

# 환경교육의 눈으로 재발견하는 대안교육

## New Perspective of Environmental Education and possibility of alternative Education

엄 은 희 · 김 중 옥\*  
(서울대학교대학원 · 서울대학교\*)

### I. 서론

한국사회에서 환경교육은 ‘환경문제 해결의 효과적인 접근방법’(남상준, 1995: 17)으로서 교육계의 외부, 즉 사회적 요구에 힘입어 공식적으로 시발되었다. 제도화된 학교 교육 안에서 독립된 교과로 성립한 환경교육은 그러나 교육사적 의의와 새로운 시대적 비전에 따른다는 사회적 의의(17)에도 불구하고, 학교 교육 안에서 내·외적으로 ‘주변화(marginalization)’되어 있다. 각급 학교의 환경과목 채택율이 해마다 조금씩 증가하고 있지만 여전히 환경과목은 분명한 한계를 갖는 선택교과일 뿐이며, 교과중심·입시중심으로 확고하게 틀 지워진 현 체제 내에서 현 상황의 변화 가능성은 희박해 보인다.

환경과의 독립이 곧 학교 안에서 환경교육의 전면적인 실천을 보장할 수는 없다. 또한, 학교 환경교육의 강화 혹은 발전이 채택율의 지속적 증가를 거쳐 궁극에는 필수교과가 되는 것이라면, 이는 동일 위상의 선택과목 간의 과도한 경쟁을 불러일으키는 제로섬 게임(zero sum game)이 될 수밖에 없다.

허클과 스티링(Huckle & Sterling, 1987)<sup>18)</sup>은 교육이 현재의 위기를 가져온 원인

---

17) 환경과는 우리나라 최초의 신설 교과이며, 동시에 국가 및 사회적 문제의 해결을 위한 교과 설정이라는 독특한 의의를 지닌다.(남상준, 앞의 책:36)

18) 환경적·사회적·경제적으로 지속가능하고자 한다면, 현 사회는 아주 짧은 시간 안에 전례

이기도 하지만, 동시에 교육은 현 시기 위기를 극복하는 방법을 제시할 수도 있다고 주장한다. 전자의 교육과 후자의 교육은 분명히 다른 철학에 기반한 다른 내용을 갖는다. 그렇다면, 초기에 학교라는 공교육의 장에서 실현하고자 했던, 즉 현재의 환경 위기를 해결하기 위한 해법으로 제시되었던 환경교육은 후자의 의미를 취하는 것이 마땅할 것이다.

본 연구는 ‘학교 안에서 실현되기 원했던 환경교육이 그저 선택과목 중 하나였을까?’라는 질문에서 출발한다. 이러한 근본적 질문은 현재 환경교육을 둘러싼 논의들에 대한 비판적 성찰과 동시에 새로운 교육적 정향이 되는 생산적인 환경교육의 상에 대한 탐색을 가능하게 한다. 이를 위해, 본 연구는 사회적으로 커다란 비판에 직면한 근대 공교육 체제의 한계를 실천적으로 극복하면서 동시에 제도교육 개혁을 위한 실험의 장이 되고 있는 대안교육에 대한 탐색을 통해 환경교육의 위상 정립에 유의한 함의를 얻고자 한다.

## II. 교육 사회학의 맥락에서 살펴본 환경교육

### 1. 환경위기 시대의 교육의 역할

교육은 사회의 문화적·정치적·사회적 제 현상을 투영하므로 현 사회에 대한 분석은 교육적 논의에 선행되어야 한다. 즉, 사회적 맥락 안에서 교육 및 학교제도에 대한 분석이 요구된다. 우리에게 익숙한 현재의 학교라는 제도는 19세기 초에 대중교육을 위한 제도로 발명(Bowles & Gintis, 1976)되었으며, 학교의 기능은 기초적 정보를 제공하고 일상적 실천을 가능케 하며, 현재의 사회적 환경과 관계를 유지하도록 구조화되었다. 학교의 역할에 대한 교육 사회학자들의 입장은 사회가 요구하는 기능을 어린 세대가 잘 수행할 수 있도록 ‘사회화’(Durkheim, 1956)의 역할을 수행한다는 관점, 그리고 보다 비판적인 관점에서 특정 이데올로기와 문화적 가치로 한 사회를 재생산(Apple, 1982)의 입장으로 대별된다. 그 밖에 맑스주의 교육철학의 방법론적 구체성에 문제제기를 하며 ‘비판의 언어(critical language)’와 함께 ‘가능성의 언어(possible

---

가 없었던 역사적 변화를 만들어내야 한다. 교육은 그러한 변화에서 중요한 역할을 해내야 한다. (그러나) 그 과정에서 교육 그 자체도 변화할 것이다. 이것은 필수적 요건이며, 한계가 있지만 이미 만들어 온 진보 위에서 충분히 가능하다.(Huckle & Sterling, 1987: xiii)

language)’를 동시에 교육할 수 있어야 한다는 입장(Freire, 2002; Giroux, 2001)이 최근에 주목받고 있다.

