

독립교과로서 환경교육의 정체성 확립을 위한 제언

What we need to do to establish the individuality of environmental education as a regular stand-alone subject in school?

정민걸

공주대학교 환경교육과

Abstract

In Korea almost all subjects in school teach environmental education. In such situation it is difficult that the environmental subject as a regular stand-alone subject for environmental education establishes its own individuality. In many cases it and the other subjects teach identical contents with the nearly same methods. Such redundancy could make students lose their interest in the topics that were already taught by other subject. And the environmental subject and the other subjects might compete with one another rather than cooperate. To avoid such negative effects we need to partition their roles. For example, the other subjects focus on teaching their own knowledge and skills related to environmental problems. And the environmental subject focuses on encouraging students to possess environmental attitude and to participate in environmental activities. Above all, the environmental subject needs to teach the social nature of environmental problems and the social process through which we make a decision on the problems. It should let students experience highly integrated process of environmental decision. In order to establish the individuality of the environmental subject I discussed its goals and contents. I hope that the related persons in all the subjects start to deeply discuss the partitioning of roles, with open mind, in order to effectively achieve the goal of environmental education in school.

I. 서론

제6차 교육과정에 따라 1995년부터 환경교육이 중등학교에 정규 독립교과로 운영되고 있으나 아직 그 정체성을 확립하였다고 보기 힘들다. 학교에서 환경교육을 독립교과 환경뿐만 아니라 다른 모든 교과에서도 중요도가 강조되어 가르치고 있다. 가르치는 내용도 상당부분 독립교과와 다른 교과에서 중복되고 있다(최석진 등, 1997, 1999 : 이민부·박승규, 1998 : 이선경·최석진, 1998 참조). 따라서 환경교과 나름의 영역을 확보하고 다른 교과와 연계되어 환경교육을 효과적으로 하기보다는 경합적 위치에 놓일 가능성이

있다. 실제 다른 교과에서 환경교육을 열성적으로 하고 있는 경우 구성이나 방법에서 환경교과와 뚜렷하게 구분이 되지 못하고 있다.

중등학교에서 환경교육을 선택하는 비율이나 환경교육 전공교사의 담당률을 인용하는 경우 대부분 아직 환경교육의 저변 확대가 되지 않았다는 것을 우려하지만 다른 한편으로는 독립교과로서 환경교과에 대한 필요성을 인식하지 못하고 있다고 해석될 수도 있다. 2002년 3월 현재 환경을 선택한 844개교(17.8%)에서 환경담당교사 1,308명 중 환경교과를 전공한 교사가 50명으로 4%를 넘지 못하고 있다. 교육의 충실도에 문제가 있는 환경교과 부전공연수를 한 교사조차 356명으로 27%를 웃도는 수준이었다(환경부, 2003). 이는 환경교과가 파행적으로 운영되고 있거나 환경교과 전공자가 필요하다고 인식하지 못하고 있다는 것을 보여주는 것일 수 있다. 실제 환경교과를 전공하고 현장에 나가 있는 교사들이 환경교과가 학교나 학생들에게 중요한 교과로 인식되고 있지 않다고 느낀다는 말을 종종 한다. 이는 환경교과가 자체의 독특한 영역을 확보하지 못하고 독립성이 결여되어 있어 이 교과를 통하여 새로운 것을 학습할 수 있다는 생각을 하지 않는다는 것을 반증하는 것일 수 있다.

따라서 환경교과의 영역과 기능이 무엇이어야 하는가에 대한 논의가 필요하다. 이런 원인 중 하나는 그간 국내의 환경교육의 기능과 내용에 대한 이론이나 논의가 분산적으로 학제간의 협동으로 이루어지는 외국의 이론에 근거하여 출발되었기 때문일 것이다(남상준, 1995 : 박태운 등, 2001 참조). 그러나 우리나라의 학교 환경교육을 분산적으로 여러 교과에서 가르치는 것뿐만 아니라 독립교과 환경에서도 가르치기 때문에 환경교육 일반에 대한 설명을 독립교과 환경에 그대로 적용하는 데는 무리가 있다. 학교 환경교육에 대한 논의가 그동안 독립적 접근과 분산적 접근을 명확히 구분하지 않고 진행되어왔지만 환경교과가 독립교과로 운영되어온 지 10여년이 된 지금도 그 구분을 명확히 하지 않고 있는 것은 앞으로 학교 환경교육의 효율성을 높이는 데 도움이 되지 않을 것이다. 또한 현재와 같이 내용이나 기능이 계속 중복되는 경우 독립교과와 다른 교과가 협력하기 보다는 경합하게 될 것이고 환경교과가 존재해야 할 이유가 불확실해질 우려가 있다.

