

환경정의 관점에서의 초등 사회 교과서 분석

채유정* · 남상준**

An Analysis on Elementary Social Studies Textbooks from the Perspective of Environmental Justice

Chae, Yu-Jeong* · Nam, Sang-Joon**

요약: 본 연구는 환경정의 관점으로 제7차 교육과정 및 2007 교육과정에 따른 사회과 환경교육의 변화를 살펴 본 후 이를 바탕으로 사회과 환경교육의 방향을 제안하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 제7차 교육과정 및 2007 교육과정에 따른 초등 사회 교과서를 분석 대상으로 삼아 Agyeman(2005)의 환경정의 유형과 ‘환경정의 17원칙’을 분석 준거로 환경교육 관련 내용을 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, Agyeman의 환경정의 유형으로 분석한 결과, 분배적 정의의 관점으로 분류되는 문장이 가장 많았다. 둘째, ‘환경정의 17원칙’으로 분석한 결과, 제1항 ‘생태계 보전’의 관점으로 분류되는 문장이 가장 많았으며, 그 다음으로는 제17항 ‘환경친화적인 생활방식’에 해당되는 문장이 많았다. 이와 같은 분석 결과를 토대로 초등학교 사회과 환경교육의 방향을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 사회과의 성격에 부합하는 환경교육을 위해 인간과 인간, 인간과 사회 안에서 일어나는 불평등한 환경적 편익과 부담에 관한 내용이 보강되어야 한다. 둘째, ‘환경정의 17원칙’으로 분석했을 때 다루어지지 않은 항목과 관련 있는 사회현상이 환경문제로서 나타나고 있다면, 이를 반영하여 환경정의 관점으로 다양한 문제를 다룰 수 있는 기회를 제공해야 한다.

주요어: 환경정의, Agyeman의 환경정의 유형, 환경정의 17원칙, 초등 사회과 환경교육

Abstract : The purpose of this study is to draw the suggestion of environmental education in social studies, based on the examining the change of environmental education in social studies according to the 7th Revised Curriculum and 2007 Revised Curriculum in the perspective of environmental justice. For this, this study has analyzed social studies textbooks of elementary school according to the 7th Revised Curriculum and 2007 Revised Curriculum by using ‘the aspects of Environmental Justice of Agyeman(2005),’ and ‘The 17 Principles of Environmental Justice’ as the criteria of analysis. First, as for the result of analyzing by aspects of environment justice of Agyeman, most sentences can be classified as the perspective of distributive justice in the textbooks. As for the analysis result by ‘The 17 principles of environmental justice,’ the most proportion of sentences on the environmental justice in the textbooks is the Principle 1, ‘ecosystem preservation,’ and next came the Principle 17, ‘pro-environmental lifestyle.’ As for the analysis result, the direction of environmental education in elementary social studies can be suggested as follows: First, the contents which include unequal distribution of environmental benefits

* 정읍산외초등학교 교사(Teacher, Jeongcup Sanoee Elementary School), cyj1014@hanmail.net

** 한국교육대학교 교수(Professor, Korea National University of Education), geonam@hanmail.net

and bads between human and human, or human and society should be enhanced. Second, the social phenomenon related with ignored contents which analyzed by 'The 17 principles of environmental justice' is occurring as environmental problem, based on it, the opportunity to deal with the various environmental problem in the perspective of environmental justice should be offered.

Key words : Environmental Justice, The aspects of Environmental Justice of Agyeman, The Principles of Environmental Justice, Environmental Education in Elementary Social Studies.

I. 서론

1. 연구목적

2002년 요하네스버그에서 열린 지속가능발전 세계 정상 회의(World Summit on Sustainable Development: WSSD)에서는 지속가능한 발전의 주요 요소로서 '경제, 환경, 사회'라는 합의가 이루어 졌다. 보다 구체적으로 표현하면 경제성장(economic growth)과 환경보전(environmental protection), 사회정의(social justice)의 세 차원을 균형적으로 고려(환경부, 2009)해야 한다는 것이다. 이는 환경보전과 경제개발간의 논리로 다루었던 환경문제에 대한 관점의 전환으로 볼 수 있다. 지속가능발전교육에 대한 세계적인 관심은 이를 정책적으로 제시한 「유엔 지속가능발전교육 10년(2005-2014)」을 통해서 알 수 있다. 이러한 시대적 흐름에 따라 최근의 환경교육은 지속가능발전교육으로 재정향되어 지금까지의 교육보다 더 넓게 접근되기를 요구받고 있다(Grass and Agyeman, 2002).

지속가능발전교육의 패러다임에 따른 변화는 범교과적으로 환경교육이 이루어지고 있는 초등교육에서도 요구된다. 환경교육의 주요 교과인 사회과로서, 사회과 환경교육의 내용은 어떻게 변화되어야 하며 어떤 관점을 바탕으로 구성되어야 하는가에 대한 논의가 필요하다. 지속가능발전에서 말하는 사회와의 조화는 형평성을 뜻하며 이는 정의의 실현과 관련된다. 지속가능발전교육 안에서 사회과의 성격에 맞는 정의의 관점이 추구되어야 한다. 그러나 정의를 사회정의에 국한한다면, 현 세대의 인간관계에서 이루어지는 분배에 초점을 두어, 환경은 배제되고 인간중심주의 환경관 안에서 환경문제는 다시 심각해질 것이다. 또한 환경문제는 인간과 환경의 문제뿐만 아니라 인간 사회내의 문제도 다루고 있으므로 환경과 사회정의의 연결고리인 환경정의 관점으로 보는 것이 타당하다.

본 연구의 목적은 사회과에 부합하는 환경교육의 관점을 환경정의라고 보고, 사회과 환경교육의 방향을 모색하고자 한다. 연구목적을 달성하기 위해 환경정의의 개념과 이론을 고찰하고, 환경정의 관점에서 사회 교과서의 내용을 분석하여 어떤 유형의 환경정의 관점과 관련되어 있는지 파악하고 앞으로의 방향을 제언한다.

2. 연구방법

국내에 공식적으로 환경정의가 소개된 시점은 1997년 「환경윤리에 관한 서울선언문」의 제2항 '환경정의의 추구'이다. 제7차 교육과정은 서울선언이 발표된 때보다 먼저 개발되었기 때문에 제7차 교육과정에서는 명시적인 환경정의 관점을 찾기는 어렵다. 2007 교육과정의 개정 기본 방향은 제7차 교육과정의 기본 철학과 체제를 유지하되, 사회 변동과 국가·사회적 요구를 반영하는 것이다. 따라서 1999년에 발표한 「서울선언문 후속조치 및 향후계획」과 「유엔 지속가능발전교육 10년(2005-2014)」의 개발 연구 등과 같은 국가·사회적 요구가 있었던 시대에 개발과정을 겪은 2007 교육과정은 이를 반영하였을 가능성이 높을 것으로 보인다. 이 두 교육과정에 따른 사회 교과서에 '환경정의'의 관점이 어떻게 반영되었는지 변화를 살펴보고 이를 구체적으로 구현하고 있는지를 분석한다. 이후 분석결과를 바탕으로 사회과 환경교육의 방향을 논의할 것이다.

본 연구에서는 문헌 연구와 내용 분석 연구를 실행하였으며, 분석대상은 제7차 및 2007 교육과정에 따른 사회 교과서이다. 분석의 단위는 문장이다. 교과서의 텍스트만 분석할 경우 환경정의의 관점을 도출하기 어렵거나 오독할 가능성이 있기 때문에, 교육과정과 해설서, 지도서를 함께 분석하여 텍스트의 맥락과 의도를 파악하였다.

