

## 2015년도 추계학술발표회 자료집

일시 : 2015년 10월 31일(토) 13:00-17:30

장소 : 전주교육대학교 전산·사회관 201호

주최 : 한국사회교과교육학회 · 전주교육대학교 사회교육과

# 한국사회교과교육학회



# 2015년도 추계학술발표회 및 이사회

## <제1부 2015 정기 이사회>

- 13:00-14:30

사회 : 허수미(운영사무국 차장, 한국교원대)

## <제2부 추계학술발표회 개회식>

사회 : 한춘희(학술3국장, 부산교육대학교)

- 등 록(14:00-14:30)

- 개회식(14:30-14:50)

\* 국민의례

\* 개회선언 및 내빈소개 : 손병노(한국사회교과교육학회장, 한국교원대학교)

\* 환영사 : 천호성(전주교육대학교 사회교육과 학과장)

## <제3부 주제 발표 및 토론>

사회 : 한춘희(학술3국장, 부산교육대학교)

- 제1발표 및 토론 (14:50-15:50)

▣ 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판적 시민성

발 표 : 우현정(부산 문현여고)

토 론 : 김응현(경기 소재고)

- 제2발표 및 토론 (16:10-17:10)

▣ 지속가능발전 교육에 대한 모델로서의 전주 한옥마을

발 표 : 김봉석(한국교원대학교)

토 론 : 강대현(전북대학교)

- 총평 및 맺음말 (17:10-17:30)

▣ 「전주의 맛, 멋, 흥」 천호성(전주교육대학교)

## 한국사회교과교육학회



# 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판적 시민성

우 현 정

문현여자고등학교

## I. 서론

사회과는 사회에 대한 이해를 바탕으로 민주 시민성 함양을 목표로 하는 교과이다. 이는 미국에서 사회과가 자리매김할 수 있었던 1916년 이래로 받아들여져 왔으며(Mehlinger & Davis, 1981, 40), 이런 사회과는 시민성의 발달을 목표로 하는 학교 교육에서 핵심적 영역이라 볼 수 있다(Remy, 1978, 40-41). 사회과의 궁극적 목표가 민주 시민성의 함양이라는 데 대한 합의는 큰 틀에서 어느 정도 이루어진 것으로 보이며, 사회과에서 시민성교육에 관한 논의도 활발하게 진행되고 있다고 볼 수 있다. 그러나 개념적 차원의 정당화를 위한 충분한 근거가 제시되지 않았다는 점(Newmann, 1977, 9-10), 시민성교육의 목적에 관한 합의 역시 매우 추상적인 수준에 그쳐 유의미성이 결여된 단순한 주장일 뿐이라는 점 등이 문제로 지적되어 왔다(Marker & Mehlinger, 1992, 832). 사실, 다원적이고 자유로운 사회에서는 좋은 시민과 시민성에 관한 다양하고 상반되는 이해가 존재하기 때문에, 시민성교육의 목표에 관한 보편적 수준의 합의를 기대하는 것 자체가 무리이다(Haydon, 2003, 78). 그러나 민주시민성은 사회과교육의 목표이기 때문에 그것의 명확성이 전제되어야 일관성 있고 적합한 교육 내용의 선정 및 조직이 이루어질 수 있고, 그 내용을 가르칠 적절한 교수·학습 방법의 선정 및 실행이 이루어질 수 있다. 그럼에도 불구하고 우리 사회과교육 학계에서는 제도화된 교과과정과 관련된 시민교육적 차원의 연구나 논의는 부족하다(강대현, 2008, 166).

이러한 문제는 선택 교육과정과 관련하여 두드러지며, 그 중에서도 「사회·문화」 교육과정(이하 「사회·문화」)의 경우 다른 과목에 비해 연구 자체가 활발하지 못하다는 지적이 오래 전부터 있었다(정세구, 1989). 특히 시민교육적 차원에서 「사회·문화」를 재검토하는 등의 논의는 거의 전무한 실정이다<sup>1)</sup>. 선행 연구들<sup>2)</sup>에서는 「사회·문화」가 전체 사회과교육의 목표인 시민성교육의 일환으로서 가져야 하는 목표로서의 시민

1) 교과과정 개정 시기에 시민교육의 내실화를 위한 요구가 교사나 교과교육학계로부터 꾸준히 제기되고 있지만(이정우 외, 2013), 실제 교육과정 개정 과정은 교과 및 과목의 독립여부나 시수 및 단원 수 싸움이라는 현실적 영역 분쟁 등의 요인들로 인해 교육과정의 핵심인 교육 내용에 관한 심층적 논의는 이루어지지 못하고 있다(강대현, 2010).

2) 「사회·문화」와 관련된 선행 연구들은 사회 변동의 흐름에 따라 사회문화 교육이 가지는 실천적 과제를 제언하는 연구들(최현섭, 1991; 1994)도 있으나, 교육과정 혹은 교과서의 내용 분석에 집중한 연구들이 주를 이룬다. 교육과정의 현실적합성 검토를 위한 기준을 설정하고 교육 내용 분석 및 바람직한 교육의 방향을 제언하거나(이진석, 1993), 특정 단원 내용 혹은 특정 개념에 대한 이론적 검토(전희욱, 1996; 박선웅·은지용, 2006; 차조일·박선웅, 2012; 2015)에 집중하기도 하였고, 문화교육에 한정지어 내용분석을 시도한 연구(유종열, 2009)도 있었다. 「사회·문화」의 전체 교육 내용을 검토한 연구로는 교육과정기에 따라 내용분석을 통해 사회학적 내용의 변화 경향성을 살핀 연구(전숙자, 1993, 2002)가 있고, 최근의 연구로는 은지용(2006), 황갑진(2008)의 연구가 있다. 은지용(2006)은 사회문화 교육과정의 기반 학문인 사회학과 문화인류학의 핵심 개념과 이론이 교육 내용에 반영된 정도, 즉 내용 타당성에 대한 고찰을 목적으로 하여, 기반 학문의 핵심 지식을 분석틀로 삼고, 사회학 입문서를 참조틀로 하여 사회문화 교육과정을 체계적으로 분석하였다. 황갑진(2008)은 사회변동의 반영에 따른 현실적합성과 학문적 요인 중 비판이론적 시각의 반영여부를 기준으로 사회문화 교육과정을 단원별로 분석하였다. 교육 내용에 비판이론의 반영을 주장하는 이유는 민주시민의 속성이 해방성에 있다는 점에 근거하며, 해방적 성격의 비판이론적 지식의 전달이 사회문화 교육에 필요함을 제안하고 있다.

성에 관한 논의는 찾아보기 힘들다. 뿐만 아니라 그것을 달성하기 위한 교육의 구체적인 목표 및 내용과 연결시킨 체계적인 연구도 이루어지지 않았다. 사회과 목표로서의 시민성이 가지는 포괄적 특징은 교육 내용 선정을 위한 타당한 준거로서의 역할 수행에 있어서 난제로 작용한다. 시민성교육의 일환인 「사회·문화」의 명세적 목표와 내용 체계를 검토하고 재구성하기 위해서는 「사회·문화」의 목표로서 적합한 시민성의 본질을 구체화시켜 규명하는 것이 필수적이다. 이를 통해 전체 사회과교육에 「사회·문화」가 기여할 수 있는 부분을 찾고 이를 달성할 수 있는 타당한 교육 내용을 교육과정에 포함시킨다면, 민주시민성 함양을 위한 사회과교육의 심화에 일조할 수 있을 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 우선적으로 시민교육적 차원에서 「사회·문화」 교육 목표의 설정이 필요하다고 보고, 이를 개념화시켜 명확히 제시하고자 한다.

앞으로의 논의는 다음과 같이 구성될 것이다. 우선 사회과 교육 목표로서의 시민성에 관한 기존 논의들 시민이 가져야 할 구체적인 자질, 시민상·시민성·시민성교육의 유형에 관한 연구들을 중심으로 살펴보고 현재 사회과 교육 목표로서 대항사회화의 측면이 부각되어야 할 필요성을 밝힐 것이다. 이 후 사회과교육의 하위 과목인 「사회·문화」 교육 목표와 관련하여 대항사회화의 핵심적 속성으로서의 비판성에 대한 의미를 규명하기 위해 사회과교육 내의 비판 및 비판적 사고에 관한 논의를 살펴볼 것이다. 그리고 그 한계점을 보완하고 과목의 특성을 살리기 위해 「사회·문화」의 모학문인 사회학의 특성 및 사회학적 사고의 인식론적 기반을 검토할 것이다. 그 다음 사회과교육에서의 비판성과 사회학적 비판성 간의 정합성을 찾아 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판적 시민성의 의미를 규정할 것이다.

## II. 사회과 교육 목표로서의 비판성

### 1. 민주 시민의 자질로서의 비판성

현대 민주 사회의 구성원인 시민이 그 역할을 수행하기 위해 갖추어야 할 시민성에 관한 논의는 크게 네 가지 차원에서 이루어졌다. 첫째, 바람직한 민주 시민의 구체적인 역량은 무엇인가?, 둘째, 바람직한 시민상은 무엇인가?, 셋째, 시민성의 유형은 어떠한가? 넷째, 시민성교육의 유형은 어떠한가? 이런 논의들은 분리되어 연구되기도 하고 몇몇 요소들을 연결시켜 검토되기도 하였으나 원칙적으로 이 주제들은 상호밀접한 관련성을 가지고 있다<sup>3)</sup>. 네 가지 차원의 양상에 대한 검토를 통해 강조되고 있는 혹은 강조되어야 할 시민성의 속성을 구체화시켜, 「사회·문화」 교육과정의 목표로 삼을 시민성의 의미 규정에 대한 토대로 삼고자 한다.

먼저, 바람직한 시민의 자질로서 민주 시민의 구체적인 자질(역량)을 제시한 학자들의 연구를 살펴보았다. 지면의 제약으로 인해 이를 정리하여 표로 제시하면 아래의 표 1과 같다.

3) 민주 시민의 역량을 구체적으로 제시한 연구는 단일한 요소가 아니라 여러 가지 준거에 따라 다양한 요소를 제시하는데, 이는 바람직한 시민상을 어떻게 설정하느냐 혹은 시민성의 추상적인 유형 중 추구해야 하는 것은 무엇이냐에 따라 강조되는 부분에 차이가 있다. 바람직한 시민상은 그 유형에 따라 추상적인 유형의 시민성 유형과 조응하는 양상이 달라진다. 그리고 바람직한 시민상 및 시민성의 유형, 그에 따라 강조점이 달라지는 민주 시민의 구체적인 자질(역량)은 결국 시민성교육의 유형적 구분과도 상응하게 된다.

4) Crick의 연구(1998)는 전체적으로 시민들의 비판적 역량을 개발하는 것이 가지는 중요성을 반복적으로 강조하고 있으며, 이러한 역량은 관용, 공감, 타인에 대한 존중, 대안적 의견에의 개방성과 밀접한 관계 속에서 함양됨을 제시하고 있다(Parry, 2003, 32).

표 1. 바람직한 민주 시민의 구체적인 자질(역량)

학자	시민의 자질
Newmann (1975)	대화 능력, 정보 처리 능력, 의사 결정력, 논쟁문제에 대해 자신의 의견을 정당화할 수 있는 능력, 원칙 적용 능력, 협동력
Amstrong (1980)	자아실현을 위한 자기이해, 인간관계에 있어서의 능숙함, 경제적 효율성을 위한 경제적 이해력, 시민적 책임에 대한 민감성
Savage & Amstrong(1987)	민주적 의사 결정력, 비판적 사고력, 능동적인 참여 능력
Butts (1988)	정의, 평등, 권위, 참여, 진실, 애국주의, 자유, 다양성, 사생활 보호, 적법 절차, 재산권, 인권
Dynneson (1992)	현재의 사회문제에 대한 올바른 인식, 학교나 지역사회에서의 참여, 책임의 수용, 타인에 대한 배려, 도덕적 행동, 권위에 대한 인정, (비판적) 문제 제기 능력, 합리적 의사 결정력, 정부에 대한 지식, 애국심
Cogan & Kubow (1997)	세계 사회의 구성원으로서 문제에 접근하고 살펴보는 능력, 사회적 역할과 의무에 대한 책임감 및 타인과의 협동력, 문화적 다양성을 이해·수용·인정·허용하는 능력, 비판적·체계적 사고 역량, 비폭력적 갈등 해결에의 의지, 환경 보호를 위해 자신의 생활유형과 소비 습관을 바꾸려는 의지, 여성이나 인종적 소수자 등의 기본권을 수호하고 그에 민감해지는 능력, 지역·국가·세계적 수준에서 정치에 참여하는 능력과 의지
Crick (1998) <sup>4)</sup>	사회적·도덕적 책임감(타인에 대한 배려, 타인에게 미칠 영향에 대한 판단, 결과에 대한 이해와 관심), 평화롭고 책임 있는 방식의 참여를 위한 기능, 사회 참여와 자원봉사, 정치적 문해(사회생활에 도움을 주는 기술, 가치, 지식)
Kymlicka (1999)	공직 수행에 관한 평가 능력과 공적 담론에 대한 참여 의지, 권위에 대한 문제 제기를 포함한 공공정신, 정의감, 타인의 권리를 알고 존중하며 그에 따라 자신의 주장을 조정하는 역량, 정중함과 관용, 공유된 연대의식 혹은 충성심(공동체에 대한 소속감, 국가정체성)
Cogan (2000)	정체성, 권리의 향유와 그에 상응하는 의무의 이행, 공적 문제에 관한 관심과 참여, 기본적인 사회적 가치의 수용
강대현(2007)	합리성, 정의, 참여, 배려, 관용, 연대
박상준(2012)	의사소통력, 비판적 사고력, 공동체적 가치와 공동체 의식

여러 학자들에 의해 제시된 민주 시민의 구체적인 자질을 검토한 결과, 다양성에 대한 관용, 연대감, 공공성, 사회적 책임감, 비판적 사고, 능동적 참여, 의사소통능력, 민주적 가치의 수용 등이 현대사회에서 요구되는 시민성의 구체적인 요소들로써 주목받고 있음을 알 수 있다. 민주 사회의 발전을 위해 필수적인 이런 요소들은 다음에 검토할 시민성·시민성·시민성교육의 유형과 밀접한 연관을 가지므로, 이후 전개되는 논의 속에서 좀 더 상세히 다루도록 하겠다.

두 번째로, 바람직한 시민상에 대한 논의는 Westheimer & Kahne, Veugelers의 연구를 중심으로 살펴본다. 먼저 Westheimer & Kahne(2004)은 시민의 유형을 ‘책임 있는 시민(Personally responsible citizen)’, ‘참여적 시민(participatory citizen)’, ‘정의 지향적 시민(justice-oriented citizen)’ 으로 구분하였다. 먼저 ‘책임 있는 시민’은 자신이 속한 공동체 내에서 책임 있는 행동을 하는 사람으로, 쓰레기 재활용하기, 헌혈하기, 봉사하기 등 좋은 습관을 가지고 있으며, 법에 복종하며 애국심을 가지고 있다. 이 유형은 보수주의적이며, 개인주의적인 성격을 가지고, 도덕적 차원의 시민적 자질에 주안점을 둔다. 다음으로 ‘참여적

시민'은 지역이나 국가 수준의 공동체에서 나타나는 시민적 문제와 사회적 삶에 능동적으로 참여하는 사람을 의미한다. 이 유형의 시민은 정부나 지역 기반의 조직이 어떻게 활동하는지에 관한 기본적인 지식을 가지고 있으며, 이들의 활동 및 역할과 관계된 기능을 중시하여 실제 행동에 임한다. 전자와 비교했을 때 이 유형은 공동체적(사회적) 차원을 중시하며, 지식과 관련된 인지적 차원 및 조직적 참여 행위와 관련된 행동적 차원을 시민성의 주요 요소로 간주한다. 마지막으로 '정의 지향적 시민'은 사회·정치·경제적 힘의 상호작용을 분석하고 이해하여 구조적 비판 및 사회문제에 대한 대응을 행하는 사람을 의미한다. 이 유형의 시민은 참여적 시민과 비교했을 때 사회적 삶과 관련된 집단적 활동에 강조점을 두는 공통점을 가지지만 그 초점을 달리한다. 즉, 참여적 시민이 대중적 차원의 활동을 강조하는 반면, 정의 지향적 시민은 사회적 쟁점과 부정의를 비판적으로 분석하여 문제의 근원적 원인을 찾아 그에 따라 사회적 운동 및 체계 변화를 이끄는 방법을 모색하고 행동한다<sup>5)</sup>. 이 유형은 사회적 차원을 중시하며, 기능과 관련된 인지적 차원 및 근본적 해결을 위한 행동적 차원을 시민성의 핵심적 요소로 여긴다.

다음으로 Veugeliers(2007)는 시민상의 세 유형으로 적응하는 시민(adapting citizen), 개인주의적 시민(individualistic citizen), 비판적-민주적 시민(critical-democratic citizen)을 제시하고, 훈련(수양), 사회적 인식, 자율성의 차원<sup>6)</sup>에서 각 유형이 의미를 두는 교육적 목표를 조응시켜 나타내었다. 첫째, 적응하는 시민 유형은 훈련과 사회적 인식에 큰 중요성을 부여하며, 상대적으로 자율성은 간과한다. 따라서 사회에 대한 인식은 현 상황에 대한 적응을 위해 필요한 것으로 간주된다. 둘째, 개인주의적 시민 유형은 훈련과 자율성에 큰 의미를 두는 반면 사회적 인식은 간과한다. 셋째, 비판적-민주적 시민 유형은 자율성과 사회적 인식에 무게 중심을 두는 반면 훈련은 중요하게 여기지 않는다.

이들 논의의 특징은 시민을 유형화시켜 명명하고, 각 유형별 시민의 특징을 설명하고 있다는 점과 그 유형들을 사회화와 대항사회화를 양단으로 하는 하나의 연속선상에 존재하는 각기 다른 지점에 위치시킬 수 있다는 점이다. 이러한 시민상의 유형들을 앞에서 살펴본 민주시민의 구체적 자질과 조응시켜 볼 때, 정의 지향적 시민과 민주적-비판적 시민이 사회과교육을 통해 길러야 할 시민상으로 강조되어야 함을 알 수 있고, 또한 그것의 핵심이 '능동적 비판'에 있음을 파악할 수 있다.

세 번째로, 시민성의 유형에 관한 연구는 McLaughlin과 Castro의 것을 중심으로 살펴보도록 하겠다. McLaughlin(1992)은 시민성을 둘러싼 논쟁을 'minimal'과 'maximal'이라는 용어로 유형화하여 설명하였다<sup>7)</sup>. 그는 시민성에 관한 논쟁의 참조틀로서, 개인에게 부여된 정체성, 시민에게 요구되는 덕목, 정치적 참여의 정도, 효과적인 시민성을 위한 필수적인 사회적 전제조건을 설정하고, 이에 관한 두 유형의 입장을 제시하였다. 이를 정리하면 표2와 같다.

5) Westheimer & Kahne은 각 유형의 시민들의 주요 행위를 다음과 같이 예시하였다. 책임 있는 시민은 자선행사에 음식을 기부하고, 참여적 시민은 자선 단체를 조직하는 것을 도우며, 정의 지향적 시민은 사람들이 가난한 이유를 탐구하고 근본 원인을 해결하기 위해 행동한다(Westheimer & Kahne, 2004, 240).

6) 이 연구에서는 시민성교육에 관한 기존의 이론적·경험적 연구를 토대로 교육 목표군을 '적응과 훈련', '자율성과 비판적 사고', '사회적 인식'의 세 가지로 설정하였다. 첫째, '적응과 훈련'은 복종, 좋은 습관, 자기수양을 포함하는 것이며, 둘째, '자율성과 비판적 사고'는 개인적 견해를 형성하고 비판을 다루는 것을 학습하는 것을 포함하고, 셋째, '사회적 인식'은 타인을 고려하고, 특히 다른 관점을 가진 타인을 존중하며, 그들과의 연대감을 보여주는 것을 포함하는 것이다(Veugeliers, 2007, 106).

7) McLaughlin은 이 두 유형의 특징을 대조적으로 제시하면서도 이들은 뚜렷이 구별되는 별개의 양상이 아니라 해석상의 연속선 위 어느 지점에 존재한다는 점을 강조한다(1992, 237).

