육의 관점을 토대로 한 중학교 「진로와 직업」 교과서 분석. **교사와 교육**, 33, 67-88.
- 서우석(2025). 진로교육학의 학문적 성격에 대한 탐색적 연구. **실과교육연구**, 31(1), 227-255. <https://doi.org/10.29113/skpaer.2025.31.1.11>
- 송예림(2024). [청학교] 학교 자율교육 과정(16+1)으로 설계하는 맞춤형 진로. <https://blog.naver.com/>

- goe_press/223522733094 (검색일: 2024. 11. 15)
- 오은주(2014). 대학생의 특성불안이 진로준비행동에 미치는 영향: 진로결정자기효능감의 매개효과. **진로교육연구**, 27(2), 85-107.
- 유현실(2013). 진로탄력성 개념에 대한 이론적 검토와 성인 진로상담에 대한 시사점. **상담학연구**, 14(1), 423-439. <https://doi.org/10.15703/kjc.14.1.201302.423>
- 윤상혁(2017). 진로교육의 진로를 묻다. **오늘의 교육**, 41, 9-15.
- 이상은(2024). 학생의 개별성과 교육과정의 공공성 간의 관계 재탐색: ‘학생 목소리’의 새로운 해석을 찾아서. **교육철학연구**, 46(1), 91-118. <https://doi.org/10.15754/jkpe.2024.46.1.005>
- 이재열·정윤경·방혜진·안유진·이진술(2020). 성인 진로탄력성 강화 프로그램 평가 연구. **평생학습사회**, 16(2), 165-189. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2020.5.16.2.165>
- 이지연(2017). 4차 산업혁명 시대를 대비한 진로교육정책과 진로교육의 방향. **The HRD Review**, 20(5), 20-39.
- 이지연·권효원(2021). 한국의 진로교육 혁신 방안: 해외 주요국 사례의 시사점을 중심으로. **진로교육연구**, 34(4), 59-81. <https://doi.org/10.32341/JCER.2021.12.34.4.59>
- 이지연·김재희·이서정(2017). **해외 진로개발 정책과 우리나라 진로교육의 발전 방안**. 세종: 한국직업능력개발원.
- 이찬훈(1999). 현대 사회 구조와 주체성. **대동철학**, 5, 253-278.
- 장희선·윤정이(2016). 중학교 1학년 학생의 직업체험활동, 생애목표가 진로정체성에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 16(6), 271-292.
- 전명순(2017). 중학생의 진로활동을 위한 자아역량 프로그램 제안. **한국청소년활동연구**, 3(1), 1-27.
- 정애경·김계현·김동민(2008). 진로미결정 및 관련변인에 관한 국내연구 메타분석. **상담학연구**, 9(2), 551-564. <https://doi.org/10.15703/kjc.9.2.200806.551>
- 정윤경·정지은·김민경·박나실·황승록·김나라·방혜진·곽초롱·신주량(2022). **제3차 진로교육 5개년 기본계획 수립을 위한 정책연구**. 세종: 교육부, 한국직업능력연구원.
- 정지애(2020). 중·고등학생의 진로교육 및 진로체험이 진로계획에 미치는 영향. **인문사회** 21, 11(3), 683-696. <http://dx.doi.org/10.22143/HSS21.11.3.49>
- 정철영·이영광·이승엽·김동주·김기민·이진규·김도현(2022). 우리나라 국가 진로교육 정책 동향. **진로교육연구**, 35(1), 81-109. <http://dx.doi.org/10.32341/JCER.2022.3.35.1.81>
- 정철영·정진철·이종범·정동열·임호신·이서정·임정훈(2015). 우리나라 진로교육 현황 및 발전 방향 연구. **진로교육연구**, 28(3), 155-171.
- 조윤정(2017). **학습자 주도 학습의 의미와 가능성**. 수원: 경기도교육연구원.
- 조현영·손민호(2017). 진로교육은 언제 역량교육이 되는가?. **교육과정연구**, 35(1), 199-219.
- 진숙경·송인수·이맹수·조은주(2022a). **2030 진로교육체제 전환을 위한 혁신과제**. 수원: 경기도교육연구원.
- 진숙경·송인수·이맹수·조은주(2022b). **2030 진로교육체제 전환을 위한 혁신과제**. 이슈페이퍼 2022-01. 수원: 경기도교육연구원.
- 최영준(2016). 「진로교육법」의 문제점과 개선방향. **평생학습사회**, 12(3), 59-79.

