

한국 환경과 교육 과정의 패러다임 변화에 대한 역사적 고찰

이 순 철¹ · 최 돈 형^{2,†}

¹한강중학교 · ²한국교원대학교

A Historical Study on the Paradigm Shift of Environment Subject Curriculum in Korea

Soon-Chul Lee¹ · Don-Hyung Choi^{2,†}

¹Hangang Middle School · ²Korea National University of Education

ABSTRACT

The purpose of this study is to find historical paradigm shift of the environmental subject in Korean school curriculum. For the purpose, two research questions guided this study. First, we would like to find out the changes in environmental education curriculum by interpreting the Korean national curriculum. Second, we want to know about the paradigm shift of environment education in Korea.

In this study, curriculum documents, teachers' guide books, textbooks, and other educational materials were used for literature review.

The results are as follows: First, Robottom and Hart's frame of three paradigms in environmental education research, positivism, interpretivism and social criticism, was suitable in interpreting curriculum. Second, the curriculum of environment subject has substantially changed from 6th to 2007 revised curriculum. Third, while the 6th curriculum was strongly affected by the positivism and education 'about' the environment, the 7th curriculum had been influenced by the interpretivism and education 'in/through' the environment, and the 2007 revised curriculum is under the influence of the education 'for' the environment and social critical paradigm.

Key words : environment subject curriculum, environmental education paradigm, positivism, interpretivism, social criticism

I . 연구의 목적과 연구문제

환경교육은 초기부터 국제적 차원의 환경문제 해결을 위한 '정책수단'이면서 세계적 차원의 교육운동으로 성립하였고, 탄생의 초기에는 '환경오염' 문제인식과 해결 중심의 '실증주의'가 우세할 수밖에 없었다(최돈형, 2007). 하지 만 Stapp 등(1979)은 "변화 발전하고 있는 환경

교육의 목적은 모든 사람들이 받아들일 수 있는 삶의 질을 만들어 내기 위해서 '행동하고자 하는 환경적으로 소양 있는 세계적 시민'을 육성하는 것"임을 일찍이 강조한 바 있다(최돈형, 2005). 요컨대 환경교육은 탄생부터 국제적 수준의 운동임과 동시에 실천지향의 '비판주의 패러다임'의 짙을 품고 있었던 셈이다(이순철, 2007).

* Corresponding Author : e-mail : dhchoi@knue.ac.kr, Tel : +82-43-230-3757, Fax : +82-43-232-7176

환경교육의 목적과 목표, 방안에 대해 구체적으로 제시한 트빌리시 선언¹⁾으로부터 30년이 경과한 지금 ‘지속가능발전교육’이 새롭게 대두되면서 ‘환경교육’의 정체성을 다시 돌아보는 요구가 거세지고 있으며(최돈형, 2007), 최근 들어 이러한 ‘지속가능발전’을 새로운 ‘정책 수단’으로 부각시킨 ‘녹색성장’이 학교환경교육에 적극 반영 되면서 바람직한 ‘환경교육’의 지향점에 대한 논의가 필요해 졌다고 할 수 있다.

또한 우리나라의 경우 세계에서 보기 드물게 제6차 교육 과정부터 중, 고등학교에서 독립교과로 환경 과목을 운영하고 있다. 처음 독립교과로 환경이 학교교육에 들어온 이후, 제7차, 2007년 개정 교육 과정으로 교육 과정이 변화해 오면서 환경교육 패러다임 변화가 학교환경 교육 패러다임 변화에 어떠한 영향을 미쳤고, 학교환경교육은 이로 인해 어떤 변화를 보이고 있는지를 알아볼 필요가 있다고 할 수 있다.

이에 본 연구는 우리나라의 환경과 교육 과정의 변천과정을 분석하고, 이것이 환경교육의 패러다임 변화와 어떻게 관련되는지 알아보는 것을 목적으로 한다.

연구 목적 달성을 위해 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 독립 교과화 이후인 제6차, 제7차 교육 과정에서 2007년 개정 교육 과정까지 우리나라 환경과 교육 과정의 성격, 목표, 내용 체계, 교수·학습방법의 강조점, 평가 등은 어떤 방향으로 변화하고 있는가?