교육은 사회화 과정을 통해 한 사회를 재생산하고 유지하는 역할을 수행하기도 하지만, ‘보다 나은 상태’를 지향하는 ‘의도성’<sup>19)</sup>을 내재하고 있기 때문에 교육의 과정은 시대와 호흡하는 새로운 교육이념과 교육적 인간상에 대한 부단한 모색과 발전의 과정이기도 하다. 한 사회의 가장 첨예한 모순을 발견하고 그에 대응하기에 적합한 인간상을 제시하고 양육하는 것 역시 교육의 사회적 역할이며, 교육이 지닌 가능성인 것이다. 한 사회의 모습을 재생산하는 것을 넘어 사회 변화의 견인차 역할을 할 수 있는 것도 바로 교육의 이러한 속성 즉, 비판의 언어와 가능성의 언어를 동시에 고려할 때 가능하다.

현대사회가 환경의 시대라는 점에는 재론의 여지가 없다. 현재의 환경문제는 단순히 과도한 오염의 문제가 아니며, 현대 문명의 근간을 위협하는 실존의 문제이다. 따라서 환경문제에 대한 사회적 반응은 더욱 발전된 기술적 해결만을 기대하는 것에서 머무르지 않고 인류의 생활양식과 가치관의 변화까지를 요구하고 있는 것이다.

문명사적 위기라는 현대사회의 환경위기는 새로운 인간상으로 ‘생태적 인간’(이준모, 2000)을 요구하고 있다. 환경문제 자체가 각성된 대중의 자발적 참여에 의해서만 해결될 수 있기 때문에, 인간의 내면적 변화에 관심을 갖는 ‘교육의 원리’는 현재를 살아가는 모두에게 중요한 의의를 갖는다. 고로, 환경교육은 환경문제 해결이라는 교육 ‘외적인 요구’ 뿐 아니라 시대가 요구하는 인간을 양성하기 위한 새로운 교육적 비전이라는 교육 ‘내적인 요구’에 의해서도 점차 중요성이 확대되고 있다 해석할 수 있다.

## 2. 학교교육의 변화와 환경교육의 역할

학교의 기능과 역할에 대해 서로 다른 해석과 대책들로 때로는 반목하였던 교육적 입장들이 최근에는 동일한 교육적 문제 상황에 직면하고 있다. 한 사회의 교육적 기능을 담당하는 제도이자 공간이었던 학교가 위기를 맞고 있다는 것이다. 학교의 위기에 대한 논의들은 그에 대한 대안을 추구하는 논의들과 연동된다.<sup>20)</sup> 전개되는 논의들

19) 조용환(1997)은 교육을 보다 나은 능력과 품성을 자신이 갖고자 하거나 타인이 갖도록 도와 주려는 ‘의도적 활동’이라 정의한다. 여기서 의도적이라 함은, 교육적 상황에서 교수자나 학습자 쌍방 혹은 적어도 어느 한쪽의 자의식(가르치려는 혹은 배우려는 의도)이 전제되어 있음을 의미한다.

20) 현재의 학교교육이 위기상황에 대한 대답은 크게 두 가지로 나뉘고 있는데,(한승희, 2001 ; 조용

의 양상은 공교육 강화론에서 대안교육론 혹은 학교 해체론까지 다양한 대안들이 제시되고 또한 실제로 시도되고 있다. 이처럼 다양한 논의들은 공통적으로 민족국가의 형성과 근대 산업사회 형성의 이념적·물리적 토대였던 근대 공교육 제도가 현재의 시대적 변화의 요구에 제대로 대응하지 못하고 있다는 인식을 공유하고 있다.

생태론적 관점에서 교육위기를 해석하고자 하는 김용만·한상훈(2002: 58)은 오늘날의 교육 위기가 “전지구적 위협성을 야기한 근대적 기획의 실패”에서 유래한다고 주장한다. 현 시기의 교육은 경쟁력 강화를 추구하는 신자유주의적 시장 지배 구도 하에서 단기적이고 개인적인 성공을 위해 파편화된 지식과 지속 불가능한 기술적 방편만을 전수하고 있다는 것이다.

현 사회의 환경위기를 문명사적 위기로 인식할 때, 학교 환경교육의 역할은 단순히 많은 교육의 영역 가운데 한 분야로 환경적 내용을 가르치는 것에 머무르는 것이 아니라 ‘새로운 교육론’의 정립이어야 하며, 생태론적 지향을 갖는 종합적 처방이 되어야 할 것이다.(김용만·한상훈, 앞의 글: 59)

로보텀(Robottom, 1987: 95)의 주장도 동일한 맥락에서 해석할 수 있다. 그는 “전통적인 교육과정이 교과라는 조각들(subject ‘pieces’)로 이루어지는 조각 맞추기 퍼즐이었다면, 환경교육은 전혀 새로운 조각 맞추기 퍼즐의 일부일 수 있다”라는 은유를 통해 환경교육이 제도화된 학교교육과는 전혀 다른 패러다임에 근거해야 함을 주장하였다.

