

대학생 환경동아리 활동의 교육적 의미

주형선 · 김종욱*

(서울대학교 교육종합연구원, *서울대학교)

A Study on the Educational Meaning of an Undergraduate Student's Environmental Club Experience

Hyung-Seon Joo · Jong-Wook Kim*

(Visiting Researcher, Seoul National University · *Seoul National University)

Abstract

This study investigates an undergraduate student's environmental club experience by employing a biographical research method. The informant has been member of the environmental club since he is a freshman. The purpose of this study is three points. First, which theoretical framework is suitable to explain the characteristics of environmental club experience? Second, what is the characteristics of the informant's environmental club experience analysed by means of the theoretical framework? Finally, what is the educational meaning of environmental club experience? As a result, I find that environmental identity is very powerful framework to explain the characteristics of environmental club experience. Also, I explain the informant's environmental club experience as the formation of environmental identity by changes in three aspects. In the informant's life, cultural world of environment/environmental movement becomes salient which is closely connected with development of agency in the world and understanding how environmental problems can be solved. It is argued that environmental club experience has educational meaning in the studies and practices of environmental education, as follows. Environmental club experience has implications of redefining the goals of environmental education, and improving environmental problem solving learning. Finally, the informant's environmental identity is considered as reflexive identity which is formed through personal reflection of his experience.

Key words : environmental identity, educational meaning, environmental club

* 본 논문은 투고자 중 주형선의 박사학위 논문의 일부를 요약·정리한 것임.

* 2005. 6. 30 접수, 7. 18 심사완료, 7. 20 게재확정

I. 서론

서구 사회를 중심으로 1960년대 이후 환경위기에 대한 대중적 관심은 증가했고 이는 지구의 자원을 보호하기 위한 정부나 지역 공동체의 노력으로 가시화된다. 환경교육 역시 환경의 질에 대한 국제적인 관심에서 출발한다. 1970년대 이후 일련의 국제회의를 통해 시작된 환경교육에 대한 논의를 살펴보면, 환경교육은 모든 교육에 스며드는 요소로 간주된다(UNESCO·UNEP, 1975; 1977; 1987). 이때 교육은 환경교육적으로 의미 있는 다양한 경험을 포괄하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 이들 경험은 전통적인 의미의 학교 교육뿐만 아니라 가족과 또래 집단, 지역 사회, 직업, 책, 대중 매체, 박물관, 공원 등 광범위한 원천에서 발견될 수 있다(Falk, 2005). 본 연구에서 환경 경험이란 환경교육적으로 의미 있는 경험이 될 수 있는 이러한 원천들을 말한다. 따라서 이들 환경 경험 속에서 학습자가 무엇을 경험하고, 특정 경험이 환경교육적으로 의미 있어지는 조건은 무엇인지, 서로 다른 경험에서 이러한 조건은 어떻게 달라지는 지 등은 환경교육 연구의 중요한 과제가 될 수 있다.

하지만 그간의 환경교육 연구를 살펴보면, 교실 상황이나 야외에서 그리고 대중매체 등을 통한 환경 경험이 환경 태도나 가치, 친환경적 행동 등과 같은 학습자의 환경적 특성의 유의미한 예측자인지를 측정하는(Newhouse, 1990; Smith-Sebasto, 1995; 최현정 외, 2000) 데에만 집중되어 있다. 많은 경우에 이들 환경 경험의 의미는 경험과 환경적 특성 사이의 통계적 상관관계로 평가되어 왔다. 흔히 '의미있는 삶의 경험(significant life experience)'에 대한 연구로 불리는 일련의 연구들(Palmer, 1993; Chawla, 1998)은 학습자들의 경험에 보다 관심을 기울이는 것으로 보인다. 하지만 이들 연구 역시 학습자가 무엇을 경험하는지에 초점을 맞추는 것보다, 현재의 성인이 환경에 관심을 갖는데 영향을 미친 '형성적 경험(formativ experience)'을 확인하고 이를 이들의 삶에서 '재생(Tanner, 1998)' 하는데 환경

교육의 목적이 있다고 본다는 점에서 그 이전의 연구들과 동일한 한계를 갖는다. 이러한 연구 경향은 환경 문제를 해결하기 위한 한 방편으로 그 필요성이 제기된 이래 현재까지 지속되어온 환경교육의 특성과 깊이 관련된다. 하지만 이러한 결과 중심적인 접근은 그 의도와 달리 학습자들의 '환경적 특성이 어떻게 형성되는가'라는 질문에 설명력 있는 해답을 내놓고 있지 못하다. 이들 연구에 깔린 가정이 여기에 대한 원인으로 지적될 수 있다. 기존 연구들이 가치롭게 여겨지는 근거는 학습자의 환경적 특성을 향상시키는 것으로 조사된 특정 경험이 다른 학습자들에게도 동일한 결과를 가져올 것이라는 가정에 있다. 하지만 학습자들의 환경적 특성은 Chawla(1998)의 지적처럼 개인의 내적 환경과 외적 환경 사이의 상호작용으로 형성된다. 학습자의 '삶의 희망이나 목적(Gough, 1999)' 그리고 그가 처한 사회문화적 '맥락(Miller, 2000)'을 떠나, 학습자의 환경적 특성을 친환경적으로 변화시키는 '보편적인' 환경 경험은 존재하지 않는다. 앞으로의 연구는 '학습자가 무엇을 경험하는가'에 보다 관심을 기울이는 동시에 그 방향은 인식 주체인 학습자가 그가 처한 삶의 맥락 속에서 자신의 경험을 해석하여 나름의 환경에 대한 의미를 구성해 나가는 과정을 이해하는 데 있어야 한다. 학습자의 환경경험의 특성을 의미 구성 과정에 대한 이해를 통해 파악하고자 하는 것은 경험의 의미는 그 사태 자체로 주어진다기보다 성찰 과정을 통해 구성(Bruner, 1986, p. 3-30)되기 때문이다.

