

환경 NGO의 사회 환경 교육 프로그램에 참여하는 성인의 동기에 관한 이론 고찰

고운미* · 이택선**

(*공주대학교 · **서울대학교)

Review on Motive Type Theory Adults' Participation in Informal Environmental Education Program by Environmental NGO

Woon-Mee Koh* · Taek-Sun Lee**

(*Kongju National University · **Seoul National University)

Abstract

The objectives of this study were: a) to determine the motive type of adults' participation in environmental education program, and b) to identify factors related to their motive from the activities, and c) to provide strategies implications to satisfy their motive. For the purpose, literatures related to adults' participation motive type are reviewed. Based on the theoretical finding, the following suggestions could be offered for the environmental education program. 1) Environmental NGOs should offer motive-friendly programs which may help the adults participate in the NGO environmental education and activities. 2) Environmental NGOs should provide diverse education programs to facilitate participation and to formulate eligible management system for the activities. 3) To satisfy the motive of participation, environmental education programs should be organized and conducted through a careful consideration of the motive type of the participation, the characteristics of adults, and so on.

Key words : environmental NGO, informal environmental education program, motive types

I. 서론

학습자의 자발성과 교육 기회에 대한 학습자의 자기주도적 의사 결정과 선택이 강조되는 사회 환경 교육에서 학습자 참여의 문제는 중요한 관심사가 아닐 수 없다. 특히, 환경 영역에 있어 그 기능과 활동을 활발히 하고 있는 민간 단체인 환경NGO에서 실시하는 사회 환경 교육에 잠재되어 있는 학습자들의 참여를 유도해 내는 일은 중요한 일이다. 특히, 사회 환경 단체는 환경 관련 분야에서 정부 기관이나 기업에 종속되지 않고 그들의 영역 밖에서 독자적으로 활동하며, 공공의 이해 관계나 관심을 가진 개인들이 그들의 관심이나 요구를 사적인 수준이 아닌, 공공 영역에서 집단적이고 조직적인 차원에서 구체화시키고 실현하기 위해 조직된 것이어서, 그들 고유의 특성을 지닌 사회 환경 교육 프로그램은 그 관심을 더해 가고 있다고 할 수 있다. 더 나아가 환경 NGO는 사회 환경 교육을 통해 시민들을 경제 논리에 의해 희생되는 환경을 보전하고 수호할 새로운 세력으로, 시민들이 인식하는 환경 문제를 적극적으로 쟁점화 하여 시민들의 환경 자의식과 실천 활동을 불러내는 동시에, 공공 부문에 대해서 시민들의 생활 환경을 제약하는 환경 문제의 쟁점을 분명히 부각시켜 공공 환경 행정의 기제를 통해 해결할 수 있도록 자극함으로써, 지역 환경 행정과 시민의 참여적 노력이 만날 수 있도록 해주는 역할을 수행한다고 할 수 있다.

하지만, 환경 NGO의 역할이 증대되고 있는 가운데 환경 NGO에서 실시하고 있는 사회 환경 교육의 참여자들은 동료들간에 강한 연대 의식을 느끼지만, 환경 문제라는 다소 추상적인 참여 동기와 제한된 자원 동원으로 조직화의 정도는 느슨한 편이라 할 수 있다(김상영 1997). 그렇기 때문에, 사회·경제·문화수준이 높아지고 시민들의 환경에 대한 관심이 다양해지고 환경 NGO의 활동이 과거보다 활발하게 이루어지고 있음에도 불구하고, 참여자는 여전히 소수이며 환경 NGO에 가입하여 지속적으로 참여하는 것 또한 제대로 이루어지고 있지 못한 실정이다(김향곤·소재

진 2000).

이러한 점에서 볼 때, 사회 환경 교육 프로그램에 성인이 참여하게 되는 동기를 짚어 볼 필요가 있다. 이에, 본 연구에서는 성인의 교육 프로그램에 참여하는 동기 이론을 고찰하여 성인이 교육 프로그램에 참여하는 동기 유형이 어떻게 나타나고 있는지 파악하고, 참여 동기에 미치는 영향 요인들을 살펴, 이를 토대로 환경 NGO들이 성인들로 하여금 지속적으로 사회 환경 교육 프로그램 참여를 유도할 수 있는 방안을 모색하고, 성인의 사회 환경 교육 프로그램 참여를 활성화 시키며, 새로운 참여자 창출에 필요한 기초적인 자료를 제공해 주고자 한다.

