

목 집

환경운동의 실제와 방향

환경과 독립의 교육사적 의의와 교훈

남 상 준*

I. 서 론

1. 환경과의 독립

제 6차 초·중·고 교육 과정은 한국 교육사에 특이한 기여를 한 교육 과정이다. 이 교육 과정에 의하여 우리나라 최초로 환경과가 독립하였기 때문이다. 즉, 국민학교 교과목 중에 환경 교육을 실시할 수 있는 「학교 재량 시간」(3-6학년, 연간 34시간)을 설정하였고, 중학교에는 선택 교과(1-3학년, 연간 34-68시간)중의 하나로서 「환경」 교과를 설정하였으며, 일반계 고등학교 교육과정(1996년부터 시행)에는 교양 선택 교과에 「환경 과학」(4단위), 농업계 고등학교에는 「환경 보존」, 공업계 고등학교에는 「환경 기술」이라는 독립 과목으로 신설되었다.¹⁾

환경과의 성립은 그동안 태동기와 성립기를 거쳐 발전²⁾하여 온 우리나라의 학교 환경 교육으로 하여금 안정된 기반위에서 실천될 수 있도록 하는 제도화를 이룩하였다는 점에서 큰 의의를 찾아볼 수 있다. 물론 제 6차 교육과정에서 새로이 독립된 환경과가 기존의 환경교육과 전적으로 별개의 것은 아니다. 태동기부터 관련 교과를 중심으로 학교 교육 속에 분산적으로 스며들어 있던 환경 교육을 새로운 관점에서 조직하

* 창원교육대학교 교수, 한국교육개발원 환경교육연구부 자문교수
1) 교육부, 「제 6차 교육 과정 : 국민 학교 교육 과정」, 교육부 고시 제 1992-16호, 1992. 9. 30 ; 교육부, 「제 6차 교육 과정 : 중학교 교육 과정」, 교육부 고시 제 1992-11호, 1992. 6. 30 ; 교육부, 「제 6차 교육 과정 : 고등학교 교육 과정(I)」 및 「제 6차 교육 과정 : 고등학교 교육 과정(II)」, 교육부 고시 제 1992-19호, 1992. 10. 30.
2) 우리나라 환경 교육의 성립과 발전 과정은 태동기(1980년 이전), 성립기(1981-1991년), 정착기(1992년 이후)로 나누어진다(교육부, 「중학교 교육 과정 해설 : 한문, 컴퓨터, 환경」(서울 : 교육부, 1994, pp.195-205).
3) Unesco-UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education : A Process for Pre-Service Teacher Training Curriculum Development, A Discussion Document for Unesco Training Seminars on Teacher Training in Environmental Education(Paris : Unesco, 1988), pp. 3-9.

고 교과목화 하였다고 보는 것이 옳을 것이다.

다음에서는 이러한 환경과 독립이 지니는 환경과의 교육사적 의의와 그 교훈에 대하여 살펴보고자 한다.

II. 환경과 독립의 교육사적 의의

환경과의 독립은 첫째, 우리나라 최초의 교과 신설, 둘째, 국가·사회적 문제 해결을 위한 교과이 설정이라는 독특한 의의를 가지고 있다.

1. 우리나라 최초의 교과 신설

환경과 독립의 첫번째 의의는 무엇보다도 해방 이후 우리나라의 교육사에서 신설된 것은 「환경」과가 처음이라는 것이다.

제 6차 교육 과정으로 개정될 때까지 교육 과정 문서의 교과목 편제 부분에는 많은 교과목들이 명멸하였지만, 신설된 교과는 없었다. 물론 신설 교과목으로 생각될 수 있는 교과목이 나타난 경우도 있었으나, 실제로는 기존의 교과목들이 통합되었거나, 분화된 것에 지나지 않았다. 예를 들어, 제 3차 중학교와 고등학교 교육 과정에서 독립한 「도덕」, 「국민윤리」는 사회과에서 분화된 것이며, 제 4차 국민학교 교육 과정에서 신설된 「슬기로운 생활」은 기존의 국어, 도덕, 사회가 통합된 것이었다.

즉, 우리나라 교육사상 전적으로 새로운 교과는 제 6차 교육 과정에서 컴퓨터와 함께 환경이 최초인 것이다. 이는 우리나라 국가·사회가 얼마나 환경교육에 대한 열망이 강하였는지를 나타내는 것이라고 본다.

세계적으로 보아도 환경교육은 최근에야 학교 교육 영역에 포함되었다. 교육사에서 환경 교육만큼 짧은 시간 내에 발전을 이룩한 운동도 없을 것이다. 사실상 20-30년전만 해도 환경 교육이란 용어는 낯설고 잘 쓰이지 않았다.³⁾ 우리나라에서는 1970년대 중반에 한

때 한국교육개발원을 중심으로 한 교육 연구 기관에서 환경 교육이라는 용어를 사용한 적이 있으나, 그보다는 자연보호 활동이라는 사회 계몽적 운동이 더 일반화되어 있었으며, 이러한 상태는 약 10년 동안 지속된 바 있었다.

