

지형 지식의 인식론적 특성과 존재론적 지형 교육

송 언 군*

An Epistemology of Geomorphology and An Ontological Approach to Geomorphology Education

Un-Gun Song*

요약 : 본 논문은 지형 지식의 인식론적 특성과 교육적 의미를 토대로 지형 교육의 새로운 방향을 모색하는데 목적이 있다. 주요 연구 결과는 다음과 같다. (1) 지형 지식은 발견된 것이 아니라 구성된 것이다. (2) 지식의 내용은 지각되고 규정된 형상을 토대로 이차적으로 구성된다. (3) 따라서 지형 지식의 구성은 지(地)에 형(形)의 의미를 부여하는 것으로부터 시작된다. (4) 구성의 토대는 해석자의 주관적 혹은 해석자간의 간주관적 해석이다. (5) 해석적 순환의 구성 속에서 점차 고차적인 지형 지식으로 발달한다. 이 같은 특성에 토대 할 때 지형 교육의 방향은 다음과 같다. (1) 지형의 지식을 구성하는 것이 아니라, 구성하는 태도와 과정 속에 살게 한다. (2) 일상 생활에서도 자기 주변의 지형에 대해 의문과 호기심을 갖고 그것을 스스로 해결하고자 하는 탐구적 자세를 갖도록 한다. (3) 삶과 지형과의 관계를 이해하고 해석할 수 있는 인식의 틀을 형성한다.

주요어 : 실재론, 형태주의, 인식론, 존재론, 해석학적 순환, 자실, 존재론적 지형 교육

Abstract : The purpose of this paper is to suggest a particular approach to geomorphology education based on an epistemology (anti-realist) of geomorphology knowledge. Anti-realist epistemology of geomorphology may be characterized by the belief that (1) geomorphology knowledge is made or *constructed* rather than discovered, (2) knowledge construction begins with the perception of *meaningfulness* of the landform, and (3) it means recognizing the given land in terms of shape or form; (4) the construction is, in other words, a subjective or intersubjective interpretation by the perceivers; (5) knowledge develops along with the *hermeneutic* circles. Aims of geomorphology education according to this epistemology, may be (1) to have children not so much construct geomorphology knowledge as live the very construction, (2) to have children maintain an enduring interest in their surrounding landform, and (3) to have them appreciate the intimate connections between the landform of a region and the modes of living in that region. In short, aims of geomorphology education may have to be ontological, i.e., to have children engaged in the understanding as a process of living rather than for the resulting knowledge.

Key Words : realism, gestalt psychology, epistemology, ontology, hermeneutic circle. authenticity, ontological geomorphology education

1. 서론

굳이 지리 교육이 아니더라도 '왜 가르치는가?'의 문제는 교사라면 평생 안고 가야 할 화두이다. 이 화두에 얼마나 천착하느냐에 따라 교사로서의 삶과 교육의 모습은 달라진다. 지형 교육 역시 같은 논리이다. '어떻게 가르칠 것인가'에 앞서 선행

되어야 할 고민은 '왜 지형학을 가르치는가?'이다. 즉 지형 지식은 학습자의 삶에 어떤 의미가 있는가? 세상의 무엇을 보기 위해 지형적 안목을 기르는가? 지형 교육을 통해 기르고자 하는 인간상은 어떤 모습인가? 등이다. 이 고민에 집착할 때 비로소 '무엇'이라는 학습 내용과 '무엇'을 '왜'에 근접시키기 위한 '어떻게'라는 학습 방법이 구성된

* 대구교육대학교 사회교육과 부교수(Associate Professor, Department of Social Studies, Daegu National University of Education)

다. 그리고 이 때 지형 교육은 '지형학을 위한 교육'이 아닌 '교육을 위한 지형학' 혹은 '지형학을 통한 교육'이 된다.

그런데 이제까지의 지형 교육을 되돌아 보면, 교육이라는 이름으로 가르쳐온 내용들이 교육을 위한 내용이라기보다 내용을 위한 교육이었다 해도 그다지 과언은 아니다. 다시 말해 지형학과 관련된 교육적 논의보다 학문적 논리의 논의가 우위를 점해 왔다고 할 수 있다. 이로 인해 지형 지식의 인식론적 특성과 그 특성의 교육적 의미나 맥락을 찾으려는 노력도, 그것에 토대 한 방법 구성의 흐름도 찾기 힘들다. 새로운 교육적 흐름에 토대한 방법 구성은 더더욱 보기 힘들다. 더 큰 문제는 교육의 수단인 지식이 교육의 목적으로 전이된, 수단이 목적을 구축하는 양상이다.

이 같은 현상은 전술했듯이 '왜', '무엇을' 위한 지형 교육인가 보다, 주어진 지형학 지식을 위한 '어떻게'라는 방법적 고민에 매몰 된데서 비롯되었다고 할 수 있다. 그리고 그렇게 하도록 한 인식론적 근거는 주지의 사실이지만 객관주의 또는 표상주의이다.

이 같은 맥락에서 구성된 본 논문은 지형 지식의 인식론적 특성과 그것의 교육적 의미를 토대로 지형 교육의 새로운 방향을 찾는 데 목적이 있다. 물론 그 방향은 '지형학을 위한 교육'이 아닌 '지형학을 통한 교육'이다.

2. 지형 지식의 발생적 속성

통상 인문지리는 사회과학으로 분류된다. 반면 지형학은 자연과학에 포함된다. 같은 뿌리의 다른 줄기라는 이 같은 분류적 특성은 연구 대상의 차이에 기인한다. 대상의 차이란 대상의 구성 주체와 대상의 속성을 형성하는 요소 그리고 그 형성 과정의 내·외적 차이를 의미한다. 이 중 가장 중요한 것은 대상의 구성 주체이다. 주체가 무엇이나에 따라 해석의 방법과 과정이 달라진다. 지리로 보면 자연이 지형 형성의 주체라면, 인문지리 대상의 구성자는 인간이다. 하여 인문지리의 대상 속에는 만든 인간의 '의도'가 깊숙이 내재해 있다. 반면에 지형에는 자연의 의도가 없다. 굳이 찾자면 자연계

에 존재하는 규칙이나 법칙인 질서가 있을 뿐이다.

따라서 인간의 의도와 깊숙이 연루된 인문지리를 학습할 때와 자연계의 질서와 관련된 지형학을 학습할 때는 그 접근이 달라야 한다. 그 다름의 규명은 각기 관련된 지식의 인식론적 차이를 밝히는 것에서부터 시작해야 한다.

1) 지형 지식과 인문지리 지식의 발생적 차이

최종빙기 극상기인 15,000 B.P. 경에도 낙동강 중·상류에는 하안단구가 곳곳에 발달해 있었다. 선상지도 발달해 있었고, 또 발달하고 있었을 것이다. 해수면은 지금보다 100m 정도 낮아 해저 지형이 노출되고, 하천은 낮아진 해수면에 대응하여 흘러가고 있었을 것이다.

만약 그 때 지형학자들이 그 곳에 있었다면 무얼 하고 있었을까? 아마 지형학자들은 책에서 이론적으로 그럴 것이라 추정하는 빙기의 지형 형성 영역과 과정을 빙기의 실재와 비교하느라 여념이 없었을 것이다. 또 최종 빙기의 지형 특성을 연구하기 위해 당시의 환경적 잔재들을 찾고, 이들로부터 빙기의 지형 발달 과정을 추정했던 자신들의 연구 결과의 정오(正誤)를 확인하느라 바빴을 것이다. 지형학계를 갈래짓는 지형학적 논쟁거리들의 옳고 그름도 쉽게 가름될 것이다.

이렇게 가정할 수 있는 것은 지금 보이는 지형이 15,000년 전에는 어떠했으며, 그 지형이 그 때부터 지금까지 어떤 형성 영역과 과정을 통해 발달했는지를 밝히는 것이 지형학의 목적이기 때문이다. 이는 지형 형성에 미치는 시간과 영역이 지금과 15,000년 전이 각기 분리되어 작동하는 것이 아니라 연계된 연속선상에서 움직이기 때문이다. 과거 지형의 연결체가 지금에 이른 것이 현재 지형이라는 것이다. 당연히 과거는 현재의 열쇠이고, 현재는 과거를 통해 알 수 있다.