이러한 문제 의식 하에 본 연구에서는 환경 경험의 한 양상이라고 할 수 있는 환경 동아리 활동을 하는 한 대학생의 경험을 사례로 하여, 이 사람이 개인적, 사회적 환경 변화 속에서 자신의 경험을 해석하여 환경에 대한 의미를 구성해 나가는 과정을 밝히고자 한다. 따라서 동아리 활동을 하면서 환경에 대해 어떻게 생각하고, 행동하고 또 믿는지, 그리고 이 과정에서 행하는 방식과 존재의 양식이 어떻게 변화하는지 등이 주요한 질문이 된다. 그런데 이를 위해서는 동아리 활동 경험을 잘 드러낼 수 있는 개념 틀을 새로이 모색하는 것이 필수적이다. 그 동안 많은

연구들이 환경 경험의 의미를 사회적 맥락에서 유리된 심리적 현상이나 인구사회학적 변인의 차원에서 설명하는 환경 태도, 환경 태도의 가치 기반, 환경 의식과 같은 구인으로 협소화 하면서, 경험 자체의 특성을 드러내지 못했기 때문이다. 본 연구는 앞의 연구 결과를 토대로 환경 경험의 한 양상으로서 대학생 환경 동아리 활동이 교육적으로 어떠한 의미가 있는지 논하고자 한다.

본 연구의 사례인 대학생 환경 동아리는 전공 공부나 취업 준비와 같은 현실적 제약 속에서도, '환경'에 대해 자율적인 활동을 벌여나가는 곳이다. 학교에서 교육 경험의 주도권이 교사에게 있으며 미리 정해진 교육 과정에 따라 진행된다면 대학생 환경 동아리는 자기 주도적으로 다양한 환경 경험을 해나간다는 특징이 있다. 본 연구에서 연구 참여자의 수를 1인으로 한 데는 이해의 '폭'보다 '깊이'를 지향하고자 하기 때문이다. 환경 동아리 활동을 하는 구성원 전체를 사례로 할 경우 이들이 공유하는 환경 경험의 특성을 기술할 수는 있지만 개개인의 경험을 심층적으로 밝히는 데는 한계가 있기 때문이다. 그리고 연구 참여자는 특정한 사례이지만 이 사람의 경험은 사회문화적 맥락 속에서 형성된 것으로 공적인 의미를 갖는다(조용환, 1999, pp. 24-26).

이러한 연구 목적을 위해 전기적 연구 방법(biographical research)을 사용하였다. 전기적 연구¹⁾는 질적 연구의 한 부분으로, 매일 매일의 삶 속에서 개인들을 이해하고자 하는 연구(Roberts, 2002, pp. 1-2)이다. 사회적 맥락 속에서 개인의 삶을 이해하기 위해 개인에 대한 이야기와 다른 자료들을 사용하는 전기적 연구는 한 대학생의 환경 동아리 활동 경험의 특성 및 이것의 교육적 의미를 밝히는데 부합하는 연구방법이다.

본 연구에서 연구 질문은 다음 세 가지이다.

첫째, 대학생 환경 동아리 활동이라는 환경 경험의 특성을 드러낼 개념 틀은 무엇인가?

둘째, 개념 틀을 통해 분석한 결과 연구 참여자의 환경 동아리 활동은 어떠한 특성이 있는가?

셋째, 환경 경험의 한 양상으로서 대학생 환경 동아리 활동의 교육적 의미는 무엇인가?

II. 연구과정 및 연구참여자

1. 연구과정

가. 연구참여자 선정

질적 연구에서 연구 현장 및 연구 참여자를 선정하는 과정은 연구자가 연구 현장에 정착하는 과정 및 연구 문제를 구체화하는 과정과 맞물려 있다. 본 연구자는 다양한 환경 경험 가운데 대학생 환경 동아리 활동에 관심을 갖게 되면서, 서울의 한 종합대학 한국대학교에 있는 환경 동아리에 대한 자료 조사 및 현장 방문을 진행하였다. 한국대학교에는 중앙 환경 동아리와 단과대학 환경 동아리가 각각 2군데 있었다. 당시 중앙 환경 동아리 '생명'은 신입생이 많이 들어와 활기찬 새 학기를 맞고 있었으며 다양한 활동을 계획하고 있었다. 2003년 3월, 연구자가 처음 동아리 방문 방문한 이래 '생명' 구성원들은 본인이 세미나나 캠페인과 같은 활동뿐만 아니라 친목 모임에 참여할 수 있도록 개방적이고 우호적인 태도를 보여주었다. 한 학기 동안 지속적으로 동아리 활동에 대한 참여 관찰 및 비공식적 면담을 수행하면서 '생명'이 연구 현장으로 적합하다는 판단을 하게 되었다. 동아리 회원들의 우호적인 반응으로 '생명'이 연구 현장으로 정해졌다.

전기적 연구에서 적당한 참여자의 수를 일괄적으로 정하는 것은 불가능하며 연구의 목적이나 주제에 따라 달라질 수 있다(Goodson & Sikes, 2001, pp. 22-23). '생명' 회원들 가운데 김수연은 동아리 활동을 1학년 때부터 2년째 해오고 있으며 여러 행사에 빠지지 않고 참여하고 있다는 점에서 그리고 면담에 성실하게 참여하고 있다는 점에서 그 조건을 갖추었다고 판단되었다. 연구

1) 전기적 연구에는 생애사, 자서전/전기, 서사 연구, 구술사 등이 포함된다. 연구 참여자는 경험 많은 교사와 간호사, 사춘기 소녀, 노년의 예술가, 학습장애아 등 다양하다.