2. 국가·사회적 문제 해결을 위한 교과목의 설정

환경과 독립의 두번째 의미는 「환경」과가 국가·사회의 문제를 해결하기 위하여 우리나라 교육사상 처음으로 교육이 이른바 도구로서 동원된 교과라는 점이다.

교육학계에서 오랫동안 합의를 도출해 내지 못한 질문 중의 하나는 국가·사회의 문제를 해결하기 위하여 교육이 도구로서 동원되어도 좋은가라는 쟁점을 둘러싼 것이다.

이러한 쟁점에서 본다면 제 6차 교육 과정에서의 환경과 독립의 의미는 기존의 교과들과 달리 국가·사회의 문제를 해결하기 위한 도구로서 환경과라는 교과를 학교 교육의 교과목 편제에 끌어 들인 것에서 찾아볼 수 있다. 그리고 이더한 점은 그동안 국가·사회의 문제를 교과목화 하는 것에 대하여 주저하거나 거부⁴⁾해 왔던 우리 사회의 풍토와 정서를 고려한다면 혁신적인 개혁이었다. 그만큼 환경 교과목의 독립은 환경 문제 해결의 긴급성에 대하여 사회 전체가 공통적으로 인식한 결과의 교육적 표출이었다.

교육 과정 개정 관련 보고서는 환경과 독립의 기반을 '교육 과정 운영의 지방분권화를 도모하기 위한 선

4) 그 대표적인 예는 인구 교육이다. 인구 교육은 국가·사회적 문제를 교과목과의 직전까지 접근하였다가 실패한 경험을 가지고 있다. 즉, 1960년대 초반부터 국가 정책으로 실시된 가족 계획 사업을 배경으로 하여 1970년대부터 이를 학교 교육 내용화하기 위한 인구 증가율이 크게 감소하게 되자 교과화 노력은 실효성을 잃게 되었던 것이다. 더욱이 제 6차 교육 과정에서는 교육 과정 총론 수준에서 언급되는 '관련되는 교과와 특별 활동을 통하여 중점적으로 지도하되, 학교 교육 전반에 걸쳐 통합적으로 다루어지도록 하고, 지역 사회 및 가정과의 연계 지도'에 힘쓰게 되어 있는 이른바 중점 지도 사항에서도 탈락하였다.

5) 제 6차 교육 과정의 교과 구조 재구성 방침은 첫째, 각급 학교 교육 목표와 수준에 적합하지 않은 교과나 시대적 필요와 가치관에 적합하지 않은 교과 구조를 재구성하고, 둘째, 교과목 분류 체계 적합성이 낮은 교과목을 합리적으로 조정하며, 셋째, 시대적 필요에 따르는 새로운 교과를 신설하고, 넷째, 교과내용의 생활에의 유용성과 효율성을 높이고, 다섯째, 교과 내용의 생활에의 유용성과 효율성을 높이기 위하여 일부 교과 내용의 성격을 근본적으로 검토하는 것이다. (한명희·곽병선·김신복·김재복·허경철, 「제 6차 초·중등학교 교육 과정 체제 및 구조 개선 연구」(서울: 교육과정개정연구위원회, 1992), p.79). 이러한 새로운 교육 과정의 개정 정신 중에서 환경 교과는 특히 셋째의 중점에 직접적으로 관련된다.

택 교과목의 설정이라는 제 6차 교육 과정의 일반적인 개정 중점 속에서 특히 교육의 본질과 시대적 적합성이라는 측면⁵⁾으로 말하고 있음에도 불구하고, 여전히 위의 의미는 그 중요성을 잃지 않는다.

III. 환경과 독립의 교훈

환경과의 독립은 첫째, 교과목 조직의 새로운 가능성과 그 한계점을 보여 주었으며, 둘째, 교과목 독립을 위한 관련 기관·연구자들의 조직적 노력이 얼마나 중요한가에 대하여 시사해 주었고, 셋째, 교과목 독립·발전이 가져야 할 단계의 의미를 제시했으며, 넷째, 하나의 교과 독립을 둘러싸고 관련 학계와 이익 집단의 소모적 갈등이 노출시켰다는 교훈을 주었다.

1. 새로운 교과목 조직의 가능성과 그 한계

환경 교과목의 존립 방식에는 관련 교과에 환경 교육을 분산적으로 포함하여 지도하는 유형(분산 조직), 독립 과목을 설정하여 환경 교육 영역 전체를 포괄하여 지도하는 유형(독립 과목 조직), 분산 조직을 수용하면서도 분산 조직의 미비점인 '환경 보전', '환경 대책', '환경 위생' 등의 영역을 주로 하여 환경을 '위한' 교육에 강조를 두는 독립된 환경과 과목을 설치하는 유형(절충 조직)등의 세 가지가 널리 쓰이고 있다.

