

사회적 자연의 지리환경교육적 함의*

조 철 기**

Social Nature and Its Implications for Geography and Environment Education*

Cho, Chul-Ki**

요약: 이 연구는 지리환경교육에서 있어서 전통적인 인간(또는 사회)과 자연의 이분법을 타파하기 위한 방법으로 최근 지리학을 비롯한 사회과학에서 논의되고 있는 자연의 사회적 구성, 즉 사회적 자연 개념의 수용을 주장한다. 이를 위해 영국과 오스트레일리아 그리고 우리나라 지리 교육과정 및 교과서 분석을 통해 인간과 자연과의 관계, 환경의 의미, 사회적 자연 개념의 수용 정도를 파악하였다. 최근 학문과 교육의 키워드가 통합 및 융합에 초점을 두고 있다는 점에서, 사회적 자연은 지리환경교육에도 꽤 설득력을 지닐 수 있다. 실제로 자본주의가 고도화되면서 자연은 인간의 정치, 경제, 사회, 문화적 실천에 의해 사회적으로 구성되고 있다. 따라서 지리교육은 자연과 인문이라는 영역의 간극을 좁히면서, 단순한 인간과 자연과의 관계 탐색을 넘어 자연이 어떻게 사회적으로 구성되는지를 탐색하는데 초점을 맞출 필요가 있다. 이러한 사회적 자연이 지리환경교육적 측면에 가지는 또 하나의 의미는 학생들에게 인간과 자연, 인간과 장소의 관계에 대한 관계적 감수성을 길러 줄 수 있다.

주요어: 인간과 자연과의 관계, 자연의 사회적 구성, 사회적 자연, 관계적 감수성

Abstract: This paper suggests to bring the idea of social construction of nature or social nature discussed in social science including geography to geographical and environmental education for breaking traditional divide of people(or society) and nature. And this paper analyzed relationship between people and nature, meaning of environment and the concepts of social nature represented in the geography curriculum and textbook of England, Australia and Korea. Recently in terms of focusing disciplines or education on integration or convergence, introduction of social nature in teaching and learning geography and environment has an important implication. With rapid growth of capitalism, nature is constructed socially by the political, economical, social and cultural practice. Thus geography education reduces the distance between human geography and physical geography and needs to focus on exploring not just the relationship between people and nature but social construction of nature. Another implication of the introduction of social nature in teaching and learning geography and environment is that students can develop the relational sensitivity about the relationship people and nature or people and place.

Key Words: relationship between people and nature, social construction of nature, social nature, relational sensitivity.

1. 서론

인간과 자연의 관계 탐색은 지리학 및 지리교육의 중요한 목적 중의 하나이다. 일찍이 Graves(1984, 65-80)는 허스트(Hirst)의 지식의 형식의 개념을 끌어와서 지리 교과를 수학, 자연과학, 인문과학의 망라하는 종합적 성격을 가진다고 하였다. 그럼에도 불구하고 여전히 지리학 및 지리 교과에서 자연지리와 인문지리 또는 자연과 인간(사회, 문화)의 이분법은 계속해서 문제로 지적되고 있다.

이러한 이분법적 시각에 대한 문제인식은 비단

지리 교과에만 한정되지는 않는다. 예를 들면, 최근 과학교육계에서는 STEAM 교육에 대한 관심이 높아지고 있는데, 이는 학문 간의 경계를 허물고 창의적이고 인성을 겸비한 인재를 육성하고자 하는 노력의 일환이다. 또한 최근 우리나라를 비롯한 선진국을 중심으로 전개되고 있는 핵심역량 교육과정 역시 기존의 교과는 그대로 유지한 채, 개별 교과를 통해 융합적이고 통합적이며 범교과적인 성격의 역량을 기를 수 있는데 기여하도록 내용과 방법을 재구성해야 한다는 것을 강조한다.

사실 학문적 경계가 고착된 것은 모더니즘적 사

* 이 논문은 2015학년도 경북대학교 복원학술연구비에 의하여 연구되었음.

** 경북대학교 사범대학 지리교육과 부교수(Associate Professor, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University)(ckcho@knu.ac.kr)

고에 의한 것이다. 따라서 포스트모더니즘 관점에서 교육을 바라보는 맥라렌(Peter McLaren)과 지루(Henry Giroux), 그리고 후크스(bell hooks)와 같은 비판교육학자들은 모더니즘적인 교육의 한계를 극복하기 위해서는 경계넘기(border crossing)를 강조한다. 여기에서 이야기하는 경계라는 메타포는 여러 의미를 가진다. 그것은 인종, 연령, 계층, 젠더 등과 관련한 경계의 의미로 주로 사용되지만, 학문 및 교과 간의 경계로도 사용될 수도 있다. 학문과 교육에 있어서 모더니즘적 경향은 학문 간 그리고 교과 간의 경계짓기였다면, 포스트모더니즘적 관점은 이러한 경계허물기에 해당된다.

이러한 경향은 최근 지리교육계의 문제인식에서도 찾을 수 있다. 2014년 4월에 열린 영국지리교육학회 연례학술대회의 주제는 “경계넘기(crossing boundaries)”이다. 최근 영국지리교육학회 회장으로 지명된 Hazel Barrett는 이와 같은 주제를 선정한 이유를 다음과 같이 설명한다.

초등, 중등, 고등교육을 비롯한 모든 수준에서 최근 지리교육과 관련된 도전과 불확실성 이후, 나는 2014년의 영국지리교육학회 연례학술대회가 우리 모두에게 지리 교과에 열정을 쏟게 할 수 있는 기회가 되길 희망한다. 나는 다음과 같은 이유에서 ‘경계넘기’라는 주제를 선정했다. 먼저, 기후변화, 국제적 이주, 에너지 자원, 인간 보안, 글로벌 불평등과 같은 현대사회에서 가장 긴급한 지리적 쟁점들을 탐색할 수 있다. 이들은 ‘경계넘기’를 포함하는 모든 쟁점들이다. 다음으로 지리연구에서의 가장 최근의 경향들을 검토할 수 있다. 이러한 새로운 많은 연구 영역들은 지리 교과의 지적인 경계에 대응하고 있다. 예를 들면, 지리와 환경과학, 문학과 영화, 역학, 심리학, 국제관계, 경제학 간의 경계들이 흐려지고 있다. 이것은 새롭고 혁신적인 방법론과 기준 및 출현하는 쟁점들에 관한 흥미있는 통찰을 생산하고 있다. 이것은 지리 교과를 풍요롭게 할 뿐만 아니라 현재의 사회적 적실성을 계속 유지시킬 것이다 (Geographical Association Annual Conference and Exhibition Pamphlet, 2).

이러한 맥락에서, 그 동안 지리 교과가 인간과 자연과의 관계 탐색을 강조해 왔지만 대개 자연과

인간이 분리되어 가르쳐져 온 문제에 대한 진지한 고민이 필요하다. 따라서 이 논문은 자연과 인간의 관계 탐색에 대한 근본적인 질문을 제기하면서, 이에 대한 인식론적 전환을 위한 방안을 사회적 자연의 개념을 통해 제시하고자 한다. 그리고 이러한 사회적 자연이 지리교육에 가지는 함의에 대해 논의하고자 한다.

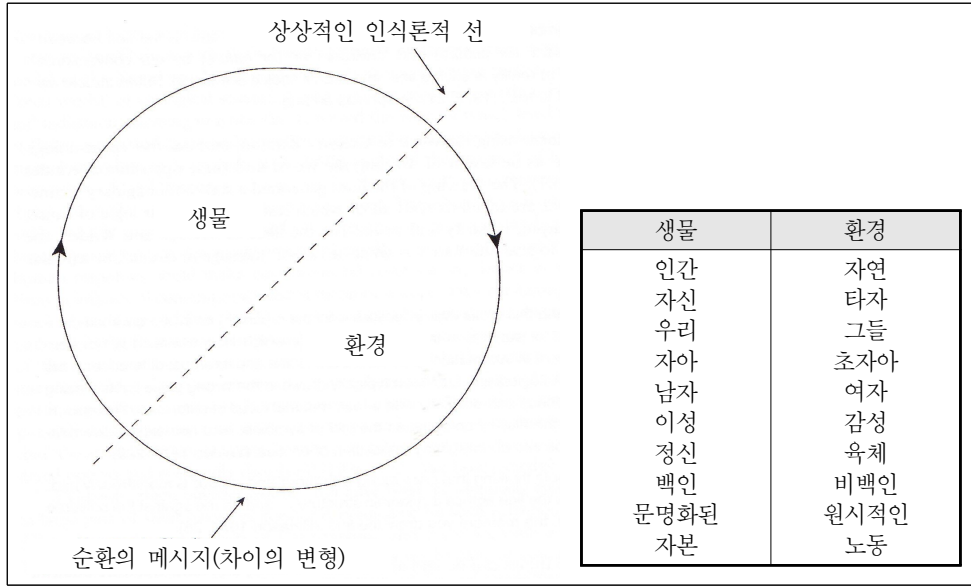
2. ‘인간과 자연의 관계’를 바라보는 관점의 변화

1) 인간과 자연을 바라보는 이분법적 시선

인간과 자연의 관계에 대한 논의에 앞서 던져 보아야 할 것은 ‘자연이란 과연 무엇일까?’라는 본질적인 물음이다. 대부분의 사람들에게 자연이란 그 속에 인간이 없는 상태, 즉 인간 문화가 없는 상태를 의미한다. 자연은 전통적으로 인간(사회, 문화) 밖 혹은 그 너머에 있는 것으로 간주되었다 (Anderson, 2009; 이영민·이종희, 2013 재인용). 이는 자연은 순수하고 때로는 고립적이어야 한다는 것을 의미한다. 전통적 인식 틀에서는 인간과 자연은 명확하게 구분된다.

서구의 지배적인 사고방식에 따르면 자연은 인간(사회, 문화) 밖에 존재한다. 인간이 자연의 일부가 아니라 자연으로부터 분리된 존재라는 관점은 르네상스와 근대과학을 재배했던 기독교 윤리에서 기원했다. 기독교 교리로 인해 서구 사회에서 인간 문화를 자연으로부터 분리해서 생각하는 관습이 완전히 뿌리내리게 되었다¹⁾. Castree and Macmillan(2001, 2008)은 이러한 인간과 자연의 분리가 의문시할 수 없을 만큼 아주 친숙하고 근원적인 것이 되었다고 주장한다. 이러한 경계 짓기는, 자연은 ‘여기에’, 인간(사회, 문화)은 ‘저기에’라는 식의 지리적인 구분뿐만 아니라, 인간이 자연이라는 물질세계를 어떻게 다루어야만 하는지를 보여준다(그림 1).

지리학의 관점에서 19세기에서 20세기 초까지 인간과 자연과의 관계에 대한 사고를 지배한 것은 환경결정론과 환경가능론이라고 할 수 있다. 그리고 그 이후 전개된 사우어의 문화역사지리학, 그리고 문화생태학은 세부적으로 인간과 자연과의



(Wilden, 1972, 221; Watts, 2005, 151 재인용)

그림 1. 자연/문화: 이원론과 인식론적 선

관계에 대해 다른 주장을 하고 있지만 모두 기본적으로 자연과 사회를 분리해서 보는 이분법적 인식론을 가지고 있음을 알 수 있다(김숙진, 2010, 467).