반면, 인문지리학자들이 최종빙기 극상기에 있었다면 어떤 모습이었을까? 인문지리학자들 역시 당시 인간들의 여러 공간적 행위와 지역적 특징에 관심을 가졌을 것이다. 그러나 인문지리학자들의 관심과 감회는 지형학자들의 그것과는 분명 다를 것이다. 왜냐하면 지형학자들이 지금의 15,000년 전을 연구한다면, 인문지리학자들은 15,000년 전의 그 때를 연구하기 때문이다.

이처럼 지형학의 연구 대상의 속성은 시대와 관계없이 동일하다. 단지 연구자의 관심의 대상이 다르고 대상을 해석하는 방법과 과정이 다를 뿐이다. 반면 인문지리는 대상의 질적, 양적 속성 자체가 변한다. 시대에 따라 변하고 사라지기도 한다. 새로이 생기기를 끊임없이 반복한다. 왜냐하면 인문지리의 대상은 인간에 의해 구성되고, 인간에 의해 존재 가치를 부여받기 때문이다.

이 같은 연구 대상의 시·공간적 차이와 대상에 관계된 인간의 의도 차이는 두 영역의 지식의 속성에 대한 인식의 차이를 가져오는 요인이 되었다. 즉 대상의 시·공간적 차이성, 공간의 의미 창조자로서 인간의 의도성과 의도의 맥락을 대상으로 하는 인문지리 지식은 그 특성상 구성에 초점을 맞출 수밖에 없다. 반면 인간이 배제된 그리고 대상의 시·공간적 불변성을 특징으로 하는 지형학은 그 속성상 지형 속에 내재된 자연계의 질서와 작동 원리의 해석에 초점이 맞추어진다.

자연계의 질서와 작동원리는 시·공을 초월한 진리로 인식된다. 당연히 진리는 구성되는 것이 아니라 발견되는 것이다. 설령 발견이 아닌 해석이라는 용어를 사용한다하더라도 그 해석이 지향하는 곳은 불변의 진리인 자연계의 법칙이다. 따라서 해석의 차이는 진리의 근접성의 차이일 뿐이다. 해석의 옳고 그름의 판단도 자연계의 법칙이 그럴 것이라는 추정 속에서 이루어진다.

지형학에 대한 이 같은 인식은 다른 자연과학과 같이 지형 지식도 구성되는 것이 아니라 발견되는 것이라 보았으며, 이는 지형학이 인문지리학과 다르게 취급되어야 하는 논리적 토대가 되었다.

2) 지형 지식의 발생적 속성의 두 맥락: 실재론과 반 실재론¹⁾

하천 주변에 계단상으로 발달한 지형을 보고 하안단구라고 한다. 그렇게 얘기하는 이유는 이미 규정되어 있는 하안단구라는 개념적 정의에 비추어 별 어긋짐이 없기 때문이다. 우리나라 하천 중·상류 유역에는 이 같은 정의에 부합하는 지형들이 곳곳에 발달해 있다. 그런데 하안단구라 규정된 지형들을 자세히 보면 지역에 따라 상이한 특징들을 갖고 있다. 심지어 같은 지역, 같은 위치에서도 다른 모습을 하고 있다. 하천과의 비교, 퇴적층의 층

서 구조, 구성물질의 특징뿐만 아니라 형태도 아주 다르다. 전문가가 아니면 구분할 수 없을 정도의 지형도 있다. 그런데도 이들 모두를 하안단구라 한다. 이는 전술했듯이, 이들 지형들이 하안단구의 사전적 정의의 범주에 포함되기 때문이다. 사전적 정의가 하안단구라고 판단하는 논리적 근거라는 의미이다. 결과적인 판단에 선행하는 타당한 이론적 근거라 하여 논리적이라 하는 것이다. 논리란 사유(思惟)의 진행과정에 내재된 질서를 의미한다(권정화, 1997). 사유의 질서는 사유의 요소간의 대등적 관계와 포섭적 관계 그리고 그 관계들이 구성되고, 조직되어 가는 과정의 질서이다.

이 같은 관점에서 보면 하안단구와 관련하여 두 가지 의문이 생긴다. 하나는 '하안단구라 판단하는 사전적 정의는 어떻게 만들어졌는가?'이며, 다른 하나는 '그 정의와 관련된 사유의 질서는 어떤 과정을 거쳐 구조화되었는가?'이다. 이 두 의문은 단순히 하안단구와 관련된 논리의 문제라기 보다 하안단구로 대표한 지형 지식의 인식론적 특성을 푸는 열쇠이다.

첫 번째 문제인 하안단구라 판단하는 논리적 근거의 근원은 두 측면에 찾을 수 있다. 하나는 하안단구라 칭할 수 있는 것들의 절대적 기준이 되는 대상이 이미 있고, 이 대상의 발견을 통해 논리가 구성되었다는 것이다. 다른 하나는 하천 주변의 지형에 대한 인간의 사유 과정을 통해 하안단구라는 지형이 만들어지고, 이 만들 속에서 하안단구와 관련된 정의가 구성되었다는 것이다. 두 논리의 핵심은 시·공을 초월해 세상 모든 하안단구의 표준이 되는 진짜 하안단구가 어디엔가 있는가? 아니면 우리가 하안단구를 만들고, 그것을 토대로 세상 다른 것들을 적용하고 있는가?의 문제이다. 즉, 실재론이나, 반 실재론이냐의 문제이다.

일반적으로 실재론은 전통 철학의 특징에 가깝다. 전통 철학을 보통 정초주의 혹은 환원주의라 한다. 때로 본질주의라 하기도 한다. 세상의 모든 것에 정초(定礎)되는 또는 환원(還元)될 수 있는 본질적인 실재(reality)가 있다는 것이다. 실재를 불교적 용어를 빌려 표현하면 진여(眞如)라 한다(이홍우, 2000). 말 그대로 진짜이다. 그 진짜가 있다고 보는 것이다.

반면에 반 실재론은 현대 철학의 흐름에 가깝다.

현대 철학의 한 흐름은 인간 외부에 독립적으로 존재하는 진짜는 없으며-설령 있다 하더라도 그것을 알 수 없다고 본다- 단지 인간과 대상간의 상호 작용에 의해 구성된 의미가 있다는 본다. 따라서 외부에 존재한다고 믿는 실재는 실제로 존재하는 것이 아니라 존재하는 것처럼 인간이 만든 것으로 본다. 이 같은 견해 차이로, 전통 철학에서 얘기하는 실재를 마치 나르시즘이 연못에 비춘 자기 얼굴을 어떤 미소년의 얼굴로 착각한 것과 같다 하여, 전통 철학의 나르시즘이라 한다(엄태동, 1999).

실재에 대한 이 같은 견해를 하안단구의 판단 근거와 관련해 살펴보면 다음과 같다.

실재론의 관점은 지금 하안단구라 정의하는 지형들과 같은 내·외적 특성을 갖는 표준적인 지형이 원래부터 있었고, 이 있음을 모르던 지형(리)학자들이 어떤 계기나 과정을 통해 그 모습을 발견했다는 것이다. 물론 발견의 과정은 지형의 특징을 밝히는 해석의 과정이며, 해석의 대상은 하안단구를 만든 자연계의 법칙이다. 따라서 우리가 알고 있는 하안단구와 관련된 내용들은 이제까지 발견한 하안단구와 관련된 실재의 편린들이다. 시대에 따라 하안단구와 관련된 내용들이 달라지는 것은 과학적 분석 기법의 발달에 따라 하안단구의 실재가 보다 많이 발견된 것이다. 하안단구의 개념이 조금씩 바뀌는 것도 사실은 몰랐던 실재가 더 들어 난 것이다. 만약 이전과 다른 새로운 정의가 나온다면 그것은 이전의 정의, 즉 실재가 잘못 발견되었다는 것을 의미한다.

이에 대해 반 실재론적인 현대 철학의 관점에서 보면 하안단구라는 실재는 존재하지 않는다. 하천 옆에 여러 모습의 지형이 있는 것은 사실이지만, 처음부터 하안단구라 칭하는 것과 같은 그런 모습의 지형은 없었다. 존재하는 것은 의미 부여되지 않은, 그래서 보는 관점에 따라 달리 보이는 자연상태의 땅이 있었을 뿐이다. 쉽게 말해 지금처럼 단구애와 단구면을 하나의 패턴으로 묶어 지형을 구분하지 않고, 단구면과 배후 산지를 한 패턴으로 묶어 특정 지형명을 붙이거나, 혹은 범람원과 단구애를 한 묶음으로 하여 특정 형태의 지형을 만들었다면 우리는 또 그렇게 지형을 보았을 것이다. 지금 우리가 하천 옆의 땅을 하안단구라 부르는

것은, 그렇게 부르지 않으면 안될 절대적 자연의 법칙에 의해서가 아니라, 지형(리)학자들이 그렇게 보도록 의미를 부여했기 때문이다.