이러한 환경과 존립의 유형들 중에서 제 6차 교육 과정은 국민 학교는 분산 조직, 중학교와 고등학교는 절충 조직을 채택하고 있다. 다시 말하면 중학교의 「환경」 교과와 고등학교의 「환경 과학」 과목은 주로 사회 영역 교과목들, 과학 영역의 교과목들에서 환경 교육적 내용을 이미 가르치고 있는 상황 속에서 위의 교과목들에서 분산적으로 가르치는 것만으로는 미흡한 부분을 중점적으로 다루기 위하여 독립된 교과인 것이다. (그림 1 참조)

위와 같은 제 6차 중학교와 고등학교의 환경 교과목의 존립 방식을 생각한다면 사회 영역 교과목들, 과학 영역 교과목들뿐만 아니라 학교 교육에서 가르쳐지는 다른 모든 교과목들의 환경 교육 관련 내용이 「환경」, 「환경 과학」 교과목의 그것과 상충되지 않아야 한다.

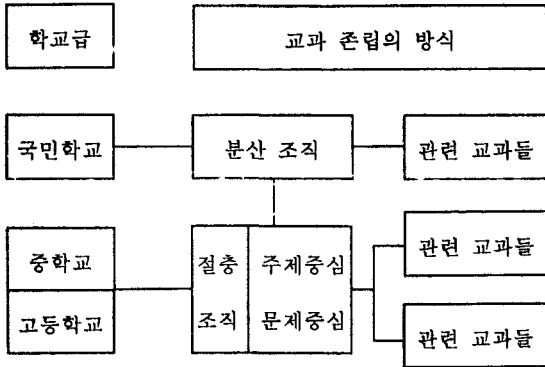


그림 1. 환경 교과목의 존립 방식

환언하면, 이러한 절충식 교과목 존립 방식 하에서 이른바 독립 교과목의 교육이 실효를 거두기 위해서는 기존 관련 교과목들의 교육이 보다 내실화되어야 한다. 환경 교과목으로는 환경 교육의 목적을 실현하기 어렵기 때문에 충분하지 못하기 때문에 사회과, 과학과를 비롯한 관련 교과목들에서의 지도가 연계성있게

- 6) 구체적인 예로서 사회과의 지리 분야와 역사 분야를 중심으로 제시되고 환경 교육 관련 내용을 들 수 있다. 사회과의 성격은 비라보는 관점에 따라서는 여러 가지로 규정할 수 있으나, 환경과 인간과의 관계를 다루는 대표적인 교과로서 생각한다면 사회과는 시간적측(역사), 공간적 측(지리), 문제·쟁점의 측(일반 사회)에 따라 환경 및 환경문제를 탐구하도록 하는 내용을 중심으로 이루어져 있다고 볼 수도 있다. 사회과가 이렇게 주요한 환경 관련 교과이면서도 동시에 환경 교육의 이념과 상충되는 환경관을 중심으로 내용이 선정, 조직되어 있다는 비판이 있어 왔다. 즉, 최근에는 개선되어 가고 있으나, 각 대륙, 국가, 사회의 문제들에 대한 기술의 기본적인 시각에 있어서 환경의 보전을 소홀하게 다루어 온 점이 그것이다. 사회과 교육의 내용을 성장, 발전, 개발 중심으로 진술하는 것은 사실상 그동안 우리 나라의 정책이 개발 우선 주였으며, 사회과가 국가·사회적 요구를 중시할 수밖에 없다는 한계때문이라는 하지만, 그렇다고 하여 환경 보전의 세기에 들어선 지금까지도 그러한 진술의 방향성이 정당화되는 것은 옳지 않다고 본다.
- 7) 남상준·김영란·박상우, 「중학교 환경 교과의 교수·학습 및 평가 방법에 대한 연구」(서울: 한국교육개발원, 1994): 정화숙, 「학교 환경 교육의 현황과 교과의 신설에 따른 선택과 운영에 관한 연구: 서울시 중학교를 중심으로」 연세대학교 교육대학원 석사학위논문, 1994).
- 8) 1994년 12월부터 1995년 2월까지 현직 교사 중 선발된 교사들을 대상으로 선정하여 연수한 후 「환경」 자격증을 부여하는 자격 연수 프로그램이 시행될 예정이다.
- 9) 중앙일보, 1994. 4. 24. 1면.
- 10) 영국은 1989년에 영국 최초의 국가 교육과정을 제정하면서, 경제 및 산업 이해, 직업 교육과 진로 지도, 건강 교육, 시민 교육 등과 함께 환경 교육을 횡교과 과정적 주제로 설정하였다. 횡교과 과정적 주제란 교과가 아니며, 판권되는 여러 교과에 걸쳐서(횡교과 과정적으로) 통합적으로 가르쳐야 할 주제들이라는 뜻이다. 영국의 국가 교육 과정은 환경 교육이 통합적으로 가르쳐져야 할 주요 교과목은 지리, 역사, 과학, 기술이다.(최돈형·남상준 편, 「한·영 환경 교육 세미나: 초·중등 학교 환경 교육의 개선을 위한 과제와 발전 방안」(서울: 한국교육개발원, 1991).

