

장소감의 환경교육적 의의

권영락* · 황만익

(*서울대학교 교육종합연구원)

The Significance of Sense of Place in Environmental Education

Young-Rak Kwon* · Man-Ik Hwang

(*Visiting Researcher, Seoul National University)

Abstract

The aim of this study is to explore the meanings and significance of sense of place in environmental education. Sense of place is related to affective aspect of human, means emotional bonds to place where he live.

In general sense, place is referred to a location on the earth but is not confined to physical settings or space. It is a construction reflecting human experiences and meanings and being center of meaningful experiences in everyday life. Recently there are many environmental educators emphasizing lived experience as a way to develop environmental sensitivity or intimacy toward nature.

Environmental education should be practiced in the place where the participants live and reflect locality including social and cultural characteristics as well as natural features. In addition, it should provide opportunities for participants to have an lived experience where they can get the sense of bonds to place or connectedness. It is the significance that sense of place has.

If you get sense of place, sense of bonds to place, you are likely to feel much more belongingness and attachment to place, which in turn become a basis for a variety of activities to conserve and improve the place and will develop an ecological self.

Key words : place, sense of place, ecological self

* 본 논문은 투고자 중 권영락의 박사학위 논문의 일부를 수정한 것임.

* 2005. 6. 30 접수, 7. 13 심사완료, 7. 16 게재확정

I. 서론

환경교육의 개념이나 목적은 환경을 인식하는 방법과 관련되어 시대마다 달라져왔다. 환경교육의 초기에는 생물·물리적 환경의 측면만을 강조하다가 점차 사회·문화적 측면의 환경까지를 중요하게 고려하게 되었으며, 이에 따라 환경교육은 환경 및 환경 문제에 대한 과학적 지식의 획득에 중점을 두다가 점차 가치, 태도의 함양을 중시하는 방향으로 변화되어 왔다(남상준, 1995: 58-59). 이는 환경교육의 최종 목표가 인식적 기술이나 기능이 아니라 태도의 형성이기 때문이며, 이 점에서 환경교육의 목표는 다른 학문 영역과 구별될 수 있다(Link, 1980: 29). 즉 환경에 대한 건전하지 못한 태도와 가치는 생태학적 지식의 결여에 원인이 있는 것이 아니라 사람들의 인성에 도덕적, 심미적 측면이 충분히 발달하지 못한 것에 기인한다는 것이다(Benedict, 1991; 남상준, 1995: 73에서 재인용).

따라서 이러한 도덕적, 심미적 차원의 발달을 위해 보다 정의적인 영역에 중점을 두는 환경교육이 강조되기 시작하였고, 태도나 가치와 같은 정의적 영역의 목표를 가장 잘 달성할 수 있는 방법으로 체험환경교육이 대두되었다. 우리나라에서도 1990년대 체험환경교육이 강조되기 시작하여 이후 지속적으로 환경교육에서 중요한 영역으로 간주되고 있다.

체험환경교육이 강조되고 활성화되기 시작한 것은 기존의 총격 요법식 진략과 지식 중심의 방법론에 대한 비판과 더불어 자연에 대한 심리적 친밀감과 관심을 먼저 높여야 한다는 반성에서 시작되었다(최석진 외, 2001: 51). 또한 체험을 통한 교육의 강조는 기존의 학교 교육에 대한 반성, 즉 학교 교육이 학생들의 삶에서 유리된 지식을 일방적으로 주입함으로써 학생들을 주체적으로 사고하고 경험하는 존재로 길러내지 못한다는 것에 대한 반성으로 실제 체험을 통한 교육이 강조되고 있다(이혜영, 2001: 40).

체험이란 신체적 오감을 이용한 직접 경험만을 의미하는 것이 아니라, 학습자의 일상생활이나 삶과 관련되어야 한다. 단순히 학습자들로 하

여금 자주 현장에 가도록 하거나, 어떤 대상을 직접 보고 듣고 만지도록 하는 것이 체험 학습의 방법적 원리라고 보는 것은 바람직하지 않다(양미경, 2001: 174-175). 즉 특정한 상황을 의미있게 해석하고 바라볼 수 있는 준비된 안목이 있는 경우에만 그 상황이 체험될 수 있다는 것으로, 체험 학습의 기본적 조건은 학습자와 상호 작용할 수 있는 유기적인 맥락을 제공하는 것이다.

따라서 체험이란 학습자의 일상적 삶의 맥락과의 관련 속에서만 이루어질 수 있음에도 불구하고 단지 신체적 접촉만을 지나치게 중요시하여, 체험이 이루어지는 교육적 장이 학습자의 일상생활과 별로 관련을 갖지 못하는 경우가 많다. 물론 낯설고 익숙하지 않은 장소에서의 자연에 대한 체험, 예를 들어 자기가 살고 있는 곳에서 멀리 떨어진 곳에 있는 숲이나 갯벌에서의 체험 역시 자연에 대한 혹은 환경에 대한 감수성을 증진할 수 있다. 그러나 이러한 감수성의 증진이 곧 환경 친화적인 행동에 대한 참여를 의미하는 것은 아니다. 환경 감수성의 향상은 환경 행동에 대한 적절한 연결고리가 제공될 때에만 참여를 이끌어낼 수 있기 때문이다.

따라서 체험환경교육에서 제공하는 체험의 기회가 학습자에게 진정한 체험으로 되기 위해서는 학습자의 일상적 삶의 경험과 맥락적으로 연계되어야 한다. 이는 곧 체험환경교육에서 제공하는 체험의 기회가 장소에 기반해야 함을 의미한다. 왜냐하면 장소는 일상적 삶에서 경험의 중심이기 때문이다.

그러므로 본 연구에서는 학습자의 일상적 삶의 경험과 연계되는 체험의 기회를 제공하기 위해서는 장소에 기반한 체험의 기회를 제공하는 것을 제안하며, 이를 위해 장소에 대한 인간의 정서적 감정을 의미하는 장소감(sense of place)의 환경교육적 의미에 대해 고찰하고자 한다.