둘째, 우리나라의 제6차, 제7차 및 2007년 개정 환경과 교육 과정은 환경교육의 패러다임에 비추어 어떻게 변화하고 있는가?

II. 연구 방법 및 절차

본 연구는 문헌을 분석하는 이론 연구로 진

행하였고, 분석도구는 Robottom & Hart(1993)의 환경교육 연구에 대한 실증주의, 해석주의, 사회비판주의 패러다임 분석틀을 수정, 보완하여 활용하였다. 분석도구 개발 과정은 기존의 분석틀을 연구자가 수정, 보완한 후, 환경교육 분야 전문 연구자로 구성된 청암환경교육연구회에서 3차례 검토를 받았다. 개발된 분석도구를 활용하여 1차 분석으로 실시하고 그 결과를 반영하여 재차 분석도구를 수정함으로써 분석도구를 완성하였다. 이러한 과정을 통해 개발된 분석도구는 표 1과 같다.

분석도구 개발의 주안점은 교육 과정 분석에 중요한 항목들의 선정에 초점을 맞췄다. 이를 위해 전문가 자문을 거쳐서 대영역은 5가지로 두고 중영역을 11가지로 줄였으며 각각의 중영역을 3가지 패러다임별로 질문형태로 새롭게 서술하였다. 이러한 과정 속에서 ‘V. 연구에 대한 견해’ 대영역 범주를 최종 제외하였다. 그 이유는 ‘연구에 대한 견해’ 범주는 연구물이 어떠한 패러다임을 보이고 있는지를 연구의 정의와 연구자의 견해로 분석하는 방식으로 되어 있어서 교육 과정 패러다임 분석에는 적절하지 않다는 판단 때문이었다. 이상의 연구 방법 및 절차를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 관련 이론 연구를 위해 관련 문헌과 인터넷 웹사이트를 조사하고 자료를 수집하여 분석하였다.

둘째, 환경과 교육 과정 분석을 위한 분석틀을 개발하고 이를 3회의 전문가 검토를 통해 수정·보완하여 분석도구를 완성하였다.

셋째, 환경과 교육 과정 관련 역사적 문헌을 수집하고 위에서 개발한 도구를 활용하여 분석하였다.

넷째, 분석한 결과를 연구 동료 환경교육 관련 전문 연구자들에게 검토 받음으로써 연구결과의 타당성 및 신뢰성을 확보하였다.

1) 1977년 10월 14일부터 26일까지 구 소련의 트빌리시(Tbilisi)에서 UNESCO와 UNEP(United Nations Environmental Programme)가 공동으로 주최한 세계 최초의 환경교육에 관한 정부 간 회의에서 채택된 선언인데, 환경교육의 개념, 영역, 역할, 목적과 목표, 지도 원칙 등 41개의 권고 사항을 담고 있어 환경교육 분야에서 가장 중요한 세미나 문서 중의 하나로 간주됨.