환경정의 관점의 분석 준거는 '환경정의 17원칙'과 Agyeman(2005)의 3가지 환경정의 유형이다. 1991년 「제1차 전국 유색 인종 환경 지도자 정상회담」에서 공표한

‘환경정의 17원칙’은 환경정의를 세계적으로 부상시켰고, 이후 정책과 학문분야에서 구체적인 실천과 연구를 이끈 선언문으로 의의가 있다. Agyeman의 3가지 환경정의는 환경정의를 공식적으로 다룬 미국 Massachusetts 주(2002)의 정의를 기반으로 하고 있기 때문에 정부차원의 정책원리의 관점으로 볼 수 있으며, 국내의 선행연구에서 많이 다루고 있다. 따라서 다른 배경에서 논의된 환경정의의 개념을 분석준거로 하여 분석함으로써 교과서를 다각적으로 살펴보고자 한다.

II. 사회교과서 분석을 위한 이론적 탐색

1. 환경정의의 이론적 검토

환경정의는 풀뿌리 사회 운동에서 비롯되었으며 환경운동과는 다른 방향에서 시작되었다. 초기의 주류 환경운동 단체는 경제적으로 여유 있는 중산층 남성 백인들을 중심으로 야생 동식물의 보호나 재생, 환경자원 등에 핵심을 두고 있었다(Agyeman, 2005). 이 단체들은 환경파괴와 오염으로 자연과 인간이 받는 일반적인 피해 현상에 주목하였다. 환경보호 운동은 광범위하게 지속적이었지만, 환경문제로 고통을 받고 있는 사람들은 국지적으로 소외되고 있었다. 환경재난으로 큰 피해를 겪고 있는 사람들에게는 환경보호운동이 직접적인 도움이 되지 않았다. 공해시설과 오염 발생지역의 입지의 불균등한 현상에는 관심을 보이지 않았다. 이점에서 환경운동의 한계가 드러났다. 환경문제로 피해를 입는 사람이 전 인류라고 하기에는 그 피해가 동등하지 않으며, 피해의 원인을 그릇된 사회제도와 경제구조의 부정의에서 찾지 않았다. 이런 상황이 미국에서 인종차별운동과 결합하여 환경정의 운동이 태동하게 된 것이다.

미국의 환경정의 운동은 정치·사회적 영역에 영향을 주었는데, 대표적인 사건은 1991년 10월 워싱턴(Washington) D.C.에서 열린 「제1차 전국 유색인종 환경지도자 정상 회담」(First National People of Color Leadership Summit on the Environment)에서 17개 항의 환경정의 원칙을 선언한 것이다. ‘환경정의 17원칙’을 계기로 흑인을 비롯한 유색인종에 대한 환경인종차별주의와 생태계 보호 등 다양한 관점과 차원, 영역을 포함하여 ‘환경정의’에 대한 개념이 확장되었다. 이후 지난 30년 동안

환경정의에 대한 정책, 학문 분야의 지속적인 상호작용은 구체적인 실천과 체계적인 이론화 작업을 이끌었다.

환경의 정의(definition)는 야생 혹은 ‘Big outside’에서 ‘우리가 살고, 놀고, 일하는 곳’(Novotny, 2000)으로 확대되고 있다. 이는 환경정의의 대상이 멸종 동물이나 환경보전의 관점을 넘어서 사람과 자연, 생물권, 문화, 사회, 지구까지 포함하고 있다는 것을 의미한다. 환경정의는 환경윤리와 결합하여 자연과 사회, 인간과의 관계를 고려하며, 다른 생물종과 함께 살아가는 공생의 원리와 더불어 미래세대까지 배려하는 관점을 포함한다. 그리고 환경정의에서 말하는 정의(justice)는 보통 평등을 의미하는 사회정의에 국한하지 않는다. 만약 환경정의가 환경적 편익과 부담의 ‘분배’에 초점을 두게 된다면, 문제의 근본적인 원인과 구조는 해결되지 않을 것이다. 환경정의는 단순한 ‘분배’의 차원을 넘은 개념으로 확장되고 있다. 이러한 논의에 있어 Agyeman(2005)은 환경정의는 환경적 부담에 반발하고 환경적인 편익의 성취와 분배가 중요할지라도, 이에 앞서서 대처하는 삶의 질은 질과 함께하는 지속가능한 지역사회를 만들기 위해 노력해야 한다고 언급하고 있다. 다시 말해 정의의 핵심은 평등뿐만 아니라 삶의 질을 위한 기본권도 적극적으로 반영해야 한다는 것이다. 그리고 이 두 가지가 실현되기 위해서 의미 있는 참여도 강조하고 있다.

2. 사회과교육과 환경교육의 접점: 환경정의

1) 사회과교육에서의 환경정의

사회과의 목적은 민주 시민으로서의 올바른 자질을 길러 주는 데 있다. 바람직한 민주 시민이란 ‘사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적·사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람’이라고 정의한다(교육인적자원부, 2007). 위의 사회과 목적에 비추어 사회과에서 환경정의가 갖는 의의는 다음과 같이 논할 수 있다.

첫째, 환경정의는 인간과 환경을 다루는 사회과에 적합한 개념이면서 내용 선정의 주제 요소이다. Kushmerick, Young and Stein(2007)의 연구에 따르면, 환경정의에서는 공정, 권리, 평등, 다문화, 생태계와 지역사회의 연결

성, 지구적 관점, 환경 위생 등을 다룬다. 이 요소들은 인간과 환경 간의 상호 작용을 이해하는 지리 영역, 인류 생활의 발달과정과 각 시대의 문화적 특색을 파악하는 역사 영역, 정치·경제·사회·문화의 일반적 이해를 추구하는 일반 사회 영역에서 통합적으로 다루어 질 수 있다. 예를 들어 환경자원의 불평등한 분배, 제3세계의 빈곤, 남북문제나 한국 근현대사의 산업발전 과정과 국토개발과정에서 초래된 환경훼손, 자연 재해와 환경오염으로부터의 보호가 계층/계급, 성, 인종에 따라 차별적이라는 주제를 환경교육과 통합하여 선정할 수 있다.

둘째, 환경정의의 관점은 사회현상과 문제를 파악하고 탐구하는 데 기준이 되는 관점이다. 사회과에서 환경문제는 사회, 정치 체제 속에서 드러나는 불평등한 사회구조와 인간적 삶의 조건을 제약하는 복잡한 사회문제로서 접근해야 한다. 환경정의의 관점은 환경문제의 근본적인 원인을 사회구조 안에서 탐구하게 하고, 현상을 비판적으로 인식하게 한다. 또한 합리적인 의사결정을 하거나, 다양한 가치가 상충되는 환경쟁점을 다룰 때, 사실과 가치들을 평가하는 데 기준이 될 수 있다.

셋째, 환경정의는 사회과의 가치·태도인 인권 존중, 자유와 평등, 사회정의, 의무, 책임감, 참여와 관련이 있다. '정의'개념은 포괄적이며 윤리적·당위적·규범적 성격을 가지고 있다. 환경정의는 환경문제를 '정의'의 눈으로 보고자 하는 것이므로 사회과의 중요한 가치·태도라고 할 수 있다. 또한 환경적 지식과 이해, 시민 사회, 문화적인 문제에서 개인의 결정을 필요로 하는 과정에 참여하게 한다(Darkwa, 2011).

