

우리식 환경교과 구성을 위한 기초이론 연구

-지역 공동체성과 생활세계의 복원을 중심으로-

김 태 경

(경인여대)

A Theoretical Approach to Oriental Ecological Philosophy for Orthodoxy Korean Thought-Based Environmental Education

-Regional Communitality and Restoration of People's Real Life-

Tae-Kyung Kim

(*KyungIn Women's College*)

Abstract

This study is on theoretical foundation for orthodoxy korean style Environmental Education based on oriental ecological thought. The main theme is that various kinds of all the ideas related with ecological thought based on oriental thoughts for EE should be focused into Moderation(中庸), the core-concept of oriental confucian thoughts. The Moderation has not meant just a personal enlightenment, as it has known to general people, it can be developed into social status core-consciousness for regulating the natural resource.

So we should focus on this conceptual developing mechanism personal enlightenment into social status for our orthodoxy korean style EE. It can be infered from Taoism, Confucianism, Buddhism, especially, Anxiety Consciousness (WOOHWAN, 憂患) for grand-scale anxiety to public society and universal cosmos.

And also I drew Harbermas-philosophy to provide good means for fortifying this research. His communication theory and restoration of real life for public people communication can be connected to oriental thoughts in the aspect of reciprocative response among the community people. So our orthodoxy korean style EE can be erected on the community-based

* 2002. 11. 접수

* 이 논문은 경인여자대학 2000년도 교내연구비를 지급 받아 수행된 <우리나라 지역사회 환경교육교재 개발 연구>의 보고서 내용을 보완하여 연구논문으로 작성된 것임

regionality and their public communication through reciprocative response process. We should try to make this surrounding conditions nature-familiar oriental philosophy has provided from ancient times in the aspect all the traditional thought has been eco-deterministic.

Key word : Orthodoxy korean style EE, Moderation(中庸),
Anxiety consciousness (WOOHWAN, 憂患), Communication theory

I. 서론

1. 문제의 제기: 우리식 환경교육의 현주소 어떻게 볼 것인가?

현재 진행되고 있는 환경교육의 개념 정립이 서구적 사고 중심으로 이루어져 왔다는 것을 우리는 부인할 수 없으며, 환경교육의 방법론도 또한 이에 맞추어 발달되어 온 것임에 동의하지 않을 수 없다. 특히 우리나라의 경우는 환경교육의 방법론적 측면에서 미국의 실용주의에서 발원되는 기능주의적 합리성에 근거한 방법론이 도입, 시행되어 왔고, 그 과정에서 인지적 혹은 정의적 체험교육 등 방법론적으로 여러 방식이 교육 주체에 따라서 변형되어 시행되기도 했지만 그 지향점이 우리 정서에 맞는 것인가? 에 대해서는 구체적으로 논의된 바가 없다고 판단된다. 이런 점은 가장 최근에 이르기까지 우리의 환경교육은 환경자원이라는 공공재에 대하여 합리적 의사결정과 책임있는 시민행동을 함양하는 것을 목표로 하는 환경교육 방법론이 근간을 이루면서 발전되어 왔다는 것에서도 잘 나타난다고 하겠다.

그러나 자연자원에 대한 <합리적 의사결정과 책임 있는 시민행동>이라는 목표는 자세히 관찰해 보면 그것의 교육적 기저는 경제와 과학임을 알 수 있다. 여전히 자연자원은 인간의 의사결정에 의하여 통제할 수 있다는 것은 경제적 합리성에 의한 공공재의 선택방식에 다른 아닌 것이다. 이와 같이 경제적 합리성의 기저를 위한 기초 자료는 과학으로부터 제공받을 수 있으며, 그렇게 경제와 과학이 만들어낸 것대에 의하여 판단하고 행동하도록 하는 것이 환경교육이라면

이는 환경교육의 근본과 상통할 수 없다. 이것은 우리가 그 동안 잠재적으로 익숙해 왔던 시장경제적 합리주의와 크게 다를 바 아닌 것이다.

주지하는 바와 같이 시장경제적 합리주의의 접근방식은 인센티브 방식 등을 통하여 현실적인 환경정책의 근간이 되고 있음에도 불구하고, 그것의 근본적인 한계 또한 명확하게 드러나고 있는 상황이기 때문에, 환경교육적으로 볼 때 보다 근본적인 것은, 환경적으로 바람직한 인간형성을 통해 경제적 효율 위에서 생태자원을 관리하는 인간의 행동을 조정하려 할 것이 아니라, 생태적 원리 속에 자신의 경제활동을 이끌어 가려는 인간성을 확보하는 것이라고 할 수 있다. 그러므로 환경교육적 기저가 환경을 보는 인간의 그릇을 키우는 방향에 초점을 둔다면 동양적 사유에 근거한 환경교육일수록 그 대안적 의미가 크다는 것 또한 쉽게 짐작할 수 있다.

그렇다면 우리 정서와 사유체계에 맞는 환경교육의 이론 정립을 목표로 할 때, 우리는 그 현주소를 어떻게 파악해야 하는가? 이에 대하여 우선 다음 두 가지 논의가 유추될 수 있다. 첫째는 현재의 환경교육이 서구중심의 방법론에 기초함으로써 제기된 사태라면 우리식 환경교육의 내용으로 전환할 경우 어떤 대안성이 있을 것인가? 에 대해서 생각할 수 있다. 왜냐하면 환경문제에서 합리주의적 접근은 이미 생태적 합리가 아니고 인간의 경제적 합리라는 측면에서 이미 그 한계를 드러내고 있으며, 그런 측면에서 환경교육은 경제와 과학의 합리성에 기저한 교육이 아니라 이를 대처하는 교육이 되어야 한다는 점에서 우리식으로 환경교육 교과 구성을 생각해 볼 수 있는 것이다. 둘째는 원리중심의 과학적 이해가 아니라 생활중심의 삶의 이해가 환경교육의 내용이 되어야 한다는 반성을 이

끌어 낼 수 있다.

따라서 연구자는 이 두 가지 논의를 바탕으로 기능주의적 합리성에 근거한 서구의 환경교육방법론에 대한 대안으로 우리식 환경교육 방법론을 찾기 위한 이론정립에 천착할 것이다. 이 논문에서는 첫 번째 논의와 관련하여 과학적 생태개념을 우리식으로 바꾼다면 중용적 생태개념으로, 경제적 합리성을 우리식으로 바꾼다면 생태적 삶의 당위성에 대한 형상화개념으로 각각 바꾸어 동양적 사유의 기초이론을 제시하고자 하며, 이를 위한 현실적 조건으로 지역성과 생활세계의 복원을 통한 환경교육이 되어야 함을 밝히고자 한다. 아울러 이 논문에서는 우리식 환경교육에 대한 현실적 대안으로써 우리나라 환경교육의 내용을 주도하는 환경교과서를 우리식으로 사고한다면 어떻게 재구성될 수 있는가에 대한 가능태를 점검해보자는 의미에서 기초이론을 제시해보고자 한다.

II. 연구대상 및 방법

이 논문에서 제시하고자 하는 연구의 대상은 기본적으로 두 가지이다. 첫째는 환경교육을 위한 동양적 생태 사유는 개인과 사회를 망라해서 중용으로 집약될 수 있음을 밝히고자 한다. 둘째는 중용의 개념이 개인의 의식에만 머무르는 것이 아니라 어떻게 사회적 중용으로 연결될 수 있는가를 밝힘으로써 결국은 개인의 입장에서 중용의식이 사회적 중용으로 이어지게 하는 노력이 바로 우리식 환경교육의 지향점을 밝히고자 한다. 특히 두 번째 대상과 관련하여 개인의 중용의식이 사회적 중용으로 자리 잡기 위한 노력으로 지역공동체와 생활세계의 복원필요성을 훗날 이후의 실존적 현상학의 대두에서부터 하버마스의 비판이론에 이르기까지 서구기능주의 합리사상의 비판을 중심으로 알아보고, 지역공동체와 생활세계의 복원을 위한 동양적 대안담론으로서 <호혜적 감응론>과 <간접교육방

식>에 의한 환경교육 방법론을 대안적으로 제시하고자 한다.

III. 우리식 환경교육을 위한 기본전제

1. 기본용어의 재정의: 생태-환경-자연

환경교육과 관련된 각종의 논의에서 환경, 생태, 자연이라는 각 용어는 혼재하여 사용되고 있다. 그러나 이 용어들은 적어도 동양적, 혹은 우리식 생태 사유의 환경교육을 정립하기 위해서는 최소한 다음과 같이 구분되어야 할 필요가 있다.

먼저 생태라는 용어는 생태학이라는 과학의 탐구 대상을 가리키는 말로 명확히 구분될 필요가 있다. 그렇기 때문에 환경교육을 생태교육이라 한다면 그것은 과학교육의 범주를 벗어날 수 없다. 그러나 현재의 환경교육은 생태학적 관점이 주축을 이루고 있으며, 환경교육은 학제적 성격을 가지기 때문에 여기서 굳이 과학교육으로서의 생태교육도 환경교육이 된다는 것에 논의의 소지가 없다고 생각하기 쉽지만 연구자의 주장은 생태교육이 환경교육과 동치가 되거나 대체함으로써 환경교육의 영역을 오도하는 일이 없어야 한다는 점이다.

자연이라는 용어는 현실적으로 서구적 관점으로 해석되어 명사로서 Nature 그 자체를 의미하고 있는 것이 사실이지만, 우리식으로 보면 그것은 Nature라는 명사가 아니고 <스스로 그러함>을 나타내는 하나의 서술문장이라는 점에서 자연이라는 용어가 우리식 환경교육을 정초함에 있어서는 분명히 구별되어야 한다. 서구적 의미로 해석된 명사로서의 자연은 Nature를 의미한다는 측면에서 역시 생태학이라는 과학의 탐구 대상인 생태라는 말과 동치되어 사용되는 것도 시정되어야 할 사항이다.¹⁾ 그렇다면 Nature와 생태의 구별은 그것이 인간의 눈으로 보여진 인

간의 판단 여부가 그 개념적 분기점이 되어야 할 것이다. 여기서 인간의 눈으로 판단된 Nature의 자연적 모습을 생태라는 용어로 규정 짓는 것은 대단한 의미가 있다. 즉 Nature를 대상으로 생태학이라는 과학을 통하여 인간이 규명해낸 Nature의 자연적 모습을 우리는 생태라 하고 규정해야 하는 것이다. 이와 같이 우리식 환경교육의 이론을 정립함에 있어서도 동양에서 말하는 자연(自然)과 서양에서 말하는 명사(名詞) 개념으로서의 Nature, 그리고 이를 과학적으로 규명해낸 생태라는 용어는 철저하고 분명하게 구별되어야 한다.

