

중등학교 환경교과의 방향에 대한 제언

정민걸(공주대학교)

I. 서론

1995년 학교 환경교육이 독립교과로 시작한 이래 가시적으로는 환경교육에 대한 지원과 관심이 사회와 학교에서 확대되고 있다(환경부, 2004). 그러나 아직 그 정체성을 확립하지 못하고 있는 실정이다(최돈형, 2003; 정민걸, 2004a; 2004b, 김태경, 2005). 교과과정을 보면 새로운 시도가 이루어지기는 하지만 여러 교과에서 다루어지는 내용을 편집하는 수준을 크게 벗어나지 못하고 있다(최석진 등, 1997; 1999). 게다가 사회 일반에 널리 퍼져있는 정제되지 않은 환경 관련 논쟁이 여과 없이 포함되기도 한다. 또한 전문직을 위한 교과가 아닌데도 일부 심층적 내용이 요구되기도 한다(정민걸, 2005). 따라서 환경교육을 담당하는 전문교사를 양성하는 것도 쉽지가 않다.

이런 상황에서는 환경교과가 환경교사가 아닌 타 교과의 교사가 담당하는 것을 제한할 수 있는 논리적 타당성을 마련하기가 쉽지 않다. 또한 학교 환경교육이 태생적으로 환경운동의 일환으로 시작되어(남상준, 2004) 환경운동에 뜻이 있는 교사가 환경교과를 담당하는 경우도 많고, 사실 그들의 열정적인 이념에 기초한 활동이 효과적으로 보이기도 한다. 그러나 환경교육은 이념적인 투사를 양성하는 교육이 아니라 일상적인 사회활동을 하는 시민들이 환경을 보전하는 것에 반하는 활동을 자제할 수 있는 가치관을 확립하게 하는 데 있다고 본다. 즉 각자의 직업에 성실하게 종사하며 사회가 유지될 수 있는 자원과 자본을 생산하며 사회의 발전에 기여하는 것이 주가 되는 사람들이 사람과 환경이 공존하기 위해서 판단하고 결정할 수 있는 태도를 형성하게 하는 것이 환경교육이 해야 할 일이다.

이런 측면을 고려할 때 자연과학과 공학기술 중심의 접근을 벗어나 인문·사회과학적 접근을 강화하여 보다 종합적이고 합리적인 접근을 통해 환경교육이 이루어져야 하고 환경교사가 양성되어야 한다. 이러한 환경교육이 이루어지기 위해서는 환경교과의 내용과 방향이 단순히 여러 분야의 편집이 아닌 나름대로의 정체성을 가질 수 있도록 균형을 잡아야 한다. 그러나 이제까지 실질적이고 솔직하게 열린 논의가 없었다. 그래서 현 환경 교과 내용의 문제점을 중심으로 논의를 전개하여 환경교과의 바람직한 방향과 교사 양성 과정에 대해 제언하고자 한다.

II. 환경교과 내용의 문제점

환경교과의 내용이 자연과학과 공학기술 중심에서 인문·사회적 내용을 포함하기 위

한 노력으로 다소 균형을 잡아가기 시작했다고 볼 수 있지만, 여전히 자연과학과 기술이 내용의 중심이 되고 있다. 비록 환경윤리적 측면에서 사람의 태도와 행동을 수정하여야 한다는 당위성이 강조되고는 있지만 그 내용이 특히 오염과 오염의 예방 및 처리에 치중하고 있다.

오염은 어떤 물질이 없거나 소량으로 있는 곳에 첨가된 것을 뜻한다. 일반적으로 부정적인 의미인 “더러워진다.”로 풀이되고 있다.²⁾ 즉 있기를 원하지 않는 것이 첨가된 것을 말한다. 이러한 오염 중심의 환경교과 교육은 오염 방지 기술이나 오염 행위 자체만을 막는 활동을 교육하는 것이 환경교과 교육이라고 왜곡되게 할 수 있다. 그런 경우 환경교과 교육을 환경과학 기술교육이나 단순한 산업 혐오 환경운동과 구별하기 어려워진다. 그러나 지속 가능한 사회를 이루기 위해서는 환경과 관련되어 자연과학과 기술 측면과 인문·사회 측면의 전반적인 문제점을 인식하고 행동하게 하는 것이 환경교과 교육의 목적이 되어야 한다.

Ⅲ. 환경 문제의 본질

환경문제를 환경 자체의 존재에 영향이 발생하는 문제로 보느냐 아니면 그 결과 사람에게 해로운 일이 생기는 문제로 보느냐에 따라 환경문제를 해결하기 위한 노력의 방향이 달라질 것이다. 전자의 경우는 사람의 활동을 근본적으로 부정하고 억제해야 할 대상으로 보고 환경을 위하는 활동이라는 것만을 권장하게 될 것이다. 반면 후자의 경우는 환경의 변화를 매개자 정도로 보고 사람에게 해가 일어나지만 않는다면 어떠한 사람의 활동도 규제되어서는 안 된다고 할 것이다. 타협을 하든 않든 이런 양 극단 사이의 어디쯤에서 적절한 타협점이 진행되고 있을 것이다.