자의 질문과 의도를 이해하고 연구에 참여할 것을 동의하였기 때문에 최종적으로 김수연이 연구 참여자로 정해졌다.

나. 자료 수집

연구기간은 연구자가 ‘생명’ 방을 방문한 2003년 3월부터 시작되어 2004년 8월까지 1년 6개월 간이었다. 2003년 6월까지의 연구자가 ‘생명’ 활동을 전반적으로 이해하면서 구성원들과 라포(rapport)를 형성하는 기간이었다. 이 기간에도 동아리 방에서의 일상적인 모습 및 세미나와 주요 활동에 대한 참여 관찰을 수행하였다. 참여 관찰 후에는 필드 노트를 작성하였다. 연구 참여자와의 공식적인 면담은 2003년 6월부터 2004년 8월까지 모두 11차례 진행되었다. 면담 시간은 2시간 전후였다. 연구 참여자의 동의 하에 면담 내용을 녹음하였으며, 면담 후에는 이를 전사하였다. 면담 녹취록은 A4용지 15~20쪽 사이였다. 이외에 차를 마시면서 30분 안팎 편하게 이야기를 나누는 비공식적 면담이 서너 차례 있었다. 이 기간에도 주요 활동에 대한 참여 관찰을 계속 진행하고 필드 노트를 작성하였다. 또한 동아리 활동에 대한 이해를 높이기 위해 다른 회원들과 면담을 진행하고 녹취록을 작성하였다. 이 외에 연구 참여자 및 회원들이 동아리 게시판과 개인 홈페이지에 작성한 글과 활동 관련 팸플릿, 진단, 자료집 등을 수집하였다.

다. 자료의 분석과 해석

일반적으로 질적 연구에서는 자료를 수집한 다음 자료를 체계화하고 구조화하는 과정을 거치게 된다. 연구자는 면담 필사본 및 수집한 자료를 몇 차례 반복해서 정독하면서 자료가 어떤 내용을 담고 있는지 파악하려고 했으며 그 내용을 잘 드러내는 말을 가능하면 참여자의 언어로 나타내고자 했다²⁾. 이들을 다시 개념 범주에 따라 묶고 이들 사이의 관련성을 찾아보았다. 이 과정에서 목록(list), 통로표(path/channel), 다이어그램(diagram) 등의 분석 도구를 사용하였다.

‘생명’ 활동을 중심으로 한 수연의 환경 경험의 특성은 코딩 과정을 통해 바로 드러나지 않았다. 자료에서 환경 경험의 특성을 보여주는 요소를 찾는 추론하기(reasoning)와 환경 경험의 특성을 드러낼 개념 틀에 대한 이론적 고찰을 동시에 수행할 필요가 있었다. III장 1절에 정리된 환경 정체성이라는 개념 틀은 관련 논의에 대한 이론적 검토와 추론 과정을 통해 도출된 것이다. 이 과정에서 환경 동아리 활동을 해나가는 시간적 변화 속에서 이를 살펴볼 필요성이 제기되었다(III장 2절). 그리고 환경 정체성 형성 과정으로서 환경 동아리 활동 경험이 환경교육적으로 어떠한 의미가 있는지 파악하고자 하였다. 이 과정은 연구자가 갖고 있는 ‘환경교육’이라는 눈으로 이 자료에 의미를 부여해 간다는 점에서 해석(interpretation)의 과정이다(III장 3절).

2. 연구현장 및 연구참여자의 특성

‘생명’은 1993년 9월, 한 환경 단체가 주관한 대학생 환경교육 프로그램의 참가자들 가운데, 한국대학교 학생이 중심이 되어 그해 12월에 만들어진 환경 동아리이다. 수연이 동아리 활동을 시작한 2002년을 전후로 보았을 때, ‘생명’의 주요 활동은 환경과 사회 문제에 대한 세미나와 캠페인, 현장 활동 등이다. 이 외에 일주일 한 번씩 그 주의 동아리 활동 계획을 의논하는 전체 모임과 다수의 친목 모임이 존재한다.

대학에 들어오기 이전 수연의 정체는 ‘능력을 갖춘 사람’이라고 할 수 있다. 능력의 소재는 학교 공부나 컴퓨터 등 주로 지적인 것이다. 수연은 문학 소녀였던 어머니의 영향 때문인지 어린 시절부터 책 읽는 것을 좋아한다. 또한 바람직한 집단 생활의 모델로 동아리처럼 다수의 자율적인 참여로 운영되는 모임이 자리하는 데는 고등학교 때의 컴퓨터 동아리 활동 경험이 크다. 자연 또는 환경은 수연의 삶에서 크게 부각되지 않는다.

2) 연구하는 현상의 내면적 구조를 파악하기 위해 자료에 등장하는 어휘, 주제, 장면 등에 일정한 코드(code)를 부여하는 코딩(coding) 과정이다.

초등학교 시절에는 건문을 넓히는 학습의 대상이 자 혼자 또는 삼촌과 함께 하는 놀이의 장소이다. 또래 관계가 삶의 전경에 등장한 중·고등학교 시절에는 가시적으로 드러나는 특징이 없다. 환경에 특별한 관심이 있어 '생명' 활동을 시작한 것이 아니라는 수연의 말은 이러한 자연 또는 환경과의 관계의 양상을 반영한다.