그렇다면 인간의 생태적 삶과 Nature의 구별은 어떻게 되어야 하는가? 인간 자체도 객관적 의미로 보면 Nature이다. 따라서 인간의 삶을 생태학적으로 그려내면 그것은 인간의 생태인 것이다. 그러나 생태학을 주관하는 인간의 입장에서 보면 인간의 삶은 과학적 생태만으로는 그려낼 수 없다. 인간에게 있어 인간이라는 Nature는 관찰의 대상만이 아니라, 대상이면서 동시에 주체이기 때문에 생태와 삶은 다른 것이다.²⁾ 그러므로 인간의 삶은 주관적이며 맥락적인 것이 되고, 따라서 현상학적이거나 해석학적 이해의 대상이자 결과인 것이며 인간의 생태는 논리실증적 관찰의 대상이자 결과인 것이다. 이런 측면에서 환경교육은 인간의 생태를 보자는 것이 아니고 삶을 보자는 것임이 자명해진다. 즉, 환경교육적으로 삶과 생태를 구별하는 것은 생태학이라는 과학적 창구로 인간의 삶을 드러다 보고 그것을 과학적으로 해석하거나 규명해내려는 것이 아니라, 삶을 전제로 해서 생태라는 과학이 삶의 양태를 이해하는 하나의 방법으로 들어 와야 하는 것이다. 이 말은 생태학을 통하여 삶을 해석하려 할 것이 아니라 생태를 통하여 삶을 이해하도록 하는 것이 생태학이라는 과학이 환경교육의 일부분이 될 수 있다는 본질적 의미와 상통함을 말한다. 이러한 측면에서 우리식 환경교육의 기

초이론을 정립함에 있어, 환경교육은 <삶의 교육>이라는 정의를 함으로써, 나머지 생태와 자연이라는 용어와 분명하게 구분할 필요가 있다.

아울러 자연이라는 말도 우리식 환경교육의 이론정립을 위해서는 생태, 또는 환경과 동치가 아니라 원래 동양적 의미대로만 써야 하거나 굳이 명사적 의미로 사용한다면 <어떤 사물이나 사태의 본성>에 가까운 의미로 제정의, 또는 재해석되어야 한다. 따라서 자연은 도시의 인공물 속에도 <그 자체로서의 스스로 그러함.>이 있을 수 있는 것이며, Nature에도 스스로 그러함이 있다는 측면에서 환경이나 생태라는 말과 엄연히 구별되어야 한다. 즉 도시는 도시의 본질이 가지는 의미의 속성이 있는 것이고, 이에 상대적으로 Nature 또한 그렇다. 그러므로 환경이란 말의 개념은 멀리 자연이라는 개념까지 확장시킬 것이 아니라 <인간을 포함한 모든 생물에 대한 삶의 여건이라고 말할 때의 환경>이라는 개념에 국한된 의미로 보아야 한다.

환경이라는 용어를 이런 의미로 국한해서 정의한다면, 환경교육은 철저하게 <삶의 교육>이라고 이해되어야 한다. 환경교육이 삶의 교육으로 이해된다면 그것은 <삶>이라는 과학적 원리의 기반뿐만이 아닌, 삶의 맥락(contexts)을 실존적으로 흡수할 수 있는 것이다. 그러므로 생태와 자연과 환경이라는 개념의 명확한 구분은 동양적 사유의 우리식 환경교육 기초이론을 정초함에 있어 필수적인 것이라 하겠다.

2. 효율중심의 경제교육과 중용중심의 환경교육

그 동안 동양적 사유의 환경교육은 노장철학에서 그 근거를 찾거나 유·불·선의 종교적 혹은 생활철학적 사고를 배경으로 민속문화, 풍수사상, 동학사상 등 많은 분야에서 여러 가지

1) 自然이 하나의 서술문장이라는 논증에 대해서는 이미 동양철학에서 밝혀진 것이므로 여기서는 생략할 것이며, 이후 필자의 논문에서는 동양적 개념의 자연을 명사로서의 Nature와 구별하기 위해서 전자는 자연이라는 우리말로, 후자는 Nature라는 영어로 표현하고자 한다.

2) 만일 관찰의 대상이지만 하다면 삶이 곧 생태이기 때문에 같은 의미로 볼 수 있다.

주제로써 생태적 사유를 이끌어 냈었지만, 대부분의 경우는 그 사유들이 서구의 합리성에 비교하여, 생태적 사고의 우월성이 있다는 단편적인 주장으로 그친 것이 사실이다. 그러나 이러한 동양적 사유의 환경교육 관련 주장들이 실제적 교육으로 자리 잡기 위해서는 어떤 교육적 함의를 갖는 일관된 지향점을 가져야 할 것이다. 이와 같이 단편적 우월성만이 주장되었던 생태적 사유들을, 환경교육적 방법론을 위한 인식의 틀로 자리 잡기 위해서 하나의 개념으로 모은다면 그것은 <중용(中庸)>으로 압축될 수 있다. 흔히 중용의 개념은 개인의 삶을 지배하는 유가철학의 핵심으로만 인식해 왔다. 그러나 동양에서의 중용은 개인 의식의 중심 개념으로만 작용하지 않고 사회철학의 중심으로도 작용할 수 있도록 되어있다는 것을 간과해서는 안된다.³⁾ 그리고 개인의 중용이 사회의 중용으로 연결되는 고리도 깊게 마련되어 있다. 그러므로 환경교육적 측면에서 중용의 위치를 말하자면 첫째, 인간에게 중용의식이 자리 잡게 하고, 둘째, 개인의 중용의식이 사회적으로 연결되는 바로 그 부분에 초점이 맞추어져야 하며, 최종적으로는 개인의 중용이 곧 사회적 중용임을 깨닫게 하는 과정이라고 할 수 있다.

환경교육에서 현실적인 근본문제는 환경에 대한 경제적 가치인식과 생태적 가치인식의 차이이다. 그 차이로 인하여 많은 환경교육을 실시함에도 불구하고, <그래서 나는 경제적 현실 속에서 어떻게 할 것인가?>라는 물음에 대한 명확한 실질적 변화를 이끌어내기 어려운 것이 사실이고, 일상적으로는 경제적 현실에 편향된 삶을 택하게 된다. 이것은 분명히 중용의 개념이 자리잡지 못한 까닭이다. 그러므로 환경가치를 받아들이는 사람이 먼저 가치중립 상태에서 환경에 대한 경제적 가치와 생태적 가치를 같은 비중으로 볼 수 있도록 하는 것이 실질적 변화를 유도할 수 있는 첩경이 되는 것이며 이것은

바로 중용의식이 있는 상태에서 가능한 일이다. 그러므로 이러한 실질적 변화에 대한 대안적 방식을 우리는 동양의 중용사상에서 찾아야 한다.

오늘날 환경문제와 비교하여 표현한다면 지속 가능한 사회란 곧 생태사회를 의미하며, 그 생태사회란 경제가치와 생태가치에 대한 중용의식에서 가능한 것이기 때문에, 결국 사회가 생태적일 때를 가르켜 사회적 중용이라 할 수 있다. 생태학은 서구에서 출발하였지만 생태학의 가장 기본개념은 항상성이다. 생태계가 항상성을 유지하도록 작동하는 기제가 바로 동양적으로 표현하자면 사회적 중용이다. 따라서 생태적 자원에 대한 경제적 관리에 기저한 경제교육적 개념의 지속가능성을 바탕으로 한 환경교육이 동양적 사유를 바탕으로 할 때는 중용 중심의 환경교육으로 바뀌어져야 할 필요가 분명한 것이다.

중용의식에서 보는 바와 같이 지금까지 동양 철학에 근거한 생태적 사유들이 서구식 환경교육의 합리성 오류를 대체할 수 있는 중요한 사상적 기반이 됨에도 불구하고 그것이 인간의 의식에 정초되는 철학으로만 비교되는 선에서 그쳤기 때문에 환경교육적 방법론의 대안으로 제시되기가 어려웠던 것으로 생각된다.

3. 관리중심 환경교육과 예방중심 환경교육

경제학과 과학이 바탕이 되는 서구 환경론의 결론은 항상 생태자원에 대한 인간의 통제와 사후관리였다는 것을 별도로 부연할 필요는 없다. 하지만 동양에서의 생태자원에 대한 사고는 항상 예방중심이다. 이와 같이 예방중심의 사고는 동양의 문명론적 사유의 큰 흐름을 차지하고 있는 체용론(體用論)에서 잘 나타난다.

우리가 말하는 생태자원 즉, Nature가 인간에게 쓰임의 대상이 되었을 때 그것은 동양의 전

3) 사회적 중용을 확보할 수 있는 개념으로는 맹자의 정치철학, 虛사상과 小國寡民으로 대표되는 노자의 사회철학, 동양사상의 문명론적 대전제가 되는 체용론, 화쟁과 원융회통에 의한 이분법적 세계관의 통일, 호혜적 감응론으로 대변되는 유가의 사회철학의 개념등이 모두 사회적 중용을 이끌어낼 수 있는 대표적 사상들이라 할 수 있다.

통적인 문명론적 사유체계로 보았을 때 체(體)라 할 수 있고, 그 바탕 위에서 인간의 용(用)의 작용이 이루어진 모습으로 비유된다. 그러므로 용(用)은 체(體)의 기반 위에서 체(體)에 맞게 이루어지므로 예방적일 수밖에 없다. 이와 같이 체와 용이 잘 조화된 삶의 모습은 바로 환경이라는 상(相)의 모습으로 이어진다. 즉 체-용-상의 관계가 생태자원(Nature)-인간(쓰임)-삶(환경)의 관계로 자연스럽게 연결될 수 있는 사유체계가 곧 체용론이다.⁴⁾ 체용론으로 볼 때 환경교육은 독립되어서 존재하는 것이 아니라 Nature-경제-환경이라는 연속선상에 위치하지는 것이며, 그래야만 동양적 사유의 환경교육의 위상이 확실하게 드러날 수 있다고 판단된다. 즉 환경교육이 우리의 직접적인 삶의 환경(相)을 위한 교육이라면, 그것이 독립적으로 어찌되어야 한다는 논리가 아니라, 인간의 경제활동(用)이 Nature라는 체(體)를 바탕으로 이루어질 때 환경이라는 삶의 모습(相)이 나타날 수 있다는 논리로써 접근해야 되고, 그렇기 때문에 그런 연계선 상에서 환경교육의 실체를 보다 정확히 규명할 수 있으며, 그런 환경교육이 될 때 환경문제에 대한 예방적 삶이 가능한 것이다.

