

장소감과 환경 교육

—환경 감수성으로서의 장소감의 환경 교육적 함의를 중심으로—

김현주(오금고등학교)

《요 약》

환경 교육은 책임있는 환경 행동을 하는 시민이 갖추어야 할 교육 성분, 즉 환경 소양을 갖춘 시민 양성을 목적으로 하고 있으며, 환경 소양의 구체적인 하위 요소로는 인지적 지식, 정의적 태도, 의사 결정을 포함한 행동 조절 요인 등을 들고 있다. 그간의 환경 교육은 환경 소양의 요소로서, 지식 중심의 인지 영역을 지나치게 강조해 온 반면, 정의적 영역인 환경 감수성은 공식적인 교육에서 실현하기 어려운 점을 들어 외면해 온 것이 사실이다. 환경에 대한 인식 및 태도 등을 포함하는 환경 감수성은 환경에 대한 학습을 흥미롭게 하는, 환경에 관심을 가지게 되는, 환경을 보존하고자 행동하려는, 선행 조건이라 할 수 있다. 그러므로, 학습자의 의미있는 생활 경험속에서 형성되는 환경에 대한 태도 즉, 장소감은 구성주의 교수·학습 과정에서 반드시 파악되어야 할 학습자의 사전 개념이며, 의미를 구성하도록 고취시켜야 할 요소가 된다. 실제로 장소감을 통한 지역 환경 프로그램이나 장소 만들기는 책임있는 환경 행동을 이끌어내는 주요 요인임을 시사해 주고 있다. 의미있는 생활 경험은 구체적인 장소를 기반으로 하고 있으며, 이런 경험은 장소 속에서 뿌리내리고, 장소와 관계를 설정하는 것 즉 장소감을 통해 이루어진다. 따라서, 환경 교육에서 인간 행동의 자발적인 변화를 위해서는 환경 감수성을 일깨우는, 장소감을 복돋울 수 있는 교육 경험에 대한 논의가 이루어져야만 할 것이다.

주제어 : 책임있는 환경 행동, 환경 소양, 환경 감수성, 장소감

I. 들어가며

Tanner는 “의미있는 생활 경험”이라는 제목의 글에서 환경 교육의 목적이 미래 세대를 위해 다양하고 아름답고 풍부한 지구를 유지하는 것이라면, 교육자들은 이런 궁극적 목적을 위해 적극적으로 일할 수 있는 정보력을 갖춘 시민을 양성하는데 헌신해야 하고, 환경 교육자들은 그런 사람을 길러낼 수 있는 학습 경험이 무엇인가를 이해하려 노력해야 한다고 강조한다. 그러기 위해서는 충분히 정보를 갖추고, 책임있는 행동을 보여주고 있는 사람들의 생활을 과거로 거슬러가면서 그 경험이 무엇인가를 연구해보는 것이 분명하고

직접적인 방법이 될 수 있음을 시사해준다(Chawla, 1998).

경험은 사람들이 실재(實在)를 인식하고 구성하는 여러 양식을 포괄하는 용어이다. 이러한 양식들은 후각, 미각, 촉각 등의 보다 직접적이고 수동적인 감각에서 능동적인 시각적 인지, 상징화라는 간접적 양식에 이르기까지 다양하다(구동회·심승희, 1995). 이러한 경험은 사람이 겪는 일로부터 배울 수 있는 능력을 의미한다. 경험하는 것은 배우는 것이며 주어진 것에 따라 행동하고 그 주어진 것으로부터 창조하는 것을 뜻한다. 주어진 것은 본질적으로는 알 수 없으며, 알 수 있는 것은 경험의 구조물, 즉 감정과 사유의 창조물인 실재이다(구동회·심승희, 1995).

이런 일상 생활의 경험이 이루어지는 곳이 바로 장소이다. 장소는 이런 경험이 이루어지는 생활 세계의 기본 구성 요소이다. 우리는 장소에 고착되어 있으면서 장소를 다양한 방식으로 경험한다. 특징적이고 다양한 장소란, 장소속에서 살아가는 사람들이 그 장소와 깊이 연루되어 있다고 느끼는 것이고, 장소에 대한 그런 깊은 애착은 다른 사람들과의 밀접한 관계만큼이나 필수적이고 중요하다(Relph, 1976). 환경 심리학의 장소 애착은 지리학의 장소감 개념과 일치하는데, 이런 애착은 개인과 특정 장소간의 감정적 혹은 정서적 유대를 말한다(Vaske and Kobrin, 2001). 환경 혹은 장소와의 유대의 중요성에 대해, Orr는 현시대의 많은 불안과 불만이 장소에 대한 심오한 개념을 의미, 역사, 생활, 치유, 오락, 신성한 기억의 보고로서 그리고, 물질, 에너지, 음식, 공동 행동의 원천으로서 발달시키도록 학습함으로써 치료될 수 있다고 제안한다(Lindholdt, 1999). 그는 이런 학습이 이루어지지 못하면, 물리적으로 자신의 집에서 쫓겨난 비장소적(dis-placced)인 사람뿐 아니라, 어디에 있든지간에 정신적인 방랑자, 홈리스 즉 탈장소적(de-placed)인 사람이 점점 늘어나게 되는 경향이 나타날 것이라고 우려하고 있다. 물장소성(placelessness) 즉, 특징적인 장소를 무계획적으로, 부지불식간에 없애거나 장소의 중요성을 간과한 태서 나오는 표준화된 경관을 일상 생활에서 쉽사리 찾아 볼 수 있다.

그러나 점점 국제화되고 이동성이 많아지는 미래가 다가온다고 해서 환경 교육자들이 장소감을 바탕으로 가르치는 것에 실망할 필요는 없다. 오히려, 장소에 기반한 모든 교육은 환경 교육이 될 수 있다(Orr, 1992). 이와 더불어 교육은 장소에 의미와 가치를 부여해야 하며 학습자를 장소의 맥락속에 스며들게 해야한다(Sanger, 1999). 왜냐하면, 장소는 물리적인 요소이상을 드러내며, 사회적으로 구성된 의미 체계로 여겨지고 학습자의 일상 생활이 이루어지는 장이기 때문이다.

사실, 그간의 환경 교육은 환경 교육의 목적을 책임있는 환경 행동을 하는 시민의 양성으로 전제한후, 책임있는 환경 행동에 영향을 주는 요인이 무엇인가를 알아보고, 추상적 틀을 만든 후에 다시 이를 모든 학습자에게 교육시키는 것이 많은 부분을 차지하고 있었다. 그러나, 우리는 매일매일 살아가면서 직접적으로 알고 경험하는 환경에 많은 관심을 갖고 있으며, 다양한 방식으로 환경을 경험한다는 사실에 주목해야만 한다. 이 글에서는 환경 감수성으로서 장소감 개념에 대한 분석적 고찰을 통해 환경 교육적 함의를 찾고자 한다.

II. 환경 교육의 목적과 환경 감수성

II장에서는 장소감의 환경 교육적 함의를 살펴보기 앞서, 환경 교육의 목적을 확인하고 그 목적으로서 환경 소양 및 책임있는 환경 행동의 구성 요소를 논의한 후, 환경 소양의 요소로서 환경 감수성에 대해 살펴보려고 한다.