잘 이루어져야 한다는 것이다.

이러한 점에서 기존의 우리나라의 전반적인 교육이 바탕으로 삼고 있는 풍토의 개선이 또한 새로운 환경 교육을 위한 과제로 부각된다. 환경 문제를 심화시킨 중요한 요인 중에는 바로 이제까지의 교육도 포함되기 때문이다. 우리 교육자들과 교육 연구자들 스스로가 한결같이 지적해 온 바 있는 한국 교육의 병폐들이 바로 환경 문제의 한 원인이 되어 왔다는 점에 유의하여야 한다. 권위 주의적인 인간 관계에 터한 일방적인 주입식의 학습 과정, 조화나 협력보다는 업적 주의적인 경쟁 체제, 자연 환경을 정복·개발하는 인간관과 세계관을 찬양하는 교육에 입각한 기존 교육⁶⁾의 폐해는 비단 바람직한 인간 형성만을 가로막는 것만이 아니라 환경 파괴적인 삶의 방식이나 행태의 근본 원인이기도 하기 때문이다.

위의 절충식 조직과 관련된 또 한가지의 교훈은 절충식 조직의 핵심을 이루는 독립 교과로서의 「환경」과 「환경 과학」의 낮은 위상 문제이다. 이러한 문제점을 놓고 환경 교육계 일부에서는 제 6차 교육 과정은 환경 교육에 관한 한 제 5차 교육 과정보다 오히려 후퇴한 교육 과정이라고 보는 견해도 있다.

즉, 실제로 얼마나 많은 학교들에서 환경과를 선택할지의 문제인 것이다. 최근의 조사⁷⁾에 의하면, 전국의 중학교(총 2,590개교) 중에서 제 6차 교육 과정이 시행되는 첫해인 1995년 이 환경과를 선택하려는 학교의 수는 매우 적은 것으로 나타나고 있다.

첫해보다는 새로운 교육 과정의 적용을 받는 학생들이 2학년과 3학년으로 진급하게 되는 1996-1997년에는 보다 많은 학교들이 환경 교과를 선택할 것이라는 전망도 있지만 이는 단지 추정일 뿐이며, 현장 중학교들의 실정을 감안한다면 큰기대를 하기 힘들다는 사실이 명약 관화하게 드러나고 있는 것이다.

우선, 자격증 교사의 수의 절대적 열세 문제이다. 제 6차 교육 과정을 고시하고 2년이 지난 현재까지 환경과 자격증을 가진 중등 교사는 당연히 전국에 단 1명도 없으며,⁸⁾ 이에 비하여 한문은 1,550명, 전자 계산(컴퓨터)는 35명이다.⁹⁾

또한, 영국의 예를 보면, 환경과를 1980년대에 독립된 선택 교과로서 만들었다가 결국 교사의 수급 문제 등과 얽혀서 선택률이 매우 낮아서 결국 횡교과 과정적 주제(cross-curricular theme)¹⁰⁾로 다시 들

아선 선례가 있다. 영국의 경우 처럼 필수 교과와 개념이 없고 거의 모두가 선택 교과로 운영되는 교육 과정 체계에서의 경험은 우리나라에서의 선택 교과로서의 환경과의 미래에 대한 많은 시사점을 주고 있다.

2. 교과목 독립을 위한 관련 기관·연구자들의 조직적 노력의 중요성

우리나라의 환경 교육이 태동기, 성립기, 정착기를 거쳐 하나의 교과목으로 발달하여 왔다는 점에 대하여서는 기술한 바 있다. 다음에서는 우선 그 3개의 단계 동안에 환경 교육 관련 기관, 연구자들이 어떠한 조직적 노력을 하여 왔는가를 살펴 보고자 한다.

먼저, 태동기(1980년 이전)에는 우리나라에서 처음으로 환경 교육이 언급되는 시기이다. 즉, 1970년대 초부터 제 3차 경제 개발 5개년 계획의 진행 과정에서 환경을 고려하지 않은 개발의 부작용으로서의 곳곳에서 크고 작은 환경 파괴와 오염 문제가 발생하기 때문이다.

그러나 이 때까지의 우리나라의 국가 정책은 경제 발전과 소득 증대라는 대명제에 초점을 맞추고 있었으므로, 환경 교육은 자연 보호 운동과 구별되지 않은

채 대 국민 홍보의 수준을 크게 벗어나지 못하였다. 또한 간헐적이고 단속적인 논의로서 국민의 공통된 인식을 이끌어 내거나 설득력을 가진 체계를 지지 못하였던 시기이다.