위의 논의들은 학교교육 자체가 현 시기 위기의 원인이라는 인식 바탕 위에, 환경교육을 단순히 하나의 교과목으로 학교교육에 도입하는 것을 넘어, 기존의 학교교육이 기반하고 있는 교육이념 변화의 측면에서 환경교육의 역할을 설정하는 것이다. 이러한 개념들은 환경문제에 대한 대중적(對症的) 대책의 일환으로 환경교육을 규정하는 것을 넘어서 환경교육의 역할을 학교교육 변화의 추동력으로 바라보고자 하는 시도라 할 수 있다.

---

환, 1998) 하나는 학교가 배출하는 인력의 질이 낮다, 즉 학교교육의 ‘경쟁력’이 약하다는 평가이며, 다른 하나는 왜곡된 학력경쟁 때문에 ‘인성교육’이 부재하다는 평가이다. 전자의 논리는 교육의 위기가 곧 경제적 위기로 이어지고 있다는 판단이며, 후자의 판단은 학교의 위기가 학교라는 제도나 체제의 문제를 넘어 교육 본연의 목적과 역할이 제대로 수행되지 못하고 있다는 판단에 근거한다. 때문에 제시되는 대안의 내용도 크게 달라지게 된다.

### 3. 변방에서 중심으로

최근의 환경교육에 대한 사회적 관심은 그야말로 폭발적이라 할 수 있다. 학교 안에서 환경과목 선택율이 점진적으로 높아지고 있거나 환경관련 특별활동들이 펼쳐지고 있으며, 학교 밖의 환경교육은 비단 환경단체에 국한되지 않고 시민단체, 종교단체, 기업의 활동에서도 뚜렷한 확산의 조짐을 보이고 있다. 그러나 이러한 양적 확산이 우리 사회의 환경적 인식 제고 혹은 환경 문제의 해결이란 가시적인 성과와 관련되는 지에 대해 묻는다면 그 대답은 그리 긍정적이지는 못하다.<sup>21)</sup>

학교 환경교육은 단지 교육실천의 장이 학교라는 공적 공간이기 때문에 중요한 것은 아니다. 학교 안에 독립 과목으로 존재하기 위해서는 교재와 교사가 준비되는 것 이상의 그 무엇이, 즉 적절한 교육 철학을 기초로 적절한 교육내용을 준비할 수 있는 충분한 지원체계가 필요하다. 여기서 지원체계란 가르치기에 타당한 과목이라는 사회적 합의, 학교 안에 자리 잡을 수 있도록 돕는 행정적·제도적 지원, 그리고 교육철학과 교육 내용을 지속적으로 생산할 학문 공동체(academic community)의 성숙이다. 물론 이 모든 것이 갖추어진 상태에서만 시작될 수 있는 것은 아니며 실제 교육과정에서 내적으로 발전하는 것이 더욱 중요할 수 있다. 그러나 학교 안팎에서 요구되는 환경교육 실천의 요구에 문혀 정작 교육 내용을 생산해내고 평가하기 위해 환경교육 학문 공동체가 사회적, 철학적, 혹은 교육적 관점에 대해 합의하고 논쟁을 통해 새로운 내용을 생산하는 노력들을 성실하게 수행되어 왔는지는 반성의 대상이 된다.

현 시대의 환경 담론의 가장 큰 모순은 수사와 실제 간의 현실적 거리에 있다. 환경의 중요성이 역설되는 이면에는 여전히 경쟁중심 자본주의가 신자유주의의 이름으로 확고히 자리하고 있고, 국제적 추세와 사회적 요구에 따라 시발된 공교육 안의 환경교육은 모든 학습자를 대상으로 하는 필수이수 영역이 아닌 선택과목으로 제시되었다. 이 모든 것이 환경교육을 둘러싼 모순된 현실의 단면이다.

이러한 점에서 호주의 환경교육자 아넷 구프(Googh, A. G.)가 주변화(marginalization)라고 개념화 한 것은 환경교육의 현재상에 대한 매우 적절한 표현이라 할 수 있다. 구프는 호주의 환경교육사에 대한 회고에서 환경교육이 교육당국과 학교에 의해 이미 과밀한 교육과정 안에 포괄되기를 희망하는 또 하나의 수사적 교육(adjunctival education)<sup>22)</sup>으로, 주류보다는 주변에 의해 바람직한 것으로 보여 지고 있

21) 한국환경교육학회 회보 29호(2003년 10월 30일 발행)의 이재영의 글을 참고하기 바람.