그렇기 때문에 체용론적 사유에서는 생태자원에 대하여 인간의 합리성이 아닌 생태적 합리성을 보장하는 것을 당연하다고 생각하게 되며 그렇게 당연하다고 여기는 사상적 근원은 바로 증용에서 온다. 증용은 인간이 생태적 자원과 삶속에서 중간의 위치를 차지해야한다는 서열적 관념을 갖는 것이 아니라, 생태자원에 대해서 생태논리를 적용시켜 주는 것이 당연함을 의미하며 그렇게 했을 때 비로소 인간의 위치가 떳떳

해짐(庸)을 인간 스스로 체득(體得)하고 그것을 사회적으로 발현시켜 가는 것을 의미한다.

앞에서 언급한 바와 같이 자연-생태-환경이라는 용어의 구별로 본다면 인간의 경제적 활동의 근거가 되는 것은 엄밀히 자연이 아니라 생태자원으로서의 Nature이다. 경제적 관리중심의 환경교육이 근본적인 모순에 빠지는 것은 생태자원에 대한 생태논리가 아니라 인간의 경제논리를 적용하려 했기 때문이고 그것을 합리적 의사결정, 또는 지속가능한 개발이라는 말로 표현했지만 그것은 사실상의 한계였던 것이다.

4. 합리적 의사결정과 방법론적 형상화

현재의 환경교육은 친환경적 삶의 방식을 관념적으로 지향하거나 합리적 의사결정과정을 통하여 책임 있는 행동을 선택하도록 하는 방법론적 지향이라면, 동양적 사유를 전제로 한 환경교육은 방법론 지향이 아니라 친환경적 삶이 당위적임을 마음속에 그려지도록 하는 형상화 과정에 대한 지향이라 할 수 있다. 동양철학은 기본적으로 형상화의 철학이며, 그 형상화가 극대화되었을 때 자기가 살아야 할 세계에 대한 강한 의식이 확립되어 깨달음이나 득도를 할 수 있는 것으로 본다.

동양적 사유의 방법론적 형상화는 동양의 기본적인 언어관에서 여실하게 나타나는데, 역경(易經)의 계사전(繫辭傳)에서 <말로써는 그 뜻을 나타낼 수 없으니, 그 말의 의미를 형상화할 수 있는 상(象)을 세워서 그 뜻을 다하도록 한다>는 관점이 그 대표적인 것이다.⁵⁾ 동양적 사

4) 체용론적 환경론에 관한논의에 대해서는 필자의 줄고 <체용론에 의거한 환경윤리교육 방법론; 서울대 석사학위논문, 1998>를 참고할 것.

5) 《易經》〈繫辭傳〉: “子曰: ‘書不盡言, 言不盡意’, 然則聖人之意, 其不可見乎? 子曰: ‘聖人立象以盡意, 設掛以盡情, 繫辭焉以盡言...’”; 글은 말을 다 나타낼 수 없고, 말은 그 뜻을 모두 나타낼 수 없는 즉, 성인의 뜻을 어떻게 다 볼 수 있겠는가? 그러므로 성인은 상을 세움으로써 그 뜻을 다하고, 卦辭를 배움으로써 그 뜻을 다한다... 라고 하였는데 이에 대한 王弼의 해석을 보면 《周易約例·明象》: “夫象者, 出意者也. 言者, 明象者也. 盡意莫若象, 盡象莫若言.”言不盡意, 立象而盡意. 라고 함으로써 象은 그 뜻이 나타나도록 하기 위한 것이고, 말이라는 것은 그 象을 형상화하여 의미를 밝히기 위한 것이라고 설파하고 있다. 또한 같은 맥락에서 《莊子》에서: “語之所貴者意也, 意有所隨. 意之所隨者, 不可以言傳也.”라고 하여 동양의 언어관은 기본적으로 의미의 형상화 과정임을 알 수 있다.

유의 형상화는 사서삼경의 기본 체계일 뿐만 아니라⁶⁾ 우리 전통 시가에 나타나 있는 것처럼 동양문학의 기본적인 표현방식이었다.⁷⁾

결국 동양적 사유에서 형상화란 격물(格物)-치지(致知)-성의(誠意)-정심(正心)-수신(修身)으로 이어지는 수신론이나 혹은 불가에서 말하는 지월(指月)이나 화두(話頭)의 개념처럼 의식이 지각적으로 관념화된 것이 아니라, 의식의 구체적 내용이 마음과 머리에 그려져서 일상적인 삶 속에서 항상 내면에 관조되도록 함을 이르는 것이다. 예를 들어 지월(指月)의 개념에서 손가락으로 달을 보라고 가르키면 손가락을 보지 말고 달을 보라는 것인데, 달이 상징하는 것은 모든 형상화된 의식의 총체인 것이다.

기본적으로 서양철학의 기본적 물음은 이 세계가 무엇으로 구성되었는가? 에 대한 객관적 지식추구의 과정 그 자체였던 반면에 동양철학의 기본 물음은 어떻게 사느냐? 이었다는 점에서 삶에 대한 태도가 객관적 합리성과 주관적 형상화의 차이로 나타난 것은 부연할 필요가 없을 정도로 자명한 것이다. 상대적으로 서양철학에서 삶의 형상화 문제는 종교의 문제로 돌려지고 철학과 과학은 객관화의 길을 걸었지만 동양철학은 기본적으로 종교와 과학이 분리되지 않았던 측면은 이를 잘 대변해 준다고 하겠다. 따라서 동양적 사유에 근거한 우리식 환경교육은 무엇이 합리적인 것인가? 를 객관적으로 알도록 하자는 것이 아니라 어떻게 합리적으로 사는 것인가? 를 스스로 체득할 수 있도록 의식 속에 친환경적 삶의 형태를 형상화시켜 주는 노력인

것이다. 그러나 그동안 이러한 차이가 명확히 드러내지 않은 채 우리식 환경교육을 부르짖는 것은 앞에서 말한대로 서구적 사유에 비하여 생태적으로 우월하다는 단편적인 주장에 그칠 수밖에 없었던 것으로 이해된다.

5. 직접교육과 간접교육

교육학적으로 볼 때 간접전달 방식의 유래는 키에르케고르가 소크라테스의 교육 방법에 대한 해석의 결과를 기초로 하여 기독교인의 형성을 위한 방법적 원리를 이끌어내어 체계화 한 것이 시초라고 볼 수 있다.⁸⁾ 키에르케고르는 소크라테스와 예수의 교육 방법에서 이중적 모습을 그리고 있는데, 절대적이고 보편적인 진리의 세계를 알고 있는 자의 태도와, 동시에 전혀 그 세계에 무지한 학습자의 자세가 이를 의미한다. 소크라테스는 참된 덕의 본질을 알고 있었으면서도 그것을 전혀 알지 못하는 것처럼 행동하면서 학습자가 그 세계를 볼 수 있게 도와주는 교사로서의 모형을 보여주었다. 더 나아가 예수는 스스로 절대자이면서 동시에 인간의 모습으로 이 세상에 와서 덕과 진리를 몸으로 보여주었다는 것이 키에르케고르의 평가이다.⁹⁾

이처럼 보편적 진리를 알고 있는 가르치는 사람과 무지한 학습자의 관계는 가치교육의 간접전달의 필요성을 나타낸다. 교사가 알고 있는 보편적 진리는 무지의 학습자에게 그대로 전달될 수가 없다. 어떠한 우선적으로는 무지한 학

6) 사서삼경의 기본적인 표현방식은 비유를 중심으로 한 對偶法이며, 이 對偶방식을 위해서 平仄相反, 四聲相同이나 押韻法과 같은 방식을 택하고 있다.

7) 예를 들어 공자는 그의 제자 안희가 죽었을 때, 안빈낙도하며 학문을 즐겼던 안희를 일컬어 다음과 같이 말한다. <현명하도다 회여! 한그릇 밥을 먹고 한쪽박 물을 마시며 누추한 거리에 산다면 남들은 그 괴로움을 감당치 못할 터인데, 회는 그의 즐거움이 변하지 않는다. 현명하도다, 회여!! (論語 雍也; 賢哉回也! 一簞食 一瓢飲 在陋巷 人不權其憂 回也不改其樂 賢哉回也!)> 이와같은 공자의 한탄에서 보듯이 顏回의 安貧樂道 삶은 一簞食 一瓢飲으로 형상화된 예로 볼 수 있다.

8) 키에르케고르가 소크라테스의 교육방법으로부터 찾아낸 것은 간접전달 방식에 의한 교과와 內面化에 대한 이론적 설명이고 이것을 현대적으로 해석해서 敎科敎育의 한가지 代案의 방안으로 응용하고 있다.

9) 박병기, 윤리학과 도덕교육, pp.429-430 (이러한 교육적 태도는 레쓰(L. E. Rrths)등이 주장한 가치명료화 방법에서 교사의 역할이 중립적이어야 한다는 의미와 일정부분 통하는 바가 있지만 이 논문에서는 우리문화와 상대문화의 가치를 동일하게 볼 수 있는 바탕을 형성하기 위한 간접전달 방식으로써 가치교육을 하기 위한 교육적 자세를 의미함.

습자로 하여금 받아들일 수 있도록 그의 상태를 전환시킬 필요가 있다. 이런 점에서 키에르케고르가 소크라테스와 예수의 교육방식으로부터 얻어낸 것은 간접전달방식이며 이것이 궁극적으로 시사하는 것은 가치(도덕)를 가르치는 교사는 교사로서의 위치만을 고집하지 말고 스스로 학생의 위치로 낮아져서 그 입장에서 간접적으로 이 가치들을 전달하는 방법을 활용해야 한다는 것이다.¹⁰⁾

그러므로 직접전달과 간접전달은 가르치는 일의 의미에 관한 두가지 상이한 관점을 나타내고 있다. 즉, 직접전달은, 배우는 사람이 무지의 상태에 있다는 가정 위에서, 마치 <빈 그릇에 무엇인가를 담는 것>과 유사한 방식으로 가르치는 것이고 간접전달은, 스스로 충분히 알고 있다고 생각하는 사람으로 하여금 그의 지식이 불확실한 것이며 그 외에 다른 가능성이 있다는 것을 깨닫도록 함으로써 빈 그릇에 무엇을 담는 것이 아니라 스스로 그릇의 크기를 키워가도록 가르치는 것이다.¹¹⁾

아울러서 빈 그릇에 무엇인가를 담는 것이 직접전달의 교육이라면 그 담아지는 것의 실체를 객관적 지식이라고 표현되고, 불완전한 지식을 깨우쳐서 더욱 본질적인 지식을 받아들일 수 있도록 하는 바탕을 만들어 가는 것이 간접전달이라면 이때의 지식은 주관적 지식이라고 표현된다. 앞에서 언급한대로 비유하자면 Nature를 관리하는 경제·과학적 능력과, 기술적 지식을 습득하는 것은 직접교육이고, 그런 지식만으로는 불완전하기 때문에 보다 본질적으로 Nature 자체에 대해 體用論적 관점을 가져야 한다는 가치를 깨우치도록 한다면 이것은 간접교육이라고 할 수 있다. 이와 같이 직접교육과 간접교육의 차이를

환경교육에 적용한다면 우리가 추구해야 할 환경교육은 간접교육으로서의 환경교육인 것이며, 이와 같은 간접교육의 성격이야말로 동양적 사유와 맞아 떨어지는 것이라 할 수 있다. 실제로 교육학적 측면에서도 간접교육방식은 지식중심이 아니라 가치중심의 교육방식임을 밝히고 있다.