II. 체험과 장소

일반적으로 경험이 대상과 얼마간의 거리를

두는 것에 비해 반해, 체험은 대상과의 직접적이고 전체적인 접촉을 의미한다. 경험(Erfahrung, experience)이 일반적인 뉘앙스를 갖는데 비해, 체험(Erlebnis)은 삶과 관련된 개별적인 또는 개성적인 경험에 한정해서 사용된다(달타이, 2002: 162). 철학적 의미에서 체험은 개개의 주관 속에 직접적으로 발견되는 의식 내용 및 의식 과정으로 경험과 비교할 때 개개의 주관에 속한 특수적이고 인격적이며 보다 구체적인 것으로 정의되고 있다(강영선 외, 1989: 1077). 그러나 교육학 분야에서는 체험과 경험이 같은 의미로 사용되기도 하고 때로는 다른 의미로 사용되기도 한다(남억우 외, 1988: 68, 1242).

교육적 측면에서 경험은 Dewey에 의해 강조되었는데, 그는 경험을 인간과 환경의 상호작용으로 보았다. 즉 경험론자들이 경험을 인식 주체인 인간과 분리되어 존재하는 외부 세계에 대한 표상의 획득으로 간주하여 인간의 인식 활동을 수동적인 것으로 만든 것을 극복하고자 하였다. 인간은 환경과의 상호작용과 계속성에 의해서 자기개신을 이루는데, Dewey는 이를 '경험의 개조'(조용태, 2002: 145)라고 하였으며, 경험은 주관적 측면과 객관적 측면, 수동적 특징과 능동적 특징, 인지적인 것과 비인지적인 것을 포괄하는 종합적이고 생동적인 특징을 가지며, 외부 세계와 고립적으로 존재하는 것이 아니라 외부로부터 영향을 받으며, 또 거기에 영향을 주는 역동적인 통합체라는 것이다(이돈희, 1993: 52-55).

이와는 달리 Husserl은 과학적 이론의 내용을 이루는 경험과 인간의 내면적 삶의 과정과 분리될 수 없는 직접적 경험을 구별하고, 전자를 경험(Erfahrung), 후자를 체험(Erlebnis)이라고 보았고(이돈희, 1993: 42-43), Dilthey는 이러한 두 가지 의미의 경험을 원용하여, 추상화된 과학적 경험과는 다른 체험이 지닌 생생함과 강렬함을 주장하며, 객관적 세계를 대상으로 하는 자연 과학과 인간의 내면을 대상으로 하는 정신 과학을 구별하였다. 즉 자연과학이 객관적인 사물이나 자연적인 사건을 연구한다면, 정신과학은 개인이나 그가 갖는 의식, 그리고 목적적인 행위 등 인간이 갖는 의미와 그 표현을 탐구의 대상으로 삼

는다는 것이다(Bollnow, 1990: 24). 이와 같이 Dilthey는 체험을 경험 가운데 생생함과 강렬함을 가진 것으로 보고 자연과학에서의 경험과 구분하였다.

Dilthey는 체험을 "삶의 본질과 관련해서 겪게 되는 아주 독특하고 고유한 경험"(달타이, 2002: 162)으로 정의하고, "그 부분들이 하나의 공통적인 의의를 통해 결합된 하나의 통일성"(p.87)으로 보았다. 그는 삶을 형성하고 흐름, 즉 멈춰 있는 흐름이라고 보았다. 동시에 하나의 통일된 구조를 가진 것으로 보았다. 즉 삶의 흐름은 파악이 전혀 불가능한 것이 아니라 일정한 통일성을 갖고 있다는 것이다. 그리고 그 단위가 되는 통일성을 체험이라고 불렀다(p.137). 따라서 체험은 삶과 유리된 것이 아니다. 삶을 영위하는 것 자체가 이미 체험을 그 과정에 내포하는 것이다. 즉 체험이라는 작용 자체가 그 작용의 적용 대상인 삶과 동질적인 것이 된다(김의구, 1986: 24-25).

한편 경험과 체험은 단순히 감성적인 차원만을 의미하는 것은 아니다. Dewey는 경험을 전체적인 활동 과정으로 보고, 외적 활동으로서의 행위와 내적 활동으로서의 사고가 동시에 작동한다고 생각하였다(김병길과 송도선, 1995). 즉 경험은 신체와 정신, 생활과 지식, 즉 행위와 사고를 모두 포함하는 통합적 활동이라고 보았는데, Dilthey도 체험을 감각적 혹은 감성적 차원만이 아니라 사고작용을 담고 있다고 보았다. 그는 이것을 "체험의 지성성(Intellektualität)"(달타이, 2002: 26)으로 표현하였다. 이와 같이 체험과 경험은 감성적이고 감정적인 차원만을 의미하는 것이 아니라, 그 안에 이미 지적 사고 작용을 포함하고 있다.

경험이 포괄적이라면 체험은 좀 더 구체적이다. 즉 체험은 경험 가운데 생생함과 강렬함을 가지는 것이며, 개인의 삶의 본질과 밀접한 관련을 가지는 것이다. 따라서 체험환경교육은 단순히 신체의 오감을 이용한 직접 접촉의 기회를 제공하는 것에서 더 나아가 학습자의 삶과 밀접한 관련을 가지는 체험의 기회를 제공해야 한다.

