

번역자료 2010-05

직업교육 및 훈련 현대화

- 제4차 유럽의 직업 및 훈련 종합보고서 -



한국산업인력공단
HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT SERVICE OF KOREA

번역자료 2010-05

직업교육 및 훈련 현대화

- 제4차 유럽의 직업 및 훈련 종합보고서 -

저 자 : CEDEFOP

번역자 : 김 미 경



한국산업인력공단
HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT SERVICE OF KOREA

이 번역서의 원본은 아래의 제목으로 유럽직업훈련개발센터(그리스)에서 영어로 출판된 것이다. :

Modernising vocational education and training Fourth report on
vocational education and training research in Europe : synthesis report
By the Office for Official Publications of the European Communities
© European Centre for the Development of Vocational Training, [2009]

직업교육 및 훈련 현대화 제4차 유럽의 직업 및 훈련 종합보고서

© 한국산업인력공단 (2010년)

유럽직업훈련개발센터(CEDEFOP)의 승인으로 한국산업인력공단이 한국어판 번역 및
출판을 하며, 한국어판 내용과 원본과의 일관성에 대한 책임은 한국산업인력공단에
있다.

*Don't reuse the graphs/tables that are contained in this book. It is
protected of the right holders.*

번역본에서 표나 그래프는 저작권자의 보호를 받으므로 재사용을 금합니다.

이 자료는 유럽직업훈련개발센터(CEDEFOP)에서 발행된 것으로, 직업교육 개혁 과정 중 국가자격제도의 개발, 교육과 자격의 연계부분에 대한 내용입니다. 기타 문의사항이 있으시면 한국산업인력공단 자격동향분석팀(02 3274 9705)으로 연락하여 주시기 바랍니다.

머 리 말

급변하는 현대 사회에서 직업교육 및 훈련의 현대화의 필요성이 대두되고 있습니다. 심각한 인구고령화로 인한 청년층 감소로 유럽 전반적으로 직업교육 및 훈련이 2030년부터 큰 위기에 처할 것으로 예상되며, 이러한 문제를 인식한 유럽의 31개 회원국의 직업교육 및 훈련(이하 VET)관련 장관과 유럽연합집행기관은 코펜하겐 선언서를 채택하였습니다. 본 선언서는 리스본 회의에서 정해진 목표에 직업교육 및 훈련의 중요성을 강조하고 직업교육 및 훈련시스템의 개혁에 관한 공조에 필요한 우선사항을 명시하고 있습니다. 각 회원국의 직업교육 및 훈련의 현대화 진행과정은 2년마다 점검되고 제도 개혁의 사항들은 개선하기로 하였습니다.

유럽의 직업교육 및 훈련의 정책을 알리는 것이 주요 임무인 Cedefop는 각 회원국의 직업교육 훈련개발사항과 진행사항을 적극적으로 조사하여 정책개발에 활용될 수 있는 자료 제공에 앞장서고 있으며 각 정책의 비교분석도 함께 진행하고 있습니다. 본 보고서에서는 Cedefop는 직업교육 및 훈련 시스템의 현대화를 유도할 수 있는 사회경제적 내용의 분석을 제시하고 있습니다: 인구통계학적으로 고령화 추세임에도 불구하고 경쟁력 증가의 필요성, 노동 시장 압력 및 기술 부족현상, 유럽 사회구조 및 경제 정책의 통합. Cedefop는 긍정적인 변화에 직업교육 및 훈련이 특별히 기여하고 있다고 강조합니다. 직업교육 및 훈련의 현대화추세, 즉 직업교육 및 훈련의 매력증강, 국가와 유럽 자격체제 시행 또는 직업교육 및 훈련 교사의 전문화추세 등이 이미 분석되고 있습니다.

본 보고서를 통해 자료 및 증거가 적극 활용되어 직업교육 및 훈련의 정책이 개발되는 문화가 형성될 수 있도록 바라며 직업교육 및 훈련의 현대화가 앞당겨져서 젊은 학생들에게도 선호도가 개선되기를 바랍니다.

끝으로 이 자료를 번역하느라 수고하신 번역자와 관계 직원들께 진심으로 감사를 드립니다.

2010. 11.

한국산업인력공단

이사장 유 재 섭

목 차

요약	
제1부	1
직업교육 및 훈련의 현대화 과정의 과제	1
제1장 경쟁력, 생산력 그리고 성장 : 인적자본의 역할	1
1.1 정치적 배경	2
1.2 경쟁력 지표	3
1.3. 결론	12
제2장 VET에 대한 노동시장의 압력	13
2.1. 노동시장의 청소년 :실업과 질 낮은 직업의 덫	13
2.2. 유연안정성	19
2.3. 기술인력 부족	26
2.4. 지리적 이동성	28
2.5. 결 론	30
3. 인구변동 추세와 VET의 영향	32
3.1. 도입	32
3.2. 인구고령화와 미래의 고용추세	33
3.3. 인구고령화와 IVET	41
3.4. 인구고령화와 CVT 활력 있는 고령화 정책	48
3.5. 결론	59
4. VET와 기업체의 경제적 성과	62
4.1. 우리가 알고 있는 사실 : 훈련이 기업의 경제적 성과에 미치는 영향	63
4.2. 최근 EU의 기업체 훈련활동의 관찰	68
4.3. 결론	75
5. 사회적 유럽: 교육과 VET의 역할	76
5.1. 도입	76
5.2. 사회적 배제 줄이기	77
5.3. 사회적 통합 개선	82
5.4. 사회적 이동성과 VET	89
5.5. VET교육의 사회적 성과	93
5.6. 결론	97

제2부	103
직업 교육 및 훈련의 현대화 추세	103
6. VET의 이미지와 선호도 개선	103
6.1. 도입	103
6.2. 교육적 진로 선호도의 결정요인	107
6.3. EU에서의 현재 IVET의 선호도	109
6.4. 유럽연합에서 VET의 선호도를 높이기 위한 정책	117
6.5. 미래 연구와 정책에 대한 제안	127
6.6. 결론	132
7. 자격제도, 체제와 학습효과	133
7.1. 도입	133
7.2. 자격 제도의 관리체제	134
7.3. 유럽평생교육의 자격 체제	139
7.4. 유럽 자격체제 개발	151
7.5. 결론	159
7.6. 정책과 미래 연구에 대한 영향	161
8. VET 교사와 훈련교사에 대한 현재 추세와 영향	163
8.1. 도입	163
8.2. VET 교사와 훈련교사의 내용과 경향	165
8.3. VET 현대화와 교사직업	177
8.4. 결론	184
9. 정보, 자문과 지도	185
9.1. 도입	185
9.2. 리스본 회의의 목표 달성에 있어 IAG의 역할	186
9.3. IAG 세분화	190
9.4. IAG 관행의 현대화	193
9.5. IAG 종사자 훈련의 현대화	196
9.6. IAG 연구의 약점	198
9.7. 결론	199
VET 정책과 연구를 위한 결론과 권고사항	200
약어목록	206
국가코드	207
참고도서	208

<표 차례>

<표1-1> 경제적 실적 지표	5
<표1-2> 고용과 실업지표	6
<표1-3> 과학과 기술지표	7
<표1-4> 종합혁신 지수	8
<표1-5> 학업성취와 성과지표	10
<표1-6> 교육, 훈련과 R&D 지출지표	11
<표2-1> 15-24세 교육에 따른 소득의 프리미엄(1997년과 2004년)	14
<표2-2> 1996년과 2007년 청년(25세 이하) 실업률	14
<표2-3> 절대와 상대적 의미에서의 1997년과 2006년 장기실업률	15
<표2-4> 1996년과 2006년의 청년(25세 이하)의 상대적 실업노출비율	15
<표2-5> 1997년-2001년까지 교육과정 졸업 5년 후 남녀청년의 NEET 현황	16
<표2-6> EU-27의 2000년과 2006년 남녀 청년(15-24세)의 임시직 비율	17
<표2-7> 학교졸업 후 자격과 연수별 임시와 정규직 비율-10개 회원국* (1997년-2001년) ..	18
<표2-8> 절대와 상대적 의미에서 청년(15-24세)의 파트타임 고용(1996년과 2007년) ·	18
<표2-9> 21개 회원국의 근무시간 조정에 관한 주요 유연성 패턴(2004년-2005년) ·	19
<표2-10> 18개 회원국의 고용보호의 전반적인 엄격함(1998년과 2003년)	23
<표2-11> 실업수당 : 19개 회원국의 총 임금대체율(1995-2005년)	24
<표2-12> 19개 회원국의 60개월 실업의 실질 임금대체율(2001년-2005년)	24
<표2-13> 17개 회원국의 활발한 노동시장정책의 공공부문 지출(GDP%, 1998년-2006년) ·	25
<표2-14> 국적별 근로연령 인구 분류(2005년)	28
<표2-15> 다른 EU, EEA 또는 후보국가에서 제3차 직업교육 과정에 있는 학생	29
<표2-16> EU-15의 전체이민자 중 연간 국가별 유입인구%(1990년, 1995년, 2001년) ·	30
<표2-17> EU-25의 25-64세 인구의 국적별 교육수준별 분류(2005년)	30
<표 3-1> 회원국 전체 인구, 근로인구의 예상변화 추이(% 변화)와 근로인구의 연령대 별 비율(% point change), 2010-30년	34
<표 3-2> 회원국의 고용이 최고점 도달하는 시기(2010-30년)	37
<표 3-3> 회원국의 청년근로자(15-24세), 고령근로자(50-64세)와 65세 이상 근로자들의 변화비율, 2010-30년	39
<표 3-4> 회원국의 초기직업과정과 직업교육과 훈련과정의 예상 학생과 졸업생 수 ('000), 2005-30년	43
<표 3-5> CVT과정에 참여하고 있는 연령별 근로자 비율	49
<표 3-6> 고령화와 전반적인 근무성적과의 관계에 관한 정리	51

<표 4-1> 전체 기업체 중 훈련을 제공하는 기업체 비율 69

<표 4-2> 전체 기업체 중 한 종류의 훈련을 제공하는 기업체들 중 훈련의 형태와 규모에 따른 비율 71

<표 4-3> 과정(내부/외부)과 규모에 따른 CVT 과정을 제공하는 모든 기업체 비율 71

<표 4-4> 훈련을 제공하지 않는 기업체를 CVT를 제공하지 않는 이유와 기업체 규모(직원 수)에 따른 분류 72

<표 4-5> 전체 기업체 중 훈련을 제공하는 기업체들의 규모에 따른 분류(직원 수) · 73

<표 4-6> 전체 기업체 중 훈련을 제공하는 기업체의 경제적 부문별 비율 74

<표 5-1> 사회적 분류와 다양한 형태의 배제에 따른 개인의 비율 80

<표 5-2> 학습의 사회적 혜택 94

<표 6-1> EU와 주요 경쟁국가의 고등중등 직업교육과정과 일반교육과정 등록학생 수 (2002-05년) 111

<표 6-2> EU와 주요 경쟁국가의 3차 직업교육과 일반교육의 등록현황(1995-2005년) 112

<표 6-3> EU와 주요 경쟁국가의 교육배경에 따른 실업률(2003-05년) 114

<표 6-4> EU와 주요 경쟁국가의 3차직업과 일반 자격사이의 소득차이 지수(2001-05년)116

<표 7-1> 유럽자격체제를 정의하는 기술어구(EQF) 136

<표 7-2> 자격체제의 구조적 기초를 마련하기 위한 각 국가별 노력 143

<표 7-3> 자격체제와 자격제도와 관련 국가적 개발의 단계 146

<표 7-4> NQFs와 EQF내에서의 비교수준 153

<표 7-5> EQF, ECVET 및 ECTS의 목적 154

<표 7-6> 자격과 능력의 비교 155

<표 8-1> 세계적으로 VET 교사개발 관행의 주제 178

<그림 차례>

<그림 2-1> 유연근무시간제를 제공하는 기업의 비율과 근로자들에게 이러한 혜택을 국가가 활용할 수 있게 만드는 평균비율 20

<그림 2-2> 근무조직과 고용주가 제공하는 훈련(EU-27, 2005년) 21

<그림 2-3> 근무조직 내 유연한 형태의 발전(EU-15, 1990년-2005년) 22

<그림 2-4> 12개 신생회원국의 근무조직 내의 유연한 형태의 발전(2001년과 2005년) 22

<그림 2-5> EU-27 전체 경제부문과 인력부족률(2005년-2008년) 26

<그림 3-1> 회원국의 예상 고용변화(%) 2010-20년과 2020-30년 36

<그림 3-2> EU-27의 청년(15-24세)과 고령(50-64세) 근로자와 65세 이상 근로자(백만명) (2010-30년) 38

<그림 3-3> EU-27의 ISCED의 조기직업과 직업교육과 훈련을 받는 예상 학생수('000),

2005-30년 41

<그림 3-4> 2020년(수평축)과 2030년(수직축)의 IVET 졸업생과 고용의 비율 45

<그림 3-5> EU-27 ISCED 3과정의 초기 직업교육에 필요한 예상교사 수 46

<그림 3-6> 고령근로자(50-64세)의 수 변화비율(2010-30년)과 고령근로자를 위해 고용
 주가 제공하는 CVT 과정의 참여율(2005년) 50

<그림 5-1> 교육적 평등과 일반적 신뢰 84

<그림 5-2> 사회적 통합의 학습효과 87

<그림 7-1> 훈련자격과 면허증의 공동체 단계에서의 준비과정 152

<그림 8-1> ISCED 3의 초기직업교육, 직업교육, 일반과정의 교사와 훈련교사의 비율 (2003년) · 171

<그림 8-2> ISCED 3의 초기직업교육, 직업교육, 일반과정의 교사와 훈련교사의 비율 172

<그림 8-3> 다양한 과목별 자격요건을 갖춘 교사채용의 어려움. 평균 % 고등중등교육과정 학교
 를 다니는 학생들은 자격을 완벽하게 갖춘 교사채용의 어려움을 교장선생
 님이 보고함(2001) 175

<BOX 차례>

<Box 1-1> 지표란 무엇인가? 3

<Box 3-1> IVET 학생과 졸업생 수 예측하기 42

<Box 3-2> IVET의 인구고령화의 질적 영향 47

<Box 3-3> 다양한 활동의 종류와 연령과의 관계 53

<Box 3-4> 스웨덴 고령근로자들의 보건 분야의 성공적인 재배치 58

<Box 4-1> VET 투자의 결정요인 64

<Box 4-2> 기업체 제공 훈련의 종류 70

<Box 5-1> 사회적 배제, 통합과 이동성; 개념 정의하기 77

<Box 5-2> VET와 사회화 78

<Box 5-3> 사회적 배제, 사회적 통합과 경제적 성장 84

<Box 5-4> 교육평등과 사회적 통합 89

<Box 6-1> 국제기능경기대회 129

<Box 7-1> '자격체제'의 정의 135

<Box 7-2> 자격체제의 기대되는 혜택 148

<Box 7-3> 능률개념의 근본 158

<Box 8-1> 교육의 수요와 공급에 영향을 미치는 요인 174

<Box 8-2> '축진적 학습법'의 특징 179

<Box 8-3> 행동연구 183

【요 약】

1. 개요

본 책자는 1998년부터 Cedefop가 직업 교육 및 훈련(이하 VET) 조사에 관해 발표한 일련의 보고서 중 제4차 보고서다. 목적은 유럽의 VET와 기술개발과 관련된 분야의 현 사회경제적 분석을 제공하여 그 결론을 바탕으로 해 정책과 미래연구에 필요한 결과를 유도하는데 있다. 또한 직업훈련에 대한 근거를 바탕으로 정책개발에 활용할 수 있는 도구가 된다. 이와 동시에 본 보고서를 통해 충분히 검토되지 않은 사안이나 문제를 제시함으로써 앞으로의 연구 방향등에 관한 과제도 확인시켜주었다.

2. VET 정의와 역할 그리고 VET 연구

VET를 넓은 의미로 한 직업 또는 일련의 직업들을 수행하는데 필요한 지식, 기술, 능력 등을 제공하는 모든 구조적인 활동으로 정의할 수 있다. 이것은 최종적으로 정식자격취득으로 연결될 수 있기도 하지만 아닌 경우도 해당된다. VET는 참가자들의 영리, 연령, 그 외의 특성 그리고 과거 자격취득상황과 무관하다. VET는 특정 직업 또는 다양한 직업군을 목표로 하고 있으며 일반적인 교육 요소도 포함되기도 한다. VET의 가장 큰 중요성은 개인 참가자들, 기업 그리고 사회에서 이미 광범위하게 인식되고 있으며 평생교육의 주요 요소라고 인정받고 있다.

3. 제4차 연차보고서의 내용

제4차 연차보고서의 전반적인 주제는 직업교육과 훈련의 현대화다. 본 보고서의 목적은 VET 개혁에 중점을 두어 리스본 선언에 기여할 수 있도록 자료를 제공하고 이를 바탕으로 공조하여 논의하는데 있다.

1:2부로 나뉜 보고서에서, 제1부는 VET 현대화의 외부적인 압박에 대한 내용이다. 경쟁력 증가의 필요성, 인구의 고령화, 노동 시장 부담과 사회적 소외감 최소화화 및 사회적 화합 증진 등을 다루었다. 제2부는 VET의 이미지와 장점 부각, 자격체제와 학습효과의 변이, VET 교사와 훈련교사의 역할에 영향을 주는 변화와 정보, 조언과 상담요령, 정책 및 연구와 같은 VET 현대화의 추세에 대한 언급이다.

제1부의 첫 장에서는 지식위주 사회로 변환하는 과정과 관련된 직접 혹은 간접적 이행 지표를 유럽과 몇몇 경쟁 국가 간의 비교를 통해서 설명한다. 기술과 지식의 발생, 학습활동 참여와 교육평등화 등의 주제를 다루면서 '지식위주 경쟁력'이라는 표현을 VET 현대화의 배경으로 설명하게 된다.

제2장에서는 미래 유럽의 인구변화와 VET에 미칠 영향 등을 분석한다. 인구고령화가 노동 시장과 고용에 미칠 영향과 초급 VET에 미칠 영향 등에 관한 통찰력을 제공한다. 평생 VET가 활발한 노후를 보내는데 유용한 방법으로 활용될 수 있는 분석과 현재와 미래의 인구변화와 관련된 사회·경제적 요소의 적응에 필요한 관련 정책의 분석도 소개한다.

제3장은 VET의 현대화를 요구하는 현 노동 시장 변화 경향에 대한 분석을 제공하는데 중점을 두고 있다. 크게 4가지 사안이 다루어진다: 청년실업과 악화되는 직업의 질, 유연안전성(유연성과 안정성이라는 개념을 결합한)의 일부시행, 기술 부족의 지속성 그리고 지리학적 유동성 정책의 현저한 미달성 등이 논의 된다.

기업의 훈련제공과 그의 실행 관계에 관한 종합분석이 제4장에서 제공된다. 고용주가 제공하는 훈련과 기업의 개혁능력, 성장과 생산력 등의 연관성에 관한 주요 연구결과에 대한 설명이 포함된다. 제3차 평생 직업훈련조사의 결과 분석을 통해 현재 유럽에서 제공되고 있는 기업 제공 훈련의 현 추세 등을 파악 할 수 있다.

제5장은 VET의 여러 사회적 혜택 등을 중점으로 다루며, 특히 사회적인 소외감 감소와 사회화합 증진에 관한 기여도를 집중적으로 분석한다. 사회적 재생산에 관한 역할과 사회적 유동성을 향상시킬 수 있는 조건 등을 논의한다. 마지막으로 경제적 경쟁력과 사회적 화합을 증진을 위한 다양한 경제적 모델을 분석하여 리스본의 목표 달성에 가장 적합한 방안과 교육, VET 그리고 성인학습의 역할을 되새겨 본다.

제2부 제6장에서는 다양한 정책 시행을 통해 성과를 볼 수 있는 VET의 장점 부각에 대한 방안들을 소개한다. EU내에서의 현 VET의 장점들을 실질적으로 바라보며 VET의 장점들에 대한 재 연구 문학의 결정요인과 최근 국내 정책 개발상황을 분석한다. 여기에는 코펜하겐 회의의 목표를 최우선 과제와 미래 VET의 장점들을 집중시킨 정책과 연구에 대한 권고사항도 도출해 낸다.

제7장은 각 국가와 유럽 차원에서 자격제도, 자격체제 그리고 학습 결과에 관한 상호연관성을 설명하고 이를 분석한다. 우리는 자격체제를 유럽의 교육 정책과 그 정부의 정치적 도구로 간주한다. 그들의 목적과 또한 기대되는 혜택 등을 설명한다. 여러 국가의 경험을 토대로 결론에 도달했으며 유럽 자격체제의 배경과 근거에 대해 논의한다.

제8장은 통계적, 실증적 그리고 비교 분석적 자료를 검토해 전문 VET 교육과 훈련에 공통적으로 요구되는 주제와 사안을 확인하고 이러한 전문 직종을 개발시킬 수 있는 내용과 경향을 설명 한다. VET 교사와 훈련교사의 전문적 신상명세에 관해 잠정적으로 상세한 묘사를 제공하며 연령구조와 교사직의 잠재적 기술부족 현상, 초급과 지속적인 전문성 개발에 관한 반복되는 주제를 논의 한다. 마지막으로 VET 종사자들이 VET 현대화에 있어 VET 개혁을 구체화하고 시행하는데 어떠한 방법으로 대리인 역할을 담당 할 수 있는지 그리고 초기 단계에서부터 혁신을 불러올 수 있는 방안 등에 대해 논의한다.

제9장은 수명의 관점에서 볼 때의 IAG 조항에 관한 내용을 다룬다. 유럽 내의 IAG의 실행, 정책 그리고 조사에 관한 최신 연구문헌 등으로 구성되어있다. 코펜하겐의 회의에 비추어볼 때 IAG를 현대화해야하는 이유와 그 방법 등을 VET의 관점에서 서술하고 있다. 제9장은 더 나아가 리스본 목표를 달성하기 위해 IAG의 중요성, IAG 분열, IAG 실행의 현대화와 교사훈련 그리고 미래 IAG 연구에 관한 사안 등을 논의한다.

제1부

직업교육 및 훈련의 현대화 과정의 과제

1. 경쟁력, 생산력 그리고 성장 : 인적자본의 역할

경제적 용어로 경쟁력은 한 국가의 인적과 물질적 자원을 효율적으로 사용하는 생산성으로 결정된다고 한다. 경쟁력 있는 국가는 세계시장에서 성공을 거두고 많은 투자자들을 유치해 국민의 생활수준을 향상시키고 이를 유지 시킬 수 능력이 있다. 경제적, 사회적, 그리고 환경적 목표를 달성하고 생활의 질을 높이는 데 경쟁력은 한 수단으로 활용된다. 이것은 한 국가의 기업 경쟁력과 그 기업의 적응능력에 결정적으로 좌우된다고 할 수 있다. 또한 국가의 지식 기반에 의해서도 동일하게 좌우된다, 즉, 인적과 사회자본과 기술 그리고 개혁과 혁신에 대한 능력에 의존한다. 그러나 경쟁력은 개인의 생활과 근무 조건, 기업의 실적과 사회 융합에도 영향을 수반하는 다각적이고 상대적인 개념이라고 할 수 있다. 법적, 정치적, 제도적, 경제적 그리고 사회적 체제의 질과 효율성을 내포하고 있으며 경쟁력 없이는 궁극적으로 유지되지 어려울 것이다.

본 장의 목적은 지식기반 사회의 형성과 직간접적으로 관련 있는 성과지수를 정의함으로써 유럽연합(EU)과 몇몇 경쟁 국가를 비교하는 데 있다. 국제사회, 특히 자연자본이 부족한 국가일수록 인적자본과 연구와 개발(R&D)이 경쟁력의 결정적인 요소라고 생각하는 경향이 점차 증가하고 있다. 고품질 제품과 서비스, 혁신, 창의력, 그리고 급변하는 경제와 사회적 조건에 적응하는 능력은 기술과 노동자들의 숙련 정도와 깊은 연관이 있으며 이것은 결국 '최신' 그리고 미래지향적인 교육과 훈련 시스템의 제공 여부와도 직결된다. 이러한 '지식기반 경쟁력'이라는 개념은 여러 세대의 문제인 동시에 투자, 기술과 지식, 학습활동의 참여와 과학, 기술 그리고 R&D에 대한 적절한 자본의 배분 등과 관련이 있다.

1.1 정치적 배경

경쟁력을 키우기 위한 노력으로 유럽연합은 여러 사회와 경제들이 구조적 변화와 직업이동, 새롭게 부상하는 경제 분야의 자원과 기술요건의 변화 등에 적응할 수 있도록 노력하고 있다. 2010년까지 주요 경제적 사회적 개혁을 EU의 경쟁력과 사회적 화합과 결합시키는 전략의 일부로 간주할 것을 강조한 2000년 리스본 협회가 주요 자극제 역할을 담당했다. 협회는 또 목표를 달성하기 위해 다음과 같은 사항을 포함시켰다:

- (1)구조적 개혁의 가속화를 통한 지식기반 경제와 사회로 변환
- (2)유럽 사회모델의 현대화, 사람에 대한 투자와 사회적 소외감과 투쟁

리스본 의제는 2005년에 개정되었다(유럽연합의회, 2005). 의회는 3가지 우선 분야, 지식사회, 내부 시장 그리고 기업풍토를 정하고 특히 R&D, 교육과 훈련에 대한 상당한 투자를 권장했다.

2000년 리스본 의제에 따라 여러 국가들은 조직화된 개방방법을 통해 협력하여 이러한 목표 달성을 위한 다음과 같이 몇 가지 계획을 세운다:

- (1)내부시장(인적과 상품의 자유이동), 산업(구조적 변화, 혁신) 그리고 연구에 초점을 맞춘 경쟁력협의회(유럽연합 의회, 2002a)를 결성
- (2)2010년까지 유럽의 교육과 훈련시스템의 현대화를 위한 벤치마크와 공동목표에 대한 정의를 제공하는 2010 교육과 훈련 작업프로그램(2002)
- (3)VET에 관한 협력을 요청하는 코펜하겐 Process(유럽연합집행기관, 2002a). 여기에는 유럽적인 관점에서의 VET 최우선 처리, 투명성, 정보와 지도; 능률과 자격의 인정; 품질보증과 VET 교사와 지도교사가 포함된다.
- (4)2010년까지 달성할 교육과 훈련 시스템의 개선을 위한 유럽의 벤치마크에 대한 교육위원회(유럽연합집행기관, 2003)의 합의. 여기에는 학교조기졸업자수 감축, 수학, 과학 그리고 기술전공자를 늘리면서 성별 불균형을 감소시키는 것 등이 포함된다. 고등교육 이수자를 증가시키고, 읽기능력이 낮은 학생 수를 줄이고 평생교육의 성인 참여자 수를 늘리고 인적자원에 대한 투자를 장려

(5) 성장과 직업에 대한 통합지침서(2008.10)(유럽연합집행기관, 2007)를 통해 사회적 관점에 우선순위를 두고 유연안정성(유연성과 안정성이라는 개념을 결합한) 정책, 에너지 그리고 기후 변화와 교육과 기술을 유럽 시장 현대화의 주요 요소라고 보고, 개혁을 장려하고 모든 시민들에게는 기회평등을 보장

(6) 새로운 직업을 위한 신기술에 대한 의회의 결의안(EU의회, 2007)에서는 평생교육 학습 내용에 관한 교육과 훈련에 대한 정의를 '적응력과 고용성 확보를 위해 활발한 시민의 권리이자 개인의 성취감과 전문성 취득에 있어 꼭 필요한 수단'으로 보고 유럽 시민들의 자유로운 이동성 보장과 세계화와 인구고령화 과제에 대한 해답을 찾고자 하면서 유럽연합의 목표와 염원을 위해 크게 기여하고 있다.

1.2 경쟁력 지표

유럽연합과 경쟁 국가들 간의 정책목표의 달성정도를 실증적인 자료와 지표를 통해 경쟁력을 비교한다는 것은 일반적으로 불가능하다. 한 국가가 일반적으로 좋은 성과를 거두고 있는지 증명할 수 있는 단일 지표는 없다. EU는 회원국들에 대한 상이성이 존재하기 때문에 이는 또 다른 문제를 안고 있다. 평균 이상으로 성과를 거두는 회원국이 있고 특정 지표에서는 세계적인 수준에서 어깨를 나란히 하는 회원국이 있는가 하면 반면 다른 회원국은 하위권에 속하는 국가도 있다. 주요 경쟁국과 비교했을 때 경제와 고용실적, 과학, 기술과 연구개발, 교육 성취도와 학업실적, 교육과 훈련에 관한 지출 같은 부분은 몇 가지 선별된 지표를 통해 EU 현 위치를 볼 수 있다.

〈Box 1 1〉 지표란 무엇인가?

지표는 복잡한 사회경제적 조건들의 자료지점 또는 질량적 측정이라고 할 수 있다. '지표의 목적은 구성요소들을 통해 제도의 특성들이 서로 어떠한 연관성을 가지고 시간에 따라 어떻게 변화하는지를 나타내는 데 있다. 이러한 정보는 과거 기준점과는 달리 다른 기관 또는 국가의 자료와 비교해서 특정 목표 또는 기준을 향해 어떻게 진행되고 있는지 판단하는 데 사용될 수 있다'.

1.2.1. 경제와 고용실적

1.2.1.1 생산력과 경제 성장

경제적 성과는 경쟁력을 나타내는 가장 일반적이고 '전통적'인 지표가 된다. 거시경제에서 가장 일반적인 경제실적의 지표는 국내총생산과 성장 그리고 노동생산력이다. 일인당 국내총생산(GDP)은 해당국가의 생활수준을 나타내며 그 국가의 실적과 경쟁력을 측정할 수 있는 지표가 된다. 연구결과를 보면 경제적 성장은 교육, 훈련 그리고 사람들의 기술에 따라 많은 영향을 받는다고 조사되어 왔다. '넓은 의미에서 교육률이 1% 증가할 때마다 일인당 국내총생산(GDP)이 1.3%선으로 증가 한다'는 결과를 자료를 통해 볼 수 있다. 고등교육의 추가 1년 교육기간은 인적자본의 증가를 가져오고 매년 1% 이상의 경제성장률을 가져온다고 조사되었다.

<표 1>은 2007년도 1인당 국내총생산을 화폐가치로 나타낸 것이다. 생활수준을 나타내는 이러한 수치를 통해 미국, 호주, 캐나다 그리고 일본보다 평균적으로 유럽연합이 뒤쳐진 것을 볼 수 있다. 그러나 몇몇 회원국들은 평균이상으로 선전하고 있다. 2006-07년도 유럽연합의 경제성장률은 4%대로 매우 만족스러운 수준이며 이것은 노동생산력(시간당 USD 34.5)에도 적용된다. 또한 몇 회원국들은 전 세계적으로도 상위 그룹에 속하는 경우도 있다.

1.2.1.2 고용과 실업

고용 성장률은 경제성장률, 생산력 증가와 직업에 대한 time regime를 국가경제에 얼마나 잘 해석하느냐를 나타낸다. 새로운 직업 창출은 여러 가지 요소: 법적, 사회적 기반시설, 기업체의 지원, 제품과 서비스의 수요, 품질과 가격, 고용이 증가하는 특정 직업과 분야의 노동력 동원능력, 등에 의존한다.

유럽연합의 2006-07년도의 고용 성장률은 평균적으로 매우 낮았다(2.1%). 그러나 낮은 고용 성장률은 유럽에서만 나타난 현상은 아니었다. 유럽 지역 외 국가들 특히 일본, 한국 그리고 미국에서도 이러한 낮은 고용 성장률이 나타났다(표 2).

고용성장율은 한 국가 경제의 일을 하고 싶은 사람들에게 그들의 기술과 능력을 활용할 수 있도록 고용의 기회를 제공할 수 있는 능력을 나타내는 지표가 된다. 유럽연합은 리스본의 전략에서 2010년까지 평균 고용성장율을 70%대로 올리는 목표를 정했다. 2005년까지 이 목표를 추가 달성한 몇 회원국(평균 64%)을 제외하곤 유럽연합은 이 목표에서 많이 못 미치고 있다. 이 자료가 제공된 유럽 외 국가들, 호주, 캐나다, 일본 그리고 미국은 모두 고용성장율이 65%보다 높게 나타냈다.

〈표 1 1〉 경제적 실적 지표

	AU	CA	CN	IN	JP	KR	RU	US	24EU MS ^(*)	EU 상위국가
2007년1인당 GDP(USD천불)	43.3	43.3	2.5	1.0	34.3	20.0	9.1	45.3	33.9	LU-105.2 IE-58.9 DK-57.2
1인당실질적 GDP성장률 2006-07년(%)	2.6	1.6	11.3	6.2	2.1	4.6	8.6	1.2	4.0	SK-10.1 LT-9.7 EE-7.4
2007년 노동생산성 (근로시간당 1인GDP, USD)	41.3	39.3	4.2	3.1	31.6	21.6	16.0	46.0	34.5	LU-60.8 FR-48.5 BD-47.5

MS 회원국 (*) 비가중평균

실업률은 노동력의 비운용 정도를 나타낸다. 2007년 유럽연합의 평균 실업률(6.5%)은 다른 국가에 비해 약간 높은 편이다. 몇몇 회원국은 5% 미만의 실업률을 나타내기도 했다.

〈표 1 2〉 고용과 실업지표

	AU	CA	CN	IN	JP	KR	RU	US	EU ^(a)	EU 상위국가
고용성장률 (2006-07년)	2.8	2.3	0.8	2.6	0.5	1.2	2.4	1.1	2.1 (24MS)	LU-4.5 PL-4.4 RO-4.1
고용율 2005년 (%) ^(b)	71.6	72.5	-	-	69.3	63.7	-	71.5	63.9 (27MS)	DK-75.9 NL-73.2 SE-72.5
전체실업률 2007년(%)	4.4	6.0	4.0	8.9	3.9	3.2	6.1	4.6	6.5 (24MS)	NL-3.2 IE-8.7 LT-4.3
청년실업률 2007년 ^(c)	10.6	12.4	-	-	7.8	10.2	15.7	11.3	18.7 (24MS)	DK-8.6 IE-8.7 NL-9.6

MS 회원국 ^(a) 비가중평균 ^(b) 노동인구 중 고용된 15-64세
^(c) 노동인구 중 15-24세 실업인구에 대한 동일한 나이의 근로인구의 %

청년실업률은 젊은 세대와 학교졸업자들을 노동시장에 얼마나 잘 통합시키는지를 나타내는 지표가 된다. 노동력, 특히 젊은 세대의 인적자원의 낭비를 허용하지 않는 인구 구조변화를 고려할 때 청년실업률의 중요성은 점차 증가하고 있다. 더 나아가 청년실업률이 지속될 경우 젊은 나이에 경험한 불합리함을 나이 들어 역전시키거나 보상받기는 더더욱 어렵고 높은 대가를 치러야한다. 청년실업률은 여러 회원국 간에도 큰 차이를 보이고 있다. 유럽연합의 청년실업률은 매우 높은 편(18.7%)으로 몇 년 동안 감소되지 않고 있다. 일본, 한국 그리고 호주는 8-11%에 비교적 낮은 청년실업률을 보이고 있다.

1.2.2. 과학, 기술, R&D와 혁신

과학, 기술과 R&D는 한 국가의 경쟁력의 가장 중요한 요소가 된다. 과학과 기술은 혁신과 직접 연관되며 간접적으로 기능, 교육과 훈련 기회 그리고 과학관련 사회기본구조와 연관된다.

〈표1 3〉은 몇 가지 선별된 과학과 기술지표를 나타낸다: 특허의 수, 국민 1인당 컴퓨터 보급수, R&D 종사자와 지출내역과 첨단기술 관련 수출 내역.

〈표 1 3〉 과학과 기술지표

	AU	CA	CN	IN	JP	KR	RU	US	EU ^(*)	EU 상위국가
상표등록현황 (인구10만명당)	463.0	355.0	14.0	1.0	879.0	965.0	87.0	586.0	581.0 (23MS)	LU 5605 SE 1149BE 8 53
1인당 컴퓨터 보급률2007년 (인구 천명당)	796.0	790.0	65.0	24.0	642.0	673.0	221.0	836.0	523.0 (24MS)	SE 8479 DK 825 NL 8025
R&D 연구인원 2006년 (인구 천명당)	5.9	6.2	1.1		7.3	4.9	6.5		4.9 (24MS)	FI 11.1 LU 10.0 SE 8.6
R&D전체지출액 2006년 (GDP의 %)	1.8	2.0	1.4	0.7	3.4	3.2	1.1	2.6	1.5 (24MS)	SE 3.7 FI 3.5 DE 2.5
첨단제품 수출 2006년 (제조품의 %)	12.3	15.2	30.3	4.8	21.6	32.0	9.4	30.1	14.3 (24MS)	IE-34.4 UK-33.6 NL-28.2

MS 회원국 (*) 비가중평균

유럽연합의 몇몇 회원국들은 이러한 지표에서 상위권을 차지하면서 세계적으로도 최고수준에 있다(예; 특허 수). 하지만 국민 1인당 컴퓨터 보급수에 대한 조사에서는 유럽연합이 다른 선진국들에 비교 평균 이하인 것으로 조사되었다. 중국, 한국 그리고 미국은 첨단기술관련 수출내역에서는 월등히 앞선 것을 볼 수 있다. 물론, 여기에서도 몇 회원국은 상당한 경쟁력을 갖추고 있다.

R&D 관련 자원 투자는 한 국가의 경쟁력을 바로 대변하는 지표가 된다. 이러한 수치는 한 국가와 그 국가의 기업체들이 경쟁자들보다 앞서기 위한 안목을 가지고 혁신적인 제품과 서비스에 대한 연구와 개발에 얼마나 투자하고 이러한 능력이 있는지를 그대

로 나타내기 때문이다. 중장기적인 관점에서 볼 때 세계시장에서 경쟁력 있는 우위를 차지하기 위해서는 가장 중요한 요소가 혁신이라고 할 수 있다.

유럽연합은 다른 경쟁국과 비교했을 때 R&D 종사자 수가 4.9%에 불과하다. 물론, 룩셈부르크, 핀란드, 스웨덴은 다른 국가와 비교했을 때 높게 조사되기도 했다. GDP와 관련R&D관련 지출내역에서도 비슷한 결과가 나왔다. 독일, 핀란드, 그리고 스웨덴은 2.5% 3.7%로 비교적 양호한 결과가 나왔다.

R&D와 직결되는 것은 한 국가의 혁신적 실적이며 최근 조사의 개념화에 따르면 여러 요소의 복합적인 결과라고 할 수 있다. 이 중 3가지 요소인 운전자, 지식창조자, 혁신과 기업가는 입력위주 요소로 혁신을 유도하는 요소라고 할 수 있다. 다른 2가지 요소는 결과 또는 출력사항을 평가한다: 혁신의 응용과 지적재산. 유럽적 혁신 득점판은 혁신을 위한 입력과 출력 성과를 단일 지표로 종합해서 나타낸다: 종합혁신지수라고 한다. <표 1 4>는 EU 27과 주요 경쟁국과의 종합혁신지수를 비교하고 표시하고 있다.

<표 1 4> 종합혁신 지수

	AU	CA	JP	US	EU-27(*)	EU 상위국가
종합혁신지수	0.36	0.44	0.60	0.55	0.45	SE 0.73 FI 0.64 DK 0.61

MS 회원국 (*) 비가중평균

혁신적 성과에 대해 유럽연합은 호주와 캐나다보다 수치가 높지만 미국과 일본과 비교했을 경우에는 낮다. 그러나 회원국들 간의 결과도 많은 차이가 난다. 덴마크, 독일, 핀란드, 스웨덴, 영국은 혁신을 주도하는 회원국이라고 할 수 있으나, 벨기에, 아일랜드, 프랑스, 룩셈부르크, 네덜란드, 오스트리아는 혁신 추종국에 속한다. 중간에 속하는 회원국으로는 체코 공화국, 에스토니아, 스페인, 이태리, 키프로스, 슬로바키아가 있다. 하위권에는 불가리아, 그리스, 라트비아, 리투아니아, 헝가리, 몰타, 폴란드, 포르투갈, 루마니아, 그리고 슬로바키아가 있다.

1.2.3 교육지표

1.2.3.1 교육달성과 실적 지표

한 국가가 인적자본 축적의 정도를 바로 나타내는 지표를 국민의 교육달성 지표라고 할 수 있다. 연구 결과에서 나타났듯이 경제성장을 좌우하는 결정요인으로써 인적자본은 R&D와 함께 경제적 사회적 이익을 가져오며 경제성장, 생산력 그리고 사회화합과도 깊은 관련이 있다. 유럽연합의 교육과 훈련 사안 중에서도 가장 큰 비중을 차지하는 목표는 기술수준이 낮은 노동자 수와 비율을 현저하게 줄여나가는 데 있다.

〈표 1 5〉는 노동인구(25 64세)의 교육 수준을 크게 2 부류, 초등과 중등학교, 즉 낮은 기술수준의 노동자와 고등학교와 3차 교육(고등/대학교)으로 나누어 교육달성 정도를 나타냈다.

평균적으로 1/3 정도가 낮은 단계의 기술노동자인 유럽연합은 교육달성도에는 매우 취약하다. 하지만 몇몇 회원국은 세계적으로도 가장 높은 수준의 기술경제국으로 인구의 86 90%가 고등교육 또는 3차 교육 이수자들이다. 유럽연합 외 지역에서는 소련(89%)을 선두로 캐나다, 일본 그리고 미국의 국민이 세계적으로 가장 높은 수준의 기술을 가진 국가로 조사되었다.

학생당 교사의 수는 한 국가의 최상의 교육조건 제공과 학생들에게 개인별 그리고 맞춤형 지원을 제공하려는 노력을 나타내는 지표로 간주된다. 높은 학생 교사 비율이 꼭 훌륭한 능력의 교사 또는 훈련교사를 의미하는 것은 아니다. 단지 학습 환경의 수준을 보여주거나 특수한 요구가 있는 학생들에게 제공하는 지원 정도를 나타내는 지표라 볼 수 있다. 이것은 교육과 훈련 시스템뿐만 아니라 개인 학습자들에게도 좋은 성과가 나타나도록 기여하고 있다. 혁신과 지식 전달에 있어 교사/훈련교사들이 가장 중요한 역할을 담당하기 때문에 이것은 매우 중요한 사항이다. 어떤 회원국은 교사 채용에 투자를 아끼지 않았고 고등교육의 학생 교사 비율이 세계적으로 가장 낮은 회원국도 있

다. 현 시점에 볼 때 유럽연합의 학생 교사 비율(11.5)를 비교했을 때 소련을 제외한 다른 국가들보다 평균적으로 양호하다고 할 수 있다.

〈표 1 5〉 학업성취와 성과지표

	AU	CA	JP	KR	RU	US	EU ^(a)	EU 상위국가
성인인구의 학업성취도(%) 2006년 ^(b)								
초등과 초기중등교육 ^(c)	33	14	^(d)	23	11	12	31 (19MS)	CZ 10 EE 12 SK 13
고등교육과 3차교육 ^(c)	67	86	100 ^(c)	77	89	88	69 (19MS)	CZ 90 EE 88 SK 86
고등중등교육과정 교사:학생비율 2004년	12.2 ^(f)	15.9 ^(f)	12.7	15.9	9.9 ^e	15.7	11.5 (19MS)	PT 7.5 ES 7.8 EL 8.3
학생들의 성과 2006년(Proficiency 3과정과 이상), OECD PISA등급 상에서(%)								
독해	65.6	71.1	59.6	81.6	34.7	-	54.0 (25MS)	FI-79.7 IE-67.0 NL-63.6
수학	66.5	70.6	68.1	76.1	46.3	45.9	55.0 (25MS)	FI-79.7 NL-69.6 EE-66.1
과학	66.9	70.9	69.5	67.6	47.6	51.3	56.3 (25MS)	FI-82.2 EE-71.4

MS 회원국 ^(a) 비가중평균 ^(b) 25 64인구 중 최고수준의 교육이수자
^(c)ISCED 0 2포함, ISCED 3Cshort ^(d)ISCED 3 6 (e) 일본: ISCED가 포함된 고등중등교육 3Cshort (f) 모든
 중등교육과정

15세 학생들의 학업실적의 순위를 보면 몇몇 회원국, 즉 에스토니아, 아일랜드, 네덜란드, 핀란드는 독해 능력, 수학 그리고 과학에서 전 세계에서 학업실적이 가장 뛰어난 것으로 조사되었다. 유럽국가가 아닌 나라로는 호주, 캐나다, 일본, 한국이 가장 성적이 좋은 반면 미국과 소련은 하위권에 속했다. 이것은 정식 교육이수 수준과 정반대의 결과를 보였다, 소련과 미국이 세계에서 가장 높은 자격 수준을 보유하고 있다.

1.2.3.2 교육, 훈련, R&D 지출

교육지출의 증가가 꼭 경쟁력 개선과 직결되는 것은 아니지만 한 국가가 교육에 대한 지출을 증가함으로써 경제성과, 사회화합, 개인개발과 시민참여를 보장하는 인적자원에 대한 투자 의지를 보여준다. 그러나 <표 1 6>에서 보듯이 유럽연합은 전체 공공과 사립교육에 대한 지출이 전 학년에 걸쳐 중간 정도로 조사되었다(평균: GDP의 5.2%). 그러나 또 몇몇 회원국, 덴마크, 슬로베니아, 스웨덴과 영국은 경쟁 선진국과 동등한 수준을 나타냈다. 유럽 외 국가 중에서는 한국과 미국이 가장 높은 7%로 조사되었다.

교육과 훈련에 대한 전체 지출액 보다 더 중요한 것은 여러 학년별, 특히 고등과정과 대학 단계별로 투자금액의 할당이다. VET가 포함되는 고등과정 교육지출을 볼 때 선전하는 회원국들이 있다(유럽연합 평균: GDP의 1.2%). 자료가 제공된 비 유럽권 국가 중 GDP의 고등교육에 투자하는 비율이 가장 높은 국가로는 유일하게 한국으로 조사되었다.

<표 1 6> 교육, 훈련과 R&D 지출지표

	AU	CA	CN	IN	JP	KR	RU	US	21EUM S ^(a)	EU 상위국가
교육과 훈련전체 지출액(2005년, GDP%) ^(c)	5.8	6.2	2.4 ^(d)	2.9 ^(d)	4.9	7.2	3.8	7.1	5.2	DK-7.4 SE-6.4 UK,SI-6.2
고등중등교육과 정과 고등교육 ^(b)	0.9	-	-	-	0.9	1.4	-	1.0	1.2)	BE-2.6 UK-2.2 EL-1.5
3차직업교육 ^(e)	1.6	2.6	-	-	1.4	2.4	0.8	2.9	1.2	DK,FI-1.8 PL,SE-1.6

MS 회원국 ^(a) 비가중평균 ^(b) ISCED3 ^(c) ISCED 5-6

^(d) 인도와 중국(2006년) 공공지출만 포함

고등교육에 지출하는 것을 우선순위로 간주하는 국가로는 미국, 한국, 캐나다 그리고 호주로 조사되었다. 이들은 평균 GDP의 1.6% 2.9%를 지출하는 것으로 조사되었다.

고등/대학 과정에 2% 이상 지출하는 회원국은 없으며 가장 많은 지출을 하는 상위국 가로는 덴마크, 폴란드, 핀란드 그리고 스웨덴으로 1.8% 1.6% 사이 지출하는 것으로 조사되었다.

1.3. 결론

“경쟁력”이란 개념은 현재까지 잘 다듬어진 개념이 아니며 여러 가지 요소와 측면을 함께 담고 있다. 본 장은 지식기반 사회로 전환하는 과정과 연관 있는 경쟁력에 주로 초점을 맞추어 다루었다. 경제적, 노동 시장 과학과 기술 그리고 세계적인 기술에 관한 지표들 통해 나타내고자 했다. 그러나 이러한 지표는 조심스럽게 해석해야 할 필요가 있다. 한 국가의 특수한 문화적, 역사적 그리고 정치적 배경을 고려한 것이 않으며 이러한 지표나 국가별 순위는 시간의 흐름에 따라 변동하는 것이기 때문이다.

기술, 지식, 교육과 훈련, R&D와 관련 분야에 대한 몇몇 회원국의 지표는 유럽연합 전체에 해당되는 경우가 아니더라도, 만족스러운 단계를 차지하고 있으며 세계적인 수준에서도 매우 경쟁력이 있다고 할 수 있다. 특히, 교육, 훈련, 기술과 과학 그리고 노동 시장 관련성과 지표에서는 그들의 선전이 가히 눈여겨 볼만 하다. 그러나 회원국들 사이에도 많은 차이가 발생하고 있으며 이러한 이질성으로 인해 일반화하기란 더더욱 힘들다. 크게 분류해서 북 유럽권 회원국과 아일랜드, 영국과 신생 회원국들이 그중에서 가장 성적이 우수한 국가들이라고 할 수 있다.

경제적 성과 면, 특히 경제성장률과 노동생산력에서는 몇몇 회원국들은 미국과 다른 비유럽권 국가들과 동일한 수준을 나타냈다. 고용성장률과 고용, 실업률면에서도 비슷한 결과가 나왔다. 교육과 훈련입학생수, 학업성적과 학생 교사 비율면에서 가장 두각을 나타낸 국가도 회원국들이었다. 교육과 훈련에 관한 지출 면에서도 가장 앞선 것도 회원국들이었다. 국민의 자격수준을 볼 때 유럽연합 전체가 아닌 몇몇 회원국은 일본, 소련, 미국과 동일한 수준으로 조사되었다.

그렇다면 무엇이 한 국가를 교육, 훈련 그리고 기술면에서 더 ‘경쟁력’ 있는 국가로 만드는 것일까? 인적자원, 특히 VET에 대한 투자가 경제적 고용 측면에 미치는 영향은 무엇일까? 보다 정확하고 연관성 있는 지표를 만들기 위해서는 어떠한 통계가 필요한 것일까? 이러한 질문 외 더 많은 질문에 대한 답변으로는 개별 국가와 그 해당 국가가 처한 상황에 대한 보다 많은 연구와 조사가 요구된다. 여기에는 그들의 정치적, 사회적 그리고 경제적 환경과 이러한 환경과 교육, 훈련 그리고 기술에 관한 연관성에 대한 조사가 포함된다. 다른 한편으로는 경제적, 고용과 사회적 성과에 대한 연구와 조사도 요구된다. 이러한 요구조건이 충족될 경우 국가별 비교분석이 가능한 지표 시스템이 완성될 수 있고 지식위주 경제의 여러 측면을 입증할 만한 증거가 제공될 수 있을 것이다. 이러한 벤치마킹과 정책은 정책담당자들이 사회적 경제적 경쟁력을 개선시킬 수 있는 미래의 교육과 훈련제도를 만들 때 꼭 필요한 요소가 된다.

2. VET에 대한 노동시장의 압력

본 장의 목표는 현 노동시장의 동향이 어떠한 방법으로 직업교육과 훈련의 현대화를 요구하고 있는지에 대한 통찰력을 제공하는 데 있다. 또한, 본 장은 노동시장 동향의 통계에 대한 조사를 근거로 하고 여러 가지 연구 문헌에 대한 이해로 뒷받침되고 있다. 이 조사에는 크게 4가지 주제가 다루어진다: 악화되는 청년실업율과 직업의 질, 유연안정성으로 이동이 정체되었다는 사실, 기술 부족의 지속성과 지리적 이동정책의 미미한 성과. 이러한 동향은 다음 4개의 절에서 논의되고 분석될 것이다.

2.1. 노동시장의 청소년 :실업과 질 낮은 직업의 덫

어떤 의미에서 볼 때 청소년들의 노동시장 조건은 유럽연합에서는 지난 10년 동안 개선되었다고 할 수 있다. 소득의 증가와 실업 감소 측면에서는 긍정적인 변화가 관측되기도 했다. 첫째, OECD 추정치를 보면 15 24세 청년 중 고등교육과 그 이상의 교육이수자들에게 소득의 프리미엄 증가가 있음을 알 수 있다. <표 2 1>은 자료가 제공

된 11개 회원국 중 7개 회원국에서 1년의 교육기간이 1997년보다 2004년에 가져온 경제적 수익이 더 높다는 것을 알 수 있다.

〈표 2 1〉 15 24세 교육에 따른 소득의 프리미엄(1997년과 2004년)

	1997	2004		1997	2004		1997	2004
CZ	1.2	1.1	FR	1.2	1.2	FI	1.4	1.5
DK	0.7	0.9	IT	1.2	4.9	SE	0.6	0.7
DE	0.5	0.9	NL	0.9	1.5	UK	1.6	1.5
IE	1.3	1.3	HU	1.3	1.5			

주의: 자료참고

- 1996년 핀란드와 네덜란드, 1997년 대신 1998년 이태리

- 2002년 아일랜드와 네덜란드, 2004년 대신 2003년 덴마크, 핀란드, 스웨덴

다음은 유럽연합 전체에 나타나는 실업률의 감소를 들 수 있으며 많은 회원국에서는 청년실업률이 감소했다. 〈표 2 2〉는 자료가 제공된 16개 회원국 중 12개 회원국에서 2007년 기준으로 청년층 실업률이 1996년도 수치보다 낮은 것으로 조사되었다.

〈표 2 2〉 1996년과 2007년 청년(25세 이하) 실업률

	1996	2007		1996	2007		1996	2007
BE	22.1	18.8	IT	30.4	20.3	SI	17.5	10.1
DK	9.7	7.9	LU	8.2	15.5	FI	28	16.5
DE	9.5	11.1	HU	18.5	18.0	SE	20.5	19.1
IE	18.2	9.2	NL	11.1	5.9	UK	14.9	14.3
ES	39.2	18.2	AT	6.3	8.7	평균 EU-25	-	15.1
FR	27.9	19.4	PT	16.5	16.6	평균 EU-27	-	15.3

Source : Eurostat Database : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

〈표 2 3〉은 조사된 19개 회원국 중 14개 회원국에서 장기 청년실업률이 절대적/비교적 감소한 것을 알 수 있다.

〈표 2 3〉 절대와 상대적 의미에서의 1997년과 2006년 장기실업률

	장기실업발생비율(%)		성인과 비교했을 때 청년장기실업률		장기실업발생비율(%)		성인과 비교했을 때 청년장기실업률		
	1996	2006	1996	2006	1996	2006	1996	2006	
	BE	38.2	32.2	0.6	0.5	HU	42.7	37.5	0.7
CZ	19.6	38.4	0.5	0.6	NL	34.8	21.1	0.7	0.4
DK	10.5	0.9	0.4	0.0	AT	18.2	15.8	0.7	0.5
DE	27.6	36.7	0.6	0.6	PL	28.9	37.2	0.7	0.7
IE	47.0	25.3	0.7	0.7	PT	28.9	37.2	0.7	0.6
EL	53.5	47.4	0.9	0.8	SI	37.7	57.6	0.6	0.7
ES	46.8	17.9	0.8	0.6	FI	10.6	5.5	0.3	0.2
FR	20.2	26.6	0.5	0.6	SE	13.4	4.0	0.4	0.2
IT	64.2	50.5	1.0	0.9	UK	25.1	14.5	0.6	0.6
LU	33.3	14.0	1.3	0.5					

Source : OECD(2008B, p. 30)

그러나 소득과 실업률에서 나타난 이러한 긍정적인 발전에도 불구하고 청소년들은 노동시장 동향이 안고 있는 여러 가지 문제점에 직면하고 있다. 첫째, 그들이 실업이라는 문제에 과도하게 노출된 점은 우려할 만하다. 지난 10년 동안 대부분의 회원국에서는 청년층 실업률이 전체 실업률보다 높게 나왔다. 〈표 2 4〉는 지난 10년 동안 이러한 상황이 더 악화된 점을 보여준다. 조사가 진행된 16개의 회원국 중 11개 회원국에서 2007년 기준으로 청년실업률과 전체 실업률 차이가 10년 전 보다 더 크게 벌어졌다.

〈표 2 4〉 1996년과 2006년의 청년(25세 이하)의 상대적 실업노출비율

	성인(24-74)과 비교했을 때							
			청년실업률					
	1996	2007	1996	2007	1996	2007	1996	2007
BE	2.7	2.9	IT	3.7	4.1	SI	3.4	2.4
DK	1.7	2.5	LU	3.5	4.6	FI	2.1	3.0
DE	1.1	1.3	HU	2.2	2.7	SE	2.5	4.4
IE	1.7	2.4	NL	2.2	2.2	UK	2.2	3.9
ES	2.8	2.6	AT	1.5	2.3	평균 EU-25	-	2.47
FR	2.8	2.7	PT	2.8	2.3	평균 EU-27	-	2.50

Source : Eurostat Database : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

일반적으로 이것은 NEET 함정의 문제라고 보는 게 더 맞다. NEET는 실업 상태이면서 교육 또는 훈련을 받지 않는 젊은이(무업자無業者)들을 의미한다. 이 부류에 속하는 사람들은 다양하다, 여러 가지 이유로 인해 실업상태이거나 비 경제활동인 상태: 자녀 혹은 부모를 부양 중이거나 다른 가족구성원의 책임을 지고 있거나; 질병과 장애; 실망실업자를 의미한다. 2006년 기준으로 20 24세 사이의 NEET는 유럽연합 평균 18.6%로 조사되었다. <표 2 5>에서 볼 수 있듯이 조사된 10개 회원국에서 비활동 경제인이 학교교육 이수 후 5년(혹은 그 이상)인 NEET족의 대부분을 차지했다. 가장 심각한 문제는 '만년 니트족'으로 분류되는 장기간 이러한 NEET 함정에 빠진 사람들을 들 수 있다. 그들은 흔히 직업을 찾는데 어려움을 겪는 사람들이 대부분이다. 독일, 아일랜드, 스페인, 프랑스 그리고 네덜란드에서는 10%, 그리스는 20% 그리고 이태리는 30%로 조사되었다. 현재 노동시장의 정책은 실업자들을 위한 것이 준비되어있지만 NEET족이나 실망 실업자를 위한 특별정책은 없는 상황이다. 하지만 유럽집행기관에 따르면 NEET 부류에 해당되는 사람들의 교육이수 정도와 깊은 연관이 있다고 한다: 2006년 기준으로 EU 27의 20 24세 NEET율은 13.1과 대학과 고등교육 졸업이수자의 NEET율은 14.5에 불과한 반면 고등교육 이하의 이수자들에게는 33.6에 달했다. 이러한 측면에서 볼 때 유럽연합의 집행기관은 VET의 중요성을 다시 한 번 강조할 수 밖에 없다.

<표 2 5> 1997년 2001년까지 교육과정 졸업 5년 후 남녀청년의 NEET 현황,
15 29세 청년 %

NEET							
	전체	실업자	비활동인		전체	실업자	비활동인
BE	18.5	5.8	12.7	IT	35.6	17.3	18.2
DK	22.4	4.2	18.2	AT	17.9	3.2	14.6
DE	19.6	7.1	12.5	PT	12.0	4.3	7.7
IE	25.2	5.8	19.4	FI	28.8	12.8	16.0
EL	33.6	11.7	21.8	UK	19.8	6.2	13.6
ES	31.0	17.0	14.0				

Source : OECD(2008B, p. 59)

〈표 2 6〉 EU 27의 2000년과 2006년 남녀 청년(15-24세)의 임시직 비율

	2000	2006		2000	2006		2000	2006
BE	30.8	30.0	IT	26.6	40.9	PT	41.4	49.3
BG	12.2	12.6	CY	18.7	21.2	RO	3.3	5.0
CZ	12.4	18.9	LV	10.9	14.4	SI	46.3	64.2
DK	27.4	22.4	LT	9.3	10.5	SK	10.5	14.2
DE	52.4	57.6	LU	14.5	33.2	FI	45.4	44.2
EE	6.7	7.3	HU	13.6	16.9	SE	45.2	59.0
IE	15.9	10.9	MT	8.1	8.0	UK	14.2	12.9
EL	29.5	25.0	NL	35.5	43.5			
ES	68.3	66.1	AT	35.1	35.2	EU-27	34.9	40.9
FR	55.0	49.8	PL	14.8	67.3			

*표본이 작은 경우로 불확실하다

직업 질 또한 중요한 사안이다. 청년층의 취업은 각 회원국에서 일반적으로 증가된 임시고용에 많은 영향을 받았다. 〈표 2 6〉을 보면 청년층의 고용 중에서 임시고용직 비율이 2000년에서 2006년 사이 유럽연합에서 평균 34.9에서 40.9로 증가한 것을 볼 수 있다. 청년들의 이러한 비정규직은 간혹 정규직으로 전환되는 과정을 나타내기도 한다. 그러나 많은 젊은이들이 이러한 임시고용직에 더 오래 근무하는 경향이 있다. 10개 회원국에서 학교 졸업 후 1년 이내 정규직으로 고용된 학생들이 50%에 달했지만 반면 27%는 5년 이후에도 비정규직으로 계속 고용된다고 OECD는 추정했다(표 2 7). 다양한 경험과 변화를 희망하고 단기간만 근무하는 편리성을 추구하는 사람들의 자발적인 선택권을 위해서는 임시고용직을 늘리는 것도 좋은 방법일 수 있다. 그러나 장기적인 근로계약을 원하는 사람들도 어쩔 수 없이 선택하거나 빠져들 수밖에 없는 것이 임시고용직이다. 후자의 경우에 해당되는 사람들에게는 많은 문제를 야기한다. 유럽연합 집행기관에 따르면 자발적이든 비자발적이든 임시고용직의 비율은 2006년 기준으로 20-24세 사이 EU 27에서 평균적으로 나타났다. 그러나 13개 회원국, 즉 벨기에, 체코 공화국, 그리스, 스페인, 프랑스, 키프로스, 리투아니아, 헝가리, 폴란드, 포르투갈, 루마니아, 슬로바키아와 스웨덴에서는 임시고용직의 주요 원인이 비자발적인 것으로 조사되었다.

〈표 2 7〉 학교졸업 후 자격과 연수별 임시와 정규직 비율 10개 회원국* (1997년 2001년)

교육성취(남녀)	정규직 비율		임시직 비율	
	1년	5년	1년	5년
낮은 기술수준	38.9	67.2	61.1	32.8
중간 기술수준	53.0	75.5	47.0	24.5
전체 교육수준	50.2	73.0	49.8	27.0

* 다음국가들의 인구가중치 평균 : 벨기에, 덴마크
독일, 아일랜드, 그리스, 스페인, 이태리, 오스트리아, 포르투갈, 핀란드
Source : OECD(2008b, p. 53)

직업의 질을 나타내는 또 다른 측면은 근로 시간이다. 〈표 2 8〉은 청년층의 임시직 근무하는 시간이 절대/상대적으로 유럽연합 평균적으로 모두 증가했다는 것을 알 수 있다(성인 임시직 평균 근무시간과 비교). 임시근로는 2가지 문제를 안고 있다. 첫째, 본인이 선호하거나 또는 여러 가지 필요(직장과 가족의 요구충족)를 위해 선택할 수 있지만 어떤 사람들은 정규직을 희망하지만 선택권이 없어 임시근로를 하는 경우가 있다. 당연히 후자(비선택적 임시근로자)의 경우에는 직업 질이 문제가 된다. 두 번째, 직장 생활에, 특히 여성들에게는 많은 부담과 연결된다. 유럽연합 집행기관에 따르면 '임시직 여성은 부정적인 직장생활의 전망, 특히 경제의 민간부문에서 저임금, 부실한 사회보장, 낮은 직업훈련과 보다 나은 직장으로 낮은 이직률' 등을 나타낸다고 주장했다.

〈표 2 8〉 절대와 상대적 의미에서 청년(15 24세)의 파트타임 고용(1996년과 2007년)

	파트타임 고용발생률(%)		성인과 비교했을 때 청년파트타임 고용률(25세 이상)		파트타임 고용발생률(%)		성인과 비교했을 때 청년파트타임 고용률(25세 이상)		
	1996	2007	1996	2007	1996	2007	1996	2007	
BE	15.8	20.5	1.1	0.9	HU	2.3	5.3	0.6	1.3
DK	44.0	55.4	2.6	2.9	NL	57.1	69.7	1.6	1.6
DE	7.9	20.3	0.4	0.7	AT	8.3	17.6	0.5	0.7
IE	13.5	25.0	1.2	1.4	SI	8.5	29.8	1.3	4.1
EL	9.1	11.6	1.8	2.2	PT	6.3	9.2	0.7	0.7
ES	13.0	21.3	1.8	1.9	FI	42.7	37.2	4.8	3.3
FR	24.3	22.6	1.5	1.3	SE	40.3	39.9	1.7	1.7
IT	8.1	18.7	1.2	1.4	UK	29.3	33.9	1.2	1.4
LU	7.4	8.7	0.9	0.4	EU 평균*	20.2	25.6	1.2	1.4

* 조사기간에 따라 : EC-12(1994), EU-15(2004), EU-25(2006), EU-27

Source : Eurostat Database <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

2.2. 유연안정성

유럽노동시장의 진로를 정할 때 가장 중요한 목표가 되는 것이 유연안정성이다. 이것의 목표는 기업들이 탄력적인 근무조직과 노사관계를 활용할 수 있도록 보장하면서 동시에 성실한 근로자들에게 고용과 직장생활 개발에 전망을 밝게 해주는 것을 의미한다. 여기에는 적절한 훈련과 지원이 바탕이 되며 사회보장제도를 통한 안정적인 임금의 보장이 포함된다. 유연안정성을 하나의 선두적인 패러다임으로 확대하는 것은 훈련에 주어진 주요 역할을 다시 한 번 확인해야하며 유연안정성은 앞으로의 VET 개발에 중요한 사안이 될 것이다. 그러나 유연안정성이 이미 실제 유럽연합의 노동시장에서 효과적인 것이라는 인식이 가능한 하나의 경향으로 자리를 잡았는지 만약에 그렇다면 어느 정도인지 확실하지 않다. 유연안정성에 대한 조사는 발전사항을 한눈에 볼 수 있는 종합적인 지표가 아직은 부족한 상황이지만 유연성 있는 운영과 보장제도에 변화와 같은 요소들을 통해 유럽연합 노동시장의 동향을 엿볼 수 있다.

2.2.1. 유연성

지난 20년 동안 유럽연합 노동시장의 유연성은 여러 가지 방법을 통해 강화되어왔다: 단기근로계약 사용의 증가를 첫 번째 이유로 들 수 있다. Eurofound에 따르면 EU 27에서 기한부 고용계약의 비율이 1995년 11.7%에서 2000년에는 12.6% 그리고 2005년에는 14.5%로 증가했다. 다음은 근로시간 조정과 근무조직 양식의 적용이다. Eurofound가 2004 05년 사이에 실시한 근로시간과 직장 생활 활용도(ESWT)에 대한 사업장조사에 따르면 유럽연합집행기관은 유럽연합 전역에서 4가지 근로시간 조정에 관한 유연성 패턴을 확인했다(표 2 9). <그림 2 1>는 21개 회원국에서의 이러한 유연성 근로시간 활용에 대한 결과를 종합했다.

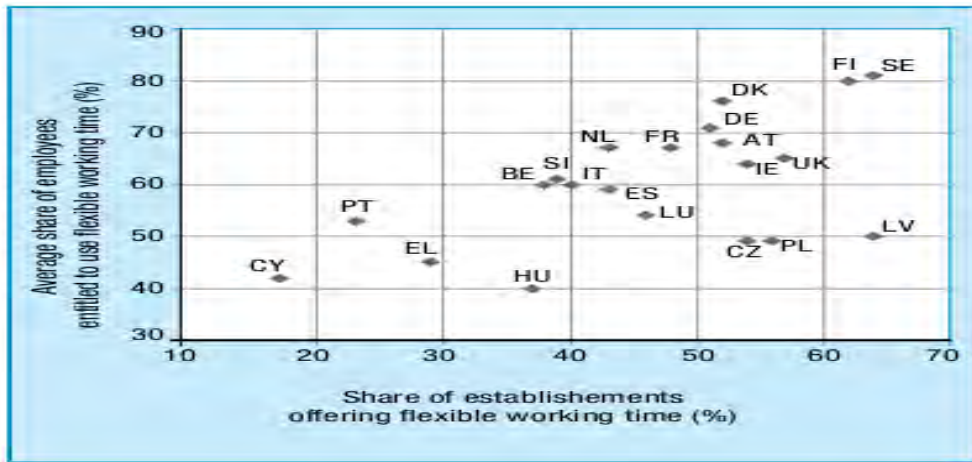
<표 2 9> 21개 회원국의 근무시간 조정에 관한 주요 유연성 패턴(2004년 05년)

유연성 수준을 증가시키는 제도의 종류	수립 비율
근무 시간의 시작과 종료를 다양한 시간에 따라 선택할 수 있지만 경력을	16%

쌓거나 시간을 차감할 수 없다 경력 쌓기와 시간차감을 장기적으로(1주일 혹은 1개월 단위) 허용되거나 휴가를 낸 날에 대한 경력은 인정되지 않는다	7%
근로자들은 경력이 인정된 날을 보상하기 위한 휴가가 허용된다	13%
근로자들은 장기휴가가 허용된다(근무시간은 연간근무시간이 포함된다)	13%

Source : European Commission(2007a, p. 130)

<그림 2 1> 유연근무시간제를 제공하는 기업의 비율과 근로자들에게 이러한 혜택을 국가가 활용할 수 있게 만드는 평균비율



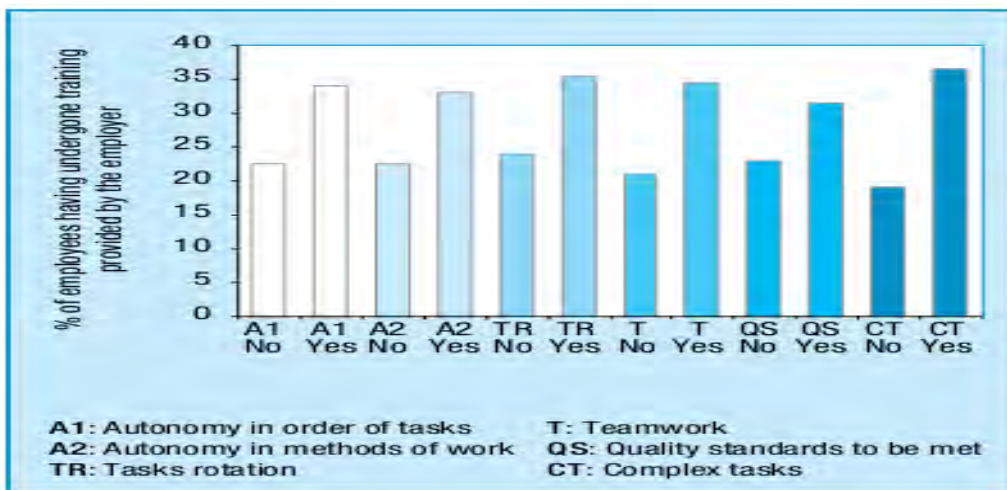
가로축 : 유연근무시간제를 활용하는 근로자들의 평균비율(%)
 세로축 : 유연근무시간제를 제공하는 기업체 비율(%)

자료출처 : European Commission, 2007a, p 132

근무조직에 적응하는 것은 유연성을 높일 수 있는 또 다른 중요한 방법이 될 수 있다. 유럽연합집행기관은 1980년대부터 1990년대까지 근무조직이 테일러주의식(Tayloristic) 조직에서 보다 탄력 있는 조직, ‘새롭고’, ‘유연성 있는’, ‘군살을 뺐’, ‘고성능’ 또는 ‘높은 참여’ 근로 시스템으로 변화했다고 결론 내렸다. 이러한 혁신적인 양식에는 수평적 신분구조가 포함되며 일련의 때 명령어에 따라 움직이며, 스스로 책임지는 팀원, 다중 작업 담당, 그리고 의사결정에 낮은 직급의 직원들이 참여하는 것이 포함된다. 이러한 양식을 실행하기 위해서는 일반적으로 특정한 인적자원 정책이 필요하다,

즉, 능력위주 임금, 직원 참여 보상제도, 새로운 역할에 적응하기 위한 훈련제도 증가 등. <그림 2 2>에서는 전통적인 테일러주의식(Tayloristic) 근무 환경에서는 직장에서 제공하는 훈련에 참가하는 직원 수가 약 20%인 반면 탄력적인 근무조직에서는 약 35%에 달하는 것을 볼 수 있다.

<그림 2 2> 근무조직과 고용주가 제공하는 훈련(EU 27, 2005년)



제 목 : 고용주가 제공하는 훈련을 받은 근로자 비율(%)

A1 : 작업순서의 자율성

T : 단체업무

A2 : 작업방법의 자율성

QS : 지켜야할 품질 기준

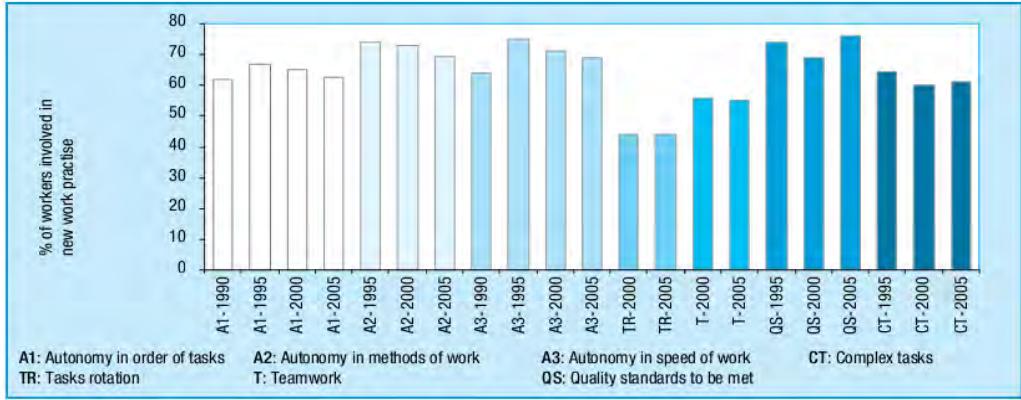
TR : 업무순환

CT : 복잡한 업무

자료출처 : European Commission, 2007a, p 155

탄력적인 근무조직은 직접적으로는 증강된 책임감 그리고 간접적으로는 직원들의 높은 동기부여로 생산효율성을 높이는 것으로 조사되었다. <그림 2 3>(EU 15)와 <그림 2 4>(신생 회원국)는 1990년대부터 확장되기 시작한 이러한 혁신적인 근무조직 양식을 표시한다. 품질관리와 직원 자율성이 가장 흔히 발견되는 양식으로 전체 유럽연합 근로자중 60 75%가 여기에 해당된다. 다음은 정교하게 작업하는 근로자를 들 수 있으며 50 65%가 이에 해당된다. 단체업무가 약 55%로 3위를 차지한다. 가장 흔하지 않은 경우가 업무교대로 여기에는 40 45%의 근로자가 해당된다.