한 가지 특기할 만한 사실은 기술한 바와 같이 이 시기에도 한국 교육 개발원이 환경 교육에 관한 연구·개발에 노력해 왔다는 점이다. 즉 한국 교육 개발원은 환경 교육을 위한 전담 연구부가 없는 상태에서도 1976년부터 환경 교육에 관한 연구를 수행하여 왔던 것이다.

그리고 이 시기에 환경청이 설립되었다. 환경청의 전신은 1967년 보건사회부 보건국 환경위생과에 신설되었던 공해계라는 1개 계에 지나지 않았다.

둘째, 성립기(1981-1991년)에 이루어진 환경 교육의 모습은 크게 보아 태동기와 그 기반을 같이 하였다. 그러나, 특히 후반부에는 환경 문제의 심각성과 해결의 필요성에 대한 인식이 세계적으로 확산된 시기라는 점에서 특색을 나타낸다.

1980년대 들어 대규모 공업 단지화 농공 단지의 건설이 확대되고, 도시가 더욱 급속도로 고밀화되고 팽창하면서 도시 환경의 악화화 도시 주변 녹지의 파괴가 계속되고, 사람들의 여가 욕구가 증대함에 따라 많은 자연 경관 지역들이 빠른 속도로 훼손되기 시작하면서 환경 문제는 우리나라 전역에 걸쳐 광범위하게 발생하게 된다. 이에 따라 개발로 인한 환경 파괴의 영향을 최소화할 수 있는 방안이 다각도로 검토되기 시작하는 시기이다.

즉, 이 시기에는 개정된 헌법(1987)에 환경권이 규정¹¹⁾되며, 환경청이 환경처로 승격(1990년)된다. 그리고 교육 과정 속에 환경 교육에 대한 선언적 규정이 포함되고, 점차 강화된다.¹²⁾ 또한 1985년부터 환경청(처)는 각 시·도 교육청과 협조하여 환경 보전 시범 학교들을 지정, 운영하기 시작한다.¹³⁾ 나아가 이 시기는 우리나라 전체적으로 환경문제의 심각성 및 환경 교육의 필요성에 대한 국민들의 인식이 고조되는 시기이기도 하다. 즉, 이 시기를 기점으로 하여 경제 '발전 - 환경' 중에서 많은 국민들이 환경의 중요성 쪽으로 기운 인식을 가지게 되며 환경 문제에 대한 대책으로서 환경 교육의 필요성에 대한 인식이 급격히 높아지게 된다는 것이다.¹⁴⁾

그리고, 환경 교육 관련 연구 단체의 활약이 크게

- 11) 제 2장 '국민의 권리와 의무'의 제 35조 ①항에서 "모든 국민은 건강하고 쾌적한 환경에서 살 권리를 가지며, 국가와 국민은 환경 보전을 위하여 노력하여야 한다."고 명시하고 있다.
- 12) 1981년에 고시된 제 4차 교육 과정의 총론편(교육 목표와 편제)의 '운영 지침'은 "...환경 교육 등은 교육 활동 전반에 걸쳐 이루어지도록..."라는 선언적 규정을 하고 있으며, 각론편에서는 관련 교과와 내용에서 환경 교육 관련 내용들을 제시하고 있다. 이 때 사회과에는 '공해', 자연과에는 '환경 오염' 등 구체적인 환경 용어들이 교육 과정에 등장하게 된다. 그리고 1987년에 고시된 제 5차 교육 과정에서는 초·중·고 교육 과정의 전문에 해당되는 '교육 과정 구성의 방향'에서 "...모든 국민이 쾌적한 환경 속에서 행복한 삶을 누릴 수 있는 터전을 마련하기..."라는 규정과 "인간을 존중하고 자연을 아끼며..."라는 규정을 두어 환경 교육에의 의지를 더욱 분명하게 천명하고 있다. 이와 같은 교육 과정의 정신에 따라 우리 나라의 초·중등 학교에서는 이 시기부터 이른바 분산적 접근에 의한 환경 교육이 시작되었다고 볼 수 있다.
- 13) 환경 보전 시범 학교의 운영은 우리 나라 학교 환경 교육의 실시에 박차를 가하게 되었다. 특히, 교사들과 학생들로 하여금 환경 관련 지식과 소양을 갖게 하였을 뿐만 아니라 환경 보전에 대한 관심을 상당 부분 높였으며, 일상 생활 속에서 실천하게 함으로써 환경 보전을 위한 생활 습관을 형성하고, 나아가 지역 사회 주민과 함께 지역 사회의 환경을 맑고 푸르게 가꾸도록 계도함으로써 매우 긍정적인 효과를 거두고 있는 것으로 평가되고 있다.
- 14) 1990년 10월-11월에 전국 수준에서 실시된 '환경 보전에 대한 국민 의식 조사'(대륙연구소)의 결과에 의하면, 대부분의 사람들이 2000년대에 우리 나라가 직면할 가장 심각한 문제로서 '환경 오염 문제'를 꼽고 있으며, 특히 환경 보전을 위한 투자가 경제·사회 발전과 배치되지 않는 것으로 인식하고 있었다는 점은 획기적인 변화였다. (대륙연구소, 「환경보전에 관한 국민 의식 조사」(서울: 동 연구소, 1990)