결국 하천 주변의 땅에 관심을 갖는 지형학자들의 사유의 상호작용에 의해 지금과 같은 형태의 하안단구가 생겨난 것이다. 따라서 우리가 알고 있는 하안단구와 관련된 내용들은 지형학자들이 발견한 하안단구의 실재가 아니라, 구성된 연구 결과의 모음들이다. 이 의미는 달리 표현하면, 초자연적인 관찰력과 판단력을 가지지 못한 지형학자들이 해석하고 판단할 수 있는 것은 그들의 능력 범주 속의 일이라는 의미이다. 따라서 연구 과정 역시 얼핏보면 자연의 법칙을 해석하는 것 같지만, 사실은 연구자가 인식하는 그 인식을 해석하는 것이다. 때로 새로운 내용이 추가되는 것은 이전의 구성이 잘못 된 것이 아니라 지형학자들간의 간주관적 합의에 의해 또 다른 의미가 구성된 것이다.

두 번째 문제 역시 발견된 실재를 위한 논리 구성인가, 아니면 구성하는 과정 속에서 구성된 논리적 질서인가의 문제이다.

실재론의 관점에 서면, 전술했듯이 이미 형태적으로는 현 하천에 대해 계단상의 모습을 띠고, 내적으로는 원력들과 분급 작용에 의한 뚜렷한 층서 구조를 갖는 하안단구가 존재한다. 하안단구를 규정하는 논리적 틀은 이 모식적 단구의 발견 과정을 통해 구성된다. 다시 말해 형태와 형태의 내적 특징은 이미 정해져 있고 이 정해진 정답을 위한, 정답을 알리기 위한 논리가 구성된다. 중요한 것은 얼마나 정답에 맞게 논리를 구성하느냐 이다.

그러나 반 실재론의 관점에 서면 달라진다. 애초부터 현 하천에 대해 계단상의 형태를 띤 하안단구라는 지형은 없었다. 단지 지형학자들이 하천 주변의 지형에 대해 하안단구라는 의미를 부여했을 뿐이다. 그 과정은 후술하겠지만 형태를 먼저 규정하고, 규정된 형태에 의미를 부여하는 순으로 이루어졌을 것이다. 그리고 이 과정에서 하안단구와 관련된 논리가 구성되었을 것이다.

이 논리는 밤하늘의 무수한 별들 가운데 가까이 있는 것끼리 합치고 우리에게 익숙한 동물과 유사한 형태를 만들 수 있는 별들을 합쳐서 북두칠성과 페가수스 자리를 지각하는 것과 같은 논리이다. 원래부터 북두칠성이나 페가수스 자리가 있었던

것은 아니다. 다시 말해 형태는 바깥에 실재하는 것이 아니라 우리가 만들고 합쳐서 어떤 형태를 지각하는 것이며, 우리에게 편하고 우리에게 다가오는 방식으로 지각한다는 논리이다. 이 같이 세상을 어떤 논리의 틀을 가지고 본다는 논의는 칸트의 인식론과 현대의 형태주의(게슈탈트) 심리학에서 쉽게 찾아볼 수 있다(조정옥, 2000).

같은 논리이다. 복두칠성이 원래 없었듯이, 하안단구의 형태 역시 지형학자들이 그들의 선행 지형학적 지식과 경험을 통해 지형학적 논리로 만든 것이다. 이 과정에서 일차적으로 외적인 형상을 규정하고, 하천 주변에 이와 유사한 지형이 많은 원인을 찾아가는 과정에서 이차적으로 외적 형상과 관련된 내적 요소들의 특징이 분석되면서 하안단구와 관련된 논리가 구성되었다고 볼 수 있다. 예를 들어 원력(하천의 영향)→평탄면(단구면: 구하상이나 구 범람원 등 하천의 영향 가능성)→급애(단구에: 용기와 하방 침식력 부활의 영향)→퇴적물의 두께(기후변화와 관계) 등의 논리적 질서가 생길 수 있었을 것이다.

결국 형태가 한 덩어리로서의 전체로서 먼저 지각되고, 요소는 이차적 분석을 통해 얻어졌다(최창호, 2000)는 논리가 된다. 이 과정에서 사유의 요소간의 관계가 결정되고, 조직되면서, 하안단구와 관련된 정의의 논리가 구성되었다고 할 수 있다.

이상에서 살펴보았듯이 실재론의 관점에서 서면 하안단구라는 정의는 존재하는 실재의 발견에 의한, 발견을 위해 구성된 논리가 된다. 반면 반 실재론을 따르면 이 정의는 지형학자들이 부여한 형태의 의미의 해석을 위한, 해석에 의해 구성된 논리가 된다.

3) 지형 지식의 발생적 속성

주지의 사실이지만 지형 지식은 지(地)의 형(形)과 관련된 지식이다. 다시 말해 지의 형에 관심을 갖고, 그 같은 형상이 나타나게 된 요인과 발달 과정을 밝힌 것이 지형 지식이다. 따라서 지형 지식은 발견이든 구성이든 전술한 두 가지 맥락, 즉 이미 알고있는 지의 형, 혹은 새롭게 의미 부여한 지의 형과 관련될 수밖에 없다. 이 두 가지 맥락에 대한 논증의 정오(正誤)가 지형 지식의 발생적 속성을 규명하는 핵심이 된다.

만약 이미 알고 있는 지형을 통해 지식이 만들어졌다면 그 토대는 두 가지이다. 하나는 이미 널리 알려진 자연계의 법칙이며, 다른 하나는 뚜렷이 분류할 수 있을 정도로 익히 알려진 지형의 모습들이다. 이것이 맞다면 다음과 같은 논리적 모순이 없어야 한다. 전자의 경우에는 지형 지식을 만들기 이전에 이미 자연계의 법칙이 알려져 있어야 하고, 후자는 상호간에 뚜렷이 구분되는 지형들이 원래부터 지금과 같은 개념적인 규정으로 존재해야 한다. 예를 들자면 전자는 '신생대 제 4기에 수회에 걸친 빙하기와 간빙기가 있었고, 빙하기 하천의 운반·퇴적·침식의 능력은 어떠했다'라는 자연계의 법칙이 빙하기의 지형 연구 이전에 이미 알려져 있었어야 하는 것과 같다. 후자는 하천에서 배후산지로 가면서 포인트바아, 자연제방, 배후습지, 하안단구와 배후산지로 지금처럼 처음부터 그렇게 지형을 분류할 수 있어야 한다. 왜냐하면 이미 그 같은 형상으로 개념화된 지형이 있었다고 보기 때문이다. 만약 전술한 논리가 맞다면 지형 지식은 발견된 것이다. 그러나 지의 형에 관심을 갖고, 그 형상과 관련된 지식을 구성하는 지형학이 형상과 관계없이 개념을 구성한다는 것은 논리적 모순이 아닐 수 없다.

반면, 구성된 형상에서 출발했다는 논리는 빙하기의 하천 작용의 법칙은 지형 연구 이전부터 있었던 것이 아니라 지형의 연구 과정에서 밝혀진 것이라 본다. 그 과정은 지형에 부여한 의미의 맥락을 구성하는 과정이다. 이는 의미의 맥락이 지식 구성의 토대라는 뜻이자, 형상에 부여한 의미가 형상과 관련된 개념 구성에 선행한다는 뜻이기도 하다. 따라서 여기서 밝혀졌다는 의미는 어디인가 숨겨져 있던 빙하기의 하천 작용의 법칙을 온전히 찾아내었다는 것이 아니라, 지형 연구 과정에서 그럴 것이라 추정하여 해석한 것을 논리적으로 구성시켰다는 뜻이다. 그렇게 구성된 논리가 이후 연구의 이론적 토대가 되고, 그 논리에 대한 간주관성(間主觀性)의 외연(外緣)이 확대되면서 점차 많은 사람들이 인정하는 법칙으로 변한 것이라 본다.

이 같은 지식의 맥락적 구성의 속성은 비단 지형 지식뿐만 아니라 모든 지식의 구성 과정에서 볼 수 있는 특징으로, 지식의 발달사를 보면 잘 알 수 있다. 이로 인해 구성주의뿐만 아니라 표상주의

도 사회·역사적 맥락 속에서 구성된 무엇에 불과하다라고 본다(조용기, 1996).