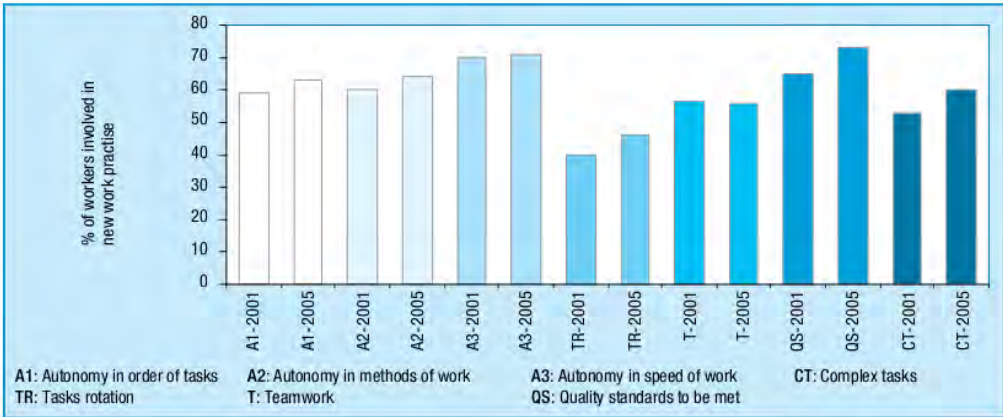
<그림 2 3> 근무조직 내 유연한 형태의 발전(EU 15, 1990년 2005년)



제목 : 새로운 근무환경에 있는 근로자 비율(%)
 A1 : 작업순서의 자율성 A2 : 작업방법의 자율성 A3 : 작업속도의 자율성 CT : 복잡한 업무
 TR : 업무순환 T : 단체업무 QS : 지켜야할 품질 기준

자료출처: European Commission, 2007a, p 149

<그림 2 4> 12개 신생회원국의 근무조직 내의 유연한 형태의 발전(2001년과 2005년)



제목 : 새로운 근무환경에 있는 근로자 비율(%)
 A1 : 작업순서의 자율성 A2 : 작업방법의 자율성 A3 : 작업속도의 자율성 CT : 복잡한 업무
 TR : 업무순환 T : 단체업무 QS : 지켜야할 품질 기준

자료출처 : European Commission, 2007a, p 150

유럽연합의 노동시장을 보다 탄력 있게 하는 또 다른 중요한 방법은 고용보호제정법을 제한하는 것이다. 직원 해고와 퇴직금에 관한 각 국가별 법률, 계약법, 사법, 행정법에 준하여 OECD는 국가고용보호제정법에 관한 엄격함을 나타내는 지표를 산출했다. 이 지표는 0 6까지 표시되며, 높은 수치의 엄격함일수록 고용보호가 높은 것으로 나타난다. <표 2 10>은 고용보호제정법의 엄중함이 1998 2003년 기준으로 몇몇 회원국에서 감소한 것을 볼 수 있으며 이것은 유연성으로 이동했다는 경향을 뚜렷하게 보여주는 것으로 확인된다.

<표 2 10> 18개 회원국의 고용보호의 전반적인 엄격함(1998년과 2003년)

	1998	2003		1998	2003		1998	2003
BE	2.5	2.5	FR	2.8	2.9	SK	2.2	1.7
CZ	1.9	1.9	IT	3.1	2.4	FI	2.2	2.1
DK	1.8	1.8	HU	1.5	1.7	SE	2.6	2.6
DE	2.6	2.5	NL	2.3	2.3	UK	1.0	1.1
IE	1.2	1.3	AT	2.4	2.2			
EL	3.5	2.9	PL	1.9	2.1	평균	2.34	2.25
ES	3.0	3.1	PT	3.7	3.5			

Source : Online OECD 고용데이터베이스

2.2.2. 안정성

유연안정성 논쟁을 할 때 가장 자주 고려되는 3가지 쟁점은 동일한 직업을 계속 유지할 수 있을 것이라는 기대(직장안정성), 현 직장 또는 다른 직장에서 계속 고용될 확률(고용안정성) 그리고 임금안정성(질병, 실업 또는 출산 시 임금보장)이다. 안정성을 보장 할 수 있는 가장 중요한 방법으로는 사회보장과 노동시장 정책을 들 수 있지만 많은 자료를 근거로 보면 이러한 방법은 목적을 달성하는데 실패했다고 볼 수 있다. 사회보장제도는 직업을 변경하는 개개인에게 재정적인 지원을 제공하는 데 목적이 있다. OECD가 1995년 2005년 사이 19개 회원국에서 산출한 총 대체비율과 순수 대체비율을 통해 실업수당의 대체비율이 얼마나 관대하게 사용되었는지를 <표 2 11>, <표 2 12>를

통해 알 수 있다. 총비율과 순수대체비율이 동시에 감소한 것을 볼 수 있다. 최근에 Eurofound에서 실시한 조사에 따르면 직장의 불안정은 실업수당과 부정적으로 연관이 있는 것으로 결론 내릴 수 있다. 결론적으로 대체비율의 감소는 임금안정성의 감소도 가져오는 것으로 제시된다.

<표 2 11> 실업수당 : 19개 회원국의 총 임금대체율(1995 2005년)

	1995	1997	1999	2001	2003	2005		1995	1997	1999	2001	2003	2005
BE	39	40	39	38	42	41	HU	n/a	n/a	n/a	13	13	13
CZ	n/a	n/a	n/a	6	6	6	NL	52	52	52	53	53	35
DK	65	62	61	51	50	49	AT	33	32	33	32	32	32
DE	26	26	27	29	29	24	PL	n/a	n/a	n/a	11	12	11
IE	26	29	29	30	32	34	PT	35	35	45	41	40	40
EL	15	16	17	13	13	13	SK	n/a	n/a	n/a	12	12	8
ES	39	39	38	36	36	36	FI	36	34	34	35	36	35
FR	37	37	37	44	39	39	SE	27	27	24	24	24	24
IT	19	18	34	34	34	33	UK	18	18	17	17	16	16
LU	n/a	n/a	n/a	27	27	27							
							평균	33.3	33.2	34.7	28.7	28.7	27.1

Source : OECD 사회복지 통계

<표 2 12> 19개 회원국의 60개월 실업의 실질 임금대체율(2001년 2005년)

	2001	2005		2001	2005		2001	2005
BE	61	62	FR	61	57	PT	43	44
CZ	22	20	IT	6	7	SK	34	9
DK	68	68	LU	23	24	FI	66	64
DE	64	33	HU	15	20	SE	31	29
IE	51	55	NL	61	40	UK	60	61
EL	20	17	AT	60	59			
ES	37	37	PL	36	47	평균	40	36

Source : OECD 사회복지 통계

적극적 노동시장 정책도 유연안정성에 큰 역할을 담당한다. 직장과 고용안정성은 훈련제공, 공공부문 고용서비스, 업무요구도의 인센티브, 일자리 나뉘가지기 정책, 정부지원 고용, 창업인센티브 등으로 강화될 수 있다. 한 국가의 적극적 노동시장 정책의 참

여 정도를 측정할 수 있는 방법으로는 관련 지출 정도를 파악하면 알 수 있다. <표 2 13>는 17개 회원국의 적극적 노동시장정책에 투자한 공공부문의 지출을 GDP의 비율로 나타내었다. 전반적인 감소 추세에 있는 것을 볼 수 있다. 평균적으로 1998년 기준으로 1.2%이던 비율이 2006년에는 0.72%로 감소했다. 이러한 추세에 대한 몇 가지 추론이 가능하다. 이 기간 동안 회원국에서는 수급권자 수가 감소했을 수 있으며 이러한 정책을 위한 수단과 재정조달이 효율성 증대를 위해 사용되었거나 GDP 자체가 이 기간 동안 증가했을 수도 있다. 그러므로 이러한 감소 추세 자체가 심각한 문제를 안고 있는 것으로 해석할 필요는 없다. 그럼에도 불구하고 적극적 노동시장 정책의 지출 감소는 안정성의 증가보다는 감소를 의미하는 인상을 받는다.

<표 2 13> 17개 회원국의 활발한 노동시장정책의 공공부문 지출(GDP%, 1998년 2006년)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
BE	-	-	-	-	-	-	1.15	1.08	1.09
CZ	-	-	-	-	0.18	0.19	0.25	0.25	0.26
DK	-	-	2.02	-	2.02	1.91	1.85	-	-
DE	1.16	1.27	1.19	1.15	1.25	1.25	1.15	0.97	0.88
IE	1.15	1.06	0.95	0.88	0.80	0.71	0.65	0.63	0.61
ES	-	-	-	-	-	-	0.75	0.78	0.80
FR	1.16	1.22	1.19	1.15	1.11	1.05	0.95	0.90	0.92
IT	-	-	-	-	-	-	0.62	0.56	0.53
LU	-	-	-	-	0.29	0.42	0.47	0.51	0.49
HU	-	-	-	-	-	-	0.30	0.30	0.28
NL	1.48	1.51	1.51	1.54	1.60	1.56	1.40	1.33	1.22
AT	0.46	0.55	0.52	0.57	0.56	0.62	0.60	0.62	0.71
PL	-	-	-	-	-	-	-	0.42	0.45
PT	0.57	0.56	0.61	0.61	0.59	0.66	0.68	0.69	0.61
FI	1.15	1.06	0.89	0.82	0.84	0.90	0.95	0.89	0.89
SE	2.47	2.24	1.76	1.66	1.58	1.25	1.22	1.29	1.36
UK	-	-	-	-	-	0.46	0.46	0.45	0.42
평균	1.20	1.18	1.18	1.04	0.98	0.91	0.84	0.72	0.72

Source : Online OECD 고용데이터베이스

결론적으로 유럽연합의 노동시장은 1990년대 보다 유연성이 개선된 것으로 보이나 안정성에 대한 발전이 있었다고 하기에는 그 근거가 미미하다. 이것은 비록 어느 정도 전진했다고 하더라도 유럽연합 내에서의 유연안정성 접근이 시행되지 않았다는 것을 의미

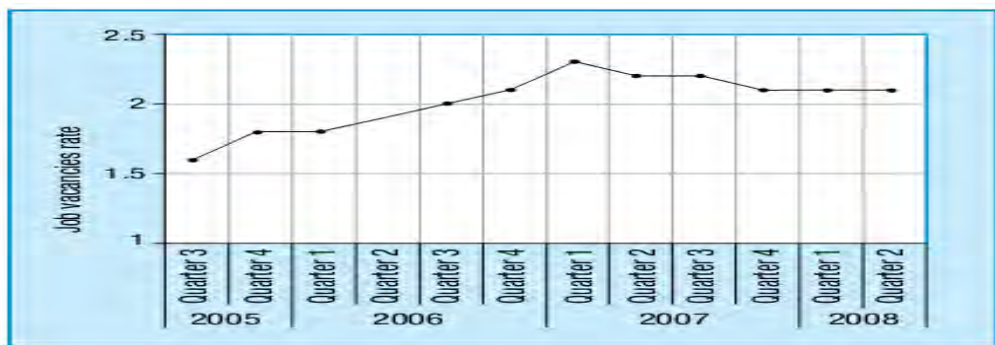
한다. 이러한 신 철학이 현실로 이루어지기 위해서는 전반적으로 교육, 특히 VET가 중요한 역할을 담당한다. 노동인구를 보다 탄력적인 근무 공정에 적응하는 것을 지원하고 그들이 반복적으로 이직 할 때도 보다 자신 있게 안정적으로 대비할 수 있도록 도움을 줄 수 있을 것이다.

2.3. 기술인력 부족

기술인력 부족 문제는 Strietska Ilna가 최근에 조사했다. 기술 인력 부족이란 노동 시장에서 적절한 숙련공이 부족한 상황을 의미한다. 이러한 부족 상태는 구인난(실업률이 낮을 경우) 또는 필요한 특정기술을 연마하는 인력이 부족한 상태에서 야기된다. Strietska Ilna는 기술인력 부족 상황이 기업들이 요구하는 기술을 바꾸거나 비교적 낮은 기술 강도가 필요한 생산기술을 선호하게 된다고 강조했다. 또한 낮은 임금, 차선 근무조직, 낮은 생산성과 생산과 무역 구조에도 영향을 줄 수 있다고 그녀가 설명했다.

기술인력 부족의 가장 핵심적인 증후는 구인의 어려움이다. 전체 일자리 수에 대한 고용을 희망하는 직장의 수를 나타내는 인력 부족 율은 구인의 어려움을 나타내는 지표가 된다. <그림 2 5>는 모든 직업과 경제부문에서의 인력 부족률이 2005년부터 증가한 것과 2007 8년에 안정된 것을 볼 수 있다.

<그림 2 5> EU 27 전체 경제부문과 인력부족률(2005년 2008년)



제목 : 일자리 비율			
2005년	2006년	2007년	2008년
3사분기	1사분기	1사분기	1사분기
4사분기	2사분기	2사분기	2사분기
	3사분기	3사분기	
	4사분기	4사분기	

자료출처 : Eurostat 데이터베이스, 경제적 활동에 따른 일자리 통계

Strietska Ilna가 지적했듯이 몇몇 회원국에서는 국가별로 기술인력 부족에 대한 자료를 이용 가능하지만 유럽 전반에 걸친 포괄적인 자료는 부족한 상황이다. 유럽의 공공부문 고용서비스 구인감시(van Bekkum and Ludeke, 2007)가 12개의 국가 중 11개국은 회원국을 대상으로 한 조사에 따르면 2005 6년 서비스 부문의 근로자와 점포/마트 영업사원이 가장 높은 인력부족 분야를 나타냈고 스웨덴, 노르웨이, 핀란드와 영국에서는 새로운 인력부족 분야의 약 30%, 벨기에, 에스토니아, 아일랜드와 리투아니아에서는 약 20%에 달하는 것으로 조사되었다. 또한 동일한 조사에 따르면 12개 국가 중 9개국에서는 정보와 통신 기술 그리고 철강 산업 경제 분야에서 가장 높은 인력부족 증가를 나타냈다. Strietska Ilna의 자료 덕분에 이 사실을 보다 구체적으로 확인할 수 있다. 2001년 유럽고용전망 연구를 근거하여 인력부족 현상을 겪고 직업군을 다음과 같이 정리했다. 경영관리인(벨기에, 덴마크, 그리스, 스페인, 포르투갈), 약사(독일, 그리스), 교원(덴마크, 독일, 포르투갈), 의료전문가(벨기에, 덴마크, 프랑스, 네덜란드, 오스트리아, 스웨덴), 호텔과 케이터링 전문가(독일, 프랑스, 룩셈부르크, 스웨덴), 수학자(독일, 이태리), 자연과학자(독일, 이태리), 건설 분야 숙련공(아일랜드, 스페인, 프랑스, 룩셈부르크, 포르투갈, 핀란드, 스웨덴, 영국), 전자/전기산업 분야의 노동자, 기술자 그리고 관리자(그리스, 프랑스, 핀란드). 이러한 인력부족 현상을 인식하는 것은 노동시장 정책을 위해 중요하며 훈련의 우선순위를 정하는 데 큰 도움이 된다. Skillsnet의 지원을 받아 Cedefop가 현재 진행하고 있는 필요한 기술인력 전망활동의 목표이기도 하며 앞으로 기술의 공급과 수요 경향을 보다 정확하게 파악할 수 있게 될 것이다. 하지만 Strietska Ilna는 같은 직업군 내에서 기술요구의 변화가 지속적으로 발생한다고 지적했으며 기업들이 과거보다 '공동업무, 대인 커뮤니케이션, 진취성, 창의성, 기업가정신, 리더십과 경영관리, 발표기술, 학습능력, 등'과 같은 소프트 스킬에 더 많은 가치를 둔다고 강조했다. 인력부족 상황을 해결하고 예방하기 위해서는 이러한 소프트 스킬이 어떻게 취득되는지에 대한 이해를 높이는 것이 앞으로의 연구가 해야 할 과제가 되었다. 학교 위주의 교육이 담당하는 역할에 따라 가족, 사회적 문화적 배경이 발전에 영향을 미치듯, 훈련이 가능할 수 있고 혹은 없으므로 이들은 정책과 행동에 있어 하나의 도전으로 대변된다.

2.4. 지리적 이동성

유럽연합에서 지리적 이동성의 가장 큰 핵심이자 연합의 가장 근본적인 원칙이 최근에 Ward에 의해 검토되었다. 경쟁력과 함께 노동과 기술공급의 이동성을 보장할 것으로 판단되며 고용을 장려하고 사회와 생활여건을 한 곳으로 화합할 것으로 보인다. 이러한 관점에서 볼 때 지리적 이동성의 개념은 유럽연합 내의 이동을 주로 의미하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 제3국에서 유럽연합으로 이주해 오는 경우도 고려대상이 된다. 이들 또한 노동시장에 영향을 미치기 때문이다(Cedefop, Ward, 2008).

유럽공동체가 설립된 후 약 50년 동안 회원국 간의 이동성은 매우 낮은 수준이다. Ward의 조사에 따르면 유럽연합 내 국적을 가지고 출생 국가가 아닌 회원국에서 거주하고 있는 사람들의 숫자는 매우 적은 것을 <표 2 14>를 통해 볼 수 있다: 2005년 기준 취업연령으로 이에 해당되는 사람은 2% 미만에 불과했다. 또 다른 예로는 유럽연합 내 대학생이 다른 회원국에서 공부하는 경우는 매년 3% 미만인 것으로 조사되었다(<표 2 15>).

<표 2 14> 국적별 근로연령 인구 분류(2005년)

	내국인	EU-15출신 외국인	기타 외국인		내국인	EU-15출신 외국인	기타 외국인
BE	91.4	5.7	2.9	HU	99.3	0.1	0.6
CZ	99.3	0.0	0.7	MT	96.9	1.3	1.8
DK	96.0	1.1	3.0	NL	95.7	1.5	2.9
DE	89.5	2.8	7.7	AT	89.2	1.9	8.9
EE	81.3	0.1	18.6	PL	99.8	0.0	0.1
IE	92.3	3.0	4.7	PT	96.8	0.5	2.7
EL	93.9	0.3	5.8	SI	99.6	0.0	0.4
ES	90.2	1.2	8.6	SK	99.8	0.0	0.1
FR	94.4	1.9	3.7	FI	98.4	0.4	1.2
CY	86.5	5.8	7.7	SE	94.3	2.3	3.5
LV	99.3	0.0	0.7	UK	93.7	1.8	4.5
LT	99.4	0.0	0.6				
LU	57.9	37.6	4.5	EU-25	93.7	1.7	4.7

Source : Cedefop, Ward(2008)

〈표 2 15〉 다른 EU, EEA 또는 후보국가에서 제3차 직업교육 과정에 있는 학생
(1998년 2003년)

EU-25	1998	1999	2000	2001	2002	2003
다른 국가에서 수학중인 학생 %	2.0	2.2	2.2	2.2	2.1	2.2
국가로 유입되는 학생인구 %	2.3	2.5	2.5	2.6	2.6	2.7

Source : Cedefop, Ward(2008)

이동성을 권장하려는 유럽연합의 정책은 다양하다. 근로자와 학생들의 이동성을 장려하고 지원하기 위해 여러 가지 계획과 프로그램이 실시되고 있다. 한 예로 노동시장 단계에서의 EURES, 볼로냐 Process의 고등교육의 자격인정, 평생교육프로그램(Comenius, Erasmus, Leonardo and Grundtvig), 유로패스, VET의 유럽인증시스템과 교육과 훈련단계에서의 유럽자격체계 등을 들 수 있다. 또한 2002년 유럽연합집행기관이 발표한 기술과 이동성을 위한 사업계획서가 다른 자극제 역할을 담당했다. 이 행동 지침에는 여러 가지 측면이 다루어졌다: 유럽적인 관점에서 의식 개선, 모든 학생과 훈련생들이 교사들로부터 교육을 받을 수 있는 기회를 제공, 회원국외 국가의 교재를 가지고 교육 받을 수 있도록 하며 유럽의 언어를 학습하고 학생과 훈련생들이 다른 회원국에서 핵심적인 교육 또는 훈련을 받을 수 있는 기회를 제공하는 것 등이 포함된다. 이러한 의욕들을 인식하는 데는 앞으로 유럽연합의 이동성 개발에 교육과 훈련의 지속적인 참여가 무엇보다 중요하다.

교육과 훈련은 국제인구이동에도 높은 관심을 기울여야한다. Ward의 자료에 따르면 제3국으로부터 유입되는 연간 이주민 수가 1990년대 꾸준히 증가하는 것으로 나타났다(표 2 16). 제3국에서 유입되는 이주자들의 교육수준이 가장 낮은 단계에 있다는 점에 큰 문제를 안고 있다. 〈표 2 17〉을 보면 유럽연합의 인구 중 25 64세 사이의 제3국 출신 이주자들이 낮은 교육수준을 밀집되어있는 반면 높은 교육수준에는 적게 분포되어있는 것을 볼 수 있다. 이주민들 중 기술보유자가 적은 것이 불리한 지위의 가장 주요한 원인이 되며 또한 사회통합을 방해하는 원인이 되기도 한다. VET는 이러한 제기된 문제에 중요한 역할을 담당한다, 특히 사회통합 프로그램을 통해 이러한 문제를 다루게 된다(제5장 참조)(Cedefop, Ward, 2008).

<표 2 16> EU 15의 전체이민자 중 연간 국가별 유입인구 %(1990년, 1995년, 2001년)

	1990	1995	2001
내국인	44.8	29.2	20.4
다른 회원국 출신 외국인	9.3	16.4	14.5
기타 외국인	45.9	54.4	65.1

Source : Cedefop, Ward(2008)

<표 2 17> EU 25의 25 64세 인구의 국적별 교육수준별 분류(2005년)

내국인	종목별 전체 %	EU-15출신 외국인	종목별 전체 %	기타 외국인	종목별 전체 %
낮음	27.5	낮음	35.0	낮음	43.4
보통	47.8	보통	37.7	보통	37.0
높음	24.7	높음	27.3	높음	19.6

Source : Cedefop, Ward(2008)

2.5. 결론

현재 유럽연합 노동시장의 4가지 경향이 본 장에서 다루어졌다. 첫째, 노동시장에서 청년들의 위치가 실업과 질 낮은 직업으로 인해 점점 악화되고 있다. 청년실업에 노출되는 기간도 점차 증가하고 있으며 고용된 청년들도 비자발적인 임시직과 비정규직 증가로 직업의 질이 점차 낮아지고 있는 추세다. 두 번째, 유연안정성 정책에 대한 폭넓은 시행이 지연되고 있다. 유연성 측면에서는 직장 조직 내 유연성 강화와 고용보호법의 엄격함을 낮추는 등 여러 가지 계획들이 추진되고 있으나 일자리, 고용 그리고 임금안정 측면에서는 아직도 제한적이라고 할 수 있다. 여러 가지 자료들을 검토해보면 안정성보다 오히려 불안정성이 증가했다는 것을 볼 수 있다. 세 번째, 기술인력 부족 현상은 확고부동해졌다. 2005년 2008년 사이 유럽연합 내 구인난을 겪는 직장이 평균적으로 40%이상 증가한 것으로 조사되었다. 기술인력 부족 현상은 나라별로 차이가 있지만 많은 회원국에서는 특정 직업군에서 나타난다. 부족 분야는 가장 많은 정보와 통신기술 전문인파 다음은 경영관리인, 교원, 의료전문가, 호텔과 케이터링 전문가, 건설 분야 숙련공, 전자/전기산업 분야의 노동자, 기술자 그리고 관리자 등에서 지속되고

있다. 네 번째 경향으로는 지리적 이동성 정책이 목표한 바를 이루지 못하고 있는 것들을 수 있다. 최근 조사에 따르면 이러한 정책들이 유럽연합 내 인구의 한계선인 3%의 이동목표에 실패했다는 것을 알 수 있다.

이러한 경향들은 교육, 특히 VET에는 하나의 과제라고 볼 수 있다. VET를 활성화 시켜 청년실업을 해소하고자 하는 것은 이미 잘 알려진 하나의 쟁점이다. 비자발적인 임시직과 비정규직 근로자를 위해 지원을 강화하여 직업의 품질과 고용 안정성에 기여하는 것이 VET의 새로운 과제이기도 하다. 청소년들이 수년 동안 실업상태 혹은 교육과 훈련을 받지 않는 상황에서 놓이지 않도록 예방하기 위해 적절한 교육과 훈련의 역할이 요구된다.

유연안정성을 장려하기 위해서는 VET의 역할이 강조된다. 탄력 있는 직장조직을 위해서는 근로자들이 다방면에서 보다 많은 능력을 갖추고, 자율성, 의사결정과 자기책임을 강화하기 위해서는 훈련이 필요하다. 또한, VET는 새로운 직장과 고용안정성 정책에 있어 근로자들이 업무가 변동 시 보다 자신감 있게 효율적으로 대처할 수 있도록 훈련을 제공하는데 있어 매우 중요한 역할을 담당한다.

기술인력 부족 현상을 해결하기 위해서는 교육과 훈련을 실시해 필요한 기술을 습득하는 사람의 숫자를 늘리는 것이 당연하다. 소프트 기술의 중요성이 점차 증가하고 있기 때문에 VET와 교육에 대한 진취성과 창의력이 어느 선까지 훈련이 가능한 것 인가를 먼저 연구해야하며 취득 가능한 최적의 조건이 무엇인지 결정해야한다.

마지막으로 지리적 이동성 과제를 다루기 위해서는 교육과 훈련의 적합한 정책과 계획들, 여기에는 비 정식적 또는 일상적인 학습의 확인이 포함되며, 특히 VET가 필요하다. 평생학습 프로그램으로 다루어지는 이러한 계획과 환경에는 Europass, VET 유럽 인증시스템, 유럽자격체계와 기술과 이동성을 위한 실행계획이 우선적으로 실시되어야 하며 더 나아가 회원국 간의 이동성을 보조하고 개선하기 위해서는 확대 강화될 필요가 있다. 또한 제3국에서 유입되는 이주민들을 위한 훈련계획도 중요하다.

이러한 모든 과제들은 VET 제도가 현대화될 것을 요구하고 있다. 본보고서는 VET 제도의 현대화 방안들이 구체적으로 설명될 것이다. 경향분석, 문제와 쟁점 제시와 정책과 연구를 위한 과제 유도 등에 초점이 맞춰질 것이다.

3. 인구변동 추세와 VET의 영향

3.1. 도입

유럽의 여러 나라에서는 미래의 연금과 의료보험제도의 지속적인 보장을 위해 현재 연금제도개혁을 진행하고 있다. 조기은퇴 경로를 제한하고 노동시장에 고령근로자들의 참여를 확대하는 데 주로 목표를 두고 있다. 최근에 대두되는 미래혁신, 생산성 그리고 경제성장의 지속성 논쟁에 인구 변동은 중요한 영향을 미치는 것으로 조사되었다 (Muenz, 2007). 경제적 그리고 거시경제학적 측면에서 인구 고령화가 가져올 결과를 미리 예측한 몇 가지 연구가 발표되었다. 그러나 인구고령화가 직업교육과 훈련(VET)에 미칠 영향에 대한 폭넓은 연구가 부족한 것이 현실이다. VET가 인구고령화에 대한 대처 방법과 노동시장에 미칠 영향에 대해 마땅히 받아야 할 관심을 충분히 못 받고 있다. 몇 가지 질문을 제기할 수 있다. 인구고령화가 초급 직업교육과 훈련(IVET)에 미치는 영향은 무엇인가? 인구고령화를 겪고 있는 회원국에서는 평생직업훈련(CVT)에 충분한 투자를 하고 있는가? 인구고령화를 겪고 있는 사람들에게 성인교육과 훈련 방법? 헬싱키 성명서에서 강조했듯이 청년 인구의 예상되는 감소와 함께 CVT의 필요성이 VET 기관과 제도가 안고 있는 이중고를 대변해주고 있다:

- IVET의 품질 고취
- 평생직업 교육과 훈련(CVET)을 통한 노동시장 종사자의 기술향상을 위한 조건 조성

본 장은 앞으로 있을 유럽의 인구변동 사항을 논의하고 유럽연합 내 인구고령화가 VET에 미칠 영향에 대한 분석도 제공한다. 본 장의 목표는: 앞으로 발생할 인구변동 사항을 제시하고 이에 대한 분석을 제공, 인구고령화가 노동시장에 미칠 영향에 대한

논의, IVET에 미칠 영향에 대한 통찰, CVT가 '활동적 고령화'를 지원할 수 있는 방안과 앞으로 일어날 새로운 인구변동 대처에 필요한 정책에 관한 논의를 제공하는 데 있다.

2.2에서는 인구변동 사항과 인구변동이 고용에 미치는 영향에 대해 다루었다. 회원국에서 발생하고 있는 인구고령화의 특성과 그에 따른 한계에 대한 통찰력을 제공할 것이다. 인구고령화가 VET에 미치는 영향은 2.3(IVET)과 2.4(CVT)에서 다루어진다. 마지막 부분에서는 핵심 결론에 대한 요약이 제공이 되고 다가올 수 십 년 동안 인구변동 과제에 VET가 어떠한 방법으로 기여할 것인지가 제시된다.

3.2. 인구고령화와 미래의 고용추세

2004 Eurostat의 인구추계에 따르면 유럽연합 27의 총인구는 2022년 정점(496.5백만 명)에 도달할 것으로 예측했다. 2022년까지 인구 증가는 절대적인 측면과 상대적인 측면 모두에서 제한될 것으로 예상된다. 2010년과 비교했을 때 15년 동안 총인구가 2백만 명(+0.4%) 증가에 불과할 것으로 조사된 것이다. 2022년 이후에는 2030년까지 인구가 494.8백만 명으로 감소될 것으로 예상된다. 비록 유럽 전체의 인구에는 큰 변동이 없지만 인구의 구성에는 변화가 있을 것으로 예측된다. 젊은 인구(0-14세)의 비율이 2010년 기준으로 15.4%에서 2030년 14%로 감소할 것이다. 반면 노년 인구(65세 이상)는 2010년 기준 17.5%에서 2030년 24.5%로 크게 증가할 것으로 예상된다. 이것은 2030년에는 유럽인 4명 중 한명이 65세 혹은 그 이상 고령인구가 된다는 것을 의미한다.

〈표 3 1〉은 2010년 30년까지 회원국에서 발생할 인구추계를 전반적으로 설명하고 있다. 불가리아(17%)와 루마니아(9.8%) 가장 심각한 인구감소를 겪을 것이다. 발트 3국에서는 인구가 7-10% 감소하고, 체코 공화국, 헝가리, 폴란드, 슬로바키아는 3-5% 인구 감소가 있을 것으로 예상된다. 반면 몇몇 작은 회원국은 다음 10년 동안 인구가 증가할 것으로 예상되고 있다; 아일랜드, 키프로스, 룩셈부르크, 몰타는 인구증

가율이 2자리 수로 증가할 것으로 예상된다. 주요 원인은 이주자 수의 유입이 크게 증가할 것으로 내다보기 때문이다.

인구고령화의 영향은 피부양률로 평가될 수 있으며 피부양률은 근로인구에 대한 비(非) 근로인구(청소년과 노년인구)의 비중을 의미한다. 결론적으로 젊은 인구의 감소와 15-64세 사이의 인구 감소로 인해 EU 27의 젊은 세대의 피부양률에는 크게 변동이 없을 것으로 예상된다(2010년 23, 2030년 22.7) 반대로 15-64세 사이의 인구는 100명당 노년인구(65+)로 접어드는 사람의 수는 다음 10년 동안 폭발적으로 증가할 것으로 예상된다, 2010년 26에서 2030년 40으로 증가할 것으로 예상된다.

3.2.2. 15-64세 인구의 변동추이

인구의 고령화추세는 유럽연합의 15-64세 인구의 수와 그의 구성에 중요한 영향을 미치는 것이 사실이다. 15-64세 사이의 총 인구수는 2010년 기준으로 330.1백만 명에서 2030년에는 304.5백만 명으로 감소할 것으로 예상된다(7.9%). 총 인구에서 15-24세 사이의 인구는 2010년 기준 18%에서 2030년에는 16.6%로 감소되는 반면 50-64세 사이의 인구는 2010년 기준 28.7%에서 2030년에는 33.9%로 급격하게 증가할 것으로 예상된다. 2030년에는 15-64세 인구 중 3명 중 1명이 50세 이상일 것으로 예상된다.

〈표 3-1〉을 보면 대부분의 회원국에서 15-24세 사이의 젊은 인구가 감소하는 것을 볼 수 있다. 몇몇 회원국에서는 이러한 감소추세가 급격하게 나타날 것으로 예상된다. 동부유럽 국가에서는 2030년에 15-24세 사이의 젊은 인구는 2010년 젊은 근로자들의 2/3에 불과할 것이다. 7개 회원국에서는 15-24세 인구가 15-25% 감소할 것으로 예상된다. 15-24세 인구가 증가하는 회원국은 아일랜드(14.9%), 룩셈부르크(8.1%), 그리고 스페인(2.2%) 3개 회원국에 불과할 것이다.

〈표 3-1〉 회원국 전체 인구, 근로인구의 예상변화 추이(% 변화)와 근로인구의 연령대 별 비율(% point change), 2010-30년

	전체 인구				근로인구			근로인구 내의 비율		
	0-14	15-64	65이상	합계	15-24	25-49	50-64	15-24	25-49	50-64
EU-27	-9.3	-7.9	40.8	0.4	-13.3	-15.0	8.8	-1.1	-4.1	5.2
BE	-2.1	-5.8	47.2	4.1	-7.9	-8.1	-0.5	-0.4	-1.3	1.7
BG	-28.7	-24.2	19.5	-17.0	-36.8	-30.2	-6.7	-3.0	-4.1	7.0
CZ	-8.8	-14.2	45.3	-4.2	-24.5	-21.7	4.9	-2.1	-4.6	6.7
DK	-7.6	-5.1	41.6	2.0	-6.9	-8.2	1.0	-0.3	-1.6	2.0
DE	-8.9	-11.1	31.9	-2.0	-18.1	-17.5	4.8	-1.3	-3.9	5.2
EE	-5.9	-14.9	15.3	-8.5	-25.5	-14.9	-6.9	-2.6	0.0	2.6
IE	-5.8	12.9	82.3	17.2	14.9	-0.9	43.0	0.3	-6.9	6.5
EL	-10.6	-5.9	31.4	0.4	-4.1	-21.5	23.6	0.3	-9.2	8.9
ES	-19.7	-4.8	45.9	1.7	2.2	-27.2	41.2	1.1	-13.8	12.7
FR	-5.1	-3.1	52.7	5.9	-1.2	-5.1	-0.8	0.4	-1.1	0.7
IT	-19.1	-9.6	30.6	-2.7	-6.9	-25.2	18.8	0.5	-9.6	9.2
CY	8.2	7.1	83.9	17.6	-17.3	10.5	20.1	-4.8	1.7	3.2
LV	-0.5	-16.6	10.4	-9.7	-29.5	-18.2	-3.4	-3.3	-1.0	4.3
LT	-8.4	-14.4	22.4	-7.6	-37.3	-13.4	3.3	-5.9	0.6	5.3
LU	15.0	10.5	61.6	18.8	8.1	5.7	21.9	-0.4	-2.4	2.8
HU	-8.4	-12.0	26.9	-5.0	-21.3	-16.5	1.3	-1.9	-2.6	4.5
MT	7.9	1.3	78.8	13.4	-8.5	8.4	-3.8	-1.9	3.5	-1.6
NL	-4.1	-3.9	59.2	5.5	-3.2	-6.6	0.6	0.1	-1.5	1.4
AT	-6.5	-5.9	45.8	3.2	-15.8	-13.0	14.8	-1.9	-4.1	6.0
PL	-7.3	-14.9	62.0	-3.4	-34.5	-11.0	-8.0	-4.7	2.3	2.4
PT	-14.7	-6.8	37.3	-0.2	-2.5	-21.4	19.8	0.8	-8.7	8.0
RO	-22.1	-13.7	20.6	-9.8	-30.8	-20.9	13.3	-4.0	-4.4	8.4
SI	-5.3	-11.7	51.2	-0.4	-16.6	-20.5	7.2	-0.9	-5.4	6.3
SK	-12.3	-12.4	63.9	-3.0	-34.7	-14.5	8.3	-5.1	-1.3	6.4
FI	-1.4	-10.3	58.7	2.8	-9.7	-6.0	-17.1	0.1	2.3	-2.5
SE	11.1	-0.9	36.5	7.9	-7.5	0.3	1.6	-1.4	0.6	0.8
UK	-2.2	-2.3	45.5	5.7	-11.6	-4.3	8.0	-1.9	-1.1	2.9

Source : Eurostat(2005b)

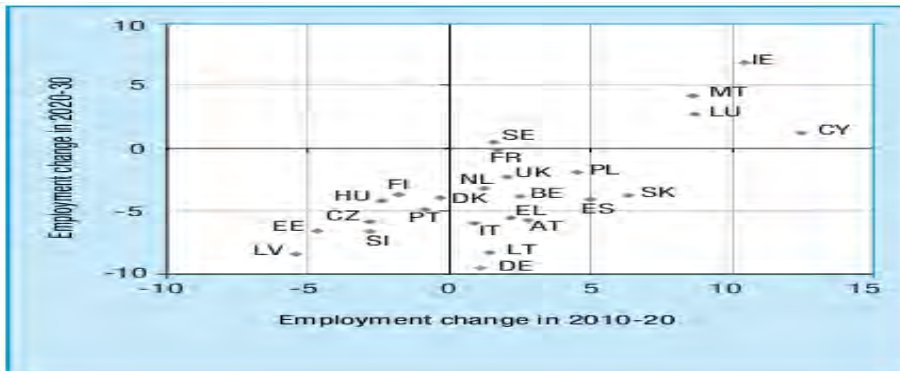
3.2.3 노동인구와 고용의 추세

예상되는 인구변동과 이로 인한 노동인구의 참여 증가가 다가올 몇 년 동안 EU 27의 노동인구 증가와 더불어 취업에도 큰 증가를 가져올 것으로 예상된다. 2015년에 최고조에 달할 것으로 예상된다. 같은 해 유럽의 노동인구는 242백만 명을 넘어 226백만 명이 취업상태에 있을 것으로 예상된다. 2015년 이후에는 노동인구와 취업인구도 감소할 것으로 예상된다. 2020년의 노동인구는 2010년 수준(240백만 명)과 비슷하며 2020년

30년 걸쳐 230백만 명 이하로 감소할 것으로 추정된다. 고용수준 또한 노동인구의 변화에 영향을 받지만 2010년 15년 사이의 취업인구는 노동인구의 증가폭보다 큰 폭으로 증가 할 것으로 예상되며 그 이후로 취업인구의 감소폭 또한 노동인구 감소폭보다 덜 급격하게 줄어들 것으로 예상된다. 여기에는 고령인구의 취업률 증가가 반영된 것이다. 2025년 EU 27의 취업률은 2010년(약 221백만 명) 수준과 비슷한 수준을 유지할 것이며 2030년에는 214.5백만 유럽인이 취업할 것으로 예상된다.

<그림 3 1>은 회원국의 2010 20년과 2020 30년 예상 고용현상을 전체적으로 나타내고 있다. 2010 20년 사이에 대다수의 회원국에서는 고용이 증가할 것으로 예상된다. 그 이후 10년 동안에는 대부분의 회원국에서는 고용이 감소할 것으로 예상된다.

<그림 3 1> 회원국의 예상 고용변화(%) 2010 20년과 2020 30년



Y축 : 2020-30년의 고용변화
X축 : 2010-20년의 고용변화

참고 : 불가리아와 루마니아의 고용 최고점 도달관련 자료가 없는 관계로 예상고용을 자료가 없다
자료출처 : Eurostat(2005b)와 Carone(2005)

유럽연합을 전체로 볼 때 2015년에 고용이 정점에 달할 것으로 예상된다. 인구변화의 차이에 따라 예상 고용률이 최고 정점에 도달하는 시기가 각 회원국 별로 차이가 날 것으로 예상된다. <표 3 2>는 이러한 차이점들이 고용 추세에 미치는 영향들을 표시하고 있다.

고용감소를 불러오는 가장 중요한 원인은 인구고령화인 것으로 조사되었다. 조사 대상인 25개 회원국 중 20개 회원국에서 고용인구가 최고점에 도달하는 해가 노동인구가 정점에 달하는 시기와 동일했다. 이태리, 리투아니아, 핀란드, 폴란드와 슬로바키아에서는 고용증가 혹은 실업률 감소가 노동인구가 최고점에 도달하는 시기를 1년 정도 연장시킬 것으로 예상된다. 단, 폴란드와 슬로바키아는 경우는 예외다. 폴란드에서는 노동인구가 2012에 최고점에 도달하는 반면 고용인구가 최고점에 도달하는 시기는 2025년(13년 후)이다. 슬로바키아에서는 고용인구가 2020년까지 증가하지만 노동인구가 최고점에 도달하는 시기는 5년 이전인 2015년이다. 이 두 나라에서는 고용율의 꾸준한 증가와 2030년까지 2010년 실업률의 1/2 수준으로 감소하는 속도로 인해 인구고령화에도 불구하고 고용인구가 증가할 것으로 예상된다.

〈표 3 2〉 회원국의 고용이 최고점 도달하는 시기(2010-30년)

년 도	회원국
2010 또는 이전	DK
2011	CZ, EE, SI, FI
2012	LV, HU
2013	
2014	
2015	DE, EL, FR, IT, LT
2016	
2017	BE
2018	
2019	NL, AT, UK
2020	ES, SK
2021	
2022	
2023	
2024	
2025	PL
2026	
2027	
2028	SE
2029	
2030 또는 이후	IE, CY, LU, MT

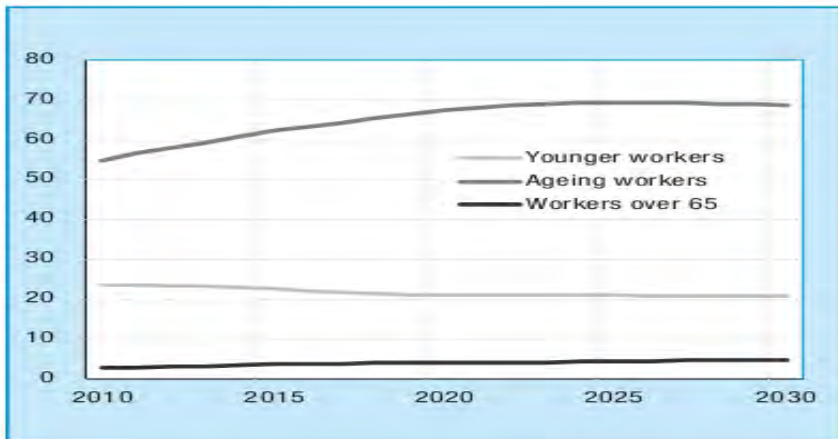
참고 : 불가리아와 루마니아의 고용 최고점 도달관련 자료가 없는 관계로 예상고용율 자료가 없다

Source : Eurostat(2005b)와 Carone(2005)

3.2.3.1 고용인구 구성의 연령변화

〈그림 3 2〉는 청년층(15 64세)의 근로자가 2010년 24백만 명에서 2030년에는 21 백만 명 이하로 감소하는 것을 보여주고 있다. 동시에 고령층(50 64세)인구의 고용은 2010년 55백만 명에서 2030년에는 70백만 명에 육박할 것으로 나타났다(+25%). 고용 연령의 변화는 여러 가지 현상을 반영하고 있다. 인구고령화는 새로운 청년층의 노동시장 진입이 감소한다는 것을 의미하며 노동인구 중에서 고령인구 비율이 점차 증가하고 있다는 것을 의미한다. 교육의 진학(고등교육의 수료)등으로 젊은 근로자가 감소하는 추세이다. 보다 많은 시간을 교육에 투자함으로써 청년층의 고용은 그만큼 감소한다(Coomans, 2005) 마지막으로 인구변화에 따른 고용증가와 함께 높은 참여와 고용 증가에 따라 고령인구의 고용 또한 증가할 것으로 예상된다(OECD, 2006c, p. 47).

〈그림 3 2〉 EU 27의 청년(15 24세)과 고령(50 64세) 근로자와 65세 이상 근로자(백만 명)(2010 30년)



-청년층 근로자	-고령근로자	-65세 이상 근로자
----------	--------	-------------

참고 : 고용율은 EU-25의 고용에 근거를 두고 있으며 불가리아와 루마니아는 포함되지 않았다. 65세 이상 근로자 그룹에는 71세 이상 근로자는 포함되지 않았다. 71세 이상 근로자 그룹에 대한 예상 고용을 자료가 없다.
 자료출처 : Eurostat(2005b)와 Carone(2005)

조사된 자료를 통해 64세 이상 근로자의 수에 대한 연구가 가능하다. 여러 가지 동향들, 은퇴연령의 고령화, 전문직과 자영업의 노동시장 은퇴연장 등으로 미루어 볼 때 앞으로 수십 년 동안 고령인구의 고용은 증가할 것으로 예상된다. 2010년에는 2.8백만 명, 또는 전체고용인구 중 1.3%가 65세 혹은 그 이상이 될 것으로 예상된다. 다가올 수십 년 동안 고령인구 근로자 수가 상당히 증가할 것으로 보인다. 2020년에는 4백만 명(전체 고용인구 중 1.8%)이 65세 혹은 그 이상이 되는 근로자가 될 것이며 2030년에는 4.9%(전체고용인구 중 2.2%)가 고령 근로자가 될 것으로 예상된다.

<표 3 3>는 각 회원국별로 예상 청년층(15-24세)과 고령 연령층(50-64세)과 65세 이상 근로자수 변화를 비율로 나타낸 것이다.

<표 3 3> 회원국의 청년근로자(15-24세), 고령근로자(50-64세)와 65세 이상 근로자들의 변화비율, 2010-30년

	청년층근로자(12-24세)	고령층근로자(50-64세)	65세 이상 근로자
EU-27	-12.3	24.9	69.1
BE	-6.2	15.0	81.8
BG	NA	NA	NA
CZ	-28.6	27.0	49.3
DK	-4.7	3.2	22.8
DE	-19.6	11.3	76.7
EE	-36.0	2.5	28.9
IE	12.5	68.9	96.4
EL	1.0	14.7	52.5
ES	8.2	79.6	109.0
FR	1.5	11.9	125.6
IT	-1.2	51.8	80.1
CY	-23.4	32.0	67.3
LV	-40.0	5.0	26.6
LT	-44.1	16.1	52.2
LU	11.5	25.6	98.3
HU	-24.0	23.3	47.8
MT	-10.1	18.1	47.4
NL	-2.6	5.4	57.3
AT	-16.1	31.2	107.1
PL	-28.0	19.7	98.1
PT	-3.0	34.5	49.2

RO	NA	NA	NA
SI	-26.6	29.1	142.8
SK	-27.3	38.4	87.4
FI	-9.2	-7.4	96.4
SE	-7.5	6.1	15.3
UK	-13.4	13.6	46.9

참고 : 불가리아와 루마니아의 자료가 없는 관계로 이 2 국가의 고용예상이 없다. 65세 이상 근로자 그룹에는 71세 이상 근로자는 포함되지 않았다. 71세 이상 근로자 그룹에 대한 예상 고용을 자료가 없다.

Source : Eurostat(2005b)와 Carone(2005)

3.2.4. 결론

EU 27의 전체 인구는 2030년까지 크게 변동이 없지만 65세 이하 인구는 점차 감소하고 고령인구(65+)는 상당히 많이 증가할 것으로 예상된다. 2030년까지 EU 27 전체로 볼 때 15 24세와 25 49세 인구는 감소하는 반면 50 64세 인구는 증가할 것으로 보이지만 회원국 간 차이는 있을 것으로 보인다. 동부유럽국가는 15 24세 인구가 급격히 감소하는 반면 50 64세는 약간의 증가 혹은 감소가 있을 것으로 예상된다. 대부분의 남부유럽국가에서는 15 24세 인구는 크게 변화가 없는 반면 50 64세 인구는 상당히 증가할 것으로 예상된다.

여러 조사에 따르면 대부분의 회원국에서는 전체 고용인구가 2010 20년까지 증가한 후 그 이후로는 점차 감소할 것으로 예상했다. 이와는 반대로 아일랜드, 키프로스, 룩셈부르크와 몰타에서는 다음 10년까지 고용이 꾸준히 증가할 것으로 보인다. 대부분의 동부유럽국가와 덴마크, 핀란드에서는 2010 30년까지 고용인구가 계속적으로 감소할 것으로 예상된다. 연령층별로 고용 인구를 분석해보면 국가별로 차이를 발견할 수 있다. 가장 많은 청년층(15 24세)의 고용인구 감소를 겪는 국가로는 체코 공화국, 독일, 에스코니아, 키프로스, 라트비아, 리투아니아, 헝가리, 오스트리아, 폴란드, 슬로베니아와 슬로바키아를 들 수 있다. 반대로 아일랜드, 스페인, 룩셈부르크에서는 약 10%의 청년층의 고용 증가를 경험할 것이다. 고용인구의 고령화(50 64세)를 가장 심하게 경험하는 국가로는 아일랜드, 그리스, 스페인과 이태리가 될 것이다. 비록 65세 이상 근로자수는 제

한적이지만 증가세에 있다는 점만은 명확하다. 스페인, 프랑스, 오스트리아 그리고 슬로베니아에서는 다가올 수십 년 내에 고령 고용인의 수가 2배로 증가할 것으로 예상된다.

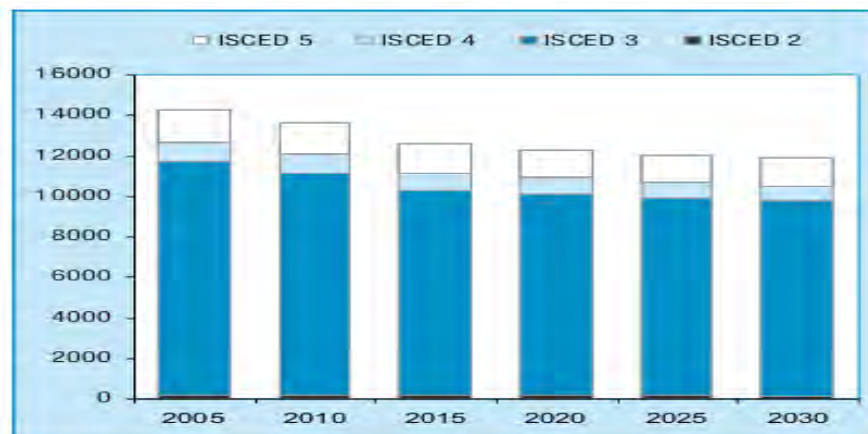
3.3. 인구고령화와 IVET

본 장에서는 인구고령화가 IVET에 미치는 영향에 대해 알아본다. 정량적 측면에서 본 인구고령화가 IVET에 미치는 영향을 조사한 Cedefop(2009b) 연구를 바탕으로 하고 있다. 미래의 학생 수와 졸업자수 조사를 통해 노동시장에 미칠 가능성에 대해 조사한다. 그 후 미래의 IVET 교육교사에 필요한 추세에 대한 반영을 제공한다.

3.3.1 학생과 졸업생

Cedefop(2009b) 연구는 Eurostat의 2004년 인구예상기준치(2005b)를 이용해 인구변화와 초급직업학교전과 직업교육과 훈련의 상관관계를 조사했다. <그림 3 3>은 ISCED 과정의 전체 학생 수를 예상한 것이다(예상 방법에 대해 <Box 3 1>참조).

<그림 3 3> EU 27의 ISCED의 조기직업과 직업교육과 훈련을 받는 예상 학생수 ('000), 2005 30년



자료출처 : Cedefop(2009b), 기준치 인구변수, 일정한 교육 참여

인구변화에 따라 IVET(직업학교 전 또는 직업학교)의 학생수가 2005년 14.2백만 명에서 2030년에는 11.9백만 명으로 감소하게 된다. 절대적 수치로 볼 때 VET ISCED 제3과정에 등록하는 학생 수가 가장 급격하게 감소하게 된다; 2005년에서 2030년 사이 이 과정의 학생 수가 약 2백만 명(17.6%) 감소할 것으로 예상된다.

〈Box 3 1〉 IVET 학생과 졸업생 수 예측하기

Cedefop(2009b)는 IVET 과정의 학생과 졸업생수를 예측하기 위해 참여율을 활용한다. 이 접근방법은 현재와 과거의 자료를 동시에 사용해 참여율을 구성하는 방법으로 참여율은 특정 지역의 인구 비율을 연령, 성별로 계층화 한 것을 의미한다. 이러한 비율은 IVET 예상 학생 수를 독립적으로 예측한 연령과 성별별 숫자를 종합해서 산출되는 비율을 의미한다. 또한 현재와 과거의 자료를 종합해서 미래의 졸업자수 비율을 산출한다. 졸업자수 비율을 IVET 예상 학생 수와 함께 종합해서 앞으로 IVET 졸업자 수를 예상할 수 있게 된다. 다가올 십 수 년의 IVET 학생 수와 졸업자수 다음의 2가지 핵심 가정 하에서 산출된 것이다

- 관측된 교육 참여율(1998년-2004년의 평균)은 연령, 성별, ISCED와 프로그램 방향이 예측되는 전체 기간 동안 일정하게 유지되었다

초급직업학교 전 과정과 ISCED 제2과정 직업교육 및 훈련과정의 학생 수는 비교적 유지되지만 IVET ISCED제4과정의 학생 수는 1/4 수준으로 감소할 것으로 예상된다. IVET의 ISCED 제2과정과 제4과정 참여도는 몇몇 유럽국가에 편중되어 있는 관계로 유럽 전체의 상황을 반영하지는 못한다. IVET의 ISCED 제5과정의 학생 수 또한 2005년 기준 1.6백만 명에서 2030년에는 1.4백만 명으로 감소할 것으로 예상된다.

〈표 3 4〉는 회원국의 초급직업학교전 과정과 직업교육과 훈련과정의 학생 수와 졸업생 수를 보여준다. 대부분의 회원국에서는 IVET 과정의 학생 수가 2010-20년과 2020-30년 사이에 모두 감소할 것으로 예상되지만 감소폭은 2020-30년 보다는 2010-20년에 더 두드러질 것으로 예상된다. 그러나 덴마크, 프랑스와 네덜란드에서는 반대로 IVET에 등록된 학생 수가 2010-20년에 증가해서 그 다음 10년 동안 감소할 것으로 보인다. 몇몇 회원국은 IVET 등록 학생 수가 급격하게 감소하는 것을 앞으로 경험할 것이다. 발트 국가의 청년층 인구 감소로 IVET 학생 수는 2010년과 2020년

까지 35 40% 감소할 것으로 보인다. 동부유럽(불가리아, 체코 공화국, 폴란드, 슬로바키아) 국가들 또한 초급직업학교전 과정과 직업교육 및 훈련과정 학생 수의 급격한 감소를 경험할 것으로 예상된다.

〈표 3 4〉 회원국의 초기직업과정과 직업교육과 훈련과정의 예상 학생과 졸업생 수 ('000), 2005 30년

	학생				졸업생			
	2005	2010	2020	2030	2005	2010	2020	2030
EU-27	14,247	13,623	12,295	11,890	3,661	3,518	3,157	3,054
BE	522	535	504	489	91	94	80	78
BG	199	157	120	108	37	31	22	20
CZ	441	411	307	318	113	105	78	81
DK	108	123	126	111	23	24	28	25
DE	2,344	2,287	2,000	1,866	639	630	549	511
EE	40	35	23	26	9	8	5	6
IE	100	91	99	107	32	29	33	34
EL	312	278	259	270	48	44	41	42
ES	585	534	533	552	177	162	161	167
FR	1,907	1,846	1,921	1,836	687	664	692	661
IT	1,331	1,319	1,309	1,186	246	248	237	225
CY	18	17	14	14	4	4	3	3
LV	53	45	27	33	10	10	6	8
LT	74	70	45	43	18	18	11	11
LU	13	15	15	16	2	3	3	3
HU	194	185	146	146	64	62	48	48
MT	7	7	5	6	2	2	1	2
NL	510	535	552	501	114	120	124	113
AT	320	330	283	273	91	94	80	78
PL	1,220	1,042	723	720	344	292	200	190
PT	100	93	93	91	15	14	14	14
RO	725	550	446	430	202	162	124	121
SI	105	90	75	79	18	15	13	14
SK	224	198	138	137	59	23	36	35
FI	144	149	132	133	30	31	28	28
SE	233	261	214	233	45	53	41	46
UK	2,420	2,420	2,184	2,165	532	537	481	477

참고 : 불가리아와 루마니아의 자료가 없는 관계로 이 2 국가의 고용예상이 없다. 65세 이상 근로자 그룹에는 71세 이상 근로자는 포함되지 않았다. 71세 이상 근로자 그룹에 대한 예상 고용을 자료가 없다.

Source : Eurostat(2005b)와 Carone(2005)

IVET 예상 졸업생수는 IVET의 학생 참여 정도를 반영해준다. EU 27 단계에서 초급직업학교전과정과 직업교육 및 훈련 ISCED 제3 5과정의 학생수가 2005년 3.7백만 명에서 2030년에는 3.1백만 명으로 감소할 것으로 예상되며 이것은 16% 이상 감소하는 수치다. 2010 20년 발트 국가와 몇몇 동부유럽국가의 IVET 졸업생 숫자가 급격하게 감소할 것으로 예상된다.

Cedefop(2009b)는 학생 수(와 졸업생 수)를 유지하기 위한 IVET 참여에 대한 의견을 제시한다. 졸업생수가 일정하다는 가정 하에 이를 위해서는 상당히 많은 학생의 참여가 필요하다: 전체적으로 볼 때 2005년 24.1%에서 2030년에는 27.7%로 증가해야한다. IVET 3단계와 5단계의 학생 수도 15% 증가해야 청년층 인구의 감소에 따른 부정적인 영향을 상쇄할 수 있을 것이다. ISCED 제3과정에서는 일반과정에서 상당한 수가 직업교육과정으로 이동을 의미한다.

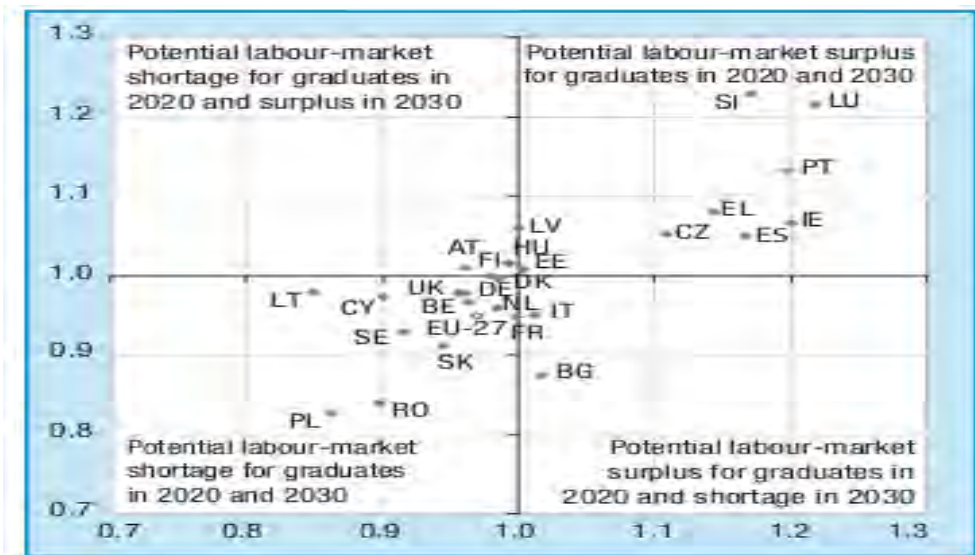
3.3.2. 예상되는 노동시장 영향

예상되는 IVET의 학생 수와 졸업생수의 감소는 IVET 학교, 기관, 제도와 정책에 영향을 미치는 것 뿐 만 아니라 노동시장에도 영향을 줄 것으로 예상된다. 앞으로의 노동시장에 부족 또한 과잉현상의 발생을 미리 예측하기 위해 Cedefop(2009b)는 IVET의 졸업생 수와 청년층(15 24) 근로자의 고용 추세를 함께 조사하고 있다. VET졸업생수와 취업자 수의 일반적인 추세를 비교함으로써 앞으로 발생할 수 있는 노동시장의 불균형 수치를 미리 파악할 수 있다. 이것은 조심스런 접근이 필요하며 VET 졸업생의 수요와 노동시장의 전체수요가 일정하다는 가정 하에 가능한 것이며 학위가 없이 IVET을 통해 노동시장에 참여하는 사람들이 노동시장의 인력난이 발생했을 경우 대체 인력으로 활용될 수 없다는 가정 또한 적용된다.

〈그림 3 4〉는 2020년(수평축)과 2030년(수직축)의 VET졸업생(2005 100)과 고용된 청년근로자 수(2005 100)의 표준비율로 전반적인 노동시장의 인력난과 과잉을 보여주고 있다. 2020년과 2030년에 예상되는 노동시장의 잠재적인 인력난은 유럽연합 전

체에 나타나는 현상이며 11개 회원국에서도 개별적으로 나타나는 현상이 될 것이다. 가장 심한 인력난을 경험하는 국가로는 폴란드, 루마니아, 슬로바키아와 스웨덴이 있다. 체코 공화국, 아일랜드, 그리스, 스페인, 룩셈부르크, 포르투갈, 슬로베니아는 2020년과 2030년에 인력과잉 현상이 발생할 것으로 예상된다. 2020년 잠재적인 과잉상태에서 2030년 인력부족 상태로 혹은 그 반대의 경우로 이동하는 국가는 몇 개에 불과할 것으로 예상된다.

<그림 3 4> 2020년(수평축)과 2030년(수직축)의 IVET 졸업생과 고용의 비율
2005 1



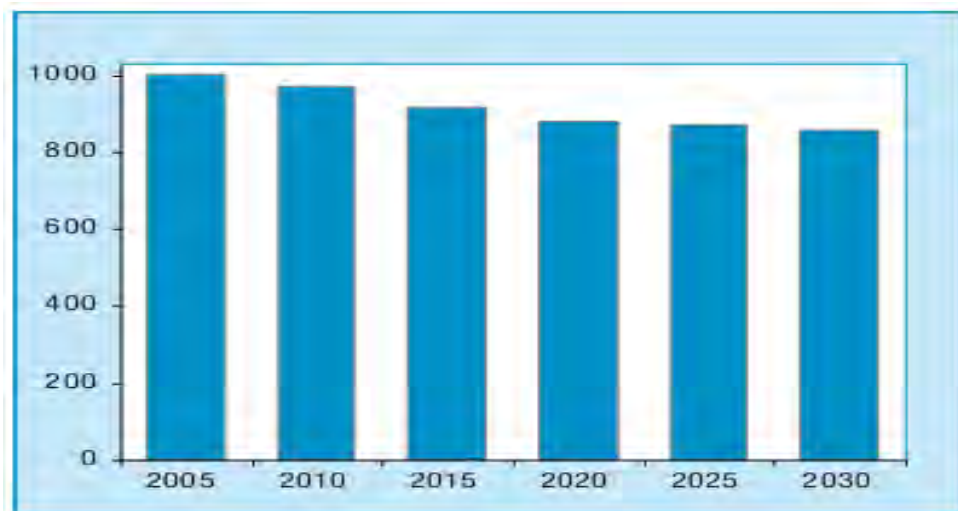
2020년 잠재적 노동시장의 졸업생 일자리 부족현상과 2030년 과잉현상	2020년과 2030년 잠재적 노동시장의 졸업생 일자리 과잉현상
2020년 잠재적 노동시장의 졸업생 일자리 부족현상	2020년 잠재적 노동시장의 졸업생 일자리 과잉현상과 2030년 부족현상

자료출처 : Cedefop(2009b), 추가 계산

3.3.3. 필요한 IVET 교육 교사

IVET교사의 혹은 훈련교사의 수요를 결정짓는 여러 가지 요소 중 IVET학생 수의 변화가 가장 큰 영향을 미치고 있다. 그러나 현재로서는 수요를 예측할 만한 신뢰 있는 예상이 없으며 제한적인 가정을 함으로서 IVET 교육교사의 채용에 있어 앞으로의 상황을 예측할 수 있다. 현재 VET 전담으로 채용 중인 교사와 훈련교사 수에 대한 자료는 매우 제한적이며 전 ISCED과정에 대한 자료가 아닌 관계로 2가지 단순화 해석을 적용해볼 필요가 있다. 첫째, ISCED 3이 VET에 있어 가장 중요하다는 점을 인정하는 것과 이 과정에서의 예측은 VET에 초점을 맞추고 있다. 둘째, 평균 학생/교수 비율은 일반과 직업학교 전 과정에 모두 비슷하다는 점과 이러한 비율이 앞으로도 일정하게 유지된다는 점을 가정한다. 이러한 가정을 고려하여 IVET에 필요한 교사 및 훈련교사의(전 과정 전담) 수를 <그림 3 5>와 같은 유형을 따른다.

<그림 3 5> EU 27 ISCED 3과정의 초기 직업교육에 필요한 예상교사 수
(전임'000) 2005 30년



자료출처 : Cedefop(2009b), 기준치 인구변수, 일정한 교육 참여, 일정한 학생/교사 비율

유럽연합 전체를 볼 때 IVET의 ISCED 제3과정에 필요한 교사 수는 2005년 백만 명에서 2030년에는 858 000명으로 감소할 것으로 예상되며 이것은 약 15% 감소하는 수치다(제8장에서는 VET 교사 및 훈련교사와 직업에 영향을 미치는 변화에 대한 심층 논의가 제공된다).

〈Box 3 2〉 IVET의 인구고령화의 질적 영향

인구고령화는 질적인 의미에서 IVET에 큰 영향을 미친다. 한 예로, 고령인구가 증가 할수록 건강과 보건관련 서비스의 수요도 함께 증가한다. 건강보건관련 분야의 IVET 졸업생들이 노동시장의 수요를 충족하는지 검토하기 위해 Cedefop(2009b)가 조사한 인구고령화와 IVET의 예측과 EU-25를 위해 2015년까지 필요한 기술조사(Cedefop, 2008b)을 종합해 보았다. 건강보건관련 교육 분야에서 졸업하는 예상 학생 수가 2006년-2015년 사이에 감소하지만 생활과학과 보건관련 직업과 관련 직업(ISCO는 22와 32개로 집계)의 예상 수요(확대와 대체)는 점점 증가할 것으로 나타났다. 비록 이러한 그룹의 비교에는 한계가 있지만 이러한 조사 결과를 통해 건강과 보건관련 서비스분야의 미래의 노동시장은 기술인력 부족현상이 나타날 것을 알 수 있다.

3.3.4. 결론

인구고령화로 인해 노동시장에 새롭게 진출하는 IVET 학생 및 졸업생 수가 급격하게 감소할 것으로 보인다. ISCED 제3과정만 보더라도 2005년과 2030년 사이에 IVET에 참여하는 학생 수가 2백만 명 정도 감소할 것으로 예상된다. 비록 몇몇 서부 유럽 국가는 2020년까지 증가하는 경우가 있지만 동부유럽과 발트국가에서는 IVET 학생 수가 급격하게 감소할 것으로 예상된다. 예상되는 IVET 학생 수와 졸업생 감소는 IVET에만 영향을 미치는 것이 아니라 노동시장 자체에도 큰 불균형을 가져올 것으로 예상된다. 다가올 수십 년간 폴란드, 루마니아, 스웨덴과 슬로바키아 등의 국가 노동시장에 인력부족 현상이 예고되어있다. 제한적인 가정을 한다면, 인구고령화가 IVET 교사 및 훈련교사의 고용에 미치는 영향을 예측해볼 수 있다. 유럽연합 전체를 볼 때 2030년까지 ISCED에 필요한 교사수가 15% 가까이 감소할 것으로 예상된다.

인구변화는 위협이나 위협적인 요소만 안고 있는 것이 아니라 VET 품질을 높일 수 있는 투자 기회를 제공한다는 점도 인식할 필요가 있다. VET의 낮은 등록률로 인한 경비절감을 통해 학생과 교사 비율을 개선하고 교육장의 크기를 축소해 혜택을 받지 못하는 학생들에게도 기회를 제공할 수 있게 된다.

3.4. 인구고령화와 CVT 활력 있는 고령화 정책

Tikkanen은 고령층 근로자들을 위한 활력 있는 고령화 및 평생학습에 대한 논의가 어떠한 방향으로 발전되고 있는지 조사했으며 4가지 단계로 구분 할 수 있다. 고령 근로자들에 대한 초기 논의(1950-80)는 대부분 은퇴에 대한 위기의식 혹은 충격에 적응하는 것에 집중되었다. 1980년대는 조기 연금 정책이 대두되었으며 청년근로자들을 위한 일자리를 늘려주기 위해 조기 은퇴하는 것이 경제적 침체와 높은 실업률을 해결할 수 있는 세대 간 해결책으로 간주되었다. 1990년대에는 인구변화와 근로자 고령화의 문제가 노동시장의 조기 은퇴를 불러옴으로서 사회경제적 결과에 대한 심각성이 부각되었다. 산업화된 많은 사회에서는 고령 근로자들을 법정 은퇴 시기까지 근무를 연장시키기 위한 일환으로 직장보험과 연금 개혁을 가장 중요하게 다루기도 했다. 최근의 근로자 고령화 추세에 대한 논의는 전체론적 접근으로 고령근로자 자체에 대한 관심으로 전환되었다고 볼 수 있다. 여기에서 주요 메시지는 직장생활과 그 이후의 활력 있는 고령화와 생활의 장려; 고령근로자들이 직장 생활에 더 기여할 수 있도록 여러 가지 방안들이 채택 되고 있다. 그러나 활력 있는 고령화란 많은 회원국에게는 큰 과제가 아닐 수 없다. 신생 회원국의 절반에서는 80%가 넘는 노동인구 중 활력 있는 고령화란 개념은 생소한 것이며 이루기 힘든 목표이기도 한다.

유럽의 근로인구 나이 분포의 불균형이 점차 증가하고 있다; 은퇴 시기가 지난 고령 근로자들이 점차 증가하고 있다. 최근에 조사된 연구와 자료는 대부분 인구고령화의 결과를 연금과 건강보험 관점에서 분석하는 경향이 있는데 인구 고령화는 CVET에도 중요한 많은 과제를 남기고 있다. CVET는 노동시장 참여와 근로기간 연장을 제공한다는 점에서 인구고령화에 중요한 역할을 담당하고 있다.

이 장에서는 고령근로자들이 CVT에 어느 정도로 참여하는지 그리고 심각한 인구고령화를 겪고 있는 회원국에서는 고령근로자들을 위한 CVT에 더 투자하는지에 대해 분석한다. 두 번째로는 연령과 작업능률에 대한 상관관계에 논의하고 이것이 CVT에 어떤 영향을 미치는지도 생각해본다. 마지막 부분에서는 CVT가 고령화 친숙 학습방법을

채택하는 방법과 급속한 고령화 사회를 지원할 수 있는 사회적 전략과 공공정책을 제공한다.

3.4.1. CVT 참여와 인구 고령화

최근 자료에 의하면 CVT에 참여한 그룹<표 3 5>들이 상당한 나이 차이를 보이고 있으며 각 회원국 별로 참여 패턴에도 차이가 있는 것으로 나타났다. 유럽연합 전체를 볼 때 근로자 중 1/3에 해당되는 사람들이 고용주가 제공하는 CVT 과정에 참여하지만 이 중 고령근로자(55세 이상)의 24%만 CVT에 참여하는 것으로 조사되었다. 회원국 별로 보면 그리스는 14% 체코 공화국은 59%다. 덴마크를 제외한 모든 회원국에서는 고령 근로자들의 CVT 참여율이 25-54세의 CVT 참여율 보다 낮았다.

<표 3 5> CVT과정에 참여하고 있는 연령별 근로자 비율

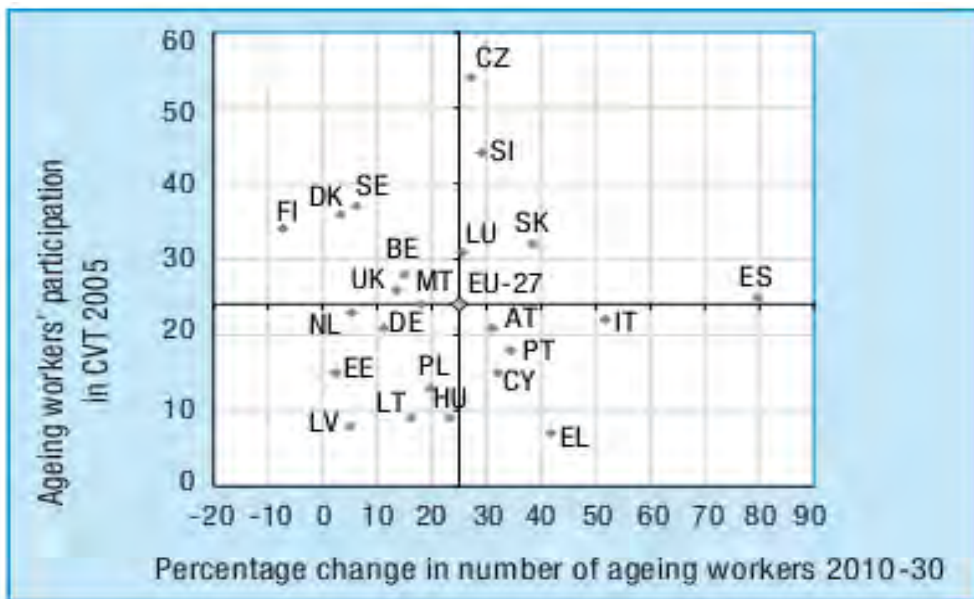
	합 계	25세 이하	25-54세	55세 이상
EU-27	33	29	33	24
BE	40	35	41	28
BG	15	15	16	8
CZ	59	54	60	54
DK	35	29	35	36
DE	30	25	32	21
EE	24	25	26	15
EL	14	13	14	7
ES	33	30	35	25
IT	29	22	30	22
CY	30	22	31	15
LV	15	16	15	8
LT	15	17	15	9
LU	49	42	51	31
HU	16	12	17	9
MT	32	29	34	24
NL	34	26	38	23
AT	33	36	34	21
PL	21	16	22	13
PT	28	26	29	18
RO	17	17	18	12

SI	50	54	51	44
SK	38	32	40	32
FI	39	25	43	34
SE	46	39	50	37
UK	33	34	34	26

Source : Eurostat(2005a)

앞으로의 인구 고령화와 현재 고용주가 제공하는 CVT 과정에 참여한 근로자 수와의 연관성이 존재하는지 분석하기 위해 <그림 3 6>에서는 고령근로자의 인구 증가와 CVET에 참여하는 인구를 비교했다.