아울러 지식적 측면에서도 객관적 지식¹²⁾을 구분하는 중요한 기준은 인식주관의 관심이 개인 자신의 자아에 있는가, 외부의 대상에 있는가, 지식이 인식주체의 실존과 본질적인 관련을 맺는가 그렇지 않은가, 지식에 열정이 수반되는가 아닌가 등이다. 이 기준들을 중심으로 생각하면, 주관적 지식은 인식주관의 관심이 개인 자신의 자아에 있고 동시에 인식주체의 실존과 본질적인 관련을 맺으며 지식에 열정¹³⁾이 수반되는 지식이라고 할 수 있다. 즉 이들 두 가지 지식은 각각 윤리와 종교, 가치로 대표되는 것을 주관적 지식이라고 할 수 있고 과학과 역사 등의 영역은 객관적 지식으로 서로 다른 특성을 나타낸다는 해석이 가능하다. 따라서 이 논문에서 탐색하는 우리식 환경교육방안의 형상화된 동양적 생태 사유도 주관적 지식에서 예외가 될 수 없다.

이 말은 두 가지 관점이 인간의 마음에 관한 상이한 가정에 바탕을 두고 있다는 것을 의미한다. 직접전달의 경우, 인간의 마음과 지식의 관계는 그릇과 내용물로 채워진다고 해서 그 그릇 자체가 변하는 것은 아니듯이, 마음에 지식이 수용된다고 해서 마음 자체가 변하는 것은 아니다. 그러나 간접전달의 경우에는 사정이 완전히 다르다. 왜냐하면, 여기서 전달되는 내용(윤리, 가치)은 그 성격상 인간의 삶과 본질적 관련을 갖는 것으로 규정되기 때문이다. 그러므로 이 경

10) 키에르케고르의 교육 방법론에 관해서는 임병덕의 앞의 논문과 정재걸의 “키에르케고르의 주관적 지식과 교육”. 도덕교육연합회, 「도덕교육연구」, 제2집, 1984: 63-70을 참고함.

11) 임병덕에 의하면 키에르케고르는 이 두 가지 의미의 차이를 비유적으로 표현하여, <백지 위의 글을 쓰는 것과 부식액을 사용하여 눈에 보이는 문서의 이면에 숨어 있는 또 다른 문서가 드러나도록 하는 것 사이에 있는 차이> 라고 말한다.

12) 주관적 지식과 객관적 지식에 대한 구분은 제2장에서 이미 언급되었음.

13) 여기서 말하는 열정이란 자기 자신의 내부에 가지고 있는 허상의 가치와 외부에 있는 실존의 가치가 비교됨으로써 그 차이로부터 자신에게 실존의 가치를 받아들이고자 하는 내적인 열정을 말하는 것으로 주관적 지식일 경우에 열정은 필연적이라고 할 수 있다.

우에 지식의 획득은 마음의 변화를 함의할 수 있다. 그렇기 때문에 간접전달은 윤리 종교적 지식의 전달을 통해서 자아에 변화가 일어나도록 하는 방법인 것이다.

결과적으로 구분한다면 서구적 환경교육 방식은 그것이 인지적 내용이든 정의적 내용이든 결국 학습자에게 형성되는 것은 친환경적 생활방식을 합리적으로 이해시키기 위한 직접적인 교육방식이다. 하지만 우리식 환경교육에서는 학습자가 친환경적 삶을 당위적으로 받아들일 수 있는 의식을 형상화 하는 간접적인 방식이다. 따라서 서구식 환경교육과 우리 환경교육의 쟁점적 차이를 한마디로 표현한다면 <어떻게 환경의식을 고취할 것인가?> 라는 관점과 <우리가 살아야 할 환경이 어떤 모습인가를 형상화시켜 주는 것>의 관점으로 대비되는 방법론적 차이가 있는 것이다.

6. 호혜적 감응론과 의사소통적 환경교육

서구의 합리적 세계관의 문제점을 극명하게 비판하고 나선 것은 호르크하이머에서 하버마스로 이어지는 비판철학에서이다. 이 비판철학의 근원은 데카르트의 회의적 사유의 실체를 실존철학적으로 계승한 현상학적 세계관에서 현실적으로 대안을 찾지 못한 데 대한 반성으로 합리성의 개념을 새롭게 발전적으로 정립한 것이라 할 수 있다. 그 새로운 합리성의 개념은 하버마스의 의사소통적 합리성으로 대변될 수 있는데, 하버마스가 이성의 개념을 목적추구적 합리성과 의사소통적 합리성으로 구분한 것이 그것이다. 이와 같은 구분은 서구의 이성 중심 철학이 가지고 있는 근본적인 문제를 실제적으로 수정해 보려는 최첨단의 노력이라는 점에서 환경교육적으로는 유가의 사회철학의 핵심이 되는 호혜적

감응론(互惠的 感應論)에도 대비되어 시사하는 바가 크다고 하겠다.

하버마스의 기본 논지는 지금까지 이성중심의 세계관이 문제를 일으킨 것은 그것이 가지고 있는 목적추구적 합리성만이 부각되었기 때문이고 진정한 이성의 실현은 의사소통적 합리성으로 발현되어야 하며, 이 합리성이 발현되기 위해서는 생활세계의 상호주관적 인간관계가 복원되어야 한다는 것이다.

현실적으로 환경문제를 <경제체계와 생태체계의 갈등구조> 라고 파악하는 것은 지금까지의 환경관련 담론에서 기본적인 논지이었음을 부인할 수 없다. 이를 하버마스 개념에 비추어 보면 경제체계에서 추구하는 합리성이란 목적추구합리성을 대변하는 것이라면, 생태학적 합리성은 일반적 사람들의 생활세계를 중심으로 하는 의사소통 합리성에 가까울 것이라고 보는 것은 크게 異論이 없을 듯하다.

그렇다면 경제체계와 생태체계의 합리성에 근거하여 환경교육을 하버마스의 논지에 따라 어떻게 자리매김 될 수 있을 것인가? 분명한 것은 환경문제가 생태체계와 경제체계의 갈등이라는 전제에서 볼 때 환경교육은 이 갈등구조를 풀 수 있는 그 무엇을 기여해야 하는 영역이라는 점이다. 이런 관점에서 합리성 개념이 확대되어 의사소통이 원활하게 되는 사회란 곧 경제-생태체계의 갈등구조가 해소될 수 있는 사회를 의미한다면, 환경교육이 기여한다는 것은 결국 이 갈등구조를 풀어서 의사소통적 합리성이 확대되도록 함으로써 생활세계를 복원하는 것이라고 볼 수 있다. 그러므로 생활세계의 복원은 곧 경제와 생태의 갈등구조가 해소된 세계로서 환경교육의 목표 중에 하나인 일상성의 개념과 상통하는 것이다.

그런데 하버마스 이론이 어떻게 호혜적 감응론과 연결될 수 있는가? 하버마스 의사소통행위 이론의 배경이 된 보편화용론의 핵심은 발화수

14) 심리언어학이나 사회언어학의 이론적 배경이 되어왔던 경험화용론의 경우 그 자체가 경험적이고 제한적인 의사소통의 조건을 따지기 때문에 그것이 의식적 사회철학의 기반은 될 수 있을지언정 담론의 사회철학을 정초하는데에는 한계가 있을 수 밖에 없다. 그렇지만 보편화용론의 경우 가능한 모든 의사소통의 조건을 밝힘으로써 언어가 성공적으로 유통되는 데 필연적으로 요구되는 전제조건들을 밝히려는 데에서 경험론적 화용론과는 궤를 달리한다. 하버마스 담론철학은 바로 보편화용론에 기반하여 언어행위가 담론의 본질임을 말하면서 언어 행위 자체를 발화행위, 발화수반행위, 발화효과행위의 세가지 형태로 분류하여 설명하고 있다.

반력에 있다.¹⁴⁾ 하버마스에 의하면 <듣는 사람이 발화된 문장의 뜻을 이해할 뿐만 아니라 동시에 말하는 사람이 의도한 상호관계 속에 진입하는 상황>을 가장 성공적인 언어행위라고 보았다.¹⁵⁾ 문제는 발화수반행위이다. <진정한 발화행위로서의 효과>가 도출되려면 발화 수반행위가 선행되어야 한다.¹⁶⁾ 즉 발화수반행위란 화자와 청자의 관계에 있어서 화자가 말하는 내용에 대해 청자가 받아들이거나 거부할 수 있는 제안을 함으로써 수반되는 효과인데 청자가 받아들인다면 화자와 청자 사이에는 어떤 방식으로든지 <관계가 정립>되는 것이며, 이러한 관계가 정립되는 것이 화자와 청자의 의사소통관계가 충실하게 복원된 것이며 이것이 곧 생활세계의 복원이다.

환경교육이 경제체계와 생태체계의 갈등 해소에 기여한다면, 대화가 서로 통할 수 있도록 해야 하고 그런 만큼 발화수반행위가 필요하다는 것은 자명해진다. 즉 거의 모든 사람들은 경제논리에 따른 삶을 살고 있는 상황에서 환경교육적 언어로 생태체계적 삶을 살아야 한다는 것을 말하는 것은 받아들여질 수 있는 가능성이 거의 없다고 해도 과언이 아닌 상태이며 바로 이런 상태이기 때문에 환경교육의 어려움이 있는 것이다. 따라서 환경교육의 모든 내용은 지극히 발화수반을 필요로 하지만 문제는 발화의 상황이 여전히 식민화된 생활세계 속에서 이루어지기 때문에 화자와 청자 모두가 발화수반행위를 가져오지 못하는 위치에 서게 된다는 것이다. 그렇기 때문에 화자와 청자 모두에게 발화수반행위가 나타날 수 있도록 하는 기반을 바꾸어 줄 필요가 있다. 이때 그 기반이 되는 것이 바로 유가철학의 핵심이 되어 왔던 호혜적 감응론(互惠的 感應論)이다.