이루어지는 시기이기도하다. 이 시기에 환경 교육을 위한 노력을 기울인 대표적인 연구기관, 단체로서는 한국 교육 개발원¹⁵⁾과 한국 환경 학회¹⁶⁾를 들 수 있다.

셋째, 정착기(1992년 이후)에도 성립기의 연구·개발·실천의 정신을 이어 학교 환경 교육 부문에서 많은 활동들이 전개되었다. 정부는 1992년 6월 5일 세계 환경의 날 20돌을 기념하여 '환경 보전을 위한 국가 선언'을 발표하였다. 또한, 환경 교육이 학교 교육 속에 제도화됨으로써 교육부와 한국 교육 개발원에 의한 연구·개발이 보다 활발해지기 시작했다. 교육부는 1993년에 1992년부터 지정·운영하고 있는 환경 교육 시범 학교를 전국적으로 확대하도록 하는 조치를 취한 바 있으며, 한국 교육 개발원은 '환경 탐구 시리즈' 및 동 교사용 지도서의 연구·개발(1992-1993), 교원 환경 교육 연수 프로그램 개발 연구(1992), 중학교 환경 교과목의 교수·학습 및 평가 방법 연구(1994), 중학교 환경 교과서 및 교사용 지도서 개발(1993-1994) 연구 사업을 실천해 오고 있다.

이러한 과정을 거쳐 오면서 환경 교육 관련 기관 및 연구자들이 환경 교과목의 독립을 위하여 노력한 과정에서 보인 교육사적 의의는 다음과 같이 정리될 수 있을 것이다.

첫째, 처음으로 교육 과정에 분산 접근적 환경 교육이라는 개념을 도입한 제 4차 교육 과정이후 20여년에 걸쳐 꾸준히 연구·개발한 결과를 바탕으로 교육 과정 개발자들에게 정보를 제공하여 왔다는 점이다. 교육 과정은 크게 총론과 각론으로 구성되며, 이 중에서 교과목의 신설, 통합, 교과목별 시수 배당 등의 부분은 총론에 포함되는데, 이 총론의 개발자들은 대체로 배경 학문으로부터의 영향력을 배제하기 위하여 교육학자들이 담당하는 것이 관례이다. 그리고 각론 곧 교과별 커리큘럼은 해당 교과 교육의 전공자들이

담당하여 개발하게 된다.

총론 개발자들은 (주어진) 개정의 전체적인 방침을 고려하고 국제적인 추세 등을 감안하며, 교육 관련 인사들을 대상으로 한 요구 조사 결과 등을 기초 자료로 하여 작업하게 되지만, 기본적으로는 관련 학문 분야의 선행 연구물들로부터 많은 정보를 얻게 되며, 따라서 연구가 활발한 분야에 대한 교과목의 신설이나 시수 배당 등에 조금 더 관심을 가지게 된다. 따라서 지난 20여년에 걸쳐 환경 교육에 대한 꾸준한 연구·개발·실천이 결국 환경교과목의 독립에 커다란 영향을 미쳤다는 것은 부정할 수 없는 사실이다.

둘째, 의도 여부와 관계없이 매우 적절한 순서와 절차를 밟아 왔다는 점이다. 즉, 지난 20여년 동안에 환경 교육 관련 기관과 연구자들이 해 온 일을 검토해보면 대체로 ① 필요성을 부각하기 위한 기초(조사) 연구 → ② 환경 교육을 교과목으로 설정하기 위한 정책 연구 → ③ 예시적 교육 과정의 개발 연구 → ④ 예시적인 교과서 및 지도서 개발 → ⑤ (독립 교과목으로 설정된 후) 교육 과정자료 곧 교과서 및 교사용 지도서 등 관련 자료 개발 연구 → ⑥ 교과목 교수·학습 및 평가 방법 연구 → ⑦ 교과목 운영의 효율화를 위한 방안 연구 등의 순서로 이루어져 왔는데, 이러한 순서는 이른바 하나의 국가·사회적 문제나 학문적인 수준의 연구 영역, 분야, 관심사를 교과목화 하기 위하여 밟아야 할 적절한 순서와 절차로 여겨지고 있는 것이다.