<그림 3 6> 고령근로자(50 64세)의 수 변화비율(2010 30년)과 고령근로자를 위해 고용주가 제공하는 CVT 과정의 참여율(2005년)



Y축 : 2005년 CVT과정에 참여하는 고령근로자

X축 : 2010 30년 고령근로자들의 변화비율

참고 : 모든 회원국에 관한 자료가 제공된 것은 아니다.

자료출처 : Eurostat(2005a, 2005b), Carone(2005)

조사된 자료에 따르면 인구고령화와 CVT에 참여하고 있는 고령근로자 수와의 연관성은 뚜렷하지 않다. 그러나 몇몇 회원국 간의 공통점을 발견할 수 있었다. 남부 유럽(그리스, 스페인, 이태리, 포르투갈, 키프로스) 국가에서 고령근로자들이 급격히 증가하면서 고령근로자들의 CVT 참여율이 저조하게 나타났다. 체코 공화국, 슬로베니아와 슬로바키아에서는 고령근로자 수의 증가와 더불어 CVT 참여율도 높게 나타났다. 북유럽 국가(덴마크, 핀란드, 스웨덴)에서는 고령근로자의 증가가 제한적임에도 불구하고 고령근로자 중 1/3이 CVT에 참여하는 것으로 나타났다.

3.4.2. 연령, 근무 성적 그리고 CVT

CVT가 인구고령화 대처에 어떠한 역할을 담당하는지 논의하기 위해서는 연령과 전체적인 근무성적에 대한 비교분석이 필요하다. 비록 고령근로자들은 비용 부담이 높고 비생산적이라는 근거 없는 편견이 있지만 이를 뒷받침하는 실질적인 근거는 없다. 일반적으로 고령근로자 및 그들의 근무성적, 특히 기술위주 작업에 대한 자료는 제한적이며 활용할 만한 자료 또한 모순된 경우가 있다. 활용 가능한 자료는 <표 3 6>에 표시되어 있다.

<표 3 6> 고령화와 전반적인 근무성적과의 관계에 관한 정리

결 과	근무 방법	연구자
연령과 연관된 근무성적 저하	컴퓨터 관련 업무(자료입력, 데이터베이스 질문, 회계)	Czaja & Sharit (1993, 1998)
연령과 근무저하와 관계없음	제조업	Ginger et al.(1993)
근무성적 측정방법과 업무종류에 따라 결과가 다르게 나타났으며 연령은 미미한 영향을 미침	65개 표본의 메타 분석	McEvoy & Cascio(1989)
초기 비행업무에 최초 연령차이, 항공교통관제 소통에 나이 감소	모의 비행업무	Morrow et al. (1991, 1993)
근무성적에 연령감소	경계업무	Parasuraman & Giambra(1991)

연령에 따라 근무성적이 감소하고 증가한 증거가 동일하고 연령과는 무관	종합적인 문학 검토	Rhodes(1983)
의사결정의 수와 전략에 따른 연령 차이와, 정보의 최적 활용도 감소	경영업무	Streufert et al.(1990)
연령과 근무저하와 관계없음	사무직 근로자	US Administration on Aging(1984)
근무성적 측정방법과 업무종류에 따라 결과가 다르게 나타났으며 연령은 미미한 영향을 미침	40샘플의 메타 분석	Waldman & Avolio(1986)
연령과 근무저하와 관계없음	100개 이상의 연구과제의 메타분석	Warr(1994)

Source : Czaja(2001, p. 551)

실험에 의거해 볼 때 연령과 전반적인 작업 능력에 대한 연관성이 없는 것으로 결론을 내릴 수 있다; 평균적인 연관성을 0으로 볼 때 보고된 긍정적 혹은 부정적 연령 연관성은 미미한 것으로 나타났다. 전반적으로 연령과 작업 성적에 관한 부정적인 연관성은 없다는 것을 연령과 생산성에 대한 경제연구를 통해 알 수 있다. 인구고령화가 비혁신적 사고력, 신기술의 낮은 적응력, 교육과 R&D에 대한 장기적 투자의 감소 등을 가져 올 수 있다는 우려에 대한 실증적 근거가 없음을 알 수 있다. 거시경제의 모의실험을 보면 고령화가 생산성에 미치는 영향은 매우 제한적이며; 생산성에 대한 특수 연구 결과를 보면 근로자가 고령이 되면서 인지능력이 감소되지만 경력으로 인한 이러한 단점이 긍정적으로 보상된다고 했다.

그러나, 연령이 전반적인 작업 성적에 미치는 영향이 미미하거나 없다는 사실은 작업 성적의 특정한 요소에 있어 연령차이가 없다는 것을 의미하는 것이 아니다. <Box 3 3>은 4가지 다른 작업 활동 분류를 통해 2가지 측면에서의 연령 차이가 작업 성적에 미치는 영향을 조사했다: 기초능력의 감소와 연령별 경험을 통한 이득(Warr, 1994:p. 311).

〈Box 3 3〉 다양한 활동의 종류와 연령과의 관계

활동 종류	연령증가와 함께 기초능력을 벗어나는 업무요건	관련 경력을 활용해 작업 향상여부	연령과의 예상 연관성
연령-강화활동	아니요	예	긍정
연령-장애활동	예	아니요	부정
연령-대응활동	예	예	0
연령-중립활동	아니요	아니요	0

연령-강화활동은 연령의 증가와는 상관없이 기초능력 범위 내에 있는 활동으로 경험을 통해 작업에서 혜택을 보는 것을 의미한다 몇 가지 인식기능은 근무하는 기간 동안 연령 증가와 함께 향상될 수 있다(Berg & Sternberg, 1985) 이것은 친근한 배경과 작업운영과 관련된 활동으로 간혹 '결정적 지능'(Crystallised Intelligence)(Cattell, 1971; Horn, 1970) 그리고/또는 '선택적 전문성'(Salthouse, 1985)라고도 한다

연령-장애 활동은 지속적이고 급변하는 정보처리/육체적으로 고된 활동같이 부담이 많이 되는 업무로 연령과 부정적인 관계에 있는 활동을 의미한다 역동적이고 근력을 요하는 활동으로 시각적·청각적 기능과 같은 감각을 요하는 업무는 연령과 부정적인 관계에 있다고 할 수 있으며 '유동적 지능'이라고 한다(Verillo & Verillo, 1985)

새롭고 복잡한 상황에 처했을 때 고령근로자들의 대처능력이 젊은 근로자들보다 뒤처진다 업무 절차가 복잡할수록 많은 고령근로자들은 다루기 힘들다는 것을 연구를 통해 알 수 있다(Poon, 1985; Warr, 1994)

연령-대응활동은 고령근로자들이 점점 더 많은 어려움을 겪는 분야(즉, 정보처리의 능력 감소)이지만 그것을 보상할 수 있는 능력이 있는 것을 의미한다 이러한 경우는 제한된 기억력이나 행동 조절을 메모로 극복하는 것처럼 고령근로자들은 이러한 도전적인 상황에서 그들의 행동을 조절할 능력이 있다 또한 고령근로자들은 '인지편집'능력과 전문성으로 혜택을 보고 있다

연령-중립 활동은 업무가 일상적인 것으로 문제가 발생하는 경우는 드물고 확고하게 자리 잡은 기술을 자동적으로 활용하는 활동을 의미한다 이러한 활동은 비교적 부담이 적은 것으로 기억력을 요하는 것이 제한되어 있기 때문에 젊은 근로자들처럼 고령근로자들도 부담 없이 할 수 있는 활동을 의미한다

3.4.2.1. CVT에 미치는 영향

성인과 고령화에 대한 새로운 인식으로 인해 고령인구와 그들의 노동시장, 평생학습과 VET 참여에 대한 인식이 변하고 있다. 고령화와 전반적인 근무성적간의 연관성에 대한 뚜렷한 근거가 없다는 연구(위 설명참조) 결과가 말해주듯이 노동에 있어 연령이라는 개념은 첫째 우선적으로 사회적인 통념에 불과하다. 연령과 노동에 대한 새로운 인식의 일부로 VET의 범위가 청년 교육이라는 초점에서 벗어나 교육과 훈련이 노동생활에 주요 역할을 하는 것으로 변화하고 있다. 그러나 정치적 현실로 볼 때, 최근에 논의되는 성인을 위한 평생학습을 보면 성인들의 고용경쟁력을 중년까지 개선하는 것만 다를 뿐 그 이후의 노년에 대한 논의는 없었다. 이것으로 미루어볼 때 현재의 평생학습 정책이 앞으로 다가올 인구고령화에 적절히 대처하지 못하고 있다고 할 수 있다.

고령근로자의 노동시장 참여를 높이기 위해 재정적인 측면(예, 연금개혁, 은퇴연령을 높여서 연금을 수령할 수 있게)을 검토하기 위한 많은 노력들이 진행되고 있는 반면 고령근로자들이 노동시장과 사회에 활발한 참여를 장려하는 적절한 취업 기회와 근무, 고용 및 학습조건에 대한 관심이 부족했다. 여러 조사(Haider & Loughran, 2001; Taylor, 2001)에 따르면 재정적인 인센티브와 사회보장연금은 고령근로자들의 노동시장 참여를 활발하게 할 수 있는 요인 중 하나에 불과한 것으로 조사되었다. 노동현장에 남거나 혹은 다시 돌아오는 결정을 내리는 데는 금전적인 혜택보다는 비금전적인 요인들이 더 크게 작용하는 것으로 보인다. 그러므로 중년에 은퇴하는 것을 제한하기 위해서는 양면을 다 충족시키는 데 초점을 두어야한다. 첫째, 고령근로자들이 계속 근무하는 것을 방해하는 장애물을 제거하고 보다 개선되고 적합한 고용기회를 제공해야한다. 둘째, 고령근로자들의 고용경쟁력은 장기고용에 초점을 맞추어야하며 기술과 기능을 취득할 수 있는 기회가 제공되어야한다. 직장 만족도에 있어서 직장 생활의 안정적인 균형이 무엇보다 중요하고 고령근로자들의 근무계획을 세우는 것 또한 중요하기 때문에 고용주 입장에서는 고령근로자들의 바람, 기대 그리고 경력에 대한 전반적인 패턴을 파악하는 것을 고려해야한다.

3.4.3. CVT-지원 활력 있는 고령화 사회

심각한 인구고령화를 겪으면서 고령화와 노동에 대한 변화되는 인식을 경험하는 사회에서는 은퇴연령을 늦추는 데 CVT가 다음과 같은 중요한 역할을 담당한다:

1. 포괄적인 수명과 학습과 노동에 대한 직업인식을 반영할 수 있도록 제도와 절차를 조정하기
2. 고령근로자들에게는 여러 분야별 기초 지식을 제공하고 문제해결 능력을 개선하고 사회소통기술의 필요성을 파악하기(Baethge et al.,2006)
3. 고령근로자들에게 특히 필요한 기술에 초점에 두고 고령에도 직장이동성을 지원하고 유연성 있는 작업방식을 지원

그러나 활력 있는 고령화 사회를 구현하는 데는 CVT 뿐만 아니라 다양한 방면에서의 전달방식과 내용 등의 조건이 꼭 필요하다. 고령근로자들의 CVT 접근을 용이하게 하고 그들의 고용경쟁력을 개선해 노동시장 참여를 연장하기 위해서는 3단계에서 노력이 요구된다. 여기에는:

- (1)연령이 높은 사람들의 학습효과와 연관되는 학습방법
- (2)재직 중인 고령근로자에 초점을 맞춘 조직적인 정책과 계획안
- (3)고용 혹은 실업상태에 있거나, 비활동 고령경제인 등을 위한 정부의 정책과 계획안

3.4.3.1. 고령학습자들에게 학습법 맞추기

학습능률과 성과를 결정짓는 요인 중 하나가 어떠한 방법으로 학습이 제공되는가에 있다. 교육학적 연구를 보면 성인을 교육하는 것(성인교육학)은 젊은 학생들을 교육하는 것(교육학)과는 품질 차이가 있으므로 나이든 사람들을 교육시킬 때는 특별한 학습방법이 필요하다는 것을 알 수 있다. 부적합한 학습방법은 고령 근로자들의 기능 개발을 방해 할 수 있다. 그러나 실질적으로는 고령 근로자들의 근무 환경에 적용 시킬 수 있는 훈련방법을 개발하는 데는 소홀했다. 그럼에도 불구하고, 연구(Czaja, 2001; Warr, 1994)를 통해서 고령 근로자의 학습 욕구를 충족시켜 학습능률을 향상시킬 수 있는 3 가지 학습방법 소개한다.

- (1) 발견 학습법: 학생스스로가 지식 습득·문제 해결을 하게하여 동기를 확대시키는데 초점을 맞춘 학습법
- (2) 활동 수업: 수동적인 수업형태인 듣기나 관찰학습과 반대로 학습 대상을 활발하게 조작하고 처리하는 과정을 강조하는 교육법(예: 역할놀이, 단체 활동)
- (3) 프로그램 수업: 개인의 학습수준에 맞게 난이도별로 단계를 구분한 학습교재가 포함된 체계적인 학습법

전반적으로 고령근로자들에게는 젊은 학생들에게 활용되는 방법과는 다른 학습방법이 필요하다는 것은 확실하지만 어떤 방법이 누구에게 더 효과적인지는 명확하지가 않다. 고령근로자들과 그들의 학습태도에 맞춘 새로운 이론이 개발되고 있는 상황이지만 아직 실증적인 연구를 통해 충분히 검증되지 않았다(또한 가급적이면 실제 상황에서). 고령화와 노동의 관계에 대한 새로운 인식과 특정한 성인 학습법 접근이 CVT가 고령근로자들의 욕구를 충족시킬 수 있는 중요한 요소로 부각될 수 있다.

3.4.3.2. 조직적인 정책과 계획안

고령근로자들의 작업 성적에 상당한 영향을 미치는 것이 바로 조직적인 정책과 계획안이다. 혁신적인 직장 관행과 그들의 시행에 대한 정보는 많이 그리고 고령 관리인 및 정치인의 역할에 대한 정보도 간혹 접할 수 있는 반면 고령근로자들이 변화에 참여하고 관련한 포괄적인 연구는 드물다(Cedefop, Tikkanen, 2009). 조직 내의 활력 있는 고령화 정책은 범위 및 특성에서 다각적인 면을 다루어야한다. 첫째, 수명을 감안할 때 조직은 고령근로자들에게만 개발활동의 초점을 맞추기보다는 전 연령대의 근로자들의 학습과 성과를 장려하는 문화를 개발하는 것이 중요하다. 두 번째는 나이와 관련된 편견이 존재할 때 조직은 관리자급 직원들에게 고령화과정에 대한 홍보를 제공해 고령화에 대한 이해를 높이고 차별을 방지하고 더 나아가 공평한 인사고과를 할 수 있도록 지원한다. 세 번째는 고령근로자들이 새로운 지식과 기술을 개발할 수 있는 기회를 지원하고 그들의 의욕과 조직 내 참여를 강화하기 위해 직장 또는 직업 순환과 같은 방법을

채택한다. 이러한 방법을 통해 세대 간 학습을 장려하고 보다 숙련된 근로자가 소유한 기술에 대한 의식을 높이고 더 나아가 연령이 있는 근로자들이 젊은 근로자들을 멘토하거나 지도할 수 있는 기회를 제공한다. 마지막으로 조기 경력계획프로그램을 통해 기술의 진부를 예방하고 근로자들의 전념, 생산성 그리고 이동성을 증가시킬 수 있다. 이 4가지 요소를 보면 CVT가 조직 내 성공적인 활력소로 고령화에 다양한 방법으로 기여할 수 있다는 점을 알 수 있다. 새롭게 대두되는 수명과 경력 그리고 나이와 노동에 관한 연관성은 지금까지의 CVT가 기술을 전달하는 매체라는 전통적인 인식 대신 직업과 학습간의 상호작용과 상호관계라는 개념에 초점을 맞출 필요가 있다. 학습 의욕과 조직 내 참여를 늘리기 위해 CVT는 모든 단계에서 고령근로자들의 목소리에 귀 기울여야 할 필요가 있다. 그러나 Cedefop, Tikkanen 그리고 Nyhan(2006)에 의하면 이것은 현실과 거리가 있다고 조사되었으며 고령화 문제가 조직 내에서 인식된 경우 근로자와 관리자의 목소리와 의견이 지배적인 경우가 많았다.

3.4.3.3. 정부의 정책

정부의 정책은 연금정책의 적절한 인센티브 제공과 고령근로자의 확보와 고용을 활성화 하는 고용정책을 개혁하고 또한 고용경쟁력을 장려함으로써 활력 있는 고령화를 지원하는 데 중요한 역할을 담당하고 있다(OECD, 2006c). 현재까지의 주요 업무는 연금제도와 조기은퇴 제도에 집중되어왔다. 고령 근로자들의 연장된 근로생활이 보다 보람 있고 만족스럽기 위해서는 모든 이해 당사자들이 지원하는 포괄적인 접근이 무엇보다 중요하다. 이러한 맥락에서 노인들의 CVT 참여를 자극하기 위한 정책은 매우 중요하다.

적절한 정책 조정을 위해서는 무엇보다 노인들의 노동시장과 훈련참여를 방해하는 요소에 대한 정확한 이해가 우선되어야 하며 이러한 방해요소들이 조직의 정책과 어떠한 방식으로 상호작용해 CVT로의 접근과 참여를 제한하는지 그리고 이러한 방해요소 간의 관계는 무엇인지 파악해야 한다. 한 예로, 다음과 같은 이유로 인해 고령근로자들의 태도가 그들의 CVT 참여를 방해할 수 있다:

- (1)교육과 훈련프로그램의 적응능력에 대한 두려움
- (2)추가교육 및 훈련이 미래의 직업전망 혹은 고용조건(즉, 연봉, 직급, 경력전망)에 미치는 영향이 미미하거나 없을 것이라는 생각
- (3)노동시장을 떠나거나 가까운 미래에 은퇴를 고려할 때 CVT에 대한 지각된 가치가 낮은 경우

또한 정부의 정책은 고령근로자들과 노동시장의 운영에 대한 몇 가지 편견을 바로 세워야한다. 첫째, 노인들의 적은 일자리가 청년들에게 많은 일자리를 의미한다는 생각을 없애야한다. 이것은 노동시장의 기능을 지나치게 단순화한 것이며 올바르지 못한 논리에 근거를 둔 것으로 실증적으로 검증된 것이 아니다.(OECD, 2006c, p 140). 둘째 고령근로자들의 경력('자원'위주 접근)을 장점 삼아 생리적인 감퇴 또는 제한을 강조하는 적자접근이 아닌 새로운 출발점으로 인식해야한다(Cedefop, Tikkanen, 2009).

정책을 증거와 꼭 연관시켜야 하는 필요성이 있다. 감독과 평가 수단이 정책시행에 있어 필수불가결한 부분으로 인식되어야한다. 그러나 노동시장에 미치는 영향에 대한 장기적인 연구 자료가 부족한 관계로 어떤 정책 혹은 정책의 어떤 측면이 유용한지 확실하지가 않고 한 나라에서 시행된 정책이 다른 나라에서 적용이 가능한지도 불확실하다. 더 나아가 어떠한 나라의 정책도 고령근로자들의 CVET의 접근과 참여에 직접적인 영향이 있었는지 확실하지 않다.

〈Box 3 4〉 스웨덴 고령근로자들의 보건 분야의 성공적인 재배치

MULM(중년실업과 저학력담성)이라고 하는 공동체 위주 지역개발 프로젝트는 노동시장과 고령근로자의 수요를 다룬 성공적인 포괄적 접근의 가장 좋은 예라고 할 수 있다 이 프로젝트의 내용은 여러 가지 복합적인 문제인 고령화, 구조조정으로 인한 중년 근로자들의 높은 실업률, 청년들이 지역을 떠나면서 발생한 두뇌 유출등과 같은 문제를 다루고 있으며, 북부 스웨덴 지역에서 진행되었다

이 지역에서 증가하는 부문은 유일하게 공공 보건 분야였으며 프로젝트의 핵심적 목표는 중

년의 실업남성을 이 분야에 재투입시키는 것이었다 여기에는 2가지 과제가 있었다 어떻게 중년남성들에게 보건 분야를 새로운 직업 기회로 볼 수 있게 할 것인가? 공공고용기관에서 보건 분야를 어떻게 소개해 호감을 갖게 할 것인가?

성공을 거두는 데 중요한 역할을 해준 요인으로는 관련 이해당사자들의 공동 접근, 프로그램에 대한 참여자들의 관심을 끌기 위한 비공식적이고 공개된 방법과 일관적인 후조치, 고령남성들을 위한 간호훈련 프로그램의 개발, 내용, 기간 그리고 실용적인 채택 훈련법 적용을 들 수 있다 이러한 프로그램에 포함된 다음과 같은 요소들은 프로젝트의 성공에 큰 역할을 담당하게 되었다

- 개별적 학습 계획
- 학습효과 정의
- 사전 경력과 지식 승인
- 유연한 교수법과 학습 환경
- 사회적 지원, 개입교습 절차
- 학습활동에 통합된 높은 수준의 업무
- 편안한 배경과 학습 환경
- 작업장에서 멘토링 프로그램
- 동료들 만나 실무에 대해 배우기
- 학습은 사회적인 행동으로 개발되어야한다

직업관련 훈련을 받고자하는 고령근로자들을 지원하는 정책은 광범위하다(유럽연합집행기관, 2007a; Cedefop, Tikkanen & Nyhan, 2006). 그러나 최근 몇 년간 시행된 대부분의 정책은 '자발적 접근'에 해당되는 것으로 보인다(Wooden, 2001, p. 64). 그럼에도 불구하고 조기은퇴에 대한 경향이 바뀌었고 앞으로의 정부정책에 대한 밝은 미래를 약속하는 몇 가지 요인도 발견된다(OECD, 2006c). 교육취득 수준이 높아지고 육체노동은 감소하고 직장생활의 연장을 장려하는 새로운 정책을 통해 활력 있는 고령화 사회로 조금씩 이동하게 될 것이다.

3.5. 결론

다가올 수십 년의 인구변화와 그것이 고용에 미칠 영향을 분석해 볼 때 인구고령화는 VET에 지대한 영향을 가져올 것으로 보인다. 청년인구의 감소는 IVET 등록 학생 수 감소를 의미하고 결국은 VET 졸업생 감소와 교사 및 훈련교사의 감원으로 이어질 것으로 예상된다. 인구고령화가 IVET에 미치는 영향은 동부유럽과 발트국가에서 특히 더 큰 영향을 미칠 것으로 예상된다.

노동시장의 요구에 맞는 적합한 기술을 갖춘 졸업생의 감소로 인해 미래에 발생할 노동시장의 불균형을 잘 조정할 정부의 반응이 요구된다. 인구변화에 대응하기 위한 방법으로 이주자 증가를 일반적인 해결책으로 간주하는 경우도 있지만 이 경우에는 EU 27 회원국외의 국가의 이주민이 필요할 것으로 예상된다. 인구고령화가 고용에 미치는 부정적인 영향을 중화하기 위해서는 약 1.4백만 명의 새로운 이주자가 매년 필요한 상황이다. 미래의 노동시장 문제를 해결하기 위해서는 이주민 수를 증가하는 것도 한 방법이지만 이것은 VET에 또 다른 문제를 야기 시킬 수 있다. 새로운 이주민들을 유럽 노동시장과 사회로 통합시키는 일 또한 상당한 노력이 필요할 것으로 예상된다.

인구고령화가 CVT에 미치는 영향을 평가하기 위해서는 젊은 연령의 스택트럼을 조사하는 방법이 있다. 인구고령화는 다가올 수십 년 안에 고령근로자들이 상당히 증가할 것을 의미한다; 아일랜드, 그리스, 스페인과 이태리에서는 이러한 현상이 가장 두드러질 것으로 예상된다. 비록 현재에는 절대항적 의미로 제한되어 있지만 모든 회원국에서는 은퇴연령을 지난 노인들의 고용이 상당한 증가를 보일 것으로 예상된다. 예측되는 고령화와 고령근로자 VET 참여의 연관성 대한 증거는 회원국 단계에서 발견되지는 않았지만 몇몇 국가들이 확인되고 있다. 남부유럽(그리스, 스페인, 이태리, 포르투갈) 국가에서는 고령근로자들의 수 증가가 평균 이하의 CVT 참여율과 동반되었다. 이와는 반대로 몇몇 북유럽 국가에서는 비록 고령근로자의 증가가 제한적이지만 고령근로자의 CVT 참여율이 상대적으로 높다. 체코 공화국, 슬로베니아와 슬로바키아에서는 노동인구의 고령화와 함께 그들의 CVT 참여율 또한 높은 것으로 나타났다.

유럽연합의 인구고령화는 대부분의 회원국에서 IVET의 등록 수 감소를 의미하는 반

먼 고령근로자들의 고용과 은퇴 후의 고용은 상당한 증가를 가져올 것을 의미한다. 고령화의 형식과 고용과 VET에 미치는 영향이 각 회원국마다 다르게 나타나고 있기 때문에 무엇보다 각 회원국에서는 국가별 맞춤 정책 대응이 필요한 시점이다. 인구고령화는 위험이나 부정적인 면만 있다는 인식에서 벗어나 IVET의 품질을 개선하고 CVET을 통해 노동인구의 기술개선 조건을 마련한다는 두 가지 과제를 해결할 수 있는 기회라고 인식할 필요가 있다. 미래에 경험하게 될 인구변화에 대해 효과적으로 대응하기 위해서는 VET가 해결해야 할 3가지 과제가 있다.

첫 번째 과제는 여러 회원국에서 앞으로 발생할 IVET의 낮은 참여율의 현실에 맞게 IVET와 관련 제도와 기관을 적용시키는 것이며 이와 함께 IVET의 품질을 개선하겠다는 의지 또한 필요하다. IVET의 품질 개선전략을 실행하는 데는 효과적이고 효율적인 재정과 인적자원(주로 교사와 훈련교사)의 재분배를 실현하기 위한 여러 단계에서의 철저한 분석이 필요하다. 또한 연장된 근로생활과 다양한 발전으로 인해 발생한 기능요건의 급격한 변화는 IVET가 교육하는 기술의 종류와 특성 변화에 영향을 줄 것으로 예상된다. 특정 직업 또는 전문적인 기술 교육과 함께 평생학습을 지원하는 일반 기능에 대한 학습 또한 강화되어야 할 것으로 보인다.

두 번째 과제는 평생학습을 통해 활력 있는 고령화와 연장된 근로생활을 지원하겠다는 CVT의 의지다. 훈련과 학습 노력은 수명주기, 지식전달, 기술진부화를 막기 위한 노동시간에 필요한 기술을 전달하는데 초점을 두어야 한다. 연령을 의식한 훈련 노력은 훈련내용과 전달방법을 직업주기, 연령 그리고 근로자들의 학습능력을 고려할 필요가 있다. 고령근로자들의 낮은 훈련 참여율을 개선하기 위해서는 여러 단계에서의 노력이 필요하다. 활력 있는 고령화 사회를 실현하기 위해서는 노동시장 참여와 훈련과 학습을 방해하는 요소들을 우선적으로 다루어야 한다. 그러나 여러 방해요소들이 어떠한 이유로 그리고 어떠한 방법으로 상호작용 하는지를 이해하기 위해서는 연령, 학습 그리고 노동의 관계와 그들의 상호의존성에 대한 새로운 인식이 필요하다. 한 예로 여러 차례 진행된 조사에서 훈련과 학습을 방해하는 요소들을 확인했으며 그 중 가장 중요한 것이 고용자의 태도, 학습능력과 근로자들의 태도인 것으로 나타났다. 그러나 이러한 요소에

얼마나 중점을 두어야하는지는 명확하지 않다. 이 3가지 요소 사이의 관계에 대한 이해력을 높이는 것은 추가 정책 권장과 실행 더 나아가 조직적인 영향을 미치기 위한 기초가 될 수 있다. 이러한 상황에서 VET의 분명한 이점에 대한 명백한 증거를 제공하는 연구노력이 CVT에 투자하는 개인적 혹은 조직적 인센티브를 강화하는 중심적인 역할을 하여 이로 인해 유럽연합과 국가 VET 정책을 지원한다.

마지막 과제는 IVET와 CVET, 제도, 기관과 관행 사이의 상호의존성을 조성하는 것이다. 학습사회의 주요 요소가 평생훈련과 학습이라는 점을 감안했을 때 IVET와 CVET는 보다 더 서로 연결될 것이며 이해 당사자들은 이 사실을 인식해야한다. 고령화와 자본위주 경제에서 학습 사회로 전환을 위해서는 자원이 IVET에서 CVET로의 전환이 필요할 수 있다. 전문지식을 공유할 수 있는 능력과 VET을 다양한 내용으로 학습하는 것은 VET 교사와 훈련교사에게 많은 영향을 줄 것으로 예상된다. 교사 및 훈련교사의 전문지식에 투자함으로써 VET을 계속 개선하고자 하는 노력은 앞으로 경협하게 될 유럽의 인구고령화에 대처하는 중요한 역할을 담당할 것으로 예상된다.

4. VET와 기업체의 경제적 성과

직업 교육 및 훈련(VET)의 현대화의 필요성은 기업체의 경제적 성과에 있어 VET의 중요성의 인식에서 시작되었다. 여러 연구가들은 일반적인 교육이 기업의 성과에 미치는 긍정적인 효과에 대해 강조해왔다. Cedefop, Descy와 Tessaring(2004a); Bosworth et al(1992); Wood(1992); Black & Lynch(1996;1997;2001); Barry et al.(1997); Blechinger & Pfeiffer(1998); Blundel et al.(1999); Gunnarsson et al.(2001); 그리고 Turcotte & Rennison(2004)는 또한 이러한 주제를 다루었으며 높은 단계의 기술교육을 받은 졸업생과 보다 많은 교육을 받은 사람일수록 최고 경영자 위치에 있는 사람이 많았으며 그들이 생산하는 제품과 서비스의 품질 개선, 혁신 자극, 생산성과 수익성 증대는 같은 회사의 인적자원에 의해 진행되는 것으로 조사되었다. 그러나 노동인구의 교육을 떠나 직장 내 성과를 개선하는 데는 고

용주가 제공하는 VET 도제제도 또는 평생 직업훈련(CVT)이 무엇보다 중요하다. 이장의 목적은 고용주가 제공하는 VET가 기업의 경제적 성과에 미치는 특정 영향을 분석하는 데 있다.

기업체의 훈련규정과 성과의 상관관계에 대한 최신의 분석을 제공하는 데 목적을 두고 있으며 VET 현대화 과정을 논의할 때 어떤 부분이 위험에 처해있는지 또한 정확하게 전달하는 게 목적이다. 4.1장에서는 관련 연구 문헌에서 주요 결과를 발췌한 자료이며 4.2장은 최근 유럽연합의 기업체에서 시행되고 있는 훈련 활동의 경향에 대한 설명이 포함되어 있다.

4.1. 우리가 알고 있는 사실 : 훈련이 기업의 경제적 성과에 미치는 영향

많은 연구가(Blundell et al., 1999; Cedefop, Hansson et al., 2004; Tocher et al., 2007; Cedefop, Smits, 2008)들이 기업에서 제공하는 훈련과 기업의 경제적 성과에 관한 관계에 대해 여러 번 지적하고 연구해왔다. 여러 연구문헌에 따르면 훈련을 제공하는 것은 기업체의 경제적 성과의 3가지 측면 혁신적 능력, 성장과 생산성에 영향을 주로 주는 것으로 조사되었다. 몇몇 연구는 이 3가지 측면을 동시에 다루기도 했다. King Kauanui et al(2006)는 종속변수가 경기종합지수의 8가지 성과 측면; 제품품질, 신제품 개발, 생산성, 시장 개발, 영업성장, 운영이익, 자산대비회수율, 수익성장률이라고 설명하기도 했다. 이러한 연구가들은 정식 훈련을 받는 근로자들의 비율, 시간당 근로자가 받는 비공식적인 훈련, 근로자별 평균 훈련비용이 종합성과지수에 긍정적인 효과를 미치는 것을 발견할 수 있었다. 다양한 성과 측면을 별도로 다룬 연구 자료가 많이 있으며 대부분의 연구는 성과에 긍정적이라는 결론을 내렸다. 그러나 몇 가지 제한이 존재하기도 한다. 훈련을 제공함으로써 얻어지는 긍정적인 효과가 더 중요한 측면인 이익창출로 확대된다는 점을 증명하지 못했기 때문이라는 데서 원인을 찾을 수 있다.

〈Box 4 1〉 VET 투자의 결정요인

기업체에서는 직원들에게 일반 혹은 특정 직업 교육과 훈련을 제공해야하는 것일까? Smits(Becker, 1964에 근거)는 고용인뿐만 아니라 기업체는 만약 그들이 결과 이익을 공유할 수 없다면 훈련에 참여하지 않을 것이라고 주장했다. 정부의 인센티브, 즉 보조금 또는 세금감면도 훈련실시를 매력적으로 보이게 하지만 그 것만으로 질 낮은 훈련이나 직원들의 노력부족 또는 제공되는 좋은 학습기회를 놓치는 것을 막기에는 충분하기 못할 것이다. Smits는 기업과 고용인들의 훈련 혜택에 대한 논리를 분석하고 그들의 VET를 제공하고자 혹은 받고자 하는 의지를 분석했다. Smits는 이러한 혜택을 공유하는 데 4개의 중요한 결정요인을 확인할 수 있었다; 훈련내용에 대한 기업의 특수함 정도, 훈련받은 직원들의 시장 경쟁력의 정도, 기업제공 훈련을 받은 직원의 보유 비율 그리고 훈련받은 직원들의 협상 능력. 이러한 분석의 결과 훈련의 특수성이 증가하는 것과 동시에 훈련을 통해 얻는 기업의 혜택이 증가(직원의 혜택은 감소)한다는 것을 알 수 있다. 또한, 경쟁력과 보유비율도 증가했으며 직원의 협상능력이 증가할수록 감소하는 결과 볼 수 있었다. Smits의 모델을 통해 기업들은 IVET 프로그램보다 CVT의 훈련으로 그리고 영국과 미국보다는 독일에서 더 많은 혜택을 볼 수 있다는 것을 예측 할 수 있었다. Smits 모델을 실증적으로 검증할 수 있는 자료는 부족하지만 많은 실증적인 증거를 축적한 연구를 통해 기업체들은 일반적으로 직원들을 훈련함으로써 혜택을 받는다는 것이 증명되고 있다.

Source : Cedefop, Smits(2008)

4.1.1. 기업의 실적에 훈련이 주는 긍정적인 영향

첫째 훈련은 혁신역량을 개선시킬 수 있다. 많은 연구에서 기업은 제품과 공정에 대한 혁신을 활용할 수 있는 능력 있는 직원이 필요하다고 강조해왔다(예; Blundell et al.,1999; Ng & Li, 2003; Brunello & Gambarotto, 2007). Laursen & Foss(2003)은 분권화, 즉, 작업현장에 문제해결 권한을 위임 것이 현장 근로자 단계의 지식을 활용해 개혁을 이룰 수 있는 방법이라고 주장했다. 그러므로 훈련을 활용해 직원들의 지식과 기술을 촉진시키는 것이 기업의 공정과 제품 혁신의 핵심이 될 수 있는 것이다. 덴마크의 1,900개 기업체를 분석한 결과 내부와 외부 훈련이 해당 기업체가 혁신적인 제품을 시장에 소개할 가능성에 긍정적인 영향을 준 것으로 조사되었다. Li et al.(2006)이 중국의 280개 최첨단 기업을 대상으로 진행한 유사한 조사에서도

훈련이 기술혁신에 통계적으로 중요한 긍정적 효과를 보인 것으로 분석했다. 이 조사에서는 기술혁신을 다음과 같은 기준을 근거로 하여 7단계 등급으로 측정했다: 신제품 소개 빈번도, 신제품 성공가능성, 신제품 연구와 개발 투자시간, 회사 기술의 급격한 향상, 그리고 기기의 교체빈도.

훈련이 기업의 경제적 성과에 미치는 두 번째 긍정적인 효과는 생존과 성장과 연관된 관점에 찾아볼 수 있다. Collier et al.(2005)이 영국 기업체를 대상으로 한 조사에 의하면 규모가 큰 기업체에서는 비수동적인 근로자들을 훈련하는 것이 중단기적으로 생존할 가능성을 높이는 것으로 관찰되었다. 더 나아가 훈련은 경제적 성장률을 개선시킬 수 있다. Alba Ramirez(1994)가 훈련을 제공하는 스페인의 595개 중 대기업을 분석한 결과 직원 별 영업결과가 상당히 높은 것을 알 수 있었다. Fraser et al.(2002)이 영국기업체를 대상으로 한 조사에서 훈련프로그램에 참여하는 기업체일수록 성장률이 증대된 것을 볼 수 있었다. 이러한 연구에서 성장에 영향을 주는 기간을 소규모 훈련 프로젝트(예, 컴퓨터 교육)인 경우 훈련시작 3개월 이내로 간주했다. 규모가 큰 훈련 프로젝트일 경우 긍정적인 효과를 기대하는 데는 더 오랜 기간이 걸릴 수 있다(훈련시작 후 15-18개월).

훈련이 경제적 성과에 미치는 세 번째 긍정적인 효과는 생산성과 연관 있다. 많은 연구에서 현장 훈련이 기업의 생산성에 상당한 긍정적 영향이 있다고 결론 내렸다:Alba Ramirez(1994); Bartel(1994); Black & Lynch(1996); Barrett & O'Connell(1999,2001); Groot(1999); Dearden et al.(2000,2006); Ballot et al.(2001); Lee(2004); Turcotte & Rennison(2004); Zwick(2005,2006); Almeida & Carneiro(2006); Liu & Batt(2007). 훈련과 생산성 지표는 각 연구마다 차이를 보이기 때문에 하나의 평균적인 영향 지수로 결과를 종합하기가 쉽지 않다. Smits는 이러한 조사 결과에 영향을 미칠 수 있는 이론을 선보였다(Cedefop, Smits, 2008). 훈련을 받는 근로자 수를 1% 증가시킬 경우 생산성은 약 0.8% 증가하는 것으로 간주할 수 있다.

Ng & Li(2003)가 설명했듯이 기업의 경제적 성과에 훈련이 미치는 긍정적인 효과는 근로자들과 관리인들이 보다 나은 생산과 관리 기법을 쉽게 습득해 생산에 별도의 추가요인 없이 결과물, 즉 생산성을 높일 수 있도록 훈련이 지원한다는 개념으로 설명될 수 있다. Wagner(2005)는 훈련이 어떠한 방법으로 생산성을 증대하는지 자세하게 설명하고 있다. 1990년대에 3가지 산업분야의 영국과 독일의 기업체를 10년 동안 상호 분석한 결과 독일의 기업체가 영국 기업체보다 높은 노동 생산성(40.63%)을 나타내는 것을 알 수 있었다. 직원들의 교육적 배경과 기업체의 훈련 관행을 추가로 조사한 결과 독일 기업체에서는 훈련에 더 중점을 두는 것을 확인할 수 있었다. 첫째, 생산관리 단계에서 영국기업체는 영업 또는 금융지식을 가진 직원을 배치하는 반면 독일 기업체는 학사학위를 가진 기술자를 배치했다. 기술적 이해력과 능률부족은 기술적 혁신과 거리가 멀게 해 기계의 기술적 업그레이드가 늦어져 결국은 낮은 효율성으로 이어진다고 Wagner가 강조했다. 둘째, 현장 감독직을 채용할 경우 영국 기업체에서는 정식 자격증이 없어도 경력을 위주로 채용한 반면 독일 기업체에서는 정식 자격과정(즉, 기능장 증명서 혹은 도제제도 자격증)을 수료했거나 기술과 조직운영에 관한 교육을 추가로 훈련받은 사람을 채용했다. 이렇게 하면 현장감독직에 있는 직원은 적절한 기계 설정, 운영일지, 생산계획과 조직을 할 수 있어 결론적으로 생산성에 긍정적인 효과를 거두게 된다. 셋째, 영국과 독일의 관리기술에 차이를 보였다. 영국기업체는 기계의 오작동을 진단하고 보수 할 수 있는 현장 직원이 부족했기 때문에 생산이 중단되는 기간이 길어졌고 결국은 낮은 생산성과 연결되었다.

대부분의 연구 자료는 훈련이 생산성에 미치는 긍정적인 효과가 동일하지 않으며 훈련의 종류와 내용, 훈련 받는 직원의 특성과 전체적인 전략에 크게 좌우된다고 강조했다. 훈련의 종류에 대해 Zwick(2005)는 독일의 자료를 근거로 해 공식적인 외부 과정과 훈련이 생산성에 확실하고 의미 있는 긍정적인 영향을 미친다고 결론 내렸으며 반면 다른 형태(공식적인 내부 과정, 개인학습법, 세미나 혹은 토론 참여, 직업순환)는 효과가 없다고 했다. 내용면에서 볼 때 Barrett & O'Connell(2001)은 일반적인 훈련이 긍정적인 효과가 있는 반면 특정 훈련과정은 별다른 영향을 주지 못한 것으로 조사되었다. Turcotte & Rennison(2004, p. 32) 또한 '생산성에 영향을 주는 것은 제공

된 훈련의 시간보다 훈련의 주제와 관련 있다고 설명했다. Black & Lynch(1996, p. 266)는 '직원들을 교육하는 것 보다 무엇을 교육시키는 문제가 기업체의 생산성에 영향을 준다'고 상기했다. 많은 연구가들은 훈련받는 사람들의 특성 또한 고려되어야 한다고 한다. Alba Ramirez(1994)는 공식 훈련을 받는 고령근로자들에게서는 훈련의 긍정적인 효과를 기대하는 것은 제한적 일 수 있다고 했다. 훈련법과 관련된 전략과 방법에 대해 많은 연구가들은 훈련을 받는 직원들은 그들이 습득한 지식을 바로 응용할 수 있는 근무지에 배치되어야 한다고 강조했다. 이것은 Alba Ramirez(1994, p.13)가 '기업이 훈련을 통해 얻는 혜택을 증대시킬 수 있는 방법은 배움에 대한 수용능력이 있는 직원들에게 훈련을 집중하는 방법과 그들의 새로운 기술을 기업 내에서 효과적으로 활용할 수 있는 근무지에 전략적으로 배치하는 것'이라고 설명한 것과 같다. Sutiyono(2007)는 연공서열위주의 승진제도가 훈련을 마친 직원들의 승진을 막고 그들의 능력에 맞지 않는 근무지에 배치하는 것이 결국은 훈련의 낭비가 될 것이라고 강조했다. Turcotte & Rennison(2004) 또한 생산성에 긍정적인 효과는 훈련과 기술적인 활용이 동시에 이루어져야 한층 증대된다는 점을 강조했다.

4.1.2. 긍정적인 성과 영향의 한계

기업에서 진행되는 훈련의 장점에 대한 전체적인 평가를 내리기 위해서는 생산성에 대한 혜택뿐만 증가된 생산성이 어떠한 방법으로 공유 되는가가 고려 대상이 되어야 한다. 신고전적 인적자본이론 체제(Becker, 1964)에서는 임금이란 근로자의 한계생산성에 근거를 두고 있기 때문에 기업에서는 생성성과 임금사이의 간격을 줄이기 위해 시장 가치가 적거나 전혀 없는 특정 훈련만 지원할 것이다. 실제 생활에서는 생산성 증가에 대한 혜택의 배분은 선택폭이 넓다, 여기에는 이익과 임금/고용 증가뿐만 아니라 제품의 가격 인하와 이자와 세금의 감면도 포함된다. 기업이 실시하는 훈련에 대한 혜택을 자세히 이해하기 위해서는 각 측면의 효과를 다루어야한다 임금분배, 시장경쟁, 관리 혹은 전략을 위한 방안 특히 훈련을 통해 고용주가 얻을 수 있는 혜택 등이 포함된다.

몇몇 연구가들이 훈련이 기업의 수익성에 미치는 영향에 대한 연구를 진행했지만 이

러한 연구는 많지가 않다. 이러한 연구에서는 수익성 증대와 임금 인상의 차이를 통해 기업의 수익을 알 수 있다고 제안되었다. 네덜란드 제약 산업의 인적자원에 미치는 영향을 연구한 조사에서 De Grip & Sieben(2005)는 근로자를 훈련시키는 것이 평균 임금수준에 영향을 주지 않으면서 생산성을 증가시킨 것으로 나타났다. 이것은 기업의 수익이 증가했다고 해석할 수 있다. 영국 기업체를 대상으로 Dearden et al.(2000, 2006)이 실시한 2개의 다른 연구를 보면 훈련이 생산성과 임금 증가를 가져왔으며 생산성에 미치는 영향이 더 크다고 주장했다. 문헌연구를 보면 Blundell et al.(1999)도 훈련이 임금보다는 생산성 증대를 가져온다고 주장했다. 그러나 이러한 모든 연구는 생산성을 비 간접적인 측정방법에 의존했기 때문에 생산성과 임금의 차이로 이러한 가정을 할 수 있는 것이다. 다른 몇몇 연구는 훈련과 생산성을 직접 측정할 수 있는 방법, Tobin's Q법, 주주들의 전체이익(Molina & Ortega, 2003), 총자본 경상이익률과 자기자본 이익률(Jackson Smith et al., 2004) 등이 있다. 양 연구 모두 훈련과 생산성에 대한 명확하고 확실한 긍정적 연관성을 찾는 데 실패했다. 이 시점에서는 훈련이 기업체의 수익성에 미치는 영향은 불확실하다.

또한 몇몇 연구는 훈련과 기업의 성과에 대한 긍정적인 연관성이 존재한다는 점에 대해 회의적인 입장을 밝히기도 했다(Cedefop, Descy & Tessaring, 2004a). 한 편으로는 그 어떠한 연관성도 발견하지 못한 연구도 있었다(Westhead & Storey, 1996; Black & Lynch, 1997, 2001; Foreman Peck et al., 2006). 다른 한 편으로는 부정적인 연관성을 발견한 연구도 있었다(Baldwin et al., 1994; Zwick, 2005). 이러한 결과의 대부분은 연구에 활용한 자료(간혹 소기업, 부적절한 지표 활용성) 때문이거나 적용된 방법론(훈련을 품질별로 구분하지 못한) 탓이라고 연구자들이 직접 해명하거나 혹은 다른 분석가들이 설명했다.

4.2. 최근 유럽연합의 기업체 훈련활동의 관찰

Eurostat의 평생직업훈련조사(CVTS)의 도움으로 유럽연합 기업들의 훈련 제공에 대한 기본적인 경향을 감독할 수 있다. 제1차 조사(CVTS1)와 제2차 조사(CVTS2)는 1993

년과 1999년에 각각 실시되었다. 2005년에 실시된 CVTS3의 예비결과는 2008년에 발표되었다. 이러한 결과를 보면 60%의 EU 27 기업에서 훈련을 제공하고 있는 것으로 조사되었다(표 4 1).

〈표 4 1〉 전체 기업체 중 훈련을 제공하는 기업체 비율

	1999(CVTS2)	2005(CVTS3)
EU-27	-	60
EU-25	61	61
EU-15	62	-
BE	70	63
BG	28	29
CZ	69	72
DK	96	85
DE	75	69
EE	63	67
IE	79	-
EL	18	21
ES	36	47
FR	76	74
IT	24	32
CY	-	51
LV	53	36
LT	43	46
LU	71	72
HU	37	49
MT	-	46
NL	88	75
AT	72	81
PL	39	35
PT	22	44
RO	11	40
SI	48	72
SK	-	60
FI	82	77
SE	91	78
UK	87	90

Source : Eurostat(2005a)

CVTS 2와 CVTS 3에서 1999년과 2005년에 기업체 제공 훈련이 가장 많이 실시된 10대 회원국은 덴마크, 독일, 아일랜드, 프랑스, 룩셈부르크, 네덜란드, 오스트리아,

핀란드, 스웨덴과 영국으로 조사되었다. 기업체 제공 훈련이 자주 이루어지지 못한 10대 회원국으로는 불가리아, 그리스, 스페인, 이태리, 리투아니아, 헝가리, 폴란드, 포르투갈과 루마니아로 조사되었다.

전체 기업의 절반(1999년 53%, 2005년 49%)이 CVT 과정을 제공했고 다른 절반은 다른 모든 형태의 훈련(직업순환, 학습서클, 품질관리서클, 자기 주도 학습과 학회, 워크숍, 세미나, 강연 또는 박람회 참석)이 제공되었다(〈Box 4 2〉는 기업체 제공 훈련을 유형별로 설명). 〈Box 4 2〉에서 볼 수 있듯이 가장 흔하게 접하는 훈련의 형태로는 직장에서의 훈련, 학회, 워크숍, 강연과 세미나 참석이 있었다. CVT 과정과 학회와 유사한 강연에 참여를 함께 볼 때 기업체의 규모를 떠나서 유럽연합에서 고용주가 제공하는 훈련 대부분은 비공식적이라고 볼 수 있다.

〈Box 4 2〉 기업체 제공 훈련의 종류

기업체가 제공하는 훈련의 형태는 기업 내에서 혹은 외부에서 실시되는 경우도 있다 Gruber et al 은 다양한 훈련 종류에 대한 유형학을 제공했다(Cedefop, Gruber et al 2009) 기업내에서 실시되는 훈련은 비공식적 혹은 비정규적이다 비공식적 훈련은 공인된 것은 아니지만 교육적 목적으로 구성되는 것으로 개인교습, 워크숍/세미나/학회 참석형태로 실시되는 것을 의미한다 문헌에서 비공식적인 훈련의 2가지 포괄적인 종류를 확인할 수 있다: 정식훈련활동이 경력을 통한 학습과 혼합된 학습종류의 형태와 공식적인 훈련이 포함되지 않는 작업종류 형태(즉, 프로젝트 형 업무)를 들 수 있다

작업장에서 실시되는 훈련은 비정규적인 것일 수 있다, 예로 대인관계 상호작용 혹은 품질 관련분야의 참여 비정규적인 훈련의 정의는 교육적인 의도가 없으며 구상될 수 없는 것을 의미한다 Cedefop, Descy & Tessaring(2001a)의 용어정리에 따라 기업체 내에서 실시되는 훈련을 '업무에 묶인' 것(즉, 학습과 업무 장소가 동일하다) 또는 '업무와 밀접'한 것(업무와 학습은 분리되어 구상되지만 장소는 공유한다) 기업체 밖에서는 기업체 제공훈련은 아직도 비공식적이지만 공식적인 것이 될 수도 있다 공식적인 훈련은 의도되어(교육적 목적) 체계적일 뿐만 아니라 자격이 부여됨을 의미한다 정식 훈련은 '업무와 밀접'(예로 도제제도 자격취득을 위한 준비과정) 또는 '업무 중심'(작업장과 장소가 분리)으로 개인 또는 사상/원거리 계획을 통해 교육계 혹은 민간부문에서 제공될 수 있다 내용면에서는 기업체가 자금을 제공하는 훈련(직업 내/외)은 지식/능력 지향(기술과 인지능력 개선목표) 또는 행동 중심(행동과 성격개발)이 될 수 있다

CVTS는 내부와 외부훈련정보의 각각의 몫을 CVT에게만 제공한다. 2005년에는 CVT 과정을 제공하는 기업의 89%가 외부과정을 지원했다; 이 중 54%만 내부 훈련과정을 제공했다. 이러한 수치는 1999년에도 비슷하게 나타났다; 91%(외부)와 55%(내부). 유럽연합에서는 기업의 CVT 과정을 외부훈련이 독점하고 있다고 할 수 있다.

유럽기업체 중 40%(1999년 39%)는 어떠한 훈련도 제공하지 않고 있다. 훈련을 제공하지 않는 이유는 시간이 갈수록 안정적이라고 주장한다. 첫째, 훈련을 제공하지 않는 대다수의 기업이 직원을 훈련시키지 않는 이유는 채용 당시 필요한 기술을 가지고 있기 때문이다. 둘째는 시간 부족이며 셋째는 비용이다. 적합한 훈련과정의 부재, 필요성을 평가하기 어려움과 기타 여러 이유들도 들 수 있다. <표 4 4>는 훈련을 제공하지 않는 이유를 보여준다. 훈련을 제공하는 기업체는 4.1장에 설명된 이유를 위해 훈련을 제공한다. 몇몇 연구가들은 활발한 훈련을 제공하는 기업체의 특징을 파악하고자 했다. 여기에는 기업체 규모, 채용된 근로자들의 특수함, 분야, 필요한 노동의 기술내용, 기술적 변화에 노출 그리고 경제적 밀도 등을 들 수 있다. CVTS가 제공하는 자료를 이용하여 훈련시작과 함께 나타나는 영향의 규모와 분야에 대한 분석을 가능하게 한다.

<표 4 2> 전체 기업체 중 한 종류의 훈련을 제공하는 기업체들 중 훈련의 형태와 규모에 따른 비율

	1999(CVTS2, EU-25)				2005(CVTS3, EU-27)			
	전체	10-49	50-249	250이상	전체	10-49	50-249	250이상
작업환경에서의 평생직업훈련	36	-	53	-	36	36	36	36
직업순환, 교체, 파견근무	15	-	21	-	15	15	15	15
학습/품질 씨클	12	-	20	-	12	12	12	12
자가학습방법	15	-	23	-	15	15	15	15
학술회의, 워크숍, 강의와 세미나를 통한 평생학습	36	-	54	-	36	36	36	36

Source : Eurostat, 2008

<표 4 3> 과정(내부/외부)와 규모에 따른 CVT 과정을 제공하는 모든 기업체 비율

	1999(CVTS2, EU-25)				2005(CVTS3, EU-27)			
	전체	10-49	50-249	250이상	전체	10-49	50-249	250이상
내부과정	55	49	66	85	54	50	63	84
외부과정	91	90	94	96	89	88	91	92

Source : Eurostat, 2008

〈표 4 4〉 훈련을 제공하지 않는 기업체를 CVT를 제공하지 않는 이유와 기업체 규모(직원 수)에 따른 분류

	1999(CVTS2, EU-25)				2005(CVTS3, EU-27)			
	전체	10-49	50-249	250이상	전체	10-49	50-249	250이상
필요를 인식하지 못하거나 채용된 직원의 기술과 능력이 기업체의 현재 필요에 대응	75	76	70	59	72	72	73	68
필요한 기술을 갖춘 직원 채용	29	28	36	31	51	51	55	52
초기 훈련으로 충분	22	21	27	13	-	-	-	-
최근 투자가 진행되어 같은 해에는 필요가 없음	4	4	7	7	8	8	8	8
시간 부족	25	25	25	20	32	32	30	33
고가	16	16	14	10	23	23	27	35
시장에서의 적절한 CVT 과정의 부족	-	-	-	-	15	15	14	10
기업체의 수요를 파악하기 어려움	13	13	13	10	10	10	10	10
기타	8	8	9	26	20	19	22	31

Source : Eurostat, 2008

4.2.1. 기업체 크기와 훈련제공 업무

기업체가 제공하는 훈련을 분석한 많은 연구가들은 큰 기업일수록 훈련을 제공하고자 하는 의지가 작은 기업보다 강하다고 관찰했다. Guidetti & Mazzanti(2007)이 이태리의 2 지역(Ferrara와 Reggio Emilia, 북부이태리)의 훈련 관행에 대한 실증적 조사를 실시한 결과 큰 기업체가 작은 기업체 공식훈련에 보다 많은 투자를 하고 다수의 다양한 훈련활동을 하는 것으로 결론을 내렸다. 기업체의 크기와 제공된 훈련의 긍정적인 연관성에 대해 다른 연구가도 주장하였으며, 이들은 스페인과 유럽연합 외의 지역의 Alba Ramirez(1994), 미국의 Lynch & Black(1998) 그리고 호주의 Kotey & Folker(2007) 등이다. 이러한 연관성은 기업의 나이로, 즉 새로이 설립된 기업체일수록 규모가 작기 때문이라고 설명될 수 있다. 영국 기업을 대상으로 한 조사에서 Fraser et al.(2002)는 기업의 나이와 근로자들을 훈련시키고자 하는 경향과 긍정적인 관련이 있다고 주장했다; 설립된 지 얼마 안 된 기업체일수록 훈련을 제공할 가능성이 낮다. 연구가가 주장한 설명 가운데 하나가 신생 기업체는 생존이 주요 관심사이고 훈련에는 우선순위를 두지 않는다고 했다. 이것은 작은 기업체에도 적용시킬 수 있는 해석이다.

〈표 4 5〉 전체 기업체 중 훈련을 제공하는 기업체들의 규모에 따른 분류(직원 수)

	1999(CVTS2, EU-25)			2005(CVTS3, EU-27)		
	10-49	50-249	250 이상	10-49	50-249	250 이상
EU-27	-	-	-	55	78	91
EU-25	56	80	95	56	80	92
BE	66	93	100	58	86	99
BG	24	34	62	24	44	61
CZ	62	84	96	66	93	100
DK	95	98	100	83	96	99
DE	71	87	98	65	81	87
EE	58	85	96	62	85	96
IE	75	98	100	-	-	-
EL	11	43	78	16	39	70
ES	31	58	86	43	68	89
FR	70	93	98	69	98	100
IT	20	48	81	29	58	86
CY	-	-	-	45	80	100
LV	49	70	91	31	56	76
LT	37	60	80	40	64	88
LU	67	83	99	68	85	95
HU	32	51	79	42	77	90
MT	-	-	-	40	65	87
NL	85	96	98	71	88	96
AT	68	91	96	79	91	99
PL	36	52	63	27	55	80
PT	17	46	78	39	70	91
RO	8	13	38	36	50	74
SI	35	72	96	67	85	97
SK	-	-	-	56	74	92
FI	78	97	99	73	89	94
SE	88	99	99	74	95	100
UK	85	91	98	89	92	96

Source : Eurostat, 2008

4.2.2. 분야별 영향

Guidetti & Mazzanti(2007)가 북부 이태리를 대상으로 한 조사에서 훈련제공은 서비스 분야와 긍정적인 연관성이 있다고 강조했다. 이러한 경향은 1999년과 2005년 CVTS 자료에서도 잘 반영된다(표 4 6).

〈표 4 6〉 전체 기업체 중 훈련을 제공하는 기업체의 경제적 부문별 비율

	1999(CVTS2, EU-25)	2005(CVTS3, EU-27)
공산업과 채석: 전기, 가스와 수도공급, 건설: 호텔과 요식업체, 운송, 보관, 통신	56	53
제조업	55	54
도소매 업종: 자동차와 이륜자동차수리, 개인적과 가정용품	64	60
재정적 중재	90	88
부동산, 임대업과 영업활동	74	75
기타 공동체, 사회, 개인부문 서비스 활동	68	70

Source : Eurostat, 평생직업훈련조사(CVTS3)

마지막 4 항목은 서비스 분야에만 해당되는 것이며 위의 2 항목이 대부분 1차와 산업분야인 것에 비해 기업체가 훈련활동에 활발하게 참여하고 있는 것을 볼 수 있다. 이것은 Guidetti & Mazzanti의 주장과 일치한다. 그러나 첫 번째 항목에도 서비스 활동(운송, 호텔과 요식업)이 포함되기 때문에 1차와 2차 산업 분야의 전체라고 해석하는 데는 주의할 필요가 있다. 또한, 첫째 항목에 포함된 서비스 관련 기업체의 훈련 참여율이 서비스 산업분야의 기업체보다 낮을 수도 있다. 그러나 임시 CVTS3 결과에는 첫째 항목에 대한 자세한 자료가 포함되어 있지 않다.

4.2.3. 기타 경향들

다른 문헌은 CVTS가 자료를 제공하지 못하는 분야에 대해 설명한다. 이러한 경향은 특성상 훈련업체의 특성에 흥미가 있다.

Guidetti & Mazzanti(2007)가 북부 이탈리아에서 실시한 조사를 통해 혁신 지향적 생산과 노동수요, 많은 수의 단기 근로자 채용, 등이 훈련제공에 긍정적인 영향을 주는 것을 알 수 있었다. Alba Ramirez(1994), Lynch & Black(1998)과 Gruber et al(Cedefop, Gruber et al.(2009) 또한 혁신과 기술적인 변화와의 관계를 강조했다. 훈련제공과 관련 있는 2가지 특성은 자본집약(Alba Ramirez, 1994; Lynch & Black, 1998)과 이익분배(Alba Ramirez, 1994)다.

최근 연구들도 경제밀도가 기업체의 훈련제공 경향에 미치는 영향을 강조해 왔다. 경제적 밀도는 1평방킬로미터당 기업체 수로 측정하며 이것은 기업체 제공 훈련을 활성화 할 수도 있다. 여기에 배경이 되는 이유로는 많은 기업체(많은 경쟁업체)가 있을수록 시장에는 차지해야 할 많은 지식이 발생하고 기업은 이러한 지식을 확인, 분석 그리고 유용하게 할 유능한 직원이 필요하게 된다. 경제적 밀도는 새로운 생산성 기회를 발견할 수 있도록 직원을 훈련시키는 요소가 될 수 있다. 그러나 밀도는 노동공급을 증가시켜(훈련이 필요 없는 숙련된 직원의 채용이 용이해져) 반대로 기업체가 직원에게 훈련을 제공하지 않게 만들 수 있다. 영국의 가사노동 종사자의 추적조사 자료를 활용해 Brunello & Gambarotto(2007)는 부정적인 영향, 즉 밀도가 높은 지역에 위치한 기업보다 아닌 지역의 기업이 훈련을 하지 않는 경향이 만연하다고 결론 내렸다.

4.3. 결론

유럽연합의 대부분 기업은 연구결과로도 나왔듯이 경제적 성과에 중요한 영향을 주는 훈련을 직원들에게 제공한다. 기업에서 제공하는 훈련이 공정과 제품혁신, 성장과 생산성을 향상시킨다는 증거도 있다. 이러한 증거를 근거로 할 때 훈련받는 근로자의 비율을 1% 증가시켰을 때 생산성은 약 0.8% 증가하는 것으로 조사되었다. 그러나 40%의 유럽연합 기업 주로 중소기업체는 직원을 훈련시키지 않는다. 이러한 이유에서 기업체의 VET 규정을 현대화하는 과제가 유럽연합의 기업체와 경제에 있어 경제적 성과를 위한 매우 중요한 요소가 된다. 정책개발자는 훈련의 혜택을 직원과 기업이 동시에 누릴 수 있게 보장해 훈련의 차선 활용을 방지한다. VET의 중요성을 인식함으로써 기업체의 훈련비용 투자가 부족(시장 실패)할 경우 이를 보완할 수 있도록 정부의 VET 관련재정이 강화될 수 있다. 이러한 측면에서 대기업과 동일한 수준으로 유지되기 위해서는 소규모 기업체에도 훈련에 필요한 상담, 시행과 관리를 지원해야 한다. 기업체에 제공되는 VET의 혜택에 대한 투명성이 확보되어야 하고 경제적 성과를 보는 시점에 관한 정보를 제공해 소규모 기업체에서도 VET에 많은 투자를 할 수 있게 한다. Cedefop은 2008년부터 VET와 기업체와 경제 분야별 경제적·사회적 혜택에 대한 새로운 조사를 착수했으며 이러한 측면에서는 많은 도움이 될 것으로 기대된다. 마지막으로 SME가 훈

련과 관련된 문제를 직시할 수 있도록 도제 교환제와 훈련내용을 확대할 수 있는 공동 훈련시스템 형태로 해서 기업체간 협력을 장려하는 것이 중요하다.

5. 사회적 유럽: 교육과 VET의 역할

5.1. 도입

유럽에서 사회적 배제를 말할 때는 노동시장에서 배제된 것과 같은 의미로 분석되며 주로 실업 또는 자발적 비 활동을 의미한다. 노동시장의 통합을 합법화하고 지원하고 유지할 수 있게 하는 교육과 VET가 사회적 통합의 주요한 결정요인으로 작용한다는 것을 알 수 있다. 그러나 가족과 함께 교육제도 또한 사회화와 직업적 사회화의 주요 수단으로 작용하며 특히 VET는 사회 내에서의 통합과 화합에 기여하는 역할을 담당한다. 초급 VET(IVET)는 직업적 정체성 형성에 도움을 주고 지식학습 공동체에 잘 적응했다는 생각을 심어줄 수 있다. 또한 성인교육과 평생 VET(CVET)는 추가로 개인적 정체성과 전문적 정체성 개발에 기여한다. 더 나아가 숙련되지 못하거나 부적합한 기술이 평생 빈곤한 생활과 연결되는 사회에서는 올바른 교육과 평생학습의 기회를 통한 사회적 혜택이 증가하고 있다.

본 장에서는 다양한 사회적 혜택: 통합, 화합, 사회적 이동성 그리고 학습을 통해 얻어지는 사회적 성과를 다룰 예정이다. 경제적인 측면에서 이러한 혜택은 개인에게 혹은 '외부성'에게는 전형적인 비물질적인 혜택으로 간주된다. 그 이유로는 공적인 특성을 가지고 있고 개별적인 경제참여자들이 완전하게 독점하지 못하기 때문이다. 학습이 사회적 성과에 미치는 영향에 대해 미시와 거시 사회적 성과에 대한 연구가 우선적으로 진행되었다. 이러한 연구결과는 Cedefop가 제3차 연차보고서를 통해 이미 자세하게 논의되었다(Cedefop, Descy & Tessaring, 2005). 그러나 특정 학습경로와 활동(VET, 일반교육, 성인교육, CVT)의 장점은 연구를 통해 많이 다루어지지 않았다.

NET가 미치는 사회적 성과에 대한 전반적인 근거를 다음과 같이 설명한다. 5.2장에서는 사회적 배제를 감소시키는 데 있어 VET의 역할에 대해 자세하게 소개한다. 그 다음 장에서는 사회 화합(5.3장)과 사회적 이동성(5.4장)과 관련된 VET의 역할을 다룬다. 5.5장에서는 직업교육의 다른 사회적 성과에 대한 연구 결과를 요약한다. 그리고 5.6장에서 결론을 내린다.

〈Box 5 1〉 사회적 배제, 통합과 이동성: 개념 정의하기

사회적 배제는 개인을 특징짓는 하나의 현상이다. 배제는 사람의 경제적, 사회적 그리고 문화적 자원에 동시에 영향을 준다. 실업, 저임금, 빈약한 사회 네트워크, 낮은 교육수준과 학습 기회, 질병과 낮은 의료혜택, 부실한 주거환경 등. 배제는 그룹 또는 일반적인 것을 기준으로 해서 정의된다.

사회적 통합은 사회 전체에 적용된다. 사회적 통합을 이룬다는 것은 일반적으로 사회적 배제가 감소되는 것이라고 생각되지만 공동체 간 협력과 공동체와 사회적 그룹 사이의 연대 또한 필요로 한다. 이러한 결과는 비교적 공평한 임금, 강한 사회적 기관과 신뢰와 관용 같은 사회적인 분위기의 확산으로 강화될 수 있다.

사회적 이동성은 한 사회에서 자녀들과 그 다음 세대가 사회적 신분계급을 이동할 수 있는 능력과 개인이 한 평생 사회적인 신분의 변화가 어느 정도 이루어지를 통해 알 수 있다.

5.2. 사회적 배제 줄이기

사회적 배제 현상은 다차원적인 현상이기도 하다; 사회적으로 배제된 개인은 다른 여러 가지 면에서 동시에 배제된 경우가 많다. 예로, 고용에서 배제와 사회적인 네트워크에서 동시에 배제. 사회적으로 통합되었다는 개념은 회원국 별로 다른 의미를 내포한다. 앵글로 색슨 국가에서는 고용에 초점을 맞추고 북부유럽 국가에서는 민주적인 참여도를 사회적 통합의 지표로 삼고 있다(〈Box 5 2〉). 결과적으로 사회적 통합을 조성하기 위한 VET의 현대화 방안을 이해하기 위해서는 기관과 문화의 내용을 고려할 필요가 있다.

〈Box 5 2〉 VET와 사회화

전통적으로 사회화의 주요 주체는 일반교육이라는 인식이 되는 반면 VET는 보다 제한된 역할이 주어지곤 했다. 그러나 Greinert(2004)는 VET가 사회화에 미치는 영향에 대해 VET의 3가지 중요한 전통을 확인했다. 독일 VET의 전통은 훈련의 '사회적 모델'을 포함하고 있으며 초점은 직업적 사회화에 맞춰져있다. 영국의 '시장 모델'은 보다 장치적인 기능을 갖고 있으며 직업적 훈련에 초점을 맞추고 있다. 마지막으로 프랑스의 '정부 모델'은 기술과 일반적인 문화 개발의 필요성을 강조한다(culture generale).

프랑스의 VET 제도는 학교중심 경로를 으뜸으로 강조하고 국가교육제도의 기관과 학위에서의 VET의 위치 그리고 일반과 직업교육사이의 연계성 강화의 중요성 등을 강조한다. 이러한 전통은 직업과정이 개혁되어 직업 대학입학자격이 만들어지고 보다 학술적으로 변한 지난 20년 동안 특히 강조되어왔다.

독일의 IVET와 비-독일어권 국가의 IVET는 직업교육의 사회적 역할과 산업 분야의 직업적 가치가 포함된 시민의 가치를 사회화를 통한 개발을 강조한다. 지난 20년 동안 도제제도에 참여하는 수를 감소시키는 결과와 일반적이고 변환 가능한 능력에 대한 강조를 증가시킨 독일 Dual system에 실시되었던 개혁에 대해 Preston & Green은 넓은 의미의 목적으로 VET의 시민가치를 개발하고자하는 의지가 주요 자격이 사회 능력을 포함하고 있다는 점을 통해 확인되었다(Cedefop, Preston & Green, 2008). 북부 유럽 국가들은 '사회적 모델'을 공유하며 도제제도와 강력한 사회협력관계를 강조한다. 이런 국가에서는 직업교육은 청년들을 '시민의 근로자'가 될 수 있도록 준비한다.

영국에서는 VET는 항상 주 교육제도에서 제외되는 경향이 있었다. 역사적으로 볼 때 일반교육은 VET 프로그램과 자격에 중요한 위치를 차지한 순간이 없었다. 능력 패러디임은 보다 더 실용주의적 접근법을 소개했고 VET에는 일반교육이 연관성이 없어 결국은 교과과정에서 제외되었다. 대신 '핵심' 또는 '주요'기술이 VET의 일반교육 대용으로 교육되고 있다(Green, 1998). 이것은 VET의 넓은 사회적 기능에서 결정적으로 벗어나는 계기가 되었다. 최근에는 노동정부가 VET의 사회적 역할에 대한 다른 개념을 개발했다. 즉, '고용경쟁력' 발상과 연관되며 정부가 생각하는 사회적 통합의 중요한 요소가 되고 있다. 고용은 실업과 연관되는 사회적인 위협, 즉 빈곤, 문맹, 질병, 범죄, 등으로 개인을 보호하는데 도움이 될 것으로 보고 있다. 이러한 의미에서 VET는 고용을 통해 사회적 통합을 조성하는 기능을 갖고 있는 것이다.

이 3가지 모델을 통해 유럽 모든 국가의 상황을 이해할 수 없고 또한 한 국가를 특정 모델로 분류하기도 어렵다. 그러나 이 3가지 모델 중 사회적 통합과 조화를 가장 효과적으로 조성하는지는 현재 진행 중인 유럽 지식 사회의 미래 모델에 대한 논쟁의 중심에 있다.

사회적 배제의 당사자들을 확인하기 위한 방법으로는 개인의 미리 정의된 항목에 초점을 맞추기 보다는 결과지표를 토대로 해야 된다고 Preston & Green은 주장한다 (Cedefop, Preston & Green, 2008). 한 예로 실업자와 빈곤위험에 있는 사람을 배제된 그룹으로 고려하기 보다는 경제적 배제(최저임금)의 희생자 혹은 낮은 사회 자본을 가진 그룹을 대상으로 해야 한다. '대상 그룹'(본인의 특징으로 구분된 개인 그룹)은 임금 또는 사회자본 측면의 결과를 놓고 볼 때 매우 이질적일 수 있다. 사회, 교육 그리고 직업훈련을 차별화하지 않고 활용할 경우 이것은 공공자원의 낭비로 이어지고 대상그룹에 해당되지 않는 개인, 즉 유사하게 낮은 임금과 사회자본, 건강과 다른 면에서 사회적 배제를 경험하는 개인에게는 효과를 얻기 어렵다.

그들의 주장을 증명하기 위해 연구가들은 세계와 유럽가치 조사의 자료를 활용해 5개 회원국을 분석했다. 그들은 저임금, 낮은 사회자본(협회회비), 교육적 배제(고등중등교육과정에 도달하지 못한 사람), 스스로 건강하지 못한 상태, 등을 사회적 배제 지표로 삼았다. <표 5 1>에서는 이러한 지표를 3가지 항목 실업/가사노동, 한 부모/양부모 가정, 이주자/비이주자 항목으로 구분했다. 이 표를 통해 사회적 배제에 관한 지표만 놓고 볼 때 국가별 그리고 같은 국가 내에서도 각 항목별 상당한 변화가 있는 것을 볼 수 있다. 비록 표는 배제지표를 합산하여 표시하고 있지 않지만 각 '이론적 비 배제'그룹(가사노동, 양부모가정, 비이주자)으로 어떤 형태로든 사회적 배제를 겪고 있는 개인이 상당 수 포함되었다는 것을 쉽게 알 수 있다. 그러므로 사회적 배제의 접근을 배제가능성에 놓인 그룹(기술이 없는 이주자, 장기실업자)에게만 초점을 맞추는 것은 실질적으로는 비슷한 불리한 상황에 놓여있으면서 간혹 배제가능성에서 제외(예; 저임금으로 고용되었거나, 사회자본이 미미한 양부모가정)된 그룹은 소외되는 경우를 가져올 수 있다. 여기에서 중요하게 지적해야하는 것은 <표 5 1>의 임금, 사회자본, 정치관심도와 건강 항목은 모두 교육을 통해 긍정적인 효과를 볼 수 있는 변수라는 점이다.