표 2. McLaughlin의 시민성 유형

	Minimal 유형	Maximal 유형
개인의 정체성	법치주의를 토대로 한 공동체 내에서의 시민적 지위 및 그에 연관된 권리 (형식적·법적 차원)	민주적 문화를 공유하면서 공동체 구성원으로서 가지게 되는 자의식 (사회적·문화적·심리적 차원)
시민의 덕목	충성, 책임감, 준법정신, 봉사활동을 통한 공적 활동	적극적인 문제 제기 및 일반적이고 보편적 차원의 숙고
정치적 참여의 정도	대표자 선출을 위한 투표에 임하는 사적 개인으로서의 활동	투표 이외에 다양한 접근법을 통한 적극적 참여 활동
사회적 전제조건	위 활동이 가능한 공식적인 법적 지위	지위 획득과 관련된 다양한 사회적 약점을 실제적이고 의미 있는 측면에서 고려하는 것

한편 Castro(2013)는 시민성 유형을 ‘보수적 가치에 기반한(conservative -values-based) 시민성’, ‘사회 인식에 기반한(awareness-based) 시민성’, ‘비판적-다문화적(critical- multi cultural) 시민성’의 셋으로 구분하여 각각의 특징을 제시하고 있다. 먼저 ‘보수적 가치에 기반한 시민성’은 시민들이 자신의 공동체를 유지하는 데 헌신하고 공동체의 통합을 이루기 위해 노력하며, 국가에 대한 충성심(애국심) 및 도덕성과 책임감을 가지는 것을 핵심적인 것으로 보는 유형이다. 여기서 이상적인 시민은 공동체의 기능과 그 속에서의 자신의 역할을 잘 이해하고 있어야 하며, 특히 법이 무엇인지, 무엇을 금지하고 있는지를 잘 알고 그에 복종한다. 이 유형은 공동체를 이상화하는 특징이 있으며, 통합지향적이고 무비판적인 정향이 있음을 알 수 있다. 다음으로 ‘사회 인식에 기반한 시민성’은 인지적 차원과 행동적 차원을 강조하는 유형으로, 시민들이 식견을 갖추어 존재 하는 그대로의 공동체 유지가 아닌 공동체의 더 나은 변화를 위해 행동하는 것을 강조한다. 여기서 이상적인 시민은 법을 존중하되, 그 법의 존재 이유를 이해하고, 그것에 동의하지 않는다면 변화시키는 데 영향을 미쳐야 한다고 인식하고 그 방법을 찾아 행동으로 옮긴다. 이 유형은 공동체의 결점을 인식하고 사회 개선을 위한 변화주체로서의 행위자(시민)이 역할을 강조하고 있음을 알 수 있다. 위 두 유형을 비교해보면, 법과 같은 공동체의 통치 원리를 포함하여 자신이 속해 있는 공동체에 관한 기본적인 일반적 이해가 선행되어야 함을 인정하는 공통점을 가진다. 반면, 그러한 이해의 정도나 목적에 관해 상이한 입장을 보이며, 궁극적으로 있는 그대로의 지식, 제도, 가치의 전수를 중요시할 것인지 아니면 변화에 대해 옹호할 것인지에 관한 견해차를 뚜렷하게 드러낸다. 마지막으로 ‘비판적-다문화적 시민성’은 민주주의 실현에 장애물로 작용하는 불평등의 영속에 대한 관심을 핵심으로 하며, 그것을 영속화하는 제도들에 대한 인식과 사회 정의 및 다양성에 관한 쟁점을 교육의 중심에 두어야 한다고 보는 입장이다. 여기서 이상적인 시민은 소외와 권리 박탈의 종식을 위해 사고하고 행동하는 사람으로 그려진다. 이 유형은 ‘사회 인식에 기반한 시민성’에 비해 좀 더 근원적 차원의 사회구조적 변화를 추구한다는 점에서 구별된다.

McLaughlin의 분류와 Castro의 유형 역시 앞서 검토한 민주시민의 구체적인 자질 및 시민성 유형과 조응시켜보면, 사회화와 대항사회화를 양단으로 하는 연속선상에 위치시킬 수 있고, ‘maximal’ 유형과 ‘사회 인식에 기반한 시민성’ 및 ‘비판적-다문화적 시민성’ 유형이 사회교육에서 주목해야 하는 것으로 상정될 수 있음을 알 수 있다. 이들 시민성 유형은 사회구성원으로서의 자의식이라는 주제적 인식하에, 식견을 갖춘 비판을 통해 사회의 발전을 이끌며, 적극적으로 행동하고, 사회구조적 변화를 추구하여 궁극적으

로 민주주의의 실현에 헌신하는 것을 중시한다.

마지막으로 시민성교육의 유형에 관한 연구는 Parker(1994, 11-22)의 견해를 중심으로 살펴보겠다. Parker는 시민성교육을 세 가지 유형으로 제시하였는데, 첫 번째 ‘전통적(classical) 시민성교육’은 Butts(1980)가 제시한 가치-지식-기술의 구분<sup>8)</sup>과 유사한 것으로, 시민이 가져야할 자질로서의 자유와 정의에 대한 헌신, 민주주의 국가에서 일어나는 현상에 대한 이해, 개인의 권리 보호를 위한 기관들에 대한 이해, 공적 문제에 관한 투표를 위한 교육이다. 이 유형은 전통적인 자유주의를 철학적 기반으로 하며, 시민교육을 공화주의적 체계에 관한 지식에 집중하는 주류 정치교육에 한정시켜 보는 입장이다. 이에 대해 Parker는 시민보다 관객을 키우는 유형으로 평가하고 있다. 두 번째 ‘진보적(progressive) 시민성교육’은 고정된 기초 지식을 강조하는 앞의 유형과 달리 자료를 사용하여 해석하고 지적 체계를 개발하는 데 관심을 가진다. 즉 지식에 대한 문제 제기 및 타당성 탐구의 필요성을 주장한다. 또 한 가지 직접적인 구별점은 참여적 시민성의 강조에 있다. 이 때 참여는 투표에 임하거나 입법에 반대하는 캠페인 등을 하는 것 외로 그 범위를 확대시켜 ‘공적 행위자’가 되는 것을 의미한다. 즉 실천적 사유를 위한 시민 역량을 갖추고 효과적으로 행동에 임하는 적극적인 참여를 중요시 한다. 세 번째 ‘발전적(advanced) 시민성교육’은 앞의 두 유형이 사회의 통일성과 차이 간에 존재하는 갈등에 대해 ‘동화(assimilation)’라는 단일한 해답을 전제로 한다는 문제점에 터하여, 시민성교육의 토대로서 다원주의를 강조하는 유형이다. 이는 기존 유형에서 강조해왔던 정부 자체에 관한 지식이나 신념, 절차, 참여 등이 수동적 시민성을 전제로 하고 있으며, 이에 관한 새로운 통찰의 필요성이 대두된다는 점에서 제시된 유형이다. 이 유형의 특징적 발상은 첫째, 시민성교육은 대표자를 선출하는 것에 관한 것 그 이상의 참여를 목표로 해야 하며, 둘째, 민주주의를 완결된 결과물로써 보는 것이 아니라 개별적인 이익을 가진 사람들의 일상적 삶에서 완결되지 않은 방식으로 접근해야 하고, 셋째, 문화적 다양성과 정치적 통일성이 양립해야 한다는 점에 있다(Parker, 1994, 21-22).

이상의 검토를 통해 Parker는 교육 내에 뿌리 내린 동화에 대한 우호적 전제를 각성해야 하며, 정치 체계내의 공식적 참여자로서의 역할 수행이라는 협소한 관점에서 벗어나 사회 구조 속에서 공적 영역의 구성원으로서 사회구조적 문제에 관해 논의하고, 그 과정에 영향을 미치는 다양한 구성요소에 대한 지식을 가지며, 다양성 인정의 관점에서 민주주의를 더욱 발전시켜 나가는 적극적 참여자로 시민의 역할을 확대시켜야 한다고 보고 이를 시민성교육의 나아가야할 방향으로 제시하고 있음을 알 수 있다. 이는 시민적 자질, 시민성 및 시민성 유형에 관한 검토를 통해 도출했던 대항사회화 측면을 강조하는 경향과 일맥상통한다.

지금까지의 논의를 종합하면 다음과 같다. 바람직한 민주시민성이란 무엇인가에 관한 논의는 민주 사회의 구성원으로서의 시민이 갖추어야 할 구체적인 자질을 규명하거나, 바람직한 시민성·시민성·시민성교육을 유형화시키는 등의 형태로 이루어졌다. 검토한 연구들이 제시한 민주시민성에 관한 일련의 유형들은 기존의 사회적 가치, 지식 등에 대한 수용에 초점을 둔 적응 지향적 사회화와 사회 전반에 걸친 문제 제기 및 적극적 참여에 초점을 둔 변화 지향적 대항사회화를 양단으로 하는 연속선상의 특정 지점에 위치시킬 수 있다. 이를 도식화하면 그림 1과 같다.

8) Butts는 시민성교육을 “정치공동체의 핵심적 가치, 정치적 제도와 과정의 작동에 관한 실제적이고 학문적인 지식, 민주주의에 효과적으로 참여하기 위해 필요한 정치적 행위의 기술”을 포괄하는 것으로 보았다(Butts, 1980, 122; Parker, 1994, 11-12에서 재인용).

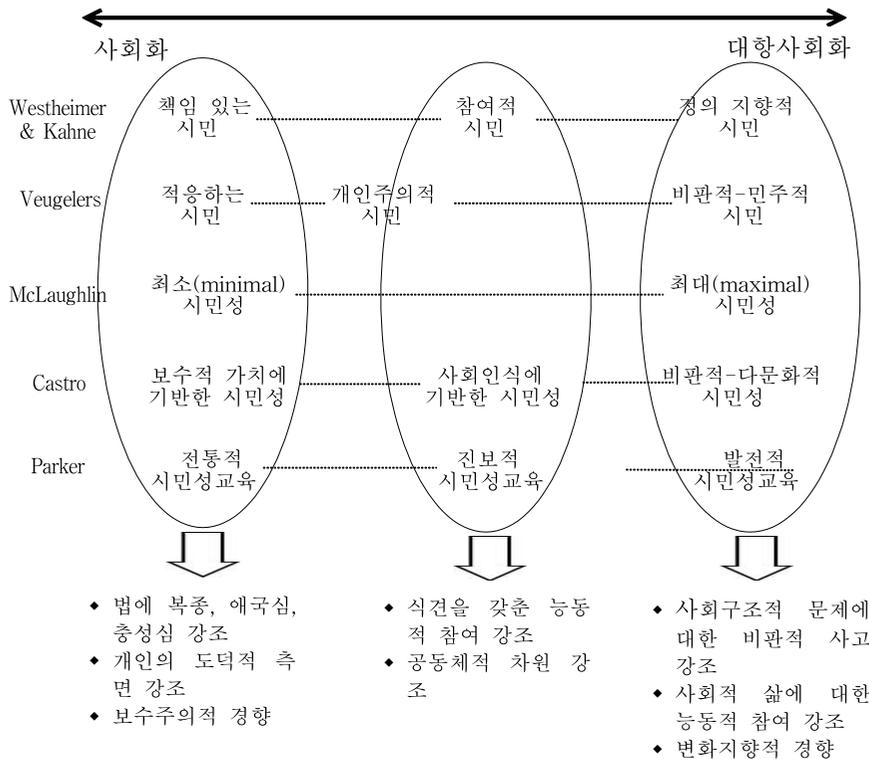


그림 1. 민주 시민상· 시민성· 시민성교육 유형

앞서 살핀 많은 학자들이 제시한 바람직한 시민의 자질이 다양성에 대한 관용, 연대감, 공공성, 사회적 책임감, 비판적 사고, 능동적 참여, 의사소통능력, 민주적 가치의 수용이라는 점을 고려해볼 때, 현대 민주 사회에 필요한 시민성으로써 사회과교육의 목표로 설정하는 데 토대로 삼아야 하는 것은 대항사회화 측면을 상대적으로 강조하는 유형이 되어야 한다는 것에 어느 정도 합의가 이루어진 것으로 볼 수 있다. 이는 이상의 연구들에서 살펴본 ‘정의 지향적 시민’, ‘참여적 시민’, ‘비판적-민주적 시민’, ‘maximal’ 시민성, ‘사회인식에 기반한 시민성’ 및 ‘비판적-다문화적 시민성’, ‘진보적 시민성교육’ 및 ‘발전적 시민성교육’의 측면과 관련된 것들이며, 이를 관통하는 결정적 속성은 ‘비판적 사고’, ‘사회적 삶에 대한 능동적 참여’, ‘다양성에 대한 인정’이다.

과거 시민성교육에서 목표로 상정하는 시민상은 주로 문제를 제기하거나 그것으로부터 벗어나려는 적극성보다는, 지배적인 사회적 규범에 대해 순응하는 수용적 양상을 띠고 있었다(Newmann, 1977, 9). 뿐만 아니라 1916년 NEA 보고서에서 드러나듯이 성립기 사회과는 시민적 자질의 핵심을 정치공동체에 대한 충성심과 의무감이라고 명시하면서 보수적이고 국가주의적 성격을 드러내고 있다(허수미, 1998, 17-18). 이는 애국심이나 충성심을 강조하고 개인적 도덕성의 함양을 증시하는 ‘사회화’ 유형의 시민성이 사회과교육의 목표로서 지배적이었음을 의미한다. 이러한 목표를 달성하기 위한 교수·학습 과정의 실천적 수준 역시도 다양하게 논의되고 실행되어 왔다. ‘사회화’는 사회과교육에 있어서의 중심되는 축임에 틀림없고, 간과해

선 안 되는 부분이다. 그러나 이와 대비되는 양상인 ‘대항사회화’ 유형의 시민성 역시 사회과의 교육 목표로서 또 다른 한 축을 형성하고 있으며, 특히 현대 사회에 필요한 시민성으로서 강조되어야 한다는 주장이 끊임없이 제기되고 있다. 그러나 이는 앞의 ‘사회화’ 유형의 시민성과 달리 선연적 차원에서 이루어지는 데 그치는 한계를 가지고 있다. 따라서 사회과 교육 목표로서의 시민성에 관한 종합적·균형적 접근을 위해서도 ‘대항사회화’ 유형의 시민성에 관한 실천적 논의가 활성화되어야 한다.

사회과교육의 궁극적인 목적은 현재 존재하는 사회 구조, 가치 체계, 제도, 현상 등의 무조건적 수용 및 현존하는 질서 자체의 유지에 있다고 보기 보다는 일련의 사회적인 양상들에 대한 비판적 수용 및 사회적 개선에 있다고 보는 것이 타당하다. 사회과교육의 역할은 사회의 지속적인 발전에 대한 추정을 전제로 미래를 형성하기 위해 필요한 역량의 함양에 있으며, 이러한 낙관론적 관점은 사회과교육의 전제이자 전략이 되어야 한다(Tooke, 1988, 414-415). 그러나 이런 낙관론적 관점이 부정적인 현실에 대한 은폐나 왜곡, 배제 혹은 무관심의 조장을 전제로 하는 것은 바람직한 해석이 아니며, 현실적 의제들을 다룰 수 있는 기술, 태도, 지식의 습득을 통해 인류의 생존, 안정성 등을 영위할 수 있도록 하여 실제적인 사회 발전을 이끌어내는 것을 의미한다고 보아야 한다. 사회과교육은 학습자들로 하여금 구성원으로서 살아가는 사회의 실재에 대해 문제를 제기하고 이해하며 검토하도록 고무해야한다(Ross, 2000, 59). 현실은 무결점의 이상적 영역이 아니다. 어떤 사회적 관점을 가지고 있는지와 상관없이 현실에는 문제가 존재하기 마련이며, 사회과에서 전제하는 미래지향적인 추정은 이러한 문제를 해결하는 데서 시작된다고 볼 수 있고, 문제 해결의 무게중심은 다름 아닌 ‘비판’에 있다. 비판을 통한 문제의 해결이 미래 사회의 발전적 구상을 위한 일련의 필수적인 과정이라 볼 수 있다. 요약하자면, 바람직한 민주 시민의 양성을 통한 사회적 발전이라는 사회과교육의 궁극적인 목표에 비추어볼 때 대항사회화적 양상, 특히 현대사회의 다양한 의제 및 현상들에 관한 비판성이 민주시민성의 핵심이라 할 수 있다.

그렇다면 다음으로는 민주시민성의 핵심적 요소인 비판 혹은 비판적 사고와 관련하여 사회과교육계의 논의는 어떻게 진행되고 있는 지 알아보는 것이 순서일 것이다. 따라서 이후 논의에서는 사회과교육에서 비판 및 비판적 사고 등 비판과 관련된 일련의 것들을 ‘비판성’으로 보고, 그와 관련된 논의의 양상에 대한 검토를 통해 사회과교육의 하위 영역인 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판성에 관한 의미 규정의 단초를 마련하고자 한다.

## 2. 사회과교육에서의 ‘비판성’에 관한 논의

사회과교육에서 비판 및 비판적 사고에 관한 논의는 예상외로 매우 제한적으로 이루어지고 있었다. 그 이유는 추측컨대, 시민적 자질로서의 비판적 사고가 가지는 중요성이 너무나 당연하게 여겨져 성찰의 주제로 포섭되지 못했거나 혹은 ‘비판적’이라는 형용사에 대한 교육계를 포함한 사회 전반에 퍼져 있는 편견 혹은 오해<sup>9)</sup>로 말미암은 것으로 사료된다. 비판적 사고는 비판주의를 의미하는 것이 아니라, 너무나 당연하게 인정되거나 혹은 거부되는 것에 대해 문제를 제기한다는 측면을 담고 있으며, 보수주의적이고 자유주의적인 양 차원 모두에서 다뤄질 수 있는 주제이자 개념이다(Cornbleth, 1985, 14). 즉, 비판적 사고는 매우 중

9) 비판적 성향의 교사 혹은 연구자들을 ‘체제 전복적’ 혹은 ‘체제 부정적’으로 보는 사회적 풍토가 만연하며, 교사들 역시도 비판적 담구를 긍정적 성취보다 고통스러운 투쟁, 지나친 혼란의 조성이라는 부정적 측면에 초점을 두고 우려하고 있다는 점(Newmann, 1988, 8) 등.

립적인 의미를 가진다. 게다가 사회과교육의 목표는 “맹목적인 이데올로기 신봉자를 양산하는 것도 아니며, 비판적인 퀘변가를 만들려고 하는 것도 아니다” (Leming, 1989, 408). 따라서 비판적 사고를 포함하여 사회과에서 그 목표로 삼아야 하는 비판성에 관한 논의가 충분히 포괄적으로 이루어지고, 그런 맥락에서 명확한 의미규정이 필요하다. 이를 위해 사회과교육의 차원과 이에 지대한 영향을 미친 교육 일반의 차원으로 나누어 비판적 사고에 관한 기존 논의를 살펴보고자 한다.

우선, 교육 영역에서 비판적 사고의 의미를 명확히 규정하고자 했던 흐름은 교육철학자들인 Ennis, McPeck, Paul, Siegel, Lipman에 의해 주도되었다. 비판적 사고의 의미를 규정하기 위한 이들의 시도는 이후 여러 연구에 토대를 제공하였고(노경주, 2002, 57), 이러한 영향력은 사회과교육에 있어서도 예외가 아니었다. 그러나 여전히 학자들이 제시하는 비판적 사고의 구체적인 구성요소나 개념의 규정 및 그 강조점에는 적지 않은 간극이 존재한다. 이러한 학문적 경향성으로 인해 비판적 사고의 교수 및 교육적 평가에 관한 연구의 기초로서 비판적 사고의 정의와 그 구성요소에 관한 체계적인 검토 및 합의의 필요성이 지속적으로 제기되었다. 이에 철학자, 교육학자, 사회과학자, 자연과학자 총 46명의 전문가를 대상으로 한 델파이 연구(Facione, 1990)를 진행하여 비판적 사고에 관한 일반적 수준의 의미 규정을 이끌어내려는 시도도 있었다. 비판적 사고의 정의에 관한 일련의 연구 결과를 정리하면 표 3과 같다.