1. 환경 교육의 목적

교육의 궁극적 목적은 인간 행동을 바람직한 방향으로 변화시키는 것이라는 데에 교육학자들은 일반적으로 동의하고 있다. 그렇다면, 환경 교육은 인간 행동의 바람직한 방향을 무엇으로 규정하고 있는가? 환경 교육에 있어서 국제적인 지표를 제시한 1976년 베오그라드 현장(Simmons, 1998)에서는 환경 교육의 목적을 환경과 그와 관련된 문제들을 인식하고 이에 관심을 가지면서, 현재의 환경 문제 해결과 새로운 문제의 예방을 위해, 개인적으로 활동할 수 있는 지식, 기능, 태도, 동기, 책임 등을 갖춘 세계인을 길러내는데 있다고 명시하고 있다. 1977년 세계 최초로 열린 환경 교육에 관한 정부간 회의에서는 티벨리시 선언(Simmons, 1998)을 채택하고, 앞서 제시한 세계인을, 책임있는 환경 행동을 하는 시민으로 규정하고, 이 시민은 (1) 환경 및 그 관련 문제를 알아차리고, (2) 환경 및 그 관련 문제를 이해하고 (3) 환경 보호에 적극 참여하고자 하는 동기를 갖고 있으며, (4) 환경 문제를 파악, 해결하는 기능을 갖추고 (5) 환경 문제 해결을 위해 적극적으로 참여하는 사람으로 좀더 구체적으로 제시하고 있다.

이후 환경 교육의 목적에 대한 많은 논의중에서 Hungerford 등(Hungerford et als., 1998)은 최상위 목적으로 책임있는 환경 행동이라는데에 동의하고, 4가지의 하위 수준을 제시하고 동시에 구체적인 목표를 제시하였다(Hungerford and Volk, 1998).

최상위 수준의 목적		환경에 대해 잘 알고, 인간의 삶과 환경의 질이 균형을 이루도록 적극적으로 기여하고자 하며, 그런 능력을 갖춘 시민을 양성하도록 한다.
◇ 책임있는 환경 행동을 하는 시민		
수준 I	◇ 생태학적 기초 수준	생태학적 기초 지식을 충분히 습득하여 환경적 이슈에 대해 생태학적으로 올바른 의사 결정을 할 수 있도록 한다.
수준 II	◇ 개념적 인식 수준 -이슈와 가치	인간의 행위들이 삶의 질과 환경의 질 사이의 관계에 어떻게 영향을 끼쳤는지, 그러한 행위들이 조사, 평가, 가치 명료화, 의사 결정, 시민 행동을 통해 해결되어야 하는 환경 이슈를 어떻게 초래하는지에 대한 개념적 인식을 높이도록 한다.

수준 III	◇ 조사와 평가 수준	환경 이슈를 조사하고, 그 대안을 평가하도록 하는데 필요한 지식과 기능을 습득하도록 한다.
수준 IV	◇ 행동 기능 수준 -훈련과 적용	삶의 질과 환경의 질이 균형을 이루게 하기 위해 적극적으로 책임있는 환경 행동을 취하도록 하는데 필요한 기능을 습득하도록 한다.

결국 위에서 제시한 하위 수준의 구체적인 목표가 이루어졌을 때, 책임있는 환경 행동이 형성되므로, 4 수준이 균형적으로 이루어져야 함을 강조하고 있다.

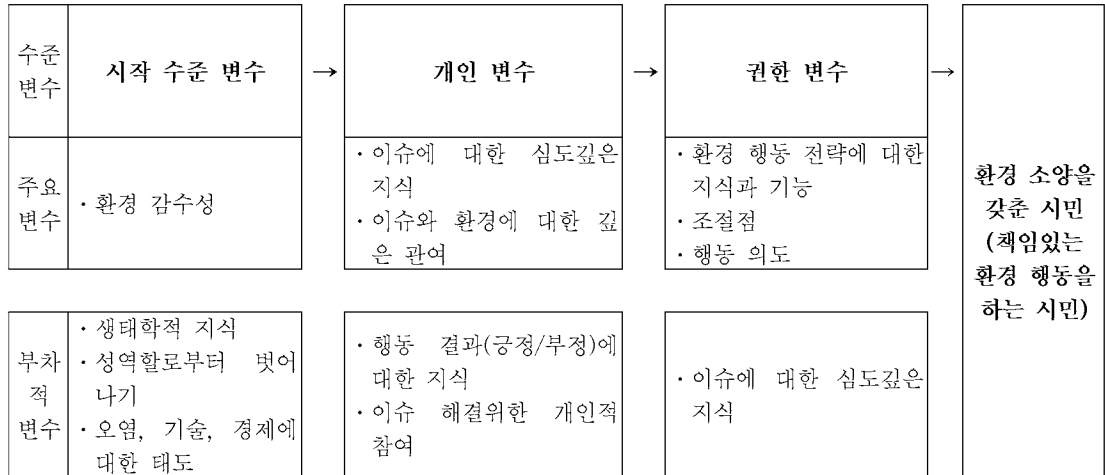
2. 환경 소양

앞에서 환경 교육의 목적이 책임있는 환경 행동을 하는 시민의 양성임을 확인하고, 이에 대한 구체적인 하위 목표를 살펴보았다. 이는 책임있는 환경 행동을 하는 시민이 갖추어야 할 특징이 무엇인가에 대한 논의 즉, 환경 소양을 갖춘 시민이 어떤 인간상인가에 대한 논의로 이어지게 된다. 환경 소양은 ‘책임있는 환경 행동을 실천하기 위하여 개인이 갖추어야 할 교육 성분들’로 정의되며, 환경 교육의 목적과 거의 동일한 의미로 쓰이는 용어이다(박진희, 1998). 그러므로, 환경 소양의 구성 요소를 살펴봄으로써 책임있는 환경 행동에 영향을 끼치는 변수를 확인할 수 있다.

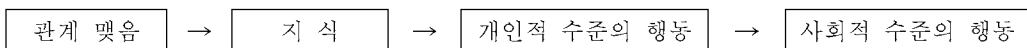
베오그라드 헌장, 트빌리시 선언, Agenda21 등의 원칙을 바탕으로 Hungerford 등, Iozzi 등, Roth, 위스콘신 환경교육센터, 환경교육소양협회 등 많은 환경 교육 기관과 전문가들은 환경 소양의 요소를 분석하여 제시하였는데, 1994년 NAAEE(북미환경교육연합)에서 주도한 포괄적인 환경 소양 구조들은 환경적으로 소양있는 학습자가 K-12단계를 마칠 때까지 알고 행동해야 할 것을 설명하고 있으며, 최근의 가장 영향력있는 작업이다(박진희, 1998). 7가지 주요 요소로서, 인지적 영역(생태학적 지식, 사회정치학적 지식, 기능), 정서적 영역(환경 감수성, 인식), 책임있는 환경 행동의 부가적인 결정 요인들(조절점과 개인적 책임에 대한 인식), 책임있는 환경 행동에 대한 개인과 집단의 참여 등을 꼽고 있다.