II. 연구 방법 및 연구 내용

1. 연구의 방법 및 내용

성인 학습자의 교육 참여에 관련하여 주목받은 이론들은 주로 1) Houle의 참여 동기 지향 모델, 2) Miller의 힘-장 모델(Force-Field Model), 3) Rubenson의 기대-유인가 모델(Expectancy-Valence Model), 4) Boshier의 일치 모델(Congruence Model), 5) McClusky의 한계 모델(Margin Model), 6) Cross의 연쇄 반응 모델(Chain-of-Response Model)이다(권두승·조아미, 2000). 따라서, 본 연구의 목적을 달성하기 위해 이상의 모델에 대해 고찰하였고, 성인들이 사회 환경 교육에 참여하는 동기는 무엇이며, 이러한 동기에 영향을 미치는 요인들을 파악하였다.

2. 용어의 정의

가. 사회 환경 교육 프로그램

본 연구에서의 사회 환경 교육 프로그램은 환경 NGO에서 실시하는 성인 대상의 모든 환경교육을 의미한다.

나. 참여 동기

본 연구에서의 참여 동기는 환경 NGO에서 시행하는 사회 환경 교육 프로그램의 학습자들이 일정한 행위를 하도록 하는 공감되는 감정, 행위를 활성화시키는 내적인 상태로, 이는 행위의 방향 및 강도, 지속에 직접적인 영향을 미치는 것을 의미한다.

3. 연구의 한계

이 연구는 성인 학습자들의 학습 참여 모델에서 밝힌 학습 참여 동기에 대해 알아보고, 그의 한계점을 파악하여, 점차 복잡해지고 다원화되고 있는 사회 환경 교육 프로그램에의 참여 현상을 이해하는 새로운 관점에서의 해석 틀을 구축하기 위한 탐색적인 시도이다. 즉, 경험적인 연구 결과를 가지고 엄밀한 이론을 구축한 것이 아니라, 가설 또는 제안과 같은 성격의 선행적 이론(priori theory)의 차원에서 사회 환경 교육 참여를 새롭게 재해석할 수 있는 새로운 관점의 가능성을 제기하는 시론이라 할 수 있으므로, 그에 따른 한계점은 존재한다 할 수 있겠다.

4. 연구 분석 틀

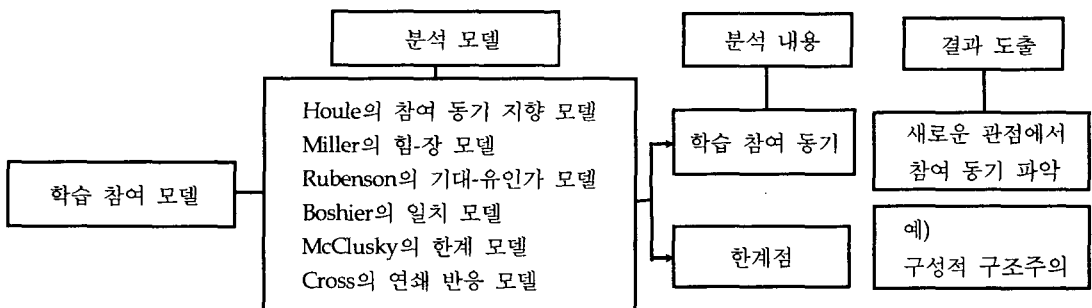
이 연구의 분석 틀은 <그림 1>과 같다.