〈표 5 1〉 사회적 분류와 다양한 형태의 배제에 따른 개인의 비율

사회적 분류의 %

	노르웨이	폴란드	포르투갈	영국/웨일즈	미국
소득 배제					
실업가정	8	24	27	4	9
고용가정	11	10	2	1	2
한 부모 가정	N/A	25	22	18	N/A
양부모 가정	N/A	15	21	5	N/A
이민자	12	20	11	3	9
비이민자	12	10	21	6	5
사회자본 배제					
실업가정	45	83	78	77	14
고용가정	37	76	76	66	11
한 부모 가정	N/A	72	80	78	N/A
양부모 가정	N/A	76	74	68	N/A
이민자	37	80	55	71	13
비이민자	42	76	75	68	11
중등교육과정 비우수자					
실업가정	49	70	70	68	31
고용가정	30	49	36	42	18
한 부모 가정	N/A	44	40	39	N/A
양부모 가정	N/A	56	53	42	N/A
이민자	27	60	10	37	8
비이민자	30	56	53	43	20
정치적 무관심					
실업가정	10	31	45	48	11
고용가정	6	26	38	39	12
한 부모 가정	N/A	20	50	63	N/A
양부모 가정	N/A	26	35	34	N/A
이민자	7	0	33	29	9
비이민자	7	27	36	37	11
건강이 양호하지 못함					
실업가정	19	N/A	N/A	N/A	5
고용가정	5	N/A	N/A	N/A	1
한 부모 가정	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
양부모가정	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
이민자	10	N/A	N/A	N/A	2
비이민자	5	N/A	N/A	N/A	1

Source : Cedefop, Preston & Green(2008)

5.2.1. 대상 있는 VET 프로그램 : 사회적 배제의 해결책?

Preston & Green은 선별된 5개 회원국에서 프로그램의 주요 대상이 되는 2개의 그룹인 이주자와 장애인을 대상으로 사회적 통합을 조성하는 데 VET가 담당하는 역할에 대한 정성 정책분석을 통해 사회적 배제를 조사했다. 이러한 정책분석은 연구가들의 통계적 분석을 보완하며 VET 프로그램 설계 시 몇 가지 요인이 사회적 배제에 효과가 있다는 것을 알 수 있다. 5개의 회원국에서 이주자와 장애인을 대상으로 실시된 VET 프로그램은 VET의 폭넓은 '사회적 기능' 보다 '고용'과 '기술'에 초점이 맞추어 졌다. 이러한 하향 접근은 보다 넓은 의미의 통합에 도움이 되지 않을뿐더러 노동시장에서의 전략으로 이어질 수 있다고 많은 연구가들이 결론 내렸다. 대상그룹을 일반 VET에 참여시키거나 통합하지 못하고 별도의 직업훈련 과정으로 관리할 경우 사회적 통합의미에서는 성과가 저조할 수밖에 없다. 별도의 직업훈련 과정은 사회적 배제를 감소시키는 것이 아니라 더 증가시킬 수 있다. Preston & Green은 VET 관리구조가 사회에서 배제된 사람들을 통합한다는 것과 함께 그들을 대상으로 하는 VET정책의 관리에 그들이 포함될 수 있도록 할 것을 권장했다. 일반적으로 사회적으로 배제된 사람들은 그들의 배경의 특성과 관습사가 너무 이질적인 관계로 실행 가능한 정치적 모임을 구성하지 않는다. 그러나 그들의 관심사가 사회에 표출된다면 아마도 사회적 배제를 완화시킬 수 있는 VET제도로 이어질 것으로 예상된다. Preston & Green은 사회적으로 배제된 대상을 위한 직업 교육 VET 프로그램은 설계 시점부터 그들의 필요에 맞는 VET을 만들어 그들의 활발하고 민주적인 참여를 장려하는 소비지지향적인 구상이 필요하다고 강조했다. Begg et al.(2009)은 이주자들이 넓은 의미에서 인적자원을 활성화 하는 데 주요한 요소를 구성하기 때문에 이주자 통합 정책의 필요성을 강조했다. 이러한 정책 중에는 이주민들을 위한 사회적 혜택을 최대화하는 방법에도 참여할 수 있도록 해 그들이 이주민 정책도 포함되는 여러 정책결정 과정에 참여할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 강조했다(Begg et al., 2008, p.159). 많은 연구가들은 '이주정책을 효과적인 장기 전략으로 만들기 위해서는 이주자와 그들의 가족구성원들이 평생학습 프로그램에 통합될 필요성'이 있다고 주장했다.

5.2.2. 사회적 통합을 조성하는데 VET의 역할

Preston & Green의 분석 결론은 다음과 같다: “사회적 배제와 관련해서 비록 VET가 노동시장 참여(좁은 의미의 사회통합)를 높이는 데 중요한 역할을 담당한다고 주장되지만 넓은 의미의 사회통합(시민권)을 논의할 때는 기능과 고용을 전제로 한 VET 모델이 유럽연합이 희망하는 사회적 통합의 형태를 이룰 수 있을지 논쟁의 소지가 있다. 넓은 의미의 사회배제를 대처하기 위해서는 다른 종류의 VET가 더 적합할 수 있다. 이러한 종류의 VET는 독일어 사용국가의 VET 시스템에서 찾을 수 있다’(Cedefop, Preston & Green, 2008, p. 179). Giddens(2007) 또한 사회적 배제에 대처하기 위한 방법으로 ‘일자리에 너무 많은 비중’을 두고 있다고 의문을 제시했다. 그는 실업 외 다루어야 할 넓은 의미의 사회적 문제가 많다고 주장했으며 사회적 불공평은 무엇보다 빈곤과 연관된다고 강조했다. 빈곤을 탈피할 수 있는 가장 좋은 방법은 실업을 벗어나는 것이지만 빈곤을 우선적으로 예방하는 접근이 필요하며 노동시장의 상황과 관련 없는 빈곤 문제 또한 대처할 수 있는 방안이 필요하다고 했다(Begg et al. 인용, 2008, p. 154).

또한 위 분석에서도 볼 수 있듯이 사회적 배제는 특정 인종, 신분 또는 장애 종류에만 국한된 문제가 아니다. VET의 대상을 고객의 신분, 인종, 가족종류 또는 장애에 따라 다르게 하는 것은 너무 큰 손실이 되며(사회적 배제의 희생자가 아닌 사람들이 이득) 이러한 항목에 포함되지 못하지만 사회적 배제의 희생자들은 이러한 학습기회가 주어지지 않는다. Preston & Green은 VET을 대상화 시키는 것보다 수정(일반 VET을 조정해서 소외된 그룹의 필요에 맞게)할 것을 제안했다. 기술, 학습필요와 학습능력에 맞게 수정하는 것은 사회적 특성에 따라 수정하는 것과는 분명한 차이가 있으며 VET의 현대화에 더 적합한 방법이라고 할 수 있다. 이것은 ‘통합’ 과 ‘대상’ 접근이 뚜렷한 차이가 있다는 것과 부합된다.

5.3. 사회적 통합 개선

사회적 통합은 개인적 측면에서 보면 강화된 공동체, 낮은 범죄율 그리고 많은 사회적 혜택을 의미하며 더 나아가서는 여러 공동체간 협력과 다른 공동체와 사회단체 간의 사회연대를 의미한다. 이러한 결과는 비슷한 임금 수준과 건실한 사회적 제도(복지와 관련된 기관을 의미하며 교육도 포함된다)와 신뢰나 관용과 같은 사회적 분위기를 통해 강화되기도 한다. 그러므로 사회적 통합은 사회적 단계에서 연구되는 것이 가장 적합하다(Cedefop, Preston & Green, 2008, p. 126).

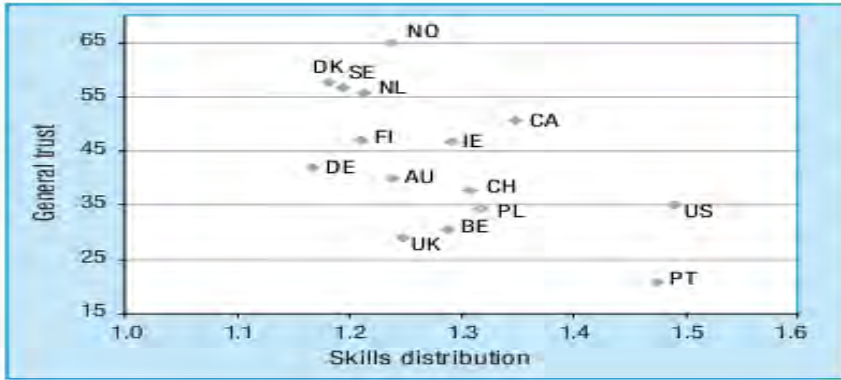
5.3.1. 사회적 통합의 지표

지표를 만들 때는 사회적 배제와 사회적 통합을 혼돈해서는 안 된다(Box 5 1). 전자는 개인의 조건 또는 일시적인 경제적 어려움을 의미하는 것이며 후자는 제도적인 문제와 연관 있는 것을 의미한다. 그러므로 배제 문제는 개인적 측면에서 연구하는 것이 적합하며 사회적 통합을 분석하는 데는 사회적 단계에서의 지표가 필요하다. OECD는 사회적 통합(혹은 부재)과 연관된 사회제도적 문제를 나타내는 몇 가지 지표를 종합해 보았다; 투표, 파업, 재소자, 자살, 작업장 사고, 정치적 제도와 생활만족도. 아래에서는 연구를 통해 확인된 교육과 관련된 사회 통합 지표를 소개한다.

투표는 사람들이 속해있는 공동체의 참여를 나타내는 지표다. 시와 사회에 참여하는 것은 교육의 사회적인 혜택(5.5장, Campbell, 2006)이라고 할 수 있으며 투표율에는 교육이 중요한 지표가 되기도 한다. 평균적으로 OECD 국가(OECD, 2006b)의 투표자 수 중 최상위 수준의 교육을 받은 사람들의 투표율이 최하위 수준의 교육을 받은 사람들 보다 12% 앞선 것으로 나타났다.

정치적 제도에 대한 신뢰는 국가의 의회나 정부 그리고 정부의 행정제도에 대한 자신감을 반영한다. 이러한 신뢰는 공동의 목적 달성과 공공재화를 위한 자금조달 과정에 적극적으로 협력할 의사를 나타낸다(Meikel Yaw, 2006, OECD에 인용, 2006b). 교육 기회의 불균등과 일반신뢰 사이에 상당한 부정적 연관성이 발견되었다; 교육 기회의 불균등이 심할수록 일반신뢰가 낮게 나왔다(Cedefop, Green et al., 2004). 기술 배분의 불균등이 낮은 국가일수록 불균등이 심한 국가보다 신뢰는 높은 것으로 나타났다(그림 5 1).

〈그림 5 1〉 교육적 평등과 일반적 신뢰



Y축 : 일반적 신뢰 X축 : 기술 분포

자료출처 : Cedefop, Green et al., 2004

〈Box 5 3〉 사회적 배제, 사회적 통합과 경제적 성장

배제는 객관적이고 주관적인 측면이 모두 포함되기 때문에 매우 맥락적인 변수라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 사회적 배제는 일반적으로 사회적 통합과 경제적 성장을 억제한다는 생각이 지배적이다. 물론 사회적 배제는 범죄(Oberwittliier, 2005), 극우단체 지원(Preston et al., 2005) 또는 도시 시위(Olzak et al., 1996)와 같은 많은 사회적 문제를 야기하기 때문에 통합을 저해하는 요소가 되기도 한다. 그러나 이러한 사회적 문제는 한 공동체나 구역에 영향을 미치는 것으로 사회적 차원에서 통합을 감소하는 것은 꼭 아니라고 볼 수 있다. 사회적 배제는 전국적인 혹은 대다수 그룹의 복지를 확립하는 과정에서 발생하는 ‘승인 가능한’ 한 결과라고 볼 수도 있다.

Preston & Green에 따르면 사회적 배제가 실업 그리고 불공평과 연관되기 때문에 경제적 성장에도 저해요소가 될 것이라고 주장했다(Cedefop, Preston & Green, 2008). 사회적 문제가 느린 경제적 성장과 관련이 있다는 실증적인 연구 결과도 발표되었다 (Knack & Keefer, 1997; Woolcock, 1998). Begg et al.,은 성장과 불공평의 연관성이 명확하지 않다고 주장했으며 ‘실증적 연구를 보면 불공평과 경제적 성장 사이의 연관성은 거의 0에 가깝다. 성장하는 경제는 불공평의 증가나 감소에 모두 영향을 받으며 절대빈곤이 성장의 효과를 감소시킨다는 사실은 많은 연구를 통해 증명되었다’(Begg et al., 2008, p. 59) 그러나 기부금이 매우 불공정한 사회에서 성장이 가속화될 경우 공정한 사회보다 빈곤 감소율이 낮았다’(p. 60). Corinia & Court(2001, Begg et al., 인용, 2008, p. 60)에 따르면 ‘아주 낮거나 높은 불공평성은 성장을 방해하지만 중

간정도는 성장률에 유리하게 작용한 것으로 나타났다. 이것은 앞으로 많은 연구가 필요하다.

사회적 통합에 영향을 주는 중요 요소로는 사회적 가치, 기관과 불공평성으로 사회적 통합에는 높은 경제적성장률이 필요한 것은 아니다. 그러나 잘 운영된 기관과 관리체제가 사회적 통합과 경제적 성장을 확보하는 데 매우 중요한 요소인 것으로 나타났다. 유럽에서 자원분배에 대한 세대 간 대립을 형성할 가능성이 높은 사회적 통합을 저해하는 요소, 실업, 저임금, 인구 고령화라고 가정할 때 사회적 필수품 접근을 확보하기 위한 수단으로 복지 규정 또한 강조되고 있다.

사회적 통합은 하나의 변수로 운영될 수 없기 때문에 Preston & Green은 사회적 통합 요소를 경제적 성장지표와 연관 짓는 다양한 연구를 검토했다(Cedefop, Preston & Green, 2008). 대부분의 근거는 연관성이 있지만 몇몇 연구는 사회적 통합요소와 경제적 성장측면과 인과성을 보였다. 민주주의와 성장에 관한 많은 정치과학적 문헌을 보면 인과성이 경제적 성장에서 민주주의로 연결된다고 반론한다. Pourgerami(1995, Preston & Green 인용)의 영향력 있는 연구를 통해 경제적 성장은 교육과 신체적 자본형성을 통해 민주주의에 강력한 영향력을 행사한다고 주장했다(Cedefop, Preston & Green, 2008). 그러나 지난 세기 동안 대부분의 회원국이 민주주의 국가였던 점을 감안할 때 경제적 성장에 기관과 관리체제 구조가 중요한 영향을 준다는 증거가 내용면에서 더 적합한 것으로 보인다. Ritzen et al.(2000)은 사회적 통합이 온전한 정치적 기관 관리체제의 틀을 형성한다는 새로운 모델을 주장했다. 사회적 통합이 없다면 정치인들은 안정적인 기관을 구축하기보다는 당파의 관심사 만족과 위기관리에 더 신경을 쓰게 될 것이다. 사회적 통합은 정치적 개혁, 민주주의와 권리가 강화될 수 있는 여건을 조성하고 그 대신 '저조한' 성장의 조건을 만드는 것이다, 즉 임금의 분배 측면에서는 공정성과 연관되는 성장. 시간이 지나면서 사회적 통합과 성장의 모델을 만들면서 많은 연구가들은 인과성이 사회적 통합에서 경제적 성장으로 연결된다는 증거를 제시하고 있다. Easterly(2001)는 사회 내부에 강한 집단이 적을수록 그리고 민족적인 갈등이 적을수록 '중산층의 합의'라는 개념을 제안했다. 이러한 비교적 동질적인 집단과 '중산층 합의'는 앞으로의 성장과 정치적 안정성과 민주화를 장려하는 데 기여한다. 경제적인 실적 측면에서 범죄는 가정과 사업체에 추가 비용을 부담하게 만든다. Palle & Godefroy(1998)은 이러한 비용을 연간 GDP의 4-6%로 산출했다. Entorf & Spengler(2000)은 빈곤 지역의 범죄 집중발생과 경제활동에 미치는 영향은 지속적인 경제적 성장에서는 부정적인 영향을 준다고 반론을 제기했다.

생활만족도는 개인생활의 여러 측면에 대해 어느 정도의 만족도를 나타내는 것을 평가한 지표가 된다. 생활만족도는 일반적으로 교육수준에 따라 높아진다(OECD, 2006b)

고 조사되었지만 다른 요소인 수입 또는 건강과도 연관성이 있다. OECD(2006b)의 조사에 따르면 실업상태인 사람들은 높은 경제적 스트레스와 낮은 자신감 그리고 사회적 접촉 기회의 감소로 인해 정신적 질환 발생 빈도가 높아질 수 있기 때문에 그들의 생활만족도는 직장을 갖고 있는 사람들에 비해 약 20% 낮게 나타났다. 생활만족도는 개인이 생활하는 곳이 사회란 점을 감안해 사회통합과 연관시킬 수 있다. 평균적으로 타인과 의회에 대한 신뢰도가 높은 국가일수록 생활만족도도 높게 조사되었다.

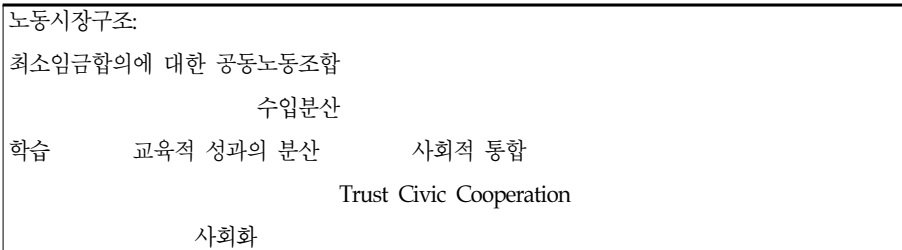
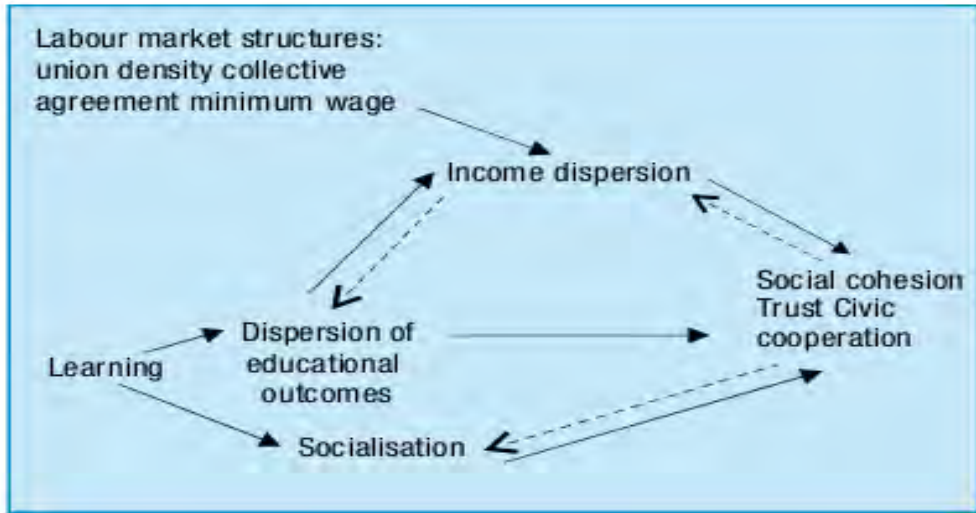
사회의 주류에서 심하게 소외시키는 것은 범죄행동으로 이어지는 가장 큰 요인이 된다. 수감은 주로 사회적인 연결고리가 부족한 사람들에게 해당되며 그들은 가족 붕괴, 교육실패 그리고 가혹행위를 경험한 경우가 많다. Green et al.에 따르면 범죄는 빈곤과 임금 불균등, 실업과 낮은 사회통합에 영향을 받으며 이 모든 것은 교육과 훈련으로 통해 크게 영향을 받을 수 있는 항목들이다(Cedefop, Green et al., 2004). 지난 15년 동안 대부분의 OECD 국가는 수감된 범죄자의 수가 꾸준히 증가하는 것을 경험했다(OECD, 2006b, p. 104).

5.3.2. 사회적 통합 개선에 있어 교육과 VET의 역할

McMahon(1999)은 1965년 1995년까지 78개국에 걸쳐 조사한 자료를 토대로 광범위한 사회적 성과의 지표는 교육의 직접적 혹은 간접적인 영향을 많이 받는 증거를 제시할 수 있게 되었다. 사회적 통합 지표 측면에서 볼 때 교육 등록 인원은 인권, 정치적 안전성 그리고 민주화(간접적으로는 경제적 성장을 통해 그리고 인권과 정치적 안전성은 직접적으로)와 깊은 연관이 있는 것으로 나타났다. McMahon은 중등교육과정에 등록인원 증가는 강력범죄의 감소와 관련 있으며 이것은 간접적으로는 낮은 실업률과 임금의 불균등으로 인해 발생하는 효과라고 주장했다. 최근 연구결과(Gradstein & Justman, 2001)에 따르면 교육의 품질(수리능력과 문장능력)이 많은 영향을 주는 것을 알 수 있다. 교육수준(VET포함)과 함께 수리와 문장능력을 높이는 것은 경제적 성장과 연관되는 사회경제적 성과에 영향을 미칠 수도 있다는 것을 내포한다. <그림 5 2>는 Green et al.(2006)이 설명한 학습이 사회적 통합에 미치는 영향을 요약한 것이다. 그림은 교육

기회의 평등이 사회적 통합과 연결(단순하게 임금의 문제가 아닌)된다는 점을 강조한 것이다(〈Box 5 2〉참조).

〈그림 5 2〉 사회적 통합의 학습효과



자료출처 : Green et al., 2006, p. 54 채택, 점선 화살표는 동시적인 역-인과관계를 표시한다

동일한 연구가에 따르면 사회적인 제도는 사회적 통합을 해치지 않으면서 제한적인 교육 불평등을 수용할 수 있지만 교육적 불균등이 어느 단계를 넘으면 정치적 사회적 자유가 제한되고 소요가 증가한다고 주장했다. 그들의 분석에 따르면 스페인, 프랑스 또는 포르투갈은 교육적 불균등이 추가로 발생할 경우 사회적 통합이 감소될 위기에 처한 것으로 나타났다. 이외는 반대로 교육적 불균등 지표가 낮은 국가(덴마크, 네덜란드, 핀란드)는 사회적 통합에 위협이 없으며 이러한 국가는 포괄적인 교육제도와 광범위 복지제도가 있는 것이 특징이다(다음 장의 사회적 이동성 참조).

도입 글에서도 언급되었듯이 다양한 학습 진로 또는 학습기회가 사회적 혜택, 특히 VET에 미치는 영향에 대한 연구는 부족한 상황이다. 많지 않은 연구 중 영국의 추적조사 자료를 활용하여 Feinstein et al.,(2003)은 이러한 관계를 정리했다. 성인학습(VET포함)은 사회자본과 정치적 분위기에 긍정적이고 비중 있는 영향을 주는 것으로 확인되었다. 직업적으로 인증된 자격증과 업무관련 훈련은 사회적·정치적 태도에 유의한 변화로 이어졌고 인종차별, 권위주의 그리고 사회적 냉소증이 감소한 것을 확인할 수 있었다. Bynner & Hammond(2004) 또한 영국의 추적조사 자료를 활용해 고용주가 제공하는 업무관련 훈련과정이 조사에 참석한 33세 42세 성인들에게는 사회적·정치적 참여 측면에서 긍정적인 비 물질적인 효과와 함께 긍정적인 사회적·정치적 태도와 생활만족도를 가져온 것으로 조사되었다. 독일의 다른 추적조사 자료를 근거로 해 Heinz et al.(1998)은 도제제도가 사회적·정치적 참여 기회를 높여준다고 주장했다. 마지막으로 VET는 재소자들의 재활에 큰 역할을 담당한다. Wilson et al.(2003)은 VET에 참여하는 재소자들은 참여하지 않은 재소자들과 비교했을 경우 출소 후에 재범률이 낮은 것으로 조사되었다. VET는 또한 처음부터 범죄자의 길로 들어설 확률을 상당히 감소시켜주는 것으로 나타났다; Christoffersen et al.(2003)에 따르면 직업훈련의 기회가 부족한 경우 일수록 보다 많은 범죄활동과 연관되는 것으로 나타났다. Loeber & Farrington(2000)은 학교에서 직업교육 기회가 부족한 것은 비행으로 연결되는 위험 요소가 될 수 있다고 주장했다.

보고된 자료를 보완하고 VET가 사회통합에 미치는 영향을 집중적으로 연구하기 위해, Preston & Green(Cedefop, Preston & Green, 2008,p 171 176)은 VET가 교육 불균등을 해소하는 데 기여하여 사회적 통합 지표에 긍정적인 효과를 낼 수 있다면 사회적 통합을 강화하고 경제적 성장도 가능하게 할 것이라고 추측했다. 그들은 선별된 도시에서 시계열 분석 자료를 토대로 해 직업교육의 등록률과 일반교육의 불균등 간의 연관성을 조사한 결과 두 변수 사이의 부정적인 관련성을 발견할 수 있었다. 조사된 국가에서는 높은 직업교육 등록률이 낮은 교육 불균등과 연관 있다는 통계가 나왔다.

사회적 통합은 사회의 가치, 제도 그리고 불평등에 일차적인 영향을 받으며 높은 경제 성장과는 꼭 연관이 있는 것은 아니다. 그러나 성장과 사회적 통합 사이에는 상호 강화과정이 존재 한다는 공인된 자료(비공인자료도 존재)가 있기도 하다. 교육(질과 양 측면)은 여러 사회적 통합지표에 영향을 많이 미치는 것으로 조사되었으나 사회적 통합에 가장 중요한 것은 사회의 교육 수준뿐만 아니라 교육 자격 수여를 사회전반으로 배분하는 것이라고 할 수 있다. 높은 교육평등은 사회적 통합에 도움을 주는 것으로 조사되었으며; VET가 평등을 개선시킬 수 있다면 사회적 통합을 개선하는 데 크게 기여할 수 있을 것으로 판단된다. 초기 연구 자료에 따르면 이러한 결론을 내릴 수 있지만 보다 많은 증거자료를 수집하기 위해서는 더 많은 연구와 분석이 필요하다(Cedefop, Preston & Green, 2008).

〈Box 5 4〉 교육평등과 사회적 통합

교육적 불평등이 사회적 통합을 저해하는 이유는 몇 가지가 있다 첫째, 개인과 그룹 사이의 사회적 거리를 더 멀어지게 만들 수 있다(Gradsten & Justman, 2001) 둘째, 교육적 또는 경제적 불공평성은 지식과 일반적인 것들이 공유되지 않기 때문에 개인에게는 스트레스로 작용한다(Wilkinson, 1996) 이러한 스트레스의 종합적 결과는 사회적 통합의 결여다 셋째, 사회적 신분에 따른 교육성취의 차이가 커질수록 노동시장과 다른 사회적 분야의 경쟁을 높여 신분간의 대립을 악화시킬 수 있다 넷째, 교육적 불평등이 증가할수록 높은 교육을 받은 개인이나 그룹을 향한 민주적 절차와 결과가 왜곡될 수 있다(Nie et al., 1996; Campbell, 2006)

Source : Cedefop, Preston & Green, 2008, p 171)

5.4. 사회적 이동성과 VET

사회적 이동성이란 한 사회에서 개인의 자녀와 그 다음 세대가 사회적 계층구조에서 상하로 얼마나 이동하는가를 말해주거나 한 개인의 사회적 신분이 평생 얼마나 변화 하는지를 지표로 나타낸 것이다. 사회적 신분은 흔히 경제적 자원과 관심으로 정의 내려 지기 때문에 한 개인의 직업은 이러한 항목을 가장 잘 나타내는 단일 지표인 동시에 사회적 지위, 계층화, 신분의 차이 그리고 각 신분예 따른 사회적 지위가 변동되는 상황

을 잘 나타내는 지표로 간주된다. 지위와 직업은 개인 인생의 기회를 만들어나가기 때문에 관심의 대상이 된다.

사회적 이동성은 구조적 변화(서비스산업 분야의 부상과 1차 산업과 제조분야의 쇠퇴)의 결과로 볼 수 있으며 이로 인해 비교적 안정적 신분과 직업구조 내에서는 이동성(위로), 절대적 이동성, 그리고/또는 신분 간 사회적 유동성(상하로)이 보장된다.

이론적으로 급격한 기술발전과 혁신을 위해서는 노동인구를 한 단계 업그레йд 시킬 필요가 있다. 낮은 기술수준을 요하는 직업은 점차 고급 자격증을 필요로 하는 직업으로 대체되고 있으며 전반적으로 노동인구의 지위를 향상시키고 있다. 후기 산업사회의 특징은 중산층의 증가와 지식이 자본을 대신한다는 사실이다. 지식이 가장 중요한 자원이 될 것이며 지식신분이 사회의 가장 중요한 위치를 차지 할 것으로 예상된다. 후기 산업 지식사회의 등장은 전통적인 신분구분을 붕괴시키고 이론적으로는 성공의 기회를 늘려 모든 사람들이 위로 이동할 수 있게 할 것이다. 그러나 구조적 변화는 다양한 방향으로 발전될 수 있다. 고급 자격증을 가진 사람들의 고용을 확대하는 것은 기술이 낮은 사람들의 고용과 낮은 기술을 요하는 직업의 증가를 동반할 수 있다(직업의 양극화).

사회적 유동성은 사회의 개방성을 나타내는 지표다; 즉 신분적 위치에 접근할 기회가 얼마나 공평하게 혹은 불공평하게 주어지는지를 나타낸다. 사회적 유동성을 증가하는 것이 사회개혁안의 목표라면 정책을 출신신분과 목표신분 사이에 내재된 의존성을 없애는 것에 중점을 두어야한다. 여기에는 교육적 기회와 재원 제공, 문화적 자본과 임금 재분배가 중요한 역할을 담당한다.

특정 형태의 사회계층 재생산을 위해서는 교육제도의 분배역할과 더불어 그것의 이상적인 기능이 무엇보다 중요하다. 그러나 기술적 발전은 노동 분업의 구조 변화를 요구한다. 많은 자격을 갖춘 직원의 수요가 증가하는 관계로 교육과 훈련의 확대와 함께 어떤 사회적 배경을 가진 사람도 교육과 훈련을 쉽게 접할 수 있게 교육제도를 개혁할 필요가 있다. Bourdieu의 사회적 재생산 이론(Bourdieu & Passeron, 1977)에 따르

면 교육제도는 사회경제적 제도의 근본적인 구조적 요소를 재생산한다고 했다. 그러나 이것은 사회적 유동성을 방해하거나 제한하는 것은 아니다. 교육은 사회적 이동성에서 더 높거나 더 낮게 이동할 수 있도록 유도하거나 가능하게 하는 내생·외생 요인의 영향을 받는다.

출신신분이 아동교육 성취도에 미치는 영향에 대한 연구와 비교분석(Breen에 의해 요약, 2004)에 따르면 공평한 교육기회를 제공하기 위한 교육개혁에도 불구하고 사회적 출신과 교육기회의 연관성이 강한 것으로 결론 내릴 수 있다. 출신신분과 목표신분의 관계에 영향 주는 요인은 교육 외에도 많이 있다. 교육성취도와 목표신분을 결정짓는 데는 사회적·문화적 가족 배경이 중요한 역할을 담당한다고 가정할 때 중요한 의문점은 신분상승을 막기 위해 교육을 어느 수준 그리고 어떠한 방법으로 활용하는가이다. 또한 이러한 일이 학생들이 교육을 처음 접할 때 혹은 중등교육과정으로 접어들 때 가능할까 하는 의문점이다. 연구결과(Tsakarissianos에 의해 요약, Cedefop, Tsakarissianos, 2008)를 보면 사회적 불평등을 해소하는 데 교육이 단독으로 그 역할을 하거나 효과적인 사회적 네트워크 구축, 자신감 있는 염원 또는 부와 같은 결정적인 요인에 대응할 수 없다. 그러나 교육은 사회적 유동성에 기여해 신분 사이 또는 직업구조 사이의 이동성을 개선하고 있다. PISA 결과(OECD, 2004b)를 보면 비록 사회적 배경이 학생들의 학업성적에 큰 영향을 주지만 교육제도를 통해 이러한 불평등을 해소하고 불우한 학생들에게는 잠재적 사회이동성을 개선시켜주는 것으로 볼 수 있다. 이러한 사회적 이동성이 어느 수준까지 이루어질 것인가는 내부(교육정책)와 외부(제조시스템의 구조변화, 노동시장 발전, 등)의 서로 밀접한 관계에 있는 인수와 변수의 영향을 받을 것으로 보인다.

교육을 받는 기능인의 기본적인 분배는 중등교육단계(주로 고등중등학교)에서 행해지는 교육진로와 교육 선택 시 이루어진다고 볼 수 있다. VET는 전통적으로 비학술적이며 특정 직종, 직업 또는 분야와 직접적인 연관이 직종과 직업에 대비할 수 있도록 학생들을 준비시킨다. 일반/직업 교육의 분리는 이론과 실기의 신분적 관계로 인식되며 둘 사이의 구분을 확실히 보여주기도 한다. VET는 별도의 교육경로로 학습 위주 교육법으로 학생을 직업(신분)구조의 가장 낮은 단계의 초기 목표지점으로 인도한다. 사회

적 재생산의 결과로 사회구조 중 어느 지점에 위치하고 있는가에 따라 그들의 교육적 선택이 달라진다고 할 수 있다; ‘중산층 학생들은 노동자 계급의 학생들에 비해 비·학술적인 진로를 선택하면 잃을 것이 더 많으며 이동성에서도 하향조정 될 가능성이 높다. 반대로 노동자 계급의 학생들은 비학술적인 진로를 선택하는 것은 신분을 유지하는 것으로 간주된다’(Green et al., 2006, p. 139). 유럽에서는 VET의 사회적 지위와 선호도를 높이기 위한 개혁(제6장참조)이 진행되고 있으나 Lasonen & Manning가 바로 지적했듯이 VET의 선호도는 고용, 임금, 직업전망 그리고 실질적인 직장등과 같은 노동시장에서 제공되는 기회에 달렸다고 할 수 있다(Cedefop, Lasonen & Manning, 2001).

직업교육 방향, 특히 특정 직업에 대한 예비 교육은 사회적 재생산과 사회적 이동성의 가장 핵심에 있다(Grelet, 2004). 다른 방향으로 조기에 진로를 정하고 선택하는 것은 사회적으로 신분상승 효과가 있다. PISA 또한 다른 교육적 방향으로 진로를 정하는 것은 효율성이나 학생 성적에 도움이 되지 않는다고 지적했다. 이것은 방향을 결정하는데 항상 논쟁이 되어 왔으나 교육적 불평등을 해소하는 것으로 나타났다. 종합중등학교 교육제도 안에 있는 학생(핀란드)들은 15세가 되면 선택적 교육제도(독일)의 학생들보다 더 우수한 성적을 보이는 것으로 나타났다. 그들의 평균성적 또한 우수했으며 성적의 분포(교육평등의 지표)가 좁게 나타났다. 그럼에도 불구하고 Tsakarissianos 에 많은 개혁들은 교육제도 밖에서 시작된 불평등을 다루는 데는 교육정책의 한계가 있다고 인정했다. 그 이유로는 많은 연구과 실증적 조사에 나타났듯이 학급 내 불평등에는 크게 영향을 주지 않는다는 이유에서였다(Cedefop, Tsakarsrissianos, 2008). 이러한 개혁은 경쟁 장소를 교육기획의 접근에서 교육적 자격의 확보로 이동하고자 할 것이다. 이것은 특히 학교의 다양성과 종합중등학교 선택으로 특징되는 앵글로 색슨 국가와 독일에 해당되며 교육의 특성과 의무교육 후 진로를 정하는 다양성을 약화 시킬 수 있다.

Green et al.(2006)은 PISA와 IALS 조사의 결과를 토대로 각 회원국별로 기술 불평등을 분석했다. 그 결과 각 지역별 교육제도의 종류에 따라 지리적으로 확연히 다른 양상을 보이는 것을 알 수 있었다. 가장 유사한 교육제도는 포괄적인 중등교육과정

의 교육제도로 '가장 다른 국가 중에는 3개국은 선택적 중등교육과정을 채택했고 2개국인 미국과 뉴질랜드는 고도로 시장화 된 포괄적인 교육시스템(비·선택적 제도의 원리를 학교선택이 약화시킨다는 점을 강조)을 채택했다(Green et al.,2006, p. 123). 사회적 신분상승이 교육적 결과를 좌우하는 사회는 고등중등교육을 조기에 선택하거나 다양하고 많은 학교를 선택할 수 있거나 의무교육 이후에 강도 높은 진로변경이 이루어져 포괄적인 교육제도를 약화시키는 그런 사회라고 할 수 있다. 가장 동일한 교육적 성과를 내는 국가는 전형적으로 북부유럽국가와 동아시아 국가들이다. 이러한 국가들은 포괄적인 교육제도를 갖추고 있으며 비·선택적 학교, 능력구분 없는 학급, 제목별 특화수업 그리고 학교 간 자원을 공유하고자 노력한다(Green et al.,2006, p.138). 별도의 교육경로 선택이 적을수록 낮은 사회적 신분상승으로 이어진다.

VET을 현대화하기 위한 추가 개혁에는 이론과 실기의 간격을 줄이고자 하는 노력, 후기산업지식 경제로 전환 의미를 인식하고 일반교육과 직업교육을 합치는 것이 포함된다. 사회적 유동성을 위한 이러한 정책의 영향은 현재까지도 많은 연구를 통해 조사할 필요가 있다. 비록 많은 국가에서 VET의 특성을 변화하려는 시도가 있었지만 VET의 전통적인 역할이 근본적으로 변화했는지는 근거가 없다. 사회적 계층화로 이어지는 모든 VET의 측면은 신뢰할만한 정책과 방법이 실행되기 전까지 재검토되고 분석되어야 할 것이다.

5.5.VET교육의 사회적 성과

VET교육의 사회적 성과에 대한 연구는 미시사회적과 거시 사회적 결과를 동시에 분석하였다. 개인에게 돌아가는 미시사회적 혜택은 비록 관계는 간접적이지만 학습참여의 결과라고 할 수 있다: 예, 건강(Feinstein et al.,2006), 시민과 사회의 관계(Campbell, 2006), 사회적 통합(Cedefop, Preston & Green, 2008), 사회자본(Schuller, 2001; OECD Ceri, 2007)의 개선을 들 수 있다. 거시 사회적 성과는 가족, 공동체, 국가와 같이 보다 넓은 범위에 초점을 맞춰야한다. 이러한 성과는 한 요인에서만 그 원인을 찾을 수 있는 것이 아니라 정치적 참여와 사회적 이동성과 같이 공동

체와 사회적 단체에 제공된 교육, 훈련 그리고 학습을 통해 종합적으로 이루어진 성과라고 할 수 있다. 일반적으로 사회는 이러한 혜택을 누릴 수 있게 되며 복지적 측면에서는 건강보험 비용과 범죄의 감소와 제도적으로는 신뢰회복과 사회자본의 증가 더 나아가 민주주의를 지원하고 사회적 통합과 환경의 지속적인 개발인식을 가져올 것이다(Cedefop, Green et al., 2004; Cedefop, Descy & Tessaring, 2005).

사회적 성과는 비물질적인 결과를 놓고 단순하게 계산되는 것이 아니며 통화와 경제의 영향을 받는다. 개인에게는 사회적 통합과 노동시장으로 통합, 개선된 건강과 사회자본으로 접근할 수 있는 고용 상태를 의미하는 것이며 실업 또는 노동시장의 불참을 예방하는 것을 의미한다. 사회적 측면에서는 건강보험 비용, 실업, 범죄 수의 견제가 예산에 주요하고 직접적이고 긍정적인 영향을 미친 것으로 조사되었다. 또한 사회적 통합, 사회자본, 사회간접자본 그리고 민주주의는 경제적 성장에 꼭 필요한 요소인 것으로 확인되었다(Schuller, 2001; Cedefop, Descy & Tessaring, 2005; OECE Ceri, 2007; Cedefop, Preston & Green, 2008). 특히 건강과 관련해서는 교육의 성과를 금전적인 가치로 환산하고자 하는 시도가 있었다(Groot & Maassen van den Brink, 2007 참조).

〈표 5 2〉 학습의 사회적 혜택

개인적 혜택	사회적 그룹과 공동체 혜택	사회적 혜택
사회적 통합, 사회자본, 시민과 사회적 관계, 보다 나은 건강과 육아	사회적 신분, 정치적, 사회적 그리고 문화적 참여, 사회적 이동성, 등	복지(즉, 건강, 범죄와 빈곤감소), 관용, 신뢰, 사회적 화합, 환경보호에 대한 인식과 지속적인 개발, 등

다양한 이유로 인해, 특히 자료부족으로 개인용 교육의 프로그램 방향(일반/직업)에 따라 얻어지는 사회적 효과를 구분하거나 연령과 각 연령별 단계에서 이루어지는 학습의 효과를 분석 하는 연구가 부족했다. 학습의 폭넓은 혜택의 연구센터는 다양한 자격증과 VET를 포함한 학습경로의 사회적인 혜택에 대한 양적·질적인 생애과정의 연구를 진행했다. 5.2와 5.3장에서 VET가 사회적 통합에 미치는 영향과 사회화합의 한 요소인 점을 이미 논의했다. Feinstein et al.(2003)은 다른 사회적 혜택 측면에서 성인학습

(VET포함)은 건강(흡연과 운동)에 긍정적이고 밀접한 관계가 있는 것을 보여준다. Bynner & Hammond(2004)는 영국의 추적조사 자료를 이용해 인증 받은 직업교육과정은 우울증을 감소시킨다는 사실을 발견했다. 핀란드의 직업자격증은 청소년들이 안 좋은 생활습관으로부터 보호받을 수 있는 역할을 담당하는 것으로 나타났다(흡연, 커피과 다 섭취와 운동안하기 등 포함).

VET의 세대 간의 효과로 유·아동에게 미치는 영향 또한 매우 중요하다. 영국의 한 조사에 따르면 VET과정은 16세 이상 청소년들의 언어구사능력에 큰 영향을 미쳤으며 그로 인해 학부모들은 보다 자극이 되는 가정환경을 만드는 것을 가능케 한 것으로 나타났다. 독일에서는 학부모들을 대상으로 하는 모든 교육(VET과 도제제도 포함)은 그들 자녀의 임금에 긍정적인 영향을 주는 것으로 조사되었다. Jaeger & Holm(2007)에 의하면 덴마크와 다른 스칸디네비아 국가에서는 학생의 어머니가 직업자격을 취득한 경우 그 학생은 보다 높은 단계의 3차 교육을 받을 가능성이 있다고 주장했다. 또한 학생의 아버지가 도제제도 혹은 VET자격을 소유하고 있다면 그 학생 또한 도제제도를 수료할 가능성이 있다.

교육을 통한 건강관련 혜택간의 작용원리는 다양한 프로그램의 방향과 학습의 종류가 개인에게 어떠한 방법으로 사회적 혜택을 가져오는지 설명하는 것과 관련이 있다. 교육이 건강관련 혜택을 가져오는 방법 중 하나는 자기 효능감과 자기 존중감과 같은 자아인식을 관리하는 것과 미래에 대한 자신의 평가를 통하는 것이다(예 예방예학의 비용과 효과 평가능력)(Feinstein et al., 2006). 교육은 이러한 혜택을 인지할 능력과 권한을 개인에게 주기도 하지만 그로 인한 부정적인 효과가 나타날 수도 있고 자괴적인 자아인식, 학습과 발전(예로 학교진학실패와 부정적인 학습경험)으로 이어질 수도 있다. 교육은 또한 사람들이 받아들이게 되는 콘텐츠(예 안정적인 직장, 보다 나은 이웃) 그리고 이러한 콘텐츠를 선별할 수 있는 기회에도 영향을 미치며 결국은 그들의 다른 사회적 혜택(OECD Ceri, 2007)을 결정짓고 지위 또한 결정지을 수 있게 만든다(Karvonen et al., 2000).

Campbell(2006)은 교육이 시민과 사회적 관계에 미치는 영향을 설명하기 위해 3가지 모델을 확인했으며 이것은 거시 사회적 혜택을 논할 때 VET의 특정 역할과 관련성이 있을 수 있다:

(1)'절대적 모델'은 한 개인의 교육적 성취수준이 특정 사회적 혜택을 결정짓는다는 것이다. 이것은 투표로도 연결된다: 교육수준이 전반적으로 높아질수록 이러한 사회적 혜택 또한 전반적으로 상승한다. VET가 전반적인 교육수준 상승으로 이어진다면 이러한 특정 사회적 혜택에 기여한다고 볼 수 있다. 그러나 교육의 종류에 따라 사회적 혜택에 기여하는 것이 다를 수 있으며 이것은 보다 많은 연구가 필요하다.

(2)'상대적 또는 위치모델'은 다른 사람들과 상대적인 개인의 교육수준 또는 종류를 의미하며 이것으로 교육과 사회적 혜택간의 연관성을 설명한다. 이 모델의 작용원리는 활발한 정치참여에 영향을 미친다, 즉, 높은 교육수준은 정치적 관계와 연관되지만 교육수준은 사회적 계급내의 높은 단계로 이동하는 것만 의미한다. 시간이 지남에 따라 발생하는 교육적 혜택의 불평등한 차이는 자격 배분을 담당하는 높은 지위에 있는 사람들이 정치적으로 활발한 활동을 하는 반면 아래에 위치한 사람들은 갈수록 불만이 증가하고 소외된다(Green et al., 2006, p. 57). 이 모델에서는 교육은 하나의 신호이자 사회적 제도의 구조적 요구에 대응하는 역할을 한다(OECD Ceri, 2007). 여기에서 교육의 수준이 높이고 혜택을 분배하는 사회적 상속효과를 보존하는 노력은 관련 있는 사회적 혜택을 증가시키지는 못한다.

(3)사회적 혜택을 인식하는 '축적모델'은 동료들 사이의 교육수준과 다른 학생들과 비교했을 때도 평균적이라는 조건에서 설명한다. 교육수준이 평균적으로 높은 환경에서 생활하는 것은 개인적인 대인관계 신뢰를 높여준다. 그러므로 이러한 사회적 혜택은 Green et al.이 지적했듯이 교육적 불평등에 매우 민감하다(Cedefop, Green et al.,2004; Green et al.,2006). 여기에서 가장 중요한 것은 VET가 교육적 (불)평등 조건을 만드는 것이다.

위에서 언급한 VET가 미시와 거시 사회적 혜택으로 이어지는 작용원리는 가설에 불

과한 것으로 추후 연구를 통한 검증이 필요하다.

5.6. 결론

Green et al.(2006, p. 141 174)과 Preston & Green(Cedefop, Preston & Green, 2008, p. 177)은 경제적 경쟁력과 사회적 통합의 개념적인 모델을 제안하고 VET와 평생학습을 고려한 기술과 분배의 관계를 분석했다. 이러한 유형적 분류는 본 장에서 논의된 다양한 사회적 측면, 즉 배제, 통합 그리고 이동성에 대한 전반적인 이해를 돕고 각 항목에 VET가 미치는 영향과 관계를 정립하는데 도움이 되기 때문에 결론으로 매우 유용하다.

이러한 유형론은 서유럽 국가를 3가지 모델로 분류한다. 이러한 모델에서 제시된 국가의 경제적·사회적 특징은 몇 가지 지표에 따라 지역별로 구분될 수 있다. 각 그룹에서 상당한 유사성이 발견되기도 하지만 몇 가지 축도에서는 각 그룹별로 보편적인 차이를 나타내기도 한다. 각 지역의 교육제도에는 공통점이 충분하기도 하지만 차이점 또한 충분하기 때문에 비교분석이 가능하게 된다.

5.6.1. 신자유주의 모델

신자유주의 모델은 주로 시장원리에 의존하는 모델로 전형적인 앵글로 색슨 경제에서 많이 나타난다. 이러한 경제에서는 혁신과 생산성은 유연한 노동시장, 제한된 규제, 높은 취업률과 장기근로시간에 의존한다. 이러한 경제는 높은 (임금) 불평등, 낮은 사회적 지출 그리고 최소한 공공서비스를 나타내기도 한다. 사회적 통합 지표는 다른 모델에 비해 낮은 경향이 있다. 이 모델은 기술 분배의 양극화를 야기하는 교육제도와 연관이 있으며 기술 엘리트들은 최첨단 지식기반 산업에서 종사하는 반면 대다수의 비기술인 근로자들은 품질보다 저가 경쟁을 하는 기업체에 종사하고 있으므로 낮은 노동임금에 의존한다고 할 수 있다.

비록 영어권 국가의 교육제도에는 상당한 차이가 있지만 그들은 역사적으로 분권화 과정을 거쳐 와 지방정부, 학교 그리고 교사들은 상당한 자율성을 인정받은 상황이다. 한 예로, 영국은 공립교육에 경쟁적 유사시장을 도입해 교육기관의 다양성과 선택폭을 넓히고 종합초등과 중등학교의 비 선택적인 특성을 없앨 수 있게 되었다. 의무교육 후 고등중등학교로 진로를 선택할 수 있게 된다. 학교의 교과과정은 학생들에게 높은 수준의 전문화와 차별화를 장려한다. 사회적 통합의 개념에서 VET는 직업적 사회성이나 전문적인 정체성의 형성보다는 고용에 우선순위를 둔다. 사회적 화합의 개념에서 VET는 넓은 의미의 시민권보다는 능력과 고용경쟁력에 치중하는 경향이 있다. 앵글로 색슨 국가의 비교적 높은 성인학습 참여율은 마태효과(Mathew)라고 특징될 수 있다, 즉 이미 많은 자격증을 가진 사람들의 참여율이 높다. 이러한 성인교육은 초급 교육과 훈련으로 상승 된 불평등을 악화시키는 원인이 되고 있다. 이러한 신자유주의 경제에서의 기술형성 제도의 결과로는 고도의 기술/낮은 기술 노동인력과 높은 교육 불평등으로 양극화 현상을 들 수 있다.

5.6.2. 사회적 시장 모델

사회적 시장 모델은 유럽의 중심적인 국가를 대표하는 모델이다. 이러한 국가에서는 시장의 효과는 규제와 이해집단, 특히 사회적 동반자에 의해 조정된다. 시장규제는 다른 앵글로 색슨 국가들 보다 높은 사회적 지출을 동반하고 높은 수준의 공공서비스와 더불어 높은 수준의 (임금)평등과 사회적 통합을 가져온다. 그러나 규제, 높은 사회지출 그리고 낮은 고용율은 전체적인 생산성과 성장에는 유익하지 못하다. 이러한 경제는 제조 산업의 다양한 품질생산의 요구에 맞추기 위한 노동인구의 기술 분산에 의존한다.

유럽의 중심 국가들의 사회적 시장 경제범위 내에는 2가지 교육제도를 확인할 수 있다:

(1)프랑스와 지중해 국가들은 공통적으로 중앙집권화 제도와 종합 초등과 중등학교가 있다. 대부분의 의무교육은 일반 또는 직업고등학교 그리고 전속 도제제도를 통해 교육된다. 백과사전식 교육 모델을 통해 지식이 전달된다. 시험제도는 주로 정부주관으로

이루어진다. 사회적 통합 의미에서 볼 때 이러한 제도는 VET와 같은 가치전달에 우선 순위를 둔다. 프랑스 VET 모델은 사회적 통합의 수단으로 기술과 함께 일반문화의 개발 중요성도 강조한다.

(2)독일어권 국가와 독일과 지리적으로 가까운 국가에서는 교육제도의 관리를 각 지역에 위임한다. 의무교육 이후의 교육은 대부분 사회적 파트너들로 조직된 도제제도를 통해 이루어지며 이것은 학교에서 직장으로 연결되는 가장 대표적인 경로가 된다. 중등 교육은 선택이 가능하며 다양한 능력을 (조기)에 발견해 다양한 진로와 학교로 경로를 정한다. 고등교육은 일반대학과 기술대학으로 나누어진다. 마지막으로 이러한 국가에서는 직업관련 학위에 전문성을 표시하는 경향이 있다. VET를 통한 전문적 사회화와 직업개발(Beruf)은 특히 중요시되지만 활발한 시민으로서의 사회화 개념은 외면되고 있는 실정이다. 15세 학생들에게 발견된 높은 기술적 불평등(PISA의 결과로 증명)은 성인인구에는 반영되지 못하고 있다. 이것은 일반교육과 직업교육을 종합적으로 3년 더 교육시키는 강화된 도제제도의 결과라고 볼 수 있으며 선택적 경로제도에서 발생하는 기술적 결과의 단점을 보완하기도 한다.

유럽 중심국가의 교육적 결과는 기술의 좁은 분배, 적은 수의 기술 엘리트와 낮은 기술의 노동인구 그리고 많은 수의 중급(직업)자격증을 소지한 노동인구로 특징지을 수 있다. 이것은 노동시장의 강력한 규제와 결합되어 임금 불평등을 해소하고 사회적 통합을 조성한다. 그러나 노동시장의 규제는 일자리 창출과 소멸(채용과 해직비용) 비용을 높이고 결국은 더 많은 실업을 양산할 수 있다. 또한 자격증을 가진 사람들에게는 학교에서 직장으로 전환할 때 유용하게 활용되지만 자격증 미소지자에게는 취업의 강한 장애로 작용할 수 있다. 신자유주의 경제에서는 후자에 속하는 인원이 비록 많지 않지만 그들에게는 더 불리할 수밖에 없다. 이러한 국가의 성인학습은 불평등을 강화시킨다는 점에서 마태효과가 나타난다고 할 수 있다. 결국 임금 불평등이 낮은 수준으로 유지되지만 취업자와 실업자 간의 간격은 사회적 통합을 약화시키는 경향이 있다.

5.6.3. 북유럽 사회민주주의 모델

북유럽 국가들은 높은 생산성, 높은 고용율, 높은 수준의 (임금)평등과 사회적 통합 지표를 동시에 보이고 있다. 해당 국가의 주목할 만한 제도의 특징으로는 중앙집권화된 노동조합이 협상하고 실업자와 낮은 기술 위협에 처한 근로자들을 대상으로 한 활발한 노동시장 정책을 들 수 있다. 그러나 청년과 성인인구의 기술의 총체적 수준과 기술의 보다 공평한 분배가 이러한 국가의 높은 성장과 사회적 통합을 가져온 가장 주요한 요인으로 보고 있다. 성인학습의 높은 참여율은 높은 고용률에 기여하고 낮은 수준의 교육 불평등은 낮은 수준의 임금불평등으로 이어진다.

북유럽 국가들은 교육을 지역적으로 규제하지만 중앙 정부체제 내에서 공통의 목표를 정하고 실시된다. 의무교육 이후는 많은 정부의 예산과 특히 VET와 관련 있는 교육은 사회적 파트너들과의 강한 유대를 통해 이루어진다. 의무교육은 백과사전식 지식을 전통적이고 폭넓은 교육과정을 통해 전달되는 일반 종합초등/중등학교의 독특한 제도를 통해 이루어진다. 가장 주목할 만한 점은 다른 지역보다 북유럽 국가에서는 성인학습이 일반화되었으며 사회적 파트너와 특히 교육수준이 낮고/낮거나 실업상태인 사람들에게 높은 예산이 책정된 정부의 뒷받침을 받는다는 사실이다. 고용주가 지원하는 훈련 또한 비교적 많다. 사회적 통합 측면에서 VET는 사회적으로 배제된 그룹의 요구에 맞게 설계되어 모든 사람들에게 최소한의 교육과 훈련을 제공하는 데 목표를 두고 있다. 평등은 매우 중요한 사회적 원칙으로 북유럽 국가의 사회통합 모델의 기초가 된다. 마지막으로 성인학습의 참여율은 전 연령별로 골고루 분포되며 기술이 낮거나 연령이 높은 세대에서 더 높게 나온다. 이러한 결과는 성인과 젊은 세대 모두에 기술 분배의 높은 공평성을 나타낸다.

Green et al.(2006,p. 167 172)에 따르면 교육적 결과의 3가지 측면: 노동시장에 공급되는 전반적인 기술, 이러한 기술의 분배 그리고 성인학습의 참여율은 높은 경제적·사회적 결과를 성취하는데 매우 중요한 요소로 작용한다고 한다. 전 연령별 기술의 전반적인 수준은 전체적으로 높은 노동생산성에 기여한다. 이러한 기술의 분배는 넓거나 좁거나 상관없이 임금수준과 근로자들 간의 지위 불평등에 영향을 주어 복지제도의 재분배 효과와 사회적 통합 효과도 가져올 것으로 예상된다. 성인참여율이 높은 평생학

습제도, 특히 다양한 노동시장 정책을 통한 제도는 높은 고용율로 연결되어 사회통합을 통한 사회화합을 증대시킬 것으로 내다본다.

5.6.4.VET의 특정 기여도

사회적 통합과 화합을 조성하고 유지하는 데 있어 VET의 특정 역할은 아직 확실하게 규명되지 않았다. 그러나 사회적 상속의 증가 혹은 감소 효과에 있어 가지는 기관 역할과 순수고용보다는 폭넓은 의미의 통합을 지향하는 점과 시민의 가치를 전달하고 기술 불평등을 해소하는데 보여준 기여도는 리스본의 목표와 VET의 특정 기여로 이루어지거나 좌절될 수 있는 경제적 성장과 사회통합의 수반되는 모델의 작용원리의 한 부분인 것으로 간주된다.

VET가 사회적 배제 혹은 부족한 사회적 통합 문제를 해결하는 만능해결책으로 간주될 수는 없다. 비록 VET가 노동시장 참여도를 높이고 시민 의식과 사회자본과 같은 넓은 의미에서의 사회적 통합 문제를 다루는 데 중요한 역할을 한다는 점은 인정된다. 몇몇 국가에서는 VET가 노동시장 통합이라는 범위를 훨씬 넘어선 직업적 사회화에 중요한 역할을 담당하기도 한다. 고용을 통해 본 좁은 의미의 사회적 통합은 사회생활에서의 배제와 같은 복잡한 원리를 따라갈 수 없으며 교육의 사회적 혜택을 발생하는 것을 감소시킬 경향이 있다.

사회적으로 소외된 소비자들을 위한 VET을 설계할 때는 대상그룹과 다양한 방법을 이용해 참가들을 VET의 관리 하에 놓는 것이 목표 VET 프로그램보다 사회적 배제를 해소하는데 더 효과적인 것으로 나타났다. 이러한 프로그램이 고객의 신분, 인종, 가족 종류와 장애 구분에 따라 대상을 정하고 실시될 경우 이러한 분류에 속하는 사람들이 모두 사회적으로 배제된 것이 아닌 경우와 이러한 분류에 속하지 못하면서 사회적 배제의 희생자인 사람들의 참여도 막을 수 있기 때문에 큰 효과를 거두기는 매우 어렵다. 더 나아가 대체적으로 비슷하게 사회적 배제를 경험한 사람들도 필요한 기술과 자격 측면에서는 이질적일 수 있기 때문이다. 그러므로 개인의 필요에 맞춘 '통합' 형태의 VET

가 목표VET 프로그램보다 더 적합할 수 있다. 마지막으로 주류 VET로 통합을 장려하기보다 특정 대상 그룹에 맞춘 목표VET 프로그램은 그 자체로 사회분열의 요인이 될 수 있으며 이러한 분리된 그룹을 유지시킬 수 있다.

교육과 VET가 상당한 기여를 할 수 있는 분야로는 사회적 통합 개선, 가치 형성, 기관 통합과 불평등 해소 등을 들 수 있다. 비록 교육적 평등은 사회적 통합으로 연결되는 시민과 정치적 권리 형성에 중요한 요소이지만 현 단계에서는 이러한 VET 기여도가 일반적인 교육적 평등에 영향을 미치는지 증명되지 못했다. 학생들을 일반 혹은 직업적 교육경로로 조기에 진로를 정하는 것은 종합중등학교를 통해 진로를 늦추고 교육평등을 장려하는 것 보다 사회적 재생산과 사회적 상속효과를 증대시키는 것으로 나타났다. 이렇게 한다면 교육적 불평등이 유지되고 더 나아가 사회적 통합에는 도움이 되지 않는 결과를 볼 수 있다.

사회적 화합을 유지하는 데는 고용을 통한 사회적 통합뿐만 아니라 합리적인 임금평등 또한 필요하다. 경제적 성장과 높은 사회적 통합을 보여주는 국가들이 유럽에서도 존재하며 이것은 리스본의 목표에 한 발 다가선 결과다. 북유럽 국가의 교육, VET 그리고 성인학습제도는 기술적 결과와 높은 교육평등을 동시에 가져오기 때문에 이러한 목표를 달성하는데 중요한 역할을 담당했다고 할 수 있다.

제2부

직업 교육 및 훈련의 현대화 추세

6. VET의 이미지와 선호도 개선

6.1. 도입

본 장에서는 VET의 선호도를 높이는 방안에 대해 논한다. 현재 유럽연합 내에서의 VET의 선호도를 점검하고 국가적 차원에서의 VET 선호도 정책에 대한 연구와 문헌을 조사하여 앞으로의 진행될 많은 연구와 정책에 활용될 수 있는 권고사항을 종합적으로 제시한다.

마스트리히트, 헬싱키와 보르도의 공식성명서는 회원국들이 코펜하겐과 리스본 총회에서 건의된 안전과 목표를 달성하는데 VET의 참여가 최우선적으로 진행되어야 된다는 점을 인정했다. 코펜하겐의 회의에서는 사회적 통합, 자격, 고용, 경제 경쟁력, 경제적 성장유지 그리고 평생학습과 지식기반 경제를 발전시키는데 VET가 2가지의 매우 중요한 역할을 한다는 점을 인지했다. 전통적인 역할은 기술과 직업 자격증을 취득하고자 하는 사람들에게 고품질의 적합한 제안을 제공하는 것이다. 따라서 VET는 직업진로에 관심 있는 학생들에게 많은 수의 훈련장소를 제공함으로써 리스본 회의의 목표를 달성하는데 일조할 수 있게 되었다. VET의 새로운 역할은 리스본 회의에서 정한 기술인력 목표수치를 달성할 수 있도록 의무교육 이후 교육이나 훈련에 참여하지 않았을 사람들에게 교육기회를 제공 하는 것이다.

그러나 단순히 프로그램을 제공하거나 VET 제도의 기능을 개선하는 것이 VET의 참여율을 높이는데 부족하다는 개념이 대두되기 시작되었다. 이해관계자들은 리스본 회의

의 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 제안되고 실시되는 여러 가지 개정안을 통해 VET 제도의 선호도를 높일 수 있어야 한다고 인식했다. 한 예로, VET 기관의 구매와 조달 절차 또는 회계 관행의 간소화에 제한되었던 개혁들이 그 자체로는 학생들에게 VET의 선호도를 높일 수 없으며 더 나아가 참여도를 높이는 데는 별다른 효과를 내기 어려울 것으로 보인다. 마스트리히트와 헬싱키 성명서에는 VET의 참여를 높이는 데 VET의 선호도 개선이 가장 중요한 점이라고 제안했다.

6.1.1.VET 선호도 개념

현재까지 VET의 선호도는 어떠한 연구 문헌에서도 정의된 적이 없기 때문에 정의를 내리며 시작하는 것이 바람직하다. Lasonen & Manning이 정의를 한 것처럼 교육적 수준과 성취도를 나타내기 위해 사용하고는 ‘두드러짐’이라는 개념은 ‘매력적’과는 다르다고 했다(Cedefop, Lasonen & Manning, 2001). 보다 일반적인 개념으로 선호도는 긍정적인 관심도를 높이는 품질로 정의내릴 수 있다. 가장 부담스럽지 않는 개념으로는 VET의 선호도는 사람들에게 나타나는 VET에 대한 관심도다, 즉, 사람들이 VET에 대한 관심과 호기심을 나타내고 어느 정도 지식을 갖고 있으며 교육적 틀 내에서는 존재를 합법적으로 생각하고 있으며 VET 자격증 소지자들에게 대해 호감을 갖고 있다는 것이다. 여기에서 문제가 되는 것은 VET의 이미지다. 보다 부담스런 개념으로 VET의 선호도를 정의 내린다면 개인적인 목표를 이루기 위해 VET을 활용한다는 것이다. 이러한 의미에서는 진학 혹은 대안적인 진로로 직업적 경로(보다 나은 직업 기회를 갖기 위해)를 심각하게 고려중이거나 친지들에게 자문을 하거나 고용주들이 VET 경로를 택한 구직희망자를 기꺼이 채용할 때는 VET가 매력적으로 보일 수 있다. VET가 매력적으로 보일 때는 전부가 아니더라도 대부분의 VET 이해당사자들(잠재적 교육생, 교육 및 훈련 제공자, 정부관계자, 사회단체)이 VET 제도의 정책조정 과정에 참여하게 되고 그들의 의견을 수렴하고 제도개발에 관심을 갖고 그들의 요구에 맞게 VET가 개발될 수 있도록 협조하게 된다. 이것은 VET 선호도의 동업자 관계 개념이다. Leney et al.(2004, p. 69)가 주장했듯이; 선호도는 이해당사자들의 의견과 관련이 있으며 교육생들과 다른 이해당사자들의 요구와 아이디어에 직접적으로 맞춰 외부세계에 반응

하는 능력을 높일 수 있도록 제도를 개방한 결과이다’.

선호도는 적극적 의미에서 하나의 누적과정이라고 볼 수 있다. VET제도가 매력적이려면 사람들이 이를 보다 많이 활용 할 수 있지만 반대로 사용을 할수록 선호도가 상승한다고 할 수도 있다. 이러한 결과는 다른 많은 파트너들이 VET 제도를 활용할수록 이해당사자들의 활용도가 더 높아진다는 사실을 통해 나타난다. 한 예로, 고용주에게 VET의 선호도(이미지와 활용도 면에서)가 높을수록 더 나은 고용기회와 임금을 제공할 수 있으며 이것은 또한 잠재적인 학생들과 실제 학생들에게 또 VET의 선호도를 더욱 높일 수 있게 된다. 반대로 처음에는 학생들에게는 VET의 선호도 높다하더라도 고용주의 관심을 받지 못한다면 낮은 고용기회로 이어지고 결국은 학생들의 관심을 잃게 될 것이다. 궁극적으로 VET의 선호도는 얼마나 다양한 분야의 이해당사자들의 참여도를 이끌어 낼 수 있는가가 중요하고 그들의 참여범위에 따라 크게 달라진다.

Bainbridge et al.(2004, p. 56)은 사회적 대화를 통해 사회파트너들의 참여시키는 것은 유럽연합에서 정책적 우선권이 되어 왔다고 지적했다(Cedefop, Bainbridge, Murray et al., 2004, p. 56). 이러한 경향은 1990년대부터 시작된 관리체제의 재정비로 인해 최근에 더욱 강화되었다. Billett & Seddon(2004)가 설명한 것처럼 중앙집권화의 대응능력 부족으로 인해 대립적인 관점을 화해시키고 관심의 상호관계를 형성, 대응능력을 높이고 행동의 결과를 인식하고 결정사항을 실행하고 지역의 정책결정을 실시할 수 있게 보다 많은 관심이 지역 파트너의 관계에 집중되고 있다. 이것은 지역파트너의 관계가 ‘성숙한 서비스 전달의 특징’이 되는 VET에도 적용된다(Billett & Seddon, 2004, p. 55).

VET의 선호도는 다른 교육적 경로와 관련여부를 떠나 상대적 용어로 접근할 수 있다. 마스트리히트 성명서는 ‘VET는 모든 교육단계에서 빠르게 활용되고 있기 때문에 자부심과 동등하게 생각되는 VET와 일반 교육, 특히 고등교육과의 연계를 발전시킬 필요가 있다’(유럽연합집행기관, 2004b, p. 2)고 지적한다. 직업훈련으로 진로를 결정하는 데는 대체교육진로의 선호도, 특히 고등교육의 진로에 의해 좌우된다. 그러나 상대적으로 측면을 고려하지 않는 비교는 이러한 만족도에 흠집을 가져올 가능성이 많다.

한 예로, VET 참여 증가를 만족스럽게 생각하면서 일반교육의 훨씬 큰 증가는 무시하는 것과 같다. 그러므로 본 장에서는 VET의 선호도뿐만 아니라 상대적인 선호도도 함께 논의 될 것이다; 즉 일반교육과 비교했을 때의 VET의 선호도를 함께 고려될 것이다. 이러한 측면은 간혹 VET의 지위와 연관되기도 한다(Leney et al., 2004, p. 84 86). 여기에서 관건이 되는 것은 자부심과 동등한 개념이라는 것이다. VET가 담당하는 역할을 상대적 선호도에서 접근해보면, 기술 인력을 증가시키고 위해 VET에 관심이 있거나 더 적합하지만 일반교육을 선택(성공의 기회가 더 적더라도)했을 잠재적 학생들에게 대안을 제공하는데 초점을 두고 있다.

마지막으로 선호도는 참여도와 혼동되어서는 안 된다. 선호도는 교육과 훈련에 참여를 이끌어내는 요소가 될 수 있고 참여도는 선호도를 측정할 수 있는 척도가 될 수 있다. 그렇지만 참여도는 선호도와 분리되어 사용될 수도 있다. 한 예로, 엘리트주의의 사회에서는 성적우수 학생들을 뽑아가고 일반교육을 받을 자격이 안 되는 학생들을 VET로 진학시키는 경우가 있다. 또한 참여도는 공급의 문제와 같은 다른 요소에도 영향을 받는다. 즉, VET제도의 선호도가 높더라도 VET 교육기관이 한정되어있다면 참여도는 낮을 수밖에 없다.

6.1.2. 분석의 초점

본 장에서는 리스본 회의의 목적과 관련된 관점에서 VET의 (상대적)선호도를 유럽연합에서 높이는 방안에 대해 논의한다. 본 연구는 초급 VET(IVET)에 초점을 맞출 예정이다. 이러한 선택의 근거로는 VET 이미지와 관련된 사안과 상대적 선호도에 대한 접근이 평생 VET(CVET)와 연관해서는 적절하지 못했기 때문이다. CVET의 이미지가 VET의 노동인력 참여에 결정요인이 아니기 때문이라고 반박할 수 있지만 그 활용성은 결정요인이 될 수 있다. Leney et al.(2004, p. 74 77)이 제시한 것처럼 CVET의 참여는 학습 투자에 대한 결과이며 비공식/공식 학습의 인식의 일환이지 이미지와는 별개의 문제다. VET는 초급단계 이후의 일반교육의 위협을 받지 않기 때문에 CVET의 확대 문제를 상대적인 선호도 측면에서 접근한다는 점이 부적절할 수 있다. VET에 대한 유료

바로미터(Eurobarometer) 설문조사에 따르면(유럽연합집행기관, 2005b, p. 29) 추가학습이 필요한 노동인구의 대다수가(72.5%) 직업훈련(직장 내/밖)을 선택했고 20%는 일반교육을 선택했다. 나머지 7.5%는 구직희망자를 위한 과정을 선택했다. 초급교육과 훈련 이후에 VET을 선택하는 사람들이 우세한 것은 현 직장에서의 자기실적 개선, 직장내승진과 구직활동, 성인들의 학습수요에 대한 동기부여 등으로 설명할 수 있다. VET에 대한 성인들의 참여는 간혹 고용주(직장인 경우) 또는 구직기관(구직자 경우)의 강요에 의해 이루어지는 경우 있으며 CVET의 강화 문제를 선호도 측면에서만 검토한다는 것의 불합리함을 다시 한 번 보여준다. 그러므로 선호도는 초급과 초급단계 이후에 동일하게 적용될 수 없다는 것이 명백해졌다. 본 장에서는 VET의 선호도를 중등학교와 직업교육 과정의 IVET에 초점을 맞출 것이다.

이상의 나머지 부분은 다음과 같이 구성되었다. 6.2장에서는 연구문헌인 “교육 진로 선호도의 결정요인에 대한 검토” 를 다룬다. 6.3장은 현재 유럽연합의 IVET 참여에 대한 주요한 몇 가지 최신 특징을 다룬다. 6.4장에서는 회원국에서 현재 진행되고 있는 주요 개혁들을 소개한다. 이러한 검토를 토대로 6.5장에서는 리스본 회의 목적에 근거한 연구와 정책에 대한 제안을 제시한다. 6.6장에서 결론을 맺는다.

6.2.교육적 진로 선호도의 결정요인

교육기관, 환경 그리고 자취의 선호도는 16세 이후의 교육진로를 선택할 때나 교육행정과 감독관련 문헌을 통해 많이 접할 수 있는 사항이다(Dick & Hanna, 2002). 교육적 선호도를 개선하기 위한 수단을 찾고자 3가지 그룹의 가능한 결정요인을 구분할 수 있었다.

첫 번째 결정요인 그룹은 학교교육의 내용과 문맥에서 찾을 수 있다. Conlon(2005), Desjardins et al.(1999)과 Hossler et al.(1989)는 높은 선별능력이 보다 능력 있는 학생모집할 수 있다고 주장했다. 이러한 문맥측면에서 제안된 여가의 선택(Weiler, 1996), 학교 교생들의 사회적 출신(Lankford & Wyckoff,

1992), 기관감독, 즉, 공립 또는 사립여부(Desjardins et al., 1999; Hossler et al., 1989), 교육기관의 평판, 진로와 프로그램(Desjardins et al., 1999; Hossler et al., 1989) 등은 모두 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 관리의 형태도 영향을 미치며 이와 함께 품질보증과 투명성도 모두 선호도의 한 요인으로 조사되었다.