그리고, 1968년 ‘환경 소양’ 용어를 처음으로 사용한 Roth(1992)는 세 수준으로 나누어 각 단계별로 모두 달성했을 때, 환경 소양을 갖추게 된다고 주장하였다. 그는 명목적인 환경 소양, 작동적인 환경 소양, 활동적인 환경 소양으로 그 수준을 단계별로 구분하고, 각 수준별로 다시 지식 영역, 정서 영역, 기능 영역, 행동 영역으로 나누어 구체적으로 요소를 제시하였다. 가장 높은 수준인 활동적인 환경 소양을 갖추게 되면, (1) 자신의 행동이 미치는 영향과 결과를 평가할 수 있고, (2) 건전한 환경을 유지시키는 행동을 지지하고, 관련 정보를 수집하고, 대안을 선택할 수 있고 (3) 환경 질저하를 개선 혹은 방어하기 위한 강하고 지속적인 책임감과 참여를 드러내며, (4) 지역 수준에서 전 지구적 수준에 이르기까지 행동을 취하고 일반적으로 지구 전체를 유지하는 활동에 참여하게 된다고 하였다.

Hungerford 등은 환경 소양을 환경 교육의 목적 즉, 책임있는 환경 행동을 하는 시민의 양성과 관련지어 행동 변화에 영향을 끼치는 변수를, 주요 변수와 부차적 변수로 나누고 3가지 수준별로 제시하였다(Hungerford and Volk, 1998).



Henk van Dijk and Lex Stomp(1996)는 환경 교육이 환경적 이슈에 대한 지식과 인식을 일깨우고 환경적으로 친근한 행동을 할 수 있는 기능을 제공해 줄 수 있어야 한다고 주장한다. 환경 교육의 구조틀로서 관계 맺음(정의적 영역:느낌, 태도, 감정...), 이해(인지적 영역:지식), 의사 결정(책임감있는 환경 행동:개인적 수준의 행동, 사회적 수준의 행동) 등이 어떻게 구조적으로 연결되어 있는지 제시함으로써 환경 교육의 목적을 구체화하였다.



지금까지 살펴본 환경 소양에 대한 논의를 요약하면, 환경 소양은 책임있는 환경 행동을 형성시키기 위한 요소로서 환경에 대한 인식과 태도, 감수성을 포함한 정서적 영역, 생태학·사회 정치학적 지식 등과 환경 이슈에 대한 문제 해결 기능을 포함한 인지적 영역, 부가적 결정 요인 등으로 나눌 수 있다. 이런 논의들이 주로 환경에 대한 지식을 중심으로 이루어짐에 따라, 인지적 영역에 대한 구체적인 성분 제시에 그치고 있는 것이 그 한계라 할 수 있다.

3. 환경 감수성

앞에서 환경 소양을 갖춘 시민이 취하는 책임있는 환경 행동의 시작 변수로서 환경 감

수성이 자리하고 있음을 확인하였다. 환경 감수성은 환경과 환경 문제, 이슈에 대한 감정적 시각과 관련이 있다. 이것은 생태적 안정성을 존중하고 인간과 자연 환경과 조화를 이루며 살아야한다는 사상을 진작시키는 역할을 하지만, 이의 중요성을 인식하고 있는 환경 교육자들에게 부분적으로 골칫거리가 될 수 있다. 왜냐하면 환경 감수성과 관련된 변수는 공식 교육 환경에서 명백하지 않기 때문이다(Volk, 1998).

환경 감수성은 환경 소양의 주요 구성 요소인 정서적 영역, 인지적 영역, 부가적 결정 요인들, 책임있는 환경 행동 중에서 정서적 영역이라고 할 수 있다.

NAAEE에서 제시한 정서 영역이 환경 감수성을 지적(박진희, 1998)하고 있는데, 개인으로 하여금 개인의 수준에서 환경 문제와 논쟁점에 대하여 사고하고, 그 논쟁점과 문제들로부터 행동을 취할 정당한 이유가 있다고 판단되면 행동에 옮길 수 있게 하는 개인의 내부에 존재하는 요인들로 규정하고 있다.

Roth(1992)가 구분한 정서적 영역은 자연과 사회 둘 다와 관련된 문제 및 논쟁을 해결하는데 책임을 느끼고 참여하려는 태도와 가치를 말한다. 그는 이 정서적 영역을 구체적으로 11가지로 구분했는데, 전체 환경에 대한 인식 및 감수성, 환경 개선과 보호에 능동적으로 참여하려는 동기화 등이 속한다.

환경 감수성은 티벨리시 선언이 제시한 환경 교육의 주요 다섯 요소 중에서는 인식의 영역에 속한다. 이 선언은 환경 교육자들이 전체 환경 및 그 관련된 문제에 대한 인식과 감수성을 얻도록 가르칠 것을 촉구한다. 환경 교육의 주요 지침에서도 학습자가 어린 시절에 자신의 커뮤니티에 대해 환경 감수성을 갖게 하도록 제안하고 있다(Chawla, 1998). 감수성 개념은 Peterson의 글에 처음으로 등장한다. 그는 환경 감수성의 기초를 형성하는 환경적 관심과 환경적 헌신 뒤에 잠재하고 있는 동기화를 이해하기 위해 여러 경험 연구를 진행하였다. Peterson은 환경 감수성을 감정이입적인 관점에서 환경을 바라보게 만드는 일련의 정서적 요소로 정의하였다. 그렇다면, 감정이입은 무엇을 말하는 것인가? 감정이입은 다른 대상과의 동일시 혹은 다른 대상이 스스로 되어 감정, 사상, 태도를 대신 경험하는 것이다. 환경에 대한 감정이입적인 관점은 개인이 환경에 자신의 의식을 투영하거나 혹은 환경에 내재한 의식과 감정을 개인이 공유하는 것(Bragg, 1996)을 의미한다. 그리고, 이를 자연 환경에 대한 강렬한 매력과 자연과 조화롭게 살고자 행동하려는 의지가 결합된 환경 윤리와는 구분하였다(Chawla, 1998). 이외에 Hungerford and Volk 등(1998)도 감수성을 환경에 대해 감정이입적인 관점을 취하는 것으로 정의하였다.

Henk van Dijk and Lex Stomp(1996)가 제시한 환경 교육의 구조들중에서 관계 맺음은 환경 감수성으로 구분할 수 있는데, 이를 다시 환경을 돌보고 아끼는 감정, 환경에 대한 수용적 자세, 혼란 일상에 대한 경외감 등으로 설명하고 있다.

환경 감수성은 의미있는 생활 경험에 대한 연구의 기초가 된다. 성인이 어떻게 자연 환경에 대한 어린 시절의 기억을 지향하는지에 대한 현상학적인 연구는 이런 사실을 보여준다. Chawla and Hart(Chawla, 1998)는 환경적 관심의 뿌리가 어린 아이가 세상과 감정적 교류를 나누는데 있으며, 따라서 이런 관심은 그 어린 아이가 세상과 살아 움직이며

강하게 연결되어 있다고 느끼는 기초가 됨과 동시에, 초기의 어린 시절에 느낀 감정은 결국 책임있는 환경 행동을 하는 시민을 이끄는 요소가 되며, 이런 세상과의 감정적인 공유는 기초가 될 것이라 예견하였다.

그러므로, 환경 감수성은 환경에 대한 학습을 흥미롭게 하는, 환경에 관심을 가지게 되는, 환경을 보존하고자 행동하려는, 선행 조건이라 할 수 있다.