여기서는 결론이나 주장을 하는 것에 목적을 두지 않고 학교 환경교육을 효과적으로 하기 위하여 환경교과와 다른 교과가 어떻게 기능을 분담하고 운영될 것인가에 대한 논의가 활발히 시작되기를 바라며 몇 가지 논의 점을 시작하고자 한다.

II. 환경교육의 지향점 — 환경지속가능 발전

환경지속가능 발전은 어떤 방식의 환경교육이든 지향해야하는 이념의 하나이므로 환경지속가능 발전을 어떻게 해석할 것인가를 간략하게 논의하는 것으로 시작하고자 한다. 물론 이 이념에 대한 학술적인 논의는 또 하나의 큰 주제이므로 하지 않기로 하고 실천적인 의미 해석에 대한 하나의 접근을 중심으로 전개하기로 한다.

1972년 로마클럽의 보고서 “성장의 한계(The Limit to Growth)”(Meadows et al., 1972)에서 제기된 경제 성장의 한계를 극복하는 논리로 활발하게 제기된 “지속가능한 발전(sustainable development, SD)”의 이념은 대두된 배경적인 한계로 많은 사람들에게

“경제발전이 지속”되어야 한다는 당위성을 무의식적으로 심어줄 가능성이 있다. 이런 우려를 반영한 것으로 생각하는데, 1992년 브라질의 Rio de Janeiro에서 열린 유엔환경발전 위원회(United Nations Conference on Environment and Development, UNCED)에서 “환경적으로 건전하고 지속가능한 발전(environmentally sound and sustainable development, ESSD)”으로 그 의미를 강화하는 시도를 하였다. 또한 이 이념을 실현하기 위하여 환경교육을 강조하였다. 이후 환경교육에서 이 이념을 지향해야 할 주요한 것으로 논의하여 왔다(권영락 등, 2002 : 최석진 등, 2002 : 김수봉, 2003 : 최석진, 2003 : 남상준, 2004).

그런데 이 ESSD의 개념은 대체로 1987년 World Commission on Environment and Development(WCED)의 보고서 “우리 공동의 미래(Our Common Future)”에서 규정된 SD의 정의 “미래세대가 필요를 충족할 수 있는 능력을 훼손하지 않고 현재세대의 필요를 충족하는 발전(development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs)”에 기초하고 있다. 이는 지속가능한 경제 발전에 그 중심을 두고 있다고 무의식적으로 해석되기 쉽다. 물론 환경을 위한 사회를 지향하는 사람들로서는 경계해야 할 해석이다. ESSD는 단지 ‘환경적으로 건전한’이라는 다소 추상적인 수식어가 첨부되었지만 “자연환경이 건전하면서도 지속가능한 경제 발전”으로 또는 “자연환경이 건전하고 지속 가능한 발전, 즉 자연환경이 황폐되지 않고 지속이 가능한 범위에서의 경제 발전”으로도 해석이 가능하다(정대연, 2002). 따라서 환경교육에서는 전자의 의미로 ESSD를 해석하는 것을 피하여야 할 것이며, 경제발전 중심으로 가볍게 해석되기 쉬운 SD를 사용하는 데 주의를 하는 것이 바람직할 것이다.