표 1. 환경과 교육 과정의 패러다임 변화 분석을 위한 도구

범주	중영역	패러다임 분석 준거(① 실증 ② 해석 ③ 사회비판)
I. 관심	1. 일반적 관심	① 과학적 인식과 공학적 관리에 중점을 두고 있는 내용인가? ② 경험과 상호작용 및 그에 대한 해석이 중심인 내용인가? ③ 사회구조적 불평등에 대한 인식과 빈곤층의 불평등의 해결 및 사회적 형평성에 관심을 둔 내용인가?
	2. 환경적 관심	① 환경오염에 대한 과학적 인식과 공학적 관리에 대한 관심을 갖고 구성된 프로그램인가? ② 환경 속에서의 개별적 경험과 사람과 환경, 사람과 사람의 상호작용에 중점을 두면서 개별적 체험에 관심을 두는 프로그램인가? ③ 사회경제적 형평성에 대한 관심을 환경문제에 적용하여, 빈곤층의 환경권에 대한 침해에 관심을 두는 프로그램인가?
	3. 환경교육 목적	① 환경에 관한 과학적, 공학적, 명제적 지식을 얻는데 중점을 두고 있는가? ② '환경 안에서의' 또는 '환경으로부터의' 교육을 강조하여 인간과 환경의 상호작용 및 미적 체험에 바탕한 환경감수성을 강조하는가? ③ '빈곤층을 위한' 환경권에 중점을 두고 환경 불평등의 시정과 환경 형평성 및 환경정의를 지향하는가?
II. 목적	4. 프로그램 구성의 원리에 적용된 학습이론	① 탐구적 방법 중에서도 행동주의에 기초하여 짜여진, 좁은 의미의 과학적 지식을 얻기 위한 실험적 탐구방법이 사용되고 있는가? ② 간학문적 탐구방법을 바탕으로, 집단학습 등 상호작용을 중시하는 구성주의적 학습 이론에 기초하고 있는가? ③ 구성주의적 탐구학습을 포함하여 다양한 매체와 방법을 적용하는 '활동'중심의 교육 과정으로 사회 비판적인가?
	5. 교사	① 전통적 의미의 지식의 권위자로 간주되는가? ② 경험의 조직자로 정의되는가? ③ 공동의 참여자이며 실행자인가?
	6. 학습자	① 원리적 지식의 수동적 수용자인가? ② 경험을 통한 능동적 학습자인가? ③ 새로운 지식의 능동적 탐구자인가?
III. 역할	7. 교육 과정 지원자	① 환경문제에 대한 준비된 해답을 보급하는 역할을 하는가? ② 학습자의 환경과 경험을 해석하고 정리해 주는 '외부자'인가? ③ 새로운 문제해결 네트워크의 참여자인가?
	8. 지식에 대한 견해	① 전문가에게 유래하고 실증성, 객관성이 강조되는가? ② 전문가에게 유래하고 개별성, 주관성이 강조되는가? ③ 협력적 상호작용에서 생성되는 지식으로 구성주의적인 탐구로부터 유래하는 간주관적 지식인가?
	9. 기존 권력관계에 대한 태도	① 인간과 인간 사이의 기존 권리관계를 강화하는데 복무하는가? ② 인간과 인간의 사이의 기존의 은폐된 권리관계를 드러내 주는가? ③ 인간과 인간간의 기존의 권리관계에 은폐된 불합리와 불평등을 드러내면서 이 권리관계의 시정을 도모하는가?
IV. 지식과 권력	10. 연구의 정의	① 연구란 객관적, 실증적 탐구에 바탕을 둔 양적인 것으로 응용과학을 지향한다는 견해를 갖고 있는가? ② 연구란 상호작용에 의해 '구성'되는 것이며, 개인적 주관적 경험에 바탕을 둔 '질적 연구'와 계몽적 역할을 강조하는가? ③ 연구에서 변증법적 방법을 강조하며, 사회비판적 시각과 실천을 통한 해방적 시각의 연구를 강조하는가?
	11. 연구자에 대한 견해	① 실증적, 실험적, 계량적, 객관적 탐구의 외부 전문가를 연구자로서 중요시 하는가? ② 개별적 체험, 주관성, 상호 주관적 이해, 공감적 이해 등의 기량을 갖춘 외부 전문가를 중요시하는가? ③ 사회비판적 시각과 변증법적 방법에 의해 사회구조를 분석하며, 이와 연계된 실천을 강조하는 내부적 참여자를 연구자로 보는가?
* 이 대영역 범주는 교육 과정의 패러다임 변화 분석에 적절하지 않아서 제외함.		

III. 이론적 배경

1. 교육 패러다임의 변화와 환경교육에 대한 영향

교육패러다임은 사회의 변화를 반영한다. 하지만 환경교육은 우리나라보다는 국제적 수준에서의 합의와 선언을 통해 패러다임 변화가 진행되었다고 할 수 있다. 특히 1992년의 ‘리우 선언’이 패러다임 변화의 결정적 계기였는데, 여기서 ‘지속가능발전교육’이 천명되었기 때문이다.

환경교육이 지속가능발전교육으로 확장되면서 초기의 실증주의적 관심이 해석주의나 비판주의로 폭이 크게 넓어졌고, 특히 환경교육 연구 방법론에서는 물론 환경교육 전반에서 급속한 패러다임 변동이 촉진되고 있다(Jickling, 2006).