많은 환경 교육 전문가들은 ‘환경 소양’이 단지 환경 이슈에 대한 지식 그 이상이라는 데에는 동의하고 있지만, 환경 교육이 지식 중심의 인지적 측면만을 강조하고 있는 것도 사실이다. 이런 주장의 기초에는 지식을 잘 알게 해주면 행동 변화를 이끌 수 있다는 전통적인 견해가 깔려 있다. 그러나, 환경 행태에 관한 연구를 통해서 행동 변화를 유발하는 변수들이 다양하다는 주장이 제기되고 있다(Hungerford and Volk, 1998). 그러므로 환경 소양으로서 지식 중심의 인지적 측면만을 강조할 것이 아니라, 실제 생활 경험의 기초가 되는 환경 감수성을 일깨워서 환경 소양을 갖추게 하는 데 중점을 두어야 할 것이다. 이것이야말로 책임있는 환경 행동의 실질적인 기반이 될 것이기 때문이다.

Ⅲ. 장소감에 대한 분석적 고찰

Ⅱ장에서는 환경 교육의 목적이 책임있는 환경 행동을 하는 시민의 양성 즉 환경 소양을 갖춘 시민임을 확인하고, 인지적 지식 중심의 환경 교육의 환경 교육을 지양하고 생활 경험을 중심으로한 환경 교육의 시작으로서 환경 감수성을 살펴보았다. Ⅲ장에서는 환경 감수성으로서 장소감의 정의 및 유형을 살펴보려고 한다.

1. 장소감의 정의

장소감은 생활 세계의 기본 구성 요소인 장소의 정체성에 대한 인간의 인식 태도이다(구동회·심승희, 1995). 여기서 말하는 장소의 정체성은 그 내부에 있는 지속적인 동일성을 유지하는 것 또는 특성을 타자와 지속적으로 공유하는 것 둘다를 내포한다(Relph, 1976). 이렇게 장소의 정체성을 알아차리는 것(동일시, 정체)은 구체적인 환경과 친구가 되는 것을 의미한다(민경호 외, 1996). Relph(1976)는 정체성을 단일한 것이 아니라 세 구성 요소로 이루어지며 기본 요소로서, 정적인 물리적 환경(자연 환경), 활동, 의미 등을 들고 있다. 예를 들어, 도시는 건물과 물리적 대상으로 가시화될 수 있으며, 이 물리적 맥락 안에서 사람들의 활동이 이루어진다. 사람들이 경험하는 건물이나 활동은 아름답거나 추하거나, 쓸모있거나 방해물이거나, 행복한 집이거나 사람을 소외시키는 공장 등의 의미를 지니고 있다. 장소 정체성의 구성 요소 중 물리적 환경이나 활동은 쉽게 평가할 수 있으나, 의미는 알아차리기가 어렵다. 이들간의 연계를 통해 장소 정체성의 구조가 드러나게 된다.

장소의 정체성은 장소의 혼(spirit of place), 장소감(sense of place), 장소의 진수(genius loci) 등으로 다양하게 불려져 왔다. 이와 비슷하게 Tuan(1974)은 장소애를 사람과 장소 혹은 환경 사이의 정서적 유대로 정의하였는데, 이는 인간이 생물학적인 유기체, 사회적 존재, 독특한 개성을 갖춘 개인으로서의 지위를 지녔음을 드러내는 것이다. 장소 정체성은 그 장소에 대한 개인의, 집단의 합의된 이미지에 따라 모두 다르기 마련인데 대부분의 경우, 장소의 이미지는 장소의 정체성을 가리키기도 하며, 이때의 이미지는 경험, 태도, 기억, 직접적인 감각의 산물인 마음속의 그림으로 정의할 수 있다(Relph, 1976). 이미지는 정보를 해석하고, 행동에 방향을 제시하는 것으로 이용되어 왔는데, 장소의 이미지는 그 장소에 대한 개인의, 집단의 경험과 의도가 결합되어 나타난다. 장소 이미지를 이루는 의도가 사람마다 다르기 때문에, 타인들은 상대방의 장소 이미지가 상당히 편향되고 편파적이라고 생각할 수 있지만, 그런 이미지를 가지고 있는 사람의 입장에서, 그런 이미지가 완벽하고 그 장소의 실재를 이루고 있다고 생각할 것이다. 왜냐하면 장소감은 개인마다 각기 다른 장소에 부여된 각기 다른 의미를 드러내는, 개인과 장소와의 특별한 관계를 묘사하고 있기 때문이다(Matthews, 1992).

그러나 모든 개인들이 의식적으로든, 무의식적으로든 특정 장소에 정체성을 부여할 수 있기는 하지만, 이러한 정체성은 상호 주관적으로 결합되어 공통의 정체성을 형성한다. 이러한 현상은 다소 똑같은 사물과 활동을 경험하기 때문이며, 속해 있는 문화가 강조하는 장소의 특성들을 찾아내도록 교육받아 왔기 때문이다. 이러한 특성들과 대상들이 장소 경험속에서 드러나는 방식을 통해 우리는 장소의 정체성이 드러내는 고유성이라든지, 강렬함, 진실성을 느끼게 된다.

장소감 개념은 환경 심리학 용어인 '장소 애착(place attachment)'과 일치하는데, 여기서 애착은 개인과 구체적 장소사이의 감정적 혹은 정서적 유대를 표현해 주는 용어이다. J. J. Vaske와 K. C. Kobrin(2001)은 개인과 장소사이의 관계를 심리학적인 관점에서 살펴보고, 이를 다시 장소 의존과 장소 정체성으로 나누었다. 장소 의존은 기능적 애착으로서 인간 활동에 필요한 쾌적한 생활 시설을 제공하는 자원으로써 중요성을 말한다. 이 기능적 애착은 등산로, 하이킹 노선 등 물리적인 특성으로 가시화된다. 지역의 자연 환경은 이런 기능적 애착을 만들어내는데 이상적인 역할을 할 수 있다. 감정적 애착인 장소 정체성은 구체적 경험으로 인한 직접적인 결과라기 보다는 시간을 두고 구체적 환경에 대한 심리적인 집중을 통해 드러난다. 장소 의존이 장소 정체성으로 이어질 수도 있다. 이런 감정적 측면은 장소의 상징적인 의미를 반영하는 것으로, 장소 정체성은 자아 존중감을 확대시키고, 동시에 공동체에 대한 소속감을 증진시키는 자기 정체성의 한 요소로 설명되어왔다.

요약하면, 장소감은 장소의 정체성, 장소의 혼, 장소의 진수 등을 알아차리는 것이며, 결과적으로 장소감, 장소 애착을 갖게 되는 감정적·정서적 환경 인식 태도라고 할 수 있다. 장소감은 환경 경험에서 전대적으로 필요한 부분으로서, 우리를 세상과 연결시키는 능력이며, 모든 사람들이 어느 정도는 갖고 있다. 더불어, 장소감은 세계가 어떻게 그것이

어떻게 변하고 있는가를 파악하는데 활용되는 중대한 환경 지각을 위한 학습된 기술(구자용 외, 2001)일 수 있으며, 이런 사실은 장소감이 공동체마다, 혹은 사회적으로 공통성을 띠 수 있으며, 개인에게 교수·학습이 어느 정도 가능성을 시사한다.

