

# 성인교육에서 비판적 사고의 의미와 가르침의 원리\*

박상옥(공주대학교, 부교수)†

이다현(공주대학교 박사과정 수료)‡

---

## 요 약

---

평생교육은 사회변화와 개혁을 뒷받침하는 역할을 수행해왔다. 한국의 평생교육 역시 비판적 의식 향상을 위한 민중교육이 오랫동안 실천되어 왔다. 그러나 현재의 평생교육은 사회적이고 정치적 문제에 대해 무관심하며, 정책 중심 연구와 실천에 집중하는 보수적 태도를 견지하고 있다. 이에 본 연구는 평생교육의 비판적 전통인 비판적 성인교육에 대해 다시금 주목하여 비판적 사고의 개념을 무엇으로 보고 있는지 검토하고, 이를 성인학습자에게 가르치기 위한 가르침의 원리는 무엇인지 논의하고자 하였다. 그 결과, 성인교육에서 비판적 사고는 개인에게 영향을 미치는 억압과 문제를 인식하고 이를 변화시키기 위한 대안을 찾아내는 사회적 실천 활동이라는 것을 확인했다. 또한 비판적 사고를 가르치는 교육은 비판적 사고를 실현하기 위한 정치적·생활적 프락시스를 목적으로 하며, 이를 가르치는 성인교육자는 자신의 교육 실천에 변화를 추구하며 현실 세계에서 교육과 사회 변화의 주체가 되는 존재임을 확인하였다. 대화는 가르침의 주요한 방법이며, 이를 가능하게 하는 조건을 조성하는 것이 중요하다. 성인학습자의 생활과 삶은 이러한 교육의 내용이 되며, 교육방법으로서 대화는 내용을 생성하는 도구로도 주요한 역할을 한다.

---

주제어: 비판적 성인교육, 비판적 사고, 가르침, 성인교육자, 프락시스

---

## I. 들어가며

근·현대에 이르러 평생교육은 양적·질적으로 비약적 팽창을 보이고 있다. 평생교육이 국가 교육정책의 일환으로 도입되어 공적 지원이 확대되고 있으며, 학습자 개인으로는 수명

---

\* 이 연구는 2015년도 공주대학교 교내학술연구비의 지원을 통해 수행되었음.

† 주저자: 박상옥(32588, 충청남도 공주시 공주대학로 56 공주대학교, sangok92@kongju.ac.kr)

‡ 교신저자: 이다현(32588, 충청남도 공주시 공주대학로 56 공주대학교, dahyun0318@kongju.ac.kr)

연장과 여가확대가 학습으로의 참여를 북돋우고 있다. 또한 지식사회에 대응하기 위한 직업 재교육의 요구 역시 이러한 현상의 원인이 되고 있다. 이는 개별 국가나 개인 차원의 대응을 넘어 유네스코·OECD·EU 등 국제기구 차원에서 오랫동안 평생교육에 대한 활발한 논의가 이루어지고 있음을 통해서도 확인할 수 있으며, 이러한 활동은 다시 국가의 평생교육 정책에 영향을 주고받는다. 각 주체들은 활발하고 지속적으로 평생교육의 필요성을 피력함과 동시에 세부 실천 전략을 제시하고 있으며 이러한 양상은 향후 평생교육의 영역이 사회·정치·경제적 맥락에서 더욱 더 커져갈 것임을 예견해주고 있다.

그러나 평생교육의 확대에도 불구하고 역사적으로 평생교육의 주요 영역 중 하나였던 사회 비판과 개혁에 대한 관심(김도수, 1994; 오혁진, 2016; 한송희, 1997, 2000, 2009; Finger & Asun, 2001; Welton, 1995)은 많지 않은 편이다. 특히 국내 연구 동향과 정책을 통해서 이런 경향을 확인할 수 있다. 국내에서 비판적 성인교육 관련 연구는 별도의 연구 영역으로 묶이지 않으며, 연구 경향이 주로 평생교육 정책과 실천 중심이라고 할 수 있다. 국내 학술지에 2004년까지 실린 논문을 분석한 결과에 따르면, 한국의 평생교육연구는 평생교육과정 및 프로그램, 제도 및 정책, 평생학습자, 기관 및 현장에 대한 연구들이 대부분을 차지하고, 이 영역들이 2000년대 이후 확대되는 경향을 보였다(곽삼근·최윤정, 2005). 또한 최근 1980년부터 2012년까지 저자 동시인용 분석을 이용한 국내 평생교육학의 연구 경향을 분석한 결과에 따르면, 우리나라의 평생교육학 연구는 평생교육정책, 영역별 평생교육, 지역사회 교육실천, 평생교육론 등의 지적 구조를 형성하고 있었는데, 여기에서 특징적인 것은 우리나라 평생교육 연구 경향에서 정책 중심적인 연구가 강세를 보이고 있다는 점이었다(김은경, 2014). 그런데 평생교육 정책의 중심은 비판적 성격보다는 평생교육 체제 및 제도 구축과 기회 확대 중심이라 할 수 있다. 최근 '대학중심 평생교육체제 실현, 온/오프라인 평생학습 종합지원 체제구축, 사회통합을 위한 맞춤형 평생학습부문, 지역사회의 학습역량 강화'의 네 가지 주요 정책을 제시한 제3차 평생교육 진흥기본계획(교육부, 2013)이 이를 반영한다고 볼 수 있다. 이렇듯 우리나라 평생교육 분야에서는 국가 주도의 정책, 사회체제 유지를 위한 교육, 교육프로그램, 지역사회 교육실천 등에 대한 관심이 연구와 정책의 주를 이루고 있음을 알 수 있다.\*

현재 평생교육이 가지는 이러한 정책과 제도 중심의 보수성을 뛰어넘어 평생교육은 어떠한 역할을 해야 할 것인가를 모색하기 위해서 평생교육 흐름의 중요한 한 축이었던 비판적 성격 및 사회변화 지향의 초기 성인교육<sup>1)</sup>에 대해 다시 주목할 필요가 있다. 특히 현대 사회가 안고 있는 다양한 사회적 문제들, 예를 들어 대립과 분쟁을 양산해내는 글로벌 자본주의

1) 이 연구에서 성인교육이라 함은 비판적 사고를 촉진하기 위한 목적과 의도를 가진 교육에 해당하며, 아동·청소년 교육이나 학교 교육과 대비되는 개념으로서 성인교육을 의미하지 않는다.

와 신자유주의의 끝없는 확대·여성 혐오와 젠더 폭력·정치 무관심과 민주주의의 쇠퇴·사회 이슈에 대한 낡은 이념적 대결 프레임 등 단순한 처방으로 해결되기 어려운 다차원적 문제를 해결하기 위해 성인교육이 어떤 역할을 할 것인가에 대한 고민이 필요하다. 이를 민중의 사회 인식과 변혁을 위해 실천되었던 성인교육의 전통과 역사성에 주목해야 할 것이다. 무엇보다 성인교육의 입장에서 이러한 노력이 필요한 것은 Lindeman(2013)이 평한 것처럼 성인기의 삶이야말로 그/그녀가 살아온 인생과 경험에 대해 의문을 제기할 수 있는 시기이며, 이는 성인이 이미 비판의 능력을 가지고 있고 그것을 성인교육이 어떻게 지원해야 할 것인가의 문제가 남았기 때문이다.

국내 평생교육 분야에서도 성인교육의 비판적 지향 담론의 실증에 대한 지적(한승희, 1997, 2000; 오혁진, 2016), 사회교육 사상가들의 생애와 활동 연구(오혁진, 2016), 주민 주체적 사회운동에서 비판적 학습 경험에 관한 연구(김민호, 2003, 2014; 허준, 2006) 등 비판적 성인교육에 관한 관심과 연구가 지속적으로 이루어지고 있다. 하지만 앞서 언급했듯이 국내에서 비판적 성인교육론에 관한 연구는 상대적으로 적은 편이라 할 수 있을 뿐만 아니라, 실제 교육 현장에서 학습자들이 비판적 사고 능력을 기르고 사회 비판 및 개혁을 위한 실천을 할 수 있도록 어떻게 가르칠 것인가에 대한 구체적 논의는 더욱 미미한 편이다.

이러한 배경에서 본 연구는 성인교육의 비판적 전통을 이해하고 이러한 지향을 담은 성인교육의 교육적 원리에 주목하게 되었다. 물론 비판적 사고를 가르치는 구체적 교육원리 도출을 위해서 실제로 실천되고 있는 비판적 성인교육 실천들을 분석할 필요가 있지만, 본 연구에서는 이러한 경험 연구를 위한 사전 단계로 그 동안 비판적 성인교육 관련 문헌들에서 비판적 사고와 이를 가르치기 위한 교육원리를 어떻게 논의하고 있는지 검토하고자 하였다. 이를 위해 먼저 비판적 성인교육이 목적하는 비판적 사고의 의미에 대해 고찰하고, 비판적 성인교육에서 비판적 사고를 가르치기 위한 교육원리는 무엇인지 밝히고자 하였다. 이는 다만 무성한 비판적 성인교육이 구체성을 가지고 실천을 추동해나가기 위함이다. 이를 달성하기 위해 본 연구에서는 주요 비판적 성인교육 이론가와 실천가들의 논의를 검토하여 그 특성을 밝혀내고자 하였다. 무엇보다 가르침에 주목한 것은 성인교육의 교육자와 연구자가 무엇을 어떻게 실천할 것인가에 대한 고민의 출발선에서 우리의 가르침 활동을 되돌아보기 위함이다. 물론 성인학습자들이 비판적 사고를 어떻게 학습하며, 그들 삶의 어떤 장면, 어떤 모습으로 구현되는지도 중요한 연구과제일 것이다. 그러나 이는 비판적 사고를 가르치는 일에 주목한 본 연구의 범위를 넘어설 것이다. 따라서 비판적 사고가 어떻게 ‘배움’이 되는 가에 대한 논의 및 경험연구는 후속 연구의 과제로 남겨두고자 한다.