표 3. 비판적 사고에 관한 정의

학자	비판적 사고에 관한 정의
Ennis (1962, 1985)	진술을 올바르게 평가하는 것(1962, 82) 무엇을 믿고 행할 것인지를 결정하는 데 초점을 둔 합리적이고 반성적인 사고(1985, 45)
McPeck(1981,14)	반성적 회의 <sup>10)</sup> 를 가지고 어떤 활동에 관여하는 성향과 기능
Paul(1994 <sup>11)</sup> ), 182)	적극적 의미의 비판적 사고는 “체계” 내에서 생각한 것과 주어진 “체계”를 초월하려 지속적으로 노력하는 것 모두를 발견하는 것과 연관된 사고
Siegel(1988)	근거 평가(reason assessment) 요소와 비판적 태도(critical attitude) 혹은 비판 정신(critical spirit) 요소로 구성된 것(p.23) 근거에 따라 움직이는 것(p.32)
Lipman(1988, 39)	준거에 의존하며, 자기 수정적이고, 맥락에 민감한 사고로써, 좋은 판단을 가능하게 하는 기술적이고 책임 있는 사고
Facione(1990, 6)	근거에 입각한 개념적, 방법론적, 준거적 혹은 맥락적 숙고에 기초하여 해석, 분석, 평가, 추론, 설명을 도출하는 의도적이고 자기 규제적인 판단 <sup>12)</sup>

10) 반성적 회의란 증거가 특정 분야의 어떤 명제나 행동의 진리 혹은 존재 가능성을 입증하는 데 충분하지 못하다는 식으로 그 분야에 접근하려는 성향 혹은 기능과 동일한 것으로 설명된다(McPeck, 1981, 22).

11) Paul, R.(1982), Teaching Critical Thinking in the ‘strong’ sense: a focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis, Informal Logic, 4(2), 2-7.에 수록된 것을 보완한 글.

12) 델파이조사 결과에 따르면, 비판적 사고 기능의 핵심적 요소는 해석, 분석, 평가, 추론, 설명, 자기 성찰이며, 각각은 하위기능(sub-skills)을 가진다. 이를 정리하면 아래와 같다(Facione, 1990, 15)

	인지 기능					
	해석	분석	평가	추론	설명	자기성찰
하위 기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 범주화</li> <li>◆ 의미 이해</li> <li>◆ 의미 명확화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 의견 검토</li> <li>◆ 주장 확인</li> <li>◆ 주장 분석</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 요구 평가</li> <li>◆ 주장 평가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 근거에 대한 문제 제기</li> <li>◆ 대안 추측</li> <li>◆ 결론 도출</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 결과 진술</li> <li>◆ 과정 정당화</li> <li>◆ 주장 표현</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 자기 검토</li> <li>◆ 자기 조정</li> </ul>

또한 비판적 사고 성향을 가진 비판적 사고가는 “항상 탐구(호기)심이 많고, 식견이 넓고, 이성에 대한 믿음이 강하며,

이들의 연구에 비추어볼 때, 비판적 사고는 ‘근거’, ‘준거’, ‘평가’, ‘판단’, ‘맥락’, ‘반성’을 주요 요소로 삼고, 준거에 따른 주장의 평가에 초점을 둔 것이며, 기능적 차원과 함께 성향적 차원을 포괄하는 개념이다. 그러나 많은 비판적 사고 이론가들이 실질적으로는 합리적 추론(판단) 능력이라는 기능적 요소에 그 무게 중심을 위치시키고 있다는 비판을 끊임없이 받기도 했다(Thayer-Bacon, 1993). 이와 달리 Paul의 정의는 비판적 사고를 형식적 차원에서 접근하는 다른 연구들과 달리 내용적 차원을 언급하고 있다는 점에서 눈여겨 볼만하다 그는 비판적 사고란 자신의 내면화된 의미체계 자체에 대해 성찰하고, 그것으로부터 해방하고자 하는 의지를 핵심으로 한다는 점을 강조하여 비판적 사고의 대상에 주목하고 있다.

다음으로, 사회과교육에서 비판적 사고는 주로 정보의 단순 기억 및 이해를 넘어서는 고등 사고 수준이나 논리적 사고 과정으로 여겨지거나(Feely, 1976, 4-6), 고급사고력 혹은 반성적 사고(reflective thinking)와 뚜렷한 구별 없이 사용되기도 했다. 이는 짐작컨대, 비판적 사고가 무엇인지에 관한 명확한 의미 규정이 이루어지지 않은 상태에서, 사고과정(thinking process), 반성(reflection), 비판(critical) 간에 존재하는 모종의 강한 연결성에서 기인한 것이라 할 수 있다. 그러나 사회과교육 내부에서도 앞서 살펴본 여러 학자들의 논의와 같은 맥락에서 비판적 사고에 관한 개념 정의와 그 구성요소에 관한 연구가 이루어지기도 하였다. 대표적으로 Beyer는 비판적 사고를 “논리 정연한(reasoned) 판단을 도출하는 것<sup>13)</sup>”으로 규정하고, 그 구성요소로서 ‘성향, 기준, 주장, 근거제시, 관점, 기준을 활용하고 판단하는 과정’을 제시하였다(Beyer, 1995, 8-10). 비판적 사고에 관한 Beyer의 견해는 논리적 추론 능력을 중심으로 다루고 있으며, 이는 사회과교육 전반적 흐름으로서 비판적 사고를 기능적·형식적 차원의 비판적 사고력과 동일하게 제한적으로 인식하고 연구하는 경향과 결을 같이 한다. 이와 같은 맥락으로 Newmann(1988, 6)은 비판적 사고를 포함한 고차적 사고력에 관한 연구에서, ‘비판적(critical)’이라는 용어의 의미를 “사실, 개념, 결론, 전체, 주장의 논리와 같은 정보에 문제를 제기하고, 새로운 관점에서 정보를 제시하는 질문을 던지는 경향성”으로 밝히고 있다. 이들의 견해로부터 알 수 있는 사회과교육 내에서 비판성에 관한 논의의 특징은 대부분이 형식적 측면에 치우쳐 있어 비판적 사고의 실질적 내용 즉, 비판적 사고의 대상과 기준에 관한 것은 심층적으로 다루어지지 않는 커다란 한계를 드러낸다는 점이다.

비판적 사고에 관한 국외의 논의는 90년대와 2000년대 초반에 우리나라 사회과교육계에 소개되었고, 이후 비판적 사고 능력을 신장시킬 수 있는 교육적 방안에 대한 논의가 이루어졌다(박선미, 2007, 164). 우리 사회과교육에서 진행된 비판적 사고에 관한 논의의 특징은 다음과 같다. 첫째, 비판적 사고를 기능적 차원에 한정시켜 비판적 사고력 신장을 위한 교수학습 전략 구상 혹은 그 효과성 검증에 초점을 둔 경험적 연구가 다수 이루어졌다(곽병선, 1981; 한봉희, 1991; 한면희, 2000; 강운선, 2003; 박길자, 2006; 이종일, 2008; 송선희, 2010). 둘째, 기능적 차원에 초점을 둔 비판적 사고에 관한 논의의 불충분성을 지적하며, 기능적 차원 이외에 성향, 상황, 반성 등의 주관적·비형식적 요소들까지 고려한 논의의 필요성을 제안하는 연구들이 설득력 있게 제시되었다(김광수, 2002; 김명숙, 2002; 노경주, 2002; 박상준, 2006; 최석민, 2007; 홍병선,

---

평가에 있어서 개방적이고, 유동적이며, 공정하다. 또한 개인의 편견에 직면했을 때 순수하게 대하여, 판단에 있어서 신중하고, 쟁점에 대해 재고할 의지가 있으며, 쟁점에 대해 명확하고, 복잡한 문제에 대해 질서정연하게 대처하고, 적절한 정보를 탐색하는 데 성실하며, 준거의 선택에 있어서 합리적이고, 탐구에 집중하며 결과 탐색에 지속적이다”(Facione, 1990, 6).

13) ‘reasoned’는 비판적 사고가 논리적 사고를 기반으로 하고 있음을 의미하며, ‘판단’이란 어떤 것이 표준이나 원칙 혹은 기준에 부합하는 정도에 따라 결정함을 의미한다(Beyer, 1995, 8).

2011). 이는 학습 전략과 연관된 연구도 있었으나 대부분 이론적 연구에서 나타나는 경향성을 보였다.

이런 특징을 가진 비판적 사고에 관한 사회과교육계의 논의는 객관적이고 실증적인 연구의 실행, 교수·학습 방법의 검증을 통한 비판적 사고력의 신장에 일조한 측면이 있다. 그러나 사고 기능적 차원에 중점을 둔 논의의 활성화는 비판적 사고를 논리학에서 강조되는 형식성에 관한 요소로 환원시키도록 유도하여 비판적 사고의 본질적 속성에 관한 포괄적 논의를 축소시킬 우려가 있다. 또한 사회과 교육에 지대한 영향을 미친 Oliver & Shaver(1966), Engle & Ochoa(1988), Banks(1990) 등이 반성적 사고력, 의사결정력 등의 사고 과정에 관한 체계적인 학습을 위해 교수·학습과정을 세분화시켜 단계를 구성하고 이를 형식적인 모형으로 제시한 점(박선미, 2007, 164)에 비추어볼 때, 비판적 사고에 관한 논의나 교수·학습과정의 실행 역시 형식적 차원에 초점을 두고 제한적으로 이루어질 가능성에 대한 우려를 기우로 치부할 수만은 없다. 대부분의 연구들에서 비판적 사고의 대상 및 그 기준 자체와 연결시킨 논의는 거의 전무하다. 비판적 사고 혹은 비판성은 다양한 학문 영역에서 추구되는 목표이자 가치라고 볼 수 있으나 그것의 구체적인 양상은 무엇을 대상으로 하느냐, 어떤 기준으로 하느냐에 따라 달라진다. 거친 수준이지만 예를 들자면, 정치학에서의 비판성은 정치 체계와 관련된 현상을 권력의 정당성이라는 기준에 의거하여 평가하는 것을 의미하지만 이는 사회학에서의 비판성과 동일한 것으로 보기는 어렵다. 이런 점에 비추어볼 때, 서로 다른 학문적 배경을 가지고 있는 교과목의 경우 역시 그 속에서 추구되는 실제 비판적 사고의 모습 역시 각기 다를 수밖에 없으므로 사회과과 과목의 목표로서 비판성의 의미를 규명하고자 할 때에도 비판적 사고의 대상 및 기준에 관한 의미를 포섭할 수 있도록 해야 한다.

이상을 종합해보면, 비판적 사고에 관한 사회과교육계 내외에서의 논의는 그 의미 규정에 있어서 합리성, 논리성, 타당성 등을 속성으로 하는 ‘사고’에 초점을 두고 있다. 이런 경향성은 비판적 사고가 문제 해결력, 의사결정력, 메타인지, 반성적 사고력 등 기존의 고급 사고력과의 중복되는 지점을 최대한 해결하고 교육 목표로서의 비판적 사고의 의미를 명확히 규정하는 데 있어서 역부족이다. 비판적 사고의 의미가 다른 고급 사고력과 차별화된 의미로 규정되지 못하고 모호한 상태로 계속되어 온 것은 바로 그것들의 공통적인 ‘사고’라는 형식에 논의의 초점을 두고 있기 때문이다(사고라는 형식에 초점을 두고 개념 정의가 이루어지는 경향성이 있었기 때문이다). 따라서 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판성에 관한 구체적인 의미를 밝히기 위해서는 형식적 차원의 ‘사고’가 아닌 실질(내용)적 차원의 ‘비판’에 초점을 두어야 한다. 이에 따라, 사회과교육 내외의 논의들을 검토하여 비판적 사고의 내용적 차원을 추론할 수 있는 실마리를 찾을 필요가 있다.

사회과교육 내의 논의들로부터 비판성의 내용적 기반을 삼을 만한 것은 크게 두 측면에서 발견되었는데, 첫째는 사회과의 유형에 관한 것이고, 둘째는 사회과교육이 지향하는 민주사회의 결정적 속성에 관한 것이다. 사회과교육 학자들은 사회과교육의 목표·내용·교수·학습방법에 있어서 다양하게 제시되는 관점들을 명확히 하기 위해 강조점을 달리하는 여러 전통들을 범주화하여 사회과의 다양한 갈래들을 설명하고자 하였다. 이러한 사회과의 유형에는 대표적으로 ‘시민성 전달, 사회과학, 반성적 탐구’의 세 가지 전통(Barr, Barth & Shermis, 1977)과 여기에 ‘사회 비판, 개인 발달’ 유형을 추가시킨 다섯 가지 전통(Nelson & Michaelis, 1980; Beal, Bolick & Martorella, 2009)이 있다. 후자에서 사회과에서의 ‘비판’이 가지는 실질적 의미를 엿볼 수 있다. Nelson & Michaelis(1980, 31)는 ‘사회적 비판과 사회적 활동’을 목표로 한 사회과교육을 사회재건주의에 기반하고 그 중심을 “사회의 제반요건과 문제를 비판적으로 분석하고, 사회 변화

를 가져오는 방법을 제안하는 능력을 개발” 하는 데 두어야 하는 것으로 제시하였다. Beal, Bolick & Martorella(2009, 29)는 ‘식견을 갖춘 사회 비판’을 목표로 한 사회과교육은 “과거의 전통, 현존하는 사회적 관습, 문제해결의 유형에 대한 검토, 비평, 수정의 기회를 제공” 해야 한다고 보았다. 이들의 견해에서 ‘비판’은 전통, 관습을 포함한 사회구조적 현상들과 문제에 대한 반성적 회의를 핵심임을 알 수 있다.

다음으로 교육을 통해 이루고자 하는 민주 사회의 결정적 속성에서 비판성의 의미를 찾을 수 있다. 폐쇄적이고 전체주의적인 사회와 구별되는 자유로운 민주 사회의 결정적 속성은 널리 인정되는 발상에 대한 비판적 검토의 용인 여부에 있다(Patrick, 1986, 3). 특히 권위주의와 민주주의의 구별이 대항사회화에 대한 사회적 관용에 달려 있다고 본 Engle과 Ochoa(1988, 25-30)는 민주 시민성의 본질과 일치하는 사회과는 주장에 대한 타당성을 의문시하며 민주주의 내부에 있는 부조화의 문제를 해결하는 데 초점을 둔 독립된 비판적 사고력을 개발하고 공동체의 구성원이라는 자의식을 바탕으로 한 사회 비판에 능동적으로 참여하는 시민을 키우는 데 그 목적이 있음을 역설하였다. 이런 시민들에게 요구되는 기본적인 지식 중 가장 중요한 것은 민주적 가치의 중요성에 기반한 선택 문제에 대한 인식이며, 이러한 선택에 있어서 자신의 주장을 정당화하기 위한 계속적인 투쟁이 있음을 인정해야 한다(Engle & Ochoa, 1988, 38). Engle과 Ochoa의 견해를 통해 알 수 있는 것은, 집단 혹은 개인의 다양한 의견은 정의, 평등, 자유 등의 가치에 입각하여 검토되어야 하며, 이러한 상호작용은 사회구성원으로서의 자각과 사회 발전을 위한 과정이라는 신념을 전제로 한 것이어야 하고, 이런 일련의 비판 과정이 사회에는 존재하며 필요한 것이라는 인식이 중요하다는 것이다. 이는 비판적 사고가 단지 논리적 추론이라는 기능적 요소에 국한된 것이 아니며, 그것의 기저에는 다양성을 전제로 한 사회의 발전에 대한 믿음과 그런 사회의 구성원이라는 인식 그리고 민주적 가치에 대한 헌신이 자리 잡고 있음을 의미한다.

이외에도 Metcalf(1965, 546)는 사회 비판 의식의 성장은 곧 빈곤을 포함한 각종 사회 문제들의 기원이 사회에 있음을 이해하는 것이라고 보고, 현상을 개념적으로 파악할 수 있는 능력 함양의 필요성을 역설하였다. 이러한 견해는 사회과교육에서 거론되는 ‘비판’의 실질적 내용이 현실적 문제에 대한 사회구조적 통찰 및 개념적 이해와 밀접한 관련이 있음을 제시하는 것으로 볼 수 있다. 여기서 사회구조적 통찰은 사회학에서 말하는 ‘사회학적 상상력’과 일맥상통하는 것이며, 이는 차후 사회학적 사고에 관한 검토를 통해 더 구체적으로 밝혀볼 여지가 있다고 하겠다.

비판적 사고 혹은 비판의 의미는 학문적 정향에 따라 달리 규정될 수 있다. 일례로 비판이론에 바탕을 둔 비판교육에서의 비판, 역사교육에서의 비판, 도덕교육에서의 비판, 미국 사회에서 일었던 비판적사고 운동에서의 비판은 각기 다른 맥락 하에서 상이한 구성요소와 목적을 가진다(Bermudez, 2015, 104-106). 이러한 간극은 비단 교과 간에만 일어나는 것은 아니며, 동일 교과 내의 과목 간에서도 충분히 발생될 수 있다. 특히 사회과 선택교육과정의 과목들은 모학문에 있어서 각기 다른 뿌리를 가지고 있기 때문에 그런 차이를 고려하여 비판의 의미를 탐색하고 과목 목표로서의 시민성의 의미를 명확히 하는 데 기반으로 삼아야 한다. 이와 같은 맥락에서 「사회·문화」의 모학문인 사회학의 특징을 살펴보고, 그것과 사회과교육에서 이루어진 ‘비판성’과의 접목을 통해 「사회·문화」교육 목표로서의 비판적 시민성의 의미를 규정하고자 한다.

### Ⅲ. 「사회·문화」의 모학문인 사회학의 특징

#### 1. 비판적 학문으로서의 사회학

사회학은 18세기 양대 혁명 이후 근대 사회에 나타난 급격한 변동과 그로 인한 혼란 및 비합리적 현상들, 변동을 일으킨 사회적 조건에 대한 관심에서 출발한 비교적 신생 학문이다. 이런 상황에서 사회학계는 오랜 전통 속에 확립된 다른 학문들과 동등한 학문적 지위를 갖추려는 시도 속에서 학문의 실제적 통일을 강조하는 풍토가 생겨났으며, 이로 인해 한편으로는 다양한 문제의 근원이 현존하는 사물, 사회 구조 자체에 있음을 간과하는 양상을 보이게 되었다는 지적도 받았다(Coulson & Riddell, 1970, 25). 이런 흐름은 사회학 내에 사회 조직 자체에 대한 비판적 검토 및 변화에 대한 필요성과 관련된 논의를 약화시켰다. 또한 사회학자들이 세인(世人)으로서 입신에 힘쓰는 현실적 경향성도 무시하기 어렵다. 개인의 사회적 출세에 높은 가치를 부여하는 학문적 규범의 내면화는 사회학자로 하여금 현재 사회 구조에 적응하도록 유도하였고, 이는 결국 사회학자들이 수행해야 할 지적 역할과 정치적 임무를 기피하게 하고, 연구 내용과 사회적 실체와의 간극을 키우는 결과를 초래하게 된다(Coulson & Riddell, 1970, 25-26; Mills, 1975, 30-31).

이와 같이 사회학 내부의 학문적 정향은 다양한 측면의 학문적 규범성의 영향 아래 결정되었다. 이런 상황에 사회학계 내부에서 사회학을 정의내리고 그 목적을 제시하는 관점은 양분되는 양상을 보였다. 사회학을 바라보는 관점은 크게 두 가지로 나누어볼 수 있는데, 하나는 ‘사회를 다루는 자연과학’으로서 보는 관점이고, 다른 하나는 ‘비판적 학문’으로서 보는 관점이다(Giddens, 1982). 전자의 특징은 사회학을 사회적 행위를 설명할 수 있는 객관적인 법칙을 발견하려는 영역으로 여기는 것이다. 자연과학이 객관적 절차에 따른 검증을 통해 보편적 법칙을 제시하는 것처럼 사회학 역시 그러한 과정에 초점을 두어야 한다고 본다. 반면 후자는 사회학이 관심을 가지거나 가져야 할 문제들은 주로 구성원 모두에게 관심을 끄는, 사회 자체의 주된 논쟁과 갈등의 대상이 되는 문제라고 여긴다. 따라서 사회학의 학문적 통찰은 곧 비판적이고 도전적인 성향을 가질 수밖에 없다는 입장이다.