ESSD는 추상적 개념으로 개념정립을 위한 많은 논의가 있었지만 아직도 많은 사람들에게는 낯설고 어려운 개념이다. 정민걸(2004)은 ESSD보다는 실천적으로 해석이 가능한 환경보존과 환경보전의 의미를 통하여 환경교육에서 지향해야 할 지속가능한 사회의 구체적인 실현에 대한 접근을 시도하였다. “보존”과 “보전”을²⁾ 단순히 영어 “preservation”과 “conservation”의 번역어로 보지 말고 우리말의 뜻을 반영하여 보다 구체적인 이념으로 제시하는 것이 바람직할 것이다. 즉 환경보존은 “자연환경을 원형 그대로 유지하기 위하여 자연의 과정에 인간이 간섭하는 것을 배제하는 활동”으로 환경보전은 “자연이나 인공환경의 생태적 건강성을 온전히 유지하기 위한 인간의 관리 활동이며 인공환경에 생태적 요소를 가미하고 인공환경이 확대되는 것을 방지하며 자연환경을 확장하는 활동”으로 해석하는 것이 바람직하다. 이는 지속가능한 사회를 실현하는 좀더 구체적인 방향을 제시하고 쉽게 그 의미를 이해할 수 있을 것이다.

따라서 ESSD를 환경보전을 추구하는 발전의 의미로 해석하고 그 의미의 해석에 이중성을 배제하기 위하여 직역하기 보다는 “환경지속가능 발전”으로 사용하여 “건전한 환경

2) 한* 국어대사전(남영신, 2003) “보존(保存)은 구체적인 사물을 오래 보호하여 사라지지 않게 함을 뜻하고 보전(保全)은 나라, 권리, 건강 같은 추상적인 것을 처음 상태 그대로 온전하게 보호 유지하는 것을 말한다.” 즉 보존은 실재하는 사물의 원형을 변형 없이 유지하는 것이고 보전은 추상성, 즉 성질의 온전함을 유지하는 것이다.

이 지속가능한 발전”의 의미가 되게 하는 것도 고려해볼 만하다. 환경교육은 이의 구체적인 실천의 하나로 환경보전을 추구하게 하는 교육을 지향하는 것도 한 방향이 될 수 있을 것이다.

Ⅲ. 학교 환경교육의 과제

우리나라의 환경교육은 환경운동의 일환으로 시작하였기 때문에 지향점이 다양하고 그 방향이나 내용, 방법 등을 합의하기가 어려웠다(남상준, 2004). 아직도 학교 환경교육과 사회 환경교육의 뚜렷한 구분이 있다고 보기 어렵다. 물론 교육이 이루어지는 장소나 교육을 주관하는 사람에 대한 것은 분명히 구분되지만 각각의 기능과 내용이 불명확하고 사실 학교 환경교육이 사회 환경교육이 단순히 교육 장소를 바꾼 형태를 크게 벗어나지 못하고 있다고 생각된다. 다만 제6차 교육과정 이후 마련된 환경교과를 보면 학교 환경교육이 좀더 지식 중심으로 짜여 있다고 볼 수 있다. 그러나 실제 학교에서 이루어지는 환경교육이 어떠한지 하기에는 모든 것이 아직 확립되지 않은 듯하다.

학교와 사회 환경교육의 기능 분담에 대한 논의가 먼저 되어야 할지 학교 환경교육의 정체성이 확립된 후 사회 환경교육과의 연계성이 논의되어야 효과적일지는 매우 어려운 문제일 것이다. 여기서는 학교 환경교육의 정체성이라는 면만을 고려하여 생각하기로 한다.

환경문제를 인식하는 문제는 이제 별도로 큰 비중을 두어 학교에서 교육되어야 할 필요성이 적어진 것으로 여겨진다. 거의 모든 언론 매체들과 사회단체에서 환경문제가 존재하는 것을 시민들에게 알려온 지 오래되었고 지금도 상당한 시간을 할당하여 주지시키고 있다. 따라서 학교에서는 환경문제의 본질을 보다 객관적으로 바라볼 수 있는 시각을 학습자가 가질 수 있도록 하는 것에 주력하여야 할 것이다. 환경문제의 심각성과 부정적 영향을 중심으로 주지시킬 때는 학습자가 미래를 부정적으로 예측하게 할 가능성이 있기 때문이다.

환경문제를 파악하는 것만으로는 밝은 미래를 예측하고 행동하는 시민을 양성하기 어려울 것이다. 환경문제의 본질을 이해하고 그것을 해결하기 위하여 어떠한 방안들이 있을 것인가를 긍정적으로 생각할 수 있도록 학교 환경교육이 이루어져야 할 것이다. 환경문제가 자연과학적 본질에서만 아니라 인문사회과학적 본질에서도 복합적인 것을 이해하고 원인에 못지않게 해결 방안을 결정하는 데 필요한 요인도 다양하다는 것을 인식하게 하여야 바람직할 것이다. 즉, 한 가지 단순한 원인과 한 가지 단순한 해결 방안이 있다는 식의 획일적 주입은 환경교육의 효과를 감소시킬 것이다.

