

시민교육의 확장을 위한 평생교육의 의의 : 지역사회기반 시민교육을 중심으로*

이은미(중앙대학교 대학원)
진성미(중앙대학교)**

목 차

- I. 서론
- II. 시민, 시민성, 시민교육
 - 1. 시민과 시민성
 - 2. 시민교육
- III. 시민교육의 확장
 - 1. 시민교육 확장의 필요성
 - 2. 평생교육을 통한 시민교육의 확장
- IV. 확장된 시민교육 사례: 지역사회기반 시민교육
 - 1. 지역 시민성
 - 2. 지역사회기반 시민교육
- V. 결론

민주주의의 위기에 대한 해결책으로서 시민교육이 중요시되고 있는 가운데, 세계화 및 지역화, 학습사회 도래와 같은 사회 변화는 시민교육의 경계를 확장할 필요성을 제기하고 있다. 이 연구는 시민과 시민성, 시민교육의 개념들을 이론적으로 고찰하고, 시민교육 경계 확장의 필요성과 그 역할을 평생교육 차원에서 어떻게 기여할 수 있는지를 탐색해보고, 경계가 확장된 시민교육의 사례로 지역사회기반 시민교육에 대해서 살펴보았다.

시민과 시민성, 시민교육의 개념은 강조점에 따라 변화하는 맥락적 성격을 가지고 있어서 하나의 단일 개념으로 정의내리기 어렵다. 그럼에도 불구하고 기존의 논의들을 종합해보면, 시민이란 ‘소속감을 지닌 공동체 구성원으로서, 법적·정치적·사회적 측면에서 권리와 의무를 가지며, 정체성·주체성·도덕성에 대한 의식과 자질을 교육을 통해 함양할 수 있는 주체’를 의미한다. 이런 시민의 지위에 요구되는 의식 및 자질이 시민성이며, 시민성 함양을 위한 교

* 이 논문은 2012년도 중앙대학교 신입생성적우수장학금의 지원에 의하여 작성되었음.

** 교신저자: sungmi@cau.ac.kr

육이 바로 시민교육이라 할 수 있다.

그러나 현재의 시민교육은 그 대상이나 시민교육이 고려하는 공간적 개념의 측면, 시민교육의 내용과 방법에 있어 한계를 지니고 있다. 이러한 시민교육의 한계를 극복하기 위해서는 시민교육의 대상을 학교 내 청소년에서 모든 시민으로, 공간적 개념을 국가사회 이외의 세계사회나 지역사회로, 내용을 정치적 영역뿐만 아니라 생활영역 전반으로, 방법을 강의를 통한 지식 주입식에서 대화와 토론을 통한 문제 제기식으로 확장해야 한다. 이런 시민교육 경계 확장에 평생교육이 주요한 역할을 담당할 수 있다. 평생교육이 궁극적으로는 시민교육을 통해 민주주의를 토대로 하는 학습사회 건설을 추구하고, 추구하는 이념과 지향점, 전문성과 인프라가 기존 시민교육의 문제점 해결에 기여할 수 있으며, 평생교육 분야에서 시민교육에 많은 관심을 가지기 시작했다기 때문이다.

이러한 시민교육 확장의 사례로서 지역사회기반 시민교육은 지역공동체에 거주하는 시민들을 대상으로, 지역 시민성 함양을 위해 지역 특수성 및 일상생활 영역을 내용으로, 지역자원을 활용한 다양한 교육 방식을 가능하게 한다는 의의를 가진다. 이와 같은 확장된 시민교육을 활성화하기 위해서는 평생교육 차원에서의 시민교육에 대한 연구와 시민성과 시민교육을 학습의 차원에서 고찰하는 연구, 확장된 시민교육의 실천을 탐색하는 실증적 연구 등을 필요로 한다.

주요어: 시민, 시민성, 시민교육의 확장, 평생교육, 지역사회기반 시민교육

I. 서론

인구가 늘어나고 사회가 발전함에 따라 여러 사회 체제들이 등장하고 사라졌다. 이런 사회 체제들 중에서 우리는 민주주의를 가장 이상적인 형태로 꼽는다. 한국 사회는 많은 투쟁과 희생을 통해 어렵게 민주화를 이룩하였고, 그 결과 절차적 민주주의도 어느 정도 정착되게 되었다. 그러나 여전히 정치·경제·사회·문화 영역 등 지역사회의 일상생활에서는 아직까지 실질적 민주화에 이르고 있지 못하고 있다는 주장(최장집, 2010) 또한 근래의 상황을 반영하고 있다. 실질적 민주화가 아직 정착하지도 못한 상황에서, 경제적 논리가 우선시되는 신자유주의 영향으로 인해 민주주의가 위협을 받고 있다는 우려가 증가하고 있다. 현대사회의 많은 사람들이 사적인 문제에만 관심을 가질 뿐 공적인 사회문제에는 무관심하다는 것이다. 민주주의 체제를 건실하게 유지하기 위해서는 시민들의 사회적 관심을 유도하고 참여의지와 능력을 배양할 수 있는 시민교육이 활성화되어야 한다(박수명, 2005; 신미식, 2011; 전득주, 2003).

시민교육은 시민을 대상으로 시민성 함양을 위한 교육이라고 할 수 있다. 이 시민과 시민성을 어떻게 개념화하느냐에 따라 시민교육의 목적과 내용 등이 달라진

다. 과거의 시민교육은 학교 내 청소년이나 시민교육에 관심있는 일부 시민들을 대상으로, 국가 공동체를 살아가기 위한 국가 시민성 함양을 목적으로, 국가와 시장 등에 대한 정치적 영역에 관한 내용을, 단순히 주입하는 강의식으로 이루어졌다.

그러나 세계화 및 지역화, 학습사회 도래와 같은 사회 변화의 바람 속에서 현대 사회는 다양성이 증대되는 방향으로 변화하고 있다. 이런 사회 변화에 부응하여 시민교육도 또한 그 경계를 확장할 필요가 있다. 시민교육은 학교 청소년에서 모든 시민을 대상으로, 국가라는 공동체 외에도 세계사회나 지역사회와 같은 탈국가적인 공동체를 살아가기 위한 시민성을 함양하기 위한 시민교육으로, 정치적 영역에서 생활영역 전반에 대한 내용으로, 강의를 통한 지식 주입식 교육에서 대화와 토론을 통한 문제 제기식 교육 방법으로 확장되어야 한다.

시민교육에 대한 선행연구들을 살펴보면, 청소년을 대상으로 한 학교 시민교육과 중앙 시민단체의 시민교육에 대한 연구가 다수임을 알 수 있다. 청소년들의 시민의식이나 정치교육을 다룬 학교의 사회과 시민교육에 관련된 연구들이 가장 많았고, 다음으로 시민사회 관점에서 사회교육의 이름으로 시행하고 있는 시민교육에 대한 연구들이 많았다. 평생교육적 관점에서 시민교육을 논의한 연구들도 있기는 했지만 많지 않았고, 그 외 탈국가 시민성이나 다문화, 지역사회 등에 초점을 맞춘 시민교육 연구는 매우 드물게 있었다.

시민교육 경계의 확장이 시대적 요구임에도 불구하고 이와 관련한 시민교육연구는 아직 많이 부족한 실정이다. 확장된 다양한 영역에서 시민교육이 활성화되기 위해서는 시민교육의 확장에 대해 논의해 볼 필요가 있다. 이러한 배경에서 이 연구는 먼저 기존에 논의되었던 시민과 시민성, 시민교육의 개념들을 고찰하고, 시민교육 경계 확장의 필요성과 그 역할을 평생교육이 담당할 수 있음을 논의하고자 한다. 마지막으로 확장된 시민교육의 한 사례로서 지역사회기반 시민교육을 예로 하여 지역사회기반 시민교육의 의의를 살펴보고자 한다.

II. 시민, 시민성, 시민교육

1. 시민과 시민성

역사적인 시간과 광범위한 공간을 통합할 수 있는 시민의 개념을 한 마디로 정의하는 것은 쉬운 일이 아니다. 시민을 설명할 수 있는 다양한 측면들 중에서 어디

에 중점을 두느냐에 따라 시민에 대한 개념 정의가 다르다. 시민의 개념을 어원적 의미를 통해 설명하는 관점도 있고, 역사적 변화에 따라 설명하기도 하며, 시민을 경제적, 법률적, 정치적 관점으로 나누어 개념화하기도 한다.

‘시민’은 라틴어로 ‘부르가리우스(burgarius)’라고 한다. 이는 ‘성(城) 안에 사는 사람’이라는 뜻이다. 고대 그리스 시대의 시민도 도시공동체(polis) 안에 거주하는 사람을 의미했다. 로마시대 역시 시민을 ‘키비스 로마누스(civis romanus)’라고 부르며 로마(제국) 내에 거주하는 사람을 시민으로 간주했다. 이처럼 시민을 ‘성 안에 사는 사람’으로 한정짓는 시민의 어원적 의미는 단순한 공간적 의미를 넘어서, 정치·경제·사회·문화적인 차이를 의미하기도 한다(이관춘, 2011).

시민의 개념이 역사적으로 어떻게 변해왔는지를 통해 시민의 개념을 탐구하기도 한다. 즉 역사 속의 정치공동체들이 시민을 어떻게 규정하느냐에 따라 시민의 개념이 결정되는 것이다. 고대 그리스 로마시대에서는 의사결정에 직접 참여하며 외적으로부터 도시를 방어할 권리와 의무를 지닌 사람을 시민이라 칭했고, 근대 시민사회 성립 과정에서 탄생한 시민은 국가의 부당한 권력에 대항하여 인간의 기본권으로서 자유권과 참정권을 확보한 사람을 의미했다(Heater, 2007).