III. 연구 결과

1. '생명' 활동을 중심으로 한 수연의 환경 경험의 특성: 개념 틀 모색

학습자의 환경 경험을 이해하는 데 있어, 사회문화적 맥락과는 유리된 수동적인 학습자에 대한 규정을 넘어, 복잡성을 특징으로 하는 존재에 대한 이해의 차원으로 전환될 필요성은 꾸준히 제기되어 왔다(Payne, 2001; Clayton, 2003). 이러한 측면에서 존재의 자기 규정 즉, 정체성(identity)은 학습자를 이해하는데 중요한 개념 틀이 될 수 있다. 학습자의 환경적 특성은 '구현된 존재와 분리하여 이해하기 어려우며, 학습자의 정체가 '환경을 위하거나 적대적이거나 또는 중립적으로' 형성되고, 변화하고, 때로는 모순되면서 지속되는 과정으로 보아야 하는 것이다(Payne, 2001). 본 연구에서 환경과의 관계에서 자기를 규정하는 이 개념을 환경 정체성(environmental identity)이라고 부르고자 한다.

'환경 정체성'은 여러 학문 영역에서 관련 연구가 조금씩 진행되고 있다. 우선 자연 환경에 대한 우리의 인식을 정체성과 관련하여 탐색하는 Thomashow(1995)의 연구가 있다. 이에 따르면 생태적 정체성(ecological identity)은 자신과 동일시하는 대상이 인간 이외의 다른 존재들로 확장되는 것을 의미한다. 각 개인이 생태적 정체성으로 이르는 길은 자연과 자신이 관련되어 있다는 생태적 이해가 내면화될 때 가능하다고 본다. 이 논의가 자연에서의 직접적인 체험을 강조하고 자신을 자연 세계와 연결시키는 데 초점을 맞춘

다면 Kempton과 Holland(2003)는 환경적 실천을 하고 있는 사람들에게 대한 탐구를 통해 이를 '사회적 환경 정체성(social environmental identity)'으로 개념화한다. 이들은 사회적 환경 정체성이 형성되는 과정을 환경 운동이라는 하나의 문화 세계(Holland et al., 1998)에서 자신을 행위자로 인식하게 되는 과정으로 설명한다. 이 과정에서는 부각점(salience), 정체(identity), 실천지(practical knowledge)의 세 측면에서 변화가 일어난다고 본다. 환경이라는 문화적 세계는 부각되는 것은 일상적인 생활 속에서 또는 주변 환경의 파괴를 경험하는 것과 같은 '촉발 사건(triggering event)'을 경험하면서 해당 문제뿐만 아니라 환경 문제 일반에 대해서 각각하게 되는 것을 말한다. 정체는 환경 운동 세계와 동일시하는 것으로 일종의 책임감을 갖게 되었음을 의미한다. 실천지에는 환경운동에 대한 지식과 환경행동 수행법, 환경 실천 참여법 등이 포함된다. 이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서 환경 정체성은 '나는 누구인가'하는 자기를 정의하는 사회적 맥락에 인간적 환경뿐만 아니라 비인간적 환경까지 포함되는 것으로 정의한다. 즉, 환경 정체성은 자신에 대한 정의가 환경이라는 맥락에서 이루어지는 것으로 환경과의 관계 설정을 포함하여 인간관계 및 직업·진로 등 삶의 전 영역에서 점차 환경이 중요하게 작용하는 존재 차원의 변화를 내포하는 개념이다.

수연의 '생명' 활동을 살펴보면 환경에 대한 지식이 증가하는 차원을 넘어, 자기 정의에 환경이 중요하게 작용하고 나아가 환경의 맥락에서 새로운 자기 정의를 내리는 변화가 나타난다. 앞서 살펴본 환경 정체성은 수연의 동아리 활동 경험을 잘 드러내는 개념 틀이라고 할 수 있다. 다음 절에서는 환경/환경운동의 부각, 환경운동 세계에서의 행위성, 환경 문제에 대한 이해의 세 측면에서의 변화를 통해 환경 정체성의 형성을 보다 구체적으로 살펴보겠다.

2. 수연의 환경 경험의 특성: 환경 정체성의 형성

수연의 환경 정체성의 형성은 그의 삶에서 환경이 부각되는 것으로 가시화된다. 이 과정은 그 세계 내에서 행위성을 획득하는 과정이자 환경 문제의 특성을 이해하는 과정이다.

가. 환경/환경운동 세계의 부각

환경/환경운동의 세계가 부각된다는 것은 환경이 지적 추구의 대상일 뿐 수연의 삶에 영향을 미치지 않는 낮은 부각 단계에서 점차 관심 영역 안으로 들어오는 변화를 보이는 것을 의미한다. 나아가 환경이 수연의 일상 생활 및 타자와의 관계, 진로 모색 등 개인적 삶에서 중요해지고 사회적 환경 실천에 주체적으로 참여하게 됨을 의미한다.

동아리 활동 초기 수연에게 '생명'은 '환경' 그 자체보다 '지적 자극, 자율, 학생운동'의 의미가 크다. 환경은 동아리 세미나나 선배들과의 대화를 통해 접하게 된 '페미니즘, 사회구성주의' 등과 같은 새로운 지적 자극 가운데 하나이다. 어렸을 때부터 책을 좋아하고 지적인 것을 추구하는 수연에게 환경 문제뿐만 아니라 다양한 사회 문제에 대해 진지한 이야기가 오고가는 '생명'의 분위기는 동아리 활동을 계속하게 하는 동인이 된다. '술'로 상징되는 권위적인 과나 동문회에 비해 '생명'의 문화는 '자율'적인 것이다. '생명'이 환경에 접근하는 방식에는 '대학생 환경 운동'이라는 동아리 창립 초기의 문제 의식이 반영된다. 하지만 환경에 대한 알아가는 것은 수연과는 떨어진 어떤 것으로 인간 관계³⁾나 전공 공부 등 수연의 삶에 큰 영향을 미치지 않는다는.