결국, 지형 지식과 자연의 법칙은 발견된 것이 아니라 맥락적으로 구성된 것이며, 절대적인 것이 아니라 잠정적인 객관성을 갖고 있다고 할 수 있다. 교과서 속에 수록된 지형학 이론과 개념들이 같은 논리적 타당성을 확보한 자연계의 법칙이 지형과 관련되어 재구성된 것이다. 따라서 이것들 역시 잠정적 타당성을 갖고 있을 뿐이다.

3. 지형 지식의 구성 과정

전술했듯이 지형 지식 역시 인문지리 지식처럼 구성된 것이다. 그러나 같은 구성이라 하여 과정마저 동일한 것은 아니다. 지형학과 인문지리학은 연구의 대상이 다르다. 그 다른은 구성 과정의 차이를 낳는 원인이 된다.

따라서 본 장에서는 지형 지식의 구성 과정의 특징에 대해 살펴보고자 한다.

1) 지식 구성의 대상과 해석자 인간과의 관계

주지의 사실이지만 인문지리학의 대상은 공간이며 그 구성자는 인간이다. 구성자 인간은 수많은 지리적 요인을 고려하여 공간 구성을 위한 의사결정을 하고, 그것에 따라 공간을 구성한다. 따라서 결정된 공간 속에는 구성된 인간의 의도가 다분히 들어있다. 이 같은 특징으로 인해, 인문지리학자들은 나타난 공간의 특성을 통해, 그것을 만든 인간의 의도와 의사결정 과정 그리고 결정에 미친 여

러 요인들을 파악한다. 때로는 인간의 의도만으로 공간이 어떻게 변할지 예측하기도 한다.

한편, 구성자인 인간은 자신이 만든 공간에 의해 자신들의 삶을 제약받기도 하고 또 다른 가능성을 부여받기도 한다. 인간이 공간을 변화시키지만, 변화된 공간이 다시 인간을 변화시키는 것이다. 그래서 우리는 공간의 특성을 보고, 그 특성에 따라 인간이 어떤 공간적 행동을 할 것인가를 판단하고 예측하는 것이다. 이처럼 인문지리에서 구성자(인간)와 구성 대상(공간)간에 끊임없는 상호작용이 이루어지고, 이를 통해 서로에게 깊은 영향을 미치고 있다. 인문지리에서 해석한다는 것은 바로 이 상호작용의 해석을 의미하며, 구성한다는 것은 해석된 상호작용의 과정과 결과를 구성하는 것이다.

이 과정을 나타낸 것이 그림 1이다. 그림에서 볼 수 있는 것처럼 C를 통해 A와 B의 상호관계를 해석하고, C'를 통해 B와 A간의 관계를 예측하고 분석한다. 여기서 A-C-B 과정은 인간의 의도와 의사결정 과정을 구성하는 단계이며, B-C'-A 과정은 결과적으로 구성된 공간이 다시 인간의 공간적 행태에 미치는 영향을 해석하여 구성하는 단계이다.

이에 대해 지형학은 자연이 대상이자 구성자이다. 다시 말해 지형이라는 자연을 자연이 만드는 것이다. 구성자 자연은 그 속에 내재되어 작동하는 자연의 질서에 따라 지형을 만든다. 따라서 지형학의 대상은 인문지리학의 대상과 달리 구성 과정에 인간이 개재되지 않으며 구성자와 구성 대상이 동일한 것이 특성이다. 이는 마치 사람들(자연) 각각의 얼굴 생김새(지형)가 다른 것과 같다. 생김새는

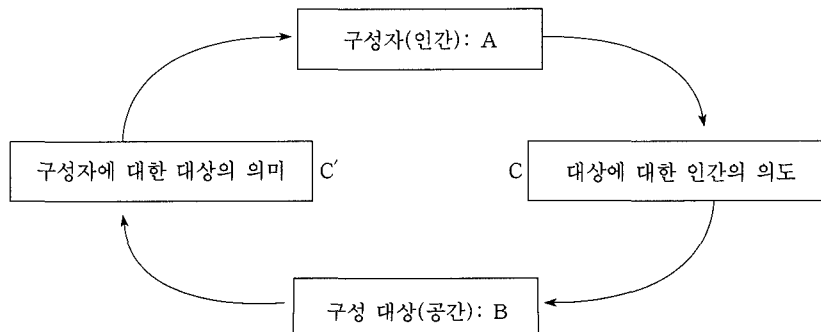


그림 1. 인문지리의 대상과 구성자 인간과의 관계

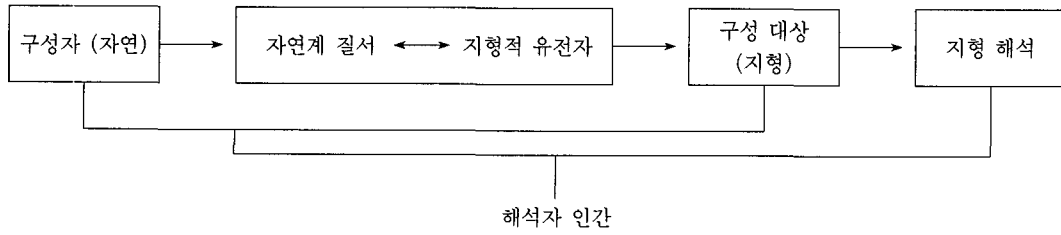


그림 2. 지형학의 대상과 해석자 인간과의 관계

생김새의 주체와 분리되어 있는 것이 아니라 주체의 특징 바로 그 자체이다. 쉽게 말해 그 사람만이 갖고 있는 유전자적 특징에 의해 각각의 생김새가 달라지는 것이다. 지형학의 대상 역시 같은 논리이다. 해안·하천 지형이 다른 것은 이들 지형을 만든 지형적 유전자가 다르기 때문이지, 자연 이외의 외적 요인이 작용한 것은 아니다. 따라서 인문지리학이 인간과 인간이 만든 대상 그리고 그들간의 상호작용을 지식 구성의 대상으로 삼는다면, 지형학은 지형을 만든 자연 속에 내재된 자연의 질서와 특징, 그 결과로서의 '지'의 '형'을 해석 대상으로 삼는다. 그 결과로 구성된 것이 지형 지식이다.

그림 2는 이 과정을 나타낸 것이다.

이렇게 볼 때 지형 지식 구성에서 인간이 간여하는 틈은 인문지리와 달리 자연이 만든 지형을 해석하는 것뿐이다. 해석자의 위치 또한 인문지리와 다르다. 인문지리의 경우 공간의 해석자가 공간의 구성자가 된 것처럼 감정 이입하여 해석할 수 있다. 때론 구성자 자신이 직접 해석할 수도 있다. 그래서 구성자와 해석자간에는 상호작용을 통한 공유된 인식의 공간이 존재하여 원초적으로 간주관적 구성이 가능하다.

이에 대해 지형의 해석자와 지형의 구성자간에는 공유할 수 있는 인식의 공간이 전혀 없다. 단지 해석자 간에 공유할 수 있는 해석의 공간이 있을 뿐이다. 당연히 해석자의 주관적 해석이나, 해석자 간의 간주관적 해석이 있을 수밖에 없다. 해석의 태도도 마치 제 3자가 어떤 사람을 보고 '왜 저런 성격일까?' 라는 의문을 갖고 그것을 자기 나름대로 해석하는 것처럼, 땅의 형태에 관심을 갖고 그 관심에 의미를 부여하여 스스로 그 의미를 해석한다.

결국 자연이 자체적 질서로 만든 지형(대상)을

3차적 위치의 인간(해석자)이 지(地)의 형(形)이 갖고 있는 의미를 스스로 해석하는 과정이 대상인 지형과 해석자 인간과의 관계라 할 수 있다.

2) 해석의 대상으로서 '지'의 '형'과 지식 구성과의 관계

전장에서 살펴보았듯이 지식 구성의 대상으로서 '지'의 '형'은 스스로 갖게 된 '형'이 아니라 해석자에 의해 부여받은 '형'이다. 지형학에서 얘기하는 수많은 지형도 그 형성자는 자연이지만 지금과 같은 '형'을 갖게 한 것은 해석자 인간이다. 그리고 그렇게 부여된 '형'의 눈으로 '지형'을 보게 된다. 이처럼 '지'는 해석자에 의해 '형'을 부여받게 되고, 또 지형과 관련된 학적(學的)인 생명력도 부여받게 된다. 이 때부터 비로소 '지형'은 해석자에게 의미의 대상이자 해석의 대상으로 변하게 된다.