또한 시민을 경제적, 법률적, 정치적 관점으로 나누어 개념화한 학자들도 있다. 경제적 관점에서의 시민은 부르주아이다. 이는 시민의 형성과 발전이 자본의 축적을 이룬 계층을 중심으로 이루어졌다고 바라보는 관점이다. 시민을 법적 지위를 갖는 개념으로 보는 관점인 법률적 관점은 국가에 대한 정치적, 법적 소속성을 의미한다. 마지막으로 정치적 관점에서의 시민은 경제적 의미의 시민과 유사하지만, 유산계급의 개념에서 좀 더 확대되어 경제적 사회관계에 의해 결정되는 시민을 의미한다(유팔무·김호기, 1995).

시민을 정의하는 시각 역시 다양하다. 그러나 이런 다양한 시각들은 크게 두 가지 관점으로 정리될 수 있다. 하나는 시민으로서의 소속과 그에 대한 권리와 의무를 강조하는 관점으로, 시민을 ‘공동체의 구성으로서 권리와 의무를 가진 존재’로 정의(임희섭 외, 1996)한다. 다른 하나는 민주주의 주체로서의 시민이 참여하고 행동하는 것을 강조하는 관점으로, 시민을 ‘민주주의의 가치 실현을 위해 능동적으로 참여하고 행동하는 주체’라고 정의(김민호, 2013)한다. 지금까지의 논의를 종합해보면, 시민이란 ‘공동체의 구성원으로서 권리와 의무 모두를 가지며, 사회를 이해하고 이를 적극적으로 실천에 옮길 수 있는 주체’라고 할 수 있다.

시민성을 뜻하는 ‘citizenship’은 시민이란 뜻의 ‘citizen’과 자질 및 조건을 의미하는 ‘ship’을 합친 용어이다. 즉, 시민성(citizenship)이라는 용어는 시민으로서의 소속(belonging)을 의미하며, 시민이란 지위에 요구되는 자질이라는 의미도 갖는다(김창

업, 2005). 과거의 근대적 시민성의 정의가 국민국가(nation-state)의 개념 속에서의 단일한 지위와 동일한 권리 및 의무를 의미하는 물리적 영역의 범주 내로 한정되었다면(설규주, 2001), 오늘날의 시민성은 물리적 지역 경계로서의 국경을 넘어선 탈국가적 시민성으로 '같은 국민'이라는 의식보다는 '같은 인간'이라는 전인적 속성이 강조된다(Soysal, 1998). 이는 시민성이 '독립된 개인'의 측면에서 고려되는 것이 아니라, '관계'로 형성된 인간의 측면에서 고려되고 있다는 것이다(김왕근, 1995).

시민성의 개념 역시 시민의 개념과 마찬가지로 하나의 단일 개념으로 정리하기는 쉽지 않다. Marshall(1950)은 시민성을 시간의 흐름에 따라 중시되었던 개념을 기준으로 설명한다. 18세기에 중시되었던 시민성은 '시민적 시민성'으로, 재산권의 자유 등과 같은 개인의 자유와 권리에 관한 인식과 의식을 시민성으로 여겼다. 19세기에는 '정치적 시민성'을 중시했는데, 정치적 권력행사에 참여할 권리를 시민성으로 생각하였다. 즉 국회나 지방의회, 행정부 등에 참여하며 선거권이나 피선거권을 통해 힘을 행사하는 것이 19세기 시민에게 요구되는 중요한 자질이었다. 20세기가 되면서 '사회적 시민성'이 등장하는데, 이는 시민의 경제적 복지와 안정 및 문화적 삶을 요구할 수 있는 권리에 대한 인식을 의미한다.

시민의 지위를 통해 시민성의 개념을 설명하기도 한다. 시민은 특정 국가의 시민적, 정치적, 사회적 권리를 갖는 존재로서 이들은 '법적 지위'로서의 시민성을 지닌다. 또한 시민은 공동체의 정치 기관에 적극 참여하는 주체로서 '정치적 주체자'로서의 시민성도 가진다. 마지막으로 주관적 소속감을 의미하는 '정치공동체의 구성원'으로서의 시민성도 있다(Cohen, 1999).

시민성의 복합적인 특성을 그대로 살려, 시민성의 개념을 지역적 범위, 시민적 자질, 교육의 정도라는 다차원적인 측면에서 설명하기도 한다(Heater, 2004). 지역적 범위로서의 시민성은 공간적 차원으로, 가정, 학교, 이웃, 지역사회, 국가, 세계적 차원에서 시민이 담당해야 할 역할에 대한 인식을 강조한다. 시민적 자질로서의 시민성은 정체성, 주체성, 도덕성과 법적·정치적·사회적 측면에서의 권리와 의무를 의미한다. 마지막으로 시민적 자질을 갖춘 교육의 정도로서의 시민성은 시민 정신이나 자질을 알고 있다 하더라도 교육을 통해서 이를 지식이나 태도, 행위로 승화시켜야 한다는 것을 강조한다. 즉 시민성이 시민 자질에 대해서 기본적으로 인식하는데에만 그치는 것이 아니라 교육을 통해 시민의 자질을 태도나 행동으로 구체화시켜야 한다는 것을 의미한다(배한동, 2006).

마지막으로 Johnston(1999)은 시민성이 추구하는 내용에 따라 시민성을 통합적, 다원적, 성찰적, 행동적 시민성 네 가지로 제시하고 있다. 통합적 시민성(inclusive citizenship)은 사회적·경제적으로 배타성을 지닌 위험 사회(risk society)에서 사회적

통합(social cohesion)의 가치를 내면화하는 것을 의미한다. 통합적 시민성을 기르기 위해서는, 경제적·인종적·문화적 차이에 관계없이 누구나 공통의 이해관계를 지니고 있다는 것을 인정하고 포용하는 교육과 훈련이 필요하다. 다원적 시민성(pluralistic citizenship)은 통합적 시민성에 기초하지만 그 포용성을 넘어서는 시민성으로, 다양성과 문화적 복합성을 수용할 줄 아는 시민성이다. 다원적 시민성은 문화 간의 대화를 강조하며 '다양성 속의 연대'를 발전시킨다. 성찰적 시민성(reflexive citizenship)은 반성적이고 자기 비판적이며 역동적인 시민성이다. 위험 사회의 복잡성, 불확실성, 다양성을 인식하고 성찰할 줄 아는 시민의 자질이라 할 수 있다. 시민의 권리뿐만 아니라 시민의 책임에 대해서도 적극적이고 비판적으로 성찰할 수 있는 시민을 위한 교육이 필요하다. 마지막으로 행동적 시민성(active citizenship)은 통합적, 다원적, 성찰적 시민성을 통합한 개념이다. 행동적 시민성은 주변의 부조리나 불평등 현상에 대한 인식에 그치지 않고, 이를 해소하기 위한 적극적인 행동에 관심을 갖는다.

이러한 선행 연구들을 통해 살펴본 시민과 시민성의 개념은 역사와 문화, 강조점에 따라 변화하는 맥락적 성격을 지니며, 하나의 단일 개념으로 정의내리기 어려운 복합적인 성격을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고, 시민과 시민성의 개념은 '공간적 차원', '지위의 차원', '의식 및 자질의 차원'으로 정의내리고 구분할 수 있다. 즉, 시민이란 '소속감을 지닌 공동체 구성원으로서(공간적 차원), 법적·정치적·사회적 측면에서 권리와 의무를 가지며(지위의 차원), 정체성·주체성·도덕성에 대한 의식과 자질을 교육을 통해 함양할 수 있는 주체(의식 및 자질의 차원)'를 말한다.

2. 시민교육

시민교육은 학자들 간에 합의된 단일 개념이라기보다는 일종의 맥락 의존적 다양성을 전제로 한 '개념적 쟁송지대(contested terrain)'이다(한승희, 2002). 시민교육의 경계를 명확히 하기 힘든 것이 바로 시민교육의 본질 중 하나인 것이다. 시민교육을 정의하기 위해서는 '무엇을 지향하는 시민교육인가'라는 질문을 통해 시민교육이 무엇인지를 도출해 내야 한다.

시민교육이 지향하는 바에 따라 그 시민교육을 의미하는 용어들도 또한 공민교육, 정치교육, 민주시민교육, 시민참여교육 등과 같이 혼재되어 사용되고 있다. '공민교육(公民教育)'은 일본에서 사용되는 용어로, '공동체의 구성원'으로서의 시민의 자질을 함양하는 교육을 의미하는 'civic education'으로 이해할 수 있다. 독일은 '정치교육(politische bildung)'이라는 용어를 사용한다. 한국에서는 시민교육을 '민

주시민교육(education for democratic citizenship)'이라고 많이 표현했다. 2007년 평생교육법 개정으로, 평생교육의 6대 영역 중 하나로 시민교육에서의 참여를 강조하는 '시민참여교육'이라는 용어가 등장하기도 했다. 이 연구에서는 '시민교육'을 앞에서 살펴본 시민성(citizenship)과 연계하여, 'citizenship education'의 의미로 사용하고자 한다.

시민교육의 내용은 그 시민교육이 지향하는 시민성이 무엇이냐에 따라 결정된다. 앞서 4가지 시민성을 제시했던 Johnston(1999)은 시민성 자체가 바로 시민교육의 내용이라고 얘기한다. 통합적 시민성은 동료 시민과의 연대성을 학습하는 것으로, 이전까지 '그들'이었던 사람들을 '우리'로 인식하는 것이다. 즉 경제적 차이, 인종적 차이, 문화적 차이에 관계없이 누구나 공통의 이해관계를 지니고 있음을 학습하고 사회적 통합의 가치를 내면화 하는 것을 시민교육을 통해 배울 수 있어야 한다는 것이다. 다원적 시민성을 위한 시민교육은 보편적 인권을 존중할 뿐만 아니라 타협과 변화가능성에 개방적이 될 수 있도록 해야 한다. 그렇기 때문에 문화 간의 대화를 강조하며 '다양성 속의 연대'를 발전시킬 수 있는 내용을 학습해야 한다. 성찰적 시민성을 내용으로 하는 시민교육은 기존 사회질서에 대해 무비판적이던 사고를 비판적 사고로 전환하는 것을 목표로 한다. 위험사회의 복잡성, 불확정성, 다양성을 성찰할 수 있어야 한다. 마지막으로, 행동적 시민성을 위한 시민교육은 공익이 중요하다는 것을 인지하는 선에서 그치지 않고, 공익을 위해 사익을 희생할 수 있는 행동 변화를 이끌어 내는 것을 목적으로 해야 한다.