이러한 인간과 자연에 대한 개념적 분리는 인간이 만들어 낸 것이고, 오랫동안의 사회 발전의 산물이다. 인간과 자연의 분리는 인간에게 자연을 측정하고 가치를 매기는 것뿐만 아니라 자연을 조작하고 이용하는 도구를 개발하려는 동기를 부여하였다. 인간의 자연에 대한 실천은 자연에 실질적으로 영향을 미친다. 심지어 인간이 자연을 단순히 되살리는 행위라 할지라도 인간은 자연을 다시 만들어 낸다(Anderson, 2009; 이영민·이종희, 2013 재인용).

이처럼 인간과 자연을 단순히 분리하는 것은 여러 측면에서 문제의 소지가 있다. 먼저 인간은 자연의 일부이기 때문이다. 다시 말하면, 인간은 복잡한 생태계의 구성원이자 산물이다. 둘째, 자연이 인간의 손길을 거치지 않은 광물, 물, 공기 및 생물체 등으로 구성되어 있다고 보는 것은 잘못된 것이다. 물론, 인간에 의해 간섭을 받지 않는 환경 혹은 생태계는 극소수이지만 여전히 존재한다. 그러나 대부분 자연은 인간의 손길이 미치거나 거친

곳들이다. 셋째, 우리가 자연이라고 부르는 것들은 실제로 소위 경제적 과정의 결과이다. 예를 들면, 농업은 유리한 토양과 기후의 자연적 결과가 아니라 자본주의적 농업 활동의 결과인 것이다(Coe et al., 2007; 안영진 외, 2011, 202 재인용). 따라서 자연이 인간에 의해 어떻게 재생산되는지를 살피는 것이 중요하다. 자본주의 사회에서 자연이 어떻게 생산되고, 이러한 자연의 생산을 누가 통제하는지에 대한 해답을 찾는 것이 중요한 과제이다(Smith, 1984, 63).

2) 자연을 바라보는 구성주의 관점: 정치생태학과 사회적 자연

(1) 문화생태학에서 정치생태학으로

1960년대 이전까지만 해도 자연환경에 대한 토착사회의 적응 능력과 그들의 삶이 생태계 시스템과 구조적으로 유사함을 강조하는 문화생태학이 인간(문화)과 환경과의 관계를 어느 정도 잘 설명했다. 그러나 1960년대 후반 들어오면서 세계적으로 인구가 증가하고, 경제성장에 따른 대량소비는 자연(자원과 생태계)에 큰 영향을 끼쳤다. 그리하여 1970년대 후반 생태문제에 관심을 가진 일련

의 학자들은 문화생태학이 인간(문화)과 자연과의 관계에 개입하는 다른 영향을 간과하였다고 비판하고, 인간과 자연과의 관계는 자원이용패턴을 정치경제적 영향에 연관시켜야만 이해할 수 있음을 강조하였다(Robbins, 2004; 김숙진, 2010).

이 시기에 많은 지리학자들은 환경적 쟁점과 문제는 그것을 형성하고 창출하는 사회와 분리시킬 수 없다고 보았다. 정치생태학자들은 토지를 비롯한 여러 자원과 환경문제를 독립되고 폐쇄된 시스템이 아닌, 더욱 크고 복잡한 역사적, 정치경제적 상황에 밀접하게 관련된 열린 시스템의 일부로 본 것이다. 예를 들면, 자연재해의 영향이 경제개발과 빈곤과 같은 사회적 요인과 관련되며, 세계의 기근이 단순히 가뭄의 결과로만 설명될 수 없으며, 사막화의 과정이 순순하게 기후대의 이동의 결과가 아니라는 것이다. 따라서, 환경적 프로세스에 미치는 사회의 영향력이 중요하게 인식되었다.

이 시기에 지리학자들은 Robbins(2004)이 '비정치적생태학(apolitical ecologies)'²⁾이라고 명명한 것을 거부하였다. 이러한 비정치적 생태학을 비판하면서 간학문적인 통섭에 의해 인간과 환경 간의 관계를 새롭게 조명하는 정치생태학(political ecology)이 등장하였다. Robbins(2004, 12)에 의하면, 정치생태학이란, 기업, 국가, 국제기구 등에 의해 지지된 환경에 대한 우세한 접근들의 결함을 폭로하는데 초점을 두기 시작했다. 특히 지역주민, 주변집단, 빈곤 계층의 관점에서 정책과 시장 환경의 바람직하지 않은 영향을 검증하려고 한다. 정치생태학은 사회적, 경제적 상황들이 필연적인 것이 아니라 권력에 의한 우연적인 결과라는 것을 보여주면서 사회적, 경제적 상황들을 '탈자연(denaturalize)'하려고 한다(Morgan, 2012, 재인용).

사실 이와 같은 정치생태학적 관점은 Harvey(1974)와 Smith(1984) 등의 논의에서도 발견된다. Harvey(1974)는 인구나 자원 간의 관계에 관한 신멜더스주의의 과학적 중립성에 도전했으며, Smith(1984)는 자연은 사회적 관계들의 실재를 숨기기 위한 이데올로기로서 사용된다고 주장하였다. Hewitt(1983)는 자연재해가 단순히 재앙을 초래하는 자연의 결과로 이해될 수는 없으며, 사회 구조와 어떻게 밀접하게 관련되는지를 보여주려고 했다(Morgan, 2012 재인용).

한편, 정치생태학은 초기에는 환경문제를 정치경제적 구조적 측면에서 설명하고자 한 반면, 후기에는 이러한 마르크스주의적 결정주의를 비판하면서 환경문제를 인간 행위자 중심으로, 즉 불평등한 권력을 가진 다양한 행위자들 간의 상호작용의 결과로 귀결시켰다. 이처럼 설명 요인이 구조인가 행위자인가 라는 측면에서 이 두 시기별 정치생태학의 차이는 대립적인 것으로 볼 수 있을 것이다. 그러나 정치경제적 구조라는 것도 인간이 만들어 놓은 사회적 결과물이고, 불평등한 권력을 가진 다양한 행위자들도 모두 인간 행위자라는 측면에서 정치생태학은 자연은 수동적 존재이며, 사회가 환경(문제)을 구성한다는 인식론-자연의 사회적 구성주의-을 가지고 있다고 할 수 있다(김숙진, 2010).

(2) 자연의 사회적 구성, 사회적 자연

앞에서 언급한 정치생태학적 관점은 '사회적 자연(social nature)'이라는 용어로 요약된다(Castree and Macmillan, 2002, 209). 우리는 어릴 적부터 인간(사회)과 자연이라는 이분법에 익숙했다. 바쁜 사회생활 속에서 자연은 인간에게 소중한 안식처로 인식되었다. 그러나 자본주의가 인간(사회)과 자연의 경계선을 무너뜨리기 시작한다. 자연이 점점 재구성, 즉 자연이 사회적으로 구성된다는 사회적 자연 개념이 등장한다.

사회적 자연이라는 개념은 자연을 그것을 형성하는 사회와 분리할 수 없다는 것을 강조한다. 즉 사회적 자연은 객관적으로 정의되고 연구될 수 있는 '저기'에 이미 존재하는 자연이 있다는 주장을 비판한다. 대신, 자연에 대한 지식은 사회에 대한 참조 없이는 얻어질 수 없다고 본다. 비록 이러한 관점에 대해 이론의 여지가 없는 것은 아니지만, 사회적 자연은 인문지리학자들이 사회와 자연 간의 관계를 이해하는 우세한 관점이 되어왔다(Morgan, 2012 재인용). 즉 자연이란 일종의 사회적 구성으로 사회적 권력의 도구 즉, 정치적으로 이용될 수 있다는 것이다(Castree and Braun, 2001).

1970년대와 1980년대에 자연의 사회적 구성(social construction of nature)에 관한 논쟁에서 가장 중요한 것은 환경쟁점 또는 인간과 환경과의 관계에 관한 지리적 지식이 가치중립적이라는

것을 무비판적으로 받아들일 수는 없다는 것이었다(Demeritt, 2002; Ginn and Demeritt, 2009)³⁾. Henderson and Waterstone(2009)에 의하면, 모든 지식은 불가피하게 특정한 역사적·지리적 환경에 위치한 행위자들에 의해 생산되며, 이러한 환경은 지식 생산의 수단과 생산된 지식의 종류에 중요한 영향을 미친다. Seager(1993: 3) 역시 환경위기는 단지 자연적 생태계의 위기가 아니라, 권력, 이윤, 정치적 논쟁과 밀접하게 관련된다고 주장한다. 따라서 환경위기를 제대로 이해하기 위해서는 자연 시스템을 과도하게 착취하는데 떠받치고 있는 이데올로기, 제도, 실천을 탐색해야 한다. 환경은 단순히 과학과 기술로 해결할 수 있는 문제가 아니라 근본적으로 사회적·정치적 문제이기 때문에, 환경문제는 정치·경제·생태적으로 다루어져야 한다(Morgan, 2012).

사실 자연이라는 개념은 매우 명쾌하게 보이지만, 그렇게 간단하게 정의내릴 수 있는 것이 아니다. 본격적인 인간과 자연 관계에 대한 연구는 Smith(1984)가 자연이 사회에 밖에 존재라는 것에 대해 심각하게 문제를 제기한 이후부터다. 앞에서도 언급했듯이 그는 자연은 사회적 관계의 실재를 숨기기 위한 이데올로기로 사용된다고 주장하였다. 이러한 인간과 자연이라는 이분법에 비판적이었던 학자들(Smith, 1996; Castree, 1995, 2001; Swyngedouw, 1999; Whatmore, 2002)은 사회와 자연의 변증법적 관계를 주장한다. 그리하여 최근 인간과 자연의 이분법을 극복하고자 좀 더 관계지향적인 접근들이 시도되고 있다.

사회적 자연 또는 자연의 사회적 구성이란 자연이 어떻게 인간에 의해 생산되고 재창조되는지에 주목한다. 자연에 대한 구성주의적 입장 및 정치적 관점을 통해 인간과 자연의 관계를 바라보는 경향이 있다. 특히 자연의 생산(production of nature), 즉 인간은 이윤 추구를 위해 자연을 어떻게 인식하는지를 탐구한다. 예를 들면, 인간활동에 의한 기후변화를 통해서⁴⁾, 새로운 방식을 도입한 농업 활동(농부들이 생산성 향상을 위해 어떤 새로운 가축 사육 방식 혹은 곡물 재배 방식을 도입하는지)을 통해서, 야생의 세계에 대한 텔레비전 프로그램을 통해서(야생 동물을 어떻게 다루는지, 예를 들면 사냥? 아니면 보존?), 동물원·공원·도

시 정원의 계획을 통해 도시 내의 한 장소에 자연을 어떻게 배치하는지를 통해서(자연 경관이나 경치가 어떻게 상품화되며 운영되는지), 유전자 조작을 통해서(자연에 접근하는 인간의 입장, 즉 ‘자연의 소비’에 초점을 둬. 예를 들면, 방사능으로 오염된 식품 및 유전자 조작에 의한 식품의 도래에 따른 도덕적 공포심)⁵⁾, 생명 공학을 통해서[예를 들면, 자연에 대한 사상(이 경우 동물에 대한 개념)이 각종 매체에 의해 어떻게 전달되며, 그 결과 대중들에게 자연은 어떻게 이해되는지, 그리고 그러한 이해는 시간에 따라 어떻게 변화했는지], 의료 과학⁶⁾을 통해서 이루어진 자연의 생산과 재창조 같은 주제들을 말한다(전중환 외, 2008). 또한 황진태(2016)는 국가와 자연 간의 관계, 수자원 정책, 핵발전소의 위험경관 등의 최근 연구를 소개하면서 그간 국내 지리학계에서 누락되었던 국토 속에 숨겨져 있었던 사회적 자연들을 새롭게 조명할 시도들이라고 강조한다.