## II. 성인교육과 비판적 사고

### 1. 비판적 성인교육의 역사성

현재 성인교육은 각각 지향하는 바에 따라 성인교육, 평생교육, 계속교육, 순환교육 등으로 다르게 불리고 있으나 그 원형에 해당하는 성인교육에 대한 초기 논의는 19세기 유럽으로 거슬러 올라간다(김도수, 1994; 한승희, 2001, 2009). 당시 다양한 형태로 전개된 성인교육은 대상적으로는 아동 및 청소년이 아닌 성인을 의미하였으며, 공간적으로는 학교 밖에서 이루어지는 교육이라고 여겨졌다(김도수, 1994; 한승희, 2009). 이 시기는 산업혁명으로 인해 공장에서 일할 수 있는 노동자에 대한 수요가 급증하던 시기였으며, 따라서 노동자 수급을 위한 공교육 즉, 대량의 학교 교육이 정책적으로 확대되던 시기였다. 당시 영국사회 성인교육은 직업교육을 배제한 자유교육(liberal education)으로 중간계급의 문화·교양 교육이 확대되기도 하였지만, 진보적이고 계급적 의미에서 비판적 의식 고취를 위한 계몽적 성격의 교육은 일반적으로 민중교육, 노동교육 등으로 불렸다(한승희, 2009: 37; Steele & Taylor, 2004). 이러한 교육은 사회주의 운동의 영향을 받아 계급의식의 고취와 계급 해방에 중점을 두고 진행되었다(정민승, 2010). 유럽의 다른 국가들 역시 비슷한 목적을 가진 교육에 대해 민중교육이라는 용어를 사용했다: 체코의 ‘osveta’(enlightenment, 계몽), 프랑스의 ‘education populaire’(민중교육), 네델란드의 ‘folk education(평민교육)’, 독일의 ‘volksbildung(민중교육)’ 이는 유럽 초기 성인교육의 한 축으로서 민중을 대상으로 하는 비판적 담론의 교육이 자리 잡고 있었음을 말해 준다. 20세기 초반에 들어 협동조합과 신협 운동을 통해 민중들의 경제적 자립을 도운 캐나다 안티고니쉬 운동(Antigonish Movement)(김현우, 2001)과 사회 변화를 위한 민중교육 운동을 펼친 하이랜더 포크스쿨(Highlander Folk School) 등은 사회적 목표를 가진 비판적 성향의 교육으로 현재까지 북미의 대표적인 비판적 성인교육의 사례라 할 수 있다. 남미의 스페인어 사용 지역에서도 ‘education popular(민중교육)’이라 사용된 것을 보았을 때 민중지향성이 다만 유럽의 전유물이 아닌 세계성인교육사를 지속적으로 관통하고 있음을 말해준다.

우리나라의 경우 개화기부터 민중 계몽을 위한 목적으로 소외된 민중을 위한 교육(정지웅, 1995; 한승희, 2001; 황종건, 1987) · 사회문제 해결과 변화를 위한 교육(오혁진, 2016)이 이러한 역할을 담당해 왔다. 1990년대에 이르러서는 시민사회를 중심으로 정치적 민주주의 발전과 시민사회 활성화 차원의 교육이 민주시민교육 혹은 시민교육이라는 이름으로 진행되었다(오혁진, 2016). 이러한 교육의 공통점은 불공정한 사회, 경제 그리고 정치적 조건에 민중이 참여하여 사회변화를 이루는 것과 교육기회를 보상하는 것에 지향을 두고 있다(Choules,

2011: 149).

성인교육, 민중교육, 혹은 사회교육이라고도 불리는 이러한 교육은 근대 이전 특권 계층의 전유물이었던 학교를 통한 교육이 민중에게 확장되는 교육이라는 의미로 쓰인 것이며, 대상으로서 성인에 국한된 것이 아닌 역사의 주체이자 실천지향을 내포하는 개념으로 사용된다(Choules, 2011: 149). 이러한 교육이 점차 성인교육의 담론에서 사라지게 된 이유에 대한 관심과 지적이 증가하고 있다. 먼저 인본주의적 교육을 통한 인간의 자유와 해방을 추구하려던 가치가 글로벌리즘과 자본주의화로 인해 노동시장과 직업교육에서 개인의 생존을 위한 교육으로 전락했다는 지적(Finger & Asun, 2001; Jarvis, 2011)이 있다. 이와는 연장선으로 인간을 위한 교육이 아닌 세계 자본주의가 원하는 소비자를 지속적으로 창조해나가는 도구로 전락되었다는 비판(Jarvis, 2011)과 정치경제적 논리에 부응하는 장치로서 교육의 패러다임이 전환되었다는 성찰(양홍권, 2012)이 있다. 이 외에도 개인의 특성과 다양성을 인정하고 추구하는 포스트모던 철학의 등장으로 인해 주체적·개별적 인간의 해방을 통한 사회적 해방의 가능성에 대한 믿음 확대가 사회 보다는 개인을 강조하는 방식으로 성인교육의 관심을 돌리게 했다는 지적이 있다(Finger & Asun, 2001).

이에 대한 성인교육 내부의 사정을 보자면 먼저 이론적으로는 북미 인본주의 심리학자 Rogers의 영향을 받은 Knowles의 안드라고지와 자기주도 학습 이론을 들 수 있다. 인본주의 심리학은 인간은 자기 개발을 위한 고유한 동기가 있으며, 이것의 활성화 시키는 환경을 조성해 주는 것이 중요하다 주장했으며, 이를 받아들인 Knowles는 여기에 듀이의 경험학습 이론을 더해 성인학습에 대한 새로운 이론을 주창하게 된다(Finger & Asun, 2001). 이는 최근 까지 가장 유망한 성인학습이론으로 받아들여지고 있다. 그러나 Knowles의 이론은 사회적이고 정치적 맥락의 논조를 잃고 개인과 사회의 발전을 오로지 학습자 개인에게 부과함으로써 변화보다는 순응의 경로를 밟아가는 대상으로 점착되게 하였다(한승희, 2001)는 비판을 받고 있다. 또한 완전한 인간의 존재양식으로서 생존 추구하고 모든 제약을 탈피한 학습기회의 보장을 위한 교육 이념이자 실천 원리로 등장한 학습사회론(Faure et al., 1972)은 실제에 있어 경제주의적 인간개발을 강화하는 방향으로 운동의 성격이 변질되었으며(안상헌, 2005; 한승희, 2001) 어떠한 의도에서건 개인의 학습권 보장에 대한 지나친 강조는 교육을 통한 사회 문제 비판과 해결 논의로 이어지지 않는 한계를 초래했다.

따라서 사회적이고 정치적 이야기를 담아 낼 수 있는 비판적 성인교육의 이론과 실천에 대한 재논의와 새로운 담론 형성이 필요하며, 특히 성인교육과 성인교육자의 비판적 사고 가르침 활동에 대한 검토가 필요한 것이다.

## 2. 성인교육에서 비판적 사고

비판적 사고는 다양하게 정의되고 있으며, 비판적 사고의 특징과 구성요소가 무엇인지에 대해 관통하는 정설도 분명하게 제시되지 않는다. 단지 철학, 교육학, 사회학, 경영학 등의 몇몇 분야에서 비판적 사고에 대한 정의를 내리고 이를 위한 교육 및 훈련 프로그램을 개발하기 위한 시도를 해 온 것을 바탕으로 비판적 사고에 대한 논의가 비판적 성인교육에만 국한된 것이 아니라는 것을 확인할 수 있다. 여기에서는 비판적 사고에 대한 현재의 다양한 정의를 검토하고 그 차이를 비교함으로써 비판적 성인교육의 전통에서 추구하는 비판적 사고의 의미를 명확히 하고자 한다.

비판적 사고에 대한 Beyer(1985: 270), Ennis(1962: 82-83), McPeck(2003) 등의 논의는 언어적 진술과 논증에 집중하여 그것을 평가하고 오류를 찾아내는 과정으로 설명하고자 했다. 이는 인지적으로 일어나는 사고의 과정 속에 어떠한 일이 일어나는지에 대해 간파하고, 비판적 사고를 통한 인간의 다양한 활동 및 산물을 배제시키는 한계를 보였다. 이를 극복하기 위해 미국철학회(APA)는 각계 전문가들의 비판적 사고에 대한 의견을 수렴하여 델피 보고서(Delphi Report)를 발행했다. 이 연구는 비판적 사고를 규정하고, 학교교육에서 비판적 사고 수업을 수행해야 하는지를 판단하기 위한 목적으로 연구가 진행되었다. 여기에서는 비판적 사고를 “해석·분석·평가·추론을 도출하기 위한 목적을 가진 자기 규제적인 판단이자, 그 판단이 근거하고 있는 증거·개념·방법론·기준·맥락의 측면들에 대한 설명을 산출하려는 판단(Facione, 1990: 2)”이라고 정의하였다. 앞선 연구자들과 비교했을 때 이 연구는 객관적 근거에 의한 판단의 과정으로서 비판적 사고를 설명했고, 타인 뿐 아니라 자신 역시 판단의 대상으로 삼았다는데 의의를 지닌다(이강범, 2008). 이 논의를 발전시켜 Lipman(2005: 93, 275)은 비판적 사고를 “객관적 기준에 근거하여 내리는 좋은 판단이고, 반성을 통한 자기 생각의 수정과 사고의 맥락과 환경을 고려하는 것을 포함하는 사고”라고 설명한다. 그러나 Lipman 역시 비판적 사고력을 주로 사고기능으로 파악하고 있는 한계를 지닌다. 위의 논의를 정리하면 비판적 사고는 언어적 자료 뿐 아니라 인간의 사고와 행위 및 결과물 전체를 대상으로, 상황과 맥락에 근거하여 객관적 기준에 의한 합리적 분석과 평가의 의도적 판단과 수렴의 과정으로 본다는 것이다. 위의 논의들은 교육이 단순히 기술과 정보를 축적하는 것이 아닌 질문의 과정으로 이루어져야 한다는 1980년대 서구 교육계의 반성에서 기인하여 지식 탐구를 위한 비판적 사고를 어떻게 가르칠 것인가의 차원에서 이루어졌다(Facione, 1990; Lipman, 2005).