리우선언의 ‘지속가능발전교육’ 천명 이후, 국내에서도 환경교육의 패러다임 설정과 정체성 관련하여 최돈형(2006, 2007), 이순철(2007), 황경미(2005) 등의 연구자에 의해 많은 논의들이 진행되었는데, 논의된 내용을 간단히 정리하면 그림 1과 같다.

2. 환경교육 패러다임 논쟁과 대안 패러다임의 성립

교육패러다임의 변화와 관련하여 환경교육

과 환경교육 연구 방법의 패러다임에 대한 선행연구가 주로 서구 학계에서 진행되었는데, 이는 실증주의와 해석주의, 비판주의 패러다임의 틀 내에서 전개된 것으로 정리되고 있다(최돈형 등, 2007).

환경교육 연구는 연구 초기부터 1980년대 말까지 실증주의가 지배적 패러다임이었는데, 이에 대한 문제가 제기되면서 1980년 말에서 1998년경까지 약 10여년에 걸쳐 논쟁이 펼쳐졌다. 이는 주로 캐나다와 오스트레일리아의 환경교육학자들에 의한 북미 환경교육학회의 IEEIA 모형에 대한 비판에서 출발되었다(Robottom & Hart, 1995).

Robottom & Hart(1995)와 같은 학자들은 형거포드와 그의 동료들이 오랜 세월에 걸쳐서 정형화한 IEEIA 모형 혹은 ‘행위-기능 모형’이 행동주의와 개인주의라는 문제를 가지고 있다고 비판하였다. 이러한 비판은 환경교육 연구의 새로운 대안 패러다임으로 이어졌다(Robottom & Hart, 1993).

3. 환경교육의 대안 패러다임과 한국 환경교육의 방향 논의

노경임(1999)은 그의 연구에서 Robottom & Hart(1993)의 주장에 근거하여 실증주의보다 해석적이며 비판적 연구 패러다임에 기초한 정성적인 방법이 환경교육 연구에 좀 더 바람직하다고 제안하였다. 노경임(1999)의 제안 이후,

기존 환경교육의 경향		새로운 환경교육 방향
환경에 대한 교육 환경관리주의 원인 규명 중심 오염 중심 내용 인식과 지식 중심 과학적 지식 중심 환경내적인 환경교육 교육외적 정책수단 (객관적) 책임 있는 환경행동 행동주의 자연과학지향적	 지속가능발전교육의 대두에 의한 영향과 변화	환경안의/환경을 위한 교육 생태중심주의 문제 해결 중심 생활 중심 내용 정서와 태도 중심 사회적 갈등 중심 환경외적 지속가능발전교육 교육내적 고유교과 주관적 책임 있는 환경행동 구성주의 인문사회과학지향적

그림 1. 환경교육의 패러다임 관련한 국내 선행 연구 요약

표 2. 환경교육 연구 패러다임(Robottom & Hart, 1993)

	범주	실증주의	해석주의	사회적 비판주의
목적	환경교육에 대한 견해	환경에 '관한' 지식	환경 '안에서의' 활동	환경을 '위한' 행동(빈곤층)
	교육목적	직업교육적	자유적/진보적	사회비판적
	학습이론	행동주의	구성주의	사회비판적
역할	환경교육목표	외부로부터 부여된, 당연히 여겨지는	외부에서 유래되지만, 종종 교섭되는	비판적인(관념을 표상으로 간주)
	교사	지식의 권위자	환경 내에서의 경험의 조작자	공동의 참여자/탐구자
	학습자	원리적 지식의 수동적 수용자	환경경험을 통한 능동적 학습자	새로운 지식의 능동적 창조자
지식과 권리	교육 과정 지원자	환경문제에 대한 준비된 해답의 보급자	학습자 환경의 외부적 해석자	새로운 문제 해결 네트워크의 참여자
	교재	환경에 대한 권위적 지식의 출처	환경경험에 대한 안내의 출처	비판적인 환경탐구 결과에 대한 보고
	지식에 대한 견해	예정된 상품 체계적 개인적 객관적 전문가로부터 유래	직관적 반구조적 개인적 주관적 전문가로부터 유래	생성적/불시의 기회주의적 협력적 변증법 탐구로부터 유래
연구에 대한 견해	조직원리: 권위의 출처	교과목	개인적 경험	환경문제
	권력관계	권력관계를 강화함	권력관계에 모순됨	권력관계에 도전함
	연구관	응용과학 객관주의 도구주의 양적 연구 비맥락적/개인주의 결정론적	해석주의 주관주의 구성주의 질적 연구 맥락적/개인주의 계동적	비판적 사회과학 변증법 재구성주의 질적 연구 맥락적/협력적 해방적
연구자	연구계획	예정된/고정된	예정된/반응적	협상론/분시의
	연구자	외부의 전문가	외부의 전문가	내부적 참여자