학교 환경교육은 다양한 사람들을 대상으로 각자의 생활에서 환경지속가능 발전을 위하여 행동하게 하는 교육으로 환경운동가나 환경전문가를 양성하는 교육은 아니다. 따라서 그저 이상이나 이념만을 추구하지 않고 현실과 괴리되지 않으며 각자 삶의 방식에 기초하여 환경을 중심으로 하는 의사 결정을 하고 행동하게 하고 그런 결정을 하는 데에 전문가로서의 지식이나 기능이 필요하지 않아도 되게 하여야 할 것이다. 즉, 극단적 이상을 주지시키거나 전문적 지식을 주입시키지 않으면서도 환경시민을 양성하기 위하

여 학교 환경교육이 어떠한 내용을 어떠한 방식으로 학습자를 가르쳐 지향하는 목적을 달성할 것인가 하는 고민을 하여야 할 것이다.

IV. 독립교과 환경교과의 목표

박태운 등(2001)은 환경교육의 목적을 “모든 사람들로 하여금 환경문제의 예방과 해결에 필요한 인식, 지식, 태도, 기능 등을 갖도록 함은 물론, 나아가 환경문제의 해결과정에 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 제공하는 것”으로 규정하였다. 이는 학교에서 이루어지는 전반적인 환경교육의 목적으로 문제가 없다. 그러나 여러 교과에서 환경교육이 분산적으로 이루어지는 가운데 독립교과로 운영하는 환경교과에 이 목적을 그대로 적용하는 것은 적절하지 못하다. 문제는 지식과 기능을 환경교과와 다른 교과에서 동일하게 가르치는 경우 중복되어 학습자의 흥미를 떨어뜨리는 것은 물론 교과 간에 경합적인 상황이 발생할 수 있다. 따라서 적절하게 독립적 접근과 분산적 접근 사이에 중점목표의 분담이 필요하다.

환경교과에서 지식과 기능을 가르치는 것에도 중점을 둘 경우 다른 교과의 그 교과 전공교사가 같은 지식과 기능을 가르치는 것과 동등하게 깊이 가르치는 것이 쉽지 않을 것이다. 또한, 학습자들에게 지식이나 기능 면에서 환경교과가 열등하다는 인식을 심어줄 가능성이 있다. 더욱이 한 환경담당교사가 모든 과학기술과 인문사회과학 지식과 기능을 함께 가르친다는 것은 상당히 어려울 것이다. 이런 상황에서 환경교과가 나름대로 특화되어 이루어야 할 목표를 명확히 설정하지 못한다면 독립교과로 존재해야 할 가치를 상실할 우려가 있다.

이를테면 지식과 기능의 목표는 여러 교과에서 환경문제와 관련된 것을 분산적으로 가르치는 데 중점을 두고 환경교과에서는 태도와 참여의 목표에 중점을 두는 것이 바람직 할 것이다. 현재 다른 교과에서 활발하게 이루어지고 있는 환경교육이 지식, 기능적인 측면보다는 태도와 참여를 위하여 현장체험이나 가치관 형성에 치중되어 있는 듯하다. 이는 환경교과에서 할 수 있고 하고 있는 것과 차이가 없는 것으로 독립교과가 없다면 각 교과가 일정 부분을 그런 부분에 할애하는 것이 바람직하겠지만 독립교과인 환경교과가 여러 분야의 지식을 토대로 좀더 포괄적인 고도의 사고 기능을 양성하며 태도와 참여의 목표를 효과적으로 이루게 하는 것도 한 방안이 될 것이다.

이를 위해서는 현 환경교육의 운영 방식을 획기적으로 개선할 필요가 있을 것이다. 현재의 교육과정을 보면 지식과 기능의 전수에 중심이 되는 다른 교과들과 다르지 않게 운영될 수밖에 없는 듯하다. 환경교과는 환경쟁점을 중심으로 다른 교과에서 학습한 관련된 지식들을 반영하여 적절한 해결 방안을 마련하거나 의사결정을 하는 과정을 학습하게 하는 것도 한 방식이 될 수 있을 것이다. 그렇게 하기 위해서는 환경교과의 교과과정과 다른 교과의 교과과정이 잘 연계되어야 하고 환경교과에서 효과적으로 간학문적 또는 통합적 사고과정을 학습하기에 적절하게 교과 운영 방식을 개선하는 것이 좋을 것이다.