2) 환경교육에서의 환경정의

Palmer(1988)에 따르면, 환경교육은 세계 수준의 환경운동, 패러다임, 담론에 자연스럽게 영향을 받으며, 매우 넓은 범위 안에서 다루어지고 있다. 이는 환경교육이 역동성, 변화성, 복잡한 상호관계, 문제의 원인·영향·해결책 정하기와 같은 특성이 있다는 것을 보여준다. 유동적인 환경교육의 역사와 패러다임의 변화를 살펴봄으로써 환경정의가 환경교육에서 어떠한 의미를 가지고 있는지 살펴보고자 한다.

환경교육은 1960년대에는 자연을 탐구하는 자연학습이나 현장학습, 1970년대에는 활동과 조사 중심의 야외학습과 모험학습, 1980년대에는 지구적 관점을 다루는 글로벌 교육(global education)으로서 개발교육과 가

치교육, 1990년대에는 지역사회 문제와 해결에 참여하는 교육, 2000년에는 지속가능발전을 위한 교육으로 변화되고 있다(Palmer,1998). 이는 2007 초등학교 사회과 교육과정에서도 지속가능발전교육을 중요한 범교과학습 주제로 다룬 것과 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 지속가능발전교육은 지금까지의 실증주의적 교육 패러다임에서 해석주의적·비판주의적 패러다임으로 변화하고 있으며, 새로운 방향의 환경교육을 제시하고 있다. 최돈형(2007)은 이러한 변화에 다양한 문화, 사회정의, 평화와 평등에 대한 고려가 필수적이어야 한다고 언급한다. 이러한 논의를 통해서 볼 때, '환경정의'는 환경교육의 변화에 새로운 관점이라고 할 수 있다.

3) 사회과교육과 환경교육의 접점: 환경정의

지금까지 환경문제는 대체로 교과목의 특성과 관계없이 환경오염, 자연환경, 산업화와 도시화, 환경보전과 대책 등에 대해서 자연과학적 접근으로 다루어 왔다(이동걸, 1998; 이동엽·김정호, 1999; 남상준 외, 2001). 환경문제는 현상적으로는 자연과학적 연구 대상이지만, 본질적으로 인간적, 사회적 구조 속에서 발생한다는 것을 고려하지 않았던 것이다(남상준, 1994). 사회과 환경교육은 인간과 사회적 구조에서 환경문제를 다루는 교육이어야 한다. 본 연구에서는 이러한 한계를 극복하기 위하여 사회과 성격에 맞는 환경교육의 관점을 모색하고자 했으며, 환경정의의 이에 적합한 관점으로 선택하였다. 환경정의는 환경문제를 인간, 정치, 사회적 맥락 안에서 비판적으로 볼 수 있는 기준으로서 사회과의 성격에 부합하며, 새로운 환경교육의 패러다임인 지속가능발전교육의 핵심적 요소로서 사회과 환경교육의 관점으로 설정되는 것이 적절하다.

III. 초등학교 사회 교과서 분석

1. 분석 준거

1) Agyeman의 환경정의 유형

미국 Massachusetts 주(2002)의 「환경정의 정책」에서는 환경정의의 "모든 사람들이 환경오염으로부터 보호받고 깨끗하고 건강한 환경에서 즐기고 살 수 있는 권리를 가지고 있으며 환경적 이익의 동등한 분배와 환경법,

표 1. Agyeman의 환경정의 유형에 따른 교과서 준거²⁾

환경정의	분석 준거
분배적 정의	<ul style="list-style-type: none"> • 환경정책은 모든 국가와 사람들에게 공평한 환경적 편익과 부담을 배분하고 있는가? • 현세대가 미래세대의 환경적 편익과 부담을 고려하는 내용이 있는가? • 환경 파괴와 오염으로부터의 생물종에 대한 피해가 언급되고 있는가? • 인간과 자연이 더불어 살아야 한다는 환경관을 반영하고 있는가?
실질적 정의	<ul style="list-style-type: none"> • 모든 사람들이 쾌적하고 깨끗한 환경에서 살 권리에 대해 언급하는가? • 미래세대와 생물들이 쾌적하고 깨끗한 환경에서 살 권리에 대해 언급하고 있는가? • 모든 사람과 생물들이 환경적 위협으로부터 보호받아야 하는 권리를 나타내는가? • 환경문제의 예방적 측면을 강조하는 내용이 있는가?
절차적 정의	<ul style="list-style-type: none"> • 의사결정의 모든 과정에 참여와 소통을 위한 토의 과정이 포함되는가? • 환경정책이나 결정에 관해 자신의 의사를 표현하거나 이에 관한 실질적 참여가 보장되는가? • 모두에게 공평한 정보 접근이 허용되거나 공개되고 있는가? • 우리가 미래세대, 생태계를 권리 주체로 간주하여 그들의 입장을 대변하는 내용이 있는가?

규칙, 정책의 발전, 실행에 관해 모든 사람들의 의미 있는 참여와 동등한 보호”라고 정의하고 있다. 이를 바탕으로 Agyeman(2005)은 모든 사람들의 의미 있는 참여에 대해서 절차적 정의, 건강하고 깨끗한 환경에서 즐기고 살아야 하는 실질적 권리, 환경적 이익의 동등한 배분을 말하는 분배적 정의로 구체화하였다.

국내에서는 윤순진(2006)이 Agyeman(2005)의 환경정의의 3가지 유형을 소개하고 있으며, 한상진(2006)은 상호적 정의, 평등적 정의, 절차적 정의로, 한상운(2009)는 환경정의의 속성을 환경보장성, 환경형평성, 절차적 정당성으로 나누어 논의하고 있다. 한상진(2006)의 평등적 정의란 내용 상 분배적 정의와 비슷하며, 상호적 정의는 인간과 인간, 인간과 자연 간 호혜성을 강조하는 것이기 때문에 실질적 정의의 과정으로서 의의를 갖는다고 볼 수 있다. 이후 한상진(2012)의 연구에서는 환경정의를 실질적 정의, 분배적 정의, 절차적 정의로 설정하였다. 한상운(2009)이 언급한 환경보장성은 환경의 질을 보장하는 실질적 정의, 환경형평성은 환경편익과 비용부담의 형평성을 의미하는 분배적 정의, 절차적 정당성은 환경정책 결정의 과정과 절차에 주민의 참여를 의미하는 절차적 정의로 볼 수 있다.

위와 같이 선행연구에서 연구자에 따라 환경정의를 조작적으로 정의하고 있지만 Massachusetts주의 정의를 기반으로 하는 Agyeman의 3가지 환경정의 유형으로 설명할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 Agyeman의 3가지 정의를 분석준거로 선정하였다. 특히 맹은혜 외(2009)는 Agyeman의 환경정의의 3가지 유형으로 고등학교 ‘생태와 환경’교과서를 분석한 선행연구이다. 이를 바탕으로 초

등학교 사회 교과서를 분석하는 데 적합한 분석 준거 틀은 표 1과 같다.

