

초등지리교육에서의 어린이 공간

김 현 주*

Children's Spaces in Elementary Geography Education

Hyun-Ju Kim*

요약: 인간 존재의 이해, 공간의 특성 인식, 인간과 공간의 관계 파악은 자신이 실제 삶을 살아가는 공간에서 시작해야 한다. 어린이가 삶의 과정 속에서 실질적으로 경험하는 다양한 지리적 사상의 의미와 가치를 찾을 수 있도록 돕는 것은 초등지리교육의 중요한 역할이다. 본 연구는 초등지리교육에서 어린이 공간의 의미와 특성을 파악해 봄으로써 어린이 공간이 초등지리교육의 내용을 조직하는 기반이 되도록 하는 데 목적이 있다. Bollnow는 인간이 삶을 살아가는 구체적인 공간으로서의 “체험공간”에 주목하였다. “체험공간”은 인간의 기본적인 삶이 이루어지는 구체적인 공간으로서, 그곳에 사는 사람들의 고유한 의미가 담겨있다. “체험공간”으로서 어린이 공간은 어린이의 신체 그 자체이자, 일상생활 속 필요와 욕구를 충족시키는 곳이고, 행위자로서 환경과 상호작용하는 곳이며 미디어를 통해 접한 곳, 상상한 공간 등을 포함한다. 이러한 어린이 공간은 어린이들의 역동적인 성장과 발달의 기반이며, 어린이들에게 기능보다 재미가 우세한 공간이고, 환상과 상상으로 가득 찬 공간인 동시에 어른의 유도과 어린이의 의도가 결합된 공간이라는 특성을 갖는다. 어린이가 직접적으로 만나 상호관계를 맺는 어린이 공간을 초등지리교육에서 중점적으로 다루게 될 때 어린이들이 자신의 실존을 형성하는 데 도움을 줄 수 있으며 “참된 삶”을 살아가는 힘을 길러줄 수 있다.

주요어: 어린이 공간, 체험공간, 어린이의 실존, 초등지리교육

Abstract: Understanding human beings, recognizing the characteristics of space, and understanding the relationship between human and space should begin in their own existential space. It is an important role of elementary geography education to help children find the meaning and value of various geographical things and phenomena that they actually experience. The purpose of this study is to identify the meaning and characteristics of children's spaces in elementary geography education, thereby making it the basis for organizing the contents of elementary geography education. Bollnow noted the “Experienced Space” as a specific space where humans live their lives. “Experienced Space” is a specific space where basic human life takes place and contains the unique meaning of people. As an “Experienced Space,” a children's spaces refers to a child's body itself, spaces that meets the needs and desires of everyday life, spaces where he or she interacts with the environment as an agent, spaces he dynamic growth and development, spaces where fun prevails over function, spaces full of fantasy and imagination, and spaces where adult's inductions and children's intentions are combined. Focusing on children's spaces in elementary geography education, children can form their own existence and cultivate the power to live a “True Life”.

Key words: children's spaces, “Experienced Space”, children's existence, elementary geography education

* 대전월평초등학교 교사(Teacher, Daejeon Woalpyeong Elementary School)

I. 서론

시간과 공간, 지금과 여기의 두 축이 교차되는 지점에 ‘나라는 존재가 구체화된다. 두 축 중에서도 존재가 가지적으로 드러나도록 하는 것은 공간, 여기이다. 인간의 몸이 특정 공간에 위치함으로써 ‘나라는 존재는 자기 자신과 타인으로 하여금 알아차려 진다. 인간은 공간 속에서 실질적이고 일상적인 삶을 살아가면서 다양한 관계를 형성하고 고유한 의미를 만들어 나간다. 이처럼 공간은 인간의 삶을 고스란히 담고 있다.

이러한 논지를 확장해 보면, 공간 속에서 인간 존재를 이해하고 공간의 특성을 인식하며 인간과 공간의 관계를 파악하기 위해서는 자신이 실제적으로 삶을 살아가고 있는 공간에서부터 시작해야 한다는 것을 알 수 있다. 자신이 위치하고 있는 ‘여기’를 이해하고 더 나은 삶을 전개할 수 있는 곳으로 구축해 나아가는 과정이 곧 진정한 인간과 공간의 상호작용인 것이다.

Langeveld는 어린이가 태어난 이후 삶의 세계로부터 절대적 영향을 받으며 성장한다는 생각을 바탕으로 하여 어린이 존재의 본질 규명을 위해 어린이의 삶의 세계에 주목하였다. 그는 어린이의 발달이 곧 발견의 역사라고 보았다. 어린이는 끊임없이 주변의 새로운 것을 관찰하고, 그것에 흥미를 느끼며, 직접 시도해 보는 등 탐구하고 발견한다. 이렇듯 삶의 세계에 대한 탐구 노력을 바탕으로 어린이들은 그들 자신의 고유한 모습을 형성한다(김창환, 1996: 49-51).

또한 그는 어린이의 신체성과 관련하여, 인간의 신체는 인간의 자기 경험과 세계 경험의 기초라고 하였다. ‘나의 신체는 ‘나의 실존이자 ‘나의 세계내존재의 근본 현상이며 ‘나의 인격과 일체인 것이다. 어린이는 어른처럼 자신의 신체에 대해서 내적인 거리를 둘 수 없기 때문에 어린이의 신체적인 자기 체험과 세계 체험은 어른들보다 훨씬 밀접하고 직접적인 관계에 있다. 어린이의 신체성이 동반된 공간의 확장은 어린이 자신만의 고유한 가능성의 확장을 의미한다(정혜영, 2012: 106-111).

이처럼 어린이들은 매 순간마다 ‘여기’라는 공간을 감각을 통해 받아들이고 그 공간에 대해 사고하며 의미를 부여하는 과정을 통해 공간을 인식하고, 공간을 만들며, 공간을 확장한다. 그 결과 공간은 어린이에 대한 고유한

내용이 담겨있는 곳이 된다. 어린이는 자신이 태어나 살아가고 있고 관계 맺고 있는 ‘여기’가 어떤 모습이고 왜 이런 모습인지, 어떠한 작동원리에 의해 형성·지속·변화하는지, 나는 그곳에 대해 어떠한 생각과 느낌을 가지는지 끊임없이 사고하며 삶을 살아간다. 어린이는 공간에 대한 의미발견과 의미부여 과정을 통해 공간 속에서 어떤 삶을 살 것인지 선택하고 결정한다. 어린이의 ‘나, 공간, 나와 공간의 관계’에 대한 이해는 어린이의 더 나은 삶을 위한 바탕이 된다.

초등학교 사회과 교육과정 지리영역에서는 자기 집, 학교, 지역의 주요 공공기관, 건물들, 도(시)청 소재지, 도로, 산, 하천, 강, 바다, 촌락과 도시, 세계 여러 대륙과 대양, 대륙별 주요 나라 등과 같은 공간을 다루고 있다. 지리학습이 공간을 기반으로 이루어지는 이유는 일차적으로, 지리영역의 중요한 교육목표인 인간과 환경 간 상호 관계에 대한 이해를 획득할 수 있기 때문이다. 공간은 개성을 지닌 자연환경과 인문환경이 서로 밀접한 관련을 맺고 인간과 끊임없이 영향을 주고받는 과정에서 계속 흔적이 쌓이고 변화되는 생동적인 장이라는 점이 이를 설명한다.

그리고 인간과 환경의 관계맺음이 다양한 삶의 모습으로 각각의 공간에 드러나기 때문에, 공간을 들여다보면 인간 삶의 다원적 측면을 확인할 수 있게 된다. 나와 우리가 살고 있는 공간에 대한 이해를 통해 특정 공간에 거주하고 있는 인간 존재와 그 곳에서의 삶을 유추하여 설명할 수 있다. 같은 연장선상에서 다른 공간에 나타나는 공간과 삶의 연관성, 그리고 그 다양성 및 차이를 이해·인정·존중할 수 있게 된다.

또한, 공간에 대한 지리학습을 통해 더 나은 삶을 위하여 공간을 변화·발전시키고자 하는 의지와 실천력 함양을 기대할 수 있다. 공간을 매개로 하여 인간과 인간, 인간과 환경 사이의 가치 있는 관계를 형성하는 방법과 그 의미를 이해할 수 있으며 가치 있는 관계 형성을 위한 행동을 통해 삶의 공간을 바꾸어 나갈 수 있는 것이다. 각 개인은 자신이 추구하는 다양한 가치를 주도적인 공간의 변화를 통해 실현해 나아갈 수 있다.

‘나라는 존재의 삶과 밀접한 관련이 있는 ‘공간’을 다루는 지리학습이, ‘내가 삶의 과정 속에서 실질적으로 경험하는 다양한 지리적 사상의 의미와 가치를 찾을 수

있도록 돕는 것은 지리교육의 중요한 역할이다. 공간은 알아야 하는 지식이기보다는 실제적 삶의 근거지라는 인식이 더 우위에 있어야 하는 것이다. 그리하여 지리교육 관련 연구에서는 꾸준히 일상적이고 실질적인 삶과 관련 있는 내용을 다룰 것을 주장해 왔다.

남상준(2010)은 지리교육 목적의 설정 과정에서 학습자들이 느끼는 요구와 흥미를 파악하는 절차가 중시되어야 하며, 학습자들이 자기 자신 및 주변의 세계를 파악하고 이해하며 표상하는 행위와 방식인 학습지리학의 관점을 활용할 것을 제안하였다. 권정화(2011)는 지리교육이 자아의 변화에 관심을 가져야 한다고 말하면서, 지리적 자아가 변화하려면 그 토대가 되는 생활세계에 대한 인식이 전제되어야 한다고 하였다. 박승규(2019)는 지리적 삶과 우리 삶의 거리가 멀고 지리교육이 일상적 물음에 답할 수 없었던 점을 지적하면서, 지리교육이 일상공간을 구성하는 가시적이고 구체적인 다양한 경관을 통해 나와 우리를 알아가는 배움의 과정을 실현시키기를 요구하였다.

Seamon(1979)은 사람들이 살아가고 이동하는 공간과 장소, 환경과 관련된 일상적인 경험과 행동에 보다 민감해질 것을 요구했다. 그리고 일상적인 경험이 공간·장소·환경과 맺는 관계와 관련하여 어떠한 의미를 갖는지에 초점을 맞추었다. 일상적인 경험은 어떤 장소에 대하여 책임감을 느끼고 생태학적으로 더 살기 좋은 환경이 되도록 장소를 개선하는 것과 관련하여 시사하는 바가 있다고 보았다.