과거의 시민교육은 국가 시민성의 토대 위에서 많이 언급되었다. 국가 시민성에 초점을 맞춘 시민교육 중에서 시민교육의 내용을 정치적 영역에 중점을 두는 관점은 시민교육을 '국가 주도의 시민교육'이나 '정치교육', '민주주의교육'으로 간주한다. 국가 시민성을 강조하는 또 다른 관점은 시민교육에서 시민사회의 역할을 강조하는 입장이다. 이들은 시민사회를 국가와 시장에 대비되는 제3영역으로 구분하면서, 시민사회가 국가와 시장을 비판하고 견제하는 역할을 해야 한다고 주장한다(김창엽, 2004; 한승희, 2002). 즉 국가권력이나 시장권력에 대항하는 비판적인 국가 시민성을 위한 시민교육을 추구하는 것이다.

민주주의가 정착되고 시민사회가 성행했던 19~20세기에는 국가 시민성을 위한 시민교육이 중시되었지만, 최근에는 세계화 및 지역화로 인해 탈국가 시민성이 중요하게 대두되고 있다(설규주, 2001). 탈국가 시민성은 세계 시민성과 지역 시민성으로 구분할 수 있다. 세계 시민성은 어느 특정 국가나 집단의 관점에서 본 시민성이 아니라, 특정한 이해관계를 초월하여 보편적인 가치를 추구하고 그것을 위해 행동하는 시민성이다. 그래서 세계 시민성을 위한 시민교육은 환경, 인권, 평화, 구제,

전쟁 등과 같은 쟁점에 있어서 특정 집단이나 지역, 국가의 입장에서 벗어나서 인류 전체 관점에서의 접근을 지향한다.

또 다른 탈국가적 시민성은 지역 시민성이다. 지역 시민성을 위한 시민교육은 소속감과 정체성, 그리고 참여를 위한 교육이라고 할 수 있다. 공동체에의 참여는 지역사회 구성원들 사이에 '공유하는 가치'와 그들이 소속된 공동체에 대한 '소속감'이 있을 때 진정으로 가능하기 때문이다. 자신이 선택한 지역사회에서 자신이 추구하는 목적을 이루기 위해 참여하고 헌신할 수 있도록 하는 것이 지역 시민성을 위한 시민교육이라 할 수 있다(설규주, 2001).

시민교육으로서의 정치교육을 체계적으로 실시하고 있는 독일에서는 1976년에 '보이텔스바흐 합의(Beutelsbacher Konsens)'를 도출하였다. 시민교육 전반에 대한 내용을 담고 있는 이 합의문에서는 시민교육 방법에 대한 방향을 찾아볼 수 있다. 첫째, 시민교육에서는 강화나 교화, 주입을 해서는 안 된다. 둘째, 사회적 이슈나 논쟁을 시민교육에 도입하여 균형적인 시각과 대립적인 논점을 확보할 수 있도록 해야 한다. 셋째, 학습자 스스로가 사회적 상황과 논점, 자신의 위치를 분석할 수 있어야 하며, 이를 통해 최종적으로 자신의 결론을 도출할 수 있어야 한다(김영인·설규주, 2008).

학교에서 청소년들을 대상으로 실시하는 시민교육이나 현재 시민사회단체들이 시민교육에 관심 있는 소수의 성인들을 대상으로 실시하고 있는 시민교육은 교실이나 강의실 안에서 단순히 지식을 전달하는 강의법에 의존할 수밖에 없는 구조이다. 강의법 외에도 세미나와 토론, 체험활동 등의 교육 방법이 종종 고려되기는 하지만, 그 비율은 그다지 높지 않은 편이다. 시민교육에서 지향하는 것은 지식이 아니라 지혜여야 하듯이(이관춘, 2011), 시민교육의 목적과 내용에 적합한 시민교육 방법의 확장에 대한 고민 또한 계속적으로 필요하다 하겠다.

Ⅲ. 시민교육의 확장

1. 시민교육 확장의 필요성

시민교육의 중요성을 주장한 연구자들은 민주주의에 대한 위협을 배경으로 시민교육의 필요성을 강조하기도 한다. 특히 1990년대 중반 이후 세계화로 인한 사회적 불평등 심화와 사회적 배제에 따른 민주주의에 대한 위협은 시민의 참여, 사회적

연대와 통합을 강조하는 시민교육을 더욱 필요로 하고 있으며(양홍권, 2000), 민주주의적 가치에 대한 방어 또한 중요한 배경이 되고 있다. 예로, 현대사회의 많은 사람들이 사적인 문제에만 관심을 가질 뿐 공적인 문제에 대해서는 일부 전문가에게 의존하게 되는 경향이 있는데, 이것은 민주주의 자체의 근거에 위협이 될 수 있다(박수명, 2005).

이처럼 어렵게 발전되어온 민주주의가 흔들릴 수도 있다는 위기의식은 시민교육의 필요성을 제기하고 있다. 김민호(2013)는 민주주의를 추동하는 주체인 시민들이 시민성을 학습하지 않는다면 민주주의가 제대로 운영되지 못하고 '중우정치(衆愚政治)'로 전락해버리고 말 것이라고 경고한다. 즉, 비록 소수자가 진리를 주장할지라도 민주주의 정신에 대한 기본적인 이해가 없는 '시민성 없는 껍데기 시민들'이 다수결이라는 원칙에 따라 그 의견을 묵살해 버리고 민주주의가 후퇴하는 방향으로 사회를 이끌 수도 있다는 것이다.

시민교육이 민주주의의 위기에 대한 해결책으로써 매우 중요함에도 불구하고, 현재의 시민교육은 그 대상이나 시민교육이 고려하는 공간적 개념의 측면, 시민교육의 내용과 방법에 있어 한계를 지니고 있다(김민호, 2011; 한승희 외, 2002). 먼저, 현재 시민교육은 주로 학교 청소년들을 대상으로 교과 수업을 통해 이루어지고 있으며, 이 외에 시민사회단체의 시민교육 강좌에 참여하는 소수 성인들만을 대상으로 이루어지고 있다. 시민교육은 세계화 및 지역화로 인해 현대사회 시민들이 살아가는 공간들이 다양해지고 있음에도 불구하고, 시민들이 살아가는 공동체를 국가사회 하나로 한정하는 경향이 있다. 또한 사회가 다양해지면서 시민들의 관심도 다양해졌지만 학교 및 중앙 시민사회단체들은 여전히 정치적 영역에 치우친 내용으로만 시민교육을 실시하고 있다. 마지막으로, 지혜를 추구하는 시민교육의 방법으로 교실에 앉아 지식을 주입하는 강의식 방법은 한계가 있다.

이러한 시민교육의 한계를 극복하기 위해서 시민교육의 경계를 대상, 공간, 내용, 방법적인 측면에서 확장시킬 필요가 있다. 먼저 오늘날 정치의 실질적 주체이자 청소년들의 본보기가 될 성인 모두를 대상으로 시민교육의 대상을 확장할 필요가 있다. 또한, 모든 시민들이 국가사회뿐만 아니라 세계사회와 지역사회라는 공동체를 살아가는 시민으로서 의식을 가질 수 있도록 하는 시민교육도 필요하다. 이를 위해서는 시민교육의 내용이 정치적 영역을 넘어서 생활 영역 전반에 관련된 내용으로 확장되어야 한다. 마지막으로, 시민으로서의 성찰과 참여를 이끌어 낼 수 있는 개방적이고 다양한 시민교육의 방법들에 대한 고민도 병행되어야 할 것이다.

1) 시민교육 대상의 확장 : 학교 내 청소년 → 모든 시민

자라나는 청소년들이 성숙한 시민의식을 가질 수 있도록 학교에서 청소년들을 대상으로 시민교육을 실시하는 것은 매우 중요하다. 그러나 시민교육이 민주주의 위기의 대안으로서 역할을 하기 위해서는, 청소년뿐만 아니라 현대사회를 살아가는 모든 시민들을 대상으로 시민교육이 이루어져야 할 필요가 있다.

시민교육의 필요성을 주장한 연구자들은 특히 성인을 대상으로 한 시민교육의 필요성을 언급하고 있다. 성인을 대상으로 한 시민교육의 필요성은 크게 세 가지이다. 첫째, 오늘날 정치를 이끌어 가는 실질적인 주체는 성인들이기 때문이다(김신일, 1994; 이해주, 1996). 투표권이 보장된 성인들이야말로 실질적인 정치행위자이자 국가 의사결정권자이다. 성인들이 성숙한 시민의식을 갖지 못한다면, 우리는 '위험사회'와 '중우정치'에서 빠져나오지 못하게 될 것이다.

둘째, 성인들의 시민성과 기성사회의 모습이 청소년들의 시민성 함양에 지대한 영향을 미치기 때문이다(김신일, 1994; 박수명, 2005; 이해주, 1996). 청소년들의 시민성 함양을 위한 직접적인 교육도 중요하지만, 청소년들은 가정이나 사회에서 성인들의 시민성을 보고 배우는 측면이 더 크다. 그렇기 때문에 성인들의 시민성 함양을 위한 성인 시민교육이 매우 중요하다.