22) 구프(앞의 책: 37)는 '수사적 교육'을 최근에 주목받고 있는 전통적인 교육과정 밖의 교육들

음을 지적하였다.(1997: 10) 그러나, 주변화는 외부적인 요인에 의한 것만은 아니다. 그녀는 오히려 환경교육이 공식적인 교육과정 안에 포괄되기를 기대하는 '경건한 희망(pious hope)' 하에 스스로를 더욱 주변화 시키고 있다는 점을 더 큰 문제로 지적하고 있다.(Googh 앞의 글: xvii)

학교는 사회의 한 부문으로 기능하지만, 학교라는 체제가 유지되는 원리는 꼭 사회의 그것과 일치하지는 않는다. 학교중심 교육과정이 확고한 한국적 상황에서 선택과목일지라도 독립교과로 환경과목을 설치하려는 학계의 초기의 노력은 그러한 현실 안에서 환경교육을 안착화시키고 확산시키기 위한 전략적 선택이었을 것이다. 그러나 현재 전국적인 환경과목 선택율의 동향을 주시하면서 작은 숫자상의 변화에 만족하고 있지는 않은지 그러면서 아직까지는 가시화되지 않았으나 동일 위상의 선택과목들과 잠재적인 경쟁상태에 놓여있는 환경교육의 현실이 환경교육의 주변화라는 악화(惡化)를 스스로 구축하고 있는 것은 아닌지 생각해 볼 필요가 있다. 진정으로 사회적 요구에 합당한 환경교육이고자 한다면, 근대적 한계를 드러내고 있는 현 교육체제의 위기를 극복하고 새로운 교육적 이상을 만들어 가는 대안적 교육이념이자 실천으로써의 새로운 위상 정립이 필요하다. '현재의 환경교육이 교육 체제 전반을 반성의 대상으로 삼지 못하고 다소 교과교육과정에 한정되었다'(김용만·한상훈, 앞의 글: 59)는 지적인 공교육의 현장에서 환경교육을 대안적 사유와 실천으로 삼고자하는 현장 교사의 의견이란 점에서 더욱 곱씹어 볼 필요가 있다.

이러한 점에서 대안교육은 환경교육의 눈으로 재발견해야 하는 교육이념이자 교육 실천이라 할 수 있다. 대안교육은 사회적으로 커다란 비판에 직면한 근대 공교육 체제의 한계를 실천적으로 극복하면서 제도교육 개혁을 위한 실험장 되고 있다. 특히, 실패를 되풀이하고 있는 정부 주도의 개혁안들에 비해 아래로부터 실천적인 교육개혁의 성과들을 만들어 내면서 오히려 제도교육의 변화와 개혁을 견인하는 새로운 동력으로 기대되고 있기도 하다.

---

을 의미한다고 설명한다. 여기에는 환경교육 외에도 보건교육, 성교육, 평화교육, 사회 교육, 야의 교육, 발전 교육 등이 포함된다. adjective는 첫째, "앞선, 수식하는 형용사의"라는 뜻고 둘째, "부가된, 부수적인"이란 언어적 의미를 갖는다. 첫 번째 해석으로 받아들일 때 adjective edu.는 기존의 교육과는 차별적인 보다 새로운 교육을 의미하게 된다. 그러나 두 번째 의미로 해석될 때는 부가된 교육, 부수적인 교육 즉, 교육계 내부의 사정이 여의치 않을 때는 가르치지 않아도 되는 부과된 의무로 해석될 수 있다.

### Ⅲ. 대안교육의 현재와 전망

#### 1. 대안교육의 정의와 현황

##### (1) 대안교육의 성립과정

1990년대 중엽부터 본격적으로 전개된 우리 사회의 대안교육 운동은 한국의 '교육 개혁 운동사에서 전례에 보기 드문 '사건'(고병헌, 2001)<sup>23)</sup>이라 할 만큼 매우 짧은 기간 안에 증폭된 사회적 관심 속에서 다양한 형식과 내용을 추구하는 새로운 교육현상으로 자리 잡고 있다.

그러나 한국교육 50년사(교육부, 1998)의 맥락에서 바라보는 대안교육은 좀더 깊은 뿌리를 지닌다. 여기에서는 70-80년대의 민중교육 운동이나 빈민지역의 공부방 운동, 교사 운동 그리고 90년대 초반의 각종 캠프와 프로그램형 교육이 새로이 시도된 시기를 대안교육의 '태동기'로 보고 있다. 이런 움직임들 가운데, 학교 밖 프로그램의 형태로 진행되던 대안교육의 흐름과 기존교육의 한계 내에서만 새로운 교육적 실천으로 주목받기 시작한 거창고등학교, 풀무농업고등기술학교, 영산 성지학교 등은 1995년 각각 '새로운 학교를 만드는 모임'과 '대안교육 모색을 위한 워크샵'을 통해 그간의 실천을 평가하고 새로운 모색을 시도하면서 스스로를 대안교육실천 단위로 정치(定置)하게 된다.(이종태, 2001b) 그 결과 1997년 경남 산청에 '간디 청소년 학교'라는 전일제 학교가 마침내 모습을 드러내게 된다. 이들이 보여주는 새로운 교육 실험들은 90년대 후반 '교육위기'의 논의와 더불어 언론에 의해 크게 부각되었고, 별 다른 반응을 보이지 않던 정부 역시 1998년 '특성화 학교제도'를 도입하면서 대안학교 설립에 적극 관여하게 된다. 교육개혁과 맞물린 특성화학교법에 힘입어 98년 이후 11개의 학교가 차례로 개교하였다.