자연에 대한 구성주의적 관점은 마르크스주의 지리학자들의 관점과 유사하다. 그들은 인간과 자연의 관계가 자본주의적 사회 관계의 산물이라고 강조한다. 이들은 자연이 어떻게 사유되며 재현되는가에 따라 자연이 착취되고 경제적, 정치적으로 어떻게 이용될 것인가가 정해지는 것이라고 제안한다. 마르크스주의 지리학자들은 자연의 복원을 ‘1차 자연’을 파괴하는 것으로 이해하며, 자본주의 시스템을 뒷받침하기 위해 제1의 자연이 점차 자원으로 변하게 된다고 주장한다. 즉, ‘1차 자연’(천연 그대로의 전혀 오염되지 않은 본연의 자연계)이 ‘2차 자연’(연료로서의 석유, 목재로서의 나무, 고기나 우유, 가죽을 만드는데 쓰이는 소들처럼 자본주의 시스템의 산출을 만들어내기 위해 상품화된 자연)⁷⁾이나 ‘3차 자연’(인간이 더 많은 이익이나 특허를 얻기 위해 유전자를 조작한 식물군과 동물군이 존재하는 세계)으로 변형되는 것이다(Anderson, 2009; 이영민·이종희, 2013 재인용). 이런 자연의 물질적 재구성이 빈번해지면서 전통적인 형태의 자연, 즉 인간 외부에 존재하는 어떤 것으로서의 자연이 더 이상 존재하지 않는다는, 즉 사회적 자연 개념을 제기한다.

그렇다고 사회적 자연이 인류로부터 영향을 받지 않는 자연(‘1차 자연’)의 존재를 부정하지는 않

는다. 때 묻지 않는 1차 자연에 주목하기 보다는 지구적 규모에서 인류의 산업혁명과 근대화 과정이 진행되면서 인류의 정치, 경제, 사회, 문화적 행위와의 활발한 상호작용 속에서 어떻게 자연이 사회적으로 구성(“2차 자연”)되는지를 살펴보는 데 방점을 두고 있다. 다시 말해, 오늘날 지표면에서 1차 자연보다 2차 자연의 존재가 압도적이고, 남아있는 1차 자연도 2차 자연화가 될 경향성이 높은 상황을 이해하는데 있어서 사회적 자연은 이를 이해하기 위한 핵심 개념이 된다(황진태, 2016).

이상과 같이 태초부터 인간과 자연은 분리된 적이 없다. 그리고 자본주의 발달로 자연에 대한 인간의 간섭이 더욱 거세짐에 따라 자연과 인간은 더욱 더 연결되고 있다. 따라서 사회적 자연 개념은 자연과 인간 간의 관계에 대해 다른 방식으로 사고하는 것을 가능하게 한다. 자연과 인간을 분리하는 서구적 관점은 사람들이 비인간 세계를 바라보는 상식적인 방식으로 여전히 남아 있다. 그러나 사회적 자연 개념은 인간과 자연과의 관계에 대한 대안적 관점을 제공한다. 이는 인간과 자연이 분리되고 구별되는 지점이 아니라 서로 연결되는 장면에 주목한다. 인간과 자연이 어떻게 서로 뒤얽히고 생산되는지에 관심을 둔다.

3. 학교지리를 통해 본 ‘인간과 자연의 관계’

1) 인간과 자연, 그리고 환경

지리학 및 지리 교과에서 인문지리와 자연지리의 이분법은 계속 진행형이다. 인문과 자연, 사회와 자연, 인간과 환경이라는 이분법을 타파하고, 이들 간의 상호관계에 초점을 두어야 한다는 주장은 계속되고 있다. 중등학교 지리 교육과정 및 교과서에서도 일부 주제를 제외하면 대부분이 자연과 인문이라는 이분법을 중심으로 그 하위 주제를 설정하고 있다. 그리하여 우리는 자연스럽게 자연과 인문이 서로 구별되는 것으로 인식하게 된다⁸⁾.

학교지리에서는 ‘자연지리는 과학교육과정의 일부분이어야 하는가? 아니면 자연지리는 항상 사회적/환경적 맥락 내에서 가르쳐져야 하는가?’라는 질문 사이에 긴장 관계가 존재해 왔다(Hawley, 2013). 영국을 중심으로 1980년대 중반 이후 학교

자연지리 교육과정이 어떠해야 하는지에 관한 질문이 오랫동안 제기되어 왔다. 30년이 지난 현재, 인간(사회, 문화)과 자연 간의 관계적 측면에 더 주의를 기울이고 있지만, 여전히 인간과 자연의 이분법은 문제로 지적된다.

여기서의 쟁점은 비록 인문지리와 자연지리의 통합의 필요성은 인정하지만, 여전히 지리 교육과정에서 인문지리와 자연지리가 분리되어 있다는 것이다. 앞서도 살펴보았듯이, 최근 지리학 연구에서는 자연의 사회적 구성 또는 사회적 자연이라는 개념에 주목하면서 이러한 격차를 줄이기 위해 노력하고 있다(Matthews and Herbert, 2004). 그러나 중등학교 수준에서는 자연환경에 관한 인간의 관점을 포함하는 홀리스틱 접근을 추구하기 보다는, ‘응용된 문제해결’ 과제를 만듦으로써 단순히 다루어 왔다(Newson, 1992; Castree et al., 2007; Tadaki et al., 2012).

한편 지리에서 ‘환경(environment)’과 ‘자연(nature)’은 동의어로 사용되는 경우가 많다. 그러나 일부 사람들은 환경을 인간적 차원을 가진 것으로 간주한다. 앞에서 논의한 것처럼 최근 지리학에서의 문화적 전환 이후 일부 지리학자들은 전통적인 ‘인간과 자연’의 이원론은 정당화하기 어렵다고 주장한다(Lambert and Morgan, 2010). Castree(2005, 33)에 의하면, 자연은 인간과 인간이 아닌 영역에 동등하게 잘 적용할 수 있는 개념이다. 지리학 내에는 다른 학문적 전통을 가진 자연지리학자, 인문지리학자, 환경지리학자들이 있지만, 그들은 모두 ‘자연의 재현(representations of nature)’으로서 지식을 생산하는 일에 종사하고 있다. 따라서 학교 교과로서 지리의 힘은 ‘자연에 대한 상이한 이해’가 가능하다는 것을 보여주는 것이다. 그리고 문자 그대로 이해가 깊어지고, 넓어지고, 확장될 수 있도록 하기 위해 열린 마음을 갖는 것이다.

2) 지리 교육과정 및 교과서에 나타난 ‘인간과 자연’

(1) 영국의 지리교육을 통해 본 인간과 자연
전세계적으로 1980년대 이후 ‘환경’은 중요한 정치적 관심으로 떠올랐다. 이는 지리 교과에 큰 도전을 던져주었다. 왜냐하면, 제2차 세계대전 이후 지리는 개발과 진보에 초점을 두었으며, 자연

은 발전하는 기술을 적용함으로써 극복할 수 있다고 보았기 때문이다. 그리고 지리는 자연지리와 인문지리로 이분법적 구도를 더욱 공고히 했다. Lambert and Morgan(2010)에 의하면 자연지리는 표면적으로는 환경에 초점을 두는 듯했지만, 자연적 프로세스의 관점에서 가르쳐졌다.

영국에서는 1980년대 이후 지리교육 및 환경교육에 마르크스주의와 같은 급진적 관점을 도입하기 시작하였다. 이는 전통적인 인간(사회)과 자연 관계에 대한 비판을 위한 기초를 제공했다. 예를 들면, Pepper(1985)는 런던 위원회(London Board)의 A 레벨 시험에 대한 분석에서, 자연지리 시험이 학생들에게 지식을 인간 사회와 문제의 맥락 내에 위치시키도록 하지 않았다고 주장했다. 또한 자연환경은 인간사회를 포함하는 시스템의 한 부분으로서 간주되지 않는다고 비판하였다.

Pepper(1985, 69)는 ‘왜 자연지리를 가르치는가? (Why teach physical geography?)’라는 질문을 하고, 사회적 목적이 없다면 자연지리를 가르칠 정당성이 없다고 결론지었다. 페퍼는 런던 위원회의 시험은 ‘사회경제적 맥락과 매우 분리되어 있는 자연환경에 대해 무비판적이고 원자화되고 기능적인 접근을 촉진한다’고 주장했다. 그는 나아가 자연지리는 의사결정이 이루어지는 사회적 맥락을 검토하는데 실패한, 그야말로 과학교육의 모델을 끌어왔다고 비판하였다.

그리하여 1980년대 후반 이후 사회와 자연이 분리될 수 있다는 생각은 많은 비판을 받았다. 이것은 학교 위원회(School Council)의 Geography 16~19 프로젝트와 이 시기의 다른 교육과정 개발에 반영되기 시작했다. Geography 16~19 프로젝트는 첫 번째 ‘지식의 원리(knowledge principle)’를 ‘인간은 자연적, 문화적 시스템이 밀접하게 상호관련되어 있는 글로벌 시스템과 분리될 수 없는 일부분이다’(Naish et al., 1987, 55)라고 진술했다. 그후 지리 교과는 인간과 자연과의 관계와 밀접하게 관련된다는 사고가 보편적으로 받아들여지고 있다.

지리 교과에서는 인간과 환경과의 관계 탐색을 위해 환경적 쟁점을 많이 다룬다. 왜냐하면 환경적 쟁점은 자연환경에 사회적 맥락을 반영할 수 있기 때문이다. 영국에서는 국가교육과정에서 지

속가능발전교육(ESD: Education for Sustainable Development)을 강조되고 있는데, 많은 지리교사들은 지리를 환경적 쟁점을 가르칠 수 있는 중요한 용기로 간주하고 있다. 그러나 Huckle(2002, 2009)과 같은 급진적 지리교육학자에 의하면, 학교지리는 자연은 사회적 구성이라는 아이디어에 충분히 주의를 기울이지 않는, 즉 환경적 쟁점에 대한 단순하고 비현실적인 설명을 제공하는 경향이 있다고 주장한다. 예를 들면, 환경문제를 글로벌 문제로 묘사하면서, 단지 인구과잉, 자원부족, 기술부족, 과잉소비 또는 과잉생산 탓으로 돌린다는 것이다. 따라서 이러한 설명은 환경적 쟁점이 발생하는 다양한 사회적 배경과 연결시키는데 실패하게 된다. 즉, 인구, 자원, 기술, 소비, 생산이 경제적, 정치적 영향력에 의해 어떻게 구조화되는지를 설명하는데 실패한다. 다시 말하면, 자연의 사회적 구성을 간과하게 되는 것이다.

이상과 같이 1980년대 후반 이후 영국 지리교육계에서는 인간과 환경의 이분법적 사고를 타파하기 위한 노력을 경주해오고 있다. 이러한 시도는 국가교육과정 이전의 학교교육위원회를 중심으로 이루어진 학교지리 프로젝트에서 적극 반영되었고, 국가교육과정 제정 이후에는 지속가능발전교육의 관점에서 이루어지고 있다. 자연의 사회적 구성론, 즉 사회적 자연의 개념을 끌어오려는 시도를 하고 있지만, 아직까지는 매우 제한적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다.

