환경교육
The Environmental Education
2003. 16권 2호 pp.51~62

환경교육에 대한 교사의 신념과 실제 프로그램의 차이

조 지 연
(서울 양재고등학교)

Gaps between Teachers' Beliefs and Actual Programs in Environmental Education in Korea

Jee-Youn Cho
(Yangjae High School)

Abstract

Secondary school environmental education is offered mostly in extra-curricular activities, not included in the school curriculum. Therefore, drawing out its curriculum has been left to teachers' discretion.

Teachers' beliefs in EE have much more influence on the selection of content of EE than any other psychological factors. It follows that the reality of school EE depends on what teachers believes about EE and which content of EE they select according to their beliefs.

This study is to research the realities of the secondary school EE: examine teachers' beliefs about EE and analyse environmental views in their environment-related programs; examine whether teachers' programs reflect their beliefs and environmental views; identify the factors which teachers inhibit teachers from their expression of these beliefs.

To identify what perspective was reflected to these programs, this study employs environmentalism. Environmentalism can be classified into 3 categories: environmental management; deep ecology; social ecology.

Data were gathered by means of in-depth interviews with five teachers. To show teachers' beliefs clearly, the analysis of the data was conducted on the basis of 5 categories: 'ecological sensitivity', 'value education', 'behaviors', 'issues', 'perception of a cause of environmental problems, related to social structures'. These belifs reflect deep ecological perspective and social ecology. But these perspectives did not accord with those in programs.

* 2003. 11. 20 접수

Most EE programs included only the deep ecological perspective. They didn't reflect their beliefs that students should perceive the cause of environmental problems in the social structure.

The factors which teachers find as inhibiting or supporting their expression of these beliefs were analysed as following: (1) EE requests the change of curriculum and methods of instruction; (2) teachers should acquire 'environmental consciousness' and environment-related knowledge; (3) programs requests an administrative and financial support.

Key words : environmental education, secondary school environmental education, environmentalism, teachers' belief, actual program

Ⅰ. 서 론

환경 및 환경문제에 대한 탐구와 문제해결을 추구하기 위해 환경교육은 어떤 내용으로 구성되어야 하는가에 대해서는 다양한 관점들이 있으나 합의되지 못했다. 환경 문제의 원인과 그에 따른 해결책을 제시하는 환경담론은 완성되지 않았으며 환경교육 패러다임도 당위적인 패러다임이 존재하지는 않는다. 그렇다면 학교 환경교육의 내용은 누가 어떻게 구성하는가?

학교에서의 환경교육은 주로 환경을 전공하지 않은 교사[1]에 의해 교과와 그 밖의 형태(특별활동, 재량활동 등)를 통해 이루어진다. 중·고등학교의 경우 환경교육의 상당수가 교과가 아닌 다른 형태[2]로 이루어지는 것으로 보아 환경교육은 주어진 교과서가 활용되기보다 교사의 재량에 맡겨진다. 즉 환경교육의 내용은 교사의 자율적 선택에 의존하게 된다.

환경교육의 내용을 선정하여 가르치는 교사의 행동에 영향을 미치는 요소는 여러 가지가 있다. 그 중에서도 어떤 내용을 가르쳐야 하는지에 대한 인지적인 판단을 포함하고 환경교육을 수행하려는 동기의 측면을 포괄하려면 교사들의 환경교육에 대한 신념을 다루어야 한다.

학교 환경교육의 실제는 교사들의 환경교육에 대한 신념과 그러한 신념이 어떻게 표현되는가로 이루어질 것이다. 따라서 본 연구에서는 중등교사들의 환경교육에 대한 신념이 어떠한 것인지 여러 환경론을 참조하여 경향을 살펴보려 한다. 또한 실제 진행하는 프로그램의 가치지향과 교사의 신념의 차이를 밝힘으로써 환경교육 프로그램이 어떤 환경론의 관점으로 보완되어야 하는가를 고찰하여 환경교육의 내실화를 위한 제언을 하고자 한다.

Ⅱ. 연구의 참여자

연구에 참여[3]한 교사들은 환경관련 특별활동반을 담당하거나 자신의 교과에서 환경 관련 내용을 가르치는 등 환경에 관심이 있는 교사이다. 환경에 관심이 있는 교사들이 자발적으로 모여 환경교육의 전문성을 높이고 필요성을 알리는 역할을 해 온 전국 규모의 모임으로 '환경을 생각하는 교사모임(이하 환생교)'이 있다[4]. 본 연구의 참여자는 환경을 생각하는 서울교사모임의 교사들이다.

---

1) 환경을 전공한 교사란 환경교육에 대해 일정한 교육과정을 통해 정해진 내용을 습득한 교사를 의미한다. 즉 환경을 전공하지 않은 교사는 환경교육을 통해 무엇을 전달할지 스스로 판단해야 한다.

2) 이 영 등(2000)에 따르면 중, 고등학교는 환경관련 특별활동과 재량시간을 통해 환경교육을 실시하고 있으며 초등학교는 환경교육 관련 교과목과 교과 외 활동을 통해 이루어지고 있다.

3) 연구현장에서 교육을 담당하고 있는 교사들은 연구대상이 아닌 제보자, 혹은 연구참여자라 할 수 있다.