Giddens(1982, 16-18)는 전자가 인간 행위를 이해하는 데 부적절한 접근은 아니라는 점을 인정하지만, 사회학계가 전자의 입장에 지나치게 경도되어 있다는 문제를 지적하며, 비판적 학문으로서 실천을 중시하는 입장에 섰다. 그는 연구대상의 속성과 실천적 의미 차원에서 자연과학과 사회과학의 차이점을 두 가지 제시했다(Giddens, 1982, 27-29). 첫째, 사회 혹은 사회적 사실에 대한 접근이 자연 세계에 대한 접근과 달리 사회가 인간의 행위에 의해 창조, 재창조되는 속성이 있기 때문에 필연적인 인과관계가 도출될 수 없다. 둘째, 사회학적 분석의 실천적 의미가 자연과학과 다르다. 자연과학이 자연현상에 대한 기술적 분석에 실천적 의미가 있다면, 사회과학은 그것과 달리 사회에 대한 해방적 속성을 수행한다는 점에서 실천적 의미를 찾을 수 있다. 이런 이유들에 근거해볼 때, 사회학과 자연과학의 기본적 속성은 상이하며, 학문의 실천적 의미 차원에서 볼 때 비판성은 사회학에 내재된 속성으로 간주된다.

Giddens의 문제의식은 프랑크푸르트학파인 Horkheimer도 이미 가지고 있었다. 그는 전통적-부르주아적 학문이 가지고 있는 객관주의적 오류를 지적하면서, 이들 학문이 사회적-실천적 전제들과 함축성에 대한 통찰을 간과하여 결국에는 자본주의 사회에 영합하는 결과를 초래하고 있다고 보았다(Wellmer, 1974, 4-5). 즉, 학문 자체의 내적 논리 구조의 정합성과 기술적 유용성에 강조점을 두는 경험적-분석적 사회과학으로서의 기존 학문들은 ‘주체와 객체의 분리, 이론과 실천의 분리, 과학과 과학 적용물의 분리’를 전제하는

우를 범하고 있으며, 그 전제 자체가 허구임을 인정하지 않기 때문에 기존 사회과학은 현재 사회를 인간의 유일한 역사로 잘못 표상하여 기존 사회체제에 순응하는 태도를 가지게 되었다는 것이다. 이와 대별되는 학문적 정향으로 Horkheimer는 비판 사회 과학을 제시하고 자신의 길로 삼았다. 그에게 비판 사회 과학은 역사 과정의 필연성을 “맹목적인 필연성에서 의미 있는 필연성으로 점진적으로 옮겨가는 효과 있는 경향” (Wellmer, 1974, 10)으로 간주되었다. 여기서 ‘의미 있는 필연성’이란 역사의 과정이 인간 해방으로 나아가는 진보의 흐름을 나타낸다고 볼 수 있다. 인간 해방으로의 진전은 역사적 맥락, 인간의 존재와 의식, 문화적 전통을 의미 이해의 도구로 사용하되, 해방에 대한 관심과 실제적인 투쟁을 통해 이루어질 수 있다(Wellmer, 1974, 10-11).

비판적 학문으로서의 사회학은 실천적-해방적인 인식과 관심을 가지며, 인간 해방 지향을 그 동력으로 한다. 사회학은 유럽 문명의 위기 상황에 실천적 의도를 가진 ‘현시대의 이론’으로서, 진보·역사적 필연성 및 가능성의 차원에서 그 위기를 극복하려는 실제적인 차원의 목적을 가진 사회과학이다(Wellmer, 1974, 41-42). 비판적 사회과학으로서의 사회학은 사회관계에 있어서의 위장된 인과적 구조(규칙성)를 인식하는 ‘설명적인 해석(이해)’을 통해 지식을 실제에 적용시킨다. 위장된 인과적 구조란 사회적으로 의미 있는 여러 맥락들의 이면에 인식 주체가 의식하지 못한 가운데 확립되어 있는 압력이며, 이에 대한 이해가 전제될 때 사유와 실천을 통해 그 압력을 깨뜨려 사회적 맥락을 재구성하고 사회 진보를 이룰 수 있다. 즉 우리 스스로를 회복하기 위한 이해의 열쇠는 사회 구조 이면에 있으면서 표면적으로 혹은 공식적으로는 드러나지 않는 인과적 구조에 대한 비판적 인식에 있고, 이것이 실천과 결합하여 사회 현상에 적용될 때 의미 있는 필연성의 실현이 가능하다(Wellmer, 1974, 55-58).

그렇다면 진보의 상태를 판단할 수 있는 준거는 무엇인가? 이것은 비판적 사회 이론이 ‘좋은 생활’이라는 관념에서 파생되었다는 데서 실마리를 찾을 수 있다. ‘좋은 생활’은 “각 개인을 다른 모든 개인이 하나의 인격으로 인정”하는 것과, “대화를 하는 비강제적인 공동적 인간 생활”을 의미하며, 이는 사회 및 그 사회의 지배적인 자기-이해의 형식에 대한 비판의 준거로서 작용한다(Wellmer, 1974, 45-46).

이상의 논의를 종합하면 다음과 같다. 비판적 학문으로서의 사회학은 실천적 차원에서 각 개인의 다양성 및 인간성에 대한 인정과 의사소통에 기반한 자율적이고 공적인 생활을 비판의 준거로 삼아 사회문화적 현상을 둘러싼 구조적 조건에 관해 문제를 제기하며, 구조적 모순이나 억압에 반대하는 실천과 이를 통해 진정한 자유의 경험을 이끌어내는 현실 결합형 이론의 성격을 가진다. 또한 이런 학문적 정향을 이끌어내는 동력은 실패나 소외로서 경험되고 역사적으로 불필요한 것으로 비판받을 수 있는 강제적 제 조건들로부터의 해방을 이루고자 하는 관심에 있다. 따라서 비판성은 사회학의 본질적 속성으로 볼 수 있다. 이에 더하여, 자신의 학문적 여정의 초기에 인식 관심에 천착했던 Habermas(1972)의 견해를 검토하고자 한다. 이는 인식 관심이라는 개념이 비판적 학문으로서의 사회학을 추동하는 요인임과 동시에, 후술할 사회학적 사고의 인식론적 기반의 성격도 가지기 때문이다.

Habermas는 과학(학문)의 가능성 조건을 인식론적 차원에서 접근함으로써 사회학의 비판성을 모색하였다. 그는 모든 인식이 우리(인식 주체)가 세계와 관련하여 가지고 있는 관심과 맞물려 있음에 주목하였다. 즉 인식은 인간의 본래적 관심에서 벗어날 수 없고, 관심은 인식의 반성적 준거가 된다고 보았다(Habermas, 1972). 이러한 명제를 Habermas는 인식 관심 또는 인식주도적 관심이라는 용어로 개념화하였다. 인식을 주도하는 근본 정향으로서의 인식 관심은 기술적(도구적) 관심, 실천적 관심, 해방적 관심의 세 가

지 범주로 구분된다<sup>14)</sup>. 이러한 인식 관심은 실재를 선형적으로 규명하고 평가하는 구체적 관점으로서 인식을 구성하는 역할을 하며, 또한 학문적 탐구를 체계적으로 주도하는 인지전략이기도 하다. 각각의 인식 관심은 학문의 접근법으로 활용되어 각기 다른 학문의 탐구에 발단이 되었다. Habermas는 기술적 관심에 의해 분석적·경험적 방법을 활용하는 실증주의적 자연과학이, 실천적 관심에 의해 정신적·역사적·해석학적 과학 혹은 문화과학이, 해방적 관심에 의해 비판적 사회과학이 탐구된다고 보았다. 해방적 관심이 여타의 관심에 비해 우위에 있는 것과 같은 맥락으로, “비판적 사회과학은 경험-분석적 학문과 역사-해석학적 학문의 변증법적 종합으로서의 위상을 가진다” (Bernstein, 1985, 10; 조태훈, 2001, 109).

Habermas가 이렇게 인식과 관심의 연관성에 주목했던 이유는 당시 독일 사회학계의 주요 논쟁의 한 축이었던 과학주의적 인식론<sup>15)</sup> 즉, 실증주의적 패러다임의 무반성적 태도에 대항하여 인식론적 자기 반성과 비판의 정신에 대한 이론적 토대를 탐색하기 위해서였다(조태훈, 2001, 105). Habermas가 판단한 사회학은 사회에 관한 객관적 지식의 탐구에 그치지 않고 이데올로기 비판을 통해 해방적 관심을 추구하는 비판적 사회과학이어야 하며(김재현, 1995, 54), 그럼으로써 인간으로 하여금 외적 억압으로부터 벗어나 자율성과 책임감을 획득하는 데 기여해야 하는 것이었다(Roderick, 1985, 216). 즉, 비판적 학문으로서의 사회학은 사회 구성원들이 기반하고 있는 생활세계의 억압, 모순, 불평등으로부터 개인의 해방에 관심을 두어야 하며, 이를 놓친 채 억압적 제도의 해명에 초점을 둔 실증주의적 과학으로서의 사회학은 지양되어야 한다.

이상의 Habermas의 논의를 정리해보면, 인식은 생활세계에 맞닿아 있는 관심에 의해 규정되며, 인식의 체계화를 통해 정립된 학문은 인식 관심의 범주에 따라 기본 정향이 결정된다. 사회학은 해방적 인식 관심에 의해 주도적으로 구성되는 인식의 영역으로, 실증주의적 패러다임 속에서 과학주의에 함몰되지 않고 해방을 통한 인간성의 회복이라는 실천적 과제를 다루는 비판적 사회과학으로서의 위상을 가진다. 이상에서 살펴본 사회학의 학문적 성격에 내재된 비판성과 함께 사회학적 사고의 특성을 이후에서 살펴보고, 이를 토대로 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판성의 의미 규명을 위한 단초를 마련하고자 한다.

## 2. 사회학적 사고의 인식론적 기반

사회학을 다른 학문과 구별시켜주는 속성은 현상과 문제에 관한 설명 및 접근 방식에 있다. 다른 학문 분야들의 조망과 비교해볼 때<sup>16)</sup>, 사회학자들은 행위 주체들이 사회 집단의 성원이며 이러한 집단 및 성원

14) 기술적 관심은 자연을 기술적으로 지배하기 위한 관심이고, 실천적 관심은 상호주관적 의사소통에 대한 관심이며, 해방적 관심은 억압에 대한 통찰 및 그것을 통한 실천적 자유를 수반하는 해방에 대한 관심으로 인식론적 자기반성을 의미한다(Ottmann, 1982). 세 범주의 인식 관심 중 해방적 관심이 여타의 관심보다 우위에 있다. 이는 기술적·실천적 관심이 주도하는 인식의 함축적 의미나 숨겨진 전제가 소외되지 않은 노동과 자유로운 의사소통으로의 해방을 위한 조건의 실현이고(Bernstein, 1976, 178), 인식의 타당성과 자율성 확보의 측면에서 볼 때, 실재를 규명하는 데 있어서 기술적·실천적 관심은 충분조건이 되지 못하기 때문이다(McCarthy, 1984, 88-90; 김태오, 1990, 110).

15) 그가 진단한 과학주의는 가능한 인식의 한 형태로서의 과학이 아니라, 과학 자체에 대한 절대적 믿음으로서, 인식은 곧 과학과 동일시해야 한다는 확신이었다(Habermas, 1972, 12). 이러한 과학주의는 실증주의로 나타났는데, Habermas(1971, 71)는 실증주의가 가치 판단의 자유라는 명목 하에 인식 관심으로부터 인식의 분리를 현대 과학의 이론적 사고의 출발점으로 상정하게 했다고 보았다. 그는 이런 경향으로 인해 당시 사회학을 위시한 사회과학이 경험-분석적 자연과학처럼 사회의 법적적 지식을 탐구하는 ‘행위과학’적 학문의 양상을 띠는 것을 비판했다.

16) Berger는 사회학적 시각의 특수성을 다른 학문분야와의 비교를 통해 제시하였다. 즉 경제학자는 희소 자원 배분 및 용역의 배당 등 기본적인 경제 문제에 관련된 관심에 따라 연구를 진행하며, 법률가는 법규나 판례에 의해 정해진 인간 활동의 모델을 준거물로 삼아 다양한 인간 활동 중 그 틀에 적절한 측면을 선택적으로 제시하는 것에 관심을 가지는데, 이들에 비해 사회학자는 다양한 인간관계의 상호작용에 관심을 두고 법률가에 비해 비표면적인 혹은 비공식적인 개념을 사

들은 밀접한 상호작용 관계에 있다는 사회성(the social)의 차원에서 현상과 문제의 원인을 규명하고자한다 (Berger, 1963, 44-46; Coulson & Riddell, 1970, 34; Bauman, 2001, 6-8; Giddens, 2001, 20).

인간의 행위와 사회 문제를 이해하는 데에 있어서 이러한 사회성의 인식은 특정한 종류의 민감성이자 인식론적 틀에 관한 문제이며, 이는 사회학적 이해를 위한 기본적인 자질로 볼 수 있다. 이와 관련하여 Giddens는 Mills가 명명한 ‘사회학적 상상력<sup>17)</sup>’의 개념에 주목하였다. ‘사회학적 상상력’이란 사회의 구성원들이 필요로 하는 것은 객관적인 정보나 추론의 기술만이 아니라, “세상이 어떻게 돌아가는지 그리고 자신들 내부에서 무엇이 일어나고 있는지를 선명히 요약해낼 수 있도록 정보를 이용할 수 있게 하고 사고를 발전시킬 수 있게 해주는 정신적 자질” (Mills, 1975, 11)이다. 사회학적 상상력의 역할은 사람들로 하여금 “역사와 개인의 일생, 그리고 사회라는 테두리 속에서 이루어지는 이 양자 간의 관계를 파악할 수 있도록 해주는 것” (Mills, 1975, 13)이다. 즉, 모든 개인은 특정한 구조로서의 사회 속에 살고, 개인의 삶은 역사적 맥락의 어느 지점에 위치하는 것이며, 사회구조와 개인의 삶 간의 상호작용적 측면이 있음을 인식하도록 해주는 것이 Mills가 말하는 사회학적 상상력이다.

고전 사회학자들은 이러한 사회학적 상상력을 현상 인식의 기본적인 틀로 사용하였다. Spencer, Ross, Comte, Durkheim, Marx, Weber 등은 각자가 천착했던 주요 연구 주제들의 영역특수성에도 불구하고 사회학적 상상력이라는 공통분모를 가지고 사회 현상들을 인식하였다. 이들 고전 사회학자들의 연구는 개인의 삶과 역사 그리고 사회와의 관계라는 관점에서 다음의 세 가지 질문을 끊임없이 제기하고 이를 지적 연구의 중심축으로 삼아 그에 대한 해답을 모색하는 과정이었다(Mills, 1975, 13-14). 첫 번째, 전체로서의 사회 구조가 가지는 본질적 구성요소는 무엇이며, 그것들 간의 상호작용은 어떻게 이루어지는가? 또한 그것들이 사회 존속 및 변화에 대해 가지는 의미는 무엇인가? 두 번째, 현 사회가 인류 전체 발전에서 차지하는 위치와 그것이 가지는 의의는 무엇인가? 사회의 변화 기제는 무엇인가? 검토하려는 대상으로서의 사회가 역사적 시기와 주고받는 영향은 무엇이며, 그 시대의 사회가 가지는 본질적 특성은 무엇인가? 이 시대의 특징은 무엇이며, 다른 시대와 차이점은 무엇인가? 세 번째, 이 시대 가장 지배적으로 우세한 사람들의 유형은 무엇이며, 앞으로 어떤 사람들이 우세해질 것인가? 그들이 선택 및 형성되고 해방되고 혹은 억압되며, 예민하거나 둔감해지는 방식은 무엇인가? 관찰하려는 행위의 특징은 어떤 종류의 ‘인간성’이 내포되어 있는가? 이러한 세 가지 문제들을 제기할 수 있는 사회학적 상상력의 기저에는 사회 현상에 담긴 의미가 무엇인가에 관해 알고자 하는 욕구와 사회 구성원으로서의 자의식이 자리하고 있다. 따라서 사회학적 상상력이 없다는 것은 곧 무관심 혹은 막연한 불안의 상태에 머물러 있음을 뜻하며, 이를 경계하고 극복하는

---

용하는 연구를 진행한다(Berger, 1963, 44-46). 이와 동일한 맥락에서 Bauman 역시 각 학문 분야의 전문가들은 사실의 수집 및 처리에 있어서 거의 동일한 전략을 사용하지만, 궁극적으로 각 학문에 동기를 부여하는 문제의 특성은 구별된다고 보았다. 경제학자들은 부족한 자원의 통제 하의 인간행위의 비용-편익 간 관계에 관한 효율성의 문제에 관심을 두며, 정치학자들은 권력과 영향력을 매개로 특정 행위가 다른 행위자들의 행위에 미치는 영향에 관심을 두어 권력, 지배, 국가, 권위 등의 개념을 중심으로 논의를 전개하는 특징을 보이는 반면, 사회학자들은 상호의존성의 그물망 내에 존재하는 인간행위에 관심을 가지며, “사회학의 모습, 상호의존성의 그물망, 행위의 상호호혜적인 조건, 행위자의 자유의 확대와 제한”의 문제를 다룬다(Bauman, 2001, 6-8).

17) Mills가 ‘사회학적 상상력’이라고 개념화한 이유 중 하나는 역사적으로 검토해본 결과 ‘사회학적 상상력’이라고 명명할 그 정신적 자질은 “다른 사회과학자들보다도 고전적 사회학자들에 의해 자주, 그리고 생생하게 표현”되어 왔기 때문이다 (Mills, 1975, 27-28). 이에 비추어 볼 때 ‘사회학적 상상력’이 다른 학문적 연구들의 인식론적 기반과 배타적 범주 혹은 기제로서 설명되는 것은 아니지만 다른 학문들과 상대적으로 비교했을 때 사회학적 연구의 인식론적 기반으로 규정되는 데 크게 무리가 없음을 나타낸다고 볼 수 있다.

것이 사회학적 사고의 출발점이라 할 수 있다.

Mills에 따르면, 사회학적 상상력의 기본적인 도구는 개인의 문제와 공공 문제를 구분하는 것이다. 즉, 일상 생활적 개인 문제와 이에 결정적 영향을 미치는 사회구조적 문제를 구분하되 양자 간의 연관성 측면에서 인식하는 감각과 능력이 사회학적 상상력에서 필수적이라는 것이다. 여기서 중요하게 다루어지는 공공 문제는 현대 사회에서 중요한 가치로 인정되는 것들 중 시대 혹은 사회의 특징적 경향으로 인해 위협당하는 것과 지지받는 것이 무엇인지에 관한 의문을 제기하고, 그런 사회적 위기를 독특한 구조적 모순과의 연관성 속에서 접근하는 인식론적 틀을 통해 파악된다(Mills, 1975, 18). 이상을 정리해보면 첫째, 사회학적 상상력은 특정 사회 구조 및 제도가 개별적 삶에 대해 가지는 규정력에 관한 통찰과 밀접한 관련성을 가지며, 이러한 통찰의 기저에는 사회 현상에 관한 호기심 및 관심과 사회구성원으로서의 정체성이 내재되어 있다. 둘째 사회학적 상상력을 적용시켜 의미를 파악해야 하는 ‘사회학적 문제’ 혹은 ‘사회학적 주제’란 특정 사회에서 그 구조적 특성으로 인해 현대 사회에서 축소되거나 혹은 억압받는 주요 가치들에 관한 문제로, “매우 긴급한 공공문제와 강렬한 인간적 문제와 직접 관련되는 것”(Mills, 1975, 30)라고 볼 수 있다. 이런 점에서, 사회적 혼란이 커지고 이데올로기적 갈등이 심각한 수준인 현대 사회에서는 사회학적 사고를 통해 성찰해보아야 하는 공적 쟁점이 적지 않을 것이며, 구조적 문제들이 개인적 생활과 사적 선택에 미치는 영향력이 그 어느 때보다 큰 역사적 시기를 고려해볼 때, 인간성을 형성하고 표출하는 상호관계 및 그것의 변동 등에 대한 감수성의 필요성이 높다하겠다.