삶은 언제 어디서건 시·공간적으로 규정된다. Dilthey는 이를 "시·공간적 질서에서의 국지화

(Lokalisierung)"(딜타이, 2002: 79)로 표현하였다. 국지화란 동일한 행위일지라도 어떤 장소와 시간에서 일어나느냐에 따라 그것이 갖는 의미와 의의는 다르다는 것을 의미한다. 일반적으로 자연과학은 장소와 시간을 배제함으로써 일반 법칙을 도출해내는 반면 정신과학은 인간의 행위가 일어난 장소와 시간에 주목한다(딜타이, 2002: 164). 그러므로 정신과학의 영역에 포함되는 교육학에서 인간의 행위가 일어난 장소와 시간을 배제하고 그 행위의 의미가 이해될 수는 없으며, 인간의 행위에 대한 이해는 맥락적 차원에서만 가능하다. 이는 어떤 교육적 목적을 달성하기 위해 교육적 경험을 제공하고자 한다면 학습자들이 처한 상황, 즉 학습자들의 일상생활과 맥락적으로 연계되어야 함을 의미한다. 따라서 체험을 강조하는 환경교육은 특히 학습자의 일상적 경험과 맥락적으로 연계되어야 한다.

일반적으로 장소는 지구상의 특정한 위치를 가리키는 의미로 사용되며, 주로 물질적 공간이나 배경을 의미한다. 그러나 물질적 배경으로서의 이러한 장소는 인간의 인식이나 의식과 분리될 수 없다. 즉 우리가 인식하고 알고 있는 장소는 이미 우리의 인식작용이나 의식작용이 포함되어 있다. 예를 들어 동일한 장소에 대해서 얘기할 때도 사람들의 기억이나 경험에 의해 그 장소에 대한 이미지는 서로 다르게 나타난다. 한번도 가보지 않은 장소에 대해서도 그 장소에 관해 말하는 순간 어떤 이미지를 가지게 되며, 이러한 선입관적인 이미지가 없이는 어떠한 말도 할 수가 없다. 즉 인식 작용과 인식 대상은 분리될 수 없으며, 인식 대상이 없는 인식 작용은 이루어질 수 없다. 따라서 장소는 물질적 배경 혹은 공간으로서의 객관적 실체와 인간의 경험과 의미라는 주관성이 결합된 개념이며, 관념과 실재의 상호작용으로 형성된다.

지리학에서 장소는 다양한 의미로 사용되어 왔는데, 크게 보면, 위치(location)로서의 장소, 장소감(sense of place), 현장(locale)으로서의 장소로 구분된다(Agnew, 1987: 28). 위치로서의 장소는 지표상의 특정 지점을 가리키는 지리적 영역을 의미하며, 장소감으로서의 장소는 장소를 장

소감과 동일하게 간주하는 것으로, 사람들이 장소에 대해 가지는 주관적인 감정을 중요하게 간주한다. 이는 개인적 혹은 집단적 정체성을 형성하는데 있어 장소의 역할을 중시하는 것이다. 현상으로서의 장소는 사람들의 일상적 행동과 상호작용이 일어나는, 즉 사회적 관계가 구성되는 소환경(setting)을 의미한다.

현상학적 접근에 기초한 인간주의 지리학자들은 장소를 물질적 실체로서의 위치가 아니라 인간의 경험이 투영되어 형성되는 것으로 인식하고 있다. 이러한 관점은 인간주의 지리학자인 Tuan과 Relph에 의해 더욱 구체화 되었는데, Tuan(1975)은 장소를 "경험에 의해 구성되는 의미의 중심"(p.152)으로 정의하고, 이는 인간의 사유와 감정, 즉 경험의 영역과 밀접하게 연관되어 있음을 지적하였다. 일반적으로 감정은 주관적인 상태와 관련되며, 사유는 객관적인 실체와 관계되는 것으로 보고, 이 둘을 서로 대립되는 존재로 간주한다. 그러나 Tuan(1977)은 "감정과 사유는 경험이라는 연속체의 양 극단 가까이에 위치하는 것으로 양자 모두가 얽힌 방식"(p.10)이라고 규정하였다. 즉 경험은 사람들이 실체를 인식하고 구성하는 모든 양식을 포괄하는 것으로 후각, 미각, 촉각 등의 직접적, 수동적 감각과 능동적인 시각적 인지, 상징화라는 간접 양식을 포함한다고 보았다(p.8).

Relph(1976)는 현상학적 기초에서 생활세계, 즉 우리가 살고 있는 매일 매일의 생활에서 직접적으로 알게 되고 경험하는 일상의 환경과 상황에 대해 탐구하고자 하였는데, 장소는 이러한 생활세계가 직접 경험되는 현상을 의미하는 것으로, 의미와 활동, 실제 사물로 충만한, 자연과 문화의 복합체로 "일상적인 생활공간의 맥락 속에서 의미있는 경험의 중심"(p.22)으로 정의하였다.

장소는 인간과 자연의 질서가 융합된 것이고, 우리가 세상을 직접적으로 경험하게 되는 중요한 중심이다. 즉 장소는 고유한 입지, 경관, 공동체보다는, 특정 환경에 대한 경험과 의도에 초점을 두며, 추상이나 개념이 아니라 생활 세계가 직접 경험되는 현상이다. 그러므로 장소는 의미, 실제 사물, 계속적인 활동으로 가득차 있으며, 개인 및 공동체의 중요한 근원으로, 때로는 사람

들이 정서적·심리적으로 깊은 유대를 갖게 되는 인간 실존의 심오한 중심이다(Relph, 1976: 141).

그러므로 장소는 물리적 환경에 인간의 가치와 의미가 투영된, 자연과 문화의 복합체이며, 일상생활이 이루어지는 현장으로, 의미있는 경험의 중심이다.

III. 장소감과 생태적 자아

장소감(sense of place)은 일반적으로 장소에 대한 인간의 정서적 감정을 의미하는 것으로, 장소와 인간의 경험이 상호작용하여 형성되는 것을 의미한다. 장소감은 “사람과 소환경(settings)과의 상호작용 혹은 소환경이 어떤 사람에게 의미하는 것으로 소환경에 대한 의식적 삶”(이석환·황기원, 1997: 177) 혹은 “특정 위치와 기존의 공동체에 대한 정서적 연계”(손명철, 1994: 88), “자신의 장소의 역사, 공동체, 자연적 과정에 대한 경험적인 친밀감”(Sanger, 1999: 4-8) 등과 같이 다양하게 정의되고 있다. 이는 장소감을 정의할 때 어떤 측면을 강조하는가에 따라, 즉 장소의 고유한 특성을 강조하는지 아니면 장소에 대한 인간의 경험을 강조하는지에 따라 달라지기 때문이다.