2. 장소감의 유형

장소에 대한 참된 태도는 직접적이면서도, 진정한 장소 정체성의 경험이다. 참된 장소감(Relph, 1976)은 장소가 인간 의도의 산물이고, 인간 활동을 위한 의미있는 환경이라는 사실을 충분히 인식하고, 장소에 대한 심오하고 무의식적인 정체성을 지니는 데서 나온다. 참된 장소감은 인간 실존에 대한 자유와 책임을 인식하는 것이다. 실제로 현대 일상 생활에서 참된 장소감은 극히 적은 경우를 제외하고는 찾아보기 어렵다.

Relph(1976)는 장소의 본질을 아는 것이 곧 장소감임을 들어, ‘외부’와 구별되는 ‘내부’의 경험을 통해 장소감이 강해진다고 주장하였다. 내부와 외부의 차이는 우리 주변에서 많이 볼 수 있다. 이런 외부와 내부의 구분은 언제든지 둘의 위치가 역전될 수 있고 바뀔 수 있는 가변적인 것이다. 또한 외부와 내부의 역전은 자신의 관심 분야나 의도에 의해 정의되며, 그것들이 변함에 따라 외부와 내부의 경계도 이동하게 된다. 결과적으로 내부에 있다는, 외부에 있다는 경험은 그 층위가 무수히 많이 존재하게 된다. 이렇게 외부와 내부의 구분이 명료하지 못한 것은 우리가 경험하는 그 수준이 다양하기 때문이기도 하다. 그는 다양한 외부와 내부의 장소 정체성을 경험하는 방식을 구분하면서, 인류학에서 연구자가 문화에 동화되는 수준을 활용하였다. 인류학에서 사용되는 세 수준을 적용하여 첫째, 장소 속에서 냉정한 관찰자로 남아 있으면서 활동하는 행동적 내부성, 둘째, 장소속에 감정적인 개입을 하게 되는 감정이입적 내부성, 셋째, 장소에 완전히 그리고 무의식적으로 빠져드는 감정이입적인 내부성 등으로 구분하였다. 이는 모두 즉각적이고 직접적인 장소 경험 방식이다. 이와는 다르게 직접적이지 않은 방식도 다시 셋으로 구분하였다. 첫째, 소설이나 다른 미디어를 통해 장소를 경험하는 대리적인 내부성, 둘째, 장소를 개념이나 입지로 다루는 객관적 외부성, 셋째, 모든 장소로부터 심각한 소외를 의미하는 실존적 외부성 등으로 구분하였다.

장소감을 외부와 내부에 속하느냐에 대한 구분없이, 단지 개인이 장소를 경험하는 방식 즉, 무의식적으로 혹은 의식적으로 하느냐에 따라 무의식적인 장소감과 의식적인 장소감으로 나눌 수도 있다. 무의식적인 장소감(Relph, 1976)은 “때묻지 않은 원시인들에게 매우 강하게 발달하는데, 그 이유는 그들의 생존이 좋은 고기잡이 장소나 좋은 목초지를 아는가에 달려 있기 때문”이다. 이런 장소감은 원시 사회에서나 기술적으로 진보된 사회에서 별 차이가 없다. 하지만, 장소에 대한 의미의 복잡성과 강도의 차이는 드러난다. 현대인에게 있어서는 장소가 무의식적으로 경험될 때에도 공간은 주로 기능적이고 세속적이며, 장소는 교환가능한 입지에 불과하다. 그러나 무의식적인 장소감은 이전의 사회에서만뿐이나 현대 사회에서도 중요하며 필수적이다. 왜냐하면, 그 장소감은 개인에게 중요한 정체성의

근원을 제공하고, 이를 통해 공동체에 대한 정체감을 제공한다.

의식적인 장소감(Relph, 1976)은 장소를 이해와 성찰의 대상으로 간주하여 작가나 화가, 즉 관찰자가 그 곳에 직접 살고 있는 사람들이 경험하는 장소의 모든 특성과 의미를 경험하여 독자에게 전달하려 할 때 드러난다. 이들은 특정 장소의 모든 특성을 열린 마음으로 모두 느껴보려고 노력하며 감정이입적으로 공감하며 경험하려고 한다. ‘장소감’을 지닌 작가나 화가라고 부를 수 있는 근거는 바로 이런 특성을 전달해 주는 능력이다. 작가는 “관찰자와 환경사이의, 개인과 장소사이의 생생한 생태학적 관계”로서, 자각의 원천이자 어린 시절에는 아마도 가장 중요한 지침점이며, 인생 전체에 걸쳐 개인적인 안정감과 의미의 중심을 제공하기도 하는, ‘장소의 분위기’를 묘사해 준다.

장소감은 경험하는 개인의 의도나 관심, 방식에 따라 다양한 층위로 나타나며, 이런 다양한 층위는 장소감이 장소 경험의 다양한 태도를 반영하기 때문이다.

3. 환경 감수성으로서 장소감

환경 감수성은 환경 소양의 한 구성 요소로서 환경에 대한 인식 측면(혹은 정서적 영역)임을 이미 확인하였다. 환경을 인식하는 개인의 태도는 환경을 무엇으로 규정하느냐에 따라 다르겠지만, 모든 환경 문제가 지역에 기반하지 않고는, 좁게는 장소에 기반하지 않고는 일어날 수 없기 때문에 장소감은 환경 감수성으로서 역할을 할 수 있다.

D. Orr(1994)는 인간을 태어나고 자란 지역에 의해 만들어지는 장소 중심의 생물이라고 규정하고, 많은 환경 운동이 특정 지역(즉, 장소)를 보호하려는 사람들의 노력으로 성장해 왔음을 인정하였다. 아울러 자연의 경험없이 신념있고 열정적이며, 생태적 상상력을 가진 보호자가 될 수 없음을 지적하였다. Orr가 지적한 자연의 경험을 통한 신념과 열정, 생태적 상상력이야말로 특정 지역에 기반한 장소감이라 할 수 있다.

환경 감수성은 정서적 영역의 환경 소양으로서 전체 환경 및 그 관련 프로그램들에 대해 자각, 인식하는 것이며, 인간의 다양한 인식과 가치 체계를 존중하는 것이다(Roth, 1992). 여기서 말하는 전체 환경은 인간을 포함하고 있는 장소라 간주할 수 있으며, 장소에 대한 인간의 다양한 인식은 각기 다른 장소감으로 나타나며, 사회적으로 공통성을 띠기도 한다. 그러므로, 환경 감수성으로서 장소감은 개인마다 다르게 나타날 수 있으며, 사회적으로 일치하기도 한다. 이는 장소감이 사회적으로 교육될 수 있는 문화의 한 유형임을 드러내는 것으로 환경 교육 과정에서 충분히 실현될 수 있는 가능성을 보여준다.

어떤 동기가 사람들로 하여금 환경을 보호하도록 하는지에 대한 인터뷰에서 많은 환경 운동가들은 사회적 정의의 중요성 내지 환경 가치에 직접 주목하게 된 계기를 자연에서의 경험과 가족 구성원의 영향이었다고 말한다(Chawla, 1999). 사람들의 기억속에서 자연과 맨 처음 유대관계를 형성한 특별한 장소는 일상 생활의 일부이며, 환경에 대한 관심의 시작, 책임있는 환경 행동 형성의 기반이었음을 시사한다.