〈표 1〉 연구에 참여한 교사의 인적사항

구분 \ 교사	A	B	C	D	E
나이	41	39	39	31	34
성별	남	여	여	여	남
학교급	중학교	중학교	중학교	고등학교	고등학교
담당 교과	수학	과학(물리)	사회	국어	과학(화학)
최근에 운영한 수업 형태	7차 교육과정 심화보충	격주 특별활동	전일제 특별활동	방과후 특기적성 교육	6차 교육과정 선택교과-환경과학
환생교 활동	1995년부터	1995년부터	2001년부터	2000년부터	1996년부터

연구에 참여한 교사는 '환경을 생각하는 서울교사모임'에서 활동하는 교사로, 학교에서 환경교육 수업을 운영한 경험이 있는 교사 중에서 담당 과목과 학교급, 수업 형태를 고려하여 선정한 후 면담을 하겠다는 양해를 구하여 승낙을 받았다. 참여한 교사의 인적 사항은 〈표 1〉에 제시되었다.

Ⅲ. 연구 분석틀 및 방법

1. 분석틀

교사의 환경교육에 대한 신념과 프로그램의 가치지향의 차이를 분석하기 위해 기존의 환경에 대한 논의들을 정리하였다. 여기서는 한국의 환경담론의 유형을 구분한 구도완(1996)의 연구결과를 참고하고 Dryzek(1998)의 논의로 보완하여 환경론을 구분하는 분석틀을 〈표 2〉와 같이 나타내었다.

환경론 중 생태론은 생산과 소비양식을 바꾸지 않고 환경문제를 해결하려는 환경관리주의와 구분된다. 생태론은 구도완(1996)의 구분을 기초로 생활양식과 개인의 가치관의 변화를 추구하는 근본생태론과 생태위기를 사회문제로 바라보는 사회생태론으로 구분하였다.

프로그램에 담긴 관점을 분석할 때, 환경론은 근본원인으로 무엇을 지적하는가에 따라 구분될 수 있다. 예를 들어 근본원인이 사회구조에 있음을 인식하기 위한 여러 가지 활동이 포함될 때는 사회생태론의 관점이 담겨있다고 볼 수 있다. 또한 프로그램의 내용에서 자원과 자연에 대한 관점을 통해 어떤 환경론에 대한 관점이 담겨 있는지 분석할 수 있다. 프로그램에 담긴 관점이 자원의 한정성을 수용하지 않으며, 자연의 이용이라는 측면에서 자연에 대한 감수성을 강조한 것이라면 환경관리주의로 구분될 수 있다. 프로그램이 자연의 내재적인 가치를 느끼고 인간중심주의를 탈피하려는 측면을 강조한 것이라면 근본생태론으로 구분될 수 있다.

2. 연구방법

본 연구에서는 교사들의 신념을 보다 잘 드러내기 위해 녹음을 병행한 심층면담을 하였다. 수집하여 구성한 자료는 녹음을 병행한 심층 면담 자료[5] 및 9개의 면담테이프 전사자료(총 9회분), A, B, C, D교사의 환경교육 관련 수업지도안, 그

4) 환생교는 학교 현장에 적합한 프로그램을 만들어 자료집을 통해 보급하고 네트워크에 공유하여 학교 환경교육의 흐름을 만들어가고 있다고 볼 수 있다. 또한 교사들이 자발적으로 모여서 활동한다는 점에서 교사들의 환경교육에 대한 신념이 프로그램의 내용에 보다 더 잘 전달될 것으로 기대된다.

5) 면담은 2001년 5월 19일 일차면담을 시작으로 11월 2일까지 이루어졌다.

〈표 2〉 환경론에 기반한 분석틀

구분 / 기준	환경관리주의	근본생태론	사회생태론
원인	과학기술의 미발달, 환경파괴적 산업구조, 도시화와 인구 증가	인간중심주의 문화체계, 과학기술만능주의	사회구조(자본주의, 국가주의). 계급간, 국가간 불평등
대응방안	기술개발, 산업구조조정, 비적대적 녹색 소비자주의	상호연관에 기반한 생태중심적 가치관('보살핌'의 윤리), 문명 전환운동(새로운 금욕주의 가치관), 제로성장, 혹은 반성장.	자본주의의 변형, 민주주의, 계급간, 국가간 불평등 해소(사회 정의)
자원관련 생활양식	자원은 풍부히 보존되어 있다는 믿음이 전제된 녹색 소비주의	자원을 덜 쓰는 생활양식과 같은 금욕주의적 가치 강조	근본생태론에 비해 자원을 절약하는 생활양식을 강조하지는 않음
자연관	인간을 위한 자원으로서의 자연환경	인간 이외의 생명체에 내재적인 가치를 부여(. 생략) 경제적 성장보다 생태계의 지속을 우선하는 가치관 (농사의 경우 유기농을 강조함(.생략))	근본생태론의 자연에 대한 이해에 공감하며 자연과의 관계를 노동을 통한 상호작용으로 봄. 그러나 중심적인 관심은 사회적, 경제적 원인임

(구도완(1996: 49)의 표를 수정, 보완)

외 환생교에서 발행한 문헌자료 등이다.

교사들과의 심층면담을 통해 수집한 자료는 영역분석(이용숙 · 김영천 편, 1998)으로 주제화하여 환경교육에 대한 교사들의 신념으로 해석되었다. 프로그램에 내재된 환경에 대한 관점은 질적 내용분석(이용숙, 1998: 87)을 통해 나타내었으며 교사들의 신념이 프로그램에 담기는데 도움이 되거나 방해가 되는 요인을 분석하기 위해 교사와의 면담내용을 영역분석하였다.