- 최유선·손은령·박소리(2018). 대학생의 세계시민성, 진로정체성과 자아정체성 간의 관계. **진로교육연구**, 31(2), 131-149. <http://dx.doi.org/10.32341/JCER.2018.06.31.2.131>
- 커리어넷(n.d.). 진로탄력성(Career Resilience)의 이해. <https://www.career.go.kr/cnet/front/research/info2.do> (검색일: 2024. 11. 15)
- 하태호(2024). 진로교육의 새로운 패러다임을 찾아서. <http://www.ansannews.co.kr/news/articleView.html?idxno=12697> (검색일: 2024. 10. 12)
- 한승희(2023). **평생학습이 창조한 세계: 생성적 이형화와 학습하는 체계들**. 서울: 학지사.
- Bauman, Z. (2009). **액체근대**(이일수 역). 서울: 강. (원저 2000년 출간)
- Berns, G. (2024). **‘나’라는 착각**(홍우진 역). 서울: 흐름출판. (원저 2022년 출간)
- Cullen, J. G. (2011). Differentiating between vocations and careers. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1943566>
- Dewey, J. (2007). **(개정증보판) 민주주의와 교육**(이홍우 역). 파주: 교육과학사. (원저 1916년 출간)
- Engestrom, Y. (2024). **확장학습 연구: 아직 존재하지 않는 것에 대한 학습**(한승희·최근정·김다슬 역). 파주: 교육과학사. (원저 2016년 출간)
- Erickson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Giddens, A. (2010). **현대성과 자아정체성**(권기돈 역). 서울: 새물결. (원저 1991년 출간)
- Korn, P. (2018). **장인의 공부: 우리는 왜 만들고 그 일이 왜 중요한가**(원성완 역). 파주: 유유출판. (원저 2013년 출간)
- OECD. (2018). *The future of Education and skills: Education 2030, the future we want*.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent(Eds.) *Career development and counseling : Putting theory and research to work*(2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Suttie, J. (2024). Why thinking like a scientist is good for you. Retrieved October, 12, 2024, from https://greatergood.berkeley.edu/article/item/why_thinking_like_a_scientist_is_good_for_you
- UNESCO. (2022). **함께 그려보는 우리의 미래: 교육을 위한 새로운 사회계약**(유네스코한국위원회 역). 서울: 유네스코한국위원회. (원저 2021년 출간)
- Wortham, S. (2003). Learning in education. Retrieved October, 12, 2024, from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/82

<Abstract>

A Study on Career Education for Fostering Student Agency

Seulgi Song (Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Minho Shon (Inha University)

Societal shifts drive transformations across various area and require changes in career education. In traditional societies, a job selection was important due to the stability of the professional world. However, contemporary society faces increasing uncertainty, shifting the focus from choosing a career to empowering individuals to navigate changes and shape their paths proactively. This evolution demands reform in career education to foster autonomous decision-making and responsibility in crafting career trajectories. This study explores student agency as a potential direction for career education. Specifically, it examines the growing emphasis on agency within career education and analyzes relevant career education's policies for future. As a result of this study, it reveals three key trends: career resilience as an essential trait, communal values outweighing individuality in career development, emphasis on holistic values(knowledge, skills and attitudes), which align with the educational movements for student agency. This study is expected to contribute to exploring the essential values in career education that align with student agency.

- **Key words:** career education, career construct theory, career resilience, agency

접 수 일: 2025. 3. 25

심 사 일: 2025. 4. 17

게재확정일: 2025. 5. 13