(2) 오스트레일리아의 국가지리교육과정: 자연 지리와 인문지리 간의 균형

오스트레일리아 국가교육과정 개발 초기에 지리 교과 자문그룹은 전통적으로 자연지리와 인문지리로 분리해 왔던 것에서 벗어나 완전한 통합 교과로 거듭나야 하는데 의견을 모았다(McInerney et al., 2009; Maude, 2014). 이들은 앞에서 살펴본 왔던 최근 사회과학 및 지리학에서 논의되고 있는 환경지리학(Castree et al., 2009)과, ‘자연’이라는 개념에 대한 논쟁(Castree, 2005)에 큰 영향을 받았다. 결론적으로 전통적으로 자연지리로 시작했던 모든 단원은 자연에 대한 인간의 이용, 환경과의 상호작용 그리고 문화지리를 포함한 ‘환경적 주제(environmental themes)’로 전환되었다. 그리

고 인문지리로 시작한 모든 단원은 역시 환경적 주제를 포함했다.

이 자문그룹은 또한 상대적으로 새로운 개념인 ‘인류세(인공적) 환경(anthropogenic environments)’과 더 이상 순수한 자연환경은 없다는 최근의 지리학에서의 논의에 영향을 받았다. 이러한 인식은 유럽 식민지 이전의 오스트레일리아 환경은 원주민인 애버리지의 토지 및 야생 관리의 실천적 산물이며, 결코 ‘자연적’이거나 ‘야생’이 아니라는 경험에 토대한 것이다. 오스트레일리아의 국가지리교육과정을 제정하면서 정부는 지리 교과에 기존과 같이 ‘자연환경(natural environment)’이라는 용어를 존속시키려고 노력했음에도 불구하고, 자문그룹에 의해 자연환경이라는 용어가 지리를 이원화한다는 비판 속에서 더 이상 사용되지 않게 되었다.

그럼에도 불구하고 여전히 일부 교사들, 정부 담당자, ACARA 위원회는 기존과 같이 완전히 분리된 자연지리를 원했기 때문에 이러한 결정에 대해 많은 비판을 하였다. 이러한 상황은 비단 오스트레일리아만의 문제가 아니라 우리나라 지리 교육과정 내용 구성에 있어서도 자연지리 단원을 존속시켜야 한다는 현장 교사들과 자연지리 전공 교수들의 요구의 목소리가 높다는 점을 고려해 볼 때 당연한 것일지도 모른다. 우리나라를 비롯하여 오스트레일리아는 지리 교과가 사회과학(사회과) 또는 인문학에 포함됨에도 불구하고, 지리 교과의 정체성을 자연지리에서 찾으려고 하는 것은 아이러니하다고 할 수 있다. 따라서 지리 교과를 자연지리와 인문지리의 균형을 유지하면서 통합한다는 것은 시간이 걸리는 과제이며, 사실 그러한 균형을 유지하는 것 또한 어려운 문제이다. 오스트레일리아 국가지리교육과정은 자연지리를 강화하고자 하는 일련의 움직임에 봉착했지만, 결국 자연지리는 쟁점에 대한 시스템 사고(systems thinking)를 적용하는 수준에서 일단락되었다.

이와 같이 오스트레일리아의 국가지리교육과정에서는 자연지리라는 용어 대신에 ‘환경(environment)’라는 용어를 선호하여 사용한다. 이는 오스트레일리아 국가지리교육과정에서 제시하는 7개의 핵심 개념(장소, 공간, 환경, 상호연결, 지속가능성, 스케일, 변화)에서도 잘 드러난다. ACARA(2013a,

b)에 의하면, 학생들은 환경이라는 개념을 통해 인간 생활의 자연적·감성적 양상들을 지원하는데 있어서 환경의 역할, 인간과 환경 간의 중요한 상호관계, 이러한 관계에 관한 다양한 관점에 관해 학습한다.

오스트레일리아 국가지리교육과정은 환경이라는 개념을 “인간 생활에서의 환경의 중요성, 인간과 환경 간의 중요한 관계들에 관한 것”이라고 정의하면서, 환경에 대한 이해는 다음과 같은 방법으로 발달한다고 기술하고 있다(ACARA, 2013b).

- 환경은 지질, 대기, 수문, 지형, 토양, 생물, 인간의 프로세스의 산물이다.
- 환경은 원료와 음식을 제공하고, 쓰레기를 흡수하고 재활용하며, 안전한 서식지를 유지하고, 즐거움과 영감을 불러일으킴으로써 인간과 다른 생명체를 지원하고 풍요롭게 한다. 환경은 인간의 주거, 경제개발에 대한 기회와 억제 모두를 제공한다. 억제는 감소될 수는 있지만 기술과 인간에 의해 제거될 수는 없다.
- 문화, 인구밀도, 경제 유형, 기술 수준, 가치와 환경적 세계관은 사람들이 유사한 환경을 지각하고, 적합하게 하며, 사용하는 다양한 방법에 영향을 준다.
- 인간에 의해 유발된 환경변화에 대한 관리는 변화의 원인과 결과에 대한 이해를 요구하며, 적절한 전략을 구체화하기 위해 지리적 개념과 기법의 적용을 포함한다.
- 각각의 환경의 유형은 그것에 결부된 재해를 가지고 있다. 이러한 재해가 인간에 미치는 영향은 자연적 요인과 인문적 요인에 의해 결정되며, 예방, 완화, 준비에 의해 제거될 수는 없다.

이상과 같이 오스트레일리아 국가지리교육과정에서는 자연과 인간(사회)에 대한 최근의 학문적 지식을 적극 도입하고 있다. 그리하여 자연이라는 단어 대신에 환경이라는 용어를 적극 사용하고 있다. 이는 중등학교 교육과정 내에서 자연을 인간과 독립된 것으로 보지 않고, 인간에 의해 사회적으로 구성된 것으로 파악하기 시작한 것으로 볼 수 있다.

(3) 우리나라 지리 교육과정 및 교과서의 ‘인간과 자연’: 환경이란 용어

2009 개정 사회과 교육과정을 통해, 인간과 자연이 어떻게 반영되어 있는지, 즉 환경이란 용어가 어떻게 사용되고 있는지를 살펴보고자 한다. 초등학교 3~4학년의 도입글과 1단원 “우리가 살아가는 곳”의 도입글에 각각 “환경”에 대한 언급이 있다. 먼저, 전자의 경우 ‘자연 및 인문 환경의 특징’을, 후자의 경우 ‘자연환경과 생활과의 관계’를 기술하여, 환경을 자연과 인문으로 확연하게 구분하고 있다. 특히 1단원의 세 번째 성취기준인 “우리 지역의 산, 강, 들, 바다의 모습을 살펴보고, 그와 같은 환경과 더불어 살아가는 사람들의 서로 다른 생활 모습을 이해할 수 있다.”에서 환경은 앞의 산, 강, 들, 바다를 지칭하는 자연환경으로 의미로 사용된다.

다음은 초등학교 5~6학년 지리·일반사회 영역의 3단원 “환경과 조화를 이루는 국토”의 성취기준을 나타낸 것이다. 여기에 사용된 “환경”이라는 용어의 모호성을 들 수 있다. 환경이 자연적 환경과 인문적 환경 모두를 포함하는 것으로 진술된 일부분과, 대부분은 환경이 자연환경을 의미하는 것으로 진술되어 있다. 즉 환경이라는 용어를 사용하지만, 자연환경을 전제하고 있는 듯한 느낌이 많이 든다. 무릇 환경이란 지구상의 모든 것을 포함하는 것이지만, 우리나라 교육과정에서는 그 개념 정립이 명확하지도 않을 뿐만 아니라 이분법적으로 사용하고 있다.

한편, 5단원과 7단원의 단원명은 각각 “우리 이

웃 나라의 환경과 생활모습”, “세계 여러 나라의 환경과 생활모습”인데, 여기에서도 환경은 자연환경의 측면이 강하게 내포되어 있다고 할 수 있다.

이와 같이 초등학교에서는 자연과 인간의 구분보다, 환경이라는 포괄적인 개념을 사용한다. 그러나 실제로는 환경이 주로 자연에 가까운 개념으로 사용되고 있거나, 자연과 인간을 혼재하고 있는 문제점을 노정하고 있다.

한편, 초등학교에서는 환경이라는 개념을 주로 사용하는데 비해, 중학교에서는 자연과 인간을 명확하게 구분한다. 예를 들면, 중학교 사회 4단원이 “자연으로 떠나는 여행”으로서 자연을 분리하여 다룬다. 그러나, 12단원 “환경 문제와 지속 가능한 환경”에서 환경은 인간과 자연 모두를 포괄하는 개념으로 사용된다.

그렇다면, 고등학교 선택과목 한국지리와 세계지리에서는 환경이 어떤 의미로 사용될까? 먼저 한국지리의 경우 두 개의 단원에서 환경이라는 용어를 사용하고 있으며, 하나의 단원의 내용 요소에서 환경을 다루고 있다. 이를 구체적으로 살펴보면, 한국지리 1단원과 2단원명은 각각 “지형 환경과 생태계”, “기후 환경의 변화”로서 단원명에 환경을 사용하고 있다. 여기에서 알 수 있는 것은 지형과 기후라는 자연적 요소에 환경을 결합하고 있다. 이러한 결합은 의미 상 다소 어색해 보이며 상충되기도 한다. 아마도 자연환경을 지형환경, 기후환경으로 세분한 것 같다는 느낌이 든다. 따라서 여기에 사용된 환경은 결국 자연을 의미한다고 할 수 있다. 더욱이 2단원 “지형 환경과 생태계”

(3) 환경과 조화를 이루는 국토

이 단원은 국토를 중심으로 다양한 환경을 관찰하고 조사하여 환경과 조화를 이루는 국토발전을 꾀할 수 있는 능력과 태도를 기르기 위해 설정하였다. 이를 위해 환경에 따라 자연적인 경관이 서로 다르며, 사람들의 생활모습에도 차이가 있음을 이해한다. 자연적·인문적 환경 특성을 고려한 지속가능한 발전의 사례를 들어 개발과 보존의 문제에서 우리가 어떤 태도를 취해야 하는지 이해한다. 나아가 오늘날과 같은 삶의 질을 유지하기 위해서는 우리가 환경에 대해 어떤 태도를 가져야 하는지 말해본다. 환경이 인간의 삶에 미치는 영향에 대해 이해한다.

- ① 인간을 둘러싸고 있는 환경의 뜻을 알고, 그 특성에 대해 이해할 수 있다.
- ② 국토 개발의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다.
- ③ 지속가능한 발전의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다.
- ④ 국토 수준에서 인간과 환경과의 관계에 대해 이해하고 친환경적인 태도를 갖는다.

(12) 환경 문제와 지속 가능한 환경

이 단원의 목표는 다양한 공간 스케일에서 발생하는 환경 문제를 이해하고, 지속가능성의 관점에서 해결책을 모색해 보는 것이다. 더불어 주변에서 경험 가능한 구체적 사례를 중심으로 환경 문제를 인식하고, 이에 대한 자신의 생각을 표현해 보도록 한다.

- ① 전 지구적인 차원에서 발생하는 환경 문제(예, 지구온난화 등)의 원인을 알고, 지속가능성의 측면에서 이를 해결하기 위한 개인적·국제적·국가적 노력을 조사할 수 있다.
- ② 이웃 국가에서 발원한 환경 문제(예, 황사 등)의 사례를 조사하고, 이를 해결하기 위한 국가 간 협력 방안을 제안할 수 있다.
- ③ 주변에서 경험 가능한 환경 관련 이슈(예, GMO, 로컬푸드 등)를 선정하여, 이에 대한 자신의 생각을 논의할 수 있다.