연구 결과 해석의 타당도를 높이기 위해서 연구 참여교사 모두에 의한 연구결과 평가 작업과 두 명의 동료연구자에 의한 조언과 지적 작업을 거쳤다. 연구 참여교사 모두에게 연구내용을 보여주고 연구자의 해석이 잘 되었는가를 검토하였으며 전반적인 동의를 얻었다. 동료연구자에게는 연구의 필요성과 목적 및 그에 대한 전개과정을 제시하고 내용전개에 무리가 없는지 동의의 정도를 묻는 과정을 거쳤으며 긍정적인 반응을 얻었다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 교사들의 환경교육에 대한 신념

교사의 신념을 해석하기 위해 서울의 '환경을 생각하는 교사모임(환생교)' 교사 다섯 명을 대상으로 심층면담한 자료들을 영역분석하여 교사집단의 환경교육에 대한 신념을 해석하였다. 주제들 중 많은 분량을 차지하거나 공식적인 교사모임을 통해 면담했을 때 논쟁이 될 정도로 관심을 모았던 주제들을 중심으로 해석하여 생태적 감수성, 가치교육, 실천, 쟁점, 사회구조적인 원인에 대한 인식이라는 다섯 가지 범주를 주제화하였다

교사들은 학습자가 생태적 감수성을 확장하여 생태중심적인 가치관으로 변화하기를 기대하고 검소하고 자원을 절약하는 생활양식을 제안한다. 이러한 근본생태론적인 관점과 더불어 학습자가 환경문제와 사회경제적인 부분의 관련성에 대해 인식하기를 기대하는 사회생태론적인 관점도 지니고 있다.

가. 환경교육의 시작은 '생태적 감수성이다'

자연에 대한 감수성은 환경보전의 정서를 갖

는데 필수적이라고 할 수 있다. 자연에 대한 감수성으로 환경파괴에 대한 둔감함을 저지할 수 있는 것이다. 교사들은 감수성교육이 먼저 이루어져야 한다고 말한다.

교사 D: 그러면서 바라보게 되는 시각이 달라지는 거 같애요. 일단 그게 생태적 감수성이라고 부르건 뭐라고 부르건. 그게 있는 상태에서는 다른 문제들을 바라볼 때 이전과 다를 수 있다는 거지. 그 이후에 책을 읽고 학습을 하든 토론을 하든 그건 차후에 되는 거 같고. 그래야 잘 되는 거 같고. 일단 느끼는 게 제일 중요하지 않나. 직접 만져보고 보고 느끼고. 나도 그랬으니까(2001. 10. 12).

교사들에게 '생태적 감수성'을 함양한다는 것은 단순히 심미적인 아름다움을 느끼는 것을 넘어서서 인간 이외의 생물들을 함께 공존해야할 생명체로 인식하는 것으로 확장된다.

아이들이 꽃이름, 나무이름, 갯벌에 사는 생명체들의 이름을 알아가면서 그들의 존재를 인식하고 함께 공존해야할 생명체라는 것을 배우게 된 것도 귀함 배움이 아닐까? 그런 경험들이 그 아이들에게 자연을 좀 더 가깝게 여기고 그 속에서 인간도 더불어 살아가는 존재라는 것을 조금은 깨우쳐 줄 수 있을 것이다(녹색교육, 통권 32호, 교사 D의 글에서).

교사들이 생각하는 환경교육은 생태적 감수성을 고양하는 것이 가장 기초로 전제되어 있으며 이를 '인간도 더불어 살아가는 존재'라는 생태중심적인 윤리로 확대하여 학습자가 쟁점을 보는 시각이 바뀌길 기대한다. 즉 환경교육은 가치를 지향하는 교육이라고 생각하며 교사들이 지향하는 가치는 공통적으로는 생태중심적 가치를 지향하고 있으며 약자에 대한 배려를 강조하고 있다.

나. 환경교육은 가치교육이다.

친환경적인 행위에 영향을 주는 것으로써, 환경교육이론에서는 지식과 가치를 논한다. 교사들도 역시 가치교육을 중요하게 생각한다. 그러나 교사들은 당장의 행위를 변화시키기 위한 가치교육을 중시하기 보다 가치관의 변화를 행위의 변화보다 중요하게 인식하고 있다. 행위로서의 당장의 실천을 기대하기보다 문제를 보는 시각의 전환, 가치관의 변화를 기대하는 것이다. 이는 삶의 변화를 의미한다.

교사 C: 우리도 뭔가를 해야 된다고 강조를 하니까. 자그만 실천을 강조하는 것은 좀 문제가 많아요. 중요한 건 사람의 인식의 변화에요. 시각이 바뀌어야지. 이 애들은 미래를 살 거잖아요. 내가 어느 정도 시각을 교정을 해주면, 바꿔주면 그 뒤의 일들은 애들이 자체로 생각을 할 거에요. 자기가 성인이 되었을 때 한번쯤은 환경운동단체에서 플랫카드가 걸리면 그걸 볼 수도 있고. 작은 실천을 나름대로 할 수 있고. 그런 것들의 바탕이 이루어지는 게 학교상황이거든요(2001. 6. 2).

환경교육이 가치교육이라는 것과 관련해서, 가치를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 것과 어떻게 평가할 것인가에 대한 논쟁들이 있다. 이 중 교사들의 가치의 평가에 대한 논쟁은 환경교육에서 평가를 해야 하는가에 대한 논의로 나타났다. 교사들은 시험이 학습자의 학습결과에 따른 선별이라는 기능을 수행하면서 교육체제를 왜곡시키고 있으므로 시험을 통해서는 학습자의 삶을 변화시키는 가치교육이라는 것은 불가능하다는 생각을 갖고 있다. 가치관의 변화를 통한 삶의 변화를 지향하는 것은 기존의 평가에 대해 재검토하게 만든다.