반면 비판적 성인교육의 관점에 기반한 비판적 사고의 정의는 위의 정의와 다른 지향을 가진다. 먼저 비판적 성인학습의 이론가들은 성인학습의 중요한 과제를 학습자가 사회·문화

속에 내재되어 있는 억압적 시스템을 인식하고 비판할 수 있는 비판적 성찰이며 비판적 사고는 기본적으로 사회 변혁을 위한 해방적 성찰의 개념(김한별, 2014; Brookfield, 1987; Mezirow, 1991)이라고 했다. 이는 당연하게 여기던 사회의 현상에 대해 문제를 제기하고, 이 데올로기 비판과 권력관계를 폭로하는 과정이다(이희수, 2010; Brookfield, 2009) 비판적 성인 교육자들은 이러한 교육을 통해 성인학습자가 사회의 변화에 참여하고 민주적이고 해방적 사회를 만드는 것을 목표로 하고 있다. 그래서 비판적 사고의 핵심은 교육을 통해 개인의 삶에 대한 억압을 인식하고, 변화를 위한 행동을 취하는 것에 있다. 또한 과제나 문제의 세부적 사항을 즉각적으로 판단하고 제시하는 단기 처방 목적보다는, 현실에서 당연한 것으로 여겨지는 것들에 대해 면밀히 살펴 그것이 우리 삶을 통제하는 권력으로 어떻게 작용하는지 살펴보는 것이다(Gray, 2007).

Brookfield는 고등 교육 현장에서 비판적 사고 교육이라는 이름으로 진행되는 논리적 분석 기술이나 지적 능력 개발 교육을 넘어서, 성인의 삶의 맥락 속에서 비판적 사고를 설명하고자 하였다. 그는 비판적 사고의 요소를 다음과 같이 구체적으로 규정하고 있다. 첫째, 비판적 사고의 핵심은 가정을 식별하고 도전하는 것이다. 이는 우리가 당연하게 받아들였던 생각, 믿음, 가치, 행동에 기저하고 있는 가정을 확인하는 것이다. 둘째, 우리의 사고와 행위에 영향을 미친 맥락의 영향을 인식 하는 것이다. 세계를 인지하고, 이해하고, 해석하는데 있어서 숨겨져 있고 무비판적으로 수용했던 가정들을 의식하는 것이다. 셋째, 현재의 생각과 삶의 방식에 대안을 상상하고 탐구하는 것이다. 비판적으로 사고하는 사람은 개인의 삶의 다양한 맥락에서 기존의 것이 아닌 완전히 다른 방식의 맥락을 살펴낸다. 넷째, 상상과 탐구의 과정은 반성적 회의주의를 이끌어 낸다. 이는 읽은 것을 그대로 받아들이지 않는 것이다. 또한 반성적으로 회의하는 성인 학습자는 기존의 것을 의심하기 때문에 모든 학습자 혹은 주제에 적합한 교육과정이나 수업 모형을 신뢰하지 않는다. 또한 고등교육에서 비판적 사고 역시 중요하지만 비판적 사고의 실천은 성인기 삶의 맥락에서 훨씬 더 결정적이며 논의의 범주를 성인기 삶으로 국한한다(Brookfield, 1987).

“사고는 행동하는 (Thinking is Action)”으로 규정(hooks, 2008: 29)함으로서 hooks는 비판적 사고에서 실천 논의를 적극 도입한다. 그녀는 식자들에게 있어 사고는 의문을 제기하고 이에 대한 답을 찾으며 이론에 대한 상상(vision)과 프락시스가 존재하는 실험실이라 하였다. 거의 본능적으로 질문하고 지식을 탐구했던 원래의 인간이 순응과 복종의 교육을 거치면서 점차 생각에 대한 열정을 잃게 된다고 지적하면서, 비판적 사고를 위해 교실 상황에서 학생들에게 생각의 자유가 허락되는 것이 필요하다고 했다. hooks는 비판적 사고의 정의를 직접적으로 제시하는 대신, 여러 학자들의 연구로부터 비판적 사고의 공통점을 핵심적인 기저의 진

실을 이해하는 생각이라 하였다(hooks, 2008). 최근의 저서에서 그녀는 비판적 사고를 실천적 지혜(practical wisdom)라 명하면서 비판적 사고의 특징을 “충만하고 좋은 삶의 능력을 고조하는 마음의 의식화를 강화하는 것과 관계를 맺을 때만이 비판적(hooks, 2010: 185)”이라고 했다. 이는 hooks가 가장 많은 영향을 받았다고 하는 Freire의 외부 세계에 대한 비판적 의식화를 더해 개인의 삶을 어떻게 개선해 나갈 것인가에 대한 질문을 더한 것이다. hooks의 교육을 연구한 Sewell은 이를 정리하여 비판적 사고의 목적을 다음과 같이 정리하였다(Sewell, 2013: 30-31).

- a) 비판적 사고는 사람들을 임파워먼트 시켜야 한다.
- b) 비판적 사고는 민주사회로의 변화를 위한 주요한 요소이다.
- c) 비판적 대화, 특히 다양성을 촉진하는 대화는 이론과 실천 사이의 강한 연계를 보장해야 한다.
- d) 실천적 지혜는 우리로 하여금 발상(idea)은 고정되고 정적인 것이 아니라는 것을 기억하도록 한다.
- e) 비판적 사고는 인간적 학습 환경 창조를 필요로 하고,
- f) 비판적 사고는 삶의 심오한 민주적 방법이다.

비판적 사고를 설명하기 위한 유사의 개념으로는 해방학습을 들 수 있다(Brookfield, 1987). 해방학습은 먼저 전환학습과 연계되어 설명된다. Habermas의 해방 행위론에 영향을 받은 Mezirow는 전환학습을 학습자들이 전체에 도전하고, 대안적 관점을 탐구하고, 이해에 대한 전통적 방식을 전환하고, 새로운 관점을 행위하는 것이라 했다(Mezirow, 1991). 그는 학습을 세 가지의 학습형태 즉, 도구적 학습, 실천적 학습, 해방적 학습으로 구분했다. 이때 해방학습을 학습자의 삶과 관계, 역할, 가능성 등에 대해 제대로 인식하는 것을 막았던 다양한 요소들을 비판적으로 인식하여 편견적 시각에서 해방된 시각으로 전환되는 것이라 하였다. 이러한 학습에서 반성은 당연하게 받아들였던 생각, 의견, 믿음, 가치 등을 비판적으로 인식하는 과정이 포함되며 이때 그가 도입한 비판적 반성은 해방적 학습을 위한 시각전환의 필수 조건이었다. 또한 반성은 단순한 반성이 아닌 그 이전의 학습에서 당연하게 받아들였던 전제나 타당성에 도전하여 비판적으로 반성하고(김경희, 1998), 주체적 존재로서 외적 가치와 이데올로기를 극복하려는 과정 즉 프락시스를 중요하게 다룬다(Elias & Merriam, 2002). Mezirow의 전환학습은 비판적 반성을 통한 전환학습으로 연결되고, 성인의 성숙은 이러한 의미구조를 확대해 나가는데 있다고 한다. 여기에서 의미구조는 그 사람이 살아온 정치경제적 상황, 사회문화적 배경 등과 깊은 관련이 있으며, 이러한 요소들은 개인의 인지적, 사회-문화적, 심리적인 면에 영향을 미친다. 그러나 그가 주장하는 비판적 반성은 이러한 왜곡을

전환시키는 단초를 제공하는 중요한 것이지만, 반성을 개인주의화 하는 경향이 있다는 점에서 비판받는다. 즉, 전환의 책임이 개인에게 치부됨으로서 전환 과정에서 영향을 미칠 수 있는 권력관계, 권력적 압력구조에 대한 비판적 인식 및 비판적 분석과정이 무시되어 진다(김경희, 1998).

반면 Freire는 비판적 의식화의 개념을 도입하여 해방적 학습을 설명하였다. 그는 해방의 상태에 도달하는 것이 교육의 궁극적 목적이며, 이를 위해 지식과 기술의 단순한 습득과 정교화를 지양하고 현실의 불평등한 상황을 자각하고 해방하려는 주체적 의지를 기르는 것을 해방적 학습이라 하며 이러한 상태를 의식화라고 했다. 그에게 의식화는 민중이 역사의 책임 있는 주체가 되게 함으로써 자기 긍정을 모색할 수 있도록 하는 방안이며, 이는 의식을 발달시키는 과정과 함께 현실을 변혁시키는 의식적인 힘을 포함하며, 앞의 행위이자 행위의 수단이다(Freire, 2009). 또한 해방학습의 목적을 현재의 상태에 건설적 손상을 입히고, 사회적 변화를 창조하고는 것으로 설명하면서 이는 집단 학습과 활동과 비판적 사회 분석(Horton & Freire, 2006), 의식화(Freire, 2009), 경계의 인정(Giroux, 2005; hooks, 2008), 관계 속에서 힘의 영역에 대한 확인(Shor & Freire, 2007)을 통해 이루어진다고 본다. Freire의 의식화는 한 때 정치사상적 세뇌로 오인되기도 하였으나, 그가 제기한 것은 교육의 패러다임 문제이며 특정 사상으로의 의식화가 목적이 아니라고 할 수 있다(정민승, 2010). 해방적 학습은 학습을 통해 도달하고자하는 지점을 해방의 상태라 하고 그 과정에서 학습자들의 비판적 반성·분석·의식 등이 이루어진다고 했다. 즉, 해방적 학습의 과정에서 비판적 사고가 이루어지고 있는 것이다.

위의 이론적 논의를 통해 본 연구에서는 비판적 성인교육에서 비판적 사고를 다음과 같이 정의하고자 한다. 비판적 사고란 사회·문화·생활 등 개인의 사고와 삶에 영향을 미치는 조건과 시스템을 인식하고, 이것이 우리를 억압하고 있음을 알아채며, 이에 대해 의문을 가지고 원인을 찾아내어, 마침내 해방 상태에 이르기 위해 적극적으로 사고하고 변화를 만들어 내기 위한 대안을 찾아내는 사회적 실천 활동이다. 즉, 인지과정의 절차로서 사고하고 판단하는데 그치는 것이 아니라 행동을 위한 구체적 대안을 찾아내는 적극적 활동이 이어질 때 비로소 비판적 사고가 이루어졌다고 할 수 있는 것이다. 특히, 이전의 비판적 사고가 객관성·합리성이 주요한 기준이 되는 반면 여기에서는 주어진 현실의 기준과 조건마저 비판적 사고과정의 대상이 될 수 있다는 점에서 학습자로 하여금 더 적극적 사고를 요청하고, 교육에서 이미 마련된 모든 요소들이 비판적 사고의 대상이 될 수 있도록 한다.