V. 환경교과의 내용

비록 제7차 교육과정에서 인문사회과학 내용이 다소 강화되었지만 여전히 환경교과의 내용이 환경오염 중심의 자연과학기술에 치중되어있으며 인문사회과학과 자연과학적 접근의 연계가 부족하다(김수봉, 2003 : 최석진, 2003). 환경문제의 상당 부분은 자연과학기술적인 내용이지만 환경문제가 발생하는 것은 사회적인 요인을 무시하고는 이해할 수 없다. 환경에 미치는 영향은 개개의 기술이 가지는 부정적 효과가 아니라 그 기술이 얼마나 많이 이용되는가, 즉 인구가 얼마나 되고 개인당 그 기술의 이용 정도가 얼마인가가 더 중요하다. 사회적 기술 수요의 총량이 중요한 것이다. 예를 들면, 연비가 10km/1인 자동차를 10인이 각각 10시간씩 운행하는 경우($10 \times 10 / 10 = 10$)와 연비가 12km/1인 자동차를 12인이 각각 12시간씩 운행하는 경우($12 \times 12 / 12 = 12$), 후자는 기술적으로만 보면 환경에 좋다고 할 수 있다. 그러나 사회적으로는 다르게 해석해야 된다. 연비가 개선된 효과가 운행비용을 줄여 자동차의 구매수요와 운행시간의 증가에 미치는 효과, 즉 소비자의 행동을 이해하여야 실질적으로 환경에 미치는 효과를 제대로 파악할 수 있다. 즉 환경문제는 기술이 주된 문제가 아니라 사회적으로 발생하는 문제라는 것을 이해할 수 있도록 환경교과의 내용이 재구성될 필요성이 있다.

오염 중심의 경우도 물리학의 기본 법칙인 열역학 제2법칙을 간과하게 할 우려가 있다. 모두 알고 있듯이 오염되거나 훼손된 환경을 원래대로 복원하는 것은 현실적으로 불가능하거나 가능하다고 하더라도 그 에너지 비용이 원상태에 가까워질수록 기하급수적으로 늘어날 것이다. 따라서 오염을 기술적으로 처리한다는 것은 차선이며 근본적으로 오염이 적어지도록 사회적 수요가 적어지게 하는 방안에 대한 이해가 우선되는 것이 바람직하다. 결국 환경시민의 소양은 절대적으로 에너지와 자원의 사용을 줄이는 태도를 형성하는 것이고 이는 가치관 교육과 직결된다고 생각된다. 물론 환경과 관련된 가치관을 형성하는 것은 일반적인 윤리의식과는 다르게 환경문제와 관련된 구체적인 자연과학 기술적인 지식을 이해하는 것이 전제되어야 한다는 것을 잊지 말아야 한다. 즉 자연과학의 지식을 바탕으로 인간의 사회적 행태를 이해할 수 있게 하는 내용을 환경교과가 제공하는 것이 바람직할 것이다.

결론적으로 말하면 환경오염을 중심으로 지식의 설명에 치우친 환경교과 내용을 지양하고 환경문제가 사회적인 현상이라는 것을 이해할 수 있는 내용을 강화하여 환경과 관련된 문제를 사회적으로 해결하는 합리적 과정을 학습하고 실천할 수 있는 내용이 되도록 하는 것을 고려하여 보는 것도 좋을 듯 하다.

VI. 결론

1980년대부터 학교에서 분산적으로 환경교육이 시작되어 왔고 1995년부터 독립교과까지 도입되는 과정에서 환경교육의 구체적인 목표나 기능의 분담에 대한 구체적인 논의가 많지 않았다. 어떤 면에서는 기능의 구분을 확실하게 함으로써 각자의 포괄적 기능의 일부를 상실하는 것을 우려하여 논의를 활발하게 하지 못하였는지도 모른다. 그러나 기능을 명확히 분담함으로써 환경교육 내에서 각 교과목의 독립성을 확고히 할 수 있고 각

자의 기능에 좀더 충실할 수 있으며 서로 협력하여 통합적으로 접근하는 환경교육을 더욱 효과적으로 할 수 있을 것으로 생각된다.