의 세 번째 성취기준인 “지형 환경을 생태적 관점에서 파악하고, 인간과 지형 환경의 지속가능한 관계 유지 방안에 대해서 토론할 수 있다.”에서 “인간과 지형 환경의 지속가능한 관계”는 매우 어색한 표현이라고 할 수 있다. 한편, 8단원의 내용 요소 중의 하나는 “환경 보전과 지속 가능한 발전”으로 환경을 사용하고 있는데, 여기서는 포괄적인 개념으로 사용된다고 할 수 있다.

세계지리의 경우 2단원의 단원명과 6단원의 내용 요소 중 하나에서 환경이라는 용어를 사용한다. 이를 구체적으로 살펴보면, 먼저 2단원명은 “세계의 다양한 자연환경”으로써 환경을 사용하고 있는데, 여기에서 사용되는 환경은 자연환경에 국한되어 있다. 그리고 6단원의 내용 요소 중의 하나는 “세계 경제 환경의 변화와 환경 문제”로써 여기에서 앞에 사용된 환경은 인문적 환경을, 뒤에 사용된 환경은 자연과 인문 모두를 포괄하는 것으로 사용된다고 할 수 있다.

이상과 같이, 초등학교에서는 자연이라는 용어를 사용하지 않고 보다 포괄적인 환경이라는 용어를 사용한다. 그러나 여기에 사용된 환경은 여러 가지 의미로 해석되는 문제점이 있다. 왜냐하면 어떤 경우에는 자연과 인문을 포괄하기도 하고, 어떤 경우에는 자연만을 의미하기 때문이다. 특히 후자의 경우로 사용되는 경우가 많다. 반면, 중등학교로 오면 환경이라는 개념보다는 자연을 선호하는 듯하다. 이는 중등학교 지리교육과정이 자연지리와 인문지리로 확연하게 구분되면서 나타나는 현상이라고 할 수 있다. 그리고 환경은 주로 자연지리에서 선호하여 사용되는 경향이 있다. 그러나

고등학교 한국지리의 경우 어울리지 않게 자연환경 대신에 지형 환경, 기후 환경 등으로 세분하고 있으며, 고등학교 세계지리의 경우 자연환경을 사용하고 있다.

결론적으로 우리나라 사회과 교육과정에서 환경은 인간과 자연을 포괄하는 측면보다는 자연환경만을 의미하는 경우로 많이 사용되고 있다. 인간과 자연의 이분법을 타파하기 위한 용어로서 환경이라는 개념이 쓰인다고 볼 때, 이는 모순된 것이 아닐 수 없다. 따라서 최근 정치생태학의 관점을 끌어와서 자연 역시 인간에 의해 사회적으로 구성된 것으로 본다면, 인간과 자연의 이분법은 의미가 없으며, 환경이라는 용어를 통해 이들을 포괄하는 의미로 사용할 필요가 있다.

3) 지속가능성과 환경문제

2009 개정 사회과 교육과정에서 지속가능성과 환경문제에 대한 언급은 초등학교 5~6학년의 ‘환경과 조화를 이루는 국토’ 단원, 중학교 ‘환경 문제와 지속 가능한 환경’ 단원, 한국지리 ‘국토의 지속가능한 발전’ 단원, 세계지리 ‘갈등과 공존의 세계’ 단원에서 다루어진다. 이를 토대로 지속가능성이 어떻게 다루어지고 있는지를 분석한 결과는 다음과 같다. 여기에 제시된 사례는 중학교 교과서를 중심으로 제시된 것이다.

첫째, 우리나라 2007 및 2009년 개정 교육과정(교육과학기술부, 2009, 2011)에서 특히 지속가능성(sustainability)과 지속가능한 발전(sustainable development)이 중요한 역량으로 제시되고 있다.

그러나 여기에서 문제시되는 것은 지속가능성과 지속가능한 발전에 대한 정의를 제시하지 않아 과연 지속가능성과 지속가능한 발전이 무엇을 의미하는지를 알 수 없다는 것이다. 그리고 교육과정에서 지향하는 지속가능성과 지속가능한 발전에 대한 의도를 알 수 없다는 것도 문제가 될 수 있다. 왜냐하면 사실 지속가능성 및 지속가능한 발전은 세계적으로 추구해야 할 보편적 의제이지만, 지역 및 국가적 차원에서는 그들이 놓여 있는 맥락에 따라 다르게 전개될 수 있기 때문이다. 이와 같은 문제는 교과서로 직결된다. 중학교 사회(지리영역) 교과서에는 지속가능한 발전에 대한 용어만을 제시하거나(좋은 책 신사고), 친편일률적으로 환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)의 정의⁹⁾를 따르고 있거나(비상교육, 미래엔), 아니면 자체적으로 정의를 내리고 있거나(지학사)¹⁰⁾, 용어도 정의도 없는 경우(두산 동아, 천재교육)로 나누어진다.

한편 우리나라 교육과정 및 교과서의 경우, 특히 초등학교에서 지속가능한 발전 및 지속가능성에 대한 개념 정의가 중등학교나 고등학교에서 제시되는 것과 별반 차이가 없다. 지속가능한 발전 및 지속가능성의 개념은 매우 추상적이기 때문에 초등학생들에게 맞고 쉽게 현실적으로 정의를 내릴 필요가 있다. 이에 비해, 오스트레일리아의 지리교과서의 경우 중학생을 대상으로 하는 경우에도 지속가능성과 지속가능한 발전의 개념을 학생들의 삶과 결부하여 구체적이면서도 쉽게 정의내리고 있다. 따라서 우리나라의 경우 환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)에서 제시하는 정의를 그대로 학생들에게 제시하기 보다는 이를 보다 쉽게 풀어서 제시할 필요가 있다.

지속가능한 발전을 위한 교육의 핵심이 되는 지속가능한 발전 혹은 지속가능성에 대한 합의가 되지 않은 상태에서 수사만 난무하게 되면, 우리가 합의했다고 여기는 지속가능성이란 용어는 그 안에 존재하는 다양한 스펙트럼의 차이점들을 모두 포괄하는 만병통치약처럼 좋은 게 좋은 개념(catch-all concept)이 되어 버린다(엄은희, 2009).

영국은 2007 개정 지리국가교육과정의 핵심개념 중의 하나가 지속가능성으로 이에 대한 정의를 명료하게 하고 있다. 그리고 영국 지리교육학계를

중심으로 지리국가교육과정에서 제시하고 있는 7가지의 핵심개념에 대한 의미 정립이 이루어지고 있다(Lambert and Morgan, 2010). 그렇지만 우리나라의 경우 지리교육 및 환경교육에 있어서 ‘지속가능성’에 대한 개념 정립뿐만 아니라, 지리교육과정 상에도 명확한 의미 규정을 하지 않고 있다. 그리고 오스트레일리아의 국가지리교육과정의 7가지 핵심개념 중의 하나로 지속가능성을 제시하고 있고, 이에 대한 구체적인 아이디어를 제시하고 있다.

둘째, 사회과 교육과정 및 지리 교과서에 나타난 지속가능성의 관점은 생태중심주의보다는 오히려 기술중심주의에 가깝다¹¹⁾. 새로운 친환경적 기술 개발로 지속가능한 발전을 이루겠다는 것이다. 우리나라 교과서에서 제시되고 있는 지속가능한 발전의 실천 사례가 개인의 에너지 절약 및 소비 감소를 강조하기는 하지만, 생태중심 접근(ecocentric approaches)보다는 기술중심적 접근(technocentric approaches)을 주로 취하고 있다. 여기에서 생태중심 접근이라고 하면 생태계에 근거하고, 인간과 자연환경 간의 관계에 대한 로컬적 이해를 중시한다. 반면에 기술중심적 접근은 오염을 감소시킬 수 있는 산업 기술 또는 에너지 효율적인 하부구조와 같은 혁신을 비롯한 기술적 해결을 추구한다.

국가적 차원에서는 정책 마련과 지원 노력 등이 필요하다. 우리나라에서는 지속 가능한 발전의 실천 전략으로 녹색 기술 개발을 통해 온실가스와 환경 오염을 줄이는 저탄소 **녹색 성장 정책**을 추진하고 있다(비상교육, 2013, 97).

우리나라에서는 지속 가능한 발전을 실천하는 전략을 **녹색 성장**이라고 한다. 이는 기후 변화에 대응하면서도 저탄소 청정 에너지로 경제 성장을 촉진하려는 정책이다. 또 자원을 절약하고 효율적으로 이용하여 기후 변화에 대응하고, 새로운 일자리를 창출해 나가는 등 경제와 환경이 조화를 이루는 성장을 말한다(미래엔, 2013, 92).

국내에서는 환경을 보전하는 동시에 국가의 경제를 발전시키는 **녹색 성장**(환경친화적 기술을 개발하고 이용하여 환경 보전과 지속 가능한 발전을 이루려는 경제 성장 방식이다.)을 이루고자 관련 법령을 제정하고 제도를 정비하는

등 구체적인 노력을 하고 있다(지학사, 2013, 98).

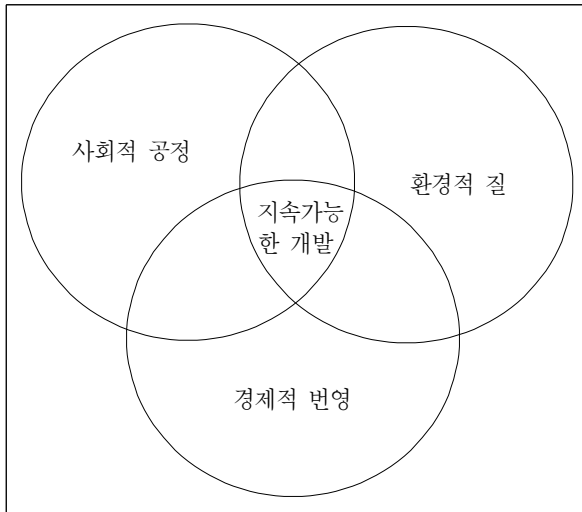
녹색 산업이란 에너지와 자원을 덜 쓰면서 환경을 개선할 수 있는 상품을 생산하고 서비스를 제공하는 것으로, 저탄소 녹색 성장을 하기 위한 모든 산업을 말한다(두산동아, 2013, 93).

국가나 기업은 환경친화적인 정책이나 제도 정비, 기술 개발에 힘써 생산 과정에서 실질적인 자원 이용의 효율성을 높이도록 해야 한다(좋은책 신사고, 2013, 100).

국가나 기업은 환경친화적인 정책이나 제도 정비, 기술 개발에 힘써 생산 과정에서 실질적인 자원 이용의 효율성을 높이도록 해야 한다(좋은책 신사고, 2013, 100).

세계적인 기술 발전, 빈곤 퇴치 등과 함께 세계가 하나로 연결되어 있다는 의식 확산에 동참하지 않는다면 인류의 지속 가능한 발전은 위태로워질 수도 있다(좋은책 신사고, 2013, 100).