그렇다면 성인교육에서 이러한 의미의 비판적 사고는 어떻게 가르쳐야 하는 것에 대한 문제가 성인교육자들의 몫으로 돌아온다. 이에 대해 많은 연구자와 실천가들이 그들의 관점

을 제시하였으며, 구체적인 교육과정과 교수기법보다는 비판적 성인교육의 전반을 흐르는 원리로서 제시하고 있다.

### Ⅲ. 비판적 사고의 가르침

앞서 언급한 것처럼 비판적 사고의 가르침에 대한 논의는 교육적 구체성을 가지고 충분히 논의되지 않았다. 다만 Freire가 비판적 교육의 목적과 방법 등을 그의 실천경험과 더불어 제시하였으며 이후 이러한 지향을 가지는 교육은 그의 실천과 연구에 기초하여 도구적 방법론을 사용하고 있다고 여겨진다(Choules, 2011: 149). 최근에 들어 Cho(2014)는 비판적 교수학에 있어 Freire 뿐 아니라 신마르크스주의, 여성주의 차원의 논의와 더불어 교육의 대안적 프로젝트를 제시했으나 논의의 범위가 학교 교육에 그치고 있으며 향후 과제에 대한 방향성을 제시하는 정도로 대안을 제시하고 있다.

여기에서는 앞 장에서 논의된 성인교육에서 비판적 사고를 가르치는 것을 비판적 사고의 가르침이라 하고 이에 대한 여러 연구자와 실천가의 담론들을 종합하여 성인교육에서 비판적 사고의 가르침의 주요한 요소를 논의하고자 한다.

#### 1. 프락시스(Praxis)를 향해 비판적 사고를 실천하는 교수자

프락시스는 비판적 교육이 목적하고 있는 바를 가장 잘 설명해줄 수 있는 용어이다. 이에 대한 논의의 기원은 고대 그리스로 거슬러 올라간다. 고대 도시국가에서 정치적 윤리 실천으로서 Aristoteles는 프락시스를 주장하였다. 이는 포이에시스(노동)보다는 상위에 있지만 진리의 상태인 테오리아(관상)보다는 아래에 위치한 것으로 좋게 실천하는 것 자체를 목적으로 하는 것이다(김현주, 2002). 근대 이후 Kant의 실천이성 우위 및 Marx의 사회주의 논의를 통해 프락시스는 사변을 중지하고 현실적 생활에서 인간들의 실천적 활동과 발전과정으로 강조되기 시작했다. 이러한 과정을 통해 이상적 진리의 세계와 생활 속 실천의 세계가 분리와 단절을 극복하고 합일에 이르는 과정으로 나아가게 되는 것이다. 이후 Arendt와 Habermas의 프락시스 논의는 인간 생활사와 정치 활동으로 확대되었다(최치원, 2013). 고대에서 현대에 이르기까지 프락시스에 대한 진지한 논의는 인식과 실천의 분리에서 생활과 정치적 실천에 까지 확장되어 이어져오고 있다. 즉, 프락시스는 적극적으로 사고하는 것에 머물러 있는 것이 아닌 외현 즉 실제 생활 세계에서 무엇인가 행함, 실천을 의미하고 있다는 것이다.

비판적 성인교육에서도 프락시스는 많은 연구자들의 주요 논점이 되어왔다. 사회의 변화를 주장하는 이들에게 프락시스는 교육의 목적을 설명하기 위해 더 없이 적절한 개념이었을 것이다. 프락시스가 현실에서의 실천을 말한다면 교육에서 프락시스를 논의하는데 우선 그 실천의 현상이 어디인가에 대한 질문으로 이어질 수 있을 것이다. 일반적으로 교육의 장면은 학교 혹은 교실<sup>2)</sup>이다.\*그렇다면 교육에서 프락시스는 학교와 교실에서 일어나는 실천인가? 혹은 그곳을 넘어서는 것인가?에 대한 답변이 필요하다. 그리고 그곳에서 일어나는 다양한 일들 중 프락시스는 무엇인지에 대해서도 밝혀야 한다. 이에 대해 성인교육의 비판적 연구자들은 학교와 교실, 그리고 삶의 세계에서 프락시스의 적용이 성인교육이 목적하는 바라고 설명하고 있다. 즉, 학교와 교실 내에서도 프락시스가 이루어져야 하며 생활에서도 프락시스가 이루어져야 하는 것이다.

Freire에게 있어 교육은 참여자들이 지식을 실천하도록 도와주는 것을 주목적으로 한다. 교육에서 프락시스를 실천하기 위해 반성과 행동이 결합되어야 하며, 이 안에서 이론과 실천이 이해되고 학습자에게 적합한 실천이 가능하다고 했다. 또한 기득권의 이데올로기를 재상산하는 은행저금식 교육으로부터 문제제기식 교육으로 전환되어야 한다는 의식화 논의는 당시 학교 교육을 비판하고 개혁, 즉 변화를 요구하였다. 이를 통해 교육담론이 민중에 의한 사회변혁의 장으로 확대되어 가야한다는 의식을 확장시키는 데 공헌하였으며(한승희, 2009), 이는 곧 교육에서 변화의 실천이 사회 실천으로 이어지는 프락시스를 목적해야 한다는 것을 말해준다. 그의 영향을 받은 hooks(2008) 역시 학교와 교실에서 교육 자체가 자유 실천이 되어야 함을 강조했다.

교육 실천의 문제를 정치 프로젝트로 확장시켜야 한다는 McLaren의 주장은 앞서 프락시스가 정치 활동으로 이어져야 한다는 Arendt와 Habermas의 프락시스 논의를 이어간다. Guevara와 Freire의 교육 실천을 통해 해방교육의 가능성을 확인한 그는 이를 확대하여 비판적 교육의 논의를 넘어 혁명적 교육을 추구해야한다고 주장한다. 이때 혁명은 해방을 목표로 하며 교육과 문화를 통해 민중을 억압의 굴레에서 해방시키는 것에서 그치지 않고, 민중이 스스로 해방의 길을 모색할 수 있는 수준까지 키워내야 진정한 성공이라 하였다(McLaren, 2008). 그의 설득에 비추어 교육의 목적인 해방은 교육이 정치의 문제를 직면해야 한다는 것을 의미하고 있다. 또한 Guevara와 Freire의 저항 방식은 상이하였으나, 이 둘의 교육적 행보

2) 여기에서 학교는 형식교육으로서 학교를 의미하지만 교실은 형식·비형식 교육과 무형식 학습 전체를 아울러 교육이 일어나는 공간을 의미한다. 일반적으로 학교에서 학생들이 교육을 받고, 학습하는 공간을 교실(classroom)이라 한다. 하지만 성인교육에서 이 공간은 교실·강의실·세미나실 등 다양하게 불리며 그 목적에 따라서 실습실·동아리실·공예실 등으로 불리기도 한다. 무형식 학습에서는 특정한 공간을 넘어서 배움이 일어나는 곳은 어디든지 학습의 장이 된다.

가 정치적 사안이자 활동인 것을 볼 때 비판적 사고 교육에서 프락시스는 정치적 면을 분명히 띄고 있는 것이다.

정치의 문제로서 비판적 교육에 대해 Lindeman은 성인학습의 과정이 본질적으로 민주적으로 산다는 것에 있다고 했다. 이때 학습자는 학습의 과정을 통해 민주적 훈련을 실천하는데 익숙해지는 것이다. 즉 과정 속에서 정치로서의 민주주의를 학습해야 하며 훈련되어야 한다(Lindeman, 2013)는 것이 성인교육의 과업이 되는 것이다. 그러나 Lindeman은 성인교육의 목적을 민주주의를 학습하는 것에만 두지 않고, 개인의 생활과 욕구, 공동체의 문제 등 성인의 삶에서 직면하게 되는 다양한 이슈들을 지원하는 것을 성인교육의 목적으로 하여 프락시스의 지경을 훨씬 넓게 해석하고 있다.

더 나아가 세계화와 신자유주의에 따른 다양한 문제를 타계하기 위해 어떻게 대처해야 하는가에 대한 연구가 확대되고 있음을 감지한 Cho(2014)는 프락시스의 실천이 정치 문제뿐 아니라 해당 시대가 가지고 있는 시대의 패러다임과 그것이 야기하는 사회적 문제를 해소하기 위한 실천까지 이어지는 가능성을 가지고 있다고 했다. 예를 들어 인종문제와 성차별의 이슈를 교육 장면에서 다루고 있는 대표적 페미니스트 학자 hooks(2008)의 논의는 사회적 약자의 자유 획득이 비판적 교육이 추구해야 할 프락시스로 설정하고 있으며, 최근 생태와 환경(Gruenewald, 2003; Kahn, 2009), 미디어(Buckingham, 2006; Kellner & Kim, 2010; McLaren etc., 1995) 등의 이슈와 비판적 성인교육의 결합은 이를 더욱 뒷받침해주고 있다. 여기에서 제기하고 있는 문제들은 사실 개별적 사안의 것이 아닌 여러 가지 문제들이 중첩되어 나타나는 사회·정치적 이슈들이다. 또한 집단으로서의 성인학습자가 아닌 개별 주체, 공동체의 일원 혹은 사회적 약자로서 성인학습자들이 가진 삶의 문제라는 점을 더 짚어보면 비판적 사고 촉진을 위한 교육에서 프락시스는 비단 거시적 맥락에서 인류가 가지는 그것일 뿐 아니라 미시적이고 개인적 차원에서 직면한 이러한 문제 해결을 위한 정치적·생활적 실천이라고 할 수 있다.