이러한 낮은 부각 단계에서 환경이 점차 수연의 관심 영역 안으로 들어오는 변화는 환경 문제가 우리 일상의 문제임을 그리고 환경 운동의 사회적 의미를 깨닫는 전기(turning point)를 통해서이다. 늘 가던 패스트푸드 가게 앞에서 먹고, 자는 일상사가 환경문제의 원천이자 해결

의 출구가 될 수 있다는 자각은 그 한 예이다. 1학년 겨울방학 때, 새만금 갯벌에서 서울까지 동아리 사람들 그리고 간척에 반대하는 지역 주민들과 함께 십여 일 넘게 걸었던 '새만금 유랑단' 참가 경험은 수연으로 하여금 환경 운동의 의미를 몸소 느끼게 한다. 다음의 면담 기록을 보면 '새만금 유랑단'이 수연에게 어떤 의미였는지 드러난다. 그 당시가 새내기 시절을 돌아보고 새하기를 계획하는 시점이라는 것도 수연이 자신의 경험을 해석하는 데 영향을 미친다.

'새만금 유랑단' 끝나고 나니까 뭔가 이런 게 파장이 크구나 그런 생각 들고. '새만금 유랑단' 하면서 아쉬운 것도 있고. 거기 인제 연말 감정상, 그동안 배운 것도 있고 그러니까 이렇게 있으면 안 될 거 같고, 조금씩 바꾸고 바뀌었죠.

면담전사본 중에서(2004.01)

Spiro(1982)는 특정한 문화 체계가 높이 부각되기 위해서는 그 세계가 '진짜고 옳고, 맞다고' 생각하는 단계를 거쳐야 한다고 보았는데 수연이 이러한 단계를 경험한 것으로 볼 수 있다. '환경 운동'의 사회적 의미에 대한 이러한 자각은 수연으로 하여금 '생명' 활동을 함으로써 자신도 환경 운동에 동참하고자 하는, 환경에 대해 제대로 알아야겠다는 의지를 촉발한다. 불안 핵폐기장 문제가 쟁점화 되던 2003년 여름 전라북도 위도 및 부안에서 있었던 '파란'⁴⁾과 환경 활동에 참여한 것 역시 이러한 의지의 발로로 볼 수 있다. 그리고 이처럼 '몸'을 움직여서 환경에 대해 배우려는 노력을 하면서, 누군가의 문제이던 핵 문제는 고통받는 지역 주민들의 문제로, 보다 구체적으로 다가온다. 이러한 자각은 수연이 주민들의 고통에 공감하고 연대하는 사람으로 자기 위치를 규정하는 변화로 이어진다.

하지만 지역 주민들의 핵폐기장 반대 운동에 공감하고 연대 활동을 펼친다고 해서 이 문제를

3) 예를 들어, 동아리 활동 과정에서 쌓은 '환경'이나 다른 분야에 대한 지식은 친구들 사이에서 수연을 '아는 것이 많은 사람'으로 만든다. 하지만 '환경'이 '능력 있는 사람'이라는 수연의 자기정체의 새로운 요소로 등장할 뿐 자기 정의에 영향을 미치지 않는 것이다.

4) '파란'은 1999년 일군의 대학생들이 정부의 울산·울진 핵발전소 건설 계획에 대한 대응으로 시작한 반핵활동대 'Solar Tour'에서 시작한다.

수연 자신의 문제로 여기는 것은 아니다. 그러한 변화는 자신이 할 수 있는 일을 찾아 문제 해결에 스스로 참여해야 한다는 일종의 재형식화(re-formulation)를 통해서이다. 2004년 1월 한국대 교수들의 교내 부지 내 '원전 수거물 관리시설' 유치 제안은 이러한 재형식화에 이르는 촉발 사건이다. 이를 통해 수연은 불안 주민들의 핵폐기장 반대가 정당하고 적극적으로 반대 운동을 적극적으로 퍼왔기 때문에 정부나 사회 여론이 바뀔 수 있다는 '기대'가 환상임을 깨닫고, 스스로를 문제해결의 주체로 세우게 된다.

수연은 환경 문제를 자신이 스스로 해결해 나가야 할 문제로 자임하면서 적극적으로 개인적인 그리고 사회적인 실천들을 조직해낸다. 불안 핵폐기장 문제로 가시화된 우리나라 에너지 문제 해결에 주체적으로 참여해야 한다는 자기 규정은 재생 에너지에 대한 강좌 수강 등 새로운 실천을 만들어내는 추동력이 되고, 여기서 얻은 지식은 퍼포먼스와 자료집의 형태로 교내에 재생 에너지의 필요성을 알리는 또 다른 실천으로 가시화된다. 또한 전공 공부나 책 읽기, 인간 관계와 같은 개인적인 삶에서 환경이 중요한 기준이 된다. 예를 들어 수연은 에너지 문제의 대안에 대해 고민하면서, 학부의 세부 전공을 그동안 해 왔던 '컴퓨터' 쪽에서 에너지 송배 전망을 공부할 수 있는 '시스템' 쪽으로 변경한다. 이것은 초등학교 때부터 오랫동안 하고 싶었던 컴퓨터에 대한 공부를 포기하는 것이기도 하지만, '공부-성공'으로 이어지는 그동안의 지향의 변화를 의미한다. 환경에 대한 고민이 깊어지면서 수연이 오랜 동안 지향해 왔던 것들이 변화하고 환경이 새로운 기준으로 등장하는 것을 볼 수 있다. 즉, 환경이 세상을 보는 일종의 '렌즈'로 작용하는 높은 단계의 부각(Spiro, 1982)이 일어난다.