이러한 주장과 맥을 같이 하여 본 연구에서는 어린이 공간의 의미와 특성을 명확하게 파악해 보고자 한다. 초등지리교육에서 다룰 만 한 가치가 있는 어린이 공간이 무엇인지에 대한 고민의 필요성과 어린이 공간이 초등지리교육의 내용을 조직하는 데 기반이 될 수 있음에 대한 인식을 공유하기 위함이다. 어린이 공간이 초등지리교육 내에서 보다 적극적으로 다루어졌을 때, 어린이들로 하여금 주변에 존재하는 다양한 사회 현상에 관심과 흥미를 가질 수 있게 하고 일상생활과 밀접한 기본적인 지식과 능력을 획득할 수 있게 하며 그것을 실제로 삶에 적용할 수 있는 태도를 기를 수 있게 도울 수 있을 것이다.

II. 어린이 공간의 의미

1. Bollnow의 공간에 대한 철학

어린이의 삶은 어린이 각자의 의미가 담겨져 있는 공간과 함께 전개된다. Bollnow(1963)는 인간을 “공간을 만들고 공간을 펼치는 존재”로 규정하면서, 인간이 삶을 살아가는 구체적인 공간으로서의 “체험공간”에 주목하였다. 본 절에서는 Bollnow의 저서, 「인간과 공간(Mensch und Raum, Stuttgart: Kohlhammer)」에 나타난 공간론을 중점적으로 서술하고자 하며, 그 내용을 요약하면 다음과 같다.

Bollnow(1963)는 수학자, 물리학자가 주로 다루는 추상적 공간과 인간이 구체적으로 체험하는 공간을 구분하였다. 미터와 센티미터로 표현되는 3차원의 수학적·물리적 공간은 그저 공간의 일면에 대한 설명일 뿐, 어린이들이 일상생활에서 직접 경험하는 공간을 총체적으로 설명하기에는 부족함이 있다.

공간은 넓은 의미로 보면 “운신의 여지”이고 사물 사이의 “사이 공간”이며 인간을 둘러싼 “자유로운 공간”이다. 공간은 어린이 각자에 따라 작용 방식이 다르고, 어린이가 당시에 처한 상황이나 기분에 따라 다르게 느껴지며 어린이의 내면에서 변화가 일어나면 이에 따라 공간에도 변화가 발생한다. 즉 공간과 그 안에서 살아가는 어린이는 서로 밀접하게 연관되어 있으며 공간은 어린이에게서 분리할 수 없다는 성질을 갖는다.

김재철(2009: 370)에 따르면, 독일어에서 공간(Raum)은 어원적으로 동사인 ‘공간화하다(räumen)’에서 파생된 것으로, “작업 또는 거주를 위한 하나의 공간으로서 숲 속에 빈터를 만들을 의미한다”고 하였다. 이것은 공간이 그 자체로 이미 눈앞에 존재하고 있는 것이 아닌, 인간의 활동을 통해 획득되는 것임을 나타낸다고 설명하였다.

“체험공간”은 인간의 기본적인 삶이 이루어지는 곳, 즉 현실 속에서 삶이 전개되는 구체적인 공간이다. 체험공간은 그 특성 상 대체로 가치중립적인 영역이라고 할 수 없으며, 인간에게 처음으로 주어지는 체험공간은 폐쇄적인 속성을 가진 제한된 공간이지만 이후 어린이들의 다양한 경험을 통해 점차 더 넓은 공간으로 확장된다. “체험공간” 속에 등장하는 곳들에는 어린이들 각자만의 고유한 의미가 담겨있다. 또한 어린이들과 분리되

어 존재하는 것이 아니라 어린이들을 위해 더불어 존재하는 공간이다. 따라서 “체험공간”은 공간과 어린이들 간의 관계를 설명할 수 있다고 볼 수 있다.

Bollnow(1963)는 곳, 위치, 자리, 장소, 장(場)의 의미도 명확히 하였다. ‘곳’은 지표면의 특정한 점을 일컫는 것으로, 항상 일정한 곳에 놓여 있는 명확하게 고정된 지점이다. ‘곳’은 확장의 의미나 채워진 공간이라는 의미를 가지고 있지 않다. ‘위치’는 독일어 stellen(세우다)에서 나온, 어떤 물건이 놓여 있는 정해진 지점을 뜻하는 말이며 경작지, 공사장, 정류장처럼 무언가를 하기 위한 곳이다. ‘자리’는 건축 부지, 잔치 마당, 놀이터처럼 무엇을 위해 조성한 열린 공간을 뜻하며 좁은 의미에서는 좌석, 입석처럼 사람이 차지하는 공간을 가리키는 것으로 ‘곳’과 다르다.

‘장소’는 흔히 ‘곳’이나 ‘위치’와 중첩되는 개념이다. 독일어로 fleck는 ‘장소’라고도 쓰이고 ‘조각’으로도 쓰이며 얼룩, 잉크 자국, 오점을 표현할 때, 그리고 한 페이지의 땅, 고을, 장터를 의미할 때도 쓰인다. 이처럼 fleck는 언제나 2차원에 머물러 있다. 마지막으로 넓게 퍼진 표면을 뜻하는 장(feld)은 농력장, 전자기장처럼 구조화된 공간을 가리킬 때 사용한다.

Bollnow(1963)는 공간을 호돌로지적 공간, 행위 공간, 낮 공간과 밤 공간, 분위기 있는 공간, 현재적 공간, 인간의 공동생활 공간으로 구분하여 분석하였다.

“호돌로지적 공간(der hodologische Raum)”이란 추상적·수학적 공간과 대조를 이루는 개념으로, 인간이 구체적으로 삶을 살아가고 체험하는 속에서 느껴지는 공간이다. 이와 관련하여 목표 지점까지 가는 “최상의 길”이라는 표현이 등장하는데, 그것은 가장 빨리 갈 수 있는 길, 불편함이 가장 적은 길, 가장 안전한 길 등으로 해석할 수 있다. “최상의 길”은 사물과의 관계에 의해서만 결정되지 않고 인간의 마음에 따라서도 크게 달라진다. 최단 거리의 길이라도 그곳에서 불쾌한 사람을 만날까봐 두렵다는 감정이 들면 우회로를 택할 것이고 그렇게 되면 이 우회로가 최상의 길이 된다. 또 지리적으로는 가까운 이웃집일지라도 구체적으로는 매우 멀리 떨어진 곳일 수도 있다.

“행위 공간”이란 인간이 의미 있는 활동을 하며 거주하고 머무르는 모든 공간을 일컫는 것으로, 도구적 공간

혹은 활동 공간을 뜻한다. 즉, 행위 공간은 일하는 사람 주변에서 일상의 물건들이 차지하는 자리들의 총체이다. 이때 각각의 자리는 질서를 가지고 의미 있는 전체를 만들며 각각의 물건들은 다른 물건들과 연관을 맺은 채 놓여 있다. 모든 물건에는 제자리가 있는데, 인간이 살아가는 구체적인 공간은 공간 속의 모든 사물에 자리를 지정하는, 목적을 가진 인간의 행위를 통해 조직된다.

인간은 성격이 전혀 다른 두 공간 속에 존재하는데, 그것은 “낮 공간과 밤 공간”이다. 낮 공간은 시각을 통해 파악되는 시각적 공간이며, 밤 공간은 청각과 촉각이 우세한 공간이라고 구분할 수 있다. 낮 공간의 본질적 특성은 조망할 수 있다는 것이며, 색과 밝기로 채워져 있고, 시각적 깊이를 체험할 수 있어 사물을 온전히 입체적인 모습으로 볼 수 있다. 어스름한 공간을 지나면 밤 공간으로 들어서게 되는데, 밤 공간은 어둠의 고유한 특성 때문에 ‘나와 직접 접촉하며 불투명하고 신비로 가득하다. 밤 공간에는 논리에 앞서는 사고의 형태가 나타나고 인간 주체의 근원적 상태에 부합하는 공간성이 나타난다.

공간은 감정 및 의지, 인간의 심리상태와 밀접하게 관련되는 성질을 갖고 있다. “분위기 있는 공간”이란 공간을 관찰하는 관점을 나타내는 것으로서, 분위기는 모든 공간이 갖고 있는 본질적인 특성이며 체험공간을 이해하는 핵심 현상이다. 분위기가 가진 특성이 그 공간에 머물러 있는 사람에게 전이됨과 더불어, 내면의 특정한 기분에 장악된 사람은 그 기분을 주변 공간으로 전파한다.

「공간성의 형태」라는 논문에서 춤을 출 때 체험하는 공간 구조에 대한 E. Straus의 논의를 바탕으로 Bollnow는 “현재적 공간”에 대해 서술하였다. E. Straus는 춤을 ‘현재적’이라고 말하였는데, 춤은 그 자체로 유쾌한 것이고 사람들은 움직임 자체에 만족하며 춤을 벗어난 외적인 목적을 지향하지 않고 춤 자체에서 의미를 얻기 때문이라고 하였다. 즉, 순수한 현재 속에서 실현되는 움직임이라는 뜻이다. 여러 유형의 분위기 있는 공간들에 깊이를 더해주는 또 하나의 새로운 공간이 바로 현재적 공간, 즉 춤의 공간이다.

체험공간을 구성하는 요소 중에는 인간이 함께 살아가는 방식이 있으며, 공간이 살기 좋은 곳이 되기 위해

서는 가족이 함께 살아가는 삶이 필요하다. 인간은 움직일 수 있는 일정한 생활공간이 필요한데, 인간은 여러 사람이 함께 제한된 생활공간 안에 살면서 그 생활공간을 나누어 써야 하기 때문에 그들 사이에 경쟁이 발생한다. 그러나 사랑하는 사람들의 공동의 삶에서는 경쟁과는 완전히 반대되는 상황이 나타난다. 사랑하는 사람들의 “공동생활 공간”은 사랑하는 사람들이 서로 방해하지 않고 조화롭게 더불어 사는 공간, 서로의 삶을 풍요롭게 하여 실제로 공동의 생활공간이 크게 증대되는 공간이다. 주변 사물들이 차지하는 공간을 요구하지 않고 도리어 행복하고 가벼운 마음으로 새로운 공간을 얻는다. 이 새로운 공간은 양적으로 증대된다기보다 더 높은 새로운 차원에서 일어난다.

Bollnow(1963)는 “거주”라는 개념을 바탕으로 인간과 공간의 관계를 파악하려고 했다. “거주”란 일시적인 체류와 반대되는 것으로, 특정한 자리에 속하여 뿌리를 내리고 그곳을 집으로 삼는다는 뜻이다. 이에 더하여 거주한다는 것은 인간이 위협적인 외부 세계로부터 도피할 수 있는 ‘집’이라는 개인 공간을 갖고 있음을 뜻한다. 인간과 공간 사이의 관계를 구체적인 삶 속에서 접할 수 있게 하는 것이 ‘집’이다.