23) 고병헌(2001)은 이러한 확산을 한국사회의 신사회운동(예: 평화운동, 인권운동, 환경운동, 귀농 등)이 대안교육에 대한 새로운 관점을 정립한 것이 주장한다. 대안교육이 그러한 운동의 추진동력이자 운동의 지속과 발전을 위한 토대로서 기능할 수 있음에 대한 운동주체들 간의 인식공유가 생겨나고 있다는 것이다.

## (2) 대안교육의 정의

대안교육은 추구하는 교육이념과 실천 양태에서 다양한 편차를 보이고 있기 때문에, '대안교육' 혹은 '대안학교'에 대한 합의된 개념은 아직까지 정립되지 않았다. 이는 '대안교육'이 개념적 표현이라기보다는 제도교육에 대한 강한 비판적 정서를 바탕으로 교육현장에서 움트고 있는 다양한 변화의 실재를 가리키는 표현이기 때문이다. 고병현(앞의 글 ; 253)은 시작단계에 있는 한국의 대안교육 운동의 다양한 실천을 우선적으로 보장하는 차원에서 '대안교육'의 개념정립을 당분간 열어두자고 제안하는 바도 이러한 맥락에서 이해 가능하다.

그러나 논의와 실천을 위한 출발점으로 몇몇 연구자들은 '대안교육'에 대한 견해를 밝히고 있다. 정유성(1997: 143-144)은 독일의 자유대안학교를 소개하면서 '대안적'이란 "구체적인 이상향을 품은 교육의 새 꿈을 실현해 나가는 과정 자체까지 기존의 그것과는 다른 방식으로 꾀한다는 뜻이며, 곧 교육의 새 꿈을 꾸고 그 길을 닦고 실현하는 모든 과정에서 새로움을 모색하는 뜻"으로 해석한다.

이에 대해 고병현(앞의 글: 254)은 '대안교육'에서 말하는 '대안'은 "기존의 교육과 그저 어떤 면에서 좀 '다른, 새로운' 그 어떤 것이 아니라, 기존의 학교교육이 터하고 있는 이념적 성향이나 인간관, 사회관, 세계관, 특히 가치관에 대한 근본적인 문제제기에 근거한 '문제해결적이고 미래지향적 가치'의 선택"이라 규정한다. 그는 '가치의 질적 차별성'이라는 근본적인 차원에서 정유성의 '새로움'이라는 규정을 불가치적인 것으로 보고 있다.

반면에 이종태(2001a : 116-119)는 질적 가치나 새로움이라는 기준보다는 시대적 특수성에 착목하여 대안학교를 규정하고 있다. 그리하여 대안학교란 크게 보아 "탈근대적 사회에서 근대교육이 직면하게 되는 한계를 극복하기 위해 자연스럽게 대두된 교육 내용이자 형식"이라 말한다.

## (3) 대안교육의 유형화

위의 시각으로 봤을 때, 대안교육의 범위는 기존 학교의 모습을 그대로 유지한 채 교육과정과 교수방법의 변화를 추구하는 교육적 실천(한국의 열린교육, 거창고등학교의 사례 등)에서부터 새로운 형식과 새로운 가치를 추구하는 학교 형태의 실천(초등 대안학교설립 시도, 정부인가 특성화 고등학교, 비인가로 운영되는 대안학교 등), 나아



가 학교라는 제도 자체를 넘어서려는 홈스쿨링 혹은 일리치가 제안한 학습교환소까지 다양한 형태를 모두 포괄하게 된다.

대안교육의 개념에 대한 애매함 때문에 대안교육의 실제에 대한 귀납적인 분류와 유형화를 통해 대안교육의 실제에 좀더 접근하려는 연구들이 잇달았다. 가장 먼저 유형화를 시도한 것은 운영방식과 교육대상을 함께 고려한 서울 평화교육센터(1996)의 분류이다. 이 모임에서는 대안교육을 '정규학교형'과 '계절프로그램형'과 '방과후 프로그램형' 그리고 '아동·유아교육 프로그램형'으로 분류하고 있다.