다. 환경교육은 실천을 다룬다.

교사들이 실천으로 언급한 것들을, 개인을 환경문제의 원인 제공자로 보고 책임을 지우는가의 유무에 따라 구분하면 〈표 3〉과 같다.

교사들은 당장의 개인적인 '실천'을 기대하지는 않는다. 개인적인 '실천'에는 사회적인 제약이 주어지며 이러한 한계를 고려하지 않고 '실천'을 강조하게 되는 경우 학습자가 자신의 실천하지 못함을 죄악시할 우려가 있기 때문이다. 또한 개

〈표 3〉 교사들이 생각하는 실천의 유형

교사가 언급하는 실천의 유형	환경문제와의 관련	연구자가 명칭
쓰레기 줍기, 분리 수거	개인을 원인 제공자로 보고 개인행위의 변화로 환경문제의 상당한 부분이 해소될 수 있다고 봄	'실천'
환경에 해로운 물건 쓰지 않기		
물건 오래 쓰기		
몸에 해로운 음식 먹지 않거나 줄이기	환경과 (몸)건강과의 연관	'생활 양식의 변화'
서명운동에 참여하기, 항의 이메일 보내기	사회를 원인 제공자로 보고 개인적인 행위만으로는 환경문제가 해결될 수 없다고 봄	'참여'

인적인 '실천'만을 강조하는 경우 환경문제의 사회구조적인 원인에 대한 인식을 저해할 우려가 있다고 생각한다.

교사 A: 임OO 선생이 그러잖아. 그게 중요한 게 아니라고. 자기가 삼푸 쓰기로 했다고. 처음에는 빨래비누 썼다. 하다보니까. 그러다가 그게 중요한 게 아니다.

교사 D: 뭐가 중요하다고 생각하시는 건데요?

교사 A: 개인의 실천이 해결할 수 있는 문제가 아니라. 개인의 실천으로 몰아가잖아. 개인의 실천으로 몰아가는건 기업(의 활동에 의한 환경파괴)이나 전체적인 문제를 못보고 환경문제를 작게 보는거지. 우리 교육이고 뭐고 그런 것들이 거의 모두 개인의 책임으로 돌려버리는 거지(2001. 10. 20).

교사들이 환경교육에서 생각하는 '실천'의 의미는 개인의 가치관의 변화와 함께 이루어지는 것이므로 당장의 행동의 변화보다는 가치관의 변화를 일으킬 수 있는 갈등의 여지를 주는 것으로 해석한다. 또한 교사들은 개인적인 실천보다 문제에 대한 사회적인 압력을 행사하는 기능을 습득하게 하는 '참여'를 보다 긍정적이라고 생각한다.

교사 D: 나는 실천하는 방법을 구체적으로 가르쳐 줄 필요도 있다고 생각하거든요. 차츰차츰 해서 이런 방법도 있다. 너희도 나중에 이런 거 참여할 수 있다. 너희가 어리다고 해서 할 수 없는 게 아니다.… (중략)… 서명을 한번 해보고 이메일을 보내본 아이들이라면, 나중에 환경문제뿐만 아니라 다른 사회적인 문제에서도 관심을 보일 수 있을 것 같아요. 좀 쉽게 참여할 수 있지 않을까.…(중략)… 그렇게 한두 번 해본 경험이 그 애들에게는 긍정적일 수 있을 거라고 생각해요. 환경문제뿐만 아니라 살아면서 여러 문제에 방관하지 않고(2001. 11. 5).

라. 환경교육은 쟁점을 다룬다.

환경 쟁점은 가치와 관련된 것이고 기본적으로 가치 탐구의 입장을 취하는 것이라면, 쟁점을 다룬다는 것은 쟁점의 다양한 가치를 다루는 과정을 의미한다. 이러한 쟁점탐구의 과정에서는 다양한 관점에 대한 연구와 분석이 포함되며 이를 위한 광범위한 시각과 통찰력을 기르도록 한다(남상준, 1995: 335~337).

교사들은 쟁점에 대한 다양한 가치관과 신념을 강조하기보다 쟁점을 통해 중요하다고 생각되는 가치를 습득하길 기대한다. 쟁점을 탐구하도록 하기보다는, 환경과 관련된 문제를 생태중심적인 시각으로 접근하도록 관점을 변화시킬 수 있는 소재로 쟁점을 사용하는 것이다.

연구자: 새만금에서는(새만금사업을 수업에서 다룰 때) 지역주민 얘기는 하셨어요?

교사 A: 왜냐하면 애들에게는 직접 와 닿아야 하니까. 비디오에도 그런 게 나와요. 애들이 쓴 거 보면 그런 게 나오지. 지역주민은 일인당 많이 버는 사람은 아무

것도 없이 몇 천 만원씩 버는데, 두 명만 일하면 사천만원이잖아. (그런데 보상금으로) 평균 천만원 받아서 어떻게 먹고 사느냐는 거지. 그 부모들이 얘기할 때 여기 나서 나는 다 대학 보내고 했다고 해. 애들은 삶의 문제를 느낀 거지. …(중략)…

연구자: (새만금에 대해 설명할 때) 주로 철새 위주로 얘기하시고?

교사 A: 갯벌의 중요성. 생산성. 새도 강조하게 되지. 자연스럽게.