과거에는 자연이라는 것이 사람의 사회와 별개로 떨어져 경외나 공포의 대상이었다(정민걸, 2005). 그때는 ‘환경을 어떻게 볼 것이냐?’라든가 ‘자연 자체가 존재 가치가 있는가?’라는 질문에 관심이 주어질 필요가 없었을 것이다. 그런데 지금은 순수한 의미의 자연이라는 것이 존재하는가에 대한 회의가 보편적일 수밖에 없다. 사람의 손이 미치지 않는 자연이 지금은 없다. 기껏해야 대기권을 벗어나 우주에 떠도는 행성과 별이 순수한 자연이라 할 만하다. 그러나 그 자연은 아직 사람의 영향이 크지도 않고 사람이 그 영향을 느끼지도 못한다. 그러니 지구에 갇혀 살고 있는 사람에게 사람의 환경으로서의 자연이나 순수한 자연이냐가 구분되기 어렵게 되었다. 여전히 문명과 동떨어져 있는 자연에 대한 향수와 팽창하는 사람 사회를 수용해야 하는 자원으로서의 자연에 대한 갈망이 충돌하고 있다.

어쨌든 환경은 우리에게 영향을 주는 조건의 총화이며 그 환경에 문제가 발생하면 결국 우리에게 문제를 일으켜 우리의 생존에 치명적이라는 사실에 입각하여 환경문제를 바라보고 해결책을 마련해야 할 것이다. 생존 문제는 일시적인 문제가 아니라 지질연대

2) 남영신, 2003. “오염: 더러워짐. 독성이 있는 물질이 섞임.”

적인 긴 시간의 문제이다. 즉 장기적인 예측에 의하면 발생될 개연성이 큰 문제이다. 그래서 최근에 환경교육이 지속 가능한 사회를 추구하는 교육으로 방향을 전환할 필요성이 강조되었다(최돈형 등, 2003; 남상준, 2004; 정민걸, 2004a; 2004b; 2004c; 김태경 등, 2005). 이는 단순히 오염이나 과학기술의 측면에서 접근해서는 해결될 수 없는 문제이다. 개별적인 기술이 사회라는 총화에서 어떻게 구현되는가(정민걸, 2004a; 2004b, 2005)에 의해 환경문제의 해결책이 마련될 수 있다. 즉 사람의 생존을 위협하는 환경문제가 발생하지 않게 하려면 자연이나 기술에 대한 이해뿐만 아니라 사람의 의사 결정이나 행동 양식에 대한 이해가 바탕이 되어야 한다.

IV. 환경교과의 방향

환경교과 교육이 지속 가능한 사회를 구현하기 위해 시민을 계도하는 교육이 되기 위해서는 어떠한 내용과 지향점을 추구해야 하는가? 지속 가능한 사회를 구현하려면 사회가 어떻게 형성되고 유지되는가를 이해해야 한다. 따라서 사회 구성원의 행동 양식을 이해해야 하고 이는 인문·사회과학적 접근에 의해 가능하다. 그러나 여전히 오염과 관련된 자연과학 및 공학기술적 접근이 절대적으로 우위를 차지하고 있다(김수봉, 2003; 최석진, 2003; 정민걸, 2004a; 2004b, 김태경, 2005). 게다가 그 내용이 통합적인 접근보다는 각 단원별로 서로 다른 분야를 다루는 편집 수준을 벗어나지 못하고 있다. 더구나 이런 환경 교과과정을 충족할 만한 환경교사를 양성하는 것은 더욱 어렵다.

사실 4년 동안 제한된 시간과 규정에 맞추어 각 분야의 전문적 지식을 다른 개별 분야의 교사들처럼 갖춘 환경교사를 양성하는 것은 불가능하고 그럴 필요도 없다. 현재와 같은 환경 교과과정에 따라 양성된 환경교사는 각 분야에 대한 전문적 이해가 타 교과의 교사보다 못할 수밖에 없고 그렇다고 통합적 접근의 능력도 충분히 배양하기 어렵다. 그래서 흔히 지적되는 문제인 타 교과의 교사가 환경을 행정 편의 때문에 담당하거나 이념적으로 투철한 교사가 담당하는 문제를 제한하고 환경교육 전공교사가 담당하도록 해야 한다는 주장이 설득력을 가지기 어렵다.