두 번째 그룹은 경제적 결정요인으로 교육적 진로 혹은 기관이 등록금과 세금방식으로 인해 장려되거나 혹은 좌절되는 것을 의미한다. Hossler et al.(1989)은 장학금의 제공여부가 학생들을 충분히 유치할 수 있는 요인이 된다고 주장했다. Hilmer(1998)는 대학등록금의 인상은 학생들을 대학에서 전문대학으로 옮기게 하는 요인이 된다고 했으며 반대의 경우도 해당되며 세금변화도 유사한 결과를 가져온다고 주장했다. Flowers(1988)는 한 예로, 미국의 교육비 세금감면은 공립교육기관보다는 공립교육의 상대적 경제 선호도를 높인다고 주장했다. 또 다른 문헌(Lincoln & Walker, 1993)에서 졸업생 세금제도가 어떻게 교육의 선호도를 높일 수 있는 방안 즉 정부지원 학과 보조금과, 재직 중에는 높은 세금을 다양한 세금혜택을 통한 진로에 대한 경제적 선호도를 구분하는 방안을 제시한다.

세 번째 그룹은 선호도의 잠재적 결정요인으로 학생들의 교육과 노동시장에 대한 기대와 전망에 초점을 맞춘다. 추가 교육과 진로개발의 가능성이 존재할 수 있다는 점이 선호도의 한 요인으로 고려되어야한다(Cedefop, Descy & Tessaring, 2001a, p. 76; Cedefop, Lasonen & Manning, 2001). 교육의 좋은 예는 오스트리아에서 찾을 수 있는데 높은 수준의 교육을 받을 수 있는 기회를 제공하여 학생들이 VET 진로로 결정하게 만드는 강력한 인센티브 역할을 했다는 것을 알 수 있다(Schneeberger, 2002). 고용측면에서는 정보와 통신기술의 존재와 학과과정과 훈련 프로그램에 외국어 표기(Smits & Zwick, 2004), 교육기관과 진로이탈자 중의 실업자 수, 그들의 임금, 직업만족도, 직업교육 기술경쟁(Lavoie & Ross, 1999) 등은 모두 결정적 요인이 될 수 있다. 한 예로, Conlon(2005, p. 299 307)이 영국의 조사를 관찰한 결과 북부 지방, North & West Midlands, 서부 지방, 동부 지방, 웨일즈와 스코틀랜드의 청년들이 직업훈련 진로를 선택한 반면 런던과 남동과 남부지방 청년들은 일반학교 선호도가 높

았다. 이것으로 알 수 있는 사실은 진로는 그들의 지방경제와 노동시장의 구조에 잘 맞을수록 즉 고용기회가 많을수록 매력적이고 할 수 있는 것이다. 교육경제학자들은 그들의 교육투자 결정하기 위해 인적자본 이론을 동원(Becker, 1964), 신호이론(Spence, 1973)과 실증적인 예측을 위한 민서형 임금함수추정(Mincer, 1974; Psacharopoulos, 2006)을 활용해 사람들이 이러한 고용전망을 어떻게 받아들이는지 오랫동안 분석해왔다.

그러나 이러한 영향은 개인과 사회적 특징에 따라 항상 간단하거나 명백하거나 일방적이지 않다. Turner & Bowen(1999)는 동일한 학습 과목이나 기관의 특성에 성별로 똑같은 호감을 느끼지 않는다는 사실을 발견했다. 이와 비슷하게 Lasonen & Gordon은 그들의 연구문헌에서 사회적 출신도 선호도 효과에 영향을 줄 수 있다는 점을 밝혔다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적).

6.3. 유럽연합에서 현재 IVET의 선호도

IVET의 선호도 정도를 측정할 수 있는 3가지 지표가 있다. 첫째는 참여도는 포괄적인 지표가 되지 못하지만 현재의 학생과 장래의 학생들에게는 IVET의 선호도는 IVET 프로그램에 등록된 학생 수를 통해 대표된다. 둘째는 고용주에 대한 선호도는 VET를 통해 구직하는 사람들 사이의 실업률과 신입사원의 임금을 통해 접근할 수 있다. 셋째는 고용주와 교육 및 훈련희망자들의 결정에 영향을 줄 수 있는 IVET에 대한 일반대중의 의견을 참고한다. 선호도를 나타내는 구체적인 지표가 존재하지 않기 때문에 이러한 결과는 대응물로만 역할을 하며 주의하여 활용되어야 한다.

6.3.1. 미래 응시생들에게 IVET의 선호도

학생들이 어느 정도 VET에 호감을 가지고 있는지 알기 위해서는 중등학교와 직업교육과정의 직업교육과 일반교육 등록율과 입학생 수를 비교 자료를 통해 감시가 가능하다.

6.3.1.1. 고등중등과정의 직업과 일반교육 등록 학생 수

〈표 6 1〉에서 볼 수 있듯이 직업교육 프로그램(직업학교 입학 전 과정 포함)은 유럽연합을 전체로 볼 때 고등중등과정에서는 일반학교보다 많은 학생을 유치한다는 것을 알 수 있다. 고등중등과정의 VET의 높은 선호도는 다른 OECD 국가보다 유럽연합에서 호주와 스위스를 제외하곤 평균적으로 높게 나왔다. 대부분의 회원국에서의 IVET 고등중등과정 학생 수가 2002년부터 유지되거나 증가하고 있는 추세며 뚜렷한 감소추세를 보이는 폴란드는 여기에서 제외된다.

6.3.1.2. 직업전문학교 단계에서 직업과 일반학교 입학

직업전문학교 단계에서는 모든 상황이 급격하게 달라진다. 〈표 6 2〉는 유럽연합 전체에서 고등교육 신입생들에게 직업프로그램이 학술프로그램 보다 훨씬 선호도가 낮은 것으로 나타났다. 전문학교 VET의 낮은 등록률은 OECD 국가에서도 일반적으로 나타나는 현상이며(한국 제외) 평균등록률이 OECD가 유럽연합보다 약간 높게 나온다. OECD에서는 유럽연합과 마찬가지로 지난 10년 동안 학술적 교육을 받는 학생 수와 VET을 받는 학생 수의 차이가 계속 벌어지고 있다. 이러한 추세는 Dunkel et al.(Cedefop, Dunkel et al., 2009)에 의해서도 관찰이 되었다.

대부분의 국가별 비교자료와 같이, 국가별로 VET을 시작하는 학생들의 사회적·기관의 결정요인이 다르고 각 나라별 분류 방법도 다르기 때문에 이러한 결과는 매우 신중하게 인식되어야 한다. McCoshan et al.(2007)은 네덜란드를 한 예로 들어 직업전문학교의 직업프로그램을 Type A로 분류(즉, 학술) 하지만 교육기관별 등록수를 보면 직업교육 관련 기관이 일반대학의 등록수보다 월등히 높은 것을 볼 수 있다(63%와 37%, 2004/05학년도). 그러나 이러한 IVET 교육기관과 대학 간의 분류에 대한 통계는 대부분의 국가에서는 찾기 힘들다. 유럽연합에서 학생들에 대한 IVET의 선호도는 중등교육과정에 대한 자료가 현재는 비교적 잘 정립되어있는 인상이지만 리스본의 목표에 달성하기 위해서는 전문학교 단계로까지 개선될 필요가 있다.

〈표 6 1〉유럽연합과 주요 경쟁국가의 고등중등직업교육과정과 일반교육과정 등록학생수
(2002-05년)

	프로그램 방향											
	일반(1)				조기직업(2)				직업(3)			
	'02	'03	'04	'05	'02	'03	'04	'05	'02	'03	'04	'05
BE	30.32	9.7	31.8	30.4	a	a	a	a	69.7	70.3	68.2	69.6
CZ	19.62	0.5	20.6	20.5	0.2	0.2	0.2	0.1	80.2	79.3	79.3	79.4
DK	47.0	46.4	53.2	52.1	a	0.3	a	a	53.0	53.3	46.8	47.9
DE	37.03	7.8	38.8	39.7	a	a	a	a	63.0	62.2	61.2	60.3
IE	72.77	1.7	66.5	65.7	27.3	28.3	33.5	30.5	a	a	a	3.8
EL	60.0	64.0	66.0	64.0	a	a	a	a	40.0	36.0	34.0	36.0
ES	62.0	62.8	61.3	57.4	a	n	a	n	38.0	37.2	38.7	42.6
FR	43.7	43.6	43.5	43.6	a	a	a	a	56.3	56.4	56.5	56.4
IT	35.2	36.2	37.2	38.5	38.0	37.8	37.3	36.6	26.8	26.0	25.5	24.9
LU	36.0	35.3	36.1	36.6	a	a	a	a	64.0	64.7	63.9	63.4
HU	50.3	50.2	76.3	75.9	36.8	37.0	11.6	10.9	12.8	12.8	12.1	13.2
NL	30.8	30.9	30.9	31.8	a	a	a	a	69.2	69.1	69.1	68.2
AT	21.0	20.8	21.4	21.5	6.8	7.4	6.2	6.2	72.3	71.8	72.4	72.3
PL	39.1	45.7	50.5	55.0	a	a	a	a	60.9	54.3	49.5	45.0
PT	71.2	71.5	71.5	69.0	a	0.4	19.4	20.5	28.8	28.1	9.1	10.5
SK	23.6	24.6	25.9	25.8	a	a	a	a	76.4	75.4	74.1	74.2
FI	42.8	41.2	39.9	36.1	a	a	a	a	57.2	58.8	60.1	63.9
SE	50.4	47.1	46.6	46.4	a	a	a	0.8	49.6	52.9	53.4	52.7
UK	27.9	30.8	28.5	27.8	x(3)	x(3)	x(3)	x(3)	72.1	69.2	71.5	72.2
EU-19평균	42.13*	42.67*	45.8	44.1			6.0	5.9			48.5	50.3
OECD 평균	50.6	51.0	50.7	50.3	4.0	4.0	4.1	4.2	45.5	45.1	45.4	47.5
AU	37.0	35.8	37.5	38.5	a	a	a	a	63.0	64.2	62.5	61.5
CA	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
CH	35.4	35.0	35.0	35.2	35.3	a	a	a	a	65.0	64.8	64.7
JP	74.3	74.5	75.4	75.3	0.8	0.8	0.8	0.9	24.9	24.7	23.8	23.9
KR	67.9	69.3	70.5	71.5	a	a	a	a	32.1	30.7	29.5	28.5
US	100.0	100.0	100.0	100.0	a	a	a	a	a	a	a	a

참고 : * 연구가가 계산한 비가중 산술평균

a 해당사항 없는 항목

m 자료가 없음

x(j) 항목에 포함된 자료

n 수치가 미미 자료

Source : OECD(2004c; 2005c; 2006a; 2007b; Chapter C). 각 항목에 등록된 학생 수는 고등중등과정 교육기관에 등록된 전체 학생수의 %를 의미한다.

〈표 6 2〉유럽연합과 주요 경쟁국가의 3차직업교육과 일반교육의 등록현황(1995-2005년)

	3차직업-Type A 이론중심/연구 준비프로그램과 고급연구프로그램(1)							3차직업-Type B 실용적/기술적/직업적 특화된 프로그램(2)						
	'95	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'95	'00	'01	'02	'03	'04	'05
	BE	m	m	32	33	33	34	33	m	m	36	34	33	35
CZ	m	25	30	30	33	38	41	m	9	7	8	9	10	8
DK	40	52	54	53	57	55	57	33	28	30	25	22	21	23
DE	26	30	32	35	36	37	36	15	15	15	16	16	15	14
IE	m	32	39	39	41	44	45	m	26	19	18	17	17	14
EL	15	30	30	33	35	35	43	5	21	20	21	22	24	13
ES	m	47	47	49	46	44	43	m	15	19	19	21	22	22
FR	m	37	m	37	39	m	m	m	21	m	22	34	m	m
IT	m	39	44	50	54	55	56	m	1	1	1	1	1	a
LU	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
HU	m	64	56	62	69	68	68	m	1	3	4	7	9	11
NL	44	53	54	54	52	56	59	n	1	n	1	1	n	n
AT	27	34	34	31	34	37	37	m	m	m	m	8	9	9
PL	36	65	68	71	70	71	76	1	1	1	1	1	1	1
PT	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
SK	28	37	40	43	40	47	59	1	3	3	3	3	2	2
FI	39	71	72	71	73	73	73	32	a	a	a	a	a	a
SE	57	67	69	75	80	79	76	m	7	6	6	7	8	7
UK	m	47	46	48	48	52	51	m	29	30	27	30	28	28
EU-19평균	35	46	47	49	50	52	53	12	11	13	12	12	12	11
OECD 평균	37	47	48	52	53	53	54	18	15	16	16	16	15	15
AU	m	59	65	77	68	70	82	m	m	m	m	m	m	m
CA	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
CH	17	29	33	35	38	38	37	29	14	13	14	17	17	16
JP	30	35	37	39	40	40	41	31	29	29	29	29	30	30
KR*	41	45	46	46	47	49	51	27	51	52	51	47	47	48
US*	m	43	42	64	63	63	64	m	14	13	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)

참고 : * 전체 등록비율

a 해당사항 없는 항목

m 자료가 없음

x(j) 항목에 포함된 자료

n 수치가 미미 자료

Source : OECD(2007b; P. 295). 합계는 다음과 같은 방법으로 계산된다: 신입학생 수/동일한 연령의 전체 인구

6.3.2.1 VET에 대한 고용주들의 자세

고용주들이 생각하는 IVET의 가치는 그들의 채용관행을 통해서 알 수 있다. 여기에는 2가지 비교 지표가 사용된다: 신입단계의 실업률과 임금. 그러나 유일한 실업과 임금이 관한 국제 수준의 체계적인 자료는 성인노동인력(25-64세)에 국한된 것이며 연령별 구체적인 자료가 부족하며 신입단계(15-25세)의 조사도 없는 상황이다. 그러므로 다음 세부항목에서는 전체 VET 자격증 소지자에 대한 고용주들의 자세에 초점을 맞추어 예정이다.

6.3.2.1. 직업교육 또는 일반교육 받은 자들의 실업률

성별로 구분된 자료(표 6-3)를 보면 유럽연합과 OECD 국가(2003-05년)의 실업률은 일반교육 배경을 가진 사람들의 실업률이 VET 수료자들의 실업률보다 낮게 조사된 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 다른 조사(유럽연합집행기관, 2007e, p. 119)에서도 확인되었으며 VET가 비록 청년들의 노동시장 진입을 활성화하는 긍정적인 효과가 있지만, 이후 연령대 혹은 이후에 경력 개발을 희망하는 사람들에게는 관측되지 않았다. 그러나 VET가 가지는 고용경쟁력 효과는 특정 분야에서는 지속되는 것으로 나타났다. 조사된 자료를 토대로 성인(24-64세) 직업자격증 소지자(남녀)에 대한 고용주들의 선호도를 3가지 유형으로 분류할 수 있었다.

첫 번째 유형은 고용주들이 직업교육을 받은 구직자들 중에서 고등중등과정 수준의 자격증을 선호하는 경향이 있었다. 전문학교 수준의 자격증일 경우 VET에 대한 선호도는 없어지고 양쪽 모두 비슷한 고용기회가 주어진다. 이러한 자료를 보면 오스트리아(2003-04년)에 해당되는 경우라고 할 수 있다. 두 번째 유형은 고용주들은 직업교육을 받은 구직자들 중에서 전문학교 수준의 자격증일 경우 선호하는 경향을 의미한다. 이러한 경우에는 고등중등수준의 직업자격증일 때는 구직자 선호도가 없는 것으로 나타났다.

〈표 6 3〉 유럽연합과 주요 경쟁국가의 교육배경에 따른 실업률(2003 05년)

		2003					2004					2005				
		고등중등교육			3차직업교육		고등중등교육			3차직업교육		고등중등교육			3차직업교육	
		ISCE D 3C 단기 (1)	ISCED 3C 장기/3B (2)	ISCE D 3A (3)	Type B (4)	Type A & 고급 연구 (5)	ISCE D 3C 단기 (1)	ISCED 3C 장기/3B (2)	ISCE D 3A (3)	Type B (4)	Type A & 고급 연구 (5)	ISCE D 3C 단기 (1)	ISCED 3C 장기/3B (2)	ISCE D 3A (3)	Type B (4)	Type A & 고급 연구 (5)
BE	남	a	7.4	4.7	3.4	3.6	a	7.5	4.8	3.6	3.9	a	7.0	5.0	3.3	3.9
	여	a	10.5	7.8	3.2	4.2	a	10.8	8.9	3.8	4.3	a	12.1	7.4	3.6	4.3
CZ	남	9.9	4.9	2.8		1.7	a	5.9	3.2	x(5)	2.1	a	5.5	2.8	x(5)	1.9
	여	11.8	11.8	5.8		2.3	a	12.3	5.0	x(5)	1.8	a	12.1	5.5	x(5)	2.1
DK	남		3.5		5.2	4.1	5.1	3.9	8.2	6.9	2.9	c	3.4	c	2.9	3.8
	여		5.5		5.9	4.8	6.4	5.4	6.6	4.7	3.5	c	4.7	5.8	5.3	3.5
DE	남	a	10.9	8.5	5.1	4.5	a	12.3	9.7	5.6	5.1	a	11.9	11.0	5.7	5.0
	여	a	10.5	10.3	6.8	5.4	a	11.3	10.0	6.0	6.0	a	11.3	10.0	6.1	5.7
IE	남		a	2.7	3.1	2.4		a	3.3	2.6	1.9	c	a	3.0	c	1.9
	여		a	3.1	2.7	2.3		a	2.8	2.4	1.8	c	a	3.1	c	1.7
EL	남	5.7	6.7	4.9	4.7	3.7	3.4	5.7	5.6	3.1	4.8	c	c	3.8	4.4	4.6
	여	25.3	19.9	13.0	7.5	7.6	19.1	35.3	15.1	11.6	9.5	c	23.2	14.0	10.3	9.9
ES	남		6.3	5.7	5.1	5.6		6.5	6.0	4.9	5.3	c	4.8	5.4	4.7	5.4
	여		17.1	12.5	13.0	9.2		16.4	12.0	12.3	8.8	c	12.1	8.8	9.2	6.9
FR	남	a	5.8	7.2	4.3	6.7	a	5.5	7.2	5.1	6.6	a	5.6	7.7	5.3	6.3
	여	a	10.2	7.7	5.0	7.5	a	10.2	8.8	5.2	7.0	a	9.3	8.0	5.4	6.6
IT	남	4.3	3.4	4.7	x(5)	3.6	11.5	3.0	4.2	4.7	3.5	7.8	3.0	3.9	7.4	4.2
	여	14.3	8.0	8.3	x(5)	7.2	14.5	7.9	6.1	7.5	6.0	15.9	7.0	6.6	9.5	7.0
LU	남						3.8	2.3	2.2	2.8	2.0	c	c	3.1	c	2.4
	여		5.0		6.4		7.5	4.3	5.6	3.2	4.9	c	7.7	3.1	c	5.0
HU	남	a	6.0	3.0		1.3	a	5.6	3.2	1.6	1.5	a	6.5	3.8	c	2.0
	여	a	6.5	3.6		1.5	a	7.3	1.3	1.6	2.4	a	9.1	5.4	c	2.6
NL	남	x(2)	1.6	1.7	1.2	2.1	x(2)	5.2	3.8	2.6	2.5	x(2)	4.7	3.4	2.3	2.9
	여	x(2)	2.7	2.8	2.1	2.4	x(2)	3.5	3.7	4.6	2.9	x(4)	4.5	4.3	c	2.8
AT	남	a	3.5	3.7	2.3	1.9	a	3.6	4.5	2.7	2.4	a	3.6	c	c	3.1
	여	a	3.4	4.4		2.2	a	4.2	5.9	2.0	4.8	a	4.4	c	c	c
PL	남	19.0	a	12.3	x(5)	6.6	18.9	a	11.7	x(5)	5.9	17.1	a	11.1	x(5)	5.4
	여	25.4	a	16.6	x(5)	6.7	24.1	a	16.6	x(5)	6.5	24.6	a	16.6	x(5)	6.8
PT	남	a	a	4.2			x(3)	x(3)	4.5	x(5)	4.5	x(30)	x(3)	5.6	x(5)	5.2
	여	a	a	6.0		5.5	x(3)	x(3)	7.0	x(5)	4.4	x(3)	x(3)	7.5	x(5)	5.5
SK	남	x(2)	17.1	7.8		3.5	x(2)	17.4	8.0	3.0	5.0	x(2)	15.8	6.5	c	3.9
	여	x(2)	17.9	11.3		3.7	x(2)	21.3	12.8	8.0	4.3	x(2)	19.6	10.8	c	4.5

	2003					2004					2005					
	고등중등교육			3차직업교육		고등중등교육			3차직업교육		고등중등교육			3차직업교육		
	ISCE D 3C 단기 (1)	ISCED 3C 장기/3 B (2)	ISCE D 3A (3)	Type B (4)	Type A & 고급 연구 (5)	ISCE D 3C 단기 (1)	ISCED 3C 장기/ 3B (2)	ISCE D 3A (3)	Type B (4)	Type A & 고급 연구 (5)	ISCE D 3C 단기 (1)	ISCE D 3C 장기/ 3B (2)	ISCE D 3A (3)	Type B (4)	Type A & 고급 연구 (5)	
FI	남	a	a	9.6	5.4	3.3	a	a	8.2	5.4	3.3	a	a	6.9	4.4	3.7
	여	a	a	8.8	4.8	3.8	a	a	8.3	5.4	5.1	a	a	8.0	5.1	4.4
SE	남	a	a	5.5	5.2	4.7	a	x(3)	6.0	5.6	4.3	a	x(3)	6.0	5.8	4.6
	여	a	a	4.8	3.3	2.6	a	x(3)	5.6	3.9	3.6	a	x(3)	5.5	3.7	4.5
UK	남	5.2	4.4	3.0	2.7	2.7	4.2	3.6	2.8	2.9	2.5	4.0	3.5	2.0	1.5	2.2
	여	4.0	3.5	2.7	1.7	2.0	3.9	3.4	3.0	1.7	2.0	3.4	2.5	1.6	1.5	1.8
EU 19 평균	남	8.8*	6.2*	5.4*	3.9*	3.6*	7.8*	6.2*	5.6	3.9	3.7		6.3	5.4	4.4	3.8
	여	16.1*	9.4*	7.6*	5.2*	4.5*	12.5*	10.9*	7.8	5.2	4.7		10.0	7.3	6.0	4.7
OC ED 평균	남	7.1	5.3	5.3	3.8	3.5			5.7	3.7	3.5		5.5	5.2	4.1	3.6
	여	12.7	8.2	6.9	4.4	4.1			7.2	4.5	4.3		8.8	7.3	4.8	4.3
AU	남	a	2.5	4.7	3.9	2.9	a	2.5	4.3	3.3	2.7	a	a	2.7	2.9	2.4
	여	a	7.7	5.2	3.9	2.2	a	5.6	4.9	2.9	2.7	a	a	4.6	2.9	2.3
CA	남	a	x(3)	6.6	5.1	5.5	a	x(3)	6.3	4.6	4.6	a	x(3)	5.9	4.9	4.5
	여	a	x(3)	6.5	5.1	5.2	a	x(3)	6.0	4.6	4.8	a	x(3)	6.0	4.7	4.4
JP	남	a	x(3)	5.5	4.8	3.1	m	m	m	m	m	x(3)	x(3)	5.4	3.5	2.5
	여	a	x(3)	5.3	4.5	3.3	m	m	m	m	m	x(3)	x(3)	4.3	3.9	3.0
CH	남	3.8	2.8	5.3	1.5	3.7		3.3	7.1	1.8	31.9	c	3.2	c	c	2.5
	여	4.3	2.9	4.7	2.2	3.4		3.9	4.8		3.0	c	3.7	5.3	c	4.4
KR	남	a	x(3)	3.5	4.4	2.7	a	x(3)	3.9	3.8	2.7	a	x(3)	4.1	4.3	2.6
	여	a	x(3)	2.6	3.2	2.6	a	x(3)	2.9	3.3	2.5	a	x(3)	3.3	3.7	2.3
US	남	x(3)	x(3)	6.7	5.2	3.2	x(3)	x(3)	6.2	5.2	3.0	x(3)	x(3)	5.5	3.7	2.5
	여	x(3)	x(3)	5.4	3.9	2.8	x(3)	x(3)	5.0	3.6	2.9	x(3)	x(3)	4.6	3.4	2.2

참고 : ISCED 3A : 고등교육에서 이론과 연구중심 프로그램으로 바로 연결

ISCED 3B : 고등교육에서 직업과 기술교육으로 바로 연결

ISCED 3C : 노동시장 혹은 비직업적 후기중등교육과정(ISCED 4), 즉 단기 직업프로그램 또는 학위취득기초 과정

* 연구가가 산출한 비가중 평균

a 해당사항 없는 항목

c 수치가 미미한 자료 m 자료가 없음 x(j)동일한 연도에 포함된 항목

Source : OECD(2005c; 2006a; 2007b; chapter A). 실업률은 다음과 같이 정의한다: 25 64세 전체

노동인구 중 실업상태에 있는 25 64세

프랑스와 벨기에가 여기에 해당되는 국가다. Heijke et al.(2003)은 네덜란드에서는 직업능력이 인정된 고등교육 구직자를 비교적 선호한다고 보고했다. 세 번째 유형은 전반적으로 VET에 대해 선호를 나타내는 스위스의 경우라고 설명할 수 있다. 여기에서는 중등교육 혹은 VET 전문학교 출신 구직자들의 실업률이 일반학교 구직자들보다 낮게 나타난다. 이러한 경우는 극소수에 불과하며 주요 OECD 국가나 특히 유럽연합에서는 고용주들이 직업교육을 받은 구직자들보다 일반교육을 받은 구직자를 더 선호하는 경향이 있음을 알 수 있다.

6.3.2.2. 직업교육과 일반교육 사이의 임금

전문학교 수준의 자격증 소지자들에 대한 자료만 있다. <표 6 4>에서 볼 수 있듯이 대부분의 유럽연합과 OECD 국가에서는 같은 수준에서 VET 배경을 가진 자들이 일반교육을 받은 자보다 임금이 낮은 것으로 나타났다. 여기에서도 고용주들은 VET을 받은 구직자들에게 특별히 선호도가 있는 것으로 나타나지 않았다. 유일하게 반대의 경우가 나타난 국가는 노르웨이이다.

<표 6 4> 유럽연합과 주요 경쟁국가의 3차직업과 일반 자격사이의 소득차이 지수(2001 05년)

	2001	2002	2003	2004	2005		2001	2002	2003	2004	2005
BE		0.75	0.77		0.74	FI	0.66	0.67	0.70		0.71
CZ				0.68	0.67	SE	0.74		0.76		0.76
DK	0.89	0.89	0.88		0.89	UK	0.73		0.71	0.71	0.72
DE		0.74	0.77	0.78	0.80	기타 OECD 국가					
IE		0.70			0.63	AU	0.77				0.79
ES	0.67			0.72	0.72	CA	0.64	0.70	0.66		0.65
FR		0.74		0.76	0.79	CH			0.83	0.80	0.84
LU		0.78			0.78	KR			0.71		0.77
HU	0.78		0.73	0.63	0.60	NO		1.14	1.12		1.14
AT					0.74	US		0.60	0.63	0.62	0.63
PL				0.92	0.92						

Source : OECD(2004c; 2005c; 2006a; 2007b, chapter A). 지수는 계산법은 다음과 같다: 직업과 기술교과과정(3차직업 type B) 사람들의 소득/학술적 교육과정 사람들의 소득(3차직업 type A)

6.3.3.1 VET에 대한 사회적 인식

2004년에 유럽 시민(EU 25)들이 가지고 있는 VET에 대한 인식을 조사한 유로바로미터(Eurobarometer)의 설문조사가 진행되었다(유럽연합집행기관, 2005b). 보다 많은 18-64세 응답자(39%)들은 의무교육을 마치는 청년들에게 일반교육을 받은 자(32%)보다 직업훈련을 권하겠다고 답변했다.

유럽연합에서의 IVET 선호도에 대한 입장을 정리하자면 일반적인 인상은 매우 부정적이다. 학생들은 특별히 전문학교 단계에서 VET에 대한 호감을 느끼지 못하고 고용주들의 일반적인 선호도 또한 매우 제한적인 것으로 나타났다. 그러나 VET의 선호도는 중등교과과정에서 있는 학생들에게는 매우 높게 조사되었으며 유럽인들은 좋은 인식을 가지고 있었다. 유럽연합집행기관(2006c, p. 129)과 Lasonen & Gordon(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적)의 조사에 따르면 중등교육과정에서 VET의 관심도와 참여가 특히 2004년 유럽연합에 가입한 신생 회원국에서 감소하는 신호가 나타나고 있다고 보고됐다. 유로바로미터(Eurobarometer)의 설문조사에 따르면 신생회원국 중 7개의 회원국들이 VET를 가장 권장하지 않을 것 같은 국민들 조사의 8개국의 유럽연합 회원국이 포함되었다(European Commission, 2005b, p. 5).

6.4. 유럽연합에서 VET의 선호도를 높이기 위한 정책

코펜하겐 회의에서는 IVET의 선호도를 개선하기 위한 정책에 대한 공통된 비전이 구축되었다. 가장 최근의 정부정책은 형성된 체제를 통해 설명될 수 있다.

6.4.1.1 VET 선호도 개선을 위한 유럽연합의 모델

선호도 개선을 위한 유럽연합 정책들은 최근 연구문헌에서 검토되었던 잠재적인 추진요인으로 벗어난 것을 알 수 있다. 특히 학문의 선택성, 여가의 선택, 학생들의 사회적 출신, 기관 관리와 평판, 교육비와 세금방식과는 별도로 다뤄지고 있다는 것을 알 수 있

다. 유럽 IVET의 선호도 정책의 기초는 헬싱키 & 마스트리히트 성명서에서 개별화, 기회, 관리체제 그리고 이미지 등 4개의 단어로 요약될 수 있다.

6.4.1.1. VET 경로와 교육의 개별화

Descy & Tessaring이 설명한 것처럼 ‘개별화’는 개인의 다양한 능력, 경향 그리고 관심에 대한 반응이라고 할 수 있다(Cedefop, Descy & Tessaring, 2001a, p. 130). VET의 개별화는 차별화되고 유연한 특징을 갖는 훈련이 필요하다. Descy & Tessaring은 내부와 외부 차별화로 구분했다; 내부차별화는 교육방법과 학습과정과 관련 있으며 외부차별화는 학생들의 요구와 선호도에 더 맞게 새로운 프로그램/환경 창설과 관련된다. 더 나아가 차별화는 1대1 또는 소그룹을 통해 VET의 다양한 단계별: 학습과 직업선택, 학습과 훈련 기간 그리고 직장으로 연계되는 과정에 대한 지도, 지원 그리고 감독을 제공하는 것을 의미할 수도 있다. 유럽의 지식기반 경제와 사회를 지지하는 평생측면에서 지도의 중요성은 이미 2004년 지도에 관한 유럽평의회 결의안에서 강조되었다(유럽연합평의회, 2004). 또한 Descy & Tessaring은 유연성은 개인에게는 가능성을 발휘하게 하고 제도 자체에는 예측하지 못한 발전/변화에 대한 신속한 대응을 가능하게 한다고 정의했다.

VET 선호도에 대한 유럽연합 모델에서 개별화는 학습과 노동시장 진출에 있어 성공의 기회를 높일 수 있도록 제안된 것이다. 이러한 가설을 뒷받침하는 것은 잠재적인 신입들이 선호도를 고려하였다고 느끼거나 성공할 기회가 훨씬 높다고 믿는다면 더 큰 선호도를 갖게 되는 것이다.

6.4.1.2. IVET 수료 시 가능성의 범위를 확대하기

유럽과 국영 IVET 정책개발자들은 IVET 과정을 수료하면 제공되는 폭넓은 기회가 선호도를 높일 것이라고 추정한다. 이것은 교육(직장 내 교육, 다음 교육단계, 등)적인 기회로 연결되거나 고용(취업기회, 직업개발, 남녀평등 정책으로 인한 기회)으로 이어

질 수 있다. 지도는 IVET가 제공하는 기회를 사람들에게 알리는 중요한 역할이 주어진다.

6.4.1.3. 관리체제

VET의 관리체제란 주제는 헬싱키 성명서를 통해서 강조되었다. 지역 파트너 협력관계를 중요시하는 현대 관리체제의 개념을 반영한 접근이라고 할 수 있다. 우수한 관리체제의 다양한 측면이 고려되었다: 학생과 노동시장의 요구에 대한 대응능력, 훈련의 품질보증, 제도의 투명성, 교사들의 전문성 개발, 다각적 이해당사자들의 협력 관계, 그리고 필요한 기술의 예측. 여기에 근거가 되는 것은 VET에 적용되는 현대의 관리체제가 선호도의 한 요인이 돼야한다는 논리다.

첫째, 관리체제는 교육적 제안에 대한 합리화가 뒤 따른다; 예로 최소의 중복과정으로 가능한 폭넓은 진로범위를 제공하여 가능한 많은 연결 과정을 포함하는 것이다. VET의 일관성 있는 합리화하는 사용자들에게 투명성과 명확성을 가져온다. 또한 학생들의 진로 선택에 많은 도움이 되고 VET기관은 지도와 훈련과정을 맞출 수 있게 하다. 고용주들은 채용 시 구직자들의 배경을 분석하는데 큰 도움을 받을 수 있을 것이다. VET의 사용을 권장하고 그것의 누적특성을 선호함으로써 VET에 대한 호감을 높일 수 있을 것이다.

다음은 현대의 관리체제는 VET 기관(교사와 학생대표 포함)과 다른 VET 이해당사자(기업체, 부문별 단체와 상공회의소, 정부와 지방정부, 사회적 파트너와 사회단체) 사이의 협력관계를 의미한다. 협력관계는 VET 제공자들과 교사들에게 그들이 필요한 기술을 확인시키도록 강요할 것이고 더 나아가 학생과 기업체 모두의 기대치에 맞는 VET 품질과 분량을 교육시킬 것으로 기대된다. 또한 학생들의 인턴직과 노동시장 진출 기회를 높여 학생과 고용주 모두에게 VET의 선호도를 뿌리내릴 수 있게 될 것이다.

마지막으로 이러한 협력관계는 각 지방에서도 형성될 수 있다. VET 이해당사자들의 국가적 약속으로 형성된 전반적인 체계 속에서 지방 파트너관계는 각 지방의 특성에 맞게 그리고 효율성과 선호도를 위해 VET 규정을 조정할 수 있다. 대부분 정부가 주도하는 일반교육과는 달리 지역의 특성에 맞게 조정할 수 있는 능력은 VET 만의 독특한 특성으로 상대적 선호도를 높이는데 중요한 요소가 될 수 있다.

6.4.1.4. 이미지와 지위를 위한 조치

IVET 선호도를 개선하는데 있어 4번째 우선사항은 헬싱키 성명서에서도 제안된 것처럼 이미지와 지위에 대한 행동사항이다. 성명서는 일반교육, 특히 고등교육의 자부심 증진과는 별도로 VET을 우수성과 연계시켜 특히 세계적 수준의 기준을 적용시키거나 기능올림픽대회를 통해 정책들이 기능의 우수성을 장려할 것을 권장했다. Dunkel et al.은 VET와 고등교육의 관계를 밀접하게 만드는 쟁점에 대해 연구했다(Cedefop, Dunkel et al., 2009). 두 가지 진로의 통합 시 발생하는 각종 장애물에 대해 언급했다. 한 가지 장애물은 고등교육과 VET 과정의 학생 간의 배경 차이: 고등교육과정의 학생들은 비교적 학습배경과 전기적 자료가 비교적 비슷하지만 VET 학생들은 그들의 경력(전직), 연령, 신분(학생, 훈련생, 도제, 등), 법적상황(이주민), 학습동기 등의 이유로 그들 사이에도 이질성이 존재한다. VET와 고등교육의 또 다른 큰 차이점은 고등교육은 전통적으로 대부분의 국가에서 잘 정립된 선택적 기능을 가지고 있다는 사실이다. VET 학생들에게 전문학교 교육을 받을 수 있는 기회를 제공한다는 것은 VET와 고등교육에 자부심을 증진하는 요소로 작용할 것이다.

최근 회원국에서 정부정책들은 이러한 우선사항을 부분적으로 반영하고 있다.

6.4.2.VET 진로와 교육에 있어 개별화

개별화 정책의 목적은 교육생 개인의 필요에 맞는 학습내용과 학습법을 개발해 학습의 성공과 노동시장 진출의 기회를 높이는데 있다. 3가지 접근법으로 구분될 수 있다.

6.4.2.1. 교육적 제안의 다양화

교육적 제안을 다양화하는 것은 다양한 과정을 제안함으로써 보다 많은 직업으로 이어져 결국은 VET의 선호도를 개선한다는데 그 근거를 들 수 있다. 많은 국가에서는 이미 IVET의 과정을 다양화했으며 영국은 2002년부터 유연성 프로그램을 확대시행했다(IFP). 중등교육과정 학교들 간에 협력관계를 위주로 해서 고등교육의 일반 수료장, 국가직업자격증, 직업관련 자격을 겨냥한 성인교육 전문대학과 훈련기관과 직업관련 과정을 포함한 프로그램을 확대하고 있다. 평가보고서(Ofsted, 2005)에 의하면 프로그램의 '인기가 대단해서 기대한 것보다 많은 학생들이 참여 IFP를 선택했으며 16세 이후 학생들도 과정을 계속하고'있으며 대단한 인기를 증명하고 있다고 했다. 이 프로그램의 결과로 '많은 학교의 교과과정은 학생들에게 풍부한 경험을 제공하고 그들의 관심사와 적성에 더 부합된 교육'을 전달하고 있다(Ofsted, 2005, p. 8). Lasonen & Gordon은 2000년부터 30개의 새로운 직업에 대한 과정이 제공되는 독일의 이중시스템에서 교육의 다양화된 제안을 발견했다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적). 유사한 과정은 벨기에(Flanders), 체코 공화국 그리고 폴란드에서도 보고되었다.

6.4.2.2. 덜 부담스러운 진로 설정

능률이 낮은 학생들의 요구에 맞는 프로그램을 개발하는데 목적이 있다. 한 예로, 슬로바키아에서는 기초실무 훈련프로그램을 중등직업학교(ISCED2) 과정에 배정하고 있다. 이 프로그램에서는 학습장애를 가진 학생들이 기술을 배우고 단순 업무를 처리할 수 있는 자격이 주어진다(Vantuch & Jelinkova, 2005, p. 31). 또 다른 예로는 2001년 영국에서는 현 도제제도 보다 부담스럽지 않는 새로운 현대적 도제제도의 토대가 마련되었다(Fuller, 2004).

6.4.2.3. 모듈화

교육법의 유연성, 특히 모듈화를 통해서 선호도를 개선하고자 하는 노력이 있었다.

프로그램을 특징별 소분류로 구분해 각 교과목별로 교육생들은 자신의 속도에 맞춰 공부하고 전체 자격증은 각각의 단위를 수료하면서 취득할 수 있게 했다. 또한 부분자격은 노동시장에서 즉각 활용이 가능해 전체자격증을 취득하기 까지 기다리지 않고 취업할 수 있게 된다. Descy & Tessaring은 덴마크, 독일, 프랑스, 네덜란드와 영국에서 모듈화가 활용되고 있다고 설명했다(Cedefop, Descy & Tessaring, 2001a, p. 130-131). Lasonen & Gordon은 IVET의 모듈화가 최근 실시되고 있는 국가로는 헝가리(2006년부터)와 벨기에(Flanders)(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적)에 대해 보고했다.

6.4.3. 기회 만들기

IVET는 간혹 막다른 상황으로 연결된다는 비판을 받아왔다. 기회에 대한 정책의 목표는 VET를 보다 많은 교육적 기회와 노동시장에서의 선택권이 VET 학생과 졸업생들에게 제공되게 하는데 있다. 이러한 선택권은 VET 학생들이 취득한 직업자격증이 보다 넓은 분야에서 더 가치를 가지고 활용되고 전환되어 성인교육이나 다른 직장생활로 연계시킬 목적을 가지고 있다. 또한 이러한 선택권은 VET 자격증의 교환가치를 높이고 결과적으로는 VET의 선호도를 높일 것으로 기대된다. 최근 관련분야의 정부정책은 대부분 중등교육과정과 전문학교 교육단계에 집중되어왔다.

6.4.3.1. 일반중등과정으로 복귀 지원하기

잠재적인 신입학생들은 IVET의 선택에 대한 불가역성을 두려워할 수 있다. 그들에게 복귀할 수 있는 선택권을 보장하는 것은 VET의 선호도를 수용시킬 수 있는 방법이기도 한다. Lasonen & Gordon(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적)과 McCoshan et al.(2007)은 정부정책이 3가지 방법을 활용해 학생들에게 일반중등과정으로 복귀할 수 있는 권리를 인정하는 것을 관찰한다.

실험적 단계

벨기에, 그리스, 이태리와 헝가리에서는 중등교육과정의 직업교과과정 첫 몇 년을 실험 단계로 운영한다. 이 단계에서의 학습은 충분히 일반적인 교과과정으로 신입생들은 희망한다면 다시 일반교육으로 복귀할 수 있게 한다. 이러한 실험적 단계는 학생들의 진로를 늦추지 않게 하기 위해서 학생들이 그들의 기술을 연마하는 동안 시간적 여유를 가지고 결정을 내릴 수 있도록 1 2년 정도 지속된다.

이중자격 경로

동일한 프로그램 내에서 VET와 일반교육과정을 함께 교육하는 것은 학생들이 최종적으로 일반교육 또는 중등과정 VET을 선택할 때 까지 그들의 선택권을 열어놓는다. 이러한 프로그램이 실시되고 있다고 보고된 국가로는 불가리아, 체코 공화국, 오스트리아, 폴란드, 포르투갈, 핀란드가 있다.

프로그램 연결

슬로베니아에서는 대체적인 방법이 시행되고 있다. 고등중등교육을 마치고 1년 동안 연결프로그램이 있어 VET 학생들이 일반 중등교육과정으로 복귀할 수 있도록 해 전문학교로 진학하기 위한 일반 수수료증을 취득할 수 있게 한다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적).

6.4.3.2. 준-전문학교 과정에서 일반고등교육으로 전환 개선

고등중등과정 또는 중등과정 후 비 전문학교 출신의 VET 자격증 소지자들이 일반고등교육으로 전환을 용이하게 하는 것은 VET을 보다 호감 있게 만드는 선택권일 수 있다. 2가지 실험이 우리의 관심을 특별히 끈다.

공개 접근 정책

프랑스에서는 고등중등과정 졸업생(bachelier)은 일반, 기술 또는 직업교육과는 상관 없이 대학에 진학할 자격이 주어진다. 그러나 이러한 정책은 오랫동안 비판되어 왔다. 많은 수의 학생들이 대학 1년을 성공적으로 보내지 못하는데 그 원인은 대학과목과 학

습방법에 대한 학생들의 준비가 부족한 탓이라 할 수 있다. Lasonen & Gordon도 직업관련 교육을 받은 학생들이 일반 학업에서의 실패율이 가장 높게 나왔다고 주장했다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적). 이러한 문제를 해결하기 위해 대부분의 대학은 교육방법 방향과 개인교습과 같은 개선책을 실행에 옮기고 있다. 교육방법 방향은 학생들에게 ‘학생이란 직업’에 대해 소개하는데 목적을 두고 있다(Coulon, 1997), 즉 대학에서 공부하는 특별함, 특히 자기 도제제도 실행에 대한 특별함, 문서작성 기술, 학습과목 기초와 방법론이 이에 해당된다. 이러한 과정은 경력 있는 학자들에 의해 교육된다. 개인지도교사는 주로 졸업생들이 담당하며 1 2학년 학생들이 그들의 학습과 관련된 문제나 일반적인 학교생활에 대한 자문을 구할 때 연락을 취할 수 있게 한다. 개인지도교사는 대학교 측에서 수당을 제공한다. 그러나 이러한 경험에 대한 어떠한 일반적이고 체계적인 평가가 이루어진 적이 없다. 이를 보완할 수 있는 접근이 간혹 논의(Hetzel, 2006)되고 있지만 보다 정확하게 다룰 필요가 있는 것은 학생들이 잘못된 진로로 유입되는 것을 방지하기 위해 고등중등과정과 대학단계에서의 정보와 자문을 현대화하는 것이다.

학점인정제도

학점인정제도는 2개의 교육기관, 보다 큰 규모에서는 교육기관의 네트워크 간/사이에서 쌍방 수준에서 이루어지는 것을 의미한다. 학점인정의 범위가 넓을수록 취득한 학점의 가치도 올라가게 된다. 일반교육기관도 참여하는 학점인정제도 내의 IVET 기관이 참여한다는 것은 직업자격증의 시장가치와 선호도를 높일 수 있는 방법이 될 수 있다. McCoshan et al.(2007)과 Dunkel et al.에 따르면 벨기에, 아일랜드, 라트비아와 슬로베니아에서는 중등과정 이후의 비전문학교의 학생들은 이러한 학점인정제도의 혜택을 받아 대학교 2 3학년 과정으로 바로 진학할 수 있게 된다고 한다(Cedefop, Dunkel et al., 2009).

6.4.3.3. 직업과 학술기관사이의 전문학교수준의 투수성

위 문단은 준 전문학교 과정에서 전문학교 교육으로 전환하는 과정을 다루었다. 여기

에서 초점은 한 전문학교에서 다른 전문학교로 학점인정에 맞추고 있다. McCoshan et al.(2007)이 강조했다듯이 대부분의 회원국에서는 직업전문학교 학생들은 학점인정 또는 면제절차를 밟아 일반전문학교로 진학이 가능하다. Dunkel et al.은 이러한 이동성 제도는 스페인, 키프로스, 라트비아, 헝가리, 슬로베니아, 스웨덴 그리고 영국에서 시행되고 있다고 보고했다.

6.4.4. 관리체제

VET 관리체제를 개선하고자 하는 정부정책은 다각적으로 시행되고 있다. 첫째 학생들의 요구에 대응하기 위한 방법으로 새로운 학과개설, 덜 부담스러운 진로설정 또는 모듈화를 통한 것뿐만 아니라 간혹 학생들에게 재정적인 보조를 제공하는 것으로 대응능력을 강화하고자 한다. 아일랜드의 Youthreach와 같은 프로그램을 통해 학생들에게 보육보조금을 지급한다. 보다 일반적인 측면에서는 협력관계를 통해 국가들은 세계적인 대응능력을 키우고 있다. Leney et al.(2004, p. 78)과 Lasonen & Gordon(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적)은 장기적(즉, 체코공화국, 프랑스, 리투아니아)인 관계이거나 벨기에(Flanders), 독일, 에스토니아, 아일랜드, 이태리, 라트비아, 리투아니아, 헝가리, 몰타, 네덜란드, 루마니아, 스웨덴과 같이 최근에 VET 이해당사자들(VET 기관, 기업체, 상공회의소와 부문별 단체, 사회파트너와 정부) 사이에 협력관계를 개발하고 있다고 보고했다. 독일, 이태리, 헝가리와 네덜란드에서는 이러한 협력관계가 지방정부 차원에서 체결된 것으로 보인다.

관리체제의 또 다른 측면은 품질보증이다. Lasonen & Gordon은 유럽연합 전체의 대부분 국가 IVET체제에 품질보증 절차가 도입되고 있다고 보고했다. 특히 벨기에(Flanders), 불가리아, 체코공화국, 아일랜드, 스페인, 리투아니아, 네덜란드, 오스트리아, 루마니아와 핀란드가 여기에 포함된다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적).

또한 몇몇 회원국은 VET제도의 투명성을 증대시키고 활용성을 높이는 동시에 학생들과 고용주들에게 선호도를 높이기 위해 직업자격증체제 또는 목록의 시행 또는 준비

에 참여하고 있다(Cedefop, Boudier et al., 근간서적; Coles, 2006; Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적). 이러한 체제가 시행되고 있는 국가로는 체코공화국, 에스토니아, 프랑스, 포르투갈과 영국이 있다.

6.4.5. 지위에 대한 조치

VET 지위에 대한 조치의 목적은 일반/학술 교육과 직업교육 사이에 나타나는 자부심의 차이를 좁히는데 있다. 특히 전문학교 단계에서는 VET의 상대적 선호도가 가장 낮게 조사되었다.

Dunkel et al.은 2가지 실험이 진행된 것을 주목했다(Cedefop, Dunkel et al., 2009). 벨기에에서 실시된 VET 학문화 과정은 직업교육기관의 프로그램 내용을 보다 학문화 시키는데 성공했다. 그러나 반대로 몇몇 회원국에서 실시된 직업 교육화 과정은 일반전문학교 기관의 프로그램에 직업관련 내용이 보다 많이 포함되기 시작했다. Leney et al.(2004)는 불가리아, 독일, 프랑스와 라트비아에서 이미 전문학교 단계에서 직업관련 프로그램이 개설된 것을 확인했다. Dunkel et al은 이것이 많은 회원국, 특히 체코공화국, 스페인, 키프로스, 리투아니아, 룩셈부르크, 네덜란드와 영국의 최신 추세인 것으로 지목했다(Cedefop, Dunkel et al., 2009).

이러한 직업적 확대는 다면적이다:

- (1) 기존의 학술적 프로그램에 직업관련 보완 내용을 포함
- (2) 영국의 예비과정 학위(Zamorski, 2006)와 프랑스의 전문 직업 학위(전문자격증)와 같이 학교 과정에 직업프로그램(기존의 공부와 상관없이 그리고 학술적인 프로그램보다 단기간)과 학위 개설
- (3) 전통적인 학술학위로 연계되는 도제제도 만들기(예로 프랑스의 전문단과 대학의 'alternance' 제도, 즉, 기능대학과 경영대학원)
- (4) 전문직 종사자들을 교사로 활용
- (5) 기능위주 학습으로 지도교육법 전환(Leney et al. 2004, p. 73의 보고서에 의하

면 오스트리아와 핀란드)

(6)실무위주 방법의 도입, 즉 문제 중심 학습법, 사례기반 학습법, 연구과제 중심 학습법과 업무기반 학습법(Markowitsch & Messerer, 2006)

(7)프로그램 내용과 구상과 연수생 제도 개발 시 기업체와의 관계와 협력을 유지

그러나 VET의 선호도 개선 측면에서는 직업교육중시주의로 전환은 많은 의문점을 낳는다. 일반전문학교 기관 내에서 VET의 위치를 확대하는 것은 VET의 타당성을 높이고 학술적 교육에 대한 자부심으로 이어질 수 있다. 그러나 일반교육 기관에서 VET 요소를 프로그램에 소개하는 목적은 VET를 장려하기 보다는 그들의 학생들의 고용경쟁력을 높여 VET 기관보다 그들의 교육기관의 선호도를 높이는데 있다. 이러한 전략이 VET의 (상대적)선호도를 높이는데 유리한지 아직 확실하지 않다. VET의 선호도 분야에 대한 앞으로의 연구의 우선순위는 이러한 '직업교육으로 전환'(Dunkel et al.이 청함, Cedefop, Dunkel et al., 2009)의 효과를 조심스럽게 측정하는 것으로 시작될 것이다.

6.5. 미래 연구와 정책에 대한 제안

헬싱키 성명서의 권고사항에 의한 정부정책을 검토하는데 있어 헬싱키 의제 시행령에 대한 몇 가지 의문점을 제기한다: 부분적 이행, 불명확한 방법과 평가부족. 이러한 의문점은 2010년 이후의 리스본 회의 관점에서 연구와 정책의 필요성을 권고한다.

6.5.1. 헬싱키 계획안의 부분 이행

헬싱키 회의 의제에서 제안된 전체 가능성을 정부정책에 활용할 수 없다. 교육적 제한을 다양화 하는 데는 많은 노력이 있었지만 개인화와 기회는 교육전달을 보다 유연하게 만들고 새로운 교육적 가능성을 열어주고 있다. 개별적인 지도와 지원에 대한 유사한 노력은 부족한 것으로 나타났다. 일반적으로 많은 회원국에서는 긴밀한 지도, IVET 학생들이 학과선택과 직업선택 시 지원과 감독, 훈련과 직장으로 전환에 대한 규정을 강화하는 부수적인 실행을 하지 못하고 있다. VET를 통해 열리는 다양한 가능성에 대

한 보다 자세한 홍보와 이러한 진로로 진학할 수 있는 절차를 알리기 위한 노력이 행해지고 않고 있다는 것이 관찰되었다. Leney et al.(2004, p. 73)은 벨기에와 핀란드에서 진행되는 홍보 캠페인에 대해 보고하지만 이러한 경우는 매우 드물고 주목할 만한 성과 또한 아직 보고되지 않았다.

실시되는 개혁의 또 다른 제한적인 사항은 주어지는 가능성이 오직 교육에만 국한되었다는 점이다. 많은 국가에서는 IVET 학생들에게 제공되는 노동시장 기회들, 특히 연수제도, 인턴제도, 고용, 높은 임금, 근무조건, 책임감과 추가 경력개발과 같은 가능성을 늘리는 연구에 대한 관심이 부족했다. Griffiths & Guile는 2000년대 초에 유럽의 경력정책을 소개하면서 그들의 제한된 범주, 개혁부족과 도제제도 실시기관의 부족 등에 대해 설명했다(Cedefop, Griffiths & Guile, 2004). 그러나 그 이후로는 주요한 발전이 보도되지 않고 있다.

관리체제에서 가장 결여된 것은 사회단체(즉, 이주자 대표 또는 장애인 대표, 등, McCoshan et al. 2007, p. 154 156이 주장)와 학생과 교사대표다. Lasonen & Gordon(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적)은 관찰된 협력관계에서도 학생들의 참석이 유독 없는 것을 지적했다. 그러나 VET 관리체제에서는 학생과 교사들의 참여가 무엇보다 중요하다. 학생들의 기대치가 VET 선호도를 어떠한 방향으로 강화해야 하는지를 구상하는데 많은 기여를 한다. 그러나 교사들의 필요한 기술 확인 작업, 자신의 기술 업그레이드와 고품질 훈련을 전달하는 것이 무엇보다 선호도 개선에 중요하다. 조사된 정책에는 VET 제도의 관리체제에 교사들이 참여한 흔적이 없으며 유럽연합 전체에서 교사들의 기술을 업그레이드 하는 체제적이며 대규모적인 활동이 없는 것으로 나타났다. Parsons et al.은 기업체 중심 VET 훈련교사들의 전문성 개발의 시급성을 강조했다(Cedefop, Parsons et al., 2009).

학술/일반 교육의 지위와 비교했을 때 IVET의 지위를 높이고자 많은 노력을 기울였지만 VET의 이미지를 개선하기 위한 주목할 만한 조치는 현재 보도되지 않고 있다. 현재까지 18개 회원국이 국제기능올림픽대회와 2008년 처음으로 실시된 Euroskills

대회에 참여해 왔다. 또한 많은 회원국은 매년 전국기능대회를 열기도 한다<Box 6 1>. 그러나 이러한 노력에도 불구하고 대중적인 충분한 관심을 얻기에는 부족하다. 기능의 우수성과 세계수준의 기술을 VET 내용, 교육법, 그리고 결과를 홍보하는데 보다 시각적이며 보다 더 많은 조치가 필요하다. 이러한 조치로는 VET LSA가 좋은 예가 될 수도 있다.

<Box 6 1> 국제기능경기대회

국제기능경기대회는 직업교육 학생, 졸업생 그리고 청년근로자들이 모여 그들의 기능의 숙달됨을 비교하는 장이다 국제기능경기대회에서는 어떠한 직종도 대회 종목으로 출전할 수 있다: 화훼장식, 이발, 요리, 웹디자인, 배관, 등 선수들은 개인 혹은 단체전을 통해 경기를 치른다 경기의 심사위원은 주로 관련 직종의 전문직과 훈련교사로 구성된다 우승자는 메달과/상장(우수) 그리고 상금을 수여받는다

전 세계적으로 국제기능경기대회의 전통은 오래전부터 시작되었다 1947년 스페인에서 첫 대회가 열린 이후 여러 국가에서 지역, 전국대회를 개최하기 시작했다 경기대회는 국제대회로도 개최된다 1950년부터 39회 국제기능경기대회가 개최되었다 (국제기능경기대회 역사보기: <http://www.worldskills.org/site/public/?pageid=147>)

국제기능경기대회의 목적은 직업의 시각화 증대, 역동성, 경쟁정신, 고품질과 연관시켜 이미지를 현대화하고 VET 관련활동의 프로필과 선호도를 개선하는데 있다 2007년 11월 일본 시즈오카에서 개최된 국제기능경기대회에 47개국 800명의 선수들이 출전했다 2005년에는 120,000명이 헬싱키 국제기능경기대회를 방문했다(WorldSkills, 2005)

유럽 국가들은 유럽연합집행기관의 지원을 받아 자체적으로 국제기능경기대회를 개최하기 시작했다 첫 대회는 2008년 9월 네덜란드의 로테르담에서 개최되었다(<http://www.euroskills.info/wm.cgi?ws=5>)

이러한 차이점이 발생하는 데는 연구 문제가 있기 때문이다. IVET 학생들에게 보다 더 개별적인 지도와 지원 그리고 노동시장의 기회를 제공하지 못하는지, 사회단체, 학

생 그리고 교사들이 VET 제도의 관리체제에 보다 큰 역할을 담당하지 못하는지, 그리고 VET 이미지 개선에 대한 행동사항을 강조하기 위한 적절한 조치가 대부분의 국가에서 취해지지 않았는지 검토해볼 필요가 있다. 이러한 검토가 행해진 후 지도, 기회, 협력관계와 이미지를 개선하기 위해 어떠한 조치, 환경 그리고 행동들이 필요한지 분석해 정책개발자들에게 전달되어야 된다.

6.5.2. 학술화, 직업교육화, 차별화와 연계

VET와 학술교육기관과의 연계를 만들기 위해서는 3가지 주요 모델이 활용 가능하다. 첫 번째는 차별화로 각 교육기관은 본연의 특성을 잘 유지하면서 다른 교육기관과의 연계를 성립시켜 학생들에게 교육기관 간의 이동성을 보장해준다. 다른 2가지 모델은 직업교육화(모든 교육기관은 일반교육 혹은 직업교육기관이든 직업교육의 가변적 핵심부분을 교육한다)와 학술화(모든 교육기관은 학술내용의 가변적 핵심 부분을 교육한다)이다. 코펜하겐 마스트리히트 헬싱키 회의는 일반교육과 VET 간의 자부심을 동일하게 만들 것을 설득했지만 이러한 목표를 위한 구체적인 방안이 제시되지는 못했다.

그 결과 국가와 교육기관은 간혹 모순되는 다양한 방법을 시도해왔다. 유럽연합 전체에서는 많은 학술교육기관이 직업 교육화를 향해 이동하기도 하고 직업교육기관은 그들의 학술적 내용을 강화하기도 했다. Dunkel et al.,이 설명한 것처럼 전통적으로 자율성을 선호하는 전문교육 기관과 학점제도의 증가와 같은 기관과 관행의 변화, 사전학습의 인정, 자격체제의 발전, 기관들의 네트워크 구축, 중등과정이후의 비전문교육기관과 경영대학의 등장으로 이러한 전략이 확산되었다(Dunkel et al., 2009).

결과적으로 교육적 제안에 대한 논리와 일관성이 불명확해지면서 선호도 또한 저해되게 된다(McCoshan et al., 2007). 예로, 직업프로그램에 학술적 교육내용을 확대시키는 것은 일반교과 내용에 싫증을 느끼는 학생들이나 교과내용과 그들의 확실한/분야/작업응용 사이에 확실한 연결을 원하는 학생들에게 VET 기관의 선호도를 더 감소시킬 수 있다. 그러나 무엇보다 교육기관이 활용하는 전략이 VET의 자부심 강화와 지위 향

상에 영향을 주는지 준다면 동일하게 효과적인지 또 그러한 효과가 상조적인지 아니면 적대적인지 확실하지가 않다. 다른 예로, McCoshan et al(2007)는 대학의 자율성에 의해 기관에 맞춘 규칙과 규정이 만들어지고 이것으로 인해 그들의 위치를 지키고 더 나아가 지위 동등화를 막을 수 있다고 주장했다.

지위 동등성의 가능한 모델을 구상하고 각 모델의 근거를 명확하게 하고 효과를 측정할 수 있는 적절한 정책을 권고할 수 있게 더 많은 연구가 필요한 것은 사실이다.

6.5.3. 정책 평가

가장 최근에 연구가들이 VET 선호도 정책에 대한 언급한 것은 평가의 부족이었다. 비록 협력관계 위주의 관리체제의 원리가 대부분의 유럽연합 VET 제도에서 채택되고 있지만 관여하는 이해당사자들의 종류, 협력관계의 종류와 관계사이의 활동, 그들의 참여 정도와 같이 각 제도에는 상당한 차이점이 존재한다. 이러한 협력관계의 모델은 아직도 문제점 발견, 모델의 효과와 결과 그리고 무엇보다 분석과 평가에 대한 구상이 필요한 상황이다. 또 다른 예로는 전국과 국제수준의 기능대회에 대한 연구와 평가가 부족하다는 점이다. 보다 일반적으로 국가 선호도 정책에 관한 체계적인 유럽과 전국평가가 없다는 사실이다.

이러한 정책평가의 결핍 원인은 코펜하겐 마스트리히트 헬싱키 회의과정이 최근에 발족했기 때문으로 보고 있다. 그러나 유럽전략이 발족되기 이전부터 VET 선호도 정책(예로 중등 VET 자격증 소지자들에게 고등교육 진학이 자유롭고 파트너 중심 관리체제)을 시행한 프랑스에서조차 이러한 평가가 없는 것으로 나타났다. 이 분야에서도 연구가 환영을 받는다.

첫째, VET 선호도 정책에 대한 유럽연합 모델의 가정을 미리 점검해볼 필요가 있다. 예로 개인을 위한 VET 규정이 훈련과 노동시장 진출 기회를 증가시키는가? 증가시킨다면 어느 정도로 그리고 잠재 교육생들이 개별화와 앞으로 받을 교육과 노동시장 기회

에 대해 얼마나 민감한지? 그리고 어떤 형태의 관리체제가 선호도에 영향을 미치는지? 다음은 정부정책에 대한 시행, 결과 그리고 효과에 대한 분석과 평가에 대한 필요성이 있다. 연구의 양 측면은 정책개발 과정을 유지하고 개선하는데 유용한 정보를 제공할 것으로 보인다.

6.6. 결론

본 장의 목적은 회원국의 IVET 선호도에 대한 전반적인 상황을 전달하고 코펜하겐 회의에서 제시된 문헌으로 연구의 진행상황, 리스본 회의의 연구와 정책에 관한 사항을 지적하는데 있었다.

회원국의 IVET 선호도는 매우 제한된 것으로 보인다. 일반교육과 중등교육과정의 학생들 사이의 일반적인 견해로는 VET을 선호하지만 전문학교 신입생들과 고용주, 적어도 채용과 임금과 연관해서는 VET보다는 일반교육을 더 선호하는 것으로 조사되었다.

코펜하겐 회의와 헬싱키와 마스트리히트 성명서에 따라 IVET 선호도를 개선하기 위한 많은 노력들이 진행되었다. 많은 회원국에서는 VET의 선택폭이 다양해졌고 학습능력이 낮은 학생들에게 맞춘 교육진로가 제공되고 모듈화 된 환경이 만들어지기도 했다. IVET 학생들에게는 중등과정과 전문학교 과정에서 일반교육으로 복귀할 수 있는 선택권이 주어지고 VET의 선택을 취소할 수 있어 결국은 VET의 선호도를 높일 수 있게 되었다. 품질보증 절차 도입, 투명성을 위한 자격체제, 그리고 대응능력을 높이기 위한 파트너들과의 협력관계 강화해 보다 많은 이해당사자들에게 VET의 활용도와 선호도를 높이는 과정을 통해 VET 제도의 관리체제가 현대화되고 있다. 마지막으로 학술적 교육과 VET을 보다 밀접한 관계로 만들어 양쪽 교육진로 모두 동일한 자부심을 심어줄 수 있게 했다.

그러나 문제는 여전히 남는다. 첫째는 코펜하겐 회의의 모든 권고사항이 구체적인 방안으로 이어지는 것은 아니다. 이러한 불이행은 IVET 학생들에게 개별적인 지도와 지원을 제공해 그들이 노동시장 진출 기회를 높이고 사회단체, 교사와 학생들을 VET 관리체제에 참여시키고 VET 이미지 개선에 필요한 행동을 취할 때 매우 중요하게 작용한다. 다음은 지속적으로 자부심의 강화문제에는 국가 혹은 기관 차원에서 그들이 동시에 취하는 주도권으로 인해 직업 교육화, 학술화 또는 차별화는 역효과를 낼 수 있기 때문에 방법론적 접근이 필요하다. 마지막으로 선호도 정책 시행에 대한 체계적인 평가가 없다는 사실이다. 이 모든 측면에서 효과적인 조치와 타당성 있는 권고를 정책개발자들에게 제공하기 위한 연구가 요구된다.

7. 자격제도, 체제와 학습효과

7.1. 도입

회원국들 사이에 자격을 비교하고 이동하는 것은 로마협약 체결 이후 유럽교육 정책의 가장 중요한 관심사였다. 투명한 자격은 기술의 수요와 공급을 가장 잘 연결해 주고, 노동시장의 이동성과 회원국들의 경쟁력을 강화해주는 역할을 한다. 지난 10년 동안 다양한 정책기구와 장치들이 개발되고 도입되어왔으며 모두 자격 체도를 보다 더 잘 관리하고 현대화하기 위한 방안이었으며 무엇보다 가장 중요한 유럽 통합 장려라는 목표를 지지하기 위해서였다. 이러한 의제 안에서(리스본 회의 의제) 가장 중요한 단계는 VET을 위한 코펜하겐 회의와 고등교육을 위한 볼로냐 회의라고 할 수 있다. 그러나 의제는 처음부터 자격 체도의 투명성을 확립하기 보다는 학습결과에 근거한 범 유럽 자격 체제(EQF)를 착수하는데 있었다.

본 장에서는 여러 자격체제간의 관계를 확인하고 지식, 기술과 기능측면에서 자격 체제와 학습결과를 다룰 예정이다. 7.2장은 자격 체도의 관리체제와 각 특성별 그리고 주요쟁점에 관한 자격체제의 관계를 설명한다; 유럽 교육정책과 관리체제 분야 내에서의

정치적 기구의 위치를 정리한다. 7.3장은 정치적 기구로서의 자격 체제의 활용에 대해 설명하고 그들의 목표, 발전과 예상되는 혜택에 초점을 맞춘다. 다른 회원국들의 경험을 토대로 작성된 결론이 본 장의 마지막에 요약되어있으며 7.4장에서 다루는 EQF 발전에 대한 배경을 제공한다. 본 장은 능률과 학습결과의 개념인 EQF의 '핵심'을 다룬다. 7.5장은 주요 결과를 요약하고 7.6장에서는 정책과 앞으로의 연구에 대한 영향을 제시한다.

7.2. 자격 제도의 관리체제

자격 체제는 하나의 정치적 기구로 국가자격제도를 현대화하는데 도움이 주고 더 나아가서는 VET 제도의 현대화와 경쟁력을 가져올 것이다. 자격 체제와 자격 제도 간의 상호연관성에 대한 이해를 돕기 위해서는 정의를 내리는 것이 중요하다. 자격 제도의 개념은 매우 폭넓어 '한 국가에서 학습인정으로 귀결되는 모든 활동이 포함된다. 이러한 제도는 자격에 대한 국가적·지역적 정책의 개발과 실행, 기관의 방식, 품질보증 절차, 평가와 수여절차, 기능인정과 교육과 훈련을 노동시장과 시민사회에 연결시키는 다른 메커니즘이 포함된다'(OECD, 2007c, p. 22).

Coles & Werquin(Cedefop, Coles & Werquin, 근간서적)에 따르면 자격 제도는 다음과 같은 측면이 포함된다고 한다;

- (1) 학점인정 제공
- (2) 이해당사자들의 참여 최적화
- (3) 비공식적과 비정규적 학습 인정
- (4) 자격체제 구축
- (5) 자격으로 연계되는 새로운 경로 만들기
- (6) 품질보증 최적화

자격 제도는 국가별 역사, 가치관 그리고 정책으로 인해 각 국가마다 차이점을 보인다

다고 할 수 있다. 제도의 구조는 부문별, 국가자격명부 또는 교육 및 훈련제도와 연결이 되며 하나의 표준화된 '자격 제도' 모델은 없다. 자격 체제는 자격 제도내의 한 면에 불과한 것으로 자격 체제의 표준화된 모델 또한 없다. 자격제도와 유사하게 자격 체제는 국가의 정치적, 사회적 그리고 경제적 환경에 영향을 받는다. 현재의 OECD 정의는 자격 체제를 국가적 맥락과는 독립적으로 설명하고자 했다(Box 7 1).

〈Box 7 1〉 '자격체제'의 정의

OECD에 따르면 자격체제는 '개발을 위한 하나의 도구로 학습 성취의 수준을 정해진 기준에 따라 자격을 분류'하는 것이라고 정의했다. 이러한 정해진 기준은 자격설명부에 포함되거나 등급구분형태로 보일 수 있다. 체제의 범위는 모든 학습 성취와 경로가 모두 포함된 포괄적이거나 또는 특정 분야에 한정될 수도 있다. 한 예로, 초급교육, 성인교육 및 훈련 또는 직업적 분야. 이러한 체제는 보다 많은 구성요소가 있고 어떤 것은 보다 엄격할 수도 있다. 법적인 근거가 마련된 것이 있는가 하면 사회적 파트너들의 합의를 나타내는 구성도 있다. 그러나 모든 자격체제는 한 국가와 국제적으로 자격의 품질, 접근성, 연관성과 공공 또는 노동시장 인증 개선을 위한 근거를 마련하고 있다는 점이다(OECD, 2005d, p. 6)

그러나 이 정의는 EQF와 같은 메타체제의 구축을 설명하는 데는 부족하다. 그러므로 유럽연합집행기관은 다음과 같은 정의를 제안한다: '메타체제는 한 자격체제가 다른 체제와 연관되어 결국은 한 자격이 다른 체제에 있는 것과 연관시켜 주는 수단으로 이해할 수 있다'. 메타체제의 목적은 품질보증 절차가 진행될 원칙을 정의해 국가별 부문별 자격에 대한 자신감과 신뢰감을 갖고, 지도와 정보 그리고 학점인정제도의 운영원칙과 축적을 통해 전국과 각 부문에서 필요한 투명성을 국제적으로도 조성될 수 있게 하는데 있다'(European Commission, 2005a: p. 13)

유럽자격 체제는 국가자격제도를 하나로 연결시키고 다른 국가와 제도에서 자격을 보다 쉽게 알아보고 이해할 수 있게 하는 하나의 번역 장치 역할을 담당한다. 자격 체제는 주로 기준레벨(학습단계 의미)과 지식, 기술과 기능의 학습결과 수준을 설명하는 설명어'descriptors'로 구성된다. 한 예로, EQF에서는 Level 8의 학습결과를 '관련분야 또는 학업에서의 가장 높은 수준 그리고 여러 분야의 접점에 위치'라고 설명할 수 있다 (유럽집행기관, 2005a, p. 20)〈표 7 1〉.

〈표 7 1〉 유럽자격체제를 정의하는 기술어구(EQF)

	지식	기술	능력
	EQF의 내용에 따라 이론적 또는 사실적 기초에 기반을 둔 지식을 의미	EQF의 내용에 따라 기술은 인식(논리, 직감 그리고 창의적인 사고의 활용)과 실용(민첩성과 방법, 재료, 도구와 기구를 활용)을 의미	EQF의 내용에 따라 능력은 책임과 자율성의 의미에서 설명
Level 1 과 연관된 학습결과	일반적인 기초 지식	단순한 업무를 진행하기 위한 기초기술	구조적 내용에 따른 직접 감독 하에서의 작업 혹은 학습
Level 2 과 연관된 학습결과	작업 또는 학습 분야의 사실적 기초에 기반을 둔 지식	단순한 규칙과 도구를 활용해 업무를 처리하고 반복되는 문제를 해결하는데 필요한 기초적 인식과 실용적인 기술	약간의 자율성이 보장되는 감독하의 작업 혹은 학습
Level 3 과 연관된 학습결과	작업 또는 학습 분야의 사실, 원리, 과정과 일반적 개념	작업을 진행하는데 필요한 다양한 인식과 실용적인 기술, 문제해결에 있어 기초방법, 도구, 재료와 정보를 선택하는 기술	작업과 학습에 있어 완성하는데 필요한 책임을 의미, 문제해결의 조건에 개인의 행동양식을 적용
Level 4 과 연관된 학습결과	작업 또는 학습 분야의 넓은 의미에서의 사실적·이론적 지식	작업 또는 학습 분야의 특정문제 해결에 필요한 해결책을 제시하는데 필요한 인식과 실용적 기술	일반적으로 예측 가능하지만 변동이 있을 수 있는 작업과 학습의 지침에 따라 자기관리를 실행
Level 5* 과 연관된 학습결과	작업 또는 학습 분야 내에서의 종합적, 특정화된 사실적 이론적 지식과 이러한 지식의 범위를 인식	추상적인 문제를 해결하는데 있어 창의적인 해결책을 개발하는데 필요한 종합적인 범위의 인식과 실용적 기술	예측하기 힘든 변동사항에 있어 작업과 학습 분야에서의 경영과 감독 활동 본인과 타인의 성과를 검토하고 개발
Level 6** 과 연관된 학습결과	작업 또는 학습 분야의 고급지식으로 이론과 원리에 대한 비판적인 이해	특정 작업과 학습 분야에서의 복잡하고 예측 불가능한 문제를 해결하는데 필요한 고급기술로 명장과 혁신함을 동시에 보여주는 기술	복잡한 기술 또는 전문적 활동과 프로젝트를 관리하고 예측하기 힘든 작업 또는 학습내용에 대한 의사 결정을 책임
Level 7*** 과 연관된 학습결과	창의적인 사고와 연구의 기초가 되는 지식 각 분야별 계면에 대한 비판적인 인식을 갖고 지식관련 사안에 대한 비판적 인식	연구와 혁신에 있어 다양한 분야의 지식을 통합하기 위해 새로운 지식과 절차에 특화된 문제해결 능력	복잡하고 예측하기 곤란하고 새로운 전략적 접근이 필요한 작업과 학습 내용을 관리하고 전환한다 전문적인 지식과 실무/ 팀의 전략적 실적을 검토에 기여한 것을 책임

	지식	기술	능력
	EQF의 내용에 따라 이론적 또는 사실적 기초에 기반을 둔 지식의 의미	EQF의 내용에 따라 기술은 인식(논리, 직감 그리고 창의적인 사고의 활용)과 실용(민첩성과 방법, 재료, 도구와 기구를 활용)을 의미	EQF의 내용에 따라 능력은 책임과 자율성의 의미에서 설명
Level 8**** 과 연관된 학습결과	작업과 학습 분야와 각 분야별 계면에서의 선도적인 위치에 있는 지식	연구와 혁신에 있어 중요한 문제를 해결하는 필요한 가장 선두에 있는 특화된 기술과 기능으로 여기에는 종합과 평가과정이 포함되며 기존의 지식과 전문적인 실행을 확대하고 재해석	연구를 포함한 선도적인 작업과 학습내용에 새로운 아이디어나 절차를 개발하는데 필요한 실질적인 권한, 혁신, 자치권, 학술적, 전문적 진실과 실질적 의무를 행사

각 8단계는 모든 자격체제의 단계와 관련 있는 학습결과와 연관된 기술어구로 정의된다.