셋째, 우리나라 사회과 교육과정 및 지리 교과서에 나타난 지속가능성 및 지속가능한 개발의 관점은 환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)에 의한 지속가능한 개발의 정의를 차용함으로써 세대 간 공정의 일변도이며, 세대 내 공정(환경정의)의 관점은 전혀 보이지 않는다¹²⁾. 특히 우리나라 교과서는 지속가능한 개발을 주로 환경문제에만 결부하여 다루면서, 세대 간 공정성을 강조한다. <그림 2>가 보여주는 것처럼 지속가능한 개발은



(Lambert and Morgan, 2010, 136)

그림 2. 지속가능한 개발에 대한 간단한 모델

사회적 공정, 환경적 질, 경제적 번영이라는 3가지로 구성된다. 특히 사회적 공정은 사회정의와 밀접한 관련을 가진다. 또한 오스트레일리아 교과서의 경우 지속가능한 개발은 환경문제뿐만 아니라, 특히 글로벌 공간적 불평등 및 삶의 질과 관련하여 다루어지고 있다. 즉 오스트레일리아 교과서의 경우 세대 간 공정도 중요시하고 있지만, 세대 내 공정을 특히 강조하고 있다고 할 수 있다(표 1). 따라서 우리나라 교과서의 경우, 지속가능한 개발을 환경정의 및 사회정의와 결부하여 다루어질 필요가 있다.

엄은희(2009)는 현재의 한국의 지속가능한 발전에 대한 논의는 ‘개발과 보전의 조화’에 대한 단순한 캠페인과 ‘세대 간 형평’이라는 환경적 건전성 확보 사이에 놓여 있다고 평가한다. 이러한 상황이다 보니 환경관련 교육에서 불평등 현상에 관심을 갖거나 사회적 약자를 위한 노력을 찾아보기가 힘들다고 주장한다. 결국 환경교육 안에서 웰빙(well-being)과 미학에 대한 관심은 있으나, 세대 내 형평, 즉 복지(welfare)와 환경정의(environmental justice)에 대한 관심은 소홀히 다루어지는 경향이 있다는 것이다.

이상과 같은 지속가능한 개발 또는 지속가능성에 대한 문제점은 오스트레일리아 국가지리교육과정을 살펴봄으로써 설득력을 얻을 수 있다. 오스트레일리아의 국가교육과정에서 지속가능성은 범교과 우선사항¹³⁾의 하나로 모든 교과가 우선적으로 다루어야 할 하나의 핵심개념¹⁴⁾이다. 범교과 우선사항 중 하나인 지속가능성에서는 무엇보다도 사람을 포함한 모든 유기체의 삶을 유지할 수 있는 지구의 지속적인 능력 유지 및 회복을 이야기하고 있다. 교육과정에서의 지속가능성교육은 학습자의 지속가능한 삶을 위해 지식, 기능, 가치 및 세계적인 관점을 기르는 데 초점을 둔다. 무엇보다 지속가능한 삶은 실제 행동으로 옮겨질 때 의미가 있기에 환경적, 사회적, 문화적, 경제적 체계와 그들 사이의 상호의존성을 파악할 수 있게 그 내용이 구성되어 있다(ACARA, 2013b). 여기에서 알 수 있듯이, 지속가능성을 환경적 측면에 국한시키는 것이 아니라, 사회적, 문화적, 경제적 측면까지 고려하고 있다는 것이다. 그리고 이

표 1. 오스트레일리아 국가교육과정의 ‘지속가능성’의 핵심 아이디어(ACARA, 2013b)

영역	핵심 아이디어
시스템 (systems)	생물권은 지구에서의 삶을 지속시키기 위한 조건을 제공하는 역동적인 시스템이다.
	인류의 삶을 포함한 모든 삶의 형태는 그들의 생존과 번영을 위해 생태계와 연관되어 있다.
	지속가능한 삶의 형태는 건강한 사회적, 경제적, 생태적 체계의 상호의존성에 기반을 둔다.
세계적 관점 (World Views)	건강한 생태계, 가치 다양성, <u>사회 정의</u> 에 대한 인간의 의존성을 깨닫는 세계적 관점은 지속가능성 달성에 필수적이다.
	세계적 관점은 개인적, 지역적, 국가적, 세계적 차원에서의 경험에 의해 형성되고, 지속가능성을 위한 개인과 공동체의 행동과 관계가 있다.
미래 (Futures)	생태, 사회, 경제적 시스템의 지속가능성은 미래 세대까지 가로지르는 지역적·세계적 평등과 공정에 가치를 부여하는 깨어있는 개인과 집단 행위에 의해 달성된다.
	지속가능한 미래를 위한 행동은 돌봄, 존중, 책임의 가치를 반영하고, 우리로 하여금 환경을 탐구하고 이해하기를 요구한다.
	지속가능성을 위한 행동을 디자인한다는 것은 과거 실천에 대한 평가, 과학과 기술의 발달에 대한 평가, 기획된 미래의 경제, 사회, 환경적 효과에 기반을 둔 균형 잡힌 판단을 요구한다.
	지속가능한 미래는 환경의 질과 특별함을 보전하거나 회복하기 위해 기획된 행위의 결과로 얻어질 수 있다.

러한 교육과정 내의 지속가능성을 구성하는 아이디어는 <표 1>과 같이 제시된다. 여기에서는 지속가능성을 시스템, 세계적 관점, 미래의 관점에서 조명한다. 시스템은 인간과 자연과의 관계적 측면을 강조하고, 세계적 관점을 지속가능성이 전지구적인 관심은 세대 내 문제임을 강조하며, 미래는 지속가능성이 현세대뿐만 아니라 미래 세대를 위한 세대 간 문제임을 강조한다. 즉, 지속가능성을 관계적 측면, 세대 내 공정(사회정의, 환경정의), 세대 간 공정 등 다각도로 규정한다(Firth, 2011).

지속가능한 발전이 단순한 구호에 머물지 않고 궁극적인 지향이 되기 위해서 지속가능한 발전을 위해 필요한 제반조건들을 마련하는 과정이 요구된다. 교육의 개념을 보다 폭넓게 상정할 때, 이러한 변화의 과정은 그 자체로 교육(education)과 학습(learning)의 과정이며, 동시에 역량강화(empowerment)의 과정이라 할 수 있다. 특히 지속가능한 발전이나 환경교육처럼 사회적 요구에 의해 성립되었으며, 기존의 공식적인 교육에 비해 실천적 변화의 측면이 강조되는 경우 교육-학습-역량강화와의 연계는 보다 중요해 진다. 따라서 지속가능한 발전을 위한 교육은 학교라는 경계에 국한될 수 없을 뿐 아니라 개인과 집단의 차원에 국한되는 것도 아니며,

개인적 차원, 집단적 차원, 국가적 차원, 지구적 차원에서 사회 전반의 인식변화와 구조변화가 다양한 층위에서 다양하게, 그러나 동시적으로 진행되어야 한다는 것이다. 뿐만 아니라 구조의 변화를 넘어서 개개인의 의지의 변화를 만들어 낼 수 있어야 할 것이다(엄은희, 2009).

4) 정치생태학의 관점에서 본 “환경 이슈: GMO” 사례

앞에서 살펴보았듯이, 사회와 자연의 경계가 점차 무너지고 있다. 자연은 사회적으로 구성된다. 그 일례로 자연의 상품화를 들 수 있다. 인간은 자연을 상품으로 변형하는데, 그 대표적인 사례가 최근 환경적 이슈가 되고 있는 GMO(유전자 재조합 식품)이다. 우리가 소비하는 식품의 생산 과정 속에 개입되는 과학 지식, 그리고 이와 연계된 기업의 이윤 창출을 위한 투자 사업 및 이것을 둘러싼 윤리적 문제들을 어떻게 봐야 할까? 소위 사회에 의한 자연의 생산이 일어나는 현상의 사례로 GMO가 우리나라 지리 교과서에 들어오기 시작했다.

중학교 지리교육과정의 12단원 ‘환경 문제와 지

속 가능한 환경'의 세 번째 성취기준은 '주변에서 경험 가능한 환경 관련 이슈(예, GMO, 로컬푸드 등)를 선정하여, 이에 대한 자신의 생각을 논의할 수 있다.'로, 환경 관련 이슈의 사례로 GMO를 제시하고 있다. 그리하여 이에 따라 저술된 6종의 지리 교과서에는 어김없이 GMO 사례가 등장한다.

앞에서 언급했듯이 정치생태학자들은 사회와 자연의 이분법적 사고를 지양하고, 자연의 사회적 구성을 강조하면서 사회적 자연이라는 용어를 제시한다. 이러한 사회적 자연의 개념을 파악할 수 있는 사례로써 지리교과서에는 일상생활에서의 환경문제 사례로 과학기술 발달로 인한 환경문제와 식품과 관련한 환경문제를 제시한다. 과학기술 발달로 인한 환경문제의 대표적인 사례로 제시되는 것이 GMO이며, 식품과 관련한 환경문제로 제시되는 것이 로컬푸드이다. 특히 정치생태학자들은 이러한 식품들이 사회적으로 생산되어 소비되는데 관여하는 것은 단지 로컬만의 문제가 아니라 글로벌적인 맥락에서 파악해야 함을 강조한다.

현행 2009 개정 사회과 교육과정에 의한 중학교 사회(지리 영역)에서 다루어지는 GMO, 로컬푸드에서 문제시 될 수 있는 것은 GMO가 단지 무엇인지 과학기술적인 측면에서 이야기를 하고 있다는 것이다. 지리에서 환경적 쟁점으로 GMO에 관심을 가지는 것은 자연의 사회화, 즉 사회적 자연의 생산에 대한 문제인식과 이것들이 과학기술뿐만 아니라 대기업이 글로벌적 맥락에서 이윤을 창출하기 위해 자연을 사회화하는 측면에서 접근해야 한다. 물론 이러한 관점에 정치생태학적 관점이기는 하지만, 환경적 쟁점에 대한 비판적 인식을 위해서는 이러한 관점이 필요하다. 그러나 6종의 지리 교과서에서 다루어지는 GMO의 사례는 이와 거리가 멀다. 즉, 과학기술에 의한 자연의 사회적 생산에 대한 언급만 있을 뿐, 자본주의 대기업의 이윤창출에 대한 언급은 없다.

유전자 재조합 농산물(GMO)은 생산량 증가, 유통과 가공의 편리를 목적으로 유전 공학 기술을 이용하여 개발한 농산물을 말한다(두산동아, 101).

유전자 재조합 생물(GMO)은 기존의 생물체 속에 인위적으로 다른 생물체의 유전자를 끼워

넣음으로써 새로운 성질을 갖는 유전자 재조합 생물체를 말한다(미래엔).

유전자 재조합 농산물(GMO)은 맛과 영양을 좋게 하거나 대량 생산이 가능하도록 유전자를 조작하여 변형한 것이다(지학사).

4. 결론: 관계적 감수성을 위한 지리교육

지금까지 지리학과 지리교육 분야에서는 인간과 자연의 이분법에 대한 수많은 문제제기를 하면서, 인간과 자연과의 관계 복원에 강조점을 두어왔다. 그럼에도 불구하고 속시원한 해결책은 제시되지 않았다. '인간이 자연에 영향을 주고, 다시 자연이 인간에 영향을 준다'는 식의 인간과 자연과의 관계에 대한 설명에는 한계가 있다. 그래서 이 논문에서는 이를 극복하기 위한 방법으로서 지리학계에서 논의되어 온 자연의 사회적 구성, 즉 사회적 자연의 개념에 주목하였다.

영국, 오스트레일리아, 우리나라 지리 교육과정 및 교과서를 통해 이러한 관점이 얼마나 반영되고 있는지를 살펴보았다. 영국은 1980년대 후반이후 인간과 자연의 상호작용에 초점을 둔 지리교육과정으로의 전환이 이루어지고 있지만, 여전히 사회적 자연 개념을 수용하는 데는 한계를 보이고 있다. 그러나 최근 오스트레일리아는 국가지리교육과정을 제정하면서 인간과 자연의 통합을 추구하고, 지리학계에서 논의되고 있는 사회적 자연 개념을 적극 끌어오고 있다. 반면 우리나라 지리교육과정 및 교과서에서는 자연과 인간 그리고 환경, 나아가 지속가능한 발전 개념이 명확한 의미를 가지고 일관되게 사용되지 못하고 있다. 물론 사회적 자연을 탐색할 수 있는 환경적 이슈로서 GMO 사례는 진일보한 것이지만, 정확한 사회적 자연의 의미를 담는 데는 한계를 노정하고 있다. 뿐만 아니라, 사회적 자연 개념을 탐색할 수 있는 다양한 사례가 여전히 미비하다는 한계를 지니고 있다.