하버마스가 강조하고 있는 발화수반행위란 우리식대로 표현한다면 이심전심(以心傳心)과 같은 맥락인데 이것이 없는 의사소통적 생활세계의 복원이란 사실상 있을 수 없다. 그러나 동양 윤리의 핵심 중에 하나인 호혜적 감응론은 이미 우리의 사상적 전통 속에 자리 잡고 있기 때문에 적어도 동양적 사유를 전제한 우리식 환경교육에서라면 경제와 생태의 갈등구조가 의사소통을 하는 데에는 문제가 없는 것이다.

이와 같은 증용사상이 의사소통에 기여할 수 있다고 보는 것은 호혜적 감응(互惠的 感應)을 실천하는 삶에 있고 이런 삶들이 모여서 사회를 형성하고 그렇게 해서 사회 저변에 타당적 규범이 실천되기 위한 기반이 형성되는 것이다.¹⁸⁾ 그렇게 되었을 때 비로소 의사소통이 가능해진다. 예를 들어 다음과 같은 화자들끼리의 대화를 보자.

연구자 : 너희들이 가장 좋아 하는 음식이 뭐가?

CJ(고1/남) : 난 햄버거죠. 햄버거만 있으면 밥이 필요 없어요.

MK(고2/남) : 떡갈비 아세요. 떡볶이와 갈비찜을 섞은 거예요. 죽여줘요.

연구자 : 그런데 그게 좋은 음식이니?

CJ : 좋은 음식이죠. 너무 좋은 음식이죠. 얼마나 맛있는데요.

MK : 제가 좋아하는 음식이니가 좋은 음식이지요.

연구자 : 응 너 대답 잘했다. 좋은 음식과 좋아하는 음식을 같을까?

CJ : 글썽요. 그게 그거 아닌가요?

BU(고2/남) : 아니죠 틀리죠. 좋은 것은 아니죠. 내가 좋아 하는 것이죠.

연구자 : 그거 봐라. 내가 좋아 한다고 해서 그게 좋은 음식이니?

GY(고1/남) : 정말..... 내가 좋아하는 것과 좋은 것은 다

15) Austin의 경우 언어행위의 핵심을 발화수반행위에 두려고 하면서도, 언어행위가 발화행위 그 자체, 발화수반행위 발화효과행위의 3가지 행위로 구별이 명료하지 않고 서로 중첩되고 있음을 밝히고 있으며 하버마스의 경우도 이러한 구별의 어려움을 인정하면서 발화수반행위를 의사소통행위에 발화효과행위를 목적 추구 행위에 대응시키고 있다.

16) 다만 하버마스의 경우 이성의 도구화 과정과 함께 발화효과 행위가 강조되는 목적추구 합리성이 팽배하여 발화수반력의 가능성이 현실적으로 배제되고 있음을 강조한다.

17) 식민화된 생활세계란 의사소통적 생활세계가 되지 않은 상태를 말한다.

18) 호혜적 감응의 경제적 실천의 좋은 보기가 되는 것은 칼 폴라니의 경제인류학적 개념으로 제도적 시장경제개념에 대응하는 호혜적 경제를 같은 맥락의 예로 들 수 있다.

르네요. 좋아하는 것은 내가 좋아하는 것이고, 그렇다고 좋은 것은 아니죠. 맞아요.

연구자 : 그럼 너희 집에서 사용하는 수세식 화장실과 할아버지 댁에서 사용하는 푸세식(재래식/웃음) 화장실은 어떤 것이 좋으니?

학생들 : 우리가 수세식을 좋아하고, 푸세식을 싫어하는 것이지요.

연구자 : 그럼 어떻게 되니? 수세식은 우리 생활 속에서 좋은 것으로 자리 잡지 않았니? 누가 수세식과 푸세식 중에서 어떤 것이 좋은 것이냐고 하면 푸세식이 좋다고 대답하는 사람이 있겠어?

학생들 : (대답이 없음.)

연구자 : 우리는 우리가 <좋아 하는 것>일 뿐인 것들에 대해서 좋은 것이라는 가치부여를 해버리고 사는 거야. <좋은 것>과 <좋아 하는 것>은 분명히 다른 데도 그렇게 가치 부여를 해 버리고나면 우리에게 편리한 것은 모두 <좋은 것>이라는 편견의 가치가 우리 생활 전부에서 나타나게 되는 거야.

위와 같은 연구자의 질적 연구사례에 의하면 위의 대화¹⁹⁾에서 학생들은 반신반의하는 경우도 있었지만, 많은 부분 이해하고 있었다(김태경, 2003). 생활 속에서 우리가 좋아하는 것과 좋은 것의 구별이 없이 좋아하는 것이면 좋은 것으로 착각하고 살게 된 것이 오늘날의 환경문제이다. 즉 과학, 편리, 합리적인 것들의 대명사는 우리가 좋아 하는 것들이며 이것은 경제의 주축이다. 왜냐하면 그것들이 효율적이고 기능적이고, 편리한 것들이기 때문이다. 하지만 그렇다고 그것들이 좋은 것은 아니다. 만일 그것들이 좋은 것이었다면 그 결과물인 환경오염도 또한 좋은 것이어야 했을 것이기 때문이다. 이와 같이 엄밀하게 말하면 좋은 것은 결국 없는 것이며 있다면 좋아하는 것이 있을 뿐인 것인데, 보편적으로는 좋아하는 것을 좋은 것으로 착각하기 때문에 그런 상황에서는 호혜적 감응이거나 발화수반행위가 이루어질 수 없다. 하지만 동양적 사유에서 중용을 바탕으로 한다면 <좋은 것>과 <좋아하는

것> 사이에 엄밀한 사고의 분화가 가능해지고 그를 바탕으로 해서 의사소통적 생활세계가 친환경적으로 이루어질 수 있는 사유체계가 가능해진다. 다시 말하면 호혜적 감응이 됨으로써 발화수반행위가 가능하고 이렇게 됨으로써 일상생활의 경제-생태적 의사소통도 가능해진다는 것이다.

이것이 바로 중용적인 사고에 의한 대화와 판단의 대표적인 사례라고 생각한다. 즉 자신이 좋아하는 것을 좋은 것으로 착각해버리는 것은 중용적 사고를 하지 못하기 때문이며 이런 착각과정이 바로 하버마스 등의 비판철학에서 우려했던 이성의 도구화라는 것이다. 이와 같이 도구화된 생활세계를 자세히 보면 우리의 주변과 지역사회의 삶 속에서 많은 사례를 발견할 수 있다. 좋아하는 것이 좋은 것으로 관행화되고 물상화된 것이 바로 도구화된 것이고, 생태성이 없는 경제에서의 사고 행태이다. 여기에서 중요한 것은 좋아 하는 것들이 좋은 것으로 도구화된 상황은 사실적인 것이 규범적인 것으로 도구화된 것과 같으며 이런 상황에서는 <정말로 좋은 것>이라는 규범의 논리가 사회적으로, 또는 화자들 사이에서 발화수반적으로 성립되기 어렵다는 것이다. 그렇기 때문에 발화수반효과가 분명하기 위해서는 그 여건이 중용적 사고를 할 수 있도록 조성되어야만 가능하다는 것이다. 따라서 하버마스 이론이 보충되기 위해서는 규범세계의 실현에 필요한 확실한 여건이 조성되어야 한다는 것이다.

하버마스의 경우도 이에 관련된 논의를 하고 있다. 하버마스의 경우는 기술적 관심에 의한 경험과학적 지식과 실천적 관심에 의한 역사해석적 지식과는 별도로 해방적 관심에 의한 비판적 사회과학의 중요성을 강조하고 있다. 즉 하버마스는 우리에게 내재된 주관적 의도와 객관적 제약의 상호 모순성을 극복하기 위하여 비판적 사회과학을 통하여 상호 모순으로 점철된 역사적 과정의 의미를 비판적으로 반성함으로써,

19) 이 대화는 2001년 7월 연구자가 인천시 소재 고등학교 학생들의 갯벌체험단을 지도하면서 몇 학생들과 나누는 대화임을 밝힌다.

이론과 실천의 합일을 가져오고, 동시에 기존의 사회를 보다 자유로운 사회로 발전시킬 수 있는 변증법적 이론을 만들어야 한다고 주장하는 것이다.²⁰⁾ 1세대 비판 이론가들이 그랬던 것처럼, 경험적 분석 학문과 역사적 해석적 학문은 지식을 구성하는 다양한 인지적 관심들 중에서 각각 한 가지 관심에 집착함으로써 마치 그것을 모든 지식에 보편타당한 절대적 기준인 것처럼 여기는 독단에 빠져 있기 때문에 하버마스는 이러한 독단으로부터 해방되기 위한 자기성찰을 강조한 것이다.

이를 다시 환경교육적으로 풀어보자. 개인의 환경의식은 사회의식에 비례한다. 이말은 개인적으로는 아무리 환경보전을 해야 한다고 생각하지만 생태적 사고를 하지 않는 사회에 사는 개인은 생태적일 수 없음을 말한다. 사회가 생태적이기 위해서는 생태적 발취수반이 되어야 하고 그렇게 되기 위해서는 앞에서 열거한 여러 가지 여건이 갖추어진 의사소통 사회가 되어야 하며 그 사회라함은 곧 생태적 경제사회의 실현을 의미한다고 하겠다.

아울러 이것은 곧 현재까지의 환경교육이 < 개인의 환경의식을 고양시키는 데> 지나치게 중점적이었다는 반성이다. 북친(Boochin)은 그의 사회 생태론에서 사회 자체가 생태적일 때 환경문제는 해결될 수 있는 기제가 형성된다고 하였다(문순홍, 1999). 환경을 보호하고 깨끗하게 해서 인간으로 하여금 좋은 환경에서 살도록 하는 당위적 생각을 주관적 의도(자율성)라고 한다면, 현실적으로 이렇게 하지 못하도록 하는 삶과 사회에 대한 구조적 제약을 우리는 객관적 제약

(규칙성)이라고 할 수 있다. 이렇게 해서 환경보호에 대한 한 개인의 주관적 의도는 객관적 제약으로 말미암아 상호모순된 요소가 개인의 마음속에 자리잡게 된다. 여기서 환경교육적으로 필요한 것이 주관적 의도와 객관적 제약의 변증법적인 극복이라는 점을 알 수 있다.