의미의 대상과 해석의 대상인 '지'의 '형'이 지형학적 지식으로 구성되는 것은 그 '형'을 만든 자연적 요인과 작동 과정을 논리적으로 규명하는 과정을 거칠 때이다. 따라서 지형 지식의 구성 과정은 크게 두 단계로 나눌 수 있다. 하나는 '지'에 대해 해석자가 주관적인 '형'의 의미를 부여하는 과정이며, 다른 하나는 그 의미를 지형학적으로 해석하는 과정이다. 지형학적 해석이란 지형을 만든 자연의 질서(혹은 법칙)에 대한 해석이다. 전자를 주관적 구성의 과정이라 한다면, 후자는 주관적 구성을 위한 해석의 과정이라 할 수 있다. 이들 과정이 지형 지식의 구성 과정이다.

그림 3은 자연의 질서와 지형 지식의 구성과정의 관계를 나타낸 것이다.

그림에서 볼 수 있듯이 자연이 지형을 만들었을 때의 지형은 지형학적 의미가 없는, 다시 말해 지금처럼 특정 형상을 가지지 않는, 그래서 해석하기

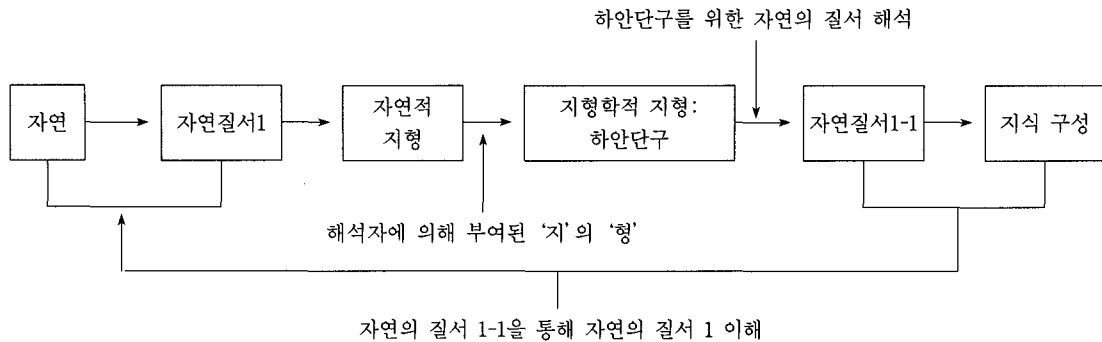


그림 3. 자연 질서와 지형 지식의 구성 과정

에 따라 달리 보이는 지형일 뿐이다. 그것을 만든 '자연의 질서 1' 역시 인간에 의해 해석되어 의미 부여되기 전에는 알 수 없는 질서이다. 단지 자연 속에 내재되어 움직이는 질서일 뿐이다. 따라서 이 단계까지의 지형과 그것을 만든 자연의 질서는 지형학적인 의미도, 또 해석해야 할 대상도 아니다. 그저 지표 상에 존재하는 자연의 일부일 뿐이다. 그러나 인간이 자연적 지형에 어떤 특정 '형'을 부여하면 '형'을 부여받은 지형은 이 때부터 지형학적인 지형으로 변한다. 다시 말해 지형학적 해석의 대상으로 변하게 된다. 해석은 부여한 '형'을 위해, '형'을 지금같이 만들었을 것으로 여겨지는 그 과정을 추적하는 것이다. 이 과정에서 '형'과 관련된 수많은 지형적·자연적 요인들의 특징과 관계들의 의미가 해석되면서 '자연의 질서 1-1'이 구성된다. 지형 지식 역시 이 과정에서 구성된다. 이 때부터 자연적 지형은 지형학적 지형이 되고, '자연의 질서1-1'은 '자연의 질서 1'로 자리 매김하게 된다.

한편, 지형 지식을 구성한다는 것은 지형 속에 내재해 있는 자연의 질서를 찾아 질서화된 과정을 해석하는 것을 의미한다. 해석은 해석 요소들간의 관계를 논리적으로 구조화하는 과정이다. 따라서 그 과정은 모두 의미 부여한 지의 형에 대한 해석의 과정이다.

그림 4는 이 같은 해석의 과정을 세분화하여 지형 지식의 구성 과정을 구체화 한 것이다.

그림에서 볼 수 있듯이, 첫 단계인 지형에 의미를 부여하는 것은 일반적으로 '지'에 '형'적인 의문이나 호기심을 갖는 것으로 출발한다. 이 단계는

아직 단위 지형과 같은 구체적인 지형에 의미를 부여하는 것이 아니며, 땅에 대한 지형적 의문과 호기심을 갖는 단계이다. 예를 들어 '어떻게 하여 산 정부에 이렇게 평탄한 곳이 있지?'와 같이 전체적 지형 경관에 대한 개괄적 의문과 호기심을 갖는 단계이다. 그러나 이 물음 속에는 이미 '어떻게'라는 형성 과정적 의문과 '평탄하지'라는 형상적 의문의 의미가 동시에 들어가 있다. 지형적 지식 구성은 이 형성적·형상적 의문의 의미를 해석하는 것에서 출발한다.

땅에 대한 이 같은 형성적·형상적 의문은 지형 경관에 대한 해석자의 주관적 직관에 따른 의문이다. 따라서 초기에 '지'에 부여한 '형'의 의미는 엄밀한 분석 과정을 거친 혹은 자연적 법칙을 고려한 '형'이 아닌, 해석자의 주관적 판단에 따라 부여한 형상이다. 지형 해석은 여기서부터 출발한다.

다음은 주관적으로 부여된 '지'의 '형'을 주변 지형과 비교하고, 특징을 찾아 '지'의 형상을 보다 구체화하는 단계이다. 해석자는 자신이 부여한 '지'의 '형'이 주변 지형과 어떤 형상적 차이와 특징이 있는지를 분별하면서 '지'의 '형'을 보다 세밀히 살펴, 형적(形的) 특성을 세분화하고, 구체화시킨다. 이 단계는 해석의 대상을 보다 구체화시키는 단계이다.

지의 형상이 구체화되면, 다음 단계에서는 이 같은 형상이 나타나게 된 원인이 무엇인지에 대해 가설을 설정한다. 이 때 가설은 전 단계에서 구체화시킨 지형의 형상적 특징을 토대로 세운다. 예를 들어 '산 정부의 평탄한 땅과 산 아래에 있는 땅

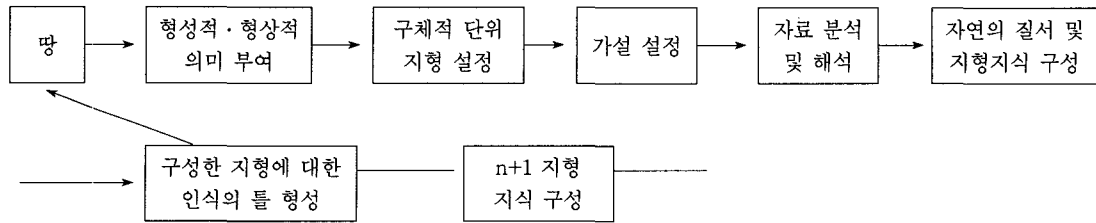


그림 4. 지형 지식의 해석적 순환의 구성 과정

은 형상이 유사하다. 왜 그럴까? 혹시 산 아래에 있던 땅이 융기한 것은 아닐까?’ 이 같은 가능성이 있다고 생각하는 것들을 가설로 설정한다. 전술한 예로 보면 융기와 관련된 가설이 생길 수 있다. 그러나 이 단계의 가설 역시 해석자의 주관적 직관에 따른 가설이다.

가설이 설정되고 나면 가설을 입증할 지형적 자료를 수집하고, 이들 수집된 자료들을 분석하여 해석을 하게 된다. 이 때 자료에는 지형 속의 자료와 지형 밖의 자료가 있다. 그리고 해석의 초점은 해석자가 초기에 부여한 형상의 의미를 입증하는데 있다. 따라서 어떤 자료가 수집되고, 어떻게 분석되느냐에 해석의 내용이 달라질 수 있다.