2) 환경정의의 17원칙

다른 분석 준거는 NGO회의인 1991년 「제1차 전국 유색 인종 환경지도자 정상회담」에서 채택된 ‘환경정의의 17원칙’이다. 선언문의 각 원칙들은 미국의 역사·문화를 배경으로 하고 있으며 추상적인 문장으로 명시되어 있다. 선행연구에서는 각 원칙에 대한 의미나 부연설명이 제시되지 않았으므로 명확한 분석을 위해, 각 원칙이 가지고 있는 의미를 그대로 분석 준거로 삼되, 각 원칙을 범주화하지 않고 각각의 의미를 포괄할 수 있는 적합한 논점을 정하였다. 이를 위해 선언문을 이해하는 데 필요한 다양한 참고문헌과 신문기사, 저널, 역사적인 사례들을 검토하고 우리나라 초등학교 사회과에 적합한 논점을 준거로 하였다. 또한 중복 분석이 되지 않도록 각 원칙에 해당되는 구체적인 예시를 정하였다.

• 제1항: 생태계 보전

인간 이외의 생물종에도 자연권을 인정하고 있는지, 무분별한 파괴로 인한 피해와 보호 받아야 할 권리가 서술되어 있는지 분석한다. 생물의 권리를 인정하며 자연과 인간을 동등한 개체로 보는 환경관이 포함되어야 한다.

• 제2항: 형평성

특정 지역·인구 집단, 미래세대에게 환경적 편익과 부담이 배분되거나 형평성 있는 환경정책이 제시되어 있는지 살펴본다.

• 제3항: 재생 가능한 자원 이용

지속가능한 지구를 위해 천연자원을 대체할 수 있는 재생 자원과 대체 에너지의 개발 및 사용에 관련된 내용이 이에 해당된다.

• 제4항: 방사능 오염으로부터 보호

방사능에 의한 환경오염에 대한 규제와 관리, 그 위해성을 정확하게 서술하고 있는지 살펴본다.

• 제5항: 자기결정권

환경정책이나 결정에 자신의 의견을 자유롭게 표현하거나 자기결정권을 행사하는 방식으로 시민단체 활동, 운동에 관한 내용이 해당된다.

• 제6항: 독성물질의 생산 중지 및 생산자, 정부의 책임

기업이 독성 물질 생산을 중지하고 환경오염을 방지하기 위한 노력을 하고 있는지 그리고 정부는 법과 규제 등으로 기업을 관리 · 감독하는지에 관한 내용이 해당된다.

• 제7항: 절차적 정의

지역사회의 환경정책이 결정되는 과정과 지역 주민의 참여가 이루어지는지 살펴본다. 환경 시설의 입지를 결정하는 데 공청회나 투표를 통해서 지역 주민의 의견을 수렴하고 반영하는지에 대한 내용이 해당된다.

• 제8항: 안전한 노동환경

안전하고 건강한 작업 환경에서 일할 수 있는 사전 예방적 차원의 실질적인 권리와 작업환경에 의해 정신적, 신체적 피해를 입은 경우 보상 받을 수 있는 권리가 제시되었는지 살펴본다.

• 제9항: 보상받을 권리

환경문제에 대한 보상은 지속가능한 미래를 위한 긍정적인 변화로 나아가는 첫 단계이다(Bullard, 2005). 환경문제나 환경시설 설치로 인한 경제적 · 신체적 · 문화적 보상의 제공과 관련된 내용을 있는지 살펴본다.

• 제10항: 환경에 대한 국제적인 노력

국제 환경 회의를 통해 환경국제법, 지구환경문제에 관한 선언들, 세계인권선언에서 볼 수 있는 환경문제 내

용과 같은 국제적 조약과 관련된 내용이 해당된다.

• 제11항: 주권과 자기결정권의 인식

지역 주민들이 자기 결정권이 있다는 것을 ‘인식’하고 있다는 것에 초점을 둔다. 지방단체 혹은 지역주민들이 지역 환경의 문제점을 찾고 해결해야 할 필요가 있음을 인식했다는 내용이 있으면 이 항으로 분석한다.

• 제12항: 생태도시로의 전환

자연과의 균형, 지역문화 보존, 자원의 공평한 접근성을 고려하면서 지역이 발전하고 있는지에 관한 내용이 있는지 살펴본다.

• 제13항: 차별적 임상시험 중지

의료적 행위를 취할 때 정확한 정보를 제공 하고 합의 하에 실시하는지 그리고 안전성이 보장되지 않은 임상 시험에 반대하는 내용, 생물적 약자인 동물을 대상으로 무분별하게 시험하면 안 된다는 등의 내용이 해당된다.

• 제14항: 기업의 생태파괴적 경영 반대

기업이 독점으로 모든 자연자원을 착취하고 있는 내용, 플랜테이션으로 사라지는 열대 우림과 파괴되는 자연에 관한 언급이 이에 해당된다.

• 제15항: 군사적 탄압 금지

군사 점령 혹은 강압적인 무력이 토지를 빼앗고 인권과 문화를 탄압하며 생태계를 파괴하는 경우, 이러한 행위를 반대한다는 내용이 있는지 살펴본다.

• 제16항: 환경 · 사회적 이슈에 대한 다문화적 이해

다문화 관점과 사회 형평성 차원의 논쟁을 언급하지 않은 환경교육은 환경에 대하여 제한된 개념을 가지게 한다. 환경정의 운동은 차별적인 환경 정책에 저항하는 운동에서 삶의 모든 영역에서 일어나는 일들을 다문화적 관점으로 이해해야 한다는 운동으로 확대되고 있다(Grass and Agyeman, 2002). 이러한 변화에 따라 환경 · 사회적 이슈를 다문화적 관점으로 다룬 내용이 있는지 살펴본다.

• 제17항: 환경친화적인 생활방식

환경을 위해서 개인이 실천할 수 있는 행위에 관한 내용이 해당된다.

2. 사회 교과서 분석 결과

1) Agyeman의 환경정의 관점에서의 분석결과

제7차 사회 교과서의 분석 대상 단원은 역사 영역인 6학년 1학기를 제외한 21개 단원인데, 이 중에서 환경정의 관점이 드러난 단원은 모두 9개이다. 3학년은 1, 2학기를 포함하여 2개 단원, 4학년은 1학기에 2개 단원이며, 5학년은 1, 2학기 포함하여 3개 단원, 6학년은 역사 영역인 1학기를 제외한 2개 단원이다. 전체 5,313문장에서 Agyeman의 환경정의 관점이 반영된 문장은 84문장(1.5%)이며, 이 중에서 분배적 정의에 해당되는 문장은 47개로 가장 많고 실질적 정의는 24문장, 절차적 정의는 13문장이다.

2007 사회 교과서의 분석 대상 단원은 역사 영역인 5학년을 제외한 18개 단원인데, 이 중에서 환경정의 관점을 담고 있는 단원은 모두 9개이다. 3학년은 1, 2학기를 포함하여 2개 단원, 4학년은 1학기의 1개 단원과 2학기 1개 단원, 6학년은 1학기 2개 단원과 2학기 3개 단원이다. Agyeman의 환경정의 관점이 보인 문장은 전체 4,595문장에서 65문장(1.4%)이며, 분배적 정의에 해당되는 문장이 39개로 가장 많고 실질적 정의가 14문장, 절차적 정의가 12문장이다. Agyeman의 환경정의 유형에서 분배적 정의에 해당하는 내용이 제7차와 2007 교과서에서 공통적으로 가장 높은 비율을 차지하고 있으며, 다음은 실질적 정의, 절차적 정의의 순이다. 또한 제7차와 2007 교과서는 3가지 환경정의가 차지하고 있는 비율도 비슷하다. 이는 제7차 교육과정에서 2007 교육과정으로 바뀌는 데 10년이 걸렸지만 Agyeman의 환경정의 관점에