Ⅲ. 학습 참여 모델의 탐색

1. 참여 동기의 개념

동기는 인간으로 하여금 일정한 행위를 하도록 움직이게 하는 근원으로, 목표 지향적인 행위라 할 수 있으며, 여기에서 행위란 보이는 행위뿐만이 아니라 보이지 않는 공감되는 감정, 잠재된 분노 등의 정서적 상태도 포함하는 개념이라 할 수 있다. 이러한 동기 부여는 개인이 욕구가 결핍되면 긴장을 감소시킬 수 있는 방안을 탐색하게 되고, 그 결과 하나의 행위 안이 선택되어 목표지향적 행위를 하게 되며, 일정한 시간이 지나 성과를 평가하고 이것을 바탕으로 보상이 주어진다. 이것은 다시 개인에 의해 욕구 결핍을 재평가하게 되며, 이러한 순환 과정은 반복된다(정수진, 1997). 이렇듯 참여 동기의 파악은 활동 구성원들이 어떠한 가치관을 갖고 있으며, 개인적으로 현재 추구하고 있는 가치는 무엇이고, 조직에서 원하는 것은 어떤 것인가에 대한 이해를 가능하게 하며, 나아가서는 구성원의 조직 활동을 보다 정확하게 이해하고 예측할 수 있게 한다(이근주, 2002).

또한, 참여 동기에 따라 활동 프로그램에 참여하는 참여자들이 수행해야 하는 다양한 활동을 부여하고, 이를 통해 동기 부여가 재강화되어 높은 만족감을 느낄 수 있도록 한다. 이러한 동기에 따른 욕구가 충족된 활동가들은 오랜 기간동안 조직 활동에 몸 담고 있으며 조직의 성과를 향상시킬 수 있는 가능성을 크게 갖고 있다(Mesch et al., 1998). 활동 프로그램 참여자들의 참여 동기는 참여 이전뿐만 아니라 참여 이후의 활동에 결정적인 영향을 미친다. 활동 프로그램의 참



<그림 1> 연구 분석 틀

여자는 자신이 활동을 통하여 원하는 목표를 달성하기 위하여 지속적으로 노력하기 때문이다 (Tschirhart et al., 2001). 따라서 동기 요인의 정확한 이해는 각 구성원에게 적절한 방법과 수준의 동기 부여를 하는데 중요한 요인으로 작용한다 (이근주, 2002). 또한, Brown과 Zahrlly(1989)는 사람들은 다양한 유형의 보상을 추구하기 때문에 전략적인 인적 자원의 관리를 위해서는 참여자들의 동기 요인을 파악할 필요가 있다고 지적하고 있다.

2. 참여 동기 모델

가. Houle의 참여 동기 지향 모델

Houle(1961)은 성인의 교육 참여 동기를 목표 지향성, 활동 지향성, 학습 지향성의 세 가지로 유형화하였다. 첫째, 목표 지향적인 사람들(the goal-oriented)은 교육을 상당히 명백한 목표달성의 수단으로써 사용한다. 이들은 특별한 목적을 달성하기 위해 학습 활동에 참여한다. 이러한 학습자들은 그들의 학습 활동을 어떤 한 기관이나 방법에 한정시키지 않고 그들의 목적을 잘 달성할 수 있는 프로그램에 참여하게 된다. 둘째, 활동 지향적인 사람들(the activity-oriented)은 특정 목표를 획득하거나 어떤 과목을 배우기보다는 오히려 우선적으로 활동 그 자체를 위해 참여한다. 그들은 외로움이나 지루함, 불행한 가정생활 또는 직업상황에서 탈피하기 위해, 배우자를 찾기 위해, 신용을 쌓거나 학위를 취득하기 위해 학습 활동에 참여한다. 셋째, 학습 지향적인 사람들(the learning-oriented)은 지식 그 자체를 추구한다. 즉, 학습 자체를 추구하는 사람들을 말한다. 그들은 학습을 통하여 알고 성장하려는 근본적인 바램을 지니고 있으며, 그들의 활동은 지속적으로 평생을 간다. 그러나, Houle 이후의 대부분의 연구자들은 Houle이 제시한 세 가지 요인보다 더 많은 요인이 있다는 것을 밝혔다.