IV. 중용 지향의 환경교육

1. 개인의식으로서의 중용

자구(字句)상으로 해석한다면 중용의 중(中)은 치우치지도 않고 기울어지지도 않는다는 뜻으로²¹⁾ 양극단(兩極端)이 있음을 전제로 했을 때 그 중간에 처한다는 의미로 양극단의 상대적인 의미이며, 용(庸)이란 떳떳하고 변치않음을 말하는 것이니, 중용이란 지극한 중의 도리를 변치않고 이어간다는 뜻이라 하겠다. 이런 까닭에 중용은 중화(中和)를 뜻하기도 하고, 범용(凡庸)을 뜻하기도 하며, 소위이행(素位而行), 집기양단(執其兩端), 택선고집(擇善固執), 시중(時中)의 개념을 뜻하기도 한다. 그래서 공자는 여러 가지 문제를 처리함에 있어서 반드시 그 문제의 상대적인 양극단에 대하여 자세히 물어 본 다음 그것을 근거로 하여 지나치거나 미치지 못하여 합당하지 못함을 밝혀주고 그리고 나서야 비로소 중용의 준칙이 무엇인가를 가르치고 있다.²²⁾ 그러

20) 가치중립성이나 객관주의에 대해 가다머(Hans-Georg Gadamer)는 하버마스보다 더욱 철저하게 비판하고 있다. 가다머에 따르면 계몽주의의 산물인 자연과학적 객관주의도 다른 선입견을 배격하는 일종의 선입견이라는 것이다. 델타이나 베티(Emilio Betti) 같은 해석학자들까지도 자연과학적 객관주의의 환상에 사로잡혀, 인식의 무전제성이라는 오류에 빠지게 되었다고 비판하였다. 가다머는 인간의 인식은 역사적 삶의 공동체에 그 부리가 있는 이해의 前構造에 영향을 받지 않을 수 없고, 소속된 사회의 환경과 문화적 전통이 선입견을 전적으로 배제할 수 없다고 함으로써, 합리적 비판보다는 전통의 권위를 강조하는 보수적 입장을 견지하고 있다. 이와는 달리 하버마스는 일상언어에 반영되고 사회제도에 각인되며 역사적 전통에 체현된 이데올로기적 조종과 도구적 이성의 억압을 폭로하기 위해서는 행위자의 주관적 의도를 왜곡하고 제약하는 객관적 요인에 대하여 철저한 자기 반성을 하지 않을 수 없다고 본다.

21) 中庸, 不偏不倚하여 過와 不及이 없는 것은 中이요, 庸은 平常이 있는 것을 말한다.

22) 그에 대한 사례로써 순임금이 일의 양단을 잡은 다음 그 中이 되는 길을 활용했다고 해서 순임금을 중용을 옳게 실천한 사람으로 평가하고 있다.(주자, 中庸章句 6장)

므로 中庸은 물리적, 혹은 서열적 개념의 중간이나 중심으로 이해할 수 없는 것이며, 고도의 정신적 가치판단에 적용되는 것이기 때문에 마음에 중심을 잡고 사태를 가장 옹계 평가하는 평가자대 같은 역할을 한다고 하겠다.²³⁾

2. 사회의식으로서의 중용

가. 성(誠)의 체득과 사회적 중용

중용의 개념이 사회철학적으로 중심사상이 될 수 있는 것은 중용이 의미하는 또 다른 개념인 성(誠)에 있다. 이것은 한마디로 천인일관(天人一貫)의 이치를 설명하고, 정성스러움(誠)의 도리를 밝힌 것이라고 할 수 있다. 즉 나의 성(性)은 우주의 본체인 성(誠)의 표현이요, 이것은 바로 또 하나의 소우주라고 생각하였다. 자사(子思)에 의하면 천과 인은 합하여 하나가 된다고 보았고, 아울러서 도덕의 근원을 하늘에 두었다. 그러기에 천도(天道)는 바로 인도(人道)라 하였고 만물의 근본원리는 성(誠)이라 하였으며 이에 인간의 성(誠)과 만물의 원리인 성(誠)을 연결하여 천도론(天道論)을 주장하였다. 그러므로 중용을 지었던 자사(子思)의 근본사상은 우주의 본체(本體)이면서 동시에 인간의 본체가 되는 성(誠)에 있다고 하겠다.(권덕주, 1985)

이와 같이 중용의 핵심인 성(誠)의 개념은 하늘과 사람은 물론 사람과 사람의 관계 또는 사람과 만물의 관계가 기본적으로 <정성스러움>의 관계이며 이런 관계는 성(誠)의 체득(體得)으로 가능한 것이라 하겠다. 이러한 정성스러움의 관계는 곧 우주만유(宇宙萬有)가 호혜적 감응의 관계로 서로 엮어주는 관계를 말하는 것이고 그 관계의 연결고리가 되는 것이 바로 誠이라고 할 수 있는 것이다. 그렇기 때문에 이 성(誠)으로 연결된 사회의 개인들이란 하버마스가 보았던

목적추구적 합리에 근거한 개인이 아니고 그 자체로 이미 의사소통적 합리성으로 확대된 사회의 개인들이었다. 그러므로 성(誠)으로 엮어진 삶 속의 인간 관계는 곧 목적합리성으로 식민지화되었던 일상세계가 생활세계로 복원된 것이고 성(誠) 그 자체는 하버마스가 원용하고 있는 보편화용론의 규범적 관계를 대체하고 있는 것이라 볼 수 있는 것이며 이러한 사회의 상태는 곧 생태와 경제의 갈등이 해소될 수 있는 여건이 구현되는 사회가 되기 때문에 우리식 환경교육적 함의가 충분할 것으로 보인다.

이 관계를 좀더 구체적으로 살펴보자. 자사(子思)에 의하면 성(誠)이란 천지의 법칙으로 시작도 없고 끝도 없는 항구불변한 것이라고 하였다.

지극한 정성은 멈춤이 없다. 멈추지 않으면 곧 영원하고, 영원하면 곧 경험된다. 경험되면 곧 유원해지고, 유원해지면 곧 넓고 두터워지며, 또 넓고 두터워지면, 곧 높고 밝아진다.(至誠無息 不息則久, 久則徵 徵則悠遠, 悠遠則博厚 博厚則高明)

정성이란 것은 만물의 처음이고 끝이니 정성이 아니라면 만물은 없는 것이다.(誠者物之始終 不誠無物)

오직 천하의 지극한 정성이라야 그의 성(性)을 다할 수 있다. 그의 性을 다할 수 있으면 곧 사람의 性을 다할 수 있고, 사람의 性(性)을 다할 수 있으면 만물의 性(性)을 다할 수 있고 만물(萬物)의 性(性)을 다할 수 있으면 곧 하늘과 땅의 화육(化育)을 도울 수 있게 될 것이고, 하늘과 땅의 화육을 도울 수 있게 되면 하늘과 땅과 더불어 함께 참여할 수 있게 된다.(唯天下之誠 爲能盡其性, 能盡其性 則能盡人之性, 能盡人之性 則能盡物之性, 能盡物之性 則可以贊天地之化育, 可以贊天地之化育 則可以與天地參矣.)

라고 표현한 것에서 알 수 있듯이 동양적 사유에서는 성(誠)은 그 자체가 인간사회 형성의 기본적인 거름의 역할을 하면서 서로의 호혜적 감응을 위한 접착과 윤활의 역할을 하고 있음을 볼 수 있으며 동시에 그런 의미에서 결국 성(誠)이란 사람에게 있어서 사람이 취해야 할

23) 불교적 입장에서 불교의 핵심사상인 화엄과 법화경에서 주된 내용이 바로 中途사상이다. 불가에서 중도사상은 양극단을 버리는 것을 의미한다.

24) <誠者天之道也, 誠之者 人之道也>

도(道)가 된다.²⁴⁾

이에 대하여 성(性)은 곧 천명(天命)인데, 그 천명으로부터 성(誠)을 받아 인간화 된 것을 말한다 고 하겠다. 이를 대변하는 것이 성(性)이란 -중용(中庸)에서 말하기를- 천부(天賦)의 성(誠)을 말한다.²⁵⁾ 따라서 인간이나 만물은 천지의 원리인 성을 그 본성으로 하고 있다고 말할 수 있다. 그러므로 성을 좇아 활동하는 것은 곧 도(道)에 합하는 길이니 인간의 도덕이란 바로 개인의 성(性)을 실현하는 것이고(率性之謂道), 동시에 그 도를 닦도록 도와주는 것이 교(教;修道之謂教)라고 한 것이다.

그러므로 환경교육이 경제와 과학의 합리성을 통한 환경관리의 교육이라고 한다면 그것은 기본적으로 인간과 Nature의 관계가 성(誠)의 관계로 될 수 없으며 경제와 생태가 의사소통이 될 수 없으며 체와 용의 관계가 될 수 없다. 성(誠)의 관계는 목적추구의 관계가 아니고 호혜적 감응의 관계이며, 성(性)과 성(誠)의 개념을 필자와 같이 구별한다면 인간의 성(性)이란 곧 하늘에서 성(誠)을 받기 위한 안테나 같은 것이라고 비유할 수 있다.²⁶⁾ 그러므로 우리식 환경교육적 사유는 우주의 본질이면서 중용사상의 핵심인 성(誠)을 인간의 안테나인 성(性)을 통하여 받아 들여 중용을 이루게 하고, 이를 바탕으로 하여 사람과 사람, 혹은 사람과 Nature가 호혜적 감응을 이루게 하며, 생태적 의사소통이 가능한 생활세계의 삶이 복원되는 것이라 하겠다.

나. 우환의식과 사회적 중용

동양적 사유에서 개인의 환경 의식으로서의 중용개념이 사회적 중용으로 확대되어 생태사회를 위한 의식으로 자리잡을 수 있는 대표적 사유체계는 우환의식(憂患意識)에 있다. 동양적 사고에 의하면 사람이 학문을 하는 근본적인 요체는 성인(聖人)이 되기 위한 것이고, 성인으로서 갖추어야 할 가장 근본적인 자질로써 우환의식

(憂患意識)을 들었다.(김용옥, 2001) 예를 들어 보자.

맹자 고자(告子) 下篇 天將降大任於是人章

.....국내에 들어오면 법도있는 신하와 보필하는 선비가 없고, 국외로 나가면 적국이나 외환이 없는 임금의 나라가 항상 멸망한다. 그런 뒤에야 우환 속에서 생존하고 안락 속에서는 사망한다함의 의미를 안다. (.....入則無法家拂士, 出則無敵國外憂患者, 國恒亡, 然後知生於憂患而死於安樂也.)

주역 계사전(繫辭傳) 下篇

..... 아마도 이 역(周易)을 지은 자는 반드시 우환 의식이 있었을 것이다.(....作易者 其有憂患乎?)

위에서 보는 바와 같이 우환의식이란 <사회와 국가, 또는 자연의 기본 질서가 이렇게 되자 말아야 할텐데.....>라고 생각하는 현실적으로는 막연해 보이지만 사회와 국가, 자연에 대하여 당연시되어야 할 도리에 대하여 걱정을 하고, 그런 의식을 주관적으로 포용하여, 자기 스스로 그것에 기여해야 할 행위의 당위성을 확보하고 있는 상태를 말한다. 따라서 우환(憂患)이란 말은 자구(字句)적으로 해석되는 것처럼 개인이 가지고 있는 걱정거리라는 의미가 아니라, 사회와 국가 우주질서가 제대로 되어야 한다는 대승적 우려인 것이다.