이런 문제의 근본적인 해결은 현재처럼 각 분야의 전문 지식은 분산적인 접근에 의해 개별 분야의 교과에서 가르치고 통합적 접근을 하는 환경교과는 각 교과에서 배운 지식을 이용하여 특정한 환경 쟁점(environmental issue)에 대하여 토의하고 의사를 결정하는 훈련을 하는 교과가 되는 것이 바람직하다. 이를 위해서는 환경 교과와 타 교과들의 교과과정의 연계성을 높여야 할 것이다. 또한 환경 교과과정이 기존의 틀에서 벗어나야 한다.

또한 환경교사의 양성은 각 분야의 전문적인 지식을 이해할 수 있는 정도의 교육이 되어야 한다. 예를 들면 자연과학 개론과 사회과학 개론을 필수로 이수하고 환경문제와 밀접한 관련이 있는 지식을 중심으로 핵심이 되는 과목들을 선정하여 필수로 이수하게 하는 것이 한 방안일 것이다. 각 과목의 수준은 비교적 심층적이 될 수 있어야 할 것이

다. 이런 바탕에서 환경 쟁점을 중심으로 하여 사회적으로 의사가 결정되는 과정을 이해하고 자신의 의사를 결정하는 훈련을 하는 과목들에 의해 환경교사를 양성하면 통합적 접근을 하는 환경교과로서 자리를 잡을 수 있을 것이다.

그런데 환경교과에서 의사 결정의 훈련은 단순히 절대적인 선과 악을 나누는 이분법적인 윤리교육이어서는 안 될 것이다. 단순히 환경 정의라는 이상만을 주장하는 것은 갈등만 조장하고 실질적인 환경 대책이 만들어질 수 없게 할 가능성이 크다. 더구나 환경 정의를 외치는 이유가 정치적으로 변질될 우려가 있다. 정치는 갈등을 기반으로 하여 성공을 이끌어내려 하기(Andrew, 2002) 때문에 갈등을 조장하는 그런 행동은 바람직하지 못하다. 환경 정의가 이루어지면 환경 정의를 외칠 필요성이 없어지고 환경 정의를 외치는 정치적인 사람의 입지가 없어지기 때문에 정치적으로 변질되면 합리적인 대책을 마련하기 어렵다.

결론적으로 환경교육은 오염이나 공해의 기술적 내용을 가르치며 환경윤리적 정의를 주입하려 노력하는 것이 아니라 타 교과에서 배운 지식을 이용하여 어떻게 사회적으로 오염이나 다른 부정적 활동이 허용되어 공해 등 환경문제를 일으키며 어떻게 사회적으로 환경문제를 해결하거나 예방할 수 있는지, 즉 환경문제를 통합적으로 접근하는 사고를 습득하게 하는 교육이 되어야 할 것이다.

<참고문헌>

- 김수봉 (2003). 제3회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 학교환경교육과 사회환경교육의 연계 - 발표집, 147-160, 대구환경교육연구회.
- 김태경 (2005). 환경교육, 18(3), 59-74.
- 김태경, 이동엽, 최석진, 이용순, 김주훈 (2005). 2005년 한국환경교육학회 전반기 학술대회 발표논문집, 101-115.
- 남상준 (2004). 제5회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 환경교육·환경보전 - 발표집, 39-54, 대구환경교육연구회.
- 남영신 (2003). 훈+ 국어대사전, 개정2판, 성안당.
- 정민걸 (2004a). 2004년 한국환경교육학회 전반기 학술대회 발표논문집, 48-55.
- 정민걸 (2004b). 환경교육, 17(2), 1-9.
- 정민걸 (2004c). 과학교육연구, 35, 147-160.
- 정민걸 (2005). 이해하는 생태학: 자연과 사람의 본성을 찾아서, 공주대학교 출판부.
- 최돈형 (2003). 제3회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 학교환경교육과 사회환경교육의 연계 - 발표집, 27-39, 대구환경교육연구회.
- 최돈형, 김미진, 손연아, 이미혜, 이향미, 진옥화, 최영분 (2003). 초등학교 창의적 재량활동용 환경교육프로그램 개발. 2002년도 교과교육 공동 연구지원과제 연구 결과보고서, 한국학술진흥재단.

- 최석진 (2003). 제3회 환경교육 심포지움 - 지속가능한 학교환경교육과 사회환경교육의 연계 - 발표집, 9-24, 대구환경교육연구회.
- 최석진, 김정호, 이동엽, 장혜정 (1997). 우리나라 학교 환경교육 실태 조사 연구, 한국환경교육학회.
- 최석진, 신동희, 이선경, 이동엽, 유혜연, 주형선 (1999). 학교 환경교육 내용체계화 연구, 환경부, 한국환경교육학회.
- 환경부 (2004). 2004 환경백서, 환경부.
- Andrew, H. (2002). *Politics (2nd ed)*, Palgrave Publishers.