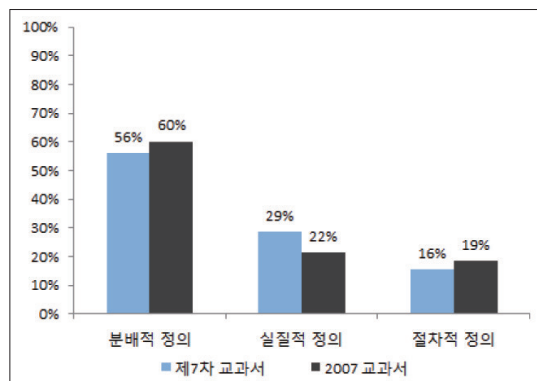


그림 1. Agyeman의 환경정의의 유형에 따른 제7차 및 2007 사회과 교과서의 관련 문장 수 비율

서 보면, 교과서에는 두드러진 변화가 없다는 것을 알 수 있다. Agyeman의 3가지 유형의 정의로 분석한 결과, 각 정의에 해당되는 문장의 비율을 그래프로 나타내면 그림 1과 같다.

제7차 및 2007 교과서는 분배적 정의의 관점으로 분석되는 문장이 각 56%와 60%로 가장 많으며 “강가에 있는 휴양 시설에서 나온 폐수가 흘러들어 강물이 더러워졌어요.”, “기업의 제품 생산량이 늘어나면서 공장의 매연, 산업 폐수, 산업 쓰레기 등의 환경 문제가 나타났다.”와 같은 문장이 해당된다. 분석된 문장을 살펴보면, 인간이 자연에게 주는 피해에 대한 문장이 인간과 사회 혹은 인간과 인간 사이에서 일어나는 피해보다 많이 언급되고 있다. 이러한 방식의 문장을 반복적으로 제시하면 환경문제는 인간이 자연에만 피해를 주는 것으로 인지하여 사람들이 받는 피해를 놓칠 수 있다.

실질적 정의로 분석된 문장은 제7차 교과서는 29%이고 2007 교과서는 22%를 차지하고 있다. “환경 문제를 해결하기 위한 정책과 제도를 만들어 지키도록 해야지”, “기업과 함께 대체 에너지를 개발하여 환경오염을 줄이는데 노력하고 있다.”와 같은 문장이 해당되며, 주로 환경보전과 환경문제의 예방에 대한 대안이 서술되어 있다. 환경을 보전해야 한다는 관점이 쾌적한 환경에서 살 권리보다 많이 다루고 있기 때문에 학습자는 환경을 위해 내가 무엇인가 해야만 하는 의무적인 것으로 인식하기 쉽다. 또한 실질적 정의의 다른 분석 준거로서 지속가능발전의 원리인 ‘미래세대를 위한’ 관점이 부족하다. “모든 자원이 금방 고갈되어 우리 후손들이 사용할 수 있는 자원이 없게 될 것이다.”와 같이 후손에게 자원을 물려주는 것에 대해서는 언급하지만, 그들에게 쾌적한 환경을 보장해줘야 한다는 환경권까지 고려하는 내용이 충분히 언급되지 않고 있다.

절차적 정의는 제7차 및 2007 교과서에서 각각 16%와 19%로 가장 낮은 비율을 보이고 있다. “시청에서는 쓰레기 처리 시설을 세워주기로 결정하고 마을 대표에게 적당한 장소를 정해보라고 하였다”, “○○ 지역에서는 여러 차례의 공청회, 토론회 등을 열어 의견을 하나로 모으기 위해 노력했으나 합의가 어려웠다.”와 같은 환경정책 과정에 관한 문장이 주로 서술되어 있다. 또한 “○○군 ○○면 주민들은, 자기 고장이 쓰레기 매립장 후보지로 정해진 것을 반대하고 있다”와 같은 환경결정에 대

한 자신의 의견을 표현하고 있는 문장이 있으며, 환경오염을 근거로 찬성보다는 반대하는 의견이 대부분이다. 환경교육 내용 중점 단원인 제7차 교과서의 5학년, 2007 교과서의 6학년 내용을 살펴보면, 절차적 정의의 관점이 잘 드러난 곳은 지역 간의 환경문제를 해결하기 위한 과정이다. 해결과정이 순서대로 제시된 반면에 함의를 형성해 가는 소통과 토의의 부분은 절차수준에서 제시하고 있다. 그러나 소통과 토의는 다양한 가치가 논의되며 여러 입장들을 고려하여 합리적 결과를 이끌게 하는 중요한 과정이다. 그래서 ‘... 회의를 열었다.’, ‘...공청회를 열 계획이다.’라고 소통과 토의의 과정만 서술하는 것보다 실제 그 과정에서 오고 가는 의견들을 제시하는 것이 절차적 정의의 필요성을 학습하는 데 효과적일 것이다.

각 학년별로 3가지 유형의 정의의 비율을 비교한 그래프는 그림 2와 같다. 제7차 사회 교과서는 3학년은 실질적 정의, 4학년은 절차적 정의, 5학년은 분배적 정의의 비율이 높다. 반면 2007 사회 교과서는 전 학년에서 분배적 정의의 비율이 높다.

환경교육 중점 단원을 포함한 제7차 5학년 사회 교과서와 2007 개정 6학년 사회 교과서의 분석 결과, 분배적 정의의 비율이 60% 이상인 것으로 보아 사회과 환경교육의 특성은 분배적 정의를 강조한다는 것을 알 수 있다.

3가지 유형의 정의를 학년별로 비교해 보았을 때, 두 교육과정의 사회 교과서는 학년이 올라감에 따라 특정한 환경정의의 비율이 증가하거나 감소하는 경향이 보이지 않는다. 단지 분배적, 실질적, 절차적 정의가 학년별로 다른 비율을 보이는 것은 단원과 학습내용에 따른 차이 때문인 것으로 보인다.

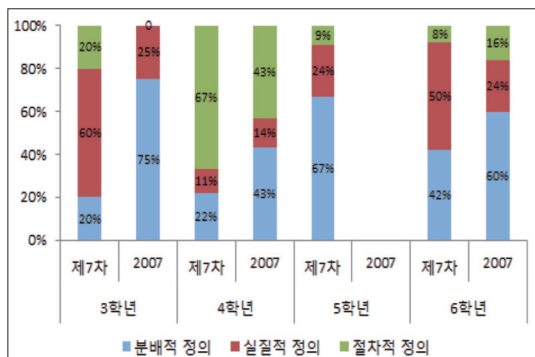


그림 2. Agyeman의 환경정의 유형에 따른 제7차 및 2007 사회 교과서의 학년별 관련 문장 수의 비율

2) '환경정의 17원칙' 관점에서의 분석결과

제7차 교과서에는 '환경정의 17원칙'의 관점에 해당하는 단원이 모두 11개이다. 3학년은 1, 2학기를 포함하여 2개 단원, 4학년은 1학기에 2개 단원, 5학년은 1학기에 2개, 2학기에 3개로 총 5개 단원이다. 6학년은 1, 2학기 포함하여 2개 단원이다. '환경정의 17원칙'의 관점이 반영된 문장은 전체 5,313문장에서 133문장(2.3%)이다. 17개항 중 14개항에 관련된 문장이 있으며 제4, 8, 13항에 해당되는 문장은 없다. 가장 많은 문장을 포함하고 있는 항목은 '생태계 보전'을 논점으로 하는 제1항이며 총 42문장이 해당된다. 다음은 제17항 '환경친화적인 생활방식'의 총 21문장이고, 제9항과 제15항은 각각 1문장씩으로 가장 적다.