다음으로 '새로운 학교를 만드는 모임'은 제도성을 기준으로 '제도 안의 대안교육', '제도 결의 대안교육', '제도 밖의 대안교육'으로 유형화하였다.(강태중 외, 171-189)

이종태(앞의 책 : 119-122)는 이에 대해 대안교육의 실천 작업이 어느 정도 정착되고 이론적 관심도 깊어지고 있는 시점에서 단순한 형태상의 분류보다 내용상의 특징을 고려하는 분류가 필요하다고 보고 지향하는 핵심특징을 기준으로 '자유학교형 대안학교' '생태학교형 대안학교' '재적응학교형 대안학교' '고유이념추구형 대안학교'의 네 가지로 대안학교를 유형화하였다.

황금섭(2001)은 이러한 대안교육 연구들이 공교육이 한계를 넘어서려는 다양한 대안적 유형들보다는 이미 결정된 일정 기준에 맞춰 대안교육을 정형화시키고 있음을 비판하면서, 외국에서 보편화된 시장적 관점을 추구하고 네 가지 패러다임으로 '대안'을 범주화하였다. 각각은 '시장적 패러다임'과 '보완적 패러다임' 그리고 '독자적 패러다임'과 '생태적 패러다임'으로 범주화가 가능하다. 앞의 두 유형은 공교육 체제 내의 패러다임에 머물고 있는 반면, 뒤의 두 유형은 제도교육에 대한 근본적 문제를 제기하고 그 실천적 극복을 지향한다. 때문에, 황금섭(앞의 글 : 74)은 교육목적에 대한 근본적 물음에서 시작하여 대안을 모색하는 '독자적' '생태적' 패러다임을 전환적 패러다임의 대안교육이라 규정한다.

<표.1> 대안교육의 유형화

분류자(출처)	분류기준	분류내용	
서울평화교육센터 (1996)	운영방식/교육대상	정규학교형/계절프로그램형/방과후 프로그램형/아동·유아 교육프로그램형	
김희동(서울평화교육센터, 1996)	제도성/ 학교형태	제도 안(학교형)	인가형 / 비인가형
		제도 결(틈학교형)	공부방형 / 계절학교형
		제도 밖(탈학교형)	공동체형 / 가정학교형
이종대(2001a)	지향성	자유학교형 / 생태학교형 / 재적응형 / 고유이념형	
황금섭(2001)	지향 패러다임	시장적 패러다임/보완적 패러다임/독자적 패러다임/생태적 패러다임	

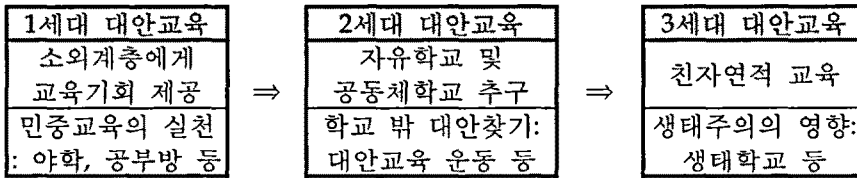
## 2. 대안교육의 철학적 기초

한국 교육 50년사(교육부, 앞의 글)에서 밝히고 있는 대안교육 운동사는 크게 두 단계로 나뉜다. 전술한 바와 같이 90년대 이전의 대안교육사는 대중화된 학교교육에서 소외된 계층을 위한 근대적 관점의 구사회 운동의 일환이었다. 이에 비해 90년대 후반의 대안교육은 자본주의 교육체제의 모순에 대한 대안으로 자유학교 모델과 공동체주의 모델이 나타나는 시기이다. 획일화된 공교육 제도가 개인의 다양성을 고려하지 못한 채, 비인간적인 입시위주의 교육으로 일반화되면서 이에 대한 반성을 모색하던 중 나타난 현상이다. 이 시기의 대안적 교육의 모색은 근대 문명에 대한 근본적 반성으로서 포스트모더니즘이 대두된 것과 마찬가지로 맥락을 갖는다.

이 보다 앞서, 이관춘(1996)은 현대사회의 혼란과 위기의 근원적 원인을 생명의 죽임현상 즉 인간-자연 사이의 연대관계의 파괴가 인간-인간 사이 관계의 파괴로 되돌아오는 악순환의 고리라고 인식하고 있다. 그는 영국의 대안교육 운동을 학교교육의 형식과 내용을 과감히 해체(deconstruction)하는 생명교육(teaching green)으로 향하는 작업이라 해석하며, 궁극적인 학교교육의 목표가 '생명교육'을 지향해야 한다고 주장한다.

또한 심성보(1998)는 대안교육의 제 3단계로 근대문명에 대한 반성과 성찰을 통해, 기술공학적이고 개발중심적인 발전론적 근대교육정책을 비판하면서 자연과 인간이 공생하는 친자연적 교육을 하려는 제 3의 생태학적 물결로 발전되어 가고 있다고 주장

한다. 그는 오늘날 대안교육의 이념은 자유주의 모델과 공동체주의 모델, 그리고 생태주의적 모델이 통일되어 상호보완적 이념으로 발전하고 있다고 보고 있다.