마지막으로, 한국사회에서는 성인과 청소년들이 세대적으로 상이한 정치사회화 과정을 거쳤기 때문에 성인을 위한 시민교육도 필요하다(김왕식, 1996). 짧은 시간 동안 빠르게 변화한 한국사회에서, 성인들이 경험한 정치사회화 청소년들이 경험한 정치사회화는 매우 다르다. 이와 같은 정치사회화 경험의 차이는 극단적인 세대갈등으로 드러나고 있다. 이런 한국사회의 세대 간 통합을 위해서도 성인들을 위한 시민교육이 필요하다.

2) 시민교육 공간(공동체)적 개념의 확장 : 국가 시민성 → 탈국가 시민성

민주주의가 정착되고 시민사회가 성행했던 19~20세기에는 국가 시민성을 위한 시민교육이 중시되었다. 당시에는 국민국가(nation-state) 내에서 국민으로서 단일한 지위와 동일한 권리 및 의무를 갖는 것이 중요했기 때문이다(설규주, 2001). 이 때 시민교육은 국가라는 물리적 영역 범주 내로 한정된 국가 시민성을 지향했다.

그러나 최근에는 세계화 및 지역화로 인해 우리가 사는 지역의 경계가 벌어지고 다양해지고 있다. 우리는 여전히 국경이라는 물리적 지역 공간의 경계 내에서 살고 있지만, 사회·정치·경제·문화적으로는 국가사회뿐만 아니라 세계사회와 지역사회 공동체의 일원으로도 살아가고 있다. 이렇듯 물리적 지역 경계로서의 국경을 넘어선 다양한 공동체의 시민으로서의 역량을 탈국가 시민성이라 한다. 탈국가적 시민성은

‘같은 국민’이라는 의식보다는 ‘같은 인간’이라는 전인적 속성을 강조(Soysal, 1998) 하는 개념이다.

탈국가 시민성은 세계 시민성과 지역 시민성으로 구분할 수 있다. 세계 시민성은 전지구적 상호의존성이 증가하는 현대사회의 변화 속에서 정치, 경제, 문화 등 모든 영역의 다양성으로 인해 발생할 수 있는 일들을 관리하고 효과적으로 대응할 수 있는 시민적 역량을 의미한다(모경환·임정수, 2014). 지역 시민성은 자신이 거주하는 지역사회 속에서, 그 지역사회의 주체로서 지역사회 문제에 관심을 갖고 참여하며 적극적으로 해결하고자 하는 시민성을 의미한다. 실제적 생활의 터전에서 구현되지 못하는 민주적 시민 자질은 아무런 의미가 없기 때문에, 지역 시민성을 위한 시민교육은 매우 중요하다(Lowndes, 1995). 지역사회 구성원들이 서로 가치를 공유하고 공동체에 소속감을 가질 때, 비로소 진정한 공동체에의 참여가 가능하다. 이런 시민교육은 궁극적으로 민주주의 실현에도 기여할 수 있다(설규주, 2001).

3) 시민교육 내용의 확장 : 정치적 영역 → 생활 영역 전반

과거의 시민교육은 국가 시민성의 토대 위에서 많이 언급되었다. 국가 시민성을 지향하는 시민교육은 그 내용이 정치적 영역과 관련된 것들이 많다. 이러한 시민교육들은 ‘국가 주도의 시민교육’이나 ‘정치교육’, ‘민주주의교육’ 등으로 표현되기도 한다. 시민사회의 역할을 강조하는 내용의 시민교육 또한, 시민사회를 국가와 시장에 대비되는 제3영역으로 구분하면서 국가권력이나 시장권력에 대항하는 비판적인 국가 시민성에 대한 정치적 내용으로 주로 한다.

오늘날의 정치교육은 국가를 중심으로 한 정치사회에서 이루어지는 대의제 민주주의만을 지칭하는 것이 아니라, 일상생활 곳곳에서 일어나는 생활정치 측면을 고려한 넓은 의미의 정치교육으로서의 시민교육이 되어야 한다(한승희, 2002). 즉, 민주주의를 단지 정치원리로서만이 아니라 생활원리로 확대해야 하는 것이다. 국가와의 관계에서 시민의 지위를 파악하고 국가구성원으로서 국가주권자로서 시민적 삶을 전제로 하는 ‘좁은 의미의 시민교육’만이 아니라, 자신이 속한 직장, 지역사회, 국가, 지구촌 등의 공동체 구성원으로서 정치, 경제, 문화, 사회, 생태 영역 등에서 시민으로서 역할을 다하고 의사결정에 참여하는 데 필요한 기본자질을 체계적으로 함양시키는 ‘넓은 의미의 시민교육’도 요청된다(김영인·설규주, 2008).

1987년 민주화 운동 이후 절차적 민주화가 진전됨에 따라 사람들의 관심이 민주화나 사회구조보다는 개인의 삶으로 옮겨갔다. 1997년 IMF 외환위기 또한 사람들의 관심을 사회·정치적인 문제보다는 경제적 삶의 문제로 옮겨가게 하였다. 이러한 사회 변화와 시민들의 관심 변화를 반영하기 위해서는, 시민교육의 내용이 정치적

인 영역에만 한정되어서는 안 되고 모든 생활 영역으로 확대되어야 한다. 생활 영역 전반으로 확대된 시민교육은 경제교육, 역사교육, 미디어교육, 환경교육, 평화교육, 인권교육 등과 같이 다양하게 확대될 수 있을 것이다.

4) 시민교육 방법의 확장

: 강의를 통한 지식 주입식 → 대화와 토론을 통한 문제 제기식

독일의 ‘보이텔스바흐 합의’에 따르면, 시민교육에서는 강화나 교화, 주입을 해서는 안 된다고 밝히고 있다. 이와 더불어, 균형적 시각과 대립적인 논점을 확보할 수 있도록 해야 한다고 했다. 그러나 한국의 시민교육은 지식을 주입하는 강의식 교육법이 주를 이루고 있으며, 시민교육이 국가의 주도 하에 정권 유지나 정권의 정당성을 표방하기 위한 수단으로 사용되기도 하는 실정이다.

시민교육의 방법은 학습자에게 동전을 주입하듯이 지식을 주입하는 ‘은행 저금식 교육(banking concept of education)’에서 벗어나 ‘문제 제기식 교육(problem-posing education)’이 되어야 한다(Freire, 2000). 이런 문제 제기식 교육만이 진정한 성찰을 이끌 수 있고, 이를 통해 시민들이 궁극적으로 참여하고 행동할 수 있기 때문이다.

Gramsci는 상호 토의와 비판 과정을 기본 교육 방법으로 하는 대화법이 가장 적절한 시민교육의 방법이라고 주장하였다(안승대, 2011). 대화법이 서로 간의 상호작용을 통해, 모순의 부정과 반성을 가져오면서 새로운 합의와 새로운 인식과정에 도달하게 만드는 변증법적 교육 방법이기 때문이다. 대화법은 반문법과 변증법적 대화법으로 구성된다고 한다. 반문법은 무지를 자극하고 극단적인 집착과 이데올로기적 광신에서 벗어나게 하는 Socrates식 대화법이다. 변증법적 대화법은 자신의 의식을 부정하고 현실의 모순구조에 대한 비판적 의식을 지니게 함으로써 새로운 의식으로의 발전을 유도하는 Freire식 대화법이다.

시민교육을 통해 시민으로서의 성찰과 참여를 이끌어 내기 위해서는, 기존의 교육 방식인 은행 저금식 교육 방식에서 벗어나 반문법이나 변증법적 대화법을 통한 문제 제기식 교육 방식으로 접근해야 한다. 시민교육의 성격과 특징을 고려하여 시민교육의 효과를 증대할 수 있는 다양하고 개방적인 시민교육 방법들을 고민하고 개발해야 할 필요가 있다.

2. 평생교육을 통한 시민교육의 확장

평생교육의 이념은 세계 교육의 위기와 학교교육의 한계점들이 노정되고 학교교육의 바깥 영역인 사회교육의 역할과 의미에 대한 중요성이 강조되면서 태동되었다고 볼 수 있다. 평생교육이라는 용어를 처음 사용한 Lengrand(1970)은 평생교육의 대두 배경 중 하나로 '정치변동과 민주주의 확산'을 꼽았다. 이러한 배경을 토대로 UNESCO의 위원장인 Faure에 의해 1972년에 발간된 『존재를 위한 학습(Learning to be)』 보고서에는, 민주주의에 대한 신념과 인간의 완전한 자아실현에 대한 기본 가정들을 내포하고 있다. 이와 더불어 UNESCO는 인간주의적, 이상주의적, 민주주의적 통합형 학습사회론을 주창하기도 하였다. 이처럼 평생교육의 기본 목적은 전인적 자아실현과 민주주의 건설에 있으며(이희수·조순옥, 2007), 이는 시민교육의 내용 및 지향과도 같다고 볼 수 있다.

이러한 평생교육의 민주주의적 의의에도 불구하고, 현재 평생교육은 세계화, 정보화, 신자유주의, 지식기반경제 등과 같은 변화의 속에서 인적자원개발을 위한 경제 성장의 도구로 변질되었다는 비판을 받기도 한다(한승희 외, 2002; Jarvis, 2007). 평생교육의 변질과 도구화를 우려하는 많은 학자들은 평생교육이 시민교육 활성화와 같은 질적 성장에 더 많은 중점을 둘 필요가 있다고 주장한다(김민호, 2013; 신미식, 2011; 한승희 외, 2002). 적극적 시민의식이나 평등한 기회, 사회적 소외를 없애기 위한 측면에서의 평생교육이 더 고려되어야 한다는 것이다(Mayo, 2000).