이와 같이 장소감은 크게 두 가지 의미로 구분되는데, 첫째, 어떤 장소가 고유한 물리적 특성이나 상상 가능함(imageability) 혹은 의미있는 사건을 통해 독특하거나 기억할 만한 곳으로 간주될 경우, 이러한 장소의 고유한 특성을 의미한다. 이 경우 그 장소에 가보지 않은 사람들도 그 장소에 대한 어떤 이미지를 형성하며 사람들에게 중요한 의미를 가지게 한다. 둘째, 사람들이 어떤 장소에 대해 가지는 애착을 의미하는 것이다. 일반적으로 인간은 일상생활에서 경험과 기억, 의도를 통해 장소에 대한 애착을 발달시킨다. 고향에 대한 애착이 이러한 경우의 가장 강한 단계라고 볼 수 있다(Pacione, 2001: 353-354).

따라서 장소감의 형성도 두 가지로 구분할 수 있다. 먼저 어떤 장소 자체의 물리적 특성이나

실재적인 혹은 신화적으로 의미있는 사건과 결합되어 중요한 상징적 의미를 획득하는 경우에 형성된다. 두 번째는 일상생활 속에서 개인이나 집단의 경험, 기억, 의도를 통해 장소에 대한 애착의 증가로 형성되는데, 안전함, 친숙함과 같은 감정을 가지게 된다. 전자의 경우에 형성된 장소감은 일반적으로 그 장소에 대한 보편적 이미지를 의미하며 반드시 그 장소에 가보지 않아도 그러한 장소감을 느낄 수 있으나, 후자의 경우는 동일한 공간적 위치에 대해서도 개인이나 집단이 가지는 장소감은 경험이나 기억에 의해 서로 다르며, 특히 거주하지 않는 경우에는 절대 형성되지 않는다(김덕현, 1996: 65).

장소감에 대한 이와 같은 구분 가운데 후자의 경우, 즉 장소에 대한 친밀함이 더 본질적이고 근원적인 장소감이다. 장소에 대한 친밀함은 주로 장소에 대한 애착으로 나타나는데, 이러한 애착은 신성함이나 역사적 사건에 대한 기억과 관계없이 형성될 수 있고, 다른 사람들에 대한 두려움이나 우월감과 상관없이 형성될 수 있기 때문이다. 이와 같은 잠재의식적이지만 깊은 장소에 대한 애착은 “친숙함과 편안함, 양육과 안전의 보장, 소리와 냄새에 대한 기억, 오랜 시간동안 쌓여온 공동의 활동과 편안한 즐거움에 대한 기억과 함께”(Tuan, 1977: 159) 이루어진다.

‘장소에 대한 인간의 유대(bonds)’를 의미하는 장소애착(place attachment)은 장소감과 매우 유사하며 서로를 포함하는 개념이다(Low and Altman, 1992: 2-3). 그러나 장소감은 장소에 대한 유대의 사회적, 지리적 맥락을 고려하고, 거주감이나 미학적 감성과 같이 장소를 느낀다는(sensing of place) 점에서 장소 애착과는 다르다(Hay, 1998: 5).

이와 같은 구분과는 달리 자신의 정체성을 장소와 분리하여 인식하는 정도에 따라, 즉 자아와 장소의 연계의 정도에 따라 비자의식적(非自意識的, unselfconscious) 장소감과 자의식적(自意識的, selfconscious) 장소감으로 구분하기도 한다(Relph, 1976: 65-66). 비자의식적 장소감은 자아와 장소를 분리할 수 없는 상태를 의미하는 것으로, 주체와 객체, 사람과 장소 같은 것들은 쌍으로 존재해야만 완전해지는, 즉 존재의 조건으로

서로를 필요로 하는 상호적인 것이기 때문에 이와 같은 구분은 이것들 간의 관계 그 자체로 대치되어야 한다는 것이다. 즉 자아와 장소를 분리해서 사고하거나 행동하지 않는 경우에 획득된다. 이러한 장소감은 개인의 정체성의 근원을 제공하고 이를 통해 공동체에 대한 정체성을 제공하기 때문에 현대사회에서도 매우 중요하다.

자의식적 장소감은 장소를 이해와 성찰의 대상으로 간주하는 것으로, 외부자 혹은 관찰자로서 장소를 경험하고 장소의 고유한 정체성을 접하고자 할 때 획득된다. 이는 어떤 장소의 모든 특성을 열린 마음으로 느끼려 하며 감정 이입을 통해 공감하고 경험하려는 것을 의미한다.

따라서 장소감은 장소에 대한 인간의 정서적 측면과 관련되며, 경험과 의미를 통해 형성되는 것으로 개인이나 집단이 장소에 대해 가지는 정서적 유대감으로 정의될 수 있다. 그러므로 장소감을 가진다는 것은 자신이 살고 있는 장소에 대한 소속감과 애착을 가진다는 것이며, 그 장소의 보존과 개선에 적극적으로 참여한다는 것을 의미한다. 또한 다른 장소가 가지는 가치와 의미를 이해하는데도 중요한 역할을 하며 궁극적으로 자신이 지구와 연계되어 있음을 인식할 수 있는 토대를 제공한다.

국가나 문화적 경험이 달라도 친환경적 태도와 가치를 가지고 환경친화적인 행동을 하는 사람들은 대지나 이웃과 유대를 맺는 정서적인 경험을 하며, 이를 통해 자신이 지구와 연계되어 있음을 인식하는데(Thomashow, 1996: 9), 이러한 연계감을 인식한다는 것은 생태적 자아(ecological self)를 경험한다는 의미이다.