환경지속가능 발전을 지향하는 사회를 이루기 위한 환경교육은 환경과 관련된 여러 지식과 과정을 시민들이 이해할 수 있게 하고 환경에 책임 있는 행동(responsible environmental behavior, REB; Hungerford, 2002 참조)을 하도록 하는 것을 목적으로 한다고 볼 수 있다. 학교에서 환경교육이 분산과 독립적인 접근을 동시에 채택하고 있기 때문에 여러 교과가 중복적으로 학습자를 가르칠 경우 흥미를 저하시킬 가능성이 있고 교과 사이 또는 교사 사이가 경합하는 관계로 될 우려가 있다.

따라서 환경교과와 다른 교과의 기능 분담을 하는 것이 바람직할 것이다. 분산적 접근은 한 교사가 다양한 분야의 지식과 기능을 정확하고 깊이 있게 학습자를 가르치기 어려운 면을 해결할 것이고 독립적인 접근은 여러 분야의 지식을 기초하여 통합적으로 접근하여 환경문제의 사회적 의미를 이해하고 대중을 환경시민으로서 행동하게 하는 환경교육의 목적을 효과적으로 달성하게 할 수 있을 것이다.

학교에서 이루어지는 환경교육이 각 교과의 이해관계를 떠나서 학교 환경교육 전체가 하나로 효과를 얻을 수 있게 하기 위하여 열린 마음으로 각 교과가 협력할 수 있는 방안을 깊이 논의할 필요가 있다.

참고문헌

- 권영락, 김종욱, 민경석 (2002). 지속가능발전 환경교육의 개요 및 국내·외 동향, 한국 환경교육학회 2002년도 하반기 정기발표집, 26-34.
- 김수봉 (2003). 지속가능한 개발개념과 21세기 환경교육, 제3회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 학교환경교육과 사회환경교육의 연계 - 발표집, 147-160, 대구환경교육 연구회.
- 남상준 (1995). 환경교육론, 대학사.
- 남상준 (2004). 지속가능한 환경교육의 지향성 탐색, 제5회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 환경교육·환경보전 - 발표집, 39-54, 대구환경교육연구회.
- 남영신 (2003). 혼* 국어대사전, 개정2판, 성안당.
- 박태운, 정완호, 최석진, 최돈형, 이동엽, 노경임 (2001). 환경교육학개론, 교육과학사.
- 이민부, 박승규 (1998). 제7차 중학교 '환경' 교육과정과 청소년 환경교육, 환경교육, 11(2), 14-25.
- 이선경, 최석진 (1998). 제7차 고등학교 '생태와 환경'과의 구조와 과제, 환경교육, 11(2), 26-39.
- 정대연 (2002). 환경사회학, 아카넷.
- 정민걸 (2004). 환경보존과 환경보전의 정의와 환경교육 방향에 대한 제언, 과학교육연구, 35, 147-160.
- 최석진 (2003). 우리나라 지속가능발전을 위한 환경교육의 역할, 제3회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 학교환경교육과 사회환경교육의 연계 - 발표집, 9-24, 대구환경교

육연구회.

- 최석진, 김정호, 이동엽, 장혜정 (1997). *우리나라 학교 환경교육 실태 조사 연구*, 한국 환경교육학회.
- 최석진, 김종욱, 신동희, 이재영 (2002). 국가 지속가능발전 환경교육의 추진 전략, *한국 환경교육학회 2002년도 하반기 정기발표집*, 14-25.
- 최석진, 신동희, 이선경, 이동엽, 유혜연, 주형선 (1999). *학교 환경교육 내용체계화 연구*, 환경부, 한국환경교육학회.
- 환경부 (2003). *2003 환경백서*, 환경부.
- Hungerford, H. R. (2002). Responsible Citizenship and the Affective Domain in Environmental Education, *환경교육*, 15(1), 156-176.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behres III, W. W. (1972). *Limit to Growth*, New York, Universe Books.
- United Nations Conference on Environment and Development (1992). *Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development*, New York, United Nations.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.