강학순(2007: 13-14)에 따르면, Bollnow는 ‘거주’라는 개념으로 인간 존재와 공간의 근원적인 관계를 파악했다. 거주함이란 인간과 그들 각각의 집 사이의 관계뿐만 아니라 세계 전체와의 관계를 알 수 있게 해 준다. Bollnow의 견해에 따르면 거주한다는 말은 그 곳에서 삶을 구현하면서 삶을 체험하고 있음을 의미한다. 거주함이란 일반적으로 ‘편안한 느낌이 들다, 어떤 확실한 장소에 ‘체류하다, 처하다’의 의미를 가진다. 거주란 낯선 공간의 어떤 자리에 낯선 자로서 던져진 상태가 아니라는 것이다. Bollnow는 인간이 공간 안에 거주한다는 것으로 인간의 본질을 규정할 수 있다고 언급하였으며, 거주함을 통해 인간은 자신의 참된 본질을 충족할 수 있다고 보았다.

2. 어린이 공간의 실존적 의미

어린이 공간이라 함은 어린이의 신체 그 자체이자, 생명 유지에 필요한 다양한 활동 및 이동, 놀이, 휴식, 학습 등 일상생활 속 개개인의 필요와 욕구를 충족시키

는 곳을 말한다. 또한 어린이가 공식적·비공식적인 집단에 속한 행위자로서 직접 참여하기 위하여 환경과 상호작용을 하는 곳이며, 미디어를 통해 접한 곳, 자신의 방에서 상상해 본 공간도 그에 포함될 수 있다. 어린이는 반복적으로 되풀이되는 일상적인 삶을 영위하며 주관적으로 공간을 창조하고 유지하는 과정에서 다양한 지리적 경험을 한다.

어린이는 갓 태어난 순간부터 상당히 능동적으로 자기 자신과 주변을 탐색한다. 그 과정에서 다양한 행위를 통해 자기 자신, 눈에 보이고 손에 잡히는 물건들, 자신을 돌보는 사람 등 주변 세계와 적극적으로 관계를 맺기 시작한다. 인지적·정서적·신체적 발달을 함께 따라 그들이 구성하고 참여하는 공간은 점차 확대되고 다양해지며 그 곳에서 맺는 관계 및 상호작용이 풍부해진다. 어린이 공간은 어린이들이 주변 세계를 이해하고 그 속에 존재하는 다양한 사회적 관계를 파악하며 더 나아가 한 사회의 구성원으로서 행동양식을 습득하는 출발점이 되는 것이다.

Tuan(1979)은 공간의 구조와 느낌은 인간 개개인의 지각에 관련된 부분들, 경험, 분위기, 목적과 연결되어 있다고 말했다. 인간은 감각이 제공하는 가능성 및 제약을 통해 주변 세계를 이해하기는 하지만 정서적인 공간(affective space)에서는 시력의 상대적인 중요성이 줄어든다고 하였다. 감정적인 톤, 분위기를 가지고 대상을 감상한다면 오히려 눈을 감아도 괜찮다고 말하고 있다.

그래서 어린이 지리와 관련된 다양한 연구(박승규, 2004; 장혜정, 2007; 신재철, 최수아·남상준, 2009; 2013; 조철기, 2014; 김정아, 2015; 김일두·남상준, 2015; 이수룡·남상준, 2017; 박명화·남상준, 2017; 김현주·남상준, 2018; 이지영·남상준, 2018; 김승미·남상준, 2018; 손유정, 2019; 조수진, 2019; 서일교·남상준, 2019)에서는 어린이들이 주변 세계를 보다 유의미하게 이해하기 위해서는 추상적이고 객관적인 공간보다 주관적인 의미를 부여하여 경험하고 지각한 곳이 대상이 될 필요가 있다고 주장하고 있다. 어린이 공간은 어른과는 다른 그들만의 독특한 의도, 신념, 감정 등이 녹아 든 곳으로서, 공간을 구성·이용하고 해석하는 방식이 어른과 다를 뿐 아니라 공간의 중요성을 인식하는 데에도 차이가 발생한다.

이지영·남상준(2018)은 어린이들의 일상공간을 지리 교육적으로 활용할 수 있다고 보았다. 어린이들이 겪어 보지 못했던 새로운 상황은 모두 모험이다. 호기심으로 시작하여 도전의 과정을 거치면서 어린이들은 자신이 몰랐던 관계 맺기에 대한 욕구, 나눔의 욕구, 모험욕구를 발견한다. 어린이는 일상공간에서 놀이하는 시민이며, 놀이는 어린이의 시민적 실천이자 일상생활의 정치이다. 어린이가 새로운 공간을 만들거나 탐험했을 때 자신감이 축적되고 긴장지대를 안전지대로 만들며 그 과정을 즐기게 된다. 또한 문제해결 경험과 공간의 공유를 통해서 사회적 자본의 형성 역할을 할 수 있다.

일반적으로 공간(space)은 기하학적·계량적 개념, 장소(place)는 인간의 경험, 기억, 의미, 가치 등이 더해진 개념으로 구분하여 이해되고 있다. 그러나 본 논문에서는 ‘공간’이라는 개념을 Bollnow의 공간론을 이론적 바탕으로 두어 사용하고 있다. 본 논문에 등장하는 ‘공간’은 Bollnow의 ‘체험공간과 맥락을 같이하는 것으로, Aristoteles가 공간을 이해한 바와 같이 인간이 체험을 함으로써 의미가 발생하고, 인간과 공간이 상호 관련을 맺는 ‘장소적 공간’을 말한다.

어린이를 둘러싼 공간은 어린이 개개인의 기억을 구성하고, 기억으로 구성된 공간이다. 과거의 선명한 기억을 되새기다보면 발생한 사건과 함께 시각적으로 강렬하게 받아들인 장면, 그 곳에 있었던 사람들, 주의 집중하게 만든 소리, 자신의 피부에 닿았던 그 무언가에 대한 느낌 등이 동시에 떠오른다. 어린이 공간은 각자가 나름의 방식으로 구성한 기억들로 이루어져 있으므로, 어린이 공간을 이해하는 데 어린이의 기억은 중요한 근거자료가 될 것이다.

기억은 어린이가 새롭게 접하게 된 공간을 파악하고 그곳에 의미를 부여하는 데 영향을 미친다. 새롭게 마주친 공간에 대해 안정감, 편안함, 친밀감을 느끼는 데에는 과거에 그와 비슷한 공간을 경험했을 때의 감각, 감정, 느낌이 어떠했는지가 중요하게 작용한다. 예를 들어, 새로운 공간에서 자신에게 좋은 기억으로 남아있는 온도와 향을 느꼈다면 그곳에 대한 호감이 높아질 것이다. 어린이는 모호하고 낯선 공간을 논리와 이성으로 파악하기보다는 감각과 상상을 통해 공간을 인식하는 경향이 있다. 이렇게 구성된 기억은 어린이가 공간을 이해하고 새로운

공간으로 확장해 나아가는 과정에 영향을 미친다.

또한 어린이 공간은 어린이의 자아정체성과도 연관이 있다. 개인이 어떤 사람인지 파악하는 데 그가 어디에 있었는지가 중요한 단서가 된다. 어린이는 자신이 일상적으로 살아가고 있는 공간을 바탕으로 과거의 나를 인식하고, 현재의 나를 인지하며, 미래의 자신을 상상해낼 수 있다. 그래서 어린이 공간은 곧 어린이 그 자체일 수 있다.

어린이 공간은 어린이의 신체, 생김새를 형성하는 과정과 밀접한 관련이 있고 어린이가 자신의 주변 세계를 인지적·정서적·신체적·사회적·문화적·역사적으로 경험하고 행위하는 방식에 영향을 미친다. 특정한 환경 안에 있게 되면 그 곳에서만 취하게 되는 생각과 느낌, 행동이 있게 마련이다. 어린이는 교실 안, 복도, 학교 도서관 안에서의 생각과 행동이 다르다. 최근 유행하는 장난감을 팔고 있는 상점, 목사님이 설교하고 있는 예배당, 부모님과 함께 간 야외 캠핑장 등 각각의 공간은 고유의 생각과 행동, 상호작용을 하도록 이끈다.

이러한 점은 어린이가 자신의 정체성을 정립·수정·확장하는 데 공간이 영향을 미친다는 것을 알게 해준다. 어린이 공간은 어린이가 자신의 모습을 인식하고 앞으로의 모습을 그려 나아가는 터전이며, 타인을 포함한 주변의 다양한 지리적 사상을 인식하는 방식을 결정하는 데 근본적인 역할을 한다. 어린이 공간 내에는 명확하게 규정된 규칙과 더불어 비공식적이며 통념적인 규범이 존재하기 때문에 어린이는 그에 따라 사고하고 행동을 결정하게 된다. 이처럼 어린이 공간은 어린이가 앞으로 세상을 살아가는 태도를 확립하는 데에 깊은 관련을 가진다.

어린이 공간에는 “제3의 장소”가 존재한다. Ray Oldenburg(1999)는 제1의 장소는 가정이고 제2의 장소는 일터 혹은 학교이며 다양한 사람들이 목적 없이 모여 어울리는 곳을 제3의 장소라고 명명하면서, 특히 제3의 장소가 사회적으로 중요하다는 점을 언급하였다. 그는 인간 본연의 욕구를 충족하는 데에는 가정과 일터 혹은 학교에서 주어지는 역할만으로는 충분하지 않다고 하였다. 그래서 인간은 지속적으로 제1의 장소와 제2의 장소가 아닌 다른 곳에서 다양한 “비공식적 공공생활”을하기를 원한다는 것이다. 제3의 장소는 타인과의 교류과정을 통해 어린이가 사회로 나아가는 데 중요한 매개로서 작용한다.

제3의 장소는 폭넓은 대인관계와 접촉이 이루어지는, 대화와 통합의 편안하고 재미있는 공간을 말한다. Langeveld(1960)가 말한 “은밀한 장소”와 같은 주도적이고 창조적인 사적 장소는 어린이가 스스로 경험을 선택할 수 있고 자유로운 시도와 실패가 허용되며 타인과 감정을 공유하는 즐거운 곳으로, 어린이 공간으로서의 의미가 크다.