생태적 자아는 주로 자연에 대한 개인의 연계의 정도를 기술하는데 사용되어 왔다. 이 개념은 자연에 대해 '우리의 자아감(sense of self)을 어떻게 확장하는가에 의해 개인의 생태적 정체성(ecological identity)이 결정된다는 것을 전제한다. 일반적으로 자아는 개인적 선호의 틀과 관련되어 규정되는데, 자신의 신체적 속성이나 능력과 결합되는 개인의 고유한 특질을 표현하는 개념이다. 즉 우리의 신체가 무엇인지 그것이 무엇을 하는 지를 표현하는 것이다. 그러나 자아 개

념에 대해 다르게 생각할 수도 있는데, 그것은 진정 자기 자신인 것과 자기 자신이 아닌 것을 비교하는 것이다. 이러한 자아 개념을 '경험적 자아'라고 하는데(Besthorn, 2002: 55-57), 이는 타자에 대한 동일시(identification)의 정도에 의해 특징 지워진다. 생태적 자아는 이러한 측면의 자아개념이다.

이 용어는 Arne Naess(1985)에 의해 처음 사용되었는데, 그녀에 의하면 "어떤 사람의 생태적 자아는 그 사람이 동일시하는 것과 관련되며", 동일시는 "강렬한 감정 이입을 이끌어내는 상태"를 의미한다(p.22). 즉 "개인의 생태적 자아는 그 사람이 동일시하는 것"에 의해 결정되며, 동일시는 "다른 존재의 이익이나 관심이 자신의 이익이나 관심에 반응하면서 발생하는 자발적이고 비이성적인 과정"을 뜻한다. 그리고 이러한 동일시 과정은 정서, 지각·인지, 영적 경험과 신체적 행동을 포함한다(Bragg, 1996: 93).

Naess는 대자아(Self)와 소자아(self)를 구분하고 이 둘을 서로 대립되는 개념으로 보았다. 소자아란 일반적인 개별적 의미의 자아를 의미하며, 대자아란 우주의 모든 생명체와 그들 각각의 소자아를 포함하는 것으로, 심층생태주의자(deep ecologist)들은 최대의 "대자아 실현(Self-realization)"을 최고의 이상으로 삼는다(송명규, 1999: 473). 즉 최대의 대자아 실현은 모든 생명을 살게 하는 것으로 달리 말하면 '우주적 공생(universal symbiosis)'을 의미하는 것이다(Naess, 1993: 209).

대자아의 실현은 보다 넓은 범위의 동일시를 의미하는 것으로, 정신적으로 성숙한 인간은 편협한 자아(narrow ego)와의 동일시에서부터, 다른 사람들, 다른 종들, 생태계, 더 나아가 생태권(ecosphere) 자체와의 동일시를 이룰 수 있는데, 이러한 영적·정신적 성장이 생태적 자아로의 변화 과정이라는 것이다(Sessions, 1993: 165). 즉 심층생태주의자들에게 자아 실현은 자기 동일시를 모든 자연 세계로 확장해가는 과정으로 대자아의 실현을 의미하며, 생태권 전체와 일체가 되는 것을 의미한다. 따라서 생태적 자아를 경험하는 과정은 정신적 성숙의 과정이 된다.

생태적 자아의 본질은 자연에 대한 각 개인의 직접적이고 생생하고, 감각적인 경험을 통해 인간성에 내재된 우주의 모든 존재들에 대한 상호연계감을 다시 엮어 내는 것이다(Diamond and Orenstin, 1990; Besthorn, 2002; 59에서 재인용). 그러므로 생태적 자아를 경험한, 즉 정신적으로 성숙한 인간은 다른 생명체가 기쁨 때 기쁨을 경험하고, 그들이 슬플 때 슬픔을 나눌 수 있다(박정자, 2000: 65). 그러므로 생태적 자아를 경험하는 것은 자연과의 개인적, 집단적 관계에서 근본적인 인식의 변화를 가져오고, 친환경적 행동과 의사 결정을 하게 하는 매우 중요한 기회이다.

이와 같이 생태적 자아의 발달은 정서적, 인지적, 지각적 경험을 필요로 한다. 그리고 생태적 자아를 경험한다는 것은 보거나 경험한 것이 자신과 유사하거나 동일하다고 느끼는 것으로 자아와 외부의 경계가 무너지는 것을 의미하며, 위협에서부터 신체적 방어나 영양을 섭취하는 것과 같은 자발적인 생태적 행동을 한다는 것을 의미한다.

자발적인 생태적 행동이란 의무감이나 어떤 도덕적, 심리적 억압 때문에 해야만 하는 행동과는 다른, 어떤 행동을 함으로써 즐거워지고 편안해지는, 즉 자신의 성향을 따르는 행동을 의미한다. 이를 Naess는 Kant의 표현을 빌려 “아름다운 행동(beautiful act)”으로 표현하였다. 아름다운 행동은 의무나 책임감에 기인한 도덕적 행동과는 다른 즐거움과 기쁨 그 자체에 바탕을 둔 행동이다(Naess, 1985: 28-29).

만약 개인들이 동일시를 확장하여 최종적으로 모든 생명, 생태계, 지구 자체로까지 확장한다면, 이타주의나 자기 희생과 같은 환경 윤리는 더 이상 필요 없을 것이다. 이것은 자신과 타자, 이기와 이타간의 분리가 희미해지거나 없어지기 때문이다. 따라서 개인은 어떤 도덕적 억압도 느끼지 않고 자연스럽게 지구를 돌보고 보호할 것이다(Bragg, 1996: 96). 즉 생태적 자아의 형성을 통한 생태적 정체성의 확립은 자연스럽게 도덕적 갈등이나 의무에서 벗어나는 아름다운 행동을 이끌어 낼 수 있으며, 따라서 환경운동이나 환경교육이 대중들에게 주는 도덕적 억압에서 탈피할

수 있다.