Giddens는 Mills가 사회학적 상상력이라는 개념을 다소 모호하게 사용하였다는 문제에 터하여 이를 보다 체계화시키고자 그 형태를 구분하여 개념화하고 그것의 작동방식을 제시하였다는 점에서 진전을 이루었다. 따라서 Giddens의 논의를 통해 사회학적 상상력을 좀 더 구체적이고 명확하게 살펴볼 필요가 있다. Giddens는 Mills의 사회학적 상상력을 세 가지 차원으로 구분하여 좀 더 명료하게 제시하였다. 그는 사회학적 상상력을 “사회학적 분석에 필수불가결한 몇 가지의 서로 관련된 감수성들”로 정의내리고 그 형태를 “역사적, 인류학적, 그리고 비판적인 감수성”으로 제시하였다(Giddens, 1982, 30). 먼저, 역사적 상상력은 과거가 현 사회와의 연속성 및 대조점 모두를 가지고 있다는 점에 터하여, 분석하려는 현상이 가지는 역사적 맥락에 대한 고찰을 핵심으로 한다. 특히 서구 사회 변동의 기원과 그로부터 파생된 일련의 변화들 - 예를 들어 양대 혁명, 산업사회의 제 문제, 시민권의 발달, 민족주의의 대두, 국민국가의 형성 - 간의 연관성을 찾으려는 노력은 역사적 상상력의 발휘를 통해 이루어질 수 있다(Giddens, 1982, 33-36). 다음으로 인류학적 상상력은 인간 실존의 다양한 양식들을 음미해보는 것으로, 특히 서구의 생활양식이 다른 문화에 비해 우수하다는 고무된 믿음에 관한 실제적 규명을 위해 발휘되어야 하는 기본적인 자질이다. 인류학적 상상력의 발휘는 진화론적 개념들에 기반한 서구 중심사상의 허구성을 밝히는 것과 동시에 자신에 대한 이해를 높이는 사고 기제이다. Rousseau가 말했듯이, 우리가 인간 사회의 다양성에 대한 인식을 통해 자신에 대한 이해를 높일 수 있음은 자명하다(Giddens, 1982, 38). 다양한 문화에 대한 인정의 의미를 좀 더 확장시켜 서구문화를 ‘주류 문화’로 치환해보면 ‘주류 문화’와 ‘비주류’ 혹은 ‘하위문화’에 관한 객관적 이해 및 관점 전환을 위한 시도가 바로 인류학적 상상력의 핵심에 자리 잡고 있음을 추론할 수 있다. Giddens(1982, 40)는 역사적 상상력과 인류학적 상상력이 현 사회에 한정되어 사고하게 되는 경직성에서 벗어날 수 있는 방법이며, 이 둘은 각각 비판적 상상력에 직접적으로 관련된다고 보았다. 이러한 비판적 상상력은 기존 사회 형태에 대한 비판을 통해 사회 구성원들이 대안적 미래에 관해 인식하고 그 가능성을 확대

하도록 만드는 것과 연결된다. 그리고 이러한 비판적 상상력은 객관적 분석에 근거하여 이루어져야 한다 (Giddens, 1982, 40).

Mills와 Giddens가 말하는 사회학적 상상력은 사회현상의 이면에 있는 사회구조, 역사적 맥락의 힘과 문화 현상의 상대성을 인식하고, 이를 현상의 분석에 활용하되 타당한 근거에 기초한 비판을 할 수 있는 인식 기제이자 사고 능력을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 사회구조와 역사적 맥락의 강제성·구속성·발현성 및 문화적 상대성에 대한 감수성과 근거에 입각한 비판력이 사회학적 사고의 핵심적 역량이다. 이런 사회학적 사고의 구현은 Giddens가 사회학적 사고의 수렴적 형태로 제시한 비판적 상상력의 발휘로 귀결된다. 비판적 상상력은 한마디로 역사적 차원과 비교문화적 차원의 사회학적 통찰에 터하여 현대 사회에서 발생하는 불합리한 문제들, 인간성을 훼손하거나 민주적 가치에 위배되는 일에 관해 비판하고 궁극적으로 그것의 시정을 위해 노력하는 인식론적 기반이다.

한편, Berger 역시 사회학적 이해 및 접근의 특징을 제시하였다. 그가 제시한 사회학적 이해 및 접근의 특징은 ‘정체 폭로적 성향’, ‘비천함’, ‘상대화’로 요약된다(Berger, 1963, 46-76). 먼저, ‘정체 폭로적 성향’이란 심리적인 것이라기보다 방법론적인 것으로, 기존의 공식적 해석 이면의 현실을 탐구하는 방법을 통해 얻게 되는 사회학의 특징이다. 따라서 사회학은 행위 및 구조 이면에 숨겨진 정체를 밝혀내어 보일 수 있는 논리성을 갖추어야 하는 것이다. 외면의 구조 배후에 실질적 규정력을 가지는 이면적 구조가 있음을 이해하고, 이를 꿰뚫어보는 것이 곧 사회학적 관심 및 이해이며, 사회학자들은 이에 대한 민감성을 가지고 통찰에 임해야 한다. 또한 이런 이면적 구조는 계급, 경력, 경제적 야망, 권력 혹은 위신에 대한 열망 등이 복잡하게 얽혀 있어 구조 내의 행위자들에게 작용한다. 이면적 구조는 감추어져 있기 때문에 사회학자들이 이에 대한 감수성이나 통찰력이 없을 경우 외면적 구조 자체를 단순히 수용하게 되고 이로 인해 사회 구조의 실재를 파악하는 데 한계를 가질 수밖에 없다. 사회학적 이해의 기본적 태도는 사회구조가 가지는 구속성에 대한 이해를 바탕으로 외면적 사회 구조 이면의 사회 내적 역학에 대한 통찰을 통해 적극적으로 사고하고 참여하는 것이 필요하다. 다음으로 ‘비천함’이란 중류층이 가지고 있는 당연히 받아들여지는 해석들에 대한 반기로, 중류층 이외의 노동계층 혹은 하위 세계(sub-world)에서 받아들여지는 견해에 대해 관심을 가지는 일련의 관점의 전환을 의미한다. 이는 “점잖음의 안경으로부터 자신을 해방할 수 있는 지성”(Berger, 1963, 66)을 통해 사회에 대한 실질적 이해가 가능하다는 측면에서 특정한 세계관만이 받아들여져야 한다는 기존의 사회적 인식을 깨고 다양한 사고 및 세계관의 인정과 그것으로의 확대를 추구하는 것이다. 마지막으로 ‘상대화’의 의미는 기존의 이해 및 해석을 절대시하는 것에 대한 비판으로, 특정한 의미체계 혹은 사회체계로부터 제공되는 현실에 대한 해석을 절대적 옳음(rightness)으로 받아들이지 않아야 함을 뜻한다. 이는 앞의 ‘비천함’과도 연관되어 있는데, 지배적 사람들이 의지하고 싶어 하는 옳음(rightness)을 절대시 하지 않고, 이념 및 자아정체에 관한 상대성을 인식해야 함을 내포하고 있다. 정리하면, 사회학적 사고의 기본적인 특징은 계급, 권력, 위신 등이 동기로서 복잡하게 작용하는 사회의 이면적 구조, 하위 세계의 비공식적인 관점 및 해석, 그리고 해석의 상대화에 관한 민감성 이자 인식 능력이다.

이상에서 Mills, Giddens, Berger의 견해에 대한 검토를 통해 사회학적 사고의 특성을 살펴보았다. 이들을 종합해보면 사회학적 사고를 하는 사람들의 인식론적 기반의 속성은 다음과 같다. 첫째, 개인과 사회구조 간 상호작용에 초점을 두고 행위와 사회적 제도 혹은 조건의 연관성에 인지 관심을 둔다는 점, 둘째, 사회구조의 배후에 내재되어 있는 권력, 명예, 위신 등 다양한 요소들의 땅에 대한 통찰을 도구로 사용한다는

점, 셋째, 사회적으로 당연하게 받아들여지거나 자연스러운 것 혹은 필수적이거나 진실(진리)로 인정되는 것에 대한 적극적인 문제 제기가 필수적이며, 특히 이런 것들이 기존의 주류 혹은 기득권 집단의 사회적 이해와 결을 같이 한다는 현실에 비추어볼 때, 사회에 관한 지배적인 해석을 상대화시키고, 사회적 다양성에 대한 인식 하에 인간성의 실현을 준거로 삼아 불합리한 문제를 지적하고 개선을 위해 노력하는 것에 관한 필요성을 내포하고 있다는 점이다. 사회학적 사고는 주체의 다양성에 대한 상호간의 수용성을 높이고 그에 대해 민첩하게 반응하도록 이끌며, 개인으로 하여금 억압과 통제에 관해 성찰하도록 돕고 사회적 행위자로서 적극적인 활동을 고무하는 힘을 가지고 있다고 하겠다.

#### IV. 결론을 대신하여 : 비판적 시민성의 의미

민주시민성의 포괄적 특성과 대조적으로 「사회·문화」교육 목표의 명확한 제시는 시민교육적 차원에서 「사회·문화」교육을 재검토하고 논의를 진행하는 데 있어서 우선적으로 이루어져야 한다. 이를 위해 먼저 민주시민교육을 통해 함양해야 할 시민적 자질에 관한 기존 논의를 검토하였다. 그 결과 사회 문제에 대한 인식과 검토할 수 있는 능력, 다양성에 대한 관용, 공동체 내의 다른 구성원과의 관계에 대한 인식, 그 속에서 타인에 대한 배려와 자신의 사회적 역할에 대한 이해, 연대의식, 공공성, 비판적이고 체계적인 사고, 공적 문제에 관한 적극적 참여 등이 현대 사회의 민주시민이 갖추어야 할 바람직한 자질의 구체적인 요소 들임을 알 수 있었다. 또한 시민성에 관련된 다양한 유형 연구들의 검토를 통해, 민주 사회의 실현을 궁극적인 목표로 삼는 사회과교육이 지향해야 하는 시민성 및 시민성교육의 양상은 문제 제기 및 적극적 참여에 중심을 두는 대항사회화 차원과 밀접한 관련성이 있고, 대항사회화의 결정적 속성인 ‘능동적 비판’이 야말로 민주시민의 필수적인 자질로서 사회과 교육 목표의 핵심으로 상정되어야 함을 도출하였다.

다음으로 ‘비판’과 관련된 논의를 사회과교육과의 관련성 속에서 탐색하였다. 사회과교육에서 ‘비판’은 주로 비판적 사고력과 동일시되고 있었으나 그마저도 명확한 의미 규정이 이루어지지 않은 상태에서 고급사고력이나 반성적 사고력과 구분 없이 혼용되는 양상을 띠고 있었다. 그런 상황에서 비판적 사고의 구성요소와 개념을 명확히 하려는 교육철학자들의 움직임이 사회과교육에 영향을 미치게 되었다. 따라서 Ennis, McPeck, Paul, Siegel, Lipman로 대표되는 비판적 사고이론가들의 연구와 그에 영향을 받은 Bayer 등의 견해를 살펴보고 사회과 교육 목표로서의 ‘비판성’에 대한 단초를 마련하고자 하였다. 그러나 이들은 비판적 사고를 ‘근거’, ‘준거’, ‘평가’, ‘판단’, ‘맥락’, ‘반성’을 주요 요소로 삼는 논리적 추론 기능 및 성향으로 규정하고 있다. 이는 비판적 사고의 형식적 측면에 초점을 두고 비판적 사고의 대상과 기준에 관한 실질적 내용의 측면은 간과하는 한계를 보이고 있다. 반면에 Nelson & Michaelis, Beal, Bolick & Martorella, Engle & Ochoa의 연구를 통해 비판적 사고의 내용적 측면에 대한 실마리를 엿볼 수 있었다. 이들이 말하는 비판은 사회구조적 현상 및 문제들에 대한 반성적 회의를 핵심으로 하며, 민주주의 사회에서 존재하는 부조화의 문제를 해결하기 위한 비판 의식과 실천적 행위의 필요성, 그 기저에 내재된 공동체에 대한 인식으로 구체화될 수 있는 것이다.

사회과교육 내에서 ‘비판’에 관한 내용적 측면의 논의를 보완하고 사회과교육의 하위영역인 「사회·문화」교육 목표로서의 성격에 좀 더 집중하고자 Giddens, Horkheimer, Wellmer, Habermas, Coulson &

Riddell, Mills, Berger의 논의를 통해 「사회·문화」의 모학문인 사회학의 학문적 특징과 사회학적 사고의 인식론적 기반을 검토하였다. 사회학은 사회관계에 있어서 위장된 인과적 구조를 인식하고 그에 대한 비판을 통해 사회적 맥락의 재구성을 이끌어내는 이론과 실천이 결합되어 있는 학문으로, 각 개인이 가지는 다양성에 대한 관용과 인간성에 대한 인정 그리고 의사소통에 기반한 자율적이고 공적인 생활을 준거로 삼아 사회구조적 현상에 대해 문제를 제기하고 해결하여 자유의 경험을 실현하려는 비판성을 본질적으로 가지고 있다고 하겠다. 사회학적 사고의 인식론적 기반으로서의 ‘사회학적 상상력’은 개인과 사회구조 간의 상호작용의 관점에서 행위와 그것을 유발하는 사회적 조건에 관심을 가지고 현상을 파악하는 인식론적 틀로서, 사회적 희소가치들이 복잡하게 얽힌 망으로서의 이면적 구조를 통찰하며, 사회 전반의 지배적인 해석에 대한 문제 제기 및 성찰에의 적극성을 내포하는 것이다. 이런 논의들을 통해 「사회·문화」교육에서 추구하는 목표로서의 비판성에 대한 중요한 단서를 찾을 수 있었다. 즉, 「사회·문화」교육에서 ‘비판’이라 함은 개인의 다양성 및 인간성이 인정받지 못하거나 불합리하게 제한되는 상황을 문제로 인식하여 그 대상으로 여기되, 그 원인을 표면적인 사회구조의 이면에 자리 잡고 있는 숨겨진 구조와의 연관성에서 찾으려는 인식 관심에 의해 추동되는 것임을 알 수 있다. 또한 ‘비판’은 더 나은 민주 사회를 위한 변화지향성과 실천적 참여를 내재하고 있고 이를 통해 인간성의 향유를 의미하는 해방을 목적으로 하는 것이다.

이상의 논의를 종합하여, 본 연구에서는 시민성교육의 일환인 「사회·문화」의 교육 목표를 ‘비판적 시민성’이라고 개념화하고자 한다. ‘비판적 시민성’이라 함은 실천영역으로서의 사회문화 현상을 개인과 사회구조 간의 상호 관계적 측면에서 인식하고, 사회적 연대를 해치는 사회의 불평등, 차별, 기타 여러 문제적 상황에 대해 객관적 근거에 기초하여 비판하는 시민적 자질과 태도이다. 이러한 비판적 시민성은 사회문화 현상, 특히 사회의 불평등, 차별 등 모순된 현상에 대한 인식 기제로서의 비판과 사회구성원으로서의 개인이 가지는 사회에의 적응주체이자 사회의 변화주체라는 자의식 그리고 민주적 가치에 대한 신념을 핵심으로 하며, 그것의 전제로서 연대와 결속의 확대를 지향하는 것이다. 청소년기 학습자를 대상으로 한 시민교육의 초점을 대항사회화(countersocialization)에 두는 Engle과 Ochoa(1988)는 비판의식의 함양으로 볼 수 있는 대항사회화가 자칫 민주주의를 해치고 분열을 조장할 수 있다는 사회적 우려가 있음 지적하며 합리성과 공평성에 기초한 민주주의 신념의 강조가 필요함을 제시하였다. 이와 같은 맥락에서 비판적 시민성의 강조가 지나친 갈등의 유발과 보편적 가치의 훼손으로 변질되지 않기 위해 연대와 결속의 확대를 그 전제로 삼고자 하였다. 이는 Bauman(2001, 18)이 우리의 생활형태의 내적 논리와 의미에 대한 사회학적 통찰이 구성원들 간에 놓은 경계에 대한 반성적 성찰을 이끌어내며, 이러한 ‘사회학적으로 생각하기’가 상호 이해와 존경에 기초한, 고통에 대해 공동으로 저항하는, 잔인함에 대해 함께 비난하는 연대감을 증진시킬 것이라고 본 데 착안한 것이다.

또한 ‘비판’의 의미가 근거에 기초한 것이라는 점에서 실증적 사회학의 흐름 역시 「사회·문화」교육에 포섭되어야 한다는 점을 밝힌다. 사회 제반의 문제를 포함한 사회 현상에 대한 비판적 접근은 그 현상에 내재된 경향성, 논리성, 논쟁, 대립되는 가치, 사실에 대한 조사 및 이해를 바탕으로 해야 하기 때문에 사회과학과 학문적 지식을 필요로 한다(Nelson & Michaelis, 1980, 293). 뿐만 아니라 사회 현상에 대한 객관적 탐구과정의 학습은 사회를 비판적으로 보기 위한 근거를 찾는 과정으로서 의미를 가진다고 볼 수 있다. 따라서 실증적 사회학에서 중요시 하는 사회학적 개념, 원리 등도 비판적 시민성의 함양을 위한 내용요소로서 고려되어야만 한다.

‘비판적 시민성’은 사회 체제나 기존의 사회적 가치 체계 등에 대한 무조건적 부정 혹은 염세주의를 의미하는 것이 아니다. 여기서 ‘비판’은 문제적 현실을 개선하고자 하는 의지를 가지고 반성적으로 검토하여 근본적 원인을 찾아 해결하는 것, 그리고 기존에 당연하게 받아들여졌던 가치와 역으로 당연하게 거부되었던 가치에 대해 성찰적으로 접근하는 것이다. 이를 통해 더 나은 사회 형성에 이바지하고, 바람직한 가치 체계의 명료화 및 내면화를 이끌어 이를 토대로 사회의 유지 및 개선의 주체적 역할을 수행하는 것이 바로 민주 시민이며, 이를 이끄는 것이 시민성교육의 한 축인 「사회·문화」교육이 도맡아야 할 역할이다.

### < 참고 문헌 >

- 강대현(2007), 사회과교육 목표로서의 시민 개념에 대한 분석, **사회과교육**, 46(1), 83-105.
- \_\_\_\_\_ (2008), 시민교육과 사회과 교육과정 : 시민교육을 위한 사회과 교육 내용 구성 방안 연구, **사회과교육**, 47(3), 165-188.
- \_\_\_\_\_ (2010), 사회과 교육과정 개정 논의와 결과에 대한 반성, **사회과교육**, 49(1), 84-95
- 강운선(2003), 사회과에서 신문제작수업이 비판적 사고력 함양에 미치는 효과, **열린교육연구**, 11(2), 299-321.
- 곽병선(1981), 사회과 교육에서 비판적 사고를 위한 내용처리 및 질문처치의 효과, **한국교육**, 8(1), 5-18.
- 김광수(2002), 비판적 사고론, **철학연구**, 58, 5-42.
- 김명숙(2002), 공교육에서의 비판적 사고교육의 방향과 쟁점, **철학연구**, 58, 107-144.
- 김재현(1995). **하버마스의 해방론 연구**. 서울대학교 박사학위논문.
- 김태오(1990). 인식관심론이 갖는 교육적 함의. **교육학연구**, 28(1), 107-118.
- 노경주(2002), 비판적 사고: 패러다임과 개념, **사회과교육**, 41(1) 55-73.
- 박길자(2006), 사회과교육에서 IPSO기법을 활용한 비판적 사고력 함양 방안, **사회과교육연구**, 13(2), 189-211.
- 박상준(2006), 비판적 사고력의 신장을 위한 초등 사회과의 질문법에 관한 연구, **사회과교육**, 45(1), 121-152.
- \_\_\_\_\_ (2012), 공적 시민성의 육성을 위한 사회과교육의 방안 - 시민사회 활성화의 측면에서, **사회과교육연구**, 19(3), 11-28.
- 박선미(2007), 모형 중심의 사회과 비판적 사고 교육에 대한 비판, **교육문화연구**, 13(2), 159-178.
- 박선웅·은지용(2006), 사회과 교육에서 “사회 문제 이론” 관련 교육 내용에 대한 비판적 고찰 -교육과정 및 교과서 개발에의 시사점 모색을 중심으로, **시민교육연구**, 38(4), 71-97.
- 송선희(2010), 찬반 논쟁 협동학습이 비판적 사고력과 자기주도적 학습태도 및 교과흥미에 미치는 영향, **교육방법연구**, 22(1), 103-119.
- 유종열(2009), 사회과 교육과정에서의 문화 교육 내용 분석-2009 개정 사회과 교육과정 분석을 중심으로, **사회과교육연구**, 16(4), 1-15.
- 은지용(2006), ‘사회·문화’ 교육과정의 내용 타당성에 대한 분석 연구, **시민교육연구**, 38(1), 97-137.