신재철(2013)은 어린이들은 능동적인 변형과 수정, 조작과 창조가 가능한, 다양한 의미와 기능으로 해석될 수 있는 자신들만의 놀이장소를 원하며, 그 곳에서 친구들과 함께 놀면서 사회적 관계를 발전시키는 과정에서 행복감을 느낀다고 말했다. 어린이들은 어른의 시각에서 별 의미가 없어 보이는 장소인 ‘자연 공터’에서 의미를 형성한다. 어린이들의 행복 추구권을 보장하기 위해서는 의미 있는 장소 경험이 제공될 필요가 있다. ‘행복 지리(geography of happiness)’는 어린이들이 행복감을 느끼는 지리적 경험을 말하는 것으로, 의미 있는 장소 경험(SPE: significant place experience)을 통해 행복감을 만끽할 수 있음을 뜻한다. 어린이가 비밀 장소를 만드는 활동은 즐거움의 원천이 되는 회복 경험이고 자연과 관계 맺는 심미적 경험이며 자기다움을 발현하는 충족적 경험이라는 의미가 있다.

어린이 공간에는 회복의 공간이 존재한다. 어린이 각자에게는 지치고 피로해진 몸과 마음을 회복할 수 있는 자기만의 공간이 있다. 한희경(2013)의 연구에 등장하는 한 학생은 가족들의 불화로 마음이 피폐해질 때 혼자 화장실로 들어가 샤워를 한다고 했다. 샤워기 소리에 화장실 밖에서 일어나는 상황을 알 수 없고 상처나 분노, 슬픔이 거품이 되어 흘러내려가는 것처럼 느껴졌다고 했다. 회복의 공간은 확실히 수동적이며 통제된 불편한 공간에서 벗어나 어린이가 자신이 선택한 특정 행위를 하면서 행복해지고 안정감을 찾을 수 있는 공간이다. 이러한 공간에서 어린이는 몸과 마음이 온전한 상태로 다시 돌아갈 수 있게 된다.

3. 어린이 공간 관련 초등지리교육 연구 개관

국내 초등지리교육 연구에서는 어린이의 구체적인 삶이 이루어지는 공간의 중요성을 꾸준히 강조해 왔다. 특히 남상준과 한국교원대학교 대학원 초등사회과교육

전공자들의 어린이 공간을 중심으로 한 연구가 꾸준히 연구되어 왔다.

1990년대 후반부터 초등지리교육에서는 신변 경험, 어린이의 일상생활 공간, 사적지리를 중시하는 움직임이 시작되었다. 남상준(1999)은 어린이들의 신변 경험의 범위, 발달 수준과 관련하여 적합성을 추구해야 하며, 신변 경험의 종류와 성격이 지리교육에서 중요한 위상을 차지해야 함을 언급하였다. 이후 어린이의 일상생활 공간이 갖는 의미, 어린이의 삶과 공간의 관계에 대한 연구가 이루어졌다.

일상생활이 초등지리교육에 갖는 의미와 관련하여, 박승규(2000)는 학습자들의 삶과 앎을 유기적으로 연결시키고 각자의 삶이 담고 있는 내면적인 세계에 대한 이해를 가능하게 하며 자신들의 실존성을 찾아갈 수 있도록 돕는 ‘일상생활에 근거한 교육’의 필요성을 피력하였다. 남상준(2003)은 학교에서 이루어지는 교육과정은 학습자들의 일상적 공간이 준거가 되어야 한다고 말하면서, 일상적 공간은 학습과 관련하여 개인적 적합성, 능동성, 실제성을 증진시킨다고 하였다. 남호엽(2005)은 어린이의 일상생활이 펼쳐지는 곳에 대한 학습은 학습자의 몸 가까이 있는 지리적 실재를 인식하고 그 의미와 가치를 알도록 해준다. 그리고 지역정체성·민족정체성·세계시민성의 형성과 관련된 학습이 가능하다고 하였다.

이와 함께 어린이의 일상생활과 경험이 이루어지는 곳들을 중심으로 초등지리교육과정을 어떻게 구성할 것인지에 대한 논의가 이루어졌다. 김정아·남상준(2005)은 일상적인 삶의 세계로서 신체에 의해 직접적으로 경험되고 있는 생활세계에 근거하여 내용을 선정할 것, 어린이들의 일상생활에서의 지리적 차원을 이해하는 데 중점을 두고 어린이들의 사적 지리로부터 순차적으로 내용을 구성할 것, 직접성·구체성·맥락성을 가지는 체험을 강조한 범례적 학습을 강조할 것, 객관적인 지리 지식이 아닌 특정한 소환경에 대한 개인의 주관적인 반응을 길러줄 것을 강조하였다.

또한 어린이들의 일상 공간에서 발견되는 지리적 맥락을 실제적으로 탐색하는 연구도 진행되었다. 김일두·남상준(2015)은 학교 공간을 중심으로 어린이 공간을 살펴보고, 일상 공간인 학교 공간을 중심으로 자유, 소통, 비밀, 관계의 요소들이 복합적이고 중층적으로 작용

하여 어린이들은 자신들만의 맥락을 형성해 나간다. 박명화·남상준(2017)은 Mental map에 나타난 어린이들의 일상 공간에 담긴 맥락과 의미, 정서를 이해하였다. 어린이는 일상적 경험을 통해 일상 공간에 대하여 즐거움, 편안함, 무료함이라는 정서적 관계를 맺는다. 그리고 타인과의 관계 맺음을 통해 만족감과 외로움이라는 정서적 의미를 형성하며, 경계 내부에서는 안전함, 외부에 대해서는 낯설을 느낀다.

사람들은 일상적인 경험을 통하여 주변 공간을 이해하기 위해 스스로 구성한 지식을 이미 가지고 있다는 점에 착안하여, 어린이들이 일상생활 공간에서 경험을 통해 구성한 지리 지식의 실제 사례를 탐색한 연구도 있다. 김현주(2019)는 어린이들이 일상 공간에 존재하는 다양한 지리적 사상에 대한 지식을 형성하는 중요한 바탕이 ‘소박한 지리(naive geography)’라고 보았다. 어린이들은 지리적 사상에 대한 일상의 경험, 감각을 통한 직관적 지리 인식, 친숙한 지리 경험에 의한 유비추론, 지리적 사상의 본질과 괴리된 해석을 통해 일상 공간에 대한 이해를 획득한다고 보았다.

앞에서 개관한 바와 같이 어린이의 공간에 대한 연구들이 지속적으로 이루어져 왔음에도, 초등지리교육에서 어린이 공간이 교육과정의 전면에 드러나고 지리교육 내용 조직의 준거로서 중심적 위치를 차지하고 있다고 보기는 어렵다. 아직까지도 기존 지리교육에서 선정되어 목록화 된 지리개념을 가르치는 것에 대한 책임감과 당위성이 더 우위를 차지하고 있는 듯 보인다. 그리고 여전히 교육과정 개발 과정에서 후향적 관점이 제대로 반영되지 못하다보니 어른들이 중요하게 생각하는 공간이 우선시 되는 관습을 벗어나기 어려운 것이다. 또한 공적인 공간 및 일반화된 지리지식에 대한 믿음과는 상반되게 어린이들의 개별적이고 특별한 공간이 갖는 지리학습에 대한 중요성에 대해 의심을 갖고 있는 경향이 쉽게 사라지지 않고 있다.

무엇보다 어린이 공간의 성격이나 중요성은 많은 연구들을 통해 명확해 지고 입증되고 있으나 어린이 공간이 갖는 특성과 실제적 모습이 명확하게 밝혀지지 못한 것은 교육과정에서 어린이 공간을 선뜻 반영하기 어렵게 하는 요인이다. 어린이 공간의 특성을 탐색하고 어린이들의 실존과 관련된 공간들이 어떤 곳인지 분명하게

밝히는 연구가 뒷받침될 때 어린이 공간의 가치가 교육과정에서 더 빛을 발하게 될 것이다.

III. 어린이 공간의 특성

어린이의 인간학적 연구는 어린이와 세계의 연계 방식에 대한 탐구를 통해서 어린이의 존재성을 이해하려는 데 초점을 맞추고 있다. 어린이 인간학에서는 어린이의 체험 세계에 집중함으로써 어린이의 관점에서 어린이를 이해하려는 태도를 취한다. 어린이의 체험은 일반화가 불가능한 주관적인 경험으로서의 특징을 지닌다. 어린이가 무엇을 매개로, 어떠한 방식으로 세계와 관계를 맺고 있는지 드러내고자, 어린이 인간학에서는 어린이의 신체에 주목한다. 어린이의 신체는 어린이다움을 이해하는 단초를 제공하고 어린이가 능동적으로 세계를 지각하는 데 적극적인 매개자로서의 역할을 수행한다(김하진·고진호, 2019: 5-7).

어린이는 세계를 이루고 있는 사물들과 접촉함에 있어서 스스로 의미를 부여하고 의미를 해석하는 작업을 통하여 매우 창조적이고 적극적인 활동을 보여준다. 어린이들의 사물에 대한 이해는 어른들의 일상적인 이해를 초월하는 것으로서 어린이의 의미부여 작업은 다양성과 창조성이라는 특성을 가진다. 어린이는 자발성과 창조성을 바탕으로 자신의 삶의 상황에서 다른 사람 또는 사물과 관계를 맺으며 성장하고 발달하게 된다(정혜영, 2012: 105).

Langeveld는 인간이 어린이로부터 출발하며, 어린이는 이미 인간이라는 지극히 단순한 사실을 제시했다. 어린이는 발달하는 존재이며 발달은 인간의 육체와 정신적·도덕적 측면에서의 성장과 성숙을 의미한다. 어린이의 발달은 발달 단계의 도식에 따라 이루어지는 것이 아닌 하나의 창조적인 작업으로, 단계에 따른 진보가 아닌 발전적인 증축 과정으로 이해할 수 있다. 개방된 자신의 미래에 대한 개척 작업을 통해 모든 어린이는 각각 자신의 고유한 발달 과정을 밟게 된다. 이 발달을 위해서 부모와 교육자의 도움이 전적으로 필요하다고 보았다(김창환, 1996: 48-50).

어린이가 접하고 있는 삶의 구체적인 상황은 어린이에게 ‘주어져 있는’ 상황이면서 동시에 어린이 자신이

그 스스로와 세계를 사회·문화적으로 주어진 것들의 테두리 속에서 ‘탐구함으로써’ 만든 것이다. 어린이는 한편으로 자발적인 활동성을 가지고 세계 안으로 들어가며, 다른 한편으로 형성되는 인간으로서 언제나 다른 사람의 도움을 필요로 한다는 점에서 어린이의 활동성과 다른 사람에의 의존성이라는 이중성이 나타난다(정혜영, 2012: 105-106).