연구자: 그 다음에는 어떤 설명을 하세요?

교사 A: 처음 얘기가, (갯벌은) 그냥 생기는 게 아니라, 세계 5대 갯벌의 하나다. 일본보다 크다. 애들은 일본이 더 크다고 하지. 갯벌이 어떻게 생기고 역할, 그 중요성. 그렇게 나가는 거지. 그 다음에 마지막으로 갯벌의 파괴상황…(2001. 10. 22).

교사 A는 쟁점에 대한 다양한 시각보다는 우선 인간중심적이지 않고 정의적인 시각을 갖도록 한다. 이렇게 가치를 주입해도 되는 것인가에 대해서는 논란의 여지가 있다. 그러나 교사들은 인간 이외의 생명체와 사회적 약자에 대한 배려는 습득해야할 중요한 가치로 생각한다. 이러한 중요한 가치에 대해서 먼저 인식한 이후에 다양한 가치를 분석하고 판단하는 과정이 이루어질 수 있는 것이다.

교사들이 가치교육으로서 쟁점을 다루는 것은, 추상적이고 상급학년에 적용 가능한 쟁점탐구보다는 쟁점과 관련된 심층적인 지식을 통해 중요한 가치를 인식하는 것이다.

마. 환경문제의 사회구조적인 원인에 대한 인식이 필요하다.

환경문제는 아주 복잡한 사회적 쟁점의 형태를 띠지만 학생들은 단순한 개인적 실천으로 환경문제를 해결할 수 있다는 틀에 묶여있기 쉽다. 녹색소비자의 습관을 통한 단순한 해결이라는 도덕적 언어는 환경 파괴의 원인을 미혹하고 비판과 질문이 이루어지지 않게 만든다(Cheryl, 1999). 그렇다면 환경 파괴의 원인을 교사는 무엇이라고 생각하는가.

교사들은 환경 파괴의 원인에 대해 특별히 언급하지는 않는다. 교사들은 환경교육을 통해 학습자로 하여금 궁극적으로 인간 우월적인 시각을 바꾸고 욕구를 줄일 것을 기대한다. 이와 같은 목적은 환경문제의 원인을 개인의 가치관에 두는 것으로 보일 수 있다. 일부 교사는 개인의 힘으로 해결될 수 없는 사회경제적인 원인을 인식하고 환경문제를 바라봐야 한다고 생각한다.

교사 E: 좀 더 근본적으로는 이게(환경쟁점과 관련된 불평등에 대해 생각해 보게 하는 것) 더 큰 거 같아. 어쩔 수 없는 불가항력적인 힘들이 이거잖아. 화전민으로 하여금 산에 불을 지르게 하고 후진국들이 자기네 삶을 어쩔 수 없이 선진국에게 착취 당하며 파괴시키고 하는 것들이 더 큰 문제인 것 같아...(중략)..애들에게 필요한 건 이런 시각이 필요해. 여기에 뿌리를 두면 나머지는 저절로 꿰지거든. 사회적인 판단을 하고 문제점을 찾는데 있어서 이게 뭐가 문제겠구나, 해결이 뭘까 생각하면서 이리로 모아지지. 답이 딱 생기진 않겠지만. 시각이 모아지지(2001. 10. 22.).

그러나 이러한 현실 사회경제적인 구조의 문제를 지적하는 것은 교사가 이제까지 다뤄오지 않은 것이며 학교는 현실의 사회적인 문제를 다루는 것에 익숙하지 않다. 따라서 학생들이 사회경제적인 원인을 인식하도록 할 수 있는 방법에 대해서도 교사는 자신 없는 모습을 보인다. 현재의 사회경제적인 구조의 문제를 학습자가 인식하도록 교사가 돕는 것이 어려운 이유는 단지 교사의 전공의 문제만은 아니다. 주어진 지식인 '답'을 습득하게 하는 것이 아닌 스스로 '답'을 생성하게 하는 것에 익숙하지 않은 기존의 교육적 전통은 현재 사회문제의 비판적 인식을 어렵게 만든다.

연구자: 사회선생님이라고 ('사회적인 판단으로 뭐가 문제인지 찾게 하는 것'이) 쉬울까?

교사 E: 사회선생님은 본질적인 구체적인 문제를 고민하니까 다르겠지.
사회선생님 말로는 답이 없기 때문에 힘들다고. 과학처럼 답이 있으면 얼마나 좋아. 교과서가 거짓말[6]인 것들이 많으니까. 사회교과서에서.

연구자: 과학은 토론을 안시켜 봤으니까 어려운 것 같아요.

교사 E: 그렇지. 과학은 답이 있는 거니까 토론시킨다는거 자체가…(2001. 10. 22).

2. 환경교육 프로그램의 가치지향과 교사의 신념과의 차이

가. 분석대상 프로그램

분석대상인 환경교육 프로그램은 환경교육을 목적으로 하며 장기적이고 연속적인 형태이다. 장기적인 환경교육 프로그램 중 중등학교에서 가장 대표적인 형태라 할 수 있는 특별활동(환경부, 2000: 22)과 방과후 특기적성교육의 3가지 사례와 2001년에 시작된 7차 교육과정에서 환경교육 프로그램으로 활용 가능한 교과 심화보충의 형태를 사례로 내용분석을 하였다. 각각의 프로그램에 따라 한 번의 활동에 소요되는 시간과 활동간의 시간 간격이 다르다. 각 교사들[7]의 프로그램 형태를 보면 〈표 4〉와 같다.