다음으로 이러한 프락시스를 의도하는 교수자는 누구인가? 흔히 교육은 교수자의 의도에 따라 학습자의 행동을 계획적으로 변화시키는 일이라고 정의된다. 이러한 행동주의적 정의에서는 학습자는 스스로의 변화를 주체적으로 채택하는 것이 아닌 수동적 모습을 지니는 존재이며, 교과적 전문성 강화와 방법론 획득을 통해 학생들을 효과적으로 가르치는 데에 집중하는 것을 교사의 이상적 모습으로 설정한다. 또한 구성주의에서 교육자는 조력자와 동료학습자 등으로 설명되고 있으나, 일차적 지식에 대한 간과, 사회적 맥락에서 이탈된 교육을 추구하는 면에서 논란의 대상이 되고 있다.

반면, 비판적 성인교육자는 어떠한가? 이때 교육자는 학습자의 자율성과 주체성을 강조하

는 점에서 구성주의 교육자와 비슷하다 할 수 있지만, 몇 가지 면에서 차이점을 가지고 있다. 첫째, 교육자-학습자 간의 관계 설정에 있어 여타의 교육이론의 모습과 다른 점을 가지고 있다. 성인교육에 있어 교수자는 학교 교육의 교사와 다른 지위특성(positionality)을 가지고 있다. 따라서 학교 교사의 기준으로 성인교육자를 그리고 비판적 성인교육자를 설명할 수 없다. 이는 해당 교육자가 활동하는 시대의 사회적 맥락을 반영하고 있는 개념이며 비판적 사고의 촉진자로서 교수자 역시 고유한 지위특성을 가지고 있는 것으로 나타났다.

비판적 성인교육에서 교육자의 모습은 위의 절에서 논의한 교육의 목적, 즉 프락시스를 스스로 실천하는 주체로 설명된다. 이때 교육자의 프락시는 말 그대로 본연의 업무인 가르치는 행위 뿐 아니라, 교육현장에 대한 변화와 나아가 실제 사회적 활동으로의 확산으로 확대된다. 먼저 Freire는 그 어떤 비판적 성인교육자들보다 교사에 대한 많은 관심을 보였다. 그에게 있어 교사는 가르침과 배움을 동시에 수행하는 존재이다. 이때 가르침의 행위 속에서 배움이 일어나며, 또한 가르치기 위해서 끊임없는 준비와 자기개발을 수행해야 하는데 이때 개발은 자신의 실천을 비판적으로 분석하는 능력에 달려 있다(Freire, 2000)하였다. 즉, 가르치는 것은 얇은 행위로서, 교육자의 얇과 학습자의 얇이 통합되는 것이다(정민승, 2010). 교사로 하여금 자신의 가르침의 실천에 대한 반성과 자기 개발, 실천의 중요성을 강조한 것이다. 또한 교사로 하여금 피억압자들이 해방을 통하여 사회 변혁의 주체로 나가는 데 선구자의 역할 뿐 아니라 희망적 미래와 서로에 대한 사랑을 전달해 줄 수 있는 역할을 강조하였다(전일균, 2009). 그에게 있어 교육자는 단순히 지식을 전달하는 기능인이 아닌 주체로서 교육인이며, 교육정책과 교육과정에 개입하여 역사 속에서 과연 타당한가에 대한 끊임없는 성찰을 하는 자이다. 또한 현재의 주입식 교육과정과 방법은 학습자로 하여금 학습주체와 교감에 실패하고, 창조적으로 사고하는 것을 방해하고 그들이 공부한 것과 그들 삶을 연결하는데 의미를 찾지 못하게 한다고 했다. 따라서 교육자는 먼저 현재의 그의 교육 행위에 대해 의문을 가지고, 가르침이 이루어지는 장면에서 행위에 대한 반성과 성찰을 넘어서 교육과 지식 자체에 대해 의문을 가지고 그것을 바꾸어나가도록 하는 프락시스의 주체가 되어야 하는 것이다.

교육자 스스로의 실천에 대한 비판을 강조하는 Freire의 교사관에 대한 응답으로 hooks는 자신을 교육자나 학자로서 바라보지 않음으로서 자기 스스로의 가르침에 대한 비판이 더욱 가능했다고 했다. 특히 현재의 많은 교육자들이 자신의 교육 실천에 스스로 문제 제기를 하고 실천에 대해 반성하지 못하는 것은 “이것은 내 정체성이며, 나는 그 정체성에 의문을 가져서는 안된다(hooks, 2008: 164).”라는 견고한 태도에서 기인한다고 하였다. 즉, 현재 교육자들이 가르치는 자로서 사회적으로 그리고 스스로 정해놓은 규범적 정의에 대해 벗어나기를 시도해야만 비판적 사고를 스스로 실천하는 교육자가 될 수 있는 것이다.

교육 이론가인 Arnowitz와 Giroux(1986)의 연구에서 그들의 논조는 비단 학교 교사에게만 국한되지 않는다. 그들은 교사를 지성인으로 상정하고, 그들의 행위에 따른 모습을 다음의 네 가지 유형화하였다 : 첫째, 변혁적 지식인, 둘째, 비판적 지식인, 셋째, 수용적 지식인, 넷째, 헤게모니적 지식인. 변혁적 지식인은 학생을 비판적 행위자로 간주하고, 지식에 문제제기를 하며, 대화를 이용하고, 지식을 의미있고, 비판적이며 궁극적으로 해방적으로 만드는 존재이다. 비판적 지식인은 현존하는 체제와 사고의 경향에 대안적이지만, 특정한 사회 구조와 연계되어 있다고 보지 않는다. 수용적 지식인은 무비판적으로 현재의 상황을 재생산하는데 기여한다. 헤게모니적 지식인은 지배 그룹과 계층을 위해 도덕적이고 지식적 리더십의 형태로 기여하는 교사이다. 이들의 논의에서 이상적인 변혁적 지식인으로서 교사는 학습자가 권력을 갖도록 하기 위한 활동 뿐 아니라, 스스로도 불의한 세상을 변혁하기 위한 활동가가 되기 위해 노력해야 한다고 했다. 더 나아가 지루는 교육 개혁을 위해 교사와 학생의 관계를 교육개혁과 사회변화의 '동등한 주체'로 상정해야 함을 강조하면서(Giroux, 2001), 이를 위해 교육자 스스로 정치적으로 제기해야 한다고 했다(Giroux, 2013: 263).

위의 논의를 종합해보면 비판적 사고를 가르치는 성인교육자의 모습은 교육적으로는 기존의 구축되어 있던 교육자와 가르침에 대한 규범에 머무르지 않고 변화를 추구하며 가르침과 동시에 학습하는 존재이며, 현실로 나아가 학습자와 함께 교육과 사회의 변화의 주체가 되어야 하는 존재이다. 즉 행동하며 현실과 부딪치는 프락시스를 하는 존재가 비판적 사고를 촉진하는 성인교육자의 모습인 것이다.

## 2. 삶과 경험에 대해 대화하고 토론하기

비판적 성인교육에서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 논의는 학교 교육이나 성인을 대상으로 하는 인문교양교육에 비해 구체적 교육과정이나 교육방법론으로 발전되지 않았다. 그러나 근대식 학교·교육과정·방법 등에 대한 비판을 통해 비판적 성인교육이 가르치는 바와 방법에 대한 설명을 시작하기에 용이하다. 교육 과정과 내용에 있어, 비판적 성인교육은 기존 학교교육을 정보 창고식이라고 지적한다. 비판적 교육에서 가르침의 내용은 기존에 축적되어 온 정보나 지식이라기보다, 교육의 주체의 삶과 밀접한 것들로 구성된다. 이는 앞서 언급한 비판적 사고가 학습자들로 하여금 당면한 문제를 인식함을 요구하는 것과도 관계가 있다. 즉, 우리가 지식이라고 하는 것들을 의심하고, 질문하는 것이 비판적 사고의 출발이기 때문이다.

구체적 삶의 이야기를 교육 내용으로 도입하는 것은 Freire의 문해교육 사례를 통해 살펴볼 수 있다. Freire와 문해교육을 담당했던 연구팀은 지역 주민들이 사용하는 어휘를 조사하

였고 이를 통해 주민이 삶의 이야기를 할 수 있는 내용을 교육 내용으로 사용하였다. 또한 지역조사에서 발견되지 않은 주민들의 이야기는 대화의 수업 방식을 통해 학습 장면에 도출될 수 있게 하였다. 그가 말한 ‘글을 읽는 것(Reading Words)은 세계를 읽는 것(Reading World)이다’라는 유명한 문구는 문해를 통해 학습자들이 그들의 세계를 읽는 것을 강조한 것이다. 이때 주민의 생활 일상 언어가 사용되어 교육 내용이 교육에 적용되는 방식마저도 생활과 괴리되지 않는다. Freire의 논의가 문해교육 장면의 논의라면 hooks는 문학, 종교학 등의 대학 과정에서 교육의 내용에 대해 언급한다. 그녀는 교육에 참여한 학습자들이 자신의 경험을 드러내는 것, 즉 텍스트에 비추어 자신의 삶을 해석해 내는 것으로 생활세계의 문제가 교육에서 성찰될 수 있어야 한다고 했다(hooks, 2008). 예를 들면, 그는 문학 작품의 내용과 관련하여 “개인 경험을 말하도록 하는 경험을 학생들과 함께 실천”(hooks, 2008: 180) 한다.