<그림. 1> 대안교육 운동의 역사적 단계

(심성보(1998)의 논의를 재구성함)

대표적인 대안교육 연구자인 이종태(1999)는 대안교육이 20세기말의 상황에서 새롭게 제기되는 교육적 지향과 실천이라는 점에서 최근에 대두되는 세계적 경향인 정보화, 포스트모더니즘, 생태주의 등이 모두 대안교육의 철학적 기초가 될 수 있으며, 이에 대한 철학적 탐색의 첫 번째 작업으로 생태주의에 대한 연구를 진행하였다. 그는 생태주의가 지향하는 교육이념은 그 내포의 측면에서 대안교육의 그것과 일치한다고 주장한다. 생태주의와 대안교육 모두 서구의 근대문명과 그에 바탕을 둔 근대 공교육 제도의 한계에 대한 대안의 추구에서 비롯된 것이다. 따라서 생태주의 이념의 구현을 위한 실천은 곧 대안교육 운동으로 이어지며, 대안교육의 추구는 자연스럽게 생태주의 이념을 지향하게 된다는 것이다.

### 3. 환경교육의 눈으로 발견하는 대안교육

환경교육이 새로운 교육적 전형을 이끌어 내는 교육실천이자 교육이념이 되고자 한다면 그간 대안교육에서 보여준 수많은 실천들은 하나의 거울이 될 수 있다. 실제로 무형식 교육(informal education)<sup>24)</sup>의 형태를 띤 상당수의 사회 환경교육은 대안(적)

24) 통상적으로 formal education은 형식교육 즉, 학교교육을 nonformal education은 비형식교육 즉, 사회(단체의)교육을, informal education은 무형식 교육 즉, 제도에서 출발하는 것이 아니라 학습자에서 출발하는 자기주도적인 맥락의 교육을 의미한다. (Merriam & Caffarella, 1999: 26-35) 여기서 무형식 교육의 형식을 갖는 환경교육이란 학교나 환경단체가 공급자가

교육이라는 자기 정체성을 동시에 갖고자 한다. 한 편에서는 환경교육의 눈으로 다른 한편에서는 대안교육의 눈으로 동일한 현상과 실재를 서로 다른 관점에서 바라보고 있었을 뿐이다. 또한, 위에서 살펴보았듯 대안교육의 철학적 기초를 이루는 내용은 이미 현대사회의 중요한 이슈로 등장하고 있는 환경담론이나 생태주의 사상에 대한 상당한 친화감을 표명하고 있다.

포틀랜드 주립대학 교수인 윌리엄스(Williams, D. R.)와 오랜 교직경력을 가진 테일러(Taylor, S.)는 1995년 설립된 환경중학교(Environmental Middle School, 오레곤, 포틀랜드 소재)에 대한 공동 저작의 제목을 변방에서 중심으로(From Margin to Center)라 적고 있다. 환경중학교는 공교육의 위기에 대처하는 한 수단으로 미국에서 확산중인 일종의 협약학교(Charter School)<sup>25)</sup>이며 동시에 대안학교(alternatives in education)이다. 환경중학교는 여러 어려움에도 불구하고, '환경과 관련된 내용을 기반으로 한 대안적 학습경험을 제공하기 위함'이란 뚜렷한 교육목표를 지니고 있다.

환경중학교는 1992년부터 교육위기에 대한 대책으로 교육 안에 '환경적 내용'을 포함시키자는 스미스(Smith, G. A.)의 주장이 실제 중등교육과정에서 실현된 최초의 사례이다. 스미스는 교육의 위기 논의가 경제성 논의와 연계될 때 제시되는 해결책들이 근원적인 위기를 해결하기는커녕 현재의 위기를 심화시킬 수 있음을 우려했고, 위기의 근원적 해결을 위해 근대 교육에 대한 성찰과 함께 이에 대한 처방으로 현재의 교육 논의에 환경적 가치와 내용을 포함시킬 것을 주장한 바 있다.(Smith, 1992 : 1-2)

협약학교이자 대안학교인 환경중학교는 환경관련 내용을 교과서의 일부로 편입시키는데 그치지 않고, 오히려 환경을 중심으로 모든 교육내용을 재구성하고 있다. 교육내용뿐 아니라 교육방법과 교육이념 그리고 학교의 운영원리까지가 모두 환경교육적 원리로 재편된 것이다.