나. 교사의 신념과 실제 프로그램의 가치지향에서의 차이

교사들의 환경교육에 대한 신념이 실제 프로그램에 어떤 내용으로 담기게 되는지 표로 정리하면 〈표 5〉와 같다.

교사들은 환경교육을 통해 학습자가 생태중심적인 가치관으로 변화하기를 기대하고 검소하고 자연친화적인 생활양식으로의 변화를 제안하는 근본생태론적인 관점을 지닌다. 이와 더불어 교사들은 환경교육에서 환경문제와 관련된 사회정의의 문제를 다루며 학생들이 사회구조적인 원인을 인식하길 기대하는 사회생태론적인 관점도 지니고 있다.

반면, 대부분의 프로그램은 학교 교정과 인근 자연환경을 이용하여 '자연에 대한 친근함과 소중함'을 일깨우며 이를 토대로 '인간도 더불어 살아가는 존재'라는 생태중심적인 가치관으로의 변화를 지향한다. 또한 프로그램에서 다루는 실천들은 자원을 적게 쓰고 몸을 건강하게 하는 것으로 금욕적인 생활양식으로의 변화를 제안한다. 즉 일부 프로그램에서 환경문제의 원인이 사회구조에 있음을 지적하고 사회정의의 측면을 강조

〈표 4〉 교사별 환경교육 프로그램의 형태

구분 / 교사	담당 과목	환생교 활동	운영 시기	학교급	형태	시간	대상학생
교사 A	수학	1995년부터	2001년	중학교	7차 교육과정 중 교과 심화보충	일주일에 한 시간	1학년 7개반
교사 B	과학 (물리)	1995년부터	1998년	중학교	특별활동	격주로 두 시간	1학년 12명
교사 C	사회	2001년부터	2001년	중학교	특별활동	대략 한 달에 한 번 '전일제'	3학년 28명
교사 D	국어	2000년부터	2000년	고등학교	방과후 특기적성	세 번 토요일 방과후를 활용, 총 20시간	1, 2학년 10명

6) 30대 중반인 교사 E의 중고등학교시절 사회교과서는 지금의 교사가 보기에 다시 해석되어질 여지가 많았던 것으로 추측된다. 시대가 변하면서 같은 사실이 다르게 평가되는 것을 강조하기 위해 쓰여졌다.

7) 심층면담한 교사 다섯 명 중 교사 E의 프로그램은 면담내용을 제외하고 지도안 등 분석할 자료가 거의 없어서 분석대상에서 제외되었다.

〈표 5〉 환경교육에 대한 교사의 신념과 실제 프로그램

프로그램 / 신념	교사 A의 프로그램	교사 B의 프로그램	교사 C의 프로그램	교사 D의 프로그램
생태적 감수성	교정의 식물에 대한 해설, 관찰과 대화 등을 통해 의미를 부여		주변 생물에 대한 해설을 통해 이름을 알아가면서 존재를 인식	
가치교육 (생태중심적 가치와 약자에 대한 배려)	쟁점을 다룰 때 생태계의 중요성과 약자에 대한 배려로 접근	약자에 대한 배려를 기본으로 이를 확대하여 생태중심적인 가치로 나아가고자 함	세상(자연)에 대한 인간우월의식을 낮추는 것	인간이 아닌 생명체들이 함께 공존해야 함을 인식
실천 ('참여'와 '생활양식의 변화'를 강조)	검소한 '생활 양식으로의 변화'를 제언. 새만금 사업관련 게시판에 글 올리기	환경보존을 위한 개인적 실천을 해보고 이를 어렵게 만드는 사회적 장벽에 대한 토론	주변 하천탐사에서 쓰레기 줍기	·
쟁점	새만금 간척사업과 관련하여 갯벌의 중요성에 대해 인식하고 갯벌을 보호하기 위해 할 수 있는 일을 실천	·	·	·
사회구조적 원인에 대한 인식	·	기업간의 경쟁을 통한 이윤 극대화로 환경문제가 발생함을 인식	·	·

(· : 관련된 내용을 찾을 수 없었음.)

하는 것을 제외하면 대부분 근본생태론적인 관점을 지향하고 있다.

따라서 교사의 환경교육에 대한 신념에는 근본생태론과 사회생태론적 관점 모두를 포함하고 있으나 실제 프로그램에서는 근본생태론적인 관점을 지향하며 사회생태론적인 관점은 잘 드러나지 않음을 알 수 있다.

3. 차이를 일으키는 요인들

앞서 환경교육에 대한 교사들의 신념 중 사회생태론적인 관점은 거의 반영되지 못함을 보았다. 여기서는 환경교육에 대한 교사들의 신념이 실제 프로그램에 담기는데 영향을 주는 요소를 해석하였다. 교사들의 신념이 프로그램에 담기는데 도움이 되거나 방해가 되는 요소에 대해 심층면담한 내용을 영역분석하여 세 범주로 구분하였다.

가. 교육과정에서의 현실화

교사들의 신념 중 특히 환경문제의 사회구조적인 원인에 대한 인식이 필요하다고 보는 내용은 현실 사회의 부정적인 문제를 교육내용으로 삼는데 허용적이지 않은 학교교육과 부딪히는 부분이다(환경부, 2000: 33)[8]. 교사들이 인식하는 환경문제의 사회구조적인 원인에 대한 인식은 이런 이유로 학교 교육의 내용과 교수-학습 풍토가 변화하기를 요구한다. 또한 환경이 교과로 다루어진다면, 환경교육이 가치관의 변화로 인한

8) 교사 C는 학교에서 현실사회의 부정적인 문제를 다루지 않는 경향은 입시에 쫓기지 않는 중학교보다는 고등학교에 해당되는 것이라고 첨언하였다(2001. 12. 22).