사회적 자연이 지리교육에 지니는 함의는 기존의 인간과 자연의 이분법을 타파할 수 있으며, 이를 통해 학생들에게 관계적 감수성(relational sensitivity)을 길러줄 수 있다(Anderson, 2009; 이영민·이종희, 2013 재인용). 자연을 설명하기 위해서는 자연이

무엇처럼 보이는지에 대해서뿐만 아니라 우리가 그것을 어떻게 느끼는지에 대해서도 말해야만 하기 때문이다(Watson, 1983, 392). 사회적 자연에 대한 관계적 감수성에 대해 생각해보으로써 인간과 장소의 필수적인 상호구성 요소 내에서 여러 중요한 흔적들을 조명해 볼 수 있다. 인간과 자연이 서로 얽혀 계속적으로 영향을 미치고 있다는 관점을 수용한다면, 더 이상 자연을 이해하기 위해서 ‘인간(문화, 사회) 밖으로 나가는 것’이 불가능해질 것이다. 우리가 밭 딛고 살아가는 실재적 자연과 우리의 머릿속에 담긴 이상적인 자연은 언제나 서로 복잡한 관련성 속에서 존재한다. 만약 이 같은 함축적이고 모순적인 복잡성의 관계를 모색하는 데 실패한다면, 우리는 우리 자신과 세계를 진정으로 이해할 수 없을 것이다

자연의 사회적 구성을 비롯한 지속가능한 개발을 위한 교육을 위해서는 지리교육에서 글로벌 윤리와 글로벌 책임성이 요구된다(Haubrich, 2009). 엄은희(2009)는 학교 내에서 정치생태학을 통한 비판적 문해력 교육은 한계가 있다고 주장한다. 그 이유는 교육과정은 보수적이며 사회변화를 담는 것에는 늘 뒤처지기 때문이다. 이러한 상황에서 환경문제에 대한 정치생태학적 접근은 학생들을 지루하게 하고, 준비되지 않은 교사들은 그런 이슈를 가르칠 의지와 능력을 가질 수 없다. 그러함에도 더 나은 세계를 위한 학습은 필요한데, 그 학습의 주체는 사회적 책임감을 느끼고 현실에서 실천적 변화를 만들어 내야 할 것이다. 그런 점에서 정치생태학 연구와 이의 교육적 적용은 학생기의 아동이나 학생 대상의 학교 교육 프로그램보다는 성인들을 대상으로 한 교육 프로그램의 형태로 변형되는 것이 보다 시급하며, 예비교사를 대상으로 한 교육은 매우 중요한 과제라 할 수 있다.

황진태(2016)는 사회적 자연 개념이 지리교육에 반영되어 실효성을 거두기 위해서는 먼저 대학 차원에서 자연지리와 인문지리 두 영역 간의 ‘전략적 거리 좁히기’가 필요하며, 이어 주로 자연지리와 인문지리로 이원화된 현행 초중등 지리교과서를 재구성해야 함을 주장한다. 뿐만 아니라 지리교과 내에서 인문지리와 자연지리의 통합 또는 융합뿐만 아니라, 사회과 내에서의 통합을 통해 영역 간 간극을 좁혀야 한다고 주장한다.

주

- 1) 기독교는 자연을 신에 의해 창조되고 다스려지는 것으로 이해한다. 그리고 인간이 신을 대신하여 자연에 대한 통치권을 행사한다고 여긴다.
- 2) 비정치적 생태학은 사회적/생태적 위기가 증가하는 인구에 있으며, 전세계의 생태적 문제와 위기가 경제적 기술을 부적절하게 사용한 근대화의 결과라고 보았다. 즉 비정치적 생태학은 환경문제를 인구와 근대화라는 비정치적 측면에만 초점을 둔 정치에 무관심한 생태학이라고 할 수 있다. 1970년대 이후 이러한 관점들이 비판받게 되었다.
- 3) 인간과 자연의 상호작용을 염두에 둔다면 인간이 그들의 행위를 통해 자연을 변형하는 것처럼 자연 역시 인간에 영향을 미칠 것이다. 예를 들면, 자연은 가뭄이나 홍수 등의 기후 변화를 통해 인간에게 영향을 미친다. 이러한 상호 관계를 고려하면 자연이 인간으로부터 사실상 독립적 존재한다고 말할 수는 없다. 따라서 자연은 저기에 중립적으로 존재하는 것이 아니라, 그곳에는 사회적 의미가 내포되어 있다. 즉 자연은 당연한 것이 아니라 우리 인간에 의해 길들여진 방식에 지나지 않는다.
- 4) 상징적으로, 인간활동에 의하여 인류세(人類世: Anthropocene)라는 새로운 지질시대를 규정하는 용어의 출현은 더 이상 1차 자연의 범주 안에 다양한 형태의 자연들을 가둬두기가 어려운 인식론적, 존재론적 한계에 봉착했음을 적나라하게 드러낸다(황진태, 2016).
- 5) 이 문제를 비판적으로 바라보기 시작한 연구자들은 일례로 우리의 ‘밥상’에 들어오는 식품의 생산 과정에 대해 의문을 품게 되었다. 가장 큰 사례로 유전자 조작 식품의 사례 같은 것이다. 우리가 소비하는 식품의 생산 과정 속에 개입되는 과학 지식, 그리고 이와 연계된 기업의 이윤 창출을 위한 투자 사업 및 이것을 둘러싼 윤리적 문제들을 어떻게 봐야 할까? 소위 사회에 의한 자연의 생산이 일어나는 현상에 대해 학자들의 고민이 속속 하나의 담론 영역을 만든다. 그리고 글로벌-글로벌 문제로 돌입하게 된다.
- 6) 자연적 신체가 어떻게 사회적 의미의 개념으로 진화하는지에 관심을 가진다. 기존의 자연적, 생물학적 신체 개념 대신 새로운 의미의 신체 개념이 사회적으로 형성되고 있음을 보여주기 위함이다. 위생(건강), 아름다움, 건강함, 외모 등에 관한 가치관이 변화하면서 생물학적으로 주어진 인간의 신체 개념이 어떻게 붕괴되고 있는가를 고찰하는 것이다. 특히, 예를 들면 의학 기술 발달(미용을 위한 외과 성형과 같은)이나 기관 대체술(심장 박동 조절 장치 같은)의 등장으로 기존의 생물학적 신체 개념은 크게 도전받고 있다(전중환 외, 2008).
- 7) 자연이 사회적으로 창조되고 변화되며, 이와 동시에 사회는 본질적으로 자연의 변형에 토대를 두고 있다. 이러한 점에서 사회적 자연이라는 용어가 사용된다. 자연을 구성하는 요소들이 인간 사회에 의해

사용되고, 가치가 부여됨으로써 자연과 사회는 그 경계를 교차하면서 존재한다. 최근 자연은 사용 가능하고, 소유 가능하며, 거래 가능한 상품으로 전환되고 있다. 이러한 자연의 상품화는 자연과 사회 사이의 경계를 매우 모호하게 한다. 자연이 상품화되는 장소는 비교적 명확하다. 그 예로, 광산, 채석장, 농장, 댐 등은 천연원료가 상품으로 전환되는 곳이다(Coe et al., 2007; 안영진 외, 2011 재인용).

- 8) 도시와 촌락을 예로 들어보자. 이들은 인문현상인가 자연현상인가? 일단 인문현상으로 분류된다고 하자. 그러나 도시는 더 인문현상에 가깝고, 촌락은 더 자연현상에 가까워 보인다. 그렇지만 도시는 인문현상만 있고 자연 또는 환경은 없는가? 그렇지 않을 것이다. 인문과 자연이 상호작용하고 있다. 따라서 지리적 현상을 자연과 인문, 사회와 자연을 구분한다는 것은 어쩌면 무의미할 것이다. 특히 환경교육 또는 지속가능한 발전 교육의 관점에서 이는 더욱 타당해 보인다.
- 9) 지속 가능한 발전(Sustainable Development)이란 미래 세대의 필요를 충족할 수 있는 가능성을 손상하지 않은 범위에서, 현재 세대의 필요를 충족하는 개발을 일컫는 말이다. 지속가능성은 지구적인 환경문제에 대해 논의함에 있어 가장 빈번하게 사용되는 용어이다. Redclift(1987)는 지속가능성의 유래를 1972년 유엔 스톡홀름 회의에서 논의되기 시작한 '성장의 한계'에서 유래되는 것으로 본다. 하지만 지속가능성에 관한 논의가 현재 일반적으로 사용되는 '지속가능한 발전(Sustainable development)'에 관한 정의로 변화된 계기는 1987년 환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)가 브룬트란트보고서로 알려진 "우리공동의 미래(Our Common Future)"에서 지속가능한 발전에 대한 정의를 내리면서부터이다. 지속가능한 발전에 대한 지구적 관심은 1992년 리우 정상회담에서 명시적으로 받아들여진 이후, 정부, NGO, 기업들에서 보편적으로 수용되었다. 지속가능한 발전에 대한 환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)의 공식적인 정의가 존재하지만, 이 개념을 둘러싼 담론들 간의 결합은 여전히 진행 중이다. 즉 지속가능한 발전은 기술적 구성물이 아니라 정치적 구성물이다. 오랫동안 인간 사회에서 광범위하게 수용되었던 민주주의와 자유와 같은 사회적 가치가 그러하듯 현 시대 지속가능성은 사회가 그것을 향해 어떻게 진보해야 하는지에 관한 수많은 해석들이 존재한다.
- 10) 지속 가능한 발전이란 지속 가능성에 기초하여 경제 성장, 사회 안정과 통합, 환경 보전이 균형을 이루는 발전을 말한다. 지속 가능성이란 미래 세대가 사용할 경제, 사회, 환경 등의 자원을 낭비하지 않고 조화 와 균형을 이루며 현재의 필요를 충족하는 것이다.
- 11) O'Riordan(1976)은 『환경주의(Environmentalism)』에서 환경적 이데올로기를 크게 두 가지 관점으로 분류했다. 첫 번째 관점은 기술중심주의(technocentrism)로, 이는 증가하는 환경문제는 환경의 관리와 계획에 보다 주의를 기울여야 한다고 주장한다. 환경적 위험은 주요한 사회적, 경제적 변화 없이도

방지될 있다고 가정한다. 두 번째 관점은 환경주의(ecocentrism)로, 이는 환경에 대한 인간 착취의 한계를 인식하고, 이러한 한계 내에서 살아가는 경제 개발의 대안적 유형을 찬성한다. 환경주의는 다시 두 가지의 이데올로기로 구분된다. 첫 번째는 심층 생태학(deep ecology) 또는 '가이아(Gaianism)'이다. 이는 휴머니티를 위한 자연의 본질적인 중요성을 인식하며, 자연은 그 자신의 권리를 가진다는 것을 주장한다. 즉, 자연은 인간의 요구에 구애받지 않고 존중되어야 한다. 두 번째는 자기의존(self-reliance) 또는 소프트 테크놀러지(soft technology)이다. 이는 대안적 기술에 근거한 소규모, 자기의존적 공동체를 창출할 필요성을 주장한다. 이러한 차이에도 불구하고, 생태계중심 접근(ecocentric approaches)은 기술 중심주의에 반대한다.