2007 사회 교과서에서는 분석 근거에 해당하는 단원이 모두 13개이다. 3학년은 1학기 1개 단원과 2학기의 2개 단원을 포함하여 3개 단원, 4학년은 1학기 2개 단원과 2학기 3개 단원으로 5개 단원이다. 6학년은 1학기 2개 단원과 2학기의 3개 단원이다. '환경정의 17원칙'의 관점이 반영된 문장은 전체 4,595문장에서 118문장(2.6%)이다. 12개항의 관점과 관련된 문장이 있으며 제4, 8, 9, 14, 11, 15항에 해당되는 문장은 없는 것으로 보인다. 항목별로 살펴보면, '생태계 보전'을 논점으로 하는 제1항이 40문장으로 가장 많으며, 그 다음으로는 제17항 '환경친화적인 생활방식'의 18문장과 제16항 '환경·사회적 이슈에 대한 다문화적 이해'의 16문장이다. 제10항과 제11항은 각 1문장씩으로 적게 포함되어 있다.

제7차 교과서와 2007 교과서를 '환경정의 17원칙'으로 분석했을 때, 분석된 전체 문장 수에 대한 각 항목에 해당하는 문장의 수의 비율과 분포는 그림 3과 같다.

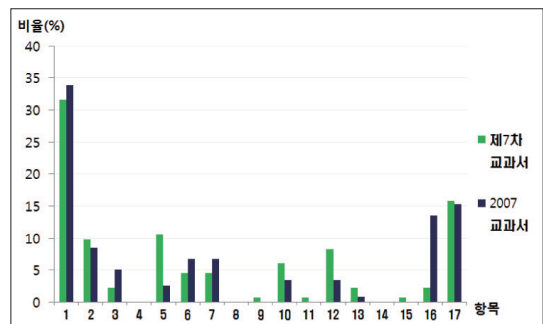


그림 3. '환경정의 17원칙'에 따른 제7차 및 2007 사회과 교과서의 관련 문장 수의 비율

제7차 및 2007 교과서에서 제1항 '생태계 보전'이 가장 높은 비율을 차지하고 있으며, 이는 Agyeman의 3가지 유형에서 환경오염을 다룬 분배적 정의가 높은 비율을 보이는 것과 같은 의미로 볼 수 있다. '환경정의의 17원칙'으로 분석된 문장은 제1항에 7차 교과서는 32%, 2007 교과서는 34%가 집중되어 있고, 나머지 항목에 해당되는 문장의 비율은 낮다. 그러나 많은 항목에서 문장이 분석되었다는 점은 환경보전·보호를 넘어 다양한 관점으로 환경교육의 범위를 넓게 볼 수 있다는 것을 의미한다. 예컨대 제7차 교과서 6학년 '우리나라의 민주 정치' 단원에서는 제1항 이외에도 제2, 5, 6, 7항이 포함되어 있으며, 2007 교과서의 6학년 '우리 경제의 성장과 과제'에는 제1, 3, 6, 16항이 포함되어 있다. 이는 환경교육 내용 중점 단원이 아니더라도 환경정의의 관점으로 사회과의 다양한 영역에서 통합적으로 다룰 수 있다는 것이다.

구체적으로 분석된 문장을 살펴보면, 제1항 '생태계 보전'은 "주택에서 흘러보낸 생활 하수로 하천이 오염되었다." "정부에서는 국토 개발을 하기에 앞서 환경 보전을 위하여 어떤 일을 하고 있는지 조사하여 보자."라는 방식의 환경파괴와 보전에 관한 문장이 가장 많다. 제17항 '환경친화적인 생활방식'은 "환경친화적인 삶을 사는 사람들은 소비를 줄이고 쓰레기를 배출하지 않으므로써 오염 물질의 발생을 줄이려고 한다.", "물과 전기를 아껴 쓰는 것은 천연자원의 사용을 줄여 지구 온난화를 늦추는데 도움이 된다."와 같은 문장으로 환경을 보전하기 위해 개인의 생활방식의 변화를 요구하고 있는 문장이 대부분이다. 가장 많이 분석된 제1항과 제17항을 통해 초등 사회과는 생태계 파괴, 오염 중심의 환경교육과 이를 해결하는 방법으로 개인의 가치·태도가 강조되고 있다는 것을 알 수 있다.

환경정의의 태동과 관련 있는 제2항 '형평성'은 "환경 기초 시설은 국가나 지역의 발전을 위해서는 꼭 필요하지만 지역의 주민들에게는 불쾌감을 줄 수도 있다.", "지구의 모든 사람들이 부유한 나라의 사람들처럼 많은 자원을 소비한다면, 모든 자원이 금방 고갈되어 우리 후손들이 사용할 수 있는 자원이 없게 될 것이다."와 같이 소외받는 지역 주민과 남북의 차이로 인한 불평등한 자원 문제, 환경문제를 다룬 문장이 분석되었다. 제7차 교과서는 13문장(9.8%)이고 2007 교과서는 10문장(8.3%)이다. 17개의 원칙이 있으므로 제2항은 평균 이상의 높은

비율을 차지하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 환경정의의 관점은 환경문제를 다룰 때 그동안 간과해왔던 인간과 사회, 인간과 인간 사이의 불평등을 드러내고자 하는 것이기 때문에, 사회과에서는 이 부분이 강조될 필요가 있다.

제3항 '재생 가능한 자원 이용'은 제7차 교과서보다 2007 교과서에서 많이 다루고 있다. 특히 녹색 성장과 지속가능한 발전과 관련해서 대체 에너지 개발에 관한 문장이 분석되는데 예를 들면, "온실가스의 배출을 줄이기 위해서는 우리가 그동안 이용해 온 석탄이나 석유를 대신하는 새로운 에너지 개발이 필요하다."와 같은 문장이다. 또한 2007 교과서는 제5항 '자기결정권'과 관련된 문장은 줄었으나 제7항 '절차적 정의'에 해당되는 문장은 늘었는데 의사결정학습의 과정으로서 지역 간의 환경문제를 소재로 하여 의사결정단계를 자세하게 다루고 있기 때문이다. 제6항 '독성 물질의 생산 중지와 생산자의 책임'에서는 2007 교과서가 제7차 교과서보다 오염을 방지하기 위한 기술 개발과 정화장치 설치에 관해서 많이 제시하고 있다. 제10항 '환경에 대한 국제적인 노력'은 제7차 교과서에서는 "환경 문제를 해결하기 위해서는 자연 보호와 오염 방지를 위한 국제적인 약속이 필요하다. 그 대표적인 것이 1992년 브라질의 리우데자네이루에서 열린 국제 연합 환경 개발 회의에서 만든 '리우 선언'이다."와 같은 환경문제를 해결하는 데 전 세계의 노력을 강조하는 문장과 리우 선언을 제시하고 있으며, 2007 교과서에서는 6학년 1, 2학기에 걸쳐 기후 변화 협약을 중점적으로 제시하고 있다.