현대 사회에 비추어 보건대 개인의 이익과 별개로 존재하는 공공재의 영역 중에서 가장 대표적인 것을 들자면 환경자원인 동시에 환경문제이다. 따라서 현대사회에 우환의식이 발현된다면 그 대표적인 대상이 바로 환경문제가 되는 것은 자명한 일이다. 즉 우환의식은 학문을 하는 성인에게 있어서 갖추어져야 하는 도리로써 자연스럽게 체득적(體得的)으로 자리매김되었기 때문에 생태적 자원이나 환경오염과 같은 공공재적 문제에 대한 개인의 의식에도 반드시 우환의식이 작용하는 것은 당연한 것이다. 이러한 개인의 의식은 중용사상과 조화되어 사회적 생

25) <天命之謂性> 이라고 하였다. 즉, 모든 사물의 본성을 말한다.

26) 우주만유(宇宙萬有)는 그 바탕이 성(誠)에 있다고 본다면, 인간이 가져야 하는 성(誠)을 받아들이는 것이 또한 인간의 성(性)인 것이므로 결국 인간 수준에 있어서는 성즉성(性則誠)의 관계가 성립된다고 하겠다.

태의식으로 확대되는 사유체제로 발전될 수 있기 때문에 환경교육적으로 활용되어야 할 중요한 동양적 정신유산인 것이다.

다. 노자의 사회철학(허(虛)사상-천지불인-소국과민)

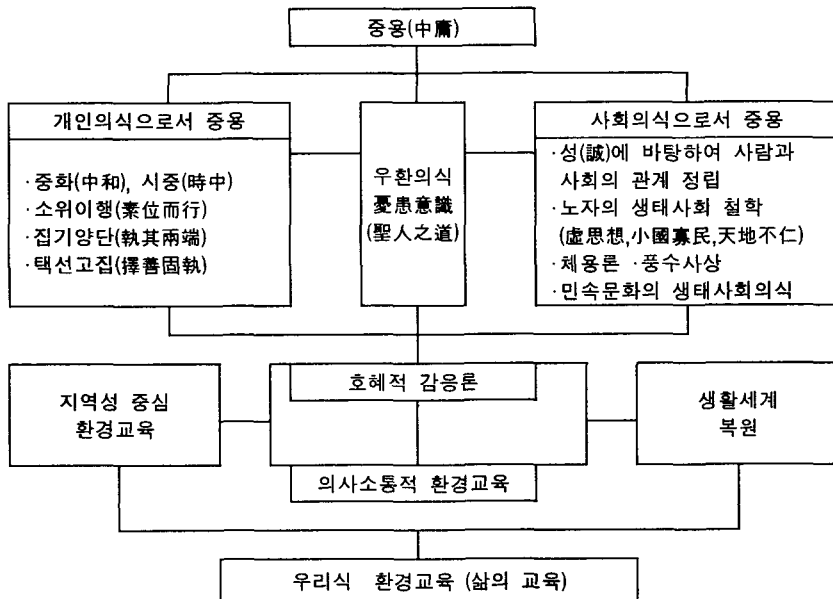
노자의 사회철학은 그 자체가 환경론이다. 특히 환경론과 관련하여 도덕경의 허(虛)사상은 극단적인 엔트로피의 증대가 곧 사회의 존속 자체를 위협하는 것임을 밝힌 것인데²⁷⁾, 오늘날로 비유하면 시장경제에 대한 완충(Buffering)이 없는 시장경제는 오늘날 자본주의 경제의 극단적 허상일 뿐임을 말한 것이다. 시장경제의 완충이란 곧 생태적 요소가 가미됨으로써 엔트로피 극단화의 사태가 충분히 희석되어야 하는 것이며 이 상태는 곧 음양과 허실이 조화된 상태이다. (김용욱, 2001)

또한 도덕경의 천지불인(天地不仁)사상은 자연과 Nature에 대한 인간의 오만함을 지극히 경

제한 것이고, 최종적으로 도덕경의 마지막에서 노자가 이상세계로 여기는 소국과민(小國寡民)은 오늘날 생태사회주의 환경론에서 지향하는 소규모 공동체적 삶이 환경문제 해결의 대안이 됨을 말한 것과 같은 맥락이라 하겠다.²⁸⁾

V. 중용적 사유의 우리식 환경교과 편성방안

위에서 살펴 본 바와 같이 동양적 생태 사유는 개인의 중용의식이 사회적 중용으로 확대되어 사회전체적으로는 Nature와 인간의 경제가 체(體)와 용(用)의 관계로 조화를 이루는 것이라고 할 수 있다. 그러나 이러한 동양적 생태 사유가 오늘날과는 사회 구조적 측면에서 걸맞지 않기 때문에 앞에서 언급한 생태적 사유 그대로



〈그림 1〉 우리식 환경교육을 위한 중용사상 흐름체계

27) 도덕경3장;不尙賢,使民不爭;不貴難得之貨,使民不爲盜;.....虛其心,實其腹;....爲無爲則無不治.

28) 천지불인(天地不仁)사상은 하늘과 땅의 이치(道)는 인간을 위해서 존재하여 인간의 뜻대로 움직일 수 없는 것임을 밝히는 것으로 이와 상통하는 사유의 예로써 주역 繫辭傳 上篇에 <도는 만물을 생동하며 고동치게 만들지만 성인과 더불어 조심하지 않는다(道 敝萬物而 不與聖人同憂)>을 들 수 있다.

가 환경교육으로 연결되기 매우 어려운 것이 사실이다. 지금까지 밝힌 우리식 환경교육을 위한 동양적 사유체계를 정리하면 다음 <그림 1>과 같이 정리된다.

<그림 1>에서 결국 우리식 환경교육을 위한 핵심적 동양사유는 중용사상에 있음을 알 수 있다. 중용적 사유를 바탕으로 하는 환경교육은 경제와 과학의 원리를 바탕으로 하는 효율적 환경관리 차원의 환경교육이나, 직접전달방식의 교육에 의한 합리적인 환경의식의 고취 차원의 환경교육, 목적추구의 합리적 이성의 비판을 전제로 한 의사소통적 차원의 환경교육과는 명확히 구별되어야 하며, 그런 의미에서 중용사상에 근거한 우리 환경교육은 삶의 교육을 기반으로 한다. 그런데 지금까지 논거한 바에 근거하면 삶의 교육으로서 우리식 환경교육의 실현에는 다음 두가지 제약점이 따른다.

주지하다시피 구조적 측면에서 가장 어려운 점은 삶의 형태에 있다. 동양적 생태사유가 자리잡기 위한 삶의 형태는 노자 도덕경에서 언급하는 것처럼 소국과민(小國寡民)의 공동체적 사회구조에 있다. 마찬가지로 생태적 사유가 오늘날 우리식 환경교육으로 정초되기 조건은 외적 조건으로 지역사회의 공동체를 중심으로 해야 한다는 것이며 내적조건으로 허버마스의 의사소통이론이 적용될 수 있는 생활세계 중심이어야 한다는 것이다.

1. 외적조건: 지역공동체 중심의 교과 편성

개인의 중용이 사회적으로 실현되기 위한 외적 조건은 지역공동체에 있다. 환경문제는 지구적으로 사고하고 지역적으로 행동하라는 말처럼 기본적으로는 지역에 따라 입장이 천차만별로 다른 문제이다. 또한 생태인류학적 관점으로 볼 때에도 환경과 인간의 관계는 그 인간의 삶의 기반을 중심으로 한 환경결정론적 관점을 결코 무시할 수 없다.

그럼에도 불구하고 현재 사용되고 있는 환경

교과 교재를 예로 든다면 그 내용이 이론 중심이고, 학습자가 거주하는 지역적 삶의 장소에 대한 장소감(場所感)의 특색이 없이 환경문제 일반의 내용을 다루는 일률적인 것이다. 그것은 환경문제가 발생하는 공간을 중심으로한 것일뿐 삶의 장소가 중심이 된 것이 아니다. 환경 교과서 개발에 대한 세계적인 추세는 학습자가 살고 있는 지역 사회의 환경문제에 관심을 가질 수 있도록 참여적인 환경 교과서이다. 독일, 영국, 미국, 일본등에서는 확일적으로 개발한 교과서가 사용되지 않고 있다. 이미 70년대 후반부터 환경교육이 지역사회 중심으로 이루어져야함이 연구되어 왔던 것이다. 이러한 경향이 말해주는 것은 여전히 환경교육은 환경문제가 발생하는 공간을 관리하기 위한 방편의 일환으로 존재한다는 것이며, 동시에 일반 환경 교재가 획일적인 환경 과학지식을 습득할 뿐, 이를 실생활에서 환경의 심각함을 느껴서 <자신의 문제로 인식하고> 실천할 수 있는 情意的 의지를 키우지 못하는 점에 대한 반성이다. 이러한 반성에 비추어 볼 때 지역과 장소감을 느낄 수 있는 삶의 교육으로서 환경교육의 현실적 대안으로서 관련 교과서는 생태계와 환경오염에 대한 일반이론을 주요내용으로 하는 주교재로 그치고, 지역단위 환경 부교재를 지역시민대표와 환경관련기관 및 단체의 협조 속에 긴밀히 만들어 이를 보완하는 방법등을 생각할 수 있다. 이때 지역사회의 규모는 앞에서 언급한 동양적 사유를 감안할 때 당연히 학교 중심의 소규모 지역사회일 필요가 있다. 이런 의미에서 가장 좋은 것은 학교가 위치한 동(洞)단위로 환경교과 부교재를 만들어 사용하는 것이다.

지역사회에서 환경 교과서를 자체 개발하여 지역사회 환경문제 중심으로 그 내용을 다룰 경우 첫째, 무엇을 어떻게 실천해야 되는지에 대한 감각을 피부적으로 가장 절실하게 자신의 문제로 느끼게 함으로써 <지역사회의 생태적 중용>이 무엇인지를 자신의 문제라는 차원에서 인식할 수 있다. 자신이 실제로 거주하는 지역사회에서 경험하는 환경문제를 통하여 환경문제를 보다 가깝게 인식함으로써, 지역사회를 먼저 친

환경적 사회로 만들도록 실천하는 환경교육이 되는 것이다. 둘째, 장소감(場所感) 혹은 지역감(地域感)에 대한 환경교육이 가능하다는 점이다. 情意的 환경교육에서 포함되어야 할 지역은 지역 그 자체에 관한 환경지식보다는 지역에 대한 소속감 애착심 등이 우선되어야 한다는 것이며 이것은 자신의 살고 있는 곳이 자신의 집과 주변의 편의시설이 아닌 환경이라는 보다 큰 틀로 삶의 場을 확대해 가기 위한 것이라고 하겠다. (강지영, 2000) 이를 토대로 국가와 세계의 환경 문제를 접근해 가는 것이다. 이것이 동양적 사유에서 말하는 삶의 장소를 근간으로 하는 호혜적 감응을 실현하는 길인 동시에, 자연적 질서의 파괴에 대한 우환의식의 발로가 된다.