이러한 사례는 우리나라에도 존재한다. 대안학교로 널리 알려진 풀무농업기술고등학교(충남 홍성 소재), 푸른꿈 고등학교(전북 무주 소재), 간디학교(경남 산청 소재)의 사례나 '작은학교 살리기 운동'을 통해 거듭한 시골의 작은 초등학교들(여주 운암 초등학교, 충남의 해미 초등학교, 충남의 거산초등학교)들도 공교육의 틀 안에서 이미

---

되어 일정한 프로그램을 제시하는 형태가 아닌 자발적 결사체들 혹은 개인적 맥락( 홈 스쿨링이나 품앗이 교육)에서 이루어지는 환경교육 혹은 환경적 인식제고를 의미한다.

25) 협약학교는 교사, 학부모, 지역사회가 학교의 운영원리를 담은 Charter를 마련하여 구 교육위원회의 승인을 받은 후, 그에 따라 학교운영의 전반 사항을 자율적으로 결정하는 학교로 공교육 안에서 자율적이고 실험적인 학교운영으로 교육의 위기를 극복하려는 시도라 할 수 있다.

환경교육의 모범 사례가 되어가고 있다.

교육의 시대적 요구에 대한 실천적 측면이나 이념 생산의 측면에서 대안교육은 오히려 환경교육을 앞서고 있다. 환경교육이 학교와 사회라는 공간적 거리를 극복하지 못하고 여전히 둘 간의 연계 및 둘을 아우르는 철학적 근거들을 모색하는 상황이라면, 대안교육은 학교의 경계 안팎에서 이미 상당한 실천적 성과를 이루었으며, 이념적 측면에서도 학교 안팎을 아우르는 근거 철학들을 마련해가고 있다.

#### IV. 환경교육과 대안교육의 만남의 교육적 함의

환경교육이 대안교육과의 만남을 통해 얻을 수 있는 것은 다양한 실천의 장이 확보되는 것에 머무르지 않는다. 오히려, 더욱 중요하게 살펴야 하는 점은 대안교육이 지향하는 교육철학과 실천 방법들이다. 대안교육이 그러하듯 환경교육도 반성과 극복의 대상을 명확히 하고, 철학적·실천적 지향이 무엇을 향하고 있는지 밝히는 작업이 필요하다. 환경교육의 목표와 목적에 대해 의문을 제기하지 않은 채 ‘어떻게 하면 환경교육을 잘 할 수 있는가?’를 고민하는 것을 이제는 넘어서야 한다는 것이다. 이제 환경교육은 ‘무엇을 위해서 환경교육을 하는가?’ 혹은 ‘환경교육은 무엇을 실천해야 하는가?’라는 질문에 대한 진지한 고민과 성실한 답변을 해야 한다.

이러한 점에서 현재 환경교육을 ‘지속가능 교육(Education for Environment)’으로 재정향하려는 움직임에 대해서도 보다 신중하게 접근할 필요성이 있다. 지속가능성의 개념은 자유, 정의, 민주주의가 그러하듯 단 하나의 일치된 의미로 설명될 수 없다.(Sterling, 1997: 19) ‘지속가능성을 위한 교육’은 수많은 아이디어와 전통들의 상호작용에 의해 설명될 수 있는데, 스테링(앞의 글: 20-22)은 이를 둘러싼 두 가지 패러다임에 밀브래스의 NEP와 DSP의 구도를 빌려 설명한 바 있다. 모든 교육은 문화적·사회적·정치적으로 우세한 맥락 안에서 이루어진다. 그렇기 때문에 지속가능성을 위한 교육에서도 현재로서는 우세한 사회적 패러다임의 영향력이 더욱 깊게 될 것이다.

구프(Gough, 1987: 63-64)는 지난 20년 동안 호주에서 ‘생태적’이란 표현 하에 실시된 교육개혁의 다수가 단지 수사에 불과했다 비판한다. 여기에는 학교 중심 교육과정 개발, 학교 의사결정 과정에 지역 사회의 참여, 비경쟁적이고 협력적인 평가, 이슈 중

심·탐구 중심 학습 등이 포함된다. 모두 생태적 교육 패러다임과 일치하는 시책들이었지만, 각각의 개혁이 교육의 본원적 목적과 가치의 변화에 주목하지 않았기 때문에 단지 수사에 그쳤을 뿐 실제에서의 변화를 가져오지는 못했다는 것이다.

주류의 문화와 가치를 생산하고 전수해 온 교육의 한계가 현실로 드러나고 있는 지금, 우리는 '지속가능성을 위한 교육'이 지향해야 할 '지속가능한 가치'의 실체에 대해 명확한 입장을 표명할 필요가 있다. 이 논의는 필연적으로 '환경교육은 무엇이며, 무엇이 되어야 하는가?'라는 환경교육의 정의와 목적 및 목표에 대한 현재의 빈약한 이해를 드러내고 첨예한 논쟁을 촉발하게 될 것이다. 그러나 이러한 논쟁은 환경교육의 개념 확립을 위해 필수적인 논쟁이며, 이는 환경교육 분야를 건강하게 유지하기 위한 열린 노력으로 평가받게 될 것이다.

#### < 참고 문헌 > (생략)