시민교육 경계 확장의 필요성과 더불어, 평생교육이 시민교육 확장을 위해 중요한 역할을 할 수 있다는 의견이 제기되고 있다(박수명, 2005; 신미식, 2011; 한승희, 2002). 평생교육이 시민교육의 경계 확장에 핵심적인 역할을 할 수 있는 이유는 먼저 평생교육의 궁극적인 목표인 학습사회 건설이 시민교육을 통해 가능하기 때문이다. 다음으로, 평생교육의 이념이나 지향점, 평생교육이 가진 전문성과 인프라 등을 통해 기존 시민교육이 가진 문제점들을 해결할 수 있기 때문이다. 마지막으로, 최근 평생교육 내부에서 시민교육에 대한 관심이 증가하고 있기 때문이다.

초기 학습사회를 주장한 학자들은 평생교육이 양적으로는 성장했음에도 불구하고 학습사회가 실현되지 못하고 있는 이유를 시민교육의 부재에서 찾고 있다. Lengrand(1970)은 현대사회처럼 불평등이 심화된 사회에서 평등한 관계를 회복할 수 있는 해답으로 평생교육을 얘기하면서, 개인과 사회가 분리되지 않고 서로의 발전과 성장에 기여하는 학습사회 건설이 중요하다고 하였다. 그렇기 때문에, 평생교육이 시민들의 의식을 깨우고 시민으로서의 자질을 갖게 하는 프로그램과 방법으로 이루어져야 한다고 주장한다. Faure와 동료들(1972)에게 학습은 경쟁을 위한 것

이 아니라, 인간답게 살기 위한 학습, 비판적으로 자유롭게 생각할 수 있게 해주는 학습을 의미한다. 이런 측면에서, 학습자가 시민교육을 통해 정치의식을 개발하고 민주적 가치를 발전시킨다면 이전보다 살기 좋은 인간적인 사회인 학습사회 건설이 가능할 것이라고 하였다. 시민교육을 통해 민주주의가 건설하게 발전할 때 비로소 평생교육의 궁극적인 목표인 학습사회 건설이 가능한 것이다. Edwards(1997)는 교육된 사회로서의 학습사회는 적극적인 시민정신, 자유민주주의, 기회균등을 지지하는 사회로 표상되며, 사회구성원에 대한 시민교육 차원에서의 평생교육을 강조하는 유형의 사회라고 말한다. 이처럼 평생교육은 시민교육 활성화 및 시민교육의 확장을 위해 적극적인 역할을 담당해야 한다.

또한, 평생교육이 추구하는 이념과 지향점, 전문성과 인프라를 통해 기존 시민교육의 문제점들을 해결함으로써도 시민교육 확장에 기여할 수 있다. 우선, 기존의 시민교육은 학교교육 중심으로만 이루어져 왔다(박수명, 2005; 이승중, 2001; 한승희 외, 2002; 허영식, 2012). 이는 시민교육이 청소년들만을 대상으로 사회과 같은 교과 영역에서만 이루어져 왔다는 것을 의미한다. 국가나 시장, 시민사회 등에 대한 개념을 제대로 접해보지 못한 청소년들에게 사회 교사가 민주시민이자 지역주민, 세계시민으로서 지녀야 할 덕목과 자질을 지식의 형태로 주입하고 있었던 것이다. 학교 중심의 시민교육은 실질적으로 시민교육이 필요한 성인들이 배제되어 있는 시민교육이라는 점에서 문제가 있다. 또한 학교 중심의 시민교육은 시민과 시민성의 개념을 단순히 관념적 지식의 형태로만 주입시키기 때문에, 시민교육의 내용과 방법의 측면에서도 문제라고 할 수 있다. 평생교육 담론은 지금까지 학교교육을 중심으로 한 제도교육에만 초점을 맞춰왔던 사람들의 시각을 인간의 생활 영역 전반에 확대시키는 역할을 해오고 있다(한승희, 2010). 이는 평생교육 이념이 학교 중심으로 이루어져 온 시민교육의 문제점에 대한 해답을 제시할 수 있음을 시사한다.

시민교육의 두 번째 문제점은 시민교육이 국가 주도에 의해 이루어졌다는 것이다. 이는 시민교육이 정권 유지나 정권의 정당성을 표방하는 수단으로 이용되었다는 것을 의미한다(박수명, 2005; 한승희 외, 2002; 허영식, 2012). 이와 같이 변질된 시민교육의 목적을 민주주의 구현이라는 본래의 목적으로 되돌리기 위해서는 평생교육의 관점으로 시민교육에 접근할 필요가 있다. 평생교육이 지향하는 학습사회가 바로 수직·수평적으로 통합된 민주주의 중심의 교육체제를 의미하기 때문이다(Faure et al., 1972). 정치적 영역에만 치우쳐 국가 시민성만을 중시하는 국가 주도의 시민교육을 평생교육의 접근법을 통해 우리가 살고 있는 생활 세계의 민주화를 위한 시민교육으로 그 내용을 전환하고 확장시켜야 한다.

마지막으로, 학교 밖의 시민교육을 담당해 온 시민사회단체의 시민교육이 그 단

체의 목적이나 취지를 알리는 홍보성 교육에만 치우쳐 있다는 문제점이 있다(김창엽, 2004; 신미식, 2011). 시민교육을 실시하는 시민사회단체들은 교육을 전문으로 하는 단체나 기관이 아니다 보니, 시민교육에 대한 전문성이 부족하다. 즉, 시민교육이 나아가야 할 방향이나 교육 내용, 방법 등에 대한 고민이 부족할 뿐만 아니라 시민교육을 전담하는 인력 및 시설, 재정도 부족하다(김창엽, 2004). 평생교육 기관과 연계하여 다양한 시민교육을 실시한다면, 시민사회단체들이 지닌 여러 가지 문제점들을 해소하고 모든 시민을 위한 양질의 시민교육을 제공할 수 있을 것이다.

현재 평생교육 논의와 실천에서 시민교육의 비중은 그리 높지 않은 편이라 할 수 있다. 그러나 최근 들어 평생교육 내부에서 시민교육 부족에 대한 비판과 성찰이 일어나면서, 시민교육에 대한 관심이 증가하고 있는 추세이다. 2010년에는 '민주 시민교육의 쟁점과 발전 전망'이라는 주제로 제4차 평생교육 정책포럼이 개최되었고, 2012년에는 '창조적 학습도시를 향한 시민의 권한 신장'이라는 주제로 동아시아 평생교육 국제세미나가 개최되기도 하였다. 이 외에도, 교육부는 시민참여교육의 참여율을 현재 1.1%에서 5%까지 끌어올리는 것을 목표로 시민참여교육 프로그램의 지원을 강화하겠다는 계획을 내놓았다(교육부, 2013). 또한, 서울시는 '교육도시 서울' 조성을 위해 '시민력을 키우는 평생학습 강화'를 목표로 '시민 권리와 책임의식 함양을 위한 민주시민교육 체계'를 구축하고 확대해 나가겠다고 밝혔다(서울시, 2014). 평생교육에서의 시민교육을 주제로 하는 포럼 및 세미나의 증가와 시민교육 활성화를 위한 정책적 움직임들은 시민교육 확장을 위한 기반이 되어줄 수 있을 것이다.

IV. 확장된 시민교육 사례: 지역사회기반 시민교육

지금까지 시민과 시민성, 시민교육의 개념들에 대해서 고찰하고, 시민교육의 확장의 필요성과 그 역할을 평생교육이 담당할 수 있음을 논의하였다. 앞에서 논의된 내용들을 토대로, 확장된 시민교육 중 하나로써 지역사회기반 시민교육을 제시하고자 한다. 지역사회기반 시민교육은 탈국가 시민성인 지역 시민성 함양을 위한 지역 공동체 평생교육으로, 지역사회의 발전을 위해 지역사회에 적극 참여하는 시민 양성을 목적으로 한다. 지역사회기반 시민교육은 그 대상이 청소년뿐만 아니라 지역 공동체에 거주하는 모든 시민을 대상으로 하며, 시민교육이 상정하는 공간은 국가에서 벗어나 지역공동체에 초점을 맞추고 있다. 지역사회를 기반으로 시민교육이 이루어지기 때문에 시민교육의 내용이 지역의 특수성 및 일상생활 영역을 반영할

수 있을 뿐만 아니라, 지역 자원을 활용한 개방적이고 다양한 시민교육 방법이 가능하다. 이 절에서는 지역사회기반 시민교육이 지향하는 지역 시민성에 대해서 먼저 살펴보고, 지역사회기반 시민교육의 의의를 구체적으로 살펴보고자 한다.

1. 지역 시민성

2000년대 지방자치가 정착됨에 따라 지역 생활과 관련한 문제들에 대한 관심이 높아지면서 지역 차원에서 시민교육에 대한 관심이 생겨나기 시작했다. 지역을 토대로 다양한 시민들의 모임이 생겨났고, 이제 시민사회들은 지역사회에 기반을 두고서 종래의 저항과 비판의 담론을 넘어 대안과 참여의 맥락에서 지역 시민성을 함양하기 위한 시민교육에 많은 관심을 가지게 되었다(김민호, 2011).

기존의 시민교육이 국가와 시장에 대항하는 국가 시민성을 주된 내용으로 하고 있었다면, 이제는 지역 시민성을 지닌 시민을 길러내기 위한 시민교육이 주목받고 있다. 지역 시민성이란 ‘자신의 삶의 터전인 지역공동체의 유지와 발전을 위해서, 지역공동체 사람들과 소통하는 가운데, 지역사회의 문제를 스스로 찾아 해결하고자 하는 과정에 적극적이고 능동적으로 참여하여, 지역 발전에 기여할 수 있는 시민성’을 의미한다(김민호, 2011; 이남섭, 2008). 공동체 구성원으로서의 삶의 질 향상을 위해서는 이러한 지역 시민성이 필요하다. 즉, 내가 속한 공동체의 문제를 나의 문제로 인식하고, 그러한 문제를 해결하기 위해 책임감을 가지고 의사결정을 함으로써 스스로의 복지를 꾀하는 자세가 필요한 것이다. 뿐만 아니라, 지역 시민성은 실질적인 민주주의 실현을 위해서도 필요하다(이남섭, 2008).