생태적 자아의 발달을 위해 심층생태주의에서는 불교에서의 선 수행이나 신화적, 종교적, 철학적 우주관에 대한 감정 이입을 제시하기도 하였지만, 근본적으로 ‘생태적 의식과 자각’ 및 ‘보다 넓은 범위의 자기 동일시를 통한 대자아의 실현’을 위한 방법적 원리로 ‘체험’을 제시하였다(송명규, 1999: 483-484). 왜냐하면 체험은 지각과 인지, 정서, 영적 경험과 신체적 행동을 포함하는 직접적 접촉을 필요로 하기 때문에 생태적 자아의 형성에 중요한 역할을 하기 때문이다.

한편 생태적 자아의 발달은 다양한 요인들에 의해, 즉 자신이 사는 곳이나 가족의 사회경제적 지위, 문화적 배경, 인종적 가치, 성, 연령 등에 의해 영향을 받는다. 특히 아동은 성인들과 다른 경향이 있는데, 아동기에는 자연의 미적 가치에 중점을 두어야 한다는 점이 공통적으로 지적되었다(Wilson, 1996: 121-122). 따라서 아동기의 자연에 대한 체험은 자연에 대한 지식과 이해의 증진보다 자연에 대한 감수성의 발달과 자연의 아름다움을 느끼는 것에 중점을 두어야 한다. 물론 생태적 자아의 형성과 발달은 생태적 관계에 대한 개인의 인지적, 직관적, 정의적 지각에 따라 매우 다양한 과정을 거쳐 이루어지기 때문에 개인적으로 다르게 이루어진다.

그러므로 교육적 측면에서 생태적 정체성의 확립을 위해서는 학습자의 경험을 매우 중요하게 다루어야 하며, 개방적이고 협력적인 학습의 장을 만드는 것이 중요하다(Thomashow, 1996: 181-182). 많은 경우 학습자들은 교사나 교과서에서 배우는 지식이 가장 중요하고 정당하다고 생각한다. 그러나 더 중요한 것은 학습자의 일상적 경험을 이해하고 새롭게 해석하고 바람직한 경험의 기회를 제공하는 것이다.

IV. 장소의 환경교육적 의미

장소는 일상생활의 맥락에서 의미있는 경험의

중심으로, 물리적 환경에 인간의 경험과 의도, 기억이 부여되어 형성된 것이다. 따라서 장소는 우리가 자연을 접하고 인식하는 장이자 너무 익숙하여 잘 깨닫지 못하는 그런 공간이다. 자연과 문화의 복합체로서 장소는 개인과 공동체, 자연 간의 만남이 드러나는 장이며, 인간의 역사적 경험이 누적적으로 쌓여있는 곳이며, 자연에 대한 인간의 인식과 이해가 나타나는, 의미로 채워진 공간이다. 그러므로 인간이 자연과 조화를 이루며, 지속 가능한 삶을 유지하고자 한다면 장소에 대한 이해에서부터 시작해야 한다. 즉 환경교육이 자신의 일상생활 주변에서 시작되어야 한다는 것은 곧 장소에서 시작되어야 함을 뜻한다.

Orr(1992)는 장소의 교육적 가치를 다음과 같이 제시하였다(pp.128-131). 첫째, 장소에 대한 학습(study of place)은 경험과 지능의 통합을 장려한다. 전통적인 교실 수업은 강의와 토론을 중심으로 지능의 성장에만 초점을 두고 있는데, 장소 기반(place-based) 교육은 직접 관찰, 조사, 실험 등을 통해 이를 보완할 수 있다.

둘째, 장소에 대한 학습은 과잉 전문화의 문제점을 보완할 수 있다. 과잉 전문화는 개인의 지능을 약화시키는데, 종합과 분석의 균형을 통해 이를 해결할 수 있다. 장소는 바로 이러한 통합의 경험을 제공한다는 것이다. 즉 현실적 문제에 대해 다른 학문들과 관련되는 지적 학습과 경험적 학습을 위한 기회를 제공한다.

셋째, 장소에 대한 학습은 지적 이해의 수준에서 멈추지 않고, 자립적인 간학문적 학습, 신체적 능력을 고양시키는 실습으로 인해 학생들의 행동을 고무한다. 즉 실제 문제에 대해 다양한 교과를 결합할 수 있는 지적 학습과 경험적 학습을 제공한다.

넷째, 장소에 대한 학습은 자신들이 있는 곳에서 잘 사는 방법을 재교육하는데 중요한 역할을 한다. 장소에 대한 학습은 “그들이 있는 곳에서 잘 사는 것”을 다시 교육하는데 반드시 필요하다. 잘 사는 것은 장소에서의 거류(residing)가 아니라 거주(inhabiting)를 의미한다.

거류민(居留民, resident)은 일시적인 점유자이며, 바로 그 현장(locale)에 거의 뿌리를 내리지 않고, 투자하

지 않으며, 알지 못하고, 거의 관심을 가지지 않는다. 대체(displacement)로 인해, 거류민은 빌딩 사무실, 쇼핑몰, 자동차, 아파트, 교외의 집과 같은 옥내 세계에서 살며, 매일 TV를 4시간씩 시청한다. 이와는 반대로, 거주민(居住民, inhabitant)은 장소와 친밀하고, 유기적이며, 상호 도움을 주는 관계에서 “살아간다(dwell)” 좋은 거주(inhabitation)는 장소에 대한 세밀한 지식과 관찰능력, 돌봄과 뿌리내림(rootedness)의 감정을 필요로 한다(Orr, 1992: 130).

이와 같은 장소의 교육적 가치를 환경교육적 측면에서 본다면, 즉 장소의 환경교육적 의미는 ‘일상성’, ‘연계성’, ‘현장성’이라고 할 수 있다. 일상성은 환경교육의 원칙에서 제시된 것처럼(남상준, 1995: 60-64), 우리 주변의 일상생활에서부터 환경교육이 시작되어야 함을 의미하는데 이는 바로 장소에서 시작되어야 함을 뜻한다. 왜냐하면 장소는 이러한 일상생활의 경험이 일어나는 장으로 특히 경험이 가진 맥락적 차원에 중점을 두기 때문이다. 즉 장소에 기반한 교육을 통해 학습자의 일상생활에서의 경험을 이해하고, 학습자의 사회적, 공간적 맥락과 관련되는 경험의 기회를 제공할 수 있기 때문이다.