유럽의 고등교육분야의 자격체제의 호환가능

유럽의 고등교육분야의 자격체제는 각 주기별 기술어구를 제공하고 있다. 각 주기의 기술어구는 각 주기를 완료했을 때 대표되는 가격과 연관시켜 일반적인 성명과 전형적인 성과의 기대를 제공하는 것이다.

* 고등교육 단기 주기의 기술어구(첫번째 주기와도 연관)는 볼로냐의 회의의 품질관리 의지로 공동 개발되었으며 EQF의 5단계의 학습결과와 대응된다

** 유럽고등교육분야의 자격체제의 첫 번째 주기의 기술어구는 2005년 5월 Bergen회의에서 관련 장관들이 합의했으며 EQF의 6단계와 대응된다

***유럽고등교육분야의 자격체제의 첫 번째 주기의 기술어구는 2005년 5월 Bergen회의에서 관련 장관들이 합의했으며 EQF의 7단계와 대응된다

****유럽고등교육분야의 자격체제의 첫 번째 주기의 기술어구는 2005년 5월 Bergen회의에서 관련 장관들이 합의했으며 EQF의 8단계와 대응된다

자격체제는 개발할 구조를 제공하고 다른 종류의 자격간의 관계를 설명하면서 학습결과를 인정하는 것을 지원하고 직업자격과 학습경로에 대한 접근성을 강화시키고 평생학습 분야에도 기여한다. VET 제도에 꼭 필요한 근본적인 개혁 또는 능력과 결과 위주, 개인 학습자들의 이동성 보장, 학습경로와 학습프로그램 사이의 모듈화 보장과 같은 현대화 과정에 필요한 자극제를 제공할 것으로 기대되기 때문에 변화의 추진제로 간주되고 있다.

그러므로, 자격체제는 자격제도의 일부분으로 볼 수 있다. 자격제도는 자격증 취득으로 이어지는 모든 구조와 절차 측면에서 포괄적 용어인 반면 자격체제는 VET 제도를 보다 잘 감독하기 위해 실행되는 정치적 기구로 볼 수 있다. 국가자격체제(NQF)와 메

타 체제인 EQF와는 차이가 있다. 메타 체제는 자발적으로 시행되는 반면 NQF는 그렇지 않다. 한 예로, EQF는 개별 회원국 보다는 유럽연합 전체의 우선순위를 주로 공략하고 기능 확인과 승인에 관한 법적구속력이 있는 규정을 포함하고 있지 않다. 자격체제의 발전은 관련자들의 상호신뢰에 바탕을 둔 그들의 협력의지에 달려있으며 NQF의 발전보다는 많이 복잡한 것이 현실이다(7.4장).

자격체제의 개념은 새로운 것이 아니다. 수세기 동안 동업조합과 단체들은 그들의 기술과 교역 그리고 도제를 교육시킬 수 있는 권리에 대한 규제를 행사하고 보호해왔다. Bjornavold & Coles(2008)은 이러한 구조는 각 부문과 NQF의 선구자라고 지적했다. 현재 자격체제는 주로 IVET, 고등교육 또는 CVET와는 다른 학습배경을 통한 학습된 기술과 기능을 대표하는 중요한 구조를 개발하는데 정부의 이해관계에 근거를 두고 있다. 현대 자격체제는 평생교육전략과 연결되며 비공식적과 비정규적 학습의 기준을 위한 기초를 제공하기도 한다. 자격체제의 주요 목적은 여러 교육적 하부조직, 회원국 사이에 그리고 회원국 내, 각 분야, 교육시스템과 노동시장 사이의 투과성, 투명성 그리고 이동성을 높이는 것이다.

어떤 자격체제는 이미 사회계층에 깊숙이 박혀있다. 자격체제는 각 자격간의 관계를 설명하고 진학가능성에 대한 투명성과 정보를 제공하기 때문에 학위나 훈련프로그램의 단순한 분류를 뛰어 넘는다. 자격체제는 간혹 자금조달을 위한 수단으로 활용되기 때문에 관리체제에도 영향을 줄 수 있다. 영국을 예로 들자면 자격체제의 자격으로 연결되는 훈련프로그램에만 자금이 집중되는 것을 볼 수 있다. 자격체제는 '검토를 위해 모든 것을 개방하는 도구'이기 때문에 적격성, 이동성과 투명성이 조성될 것이다(Cedefop, Coles & Werquin, 근간서적, p. 155). 자격체제는 이해당사자들을 (사회적)가치와 기존과 새로운 자격이 만들어지는 과정을 인식하는 새로운 방법을 배우게 해주고 있다. 자격체제는 개혁의 기초가 되고 보다 나은 관리체제로 이어지는 혁신을 연결하는 유일한 방법을 제공한다.

EQF가 VET의 학점인정제도, 소위 ECVET와 연결될 것으로 예상되며 이것은 유럽

의 고등교육학점인정제도(ECTS)와도 연계될 것으로 보인다. ECVET는 회원국들 간의 협력으로 현재 개발이 진행 중이다. EQF와 학점인정제도는 모두 품질보증과 VET와 고등교육의 공정성을 지원할 것으로 예상된다. Coles & Werquin(Cedefop, Coles & Werquin, 근간서적)은 자격체제(특히 EQF)는 모든 자격이 내부적으로 철저히 검증되고 품질이 보증되기 때문에 하나의 품질보증 장치가 된다고 지적했다. 모든 NQF의 품질보증 기준이 포함이 되어있는지 명확하지는 않지만 기획자와 정부관리 측에서는 규격에 맞지 않는 자격을 인정할 수 없기 때문에 적어도 EQF에서는 품질보증 기준이 포함되어있다. 기본적인 사실을 떠나 철저히 검증되고 품질이 보증되지 않는 자격이 포함된다면 고용주들 또한 신뢰하기 어려울 것이고 EQF를 사용하지 않을 것이다.

자격체제를 수립하는 것은 자격증을 서로 연결해 사용자들에게 훈련과 학습과정에 대한 확인과 승인 그리고 진학의 기회를 제공해 주기 때문에 정보와 지도를 개선하는 방법이 되기도 한다. 학습 진로 사이에 원활한 이동을 제공하는 것은 개인의 학습활동을 장려하고 VET 제도내의 막다른 상황으로 가는 것을 예방할 수 있게 된다.

이와는 별도로 자격체제를 수립하는 것은 VET의 교육에도 영향을 미치는데 그 이유로는 자격체제는 학습과 훈련프로그램 교육법 사이의 차이점을 발견하는데 도움이 되기 때문이다. 또한 고용주들에게는 채용과 인적자원개발 정책에 자격체제를 활용한다면 그들의 노동인력 자격증에서 부족한 부분을 쉽게 확인할 수 있는데 도움이 될 것이다.

7.3. 유럽평생교육의 자격 체제

Bohlinger & Munk(Cedefop, Bohling & Munk, 근간서적)에 따르면 자격체제에 관한 연구를 2가지 분류로 구분할 수 있다고 한다. 첫 번째 분류는 국가연구가 관여되는 것으로 보통은 NQF의 개발과 시행이라는 맥락에 따른다. 호주(Keating, 2003b), 아일랜드(NQAI, 2003), 뉴질랜드(Mikuta, 2002; Philips, 2003), 남아프리카(Allasis, 2003; Cosser, 2001), 그리고 영국(Croxford et al., 2001; Raffe et al., 2005;

Raggatt & Williams, 1999)과 같은 영어사용 국가에서는 정치적 배경과 체제의 발전단계를 분석하는 연구가 진행되어왔다.

다음 분류는 국제기구(OECD, European Commission, ETF, ILO, Cedefop)가 진행하는 연구를 의미하며 국가적 경험에 대한 개요와 요약이 제공된다(Deane & Watters, 2004; Young, 2002; 2003; 2005). 여기에는 자격체제 분류를 위한 기준을 찾는 것을 전면에 내세우고 있다. 이러한 기준에는 자격체제의 기본원리, 가이드라인, 범위, 특성과 벤치마크, 자격을 설명하기위한 학습결과 활용, 학습단위, 교육시간과 자격의 정의 같은 자격체제의 목적이 포함된다.

그러나 선택권, 과제, 학습형태와 자격증의 전체 범위를 포용하는 NQF는 존재하지 않는다. 또한 모든 체제는 개발과 시행 단계에서 많은 걸림돌을 직면하게 되며 조직적으로는 내용면과 정치적인 문제를 공유한다. 뉴질랜드와 남아프리카 공화국의 자격체제는 교육의 하부조직(즉, 고등교육, IVET)을 단일 체제와 제도로 연결하고 통합하는데 초점을 맞추고 있다(Ensor, 2003; Mikuta, 2002). 통합된 체제 내에서는 다양한 학습형태에 대한 충분한 고려가 없을 때에는 문제가 발생할 수 있다. 내용측면에서 발생하는 걸림돌은 실질적으로는 정치적 기관적인 문제라고 할 수 있다. 정치적 단계에서 벌어지는 일과 교육의 일종의 권력투쟁이며 자격체제가 궁극적으로 이루고자하는 목적에 대한 다양한 의견에서 비롯된 논쟁이라고 할 수 있다(Heyns & Needham, 2004).

7.3.1. 자격체제의 목적

자격체제의 개발업무는 1980년대 중반부터 진행되어왔다; 이러한 개발의 주요부분은 스코틀랜드의 16세 이상을 위한 사업계획과 1986년 영국에서 소개된 NVQ 제도(국가 직업자격제도)에서 그 출발점을 찾을 수 있다. 이러한 계획은 자격체제를 도입했거나 개정할 필요가 있는 대부분의 국가가 필요로 하는 근본적인 개혁에 그 근거를 두고 있다.

(1)교육과 훈련의 참여에 엄격한 선택권을 적용(Young, 2003: p. 230). 유사한 업무(무업과 공예)를 통해 전통적으로 설립된 직업자격의 지위와 가치 그리고 일반교육의 경우에는 과목과 학과목. 그러나 이러한 전문적이고 과학적인 공동체는 어느 특수 집단을 자격구조에서 배제시키거나 제한적인 접근만 허용했다. 자격체제를 도입한 국가에서는 유사한 업무(자격제도가 근거를 둔)에서 명확한 기준으로 전환하고 있는 실정이다. 이렇게 하는 데는 정식적인 교육과 기관적인 교육사이의 전통적인 관계에서부터 자격을 분리하는데 목적이 있으며 또한 혜택 받지 못한 사람들에게 접근방법을 확대해주기 위해서다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적; Young, 2003, p. 229).

(2)VET기관들은 서로 독립된 기관으로 특정 부문별로 조직된다. 결과적으로 특수성이 제한되고 학습결과를 이동하는 데는 선택권이 많지 않다.

(3)전통적으로 자격증은 정식 교육프로그램을 수료함으로써 취득하는 것이었다. 이러한 구조는 비공식적이거나 비정규적인 교육을 통해 지식, 기술과 기능을 취득한 사람들 또는 기관적, 학습내용 그리고 재정적 제한으로 정식 학습프로그램에 참여하지 못한 사람들에게 장벽으로 작용될 수 있다. 자격체제를 통해 개인별 학습결과를 확인하고 승인할 수 있게 되며 노동시장에서 보다 유용하게 활용될 수 있게 된다.

기존의 자격체제를 재정립하거나 새로운 자격체제를 개발하는 많은 유럽과 비유럽 국가를 보면 이것은 지나가는 유행이나 유럽만의 현상이 아닌 전 세계적인 현상이라는 사실을 알 수 있다. 자격체제를 개발하는 것은 새로운 화폐의 도입과 유사하다. 많은 사람들이 원하지만 어떤 의미를 갖는지 불분명하다(Young, 2003: p. 223). 이것은 다음과 같은 요인에 그 원인을 찾을 수가 있다.

(1)이 주제에 관한 연구중심의 조사가 많지 않다는 점. 기존의 조사는 대부분 유럽연합 집행기관이 발표한 기록문서에 대한 논평이거나 앞으로의 시나리오에 대한 개요설명에 불과하다.

(2) 기술수준이 낮은 사람들에게 '기회를 한 번 더 주는 장치'로 NQF을 개발하는 것은

그들에게 비공식적이거나 비정규적인 교육과정을 통해 취득한 기능을 공식적으로 인정 받을 수 있는 기회를 제공하는 것을 의미한다(Young, 2003: p. 223).

(3)기존의 자격제도와 새로운 자격체제 사이의 부족한 연관성을 들 수 있다. 몇몇 국가에서는 특히 남아프리카 공화국에서는 NQF가 시행될 때 존재하지 않았던 자격에 대한 자격체제가 도입되었다는 사실이다. 이러한 경우에는 자격체제가 새로이 개발된 가격과 완전히 새로운 용어를 포함시킬 수 있도록 한다. 기존의 프로그램과는 연관성이 없는 관계로 잠재적 NQF의 사용자들은 이러한 사실을 이해하지 못했다(Allais, 2003; Ensor, 2003).

그러나 이러한 문제점들은 시간이 지남에 따라 해결될 것으로 추정되며 자격체제의 개발은 평생학습, 교육제도의 전환, 학습경로 접근기회를 높일 것으로 예상된다(Raffe, 1994; Young, 2003, p. 224). 더 나아가 자격체제는 보다 합리적인 자격구조를 보장하고 능력개발의 관리체제를 개선해 교육과 훈련 프로그램의 국제적 마케팅을 개선시킬 것으로 기대된다.

7.3.2. 자격체제의 조건

자격체제를 새롭게 도입하거나 개정하고자 하는 모든 국가에는 전반적으로 유사한 사회적 조건과 개혁의 필요성을 발견 할 수 있다. 한 예로 각 국가별 내용에 따라 다양한 형태로 발전할 수 있는 교육계 하부조직의 표준화와 통합 추세는 모든 국가에서 관찰되고 있다. Raffe et al.(2005)은 표준화와 관계되는 3가지 개혁을 확인했다: 교육과정, 기관적 그리고 구조적 개혁.

자격체제를 개발하는 데는 몇 가지 전체적인 조건이 있어야 한다(Cedefop, Bohlinger & Munk, 근간서적; Raffe et al., 2005; Young, 2003: p. 225).

(1)모든 자격증과 다른 형태의 학습이 표준화되고 승인을 받을 수 있게 학습효과 면에서 모든 자격을 설명할 수 있어야 한다.

- (2) 모든 자격을 학습단계에 맞게 계급성 또는 연속성을 설명할 수 있어야한다. 대신에 연속성은 승인된 모든 학습과 자격과 일치해야 한다.
- (3) 모든 자격에 대한 평가가 가능해야 하며 자격을 취득한 모든 형태의 규정, 교과과정, 방법과 교의와는 독립적으로 진행되어야한다.
- (4) 모든 자격증을 단위별로 구분을 할 수 있어야하며 동일한 기술어에 여러 단계로 나눌 수 있어야한다.
- (5) 벤치마크가 활용되게 해 모든 학습 방법을 승인하고 평가 할 수 있게 한다.

자격체제가 도입된 어느 곳이든 이러한 전제조건과 관련되는 사안은 체제의 본질적이고 기관적인 논리와도 연관된다. 본질적인 논리는 평생학습 또는 교육제도를 현대화와 같은 내용과 관련 있는 목적을 다루고 기관적인 논리는 교육기관과 노동시장의 관여방법과 규제와 재정적인 장치와 연관된다. <표 7 2>는 체제를 개발하는데 근거를 제공하고 이러한 전제조건을 만족시키기 위한 정부의 노력을 보여준다.

<표 7 2> 자격체제의 구조적 기초를 마련하기 위한 각 국가별 노력

법적 근거 개발	오스트리아, 크로아티아
제휴협력단체와 이용자들에게 충분한 정보 제공	크로아티아, 키프로스, 체코공화국, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 헝가리, 리투아니아, 몰타, 노르웨이, 포르투갈, 영국
모든 관련 단체 간의 합의 도달	에스토니아, 아이슬란드, 핀란드, 리히텐슈타인, 스웨덴
감독메커니즘을 강요하지 않으면서 상호 신뢰 장려	벨기에, 키프로스, 루마니아, 슬로베니아
비정규·비공식적 교육에 대한 공동의 원칙과 메커니즘 개발	오스트리아, 키프로스, 그리스, 아이슬란드, 몰타, 네덜란드, 루마니아

Source : Cedefop(2009a)

이러한 전제조건이 만족되는 정도에 따라 자격체제의 구조는 ‘강하고 포괄적’이거나 ‘약하고 느슨한’ 체제가 될 수 있다. 강하고 포괄적인 체제는 전체 자격의 종류가 포함된 뉴질랜드와 남아프리카 공화국과 같은 국가의 체제를 의미한다. 이러한 체제 간혹 필요에 따라 그때그때 도입되는 경우가 많고 그것을 위한 새로운 자격이 만들어진다. 반대로 ‘약하고 느슨한’ 자격체제를 가진 국가로는 호주, 아일랜드 그리고 스코틀랜드를

들 수 있다. 이러한 체제는 기존의 자격체제 위에 채택된 것으로 기존의 오래된 자격체제를 개혁하고자 하는 시도에서 비롯된다. 이러한 체제는 강하고 포괄적인 체제의 대체 모델로 대표된다(Young, 2003, p. 226). 양쪽 모두 반대되는 발상, 구조를 제공하고 이해당사자들의 참여를 위한 법적 근거를 마련하는 자격체제를 만들겠다는 같은 목표를 가지고 있다(OECD, 2005d, p. 9).

7.3.3. 국가자격체제 만들기

몇몇 회원국(아일랜드, 프랑스, 몰타, 영국, 등)은 오래전부터 자격체제 또는/그리고 학점인정체제를 개발해온 전통이 있는 반면 다른 회원국은 최근에 와서 개발된 경우가 많다. 이러한 오래된 체제는 EQF 발족 이전에 개발되었으며 흔히 우수한영사례로 꼽힌다. 한 예로, 프랑스는 자국의 체제를 교육계획(계획화)을 정기적으로 업데이트하는 일환으로 1970년대 도입하게 되었으며 관련 부처가 수여하는 자격의 투명성과 비교가 가능해졌다(승인).

영국 또한 자격체제 개발에 있어 오랜 전통이 있으며 1980년대 중반 스코틀랜드가 16세 이상 행동계획을 소개한 그 때로 거슬러 올라간다. 현재는 스코틀랜드의 학점인정자격체제(SCQF)가 12개의 단계별로 운영되며 국가 학점인정 제도와 밀접하게 운영되고 있다. 웨일즈의 학점과 자격체제(CQFW)는 같은 목표를 가진 포괄적인 체제란 점에서 스코틀랜드 체제와 가장 유사하다. 단 SCQF와 비교했을 때 CQFW는 9단계로 운영되고 있다(Raffe et al., 2008, p. 28). 아일랜드 NQF는 중등과정 이후에 10 단계로 구성되어 있다.

SCQF와 연관되는 체제는 결과중심의 자격체제를 개발하는데 있어 하나의 실용적이고 증분 하는 접근을 나타내고 있다. 자격체제는 한 번에 입력위주 제도를 제거하는 대신 꾸준하게 개발되어왔다. 결과 중심적 철학에서 학습의 단계와 내용을 수정함으로써 이러한 결과를 얻을 수 있었다. 반대로 2003년 설립된 아일랜드 NQF는 모든 단계, 초급에서 가장 높은 단계의 학습을 모두 포함시키고 있다. 이 체제의 각 단계는 국가적

으로 합의된 지식, 기술과 기능의 기준을 학습의 결과로 표현한 것이다. 또한 체제에 포함된 모든 자격과 자격으로 연계되는 교육프로그램을 교육하는 교사들 또한 품질을 보증 받는다.

자격체제 또는 유사한 기구를 갖추고 있지 못한 국가들은 현재 자격체제를 위한 구조와 조건을 개발 중에 있다. Cedefop(Cedefop, 2009e)가 유럽 전체에서 실시한 조사를 통해 나머지 유럽 국가들의 NQF에 대한 생각을 다음과 정리했다:

(1)대부분의 국가(벨기에, 불가리아, 크로아티아, 체코공화국, 독일, 이태리, 헝가리, 라트비아, 오스트리아, 포르투갈, 슬로베니아, 슬로바키아, 스웨덴)들은 정치적으로 그리고/혹은 합법적으로 EQF와 명쾌하게 연결되는 가장 중요한 NQF의 개발에 매달려 왔다. 그들은 특별조사위원회를 구성해 학습효과를 지식, 기술과 기능 측면에서 정의, 분류 그리고 초안을 작성하게 만들었다.

(2)스칸디나비아 국가들, 키프로스, 리투아니아, 룩셈부르크, 네덜란드, 폴란드와 루마니아는 NQF을 위한 준비과정에 착수했으나 가장 중요한 체제에는 진념하지 않고 있다. 2번 항목에 해당되는 국가들은 아직 초급 반영단계에서부터 최종 마무리와 실행단계에 있는 국가까지 현재 다양한 개발 단계에 있다.

(3)나머지 두 국가, 그리스와 아일랜드는 준비과정을 착수하지 못했거나 중요한 NQF가 우선 사항이 아니라고 선언한 상태다.

국가적 개발의 여러 단계를 통해서 교육과 훈련 제도가 같은 단계가 아니라는 사실을 보여준다. Boudier et al.(Cedefop, Boudier et al., 근간서적)은 다른 국가적 단계는 연대순 모델의 한 종류에 해당되며 여기에는 여러 가지 기본적인 단계도 포함되며 작가가 생각하기에 모든 국가자격체제가 따르는 하나의 의무적인 경로라고 지적했다. 다음과 설명할 수 있다:

(1)국가적 시험제도를 만드는 것은 품질과 일관성에 대한 보증을 제공하는 동시에 평가과정을 정기적으로 제공하는 것을 의미한다.

(2)개인이 알아야 하는 것이라는 관점에서 훈련의 목적과 평가기준과 상황을 정의하는 기준을 세우는 것(단계의 틀)을 의미한다.

(3)'투수성' 단계로 경로, 다양한 진로, 관문을 만들기를 추구한다. 여기서 주목할 만한 논쟁은 직업훈련의 일반화와 전문화의 범위와 모듈화 범위라고 할 수 있다.

(4)자격증에 대한 가장 구체적인 논쟁은 국가적 명부를 작성하는 것과 과거의 학습과 경력을 인정하는 것에 대한 고려라고 할 수 있다.

모든 국가들은 이러한 단계의 한 측면에 모두 특별한 의미를 두고 있다. <표 7 3>은 자격체제에 구조적 그리고/또는 법적 근거를 마련하고 자격제도를 현대화하기 위해 진행되는 국가적 진행사항을 보여주고 있다.

<표 7 3> 자격체제와 자격제도와 관련 국가적 개발의 단계

제도적 단계	국가 예
국가 검토	불가리아, 폴란드
기준마련(참고 체제)	불가리아, 에스토니아, 헝가리
고등중등교육과 초기 훈련 직업훈련과 연계	오스트리아, 핀란드, 아이슬란드, 이태리, 리히텐슈타인, 룩셈부르크, 노르웨이, 포르투갈, 슬로베니아
자격등록명부	스페인(<i>Catalogo nacional de cualificaciones profesionales</i>), 프랑스(<i>Repertoire national des certifications</i>), 헝가리(<i>national register of qualifications</i>) 오스트리아, 영국(NQF)
사전과 경력 학습의 인증	핀란드, 프랑스, 슬로베니아

Source : Cedefop, Boudier et al.,(근간서적)

모든 국가자격제도는 훈련 진로의 체계를 나타내며 자격에 대한 계급체계를 수반한다. 직업자격증은 교육제도의 역사, 고용과 직업관계에 따라 높게 혹은 낮게 평가된다(Cedefop, Boudier et al., 근간서적; Dauty, 2006). 그럼에도 불구하고 자격단계의 명명법을 공식화하는 운동은 항상 무용지물이거나 불필요하다고 여겨져 왔다. 최근에는 대부분의 국가에서 자격단계의 사용을 수용해왔고 각 국가별 벤치마크를 체계적으로 사용하기 시작했다. 이러한 결정은 유럽통합을 장려하기 위한 목적과 합동을 위한 공개방법과 같은 비의무적인 정책수단을 마련하기 위해 내려진 것으로 보인다.

NQF의 급속한 발전은 국가적 그리고 유럽정책의 목적 그리고 국가적 VET 구조와 전통을 고려하지 않고는 설명되기 어렵다. 각 국가마다 접근 관점에서 차이를 보이지만 몇 가지 공동성이 발견되기도 했다. 한 예로 많은 회원국들이 자국의 NQF를 8단계 구조로 개발할 계획을 가지고 있으며(벨기에, 에스토니아, 스페인과 리투아니아) 이것은 NQF를 EQF와 가장 밀접하게 연결하기 위한 의도로 해석될 수 있다. 그러나 아일랜드와 스코틀랜드 NQF(각각 10과 12단계)는 8단계 국가자격 구조가 모든 해결책이 아니라는 사실을 나타낸다. NQF 개발에 낮은 비중을 되는 몇몇 국가는 그들이 자격체제를 EQF와 연계시키는 것에 잘 대비하게 될 것으로 보인다. 좋은 예로 핀란드가 여기에 포함된다.

모든 회원국은 EQF의 핵심인 학습결과 접근을 채택하고 있다. 간혹 능률중심 접근이라고도 표현되는 이러한 학습결과에 대한 초점은 자격의 투명성과 책임성을 높여야 하는데 필요성과 밀접한 관계를 가지고 있다(7.4.1장 참조). 다양한 배경을 가진 학습결과를 이동하고 통합하기 위한 이러한 조건들은 보다 많은 성취, 올바르게 보다 더 공평하게 분배되는 평생학습에 필요한 요소로 작용된다.

7.3.4. 자격체제 혜택의 기대감

OCED(2007c)에 따르면 국가자격 목록을 작성해 이것을 자격체제와 연결시키는 정부와 사회가 여러 가지 혜택을 기대한다. 이러한 혜택에는 높아진 투명성과 유연성, 높은 참여율과 학습자들에게는 증가된 이동성을 들 수 있다. Young(2003)은 자격체제를 교육적 기관의 책임성을 높일 수 있는 장치로 보고 국가자격제도의 국제적인 비교를 위한 근거로 활용할 수 있다고 확인했다. 몇몇 국가에서는 NQF가 규제와 품질보증의 수단으로 활용되고 자격제공자들에게는 체제로 유입되는 것은 하나의 보상이라고 할 수 있다. 이러한 체제의 활용은 규정에 대한 중앙권리를 강화하고 개인화와 지역화를 제한할 수 있다. OECD(2007c)는 정부가 자격체제 개발에 대한 엄격한 관리를 유지하는 경향을 확인했으며 동시에 다양한 이해당사자들의 참여로 얻어지는 혜택에 대해서도 인정했다.

자격체제는 넓은 의미에서 OECD(2007c)가 규정한 ‘독립 장치’ 즉 경로를 명확하게 하기와 연관이 있다. 자격을 학습결과로 표현하는 장치는 학습결과 개념은 자격체제를 구축하는데 매우 중요한 요소이기 때문에 어느 정도는 관련성이 있다고 할 수 있다. 자격체제의 기대되는 혜택은 비록 2가지 단계는 부분적으로 중복되지만 일반적인 혜택과 평생학습의 장려와 연관되는 혜택으로 구분할 수 있다(OECD, 2005d, p. 10 이하참조, Cedefop, Coles & Werquin, 근간서적). 자격체제의 잠재적인 장점을 설명하는 대부분의 연구문헌에 언급된다(Bjornavold & Coles, 2008; Bohlinger, 2008a; 2008b; Young, 2005). <Box 7 2>는 이러한 기대되는 혜택을 요약한다.

<Box 7 2> 자격체제의 기대되는 혜택

교육과 훈련 제도 개발과 주어지는 교육과 훈련의 선택의 일반적인 범위

갈수록 심화되는 지역주의, 지방분권화, 규정의 개인화에도 불구하고 자격체제의 복잡함을 감소시키고 일관성과 투명성을 더하고 모든 교육과 훈련의 접근방법을 보다 쉽게 하는 것이 포함된다. 학습자와 교사/훈련교사들은 자신만의 학습경로를 자율적으로 찾거나 만들 필요가 있다. 사회를 전체로 보는 측면에서는 이러한 목표의 형성은 개인, 기업, 사회 그리고 노동시장의 분위기와 수요를 파악할 필요가 있으며 학점 전환과 같은 방법을 통해 교육과 훈련제도 내에 품질을 보증할 수 있게 될 것이다.

직업개발, 지원, 조언과 지도, 고용의 이동성 장려 포함

자격체제는 학습자, 제공자 그리고 경영인들에게 기술과 수요중심 노동시장 변화에 대처와 공급과 자격사이의 조화, 기술과 능력, 노동시장 수요에 대한 지원을 제공하기 위해 구축되었다. 개인의 직업개발과 수직, 수평적 사회적 그리고 지리적 이동성을 지원한다.

국제적 • 초국가적 측면

자격체제는 이동성, 협력, 교환을 증대시키고 문화 간의 이해를 높이고 여러 국가의 제공자, 교사/훈련교사와 훈련생들 상호간의 인정을 장려한다. 또한 자격에 대한 공통된 언어로 개발하는 업무도 지원한다.

규제의 기능, 법제정과 기관체제의 조건

자격체제의 개발은 상호신뢰와 믿음 그리고 자격규정의 지속성을 보다 효과적으로 개선하고

규제한다는 가정에서 출발한다(특정 부문의 기준, 품질보증제도 또는 교육/훈련제공자들의 증가된 자율성을 통해).

평생학습 장려

자격체제는 인구변화 추세와 학습과 훈련의 접근방법 확대를 통해 다양한 배경에서 능력과 기술이 전환될 수 있는 학습문화를 장려할 것으로 기대된다(OECD, 2005d; Cedefop, Coles & Oates, 2005). 또한 불우한 환경의 학습자들에게 비공식·비정규 학습을 승인함으로써 기초기술의 개선을 자극할 수 있다. 학습기간을 줄이고자 하는 사람들을 위해 학습기간을 단축하고 사전에 취득한 정보를 보완한다. 전체적으로 자격체제는 정확성을 강화하고 자격의 방향과 마케팅을 개선했다고 볼 수 있다. 교육정책 개혁과 프로그램 기획은 평생학습을 자격체제를 통해 홍보하는 것이 조절 가능한 정책메커니즘으로 구성되어 교육과 훈련제도(새로운 자격을 만드는 과정을 통해)의 구조적인 변화를 조성해 품질, 접근, 분배 또는 규정과 관련된 제도의 배경을 구성한다는 가정에서 출발한다.

Source : OECD(2005d; 2007c); Cedefop, Coles & Oates(2005)

많은 연구는 자격제도가 평생학습에 미치는 영향에 대해 집중적으로 조사했다. OECD(2005d; 2007c)에 따르면 이러한 연관성은 보통 교육과 훈련제도(접근성, 효율성, 학습경로의 유연성, 책임성, 투명성)와 학습과정(분량, 배분, 품질, 효율성)과 경향에 대한 자료를 활용해 측정된다. 그러나 이러한 지표는 자격제도의 일부분만 구성하고 영향을 주는 것이기 때문에 조사된 값 또한 의문을 피하기 어렵다. 자격제도와 교육과 훈련 구조를 비교하는 데는 개념적 어려움 또한 따른다. 또 다른 어려움은 자료의 부족과 비교가 불가능하다는 점이며 특히 대부분의 회원국의 NQF 제도가 새롭게 구축되어 관련 자료 혹은 신뢰할 만한 자료가 부족하기 때문이다.

자격제도가 평생학습의 장려에 미치는 영향은 주로 국제적인 기구와 단체에서 수년간 조사해 왔지만 자격체제는 그렇지가 못하다. 평생학습과 자격제도의 참여율 개선에 실질적인 영향을 조사한 근거위주 분석은 최근에야 부각되었다. 이것은 주제의 복잡성에 기인할 수 있으며 EQF의 초안이 최근인 2008년 4월에 국회와 의회에서 채택된 점에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다(European Council, 2008).

자격체제의 영향을 측정하는 것은 우선적으로 사회적과 경제적 압력에 대응하는 정책 메커니즘에 대한 이해가 필요하고, 둘째는 이러한 기구의 실질적인 영향과 '성공'을 측정할 수 있는 특정한 지표의 개발이다. OECD(2005d; 2007c)는 Cedefop, Coles & Oates(2005)와 함께 2가지 정책메커니즘에 대한 분류를 제공한다: 자격체제 내의 구조적 변화(기존 자격체제에 새로운 자격도입)와 제도적 환경의 조건 수정이다, 즉 분량, 접근, 분배 그리고/또는 규정에 대한 변화를 의미한다. 자격체제는 양쪽 메커니즘을 모두 다룬다는 사실을 주목할 필요가 있다. 여기에는 구조적 변화와 착수된 자격체제 환경의 조건수정이 포함된다. 한 예로 조건수정은 자격의 가치가 EQF의 한 특정 단계에만 분배된다면 이 자격의 선호도가 영향을 받을 것이다. 자격체제를 도입하는 것은 그 자체로 구조적 변화이기 때문에 첫 번째 메커니즘은 항상 발생한다.

7.3.5. 배울 수 있는 교훈

NQF 개발을 위한 기존의 제안들은 디자인 관점에서 볼 때 서로 매우 밀접한 관계에 있지만 다른 국가의 체제에서 얻은 경험들에 대한 활용은 드물다. Young(2004)은 자격체제를 도입하는데 발생하는 3가지 문제점을 확인했다: 정책, 기술관리, 내용과 관련된 문제점이다. 정책관련 문제는 체제가 전체 교육과 훈련제도를 다루는데서 오는 체제 개발에 대한 불명확한 책임에 그 근본적인 원인이 있다. 기술 관리와 관련된 문제는 기관의 구조와 관련된 불명확한 책임에서 비롯된다. 교과과정과 내용관련 문제는 학습효과를 시험을 거쳐 주로 평가된다는 사실에서 교육과 평가의 주장의 대립에서 발생한다.

이미 자격체제를 도입한 국가들의 경험을 통해 몇 가지 결론을 얻을 수 있다. 첫 번째는 남아프리카 공화국에서처럼 기존의 자격구조를 고려하지 않고 통합된 자격체제와 자격제도를 개발한 것처럼 자격체제의 점진적인 도입이 임시적 접근보다 더 성공적인 경우를 볼 수 있다(Allais; 2003; Cosser, 2001).

두 번째 결론은 자격체제에 관한 작업을 할 경우에는 타협과 공감대를 찾고자 하는 자세가 가장 근본적인 필요조건이 된다.

세 번째 교훈은 자격체제의 구성요소는 서로 정밀하게 잘 맞아야한다는 사실이다. 개별적 구성요소 또는 각각의 '보조체제'가 논리적으로 본래의 모습에 충실할 때(고등교육 또는 VET) 전체적인 체제가 논리적이 되고 일관성을 갖추게 된다.

네 번째 중요한 교훈은 정책개발자들의 지지는 필수적인 구성요소가 된다는 점이다. 자격체제 개발의 근본적인 문제인 투명성, 규제와 품질에 관한 문제 해결에 도움이 되도록 진행된다. 그러나 아일랜드, 뉴질랜드, 스코틀랜드의 경우처럼 자격체제는 '하나의 구성요소에 불과하며 직원과 교과과정 개발, 자금조달 검토, 기관의 개선과 새로운 평가사회기반시설과 같은 보다 넓은 전략이 포함'되어 많은 기대를 한 것이라는 사실을 알 수 있다(Young, 2004. p. 5).

이러한 교훈을 명심하며 다음 장은 자발적으로 설립된 메타체제로 유럽 전역의 자격에 대한 번역 장치 역할을 담당하는 EQF의 개발을 설명하고 분석한다.

7.4. 유럽 자격체제 개발

2002년 말에 유럽집행기관 산하의 기술 분과 위원회가 ECVET, 특히 EQF의 구체적인 계획을 착수하기 시작했다. EQF를 평생학습으로 설립하는 권고의 최종 초안은 2008년 4월 국회와 의회에서 채택되었다(European Council, 2008).

EQF는 유럽자격제도의 투명성, 품질과 이동성 제고를 위한 시도라고 볼 수 있다. 비록 유럽 평생학습 분야 설립 또는 유럽교육의 경쟁력 제고를 위한 첫 접근은 아니었다. <그림 7 1>은 훈련, 자격 그리고 인증에 대한 진행 중인 다른 유럽연합 계획안과 개발사항을 보여준다.

<그림 7 1> 훈련자격과 면허증의 공동체 단계에서의 준비과정

1957											1992			2000
전문자격의 인증														
1973			1981			1989			1995					
	DG 연구로 시행			DG 고용의 특정부서			인적자원 대책 위원회			DG XXII 청년 교육 과훈련		DG EAC		
1988														
대현장														
						ECTS/ Erasmus				블로냐				
1985														
						자격의 비교		1993		1998				
투명성포럼														
2001														
브뤼헤/코펜하겐 ECVETE														
2010 목표														
2004														
로마 조약						마스트리히트 조약			리스본 정상회의			EQF		
지시 명령						보충성원칙			조직화를 공개방안					

자료출처 : Cedefop, Boudier et al.(근간서적)

EQF가 보완성과 자발성이라는 원리에 기초를 두고 있기 때문에 회원국들은 기존의 자격을 EQF 수준에 맞출 책임이 있다. 이것은 입력 출력위주 제도 사이에 관계를 형성할 필요성을 야기할 수 있다. 또한 EQF는 교육과 훈련의 모든 분야에 메타체제로 구상되었지만(유럽연합집행기관, 2005a, p. 4: <Box 7 1> 참조) 이미 기존에 있거나 또는 새롭게 구축되는 국가 또는 부문별 자격체제와 경쟁하도록 만들어진 것이 아니며 통합되거나 그들을 대체하는 일은 없을 것이다.

EQF는 지식, 기술과 기능에 기초한 학습결과와 연결되는 몇 가지 기준 단계로 구성되어있으며 기본적인 단순한 자격에서 고도로 전문적인 지식에 이르기까지 8가지 계층별 구조단계로 분류된다(표 4 1). 이러한 기준단계는 유럽에서 사용 중인 자격체제를 통해서 다양한 자격으로 연결되며 이를 통해 보다 쉽게 '번역'이 가능하게 된다. 정식 교육과 자격에 너무 엄격하게 근반을 둔 기존의 NQF와는 달리 일반 기준단계는 어디서, 언제 그리고 어떠한 방법으로 취득했는지 상관없이 모든 종류의 학습과 그의 결과가 포함되도록 한다. 각 단계별로 필요한 자격은 학습결과와 직결되는 설명구로 대신된다; 조직(학습기관), 훈련기간, 교과과정, 방법과 교수법에 대한 입력 사항이 없다. 학습결과와 분류와 기준단계별로 배치하는 것은 정부의 관계당국자의 책임이다. 이러한 접근은 '능력'과 다양한 국가 학습과 자격경로에 대한 이해를 높인다. 또한 NQF와 EQF 단계의 일치시킨다.

NQF와 비교해서 볼 때 다양한 범위 측면과 법적 구속력 있는 특성에서 EQF의 기능과 특징이 다르다. <표 7 4>는 양 체제의 단계의 규모를 비교한다.

<표 7 4> NQFs와 EQF내에서의 비교수준

측면	NQF 단계	EQF 단계
주요 기능	단계, 과정과 학습의 종류에 따라 벤치마크	자격 또는 NQF로 규정된 모든 학습 단계의 인증 벤치마크
개발자	지방기관, 지역사무소와 부분별 단체	회원국들이 결연한 태도로 활동
민감함	지역, 지방과 국가 우선순위	각 국가별 종합적인 우선순위
개인의 학습을 인증하는 방법	평가, 측정, 인증과 증명	개인의 학습을 직접 인증하지 않는다.
현재 의존은	국가적 내용 내 요소	국제적 이용자들 사이의 신뢰의 수준
품질보증은 어떻게	국가기관과 학습기관의 관행	NQF와 EQF 단계를 연계하는 국가적 관행과 절차의 역동성
단계정의가 참고하는 것은	국가적 벤치마크는 특정 학습내용을 따른다; 즉, 학교교육, 업무 또는 고등 교육	전체 국가의 모든 학습내용의 일반적인 진행사항

Source : Bjornavoid & Coles 채택(2008)

자격의 비교가능성과 다양한 체제의 활용을 지원하기 위해 EQF는 학습결과를 인증하기 위한 2가지 학점인정제도와 연계 된다; ECTS와 ECVET. <표 7 5>는 3가지 장치에 대한 비교와 EQF, ECVET와 ECTS사이의 연관성은 기준단계에 대한 2제도의 유사함을 통해 실현된다는 점을 나타낸다. 8개의 EQF 기준단계 중 3개는 고등교육의 기준단계에 따라 만들어 졌다. ECVET는 ECTS의 초기 개발사항을 발전시킨 것이며 나머지 5단계는 고등교육을 위한 단계로 직업자격을 담당한다.

ECTS와 ECVET의 다양한 수치를 만들 수 있었던 것은 정부당국의 역할이 컸다. ECTS는 한 학기동안 정규학생이 취득하는 학점이 60학점이라는 원칙에 근거를 두고 있다. 유럽의 정규학습 프로그램을 통한 학생의 학업량은 1년에 1,500 1,800시간으로 25 30시간에 1학점을 취득하게 된다(European Commission, 2004a). ECTS와는 다르게 ECVET와 관련된 수치와 학점계산법은 아직 정의가 내려지지 않았다. 학점이 단위에 따라 다르게 주어지는 관계로 모든 자격은 모듈화 과정이 필요하고 이러한 작업은 VET 제도를 담당하는 정부당국의 역할이라고 할 수 있다.

<표 7 5> EQF, ECVET 및 ECTS의 목적

목표 도구	EQF	ECVET	ECTS
투명성	자격과 평생학습의 투명성 개선(리스본 회의목표)		고등교육 과정과 학위의 투명성 개선
유럽의 장려	2010년까지 유럽을 가장 경쟁력 있는 국가로 만들고 역동적인 지식기반 경제 분야를 이룩한다(리스본 회의목표)		유럽의 고등교육분야의 국제적 선호도 개선 ^(b)
이동성	분석된 문서에서는 직접 표현이 없음	학습자들의 국제적 이동성 장려 ^(d)	학생이동성 장려, 국제적 교과과정 개발 ^(a)
비교성	자격의 비교성	자격의 비교성	학습프로그램 비교
가변성(전환, 축적)	자격의 가변성	자격의 가변성	학점제의 가변성
인증과 확인	비정규적과 비공식적 교육의 인증과 확인	VET 인증과 확인 절차의 품질 개선 ^(c)	학습적 인증 지원 ^(b)
협력	모든 이해당사자들 간의 협력과 신뢰 확립 ^(c)	모든 이해당사자들 간의 협력과 신뢰 확립	모든 이해당사자들 간의 협력과 신뢰확립

Source : Dunket & Le Mouillour(2008: p. 187), EQF, ECVET와 ECTS를 설명하는 유럽집행위원회의 문서를 기초로 했다. (a)베를린 성명서 (b)유럽집행위원회(2004a, p. 1); (c)유럽집행위원회(2006a, p.2 et seq.);(d)유럽집행위원회(2006b).

7.4.1. 능력중심 접근을 향해서

지식, 기술과 기능은 EQF의 기준단계의 핵심 개념이다. 유럽의회와 평의회를 위한 유럽집행기관의 제안서에는 능력을 '지식과 기술을 활용할 수 있는 증명된 능력'이며 책임감과 자율성이 포함된다고 정의 내렸다. 반면 기술은 '지식을 응용할 수 있는 능력으로 주어진 업무와 문제해결을 완성할 수 있는 know how의 활용능력'이라고 정의를 내렸다(European Commission, 2006b, p. 16). 여기에는 능력을 자율성의 정도와 관련된 책임감에 따라 구분했다.

〈표 7 6〉 자격과 능력의 비교

자격	능력
교육기관이 인증한 취득 기술, 지식과 능력	사회적, 일상과 전문적 생활을 통해 습득되고 인증된 지식, 기술과 능력
시험을 통해 인증	비준과 평가를 통해 인증
정식 학습경로와 정식 면허로 연계되는 시험	사전 학습결과에의 인증
교육제도의 구조를 정의하는 자격	인증은 개인의 실질적인 능력 수준을 알리는 것으로 정식자격을 완성함
취득한 지식의 동질성	습득된 능력의 이질성
종합 : 모든 개인에게 동일한 절차	개인
주제와 분야에 집중된 지식	개인과 직업적 내용에 따라 학습결과에 초점을 맞춤
학습장소의 정식화와 기관화	독립적인 학습장소
학습절차의 기간을 우선적으로 결정	독립적인 학습기간
시험에만 연관되는 지식과 기술의 인증과 확인	모든 학습경험은 인증이 가능
전문적인 내용에 관한 전환의 문제점 발생	내용이 다르기 때문에 전환의 문제점 발생
직업/직업분류에 따라 설명된 종합적인 측면	개인적 측면

Source : Bohlinger 채택(2008a, p. 70) & Colardyn(1996, p. 54)

반대로 지식은 '학습을 통해 습득된 정보의 흡수 결과라는 뜻을 가지고 있다. 지식은 학업 또는 업무와 관련된 분야의 사실, 원리, 이론과 실습의 몸통이다'(European Commission, 2006b, p. 16). 그런 이유에서 EQF 지식은 이론적 혹은 사실적 기반

을 하고 있다고 설명될 수 있다.

EQF 개발에 있어 능력중심 접근의 핵심은 적응성과 업무중심 학습절차 개념에 대한 높은 인식과 높아진 비공식·비정규적으로 취득한 학습결과를 승인하는 것으로부터 시작된다. Livingstone(2000), Jaques(1996)와 Dreyfus & Dreyfus(1986)가 그들의 직업적인 전문지식 취득에 관한 연구를 통해 학습의 접근성과 EQF의 결과중심의 활용을 확대할 필요가 있다고 설명했다. 모든 학습결과를 눈에 띄게 만들고자 하는 희망의 중심에는 암묵적 지식까지 포함해 비공식적이고 비정규적인 학습을 통해 취득한 학습결과를 확인과 인증하고자 하는 의도가 있다. <표 7 6>은 ‘자격’과 ‘능률’의 개념 차이를 비교하고 있으며 능률은 개개인의 인지와 정신적 능력, 능력과 재능을 인정하는 보다 넓은 범위의 다양성을 인정한다. 이것은 자격의 개념을 뛰어넘는 큰 의미를 가진다고 할 수 있다.

Cedefop를 대표해서 Winterton & Delamare Le Deist & Winterton et al.(Cedefop, Winterton et al., 2006)은 ‘지식, 기술과 능률(KSC)의 관점에서 VET의 질적 결과를 유형 분류체계를 설립’하고자 직업적 능률의 용어정리를 위한 시발점이라고 설명했다. 이것은 VET의 유럽 학점인정제도 개발에 있어 수평적 측면에서의 개념적 기초로 활용될 수 있을 것이다(Cedefop, Winterton & Delamre Le Deist, 2004, p. 1). 그들의 제안은 몇 가지 국가적 개발 분야(주로 독일, 프랑스, 영국과 미국)와 다양한 업무와 학술적 지식분야에 근거를 두고 있다. 능률에 대한 공통된 접근방법을 체계적으로 확립하고 그들을 하나의 공통된 정의로 통합하는데 어려움이 있음을 연구를 통해서 알 수 있다. 연구가들에 의하면 미국에서 벌어지고 있는 능률에 대한 논쟁은 대부분 훈련 관리의 연구에 비롯된 것이며 여기에는 일반적 능력, 적성 그리고 직업 관련 기술도 포함된다. 반대로 앵글로색슨 국가에서 능률은 국가직업자격, 관련지식과 행동적 요소와 관련된 논쟁과 관계가 있다. 프랑스의 능률논쟁은 통합적 접근으로 특징될 수 있다; 모두 지식, 즉 사교적 수완과 존재 지식에 대해 강조하면서 능률에 대한 포괄적인 입장이 논의된다. 그러므로 지식, 기술과 능률에 대한 유형분류체계의 개발은 직업관련 기술적 요소를 강조하는 접근방법을 채택하는 경우가 많다.

Cedefop를 대신하여 EQF와 ECVET의 핵심 개념을 뒷받침하는 다른 연구는 또 다른 접근법을 채택하고 있다(Cedefop, Coles & Oates, 2005). 여기 연구가들은 능력에 관한 학술적 담론을 자체하는 대신 이러한 개념의 용어정리에 관한 확실성과 공감의 부족에 근거해 그들이 주장하는 '상호신뢰 구역(ZMT)라는 보다 정확하고 새로운 '개념'을 확립하고자 했다. EQF와 이것의 각 단계는 학습방법, 인증 그리고 직업적 학습결과(지식, 기술과 기능)의 평가에 대한 개인, 기업체 그리고 다른 기관과의 합의라고 주장했다(Bohling, 2008b; Cedefop, Coles & Oates, 2005). 이러한 접근법에서 지식, 기술 그리고 기능의 핵심 개념에 대한 분석이나 구체적인 정의가 없다. 그러므로 상호신뢰라는 '개념'은 정의하고 번역하는 업무를 회원국들에게 그 책임을 넘겨주는 것이 되지만 학습심리학 관점에서 볼 때 '단계'를 '수준'이 될 수 있기 때문에 개인의 학습수준과 학습결과를 특정 등급과 분류로 구분한다는 것은 매우 불명확하다. 학습과정은 안정적이거나 꾸준히 개발되는 것이 아니라 교차되거나 기복과 침체 되는 경향이 있다. 그렇지만 그 반대의 상황이 발생하는 경우도 있다. 더욱이 그들은 한꺼번에 쏟아지기 보다는 얼기설기 엮인 경우가 더 많다(Anderson, 1995; Edelman, 2000; Lefrancois, 1972).

7.4.2. 능력 개념의 '애매함'

EQF가 비록 지식, 기술과 기능에 근거를 두고 있지만 이러한 개념에 대한 합의된 이해는 아직도 과제로 남아있다. 영어가 아닌 다른 언어로 사용될 경우 발생하는 의미론적인 문제를 떠나 EQF의 실행을 위한 타당한 토대를 마련할 뿐만 아니라 NQF의 개발과 개정에 필요한 지지와 방향을 제시하기 위해 이러한 개념의 보다 심층적인 분석이 요구된다.

지식, 기술과 능력은 모든 학습과정의 결과이자 효과라고 할 수 있으며 여기에는 개인의 능력과 이러한 능력을 행하고자 하는 의지가 담겨있다. 능력이라는 개념에는 오랜 전통이 있으며 <Box 7 3>과 같이 여러 심리학, 인공지능학, 철학적 그리고 언어학적 논쟁에 그 뿌리를 두고 있다.

〈Box 7 3〉 능력개념의 근본

‘능력’이라는 개념의 사용은 Noam Chomsky로부터 시작되었으며 일반적인 문법적 이론도 그의 작품과 관련이 있으며 또한 언어학과 인지심리학적 표현에도 기여했다고 할 수 있다(Chomsky, 1964; 1965). Chomsky는 언어학적 능력을 말하는 사람/듣는 사람의 언어에 대한 지식인 반면에 언어학적 성과는 ‘확실한 상황에서 사용하는 언어의 실질적인 사용’이라고 구분했다(Chomsky, 1965, p. 14). 능력과 성과의 구분은 성과는 언어적 처리 과정이고 능력의 결과라고 할 수 있다. 이러한 해석에 따르면 능률적인 연설자는 언의 표현을 만들어낼 수 있는 능력이 있으며 언어의 규칙(구조, 문법, 어휘, 등)을 적용시키거나 그의 사고를 표현하는데 사용할 줄 아는 창의력도 있다. 이러한 능력에는 내용을 언어규칙과 종합하는 능력과 다른 연설자들의 말도 이해하는 능력이 포함된다. 다른 사람들과 소통할 필요가 있을 때 이러한 개발의 의미가 부여되기 때문에 언어의 능력은 상호작용과 사회적 요소로 구성된다고 할 수 있다.

White(1959)는 능력개발은 지식을 만들 수 있는 능력에 근거한다는 유사한 개념을 발표했다. 이 개념은 개인의 인지 시스템에 새로운 자극제와 순서를 정해(방법을 알고) 하나의 루틴으로 만들 수 있는 능력의 통합을 예측했다. 두 가지 경우 모두 능력/지식 자체에 대한 구분이 필요하며 다른 한편으로는 능력/지식을 관찰할 필요가 있다. 이러한 구분은 능력과 성과의 차이로도 많이 알려졌으며 능력을 개발, 평가, 측정하는데 있어 기능적인 어려움을 나타낸다. Polanyi(1967)은 암묵적 지식 개념을 소개했다. 여기에는 지식의 취득방법과 지식 그 자체에 대한 구분이 포함된다. 암묵적 지식 개념은 훗날 McCarthy & Hayes(1969), Tulving(1972), Spender(1998)에 의해 더 발전되었다. 이것과는 별도로 능력개발은 인적경험과 사회적 문화의 취득을 근거로 해 정신적 기능과 장기의 기능적인 발전으로 이어진다, 이것은 정의의 속성을 뒤따르는 것이라고 할 수 있다(Leontjew, 1979; Millilan, 1984). 이러한 정의를 달성하려면 능력개발의 한 요소인 학습이 독립된 내용을 대신할 수 없으며 항상 다른 (사회적) 내용 통신과 특정목적으로 통합되어야한다, 예로 지식은 특정 행동을 통해 취득된다(Dawydow et al., 1982; Luhmann, 1987; Mead, 1962).

능력에 대한 교육적인 접근은 Weinert(2001, p. 27)이 제공했으며 능력을 인지능력과 학습 가능한 능력 그리고 기술을 문제해결 능력으로 정의했다. 그에 따르면 능력은 다양한 상황에서 성공적으로 그리고 책임감 있게 문제해결에 적용하고 활용할 동기, 자유의지, 사회적 성향과 능력을 의미한다. 현재 이 개념이 채택되고 많은 연구에서 활용하고 있으며 Oates(2003)과 Keating(2003a)의 DeSeCo 프로젝트 이후로 OECD 내에서 사용되고 있다.

EQF에 명시된 기본적인 능력 모델은 Jaques(1996)과 Dreyfus & Dreyfus(1986)에 의해 개발되었다. 이 모델은 능력을 하나의 능력, 기술 그리고 하나의 정신적 기질로 정의했다. 한 개인의 특징이 될 수 있지만 동시에 단체, 업무단위 또는 조직의 특징이 될 수도 있다고 했다. 능력이라는 개념은 일반적으로 한 기질을 행동하고 설명할 수 있는 능력으로 연결되도록 설정된 반면 자격이란 개념은 하나의 위치(사회적 또는 직업적)를 설명한다. 자격과 능력을 구분하는데 가장 중요한 기준은 자격은 객관적으로 설명이 가능하고 교육과 학습이 되는 기능적인 지식과 기술이라는 점이다. 반대로 능력이라는 개념 또한 개인의 성격을 포함시키고 있지만 꼭 직업적 혜택을 위한 방향으로 활용되는 것은 아니다.

자격체제에서는 능력과 능력 개발에 관계되는 문제는 주로 능력, 능력의 특징, 확인과 인증을 다르게 이해하는데서 오는 차이에서 비롯된다. 그러나 능력중심 교과과정, 학습결과와 평가절차를 만들기 위해서는 공통된 이해가 근본적으로 필요하다. 자격체제 개발과 관련되어 가장 최근에 떠오른 화제는 최소한의 이동성을 보장해 다양한 지식분야에 대한 관점을 포함시켜 국가능력개념에 보다 집중하는 것이다(Bohlinger, 2008a; Keating, 2003a; Cedefop, Rychen, 2004; van Loo & Semejin, 2004). 다양한 관점과 기대를 감안해서 모든 자격체제와 제도를 개발한다는 것은 하나의 과제로 남을 것이다.

7.5. 결론

NQF의 숫자가 점차 증가하고 있다. 개혁과 변화를 위한 하나의 장치로 보는 견해가 점차 증가하고 있으며 VET 제도의 방향 제시를 위해서도 꼭 필요한 장치로 보고 있다. 학습결과에 따라 내포된 자격단계를 공식적이고 분명한 자격으로 해석한다는 것은 VET 정책개발자들에게 교육과 훈련경로 뿐만 아니라 모든 부문과 노동시장에 대한 보다 조직화되고 계획적인 장치 역할을 제공하게 될 것이다. EQF는 정부의 이해당사자들 자격단계를 성문화하는데 하나의 시발점인 동시에 벤치마크를 제공하는데 기폭제 역할을 담당하고 있다. 가장 큰 장점은 다양한 형태의 지식, 기술과 기능을 하나로 통합

시키는 능력과 학습내용의 취득을 언제든지 잠시 멈추었다가 다시 시작할 수 있게 만들어주는데 있다. 학습내용보다는 학습결과에 보다 치중하는 것은 직업교육과 훈련경로를 하나의 유연성 있는 구조로 만들고 있다.

그러나 EQF의 개발을 지지하고 연구와 정책개발자들 뿐만 아니라 기업체, 교육과 훈련 기관, 개인과 사회적 파트너들의 수용절차를 분석하는 것은 또 하나의 과제로 남는다. 노동시장과 자격제도는 주로 경쟁에 근거를 두고 있으며 가장 훌륭한 성과를 찾는 것을 특징으로 하고 있다. 그러나 자격체제는 근본적인 신뢰에 바탕을 두고 있으며 관계자들의 협력에 그 기초를 두고 있다. EQF는 국가개발과 경험과 밀접한 관계에 있으며 입력중심 대 결과중심 학습절차 사이의 논쟁으로 인해 몇몇 국가가 EQF와 학점 인정제도의 도입을 망설이게 만들고 있다. 이러한 회원국에서는 자국의 국가 VET제도의 위축을 두려워하며 자격제도의 개혁에 있어 능률위주의 접근보다는 자국의 기관과 입력중심 접근법에 의존하게 만들고 있다.

EQF의 실행과 관련된 현재의 논쟁은 중립적인 장치를 통해 목표한 몇 가지 전제조건을 만족시킬 수 있다면 자격의 투명성과 비교가능성이 보장된다는 믿음으로 이어지고 있는 것이 사실이다.

첫 번째 모든 교육, 훈련 분야와 노동시장과의 인터페이스로 구상되어야 한다. 두 번째 이러한 인터페이스는 능력의 확인과 인증에 대한 다수의 접근법과 국가자격을 인정하는데 필요한 다양한 접근법 또한 고려시켜야한다. 마지막으로 지방과 부문별 특수성과 VET 전체에 대한 무게와 가치에 대한 고려도 포함시켜야 한다(Cedefop, Lasonen & Gordon, 근간서적).

이러한 환경적인 제약에도 불구하고 장치를 만드는 과정은 무시될 수 없는 역사의 한 부분으로 자리 잡게 되며 자격의 투명성과 가독성, 개인의 이동성과 단일 노동시장의 개념에 활용되는 이상으로 자주 표현된다. Boudier et al.(Cedefop, Boudier et al., 근간서적)은 자격제도 개발, 자격체제와 학습결과의 확인 및 인증을 진행시킬 수 있는 몇 가지 방법을 다음과 제시한다.

(1) 국가자격체제 제도와 노동시장의 다양성을 인식하고 수용하고 가치 있게 다루는 것은 다양한 자격인식 형태를 통해 명확하게 보여 지는 것이 현실이다. 이렇게 된다면 노동시장, 정치적 장치와 기술의 공급과 수요를 비슷하게 하고자 하는 욕망을 하나로 합치는 것이 가능해 질것이다. 가독성과 투명성 개념은 매우 다른 현실에 해당되기 때문에 이 또한 앞으로 가장 큰 과제가 될 것이다.

(2) 탄력을 유지하고 훈련과 고용의 관계에 대한 논쟁을 살펴보기 위해 여기에서는 전형적인 패러디임에 역전되는 상황을 발견할 수 있다. 직업적 훈련이 노동시장의 요구에 대한 반응 이었다면 지금은 해당 시장의 구조적 요소에 보다 중요한 역할을 담당하게 되었다. 공급은 수요에 대해 보다 많은 영향력을 행사하게 되었지만 교육과 훈련제도 그리고 생산제도사이의 구분이 사라질 것이기 때문에 이러한 분리가 언제까지 유효할 것인지 불분명하다.

(3) Boudier et al(Cedefop, Boudier et al., 근간서적)과 Young(2005)이 말한 자격체제와 체제의 '유전학적 개발'의 형태가 가능해 질 것으로 보인다. 이것은 회원국들이 일반적인 EQF와 유사한 유럽적 장치를 동시에 채택하거나 자국의 전통과 경로를 따른 다는 뜻을 내포한다.

7.6. 정책과 미래 연구에 대한 영향

본 장의 목적은 국가와 유럽자격제도, 자격체제 그리고 학습결과에 대한 상호 연관성을 설명하고 분석하는데 있다; 자격체제와 관련 정책기구의 영향에 관한 연구 문헌을 분석하고 연구과 정책에 관한 제안을 지적하기 위해서다.

로마협약의 4대 권리를 보장하기 위해 자격체제와 자격체제개발에 많은 진행사항이 있었다. 학습결과와 자격의 투명성과 비교가능성을 제고하기 위해 개발된 정치적 기구 들은 지난 수십 년 동안 많은 관심을 받아왔다. 비록 정책개발자들과 연구가들이 자발적 능률중심 협력체제로 전환되는 것을 환영하지만 그 영향과 전환과정의 부가가치를 확인과 평가하는 작업은 과제로 남는다.

모든 유럽연합회원국에서는 자격제도의 현대화, 자격체제 시행과 학점인정제도를 위한 법적 구조적 기초를 제공하고자 개정하는 노력을 기울여 왔다. EQF를 출범으로 Bruges Copenhagen 의제의 목적을 달성하기 위해 국가와 각 부문은 소중한 장치가 제공되었다. 또한 이해당사자들 사이에 상호신뢰를 지원하고 기업체, 교육과 훈련기관, 학습자와 사회적 파트너들 사이에 정치적 장치의 수용을 장려하기 위한 노력을 기울였다.

그러나 문제점들은 여전히 남는다. 첫째, 재정적·인적자원의 부족과 일반적으로 인정되고 접근성 있는 방법과 측정 방법이 부족한 관계로 인해 모든 학습결과가 동일한 측정방법으로 인증·평가받기가 어렵다. 비공식적 학습의 확인과 인증문제에 대한 논쟁은 노동시장과 사회가 눈으로 확인하고 활용할 수 있게 만드는데 어려움이 있다는 사실을 보여준다.

둘째는 평생학습을 장려하고 자격제도의 현대화에 있어 자격체제와 학점인정제도의 영향에 대한 연구의 필요성이다. 여기에는 기준단계와 기존 자격을 연결하는데 필요한 지표와 학습결과를 확인·승인하는 방식에 대한 지표, 학습 프로그램과 기준단계와 일반대중이 인정하는 자격체제에 대한 지표의 개발이 포함된다. 이 주제를 양적인 측면에서 더 발전시키기 위해서는 국가자격제도의 특징을 보다 자세하게 설명할 필요가 있다. 더구나 결과중심 교육과정 개발과 교육적 방법과 교수법에 대한 장기적인 결과에 대해 알려진 사실이 없다.

정치적인 관점에서는 자격체제가 관리체제와 소통; 유연한 학습경로와 교육과 훈련에 대한 접근을 확대하는 데 매체로 활용될 수 있기 때문에 매우 인기가 높다. 그러나 이러한 체제를 도입할 때에는 그 목적을 확실하게 설명할 수 있어야 한다. 다른 국가들의 경험에 비치어 볼 때 자격체제는 느슨하게 구상하되 관리는 엄격하게 해 이해당사자들을 적절하게 참여시키는 것이 현명한 것처럼 보인다. 중요한 요소는 상호신뢰와 이해로 자격제도에 포함되어있는 기존의 권력 관계 또한 고려대상이 되어야 한다.

마지막으로 개발에 대한 체계적인 평가, 자격제도와 자격체제의 시행과 개혁은 앞으로 진행될 많은 연구과제의 주제가 되어야 할 것이다. 이러한 연구의 결과는 국가와 유럽의 개혁 필요성과 관심을 고려할 효과적인 시행을 위한 좋은 권고사항이 될 것이다.

8. VET 교사와 훈련교사에 대한 현재 추세와 영향

8.1. 도입

VET 현대화, 노동시장과 기술적 개발, 인구고령화로 얻어진 가속도는 VET 노동인력에 영향을 미치는 중요한 요소가 된다. 유럽의 핵심동인들은 강하게 지역화 된 내용 측면과 상호작용 한다: VET의 정부 사회 역사적 개발, VET 학습과 훈련; 국가교육제도와 노동시장 배치, VET 기관의 모형, VET 교사와 훈련교사의 초급자격, 성인직업 개발(CDP) 모형. 본 장은 VET 교육인의 개발을 위한 일반적인 주제와 사안에 대해 정리한다. VET 현대화 측면 중에서 VET 교사와 훈련교사들에게 미치는 영향에 대해 우선적으로 언급할 필요가 있다.

VET는 노동시장과 다양한 교육생들의 요구에 따라 점점 더 주도되고 있으며 최신 기술을 제공하고 고용경쟁력을 개발하는데 목표를 두고 있다. VET 학습결과를 설명하는데 능률기준이 적용되기 시작했으며 평가에도 활용되고 있다. 평생학습과 교육생중심 학습 내용면에서 VET가 하나의 필수적인 요소로 간주되고 있다. 또한 VET는 고객과/또는 이해당사자들의 범위를 확대하고 있다. 이제는 단순히 학생들만 있는 것이 아니라 산업과 고용주, 고용인과 그들의 조합, 지역공동체, 학부모와 정부가 함께 존재한다. 이러한 변화는 결과와 훈련의 품질에 대한 높은 기대감을 갖게 만들고 있다 (Loveder, 2005).

VET 학습법에 직·간접적 영향을 미치는 교육과 훈련의 종류 그리고 유럽의 많은 국가에서 추구하고 있는 개혁과 유럽의 의제(코펜하겐 회의) 들을 다음과 같이 요약해 본다:

(1) 새로운 교육학과 교육법을 개발한다. 교과과정의 목적과 내용도 쇄신하면서 보다 교육생 중심으로 전환한다.

(2) 일반교육과 VET 사이의 느끼는 자부심을 동등하게 만들고 VET 고등중등과정의 프로그램을 일반고등교육과 교과과정을 유사하게 만들어 언제든지 일반교육으로 전환이 가능하게 한다.

(3) 업무경력과 실무중심 학습에 중점을 둔다.

(4) 능력의 새로운 평가방법과 인증방법을 도입한다. 여기에는 비공식·비정규적 학습도 포함된다.

(5) 모듈화제도 도입을 통해 자격체제를 도입하거나 자격구조를 변화시킨다.

(6) 제공과 기관의 관리체제의 중앙 분권화가 수반되어 새로운 교육기관과 훈련기관 조성을 통해 다양한 교육과 훈련을 제공한다.

(7) 자금조달의 방법을 변화시키고 효율성을 달성하기 위한 기준도 마련한다. 동시에 자기자본과 품질도 보존한다.

(8) 성인교육을 담당하는 기관과 단체를 새롭게 조직하거나 결성하고 공공 개인기관이 서로 경쟁할 수 있는 훈련시장을 개발한다(Cedefop, Descy & Tessaring, 2005, p. 125 126).

이러한 개혁에는 새로운 교사들의 기능과 역할이 요구되며 이것은 초급/예비교사와 훈련교사들의 훈련과정의 새로운 필요조건이 될 뿐만 아니라 재직 중인 훈련과 CPD 교사들에게도 적용될 것이다.

VET 현대화 과정이 고려해야할 것은 교사, 훈련교사와 그 외 VET 전문가들이 변화에 있어 가장 중요한 현장요원으로 교실, 훈련센터와 작업장에서 직접적으로 변화를 만들 수 있기 때문에 개혁에는 꼭 필요한 파트너라는 점이다. 개혁을 실행한다는 것은 교사와 훈련교사들을 적절한 교육을 시키는 것으로 끝나는 것이 아니라 개혁의 목적에 대해 그들의 약속을 다짐받는 것이다. 실질적으로 교육하고 훈련시키고, 학교와 훈련센터 관리, 자문제공을 하는 본인들이 새로운 정책의 의미를 이해하지 못하거나 그들의 조직 혹은 개인에게 어떤 의미인지 모른다면 이러한 새로운 정책은 논리적인 저항과 실패 확률에 부딪칠 것이다(Cedefop, Descy & Tesaring, 2005, p. 156). 그들의 직업에 영향을 미치는 이러한 변화와 개혁에 대해 이해하고 실천하며 교사라는 직업의 역동성을 받아들이고자 계속 헌신해 새롭고 보다 유연한 자세로 근무하는 것이 VET 노동인

력의 가장 중요한 도전과제가 될 것이다.

8.2장은 유럽의 VET 교육과 훈련 개발을 추진하는 내용과 경향에 대해 설명한다. 이 사안에 대한 유럽전체의 정치적 내용과 약속을 설명한다(8.2.1장). 전문직 인지도, 특정 직업을 위해 필요한 자격과 유럽 회원국에서의 CPD(8.2.2장)에 대한 잠정적인 경로제작을 가능하게 해준다. 통계와 실증적인 증거를 검토해 교육관련 직업 중 VET 노동인력의 비중, 그들의 연령분포와 기술부족 인력에 대해 논의한다(8.2.3장). 8.3장에서는 VET교사·훈련교사와 VET 현대화에 대해 논의한다. 8.3.1장은 유럽을 비롯한 전 세계적으로 거론되고 있는 전문성 개발에 있어 반복되는 주요 주제를 다루고 8.3.2에서는 VET 전문가들이 현장에서 혁신을 주도하고 VET개혁을 구상·시행함으로써 어떻게 VET 현대화 주체가 될 수 있는지 그 방법에 대해 논의한다. 8.4장은 결론을 전달한다.

8.2. VET 교사와 훈련교사의 내용과 경향

8.2.1. 유럽의 정치적 담론

2002년 선언된 코펜하겐 성명서는 ‘품질보증’이라는 제목 하에 교사와 훈련교사를 교육시킬 필요성이 포함되었으며 개선된 협력관계를 통해 우선 달성해야 할 가장 중요한 목표 중 하나로 선정되었다. 2년 후 마스트리히트 성명서(European Commission, 2004b)는 ‘VET개발에 따른 특수한 학습 필요성과 역할 변화를 반영해 교사와 훈련교사의 지속적인 능률개발’의 정의를 내리고 이를 정부 계획안의 우선순위로 정했다. 2006년 헬싱키 성명서는 ‘자격을 충분히 갖춘 교사와 훈련교사들이 평생교육을 받는’ 것은 ‘VET제도의 우수한 관리체제와 제공자를 갖추기 위한 방법으로 고려되어야 하며 결국은 VET의 선호도와 품질을 개선할 것으로 예상된다(European Commission, 2006, p. 6). 이 성명서는 평생교육을 통해 취득되는 높은 수준의 기술과 자격을 갖춘 전문적인 VET 노동인력의 필요성을 강조했다. Bordeaux 성명서는 ‘정부의 정치적 우선순위를 품질에 두는 것은 교사와 훈련교사의 능률을 향상시키는 것과 그들의 직업

과 지위에 대한 인지도에 집중되는 높은 관심과 병행된다고' 주장했다(European Commission, 2008, p. 3).

유럽연합집행기관(2007c)의 통신문에 따르면 유럽연합이 자체의 경쟁력을 높이는데 결정적인 요인을 담당하는 것이 교육법의 품질이라고 했다. 전체 학교 예산중 2/3이 교사들의 급료로 배정되어있기 때문에 국가적 재원과 화폐의 가치를 보장하기 위한 측면에서도 매우 중요한 요인이 된다고 설명했다. 또한 교사들의 교육을 유럽연합의 다른 주요 정책과도 연결시켰다; 사회적 정책, 연구와 혁신정책 그리고 기업정책. 통신문은 일관성과 지속성의 결여, '특히 교사들의 원래 전문교육과 후속적 유도나 재직 중 받는 훈련과 전문성 개발'에 대해 비난했다(European Commission, 2007c, p. 5). 다음과 같은 유럽의 교사들에게 대한 비전을 지지한다.

1. 고등교육단계에서 자격을 취득한자, 광범위한 학과지식, 교육학의 충분한 이해, 교육생중심 교육을 지원할 수 있는 기술과 기능자, 교육의 사회적·문화적 측면에 대한 해박한 지식
2. 자신의 기술을 지속적으로 연마하는 평생학습자, 새로운 지식 습득의 중요성을 인지하고 혁신을 하고 연구 증거를 그들의 업무에서 활용할 수 있는 능력
3. 학교 지역공동체, 기업체, 작업장과 협력관계를 중시하는 협동심 강한 근로자

통신문은 다음과 같은 제안을 제시한다: 교사들의 교육과 전문성 개발에 관한 규정이 조직화되고 일관성을 갖추면서 적절한 재원을 제공한다. 현대적인 작업장에서 필요한 지식과 기술을 전달하는데 효과적이라고 판단되는 지식, 자세 그리고 교육학적 기술을 갖춘다. 교사의 전문성을 지지하고 교사라는 직업 내에서 반성하는 습관을 갖는 문화를 조성한다. 또한 직업의 지위와 인식을 고취시킨다(European Commission, 2007c, p. 16).

8.2.2. 선호도, 자격과 평생교육(CDP)

유럽의 직업교육 교사와 훈련교사를 논할 때는 각 국가별 그리고 국내별 다양한 전문적 프로파일, 경력과 작업 조건을 다루어야한다. Parsons et al.,은 본 보고서의 기고문에서 다음과 같이 VET 교사와 훈련교사들의 분류를 제시했다(Cedefop, Parsons et al., 2009, p. 13 15):

(1)직업교육기관 내의 기초 또는 일반과목 교사들, '일반과목 교사'. 이들은 VET교육기관에서 근무하지만 다른 초등 또는 고등중등교육기관 교사들과 높은 상호교환성을 갖추고 있다. 그들의 전문적 경향은 직업교육보다는 일반교육 쪽에 더 치우쳤다고 볼 수 있다.