REB를 둘러싼 논쟁이 본격적으로 진행되었는데, 먼저 이재영(2002)은 Robottom과 Hart와 마찬가지로 REB모형을 행동주의로 비판하였다. 이에 김경옥(2002)은 REB를 단순히 행동주의로 몰아가는 것은 오해라며, 다시 반박하는 연구를 발표하였다. 하지만 이러한 반박에도 불구하고, 소위 일리노이 학파의 연구는 실증주의적이라는 결과가 우세해졌고, 이어서 황경미(2005)는 생태주의와 사회비판적 패러다임을 환경과 교육 과정의 방향으로 설정하는

시론적 연구를 진행하였다. 이는 한국 환경교육의 대안 패러다임적 전환을 전망하면서 바람직한 진화 방향의 연구로 이어졌다(최돈형, 2007).

이후 연구에서 학교 환경교육은 간학문적 탐구 방법에 기초하여 학생들의 정의적인 측면을 강조하고 비판적인 사고를 발달시키고, 문제 해결력을 길러줌으로써, 지속가능한 사회를 구현하는 방향으로 패러다임을 전화시켜 나가야 한다고 주장하였다(최돈형, 2005, 2007).

IV. 연구 결과

1. 한국 환경과 교육 과정의 변화 분석

학교 환경교육은 제4차 교육 과정에서 총괄적으로 언급하는 것으로 시작되었고, 제5차 교육 과정에서의 환경교육은 각 교과에서 분산적으로 접근하였다. 제6차 교육 과정부터 비로소 독립교과인 자유 선택교과목으로 설정되었는데, 제6차 교육 과정 이후의 환경과 교육 과정 변화는 다음과 같다.

가. 성격

교육 과정 성격은 중학교보다 고등학교에서 변화가 분명한데, 제6차 고등학교 환경과학 명칭이 ‘환경과학’임을 보더라도 쉽게 알 수 있다. 이 때의 교과 성격은 환경과학과 관련된 자연과학적 사실을 학습하는데 초점이 맞추어져 있어 실증주의 패러다임이 강하게 드러나 있었다. 제7차 교육 과정에서는 고등학교 환경과 명칭이 ‘생태와 환경’으로 바뀌면서 자연과학과 인문·사회과학의 통합적 접근을 강조하고 환경 감수성과 ‘환경과 인간의 관계’를 새롭게 설정하여 해석주의의 패러다임이 강화되었다. 또한 2007년 개정 교육 과정에서는 지속가능발전 개념을 적극 수용하여 환경보전과 사회, 경제 발전을 통합하여 폭넓게 다루는 사회비판적 패러다임으로의 전환이 교육 과정 성격에 나타나고 있다.

나. 목표

제6차 교육 과정의 환경과 목표는 인식, 지식, 태도, 기능, 참여라는 전통적인 환경교육 목표를 선택하고 있다. 이 목표들은 알면 행동한다는 행동주의적 관점 즉, 실증주의적 관점이라는 비판을 받고 있기 때문에 제6차 교육 과정에서는 아직까지 환경교육이 실증주의적 패러다임에 머물러 있다고 볼 수 있다. 제7차 교육 과정에서는 기존의 교육 목표에 더하여 ‘환경 감수성’을 중시하고 있는데, 이는 지식적인 부분을 강조하는 것에서 ‘환경안의 교육’에

대한 강조로 패러다임이 변화하고 있음을 나타내는 예라고 할 수 있다. 2007년 개정 교육 과정에서는 ‘지속가능한 발전을 위한 실천 의지의 함양’을 교육 목적으로 설정하고 있어서 해석주의, 사회비판주의 패러다임으로의 변화가 적극적으로 이루어지고 있다고 볼 수 있다.