또한 환경 교육 관련 연구자, 기관들의 노력의 순서가 모두 국가 교육 과정 개발에서 해당되는 순서보다 시기적으로 먼저 이루어졌음으로 하여 교육 과정 개발자들에게 충분한 사전 정보로서 수집되도록 하고, 실제 국가 교육 과정의 개발에 있어서 중요한 참고 자료가 되도록 하였다라는 점에도 유의할 만 하다.

셋째, 그러한 노력들이 매우 다양한 방면에서 이루어졌으며, 그 노력의 결과들의 전달도 또한 매우 다양한 통로로 이루어졌다는 점에서 교훈을 찾을 수 있다. 정부 부처(교육부와 환경처), 국가 수준의 연구 기관(한국교육개발원), 학회(한국환경교육학회, 한국환경과학연구협의회 등), 대중 매체(EBS 등)를 동원하여 연구 보고서, 예시용 교과서, 교사용 지도서의 개발, 보급 뿐만 아니라, 환경 보전/교육 시범 학교 제도, 교육부 장관에 대한 건의서 제출 등 다양한 방식의 연구·개발·

15) 한국 교육 개발원은 1970년대부터 초·중등 학교 환경 교육에 대한 필요성과 요구를 배경으로 환경 교육 관련 연구와 활동을 꾸준히 수행하고, 그 결과를 학교에 보급·전파코자 노력해 왔다. 특히 1991년 1월에는 '환경 교육 연구부'를 신설함으로써 초·중등 학교를 대상으로 한 환경 교육 연구 활동에 획기적 전기를 마련하였다.

16) 한국 환경 교육 학회는 1989년 전국의 초·중·고등 교육 기관, 사회 교육 기관, 환경 관련 행정·연구 기관의 인사들이 모여 창립된 환경 교육 관련 학회이다. 이 학회는 그후 몇 차례에 걸친 국제 학술 세미나 및 연차 학술 발표 대회를 통하여 환경 교육에 관한 논의를 개인 수준에서 관련 집단 수준으로 확장시켰으며, 분리되어 있던 현장 교사와 교육 행정가 그리고 연구자를 연결시켜 주는 계기를 마련하였다.

실천의 결과물들이 지속적으로 투입된 것이다.

3. 교과목 독립·발전이 거쳐야 할 단계의 의미 제시

하나의 새로운 교과·영역 교육이 성립, 발전되기 위해서는 ① 그 성격과 지향성에 대한 여론 수렴 과정(공론화 단계) → ② 법률과 제 규정에 명시(제도화 단계) → ③ 목적, 목표, 내용의 계통성 있는 선정·조직(체계화 단계) → ④ 교수·학습 자료 및 평가 체제와 방법의 개발, 교수 연수의 실시, 관련 시설의 조성 등(내실화 단계)이 제대로 이루어져야 한다.

그러나 환경 교육에 대한 연구, 실천의 역사가 일천하고, 환경과의 독립 과정에서 공론화의 과정이 매우 소홀하게 다루어졌기 때문에 환경 교육의 발전을 위하여 우리가 공동된 인식을 가져야 할 쟁점들¹⁷⁾에 대한 논의가 충분하기 못했다.

따라서 그동안 답습되어 오던 환경 교육의 몇몇 쟁점들에 대한 합의가 이루어지지 않았던 것이다. 그리고 그러한 쟁점에 대한 합의의 결여는 학교 환경 교육으로 하여금 상당한 기간 동안 제 자리를 잡지 못하게 할 것으로 예상된다.

4. 교과 독립을 둘러싼 관련 학계와 이익 집단의 갈등 노출

교과 독립을 둘러싼 관련 학계와 이익 집단의 갈등 노출이라는 문제는 환경교과가 다학문적 통합 교과로서, 어느 하나의 학문, 교과가 배타적인 주도권을 잡기가 어렵게 되어 있는 교과라는 점과 관련된다.

통합 교육 과정은 학생들로 하여금 학교의 지도 하에 시간적으로, 공간적으로 그리고 내용 영역에 있어서 각각 다른 학습 경험들을 상호 관련짓고, 의미있게 모아서 전체로서의 학습을 이룩하고, 나아가 인간의 성향 변화를 가치롭게 성취하려는 과정이다. 통합의 이론¹⁸⁾에서 본다면 환경 교육에는 다학문적 접근 방식이 동원되고 있다.

다학문적 접근(multidisciplinary approach)은

17) 대표적인 쟁점은 첫째, 환경 교육과 환경 운동과의 차별성은 무엇인가?, 둘째, 환경 교육의 목적과 목표는 무엇인가?, 셋째, 환경 교육은 누구를 위한 것인가?, 넷째, 환경 교육의 접근 방법은 무엇인가?, 다섯째, 환경 교과목들의 위계는 어떠한가 하는가? 등이다.