(2)직업교육 프로그램에서 이론 또는 지식중심 요소와 여러 가지 프로그램에서 상호기능적 직업교육 내용을 교육하는 교사들, '전문 VET교사'. 이들은 IVET와 고등중등교육기관에서 주로 근무한다.

(3)직업프로그램과 직업학교 입학 전 과정에서 직업실무를 교육하는 교사, 훈련교사와 강사들. 이들 'IVET 강사 또는 시범강사'들은 고등중등과정에서 근무하는 경우가 많지만 도제제도 또는 대체프로그램을 통해 작업장에서 근무하는 경우도 있다.

(4)훈련교사, 훈련 진행자 또는 훈련 상담원들로 IVET 또는 CVT, 직장으로 기술훈련과 지식중심학습 출장교육, 기업체와 고용주를 위해 근무하는 경우가 많다. 일반 기업체소속 직원이 될 수 있지만 그들은 업무의 일부로 훈련을 제공하는 경우도 있다(초급과/또는 평생교육).

위에 설명한 것은 기능적인 분류를 구성하며 법적인 정의를 의미하는 것은 아니다. 또한 다양한 직업 프로파일을 설명하는 이러한 용어는 내용에 따라 또 다르게 분류가 가능하기 때문에 혼란을 야기할 수도 있다. 교사들을 지식중심 대 실무중심 내용에 따라 분류하는 것은 보편적인 방법은 아니다. 몇몇 VET 교육개혁은 통합된 이론과 실무교육 역할에 의존하는 경우가 있다. 또한 2가지 교육 종사자들은 전문직 업무 개혁에 영향을 받는다. 교육학적 방법론에 대해 논할 경우 지식과 이론을 교육하는 교사들에게 미치는 영향이 더 클 것으로 예상된다.

직업프로필, 용어와 개념의 차이는 비교를 불가능하게 하는 것이 아니며 각 회원국 별 경향의 공통점 그리고 대립하는 점의 확인을 가능하게 하지만 보다 넓은 의미에서 일반화시키는 것은 조심스런 입장이 필요하다.

8.2.2.1. VET 전문가를 위한 입문용 자격

Grollman & Rauner(2007, p. 17)는 전 세계적으로 실시된 VET 교사의 교육수준을 조사한 비교분석을 토대로 VET 전문가를 위한 입문용 자격증 개발을 위한 4가지 기본모형을 제시한다:

(1)특정 직업군에서 교육학과 훈련관리 기술을 별도로 전공해 교사자격증을 취득하는 사람들을 전문가로 채용하는 모델로 교육부에서 종사하는데 필요한 자격증을 제공하거나 기업체내에서 일종의 훈련을 실시할 수 있는 경우를 의미한다.

(2)지정된 프로그램 내에서 특정주제와 전공에 대한 일반교육학 기술을 취득하는 모델.

(3)특정 전공과 교육학을 동시에 공부하는 학사학위 또는 석사학위를 취득하는 모델. 간혹 직업교수법이 포함되기도 한다.

(4)직업관련 학과목, 작업세계 관련 전공과 관련 분야의 능력개발을 포함한 통합개념에 근거한 모델.

유럽의 IVET 교사의 입문자격에는 정부의 규제, 법적요구조건과 VET 제공자 수준에서 비교적 공개입학을 재제하기 위한 요구조건들이 복합적으로 혼재한다고 할 수 있다. 정부가 IVET 교사를 채용하는 국가(벨기에, 스페인 또는 프랑스)에서는 공무원 신분이 주어지며 채용 전에는 임용고사를 합격해야 되는 임용자격이 있다. 반대로 교육기관에서 직접 채용하거나 임시직 노동자로 채용되는 국가에서는 보다 다양한 채용방법과 법적 방식이 적용된다.

Grollman & Rauner(2007)가 정의한 4가지 VET교사의 교육 모델은 유럽전역에서 발견된다. 많은 회원국은 VET 교사들의 최소 교육요건을 학위수준으로 정하고 있

으며 일반적으로 교육학(학위에 통합 또는 별도학위) 요구조건이 포함되기도 한다. 몇몇 회원국(에스토니아, 라트비아, 헝가리)은 최소 교육요건을 준 학위 수준으로 정하고 별도의 교육학은 명시하지 않는다. 대부분의 회원국에서는 직업 이론교사의 자격요건을 1등급 학위수준으로 명시하고 있지만 특정 기술의 실습과목 또는 강사의 자격요건이 보다는 낮은 수준으로 정하고 있다.

교사가 되기 위한 자격요건으로 가장 일반적으로 추가되는 요건은 교육학 훈련이지만 이러한 교육에 대한 내용이(비교 자료) 놀랍게도 많지가 않다. 대부분의 경우 일반교육 과정을 위해 구상된 것으로 보이며 특정한 직업관련 교육학 내용은 포함되어 있지 않다.

회원국의 절반에서는 IVET와 CVT 교사사이 교육적 자격요건의 구분이 없다. 그러나 몇몇 국가에서는 CVT 과정에 특정한 교육학 훈련을 요구하지 않는 대신 덴마크, 에스토니아, 아일랜드, 리투아니아와 네덜란드에서는 CVT 교사들에게 한 단계 낮은 자격요건을 요구하고 또 다른 국가(키프로스, 영국, 등)에서는 CVT의 자격요건이 비교적 최근에 만들어 지기도 했다.

자격요건의 변화는 대부분의 회원국 IVET에서 광범위하게 보여 지고 있고(도입부에서 논의한 것처럼 VET 현대화 추세에 따른 것으로 추정), CVT에서는 보다 적게 그리고 강사들에게서는 찾기가 힘들다. VET 교사직업의 '학술화', 즉 고등교육으로 교사훈련을 통합하려는 경향을 보이고 있다. 고등교육의 구조에 영향을 주는 볼로냐 회의에서 소개된 3+2+3모델로 인해서 가능해진 것이다. 교육학 자격요건이 일반화된 것은 아니지만 점차 증가하고 있는 추세이며 이와 특정과목에 대한 직업적 전문지식이 자격 요건이 되기도 한다.

정부의 많은 개혁이 교사들의 입문자격과 규제요건을 더욱 복잡하게 만드는 경향이 있다. 핀란드는 VET직업의 자격요건을 합리화하고 간소화시킨 몇 안 되는 회원국 중 하나로 교사들을 위한 공통된 기준을 마련한 유일한 국가이기도 하다. 동일한 방향으로 이동하고 있는 국가로는 영국이 있다.

유럽 교사들의 자격요건 검토 시 발생하는 풍경은 다양한 개발 단계에 있는 문제로 VET 종사자들을 강력하게 직업적 토대로 추진해 주는 활력소가 될 수 있다. 이러한 복잡성은 정부의 개혁으로 인해 더 심해지고 있으며 유럽에서는 VET 교사훈련을 위한 공통된 전통이 없는 것이 현실이다. IVET 교육관련 노동인력의 학술화와 같은 공통된 추세가 이러한 조치로 인해 나타나고 있지만 VET 종사자 전체에게는 이러한 공통된 개발이나 방향이 나타나지 않고 있다. 여전히 전통은 다르고 회원국들의 개혁과 조정 사이 간혹 내부에 다양성이 존재한다.

8.2.2.2. 재직 중 훈련과 평생교육(CDP)

입문단계의 자격요건의 개혁에도 불구하고 모든 VET 교육능력을 개선하고자 하는 전략은 이미 채용된 전문가에게 관심을 집중할 필요가 있다. 예비교사 훈련은 토대에 불과하며 평생훈련으로 보완되어야한다(Grootings & Nielsen, 2005). 유럽 VET의 품질과 대응능력은 평생교육(CDP)을 통해 실현될 것이다.

비록 VET 직업종사자들에게 보다는 IVET 종사자들에게 좀 더 자주 있는 일이지만 재직 중 VET 교사들에게 제공되는 훈련은 매우 드물다. 다음과 같은 관찰이 가능하다:

(1) 모든 회원국은 IVET 교사들을 위한 최소한의 CPD를 위한 규정이 마련되어있지만 대부분 자발적인 참여에 의존한다.

(2) 5개 회원국(에스토니아, 헝가리, 네덜란드, 슬로베니아와 핀란드)에서는 모든 IVET 교사들에게 CPD가 규제되고 의무적 규정이다. 공무원으로 채용된 IVET 교사들의 채용기간과 조건으로 만들어질 수 있다(벨기에, 그리스). 독일과 오스트리아에서는 VET교사들의 CPD 참여를 요구하는 규정이 있다.

(3) 다른 회원국에서는 CPD 방식은 같은 부문 내 단체교섭을 통해 만들어질 수 있으며 교사들의 계약 책임으로 최소시간과 자금조달의 여부를 만들어 제공자들에게 의무감을 심어준다.

(4) 적어도 10개의 회원국(체코공화국, 덴마크, 프랑스, 이태리, 라트비아 포함)의 CPD는 전적으로 또는 실질적으로 스스로 동기가 부여된 재직 중 교사들의 개발에 의존한다.

(5) 어떤 회원국은 특정 직업/또는 정책 우선순위를 선택적 CPD와 연결한다(예, 리투아니아)

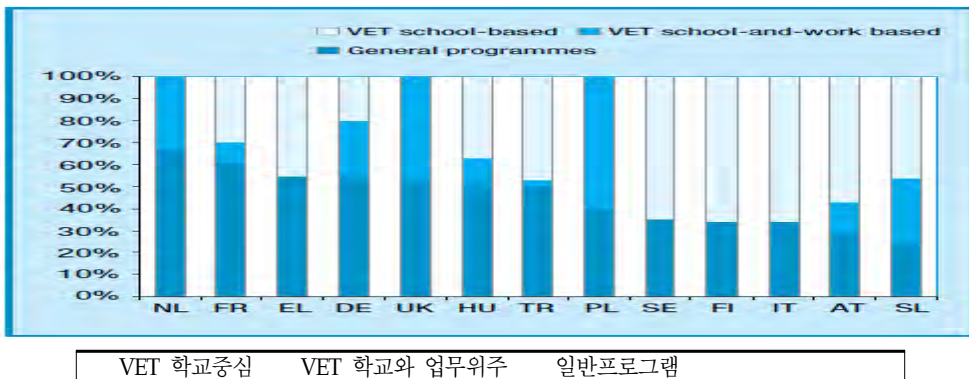
제공된 자료를 보면 자기조정과 스스로 동기 부여된 CPD가 강조되는 이유를 설명하지 않지만 많은 회원국에서는 재정적 제약이 문제가 되고 있으며 CPD를 배우고자 하는 동기가 부족한 점 또한 문제가 되고 있다. CPD는 CVT 교사와 훈련교사들에게는 보다 적게 규제되고 있다; 훈련교사들의 능력과 업무에 대한 규제요건이 있는 회원국을 제외하곤 기업체의 훈련교사들에게 CPD는 대부분 자발적으로 운영된다.

8.2.3. VET전문가: 수, 연령분포와 기술인력 부족

VET 전문가들에 대한 자료가 부족한 관계로 VET의 노동인력에 관한 포괄적인 통계를 불가능하게 만들고 직면하고 있는 과제들을 또한 직감하지 못하게 만들고 있다. 국제적인 통계로 설명된 자료의 대부분은 직업교육 프로그램에 있는 교육교사들에 관한 것이다. 그럼에도 불구하고 직업에 영향을 주는 경향에 대한 논의와 관련 있는 몇 가지 사실들을 발견할 수 있다.

고등중등과정 VET에 중사중인 교사와 훈련교사들이 큰 비중을 차지한다 같은 단계의 교사인력 중 때때로 대다수를 차지하기도 한다(그림 8 1).

<그림 8 1> ISCED 3의 초기직업교육, 직업교육, 일반과정의 교사와 훈련교사의 비율 (2003년)

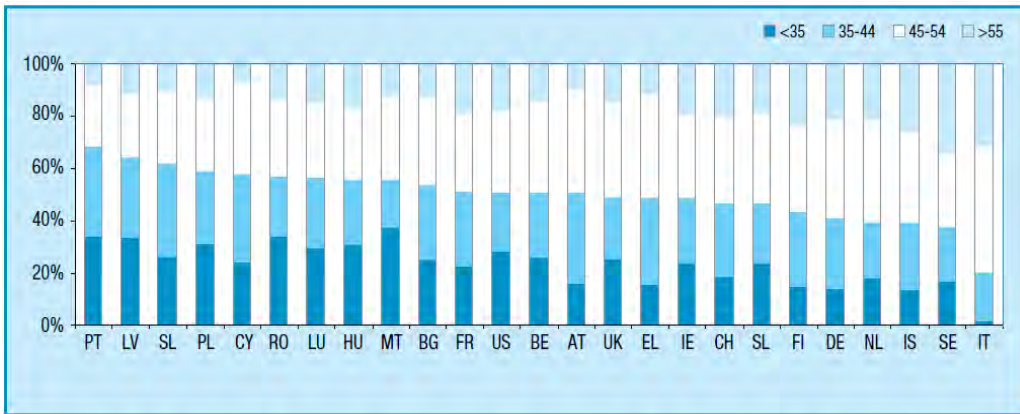


VET 학교중심 VET 학교와 업무위주 일반프로그램

자료출처 : 교사와 훈련교사의 이동성 연구, GHK, 2006, p. 21

VET 노동인력은 일반적 교사 직업과 마찬가지로 ‘고령’이다. 교사직이 다른 어떤 직업보다 고령의 종사자들이 많은 것으로 조사되었다(European Commission, 2007c). 많은 회원국(독일, 아일랜드, 그리스, 이태리, 네덜란드, 슬로바키아, 핀란드, 스웨덴, 영국)에서는 고등중등 교육과정의 교사들 중 50%가 45세 이상으로 같은 단계의 모든 교사들 중에서는 79%에 육박한다(그림 8 2). 교사직이 경험과 성숙함을 요하는 직업임에도 불구하고 OECD(2005a)는 다음과 같은 2가지 문제가 발생한다는 생각이다.

〈그림 8 2〉 ISCED 3의 초기직업교육, 직업교육, 일반과정의 교사와 훈련교사의 비율 (2003년)



자료출처 : Eurostat 온라인 데이터베이스, UOE 자료모음, 2005

(1)임금수준과 연령은 직접적인 관계가 존재하기 때문에 교육의 비용을 증가시킨다. 이와 비슷하게 중요한 점은 노동인력의 CPD와 대체인원이 발생할 경우 젊은 교사들의 훈련과 채용에 재정적인 재원과 중점을 배정할 필요가 있다. 이 모든 것이 제도의 개혁 수용능력 개선에 필요한 재원을 감소시킬 수 있다.

(2)현직 교사들이 은퇴 할 경우 양적인 기술부족 현상이 발생할 수 있기 때문에 새로운 교사를 채용하고 훈련시키고 고령 교사들의 지식을 승계할 필요성을 발생시킨다. 그러나 청년인구의 감소와 교사직에 대한 흥미 부족으로 점점 더 어려워지고 있는 상황이다.

고령교사들과 훈련교사들의 노동시장 관련 기술 지식과 업무관련 지식이 기술진부화로 인해 감소될 수 있다. VET 학습결과의 노동시장 통용은 기술적 측면의 지식을 유지하면서 고용경쟁력 기술과 균형 있게 개발하는 것이다.

Grollman & Rauner(2007, p. 16)는 VET 교사의 고령화와 실질적 또는 미래의 기술부족 상황은 몇몇 회원국에 국한된 문제라기보다는 전 세계적인 현상이라고 지적했다. 이러한 기술부족 사태는 브라질, 중국, 아이슬란드, 일본, 러시아, 터키, 미국에서도 보도되고 있다. 그러나 일반적인 교육기술 부족현상에 관한 자료가 부족하며 VET 종사자들의 자료는 더 찾기 힘든 상황이다.

미래의 양적 기술인력 부족 측면에서 교사직의 고령화 문제에 균형을 잡아줄 몇 가지 요인이 있다; 여기에는 청년지단의 감소를 들 수 있다(Box 8 1)은 교사의 수요와 공급에 영향을 주는 요소들을 소개한다). VET 종사자들의 앞으로 수요는 일정하지 않다. 수요를 계획한다는 것은 대부분의 경우 매우 미숙한 수준이고 제공되는 정보가 쉽게 접근되기 어렵고 많이 나누어진 것을 볼 수 있을 것이다. Parsons et al.은 VET 교육 수요에 앞으로 발생할 몇 가지 문제점들을 확인했다: 은퇴로 인해 직장을 떠나는 교사로 인한 높은 단계의 중 단기 대체 수요는 교직 인구 자체에 미치는 인구변화의 영향, 많은 회원국에서는 청년집단의 감소를 겪고 있으며 고등중등과정의 생산과정을 가져올 수 있으며 이것은 IVET 교육생의 급격한 감소로 이어질 수 있다; 몇몇 회원국(특히 신생)은 IVET의 수요가 감소하는 것을 경험하게 되는데 이것은 학생들이 일반 교육 경로를 선호하는 경향 때문이다(Cedefop, Parsons et al., 2009).

최근의 Cedefop 조사(2009b)는 유럽연합의 현재와 미래의 인구고령화 문제가 IVET에 미치는 영향에 대해 집중 조명했다. 이 조사는 초급직업학교입학전 과정과 ISCED 2 5 직업 교육과 훈련과정 학생 수가 감소할 확률이 높다고 지적했으며 이것은 앞으로 필요한 교사의 수에도 영향을 미칠 것이다. 2030년에는 교사(전임교사) 15만 명이 감소할 것으로 예상했다(그림 3 5). 그러나 이러한 자료는 미래의 기술부족, 부재에 대한 자료가 없으며 예상되는 대체 수요와 함께 다른 요소들 또한 고려되어야 할 것이다.

〈Box 8 1〉 교육의 수요와 공급에 영향을 미치는 요인

본 글상자에서 다른 주제는 VET 노동인구 구분 없이 교사직 전체에 적용될 수 있는 것이다. 여기 제시된 정보와 자료는 2010 교육과 훈련 직업프로그램^(a)의 교사와 훈련에 대한 통계와 분석 작업을 지원하기 위해 교육과 문화 경쟁총국을 대신하여 종합되고 산출되었다.

교사들의 수요는 다음과 같은 영향을 받는다;

- 학령의 청년들의 숫자 경향. Eurostat 인구 예측은 22개 회원국이 학령(0-19세) 학생들이 2004년-2015년 사이 감소할 것으로 내다보았다(교사들의 수요에 대한 정책은 장기적인 안목이 필요하기 때문에 이 기간은 비교적 짧은 기간이라고 할 수 있다). 예상되는 감소율은 리투아니아 연간 -3.85% 아일랜드 연간 +0.66%인 것처럼 나라마다 많은 차이를 보였다. 학생 대 교사 비율이 동일하게 유지된다면 학생 수의 전체적인 감소는 교사 수요도 감소시킬 것으로 예상된다.
- 의무교육 참여율과 지속기간. 2004년 EU-27개국의 평균 의무교육 기간은 평균 10.1년(9-13년 분포)으로 나타났다. EU-27의 평균 국가참여율을 16-19세 학생들이 82%로 나타났다(67%-90%분포).
- EU-27의 학생 대 교사 비율은 9.3-16.7로 조사되었다. 평균비율은 한 교사 당 학생 13.3명으로 조사되었다.
- 직업교육 또는 일반교육 경로에 대한 학생들의 선호도, 국가적 교과과정 (교과과정에 경영정신 도입), 이주민 혹은 특별한 요구를 가진 어린이들의 주교육과 통합과 같은 특별한 수요가 모두가 질적인 요소가 된다.
- 이주민/인구추이; 예로 도시와 같은 한 특정 지역의 추이

교사들의 공급은 다음과 같은 영향을 받는다;

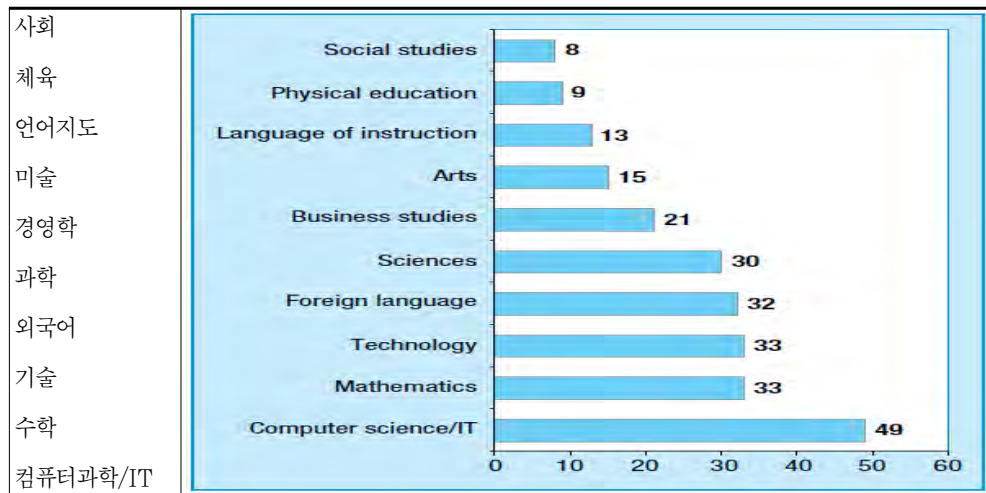
- 교직의 유입/유출하는 전체 경력교사. EU-27 전역에 30-55세 총 유입 교사 수 (연간1.1%). 이 연령대에 유입되는 교사들이 전체 교사직의 연령대를 유지시켜주고 있는 것으로 나타났다.
- 새로운 졸업생 교사들의 훈련. 대부분의 국가에서는 교사직을 떠나는 수보다 훈련할 수 있는 능력이 초과된다. 몇몇 국가(벨기에, 독일, 스페인, 프랑스, 네덜란드, 오스트리아, 영국)에서는 학생들을 교사직으로 유도하기 위한 홍보활동이 실시되고 있다.
- 교사직에 진출하는 새로운 졸업생 교사들. 졸업생들을 교사직으로 유도하기 위해서는 각종 캠페인, 유연한 훈련 조치, 금전적 인센티브
- 교사들의 연령 프로파일과 매년 은퇴하는 교사의 수. 은퇴율은 나라별로 크게 차이를 보인다(0.8%-라트비아, 리투아니아, 3.1%-불가리아) 연령프로파일도 마찬가지로다(아일랜드는 비교적 젊고-25-29세-비교적 고령인 이태리-50-54세)

- 휴면교사의 수, 그들은 '숨겨진 비축'을 구성하며 기술부족을 대처할 수 있는 범위와 잠재력을 확대해 주고 있다. 기존 교사의 비중으로 볼 때 이것은 매우 큰 비중을 차지할 수도 있다 -스페인의 10%와 이태리의 266%.

(a)교육과 문화의 Directorate General의 지시에 따라 실시된 연구는 미래의 기본적인 경우와 4가지 가상 시나리오에 대한 교사와 훈련교사의 수요와 공급과 이에 따른 과잉과 부족을 예측했다(수요의 변화와 고유의 변화에 대한 각각 2가지 시나리오)

신입교사들이 VET 직종의 일자리 또는 구인 자리를 찾는 현재 노동시장의 위기에 대한 증거가 아일랜드, 네덜란드, 영국에서 보고되었으며 이것으로 광범위한 기술부족 현상이 있음을 알 수 있다(Cedefop, Parsons et al., 2009, p. 48). OECD는 이러한 문제를 다루고 교사들의 주목을 끌고 유지하기 위한 연구를 실시해 고등중등과정의 교사채용 어려움에 대해 논의한다. 자격을 갖춘 기술교사를 채용하는 것이 다른 직업보다 상대적으로 어려움이 있음을 나타낸다(그림 8 3). 이러한 구인 자리를 채우기 위한 가장 인기 있는 전략으로는 모든 자격요건을 갖추지 못한 교사를 채용하는 것이다(OECD, 2005a, p. 50).

〈그림 8 3〉 다양한 과목별 자격요건을 갖춘 교사채용의 어려움: 평균 % 고등중등교육과정 학교를 다니는 학생들은 자격을 완벽하게 갖춘 교사채용의 어려움을 교장선생님이 보고함(2001)



참고 : 국가별 비교를 통해 평균을 산출하여 과목별 계산이 되었다. ISUSS 조사에 참여한 국가로는: 벨기에(FI), 덴마크, 핀란드, 프랑스, 헝가리, 아일랜드, 이태리, 한국, 멕시코, 네덜란드, 노르웨이, 포르투갈, 스페인, 스웨덴과 스위스. 네덜란드는 국제적 표준요건을 만족시키지 못해 국가별 비교에 포함되지 않았다.

가르치겠다는 순수한 동기를 넘어 새로이 교직에 몸담거나 계속 재직한다거나 혹은 교직으로 복귀하게 만드는 이러한 선호도는 임금과 고용, 채용기회 등이 중요한 추진 요인으로 작용한다. 민간부문 또는 공공부문의 다른 직업과의 임금차이가 이러한 선호도와 유보에 영향을 미친다. OECD(2005a)는 다른 직업과 비교했을 경우 교사직의 연봉은 1990년대 초부터 실질적으로 감소하기 시작했다고 조건부로 결론을 내렸다. 그러나 일반노동시장 조건 또한 임금영향을 중재하는 역할을 담당하기도 한다. 침체된 노동시장에서는 정부가 임용한 교사들의 직장안정성, 연금, 휴가일수와 공무원신분이 낮은 임금에 대한 보상을 제공하는 것으로 나타났다. 노동 수요가 높을 때에는 상대적인 임금차이는 교사자격을 가진 졸업생들을 민간부문으로 유도하거나 재직 중인 교사들, 특히 남성교사들이 교단을 떠나게 만들 수 있다. 다른 선호도의 요인들로 작용하는 것은 교직에 대한 지위, 비록 십 수 년 전과 비교했을 때 보다 많이 약화된 것을 알 수 있지만,와 교직의 특성(이주, 이질적 학습장, 폭력의 영향을 받음)과 직업전망으로 들 수 있다.

교사의 소득수준은 교사들의 자부심과 직결되는 가장 일반적인 기준이 된다. Parsons et al.,은 VET 종사자들 사이 소득의 의미와 관련되어 느끼는 자부심을 평가하기는 어렵다고 주장했다(Cedefop, Parsons et al., 2009). 1995 2002년 보고서에서 VET 교사 수와 소득의 급격한 증가를 보여준 4개 회원국 중 3개국에서는 VET 관련 교직에 종사중인 사람들이 낮은 직업적 자부심을 가지고 있는 것으로 조사되었다(헝가리, 영국과 스코틀랜드, OECD, 2005b). 이 결과는 유럽연합에서 VET 전문 인력의 가장 높은 수준의 자부심을 보여주는 핀란드와는 반대의 결과라고 할 수 있다. 이 조사를 통해 임금이 미치는 영향은 VET교사와 훈련인력의 직업적 신분에 영향을 주는 다른 특정한 국가적 특징과 복합되어 나타나는 결과라고 볼 수 있다. Parsons et al.은 이러한 교직의 지위가 한번 훼손되거나 약화되기 시작하면 이러한 경향을 역전시키는 정책이 효과를 거두기 위해서는 많은 시간이 소모될 것이라고 주장했다.

본 장을 통해서도 알 수 있듯이 VET의 노동인력에 영향을 미치는 각종 상황과 추세

를 통계적인 자료를 근거로 해서 논한다는 것은 매우 어렵다. 전체 교직에 대한 정보를 토대로 전망을 해보는 것이 최선이라고 할 수 있지만 VET의 노동인력이 유사한 양식을 따르는지 명확하지가 않다. 세계적 통계(ISCED 사용)로 설명된 활용 가능한 자료는 주로 직업 프로그램을 교육하는 교사들에 관한 것이며 별도의 직업적 프로파일 구분은 없다. 기업 내/외부에서 활동하는 계속 VET의 훈련교사에 관한 자료는 없다.

VET에 관한 통계적인 자료 기반을 개선하는 것이 코펜하겐 회의 목표이기도 했다. 여기에는 국제적인 용어 정리와 공식·비공식(IVET와 CVET, 학교, 훈련센터, 기업체) VET 교육 전문 인력에 대한 통계를 수집하는 것이 포함된다. 교육과 훈련 분야의 기초적인 자료, 활동장소, 성별, 연령, 임금과 고용종류(계약종류, 전임 또는 단임)는 정책개발자들이 현명한 결정을 내리는데 꼭 필요한 자료가 된다. 또한 전체적인 VET 종사자들의 유입과 유출 인원과 각 분야별 '휴면'교사와 훈련교사에 대한 통계적인 자료가 있어야 앞으로 발생할 기술부족 문제에도 대처가 가능할 것으로 보인다. 마지막으로 CPD는 VET 전문가들이 기술을 유지하고 VET 개혁의 수용을 장려하기 위한 주요한 측면이 되기 때문에 계속 훈련에 참여하는 VET교사와 훈련교사에 대한 정보는 제도를 감독하는데 유용하게 활용될 것으로 예상된다. 이 모든 자료, 특히 정부차원에서 작성된 자료는 교사와 훈련교사의 현재와 앞으로의 수요를 예측하고 필요할 경우 자료중심 정책을 결정 할 때 꼭 필요한 자료가 될 것이다.

8.3. VET 현대화와 교사직업

VET에 영향을 주는 여러 가지 변화 중 가장 분명한 결과는 VET 직원들의 전문성 개발의 필요성이다. VET 교사와 훈련교사들의 전문성 개발에 있어 반복되고 있는 논쟁은 VET 개발과 직업에 영향을 주는 시장 영향력의 직접적인 결과라는 점이다. 그러나 현대화 의제를 구상하는데 있어 VET 교사와 훈련교사들은 보다 더 활발한 역할을 담당해 개혁의 이해당사자들이 될 수 있다. 교사와 훈련교사들은 개혁을 실무에 전환시켜 그들 본인의 개혁을 교실과 작업장 실현할 수 있는 혁신의 주체가 될 수 있다.

8.3.1 VET 교육 능력개발을 위한 주요 주제

직원개발을 위한 주제와 우선순위는 새로운 활동적 학습자 중심 방법으로 이동, 노동시장의 필요한 기술변화에 대한 대응 필요성, 산업체와 지방시장 수요, ICT와 멀티미디어의 개발, VET 개혁의 배경(도입부 설명참조)을 통해서 알아볼 수 있다. Loveder(2005)는 전 세계적으로 실시되는 직원개발을 통해 몇 가지 주제를 확인할 수 있었다(표 8:1은 이러한 주제를 지역별로 표시한다).

<표 8 1> 세계적으로 VET 교사개발 관행의 주제

유럽적 추세	호주 추세	북아메리카 추세
새로운 교육학 시술(학습자 중심 접근법) ● 최신 직업기술(현대적 기술과 작업장) ● 경영과 고용주들의 인식의 필요성 ● 팀 작업과 네트워크화 ● 경영, 조직 그리고 소통의 기술	● 산업과 공동체와 지속적인 협력관계 개발 ● 과목 디자인을 통한 교육과 학습의 품질개선 ● 학습의 새로운 형태 활용(학습스타일과 취향에 있어 개인주의화) ● 행동중심 학습, 선두적인 평가와 개인 학습계획	● 교사가 학습자로 ● 기관중심 교과과정 ● 교육적 개선 ● 학급 관리 ● 협력관계 개발 ● 개인의 학습특성 파악 ● 학습스타일에 따른 대체적인 교육방법 채택 ● 인터넷 중심 교육 ● 장거리 교육기술과 방법

Source : Bohlinger 채택(2008a, p. 70) & Colardyn(1996, p. 54)

(1) 학습자 초점: 자발적인 학습법을 적용해 지원하고 '촉진적 학습'이라고 하는 개별 학습 격차에 초점을 맞춘다(Smith & Blake, 2005, Box 8:2). 교육의 개별화를 포함한 교육학 전문가를 육성하는 것은 개인교습, 멘토링과 자발적 학습법이 포함되는 학습촉진방법이 유럽연합 문헌에서 확인된 것처럼 VET 교육직의 현대화 전략이다. Parsons et al.은 학생중심 교육과 학습 접근법을 일반적인 맥락으로 보고 지식기반을 확대하고자 하는 것이 유럽 전문가들의 반복되는 특성이라고 했다. 이것은 국가에 따라 아주 오래되거나 전혀 새로운 특성이 될 수도 있다(Cedefop, Parsons et al., 2009).

〈Box 8 2〉 ‘촉진적 학습법’의 특징

촉진적 학습법은 지시적 학습법의 반대되는 개념으로 학습자들은 이미 세상에 대한 상당한 지식과 이해를 갖추고 있으며 이러한 지식을 축적하는 활발한 역할을 한다는 학습이론의 이동에 근거를 두고 있다(구상주의). 학습의 구상주의적 이론은 사람들이 현재 알고 있는 지식을 토대로 해서 세상을 이해한다고 주장한다. 이것은 여러 사람들이 동일한 학습 경험을 하더라도 서로 다르게 이해를 할 수 있다는 것을 의미한다. 사회문화적 구상주의는 다른 사람과의 상호작용의 중요성을 강조한다, 즉, 강력한 개발의 원천이 되는 사회적 내용에서의 학습과정의 중요성을 담고 있다. 지시적 교육인 단순한 지식의 전달은 현재의 구상주의 학습 이론을 적용할 경우 채택되기 어렵다. 이러한 이유에서 교사들과 훈련교사들이 학습 촉진자 역할을 담당해야 한다는 인식이 널리 확산되고 있다.

VET에서의 촉진적 학습법:

- 학습과 문제해결의 의미 있는 내용을 제공하기 위해 작업장의 장소가 강조된다
- 학습 활동에 실습과 상호작용 접근법을 권장해 학습자들이 학습을 하면서 되돌아보고 수행할 수 있게 한다
- 의도가 명확하고 작업 성과와 직결되는 학습결과 수립하기
- 학습자들이 본인의 학습에 협력하고 평가절차를 결정하고 협상할 기회를 제공한다
- 학습자들을 새로운 지식과 기술의 ‘공동제작자’로 인식한다
- 새로운 지식과 기술을 구성하는데 과거의 학습과 인생경험을 소중한 기초로 인식한다
- 학생들의 다양한 학습 형태를 인정하는 유연한 학습접근법을 사용한다
- 사회적 상호작용과 단체학습의 가치를 인식한다

Source : Smith & Blake, 2005

(2) 노동시장을 위해 연관성 유지: 기술관련 지식을 유지하면서 일반적인 고용경쟁력 기술 교육능력도 함께 개발한다. 학습자들의 고용가능성에 더 큰 초점을 두는 것이 교과과정 이동으로 인한 전형적인 현상이다. 학습자들에게 신기술분야, 재료와 작업 실무에 관한 지식과 기술을 제공하고 향상시키는 업무가 동반된다. 교직 종사자들의 산업과 상업에 관한 의식을 신장시키기 위한 프로그램의 개발이 현대화 정책과 제공기관의 개혁과 대응능력의 공통된 특성이기도 하다.

(3) 기술의 활용, ICT와 유연성 있는 교육 접근방법이 필요하며 교사와 학습자가 원거리 학습배경에 있을 경우 적절한 상호작용을 위한 수단도 여기에 포함이 된다.

Parsons et al.에 따르면 대부분의 회원국에서는 VET 전문가들 사이의 ICT 기술 개발과 업데이트를 지원하는 프로그램이 있다고 주장했다. 이것은 개별적 ICT 기술 또는 멀티미디어/e 학습방법에 친숙함을 개발하기 위한 수단으로 활용된다(Cedefop, Parsons et al., 2009).

(4) 고객 중심, 산업분야의 협력파트너 개발, 훈련규정을 산업분야와 지역공동체의 요구에 맞춤제작, 결과를 평가하고 감독 관리하기. Loveder(2005)에 따르면 우리는 전통적으로 교육의 고객(대상)은 학생들이라고 생각해왔다. 이러한 관점은 산업분야와 고용주, 지역공동체, 학부모와 심지어 정부와 국가까지도 VET의 고객이 될 수 있는 상황으로 확대되었다. Grootings & Nielsen(2005)는 타인에 의해 결정된 교육 프로그램의 전달자는 더 이상 교사와 훈련교사가 아니라고 주장했다. 대신 그들은 특정 학습방법과 결과에 적응해야하며 아울러 학생과 노동시장의 변화하는 요구에도 새롭게 적응해야 한다.

(5) 주변적인 능률과 기술, 상담과 직업지도, 관리와 행정, 연구기술, 등은 VET 종사자들의 지식과 기술기반을 넓히는데 관련이 있는 것으로 종종 언급된다. 그러나 이 사안에 대해 설득력이 있지만 이러한 개발은 유럽에 제한된 것으로 조사되었다.

(6) 기술적 교육제도 전문가, 예를 들자면 품질보증 제도와 자격제도와 체제를 이해하고 학습과 사전학습결과를 인정하고 평가하기.

8.3.2 변화를 위한 현장 요원

제3차 보고서(Cedefop, Descy & Tessaring, 2005)를 통해서 교사, 훈련교사 그리고 기타 VET 전문가들이 변화의 현장요원으로 개혁의 꼭 필요한 파트너라고 이미 강조했다. 현장에서 활동하는 행동대원들이 직접 참여하고 개혁의 필요성과 타당성에 확신이 서 있다면 변화를 실행하고 의도한 결과를 얻을 확률이 그만큼 높아진다. Viertel et al.(Cedefop, Viertel et al., 2004, p. 191)은 '모든 VET 정책의 평가는 다른 누구보다 모든 체계화된 VET 개혁 노력의 성공의 열쇠를 가지고 있는 교사들

과 기타 교육전문가들의 전문성과 계속개발에 특별한 찬사를 보내야 한다'고 결론을 맺는다. 그러므로 VET의 교육학적 역할, 기능, 구조(자격구조)에 영향을 주는 개혁은 VET 전문가들의 초급과 계속훈련의 요구에 맞게 재해석될 필요가 있다. 이것은 매우 당연한 것처럼 들릴 수 있지만 많은 예를 통해 꼭 그렇지 않다는 것을 알 수 있다.

호주 VET 종사자들의 업무 역할 변경에 대한 분석을 교사들의 조사를 통해 실시한 Harris et al.(2005)는 VET 제도의 변화에 대한 반응에 영향을 줄 수 있는 요인으로 다음과 같이 요약했다:

- (1) '교사와 훈련교사들이 그들이 준수하도록 되어있는 시행절차에 대해 그들이 느끼는 주인의식의 정도.
- (2) 제도변화를 시행하는데 있어 교사와 훈련교사들이 그들의 동료, 관리자 그리고 상사들을 지원해야하는 수준
- (3) 그들에게 요구되는 제도변화를 시행하는데 대한 정보의 접근
- (4) 교사와 훈련교사의 개혁에 대한 지식과 이해
- (5) 개혁과 변화를 시행한 과거 경험
- (6) 변화의 지원으로 교사와 훈련교사들이 인지한 제도의 타당성
- (7) 전문성 개발 기회와 개혁 시행에 따른 재원의 접근성

'교사와 훈련교사들을 변화라는 전류 흐름을 방해 없이 보내는 "중립적 전선관"으로 볼 수 없다는 것'을 의미한다(Harris et al., 2005, 9. 70). 그들은 보호하고 장려하고 싶은 그들만의 관심사가 따로 있으며 변화의 의무적인 특성에 관해서도 별도의 우려를 가지고 있다. '교사와 훈련교사들이 정책개발 과정의 참여가 거의 없는 것은 교사와 훈련교사들이 무력함을 느끼게 만드는 결과를 초래해 이러한 제도변화 과정에 참여할 수 없게 하거나 참여할 의사를 없게 만든다' (Harris et al., 2005, p. 70). 그러므로 개혁계획안을 구상할 때 VET 교사와 훈련교사를 참여시키는 것이 무엇보다 중요하다.

교사와 훈련교사를 개혁에 참여시키는 방법은 주로 노동조합 대표자로 또는 교사단체

를 통해 이루어진다. Parsons et al.은 현대화의 계획안 구상 시 VET 종사자들의 참여에 관한 유럽의 전체적인 개요를 파악하기 힘들다고 강조했다. 사회적 대화가 필요한 상황에 노동조합의 영향력이 강하고 노동조합 구조가 VET종사자들의 목소리를 명확하게(효과적) 전달하는 역할을 담당한다는 인상을 받았다고 주장했다. 그러나 이러한 상황에서도 영향력(언제나 명확한 것도 아님)에는 차이가 있었으며 몇몇 회원국에서도 극히 필수적인 안정성, 급여와 수당과 같은 보호 장치에 관심에 집중된 경우도 있었다. Parsons et al.이 수집한 자료를 토대로 해 볼 때 VET 현대화 계획안을 구상하는데 있어 VET 교사들의 활발하고 광범위한 참여는 제한될 것으로 보인다(Cedefop, Parsons et al., 2009).

ETF(ETF 연감, 2005)는 후보국가와 협력국가의 VET 개혁과정에 참여한 경험을 토대로 VET 종사자들의 정책학습과정에 포함시키는 것을 지지했다: '주요 이해당사자들은 VET 정책을 구상하는 능력을 키워야하고 학교에 파견되어 임무에 충실한 개혁의 주체들이 대화를 할 수 있는 장을 마련해야된다고 주장했다. 그래야만 VET개혁의 주인의식과 지속성이 조성될 것'으로 보인다(Grootings & Nielsen, 2005, p. 26). 정책학습에 관한 ETF 접근은 구성주의적 접근법을 따른 것으로 정책개발자들의 역할을 제도개혁에 참여하는 학습자와 배우라고 강조했다. 정책학습이란 정책관행의 일부라고 할 수 있다. ETF는 개혁에 주요 이해당사자들로 구성된 공동체를 구성해 정책학습에 참여하는 관행을 만드는 것을 제안했다. 여기에는 VET 교사와 훈련교사들도 포함된다. 정부의 이해당사자들은 단순히 타당한 모델이라는 생각보다 유사한 정책적 사안을 다양한 방법으로 해결한 풍부한 국제적인 경험이라고 보고 이를 바탕으로 본인들만의 정책 해결책 개발에 활발히 참여할 것을 강조했다(Grootings & Nielsen, 2005; Cedefop, Grootings & Nielsen, 2009).

변화를 완수하는 것은 교사와 훈련교사들 사이에 깊이 뿌리내린 관행, 틀, 생각에 대한 영향을 높이는 것을 의미한다. 또한 변화에 대한 거부감을 미리 방지하고 변화의 영향을 약화시키는 것도 포함된다. 교육과 훈련 전문가들을 변화의 주체로 변신시키는 것은 이러한 변화를 성취하는데 크게 기여할 것으로 예상된다; 즉, 교육의 혁신을 위한 그들의 핵심적인 역할 인정(Flamini & Raya, 2007). VET의 변화와 혁신을 실행하

는 좋은 수단으로 교실과 작업장 단계에서 시작한 행동연구(Box 8 3) 즉, 교사들의 교육 관행에 관한 체계적인 설문을 활용하는 방법이 있다. 요즘의 행동연구는 교사들의 전문성 개발교육에 중요한 역할을 담당한다. 이것은 교사들의 추상적인 지식 개발 보다 는 관행을 개선하고자 하는데 목적을 두고 있다. 교사들과 훈련교사들이 인지한 문제 점, 논쟁점과 개선이 필요한 분야를 파악하는데 도움이 되어 이에 대한 행동이 뒤따라 상황에 대한 피드백이 제공된다. 그러므로 행동연구는 소규모로 외부전문가 또는 연구 가들의 지원을 받아 종사자들이 직접 실시한다. 연구는 현재 관행의 조사, 새로운 관행 시행 그리고 결과의 평가를 통해 교육 관행의 개선으로 이어진다. 이러한 관행의 개선 사항은 교사와 훈련교사들의 상황에 대한 이해에서 비롯된 것으로 파악된다. 행동연구 에서는 VET 교사와 훈련교사들은 변화의 주체로 자기개발, 적응과 자기재생에 핵심 역할을 한다. 교육에서 실시되는 행동연구는 교육, 교사전문성개발, 교과과정 개발과 평가, 이론이 관행에 직접적으로 영향을 주는 연구와 반성이 통합된 것이라고 할 수 있 다(Flamini & Raya, 2007, p. 105 122).

〈Box 8 3〉 행동연구

행동연구는 다른 사람들과 공동으로 작업하거나 혹은 '실무의 공동체'의 일부로 참여하는 개인이 한 사안과 문제해결 능력을 개선하고자 진행 중인 문제해결의 반성절차라고 할 수 있다. 행동연구는 그들이 작업하는 환경내의 지식과 관행 그리고 전략을 개선하고자 하는 규모가 큰 단체나 기관에서 전문연구가의 보조 혹은 지도를 통해 실시될 수 있다.

Kurt Lewin이 '행동연구'라는 개념을 1944쯤에 처음 사용하게 되었다. 그는 사회과학을 실천하는 방법으로 행동연구를 설명했으며 제도에 대한 지식을 변화시키고 만들어내는 과정을 통해 사회문제를 해결하는 하나의 수단으로 간주했다.

Source : Yorks(2005, p 376), Wikipedia, 인터넷으로 볼 수 있다:
http://en.wikipedia.org/wiki/Action_research(2008년 11 17일 인용)

VET 교사와 훈련교사는 VET 제도를 변화, 개혁, 현대화시키는데 이중 임무를 가지고 있다. 개혁을 구상하고 시행하면서 그들만의 변화와 혁신을 함께 만들어간다. 이러한 결과를 얻기 위해서는 VET 전문가들은 변화와 혁신의 이해당사자들과 협력관계를 유지해야하며 행동연구의 맥락에서는 현장의 혁신요원으로 활동할 필요가 있다.

8.4. 결론

현대의 VET 제도에서는 교사와 훈련교사 모두가 전문적인 교육자들로 주요 주체가 된다. 그들의 능률과 유효성은 VET 개혁의 유럽 수준에서 초석으로 볼 수 있다. 교사와 학생들 동시에 영향을 미치는 평생교육과 개발은 VET 현대화 과정을 통해 새롭게 개발될 필요가 있으며 전문직 교사와 훈련교사들의 핵심 과제가 될 필요가 있다. 본 장에서는 VET 교사와 훈련교사 역할과 학습의 필요성에 관한 몇 가지 구조적인 결정요인에 대해 알아보았다. 정책적인 관점에서는 직업선호도, 고령화와 기술인력 부족 문제 또한 이 직업에 대해 고려되어야 할 주요 사안이라고 할 수 있다.

그러나 이러한 검토에 대한 결론 중 가장 중요한 것은 VET 노동인력에 영향을 미치는 여러 가지 구조적인 변화에 대한 문서화 작업과 자료도 풍부한 반면 VET교육기관, 훈련센터와 기업체의 실질적인 교육관행이나 학습에 관한 자료는 부족했다. VET 교육 전문성개발의 새로운 학습 필요성과 주제에 관해 일상적인 업무 현실을 볼 때 직면하기 이러한 담론과 직면하는 것은 불가능하다고 보기 때문이다. 계속 VET의 교사와 훈련교사에 대한 개혁에 있어 특정한 영향을 파악하기 위한 자료가 많이 부족하다. 교사와 훈련교사들의 초급과 평생전문성 개발에 대한 자료 또한 부실해서 참여율, 분야, 주제와 기술전달 방법 등에 관한 정보가 부족한 상황이다. 현재 많은 연구들은 유럽의 VET 전문가들의 다양한 종류와 프로필을 정리하고 있는 것으로 보인다.

이 분야를 정리하기 위한 적절한 국제적인 정의나 통계는 현재까지는 존재하지 않는다고 볼 수 있다. 또한 VET 교육 업무관행에 대한 실증적인 조사 자료가 국내용 자료로 제작되었는지 확실하지 하지 않지만 국제적으로 인정된 자료는 없는 것으로 파악된다. 정책개발자들은 실질적인 교실, 작업장 또는 직장 관행과는 거리가 먼 그리고 VET 교육과 훈련 현실과는 관련성이 떨어지는 담론에 사로잡혔다고 볼 수 있다.

그러나 전문적 자기개발과 지역 혁신의 원동력으로 현동연구는 부분적으로 적용이 가능하며 VET 직원들에게 힘을 실어주는 수단으로 활용되어야 한다. 힘을 실어주는 문

제에 관해서는 ETF는 VET 교사와 훈련교사들을 개혁의 이해당사자 그리고 정책학습의 배우로 만들 것을 권장한다. 3부와 사회적 대화가 기관에 집중되어있는 국가에서는 교사노동조합이 VET 현대화 의제에 영향을 줄 수 있다. (VET)교사와 훈련교사들이 개혁에 참여하는 것이 제한되었거나 전무인 국가에는 해당되지 않을 수 있다. 행동연구와 VET 교사와 훈련교사를 개혁의 주요 배우로 하는 것은 VET 교사와 훈련교사를 변화를 위한 현장요원 역할을 담당하게 만드는 것이지만 VET을 매일 교육하는 사람들이 개혁의 목적에 대해 잘 알지 못한다거나 확신이 서 있지 않다면 이 개혁은 저항에 부딪치거나 실패할 확률이 높아진다.

9. 정보, 자문과 지도

9.1. 도입

대부분의 국가에서 사람들은 직업관련 정보, 자문과 지도(IAG)를 교육과 훈련 과정 중에 또는 노동시장을 통해서 받게 된다. 이러한 서비스는 사람들을 직업관련 선택을 하는 것을 도울 뿐만 아니라 앞으로의 직장 생활과 관련시켜 교육적 선택에도 도움을 받을 수 있게 하고 있다. IAG는 사람들에게 그들의 관심사와 가치를 명확하게 해주고 기술을 확인시켜주고 경력에 대해 심사숙고하게 하는 것이 목적이다. 개인의 특성과 사람들에게 주어진 선택권에 대한 인식을 높여주는 것을 목표로 하고 있다. IAG는 사람들의 본인들의 계획을 구상해 직업관련 선택을 내리는 것을 돕고 이에 따른 실행을 할 수 있도록 도움을 제공한다.

직업관련 IAG는 인생의 모든 단계 즉, 교육과 훈련 중, 구직·재직 중에 제공된다. 젊은 학생들, 성인 그리고 노인 근로자들을 대상으로 한다. 다양한 기관을 통해서 제공될 수도 있다; 정규 교육, 직장, 구직자들이 참여하는 구직프로그램에서도 제공된다. 유럽연합 회원국에서는 IAG를 다양한 명칭, '직업지도', '직업정보와 지도', '지도와 상담', '정보, 직업 상담과 직업계획', '직업상담', '직업적 지도' 또는 '직업중심 상담'으로 활용되고 있다. 몇몇 연구가들은 기본 개념에 대한 잠정적인 정의를 내렸다(Borgen & Hiebert,

2006; Mitton & Hull, 2006). 연구문헌은 정보를 개성 없고 단순한 의견이 제시되지 않는 자료로 정의를 내린다. 자문은 이러한 정보의 접근법과 활용법을 제공하는 것을 의미하며 지도는 이러한 서비스를 고객/사용자의 요구와 조건에 맞게 맞춘다는 것을 의미한다. Borgen & Hiebert(2006)은 상담이란 고객/사용자가 새로운 관점을 개발하고 행동 계획을 구상하는 것까지 돕는 것이 특징이라고 했다. 각 회원국별로 명칭은 달라도 IAG 규정은 일반적으로 다중활동 의사결정 및 직업관리 기술에 관한 정보제공, 상담, 능력 평가, 멘토링과 훈련이 포함된다.

회원국들의 평생 교육, 훈련 그리고 직업제도 관점에서 볼 때 직업적 또는 직업관련 IAG 규정이 본 장의 주제라고 할 수 있다. 현재 유럽연합의 IAG 관행, 정책과 연구의 주요 사안에 대한 연구문헌들에 관한 최신 검토 자료로 구성되어있다. 주요 목적은 코펜하겐 회의의 관점에서 VET의 한 일면인 IAG의 현대화 필요성과 그 방법을 정리하는데 있다.

본 장은 다음과 같이 짜여졌다. 9.2장은 리스본 회의 목적달성에 있어 왜 IAG가 중요한지 그 주요한 이유들을 정리한다. 9.3장은 IAG 세분화의 주요 쟁점들을 다룬다. 9.4장은 IAG 관행의 현대화 주제에 집중된다. 9.5장은 IAG 종사자들의 훈련현대화의 영향이 다루어진다. 9.6장은 IAG 연구의 문제점들을 제시한다. 9.7장은 결론을 내린다.

9.2. 리스본 회의의 목표 달성에 있어 IAG의 역할

2004년 5월 28일 유럽연합의 교육위원회는 평생지도에 관한 결의안을 채택했다(유럽이사회, 2004). 본 결의안은 리스본의 목표달성에 있어 IAG의 중요성을 강조했다. 연구문헌은 IAG의 교육적 학력을 지원하고 직업관련 의사결정에 있어 효율성 개선이란 2가지 핵심 임무를 특별히 조사했다.

9.2.1. 교육적 학력 지원

IAG가 왜 교육적 학력지원을 하는지 설명하는 2가지 메커니즘이 있다. 첫째는 여러 연구가들의 결론을 종합해 Borghans & Golsteyn은 교육수준이 높은 사람일수록 성인교육의 혜택을 많이 받게 된다고 지적했다: ‘생애의 한 단계에서 이루어진 기술취득은 그 이후의 단계에서의 기술취득으로 연결된다’(Cedefop, Borghans & Golsteyn, 2008). 그러므로 평생 취득할 기술을 늘리려면 적절한 선택이 무엇보다 중요하다. 결과적으로 초급교육과정에서부터 시작해 IAG 규정을 개선하는 것은 많은 사람들에게 교육과 훈련관련 결정을 내리거나 시간을 절약하는데 도움이 될 것이며 이는 궁극적으로는 평생 교육과 훈련의 성과를 최대화 시키는데 기여할 것이다.

IAG가 왜 교육적 학력지원을 하는지 설명하는 2번째 메커니즘은 ‘선택한 학업분야에 대한 자료가 부실할 경우 학업에 전념할 의지도 함께 감소시킨다’라는 관찰에 근거해 학생들은 자신들의 미래에 대한 명확한 그림이 없을 경우 주당 공부하는 시간이 감소하는 것으로 나타났다(Cedefop, Borghans & Golsteyn, 2008). 그러므로 IAG 규정을 개선하는 것은 공부하고자하는 의욕을 북돋울 수 있다. 리스본의 목표 측면에서는 양쪽 메커니즘이 교육적 학력, 지식 그리고 혁신을 지원하는데 기여할 것으로 기대된다.

9.2.2. 직업관련 의사결정 시 효율성 개선

리스본 회의에서 IAG에게 주어진 2번째 과제는 직업관련 의사결정의 효율성 개선이라는 임무다. 의사결정은 복합적인 과정이다. 첫째, Grubb(2004)가 주장한 것처럼 이성적인 의사결정에는 익숙하지 않는 많은 선택권 중에 선호하는 것에 대한 확실한 인지 능력과 개인적인 기호는 시간에 따라 달라질 수 있다는 인지 그리고 높은 가능성과 낮은 가능성의 사건을 구분할 수 있는 능력도 포함된다. 두 번째, 의사결정은 정보의 가용성을 예측한다. Borghans & Golsteyn은 교육과 노동시장 수준에서 올바르게 못한 정보를 통해 직업관련 선택의 예측되었던 비효율성에 대한 예를 제시했다(Cedefop, Borghans & Golsteyn, 2008). 그들은 선택의 부적절함을 나타내는 지표로 선택을

후회하는 사람들의 비율로 나타났다. 사람이 소유하게 되는 정보는 시간이 지날수록 증가하기 때문에 그 이유를 들 수 있다. 전에 내렸던 결정을 후회한다는 것은 시간이 지난 후에 많은 정보를 가지게 된다면 똑같은 결정을 내리지 않을 것을 의미한다. 그러므로 후회란 부적절한 정보와 비효율적인 의사결정이라고 할 수 있다. Borghans & Golsteyn는 그들의 접근법을 적용해 초급과 계속훈련에 있어 직업관련 선택의 효율성을 시험했다.

네덜란드의 졸업생들을 대상으로 한 조사를 통해 초급교육 응답자중 21%가 노동시장 진출 18개월 이내 본인들의 교육선택을 후회했다고 응답했다. 이러한 비율을 통해 초급 직업관련 선택의 실수를 만회하기 위해 재교육해야하는 것을 피하기 위해 IAG 규정의 개선 필요가 있음을 알 수 있다. 부적절했던 초급 교육과 훈련 만회하기 위한 재교육은 직접적 통화와 간접적 기회비용 면에서 비용이 많이 들 뿐만 아니라 2가지 더 추가 비용을 부른다. 첫 번째는 부적절한 훈련기간으로 인한 순 비용이며 두 번째는 추가 훈련과 지식취득이 형성되는 것이 기초의 습득이 늦어진 것으로 인한 교육적 잠재력과 생산성 손실을 의미한다. Borghans & Golsteyn은 재교육의 수요(와 비용)를 IAG 규정을 개선함으로 감소할 수 있다고 주장했다. 6,300명의 네덜란드 고등학생과 전문대학생을 대상으로 한 조사에서 학교의 학생상담 규정과 학생들의 교육적 선택에 관한 후회 수준 사이에는 통계적으로 부정적인 연관성이 있다고 관찰했다. 초급교육과 노동시장 진출 시 직업관련 의사결정의 질을 개선하는데 있어 IAG가 효과적인 방법이 될 수 있다는 결론을 내릴 수 있다.

계속훈련에서 사람들이 직면하게 되는 많은 문제점들은 IAG를 통해 해결할 수 있다. 첫째 직장에 재직 중인 성인들은 재학시절과 비교해서 많은 변화가 있어 훈련을 받을 수 있는 방법을 찾는데 어려움을 겪는 경우가 있다. Grubb(2004)는 지식기반 경제와 사회가 내포하는 기술과 직업의 급격한 변화뿐만 아니라 교육과 훈련의 풍경이 변해 기관조차도 적응이 필요하기 때문에 사람들이 겪는 엄청난 변화를 강조했다. 그러므로 훈련을 검토하거나 직업의 필요에 따라 프로그램이나 과정을 선택해야하는 사람들에게는 어려운 과제가 아닐 수 없다. 네덜란드 인구의 대표표본을 통한 조사에서 Borghans

& Golsteyn은 40세 이상 근로자 중 좋은 직업관련 정보를 접하지 못하고 있다고 응답한 사람들의 비율이 연령이 높아질수록 증가하는 것을 볼 수 있다(Cedefop, Borghans & Golsteyn, 2008). 여기에서도 IAG는 훈련결정의 효율성을 개선하는데 도움이 될 수 있다. 연구가들은 훈련과정 참여 18개월 후 매니저 지원을 받아 적절한 훈련과정을 선택한 근로자들이 느끼는 후회의 정도는 지원을 받지 못한 근로자들에 비해 절반으로 감소한 것으로 나타났다(10.8%대 19.8%).

Mitton & Hull(2008)은 지도를 급하게 필요로 하는 사람들은 고령근로자들이라고 강조했다. 대부분이 기술수준이 낮고 지식, 기술 그리고 기능의 업그레이드가 시급하다고 할 수 있다. 고령근로자들은 오랫동안 반복된 생활이라면 새로운 직업전망과 생활방식을 고려해 볼 필요가 있다.

IAG는 재직 중인 성인들에게는 훈련의 적절한 시기를 선택하는데 도움을 줄 수도 있다. Borghans & Golsyeyn이 주장한 것처럼 ‘많은 근로자들이 자신들에게 도움이 될 만한 과정이 있다는 것을 뒤늦게 알게된다’(Cedefop, Borghans & Golsteyn, 2008, p. 307). 그들의 연구에서 훈련과정에 참여한 근로자들 중 50%가 더 일찍 과정에 참석하지 못한 것을 후회했다고 주장했다. IAG 규정을 개선하는 것은 평생교육의 적절한 시기를 가져오는데 기여할 것으로 예상된다.

Mitton & Hull(2006)은 경제적으로 비활동적인 고령인구를 위한 IAG의 특정한 역할에 집중조명 했다. 영국에서 실시한 조사에 따르면 50세에서 정부연금을 받는 나이의 성인 중 27%가 ‘비활동 실업상태 경제인으로 대부분은 경력을 갖추고 있으며 일을 할 의사가 있다’고 관찰했다. 노동과 기술부족, 인구변화 그리고 증가하는 정부연금 연령에 관한 정책 측면에서 이러한 잠재적 활동고령인구에게 적절한 IAG 서비스를 제공하는 것은 매우 중요하다.

직업관련 지도를 개선하는 것은 직업관련 의사결정을 내리는데 초기교육단계 뿐만 아니라 평생 중요한 효율성 요인이 된다. Watts & Sultana(2004)는 개선된 효율성은

인적자본 증가, 보다 높은 임금 더 나아가 경제적 성장으로 연결될 수 있다고 주장했다. 리스본 회의 목표 측면에서 볼 때 직업선택의 효율성은 사회적 통합, 고용경쟁력과 직업적 이동성을 위한 긍정적인 효과에 영향을 미쳐 경제적 경쟁력과 지속가능한 성장에 필요한 자격을 갖춘 근로자들을 충분하게 제공할 것으로 보인다.

9.3. IAG 세분화

IAG의 동질성 부족 문제는 연구문헌에서 주요 논쟁으로 떠오르고 있다. 많은 연구가들이 지도상담사들 사이의 이론적·방법론적 접근법, 관행, 대상그룹, 목표와 관심사의 차이점을 강조했다. Amundson(2006, p. 5 6)은 국제적 상황을 정리했다; '여러 직업지도상담사 그룹이 존재하며 그들은 전통적으로 다른 상담사들과는 고립되어 일한다. 학교, 중등과정 이후 교육기관, 고용기관, 민간과 공공기관, 등에서 근무하는 상담사들이 많다. 각 그룹은 해당 전문직 협회가 있으며 그룹별로 겹치는 부분은 매우 작은 부분에 불과하다. 가장 기본적으로 필요한 것은 이론적·실무적 단계에서의 직업적 또는 조직적 지도의 증가된 통합과 '결합'이다.

또 다른 예는 Sultana & Watts(2006)가 25개 회원국을 대상으로 한 조사에서 공공 고용서비스 직원과 학교의 지도교사 사이의 차이점을 통해 제시한다; '학교의 지도교사는 가급적 열린 선택을 하도록 유도하는 반면 정부고용서비스 직원은 가능한 기회 구조에 더 초점을 맞춰 의사결정의 실용성과 현실적 측면을 강조했다. 이러한 2가지 접근법 사이의 긴장감은 부문 간 협력을 저해하는 요인이 될 수도 있다'.

IAG 종사자들의 다양한 활동들은 매우 인상적이다. Plant(2004)는 14가지 다른 활동을 구분했다; 통지하기, 자문하기, 평가하기, 교육/직업교육, 합법화하기, 지지하기, 네트워크화 하기, 피드백제공, 관리하기, 제도혁신/변화하기, 길잡이, 멘토링, 학습 초보자들을 위해 업무경력 표본화 그리고 후속조치. McCarthy(2004)는 개인교습, 사회통합 그리고 직업연수를 추가 역할로 주장했다. Grade et al.(2005)은 배우들 사이의 합동메커니즘과 지도에 관한 통합적인 접근법이 부족하거나 독일, 스페인, 프랑스처

럼 잘못 발달되었다고 강조했다(Bernaude et. al., 2007 참조). 또한 그들은 국가와 정부 수준의 지도정책마저도 중앙집권화 되지 않고 의무교육의 지도규정(교육부)과 성인을 위한 지도규정(고용부)처럼 각 정부부처가 관리하는 특정 지도가 다르기 때문이다. 최근에 실시된 이러한 세분화 작업은 분권화와 시장화를 통해 강화되었다고 할 수 있다.

여러 회원국에서 실시된 많은 연구를 통해 IAG 규정이 지방정부에서는 분권화가 이루어진 경향이 있다고 강조했다(Frade et al., 2005, p. 15; Sultana & Watts, 2006). 예로 최근 스페인, 프랑스, 영국에서는 분권화가 이루어졌다. 이것은 지방정부가 스스로 정책과 프로그램을 정하고 시행한다는 것을 의미한다. 분권화는 지방의 요구에 보다 잘 대응할 수 있는 능력을 키우기 위함이며 특히 지역 노동시장의 필요에 따르고 지역적 조건과 환경을 보다 더 고려할 수 있게 해 보다 정확하고 적절한 서비스 규정을 만들 수 있게 한다고 할 수 있다.

시장화는 세분화를 이끄는 2번째 중요한 요소라고 할 수 있다. 전통적으로 회원국에서의 지도 규정은 의무교육과 고등교육 그리고 노동시장 입문단계(구직자들을 위한 정부고용서비스)의 정부의 서비스 일환으로 운영되는 경향이 있었다. 민간부문 제공자들은 주로 직장 단계에서 운영된다. 최근 몇 년 동안 두 가지 중요한 변화가 나타났다. 첫째는 체코공화국, 덴마크, 핀란드와 영국의 노동조합들이 작업현장에서 근무하는 사람들을 위한 직업지도 활동에 보다 활발하게 참여해왔다(Cedefop, 2008d: p. 45). 두 번째는 구직자들의 지도활동에서 민간부문 제공자들의 역할이 많이 커졌다는 것이다. 두 번째 변화는 정부의 정부고용서비스의 지속적인 변화와 연관이 있으며 이것은 독점적인 관행이며 비효율적이라는 견해가 지배적이다. 정부고용서비스를 보다 효율적으로 운영하기 위한 노력은 유럽의 고용전략이 1997년 출범된 이후로 지속적인 관심의 대상이 되었다. 결과적으로 지난 10년 동안 회원국들은 민간부문의 제공자들을 고용서비스 분야로 이동시켰거나 접근을 용이하게 만들었다. 많은 연구가들은(Frade et al., 2005, p. 37; Sultana & Watts, 2006) 많은 국가의 정부고용서비스는 직접 계약되거나 조달된 민간부문 제공자들에게 지도 서비스 업무를 도급하기 위해 실시된 것이라고 주장한다. 이것은 벨기

에, 체코공화국, 스페인, 프랑스, 이태리, 헝가리, 오스트리아, 슬로베니아, 슬로바키아와 영국의 경우라고 설명할 수 있다.

이러한 세분화는 어느 정도는 정당하다고 할 수 있다. 분권화와 시장화는 사용자들의 요구에 더 효율적으로 대응할 수 있게 해주는 방법이 되기 때문이다. 더 나아가 Watts & Sultana(2004)가 제안한 것처럼 지도담당 인원을 다양한 상담업무로 배치하는 것은(예로 노동시장에 대한 지식이 풍부한 경우) 사용자들의 다양한 요구를 맞출 수 있는 보다 더 현명한 방법이 될 수 있다. 그러나 세분화는 연구에서 관심을 집중시킨 몇 가지 논쟁점을 불러온다.

시장화에는 특히 아웃소싱과 관련된 문제로 Sultana & Watts(2006)가 주장하듯이 품질관련 위험요소를 동반한다. 이것은 기준의 도입으로 연결된다. Sultana & Watts는 많은 회원국에서 지도의 시장화는 기존의 일반적 품질 체제에서 새롭게 수입된 품질기준(예, ISO) 또는 특정분야에 맞추어 개발된 품질기준의 도입으로 연결된 것을 볼 수 있었다고 한다. 그러나 반대로 기준화 작업은 시행의 유연성과 관련된 문제를 야기 시키고 공급자와 종사자 활동을 위한 자리를 양보하게 만든다. 가장 적절하고 균형 잡힌 해결책을 찾는 것이 과제라고 할 수 있다.

분권화는 표준화 문제로 연결된다. Frade et al.(2005)는 분권화가 품질의 분산으로 이어질 수 있으며 지역별 규정의 불공평이 나타날 수 있다. 이러한 맥락에서 분권화는 품질기준을 정하는데 문제를 야기하고 표준화와 지역의 계획을 균형 있게 발전시키는 문제를 안고 있다. Sultana & Watts(2006)는 분권화가 정부의 노동시장의 정보 확산과 노동시장의 이동성을 방해할 수 있다는 점을 발견했다.

문헌에서 제시된 또 다른 논쟁은 IAG 정책의 방향과 관련된 것이다. IAG는 지난 10년 동안 유럽연합 정책의 많은 관심을 받아왔다. Frade et al.(2005, p. 4 14)은 유럽의 고용전략과 유럽이사회의 2004년 평생지도에 관한 결의안이 지도를 교육, 직업훈련, 고용 그리고 관련된 사회적 정책의 전략적인 수단으로 본다는 것을 주장했다. 이러한 연

구가들은 지도를 ‘교육, 훈련, 고용정책의 요소로 개선된 협력과 정책 통합을 달성할 수 있는 중심적인 수단’으로 자리매김했다(Frade et al., 2005, p. 11). 한 예로 지도는 유럽 고용전략에서 활발한 노동시장 정책의 핵심 수단이 될 수 있다; 구직자들은 이러한 지도 서비스를 활용해 그들의 구직활동을 보다 단축시키고 사회보장을 받을 수 있게 된다. 이와 유사하게 2004년 결의안에서는 교육과 직장으로의 전환을 도와주는 수단으로 지도가 활용되었다. 또 다른 부문은 평생학습 분야다. 효과적인 평생학습의 정책을 위해서는 노동시장과 직업계획에 있어 당연히 필요한 조건이 되어 훈련프로그램에서 평생 지도, 재정적 혹은 기타 지원을 제공하는 것이 된다. 마지막으로 평생 IAG는 근로 시간을 연장하는 데 목적을 둔 정책을 지원할 수도 있다.

증가하는 IAG 세계의 세분화는 또 다른 문제로 부상하고 있으며 지도 정책 개념은 목적, 수단 그리고 행동의 통합으로 지도 정책 개념이 허구인 것처럼 보이게 하는 결과를 낳고 있다. 세분화는 ‘지도 정책’의 방향을 문제시하며 교육, 고용 그리고 사회적 정책에 있어 관리 수단으로 지도를 활용할 수 있는지 의문을 제기한다.

9.4. IAG 관행의 현대화

IAG 관행을 현대화하는 것은 많은 연구문헌의 주제가 되어왔다. ICT의 활용과 전체론적인 접근의 필요성 등 2가지 주제가 논의된다.

9.4.1 IAG에 ICT 활용

2004년도 보고서에서 OECD(2004a, p. 76)는 지도 서비스의 규정과 일반 대중의 접근을 확대하기 위한 정보와 통신기술의 광범위한 활용의 필요성을 강조해왔다. Watts & Sultana(2004)가 주장한 것처럼 그들에게 가장 잘 어울리는 과제와 기능에 이용 가능한 수단으로 활용될 수 있을 것이다. 집중적인 조정이 필요한 사용자들은 먼대면 인터뷰에 초점을 맞추고 다른 사용자들에게는 자립적 방법인 개발에 초점을 맞춘다.

Watts & Sultana는 전통적인 면대면 인터뷰를 벗어나 그 지도 수단의 범위를 더 확대하는데 따른 2가지 논쟁에 대해 설명한다. 첫 째 모든 평생지도 필요를 만족시키는 맞춤형 접근법을 활용한다는 것은 너무 큰 비용 부담이 된다. 둘째 직업개발 이론의 최근의 진전사항은 개인 자율성의 필요에 대한 관심이 집중된 것을 강조했으며 새로운 수단의 연관성을 제안했다.

Sultana & Watts(2006)이 2006년 28개 유럽 국가를 대상으로 한 조사에서 대부분의 회원국들이 직업지도에 접근이 가능한 셀프서비스식 방법의 개발을 위해 ICT에 크게 투자한 것으로 나타났다. 유럽연합의 평생 지도 개발에 관한 최근 Cedefop 보고서를 보면 이러한 추세를 인정하고 새롭게 부상하는 관행을 설명하는 것을 볼 수 있다(Cedefop, 2008e, p. 43). Fowkes & McWhirter(2007)는 직업 지도 시 컴퓨터 사용에 관한 연구 자료를 검토했다. 연구는 컴퓨터 지원된 직업지도 시스템(CACGS)을 사용한 사람들의 만족도가 일반적으로 높았으며 CACGS가 직업 성숙도('직업적 개발 과제에 대응하는 준비성'), 직업선택에 대한 전념에 긍정적인 효과가 있으며 직업선택을 내릴 때 보다 쉽게 그리고 효과적으로 하는 것으로 조사되었다. 그러나 CACGS의 정확한 평가를 내리기 위해서는 몇 가지 방법론적 문제(9:6장)가 해결되어야 한 다는 점을 확인했으며 문제 해결 시에는 이러한 수단의 부가가치를 보다 더 이해하게 되고 또한 어떻게 사용해야 되는지도 알 수 있게 될 것이다. 이와 유사하게 Sultana & Watts(2006)은 모든 잠재적 사용자가 자기개발 모드에서 이러한 수단을 충분히 활용할 디지털 지식을 갖추고 있는 것이 아니라고 반박한다. 또 다른 제한점은 새로운 기술과 컴퓨터 중심 직업 지도는 상담사와 함께 면대면 또는 그룹모임을 통해 활용될 경우 자기개발 모드 보다 더 효과적인 것으로 조사되었다(Whiston et al., 2003; Harris Bowsbey & Sampson, 2001). 또한 ICT 지원 지도 수단을 가장 필요로 하는 사람들의 접근이 어려울 수 있으니 접근에 문제가 있는지 확인해 둘 필요가 있다.