해석된 내용 중에는 해석자간의 간주관적 합의에 쉽게 도달할 수 있는 내용도 있고 그렇지 못한 것도 있다. 이 과정에서 상대적으로 객관성을 부여 받은 해석이 점차 관련 지형에 대한 주도적인 개념으로 등장하게 된다. 이 속에서 각 해석자들은 자신들의 해석을 수정하기도 하고, 때에 따라서는 폐기하기도 하면서 주도적인 개념을 토대로 지형을 재해석하게 된다. 이것이 지형학적 안목(인식의 틀)의 형성 과정이다. 이렇게 형성된 인식의 틀은 새로운 지형에 대해서도 유사한 과정을 거쳐 해석할 수 있는, 또는 그런 해석적 태도와 방법을 가지도록 하는 지적 토대가 되면서, 점차 고차적인 지형 지식의 구성으로 나아가게 된다.

이 과정을 지형 지식 구성의 해석적 순환 과정이라 한다. 따라서 이 과정에서 가장 중요한 것이 토론이다. 왜냐하면 토론을 통해 주관적 해석과 구성이 지형학적 해석과 구성으로 바뀌고, 그것이 지형학적 안목으로 성장하기 때문이다.

4. 지식의 구성적 특성에 토대한 지형 교육의 접근 방향

전 장들에서 살펴 본 지식의 구성이라는 인식론적 특성과 더불어 지형 교육이 고려해야 할 또 하나는 중요한 요소는 구성의 교육적 의미이다. 왜냐하면 지형 교육은 ‘지형학을 위한 교육’이 아니라 ‘지형학을 통한 교육’이기 때문이다.

따라서 본 장에서는 전술한 구성의 인식론적 특성과 더불어 구성의 교육적 의미와 구성적 지형 교육의 목적에 토대하여 지형 교육의 접근 방향을 살펴보도록 한다.

1) 구성의 교육적 의미와 지형 교육의 목적: 인식론에서 존재론으로

(1) 구성의 교육적 의미

주지의 사실이지만 교육은 인간의 성장을 목적으로 한다. 지형 교육 역시 교육이라는 맥락에서 보면 지형을 통해 인간 성장을 목적으로 하는 교육의 한 갈래이다. 지형 교육을 ‘지형을 위한 교육’이 아닌 ‘지형을 통한 교육’이라 하는 이유도 여기에 있다.

‘지형을 위한 교육’과 ‘지형을 통한 교육’은 목적부터 다르다. 전자가 ‘지형학’에 초점이 맞추어져 있다면, 후자는 ‘교육’에 초점이 맞추어져 있다. 후자의 관점에서 보면 지형학은 교육의 목적에 도달하는 또 하나의 대상일 뿐이다. 따라서 ‘지형을 통한 교육’은 무엇보다 교육을 통해 추구하는 인간상이 어떤 것인지, 지형 교육은 그 인간상의 어떤 면에 기여하는지를 분명히 하는데서 부터 출발한다. 이 문제는 결국 ‘왜 지형을 가르치는가’의 문제이기도 하다.

이 같은 관점에 더해 지형 교육 앞에 ‘구성적’

이라는 수식어가 덧붙여지면, '무엇을 위한 구성인가', '왜 구성하는가'의 문제 인식을 하나 더 가지게 된다. 달리 말해 '왜 구성적으로 가르치는가'의 문제이다.

만약 '왜 구성인가'의 문제를 '지식의 속성이 구성적이기 때문에 그러하다'라고 한다면, 그것은 참으로 단순한 논리이다²⁾. 때로 그 논리를 지식·정보화 사회라는 사회적 패러다임의 변화와 연계시키기도 한다. 그 역시 틀린 것은 아니지만 부분적이다³⁾. 보다 고차적인 논리는 구성 행위가 지형하는 의미에서 찾아야 한다. 구성 행위에서 의미를 찾는다는 것은 결과보다 과정에 초점을 맞춘다는 뜻이다. 다시 말해 결과적으로 구성될 지식이 아닌 구성하는 과정의 행위가 보다 중요하다는 의미이다. 이는 구성하는 행위 속에 자실적(自實的)으로 살게 하기 위해서이다⁴⁾. 이 같이 구성적 학습 속에 살게 하는 것, 이것이 구성의 교육적 의미이다. 이 같이 맥락에서 구성을 보면, 구성 과정은 인식론적이라기 보다는 존재론적⁵⁾이라 할 수 있다.

지리 교육으로 보면, 존재론적 구성은 지리 시간이 되어 마지못해 구성해야하는 지식이 아니라, 땅의 모습이 이상하고 흥미로워 어떻게 하면 그것을 알 수 있을까, 라는 지적 호기심으로 스스로 구성하는 것을 의미한다. 중요한 것은 이상하고 흥미로운 땅의 모습과 그것을 위한 해석의 과정이지, 그 땅이 갖고 있는 지리학적 개념이 아니다. 자연히 학습의 초점은 땅이 갖고 있는 지리적 의미를 해석하는 과정에 맞추어진다. 따라서 그 속에서 구성된 지식은 외적 요구에 의해 알아야 하는 지식이 아니라 내적 흥미에 의해 알게된 지식이 된다. 이렇게 구성된 지식은 시간이 지나면서 희미하게 기억 속에 남는 지식이 아니라, 또 다른 지식 구성으로 나아가는 지적 원동력이 된다. 이 같은 지식이 토대가 되면서 점차 고차적인 지식의 구성으로 나아가게 된다. 그리고 그 과정은 끊임없는 반성과 탐구의 과정이다. 구성에 사는 의미도, 구성에 살게 하는 목적도 모두 여기에 있다.

구성주의가 새로운 것은 '구성'이라는 새로운 의미 때문이 아니라, 이처럼 구성 속에 살게 하는데 있다.

(2) 구성적 지형 교육의 목적

전술한 존재론적 구성의 의미에서 볼 때, 구성적

지형 교육의 목적은 지형과 관련된 인식(지식)의 성장이 아니라 지형학적 삶의 성장이다. 교육이 인간의 성장을 목적으로 할 때 성장은 인식이 아니라 인식을 매개로 한 존재자로서 인간 자체의 성장을 의미하는 것도 이 같은 맥락에서 이해되어야 한다. 지식이 교육의 수단이라는 것도 같은 맥락이다.

이렇게 보면, 지형 교육을 통해 기르고자 하는 사람은, 지형학적 개념을 정확히 이해하는 것이 아니라 우리들의 삶의 터전인 지형과 그 속의 삶과의 관계를 온전히 이해할 수 있는, 그것을 위해 일상 생활 속에서 늘 지형에 대한 의문과 호기심을 갖고 탐구하는 그런 사람이다. 당연히 지형 지식은 이를 위한 수단적 도구가 된다.

따라서 이 같은 사람은 그저 교양으로 지형학 지식을 알고 있는 사람이 아니다. 자신의 삶의 터전을 더 살기 좋은 곳으로 만들기 위한 관심의 대상으로서 지형, 혹은 지적 호기심과 흥미의 대상으로서 지형을 일상사 속에서 늘 생각하는 사람이다. 늘 접하는 곳이기에 지극히 당연하게 여기고 의미를 두지 않았던 삶의 자연적 토대인 지형에 의미를 부여하고, 그 의미의 해석을 통해 삶의 터전과 그 위에 펼쳐지는 삶의 양상을 이해하는 그런 사람이다. 지형 지식은 이 과정에서 구성되는 부차적인 산물이다. 전술한 존재론적 구성도, 지형학적 삶의 성장도 이 같은 지형학적 탐구와 지식 구성이 삶의 양식(樣式)이 되도록 하기 위해서이다.

이렇게 보면, 지형 교육은 교실에서부터 이 같은 지형학적 삶을 연습하는 과정이 되어야 한다. 즉, 지형과 관련된 지극히 탐구적이면서도 구성적인, 그리고 이를 통해 지형과 삶과의 관계를 온전히 이해하고자 하는 그런 자세를 훈련하는 과정이 되어야 한다.

만약 지형 영역 교수-학습이 이 같이 이루어져, 지형의 자연적 의미와 삶의 터전과의 관계를 이해한다면, 그 이해의 과정 속에 지식이 구성된다면, 그 지식은 또 다른 지형과 삶과의 관계를 이해하는 토대가 된다. 나아가 이렇게 구성된 지식은 일상 삶 속에서도 지속적으로 지형과 삶과의 관계를 이해하고 해석하려는 태도를 길러주는 토대가 된다. 학문으로서 지형학이 아니라, 교육으로서 지형학은 이것을 목적으로 해야 한다.

결국 지형 지식의 구성적 특성에 토대한 지형

교육은, 단순히 발견보다 구성이 교육적으로 적절하여 혹은 인식론적 특성에 부합하여 지식을 구성하도록 하는 교육이 아니라, 지형과 관련하여 탐구적이고 구성적 삶을 스스로 살아가도록 하는 그런 지형 교육을 의미한다. 이 같은 지형 교육을 존재론적 지형 교육이라 할 수 있다.