나. 환경 운동 세계에서의 행위성

수연의 삶에서 환경이 부각되는 과정에서 공통적으로 작용하는 것은 Bruner(1996)가 "스스로 활동을 시작하고 수행할 수 있다는 감(p. 35)"으로 정의한 행위성이다. 그에 따르면 행위성은 감각 운동 기관의 활동성만을 뜻하지 않으며 자서

전적 기억과 관련되는 세계와의 동인적 만남의 기록이다. 행위성은 내적이고 사적이며 완전히 정서적인 것으로 보이지만 우리 자신과 관련을 맺는 사물이나 활동, 장소 등으로 확장되며 책임감이라고 하는 도덕적 측면을 포함한다.

'생명' 활동 초기를 보면, 수연은 고등학교 때와 비교해서 환경 문제에 대해 다양한 정보를 접하고 지식이 증가하지만, 아는 데서 끝날 뿐 이러한 문제 해결에 자신이 역량을 발휘할 수 있다는 행위성을 획득하지 못한다. 여기에는 '새만금 간척 사업'이나 '부안 핵폐기장' 건립 문제에서 나타나듯이 복잡하고 추상적인 환경 문제의 특성이 일차적으로 영향을 미친다. 다른 한편으로는 현실 환경 문제를 해결하기 위해서는 일상적인 삶과 이것이 기반한 문화가 변해야 한다는 점이 행위성 발달을 더디게 한다. 새내기 시절 핵문제에 대한 수연의 생각은 이것을 잘 보여준다.

연구자: 반핵이나 핵문제 얘기하면 어떤 생각이 많이 들어?

김수연: 반핵이나 핵문제 이야기 하면은요? 어- 작년까지는 어차피 핵문제 없었기 때문에, 그때는 참 재미없는 문제였기 때문에, 세미나 한다 그러면 원자로가 어떻게 체르노빌 나오고 참 재미없는 거다, 그런 생각 들고. 그래도 우리가 전기를 쓰는데 ... 어찌겠어요? 참 재미없고 어려운 문제다 ...

면담녹취록 중에서(2003. 11)

환경문제를 해결하기 어렵다는 인식은 환경문제에 대해 무관심하게 하고, 무기력함을 느끼고, 자신을 주변화(marginalization)하게 한다. 수연이 이러한 상태에서 벗어나는 데는 환경에 관심을 가진 대학생들의 운동 방식 가운데 하나인 '현장 활동'을 통해 환경 문제가 지역 주민의 문제로 구체화되고, 이들의 고통에 공감하게 된 경험이 크게 작용한다. 하지만 지역 주민들의 반대 운동에도 해결의 실마리가 보이지 않는 현실은 수연을 상심(傷心)하게 한다. 정부 및 우리 사회의 환경의식에 대한 상심은 스스로에게 자신이 문제 해결에 나서야 한다는 책임감을 부여하게 한다. 하지만 책임감을 느낀다고 해서 이것이 바로 실천으로 가시화될 수 있는 것은 아니다. 수연의 경우에 이러한 책임감이 다양한 사회적 실천으로

이어질 수 있었던 데는 동아리 회장이라는 역할이 활동을 조직해낼 필요와 기회를 동시에 준 측면도 있지만 그 동안의 경험을 통해 '실천지'를 갖게 되었기 때문으로 볼 수 있다.

다. 환경 문제 이해하기

수연의 삶에서 환경/환경운동이 부각되고 이 세계에서 행위성을 획득하는 과정은 환경 문제의 특성을 이해하고 이에 대한 나름의 관점을 세워가는 과정이기도 하다. 수연이 환경 문제를 이해하는 데 핵심적인 질문은 '환경 문제가 왜 생겼고 어떻게 해결될 수 있는가?' 하는 것이다.

'생명' 활동 초기, 수연의 환경문제에 대한 이해는 책이나 다른 동아리 활동을 통해 환경 문제의 발생 원인을 사람들이 가진 생각의 문제로 보기도 하고, 사회구조적인 문제로 보기도 하는 서로 다른 관점이 있음을 접하는 수준이다. 이 때의 지식은 외부에 존재하는 공적 지식으로서 수연의 체험 구조에 장착된 지식이 아니다.

그러던 것이 자신의 일상 생활을 해석하는 과정에서, 환경 관련 사건이나 문제에 대한 서로 다른 해석을 판단하는 과정에서 이들 관점의 옳고 그름에 대한 나름의 감을 갖게 된다. 예를 들어 Carolyn Merchant의 『래디컬에콜로지』에 대한 동아리 세미나에서 수연은 환경 파괴의 원인을 제거하기 위해서는 새로운 윤리와 규범의 모색뿐만 아니라 정치적, 경제적 제도들에 도전해야 한다는 저자의 시각이 바로 다가오지 않는다. 하지만 '새만금 간척 사업'과 같은 현실 환경 문제에 대한 서로 다른 관점을 접하고, 나름의 해석을 내리는 과정에서, '정치·경제와 환경'이 어떻게 관련되는지 비로소 이해하게 된다.