어린이가 자발성을 발휘하기 위해서는 그 스스로 무언가를 시도하고 실현시킬 수 있는 공간이 보장되어야 한다. 공간은 태어날 때부터 주어진 것이 아니며 오히려 획득된 것이다. 공간에 대한 인간학적 의미를 고찰해 볼 때 중요한 것은 인간에 의해 구체적으로 체험된 공간이며, 교육적으로 볼 때 공간 속에서 느끼는 기분이 어린이 안에 있는 모든 능력들의 계발에 영향을 미친다는 점에 주목할 필요가 있다. Bollnow는 친숙하고 신뢰할 만한 세계 안에서 안심하고 움직일 수 있다는 것을 직감적으로 아는 것이 교육적으로 성과를 거둘 수 있게 한다고 하였다(정혜영, 2012: 106-107).

Bollnow(1963)가 규정한 “체험공간”이라는 개념은 인간의 삶이 진행되는 현실의 구체적인 공간을 뜻한다. 존재하는 것들은 공간과의 관계를 통해서만 존재하기 때문에, 공간은 그 안에서 사는 사람과 긴밀하게 연계되어 있다. 공간은 사람에 따라 다르게 작용할 뿐 아니라 한 개인에게도 당시의 상황이나 기분에 따라 다르게 느껴진다. 체험공간의 연구에서 바슐라르가 “시적인 상상력”이라는 의미로 파악한 “시적 공간”의 분석을 참조하였다. 바슐라르는 시는 유희가 아닌 자연의 힘이라고 말했으며, 체험공간의 경험은 시적인 상상력의 소산이라고 해석했다. 시적 공간은 새로운 의미공간을 형성하고 공간들이 의미를 획득하게 된다.

Bollnow(1963)는 청명한 하늘은 인간의 내면까지 변화시켜, 마음을 열고 밖으로 나오도록 유혹하고 공간을 크게 휘젓는 동작을 하도록 한다고 하였다. 즐거운 기분으로 눈을 위로 들면 공간이 넓어지고 기쁨이 충만한 상태에서 샘솟는 힘은 그 자신을 벗어나 훨씬 커다란 공간을 펼쳐놓는다. <비극의 탄생>에서 니체는 “인간은 노래하고 춤추면서 자신이 고귀한 공동체의 일원임을 보여준다. 그는 걷고 말하는 법을 잊어버리고 춤을 추며 공중으로 날아오른다”고 하였다. 도취는 행복감의 절정

으로서, 도취 상태에서의 공간 체험의 변화를 “공간 감각과 시간 감각이 변했다. 아득히 먼 곳을 조망할 수 있고 이제야 그 곳을 식별할 수 있게 되었다. 수많은 사물이 있는 곳과 먼 곳으로까지 시야가 확대된다”라고 표현하였다.

앞에서 살펴 본 Langeveld의 어린이 인간학과 Bollnow의 “체험공간” 개념으로부터 그것이 강조하고 있는 내용이 어린이 공간과 관련하여 갖는 특별한 의미를 <그림 1>과 같이 찾아낼 수 있다. 이를 통해 도출한 어린이 공간의 네 가지 특성을 서술하면 다음과 같다.

1. 역동적인 성장과 발달의 기반

어린이는 개개인의 공간에서 총체적인 양적·질적 변화를 경험한다. 그들이 살아가는 공간 및 다양한 대상과의 끊임없는 상호작용 과정 속에서 기능적인 신체의 변화뿐만 아니라 심리적 변화가 나타나고 인지능력과 상호작용능력 등이 향상되며 행동양상의 변화가 낮은 수준에서 더 복잡한 수준으로 일어난다. 특히 어린이 시기는 성장과 발달이 전 생애 중 가장 급속하고 광범위하게 일어난다. 어린이의 성장과 발달은 그들의 삶의 공간 안에서 일어나기 때문에 어린이 공간은 어린이의 성장과 발달에 있어 중요한 영향을 미친다고 할 수 있다.

어린이 공간 내에서의 다양한 활동을 통해 어린이는 신체와 정신의 성장, 건전한 방향으로의 발달을 이루어낸다. 어린이 공간에서의 놀이와 여가활동은 어린이의 건강과 복지 증진에 필수적이며 어린이의 권리로서 존중받아야 하는 부분이다. 이처럼 어린이 공간은 어린이의 인지적·정서적·신체적 능력을 성장시키며 창의력, 자신감, 자기효능감을 지닌 구성원으로 발달시키는 중

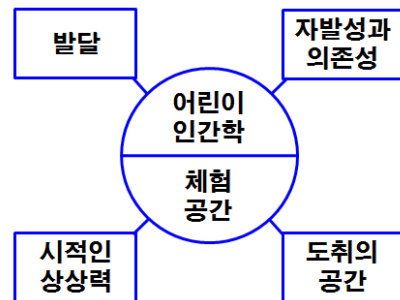


그림 1. 어린이 공간의 특성 도출을 위한 이론적 기반

요한 기반으로서 작용한다.

어린이의 정서와 관련하여, 이현섭 외(1999)는 어린이의 호기심, 공포, 애정, 만족 등의 정서적 경험이 어린이가 일상생활에서 사회집단에서의 자기 위치 및 자신의 역할을 인식하는 데 영향을 미친다고 하였다. 김미영·문정민(2017)은 아동 정서발달 관련 선행연구 분석에서, 아동 보육시설의 공간과 시설설비는 아동의 안정감에 영향을 미치고, 아동실의 물리적 환경 특성 중에서 질서성과 독창성은 아동의 정서에 영향을 준다고 밝힌 바 있다. 이처럼 어린이의 건전한 성장과 발달은 사회, 그리고 교육의 책임으로서 성장과 발달이 역동적으로 이루어지는 어린이 공간에 대한 교육적 관심이 요구된다.

일상 속에서 어린이가 주변에 존재하는 다양한 대상과 현상에 관심을 가지게 되는 데에는 물리적 환경 내에서의 심리적 편안함이 충족되어야 한다. 심리적 편안함 속에서 어린이는 적정 수준의 자극들을 더욱 민감하게 받아들인다. 어린이가 일상을 살아가고 있는 공간은 대체로 어린이가 심리적 편안함을 느끼는 곳으로 구성된 경우가 많기 때문에, 어린이 공간은 어린이의 성장·발달에 필요한 주변 세계에 대한 관심, 탐색 욕구, 경험의 확장 가능성 등을 끌어 올린다.

어린이 공간은 어린이의 움직임이 가능하게 함으로써 성장·발달을 돕는다. 어린이는 그들의 공간 내에서 자유롭게 움직이면서 자신의 주변에 있는 다양한 대상을 관찰·이해하고 자신의 가능성과 한계를 인식하는 과정에서 다양한 측면에서의 발달을 이루어 나간다. 어린이는 움직임을 통해 의사소통과 스스로에 대한 표현의 가능성을 탐색함으로써 긍정적인 자아를 형성하고 원만한 사회적 관계를 유지하며 일상의 적응 능력을 발달시킬 수 있다.

김정아(2015)는 어린이가 일상적 여정을 통해 개인적 지리를 누적시키고 있으며 그들의 삶 속에서 지리를 실천하고 있다고 보았다. 어린이들의 일상적인 여정은 단순히 이곳에서 저곳으로 자리를 옮겨가는 행위가 아니라 세계를 경험하고 이해하며 의미를 형성하는 과정이다. 어린이들은 등갓길에 대한 각각의 루틴뿐 아니라 다양한 기억과 감정을 가지고 있다. 어린이들이 학원을 갈 때는 단순히 가장 빠른 길로 가는 것이 아니라 그중에서도 스스로 안전하다고 생각하는 길, 편안하게 느껴지는 길을 선택하여 주로 다닌다. 어린이들은 자전거 여행

을 통해 익숙함을 느끼는 세계가 크게 확장된다. 마지막으로 어린이들은 ‘돌아다니기’, ‘배회하기’ 등의 여정을 통해 탈영토화를 지속적으로 시도한다.

어린이 공간은 다른 공간들에 비해 어린이의 유능감이 활발하게 작동하고 어린이 스스로 통제 가능한 것이기 때문에 어린이가 성장·발달이 원활하게 이루어질 수 있는 가능성을 제공한다. 어린이 공간에는 그들이 소유하고 있는 것, 그리고 좋아하고 관심 있어 하는 대상이 많다. 그리고 어린이 공간은 어린이가 스스로 탐색할 수 있고 수행할 수 있는 일들이 비교적 많다. 또한 어린이 공간은 어린이의 이해도가 높고 예측가능한 곳이라서 접근이 쉽고 행동에 대한 두려움이 없다. 그렇기 때문에 어린이들은 어린이 공간에서 다양한 대상과 활발한 관계를 맺으며 성장·발달할 수 있다.

Relph(1976)가 언급한 바와 같이, 어린이는 그들이 실제로 살아가고 있고 의미가 있다고 생각하는 공간과 정서적 유대를 맺게 된다. 공간은 정서를 일으키는 자극이 되고, 정서는 공간 안에서 취하는 행동의 기저로 작용한다. 어린이는 점차 지각과 지능이 발달해 나가면서 더 넓고 다양한 공간을 경험하고, 공간에 대한 상상력과 결합되어 더 풍부한 정서를 가지게 된다.

2. 기능보다 재미가 우세한 공간

인간의 행동은 공간의 맥락 안에서 이루어진다. 공간 안에서 어른은 대체로 공간의 기능에 초점을 맞추고 목표 지향적 행동을 취한다. 어른에게 공원은 휴식을 취하고 운동을 하는 곳이기도 하며, 이산화탄소를 흡수하고 산소를 배출해주는 곳이기도 하다. 또 도시에서 발생하는 열섬현상을 완화하는 곳이기도 하고 미세먼지를 감소시켜주는 곳이기도 하다. 어른에게 은행은 금융 업무를 보는 곳, 시장은 먹거리를 구매하는 곳, 자동차라는 공간은 목적지로 이동하기 위해 탑승하는 곳이다. 이처럼 어른은 각각의 공간이 갖는 기능에 초점을 맞추어 그곳을 이용한다.

이와는 달리 어린이는 공간이 갖는 실제적인 기능보다는 자신의 재미와 관심에 따라 공간을 이용하려는 경향이 있다. 어린이의 공간 사용 방식에서 특정 공간이 마련된 공식적인 목적은 큰 의미를 갖지 못한다. 오히려 자신이 그 공간을 사용하는 개인적인 목적이 더 중요하

고 그 목적 중에 ‘재미’가 많은 부분을 차지한다. 공원이 조성된 공식적인 목적보다는 그 곳에서 자신이 무엇을 하고 싶은지, 그 곳이 자신에게 주는 재미가 무엇인지가 더 중요하다는 것이다. 어린이에게 은행은 여름철에 부모님을 따라 무심코 들어왔지만 더위를 식히고 집에는 없는 패션 매거진을 볼 수 있는 곳일 수 있다. 시장은 자신이 좋아하는 핫도그를 먹을 수 있는 곳이며, 자동차는 부모님의 눈치를 보지 않고 마음껏 스마트 폰으로 재미 있는 동영상 볼 수 있어서 좋아하는 곳일 수 있다.