제16항 '환경·사회적 이슈에 대한 다문화적 이해'는 제7차 교과서와 2007 교과서 사이에서 가장 크게 변화를 보인 항목으로, 문화에 대한 관심이 중요해지고 있음을 알 수 있다. 2007 교과서에서는 3학년 2학기 '3. 다양한 삶의 모습'에서 다양한 문화에 대한 마음가짐과 4학년과 6학년에서 외국인 근로자에 대한 태도와 서로의 차이를 인정하지 않아서 생기는 사회 문제를 다문화적 관점에서 다루고 있다. 그러나 환경문제와 다문화적 이해를 직접적으로 연결하여 제시하지 않고 있다. 제16항은 환경문제를 접근하는 데 있어서 사회적 조건과 차이에 대한 존중을 기반으로 한 다문화적 관점이 요구된다. 예를 들면, 환경 갈등을 통해 내포된 각 집단이 가지고 있는 생각과 의견을 다양하게 제시하면, 그 집단을 이해하게 되고 이는 평등의 가치로 연결된다. 2007 교과서에

는 제16항의 관점에 해당되는 문장이 대부분 문화적 편견과 존중하는 마음에 관한 서술이다. 그러나 이를 환경문제와 연결시킨다면 환경정의가 추구하고자 하는 궁극적인 목표를 실현하게 될 것이다.

제9항 ‘보상받을 권리’, 제11항 ‘주권과 자기결정권 인식’, 제15항 ‘군사적 탄압 금지’는 제7차 교과서에서는 볼 수 있으나 2007 교과서에서는 반영되지 않은 관점으로, ‘환경정의 17원칙’의 관점으로 본다면 제7차 교과서에서 2007 교과서로 가면서 적용된 항목이 편중되고 있음을 알 수 있다.

3) ‘Agyeman의 환경정의’ 유형과 ‘환경정의 17원칙’에 따른 분석 결과 비교

제7차 교과서와 2007 교과서에서 Agyeman의 3가지 환경정의의 관점으로 분석된 문장은 총 149문장이다. 그리고 ‘환경정의 17원칙’의 관점으로 분석된 문장은 총 251문장으로 Agyeman의 환경정의보다 더 많다. 왜냐하면 ‘환경정의 17원칙’은 Agyeman의 3가지 정의의 관점 뿐만 아니라 노동 환경, 임상 시험, 다문화 관점, 친환경적 생활방식, 독성물질 생산 중지 등 다양한 관점을 포함하고 있기 때문이다. 이 두 가지 분석준거의 연관성을 알아보기 위해 ‘Agyeman의 환경정의 3가지 유형’에 해당되는 문장을 다시 ‘환경정의 17원칙’으로 분석한 결과는 그림 4와 같다. 표 안에 제7차 교과서와 2007 교과서에서 분석된 문장의 수를 따로 구분하지 않고 함께 제시하였다. 분배적, 실질적, 절차적 정의를 기준으로 했을 때, 이 3가지 유형에 가장 많이 포함하고 있는 ‘환경정의 17원칙’의 항목을 음영으로 표시하여 ‘Agyeman의 환경정의’와 ‘환경정의 17원칙’과의 상호관계를 비교하였다.

분배적 정의에는 제1, 2항이 대부분 포함되며, 실질적 정의에는 제1, 6, 10, 12항이, 절차적 정의에는 제5, 7

항이 포함된다. 비교적 많이 포함되지 않는 원칙을 보면, 제3항 ‘재생 가능한 자원 이용’과 제16항 ‘환경 · 사회적 이슈에 대한 다문화적 이해’, 제17항 ‘친환경적 생활 방식’이다. 제16항은 Agyeman의 환경정의에서 언급되지 않는 내용이다. 제16항이 다문화적 관점에서의 환경교육을 요구하고 있는 것에 반해 Agyeman의 정의는 Massachusetts 주의 정책원리로서 환경정의를 논의하였기 때문에 포함관계가 성립되지 않는 것으로 보인다. 그 밖에 포함되지 않은 항목은 Agyeman의 환경정의에서 직접적인 관련성을 연결하기에는 어렵다. 그러나 ‘Agyeman의 환경정의’와 ‘환경정의 17원칙’이 서로 완전한 대응 관계가 성립되지 않더라도, 상호 관계를 맺고 있다는 점을 알 수 있다.

IV. 결론 및 제언

최근의 환경교육은 환경보전적인 측면을 강조한 교육에서 경제, 환경, 사회의 조화를 중시하는 지속가능발전을 위한 교육으로 변화되고 있다. 범교과 학습 주제로서 환경교육을 포함하고 있는 사회과도 이러한 변화가 반영되어야 한다. 이에 사회과 환경교육의 관점을 지속가능발전에서 강조하는 ‘사회’에서 찾고자 했으며, ‘사회’의 구체적인 요소인 사회정의에서 더 나아가 환경문제까지 확대한 ‘환경정의’에서 찾고자 하였다. 그리고 시대의 흐름에 따른 사회과에서의 환경교육의 패러다임의 변화를 보기위해 제7차 및 2007 사회과 교육과정과 교과서를 비교하였다. Agyeman(2005)이 논의한 환경정의 3가지 유형과 「1991년 제1차 전국 유색 인종 환경지도자 정상회담」에서 선언한 ‘환경정의 17원칙’을 준거로 하여 사회 교과서를 분석하였다. 환경교육 내용이 중

절차적 정의					12	13											
실질적 정의	13	2	1			11			3	3	4						1
분배적 정의	55	17				1		1	1			2					9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17 항

그림 4. ‘Agyeman의 환경정의’와 ‘환경정의 17원칙’으로 분석된 문장 수의 상호관계 비교

점적으로 반영된 단원만 분석했던 기존의 연구들과 달리 본 연구에서는 환경교육이 법교과 학습주제라는 점과 환경정의의 사회정의의 연장선상에서 보고자 했던 연구 목적에 부응하기 위해 사회과 전 단원을 종합적으로 분석하였다. 또한 기존의 선행 연구에서 활발하게 논의되고 있는 Agyeman의 3가지 환경정의 유형과 환경정의의 등장을 알린 '환경정의 17원칙'을 함께 적용, 분석하여 환경정의의 개념을 다양한 각도에서 살펴보았다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 앞으로 사회과에서 환경정의의 관점이 어떠한 방향을 지향하여야 하는지 제안하면 다음과 같다.

첫째, 사회과의 성격에 부합하는 환경교육을 위해 환경정의 관점이 고르게 반영되어야 한다. 인간과 자연 사이의 관계를 중심으로 이루어지는 환경교육은 기존의 환경오염과 환경보전교육의 경향에서 벗어나지 못하게 된다. 이러한 경향을 넘어보고자 환경정의의 관점을 제시하고 분석하였으나 인간과 자연 사이에서 보이는 환경정의 관점에 해당되는 내용이 많았다. 분배적 정의에서는 인간 외 생물종이 받는 피해, 실질적 정의에서는 인간 외 생물종이 보호받아야 한다는 내용과 '환경정의 17원칙' 중 생태계 보전을 논점으로 하는 제1항이 이에 해당된다. 다시 말하면, 인간과 자연간의 관계만큼 인간과 인간, 인간과 사회 안에서 일어나는 불평등한 환경적 편익과 부담의 배분에 관한 내용이 보장되어야 한다.

둘째, 지속가능발전 교육에서 강조하는 '미래세대'를 위한 내용이 강조되어야 한다. 분배적 정의에서는 분배의 대상에 미래세대를 고려해야 하며, 실질적 정의에서는 미래세대도 쾌적한 환경에서 살 권리를 추구해야 한다는 내용이 포함되어야 한다.