다. 내용 체계

앞에서도 논의했던 것처럼 제6차 교육 과정의 성격과 목표가 실증주의에 입각하여 제시되어 있었기 때문에 환경에 대한 지식적인 이해와 환경문제의 인식, 환경보전을 위한 태도 형성 정도로 단원이 구성되어 있었다. 제7차 교육 과정에서는 ‘환경 감수성’의 함양을 강조하면서 생태계에 대한 자연과학적 인식과 환경에 대한 인문·사회과학적 인식의 통합에 비중을 두어 해석주의 접근을 강화하였다. 이는 기존의 내용에 인문·사회과학적 내용이 대폭 늘어나는 결과로 나타났다. 2007년 개정 교육 과정은 기존의 내용 체계에서 지속가능발전과 관련된 새로운 대단원을 추가하였고, 특히 지속가능발전을 대부분의 다른 단원에서도 비중있게 다룰 수 있도록 구성함으로써 사회비판적 패러다임으로의 전환이 내용체계 면에서도 나타나고 있다.

라. 교수·학습방법

교수·학습 방법의 측면에서는 제6차, 제7차, 2007년 개정 교육 과정 모두, 통합학문적·다학문적 접근법을 강조하고, 지역사회 중심에서 점차 국가와 국제수준으로 폭을 넓혀가는 접근법이 강조되어 있다. 하지만 제7차 교육 과정에서는 생활사례나 갈등장면 등 ‘실생활 사례’에 대한 강조가 두드러지게 나타나는데, 이는 제7차 교육 과정의 일상생활 속에서의 환경감수성 함양이라는 방향과 일치한다고 할 수 있다. 2007년 개정 교육 과정에서는 ‘지속가능발전을 향한 실천의지 함양’이 강조되어 교수 학습 방법에도 이러한 목표가 적극 반영되었는데, 학습자 주변 환경 문제를 조사하고, 이를

해결하기 위해 적극적으로 행동하는 활동이 내용에 다수 포함된 것이 그 예라고 할 수 있다. 이러한 교수·학습방법의 변화 역시 실증주의에서 사회비판주의적 패러다임으로 변해가고 있다고 평가할 수 있다.

마. 평가

제6차 교육 과정에는 환경에 대한 기본 개념이나 원리의 이해 및 적용, 환경 문제에 대한 인식도, 환경 문제 해결 및 의사결정 능력, 환경에 대한 가치관의 정립과 환경 보전 활동에 참여하는 태도 등의 환경교육 평가 대상이 트빌리시 선언의 범주에 따라 설정되어 있다. 제6차 교육 과정 이후 새로운 교육 과정이 제시되면서 일관되게 ‘대안평가’를 강조하고 있는 것도 특징으로 나타난다. 제6차 교육 과정에서 대안평가의 방식은 서술식 정도로 제시되어 있었지만 제7차와 2007년 개정 교육 과정에서는 ‘대안평가’를 중요한 평가의 한 방식으로 도입하여 적극적으로 활용할 수 있도록 하고 있어 변화가 뚜렷이 나타난다고 할 수 있다. 또한 중·고등학교 모두 최근 교육 과정으로 변화할 수록 인지적 목표와 정의적 영역의 평가를 고르게 하도록 강조하고 있는 것도 특징이라고 할 수 있다.

2. 한국 환경과 교육 과정의 패러다임 변화

앞에서 논의한 환경과 교육 과정 분석 결과를 바탕으로 하고, 표 1에서 제시한 ‘환경과 교육 과정의 패러다임 변화 분석을 위한 도구’를 사용하여 한국 환경과 교육 과정의 패러다임 변화를 분석·정리한 결과는 표 3과 같다. 연구 결과로 제시한 범례의 판단은 분석도구를 개발함에 있어 다양한 정보를 제공한 환경교육 전문가로부터 연구자의 분석을 통해서 재현된 결과가 자신들의 본래 의도와 비교하였을 때, 그 정도가 왜곡된 점이 없는지 확인하여 결정하였다.