나. Miller의 힘-장 모델(Force-Field Model)

Miller(1967)의 힘-장 모델(force-field model)은 성인들이 교육 활동에 참여하는 것이 자발적

이며, 참여란 한 개인의 시간과 에너지가 다른 사회적 활동에 참여하려는 욕망과 경쟁함으로 선택이 이루어진다는 가정에 기초하고 있다. 특히, Miller는 참여 특성을 사회 계급으로 설명하면서, 낮은 사회 계급의 사람들은 주로 생존 욕구를 만족시키기 위한 직업 훈련과 성인 기초 교육에 참여하게 되고, 상층의 사회 계급은 사회적 성취와 자아실현의 요구를 만족시키는 교육에 참여하게 된다고 하였다. Miller는 교육 참여 동기를 결정짓는 요인으로서 사회 계층 외에 연령이나 생애 주기를 욕구 위계 이론과 관련지어 분석하고 있다. 성인 초기에는 욕구 위계상 낮은 차원의 욕구 충족에 관심이 많으므로 직업적 성취나 사회적 출세를 위한 교육에 참여하려는 동기가 강하나 성인 후기나 노년기로 갈수록 외적인 성취 지향의 욕구로부터 벗어나 내적인 만족과 자아 실현 욕구 충족에 관련된 참여 동기가 강해지는 것으로 보았다. 이러한 참여 동기 모델에서는 학습자의 환경적 요인, 심리적 요인 등이 교육 참여 동기 형성에 영향을 주는 요인들로 지적되고 있다. 특히 성인 학습자의 자아 개념, 성취 동기, 교육에 대한 기대 등 심리적 요인들을 성인 학습자의 교육 참여와 지속 여부에 영향을 주는 중요한 요인으로 간주된다.

다. Rubenson의 기대-유인가 모델(Expectancy-Valence Model)

Rubenson(1978)의 기대-유인가 모델에서 전제하고 있는 것은 인간의 행위가 과거 습관의 변화로 이루어지는 것이 아니라 현재 환경에 대한 신념의 변화로 나타나며, 성인의 교육 참여는 개인의 실제 생활 조건과 깊은 관련성이 있다는 것이다. 그리고 개인에 의해서 경험된 요구는 실제적인 생활 조건에 의존하며, 개인들 각자가 그들의 생활 조건에 있어서 지각과 해석에 영향을 받는다. 결과적으로 성인 학습자들이 교육 활동에 참여하는 것은 그들이 참여를 통해서 얻을 수 있다는 기대 수준 때문인데, 이 기대 수준은 각 개인들의 행위를 위한 준비와 실제 생활 조건에 대한 지각과 해석에 의해서 결정된다는 것이다(Bergsten, 1980:131-151).

따라서, Rubenson의 모델은 성인들이 학습에 참여하는 동기가 개인적인 요인과 환경적인 요인의 총체적 영향력에 의해 결정되는 것이며, 이 두 요인에 대한 주관적 기대 수준에 의해 참여가 결정된다고 본다. 그러므로 이 모형에서는 참여의 동기 형성과 그 강화가 외적인 환경 요인의 촉진만으로는 이루어질 수 없으며, 개인적 차원에서의 긍정적인 인식과 상호작용을 통해 형성된다고 보았다(Courtney 1992:60-63). 결국, 학습자 개인이 경험한 요구는 교육 기관이 가지고 있는 교육 프로그램이나 교육 과정의 유인가를 결정하며, 만일 교육 프로그램이 개인의 요구를 충족시키는 수단으로 지각된다면 성인들은 그 프로그램에 대해 긍정적인 가치를 가지고 참여하게 된다. 결과적으로 유인가는 성인 학습자들이 교육 활동에 참여하는 것과 관련이 있음을 보여주고 있다.

라. Boshier의 일치 모델(Congruence Model)

Boshier(1977)의 일치 모델은 자아와 교육 환경 사이의 불일치의 정도가 학습자의 동기 성향에 따라 결정된다고 보았다. 즉, 성인들이 교육 활동에 참여하는 것을 예측하고 설명하기 위해서는 그들의 환경 변인인 경제적, 사회적, 물리적 차원과 그들의 심리적 변인인 태도, 신념, 가치관 등의 일치와 불일치를 구명해 내는 것이 중요하다. Boshier는 불일치 영역을 현재의 자아와 이상적인 자아간의 불일치, 자신과 다른 참여자간의 불일치, 자신과 교사간의 불일치, 자신과 교육 기관과의 불일치 등 네 가지 유형으로 보고, 각 유형에 있어 불일치의 정도가 적을수록 참여 가능성이 높을 것으로 보았다. 결국 일치모델은 내적 및 외적 동기 요인의 상호작용에 의해서 참여가 결정된다고 보는 것으로 자아 개념과 개인이 지각한 환경 요소들에 따라 교육 참여가 결정된다고 보는 모델이다.