- 이돈희·박순경(1997), **교과학 기초 연구**, 한국교육개발원.
- 이정우 외(2013), **미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색 - 사회(일사)**, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2013-20.
- 이종일(2008), 사회탐구 수업에서 '비판적 사고력' 형성 요인, **초등교육논총**, 23(2), 133-153.
- 이진석(1993), 21세기 시민교육을 위한 사회문화 교육의 비판적 접근과 모색, **시민교육연구**, 17(1), 183-198.
- 전숙자(1993), 사회과학과 사회학 영역의 교육, **한국문화연구원논총**, 62(3), 121-151.
- \_\_\_\_\_ (2002), 고등학교 사회과의 사회학 영역 내용분석: 「사회·문화」 교과서를 중심으로, **사회과교육**, 41(4), 105-128.
- 전희욱(1996), 고등학교 사회문제 교육내용의 사회학적 분석-사회문화 교과서를 중심으로, **사회과교육연구**, 3, 87-106.
- 정세구(1989), 한국사회과 교육학 정립의 방향, 한국사회과교육연구회(편), **한국사회과교육학개론**, 서울: 교육과학사, 11-31.
- 조태훈(2001). 하버마스의 '인식관심설'의 기본 지향. **국민윤리연구**, 48, 103-120.
- 차조일·박선웅(2012), 사회과 주요 개념에 대한 역사적 고찰-쿨리의 1차 집단을 중심으로, **시민교육연구**, 44(4), 217-239.
- \_\_\_\_\_ (2015), 「사회·문화」 교과서의 '역할' 관련 내용에 대한 비판적 고찰, **사회과교육연구**, 22(3), 71-83.
- 최석민(2007), 포스터모던 사회의 교육 목표로서 '적극적 의미'의 비판적 사고 : 사회과를 중심으로, **사회과교육연구**, 14(2), 39-58.
- 최현섭(1991), 한국 사회의 변동과 학교 사회문화교육, **시민교육연구**, 15(1), 53-64.
- \_\_\_\_\_ (1994), 국제경쟁력 강화와 사회문화교육, **시민교육연구**, 19(1), 163-176.
- 한면희(2000), 초등 사회과에서의 비판적 사고력 신장을 위한 모형 및 범례 자료 개발 연구, **사회과교육**, 33, 35-71.
- 한봉희(1991), 사회과에서 비판적 사고 신장을 위한 연구 : 읽기와 쓰기를 이용하여, **사회과교육**, 24, 39-49.
- 허수미(1998), 현대사회의 시민성 목표와 사회과 내용 선정 문제, **사회과교육연구**, 5, 15-38.
- 홍병선(2011), 비판적 사고가 갖는 철학적 함의, **철학논총**, 66, 453-473.
- 황갑진(2008), 고등학교 사회문화 교육과정의 비판적 고찰, **사회과교육연구**, 15(4), 97-121.
- Armstrong, D.G.(1980), *Social Studies in Secondary Education*, New York: Macmillan.
- Banks, J.A.(1990), *Teaching Strategies for the Social Studies*(4th ed.), New York: Longman.
- Barr, R.D., Barth, J.L. & Shermis, S.S.(1977), *Defining the Social Studies*. 최충욱·전홍대·조영제 역(1993), **사회과 교육의 이해**, 서울: 서원.
- Bauman, Z.(2001), *Thinking Sociologically*. 박창호(2011) 역, 사회학적으로 상상하기, 서울: 서울경제경영출판사.
- Beal, C., Bolick, C.M. & Martorella, P.H.(2009), *Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools*(5th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Berger, P.L.(1963), *Invitation to Sociology : A Humanistic Perspective*. 한완상 역(1995), **사회학에의 초대**, 서

을: 현대사상사.

- Bermudez, A.(2015), Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic education, *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Bernstein, R.J.(1976), *The Restructuring of Social and Political Theory*, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- \_\_\_\_\_ (1985), *Habermas and Modernity*, Massachusetts: The MIT Press.
- Beyer, B.K.(1995). *Critical Thinking*, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Butts, R.F.(1980). *The Revival of Civic Learning: A Rationale for Citizenship Education in American Schools*, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Morality of Democratic Citizenship : Goals for Civic Education in the Republic's Third Century*. 김해성 역(2007), *민주시민의 도덕*, 파주: 나남.
- Castro, A.J.(2013), What Makes a Citizens? Critical and Multicultural Citizenship and Preservice Teacher' s Understanding of Citizenship Skills, *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246.
- Cogan, J.J. & Kubow, P.K.(1997), *Multidimensional Citizenship- educational Policy for the Twenty-first Century: The Final Report of the Citizenship Education Policy Study Project*, International Service Learnig & Community Engagement. Paper 2.
- Cogan, J.J.(2000), Citizenship Education for the 21st century: Setting the Context. in J.J. Cogan & R. Derricott(Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international Perspective on Education*, London: Kogan Page, 1-22.
- Crick, B.(1998), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Cornbleth, C.(1985), Critical Thinking and Cognitive Process. in W.B. Stanley(Ed.), *Review of Research in Social Studies Education, 1976-1983*. Bulletin 75, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Boulder, Colo.; National Council for the Social Studies, Washington, D.C.; Social Science Education Consortium, Inc., Boulder, Colo, 11-63.
- Coulson, M.A. & Riddell, D.S.(1970), *Approaching Sociology : a Critical Introduction*. 박영신 역(1989), *사회학에의 접근 : 비판적 사회인식*, 서울: 대영사.
- Dynneson, T.L., Gross, R.E. & Nickel, J.A.(1989), *An Exploratory Survey of Four Groups of 1987 Graduating Seniors' Perceptions Pertaining to (1) the Qualities of a Good Citizen, (2) the Sources of Citizenship Influence, and (3) the Contributions of Social Studies Courses and Programs of Study to Citizenship Development*, CA: Citizenship Development Study Center at Stanford Univ. (ED 308 091).
- Engle, S.H. & Ochoa, A.S.(1988), *Education for Democratic Citizenship : decision making in the social studies*. 정세구 역(1989), *민주시민교육*, 서울: 교육과학사.
- Ennis, R.(1962), A Concept of Critical Thinking, *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- \_\_\_\_\_ (1985), A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills, *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P.A.(1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational*

- Assessment and Instruction, Research Findings and Recommendations*, Millbrae: The California Academic Press.
- Feely, T.Jr.(1976), Critical Thinking : Toward a Definition, Paradigm and Research Agenda, *Theory and Research in Social Education*, 4(1), 1-19.
- Giddens, A.(1982), *Sociology: A Brief but Critical Introduction*. 박영신 · 한상진 역(1988), 비판 사회학: 쟁점과 문제점, 서울: 현상과 인식.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Sociology*(4th ed.). 김미숙 역(2007), 현대사회학, 서울: 을유문화사.
- Habermas, J.(1971), *Toward a Rational Society*. 장일조 역(1980), 이성적인 사회를 향하여, 서울: 종로서적.
- \_\_\_\_\_ (1972), *Knowledge and Human Interests*. 강영계(1983) 역, 인식과 관심, 서울: 고려원.
- Haydon, G.(2003), Aims in Citizenship Education : Responsibility, Identity, Inclusion. in A. Lockyer, B. Crick & J. Annette(Eds.), *Education for Democratic Citizenship : Issues of Theory and Practice*, Burlington, VT: Ashgate, 78-88.
- Kymlicka, W.(1999), Education for Citizenship. in T. McLaughlin & M. Halstead(eds.), *Education in Morality*, London: Routledge, 79-102.
- Leming, J.S.(1989), The Two Cultures of Social Studies Education, *Social Education*, 53(6), 404-408.
- Lipman, M.(1988), Critical Thinking : What can it be?, *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- \_\_\_\_\_ (2003), *Thinking in Education*(2nd ed.). 박진환 · 김혜숙 역(2005), 고차적 사고력 교육, 고양: 인간사랑.
- Marker, G. & Mehlinger, H.(1992), Social Studies. in P.W. Jackson.(Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York: New Press, 830-851.
- McCarthy, T.(1984), *Critical Theory of Jurgen Habermas*, Cambridge: Polity Press.
- McPeck, J. E.(1981), critical thinking and education, New York : St. Martin' s.
- McLaughlin, T.H.(1992), Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective, *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Mehlinger, H.D. & Davis, O.L.(1981), *The Social Studies*. 한국사회과교육회 역(1986), 사회과교육, 서울: 교육과학사.
- Metcalf, L.E.(1965), Poverty, Government, and the Schools, *Educational Leadership*, 22(8), 543-546.
- Mills, C.W.(1975), *Sociological Imagination*. 강희경 · 이해찬 역(1978), 사회학적 상상력, 서울: 홍익사.
- Nelson, J.L. & Michaelis, J.U.(1980), *Secondary Social Studies: Instruction, Curriculum, Evaluation*. 전숙자 역(1996), 사회과교육, 서울: 학연사.
- Newmann, F.M.(1975), *Education for Citizen Action : Challenge for Secondary Curriculum*, Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp.
- \_\_\_\_\_ (1977), Building a Rationale for Civic Education. in J.P. Shaver(Ed.), *Building Rationale for Citizenship Education*, Arlington, Va.: National Council for the Social Studies, 1-33.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Higher Order Thinking in the Teaching Social Studies: Connection between Theory and Practice*, Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools. (ED 332 880).

- Oliver, D.W. & Shaver, J.P.(1966), *Teaching Public Issues in the High School*, Boston: Houghton Mifflin.
- Ottmann, H.(1982), Cognitive Interests and Self-reflection. in J.B. Thompson & D. Held(Eds.), *Habermas: Critical Debates*, London: Macmillan, 78-97.
- Parker, W.(1994), “advanced” ideas of democracy : toward a pluralist conception of citizenship education, Washington, D.C.: NCSS. (ED 383 599).
- Parry, G.(2003), Education for Democratic Citizenship : Reproductive and Remedia., in A. Lockyer, B. Crick & J. Annette(Eds.), *Education for Democratic Citizenship : Issues of Theory and Practice*, Burlington, VT: Ashgate, 30-46.
- Patrick, J.J.(1986), *Critical Thinking in the Social Studies, Eric Digest No. 30*, Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. (ED 272 432).
- Paul, R.(1994), Teaching Critical Thinking in the ‘Strong’ Sense: A Focus on Self-deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. in K. S. Walters(Ed.), *Re-thinking Reason : New Perspectives in Critical Thinking*, Albany: State University of New York Press, 181-198.
- Remy, R.C.(1978), Social Studies and Citizenship Education: Elements of a Changing Relationship, *Theory & Research in Social Education*, 6(4), 40-59.
- Roderick, R.(1985), *Habermas and the Foundations of Critical Theory*. 김문조 역(1992), 하버마스의 사회사상, 서울: 탐구당.
- Ross, E.W.(2000), Redrawing the Lines : The Case against Traditional Social Studies Instruction. in D. W. Hursh & E.W. Ross(Eds.), *Democratic Social Education : Social Studies for Social Change*, New York: Falmer Press, 43-63.
- Savage, T. & Armstrong, D.(1987), *Effective Teaching Elementary Social Studies*(4th ed.), N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Siegel, H.(1988), *Educating Reason : Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York and London: Routledge.
- Thayer-Bacon, B.J.(1993), Caring and its Relationship to Critical Thinking, *Educational Theory*, 43(3), 323-340.
- Tooke, M.(1988), A View from Canada, *Social Education*, 52(6), 414-420.
- Veugelers, W.(2007), Creating Critical-democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education, *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 105-119.
- Wellmer, A.(1974), *Critical Theory of Society*. 이종수 역(1983), 비판사회이론, 서울: 종로서적.
- Westheimer, J. & Kahne, J.(2004), What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.



# MEMO

A large, empty rectangular box with rounded corners, intended for writing a memo.

# 지속가능발전교육 모델로서의 전주한옥마을

김 봉 석  
한국교원대학교

## I. 문제 제기 및 연구의 목적

필자의 어릴 적 기억에서부터 출발하고자 한다. 다소 엉뚱하지만 구체적인 논의를 돕기 위해서이다. 필자는 전주에서 태어나 고등학교까지 줄곧 그곳에서 자랐다. 이후 성장하여 서울로 대학에 진학했는데, 여름 방학을 맞이하여 친구들이 전주 고향집을 방문하였다. 그런데 딱히 친구들과 함께 관광할 장소가 마땅치 않았다. 유명한 관광지도 없을뿐더러 특산물<sup>1)</sup>이라고 해봐야 실제로 흔히 보지도 못했던 한지와 비빔밥으로 대표되는 음식 정도였기 때문이다. 오죽했으면 관광할 곳이 마땅치 않아서 이틀 동안 친구들이 할 일 없이 빈둥거리다가 다시 서울로 돌아갔던 실망스런 경험이 있다. 물론 개인적 경험이라는 한계는 있지만 필자의 학창시절 기억으로는 당시 전주를 방문한 관광객을 거의 접해보지 못했다.<sup>2)</sup> 때문에 당연히 일어날 수밖에 없는 추억이었다. 필자가 1970-80년대에 학창시절을 보냈으니, 당시 전주에는 변변찮은 관광지나 관광객이 거의 없었다고 생각해도 무방하다.

이랬던 전주가 상전벽해라는 말이 실감날 정도로 바뀌었다. 상전벽해는 전주의 변화를 두고 말한다 해도 과언이 아닐 것이다. 2015년의 전주는 주말에 도로 정체로 인해 몸살을 앓을 정도로 수많은 관광객들로 넘쳐나고 있다.<sup>3)</sup> 한옥마을 덕분이다. 전주한옥마을은 전례 없는 도시재생의 성공사례로 널리 알려져 타 지역의 부러움을 사고 있다. 2002년 한일월드컵을 계기로 개발되기 시작한 한옥마을은 전주의 대표적인 랜드마크를 넘어서 한국의 대표적인 한(韓)브랜드로서<sup>4)</sup> 널리 알려지고 있다. 외국인들이 가장 방문하고 싶은 곳으로 뽑히기도 하였다.

사실 전주는 1990년대까지는 지역경제가 활력을 잃은 암울한 도시였다. 계속적으로 인구가 줄고, 산업이 발전하지 못해 미래가 암울하고 정체된 지방도시의 전형적인 모습이었다. 1990년대 전주에서 가끔 택시를

- 
- 1) 필자가 어렸을 때 부채와 한지를 전주의 특산물로 배웠던 기억이 있다. 물론 부채와 한지라는 특산물을 교과서로만 학습하였을 뿐 실제로 생활 속에서 경험했거나 본 기억은 없다.
  - 2) 1988년 전주를 찾은 관광객은 5만 명에 불과하였다(남해경, 2005: 222).
  - 3) 전주시에 따르면 전주를 방문한 국내외 관광객은 2014년에 842만4,676명으로 2013년보다 99만3,600여명이 늘었다. 그 중에서 한옥마을을 찾은 관광객은 592만8,905명에 이르렀다. 한옥마을 인근에 있는 경기전의 경우 132만5,357명으로 2013년 84만7621명보다 56.35%인 47만 7,736명이 늘었다. 경기전 입장료 수익만 10억 5,000여 만원에 달했다. 한옥마을과 연계돼 있는 오목대는 46만여명이 늘어난 449만4,041명을 기록할 정도로 많은 관광객들이 몰려들고 있다(내일신문, 2015. 2. 24.).
  - 4) 2005년 문화관광부는 전통문화콘텐츠의 생활화, 산업화, 세계화를 위해 한국의 대표적인 국가 브랜드로서 한(韓)브랜드 사업을 발표했는데, 한국어, 한식, 한복, 한지, 한옥, 한국학 6개 분야를 선정하여 지방 도시와의 제휴를 통해 육성해 나간다고 발표하였다. 전주는 이들 중 한옥, 한식, 한지, 세 개 분야에서 가능성을 인정받아 한브랜드 전략도시로 선정되었다.

타보면 택시기사들은 이구동성으로 암울한 도시의 현실에 대하여 푸념만을 늘어놓는 모습이 일상적이었다. 그들은 전형적인 지방도시의 쇠퇴 현상을 한탄한 것이다. 그만큼 전주는 특색이 없었으며, 산업 기반이 튼튼하지 못한 쇠락해가는 도시였다. 이런 가운데 2002년 월드컵 이후 개발된 한옥마을로 인해 전주의 운명은 전혀 다른 양상으로 바뀌게 되었다.

화제를 돌려볼까 한다. 2015년 현재 우리 교육계의 중심이 되는 화두 중의 하나는 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)이라 해도 무방할 것이다. 비단 교육만이 아닌 국가사회적 아젠다(agenda)로서 우리 사회 전 분야를 선도하는 화두라 할 수 있다. 그런데 아직까지 지속가능발전에 대한 개념이나 교육 방향 등, 학문적인 정립이 미진하고, 적절한 학습내용 선정 등에 대한 연구도 역시 부진하다. 지속가능발전교육에 대한 용어만 해도 다양하게 난립되었다. 예컨대 지속성장교육, 지속성장발전 교육 등 지향하고자 하는 의미에 따라 여러 용어로 사용되기도 하였다. 물론 최근에는 지속가능발전교육의 개념으로 정립되어 있으며, 이에 대한 연구들이 축적되고 있다는 점에서 긍정적인 신호로도 여겨진다.

2009 개정 교육과정의 교과서에는 지속가능발전에 대한 내용이 독립된 소단원으로 설정될 정도로 높은 비중도를 보인다. 그런데 교과서를 들여다보면 아쉬운 부분이 드러난다. 한국적 현실보다는 외국의 사례에 좀 더 편중되어 있는 점이다. 예컨대 독일의 프라이부르크의 녹색도시 모델이나 나우루의 자원 고갈문제를 주로 다루고 있다. 일견 환경과 생태라는 학습 주제에 부합되는 적절한 사례로 생각되기도 한다. 하지만 지속가능발전교육이 상대적으로 더욱 더 높은 실천성이 요구된다는 점에서 볼 때 학습자가 보다 심리적으로 가깝고 친근하게 느낄 수 있는 한국의 사례 발굴이 필요하다.

이에 역사문화자원을 토대로 도시를 성공적으로 재생시킨 전주한옥마을에 주목하였다. 지금까지 학생들이 흥미와 관심을 가지면서 교육적으로도 유의미한 사례 발굴과 학습내용을 선정하는 연구는 상대적으로 미진하였다. 이런 연유로 지속가능발전교육의 사례도 외국의 사례에 다소 편중되지 않았나 하는 생각이 든다. 한편으로는 학습내용 선정에 대한 고민과 연구가 부족하여 적절한 사례가 있음에도 불구하고 교과서에 담아내지 못했다는 생각이 들기도 한다. 이에 전주한옥마을이 지속가능발전교육에 교육적으로 유용한 사례가 될 수 있을 것인가에 대하여 탐색해보고자 한다.

## II. 전주한옥마을과 도시재생

### 1. 전주한옥마을 보존과 변화 과정

전주는 ‘천년 고도’, ‘맛과 멋의 고장’, ‘문화예술 도시’, ‘양반 도시’, ‘예향 도시’ 등 다양한 이름으로 불리웠다. 대표적으로 전통과 문화예술 도시의 의미로서 예향(藝響)으로 널리 알려졌다. 맛과 멋으로 상징되는 곳이기도 하다. 세계문화유산 판소리의 고장으로 대사습놀이가 열리는 곳이며, 비빔밥으로 대표되는 음식문화와 한지(韓紙)의 대표적 생산지로 널리 알려진 고장이다. 전주는 37년간 후백제의 도읍지였으며, 조선시대에는 조선왕조의 발상지인 이른바 풍패지향(豊沛之鄉)으로서 한양, 평양과 더불어 3대 도시 중의 하나인 중요한 위치였다(이동희, 2000: 20). 조선시대에는 전라도 전 지역을 총괄하는 전라감영이 있던 행정중심지로 기능한 역사도시이기도 하다.