심층 생태학의 ‘생태적 자아’(Bragg, 1996)개념은 자아와 (모든 생물상을 포함하는)자연

환경과의 상호 의존을 인식하고, 더 나아가 동일시, 정체화하는 것으로, 광범위하고 포괄적인 자아감이며, 자아감은 궁극적으로 모든 생활 양식, 생태계, 지구 그 자체를 포함하기 때문에 이는 책임있는 환경 행동의 형성에 중재 변수로서 교육적으로 고려할 만한 가치가 있다고 여겨지고 있다.

많은 환경 교육 프로그램들은 책임있는 환경 행동을 형성하려는 목적으로 실행된다. 이런 프로그램들은 야외 직접 경험을 중시하고 있다. 왜냐하면, 환경 감수성이 야외에서 직접적인 감각 경험을 통해 얻어질 가능성이 높기 때문이다. 야외에서 이루어지는 환경 교육 프로그램은 장소를 기반으로 한 활동으로 이루어지며, 따라서 환경에 대한 태도는 장소감으로서 나타나게 된다.

장소는 인간 행위의 기초가 되며 동시에, 이러한 인간 행위는 다시 장소에 특성을 부여하게 되는 순환 과정을 이룬다. 결국 장소와 인간은 불가분의 관계를 이루는 환경의 한 요소로서, 인간은 신념, 태도, 가치 등에 따라 환경을 인식하게 되며, 이는 환경 감수성으로서 장소감이 행동 변화를 야기할 수 있음을 보여주는 것이다. 그러므로, 장소감은 환경 교육의 목적인 책임있는 환경 행동 형성에 영향을 주는 변수로서 주목해야 할 환경 감수성이라 할 수 있다.

IV. 장소감의 환경 교육적 함의

1. 구성주의와 장소감

최근에 대두되고 있는 구성주의 학습관은 학습자가 단지 수동적으로 교사가 전달해 주는 지식을 흡수하는 것이 아니라 학습자 스스로 지식을 구성해 간다는 입장이다. 학습자의 기존 개념이 교사나 교재에 의해 제시되는 정보를 이해하는 데 영향을 준다는 것은 구성주의적 관점의 핵심 내용이다. 학습자가 완전한 무지의 상태에서 지식을 새로이 구성해 간다고 보는 입장이 아니라, 어떤 학습이든 그 이전에 그에 관한 상당한 지식을 이미 가지고 있으며, 그것에 바탕을 두고 새로운 지식이 구성되어 간다고 보는 입장이다. 구성주의적 관점에서 학습의 주요 특징(김수미, 1996)으로는 다음과 같다. (1) 학습자가 나름대로 이미 알고 있는 수업 전 개념은 학습에 중요한 영향을 끼친다. (2) 학습자는 각자 자신의 의미를 구성해 간다. (3) 의미의 구성은 연속적이며, 능동적인 과정이다. (4) 학습이란 개념 변화를 의미한다. (5) 구성된 의미가 항상 믿음과 연결되는 것은 아니다. (6) 학습자는 자신의 학습에 대한 최종의 책임자이다. (7) 구성된 의미는 여러 학생에게서 공통적으로 나타나기도 한다.

구성주의 교수·학습관은 학습전에 학습자가 갖고 있는 사전 개념을 중요시한다. 학습자 자신의 사전 개념에 대한 충분한 인식이 부족하다면, 학교 수업에서 배운 내용을 일상적인 경험과는 관계가 없는 별개의 개념으로 받아들이거나, 자신의 생각과 통합시키지 못

하여 동일한 자연 현상에 대해 상이한 두 관점을 가지게 될 수 있다.

따라서, 학습자의 환경에 대한 사전 개념으로서 장소감에 대한 바른 이해는 학습의 시작, 학습의 전개를 원활하게 하는 기초가 될 수 있다. 이러한 학습자의 사전 개념은 일상 경험이나 이전의 수업에서 비롯되는 것이 대부분이다. 그런데, 일상적 개념의 주원천은 감각 경험이거나 외부 세계에 대한 개념을 제공하는 일상 언어, 대중 매체, 또는 가정에서의 대화 등이다. 일상 경험으로부터 연유하는 개념들은 보통 그 뿌리가 깊은데 이는 감각 경험에 기초한 개념일 경우 특히 그러하며, 이런 학습자의 일상 경험에는 사회적, 문화적 과정이 상호 작용하여 이루어진다(조연주, 1996).

인간은 직접적으로 그리고 간접적으로 장소를 다양한 방식으로 경험하며, 이러한 경험을 통하여 미지의 공간은 친밀한 장소로 바뀐다. 즉 낯선, 추상적 공간이 의미로 가득찬 구체적 장소가 되고, 친밀한 장소로서 우리에게 다가올 때 비로소 그 지역에 대한 느낌, 즉 장소감을 가지게 된다.

이렇듯 학습자의 일상 경험속에서 형성되는 장소감은 이후에 성공적으로 이루어질 구성주의 교수·학습 과정에서 반드시 파악되어야 할 학습자의 사전 개념이며, 의미를 구성하도록 고취시켜야 할 요소라 할 수 있다.

2. 장소감을 통한 환경 교육의 가능성

장소감을 환경 감수성으로서 환경 교육에서 주목해야 하는 이유는 우리 자신에 대한 이해 즉 환경에 대한 인지, 태도, 가치 등을 이해하지 않고서는, 기본적으로는 인간의 문제라고 할 수 있는 환경 문제에 대한 해결을 기대할 수 없기 때문이다. 그간의 환경 문제 해결이란 것이, 환경과 인간을 이분법적으로 나누어서, 단지 인간을 제외한 환경에 대한 처방 위주의 해결책에 그친 것이 그 예라 할 수 있다. 장소감을 고려한 환경 문제, 장소감을 통한 환경 교육은 환경을 인간을 고립시켜 바라보는 것이 아니라, 장소에 대한 친밀한 감정적 유대를 갖는 기반위에서 환경 교육이 이루어지고, 이를 통해 환경, 즉 장소에 대한 책임있는 행동을 이끄는 것이다.

장소와 관련한 환경 교육의 목적인 책임있는 환경 행동의 형성에 대한 논의로 Vaske and Kobrin(2001)은 환경에 대한 태도 즉, 장소 애착과 책임있는 환경 행동간의 관련성을 조사하였다. 5-7주 정도의 지역·자연 자원 활동 프로그램에 참여한 14-17세의 청소년들을 대상으로 설문 분석한 결과를 토대로, 장소 의존은 장소 정체성에 선행하고, 다시 장소 정체성은 환경 책임 행동과 장소 의존을 연결시켜준다는 결론을 얻었다.

따라서, 비록 구체적인 장소 애착과 일반적인 환경 책임 행동간의 우연적인 관계를 적절하게 설명하기엔 부족하지만, 지역 자연 환경에 기반한 환경 교육 프로그램이 개인으로 하여금 자신의 행동이 지역 사회에서 적극적인 결과를 이끌어 낼 수 있다는 사실을 일깨워 주기에는 충분함을 지적하고, 장소 애착의 고취를 통한 환경 책임 행동을 이끌어내는 환경 교육의 가능성에 주목하였다.