연구 결과를 보면, ‘I. 관심’과 ‘II. 목적’, ‘IV. 지식과 권력 중 8. 지식에 대한 견해’ 범주

의 패러다임 분석에서는 명백하게 제6차 교육 과정은 실증주의, 제7차는 해석주의, 2007년 개정 교육 과정은 해석주의와 사회비판주의 패러다임이 모두 강화된 교육 과정으로 해석되었다. 대영역 ‘III. 역할’ 범주의 분석에서는 제6차 교육 과정의 경우 실증주의 우세 속에 해석주의(구성주의) 학습 방법론이 가미된 것으로 나타났으며, 제7차와 2007년 개정 교육 과정은 실증주의가 약화된 가운데 해석주의 경향의 강화되고는 있지만 사회비판주의는 아직 미약한 것으로 드러났다. 요컨대 학습 방법론에서 개별적 경험을 통해 얻어지는 지식을 강조하는 해석주의(경험주의)가 점차 강화되고 있기는 하지만 아직 ‘지식의 창조자’로서 교사와 학생을 가정하는 사회비판주의에는 못 미치고 있다. 한편, IV. 지식과 권력 중 9. 기존 권력 관계에 대한 태도는 교육 과정 분석만으로는 밝히기 어려웠다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

환경과 교육 과정 분석 결과, 1995년 처음 시행된 제6차 환경과 교육 과정은 환경오염에 대한 대응이라는 국가적 사회적 요구에 초점을 맞추어 교육 과정이 짜인 결과 ‘실증주의’ 패러다임에 근거하고 있음을 확인하였다.

하지만 이로부터 5년 후에 시행된 제7차 환경과 교육 과정에서는 자연과학과 인문·사회과학의 통합적 성격을 강조하여, 환경윤리, 환경영재, 환경정책에 대한 단원을 새롭게 신설하였다. 그리하여 실증주의, 과학기술중심주의를 벗어나서 생태적, 인문·사회과학적 접근의 강화와 환경 감수성을 강조 하여 ‘환경안의 교육’으로서 해석주의 패러다임이 강화된 것으로 분석되었다.

2007년 개정 교육 과정은 ‘지속가능발전교육’을 적극적으로 반영하고 있는 것으로 분석되었다. 지속가능발전교육에서는 사회, 경제, 환경에 대한 균형 있는 접근을 요구하므로 패

표 3. 한국 환경과 교육 과정의 패러다임 변화 분석

범주	중영역	패러다임	교육 과정별 패러다임		
			6차교육 과정	7차교육 과정	2007년 개정교육 과정
I. 관심	1. 일반적 관심	①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	●
	2. 환경적 관심	①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	●
II. 목적	3. 환경교육 목적	①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	●
	4. 프로그램 구성의 원리에 적용된 학습이론	①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	●
		①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	●
III. 역할	5. 교사	①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	-	○	○
	6. 학습자	①	○	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	○
	7. 교육 과정 지원자	①	●	●	○
		②	○	○	●
		③	○	○	○
		①	●	●	○
		②	○	○	●
		③	○	○	○
IV. 지식과 권리	8. 지식에 대한 견해	①	●	○	○
		②	○	●	●
		③	○	○	●
	9. 기존 권리관계에 대한 태도	①	-	-	-
		②	-	-	-
		③	-	-	-

※ 범례 : ● 강함 ○ 중간 ○ 약함 - 불명

※ 패러다임 : ① 실증주의 ② 해석주의 ③ 비판주의

러다임의 측면에서 특히 사회비판주의 성격이 강화되어 나타났다. 따라서 2007년 개정 교육 과정은 지속가능발전교육이 강조되면서 해석 주의와 더불어 ‘환경을 위한 교육’으로서 사회비판적 패러다임이 강화되고 있는 것으로 분석되었다.