기존의 지식, 즉 삶과 생활로부터 분리된 교육에 대한 문제제기는 서양 세계가 오랫동안 고수해왔던 이분법적 세계관 즉 지식의 세계와 생활이 철저하게 분리되는 것에 대한 비판에서 출발한다. 이 논의는 Habermas(2006)에 와서 구체적으로 논의되어 그는 생활세계와 공론의 장이라는 개념을 들어 이를 설명하였다. 생활세계는 존재하지만 인지하기 어려운 우리의 배경이다. 다시 말해, 우리가 어떤 상황에 직면했을 때의 사회문화적 맥락으로 이는 의사소통으로 작동하는 곳이며 자율성을 얻은 일상의 공간이다. 그러나 현대사회가 점점 더 분화되어 행정과 경제와 같은 체계가 이곳을 압도하여 잠식에 이르게 되었다. 그는 생활세계의 잠식을 극복하고 확장을 위한 소통이 이루어지며, 성인들이 그들의 문제를 함께 토론할 수 있는 공론 영역으로서 성인교육의 역할을 요청한다(Brookfield, 2009: 275-279). 따라서 비판적 성인교육은 성인학습자들이 상호 간의 문제를 가지고 소통하며, 이때 그들의 배경으로 생활세계를 성찰할 수 있도록 해야 하는 것이다. Habermas의 주장은 Dewey의 논의에서도 찾아진다. 그는 삶과 진리의 세계를 분리시키는 것을 비판하였다. 그에게 교육은 경험의 재구성이며, 이때 경험은 역사성을 가지고 다양한 맥락에서 상호작용을 통해 구성되는 것이라 하였다. 이때 경험은 학습자의 것이며, 학습자 삶의 경험은 일상적 삶에서 출발하는 것이다. 교과는 학습자의 삶과 연결되었을 때 비로서 참다운 교육이 된다. 따라서 가정, 일터, 지역사회 등 삶의 다양한 장면에서 요구되는 학습을 통해 학습자가 생활에서 가지는 다양한 관심과 요구가 교육으로 구현될 수 있는 것이다.

비판적 성인교육에 대한 논의 중, 비판적 사고 촉진의 방법론은 대화로 이루어지는 상호작용에 집중한다. 대화는 토론과 대화로 나뉘어 설명되고 있지만 기본적으로 언어를 매개로 교육 중에서 교수자-학습자, 학습자-학습자 간에 이루어지는 대화를 통틀어 대화로 설정된다.

서양 교육에서 대화 방법론의 기원은 Socrates의 부정의 논증으로 거슬러 올라갈 수 있다. 이것은 어떤 명제가 참임을 증명하고자 할 때, 명제에 대해 상대방도 동의하는 다른 지식이나 명제들을 원래의 명제와 결합하여 모순을 끌어내는 귀류법을 의미한다. 즉, Socrates의 산파술은 기본적으로 부정의 논법이라 볼 수 있다(김선희, 2008). 그러나 대화술 이전에 Socrates가 강조한 것은 그가 학습자들의 주체적으로 성찰적 사고를 확장시키는 것을 교육의 목적으로 삼았으며, 교수자-학습자의 상호 작용을 통해 토론 속의 집단역학의 가능성을 보여주면서 학습자의 태도나 행동의 변화를 촉진하고자 했다는 것이다(박응희, 2006). 이러한 과정을 통해 권력으로 옳고 그름이 정해진다는 믿음이 깨어지는 태도로 이어질 수 있으며, 토론은 결국 진리를 추구하는 과정으로 이어질 수 있다고 보았다(김선희, 2008). 그의 논의가 비판적 성인교육에서의 대화와 동일한 맥락은 아니지만, 대화 주체의 사고 변화와 권력으로 굳어진 믿음에 도전하게 하는 교육적 장치로서 대화의 기능을 보았다는 점에서 의미를 가지고 있다.

비판적 성인교육에 있어도 대화와 토론은 가장 주요한 교육 방법으로 채택되고 있다. 은행저금식 교육을 극복하는 방법으로 Freire가 제시한 문제제기식 교육의 방법은 대화다. 여기에서 대화는 학습자와 교육자 사이의 대화의 과정을 통해 학습자의 삶에서 교육적 내용을 추출해 나가는 과정을 의미한다(Freire, 2002). 그러나 여기에서의 대화는 자리에 앉아 공허한 친밀감을 나누는 것이 아니며(McLaren, 2008: 273), 교육자와 학습자 즉, 교육 주체와 인식 가능한 대상(학습 내용)이 교육을 통해 매개되는 행위이다. 그는 대화의 전체 과정에서 비판적 사고를 요구했으며 이 가운데 연대성과 동일의식을 가져야 한다고 했다(정수현, 2008).

대화를 통해 삶의 문제를 교육 장면으로 가지고 오는 것은 hooks로 이어진다. 문학 작품을 통해 흑인 여성이 처한 인종적이고 젠더 억압을 분석하는 방법으로 대화를 채택한 hooks는 대화가 차이의 경계를 넘기 위한 가장 단순한 방법이라고 하였다. 대화를 통해 토론을 시작할 때 차이의 경계를 넘기 위한 출발로 위치의 차이 이해와 감정적 신뢰의 공간 구축이 중요하게 작용하기 때문이다. hooks의 수업에 참여한 교수자 자신과 학생은 각각 그들이 읽은 텍스트에 대해 개별적으로 발표하는 시간을 거치는데, 이것은 동일한 텍스트가 상이한 삶을 거친 학생들을 통해 해석됨으로서 일상의 일들이 교실로 초대되는 역할을 해낸다. 이것을 설명하기 위해 hooks는 목소리(voice)라는 개념을 도입하여 교실에서 교육자의 과업 중 하나가 말하고-듣는 것을 가르쳐 학습자들이 각자의 목소리를 낼 수 있도록 해야 한다고 했다. 목소리를 통한 교육 장면 속 토론은 방향이나 목적이 없는 대화와는 다르며, 이를 위해 교수자의 적절한 대화 촉진 기술과 학습 맥락을 만드는 학습자 공동체를 만들어야 한다고 주장한다(hooks, 2008). 또한 학생들은 그들이 받고 있는 교육에 대해 의문을 제기할 수 있어야 하며,

이러한 교실은 비판적 질문이 받아들여지는 곳으로 그려지고 있다. 이때 대화는 직접적인 교육 내용 뿐 아니라, 비판적 교육을 통해 학습자들이 생각하고 느끼는 두려움, 위기감까지 허용되며 이는 교육이 종료된 이후에 까지 지속적으로 받아들여지고 있다(hooks, 2008: 13).

앞서 Lindeman(2013)은 민주주의를 학습하는 것을 성인학습의 목적으로 삼고 있음을 확인했다. 이를 위해 그는 토론 그룹의 기능과 본질에 대해 강조하여, 성인교육 방법론의 핵심으로 민주적 토론을 들었다. 그는 수업에서 집단적 대화를 관찰하는 것은 학습자가 민주주의를 익히는 과정을 지켜보는 것으로 비판적 교육에서 의미있는 활동이라고 했다. 이로서 토론은 대화의 역할 뿐 아니라 처음의 의견에서 다른 결론을 도출해 내가는 과정과 구체적 행동 즉 민주주의의 실천을 경험하게 한다고 했다(Lindeman, 2013).

학습자의 비판적 성찰을 촉진하여 의미구조의 전환을 이루기 위해 Mezirow는 성인교육자가 이상적 담화상황을 촉진해야한다고 했다. 이때 학습자와 교육자는 동등한 비판적 담론의 주체가 되어야하며, 성인교육자는 의사소통적 학습을 촉진하기 위한 조건들을 만들어 가야 한다. 다시 말해 관점전환을 촉진하는 조력자로서 성인교육자는 첫째, 전환학습이 이루어질 수 있도록 이상적 학습조건을 조성하며, 둘째, 학습과정, 즉 학습자들과의 합리적 담론에 대등한 지위를 지니는 협력적 학습자로서 참여해야한다.

Habermas는 의사소통이 학습과 동시에 존재하는 것으로, 반성적 학습이 본질적으로 소통해 이루어진다고 했다(Brookfield, 2009: 296). 이때 의사소통이란 특정 목적을 달성하기 위한 언어사용 행위를 넘어서 사람들의 직접적 상호 이해를 목적으로 추진되는 것이며 그것이 민주적이고 원활하게 이루어지는 장(場)을 형성하는 것을 비판적 성인교육의 주요한 전제로 삼고 있다(Brookfield, 2009: 266, 273). 공론의 공간으로서 이곳은 자유로운 의견교환과 의사소통이 가능해야 한다. 이를 위해 교사-학생, 학생-학생 간의 관계는 평등적인 관계에 기초해야 하며, 이를 토대로 상호 이해의 과정 및 해석 과정으로 이해되어야 한다고 했다(박종대, 2001). 또한 이러한 이상적 담화상황 형성하기 위해 기초적 의사소통행위능력을 갖추는 교육이 필요하다고 했다(서용선, 2013).

비판적 사고 촉진의 교육 방법으로서 대화는 의사소통 기술적 처방보다는 대화의 중요성과 그것을 이루기 위한 조건 즉, 대화에 참여하는 주체들 간의 동등하고 평등한 관계 형성, 대화 참여를 위한 임파워먼트, 대화의 공동체 구축, 주체의 삶이 대화의 내용으로 채택되는 것이 필요함을 제시하고 있다. 위 논의를 다시 되짚어보면 비판적 성인교육에서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가는 분리 될 수 없는 문제이다. 대화의 교육 방법이 비판적 사고를 위한 성인교육이 추구하는 교육 방법이자 그것이 다루어야 할 교육과정을 생성하는 도구의 역할을 수행하고 있기 때문이다.