생태적 자아는 자아 개념이 자신에서부터 다른 생명, 자연 그리고 지구로 확장될 수 있음을 의미하는데, 자아의 확장은 결국 자신과 자연, 지구가 서로 연계되어 있음을 깨닫는 것을 뜻한다. 따라서 생태적 자아에 대한 자각과 이의 형성은 환경교육의 목적을 달성하기 위한 출발점이며 동시에 목적이 될 수 있다. 그런데 이러한 연계성, 즉 자신이 자연이나 지구와 연계되어 있음을 인식하고 경험할 수 있는 장이 바로 장소이다. 연계성은 수평적 의미와 수직적 의미로 구분될 수 있는데, 전자는 장소에서의 경험을 통해 자신과 공동체, 자연 그리고 지구가 서로 연계되어 있음을 경험할 수 있다는 것을 의미한다.

인간이 자연의 일부라는 사실은 지극히 당연한 생태적 사실이지만 이러한 인식은 감정적, 정서적으로 개인에게 쉽게 다가오지 않는다. 왜냐하면 우리는 전체로서의 자연이 아니라 항상 자연의 일부와 접하고 있기 때문이다. 따라서 개인이 속한 장소와의 경험적 유대를 통해서만 자신과 자연이 연계되어 있음을 인식하고 느낄 수 있

다. 추상적 측면에서 쉽게 자연을 이해할 수 있을지 모르지만, 정서적·감정적 차원에서 공감하기는 쉽지 않다. 실제 개인이 만나는 혹은 접하는 자연은 하나의 전체로서의 자연이 아니라 자연의 부분이기 때문이며, 그것은 바로 장소이다.

또한 장소는 과거의 역사적 경험을 통한 의미와 가치가 부여되어 형성된 것이다. 과거의 경험으로부터 자유로운 장소는 없다. 이러한 과거의 경험의 누층에서 또 다른 활동이나 사건들이 부가되어 새로운 의미를 형성하기도 하고 과거의 경험이나 의미가 강화되기도 한다. 따라서 미래에 대한 추구는 이러한 과거의 역사적 경험에 대한 이해의 바탕에서 시작되어야 한다. 장소를 통해 우리는 시간적 차원에서 인간과 자연이 연계되어 있음을 이해할 수 있으며, 이것이 수직적 연계성의 의미이다.

현장성은 환경이나 자연에 대한 경험이 이루어지는 현장이 바로 장소임을 의미하는데, 이는 구체성과 총체성의 측면을 모두 가지고 있다. 학습자가 환경이나 자연에 대한 직접적인 경험의 기회를 획득할 수 있다는 점에서 구체적이며, 이는 일상성과 밀접한 관련을 가진다. 일상생활에서의 경험이 중요한 이유는 개인에게 밀접할 뿐만 아니라 직접적이고 구체적이기 때문이다.

장소는 물리적 환경에 인간의 경험과 기억을 통해 의미 혹은 가치가 부여된 것이다. 이때 부여된 가치는 다양한 차원을 포함한다. 즉 아름다움이나 신비로움과 같은 심미적 가치, 장소에 대한 특별한 기억을 통해서 형성되는 개인적 차원의 윤리적 가치, 경제적 동거나 이해관계에 따른 경제적 가치 등 다양한 가치가 총체적으로 반영되어 있다. 따라서 장소는 다양한 가치들이 뒤섞여 형성되는 것으로 단순한 집합 이상의 총체적 특성을 가지고 있다. 그러므로 장소에 기반한 경험의 기회를 제공하는 것은 이러한 다양한 가치들을 접할 수 있는 기회를 제공하는 것이며, 이는 환경교육의 원칙의 하나인 통합적 접근을 가능하게 한다.

V. 결 론

오늘날 많은 학생과 교사들이 학교 수업이나 미디어를 통해서 환경 이슈를 접하고 있지만, 이를 통해 획득된 지식은 자연에 대한 직접적 경험과 거의 관련되지 않는다. 즉, 정보는 풍부하지만 경험은 일천하다는 것이다(Haskin, 1999: 60). 이를 해결하기 위해서는 학생들에게 좀 더 복합적이고 복잡한 담론, 즉 현실 세계의 문제 해결을 통해 학생들의 지식에 도전하는 학습 경험을 제공해야 한다(Gough, 1993: 621).

또한 혁명적이고 급진적인 변화에 중점을 두었던 환경교육에서의 담론이 감정 이입적인 경험에 관한 담론으로 이동하고 있다. 환경 문제나 생태적 위기의 해결을 위해 가치와 행동의 급격한 전환과 더불어 사회적 구조와 관념의 변화를 강조하던 환경교육의 흐름이 자연에 대한 친근감이나 친밀감을 형성하는 경험을 제공하는 것이 우선되어야 한다는 것으로 변화되어 왔다. 즉 “아이들이 잘 자라고 역량을 키우기를 원한다면, 아이들에게 지구를 구하는 것을 요구하기 전에, 먼저 그들이 지구를 사랑하게 만들어야 하며”(Sobel, 1996: 39), 지구를 사랑하는 것은 “볼 수 있고, 만질 수 있고, 냄새를 맡을 수 있고 경험할 수 있는 장소를 사랑하는 것에서 가능하다”(Orr, 1994: 147)는 것이다.

따라서 환경교육에서는 장소 상실을 극복하고 장소감을 회복할 수 있게 해주어야 한다. 장소감은 생태적 정체성의 뿌리이며, 생물지역주의(bio-regionalism), 지속 가능성, 물질적 소박함, 공동체, 시민정신, 탈중심화 등과 같은 것들이 통합되어 드러나기 때문이다(Thomashow, 1996: 192-193). 또한 자신들의 자연적·사회적 환경에 대한 학습을 통해 지역 사회에 기여할 수 있으며(Wither, 2000: 16), 다른 사람들과 자신들이 살고 있는 지역에 대한 연계를 강화함으로써 근대성의 특징인 개인의 소외와 고립의 극복을 가능하게 하기 때문이다(Smith, 2002: 594).