어린이는 어른에 비해 자신을 둘러싼 공간이 갖는 고유의 색, 음, 향, 질감 등의 미세한 차이에 민감하게 반응한다. 평상의 공간과는 다른 낮은 공간에서 어른은 쉽게 감지할 수 없는 것들을 어린이는 예민하게 받아들인다. 섬세한 감각으로 받아들인 공간각적 자극은 어린이들에게 재미의 요소가 된다. 공간각적 자극을 통해 공간의 형태, 구조, 의미가 변형될 수 있고 어린이 스스로가 그들만의 의도 및 계획에 따라 능동적으로 공간을 경험하기 때문에 그 공간은 재미있는 공간이 된다.

Fincham(2016)은 재미가 인간을 진정으로 행복하게 만드는 중심적인 요소라고 말하였다. 그는 어린이들이 특정한 행동을 놀이로 이어지게 하며 놀이가 갖는 중요한 속성은 ‘재미’라고 언급하였다. 재미는 어린이들이 특정 행동을 하는 데 중요한 이유가 된다는 것이다. 한편, 그는 연구대상자들에게 어린 시절에 재미있었던 경우를 말해달라고 요청했다. 그 결과 다수의 사람들이 자신들의 집이나 다른 사람들의 집에 있었던 경험을 말했다고 하였다. 친구들과 계단 쪽에 여러 가지 재료들을 사용해 장애물 설치하고 뛰놀기, 길 위에서 친구들과 모의 올림픽 게임 하기, 집 맞은편 숲에서 놀기 등이 그것이다. 이처럼 재미는 어린이가 공간 안에서 자발적이고 지속적으로 특정 행동을 하고 결국 행복의 감정을 느끼게 되는 결정적인 요소이다.

인간은 자신을 둘러싼 공간과의 관계를 통해 규정된다는 Bollnow(1963)의 말처럼 공간에 존재하는 대상들과 함께 만들어가는 재미있는 관계는 인간 삶의 본질적인 부분이다. 재미는 어린이의 다양한 감각을 자극하고 마음을 움직이며 그로인해 행동을 일으키고 변화시킨다. 공간에서 찾는 재미는 어린이의 세계가 살아 숨 쉬게 하는 동력이 되고 어린이의 세계를 바꿀 수 있게 한다. 어린이는

공간을 재미있게 사용하면서 삶을 구성해 나아가며 생기고 있는 일상을 만들어 가고 살아가는 활력을 얻는다.

‘Carpe diem(현재를 즐겨라)’이라는 표현이 갖는 의미처럼 어린이가 공간에서 찾고 즐기는 재미 역시 늘 현재형이다. 어린이가 오늘의 공간을 사용하는 것은 내일의 재미를 위한 것이 아니라, 현재 재미있기 때문이다. ‘재미’는 대부분의 어린이가 자신들의 삶을 구성해 나아가는 방식 중 하나이다. 어린이가 공간의 특정 요소에 자발적으로 내적인 흥미와 호기심을 느끼고, 그 공간 요소에 대해 상상하고 행동할 수 있을 때 그들은 공간에서 재미를 느낀다.

지리학과 지리교육에서는 ‘지금, 여기’를 강조한다. 박승규(2020)는 ‘지금, 여기’와 같은 일상적 요소는 ‘나’를 대변해 주고 자신의 삶과 밀접한 관련을 갖고 있으며 공간의 기능이 아닌 공간의 의미를 찾을 수 있게 해준다고 말하였다. 이처럼 ‘현재’는 어린이의 실존과 관련하여 지리학과 지리교육에서 갖는 의미가 매우 크다고 할 수 있다. 어린이가 ‘현재’ 공간에서 느끼는 재미, 그리고 재미있게 공간을 사용하는 경험이 곧 어린이의 삶을 구성하고 있으며 그 경험을 통해 그들의 정체성의 일부가 드러난다.

재미는 어린이들이 공간을 경험하는 과정 자체를 즐길 때 느낄 수 있는 정서이다. 어린이들은 늘 공간에서 재미를 추구하려는 의지로 충만해 있고 어른보다 훨씬 넓은 상상의 범위를 가지고 있기 때문에 일상 속에서 정서적 재미를 느끼는 것이 어려운 일이 아니다. 재미는 어린이의 공간에 대한 경험을 확장하고 조직화하는 역할을 한다. 재미있는 공간 경험 속에서 어린이들은 공간을 구성하는 다양한 요소들을 인식하고 해석하는 방식을 터득할 수 있으며 그것들과 어떠한 관계를 맺고 어떠한 행동을 할지 스스로 결정할 수 있는 가능성이 높아진다.

3. 환상과 상상으로 가득 찬 공간

인간은 공간 안에서 늘 무엇인가를 의식한다. 이러한 의식은 의식하고 있는 대상이 실재하는 것인가, 실재하지 않는 것인가에 의해 지각과 상상으로 구분된다. Sartre는 ‘지각’이라는 의식 행위는 대상의 존재에 의존하는 수동적인 측면이 있는 반면, ‘상상’이라는 의식 행위는 순수한 자발성을 가진다고 하였다(윤정임, 2014: 12-22). 어린이들

이 자신이 살아가고 있는 공간에 대하여 다양한 감각을 사용해 지각을 함과 동시에 순수한 자발성과 능동성을 가지고 활발하게 상상을 한다는 점은 매우 중요하다.

어린이들의 공간에 대한 상상은 그 범위와 깊이가 무한하며 무엇인가에 얽매임 없이 자유롭다는 속성을 지닌다. 어린이는 지금까지 실제로 한 번도 경험해 보지 못한 공간과 현상을 마음속으로 그려내는 데 어려움이 없을 뿐만 아니라 오히려 즐긴다. 이러한 공간에 대한 상상은 자신의 기억 속에 있던 공간에 대한 내용을 바탕으로 이루어지기도 하고 기존의 지식 및 경험과는 상관없는 아주 새로운 것을 떠올리면서 이루어지기도 한다. 어린이는 자신이 살아가고 있는 공간의 모든 대상과 관련을 맺으며 그 안에서 존재하는 ‘세계내존재’임과 동시에, 상상을 통해 새로운 가능성을 발견하고 자신만의 세계를 새롭게 창조하는 존재이다. 어린이가 가진 자유 의지와 상상력은 그들이 살고 있는 공간, 그리고 그 안에서 일어나는 상황을 변화시킬 수 있는 동력이다.

어린이가 자신이 살아가고 있는 공간과 관련된 상상을 할 때, 그들은 자신이 구성하여 가지고 있는 지식 및 기존에 경험한 요소들을 융합하고 조직화하여 새로운 공간들을 창조한다. 어린이는 해당 공간에 대해 알고 있는 내용, 공간 내 존재하는 특정 대상들에 대해 가지고 있는 지식을 바탕으로 상상을 시작한다. 또 공간을 구성하고 있는 다양한 요소들 사이의 관계와 공간 안에 존재하는 맥락을 종합적으로 고려하여 공간에 대해 상상한다. 그리고 이전에 특정 공간에서 체험했던 바를 떠올리고 그것을 변형시켜서 새로운 공간을 만들어낸다.

어린이는 감각기관을 통해 파악한 주변 세계에 대한 이해를 바탕으로 직관적인 능력을 발휘해 새롭게 해석함으로써 공간에 대한 상상을 한다. 또한, 상상으로 창조된 공간은 어린이가 마음의 눈으로 본 공간이기도 하므로 자신이 살아가고 있는 공간을 눈으로 보이는 모습을 넘어 자신의 마음 상태에 근거하여 변형시킨 것이라고 할 수 있다. 그리고 개인의 영감, 주관적 경험 등을 바탕으로 허구의 대상, 가상의 세계, 불가능한 세계를 마치 존재하는 것처럼 만들어내기도 한다.

어린이의 공간에 대한 상상은 공간에 대해 어린이가 갖는 감정과도 깊은 관련이 있다. 감정과 관련하여 이루어지는 상상은 어린이의 내적인 심리적 세계, 어린이의

자아가 반영되는 과정이자 결과이다. 어린이가 상상하여 창조한 공간에는 어린이의 만족감, 자신감, 자유에 대한 욕구, 걱정, 불안, 공포감, 공격성 등의 다양한 감정이 내포되어 있다. 감정의 표현으로 상상하여 창조한 공간은 실재하지는 않지만 자신만의 고유한 이미지로 만들어진 공간이며, 그 공간에 창조된 상황 속에 어린이의 감각과 감성으로 부여된 의미가 부여된 공간이다.

어린이는 이야기나 만화영화, 컴퓨터 게임 속 등장인물을 떠올리며 등장인물이 처해있는 상황을 재현하고 자신이 그 상황 속 한 인물로 활동하기 위해 자신이 살아가고 있는 공간을 새롭게 상상해 낸다. 또 불편하고 불만족스럽고 힘든 일이 닦혔을 때 그러한 상황을 피하고 싶거나 자신에게 어려움을 끼치는 요소가 제거되기를 바라면서 상상적인 공간을 만들어낸다. 이러한 상상적인 공간 속에 자신이 존재하게 함으로써 스스로를 보호하게 되고 심리적인 안정감을 획득하게 된다.

어린이들은 상상력을 기반으로 하여 공간에서 기이한 현상이나 착각이 일어나게 하는 등 공간에 대한 환상을 가진다. 어린이의 환상의 공간은 초자연적이며 시공을 초월하고 비합리적이라는 특성이 있다. 어린이는 환상의 공간에 사물과 현상이 새로운 형태로 존재하게 하고 그곳에 새로운 질서를 부여한다. 그 곳은 현실의 공간과 전혀 다르게 존재하는 또 하나의 공간이며, 어린이들에게는 오히려 현실의 공간보다 더 친밀하고 흥미로우며 편안한 곳일 수 있다.

어린이의 공간에 대한 환상 속 신비한 등장인물, 초자연적 대상, 미지의 공간요소 등은 어린이가 새로운 세계를 탐색할 수 있도록 돕는다. 어린이의 환상으로 창조한 공간의 다양한 요소들은 어린이의 호기심, 관심, 흥미, 애착을 불러일으키는 것들이다. 환상으로 구성된 공간은 잠시의 환상에서 그치는 것이 아니라 환상 속 공간과 현실 공간을 넘나들면서 현실과 실존을 변화시키고 현실 공간에서의 문제를 해결하는 실마리를 제공하기도 한다.