- 12) 지속가능한 발전의 정의에서 중요하게 도출되는 목표 또는 개념은 '지속가능성'과 '형평성'인데, 형평성은 다시 '세대 간 형평성'과 '세대 내 형평성'으로 구분된다. 전자를 환경적 건전성의 준거로 후자를 환경정의의 준거로 발전시킨다. 환경적 건전성에서 핵심적 가치는 미래성 혹은 지속성인데, 환경의 개발과 보전의 당위에 대한 근거를 탐색해보면 궁극적으로 인간의 종적 지속가능성에 닿게 된다. 현 세대의 인류가 환경을 보전해야 하는 가장 최소한의 근거는 인류의 지속가능성을 담보하기 위해, 즉 미래 세대를 위해 현 세대가 개발행위를 자제하고 보전활동을 펼쳐야 하는 의무를 지니게 된다는 것이다. 한편 환경정의는 현 세대 내에서 개발에 의한 편익의 분배와 필연적으로 발생하는 자원고갈이나 환경오염의 비용의 분배가 일치하지 않음을 인식하고 환경약자들의 삶의 조건과 현실을 바로 바라보는 것을 강조한다(엄은희, 2009). Ageyman et al.(2003)은 지속가능성은 단순히 환경적 관심을 넘어서는 것이며, 실제로 지속가능한 사회는 사회적 필요, 복지, 경제적 기회에 관한 문제를 환경적 관심과 연계시켜야만 한다고 주장한다. 즉 이들은 환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)의 지속가능성에 대한 정의가 형평성과 현재의 발전방식에 대한 성찰을 하지 못하고 있다고 주장한다. 지속가능한 발전에 대한 일반적인 정의는 세대 간 형평성은 전통적으로 중심부인 산업 국가들을 중심으로 한 노스(the North)와 대부분의 개발도상국가가 포함되는 사우스(the South) 간에는 역사적인 불평등의 문제가 존재하고 이를 시정하는 것이 세대 내 형평성을 달성하는 것이다. 즉 지속가능한 발전의 과제는 '정의'의 문제와 연결될 때 비로소 해결의 실마리를 얻을 수 있다는 것이다.
- 13) 오스트레일리아 국가교육과정은 교과 영역 이외에 일반역량(General Capabilities)(정보통신기술 역량, 비판적·창의적 사고, 개인적·사회적 역량, 윤리적 이해, 간문화적 이해), 범교과 우선사항(Cross-Curriculum Priorities)(에버리진과 토레스 제도의 원주민 역사와 문화, 아시아 및 아시아와 오스트레일리아의 관계, 지속가능성)을 제시하고 있다(ACARA, 2012, ACARA, 2013b).

- 14) 오스트레일리아의 국가교육과정에서 지리과는 ‘인문학과 사회과학’이라는 학습영역에 포함되는데, 일종의 스트랜드로서 7개의 핵심개념을 제시하고 있다. 이 7개의 핵심개념은 장소(place), 공간(space), 환경(environment), 상호연결(interconnection), 지속가능성(sustainability), 스케일(scale), 변화(change)이다. 이 중 지속가능성은 지리가 학생들로 하여금 인간과 환경과의 관계를 전체적인 관점에서 이해할 수 있게 한다는 점에서 의미가 있다. 지리에서의 학습활동을 통해 학생들은 생태계에 영향을 미치는 인간의 자원 활용을 포함하여 장소에 따라 환경에 미치는 인간 활동의 영향과 그것이 지속가능성을 어떻게 위협하는지를 깨닫게 된다(ACARA, 2013b, 9-17).

문헌

- 교육과학기술부, 2009, *사회과 교육과정*, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부, 2011, *사회과 교육과정*, 교육과학기술부.
- 김숙진, 2010, 행위자-연결망 이론을 통한 과학과 자연의 재해석, *대한지리학회지*, 45(4), 461-477.
- 엄은희, 2009, 제3세계 환경문제에 대한 환경정의적 접근과 지리교육의 과제, *한국지리환경교육학회지*, 17(1), 59-71.
- 전중환·서민철·장의선·박승규, 2008, *인문지리학의 시선*, 논형.
- 황진태, 2016, 지리교육에서 사회적 자연(social nature) 개념 활용의 시사점, 2016년 하계 학술대회 발표자료집, 88-89.
- 황진태·박배균, 2013, 한국의 국가와 자연의 관계에 대한 정치생태학적 연구를 위한 시론, *대한지리학회지*, 48(3), 348-365.
- ACARA, 2012, *The Shape of the Australian Curriculum(version 4.0)*, ACARA, Sydney.
- ACARA, 2013a, *Curriculum Design Paper(version 3.1)*, ACARA, Sydney.
- ACARA, 2013b, *The Australian Curriculum Geography(version 5.2)*, ACARA, Sydney.
- Ageyman, J., Bullard, R.D. and Evans, B., 2003, *Just Sustainabilities: Development in an Unequal World*, Earthscan.
- Anderson, J., 2009, *Understanding Cultural Geography: Places and Traces*, Routledge(이영민·이종희 옮김, 2010, *문화·장소·흔적: 문화지리로 세상 읽기*, 한울).
- Castree, N. and Braun, B. (eds.), 2001, *Social nature: theory, practice and politics*, Blackwell, Oxford and New York.
- Castree, N. and MacMillian, T., 2001, Dissolving dualisms: actor-networks and the reimagination of nature, in Castree, N. and Braun, B. (eds.), *Social Nature*, Blackwell, Oxford and New York, 208-224.
- Castree, N., 1995, The nature of produced nature: Materiality and knowledge construction in Marxism, *Antipode*, 27(1), 12-48.
- Castree, N., 2005, *Nature*, Routledge, Oxford.
- Castree, N., Demeritt, D., Liverman, D. and Rhoads, B. (eds.), 2009, *A companion to environmental geography*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Castree, N., Fuller, D. and Lambert, D., 2007, Boundary crossing: Geography without borders, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31, 129-132.
- Coe, N., Kelly, P. and Yeung, H.W., 2007, *Economic Geography: A Contemporary Introduction*, Wiley-Blackwell(안영진·이종호·이원호·남기범 옮김, 2011, *현대 경제지리학 강의*, 푸른길).
- Cronon, W. (ed.), 1995, *Uncommon ground: rethinking the human place in nature*, Norton, New York.
- Demeritt, D., 2002, What is the ‘social construction of nature’? A typology and sympathetic critique, *Progress in Human Geography*, 26(2), 767-790.
- Firth, R., 2011, The Nature of ESD through geography: some thoughts and questions, *Teaching Geography*, Spring, 14-16.
- GA, 2014, *Geographical Association Annual Conference and Exhibition Pamphlet*, 2.
- Ginn, F. and Demeritt, D., 2009, Nature: A Contested Concept, in Clifford, N., Holloway, S., Rice, S. and Valentine, G., (eds.), *Key concepts in geography*, Sage, London, 300-

- 311.
- Graves, N., 1984, *Geography in Education*, 3rd, Heinemann Educational Books, London.
- Harvey, D., 1974, What kind of geography for what kind of public policy?, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 63, 18-24.
- Haubrich, H., 2009, Global leadership and global responsibility for geographical education, *International Research in Geographical and Environment Education*, 18(2), 79-81.
- Hawley, D., 2013, What is the rightful place of physical geography, in Lambert, D. and Jones, M. (eds.), *Debates in geography education*, Routledge, London, 89-102.
- Henderson, G. and Waterstone, M. (eds.), 2009, *Geographic thought: a praxis perspective*, Routledge, London.
- Hewitt, K. (ed.), 1983, *Interpretations of calamity from the viewpoint of human ecology*, Allen & Unwin, Boston.
- Huckle, J., 2002, Reconstructing Nature: Towards a Geographical Education for Sustainable Development, *Geography*, 87(1), 64-72.
- Huckle, J., 2009, Sustainable schools: responding to new challenges and opportunities, *Geography*, 94(1), 13-21.
- Lambert, D. and Morgan, J., 2010, Environment, sustainability and futures, in Lambert, D. and Morgan, *Teaching geography 11-18: A conceptual approach*, McGrawhill, New York, 133-144.
- Matthews, J.A and Herbert, D.T., 2004, Unity in geography: Prospects for the discipline, in Matthews, J.A and Herbert, D.T. (eds.), *Unifying geography: Common heritage, shared future*, Routledge, Abingdon.
- Maude, A. M., 2014, Developing a national geography curriculum for Australia, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 53-63.
- McInerney, M., Berg, K., Hutchinson, N., Maude, A. and Sorensen, L., 2009, *Towards a national geography curriculum for Australia*, Towards a National Geography Curriculum for Australia Project, Milton, Queensland.
- Merchant, C., 1979, *The Death of Nature*, Harper and Row, San Francisco.
- Morgan, J., 2012, Geography, society, nature-changing perspectives, in Morgan, J., *Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters*, Routledge, London and New York, 43-58.
- Naish, M., Rawling, E. and Hart, C., 1987, *Geography 16-19, The Contribution of a Curriculum Project to 16-19 Education*, Longman, Harlow.
- Newson, M., 1992, 20 years of systematic physical geography: issues for a new environmental age, *Progress in Physical Geography*, 16(2), 209-221.
- O'Riordan, T., 1976, *Environmentalism*, Pion, London.
- Pepper, D., 1985, Why teach physical geography, *Contemporary Issues in Geography and Education*, 2(1), 62-71.
- Robbins, P., 2004, *Political ecology: a critical introduction*, Wiley, Chichester(권상철 옮김, 2008, 정치생태학, 한울).
- Seager, J., 1993, *Earth follies: coming to feminist terms with the global environmental crisis*, Routledge, New York.
- Smith, N., 1984, *Uneven development: nature, capital and the production of space*, University of Georgia Press, Athens.
- Smith, N., 1996, The production of nature, in Robertson, G., Mash, M., and Tickneretal, L. (eds.), *Futurenatural*, Routledge, London and New York, 35-54.
- Swyngedouw, E., 1999, Modernity and hybridity: Nature, regeneracionismo, and the production of the Spanish waterscape, 1890-1930, *Annals of the Association of American Geographers*, 89(3), 443-465.
- Tadaki, M., Salmond, J., Le Heron, R. and Brierley, G., 2012, Nature, culture, and the

- work of physical geography, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(12), 1-16.
- Watts, M., 2005, Nature: Culture, in Cloke, P. and Johnston, R., *Spaces of Geographical Thought: Deconstructing Human Geography's Binaries*, Sage Publications, London, 142-174.
- Whatmore, S., 2002, *Hybrid Geographies: Natures, Cultures, Spaces*, Sage Publications, London.
- White, R., 1995, Are you an environment or do you work for a living? Work and nature, in Cronon, W. (ed.), *Uncommon Ground: Toward Reinventing Nature*, Norton, London and New York, 171-185.
- 교신 : 조철기, 702-701, 대구광역시 북구 대학로 80, 경북대학교 사범대학 지리교육과(ckcho@knu.ac.kr, 전화: 053-950-5857)
- Correspondence : Chul-Ki Cho, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University, 1370, Sankyuk-dong, Buk-gu, Daegu, 702-701, Korea(ckcho@knu.ac.kr, phone: +82-53-950-5857)
- (접수: 2016.09.01, 수정: 2016.10.31, 채택: 2016.11.25)