설규주(2001)는 지역 시민성의 속성으로 ‘지역 및 공동체에 대한 자발적 참여’와 ‘정체성 획득’을 제시하였다. 김민호(2011)는 여기에 지역사회 시민으로서 지녀야 할 보편적 자질로서 ‘주체성’과 ‘연대성’을 추가하고, 이들을 각각 대내·외적 자질로 구분했다. 대외적 자질로서의 지역 시민성은 특수한 자질인 지역 지식, 다중정체성과 보편적 자질인 주체성으로 구성된다. 한편, 대내적 자질로서의 지역 시민성은 특수한 자질인 역사의식, 지역사회 참여와 보편적 자질인 연대성으로 구성된다.

지역사회 시민이 대외적으로 지녀야 할 특수한 자질인 지역 지식(local knowledge)은 개인이나 지역사회에 의해 조성되어 실제 생활에 영향력을 행사하는 역동적인 지식이다. 지역 지식은 지역에 배태된 지식(embedded knowledge)이자 국지적으로 타당한 지식이기 때문에, 암묵적(tacit)으로 전파된다. 따라서 다른 지역으로 쉽게 이전시키거나 동일한 실천을 반복하기 어렵다. 지역 지식은 제공자와 학습자가 같은 지역에 존재하며, 누구나 스승이 될 수 있고 누구나 학습자가 될 수

있다(이희수, 2013). 지역에 대한 지식을 아는 것은 지역 주민으로서의 정체성을 정립하는 일이자, 다른 지역사회와 구별되는 그 지역사회만의 고유한 문화를 습득하는 일이라고 할 수 있다. 이것이 바로 다중정체성이다. 다중정체성의 함양은 지역 사회 내 다양한 집단이 하위문화에 대해서 이해와 존중의 태도를 지닐 때 비로소 가능하다. Heater(2004)는 오늘날 현대사회가 필요로 하는 시민성을 '다중정체성(multiple identities)'이라 명명했다. 이 자질은 Johnston(1999)이 언급한 다원적(pluralistic) 시민성과도 연결된다.

지역 시민으로서 주체성을 가지는 것은 지역 시민의 보편적인 대외적 자질이다. 지역사회의 자율성을 훼손할 수 있는 외부의 간섭이나 개입에도 지역사회의 주체성이 흔들리지 않도록 지역사회 시민들의 주체적 역량을 기르는 것이 필요하다. 이는 권력과 권위의 분배라는 정치적 문제를 이해하고, 지역사회 내 사회적 불평등과 사회적 배제를 창출하지 않으려는 노력을 통해 길러질 수 있을 것이다. 이는 Johnston(1999)의 성찰적(reflexive) 시민성과 연결될 수 있다.

다음으로, 지역사회 시민으로서 대내적으로 지녀야 할 보편적 자질은 연대성이다. 연대성은 사회통합을 의미한다고 볼 수 있다. 지역사회 안에는 다양한 이해집단들이 존재하고, 그 사이에서 수많은 갈등들이 발생한다. 사회통합을 이루기 위해서는 이런 이해집단 간의 갈등들을 조정해야만 한다. Habermas(2001)는 이런 집단 간 갈등을 조정하는 데 있어서, '생활세계(Lebenswelt)' 특히 '공공영역(Öffentlichkeit)'이 중요하다고 주장한다. 국가와 자본은 기능적 합리성이나 도구적 합리성의 논리에 따라 국민 통제와 이윤 축적을 하는 반면에, 생활세계는 의사소통적 합리성을 바탕으로 왜곡 없는 자연스런 의사소통을 추구하기 때문이다. 공공영역에서 공동선을 추구하고자 하는 연대성을 지닌 시민을 길러내는 것이 지역사회 기반 시민교육의 목적이다. Johnston(1999)의 표현에 따르면, 경제적·인종적·문화적·지역적 차이에도 불구하고 지역사회 시민이 통합적(inclusive) 시민성을 학습하는 일이라고 할 수 있다. 또한, 김영인과 설규주(2008)의 논의에 따르면 지역 주민들이 정직성, 정의감, 협동심 같은 덕목을 학습함으로써 지역사회 내 사회적 자본을 형성하는 것을 의미한다.

대내적이며 특수한 자질로서의 지역 시민성인 지역사회에의 참여는 Johnston(1999)의 행동적(active) 시민성과 연결될 수 있다. 지역 주민이 대외적으로 지역 지식, 다중정체성과 주체성을 갖추고 대내적으로 연대성을 갖추었다고 하더라도, 지역사회 시민으로서 행동하지 않는다면 지역사회는 발전할 수 없을 것이다. 이것은 Johnston이 행동적 시민성을 나머지 다른 세 가지 시민성들을 포괄하는 개념으로 보는 시각과도 일치한다. 또 다른 대내적이며 특수한 자질인 역사의식은 반성적이

고, 자기 비판적이며, 역동적인 지역사회 시민이 가질 수 있는 자질이다. 이 자질은 지역사회의 역사적 맥락에 대한 인식을 요구한다. 현재 지역사회가 당면한 현실을 지역사회 고유의 구체적인 역사적 전개과정 속에서 성찰하는 것이다. 지역사회 시민들이 지역이 당면한 여러 문제들을 풀어나가는 데, 자신이 몸담고 있는 지역사회에 대한 기억을 현재의 관점에서 되살려 활용하는 것을 의미하기도 한다(김민호, 2011).

김민호(2011)가 제시한 지역 시민성 구분 키워드와 Johnston(1999)이 제시한 시민성을 토대로 지역 시민성을 정리하면 다음 <그림 III-1>과 같다.

행동적 시민성 (active citizenship)	참여 현신	<ul style="list-style-type: none"> 지역사회 참여 지역사회에의 봉사 공익을 위한 사익의 희생
성찰적 시민성 (reflexive citizenship)	성찰 주체성	<ul style="list-style-type: none"> 지역 주민으로서의 권력과 책임 이해 반성적, 자기비판적, 역동적 지역사회의 역사적 맥락에 대한 인식
다원적 시민성 (pluralistic citizenship)	정체성 특수성	<ul style="list-style-type: none"> 지역사회 내 다양한 집단에 대한 이해와 존중 지역 주민으로서의 정체성 정립 지역사회에 대한 관심 및 지식
통합적 시민성 (inclusive citizenship)	소속감 연대성	<ul style="list-style-type: none"> 이웃 간의 관계 형성 생활세계에서의 의사소통 정직성, 정의감, 협동심
지역 시민성		

<그림 III-1> 지역 시민성의 분류 및 내용

2. 지역사회기반 시민교육

지역사회기반 시민교육은 지역사회교육의 관점에서 시민교육을 논의하는 것이다. 지역사회는 지역의 지리적 특성을 고려한 지역성(region)과 지역사회 구성원 간의 관계성을 중시한 공동체 성격(common feeling)을 포함하고 있는 개념이다(홍숙희, 2010). 전통적으로 지역은 교육 및 학습과 관련하여 다양한 의미를 가지고 있는데, 정지웅 외(2005)는 이와 관련하여 여섯 가지 의미를 제시하고 있다. 첫째, 지역은 개별 학습자의 자아실현의 장이 될 수 있다. 둘째, 지역은 지역 고유의 문화를 전수할 수 있는 장이다. 셋째, 지역은 교육을 통한 사회화의 장으로 기능한다. 넷째, 공동체 정신을 구현할 수 있는 장이다. 다섯째, 지역은 관계 형성의 상호작용

의 장이다. 여섯째, 지역은 교육적 자원이 된다. 이런 지역을 하나의 공동체이자 사회로 보는 개념이 바로 지역사회이다.

이런 사회의 개념에 교육의 개념이 더해진 것이 바로 지역사회교육이다(김중서·주성민, 1990). 지역사회교육을 지역공동체 평생교육으로 재정립하고자 한 오혁진(2006)은 지역사회교육을 '일정한 지역을 중심으로 지역 주민들이 주도적으로 지역문제해결, 지역정체성 확립, 공동체 의식 함양 등을 추구하는 평생교육'이라고 하였다. 더불어, 지역사회교육의 의의는 특정한 공간으로서의 지역을 기반으로 했는데 있다기보다는 지역 주민들의 공동체를 추구했다는 데 있다고 강조하였다. 이와 같이 지역사회교육은 '지역성' 자체보다는 '지역공동체성'을 추구한다(홍숙희, 2010). 지역사회교육은 지역 주민들이 자신이 살고 있는 지역사회에 관심을 갖고 사회의 문제를 해결하는 데 있어서 효과적으로 동참하도록 하기 위한 교육이라고 할 수 있다(황중건, 1994).

지역사회기반 시민교육은 지역 주민들의 생활의 장으로서 '지역사회(communitiy)'와 학습내용으로서의 '시민교육(citizenship education)'을 결합한 개념이다(김민호, 2011: 196). 아동이 태어나면서부터 지역사회를 접하고 전 생애에 걸쳐 지역사회에서 삶을 영위하기 때문에, 지역사회는 시민교육의 장으로서 중요하다. Arendt(1994)는 지역사회가 시민들이 상호접촉을 통하여 집단적 담론 및 의사결정을 체험할 수 있는 효과적인 공공학습의 영역이며, 각 시민들이 생활에 관한 이슈들을 민주적으로 해결하는 대표적인 '공공영역'이라고 하였다. 이런 지역사회에서 지역 시민들은 이웃 간의 관계 형성 및 의사소통을 통해 소속감과 연대성을 학습하고, 지역사회에 대한 지식을 통해 정체성을 확립할 수 있으며, 나아가 지역의 역사적 맥락과 지역 주민으로서의 권력과 책임을 이해할 수 있게 된다. 궁극적으로는 사회의 발전을 위해서 스스로 사회 문제를 찾고 해결하기 위해서 적극적이고 능동적으로 참여하는 것을 학습할 수 있을 것이다.