2) 구성의 인식론적 특성과 교육적 의미에 토대한 지형 교육 접근 방향

지형 지식의 인식론적 특성과 존재론적 구성의 실태 속에 찾을 수 있는 지형 교육의 핵심은 세 가지이다. 하나는 지형 지식의 인식론적 특성을 고려하여 지식을 구성하는 것이며, 둘은 삶과 지형과의 관계를 해석하여 이해하는 것이며, 셋은 지형과 관련된 존재론적 지식 구성에 사는 것이다.

이들 세 조건들은 자세히 살펴보면 각기 '무엇을, 어떻게 구성할 것인가'와 관련되어 있다. 즉 삶과 지형과의 관계 해석과 이해는 '무엇을'과 그리고 존재론적 구성과 인식론적 토대에 의한 구성은 '어떻게'와 관련되어 있다. 따라서 이들 단서들을 전술한 '왜 가르치느냐'의 목적에 근접하도록 어떻게 조합하느냐가 구성적 지형 교육의 핵심이라 할 수 있다.

먼저 '어떻게'와 관련된 두 단서의 의미를 좀 더 풀어 보면 다음과 같다. 지형과 관련된 존재론적 구성의 삶을 산다는 것은 무엇보다 수업시간이어서 혹은 인식론적 특성이 구성적이어서 구성하는 것이 아니라, 구성하는 과정과 활동 자체가 좋아 거기에 사는 것을 뜻한다. 이에 대해 인식론적 특성에 토대 한다는 것은 학습자 스스로 지에 형적인 의미를 부여하고, 그 의미를 스스로 해석하여 구성하는 것을 뜻한다. 물론 토론과 협의가 이 과정에 개입되는 것은 지극히 당연하다. 다음으로 '무엇을'과 관련된 삶과 지형과의 관계에서 삶은 존재론적 구성의 맥락에서 볼 때 주로 내 삶의 터전을 의미한다.

이렇게 볼 때, 이들 세 조건들은 학습 대상으로서는 내 삶의 터전, 그리고 학습 방법으로는 능동적이고 자기 주도적인 구성을 요구하고 있다는 것을 알 수 있다.

내 삶의 터전을 대상으로 그 위에 펼쳐지는 삶과의 관계를 능동적이고 자기 주도적으로 구성한

다는 것은, 학습 문제가 나(우리)의 문제일 때 가능해 진다. 문제가 나(우리)와 깊숙이 연루될 때 비로소 해결해야 하는, 해결하고픈 절실한 문제로 변하게 된다는 것이다.

따라서 지형을 통한 교육의 첫 번째 단계는 학습자의 삶이 이루어지는 주변 지형에 지형학적 의미를 부여하는 것이다. 지형학적 의미 부여는 대개 땅의 형상적 의미가 주를 이루지만, 때에 따라 토지 이용에 대한 의미 부여도 있을 수 있다. 예를 들어 '이 마을의 땅은 왜 저런 모습일까?' '우리 마을이 산으로 둘러싸여 있는 이유는 무엇일까?' '왜 이곳은 과수원으로 이용되고 그 뒤쪽은 논으로 이용되는가?' '산성이 왜 저 산 위에 있을까?' 라는 것들이 일종의 의문적 의미 부여가 된다. 때로 이슈가 되는 문제들, 예를 들어 '지난 장마 때 하천 제방이 붕괴된 이유는 무엇인가?' 라는 의문도 삶의 터전에 대한 의미 부여의 한 예이다. 땅에 부여한 형상적 의미는 자연스럽게 형성적 의미와 관계되고, 토지 이용의 의미는 토지 이용의 지형적 조건과 연계된다. 따라서 지식 구성은 형상적 의미와 형성적 의미, 토지 이용의 의미와 토지 이용의 지형적 조건의 관계 속에서 시작된다.

한편, 어떤 땅에 '형'의 의미(또는 토지 이용의 의미)를 부여했다는 것은 그 때부터 '지'의 '형'이 자신들이 부여한 의미의 맥락 속에서 보이기 시작했다는 뜻이다. 예를 들어 '산성이 왜 저기에 있을까?' 라고 할 때, 그 동안 산성만 보았던 인식이 '왜 저기에?' 라는 인식으로 전환되는 것과 같다. 학습자들은 그 동안 별 의미 없이 보아왔던 지형을 형태별·경사별·구성 물질별·토지 이용 특성 별로 나누어 살피게 된다. 그리고 각각의 특징을 지형에 부여한 의미와 관련하여 해석하기도 한다. 이들 각각의 요소들의 해석을 종합하여 '왜 저기에'의 문제를 해결하는 과정 속에 산성의 지형적 입지와 발달 조건, 인간들의 토지 이용 안목에 대해 눈을 뜨기 시작한다. 나아가 산성이 필요 없는 지금 그 땅의 지형적 조건에 가장 부합하는 토지 이용이 무엇인지에 대한 논의 역시 주요한 구성 주제가 되면서 인식의 폭이 확대된다.

따라서 두 번째 단계에서 가장 중요한 것은 학습자들의 모든 인식이 1단계에서 의미 부여한 문제의 해결에 집중하도록 하는 것이다. 다시 말해

문제 해결 속에 살도록 하는 것이다. 산성으로 본다면 '왜 저기에'가 해결해야 할 문제가 된다.

한편 1단계의 주제와 관련된 문제가 해결되었다 하여 바로 다른 주제로 넘어가는 것은 아니다. 학생들의 지형과 관련된 인식은 1 단계 주제와 관련하여 최고조에 달해 있기 때문에 1단계 주제와 관련된 주제로 다음 학습이 진행되는 것이 가장 바람직하다. 이것이 세 번째 단계의 특징이다.

예를 들어 산성이 입지한 주변 지형에 대해 학습하였다면, 산성 주변의 하천의 지형 발달이 다음 주제가 될 수 있다. 왜냐하면 산성이 있는 평탄면과 주변의 하천은 지형 발달 과정 상 불가분의 관계가 있기 때문이다. 따라서 교사는 학습자들이 자신들의 선행 지식을 이용하여 스스로 학습 주제를 선정하여 학습하도록 적절히 자극을 제공할 필요가 있다.

이처럼 분절된 구성이 아닌 연계된 구성 속에 수업이 이루어질 때, 각 단계의 학습 주제는 외적 요구에 의한 수동적 주제가 아니라 구성하고 싶은 능동적 주제로 변하게 된다. 이 과정에서 마을 옆을 지나는 하천은 더 이상 무관심의 대상이 아니라, '어떻게 해서 지금과 같은 모습을 갖게 되었을까?' 라고 고민해야 하는 대상으로 변한다. 하천 주변의 지형 하나 하나가 의문을 해결하는 단서가 된다. 그리고 이 과정에서 지형 지식 구성의 주요 토대인 해석적 순환이 이루어진다.

학습이 이와 같이 진행되어 내 삶의 터전에 지형적 의미를 부여하고 그것을 규명해 가면, 학습의 목적은 지형을 이해하는 것이 아니라 내 삶의 터전을 이해하는 것이 된다. 그리고 그 속에서 점차 지형에 흥미와 호기심을 느끼게 된다. 따라서 이 같은 과정이 축적되면, 학습자는 일상 생활에서 접하는 지형에 대해서도 점차 의문과 호기심, 그리고 그것에 대한 탐구심이 증가하면서 점차 지형과 관련된 존재론적 구성 속에 살게 된다.

결론적으로 지형을 통한 교육은 지형학과 관련된 학문적 맥락을 벗어나 그저 삶이라는 맥락에 천착하는 무엇이 아니라, 삶의 실제적 맥락이 학문적 맥락이 되고, 그렇게 구성된 학문적 맥락이 다시 실제적 맥락을 해석하는 토대가 되고자 하는 교육이다.

5. 요약 및 결론

본 논문은 지형 지식의 인식론적 특성과 구성의 교육적 의미와 구성적 지형 교육의 목적을 토대로 지형 교육의 새로운 접근 방향과 방법을 모색하는데 있다.

주요 연구 결과는 다음과 같다.