9.4.2. IAG의 전체론적 접근의 필요성

직장생활에서의 직업지도에 관한 관심은 오랫동안 집중되어왔지만 최근에 몇몇 연구

가들이 보다 전체론적인 접근법의 필요성에 대해 강조해왔다. 이 문제는 새로운 사안이 아니며 뒤늦게 새롭게 재발견된 것이라고 할 수 있다(Super, 1963; Holland, 1973). 사람들이 그들의 접근법에 갖추고 있는 많은 변화를 직장과 생활에 적응시켜 '일체', '통합'과 '진실성'과 같은 동시대적인 열망에 한 발 가까이 가는 것을 목적으로 하고 있다. Lairio & Penttinen(2006, p. 154)는 설명하듯이; '직장생활로 전환하는 사람들은 단순히 생활비를 벌어 지속성을 유지하기 위함이 아니라 개인적으로 만족스럽다고 생각하는 방법을 통해 자신을 실현시키는 것'이다. 그들은 '직업지도는 학생의 미래 직업에 국한되는 것뿐만 아니라 학생의 정체성과 인생에 대한 개인의 지향과 같은 복합적인 문제와 연계되어야 한다'고 주장했다. Hansen(2005)는 성격과 직업을 통합시킬 필요가 있다고 주장했으며 이러한 통합에 필요한 철학적인 틀 만들기가 상담사의 강요에 의해서가 아니라 상담자의 가치관과 관점에서 출발해야 한다고 제안했다. 의미 있는 결정을 하는데 있어 상담자의 객관적인 역할의 중요성에 대한 Guichard(2001), Patton & McMahon의 초기 연구에서도 찾을 수 있다(1999).

이러한 요구의 세계적인 접근을 찾기 위한 다양한 발상들이 제안되었으며 다음과 같은 2가지가 표본으로 선택되었다. 첫째, Patton(2005)은 직업교육에 관한 구상주의자적 접근방법을 개발했으며 '사건, 행동과 태도는 그들의 발견되는 맥락과 연관시켜 이해할 필요가 있다'는 전체론적 의미를 가진다고 했다. 구상주의라고 할 수 있는 것은 '의미 또는 학습은 세상을 통해서 얻은 개인적인 경험을 토대로 해서 만들어 진다'는 견해를 가지기 때문이다. Patton은 '특성과 요인에 대한 접근과는 반대로 개인의 능력, 가치 또는 신념이 대상이 되는 것 보다 고객들이 자신들의 제도에서 받은 영향을 다른 요소와 연결시키는 형성하는 의미에 부여하는 것'이라고 강조했다. 이것은 학습자 중심 접근법으로 평생학습을 위해 학교에서 준비해야 한다.

이러한 구상주의자적 접근법에서 중요한 요소는 학습자 과정(자기, 직업적, 내용적) 정보가 연관성 있는 방법으로 제공된 다는 점이다. 이러한 목적을 위해 '일기기록, 직업 실천과 직업개선 계획 개발, 개인 포트폴리오 제작'과 같은 방법에 의존할 수도 있다. 이러한 체제에서 교사들은 동일한 의미인 자문인, 학생감독관, 특성개발과 직업개발 조

력자등 역할을 담당할 필요가 있다. 학교는 학습자들이 '본인의 개발필요에 맞는 적절한 학습제도 개발'을 스스로 할 수 있도록 장려한다. 더 나아가 학교와 사회차원에서는 직업교육을 현재의 큰 비중이 없는 지위를 교과 과정 뿐만 아니라 정치적·사회적 의제에 완전한 통합을 이룰 수 있도록 노력해야한다.

최근의 또 다른 전체론적 접근법은 Watson & McMahon(2006)이 지지하고 있다. '나의 직업영향의 제도'라고 명칭 된 제도적 이론에 영감을 받은 접근법에서는 지도 활동은 평생 직업발전에 영향을 주는 개인적, 내용과 절차 측면을 연결하는 모델에 근거를 두고 있다고 했다. 이러한 체제에서 지도 활동은 개인적 자질과 열망(나는 누구인가), 주변의 사람들(사회제도), 사회와 환경(환경 사회적 제도), 과거, 현재, 미래의 개념(시간의 개념) 사이의 상호작용 위에 만들어진 것 이라고 할 수 있다. 이 접근법의 목적은 종사자들의 직업지도의 다각적인 특성에 대한 인식을 높여 개인적·직업적 열망에 접근하는데 사용자/고객의 요구를 만족시키는데 있다.

9.5. IAG 종사자 훈련의 현대화

많은 연구가들은 국제적인 수준에서의 지도 상담훈련 문제를 지적해왔다. 문헌 검토를 통해 6가지 중요한 문제점을 발견할 수 있었다. 이 중 처음 나열된 3가지 문제는 McCarthy(2004)가 강조한 점들이다.

첫째, 훈련프로그램은 간혹 변화하는 직업 내용과는 뒤처지는 경향이 있었다. 상담사들이 노동시장에 관한 경제적 이해가 부족하거나 다양한 직업경로에 대해 자세히 알지 못하는 경우가 많았다.

둘째, 훈련생들의 ICT 활용도와 친숙함. 간혹 인터넷과 원거리 교육이 부족한 경우도 간혹 있었다.

셋째, 훈련프로그램은 학생성적의 책임에는 큰 중요성을 두지 않는다. McCarthy는

‘지도 상담 제공자들이 보다 효과적으로 훈련을 받을 수 있도록 해 학생성적 책임에 관한 사안이 부족했다’ 지적했다. Watts & Dent(2006)은 공공정책 측면의 지도에 있어 직업적 인식을 높이는 데는 매우 중요하다고 강조했다.

넷째, Watts & Dent(2006)는 직업 지도 훈련의 교과과정의 생산성측면에 보다 많은 주의를 기울여야 한다고 주장했다. 미래의 전문가들은 그들의 활동으로 인해 발생하는 비용과 입력과 출력사이의 비용, 자원의 가장 적절한 활용에 대해서 충분히 인식할 수 있어야 한다.

다섯째, IAG 전문가들의 기술자격 또한 항상 논쟁의 대상이었다. Watts & Sultana(2004)는 ‘간혹 비교적 관련 있는 분야의 자격, 즉 교육학과 심리학이 능력의 필요조건을 만족하는지 아무런 확인절차 없이 지도자격 대신 활용되는 경우’가 있다. 지도 상담을 위해 고용된 사람들의 자격미달 문제가 최근 Cedefop 보고서에도 지적되었다(Cedefop, 2008d, p. 40). McCarthy(2004)는 또한 노동시장 부분에서 종사하는 지도상담사 직업에 관한 규제가 교육부에서 근무하는 사람들보다 부족하다고 강조했다. 지도 훈련과 자격을 하나의 요건으로 요구하는 경우가 없어 두 부문의 종사자들 사이의 자격 차이가 발생하게 만들고 있다. 이것은 몇 가지 손해를 낳는다: 양 부문의 종사자들의 사이의 소통, 이해 그리고 협력, 각 부문 사이의 인정과 직업적 이동성, 노동시장 부문에서의 직업적 지위와 직업적 이동성.

마지막으로 연구문헌에 소개된 6번째 중요한 문제점은 지도상담사들의 다문화적 능력을 들 수 있다. 교육과 훈련 그리고 노동시장에서 사용자들의 다양성을 다루는데 필요한 것이 다문화적 이해능력이다. 특히 교육에서는 학교상담사들의 다문화적 훈련의 필요하다는 것을 Alexander et al(2005)이 지적해왔다. 학교 상담교과과정에 다문화적 과정을 포함하기 위한 노력이 진행되어왔지만 훈련받는 상담사들이 국제적인 현장 경험을 받는 것이 중요하다고 강조한다, 즉, 문화적으로 다양한 현장에서의 실무적인 프로그램.

9.6. IAG 연구의 약점

연구문헌 IAG 연구의 약점을 지적했다. Watts & Sultana(2004)는 사용자 프로 필과 요구, 지도서비스 공급, 비용과 결과에 대한 자료와 근거의 부족을 지적해왔다. 사용자 만족도에 대한 체계적인 자료 또한 전무하다고 할 수 있다. 그들의 지도서비스 의 생산성 연구에서 Watts & Dent(2006)는 이러한 서비스가 '직원자원(전임교사, 직원시간)에 대한 고객 처리량(고객의수, 직업조정의 기간과 특성)과 고객만족도에 대 한 정기적이고 시계열 자료의 수집을 권장했다. 또한 IAG의 출력과 결과와 관련하여 더 수집될 수 있는 자료를 검토한다'. 이러한 자료는 지도서비스 행정과 정책개발에 유 용하게 활용될 수 있다. Watts & Sultana 지도 연구의 약점을 이러한 측면에서 지적 했다. 그들이 관찰하기로 '몇몇 국가에서는 전문적 직업지도 연구센터를 설립하거나 지 식기반을 개발하기 위해 연구프로그램을 실행 중이라고 했다. 또한 몇몇 국가에서 현재 하는 것처럼 대학의 학과장이 나서 관련 분야의 지위와 지적인 리더십을 제공할 필요가 있다'고 주장했다.

Bernes et al.(2007)은 이러한 실효성 있는 연구가 부족하다는 것을 특히 주장해왔 다. 이러한 연구가들은 IAG 조정에 대한 평가의 필요성과 효과적인 관행과 절차의 문 서화 작업의 필요성을 강조해왔다. 그들은 또한 '직업지도와 상담분야에서 직업지도와 상담의 어떤 특정 요소가 직업지도와 상담에 도움이 되는지 그리고 상담효과를 높일 수 있는 방법이 무엇인지 대한 연구가 부족하다'고 지적했다. 이러한 연구는 종사자들의 뜨 거운 관심을 받아 그들에게 효과적인 방법, 기술과 절차를 배우고 활용하는데 도움이 되고 비효과적인 방법은 버릴 수 있게 도움이 될 것이다. 또한 앞으로 이 분야에 종사 할 사람들의 교육 개선에도 도움이 될 것이다. 연구의 비용 효과 면은 행정인과 정책개 발자들에게 주로 관심의 대상이 될 것이다. Bernes et al.,은 다양한 방법(질과 량), 실험적인 구상과 추적 관점을 활용한 보다 많은 실효성 있는 연구를 권장했다. 그들은 연구가들이 다양한 문화의 독자들에게 의미를 부여하여 일반화하고 비교가 가능할 수 있도록 연구를 구상해야한다고 주장했다.

컴퓨터 기반 IAG 연구 주제 또한 지적되었다. Fowkes & McWhirter(2007)은 연구가 제한적이라고 반박했으며 몇 가지 방법론적 약점이 결과에 영향을 미친다고 주장했다; 적은 표본, 성별에 따른 차이점 인정 안하기, 민족성과 사회경제적 지위, 직업개발 문헌 중 인정받는 중요성, 통제집단 없이 연구 진행하기. Fowkes & McWhirter(2007)은 이 분야에서 독립적인 변수를 선택하고 측정하기 곤란한 이유를 특히 컴퓨터 지원 직업지도 시스템이 모든 사용자들이 공용하는 모듈이 아니기 때문이라고 설명 했다.

9.7. 결론

리스본 회의 목표 달성에 IAG가 얼마나 중요한 역할을 담당하는지 연구문헌의 검토를 통해서 확인할 수 있게 되었다. IAG 규정은 평생 동안 직업관련 의사결정의 효율성을 위해서는 무엇보다 필수적인 요소라고 할 수 있다; 보다 개선된 IAG 규정은 리스본 회의의 경제적·사회적 목표달성에 특히 중요하게 기여할 수 있다. 연구를 통해 IAG 관행의 현대화와 효과 극대화 방안들을 논의했다; 지도와 상담에 대한 전체적 접근하기, 현대의 사용자들의 기대에 부응하기, IAG 관행에 새로운 기술 활용법 개발하기, ICT를 종사자들 도구상자에 포함시키기 위한 전략구상, 지도훈련에 관한 기초강화와 노동시장 분석과 같은 주제를 도입하거나 개발하기, ICT의 친근감 개발하기, 책임감, 생산성 그리고 다문화성과 같은 주제에 대한 인식 강화가 포함된다.

IAG 현대화의 구상과 절차를 지원하는 추가 연구가 필요하다. IAG가 어떠한 방법으로 교육적 성취에 실질적으로 기여하는지 그리고 성인학습의 시기를 개선하는데 어떻게 기여하는지 조사하는 연구를 환영한다. 경제적으로 비활동 노인들의 노동시장 복귀에 IAG가 담당하는 역할과 사회통합, 고용경쟁력, 경쟁력, 성장 그리고 리스본회의의 다른 목표에 IAG가 얼마나 기여하는지 조사하는 연구가 필요하다. 또한 세분화에 대한 문제를 보다 자세히 검토해볼 필요가 있으며 특히 전문화, 반응능력, 유연성과 효율성이 사회적·지역적 공평성과 어떻게 타협하는지 그리고 일관성 있는 정책방향과의 연관성을 연구할 필요가 있다. 마지막으로 IAG 부문의 활동, 비용, 공급, 결과와 사용자

(그들의 만족도 포함)에 대한 보다 많은 연구가 필요하며 IAG 관행의 방법, 기술과 절차에 관한 실효성 조사도 필요하다. 이러한 분야의 연구는 유럽의 IAG 관행, 행정과 정책의 타당성, 품질, 유효성 개선에 중요한 역할을 담당할 것이 확실하다.

VET 정책과 연구를 위한 결론과 권고사항

VET 개발의 중요한 결정요인으로는 사회경제적 내용과 변화를 들 수 있다. 유럽 경제의 세계화와 세계화에 따른 결과, 그들의 경쟁력, 인구고령화, 실업, 노동시장 기술 수요와 기술부족현상, 기업체의 경제적 실적 향상과 유럽적 사회모델 보존 등이 VET에 압박을 가하는 요소로 결국은 현대화로 유도하고 있다. 이러한 복합적인 추진요인들은 경제, 공동체 그리고 개인에게 불확실성을 안겨주고 있으며 효과적인 대응을 하기 위해서는 원활한 VET 관리체제가 하나의 정책적 과제로 떠오르고 있다.

유럽과 국가정책은 VET 현대화의 높은 기대 수준을 설정하고 있다. 변화하는 노동시장 수요에 대한 대응능력을 더 키워야하고 기술 불균형과 부족상황을 극복할 수 있는 유연성을 가져야한다. 또한 청소년들과 성인들의 선호도를 이끌어내 전문자격을 취득하도록 장려하고 직장생활 평생 동안 자격을 갱신하도록 지원해야한다. VET을 통해 전달되는 직업적 능력과 기술은 우수성의 모델이 되어야하며 개인, 기업 그리고 정부차원에서 관련된 모든 사람들에게 투명성을 동시에 나타내야한다. VET는 유럽연합 인구에 높은 기술 수준을 권장할 뿐만 아니라 사회적인 통합과 시민의식도 함께 장려해야한다.

그러나 연구를 통해서 보면 VET의 주요 역할을 사회경제적 과제를 다루는 것을 주요 역할로 하는 강조하는 경우가 많다. VET는 변화에 반응할 뿐 만 아니라 유럽 경제와 사회의 성공과 경쟁력 제고를 위한 추진요인이 될 수도 있다. 본보고서를 통해 경제적 발전 유지, 활력 있는 노후 만들기, 적절한 기술 공급, 협력적인 혁신능력, 성장과 생산성, 사회적 배제를 극복하고 사회적 통합 향상에 VET가 담당하는 역할에 대한 자료를 수집했다. 종합적이고 현대화된 VET는 자체적으로 목표가 될 뿐만 아니라 앞으로 닥칠 과제들에 대한 대응 방법이 될 수도 있다.

연구를 통해 기관적과 직업적 VET 현대화를 위한 정책적 실천에는 2가지 주요 단계가 있다:

(1) 코펜하겐 회의에서 주어진 임무를 달성하기 위해서는 VET의 선호도가 매우 중요한 역할을 담당한다. VET 선호도에 관한 연구는 기관의 행동에 대한 필요성을 강조한다. 보고서에서 몇몇 정책은 이러한 주제에 특히 관심을 나타낸다고 주장했다; VET 제안의 다양성은 낮은 기술 수준을 가진 학생들에게 새로운 경로를 제공하고 모듈화와 중등과정과 전문학교 단계에서 다시 일반교육으로 복귀할 수 있는 선택권을 주어 VET 선택을 바꿀 수 있게 해준다. VET 제도 관리체제(품질보증, 자격체제, 파트너 협력관계)의 현대화를 들 수 있다. 특히, 대부분의 유럽 국가에서 자격체제를 개발하는 추세를 통해 비록 EQF의 가속도로 빚어지는 현상이기도 하지만 VET 현대화에 있어 기관의 개혁이 얼마나 큰 중요성을 띄는지 보여주는 결과라고 할 수 있다. 자격체제는 관리체제, 이동성 그리고 투명성을 위한 수단이 될 수 있다. 이들은 기관의 여러 개의 개혁영역을 동시에 다룰 수 있다고 추측되면서 VET 현대화에 있어 하나의 유행 수단으로 인정되고 있다; 교육과 훈련의 선택폭을 다양화시켜 자격제도의 복잡함을 감소시켜, 일관성과 투명성을 높이고 직업개발 지도를 개선하고 자격의 공급, 기술과 능력 그리고 노동시장의 공급을 개선함으로써 고용이동성을 개선하고, 국제와 전환 이동성, 제공자들, 교사, 훈련교사, 학생/훈련생들 상호간의 인정을 통한 협력과 교환, 자격의 공통된 언어 개발, 교육과 훈련규정에 관한 품질 규정과 보증, 다양한 배경에서 지식, 능력과 기술의 전달을 확보하면서 평생학습을 장려하기.

(2) 교사와 훈련교사들의 능력과 효율성은 유럽 VET 개혁의 초석처럼 보인다. 그들의 역할과 기능은 VET 현대화 의제에 영향을 받으며 최신 교육과 훈련 전문성이 요구되지만 교육제도와 관리체제 전문가 새로운 기관의 조치(품질보증, 자격체제, 능력과 사전 학습 인정, 등)와 같은 결과를 인지하고 이해하는 그들의 종사분야의 산업과 지역공동체와 대화가 가능한 교육제도와 관리체제 전문가가 될 필요도 있다. 현대의 VET 제도에서는 교사와 훈련교사들은 전문적 교육자이며 VET 개혁의 주요 이해당사자이며 동시에 변화의 현장요원이기도 하다. 이러한 종합적인 보고서는 리스본 회의 목표 달성

에 있어 IAG의 중요성도 함께 확인한다. IAG 규정을 개선하는 것은 평생의 직업관련 의사결정의 효율성을 높이기 위해서는 무엇보다 중요하다. IAG의 현대화 방법과 그 효과를 최대화 할 수 있는 방법 등을 보고서에서 제안한다. 결과적으로 개선된 IAG 규정은 리스본 회의의 경제적·사회적 목표 달성에 크게 기여할 것으로 기대된다. 보고서는 또한 IAG 현대화의 여러 가지 방법과 그 효과를 최대화하는 방법 등이 소개된다. 이것은 모두 직업적 실무와 관련되는 것이며 현대의 사용자들의 높은 기대에 부응하기 위한 지도와 상담과정에 대한 전체론적 접근법이다: IAG관행, 특정 종사자들의 도구상자의 ICT가 포함된 전략구상에 새로운 기술 활용법을 개발하고, 상담사 교과과정을 지도 훈련의 기초와 노동시장 분석과 같은 새로운 주제를 소개하거나 개발하고, ICT의 친근감과 학생성적책임, 생산성과 다문화성과 관련된 주제에 대한 인식을 개발하기.

본 종합보고서의 목적은 코펜하겐 회의와 그 다음에 발표된 성명서에서 정의된 VET 현대화의 우선순위와 각종 문헌과 배경기고문을 통해 여러 가지 조사를 검토하는데 있다. 그러나 VET 의제가 제공된 내용은 잘 문서화되고 연구가 진행된 것을 알 수 있는 반면 VET 현대화 결과의 연관성은 놀랍게도 매우 부실하다. VET의 개선된 협력을 통한 우선순위는 모두 정부와 사회적 파트너들이 논리적인 연구의 체계적인 활용 없이 정치적으로 조정되는 경향을 나타냈다. 또한 VET 우선순위에 대해 진행된 여러 연구는 대부분 정부, 부문별 또는 지역별 경험을 검토하지만 이론적이거나 실증적인 분석을 토대로 진행된 것은 드물다. 체계적인 정책 평가와 그 영향에 대한 분석 또한 부족하다. 연구와 정책이 충분히 연결되지 못하고 각자의 의제에 따라 운영되고 있는 경향을 볼 수 있다.

정책적 관점에서 볼 때 VET 현대화로 기대되는 다양한 성과를 거두기 힘들다는 위험을 안고 있다. 더구나 연구와 신뢰할 만한 근거가 부족한 점은 시행차도 접근법을 증가시키고 있다. 물론 정책은 그 정책에 맞는 속도를 정하고 연구가 성숙되기를 기다려 결정을 내릴 수 없는 것이지만 응용연구와 시의적절한 평가는 정책이 구상되고 시행되는 시점에 이론과 성과와 영향에 대한 분석을 충분히 알려 검토할 필요가 있다. 비교적인 측면을 포함한 유럽적인 관점에서 볼 때 이러한 연구와 평가는 정책학습의 잠재력을

최대화 시킬 것으로 예상된다.

그러나 교육연구에 관한 중요한 평가를 통해 교육정책이 너무 세분화되었다는 것을 알 수 있게 되었다. 즉, 연구를 시행하는 기관의 영향력이 너무 컸으며 실무와 정책결정의 연관성은 너무 미미해 보였다. 이것은 VET 연구에도 적용되는 상황이다. 개선된 VET협력을 위해 공동정책과 노선을 취하기로 합의한 유럽회의의 측면에서 연구의 중요한 목표는 연구를 유럽수준에서 계획하고 신뢰할 만한 이론적 연구로 VET의 우선순위로 결정된 사안들과 연관성을 갖는 것을 의미한다. 이러한 연구는 정책의제에 정보를 제공하며 국제적으로 그리고 국가수준의 관련자들에게 지도와 근거중심 결과를 함께 제공하는 것이다. 이것은 단순히 회원국의 정책과 관행을 검토하는 수준을 넘어 신뢰할 수 있는 실증적인 분석에 근거를 두고 무엇이 효과적이고 또는 어떤 조건에서는 누구에게와 같은 효과적인 요인을 확인하는데 있다. 이러한 목표는 정책의 올바른 시행을 위해 정책적 반응을 이론과 연구로 대면하기 위한 것이라고 할 수 있다.

본보고서의 여러 장에서 진행된 검토와 분석을 근거로 해 특정 연구 주제에 관해서는 다음과 같이 미해결 혹은 부분적으로 다루어진 문제들을 정리해 본다:

4. 연령, 작업과 학습간의 관계와 상호의존성의 분석에 대한 보다 깊은 연구가 요구된다. 장기간 근로를 가능하게 하는 요인은 무엇인가? 학습의 특별한 기여는 무엇인가? 고령인구에 학습뿐만 아니라 IAG까지 적용시킬 방법은? 고령인구의 훈련과 학습을 지원하는 작업장, 기업체 경제 그리고 사회에 돌아가는 혜택은 무엇인가? 그리고 그것이 고령인구의 근로와 생활 만족도에 미치는 영향은 무엇인가?
5. 근로자들이 훈련을 통해 얻는 구체적인 경제적·사회적 장점들은 현재까지도 연구중이다. 고용주가 제공하는 훈련의 장점에 대한 연구는 어떻게 추가 생산성이 공유되고 이익창출에 영향과 임금배분과 시장경쟁력이 포함된 기업체에게 돌아가는 혜택들이 포함되는 포괄적인 체제로 개발되어야한다. 사회적 혜택으로는 개선된 스트레스 관리, 업무에 대한 책임과 만족도, 잦은 결근과 인사 교체 감소, 작업장의 안전과 보건 개선을 들 수 있다. 이러한 사회적 혜택의 금전적인 가치는 추산될 수밖에 없다.
6. 사회적 통합과 조화를 장려하는데 있어 VET의 역할은 아직도 확립된 것은 아니다.

VET가 충족하는 구체적인 사회적 기능은 무엇인가? 배제되고 소외된 사람들을 VET를 통해 사회적 통합을 어떻게 이룰 것인가? 일반적으로 사회적 배제가 정치적으로 조직화되지 않은 사람들을 의미하기 때문에 이러한 그룹을 VET의 관리체제와 맞춤 과정에 어떻게 포함시킬 것인가? 일반적 교육평등에 VET가 어떠한 기여를 할 수 있는지 그리고 시간과 함께 어떻게 사회적 조화로 연결시킬 것인가? 교육과 VET가 어떻게 그리고 어느 정도까지 사회적 상승을 중재할 수 있는가?

7. 선호도와 자긍심이라는 주제에 접근하기 위한 일관된 방법론이 요구되며 동시에 국가적 그리고 기관의 의도가 각각 다르다는 것은 역효과를 거둘 수 있다. 정책학습이라는 관점에서 코펜하겐 회의에서 VET 선호도를 높이기 위한 권고사항들이 왜 추진되지 않았는지 검토와 함께 몇 가지 방안들은 성공을 거두지 못한 이유가 무엇인지 밝히기 위해서는 선호도 정책에 대한 보다 체계적평가가 필요하다.
8. 앞으로의 연구는 노력과 정치적인 의지를 바탕으로 자격체제의 영향과 기대한 정도의 기관 혜택으로 연결되는지 그리고 평생학습과 자격체제 현대화 장려에 어떠한 영향을 미치는지 진행되어야 한다. 자격체제에서 사용되는 지식, 기술, 능력 개념에 대한 보다 정확한 분석이 요구된다. 마지막으로 교과과정, 교육방법과 교수법 개발을 위해 교육자격제도의 학습 성과의 이동결과를 분석할 필요도 있다. 다양한 학습형태가 검증받고 동일한 가치로 인정받을 수 있는지 또한 평가하는 것도 매우 중요하다.
9. VET 학교, 훈련센터와 기업체에서 교육되는 VET 교육과 훈련은 제대로 문서화되지 않아 매일 현실과 대면하는 VET 교사와 훈련교사들의 전문성 개발에 필요한 새로운 학습요구와 주제에 대한 담론을 방해하고 있다. 또한 교사와 훈련교사를 대상으로 한 평생 VET 개혁에 대한 구체적인 효과에 대해서도 알려진 사실이 매우 적다. 초급 VET 교육과 평생전문성 개발은 참여율, 분야, 주제와 기술전달 형태측면에서 볼 때 문서화된 자료가 매우 부실하다. 첫째 이 분야를 설계하기 위한 우수한 통계나 지표가 부재한 상태이다. 둘째 정부가 실시한 연구가 몇 가지 존재하지만 국제적인 수준에서 VET 교사와 훈련교사의 업무를 조사한 실증적인 연구는 없는 상황이다. 마지막 교사직을 맡고 있는 사람들이 급격하게 고령화되는 문제를 직면하게 되었기 때문에 앞으로 교사와 훈련교사의 대체수요를 분석하기 위해 질적·양적 기술부족 문제에 대한 심층적인 분석이 필요하다.

10. IAG 관행의 연관성, 품질 그리고 유효성을 개선하기 위해서는 행정과 정책, IAG가 교육적 성과에 어떠한 방법으로 기여 하는지 분석하는 연구, 학습투자의 시기 맞추기와 경제적 비 활동인의 성공적인 배치가 필요하다. IAG가 보다 전문화되고 대응 능력을 키우고 사회적 지역적 평등을 위한 지역수요에 대한 유연성과 정책방향과의 일관성을 키우는데 필요한 통찰력을 갖추기 위해 IAG 세분화에 대한 연구도 추가로 필요하다. IAG의 비용, 공급, 성과와 사용자에 대한 신뢰할 수 있는 유효한 자료도 필요하며 IAG 수단, 기술과 절차의 유효성과 효율성을 분석하는 연구도 함께 필요하다.

약어 목록

CPD	continuing professional development/평생직업개발
CVET	continuing vocational education & training /평생직업교육과 훈련
CVT	continuing vocational training/평생직업훈련
CVTS	continuing vocational training survey/평생직업훈련 조사
ECTS	European credit system(for higher education) /유럽학점인증제도(고등교육)일
ECVET	European credit transfer system for vocational education & training/유럽직업교육과 훈련의 학점인증제도
EQF	European qualification framework/유럽자격체제
EU	European Union/유럽연합
EU-15	1995년 1월 1일부터 2004년 5월 1일까지의 유럽연합을 의미 (15개 회원국)
EU-25	2000년 1월 1일부터 2004년 5월 1일까지의 유럽연합을 의미 (25개 회원국)
EU-27	European Union/유럽연합(현재 27개국)
GDP	gross domestic product/국민총생산
IAG	information, advice and guidance/정보, 자문과 지도
ICT	information & communication technology/정보 & 통신기술
ISCED	international standard classification of education /교육 분류에 대한 국제적 기준
IVET	initial vocational education & training/초기직업교육과 훈련
NEET	young people not in employment, education or training /고용, 교육 또는 훈련과정에 있지 않는 청년
NQF	national qualifications framework/국가자격체제
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development /경제협력개발기구
PISA	programme for international students assessment /학업성취도 국제비교연구
R&D	research & development/연구와 개발
VET	vocational education and training/직업교육과 훈련

국가 코드

EU-27				기 타	
BE	벨기에	LU	룩셈부르크	NO	노르웨이
BG	불가리아	HU	헝가리	IS	아이슬란드
CZ	체코공화국	MT	몰타		
DK	덴마크	NL	네덜란드	AU	호주
DE	독일	AT	오스트리아	CA	스위스
EE	에스토니아	PL	폴란드	CH	중국
IE	아일랜드	PT	포르투갈	IN	인도
EL	그리스	RO	루마니아	JP	일본
ES	스페인	SI	슬로베니아	KR	대한민국
FR	프랑스	SK	슬로베키아	TR	터키
IT	이태리	FI	핀란드	RU	러시아
CY	키프로스	SE	스웨덴	US	미국
LV	라트비아	UK	영국		
LT	리투아니아				

참고 도서

Alba-Ramirez, A. Formal training, temporary contracts, productivity and wages in Spain. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 1994, Vol. 56, No 2, p. 151-170.

Alexander, C.M. et al. Building multicultural competencies in school counselor trainees: an international immersion experience. *Counselor Education and Supervision*, 2005, Vol. 44, p. 255-266.

Allais, S.M. The national qualifications framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, No 3, p. 305-323.

Almeida, R.; Carneiro, P. The return to the firm investment in human capital. Bonn: IZA - Institute for the Study of Labor, 2006 (IZA Discussion papers No 1937).

Amundson, N. Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, p. 3-14.

Anderson, J.R. *Learning and memory: an integrated approach*. New York: John Wiley and Sons, 1995.

Baethge, M. et al. *Dynamische Zeiten - langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Schlussbericht des Forschungsvorhabens: 'Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen. Formen, Voraussetzungen und Veränderungs-dynamik' Göttingen: SOFI, 2006.*

Baldwin, J. et al. *Strategies for success: a profile of growing small and medium-sized enterprises in Canada*. Ottawa: Statistics Canada, 1994.

Ballot, G. et al. Firms human capital, R&D and performance: a study on French and Swedish firms. *Journal of Labor Economics*, 2001, Vol. 8, No 4, p. 443-462.

Barrett, A.; O'Connell, P.J. Does training generally work? The returns to in-company training. Bonn: IZA - Institute for the Study of Labour, 1999 (Discussion paper, No 51).

Barrett, A.; O'Connell, P.J. Does training generally work? The returns to in-company training. *Industrial and Labor Relations Review*, 2001, Vol. 54, No 3, p. 647-662.

Barry, R. et al. *Engineers in top management*. Coventry: IER - Institute for Employment Research, 1997.

Bartel, A.P. Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 1994, Vol. 33, No 4, p. 411-425.

Becker, G. *Human capital*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Begg I. et al. *Is social Europe fit for globalisation? A study of the social impact of globalisation in the European Union*. Brussels: European Commission, DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, 2008.

Berg, C.A.; Sternberg, R.J. A triarchic theory of intellectual development during adulthood. *Developmental Review*, 1985, Vol. 5, p. 334-370.

Berlin communique Realising the European higher education area. Communique of the Conference of Ministers responsible for higher education. Bologna Process. Berlin, 19 September 2003.

Bernaudo, J.-L. et al. Counseling psychology in France: a paradoxical situation. *Applied Psychology: An International Review*, 2007, Vol. 56, No 1, p. 131-151.

Bernes, K.B. et al. Career guidance and counselling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2007, Vol. 7, p. 81-96.

Billett, S.; Seddon, T. Building community through social partnerships around vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004, Vol. 56, No 1, p. 51-67.

Bjornavold, J.; Coles, M. Governing education and training: the case of qualifications frameworks. *European Journal of Vocational Training*, 2008, No 42/43, 2007/3 and 2008/1, p. 203-235.

Black, S.E.; Lynch, L.M. Human capital investments and productivity. *American Economic Review*, 1996, Vol. 86, No 2, p. 263-267.

Modernising vocational education and training Black, S.E.; Lynch, L.M. How to compete: the impact of workplace practices and information technology on productivity. London: Centre for Economic Performance, 1997 (Discussion paper No 376).

Black, S.E.; Lynch, L.M. How to compete: the impact of workplace practices and information technology on productivity. *Review of Economics and Statistics*, 2001, Vol. 83, No 3, p. 434-445.

Blechingner, D.; Pfeiffer, F. Qualification, employment and technical progress: further empirical evidence based on data of the Mannheim innovation panel. Mannheim: ZEW - Centre for

European Economic Research, 1998 (Discussion paper No 98-04).

Blundell, R. et al. Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 1999, Vol. 20, No 1, p. 1-23.

Bohlinger, S. Kompetenzentwicklung für Europa. Zur Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen: Farmington Hills: Budrich, 2008a.

Bohlinger, S. Competences as the core element of the European qualifications framework. *European Journal of Vocational Training*, 2008b, No 42/43, 2007/3 and 2008/1, p. 96-118.

Borgen, W.; Hiebert, B. Career guidance and counselling for youth: what adolescents and young adults are telling us. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 2006, Vol. 28, No 4, p. 389-400.

Bosworth, D.L. et al. Technological change: the role of scientists and engineers. Aldershot: Avebury Press, 1992.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1977.

Breen, R. (ed.). *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

Brunello, G.; Gambarotto, F. Do spatial agglomeration and local labor market competition affect employer-provided training? Evidence from the

UK. *Regional Science and Urban Economics*, 2007, Vol. 37, No 1, p. 1-21.

Burniaux J. et al. Coping with ageing: a dynamic approach to quantify the impact of alternative policy options on future labour supply in OECD

countries. OECD Economic Department WP. N. 371, 2003.

Bynner, J.; Hammond, C. The benefits of adult learning: quantitative insights. In Schuller, T. et al. *The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London: Routledge Falmer, 2004.

Campbell, D.E. What is education's impact on civic and social engagement? In Desjardins, R.; Schuller, T. (eds). *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*. Paris: OECD, 2006.

Carone, G. Long-term labour force projections for the 25 EU Member States: a set of data for assessing the economic impact of ageing. Brussels: European Commission, 2005 (European Commission economic paper No. 235).

Cattell, R.B. *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

Cedefop. *Vocational education and training: the European research field: first research report; background report, volumes 1-2*. Luxembourg: Publications Office, 1998 (Cedefop Reference series).

Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 1*.

Luxembourg: Publications Office, 2008a (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop. *Future skills needs in Europe: mediumterm forecast: synthesis report*. Luxembourg: Publications Office, 2008b.

Cedefop. *Future skill needs in Europe: focus on 2020*. Luxembourg: Publications Office, 2008c (Cedefop Panorama series; 160).

Cedefop. *Career development at work: a review of career guidance to support people in employment*. Luxembourg: Publications Office, 2008d (Cedefop Panorama series; 151).

Cedefop. *From policy to practice a systemic change to lifelong guidance in Europe*. Luxembourg: Publications Office, 2008e (Cedefop Panorama series; 149).

Cedefop. *Sectoral training funds in Europe*. Luxembourg: Publications Office, 2008f (Cedefop Panorama series; 156).

Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 2*.

Luxembourg: Publications Office, 2009a (Cedefop Reference series; 70).

Cedefop. *Implications of demographic change for vocational education and training in the EU*. Luxembourg: Publications Office, 2009b (Cedefop Panorama series; 162).

Cedefop. *Sharing the costs of vocational education and training. An analysis of schemes in the newer EU Member States*. Luxembourg: Publications Office, 2009c.

Cedefop. *Using tax incentives to promote education and training*. Luxembourg: Publications Office, 2009d (Cedefop Panorama series; 165).

Cedefop. *Continuity, consolidation and change: towards a European era of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office,

2009e (Cedefop Reference series; 73).

Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 3*.

Luxembourg: Publications Office, forthcoming (Cedefop Reference series; 71).

Cedefop; Bainbridge, Murray et al. Learning for employment. Second report on VET policy in Europe. Luxembourg: Publications Office, 2004 (Cedefop Reference series).

Cedefop; Beduwe, C.; Planas, J. Educational expansion and the labour market. Luxembourg: Publications Office, 2003 (Cedefop Reference series).

Cedefop; Bohlinger, S.; Munk, D. European strategies and priorities for modernising vocational education and training. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3. Luxembourg: Publications Office, forthcoming (Cedefop Reference series; 71).

Cedefop; Borghans, L; Golsteyn, B. Modernising vocational education and training: the importance of information, advice and guidance over the life-cycle. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop; Boudier, A. et al. Readability of qualifications: a question as old as Europe. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3. Luxembourg: Publications Office, forthcoming (Cedefop Reference series; 71).

Cedefop; Coles, M.; Oates, T. European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg: Publications Office, 2005 (Cedefop Panorama series; 109).

Cedefop; Coles, M.; Werquin, P. The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3. Luxembourg: Publications Office, forthcoming (Cedefop Reference series; 71).

Cedefop; Cort et al. PROFF: professionalisation of VET teachers for the future. Luxembourg: Publications Office, 2004 (Cedefop Panorama series; 104).

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. Training and learning for competence: second report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office, 2001a (Cedefop Reference series).

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. Second report on vocational training research in Europe 2000; background report, volumes 1-3. Luxembourg: Publications Office, 2001b (Cedefop Reference series).

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe, background report. Luxembourg: Publications Office, 2004a (Cedefop Reference series; 54).

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. Evaluation of systems and programmes: third report on vocational training research in Europe, background report. Luxembourg: Publications Office, 2004b (Cedefop Reference series; 57).

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe, background report. Luxembourg: Publications Office, 2004c (Cedefop Reference series; 58).

Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office, 2005 (Cedefop Reference series; 61).

Cedefop; Dunkel, T. et al. 'Through the looking glass' - diversification and differentiation in vocational education and training and higher education. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2. Luxembourg: Publications Office, 2009 (Cedefop Reference series; 70).

Cedefop; Green, A. et al. Non-material benefits of education, training and skills at a macro level. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. (eds). Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Publications Office, 2004 (Cedefop Reference series; 54).

Cedefop; Griffiths, T.; Guile, D. Learning through work experience for the knowledge economy. Luxembourg: Publications Office, 2004 (Cedefop Reference series; 48).

Cedefop; Grootings, P.; Nielsen, S. Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transition countries. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 2. Luxembourg: Publications Office, 2009 (Cedefop Reference series; 70).

Cedefop; Gruber, E. et al. Learning at the workplace. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2. Luxembourg: Publications Office, 2009 (Cedefop Reference series; 70).

Cedefop; Hansson, B. et al. The impact of human capital and human capital investment on company performance. Evidence from literature and European survey results. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Publications Office, 2004 (Cedefop Reference series; 54).

Cedefop; Lasonen, J.; Gordon, J. Improving the attractiveness and image of VET. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3. Luxembourg: Publications Office, 2009 (Cedefop Reference series; 71).

Cedefop; Lasonen, J., Manning, S. How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring M. Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2001 (Cedefop Reference series).

Cedefop; Parsons, D. et al. The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2. Luxembourg: Publications Office, 2009 (Cedefop Reference series; 70).

Cedefop; Preston, J.; Green, A. The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop, Randle, H. et al. Older male workers breaking traditional work patterns. In Cedefop. Innovative learning measures for older workers. Luxembourg: Publications Office, 2008.

Cedefop, Rychen, D.S. An overarching conceptual framework for assessing key competences. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. (eds). The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Publications Office, 2004, p. 313-331 (Cedefop Reference series; 58).

Cedefop, Smits, W. The private benefits from vocational training: a new framework. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop; Strietska-Ilina, O. Skill shortages. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop; Tessaring, M. Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe 1998: first research report; synthesis report. Luxembourg: Publications Office, 1999 (2nd ed.) (Cedefop Reference series).

Cedefop; Tessaring, M. Towards knowledgebased societies: indicators of European competitiveness. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 3. Luxembourg: Publications Office, forthcoming (Cedefop Reference series; 71).

Cedefop; Tikkanen, T. The learning society as a greying society: perspectives of older workers and lifelong learning. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2. Luxembourg: Publications Office, 2009 (Cedefop Reference series; 70).

Cedefop; Tikkanen, T.; Nyhan, B. Promoting lifelong learning for older workers: an international overview. Luxembourg: Publications Office, 2006.

Cedefop; Tsakarissianos, G. Social mobility and VET. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop, Viertel, E. et al. From project to policy evaluation in vocational education and training - possible concepts and tools. Evidence from countries in transition. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Publications Office, 2004, p. 191-236 (Cedefop Reference series; 58).

Cedefop; Ward, T. Geographical mobility. In Cedefop. Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

Cedefop; Wilson, R.A.; Briscoe, G. The impact of human capital on economic growth: a review. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Publications Office, 2004, p. 9-70 (Cedefop Reference series; 54).

Cedefop; Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F. Extended outline of the study on the developing typology for knowledge, skills and competences (Cedefop project). Thessaloniki, 21 June 2004 (working document).

Cedefop; Winterton, J. et al. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: Publications Office, 2006 (Cedefop Reference series; 64).

Chomsky, N. Current issues in linguistic theory. The Hague: Mouton, 1964.

Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press, 1965.

Christoffersen, M. et al. An upbringing to violence? Identifying the likelihood of violent crime among the 1966 birth cohort in Denmark. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 2003, Vol. 14, No 2, p. 367-381.

Colardyn, D. *La gestion des competences. Perspectives internationales*. Paris: PUF, 1996.

Coles, M. A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks. Turin: European Training Foundation, 2006 (working paper series: knowledge sharing).

Collier, W. et al. Training and establishment survival. *Scottish Journal of Political Economy*, 2005, Vol. 52, No 5, p. 710-735.

Conlon, G. The determinants of undertaking academic and vocational qualifications in the United Kingdom. *Education Economics*, 2005, Vol. 13, No 3, p. 299-313.

Coomans, G. The demography/education squeeze in a knowledge-based economy (2000-2020). Seville: JRC-IPTS IS Unit, 2005 (Technical report EUR 21573 EN).

Cornia, G. A.; Court, J. Inequality, growth and poverty in the era of liberalization and globalization. Policy brief No 4, UNU/WIDER, Helsinki, 2001.

Cosser, M. The implementation of the national qualifications framework and the transformation of education and training in South Africa: a critique. In Kraak, A.; Young M. (eds). *Education in retrospect: policy and implementation since 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 2001, p. 53-167.

Coulon, A. *Le metier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

Council of the EU. 2451st Council meeting: competitiveness: internal market, industry and research. Brussels: Council of the EU, 2002a(12293/02; Presse 283).

Council of the EU. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Union*, 14 June 2002b, C 142, p. 1-22.

Council of the EU. Presidency conclusions: Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. Brussels: Council of the EU, 2000c.

Council of the EU. Draft resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe. Brussels: Council of the EU, 2004.

Council of the EU. Presidency conclusions: Brussels European Council, 22 and 23 March, 2005. Brussels: Council of the EU, 2005.

Council of the EU. Council resolution on the new skills for new jobs (2007/C 290/01). Official Journal of the European Union, 4 December 2007, C 290, p. 1-3.

Croxford, L. et al. D. Young people's experience of national certificate modules. Edinburgh: Report to Scottish Office, 2001.

Czaja, S.J.; Sharit, J. Age differences in the performance of computer based work as a function of pacing and task complexity. *Psychology and aging*, 1993, Vol. 8, p. 59-67.

Czaja, S.J.; Sharit, J. Ability-performance relationships as a function of age and task experience for a data entry task. *Journal of experimental psychology: applied*, 1998, Vol. 4, p. 332-351.

Czaja, S.J. Technological change and the older worker. In Birren, J.E.; Schaie, K.W. (eds). *Handbook of the psychology of age* (5th ed.). San Diego: Academic Press, 2001, p. 547-568.

Dauty, F. Le sens, la portee et le devenir de la nomenclature des niveaux de formation. Paris: AFDET, 2006 (CPC documents No 2).

Dawydow, W.W. et al. *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin: Pedagogika, 1982.

De Grip, A.; Sieben, I. The effects of human resource management on small firms' productivity and employees' wages. *Applied Economics*, 2005, Vol. 37, No 9, p. 1047-1054.

Deane, C.; Watters, E. Towards 2010: common themes and approaches across higher education and vocational education and training in Europe. Background research paper, Irish Presidencyconference, 8 March 2004.

Dearden, L. et al. Who gains when workers train? Training and corporate productivity in a panel of British industries. London: Institute for Fiscal Studies, 2000 (working paper).

Dearden, L. et al. The impact of training on productivity and wages: evidence from British panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 2006, Vol. 68, No 4, p. 397-421.

Desjardins, S.L. et al. Modelling the college application decision process in a Land-Grant University. *Economics of Education Review*, 1999, Vol. 18, p. 117-132.

Dick, G.; Hanna, M. Is online distance education a viable alternative for undergraduates? An experiment with the students in Georgia, the professor in Australia. In *Proceedings of the International Academy for Information Management (IAIM) annual conference: international conference on informatics education research (ICIER)*, Barcelona (Spain), 13-15 December 2002.

Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. Mind over machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer. Oxford: Blackwell, 1986.

Dunkel, T.; Le Mouillour, I. Qualifications frameworks and credit systems: a toolkit for education in Europe. *European Journal of Vocational Training*, 2008, No 42/43, 2007/3 and 2008/1, p. 184-202.

Easterly, W. The middle class consensus and economic development. Washington: World Bank, 2001.

Economic Policy Committee and European Commission. The impact of ageing on public expenditure: projections for the EU25 Member States on pensions, health care, long-term care, education and unemployment transfers (2004-2050). Luxembourg: Publications Office, 2006(European Economy, special report No 1).

Edelmann, W. Lernpsychologie. Weinheim: Beltz, 2000.

Ensor, P. The national qualifications framework and higher education in South Africa: some epistemological issues. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, No 3, p. 223-237.

Entorf, H.; Spengler, H. Crime in Europe: causes and consequences. Heidelberg: Springer, 2000.

Erikson, R.; Goldthorpe, J. The constant flux: a study of class mobility in industrial societies. Oxford: University of Oxford, 1992.

Eurofound - European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Flexicurity: issues and challenges. Luxembourg: Publications Office, 2007 (Foundation findings).

Eurofound - European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Employment security and employability: a contribution to the flexicurity debate. Luxembourg: Publications Office, 2008.

European Commission. Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Brussels: European Commission, 2002a.

European Commission. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Commission's action plan for skills and mobility. Brussels: European Commission, 2002b (COM(2002)72).

European Commission. Education Council agrees on European benchmarks. Press releases RAPID, 2003, IP/03/620.

European Commission. European credit transfer and accumulation system: ECTS key features. Luxembourg: Publications Office, 2004a.

European Commission. Maastricht communique on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training

(VET): review of the Copenhagen declaration of 30 November 2002. Brussels: European Commission, 2004b.

European Commission. Towards a European qualifications framework for lifelong learning. Brussels: European Commission, 2005a (Commission

staff working document, SEC(2005) 957).

European Commission. Vocational training. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2005b (Special Eurobarometer, No 216).

European Commission. European credit system for vocational education and training (ECVET): a system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe. Brussels: European Commission, 2006a.

(Commission staff working document, SEC(2006)1431).

European Commission. Implementing the Community Lisbon programme: proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office, 2006b (COM(2006)479 final).

European Commission. Annex: Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training; 2006 report; analysis based on indicators and benchmarks. Brussels: European Commission, Directorate-General for

Education and Culture, Unit A6, 2006c.

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit D1. Employment in Europe 2006. Luxembourg: Publications Office, 2006d.

European Commission. The Helsinki communique on enhanced European cooperation in vocational education and training: communique of the

European Ministers of Vocational Education and Training, the European social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process. Brussels: European Commission, 2006e.

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit D1. Employment in Europe 2007. Luxembourg: Publications Office, 2007a.

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit D2. Towards common principles of flexicurity: more and better jobs through flexibility and security. Luxembourg: Publications

Office, 2007b.

European Commission. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: improving the quality of teacher education. Luxembourg: Publications Office, 2007c (COM(2007) 392 final).

European Commission. Communication from the Commission to the Spring European Council: integrated guidelines for growth and jobs (2008-10). Luxembourg: Publications Office, 2007d (COM(2007) 803 final, Part V).

European Commission. Progress towards the Lisbon objectives in education and training: indicators and benchmarks Brussels: European Commission, 2007e (Commission staff working document).

European Commission. Europe's demographic future: facts and figures on challenges and opportunities. Luxembourg: Publications Office, 2007f [cited 3.10.2008].

European Commission. The Bordeaux communique on enhanced European cooperation in vocational education and training. Communique of the

European Ministers for Vocational Education and Training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process.

Brussels: European Commission, 2008.

European Council; European Parliament. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment

of the European qualifications framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 6 May 2008, C 111, p. 1-7.

Eurostat. Continuing vocational training survey -CVTS3 (provisional data). Luxembourg: Eurostat, 2005a.

Eurostat. Labour market: employment and unemployment (labour force survey). Luxembourg: Eurostat, 2008.

Feinstein, L. et al. The contribution of adult learning to health and social capital. London: CRWBL, 2003 (Wider benefits of learning research report,

No 8).

Feinstein L. et al. What are the effects of education on health? In Desjardins, R.; Schuller, T. (eds). Measuring the effects of education on health and

civic/social engagement. Paris: OECD, 2006.

Flamini, E.; Raya, M.J. Action research: professional development through enquiry. In Raya, M.J.; Sercu, L. (eds). Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence. Frankfurt am Main: Peter Lang,

2007, p. 105-124.

Flowers, M.R. Tuition tax credits and the public schools. National Tax Journal, 1988, Vol. 41, No 1, p. 87-96.

Foreman-Peck, J. et al. Growth and profitability of small and medium-sized enterprises: some Welsh evidence. *Regional Studies*, 2006, Vol. 40, No 4, p. 307-319.

Fowkes, K.M.; McWhirter, E.H. Evaluation of computer-assisted career guidance in middle and secondary education settings: status, obstacles, and suggestions. *Journal of Career Assessment*, 2007, Vol. 15, No 3, p. 388-400.

Frade, C. et al. Adult guidance systems in five European countries: a comparative analysis. Leonardo programme guidance in Europe project - ES/04/C/F/RF-80900. Edinburgh: ICAS - Institute of Chartered Accountants of Scotland, 2005. <http://www.guidance-in-europe.h-da.de/reports/GuidanceinEuropeCOMPARATIVEwp1.pdf>.

Fraser, S. et al. The relationship between training and small business performance: an analysis of the Barclays Bank small firms training loans scheme. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 2002, Vol. 20, No 2, p. 211-233.

Fuller, A. Expecting too much? Modern apprenticeship: purposes, participation and attainment. Oxford: Nuffield Review of 14-19 Education and Training, 2004 (Working paper, 10).

GHK Consulting Ltd. Study on key education indicators on social inclusion and efficiency, mobility, adult skills and active citizenship (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU); lot 2: mobility of teachers and trainers; final report. Brussels: European Commission; DG EAC, 2006.

Giddens, A. *Europe in the global age*. Cambridge: Polity Press, 2007.

Giniger, S. et al. Age, experience, and performance on speed and skill jobs in an applied setting. *Journal of Applied Psychology*, 1983, Vol. 68, p. 469-475.

Gradstein, M.; Justman, M. *Education, social cohesion and economic growth*. London: CEPR, 2001.

Grady, J. et al. *Innovative and excellent practices and ideas in vocational education and training teaching and learning*. Newcastle: TAFE NSW, 2003.

Granovetter, M. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 1973 Vol. 78, No 6, p. 1360-1380.

Green, A. Core skills, key skills and general culture: in search of the common foundation in vocational education. *Evaluation and Research in Education*, 1998, Vol. 12, No 1, p. 23-44.

Green, A. et al. *Education, equality and social cohesion*. Basingstoke: Palgrave, 2006.

Greinert, W. European vocational training 'systems': some thoughts on the theoretical context of the historical development. *European Journal of Vocational Education*, 2004, No 32, p. 18-25.

Grelet, Y. Vocational education, training specialization and social reproduction. Paper for the transitions in youth workshop held on 24 September 2004 in Nuremberg. Available from Internet: http://www.roa.unimaas.nl/TIY2004/papers/TIY2004_Grelet.pdf [cited 12.12.2007].

Grollman, P.; Grauner, F. TVET teachers: an endangered species or professional innovation agents. In Grollman, P.; Grauner, F. (eds). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Dordrecht: Springer, 2007 (Unevoc series: Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects, Vol. 7).

Groot, W. Productivity effects of enterprise-related training. *Applied Economic Letters*, 1999, Vol. 6, No 6, p. 369-371.

Groot, W.; Maassen van den Brink, H. The health effects of education. *Economics of Education Review*, 2007, Vol. 26, Issue 2, p. 186-200.

Grootings, P.; Nielsen, S. Facilitating the professional development of teachers by engaging them in VET reform. In Grootings, P.; Nielsen, S. (eds). *ETF yearbook 2005: teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office, 2005, p. 141-156.

Grubb, N.W. An occupation in harmony: the roles of markets and government in career information and guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, p. 123-139.

Guichard, J. A century of career education: review and perspectives. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2001, Vol. 1, No 3, p. 155-176.

Guidetti, G.; Mazzanti, M. Firm-level training in local economic systems: complementarities in production and firm innovation strategies. *Journal of Socio-Economics*, 2007, Vol. 36, p. 875-894.

Gunnarsson, G. et al. Is human capital the key to the IT productivity paradox? Stockholm: IUI - Research Institute of Industrial Economics, 2001 (working paper, No 551).

Haider, S.; Loughran, D. *Elderly labor supply: work or play?* Boston: Center for Retirement Research, Boston College, 2001 (CRR WP 2001-04).

Hansen, F.T. The existential dimension in training and vocational guidance: when guidance counselling becomes a philosophical practice. *European Journal Vocational Training*, 2005, No 34, p. 49-62.

Harris, R. et al. Shifting mindsets: the changing work roles of vocational education and training practitioners. Adelaide: NCVET, 2005.

Harris-Bowlsbey, J.; Sampson, J.P. Computerbased career planning systems: dreams and realities. *Career Development Quarterly*, 2001, Vol. 49, No 3, p. 250-260.

Heijke, H. et al. Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 2003, Vol. 10, No 2, p. 215-229.

Heinz, W. et al. Vocational training and career development in Germany: results from a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 1998, Vol. 22, p. 77- 101.

Hernes, H. Scandinavian citizenship. *Acta Sociologica*, 1988, Vol. 31, p. 199-215.

Hetzel, P. De l'universite a l'emploi - Rapport final . Commission du debat national Universite-Emploi, ministere de l'Education nationale, 2006. Available from Internet: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/rapport/rapporthetzel.pdf> [cited September 2007].

Heyns, R.; Needham, S. An integrated national framework for education and training in South Africa: exploring the issues. *SAQA Bulletin*, 2004, Vol. 6, No 2, p. 30-48.

Hills, J. et al. Understanding social exclusion. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Hilmer, M. Post-secondary fees and the decision to attend a university or a community college. *Journal of Public Economics*, 1998, Vol. 67, p. 329-348.

Holland, J.L. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Horn, J.L. Organisation of data on life-span development of human abilities. In Goulet, L.R.; Baltes, P.B. (eds). *Life-span developmental psychology: research and theory*. New York: Academic Press, 1970, p. 424-466.

Hossler, D. et al. Understanding student college choice. In Smart J.C. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. New York: Agathon Press, 1989, Vol. 5, p. 231-288.

Ilmarinen, J. Towards a longer worklife! Ageing and the quality of worklife in the European Union. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 2006.

IMD - International Institute for Management Development. *IMD world competitiveness yearbook 2008*. Lausanne: IMD, 2008.

Innometrics. European innovation scoreboard 2007: comparative analysis of innovation performance. Luxembourg: Publications Office, 2008 (PRO

INNO Europe paper No 6).

Jackson-Smith, D. et al. The contribution of financial management training and knowledge to dairy farm financial performance. *Review of Agricultural*

Economics, 2004, Vol. 26, No 1, p. 132-147.

Jaeger, M.; Holm, A. Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, June 2007, Vol. 36, Issue 2, p. 719-744.

Jaques, E. *Requisite organisation*. 2nd ed. Gloucester: Cason Hall, 1996.

Karvonen, S. et al. Social mobility and health related behaviours in young people. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2000, Vol. 53, p. 211-217.

Keating, D.P. Definition and selection of competencies from a human development perspective. In Rychen, D.S.; Salganik, L.H.; McLaughlin, M.E.

(eds). *Contribution to the second DeSeCo's symposium*. Neuchatel: Office ffederal de la statistique, 2003a, p. 143-167.

Keating, J. Qualifications frameworks in Australia. *Journal of education and work*, 2003b, Vol. 16, No 3, p. 271-288.

King-Kauanui, S. et al. Impact of human resource management: SME performance in Vietnam. *Journal of Developmental Entrepreneurship*,

2006, Vol. 11, No 1, p. 79-95.

Knack, S.; Keefer, P. Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 1997, Vol. 112,

No 4, p. 1251-1288.

Kotey, B.; Folker, C. Employee training in SMEs: effect of size and firm type . family and nonfamily. *Journal of Small Business Management*, 2007,

Vol. 45, No 2, p. 214-238.

Lairio, M.; Penttinen, L. Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, No 3, p. 143-157.

Lankford, H.; Wyckoff, J. Primary and secondary school choice among public and religious alternatives. *Economics of Education Review*, 1992, Vol. 11, p. 317-337.

Laursen, K.; Foss, N.J. New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance. Cambridge

Journal of Economics, 2003, Vol. 27, No 2, p. 243-263.

Lavoie, M.; Ross F. Is it worth doing a science or technology degree in Canada? Empirical evidence and policy implications. *Canadian Public Policy*, 1999, Vol. 25, No 1, p. 101-121.

Lee, B.-H. Is Levy-grant scheme for employer provided training effective? The experience of Korean employment insurance system. *Seoul Journal of Economics*, 2004, Vol. 17, No 2, p. 235-253.

Lefrancois, G.R. *Psychological theories and human learning*. Monterey, California: Brooks and Cole, 1972.

Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET, final report to the European Commission*. London: QCA, 2004.

Leontjew, A.N. *Tatigkeit, Bewusstsein, Personlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen, 1979.

Li, Y. et al. The relationship between HRM, technology innovation and performance in China. *International Journal of Manpower*, 2006, Vol. 27, No 7-8, p. 679-697.

Lincoln, I.; Walker, A. Increasing investment in higher education: the role of a graduate tax. *Education Economics*, 1993, Vol. 1, No 3, p. 211-226.

Liu, X.; Batt, R. The economic pay-offs to informal training: evidence from routine service work. *Industrial and Labor Relations Review*, 2007, Vol. 61, No 1, p. 75-89.

Livingstone, D.J. *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Toronto: NALL working paper, 2000.

Loeber, R.; Farrington, D. Young children who commit crime: epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions and policy implications. *Development and Psychopathology*, 2000, Vol. 12, p. 737-762.

Loveder, P. *World trends in staff development: implications on the performance of technical education institutions*. Adelaide: NCVER, 2005.

Luhmann, N. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main, 1987.

Lynch, L.M.; Black, S.E. Beyond the incidence of employer-provided training. *Industrial and Labor Relations Review*, 1998, Vol. 52, No 1, p. 64-81.

Markowitsch, J.; Messerer, K. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education: theory and empirical evidence. In Tynjala

P. et al. (eds). Higher education and working life; collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 177-194.

McCarthy, J.; Hayes, P.J. Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence. In Meltzer, B.; Michie, D. (eds). Machine Intelligence

4. Edinburgh: University Press, 1969, p. 463-502.

McCarthy, J. The skills, training and qualifications of guidance workers. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2004,

Vol. 4, p. 159-178.

McEvoy, G.M.; Cascio, W.F. Cumulative evidence of the relationship between employee age and job performance. Journal of Applied Psychology,

1989, Vol. 74, p.11-7.

McCoshan, A. et al. Beyond the Maastricht communique: an analysis of selected VET priority areas. Birmingham: Ecotec, 2007.

McMahon, W. Education and development: measuring the social benefits. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Mead, G.H. Mind, self and society. Chicago: University Press, 1962.

Meikel-Yaw, P.A. Democracy satisfaction: the role of social capital and civic engagement in local communities. Department of sociology, anthropology and social work, Mississippi State University, 2006.

Mikuta, J. The educational qualifications framework of New Zealand, 1990-96. Phil. Thesis, University of Oxford, 2002.

Millikan, R.G. Language, thought and other biological categories: new foundations for realism. Cambridge, Ma: MIT Press, 1984.

Mincer, J. Schooling, experience, and earnings. New York: Columbia University Press, 1974.

Mitton, L.; Hull, C. The information, advice and guidance needs of older workers. Social Policy and Society, 2006, Vol. 5, No 4, p. 541-550.

Molina, J.A.; Ortega, R. Effects of employee training on the performance of north-American firms. Applied Economic Letters, 2003, Vol. 10, No 9,

p. 549-552.

Morrow, D. et al. Alcohol, age and piloting: judgement, mood, and actual performance. International Journal of the Addictions, 1991, Vol. 26, No 6,

p. 669-683.

Morrow, D. et al. Influence of aging and practice on piloting tasks. *Experimental Aging Research*, 1993, Vol. 19, p. 53-70.

Muenz, R. Aging and demographic change in European societies: main trends and alternative policy options. Washington DC: World Bank, 2007 (SP discussion paper No 0703).

Muller, J. Reclaiming knowledge. London:Routledge, 2000.

Ng, Y.C.; Li, S. Training and productive efficiency in transition economies. *Oxford Economic Papers*, 2003, Vol. 55, No 4, p. 607-624.

Nie, N. et al. Education and democratic citizenship in America. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

NQAI . National Qualifications Authority of Ireland. Determinations for the outline national framework of qualifications. Dublin: NQAI, 2003.

Oates, T. Key skills/key competencies: avoiding the pitfalls of current initiatives. In Rychen, D.S.; Salganik, L.H.; McLaughlin, M.E. (eds). Definition and selection of key competencies: contributions to the second DeSeCo symposium.

Geneva, Switzerland, 11 and 13 February 2002. Neuchatel: OFS - Swiss Federal Statistical Office, 2003, p. 171-193.

Oberwittler, D. Social exclusion and crime in Europe: the spatial dimension. Paper presented at fifth annual conference of the European Society of Criminology, in Krakow from 31 August until 3 September 2005.

OECD. Career guidance and public policy: bridging the gap. Paris: OECD, 2004a.

OECD. Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003. Paris: OECD, 2004b, p. 191-205.

OECD. Education at a glance: OECD indicators. Paris: OECD, 2004c.

OECD. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD, 2005a.

OECD. Education at a glance: OECD indicators 2005. Paris: OECD, 2005b.

OECD. Education at a glance: OECD indicators. Paris: OECD, 2005c.

OECD. The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning. Paris: OECD, 2005d.

OECD. Education at a glance: OECD indicators. Paris: OECD, 2006a.

OECD. Society at a glance - OECD social indicators 2006 edition. Paris: OECD, 2006b.

OECD. Live longer, work longer. Paris: OECD, 2006c.

OECD. PISA 2006: Vol. 2: data. Paris: OECD, 2007a.

- OECD. Education at a glance: OECD indicators. Paris: OECD, 2007b.
- OECD. Qualifications systems: bridges to lifelong learning. Paris: OECD, 2007c.
- OECD. Education at a glance. Paris: OECD, 2008a.
- OECD. OECD employment outlook. Paris: OECD, 2008b.
- OECD-Ceri. Understanding the social outcomes of learning. Paris: OECD, 2007.
- Ofsted. Increased flexibility programme at key stage 4. London: Ofsted, 2005 (HMI 2361).
- Olzak, S. et al. Poverty, segregation and race riots: 1960 to 1993. *American Sociological Review*, 1996, Vol. 61, No 4, p. 590-613.
- Palle, C.; Godefroy, T. Coûts du crime: une estimation monétaire des délinquances 1992-1996. Guyancourt: CESDIP, 1998.
- Parasuraman, R.; Giambra, L. Skill development in vigilance: effects of event rate and age. *Psychology and Aging*, 1991, Vol. 6, p. 155-170.
- Patton, W. A postmodern approach to career education: what does it look like? *Perspectives in Education*, 2005, Vol. 23, No 2, p. 21-28.
- Patton, W.; McMahon, M. Career development and systems theory: a new relationship. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1999.
- Philips, D. Lessons from New Zealand's national qualifications framework. *Journal of education and work*, 2003, Vol. 16, No 3, p. 289-304.
- Plant, P. Quality in career guidance: issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, p. 141-157.
- Polanyi, M. The tacit dimension. New York: Anchor Books, 1967.
- Poon, L.W. Differences in human memory with aging: nature, causes, and clinical implications. In Birren, J.E.; Schaie, K.W. (eds). *Handbook of Psychology of Aging*. 2nd ed. New York: Van Nostrand Reinhold, 1985, p. 427-462.
- Pourgerami, A. The political economy of development: a cross-national causality test of development-democracy-growth hypothesis. *Public Choice*, 1995, Vol. 58, No 2, p. 123-141.
- Preston, J. et al. Can adult education change extremist attitudes? *London Review of Education*, 2005, Vol. 3, No 3, p. 289-309.
- Psacharopoulos, G. The value of investment in education: theory, evidence, and policy. *Journal of Education Finance*, 2006, Vol. 32, No 2, p. 113-136.
- Putnam, R. Bowling alone: the collapse and revival of American community. London: Simon and Schuster, 2001.

Raffe, D. Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions. *Journal of education policy*, 1994, Vol. 9, No 2, p. 141-154.

Raffe, D. et al. The introduction of a unified system of post-compulsory education in Scotland. Edinburgh: CES - Centre for Educational Sociology, 2005 (IUS working papers).

Raffe, D. et al. The Scottish credit and qualifications framework: lessons for the EQF. *European Journal of Vocational Training*, 2008, No 42/43, 2007/3 and 2008/1, p. 59-69.

Raggatt, P.; Williams, S. Governments, markets and vocational qualifications: an anatomy of policy. London: Routledge, 1999.

Rhodes, S.R. Age-related differences in work attitudes and behavior: a review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 1983, Vol. 93, p. 328-367.

Ritzen, J. et al. On 'good' politicians and 'bad' policies: social cohesion, institutions and growth. Washington: World Bank, 2000 (Policy research working paper series, 2448).

Roediger, D. The wages of whiteness: race and the making of the American working class. London: Verso, 1991.

Rychen, D.S. et al. (eds). Definition and selection of key competencies: contributions to the second DeSeCo symposium. Geneva, Switzerland, 11 and 13 February 2002. Neuchatel: OFS - Swiss Federal Statistical Office, 2003.

Salthouse, T.A. A theory of cognitive aging. Amsterdam:North Holland, 1985.

Schneeberger, A. Education under pressure to modernise: the challenges of structural change, new educational ambitions and globalisation.

European Journal Vocational Training, 2002, Vol. 25, p. 64-79.

Schuller T. The complementary roles of human and social capital. In Helliwell, J.F. (ed.). The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being, International symposium report. Human

Resources Development Canada and OECD, 2001, p. 89-106.

Shavelson, R.J. et al. What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1991, Vol. 2, No 11.

Smith, P.; Blake, D. Facilitating learning through effective teaching - at a glance. Adelaide: NCVET, 2005.

Smits, W.; Zwick, T. Why do business service firms employ fewer apprentices? A comparison between Germany and the Netherlands. *International Journal*

of Manpower, 2004, Vol. 25, No 1, p. 36-54.

Spence, M.A. Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 1973, Vol. 88, No 3, p. 355-374.

Spender, J.C. Pluralist epistemology and the knowledge-based theory of the firm. *Organization*, 1998, Vol. 5, No 2, p. 233-256.

Stanford, B.; McCaslin, N. Assessment of professional development activities, instructional needs and delivery methods of part-time technical and occupational staff in US community colleges. Columbus: NCCTE - National centres for career and technical education, 2004.

Streufert, S. et al. Age and management team performance. *Psychology and Aging*, 1990, Vol. 5, No 4, p. 551-559.

Sultana, R.G.; Watts, A.G. Career guidance in public employment services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, p. 29-46.

Super, D.E. Career development: self concept theory. New York: College entrance examination board, 1963.

Sutiyono, W. Human resources management in state-owned and private enterprises in Indonesia. *Bulletin of Indonesian economic studies*, 2007, Vol. 43, No 3, p. 377-394.

Szuminski, K. Emerging model for professional development for community and technical education (CTE). Columbus: CETE - Centre on Education and Training for Employment, 2004.

Tamaro, A. et al. (eds). Recognition and quality assurance in LIS: new approaches for lifelong learning in Europe. The Hague: IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions, 2005.

Taylor, P. Analysis of ways to improve employment opportunities for older workers. Report to the European Commission. Cambridge: University of Cambridge, 2001.

Thelen, K. How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain and the United States. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Tobin, J. A general equilibrium approach to monetary theory. *Journal of Money, Credit, and Banking*, 1969, Vol. 1, No 1, p. 15-29.

Tocher, N. et al. Training in small firms: an analysis of when small firms should emphasize formal and informal training to maximize performance. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 2007, Vol. 19, No 1, p. 76-91.

Tulving, E. Episodic and semantic memory. In Tulving, E.; Donaldson, W. (eds). *Organization of memory*. New York: Academic Press, 1972, p. 381-403.

Turcotte, J.; Rennison, L.W. The link between technology use, human capital, productivity and wages: firm-level evidence. *International Productivity Monitor*, 2004, No 9, p. 25-36.

Turner, S.; Bowen, W.G. Choice of major: the changing (unchanging) gender gap. *Industrial and Labor Relations Review*, 1999, Vol. 52, No 2, p. 289-313.

US Administration on Aging. Promoting employment of older workers: a handbook for area agencies on aging. Washington, DC: US Government Printing Office, 1984.

Van Bekkum, R.; Ludeke, B. PES's on the up -1.2 million more vacancies in 2006! *European Public Employment Service Vacancy Monitor*, 2007, No 2.

Van Loo, J.; Semeijn, J. Defining and measuring competences: an application to graduate surveys. *Quality and quantity*, 2004, Vol. 38, p. 331-349.

Vantuch, J.; Jelinkova, D. Initial vocational education and training: Slovakia. Background study for the eKnowVet database of Cedefop, 2005. Available from Internet: http://www.siov.sk/refernet/public/studie/kms_tema4_en.pdf [cited July 2007].

Verillo, R.T.; Verillo, V. Sensory and perceptual performance. In Charness, N. (ed.). *Aging and human performance*. Chichester: Wiley, 1985, p. 1-46.

Wagner, K. Productivity and skills in industry and services: a Britain-German comparison. *Pakistan Development Review*, 2005, Vol. 44, No 4 (Part I), p. 411-438.

Waldman, D.A.; Avolio, B.J. Meta-analysis of age differences in job performance. *Journal of Applied Psychology*, 1986, Vol. 71, No 1, p. 33-38.

Warr, P. Younger and older workers. In Warr, P. (ed.) *Psychology at work*. Fourth edition. London: Penguin Books, 1994, p. 308-332.

Watson M.; McMahon, M. My system of career influences: responding to challenges facing career education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, No 3, p. 159-166.

Watts, A.G.; Sultana, R.G. Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, No 2-3, p. 105-122.

Watts, A. G.; Dent, G. The 'P' word: productivity in the delivery of career guidance services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 2006, Vol. 34, No 2, p. 177-189.

Weiler, W.C. Factors influencing the matriculation choices of high ability students. *Economics of Education Review*, 1996, Vol. 15, p. 23-36.

Weinert, F.E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F.E. (ed.). *Leistungsmessung in Schulen*. Basel: Beltz, 2001.

Westhead, P.; Storey, D. Management training and small firm performance: why is the link so weak? *International Small Business Journal*, 1996, Vol. 14, No 4, p. 13-24.

Whiston, S.C. et al. Does treatment modality affect career counselling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 2003, Vol. 62, No 3, p. 390-410.

White, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 1959, Vol. 66, p. 297-333.

Wilkinson, R. *Unhealthy societies: afflictions of inequality*. London: Routledge, 1996.

Wilson, D. et al. A meta-analysis of corrections based education, vocation and work programs for offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2003 Vol. 37, No 4, p. 347-368.

Wood, W.J. Who is running British manufacturing? *Industrial Management and Data Systems*, 1992, Vol. 92, No 6.

Wooden, M. et al. *Barriers to training for older workers and possible policy solutions*. Canberra City: Australian Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA), 2001.

Woolcock, M. Social capital and economic development: towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 1998, Vol. 27, No 2, p. 151-208.

WorldSkills. *Annual report 2005*. Harlem: WorldSkills, 2005

York, L. Action research methods. In Swanson R.A.; Holton E.F. (eds). *Research in organizations: foundations and methods of inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2005

Young, M. Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. Commissioned paper for the OECD study on the role of national qualifications systems in promoting lifelong learning. Paris: OECD, 2002.

Young, M. National qualifications frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, No 3, p. 223-237.

Young, M. *Towards a European qualifications framework: some cautionary observations*. Paper presented to the symposium on European qualifications, Strasbourg, 2004.

Young, M. *National qualifications frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the International Labour Organisation. London: Institute of Education, 2005.

Zamorski, B. Bringing industry and academia closer together: the introduction of the foundation degree in the UK. In Tynjala P. et al. (eds). *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 57-72.

Zwick, T. Continuing vocational training forms and establishment productivity in Germany. *German Economic Review*, 2005, Vol. 6, No 2, p. 155-184.

Zwick, T. The impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations*, 2006, Vol. 45, No 1, p. 26-46

번역자 : 김미경

전문번역가

책임검토자 : 정병한

한국산업인력공단 자격동향분석팀
bhjung@hrdkorea.or.kr

검토자 : 김동자

한국산업인력공단 자격동향분석팀
fast1019@hrdkorea.or.kr

직업교육 및 훈련 현대화 - 제4차 유럽의 직업 및 훈련 감사보고서 -

2010년 11월 일 인쇄

2010년 11월 일 발행

발행처 : 한국산업인력공단

발행인 : 유재섭

주소 : 서울시 마포구 공덕동 370-4

전화 : (02) 3274-9705

인쇄 : (02)

ISBN 978-89-5923-456-1 93370

[비매품]