지역 사회의 자연 환경에 관심을 갖고, 구체적인 활동 프로그램에 참여하게 되면, 구체적인 환경 책임 행동(J. J. Vaske and K. C. Kobrin의 글에서 재인용 : Smith-Sebasto and D'Costa, 1995년-예를 들어, 지역 청소 행사에 참여하기, 재활용품 분리수거하기, 실 것이할때 수도꼭지 잠그기 등)뿐만 아니라, 나아가 일반적인 환경 책임 행동(예를 들어, 환경적 이슈를 해결하는 방법을 배우기, 환경적 이슈에 대해 다른 사람과 의견을 나누기, 동료들에게 책임감있게 행동하도록 확신시키기, 환경에 대해 부모님과 대화 나누기 등)도 이끌어 낼 수 있을 것으로 예견하였다.

장소감은 환경 교육의 목적인 책임있는 환경 행동을 이룰 수 있는 변수가 되며, 더 나아가 Relph가 주장한 진정한 장소 만들기의 기반이 되어 조화로운 환경을 만드는데 기여할 수 있다. 그는 장소를 공동으로, 개인적으로 경험하는, 모두 긴밀한 애착, 즉 친밀감이 생기는데, 이것은 특정한 장소를 알게 되고, 알려지게 되는 과정의 일부이며, 장소에 내린 뿌리가 바로 이 애착이고, 이 애착이 포괄하고 있는 친밀감은 단지 장소에 대해 세부적인 것까지 알고 있다는 것이 아니라 그 장소에 대한 깊은 배려와 관심인 정서적 영역이라고 규정한다(Relph,1976). 장소에 애착을 갖게 되고, 그 장소와 깊은 유대를 가진다는 것은 인간의 중요한 욕구이다. 장소를 소중히 여긴다는 것은 장소 자체의 특성상, 그리고 그 장소가 우리에게 주는 의미 때문에 장소에 대한 책임감과 존중감을 갖게 되어, 장소에 대해 전적인 헌신, 그 어느 누구보다도 심도깊은 헌신을 할 수 있다. 왜냐하면 소중히 한다는 것은 실제로 “인간이 세계와 맺는 관계의 기초”이기 때문이다. 그런 헌신과 책임감에는 하이데거가 ‘검양’¹⁾이라고 부른 것도 포함한다. 이런 헌신과 책임감이야말로 책임있는 환경 행동의 기반이 되고, 이것이 드러나는 것이 장소만들기라고 할 수있다.

장소감을 통한 진정한 장소만들기는 책임있는 환경 행동을 잘 설명해 줄 수 있다. 앞서 분류한 무의식적인 장소감에 의한 환경의 계획 과정은 이론적이거나 추상적인 가식이 없고, 위치와 기후에 따라 작용하며, 다른 사람들과 그들의 건축물에 대한, 그리고 인공과 자연으로 이루어진 전체 환경에 대한 존중을 특징으로 한다.

반면에, 장소에 대한 비진실한 태도 즉 불장소성(placelessness)이 현대 정관에서 드러나는 사례는 장소감이 환경 교육에서 중요한 역할을 할 수 있음을 더욱 다투하게 보여준다. 장소감이 없는, 즉 불장소성은 장소를 유용한 측면에서, 또는 추상적인 선험적 모델이나 경직된 사고와 행위의 과정을 통해서만 본다. 그런 모든 과정들은 우연적이고 피상적이며, 편파적일 뿐이며, 기능적이고 효율적인 측면에서 장소를 다룬다. 불장소성에 근거한 장소 만들기의 사례는 대체로 둘로 나눌수 있는데, 첫째는 무비판적으로 대중적 가치를 수용한데서 비롯된 태도로서, ‘키치’²⁾라는 맥락에서 찾아볼 수 있다. 관광객을 위해 급조

1) E. Relph, 1976, *Place and Placelessness*, Pion Ltd., pp.38-39. : 검양이란 사물을, 여기서는 장소를 그것이 존재하는 방식 그대로 보는 것이다. 다시 말하면, 장소의 본질 자체에 대한 관용이다. 또 장소를 부리하게 인간의 의지에 복속시키려 하지 않으면서 건물은 세우거나 농사를 지음으로써 장소를 높이는 것이다.

2) E. Relph, 1976, *Place and Placelessness*, Pion Ltd., pp.82-83. : 키치란, 기념품이나 선물로 판리는 평범하고 스타일이 없고 감상적이고 지속적인 환경을 가리키거나, 가짜도구, 음악, 건축물, 문학 작품 등에서 나타나는 평범하고, 스타일없고 감상적이고 지속적인 형식을 가리킨다.

된 경관, 주변 환경과 어울리지 않는 현란한 상업 지구, 오락 지구 등이 이에 해당한다. 둘째는 효율성을 목적으로 계획된 객관주의적인 기술(技術)에 대한 신뢰에 토대하고 있다. 이런 태도는 수력발전소 건설을 위해 오랜 고향 땅을 수몰시키는 행위의 토대가 되는데, 구체적인 목표가 효율성이 될 경우, 장소는 부수적인 것에 지나지 않는다. 그런 접근의 편협함, 즉 개인이나 공동체 생활보다 추상적·경제적·공공적 이익을 강조하는 것은 몰장소성을 심각하게 드러내는 것이다. 이것은 기술 우위의 환경 계획으로서, 우리가 일상생활에서 알고 경험하는 것과는 유리된 것이고, 장소를 무시하고 말살하는 것이다. 이런 환경 계획은 비진실한 장소감에 기초하고 있을 뿐만 아니라 전반적으로 장소감과 전혀 관련이 없다.

우리 주변에서 일어나는 다양한 장소 만들기 혹은 개발, 계획 등은 환경에 대한 태도의 반영이다. 즉, 환경 감수성이 어떻게 반영되느냐, 좁게 말해서 장소감이 어떻게 발휘되느냐에 따라 다양한 형태로 나타난다. 우리가 지닌, 혹은 다른 사람이 지닌 장소감을 활용한 장소 만들기가말로 책임있는 환경 행동을 이끄는 기반이 될 것이며, 이는 환경 교육의 궁극적 목적이기도 하다.

V. 나오며

환경 교육은 학습자의 책임있는 환경 행동 변화를 목적으로 다양한 논의를 전개해 왔다. 이 논의의 중심에는 환경 소양으로 포괄할 수 있는 변화 요인이 무엇일까에 대한 주장이나 제언이 자리하고 있다. 환경 소양은 가치나 태도를 포함하는 정서 영역, 지식과 논쟁 해결 기능을 포함하는 인지 영역, 메타 인지에 속하는 행동 조절 요인 등으로 나눌 수 있다. 이 세 영역중에서 그간의 환경 교육은 행동 변화에 영향을 주는 요인으로서, 지식 중심의 인지 영역을 지나치게 강조하고 있는 것이 사실이다.