셋째, 기본권으로서 실질적 정의의 비중이 높아져야 한다. 교과서에는 국민의 의무로서 환경 보전의 의무를 강조하고 있지만, 권리로서 깨끗한 환경에서 살 권리인 환경권을 소홀히 하고 있다. 의무만 강조하는 것은 실질적 정의와 관련하여 적절하지 않다.

넷째, 의사소통의 장을 보여 줄 수 있는 절차적 정의가 추구되어야 한다. 교과서에서는 절차적 정의를 실현하기 위한 예로 절차를 중심으로 서술되어 있다. 환경정책 발표가 나면 지역 주민은 반대하지만 공청회나 회의를 통해 합리적인 합의를 하는 것으로 설명하고 있다. 그러나 현실의 모습을 반영하여 반대하거나 찬성하는 입

장의 의견과 회의에서 소통되는 담론들, 합의하는 과정에서 언급될 수 있는 보상 문제 등이 제시된다면 그의 견들 역시 다양한 환경정의의 관점에서 이해될 것이고, 현실과 교과가 분리되는 학습이 되지 않을 것이다. 이에 더하여, 미래세대와 생태계의 집단이 절차적 정의에 참여할 수 있는 권리도 제시되어야 한다. 만약 이들의 참여를 제한하고 현세대의 사람들만 환경문제에 참여한다면 우리의 이익에 관한 논쟁이 되어 그들의 환경권을 침해하게 될 것이다.

다섯째, 환경문제에 대한 지역주민들의 의견이 지역이기주의로 오해될 수 있는 서술은 재고되어야 한다. 환경 기초 시설 설치 문제와 댐 건설 문제는 자주 등장하는 환경갈등 소재이다. 대부분 주민들은 반대하는 모습으로 등장하고 정부 기관은 주민과 조정하려고 노력하는 모습으로 나온다. 그리고 '지나치게 자기 지역의 이익만 생각한다.'와 '쓰레기 매립장을 자기네 마을에 설치하기 싫다는 거야'라는 식의 서술은 학습자에게 지역주민들을 부정적으로 인식하게 할 수 있다. 환경정의 운동은 NIMBY주의(Not In My Backyard)를 불평등한 환경위험과 비용의 차별적 부담에 대한 정당한 저항으로 재해석(엄은희, 2012)되어 이제는 어느 지역에서도 환경적 부담을 허용해서는 안 된다는 NIABY(Not In Anybody's Backyard)의 관점으로 바뀌게 한 운동이다. 따라서 환경정의를 실현하기 위해서 피해자로서 주민의 입장이 충분히 반영된 서술로 갈등 문제를 다루어야 한다.

여섯째, '환경정의 17원칙'으로 분석했을 때 다루어지지 않은 항목에 대해서 반영 여부를 고려해 볼 필요가 있다. 제4항 '방사능 오염으로부터 보호'와 제8항 '안전한 노동환경', 제14항 '기업의 생태파괴적 경영 반대'은 제7차 및 2007 교과서에 언급되지 않은 항목이다. 만약 위의 항목과 관련 있는 사회현상이 환경문제로서 나타나고 있다면, 이를 반영하여 환경정의 관점으로 다양한 문제를 다룰 수 있는 기회를 제공해야 한다.

주

- 1) 이하 제7차 교육과정 및 2007 교육과정에 따른 사회 교과서는 제7차 교과서, 2007 교과서라고 약칭한다.
- 2) 이 분석 준거는 Agyeman(2005)의 이론을 기반으로 하고, 이에 더하여 윤순진(2006), 박재목(2006), 명은혜 외(2009)의 선행연구를 참고하여 설정하였다. 특히 명은혜 외

(2009)에서 제시한 분석 준거는 고등학교 ‘생태와 환경’ 교과서를 분석 대상으로 한다. 따라서 초등학교 교과서에 맞게 용어의 수준을 고려하고, 본배적 정의에서의 세대 내/ 세대 간/ 종간의 각각 하위 항목에 해당하는 구체적인 준거들을 통합하여 포괄적으로 구안하였다.

문헌

교육인적자원부, 2007, 사회과교육과정.
 권해수, 2001, “미국의 환경정의 운동과 정치·사회적 영향”, 환경과생명, 28, 150-163.
 남상준, 1994, “국제화 시대의 사회과 환경교육, 사회과 교육”, 27, 82-95.
 남상준 외, 2001, 초등 환경교과교육학 교재개발 연구, 한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소.
 맹은혜 외, 2009, “환경정의의 관점에서 본 고등학교 ‘생태와 환경’ 교과서 분석”, 한국환경교육학회 학술대회 자료집, 1, 50-55.
 박재묵, 2006, “환경정의 개념의 한계와 대안적 개념화”, ECO: 환경사회학연구, 10(2), 75-114.
 윤순진, 2006, “환경정의 관점에서 본 중·저준위 방사성 폐기물 처분장 입지선정과정”, ECO: 환경사회학연구, 10(1), 7-42.
 엄은희, 2012, “환경(부)정의의 공간성과 스케일의 정치학”, 공간과사회, 22(4), 51-91.
 이동걸, 1998, 사회과에서의 친환경적 태도 형성 방안, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
 이동엽·김정호, 1999, “사회과에서의 환경교육 체계화와 강화 방안”, 환경교육, 12(1), 76-98.
 이화연, 2013, 환경정의 관점에서 본 밀양 고압 송전선로 건설 갈등에 대한 언론 보도 분석, 서울대학교 환경대학원 석사학위논문.
 최돈형, 2007, 교육패러다임의 변화와 한국 환경교육의 진화, 한국환경교육학회 2007 전반기 학술대회 자료집, (사)한국환경교육학회.
 환경부, 2009, 초등학교 교사를 위한 지속가능발전교육 참고교재 개발, 환경부.
 한상운, 2009, “환경정의의 규범적 의미”, 환경법연구,

31(1), 331-354.
 한상진, 2006, 환경 정의의 사회학, 울산대학교.
 한상진, 2013, “삼척시 원전 유치 도시 레짐을 둘러싼 반핵운동의 대응과 환경정의”, 경제와 사회, 99, 77-105.
 Agyeman, J., 2005, *Sustainable Communities and The Challenge of Environmental Justice*, New York University, New York .
 Bullard, D., 2005, *The Quest for Environmental Justice: Human Rights and the Politics of Pollution*, Sierra Club Books, San Francisco.
 Darkwa, S., 2011, Environmental Justice Education: Empowering Ghanaian Students to become Environmental Citizens, *Environmental Practice*, 13(4), 314-324.
 Grass, R. and Agyeman, J., 2002, *Reorienting Environmental Education for Environmental Justice*, The Second National People of Color Environmental Leadership Summit.
 Kushmerick, A., Young, L., and Stein, S. E., 2007, Environmental Justice Content in Mainstream US: 6-12 Environmental Education Guides, *Environmental Education Research*, 13(3), 385-408.
 Novotny, P., 2000, *Where we live, work, and play: the environmental justice movement and the struggle for a new environmentalism*, Praeger, Westport.
 Palmer, J., 1998. *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, Routledge, New York.

접 수 일 : 2015. 01. 27.
 수 정 일 : 2015. 03. 13.
 게재확정일 : 2015. 03. 31.

교신 : 남상준, 361-892, 충청북도 청주시 흥덕구 강내면 태성탑연로 250
 한국교원대학교 제1대학 초등교육과
 (geonam@hanmail.net, 043-230-3640)
 Correspondence : Sangjoon Nam, geonam@hanmail.net