지역사회기반 시민교육은 지역공동체에 거주하는 모든 지역 시민들을 대상으로, 지역사회에 적극 참여하는 지역 시민성 함양을 위해, 다양한 지역적 자원들을 시민교육의 내용과 방법으로 활용할 수 있는, 지역공동체 평생교육이라 할 수 있다. 지역사회기반 시민교육의 대상은 지역 시민 모두이다. 시민교육을 통해 함양하고자 하는 시민성은 학교 수업에서만 아니라 학교 밖 지역사회에 참여하는 가운데 형성되는 측면이 매우 크다. 때문에, 학교에서 대부분의 삶을 영위하는 학생들뿐만 아니라 지역사회에서 일상적 삶을 살아가는 모든 시민을 대상으로 지역사회기반 시민교육이 이루어져야 한다(김민호, 2011).

지역사회기반 시민교육은 대상뿐만 아니라 시민교육이 고려하는 공간적 개념의

측면에 있어서도 기존의 초점이었던 국가 공동체에서 벗어나 지역사회에 초점을 맞추고 있다. 즉, 지역사회기반 시민교육은 국가 구성원으로서의 시민적 삶을 전제로 하는 '좁은 의미의 시민교육'에서 벗어나 자신이 속한 지역공동체의 시민으로서 필요한 자질 및 역량을 함양시키는 '넓은 의미의 시민교육'으로의 확장이라고 할 수 있다.

뿐만 아니라, 지역사회를 기반으로 이루어지는 시민교육은 그 내용을 정치, 경제, 문화, 사회, 환경 등과 같이 다양한 영역으로 확장할 수 있다. 이런 다양한 영역들 중에서 특히 지역의 특수성을 반영한 주제들을 선별하여 다룰 수 있는 것도 지역사회기반 시민교육의 특징이라 할 수 있다. 마지막으로, 지역사회기반 시민교육은 그 지역의 자연 자원 및 인적 자원을 활용한 시민교육으로의 확장이 가능하다. 지역의 자원을 활용하여 시민교육이 이루어진다면, 좀 더 개방적이고 다양한 방법으로 시민교육이 진행될 수 있을 것이다.

확장된 시민교육으로서의 지역사회기반 시민교육으로, 경기도 시흥시와 서울시는 은평구의 사례를 살펴볼 수 있다. 천혜의 자연환경으로 유명한 시흥시는 지역 주민들을 대상으로 그 지역사회가 가진 자연 자원을 활용한 환경교육을 진행하고 있다. 지역 주민들은 환경교육을 통해 서로 간의 관계를 형성하고 있을 뿐만 아니라 자신들이 살고 있는 지역에 대한 다양한 지식들을 얻고 있다. 이를 통해 지역사회 시민으로서의 소속감과 주체성을 가지게 된 시민들은 지역사회 문제를 성찰하고 해결하는 데 있어서 적극적이고 능동적으로 참여하게 될 것이다. 또한 시흥시는 마을 만들기 사업을 통해, 생활의 기반인 지역사회 내에서 주민들 간에 협력적인 생활 태도와 연대감을 형성해가고 있을 뿐만 아니라, 주민들의 자발적인 참여를 통해 높은 자치능력으로 지역사회의 진흥을 도모하고 있다(양명찬, 2012).

지역사회기반 시민교육의 또 다른 사례인 은평구는 지역 의제를 중심으로 구성된 평생교육 프로그램을 통해 참여 주민들이 단지 수동적인 수강생이 아니라 프로젝트 실행의 동반자로서 역할을 할 수 있음을 깨닫게 되었다고 한다. 이러한 성찰을 토대로 은평구는 지역의 고유한 특성과 지역 주민들의 실제 욕구를 포착하여 프로그램을 기획하고, 지역사회 내 다양한 자원을 개발하고 엮어내어 지역의 자생력과 창의력을 길러내는 것을 원칙으로 하는 '은평시민대학'을 구상 중에 있다. '은평시민대학'은 또한 지역사회를 둘러싼 사회변화를 통찰하고 담아낼 수 있는 학습을 추구하며, 시민대학 과정을 수료한 지역 시민들이 지역사회 내 전문가가 될 수 있도록 지원하는 것을 원칙으로 한다(김미운, 2012). 시흥시와 은평구의 사례에서처럼 지역사회기반 시민교육을 통해 많은 시민이 지역사회에 적극적으로 참여하게 된다면, 지역공동체의 발전과 그를 통한 민주주의의 실현에 기여할 수 있을

것이다.

V. 결론

이 연구는 시민과 시민성, 시민교육의 개념들을 고찰하고, 시민교육 경계 확장의 필요성과 평생교육이 그 역할을 담당할 수 있음을 논의하였다. 시민과 시민성, 시민교육의 개념은 강조점에 따라 변화하는 맥락적 성격이라 정의내리기 쉽지는 않지만 다음과 같이 정리할 수 있다. 시민이란 '소속감을 지닌 공동체 구성원으로서(공간적 차원), 법적·정치적·사회적 측면에서 권리와 의무를 가지며(지위의 차원), 정체성·주체성·도덕성에 대한 의식과 자질을 교육을 통해 함양할 수 있는 주체(의식 및 자질의 차원)'이며, 이런 시민의 지위에 요구되는 의식 및 자질이 시민성, 시민성 함양을 위한 교육이 시민교육이다.

시민교육은 그 대상을 학교 내 청소년에서 모든 시민으로, 공간적 개념을 국가사회 이외의 세계사회나 지역사회로, 내용을 정치적 영역뿐만 아니라 생활영역 전반으로, 방법을 강의를 통한 지식 주입식에서 대화와 토론을 통한 문제 제기식으로 확장해야 할 필요가 있다. 이런 시민교육 경계 확장에 평생교육이 주요한 역할을 할 수 있는데, 이는 평생교육이 시민교육을 통해 민주주의를 토대로 하는 학습사회 건설을 추구하고, 평생교육의 이념과 지향점, 전문성과 인프라가 기존 시민교육의 문제점을 해결할 수 있기 때문이다. 최근의 평생교육 분야에서의 시민교육에 대한 관심 증가 또한 이를 뒷받침한다.

이러한 시민교육 확장의 사례로서 지역사회기반 시민교육을 제시하였다. 지역사회기반 시민교육은 지역공동체에 거주하는 시민들을 대상으로, 소속감·정체성·주체성·참여와 같은 지역 시민성 함양을 위해, 지역 특수성 및 일상생활 영역을 내용으로, 지역자원을 활용한 다양한 교육 방식을 가능하게 하는 지역공동체 시민교육이자 평생교육이다. 이러한 고찰을 토대로 하여 향후 시민교육 경계의 확장을 위해 필요한 연구들을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 평생교육 차원에서의 시민교육에 대한 논의와 연구가 필요하다. 평생교육과 시민교육은 둘 다 건강한 민주주의 건설을 추구한다. 이전까지 평생교육은 학교 밖에서 이루어지는 교육을, 시민교육은 암묵적으로 학교 안에서 이루어지는 교육으로 받아들이는 경향이 강했다. 그러나 청소년들이 학교에서 자라 학교 밖으로 나오면 성인이 되고 청소년들이 학교 안에서뿐만 아니라 학교 밖에서도 생활한다는 점을 고려한다면, 학교 안과 학교 밖의 교육을 구분하는 것은 큰 의미가 없다. 오히

려 학교와 지역사회, 국가, 세계사회가 연계성, 일관성, 동일성을 가진 시민교육이 이루어지기 위해서는 시민교육적 관점으로 평생교육에 접근하는 접근법과 평생교육적 관점에서 시민교육에 접근하는 접근법이 공존해야 할 것이다.

둘째, 시민성 및 시민교육을 학습의 차원에서 살펴볼 필요가 있다. ‘교육’이라는 어휘에는 누군가를 대상으로 교육활동을 실시하여 인식이나 행동의 변화를 추구한다는 의미를 내포하고 있다. 이 때문에 교육은 계몽되지 않은 사람들을 계몽하여 변화시키고자 하는 부정적인 의미를 내포하고 있기도 하다. 유럽에서는 ‘시민교육’이라는 용어 대신 ‘시민성을 위한 학습(learning for citizenship)’이라는 표현을 사용한다. 즉, 시민성이라는 것이 꼭 형식적인 교육을 통해 함양되어야만 하는 것이 아니라 삶과 관련된 아주 작은 경험 하나에서부터 무형식적으로 학습이 촉발될 수도 있다는 것이다. 향후에는 교육의 차원이 아닌, 학습의 차원에서의 시민성과 시민교육을 연구해 볼 필요가 있다.

셋째, 확장된 시민교육을 주제로 한 실증적 연구가 필요하다. 이 연구에서는 시민교육 확장의 필요성을 고찰하고, 그 중 하나로 지역사회기반 시민교육에 대해서 이론적으로 논의하였다. 이와 같은 이론적 고찰 연구 외에, 실질적으로 현장에서 이루어지고 있는 확장된 시민교육 사례에 대한 실천 연구도 필요하다. 지역사회기반 시민교육의 경우, 하나의 지역 사례를 선정하고 그 지역사회를 기반으로 시민교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 탐색하는 연구가 수행된다면 지역사회기반 시민교육의 개념과 특징을 보다 잘 드러낼 수 있을 것이다. 이런 실천 연구들이 많아지면 지역별 시민교육에 대한 비교 분석 연구까지도 가능해질 것이다.