교육 과정의 진화 방향이 해석주의와 사회비판적 패러다임이 강화되고 구성주의가 확대되

는 방향을 향해 있고 2007년 개정 교육 과정에는 ‘환경정의’가 명시되는 정도로 진전되었다. 하지만 보편적 환경 불평등의 해결이나 권리관계의 극복 등에 대한 명시적 지향이 나타나고 있지는 않다. 따라서 ‘지속가능성을 위한 환경 교육’이라는 방향의 측면에서 환경 불평등 해결과 권리관계 문제 등까지 확대된 사회비판적 패러다임의 강화가 한국 환경교육의 진화에 필

요함을 확인할 수 있었다.

2. 제언

위와 같은 결론을 바탕으로 본 논문에서는 바람직한 환경과 교육 과정의 진화 방향과 관련하여 이후 교육 과정 개정에 반영되어야 할 방향으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 교육 내적인 요구에 따라 설정되는 고유의 교과목으로 정체성을 확립할 필요가 있다. 둘째, ‘지속가능성을 위한 환경교육’으로서 확고한 정체성을 확립할 필요가 있다. 셋째, 사회과학적 관심을 강화해야 한다. 넷째, 사회비판적 패러다임과 사회적 구성주의 학습론을 강화하여 ‘간학문적 탐구방법’에 대한 강조가 요구된다. 다섯째, 환경 불평등의 극복과 환경정의와 같은 합의된 가치 지향에 기초한 담론분석 기능이나 참여 관찰 기법을 적용하여 교수·학습 과정에 적용할 필요가 있다.

참고문헌

1. 김경옥 (2002). 환경교육에서의 Hungerford적 “책임 있는 환경행동”에 관한 논의, *환경교육*, 15(1), 13-18.
2. 노경임 (1999). 환경관 분석 틀의 개발 및 환경관에 따른 인식 특성 연구, 단국대학교 대학원 박사학위논문.
3. 손연아, 정미경, 민병미, 최돈형, 정완호 (2005). 초·중등 환경교육 프로그램 평가 연구, *환경교육*, 18(1), 81-96.
4. 이선경, 이재영, 이순철, 이유진, 민경석, 심숙경 (2005). 유엔 지속가능발전교육10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구, 대통령자문 지속가능발전위원회.
5. 이순철 (2007). 교육패러다임의 변화에 비추어본 환경교육의 역사와 지속가능발전교육의 대두 및 TLSF 프로그램 분석, 미발표 논문, 1-3.
6. 이재영 (2002). 형거포드 접근법의 행동주의 를 넘어서, *환경교육*, 15(1), 68-82.
7. 조성화 (2007). 교육관과 교육 과정에 제시된 인간상에 기초한 학교 환경교육의 목적설정, *한국교원대학교 대학원 석사학위논문*.
8. 최돈형 (2005). 환경교육의 정의 문제, *환경교육특론*, 서울: 원미사.
9. 최돈형 (2006). 우리나라 학교 환경교육 10년의 회고와 전망, 2006 하반기 정기 학술발표 대회 발표논문집, (사)한국환경교육학회, 3-23.
10. 최돈형 (2007). 교육패러다임의 변화와 한국 환경교육의 진화, *한국환경교육학회 2007 전반기 학술대회 자료집*, (사)한국환경교육학회, 133-148.
11. 최돈형, 손연아, 이미옥, 이성희 (2007). *환경교육 교수·학습론*, 서울: 교육과학사.
12. 황경미 (2005). 환경과 교육 과정의 개선 방안, 차기 초·중등 교육 과정의 개선과 교과용 도서의 개발 방향, *한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소*, 759-769.
13. Jickling, B., (2006). The decade of education for sustainable development: Useful platform or an annoing distraction?: A Canadian perspective. *Canadian Journal of Environmental Education*, 22(1), 99-104.
14. Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. Geelong, Victoria; Deakin University Press.
15. Robottom, I., & Hart, P. (1995). Behaviorist EE research: Environmentalism as individualism. *Journal of Environmental Education*, 26, 5-9.
16. Stapp, William B., et al. (1979). Towards national strategy for environmental education. In *Current Issues in Environmental Education and Environmental Studies V*, edited by Arthur B. Sacks and Craig B. Davis, 92-125. Columbus, OH: ERIC/SMEAC, ED 180 822.