삶의 변화를 기대한다는 점에서 기존의 교과를 대상으로 한 성취도 중심의 평가가 적합하지 않으나 학생과 교사에게 의무감과 책임감을 부여한다는 점에서 긍정적이다.

1) 교육내용의 변화

교사들은 환경문제의 원인으로 사회구조적인 원인을 지적한다. 일부 교사들은 자본주의 산업사회의 이윤 극대화를 위한 성장에의 충동으로 환경이 파괴됨을 학습자가 인식해야 한다고 생각한다. 현실의 사회구조적인 문제를 비판적으로 인식한다는 것은 기존의 교육내용과는 달리 현재 학습자와 직접적인 관련이 있는 문제를 다루는 것이며 사회의 개선과 변화에 참여하는 것이다. 따라서 학습내용이 주어지기보다는 학습자의 비판적이고 자율적인 사고과정을 통해 만들어낸 내용이 중요하게 된다.

그러나 학습자가 학습내용을 자율적으로 만들어가도록 하는 것은 기존의 영구적인 지식이 주어지는 학습과정과는 달리 학습자의 자율적인 사고과정으로 학습내용이 생성되어야 하는 것이며 이론과 용어가 추상적이어서 교사가 다루기 어려워하는 부분이기도 하다.

2) 교수·학습 풍토

앞에서 환경문제가 기존 사회체제에 의해 발생한다는 비판적인 관점은 학습자에게 비판적이며 자율적인 사고와 논의 과정을 요구한다(Wals, E. J. Arjen & Tore van der Leij, 1997). 학습자는 지식을 수령하는 입장에서 지식을 적극적으로 만드는 입장으로 변화해야 한다. 이러한 과정은 연속적이고 긴 시간의 대화에 의해 수행되어져야 하나 학교의 풍토는 이러한 집중적이며 개별화된 대화의 상황과 거리가 멀다. 또한 비판적인 탐구과정은 교수-학습의 풍토뿐만 아니라 학교의 제도적 구성 자체가 지배적이지 않고 참여적이 될 것을 요구한다.

3) 시간표 상에서의 지위

교육 프로그램은 교육과정상의 지위에 따라 학생과 교사에게 강제력이 부여되기도 하고 학생과 교사의 관계에도 영향을 미친다.

특별활동보다는 교과목의 대우를 받는 재량활동이나, 교과는 학생과 교사에게 의무감과 책임감을 주어 학습효과가 커질 수 있는 반면 학교의 교실 안에서 교사 한 명이 수십 명의 학생을 통제하며 만나야 하는 것을 의미한다. 또한 교과로의 편입은 평가를 시행한다는 것을 의미하기도 한다.

교사들이 지향하는 '자연에의 친근함과 소중함'을 느끼고 '인간도 더불어 살아가는 존재'라는 것을 깨달으며 약자를 배려하는 가치관으로의 전환은 소규모의 대화가 가능하며 억압되어 있지 않은 관계에서 가능하다. 가치관의 변화를 통한 삶의 변화를 기대하는 것은 교과목의 지위에서 오는 평가의 시행으로 인한 부담과 많은 학생들에게 평가될 지식을 전달해야 하면서 발생하는 통제적 관계와는 적합하지 않다[9].

나. 교사의 능력-'환경의식'과 지식

교사들은 환경교육에서 즉각적인 행동의 변화보다는 가치관의 변화를 더 근본적이라고 인식한다. 가치교육에서 중요한 몇 가지 논의 중의 하나는 가치교육에서는 모범이 중요하다는 것이다. 교사는 아동과 청소년에게 모방과 동일시의 대상으로서 교사의 시범은 가치관의 전달에 가장 효과적인 방법이다(김성일, 2000). 특히 기존의 환경과 관련된 의사결정에 지배적인 가치와는 다른 가치를 요구하는 환경교육에서는 교사의 '환경의식'이 무엇보다 중요하다.

교사들의 '환경의식'은 학생들에게 미치는 영향뿐만 아니라 교사가 전달하려는 내용이 학생에게 필요하다는 신념과 자신감을 부여하기 때문에 중요하다. 또한 교사가 가르치는데 자신감을 부여하는 요인은 '환경의식' 외에도 환경에 대한 지식이 포함된다. 다른 교과에서도 교과에 대

9) 여기서의 평가는 상급학교 입학을 위한 기존의 성취도 평가를 의미한다. 정의적 가치를 획득하고 생활의 변화를 꾀하는 환경교육의 목표에 적합한 평가방식들에 대해서는 많은 논의가 되고 있으나 한 교사가 한 반에서 수십 명의 학생들을 만나서 다른 업무들보다 상대적으로 덜 중요한 환경교육에 대해 진정한 의미의 평가를 할 수 있을 지에 대해서는 의구심이 든다.

한 지식은 교사에게 자신감과 흥미를 부여하며 이는 환경에서도 마찬가지이다.

다. 재정과 행정적 여건

기존의 교육형식에서 벗어나 다른 시간과 공간을 사용하는 현장체험학습의 경우 비용과 행정적인 지원이 더욱 요구된다. 다른 공간의 사용은 학교라는 공간 안에서만 교육이 이루어지던 관행을 벗어나는 것이므로 사용에 대한 허가와 학부모 동의 등 기타 행정업무를 요구하며 이외에도 이동과 장소의 사용, 체험학습을 위한 고가 장비의 구입에 드는 비용의 문제가 발생한다. 이와 같은 경우 교사에게 재정적, 행정적 준비를 위한 과외의 행정 업무로 인하여 교사가 교육활동을 준비할 시간이 줄어들며 교육활동에 대한 교사의 의지를 꺾게 된다.