이 모델에 따르면 학습자 가운데에는 결핍 충족 지향적 동기(deficiency-motivated)를 지니고 있는 학습자가 있는가 하면, 성장지향적 동기(growth-motivated)를 가진 학습자도 있다. 결핍 충족 지향적인 학습자는 보다 낮은 수준의 욕구를 충족시키기 위해 교육 활동에 참여하며, 사회

적·환경적 요인의 영향을 많이 받는다. 이와는 달리 성장 지향적인 학습자는 내재적이고, 자율적이며, 새로운 환경에 대한 개방과 자유를 지향하는 속성을 지니고 있다. 결핍 충족 지향적인 학습자는 자기 자신의 내부는 물론 자기 자신의 외부 환경간에 일치하는 정도가 매우 낮으며, 이에 따라 이들 요인들을 조화·충족시키기 위하여 교육 활동에 참여하게 된다(권두승·조아미 2000).

마. McClusky의 한계 모델(Margin Model)

McClusky(1970)는 성인 학습자들이 교육에 참여하는 것을 자원(resource)의 지출을 요구하는 학습 조건으로 설명하기 위해 모든 개인이 한정된 자원(resource)을 가지고 있음을 가정한다. 즉, 각 개인마다 자원을 다르게 사용하고 있으며, 자원을 가지고 있는 모든 개인이 동시에 몇 개의 책임(responsibilities)을 가질 수 있다고 전제하였다. 이러한 전제하에 McClusky는 각 개인이 가지고 있는 자원을 “힘”(power), 책임을 “짐”(Load)이라고 명하였다. 성인 학습자의 참여 행위와 관련된 한계(margin)이란 “힘”에서 “짐”을 뺀 나머지 잉여의 힘을 의미한다고 하였다. McClusky는 이러한 잉여의 힘을 성인 학습자들이 교육에 참여할 수 있는 이용 가능한 힘으로 규정함으로써 성인 학습자의 참여 행위를 설명하였다.

McClusky의 모델은 성인 학습자 개인의 참여 의도를 합리적 계산의 형태로 제시하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 그러나 어떠한 것들이 성인 학습자의 내면에서 자원으로 규정되고, 어떤 의도로 계산되고 있는지를 성인 학습자 외부의 조건들과 관련시켜 설명하지 못하며, 성인 학습자의 참여를 개인의 심리적 갈등의 결과로만 파악하는 한계를 가지고 있다.

바. Cross의 연쇄반응 모델(Chain of Response Model: COR)

Cross(1981)의 연쇄반응모델(Chain of Response Model)은 성인 학습자들이 교육에 참여하는 것은 몇 가지 관련된 반응들의 결과라고 전제하고 있다. 이러한 반응의 결과를 Cross는 ① 자

기 평가 ② 교육에 대한 태도 ③ 목표와 기대의 중요성 ④ 삶의 변화 ⑤ 교육 기회와 장애물 ⑥ 정보 ⑦ 참여의 단계로 나누고, 이 연쇄 반응의 결과로 교육 활동에 성인 학습자들이 참여하게 된다고 설명하였다.

이 모델은 성인의 교육에 참여하는 행위는 개인의 사회·심리적 요인과 환경적인 요인에 대한 지각과 평가가 각 개인의 내부에서 일종의 정보 처리 과정을 통해 유도된다는 점을 강조하고 있다. 이는 성인 학습자의 참여 행위를 단정적으로 설명하거나 예측하는 것을 거부하고, 한 개인의 정보 처리 과정의 차원에서 종합적으로 바라보고 있다는 데에 큰 의미가 있다. 그러나 한 개인의 정보 처리 과정이라는 개념은 외부에서 주어지는 자극에 대해 개인 중심의 심리적인 측면 혹은 의

미 구성만을 강조한 나머지 그러한 의미 구성이 이루어지는 사회 구조에 대한 설명이 배제되고 있다는 점이 제한점으로 지적될 수 있다.