어린이들이 환상을 통해 만들어낸 공간은 현실 공간을 다양한 방식으로 변화·변형시킨 어린이만의 고유하고 독창적이며 창조적인 공간이다. 어린이의 환상 속 공간에서는 그 안에 있는 사물과 사건, 현상들이 초현실적이고 비현실적으로 존재한다. 하지만 동시에 이러한 특징은, 환상이 현실과 전혀 무관한 것이 아니라는 속성을

말해준다. 배귀선(2018: 289)은 “환상이 현실을 기초로 하지 않으면 모래성과 같을 것이다. 때문에 환상성은 현실을 기반으로 할 때 그 기능을 십분 담당할 수 있다. (중략) 따라서 환상은 상상과 현실 사이에 집을 지었을 때 견고하게 기능하며 존재할 수 있을 것”이라고 말했다.

어린이가 만들어내는 환상의 공간을 무의미한 것, 혹은 잘못된 지각과 해석의 결과라고 보는 것은 적절하지 못하다. 어린이는 환상을 통하여 현실 세계의 변화를 통해 장애를 극복할 수 있는 힘과 자신만의 세계를 창조할 수 있는 가능성을 얻는다. 그래서 어린이가 환상을 통해 공간을 의식하는 과정은 어린이의 현실 세계의 확장이라고 볼 수 있다.

인간이 어떤 대상을 인식하는 과정에서 주관성을 배제한 완벽한 객관성을 기대하기가 어렵다고 전제할 때, 어린이가 자신이 살아가는 공간을 주관적으로 인식하는 과정에서 ‘지리적 상상력’이 발휘된다고 볼 수 있다. Wright(1947)는 지리학과 관련하여 중요한 세 가지 상상의 과정이 있다고 하였다¹⁾. 그 중에서도 미학적 상상(aesthetic imagining)은 환상적인 주관성의 산물이며, 허구적이거나 공상적인 개념을 창조해내려는 성향의 결과물이라고 언급하였다. 어린이는 미학적 상상을 통하여 독특하고 특징적인 공간의 측면들을 선택하고 강조하여 그려낸다.

4. 어른의 유도, 어린이의 의도와 의결합

어린이는 주어진 상황 속에서 자율적·주체적으로 자신이 존재하고 있는 공간을 탐색하고 경험하면서 지리적 세계와 관계를 맺는다. 그러한 과정에서 자신을 둘러싼 공간을 이해하고 그 곳에서 원만하게 살아가는 방식을 터득하게 되며 더 나은 삶을 위한 방안을 찾게 된다. 경험은 어린이가 공간과 관계 맺는 중요한 방식으로, Dewey는 인식의 주체로서 ‘인간’과 인식의 대상으로서 ‘환경’ 사이의 끊임없는 상호작용이 곧 경험이라고 설명하였다.

Dewey는 경험이 능동적인 요소와 수동적인 요소를 포함하고 있다고 보았다(Dewey, 1916). 능동적인 측면에서의 경험은 ‘해보는 것(trying)’을 의미하고 수동적인 측면에서의 경험은 ‘겪는 것(undergoing)’을 뜻한다. 어린이들은 그들만의 공간에서 늘 능동적인 경험과 수동적인

경험을 하고 있다. 이전 사회에 비해 오늘날의 어린이들은 하루의 많은 일과를 수동적인 경험 상황 속에서 지내고 있다. 그러한 수동적인 경험 중 일부는 어른의 유도에 의해 이루어지고 있다.

어린이들의 발달 특성 상, 그들은 경제적·사회적으로 어른의 보호 아래 있기 때문에 어른들이 제공하는 공간 경험의 제한을 받는 경향이 있다. 교육에서 경험의 능동적이고 활동적인 요소를 강조하는 것은 중요하지만 어린이들의 삶에 많은 영향을 미치고 있는, 어른들의 유도에 의한 수동적인 경험 상황도 간과해서는 안 된다. 동일한 수동적 경험 상황도 경험의 주체에 따라 다른 의미를 가지게 될 뿐만 아니라 그것을 토대로 서로 다른 행동을 취할 수 있기 때문이다.

예를 들어, 학교의 교육과정 및 교사의 안내와 지도에 따라 이루어진 ‘고장의 자연환경과 인문환경에 대해 조사하는 활동’ 상황은 어른의 유도에 의해 주어진 수동적인 공간 경험 상황이라고 할 수 있다. 하지만 그 상황 속 어린이들의 경험은 어른들이 경험을 유도한 목적과 항상 일치하는 것이 아닐뿐더러 어린이들마다 각자의 의도에 의해 서로 다른 공간 경험을 하게 된다. 어떤 어린이는 우리 고장을 대표하는 산성에 대해 조사하고 직접 산성에 올라 그곳에서 우리 고장을 내려다보며 다양한 지형지물의 위치를 파악하는 활동을 할 수 있다. 그와는 달리 다른 어린이는 산성 오르는 길의 흙 속에서 나온 갖가지 벌레들을 집어 들고 관찰할 수도 있으며 언덕길을 뛰어 오르며 친구와 달리기 시합을 할 수도 있다. 또 산성 위에서 바라보는 고장의 지형지물에도 어린이들 각자의 흥미와 관심에 따라 차이가 발생할 수 있다.

사실 학교라는 공간 자체도 어른의 유도에 의해 경험하는 공간이다. 김일두·남상준(2015)은 어린이들의 학교에서의 일상은 반복되는 일정처럼 보이지만, 실제적으로는 어린이들에 의해 수시로 변화된다고 보았다. 학교라는 동일한 공간 속에서 펼쳐지는 다양한 감정과 행동들은 흔적이 되어 공간을 채우고, 의미 있는 장소를 형성해 나간다. 그리고 이러한 흔적들은 다시 어린이들의 사적 맥락을 구성하여 장소를 새롭게 변화시키면서 어린이들과 상호작용해 나간다. 학습 부담으로 가득 차 버린 교실은 어린이에게는 자유가 상실된 공간이라서 쉬

는 시간 동안 비어있는 공간을 자유로 채워 나간다. 어린이들은 교실 안에서 ‘우리’로 묶인 나와 관계된 타자들과 소통하며 행복감을 느낀다. 그리고 나와 관계되지 않은 다른 반이나 교무실은 미지의 공간으로 여긴다. 복도와 화장실의 비밀스런 공간에서 다른 반 친구들과 만나 서로의 이야기를 공유하며 소통한다.

어린이들은 새로운 공간에 대해서는 어른의 유도에 의해 수동적으로 공간 경험을 시작하는 경우가 많다. 평소에 쳐다보기는 했으나 실제로 오르지 못했던 산에도 부모를 따라 가보기도 하고, 부모를 따라 저녁 산책을 가는 길에 홍수로 범람한 강을 보기도 한다. 부모님 지인들과의 만남을 위해 카페나 식당을 방문하기도 하고 새로 생긴 서점이나 도서관에 부모님을 따라가서 책을 골라보기도 한다. 그러나 중요한 점은 어른에 의한 수동적 경험 속에서도 어린이들은 주어진 공간 요소와 상황을 선택적으로 받아들이고 그것을 비틀고 변화시키려는 시도 및 탐색과 실험을 자신의 의도에 따라 실시한다는 것이다.

어린이는 다양한 수동적 경험 상황에 놓여있으나 그곳에서 행동하는 주체는 바로 어린이 자신이며 그때의 행동은 정해져 있지 않고 변화 가능한 미지의 새로운 공간으로 향해 있다. 어른의 유도와 어린이의 의도가 결합된 다양한 경험들이 누적됨으로써 진정한 의미의 성장이 이루어져가는 것이다. 어른의 유도와 목적에 따라 어린이가 행동한다고 해서 그것이 올바른 것이고 그 반대의 상황이라고 해서 잘못된 것이 아님은 자명하다. 그저 어린이들은 자신의 의도에 따라 각자의 방식으로 공간을 경험하는 것이다. 그리고 그러한 공간 경험을 존중해 주는 것이 어린이 공간을 대하는 자세이다.

어른의 유도와 어린이의 의도 사이의 결합은 곧, 지리교육에서 강조하는 인간과 환경의 상호작용을 보여주기도 한다. 어린이가 자신의 의지와 상관없이 처해진 상황과 환경 속에서 대처하고 행동하여 그에 따른 결과를 겪게 되기 때문이다. 어른의 유도와 어린이의 의도 사이의 상호작용으로 새로운 경험으로서 성장이 가능해지고, 새로운 성장이 이루어진 어린이는 다시 또 새로운 어른의 유도에 의한 공간 경험과의 상호작용을 일으켜 새로운 성장이 이루어진다. 이처럼 새로운 공간 경험의 축적으로 성장이 이루어진다는 점은 Dewey의 경험에 대한

견해와 비슷한 점이 있다.

‘상호작용하는 존재’라는 인간의 특성에 따라 어린이의 공간 경험 역시 상호작용의 과정이다. 외부의 객관적인 조건과 어린이의 내적인 조건이 함께, 더불어 작용하고 결합되어 어린이의 공간에 대한 경험을 만들어낸다. 우연적이거나 수동적인 사건 혹은 상황 속에서 어린이의 공간과의 능동적인 관계맺음을 통해 어린이는 자신의 공간을 점유하고 자기 스스로 존재를 재구성해 간다. 어른의 유도와 어린이의 의도 사이의 결합을 통해 어린이의 공간 경험이 양적으로 증가하고 질적으로 변화하게 되는 것이다.

IV. 결론 및 제언

어린이는 다른 무엇으로도 대체될 수 없는 개별성을 가지고 있으며 스스로 존재 방식을 선택·결정할 수 있는 주체성을 가지고 있다. 어린이는 공간 안에서 공간과의 관계 맺음을 통해 독자적인 방식으로 자기 자신을 형성해 나아간다. Buber(1923)는 인간은 두 가지 관계 속에서 존재한다고 보았다. 하나는 ‘나와 너(Ich und Du)’, 다른 하나는 ‘나와 그것(Ich und Es)’이다. 독일어 Du와 Sie는 모두 2인칭 대명사이지만 Du는 친밀한 관계에서 사용하고 Sie는 공식적·외교적 관계에서 쓰는 말이라고 한다.

박승규(2020)는 ‘나와 너’의 관계로서 일상공간이 3인칭의 타자화된 공간보다 내 삶과 밀접한 관련이 있다고 말했다. 이와 맥락을 같이 하여, ‘너(Du)’는 어린이에게 친밀한 일상 공간, 즉 ‘어린이 공간’을 말한다고 볼 수 있다. 어린이는 인격적 만남인 ‘나와 너’의 관계를 통해 인간적 관계를 회복할 수 있다. 초등지리교육은 어린이들이 그들만의 ‘어린이 공간’과 꾸준히, 그리고 진실하게 만날 수 있도록 해 주어야 한다.