18) 김영숙, "교육 과정 통합에 있어서 간학문적 접근과 다학문적 접근," 「교육 개발」, 제 6호, 한국교육개발원, 1986. 6, pp. 45-48; 김재복, 「교육 과정의 통합적 접근에 관한 연구」, 동국대학교 대학원 박사학위 논문, 1983.

다양한 측면을 가진 어떤 문제에 대하여 다양한 학문적 배경을 가진 전문가들이 모여 각기 나름의 접근 방식으로 분석해 보고 그에 대해 다각적이고 종합적인 조치를 취함으로써 문제를 해결하는 방식이다. 이 다학문적 통합은 다시 두 가지 방식으로 나누어질 수 있다.

첫째는 같은 문제 또는 주제가 축의 구실을 하여 둘 이상의 학문 또는 교과의 개념, 방법, 절차에 적용되지만, 교육 내용의 선정, 및 교수·학습은 각 학문 또는 교과별로 이루어지는 것이다. 이 경우에 각 학문은 어떤 문제 또는 주제를 중심으로 하여 다른 학문의 개념, 방법, 절차를 고려하거나 서로 관련을 맺는다기 보다는 해당 문제 또는 주제에 대하여 각 학문 나름대로 내용을 선정, 조직하고 수업을 전개하는 것이다. 예컨대, 인구가 문제 또는 주제로 등장하였을 경우, 각 학문에서 인구를 하나의 독립된 단원으로 취급할 수 있는 학문으로서는 경제, 사회, 역사, 지리, 생물, 체육, 가정 등이다. 기술한 국민학교 및 제 5차 교육과정까지의 중등 학교에서 환경 교육 관련 교과들에서 이루어지던 이른바 분산적 접근이 그 예이다.

둘째, 하나의 주제나 문제에 몇개 학문의 개념, 방법, 절차를 동시에 적용함으로써, 통합이 이루어지는 것이다. 즉, 어느 한 학문을 핵으로 하고 다른 학문들이 동원되는 형태가 아니고, 여러 학문의 개념, 방법, 절차가 문제의 해결 또는 수업 전개 과정에서 자유롭게 활용되는 경우이다. 예를 들어 환경이라는 주제를 가지고 수업을 전개함에 있어서는 자연 과학, 정치, 경제, 심리, 사회, 지리, 법률 등의 학문이 모두 동원될 필요가 있다. 그리고 제 6차 교육과정에서 신설된 중학교 환경 교과의 성격은 이 방법론에 기초를 두고 설정된 것이다.

따라서 이러한 통합 방법론에 기반을 둔 중학교 환경 교과는 여태까지의 그 어떤 통합 교과보다 가장 통합적인 성격을 충실하게 반영한 교과라는 장점을 가지고 있으나, 동시에 어느 특정한 교과, 혹은 배경 학문이 주도적 역할을 하지 못하게 됨으로써 교육 과정 고시에서부터 환경 담당 교사의 양성, 충원에 대하여 기존의 교과 양성 기관과 범 환경학계 사이에 이견과 갈등을 노출시키게 되었던 것이다.

이는 국민학교와 중등학교에서 가르쳐질 환경과의 성격에 관한 기본적인 논쟁으로서 만약 그 성격 자체

에 관한 논쟁이라면 매우 건설적인 것으로서 바람직하다고 볼 수도 있으나, 실제로는 담당 교원의 수급에 이해 관계를 가진 학계와 집단 간의 갈등이 그 진면목이었던 것은 주지의 사실이다. 또 나아가 환경 학계내에서 다시 세분화된 갈등이 나타난 것도 같은 맥락에서 이해될 수 있다.

IV. 결론: 환경과의 발전을 위한 노력의 필요성

환경과의 독립은 교육사적으로 지대한 의의를 지닌다. 또한 환경과는 교육사적으로 많은 시사점을 주고

있다. 한 원로 교육학자는 21세기는 환경과의 세기가 될 것이라고 예측하고 있다.¹⁹⁾ 또한 최근의 조사들²⁰⁾에서는 현장 중학교들에서는 제 7차 교육 과정에서 환경과를 필수로 하여야 한다는 견해가 지배적인 것으로 나타나고 있다

이러한 교육사적 전환기에 즈음하여 지금은 취약한 환경과를 놓고 집단간에 갈등하는 것보다는 환경과의 본격적인 발전을 지향한 연구·개발·실천에 노력을 집중함으로써 환경과의 위상을 강화하고, 하나의 교과로서 보다 체계적인 논리와 구조를 갖추도록 하여야 할 것이다.

19) 홍운선, "환경에 대한 교육: 20세기의 사회과와 21세기의 환경과", 「교육 개발」, 통권 71호, 1991. 4. pp.2-3. 그는 이 글에서 (21세기에는) 환경과를 핵심 교과로 하여 모든 교과에서 가르치는 내용을 이에 통합하는 것이 효과적일 것이라고 주장한다.

20) 남상준·김영란·박상우, 전계 보고서: 정확속, 전계 논문.