넷째, 시민교육의 경계를 확장하고 어떻게 활성화할 것인가라는 문제도 중요하지만, 나아가 그 교육이 어떻게 다시 국가로, 지역으로, 세계로 환원될 수 있는가에 대한 연구도 필요하다. 시민교육을 위한 교사와 학생이 따로 있지 않다. 시민 모두가 시민교육의 교사가 될 수 있고, 학생이 될 수 있다. 시민교육을 통해 성숙한 시민의식을 가지게 된 시민들이 자신들이 가진 지식과 경험을 사회에 환원하게 되는 과정 등을 살펴보는 연구도 의의가 있을 것이다.

이 연구는 시민교육의 확장을 위하여 평생교육이 시사하는 바를 탐색하고 그것을 위한 기존 논의들을 살펴본 후, 확장된 시민교육을 제안하고자 하였다. 비록 위의 제언들이 큰 틀에서의 시민교육 확장과 평생교육에서 시민교육의 의미에 역점을 둔 일반적 주장이기는 하지만, 시민교육의 중요성과 평생교육적 의의를 감안할 때 새로운 중요한 연구와 담론 영역으로서 시민교육은 더욱 확장될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2013). 제3차 평생교육진흥기본계획(안) (2013~2017). 정책보고서(2013년 9월).
- 김미윤(2012). “평생학습도시 은평, 지속가능한 학습생태계를 상상하다”. 『시민대학, 지속가능한 주민배움터를 향한 상상』, pp. 7-15.
- 김민호(2011). “지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건”, 『평생교육학연구』, 제7권 3호, pp. 193-221.
- 김민호(2013). “창조적 학습도시를 향한 시민의 권한 신장: ‘학습 없는 시민사회’ ‘시민 없는 학습사회’를 넘어서기”, 『창조적 학습도시를 향한 시민의 권한 신장 동아시아 평생학습포럼』, pp. 1-10.
- 김신일(1994). “한국민주시민교육의 평가와 전망”, 전득주(편.), 『민주시민교육의 이해』 (pp.137-155). 서울: 학문사.
- 김영인·설규주(2008). 『시민교육론』. 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
- 김왕근(1995). “시민성의 내용과 형식으로서의 덕목과 합리성의 관계에 관한 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- 김왕식(1996). “성인교육과 민주시민교육”, 『사회·정치지도자를 위한 워크샵: 시민교육, 민주화 그리고 통일』, pp. 67-70. 경기:정신문화연구원.
- 김중서·주성민(1990). 『지역사회학교의 이론과 실제』. 서울: 교육과학사.
- 김창엽(2004). “평생교육 관점에서 본 시민교육 실천과제”, 『한국교육문제연구소 논문집』, 제19호, pp. 137-154.
- 김창엽(2005). “시민단체와 시민교육의 지향성에 대한 논의”, 『한국교육문제연구소 논문집』, 제21호, pp. 31-48.
- 모경환·임정수(2014). “사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제”, 『시민교육연구』, 제46권 2호, pp. 73-108.
- 박수명(2005). “한국평생교육으로서 민주시민교육의 과제”, 『윤리교육연구』, 제7호, pp. 39-58.
- 배한동(2006). 『민주시민교육론』. 대구: 경북대학교 출판부.
- 서울시(2014). ‘교육도시 서울’ 계획 발표 자료(2014.3.27.).
- 설규주(2001). “탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향: 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육”, 『시민교육연구』, 제32호, pp. 151-178.
- 신미식(2011). “한국 민주시민교육 활성화를 위한 평생교육의 역할”, 『한국동북아논총』, 제61호, pp. 219-242.

- 안승대(2011). “그람시의 시민교육에 관한 연구”, 『교육문제연구』, 제39호, pp. 109-130.
- 양병찬(2012). “지역에 뿌리내리는 시민대학 디자인을 위한 제언”, 『시민대학, 지속가능한 주민배움터를 향한 상상』, pp. 69-73.
- 양홍권(2000). “시민운동 참여자들의 학습과정 사례연구: 주부환경 지킴이를 중심으로”, 『서울대학교 교육학연구』, 제6권 1호, pp. 127-140.
- 오혁진(2006). “지역공동체 평생교육의 개념과 성격에 관한 고찰”, 『평생교육학 연구』, 제12권 1호, pp. 31-65.
- 유팔무·김호기(1995). 『시민사회와 시민운동』. 서울: 한울.
- 이관춘(2011). 『호모 키비쿠스: 시민교육으로서의 평생교육』. 서울: 학지사.
- 이남섭(2008). “교육과정 지역화를 통한 지역시민성 함양 프로그램 구안”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이승중(2001). “참여를 위한 실천적 시민교육방안”, 『시민교육연구』, 제33호, pp. 293-310.
- 이혜주(1996). “사회교육 참여와 민주시민성의 관련 연구”, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이희수(2013). “평생학습의 힘, 로컬이다”, 『제2회 인천 평생학습 포럼: 지역 평생학습 3.0 학습·고용·복지 플랫폼 구축방안』, pp. 5-27.
- 이희수·조순옥(2007). “「Learning to be」와 「Recurrent Education」에 대한 비교”, 『평생교육학연구』, 제13권 4호, pp. 203-230.
- 임희섭 외(1996). 『열린사회 구현 방안』. 서울: 정무장관 제 1실.
- 전득주(2003). “정치개혁, 이제는 제도개혁과 더불어 민주시민교육을”, 『한국민주시민교육학회보』, 제8호, pp. 1-8.
- 정지웅 외(2005). 『지역사회 종합연구: 세계평화를 지향하며』. 서울: 교육과학사.
- 최장집(2010). 『민주화 이후의 민주주의』. 서울: 후마니타스.
- 한승희(2002). “민주시민교육: 과거, 현재, 그리고 미래”, 『민주시민교육 길잡이: 민주시민교육포럼』, (pp. 6-10). 서울: 독일 콘라드아데나워재단.
- 한승희(2010). 『학습사회를 위한 평생교육론』. (제3판). 서울: 학지사.
- 한승희 외(2002). 『민주시민교육의 개념과 쟁점: 민주시민교육 기초조사분석연구사업 보고서』. 서울: 민주화운동기념사업회.
- 허영식(2012). “지역사회 민주시민교육 활성화 방안”, 『4차 대전평생교육포럼 자료집』, pp. 17-40.
- 홍숙희(2010). “평생교육 기반으로서의 지역사회교육 논의의 역사적 변천 과정 탐

- 색” , 『평생교육연구』, 제16권 1호, pp. 25-62.
- 황종건(1994). 『사회교육의 이념과 실제』. 서울: 정민사.
- Arendt, H.(1994). *Eichmann in jerusalem: A report on the banality of evil*. London: Penguin Books.
- Cohen, J.(1999). “Changing paradigms of citizenship and the exclusiveness of the demos” , *International Sociology*, Vol. 14, No. 3, pp. 245-268.
- Edwards, R.(1997). *Changing places? flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Faure, E. et al.(1972) *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Freire, P.(2000). *Pedagogy of the oppressed*, Rev. ed., New York: Continuum.
- Habermas, J.(2001). 『공론장의 구조변동: 부르주아 사회의 한 범주에 관한 연구』 (한승환 역.). 서울: 나남출판.
- Heater, D.(2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*, 3rd ed., Manchester: Manchester University Press.
- Heater, D.(2007). 『시민교육의 역사』 (김해성 역.). 파주: 한올아카데미.
- Jarvis, P.(2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*, London: Routledge.
- Johnston, R.(1999). “Adult learning for citizenship: Toward a reconstruction of the social purpose tradition” , *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 3, pp. 175-190.
- Lengrand, P.(1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Lowndes, V.(1995). “Citizenship and urban politics” , in D. Judge, H. Wolman & G. Stoker (Eds.), *Theories of urban politics* (pp. 160-180). London: Sage Publications.
- Marshall, T. H.(1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: University Press.
- Mayo, M.(2000). “Learning for active citizenship: Training for and learning from participation in area regeneration” , in F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards (Eds.), *Supporting lifelong learning* (pp. 198-213). London: Routledge.
- Soysal, Y.(1998). “Toward a postnational model of membership” , in G. Shafir (Ed.), *The citizenship debates* (pp. 189-217). MN: University of Minnesota Press.

ABSTRACT

Significance of Lifelong Education for Citizenship Education :With a focus on Community-based Citizenship Education

LEE, Eun-mee (Graduate Student, Chung-Ang University)

JIN, Sungmi (Professor, Chung-Ang University)

Citizenship Education is increasingly important as it offers educational solution against the individualization and the crisis of democracy in the modern society. Social changes such as globalization and localization raise the need of expansion of citizenship education. In this context, this study examined the concept of citizen, citizenship, citizenship education respectively, described the necessity of expansion of citizenship education, and explored the role of lifelong education for the expansion of citizenship education. The community-based citizenship education as an example of expanded citizenship educations was examined.

The citizenship education needs to expand the learners into all citizens, the concept of space into post-national citizenship, the contents into something considered with daily life and the method of citizenship education into various ways. To expand the citizenship education, the lifelong learning has to play a key role as one of the goals of lifelong learning is to build learning society based on democracy thorough citizenship education and the philosophy of lifelong learning is aligned with the idea of citizenship education.

The community-based citizenship education as one of expanded citizenship educations involves all citizen-learners living in the local community and builds the local citizenship, with its contents related to local life and method of citizenship education using local resources. Further study needs to be done for the citizenship education in the perspective of lifelong education, citizenship learning and citizenship education, and practice of expanded citizenship education.

Key Words: Citizen, Citizenship, Expansion of Citizenship Education, Lifelong Learning, Community-based Citizenship Education

투고일자: 2014.07.31. 심사완료일자: 2014.09.13. 게재확정일자: 2014.09.13.

이은미: 중앙대학교에서 평생교육을 전공하여 석사과정을 수료하였음. molhe@cau.ac.kr

진성미: 중앙대학교 사범대학 교육학과 교수로 재직 중임. 전공은 평생교육, HRD이며, 주요 관심분야는 평생학습, 경력개발, 일과 학습에 있음. sungmi@cau.ac.kr