그러나, 최근에는 지식을 통한, 태도의 변화 나아가 행동의 변화를 설명하는 것이 아니라, 학습자의 경험을 통해 행동의 원인을 이해하려는 움직임이 일고 있다. 경험은 배우는 것이며, 행동하는 것이고, 살아가는 것이다. 인간이 살아간다는 것은 장소 속에서 뿌리내리고, 장소와 관계를 설정하는 것이다. 즉 장소감없이는 경험이 있을 수 없으며, 환경속에서 살아갈 수가 없다. 환경 문제의 대부분은 인간의 환경 경험, 결과적으로는 지역에 기반한 인간 행위로 인해 나타나는 것이기 때문에, 환경 문제를 논하는 데 있어, 장소와 인간을 떼놓을 수 없는 이유가 바로 여기에 있다.

인간은 장소와 인간을 묶어주는 심리적 끈인 장소감을 통해 자신을 포함한 환경을 바라보고, 평가하고, 행동한다. 그러므로, 환경 교육이 책임있는 환경 행동 나아가 지속 가능한 환경을 지향한다면, 인간의 환경에 대한 인식 태도 즉, 환경 감수성을 제대로 이해하지 않고서는 행동의 중재 변수를 파악하기 어려워진다. 생활 세계인 장소를 기반으로 살아가는 인간의 환경 감수성은 장소에 대한 인식 태도, 곧 장소감이다. 장소감은 개인의

환경에 대한 정서 영역이므로, 개인마다 다르게 나타나지만, 공통된 문화속에서 살아가는 개인은 그 태도에 있어 공통점을 띠게 된다. 이런 장소감이 개인과 공동체 정체성의 기본이 되며, 나아가 공동체의 환경 행동에 영향을 끼치게 된다.

그러므로, 환경 교육에서 인간 행동의 자발적인 변화를 위해서는 환경 감수성을 일깨우는, 장소감을 복돋울 수 있는 교육 경험이 제공되어야 할 것이다. 이는 학습자의 사전 개념을 파악하고, 학습자의 자발적인 경험 구성 과정의 중요성을 주장하는 구성주의 교육관을 환경 교육에 활용하는 것이며, 인간과 환경간의 상호 의존을 반영하여 개인에게 정체화함으로써, 지속적인 행동 변화를 이끄는 시작이 될 것이다.

장소감의 이런 중요성에도 불구하고 환경 감수성은 공식 교육에서 다루기 어려운 것이 사실이다. 따라서 학습자의 정서 영역인 장소감에 대한 체계적인 논의가 충분히 이루어져야 한다. 장소에 대한 맥락없이, 인간에 대한 이해없이, 환경 문제를 논하는 건 공허한 메아리일 뿐이기 때문이다. 오존층 파괴, 열대림 파괴 등의 환경 문제 해결은 치료 혹은 처방으로서 해결되는 것이 아니라, 근본적으로 환경을 바라보는 인간의 시각에 대한 변화를 요구하는 것이다. 결국 환경 문제의 해결은 인간 실존에 대한 문제의 해결이고, 인간에 대한 바른 파악이 없이는 일회성 해결책에 불과할 것이다. 장소감을 활용한 환경 교육에 대한 논의가 활발하게 이루어져야 하는 이유도 바로 여기에 있다. 그러므로, 지금까지 많이 이루어져온 지식 중심의 인지 영역에 대한 실증적인 연구뿐 아니라, 현상학과 심리학을 환경 교육에 반영하는 다양한 경험 연구가 이루어져서 장소감의 활용 가능성을 충분히 학문적으로 고려해야 할 것이다. 나아가 장소감은 환경을 바라보는 시각이며, 이는 세계관의 변화를 지향하는 환경 윤리 및 환경 철학 논의와도 맞닿을 수 있다. 물론 이런 논의는 장소감을 활용한 환경 교육의 구체적인 교수·학습 과정으로 이어짐으로써 환경 교육 현장에서 실천 방안으로 구현되어야 그 의미가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 구동희·심승희(1995). 「공간과 장소」. 서울: 대운.
- 구자용 외(2001). 「세상을 변화시킨 열가지 지리학 아이디어」. 서울: 한울아카데미.
- 김수미(1996). 「메타 인지 개념의 수학교육적 고찰」. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 민경호 외(1996). 「장소의 혼:건축의 현상학을 위하여」. 서울: 태림 문화사.
- 박진희·장남기(1998). 환경 소양의 정의와 관련 연구에 관한 분석. 「환경교육」 11(2). 83-101.
- 심승희(2000). 「문화 관광의 대중화를 통한 공간의 사회적 구성에 관한 연구」. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 조연주 외(1997). 「구성주의와 교육」. 서울: 학지사.
- Bragg, E. A.(1996). Towards Ecological Self: Deep Ecology Meets Constructionist Self-Theory. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 93-108.
- Chawla, L.(1998). Significant Life Experiences Revisted: A Review of Research on Sources of

- Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L.(1999). Life Paths into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Hungerford II. eds.(1998). *Essential Readings in Environmental Education*, Stipes Publishing L.L.C..
- Lindholdt, P.(1999). Writing From a Sense of Place. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 4-10.
- Matthews, M. II.(1992). *Making Sense of Place: Children's understanding of large-scale environments*, Barnes & Noble Books.
- Metzger T., McEwen, D.(1999). Measurement of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 38-39.
- Orr, D.(1992). *Ecological Literacy: Education and Transition to a Postmodern World*, Albany:State University of New York Press.
- Orr, D.(1994). *Earth in mind*, island press.
- Relph, E.(1976). *Place and Placelessness*, Pion Ltd..
- Roth, C. E.(1992). *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution, and Directions in the 1990s*, Columbus:Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Sanger, M.(1999). Sense of Place and Education. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 4-8.
- Tuan, Yi-Fu(1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*, Prentice-Hall Inc..
- Vaske J. J., Kobrin, K. C.(2001). Place Attachment and Environmentally Responsible Behavior. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 16-21.

* 논문접수 : 2003년 4월 15일/ 수정본 접수 : 2003년 5월 15일/ 게재승인 : 2003년 5월 30일

Abstract

Sense of Place and Environmental Education

- Focus On the Implication of Sense of Place as Environmental Sensitivity in Environmental Education -

Hyun-joo Kim(O-gum High School)

The purpose of environment education is fostering of environmentally responsible behaviour, and this behaviour is based on environmental literacy. Environmental literacy is composed of cognitive knowledge, affective attitude, behaviour control skill including of decision-making.

In fact, in environmental education, cognitive knowledge as one of the components of environmental literacy has been emphasized, but environmental sensibility has not been, for it is difficult to practise in official environmental education.

The environmental sensibility, including the cognitions and attitudes of environment, is the precondition that make the learners have the interest for the learning of education, and have the care for the environment, and have the willing to preserve the education.

Sense of place is attitudes for the environment that develop through the significant life experiences. Therefore sense of place is the important concept in constructivist teaching-learning process, and is the element constructing the meanings.

In practice, many researches shows that local environment program and place-making based on sense of place, induce the environmental responsible behaviour. The significant life experiences are based on the specific places, and these experiences are rooted in the places. Furthermore the relationship of human and places is taking on through sense of place.

Concluding, environmental education purposing voluntary change of human behaviour need to discuss much more on the education experiences that could evoke environmental sensibility and inspire sense of place.

Key Words : Environmentally Responsible Behavior, Environmental Literacy, Environmental Sensitivity, Sense of Place