수연은 '생명' 활동을 계속하면서 환경 문제를 보는 하나의 관점을 채택한 다음 그것을 신조로 삼아 고수하기보다 이러한 접근이 가지는 의의 및 이론적이고 현실적인 한계에 대해 함께 고찰하게 된다. 그리고 상황에 따라 특정한 관점이 보다 강조되기도 한다. 이러한 예는 고속철도의 '천성산 관통 터널' 문제를 어떻게 의제화해야 하는가 하는 고민에서 나타난다. 수연은 천성산이

희귀한 생명들의 삶터이자 생태적 가치가 높은 곳이 있어서 보전 가치가 있다는 점에 동의한다. 하지만 '천성산 관통 터널'이 아름다운 자연을 파괴하기 때문에 반대한다는 일부 대학생들의 문제 제기는 이러한 문제를 낳는 원천이라고 할 수 있는 '자본의 논리'를 드러내지 못한다는 점에서 비판한다⁵⁾. 환경 운동의 전체 판 속에서 어떠한 문제 제기가 필요한가를 고민하는 것이다. 수연의 환경 문제에 대한 이해는 개인적이고 사회적인 다양한 환경 실천에 참여하고, 그 경험을 반성하는 과정에서 얻은 실천지임을 알 수 있다.

이상에서 살펴본 대로 수연의 삶에서 환경 운동의 세계의 부각은 자신이 이 세계에서 영향력을 발휘할 수 있다는 감 즉 행위성의 관여 없이 어려우며, 환경 문제의 특성에 대한 이해는 행위성 발달의 자원이 되는 것을 알 수 있다.

3. 대학생 환경 동아리 활동의 교육적 의미

환경 정체성 형성 과정으로서 수연의 대학생 환경 동아리 활동은 다음 세 측면에서 교육적 의미가 있다. 첫째, 환경교육 목적의 재설정이라는 측면에서 교육적 의미가 있다. 수연의 동아리 활동 경험에서 나타나듯이 교육의 목적이 학습자가 친환경적인 행동을 하느냐 그렇지 않느냐의 차원으로 한정되는 것은 대단히 제한적인 접근임을 알 수 있다. 따라서 환경교육의 목적은 한 존재의 정체가 환경과 어떠한 관련을 맺는가 하는 환경 정체성의 형성 차원에서 새로이 설정될 필요성이 제기된다. 이처럼 환경교육의 목적이 새로이 정립되는 것은 학습자를 인식의 주체로 보게 한다는 보다 함축적 의미가 있다. 정체성이란 한 존재가 접근 가능한 문화적 자원을 토대로 자기 이해를 생산하는 과정에서 형성되는 것으로 그 주체를 상정하지 않고는 논의될 수 없다. 학습자를 다양한 학습 상황에서 개별적으로 반응하고 이들 경험을 능동적으로 해석하는 주체로 인식할 때 환경교육의 실천과 연구는 지금과 달라질 수 있을 것이다. 또한 수연의 '생명' 활동

5) 수연의 삶에서 '환경'이 점차 중요해지면서 상징적인 의미의 '우리' 안에서도 분화가 일어남을 알 수 있다.

은 '환경 문제 해결 학습'이라는 하나의 학습 유형으로 볼 수 있는데, 현실 환경 문제의 원인과 해결 방안이 무엇인지 스스로 문제 구성하고 나아가 해결 방안을 모색하는 데 주체적으로 참여한다는 점에서 교육적 의미를 찾을 수 있다. 현실 환경 문제에 대한 직접적 참여를 통해 그것이 발생한 사회라는 맥락 속에서 환경 문제의 특성 및 자신의 역할에 대해 학습한다는 점에 그 특징이 있다. 수연이 동아리 회원들 사이의 대화나 세미나뿐만 아니라 각종 캠페인과 현장 활동에 참여하는 일련의 과정은 '문제 공간(Gauthier et al., 1997)'에 머무르는 시간을 길게 하여, 학습자들이 자연과학적, 사회과학적 또는 정치적인 관점에서 환경문제에 접근하는 것이 어렵다는 일반적인 평가와 달리 환경 문제의 복잡성을 이해하게 한다. 즉, 환경 문제에 대한 사회 참여는 환경 의식이 고양된 결과로 나타날 수 있지만, 실천 과정에서 환경 문제의 복합적 성격을 이해할 수도 있는 것이다. 따라서 학습자들이 현실 환경 문제에 참여하는 기회가 보장되고 참여가 교육적일 수 있는 조건에도 관심을 기울여야 한다. 이 때 구성원의 자발적인 참여를 통해 운영되는 동아리로서의 '생명'의 문화는 수연의 주체적인 참여를 가능하게 하는 바탕이 된다. 구성원들 사이에서 이루어지는 환경에 대한 지식과 경험의 소통 그리고 선배⁶⁾라는 역할 모델의 존재 역시 환경 문제 해결 학습의 풍부한 토양이 된다. 마지막으로 '생명' 활동 과정에서 형성되는 수연의 정체성의 특성을 살펴보면 이는 사회의 지배적인 환경인식에 대한 비판적 시각 없이 지적 추구의 대상으로서 환경에 대해 알아가는 합리적 정체성에서, '국가 정책'이라는 이름으로 시행되는 정부의 비민주적인 행정에 반대하고, 핵폐기물의 안정성 문제에 대해 비전문가인 일반 국민들은 전문가들의 판단에 따르면 된다는 전문가주의에 반대하는 저항적 정체성으로, 나아가 자신이 참여하여 근본적인 문제 해결을 모색하는 성찰적

정체성으로 변화한다⁷⁾. 수연의 정체가 부당한 것에 대한 저항을 넘어 환경 문제의 해결에 대한 주체적인 모색으로 변화하는 데는 환경과의 관계에서 자신을 계속해서 되돌아보는 숙고의 과정을 통해서이다. 이러한 자기 성찰 과정은 반성을 통해 변화하고 성장을 도모한다는 면에서 교육적 모습인 동시에 환경과의 관계에서 소외되지 않고 이 세계에 참여하고 실천하는 환경 주체의 형성과정이라는 점에서 그 의미가 있다.