V. 요약 및 제언

본 연구는 학교 환경교육의 내용 선택에 중요한 영향을 미치는 교사의 신념과 실제 프로그램에 내재된 환경에 대한 관점의 차이를 밝혀 학교 환경교육의 실제를 해석하였다.

교사의 신념을 해석하기 위해 서울의 '환경을 생각하는 교사모임(환생교)' 교사 다섯 명을 대상으로 심층면담한 자료들을 영역분석하여 교사 집단의 환경교육에 대한 신념으로 생태적 감수성, 가치교육, 실천, 쟁점, 사회구조적인 원인에 대한 인식이라는 다섯 가지 범주를 주제화하였다. 환경교육에 대한 환생교 교사들의 신념은 근본생태론적인 관점과 사회생태론적인 관점을 모두 담고 있으며 환경관리주의적인 관점은 거의 담고 있지 않다.

그렇다면 실제 프로그램에는 어떤 관점이 강조되고 있는지 중등 환경교육의 대표적인 네 가지 프로그램의 사례를 통해 살펴보았다. 내용 분석한 환경교육 프로그램은 생태중심적인 가치관으로의 변화를 추구하고 급욕적인 생활양식으로의 변화를 제안하는 점에서 대부분 근본생태론적인 관점을 지향하고 있다. 그러나 교사들의 신념 중 자본주의 산업사회의 이윤 극대화를 위한 성장에의 충동으로 환경이 파괴됨을 인식해야 한다는 사회생태론적인 관점은 프로그램에 거의 담기지 못하고 있음을 알 수 있었다.

교사들이 생각하는 가치관의 변화에 따른 삶의 변화, 환경교육에 주어지는 사회의 개선과 변화라는 목표는 기존의 교육내용과는 다른 내용을 요구한다. 새로운 교육내용은 현재 학습자와 직접 관련이 있는 문제를 다루는 것이며 학습자의 비판적이고 자율적인 사고과정을 통해 만들어져야 한다. 이러한 비판적인 사고과정은 집중적이며 개별화되고 억압되지 않은 대화과정과 같은 교수-학습 풍토를 요구할 뿐만 아니라 학교의 제도적 구성 자체가 지배적이지 않고 참여적인 일관성을 지녀야 할 것을 요구한다.

또한 교사의 신념이 실제 프로그램에 담기는데 중요한 요인 중의 하나는 교사의 '환경의식'이다. 교사는 '환경의식'을 지녀야 가치를 전달할 수 있는 모범이 될 수 있으며 환경교육에 더욱 헌신할 수 있다. 환경을 가르칠 교사의 '환경의식'에 대한 강조는 환경 부전공 자격연수를 받은 교사들이 가장 교육받기를 요구하는 주제가 환경윤리 및 가치라는 부분에서도 드러난다(박종윤, 최경희, 1997).

교사의 신념이 현실화되고 학교의 일관성 있는 변화를 위해서는, 이러한 교사의 신념과 가르침이 일어나는 과정을 염두에 두고 실제 학교의 맥락 안에서 성취될 수 있는 것이 어떤 것인지에 대한 연구가 필요하다. 또한 교육과정의 변화를 위한 교수내용과 교수방법에 대한 구체적인 연구가 필요하다. 교육 정책가에게는 새로운 내용과 방식을 현실화시키기 위한 학교 제도의 변화와 환경교육을 위한 행정적, 제정적 지원이 요구된다.

〈참고 문헌〉

구도완 (1996). **한국 환경운동의 사회학**, 문학과

지성사.

김성일 (2000). 태도변화의 원리에 의한 가치관 교육, 황정규 편, **현대 교육심리학의 쟁점과 전망**, 교육과학사.

김수일 (1996). **사회교육학 개론**, 문음사.

남상준 (1995). **환경교육론**, 대학사.

박종윤, 최경희 (1997). 제 2기 중등학교 환경 부전공 자격연수 참여교사들의 환경연수 및 환경교육에 대한 인식조사, **환경교육, 10(2)**, 145-155.

이영, 김인호, 김태경, 남상준, 남원희, 류창희, 박병권, 양미란 (2000). **현장체험학습 프로그램**, 환경부.

이용숙, 김영천 편 (1998). **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용**, 교육과학사.

한면희 (1997). **환경윤리**, 철학과 현실사.

홍성태 (1998). **생태사회를 위하여**, 문화과학사.

Dryzek, J. S. and Schlosberg, D.(eds.) (1998). *Debating the Earth*, Oxford University Press.

Lousley, Cheryl (1999). (De)Politicizing the Environment Club; Environmental Discourses and the Culture of Schooling, *EER, 5(3)*, 293-305.

Merchant, Carolyn (1992). *Radical Ecology*, Routledge, Chapman & Hall, Inc, 허남혁 역(2001), 래디컬 에콜로지, 이후.

Stevenson, Robert B. (1993). Becoming Compatible: Curriculum and Environmental Thought, *JEE, 24(2)*, 4-9.

Wals, E. J. Arjen & Tore van der Leij (1997). Alternatives to National Standards for Environmental Education: Process-Based Quality Assessment, *CJEE*, 2, 7-27.