#### IV. 나가며

이 연구는 비판적 성인교육에서 비판적 사고에 대해 정의하고 이러한 교육이 가지는 특성에 대해 규명하고자 하였다. 성인교육에서 비판적 사고는 개인에게 영향을 미치는 외부세계를 인식하고 그것이 우리에게 미치는 억압에 대한 의문을 제기하며 대안을 찾아 그것을 해결하려고하는 적극적인 사회적 실천 활동을 의미하고 있다는 것을 확인하였다. 이어 비판적 사고를 가르치고자 하는 교육의 특성을 목적, 교수자, 내용, 방법으로 다시 정리하자면 다음과 같다. 비판적 사고 교육은 비판적 사고로 인식한 대안에 대한 정치적·사회적 실천, 즉 프락시스로의 확장을 목적으로 한다. 가르침의 주체로서 교수자는 가르침의 행위 뿐 아니라 실천의 주체로서 교수자를 의미한다. 이때 교수자는 학습자들을 비판적 사고로 안내할 뿐 아니라, 스스로의 가르치는 행위를 비판적 사고를 통해 살피면서 가르침 행위에 대한 변화 실천을 이끌어야 한다. 또한 실천의 주체로서 교육과 현실을 변화시키기 위해 교수자 스스로 사회적·정치적 실천을 행해야 한다. 이러한 교수자는 학습자의 삶을 교육 내용으로 삼는다. 생활과 분리된 지식이 아닌, 삶에서 일어나는 사건과 경험, 학습자의 삶에 영향을 미치는 다양한 것과 삶이 요구하는 문제들이 비판적 사고 촉진 교육에서 다루어진다. 때로는 기존의 텍스트에 비추어 학습자의 삶을 드러내는 방식이 채택되기도 한다. 이러한 교육은 상호작용적 대화를 통해 이루어지며 대화는 교육 내용을 생성하는 도구이기도 하다. 무엇보다 대화가 이루어지도록 이를 가능하게 하도록 대화의 조건을 형성하는 성인교육자의 노력이 중요하다. 다시 말해, 학습자와 교육자가 동등한 권한과 평등한 관계로 참여할 수 있고, 개인의 이야기를 털어놓는 것이 안전하다는 믿음을 가질 수 있어야 한다. 이러한 조건이 갖추어져야 성인 학습자들은 비로소 그들 자신의 이야기를 교육거리로서 생성해 낼 수 있다.

<표 1> 비판적 사고의 가르침을 위한 교육의 원리

구분	특 성
목적	개인에게 영향을 미치는 다양한 문제 인식과 해결을 위한 정치적·생활적 프락시스
교수자	비판적 사고를 통해 스스로의 교육 실천에 변화를 추구하며, 현실 세계에서 교육과 사회 변화의 주체가 되는 존재
방법	대화를 가능하게 하는 관계 형성, 대화 참여를 위한 학습자 임파워먼트, 신뢰의 공동체 구축, 교육 내용으로 학습자의 삶을 생성하는 대화
내용	성인 학습자의 생활, 삶, 관심사 등 그들 자신의 이야기

한국 사회에서 비판적 사고를 견지하는 성인교육은 유럽이나 북미권에 비해 학문적, 이론적 접근이나 실천 방식에 대한 논의가 미약한 것이 사실이다. 또한 ‘비판적(Critical)’이라는 용어를 전면에 걸고 있는 연구 역시 찾아보기 힘들다. 고차원적 사고함양을 목적으로 하는 교육과 여타의 연구에서 사용되고 있지만, 이 연구에서 의미하는 사회와 제도의 좋지 못한 점을 비판하고 실천하는 입장보다는 까다로운 과제 해결이나 원리 탐구와 이해를 목적으로 하거나 ‘창조적(Creative)’, ‘혁신적(Innovative)’ 결과 도출을 위한 사고 과정의 한 단계로서 이용되고 있다. 물론 한국사회는 역사적 경험에서 비롯된 이념 논쟁으로 인해 마르크스즘과 프랑크푸르트학파에 기원을 두고 있는 비판교육과 비판적 사고를 교육 한다는 것이 쟁론의 소지가 있어 이를 다루기란 난제임은 분명하다.

그러나 교육이 가지는 정치적 속성은 부정할 수 없는 것이며, 오히려 이러한 정치성을 어떻게 다루어야 할 것인가가 교육이 고민해야 할 부분일 것이다. 인간의 삶은 사회적·정치적인 문제와 분리 될 수 없는 것이기 때문이다. 정치성을 배제한 중립적 교육을 주장하는 것은 마치 정치적 존재로서의 인간을 부정하고 있는 것이다. 즉, 성인교육은 지식뿐만 아니라, 사회적·경제적 및 정치적 권력의 분배에 있어 중요한 역할을 수행하고 있으며, 따라서 중립적인 것이 아니며 그렇게 될 수도 없는 것이다.

향후 비판적 사고 교육은 사회의 역사, 문화, 경제 및 정치적 요인 등 다양하고 복잡한 환경 및 맥락 내에서 이루어지고, 환경과 맥락 자체가 비판적 사고의 콘텐츠가 되는 이상 더욱 정교하고 심도 있는 학문적 접근에 기초를 두고 연구되어야 한다. 특히 지배 계급과 문화에 속해 있거나 불평등과 자신은 관계가 없다고 여기는 성인 학습자들에게 어떻게 비판적 사고 교육을 실천할 것인가의 문제(Choules, 2011)는 아직 해결해야 할 과제로 남아 있다. 비판적 사고에 대한 이론적 접근은 현장에서 실천되고 있는 교육현상에 대해 학문적으로 근본적인 질문을 던지고 해답을 찾아가는 방향이 되어야 할 것이다.

Freire의 실천에 대해 배우고자하는 많은 교육자들에게 그는 “다른 맥락에서 이루어진 실천”(Freire, 2014: 129)은 전혀 다른 상황을 위해 접목 될 수 없음을 지적하면서 해당 맥락의 사회·정치·역사·문화·경제적 요인에 대한 비판적 접근 하에 새로운 창조를 요청하고 있다 (Freire, 2014: 129-130). 따라서 우리사회를 위한 비판적 사고 교육은 재이론화가 필요하면서도 새롭게 이론화 작업이 요구되는 실천이다. 이를 위해 본 연구의 흐름에 기초하여 향후 연구를 위해 제언을 남긴다.

첫째, 한국 사회에서 비판적 성인교육은 어떻게 전개되어 왔는가에 대한 역사적 연구가 필요하다. 사회교육, 시민교육, 노동교육 등을 통해 성인학습자의 비판적 사고를 촉진하는 교육이 진행되어 왔다. 그러나 역사적으로 그 명맥이 어떻게 흐르고 있는지에 대한 연구는 미

진한 편이다(오혁진, 2016: 19). 70-80년대 민주화운동은 마르크스의 사회주의 이론에 영향을 받아 비판적 사회이론에 대한 학습과 실천이 활발하게 이루어졌었다. 이는 그 이전의 농민운동, 항일운동, 지역사회교육운동과는 어떠한 영향을 주고, 받았는지 또한 현재에 와서는 어떠한 자취를 남기며 어떻게 변화되어 진행되고 있는지에 대한 관심이 필요하다.

둘째, 무엇을 실천할 수 있을까에 대한 성인교육 차원의 논의가 필요하다. 빠르게 변화해가고 있는 현대 사회와 성인교육 현장에서 사회 변화를 추구하는 성인교육의 과제는 무엇인가? 사회운동은 인터넷 카페, SNS 등을 통해 사이버 공간에서 새롭게 전개되어가고 있으며, 그 속에서 이루어지는 사회운동에 대한 학습도 목격되고 있다(허준, 2012). 새로운 변화 속에서 비판적 성인교육의 실천이 교실 변화를 위한 실천일지 혹은 정부에 대한 비판을 생성하는 것인지, 사이버 공간을 주목하는 것인지 등 사회의 변화를 감지하고 우리의 실천은 무엇일지에 대해 고민할 필요가 있다. 무엇보다 성인학습자의 학습이 이루어지는 평생교육의 현장에서 일상적으로 이러한 논의가 이루어지기 위해서 개별 교육프로그램과 접목시키려는 노력이 필요하다.

셋째, 비판적 성인교육을 실천하는 성인교육자와 교육 현장에 대한 연구가 필요하다. Freire, hooks, Brookfield 등이 경험한 교육 장면의 이야기는 실제 비판적 성인교육현장에서 일어나는 난관과 해결의 지점을 솔직하게 드러내면서 다양한 과제를 제시해준다. 우리의 비판적 성인교육은 현장은 어디인지, 교육자와 학습자는 어떠한 관계를 형성하는지, 그들은 무엇을 이야기하며 어떻게 상호 교류하는지에 대한 실제의 이야기가 부족하다. Nesbit(1998)과 Brookfield(1995)의 지적처럼 성인을 대상으로 하는 교육이 세상을 변화시킬 수 있다고 하면서, 성인교육자들이 무엇을 어떻게 가르치고 있는가에 대해 탐구하지 않는다면 이는 가르침의 활동을 진공의 상태로 여기는 것이다. 무엇보다 앞서 제시한 비판적 성인교육의 요소들은 서구적 인식 체계를 반영한 것이라 그것이 우리의 사회적 맥락에서 어떻게 실천 될 수 있는지에 대한 관심과 함께 이것을 우리의 성인학습자들이 공감할 수 있는 언어와 방법 등으로 해석하는 노력이 필요한 것이다. 이를 통해 우리 사회에서 비판적 사고를 가르치는 교육에 대한 활발한 논의 및 실천 현장의 암묵지가 학문적 영역으로 초대되어 비판적 성인교육의 지평을 넓히는데 기여할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 곽삼근, 최윤정(2005). 학술지를 통해 본 한국 평생교육학의 연구 동향. **평생교육학연구** 11(1), 91-113.
- 김경희(1998). 전환학습과 성인교육. **평생교육학연구** 4(1), 217-242.
- 김도수(1994). **평생교육**. 서울: 양서원.
- 김민호(2003). 지역운동 속의 성인학습에 관한 연구: 제주도 화북주공아파트 운동을 중심으로. **평생교육학연구** 9(2), 21-46.
- \_\_\_\_\_ (2014). 지역개발 반대 운동에 참여한 지역주민의 시민성 학습: 밀양 송전탑과 강정 해군기지 반대 운동 사례. **평생교육학연구** 20(4), 1-30.
- 김선희(2008). 앞에 이르는 길로서 산파법, 변증법, 아이러니 : 소크라테스, 낭만주의, 헤겔, 키에르케고어를 중심으로. **동서철학연구** 47, 235-256.
- 김은경(2014). 저자동시인용분석을 이용한 국내 평생교육학 분야의 지적 구조 분석. **평생교육학연구** 20(3), 1-30.
- 김한별(2014). **평생교육개론**. 서울: 학지사.
- 김현우(2001). 캐나다 성인교육 연구 - Antigonish Movement를 중심으로. **교육학연구** 39(4), 73-92.
- 김현주(2002). 가르치는 일의 의미 : 아리스토텔레스의 '프락시스'를 바탕으로 한 가르침의 이론과 실제에 관한 철학적 탐구. 박사학위논문. 강원대학교.
- 교육부(2013). 제 3차 평생교육진흥기본계획안. 서울: 교육부.
- 박응희(2006). 소크라테스의 교육방법 철학에 대한 성인교육적 논의. **교육사상연구** 19, 199-217.
- 박종대(2001). 하버마스의 「의사소통적 행위이론」에 관한 연구. **사회와 철학** 1, 170-205.
- 서용선(2013). 하버마스 사상에 근거한 시민교육의 방향: 인식관심, 공론장, 의사소통 합리성의 맥락과 의미. **한국초등교육** 24(2), 25-34.
- 안상현(1998). 학습사회론의 교육논리. **한국교육사회학회** 8(1), 177-194.
- 양흥권(2012). 신자유주의적 세계화와 평생교육의 과제. **평생교육학연구** 18(2), 103-130.
- 오혁진(2016). **한국 사회교육사상사**. 서울: 학지사.
- 오혁진, 김미향(2010). 한국 사회교육사의 연구동향 및 성과 검토. **평생교육학연구** 16(4), 191-221.
- 이강범(2008). '비판적 사고'에 대한 고찰과 활용. 석사학위논문. 연세대학교.