IV. 결론 및 제언

이상에서 살펴본 대로 수연의 대학생 환경 동아리 활동은 존재의 자기 정의에 있어 환경이 중요하게 작용하는 환경 정체성 형성 과정이라는 특성을 보여준다. 그리고 이 과정은 환경교육의 목적이 한 존재의 정체가 환경과 어떠한 관련을 맺는가 하는 환경 정체성의 형성 차원에서 새로이 설정될 필요성을 보여준다는 점에서 교육적 의미를 찾을 수 있다. 또한 현실 환경 문제에 대한 직접적 참여를 통한 '환경 문제 해결 학습'이라는 하나의 학습 과정으로서, 수연 스스로 문제를 구성할 수 있게 하여 환경 문제를 보는 나름의 관점을 갖게 할 뿐만 아니라 해결 방안의 모색이나 평가에 적극적으로 참여한다는 면에서 교육적 의미를 갖는다. 나아가 대학생 환경 동아리 활동 경험은 자신을 끊임없이 되돌아보는 성찰의 과정을 통해 성장하고 환경과의 관계에서 소외되지 않는 환경 주체의 형성 과정이라는 점에서 그 교육적 의미가 있다.

본 연구 결과를 볼 때, 환경교육자들은 학교 교육뿐만 아니라 다양한 환경 경험의 양상에 관심을 기울이고, 학습자들이 한 주체로서 경험의 장에 참여할 수 있는 조건을 마련해야 할 필요성

6) 새내기 때부터 선배는 환경뿐만 아니라 '페미니즘'이나 '사회구성주의' 등 새로운 지식을 제공하는 통로 역할을 한다. 이때, 선배가 제공하는 정보는 일정한 관점에서 해석된 것으로 주류 담론과 차이가 난다. 그리고 선배가 구성원들과 의사 소통하는 방식이나 현장 활동을 조직하는 방식은 선례가 되어 참고하게 된다.

7) 수연의 환경정체성의 특징을 합리적, 저항적, 성찰적인 것으로 개념화하는 데는 정체성에 대한 Castells (1997)의 논의의 도움을 받았다.

이 제기된다. 학습자가 이러한 환경 경험 속에서 무엇을 경험하는지에 대한 연구 또한 필요함을 알 수 있다. 또한 환경교육에서 전기적 연구의 의의 및 교수 학습 전략으로의 가능성에 대한 연구 역시 필요하다 하겠다.

〈참고 문헌〉

- 조용환 (1999). 질적 연구, 교육과학사.
- 최현정 · 윤여창 (2000). "환경보전 행위와 자연관련 경험과의 관계 연구", *환경교육*, 13(1), 53-64.
- Bruner, E. (1986). Experience and Its Expressions. in V. Tuner & E. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*, University of Illinois Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*, Blackwell.
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited:a review of research on sources of environmental sensitivity, *EER*, 4(4), 369-382.
- Clayton, S. (2003). Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition, in Clayton, S. & Opatow, S. *Identity and the Natural Environment*, MIT Press, 317-341.
- Falk, J. H. (2005). Free-choice environmental learning: framing the discussion, *EER*, 11(3), 265-280.
- Gauthier, B., Guilbert, L. & Pelletier, M. L. (1997). Soft Systems Methodology and Problem Framing, *CJEE*, 2, 163-182.
- Goodson, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*, Open University Press.
- Gough, N. (1999). Surpassing Our Own Histories: Autobiographical Methods for Environmental Education Research. *EER*, 5(4), 407-419.
- Holland, D. C., Lachiotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in the Cultural Worlds*, MIT Press.
- Kempton, W. & Holland, D. C. (2003). Identity and Sustained Environmental Practice, in Clayton, S. & Opatow, S.(eds.) *Identity and the Natural Environment*, MIT Press, 317-341.
- Miller, C. (2000). An Open Field, *Pacific Historical Review*, 70(1), 69-76.
- Newhouse, N. (1990). Implication of Attitude and Behavior Research for Environmental Conservation. *JEE*, 22, 26-32.
- Palmer, J. A. (1993). Development of Concern for the Environment and Formative Experiences of Educators, *JEE*, 24(3), 26-30.
- Payne, P. (2001). Identity and Environmental Education, *EER*, 7(1), 67-88.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*, Open University Press.
- Smith-Sebasto, N. J. (1995). The Effects of an Environmental Studies Course on Selected Variables Related to Environmentally Responsible Behavior, *JEE*, 26(4), 30-34.
- Spiro, M. E. (1982). Collective Representations and Mental Representations in Religious Symbols Systems, *On Symbols in Anthropology*, 3, 45-72.
- Tanner, T. (1998). Choosing the Right Subjects in Significant Life Experiences Research, *EER*, 4(4), 399-417.
- Thomashaw, M. (1995). *Ecological Identity*, MIT Press.
- UNESCO · UNEP (1975). *The International Workshop on Environmental Education*, Belgrade, Yugoslavia, Paris, UNESCO.
- UNESCO · UNEP (1977). *International Conference on Environmental Education*, Tbilisi (USSR): Final Report, Paris, UNESCO.