최근 전주의 랜드마크는 한옥마을이다. 면적은 288,260㎡ 로서 오목대 2지구를 포함하여 풍남동과 교동

일대를 아우르고 있는 지역이다. 한옥마을 일대는 조선왕조의 발상지임을 엿볼 수 있는 경기전, 향교, 오목대, 한벽루 등 조선시대 유적과 천주교 박해의 현장인 전동성당, 동학혁명기념관 등 다양한 문화유산들이 산재해 있다. 전주가 전통문화 도시임을 가장 잘 드러내 주는 상징적인 공간이라 할 수 있다.

전주한옥마을은 구도심 활성화뿐만 아니라 도심을 관광의 주요한 자원으로 인식한 대표적인 도시재생 성공모델로서 평가된다. 도시관광이라는 새로운 패러다임을 선도하게 되어 많은 타 지방자치단체들도 벤치마킹 할 정도이다. 한옥마을을 통해 전주가 얻은 성과는 다음과 같다. 첫째, 지역의 이미지 전환이다. 슬럼화 되어가고 있던 노후 주거지를 전주의 대표적인 전통주거지로 탈바꿈한 것이다. 둘째는 지역의 경제적 가치 상승이다. 한옥마을을 방문한 관광객 수는 2002년에는 약 31만명에 불과했지만 2014년에 약 842만명으로 급증하여 1000만명을 눈앞에 둔 정도로 관광산업을 성장시켰다. 이로 인해 지역의 경제적 가치 상승 요인 및 지역경제를 활성화시킬 동력이 되었다. 셋째는 전통문화자원의 복원과 이미지 회복이다. 문화적 가로경관 정비와 전통문화시설의 건립, 도시 한옥의 정비지원 등을 통해 외형적인 문화적 재생효과가 가시적으로 나타나면서 전주한옥마을 본래의 경관을 회복하였고, 전통문화와 예향의 도시로서 위상 정립과 전주시의 브랜드 가치 및 이미지 향상에 크게 기여하였다.

전주한옥마을은 1930년대부터 본격적으로 형성되었다고 알려졌다. 당시 일본인들은 허물어진 전주성 서문 옆, 오늘날의 다가동과 고사동 일대에 상업지역을 형성하여 거주하였다. 이에 조선인들은 일본인들이 잘 찾지 않았던 교동과 풍남동 일대에서 살기 시작하여 한옥마을이 형성되었다. 일본인들은 전주천 범람이 염려되는 교동과 풍남동 일대를 상대적으로 다른 지역보다 주거지로 선호하지 않았기 때문이다. 조선인들은 경기전, 오목대 등 조선시대 왕조의 본향임을 상징하는 역사 유적들이 있는 이 지역에 주거지를 형성해 사는 것을 일본에의 소극적인 저항으로 여겼다는 설도 전해진다. 이렇게 형성된 한옥밀집지역은 이 지역을 중심으로 형성된 우수한 주거환경 때문에 1970년대 초까지 전주에서 가장 우수한 주택가였다. 이 중 풍남동은 부촌이었으며, 향교가 위치한 교동은 ‘양반동네’로서 상징적인 명성을 지녔다(황인옥, 2015). 한옥마을 내외의 학군은 상권과 교통의 중심지로서 최고의 주거지였다. 한옥마을은 인근 도로 10분 내 거리의 명문학교들까지 포함해 초중고등 교육 기관이 밀집되어 있으면서 교육중심지가 되었다.<sup>5)</sup>

하지만 1970년대 이후 전주시에서 시행한 도시계획재정비사업 등을 계기로 전주의 도시 공간이 새롭게 재편되면서 한옥마을은 이후 쇠락의 길로 들어서게 되었다. 아파트 건설로 인해 한옥마을에 거주하던 중산층들이 도시 외곽으로 이주하고, 한옥마을에 위치했던 상공업 시설, 공공기관, 금융기관, 명문학교 등의 이전으로 인해 쇠퇴의 길을 걷게 되었다(이선희, 2014). 여기에 당시 전주시가 한옥마을에 대해 철저하게 보존 일변도 정책<sup>6)</sup>을 취해 오히려 슬럼화 되고, 폐쇄해져 이주하는 주민들이 늘어났다. 전형적인 쇠락한 구

5) 일제강점기에 한옥마을 내 설립된 성심여자중고등학교, 중앙초등학교가 현존하고 있으며, 현 전주여자고등학교와 전주 초등학교의 전신인 전주여자고등보통학교와 전라북도 공립소학교도 한옥마을 내에 있었다. 당시 전주지역은 그리 넓지 않아서 전주 구도심을 중심으로 명문학교들이 분포하였다. 한때 전주 학부모들 사이에서 인기가 높았던 중앙국민학교는 풍남동에 위치해 있었고, 명문으로 이름난 전주교, 전주여고도 풍남동이나 인근에 위치했다. 이외에도 전주남중, 성심여중고, 영생고, 기전여고, 신흥고, 전주교대, 전주여상 등이 모두 한옥마을 내부 혹은 인근에 분포하였다. 특히 명문인 전주교, 전주여고 존재로 인해 전주는 ‘교육도시’로 발돋움하게 되었으며, 한옥마을 인근 구도심으로 많은 인구가 유입되었다(황인옥, 2014: 167).

6) 1977년 4월 ‘조용하고 아름다운 고전 및 문화도시인 전주의 정취를 보존하고 있는 오목대 주변의 풍남동, 교동 일대의 한옥집단 지역을 보호 육성’을 목적으로 ‘문화재 및 중요시설물의 보호와 보존을 위한 도시 계획법(제18조 1항 9호)’에 한옥보존지구 지정이 이루어졌다. 주요 골자는 지구 내 지어지는 신축건물은 1층 한옥 외에 허락하지 않는다는 것이다. 이로 인해 풍남동과 교동 일대의 한옥밀집지역에서는 한옥이 아닌 다른 주택은 들어설 수 없는 정책이 시행되었는데,

도심 공동화 현상이 빚어낸 슬럼지역의 양상이라 할 수 있다.

쇠락한 전주한옥마을을 탈바꿈시킨 계기는 2002년 한일월드컵이다. 월드컵 개최지로 확정된 전주는 역사 유적지가 도심 내 존재하였고, 한국의 전통문화가 비교적 도심 가까이에 잘 보존되어 있다는 점에서 주목 받았다. 그러나 실제로 전주가 내세우는 판소리, 음악, 역사 등은 무형의 문화유산이었기 때문에 전주가 가진 전통적 도시이미지를 보여주기에는 한계가 있었다. 특별히 보여줄 관광 자원이 마땅치 않았던 전주시는 한옥마을을 전통문화의 상징적 공간으로 조성하고자 하였다. 전주시는 월드컵 경기를 보기 위해 찾아온 외지 관광객들을 대상으로 하여 태조로를 중심으로 한 가로를 정비하였으며, 전통문화센터, 공예품전시관, 한옥생활체험관 등 이른바 6대 문화시설을 건립하였다. 이를 통해 월드컵이 끝난 후 한옥마을의 대외적 인지도는 높아졌고, 전주의 도시이미지와 전통적 문화를 상징하는 명실상부한 공간이 되었다(황인옥, 2015: 89-90).

전주한옥마을의 성공 요인은 먼저 지리적 요인에서 찾을 수 있다. 서울에서 비교적 가까운 거리였으며, 고속도로 등 교통망도 발달하였기 때문이다. 최근 젊은 세대의 문화적 취향에 부합한 결과이기도 하다. 최근 SNS와 블로그 등을 통한 젊은 세대들의 취향을 사로잡은 결과이기도 하다. 도심 한복판에서 옛 전통의 느낌에 충만할 수 있는 한옥숙박체험 등은 새로움을 추구하는 젊은 여행객들에게 매우 이색적인 경험이었다. 여기에 더해 맛과 멋의 고장으로 알려진 전주이기에 여행객들의 오감을 충족시키기에 안성맞춤이었다. 이들은 자기 보고, 즐긴 것들을 SNS와 블로그 등을 통해 공유하기 시작하였고, 또 다른 잠재관광객들에게 입소문이 나서 전국적으로 퍼져나가기 시작하였다. 한옥마을의 보존 상태도 주요한 성공 요인이었다. 아이러니하게도 1970년대까지 전주한옥마을은 개발이 제한되어 주거지로서 노후화된 문제가 많은 곳이었다. 오히려 이로 인해 박제화 되지 않고 도심에서 생활하는 전통한옥이라는 컨셉이 만들어질 수 있었다(황인옥, 2015). 한옥마을 일대의 다양한 문화유산들이 산재해 있는 점도 매력적인 요인이 되었다. 조선왕조의 발상지임을 엿볼 수 있는 경기전과 오목대, 천주교 도입과 관련된 근대 역사문화유산인 전동성당, 동학혁명기념관 등 많은 문화유산들이 비교적 가까운 거리에 모여 있기 때문이다.

하지만 한옥마을 조성 후에도 비판적인 시각이 존재한다. 첫째, 전통적 주거지로서의 기능을 상실하였다. 한옥마을 조성 사업 초기에는 “박제화 되고 만들어진 공간이 아닌 실제 사람들이 살면서 살아있는 전통을 이어 나가는 것”을 표방하였다. 전주한옥마을은 안동이나 남산한옥마을과 달리 ‘주민들이 실제 생활하고 있는 곳’이라는 차별성으로 주목받았다. 그러나 개발이 진행되어 시 당국의 매수가 진행되면서 브랜드 가치 상승으로 인해 지가가 상승하면서 원주민들이 오히려 집을 팔고 이주하여 많은 주민이 살지 않는 장소로 변하였다.<sup>7)</sup> 이로 인해 사람이 사는 한옥마을이라는 초기 이념이 퇴색해버렸다. 둘째, ‘무늬만 한옥마을’, ‘짜퉁한옥’ 등의 문제이다. 한옥을 개보수하는 과정에서 난개발을 초래하여 2-3 층 건물에 기와만 얹은 기형적 한옥이거나 지붕만 기와일 뿐 내부는 일반주택인 구조, 아예 슬라브 건물까지 끼어들어 한옥마을의 경관을 훼손하는 일이 속출하였다(황인옥, 2014). 셋째, 지나친 상업화이다.<sup>8)</sup> 대표적인 성공적인 도

마을 주민들은 지붕에서 비가 새고 벽이 낡아도 쉽게 고칠 수 없을 정도였다고 전해진다(이선희, 2011: 113-114).

7) 전주한옥마을내의 가격은 2011년에서 2015년까지 5년간 평균 2.1배 이상 상승하였다. 실거래가는 단독주택의 경우 2006년부터 2013년까지 7년간 4.5배 가까이 급등하였고, 주택부지만 거래된 경우는 2009년에서 2013년까지 5년간 10배나 가격이 급등하였다. 같은 기간 전국의 표준공시지가가 매년 3%선에서 상승한 것과 비교하면 한옥마을에 대한 시장 수요가 얼마나 큰지 알 수 있다(전라일보, 2015.10.19.).

8) 2009년 이후 한옥마을의 세대수는 점점 감소하고 있는 반면, 상업시설의 수는 지속적으로 증가하고 있다(황인옥, 2014: 180-184).

시재생 지역이지만, 그 이면에는 꼬치구이와 대형 프렌차이즈 입점으로 대표되는 변질된 상업문화의 명암이 존재한다. 음식점, 찻집 등 무분별한 상업시설이 증가하여 한옥마을 본래의 취지를 벗어난 경관을 보여 주기도 한다. 적절한 규제 없이 상업적 관광화만 치중된 결과 한때 영문간판 범람이 문제되기도 하였다. 한옥마을 내 기념품점에는 외국인 기념품을 팔고, 커피 파는 가게들이 성업해서 고풍스런 이미지를 기대했던 이들에게 실망을 주기도 한다. 최근 언론에서 보도됐던 꼬치구이 퇴출논란에서 보듯이 값싼 중국산 기념품이나 먹거리가 넘치는 가운데 한옥마을 전통미가 무색해버리는 광경도 연출되었다(한겨레신문, 2015. 9. 24). 결국 지나친 상업화는 한옥마을 주민들이 사라져 가는 원인으로 작동하였다. 많은 주민들이 한옥마을을 떠났고, 그들이 떠난 자리를 상인과 예술인이 채웠다. 이들 상당수도 인근 아파트에 거주지를 두고 한옥마을로 출퇴근을 하고 있어서 주민구성원으로 보기는 어렵다(양미경, 2012, 120-121). 이같이 원주민들이 빠져나간 한옥마을은 전통성과 정체성이라는 문제 제기에 대해 답변이 어려워진다.

## 2. 지속가능한 도시재생과 한옥마을

전주한옥마을은 지역의 고유한 역사문화자원을 활용한 지속가능한 도시재생의 대표적인 사례이다. 전주는 한옥마을이라는 전통문화자원을 매개로 한 도시재생을 추진하여 사회적·경제적·지역적으로 성공적인 성과를 거두었다고 평가받고 있다. 타 도시에서도 전주한옥마을 사례를 벤치마킹하고 있을 정도이다. 이와 같이 최근 지속가능개발(sustainable development)이라는 대전제를 기본으로 하는 새로운 패러다임으로 도시재생이 활발히 진행되고 있다.

도시재생(urban regeneration)은 1980년대 유럽을 중심으로 등장한 개념이다. 도시 체계가 다핵적으로 변해가면서, 도심지역을 중심으로 도시쇠퇴가 발생하는 문제를 극복하기 위하여 대두된 개념이다(이권희, 2014: 12-13). 물리적 개선을 중점에 둔 재개발과 달리 도시재생은 여기에 디자인, 예술, 문화 등 포스트 모더니즘적인 요소까지 고려한다(황인옥, 2015).<sup>9)</sup> 급격한 산업화에 따른 도시 발달로 인해 개발하기 쉬운 도시 외곽 지역의 기능은 팽창하는 반면, 기존 시가지는 쇠퇴하게 된다. 과거에 이를 해결하기 위한 도시개발 접근방식은 물리적 환경 개선에 주안점을 두면서 물리적 환경을 개선한 효과가 지속되지 못한 채 도시가 다시 쇠퇴하거나 새로운 지역 개발이라는 결과를 초래했다. 예컨대 지방도시의 경우, 소규모의 무분별한 주택 재개발, 재건축 사업으로 인한 난개발, 외곽 신시가지 건설에 따른 교외화 현상, 구시가지 건물 노후화 및 구시가지와 신시가지 간의 사회경제적 불균형, 지역의 산업 경쟁력 상실 등에 따라 도시 중심부가 쇠퇴되는 현상을 보인다(도시재생사업단, 2012). 여가문화 공간 부족과 기반시설 노후화로 인한 각종 도시 문제 발생, 도심 공동화 현상과 교외화 현상으로 인한 도심의 기능 쇠퇴 등의 문제점이 생겨난 것이다(여옥경, 2009, 189-190). 도시재생은 이러한 도시 발달로 인해 발생하는 도심 공동화를 방지하고 침체된 도시 경제를 활성화하기 위하여 산업 구조 변화, 업무 시설 및 주택 개량 등을 통한 도시 공간 구조의 활성화를 도모하고, 공동화된 도심 지역의 일반적인 현상인 물리적인 노후화와 인구 감소 및 고령화로 인해 침체된 도심 지역의 활력을 도모하는 것이다(한국향토문화전자대전).

실제로 최근에는 많은 지방 도시들이 지역의 역사문화자원을 활용한 도시재생을 진행하고 있다. 특히 전

9) 도시의 황폐화된 물리적 구조물을 개선하려는 노력은 1950년대 이후 지속적으로 전개되어 왔다. 대표적으로 1950년대의 도시재건축(urban reconstruction), 1960년대의 도시재활성화(urban revitalization)를 거쳐 1970년대의 도시전면재개발(urban renewal), 1980년대의 도시재개발(urban redevelopment)등을 들 수 있다(김인선, 2010, 285).

주한옥마을과 같이 도시중심부의 역사문화자원을 활용하여 장소 마케팅을 시도하는 사업이 펼쳐졌다.<sup>10)</sup> 예컨대 군산과 대구, 인천의 근대문화유산을 활용한 도시재생 사업 등이다. 최근 군산의 근대문화유산마을 조성은 계기로 많은 관광객이 군산에 몰려드는 장면도 이제는 익숙한 현상이다. 이 도시들은 도심 내에 역사문화유산이 많이 분포되어 있는데, 도시 내의 역사유적을 보존하거나 복원하여 도시를 관광의 목적으로 탈바꿈시켰다. 도시의 오래된 건축물과 가로가 그 지역의 주요한 생활공간이며, 재생자원으로서 활용하도록 발상을 전환한 결과이다(유혜림, 2015). 발상의 전환을 통해 예전에는 경주, 부여, 제주, 강릉 등 사적이나 유명 명승지를 보유한 도시들이 도시관광을 독점했지만 이제는 전주한옥마을과 같이 도시재생을 통한 도시관광의 새로운 트렌드가 형성되었다.

### III. 지속가능발전교육과 전주한옥마을

#### 1. 지속가능발전교육(ESD, Education For Sustainable Development)

21세기 우리 사회의 최대 화두중 하나는 단연코 지속가능성(Sustainability)이라 할 수 있다. 현재 우리 사회는 산업화와 경제성장으로 인해 물질적 풍요를 구가하고 있다. 물질적 풍요에 반해 환경, 경제, 사회, 문화 영역에서 많은 문제점들도 표출된다. 예컨대 환경파괴, 기후변화, 평화와 인권 문제, 빈부격차, 자원고갈, 문화간 갈등 등이 나타나고 있어 이러한 문제점들을 극복하기 위해 지속가능발전의 개념이 등장하였다.

지속가능발전 개념은 1972년 6월 스톡홀름에서 열린 유엔 ‘인간과 환경회의(United Nations Conference on the Human and Environment: UNCHE)’에서 일찍이 제시되었다. 이후 지속가능발전(Sustainable Development: SD)이라는 용어는 1980년 UN 환경프로그램(UNEP: United Nations Environment Programme) 등의 세계기구들이 주도했던 ‘세계보전전략’의 의제로 등장 하였다가, 1987년 세계환경개발위원회(WCED: World Commission on Environment and Development)가 발표한 브룬트란트 보고서(Brundtland Report; 세계환경발전위원회, 1994)의 ‘우리 공동의 미래(Our Common Future: Sustainable Development)’에서 처음으로 제시되었다. 이 보고서는 나이로비 선언(WCED, 1982)을 통해 제기된 환경문제의 전 지구적 협정과 협약을 보다 명확하게 구체화시킨 것이다. 보고서에는 지속가능발전을 ‘미래 세대가 자신들의 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 훼손하지 않으면서 현재의 필요를 충족시키는 발전’으로 정의하였다(이선경 외, 2005; 이진남, 2010). 유엔은 지속가능한 세계로 나아가는데 교육의 역할을 강조하고자, 1992년 리우 데자네이루 유엔환경개발회의에서 세계 178개국의 정상들이 모여 서명한 이른바 ‘리우선언’의 행동 강령인 의제 21(Agenda21)의 제36장에서 지속가능발전교육의 역할을 강조하게 되었다. 이를 토대로 2002년 요하네스버그 회의에서 지속가능발전교육 10년(UN Decade of Education for Sustainable Development)’을 제안하고, 제 57차 유엔총회에서 유네스코를 실행 선도기관으로 정해 추진하였다(UNESCO, 2012: 11; 정은홍, 2014).