- 이희수(2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. **한국교육** 37(4), 121-148.
- 정지웅(1998). **사회교육학개론**. 서울: 서울대학교 출판부.
- 전일균(2009). 프레이리의 교사론 연구. **교육철학** 46, 211-230.
- 정민승(1997). 영국노동교육의 형성과정과 그 특성. 현장에서 미래를. 한국노동이론정책연구소. 1997년 8월 호.
- \_\_\_\_\_(2010). **성인학습의 이해**. 서울: 에피스테메.
- 정수현(2008). 대화 개념에 근거한 학교 컨설팅 방법론 탐색. **교육행정학연구** 26(2), 391-414.
- 최치원(2013). 하버마스(Jürgen Habermas)의 테오리아(이론)와 프락시스(실천) 개념의 정치사상적 해석. **한국정치학회보** 47(5), 5-25.
- 한승희(1997). 전환기에 선 한국성인교육연구: '비판적 성인학습론'을 지향하며. **평생교육연구** 3(1), 101-127.
- \_\_\_\_\_(2001). **민중교육의 형성과 전개**. 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_(2009). **학습사회를 위한 평생교육론**. 서울: 학지사.
- 허준(2006). 불안 핵폐기장 유치반대운동에 나타난 공동체학습 과정의 특성. **평생교육학연구** 12(4), 203-223.
- \_\_\_\_\_(2012). 온라인 사회운동의 출현에 따른 사회운동학습 담론의 확장 가능성. **평생교육학연구** 18(3), 141-165.
- 홍병선(2011). '비판적 사고'가 갖는 철학적 함의. **철학논총** 66(4), 453-473.
- 황종건(1987). **한국의 사회교육**. 서울: 교육과학사.
- Arnowitz, S. & Giroux, H. (1986). *Education under siege : The conservative, liberal, and radical debate over schooling*, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Beyer, K. (1985). Critical thinking: what is it?. *Social Education*. 49(4), 270-276.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_(1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_(기영화 외 2인 역)(2009). **성인학습을 위한 비판이론 : 성인의 삶과 학습에 대한 희망의 담론**. 서울: 학지사.
- Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: a theory in search of a practice. *Journal of Curriculum Studies*. 28(6), 627-650.
- Choules, K. (2011). Social change education-context matters. In S. B. Merriam & A. P. Grace(eds.), *Contemporary Issues in Adult Education*. San Francisco.

Jossey-Bass.

- Cho, S. W. (2014). **비판적 페다고지는 세상을 변화시킬 수 있는가?**. 서울: 살림터.
- Elias, J. L. & Merriam, S. B. 기영화 역(2002). **성인교육의 철학적 기초**. 서울: 학지사.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of critical thinking. *Harvard Educational Review* 32(1), 81-111.
- \_\_\_\_\_ (1987). A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In Baran, B. & Sternberg, R. J. (eds). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman. 9-26.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. executive summary*. The California Academic Press.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be - The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Freire, P. 교육문화연구회 역(2002). **프레이리의 교사론**. 서울: 아침이슬.
- \_\_\_\_\_ 남경태 역(2009). **페다고지**. 서울: 그린비.
- \_\_\_\_\_ 허준 역(2014). **문해교육 : 파울로 프레이리의 글 읽기와 세계 읽기**. 서울: 학이시습.
- \_\_\_\_\_ 채광석 역(2015). **교육과 의식화**. 서울: 중원문화.
- Freire, P. & Holton, M. 프락시스 역(2006). **우리가 걸어가면 길이 됩니다**. 서울: 아침이슬.
- Finger, M. & Asun, J. M. (2001). *Adult education at crossroad, learning our way out*. London & New York : Zed Books.
- Garrison, D. R. (2006). Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*. 10(4), 287-303.
- Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning: developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*. 38(5), 495-517.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*. 32(4), 3-12.
- Giroux, H. 안찬성 역(2013). **비판적 교육학자로서 헨리 지루 읽기**. 서울: 생각나눔.
- \_\_\_\_\_ 이경숙 역(2001). **교사는 지성인이다**. 서울: 아침이슬.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Border crossings : cultural workers and the politics of education*. San Francisco. Routledge.

- Habermas, J. 장춘익 역(2006). *의사소통 행위이론*. 서울: 나남.
- hooks, bell. 윤은진 역(2008). *경계 넘기를 가르치기*. 서울: 모티브 북.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2011). Rediscovering adult education in a world of lifelong learning. In S. B. Merriam and A. P. Grace(eds.), *Contemporary Issues in Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kahn, R. & Kahn, V. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: the ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kahn, R. (2009). Toward ecopedagogy: weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, naturals and the oppressed people of earth. In Darder, D. etc(eds), *The Critical Reader*.(2nd). New York: Routedge.
- Kellner, D. & Kim. G. (2010). Youtube, critical pedagogy, and media activism. Review of Education, *Pedagogy, and Cultural Studies*. 32(1), 3-36.
- Lindeman, E. C. 강대중·김동진 역(2013). *성인교육의 의미*. 서울: 학이시습.
- Lipman. M. 박진환·김혜숙 역(2005). *고차적 사고력*. 서울: 인간사랑.
- McLaren, P. 강주현 역(2008). *체 게바라, 파울루 프레이리, 혁명의 교육학*. 서울: 아침이슬.
- McLaren, P., Rhonda, H., David, S., & Smith, S. (1995). *Rethinking media literacy*. New York. Peter Lang.
- McPeck, J. E. 박영환·김공하 역(2003). *비판적 사고와 교육*. 서울: 배영사.
- Mezirow, J. (1995). Transformative dimensions of adult learning. In M, Welton(eds.), *In defense of the life world: critical perspectives on adult learning*. Albany, New York: SUNY Press. 39-70.
- Nesbit, T. (1998). Teaching in adult education: opening the black box. *Adult Education Quarterly*. 48(3), 157-170.
- Paul, R. & Elder. L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Sewell, J. (2013). bell hooks on critical thinking: the successes and limitation of practical wisdom. Unpublished doctoral dissertation. University of Windsor.
- Steele, T. & Taylor, R. (2004). Marxism and adult education in britain. *Policy Futures in Education*. 2(3-4), 578-592.
- Shor, I. & Freire, P. (2007). *A pedagogy for liberation: dialogue on transforming*

education. M.A. Greenwood PubGroup.

Welton, M. (1991). Shaking the foundations: the critical theory turn in adult education theory. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 5, 21-42.

\_\_\_\_\_(1995). The Critical turn in adult education theory. In M, Welton(eds.), *In defense of the life world: critical perspectives on adult learning*. Albany, New York: SUNY Press. 11-38.

\_\_\_\_\_(1995). In defense of the life world: a habermasian approach to adult learning. In M, Welton(eds.), *In defense of the life world: critical perspectives on adult learning*. Albany, New York: SUNY Press. 127-156.

논문 접수 2016. 7. 29 / 수정본 접수 9. 19 / 게재 승인 9. 27

- 박상옥: 서울대학교에서 교육학과를 졸업하고 같은 대학에서 교육학 석사를 취득하였으며, 펜실바니아주립대학교에서 성인교육으로 박사 학위 취득 후 평생교육진흥원을 거쳐 현재 공주대학교 교육학과에 재직하고 있음. 주요 관심분야는 학습동아리, 지역교육공동체, 비판이론, 여성주의 등임.
- 이다현: 한국외국어대학교 영어과를 졸업하고 공주대학교에서 교육학 석사를 취득하였으며, 같은 대학에서 교육학과 박사과정(평생교육전공)을 수료하였음. 현재 공주대학교 평생교육전공자들이 함께 조직한 지역교육공동체연구소 사무국장으로 재직하고 있음. 주요 관심분야는 성인교육사회학, 비판이론, 시민교육, 여성주의, 성인교육자 등임.

*Abstract*

## The Meaning of Critical Thinking and the Principle of Teaching Critical Thinking in Adult Education

Park, Sang Ok(Kongju National University)

Lee, Da Hyun(Kongju National University)

Lifelong education traditionally has carried out a role of supporting conscientization and social reform. In a case of Korean lifelong education, popular education to elevate critical conscientization for people has been practiced for a long time. But currently, lifelong education is indifferent to social and political issues, and holds on to conservative stance by focusing on policy and practice. So, this study tries to see critical adult education that is isolated from central discussion of lifelong education, and aims to search for discussions in the aspect of teaching. To do this, the meaning of critical thinking on critical adult education is reviewed and key principles on critical teaching are examined. As a result, it is confirmed that critical thinking in adult education is a social practice that finds out alternative solutions to change oppressive and problematic condition that affect individuals. Education that teaches critical thinking aims to political and life praxis to actualize critical thinking, and adult educator who teaches critical thinking pursues change in his/her own educational practice and become a subject of educational and social change in the real world. Conversation is a major method for teaching, and making a condition for conversation is important. The life of an adult learner is the content of this education, and conversation as a educational method plays an important role that generates educational content.

\* Key words: Critical Adult Education, Critical Thinking, Teaching, Adult Educator, Praxis