이상의 참여 동기 이론을 정리해 보면 <표 1>과 같다.

<표 1>을 요약하자면, Houle(1961)은 사람들이 평생에 걸쳐 학습에 대한 특징적인 지향점에 의해 일관적으로 동기화된다는 것이고, Miller(1967)는 사회 구조와 개인의 요구 사이의 단순한 함수관계를 가정하고 있다는 것이다. Rubenson(1978)은 학습자의 참여의 동기 형성과 그 강화가 외적인 환경 요인의 촉진만으로는 이루어질 수 없으며, 개인적 차원에서의 긍정적 인식과 상호 작용을 통해 형성된다고 보았다. Boshier(1977)와 Cross(1981)의 모델은 성인들의

<표 1> 성인 학습자의 학습 참여 동기 이론

학자	이론	참여 동기
Houle(1961)	참여 동기 지향 모델	목표 지향성, 활동 지향성, 학습 지향성
Miller(1967)	힘-장 모델 (Force-Field Model)	1. 사회 계급 낮은 사회 계급: 생존 욕구 만족 관련(직업 훈련, 기초 교육) 상층 사회 계급: 사회적 성취, 자아 실현 2. 연령이나 생애 주기 성인 초기: 직업적 성취, 사회적 출세 성인 후기: 내적인 만족, 자아 실현
Rubenson(1978)	기대-유인가 모델 (Expectancy-Valence Model)	1. 기대와 유인가간의 상호작용의 결과 기대: 지각과 환경의 상호작용에 결정 유인가: 교육의 가치에 대하여 개인이 갖는 감정 2. 개인적 요인과 환경적 요인의 총체적 영향력에 의해 결정
Boshier(1977)	일치 모델 (Congruence Model)	자아 개념과 환경 요인의 상호 작용에 의한 참여 결정 심리적 변인(태도, 신념, 가치관)과 환경 변인(경제, 사회, 물리적) 등의 일치와 불일치에 따라 참여 정도 다름
McClusky(1970)	한계 모델 (Margin Model)	각 개인이 가지고 있는 자원(힘)에서 책임(짐)을 뺀 한계(잉여) 잉여는 성인 학습자들이 교육에 참여할 수 있는 이용 가능한 힘
Cross(1981)	연쇄 반응 모델 (Chain of Response Model)	심리학적 요인과 환경적 요인의 연쇄 반응의 결과 (자기 평가, 교육에 대한 태도, 목표와 기대의 중요성, 삶의 변화, 교육 기회와 장애, 정보, 참여)의 연쇄 반응
분석 모델들의 한계점		1. 환경을 단순히 한 개인에 한정된 개인적인 환경 요소로 간주 2. 성인 학습자의 참여 행위를 미시적인 개인 차원에서만 논의 3. 학습자의 참여 행위에 대해 제한된 측면만 설명 4. 다양화된 학습자의 참여 행위를 설명 못하는 한계

학습 참여 동기 형성에 있어 자아 개념, 학습에 대한 흥미, 교육에 대한 태도와 같은 개인의 심리적 요인을 강조하였다.

이상의 모형 중에서 Houle(1961)의 참여 동기 유형과 관련하여 우리나라 대학 성인 교육 참여자들의 참여 동기를 분석한 연구 결과(이정의, 1997)를 보면, 학습 지향형 동기가 가장 높고, 목표 지향성 동기, 활동 지향성 동기 순으로 나타났다. Cross(1981)와 오혁진(2000)은 사회적 관계 형성, 외부 기대에의 부응, 사회 봉사 참여, 직업적 능력의 향상, 일상 생활 탈출, 지적 흥미 등으로 동기를 구분했다.