- 1) 인식론적 관점에서 보면 지형 지식은 발견된 것이 아니라 구성된 것이다. 반면 교육의 맥락에서 보면 지형 교육은 지식을 배우는 것이 아니라, 지식을 구성할 수 있는 태도와 과정 속에 사는 것이다.
- 2) '지식의 구성에 산다'는 의미는 교실에서뿐만 아니라, 일상 생활에서도 자기 주변 지형에 대해 지형학적 의문과 호기심을 갖고 그것을 스스로 해결하고자 하는 탐구적 자세를 갖는 것을 의미한다. 이를 존재론적 지형 교육이라고 하고, 그 때 구성된 지식을 존재론적 지식이라 한다.
- 3) 존재론적 지형 교육은 교과서 속에 수록된 지식을 재구성하는 것이 아니라, 자신들이 부여한 '지'의 '형'적 의미를 스스로 구성해 가는 과정이다. 의미 속에는 지형 속에 내재된 자연적 의미와 내 삶과 지형과의 관계의 의미 두 가지가 있다. 구성 방법은 교사와 학습자, 학습자간의 상호작용에 의해 구성한다. 따라서 지형 지식의 구성 방법은 토론이고, 구성된 내용은 간주관적 합의의 결과이다.
- 4) 의미의 구성 맥락으로 볼 때, 지형 이론은 자연의 법칙이 아니라 지형학자들이 지형에 부여한 자신들의 의미를 해석한 결과물이다. 따라서 지금 인정되고 있는 것들도 다른 해석에 의해 바뀔 수 있는 잠정적인 객관성을 갖고 있을 뿐이다.
- 5) 존재론적 지형 교육의 첫 번째 단계는 학습자의 삶이 이루어지는 주변 지형에 지형학적 의미를 부여하는 것이다. 두 번째 단계는 학습자들의 모든 인식이 부여된 지형의 의미를 해석하고, 해석에 필요한 문제 해결에 집중되도록 하는 것이다. 세 번째 단계는 선 주제와 관련하여 구성된 지식을 토대로 그 지식과 연계된 대상에 대한 지속적인 구성 활동이 일어나도록

하는 것이다.

- 6) 5)의 맥락에서 보면 존재론적 지형 지식의 구성은 해석적 순환의 과정을 거치면서 구성된다. 따라서, 교과서를 재구성하여 관련된 개념들을 연계하여 구조화하고, 일차적으로 구성된 선행 앎이 다른 앎의 토대가 되고, 그 앎이 또 다른 앎으로 나아가는 해석적 순환 속에 지식들이 구성되도록 안내해야 한다.

결론적으로 지형 교육은 자신의 삶의 터전을 보다 살기 좋은 곳으로 만들기 위한 관심의 대상으로서 지형, 혹은 그것을 위한 지적 토대로서 지형 지식을 일상사 속에서 늘 생각하고, 구성하는 그런 사람의 양성을 목적으로 한다. 따라서 지형 교육은 지형과 삶의 관계를 해석하여 이해하고자 하는 지극히 탐구적이면서도 구성적인 자세를 훈련하는 것에서부터 시작되어야 한다. 이렇게 될 때, 지형 지식은 지형 교육의 목적이 아니라 수단이 된다. 그리고 이 같은 지형 교육을 가능하게 하는 방향은 내 삶의 터전을 대상으로 지형 지식의 인식론적 특성을 토대로, 학습자 스스로 지식을 구성하는데 있다. 학문으로서 지형학이 아니라, 교육으로서 지형학은 이것을 목적으로 해야 한다.

註

- 1) 실재론에 반대되는 용어로 관념론을 들 수 있다. 그러나 관념론에 관념적 실재론이라는 용어가 있어, 실재론의 정 대안에 있는 용어라 보기에는 다소 무리가 있다. 따라서 여기서는 단순히 조어(造語)적인 의미에서 실재론의 반대를 반실재론이라 부르기로 한다.
- 2) 구성주의에서 구성은 크게 3가지 의미로 나눌 수 있다. 첫째는 수동적 습득의 반대되는 의미로 능동적 이해의 의미로 구성이 있다. 가만히 앉아 '당하는 수업'보다 능동적으로 '겪는 학습'을 강조한다. 둘째는 단순히 능동성만 강조하는 것이 아니라 능동성이 특정 맥락을 바탕으로 이루어짐을 강조한다. 칸트의 선험적 범주에 의한 구성, 오수벨의 선험 조직자에 의한 이해, 피아제의 동화와 조절 등이 둘째 의미에 해당된다. 그러나 두 번째는 구성의 맥락성을 강조하지만 아직 삶의 문제보다는 인식의 문제에 더 관심이 있다. 셋째는 '지식'의 구성보다 '삶'으로서의 구성을 강조한다. 구성되는 지식보다 그 과정의 삶을 강조한다. 여기서는 같은 맥락이라도 인식론적 맥락보다는 존재론적 맥락이 강하다(조용기 1996).
- 3) 한 연구에 의하면 20세기에 지식의 양이 2배로 늘어나는

데 3~5년이 걸렸다면, 21세기는 11시간만에 두 배로 늘어날 것이라 한다(허운나·김영옥, 1998). 이처럼 21세기는 우리가 감당할 수 없을 정도의 지식과 정보가 폭주할 것이라 한다. 따라서 학습자들은 폭주하는 지식과 정보 속에서 자신에게 적합한 것을 취사 선택할 수 있는 능력을 길러야 한다. 이 시대적 필요성에 가장 맞는 것이 구성주의이다. 얼핏보면 그럴듯한 이야기이며 인정할 만한 부분도 있다. 사실 맞는 부분도 없잖아 있다. 그러나 전술한 논리는 탐구나 발견학습만으로도 가능하다. 왜냐하면 탐구나 발견은 지식의 구조를 익히는 것을 목적으로 하기 때문이다. 지식의 구조를 잘 익히면 폭주하는 지식과 정보의 홍수 속에서도, 지식의 구조와 특징을 이해하여 내게 필요한 지식을 추출할 수 있다. 따라서 이 논리는 구성주의가 지금 이 시기에 적합한 충분한 이유는 아니다.

- 4) 자실의 자구적 의미와 교육과 관련된 구체적 의미는 대한지리학회지 74호의 '자실적 지리교육으로의 전환'과 한국 지리·환경교육 10권 1호의 '자실적 지리교육을 위한 교육과정 구성의 논리적 토대'를 참조하기 바람.
- 5) 여기서 의미하는 존재론은 전통철학에서 얘기하는 형이상학적 존재론, 즉 우주의 본질에 대한 탐구가 아니라, 실존 철학에서 얘기하는 삶으로서 존재를 논하는 존재론을 의미한다.

文 獻

권정화, 1997, 지역인식논리와 지역지리 교육의 내용 구성에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김동식 엮음, 1997, 로티와 철학과 과학, 서울: 철학과 현실사.

손일, 김일곤, 손명원, 1996, 자연지리학이란 무엇인가, 대구: 도서출판 신일.

송언근, 2000, "구성주의 지리교육의 실천적 구성을 위한 현장연구 I", 대한지리학회지, 35(4), 565-583.

송언근, 2001a, "구성주의 지리교육의 실천적 구성을 위한 현장연구 II", 대한지리학회지, 36(1), 15-34.

송언근, 2001b, 자연지리영역의 핵심 내용과 주제에 대한 토론, 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2001-5.

송언근, 2002, "자실적 지리교육을 위한 교육과정 구성의 논리적 토대: 초등 지리교육과정을 중심으로", 한국지리·환경교육학회지, 10(1), 41-51.

- 엄태동, 1998, *교육적 인식론 탐구*, 서울: 교육과학사.
- 엄태동, 1999, *로티의 네오프래그마티즘과 교육*, 서울: 원미사.
- 이홍우, 2000, “교과와 실재”, 대한수학교육학회, 2000년도 추계수학교육연구 발표대회 논문집.
- 조용기, 1996, “구성주의 교육의 구성”, 교육철학 14, 한국교육철학회.
- 조정옥, 1998, *알기 쉬운 철학의 세계*, 서울: 철학과 현실사.
- 조정옥, 2000, *영화처럼 다가오는 철학이야기*, 서울: 철학과 현실사.
- 최창호, 2000, *인간의 선택*, 서울: 학지사.
- 허운나, 김영옥 편저, 1998, *정보시대와 미국의 교육혁명*, 서울: 교육과학사.
- Beurbules, N. C. 1996, *Postmodern Doubt and Philosophy of Education*, *philosophy of Education* 1995, 39-48.
- Toulmin. S., 1990, *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Von Glasersfeld, E., 1991, A constructivist approach to teaching, in Steffe, L. P. & Gale, J. eds., *Constructivism in Education*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates & Publishers, 3-15.

원 고 접수일 2002. 7. 15

최종원고접수일 2002. 8. 21