어린이들이 다양한 차원의 공간 안에 존재하는 지리적 사상과 관련된 피상적 지식들을 획득하거나, 다양한 공간들을 일방적인 ‘사용’의 대상으로 인식해서는 어린이들이 공간과 자신의 삶의 관계 맺음이 올바르게 이루어지기 어렵다. 어린이가 자신이 살아가는 공간과 인격적 관계를 맺도록 하기 위해서는 초등지리교육에서 어린이가 공간에 대해 가지는 감정과 느낌을 중시하고,

매개나 수단이 없이 직접적으로 공간과 맞닿아 있도록 하며, 어린이가 공간과 실제적으로 원활한 상호 관계를 맺도록 도와야 한다.

어린이가 직접적으로 만나 상호관계를 맺는 어린이 공간을 초등지리교육에서 다루게 될 때 어린이로 하여금 Buber(1923)가 강조한 ‘참된 삶’을 살아가게 할 수 있다. 참된 삶은 고립된 실존으로서 완성할 수 있는 것이 아니라 공간 및 공간 요소들과의 관계의 형성을 통해 실현시킬 수 있다. 어린이들의 참된 삶을 위한 ‘관계’는 공간에 대한 이론이나 지식이 아닌 ‘체험’을 통해 형성할 수 있다. 이 때에는 어린이가 체험할 수 있는 공간, 즉 ‘어린이 공간’이 중심이 되는 것이 마땅하다. 어린이 공간에 대한 직접적인 체험을 통해 인격적 관계를 맺음으로써 참된 삶을 살아가는 과정에서 어린이들은 그들의 진정한 실존을 형성해 나갈 수 있다.

본 연구에서 탐색해 본 어린이 공간의 의미와 특성을 바탕으로, 이후에는 초등지리교육이 실제로 어떠한 어린이 공간을 중심으로 이루어져야 하는지 살펴볼 필요가 있다. 어린이들이 직접 체험하는 공간, 어린이들이 친밀하게 생각하는 공간, 어린이들이 밀접하게 관계 맺고 있어서 그들의 삶에 깊이 영향을 미치는 공간, 어린이들의 실존 형성에 중요한 공간들이 어떤 곳인지 밝혀 그것을 초등지리교육에 반영할 수 있는 토대를 구축하는 작업이 요구된다. 이러한 노력들은 초등지리교육이 어린이로 하여금 자신을 이해하고 자신의 실존을 형성하며 그들의 삶과 공간의 관계를 이해하여 더 나은 삶, 더 나은 공간을 만들어 나가는 데 일조할 수 있도록 이끌 것이다.

주

- 1) Wright(1947: 5-6)가 언급한, 지리학과 관련하여 이루어지는 세 가지 상상의 과정은 다음과 같다. 첫째는, 자신의 개인적인 관심과 흥미, 혹은 그것이 생긴 원인을 옹호하려는 욕망에 의한 상상(promotional imagining)이다. 둘째는, 사실적인 개념을 획득하기 위한 의도가 있다는 점에서 객관적이지만 개인적인 것이 개입되지 않도록 고려하거나 모든 관련 증거들을 따져보는 대신 선택된 사실에 대한 개인적인 인상을 활용한다는 점에서 주관적인 과정으로 이루어지는 상상(intuitive imagining)이다. 세 번째 상상의 과정은 본문에 설명하였다.

참고문헌

- 강학순, 2007, “볼노우의 인간학적 공간론에 있어서 ‘거주’의 의미”, *존재론연구*, 16(0), 5-32.
- 권정화, 2011, “지리적 자아의 성장과 생활세계의 이해: 지리교육적 함의”, *사회과학교육연구*, 13(0), 70-89.
- 김미영·문정민, 2017, “아동의 정서발달을 지원하는 방과후 보육시설의 디자인 지침 추출 및 특성 연구: 관련 문헌분석을 중심으로”, *한국주거학회논문집*, 28(5), 91-99.
- 김승미·남상준, 2018, “초등학생의 생활 글에 나타난 장소 경험”, *한국지리환경교육학회지*, 26(2), 1-15.
- 김일두·남상준, 2015, “학교 공간에 대한 어린이의 장소감: ‘어린이 지리학’의 관점에서”, *한국지리환경교육학회지*, 23(3), 39-53.
- 김재철, 2009, “공간과 거주의 현상학: 볼노우의 공간이해를 중심으로”, *철학논총*, 56(0), 367-391.
- 김정아·남상준, 2005, “장소 중심 지리교육내용 구성원리의 탐색”, *한국지리환경교육학회지*, 13(1), 85-96.
- 김정아, 2015, “어린이의 일상적 여정의 지리교육적 의미”, *한국지리환경교육학회지*, 23(3), 23-38.
- 김창환, 1996, “랑에펠트(M. J. Langeveld)의 ‘어린이 인간학’ 연구”, *교육학연구*, 34(1), 47-61.
- 김하진·고진호, 2019, “어린이 인간학적 교육학 탐구방법론의 의의와 과제”, *교육철학연구*, 41(2), 1-22.
- 김현주·남상준, 2018, “초등학생들의 ‘지형에 따른 생활모습’에 대한 Naive Geography”, *한국지리환경교육학회지*, 26(1), 1-16.
- 김현주, 2019, “‘소박한 지리(Naive Geography)’의 실제적 양상과 초등지리교육적 함의”, *한국교원대학교 대학원박사학위논문*.
- 남상준, 1999, *지리교육의 탐구*, 서울: 교육과학사.
- _____, 2003, “학교교육과정의 지역적 적합성과 사회과 교육과정 지역화의 상보적 관계”, *사회과학교육연구*, 10(1), 1-19.
- _____, 2010, “지리교육 목적과 학습생태적 관점”, *사회과학교육연구*, 12(0), 23-38.
- 남호엽, 2005, “지리교육에서 장소학습의 의의와 접근 논리”, *사회과학교육*, 44(3), 195-210.
- 박명화·남상준, 2017, “일상공간에서의 어린이의 장소감: 정서적 측면을 중심으로”, *한국지리환경교육학회지*, 25(2), 41-57.
- 박승규, 2000, “일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화”, *한국교원대학교 대학원 박사학위논문*.

- _____. 2004, “어린이 지리학의 초등 지리교육적 의미”, 한국지리환경교육학회지, 12(1), 1-14.
- _____. 2019, ““지리를 가르친다는 것의 인문학적 의미”, 대한지리학회지, 54(1), 135-146.
- _____. 2020, 지리학, 인간과 공간을 말하다, 서울: 책세상.
- 배귀선, 2018, “동시의 환상성 연구: 김룡 동시를 중심으로”, 열린정신 인문학연구, 19(1), 283-318.
- 서일교·남상준, 2019, “초등학생들이 생각하는 ‘동네’의 공간적 범위와 모습”, 한국지리환경교육학회지, 27(3), 17-34.
- 손유정, 2019, “어린이의 위치인지에 대한 뇌과학적 이해”, 한국지리환경교육학회지, 27(3), 35-51.
- 신재철, 2013, “행복 지리적 관점에서의 초등사회과 지리교육: 아동의 ‘비밀 장소’를 중심으로”, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤정임(2014). “사르트르의 이미지론- 사르트르 비실재 미학의 이론적 토대: 후설의 수용과 비판”, 유럽사회문화, 13(0), 5-30.
- 이수룡·남상준, 2017, “어린이들의 낙사: 장소 길들이기와 장소에 길들기”, 한국지리환경교육학회지, 25(1), 19-32.
- 이지영·남상준, 2018, “모험놀이 활동과정의 초등지리교육적 함의: ‘공간 만들기’와 ‘장소 찾기’를 중심으로”, 한국지리환경교육학회지, 26(1), 17-36.
- 이현섭·김상윤·추정선·조선희, 1999, 아동발달심리, 서울: 학지사.
- 장혜정, 2007, “일상공간에서의 지리적 자아 형성”, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 정혜영, 2012, “어린이에 대한 교육인간학적 탐구의 의미: Bollnow와 Langeveld를 중심으로”, 교육의 이론과 실천, 17(1), 95-120.
- 조수진, 2019, “어린이의 장소 경험 연구에 관한 질적 메타분석”, 학습자중심교과교육연구, 19(7), 991-1013.
- 조철기, 2014, “어린이 및 젊은이 지리에 근거한 지리교육과정 개발 탐색”, 사회과교육, 53(2), 21-34.
- 최수아·남상준, 2009, “Mental Map에 드러난 아동들의 생활세계 이해”, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 259-272.
- 한희경, 2013, ““장소를 축매로 한” 치유의 글쓰기와 지리교육적 함의: ‘나를 키운 장소’를 주제로 한 적용사례”, 대한지리학회지, 48(4), 589-607.
- Bollnow, O.F., 1963, Mensch und Raum, Stuttgart: Kohlhammer (이기숙 역, 2014, 인간과 공간, 서울: 에코리브르).
- Buber, M., 1923, Ich und Du. Schneider(표재명 역, 2014, 나와 너, 서울: 문예출판사)
- Dewey, J., 1916, *Democracy and Education*, New York: Macmillan.
- Fincham, B., 2016, The Sociology of Fun, London: Palgrave Macmillan(김기홍·심선향 역, 2020, 재미란 무엇인가, 서울: 팬덤북스).
- Oldenburg, R., 1999, The Great Good Place, NY: Marlowe & Co. (김보영 역, 2019, 제3의 장소, 서울: 풀빛).
- Langeveld, M.J., 1960, Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig: Georg Westermann Verlag(정혜영·민혜란 역, 2017, 어린이의 길로서의 학교, 서울: 지식올만드는지식).
- Ralph, E.C., 1976, Place and Placelessness, London: Pion (김덕현·김현주·심승희 역, 2005, 장소와 장소상실, 서울: 논형).
- Seamon, D., 1979, *A Geography of the Lifeworld: Movement, Rest, and Encounter*, NY: St. Martin's Press.
- Tuan, Y.F., 1979, Space and Place: Humanistic Perspective, in Gale, S. and Olsen, G., (Eds), *Philosophy in Geography*, Dordrecht: D. Reidel.
- Wright, J.K. (1947), Terrae Incognitae: The Place of Imagination in Geography, *Annals of the Association of American Geographers*, 37, 1-15.

접 수 일 : 2020. 10. 06

수 정 일 : 2020. 10. 23

게재확정일 : 2020. 10. 23

교신 : 김현주, 35221 대전광역시 서구 월평서로22
대전월평초등학교 교사
(floralsong7@naver.com, 042-483-3766)

Correspondence : Hyunju Kim, floralsong7@naver.com