IV. 결 론

‘왜 성인들은 사회 환경 교육 프로그램에 참여하는가?, 어떤 학습자들은 전혀 학습하지 않는가?’에 대해 성인 학습자의 학습 참여 동기에 대한 모델들은 어느 정도의 설명을 해주고 있다. 위에서 살펴본 성인 학습자의 학습 참여에 대한 기존의 모델들은 크게 두 가지의 가정을 하고 있음을 탐색할 수 있다. 즉, 성인 학습자들이 처해 있는 환경이 학습자에게 영향을 끼친다는 것과 학습자들이 주변 환경으로부터 의미를 구성하는 과정에서 학습자 개인의 내면에 구성된 의미에 따라 그들의 참여가 결정된다는 것이다. 그러나, 이러한 논의의 초점이 환경과 학습자의 의미 구성이라는 두 가지 개념을 축으로 전개될 때, 몇 가지 제한점을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

첫째, 성인 학습자를 둘러싸고 있는 환경을 단순히 한 개인에 한정된 개인적인 환경 요소라는 좁은 틀로 간주함으로써, 사회 환경 교육 학습자가 자신의 주변 환경으로부터 의미를 구성하는 과정에서 학습자 개인의 내면에 구성된 의미에 따라 그들의 참여가 결정된다는 단순 논리로 전개되고 있다. 둘째, 학습자의 개별적인 사회·심리적 요구를 충족시키기 위해 학습자들이 합리적 의사 결정을 통해 참여한다는 즉, 성인 학습자의

참여 행위를 미시적으로 개인적 차원에서만 논의의 대상으로 취급함으로써 보다 거시적인 사회구조적인 관점에서 설명할 수 없다. 셋째, 학습자의 복합적인 참여 행위를 동시에 설명해 줄 수 없다는 한계성을 가지고 있다. 즉, 위에서 언급한 모델들은 자체에서 가정하고 있는 전제들이 각각 달라 학습자의 참여 행위에 대해 제한된 측면만 설명한다. 마지막으로, 점차 복잡해지고 다양화된 사회 환경 교육 학습자의 참여 행위를 설명하기에는 많은 한계가 있다.

이러한 성인 학습자들의 학습 참여 동기 모델의 한계점으로 인해 기존의 모델들에서 제시되었던 동기 요인을 모두 부정하는 것은 아니다. 다만, 성인 학습자들이 사회 환경 교육 프로그램에 참여하는 현상이 점차 복잡해지고 다원화되고 있기 때문에, 이상의 모델에서 제시한 동기 요인을 기초로 새로운 관점에서 성인 학습자들의 참여를 새롭게 재해석할 수 있는 새로운 관점을 가져야 함을 제기하는 것이다.

이와 관련하여 Stalker(1993:74)는 사회 교육 학습자의 자발적인 참여 행위를 사회적 행위 이론(theory of social action)에 근거하여 분석해야 한다고 주장한다. 즉, 학습자의 참여 행위를 사회학의 전통적 주제인 구조와 행위의 관계에 대한 논의로부터 출발하여 사회 구조와의 관계 속에서 학습자의 참여를 파악해야 하는 필요성을 제기한 것이다. 이러한 제기는 구성적 구조 주의(constructive structuralism)에서 그 해답을 찾을 수 있을 것이다. 이는 외재하는 객관적 지식을 수동적으로 수용하는 대신에 학습자들의 새로운 정보와 경험을 선행의 지식과 통합하고, 수정하며 재해석함으로써 능동적으로 지식을 구성함을 의미한다. 따라서, 학습자에게 전달되는 새로운 정보와 경험은 사회 구조 안에서 생산되는 것이며, 그러한 새로운 정보나 경험을 해석하는 학습자의 구성적 능력 또한 선형적으로 부여되는 것이 아니라 학습자의 생애를 통해 사회 구조 속에서 형성되는 것이라 할 수 있다.

이러한 새로운 관점은 여전히 성인들의 참여를 지속적으로 이끌어내지 못하고 있는 환경 NGO의 사회 환경 교육 프로그램에게는 도전이

된다. 막연히 환경 NGO 교육 프로그램에 참여하는 성인들의 동기를 환경에의 관심 및 지역 사회 봉사로 치부하는 것에서 벗어나, 환경 NGO에서는 성인들의 다양한 참여 동기를 반영하기 위하여 관련 모델들에서 제시되었던 동기를 토대로 다양한 관점에서 프로그램을 제공해야 할 것이다. 이는 대부분의 성인 학습자들은 학습에 있어서 하나가 아닌 다수의 동기들을 가지며, 이러한 동기는 수시로 변화한다는 점에서 더욱 그러하다. 이와 더불어 성인 학습자들의 발달 특성이나 학습자로서의 특성, 성인 학습만이 지니고 있는 특성 등을 여러 차원에서 고려하여, 성인 학습자들이 처해 있는 여러 상황에 따라 학습을 효과적으로 전개할 수 있도록 도와주거나 지원할 수 있는 원리로 도출되어야 할 것이다.