장소감의 형성과 발달을 진작하는 환경교육은 삶의 장소로서 환경을 인식함으로써 자연, 자원 혹은 문제로서의 환경이라는 개념에서 벗어나게 한다. 환경교육이 환경 문제의 해결이라는 도구적 목적에서 벗어나 인간의 가치관, 세계관 등의

변화를 통한 지속 가능한 사회를 추구하는 것이 라면, 인간과 자연과의 관계에 대한 인식에서부터 시작되어야 하며, 이는 결국 장소에 기반해야 한다. 왜냐하면 인간이 자연과 만나는 곳은 바로 장소이기 때문이며, 또한 바람직한 환경행동은 먼저 자연에 대한 친밀감과 유대감을 필요로 하는데, 이는 학습자의 일상적 경험에서부터 시작 되어야 하기 때문이다.

〈참고 문헌〉

강영선 외 104명 (1989). **세계철학대사전**, 교육출판공사.

남억우, 박준희, 백현기, 서명원, 성래운, 정우현, 함종규, 황정규 (1988). **최신 교육학대사전**, 교육과학사.

김덕현 (1996). “장소성과 장소구축”, **사회과학연구**, 14(1), 61-83.

김병길, 송도선 (1995). “J. Dewey의 경험 개념”, **교육철학**, 13, 31-49.

김의구 (1986). W. Dilthey에 있어서 삶과 인식: 베를린 초안과 삶과 인식을 중심으로, 서울대학교 석사학위 논문.

남상준 (1995). **환경교육론**, 대학사.

딜타이(이한우 옮김) (2002). **체험·표현·이해**, 책세상.

박정자 (2000). 생태영성론 소고, 서강대학교 석사학위 논문.

손명철 편역 (1994). **지역지리와 현대사회이론**, 명보문화사.

송명규 (1999). “근본생태론과 문화적 생태여성주의간의 논쟁과 그 평행선”, **단국대학교 논문집: 인문·사회과학편**, 34, 471-489.

양미경 (2001). “체험학습의 의미 및 조건의 탐색과 예시자료 개발”, **교육학연구**, 39(1), 167-196.

이돈희 (1993). **교육적 경험의 이해**, 교육과학사.

이석환, 황기원 (1997). “장소와 장소성의 다의적 개념에 관한 연구”, **국토계획**, 32(5), 169-184.

이혜영 (2001)., “현장체험의 내실화방안”, **새교육**, 560, 38-67.

조용태 (2002). **교육철학의 탐구**, 문음사.

최석진, 김인호, 남효창, 박선미, 이소영, 심현민 (2001). **체험환경교육의 이론과 실제**, 한국환경교육학회.

Agnew, J. (1987). *Place and Politics: the Geographical Mediation of State and Society*, Boston: Allen and Unwin.

Benedict, F. (ed.) (1991). *Environmental Education for Our Common Future: A Handbook for Teachers in Europe*, Oslo: UNESCO · Norwegian University Press.

Besthorn, F. H. (2002). Radical Environmentalism and the Self: Rethinking the Concept of Self-identity for Social Work Practice, *Journal of Progressive Human Service*, 13(1), 53-72.

Bollnow(오인탁·정혜영 공역) (1990). **교육의 인간학**, 문음사.

Bragg, E. A. (1996). Towards Ecological Self: Deep Ecology Meets Constructionist Self-Theory, *Journal of Environmental Psychology*, 16, 93-108.

Diamond, I. & Orenstin, G. (eds.) (1990). *Re-weaving the World: The Emergence of Ecofeminism*, Sierra Club Books

Gough, N. (1993). Environmental Education, Narrative Complexity, and Postmodern Science/Fiction, *International Journal of Science Education*, 15(5), 607-625.

Haskin, J. (1999). Place-based Learning: The Technology Frontier in Environmental Education, *Education Technology*, 39(6), 59-63.

Hay, R. (1988). Toward a Theory of Sense of Place, *Trumpeter*, 5(4), 159-164.

Link, R. D. (1980). *Environmental Education in Australia*, Sydney: George Allen & Unwin.

Low, S. M. & Altman, I. (1992). Place Attachment: a Conceptual Inquiry, in I. Altman, and S. M. Low, (eds.) *Place Attachment*,

- New York: Plenum Press, 1-12.
- Naess, A. (1985). Self-realization, in J. Seed, J. Macy, P. Felming, and A. Naess (eds.) (1988). *Thinking Like a Mountain*, New Society Publishers, 19-30.
- Naess, A. (1993). The Deep Ecological Movement: Some Philosophical Aspects, in Michael E. Zimmerman, *Environmental Philosophy*, Prentice-Hall, 193-212.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Tradition to a Postmodern World*, State University of New York Press.
- Orr, D. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*, Island Press.
- Pacione, M. (2001). *Urban Geography*, Routledge.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*, Pion Limited.
- Sanger, M. (1999). Sense of place and Education, *Journal of Environmental Education*, 30(4), 4-8.
- Sessions, G. (1993) Introduction, in M. Zimmerman, et al., (eds.) *Environmental Philosophy: From Animal Rights to Radical Ecology*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 161-170.
- Smith, G. A. (2002). Place-based Education, *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*, Barrington, MA: Orion Society.
- Thomashow, M. (1996). *Ecological Identity*, MIT Press.
- Tuan, Y. F. (1975). Place: an Experiential Perspective, *The Geographical Review*, 65 (2), 151-165.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press.
- Wilson, R. A. (1996). The development of the Ecological Self, *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 121-123.
- Wither, S. (2000). Local Curriculum Development and Place-based Education, Ph.D Dissertation, University of Denver.