2. 내적조건; 생활세계의 복원과 의사소통적 환경교육

생활세계는 현상학의 세계이고, 스스로 그려 할 수 있는 세계이며, 공동체 사회의 의사소통체이다. 하버마스의 의사소통행위이론에 기반하여 환경문제를 본다면 진정으로 생활세계가 복원되기 위해서 경제와 생태의 체계적 갈등구조를 풀어야 하고 그 복원된 생활세계가 바로 환경교육에서 강조하는 생태적 경제사회이며, 갈등구조를 풀기위한 환경교육의 형태는 어떤 것이어야 하는가를 앞에서 언급한 <그림 1>의 도식과 같은 맥락이다.

하버마스는 의사소통행위이론의 이론적 배경이 된 보편적 화용론에서 규범적 행위 근거를 찾으려 했지만 사실상 그 규범적 행위가 발현될 수 있는 통로를 근대 및 현대 사회에서는 가지

지 못하고 있다. 이에 대하여 우리식 환경교육에서는 첫째, 하버마스가 말하는 보편화용론의 규범적 행위근거 이전에 호혜적 감응론(互惠的感應論)이 먼저 도출될 필요가 있다는 것을 강조하고자 한다. 이것은 마치 하버마스가 발화수반 행위에 근거하여 주장하는 언어 안에 내재된 규범적 당위가 아니라 호혜적 감응론(互惠的感應論)이 보편화용론(普遍話用論)의 규범적 근거보다 먼저 필요하다는 점을 강조하는 것과 같다.²⁹⁾

따라서 호혜적 감응론을 환경교육적으로 도입한다면 무아집(無我執) 상태의 사고 훈련과정 등을 통한 간접적(間接的 教育) 방식³⁰⁾이 이러한 동양적 생태사유체계를 살려서 도입될 수 있는 대표적 사례가 될 것이다. 그렇기 때문에 현재 진행되고 있는 서구 중심의 환경교육에서처럼 개인의 환경의식에 주안점을 두는 것 보다 복원의 주장처럼 사회가 생태적일 때 사람들은 생태적 행위를 할 수 있다는 것을 원용하는 환경교육을 시행하는 것이 보다 동양적 사유와 우리식 환경교육체계에 맞을 수 있음을 상기할 필요가 있다. 더 나아가 이와같은 동양적 사유를 바탕으로 한다면 환경교육은 철저한 <삶의 교육>이면서 생활교육이라는 점에 대한 강조가 필요하다. 환경교육의 목표 중에서 가장 중요한 것은 지행합일의 실천에 있으며 이것은 일상성이라는 환경교육의 원칙에 반영되어 있다.

VI. 결 론

이 연구는 환경교육 목표를 동양적 사유에

29) 필자는 水路라는 것은 <물이 흐름>에 중심을 둔 것이므로, 흘러야 한다는 주장만 있는 것이고, 수도는 물이 흐르기 위한 길 자체를 말하는 것으로 결국 완벽한 수도가 조성되기 위해서는 수도가 건설된 다음이라는 것이며 발화수반행위란 결국 물이 흐르기 위한 수도와 같은 것이며 비유하면 사회적으로 話者と 聽者들 사이에 이러한 수도의 역할을 하는 것이 水路 以前에 필요한 것인데 이것이 곧 호혜적 감응관계라는 것이다.

30) 이에 대한 사례로서 필자의 박사논문(연찬-학육방식을 통한 대안적 환경가치교육 방안;1999)에서 제시된 공동체의 헌신 메카니즘을 위한 무아집 훈련과정이나 선수행 방식을 체험교육과 접맥시키는 방법, 생명농법을 통한 노작교육 등은 좋은 사례가 될 수 있다.

바탕을 두어 재구성하고 우리식 환경교육의 가능태에 대한 기초이론을 정립하고자 한 첫 시도이다. 우리는 그 동안 서구 또는 미국 중심적인, 경제와 과학에 기저한 환경교육적 틀을 벗어나는 대안적 방법에 대하여 동양적 사유를 중심으로 한 <우리식 환경교육을 정립함>으로써 찾을 수 있을 것임을 많은 분야에서 천명해 왔었다. 이러한 논의들은 비단 동양권에 위치한 우리나라 뿐 아니라 서구의 환경론적 입장에서조차도 익히 주장해 온 바이므로, 이런 주장의 근거에 대해서는 더 이상의 논의가 필요없다고 본다. 그러나 문제는 그 논의들 대부분은 산발적이며, 막연하고, 심하게는 공상적이며 지나치게 비현실적이었기 때문에, 그 주장의 정당성을 인정하는 논의가 많은 만큼, 그것이 환경교육의 방법론으로 정초되기에는 현실적인 어려움이 많다는 논의도 또한 그만큼 많은 것이 사실이었다.

따라서 이 연구는 동양적 생태사유가 서구에 비하여 우월하다는 일반인식을 떠나 구체적으로 무엇이 우리식 환경교육의 바탕이 되어야 하는가에 천착하였다. 그 결과 우리식 환경교육을 위한 모든 동양적 생태사유의 지향점을 중용사상으로 제시하고, 그 중용사상이 개인의 가치관으로서 머무르는 것이 아니라 개인의식으로서의 중용 개념이 사회적 중용으로 자리잡을 수 있도록 하는 사회의식적 작동체계를 분명히 있음을 설명하고 그 작동체계가 바로 우리식 환경교육의 본령이 되어야 함을 밝힌 것이다. 그 결과 동양적 생태사유를 환경교육적으로 흡수하는 우리식 환경교육이 되기 위해서는 외적조건으로 철저한 지역성에 근거한 환경교육이 되어야 한다는 점과 내적조건으로 하버마스가 말한 생활세계의 복원이 이루어져야 하며 그런 의미에서 우리식 환경교육이란 철저히 삶의 교육이어야 함을 동양철학적 사유체계를 근간으로 하여 이론적으로 밝혔다. 아울러 이것이 가지는 실제 사회에서의 환경교육적 함의는 소규모 지역사회에 근거한 환경교과가 보조적으로 작성되어 생활세계가 복원된 의사소통적 환경교육이 이루어질 수 있는 사회인식의 확대와 정책지원이 필요하다는 점과 동양적 사유에 근거한 환경교육 방

법의 지역적 생활세계의 여건을 조성해 가자는 것이다.

20세기까지의 학문이 거의 모든 분야에 걸쳐 합리성을 전제로 한 효율중심의 학문이었음을 부인할 수 없으며, 따라서 그 학문을 토대로 한 교육도 또한 효율중심적 사고의 교육일 것이기에, 20세기까지의 교육은 그 중심 화두가 경제와 과학이었다면, 21세기의 환경교육의 화두는 이 모든 효율중심의 패러다임을 대체하는 대안적 교육이 되어야 하는 것은 자명하다. 그러므로 환경교육의 환경교육은 경제와 과학이 가지고 있는 합리적 틀을 결합한 정도의 것이 아니라, 효율중심의 거대한 패러다임을 바꾸어 가기 위한 첫 디딤돌과 침병의 역할을 해야 하는 시대적 당위성의 길잡이로서의 교육인 것이다.

<참고문헌>

- 강지영(2000). 장소와 장소감을 통한 환경교육방안, 2000-1학기 서울대학교 환경교육협동과정 세미나 자료.
- _____ (2000). 7차 교육과정에서의 환경교육 위상에 대한 고찰: 범 교과학습으로서의 '환경교육'을 중심으로. <http://plaza1.snu.ac.kr/~enviedu>.
- 권덕주(1985). 중용해제, (屬, 김시준, 大學中庸) 서울: 혜원출판사.
- 계명대학교철학연구소(1996). 하버마스의 비판적 사회이론. 서울: 문예출판사.
- 김용욱(2001). 노자와 21세기, EBS 교육방송 CD자료.
- 김태경(1997). 體用論에 의거한 환경윤리교육, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 문순홍(1999). 시간, 공간 그리고 생물 지역론, 생태학의 담론 - 담론의 생태학, 서울: 숲출판사: 290-331.
- 박병기(1996). 윤리학과 도덕교육, 서울: 인간사랑,
- 박성희(1997). 지리수업에서 지역사회 환경관련 자료의 활용에 관한 연구, 지리교육논집.

- 38, 36-43
- 박이문(1998). *자연·인간·언어*. 서울: 철학과 현실사.
- 김승동 편저(1998). *역(易)사상사전*. 부산: 부산대출판사.
- 윤평중(1990). *푸코와 하버마스를 넘어서*. 서울: 교보문고.
- 이규호(1994). *말의 힘*. 서울: 제일출판사.
- _____(2000). *대화의 철학*. 서울: 시공사.
- 이상익(2001). *유가사회철학연구(儒家社會哲學研究)*, 서울: 심산출판사.
- 임병덕(1999). *키에르케고르의 교육 방법론*, 서울: 교육과학사.
- 전경갑(1995). *현대와 탈현대의 사회사상*. 서울: 한길사.
- 정호근 외(1997). *하버마스 이성적 사회의 기획, 그 논리와 윤리*. 서울: 나남출판사.
- 정재걸(1984). 키에르케고르의 주관적 지식과 교육. 도덕교육연합회, *도덕교육연구*, 제2집, 주희. *中庸章句*, 김혁재 校閱, 서울: 명문당.
- 표재명 외(1994). *헤겔에서 리오타르까지*. 서울: 지성의 샘.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*, New York: Teachers College, Columbia University, 46.
- Beinfield and Korngold (1991). "Understanding Human-Earth Relationships Through Storytelling and Memory".
- Hungerford, H. R., (2002). Responsible Citizenship and the Affective Domain in the Environmental Education, *한국환경교육학회 2002년 국제학술대회 발표논문집*.
- Luman, Nikls (1990). *Oekologische Kommunikation*. 이남복 역(2001) *현대사회는 생태학적 위협에 대처할 수 있는가?*
- Palmer, J. (1994). *The Handbook of Environmental Education*, London and New York, 37-40.
- Tuan, Yi-Fu (1977). *Space and Place: The perspective of experience*, 구동희·심승희 역(1995), *공간과 장소*, 서울: 대운, 17.