요컨대, 환경 NGO에서 시행하는 사회 환경 교육 프로그램에 참여하는 성인들의 참여 동기를 명확히 파악하여 그들의 다양한 동기를 만족시키는 것은, 지속적인 사회 환경 교육 프로그램에 참여로 이끌어낼 수 있는 견인차 역할을 할 수 있기 때문에 중요하다. 뿐만 아니라 앞으로 사회 환경 교육 프로그램에 참여할 잠재되어 있는 성인 학습자들의 참여를 유도할 수 있는 방안을 모색하기가 용이할 수 있다. 이를 토대로 일회성이 아닌 지속적이고 체계적인 사회 환경 교육 프로그램을 확보하기 위한 환경 NGO 자체의 노력도 끊임없이 이루어질 수 있어야 할 것이며, 이와 관련된 경험적인 연구가 앞으로 필요하다.

〈참고 문헌〉

고운미 (2004). 환경 NGO 활동에 참여하는 지역 사회 주민의 만족도에 미치는 영향 분석, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
 권두승, 조아미 (2000). **성인학습 및 상담**. 서울: 교육과학사.
 김상영 (1997). 자치행정과 시민단체, **대구시 시정연구**, 17, 39-40.
 김향곤, 소재진 (2000). 우리나라 환경 NGO의 역할 활성화 방안에 관한 연구, **행정문제연**

구, 7(1), 211-238.
 오혁진 (2000). 성인교육 프로그램에 대한 학습자의 평가 준거 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
 이근주 (2002). 조직 참여 동기와 만족 요인에 관한 연구: AmeriCorps 참여를 중심으로, **한국행정연구**, 11(1), 120-144.
 이정희 (1997). 대학 사회교육 참여 동기에 관한 연구, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
 정수진 (1997). **조직행동론**, 서울: 삼우사.
 Bergsten, U. (1980). Interest in Education Among Adults with Short Previous Formal Schooling, *Adult Education*, 30(3), 131-151.
 Boshier, R. (1977). Motivational Orientations Revisited: Life-space Motivation and The Educational Participation Scale, *Adult Education*, 27(2), 89-115.
 Brown, E. P. & Zahrlly, J. (1989). Nonmonetary Rewards for Skilled Volunteer Labor: A Look at Crisis Intervention Volunteers, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 18(2), 167-177.
 Courtney, S. (1992). *Why adult learn: Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London and New York: Routledge.
 Cross, K. P. (1981). *Adults as Learner*, San Francisco: Jossey-Bass.
 Houle, C. O. (1961). *Inquiring Mind*, Madison: University of Wisconsin Press.
 McClusky, H. Y. (1970). An Approach to a Differential Psychology of the Adult Potential. In S. M. Grabowski(ed.), *Adult Learning and Instruction*, Syracuse, NY: ERIC Clearing House on Adult Education.
 Mesch, D. J., Tschirhart, M., Perry, J. L. & Lee, G. (1998). Altruists or Egoists: Retention in Stipended Service, *Nonprofit Management and Leadership*, 9, 3-21.
 Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis*, Boston: Center for the Study of Liberal Educa-

- tion for Adults, Boston University.
- Rubenson, K. (1978). Participation in Recurrent Education: Problems Relating to the Undereducated and Underprivileged. In C. Stalford (ed.), *Adult Learning Needs and the Demand for Lifelong Learning*, Nation Institute for Education, Washington, DC.
- Stalker, J. (1993). Voluntary Participation: Deconstructing The Mith, *Adult Education Quarterly*, 43(2), 63-75.
- Tschirhart, M., Mesch, D., Perry, L. J., Miller, T. K. & Lee, G. (2001). Stipended Volunteers: Their Goals, Experiences, Satisfaction and Likelihood of Future Service, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 30(3), 422-443.