유네스코는 지속발전교육(ESD)<sup>11)</sup>의 실천을 지구적인 과제로 실천할 것을 강조하면서, 내용 영역을 사회

10) 전주시가 한옥마을을 재생전략을 계획하고 추진했던 롤 모델은 일본의 가나자와시의 전통경관을 활용한 관광산업도시로 탈바꿈한 사례였다. 가나자와시는 원래 섬유중심의 제조업 도시였지만 도시 내에 산재된 전통경관을 보존하거나 다양한 문화시설 건립을 통해 문화도시로 전략을 바꾸어 도시관광지로 거듭났다.

문화적 측면, 환경적 측면, 경제적 측면으로 구분하여 주요 개념을 제시하였다. 세 가지 핵심 분야는 다음과 같이 설명된다.

〈표 III-1〉 지속가능발전교육(ESD) 핵심 분야

구분	내용
사회	여러 사회 제도에 대한 이해 및 사회의 변화·발전과 관련된 이들의 역할 인식, 의사 표현과 정부 선택, 합의 도출, 차이 해결의 기회를 제공하는 민주적이고 참여적인 시스템에 대한 이해
환경	물리적 환경 자원과 그 취약성 이해, 인간의 활동과 결정이 환경에 미치는 영향을 인식하고, 사회·경제적 정책을 개발 할 때 환경 고려
경제	경제 성장의 한계와 잠재적 가능성, 사회와 환경에 대한 영향을 인식, 환경과 사회 정의를 고려하여 개인적, 사회적 소비 수준 평가

〈표 III-2〉 지속가능발전교육(ESD)의 관점

구분	사회적 관점	환경적 관점	경제적 관점
핵심 내용	인권, 평화·안전, 통일, 문화 다양성, 사회 정의, 건강·식품, 거버넌스, 시민 참여, 양성 평등, 소양(매체, ICT), 세계화·국제적 책임	자연자원, 에너지, 기후 변화, 생물다양성, 환경문제, 지속가능한 식량 생산, 지속가능한 촌락·도시(화), 재해 예방·감소, 교통	지속가능한 생산과 소비, 기업의 지속가능성, 시장 경제, 빈부 격차 완화

## 2. 지속가능발전교육 사례의 문제점

〈표 III -3〉 지속가능발전 사례

사례	학습 내용	주제
나우루의 비극	나우루의 자원고갈(단원 도입)	자연자원
광주시의 신효천 마을	태양광 시설을 설치할 통한 지속 가능 발전을 위한 에너지 생산	자연자원, 에너지
독일 프라이부르크	태양광 에너지 주택, 대중교통이나 자전거 이용, 주민들의 하천 살리기 운동 지속 가능 발전을 위한 주민들의 노력	환경문제, 지속가능한 촌락 지속가능한 도시
신재생 에너지	태양광 발전소(전남 신안군) 풍력 발전 단지(강원도 태백시) 시화 조력 발전소(경기도 안산시)	자연자원, 에너지
쉐플러의 태양열 조리기	쇠뿔과 나무를 연료로 생활하는 사람들의 어려움 쉐플러가 발명한 태양열 조리기 설치 사례	자연자원, 에너지
시화호	간척지와 간척지 주변 지역 이용(주제 정리) 시화방조제, 시화공업단지, 시화호 갈대 습지 공원, 시화호 조력 발전소, 공용 알 화석	자연자원

11) 지속발전교육(ESD, Education For Sustainable Development)을 ‘ESD’로 명명하여 표기하기도 한다.

최근 지속가능발전교육이 화두라 할 만큼 사회과교육에서 차지하는 비중이 크다. 비중도를 반영하여 2009 개정교육과정 5학년 1학기 사회과과서에 이 내용이 독립된 소단원으로 편성되어 총 4차시에 걸쳐 학습하게 되어 있다. 지속가능발전교육을 사회과에 적극적으로 수용하려는 시도로 보여진다.

그런데 내용을 들여다보면 두 가지 점에서 아쉬움이 남는다. 지속가능발전 사례가 환경의 관점에 편중된 점과 함께 한국적 현실보다는 외국의 사례에 다소 치우쳐 있는 점이다.

위 표에서 보듯이 지속가능발전을 학습하는 소단원에 수록된 사례가 자연자원, 에너지, 환경 문제 등의 주제로서 주로 환경의 관점에 편중되었다. 이와 같이 환경적 관점에 치우친다면 지속가능발전의 개념을 균형 있게 이해하기에는 부족하다. 자칫 지속가능발전교육이 환경교육의 전유물로 오인될 여지도 있다. 지속가능발전교육은 환경만의 영역이 아니며, 환경, 사회, 경제 영역 모두를 포함한 통합적인 학습을 지향해야 한다. 한편으로는 교과서에 지속가능한 발전 방향이 환경만이 아닌 사회적 불평등, 경제 등을 고려한 발전 방향이라는 설명이 있는 점은 긍정적으로 생각되기도 한다. 지속가능발전이 환경 문제만이 아닌 우리의 삶 전체를 관통하는 주제임을 말하려 한 의도로 해석되기 때문이다.

한국적 현실은 별로 언급되지 않고, 외국 사례에 편중되어 있는 점도 지적할 수 있다. 예컨대 독일의 프라이부르크의 녹색도시 모델이나 단원 도입 부분에 나우루의 자원 고갈문제를 다루고 있는 점이다. 일견 환경과 생태 문제에 부합되는 적절한 사례로 생각되기도 한다. 또한 자원 고갈이나 생태도시의 모범사례 제시를 통해 생태와 환경 문제의 중요성을 학습시키고자 하는 의도로 이해되기도 한다. 지속가능발전교육은 특히 실천적인 행위와 사고방식의 변화까지 고려해야 한다는 점에서 볼 때 문제가 노정된다. 다양한 사례를 통해 지속가능발전에 대하여 학생들이 실감나게 체득해야 하기 때문이다. 하지만 현재 교과서에는 관련 사례가 풍부하지도 못했더라도 나우루, 독일의 프라이부르크, 웨플러조리기와 같은 외국의 사례에 편중되어 있다. 현실적으로 학생들에게 이 내용이 실감나게 와 닿지 않을 가능성도 있으며, 이들의 실천적인 행위와 태도를 담보하기에는 역부족인 듯이 보인다. 짐작컨대 한국의 사례에 대한 고려가 부족하였을 뿐 아니라 더욱 중요한 문제는 지속가능발전을 환경 개념으로만 접근하는 데에서 오는 문제로 생각된다. 따라서 환경에 대한 지나친 강조보다는 환경에 대한 고려뿐 아니라 인간의 필요와 욕구에 대한 이해나 이로 인한 사회, 경제적 문제를 해결하려는 방식으로 접근해야 한다.

### 3. 지속가능발전 사례로서 전주한옥마을의 가능성

전주한옥마을은 지속가능발전교육의 학습소재로서 다음과 같은 점에서 유용성을 보인다. 먼저 도시재생을 통한 지속가능한 도시화의 모델이라는 점이다. 둘째, 역사문화자원을 활용하여 도시관광을 활성화시켜 지역의 경제적 이익을 실현시켰다는 점이다. 셋째, 도시의 지속가능한 발전의 의미를 환경적 관점만이 아닌 사회적, 경제적 관점으로 외연을 확대시킬 수 있다는 점이다.

전주한옥마을의 사례는 도시재생을 통한 지속가능한 도시화의 모델이 된다. 2009개정 교육과정에는 지속가능발전교육의 주제로서 ‘지속가능한 도시(화)’가 설정되어 있다. 미래를 대비한 성장 동력 확보는 도시 자체의 생존과 발전이 달려 있는 중요한 문제이다. 특히 서울의 집중화와 상대적으로 소외된 지방이라는 한국적 현실을 고려할 때 지방 도시들의 발전을 위한 성장 동력 확보는 중요한 문제이다. 이점에서 볼 때 전주한옥마을의 도시재생 사례는 지속가능발전교육의 학습컨텐츠로써 적절하다. 주지하다시피 전주한옥마

을은 성공적인 도시재생을 통하여 도시가 성장할 수 있는 동력을 확보하였기 때문이다. 지속가능발전은 어찌 보면 다음 세대의 것을 고갈시키지 않고, 오히려 우리 자신을 위해 소유하는 것보다 더 많이, 더 좋은 것을 그들에게 유산으로 남겨주려고 노력해야 한다는 것이다(H. Peter; 임창호 외 역, 2005: 41). 이점에서 볼 때 전주한옥마을 도시재생 사례는 지속적으로 후손 세대까지 아우를 수 있는 관광자원을 창출하여 도시의 성장동력을 확보했다는 점에서 의미를 가진다.

전주한옥마을의 사례는 역사문화자원을 토대로 도시관광을 활성화시켜 지역의 경제적 이익과 성장을 창출한 사례이다. 이 지점에서 지속가능발전이 경제적인 손해를 감수해야 한다는 발상의 전환을 요구받는다. 지속가능발전교육도 지속가능한 경제라는 변수를 고려해야 한다. 논자들이 주로 비판하는 부분은 지속가능발전의 개념 속에서 지속가능과 발전이라는 두 개념이 대척점에 서 있어 상호 모순된다는 점이다. 사실상 지속가능발전교육에서 커다란 벽에 부딪히는 지점은 경제 발전이라는 당근이 지속가능성과 양립할 수 있는가의 문제이다. 지속가능성이 없는 지속가능 경제, 혹은 지속가능 경제가 없는 지속가능발전은 현실적으로 어렵기 때문이다(김태경, 2006: 70-71). 경제와 환경이 불가피하게 대립적 성격이라는 점에서 볼 때 역사문화자원을 활용하여 도시를 재생한 전주한옥마을은 교육적으로 주목되어야 한다. 전주한옥마을은 도시재생을 통하여 도시관광의 롤모델을 창출했으며, 지역경제의 성장과 활성화에도 공헌을 하여 경제적 지속성을 확보했기 때문이다.<sup>12)</sup>

전주한옥마을을 통해 도시의 지속가능한 발전의 의미를 생각할 때 환경적 관점만이 아닌 사회적, 경제적 관점으로까지 외연을 확대시켜 준다. 우리는 흔히 지속가능한 도시의 모델을 생태도시와 같은 환경적 관점에서만 찾게 된다. 그런데 지속가능발전교육은 환경교육보다 더 넓은 개념으로 이해되어야 한다. 이 점에서 도시가 가진 가치 있는 역사문화자원을 활용하여 도시에 활력을 불어넣어준 전주한옥마을은 사회적, 경제적 관점으로 지속가능발전에 대하여 초점을 이동하게 해준다. 따라서 지속가능한 도시(화)라는 주제로 학습 내용을 선정하고자 할 때 생태 도시에서도 사례를 찾을 수도 있지만 역사문화자원이라는 과거 속의 실체를 현재에 향유하고, 가치를 창조하는 도시재생의 사례가 포함되어야 한다.

#### IV. 마치며

지금까지 지속가능발전교육의 학습내용 선정에 전주한옥마을의 가능성을 살펴보았다. 먼저 지속가능발전교육과 관련된 학습내용을 분석해본 결과, 환경적 관점에 치우치고, 외국의 사례들이 상당부분 제시되었다는 점에서 개선이 요구되었다. 이 문제는 지속가능발전교육의 학습컨텐츠를 개발하는 연구와 축적이 부족한 데에서 원인을 찾을 수 있다. 그렇다면 이를 개선할 적절한 사례는 무엇이 될 수 있을지에 대하여 전주한옥마을은 긍정적인 답변을 줄 수 있다.

전주한옥마을은 지역의 역사문화자원을 활용하여 도시재생을 실현시켜 성공적으로 도시가 성장한 사례

12) 한옥마을의 경제적 파급효과는 직간접적으로 나타난다. 전주시가 2013년 전주대 산학협력단에 의뢰해 한옥마을 상가 305곳의 매출액을 조사한 결과 업소당 연 1억5,000만원을 올린 것으로 나타났다. 전주시청의 한 관계자는 "한옥마을 주변 동문 상가와 남부시장 등을 포함하면 5,000억원 이상의 효과가 나타났을 것"이라고 말하기도 했다(내일신문, 2015. 2. 24.).

로 널리 알려졌다. 지속가능발전의 학습컨텐츠로서 전주한옥마을은 매력적인 사례가 될 수 있다. 도시재생을 통한 지속가능한 도시화의 모델이 된다는 점, 지역의 경제적 이익을 실현시켜 경제적 지속성을 확보하고, 환경적 관점만이 아닌 사회적, 경제적 관점으로 확대된다는 점에서 전주한옥마을은 지속가능발전교육의 학습소재로서 유용성이 확보된다.

지속가능발전교육의 중요성은 두말할 나위 없다. 그에 비하여 아직까지 이에 대한 연구는 만족스럽게 이루어지지 못하고 있는 것도 현실이다. 특히 지속가능발전교육에 대한 개념이 지나치게 환경적 관점에 매몰되는 점을 주의해야 한다. 논자들은 지속가능발전교육이 환경의 관점에 치우쳐 환경교육과의 차별이 없다는 문제를 제기한다. 전주한옥마을의 사례는 사회적, 경제적 관점으로까지 외연을 확대시켜주어 이 같은 문제제기에 일정 정도 답변을 줄 수 있을 것이다. 아울러 지속가능발전교육에 대한 학습컨텐츠를 개발하고 선정하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

## < 참고 문헌 >

- 강동진(2013). 도시재생 관점에서의 도시유산 개념 정의에 관한 연구. **국토계획**, 48(6).
- 강운선(2010). 지속가능발전교육의 측면에서 2007 개정 중학교'환경'교과서의 내용분석. **한국지리환경교육학회지**, 18(3).
- \_\_\_\_\_ (2011). 사회과에서 범교과 학습의 맥락으로서 지속가능발전교육의 실현 가능성. **학습자중심교과교육연구**, 11(1).
- 교육과학기술부(2009). **초등학교 교육과정**. 고시 제 2009-41호(2009.12.23).
- 김동영(2010). **도심활성화에서 신예술가집단의 역할: 전주한옥마을 사례를 중심으로**. 전북대학교 박사학위 논문.
- 김민영(2013). 군산의 근대역사경관 활용과 원도심재생. **지역발전연구**, 13(1).
- 김봉석(2013). 만들어가는 지역화 교재 개발 사례. **사회과교육**, 52(3).
- 김태경(2006). 지속가능발전을 위한 교육(ESD)과 지속가능성을 위한 (경제)교육. **환경교육**, 19(3).
- 김판석·사득환(1999). '지속가능한 발전'에 대한 이해와 개념정립. **한국정치학회보** 32(4). 71-88.
- 김현숙(2004). **지도를 통해 본 전주의 근현대 공간구조 변화, 지도로 찾아가는 도시의 역사: 전주의 도시형성과 공간구조의 변화**. 전주역사박물관.
- 김현숙(2012. 3). **역사문화자산을 활용한 도심재생**. 한국건축역사학회 월례학술대회 발표문.
- 김혜민(2011). **지속가능한 도시를 위한 창조적 도시재생정책에 관한 연구**. 안전행정부.
- 김호석 외 (2011). **학교 교육과정 지속가능발전교육(ESD) 강화방안**. 서울: 유네스코한국위원회.
- 김효정(2014). 문화콘텐츠를 활용한 통한 도시재생 전략. **국토연구**, 490.
- 나춘선 외(2012). **구마산 원도심 도시재생을 위한 지역 내 역사문화자원 도출 방안에 관한 연구**. 대한건축학회지회연합회 학술발표대회 논문집, 8(1)1.
- 남해경(2012) **전주한옥마을 한옥의 유형과 특성에 관한 연구**. 전주시역사박물관
- 도시재생사업단(2012). **역사와 문화를 활용한 도시재생이야기: 세계의 역사·문화도시재생사례**. 한올아카데미.
- 모경환 외(2010). **초등학교 ESD 수업모듈**. 유네스코한국위원회.
- 문화재청(2008). **도시재생을 위한 역사문화자원의 활용방안**.
- 박문각편집부(2010). **시사상식사전**. 박문각.
- 박태윤·성정희 (2007). **지속가능발전교육을 위한 교사지침서**. 유네스코한국위원회·유엔지속가능발전교육 통영센터(통영RCE).
- 성정희·변원정 (2013). **해의 지속가능발전교육 사례 연구:북아메리카 대학 -지역 -유네스코활동 협력**. 유네스코 한국위원회.
- 양미경(2012). **전주한옥마을과 전주비빔밥의 문화자원화 과정 연구**. 한국학중앙연구원 박사학위논문.
- 여옥경(2009). 한,미 도시재생의 사업유형별 전략비교 연구. **국토지리학회지**, 43(2).
- 유네스코한국위원회. (2007). **지속가능발전교육을 위한 교사 지침서**.
- 유혜림(2015). **지방도시 역사문화거리조성사업의 전국적 특성과 성공요인에 관한 연구**. 서울대학교 석사학

위논문.

- 윤정란 외(2012), 문화적 도시재생전략 비교연구: 전주시 및 군산시 사례를 중심으로. **국토지리학회지**, 46(3).
- 이건남 외(2010). 지속가능발전교육과 실과교육의 관계. **실과교육연구**, 16(1).
- 이경은(2012), 전주시 도시개발 레짐의 변화. **도시연구**, 7.
- 이권희(2014). 역사문화 콘텐츠 활용이 도심재생 인식에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 이동희(2000). **전주학 서설(전주학총서1)**, 전주역사박물관.
- 이병민 외(2014). 한국형 지역재생 개념수립을 위한 인문학적 접근방안 모색. **국토지리학회지**, 48(2).
- 이선경 외(2005). **유엔 지속가능발전교육 10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구**. 대통령자문 지속가능발전 위원회.
- 이선경 외(2013). ‘**지속가능발전교육 10년**’ 국가보고서 작성 연구. 유네스코한국위원회.
- 이선희(2011). 전통문화구역 정책변화가 주민사회에 미친 영향. **지역사회연구**, 19(1).
- 이슬지(2014). **지속가능한 역사도시를 위한 방안**. 고려대학교 박사학위논문.
- 전주시(2014). **전주한옥마을 현황**.
- 정미숙(2005). 독일의 지속가능발전교육 프로젝트 ‘**BLK Program 21**’ 조사 및 분석 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 조미성(2014). **지속가능성의 관점에서 전통사회를 다시 생각한다**. 한국환경교육학회 학술대회 자료집.
- 지속가능발전위원회(2005). **유엔 지속가능발전교육 10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구**. 대통령자문 지속가능발전위원회.
- 유네스코 한국위원회(2010). **유엔 지속가능발전교육 10년(DESDE, 2005-2014) 맥락과 구조의 검토**.
- 홍성덕(2012). **전주한옥마을의 역사: 전주한옥마을 개발의 역사**. 블로그(blog.daum.net/historyjj/82).
- 황인욱(2014). 이상주의적 구도심 보전 및 개발계획의 성립과 변형. **지역사회연구**, 22(4).
- \_\_\_\_\_ (2015). **구도심 재활성화 사업과 공간 갈등**. 전북대학교 박사학위논문.
- 내일신문(2015. 2. 24.). ‘**넘치는 관광객**’ 전주시 행복한 고민.
- 전라일보(2015.10.19.). **전환기 맞은 전주한옥마을**.
- 한겨레신문(2015. 9. 24.). **전주 한옥마을 꼬치구이 가게 퇴출 안 시킨다**.
- 한국향토문화전자대전, www.grandculture.net
- Jensen. R., 서정환 역(2005). **드림 소사이어티**. 리더리드출판.
- Landry, C., 임상오 역(2005). **창조도시**. 해남.
- Peter, H., 임창호 외 역(2005). **미래의 도시 : 21세기 도시의 과제 및 대응 전략**. 한울.
- UNCED(UN Conference on Environment and Development)(1992). *Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development*, United Nations, New York.
- UNESCO(2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) International Implementation Scheme*. France: UNESCO.
- UNESCO(2006). *Education for sustainable development toolkit*. Paris: UNESCO Education Sector.
- UNESCO(2006). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 Framework for the UN DESD International Implementation Scheme*.

UNECE(2008). *Discussion Paper on Competence in Education for Sustainable Development in the Education Sector*. UNESO.

UNESCO(2009). *Review of contexts and structures for ESD*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *UN DESD Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*, UNESCO.

UNESCO(2012). *Shaping the education of tommorow: 2012 report on the UN decade of education for sustainable development*. Paris: UNESCO Education Sector.



# MEMO

A large, empty rectangular box with rounded corners, intended for writing a memo.